

國立台東大學教育研究所
文教行政碩士班碩士論文

指導教授：魏俊華 先生



國小學校裁併後學生學校適應之研究

研究生：熊靜櫻 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)文教行政碩士在職專班

本班 熊靜櫻 君

所提之論文 國小學校裁併後學生學校適應之研究

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：

林坤燦

(學位考試委員會主席)

張如宏

魏俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：97年6月23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 教育研究所
文教行政碩士班 96 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國小學校裁併後學生學校適應之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

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。

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鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：魏俊華 (親筆簽名)
研究生簽名：鮑耕博 (親筆正楷)
學 號：3595020 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 2 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。」

謝誌

本論文能夠順利完成，首先感謝指導教授魏俊華博士，在這段研究及論文的寫作期間所給予的指導與鼓勵，使我受益良多。也要感謝梁所長忠銘與林所長坤燦，在口試時提供寶貴的意見與指正，使本研究論文的立論更加嚴謹。

感謝所內師長的指導，也感謝文教行政碩士班所有的同學們，一路上的相互勉勵，讓我有信心迎向挑戰，另外特別要感謝淨瑩同學與我互相砥礪與加油，這段同甘苦共患難的日子，我將會銘記在心。

論文寫作期間，受到服務學校富山國小李校長基興、富原分校陳主任以及富原分校其他同事的鼓勵與協助，在此我要由衷的說聲謝謝。同時也感謝協助本研究資料蒐集的主任、老師與學生，謝謝您們熱心的幫忙，如此集眾人之協助，讓本研究得以更順利的完成。

最後，我要感謝爸媽給我最大的支持與鼓勵，謝謝我的家人東盛、東澧、揚政為我所做的一切，讓我在這段求學的期間能夠全心的完成本論文。

謹將本論文獻給所有關心我的人，在一次謝謝你們的關心與協助。謝謝！

熊靜櫻 謹識

2008/6/27

國小學校裁併後學生學校適應之研究

作者：熊靜櫻

國立台東大學教育學（系）所

摘要

本研究主要探討國小學校裁併之後，轉由他校就讀的學生，探討其學校適應的現況與問題，並了解學校對其學校適應的輔導方式，而學校適應的內涵分成三方面：一、個人心理適應 二、人際關係適應 三、課業學習適應。本研究以質性研究方式，採用訪談、文件分析、實地觀察等方法蒐集資料，藉由實施反省、與教授和學校老師共同討論等方式來提高本研究的信效度。根據資料分析結果，本研究主要發現如下：

壹、學生學校適應

一、個人心理適應

- (一) 面對新環境的陌生，使學校裁併後學生無法得到心理需求的滿足。
- (二) 小儀和小宣的自我概念明確，小宇的自我概念較薄弱。
- (三) 小儀和小宣的情緒表達穩定，小宇的情緒表達不穩定。

二、人際關係適應

- (一) 同儕互動有不同發展，小儀和小宣是中和型，小宇是孤立型。
- (二) 師生互動不似以前學校親密，以女生適應較佳。

三、課業學習適應

- (一) 教學模式、教師期望影響學生表現。
- (二) 課程困難度增加、課業偏重，導致功課完成度低。
- (三) 學生不同的學習態度與課業表現，決定於內外控信念的差異。
- (四) 學科偏好藝能性或是技能性的課程。

貳、學校的輔導方式

- 一、個人心理適應：給予學生心理建設，適度的鼓勵與讚美，提升自我成就感，增加親師溝通，共同協助學生適應學校生活。
- 二、人際關係適應：加強師生了解與互動，並對孤立者輔導，利用教學活動增加與同儕間的互動關係。
- 三、課業學習適應：重複性教學與實施補救教學來協助學習。

最後根據研究發現提出具體的建議，供老師、學校以及教育行政機關參考，並提出未來研究建議。

關鍵詞：學校裁併、學校適應

Study of School Adaptation among Students after Elimination and Merge of Primary School

Hsiung Ching-Ying

Abstract

The primary purpose of this study is to investigate the present conditions and problems of students with school adaptation when transferred to other schools for study after primary school is eliminated and merged. And it would appreciate the counseling measures the school offers to adapt to the school. The endowment of school adaptation can be found into three aspects: first, personal psychological adaptation; second, interpersonal relationship adaptation; third, adaptation of curriculum learning. This study will be conducted with qualitative manner, and interview, document analysis, site observation, and other methods to collect information. Then, reflection, and joint discussions with professors and school teachers are carried out to enhance the reliability of this study. Based on the analyzed results, the primary findings of this study are found as follows:

I. School adaptation of student

A. Personal psychological adaptation

- a. When confronted with new and strange environment, students cannot obtain satisfaction of psychological demands when the school is eliminated and merged.
- b. The self-concept of Hsiao Yi and Hsiao Hsuan is clear, but the self-concept of Hsiao Yu is relatively feeble.
- c. Emotional expression of Hsiao Yi and Hsiao Hsuan is stable, but the emotion expression of Hsiao Yu is not stable.

B. Interpersonal relationship adaptation

- a. There is diverse development of peer interaction; Hsiao Yi and Hsiao Hsuan considered of the moderate type, while Hsiao Yu is of the isolated type.
- b. Teacher and student interaction is not as close as it used to be, while female adapts relatively better.

C. Adaptation of curriculum learning

- a. Instruction model, and teach expectation affect student performance.
- b. Curriculum becomes more difficult and heavier workload of assignment lead to lower completion of school assignment and homework.

c. Students of different learning attitude and performance with school assignment depend on the difference of internal and external controlling belief.

d. Preference for artistic or technical curriculum.

II. Counseling measures of school

A. Personal psychological adaptation: provide psychological construction for the students, render suitable encourage and praise, enhance sense of self-achievement, increase parent and student communications to jointly assist students to cope with school life.

B. Interpersonal relationship adaptation: enhance understanding and interaction between student and teacher, and for the isolated students make use of teaching activity to increase interaction relationship among the peer students.

C. Adaptation of curriculum learning: conducted repeated teaching and supplementary instruction to assist them learning.

At the end, substantial suggestions are put forth for the reference of teachers, school, and education administration authorities, and future suggestions for research are proposed.

Keywords: school elimination and merge, school adaptation

目錄

第一章 緒論

第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	6
第三節 名詞解釋	6
第四節 研究範圍與限制	8

第二章 文獻探討

第一節 學校裁併之基本意涵與相關問題	11
第二節 學校適應的意涵	23
第三節 影響學童學校適應的因素	36

第三章 研究設計

第一節 研究架構	51
第二節 研究場域與研究對象	52
第三節 研究工具	54
第四節 研究方法	57
第五節 實施步驟	62
第六節 資料處理與分析	63
第七節 研究之信效度	67

第四章 研究結果與討論

第一節 小儀的學校適應	69
第二節 小宣的學校適應	81
第三節 小宇的學校適應	95
第四節 學校的輔導方式	110
第五節 綜合討論分析	116

第五章 結論與建議

第一節 結論	127
第二節 建議	131

參考文獻

中文部份.....	134
西文部份.....	142

附錄

附錄一 學生訪談大綱	145
附錄二 主任與導師訪談大綱	146
附錄三 專家效度名單	147

表次

表1-1	1999-2005 及2006.09各縣市裁併144校情形	2
表2-1	小型學校發展評估指標表	16
表2-2	學校裁併前後比較表	19
表2-3	適應的意義	24
表3-1	研究對象資料表	54
表3-2	訪談紀錄	60
表4-1	個人心理適應比較表	116
表 4-2	人際關係適應比較表	118
表 4-3	課業學習適應比較表	120

圖次

圖2-1	人際關係類型	24
圖3-1	研究架構	51
圖3-2	教室平面圖	53
圖3-3	研究流程圖	62



第一章 緒論

本章緒論首先說明本研究的背景、動機與目的，其次說明研究範圍與界定本研究的重要名詞釋義，再次敘述本研究之研究方法與步驟，最後提出本研究的限制。

第一節 研究問題背景與動機

近年來由於社會結構的改變,生育率是逐年的降低,人口的結構近年來受到少子化與高齡化的影響,在各層面上已經造成從前在經濟快速起飛發展階段時,所未曾預見之課題。「少子化」不僅是一個時代的趨勢,也是一個極待克服的時代難題,我國少子化的嚴重情形可以從特殊出生率與國民小學入學的人數見其端倪,2005年度特殊出生率,亦即一個女性在15-49歲之生育年齡間可能生產的兒女數,2005年對為0.91人,遠低於美國2.03人,法國1.27人,英國1.2人,日本1.29人(傅婉真,2005,葉養正明,2005),根據教育部統計處發表之「國民教育階段學生人數預測分析」報各中就可以發現未來幾年的國小入學人數,是呈現逐年遞減的狀況,我國94學年度國小適齡學童人數約28萬6000人,推估100學年度入學的新生將降至約20萬4000人,遞減率為28.67%(教育部統計處2005)。國小新生人數銳減的數據顯示,國民小學減班是學校經營反映新生入學人數減少的自然機制,在學校的經營方面首當面臨的問題就是學生人數也年年遞減,在加上城鄉差距,都市就業機會多,導致較偏遠地區的人口流失,相對的位於這些地區的學校規模也漸縮小,既成為所謂的小班小校,這些迷你小學因學生人數太少,造成校務和人事維持經費不符成本效益的問題,教育政策更迭之際,從中央到地方,偏遠地區的教育問題往往會因為經費的挹注和學習成效的關係,而得到許多「關注」的眼神。以中央為例,自90年代初期至今,歷任教育主事者,針對偏遠小型學校的存在屢屢發出「併校、裁校、廢校」的訴求;至於地方政府更在財政拮据的經濟壓力下,不約而同的展開「併校、裁校、廢校」的具體行動。目前學校的合併政策仍依各地方政府決策為主。

根據教育部最新的統計，由於少子化現象的發酵，再加上偏遠地區人口的加速外移，小校反而「愈裁愈多」，九十三年學年度全國有575所百人以下的小校，然而經過裁併後，九十四學年度卻增加為607所小校，其中包含國小566所與國中41所。1999年到2005年共有109所學校被裁併，2006年則有35所學要被裁併（林孟宜、林妙玲，2006）。

表1-1：1999-2005 及2006.09 各縣市裁併144校情形

縣市	近二年裁併校標準	1999-2005裁併校（含分校、分班總數）	2006.09開學後裁併校數
台北市	無特殊規定	1	0
高雄市	參考教育部規定 對全校6班以下的學校會進行評估	1	0
台北縣	參考教育部規定	13	1
桃園縣	參考教育部規定	3	0
宜蘭縣	修改分班分校審查要點：48人以下降為分校，30人改為分班，新生入學每年級最少8人才能成班，一校未滿4班則列為裁併對象	2	0
新竹縣	參考教育部規定	0	0
苗栗縣	參考教育部規定	0	0
台中縣	無整併校需求，無硬性規定	0	0
彰化縣	評估標準有三：一考量人數，二考量是否有近距離學校，三考量評估學校的特色	2	0
南投縣	10人以下考慮裁併校	1	2
雲林縣	分為三階段，2006年先由第一階段40人以下小校提優質轉型企畫書，由評審委員評估	0	4
嘉義縣	50人以下為降級標準，30人以下為裁撤標準對於原住民地區、山區偏遠交通上有安全疑慮之學校予以專案考量辦理	31	19
台南縣	95學年度將實施多年「未滿50人降為分校，未滿30人降為分班」的裁撤標準，提高至60人與40人	19	9
高雄縣	無特殊規定	4	0
屏東縣	一般學校100人以下降為分校，50人以下降為分班；原住民學校50人以下降為分校，30人以下降為分班2006年宣布暫緩裁併校措施	25	0
台東縣	視各校情況而定，廢校門檻為60人	3（1999前裁併15）	0
花蓮縣	參考教育部規定	2（1999前裁併21）	0
澎湖縣	參考教育部規定	1	0
金門縣	參考教育部規定	0	0
基隆市	無特殊規定	1	0
總計		109	35

資料來源：林孟儀、林妙玲，2006，上學好難，150-163。

更有統計顯示，裁併一所學校一年可以省下600萬至1000萬的支出，監察院建議廢掉100個學生以下的小學，預估每年可以省下五十億的經費支出，主計室更以提供經費做為裁併小校的誘因，似乎進行小校裁併是正確的教育政策，但教育絕對不能站在經濟學的角度，用投資報酬率來衡量要不要存在。教育政策也不應只是在數字上加加減減，教育其更重要、更深遠的責任。從各縣市擬裁併的小校地理位置來看，大多數是「弱勢」族群居住的偏遠或鄉下地區，以隔代教養、單親家庭或家庭教育功能不足者居多；學生家長就業機會少、工作不穩定、收入少，經濟非常不穩定。學校也因偏遠或是位於交通不便的因素，常得不到上級的「關愛眼神」，文化資源欠缺、教師人力資源不足、教學資源不夠。雖然教育部曾強調有三種類型「小」學，政府會不計代價繼續投資，一是全國369個鄉鎮（含本島及離島），每鄉鎮至少要有一所小學；其次是原住民地區小學，除非當地一半以上居民認為可以廢，否則不會廢校；再者是如果廢了一所學校，學生到鄰近學校就獨有重大安全疑慮（如經過土石流區域）者，但綜觀諸多被規劃將裁併的小學，都不屬於這三種類型。

研究者服務的學校-富山國小富原分校面對裁併的問題更是有切身的感觸，富原國小也曾是個學生上百人的大校，但因社會結構的變遷，學生人數逐年遞減，爾後裁定為富山國小分校，那時起裁校的議題就一直談論著，小校辦學成本過大，在目前政府財政的吃緊的情況下，這問題更是被突顯出來，但身為學校老師的我，重視的是學生爾後的學習，整併後學生非自願轉學，強迫移植孩子的學習環境，這樣的學習真的對學生好嗎？大校的環境真的適合原先就讀小校孩子的需求嗎？心理學有關的研究指出，對於個體而言，搬家、面對新環境其所感受的壓力是很大的，兒童也不例外，生活中的變動對個人重新適應造成的壓力是不容忽視的（洪佳玲，1995）。而在就學階段，離開原來就讀的學校，將可能產生新的壓力及遭遇人際關係、學習倦怠、家庭及心理調適方面的問題（宋曉穎，1992）。因此瞭解裁校後學生在學校適應上的情形，為本研究的**研究動機之一**。

目前的社會結構而言，城鄉差距日益擴大，都市化現象嚴重，使得許多偏遠地區的小型學校規模日漸萎縮，就學人口越來越少，人口外移嚴重。學校是一個小型的社會，也

是學生社會化的重要場所之一，學生在此要能與師長、同學和睦相處，學習過團體生活，人是群居的動物，不能離群獨居，同儕相處有問題的兒童，未來的行為發展可能會有偏差，師生關係不好的兒童，在學習和對學校的態度較為不佳，由此可見國小兒童人際關係的學習是相當重要的(孫良誠，1995；黃慧貞，1989)。偏遠小校孩子的家長多半社經背景較差，家庭與經濟較屬於弱勢，學生的家庭文化資本普遍不足，但不代表家長不關心學生的課業學習，可能代表部分的家長比沒有能力給予指導，而且相較之下隔代教養的比例會較大型學校多，因此學校多半扮演家庭照顧的功能，很多學生回到家裡是很少主動補強課業或是參與補習，因此所有學習幾乎都在學校中完成，全校師生彼此都相當熟悉，像家人般相處，學校不只是教育學生的課業、輔導學生的心智，更兼具培育學生人格成長的功能，而學生在轉換到新的學校後，大校學校的老師仍可以對這些學生保有一樣的照顧嗎？大型的學校擁有優質的資源，提供完善的軟硬體教學設施，多樣的課程及課外教學活動，學生同儕間與班級間有較多的競爭機會，但在這兩個極具差異性的學習環境之下，學生的身心有無適應上的狀況呢？學校如何協助學生呢？這是筆者想了解與探索的地方，也是本研究動機之二。

隨著少子化時代來臨，學齡人數不斷降低，全台灣百人以下的小型學校有560多所，這種小校推估一年會增加30到50所。在裁併小校的聲浪中，贊成者的原因為：家長社經地位不高，對孩子的關注力不足，學校學生人數過少，教師教學的成就感不高，態度相對比較悠閒；學生的素質差異過大，學習動力不足；學生文化刺激欠缺，學習起來動機並不強；再來是學生就學時同儕互動明顯不足，班級與同學競爭力不高(陳麗珠，1995；巫有鎰，2003)，許多的教學活動不容易進行，如分組討論或競賽、集體創作與分享等。而另一方反對裁併校的理由有：小校是地方文化的精神支柱，若廢校等於將地方文化廢除，很快的社區或地方的文化將蕩然無存，相對的人口的流失會更加快速；小校師生的互動頻繁，學校有著家庭式的感覺，親師與師生的關係融洽，就如研究者所服務的學校，教學資源雖然有限，但師生的感情卻是非常真摯的；一個班級雖然學生不多，同學齡的聯繫互動好像不多，但是在縱的聯繫上卻是足夠的，學長照顧學弟妹，全校彼此都認識，

感情非常融洽；另外就因為學生的人數較少，老師比較有時間進行一對一的教學，也能對特別的學生進行個別化的補救教學，當學生的行為或是常規有異樣時，就能即時輔導及防範。其實反對或是贊成裁併小校的理由個有其立場，但研究者認為更重要的是裁校後學生的學校適應狀況，是急需我們需要去考量與評估的，因此本研究以台東縣某國小學校整併之後，轉由他校就讀的學生為對象，探討其學校適應的現況與問題，根據研究結論，對教育行政機關、學校教師及未來研究方向提出具體建議以供參考，**此為研究動機之三。**



第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據上述研究動機，本研究的目的即在瞭解台東縣國小學校裁校後學生的整體學校適應情形，並瞭解裁校前後學生學校適應差異，俾能提出建議供有關單位參考。據此，本研究之目的有以下幾項：

- 一、瞭解台東縣學校裁併後學生學校適應之現況。
- 二、瞭解學校協助學生之學校適應的輔導方式。
- 三、根據研究結論，對教育行政機關、學校教師及未來研究方向提出具體建議以供參考。

貳、待答問題

依據上述研究目的，本研究待答問題分述如下：

一、學生學校適應的現況為何？

- (一) 台東縣學校裁併後學生於「個人心理適應」之現況為何？
- (二) 台東縣學校裁併後學生於「人際關係適應」之現況為何？
- (三) 台東縣學校裁併後學生於「課業學習適應」之現況為何？

二、學校行政與教學上的輔導方式為何？

第三節 名詞解釋

茲將本研究使用的重要名詞說明如下：

壹、學校裁併

所謂學校裁併（school consolidation），依據Nelson的解釋是指，教育當局因教育和經濟上的考量，而將兩所或是兩所以上的學校合併成一所學校（引自張國輝，2005）。

影響學校裁併的內外在因素相當多，諸如：學區學齡人數減少、教育經費縮減、考量規模經濟效益、社區需求性降低或教育法令與政策的改變等。

本研究所指的學校裁併是指台東縣永久分校（化名），因學生過少而將分校裁廢，學校學生則到本校永遠國小（化名）就讀。

貳、學校適應

學校是個體生活經驗中所長期接觸的一種環境，因此學校適應可以說是學生與學校環境交互作用的過程（林進財，1996）。本研究所要探討的學校適應面向，是在因學校遭裁併後，被安排到本校就讀，同時面對不同學校體系的轉移，這些學生在個人心理適應層面上的自我觀念為何，以及情緒表達上的適應；在人際關係層面，則欲探討學生與學校的重要他人（significant others）的互動關係，包括教師及同儕之間的互動及適應情形；在學習適應層面上，則要關注的是學生在學業成績、課業學習和課程的適應情形參考林進財(1996)之分類，分述如下：

一、個人心理適應

本研究所要探討的心理適應面向，是因學校遭裁併後，被安排到本校就讀，個體在學校生活中，獲得心理的動機與需求滿足，自我概念澄清，情緒表達控制的過程。

二、人際關係適應

本研究所要探討的人際關係適應面向，是因學校遭裁併後，被安排到本校就讀，個體在學校生活中的同儕關係以及師生關係的互動過程。

三、課業學習適應

本研究所要探討的課業學習適應面向，是因學校遭裁併後，被安排到本校就讀，個體學習成績，對課程內容的理解，以及個體在課業學習上獲得有效學習過程。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究內容:可分成四個部分來探討。

(一)首先是針對學生**個人心理**的調適部分，在面對不同教育情境轉換的過渡期，以及所接觸的人際關係範圍增廣而複雜化的情形下，瞭解學生於心理上所產生的轉變與適應情形。

(二)第二是針對學生**人際互動**的方面，探討老師以及學校中同儕之間的人際互動狀況，學生會產生什麼樣的適應模式。

(三)第三是針對學生**課業學習**方面，探討學生對於新學校課程設計以及課程內容的適應情形。

(四)第四是針對學生學校適應的狀況，了解學校給予的輔導方式。

二、研究地區：以台東縣為研究區域

三、研究對象：以台東縣鹿野鄉永遠國小永久分校(化名)裁併後,安排到本校永遠國小就讀之二年級學生。

貳、研究限制

受限於研究者之時間、人力及其他因素，本研究有一些限制，說明如下。

一、就研究者本身的限制

研究者以觀察者的身份進入班級，對於許多事情的詮釋角度及心態，多少會受到個人主觀意識的影響以及局限。因此在研究過程需不斷透過自己的內在省思，了解及監控自己的主觀，以免在資料蒐集及分析過程中，產生盲點或主觀上的偏頗。此外，在觀察過程中也必需降低「觀察者效應」，以降低被觀察者出現反常表現的情形。

二、就研究對象而言

在研究對象上，這些學生分散至各年段各班級中，因此研究者較難針對因裁併後所有學生的學校適應進行整體性的深入分析，另外永久分校在裁校之前，曾經有一年的時間，分校與本校併班上過課，唯有現在轉入永遠國小二年級的三位學生沒有這樣的經驗，所以本研究選取三位個案為研究對象，以瞭解學校適應情形。

三、研究內容方面

欲取得所有授課老師的同意來進行教室觀察比較困難，基於導師與個案相處的時間較長，對個案狀況的瞭解較多，因此，教室觀察以個案所在班級的導師課為主要觀察時間。

四、就研究方法方面

在研究結果方面，由於本研究採**個案研究**的方式進行，研究重點在於對個案的學校生活經驗的深入描述，是以所得到的結論，不宜做廣泛性的、普遍性的通則推論。



第二章 文獻探討

爲掌握本研究的相關概念與探討前人相關的研究成果，以作爲本研究的發展基礎進而擬出本研究的具體方向，本章共分成學校裁併之基本概念與相關問題、學校適應的意涵、影響學生學校適應的因素等三節，以下分別敘述之。

第一節 學校裁併之基本概念與相關問題

壹、學校裁併之意涵與作用

一、學校裁併的意義

學校裁併其依字意含有三項概念，一是學校的「統合」，即指規模較大，或是地處較重要地區的學校，去合併人數較少，或是無法達到正常運作規模的學校。其次是「廢合」，此一詞意有「遭到廢校，或與他校合併」之意（林雍智、葉芷嫻，2005）。第三個概念爲學校並非統合也非廢合，而是裁併附近幾所學校，再到新地點成立新學校的模式。進行學校裁併的考量與理由，從過去的經驗大致可歸納爲「教育專業」及「行政因素」上的兩種考量。「教育專業考量」指的是爲讓教育的功能在每一個學生上能發揮最佳效果，並考量學生接受義務教育所需最低限制原則下，必須擁有的通學區域與學校的合適規模，若一所學校的設置低於相關規範，而在學生來源人數上無任何起色的話，就可能要檢討裁併的可能性。再者何謂學校裁併的「行政因素考量」此考量可以從教育經費負擔的觀點與教育基礎設備的有效利用兩方面，來分析學校裁併的可能性。

二、裁併的正面效益

（一）成本效益

教育投資效益的考量，集中經費，做更有績效的用途。Nelson（1985）認爲學校體系中很少有足夠的經費，所以基於教育投資經濟效益之考量，是學校裁併的考量因素。

學校裁併後，可集中更多的經費去辦好教育品質，例如興建校舍給遠到來的學生住宿，使學生有更良好的照顧和管理，學校有更多的經費去充實教育設備及軟體設施。學校的裁併可以產生規模經濟之成效。小型學校裁併可以產生規模經濟之成效，Le Tarte (1992) 認為極小型、獨立之學區，常要花費相當大之教育經費，由於運作成本、運輸成本及維護成本較高，所以每位學生單位成本高於其他學區。因此小型學校裁併後，教師及行政人員精簡，人事費便可節省。

Tholdes和Patten指出裁併可以獲致顯著的**成本效益**。經濟大小在教育方面的影響有五種來源：1.不可分割性(Indivisibilities) 2.單位規模增大(Increased Dimension) 3.特殊性(Specialization) 4.價格利益(Price Benefits of Scale) 5.學習與改革經驗的獲益(Learning and Innovation) (引自Duncombe & Yinger, 2000)。陳麗珠(1994)引用**成本效益分析**的三個指標：回收期間法、淨現值法與內部報酬率法等計算屏東縣瑪家鄉國小裁併案，認為如果不以合併案本身之政策性鼓勵措施計，就一般的情形而言，裁併的淨現值於裁併後10年在折現率6%時其正現值為正值，其內部報酬率達32%以上，其總效益大於總成本，相當符合經濟效益。

(二) 增加同儕互動機會

學校裁併後，學生彼此間有更多的**互動學習機會**。可藉由集體的學習，來帶動學生學習精神和效率，並可加強學生同儕互動的機會。

(三) 教育機會均等

學校裁併後可以提供偏遠及鄉村地區之學生，有均等的教育機會，促使社會更公平。小型學校因限於經費，無法提供完善軟硬體教學設施，也難提供多樣的教學課程及課外教學活動，教師可以使用的教學資源也少，學校常須努力吸引及留住優良教師，但在校舍設備不齊全，而且經費拮据下所以教師流動頻繁，教學品質無法提升(Berliner, 1990)。因此學校之裁併，是解決偏遠及鄉村學校教育機會均等的最佳解決方法。

三、裁併的負面影響

(一) 經濟上的隱藏成本

一般認為裁併帶來經濟上的節省，但在運輸費用上會增加。馳騁鄉村道路的”黃色校車”已成為美國人最熟悉的印象，也是美國鄉村區教育的象徵。有學者針對校車(School Busing)的研究指出，使用集中化與標準化的流程來改善教育品質的同時，是否有隱藏的價格包含在內？並有學者質疑交通車接送在合併的帳面上成本以外，沒有估計到潛藏成本。Howley,Howley,&Shamblen(2001)比較鄉村學生和郊區學生的乘車時間，每天相差30分鐘以上。此外，早上等車時間平均要花14分鐘，下午放學等車時間須13分鐘。另外發現乘車減少家庭的家事活動、減少學生睡眠時間、休閒時間、做功課時間、課外活動參與等。

(二) 教學上的負面效果

反對學校裁併的學者如 Beckner 等人認為裁併產生的傷害多於利益。其理由：

- 1.調適與變遷的能力降低
- 2.要花費更多時間、精力、和金錢來解決教導上的問題
- 3.學生和教師間少了人性接觸，產生挫折疏離和道德的式微
- 4.父母參與降低
- 5.教師和學生之間關係更為緊張
- 6.教師和行政人員參與度降低(何肯忒，2003)

(三) 裁併產生社區文化的負面影響

- 1.健康社區與純種文化

社區好比一個教師，一個健康的社區滋養一群健康的居民，並扮演地方文化的角色，學校裁併可能喪失父母參與學校事務的機會，因而喪失健康社區滋養小孩的機會。Berry對健康社區的定義如下：社區是一套男人和女人的組合，包括婚姻、家庭結構、工作分

配、權力歸屬、責任負擔、小孩、青少年的教養等等。Edward 對於社區的影響以純種文化和非純種文化來比較。純種文化對於社區成員的角色、關係與責任之運轉控制了大部份，其社會、政治、經濟活動都在內部進行，不必依賴外部系統。非純種文化則需靠外部環境資源之注入（Fanning，1995）。

2. 田野經驗與技術經驗

Brunner 和 Oliver 很清楚的地確認文化對於個人人格發展和社會地位的重要性。Oliver 說有二種文化影響：一是田野經驗，一是技術經驗。當我們從麥田裡摘下幾粒麥穗在手掌上搓揉時的感覺，和在書桌上看圖片、文字計算小麥的生產，其感受是絕對不同的，前者影響個人的實際生活上的自然習慣，後者連繫理論與技術，這二種不同經驗建構我們在生活情境和事件上不同的思考模式。根據 Brunner 的說法，地方文化可以幫助統整二種不同知識然後真正發現所經驗事件的意義。也就是說透過文化的薰陶才能學習到如何做出正確的決定（何肯忒，2003）。

3. 學校與社區都是老師

Reuven 指出當文化力量微弱時，小孩的學習潛能就被削減。青少年理性與負責任的行為，須奠基於社區所提供之田野經驗與技術知識之融合價值，小型鄉村學校正扮演提供這種價值功能的角色。當學校與社區結合的時候，學校與社區同時都是小孩的老師。也有學者認為，學校是社區的中心，小校可幫助建立學生和父母關係，對於大校是比較困難。擺開經濟條件，小孩的成長和社區是連繫在一起的。在從事小校裁併之前，須先回答一個問題：「我們的年青人有機會學習到什麼？」，如果答案是：小孩們需要課堂上的技術知識和田野（grounded）經驗的互相解釋與印證，才能了解事件的真正義涵，那麼選擇學校合併可能是錯誤（Fanning，1995）。

貳、教育部小校裁併政策

一、小型學校裁併之推動

依據教育部統計國小學生學生數，近年來人口出生數不斷的降低，以至於入學學生

數也逐年的降低，國小從2004入學的28萬餘人，預訂2010年學生數將降到22萬人。學生數開始出現下降的趨勢，許多小型學校出現一個班級不到10位學生，全校不到60位學生。監察院的調查，92學年度學生數少於百人的迷你中小學，有561所，人事經費約需51億元，平均每校一年花費金額近千萬元。對於小型迷你學校，政府不但需要投注龐大的教育經費，學生的教育品質也不能獲得有效的保障，因而教育部開始又招集各縣市政府研擬小型學校裁併事宜。

更早之前，民國84年台灣省教育廳就曾為改善財政結構加強開源節流提出「迷你小學」合併計畫，但未及實施就因精省而消失。曾志朗、黃榮村擔任部長時也都曾研議推動，也有幾個縣市開始進行，直到民國93年監察院建議教育部裁併部分迷你中小學，此一議題再度受到關注與討論，教育部也陸續委託學者進行研究工作，希望透過學術研究發展出小型學校裁併的指標與模式。依據國民教育法與地方制度法規定，國民中小學屬國民教育的主要範疇，為地方政府辦理自治項目。地方政府在經費日益拮据，小型學校人事成本支出過大，也陸續進行小型學校的裁併工作。

國民小學裁併工作事涉中央政府教育政策，地方政府對於國民教育的經營管理，家長對於教育的選擇權，學生受教權與學習生活的便利，社區民眾對學校的重視，屬於教育部門公共政策的一環，此為政府教育行政機關為解決問題，滿足大眾需求或規劃未來教育發展願景所採取的作為與不作為（王秀玲、林新發，2004）。李雅景（2001）曾以教育資源整合為目標，以學生學習滿意度為方向，來討論併校政策在嘉義實施之情況進行研究。結論發現裁併校政策為多數受訪者所認同，只要配套措施周延，學生交通安全無慮，併校資源整合。就管理層面探討，併校可達成本管理、人力資源管理、組織精簡之目標，亦能便利行政業務推動，尤其併校與節省人事經費支出之相關性很大。但目前發現的缺點為併校後學生對於交通車之管理，認為有改善的空間，且對於司機行車速度及超載問題認為學校需經常關注，以維護學生安全。社區民眾反對併校若無政治力介入，則經常是有情感因素融入，而造成受併校之當地住民不願見到因裁併校讓社區機能減退，而反對併校。

二、小型學校發展評估指標

教育部公佈的「小型學校發展評估指標」分「一般指標」與「特殊條件指標」兩類。

(一) 一般指標:指學校的一般性條件，如評分愈低，地方政府可以就評分的標準優先考慮裁併（如表2-1）。

(二) 特殊條件指標:係指不宜裁併之因素，如該鄉鎮只有一所小學、位於原住民地區的學校，或是學生到鄰近學校交通上有重大安全顧慮等，只要學校符合以上任何一項指標，即表示學校不宜進行裁併（教育部，2006）。

表2-1:小型學校發展評估指標表

區 分	分 數				
	5分	4分	3分	2分	1分
學生數	81人以上	61-80人	41-60人	21-40人	20人以下
學生數趨勢	遽增	緩增中	穩定	遞減中	遽減
社區人口結構	逐步成長		趨於穩定		逐漸外移
距公立學校	3公里以上	2.1-3公里	1.6-2公里	1-1.5公里	1公里以內
與鄰近學校間有 無公共交通工具	無				有
校齡	81年以上	61-80年	41-60年	21-40年	20年以下
整合後學校是否 須再增建教室及 充實設備	需大量增 建教室及 充實設備	需增建少 數教室		僅需充實 部份教學 設備	完全不需 增建教室 或設備
小型學校大部分 教室屋齡	5年以內	6-10年	11-15年	16-20年	20年以上
原校區之用途	十分不明確	不明確		明確	十分明確
社區對學校之依 賴度	高	中			低

資料來源:教育部，2006年2月14日，新聞稿，國民中小學之主管機關為縣市政府教育部已研擬小型學校發展評估指標供縣市政府參考運用。檢索自 <http://www.edu.tw/index.aspx>。

三、小型學校裁併策略

在小校整併策略方面可採行下列六種方式（教育部國教司，2005）：

- （一）由本校改爲分校:將原來小型學校併入鄰近學區的學校，該爲鄰近學校的分校。
- （二）由本校改爲分班:將原來小型學校併入鄰近學區的學校，該爲鄰近學校的分班。
- （三）由分校改爲分班:將原來的分校改爲鄰近學校的分班。
- （四）由本校裁併:將原來的小型學校併入鄰近學區的學校，裁撤原來的小型學校。
- （五）由分校裁併:將原來的分校併入鄰近學區的學校，裁撤原有的分校。
- （六）由分班裁併:將原來的分班併入鄰近學區的學校，裁撤原來的分班。

四、學校裁併具體做法

在學校裁併的具體做法上可採分三階段漸進方式處理:

（一）第一階段:先由本校改爲分校區，將原來的小型學校併入鄰近學區的學校，改爲鄰近學校的分校區；但本校教師與分校區教師相互支持，部分課程亦可考量以交通車接駁方式讓分校區的學生返回本校上課。

（二）第二階段:再由分校區改爲分班，將原來的分校區改爲該校的分班，但本校教師與分校區教師間相互支持，部分課程亦可考量以交通車接駁方式讓分校區的學生返回本校上課。

（三）第三階段:分班裁撤，將原來的分班併入該校。

參、學校裁併面臨的困難與阻礙

一、歷史文化因素

我國中小學的教育制度採學區制，學校成爲當地居民生活的一部分，在這裏留存許許多多屬於當地人的童年回憶與成長經驗，因此，整併計畫常受到校友們的大力反對與阻撓。

二、社區發展因素

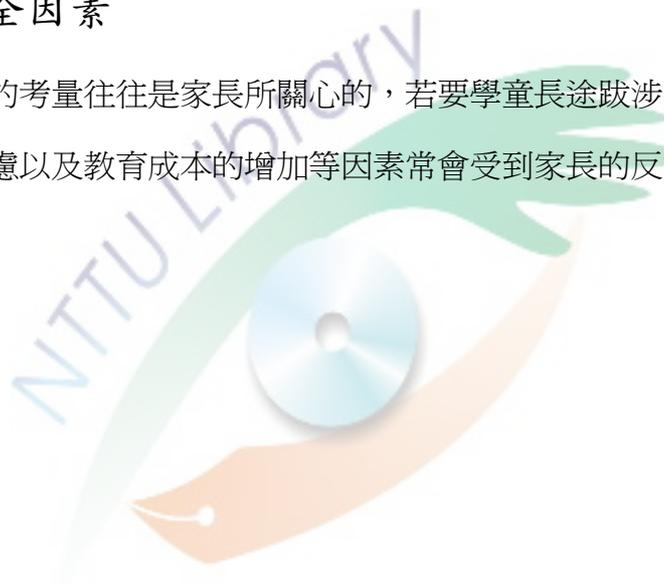
學校為社區的文化堡壘，也是知識傳遞與文化傳承的場所。在現今社會，學校已為社區生活中心，與社區互動頻繁，透過正式或非正式的教學活動，協助社區推行文化建設工作。學校一旦受到整併，對社區發展將產生不利影響。

三、政治勢力因素

我國地方行政首長與民意代表皆為選舉產生，在選票壓力下，對於其所轄地區學校遭到裁併，當然會強烈反對。

四、通學安全因素

學童通學安全的考量往往是家長所關心的，若要學童長途跋涉到另一所學校就讀，基於通學安全的疑慮以及教育成本的增加等因素常會受到家長的反對。



肆、學校裁併前後比較

學校裁併的議題近年來因「少子化」的社會人口結構改變，而開始注意到這樣的議題，以下就排除教育部針對不宜整併之特殊條件指標後，於各構面及項目進行之比較（如表2-2）。

表2-2:學校裁併前後比較表

區分	裁併前	裁併後
時間	學校裁併時程	由地方政府決定，教育部沒有規劃裁併校數及時間表。
	學生到校交通時間	學生皆為居住於學區內，用於上放學交通上的時間較少。
物質	校區的利用	學校使用。 可作為生態保育動植物園區、社區大學、親子童軍露營區、孤兒收容中心、花卉展示中心社區活動中心(教育部，2006)
	原學校建築之利用	需花費經費維護、修繕。如建築老舊時仍需重建，較不符經濟效益。
	教室、設備之使用	再資源分配不均的情況下，一般而言，小規模之學校設備較為缺乏，如電腦較為老舊。
	人事經費	全台有500多所國中小學的學生人數少於100人，每年人事費要50多億元。(聯合報，2005年4月12日)
人	教師的安置	教師可以到整併後之學校服務，但該校逐年減班時可能成為超額教師，校長則需轉任為一般教師或介調教育局服務。
	教師工作量的負荷	小校教師須任教許多節數，備課時間多，又須兼任導師或是行政工作，有時還須身兼多職，壓力較大。
	教師的流動率	小校教師人數較少，須兼任行政工作，加上教師生活、交通不便，進修的時間與機會較少，使得教師流動率偏高。
	學生的學習狀況	同儕互動不足、班級與同學競爭力不高，團體學習文化刺激不足，不利學生群性發展與學習。(教育部，2006)
	學生的安置	學生須對環境、同學、教師及教學方法重新適應。

資料來源:研究者自行整理

伍、學校裁併之相關配套措施

對上述之阻礙與困難，在進行小型學校裁併時，應事先預做完善之規劃，將校友、社區人士、地方行政首長、民意代表、以及家長的反對聲浪降至最低。可行途徑綜合如下：

一、理念的宣導

加強與家長及社區人士充分溝通，辦理併校公聽會，闡述併校的優點、理想學校規模的理念，獲得家長及社區人士認同才進行裁併，不宜貿然為之。

二、教育品質

如班級人數太多，裁併之後學校宜將轉進學生另行編班，否則教學品質可能下降。

三、交通安排

為學生及教師提供安全的交通車。大多為山區或特殊偏遠學校，路程較遠且山路崎嶇，應保障學生交通上之安全，並為學生投保高額意外險。(鄭茂春，2006)

四、教師的權益

各地方政府教育局宜統計被裁併之學校總數，控管候用校長(主任)名額，待有校長(主任)缺額時，得以優先遞補或參加遴選，以保障其權益。

五、補助的措施

小型學校的裁併，除理念的宣導外，應事先規劃一些補助措施，提供誘因讓家長願意將學生送至鄰近的學校就讀，例如交通車的接送、免費營養午餐的提供、免費教科書的供應、或免費住宿的提供等。

六、漸進的推展

由於學校裁併受到許多困難與阻礙，以漸進方式進行，受到的衝擊會較小，居民也能逐漸感受裁併後，對學生學習上的助益。

陸、學校裁併相關研究

小校裁併是一股無法改變的趨勢。但並不是全部的小校都應裁併，小校在世界各國仍然存活，在可預見的將來不可能消失。最近國際間的研究報告一再強調小校就是好的學校。不過太小的學校需要裁併，在教學效果方面，由於裁併前小校地理位置偏遠，各項資源受限，且難以挽留優秀教師，特別是專長領域教師。傳統上對學校裁併的研究主要有三個方向：在節省經營成本方面、在學生表現方面、在學校校能方面。

一、學校裁併是否能節省成本

（一）裁併可能節省成本

Croft (1991) 研究伊利諾州58個裁併學區中，有52個學區平均每生單位成本低於全州的平均美生單位成本。對於Angelo學區裁併的成本評估結果，每年的行政成本支出節省10萬美元，Schewel (1982) 認為大學校的每生單位成本較少（引自陳憶芬，1994）。許多研究證明愈小的學校裁併愈能結省經費（Duncombe & Yinger, 2000）。

（二）裁併可能導致不經濟

也有學者認為裁併並不一定能節省經費，行政和設備上雖帶來節省，但在教師薪資、學生交通、及額外教室空間上需支付較多成本。Howley (1996) 指出有五種來源導致裁併規模不經濟：1.降低父母參與。2.降低學生的學習與動機。3.降低教職員的工作努力和動機。4.高昂的運輸成本。5.勞資關係的影響，如教師聯盟力量促使薪水調高與不得臨時解雇的壓力。根據教育部的統計資料，88學年度全國有國小2583所，其中6班以下的迷你國校有836所，比例高達三分之一；全國國中共719所，六班以下的有80所，所佔比例約百分之十二。如果根據教育主管機關的構想，高達900所的中小學需要合併，如果每校都以6班計算且全部併到中、大型學校，則有900多位的校長及將近8500位的教師需轉校服務，至少要增建4000間教室，再加上交通的費用、宿舍的（增建，其所增加的經費亦不在少數，從經濟的角度看來，雖長遠可以節省部分人事支出，但短期的投資仍相當可觀。

二、學校裁併與學生表現相關研究

裁併對於學生學業影響並無定論。如 Rohr (1980) ; Schewel (1982) ; Van (1983) 等都認為學校規模對學業成就沒有顯著相關。Nelson (1985) 認為裁併使學校在社區上的標記突顯，通常可以增加教師與學生的自信，產生心理上的正面獲益。Stekelenburg 認為小型學校無法提供專業教師，大型學校可分組及合作教學，可獲致較佳的學業表現（引自黃淑英，1997）。另外，根據 Howley (1996) 的研究報告，裁併對學生學業成就將有良性的影響。陳憶芬 (1994) 在研究山地小型國民小學合併的各種效果中發現（一）學校合併對於學生學業成就的影響，並無明確的趨勢。（二）學校合併對於學生人格特質的影響，初期似有良好效果，但合併後第二年，其影響則不明顯。（三）學校合併對於學生生活型態已造成良好影響，學校較注重規範，學生亦較能遵守學校規範，且課程活動增多，學生的選擇較為多樣。

三、學校裁併與學校效能相關研究

一般而言，學校規模擴大可以增加學科數目，改善學校設備，提高教師水準，提昇學生畢業率與入學率（陳憶芬，1994）。不過，裁併成太大的學校則不只成本會增加，教學效果也不好。因此學校裁併須符合最適規模理論。過去50年來美國進行大量的學校裁併，大多基於經營成本的考慮，至今已裁撤90%的學區，直到1970年始放慢裁併腳步，目前仍有許多州提供誘因鼓勵裁併。現在學校裁併最主要的議題是學校的效能，當處於強大的經費短絀和學生表現不佳的壓力下，許多州仍然將裁併列為主要的教育政策，不過在評估裁併的影響時，逐漸重視學生表現和社區參與等因素。多樣化的經營和成本控制也是有關學校裁併文獻研究的最新趨勢。

第二節 學校適應的意涵

壹、適應的定義

適應（adjustment）一詞係來自於生物學的調適（adaptation）。Atwater於1990曾就此二詞進行區分：Adjustment 指改變個體和環境去切合我們的需要，並與他人取得一種滿意的關係；adaptation 係指生物改變個體的結構和功能，以促進種族的延續而言。二者雖同為改變（change），但adaptation 僅是較為消極的改變，只圖改變個體而已。而adjustment 則是積極的改變，企圖改變個體和環境（引自郭隆興，1997）。

適應一詞最早是由生物學家Darwin 在1859 年所提出，在他所提出的進化論（theory of evolution）中，他強調生物進化的大自然法則——優勝劣敗、適者生存。亦即，生物為了求得生存必須適當地修改自己，以便能與環境相配合。此一概念後來為心理學者所採用，用以說明個體與社會環境奮鬥的歷程（簡茂發，1986；吳新華，1991）。

適應是一種動態的現象，代表個體與外界交互關係能達到圓滿和諧的狀態。個體有其基本需求（如生理需求、安全感、自重感、歸屬感等），須在其生存環境中獲得滿足，在追求滿足過程中，勢必與外界有接觸而與外界建立關係。同時在任何一種生活環境中都有它的規範和限制，當個體追尋慾望之滿足時，難免與其所處環境中之某些規範或限制起衝突。然而，如何滿足慾望而又不破壞體制規範，便是所謂「良好的適應」。個體的行爲若不能符合社會文化整體的要求，未能為其週遭的其他人所接受，固然構成問題行爲，社會情況如果不能滿足個體的基本需要，同樣也會有問題行爲的產生。所以要消除問題行爲協助個體重新適應，就應該提供個體透過合理途徑獲得滿足其基本需要的機會。適應是一種複雜的概念，有關適應一詞，學者之解釋觀點並不一致，因此適應的良好與否，在學界仍缺乏被普遍接受的科學性定義。茲將學者的解釋製作成下表2-3：

表2-3 適應的意義

學者	年代	適應的意義
吳新華	1993	將適應的本質歸納為五部分：1、是本我、自我與他我之間的和諧2、充分的社會化且勇於追求卓越3、充分發揮功能的個體4、自我實現的人5、成熟的人格與不斷成長的個體。
李坤崇	1995	在與內外環境的持續互動中，個體為了滿足內在需求與承受外在的壓力而採取適當的因應行為，以獲得美滿和諧關係的歷程。
張進上	1995	有機體想要滿足自己的需求而與環境發生調和作用的程。在與環境發生調和作用的過程，當未能滿足個體的需求時，個體可能會形成消極心理或從失敗中學習適應的方法。
楊竣媛	1995	適應乃個體應環境變化，而運用可行的方法與策略，再創一個能使「個體」與所處「環境」達成合諧狀態的歷程。
郭隆興	1997	個體有能力與自己本身或與他人，以及外在環境間取得一交互作用的和諧歷程或已取得和諧的狀態下的因應行為。
蔡姿娟	1999	個體為了滿足其生理、社會與心理的基本需求，而面對現實環境，適當地解決困難問題，朝著自我實現的目標作有意義、有系統的行為表現歷程。
郭佳哲	2001	適應是在日常生活個體與環境的互動過程，個體為了因應環境及滿足其自身之需求，嘗試利用各式各樣的方法、策略和技巧，以維持個體與環境中人、事、物之間的和諧平衡關係。
吳佳霓	2002	適應是個人對自己本身及外在環境，取得一種平衡、合諧一致的狀態。
李麗花	2002	個體在生活的經驗過程中遭遇的壓力，因此為了解除壓力，以致於運用各種方法和策略，因應外在環境的變化需要，以滿足身心內在需要，透過不斷的修正，以調適或同化的行為表現，與環境達到相互合諧的關係。

綜合學者之看法，可發現大部分學者以適應即為個體和環境交互作用的觀點加以詮釋之。因此，我們可以統整出，「適應」乃是個體為因應週遭環境，調整內在認知和外在環境趨於和諧美滿的過程，良好的適應是個人能有效的去運用環境，與環境互動，並

保持個體與環境間和諧美滿的關係，達成個體與生活環境間的穩定狀態，幫助自己解決當前所面臨的問題，朝向自我實現的方向發展。

貳、適應的種類

國外學者Lazarus(1976)認為適應包含了兩種不同的意義，一是適應是「歷程」的種類，二是適應是「成就」的種類，分別敘述如下：

一、適應是「歷程」的種類

適應是歷程的種類主要在探討個體在不同環境下如何適應和影響適應的因素，也就是要探討兒童的適應，不只要明瞭適應之靜態結果，也要了解兒童適應的動態歷程(孫良誠，1995；陳俞余，1999)。例如：同樣是適應良好的個體，在其適應的歷程中，卻可採取不同的方法；而適應不良的個體，並不表示個體都沒有努力適應過，只是其努力的結果不佳，所以只重視結果方面的適應是不能了解個體在適應過程中曾做過的努力，應兼重歷程的方面才能對兒童的適應有較深入的了解。因此，本研究要探討裁校後學生的適應是從適應的結果和歷程來討論，將個體在環境中適應之靜態結果和動態過程一併探討，才能對學生的適應有完整的了解，以協助學生適應新學校的生活。

二、適應是「成就」的種類

適應是成就的種類主要是衡量個人在環境中適應的好壞。很多學者解釋適應為結果的層面，所以許多適應的研究都以一些代表成功適應的問卷或量表，由家長、老師或同儕等相關的他人填答或由本人以自評等方式來評量兒童的適應，在標準之上的稱為適應良好，在標準以下的稱為適應不良(張慧敏，1992；林進材，1992；曾肇文，1996)。但用一些量表或問卷來衡量兒童的適應與否，較難理解兒童在適應過程中是如何努力的適應，較難比較兩個適應良好的個體，是否採取相同的方式來調適自己，甚至是一些適應不良的個體，在其適應的過程，到底遇到什麼問題導致他無法成功的適應，要探究這些原因就不能只注重適應的結果，也要注重適應之歷程，才能更深入的探索兒

童是如何適應學校這個新環境的。

參、適應的理論分析

許多心理學家以心理學的觀點來探討人類的適應問題，對適應的本質有不同的解釋，分析這些學派的理論將有助於我們對兒童適應問題的了解。

一、精神分析學派

Freud的心理分析論從人格的結構(本我、自我、超我)之概念來解釋適應，若本我、自我、超我三者互相協調，和諧發展，擁有健全的人格，就可成為適應良好的人，若本我、自我、超我三者失去平衡或彼此衝突，就會導致個體適應的困難(張春興，1992)。本我是遵照享樂的原則，避免痛苦，是人格中不成熟的一面；超我是掌管道德的規範，注重行為的好壞，是人格的審判單位；自我是負責本我、超我和外在世界的溝通，是出生後經學習而來的。因此教育的意義是指導孩子在社會環境中尋求個體的滿足、調和三我、發展健全的人格並達到自我實現。Erikson認為人生全程是連續不斷的人格發展歷程，且個人之人格發展乃是生理、心理發展與外在環境壓力間不斷的交互作用。他以人生發展的八階段來說明適應的本質，每各階段都有一些發展上的危機，若能正向、成功及合理地解決其危機則個體在該時期就能適應、獲得充分的發展，並對下一階段的危機也較有可能成功解決且順利地生活，反之，則會產生阻礙作用。精神分析學派對於適應的判斷標準，乃視個體如何去處理日常生活中種種衝突力量的程度而定。

二、認知論

皮亞傑指出在認知發展的每個時期，個體的基模或認知結構，會因成熟與學習兩因素的交互影響，而逐漸分化或精化，在此歷程中同化與調適兩種作用交替進行，當同化與調適達到平衡就是適應(張春興，1996)。認知論者認為兒童在同化或調適的過程中難免會發生錯誤，教師應允許學生犯錯並改正這些錯誤，並引導學生主動的去探索學習，教師的教學必須事先規劃，以協助兒童知識的建構和調適的歷程。由此可知，認知論者將

焦點至於個體面對壓力情境時，對於情境所進行的認知評估。即認為適應應考量個體在面對一獨特的情境壓力時，在此情境中的真實因應方式及個體整個適應歷程的改變方式。因此，適應良好的個體，不會因非理性的看法而造成生活困擾，且一個心理健康的個體，即擁有正向的自我概念，不會利用非理性的看法來思考問題。

三、行為學派

行為學派的學者認為，個體能不能適應在於個體是否能夠在適當的情境中做出適合的反應。Skinner 認為不適應的行為是沒有學會適當的反應或不適當的反應被增強。因此行為學派者認為良好適應的人能控制行為與環境，能免於神經質的恐懼和不合理的焦慮，能對環境做最佳的操控，以滿足個人的需求並發展成功的人際關係(翁幸如，2000)。行為學派的原理應用到教師教學方面者頗多，舉凡正增強(讚美或鼓勵)、行為塑造(逐步增強)、類化(學習遷移)、消弱(不予理會)、懲罰(撤走增強物或施加嫌惡物)等，這些都是教師經常使用的教學策略，但教師良好有效的教學策略應以積極的正增強、行為塑造為主，若使用消極的懲罰應讓學生了解錯誤之處及如何改進的方法，才能使兒童能虛心的學習並體會學習的樂趣。

四、社會學習論

社會學習論認為適應是因應環境的一種能力，個體有能力去處理週遭的環境，我們常需要面對環境的改變和挑戰，尤其是人際關係方面。Bandura認為除了環境因素外，個體對環境中人、事、物的看法是學習的重要因素，不適應是從學習歷程中產生，由於直接和替代性的增強而維持了偏差行為。適應良好的人，是有能力應付人際關係的變動，並有效的表現自我，使個體得到最大的滿足和快樂(林彥好、郭利百加，1991；翁幸如，2000)。社會學習論提倡觀察模仿學習理論，注重楷模學習，所謂見賢思齊、以身作則正是其真諦，這也為教育上強調的身教重於言教提供了一個學理的依據。兒童的可塑性高，教師應明確指出良好的楷模讓兒童學習，同時教師和父母也應注重本身的言行，因為教師和父母也是兒童學習的重要楷模之一。

五、人本心理學派

Maslow和Rogers重視個體獨立的經驗，認為人皆有足夠的能力去發展自我的潛能，以維持或改善自己的生活，故人本心理學派提出自我實現說或完全發揮功能的人，來解釋適應良好，只要提供適當的環境，給予無條件的接納和關懷，個體就能朝自我實現發展，其適應也就越好(郭隆興，1997；黃玉臻，1997)。人本主義學派是以學生為中心的教育方式，教師必須充分了解每個學生的能力，讓每個學生獲得成功的經驗多於失敗的經驗，減少威脅的學習氣氛，主張教材必須符合學生的生活經驗，如此方可提高兒童的學習動機。

上述的五種理論對適應的不同看法，可歸納出精神分析學派重視個體處理日常生活的能力，強調早期事件的發生對晚期生活適應的影響；認知論則重視邏輯思考，當個體認知到環境的衝擊後，加以評估而採取適當的因應措施；行為學派強調個體的人格特質對行為的重要影響；社會學習理論認為在社會環境中，個人行為、個人對環境的認知及環境因素三者相互作用，最後個體學到最適當的行為；人本學派重視個體的成長與自我實現。綜合上述可知各學派對適應看法不一，但對適應的解釋各有其貢獻，這使我們更加了解適應的涵義，而這些理論對教育的詮釋是互補的，不是互斥的，教師充分了解適應的意義和理論基礎，更能對不同的兒童採取適當的輔導方式，達到因材施教的優質教育。對兒童來說良好的適應是具有健全的人格、成功的人際關係、能朝向自我實現發展、對環境的變動有良好的因應方式。對教師而言教育要以學生為中心，教材必須生活化，教學必須事前準備體會學習的樂趣。

肆、學校適應的意涵

對進入國民小學就讀的學童而言，學校生活佔了其一天活動時間的大部分，在學校裡與師長、同學一起學習、一起生活。而學校中存在著許多錯綜複雜的因素，如：學生

個人、同儕、老師、學校活動、學校文化、班級風氣，這許許多多的因素形成的交互作用，都直接或間接影響著學童，有形的就是學童表現於外的行爲，這些行爲中可能是適應行爲，也有可能是不適應行爲，這其中都蘊含特殊的意義，無形中也影響學童的人格發展。

余思靜（1999）運用深度訪談的方式，研究國小一年級新生的同儕關係與學校適應的相關，發現孩子與人互動的策略會隨著他們所處的情境而改變，同時指出良好的學校適應的指標為：孩子能適應學校情境、對學校有正面的肯定、對新教室不會感到焦慮、能夠參與學校的活動跟的上學習且課業表現良好。吳新華（1996）針對學校適應亦指出，學校不僅是學習知識的地方，同時也是一個生活的場域，在這個空間中的人、事、物交互作用著一連串複雜的互動關係，因而界定一個學生是否適應學校環境，可由兩個方向來進行：一是學業成績，一是社會適應。黃玉枝（1991）則從認知基模的同化與調適來看學校適應，認為它是個人學習風格與學校環境的配合程度，把學習風格定義為個體的認知、情緒與心理的行爲反應總和，以知覺學習環境、與學習環境互動當作是對環境反應的指標，並以學生的學習風格來衡量學生的學校生活適應的狀態。另外孫良誠（1995）以國小一年級學童為觀察對象，經由觀察後的歸納分類，將學校適應分為學習適應、常規適應、人際關係等三類。其中學習適應是指在學校學習習慣的優劣及學業成績的高低；常規適應是指教師為了約束學生行爲所做的規定以及學童遵守的情形；人際關係是指教師與學童互動而達成教學目標，可分為師生關係與同儕關係兩種。而林進材（1996）更進一步指出學校適應是學生與學校環境交互作用的過程，因此，他認為良好的學校適應加入個人適應的層面，分為三方面來探討：

一、個人心理適應層面

（一）個體動機和需求的滿足：在學校生活中，個體的動機與需求能夠獲得滿足，且是經由大家所認可的方式。

(二) 明確的自我概念：學生能夠了解自己、尊重他人、確定個人目標與價值、智能成熟、情緒穩定、有滿意的心理效能。

(三) 適度的情緒表達：學生的自身情緒表達和情緒控制適當。

二、社會關係層面

指與學校的重要他人的互動關係，包括：

(一) 師生關係：學生能夠與老師相處融洽，認同老師角色。

(二) 同儕關係：學生能與同學維繫良好的人際調適，保持良好的互動關係。

三、學習適應層面

(一) 學業成績：學生能在學習過程中得到自我滿足。

(二) 課業學習：學生在學校生活中透過課業學習，學習到各種知識並達有效學習。

(三) 課程適應：學生滿意學校課程內容與安排，學習所產生的困擾少，對於學習抱持積極態度。

而本研究係國小二年級學生為研究對象，其發展階段正處於學齡兒童時期，因此，以下便針對兒童時期各項特質來進行學校適應的探討。

一、兒童時期的心理

(一) 動機與需求滿足

人類既有生命就有種種的需求，有需求就期望獲得滿足，這種需求、滿足的過程即是個體適應的過程。此需求包含衝動、本能、動機、願望等內在的概括性的名詞，在心理動機方面，張春興（1998）將各種心理性動機主要區分為三大類型：1.成就動機（achievement motive）：是指個人追求成就或成功的內在動力，而在不順利的環境中，能夠突破障礙，奮力達成目標，追求成功，避免失敗的心理傾向。2.親和動機（affiliation motive）：是指個體在社會情境中，對他人的存在有與之親近的內在需要，需要別人的關心、友誼、愛情、社會認可與支持，也就是表現在人與人之間親近行為的內在動力。3.

權力動機 (power motive)：意指個體在行為上的所作所為，其背後隱藏著一股內在力量，深受一種強烈的影響別人或是支配別人的慾望所促動。

在需求方面，Maslow 將人類的基本需求主要區分為三大類，包括動力的 (dynamic)、認知的 (cognitive) 和審美的 (aesthetic)。所謂動力的需求是與身體的維護、社會關係、渴望成功和受人尊敬、個人的才華抱負有關。認知的需求則與我們對所觀察到的事物賦予意義有關。審美的需求則與美、規律和感官經驗等的欣賞有關。其中又以人類之動力性需求描述的最為詳盡。他認為人類的動力性需求可以排列成五個層次，而五個層次具有階級關係，亦即生理的需求 (physiological need)、安全的需求 (safety need)、愛和歸屬的需求 (love and belongingness need)、自尊需求 (self-esteem need) 和自我實現需求 (self-actualization need)，當較低層次的需求獲得滿足後，較高一層的需求才可能產生 (莊耀嘉編譯，1997)。而七種需求的優先順序依序為：生理需求、安全需求、愛和歸屬的需求、自尊需求、認知需求、審美需求及自我實現需求。

(二) 自我概念

一個人的言行舉止、思想觀念甚至學習表現皆受自我概念所控制，尤其兒童時期的心智尚未成熟，正式人格養成的重要階段，是故兒童自我概念的發展，確實影響兒童的學習適應與人格發展，而自我概念具有三個特性：1.具有他人取向 (other-oriented)，從他人的評價與回饋中累積對自己的看法。2.自我建構 (self-constructed system) 的體系，以個人的主觀意識，認知以及人生經驗，形構一個基模為參照體。3.個人對自己的描述 (self-description)。4.自我界定 (self-definition) (黃德祥，1994)。

綜上所述正向的自我概念，則是對自己充滿信心與希望、自我肯定、有價值性、自我接納、自我滿足；反之負向的自我概念則是對自己失望、否定自己、對自我價值感到懷疑。因此，能否在學校中獲得他者對自己的肯定，便會影響到兒童的個體動機和需求的滿足、自我觀念以及情緒的表達。

(三) 情緒表達

當我們受了別人的干涉，或是有了成功的經驗，或是遇到緊急的情況，我們的活動會比平常來的強烈，來的緊張。伴隨著這些活動所察覺到的紛擾、緊張、興奮、和激動就是情緒。情緒是一種個體受到某種刺激作用所獲致的主觀情感（黃德祥，1994），而情緒的表達，則是個體將其情緒經驗經，由行為活動表現於外，藉由表現其心理感受，達到與外在溝通的目的。而在兒童的情緒類別上可分為：

1.懼怕：個人愈見某種事故，除了畏縮逃避以外，而沒有直接有效的反應，這時所產生的情緒就是懼怕。例如兒童有了競爭的社會行為，他就有了怕失敗的心理。

2.憤怒：個體當其需要被否定、抑制或是阻止，而又不甘心折服，同時又沒有心平氣和的適應反應，這時產生的情緒就是憤怒。兒童對自己的計畫、自己的名譽等如果加以任何形式的干涉或攻擊，也都足以使他憤怒。

3.嫉妒：嫉妒是由憤怒分化出來的一種形式。兒童就學了之後，關係著學校的同學或是老師的嫉妒就應運而生。

4.親愛：愛情是由人與人接觸培養出來的，隨著兒童的生活範圍擴大，其愛情的世界就不斷的擴張。

5.歡喜：是個體的需求獲得滿足時所感受的具有愉快經驗的積極情緒。

6.好奇心：企求了解新鮮事物或有疑問的事情的情緒。是學習或解決事情的動機。

二、兒童的人際關係

（一）師生關係的互動

老師是傳遞有關教育價值與對學生成功期望的一個角色，不論是透過直接的或是潛在的行為表達，因此師生之間不同的關係會影響到兒童的動機與學校適應。互動既為雙方所共同進行的行為，而老師卻又位處於結構體系中為較權威的一方，兩者之間便存在一種社會距離，是以，老師的觀念行為與價值觀都會對學生造成一定的影響。孫敏芝（1989）在對教師期望與師生交互作用的研究中指出，學生的行為表現、反應能力、學業成就與家庭背景都會影響老師的期望，老師對於行為表現良好、成績優異、來自中上

階層的學生給予較高的期望，而對於行為表現不佳、學業成就低落、來自下階層的學生給予較低的期望，而具有高動機的學生通常會得到老師較多的支持和鼓勵。因此，積極的師生互動是一種溫情的傳達與溝通，甚至會影響學生的學業成就，師生間的互動也是了解疏遠關係的一個重要關鍵，淺薄的師生關係，或是老師帶有輕蔑或是不公平的時候，學生會因為在老師或是學校之間得不到他想要的溫暖，而導致輟學的發生。教師不僅需要傳達出對學生的尊敬與關心，同時了解與學生之間的文化差異也是非常重要的。

（二）同儕關係

同儕關係也會對學生的教育價值與學業成就產生影響。對學齡兒童而言，由於學習時間增長，待在學校的時間增多，學校便成為其成長與人際互動最頻繁的地方，而學童的人際互動又以同儕為主。蔡培村（2000）認為人際關係是兩個或是兩個以上的人將其思想、情感透過各種語言或非語言的行為方式加以知覺、評鑑、反應，此產生交互作用，相互影響的歷程。綜而言之，在學校之中與學生互動最密切的莫過於老師與同儕，因此，教師的態度與同儕之間的人際關係對於學習具有極大的影響。

（三）人際關係類型

學生、同儕與教師是班級結構的主體。J. R. Barclay研究班級互動中的個別差異時，提出一個「多相社會互動模式」，來探討這三者間的關係，綜合此模式中的自我、同學與教師評量三方面的結果，可以了解班級中的人際關係（吳武典，1992；陳秀碧，1995）。

以「自我能力」的友評和師評分析（如圖2-1），學生的人際關係呈現類型有：

1. 孤立型：友評及師評皆低，這種學生在班級中是孤立的，不受重視或受到排斥的，是班級中的孤獨者、隱形人。
2. 中和型：友評及師評皆居中，可能是班級中的平凡大眾，在班級中與老師或同學皆維持定量的人際互動。
3. 領袖型：在班級中有高評價，是受擁戴的領袖人物，屬於明星角色，班級互動中多扮演影響者。

4. 師評高、友評低：可能是其他同學誤解他，唯有老師真正了解他，也可能是該生走單線外交人際策略，重與教師的關係，而忽略同儕關係。
5. 師評低、友評高：這種學生的人際關係互動全面與同學接近，但與老師非常疏遠，可能是教師心目中的頭痛人物或經常領導同學搗蛋，而同學佩服他，老師確不喜歡他。

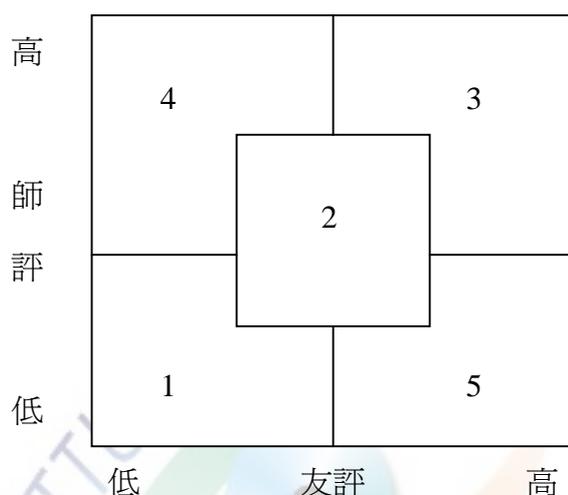


圖2-1 人際關係類型

資料來源：陳秀碧，1995，中學生人際策略之研究－以建立對教師關係為例。

三、學習適應

學習是學生在學校生活中重要的部份，學生的學習意願如何，是否勤於學習，取決於學習者個人內在的學習意願是否強烈。意願強、勤於學習，表現出來就是求知動機強、作業認真等，反之學習適應欠佳者，表現出來的是上課不專心、學習進度落後、功課遲交等。Bower 指出，學業成績、基本學科技能的學習和學校適應之間是一種回饋的相互消長的關係，學生有好成績則受到鼓勵，而增加其參與學校活動的意願，反之，若是學生無法得到好成績，或感受不到任何的鼓勵，學校就變成其心中不安全、不友善的地方，使得學生無法獲得他所需要的滿足。而學生在面臨課業挑戰時有兩種對應的策略（吳新華，1996）：

(一) 成就策略 (Achievement Strategies)：1.當個體面對一個挑戰的時候通常會引發一些經驗，這些經驗是基於個體自我概念以及舊經驗。2.個體希望成功，因此專注於訂定計劃，並且投入較高的努力，如果個體傾向於期望失敗，便會逃避挑戰，產生退縮的行為。3.當個體獲得成功時，便會去思考並歸因成功的因素。

(二) 失敗的策略：經常被歸因為學習障礙，缺乏工作方針和逃避的行為。這些策略的特徵是缺乏自我控制的自信、失敗的期望、被動和逃避。自我障礙是因為個體不相信自己的能力，因而對自己產生失敗的期望，不斷的為自己辯解而勝於去努力，因而擴大失敗的可能性 (引自Aunola, Stattin & Nurmi, 2000)。

個體的自尊也是學習策略的基礎，自我概念和自尊亦能視為是學校成就與學校適應的一種前兆與指標。而學生的制握信念也是影響學習成就的因素之一。Rotter (1971) 指出，制握信念可分為內控信念與外控信念，而內控信念的人相信自己有能力去掌握自己和命運，他們比較能夠自我肯定，將學業成就歸因於是自己努力與表現的結果，有較多、較好的受教經驗；外控信念的人則認為他們的命運是掌握在別人手中的棋子，而比較傾向於馴服或是將學習的成效歸因於外環境的因素。一個相信成敗操之在我的學生 (內控者)，較能採取主動的學習態度，克服困難，追求成功；相反的，一個相信成敗在於運氣或是命運的學生 (外控者)，較難努力去追求成就 (引自郭生玉, 1982)。

綜合以上文獻可以瞭解，學校適應的內涵是多元的，學校適應的意涵大致可以分為兩大意涵：一為學業成就部分，一為生活適應部分。研究者教學多年深切體認到：學童在學校生活中，必須透過經由大家認可的方式以滿足動機與需求，明確的自我概念亦是不可或缺的，更重要的是能夠適度的表達情緒。所以本研究採用較完整的學校適應，即分為三大意涵：一為個人心理適應層面，一為人際關係層面，一為課業學習適應層面。

第三節 影響學童學校適應的因素

學童的個人特質與其所處的生活環境都會影響學童學校生活。各研究的發現雖然有差異之處，然其所得的結論大致相同，本節將針對國內外研究影響學童學校適應的相關因素進行探究。

壹、學童個人層面

一、性別

李坤崇（1992）以四到六年級學生為對象，施測「國小學生學習適應量表」、「語文性向測驗」、「小學人格測驗」後發現，國語、數學、社會自然的學業成績、語文性向、自我概念和人格適應與學習適應有顯著正相關；女生的學習適應顯著優於男生。楊俊媛（1995）也發現，女生在學校適應的表現比男生好。另外周意茹（1995）的研究也有同樣的發現，國小男生的「學校生活困擾」顯著多於女生。

由以上研究得知，男女之間除了生理上的差異外，其性向、自我概念和人格特質也有所差異，因而造成不同性別學童在學校生活適應上有不同的表現，多數的研究指出，女生在學校生活適應上優於男生，根據研究者的教學實務經驗發現：男女生的學校適應情形，也可能受到其他因素影響而有不同的結果，例如：性別刻板印象，家庭教養模式等。

二、年級、年齡

李坤崇（1992）發現，隨著年級之增加學生的學習適應則是退步；羅婉麗（2000）亦發現不同年級的國中小學生在整體生活適應、家庭適應及學校適應有顯著差異，其中國小五年級的學生優於國中二、三年級的學生。同樣的周意茹（1995）的研究指出，國小六年級的「學校生活困擾」顯著多於四年級。洪智倫（1994）的研究也指出，不同年級的國小學生在行為困擾上有顯著差異，中年級之困擾少於高年級。但吳新華（1993）以「國小學童生活適應量表」研究，發現不同年級的國小學童其生活適應不同。其中「功

課與遊戲」是國小四年級學童優於五、六年級；「社會適應」則以六年級為最佳；「情緒不穩定」也以六年級表現最佳。

以上大部分研究均指出隨著年級、年齡的增加，學生的學校適應愈差。但仍有研究（王蓁蓁，2000）認為年級並非是影響因素。國小學生隨著年齡的增加，不僅身心特質日漸發展，就是知識、技能及社會經驗等方面也日趨成熟，當個體日趨發展成熟之際，身心兩方面必然會產生變化，而衍生出新的問題，也可能同時增加舊有問題的嚴重性，於是產生學校適應的問題，但如果個體能夠順利克服各階段所產生的問題，個體自然能順利發展。

三、學業成就

學業成就是衡量學童學校適應情形的一個指標，而本身也會影響學童友伴關係與學校生活適應。然而，何秀珠（1994）卻指出，學生學業成就主要受其學校適應之影響，學生生活愉快、適應良好，學業表現亦優異。可知學業成就與學校適應之間有密切的關係，兩者是交互影響的。也就是說，學業成就高的學生其學校適應良好，而一個學校生活適應良好的學生其學業成就亦高。然造成其學業成就高低的因素可能與個人、家庭、社區、學校還有文化等關係影響。

貳、學校層面

英國首相Churchill曾說：「我們先塑造建築，然後建築在塑造我們」，學校是教育的場所，而教室是學校建築中最基本的空間，教師的教學活動及學生的學習、休閒活動，都是以教室為中心，也因此學校軟、硬體的安排對學童學校適應有相當的影響。學校教育提供公平入學機會及相同的資源與課程，希望藉此達到「教育機會均等」的理想，然影響孩子學校生活適應的因素與孩子學校生活中人、事、物、情境的熟悉度有關（孫良誠，1995）。

一、學校規模

學校規模的不同，會產生不同的學習效應，學校規模過大的學校是內外空間狹小，學生無足夠的生活與學習空間；排課受班級數多、空間小的限制，難以依據排可原則；規定式、命令式的管教，趨向於訓練而非教育；不易了解每個學生心理特質來實施因材施教；學生人數多，教師負荷加重，教學素質可能降低；這些因素都足以影響學生學習適應的情形。學校所處的地區，反映出當地人口數的多少，人口數較少的地區，可能地處偏僻、交通不便，文化衝擊少、家長社經地位低、教師任教此地的意願低，學習適應可能較人口數較多地區的學生差（李坤崇，1992）。學校的學習資源影響學生的學習動機，學校有更多軟硬底的教學資源協助，較能刺激學童到校的學習動機；學校規模不同的國小學童所知覺到的「互動頻率」、「互動強度」、以及「互動方式」上，小型規模的學校皆優於大型學校；較大型學校之學童的壓力感、侵略感及退縮感，都比小型學校重。至於在「學習安排」的層面，學校規模不同的國小學童除所知覺的「課程廣度」一項，是大型學校優於小型學校外，其他在「學習資源」、「學習參與」、「學習情境」、以及「學習滿意」各項，都以小型學校的反應較佳。學校類型或規模愈大或所在地愈近都市國小學生的學習適應、學習行為愈佳（李坤崇，1990）。

二、教師

教師是學生學校適應的靈魂人物，教師性別與性別化特質，對學生學校適應、學業成就均有直接影響（何秀珠，1994）。另外，教師養成的經驗背景的不同，對教師個人的教室行為產生不同的影響，不同的教育背景，對教育所抱持的理念、教育方式，有其差異性存在，有無接受輔導專業知能訓練，在處理學生適應問題上，也會採取不同的措施（黃保勝，1995）。可見在師生關係中，教師對學生的態度是非常重要的，尤其是導師的功能之一就是在幫助學童適應學校的生活，如果導師的更換率高，反而會成了學童學校生活適應的不利因素，導師異動後，導師的差異會影響學童的學習適應與常規適應（劉佳玫，2001）。究竟老師的個人特質與學生學校適應的關係如何：

（一）性別

班級中教師的領導方式，教師的性別是一種重要變項，尤其目前國小男女老師的比例相差甚大，特別是擔任級任教師者多為女老師。一般來說男女兩性由於生理上的差異與社會對性別角色的期待，兩者所表現的行為、態度確實存有差異，對於國小教師來說，是學生學習、認同的楷模，有關教師性別對學生學校適應的影響，國內外並無一致的定論。

吳清山（1984）研究指出，導師性別、管教態度與專業教育背景對學生生活適應的影響，指出導師性別對學生生活適應影響沒有顯著的差異存在。但導師性別和高、低分組「嚴格型」管教態度，對學生生活適應影響有交互作用存在。Etaugh研究美國五、六年級教師性別與學生行為的關係發現，無論男女教師班上，男學生通常受到較多的責罵，但女老師班上，男學生會比女學生受到較多的讚美。

何秀珠（1994）研究國小男女教師性別較色與學生學校適應、學業成就之研究指出，教師性別角色與學生學校適應、學業成就之研究指出，教師性別與性別化特質，對學生學校適應、學業成就均有直接影響，唯影響不大。

（二）教師學歷

教師養成經驗背景的不同，對教師個人的教室行為產生不同的影響，不同的教育背景，對教育所抱持的理念、教育方式，有其差異性存在，有無接受輔導專業知能訓練，在處理學生適應問題上，也會採取不同的措施。Lusteru研究指出實習教師接受班級管理訓練課程之後，較能運用有效的管理策略，實驗組比控制組更能減少學生不良行為的產生。（引自吳清山，1984）。國內學指吳清山更指出教師專業背景對學生生活適應影響，沒有顯著差異存在。

（三）領導類型

一般研究者把教師領導類型區分成三種：權威型、民主型、放任型。大部分的研究結果發現均強調民主方式領導下的學生，具有較高的團結心，對團體較為關懷，較少攻擊

性行爲。Anderson把教師領導類型區分爲「控制型」與「統合型」兩種，採用「控制型」的教師運用命令、約束、指導與責罵；而「統合型」的教師則擅用同意、讚賞、接受。研究發現「統合型」教師領導下的學生，表現較爲自動自發。另外導師管教態度，對學生學校適應的影響指出，「民主型」管教態度，可以有效預測學生學校適應，並有助於學生個人適應、社會適應及總適應，而「權威型」的管教態度則呈現負相關（吳清山，1984）。

（四）教師期望

William 指出，教師多半代表中上階級，並傳授中上階級的態度與價值。教師的態度及期望對學生之知覺、傳統行爲、自我觀念及信仰的形成有極深的影響，當學生感受到老師對他們抱持較高的期待時，學生會更用心專注於學業上，老師對學生所表現的關懷、尊敬與關注會影響學生的學業成長，積極的師生互動是一種溫情的傳達與溝通，甚至會影響學生的學業成就（引自王齡慶，1992）；在實徵研究中，孫敏芝（1989）就發現，學生的行爲表現、反應能力、學業成就與家庭背景都會影響到老師的期望；而老師對於行爲良好、成績優異、來自中上階層的學生給予較高的期望。可見教師的關心在學生學校適應中扮演著相當重要的角色，教師對學生所表現出的關懷、尊敬會影響學生的學業成長，教師對學生的學業成就期望，會直接或間接的傳達給學生，讓學生去達到老師的標準，而老師通常會對學業成就高的學生關注較多，對學業成就低的學生關注較少，學生得不到老師的關注，也會降低其學習動機和自我期望，因而對課業缺乏興趣，只有當學生知覺到他們的努力會有好的回饋時，他們的參與度才會增加。

（五）師生關係

班級的教學活動是師生互動的歷程，教師和學童維持良吼的互動關係才有利於學習，教師經常性的流動會弱化了師生間的連結，特別是對年紀較小的學童來說教師經常流動會造成其缺乏固定的依附對象，容易產生不安全感、恐懼、困惑、憂慮的情緒以及依賴與同儕交往困難的問題。尤其是發生在學習中的教師異動事件對幼童會造成更大的

適應問題，Brich與Ladd（1997）以幼稚園學童為對象探討師生關係與學校適應的關係，結果也發現師生關係和學童的學校生活適應有關。依賴型的學童學業成就比較差、對學校的態度較負面、對學校的規定較不積極遵守；衝突型的學童對學校的喜好程度比較低、對學校產生比較逃避的態度、對班級活動的參與較不合作；親密型的師生關係則與學童的學業表現或是學童喜愛學校的程度有正向聯結。吳武典（1997）以國中生為研究對象發現，從學校生活適應、學童知覺的學校生活壓力、或是學童自成的在校問題情境來看師生關係，偏差行為學童與教師的關係比一般學童差。由此可見，從幼稚園學童到國中的學童其在學校生活適應的優劣和師生關係密切與否有關。

由以上研究結果可知，教師在學校教學過程中的影響力是無所不在的，誠如韓愈所言：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」身為一名教師必須體認到自己是文化傳遞者，在教學過程中應隨時隨地檢視自己的態度、教學方式與信念；身為一名教師亦應體認到自己是學生學習的引導者，在教學過程中應隨時隨地發揮自己的關懷、尊敬與關注，如此學生們才能有良好適應的學校生活。

三、班級氣氛

班級氣氛是指班級中各種成員的共同心理特質或是傾向（朱文雄，1990），班級氣氛可視為一種心理環境，且班級中的乘員都能夠知覺到。教師希望能共創造出一個能達成教育目標、且具有生產力，同時學童有事情發生時能夠獲得解釋、或是有問題時可以發問並且獲得回答等溫暖、友善的班級氣氛。教師的信念會型塑出不同的班級氣氛，且學童會知覺到教師所塑出的班級氣氛。在研究中訪談屏東高適應與低適應的六年級學童，發現高、低適應的學童其教師班級經營的觀點或是作法表現出不少差異處。高適應的學童覺得教師的班級經營偏向利用規範型權力與專業權威管理學童，能以學童為中心思考教學，兼顧學童的學習成長與有較教學，同時會注意到學童間的個別差異與心理感受（吳耀明，2000）。

雖然教師在引導型塑班級氣氛上扮演一個重要的角色，但是班級氣氛是教師和學童

在班級中互動行成的，教師無法單獨決定班級氣氛的發展。Battistich等人的研究更指出良好的溝通會使學童比較喜歡班級、有較強的學習動機、比較會關心別人、有比較好的解決衝突的技巧、更有得利他行為出現、對重要價值更能遵守等等益處。因此充滿溫暖師生知情的教室，學生的行為表現較活潑、較信任教師，且有助於學童的學習與適應學校生活。班級的氣氛雖然像空氣一樣看不見，但是行成之後卻能讓班級中的成員，強烈感受到而影響其行為（吳武典，1997）。

四、同儕關係

人是社會性的動物，從一出生開始辦和人有了互動，在兒童社會化的發展中，除了父母兄弟姐妹外，伴隨著生活空間的不斷擴大，同儕有半的影響力漸漸加大，同儕成爲兒童行為的示範者，而同遊同儕間相互的模仿、增加、認同發展出屬於自己的一套行為模式（簡茂發，1983），學生學校生活的主要人際關係除了與教師或教育行政人員之間的互動外就是同儕之間的情誼，而人際互動的品質不只是憑斷學生學校適應優劣的指標，同時也是影響學生學校適應的重要因素。

對兒童而言，由於同儕與師長是不同的關係與地位，兒童與同儕之間的關係是平行的、對等的，這是有別於權力地位不同的親子關係、師生關係。如顏秀真（1999）指出，當兒童與具平行地位的同儕互動時，可以自由自在的嘗試各種新的角色、觀念和行為，並因此而學習瞭解及欣賞別人的觀點。所以兒童同儕關係的發展是其進行社會化之重要的一環。另外，在學習方面，雖然同儕之間有競爭與合作的現象，並可能有利與不利，但學生在面對學校學習歷程時，同儕卻是同時扮演著施壓者與社會支持的提供者（林銘宗，1998）。對兒童個人而言，同儕是除了家人及教師以外極具影響力的重要他人，在次級文化的影響上甚至高於教師的地位。

在整個社會化的過程中，除了父母之外，對於個體行為發展影響最重要的要算是同儕團體。友伴扮演著極重要的角色，是兒童行為的增強者、指導者、示範者，經由與同儕互動中，兒童發展某些興趣，學習如何與人合作相處，建立合適的自我概念，並對兒

童的社交能力、社會適應與健全人格之形成、能力、性別角色、認知能力之發展有很大的幫助。可見兒童的同儕關係為其人格和社會行為發展的重要環節，對將來青少年及成年生活中待人處事的態度和應對進退的社交技能，具有相當的影響。Youniss和Voipe（1978）根據其與6歲至14歲兒童及青少年晤談之結果，發現兒童及青少年的同儕關係和友誼觀念會隨著年齡的增長而改變，由共同參與體能活動開始，進而注重相互之間的關懷，體諒和協助，最後則希望自我受到尊重和肯定而能獲致同儕間充分的支持。有些學者經由象徵性研究發現兒童有「物以類聚」的現象，同儕之間在各種身心特質上的近似性大於相異性。由於同儕關係是個人學習社會技巧的安全環境，兒童期的同儕關係，被認為可以預測以後的社會適應（Bukowski&Hoza, 1989）。Merrett和Wheldal（1986）認為，較大的兒童大約在青少年時期，認同同儕更甚於認同老師。Hirsch和Rapkin（1987）指出在國小國中階段的兒童，不論是心理上、認知上、社會和環境上都有很大的改變；在國小六年級的學生，會特別注重自己在同儕中的關係，努力尋找朋友的支持。Vahdell和Hembree（1994）指出，同儕關係會影響一個人的社會情緒、學業成就和自我概念，並且會影響到學習適應，如果遭到朋友的拒絕和忽視及冷漠的對待，則兒童的表現會比較消極。另外，與朋友交往必須要有良好的社交技巧，社交技巧較差的兒童可能人際溝通能力較差，不易與人建立關係，因此朋友較少，受到排斥或忽視（魏麗敏，1994）。由此可見給學生一個純淨好學的環境，將可引導他增加學習適應，降低人際焦慮，提昇自我期許，獲得更高學業成就。

學者Asher則認為同儕團體可以形成自我概念，並且提供情緒上的安全感，他提出同儕團體有以下功能：

- 1.從同儕團體的看法累積自我概念:我們可以從別人反應的意見中形成對自己的教如同米德的鏡中自我，比起家中的父母及兄弟姐妹，同儕團體可為技能及能力提供一個更真實標準。也只有在同儕團體內我們才知道自己是聰明的、還是愚笨的、或是美麗的。

- 2.同儕團體幫助兒童形成態度與價值觀:兒童有許多價值觀來自於父母，同儕團體能將這些價值觀作一番過濾，決定何者保留、何者放棄，透過不同背景、不同價值觀的

兒童相處，兒童能測試自己的意見、感受、理論，以及看這些看法能不能屹立不搖。

3.同儕團體提供情緒上的安全感:孩子有時能帶來大人所不及的安全感，這種情緒上的慰藉產生於同儕之間的同質性，事實上能和朋友在遊戲中做出被禁止的幻想，有助於情緒的發展（黃惠真，1990）。

可知，同儕在學童的學校生活中扮演著非常重要的角色。同儕關係良好的學童能夠得到情緒上的支持，並具有歸屬感；相反的，同儕關係不佳的學童能夠得到的情緒上支持自然減少，歸屬感也降低。學校生活佔了學童一天活動的大部分，學校中的人、事、物交互著一連串的複雜關係，彼此交互影響著，學童若能主動且有效的運用環境資源，以解決適應問題，則在學校適應上的挫折將會大大的減少。

參、家庭層面

家庭是親子所結合而成的社會性群體，也是兒童在成長發展的過程中，提供並滿足關懷、愛護、支持等心理需求的重要單位（陳仕宗，1995；黃德祥，2000）。因此，在許多的研究中發現家庭是影響國中小學生生活適應情形的一個重要因素（姜添輝，2002；陳仕宗，1995）。

一、父母管教態度與參與情形

過去的研究指出，父母管教態度若偏向於關愛者，其子女在學校的表現較佳；反之，過於權威的家庭，其子女之學校適應則較差。另外，洪智倫（1994）研究也指出，國小學生的行為困擾與父母管教方式有顯著相關。父母親如採用民主開放的方式教養，則對子女的學習有利。在民主開放及關懷的教養方式下，子女受到較多的關懷、親子間有良好的溝通、親密的親子關係，因而得以專注學習發展其潛能。

Trusty（1998）則清楚指出，父母對學生課業的參與多少可取代學生家庭教育資源的缺乏，父母的參與對低社經地位的青年學生比高社經地位的青年學生來得重要的多。此外，Greenwood 和 Hickman（1991）指出父母參與對學生學校生活有正面的功能：1.提升學生學習成就。2.降低學生缺席率。3.家長與學生對學校及班級氣氛有正向的感受。4.學

生有正向的態度和行爲。5.有助於家庭課業的完成。6.增進親子互動與相處的時間。7.父母對學校及教師有正向的評價感受。

由以上研究結果可大略窺見，父母的關愛、積極的教養方式以及父母對孩子課業的參與對學童的學校適應有正面的影響，尤其父母對孩子課業的積極參與，可以彌補原本文化資本、財物資本不足家庭之先天缺憾，讓學童能有較佳的學校適應。

二、家庭社經地位

家庭社經地位指標，一般以父母親的學歷與工作性質、類別為評定標準，是瞭解兒童成長環境的指標之一，不同社經地位，學生能力及學業成就有差異存在（鄭淵全，1997）。如父親社經地位較高者其子女的學業成就也較高（林璣萍，2003）、家庭地位高的學生，其教育資源越多，且學習態度與學業成就都是一樣成正比，家庭資源多，學業成就越高，而學習態度也會越正向（陳正昌，1994）。此外，洪智倫（1994）在研究國小學生行爲困擾指出，不同家庭社經水準之國小學生在行爲困擾上有顯著差異，高家庭社經水準者之行爲困擾少於低家庭社經水準者。更有研究指出，家庭社經地位差異所造成的學業成就差異並未經學校教育而改善，反而隨時間的增加而加大其作用力（陳建州、劉正，2001）。在陳建州（2004）的「重探學校教育功能—家庭背景因素影響力變化之研究」中更再次驗證了一個社會大眾都不願意面對的事實，尤其是身為一名教師，他指出家庭社經地位差異所造成的階層間學業成就差異並未經學校教育而改善，反而隨著時間的增加而加大其作用力，來自社經地位較低家庭的子女，其學業成就與來自其他階層者相比，差距是日益擴大。國內學者林清江（1991）將家庭影響學校教育之相關的研究結論整理歸納，臚列如下：

- 1.家庭社經地位影響學生的教育及職業意願。如貧民區的小孩升學意願較低。
- 2.家庭父母職業、教育程度及鼓勵影響學生接受教育的程度。如父母親從事專業或半專業工作者子女的教育年期比其他人為長。
- 3.家庭背景影響兒童的學業成就。如兒童的自我概念，家庭背景差者對本身能力估

計也較低而直接影響其學習成效。

4.家庭社會階層影響學生在教室之中的行爲。如來自低社會階層家庭的兒童容易產生行爲失調，常常是讓老師困擾的學生。

由以上的研究得知，家庭社經地位的重要性，家庭社經地位愈高，其子女的學校適應情形愈佳。因爲，不同社經階級之中具有不同的次級文化，學童在不同的次級文化中就形成不同的行爲方式、家庭文化、價值觀及生活型態，低社經地位的學童由於受限於以上的因素，自然較易產生學校適應上的問題，當然影響學童學校適應的因素不只是家庭社經地位，還有家庭的結構，父母管教方式與參與情形等。

綜合以上研究可以理解，父母是兒童生活中最重要的人物，除了傳達給子女的態度及價值會去型塑（shaping）孩子的價值觀念、成就動機、奮發意志、升學與就業意願及行爲型態外，家庭社經地位影響學童學校適應是深且遠的，因爲父母的經濟、教育程度等因素，多半會影響提供給孩子教育資源的質與量，然只要家長積極的參與孩子學校的學習，即可帶來正向的教育效果。所以，低社經地位的孩子需要付出更多的努力，才能有向上流動的機會。一個生長在不利社經環境的兒童，可以因爲良好的親子關係及父母的適度教養，而有適當的價值觀念及卓越的行爲表現。良好的父母協助兒童培養堅定的意志力，抗拒不良環境的影響，並以卓越的能力，提高自己的社會地位形成向上流動的現象。

三、家庭結構

家庭是最基本亦是最重要的社會組織，具有生育、經濟、教育、宗教等功能，一般來說家庭氣氛不良，在家得不到溫暖，學童會在外謀求同伴的補償，此時若因交友不慎，極易誤入歧途，將對學童產生負面的影響。研究發現單親家庭的學童在學校適應表現不如雙親家庭兒童，如單親家庭的學生其生活適應情形不如來自完整家庭學生、單親家庭及破碎家庭對子女的學業成就有不利的影響，其學業成績較差（劉明松，1988）、不同家庭結構的國中小學生在整體生活適應、家庭適應、學校適應及人際適應有顯著的差異，

且來自完整家庭的學生優於來自不完整家庭的學生（羅婉麗，2000）和雙親家庭兒童的學校適應表現顯著較單親家庭兒童好（楊俊媛，1995）。除此以外，親子關係不良或父母負面的教養態度對兒童的學校適應亦將產生不良的影響，如余思靜（1999）的實徵研究中發現，生長在不穩定的家庭（例如：父母不合，經濟壓力大）的孩子較有可能有學校適應不良的問題。

由以上研究可知，能夠同時擁有父母完整關愛的孩子，在其成長過程中自然得到充分的支持，才能獲得最佳的發展；反之，則容易出現發展危機，進而影響其學校適應情形。

肆、文化層面

一、種族

陳貴龍（1987）研究發現族別會影響學童的學校生活適應。其研究乃以台灣地區七所國民小學高年級學童為研究對象，比較高山族原住民學童與平地學童的生活適應情況的差異，結果發現高山族原住民學童比較不能接納自我或是接納他人，而且在生活適應上比平地學童消極。其現象或可由林清標（1998）的家庭結構的多面向研究得到了解，他比較原、漢家庭結構不同所造成的影響，研究中發現：1.原住民學業成就比漢族低很多。2.原住民在父母教育、父親職業、家庭收入、家庭完整性、家庭子女數等家庭結構變項比起漢族明顯處於不利地位。此外，王柏元（1999）探究原住民學童家庭因素與生活適應之相關研究中發現：不同家庭社經地位之國小學童在心理適應、學習適應及總適應有交互作用存在，在心理適應層面，漢族低社經地位學童優於原住民低社經地位學童。此外，在林璣萍研究中亦發現到種族文化是有其歷史淵源的，外籍配偶子女華裔母親不論其生長的國籍對子女的學習成就均有影響，外籍配偶子女華裔母親其子女的學業成就比非華裔好。

在Carrington（1990）對英國殖民地西印度籍學生所做的觀察中，他看到：在族群刻板印象方面，教師易將他們和同校的亞裔或白人同學做比較，認為他們是問題學生、分

裂不合群的、具侵略性的、不易專心且低學習動機，以及低學業成就等。在國內葉郁菁（2002）針對兒童對不同種族的「外籍人士」意象之訪談研究中，可見種族的偏見是存在的，此研究發現如下：學童對於不同種族的意象仍存在差異，在身體意象方面，多數學童認為東南亞人或黑人比較窮，像工人、醜、笨、像壞人，而在心理意象方面，多數學童認為東南亞人或黑人則擁有較多的負面特徵。謝慶皇（2004）研究更明白指出，少數族群學生偏低的教育成就，其實是教學活動建構出來的結果，是教師及輔導諮商人員等「評量者」與學生「被評量者」之間，日常互動所產生的。

由以上的研究可以了解，過去以白人的價值主導美國社會，容易將少數族群（特別指黑人）視為：貧窮、高危險群、不利於兒童發展的環境、單親母親家庭。台灣目前對待外籍配偶家庭的情況，似乎有類似的傾向，如王光宗（2003）的研究發現，外籍配偶子女多半會在入學適應上發生問題，有部分因素是來自老師對多元文化的不瞭解、誤解及偏見，在學習環境上，教師沒能適度處理外籍配偶子女適應不良的情況，導致這些子女淪為被貼標籤者。其實，不同族別或國籍的學童，其文化資本是不一樣的，文化更是沒有孰優孰劣之分，更可以提醒學校老師勿將種族偏見投射在某些少數弱勢族群身上，因為有些少數族群學生的學校適應不良，可能不是生來能力不足，而是學校制度所使然。

二、文化的差異

文化是生活經驗的累積，更是民族智慧的結晶。在「跨文化家庭子女知覺父母教養方式與其學習適應之研究」中，張秋慧（2004）指出不同文化背景的學生，初入學的適應較一般學生困難外，因文化差異而產生的矛盾心理，也會延遲跨文化家庭子女們的學習適應。此外，張建成（1994）認為家庭文化條件與家長的教養態度，可視為家中傳遞的文化資本與教育氣質，若與學校文化的同質性愈高，教育向心力愈強，學習動機愈高。同樣的，許誌庭（2000）亦指出，文化資本是指人們對於上階層文化所能掌握的程度，以文化的無意識性來概念化學童自家庭環境中所培養的文化能力，這種文化能力，影響

兒童在學校中接收與學習中上階層所控制的課程知識。日常生活中的不同經驗構成了個體特有的習性，這些經驗來自兒童幼小的逐步教化和訓練，使個體在無意識中形成對事物反應的基模，因此，他認為出身於上層家庭的學生，較容易被老師認同，有助於成績提昇及升學之順利。

國內外的研究指出，教師對學生族群文化背景的認知態度將會決定師生互動的品質。在中產階級的白人學校，留學生不專心被視為教師是否能夠吸引學生上課興趣的依據，但在黑人學校，相同的行為卻被解釋為黑人學生的注意力有限，導致上課氣氛不佳學生覺得無聊。大多數的教師不會反省是否教材不適合黑人學生的文化情境或考慮學生的起點行為，甚至是自己的教學方式不夠生動活潑等因素，轉而歸因於黑人學生較沒有能力去學習，對黑人學生採取較低的期望（孫家秀，1998）。在李怡慧（2004）的研究中，就特別提出外籍配偶子女在我國之所以被視為弱勢的理由，在於母親的地位低、學歷低，以孩子的長期競爭來看，可能已經是先天立足點的不平等，而「教育」被認為是可能可以消除這個不平等的途徑之一，文化再製論也認為學校教育的確是下層階級可以向上流動的管道之一，但文化的同化就是必然會面臨到的問題。所以外籍配偶家庭對主流與非主流文化的相容問題，如能處理得好，對其下一代的學校適應將有正面的影響。紀惠英（2000）以花蓮某山地國小數學教室為對象所進行的田野研究中亦發現，影響原住民兒童數學學習的真正關鍵因素，在於「文化差異」，一般認為的家庭背景因素、師資與教學資源等學校因素，以及原住民兒童本身的特質，都無法充分解釋原住民兒童數學學習困難的原因。

由以上國內外的研究可以看見，對原住民、外籍配偶子女等少數族群而言，在學校學習適應過程中，常因其不同的文化背景因素或因其獨特的家庭文化而與學校文化產生衝擊。然一致的發現是：家庭文化與學校文化愈一致，其在學校的學習適應愈好；相反的，愈不一致，愈容易產生學校適應的困擾。



第三章 研究設計

第一節 研究架構

裁併小校的議題這幾年不斷的討論著，但研究者認為除了教育經費成本考量之外，更重要的是裁校後學生的學校適應狀況，是急需我們需要去考量與評估的，本研究設計之概念與架構係依據文獻探討與研究方法而來，整個研究之概念架構化簡為如下：

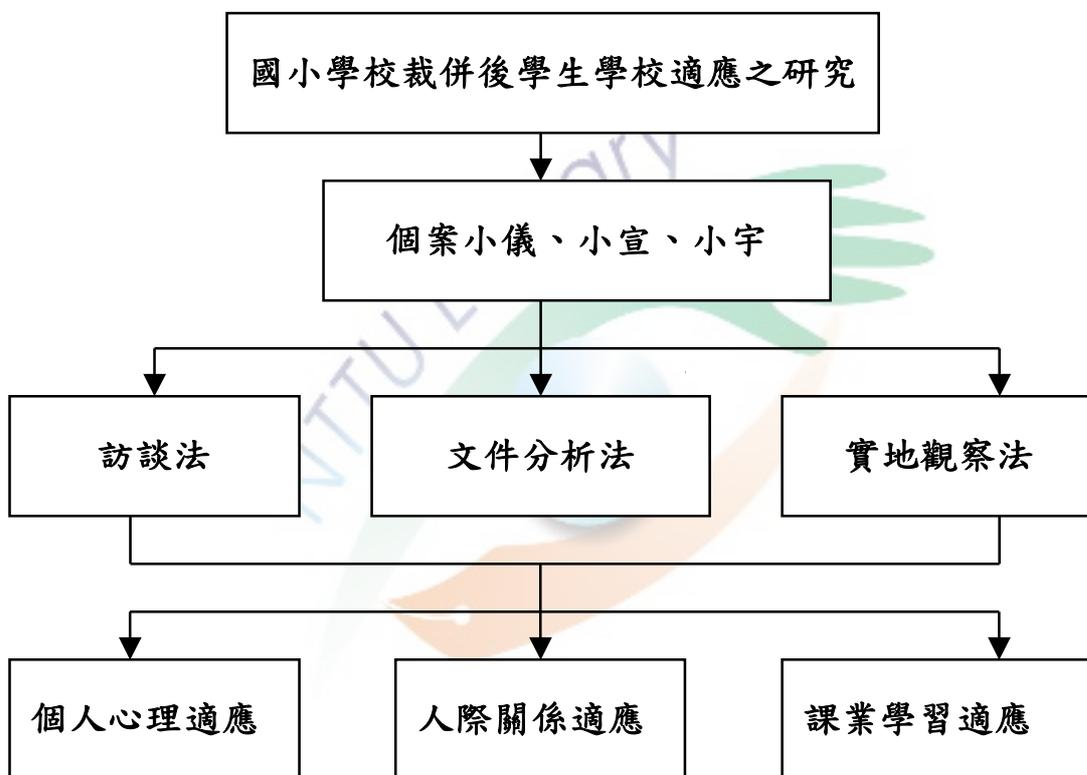


圖 3-1 研究架構

本研究主要探討國小學校裁併之後，轉由他校就讀的學生，以質性研究方式，採用訪談、文件分析、實地觀察等方法蒐集資料，探討其個人心理、人際關係、課業學習等學校適應的現況與問題。

第二節 研究場域與研究對象

壹、學校環境

創辦於民國 37 年 10 月，原係鹿野國民學校永遠分校(化名)，民國 39 年獨立為永遠國民學校(化名)，於山胞會館上課。42 年購台糖土地興建校舍與運動場，極盛時期學生人數一度達 500 餘人。民國 62 年增設永久分校，但由於近年來人口外移與少子化現象日益嚴重，於民國 96 年 7 月徵得學區居民過半數同意，將分校裁併，學生至本校上課。民國 94 年起增設國民教育幼兒班，招收四歲以上之幼童。現有國小部 6 班、國幼班 1 班，共計有教職員工 16 人，替代役男 1 人，學生 115 人。永遠國小學區學生以閩南及阿美族為主，客家、布農族次之，社區以種植茶葉、鳳梨、水稻等作物為主要經濟來源。學校以發展自然生態、資訊教育結合鄉土資源為學校特色課程，提升本校學生學習意願與學業成就。

貳、教室環境

本研究主要觀察的二年級教室位於學校行政大樓的左側，教室空間的安排上是教室前面有大黑板，黑板前面放著講桌，講台旁放置一台飲水機，教室右側是學生的置物櫃，放置學生的學用品，教室左邊則是老師的教具櫃，教室後面則是學生園地，後方佈告欄貼滿學生作品，學生座位分三排，兩個學生並排坐在一起，導師的座位則是在教室左後方，座位旁另有一個四人坐的小方桌，便於幫學生個別輔導使用。教室平面圖如下：

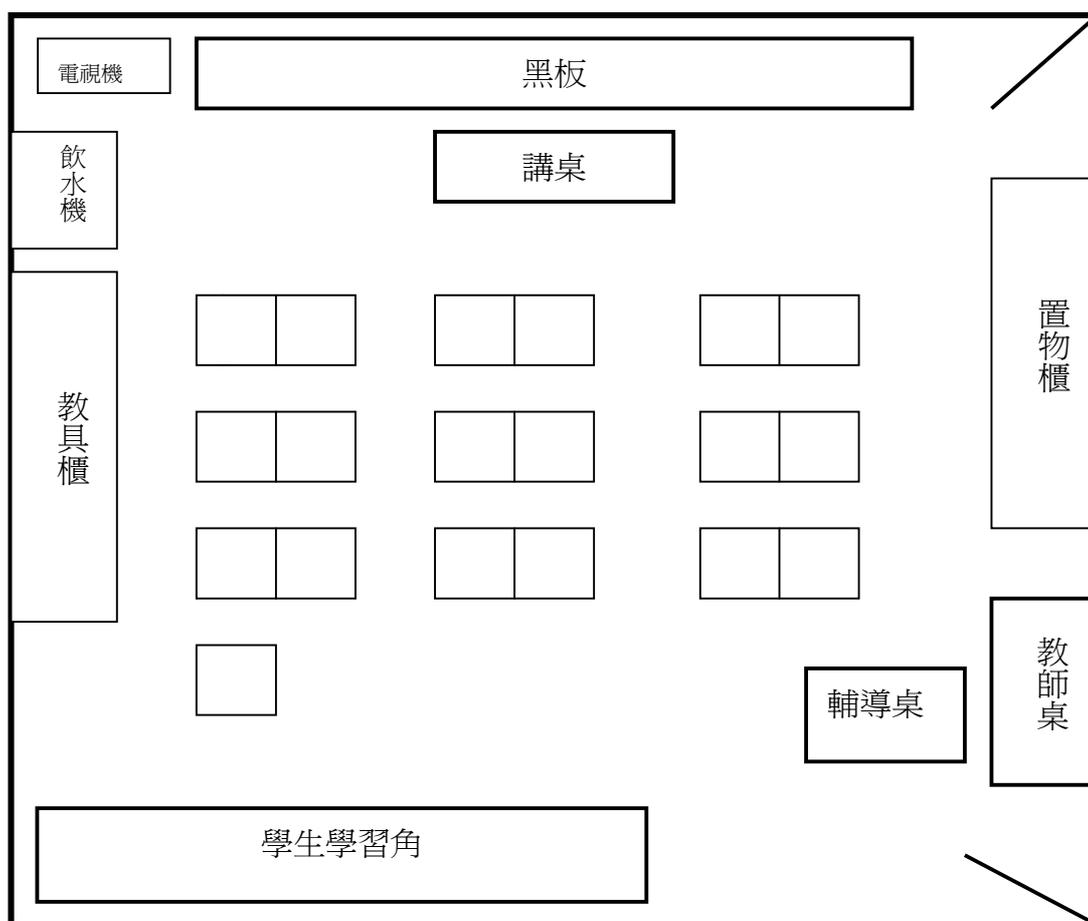


圖 3-2 教室平面圖

參、對象的選取標準

由於本研究以訪談為資料收集的主要方法，研究對象最好能夠提供充分的資訊。因此以目前就讀二年級的三位小朋友為研究對象，理由在於二年級學童的語文理解與口語表達能力趨漸成熟，能夠清楚的表達內心的想法與感受。此外，由於研究的對象是國小二年級的學童，在接觸研究對象之前，必須先獲得研究對象父母的同意，方能進行研究。再者，本研究所獲得的資訊，都會是與研究對象本身有關的各種生活事件及其自我調整歷程，因，此研究對象是否願意接受研究者的訪談，甚至願意向研究者吐露他/她心中的想法與感覺，也是研究者在選取研究對象時重要考量。如果研究對象一開始即表明不願意與研究者對談時，即使研究對象家長同意讓研究者訪談，研究者不能也不會勉強與研究對象對話。

肆、確認研究對象

在確認96學年度永隆分校裁校，分校裁併後學生轉到本校-永遠國小就讀後，即開始尋找並選擇適合的研究對象，在經過與永遠國小老師的協助下，了解這些學生的狀況，並與指導教授的討論下，選定三位國小二年級的學生作為本研究的研究對象。下表3-1呈現的是研究對象的基本資料。

表3-1 研究對象資料表

學生化名	性別	家庭狀況	學生特性與生活狀況
小儀	女	父母在外地工作，目前和姑姑、姑丈、表哥、表弟居住。	小儀個子小小瘦瘦的，個性溫柔，理解力高，是個聰明的孩子；因為父母都在外地工作，所以將小儀託付給姑姑照顧。
小萱	女	親身父母已離異，目前與爸爸、繼母、弟弟、妹妹居住，家庭經濟來源不穩定。	小萱有著大大的眼睛，迷人的笑容，是個美麗的阿美族小朋友，個性活潑開朗，表達能力很好。
小宇	男	父母離異，目前和爸爸、祖父母一起生活，家庭生活環境差，經濟來源並不穩定。	小宇經過鑑定是輕度智能障礙的孩子，個性則是較為羞澀，但卻是個精力旺盛、活力十足的小男生，由於家中經濟狀況不好，常在下課後會幫忙撿拾寶特瓶等資源回收，來貼補家用。

第三節 研究工具

在進行質性研究的過程中，研究者本身即為一個重要的工具，所有資料的蒐集，包括教室觀察記錄、訪談記錄等，而資料的信度與效度的檢正，便必須取決於研究者本身所具有研究法的訓練。

一、研究者的經驗與相關訓練

研究者為現職國小老師，在富山國小富原分校任教，執教至今已有四個寒暑，擔任過四年的低年段級任教師，目前擔任一年級的級任導師。研究者一任教職便在富原分校服務，已邁入第五年，在一千多個日子與學校一起成長，對這兒的一切當然瞭若指掌，愛這兒的心更是有增無減，只要對學校有利，只要是對學生有幫助，研究者都會竭盡所能，努力去試試看，因為這兒猶如研究者的第二個家。目前學校所面臨的狀況也是裁併的問題，老師與學生每年都會因為一些可能裁併的風生與耳語，讓大家在生活上與學習上有些波動，因此平常就對此相關的議題極為注意與關切，並因身在相同的環境下，對於學生所可能面臨的問題與身心上的調適，更加能深刻的體會與感受。

研究者民國92年畢業於淡江大學教育學程，現就讀台東大學文教行政碩士班，在學習的過程中研究者發現，教育是不斷更新與創造的歷程，以前的教育觀念與教育方式，現在的大環境下可能未必適合，因此深為教育工作者，尤其我身為基礎教育的國小老師，就更應隨時不斷的進修，以符合孩子們的需要與需求。

研究者在國小求學階段，也因為父母對學習環境的選擇，而有轉學的經驗，這樣的經驗和這些因裁併校後轉到本校就讀的孩子一樣，因此研究者很能體會當孩子必須離開熟悉的環境，離開朝夕相處的老師和同學，即將面對的是全然陌生的環境，包括新的學校、新的老師、新的同學，就連下課鐘聲也不在熟悉，這樣的轉變是很大的，生活中的變動對孩子重新適應造成的壓力是不容忽視。

研究者在大學與研究所的求學過程中，有著心理學系的課程習修，對於在訪談中的各項技巧與需注意的細節上有著基本的能力，例如：傾聽、同理、澄清和開放式問題的詢問等。研究者在修課所需的報告中，有過多次個案訪談的經驗，有助於此研究訪談過程中語言和非語言線索的掌握以及訪談情境的敏覺。此外研究著曾習修研究方法、質性研究等課程，對於質性研究過程中探索而產生的驚奇感有著極濃厚的興趣，有經常閱讀有關於質性研究的相關書籍與期刊，並期望對於進行本研究有其幫助。

二、研究者的角色定位與準備

身為研究者，我應該扮演怎樣的角色？研究者在「開始」研究之前就已經在進行研究了，研究者在潛意識中對這一課題已經有某些「先見」或「預設」，然而「先見」或「預設」對研究者的影響可以是負面的，也能夠是正面的，問題是在於研究者能如何了解自己的先見與預設，觀察它們是如何影響自己的研究，而不是受其影響而不知（陳向明，2002）。研究者也擔心因自己的背景及心態，對研究過程中的資料收集與分析，很可能有偏誤的現象，因此研究者必須時時提醒自己，時時反省自己，檢視自己的主觀意識、預設立場對於研究進行過程的影響，要更多方面的收集資料，多角度的實際觀察，多方面的對照與更深入的了解，研究者將所意識到且持有的先見如下：

（一）學童因學校裁併後轉到本校就讀，而產生在學習環境上的改變，使得他們比一般學童有較多的學校適應問題。

（二）老師對於轉來的學童會有較多的關注與體諒。

（三）轉到本校就讀的學童面對學校適應問題時，會進行自我調整來處理所面臨的問題。

（四）老師、家長、同儕在學童自我調整歷程中有著重要的影響力。

在澄清自己所持有的價值與成見後，研究者會一再地提醒自己進行研究過程中，這些預設的立場是否阻礙了研究者應發現的訊息，或由於研究者的預設而增強了被研究者的某些反應或引起被訪問者的防衛心。主觀意識無法完全避免的情況之下，為了降低這些影響，研究者透過不同人員討論自己的觀點與發現，以避免研究者個人的預設與成見，因而影響整個研究的發現與結果。本研究研究者的角色定位是「被動的參與」類型，研究者出現於現場，只找一個地點做觀察記錄，是一個旁觀者的角色。

第四節 研究方法

本研究採**個案研究法**(case study)，但實際進行研究則以文件分析法(或理論分析)、實地觀察、訪談調查，協助收集完整的個案資料，其中也包括三角交叉法(多方驗證)來瞭解事件的情境脈絡與意義，深入分析真相，解釋導因，解決或改善其中的難題。此外，由於研究期間與個案有關的行為，無法予以操縱，有時須借重與歷史研究相同的蒐集資料技術。

本研究要探討裁校後學生轉到他校就讀的適應情況，因為這些學生人數並不多，因此本研究不採取量化研究，而採取質化研究，擬在自然情境中，經由詳細觀察和深入訪談等方法來搜集資料來了解學生的適應情況。個案研究雖然是偏重於個體生活經驗的展現，但它亦強調是在一個完整的情境脈絡下來掌握研究的現象，它是一種經驗的理解，具有獨特性，而非著重在研究結果的類推，藉以豐富的描述，探討現象的過程及意義的詮釋，為讀者帶來新的啟發與洞察，同時研究結果著重歸納理性對資料的自然類推，是以，個案研究所要了解的是參與事件的人類經驗與過程（林佩璇，2000）。

壹、實地觀察法

黃瑞琴(1991)指出，所謂的現場記錄內容包括研究者詳細的寫下在現場看到、聽到、或經驗到的人、事、物、活動或談話，同時也記下研究者自己的想法、反省、情緒與資料所呈現的類型。因此，研究者會將所觀察到的情形予以紀錄，有時也會以錄音機錄音和錄影機錄影，錄音和錄影的主要用意在於蒐集師生完整的對話記錄並彌補教室觀察記錄的不足或遺漏。

一、觀察階段

正式進入研究場域的時間分為三個階段，第一階段是與學校的行政人員接洽，於民國96年10月取得校方的同意後，開始與個案接觸；第二階段則是與個案開始進行訪談的工作；第三階段則是於97年1月起至3月止，進入教室進行為期三個月的觀察。本研究以導師的課為主要觀察場域，並於觀察過後與老師進行短暫的訪談，同時針對個案所喜歡

的課與不喜歡的課，在授課老師的同意下，進行一次的教室觀察，遇有特殊事件，而無法在短時間內與老師詳談的話，再與老師另外約時間進行深入的了解。個案的部分，進行資料的回收與分析，並與個案進行訪談，針對個案的學習情形、生活適應等問題，以及研究者於教室觀察所記錄的資料進行深入的訪談，同時輔以個案所寫的聯絡簿與每日心情，亦可作為訪談時的問題線索。

二、進入現場

研究者在確定研究場域後，便尋求是否有重要的關係人可以幫忙引薦，多方詢問之後，得知研究者服務學校的陳主任與永遠國小的何主任是都是台東縣自然領域輔導團的團員，是以，透過陳主任代為先與何主任接洽，說明研究者的目的與動機後，何主任非常熱情的表示同意與歡迎之意。研究者與何主任於民國96年10月，開始第一次的接洽，何主任表示希望對於研究的內容與進行的方式，能有進一步的認識與了解，因此，研究者將初步的研究訪談大綱交與何主任過目，並且針對主任所提出的各項疑問，一一加以說明、澄清，待了解詳情之後，何主任表示會給予全面的配合，而何主任也的確在各方面都給予研究者相當大的協助，包括與個案的聯繫、學校資料的提供以及協助研究者進行教室觀察的前置作業等，而讓研究的初期工作得以順利的進行。

三、關係的建立

建立關係是參與觀察中很重要的一個步驟，在一個陌生且研究者又是一個外來者（outsider）的角色的情境中，學習如何拉進彼此的距離，進而建立良好的互動關係是必要的。在本研究進行的過程中，首先是必須取得被報導人班級導師的同意，方能進行教室觀察的資料蒐集。是以，研究者商請何主任代為引薦，而何主任亦欣然的答應，同時希望研究者能夠提供研究計劃的大綱與訪談大綱給班級導師邱老師，透過何主任先與邱老師進行洽談的工作，待邱老師同意後，再由研究者與老師進行更進一步的說明，包括研究計劃的內容以及實施的方式與時間，待溝通之後，邱老師表示願意讓研究者進入教室進行觀察。

正式進入教室之後，研究者要面對的不僅是個案與導師，對於該班的學生而言，研究者是一個全然陌生的角色，在進入教室觀察的同時，研究者也必須兼顧其他學生的感受，畢竟觀察的內容不僅包括個案與導師的互動，同時亦包含了個案與同儕間的相處，因此，研究的進行是否會影響其他同學與個案之間的關係，是必須注意的地方。所以研究者在教室中一直是一個觀察者的角色，而研究者與教室中的學生必定會經歷一段相互適應的時間，好讓學生們能夠習慣研究者的存在，並與之建立良好的關係，透過與其同儕的交談，也是一種資料蒐集的方式，以便研究者進行交叉檢驗的程序。

四、觀察內容

本研究是質性研究，因此在進行觀察時，即使是非常細微渺小的事情，都有其重要性及深刻的意涵。是以，在初進教室進行觀察的內容，主要在了解個案學生上課的情形，例如：學習的專注力、認真程度、上課的態度、老師與學生的對話或是行為、作業習寫的情形等等，另外在教室裡的佈置、學生與學生之間的相處等，都是觀察重點，透過初步的隨意觀察記錄，來型塑日後觀察重點的線索。然而不可避免的，研究者會有一些先備概念，因此在整個觀察的過程中，先備概念會影響研究者蒐集資料的方向。但是總體而言，這樣的過程就像是一個漏斗，剛開始的時候是寬口的，所有的事物都必須納入，亦即是描述性的觀察，緊接著開口越縮越小，形成一種焦點的觀察，最後到了漏斗的底部，將觀察的焦點更加集中於某些特定的點上。是以，研究重心將會逐漸明確而分析亦將更加深入。

貳、訪談法

除了觀察法外，研究者也運用訪談以蒐集資料。其主要目的是經由研究者訪談問題的引導，藉以了解研究對象如何詮釋他們所處的世界。訪談的方式分類很多，基本上可分為非正式的和正式的訪談(黃瑞琴，1996)，或是分為結構式、半結構式及結構式等訪談方式(胡幼慧、姚美華，1996)。本研究的訪談主要是以半結構式為主，透過研究者與個案之間的對話，蒐集個案的語言資料，藉以瞭解個案對生活世界的觀點，以及他們如何

對生活中的重要事件「賦予意義」，就像是一種說故事的過程，讓他們說自己的故事，尊重他們自己的詮釋。

訪談的對象包括1.學生的訪談：以非正式訪談為主，針對觀察記錄中與學生有關且研究者覺得不清楚或想進一步了解的部分。2.與導師的訪談：藉由與導師的訪談來了解學生學校適應的轉變情況使獲得的資料更加完整。3.與主任的訪談：其主要的目的是間接蒐集學生在學校生活的情況以及學校對於學生有哪些具體的輔導與協助。4.個案的同儕：採用非正式的訪談方式，了解其他學生對個案的觀感以及與同學相處的情形。本研究訪談共歷時八次（如表3-2），訪談時以錄音方式紀錄訪談內容，在每一次訪談後把訪談內容打成逐字稿，並進行初步的整理與分析。

表3-2 訪談紀錄

訪談次數	訪談日期	訪談對象	訪談地點
1	961108	小儀、小宣、小宇、同儕	美勞教室
2	961127	小儀、小宣、小宇、同儕	美勞教室
3	961215	小儀、小宣、小宇、導師	美勞教室
4	961227	小儀、小宣、小宇、導師	學校涼亭
5	970106	小儀、小宣、小宇、導師	學校涼亭
6	970218	小儀、小宣、小宇、導師	美勞教室
7	970311	小儀、小宣、小宇、導師	美勞教室
8	970325	主任、導師	導師辦公室

參、文件蒐集

文件蒐集的目的在于檢驗與增強資料來源的證據，藉以發現文件和觀察、訪談所得的資料是否相互矛盾，再決定是否需要進一步的探索(黃瑞琴，1996)。文件的種類包括個案的學籍資料、輔導資料等基本資料，而這些資料的取得，必須獲得校方的同意，始能進行資料的蒐集，而另一方面，基於教室觀察的時間次數有限，但個案於學校生活的

時間相當長，因此當有特殊事件發生時，研究者較難去掌握，因此研究者經導師邱老師的同意，讓學生以寫心情日記的方式，請三位學生每一天生活的點滴紀錄在聯絡簿裡。因為記憶是經由語言加以定泊的，透過語言的詮釋，事物的概念才得以落實，而意義的產生亦會落入文脈當中。因此，透過個案對自己生活事件的真實描述，讓事件產生意義，記錄每天在學校發生的事情，研究者同時也告知他們，不須刻意的去寫，記錄自己的感受，是寫給自己的。研究者所搜集主要分析以下幾種文件：

一、現場筆記

每次觀察均保持紀錄現場的習慣，並且力求詳細清楚描述，且於當天將的紀錄與遺漏的資料輸入，內容除了現場所發生的事情之外，另外再補充研究者的反思與疑惑。

二、各科習作與作業簿

研究者跟老師借閱研究對象的習作與作業簿，針對筆跡、錯誤訂正是否齊全，並登記研究對象的繳交次數與成績等等，進行了解。

三、聯絡簿

向研究對象借閱聯絡簿，了解學生的日常生活表現、出缺席的狀況，另外可記錄老師與家長間連絡訊息。

四、考卷成績

瞭解學童期中與期末兩次段考的國語、數學考卷，紀錄分析其考試錯誤的地方以及應試寫作的情形。並向老師借閱成績登記簿，瞭解學生平時測驗的成績，進步或退步的情況。

五、心情日記

日記的內容不僅可以成為資料或是問題的來源，更可透過日記讓學童可以抒發自己的情緒與心情，研究者在閱讀他們的日記，若有發現較為特殊的情形，可以在進行深入的追蹤。

第五節 實施步驟

壹、研究流程

當研究者對於因學校遭裁併而轉到他校就讀學生的學習適應這個主題產生興趣後，即針對主題蒐集相關文獻進行探討。本研究資料蒐集主要是與教師和學生的訪談錄音、在教室進行觀察的觀察記錄、以及文件資料蒐集。有關錄音部分，研究者將錄音資料轉譯成文字稿，並加以編碼；觀察記錄部分，將觀察記錄進行編碼；而文件蒐集部分，則依個案學生的各項檔案與資料進行分析。最後再針對各項資料加以分析、統整，爾後加以撰寫成論文。本研究的流程如下圖：

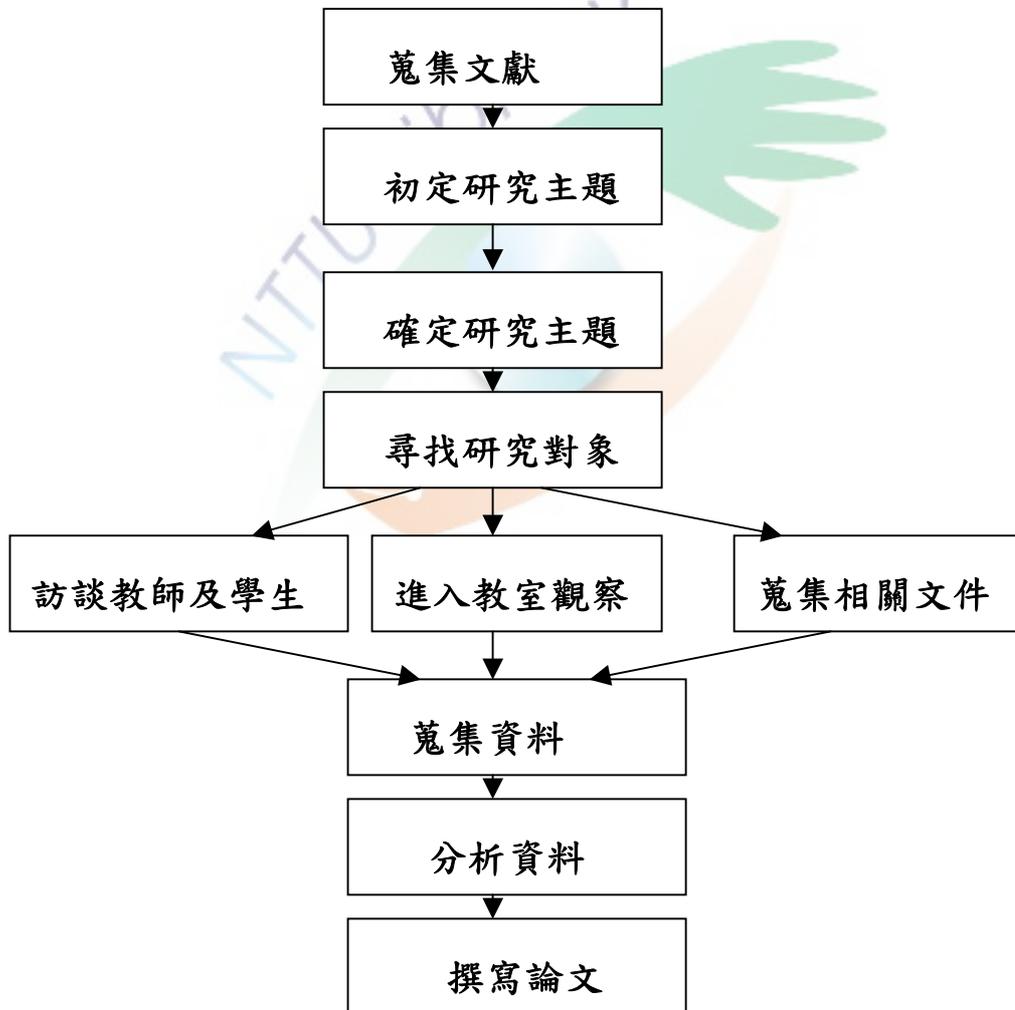


圖 3-3 研究流程圖

貳、研究步驟

嚴格說來，因質的研究是非線性的過程，有其遞回性(recursiveness)和彈性，它是質化研究的特色，也是極好的結果。以致並無固定的研究步驟，也即是其研究步驟隨時可修正或補充的，為對研究過程有所交代，本研究大致的步驟如下：

一、確定研究主題後，界定問題的性質與範圍，擬定研究計劃與進度，撰寫研究計劃大綱，送請指導教授修正。

二、閱讀、蒐集有關質化研究文獻、理論，確定研究內容與方向，作為本研究之理論依據，與設計研究工具之參考。

三、到該個案學生的班級實地觀察，了解學生的學習模式，觀察個案學生與同儕之間的互動。以便瞭解個案學生的學校適應。

四、設計焦點訪談調查大綱及深度訪談大綱，先請指導教授修正，而後對導師、學生作深度訪談並錄音之。

五、錄音訪談後，進行逐字稿及主軸編碼，研究過程中採用多元觀點的多元交叉法，運用多元資料來源與多元詮釋方法以提高其可信度(reliability)與有效性。

六、正式撰寫研究論文，期間若遇到分析資料有存疑處，不斷重回現場參與觀察。或對第三者提出相同問題，根據分析結果，作為結論與建議，提出研究報告。

第六節 資料處理與分析

實地觀察及訪談調查所錄得的資料，先行作逐字稿、編碼及登錄整理，再於個人電腦中分別輸入建檔。質的研究資料多屬文字形式之描述的資料，其內容包括：現場記錄、訪談記錄、官方文件、私人文件、備忘錄等，這些資料提供有關現場和人群現象之間的描述。本研究的訪談資料，皆整理出逐字稿或編碼，試圖從中去理解其隱藏在事象背後的意義，以作為撰寫論文的資料來源。

壹、資料類別

本研究的資料來源主要有三，分別是訪談記錄、教室觀察記錄以及個案的相關文件，茲將三者資料的重點分述如下：

一、訪談記錄

訪談內容並沒有太多預設的問題，而是跟隨著進入現場之後，經由教室觀察以及日記的內容來延伸訪談的問題，再將訪談的內容轉錄成逐字稿之後，經過不斷的閱讀，並隨時記錄新的發現與新的問題，以作為下次訪談的依據，同時透過反覆的過程，將問題聚焦，有助於問題意識的釐清。

二、教室觀察

教室中的互動是一種動態的情境，因此觀察記錄便是將這些動態的情境經由文字轉述呈現，教室觀察的重點在於老師的上課方式，個案對老師授課方式的反應，以及在教室中與老師、同儕互動的情形，盡可能的詳細描述課堂中互動的對話、動作、學生的反應，同時盡可能的記錄於在觀察中所觸發的問題或是想法，待觀察結束後，立刻將鮮明的記憶，利用電腦文字處理系統予以存檔，同時撰寫省思札記。

三、個案相關文件

相關文件主要以個案學生在學校的學習檔案為主,例如:聯絡簿、學習單、考卷、日記等，將閱讀及記錄所發現的資料，同時予以編碼。

貳、資料的分析

資料分析目的在萃取概念形成主題，最終希望能建立理論，其方法主要依靠不斷持續的比較、想像、分析性思考及概念化。這樣的過程根據前人的經驗，沒有什麼特殊有效的操作方法，可幫助研究人員將原始資料化成田野分析的有意義訊息(劉仲冬，1996)。本研究採下列方式整理與分析資料：

一、資料整理

在資料的蒐集過程中，將資料於第一時間作整理是很重要的一個步驟，所有的資料在蒐集之後，經過轉錄的過程，而將所有的資料以文字的形式呈現，以利於日後分析之便。因此，在收集資料的過程中，必須將已經收集的資料先進行整理的工作，將資料編碼，以區別不同的資料來源，茲將編碼方式陳述如下：

(一)訪談資料

訪談記錄的編碼方式是依照資料類別、人物代表、日期作為標示，日期的順序為年、月、日，因此民國96年10月01日所進行的訪談資料中，其日期部分的標示即為961001，其他項目的代碼標示如下：

I：表示訪談的資料。

A：為小儀的代稱。

B：為小宣的代稱。

C：為小宇的代稱。

T：為導師的代稱。

TH：為何主任的代稱。

D1：為同儕炎炎的代稱。

D2：為同儕小恩的代稱。

D3：為同儕小婕的代稱。

若以小儀96年10月01日接受訪談為例，其資料的編碼便為：IA961001。

(二)教室觀察

編碼順序為資料類別、日期、觀察科別其代碼標示如下：

O：代表教室觀察的資料。

整個資料的編碼如果是：O961001國語，即表示此資料的來源是民國96年10月01日於國語課所做的教室觀察記錄。

(三)個案相關文件

1.心情日記的編碼方式與順序皆與上述兩者相同首先是資料類別接著是人物代表日期其代碼標示如下：

D：代表是日記的資料。

A：為小儀的代稱。

B：為小宣的代稱。

C：為小宇的代稱。

當資料出現：DA970307 時，表示此資料是來自小儀於民國97年3月07日的日記內容。

2. 習作的編碼順序為人物、日期、觀察習作科別其代碼標示如下：

A：為小儀的代稱。

B：為小宣的代稱。

C：為小宇的代稱。

當資料出現：A961209國語習作檢核記錄 時，即表示此資料是來自小儀於民國96年12月09日的國語習作分析記錄。

二、資料分析

資料分析進行可分成三個部分，第一個部分是研究者本身對資料的消化與分析。在閱讀各項資料內容時，寫下重點、心得或是發現，並給予初步的分類，同時將已蒐集到的資料，與指導教授討論後，刺激新的觀點與方向，再進入現場進行訪談與觀察，再陸續將資料整理分析後，與指導教授討論，藉以形成一種將概念釐清的循環工作，並在過程中不斷的自省與修正。第二部分是資料與文獻之間的回顧。在資料蒐集與分析的過程中，透過不斷回溯文獻的方式，來幫助資料的分析與觀念的釐清，並同時反省在資料蒐集的過程中是否有所闕漏。第三部分是資料間的相互校正。例如在教室觀察中所發現的現象，可以透過訪談的方式加以驗證，或是尋找文件的內容，是否有過事件的記錄可供佐證；又如個案於訪談中所陳述的事件，透過與事件當事人的訪談以

及老師的訪談中，達到資料的信度與效度。是以質性資料的分析是一種反覆持續發現的過程，並在資料蒐集的過程中不斷的反省再反省，釐清再釐清，直至研究問題聚焦為止。

第七節 研究之信效度

在確保質性研究品質的規準上，Lincoln 和Guba 以「值得信賴度」表示質性研究的信、效度(引自黃瑞琴，1991)。質性研究中資料值得信賴的程度以確定性、遷移性、可信性與堅定性等四個概念來檢核(黃政傑，1987；高敬文，1996；陳俞余，1999)。在整個研究中，研究者以三角測量、留下稽核的記錄、豐富的描述、長期而持續的觀察、實施反省等方式來建立與提高本研究的信度，根據研究目的及文獻探討的結果，統整編擬訪談大綱。

壹、信度方面

一、三角測量

三角測量有四種類型，一是研究中利用不同來源資料的「資料三角測量」；二是使用不同研究人員或評鑑人員的「研究者三角測量」；三是使用多種參照取向來詮釋資料的「理論三角測量」；四是以多種方法去研究一個問題或方案的「方法論三角測量」(吳芝儀、李奉儒1995)。本研究採資料三角測量，利用觀察、訪談、文件搜集等不同的資料搜集方式來進行交叉驗證。

二、留下稽核的記錄和豐富的描述

研究者採取錄音的方式留下可靠的紀錄，配合教室日誌，提供豐富與詳盡的紀錄，包括觀察時發生的情境、對話、事件的前因後果。並從2007年10月01日起持續的觀察來檢視資料，並經由多重的方法搜集不同的資料，以獲得豐富的描述。

三、長期而持續的觀察

長期而持續的觀察是指研究者長期且持續的在研究地點進行觀察，較能從觀察記錄

中發現普遍且重要的現象，找出研究對象典型的行為表現(黃政傑，1987)。研究者從2007年10月01日起即進入永安國小，前後約7個月，透過觀察發現研究對象在學校適應的轉變。

四、實施反省

爲了能實施反省，研究者必需在觀察記錄中，反省研究的問題、方法、困難和重要的暗示(黃政傑，1987)。所以，研究者在觀察記錄中寫下感想和評註之外，還將自己的想法和指導教授或學校教師討論。透過討論的過程，可藉由自我澄清、自我覺察及教授和同事的回應中，幫助研究者從另一角度看事情，提供自我省思的機會。

貳、效度方面

一、訪談大綱的審閱與評析

研究者在進行訪談之前，依據研究目的與文獻探討統整編擬訪談大綱，研究者爲了提高本研究訪談的內容效度，分別請三位專家以及三位教學豐富的教師（參見附錄三），就訪談大綱內容進行審閱評析，提供修改意見，在經由指導教授仔細修正後，提高本研究訪談大綱內容的效度。

二、資料的檢證

對於蒐集的研究資料，如果認爲可能偏誤時，如研究對象的粉飾自身缺點或迎合研究者等，均以客觀的檢視後再加以採用。並於研究過程中用心經營對研究對象的真誠與信任的關係，獲得充分而有效的資料。

三、資料的詳實記錄

立即記錄觀察資料，訪談資料立即轉譯爲逐字稿，並對於受訪者的態度表情等非口與資料加以描述，以利掌握真實的意義。

四、詳述研究的理論架構、研究方法與過程

詳爲介紹本研究的理論架構、各種資料的蒐集方法，如訪談、觀察等實施方式。以及研究的過程，如研究的準備、正式研究的過程。以提升研究的轉移複製的可能程度。

第四章 研究結果與討論

三位個案小朋友各有不同的經歷與經驗，因此若一開始便將三個個案與以統整分析的話，恐較難以深刻的了解他們的適應情形，也恐怕會因此切斷他們的經驗，因此，本章節試從三位小朋友之個別經驗出發，將個案於學校生活中的心理、人際關係與課業學習，透過文字的鋪陳，將個案的適應情形作一呈現，並分析學校對學生的輔導方式之後，再將三位個案的適應情形予以統整分析。

第一節 小儀的學校適應

壹、個人心理適應

一、個體動機和需求的滿足

國小教育是兒童接受正式教育的開始，對國小學生來說，學校的生活幾乎成了平日生活的全部，學校的人、事、物都成了生活日記的素材，課堂上的活動、師生的互動、同儕間交流，都真實的呈現在兒童的眼前，即使是放學後回到家裡，學校的點點滴滴也都還是茶餘飯後的話題，然而當這些熟悉不再，對於兒童而言轉變是很大的。而對於三位個案的小朋友而言，他們又比別人多了一些不同的經驗。小儀在面對新環境時，其實並不會感到太多的恐懼、壓力，相反的，她覺得新學校有很多東西可以玩，是以前分校所沒有的，她在這個新環境中先找到一個自己所喜歡的優點，因此已經獲得需求感的滿足，並產生好的動機，因此在心理適應上表現出比較沒有負面的感覺：

「我喜歡來學校，因為有很多同學。……學校有好多的遊樂器材喔！……來學校上課很開心啊！」(IA961108)

「學校的操場很大，以前學校的比較小。……兩個學校都很喜歡啊！操場很大那下課就可以跑來跑去，而且這裡的溜滑梯比較好玩。」(IA961128)

「我覺得學校的音樂教室很大，而且有一台鋼琴！……音樂教室可以唱歌跳舞，我很

喜歡唱歌。」(IA961215)

對於以前的環境她也會有依戀，但不會有很明顯的表現，基本上小儀對於現在學校給她的感覺，要比小宇或是小宣來得好，而且她喜歡唱歌，更喜歡在大家面前展現她的好歌喉，隨時要小儀表演都沒問題，所以唱歌對小儀來說是一種動機的滿足，也是一種快樂與成就，所以對於新環境她可以說沒有多大的排斥。

二、心理與自我概念

小儀對自我的概念，多半呈現正向、積極，同時間也展現出某種程度上的自信，可能是與小儀樂觀的個性有極大的關係，因此小儀在面對自我時，都給予極高的評價：

「我喜歡自己啊！……因為我會騎腳踏車、彈鋼琴、跳繩」(IA961127)

「昨天老師教我們做聖誕卡，我有畫聖誕老公公、雪橇，還有麋鹿。……我覺得我做的很漂亮，我要把卡片送給姑姑。」(IA961215)

而另一方面同儕的互動過程中，班上同學給予小儀的回饋與反應，也影響著小儀對自我的概念。小儀喜歡唱歌，在生活課有唱遊的部份，小儀都表現的很有興趣，甚至還會要求要主動表演。小儀有著阿美族天生的好歌喉，唱起歌來歌聲優美，跳起舞來肢體動作協調且有律感，贏得同學們極高的正面評價：

「我很喜歡唱歌喔！……姑姑會教我唱歌，唱阿美族的歌啊！但是有一些很難，我不會唱。……在學校生活課會唱歌，老師和同學都說我很會唱！」(IA961108)

「小儀唱歌很好聽。」(ID2970218)

「我覺得她很喜歡跳舞，因為上生活的時候，老師說誰要跳舞她都會舉手。」(ID3970106)

小儀歌唱的自信，也影響她對自我的評價，她知道自己哪方面的優點能引起大家的注意，並能在適當的時機展現出來，對自我的角色定位明確，對自我概念的敏覺度高。

三、情緒表達

在情緒表達方面，小儀的情緒反應溫和，表現方式是屬於內化型，小儀會找方式自我調整，不把情緒轉移他人，因此在情緒上是屬於穩定的狀態，不容易與他人發生衝突：

「我心情不好的時候會唱唱歌，唱歌我就會很開心！」(IA961108)

「有時候會哭。……有一次哥哥把我的鉛筆盒弄壞掉了，很生氣啊！我就一直哭。哭一下下就不哭了。」(IA961227)

「我很煩的時候，畫畫也會心情變好。」(IA970315)

在情緒表達上，小儀的情緒比較處於穩定的狀態，不容易與同學發生衝突，而其處理情緒的方式也比較溫和，這對她適應新的人際關係有很大的幫助。

貳、人際關係適應

一、同儕關係

小儀表示，面對新的同學，她覺得很多人感覺很好，但是對於接觸其他新的同學，雖說不會不習慣，但還是會努力的適應新環境，小儀樂觀活潑的個性，也展現於與同儕的互動上：

「我喜歡和班上的同學一起玩！……我喜歡跟小柔、小傑、小光（化名）玩鬼抓人。」
(IA961108)

「我下課會找小儀去玩鬼抓人，要去操場玩。……因為要很多人一起玩，所以會找小儀去啊！」(ID2970219)

小儀雖然比較能適應新同儕，但基本的人際關係還是以自己所熟悉的小宇和小宣為主。小儀與班上同學的關係多與座位附近的同學比較有互動，固定兩三位班上同學比較有來往，雖然與同學間的互動良好，但多是呈現被動的情況，並不會主動的邀請同學：

「小儀的話通常就是同學會找她下課出去玩，剛開學時我可能叫班上的某某同學帶她出去，大部分下課她都待在教室裡面，之前因為沒有辦法，就是因為欠功課，最近她不用補功課啦！但是還是很少離開教室。」(IT970106)

小儀下課反倒是與一起從裁併學校永久分校，轉來本校的中年級學長姐比較有互動，導師談到下課的時候不見小儀的影子，問同學才知道，她下課常跑到三年級那兒去找學姐：

「她出去的話就跟那個三年級的姊姊玩，就是以前分校的小朋友，她會去找他們玩，她就比較少跟班上同學玩，但是上課問人家問題，她還是會，就是同班的同學她還是會去問。」(IT970106)

「我有時候下課會去找小佳姐姐（化名），她讀三年級。……以前在分校就認識了，她對我很好啊！」(IA961127)

相較之下小儀與班上其他同學的互動良好，但是並不親密，感覺小儀還是和永久分校的學生比較熟悉，雖然小儀在適應新的人際關係上還需要一些時間，但是基本上小儀並不覺得認識新朋友會對他造成困擾：

「很容易交到新朋友啊！因為他們都很好啊！……有時候數學習作很難不會寫，我就問他們都會教我。」(IA961108)

「不會很難啊！就跟他們聊天就會認識了啊！」(IA961115)

而班上同學對她的看法也很正向，雖然小儀的同儕互動比較被動，卻不影響同學對她的感覺，反倒是因為她樂觀好相處，同學給她的評價都不錯：

「我喜歡和小儀一起玩！因為她很愛笑。」(ID1970218)

「她下課會講笑話給我們聽！」(ID2970218)

「她很好玩，很會搞笑！」(ID3970218)

「我覺得她唱歌很好聽」(ID4970218)

二、師生互動

以上課的情形來說，小儀在課堂上並不會特別或是刻意與老師互動，但是有時小儀會不專心或是上課發呆，老師會提醒她，有時課堂中也會拿問題來問她，但是頻率次數都不算是密集的，基本上小儀對老師的感覺是很好的：

「我喜歡我的老師，因為我覺得老師很漂亮。……老師不會隨便罵人，只有欠功課的時候才就會很生氣。」(IA961215)

「我覺得老師很厲害，因為她會很多東西。……老師會教書、會唱歌、會教我們畫畫。」(IA961227)

老師對小儀的感覺是她是一個嘴巴很甜的小孩，會主動的稱讚老師，表現出她對老師的好感，師生的互動很良好，老師覺得小儀的理解能力不錯，但就是寫功課比較不用

心，老師還是對她有所期望，希望她能夠好好努力：

「小儀會主動來跟我聊天。……小儀偶爾會講一下，老師你今天好漂亮啊！就講一些比較甜的話這樣，或是有時候會來幫我的忙，拿拿東西什麼的，是還蠻主動的孩子。」

(IT970106)

「我覺得小儀的理解力還不錯，上數學課她的反應都還不錯，但就是回家功課有時候會缺繳，不然我是覺得她應該在學業上會有不錯的表現！」(IT970327)

老師本身的教學模式、教師的期望以及學生對老師的感受，會影響與學生的互動情形，進而影響學生的學習效果，因此與老師的互動關係良好與否，會間接的影響到她在課業上的學習，有好的師生關係，的確對學生的課業學習會比較有幫助。

參、課業學習適應

一、學業成績

小儀在永久分校的成績是三個學生中屬於中間，成績比小宜差，但是比小宇要好，但是進入本校-永遠國小之後，幾次考試下來，成績排名在班上屬於中斷，雖然成績並不算優異，但是老師都確表示她的成績是三個個案中進步最多的：

「她的理解力還不錯，例如上數學課我只要講解一遍，通常她都可以了解，除非是有些應用問題，解題的時候數學式子要寫兩、三個才能算的出來的題目，這對她就要多說幾遍。……這一次段考成績，小儀表現的還不錯，國語考72分數學考97分，跟上學期比進步了。……其實小儀考的可以再好一些，就是她考試的時候動作比較慢，可是我們有時間限制，所以她寫的比較趕，考慮的沒有很詳細，所以有些部分沒有平常表現那麼好。不然他們三個來看，小儀是進步最多的。」(IT970325)

在成績的表現上，小儀的也覺得自己的表現有在進步，比較剛到本校來的時候的成績，小儀表示數學進步的最多，雖然她說不出原因，但是從言語之中可以體會到小儀對自己的表現感到滿意：

「我的數學學習單都有100分的。……以前沒有啦！有時候會70幾分，或是有80幾分，現在比較好。」（IA970311）

「我這次段考數學考的很好，但是國語就普通！……我的數學有進步，不知道為什麼！……爸爸說我很棒。」（IA970325）

二、課業學習與課程適應

從裁併的分校到本校上課，同時間研究個案也從一年級升上的二年級，因此在學習上最直接的感受莫過於來自於課業的變化，於心理上所產生的影響也最直接。課業學習習慣越好，其學業成就相對就高，而習慣就是個人處於相同的或是相似的情境中，自動的、經常的反覆出現之特殊反映，良好的習慣使活動經濟有效，不良的習慣妨礙適應的歷程，故學習習慣是否良好，關係學業成就甚大(黃瑞煥、詹馨，1982)。小儀從裁併的分校到本校來上課，學校的上課方式、學校的作息時間、師生或同儕的互動等等，這些情況的改變都直接或是間接影響小儀的課業寫作習慣：

「放學一回家馬上就寫啊！我回家的時候只有我一個人，我就先寫功課，哥哥（表哥）五點才會回來！」（IA961127）

「老師說我們要回家就先寫功課，所以我都寫完回家功課再出去玩。」（IA961215）

二年級的小儀放學回到家的時間大約是四點左右，家長都還沒有回來，而高年級的

哥哥在五點左右才會回到家，因此小儀就自己完成功課。小儀家裡並沒有書桌，寫功課的地方就在家裡的飯桌上，而桌上常有一些雜物或是中午的飯菜，小儀就邊寫邊玩，做作業的態度不認真：

「我們家的客廳外面寫功課！……不是書桌，那個桌子是拿來吃東西啊，還有寫功課啊，都在那個桌子。………嗯！寫一下子就休息一下，然後再寫啊！」（IA961127）

小儀的習慣還不錯，回家會先寫功課，如果有不會的功課，就等著哥哥回來教她，但是如果沒有哥哥的協助，或是與小儀同住的姑姑如果晚一點回來，沒時間注意她的功課，那小宇就是空著不寫了，因此小儀在學期初時有缺繳功課的問題：

「回家功課如果不會寫叫哥哥教我喔！也會叫姑姑教我。………回家功課有時候沒有繳，因為哥哥不教我，我就不會寫啊！就沒繳了。」（IA961025）

「因為我不會寫啊！姑姑最近都很晚回來，我睡著了啊！所以姑姑就不會教我了。」（IA961119）

老師也談到小儀缺繳功課的情形，老師認為小儀和姑姑住在一起，而姑姑自己也有三個孩子，再加上家庭經濟環境也並沒有很好，所以能花在小儀身上的時間與關注就相對的減少，所以老師要多費心注意小儀的學習情形：

「缺繳功課的情形也是有，小儀是開學我罵過之後有好轉。………小儀還好一點，因為她是跟姑姑住，然後她姑姑的小孩，有比較大的孩子，雖然環境上不是那麼理想，可是至少說她姑姑會管她。而且有一次她根本都沒寫作業，然後我打電話去跟她姑姑講，她姑姑就比較費心點，那陣子都有特別注意小儀的回家功課，她目前都比較OK啊！沒有問題。」（IT970325）

關於學校的課程內容的適應情形，小儀與小宇及小宜都同時感覺到二年級課程與一年級的差異，不僅學習內容增加，難度也變深了，所以比較懷念一年級的輕鬆：

「一年級的數學很簡單，我都會自己寫！現在數學習作很難，都要姑姑教我才會寫。……回家功課很多，寫不完。……一年級比較好，功課一點點。」（IA961127）

「以前的回家功課一下子就寫完了！……以前我們午休起床後就開始寫功課，寫完作業老師就給我們出去玩。」（IA961225）

小儀表示國語、數學她都覺得變得比以前難了，她比較喜歡簡單的內容，因此一開始在數學課的課堂上也顯的興趣缺缺，因為聽不懂，經常會在課堂發呆，要不就是跟其他同學玩，一下子要學習困難度較高的課程，實在無法引發她的學習動機：

「有時候數學會聽不懂，我就會跟志玲（化名）玩，她坐在我旁邊。……老師沒有發現。」（IA961127）

「上課如果很無聊就會跟志玲（化名）聊天，還有玩橡皮筋！……因為聽不懂啊。」（IA961215）

二年級的課程勢必比一年級的課程困難些，而對這三個孩子而言，除了要適應環境的改變之外，又必須學習困難度較高的課程與較沉重的課業，的確會造成適應上的困難。而當困難得不到適當的解決，無法在課業學習上得到滿足感與成就感時，便逐漸產生對課程的疲乏，容易在課堂上顯現出不專心的態度，甚至是放棄了學習的意願。學生的學習意願低落與課程內容形成一種惡性循環，學生聽不懂上課的內容，也就對學習缺乏興趣，之後就更加不想上課，最後的結果便是學生的學業成績低落。

對於科目的適應，小儀喜歡上課的科目，依順序排列分別是：生活、國語、體育、

數學、健康，因此可以知道小儀最喜歡上的課是生活，而最不喜歡上的課是健康：

「我最喜歡上生活課，因為可以唱歌跳舞、畫畫、還有做美勞。畫畫很快樂啊……我也喜歡上體育課，因為有遊戲可以玩啊！還可以打球。」（IA961214）

「我不喜歡上健康課，因為覺得很無聊！又不能出去打球。」（IA970109）

因此，可以發現小儀所喜歡的課程偏向技能科或是藝能科，例如：生活、體育等，可以讓她操作的課程，或是有活動的學習方式，不管是做東西也好，畫畫也好，或是打球也好，她都喜歡。

「上生活課的時候小儀的精神明顯的不一樣，老師今天教的是撕畫，小儀很專心的聽老師解說每一個步驟，迫不及待的想要開始做，小儀的動作還算俐落，肢體協調度不錯，還會指導不會的同學，而在做自己的作品時，小儀遇到不會的或是不清楚的步驟時，也會很主動的拿過來問老師，感覺起來這個時候的小儀積極許多，臉上顯現出的專注是其他課少見的。」（0970312生活）

小儀上課的狀況大致上良好，除了剛開學時比較不能適應數學課程的難度，而有發呆、聊天等小動作，後來漸漸比較能適應課程時，上課的注意力與專心度就些改善，老師倒覺得小儀上課的表現還可以，唯獨就是課堂上比較少發言：

「小儀看起來很專心，可是她不喜歡舉手講話，她就是沒有什麼意見表達之類的，她不會主動表達看法。」（IT961227）

「上課的情況，我覺得小儀倒是還好，沒有什麼大問題，是屬於比較安靜聽課的學生，除非就是上生活課的時候，那她就表現的很有興趣，上課的反應就比較明顯，而且會主動舉手又表演。」（IT970325）

遇到自己不懂的問題，她倒會去問同學或是老師，不過會先問過同學之後，如果還是不會或是得不到解答，才會去問老師：

「在學校功課不會會叫黃潔(同學)教我。…會先問同學，不會再去問老師。」(IA961215)

「小儀功課不會會來問我，但是她可能不會第一時間就找我，會先找同學，不然就是猶豫半天才來。」(IT961215)

綜上所述，小儀在課業學習的適應上出現的困境，包括學科內容太難，以至於會覺得吸收不了，習作很難完成，也覺得回家功課份量過多，有沒有人可以協助指導的情況下，會有拖欠功課的問題。

肆、研究者的省思

小儀個子小小瘦瘦的，個性溫柔，理解力高，是個聰明的孩子；在與小儀錄音訪談的初期，研究者與個案尚未建立關係，因此訪談的過程，小儀會顯的不安，並且當研究者在問題較切身的問題時，小儀似有疑慮或是難言之隱，而在經過多次的晤談之後，彼此都較熟悉與了解，小儀似乎打開心房願意對研究者的問題做更明確的答覆。另外在研究訪談的時間安排上，礙於不影響學生的作息，所以盡量選擇下午的時間來進行訪談，但因為個案中午有時候沒有午休，所以精神狀況不好，因此在個案訪談狀況不理想的情形下，可能會間接影響訪談內容的準確度。

訪談中得知因為父母都在外地工作，所以將小儀託付給姑姑照顧，而姑姑自己也有三個孩子，無法將所有的注意力都放在小儀身上，因此在訪談中談到爸爸媽媽，小儀的臉上會不自覺的透露出一絲絲的落寞，可知道的是小儀在家庭功能上是缺乏安全感的。其實小儀的情況反應出台灣隔代教養的現況，早期的隔代教養的成因大多是父母雙亡、

離婚或是因托育的需求所產生。隨著社會的變遷、都市化及雙薪家庭的增加，有別於早期，現今隔代教養的成因越趨複雜化，涉及層面也越廣。例如：雙薪家庭的父母為生活打拼，然而好的保母可遇不可求，於是委託親人或是祖父母照顧孩子常成為職業婦女在兩難之下的抉擇。小儀便是其中一例，父母因為在台東工作難找，於是在小儀還是幼稚園時就到嘉義找工作，並同時把小儀託付給親戚-姑姑照顧，在與小儀和導師訪談中發現一些問題，如同面對小儀的功課，姑姑是心有餘而「力」不足。姑姑除了要工作之外，自己本身也有三個孩子要照顧，除了體力上的限制，時間與精神上的分配，對於姑姑能給小儀的協助真的有限；此外，管教的問題，雙方（父母與姑姑）價值觀的可能不同，面對管教態度的意見、想法、態度、技巧也有所不同，如果沒有良好的溝通，很容易造成彼此的衝突。小儀不過是個國小二年級的學生，在面對新學校適應的問題時，她比別人更加需要家人的教導及關愛，這時老師在她的學習上就佔據重要的影響力，藉由老師的鼓勵及關懷，給予她正面的影響，多少彌補了她在家庭中缺乏的溫暖。如同研究者自己班上的學生，隔代教養的孩子，家中只有祖母一人，能提供孩子的大概就只有吃的飽、穿的暖，至於功課上的協助，真的就是老師要多輔導了。

第二節 小宣的學校適應

壹、個人心理適應

一、個體動機與需求的滿足

環境上的改變對於學齡的兒童而言，都是會造成生活上很大的不同，小宣的住家離永久分校很近，她平時上課都能自己去，但現在到永遠國小就讀，到學校的距離變遠了，因此生活上有些不一樣的改變，對於個性開朗的小萱來說，環境改變所帶來的不方便，似乎也有些許的不適應：

「永久分校離家比較近啊！以前我都自己走路上學，現在都要媽媽載我來！……怕會來不及，現在早上要很早起床！……當然會啊！上課都會想睡覺。……來不及，我有時候在家裡有時候在早餐店，以前都在家裡吃！來不及時媽媽會一直趕，會叫我帶到學校去吃。」（IB961108）

「我有的時候上課都很想睡覺，因為早上我要比較早起來啊！……媽媽一直趕、一直趕我，要我趕快穿衣服要載我去學校，所以我都睡不飽。」（IB961127）

「這陣子小宣來學校的精神狀況都不是很好，有時候問她問題就沒什麼反應，都是在早上精神不佳，但是下午就好很多，我想應該是晚上太晚睡，早上又早起所以睡眠時間不足，想必精神狀況一定很糟，我是有跟媽媽反應過啦！是有一些些改善，但是就是時好時壞。」（IT961127）

小宣對於新學校因為距離的問題，必須提早起床又要趕著吃早餐，生活的步調和上學方式都讓小宣覺得很不適應，似乎環境的改變使她在生理的需求上並沒有達到滿足。

對小宣而言，另外在情感穩定的需求上，新的學校生活中多了許多不熟悉的人，和以前在永久分校的生活很不一樣，分校的人數少，老師、同儕間的關係密切，大家好像是一家人的感覺，生活很親近，上學、回家都在一起。可是到了新的環境，面對不認識

的人，一開始難免陌生，生活互動就會較為拘謹：

「最近有一點點不快樂！……有時候同學不跟我玩，我也不知道為什麼？……有一次他們在玩鬼抓人，我就說我也要玩，但是他們就不讓我玩，說人太多了，我有點難過，因為我想跟他們玩。」(IC961115)

因此在一開始的適應過程中，小宣也受到環境陌生的影響，而在心情上產生不安全感，也影響到自己的心情，所以小宣人際關係安全感的需求並未滿足。

二、心理與自我概念

小宣的自我概念很明確，她很清楚的知道自己的角色定位，也很清楚的知道到了新的環境中，自己需要做什麼樣的改變來適應環境，她需要新同學的認同，但另一方面，她的一些行為表現，是爲了要取得同學對她的肯定，例如小宣會協助同學功課，由此可看出，她的某些自我概念是必須來自於同儕對她的認同，因此她想藉由協助同學做功課來證明自己的價值性：

「嗯……（不好意思的點點頭），我會教小朋友功課啊！……有時候同學不會，我就會去教他們。因為功課寫完就可以一起出去玩。」(IB961215)

「小柔（化名）她會問我數學習作，她不會寫啊！我就會教她，因為她坐在我旁邊，而且她跟我很好喔！」(IB961227)

小宣對於環境的改變，生活上雖有一些變化，但是小宣對來學校上學還是抱著開心的心情，對新環境所造成的心理困擾，並不會感到壓力：

「喜歡來學校上課！因為覺得很好玩，還有體育課。……還有同學很好。」(IB961215)

「我下課喜歡跟同學玩鬼抓人，很好玩啊！而且我們很厲害，我跟小儀跑的很快，鬼都抓不到我和她。……盪鞦韆很好玩，以前學校沒有，下課都有很多人在排隊玩盪鞦韆。……喜歡上學啊！因為學校很好玩。」(IB961227)

三、情緒表達

在二年級的新課程方面，小宣也表示了剛開始不太適應的心聲，包括作業的增加，或是課程內容的難度增加等，都是升上二年級之後所帶來的壓力：

「現在的功課很多，以前我們的老師出的功課比較少啊！回家功課一下子就寫完啊！……現在有的時候寫得完，有的時候寫不完。」(IB961127)

「我的數學習作沒有交！……有的很難我不會寫！數學習作最難。」(IB961227)

「我今天的回家功課有四樣耶！有國語習作、數學學習單、生字語詞簿和每日心情，很多樣呢！我一定會寫不完啦！」(IB970106)

但是小宣在面對這些改變的時候，仍究會以一種較積極的態度來面對，會找到自我抒發的管道，她的情緒還蠻能夠調適的：

「我心情不好時會出去走一走，在家裡後院。……還會哭！」(IB961115)

「昨天回家的時候，小宇罵我，我就很生氣，然後回到家我就去騎腳踏車。……有啊！心情有變好啊！」(IB970218)

「小宣的情緒反應我覺得還好耶！她在學校的表現都還蠻正常的，不過下課後與小朋友相處的情況我就比較不清楚了，但是據我的了解他的情緒是都蠻穩定的，不會有太激動的表現。」(IT970311)

綜上所述，小宣面對的新環境、新同學、新老師、新課程，剛開始都會有不適應的情形出現，相較於裁併的分校，顯然她比較喜歡一年級的生活，但現在的環境改變了，因此她也試著讓自己去接受新的生活。另外小宣對課程的改變，在情緒上的也有適度的抒發，對於新的改變亦有相當的認知，同時能夠自我調適。

貳、人際關係適應

一、同儕關係

從裁併的分校轉到本校就讀之後，小宣意識到新的生活中將會有不同以往的改變，包括新的老師、新的同學、新的規定等等，她的心理或是行為都做了一些調整，小宣內心是喜歡並能接受這樣生活的改變，但在適應新的同儕互動模式時，小宣還是有些擔心與害怕，面對新的團體小宣心理其實還是會緊張：

「現在的同學比較多！有比較好。…可以玩鬼抓人（一種遊戲）。」（IB961112）

「我開始來學校跟同學都不認識，會很緊張！因為害怕同學不喜歡我。」（IB961012）

面對於新的團體，一開始小宣確實表現的比較拘謹，害怕同學沒辦法接受她，但是經過一段時間，同學彼此之間相處的時間長了，相對的陌生感減少熟悉度增加，再加上小宣個性活潑，能主動認識同學，因此與同學的關係就維持的不錯：

「我覺得在學校交到新的朋友很容易啊！因為很簡單，聊天就可以了。」（IB961205）

「在學校有喜歡跟小朋友聊天還有玩遊戲！……我喜歡跟楊雨柔、廖傑宇、蕭光雨玩。」
（IB961205）

「小宣的個性比較主動，所以她會先去找同學玩，所以她和其他同學的互動我是覺得還

算良好，應該是沒有什麼困難。」（IT961227）

小宣個性活潑大方，平常對同學表現熱心，同學間如果有問題，小宣會主動協助，就因為較積極的人格特質，因此比較容易會吸引其它同學想要與她為友：

「小朋友喜歡小宣啊！因為小宣都會去幫別人！」（ID1970324）

「有人會叫文宣教他寫功課，文宣都會教他。」（ID2970324）

「小宣她就是會跟同學之間互動比較多，下課的時候她會主動找同學出去玩，我覺得她跟同學相處的還不錯。」（IT961205）

相較於小儀和同學互動關係，小宣顯然比較能在新的同儕團體中，建立新的人際關係，會主動的去跟其他同學接觸交往，不會將自己局限在一個小小的安全人際關係中，但在訪談發現，舊有的人際關係還是比較能讓小萱感到安全，比較內心的事情還是會找小宇和小儀：

「心情很好的時候喔！我會告訴媽媽。……如果在學校，小宇和小儀，都會想跟他們說。」（IB961128）

「那在學校心情不好的時候我會罵林俊穎。因為我跟他比較好，所以會想找他！」
（IB961215）

在觀察小宣的心情日記時，也發現小宣日記的內容常常有小宇的出現，小宇在小宣日記中出現的比例遠高過班上的任何小朋友：

「今天我跟小宇吵架，我很生氣，因為他不借給我自動鉛筆，下課我都不想跟他講話，他很討厭。」（DB961128）

「今天三年級的林宗義說小宇沒有擦窗戶，宗義（化名）都亂講話，因為我有看到小宇在擦窗戶，所以我就和林宗義吵架。」（DB961215）

「星期天我和小宇去騎腳踏車，我們騎去找小儀，可是她不在家，然後又去找小軒（化名），然後我們就回家了。」（DB961227）

因此雖然小宣在新環境中已經建立新的人際關係，但是還是喜歡和舊有的同學在一起，因為這樣的感覺還是比較熟悉的。

二、師生關係

小宣上課還算認真，也經常給老師回應，敢於和老師對話，有問題都會提出來與老師討論，老師也會給予解答（0961219 國語）：

「小宣上課看起來都很專心。……小宣她就是比較主動啊！每次都會發言啊！」
（IT970218）

「小宣就是那種會舉手發言的孩子啦！有問題她會問，上課的情況都還蠻正常的，可很專心。」（IT970311）

但下課後的小宣就比較少和老師接觸，這或許是因為現在老師不像以前分校的老師，下了課都還有許多事情要處理，接觸的時間相對較少，還有老師的教學風格與個人特質都影響小宣對老師的看法：

「我喜歡一年級的陳老師（個案在分校的導師），現在的老師有時候喜歡有時候不喜歡。」
（IB961127）

「我覺得老師愛生氣！……有時候上課我們班的同學在看書，她沒看老師，老師就生氣

了！」(IB970106)

小宣比較懷念以前分校的老師，可能是因為分校老師面對的學生數少，跟學生相處的時間長，相對的給予她的關心比較多，她的印象也就比較深刻：

「我有點想以前的陳老師，不知道現在她在哪一個學校。……老師對我很好，很關心我，會教我功課、會跟我玩。」(IB961227)

「現在老師不了解我，因為老師都不知道我的功課很多！」(IB970106)

雖然小宣在訪談中表示並不是那麼喜歡新老師，也覺得老師不了解她、不關心她，但是小宣還是喜歡老師，會想拉近與老師的距離，想與老師的互動不那麼疏離，因此小宣會主動的想建立與老師的關係：

「老師很嚴格！……喜歡老師，因為老師會教人！」(IB970106)

「小宣跟小儀都會來找我，尤其是小宣，小宣她會很想要討好老師。……對！小宣會，她很明顯。……例如她會跟你說：「老師你今天穿的很漂亮喔！」，或是告訴你昨天媽媽帶她去哪裡等等……，就是會找機會跟你聊天啦！」(IT970311)

綜上所述，小宣在人際關係的適應上，是以一種調整自己適應環境的策略運作著，傾向於順應團體所服膺的價值標準，讓自己與其他同學保持和平的相處，但另一方面仍然是比較喜歡與舊的同儕來互動，保有可以放心的、不會計較的、安心的同伴，這些同伴就是同是永久分校的同學-小宇和小儀。而與老師之間的關係，小宣會想積極的與老師建立良好的互動，讓老師能喜歡她，雖稱不上親近，但是雙方互動還算不錯。

參、課業學習適應

一、學業成績

小宣在永久分校的成績是三位小朋友中最好的，學業表現也都表現的很沉穩，主要的原因可能是因為小宣的家庭教育，相較於其他兩位學生-小宇和小儀，小宣的家庭是比較健全的：

「回家功課有的會有的不會！…………那不會的時候媽媽會教我啊！」（IB961127）

「媽媽會教我功課，但是如果媽媽晚一點回來，我就會叫爸爸教我啊！可是爸爸會叫我自己先想想看，要等他有空的時候才會教我。」（IB961215）

但在分校裁併轉來本校就讀之後，小宣面對的同儕競爭從3人增加到18人，相較之下，小宣的成績就不如以前的優秀，甚至一開始還因適應上的問題，成績有一些些退步：

「成績喔~在班上的排名應該算是在中上啦！嗯……剛來的話好像有比較差一點，可是差距不會很大啦！現在小萱成績表現就上上下下，就是狀況比較不穩定！」（IT970311）

「這一次段考成績出來，小宣考的還算不錯，數學有些粗心考 86 分，那國語考的蠻好的是 96 分，她就是認真一點考試成績就會很好的那種孩子。」（IT970325）

然而小宣在永久分校的學業成績優秀，與因個別化教學和同儕競爭人數有關，在分校老師只面對三個小朋友，相對的給予學生的時間就比較多，必然能針對不同的孩子給予不同的教學與輔導，學生的學習成就會較高，但現在班上人數變多，老師對於學生的照顧就不能個個都顧及到，如果孩子在課業有問題時，不能主動尋求解答，勢必就會產生學習障礙，當然也會表現在課業的成績上。

「他們三個在分校的時候，每次本校分校一起計算期末成績，他們的總成績都排名在前

段，尤其小宣成績一直都很好，我想跟學生人數少有關，老師只帶三個學生，能給的時間很多，可以針對他們的課業加強。」（IT970218）

老師另外表示家庭狀況也是影響小宣學業成績表現的因素之一，特別是一些外來的改變，會間接的影響到小宣的學習，在這學期小宣便面臨到影響她學習的問題：

「小宣說的媽媽，其實是她爸爸的同居人，因為他們另外已經有一個兒子，年紀比較小，所以變成說他爸爸的重心沒有在她這邊，反而是讓小宣寄住在別人家！……我也覺得很納悶小宣上下學是誰來帶？就是寄住的阿姨，就是小宇他們家的親戚啦！她算是小宇的姑姑，但是和小宣沒有親戚關係。……沒有人幫她看功課啊！所以這學期的作業都一直有拖欠的情形，寫聯絡簿也沒用，因為有時候就連聯絡簿也都沒有簽名，更不用說成績啦！我其實蠻擔心這樣的情形一直下去。」（IT970311）

學齡的兒童對於環境上的改變，都是生活上很大的變動，而小宣在面臨新學校的人、事、物之外，還要適應家庭環境的異動，在雙重的適應壓力之下，如果缺少他人的鼓勵與關懷時，容易使孩子感受到強烈的挫折感與不安全感，而折損了自我的期望與失去自信。

二、課業學習與課程適應

從裁併的分校到本校上課，同時間研究個案也從一年級升上的二年級，環境與學習的改變，對學生而言都是一種壓力與挑戰。而環境上的變動也影響著孩子的學習，包括學習態度、學習的習慣上都有可能會出現不同的表現。學習態度是經由長期學習習慣所衍生出來而形成的，當學習擁有良好的學習習慣之後，必能培養出良好的學習態度。小宣從裁併的分校到本校來上課，新環境、新同儕、新學習方式，這些情況的改變都直接

或是間接影響小宣的課業寫作習慣：

「我一回家就寫。都沒有先去玩，因為我爸爸說要先寫完功課再出去。……沒寫完功課會被爸爸罵！」（IB961108）

「回家會先寫作業，如果回家功課很少我半個小時就可以寫完了，但是如果作業很多大概要一個小時吧！……寫完功課就可以出去玩了！」（IB961215）

「一年級的時候，回家就可以出去玩了！因為回家功課在學校就已經寫完了。」
（IB970218）

小宣是三位個案中家中有書桌的小朋友，因此回家有固定的地方可以寫功課，再來小宣回家功課如果有不會的部分，爸爸和媽媽會協助小宣完成功課：

「我在書桌上寫功課啊！書桌是我專屬的書桌！可不是新的，是人家送給我們的。」
（IB961108）

「回家功課如果不會寫叫爸爸教我喔！有時候他不在，我就會叫媽媽教我……在學校不會我會找小儀，叫她教我寫功課！」（IB961127）

「爸爸有時候會教我功課啊！但是有些很難的題目他也不會，昨天的回家作業有學習單，爸爸就說他看不懂，叫我去學校問老師。」（IB961215）

小宣在剛轉到永遠國小的上學期，她的學習狀況、功課的完成度都很良好，但是自從下學期，爸爸把她寄宿於朋友家裡開始，小宣的功課就開始出現遲教、拖欠等狀況，導師也反應小宣的學習有因家庭環境的關係，出現了不穩定的情形，當老師告知家長之後，現在爸爸會在晚上再載小宣回家，但時間都很晚了，也沒有時間常常能夠督促她的功課，因此功課的完成度還是不理想：

「文宣是因為家庭的狀況可能有影響到她最近的學習狀況，最近她爸爸把她寄在別人家裡，而且那個人跟他們一點親戚關係都沒有。這學期喔！就是開學到最近，然後他最近是說他還是去人家家裡，他爸爸晚上會載他回家。但是她的功課就是有一陣子有全部完成，然後有一陣子又開始拖欠功課。」（IT970325）

家庭環境的改變確實會影響小宣的學習狀況，但另一方面相較於一年級的功課，現在課業的困難性提高，也讓小宣覺得寫功課不是一件簡單，可以自己完成的事情，如果又再沒有人協助的情況下，就造成拖欠功課的問題：

「現在作業我有時候有交，有時候沒有交！……因為功課太多，太難了。……我一年級沒有欠功課，二年級有欠。就是以前在永久國小的時候都沒有欠，現在才有欠功課唷。」（IB961127）

「小宣功課的字跡算是工整的，作業簿上訂正的部分也都有完成，但是和上學期的情況比起來，國語習作和數學習作的錯誤的部分比較多，老師圈起來補寫的次數也較頻繁，顯示小宣的課業的習寫比上學期來的不用心」（B961127 國語習作檢核記錄、數學習作檢核記錄）

對於小宣來說，在進入永遠國小就讀時，同時間她也升上二年級，學習新課程的初期也會對她造成一些不適應的情形，像是增加的課業以及難度加深的數學等，都會有不適應的地方：

「我不喜歡上數學課，因為很難！…一年級比較簡單，現在比較難了。」（IB961215）

「今天老師教的數學我就會覺得很難，老師講了三遍我才聽的懂，可是數學習作我就不太會寫。」（IB970218）

「我覺得要寫小作文很難，因為都不會寫！……老師有教我們啦！可是我還是覺得很

難不會啊！」（IB970311）

課程內容加深，需要多一些理解思考的能力，而非一年級時，計算的比重較重，因此課程難度的增加，著實對小宣來說是件困難的事。有時候小宣也會因為課程內容聽不懂，或是老師教學方式小宣覺得不有趣，於是就會出現不專心的情形（O970109數學）：

「有時候上課很無聊會跟黃志玲（坐在小宣旁邊的女同學）一起玩。……黃潔一直叫我，所以你就跟她聊天！……老師在改作業，沒有被老師發現！老師如果發現我在講話會處罰。」（IB970106）

對於科目的適應，小宣喜歡上課的科目，依順序排列分別是：體育、生活、國語、數學、健康，因此可以知道小宣最喜歡上的課是體育，而最不喜歡上的課是健康。上體育課可以讓小宣覺得很開心、很有趣，並且可以在操場上跑來跑去：

「我最喜歡上體育了，因為體育可以玩踢足球，跳遠。……體育課分組打樂樂棒球的時候，我跟小宇同一組，我們這一組常常都贏！很厲害喔！」（IB961128）

「今天我們上體育課在練習接力賽，因為我們運動會要比賽啊！……我是紅隊的，藍隊最強，每次比賽都是他們贏，所以老師要我們最近上體育課都要練習接棒，很好玩啊！我最喜歡接力賽。」（IB971215）

小宣最不喜歡上的就是健康課，健康課程的上課方式，老師除了課本上內容的講解之外，老師還會有一些開放性的問題，讓學生能夠多一些思考的空間，增加腦力激盪的機會，這樣的授課方式讓小宣覺得很困擾，覺得沒有正確答案的問題對她來說很困難：

「最討厭上健康啊！健康就是告訴你怎麼上體育課。……因為很難回答。老師問的問

題都不知道要該說什麼，所以我不喜歡上健康。」（IB961119）

「在上健康的課堂中，課程內容上到水的重要性，上課談到如果我們面臨到全球都缺水會發生怎樣的事情，老師提出問題要學生說說自己的想法，有幾位小朋友都主動舉手回答，平常小宣上課是會主動回答老師的問題，但是小宣卻低下頭來，當老師要小宣回答這問題時，小宣只說『不知道』，老師試圖提醒小宣，但小宣還是沒有其他的答案。」（0970109健康）

從小宣對學校課程內容的反應中，可以看出她是比較偏好較活潑、技能性的課程，像是生活、體育，其他國語、數學小宣表示難度有比一年級困難，但並不會就因此影響小宣的學習意願，當她在功課上遇到困難的時候，她也會立刻尋求同學的幫助，或是求助老師把問題弄懂。

肆、研究者的省思

研究者教育職場上一直都帶低年級的學生，因此對於低年級孩子的行為與口語表達都有一定的了解與認知，但在訪談之前還是會有些許的擔心跟害怕，但是在見到小宣之後，就知道自己真的多慮了，小萱活潑可愛，對於她而言我是個未曾蒙面的陌生人，但是他對於我並沒有陌生感，言談中透露著天真與單純的個性，研究前期的觀察與訪談，小宣一直給我這樣的感覺，直到研究後期發現小宣的談話中有些不確定感，爾後才得知小宣生活有些異狀，小宣的家庭狀況爸媽離婚，爸爸在婚後生下兩個孩子，就是小宣的弟弟和妹妹。這樣家庭結構的解組最感困難的，便是新家庭的子女教養態度與方法，若處理不當，便有可能產生「妳的孩子、我的孩子，打咱們的孩子」的困惱。再者，兒童階段的依附關係建立，在喪失重要他人的情形下，生活欠缺適度的照顧，容易使孩子容易產生生活適應的問題。如同小宣父親因為家庭的因素讓她寄宿朋友家，這樣的改變對一個二年級的孩子而言，無非是件重要的事情，但是家長沒有這方面的認知，讓小宣獨自面對學校的適應與家庭的適應問題，這是研究者心痛、且不願意看到的，而面對這樣的現實狀況，讓研究者警覺到身為教育工作者，要能時時注意孩子的任何舉動，與異常

的行為，因為可能我們的孩子面臨他無法解決的問題，正需要教師的關心與適時協助呢！

研究者與個案訪談的地點會因教室的使用情況而有所改變，也會臨時改變晤談的地點，這樣的情形會讓訪談過程中斷，影響訪談的流暢性，因此訪談地點的選擇，是研究過程需要考慮的因素之一。



第三節 小宇的學校適應

壹、個人心理適應

一、個體動機與需求的滿足

學校裁併而被迫進入到另一個新的學校，環境上的變化使學生面臨新環境所帶來的壓力，小宇到新學校很直接的反應就是感受到空間的轉變，因為離開原本熟悉的小學，進入一個新環境，無論是在空間以及環境上都有很大的轉變，空間變大了，人變多了，所以增加了小宇對環境不熟悉的感覺：

「現在學校操場很大，遊樂器材很多很好玩……………我們班上的同學很多，但是跟他們不熟。」（IC961108）

「看到新同學會很緊張，因為會害怕同學不跟我們玩，會害怕被老師打、罰站、罰寫功課」（IC961128）

小宇面對新環境不熟悉與陌生的感覺，在一開始的適應中，較難獲得安全感需求的滿足。在與同儕相處方面，小宇自認為自己功課不好，作業沒有按時繳交，因而產生羞怯感，對於陌生的同儕不敢輕易的交往，較得同儕的愛與隸屬需求的滿足感，比較偏向尋求舊有同儕間的情感需求來達到自我滿足。

再者受到環境安全感與隸屬需求的缺乏，影響小宇其他動機之滿足，讓小宇沒有來學校的動機：

「我覺得同學都不喜歡我，他們罵我沒有打掃，還會亂說話，所以我不喜歡來學校。」（IC961128）

「我現在不喜歡到學校上課……老師會罵我，因為我都沒有寫功課……有很多功課，欠

太多功課了，所以不想來學校！」（IC970218）

小宇在永遠國小的課業表現不理想，開學之後的課業有都沒有辦法如期完成，所以幾乎下課小宇就是在補寫功課(O970124)，看著同學下課出去玩，小宇的心情當然會受到影響，甚至因為這樣而不喜歡新環境。

二、心理與自我概念

小宇知道自己來到永遠國小比較不一樣，在面對比以前永久分校更多、更複雜的同儕團體，有了比較之後，特別是課業上的比較，認為自己在功課上都表現的不好。小宇在班上是較低成就的學生，原因出在小宇在幼稚園時就已經診斷出患有輕度智能障礙，並領有殘障手冊，因此在學業方面的表現一直都不理想，所以對自己的自信也比較不夠，小宇上課的時候都非常的安靜（O961115國），不發問也不吵鬧，不是發呆就是東摸西摸的，遇到了問題也不敢發問，上課的表現並不是很專心：

「我上課不專心……老師上課的時候，我聽不懂……玩擦子！隨便玩就是不想上課……自己玩不會跟同學聊天！」（IC970311）

「他上課都在發呆……」（ID1970324）

「小宇上課都沒在聽老師上課！……他在做什麼我也不知道」（ID2970324）

小宇擁有阿美族的原住民血統，在運動方面有著較特殊的表現，談論到小宇喜歡的足球，臉上看不到羞澀的表情，有得是小宇充滿自信的笑容，而同學們也會在比足球賽時搶著要小宇當他們的隊員，由此瞭解同儕互動的過程中，同學們給的一些回饋與反應，也會影響到小宇對自己的自我概念：

「我最喜歡上體育課！因為體育很好玩……我們上課有踢足球，還有立定跳遠……最喜歡踢足球，同學都說我很厲害！」（IC970106）

「體育課很好玩，有時候會踢球，有時候會跑步，上課很好玩。」（IC970315）

三、情緒表達

小宇在學校上仍就比較偏好與舊有的同學在一起，也就是同是永久分校的同學，不一定是同班的小宣和小儀，小宇也會去找三年級的學長，雖然是不同年段的學生，跟他們在一起，小宇也比較放得開自己。因此在心理的適應上，與舊有的人際關係互動情緒上較穩定與輕鬆：

「平常下課會去找小民（化名）玩……他不是我們班的同學，是三年級的，在永久分校就認識了！……因為他對我很好！他會幫我擦窗戶。」（IC961227）

「我喜歡和小宣和小儀一起玩，因為我跟他們比較好啊！……我今天下午放學回家，然後要跟小宣去騎腳踏車。……我很會騎啊！我們要去找小恩，他家很遠所以要騎腳踏車去啦！」（IC970218）

小宇在面對新環境的態度與行為上仍是較保守的，舊同儕的陪伴可以使他得到較穩定、愉快的情緒，當他和舊同學在一起，他可以笑的很開懷，相較於班級上，小宇和同學間的互動較少，因此碰到情緒不好，又在班上得不到適當的紓解的時候，他的解決策略就比較傾向於逃避不去處理，但有時後又傾向較正向抒發管道，告訴家長：

「我心情不好的時候會告訴爸爸媽媽！……在學校心情不好就一直生氣一直生氣，…不會跟別人講！」（IC971227）

「我會不想講話，心情不好的時候我都不想理人。……不知道要說什麼。」（IC970106）

貳、人際關係適應

一、同儕關係

同儕團體是個體尋求社會支持的來源之一，研究對象從裁併學校永久分校，轉到本校永遠國小，與老師之間的關係不再像分校時那般的親近，對同儕的需求感也日益加深，但在一個新的組合環境中，個體的發展並不相同，有些會打破以往的舊群體，重新尋求新的同儕團體，建立新的人際關係，有些則會傾向保持原有的關係，不會積極尋求新的同儕團體。在適應新的環境中，由於害羞的緣故，使得小宇在行為上偏向比較保守、消極、被動的態度，因此比較不會主動的去跟其他同學接觸交往，將自己局限在一個小小的安全的圈圈裡，這樣的心理現象，同時也表現在人際關係交往的行為上，因為舊有的人際關係帶給他比較多的安全感。訪談發現，小宇幾乎都跟班上的小宣和小儀在一起，或是會找同樣是永久分校轉來本校的三年級學生，雖然不同年級，但小宇似乎覺得這樣的互動關係比結交班上的同學來的容易：

「在學校不容易交到新的朋友，因為我怕他們會不跟我玩！」（IC961108）

「小宇他就是真的很被動，跟同學之間的關係互動不多，都是要同學主動去跟他說話。」
（IT961108）

小宇因為沒有辦法如期完成每天的回家功課，在學業上的表現也不理想，因此小宇覺得班上的同學不喜歡他，也透過其他同學的描述得知：

「我覺得小朋友不喜歡我，嗯…因為我沒寫功課」（IC961109）

「有一些同學不喜歡小宇。……他們會說他不寫功課，所以不喜歡他。」（ID1970218）

「小宇都不會跟我們玩，都很少跟我們講話，我也不知道為什麼！所以不會找他出去玩。」

(ID1970218)

但是導師邱老師並沒有發現，有如小朋友所表示的不喜歡小宇的行為，而且邱老師爲了讓這三位研究個案能快點融入班上這個團體，老師非常用心的在座位上做了一些安排，讓學生能透過這樣的調整，縮短研究個案與同儕間的陌生感：

「我都讓他們分開坐，常常讓他們換座位，小宣跟小儀就是有坐比較近，他們三個是都分開的，所以我就是盡量讓他們都跟別人接觸啦！」(IT961127)

「平常的話是不會排斥他啦！像有時候他們打飯打比較慢的時候，同學還是會幫他啊！」(IT961215)

小宇還有另一個衛生習慣的問題，因爲小宇的個人衛生習慣差，也直接影響了小宇在同儕間的人際互動：

「我不喜歡和他一組，因為他很臭，有的時候靠近他都有尿味！」(ID3970325)

「班上的同學也沒有說排斥他，就是覺得他有尿味啊！比如說分組，兩個人一組，或是幾個人一組同學就會不喜歡他加入，他弟弟沒有這樣的狀況，他弟弟在一年級，他弟弟看起來就比他乾淨，然後也不會向他這樣丟三落四的，他就是常尿床，他每次尿床都會被他爸爸處罰，他不換，早上來就是穿著他那條尿過的褲子，就跟他講說要換掉，不然同學會說很臭，但他就是都沒有換。」(IT970325)

或許因爲小宇感受到同學間有意或是無意的排斥，使小宇產生一種退縮的心理，而尋求一個他認爲比較安全，比較習慣的人際關係，這樣的相處模式也會表現在課業的學習上，若是遇有功課上的問題時，小宇就是不會主動尋求協助，不會問同學，實在是寫不出來或是真的沒辦法解決，才會找老師幫忙解決問題：

「嗯……我不會問同學！……想不出來的時候才會去問老師。……回家哥哥會教我！」（IC961215）

二、師生互動

邱老師是小宇的導師，老師任教職已經多年，而且一直都是帶低年級的學生，不論是班級經營或是課程上的教學，都具有高度的專業知能與技巧，幾次的教室觀察發現老師對學生很有耐心，儘管有些學生上課的秩序不是很好，但是邱老師都會先以口頭的勸說，要孩子安靜認真聽課，而且口氣溫和婉轉，唯有學生屢勸不聽的時候，才會以較強烈的口吻要求學生專心於課堂（O961129國）。在研究者觀察期間，發現小宇上課很不專心，常常老師在上面上課，小宇自己在下面玩起來，所以一但老師發現小宇又分心了，就會立刻給予口頭警告，因此小宇對老師就產生了一種距離感：

「嗯……（低頭笑而不答）……很兇的感覺！而且很嚴格，這個不行那個不行！」
（IC961215）

「老師會罵我！……我的回家作業沒有交的時候。……我上課玩東西被老師看到，老師就會叫我站起來。」（IC970106）

但由於現在老師並不像以前在永久分校，導師面對的學生較多，除了班級的事務要處理之外，還身兼行政工作，待在班上的時間就較少，與學生接觸的機會相對少了很多，老師和學生間的親密感也沒有小學來的貼近，因此對小宇而言，他對於以前分校的老師感覺比較熟悉，對現在的導師的感覺較不親近，當我問到現在的老師跟以前永久分校的老師，給你有什麼不一樣的感覺時，小宇不知道該怎麼回答，但在問到現在的老師跟以前永久分校的老師，你比較喜歡哪一個，這時小宇就能肯定的回答我：

「我比較喜歡一年級(永久分校)的老師……老師對我很好，老師會請我吃糖。」

(IC970106)

「一年級老師還會教我功課！我數學不會她會教我。」(IC970218)

老師則是覺得小宇和他的互動並不多，小宇和老師的關係就像和同學之間的互動一樣，一直就是呈現被動的狀態，從上學期到下學期經過一段時間的相處，這樣的相處模式並沒有很大的改變：

「小宇都是我要主動去找他！班上的學生較多，個別要處理的事情也很繁雜，我如果沒有叫他，小宇就好像是教室的邊緣人，有的時候事情一多，真的會忽略掉他。……平常課業有問題並不會主動來問我，小宇是完全都不問的那一種，他可能要呆坐很久，真的沒辦法他才會來問我，不然就是我忍不住就教他了！」(IT970324)

所以綜上所述，小宇在面對同儕的人際關係上比較封閉，而班上同學也會因為小宇衛生習慣不好，而產生些許排斥的情形，但只限定於某些特殊情況，例如像是上課的分組情形，儘管不是很明顯的對立，但是從學生互動的行為表現中，仍究是可以察覺到。所以小宇同儕的人際關係仍就以舊有的同學，為最主要的互動對象。而在教師互動方面，邱老師在與小宇的互動上雖不頻繁，仍會在生活與課業上給予關心，但是老師有時面對學生數較多的班級，確實心有餘而力不足，只能盡量給予協助。而小宇對於老師還是有著些許的距離感，在裁併學校-永久分校老師和小宇的互動模式是比較親密的，因此面對目前的互動模式，再加上小宇生性就害羞，不會主動與人接觸，因而產生小宇和老師間的陌生感。

參、課業學習適應

一、學業成績

小宇在幼稚園時診斷出有輕度的智能障礙，所以是領有殘障手冊的孩子，這樣的孩子在一般的班級中，學業成績勢必比較差，在裁併學校-永久分校，小宇班上就只有三個小朋友，小宇、小宣和小儀，學業成績的排名不明顯，但現在班上人數多，同儕的競爭多了，因此學業上的表現差異就出來了，小宇的學業成就是屬於偏低的，所以當我問及這一次段考的成績時，小宇會因為分數很低而不太敢說出口：

「這一次段考考的不好！數學考比較差，很差（臉上顯現出不好意思的表情，也不太願意說出分數）……數學考48分，國語比較好一點點，67分而已。」（IC970325）

對於學業上的表現較差，老師則覺得小宇上學期和這學期比較，成績有明顯的退步：

「小宇他的成績就是一直在後段啊！雖然我們班還有人比他更差，但是他在班上就是學習成就較後段的學生啦！」（IT970106）

「他應該算是有退步，因為現在題目變難了，然後有一些語文的部分，比如說一些答題的技巧他不會，也看不懂，像那種照樣造句，對他來說就非常困難，又例如說造句喔！上學期教他練習了好久，現在才稍微可以寫，如果是換句話說的題型，那他就完全沒辦法囉！」（IT970325）

另外老師提到影響的因素就是家長沒有督促的緣故，對於是否有其他的因素影響了學生學業上的學習，則並沒有特別說明：

「說到家長根本就很難辦到，記得有一次家長很晚來接小宇，我就想說還有一段時間，讓他在教室補一下作業，結果他阿嬤來啦！阿嬤就很生氣！以為我要把小宇留下來，於

是就破口大罵，講話就很沒有水準，如果家長的教育態度是如此，那怎們可能協助孩子的功課呢！」（IT970325）

二、課業學習與課程適應

課業學習習慣越好，其學業成就相對就高，而習慣就是個人處於相同的或是相似的情境中，自動的、經常的反覆出現之特殊反映，良好的習慣使活動經濟有效，不良的習慣妨礙適應的歷程，故學習習慣是否良好，關係學業成就至大(黃瑞煥、詹馨，1982)。小宇從裁併的分校到本校來上課，學校的上課方式、學校的作息時間、師生或同儕的互動等等，這些情況的改變都直接或是間接影響小宇的課業寫作習慣：

「有一些放學一回家馬上就寫啊！其他的那個…玩完之後才寫！……來不急就沒有寫了！」（IC961127）

「昨天回家沒有先寫功課，我在睡覺。……因為很累不想寫。」（IC961215）

「沒有先寫功課，因為我等哥哥回來教我。」（IC970218）

關於小宇談到回家功課一回家馬上寫的部分，應該說是把會寫的先寫完，接下來不會的功課，就等著哥哥回來教他，但是如果哥哥不教他，或是小宇沒有主動要求哥哥來協助他的功課，那小宇就是乾脆不寫了，因此小宇常常有缺繳功課的問題：

「回家功課如果不會寫叫哥哥教我喔！可是有時候他覺得我很煩，就不會教我，所以就沒有寫啊！」（IC961108）

當然小宇也知道自己的行為是不好的，但是小宇把自己的問題都歸給外在因素影響到自己：

「沒有認真寫功課。……因為哥哥(表哥)沒有教我寫，所以才會被爸爸罵。」(IC961127)

「我的回家功課被我弟弟拿去亂畫啦！畫到都破掉了，所以我就沒有辦法寫啊！」

(IC961215)

「國語課本放在學校，忘記帶回家了。……小宣她們家很遠，沒辦法跟她借課本啦！」

(IC970218)

小宇對於二年級的課程，在學習上有些困難，面對不會的作業小宇不會主動問老師也不會問同學，回家後又要倚賴哥哥，因此小宇的回家功課就常常遲交。但相較於一年級的課程，小宇就覺得簡單多了，再加上小宇和老師相處的時間較多，因此都能靠自己的能力或是老師的協助下完成：

「現在作業我有時候有交，有時候沒有交！……那個我以前沒有欠功課，然後現在才有的。……以前的很簡單！…有的自己想，有的別人教我。…老師教我啊！」(IC961127)

「小宇的功課不會寫他都不會去問老師，因為他怕老師會罵他啦！……他也不會問同學，啊！…有啦！他會去問小宣而已。」(IA970218)

邱老師也對小宇遲交功課的問題感到很頭痛，從一開學小宇轉到本校-永遠國小之後，幾乎功課都沒有交齊過，老師會常常提醒小宇回家功課的項目，但是小宇依然不是缺交就是缺寫：

「小宇都一直欠功課，從來沒有把功課交齊過。每天都會這樣子，常常一再叮嚀他要帶什麼作業回家，例如說今天的回家功課有生字一行，我就要提醒他要把國語課本帶回家，雖然是這樣他還是沒辦法完成功課，因為他還會搞不清楚他回家要做什麼功課。就是有時你把你東西放好囉！他回家還是不知道要幹嘛！有時候真的是很傷腦經，不

知道怎樣他才會記得。」(IT960106)

老師也想過要尋求家長的協助，透過家長的督促讓小宇能再家完成功課，但是老師的反應效果還是不好，因為小宇的家庭環境並不健全，未能協助小宇在課業上的學習：

「回去就是沒大人啊！他們家現在是爸爸、阿嬤？嗯……阿公有時候會回來，還有一個算是他的姑姑，那個姑姑有個孩子是五年級的哥哥，我也是曾經拜託他好幾次啊！請他幫忙檢查小宇的功課。因為拜託大人是沒有用的啦！他爸爸我有講過，那他回去就是被他爸爸修理，但是也就那一次而已。所以他們家就是沒有人管他。對。他還有個姊姊，我搞不清楚他是國中生還是高中生？是他姑姑的小孩。但是沒有跟他住在一起，就是另外一個姑姑，這個女生沒有跟他親生的爸媽住在一起，跟鄰居的小孩一起，然後就煮飯給他們吃，煮飯給小宇吃，然後幫他們洗衣服，然後我就問小宇說你阿嬤做什麼？他講不出來，那我就問他說在抽菸喝酒喔？他就說對！他爸爸是有在工作，但是不是那麼穩定。」(IT970325)

國小一年級與二年級課程的差異就是難度的增加，像是數學邏輯應用內容的變化，國語生字難度加深、語詞應用與變化增多，而老師對功課要求的嚴格，教學方法的不同，也增加小宇心理上的負擔，因此小宇在剛接觸二年級新課程的時候，經常會感到稍許的不適應，因此課業的負擔加重，是來新環境初期適應的壓力來源：

「來學校上課不開心，因為老師上的課很難都聽不懂！……以前一年級的時候都聽的懂！」(IC961128)

「數學很難，國語也很難。……習作我都不會寫。」(IC970218)

「數學習作上的練習並沒有完成，答對的比例大約三成，並且錯誤訂正的情形並不理想，有一些是前一單元的錯誤，並沒有訂正完畢。」(B961127 數學習作檢核記錄)

對於科目的適應，小宇喜歡上課的科目，依順序排列分別是：體育、生活、國語、健康、數學，因此可以知道小宇最喜歡上的課是體育，而最不喜歡上的課是數學。上體育課可以讓小宇覺得自己可以做得好，並且得到同儕間的鼓勵：

「我最喜歡上體育，因為體育很好玩！……體育課都在踢足球、立定跳遠！……踢足球最好，同學都說我很厲害ㄟ！」（IC961125）

「體育老師幫忙分組練習踢足球，小宇踢起足球來姿勢很標準，射門也很精準，臉上露出自信開心的笑容。」（O961104體育）

另外小宇還喜歡上生活課，在生活的課堂上，他會表現的比較活潑，也比較專注（O961124生活），相較於不像在上數學課或是國語課那麼沉默安靜，或許這也與科目的性質有關，但是可以明顯的比較出，在他比較喜歡的課堂上，所表現出來的學習態度是不太一樣的：

「我還喜歡上生活，因為可以不用寫考卷，只要用唸的就好了，還可以唱歌。是阿嬤還有阿公教我唱歌！」（IC961125）

小宇最不喜歡上的就是數學課，上數學讓他覺得挫折感很重，課程內容加深，需要多一些理解思考的能力，而非一年級時，計算的比重較重，因此課程難度的增加，著實對小宇來說是件困難的事：

「最討厭的是數學！因為數學很難……對啊！老師上課我都聽不懂！……不會啊！一年級都聽的懂，因為很簡單。」（IC961125）

「小宇打開數學課本後，雖然剛開始會聽老師在講什麼，但是沒多久又開始頭低低玩自

己的，並沒有專心。小宇上課不會有什麼大的動作，大概就是坐在位置上發呆，或是玩玩鉛筆和橡皮擦，可以知道小宇聽不懂老師上課的內容，但是也沒有舉手發問，就是安安靜靜的，當老師注意到小宇空洞的眼神，問小宇聽的懂嗎？小宇點點頭沒再發問，似乎也不想讓老師發現他聽不懂。」（0961219數學）

在國語的課堂上，小宇的上課情形也多半都是比較沒有反應的，生字、課文解析的部分，對小宇而言還能吸收，但是在其他的部分，例如：照樣照句、換句話說、造詞等等…，這些較複雜的語詞替換練習，老師在課堂上講解的時候，他就會在陷入發呆狀態，因為小宇沒辦法理解：

「如果你在他旁邊教他寫日記寫作文，有時候你唸給他寫，他抄到是很會抄，就是你念他抄可以，但是上課都無法理解。就是剛造的詞叫他在重複講出一個或兩個他都沒有辦法。」（IT970325）

邱老師也很瞭解小宇上課的狀況，但畢竟是在人數較多的班級，因此無法時時都注意到小宇的學習情況，只能盡量在課程到一個段落，或是某一單元結束後，就口頭問小宇聽懂沒有：

「小宇上課就是很容易分神，有時候就是不知道他有沒有在聽。就是在那邊發呆就對了。聽不懂他也不會講，他也不會跟你說他哪裡不懂，然後有問題不問，就呆坐在那邊，然後就是每一次你都要問他，問他他也就是答不出來，他好像有一點…。我不知道，他聽但不會進去，就是可能某一種學習的障礙吧！就他聽不會聽進去。」（IT970325）

老師也歸結小宇在學習上的障礙，有部份來自於患有輕度的智能障礙，因此課程簡單的部分還沒問題，但是如果課業較困難或是複雜的部份就無法理解：

「小宇的學習障礙，這跟他有那輕度智能障礙很有關係，就像他只能做簡單的智力的功課，像比如說認字它會認，然後有固定模式的東西他也可以做，但是你給他題目，他就沒有辦法去瞭解應該怎麼辦？而且像我們這次這個數學，題目就變成要用兩個算式才可以完成，他就完全沒辦法，而且一個式子能解決的問題，他們就會去找關鍵字喔！是要加法還是要用減法，但是如果要兩個算式才能解題的話，那對小宇來說就有點難度囉！」
(IT970325)

綜上所述，小宇對於二年級課程的內容的理解亦有限，比較偏好的是技能性的課程，像是體育、生活等，其學習型態應是受到課程性質的影響，在一些學科性質的課程中，對於課程內容並沒有充分的瞭解，也不會主動學習，而老師對於學生所遭遇的學習問題，也並未有給予太多的個別指導，而在家庭功能上，又無法得到應有的協助與關心，使得學生在學習困境無法突破之下，對課業學習感到越來越無力，課堂上也就逐漸失去學習動力。

肆、研究者的省思

初次見到個案小宇，他靜靜的不太說話，偶爾會抬起頭看著我，訪談的過程中話一直不多，但在從導師那裡知道小宇是個特殊兒童(輕度智能障礙)，我終於明白小宇欲言又止的原因，語言表達的障礙讓他沒有自信，當他在面對新的環境新的人際互動時，不知如何開始、不知如何把自己內心的想法給說出來，在某次的訪談中讓小宇畫圖，看著他在圖畫紙上盡情的揮灑，我很努力的想看出個案在畫中呈現景象、顏色、線條是不是能反映其內心世界，或是潛藏的問題，但畢竟我不是這方面的專家，實在無法從畫中看出什麼端倪，這讓我想起梵谷，他可算是畫自畫像最多的一位畫家，其實他透過不斷地畫自己，來透視與探索自我，既使全世界的人都不了解他，既使別人眼中是個窮途潦倒沒

有前途的畫家，但是對他自己而言，他無法不試著認識自己究竟是誰，於是必須不斷的畫自己，並在其中得到解脫與救贖，因此從小宇畫畫的過程中，開心快樂的笑容，讓我看到孩子不同的一面，隨著與小宇的互動次數的增加，漸漸的他把我當成他的朋友，喜歡對我說他最近的心情、在學校發生的事情，與小宇的關係漸漸在無形中建立起來，更讓我在研究過程中，看到小宇有別於教室中的另外一個他。

這讓我想現今國內特教界強調『回歸主流』，要求讓特殊兒童與普通班的學生一起上課，目的在尊重特殊孩子的受教育權，使他們回歸到社區，同享社區的教育資源。但是，在特殊小孩和普通孩子同在相同、未經設計的環境下共同學習，特殊孩子的學習教材不作特殊設計，學習成果不被作特別評估，許多輕度障礙或低成就的學生被安置在普通班，這些學生在學習上常遭遇到許多困難。要如何才能協助這些孩子適應學校生活，我個人認為很重要的先決條件是每位普通班的老師都必須受過特殊教育訓練，適性化的個別化教學，再加上學校行政的配合，例如資源班的設立，讓孩子能克服其生理的、心裡的與社會的障礙，能適應正常的環境，過著獨立自主的生活。

第四節 學校的輔導方式

壹、個人心理適應

學校的裁併使學生面對諸多的變動，在心理上會對周遭環境、事物失去控制感及安全感，同時若無法適應新的環境，甚至會因巨大的挫折感而導致逃避、退縮的行為。因此，控制及因應學生衍生而出的心理與情緒問題，是學校裁併後學生適應新環境的過程中，非常重要的一環。學校裁併後學生從永久分校轉到永遠國小來就讀，在上學的距離有很明顯的改變，裁校前學生到學校的距離近，甚至用步行的就可以到學校，但現在距離遠了，據必須靠交通工具，在這方面的交通費就由縣府補助，學校代為申請，解決滿足學生生活上行的需求：

「裁校前有招開公聽會，不過在會場他們有些意見啦！就比如說他們意見就是認為可能要交通車啦！或是專車，最後協調結果交通車有執行上的困難，那現在就是補助一個人 22 塊的交通費。……現在轉過來其實差別就是住比較遠，小朋友走路當然比較不方便，比較遠一點，那其實大概也是距離的遠近。」（I970311TH）

永久分校在裁併前有招開公聽會，在經確定裁校後，將這樣的訊息告知學生和老師，讓孩子能有心理準備即將要到本校-永遠國小就讀，並在裁校前增加與永遠國小的學生的互動：

「在裁校前有先告知永久分校的老師和學生，所以他們知道啦！而且裁校之前我們分校就會有一些互動，就比如說有些班級偶爾會一起上課啦！同一個年級，一年級或是二年級，或是哪個年段，他們之前曾經一起上來上課過，有時候會利用辦活動的機會，讓全校一起一些活動，因為這邊校區比較不方便，他們一兩個老師載上來可以，那全校的活動下去也有幾次，比如說就走路下去給小朋友辦一些比較歡樂的活動烤肉還是

什麼的，所以增加他們平常互動，讓學生轉來時不會覺得很陌生。」（I970325TH）

學校在學期開學前發函通知家長及學生轉入的班級，讓學生有心理準備，也讓家長瞭解學校的學習環境：

「雖然在他們一年級學期期末就知道要裁併校的事實，但是在學校方面還是在學期開學前，另行再通知家長與學生，包括開學時間、轉入的班級、導師姓名等等，主要是要讓家長和學生都有心理準備要換一個新的學習環境。」（I970325TH）

另外學生轉到本校後，並沒有特別在針對分校學生做心理輔導，至於學生在情緒上的改變，老師反應差異性並不大，沒有特殊行為異常的孩子：

「沒有說特別去輔導啦！可能我們也不是這樣的專業，那其實現在很多團體，直接照顧弱勢的一些縣政府計畫裡面，我們的學生都是裡面的人選，就是說他們會已經注意到，就比如說家訪或是什麼，老師其實都會去做……我對他們的印象是很乖，好像表達上都會比較沉靜……其他行為目前上來講，還沒有到沒有老師聽說過，就是說我們說比較有異常的行為，好像都還倒還好。」（I970325TH）

老師會透過家庭訪問的方式，讓老師能多了解學生的家庭狀況，知道孩子目前最需要的幫助是什麼，再給予適切的協助，老師也會利用聯絡簿加強與家長的溝通，使家長清楚學生在學校適應情況，另外老師也會透過公開的表揚來增加學生的自信，讓個案學生能從不同的面向來肯定自己，提升自我概念與自我成就感：

「他們三個人我都有去做過家庭訪問，都跟家長談過他們的學習狀況，也了解一下在家裡的情形，那因為他們三個人的家庭的結構都還蠻有問題的，不是隔代教養，就是父

母離異啊，所以要家長協助的部分還是很有限，可能就是我要多注意點！……其實我知道要他們一下子就熟悉學校的環境，還真是不容易，雖然說他們才二年級會比較快適應，但是還是要一陣子啦！所以我會在上課點他們起來回答問題，一來可以讓同學比較快認識與熟悉他們，再來表現的好就會給予鼓勵和讚美，讓他們有榮譽感，我想應該就會比較有學習成就感，對他們適應新環境是有幫助的啦！」（I970106T）

「會多在聯絡簿上跟家長溝通孩子在學校的狀況，在學校的事情有時候他們是不會回家告訴家長啦！而且我常常打電話他們三個人家裡都沒有人接啊！所以利用聯絡簿的方式來溝通是比較方便的。」（I970325T）

貳、人際關係適應

Vahdell和Hembree（1994）指出，同儕關係會影響一個人的社會情緒、學業成就和自我概念，並且會影響到學習適應，如果遭到朋友的拒絕和忽視及冷漠的對待，則兒童的表現會比較消極。另外，與朋友交往必須要有良好的社交技巧，社交技巧較差的兒童可能人際溝通能力較差，不易與人建立關係，因此朋友較少，或受到排斥或忽視（魏麗敏，1994）。由此可見給學生一個純淨好學的環境，將可引導他增加學習適應，降低人際焦慮，提昇自我期許，獲得更高學業成就。個案學生在新學校中必定會建立新的人際關係，它包函了與同儕的關係及與師長的關係。事實上對兒童來說同儕的關係是非常重要的，因為朋友是其最重要的支持系統，喪失有價值的同儕關係是一種難過的經驗。而因裁併校後轉學的學生，無疑是地處在新舊人際關係交錯的過渡時期，對他們而言，是一項挑戰。而學校方面了解學生要能適應新學校，同儕的互動是一大關鍵，因此在協助學生人際關係的部份，就是先增加學生彼此間的了解與老師對學生的認識：

「老師是有嘗試有車的話，偶爾會上來跟本校的班級合併在一起上課，例如：體育、綜合活動，增加學生彼此的互動與了解，那分校的學生有些還蠻喜歡上來上課，因為人

會比較多啦！」(I970325TH)

「一年級下學期的時候，分校的老師偶爾會把學生載到本校上課，大多是上生活課啦！大家一起玩遊戲、唱唱歌，小朋友是都玩的很開心。」(I970227T)

另外學校在開學前，導師已經先藉由輔導室給的學籍資料，了解學生的背景，讓老師能根據這些資料判斷，再給予適當的協助。

「在開學前有先拿到三個學生的學習資料卡，所以對他們在學校生活常規、學習狀況都有大致上的了解，而且我接的行政工作是獎學金的部份，所以都要學生的資料，因此對他們一年級的成績表現是都還蠻清楚的，而且在一年級期末的時候就與陳老師（個案在永久分校的導師）溝通過了，對學生有初步的認識。」(I970325T)

對於永遠國小班上的同學，學校有告知學生，分校的同學要轉到班上來就讀，讓學生在開學後覺得很自然的接受他們：

「有啦！當然老師會講，可是就是學校部分沒有太過強調說他們會跟我們合在一起，不過班級導師會講一下說分校學生要過去，對於學校而言就有點像說編班合在一起這樣，希望學生能很自然的就接受分校的同學。」(I970325TH)

導師則在開學時，向班上同學介紹個案，並刻意安排座位讓個案有機會多認識新同學，也讓交代幾位同學帶他們到處去逛逛了解校園，並刻意在課程活動中安排，讓個案能自然的融入團體中：

「開學我有先介紹他們給同學認識，還叫班長下課要帶他們出去玩。……有時候生活

要分組時，也會刻意調整組別，讓比較熟悉活動的同學能帶他們。」（I970227T）

「另外在座位的安排上，也都盡量讓他們三個人分開坐，像小宇比較害羞，所以我就把他的位置排在班上比較活潑的小朋友旁邊，他們會主動跟小宇講話，這樣可以多認識其他的同學，早點適應學校生活。」（I970325T）

個案小宇個性羞怯，再加上對自己的自信不足，所以很少跟班上的同學互動，老師對於小宇這樣的問題，會多鼓勵他要與班上的同學多互動，加強對他人際關係的輔導：

「小宇他就是真的很被動，跟同學之間的關係互動不多，都是要同學主動去跟他說話。而且再加上他的衛生習慣不好，因此就有一些小朋友不喜歡和他玩，所以我也常常告訴他上學要穿乾淨的衣褲來學校，同學才會喜歡他，下課要盡量去找同學玩，增加他與同學的互動。」（I961108）

參、課業學習適應

課業的學習適應是裁併校後學生在新學校最直接且最切身的問題，由於裁併的學校-永久分校，學校的規模小、班級人數少，相對在學習的方式與學習內容上有一定的差異性，也因此產生學生適應上的困難，學校就此方面給予學生進行補救教學的措施，協助學生在課業適應上的問題：

「輔導策略其實是針對普遍性，現在學校只有做補救教學，就是個別的，其實滿多學生啦！分校轉來的學生，其實高年級的還不會，在低年級好像還滿多就是學習情形還是有比較落後，學校在這樣子做學習輔導的時候，當然沒有刻意去挑啦，針對個別有需要的學生再去做處理，一個年級一個禮拜有專門一節課是這樣排的，就是這些落後的學生，那其他像固定每個學校都有，像教育優先區啦，或是像那個攜手計畫，不過攜

手計畫有時候有時候沒有，現在是教育優先區啦，就是類似課後輔導一樣，針對學生做一些課後照顧或是輔助這樣」(I970325TH)

導師表示目前就是針對學生落後的部份，在課後輔導的時間來進行補救教學，因為課堂上人數多，要再進行個別化教學，有教學進度的情況下確實有困難，所以必須利用課後的時間再進行課業上的輔導：

「上課有進度的壓力，沒有辦法就因為小字一個人就停下來，因為他有時候一題數學要講解兩、三遍以上才可能聽的懂，如果每一題都這樣實在是很困難，所以就是下午課輔的時間再來教他啊！.....另外就是盡量利用重複性的教學，來加強他的理解囉！」
(I970325T)

老師上課的教學技巧而言，會利用重複性的教學，來加強學生的記憶，並且不斷的練習來加強理解。

第五節 綜合討論分析

在這一節當中，研究者試著從三位個案的適應情況，做一綜合性的整體分析，同時針對在適應過程中所衍生的問題，學校在行政與教學上做了哪些協助與輔導，再做進一步探討。

壹、學生之學校適應

一、個人心理適應

學生在求學期間，面臨外在及內在雙重因素影響下，難免會有身心俱疲的時候；三位個案在面對學校裁併而迫使改變學習環境，如學校條件、同儕關係、學習模式等外在因素的改變，而內在因素如情緒困擾、個人先天智力、自我期望、人格特質等。在眾多因素中，個人若無法做好心理調適，不免進入身心適應困難的窘境。三位個案小朋友於個人心理之適應情形整理如表4-1：

表4-1 個人心理適應比較表

個案名稱	適應項目	個人心理適應
小儀		<ol style="list-style-type: none">1. 能適應新環境，並能獲得安全感的需求。2. 對唱歌的成就動機較強烈。3. 自我概念較清楚。4. 情緒處理的方式較為溫和。
小宣		<ol style="list-style-type: none">1. 學校環境改變無法滿足她生活的需求。2. 成就動機強烈。3. 自我概念較正面積極。4. 情緒表達良好，屬於喜悅狀態。
小宇		<ol style="list-style-type: none">1. 較無法從新環境中獲得安全感的需求。2. 有時會受到外在環境的影響，成就動機和親和動機不強烈。3. 自我的概念較負面。4. 情緒表達比較負面，屬於抑制狀態。

自我概念是1.具有他人取向2.自我建構的體系3.個人對自己的描述以及自我界定（黃德祥，1994）。個體自我概念形成的起源有二，一個是本體的自尊，另一個是自我以外的力量，以及透過他者的反應及回饋反射出自己，同時透過個體的成功經驗，和自己做事情的效能感和控制感所形成的自我效能，也會影響自我概念的發展（趙居蓮譯，1995）。研究個案小儀對於環境的改變在心理上比較沒有產生較負面的衝擊，與小宣和小宇較不同的是，她對新環境的接受度比較高，認為新環境能拓展人際關係與知識，感覺上她的心理上好像比較能夠接受新的改變，然而在自我概念的表現明確，敏覺度高，能夠表達自己的想法，情緒的表達也比較正面，不容易與人發生衝突。而小宣心理上對環境變遷的知覺比較敏銳，因此在適應的過程中，是主動的調整自己來適應大團體的生活，對於環境改變造成生活上的不適應，是比較缺乏生活需求的滿足，另一方面其自我成就動機相當高，自我概念也比較強烈，在情緒的表達上也比較穩定，屬於喜悅狀態。個案小宇學校適應各方面的表現，不難察覺身處於一個新環境之中，對於週遭人事物的改變，心理上不免產生焦慮不安的情緒，在安全感及隸屬的需求上較得不到滿足，欠缺成就動機與親和動機，自我概念比較負面，缺乏自信心，也影響了人際交往與課業學習，而在情緒的表現上也顯得比較封閉害羞，處於抑制狀態。

成功的經驗所帶來的成就感，也會提昇個體的自信，而有助於心理的適應。三個個案之中，小儀與小宣都各有不同的成就感，小儀則是在藝術領域的部分表現不錯，因此在她的學校生活適應過程中，並沒有遇到太多的挫折；小宣是在學業成就還有不錯的表現，具有良好的自我效能，因此使得她在與人相處或是學習上都能夠積極主動，因此是在自我建構的體系中形成自我概念，因此兩人都能夠藉由外在的成就感所增強的信心，在新環境中很快的找到自己適應的節奏；但是小宇的情況就比較差一些，他的表現較為平淡，缺乏特殊的成就感可以支撐他的自信，而同時受到他者所給予的負面回饋，因此他的行為偏向害羞、保守，自我概念比較薄弱，在人際關係與課業學習上都是屬於封閉的。在許多研究中發現女生適應能力優於男生，且行為困擾低於男生（王瑞仁，1984）。另一學者羅婉麗（2001）提出不同性別的國中小學生在整體生活適應、學校適應及人際

適應有差異，且女生優於男生。楊俊媛（1995）也發現，女生在學校適應的表現比男生好。周意茹（1995）的研究也有同樣的發現，國小男生的「學校生活困擾」顯著多於女生。在本研究中個案三人中，女生的學校適應比男生的學校適應來的良好，與以上研究一致。

二、人際關係適應

同儕對學齡兒童而言是有其特殊意義的，因它不但會幫助兒童在與同伴的互動當中得知他人是如何看自己的，而且也幫助他們了解自己的聰明才智、能力、及在同伴中受歡迎的程度。它同時亦幫助兒童了解同伴對許多日常生活事件的感覺、態度、做法，並進而影響個人價值觀的判斷與選擇。在整個社會化的過程中，除了父母之外，對於個體行為發展影響最重要的要算是同儕團體。友伴扮演著極重要的角色，兒童行為的增強者、指導者、示範者，經由與同儕互動中，兒童發展某些興趣，學習如何與人合作相處，建立合適的自我概念，並對兒童的社交能力、社會適應與健全人格之形成、能力、性別角色、認知能力之發展有很大的幫助（王柏壽，1989）。可見兒童的同儕關係為其人格和社會行為發展的重要環節，對將來青少年及成年生活中待人處事的態度和應對進退的社交技能，具有相當的影響。三位個案小朋友於人際關係之適應情形整理如表4-2：

表4-2 人際關係適應比較表

適應項目 個案名稱	人際關係適應
小儀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與班上的特定同學關係良好。 2. 在人際關係上以舊關係為依歸的傾向。 3. 師生之間的互動於課堂上並不多，但是老師的態度與期望仍有一定的影響。
小宣	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與班上同學的人際關係良好。 2. 積極的與班上同學建立友誼，但還是與個案中其它兩人的關係較親密。 3. 師生於課堂上的互動頻繁，課後接觸的頻率也比較多，互動關係比較密切。
小宇	<ol style="list-style-type: none"> 1. 採取保守封閉的態度，與班上其他同學的互動較少。 2. 人際關係的拓展傾向與特定同儕互動。 3. 師生之間的互動僅限於課堂上，因此對老師的感覺較不親密。

從社會團體的角度來看，以成員的身分和歸屬感的標準可劃分成內團體和外團體，內團體指團體成員彼此產生同類的意識（consciousness of kind）和我群感（We-feeling），而非自己所屬的另一群人就是外團體，而內團體的成員可能因為個人的偏見，而自限於與內團體成員互動，避免與外團體成員往來（徐光國，1996）。在三位個案的人際交往經驗中，也有此種現象產生，三者共同的傾向，都是與同是裁併學校永久分校轉到本校的學生，建立較親密的互動，彼此之間不刻意的產生群體距離，劃分著內團體與外團體，此種現象又以女生較為明顯。而在三者的共同點中也隱藏著相異之處，不同的個體所發展出的人際關係類型各不相同。

裁併的學校學生人數不多，相對的師生互動頻繁，感情非常融洽；裁校後學生到新學校，班級老師面對班上人數較多時，自然與學生相處的時間上較少，能與學生互動的時間大多僅限於課堂上，因此師生之間的互動較不親密。

Barclay研究班級互動中的個別差異時，提出一個「多相社會互動模式」，來探討這三者間的關係，綜合此模式中的自我、同學與教師評量三方面的結果，可以了解班級中的人際關係（吳武典，1992）。以「自我能力」的友評和師評分析，學生的人際關係呈現類型有：1.孤立型 2.中和型 3.領袖型 4.師評高、友評低 5. 師評低、友評高，因此就三位個案學生的人際交往情形來看，小宇固守在自己舊有的人際團體中，對於新的同學不會主動交往，與老師也保持距離，以策安全，這種學生在班級中是孤立的，不受重視或是受到排斥的，是班級的隱形人，其人際關係比較傾向於孤立型；小儀和小宣比較樂於和班上的同學交往，在他的人際關係網絡中，交情有深有淺，與老師也維持一定的互動，友評與師評皆居中，在班級中與老師或是同學維持定量的人際互動，因此她們比較偏向中和型的人際關係。

三、課業學習適應

學習適應正是影響學生在學期間是否快樂成功的主因，有良好的學習適應，將有助於學生在求學過程中獲得更多的自尊、自信、自愛、自重，也促使學生養成更健全的人格，更健康的身心；反之，若學生在求學期間學習適應困難，將使學生充滿挫折感、無力感，對自我喪失信心，對求學喪失興趣，對未來喪失理想。因此，辦學者應全力為學生排除學習適應困難，使學生能在身心健康的情況下，完成其學業。三位個案小朋友於課業學習之適應情形整理如表4-3：

表4-3 課業學習適應比較表

適應項目 個案名稱	課業學習適應
小儀	<ol style="list-style-type: none">1. 課業適應情況不錯，學業成績明顯進步。2. 偶爾有缺繳功課的狀況。3. 上課狀況良好，學習態度認真。4. 偏好生活領域的課程，例如：音樂、美勞。5. 對數學比較有適應上的困難。6. 學習情況有內控的傾向。
小宣	<ol style="list-style-type: none">1. 對課程內容的適應情形較好，學業成績表現不錯。2. 功課偶爾會缺繳。3. 偏好活潑的上課方式，上課專注力高。4. 喜歡技能性的課程，例如：體育。5. 對數學科的適應較為困難。6. 學習情況具有內控的傾向。
小宇	<ol style="list-style-type: none">1. 課業適應情況較差，對課程內容的理解與學習出現困難，學業成績偏低，缺乏學習興趣。2. 缺繳功課的問題嚴重。3. 上課注意力不集中，學習態度不認真。4. 偏好操作性的課程，例如：體育。5. 對國語、數學學習有適應上的困難。6. 學習情況具有外控的傾向。

Bower 指出學生在面臨課業挑戰時有兩種應對策略：（1）成就策略傾向者，面對新的挑戰時會希望獲得成功，因此專注於訂定計劃，投入較高的努力（2）失敗策略傾向者，由於缺乏自信，而且具有失敗的期望，行為總是被動和逃避（引自吳新華，1996）。因而在面臨學業的挑戰時，小儀和小宣比較具有成就策略傾向，面對學校課業態度比較認真、積極，努力想獲得好的表現；小宇就比較具有失敗策略的傾向，在適應的過程中，他採取了較保守消極的適應策略，他能夠知覺存在新環境中的差異，例如學校的課業、環境與教室中的人際關係，因而感到不習慣，在與同儕的互動中，更是刻意維持著安全的距離，只與自己熟識的舊同儕相處，迴避與新同儕的接觸，老師對於小宇的期望受到學業成績低落的影響，較難以進一步主動的去發現學生的學習困境。特別是在課業的挑戰上，因學業成績落後而缺乏自信，在課業學習上表現出被動與逃避的情形，可由小宇在課堂上的表現觀察得知。

教室的師生互動過程中，學生經由老師的語言、行為所傳達出的態度，察覺到老師對學生的看法，而老師對學生的態度通常受到學生的學業成績、外表、性別、種族的差異所影響（郭為藩，1978），因而對學生產生不同的期望，進而影響學生的自我觀念以及學習動機，特別是當老師將學生以學業成績的高低作為分組的依據時，儘管區分學生的學習能力或許能夠有助於提昇教學成效，然而將智商高低作為判斷學生學業成就的歸因，忽略其他可能影響學生學習的因素，便極易落入教師期望影響學生學業成就，而學生學業成就亦會影響老師期望的惡性循環之中（林宜貞，1994）。小宣由於學業成績較優秀，自然得到老師較多的關注，因此她也更願意努力達成老師對她的期望；小宇也表示老師上課的時候很少會叫他上台，通常都是叫一些比較聰明的同學，顯現出教師不自覺透露出的期望，影響了學生的自我觀念；而老師對小儀的期望頗高直接影響。因此教師對學生所表現出的關懷、尊敬會影響學生的學業成長，教師對學生，因此增加她對學科的學習興趣與動機，也會努力去達成。何秀珠（1994）研究指出教師是學生學校適應的靈魂人物，教師性別與性別化特質，對學生學校適應、學業成就均有的學業成就期望，會直接或間接地傳達給學生，讓學生去達到老師的標準，而老師通常會對學業成就高的

學生關注較多，對學業成就低的學生關注較少，學生得不到老師的關注，也會降低其學習動機和自我期望，因而對課業缺乏興趣，只有當學生知覺到他們的努力會有好的回饋時，他們的參與度才會增加（Gill & Reynolds, 1999）。

外控傾向者在進入新的學校環境中，對自己在學業成績的表現上較不具信心，也比較無法得到良好的適應；內控傾向者則是對自己較具信心，對課業與人際關係的交往較有把握，學校適應較好（邱珮怡，2000）。三個個案的相異之處最主要可以從學業成就的高低來區分，小儀和小宣的表現具有內控的傾向，在學業成就表現較高，課業適應的表現較好；而小宇具有外控的傾向，在班上則都是屬於學業成就低落，課業適應的表現較差。在人際關係上，小儀和小宣在與其他同學的互動上比較主動，小宇則是比較被動；在師生的互動上也是小儀和小宣與老師的互動關係較好。

何秀珠（1994）指出，學生學業成就主要受其學校適應之影響，學生生活愉快、適應良好，學業表現亦優異。可知學業成就與學校適應之間有密切的關係，兩者是交互影響的。其本研究結果與學者的論點一致，研究個案小儀和小宣學業成就比較高，相對其學校適應良好，而小宇的學業成就較低，其學校適應的情形就不理想。

總而言之，瞭解學生學習方法，有助於解決其學習困難之所在；而讓學生明白各種良好的學習方法，更有助其改善現有不良學習策略，進而選用比較好的學習方法學習，因此有就會有較高的學習成就（洪美鈴，2001）。在課業的適應問題上，學校是影響學習成效的重要因素之一，在學校裡，舉凡教師行為、學校課程、同儕關係、班級型態等都會影響學生的適應行為（簡茂發，1984）。個案中小儀和小萱具有良好的學習成果，有助於學生降低焦慮、增進同儕關係，提高個人成就動機；反之小宇在課業上無法達到自我滿足感，則會喪失個人自信心，增加挫折感及羞恥心，產生個人行為困擾與偏差，造成學習適應困難，影響往後學習成果。

貳、學校的輔導方式

一、心理適應方面

學校裁併後學生非自願轉學，強迫移植孩子的學習環境，學生的適應問題實在是需要注意的，當孩子面對新的環境，新的老師，新的同學，甚至是新的學習方式等等，都可能激使學生心中產生若干的緊張與恐懼，當孩子在面對這樣的改變而沒有紓發的管道時，心裡只要恐懼，甚至拒絕上課，討厭新學校，或是完全眷戀回憶過去的學校，一旦新環境適應不良，容易因遭遇挫折而導致逃避、畏縮的行為，而產生個人心理適應的困難。在個體的動機與需求的滿足上，與環境的轉換有較大的相關，因為三位個案學生是分校裁併而被迫轉到本校就讀，因此新環境中人、事、物的差異，便成為影響心理適應的因素之一，對此學校與老師在學生心理適應方面給予以下協助：

（一）在經確定裁校後，在學期開學前學校將裁效的相關訊息，以及學生轉入的班級通知學生和家長，讓孩子能有心理準備即將要到永遠國小就讀，給予學生心理建設，讓學生能夠接了解學校裁併的事實，並能接受新學校的學習環境。

（二）一般而言積極鼓勵的方法會優於消極處罰的方法，鼓勵的方式可以使學生增加對自己的信心，增進師生關係的和諧，對學生較富教育意義。老師在上課或是學生在學期間的日常行為，經常的給予個案學生鼓勵與讚美，透過正向的增強來提升學生的自我成就感。

（三）多與家長聯繫，家長有權利和義務了解兒童的學校生活，尤其當兒童的學校適應出現問題時，教師和家長更應保持密切的聯絡，共同幫助兒童儘早適應學校生活，教師通常是利用聯絡簿來和家長聯絡，有時也會利用家庭訪問時和家長討論孩子的學校適應情形。

二、人際關係適應方面

同儕在學童的學校生活中扮演著非常重要的角色。同儕關係良好的學童能夠得到情緒上的支持，並具有歸屬感；相反的，同儕關係不佳的學童能夠得到的情緒上支持自然

減少，歸屬感也降低。學校生活佔了學童一天活動的大部分，學校中的人、事、物交互著一連串的複雜關係，彼此交互影響著，學童若能主動且有效的運用環境資源，以解決適應問題，則在學校適應上的挫折將會大大的減少，對此學校與老師在學生人際適應方面給予以下協助：

(一) 學校在開學前，導師已經先藉由輔導室給的學籍資料，並與裁併校前個案導師之間的溝通了解學生的背景，讓老師能根據這些資料判斷，更清楚學生各方面的學習狀況，再給予適當的協助。另外學校也將裁併校學生轉入的訊息告知班上學生，讓學生知道班上會有新同學的加入。

(二) 學校裁併有一部分原因是因為學校規模太小，在學生人數過少的情況下，學生缺乏競爭與合作之機制和社會互動與人際關係之學習。而學生到新學校後，班級人數會比裁校前多，同儕的互動機會增加，學生就必須面對同儕關係適應的問題，對於這樣的問題，導師則向班上同學介紹個案學生，並刻意安排座位讓他們有機會多認識新同學，也請班上同學帶他們去了解校園，並刻意在課程活動中安排，讓個案能自然的融入團體中。

(三) 個案因為個性或課業等因素而不受歡迎，形成被孤立者，因此會有較多人際關係的問題，教師會適時的協助他，盡量使他能與同儕和睦相處，不被孤立。個案因個性內向、課業較差而較少朋友者，教師會鼓勵他和其他的小朋友互動，也會請其他的小朋友帶領他一起玩，教師也會請他和其他人一起幫忙做事，增加他們和同儕間的互動，自然就會有朋友。

三、課業學習適應方面

裁併的學校因為學生人數少，老師將所有的注意力放在每個學生身上，能夠顧及到所有學生的學習狀況，並且充分的掌握學習進度，再依據學生的個別差異來施以不同的教學，甚至對於學習落後的學生施以課後的個別輔導，加強課業的學習吸收；而新學校老師教學方式就可能有別於以前的教法，當面對班級人數規模眾多時，老師的教學方法

就必須針對大部分的學生來教學，而容易忽略學生的個別差異，對此學校與老師在學生課業適應方面給予以下協助：

（一）對於學習上的困難，老師會利用重複性的教學，來加強學生的記憶，並且不斷的練習來加強理解。就如同學者洪美鈴（2001）提到瞭解學生學習方法，有助於解決其學習困難之所在；而讓學生明白各種良好的學習方法，更有助其改善現有不良學習策略，進而選用比較好的學習方法學習，就會有較高的學習成就。

（二）學校就此方面給予學生進行補救教學的措施，協助學生在課業適應上的問題，老師表示目前就是針對學生落後的部份，在課後輔導的時間來進行補救教學，因為課堂上人數多，要再進行個別化教學，有教學進度的情況下確實有困難，所以必須利用課後的時間再進行課業上的輔導。





第五章 結論與建議

第一節 結論

本研究的主要目的，在於了解三位國小二年級學生因學校裁併，轉到他校就讀後學校的適應情形，透過教室觀察、訪談與文件的分析，真實的呈現三位個案對學校生活的適應，於本章節中將前述的研究結果與分析，進行歸納，並提出建議。

壹、學生之學校適應

一、個人心理適應

(一) 新環境的陌生，使學校裁併後學生無法得到心理需求的滿足

三位個案在面對新環境時，心理上都產生了一個相同的現象，也因為新環境的陌生，讓他們在初期的適應上，無法得到心理需求的滿足。小儀則是在新環境中，人際關係的安全感需求比較欠缺；小宇則是因為學校環境的轉變，在安全感以及愛與隸屬的需求上無法得到滿足；小宣則是無法得到充足的睡眠，而沒有滿足生理的需求，因此，三位個案對新環境的歸屬感較薄弱，都比較喜歡以前學校的環境。

(二) 小儀和小宣的自我概念明確，小宇的自我概念較薄弱

在個人心理適應上，三位個案學生所表現出的自我概念各不相同，小儀的自我概念比較清楚，敏覺性與對自我價值的肯定度高。小宣的自我概念明確且強烈，是三者之中最顯著的，學業成就較高的她，其自我概念較高傾向正面的肯定，自我實現的動機也很清楚，因此在行為及態度上顯得比較主動積極，成就感較高。小宇的學業成績較低，而其自我概念比較偏向負面，對自己沒有自信，行為表現比較害羞、封閉，成就感較低。

（三）小儀和小宣的情緒表達穩定，小宇的情緒表達不穩定

在情緒的表達上小儀和小宣個性情緒表達比較溫和、不直接，情緒較穩定，容易與同儕間的相處，因此不易與人發生衝突或不愉快。而小宇在情緒表達以及情緒的管理控制上比較消極，同時小宇的情緒表現，多少受到環境的影響，來自於同儕間的相處，也會使他的情緒出現較不穩定的狀態，遇有不如意的事，傾向以逃避的策略面對。

二、人際關係適應

（一）同儕互動有不同發展，小儀和小宣是中和型，小宇是孤立型

三位個案與同儕的互動模式不盡相同，小儀和小宣雖然與班上的同學在一起會比較不自在，但是仍然與班上同學相處融洽，不過仍然喜歡與舊的人際關係互動，同儕互動關係較屬於中和型；小宇人際關係範圍有限，依舊是與小儀和小宣來往較密切，與班上的同學關係並不密切，甚至受到一些同儕的排斥，因此在同儕互動的關係較屬於孤立型。

（二）師生互動不似以前學校親密，以女生適應較佳

在與老師的互動上，三位個案與老師的關係不似以前學校般親密，教師在與學生相處的時間上較少，因此能與學生互動的時間不多，大多僅限於課堂上的時間，因此師生之間的距離較疏離；而小儀和小宣跟老師的互動還算良好，小宇就明顯的表現出與老師的距離感，所以師生的互動上，女生相對的與老師互動較佳。

三、課業學習適應

（一）教學模式、教師期望影響學生表現

老師的教學方法針對大部分的學生的程度來教學，而容易忽略學生的個別差異，影響學習表現與成就。另外教師對學生所表現出的關懷、尊敬會影響學生的學業成長，教師對學生的學業成就期望，會直接或間接地傳達給學生，小宣和小儀得到老師較多的關注，因此她們也更願意努力達成老師的期望，學校成就較高；而小宇較得不到老師的關注，也會降低其學習動機和自我期望，因而對課業缺乏興趣，學業表現也較低落。

（二）課程困難度增加，課業偏重，功課完成度低

個案學生從裁併學校轉到現在學校就讀的同時，他們也從一年級轉到二年級，課程在難度上確實增加，個案三人同時都反應數學很難，習作不會寫，同時又再加上功課變多的情況下，使得三位個案都有作業缺繳的問題。

（三）學生不同的學習態度與課業表現，決定於內外控信念的差異

小儀和小宣是屬於內控信念，因此在課業學習上比較能夠適應，能將課業上的壓力轉化為學習的動力，主動學習，因此學業成績較能維持；小宇則偏向外控信念，學習情況較被動、消極，學業成績有落後下滑的趨勢，遇到學習困難也比較少主動尋求解決方式。

（四）學科偏好藝能性或是技能性的課程

在課程方面，三位個案學生都有共同喜好，比較喜歡技能性或是藝能性的課程，小儀喜歡音樂與美勞，小宇喜歡體育，小宣也喜歡體育等可以操作的課程，因此三位個案學生偏好藝能性或是技能性的課程。

貳、學校的輔導方式

一、個人心理適應方面

（一）給予裁併校學生心理建設，讓學生能夠接受學校裁併的事實，並能接受新學校的學習環境。

（二）老師對學生適度的鼓勵與讚美，提升自我成就感。

（三）多與家長聯繫，教師和家長保持密切聯絡，共同幫助學生儘早適應學校生活。

二、人際關係適應方面

（一）透過學籍資料、裁併校前個案導師之間的溝通，來加強師生瞭解與互動。

(二) 利用教學活動增加裁併校學生與同儕間的互動關係。

(三) 加強對於孤立者的輔導

三、課業學習適應

(一) 利用重複性教學來加強學生的記憶。

(二) 實施補救教學來協助學習。



第二節 建議

根據上述的結論，所歸納出可能為影響三位個案學生的學校適應的因素，本研究針對提升裁併校後學生的學校適應情形以及後續的研究，試提出以下幾項建議：

壹、學校方面

一、增加學生對學校環境的認識與了解，提昇對學校的歸屬感

裁併校後的學生到新學校的初期，應加強學生對學校週遭環境的認識與了解，讓學生了解學校的支持系統，減少學生對環境的陌生感，排除對新環境的恐懼，藉以提昇其安全感的需求，增加對學校的歸屬感。

二、提升學校輔導機能，幫助學生紓解情緒上的壓力

學校應對裁併校後學生研擬一套輔導方案，包括學生小團體輔導、學習輔導、個別輔導等，尤其應加強學習輔導與個別輔導，以減輕其課業壓力，協助學生適應其課業壓力，協助適應學校生活。學生的輔導記錄簿，能使班級導師在最短的時間內了解學生的成長過程與實際問題，縮短摸索的時間，並做及時的輔導與協助，因此學生的輔導紀錄簿應詳實記載，以便往後的追蹤輔導。學生在面對一些生活上的壓力時，往往在情緒上無法得到適當的抒發，而影響學習態度，因此教師以及學校輔導室需加強對學生壓力紓解的輔導。教師於課堂之外可與學生多一些接觸，多做一些深度的對話，適時給予關心，尤其是非自願的離開熟悉的環境時，學生更需要老師較多的關注與關懷。

三、班級經營注重團體社會互動

教師在課程設計上可將團體互動課程加深加廣，讓裁校後學生與班上的新同學有更多互動的機會，尤其可以透過小組合作學習的策略，讓學生共同蒐集資料、小組討論或是共同完成作業，使裁校後學生在團體互動中學習與成長。另外研究發現學生擔任幹部的經驗在學生人際關係上表現較佳，因此給予裁併校學生有輪流擔任幹部的機會，協助教學活動或班級事務之進行，促進班級人際交流及師生互動關係。

四、重視個別差異，給予適當的教師期望

每個人天生就有其特性和優缺點，教師應重視學生的個別差異，給予其適當的個別化指導。同時教師注意不同學生的學習型態，發展適當的教學方法，給予學生較多的關懷，以其達到有效的學習效率。另外莫讓教師過高的期望成為學生沉重的負擔，指導學生時要注意其個別差異的人性化教育在對學生的學業成就期望上，不宜給予負面的期望，不論是高學業成就或是低學業成就的學生，特別是低學業成就的學生，若是給予較低的期望，學生便更容易落入惡性循環之中。

五、加強課業的練習與多元的教學活動

課程的難度提升，對學生是一種學習上的壓力，要讓學生能夠適應繁重的課業，恐怕必須有賴老師的努力，除改變教學方式，提昇學生學習興趣之外，同時加強課業的練習，減低學生在課業學習上的落差。學生對於不同學習領域的喜好不盡相同，但對於自己有興趣的課程往往會付出較多的心力來學習，教師應隨課程內容的不同，設計多元的教學活動以提高學生的學習興趣，在評量方面能注重多元評量，減少紙筆測驗帶給學生的壓力。

貳、教育單位

一、重視學生學習權

國中小學小型學校裁併政策是社會發展的新興議題，也是社會人口結構自然發展的影響，更是教育政策面臨的重要變革，對於未來教育生態的發展影響深遠。政府在考量學校裁併政策時，必須在學生學習權受到尊重的基礎下，以提升學生學習互動與成效，讓學生獲得最好的受教環境與學習資源為前提，而來衡量學校的裁併。

二、建立對裁併校後學生的輔導制度

研究發現教育單位對於裁併校後學生並沒有系統性的輔導計劃，引導他們如何去適

應新學校的生活，解決適應上的問題。因此對於裁併校後學生需有規劃性的引導與輔導，讓他們快速的適應新學校的生活，是教育相關單位急需解決的問題。

參、未來研究之建議

一、研究方法：本研究以個案研究的方式進行，這樣的研究方法能對個案做縱貫式的觀察，但對學生的適應情形，無法做橫斷式的解釋，是以未來建議能夠朝這方面增加資料的真實性與客觀性。

由於本研究是三位學生的個案研究，因此研究結果不宜做通則性的推斷，目的也在於將裁併校後三位個案學生轉到新學校就讀的經驗詳實的呈現，提供教育單位在面對裁校的政策時一些可參考的面向，以及反思的空間。

二、研究對象：建議未來的研究對象，可以擴展為針對裁校後所有的學生進行整體的研究，或者延長研究的時間，來觀察學生的學校適應情形，以求更完整的研究結果。同時可針對性別、年級、族群等變異項目加以對照比較，是以日後之研究亦可朝此方向進行。

參考文獻

中文部份

- 王光宗（1993）。我是外籍新娘，我也是一個母親—台南縣東南亞外籍新娘在孩子入學後初探。**南縣國教**，9，29-31。
- 王柏元（1999）。台中縣國小原住民學童家庭因素與生活適應之相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 王蓁蓁（2000）。台北縣國中生之壓力源、因應方式與生活適應之相關研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王齡慶（1992）。少數族群青少年學校生活適應之相關因素探討。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王鍾和、陽琪、李琴川（1980）。適應心理衛生。台北：大洋。
- 王瑞仁（1984）。國民中學學生生活調適問題之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王文科(1999)。教育研究法。台北：五南。
- 王秀玲、林新發（2004）。台灣小學教育改革政策:現況內涵與評析。載於張明輝主編，教育政策與教育革新。台北:心理。
- 甘夢龍（1993）。我國國小學生行為困擾相關因素之研究。**台南師院學報**，26，25-52。
- 朱文雄（1991）。班級經營。高雄:復文。
- 朱玉玲（2002）。澎湖縣外籍新娘生活經驗之探討。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳新華（1993）。國小學童生活適應問題之研究。**國教之友**，44（3），27-36。
- 吳新華（1996）。兒童適應問題。台北：五南。
- 吳武典（1997）。國中偏差行為學生學校生活適應之探討。**教育心理學報**，29，25-50。
- 吳耀明（2000）。國小教師班級經營與兒童生活適應關係之研究。**教育資訊研究**，8（3），114-144。

- 吳清山(1984)。國民中學導師性別、管教態度與專業教學背景對學生生活適應的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳佳霓(2002)。青少年家庭系統分化、自我發展與生活適應之相關性的研究—以台中縣國中生為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 宋曉穎(1992)。轉學生的特殊壓力與輔導。學生輔導通訊，20，92-95。
- 余思靜(1999)。幼稚園大班的畢業生真的準備好上一年級了嗎？國小新生的同儕適應與學校適應。台東師院學報，10，124-153。
- 余化人(1999)。臺北市國中技藝班學生個人因素、家庭背景、學校環境與其自我概念及技能學習態度之相關研究。國立台灣師範大學工業研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 呂俊甫(1987)發展心理與教育—全人發展與全人教育(第四版)。台北：台灣商務印書館。
- 李坤崇(1990)。我國國小學生學習適應及其相關因素之研究。國立台南師範院學報，23，133-159。
- 李坤崇(1992)。國小學生學習適應及其相關因素之賡續研究。國立台南師範學院學報，25，83-122。
- 李坤崇、歐慧敏(1993)。行為困擾量表編製報告。中國測驗學會：測驗年刊，40，117-134。
- 李麗花(2002)。高中僑生自我概念、生活適應與學業成就之相關研究。國立政治大學教育學系學校行政碩士班學位論文，未出版，台北市。
- 李雅景(2001)。從併校政策探討策略性人力資源管理之研究-以嘉義縣小學為例。私立南華大學管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李怡慧(2004)。東南亞籍配偶子女同儕關係類型及其相關因素初探。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 何秀珠(1994)。國小男女教師性別角色與學生學校適應、學業成就之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

- 何肯恣（2003）。屏東縣國民小學合併的可能成本與最佳規模之分析研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 巫有鑑（2003）。小型學校的另類思考：「聯合學校」的構想。載於國立教育資料館主辦：領導教育變革之舞－學校組織再造與資源管理主辦研討會論文集，1-9。
- 林孟儀、林妙玲（2006）。上學好難。遠見，243，150-163。
- 林雍智、葉芷嫻（2005）日本義務教育改革的動向與我國之啓示-學校選擇制與學校統廢合。初等教育學刊，22，22-27。
- 林進材（1996）。青少年問題檔案：個案與對策。台北：商鼎。
- 林清江（1991）。教育社會學。台北：台灣書店。
- 林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編，質的研究方法。台北：麗文。
- 林彥好、郭利百加譯(1991)。心理衛生。台北：桂冠。
- 林宜貞（1994）：從教師期望與師生互動關係論教育機會均等。教育資料文摘，34(4)。
- 林淑華（1997）。原住民與非原住民學童父母管教態度與社會適應之比較研究。國立台東大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 林清標（1998）。原漢族別、家庭結構與學業成就之關連性—以台東縣為例。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 林進材(1992)。城郊地區國小高年級學生學校適應比較研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林銘宗（1998）。國小六年級學童的課業壓力、因應方式及社會支持之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林璣萍（2003）。台灣新興的弱勢學生—外籍新娘子女學校適應現況之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 周意茹（1995）。國小學生行為困擾的相關因素及其因應方式之分析研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 邱騰緯（2000）。阿美族父母角色扮演與國小子女智育成績關係之探討－以太巴壠國小為例。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文集。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台北：高等。
- 紀惠英（2000）。山地國小數學教室裡的民族誌研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 胡幼慧、姚美華(1996)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：三民。
- 洪佳玲（1995）。五專轉學生的生活適應及輔導。諮商與輔導，113，37-39。
- 洪智倫（1994）。國小學生行為困擾及其相關因素之調查研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 洪美鈴（2001）。國小資優班學生學習策略之研究－以台南市成功國小資優班為例。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 莊耀嘉編譯（1997）。馬斯洛。台北：桂冠。
- 高敬文(1996)。質化研究方法論。台北：師大書苑。
- 高明珠（1998）。國小兒童親子關係、內外控人格特質、社會支持與其生活及學習適應相關之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 孫敏芝（1989）。教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察。高雄：復文。
- 孫良誠(1995)。國小一年級學童學校生活適應之研究——一個國小教室的觀察。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 孫家秀（1998）。學校情境中的原住民族群意象—台東融合國中師生關係面向的探討。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 徐光國（1996）。社會心理學。台北：五南。
- 翁幸如(2000)。焦點解決短期諮商對雙親衝突個案情緒感受、生活適應及親子關係之輔導效果研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 許誌庭（2000）。國小老師對「文化再製」現象的知覺性之研究。國立台南師範學院國民

- 教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 教育部（2006年2月14日）。新聞稿，〈國民中小學之主管機關為縣市政府教育部已研擬小型學校發展評估指標供縣市政府參考運用〉。
- 教育部國教司（2005年4月11日）。新聞稿，〈國民小學小型學校整併可行策略之研議〉。
- 郭生玉（1982）。教師期望與學生內外控信念關係之研究。**教育心理學報**，15，139-148。
- 郭隆興(1997)。攻擊替代訓練對減少國小學童攻擊行為與增進生活適應輔導效果之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳建州、劉正（2001）。重探學校教育功能一家庭背景因素影響力變化之研究。**台東師院學報**，12，116-143。
- 陳貴龍（1987）。國民小學學生生活適應之比較研究。**輔導學報**，10，121-141。
- 陳麗珠（1995）。小班小校的迷思：談學校最適當經營規模。**教育資料文摘**，36(4)，57-67。
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。台北：五南。
- 陳李綢（1996）。**個案研究**。台北：心理。
- 陳正昌（1994）。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，台北市。
- 陳仕宗（1995）。偏遠國小學生學業成就的社會環境因素之探討。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳秀碧（1995）。中學生人際策略之研究－以建立對教師關係為例。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳建州（2003）。重探學校教育功能一家庭背景因素影響力變化之研究。南華大學碩士論文。未出版，嘉義市。
- 陳俞余(1999)。國小一年級兒童學校適應之個案研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳湘玲(2000)。國小一年級級任教師班級經營策略之個案研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

- 張進上(1991)。師院生學習適應與生計發展取向之縱貫研究。**初等教育學報**，4，17-104。
- 張建成（1994）。教育擴展過程中台灣土著的教育成就。**教育研究資訊**，2，23-27。
- 張春興(1992)。**張氏心理學辭典**。台北：東華。
- 張春興(1996)。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。台北：東華。
- 張國輝（2005）。**小型學校面臨整併的反應與因應策略之個案研究**。國立台南教育大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 張秋慧（2004）。**跨文化家庭子女知覺父母教養方式與其學習適應之研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文，未出版，彰化市。
- 張慧敏(1992)。**不同氣質類型國小新生學校適應之比較研究**。中國文化大學家政研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃玉枝(1993)。**國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較研究**。**國立台灣師範大學特殊教育研究學刊**，9，249-276。
- 黃萬益（1975）。國小學生適應問題的研究。**新竹師專學報**，2，190-254。
- 黃瑞煥、詹馨（1982）。**低成就學生的診斷與輔導**。台中縣：台灣省政府教育廳。
- 黃德祥（2000）。**青少年發展與輔導**。台北：五南。
- 黃慧真（1990）。**兒童發展**。台北：桂冠。
- 黃瑞琴（1996）。**質的研究方法**。台北：心理。
- 黃保勝（1995）。**台中市國民小學轉學生學校生活適應之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 黃玉臻(1997)。**國小學童A 型行爲、父母管教方式與生活適應相關之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃淑英（1997）。**屏東縣小型山地國民小學合併制度之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 黃玉枝（1991）。**國中資優學生與普通學生學校生活壓力、因應行爲及學校生活適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 曾肇文(1996)。國小學童學校壓力、因應方式、社會支持與學校適應之相關研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 傅婉真(2005)。高昂的教育費也會催化少子化現象。台灣日本綜合研究所。2006年4月25日，取自<http://www.japanresearch.org.tw/point-36.asp>。
- 楊俊媛(1995)。國小單、雙親兒童之學校適應與其「個人特質」、「家庭特性」之關係研究。新竹師院國民教育研究所論文集，1，115-140。
- 趙居蓮譯，Weber, Ann L.原著(1995)。社會心理學。台北：桂冠。
- 劉佳玫(2001)。教師異動對國小學童學校生活適應的影響——一個國小班級學童的個案研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 劉仲冬(1996)。民族誌研究法及實例。載於胡幼慧主編：質性研究：理論、方法及本女性研究實例。台北：三民。
- 鄭茂春(2006)。從最理想的學校規模談小校合併應有配套措施。義守大學師資培育中心通訊，32，7-9。
- 鄭淵全(1997)。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研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 簡茂發(1983)。國小學童友伴關係的相關因素之分析。教育心理學報，16，71-88。
- 蔡姿娟(1999)。國中生社會支持、生活適應與寂寞感之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝慶皇(2004)。外籍配偶子女學業成就及其相關因素探討。國立台南師範學院教師在職進修特殊教育碩士學位班碩士論文，未出版，台南市。
- 魏麗敏(1994)。國小兒童家庭因素情緒困擾對成就與適應影響之分析研究。台中師院等教育研究集刊，2，149-176。
- 盧欽銘(1981)。我國兒童及青少年自我觀念綜貫三年發展之研究。教育心理學報，14，115-124。
- 顏秀真(1999)。受歡迎與被拒絕國小一年級兒童之行為特質與父母教養行為之比較研究。

靜宜大學碩士論文，未出版，台中市。

羅婉麗（2000）。**國中小學生生活適應之訪談、評量與調查研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

聯合報（2005年4月12日）。C7版，教育議題。



西文部份

- Aunola, K., & Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Arkoff, A. (1968). *Adjustment and mental health*. New York: McGraw Hill.
- Berliner, B. (1990). Alternatives to School District Consolidation. *Eric Document Reproduction Service No. ED322 612*.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). *Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 15-45.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Croft, L. R. (1991). An Exploratory Study of Factors Relating to School Consolidation in the Illinois School Districts of Educational Service Region #18. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1991. *Dissertation Abstracts International*, 35(6), 5302A.
- Carrington, B., & Troyna, B. (1990). *Education, racism and reform*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Dumka, L. E., & Roosa, M. W. (1997). Risk, conflict, mother's parenting and adjustment in low income, Mexican immigrant, and Mexican American families. *Journal of Marriage & the Family*, 59, 309-323.
- Dickinson, D. K., & De Temple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschooler's literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Educational Research*, 39, 23-35.

- Duncombe, W. & Yinger, J. (2000). *Does school district consolidation cut costs*. Retrieved March 6, 2004, from <http://cpr.maxwell.syr.edu/efap/Publications/wps33.html>
- Greenwood, G. H., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91, 279-288.
- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African children. *Journal of School Psychology*, 37, 403-424.
- Guzzetta, C. (1995). White Ethnic Groups. *Encyclopedia of Social Work*, 2508-2517.
- Hartup, W. W. & Coates, B. (1967). Imitation of peers as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. *Child Development*, 38, 1003-1016.
- Hirsch, B. J. & Rapkin, B. D. (1987). A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243.
- Hall, I. N. (1970). *Psychology of adolescence (7ed.)*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Howley, C. (1996). Ongoing dilemmas of school size: A short. *ERIC Digest*, ED401089.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment (3rd ed)*. N.Y.: Mc Graw-Hill Inc.
- Langlois, J. H., & Stephen, C. (1977). The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preference. *Child Development*, 48, 1694-1698.
- Le Tarte, William Paul (1992). The Financial Implications of School District Consolidation in Michigan. *Dissertation Abstracts International*, 1345, 5305A.
- Merrett, F. & Wheldal, K. (1986). *Training teachers to use the behavioural approach to classroom management a review heldall, F. Merrett, & T. Glynn, (Eds.)*, *Behaviour analysis in educational psychology*. 254-273. Wolfeboro: Croom Helm.
- Mischel, W. (1970). *Sex-typing and socialization*. In P. Musseen. (ED.) *Carmichael's manual of Child Psychology (3rd ed., vol 1, 2)*. New York: Wiley.
- Nelson, Eric (1985). School consolidation. *ERIC Digest*, Number Thirteen. (Eric Document Reproduction Service No. ED282 346).

- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*, 177-194.
- Rohr, Harry Philp (1980). An Investigation of the Relationship Between Size of Elementary School and Academic Achievement. *Dissertation Abstracts International, 883*, 4103A.
- Rotter, J.B. (1971). External control and internal control. *Psychology Today, 5*, 37-42, 58-59.
- Schewel, Stephen Matthew (1982). Educating the Country : Managerial Reform and the Promise of Rural Schools, 1890-1980. *Dissertation Abstracts International, 1379*, 4305A
- Trusty, J. (1998). Family Influences on Educational Expectations of Late Adolescents . *In Journal of Educational Research, 91 (5)* ,141.
- Vandell, D.L. & Hambree, S.E. (1994). Peer social status and friendship: independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly, 40 (4)* ,461-477.
- Van, James Edward (1983). The Relationship Between School Scale and Student Outcomes : A Comparative Case Analysis. *Dissertation Abstracts International, 2853*, 4309A. .Cole, L., Youniss, J., & VoIpe (1978). *An relational analysis of children friendship*. In W. Damon (ed.). *New directions for child development: Social cognition (No.1)*, San Francisco: Jossey-Bass.

附錄一 學生訪談大綱

一、個人心理層面

1. 喜歡來學校上課嗎？為什麼？
2. 最近有沒有悶悶不快樂的情形呢？為什麼？
3. 心情不好的時候你會怎麼辦？為什麼？
4. 你喜歡學校的環境嗎？為什麼？

二、人際關係層面

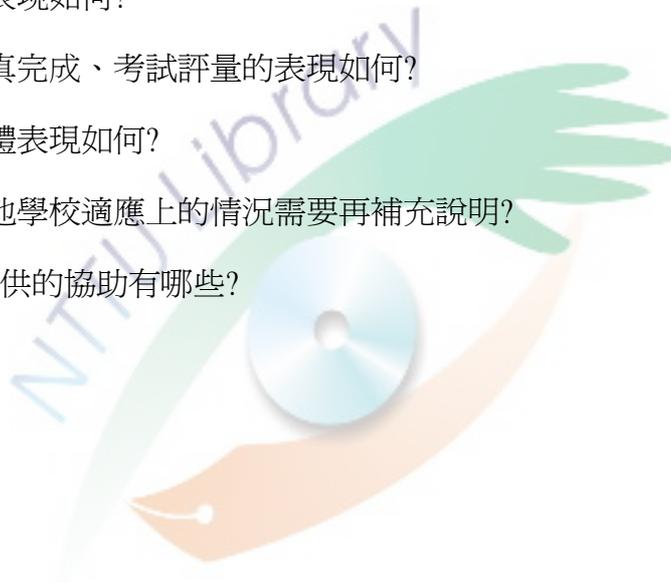
1. 你喜歡你的授課老師嗎？為什麼？
2. 你的導師給你什麼樣的感覺？為什麼？
3. 你會主動幫老師做事嗎？為什麼？
4. 你覺得學校老師了解你嗎？為什麼？
5. 你有困難會找老師幫忙嗎？為什麼？
6. 在學校你喜歡和同學一起聊天和遊戲嗎？為什麼？
7. 你和班上的哪些同學相處的很愉快？為什麼？
8. 你有心事時會和班上哪些同學分享？為什麼？
9. 你覺得班上大部分的同學喜歡你嗎？為什麼？
10. 在學校你容易交到新朋友嗎？為什麼？

三、課業學習適應

1. 上課對你來說是開心的嗎？為什麼？
2. 學校的課業會讓你覺得很繁重嗎？為什麼？
3. 你最喜歡上什麼課呢？為什麼？
4. 你最討厭上什麼課呢？為什麼？
5. 你覺得老師上課你都能聽的懂嗎？為什麼？
6. 你每天的回家功課都可以完成嗎？為什麼？

附錄二 主任與導師訪談大綱

1. 您覺得該學生在學校生活常規如何?
2. 該學生在校是否會主動尋求協助呢?
3. 您覺得該學生從分校到本校就讀，個人心理適應的如何?
4. 該學生對老師的態度如何?
5. 該學生跟班上或是學校的學生相處的情況如何?
6. 該學生在課堂上的表現如何?
7. 回家功課是否能認真完成、考試評量的表現如何?
8. 該學生在分校的整體表現如何?
9. 該學生是否尚有其他學校適應上的情況需要再補充說明?
10. 學校行政方面所提供的協助有哪些?



附錄三 專家效度名單

訪談大綱擬定之後，邀請指導教授、專家學者、學校主任、教師，針對訪談內容語句及用詞之適合性提供意見，以建立本研究之專家內容效度。參考專家學者之意見，經過修訂之後成爲正式訪談內容。以下茲將專家學者之名單整理如下表：

專家學者之名單（依筆劃順序）

專家學者	服務單位、職稱
何錦尙	永安國小教務主任
陳雯雯	富山國小富原分校主任
梁忠銘	台東大學師範學院院長
劉明松	台東大學特殊教育系教授
魏俊華	台東大學特殊教育系教授