

東海大學教育研究所

碩士論文

一所公立偏鄉小學教師推行
實驗教育之角色與態度

A Case Study of Teacher's Roles and
Attitudes in Implementing
Experimental Education at a Rural
Elementary School

研究生：溫明琰

指導教授：江淑真博士

中華民國一〇七年六月

東海大學教育研究所

碩士論文

一所公立偏鄉小學教師推行
實驗教育之角色與態度

A Case Study of Teacher's Roles and
Attitudes in Implementing
Experimental Education at a Rural
Elementary School

研究生：溫明琰

指導教授：江淑真博士

中華民國一〇七年六月

一所公立偏鄉小學教師推行實驗教育之角色與態度

摘要

近年來，出生率降低，造成國小班級數逐年減少，因而小規模的學校校數也增加許多，部分偏鄉小學面臨人數不足可能要裁、併校的困境。立法院在 2014 年 11 月通過了實驗教育三法，不僅讓在家自學學生有法源依據，其中的「學校型態實驗教育實施條例」，則使得公立學校有更多的彈性與空間引入實驗教育，提供面臨學生人數不足的公立學校一個轉型的機會。「實驗教育」的教學模式與傳統學校教育大不相同，教師所要面對的教學現場也不同於以往。教育改革需能夠落實在教育現場，而教師面臨改革時的態度，是教育改革成功與否的關鍵。本研究採質性研究法，以一所偏鄉小學為研究對象，運用半結構式訪談蒐集資料，訪談了校長、主任及四位老師，以瞭解在公立學校中，參與實驗教育教師在面對如此變革時，其所扮演之角色與態度之表現。

本研究結果發現：個案學校老師都沒有實驗教育相關的經驗，透過學校安排的研習活動，讓個案學校老師開始瞭解學校要進行的「實驗教育教育計畫」，可增加老師們願意參與實驗教育的意願。實驗教育實施後，教師由課程執行者變成課程設計者、編輯者；教師是能隨時掌握學生學習狀況的研究者；教師是引導學生學習方向的引導者；教師透過教師間的合作學習、協同教學，讓教學更加有效能。教師們也由剛開始被動的接受參與實驗教育，變成能夠彼此鼓勵，樂於繼續為偏鄉孩子的教育奮鬥。

研究者依據研究結果分別提出給所有教師、給推行實驗教育的學校以及給未來研究者的建議。

關鍵詞：實驗教育、教師角色、教師態度

A Case Study of Teacher's Roles and Attitudes in Implementing Experimental Education at a Rural Elementary School

Abstract

While the decrease in birth rate has led to gradual decline in the class numbers of elementary schools, it results in the increase of small elementary schools. Therefore, partial rural elementary schools which are short of students face the challenges of being closed or merged. As the Three-Type Acts of Experimental Education was legislated in November, 2017 by Legislature Yuan, it not only allowed students self-study at home, but also offered those public elementary schools that short of students a flexibility to practice experimental education, and a chance to transform by the reference of "Enforcement Act for School-based Experimental Education." There is a significant difference between the modes of teaching in experimental education and traditional education, as well as the corresponding changes in the field faced by teachers. The reform in education could be implemented in class given the fact that teacher's attitudes toward the reform are essential. With a qualitative methodology approach, a rural elementary school was studied as a case. Semi-structured interviews are conducted with the principle, the director and four teachers to realize the development of their roles and the changes in attitudes while facing the educational reforms.

The preliminary findings reveal that the arrangements of courses for teachers enhance their understanding of experimental education. After the practice of

experimental education, teachers became the designers of the courses rather than executors; in addition, their cooperation in learning and team teaching also resulted in a more effective teaching as the consequence.

Keywords: experimental education, teachers' roles, teachers' attitudes

目次

表次.....	iii
圖次.....	iv
附錄.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	4
第三節 名詞解釋.....	4
第二章 文獻探討.....	7
第一節 偏鄉學校型態實驗教育.....	7
第二節 教師的角色與態度.....	18
第三節 實驗教育之相關研究.....	26
第三章 研究設計.....	31
第一節 研究方法之選取.....	31
第二節 研究者之背景.....	32
第三節 研究設計流程.....	33
第四節 研究資料整理與分析.....	41
第五節 研究信實度與研究倫理.....	44
第四章 研究結果分析與討論.....	47
第一節 推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗.....	47
第二節 推行實驗教育學校教師在實驗教育中擔負的角色.....	50
第三節 在實驗教育推行中教師的態度.....	56
第五章 結論與建議.....	67
第一節 研究結論.....	67

第二節 研究建議.....	71
參考文獻.....	75

表次

表 2-1 學校型態實驗教育之相關論文整理	27
表 3-1 <u>希望</u> 國小 104 至 106 學年度「創新混齡教育實驗計畫」簡表.....	34
表 3-2 <u>希望</u> 小學 104 至 106 學年度混齡實驗教育計畫實施進程.....	35
表 3-3 受訪者名單.....	37
表 3-4 訪談時間紀錄表.....	38
表 3-5 逐字稿初步分類示例.....	42
表 3-6 逐字稿概念整理.....	43

圖次

圖 3-1 研究流程圖.....	40
------------------	----

附錄次

附錄一 臺中市市立學校辦理學校型態實驗教育辦法.....	82
附錄二 訪談邀請函.....	86
附錄三 訪談同意書.....	87
附錄四 訪談大綱.....	88

第一章 緒論

本研究旨在探討推行實驗教育學校教師其角色與態度改變之歷程，本章共分為三節，第一節說明研究背景與動機，第二節為陳述研究目的與待答問題，第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

一、少子化造成班級數減少，小校裁、併問題浮現

教育部統計處公布的資料顯示，2015 學年公立國小班級數為 5 萬 1343 班，與 2006 學年相比較，將近減少約一萬班，班級數的急遽減少反映出國內少子化趨勢。依據內政部統計資料顯示，1999 年出生率尚達到 12.89‰，在短短幾年內，至 2008 年居然只剩下 8.64‰，甚至在 2010 年出生率降到 7.21‰，導致 2017 學年度國小班級數銳減。因而出生人數的減少使得小規模學校數增加，以全校班級數來說，全校 12 班以下的學校，從 2001 學年的 1273 所國小，佔當年國小總數的 48.8%，到 2015 學年的 1407 所國小，佔當年國小總數的 53.4%，上升了 4.7% 左右。其中，尤以全校 50 人以下的學校數最受到關注，從 2001 年有 134 所國小，佔當年學校總數的 5.1%，到 2015 年增加為 374 所國小，佔當年學校總數的 14.2%，上升的比率高達 9.1%，大約是 2001 年的 2.8 倍(教育部統計處，2016a)。

依據公立國民小學及國民中學合併或停辦準則中，第四條第一項規定：「學校之合併或停辦應確保學生就學權益，學生總人數不滿五十人之學校，地方主管機關得鼓勵學校採取混齡編班、混齡教學之方式，或將學校委託私人辦理。」此

法條明定全校人數低於 50 人以下的公立國民中、小學學校，不可直接做裁併校的決定。相關條文可見於在教育基本法第十三條中：「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。」綜合言之，教育部為了避免各縣、市政府在學校還沒進行創新教學或是做學校轉型之前輕易地決定合併或停辦小型學校，而影響學生受教權，希望縣、市政府鼓勵學生總數不滿五十人的小校，先進行創新教學的嘗試，以確保偏遠地區學生的就學權益。

二、小校生存契機--創新教學、實驗教育

為了保障每個孩子的接受教育的權利，公立國民小學及國民中學合併或停辦準則中，第四條第二項規定：「學校新生或各年級學生有一人以上者，均應開班，並得辦理混齡編班、混齡教學；地方主管機關不得於自治法規中規定，學生不足一定人數者不予成班。」憲法第二十一條也有規定，人民有受國民教育之權利與義務，不可因停班或合併而延後就學。所以全校人數在五十人以下的學校必須有進行創新教學、實驗教育的計畫與實際行動。且為鼓勵學校進行教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權，立法院在 2014 年 11 月通過了實驗教育三法，期能實現教育基本法十三條提及鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。實驗教育三法不僅讓在家自學學生有法源依據，更讓公立學校有更多的彈性與空間引入實驗教育。尤以其中的「學校型態實驗教育實施條例」(2014 年 11 月 19 日總統華總一義字第 10300173321 號令公布)最是重要，此條例雖然是以規範私立的實驗教育學校為主，但同時也給公立學校參與辦理實驗教育的法源依據，換言之，該法的頒布，無非是給面臨學生人數不足的公立學校一個轉型的機會。

面對這個多元、變化迅速的社會，家長、社會對學生的期望、要求也不同，誠如前教育部長吳思華曾經公開呼籲（張錦弘，聯合新聞網，2014 年 12 月 09 日），學生人數低於 50 人的小校，學校應該仔細思考是否可以藉由推展實驗教

育來翻轉學校因學生數減少而即將被停班或合併的命運，吸引有相同理念的家長選擇，以增加學生人數。綜合而言，對於偏鄉小校，實驗教育三法給予一個生存的契機：此乃透過實驗教育、課程的創新，來凸顯學校的與眾不同，發展亮點，進而期望能得到家長的認同，以提升學生人數。

三、研究者動機與其教師角色

研究者任教於中部山區小學，雖不屬於偏遠地區，但同樣可從學生數演變嗅出少子化的趨勢及危機。二十年前，大學初畢業的我，因緣際會地來到這個學校代課，那時，它是個擁有十七個班，將近七百位學生的學校。二十年來，經歷了九二一大地震，當時學校校舍幾乎都被震倒，僅剩下禮堂、廚房和三間教室，另外還見到學區內民宅傾倒為數眾多，導致許多年輕人決定離開家鄉，在外地購屋，那段混亂重建的日子中，學生轉出數不少。再加上近幾年來的少子化問題，雪上加霜，現在，全校只剩下十二個班，學生數也只有二百多人。逐年的減班，造成超額教師的調動，學校校長、主任、行政人員還有老師們，無不希望學校能多得到家長認同，以增加學生人數。自從 2014 年通過實驗教育三法，「實驗教育」吸引許多家長的注意，其中的「學校型態實驗教育實施條例」更是賦予公立學校轉型實施實驗教育的機會，讓實驗教育不再是私立學校的專利，另一方面也因為公立實驗教育學費較為親民，可以吸引有相同理念的家長選擇。但畢竟「實驗教育」的教學模式與傳統學校教育大不同，教師所要面對的教學現場也不同於以往，研究者想藉此研究，了解參與實驗教育教師在面對如此變革時，其角色與態度改變之歷程。

教育改革必須要能夠真正落實在教育現場上，教師的態度是教育改革能否成功的關鍵（陳琦媛，2005）。教育改革中，教師的態度是推行的要件之一，教師在面對改革時，有可能產生兩種行為表現，一是接受改革概念，此時將是改革的助力；另一種為抗拒改革，當然對改革來說，這是一種阻力（江文慈，2003）。

教師能面對改革所帶來的變遷，並且能認同與接受課程改革的作法，改革才可能被落實（單文經，2000）。統整來說，教師在教育改革中，扮演著重要的地位，所擔負的責任當然就是最重。本研究因而想了解在實驗教育課程中，教師所需扮演的角色與過去有何不同？還有因應實驗教育中的課程大幅的改變，當老師舊有的教學經驗不足以應付，也讓教師不得不改變原有的教學步調，此時教師是以何種態度面對？

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

本研究將聚焦於推行實驗教育學校之教師在面對實驗教育實行時，所需擔負的角色要求，即面對這種教育改革時的態度。具體而言，本研究的目的如下：

- （一）了解推行實驗教育學校教師對於實驗教育之相關經驗。
- （二）探討推行實驗教育學校教師在實驗教育推行所需擔負的角色。
- （三）探討推行實驗教育學校教師在實驗教育推行中的態度表現。

二、待答問題

- （一）推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗為何？
- （二）推行實驗教育學校教師對實驗教育推行中所需擔負的角色為何？
- （三）推行實驗教育學校教師在實驗教育推行中態度表現為何？

第三節 名詞解釋

一、實驗教育(experimental education)

實驗教育是為了促進教育革新，政府或民間在特定的教育理念引導下，在教

育實務中採用實驗的方法與步驟，去探究與發現改進教育實務的原理、原則與做法（吳清山、林天祐，2007）。實驗教育是一種跳脫現有教育制度的教育型態，也可以說是另類教育(alternative education)，相對於主流的教育，依據各個實驗教育學校所提出的特別教育理念，做大幅實驗與創新的教育方式，課程與師資可以不受政府的規範。本研究中之個案學校屬於推行「學校型態實驗教育」中之公辦公營學校。

二、教師角色(teachers' roles)

教育部教育百科中提到，「教師角色」是指教師在社會地位及其所在社會位置有關的責任、標準與權利，這些社會期望就構成了教師角色。本研究所關注的教師角色將以推行實驗教育教師在面對教育變革時，各種被期望且被賦予的角色要求。

三、教師態度 (teachers' attitudes)

「態度」是指個人內心對於人、事、物或是情境、價值觀念所持有的認知、評價、感覺和行動（吳宗立、陳惠萍，2005）。教師態度指的是教師對於教學、課程、學校、學生、教育目標、教師本身、教學方法及教學環境等的看法；亦即與教師有關的人、事、物及概念之認知、情感、行動上較為持久的一致性傾向。本研究所探討的教師態度是教師在面對教育變革時，教師對於課程、教學方法、學校、學生等方面的看法。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討推行實驗教育個案學校教師在推行過程中扮演的角色與態度之表現，本章文獻探討中，分為三部分，第一部分是針對偏鄉學校型態實驗教育相關文獻之探討，第二部分是關於教師的角色與態度的文獻之探討，第三部分是與實驗教育相關之研究。

第一節 偏鄉學校型態實驗教育

一、偏遠地區的教育

(一) 偏遠地區的定義

偏遠地區由於地處偏僻、交通不便、文化刺激少、教師流動率高、資源缺乏等不利條件，造成其教育水準與一般地區學校產生落差現象（甄曉蘭，2007）。而何謂「地處偏僻、交通不便」呢？一般來說，偏遠地區通常會依據地理的孤立性、位置相對偏遠的狀況、偏遠的特徵或地區類型來做劃分（王麗雲、甄曉蘭，2007）。中央各部會對偏遠地區的定義也有些許的不同，其中內政部對偏遠地區的定義是，人口密度低於全國平均人口密度五分之一之鄉鎮市；或距離直轄市、縣市政府所在地七點五公里以上之離島。由此可知，內政部不但以地理位置是否偏遠做為畫分的標準，也考慮到人口密度過低應為偏遠地區的條件。

根據教育部，公立高級中等以下學校有下列情形之一即為偏遠地區學校：1. 位於離島地區、山地鄉、直轄市山地原住民區或海拔一千公尺以上之高山地區，且交通不便；2. 學校校門口距離公共交通工具站牌，達五公里以上；3. 學校距離村、里或部落辦公處所五公里以上，且無公共交通工具可到達。同時，保留縣市

政府因地制宜的空間，針對文化不利、生活不便或經濟不佳等情形，乃授權地方政府得經相關程序自行認定（教育部，2016b）。目前全臺灣加總約三千五百所國中小學，其中符合教育部規定的偏遠地區學校約有六百所左右，大概佔 14%（林志成，中時電子報，2016 年 10 月 5 日）。

比較內政部與教育部對於「偏遠地區」所做的劃分標準中，內政部的規定有明確的數據做為劃分依據，而教育部的規定中，雖然也有明確的數據規定，但也保留了一個彈性空間，授權給地方政府對於例外地區的認定權力。

另外根據經濟部的規定，近三年國民申報之綜合所得，其較低的 50% 鄉鎮為偏遠地區（行政院研究發展考核委員會，2012）。綜合各部會對偏遠地區的定義，可得知偏遠地區不僅地處偏遠，交通不便、學習資源缺少，在居民地所得上，也較其他地區低，想必家庭能運用在孩童教育的費用，更不及都會及一般非偏遠地區的家庭。

（二）偏遠地區教育困境與政府的努力

台灣社會城鄉發展不均衡現象已有多多年，造成偏鄉地區家庭多存在隔代教養以及經濟條件不佳的弱勢家庭，許多家庭偏遠學校之學生學習成就低落，是由於家庭功能不佳所導致（鄭同僚，2008）。偏遠地區有許多家庭經濟狀況不佳，家長忙於工作，無法對孩子的教育投入太多金錢、物質與精神，還有隔代教養及單親家庭的問題，孩子回家後在課業和生活上缺乏照顧，容易影響其身心發展。

為了解決城鄉教育差距的問題，希望充實文化不利地區的教育條件，以及實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神，政府從 1996 年開始編列預算推動「教育優先區計畫」。所謂教育優先區（educational priority area，簡稱 EPA）是指因物質或經濟貧乏或不利，被政府列為需優先給予改善方案，以利教育機會均等實現的地區。教育優先區是在加強「文化不利」或是「資源貧乏」地區的教育改善措施，它不是所有有意願的學校均可申請，僅有符合資格規定的學校才得

以申請實施。此項計畫的實施對象為國中、小學，只要符合原住民比率偏高之學校、國中學習弱勢學生比率偏高之學校、中途輟學率偏高之學校、離島或偏遠交通不便之學校、教師流動率及代理教師比率偏高之學校，以及低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女之學生比率偏高之學校等條件之一，由符合資格之個別學校提出申請，由地區先進行整體審核，再由教育部進行複審（教育部，2016c）。

為了扶助弱勢家庭之低成就學生，以減少其學習落差，教育部於 2006 年開始辦理「攜手計畫—課後扶助」方案，期望能運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等符合資格的人力，在課餘時間針對弱勢且學習成就低落之國中小學生，提供小班或個別化之免費補救教學（教育部，2005）。再者由於十二年國民基本教育的開始推動，促進教育部對於學生基本學力的重視，為了落實補救教學的工作，於 2013 年度起，將「教育優先區計畫」中的學習輔導部分、「攜手計畫—課後扶助」，還有一些性質相近的計畫整合而成為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」（教育部，2014a）。

隨著台灣貧富差距擴大，一些貧困、單親、失親、隔代教養、家境特殊等弱勢家庭，無法支付子女補習或上安親班費用，甚或無暇照顧子女，此種狀況在偏鄉地區甚為嚴重。目前政府相關課後照顧服務時間多於晚上 6 點前即結束，為避免家中乏人照顧之學童於課後照顧時間結束之後在外流連，造成身心發展與安全之隱憂，根據教育部 98 年推動「夜光天使點燈專案計畫」，由地方政府執行計畫，希望能結合在地社會資源共同協助照顧這群兒童及少年，使家長能無後顧之憂，安心工作。此計畫的服務對象為國小階段學童家庭並經學校輔導會議認定符合下列條件之一者：低收入戶之學童為優先或是單親、失親、隔代教養、家境特殊急需關懷之弱勢家庭學童。

綜合上述，政府除了照顧偏遠地區學生的課業問題，陸續推動了「教育優先區計畫」、「攜手計畫—課後扶助」以及整合後的「國民小學及國民中學補救教學

實施方案」，甚至在相關課後照顧服務時間結束後，也開辦了「夜光天使點燈專案計畫」，顯示出政府對於偏遠地區孩子無論在課業上或是身心發展上，希望給予多一點的協助，期望能使城鄉差距能拉近一些。

關於政府在偏鄉地區學校所推動的各個政策，如「教育優先區計畫」、「攜手計畫—課後扶助」以及整合後的「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，還有「夜光天使點燈專案計畫」等，這些都屬於由上而下，無論是哪個學校，若想要推行這些方案計畫，都須以既定的實施方式，對學校來說、是由外而內介入的方案、政策(潘慧玲、陳文彥，2010)，有時並不是那麼適合每一個學校。現在，政府期能《實驗教育三法》的推行進而由偏鄉學校自己提出為該校量身訂做屬於自己的教育方案，推行公辦公營實驗教育，希望能給偏鄉孩子提供更貼近他們的求學需求，以達到更好的學習成效。

二、實驗教育的推展

(一) 實驗教育的涵義

實驗教育是一種跳脫現有的教育體制，做大幅實驗與創新的教育方式(張瀨文、劉亦佳，2015)。現今主流教育太早直接給兒童較多的知識，缺乏讓兒童自我去探索、嘗試的機會；實驗教育的理念則會考慮兒童的能力發展階段，在教育設計上，不讓兒童過早接觸艱深的知識與學習內容，鼓勵兒童多些自我探索的機會(秦夢群、溫子欣與莊俊儒，2017)。也就是說，實驗教育是不同於傳統制式教育的一種教育方式。傳統制式教育裡的學生常常以「如何讀好書」與「如何考高分」為目標，但實驗教育希望帶給學生不同的思維，讓學生的學習聚焦在學習態度上，強調學生主動探索的學習態度、「做中學」，以及如何維持學習熱情，知道自己是如何學習的。

蔡英文總統在 2015 年選舉時曾經說過，人有百百種，不同的社區和族群都有不同的文化，教育是教育一個人在社會生存及對社會貢獻的能力，如果用一體

化及制式教育，就是消滅台灣的多元性（林曉雲，2015年9月22日。自由時報電子報）。實驗教育可以符合教育多元性的特性，在課程內容、教育方式或上課方式等不再是一成不變，教學不再是以教師為教學主體，而是以學生為學習的中心。無獨有偶地，潘文忠教育部長在上任後的第一個記者會上表示，若要實現蔡英文總統尊重多元化的概念、促進學生適性發展等政策目標，就應該大幅開放實驗教育，引進民間活潑的力量，讓我們的教育進入自由化的階段（陳怡光，2016年6月13日）。

（二）國民教育辦理原則的開放趨勢---獎勵私人辦學

台灣在1987年由總統宣布解除戒嚴，結束了長達38年的戒嚴令，不僅代表政治民主進步，台灣進入巨變的時代－在解嚴之前，體制外的學校是不被允許，是不合法的。因而隨著戒嚴令的解除，意謂著台灣教育改革運動也悄悄的開始了。

到了1994年4月10日，由數個民間團體發起的大遊行活動，並且組成四一〇教改聯盟，提出了四項需求，分別為：落實小班小校、廣設高中大學、教育現代化、制定教育基本法（410教育改造聯盟，1996）。遊行後，因為受到大眾要求制定「教育基本法」的輿論壓力下，多位立法委員提出「教育基本法草案」，並且在1999年，經由立法院通過，由當時中華民國總統李登輝先生公布「教育基本法」。「教育基本法」中除了規定教育的主權是人民、教育權要由中央下放到地方、得視社會轉變之需要延長國民教育年限及保障弱勢民族之受教權，還鼓勵私人興學以及允許公立學校委託私人辦理（2000，顏國樑）。

1999年頒布的教育基本法第七條規定：人民有依教育目的興學之自由；政府對於私人及民間團體興辦教育事業，應依法令提供必要之協助或經費補助，並依法進行財務監督。政府為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理；其辦法由該主管教育行政機關定之。同年制定的國民教育法第四條第一項規定：國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦（2007，許育典）。這些法條的制定

彰顯了國民教育的辦理原則的改變，不再都是由政府主導，政府也鼓勵私人或民間團體能參與辦學。

（三）實驗教育相關法條的沿革

「實驗」一詞出現在 1979 年國民教育法第十九條：師範院校及設有教育學院（系）之大學，為辦理國民教育各項實驗、研究，並供教學實習，得設實驗國民中學、國民小學或幼稚園。本條文所說的「實驗國民中學、國民小學或幼稚園」指的是師範院校附設實驗學校等，所做的是課程方面的教育實驗，可見與本文所討論的「實驗教育」有所不同。

直到 1999 年一月，教育基本法第十三條規定：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。此法條讓學校型態的教育實驗與非學校型態實驗教育開始進入合法化。

同年六月，國民教育法也有做修訂，增訂第四條第四項規定：為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。此項法條公布實施後，有關非學校型態之實驗教育的相關規定，都由各直轄市或縣（市）政府依需求制訂相關實施辦法。直到 2010 年再度修訂此項規定：為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，其實驗內容、期程、範圍、申請條件與程序及其他相關事項之準則，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。也就是說，有關非學校型態實驗教育的相關規定，不再只是各直轄市或縣（市）政府自行訂立，須經由教育部與轄市、縣（市）政府一同討論後，再制定相關法令。由此可知，這仍舊只是將實驗教育的相關規定授權給地方政府訂立法規，法規的效力當然也僅限於地方。

（四）教育發展新契機---實驗教育三法的通過

為了鼓勵教育創新與實驗，以保障學生學習權以及家長教育選擇權，教育部

於 2014 年制定「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」，落實教育基本法中鼓勵民間辦理教育實驗的精神。這就是我們所稱的「實驗教育三法」。其立法重點（摘錄自實驗教育三法）如下所述：

1. 高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（教育部，2014b）

此條例制定是為保障學生學習權及家長教育選擇權，提供學校型態以外之其他教育方式及內容，落實教育基本法第八條第三項：國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利及前面所述之第十三條規定。

根據其實施條例第 4 條的辦理方式，此高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育可分為三種，一為個人實驗教育：指為學生個人，在家庭或其他場所實施之實驗教育。二為團體實驗教育：指為三人以上學生，於共同時間及場所實施之實驗教育，其學生總數以三十人為限。三為機構實驗教育：指由非營利法人設立之機構，以實驗課程為主要目的，在固定場所實施之實驗教育，每班學生人數不得超過 25 人，國民教育階段學生總數不得超過 250 人，高級中等教育階段學生總數不得超過 125 人。

2. 公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例（教育部，2014d）

此條例制定是為了鼓勵私人參與辦理公立國民小學及國民中學，以促進教育實驗及教育多元化，發展教育特色。依據教育基本法第 7 條第 2 項：「政府為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理；其辦法由該主管教育行政機關定之。」及國民教育法第 4 條第 3 項：「前項國民小學及國民中學，得委由私人辦理，其辦法，由直轄市或縣（市）政府定之。」關於此類型的實驗教育學校，其經費將由主管機關提供同等學校相當之人事費、建築設備及業務費。學校應保障學生受教權，實踐國民教育之公益性、公共性、效能性、實驗性、多元性及創新性。此法也是讓小校委託私人「公辦民營」取得法源依據。

3. 學校型態實驗教育實施條例（教育部，2014c）

此條例制訂是為了鼓勵教育實驗與創新，以保障人民學習及受教育權利，增加人民選擇教育方式與內容的機會，促進教育多元化發展，落實教育基本法第十三條規定。學校型態的實驗教育是依據特定的教育理念，在學校的範圍內，實踐所提出之教育理念，並且在學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，做整合性的實驗教育。學校型態實驗教育實施條例第十四條第一項第一款規定此類型實驗教育規定學生總人數不得超過 600 人，且每年級學生數不得超過 50 人。其中由公立高級中等以下學校所轉型，辦理之學校型態實驗學校總數不得超過該階段總校數之百分之五，但情況特殊者，可報請中央主管機關核准，可提升至百分之十五。

依據學校型態實驗教育實施條例第二十條規定，主管機關為了實現教育創新，可指定所屬的公立高級中等以下學校，學校為範圍，依據特定的教育理念，就行政運作、組織型態、設備設施、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導等事項，辦理學校型態實驗教育（教育部，2014c）。還有第二十一條第二項規定，主管機關指定所屬公立學校辦理學校型態實驗教育之條件、程序、實驗教育計劃之審查、變更、續辦、指定之廢止、恢復原有辦學型態、監督、獎勵及其他應遵行事項之辦法，由各該主管機關定之（教育部，2014c）。於是臺中市於 2016 年發布「台中市市立學校辦理學校型態實驗教育辦法」（附錄一），依此辦法規定台中市市立學校型態實驗教育的主管機關為台中市教育局，且台中市教育局得指定所屬市立學校辦理實驗教育。教育局所指定之學校須為經教育於評鑑辦學績效良好者，或是教育局因整體教育創新或發展政策、學校地緣位置或教育資源分布，認為有必要辦理者。

雖然教育局可指定學校辦理實驗教育，但仍需要徵詢學校之意願。在學校提出申請後，經教育局評估方可辦理實驗教育。本研究中的個案學校為已通過學校

型態實驗教育計畫之申請，經由主管機關核准，現正在辦理學校型態實驗教育之公立偏鄉國民小學。

根據教育部的統計資料顯示，從 2003 年開始辦理實驗教育起，當時國中、小申請參加實驗教育的人數不到四百人，直到 2014 年實驗教育三法通過前，人數已超過 2500 人。實驗教育三法之立法目的在鼓勵教育創新與實驗，促進教育多元化，符合現今社會的發展，因而在未來，相信選擇實驗教育的人數會持續增加。

三、創新混齡教育理念

本研究之個案學校為參加教育部「創新混齡實驗教育計畫」之學校。此計畫由教育部主辦，政治大學教育系為輔導單位，個案學校在台中市教育局的支持下，通過實驗教育計畫審查，成為公辦公營實驗教育學校，期許能以「創新混齡實驗教育計畫」翻轉教師的教與學生的學習。

（一）混齡教學的定義

混齡教學（multiage teaching）就是指一個班級中，有不同年齡的學生，教師必須依不同年齡設計不同的課程內容，進行各種的教學活動幫助學生能夠有效學習（吳清山，2016）。混齡教學就是將不同年齡的學生，有計畫的安排在同一間教室內，一起互動學習。透過老師活動的安排與引導，形成一種有互動機會的社會結構，讓學生可以學習正確的社會行為，期能建立健全的人格（黃意舒，2000）。混齡教學就是讓不同年齡的學童一起學習。年紀小的學童會以年齡大的學童為學習榜樣，觀察大孩子的行為；年紀較大的學童也可以經由照顧及幫助年幼的小朋友，以增加自信心與成就感，展現出自己的能力（莊美玲，2003）。綜合上述，在同一個上課的班級中，有年紀小的孩子，也有年紀大的孩子，分班的標準不再是以年齡來做班級、年級的區分標準。打破了年齡的限制，在混齡的小組學習中，讓老師和學童都能學會看到同學間不同能力的表現，以增加相互學習

的機會。

（二）混齡教學的理論基礎

混齡教學就是讓不同年齡與發展程度不相同的學童在同一個環境空間裡共同學習，此種教學模式與蘇聯心理學家維高斯基（Vygotsky）的在社會情境中建構知識理論以及班都拉（Albert Bandura）所提的社會學習理論有密切的關係（林欣毅、鄭章華和廖素嫻，2016）。

維高斯基認為影響兒童認知發展的重要因素是社會文化。維高斯基提出的「可能發展區間」（the Zone of Proximal Development，簡稱 ZPD），也有一說為「近側發展區間」。維高斯基認為人的發展有兩種層次，一為實際發展層次，二為潛在發展層次。其中的實際發展層次指的是依據皮亞傑所提出的兒童發展階段，各個階段會有不同的能力；而潛在發展層次則是指兒童在有成人的協助或是同儕的合作下，能夠解決問題的能力。這兩者之間的差距就是維高斯基所提出的「近側發展區間」（蔡敏玲、陳正乾譯，1997）。混齡教學的基本理念就是在一個成員為不同年齡的環境中學習。在這樣的環境中，不同年齡的孩子，可以像兄弟姊妹般的一起討論、彼此分享與學習，這樣的學習環境，增加了學童互相接觸的機會，同儕間彼此的合作學習，可提升學童的潛在發展層次，以縮小維高斯基所說的「近側發展區間」（洪若烈等人，2007）。

班都拉的社會學習理論指出在社會情境下，個體的行為會受到他人行為的影響，而個體的學習來自於觀察與模仿。其中觀察學習指的是學習者以旁觀者的角度觀察他人的行為加以學習；模仿學習則是指學習者對於社會情境中的他人或是團體行為觀察學習的歷程（周曉虹譯，1977）。也就是如吳清山（2016）所提到的混齡教學對於年紀較小的孩童而言，以較年長之學童為楷模，努力模仿學習，達到如年長者般的學習水準。

(三) 混齡教學的實施

國外的混齡教學，在挪威、英國、瑞典、美國這些國家基於學生數不足、教育經費考量或教育信念等因素，會將不同年級的學生混合在同一個班級裡進行教學，而教室裡只有一位教師執行教學工作（鄭章華，2014）。實施混齡教學的原因有二，因教育理念而實施混齡教學，或因現實考量而實施混齡教學（林欣毅、鄭章華和廖素嫻，2016）。現今，保留偏鄉迷你小學除了考慮是否符合經濟利益，還要想到過少的學生數，想當然的同儕互動機會也會跟著減少，學生的學習與人格發展也會受到影響（蔡銘津，2012）。再者，少子化導致學生人數有逐漸減少的趨勢，為了提供學生一個適性學習的機會，實施混齡教學可有效整合與善用學校資源（林欣毅、鄭章華和廖素嫻，2016）。在跨年級混齡教學方式的實施上，學生可以有很多機會和不同年級的同學一起互動、學習，合併上課後，多出來的教學人力可以讓學校彈性運用（鄭章華，2014）。

綜合以上所述，在偏鄉小學實施混齡教學，除了可以避免因學生人數過少，同儕彼此互動機會過少，而影響學生的學習與人格發展，也可以將多出來的教學人力做更適切的運用。

混齡的教學方式有很多種，通常會採用分組教學，教師依據學生的身心發展特性而因材施教，也就是說重點在學生要學什麼，而不是教師要教完什麼，是一種強調以學生為中心的教學模式。雖然混齡教學強調個別化的學習和合作學習，但不鼓勵學生有激烈的競爭學習，可知，教師所面臨的教學狀況與傳統教育模式不同，當然，教師所需具備的能力也不同（吳清山，2016）。混齡教學的實施不論在師資培育、教師專業成長、課程規劃、教學實施、行政措施等方面，都需要有更多的支持與配套（林欣毅、鄭章華和廖素嫻，2016）。吳清山（2016）也有提到在混齡教學中，學生要能有效學習，教師所扮演的角色非常關鍵，除了應具有專業知能外，也需要了解混齡教育的內涵和精神，掌握混齡教育的精髓。由以上所述可知，混齡教學的實行，當教師同時面對不同年齡的學童，他們的發展層

次不同，教師必須有能力知道學童需要什麼協助，並且有能力給予適時的輔助，以及教師在此教學模式中須扮演什麼樣的角色。此研究著重在探討推行實驗教育學校教師在過程中所需擔負的角色以及教師教學態度之轉變歷程。

第二節 教師的角色與態度

一、面對改革教師角色的改變

自古以來，我國傳統教師擁有經師、人師的崇高自我形象，在學生的求學生涯中，扮演著重要的角色，其社會地位與天、地、君、親並列，可見其在傳統社會中的重要性（陳惠邦，1998）。在一貫道中，也將天、地、君、親、師合稱為五恩，與儒家所推崇的五種倫常不謀而合，都是先敬天地，再敬君王，再來是父兄長上，父兄長上之後，就是老師和師傅了，說明了在中國傳統中，老師在社會上的地位頗高且是受人尊敬的。韓愈在師說一文中也有提到「古之學者必有師。師者，傳道、授業、解惑也」，說明了人在一生中，一定會有「師」的教導，可知老師在每位學生生命中，扮演著極為重要的角色。

隨著時代的進步，社會的工業化、政治的民主化，人們的生活水準大幅提升，進入了知識爆發的時代，國民的學習意願增強，學習習慣的改變，使得現代教師除了須扮演傳統教師舊有角色，傳授學業知識，教導做人處事的道理，以及解決學生心理的疑惑之外，另外還有許多不斷堆疊增加的角色。且面對社會急遽的變化，眾多學者專家及社會大眾，對學校課程提出了一些批判、省思與質疑，當然，對於教師所扮演的角色，也給予新的思考與定位（郭丁熒，2000）。綜整各個學者所提出的各種教師所扮演的角色，研究者將其分為三類如下：

（一）扮演教育專業者的角色

教師是專業人員，是個擁有教育的專業知識，了解教育問題，並且能充分掌握教育內涵，從事教育相關研究及接收新知識。所謂「教育專業知識」指的是教

師在從事教育工作時，為了達到教學目的與成效，所需具備的專業知識。Shulman (1987) 從學者角度提出教師應具備七個知識範疇，分別為學科內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、學習者特性的知識、教學情境知識以及對教育目標與教育價值和其哲學、歷史淵源的知識等。

為了擁有這些專業知識，教師須扮演著各種角色：誠如在九年一貫課程推行中，對教師角色的期望有重大的轉變，從「官定課程執行者」轉變成「課程的設計者」、從「被動學習者」轉變成「主動研究者」(饒見維，2001)。

蔡清田在談論教師專業議題時，引用外國學者 Standhouse 的論述，提到以課程改革者、課程發展者、課程設計者為課程革新中教師扮演的專業角色(蔡清田，1996)。

教師在教室中須扮演著實驗者和研究者的角色，因為每一間教室都是實驗室，而每一位教師都是課程的設計者，課程發展就是教師發展(歐用生，2000)。

綜合以上，實施教育改革後，部分課程設計權力交由教師執行，尤其是在校本課程的建立和彈性時間所做的課程安排上，教師得到很大的安排空間與權限，教師不再只是單純的課程執行者，照本宣科即可，教師須要具備有課程革新的能力、課程設計和課程發展的能力。

面對知識爆炸的時代，社會對於教育的要求以及教育範圍的變動快速，教師需保有持續學習的習慣，不斷的吸收新知和擁有自我反省的能力，才能跳脫舊知識的框架，所以教師應該是持續學習者。在我們期望教師成為一個能創新課程的設計者之前，應該先期望教師們能有不斷進步的動力(黃富揚，2010)。所以，建立一個友善且方便的進修管道，對一個願意持續學習者的教師來說是很重要的(饒見維，2002)。

協助正在職場工作者進行專業成長就是行動研究，而行動研究者若實際有在該職場工作就更能了解工作現場的問題。在教育現場中，教師是比任何人都更清楚問題在哪裡，教師若能成為實務性的研究者，能更有效解決教育現場所遭遇的

難題，因此教師應為行動研究者（蔡清田，2001）。

在教育改革浪潮下，期待教師能夠展現專業，成為課程的設計者、研究者，然後進一步能思考所設計的課程能否達到學習效果，客觀的省思自己所設計的課程，也就是成為有能力的課程評鑑者，期盼教師能成為評鑑的主體，能評鑑自己，也能評鑑課程（陳美如，2001；陳寶山，2010）。

（二）執行教學的角色

「教學角色」指的是教師在教室裡所扮演的角色（陳鴻銘，1994）。教師在教室中所扮演的角色也有很多種，如教師是傳道者、授業者這是我國傳統社會對教師角色的期望，「傳道」中的「道」，指的是做人處事的道理和倫理道德，所以傳道者就是「人師」的角色；而所謂的「授業」指的是把自己所知的知識傳授給他人，授業者指的是「經師」的角色。自古以來就是「經師易得，人師難求」，教學不只是教課本的知識、技能，陶冶學生怎樣成為文明人是更重要的目標，現今社會對教師角色的期望依舊是既是「經師」，也是「人師」（劉興漢，1989）。

對學生而言，教師是幫助學生求得知識的協助者和諮詢者，安排適切的學習情境，協助學生建構知識（游家政，1999）。即為當學生在學習過程中有困難，向老師尋求協助時，此時教師會與學生討論解決的方法，而不是直接告訴學生該怎麼做。

在傳統的教育現場中，教師與教師之間少有交流分享的經驗，每個老師都是自己教室裡的王，只需關心自己班級的事務以及學生的學習狀況即可，所以過去學校中，教師的個人主義和教師孤立的文化普遍。透過教師間的合作學習，以團體共同探究與教學觀摩的方式，可以讓教師進行反思與知識的建構，甚至能意外獲得更客觀、有價值的、可用的知識（陳美玉，2004）。由此可知，教師若是具備合作能力的教學者，就可以透過合作學習、協同教學的模式，可以彌補過去老師單打獨鬥而產生的教學盲點，教師間的溝通、協調，能得到同儕間的支持與建

設性的回饋。

從教學的角度看教師的角色，沈翠蓮（2001）認為教師的角色是多元化的，如，教師是訓練者，善於訓練學生，當學生有好表現時，會給予適當的回饋，激發學生的潛力；教師是引導者，教師就像是一座燈塔，適時的可以啟發學生及指引學生方向；教師是演員，教師可以以自然熟練的方式演示出所要傳遞給學生的訊息，使學生能更容易理解並接受；教師是諮商員，學生在學校與老師接觸的時間最多，當學生遇到困難問題需扶助或解惑，教師會適時的關懷與接納學生；教師是編輯者，教師擅長將學習內容重新組織，讓學生能夠容易了解、學習；教師是研究者，教師能隨時掌握教學資訊與學生的學習狀況，依學生的個別學習問題，研究並適時給學生補充，讓學生能夠深度學習。由上述可知，教師是學生在學校學習時，接觸最頻繁的人，除了知識的教授外，日常生活的關懷、解決困難，教師當然也是責無旁貸，在面對不同的需求，教師所扮演的角色就有所不同，但，最終都是希望能協助學生達到有效學習，培養身心健康的國民。

王嘉陵（2003）認為課程改革後，教師也應該被賦予一些新的角色，如教師是掃除壓迫的社會運動者，被賦予改造社會的責任，身為轉化型知識分子的教師必須知道知識與權力的關係，結合全校師生，帶領學生為實現社會正義而努力，如探望養老院、育幼院；教師是解放學生思想的啟迪者，我們希望教育出能有獨立思考與解決問題能力的學生，教師要能從學生日常生活中的兩難問題，引導出不同的觀點、看法，經由交互論辯的練習，做出自我的判斷、抉擇；教師是打破文本權威的教學者，學生是未來文化的生產者，教師是現在文化的符號分析者，所以教師在教學時，不該只侷限在單一文本中，尤其在各項教育改革後，除了鼓勵教師自編教材，更期望教師能帶領學生了解教材中所透露出的意識形態，甚至藉由不斷的討論後，能共同編寫出沒有壓迫與限制的文本；教師是善於引導溝通的對話者，能夠表達、溝通、分享是學生要發展的十大基本能力之一，教師不能只是傳統教學中的知識傳遞者，應改變成為對話中的協調、引導者，透過和學生

對話的關係中，共同學習、成長；教師是跨越邊界的行動改革者，過去的教學型態是分科教學，教育改革後，希望能成為合科教學，以「領域」取代「學科」，教師必須自己先跨越學科、知識的邊界，將課程進行統整，才能讓學生的學習與生活經驗結合。

總而言之，教師在教學上扮演著多元的角色，除有過去的傳道、授業、解惑的角色外，還要扮演編輯者、行動改革者、懂得溝通的對話者、具有合作能力的教學者……。更重要的是，要培養學生將來成為民主社會中的好公民，其前提必須要有批判、溝通能力的教師，教師也要有自我進修增能的行為。

（三）協助行政的角色

教師法第 17 條第 1 項第 7 款：「依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。」此條款明定教師依法有參與行政工作之義務，以共同營造學校和諧氣氛，及有效率、專業自主教學空間。

劉雅婷（2000）從學校本位管理的角度分析，參考了多位學者的看法，統整後發現，面對教育改革之際，教師不但所扮演角色的面向增加，且參與決策的權力也增加了，因此，教師不但有教學方面的角色，還是校務決策者、協調者，教師與學校發展的關係便密切，參與校務的態度由消極被動，轉換為積極主度，擁有參與決策權，也共同承擔學校發展的責任。

綜合言之，由於教育的革新加上社會的變遷，教師的角色更加多元化，教師所要面對的工作挑戰更多，不但要處理教學上出現的突發狀況、課程的設計與執行、還要懂得如何與學生、同事溝通、相處……等，面對每一個挑戰，都代表一個教師所要扮演的角色，而這些角色會更迭出現在教師的教學生涯中，且以並存、疊加或整合等各種不同方式進行著。

二、教師態度

國內學者郭為藩（1978）提到教師常在有形或是無形的言行態度中表現出對學生的看法，學生也大多能察覺得到，而學生對於課業的喜惡，對待學校或老師的態度，也都與任課教師態度有關。教師的態度對於學生行為影響很大，學生會透過觀察和模仿，向具有高地位的教師學習，所以學生會不斷的受到教師的價值觀、處事態度與人格影響（朱敬先，1993）。教師的教學態度除了會影響學生的學習成效，也會造成學生所學到的價值觀不同，能否培育出社會所需的人才（許淑婷、許純碩、王盈文，2008）。依據上列所述，可知教師教學態度的好壞，師生間的互動是否良好，對於學生學習的動機與成效都有很大的影響。

近年來教育改革研究學者發現，教育改革必須實現在教與學的過程中，才算是改革。教師是教育改革中的主角，因此教育改革要真正落實，瞭解教師面對改革時的想法與態度，是教育改革成功的首要工作（陳琦媛，2005）。姜添輝（2000）提出，國內近年來一連串的教育改革方案，顯現出急遽改變的教學方面的事務、內容、方法與樣貌，面對這些急速改變，教師被迫要快速調整自我以配合政策。綜合上述，可知教師在面臨教育改革時，教師態度能否快速隨之改變、配合政策，牽動著教育革新成功與否。

（一）教師態度的內涵

關於教師態度，多位學者的說法不同，陳青青（1972）認為教師態度指的是教師對於教師這個職業的偏向、興趣、觀念和評價所組成的表現。賴清標（1979）將教學態度分為狹義與廣義的教學態度，狹義教學態度單指教師對於教學這項工作的態度；廣義的教學態度包含了教師對於所有與教學相關的人、事、物以及概念的態度。郭金池（1989）將教學態度定義為教師對跟他工作有關係的人、事、物以及概念的一種持久且具有一致性的行為表現。吳宗立、陳惠萍（2005）則認為教學態度是教師在教學時，所抱持的教育理念，以及如何經營師生關係和對環境的認知，將這些抽象的心中的感受以及想法轉化成的實際行動。綜合以上，所

謂教師態度的的是教師在教室教學時的行為、認知及情感部分的展現，這種表現具有持久且一致的特性，也就是教師本身對教師這個角色的使命感表現。

教師態度包含的範疇廣泛，內容複雜，因此關於教學態度各個學者的看法多有不同，如有的將教學態度的內涵分為二種，一為認知性成分，指的是關於教師對於教學的工作、對於曾經教過的學生以及其所之人們對教師的評價這些方面的認知，並成為教師態度的指標；二為情感性成分，通常人在選擇職業時，對這項工作的喜好就是一種情感的因素，教師選擇教職時，想必也有一定程度的喜愛教師一職（陳寶山，1985）。也有將教師態度內涵分為教師人格特質與品格、教學專業能力、師生關係、教師職責以及教育理念與價值等方面（姚季沁，2006）。

（二）教師面對教育改革之態度

教師的態度將會影響教師所做的行為表現，因此，若能理解教師在面對改革時的態度，應該可以幫助學校推動教育改革行動的進行（伍國雄、鄭燕祥，1993）。Datnow 和 Castellano（2000）研究指出教師在面對改革時，最常有的表現是墨守成規、拒絕改變；他們還發現在學校中，教師們會因為改革而分成贊成革新派和支持舊有教育理念兩派，有的甚至會因為拒絕改革而離開原有學校，當然也會有因為配合改革而得到晉升或新職位的機會。也就是說，教師在面對改革時的反應因個人經驗而不同，並不會有固定的態度表現。

王定一（1999）研究指出教師對於改革接受的程度與教師擔任的職務、教師對政策的瞭解程度、學校的規模及政策本身所帶來的損益有關係。陳琦媛（2005）指出教師在因為某些因素而無法參與改革的過程時，會使教師面對改革時，會以帶有猜疑的態度，表現出不願意嘗試新的教學方法。由以上所述可知，在進行教育改革時，教師若能參與改革的設計和實行，能提出自己的見解與建議，教師會以認同且配合的態度進行改革。

(三) 影響教師面對教育改革時態度之因素

教師對學校改革的態度與校長領導和學校組織的特性有關係，如果校長採取強而有力的領導行為，且學校有明確的目標與信念一致性，教師有機會參與改革的過程，教師會傾向認同改革會帶來好處；另外，教師本身的心理特質若是屬於宿命論，常將事因歸咎於命運的話，就會傾向抗拒改革(伍國雄、鄭燕祥，1993)。

吳佩芳(2002)針對台南縣市、高雄縣市及屏東縣等南部五縣市之國小教育人員，其對教育改革態度的研究，此研究採取問卷調查及半結構訪談法，以分層隨機取樣方式抽取 1005 人為樣本，回收之有效問卷共 722 份，其結果發現 41 歲至 50 歲的行政人員較 20 歲至 30 歲的行政人員對教育改革的態度表現較為積極；研究所以上畢業的行政人員較師專畢業、師範院校畢業，以及一般大學畢業的行政人員對教育改革的態度表現較為積極；校長、主任較組長對教育改革的態度表現較為積極；國小行政人員較國小教師對教育改革的態度表現較為積極。由此可知，在面對教育改革時，學校人員的年紀、學歷及職別可能都和其表現態度有所關聯。

李宛芳(2001)在探討台灣東部九年一貫試辦學校國小教師對九年一貫課程改革的態度，比較教師在不同的個人性別、年齡、教育程度等背景變項、不同工作狀況及學校規模、擔任職務、年資長短、任教年段及不同參與試辦方式等環境變項下，其改革態度的差異情形。本研究之實施以問卷調查法為主，訪問調查法為輔，樣本以台灣東部十三所九年一貫課程試辦國小全體現職教師為研究對象，共計發出 366 份問卷，回收率 68.6%，問卷可用率 92.4%，並且根據問卷結果，擬定開放性問題，進行深度訪談。李宛芳在這個研究中發現在面對此教育改革時，女性教師態度表現較男性教師態度表現積極；有擔任行政工作之教師態度表現較一般教師態度表現積極；主動參與試辦學校之教師在教師角色的知覺之程度較高。

王振鴻(2000)在國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素之研究

中，採取分層隨機取樣的方式抽樣做問卷調查，發現試辦學校中未參與實驗教育的教師不贊成看法者約占五成左右；在試辦學校中，女教師關注「角色任務」與「執行壓力」高於男教師；在試辦學校中，服務年資在 6 至 20 年的教師落實推動改革的意願較高，服務年資在這個範圍的教師應該會是學校推行課程改革的主力。

詹幼儀（2004）在探討國民小學校長轉型領導與教師變革接受度：以九年一貫課程變革為例研究中，採用問卷調查法做研究，以雲嘉南地區五縣市國民小學教師為調查對象，得到結果是不同年齡的國民小學教師在整體九年一貫課程變革接受度上，無顯著的差異；服務年資在 5 年以下之教師，在年一貫課程教室的實際層面上高於 6-15 年的教師；在整體變革接受程度上，研究所畢業之教師較師院或教育學系的教師高；發現兼任行政工作的國民小學教師在九年一貫課程參與決策層面上高於級任老師和科任老師。

田玲瑚（2002）在探討九年一貫課程實施下國民小學教師專業發展之研究—以台南縣為例中，採用文獻調查法、檔案分析法以及問卷調查法進行研究，發現資深國小教師無論是在對九年一貫課程實施下專業發展活動內容的肯定性或是專業發展成效的肯定性，均高於其他教師。

綜合以上，教師的心理特質、性別、年齡、服務年資、擔任職務和學校組織特性等，都會影響教師在面對教育改革時的態度表現，所以教師在面對改革時的態度表現會因人而異。

第三節 實驗教育之相關研究

有關實驗教育之相關研究，研究者透過台灣博碩士論文知識加值系統，以「實驗教育」為關鍵字進行文獻蒐集，由於「實驗教育」是近幾年興起的體制外教育，因而即使在查詢時沒有設定年代範圍，所蒐集到十七篇論文相關論文研究報告也

都是十年以內的博碩士論文，發現其中有十篇以「非學校型態實驗教育」為研究標的，文獻蒐集結果發現，探究非學校型態實驗教育相關政策、法規之論文有三篇（蔡旻欣，2012；楊皓如，2017；宋依潔，2017），探究關於非學校型態實驗教育之教育機構個案研究相關論文有三篇（劉佳宜，2011；林志慎，2017；吳蓓怡，2017），探究關於參加「非學校型態實驗教育」之學生個案研究有一篇（林翠香，2008），探究關於家長選擇非學校型態實驗教育之相關研究有二篇（蔡宣蘋，2007；張沛儀，2016），以及關於非學校型態實驗教育方案評鑑相關研究有一篇（劉鳳雲，2010）。

本研究探究之個案屬於學校型態之實驗教育學校，列表整理有關學校型態實驗學校相關研究依其年代排序共七篇（舒季嫻，2012；陳毅鴻，2016；余亭薇，2016；高韻曲，2016；宋承恩，2016；謝秉蓉，2016；彭雅靖，2017），將研究題目、研究者、出版年份、研究方法、研究結果，整理如表 2-1：

表 2-1

學校型態實驗教育之相關論文整理

研究題目	研究者 出版年份 研究方法	研究結果
另類學校中的品格教育之研究-以欣欣實驗教育學校為例	舒季嫻 2012 個案研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 品格教育實施面廣，包括言教、身教、境教、動教與制教。 2. 儒家與宗教思想對於學生的品格涵養具有正面的影響。 3. 學校重視學生思考與反省能力的培養。 4. 學校、家長、社區的三方合作，方能促使品格教育完善。
學校型態實驗教育家長選擇權與學校滿意度之研究	宋承恩 2016 量的研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校型態實驗教育學校之家長的入學資訊來源重要性依序為親身觀察學校、依孩子學習狀況與取向共同討論、學校辦理實驗教育情形、參與該校活動等為主要參考訊息。 2. 家長選擇權首重為學習與適應，接著為教育專業及行政與環境。

（續下頁）

研究題目	研究者 出版年份 研究方法	研究結果
		<ol style="list-style-type: none"> 3. 家長對學校滿意高低依序為教師教學與學生表現、行政服務與家長參與。 4. 不同教育程度、家庭收入、職業、學區、是否為轉學生的學校型態實驗教育家長，在家長選擇權的知覺上有差異。 5. 不同教育程度、家庭收入、職業、學區的學校型態實驗教育家長，在對學校滿意度的態度上有差異。 6. 學校型態實驗教育的家長在家長選擇權與對學校滿意度具有高度正相關。 7. 學校型態實驗教育學校的家長在家長選擇權對學校滿意度具有預測力。
新北市國小教師對學校型態實驗教育認同度與衝擊評估之研究	余亭薇 2016 問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新北市國小教師對學校型態實驗教育認同度、衝擊評估屬於中高度程度。 2. 新北市國小教師對學校型態實驗教育「多元效益」層面之認同度，因不同年齡而有所差異。 3. 新北市國小教師對學校型態實驗教育衝擊評估結果，因不同年齡、學校規模而有所差異。
國民小學學校型態實驗教育的創新經營與組織效能關係之研究-以校長領導行為為中介變項	高韻曲 2016 文件分析與調查研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學學校型態實驗教育在學校創新經營現況、學校組織效能、校長領導行為等，均呈現中高程度發展。 2. 在國民小學學校型態實驗教育之教育人員的背景變項中，不同職務、校長在該校服務年資、不同學校規模等，在創新經營、學校組織效能、校長領導行為等項目得分之差異達顯著水準。 3. 整體學校創新經營與整體學校組織效能間呈顯著的正相關，且與「學生學習」及「學生展能」、「行政領導」及「控制」、「行政管理」及「控制」之相關程度最高。 4. 學校創新經營透過校長領導行為影響學校組織效能，校長領導行為具有部分中介效果。
公辦公營學校型態實驗教育機構轉型歷程之研究	陳毅鴻 2016 質的研究法	該校在歷程中面對的困難有：準備時間不足、家長不清楚體制、理念方向不夠清晰、教學方式尚在摸索、法規不夠彈性導致教育歷程中斷。

(續下頁)

研究題目	研究者 出版年份 研究方法	研究結果
臺灣偏鄉小學辦理學校型態實驗教育校務行政變革之個案研究	謝秉蓉 2016 質性研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主管機關針對學校型態實驗教育政策無明確發展之目標。 2. 辦理學校型態實驗教育之偏鄉小學行政業務量整體而言不減反增。 3. 偏鄉小學部分行政業務並沒有因為辦理實驗教育而得到彈性發展的空間。 4. 偏鄉小學因辦理學校型態實驗教育逐漸活絡校內課程討論與教學經驗分享的氛圍。 5. 學校行政人員與教師在使用特定理念的教學方法時，面臨許多實際面上執行的困境，與主管機關所期望之理想情況有落差。 6. 家長不夠清楚實驗教育的內涵，容易對實驗教育抱有過高的期望。
校長課程領導與課程建構之研究—以屏東縣一所原住民族實驗教育小學為例	彭雅靖 2017 質性研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原住民族實驗教育校長課程領導之運作，發展鏈結部落的文化保存課程。 2. 原住民族實驗教育課程發展歷程為：原住民族課程文化能量儲備期、原住民族本位課程理念形塑期、原住民族本位課程願景實踐期。 3. 原住民族實驗教育小學鏈結各級政府、大學、民間單位、社區、家長等課程資源，推展雙軌學制之文化回應教學。 4. 原住民族實驗教育課程奠基於正向的部落文化與學校文化之合作，校長課程領導靈活應用策略，共構部落、學校、教師、家長、學生之成長。 5. 原住民族實驗教育課程建構為引入外部課程資源陪伴學校課程專業成長，並以實驗教育孕育教育創新及學生發展。 6. 原住民族本位課程與教材，為消弭文化差異，深化學生生命發展、學生生活能力、部落文化傳承、自然生態保育之教育載體。

根據表 2-1，其中與探討公辦公營實驗學校政策有關的論文有一篇（陳毅鴻，

2016)，與校長領導及行政有關的論文有三篇（高韻曲，2016；謝秉蓉，2016；彭雅靖，2017），與家長有關的論文有一篇（宋承恩，2016），與推行課程有關的論文有一篇（舒季嫻，2012），關於教師的部分相關論文有一篇（余亭薇，2016），其僅余亭薇(2016)提到新北市國小教師對於實驗教育的看法，但此研究是採用問卷調查法，尚缺乏質的探索研究。因此，研究者想藉由此研究探討參與公辦公營實驗學校其中的教師，在其從實驗教育門外漢，走進實驗教育這座森林中，期間所擔負之角色與態度之表現。

第三章 研究設計

本研究採質的方法中的個案研究法，以探討一所公立偏鄉小學教師推行實驗教育之角色與態度，個案為一個公立偏鄉小學，位於中部某山區，地處偏遠，交通不便。本章依照研究設計及實施的方式分為研究方法之選取、研究者之角色、研究設計流程、研究資料整理與分析以及研究信實度與研究倫理等五小節說明。

第一節 研究方法之選取

在教育領域中常被使用的研究方法—質的研究，它包含了關於描述、闡釋與理解的基本方法、現象學、民族誌、紮根理論及個案研究法。其中所說的個案研究法為一種密集且全面性的描述與分析一個具有獨特性質的單位或是封閉系統，尤其是用來記錄個案的脈絡或過程（Merriam, 1998）。本研究之對象為希望國小（個案學校化名），希望國小是一所地處偏鄉的學校，屬於公辦公營的實驗學校，與一般公立學校大有不同，為了更加深入了解個案學校教師參與實驗教育的經驗、角色與態度之表現，因此採用質性研究的個案研究方法。

人們的想法與感受比較無法直接由觀察得知，但研究者可透過與受訪者的訪談過程，藉著傾聽受訪者的觀點、想法，然後將資料蒐集並且分析，以了解受訪者的感受與想法（王文科、王智弘，2012）。為了能聚焦於研究問題，蒐集到參與實驗教育教師的角色及態度改變的歷程，本研究採半結構式訪談，事先擬定訪談大綱，作為訪談中的依循，但在訪談中，若教師有個別的經驗或想法想要分享，不受訪談大綱上的問題所限。

第二節 研究者之背景

一、研究者為研究生

研究者為研究生，曾於研究所一年級上學期期間，修習「質性研究」課程，課程中得到研究方法之學習與練習之機會；詳細來說，以「探討青少年參加陣頭之心路歷程」為題做了一次實際的訪談演練，並且作了逐字稿的繕打，因而完整地進行過一次質的研究經驗。接著，研究所一年級下學期修習「現代教育議題」課程，在各個現代教育議題中，研究者對於「另類教育」議題深感興趣，且於期末報告以「實驗教育三法內容及影響之探究」為主題，其研究所得結果乃進而成為此研究之文獻探討基礎。還有，研究所二年級時，修習「教育評鑑研究」課程，再度有機會從方案評估面向對「實驗教育」進行深入研究，尤其是關於實施實驗教育學校之實施脈絡，在指導教授的引導分析下，乃有助於本研究之發展。

二、研究者為現職國小教師

研究者為現職國小教師，任教至今已近二十年，這段時間以來，經歷了教育部由九十年年度逐年實施的九年一貫課程革新，還有推行實爭議不少的「建構式數學」，這些教學上的革新，與傳統教師養成過程給我們的教育觀念與方法非常不同，改革帶來的變動，我們都曾經很努力去面對、適應。本研究中個案學校屬於國小階段，與研究者任教階段相同，能讓受訪者感到親切，在訪談時，研究者知道該提出什麼樣的問題，以及能容易的了解受訪者所要表達的感受，可以讓訪談順利進行。但研究者會避免以主觀的態度去從事研究，會以多方的資料做檢證，不讓自我觀念與刻板印象影響研究的結果。

三、研究者為成人學習者

研究者於任教十五年後，在工作職場上，發覺近年來有許多新的教育議題興

起，教育環境也與過去大不同，深覺要在這變化中的教育環境繼續任教，實需要再充電，所以選擇返回學校，繼續攻讀教育研究所，希望藉此得到更多專業知識，期能在未來面對教學現場時，更能得心應手。有持續且主動學習的意念，在做研究時，更能不畏困難，想辦法解決所遇到的問題，不會輕易放棄。

綜合上述，成人學習者的學習動機是自我成長的慾望，與一般學生學習者不同，不須旁人的督促，自然就會努力完成學習目標；研究者與受訪之個案學校教師皆服務於公立國小，同樣面臨著學生人數減少的困境，更能體會個案學校老師的心境，進而能同理並精確報導老師們想要傳達的訊息，最後因為研究者在研究所修習相關課程，尤其是「質性研究」課程，這些背景與經驗均有助於研究者順利地完成這項研究。

第三節 研究設計流程

一、研究對象之選取

研究者為公立小學之教師，本研究中所要研究的推行「實驗教育學校」的個案學校，是與研究者教學場域相同的公立小學，藉此研究能了解公立國小教師，在面對推行實驗教育時教師的角色與態度。

本研究之個案學校-希望小學，位於中部某山區，地處偏鄉，在前往知名森林遊樂區必經之路上，學校附近多是果園，環境清幽。但近年來，因為少子化的影響以及嚴重的人口外移問題，使得希望小學在 100 學年度時，學生人數僅剩下 32 人，學校面臨了裁、併校的危機。也因為這樣的危機感，激起學校全體師生、社區家長、鄰里辦公室，大家共同為學校未來的出路想辦法。

雖然對於小校裁併問題爭議不斷，有的人認為應該財政考量為優先，將人數過少的學校裁併以節省經費；但也有人認為為了保障學生就學的權益，縣市政府

應該以積極且具體經費補助或是專家輔導方案，鼓勵偏遠地區小學進行優質轉型與再生發展，期也能帶動社區發展、促進地方產業在現生機。因此，在眾多人的努力下，幸運地，希望小學獲得教育部 104 學年度推行「混齡教學實驗教育」的機會。

本研究之個案學校為教育部 104 學年度在全台選定五所小學進行「混齡教學實驗教育」之一。學校從 2015 年開始推行「偏鄉型態實驗教育計畫」，屬於公辦公營實驗教育型態。計畫進行至今邁入第三年，全校學生數已增至 55 人，且大多學生均來自其他學區。

個案學校於 104 年 6 月提出 104 至 106 學年度「創新混齡教育實驗計畫」申請，並於同年 7 月經過審議會修正後，104 學年度開始實施「創新混齡教育實驗計畫」，研究者將其內容整理如下表：

表 3-1

希望國小 104 至 106 學年度「創新混齡教育實驗計畫」簡表

計畫目標	發展願景	實施策略	預期效益
1. 降低偏鄉教育成本。	創新： 1. 活化教學	1. 低、中、高三 年段混齡教 學。	1. 發展同儕教 學、增進合作 學習。
2. 提升教師教學成效。	2. 課堂觀察	2. 漸進式領域學 習混齡教學。	2. 促進社會化進 程、協同身心 發展。
3. 強化學生學習態度。	人文： 1. 學習社群	3. 國小為主軸之 混齡教學。	3. 實施個別化教 育、提升教師 教學品質。
4. 協助兒童認知發展。	2. 藝文深耕 3. 閱讀紮根 活力： 1. 特色發展 2. 多元社團 3. 動態技能		4. 發展偏鄉教育 特色、弭平學 習落差。 5. 延伸多元學 習，善用網路 教學平台。 6. 成為社區學習 中心。

(續下頁)

計畫目標	發展願景	實施策略	預期效益
			7. 成為文化交流中心。
			8. 成為社區產業中心。

資料來源：希望小學 104 至 106 學年度創新混齡教育實驗計畫申請書

少子化與人口外移嚴重，造成希望國小學生人數減少，學校為了保障學生的受教權，期望透過創新混齡教育實驗計畫，除了能吸引有相同教育理念家長的選擇，以增加學生人數外，也希望透過混齡的方式，讓班級人數增加，達到最佳學習人數以增加同儕間相互學習的機會。也能讓學生學習如何與不同背景的學生合作也能保有彼此間良性的競爭，藉此強化學生維持良好人際關係的能力與領導技能的學習，而展現出主動分享的態度。

考慮學校教師專業成長尚未完全具備混齡教學時所需的能力，所以在 104 初步實施時，先以藝能科部分全面實施混齡的方式，主科部分則是採用年段混齡與部分單元混齡的方式實施，然後逐年擴大實施的年段及科目，最後達到全面實施混齡實驗教育的目標。希望小學 104 至 106 學年度的混齡實驗教育計畫實施進程如表 3-2：

表 3-2

希望小學 104 至 106 學年度混齡實驗教育計劃實施進程

學年	混齡年段	計畫進程
104	一與二年級	1. 第一學期時，英語、社會、自然等科目依照各年級進度授課。健體、藝文、綜合以及本土語言等科目，分三個年段進行混齡教學。 2. 第二學期時，加入國語、數學各選定一個大單元做混齡教學。
	三與四年級	
	五與六年級	
105	一與二年級	1. 第一學期的前 10 週低年段配合一年級的注音符號教學，國語、數學不混齡，第 11 週起，選擇二~三單元進行混齡教學。 2. 其他年段全部科目實施混齡教學。
	三與四年級	
	五與六年級	

學年	混齡年段	計畫進程
106	一與二年級 三與四年級 五與六年級	1. 第一學期的前 10 週低年段配合一年級的注音符號教學，國語、數學不混齡，第 11 週起，選擇二~三單元進行混齡教學。 2. 其他年段全部科目實施混齡教學。

資料來源：希望小學 104 至 106 學年度創新混齡教育實驗計畫申請書

為了讓學校教師能夠具備混齡教學時所需的能力，學校安排了許多教師專業成長的研習課程，其中包括自 103 學年度的暑假開始，教師每年在寒暑假時，會北上參加政大混齡實驗教育中心所辦理的偏鄉學校型態混齡實驗教育師資培訓課程，課程內容包含一開始的國際推動混齡教育之初探、實驗教育三法之立法背景與規範重點，讓老師們對實驗教育有初步的了解，以及知道實驗教育的相關法源依據，期望透過培訓課程的參與，能凝聚參與教師對此計畫實施的共識，老師們能因為了解而接受並且一起往實驗教育之路前進。

在三年中的研習課程中，也帶入了翻轉教育的概念與透過各科的學工作坊，讓教師有機會觀摩學習各種教學方式，在研習課程中引導教師們進行實務的演練，以精進教學能力。更重要的是希望在一系列的研習活動，在政大的團隊支持協作，提升教師主動解決問題能力與編制完整主題性教案的能力。

除了寒暑假的研習課程之外，校內也常辦理與實驗教育課程及教學相關的校本進修的研習活動，還有混齡教學教師的專業學習社群成長團體，更鼓勵教師主動參與校外創新教材教法與線上課程的各項研習活動（教育部，2018）。

綜合以上，教育改革需要有教學現場的教師支持，才能夠進行的順利，以達到最大成效，而教師需要有學校行政方面作為後盾，針對教師的需求，適時給予適當的協助。希望國小學校行政方面除了讓教師能順利參加寒暑假政大所辦的增能研習活動外，在平常上課日，也依教師的需求安排相關研習與座談活動，以解決教師在進行混齡實驗教育時所遇到的困難。

個案學校與研究者所任教之小學距離較相近，且近幾年來，偶有學籍設在研

究者任教之小學的學生，家長不願交通的不便，願意將學生轉至希望小學就讀，讓研究者對於推行實驗教育感到興趣。

本研究主題在於探究推行實驗教育學校教師所需擔負的角色與態度表現樣態，研究對象須能從不同的角度提供相關訊息，因此，本研究採用「立意取樣」的方式選取研究對象，訪問帶班的導師、以及行政人員與校長，藉此分析不同角度的觀點。

研究者先透過 Email 寄出訪談邀請函（如附錄二），邀請希望小學的教職員填寫 Google 表單詢問希望小學教職員參與訪談活動的意願，初步蒐集受訪者的個人基本資料。然後由研究者一一以電話聯繫有意願接受訪問者，協調受訪時間及受訪地點，最後透過 Email 寄出訪談大綱，供受訪者參考。

六位接受訪問人員之名單以及基本相關資料如下：

表 3-3

受訪者名單

編碼	代稱	性別	資格	年資	參與實驗教育		職別
					年資		
P	校長	男	正式教師	23	3		校長
M	主任	男	正式教師	26	3		主任
A	老師一	女	正式教師	28	3		低年級導師
B	老師二	女	代理教師	5	3		高年級導師
C	老師三	女	代理教師	2	2		中年級導師
D	老師四	男	正式教師	0.5	0.5		高年級導師

二、研究實施步驟

本研究設計的實施步驟分為準備階段與資料蒐集實施階段。

(一) 準備階段

研究者在確定「一所公立偏鄉小學教師推行實驗教育之角色與態度」為研究方向與初步了解個案學校背景，便開始蒐集有關實驗教育相關法規與沿革、偏鄉學校教育相關資料、教師角色與教師態度之文獻資料，進行文獻的回顧與分析，並與指導教授討論之後，擬定訪談大綱。藉由訪談大綱，幫助受訪教師回溯其在推行實驗教育之經驗中，以期能順利蒐集到對研究問題相關的資料。

(二) 資料蒐集實施階段

1. 個別訪談之進行

研究者於二月至三月分別與希望國小教師進行個別訪談，蒐集與研究問題相關的資料；研究者並於同一段時間中，與希望小學之校長、主任及四位教師分別進行訪談，將此訪談記錄作為資料三角檢證。訪談之時間、地點，依訪談時間的先後排序，請見表 3-4。

表 3-4

訪談時間地點紀錄表

研究參與者	訪談日期	訪談地點
主任	2018/1/25	校園角落
校長	2018/2/28	校長室
教師一	2018/3/14	教室
教師二	2018/3/25	辦公室
教師三	2018/3/28	教室
教師四	2018/3/28	教室

在正式訪談前，研究者將訪談大綱（如附錄四）以 Email 寄送給受訪者，提供受訪者做參考，給受訪者事前準備的時間，得以在訪談時進行順利，使研究者

得到所需之資料。在約定訪談的前一天，電話連絡受訪者，再次確認受訪時間。在訪談時，研究者準備訪談同意書、訪談大綱，錄音筆以及筆記本等訪談工具，以方便研究者於訪談後資料整理。

在訪談開始前，研究者先與受訪者寒暄一會兒，建立彼此互信、融洽的氣氛。然後向受訪者說明此次研究的目的，並且告知訪談過程將全程錄音，訪談錄音的內容僅供本研究之用，不會外流或與他人分享，且受訪者之個人資料，皆會化名處理，達保密之效。接著請受訪者詳細閱讀訪談同意書（如附錄三）後，取得其簽名同意後，才開始進行訪談。

訪談進行中，研究者大多以訪談大綱為依據，但題目的順序可依對談內容更改順序，研究者保持開放的態度，隨著受訪者回答的思緒及內容提出額外的問題，即使出現訪談大綱以外的內容，也會將資料納入研究分析中。訪談結束後，研究者向受訪者表達感謝之意。

訪談結束後，研究者立即將錄音檔儲存於電腦中，並將訪談內容謄為逐字稿，並且將逐字稿寄給受訪者，確認內容是否符合其本意，若有不同之處，請受訪者提出補充資料。

2. 蒐集相關文件資料

相關文件的蒐集是為了做分析之用，期能與主要訪談資料相互驗證（王文科、王智弘，2012）。因此研究者將希望小學教師所提供的相關研習課程資料、希望小學實驗教育執行成果、訪談札記，做進一步的參考。

研究者離開研究現場後，立即做成的紀錄文件，是屬於綜合所觀察到的互動關係與現象，是一種評估資料品質的工具，提出質疑及初步的解釋（王文科、王智弘，2012）。因此，研究者在每次訪談後所做的札記，其中包含與訪談者的互動過程，觀察到受訪者的非語言的肢體動作所做的暗示意義，將此觀察記錄加上研究者的想法、反思，紀錄於研究者的訪談省思中，作為分析資料的參考。

本研究進行之流程如圖 3-1 表示：

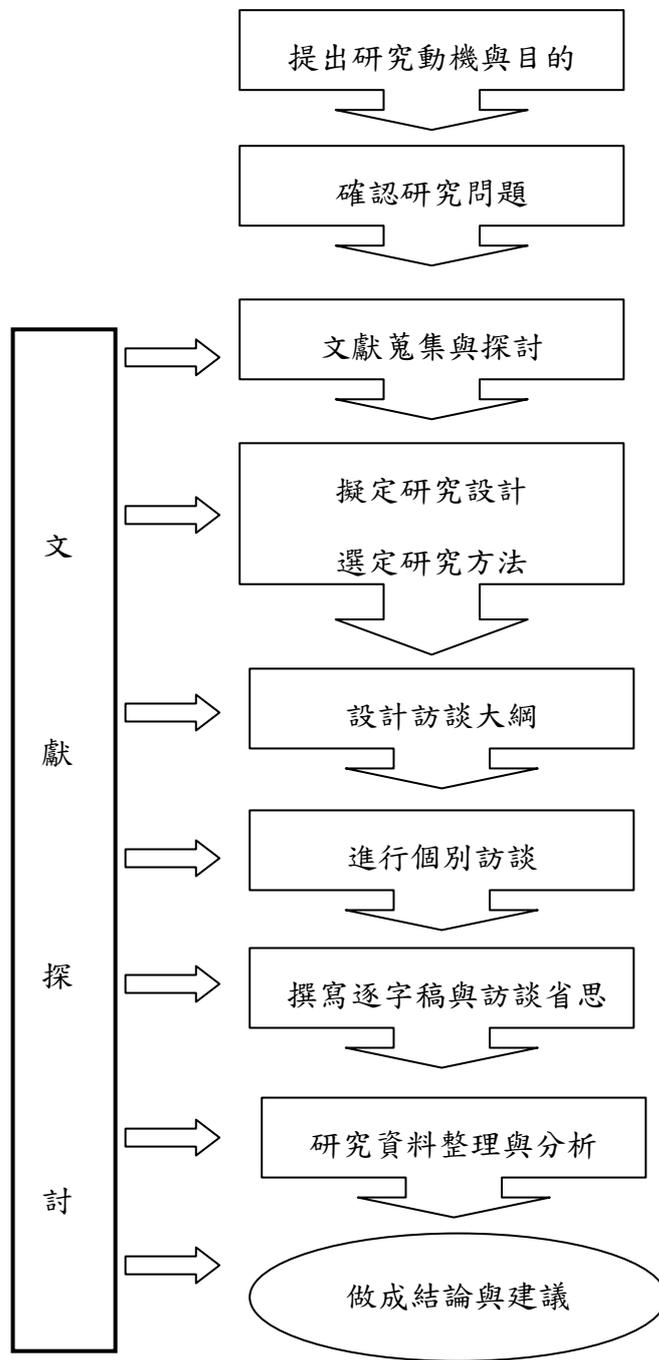


圖 3-1 研究流程圖

第四節 研究資料整理與分析

「資料整理與分析」就是將根據研究目的所蒐集到的第一手資料，進行系統化、條理化，將資料用逐步集中與整合的方式表現出來，其目的在對資料進行意義解釋（陳向明，2002）。研究者將研究參與者以代稱方式編上代號，分別為：M 代表主任、P 代表校長，A 代表教師一、B 代表教師二、C 代表教師三、D 代表教師四。本論文之資料蒐集主要來自研究者與希望小學教師所做的個別訪談之逐字稿紀錄，訪談後的省思以及其餘相關資料為輔。

關於逐字稿的繕打，研究者將使用 Word 文書處理系統整理，訪談逐字稿的每一頁都會設定頁碼，每一行也都會編號，且每一頁的行號都會重新開始，方便日後查詢、檢索，例如：「M-P7-10-13」，則表示引用主任訪談逐字稿的第七頁的第 10 行開始，至第 13 行結束。

關於資料分析的步驟，學者陳向明（2002）提出四個步驟，（1）閱讀原始資料：在於熟悉資料的內容，了解其中的意義和相關的關係。（2）登錄：將所蒐集到的資料重新賦予概念與意義，再以一種新的組合方式呈現的過程。（3）尋找「本土概念」：「本土概念」是對被研究者來說，是常被他們所使用來表達自己看世界的方式之概念。尋找「本土概念」的方法沒有一定，最主要是靠研究者的直覺與經驗，找到資料中「規律」的話。（4）建立編碼與歸檔系統：將所有的碼號按照分類標準匯集後，組成一編碼本，其主要作用有二，一為將碼號有系統排列出並分析其中的聯繫，二為方便以後查找碼號。

在資料的整理過程中，研究者會善用 WORD 文書處理系統中「註解」功能來協助標註資料。每一位受訪者的逐字稿研究者都會先繕打完成後，研究者會反覆的閱讀逐字稿，期在熟悉資料的內容後，將逐字稿中的資料初步整理分出有關參與實驗教育教師的實驗教育相關經驗、參與實驗教育教師在實驗教育中所扮演的角色以及參與實驗教育教師在實驗教育中的態度表現這三部分，分別以 E 代表

實驗教育相關經驗、TR 代表擔任角色、TA 代表態度改變歷程，並且整理在表格中。

表 3-5

逐字稿分類示例

編碼	M：主任	P：校長	A：老師一	B：老師二	C：老師三	D：老師四
T R	我們就提供 一些目標性的、 增進性的輔導 活動跟學習	這一節是數學，我 是協同；語文我 是主課，你 是協同。兩 個人同時 都要存在， 沒有人閒著。 (P-P4-38)	一個班有兩個老師， 很好啊！我現在上 課，我講不下去， 另一個老師就會 接下去；或者是 別人來上課，我 可以學。 (A-P9-8-10)	協同的老師隨時會 關心小朋友、關注 朋友，就是及時幫 他補救，（B-P6-23 -24）	老師在上課的時候， 可能低成就沒辦法 吸收的時候，協同 老師就會去幫忙看 低成就的孩子。 (C-P11-28-29)	當初我們在設計課 程的時候，就是我 們做了兩年一個循 環，所以我們的兩 年的一個循環 (D-P4-30-31)

E：實驗教育相關經驗

TR：擔任角色

TA：態度改變歷程

初步將資料分為三部份後，再分別將每一部分的資料仔細閱讀，從中找出相同的概念，並在表格中以不同的顏色區分不同的概念，最後再整理到表格中：

表 3-6

逐字稿概念整理

教師的擔心
所以剛開始遇到的困難，就是課程怎麼去調整；老師們也是一部份有問號，這樣好嗎？這樣學習成績會不會降低？有些東西我沒上完？這都是他們擔心的部分，(P-P2-35-37)
其他老師想投入，他心裡總是有一個擔心，例如老師覺得這學期我這本習作沒有寫完，我給他買的輔助測驗本也沒寫(P-P3-28-30)
會有老師提出，校長，我們這樣走，會不會對孩子有什麼損失？(P-P4-2-3)
我應該是擔心比較多，那時候是擔心把教材弄在一起我會不會弄不好，擔心小朋友有沒有學到該學的東西 (B-2-17-18)
第一年抱持的態度，都是比較多的懷疑，就是學校說要做，我們就試著做做看，可是那時候做的不全面 (B-3-1-2)
我就覺得有點擔心，就是我剛接受完這樣的師資培訓，然後我就要進入這樣的學校，那我對教法、教學經驗、課程設計，都還不是這麼熟悉的時候，我會很擔心的是，我能不能夠在課堂裡面...講直接點就是能不能夠帶好這群孩子，對！所以這是我的焦慮和擔心 (D-P2-18-21)
我在進行課程設計時，我還是很...還是會很擔心、焦慮這一塊，我很擔心我沒有把孩子教好，或是我沒有設計出一個好的課程 (D-P2-21-23)
會有點擔心，就是我們的孩子出去之後，會不會沒辦法跟別人競爭，或者是概念跟不上別人啊！還是會有點擔心 (D-P5-29-30)
壓力真的很大，因為我一直很擔心這樣能不能帶給孩子什麼東西，能不能把所有要教的東西都給孩子 (D-P6-17-18)

最後在做研究結果分析時，可以從表格裏各個概念中，將每位受訪者的訪談內容做統整，並找出關鍵詞與做為標題，針對該概念做論述，完成結果分析。

第五節 研究信實度與研究倫理

在質性研究中，為了確認資料的可靠性，多種資料的蒐集並且相互印證是需要的，此即為資料的三角檢證（王文科、王智弘，2012）。因此，此研究除了與參與實驗教育教師訪談外，研究者蒐集希望小學教師們於寒、暑假中，前往政治大學參加課程規劃研習活動相關課程的資料，以及老師們在實施實驗教育後的省思回饋，以與訪談資料相互印證，對於所做的研究資料進行分析了解。本研究以推行實驗教育學校教師之訪談、行政人員之訪談，以及蒐集希望小學教師參加相關研習之紀錄和實施實驗教育後的省思回饋等資料，三方面之研究資料作檢證，以求研究的信實度。研究者在訪談過程中全程進行錄音，於訪談後立即將內容謄做成逐字稿，並將逐字稿以 Email 寄予受訪者檢查，確認是否與訪談內容有一致性與正確性。

注重研究倫理的主要目的在確保研究過程透明化，其中包括此研究是否有必要、研究目標為何、研究方法是否適合等問題，期能讓受訪者能清楚知道自己參與的是什麼研究、自己是在什麼情況下加入研究，進而能避免隱瞞或是傷害到研究受訪者，研究者更應該確實保護研究受訪者個人的資料（Flick，2015）。本研究施重視研究過程中的研究倫理規範，期能遵守「知情同意」、「個人資料保護」等原則，其詳細說明如下：

一、知情同意原則

所謂知情同意，指的是每位研究參與者，包含受訪者，都必須知道自己正在參與研究，而且是出於自願參加的（王文科，2000）。本研究在給予參與者訪談邀請函時，及以明確告知此研究的目的，且在往後的聯繫中，也會說明訪談內容、受訪者的權益，以及訪談資料的整理方式。在確認其願意接受訪談後，會在約定訪談的時間與地點，在進行訪談前提供訪談大綱給受訪者以做準備。

在訪談活動開始進行前，會再次與受訪者確認此研究的目的，告知受訪者有權於訪談過程中，同意或是終止訪談活動，並且在充分溝通後，請受訪者簽署「訪談同意書」後，才開始接受訪談。

二、保密原則

本研究基於受訪者個人資料之保護，研究者會在相關資料中，與受訪者有關之資訊均以化名處理；受訪內容、逐字稿或研究報告中，亦會將受訪者以化名或代號處理，以保護參與本研究之教師的隱私權。所有訪談過程之錄音檔、逐字稿，以及相關原始資料，在經過記錄分析後，將會妥善保存，以保障所有參與研究、受訪者的隱私。

第四章 研究結果分析與討論

本研究旨在探討以一所公立偏鄉小學教師推行實驗教育之角色與態度，本章將蒐集到的資料，針對研究目的與研究問題加以分析。本章共分為三節，第一節為推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗，第二節為推行實驗教育學校教師在實驗教育中擔負的角色，第三節為推行實驗教育學校教師在實驗教育推行中的態度表現。

第一節 推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗

1989 年人本教育基金會成立的森林小學，是第一所打破傳統僵化教育體制的民間教育機構，體制外的教育方式開始萌芽。1999 年國民教育法修訂，非學校型態實驗教育因此取得法源依據，直到 2014 年實驗教育三法的通過，不但給了在家自行教育有了法源依據，也讓公立學校有了辦理實驗教育的機會，使得參與實驗教育的人數逐漸提高。對於面臨裁、併校的偏遠公立小學，進行實驗教育是學校生存的一個機會，但是，這些參與實驗教育的公立學校老師準備好了嗎？

一、起初教師們對實驗教育一知半解

對於一位剛從教育大學畢業的師培生來說，其教育實戰經驗可能只有實習那段時間，更別說是參與實驗教育的經驗，可能根本就沒有機會接觸。或許只是在師培教育過程中，藉著老師與同學的介紹與安排參觀活動去接觸、了解。希望小學在 106 學年度加入了一位公費生分發的生力軍，這位老師在訪談中提到：「我們實際去參訪實驗教育學校的經驗其實很少，所以我們都是在老師的講述，或者

是同學的分享……」(D-P1-35-36)，實驗教育對他來說，是近幾年來，新的教育浪潮中的一波，雖然師資培育課程中有安排一些翻轉教育、學思達等師資課程，真正進入實驗教育的領域中，不是想像中的簡單，教師四在訪談中提到：

進到實驗教育之後，就我個人，我覺得更是一個...更全面性的…… (D-P1-9-10)

但是對我來講，我會更著眼在包含是教學方法的創新，或者是...嗯，課程設計的部分。(D-P1-12-13)

我就覺得有點擔心，就是我剛接受完這樣的師資培訓，然後我就要進入這樣的學校，那我對教法、教學經驗、課程設計，都還不是這麼熟悉的時候，我會很擔心的是，我能不能夠在課堂裡面...講直接點就是能不能夠帶好這群孩子。(D-P1-18-21)

由以上的訪談得知，畢竟實驗教育是屬於體制外的教育型態，師培機構對於相關課程的安排不是那麼的多，師培生畢業後，立刻加入實驗教育行列，在缺乏經驗以及訓練不夠時，心中會對此種教育方式產生擔心與懷疑。

在我們過去的師資培育機構的教育課程中，更是不可能針對實驗教育方面的教師培訓。而對於在教育現場多年的希望國小老師們也是在 104 年時，才第一次接觸到實驗教育，對於實驗教育多是一知半解，校長在訪談中提到：「什麼叫實驗教育計劃，我從來不知道啊!我們就東拼西湊的……」(P-P2-28-28)。教師一因為曾經在偏鄉小學任教過，還誤以為希望小學將進行實驗教育的混齡教育方式與他過去的經驗相同，他說：

我們來做實驗學校好嗎?混齡好不好?我一聽到就覺得好啊!不錯啊!那時候我一直以為混齡就是像我以前待在一個學校，那時候就是好像是我們那就是隔年招生 (A-P2-23-24)

由以上可知，「實驗教育」這個名詞對於希望小學的老師們來說，是個新的、完全沒接觸過的、甚至是聽過的，校長說：「實驗教育在那時候，對我來講，那時候也是什麼都不懂！」(P-P2-23-24)，所以當校長突然提出學校要推行實驗教育，當然難免出現希望小學的部分老師們因為不了解實驗教育的內容與進行的方式而卻步，甚至是有排斥的表現，誠如主任在訪談中說到：

在推動實驗教育之初，當然就是.....可能老師因為未知而害怕跟恐懼，在教育界，可能有一些老師都是關在教室嘛，所以當然面對新的教育思潮就會比較恐懼，會害怕去面對..... (M-P1-36-38)。

二、專業培訓是缺乏實驗教育相關經驗教師們的定心丸

無知，會令人感到害怕，學校為了降低老師們心中的不安全感，積極的安排有關實驗教育的增能學習課程，例如從 104 年開始，每年暑假在政大所進行的研習活動中，第一年暑期安排教學專長老師做分享：王政忠、張輝誠、藍瑋瑩、許扶堂等老師，做教學實務分享；第二年安排諾瓦小學的教學團隊分享，並指導希望小學教師進行主題式教學的實做；第三次暑假安排荷蘭耶拿計畫的老師來分享學校運作與教學方式。寒假則大多做各校課程分享、共備、交流.....。在這一系列研習課程的洗禮後，讓希望小學的老師對於創新混齡實驗教育有了初步的了解，慢慢地跟著政大的團隊的腳步走進實驗教育的世界。

我們實驗教育是接受政大的一個實驗教育計劃，我們每年還暑假都要到台北受訓練跟研習，參加的老師都是要自願參加的，沒辦法強迫這樣子，所以從第一學期開始，到現在，我們幾乎，大概百分之九十以上的老師都會自願上去參加，第一學期上去參加的，大概不到一半的老師，到現在幾乎是九成以上的老師上去參加，而且都是自願的。(M-P2-4-9)

最有收穫其實是寒暑假的培訓課程，暑假約三週，寒假一週。(B-P14-7-8)

除了參加政治大學所辦的研習之外，在學期混齡教育方式進行中，教師總是會有遇到問題的時候，此時，學校所安排的專業對話活動，給老師帶來很大的幫助，教師二說：

學校安排最有幫助是上學年安排幾乎每周一次的教師對話，主任讓老師提出教學困難處，讓大家一起討論出更好的方式，例如：數學教學範圍太大、不同年級學習差異怎麼解決、考試方式等。有很大的實質幫助，且覺得是團隊一起工作，不會覺得負擔這麼大。(B-P14-17-20)

教師們參與專業培訓的意願以及持續不間斷的學習，彷彿是定心丸般安定參與實驗教育老師們心中的不安。希望小學的老師們在學校安排這一系列的研習、訓練中，了解了學校要進行的實驗教育型態以及實踐的方式，所謂知識就是力量，讓老師們能夠願意嘗試，配合學校進行轉型，走上實驗教育之路。

第二節 推行實驗教育學校教師在實驗教育中擔負的角色

教師在學生求學生涯中，一直都扮演著很重要的角色，而進入現今知識爆炸的時代後，因學生學習意願增強，學習習慣改變，教師所扮演的角色也變得更加多元。不同於傳統制式學校教育，實驗教育學校教師所擔負的角色也有其較著重的部分，在此研究中發現：

一、教師是展現教師專業的課程設計者、編輯者

在傳統的體制內學校，教科書是老師教學的主要依據，甚至是唯一，學校教

師每年經過大家共同討論後，選擇所要使用的教科書版本。決定教科書版本後，老師們會在暑假的課程規劃研習中，將教科書的內容分配、安排在一整學年上課時間中。接下來，老師只需要依照課程規劃，將手上的教科書內容，在排定的時間內，照本宣科的全部講述完畢，並且在學期中和學期末，做兩次的定期評量測驗。

個案學校推行的實驗教育是採用混齡的教學方式，由於學校學生人數較少，學校便將學生分為低、中、高三個班級，每個班級都會有兩個不同的年級，但是我們既有的教科書均是以年級來分，吳清山（2016）提到班級中有不同年齡的學生時，教師就必須設計不同的課程內容，讓不同年齡的學生能順利且有效的學習。教師二在訪談中表示：「我們是把小朋友兩年該學的東西弄清楚，重新分配，讓小朋友在兩年內能全部學完，這是理想」（B-P7-34-35），另外，主任與校長，還有教師二在訪談中也有提到：

因為有兩個年齡層的孩子在，所以課程設計上做調整，教學方法也要做改變，還有到後面的評量方式，也要做詳盡的設計，針對不同的年齡層、不同的學習程度的部分，要做到一個差異化的設計跟規劃，當然這個差異化是從課程設計就要開始了，一直到評量的方式，都要去做(M-P3-35-P4-1)

備課是無時無刻，像我們老師平常的對談也都是在備課，不是把課本拿來叫備課，主題性的東西，必須要對要教的東西很清楚，才有辦法把相關的通通整合起來(P-P3-17-19)

其實混齡聽起來對小朋友蠻好的，但是最辛苦的是老師，教材統整對老師來說很辛苦（B-P8-20-21）

綜合以上得知，為了讓混齡教學方式能順利進行，個案學校教師就必須在課前就將教學內容重新編輯安排，以保障學生能得到該有的學習成效。

二、教師是能隨時掌握學生學習狀況的研究者

在教室中，學生的學習過程中，教師是個研究者，要能夠隨時掌握學生的學習狀況，才可以依照學生的個別學習狀況、學習問題，隨時給予不同的協助，目的在於讓學生的學習之路更順暢、更踏實。

從課程開始的分組，教師就要能夠知道孩子的狀況，做適當的分組，主任說：「孩子有他的特殊性跟個別的個殊性的時候，我就會在分組學習的時候做適度的調整」(M-P4-8-9)，主任還說：

你要做分組教學的時候，就要考慮到同儕之間彼此的個性，高年段跟低年段彼此的成熟度，不見得是年齡高的成熟度就比較高，所以每一個老師都要去了解每個孩子(M-P4-3-5)

由此可知，孩子的能力是需要老師用心去觀察、了解，做適當的分組安排，可以讓孩子在接下來的學習過程中，能得到更多的協助。

面對一個班級中，有不同年齡的孩子，老師不能為了便宜行事，給予相同的標準，這會造成孩子有可能因為永遠達不到要求，產生習得無助感，而失去努力的動力，教師四說：

我們會把五六年級的孩子訂不同的學習目標，就是變成說六年級的孩子，可能就是他的作業量會稍微多了一點，可能難度也會稍微提升一點；五年級的他的學習目標當然就不會這麼高，這就是我們為了解決當初他們學習能力的差異，所想出來的方法。(D-P4-20-23)。

在課堂上的教學時間，老師若能在第一時間就發現學生的學習狀況，隨時提供協助，可以讓學生的學習更有效率。希望國小的教學活動中，安排有一位主教

老師和一位協同教學老師。在課堂上，協同教學的老師隨時會觀察，視學生的學習狀況或反應，給予適當與即時性的指導，以達到教學效能。

協同的老師隨時會關心小朋友、關注小朋友，就是及時幫他補救。(B-P6-23-24)

在上課中我就可以修正，因為是跟別人搭檔，主教的人有可能有盲點自己沒發現，但是下面的老師看了小朋友的反應，他會隨時過來跟你說小朋友的狀況，然後老師就可以隨時去做改變、調整。(B-P5-2-4)

除了在課堂教學時，教師要隨時注意學生的學習狀況，並且給予引導、協助外，在作業的安排上，教師也要考慮到學生的能力，老師二在訪談中，多次提到自己會依照孩子的學習狀況，給予不同的要求、作業，讓學生從中得到成功的經驗，產生願意繼續學習的動力。

我應該要客製化，我那個小朋友我就讓他某一些東西沒有寫，我從那一次才開始在某些小朋友身上減量，做他可以做完的事情。(B-P3-29-30)

我第二年就敢放下心讓小朋友作業量都不同，只要你肯做、願意做，課本沒教完，我到第二年就決定沒教完就沒教完，不再像過去一樣那麼堅持了。(B-P3-38-P4-2)

我第二年以後才有這個最大的改變，就是我願意讓小朋友做不一樣的事情，作業再難改，課本跳來跳去，習作超難改，還是這樣子。(B-P4-7-9)

三、教師是具備合作、溝通能力的團隊成員

實驗教育學校的教師除了要扮演研究者的角色之外，教師更需是具備合作能力的教學者，如此才能增加與其他教師間的溝通、協調的機會，以獲得到同儕間的支持與回饋建議，使教學活動進行得更加順利。關於這個部分，教師二與校長在訪談中均有提到，如下所示：

之前的主任帶著我們做討論，他聽到我們有問題或困難，他就會直接拉著隔壁班的老師過來，或拉著誰就過來，就是 he 會找別人跟你一起看這個問題，然後別人會提供你方法，習慣之後，我們平常就會常常在對話，我的問題我們會跟對方分享。

(B-P4-25-28)

不管是哪一種教學模式，但是兩個人一定可以討論出共同的作法，因為我們都是共同關注孩子的，不管是我教還是他教，就算都是我教，他如果關心小孩，就應該會在旁邊協助。(B-P4-17-18)

在談說這個孩子我們應該怎麼處理，教學上遇到困難我們怎麼處理，這就是一種專業對話，私底下的專業對話，我們不要把它用的很制式化，氛圍就這樣慢慢、慢慢建立，到了第三年，我覺得就都不是問題，用 LINE 也可以，在學校也可以，隨時隨地都可以進行專業對話(P-P5-36-P6-2)

還有，透過協同教學的方式，在課程設計安排時，夥伴的建議，彼此所激盪出的火花，是可以補足老師個人單打獨鬥時所產生的盲點，教師四在訪談中提到：「你的夥伴願意支持你而且願意跟你討論，當你把你想要這樣做的課程設計跟他討論的時候， he 會告訴你哪裡需要調整、哪裡需要改變，還有哪裡是好的」(D-P3-15-18)。對此部分，教師一、教師二和教師三也都有提到，如下：

協同的老師很重要的是幫忙主教的老師去觀察小朋友的反應，有時候反應很細微，他有點像教室觀察的觀察者， he 就會注意到小朋友的反應，那個是比較快察覺，主教者比較不會或是來不及關注到，所以有兩個老師在教室我覺得很好，以前會覺得不好意思，覺得很尷尬，因為擔心自己能力教不好，可是後來覺得還好ㄟ。

(B-P6-26-30)

一個班有兩個老師，很好啊!我現在上課，我講不下去，另一個老師就會接下去；

或者是別人來上課，我可以學。(A-P9-8-10)

他是來協助我去看低成就的孩子的話，他進來就是去看低成就的孩子。

(C-P12-14-14)

協同老師進班協同，他們會去協助主課老師去教低成就的孩子。(C-P12-28-28)

老師在上課的時候，可能低成就沒辦法吸收的時候，協同老師就會去幫忙看低成就的孩子。(C-P12-28-29)

校長在訪談中提到：「老師不再是單打獨鬥，是團隊，你兩個人也可以，三個人也可以，一個群體更好，你就會覺得這個課程讓你實施起來很輕鬆，你投入的是一個有意義的工作。」(P-P4-15-17)

綜合以上訪談紀錄可知，在實驗教育的路上，夥伴、團隊的相互扶持、幫助，可以讓老師走得更順利、輕鬆。

四、教師是指引學生學習方向的燈塔、引導者

在傳統、制式的教育體制下，常常都是老師在台上賣力講課，將所要教授的知識或技能，一一直接呈現在學生面前，學生則是處於被動的學習角色，只需要全盤接受即可，學生少有主動思考的機會。教師二在訪談中說到：「在推行實驗教育後，我著重的不再是教學者的角色，而是在小朋友的那些學習活動上的引導、安排者，我只負責把問題給他們，也有一些單子是給他們自己讀、自己做。」

(B-P11-5-7)

教室中，學習的主角回到了學生身上，教師僅提供學習的方向，在學生學習的過程中，教師從旁給予適當的引導，給學生主動、探索的機會，主任和教師二在訪談中也都有提到：

老師不再只是一個老師，他要會引導，會了解孩子的需求，這個需求很多是在學習

的需求，會更關注每一個孩子的不一樣，我們把它制式化一點，那叫個別化和差異化。(P-P7-20-22)

老師調整變成我不是教學者，我是引導者，我是導演的，我希望你演出什麼，有時候甚至是跟小朋友一起共學，(P-P5-6-8)

在推行實驗教育後，我著重的不再是教學者的角色，而是在小朋友的那些學習活動上的引導、安排者，我只負責把問題給他們，也有一些單子是給他們自己讀、自己做。(B-P11-5-7)

我們希望教出能夠獨立思考與解決問題的學生，給學生自己去嘗試的機會是必要的，實驗教育更是強調學生主動探索、學習，因此在學生的學習過程中，隨時確認孩子是不是在正確的學習道路上、是不是朝著正確的方向前進，是參與實驗教育的重要任務之一。這樣的精神如同老師三所提及的：

我會去跟他們說，你對於往哪個方向走你可以好奇，可是如果是比較不好的方向，或者是表較不正確的方向，我會引導他們不要往那個方向去好奇(D-P4-37-38-P5-1)

第三節 在實驗教育推行中教師的態度

教師在面臨教育改革時的態度會影響教師所表現出來的行為，教育改革能否成功，取決於教師的態度。而根據王定一(1999)、王振鴻(2000)、田玲瑚(2002)、伍國雄與鄭燕祥(1993)、吳佩芳(2002)、李宛芳(2001)、陳琦媛(2005)、詹幼儀(2004)等人的研究中發現，影響教師在面對教育改革時態度表現的因素包括教師的心理特質、性別、年齡、服務年資、擔任職務和學校組織等特性。由以上研究發現學校中，教師在面對教育改革時的態度並無一定的表現形式。以下為訪談個案學校教師後，所歸納出教師在面對實驗教育時的態度，分為兩部分：

一為面對實驗教育教師態度之表現，二為對應態度之教師行為的轉變。

一、面對實驗教育教師態度之表現

根據訪談資料，研究者發現在希望小學推行實驗教育兩年以來，學校教師態度表現的樣態可分為三類，分別是：(一)執著於過去的教學方式，不願意改變；(二)內心雖不願意改變，但會被迫配合做改變；(三)樂於嘗試實驗教育教師，看到學生的進步，更篤定繼續走下去。其詳細說明如下：

(一) 執著於過去的教學方式，不願意改變

有些老師原本個性就較為保守，屬於墨守成規的一群，在未進行實驗教育前，這些老師對於新的教學方法，或是利用電腦、電子白板等科技產品協助教學都是興趣缺缺。教師二表示：「在辦理之前，比較多數的老師是不改變的，就是不願意接觸新的教學方法、不願意使用新的科技產品」(B-P2-2-4)，這類老師，有一部分是即使學校已在推行實驗教育，他們依舊是堅持自己既有的步調，不去做調整、嘗試。教師二和教師三也表示說：

他們就覺得為什麼要，這樣子好麻煩，就是他們會覺得這樣子好像會變得更忙，他們會覺得這樣子好像會讓我自己更忙。(C-P13-10-11)

他們就已經習慣以前的模式，然後會覺得說，我如果今天要做這個，那我是不是要去學新的模式，或是我要去適應新的模式，他們就會覺得我接受的話，我就要做好多事，我就要改變好多我以前的習慣。(C-P13-12-15)

比較固著傳統教學方式的人比較沒有不同，就是教材換了，他一樣是把課上完，他一樣沒有在看小朋友的學習效果，把該做的事做完、上完課就結束了。
(B-P2-28-30)

比較不配合的那些老師他上課就是照本宣科，比較沒有一些活動 (C-P13-28-29)

在希望小學中，也有一些老師不認同學校所進行的實驗教育，在實驗教育進行一年後，覺得這種教學模式並不是自己想要的，依舊拒絕進行改革，最後選擇調校或是辦理退休。校長在訪談中提到：

到第二年，他可能慢慢覺得這可能不是我想要當老師的那種型態，也有可能老師會調走，所以第二年有一個同仁調走，然後剛好那一年也有一個老師退休 (P-P5-16-18)

(二) 內心雖不願意改變，但會被迫配合做改變

在教育改革中，若有一個強而有力的領頭羊——校長或是主任，能將學校的目標和理念明確傳達給老師，對於一些或許不是很願意改變的老師，像是主任、教師二和教師三在訪談中都有提到，這些老師會在半推半就的情況下，跟著大家前進。

辦了實驗教育學校，等於是強迫老師改變，所以如果能夠有人帶領的話，就是校長跟主任能夠帶領的話，我會覺得會有必要。(B-P1-38-P2-2)

後來發現，其實老師不是不願意，只是害怕、恐懼這樣，經過疏導、溝通，慢慢的這樣子帶著做，也都慢慢能夠跟上來這樣子，就覺得很欣慰了，畢竟就是願意改變，那我們現在從以前的一個半推半就，到現在的就是輔導跟支持，這就是令人很開心的事情。(M-P4-38-P5-3)

主任們的關心可以提升他們進入實驗教育的改變教學的部分提升，小朋友的學習比較有幫助。(B-P13-22-23)

溝通後，他們的轉變就是盡量能配合的就配合，或者是你要有一個可能願意跟著學校做實驗教育的老師搭配一個可能沒這麼配合的老師，就是可能就是由他來帶動。

(C-P13-6-8)

我覺得有些老師是被動去做的，因為政大會要求我們交一些教案，他們就會被動的去觀課，做這些活動（B-P12-13-14）

當周遭的人開始動起來接受改變，並相信這個變革會帶來好的結果時，觀望的人會因為擔心自己落後了，甚至擔心被淘汰，而開始加入改革的行列，如同校長、教師一以及教師二所提到的：

老師都上去了，老師都在成長，如果你不跟上來，你就變成相對的落後嘛，老師可能也會有來自於學校行政、家長跟學生，甚至學生也會看，如果老師真的教得不好，或者是跟其他班級的教學方式的不一樣，會給老師帶來相對的壓力，老師就會願意跟上來，不管他是自願的也好、是很不情願地也好，他都勢必要跟上這股潮流（M-P2-13-17）

像我們這樣子的，可能會怕被人家淘汰掉，所以就一定要去，就去學回來啊！你才不會在教學上落後，所以就要去學啊！而且這一份工作不容易啊！所以要好好做（A-P9-18-20）

有人來，我覺得對那些不動的老師來說，也是一種動力，等於別人看著你、別人跟著你，你勢必得改變。（B-P12-14-15）

希望小學在推行實驗教育時，進行混齡的教學方式，一個班上同時有兩個不同年級的學生，在課程內容上必須兼顧兩個不同程度，為了讓教學活動能順暢進行，確保學生的學習成效，也讓部分老師被迫改變自己的教學方式，教師二提到：

有一些人是被迫的改變，有一些人，大部分人是因為教材改變，你勢必要改變教學方式（B-P2-25-26）

但畢竟是被迫做教學上的改變，所以當主任、校長不再像過去一樣要求老師們的時候，部分當初被強迫加入老師，很容易又回到原先消極的態度。教師二表示：

今年這個狀況，因為是主任允許你這樣，主任不管你，老師投機的越來越嚴重，因為主任從來不巡堂。那些一開始不接受的老師，曾經被推動過，可是現在又回到原地（B-P13-7-9）

（三）樂於嘗試實驗教育教師，看到學生的進步，更篤定繼續走下去

面對學校推行實驗教育的計畫，部分老師雖然不排斥，但是一開始也是會有一點質疑，教師二在訪談中提到：「第一年抱持的態度，都是比較多的懷疑，就是學校說要做，我們就試著做做看，可是那時候做的不全面。」（B-P3-1-2）

除此之外，老師們更多的是擔心，剛加入希望小學的新進老師擔心自己的各項專業能力不足，無法帶好學生，教師四說：

我就覺得有點擔心，就是我剛接受完這樣的師資培訓，然後我就要進入這樣的學校，那我對教法、教學經驗、課程設計，都還不是這麼熟悉的時候，我會很擔心的是，我能不能夠在課堂裡面...講直接點就是能不能夠帶好這群孩子，對！所以這是我的焦慮和擔心。（D-P2-18-21）

希望小學的實驗教育是採用混齡的教學方式，兩個年級一同上課，老師勢必要將教材重新安排及詮釋，才能顧及兩個能力不同層次的孩子，有的老師就會擔心自己課程統整能力不足，教師二、教師四和校長都有提到：

我應該是擔心比較多，那時候是擔心把教材弄在一起我會不會弄不好，擔心小朋友

有沒有學到該學的東西 (B-P2-17-18)

我在進行課程設計時，我還是很...還是會很擔心、焦慮這一塊，我很擔心我沒有把孩子教好，或是我沒有設計出一個好的課程 (D-P2-21-23)

剛開始遇到的困難，就是課程怎麼去調整；老師們也是一部份有問號，這樣好嗎？這樣學習成績會不會降低？有些東西我沒上完？這都是他們擔心的部分 (B-P2-35-37)

除此之外，老師還會擔心在這樣的教學方式下，學生的學習成效會好嗎？小朋友以後能跟其他體制內的孩子競爭嗎？教師四多次提到：

會有點擔心，就是我們的孩子出去之後，會不會沒辦法跟別人競爭，或者是概念跟不上別人啊！還是會有點擔心。(D-P5-29-30)

壓力真的很大，因為我一直很擔心這樣能不能帶給孩子什麼東西，能不能把所有要教的東西都給孩子。(D-P6-17-18)

推行實驗教育學校的教師們有這麼多的懷疑與擔心是無可厚非的，畢竟這是一個與過去完全不同的教育方式，沒有人能確定會帶來什麼樣的效果，但孩子的教育是無法重來的。在這樣既期待又怕受傷害的心情下，教師們勇敢地加入實驗教育的行列。

當我們面對不熟悉的領域時，總是會有不安的情緒，老師二在訪談中說到：「我有因為去上課，想法有改變，我覺得我不用再只專注在課程教完。」(B-P3-4-5)，校長也有提到：「慢慢地慢慢的，經過一些培訓，我們就知道，其實課本只是一個參考」(P-P2-37-38)，由以上可知，學校安排的研習，讓老師們更了解實驗教育進行的方式，也讓老師們更能放心地繼續下去。教師一也有提到：

互相觀摩的機會也增多了，研習的時間也多，會請一些老師或教授，來幫我們上課，有比較困難的就可以提出來，他就會幫我們解決。(A-P7-4-6)

研習讓老師對實驗教育有初步的認識，老師有了進行的方向，但依然對於實驗教育的成效有很大的不確定性，這樣忐忑不安的心直到看到學生的表現後，才可稍稍放心，在與老師二和校長的訪談中都有提到：

我發現他隔年程度，因為在上課還有作業，寫的東西都變多了，並沒有因為當初作業沒寫完而變差，反而還是有慢慢的進步。(B-P3-36-38)

老師們自己很清楚，他們敏感度很夠啊，發現，真的，孩子沒有變得比較差，反而更快樂，他自己慢慢教，發現這樣可以教出我想要的，我不用被課本綁住，甚至我們上課節數也可以跟一般學校不一樣，所以那些抱持懷疑的老師都能慢慢跟過來。(P-P4-4-7)

在看到學生的進步後，老師才能放心的持續做改變，而其中與過去教學觀念有很大的不同在於老師會依照學生的程度，給予不同的作業，容許學生有不同的標準、不同的表現。

我第二年以後才有這個最大的改變，就是我願意讓小朋友做不一樣的事情，作業再難改，課本跳來跳去，習作超難改，還是這樣子。(B-P4-7-9)

就是給小朋友不一樣的東西，也比較能接受小朋友的不一樣，個殊性。(B-P10-17-18)

另一個教學觀念的大改變就是，老師不再追著進度跑，不再執著於一定要將課本內容教授完畢，將教學的重點放在學生真正學到了多少。

我們比較有觀念就是放下課本進度，專注關心小朋友的學習狀況，我們會比較敢放下，不會一直擔心課本沒有教完，(B-P2-31-33)

很認真地把我要教的東西教完、做完，課本沒做完就算了，是到這時候才發現這樣是沒有關係 (B-P4-2-3)

最大的不同是我的觀念改變了，我會看學生的學習成效，不會只是看學生有沒有學完、我的教材有沒有教完 (B-P4-14-16)

二、對應態度之教師行為的轉變

希望小學已經是一輛正在行駛的混齡實驗教育專車，而在車上的教師們，為了讓這輛車能夠行駛的更長遠，希望自己能夠盡自己在車上該盡的責任，做好該做的事，讓所有學生能在這輛專車上得到最好的學習成效，老師們的行為也有了改變，變得能夠積極、主動的參加研習活動、同事間的互動增加，導致情感密切和師生距離逐漸拉近，亦師亦友。

(一) 積極、主動的參加研習活動

推動實驗教育之後的希望小學，老師們在教學活動當中，開始對於學生學習的關注，對於自己教學效能的在意，所以老師們會利用課餘時間主動地去尋找研習的機會，參與研習活動，希望藉此提升自己的教學能力。

老師對於自己的教學能力的關注，就是針對學生的學習，教師願意不斷的去進修、去成長(M-P3-13-14)

現在都是我們需要什麼，就去請這些教授、老師，或是請一些有經驗的或是資深的，就是真正的在研習，真的對我們有幫助 (A-P7-8-9)

在訪談中，校長也有提到學校老師不但會主動參加增能研習，現在還會跟志同道合的教學夥伴一起去上課，希望一起提升教學能力，把學校孩子教好。

進行實驗教育後，老師最大的轉變就是他不斷的去成長、增能，有可能是透過自己主動參加的研習活動，或者是校內的專業對話、校內的社群的安排活動，都能比較積極的主動參與，甚至是成群結隊的去參加，不再單打獨鬥了(M-P3-16-19)

以前都是老師自己去，現在他們都會招伴，呼朋引伴的去參加，而且會相互介紹，「這個研習不錯喔，約了就一起去(M-P3-19-21)

他們把自己的工作完成，他們就去參加校外的研習進修，也是呼朋引伴過去，我們就支持他們，這是屬於老師增能的部分。(M-P3-21-23)

(二) 同事間的互動增加，導致情感密切

希望小學所推行的實驗教育以混齡的教學方式為主，強調老師之間的協同教學，共同為孩子的教育努力，需要彼此很多的討論、意見交換，當然，教師之間的互動機會就增加了許多。

這個實驗教育，之前的主任帶著我們做討論，他聽到我們有問題或困難，他就會直接拉著隔壁班的老師過來，或拉著誰就過來，就是他會找別人跟你一起看這個問題，然後別人會提供你方法，習慣之後，我們平常就會常常在對話，我的問題我們會跟對方分享。(B-P4-25-28)

我們就是一直不斷的互相討論，因為我們也希望我們彼此之間，就是大家可以一起就是越來越好(C-P4-12-13)

或許我們在過程中，也有我們的小缺點，但是像我們有時候就是課餘時間，幾個老師就會互相討論(C-P4-7-8)

這是需要老師的心能夠放開來，才能夠接受別人跟你提醒，不要認為他是在指正我，而是在提醒我。(B-P5-9-11)

教師一在訪談中提到：「我深深地感覺到我很大的改變就是.....自己能夠放

下，放下身段，因為以前我的人喔!不是和人家很.....怎麼講...我能和人家很容易親近，但是、但是有時候有時候做事情做下去的時候，我就會比較堅持，就會看人家這樣做，我們會覺得很不習慣，但是你不可能去改變人家啊!所以我就會想到說，那就要自己改變啊!」(A-P9-32-36) 教師之間彼此的觀察、交流、互動，無形中，老師也變的多一點的包容，包容別人與自己的不同，更能拉近同事之間的感情。

大家對話的時間、次數也增加了，感情也好了，也多一個人商量 (A-P7-12-12)

沒有這個實驗教育的時候是很單純，就這樣上班、下班，我不用多想其他的，我不用多、多、多做一些什麼實驗，或是多想一些什麼，現在變成我們都會，老師和老師之間，同事和同事之間聚集的時間會比較多。(A-P6-16-18)

自從進行實驗教育以後，就是，老師專業對話部分、或是對於課程、對於學生的學習上問題的討論，就會變得比較多了，那老師之間的情感聯繫也就更緊密了。

(M-P2-22-24)

(三) 師生距離逐漸拉近，亦師亦友

希望小學裡的一位資深教師，在過去是位較嚴肅的老師，在訪談中提到：「這個好玩啊!然後就是和以前上課不一樣啊!上的課程不一樣，然後你現在在這裡上課，會覺得真的很快樂」(A-P4-15-16)，以前小朋友不敢跟老師開玩笑，現在孩子們與老師的關係比較像祖孫，偶爾還會有撒嬌、耍賴的情形呢!因為實驗教育的推行，教學方式的改變，教師一提到：「以前是老師講解，現在是小朋友自己做、自己摸索」(A-P3-27-28)，師生關係變得親密了。

放下身段。我現在就是跟小朋友在一起，同樂在一起、學習在一起，就覺得更快樂了 (A-P10-6-7)

也因為實驗教育的推行，學校課程有特別的安排，使得老師有更多的時間陪伴小朋友甚至是一起學習，使得老師更了解學生的想法，學生也會更信任老師，產生亦師亦友的良好師生關係。教師三在訪談中提到：

我覺得老師有更多的時間可以跟學生一起學習，我覺得我有更多的時間可以跟學生一起學習 (C-P8-25-26)

因為你想要更了解小孩的生活，更了解小孩的學習，有空的時候，你就會跟著他們，在你跟著他們的過程中，你就可以跟小孩一起學習。(C-P8-32-33)

我覺得跟小孩一起學習後，小孩在跟你分享的時候，你就更能，可以更快的知道他在跟你說什麼，他想跟你分享什麼，甚至你可以告訴他我也覺得怎麼樣，然後小孩就會更喜歡跟你分享。(C-P8-37-P9-2)

第五章 結論與建議

本研究旨在探究推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗，和其在實驗教育推行中擔負的角色，以及其在實驗教育推行中態度改變之歷程。本章將綜合研究結果與討論做成研究結論，並且根據研究結論對所有教師、辦理實驗教育學校以及給予未來研究提出建議。

第一節 研究結論

本節依據研究問題，針對推行實驗教育學校教師對實驗教育之相關經驗，與其在實驗教育推行中擔負的角色，及其在實驗教育推行中態度改變之歷程，歸納出以下的結論：

一、學校教師們普遍缺乏實驗教育經驗(面對實驗教育變革時，原有教師們既有的知識技能明顯不足)

希望小學是一所偏鄉公立小學，學校為了解決學生人數日益減少的窘境，參與了教育部創新混齡實驗教育計劃，成為了一所公辦公營的實驗學校，希望能藉此吸引更多理念相同家長的選擇，使學校學生數增加。

但是，畢竟「實驗教育」是一種體制外的教育方式，由於非主流，所以在師資培育機構的教學安排中，少有著墨。對於一位教育界的生力軍，106學年度才加入希望小學的新進教師而言，他的教學經驗只有實習那段時間，更不用說是參加實驗教育的經驗，僅能依據在師資培育的過程中，靠著老師與同學的介紹以及

學校安排的參訪活動，與「實驗教育」做第一類的接觸，但那還是不足以讓老師對「實驗教育」有深入的了解。

就希望小學的資深教師而言，在成為教師前的養成教育中，可能連「實驗教育」一詞都沒有聽過，更別說是了解了。就是因為對實驗教育的內容與進行方式了解不夠，產生了對於學校要推行的公辦公營實驗教育產生了害怕、擔憂，老師們難免會出現懷疑、擔心而卻步，甚至會有排斥的表現。

對於這些缺乏實驗教育相關經驗的希望小學老師，校方規劃了一系列的研習活動，不但讓老師們對「實驗教育」有進一步的了解，更讓老師們在研習中練習對於課程的安排、重整，降低了老師們的不安全感，讓老師們願意配合學校進行轉型，一同走上實驗教育之路。

二、實驗教育學校教師在實驗教育中擔負多元角色

教師在教育現場常因不同的任務需求，需要扮演多種不同的角色，研究者整理出在實驗教育的教育現場中，教師特別著重的幾個角色，如下：

（一）課程設計者、編輯者

坊間所出版的教科書都是以年級區分，但是希望小學所推行的實驗教育是一種創新混齡實驗教育，也就是將全校小朋友分成三個班級，而不是六個年級，分別是低、中、高三個班級。一個班級中，同時有兩個年級的學生，那麼老師該使用哪個年級的教科書呢？為了讓學生的學習能夠順利且有成效，老師就必須在上課之前，將兩個年級所該學的課程內容做個整合，重新編排、設計教學流程，才能保障學生該有的學習成效。

（二）掌握學生學習狀況的研究者

在學生學習過程中，教師必須能掌握學生的學習狀況，隨時針對學生的學習狀況，給予個別的協助。希望小學採行的是混齡實驗教育，面對班上同時有兩個

不同年齡層的學生，教師從一開始的分組工作，就必須考量到孩子的個別能力與學習狀況，並且在課程活動的進行上，隨時觀察、調整，讓孩子在學習過程中，能得到適當的協助。

希望小學安排在進行學習活動時，班上會同時有兩位老師授課，一位是主教教師，另一位是協同教師，顧名思義，主教老師該堂課的主要授課者，協同老師就負責隨時觀察學生，依學生的個別學習反應，給予適時的引導與協助。

在作業的安排也不可以馬虎，教師要能考量不同能力的學生，給予適當程度的作業，讓學生可以從中累積成功經驗，對於學習不怯步。

推行實驗教育現場的教師必須有高度的觀察能力與彈性，畢竟，每個孩子都是不同的個體，會有不同的表現，當然也會遇到不同的狀況，此時教師就必須能夠馬上做調整，讓每個學生的學習能夠有效、不打折。

（三）共同創造具備合作、溝通能力的團隊

對老師們來說，混齡實驗教育是一種創新的教學模式，他強調的是團隊合作，不再像過去每位老師是自己班級裡的王，教室是老師個人的城堡，各個教學活動是我城堡裡的事，不太需要與其他老師互動，也能達成教師自己設定的教學目標。

在希望小學推行的實驗教育中，從一開始在課程規劃安排時，透過與夥伴的溝通、討論，會有一些意想不到的好點子出現；也可以透過另一個人的眼睛，看到自己在教學上的優點與缺失，在與夥伴意見交流後，會讓自己的教學更有成效；在課堂上，當老師無暇照顧到所有的學生時，協同教學的老師因為一開始就已經有參與課程設計的討論，所以可以很容易的隨時加入課堂中，幫助主教老師達成教學目的。

老師需要具有溝通、合作的能力，並且能敞開胸懷，接受夥伴的意見，有句話說：一個人，可以走很快，但一群人可以走很遠。在實驗教育的路上，夥伴的

支持、幫助，可以讓老師們在這條路上更輕鬆、順利。

（四）教師們是指引學生尋找方向的燈塔及引導者角色

實驗教育下的教室主人是學生，學生要自己主動的去學習，而不是照著老師的指令，一個口令、一個動作，我們希望孩子學會能獨立思考，能想辦法解決問題，老師所要扮演的是一個引導者，提示孩子一個方向，隨時關心孩子是不是在正確的學習路上，提醒孩子調整自己前進的方向，老師就像是大海中的燈塔，引導孩子往未來方向前進，但是，路還是要孩子自己走。

三、教師們面對實驗教育教師態度之表現

研究者將教師們面對實驗教育時態度表現分成三類，第一類的老師是執著於過去的教學方式，不願意改變。這一類的老師多是個性較保守，不願意變動，所以即使周遭的老師都已經開始改變，無論是想法或是教學方式都與過去慢慢不同了，他們依舊維持自己原有的步調，不願意去嘗試。甚至在發現自己無法或是不願意加入這樣的改革活動後，選擇辦理退休或是調校。

第二類的老師是雖然一開始是不願意改變，但是在主任與校長的鼓吹下，或是看到身邊的同事一個個開始動起來，擔心自己沒有跟上大家變革的腳步會被淘汰，也絕的加入改變的行列。研究者發現，畢竟是有點強迫的意味，所以當校長與主任不再像過去那般要求老師配合後，有部分當初被迫加入老師會回到如過去那般消極的態度。

第三類的老師是屬於有改革意願的老師，會想要嘗試配合學校做改變，但是心中是懷疑和擔心，害怕自己的能力不夠，無法讓孩子學得更多、更好。雖然他們心中有質疑，但還是努力的學習，在各項的研習中，增加老師本身的專業能力，目標就是讓孩子們學習順利、有成效。直到感受到孩子的進步，這些老師才能放下心中的擔憂，放心持續往變革的路上前進。

四、參與實驗教育後教師行為之改變

由於人的態度與表現行為息息相關，因而從了解參與實驗教育教師們的態度轉變後，其對應行為也可綜整出以下三種明顯改變：一為老師們因為關注學生的學習過程、成效，希望能提升自己的教學效能、增加教學方法的多樣性，在過去對於學校所安排的研習活動，大多興趣缺缺的老師們，開始會主動參加研習活動，不僅參加學校安排的課程，還常常自己上網找尋有興趣或是覺得對自己的教學有幫助研習報名參加，也因為大家常常對話與溝通，呼朋引伴一起去參加研習的也成為家常便飯，老師們的能力因此而提升，學生的學習成效也會提高，這是大家所樂見的。

二為同事間因為互動的機會增加了，彼此的情感交流也密切了。在備課的過程中，課程設計安排需要跟夥伴討論、意見交流，課程教學進行中，夥伴的協同教學、觀察、協助，以及課後的討論、建議，這些都增加了許多同事間互動的機會，老師們也慢慢的學會包容別人的不一樣，聽取別人善意的建議，就這樣同事之間的距離也慢慢拉近了。

三為老師與學生之間也不再只是硬梆梆的師生關係，老師能接受讓孩子自己去探索，學生就能更自由的去學習；老師願意用更多的時間陪伴、參與學生的學習過程。與學生接觸的機會增加後，就能更懂得學生的想法，能同理學生的想法，學生就更願意與老師分享，師生距離在無形中拉近了，建立一種亦師亦友的良好師生關係。

第二節 研究建議

一、給老師們的建議

改革是為了更好、更進步，是一種良善的作為。教育改革是否能依照計畫成功實現目標，其背後需要有認同這項改革、有意願試著改變的老師支持。學

校老師這個行業相對於其他職業，它是屬於比較穩定，尤其是取得了正式的職缺後，應該就不太需要擔心會不會被淘汰，所以很容易安於現狀而忘了初衷，失去了教學的熱忱。但是，我們的孩子所面對的是一個資訊社會，變動迅速，如果老師們的教學是一成不變的，我們的孩子能面對這樣多變的社會嗎？一個好老師會因為在乎學生未來，希望學生學習更有成效、表現更好，而願意去嘗試、接受改變。因此研究者建議老師們，無論有沒有參與實驗教育，都應該時時保持有開闊的胸襟，多接觸新知、新的教學技巧、方法，時時保有教學熱忱，期能帶給學生更多、更有效的學習。

二、給辦理實驗教育學校的建議

在此研究中發現，創新混齡實驗教育的實施中，協同教學的方式，教師無論是在教學或是備課方面，都需要與夥伴有密切的討論與互動，此時，若學校老師都是能夠認同學校辦理實驗教育理念的，都樂於參與各項教學活動，對於孩子的學習成效一定會提升。因此，研究者建議推行實驗教育學校在代課教師或是新進教師的甄選時，能將認同實驗教育理念為必備條件，招募些志同道合的夥伴加入，能彼此扶持、前進，在實驗教育這條路走的更長、更遠。

再者，在研究中還發現，對於比較被動的教師來說，面對教育改革時，若沒有強而有力的領頭羊來帶領前進，會因為缺乏動力而停滯不前，甚至無法達到教育改革的目的。因此，研究者建議在進行教育改革時，為了讓計畫可以貫徹實施，不可在計畫推行中途更換主持人或主要領導者，否則容易因為新的主持人或是主要領導人與原先教育改革的信念不同，而使得計畫無法繼續進行。

三、給未來研究的建議

在本研究中，願意接受訪談的校長、主任、老師，都是傾向贊同改革，樂於參與實驗教育計畫，對於自己一路走來的心路歷程，都能不吝嗇，與研究者分

享。但關於那些不願意參與變革的老師們，研究者也希望能夠了解他們的想法，透過主任傳達研究者希望能訪談他們，均無法得到那些老師的首肯，因此關於他們的想法無法深入了解，僅能透過這些參與訪談的老師談對他們的觀察。建議未來研究可針對這些不願改革教師的想法部分進行研究。

再者，公辦公營實驗教育型態是近幾年才開始興起，對於學生的學習會有多大的影響無法確定，老師們會不會因為不知成效如何，而不願配合改革？如果將來實驗教育所帶來的成效更為眾人熟知後，教師是否會更有改變的意願？建議未來研究者可對此進行研究。

參考文獻

一、中文參考文獻

- 王文科(2000)。質的研究的問題與趨勢-質的研究方法。高雄，麗文文化公司。
- 王文科、王智弘(2012)。教育研究法(增訂十版)。臺北市，五南。
- 王定一(1999)。花蓮縣國小教師教育改革接受度影響因素之研究-以小班教學精神政策為例(碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 王振鴻(2000)。國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究(博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 王嘉陵(2003)。從 Giroux 的批判教育學觀點反省課程改革中的教師角色。教育研究資訊，11(3)，3-21。
- 王麗雲、甄曉蘭(2007)。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 台中市教育局(2016)。臺中市市立學校辦理學校型態實驗教育辦法。
- 田玲瑚(2002)。九年一貫課程實施下國民小學教師專業發展之研究-以台南縣為例(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 行政院研究發展考核委員會(2012)。鄉鎮市區數位發展分類研究報告。
- 伍國雄 & 鄭燕祥(1993)。教師對學校變革態度之研究。教育學報，21(1)，3-14。
- 朱敬先(1997)。教育心理學-教學取向。台北市，五南。
- 吳宗立、陳惠萍(2005)。國民小學教師閩南語教學態度之研究。國民教育研究集刊，(13)，209-229。
- 李宛芳(2001)。國小教師對實施九年一貫課程態度之研究-以臺灣東區試辦學校為例(碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 吳佩芳(2002)。國民小學教育人員對教育改革態度之研究(碩士論文)。國立臺南師範學院，臺南。

- 宋承恩 (2016)。學校型態實驗教育家長選擇權與學校滿意度之研究(碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 宋依潔 (2017)。壓力團體政策推動策略分析—以《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》為例(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 余亭薇 (2016)。新北市國小教師對學校型態實驗教育認同度與衝擊評估之研究(碩士論文)。臺北市立大學，臺北。
- 吳清山 (2016)。教育名詞—混齡教學。教育脈動，(8)，161-161。
- 吳清山、林天祐，2007。實驗教育。教育研究月刊，155，168。
- 吳蓓怡 (2017)。非學校型態團體實驗教育運作之個案研究(碩士論文)。佛光大學，宜蘭。
- 沈翠蓮(2001)。教學原理與設計。台北市，五南。
- 林志成，2016年10月5日。中國時報
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20161005000380-260114>
- 林志慎 (2017)。臺灣非學校型態實驗教育質性後設分析之研究(博士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 林欣毅、鄭章華、廖素嫻 (2016)。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施—多重個案探究。教育實踐與研究，29(2)，1-31。
- 林翠香 (2008)。國中身心障礙學生就讀「非學校型態實驗教育」歷程之研究(博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林曉雲，2015年9月22日。自由時報。蔡英文:制式教育消滅台灣多元性。
<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/917347>
- 周曉虹譯 (1995)。社會學習論。臺北市：桂冠。
- 洪若烈、李嘉齡、陳盈足、洪照明、孔俊傑、鄭志宗 (2007)。Vygotsky 近側發展區 (ZPD) 的理論意涵及其在教學研究上的啟示。國小主任儲訓班專題研究集，105，307-316。

- 姚季沁 (2006)。教師態度與學生學習動機之研究。南華大學 社會學研究所《網路社會學通訊期刊》取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/54/54-20.htm>
- 姜添輝 (2000)。教師專業意識、影響性、社會控制與實質內涵。教育與社會研究，創刊號，1-24。
- 秦夢群、溫子欣與莊俊儒 (2017)。實驗教育之特色及對現行教育之啟示。台灣教育，704，2-11。
- 高韻曲 (2016)。國民小學學校型態實驗教育的創新經營與組織效能關係之研究-以校長領導行為為中介變項(碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 郭丁榮 (2000)。從九年一貫課程的實施談教師角色的更新。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會 (主編)，九年一貫課程：從理論、政策到執行，229-256。高雄，復文。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市，五南。
- 410 教育改造聯盟 (1996)。民間教育改革藍圖--朝向社會正義的結構性變革。臺北，時報。
- 陳怡光，2016年6月13日。陳怡光:以實驗教育實現總統的教育政策目標。獨立評論 @ 天下。取自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/352/article/4397>
- 郭金池 (1989)。國民小學教師價值觀念、進修態度與教師態度之研究(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳青青 (1972)。師資態度量表之編製。台北市立師專學報，1，154-188。
- 陳美玉 (2004)。合作發展經驗教師專業實踐理論對研究。師大學報教育類，49 (1)，123-138。
- 陳美如 (2001)。教師做為課程評鑑者：從理念到實踐。課程與教學季刊，4 (4)，93-112。

- 莊美玲 (2003)。德國的幼稚園及日間托育機構-理念、現況及實例。教育研究月刊，106，143-155。
- 教育部 (2005)。教育部補助辦理攜手計畫課後扶助要點。
- 教育部 (2014a)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。
- 教育部 (2014b)。高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例。
- 教育部 (2014c)。學校型態實驗教育實施條例。
<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080080001800-1070131>
- 教育部 (2014d)。公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例。
- 教育部 (2016a)。教育統計簡訊，58 號。
- 教育部 (2016b)。偏遠地區學校教育發展條例。
- 教育部 (2018)。教育部創新混齡實驗教育台中市和平區中坑國小鳶嘴山學堂~
第三年執行成果。
- 教育部 (2016c)。教育部國民及學前教育署 106 年度教育優先區計畫。
- 許育典 (2007)。教育法。臺北市，五南。
- 張沛儀 (2016)。臺北市國民小學非學校型態實驗教育之研究(碩士論文)。臺北市立大學，臺北。
- 郭為藩 (1978)。論「自我應驗的預言」。台灣教育，329。
- 許淑婷、許純碩、王盈文 (2008)。教師教學態度與學生學習成效之關係探討。
立德學報，5(2)，62-77。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳琦媛 (2005)。教師面對教育改革態度之研究。學校行政，(38)，106-118。
- 陳鴻銘 (1995)。國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究(碩士論文)。國立台北師範學院，臺北。
- 張德銳、丁一顧 (2009)。教學行動研究及其對中學教師專業成長態度影響之研

- 究。《課程與教學》，12(1)，157-181。
- 陳毅鴻 (2016)。《公辦公營學校型態實驗教育機構轉型歷程之研究》(碩士論文)。明道大學，彰化。
- 張瀨文、劉亦佳 (2015)。《實驗教育是什麼？親子天下》。
- 陳寶山 (1985)。《國民小學教師的教育價值觀》(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 陳寶山 (2010)。《九年一貫課程政策執行評析》。《教育資料與研究雙月刊》，92，47-74。
- 單文經 (2000)。《析論抗拒課程改革的原因及其對策—以國民中小學九年一貫課程為例》。《教育研究集刊》，45，15-34。
- 游家政 (1999)。《面向新世紀的課程改革—九年一貫課程綱要的內涵及其對教師的衝擊》。台北：教育部。
- 舒季嫻 (2012)。《另類學校中的品格教育之研究—以欣欣實驗教育學校為例》(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃富揚 (2010)。《教師專業發展中之學校與教師角色》。《教育科學期刊》，9(1)，87-104。
- 彭雅靖 (2017)。《校長課程領導與課程建構之研究—以屏東縣一所原住民族實驗教育小學為例》(碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 黃意舒 (2000)。《混齡教學》。國家教育研究院。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1310511/>
- 詹幼儀 (2004)。《國民小學校長轉型領導與教師變革接受度：以九年一貫課程變革為例》(碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 楊皓如 (2017)。《非學校型態實驗教育政策合法化歷程之研究》(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 葉肅科 (2014)。《面對十二年國教的教師態度》。《師友月刊》，567，19-23。
- 甄曉蘭 (2007)。《偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探》。《教育研究集刊》，53 (3)，1-35。

- 歐用生 (2000)。課程改革：九年一貫課程的獨白與對話。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田 (1996)。從課程革新的觀點論教師的專業角色。教育專業，129-154。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田 (2001)。教師如何進行教育行動研究：「教師即研究者」的理想與實踐。國教之友，52 (3)，3-18。
- 蔡敏玲、陳正乾譯 (1997)。社會中的心智：高層次心理過程的發展。臺北：心理出版社有限公司。
- 劉佳宜 (2011)。非學校型態實驗教育機構辦學現況之研究—以臺灣中部四所實驗教育機構為例(碩士論文)。淡江大學，新北。
- 蔡旻欣(2012)。我國非學校型態實驗教育之研究:政策執行的觀點(碩士論文)。東海大學，臺中。
- 蔡宣蘋 (2007)。台東縣非學校型態實驗教育之質性研究(碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 鄭同僚 (2008)。偏遠地區小學再生之研究。教育部國民教育司研究報告。台北市：國立政治大學教育系。
- 鄭章華 (2014)。國民中小學實施混齡教學相關法令分析及其課程教學配套措施之研究。國立教育研究院課程與教學研究中心。
- 劉雅婷 (2000)。學校本位管理教師角色知覺之研究-以台北縣國民小學為例(碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北。
- 蔡銘津 (2012)。少子女化的教育政策走向與應變。台灣教育評論月刊，1 (5)，1-7。
- 劉鳳雲 (2010)。臺北市非學校型態實驗教育方案目標評鑑之研究(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 潘慧玲、陳文彥 (2010)。教師專業發評鑑促進組織學習之個案研究。教育研究集刊，56，3，29-65。

賴清標 (1979)。師專生任教意願及教學態度之調查分析(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。

謝秉蓉 (2016)。臺灣偏鄉小學辦理學校型態實驗教育校務行政變革之個案研究(碩士論文)。國立政治大學，臺北。

顏國樑 (2000)。我國教育基本法的立法過程、內容分析及其對教育發展的影響。新竹師院學報，13，375-401。

饒見維 (2001)。九年一貫課程與教師專業角色的省思。教師天地，113，7-13。

饒見維 (2002)。一所國民小學的學校本位教育革新經驗-家長參與、校務決策與課程發展。載於陳柏璋、許添明主編，學校本位經營的理念與實務，257-310。

二、英文參考文獻

Datnow,A. & Castellano,M.(2000). Teacher's Responses to Success for All:How Beliefs,Experiences,and Adaptations Shape Implementation. American Educational Research Journal, 37,775-799.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education."*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

附錄

附錄一 臺中市市立學校辦理學校型態實驗教育辦法

中華民國105年2月25日府授法規字第1050033780號令訂定發布

第一條 本辦法依學校型態實驗教育實施條例（以下簡稱本條例）第二十一條第二項規定訂定之。

第二條 本辦法之主管機關為臺中市政府教育局(以下簡稱教育局)。

第三條 教育局得指定所屬市立學校，以學校為範圍，依據特定教育理念，就行政運作、組織型態、設備設施、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導等事項，辦理學校型態實驗教育。

第四條 前條經指定辦理學校型態實驗教育之市立學校（以下簡稱受指定學校），其總數不得逾教育局所屬同一教育階段總校數之百分之五，不足一校者，以一校採計。但情況特殊經教育部核准者，至多得為同一教育階段總校數之百分之十。

受指定學校學生總人數不得超過四百八十人。

第五條 受指定學校應具備下列各款條件之一：

一、經教育局評鑑辦學績效良好者。

二、教育局因應整體教育創新或發展政策、學校地緣位置或教育資源分布，有指定必要者。

前項教育局指定市立學校辦理時，得徵詢學校辦理實驗教育之意願。

教育局得依學校之申請，經評估後指定辦理實驗教育。

第六條 受指定學校辦理實驗教育應維護學生基本人權，積極營造友善校園之教育環境，並遵守本條例第六條規定。

第七條 受指定學校以校長為實驗教育之計畫主持人（以下簡稱主持人）為原則。但必要時得遴聘學術機關（構）、團體之負責人或個人，擔任主持人。

第八條 受指定學校實驗教育之審議及監督等相關事項，應依本條例

第五條規定由教育局組成學校型態實驗教育審議會(以下簡稱實驗教育審議會)辦理。

前項實驗教育審議會成員與主席產生方式、組織運作及審議程序等相關事項，由教育局另定之。

第九條 教育局依第五條第二項規定指定市立學校辦理者，市立學校應於預定辦理實驗教育之該學年度開始一年前，向教育局提具學校型態實驗教育計畫(以下簡稱實驗教育計畫)及實驗規範。經實驗教育審議會審議通過，分別由教育局核定及層轉教育部核定後辦理。

市立學校依第五條第三項規定申請辦理學校型態實驗教育者，教育局得評估後指定辦理，市立學校應於預定辦理實驗教育之該學年度開始一年前，向教育局提具實驗教育計畫及實驗規範。經實驗教育審議會審議通過，分別由教育局核定及層轉教育部核定後辦理。

前二項實驗教育計畫，應載明下列事項：

- 一、學校名稱。
- 二、實驗教育名稱。
- 三、學校所在地。
- 四、教育理念及計畫特色。
- 五、課程及教學規劃。
- 六、行政運作、組織型態。
- 七、設備設施。
- 八、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導之方式。
- 九、經費需求、來源及收費基準。
- 十、預計招收學生人數。
- 十一、實驗期程及步驟。
- 十二、自我評鑑之方式。
- 十三、計畫主持人及參與人員背景資料。

前項實驗教育計畫期程，為三年以上十二年以下。但經教育局許可續

辦者，得予延長，每次延長期限為三年以上十二年以下。

第十條 實驗教育計畫之變更，應於下列各款所定期間向教育局提出，經實驗教育審議會審議通過並由教育局核定後始得辦理：

一、計畫核定尚未實施者，應於預定實施之該學年度開始六個月前提出。

二、計畫已實施者，應於實施之該學年度六個月內提出。

第十一條 受指定學校應依第三條所定事項，擬訂實驗規範，報請教育局層轉教育部核定，變更時亦同。

前項實驗規範，應載明得不適用國民教育法、高級中等教育法、特殊教育法及其相關法規之規定。

第十二條 受指定學校得依相關法規規定以契約方式進用編制外之教職員。

教育局得依受指定學校辦理實驗教育之需要寬籌經費，並給予必要之協助。

第十三條 受指定學校應於實驗教育計畫結束六個月前，向教育局提出成果報告書，並得提出續辦之申請。

受指定學校於申請續辦時，應檢附實驗計畫成果報告書及評鑑結果報告。

前項續辦之申請、審議及指定程序，準用第九條、第十條之規定。

受指定學校辦理實驗教育之評鑑，依學校型態實驗教育評鑑辦法辦理。

第十四條 受指定學校有下列情事之一者，經實驗教育審議會審議後，教育局得廢止原指定，並命學校於次一學年度起，停止實驗教育計畫：

一、違反本條例規定。

二、違反實驗教育計畫。

三、實驗教育評鑑結果為待改善或不通過。

四、影響學生權益之情事。

前項情節嚴重或急迫者，教育局得命其立即停辦實驗計畫。

經實驗教育審議會決議不同意續辦者，學校應於次一學年度起，停辦實驗教育計畫。

實驗教育計畫經停辦或不續辦者，受指定學校應恢復原有辦學型態。

第十五條 實驗教育計畫經停辦或不續辦者，應依學生意願留校或輔導轉學；屬國民義務教育階段者，必要時，得依學生意願由教育局協助分發至原學區學校。

第十六條 實驗教育計畫經停辦或不續辦時，受指定學校對於為辦理實驗教育進用之編制外職員及其他適用勞動基準法之人員終止契約者，應依勞動法規規定辦理；其對於為辦理實驗教育進用之編制外教師終止契約者，應依勞動法規規定計算標準數額給予補償。

第十七條 受指定學校辦理實驗教育經評鑑成績優良者，教育局應予獎勵；實驗成果有推廣價值者，教育局得定期舉行公開發表會、學術研討會或教學觀摩會，分享實驗經驗。

第十八條 本辦法所需書表格式，由教育局另定之。

第十九條 本辦法自發布日施行。

附錄二 訪談邀請函

親愛老師您好：

您好！我是東海大學教育研究所江淑真老師指導的研究生溫明琰，寄這封信的目的是想邀請您參與「探討推行實驗教育教師之角色與態度改變歷程--以一個偏鄉小校為例」的研究，本研究的目的是了解您對實驗教育開辦之經驗為何？在推行實驗教育中，您所需擔負的角色為何？在推行實驗教育中，您的態度改變之歷程為何？研究者期望透過了解您的經驗，給予將來有意參與實驗教育教師作為參考。

本研究透過訪談方式進行資料蒐集，因此您的意見與經驗分享對本研究而言相當寶貴。您所提供的資料保證不對外公開，僅與指導教授作分析討論之用。本研究在撰寫及未來公開發表需要引用訪談資料時，將以化名的方式呈現，以保護您的身分。本研究將進行一次訪談，訪談的時間約為一個小時，訪談地點視您的意願及方便，選擇在安靜不受干擾的環境進行。為確保文字資料的真實性，在訪談過程中會徵求您的同意進行錄音，錄音部分將轉騰為逐字稿，作為研究分析之用。訪談預定於107年2月與4月進行，日期及地點確定時間將與您電話約定後進行。若您願意參與此項研究，請您在百忙中撥冗完成Google表單的填寫，並請您附上您的姓名、連絡電話方便後續聯絡。我在訪談前將寄上研究之訪談大綱以供參考，訪談後將致贈小禮物表達感謝之意。本研究若有不盡完善之處，歡迎您不吝提出指正。感謝您的參與，本研究因您的協助而更有意義！

敬祝

平安喜樂

研究生：溫明琰敬邀

東海大學教育研究所

附錄三 訪談同意書

為協助「探討推行實驗教育教師之角色與態度改變歷程--以一個公立偏鄉小校為例」的進行，本人同意在個人資料保密下，接受研究者的訪談及錄音，但訪談過程中，有任何涉及個人隱私及不願他人知道的地方，我可以拒絕回答或錄音；其餘可以錄音的部分，同意研究者轉謄為逐字稿，以便研究的進行。此次訪談資料僅供研究之用，不做其他用途。

研究參與者簽名_____日期____年____月____日

附錄四 訪談大綱

校長訪談大綱

1. 請問您在教育界的服務經歷？您什麼時候開始擔任校長的，這是您的第幾間學校？
2. 想請問學校當初辦理實驗教育的契機？您預期看到的學校願景為何？
3. 在學校決定要開辦實驗教育時，學校的行政人員及老師們之態度如何？有遇到什麼困難嗎？您是如何面對的？
4. 請問學校推行的實驗教育與過去的教育方式有什麼不同？
5. 推行實驗教育後，老師需要做哪些改變？
6. 請校長回想推行實驗教育的第一年，學校老師接受度如何？有什麼樣的反應？
7. 學校正式開始進行實驗教育後，學校的行政人員及老師們態度有何轉變？有提出什麼問題嗎？您是如何面對的？
8. 學校氛圍有沒有改變？可以請您說說推行實驗教育至今，學校的氛圍轉變之歷程？
9. 您覺得推行實驗教育後，學校最大的轉變為何？與過去未推行實驗教育前有何不同？
10. 您覺得推行實驗教育後，老師們所需要的角色期待有何轉變？可以請您試著分享看到的例子嗎？
11. 推行實驗教育後，您看到學生最大的轉變為何？與過去未推行實驗教育前有何不同？
12. 您覺得在推動實驗教育後，您執行校務時，學校有面臨什麼困境？您是如何解決的？
13. 最後，有沒有什麼事是我們沒提到，而您想要補充的呢？

~非常謝謝您撥冗接受訪談~

行政人員訪談大綱

1. 您有曾經任職偏鄉國小的經歷嗎？您對於學校要開辦學校型態實驗教育有何看法？
2. 您認為學校當初學辦理實驗教育的理由是什麼？您覺得學校有辦理實驗教育的需要嗎？為什麼？
3. 您對學校辦理實驗教育有什麼期望？
4. 請問學校推行的實驗教育與過去的教育方式有什麼不同？
5. 在學校決定要開辦實驗教育時，老師有何反應？有遇到什麼困難嗎？您是如何面對的？
6. 學校氛圍有沒有改變？可以請您說說推行實驗教育至今，學校的氛圍轉變之歷程？
7. 您覺得推行實驗教育後，學校最大的轉變為何？與過去公立學校時期有何不同？
8. 您覺得推行實驗教育後，老師們最大的轉變為何？尤其是在擔任的角色與態度上，與過去公立學校時期有何不同？
9. 您覺得推行實驗教育後，學生們最大的轉變為何？與過去公立學校有何不同？
10. 您覺得在推動實驗教育後，您有面臨什麼困境？您是如何解決的？
11. 最後，有沒有什麼事是我們沒提到，但您想要補充的呢？

~非常謝謝您撥冗接受我的訪談~

學校教師訪談大綱

1. 可以請您說說您進入教職的經過嗎？
2. 您有曾經任職偏鄉國小的經歷嗎？您覺得在偏鄉教書與一般學校有什麼不同？
3. 您認為學校當初學辦理實驗教育的理由是什麼？您覺得學校有辦理實驗教育的需要嗎？為什麼？
4. 您對學校辦理實驗教育有什麼期望？
5. 請問你覺得學校推行的實驗教育與過去的教育方式有什麼不同？
6. 學校辦理實驗教育已進入第三年，請您回想二年前，當您知道學校要辦理實驗教育時，您有什麼看法？
7. 請您再回想一下，實驗教育進行一年後，您有什麼改變？
8. 推行實驗教育與未推行實驗教育前，對您來說，您覺得最大的不同是什麼？
9. 在推動實驗教育後與沒有推動實驗教育時，您在工作上有什麼改變？其中最大的轉變是什麼？
10. 學校氛圍有沒有改變？可以請您說說推行實驗教育至今，學校的氛圍轉變之歷程？
11. 您覺得推行實驗教育後，學校最大的轉變為何？與過去公立學校時期有何不同？
12. 您覺得推行實驗教育後，學生們最大的轉變為何？與過去公立學校時期有何不同？
13. 在推行實驗教育後，您覺得您有什麼改變？在哪些方面有改變？尤其是在擔任的角色與態度上與過去公立學校時期有何不同？
14. 在推動實驗教育後，您有面臨到什麼困境？您是如何解決的？
15. 最後，有沒有什麼事像是我們沒提到，但您想要補充的呢？
- 16.

~非常謝謝您撥冗接受我的訪談~