

臺北市國小實施九年一貫課程教師的課程角色認同之研究

陳美瑛¹、顏晴榮²、李龍鏞³
台北市光復國小 教務主任
國立台北教育大學 數學暨資訊教育學系副教授
台北市立木柵高工 電機科主任

摘要

本研究以自編之「教師課程角色認同問卷」為工具，以了解臺北市國小教師對於實施九年一貫課程以後，教師的課程角色認同情形。以下將各變項之差異達顯著水準者簡列於下：

- 一、教師對課程角色認同較高之向度為「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」，其次為「行動研究者」及「協同合作者」，較低之向度為「課程改革推動者」。
- 二、男性教師於「課程改革推動者」的認同高於女性教師。
- 三、五十歲以上教師對教師課程角色之「課程改革推動者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」向度上之認同高於低年齡層的教師。
- 四、37~60 班規模之學校教師於教師為「課程改革推動者」的認同高於 12~36 班教師；而 60 班以上教師於「協同合作」角色認同高於 12~36 班的教師。

關鍵詞：課程角色、角色認同、九年一貫課程教師角色

國立中興大學



National Chung Hsing University

¹ 台北市立教育大學碩士，專長領域為課程與教學。

² 國立台灣師範大學工業教育研究所博士，專長領域為數理教育。

³ 國立台灣師範大學工業教育研究所碩士，專長領域為課程設計。

壹、研究緣起與目的

國內自頒布國民中小學九年一貫課程暫行綱要並於九十學年度開始實施至今已近六年，期間學校單位無不致力於建構學校教育及課程願景、規劃及設計學校本位課程、實施並評鑑學校本位課程，同時營造教師協同教學、合作學習的學校氛圍，期待透過組織的力量、制度的建立以發展學校本位課程，提升學生學習品質，達成國民教育階段性目標。

在綱要實施之始社會上期待教師的課程角色即有了重大的更新：期待教師由被動的接受課程與教材成爲主動的課程發展與改革者，由原本的課程執行轉變爲規劃設計者，由課程實施進一步成爲課程評鑑者，由教師專業成長改變爲專業發展者，由獨立的教學成爲協同合作的教學者...，期待教師透過觀念的改變與自發性的學習而成爲更專業的學校課程發展者。

教師因角色的更新責任也變得更大，然而，廣大的教師群認同嗎？研究者認爲唯有認同角色才可能有適切的角色行爲表現，而教師能認同與實踐其課程角色，才能成就課程革新的偉業，尤其本研究者任職於臺北市國小教務行政工作，更關心臺北市國小教師群認同與實踐課程角色的狀況，因而促成進行本研究之意圖，進而設計問卷以調查方式收集教師課程角色認同情形，並彙整資料加以分析，以了解現況後提出建議做爲教育工作及研究者反思與實踐專業之參考。

本研究以問卷方式，調查臺北市國小教師於實施九年一貫課程之後，對自身課程角色的認同情形，並將所得資料加以分析整理，求出結論並提出研究建議，作爲教育研究與實務工作者之參考，以下分數項說明之：

一、研究目的

了解臺北市國小於實施九年一貫課程之後，教師對自身課程角色的認同情形。
分析臺北市國小推動九年一貫課程標竿與非標竿學校教師對課程角色認同之差異。
探討臺北市國小教師課程角色認同之個人變項。

二、研究問題：

- (一) 臺北市國小教師課程角色認同情形爲何？
- (二) 臺北市國小教師課程角色認同之各向度之差異情形爲何？
- (三) 臺北市推動九年一貫課程標竿與非標竿學校教師課程角色認同之差異爲何？
- (四) 影響臺北市國小教師課程角色認同之個人變項爲何？

三、研究假設： National Chung Hsing University

- (一) 臺北市國小教師課程角色認同於「課程改革推動者」、「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」、「協同合作者」六個向度上有所差異。
- (二) 臺北市推動九年一貫課程標竿與非標竿學校教師於課程角色認同各向度上有所差

異。

(三) 臺北市國小教師因擔任職務、是否兼任課程相關組織領導人、性別、年齡、學歷之不同在教師課程角色認同六個向度上有所差異。

四、研究工具：本研究之研究工具為研究者自編之「臺北市國小教師課程角色認同問卷」，內容包含「課程改革推動者」、「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」、「協同合作者」等六個向度，計有 31 題。

五、名詞解釋：本研究所指教師課程角色認同為教師於實施九年一貫課程綱要後，所認同應扮演的課程角色，包括：課程改革推動者、課程設計者、課程執行者、課程評鑑者、行動研究者、協同合作者等六大向度；且為受試者於研究者自編之「臺北市國小教師課程角色認同情形」問卷之填答分數。

貳、文獻探討

一、角色認知與實踐

Allport (1961)指出角色含有四種意義：「角色期望」、「角色概念」、「角色接納」與「角色踐行」。「角色期望」指社會大眾對某一角色的行為期待，具有合法性與義務性；「角色概念」指某角色本身對自己所扮演角色的看法與認知；「角色接納」指角色本身及其伙伴對該角色，在思考社會期望及觀察同一角色行為後，經由個人反省、判斷、統整、選擇、及組織等心理活動歷程所決定是否接納該角色的心理作用；「角色踐行」指角色在社會體系中的實際行為。可見，角色期待、角色概念、角色接納、角色踐行分屬不同的層次。Morris (1971) 指出角色期望、角色概念及角色行為有五種不同關係（圖 1），顯示三者存有不一致的現象，同時角色行為會受角色概念的影響，國內學者也指出角色知覺與角色行為間有關聯性。因此，本研究意欲探究教師課程角色認知，在意義上和上述「角色概念」相同，以下分別敘述近年來有關教師課程角色之相關文獻：

楊文貴（民 81），認為教師角色知覺係指一個人對小學教師所應扮演的角色，所認識到的內涵。本研究由社會所期待之教師課程角色內涵著眼，透過教師本身對自己課程角色認知程度之調查，作為本研究之「教師課程角色認知」之研究方向。

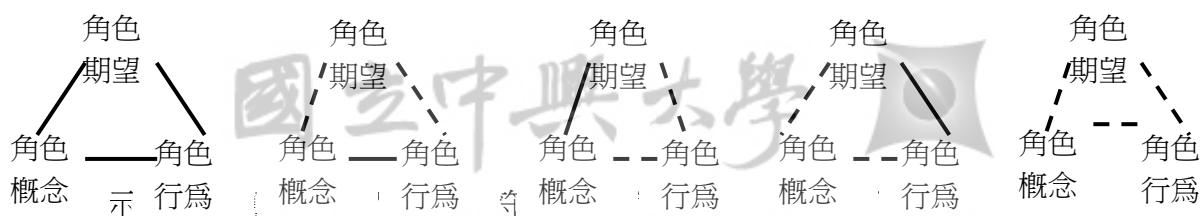


圖 1 角色期望、角色概念、角色行為關係圖

二、教師角色

中國學者韓愈說：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」西洋哲學家蘇格拉底提出

教育應如產婆般，引導孩子學習。可見中外對教師角色之認同有異曲同工之趣。

黃文三（1996）曾指出教師角色包含兩大項：「人師」與「經師」的角色。「人師」指教師與人際之間互動的角色，教師是學生的諮商輔導者，也是學校社區的成員；「經師」指教師教學的行為，是課程發展者，也是教學者，是研究者，也是領導者，需精通科目領域與結構、具備教學方法及正式與非正式評量的知識。

郭丁熒（1995）更對小學教師角色做了內涵分析，歸納出小學教師與教育範疇有關的角色內涵共計有六個層面：「教師個人特質」、「教育專業」、「教學」、「教師人際關係」、「學生管理與輔導」、「教師權利與義務」。其中「教育專業」與「教學」角色和本研究有關，其內涵分別為：具備任教的學科知識、處理教育問題的應變能力、能考慮學生的個別差異與需求、進修研習、參與教育專業團體、從事教育研究；教學方法、教學策略、評量技術之使用、教學環境的設計安排。

陳鴻銘（1995）就「教學角色」、「行政角色」和「專業角色」三方面探討教師角色。其中「教學角色」指教師在教室內所扮演的角色：教師是教導者及示範者、教師是領導者及輔導者；「專業角色」指教師從事教育工作應具有的專業知能、倫理及某種程度的自主性，包含三種意義：強調專業知能（精通任教的科目知識、了解教育原理、參與進修活動...）、具有專業自主權，負起專業職責，避免外界干預與控制、信守專業倫理規範，建立專業形象，維持服務品質。

劉雅婷（2000）由學校本位管理的角度，參酌諸位學者的看法，統整教師的角色，發現：教師參與決策的權力增加、教師角色的面向增加，教師除了教學者角色外，還是「校務決策者」、「協調者」、「課程設計者」、「專業發展者」、教師參與校務的態度由被動消極，轉變為主動積極、教師與學校發展的關係更密切，擁有參與決策權，也承擔學校發展責任。

郭丁熒（2000）指出，面對國、內外社會急遽變遷，社會各界及學者專家，紛紛對學校課程提出質疑與批判，進而推動九年一貫課程之際，教師角色的定位有必要重新思考。他分析實施九年一貫課程前後教師角色之不同，強調「教師角色更新」（renewal）不是「教師角色改革」。「更新」指「再做一次（to do over again）」、「修訂（revise）」、「成為新的，也還是新的（make new, or as new again）」、「恢復、重新建立、再次開始、重新開始（restore and reestablish, take up again, resume）」、「重溫一次、將許下的諾言再做一次（go over again, repeat a promise made）」、「再次開始、重新開始、重新建立關係（begin again, recommence, resume relations with）」等意義。郭丁熒同時引述 Sirotnik、Shea、Burke 等學者的看法說明「更新」之持續性的歷程之性質，是個人或組織的改變歷程，是教育工作者對當前實踐與可能增進教育的主要革新之持續批判與探究；就師資教育而言是以新的典範來整合現有的典範，而非取代現有的典範；就教師而言是技術的發展、社會文化的表現、道德的決定、美學的實踐；個人能力的更新可以導致有效的進步，是持續的個人自我實現；教師的更新是教師專業發展的一項活動，而發展包含了導入、更新、及再定位等活動。

綜合上述，為因應社會變遷、學校課程發展及九年一貫課程實施之需求，教師角色確有必要「更新」，以促進教師永續專業發展，也完成課程革新與發展之任務。以下將

依據國內學者對實施九年一貫課程後教師角色之期待，作為本研究之變項並敘述於下。

三、實施九年一貫課程綱要之教師課程角色

由於國內這一波教育改革的主流是以學生與學校為本位的課程發展與革新，因此教師的課程與教學的角色，自然較過往來得突顯與重要，因此本研究以教師的課程角色為研究依變項，對教師其餘層面的角色不做探討。

如李錫津所言：任何教育或課程改革，若沒有教師的參與和支持，將是徒勞無功的。前教育部曾部長也於民國九十年教師節，以「教師的專業成長與使命」為題，公開發表文章，指出教師是決定教育改革成敗的關鍵性角色，唯有教師透過自身的覺醒，主觀的意願，決心成為自發的學習研究者，教育專業才能有效的持續發展。同樣的，實施九年一貫課程，教師能否感知課程改革的動向，了解新課程的內涵與精神，以及體認新課程賦予教師的角色與使命，將是影響課程改革成功與否的重要關鍵（游家政，1999）。因而曾部長建議教師朝四個方向努力：第一、主動深化了解教育的理念，熱心參與，並以熱誠影響周邊的人，使社會各界都能理解；第二、要不斷探討教學的本質和知識建構的歷程，使學生產生概念的改變和發展，能活學活用，不斷以創意解決未來面對的問題。第三，要記得教學的對象是人，是活生生的人，因此應多從歷史與文化背景、多元智慧的開發等角度，去了解每一個教學對象，帶好每一個學生。第四，在知識爆發的時代，教師要不斷面對新的挑戰，解決新的問題，自己就不能停止進步，也要終身學習，不斷自我成長。期許教師的角色扮演：課程的「設計者」和「執行者」，「評鑑者」和「研究者」；就學生而言，教師是幫助學生求取知識的「協助者」和「諮詢者」，安排學習的情境，指導學生去建構知識。就同儕關係而言，教師是「協同者」，放棄單兵作戰的習慣，結合不同專長的教師組成「教學團」，進行協同教學。整體學校則是一個「學習型組織」，追求專業的成長，實現共同的願景。就社區關係而言，教師是「合夥人」，與家長建立夥伴關係，充分利用社區資源，共同合作來教育其子女。

李錫津（2001）以教師的課程參與來說明實施九年一貫課程，教師的色任務與功能有：課程發展，課程規劃、設計，課程選擇、編製，課程組織，課程實施，課程評鑑。陳伯璋（2001）從近年來課程改革來看教師角色的再定位有更清晰的說法：教師必須在學校課程發展中，扮演改革的「推動者」（change agent）、課程「參與者」；教材研發的「組織者」與「發展者」；學校本位課程的「設計者」（designer）；課程實施中的「統整者」；在理論與實踐的動態平衡中，成為「行動研究者」（action researcher）；而在知識、權力及價值的折衝中成為「協調者」（negotiator），在學習型組織的發展中發揮團隊精神扮演「協同教學」（team teaching）、「合作學習」（cooperative learning）者。

游家政（1999）認為基於九年一貫課程需要，教師必須調整其角色，就課程而言，教師是課程的設計者和執行者；就學生而言，教師是幫助學生求教知識的協助者和諮詢者；就同儕關係而言，教師是協同者；就社區關係而言，教師是合夥人，與家長建立夥伴關係。饒見維（1999）提出學校本位課程的實施，教師角色期望上的轉變有：「從官方課程的執行者轉換為設計發展者」、「從被動的學習者轉換成主動的研究者」、「從

教師進修研習轉換為教師專業發展」、從「知識的傳授者轉換為能力的引發者」。

吳靜吉指出由於新課程、新教學方法和新教材的提出，以及教科書的開放，即因應知識經濟的來臨，教師需扮演有效選擇適當的資訊、教材和教學方法，進而組合成一套自己最擅長的教學方法的「創新者」，必須於團隊中不斷地學習且終身學習，因此有著「團隊合作」與「終身學習」的角色。

陳泰然分析國民教育九年一貫課程之理念、內涵和特色，指出教師角色須重新調整：從「官定課程的執行者」轉換為「課程設計者」、從「被動的學習者」轉換為「主動的研究者」、從「知識的傳授者」轉換為「能力的引發者」、從「教師進修研習」轉換為「教師專業發展」。

陳琬琀也認為教師在九年一貫課程推展中應扮演著多重角色：(一)課程發展與落實的關鍵者：教改的落實是以行動證明不是口號，教師更是此一落實的關鍵者。(二)課程設計者：教師參與全校課程發展及教室內課程內容的設計。(三)教學執行者：教師依學生能力訂定教學進度，做執行與落實的工作，並實施教學評量，對低成就學生做補救教學工作。(四)行動研究者：當前教師不只是執行教學，更需參酌學校資源、學生能力、教師專長等相關條件做課程設計、進行教學以發展學校本位課程，是最好的教學研究者。(五)教改推動者：九年一貫課程教改工作需要家長的參與，教師是教改的第一線工作者，最易取得家長的信任與配合，更是九年一貫課程最佳的宣導者。(六)同儕視導者：九年一貫課程著重教師的協同教學，強調同仁間的相互合作支援，共同設計課程及相互評鑑，達到教學品質的提升。

林佩璇認為教師在學校本位課程發展中的角色有「課程研究者」、「教材編輯者」、「意見諮詢者」、「溝通協調者」、「課程評鑑者」。

鄭全利以國小教師身分期許教師的角色有如下：由原本的課程執行者，轉變為課程的發展者，教師變成整個課程發展的核心。在學校本位課程發展的教室中，教師則必須發揮聯結、調整、統合、評鑑與協助的功能。並期許自己做一位：推動學校本位的自我成長員、建立屬於自己的教學檔案、能反省、能創新的新教師。

由上述教師多重的課程角色期待，可看出在課程革新的教改浪潮中，教師的角色比起傳統，確實有所更新（郭丁熒, 2001），且更形多樣與複雜。研究者認為實施九年一貫課程，發展學校本位課程時，教師的課程角色應突顯出來，其他個人特質、教學、人際關係、學生管理與輔導、權利與義務等角色，不是不重要，而是現階段教師課程角色對學校與教室教學而言是非常吃重的，也正是本研究的主要變項。

表 1 教師課程角色一覽表

學者	課程改革 推動、參與 者	課程設計 課程發展者	課程實施 課程統整 教學創新者	課程評鑑者	主動研究 專業發展 終身學習者	家長、教師、學生之間的協同合作者
陳伯璋	✓	✓			✓	✓
游家政		✓	✓			✓

饒見維		✓			✓	
鄭全利	✓	✓		✓	✓	✓
陳琬琬	✓	✓	✓		✓	✓
陳泰然		✓	✓		✓	
吳靜吉			✓		✓	✓
李錫津	✓	✓	✓	✓		

整理國內各家所言，得知學者論及教師課程角色最多者為「課程設計與發展者」，其次依序為「課程實施」與「專業發展者」、「協同合作者」、「課程改革推動者」。本研究將文獻探討結果，將教師課程角色歸納為「課程改革推動者」、「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」、「協同合作者」等六大向度，並作為編製問卷之依據。以下簡要說明之：

(一) 課程改革推動者：指積極參與課程改革，身體力行、並以熱誠影響周邊的人，使社會各界都能理解的作為。

(二) 課程設計者：指教師依據課程綱要、學校課程發展需要，設計有關課程或教材，包含教室課程、班群課程、學年課程、學校全面參與的課程...等。

(三) 課程執行者：指教師依據課程綱要精神，實施課程的方法與過程。

(四) 課程評鑑者：指教師對學校與教室層級課程實施評鑑的作為。

(五) 行動研究者：指教師將課程與教學相關議題或活動結合行動研究，促進教師本身專業發展的作為。

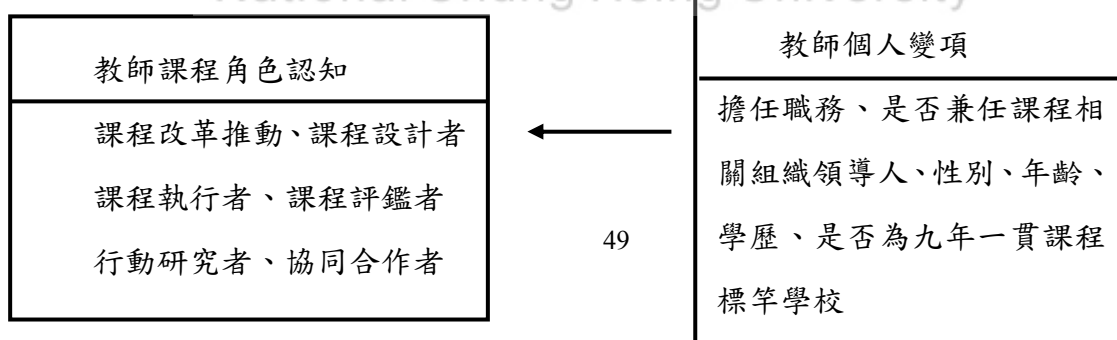
(六) 協同合作者：指教師進行課程與教學活動時與同事、家長或其他相關人員合作情形。

參、研究設計與實施

本研究以臺北市國小教師為研究之對象，並抽取 92、93、94 學年度教育部推動九年一貫課程臺北市標竿學校及相同行政區之非標竿學校為受試者，填答「教師課程角色認同」問卷，收集相關資料。

一、研究架構

本研究主要目的在了解教師課程角色認知情形，先以文獻探討方式歸納出教師課程角色包含課程改革推動者、課程設計者、課程執行者、課程評鑑者、行動研究者、協同合作者六個向度，輔以臺北市標竿學校與非標竿學校、學校規模及教師背景變項做為探究教師課程角色認同之差異性。



研究架構圖

二、問卷樣本

教師對自身課程角色認同與社會期待是否相同？有哪些教師個人變項可能影響其對課程角色認同？以下說明研究結果。

表 2 問卷樣本

標竿學校			學校規模	非標竿學校			學校規模	行政區域
學校名稱	樣本數			學校名稱	樣本數			
	發出	收回			發出	收回		
A1	16	11	12-36 班	B1	16	11	37--60 班	士林
A2	16	0	12-36 班	B2	16	13	61--班以上	大安
A3	16	10	12-36 班	B3	16	15	37—60 班	松山
A4	16	18	61 班以上	B4	16	8	37--60 班	中正
A5	16	6	12--36 班	B5	16	10	12--36 班	萬華
A6	16	9	12--36 班	B6	16	8	37--60 班	文山
A7	16	10	61 班以上	B7	16	16	61 班以上	信義、中山
A8	16	0	37—60 班	B8	16	15	61 班以上	大同、內湖
合計	128	64		合計	128	96		
說明		總計發出問卷 256 份，回收 160 份，回收率為 62.5%						

三、資料處理

- (一) 描述統計分析：以「教師課程角色認同情形」之問卷調查結果，進行描述性分析，求總量表、各向度之平均數與標準差，以了解兩變項之結果分布情形。
- (二) 重複量數比較分析：以相依樣本變異數分析，考驗教師課程角色認同各向度間之差異。
- (三) 以變異數分析：以個人變項中的「職務、性別、年齡、學歷、學校規模」、為自變項，以「教師課程角色認知」各向度及整體為依變項，進行單因子變異數分析；若達顯著水準，則進行 SCHEFFE'法事後比較，以瞭解個人變項在主要研究變項上之差異性。

四、問卷效度：本問卷之效度以內容分析確定問卷題目的適切

表 3 問卷內容分析

教師課程角色	意義	題號
課程改革推動者	積極參與課程改革，身體力行、並以熱誠影響周邊的人，使社會各界都能理解的作為。	1~5 題
課程設計者	教師依據課程綱要、學校課程發展需要，設計有關課程或教材，包含教室課程、班群課程、學年課程、學校全面參與的課程...等。	6~11 題
課程執行者	教師依據課程綱要精神，實施課程的方法與過程	12~14 題
課程評鑑者	教師對學校與教室層級課程實施評鑑的作為	15~20 題
行動研究者	指教師將課程與教學相關議題或活動結合行動研究，促進教師本身專業發展的作為。	21~25 題
協同合作者	教師進行課程與教學活動時與同事、家長或其他相關人員合作情形	26~31 題

四、問卷信度：本研究工具信度以 SPSS10.0 做信度分析結果，考驗問卷之內部一致性均高，每一個題目均能採用，各向度 Alpha 及 F 值檢定結果如下：

表 4 問卷信度分析

課程角色向度	題號	Alpha	標準化 Alpha	F 值
課程改革推動者	1~5 題	.8559	.8573	5.0086**
課程設計者	6~11 題	.9073	.9078	6.9149**
課程執行者	12~14 題	.8240	.8251	5.8218**
課程評量者	15~20 題	.8750	.8768	20.7584**
行動研究者	21~25 題	.8509	.8590	25.9389**
協同合作者	26~31 題	.8971	.8981	14.4437**

*p<.05 達顯著水準 **p<.01 達顯著水準

肆、研究結果

本節所運用之資料來源為研究者自編之「教師課程角色認同問卷」，以重複量數相依樣本做變異數分析，考驗教育部推動九年一貫課程臺北市標竿及非標竿學校教師對課程角色六個向度(課程改革推動者、課程設計者、課程執行者、課程評鑑者、行動研究者、

協同合作者)之認同差異，最後探討影響教師課程角色認同之個人變項，以下分五部分說明之：

一、教育部推動九年一貫課程臺北市標竿學校教師課程角色認同情形

之統計結果如下：

(一)教師認同課程角色之「課程改革推動者」向度上低於「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(二)教師認同課程角色之「課程設計者」高於「課程改革推動者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(三)教師認同課程角色之「課程執行者」高於「課程改革推動者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(四)教師認同課程角色之「課程評鑑者」高於「課程改革推動者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(五)教師認同課程角色之「行動研究者」高於「課程改革推動者」，達統計上顯著水準。

(六)教師認同課程角色之「協同合作者」低於「課程設計者」、「課程執行者」及「課程評鑑者」，達統計上顯著水準。

綜合上述六點資料整體分析結果顯示，教育部推動九年一貫課程臺北市標竿學校教師認同課程角色各向度上以「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」之角色最爲高；其次爲「行動研究者」與「協同合作者」；相較之下最低認同之教師課程角色爲「課程改革推動者」。

二、教育部推動九年一貫課程臺北市非標竿學校教師課程角色認同情形，統計結果如下：

(一)教師認同課程角色之「課程改革推動者」向度上低於「課程設計者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(二)教師認同課程角色之「課程設計者」高於「課程改革推動者」、「課程執行者」、「行動研究者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(三)教師認同課程角色之「課程執行者」高於「課程改革推動者」，達統計上顯著水準。

(四)教師認同課程角色之「課程評鑑者」高於「課程改革推動者」、「課程執行者」、「行動研究者」及「協同合作者」，達統計上顯著水準。

(五)教師認同課程角色之「行動研究者」高於「課程改革推動者」，達統計上顯著水準。

(六)教師認同課程角色之「協同合作者」高於「課程改革推動者」，低於「課程設計者」及「課程評鑑者」，達統計上顯著水準。

綜合上述結果得知：教育部推動九年一貫課程臺北市非標竿學校教師認同課程角色之「課程設計者」及「課程評鑑者」高於「課程執行者」、「行動研究」及「協同合作者」；「課程改革推動者」認同度最低。

三、教育部推動九年一貫課程臺北市標竿及非標竿學校教師課程角色認同差異情形：採用獨立樣本 t 檢定比較臺北市榮獲教育部推動九年一貫課程標竿及非學校教師認同課程角色各向度差異情形，統計結果顯示教育部推動九年一貫課程臺北市非標竿學校於認同教師課程角色之「課程設計」、「課程評鑑」兩個向度上高於標竿學校且達顯著性水準，對於「協同合作」向度上標竿學校高於非標竿學校；至於「推動課程改革」、「課程執行」、「行動研究」三向度兩者間之差異未達顯著水準。

四、包含標竿學校及非標竿學校教師課程角色認同各向度之差異情形：

- (一) 教師認同課程角色「課程改革推動者」向度上低於「課程設計」、「課程執行」、「課程評鑑」、「行動研究」及「協同合作」，達統計上顯著水準。
- (二) 教師認同課程角色「課程設計」向度上高於「課程改革推動者」、「課程執行者」、「行動研究者」、「協同合作者」，達統計上顯著水準。
- (三) 教師認同課程角色「課程執行者」向度上高於「課程改革推動者」，低於「課程設計者」、「課程評鑑者」，達統計上顯著水準。

綜合以上所述教師課程角色認同以「課程設計」、「課程評鑑」最高，其次為「課程執行者」、「行動研究」及「協同合作」，最低為「課程改革推動者」。

五、影響國小教師課程角色認同之個人變項為何？

- (一) 教師是否因擔任不同職務於教師課程角色認知上有所差異：採用單因子變異數分析，經統計顯示教師擔任不同職務於教師課程角色認同上之差異未達顯著水準。
- (二) 教師是否因擔任課程發展相關組織成員於教師課程角色認同上有所差異：以單因子變異數分析比較擔任課程發展相關組織成員於教師課程角色認同之差異，由統計資料顯示課程發展相關組織成員於認同教師課程角色之「課程改革推動者」、「課程設計」、「課程執行者」、「課程評鑑」、「行動研究者」、「協同合作」向度上高於非課程發展相關組織成員，達到統計上顯著 ($p < .05$) 水準。
- (三) 教師是否因性別不同於課程角色認同上有所差異：採用單因子變異數分析，比較男女教師於課程角色認同之差異，由資料顯示男性教師在教師課程角色「課程改革推動者」之認同度高於女性教師，達到統計上的顯著水準。
- (四) 教師是否因年齡不同於教師課程角色認同上有所差異：以單因子變異數分析，比較不同年齡教師於課程角色認同差異；由統計資料顯示 50 歲以上教師於教師課程角色認同之「課程改革推動者」高於其他歲數組教師；50 歲以上教師認同教師角色之「課程執行者」高於 31 歲至 40 歲組教師；50 歲以上教師認同教師角色之「課程評鑑者」高於 30 歲以下歲數組教師，達統計上顯著水準。
- (五) 教師是否因最高學歷背景不同於教師課程角色認同上有所差異：以單因子變異數分析，比較不同學歷教師於教師課程角色認同上之差異。資料統計顯示教師學歷不同於認同教師課程角色上並未達統計上之顯著水準。
- (六) 教師是否因學校規模不同於教師課程角色認同上有所差異：以單因子變異數分

析，比較因學校規模不同教師課程角色認同之差異；由資料統計顯示學校規模不同於教師課程角色「課程改革推動者」向度之認同度 37~60 班高於 12~36 班，而於「協同合作者」向度上 60 班以上高於 12~36 班，達統計上顯著水準 ($p<.05$)。

六、教師課程角色認同之研究結果歸納如下：

- (一) 整體而言，教師課程角色認同程度，於本研究依文獻所設計之「教師課程角色認同情形」呈現出大部分屬於「非常認同」或「部分認同」，經數量化其平均數亦落於期間。
- (二) 教師對課程角色認同較高之向度為「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」，其次為「行動研究者」及「協同合作者」，較低之向度為「課程改革推動者」。
- (三) 教育部推動九年一貫課程 92、93、94 學年度臺北市標竿學校及非標竿學校教師課程角色認同情形：由獨立樣本 t 檢定結果顯示非標竿學校於認同教師課程角色之「課程設計」、「課程評鑑」高於標竿學校，而於「協同合作」向度上低於標竿學校且達顯著性水準，至於「推動課程改革」、「課程執行」、「行動研究」三向度兩者間之差異未達顯著水準。
- (四) 教育部推動九年一貫課程臺北市標竿學校教師課程角色各向度上以「課程設計者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」之認同最高；其次為「行動研究者」與「協同合作者」；相較之下最不被認同之教師課程角色為「課程改革推動者」。
- (五) 教育部推動九年一貫課程臺北市非標竿學校教師課程角色各向度上以「課程設計者」及「課程評鑑者」之角色最被認同；其次為「課程執行者」，「行動研究者」與「協同合作者」；最低認同之教師課程角色為「課程改革推動者」。
- (六) 教師擔任不同職務於教師課程角色認同度之差異並未達統計上顯著水準。
- (七) 男性教師認同課程角色之「課程改革推動者」高於女性教師。
- (八) 50 歲以上教師於課程角色「課程改革推動者」認同度高於其他歲數組教師；50 歲以上教師於「課程執行者」高於 31 歲至 40 歲組教師；50 歲以上教師於「課程評鑑者」之認同度高於 30 歲以下歲數組教師。
- (九) 教師學歷不同於教師課程角色認同並未達統計上之顯著差異。
- (十) 學校規模不同於教師課程角色「課程改革推動者」向度上 37~60 班認同度高於 12~36 班，而於「協同合作者」向度上 60 班以上高於 12~36 班。

伍、結論與建議

一、研究結論

- (一) 整體而言，教師認同本身課程角色程度大致良好，於本研究之「教師課程角色認同情形」問卷上呈現出教師課程角色認同度大部分屬於「非常認同」或「部分認同」，顯示教師對九年一貫課程實施之後教師課程角色的轉變頗能接受。
- (二) 臺北市教師認同課程角色以「課程改革推動者」最低，可能的因素為課程改革政策尚未完全被教師接受，或是教師不擅於在公開場合發表意見，或認為課程改革的推動不是教師的工作。

- (三) 非標竿學校於教師課程角色之「課程設計」、「課程評鑑」認同度高於標竿學校，而於「協同合作」向度上低於標竿學校，可預知標竿與非標竿學校教師於實踐課程角色上有不同的需求。
- (四) 男性教師於認同課程角色「課程改革推動者」的向度上高於女性教師，顯見男性教師較認同教師應「具使命感參與課程改革」、「利用時間向家長說明課程改革重要性與作法」、「常和同事對話，澄清課程改革精神與重點並發揮影響力」、「在公開場合表達自己對課程改革的想法與作法」、「參加課程改革研討會並提供意見」，...等作為，建議學校積極提供教師專業對話及參與決策的機會，令其實踐推動課程改革的角色。
- (五) 五十歲以上教師對教師課程角色「課程改革推動者」、「課程執行者」、「課程評鑑者」向度上認同度高於低年齡層的教師，顯示其對實施九年一貫課程綱要後教師課程角色的轉變頗能認同，只要教師能以正向積極的態度發揮影響力，相信年齡高的教師對課程改革的影響一定是正面的。
- (六) 37~60 班於認同教師課程角色「課程改革推動者」向度上高於 12~36 班，而於「協同合作者」向度上 60 班以上高於 12~36 班，達統計上顯著水準。依結果可揣測規模不同之學校教師於教學現場有不同的課程角色需求，其對教師課程角色認同向度上也而因而不同，顯示不同規模學校其課程領導重點應有所差異，班級數愈多愈需要努力推動改革並促進合作。

二、 研究建議

- (一) 教師於課程角色較低認同為「課程改革推動者」，建議教育單位進行課程改革時邀請教師參與，提高其教育改革的使命感或參與感，使教育各項新措施更臻完善並得以順利推動；建議學校多邀請教師參與課程改革決策或宣導活動，並建議教師多關注課程趨勢，收集相關資訊，掌握課程改革精神，並正確傳達訊息，落實課程政策。
- (二) 對進一步研究的建議
本研究受試者為教育部推動九年一貫課程臺北市標竿學校及非標竿學校，據研究結果得知兩團體間的差異未如預料中來的大，但兩者間的差異如：標竿學校於教師課程角色認知「協同合作者」高於非標竿學校，仍值得深入探究。

參考文獻

- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與教師效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 李錫津（1998）。新世紀學校本位課程之實施。載於中華民國課程與教學學會主編。學校本位課程與教學創新。(頁 1-22)。台北：揚智出版社。
- 李錫津（2001）。教師的課程參與。載於高新建主編，課程與教學通訊，5，1-4。
- 沈姍姍（1998）。學校教育改革中教師的角色調整。載於臺北市立師範學院主編。現代教育論壇第四集。(頁 96-98)。台北：臺北市立師範學院。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。高雄：國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。(尚未出版)
- 林生傳（1999）。九年一貫課程與創新教學。載於中華民國教材研究發展學會主編。邁向課程新紀元(下)。(頁 368-383)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 林佩璇（1999）。學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。台北：國立台灣師範大學教育研究所博士論文。(尚未出版)
- 林鏡湖（2002）。國中教師對九年一貫的實施之瞭解程度,專業成長需求及所獲支援程度調查研究。彰化：國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。(尚未出版)
- 翁福榮（2001）。學校本位模式之教師專業發展—以九年一貫課程為例。台中：國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。(尚未出版)
- 高強華（1997）迎接教學生涯的新挑戰—教師專業成長面面觀。北縣教育，16，23-28。
- 高強華（1998）。迎接教師參與的教改新世紀-教師權利與義務的新境界。教育資料與研究，22，26-27。
- 高強華（2001）。九年一貫課程統整革新與教師專業成長。中等教育，52(1)，136-148。
- 高新建（2000）。學校本位課程發展參與人員的準備度。載於高新建主編。課程與教學通訊，2，13-16。
- 張德銳（1999）。以同儕教練模式提昇教師專業。載於中華民國課程與教學學會主編。學校本位課程與教學創新。(頁 217-235)。台北：揚智。
- 郭丁熒（1995）。我國國民小學教師角色知覺發展之研究。高雄：國立高雄師範大學教育學系博士論文。(尚未出版)
- 郭丁熒（2000）。教師角色與成長。載於國立臺南師院主編。九年一貫課程實施—從理論政策到執。(頁 229-256)。高雄：復文。
- 郭生玉（1993）。心理教育研究法。台北：精華。
- 陳伯璋（2000a）。從九年一貫課程教師角色的再定位談師資培育之道。載於中正大學教育學院主編。新世紀的教育展望。(頁 235-245)高雄：麗文。
- 陳伯璋（2000b）。從近年來課程改革談教師角色的再定位。台北市教師會主辦：台北市教師專業成長研討會。【線上查詢】。網址：<http://www.tta.tp.edu.tw/resource/item/lecture01-6.htm> (92/01/03 查詢)
- 陳鴻銘（1995）。國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究。台北：國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文。(尚未出版)

- 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。
- 黃文三(1996)。教師的角色、責任及教學行爲。高市文教，58，50-56。
- 黃慧琦(1999)。台北市國民小學導師在輔導工作上角色期望與角色踐行之調查研究。
台北：國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。(尚未出版)
- 楊文貴(1992)。台北師院駐校集中實習制度對實習生的教師態度、教師角色知覺及任
教職志的影響效果之研究。台北師院學報，5，101-130。
- 劉春榮(1998a)。教育鬆綁潮流中的教師專業自主。教師天地，95，30-37
- 劉春榮(1998b)。教師組織與教師專業成長。教師天地，94，4-23
- 劉雅婷(2000)。學校本位管理教師角色知覺之研究-以台北縣國民小學爲例。台北：
國立台北師範學院國民教育研究所。(尚未出版)
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北：師大書苑。
- 蔡碧璉(1993)。國民中學教師專業成長及其形象知覺之研究。台北：國立政治大學教
育研究所博士論文。(尚未出版)
- 羅清水(1999)。學校教育的核心發展-落實學校本位經營。師友，382，18-21。
- 饒見維(1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研
究發展學會主編。邁向課程新紀元：九年一貫課程研討會論文集(下)。(頁305-323)
台北：中華民國教材研究發展學會。
- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and
Winston.
- Fitch, C. E. (1990) .Chicago School Reform: Who's the Boss? Annual Meeting of the
National Council of Professors of Educational Administration. Chicago Public Schools
IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 003)
- Morris, B. (1971). Reflections on role analysis. British Journal of Sociology, 22, 395-409.
- Prasch, J. (1990). Why School-Based Management ? How To Organize for school-Based
Management .(pp. 4-7, pp . 24-25) . Association for Supervision and Curriculum
Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 944)

A Study Of The Taipei Elementary Schools Teachers' 1st-9th Grade Curriculum Alignment's Identification With Curricular

*Mei-Yin Chen, **Ching-zon Yen , ***Long-Biau Li
Guang-Fu Elementary School, Academic Affairs
Department of Mathematics and Information Education
National Taipei University of Education, Associate Professor
Taipei Muzha Vocational High School, Chief, Electrical Section

Abstract

The purpose of the study is to understand how Taipei primary school's teacher their role in curriculum's Cognition. The data of the study came from the questionnaire (Cognition of teacher's Curricular Role) that I put together. Here are my conclusions and suggestions.

1. Teachers identify themselves more as a curriculum designer, executer, and evaluator; less as an action researcher and cooperater; least as a reformer.
2. Male teachers identify themselves as "curriculum reformers" more than female teachers.
3. In identifying themselves as a reformer, executer and evaluator, teachers above age 50 score higher than teachers of younger age groups.
4. In identifying themselves as a reformer, teachers with 37-60 students per class score higher than those with 12-36 students per class.



Keywords : Teacher's Curricular Role, Cognition of teacher's Curricular Role, The Teacher's Curricular Role on 1st-9th Grade Curriculum Alignment