

## 第二章 文獻探討

在國小的教學歷程中，教師在學校依據教學目標、安排教學進度以進行教學活動，並將教學材料延伸，安排學生在一日、一週或其他期限內完成家庭作業，由此觀之，家庭作業可說是教師以學校的學習為基礎，藉由家庭作業幫助學生對教材再次的熟習，同時也規劃了學生在離開學校之後，部分的學習進度。

「家庭作業」，顧名思義，是指學生在家庭中執行與完成的作業，然而，在現今的工商社會中，雙薪家庭的比例提高，家庭結構改變，而教育改革之風盛行下，教材與教法也漸次改革，家長往往對於孩子現階段學習的教材或內容、進度不甚瞭解，而面對學校教師所指派的作業也常選擇以安親班或課輔班代為處理，當孩子不想做作業或功課出問題時，家長可能較不容易找出解決的頭緒，更何況教師所安排之家庭作業若是需要家長支援或協助時，也可能不知該如何使力。

台灣在本世紀初透過第一本具官方承諾的「創造力白皮書」宣告了創造力全民運動的開始（黃譯瑩，2004），而將創造力的觀點引進教育現場，著重教師教學創意的議題在現今教育環境中逐漸受到重視，教師研習、示範教學、相關研究逐漸豐富，許多教師紛紛在教學法、教材設計、班級經營方面展現專業的創意，在達到教學目標的同時，也促使學生在豐富、多元而有系統的課室情境中，進行深化且有意義的學習。

家庭作業是學校學習內容的延伸，教師往往希望透過此一延續的學習，協助學生持續的成長與發展，然而，學生的家庭作業往往是在學校以外的環境中完成的，教師對於家庭作業的執行無法直接的掌握，故教師是否具有安排家庭作業的創意，使家庭作業能協助自己達到教學目標，並引導學生了解學習，是本研究希望了解的議題。

「創造力」、「教學」與「家庭作業」三者是本研究所欲了解的主要變項，研究者先從「創造力」的內涵著手，並衍伸「創造力」與「教學」的內涵，探討「教

學創意」的意涵與相關文獻，而「家庭作業」相關之研究文獻較少，且其與「教學」、「創造力」兩者的關係較少被提及，因此研究者嘗試以三節的內容，著手探究「家庭作業」的內涵，並進一步陳述「家庭作業」與「教學」和「創造力」的關係，最後，整合「教學創意」與「家庭作業安排創意」的主題，分析之間的可能關聯。

以下將分為六部分，分別陳述「創造力的內涵」、「教學創意的意涵」、「家庭作業」、「家庭作業與教學的關係」、「家庭作業安排與創造力的關係」以及「教學創意與家庭作業安排創意的關係」。

## 第一節 創造力的內涵

繼 Guilford 於 1950 年提出創造力的重要以及學術研究上的忽視之後，心理學界逐漸重視創造力的概念與意涵，然而，學界對於創造力的定義卻頗有爭議，在此，本研究希望能整理創造力的相關概念與研究取向，並將創造力的內涵延伸至教師教學以及家庭作業的安排情境，作為探索教學創意與家庭作業安排創意的基礎。以下將分為兩部分，先探討創造力的定義與內涵，接著針對創造力的評量方式進行分析。

### 一、創造力的定義與內涵

根據 ERIC Thesaurus 的解釋，創造力 (creativity) 是一種特質，具有結構上的獨創性，而在能力上的展現則包括解決問題過程中，發現新的方法或找到新的、具藝術性的表達方式 (creativity: the attribute of constructive originality, often manifested in the ability to discover new solutions to problems or find new modes of artistic expression)。然而，在有關於創造力的眾多觀點中，早期有從所謂的「4P」著手探討，意即包括個人特質角度 (personality)，著重探討高創造力者所具備的

人格特質；歷程角度（process），著重分析產生創意的過程或階段；產品角度（product），則認為創造力應以具體產品作為呈現；壓力/環境角度（press/place），則偏重於探討壓力或環境對創造力發展的影響。

除了「4P」的觀點，近期的創造力研究則偏向於互動式的生態系統理論，此觀點強調多重因素之間的互動，主張創造力是在既有的各領域與學門裡方能彰顯（簡楚瑛、陳淑芳、黃譯瑩，2001）。以下將針對創造力的不同研究觀點進行較為詳細的探析。

#### （一）就個人特質而言

以個人特質的觀點探討創造力，著重在分析高創造力者所具備的人格特質。Plucker 和 Renzulli（1999）整理 Davis（1992）的研究，歸納具有創造力個人之人格特質包括對於自己創造力的覺察、原創力、獨立、願意冒險、具好奇心、幽默、容易被複雜且新奇的物品吸引、具藝術的感知、開放的心胸、個人獨處的需求以及高度的覺察力。

Collins 和 Amabile（1999）認為具創意的人樂於從事有挑戰的工作，是具高度內在動機的一項表徵，其整理 Rogers（1954）、Crutchfield（1962）與 Amabile（1983）的說法，認為內在動機有助於創造力，外在動機則可能折損創造力，並認為內在動機是個人基於自身的需求或目的參與活動，個體知覺到活動是有趣的、融入其中的、滿意的或具個人挑戰性的，使人著重於工作本身的挑戰與樂趣。

#### （二）就歷程而言

在歷程的研究取向方面，主要研究產生創意的過程與階段，Torrance（1988）嘗試從歷程的角度研究創造力，認為創造具有連續性，且階段彼此相連，其整理 Wallas（1926）早期的看法，認為創造的歷程主要包括四個進程：準備、醞釀、頓悟以及驗證。

黃譯瑩（2003）整理 Davis（1986）的看法，認為創造力的思考歷程是創造者用來「解決問題」的歷程，當產生新的主意或解決方案時，是由於知覺產生了

改變或轉換，具創造力者常有意或無意地運用了會引發新主意、關係、意義、知覺、轉換的技巧與策略。

### （三）就產品而言

Hennessey 和 Amabile（1988）整理 Bruner（1962）的說法，認為創造性的產品具有「有效果的驚喜」（effective surprise）之特質，就觀察者的角度而言，創造性的產品或回應皆造成「確認上的震撼」（shock of recognition），是新奇的，也是恰當的。而 Carey 和 Flower（1989）整理 Hayes（1981）的看法，認為一項創造性的活動通常以具有價值或有趣的產品來定義，而此產品也具有某種形式的原創性或驚奇。

Gruber 和 Wallace（1999）也認同創造力的產品必須需要是新穎的，並且能獲得某些外在的標準價值認同，同時認為創造性的產品，是有目的之行爲的結果，且具有創造力之個人能進行計畫持續一段時間。

Mayer（1999）整理 Sternberg（1999）所編之「Handbook of Creativity」一書中眾家學者對於創造性產品的看法，歸納創造力包含「新奇」與「價值」，具有創意的產品必須是新穎的，同時涉及外在規範中的某種價值。

### （四）就壓力或環境而言

Lubart（1999）認為創造力並非在真空狀態下產生，環境因素可能抑止或支持創造力；而簡楚瑛、陳淑芳、黃譯瑩（2001）整理 Mullou（1996）對於創造力的看法，認為創造力能否自由的展現，需要來自於環境的刺激，如同儕、父母的接觸、以及足夠的時間與空間。

### （五）就生態系統理論而言

人是社會性的，需要社會環境的支持，也服膺於社會條件的限制，而創造力的展現，也可能受到社會環境的影響，如同 Tardif 和 Sternber（1988）整理學者

們（Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Davis, Hennessey & Amabile, 1988）對於創造力的看法，認為創造力存在於廣大的社會網絡、問題場域以及企業範疇的系統中，如此個人在必要的範圍內，產出被評定為創造的產品。

Csikszentmihalyi（1999）認為創造力是一段歷程，在個體、領域以及社會範疇互動的交叉點才可以被觀察，而創造力通常涉及一個象徵系統的改變，這項改變將會影響文化中所屬成員的思考與感覺。

Csikszentmihalyi 和 Wolfe（2000）進一步認為創造力是由三個子系統交互作用的結果：一是穩定的領域（domain），此領域涉及各學門之間的規則，由守門人（gatekeepers）保存或變換所選擇的新想法或形式；二是社會制度、學門或行業（field），涉及制度、學門或行業對於創造力判斷的標準；另一是在領域中帶來某些改變的個體（individual），創造力的發生即是這三個子系統的接合，個體吸收了文化中的資訊，並嘗試改變領域中守門人選擇的資料，因此，與系統充分互動的「新奇」（novelty）將可以被下一世代所接受。

Sternberg 和 Lubart（1999）整理 Amabile（1983）的看法，認為創造力是「內在動機」、「領域相關知識與能力」以及「與創造力有關技能」的聚合，與創造力有關的技能包括：

1. 個人面臨問題解決時，處理的複雜度以及重組心理位置之認知風格。
2. 利用啓發法以產生新奇想法的知識，歷程中嘗試使用非直覺的方法
3. 具有集中努力、分派問題以及高度能量的工作風格。

因此，具有創造力的個人，可能具備獨立、愛冒險、好奇、幽默、開放心胸、對所從事的事物有高度的內在動機等特質，對於所謂的真理、價值、規範有自己的定見且能自在掌握；具創造性的產品或活動需要具備某種形式的原創性與實用性，能從中發現某種新奇，並獲得某些外在的標準認同；創造可能涉及個體面對問題時，所經歷的準備、醞釀、頓悟、驗證等思考歷程，且創造力的呈現需考量環境助力或阻力，個體也需具備專業知能與動機，與領域和學門的判準有效互動。

## 二、 創造力的評量方式

Callahan (1991) 曾針對創造力的評量方法及評量內容進行彙整，認為創造力的評量方式包含兩個向度，第一個向度是指創造力的「評量導向」，可以區分為表現或產品、人格特質、收集傳記資料以及其他等四個導向；第二個向度則區分創造力的「評量方法」，包括測驗、自我陳述以及同儕、家長或教師的評估等。整理 Callahan 的看法如下：

表 1 創造力評量工具の種類

評量方法	測驗	自陳	同儕評估	教師評估	家長評估	專家評估
評量導向						
表現或產品						
Torrance Tests of Creative Thinking	◎					
Judging Criteria Instrument		◎	◎			
Thinking creatively in Action and Movement	◎					
Thinking Creativity with sounds and Words	◎					
Remote Associates Test	◎					
Detroit Public Schools Creativity Scale				◎	◎	
人格特質、態度、價值觀						
Thematic Apperception Test	◎					
Khatena-Torrance Creative perception Inventory		◎				
Group Inventory for Finding Interests(I & II)		◎				
Your Style of Learning and Thinking		◎				
Creative Behavior Checklist				◎		
Rorschach Inkblot Test	◎					
傳記記載						
Biographical Inventory---Creativity		◎				
Alpha Biographical Inventory		◎				
其他						
Creativity Assessment Packet	◎	◎		◎	◎	
Creativity Process Inventory				◎		

◎表示兩向度的交集

Note. From *Handbook of gifted education*(p.221), by C. Callahan, (1991). In N. C. Colangelo and G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education*(pp.219-235.). Boston: Allyn and Bacon.

依據 Callahan (1991) 的整理，以表現或產品導向評量創造力的方法是目前最常用的一種形式，此導向源於 Guilford 的智力結構論，而後 Torrance 的創造力測驗則最被廣為使用；就評量人格特質的導向而言，此類的評量工具假設個人若符合相關創造力研究中所歸納的個人特質，則具有產生創意的潛能；再者，傳記資料的評量導向，則認為藉由過去的創意活動表現，是預測未來創意行為的最佳工具。

另一方面，Csikentmihalyi 和 Wolfe (2000) 歸納評估個人創造力的取向包括以下五項：

#### 1. 自我評量 (self-assessment)

自我評量是個人將自己對創造力的看法陳述出來。此評量取向的主要問題在個人會傾向於陳述自己具有正面的特質，使評量結果產生誤差，且受試者對於創造力的定義也不盡相同。

#### 2. 同儕提名 (peer nomination)

同儕提名是讓受試者評估彼此，透過同儕的評量，可以降低個人陳述自己表現或看法的偏誤，但是同樣的，這樣的評量方式也如同個人自我評量一樣，缺乏外在架構的考量。

#### 3. 人格相關 (personality correlates)

此類的評量方法是用人格特質來預測創造力，因為個人人格特質的表現會受到情境的影響，因此須對環境脈絡有所考量。

#### 4. 擴散思考 (divergent thinking)

擴散思考取向是評估應答者處理一系列假設性的問題時，所回應的品質與產量。此類取向的問題主要在於紙筆測驗所測得的能力，不一定能遷移至真實生活中。

#### 5. 歷史回溯 (historical recurrence)

歷史回溯是用先前的資料來預測未來的創造力呈現，但是此取向對於個人潛在的思考、動機等因素則無法全觀的考慮。

綜觀上述的評量方式，可以發現創造力的評量內容包括產品與表現、人格特質與態度以及擴散思考能力等；而在測量方式上，而透過測驗、自我陳述、同儕互評、專家共識、師長評比、以及歷史回溯等方法獲得創造力的表徵。

## 小結

藉由上述的探討，研究者結合創造力的研究觀點，嘗試定義創造力是具創造潛能特質之創造者，在脈絡中，衡量環境的條件與壓力，與環境有意義的互動，透過準備、醞釀、頓悟以及驗證的歷程，處理所遭遇的問題，而產出具新意、實用且具外在價值認同之產品。

而在創造力的評量內容方面，有的學者嘗試以具體的產品或表現為研究對象，呼應了創造力的產品觀點，從具體的成果中觀察創造力的展現；有些學者以人格特質或態度為研究的對象，透過找尋與理論相應的人格特質，來預測個人創造的潛能；而擴散性思考也是創造力的一項表徵，透過測驗評估應答者面對一系列問題時，所回應的思考品質與產量，評量的內容是思考的歷程與結果；另一項創造力的評量內容則著重在傳記資料的分析，希望從舊有資料了解創造力的各種樣貌。然而，有關創造力環境或壓力觀點的評量、以及生態互動系統觀點的評量取向在現階段的評量工具中是較為少見的。



## 第二節 教學創意的意涵

教學創意是教師在教學場域中所展現的創造力，是教學與創造力的結合，在此，研究者引申創造力的觀點於教學的情境中，針對教學創意的定義、內涵、評量方式進行分析，而另一方面，教學創意的主題在近幾年的教育研究場域中大放異彩，研究者也將針對教學創意的主題進行回顧。

### 一、教學創意的定義

教學是教師依據教學目標，設計一系列的活動，引導學生參與學習(林進材，2000)，在教學過程中，教師的創意可以使教材更符合學生之興趣與能力，也能使班級事物更彈性的運作，依據 ERIC Thesaurus 的解釋中，認為教學上的創新即為引用新的教學點子、方法以及設計 (instructional innovation: introduction of new teaching ideas, methods, or devices)。在此，本研究將教學創意視為教師有創意的進行教學，在達成教學目標的過程中，採用新的、有創意的想法、策略、觀點或設計，協助學生進行學習。

「教學創意」的意義常與「創意教學」、「創造思考教學」有所重疊，然內涵方面卻不盡相同。「教學創意」(creative instruction) 重視教師在教學歷程中的創意呈現，而「創意教學」則較偏重教學內外影響因素，涵蓋範圍較廣；「創造思考教學」則是以提升學生創造思考能力為目標所進行的教學活動，與「教學創意」、「創意教學」的意義較不相同。

### 二、教學創意的內涵

教學創意是創造力與教學在概念上的結合，著重教師在教育現場中創造力的呈現，承接上述創造力的研究觀點，教學創意的內涵大致可以從個人特質、歷程、產品、壓力或環境以及生態系統理論的觀點進行分析。

### （一）從人格特質的角度著手

依據上述對高創造力者人格特質的歸納，可以發現具有創造力之個人對於自我創意的覺察較為敏銳、較獨立、願意冒險、樂於從事有挑戰的工作、充滿好奇、具有幽默、心胸開放、接納不同的事物，對於所從事的工作有高度的內在動機。因此，具有創意的教師，可能也具備敏察、獨立、好奇、樂於挑戰與冒險特質，並也可能對於教學工作具有高度的內在動機。

詹志禹等（2001）研究有利於小學生發展創造力的環境因素時，認為對於教學工作具有內在動機的教師，應較有利於自身以及學生發展創造力，而且，在成長方面，能夠促進知識流通、合作分享、並追求專業成長的教師，也應該比較有利於教師本身以及學生創造力的發展。

對於教學工作的內在動機是教師教學創意的一項重要指標，Collins 與 Amabile（1999）建議教師發揮創造潛能的方法，即是允許個人嘗試完成喜愛的工作，並給予適當的自由選擇權；而 Lepper 與 Hodell（1989）建議提高內在動機的方法包括提供有適當難度且有挑戰性的活動、激發好奇心、給予部分掌控權與選擇權，以及提供實現夢想之條件等。

從上述資料中，可以發現具教學創意的教師對自我創意的覺察較敏銳、獨立、肯冒險、具好奇心、幽默感、欣賞複雜且新奇的事物、擁有開放的心胸、追求專業的成長，對於教學事務具內在動機，覺得教學活動是有趣的、富挑戰性的。

### （二）從歷程的角度著手

從歷程的角度詮釋創造力，發現創造的歷程涉及問題解決，並涵蓋準備、醞釀、頓悟以及驗證等四個步驟；然而，教學活動是複雜、連續的過程，涉及教師、學生、學習環境、課程、教材、方法與評量等因素，教師須在教學時有效地處理教學事件，教學事件是一連續不斷的活動歷程，教師面臨事件的處理可說是一連串作決定的過程（林寶山，1998）。作決定需要仰賴有效的經驗或是妥善地蒐集資訊，產生想法並執行計畫，因此，教師的教學工作也可說是一段問題解決的歷

程，從複雜、連續的教學事項中，嘗試覺察各項資訊與線索，並即時的與環境有效能的互動。

在創造的歷程中，創造者針對自身的目標或是面對的問題，經歷醞釀與頓悟的階段，並對於創意想法或成品加以驗證，藉以回應先前設定的目標；而就教師在教學歷程的角色中而言，教師也須對於教學目標進行評估與回顧，並且依據學生的起點行為進行教學以及評鑑，藉以了解教學目標達成的程度，以作為調節教學歷程進度的依據。

### （三）從產品的角度著手

從產品的角度出發，Mayer（1999）整理眾家學者對於創造性產品的看法，歸納出兩項共識：新奇與價值，而詹志禹等（2001）結合「新穎與價值」兩大向度以及「個人或社會層次」等因素，以產品的觀點，認為創造的歷程是循序漸進的，其階段性的創造主要分為以下四個階段：

- 1.階段一：創造一些對自己而言新穎的產品。
- 2.階段二：創造一些對自己而言是新穎的，且為個人所珍視的產品。
- 3.階段三：創造一些對自己而言是新穎的，為個人所珍視的，同時對社會文化而言也是非傳統的產品。
- 4.階段四：創造一些對自己而言是新穎的，為個人所珍視的，同時對社會文化而言也是非傳統、且受社群所珍視的產品。

林偉文（2002）試圖結合教學與創造力，認為教學可以是教師創造力展現的成果，就成品而言，產品可能包括：教學的想法或觀念、教學的模式或理論、教學計畫、教材或教學內容、教學方法或教學策略、教具或輔助教材、問題解決策略、教學行為（與學生的互動、問題等）、教學資源的運用、評量方法或技術以及班級經營方法或策略等。然而，無論是具體的教學計畫、教材、教學內容、評量方法，或是抽象的教學觀念、問題解決以及班級經營等，具有創造性的教學產

品須具有新穎且獲得某些價值標準所認同。

#### （四）從壓力或環境的角度著手

從壓力或環境的角度分析教學創意的內涵，大致可以分爲兩個方向，其一涉及教師所營造的環境氛圍對「學生」的創造力的影響，另一部分則包括學校環境或壓力對「教師」教學創意的影響。

就前者而言，依據黃譯瑩（2003）整理 Macdunald 和 Zret（1969）的分析，開放性的、較能接受、讚美學生行爲的教師，將使學生表現較多探究、發現、實驗、綜合的生產性（productive）行爲，而封閉性的、常指示的、批評學生的教師，將使學生表現出較多模仿學習、順從、資料重現的再生性（reproductive）行爲；就後者而言，詹志禹（2001）建議學校領導方面在消極層面應容許創新、不罰失敗，而在積極層面，則應重視教師的自我成長以及教學更新，鼓勵教師參與行動研究、進行教學實驗或提出改革方案，並在組織經營中保持人文尊重、自由思考和多元參與的氣氛。

#### （五）從生態系統理論的角度著手

創造力的展現，可能受到社會環境的影響，而教師在教學場域中，評估環境的助力與阻力也是重要的環節。林偉文（2002）以 Csikszentmihalyi（1996，2000）的系統觀點分析影響教師進行創意教學之因素大致包括如下三方面：

1. 就領域（domain）的角度，一般教學知識、學科內容知識與教導學科內容知識之策略知識是否容易取得？
2. 就制度、學門或行業（field）角度，教師所屬之社群以及守門人對於創意教學的判準爲何？社群以及守門人促進或阻礙了教師的創意教學？
3. 就教師個人而言，是否內化了領域與學門的判準、是否具有創意教學的內在動機與能力？

延續環境之創造力研究取向，可以發現教師在執行教學創意的計畫與活動

時，除個人之內在動機、相關能力因素之外，尚須對於知識系統有所了解與選擇，並對於制度、學門等社會場域之於教學創意的判斷有所認識。

### 三、 教學創意的評量方式

在以往與教學創意有關的評量工具中，大多是以教師為主要對象，而這些量表中，與本研究旨趣較有關之評量工具包括教學創造力量表、教學創新行為量表以及創意教學動機量表等三種。

#### （一）教學創造力量表

根據林偉文（2002）整理，Cheng（2001）曾建構出五個定義與測量教師教學創造力（creativity in teaching）的向度：

##### 1. 創意教學想法（creative teaching ideas）

「教學想法」是指任何與教學實施或設計有關的想法、學習活動、資源的運用或是班級管理等，測驗中請受試教師回想自己最近在每天的教學中，自己覺得最有創意的想法，這些想法可以是教學前就想好的，也可以是教學過程中突然想到的，評量方式由專家以共識法評量教師的創意想法程度。

##### 2. 創意教學的能力（ability in creative teaching）

創意教學能力主要測量教師解決想像的、不尋常的、較高難度的教學問題。受試教師必須回答兩個分測驗，共包括四類問題：

- （1） 單一答案分測驗，要求受試教師想出一個最有創意的答案，包括抽象概念教學測驗以及創新課程設計測驗等兩類。
- （2） 多重答案分測驗，要求受試教師盡可能想出多個有創意的答案，包括提問測驗以及激發動機測驗等兩類。

受試教師在此測驗上的答案，將以共識法進行評量，藉此評估教師解決新奇或困難教學問題的能力。

### 3.教學的擴散思考能力（divergent thinking abilities in teaching）

教學的擴散思考測驗即是上述的多重答案分測驗，想出越多答案，分數越好，計分上則從流暢力、變通力、獨創性與精進性等項目進行評估。

### 4.創意教學的動機（motives in creative teaching）

此部分以自陳量表來評量教師對於創意教學的自信、價值與興趣。

### 5.教學表現的創造力（creativity in teaching performance）

在此部分中，以自我評估、學生評估與同事評估的量表來測量教師的實際教學行為表現。

#### （二）教學創新行為量表

吳靜吉、郭俊賢、陳淑惠、王文中、李慧賢（1996）依據 Scott 和 Bruce 等人（1994）之「創新行為量表」（Innovative Behavior Scale）編製成「教學創新行為量表」，依據林珈夙（1997）的定義，教學創新行為是指教師能在教學情境中注入新的觀念或想法，提出具體計畫、鼓勵分享與嘗試，並努力爭取有效之資源。此量表以教師自陳的方式，了解教師在教學場域中行為創新的程度，在內涵上強調教學創意的實踐。

#### （三）創意教學動機量表

林偉文（2002）從動機的角度著手，參閱 Csikentmihalyi（1994，1996）之「flow 理論」、楊智先（1998）之「專注力量表」、Amabile（1994）的「工作偏好量表」（Work preference inventory, WPI）中的「接受新挑戰」（劉曉雯，1998）、以及詹志禹（2001）編製之「創造力教育政策與環境評估問卷」、並參酌人格理論「Big Five」編製「創意生活態度」，彙整編製成「教學內在動機量表」。在此量表中，以教師自陳的方式，評估教師在教學上「接受挑戰與開放經驗」、「教學

flow 經驗」的情形。

從這些評量工具觀之，可以發現其評量內容多涉及教師的教學想法、行爲、問題解決、擴散思考能力以及動機等因素，而評量方法除了採用測驗、教師自評、學生評估、同事評估等方法，也有利用專家共識，評估教師教學表現的創意程度。

#### 四、 教學創意的相關研究

以下研究者利用國家圖書館全國博碩士論文索引系統及西文之教育資料庫（ERIC）中搜尋與本研究有關之議題，整理教學創意之相關研究資料，藉以對於近幾年來國內外相關研究結果有大致的了解。

表 2 教學創意相關研究

編號	題目	作者/出處	研究摘要		
			研究對象	研究方法	研究內容
1	國小中小創意教師教學策略與成效之研究	林雅玲(2003)師大工業教育研究所	「GreaTeach 2002 創意教學獎」特優獎的四名教師	深度訪談法	讓創意教師自我陳述其具體的教學策略及應用狀況，並歸納其成功策略在於尊重心、開放性、衍生性思考、辨知力、發問力、自信力、理解力、合作力。
2	一位國小五年級社會科任教師教學創新之研究	李惠敏(2003)東師教育研究所	觀察一位五年級社會科教師對 34 位學生之影響	觀察、訪談、蒐集學生資料文件	探討國小五年級社會科任教師在進行教學創新的行動歷程中，對於課程教學、教師、學生及教師專業成長之影響。
3	影響國小教師採用資訊科技創新教學因素之研究	江羽慈(2003)交大教育研究所	301 位台北縣、桃園縣資訊種子教師	問卷調查、半結構訪談	以 Amabile(1996)創造力理論為基礎，設計問卷、半結構訪談以及 SWOT 策略分析，探討影響國小教師採用資訊科技創新教學之因素。
4	陶塑創造思考教學方案對國小高年級兒童創造力之影響--以高雄市博愛國小為例	康光輝(2003)竹師美勞教育碩士班	五年級的二個班級共 66 名學生為受試者	實驗研究法	實驗組進行九週「陶塑創造思考教學」訓練、控制組進行「審訂本一般美勞教學」，並以「威廉斯創造性思考活動」、「威廉斯創造性傾向量表」和「立體造形的創造表現力評量指標」作為探討創造力的研究工具。
5	創造性兒童詩教學對國小四年級學童創造力之影響-以台中縣太平市一所國小為例	江之中(2003)屏東國民教育研究所	台中縣太平市一所國小四年級兩班學童	準實驗研究法	探討創造性兒童詩教學對國小四年級學童創造力之影響，實驗組接受 20 堂實驗教學，控制組則接受一般教學，以威廉斯創造力測驗為研究工具，了解實驗教學對四年級學童創造力之影響。

6	自然科多元智慧教學對國小學生科學創造力的影響	陳亮宇(2003)中國師範大學自然科學教育學系碩士班	國小五年級學生共兩班	實驗研究法	探討多元智慧理論運用於國小自然科教學，對學生科學創造力的影響
7	國民小學創造思考教學及推動策略之研究	陳福海(2003)教師在職進修教育行政碩士學位班	台南市崇學國小六年級共七十四名	實驗研究法	編擬一套適合於提昇國小學生創造力的教學活動，並探討此種創造思考教學活動對國小學生創造思考能力之影響及研究如何推動創造思考教學的策略。
8	啓發國小學生科技創新設計能力教學策略之行動研究	魏永興(2003)師大工業教育研究所	台北市龍安國小五、六年級學生共二十七人	行動研究法	研究者在校內成立創造發明社，以五、六年級自然科內涵為素材，透過創造思考教學及創意技法的運用，對學生實施科技創新設計能力啓發培育教學，並透過不斷的檢討與改進，探索提升學生科技創新設計能力之有效教學策。
9	生活化主題式教學對國中生創造力的影響之研究	許忠信(2003)師大物理研究所	國中生	實驗研究法	以生活與社會關心之問題為主，使學生獲得相關的經驗及解決問題能力，並獲得自然科學知識及設計與製作的才能，藉由此生活化課程的教學，探討其對學生創造力的培養是否有影響。
10	專題本位的教學與學習對國小五年級學生科學創造力之影響	洪金洲(2003)國北師數理教育研究所	五年級學生共 33 人	行動研究法	了解學生在專題本位教與學之情形、探討專題本位的教與學對學生科學創造力之影響，並注重學生利用廢棄物製造玩具的表現以及學習過程之心得與感受。
11	教師使用戲劇技巧教學之相關因素研究	王涵儀(2002)政大教育研究所	611 名國中小教師	問卷調查法	探討教師戲劇技巧的使用情形如何，教師人口背景、教與學導向、創意生活經驗與戲劇技巧融入教學的情形具有什麼關係；並了解戲劇技巧教學，是否可預測教師的教學創新行爲。
12	國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係	林偉文(2002)政大教育研究所	233 位中小學教師	問卷調查法	從 Csikszentmihalyi 的系統理論出發，探討影響教師創意教學的相關因素。
13	國中生活科技課程創造思考教學對學生學習成效之影響	吳世清(2002)師大工業教育研究所	國二學生	實驗研究法	探討國中生活科技課程創造思考教學對學生創造思考能力、創造性問題解決能力及作品設計製作能力之影響，並分析是否因學業成就高低而有所差異。
14	Student Peer Teaching : An Innovative Approach to Instruction in Science and Engineering Education	Ramaswamy, Shri; Harris, Ilene; Tschirner, Ulrike.(2001)	大學生		透過同儕學習的方法，將教學創意融入工程教育課程中，並探討教學創意對學生問題解決能力之影響，以及對於教材能力深度理解之能力。



15	Innovative Approaches to Nontraditional Teaching and Learning: An Australian Perspective.	Elliott, Bob; Pillay, Hitendra(2001)			描述澳洲學校四個主要的教學創意取向：多元彈性的方法、虛擬學校(virtual school)、以工作場域為基礎的學習(work-place learning convergence)、社區的知識建構者等。
16	An Innovative Approach To Teaching High School Students about Indoor Air Quality.	Neumann; Bloomfield; Harding ; Sherburne, Holly.(1999)	高中生		透過創意教學的方法，以氣流、空氣污染等議題與學生進行討論，探討教學創意對於學生批判思考能力以及真實生活問題解決能力之影響。
17	The Effect of Innovative Teaching Techniques on the Knowledge about Health among Children in Rural India	Jambunathan, Saigeetha; Hurlbut, Nancy L. (1997)	200 位 9-11 歲的兒童	實驗研究法	教師在工作坊(workshop)學習教學創意策略，如視聽教材輔助、結合音樂、遊戲等教學法，實驗結果發現學生在健康教育方面的知識吸收有明顯的提升。
18	International Education and Innovative Approaches to University Teaching	Morris, Sid; Hudson, Wayne(1995)	以大學教育為分析對象		認為大學教育應強調合作學習、電腦輔助教學、學生溝通能力、並教導批判思考、評估事實的思考能力、以及強調教師之文化覺察。
19	Great Teaching , Great Learning: Classroom Climate, Innovative Methods, and Critical Thinking	Litecky, Lawrence P. (1992)			主張批判思考能力的培養需要主動的學習，有助於批判思考之相關策略包括五分鐘寫作(five-minute "writes")、選定對象的發表(panel presentations)、學科學習單(discipline worksheet)以及訪談(assignment interview)等。
20	An Innovative Method for Teaching Resume Design	Roderick, Joan C; Jelley, Herbert M.(1992)	大學生	實驗研究	評估兩種教導學生寫個人履歷的方法，並認為學生較容易接受職場之經理人所提出的建議，而非學校教授之建議。

由上表觀之，大致可以發現教學創意的研究趨勢分為兩大類，一類著重教師所施行之教學技巧、方法以及教材等對於學生創造力的影響，焦點在於「學生」，研究目的以提升或促發學生創造力為主要目的，學者多以實驗法或行動研究進行

變項的操弄與處理，將創造思考教學策略結合科學、社會、與文等各科內容，了解學生的創意表現，類似前述之「創造思考教學」所欲達成的目標；而另一類則強調教師教學過程中創意的展現以及相關影響因素的探討，焦點在於「教師」，許多研究透過問卷或訪談的方式，了解教師教學的歷程，較為類似於本研究所了解的「教學創意」之內涵。

## 小結

歸納先前的文獻，具有教學創意的教師，在人格特質方面可能包含自信、幽默、對教學具內在動機等特質，在面對教學問題時，能妥善的蒐集資料、並嘗試解決，同時，具教學創意的教師也會釐清環境中的影響因素，並與學校社群、環境價值產生互動，產出新奇而具可行性的教學計畫、方案或策略等。

研究者整理創造力與教學創意之內涵，如下表 1。

表 3 創造力與教學創意之內涵對應

向度	創造力	教學創意
人格特質	冒險、幽默、開放心胸、藝術喜好、獨立、敏銳、好奇等	自信、對兒童的行為好奇、具幽默、好奇、內在動機的、追求專業成長的。
歷程	問題解決、準備、醞釀、頓悟、驗證	處理教學問題、設計教學目標、學生起點行為、教學過程、教學評鑑
產品	新奇與實用	新穎且具有可行性之教學計畫、教材、問題解決技巧、班級經營策略等
壓力或環境	環境因素可能激勵與支持創造力，而刺激也可能激發創造力。	教師營造的開放、接納的環境，會激發學生的創意，而學校組織若能經營開放尊重的氛圍，也能激發教師的創意。
生態系統	創造力需考量領域、社會制度以及個人等三方面之因素。	教師之教學創意展現須了解領域相關知識以及學校社群、經營者等對於教學創意的評價。

而在教學創意的評量方面，研究者將創造力的評量方式與教學創意的評量方式進行歸納，整理如下表格。

表 4 創造力與教學創意的評量內容與評量方法

創造力		教學創意	
評量內容	評量方法	評量內容	評量方法
產品與表現	自我陳述、專家共識、同儕互評、測驗等	教學創意想法、教學創新行為、教學創意表現	專家共識、教師自評、評定量表
人格特質與態度	自我陳述、測驗、教師評估	教學創意動機、教學的內在動機	教師自陳、同儕互評
擴散思考能力	測驗	教學擴散思考能力	測驗
歷史回溯	自陳		

研究者歸納創造力與教學創意的評量共識，對照於創造力中產品或表現的評量取向，教學創意著重於教師的想法、創新行為或表現，評量方法較常使用量表、自陳報告，或由專家建立共識，藉以了解教師在教學上創意的程度；而在創造力之人格特質的評量取向上，教學創意比較著重在教師的動機，多使用教師自陳的問卷或請同事評估的方式進行評量；而在擴散思考能力方面，一些測驗將擴散思考能力測驗衍生至教學場域，評估教師在教學上所發揮的流暢性、變異性、獨創性與精進性；然而，就創造力的歷史回溯方法而言，將此評量方法應用於教學創意方面的測量工具則未見具體的設計。

在本研究中，研究者欲了解教師在教學歷程中的創意呈現，在研究方法上，採量化研究，基於大樣本的考量，有關教師教學創意的評量方式將以教師自我陳述的方法為主，而在評量內容上，研究者一方面試圖了解教師在教學上的創新行為表現，作為了解教師在教學歷程中實踐創意的資料，藉以呼應創造力的產品與表現取向；另一方面，研究者也希望從教師對於教學工作的動機著手，藉由了解教師對於教學工作的看法或態度，從創造力的人格特質與態度取向探討其教學創意的可能。

### 第三節 家庭作業

「我們常常為了寫功課的事熬夜熬到十一、二點！」

「他一定要有人在旁邊盯著才肯好好寫作業！」

上述的對話是研究者在修業前之實習階段與國小學生家長閒聊時的部分內容，近幾年來，有關國小學童家庭作業方面的問題時有所聞，也因為這樣的問題，使得家庭生活受到許多的干擾。

家庭作業來自於學校，教師是家庭作業的主要安排者，而學生是主要的完成者，又因為家庭作業是學生在課室外的情境下進行，家長的參與與想法，也是影響家庭作業的一項主要因素。現今教育改革風潮，家長對於學童學習情況的關注力大幅提高，許多教師也會將家長的意見融入教學的設計與課室活動的安排，然而，對於來自學校的家庭作業而言，教師、家長與學生似乎還有可供討論的空間。

本研究希望能先就家庭作業本身所具有的意義、目的與種類等進行了解，以期能對家庭作業這個議題有概括性的認識，再進一步聚焦於本研究所欲探討的核心，意即教師對於家庭作業的「安排」。以下研究者一方面從家庭作業的定義、內涵、與問題策略進行整理，作為建構家庭作業構面的基礎，另一方面也羅列家庭作業的相關研究，藉以對於目前家庭作業的研究情況有大致的了解。

#### 一、家庭作業的定義

家庭作業（Homework）在目前台灣的教育環境中出現頻繁，不論是透過家庭聯絡簿的指派，或是口語的叮嚀，學童的家庭作業幾乎天天都有，種類也包羅萬象，但對於家庭作業的明確範疇卻可能較為模糊。在此一部分中，研究者欲從家庭作業的定義進行分析，藉以建立對家庭作業議題的研究基礎。整理家庭作業之相關定義如下表 5：

表 5 家庭作業相關定義

出處	定義
李郁然（2002）	家庭作業係指教師於上課期間指定給學生的作業，要求學生利用放學後的時間完成，教師通常會利用聯絡簿要求學生紀錄每日的家庭作業，以利於學生在放學後，依照教師規定的標準，達到教師的要求。
方茹蕙（1999）	回家功課是學校教學的延伸，可以讓孩子們有機會在家以自己的速度進行練習，更重要的，讓孩子們有機會培養責任感和進一步的承擔責任。
黃政傑（1997）	作業是課程的一部分。學生學習各科課程，最後必須以作業加以貫穿，才能稱之為完整的學習。
Hong 和 Lee （2000）	家庭作業是學校中常用的教學策略之一。
Cooper（1994）	家庭作業為學校教師指派給學生的工作，並傾向於讓學生在校外時間中完成。
Connors（1991）	家庭作業是在課堂上分配給學生的作業，並讓學生在課堂外或非學校時間完成的。

從表 5 中可以發現，大部分的學者傾向將家庭作業定義為教師指定學生利用課外時間所需完成的練習，並認同家庭作業為一項教學策略或學習的延續，且在相關定義中，也可以發現教師在家庭作業的安排方面佔有重要的決定角色，家庭作業是教師所設計之教學活動之一，同時也是教師希望學生課後進行的學習活動，以協助學生在課餘時間能對學校所學習的材料有更多的了解，由此可知，家庭作業佔有學習歷程中的一席之地，是教師在進行教學的過程中，需要用心規劃的項目之一。

因此，本研究嘗試將家庭作業視為教學的延續，定義家庭作業為教師依據教學目標，延續學校的教學活動，安排學生在課餘時間所進行與教學內容相關之練習，其目的在協助學生學習。

## 二、家庭作業之內涵

針對家庭作業的內涵，許多學者曾著手進行分析，Cooper（1994）將家庭作業的內涵區分為「數量」、「目的」、「使用技能領域」、「個別化程度」、「學生選擇程度」、「完成期限」以及「社會脈絡」等項目；而 Sullivan 和 Sequeira（1996）也闡述家庭作業可以就「學生個別參與」、「作業形式」、「作業意義」、「作業創意」、「教師回饋」、「年級與時間」、「家庭與學校的連結」、「任務陳述」以及「作業目的」等項目進行概念的瞭解，將這些項目加以歸類，似乎可以發現，家庭作業包含一段歷程，教師對於家庭作業的「目的」、「數量」、「使用技能」、「個別化程度」、「學生選擇程度」、「完成期限」、「形式」等，應在教師分派給學生家庭作業之前考量學生的年級、能力、環境等因素進行規劃，屬於「教師安排」的階段；教師安排之後，家庭作業將交由「學生執行」；而學生完成家庭作業後，教師也應給予適當的回饋，屬於「教師回饋」的階段。

整體而言，此歷程中包括「教師安排」、「學生執行」以及「教師回饋」等步驟，各步驟分別涉及不同的內涵，在此，研究者將依據此歷程進行文獻的整理，並著重與研究主題較有關的變項進行探討，以下將分為四部份，分別說明家庭作業的目的與種類、家庭作業的功能、家庭作業的回饋方式以及社會脈絡因素，其中家庭作業的目的與種類屬於「教師安排」的階段；教師對於家庭作業功能的認定，可能影響教師的安排與學生完成家庭作業的品質，因此涵蓋「教師安排」與「學生執行」兩階段；家庭作業的回饋方式屬於「教師回饋」的階段，另外，研究者認為家庭作業是在校外的環境中完成的，家庭作業所包含的社會脈絡因素也應是重要的內涵。

### （一）家庭作業的目的與種類

#### 1. 家庭作業的目的

教師每天規定家庭作業，不但可以收到預習與複習的效果，同時可以擴大學

習的領域（胡鍾輝，1983），透過家庭作業，教師企圖協助學生發展與拓廣學習的能力。

Cooper（1994）認為家庭作業的目的可區分為「教育性的目的」以及「非教育性的目的」兩類，教育性目的中，教師可利用家庭作業達成練習、預習、延展以及統整的目的；且透過家庭作業，教師也可促進親子溝通、完成行政人員指示、懲罰學生與增進學童與社區的關係等與教室學習較無直接關聯的目的。

Connors（1991）嘗試從不同的目的劃分家庭作業的類別，認為家庭作業可以分為練習型（practice homework）、準備型（preparation homework）、延展型（extension homework）與創意型（creative homework）等四大類。練習型家庭作業提供學生精熟特殊的技能，增強教室呈現的教材；準備型家庭作業提供學生為即將到來的學習單元做準備；延展型家庭作業在於讓學生將所學到的技能與理念遷移至新的情境，這樣的遷移需要抽象思考的能力；而創意型的家庭作業類似於統整性的家庭作業，需要花費較多的時間，可能是數天或是數個星期，其內容在於讓學生面對某一問題情境時，能統整許多相關的技能與觀念，產生需求的回應。

Sullivan 和 Sequeira（1996）認為家庭作業與真實生活連結，使學生能運用所學於日常生活中，家庭作業的目的在於延續學校的功課，並對學生的學習產生幫助，透過預習型、練習型與延展型的家庭作業，教師一方面給予足夠的引導與指示，教導學生閱讀新的教材，另一方面反覆練習課堂上所學習的技巧或觀念，並嘗試引導學生應用與遷移課堂所學於新的學習情境。

## 2.家庭作業的種類

黃政傑等（1997）以教學時間、作業性質與作業方式等三分面作為區分家庭作業種類的依據。

### （1）以教學時間區分家庭作業的種類

在單元教學開始前，教師預先指定學生以個別或小組的方式進行觀察、蒐集等工作，以喚起學生的學習動機與興趣；在單元教學中，於校外、校內、或課堂

內外的教學活動中，以參觀、訪問、觀察、實驗、製作、討論、抄寫、閱讀等方式進行學習活動，而在單元教學結束後，教師以作業來歸納此一學習單元的重點，諸如問答、演算等。此外，尚有不定時的作業，教師可自行依據季節、主題、節慶等規劃家庭作業。

### (2) 以性質區分家庭作業的種類

以性質區分的家庭作業種類，包括練習性、閱讀性、撰寫性與創造性等四類：練習性的家庭作業如體育、音樂、美術與勞作、書法、實驗等；而閱讀性的家庭作業則包括課文、故事、專書的閱讀；撰寫性的家庭作業包括讀書心得、論文、摘要、作文寫作、參觀或訪問報告；而創造性家庭作業則包含研究報告、實驗、設計、製作等。

### (3) 以方式區分家庭作業的種類

家庭作業的方式包羅萬象，諸如閱讀、問答、筆記、注音、查字典、演算、查地圖、觀察、設計、報告、比較、練習、表演、欣賞、討論等方式皆可屬於家庭作業的種類。

綜合各家學者的觀點，家庭作業的「目的」大致可以區分為四類，包括「預習」、「練習」、「延展」以及「統整」等，家庭作業配合著教學的步驟，在教學活動進行前，教師可透過預習型的家庭作業，協助學生準備學習的材料；而在教學活動進行過程中，教師實施練習型家庭作業，可以幫助學生對於課堂學習的記憶與熟練，而實施延展型家庭作業時，可協助學生認知的類化與遷移；在教學活動結束後，教師利用統整型之家庭作業進行學習的歸納，則具有統整所學、循序啓發之目的，而在家庭作業的「種類」方面，則包括學生分組或個別的觀察、蒐集、查閱、閱讀、撰寫、演算、實驗、設計、製作、討論、練習等。

然而，家庭作業也能促進親子溝通、親師互動、社區連結、或協助教師完成行政工作或進行班級經營，以教室的學習內容為基礎，進一步涵蓋家庭、社區、行政業務以及班級經營等因素，兒童的學習觸角延伸至家庭和社區生活，將所學



與生活經驗貫通與連結。

## (二) 家庭作業的功能

Cooper (1994) 認為家庭作業具有正面與負面的功能，就正面功能而言，家庭作業有助於學習的成效、對長期的學業成就有幫助、能協助學生養成較佳的學習習慣、並使家長對於學校有正面的評價與認識；然而，家庭作業也可能拉大學生差距、造成學生厭倦、無暇參與課外活動、導致學生欺騙、抄襲等不良習慣。以下整理其歸納如下表 6 所示：

表 6 家庭作業的功能

家庭作業的正面功能	家庭作業的負面功能
1.對學業成就與學習有立即的助益 對於事實性知識有較佳記憶 提升理解 促進批判性思考、概念形成、訊息處理 使課程更加豐富	1.厭煩 對於學習材料缺乏興趣 身心疲倦
2.對長期的學業成就有益 鼓勵休閒時間的學習 促進對學校的態度 養成更佳的學習習慣與技巧	2.拒絕參與休閒活動與社區活動 3.家長干預 對於完成與表現良好的壓力 學習技巧的混淆
3.非學業成就上的助益 較佳的自我管理 較佳的自律 更好的時間組織 更為好奇 更能獨立解決問題	4.欺騙 抄襲同學的家庭作業 透過家教的協助完成
4.促進家長對學校的正面評價以及投入	5.增加高低學業成就者的差距

Note. From *The battle over homework : An administrator's guide to setting sound and effective policies*(p.6), by H. Cooper, 1994, CA : A Sage Publication company.

承續上述家庭作業的正面與負面功能，Connors (1991) 也認為家庭作業有其正面的優勢，但若教師對於家庭作業未經仔細的規劃與評估，可能也會產生一些負面的缺點，Connors 認為，家庭作業若透過適當的規劃與執行，則具有教導

學生如何規劃時間、協助教師教導更多的教材、協助學生對高中與大學學業做準備，也有助於創造力的提升，家庭作業可以教導學生如何學習、鼓勵學生以及提升學生學習的意願、使家長瞭解學生在學校的學習、幫助教師瞭解學生的學習狀況，並能給予適當的協助，家庭作業鼓勵正向的學校與家庭之間的溝通，並涵蓋家長與其他家庭成員在內、為教室的學習提供增強與支持、提升學生責任、獨立與做決定的技巧、且對於學校表現有幫助等正面功能。

然而，若未經過仔細的規劃與評估，家庭作業可能產生負面的功能，包括家庭作業容易導致學生的焦慮與挫折、家庭作業並非總是經過計畫，且不一定與學習有關的、家庭作業若安排在週末或假日，將與學生的休息時間衝突、家庭作業容易導致學生扭曲事實與說謊、學校教師之間若無適當的合作，可能導致學生某一時期家庭作業份量過多、教師不一定對家庭作業進行檢查與提供意見、學生可能缺乏有助於完成家庭作業的環境、若在課堂結束前交代家庭作業，可能沒有時間闡明與解釋作業的目的、而將部分的課本與練習帶回家複習時，也容易導致學生忘記將這些課本再帶來學校、家庭作業佔成績的重要部分、許多學生和家長並不喜歡優先處理家庭作業、或家庭作業被當成懲罰學生的一種方式等。

基於此，在實施家庭作業時，教師需謹慎考量家庭作業和教學過程的關連，才可能針對學生學習的需求採取適當的實施方法，使家庭作業的功能得到最大的發揮。

### （三）家庭作業的回饋方式

在學習的歷程中，學生若能得到教師適當的回饋，不僅可以了解自己的學習狀況，調節自己的學習方法，也能進一步的鼓舞自己或是設法改進。同樣的，就家庭作業而言，教師的回饋應扣緊家庭作業實施的目的，幫助學生釐清家庭作業的意義與功能，並透過回饋對學習產生幫助。

Cooper（1994）結合家庭作業的批閱方式以及目的，提出教師回饋的四種策略，包括如下：

1. 提供學生如何使作業更為精確的教學，可以透過個別教學、紙筆陳述、班級討論以及作業檢查的方式進行。
2. 提供文字或分數，這些分數可作為學生整理表現評估的一部分。
3. 透過口語或文字提供獎勵或批判，藉以獎勵正確的表現以及提醒學生不正確的表現。
4. 提供非語言的鼓勵，如對完整且正確的家庭作業給予糖果之酬賞等。

就國內教育現場而言，學者曾針對國小教師如何處理家庭作業的批改方式進行調查性研究，研究者整理相關資料如下表 7，藉以對國小教師家庭作業的回饋方式有大致的瞭解。

表 7 國小教師家庭作業回饋方式

研究者	教師回饋方式
李郁然 (2002)	95% 的教師都是自己批改學生的家庭作業，而在批改方式上，教師多以「打成績並要求學生訂正」為主，教師常常利用「上班中沒課的時間」進行家庭作業的批改，而當學生家庭作業表現良好時，大多數教師會給予「蓋章或集點」等獎勵。
徐嘉怡 (2001)	不同年資的教師對於「批閱學生家庭作業的目的」並無差異，但教學年資在 16 年以下者較強調學生家庭作業的表現與品質，而教學年資在 16 年以上者較偏重學生對於家庭作業的態度。
吳清山 (1989)	就批改方式而言，各科教師多以打等第或打分數為對於學生家庭作業回應的主要方式，有些教師會加註評語或標示訂正處。

由表 7 的相關資料，可以發現國小教師常用打等第或打成績的方式作為家庭作業的回饋，一部分教師會要求學生針對家庭作業中錯誤的地方進行訂正，或加註評語，監控學生的學習，並表達教師對於此家庭作業的看法，對於正確而完整的作業也會給予鼓勵，而年資的不同使教師對於學生的家庭作業有不同的著眼點，16 年教學年資以下者傾向於評比學生家庭作業的表現，而 16 年年資以上者，則注重學生對於完成家庭作業所抱持的態度。

#### （四）社會脈絡因素

家庭作業是學校教師針對教學目標，而安排學生在學校場所以外的地方所完成的學習材料，藉以協助學生的學習，因此，家庭作業的議題可能涉及學校以外場域的種種因素，例如家庭、社區、補習班以及休閒活動等。Corno（2000）表示在現在社會環境中，家庭作業涉及重要的社會、家庭與教育議題，家庭作業提供了同儕之間社會溝通與接觸的管道，而自我調節的過程也是在學生完成家庭作業的歷程中，教師與家長相當重視且希望監控的。Cooper（1994）認為，就學生完成家庭作業的脈絡因素而言，大致可分為三類，一部分是獨立完成，另一部分是家庭成員的支援，第三部分則是藉由其他學生團體來獲得協助，共同完成。

另一方面，Sullivan 和 Sequeira（1996）認為家庭作業應加強學校學習與家庭生活的連結，使家長與學生可以練習時間規劃，同時也可以安排家務作為家庭作業的內容，並讓學生在學校示範作為驗收。

大致而言，影響家庭作業所涉及的社會脈絡因素包括家庭、同儕、社區等，教師對於家庭作業的相關問題與處理，將與這些因素結合及互動，教師也應對這些因素有所覺察與考量。

### 三、家庭作業的問題與相關策略

教師是家庭作業的主要規劃者與檢核者，家長與學生對於家庭作業的問題將交由教師進行處理，而教師也應對於家庭作業的相關問題做出適當的回應，在此部分中，研究者以教師的角色為主，了解教師安排家庭作業的問題，以及可能的解決方法。

#### （一）家庭作業的問題

Daniel（1996）曾以教師的身分表示：其教學困擾中，家庭作業就佔 90% 的成份，對於要如何使學生能如期完成作業，並讓學生對於做作業樂在其中，費了許多心思。而徐嘉怡（2001）的研究也呼應，許多教師對於學生遲交作業或是無

法如期完成感到困擾。

Corno (2000) 提出教師安排家庭作業容易遇到的瓶頸，大致可以包括「種類」與「難度」兩方面：在種類方面，家庭作業的變化多決定於教師傾向於何種複雜度，太依賴某一單一形式的家庭作業，可能窄化學生的學習，但太過於複雜的安排方式，又容易導致學生的挫折；而在難度方面，太苛求的作業，容易使學生在面對功課時，只能反覆的思考自己的弱點，而非如何完成，相反的，太過於簡單的家庭作業，則使人覺得無聊，產生厭煩。

家庭作業是在課後的時間完成，而完成的場所也往往不在學校內，教師在設計與執行的過程中，需考量家長或家庭環境的脈絡因素，例如 Anonymous (2003b) 提出，教師須顧及學生回家後可能沒有人可以指導其作業，或者學生課後的學習活動過於緊湊，以致於沒有足夠的時間完成作業，而黃永結 (1994) 認為教師應與家長充分的配合與溝通，否則家庭與學校的方式、標準不同極為容易引起親、師、生三方面對於家庭作業的困擾。

## (二) 家庭作業的相關策略

基於家庭作業造成教師與學生的困擾層出不窮，許多文獻紛紛提出家庭作業的可行策略：Anonymous (2003a) 以教師作為對象的研究中，發現支持安排家庭作業的教師，大部分認同「有意義的家庭作業」對於學生的學習有助益，而 Bryan 和 Sullivan-Burstein (1997) 進一步地針對有意義的家庭作業，提出了具體的建議，其中包括教師可以在課室中指導學習的技巧、教導學生作計畫、鼓勵同儕合作、加強親師溝通、以及教師親自練習家庭作業的內容，以確定對於學生之能力有正確的評估等。

Marzano, Pickering 和 Pollock (2001) 曾就教師的角度，提出安排家庭作業的三項建議：

1. 建立並溝通家庭作業的實施方針，學生與家長皆需要了解家庭作業的目的與數量，清楚的知道對於未完成家庭作業可能會有的結果，以及家長參與學生

家庭作業的方式，教師可以表達希望家長協助學生完成家庭作業的方式、以及提供一般學生完成此類家庭作業所需的時間等，透過清楚而彈性的溝通，可以降低師生之間、親子之間以及親師之間關於家庭作業的問題。

2. 家庭作業的設計需清楚的說明目的與結果，家庭作業的目的影響家庭作業的種類與功能，教師需要清楚的說明家庭作業的目的，並運用紙筆或口語、電話方式與學生和家長溝通這樣的目的。
3. 教師對於家庭作業的回饋十分重要，研究指出，教師的回饋影響了家庭作業的效果，而教師提供回饋也可以提升學生的學業表現。在回饋方式上建議使用多元的方式，包括分數、文字評論、自我回饋、個別討論、團體討論、運用晨間時間討論，或是在學生資料夾中不斷更新的回饋意見等。

Connors (1991) 認為家庭作業令人覺得煩悶的原因在於許多教師沒有花時間計畫，或是缺乏對家庭作業目的與效能的評估，並認為家庭作業的規劃是教師教學準備的重要一環，在教師規劃家庭作業時，Connors 提出以下建議：

1. 顧及學生生理、心理特質，給予學生發現個人學習風格的機會。
2. 考量學生智能因素，重視學生的學習興趣，並維持學生對於學習的好奇，設計一些活動、有實用性或與生活問題相關的家庭作業，以提高學生對於家庭作業的參與。
3. 依據學生的社會需求，教師可鼓勵學生與同學或小團體共同討論家庭作業的內容，有些學校甚至成立「電話系統」，讓學生利用電話詢問或比對答案。
4. 考量動機因素，提供機會讓學生抒發其感受與心情，有些教師嘗試讓學生寫下或畫出完成家庭作業的心情，可以讓教師更了解學生的想法。

Strang (1955) 提出協助學生有效執行家庭作業的條件，包括以下 4 項：

1. 提供安靜、燈光充足、獨立房間或學習角、學習資源工具俱足的環境。
2. 依據 748 位 6、7、8 年級的學生反應中，75% 的學生希望能了解家庭作業的

意義、希望擁有足夠的資料，並且希望能在不被打擾的、安靜的、自由的空間中完成家庭作業。

3. 與家長溝通家庭作業的價值、家庭作業的負荷量以及家庭作業與家庭之間的關係，希望家長藉由家庭作業能提供學生建立良好學習習慣的機會，而非幫助學生完成家庭作業。
4. 教導學生紀錄自己完成家庭作業的時間，可以幫助學生規劃每天的活動以及為學習作準備。

Stern(1997)建議為使學生了解家庭作業的價值，教師可以嘗試以下的策略：

1. 紀錄學生缺交作業的任何藉口，即使因為散漫或是不了解家庭作業的內容，教師將學生的理由加以紀錄，作為以後與學生協調或溝通的基礎。
2. 對於未完成的家庭作業，教師應先對學生清楚的說明完成家庭作業的價值，而非僅是要求學生順從的完成功課。
3. 獎勵比處罰更有價值，教師可獎勵認真且傑出的家庭作業。

Bryan 和 Sullivan-Burstein (1997) 認為家庭作業的革新應落實於具體的可行性上，並且認為家庭作業應包含教導學生一些時間管理或組織策略，使學生終生受用，創新家庭作業設計包含以下的策略：

1. 用遊戲或有趣的活動作為作業設計，並建議讓學生將遊戲帶回家和家人一起進行，使學習與日常生活有關聯。
2. 對完成家庭作業的學生給予其想要的酬賞物，如下午的自由活動時間等。
3. 教導家庭作業計畫，如利用筆記本紀錄完成作業的時間等，可與家長溝通計畫的內容，並在計畫上統計完成的程度，藉此訓練學生組織、時間管理以及自我監控的能力。
4. 教導學生學習策略，基本策略包括確定家庭作業的時間、尋找安全、光線充足、有足夠資料的空間、避免電視或其他容易分心的干擾源，而進一步的教

導學生包括作筆記、閱讀理解策略以及記憶術的策略等。

5. 與家長合作，密切的溝通，可請家長幫忙在已完成的家庭作業上簽名，或者與學生進行師生角色扮演的活動，由學生擔任老師，家長擔任學生，藉此也可以了解學生對於學習理解的程度。
6. 鼓勵同儕合作，同學可以在彼此有家庭作業問題時，提供適時的協助，然而，教師也應該教導學生如何合作的方法。

呼應 Bryan 和 Sullivan-Burstein (1997) 認為教師安排家庭作業時應教導學生時間管理能力的觀點，研究者發現強調學生自主性與責任感的契約學習與其觀點不謀而合。契約學習 (contract learning) 是一種以學生為中心，目的在培養學生獨立學習以及自我導向的學習能力，具有尊重學生的主體性、培養學生獨立學習能力、符合個別化的教育精神，且激發學習者的內在學習動機等教育意涵 (徐世瑜，2001)。

教師可以配合上課主題，透過契約學習，與學生討論或讓學生自訂與主題有關的學習材料，可能是文章閱讀、圖片繪製、心得撰寫或模型製造等，學生與教師訂契約之後，即須在期限之前逐一完成各項學習材料，而 Dodge (1989) 認為契約學習是一項反應學習目標、確定策略要素以及簡要陳述學習角色與責任的媒介，內涵上主要包含時間表、預期結果以及歷程評量進度表等三部分。

將契約學習的觀念運用於家庭作業，教師可依據教學主題，自行規劃或與學生討論並設計家庭作業的內容，經師生雙方認可後，以家庭聯絡簿、口語或其他形式的契約確立家庭作業的內容、執行的方式、以及完成家庭作業的時間，學生需在教師認可的時間內完成作業的內容，而在學生執行時，教師也需要檢核完成的進度，形式化的合約轉化為家庭聯絡簿的紀錄或是口語的叮嚀，透過家庭作業，學生不僅對於學習材料有更深入的理解，而且也能從中建立負責任與獨立學習的態度，由此觀之，契約學習可能是教師規劃家庭作業時的一項有效策略，可以培養學生管理與調節的能力，並對於學習自我負責。



綜觀上述學者所建議的可行策略，研究者大致可以整理成以下幾項：

- (1) 建議家長或課輔班等提供一個安全、自在而資源充足的環境。
- (2) 與學生、家長說明家庭作業的目的、價值、內容與完成方法。
- (3) 與家長溝通協助學生完成家庭作業的途徑與方法
- (4) 向學生與家長說明未完成家庭作業的後續處理方式
- (5) 提供學生多元化且適當的家庭作業回饋
- (6) 獎勵優秀的家庭作業，並給予適切的籌賞，明示家庭作業的價值。
- (7) 教導學生時間管理、計畫、組織與自我監控的相關策略。
- (8) 嘗試了解學生對於家庭作業的想法與感受
- (9) 考量學生的心智程度、興趣、動機與學習風格。
- (10) 給予學生同儕合作的機會，鼓勵經驗的分享。
- (11) 家庭作業的內容與學生的日常生活經驗連結
- (12) 運用遊戲、角色扮演等有趣的活動作為家庭作業設計。

這些策略的使用時機可與家庭作業的步驟進行配合，在「教師安排」的階段，教師可與學生、家長溝通說明家庭作業的目的、完成方法、家長協助的方式以及未完成家庭作業的處理，也可以提供學生選擇權，並教導學生時間規劃與管理的技巧，幫助其主動而有效率的完成家庭作業；而在學生實際執行家庭作業時，教師可以將內容與學生的生活經驗連結，喚醒先備知識，幫助家庭作業的完成，並可考慮安排同儕合作或遊戲等活動作為家庭作業的方式；而在「教師回饋」的階段，教師對於學生的家庭作業，應給予多元而適當的回饋，可以獎勵認真完成的，提供正向的楷模。

#### 四、家庭作業的相關研究

在此部分中，研究者搜尋國家圖書館全國博碩士論文索引系統及西文之教育

資料庫（ERIC）與家庭作業有關之議題，並著重與本研究研究內容較為相近的資料進行分析與整理。以下將家庭作業相關的國內外研究歸納如下。

表 8 家庭作業之相關研究

編號	題目	作者/出處	研究摘要		
			研究對象	研究方法	研究內容
1	台北市國小學生家庭作業現況之研究	李郁然 (2002) 台北市立師範學院國民教育研究所	台北市國小 4、6 年級學生、家長及教師	蒐集 4、6 年級家庭聯絡簿共 94 本，進行資料分析，並以問卷調查家長、教師、學生等對於家庭作業的感受。	家庭作業較重視學生讀寫以及演算的能力，多屬於個人式且短期的作業，大部分教師一個星期大致規定 4~5 天的家庭作業，家長與學生對於家庭作業有正向的態度，而做不完的原因多是課後的補習或是動作太慢。
2	花蓮縣國民小家庭作業施行狀況之研究	徐嘉怡 (2001) 國立花蓮師學院國民教育研究所	花蓮縣國民小學 5 年級教師與學生	問卷調查法，分析國小 5 年級教師與學生對於家庭作業的相關認知。	每週有 5 天以上的家庭作業，每一份以半小時到 1 小時、一小時到 1 小時半可完成的最多。師生一致認為最困難的家庭作業是數學，而國語是最容易卻花較多時間的科目。學生的遲交是教師最感困擾的部分，而學生不喜歡或無法完成的原因多是難度太高，不會寫所導致。
3	國小高年級學生家庭作業現況之調查研究	吳清山 (1989)	台北市高年級學生，共 915 位學生，其中包括五年級生 452 位，六年級生 463 位。	問卷調查法	學生覺得家庭作業出最多的科目是國語，其次是數學，大部分學生每天花 1-2 個小時在家庭作業上，且認為星期假日前作業量最大。其中有 2/3 學生認為每天可以完成作業，而無法完成的原因則是動作太慢所致。
4	國小學生家庭作業的研究	胡鍵輝 (1983)	以新竹市公私立 3 所國小為對象，公立小學 2 所，私立小學 1，每年級各抽 1 班，共 18 個班級	研究者每班抽一本家庭聯絡簿統計一學期的作業量	低年級平均數量 174 次，中年級平均數量 286 次，高年級平均數量 334 次，其中國語、數學的家庭作業佔全部作業的 86.4%。
5	Using the Nominal Group Technique for Homework Communication Decisions.	Nelson, Jayanth, Brittain, Epstein, 和 Bursuck (2002)	特殊教育兒童	採 Nominal Group Technique (NGT), 運用合作決策歷程，分析 44 項家庭作業策略的效能與可行性。	有效且具可行性之策略包括與家長溝通角色以及期望、分享學生的訊息(如表現、功課需求與學習特質等)、保持聯繫以及使用家庭聯絡簿等。

6	Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achieving Chinese students	Hong 和 Lee (2000)	以香港 329 位 5 年級生以及 244 位 7 年級生為對象	探討學生對於家庭作業方式的喜好對於學業成就的影響	學生對於家庭作業成就知覺的程度與其態度有差異，而教師在學生數學作業上品質與完成度的評估分數與學生數學之學業成績有顯著差異。
7	Outdoor homework	Daniel (1996)	教師	針對自然科學進行實驗研究，提出安排家庭作業的建議	認為透過戶外的家庭作業(如觀察樹木、石頭、實地測量、收集分類)等活動可以提高學生的學習動機，並使家庭作業如期完成。
8	The battle over homework : An administrator's guide to setting sound and effective policies.	Cooper (1994)		比較相關研究中對於家庭作業的資料，並對家庭作業的功能提出解釋。	70% 的研究資料中顯示有家庭作業的學生比沒有家庭作業的學生有較高的成績，且家庭作業對年級越高的學生之成績越有幫助。
9	Homework : A new direction.	Connors (1991)	以教師、行政人員、家長、專家學者、學生、諮商師等共 1022 人為對象	問卷調查	調查結果顯示大多數人贊成家庭作業的實施，且應每晚施行，以提升學生的學業成績，教師之間應互相合作，而家庭作業不應成為處罰學生的工具，或只應對動作慢的學生如此。

由表 8 可大致瞭解，國內家庭作業的相關研究偏重於對家庭作業實施過程的探討，一方面分析家庭作業的數量、種類以及科目比重，另一方面也漸漸著重親、師、生三者對於家庭作業認知上異同的比較；而國外學者則較為強調瞭解家庭作業的功能、目的，並從各種實施問題中尋求可能的解決途徑。反觀國內研究者對於家庭作業問題之解決途徑則較少談論。

因此，本研究希望能從教師對於家庭作業的安排層面著手，了解教師安排的歷程或內涵，並結合創造力的因素，了解教師在安排家庭作業方面可能的創意展現，包括對於家庭作業問題的處理、策略的使用等，一方面尋找國內家庭作業的問題與策略，另一方面也希望能探索家庭作業議題上，教師發想創意的可能。

## 小結

由上述的文獻資料可以發現家庭作業涉及「教師安排」、「學生執行」以及「教師回饋」的歷程，在此研究中，研究者關心的是家庭作業中「教師安排」的部分，因為研究者認為教師對於家庭作業的安排會影響作業功能的發揮以及學生學習的效果，具有其重要性，然在國內，研究教師安排家庭作業的文獻卻較為少見。

了解教師對於家庭作業究竟如何安排？安排的過程涉及怎樣的層面？是研究者的主要旨趣，在此，研究者承續上述彙整的家庭作業基本內涵，進而分析教師「安排」家庭作業所涉及的構面，研究者所分析的構面包括兩部分，第一部分談論教師安排家庭作業的策略，屬於動態而抽象的規劃方法；第二部分則涉及教師安排家庭的內容，屬於靜態且具體的內涵呈現。

### （一）安排家庭作業的策略

安排家庭作業的策略是指教師在規劃家庭作業時採用的方式，教師透過家庭作業的安排，可以幫助學生強化所習得的知識或技能，同時，依據先前的文獻，家庭作業一方面能促進親子溝通、親師互動，另一方面透過與行政活動、社區資源的結合，將教室的學習觸角延伸至學校、家庭和社區情境，使學生的學習更加多元、完整，因此，教師的安排策略也應結合家庭作業的環境脈絡，顧及學習學習能力、態度的養成以及與環境脈絡的溝通協調。

### （二）安排家庭作業的內容

家庭作業的內容是教師安排的結果，也是教師希望學生學習項目的具體呈現，內容可以大致分就學生完成家庭作業的「目的」與「種類」來分析，在目的方面，教師安排學生完成的家庭作業包含「預習」、「練習」、「延展」以及「統整」等四種目的，可以配合教學進程以及教學主題而進行彈性的運用，並結合學生的

生活經驗，使學生對學習材料產生具體意義；而在種類上，教師安排學生完成家庭作業的種類包括「觀察」、「蒐集」、「查閱」、「閱讀」、「撰寫」、「演算」、「實驗」、「設計」、「製作」、「討論」、「練習」等，此外也可以加入遊戲、角色扮演等活動，或是給予學生小組合作的機會，如何運用，端看教師的教學目標以及專業素養。

以下研究者整理家庭作業的歷程，並特地将本研研究所欲聚焦的核心---「家庭作業的安排」之構面陳述如下。

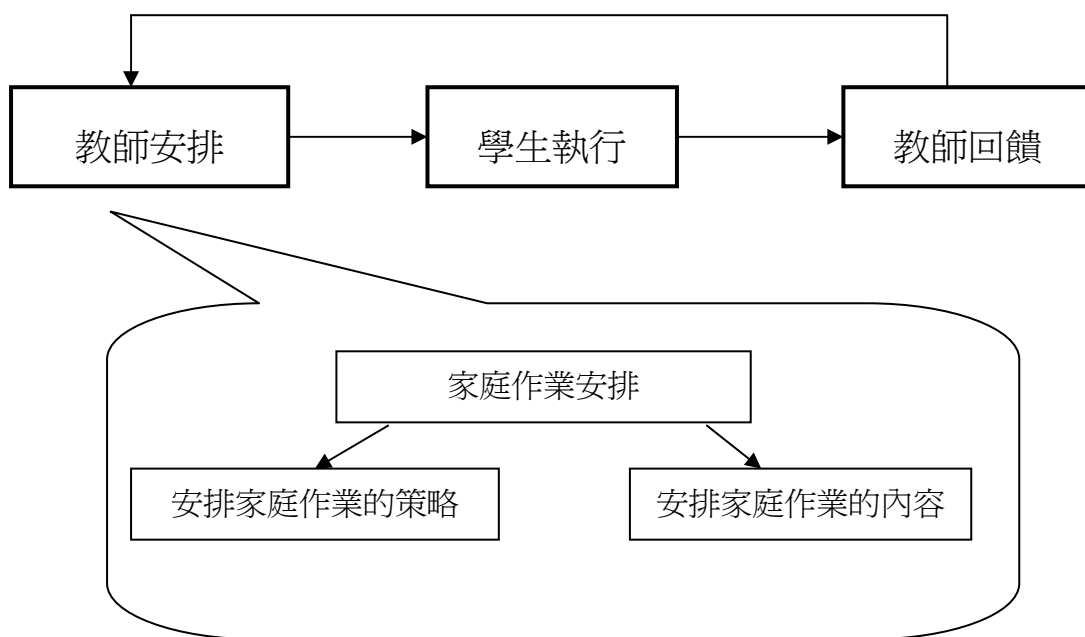


圖 1 本研究「家庭作業安排」之構面

## 第四節 家庭作業與教學的關係

家庭作業應與教學有關，因為家庭作業來自於學校，由教師所指派，但家庭作業與教學不盡相同，因為教師對於學生家庭作業的監控無法像在學校教室同樣的即時與嚴謹，因此研究者希望能對家庭作業與教學的關係有更清楚的釐清。

家庭作業與教學的本質是否具有相同的理念或方向？從許多的教學相關理念中，研究者發現教學目標引導教學，可能也對於家庭作業的安排或設計有同樣的影響；鷹架理論闡述教師在教學歷程中對於學生協助的具體價值，而家庭作業可能也隱含相近的支持功能；以下研究者將從此兩部份分析家庭作業與教學的相關理念，並歸納出家庭作業與教學的異同點與共同影響因素。

### 一、從教學目標分析

教學是教師依據教學目標，有計畫引導學生學習的活動，教學必須由教學目標所衍伸，依據張春興（1994）的整理，現今教育界常用的教學目標首推 Bloom 的分類，包括認知、技能與情意等三方面，教師設定教學目標，可預計學生在接受教學後，認知、技能和情意方面的改變，而張春興也論及 Gagné 在〈學習的條件〉一書中的看法，Gagné 分析教學可能的結果包括心智技能、認知策略、語文知識、動作技能以及態度等五類，此五類學習結果被視為較具統合取向的教學目標。

家庭作業是教師安排學生在課餘時間所進行的學習活動，承接了教學內容，也應承接自教學目標，徐嘉怡（2001）認為家庭作業在教學上扮演著重要的角色，可促進教室學習的延續與擴大、學習方法的學習與增進、學習的省思與經驗累積以及學習的累進與保留遷移等，Sullivan 和 Sequeira（1996）認為透過家庭作業，能影響學生對教材的記憶與理解；提升學生概念形成、批判思考的能力、促進學生學習的技巧，並且可以使課程更加的豐富。由此可知，家庭作業具有強化語文

知識、促進認知思考、心智技能與認知策略的功能。

在動作技能方面，學生的學習需要練習，並獲得有效的回饋與矯正錯誤（張春興，1994），在家庭作業方面，小學生對於國字、數字的抄寫即是手部肌肉與手眼協調的技能訓練之一，而在藝術與人文領域中的直笛吹奏、健康與體育領域中，跑步、呼拉圈、傳接球等的熟習也是教學與家庭作業的共識。

在情意或態度方面，學生透過家庭作業的執行，可以培養對於學習正面的態度，如同 Bryan 和 Sullivan-Burstein（1997）提出，家庭作業可以幫助學生學習對自己負責，並發展個性以及個人的管理技巧，而 Sullivan 和 Sequeira（1996）也呼應透過家庭作業，能培養學生獨立與負責任的人格特質。

## 二、從鷹架理論分析

Vygotsky 的鷹架觀（scaffolding）與最近發展區（The zone of proximal development）的觀點，近年來在教育領域大放異彩，Vygotsky 認為孩子新的能力，可藉與成人及其他有能力的同儕合作來發展，再內化為孩子心理世界的一部分，介於孩子獨自解決問題，所能顯示的實際發展程度，與經由成人指導或與有能力的同儕合作共同解決問題，所顯示的潛在發展程度之間的距離，即是最近發展區（谷瑞勉譯，1995/1999）。

Vygotsky 認為教育的主要特色之一即是創造了最近發展區，在此最近發展區中，可以促進學生一系列的內在發展歷程（Hedegaard，1996），教育的角色是在孩子的最近發展區中提供經驗，活動必須能挑戰孩子的能力，但可在敏感成人的引導下完成（谷瑞勉譯，1995/1999），然而，教學是教師依據教學目標，設計一系列的活動，目的在於引導學生參與學習（林進材，2000），因此，教學可說是教師所提供的鷹架，教師依據教學目標，設計對孩子而言具有適當挑戰性的學習活動，透過孩子與教師的互動以及孩子彼此之間的互動，逐漸將外在的學習內化為心理能力的一部分。

依據先前有關家庭作業之文獻，家庭作業是教師依據教學目標，延續學校的教學活動，安排學生在課餘時間所進行與教學內容相關之練習，其目的在協助學生學習。由此觀之，家庭作業也具有鷹架的特質，透過家庭作業的練習，學生對於學習材料能有更深入的理解與認識。然而，在執行家庭作業時，學生遇到問題時，大部分會求助於父母、安親班教師，有些學生嘗試獨立解決，而一部分的學生則會嘗試透過電話與同班同學聯絡，教學時班級性的小組互動逐漸轉變為成人與孩子間的互動，家長或其他成人對於家庭作業的認知與價值判斷會影響其所願意提供的鷹架，也會因此對於孩子家庭作業的執行產生部份影響。

為使家長或其他成人與教師所提供的學習鷹架盡量一致，Marzano, Pickering 和 Pollock（2001）建議教師可以表達希望家長協助學生完成家庭作業的方式，並提供一般學生完成此類家庭作業所需的時間，透過清楚而彈性的溝通，可以降低師生之間、親子之間以及親師之間關於家庭作業的問題。更進一步的，家長的協助也可以成為教師教學的鷹架，如同 Sullivan 和 Sequeira（1996）認為家庭作業可作為教師與家長溝通的管道，促使家長對於學生的學習有正確的認識與評價，藉此，使家長也成為教學資源的一部分，透過與家長的溝通合作，使教師專業能得到最有價值的發揮。

### 三、家庭作業與教學的關係分析

家庭作業與教學同樣承續教學目標，也都具有鷹架兒童的功能，但家庭作業是在教師無法直接監控的環境下進行的，在繳交作業之前，教師無法對於學生的執行有細微的掌握，教師在安排家庭作業時，通常給予學生作業的範圍、說明完成的方法或評分的依據，但學生實際上如何完成、何時完成，教師往往無法估計。以下研究者依據上述的理念分析，進而論述兩者的異同點與共同影響因素。

#### （一）家庭作業與教學之共同點

無論是家庭作業或是教學，教師皆是主要的規劃者，依據教學目標進行設計



與執行，同時在執行過程中循環性的進行回饋與監控。以下歸納家庭作業與教學之共同點有三：

### 1.教師是主要的規劃者

就家庭作業以及教學而言，教師皆是主要的規劃者，負責安排進度以及規劃內容，並適時依據學生的學習反應與班級狀況，提供鷹架與支持。

### 2.教學目標是重要的依據

教師在設計家庭作業以及教學活動時，皆須清楚的了解自己的教學目標，並在教學以及家庭作業中具體的落實，協助學生了解學習的內容與意義。

### 3.歷程重視回饋與監控

家庭作業與教學皆包含一段歷程，而無論是家庭作業或教學上的執行過程，教師須針對學生的學習狀況和反應，在進度上適當的回饋與修正，透過口語或文字的回應，幫助學生了解學習的情況，以作為下一階段學習的基礎。

## （二）家庭作業與教學之相異點

就教學而言，學校是主要的學習場域，日課表中將每日的時間與科目做了明確的安排，教師可依學校的時間規劃進行課程的設計，學生與教師皆以此規劃為主要的重心；在班級中，教師對學生的反應與行為適時監控，師生以及同儕之間有溝通、互動的機會。

而家庭作業是讓學生在課後時間完成的學習材料，教師必須呼應教學的進度，並針對學生的負荷量進行規劃與設計；同時家庭作業是在課後時間完成的，學生可能在家庭或是安親班完成功課，完成的過程中，未必有具體明確的時間規劃與管理，也往往是獨自一人或與手足討論，而家長或安親班老師對於學生的家庭作業內容與目的也不一定有清晰的掌握以及正確的認識，另一方面，電視、電腦與家庭的活動，也可能對學生完成家庭作業的過程以及效率產生影響。

由此可知，家庭作業與教學有其相異之處。研究者大致歸納教學與家庭作業的相異點如下表 9：

表 9 教學與家庭作業之相異點分析

相異點	教學	家庭作業
主要環境	學校、班級	家庭、安親班
監控者	教師	家長或安親班老師
社會互動	師生、同儕	獨自一人或手足
時間規劃	以日課表為主	不一定有明確的規劃
干擾因素	無太多外在因素 學生若易分心可能是對學習材料無興趣或是身體狀況不佳。	較多外在因素：電視、電腦、電動與家庭休閒活動。

### (三) 家庭作業與教學之共同考量因素

教師在安排家庭作業與教學進度時，有些共同因素需要考量，才能使教學以及家庭作業的效果得以發揮。

#### 1. 顧及個別差異

無論在教學或是安排家庭作業的過程中，學生的個別差異必須是老師考量的主要因素之一，教師需要以學生的學習能力、家庭背景為設計教學與家庭作業的基礎，配合以適當的活動，才可能使教學和家庭作業的功能得以發揮。

#### 2. 考量學生的興趣、動機與參與意願

在設計教學與家庭作業時，教師需考量學生的興趣、內、外在動機、學習意願等因素，在教學活動以及家庭作業的形式與內容上彈性的調節與規劃，使學生的參與對個人而言有意義，並希望能透過教學與家庭作業，進一步引導學生主動、積極、自律的學習。

#### 3. 參酌環境因素

現今的教學場域不再是班級內封閉的師生系統，而是融入各科教師、學校行政以及家長的開放性系統，教師需要對於系統中的意見加以連結、溝通以及因應，使教學活動能流暢與有效率的進行，而家庭作業是在課外時間完成的，教師也須考量學生課後的活動、學校行政的措施、家長的觀點等因素之影響，才能使家庭作業的設計在達成教學目標的同時，更具可行性。

綜合上述的分析，可以發現教學與家庭作業具有共同的內涵，也各自在執行過程中，有不同的監控者、社會互動、時間規劃與環境等，同時，此兩個系統，也須與環境脈絡互動，並重視學生的個別差異、興趣與動機等因素，作為設計與調節的基礎。研究者歸納家庭作業與教學之相同點與相異點於下列圖 2 中，兩圓間重疊的部分即是兩者的共同點，其餘則陳述其相異點，而三項共同影響因素則以雙箭號的方式陳列，表示這些影響因素與家庭作業和教學之間的互動。

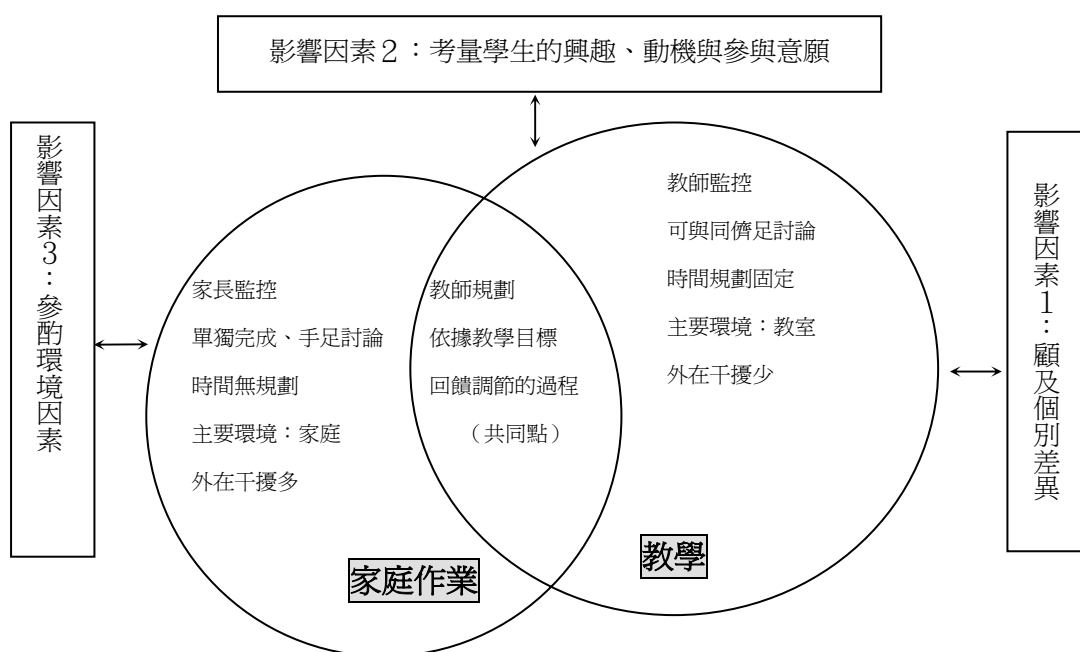


圖 2 家庭作業與教學的同異點分析

## 第五節 家庭作業的安排與創造力之關係分析

依據之前有關創造力內涵的整理，創造力是具創造潛能之創造者，在脈絡中，衡量環境的條件與壓力，透過準備、醞釀、頓悟以及驗證的歷程處理所遭遇的問題，而產出具新意、實用且具價值認同之產品。然而，在教師安排家庭作業時，是否也有創造力的因素在其中，使教師能衡量環境的條件與壓力，處理有關家庭作業的問題，並進而安排或設計出具新意、實用且具價值認同之作業？

環顧現今研究場域，研究者發現論述家庭作業與創造力關係的文章較為少見，因此，研究者希望能從創造力的內涵出發，作為連接創造力與家庭作業概念的基礎，藉以了解家庭作業安排創意的內涵，同時研究者也希望能對家庭作業創意的評量方式有所界定，基於相關研究尚未出現，研究者也嘗試參照創造力的評量方式，分析家庭作業安排創意的可能評量取向。

### 一、從創造力研究觀點看家庭作業的安排創意

回顧先前的文獻整理，有關創造力的研究大致包括個人特質、歷程、產品、環境/壓力以及生態系統等五個觀點，研究者從此五項創造力的研究觀點出發，分析家庭作業安排創意的意義，並探討教師對於家庭作業安排的可能創意。

#### （一）從人格特質的研究觀點看家庭作業的安排創意

有創造力的個人通常具有幽默、好奇、願意冒險、開放心胸、對於工作有高度的內在動機等人格特質，延伸至家庭作業的向度，具家庭作業安排創意的教師可能是幽默的、好奇的、而在規劃家庭作業時，是覺得有趣且願意嘗試各種可能或挑戰的。

#### （二）從歷程的觀點看家庭作業的安排創意

創造的歷程是一段思考與問題解決的歷程，而教師在面對家庭作業的安排與設計時，可能也會遇到一些瓶頸，具家庭作業安排創意的教師應會願意思考，並

嘗試各種可能的方法，尋求問題解決的途徑。

### （三）從產品的觀點看家庭作業的安排創意

從產品的角度出發，創造性產品需要具備新奇、獨特與實用價值，將此產品的角度延伸至家庭作業的範疇，則是將具體的家庭作業視為教師安排的產物，具有家庭作業安排創意的教師，其所設計的家庭作業應是新穎的、獨特的，而且也是符合學生能力，是學生能了解與完成的。

### （四）從環境/壓力的觀點看家庭作業的安排創意

創造力的發生需要評估環境的條件，而學校中的環境可能包括學生家長、學校同事、行政單位等，具有家庭作業安排創意的教師，需要考慮環境對於家庭作業安排的壓力，教師所安排的家庭作業也可能需要與家長、同事和行政部門的意見進行協調。

### （五）從生態系統的觀點看家庭作業的安排創意

生態系統中強調個人與領域、學門的互動，延伸至家庭作業的領域，具有家庭作業安排創意的教師，本身需要具備安排或規劃家庭作業的知能，也需敏察學校領域中對於家庭作業創意的判準，在與系統互動的過程中，嘗試家庭作業創意的可能呈現。

研究者整理上述的論述於下表 10 中：

表 10 從創造力研究觀點看家庭作業的安排創意

創造力的研究觀點	家庭作業的安排創意
人格特質	具家庭作業安排創意的教師是幽默的、好奇的、願意嘗試挑戰的
歷程	教師能發揮創意解決有關家庭作業的問題
產品	教師所安排的家庭作業是新奇的、獨特的、是學生可以完成的
壓力/環境	教師安排家庭作業時能依據環境中的助力和阻力進行調整。
生態互動	教師內化教學領域與學校制度的規準，其安排的家庭作業能為其他教師、行政人員或家長等領域守門人所接受。

由以上的彙整可以發現，具有家庭作業安排創意的教師，應會考量環境中對於家庭作業的安排條件，會與環境、領域判準互動，嘗試各種方法取得平衡，並安排出較為新奇、獨特、且具實用價值的家庭作業。

## 二、家庭作業安排創意的評量方法

教師對於家庭作業的安排創意應如何評估？是本研究希望嘗試分析並著手界定的，由於相關文獻並未有明確的評量方針，因此，研究者嘗試結合創造力的評量方式與家庭作業的安排，藉以探討家庭作業安排創意的可能評量方式。

創造力的評量通常包括「產品與表現」、「人格特質與態度」、「擴散思考能力」、「歷史回溯」等四個評量向度，而其評量方式也分別包括「自我陳述」、「專家共識」、「同儕互評」、「測驗」、「教師評估」等方式，研究者嘗試延伸這些評量向度在家庭作業的安排面向，若從「產品與表現」向度評估教師安排家庭作業的創意，是將家庭作業視為教師安排的成品，可能藉由教師自我評估、同事評估等方式來了解家庭作業的創意，或由專家依據家庭作業的內容進行創意的共識評量。

若從「人格特質與態度」向度評估教師安排家庭作業的創意，則傾向於了解教師本身的個人特質是否具備獨立、幽默，而在安排家庭作業時是否覺得有趣、面對家庭作業的問題能否開放心胸；接納不同意見等相關的創意特質。

若從「擴散思考能力」的向度評估教師家庭作業安排創意，可能從教師對於家庭作業的安排是否具有變異性、獨創性、流暢性或精進性等的向度進而詮釋。然而，若從「歷史回溯」向度欲了解教師對於家庭作業的安排創意，則可能需要由已具備共識之家庭作業安排創意的個人或相關資料進行回溯分析，從中擷取家庭作業安排創意的可能解釋。

綜上所言，研究者整理為如下表格：

表 11 創造力評量內容與家庭作業安排的對照

創造力評量內容		家庭作業的安排	
評量內容	評量方式	評量內容	評量方式
產品與表現	自我陳述、專家共識、同儕互評、測驗等	家庭作業的創意程度	教師自評、專家共識
人格特質與態度	自我陳述、測驗、教師評估	教師的個人的創意特質	自我陳述、測驗、教師評估
擴散思考能力	測驗	家庭作業安排策略與內容的獨創、流暢、變異與精進性	測驗
歷史回溯	自我陳述	從已具共識的創意家庭作業中分析	

藉由以上的分析可以發現，若從「產品與表現」、「人格特質與態度」以及「擴散思考能力」等向度進行教師安排家庭作業創意的評估，較具有明確的評量內容，然而，就「歷史回溯」的評量角度而言，因為家庭作業安排創意的研究較為少見，共識也尚未建立，「歷史回溯」之評量方式應是較不具體可行的。

因此，本研究將以「產品與表現」、「擴散思考能力」以及「人格特質與態度」等評量向度著手，一方面將家庭作業視為安排過程的產物，並評估此一產品的創意，也可以從擴散思考的流暢性、獨特性、變異性以及精進性等特質，了解家庭作業安排的變化、獨特或新奇的部分，而教師對於安排家庭作業的態度，或是所抱持的想法也可以是創意展現的一項指標。

## 第六節 教學創意與家庭作業安排創意之關係分析

具有教學創意的教師會依據教學目標，在教學中融入新的教學觀點、方法、策略，協助學生學習；而具有家庭作業安排創意的教師，會考量環境中有關家庭作業的安排條件，與環境、領域判準互動，嘗試各種方法取得平衡，並安排出較為新奇、獨特、且具實用價值的家庭作業。

基於教師是教學與家庭作業的共同規劃者，依據一貫的教學目標、考量同一群學生的個別差異、興趣、動機著手設計，並在過程中與環境互動，因此，具有教學創意的教師，可能也具備家庭作業的安排創意；然而，學生執行家庭作業的過程並非完全承襲其在教室中的學習，監控者、時間規劃以及干擾部分皆可能使學生對家庭作業有不同於學校學習的完成方法，因此，教師在安排家庭作業時，需面對的問題，可能與教學有所不同，其創意的發揮也可能不盡相同。

教學創意是教師在教學中展現的創造力，家庭作業安排創意則是教師在安排家庭作業時所發揮的創造力，藉此，研究者一方面嘗試從創造力的研究觀點著手，分析教學創意與家庭作業安排創意的可能關聯，接著再從國小教師的角度出發，探討相關研究資料中，國小教師的背景變項對於教學創意或家庭作業安排創意的可能影響，並由論述中導引出本研究的研究假設。

### 一、 教學創意與家庭作業安排創意的關聯

以下研究者將藉由創造力的人格特質、歷程、產品、壓力或環境以及生態系統等研究觀點詮釋教學創意與家庭作業安排創意的關聯。

#### (一) 從人格特質的觀點分析

依據 Plucker 和 Renzulli (1999) 整理 Davis (1992) 的研究，歸納具有創造力個人之人格特質包括對於自己創造力的覺察、原創力、獨立、願意冒險、具好奇心、幽默、具開放的心胸以及高度的覺察力。因此具有教學創意的教師應具



有幽默、好奇、開放心胸接納不同事物、願意嘗試與接受挑戰等的人格特質，而教師是教學活動和家庭作業的共同規劃者，基於人格特質並不易改變，因此，具有高度教學創意的教師可能將這些創造潛能發揮至家庭作業的安排中，同樣在安排家庭作業時展現高度的創意。

## （二）從歷程的觀點分析

依據黃譯瑩（2003）分析創造力歷程觀點中的思維，可以發現英美學術社群多認為創造力是具有目的與意向的線性過程，起源於問題或困難、經過挫折而豁然。因此可以推測具高度教學創意的教師應較能覺察教學的問題，經過問題解決的過程而能逐漸豁然開朗，而具家庭作業安排創意的教師則需要覺察家庭作業的問題，並企圖解決或改善，兩者共通的是一段思考與問題解決的歷程，不同的是教師對於問題性質的覺察與判斷，因此若具有高度教學創意的教師也同樣覺察了家庭作業的問題，並嘗試思考與解決問題，則可能具有高度的家庭作業安排創意。

## （三）從產品的觀點分析

依據 Mayer（1999）整理學者們對於創造性產品的看法，認為「新奇」與「價值」兩項特質，是目前學界的共識，以此推論具教學創意的教師應能提供新奇且有效率的教學方案或想法，具家庭作業安排創意的教師則需要產出新奇、獨特且為學生所理解和完成的家庭作業，家庭作業的內容承續自教學的材料，依據共同的教學目標而設計，因此，教師若能設計具創意的教學產品，其能安排較具創意的家庭作業成品的機會也相對的較高。

## （四）從壓力或環境的觀點分析

創造力的實踐需要考量環境因素，而非在真空狀態下產生的，教師進行教學時，班級系統以及學校行政、學校組織文化皆可能對教師的教學設計、教學活動予以支持或限制，因此，具教學創意的教師需要仔細評估教室情形以及學校文化

對於教學的影響；而教師安排家庭作業時，環境因素由教室與學校延伸至家庭與社區，具家庭作業安排創意的教師需要衡量教室系統、學校文化、學生家庭背景以及社區脈絡而予以設計，因此，從壓力或環境的觀點分析，具高度教學創意的教師不一定具有高度的家庭作業安排創意，因為環境不同，對於教師安排教學活動或安排家庭作業所提供的支持或限制也不盡相同。

#### （五）從生態系統的觀點分析

從生態系統的觀點而言，創造力需要個人在領域的規準下與環境互動，具教學創意的教師須具備教學的專業知能，並了解教學領域對於創造力的判準，從中發現創意的可能，而具家庭作業安排創意的教師則需要具有安排家庭作業的知識或技巧，並了解領域中對於家庭作業創意的看法，基於此，具有高度教學創意的教師則不一定能將其教學的創意展現至家庭作業的安排中。

由以上的研究資料可以發現，從人格特質和產品的觀點來說，具高度教學創意的教師可能也具有較高的家庭作業安排創意，然而，從歷程、壓力或環境以及生態系統的觀點，具高度教學創意的教師，可能因為環境、壓力、生態系統運作不同，或是因為對於家庭作業問題的覺察與對於教學問題的覺察不同，而具不同程度的家庭作業安排創意。然本研究以教師自陳方式探討其教學創意與家庭作業安排創意之間的關係，基於以教師為研究焦點，研究者嘗試採人格與產品的觀點，假設教師的教學創意與家庭作業安排創意有高相關。

## 二、教師的背景變項對教學創意或家庭作業安排創意的可能影響

研究者希望能從現階段以教師為研究對象的相關文獻裡，探討教師的背景變項對於創造力、教學創意或家庭作業安排創意的可能影響，相關研究資料中，與創造力或教學創意有關的主題大致包括教師「創新接受度」、「教學創新」或「工

作動機」等方面之探究，而有關於家庭作業安排創意方面，則因目前家庭作業研究多著重在學生家庭作業份量、科目、家長與學生觀點之分析，與「安排創意」有關之研究並未產出，因此以下將主要分析與創造力或教學創意有關的研究資料，藉以作為研究假設推導的依據。

#### （一）國小教師之背景變項對其創新接受度之可能影響

「創新接受度」是指個體對於某項創新觀念的接受程度，依據黃嘉勝（1994）整理 Rogers 與 Shoemaker（1971）的看法，認為創新接受度是個體相較其所在之社會系統內的其他個體，更早接受創新的程度，是一種個性的概念（personality construct），可用來解釋個人對創新觀念的意願改變（willingness to change）。

王誌鴻（2000）以雲嘉南地區的國小教師為對象，探討國小教師在職進修動機取向以及創新接受度之相關，發現國小教師教育程度與創新接受度成正相關；而教師兼職主任者之創新接受度明顯高於級任導師；而參與學位班、自我進修班的教師在創意接受度上，也明顯的高於未參加學位班、自我進修班的教師。然而，教師的性別、年齡、婚姻狀況、服務年資、學校地區與學校規模等變項，則對於教師之創新接受度沒有顯著的影響。

張美雲（2003）以台中縣國小教師為研究對象，發現不同服務地區的國小教師之創新接受度不同，服務於屯區的教師較服務於山區的教師有較高的創新接受度，已婚教師較未婚教師有較高的創新接受度，而兼任主任工作教師之創新接受度比兼任組長之教師、級任與科任教師等來得高。而其研究中，性別、年齡、服務年資、服務學校規模等變項並未對教師之創新接受度有所影響。

賴明治（2003）以台東縣國小教師為研究對象，探討教師創新接受程度以及參與校務行政電腦化之間的可能關聯，在其研究中，發現教育程度較高者、服務年資較深者、參與電腦研習越多者，其創新的接受程度也較高。

綜上所述，在接受創新程度的相關研究中，教師之「教育程度」和創新接受度有正相關，而且教師「參與研習」或「兼任主任工作」，也會使其有更高的創新接受度；然而，教師的「服務年資」、「服務地區」、「婚姻狀況」對於其創新接受度的影響，在各研究中則未有共識。

## （二）國小教師之背景變項對於其教學創新之可能影響

有關「教學創新」的研究範圍涵蓋很廣，在此，研究者以「教師」、「教學」、「創新」、「創意」為關鍵字搜尋相關文獻，藉以了解不同研究資料中教師背景變項對於教學創意可能產生的影響。

蔡仁隆（2003）曾針對國小教師認知知識經濟與教學創新的現狀進行研究，其所界定之「教學創新」係指「國小教師體認知識經濟時代的內涵和特徵，在教育願景、學校願景、教學願景的引導之下，迎合學生個別需求以及自己的教學需求，在課程教材、教學方法、教師成長等方面不斷地與時俱進，利用新資訊科技與通訊網路設備，並在自我的檢討與反省中、以及與他人的知識分享、討論會談中不斷的創新、改進教學，以追求最佳教學實務。」

透過其自編的「教學創新調查問卷」，發現女性教師在教學創新實施現況優於男性教師；服務年資在 16 年以上、25 年以下的國小教師之教學創新實施現況最佳；鄉鎮一般地區的國小教師教學創新實施現況優於其他地區的國小教師；而學校規模在「25 班至 48 班」的國小教師教學創新實施現況優於其他類型學校之國小教師。由此可知，「性別」、「服務年資」、「服務地區」、「學校規模」等變項對於國小教師之「教學創新」可能產生影響。

史美奐（2003）以台北市國中教師為研究對象，探討國中教師之創新教學專業能力的現況，在其研究中，將「創新教學」界定為「教師運用知識或關鍵資訊，對於現有的教學方法做些改變，目的在得到更好的教學效果，使學生的學習成效提高、學習興趣提升，或在維持教學品質下，使學習更加輕鬆有趣，進而使教師

有更佳的教学满足感或工作成就感。」其研究结果发现，「年龄」和「任教年资」是影响教师自评教学创意的主要因素，「年龄 30 岁以下」以及「任教年资 5 年以下」的教师自认最具有教学创意，明显高于「年龄在 40-49 岁」以及「任教年资 16-20 年」之教师，而教师的性别、教育程度、担任职务、学校班级数以及班级人数等背景变项则对教师自评之创新教学没有显著的影响。

王涵仪(2002)以国中小教师为研究对象，透过自陈的「教学创新行为量表」，了解教师在教学创新行为方面的现况，其所谓的教学创新行为，是指「教师能在教学情境中注入新的观念或想法，提出具体计画、鼓励分享与尝试，并努力争取有效之资源。」然在，其研究结果中，发现男女教师所自陈之教学创新行为并没有差异。

林伟文(2002)以国中小教师为研究对象，探讨国民中小学校组织文化、教师创意教学潜能与创意教学之关系，其所定义之「创意教学」包含教师「发展并运用新奇的、原创的或发明的教学方法或教学计画以达成教学或教育的目标」，而在其研究结果中，发现男性教师自觉创意教学行为显著高于女性教师，可见「性别」因素可能会影响教师自评教学创新行为的表现。

归纳上述的研究资料，可以发现虽然各文献中的研究结果不尽相同，但在「性别」、「年龄」、「服务年资」等变项方面，可能会对教师之教学创意或教学创新产生影响。

### (三) 国小教师之背景变项对其工作动机之影响

对于工作的内在动机是影响个人创造力发生的一项重要因素，而教师之「工作动机」则泛指教师对于教学工作所抱持的态度或看法，回顾以往的文獻，相关的研究主题包括「内在动机」、「成就动机」、「工作满意度」、「工作投入」、和「专

業成長」等，以下將分別分析不同背景變項的教師在此些變項之研究成果。

楊智先（2000）以國中小教師為研究對象，研究結果證實教師之「專注力」以及「工作內在動機」對於教師之生活以及教學之創造力有正面的影響；另一方面，林偉文（2002）以國中小教師為研究對象，探討國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係，在其有關「創意內在動機」之變項的研究結果中，發現「就讀一般科系研究所」的教師在「樂於接受挑戰與開放經驗」的傾向方面，高於就讀「教育相關科系研究所」的教師；而在擴散思考能力方面，國小教師之「擴散思考能力」顯著高於國中教師，且「任教多科」的教師在教學擴散思考能力方面也明顯高於「任教語文、社會科」的教師。由此可知，教師對於教學工作的內在動機對於其創造力或教學創意有正面的影響，而教師的「學歷背景」、「教學年段」（國小或國中）以及「任教科目」也可能影響其教學創意。

徐鶯娟（1995）欲了解國小教師之成就動機、參與決定以及工作投入之間的關係，在其定義的「工作投入」是指「教師樂於、專注於教學工作，並視其在教學工作上的表現對自我價值、自我尊嚴具有重大影響的一種心態或工作態度。」在其研究中發現，國小教師之「成就動機」與「工作投入」具有顯著的正相關；而年紀較長、教學年資較為資深者，其工作投入高於年紀較輕、教學年資較為淺者；任教於偏遠地區的教師之工作投入高於任教於城市地區的教師；擔任行政人員的教師之工作投入高於級任或科任教師；已婚教師以及學校規模較小的學校教師具有較高的工作投入；另外，教師之「性別」因素則未對其工作投入產生明顯的影響。

相對應於上述的研究結果，董秀珍（2001）從國小教師工作價值觀、角色壓力與工作投入程度之間的相關著手，以台南市國小教師為對象進行問卷調查，其研究中所謂的「工作價值觀」係指中介於個人情感取向以及可提供與此情感相似滿足感的各種外在目標間的一組概念，而其「工作投入」是指教師樂意且專注於教育工作，並為期做好工作，在從事教育工作時，會進行相關的準備活動，以免

慌張的心態或態度。

在其研究中發現，教師之「工作價值觀」與「工作投入」之間有顯著的正相關，表示教師若對教學工作抱持著正面、積極的價值觀，則對教學工作越投入；而背景變項的分析中，「師專畢業」之教育背景的國小教師相較於大學畢業的國小教師有較高的工作價值觀，然而，教師的「性別」、「服務年資」、「擔任職務」、「年齡」、「婚姻狀況」等變項對於教師之工作價值觀和工作投入則影響不大。

另一方面，就「工作滿意度」來說，教師所處的「服務地區」可能影響其對於教學工作的態度或想法，梅媛媛（1997）以花東兩縣偏遠地區國小教師為研究對象，試圖探討偏遠地區國小教師工作滿意度與工作士氣的相關，結果發現偏遠地區國小教師對於工作的滿意度與工作士氣皆在中等之上，而就任教地區而言，偏遠地區的教師之工作滿意度高於特偏地區的教師，年齡較大的教師之工作滿意度高於年輕教師，男性教師的工作滿意度也高於女性教師的工作滿意度。而梅媛媛透過訪談發現，偏遠或特偏地區的國小教師雖然對於工作滿意度不差，但是由於生活、交通不便、離家太遠等因素，造成流動量大的情形。而陳進成（民 86）進一步分析偏遠地區國小教師之教學情形，表示偏遠地區的國民小學普遍存在著代課教師多、初任教師多、教師流動率大的問題，偏遠地區的教師服務年資短，調動率高，也造成偏遠地區學校維持教學品質的一項考驗。

綜合上述的研究結果，可以發現教師若對教學工作抱持正面的價值觀、成就動機較高者，對於工作也較為投入，而教師的「教學年資」、「任教地區」、「學歷背景」、「婚姻狀況」以及「性別」等可能對於教師之工作投入、工作滿意度產生影響。

在探討教師專業發展方面的文獻中，韓諾萍（2002）以台東縣國小教師為研究對象，探討教師參與學士後在職進修的動機與其專業發展的情形，其所謂的「教師專業發展」是指「教師在從事教學工作的生涯中，個人專業知識與能力的精進

與提升，教師可透過參與由政府、機構、學校所辦理之教育性進修研習活動或自行主動參與各種非正式的研習活動，以其引導自我學習並從中增進個人教學的知能、技巧與態度；進而達到個人自我實現及改善教育品質，並能反映在學生學習成就上。」

在其研究的結果中，發現教學年資在 11-15 年之間的教師，其專業發展明顯的優於教學年資在 5 年以下者；市區的教師得分高於一般鄉鎮、山地鄉或特偏地區的教師；而已婚教師明顯優於未婚教師；在教育養成背景方面，師專畢業的教師之專業發展高於師院、師大或教育系畢業的教師；曾參與進修之教師專業發展也明顯優於未參與進修之教師。另外，男性教師專業發展並未明顯的高於女性教師；不同職務、不同學校規模之教師之專業發展並無差異；而原住民或非原住民的教師在專業發展上的表現也差不多。

另一方面，也有研究者著重探究教師專業成長的知覺，陳靜婉（2001）以彰化縣國小教師為研究對象，探討教師在職進修與專業成長知覺的關聯，其所謂的「專業成長」，是指教師參與進修後，能正向的提升教學知能，使個人專業知識與態度獲得增長，而與教師有關的專業，包括教育知識、教學知能、班級輔導技能、專業態度以及自我成長等部份。在其研究中，男性教師整體專業成長明顯高於女性教師；50-59 歲的教師之專業成長高於 20-29 歲的教師、服務年資 21 年的教師之專業成長知覺明顯高於其他服務年資的教師；已婚教師之專業成長知覺明顯高於未婚教師，然而，學歷、兼任職務、學校規模以及學校位置等變項則對教師之專業成長知覺無顯著的影響。

然而，在專業成長現況的研究中，「年齡」、「服務年資」和「婚姻狀況」對於教師的專業成長或專業發展可能有顯著的影響，但是各研究結果中，教師最佳的專業成長或專業發展年齡層或服務年資並未有定論；而「性別」、「服務地區」、「學歷」等變項對於教師專業成長或專業發展的影響則未見定論。

總結上述的各項研究，蔡仁隆（2003）發現女性教師在教學創新實施現況優



於男性教師，而林偉文（2002）認為男性教師自覺創意教學行為顯著高於女性教師；梅媛媛（1997）認為男性教師的工作滿意度高於女性教師，且陳靜婉（2001）的研究也指出男性教師整體專業成長明顯高於女性教師。

就「年齡」或「教學年資」而言，各研究的結果極為分歧，梅媛媛（1997）認為年齡較大之教師具有較高的工作滿意度，呼應於這樣的研究結果，蔡仁隆（2003）認為服務年資在 16 年以上、25 年以下的國小教師之教學創新實施現況最佳；賴明治（2003）認為年資較高者有較佳的創新接受度；徐鶯娟（1995）認為年紀較長、教學年資較為資深者，其工作投入高於年紀較輕、教學年資較為淺者；陳靜婉（2002）的研究也同樣指出 50-59 歲的教師之專業成長高於 20-29 歲的教師、服務年資 21 年的教師之專業成長知覺明顯高於其他服務年資的教師。

相異於上述的研究結果，史美奐（2003）認為年輕教師自任較具教學創意，其研究指出「年齡 30 歲以下」以及「任教年資 5 年以下」的教師自認最具有教學創意。另一方面，也有研究者認為教學年資介於中間者創意潛能最佳，如韓諾萍（2002）發現教學年資在 11-15 年之間的教師，其專業發展明顯的優於教學年資在 5 年以下者。

就「任教地區」方面的研究，張美雲（2003）認為服務於屯區的教師較服務於山區的教師有較高的創新接受度，表示都市地區的教師可能具有較高的創意潛能，呼應於這樣的結果，韓諾萍（2002）也認為市區的教師之專業發展明顯的高於服務於一般鄉鎮、山地鄉或特偏地區的教師。然相對的，也有研究指出鄉鎮地區或偏遠地區的教師較具有創意潛能，如蔡仁隆（2003）研究指出鄉鎮一般地區的國小教師教學創新實施現況優於其他地區的國小教師；徐鶯娟（1995）研究發現，任教於偏遠地區的教師之工作投入高於任教於城市地區的教師。

在「擔任職務」方面，在徐鶯娟（1995）、王誌鴻（2000）、張美雲（2003）

的研究中，認為有兼任行政工作的教師工作較為投入、且有較高的創新接受度。另一方面，在教師的「婚姻狀況」中，徐鶯娟（1995）認為已婚教師有較高的工作投入；且張美雲（2003）也發現已婚教師之創新接受度較高；就專業成長分面的相關研究而言，陳靜婉（2001）發現已婚教師之專業成長知覺較高；韓諾萍（2002）也認為相較於未婚的教師，已婚教師具有較高的專業發展。

國小教師的「性別」、「教學年資」、「年齡」、「任教地區」、「擔任職務」、「婚姻狀況」等項目，是普遍研究論及的背景變項，然在此，研究者一方面考量與研究目的較有直接關聯的變項，另一方面也顧及問卷內容的簡潔，因此排除「學歷背景」、「婚姻狀況」、「學校規模」等變項，並將「年齡」與「教學年資」合為一項；在「擔任職務」的項目中，基於研究主題中涉及家庭作業的規劃，較屬於班級教學活動，且因為國小級任或科任教師對於學生家庭作業的規劃與經營可能有不同的策略，因此僅就「級任或科任」進行分類。

綜合來說，本研究將針對教師的「性別」、「教學年資」、「級任科任」以及「任教地區」等四個背景變項進行探討，然因為各研究的結果並未有共識，因此本研究僅假設教師的背景變項對於其教學創意以及家庭作業安排創意有顯著的影響。

### 三、研究假設

依據上述的文獻整理，本研究提出之研究假設如下：

#### （一）了解國小教師教學創意之現況

##### 1-1 了解國小教師教學創意之現況

1-1-1 了解國小教師「教學創新行爲」之現況

1-1-2 了解國小教師「教學創意動機」之現況

##### 1-2 不同背景變項之國小教師，其教學創意有差異。

1-2-1 不同背景變項之國小教師，其「教學創新行爲」有差異。

1-2-1 不同背景變項之國小教師，其「教學創意動機」有差異。

(二) 了解國小教師安排家庭作業創意之現況

2-1 了解國小教師安排家庭作業創意之現況

2-1-1 了解國小教師「安排家庭作業策略」之現況

2-1-2 了解國小教師「安排家庭作業內容」之現況

2-1-2-1 了解國小教師「安排家庭作業目的」之現況

2-1-2-2 了解國小教師「安排家庭作業種類」之現況

2-1-2-3 了解國小教師「安排家庭作業內容」之獨特性

2-2 不同背景變項之國小教師，其安排家庭作業創意有差異。

2-2-1 不同背景變項之國小教師，其「安排家庭作業策略」有差異。

2-2-2 不同背景變項之國小教師，其「安排家庭作業內容」有差異。

(三) 探討國小教師教學創意與家庭作業安排創意之關係

3-1 國小教師之教學創意，與「安排家庭作業的策略」具高相關。

3-1-1 國小教師「教學創新行爲」與「安排家庭作業的策略」具高相關。

3-1-2 國小教師「教學創意動機」與「安排家庭作業的策略」具高相關。

3-2 不同教學創意之國小教師，其「安排家庭作業的策略」有差異。

3-3 具「安排家庭作業內容」獨創性之教師，教學創意較高。

(四) 探討國小教師教學創意對家庭作業安排創意之預測性

4-1 國小教師之教學創意對家庭作業安排創意具有預測性。

4-1-1 國小教師之「教學創新行爲」對家庭作業安排創意具有預測性。

4-1-2 國小教師之「教學創意動機」對家庭作業安排創意具有預測性。