

滴水穿石：偏遠地區國小教師實踐正向 管教於弱勢學童之個案研究

陳建志*

摘 要

本文以研究者與班上孩子的互動為主軸貫穿整個故事，以個案研究法為基礎，藉由傾聽和觀察學生的行為，彙整相關人員的對談內容與文件，訪談與觀察進行資料蒐集。其後以整合偏遠地區弱勢學童教育問題、文化資本與社會資本概念為分析視角，藉著親師生的敘說，期望突破教師中產階級屬性，解構偏遠地區的教育問題，並發展出有效正向管教教學輔導計畫及策略，提出學童之問題植基於其個別背景環境，對應之正向管教策略須依情境訂立並滾動修正之結論，並提供建議給相關單位參酌，希冀在瞭解學童教育問題與個案教師的實務運作後，對偏遠地區弱勢學童的教育有所助益。

關鍵詞：正向管教、個案研究、偏遠地區、弱勢學童

* 第一作者：國立臺北教育大學教育經營與管理學系助理教授

Email：chen2020@tea.ntue.edu.tw

投稿日期:107年3月22日；修改日期:108年8月30日；採用日期: 109年12月21日

壹、緒論

老師！你們班上的一個小朋友－宏恩（本次個案以宏恩化名，2020年6月甫於國中畢業），他常會對老師說出沒有禮貌的話，例如：「你憑什麼來教我們？」、「你很無聊耶！」等等，跟老師講話也很不耐煩，常常會邊抖腳邊跟老師講話，你以後要多留意囉！

故事開始於2013年7月，那時的我剛調動至潭水國小（化名），擔任宏恩三年級的導師，迎接我的第一句話是學校替代役先生的忠告，那時風很輕、天很藍，但是心卻有點慌，也成了本次探究的起始點。一群在太武山腳下樂天知命的孩子，遠離著繁華塵囂，每日愉悅的揮灑著汗水，而研究舞台正立基於此一屏東縣偏遠地區學校。此地位處偏遠，家長大多以打零工及務農為生，校內學生幾乎全來自單親、隔代教養及新移民家庭，不僅人口外移嚴重，留在此處的孩子，其家庭半數以上也具備中低收入戶的資格。但窮鄉僻壤卻成了學校的轉機，豐富的生態環境少了人為破壞，讓校園成了大自然教室，而學生的學習狀況，根據研究者在田野的教育經驗以及和同校教師、推動社區營造等人士晤談後，發現這邊的學生大多受限於家庭與社區因素，致使在學業成就上相對弱勢，而此也成為探究的契子，希冀在問題解決後，能使其教育旅途更為順遂。

本文像是一場教學實踐歷程中和孩子們共同演出的戲劇，以校園及教室為舞台，以研究者與班上孩子的歡笑與淚水為主軸貫穿整個故事。幕起，主角「宏恩」的家庭登場，宏恩目前與阿公阿嬤、爸爸、兩位姐姐和妹妹同住，母親在他2歲時因不滿父親長期毆打而離家，造成他在缺乏母愛的環境中成長。家中經濟來源主要是靠爸爸在鄰近的超商打工及低收入戶補助，同住的阿公阿嬤則從事務農工作，收入不優渥且生活環境不佳。然而即便家中環境不佳，但他是家中唯一的男孫，所以社區民眾及過往授課教師均指出阿嬤非常寵愛他，造成他種種的偏差行為，翻閱過往的輔導紀錄，辱罵師長、欺負同儕及毆打妹妹等評語更是層出不窮，著實是家中的小王子、學校的小霸王。

宏恩低年級的導師是位非常有耐心的女老師，常跟校內同仁討論宏恩的輔導管教問題，也積極與家長溝通協調，不過仍對宏恩部分偏差行為束手無策（如欺負同學、

頂撞師長等），而宏恩就在這成長背景下升上中年級。過往在尚未規範教師管教方式之前，面對這類學童，部分教師會用較嚴格的方式管教，或者是採取適度體罰的方式處理。然而時下台灣的教育政策，2006 年底「零體罰」政策入法，並以「正向管教」（positive discipline）為推動之主流，期望透過教師的身教與言教、以鼓勵代替責備、以同理心理解學生行為等方式，使學生正向成長，但其耗時較久，且需要家長與學生之配合為最大難點（邱芷芃，2012；盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲與張雨霖，2016）。

而偏遠地區學童之所以較為弱勢的原因，王麗雲、甄曉蘭（2007）指出與其所處之地理區域環境偏遠、教師與家長的教育期望較低、同儕多元互動以及本身學習動機較不足相關，進而導致學童對學習較不熱衷、家長對教育較不關注的狀況。由上可知，在偏遠地區成長的宏恩，其行為背後受其個人、家庭、學校與社區交織的脈絡影響，要如何解構宏恩的行為、走入宏恩的心，又不對他造成傷害；要怎樣藉由持續的陪伴與關懷，進而落實正向管教，讓教育的力量深入他的學習成長，又能解決他的問題便成了我的重大考驗。

因此我藉由傾聽與理解學生的行為，透過教師、社區人士、宏恩阿嬤與學童們共同的敘說，讓更多人更深一層瞭解偏遠地區弱勢學童的教育問題，期望能提供更多面臨類似問題之教師及教育機構參考，並據以達成以下研究目的：1.分析探究個案學童背景環境與遭遇問題；2.根據所遭遇之問題，發展出有效之正向管教教學輔導策略；3.歸納研究發現，讓第一線教育工作者更深入瞭解偏遠地區弱勢學童面臨的困境，且提供台灣偏遠地區家庭及相關教育單位參酌。

貳、文獻探討

一、偏遠地區弱勢學童教育問題

相關研究大多指出偏遠地區學生學習表現落後源自家長社經資源不足、無法支持學生學習，亦指出偏遠地區缺乏課程推廣條件、教育經費不足及家庭教育成效不彰，所以學生多數較為弱勢（王麗雲、甄曉蘭，2007；Chang & Sheu, 2013）。偏遠地區教育之困境及影響因素分述如下：

（一）地理環境因素

1、交通通訊的困難

偏遠地區學校大多位於交通不便地區（許誌庭，2014）。以屏東縣為例，屏東縣位處台灣最南端，位置偏遠封閉且地形狹長，也因為地理環境的特殊，距離市區愈遠的地區，交通愈不便，生活愈艱苦，教育的差距也愈大。而偏遠地區的定義根據教育部之解釋為「地域位處偏遠且交通狀況不便」之地區，依此原則授權地方政府自行核定與解釋，在屏東縣 166 所國小當中，被認定為偏遠（含特偏、極偏）之國小即佔了 67 所，佔全縣國小的 40.36%，也因為地處偏遠生源缺乏之關係，學校規模多介於 6 至 12 班（教育部，2018）。由此可得知偏遠地區學校因上述因素，將有可能導致學生缺乏同儕互動，及就學困難的情形發生。

2、缺乏文化資本與社會資本，易產生社會階級再製

弱勢學生所處的社會環境，概略包含有形與無形的條件，有關經濟、科技與資訊獲得等有形資源較易觀察與衡量，然而文化資本（cultural capital）與社會資本（social capital）等無形資源就必須進行社區體驗方能發現（簡良平，2010）。文化資本意指擁有者在文化知識的風格、態度、偏好及評價，例如對文學、音樂、歷史文物等的理解與體驗；而社會資本則是指擁有者憑藉特殊社會關係，獲得訊息與資源的成果（Bourdieu, 1984）。

偏遠地區的教育人員缺少權限及能力參與社區的社經資源發展，但是卻能夠透過學校與社區的連結，拓展學童的文化資本與社會資本（Payne, 2005）。簡良平（2010）發現偏遠地區之學校常無能力或無意願聯結社區發展，且因所處之地域關係，導致學校與社區無法提供充足之文化與社會資本，資本的不足會引發貧窮，而貧窮則會加速社會階級再製。

3、缺乏刺激、學習意願不高致使學業成就低落

偏遠地區受限於地理位置關係，致使文化刺激貧乏，欠缺讀書風氣與競爭力。彭富源與馬任賢（2018）指出偏遠地區學生缺乏同儕刺激，較難發揮同儕競爭的效益，加上文化刺激以及學習動機的薄弱，既無刺激自然學習動機低落。另一方面，伴隨著日新月異的資訊科技進步，數位落差所帶來的衝擊亦加速城鄉差距的擴大，學生也因不易接收資訊，導致學習動機不高，致使學業成就低落（Hall, 2012）。

（二）學校教師因素

1、師資流動率高

陳幸仁與王雅玄（2007）指出偏遠地區呈現嚴重的「邊陲性」現象，教育人才少有意願於偏遠地區或定居服務。此外，偏遠地區交通不便、生活條件差且因班級數及教師人數少，造成教師常身兼多項行政及多科教學工作，又不易進行在職進修，造成教師流動率高（彭富源、馬任賢，2018）。多項研究亦指出，偏遠地區的教師幾乎是以公費分發、新進及代理教師為主，常無法留住人才，導致偏遠地區成為新進教師的跳板，學生成為教學研究的白老鼠（劉文通，2009；Chang & Sheu, 2013）。

師資部分，在 2017 年通過的《偏遠地區學校教育發展條例》也規範公費生服務年限，獎勵久任且服務成績優良之教師，期望能降低偏鄉教師的流動率。然而在相關法條尚未落實前，多數教師仍舊希望到都市或離家較近的學校服務，其原因為都市學校規模較大、組織分工完整，可專心帶班授課，或是擔任行政職務精進；而選擇離家近的學校則能帶給教師安定感與生活的便利。

2、部分教師易忽略貧窮與弱勢對教育的影響

偏遠地區教師多半有隨時離開原服務學校的準備，因此會選擇與社區保持疏離；且部分教師容易忽視學童家庭與社區的弱勢，只關注學童在校表現，因此自然不會從文化、風俗以及學習能力間的關係，聯結至學生的教育需求（許添明、葉珍玲，2014；Hall, 2012）。願意回應弱勢社區及學童需求者大多投入可觀的時間與精力，過程也令人動容，而部分教師較無法認同社區文化，中產階級屬性堅強，較少反思社會正義的意義，排除貧窮因素干擾教學的發展（簡良平，2010）。

（三）原生家庭因素

1、家庭教養功能不明顯

親密的家庭關係是孩子學習的基礎，弱勢學生因家長打零工或是外出工作時間長，與孩子互動少，由祖父母代為教養，有些祖父母因為識字不豐，沒有能力也無意願參與孫子的教育活動，疏於要求養成積極的學習態度，導致孩子的學習能力常在缺乏人文涵養及語言刺激的環境下弱化，家庭社會化歷程也會出現缺乏親子關係及對應之文化資本的狀況（丁學勤、曾智豐，2013；簡良平，2010）。偏遠地區家長教育程度偏低且較容易忽略子女教育，此舉不僅造成子女學習意願低落，同時也或多或少影響教師教學熱忱，而離婚或離鄉工作者眾則造成親職教育

的缺乏（陳幸仁、王雅玄，2007）。不過也有部分學校的教師團隊，在此情境中反而更能凝聚其動力，期許用教育翻轉學生的未來，進而發展出許多在地特色課程，或辦理實驗教育方案，引入更多資源，一同帶動家庭與社區的成長。

2、社會流動困難，社會仰賴心態出現代間傳承現象

偏遠地區家長的教育程度通常不高，因此在工作的選擇上多半以打零工維生，社會階級較低（李佩嫻、黃毅志，2012）。而一些專業程度愈高的職業常居於較高社會階級，專業化程度愈高的工作需要接受愈高愈長的教育，因此教育程度與職業階級關係密切。而偏遠地區家庭受限於本身經濟狀況，大多難以擁有進入菁英圈個體的機會，因此也讓社會流動更加困難，容易在家族裡出現代間傳承的現象（姜添輝，2002）。

3、生活品質的困頓

以台灣現況來說，遠離都會的偏遠地區幾乎呈現貧窮人口聚集的現象。此外，隨著家庭收入逐年降低、人口日趨老化、扶養率年年升高、高品質勞力不斷外流等形成惡性循環，更是連帶影響教育品質（簡良平，2010）。為弭平此差距，政府補助學校推展教育優先區計畫，除補助學校特色課程開設外，還提供學校推展親職教育活動等項目，目的無非不是希望透過更多教育資源的投入，改善學童面臨的不利困境，幫助其日後發展（教育部國民及學前教育署，2017）。然而，學校接受補助且執行方案後，學生放學後仍須回歸家庭，但其家庭多數生活困頓，且家長無力指導子女課業，致使學生常無法達成學校的教育目標（劉文通，2009；Hall, 2012）。

綜觀以上之分析可瞭解到屏東縣偏遠（含特偏、極偏）之國小佔全縣國小總數的四成以上，此類型學校之規模大多在 12 班（含）以下，故在經費與人員編制較少，且因交通不便與工作繁雜等因素使得教師流動率偏高。此外，傳統以來，台灣的家長雖重視教育，但關切學童個別學業表現多於增加學童文化資本與社會資本。在都市地區，社區家長會透過社區與學校連結，架構有利學習的社會環境，然而具此想法與行動者在偏遠地區仍不普遍（簡良平，2010）。也因受限於家庭因素，在偏遠地區難有向上流動的情形，而環境因素也導致就學的困難，致使社會階級再製普遍，社會仰賴心態出現代間傳承的現象。然而，偏鄉學校也並非全是弱勢的代名詞，有些學校團隊反而會化阻力為助力。因為家長較不關心教育，所

以學校有更多彈性來發展課程；因為當地生態較為豐碩，因此教師有更多的資源發展教學；也因為孩子的學習多數發生在學校，只要學生在其各項學習中有所成長，教師團隊便會受到鼓舞，持續在偏遠地區學校服務。

二、正向管教策略的演變與轉化

（一）零體罰政策推展

台灣自 1986 年起教育部函示禁止體罰，1987 年正式解除戒嚴令，自此便積極推動各項制度改革。其中，教育改革團體的成立，更是零體罰教育政策制定的主要推手。在 1987-1997 年間，立法院通過教師法的制訂，確定教師能夠執行法定管教權。而教師法施行後，教育部在《教師輔導與管教辦法》中賦予教師適度管教權，必要時在家長或監護人書面同意或授權下，可對學生採取「暫時性疼痛」的適度體罰。但是，在社會輿論及立法委員的反對聲浪下，教育部隔年取消教師輔導與管教辦法中暫時性疼痛管教方式，明訂教師管教學生行為得採取其他適當之管教措施（教育部，1997）。

此後，隨著人本主義與人權思想的發展，加上體罰對學生身心發展的不利，因此世界各國政府立法禁止體罰成為一股風潮。在 1997-2006 年間，教育部公告教師不得有不當體罰行為。最終，立法院於 2006 年 12 月 12 日三讀通過，並旋即於 27 日修正公布教育基本法第 8 條及第 15 條，完成零體罰政策立法（許育典、陳碧玉，2009）。因此，可將零體罰政策之推展分為四階段，第一階段為 1986 年前，無任何具體規範；第二階段為 1987-1997 年，法定管教權的確立時期；第三階段為 1997-2006 年，零體罰概念萌芽、宣導與立法協商期；第四階段為 2006 年之後，零體罰入法，強調以友善校園為目標、正向管教為策略。

（二）正向管教措施落實

為順應時下教育潮流，教師除扮演經師與人師的角色，具備教育專業的知識、能力以及協助學生建立正確的價值觀，力求達成教育的目的之外，更要成為同時兼顧社會與學生需求之「良師」，而正向管教正可達成此目的（張春興，1994；盧玉燕等人，2016）。奧克拉荷馬州衛生署（Oklahoma State Department of Health）定義正向管教為師生彼此尊重，讓雙方能夠瞭解行為背後的信念，達成有效的溝通而改善學生之行為（Oklahoma State Department of Health, 2007）。而為落實教育基本法，教育部除推行

校園正向管教計畫，積極以正向管教取代零體罰措施之外，也在 2007 年提出配套措施，積極全面推動正向管教（教育部，2008）。

奧克拉荷馬州衛生署（2007）亦提出以下有效的正向管教方式供作教師參考：1. 建立模範：在學童的一生中總是不斷的在模仿，因而最有力的技巧就是教師的身教與同儕的典範學習。2. 對談尊重：與學生及家長溝通時應彼此尊重。3. 明確告知學生要做些什麼：正面溝通要他們如何表現。4. 設定規範：給學生必要、明確且合理的規範。5. 提供選擇的機會：提供不同選擇使學生能獲得掌控自己生活的權利，同時鼓勵自己做抉擇，使其學會自我負責。6. 鼓勵學生的優點：當學生表現良好或符合規範時，教師必須予以注意並立即加以鼓勵。此六項方式受到徐嘉珍（2015）、Slavich 與 Zimbardo（2012）之認可，故為研究者所推廣之策略，也就是透過教師與同儕的模範學習，使學生有榜樣可遵循，在對話溝通時以同理與尊重的方式進行，在下達任務時須明確且設立好規範，鼓勵學生自己做決定，並為自己的行為表現負責，若學生達成時立即讚美，用以增強其正向行為。

（三）正向管教相關研究

正向管教的理論基礎，整理張春興（1994）、Seligman（2002）之概念後提出包括正向心理學、人本心理學與行為主義心理學等。其中正向心理學強調教師在學習環境中營造正向的組織氛圍，以教師正向的特質與理念，引導學生發展正向的情緒與行為，用以建立學生積極的自我價值觀；人本心理學強調尊重學生，並重視其自主發展；行為主義心理學則側重於學習活動與正面事物的聯結，幫助學生願意且成功度過容易引發焦慮的情境。

而研究面項，吳清山與林天祐（2008）認為可分為去除學生疏離感、師生相互尊重、考慮學生個別差異、教導學生重要的社會或生活技能、引導學生發現、肯定自己的長處等，其內涵與 Oklahoma State Department of Health 提出項目相似。此外，有效執行正向管教，不僅能改善學生行為，更可顯著提升班級經營績效與教師教學效能，因此在零體罰政策入法後成為教學現場之主流（陳美惠，2015；盧玉燕等人，2016；賴協志，2020；Coetzee & Mienie, 2013）。在國外，研究指出學校實施正向管教不僅對教師教學有正面影響，更能同時提升學生數學學習成效（Whisman & Hammer, 2014）。

然而，執行過程中並非完全美好，亦有障礙因素存在。邱芷芃（2012）調查 80 所公立國民小學教師，歸納實施正向管教主要困難點為家長的管教態度失當、家庭教育

功能失衡以及實施正向管教成效慢且耗時較久，教師在推行過程中容易產生挫折感；盧玉燕等人（2016）以 30 位獲正向管教獎項之教師為對象，歸納其困擾因素為反覆發生的違規行為、學習意願低落與同儕糾紛頻繁；Hilary 與 Terence（2017）研究校園中實施正向管教，主要困難點則為學生學習動力不足以及須耗費心力調解同儕紛爭；在十二年國民教育推動的當下，王雅玲（2018）亦指出正向管教為立意良善的校園輔導與管教方針，其主要困難點為學生在校學習表現低落、與人相處態度不佳、學習態度不良等。由此可知學生之學習動機不足與同儕之紛爭頻繁為執行正向管教的首要障礙因素，而學生的反覆違規，以及家長之不當管教亦會使教師產生挫折。

整理上述研究後，綜歸目前多數國內外之研究多半聚焦於地區、學校及班級層級推動正向管教之作為及相關障礙因素，缺少以個案學生為主之探究。然而，時下教育潮流日漸重視學生個別發展，個案學童接受教師正向管教後之行為改變，及其成長歷程為目前研究所不足之處，而此亦可呼應盧玉燕等人（2016）提出之時下的正向管教較無法深入困擾情境提供具體建議，值得後續研究進行探究。

此外，本研究之所以特別強調正向管教對偏遠地區弱勢學童之影響，除考量本身服務對象及場域，以及友善校園與正向管教乃教育部大力倡導之政策作為外，在陳美漣（2015）的研究中更提出了偏遠地區學生家庭功能較不明顯，因此教師更須具備「良師」的角色，有時甚至教師對於學生的啟發與影響會高過於原生家庭，若能使用正向管教於學生之行為管理，便可增加學生就學意願及學習動機，進而提升其學業表現，培育其完善之人格。

參、研究方法與設計

為有效分析個案學生的狀況，研究者藉由故事背後所呈現的意義，分析偏遠地區弱勢學童的教育問題，期望藉由問題的解決與正向管教的落實，協助宏恩在學業成就與日常生活表現上有所提升。

一、研究方法

有關校園中正向管教之相關研究，計有大規模問卷調查與質性研究之訪談與觀察等方法（Coetzee & Mienie, 2013）。問卷調查著重在數量之統計結果；惟本研究關注校園

「正向管教」與學生的成長歷程，統計之「結果」並非重點所在，本研究重視動態過程之分析，強調研究者與被研究者間的互動，研究者透過實地參與、觀察、描述，關注教師正向管教的「過程」及其「特點」，協助瞭解個案的成長歷程，提供豐富的現象觀察，以及在此脈絡下的詮釋，研究者透過參與觀察、訪談以及文件分析等方式來蒐集資料，澄清並反思偏遠地區學童教育問題以及個案學生的狀況，從資料的整理與分析中歸納出結論（潘慧玲，2004）。

二、研究歷程與研究倫理

教育研究的目的是在於提供值得信賴的知識，對於質性研究的「值得信賴性」，Lincoln 和 Guba（1985）認為研究過程的嚴謹性、研究關係的公平性和結果的真實性乃是其判斷的標準。以下，茲敘述本研究的探究方法、歷程，以及研究倫理的考慮等層面，以考驗本研究的「值得信賴性」。這次研究約定事項的內涵精神在於：

（一）避免對敘說者造成傷害，分析中立客觀

研究訪談之前，研究者先與協作者進行磋商，重點在於研究者願意遵守研究倫理避免對協作者造成傷害。此外，身為教師，與社區間的矛盾也常是我在教育歷程中掙扎反思的關鍵所在，為此我面臨了揭露真實或粉飾太平的掙扎，是要誠實描述重男輕女的文化，抑或是輕描淡寫，因此在處理關係到研究倫理事件時，我仍須相當謹慎，並以中立客觀為原則。

（二）協助且雙贏的研究關係

有別於量化研究宣稱的保持距離與客觀中立，個案研究需要研究者和協作者建立濃厚深入的情誼。在這種親密關係下，協作者的自我揭露（self disclosure）使得研究經常處於朱元鴻（1997）所形容的背叛與洩密（betrayal）的衝突。但是，為求得到「共識」，又可能會違背學術責任，因此面對研究上的兩難，研究者所秉持的原則是：尋求理解優先於提出建議。

三、資料的蒐集

除了研究者本身的敘說之外，亦加入了文件資料、訪談以及觀察資料的佐證，期許能對田野環境有較為客觀的評述，對個案學生的描述能更加準確，更能貼近偏遠地區教育現況。

（一）文件資料

研究者所蒐集的文件包含過去一到六年級導師（共計 3 位）所撰寫的輔導與家訪紀錄，以及宏恩撰寫成長故事的心情週記、同儕回饋單等。在使用各項文件資料時，研究者仍將輔以訪談參與該歷史事件的教師，藉由訪談求證資料的真實與正確性，並探討其中之落差。

（二）訪談

訪談是溝通人與人關係的重要方式，其目的在得知彼此的觀點、解釋和賦予意義，進而對情境有更多的瞭解（Polkinghorne, 1988）。在本次研究，訪談對象包含潭水國小教師、主要照顧者阿嬤，熟知其家中與社區狀況的社區發展協會理事長、個案學生宏恩及其同儕，訪談的時機因人而異，且地點遍佈各處，時間從 2013 年 8 月初至 2016 年 7 月中旬，決定訪談終止時間乃依研究者主觀感受到資料呈現飽和狀態，便停止資料蒐集的動作。透過訪談，研究者得以瞭解受訪者的所知所想、情緒反應，以及在事件上的意義解釋，瞭解其行為與話語背後的價值觀（陳向明，2002）。

（三）觀察

藉由研究者及其他教師對宏恩的觀察，提供最直接的詳實資料，並透過教師群的彼此討論，省思宏恩行為背後的意涵，在分析相關脈絡後，進一步詮釋宏恩的行為。本研究採取之實地觀察，對事件的發生過程進行系統化之論述（陳向明，2002）。在觀察時記錄的語言首重具體、清楚與實在，例如宏恩的一句話語：「我第一個願望希望我們班可以保持模範班級。」研究者詳實記錄並加註時間，用以後續分析。本次研究觀察個案學生宏恩於課堂上的表現，以及在進行服務工作、團體活動時的友伴關係，時間從 2013 年 8 月底至 2016 年 7 月中旬。

四、資料整理與研究效度檢定

（一）資料編號與編碼（coding）

在資料整理上，為了使資料能更有效率的管理，因此將蒐集的文件資料、訪談與觀察資料做成電腦化的登錄與編號。當呈現在研究文本上時，則將這些來自文件資料、訪談與觀察紀錄等資料分別以「LE」、「IN」以及「OB」等代碼呈現。訪談資料則是先將每一位研究對象的訪談逐字稿逐段編號，INA、INC 與 INT 為阿嬤、社區發展協

會理事長、同校教師之訪談、INS 則為學生之訪談資料，選擇之原因為其接觸宏恩較長的時間，或是曾目睹過宏恩某些特殊行為。針對每份逐字稿，研究者會詳細閱讀，以獲得整體的印象與感受，之後將訪談資料逐段分析，作為下一步分析的指引，並以關鍵字摘述其意。而觀察編號則是研究者透過日常與宏恩相處的資料加以整理，OB-001 表示第一次觀察宏恩時記錄的資料，資料編號形式如表 1 所示。

表 1

資料編號形式

代號	資料型態	代號說明
LE	文件資料	小學學制最高到六年級，故以三碼編號，第一碼表示年級，例如 LE-102 表示個案在一年級時的第二份文件資料。
IN	訪談	A 為個案的阿嬤、C 為社區發展協會理事長、T 為教師（T1 為三上社會科任教師、T2 為中年級課後安親班教師、T3 為高年級導師）、S 則為學生。因有訪談超過 10 次之對象，故以四碼編號，前兩碼為訪談編號，例如 INA-0216 表示第 2 次訪談阿嬤之第 16 段逐字稿。
OB	觀察紀錄	以三碼呈現，001 表示第一次的資料。

而後續之編碼則係將文字資料概念化，達成 Denzin（1994）所提之質性研究的文字須經研究者詮釋後方能擁有意義的論述。舉例來說，訪談中年級課後安親班教師的資料，其指出宏恩有以下之發言：「你不是我們學校的老師，所以你可以管我」，歸納後研究者將其編碼為「對管理自我行為的無能為力」。而在最後階段，則是整合歸納分析資料，並與文獻對話。

（二）資料分析

在研究歷程中，如同 Clandinin 與 Connelly（2000）所言，當更多的現場文本被建構，故事之重點產生變動時，情節也就持續的調整。我趨向從故事裡活出、說出的經驗開始，亦即在將現場文本進行敘事性編碼時，同步進行資料分析與蒐集。此外為

了避免曲解個案的觀點，我會請觀察宏恩的教師、同儕、家長對我的意見加以指正，而我也會保留每一份原始描述，因此可說資料分析、詮釋與現場文本是在同一時間所建立完成也不為過（Crabtree & Miller, 1999）。

Ellis 與 Bochner（2000）認為個人敘說的資料分析，即包含了研究者在回憶與記錄過往事件的過程。特殊、難忘的事情或經驗，必定在個人經歷中引起較強的反應。而究竟是什麼樣的經歷，讓我對於「實施正向管教策略與作為之教師」的角色，產生了較多的期待？實際的工作經驗中，在執行教師之任務時，遭遇怎樣的困難與衝突？在行動與反思之間有哪些折衝與調整？以下為資料分析原則：1. 依本研究目的，擬定實踐正向管教之要素。從文件、訪談與觀察資料中，仔細分析落實正向管教的工作要點，並將具有相同目的之要點組成一組策略範疇。依此原則，發現形成教師關懷社群，營造對談尊重之氛圍，突破教師中產階級屬性以及與社區、家長建構關懷的師生關係，使溝通跨越校園圍牆這兩項可歸納為「親師生發展對談尊重之氛圍，聯結與社區之良善關係」。2. 當概念與兩項以上的歸類重複時，則以最明顯的範疇歸類之。

（三）研究效度的三角檢定（triangulation）

1、資料的三角檢定

本研究採用的資料蒐集的方法，包括文件資料蒐集、訪談與觀察，以檢視研究的一致性。並蒐集相關文件資料，交叉比對訪談內容、課室觀察紀錄、文件檔案之間關聯性，檢核訪談與事實的一致性，並實際觀察社區聚落型態、交通與生活條件、社區人士互動形態，判斷社區環境條件特徵，作為資料相互校正的根基。

2、分析者的三角檢定

本研究除了研究者擔任分析者的角色之外，並與協同研究分析者（含服務學校校長、接觸過宏恩的教師、諮商輔導專業背景教師等同儕、社區家長等）共同分析文本意義，並時常與其共同討論溝通，進行意見交換，促進反省和思考，用以確認其效度。並於研究結果分析初稿完成後，再請研究參與者針對結果進行檢核，以瞭解分析結果是否契合資料之意義。並於研究結果分析初稿完成後，再請研究參與者針對結果進行檢核，以瞭解分析結果是否契合資料之意義。例如當宏恩書寫出「如果可以的話，未來我希望把社區打造成芒果樂園……，這樣我們就會變成全國知名景點！」時，研究者將其與社區理事長的期望，以及文獻提及之學校可透過教育活動提升社區整體文化，歸類為「學校特色課程執行，找出提升

基礎學習的要素。」

在得出初步分析結果後，請學校教師以及社區人士分析歸類是否恰當，最終可得到確實學校透過特色課程的執行，引發宏恩與家長們對於在地認同的提升，讓宏恩願意主動進行學習，成為未來對社會有益之公民，故此歸類與結論恰當，而其他結論與策略則係與協同分析者共同溝通討論後定案。

肆、研究結果

本部分主要針對個案學生之學校及個人背景及瞭解成因後，所採取的正向管教計畫與實務進行探究。

一、學校情境分析

潭水國小 2017 學年度學生數為 57 位，為 6 班規模的學校，2014 年起因「生物多樣性」之特色通過成為屏東縣之理念學校（強調學校特色結合校本課程及在地文化，建構活化學校與社區關係之特色課程），因此學校多了 2 名教師之編制協助課程推廣，全校編制內的教師數有 13 名，師生比約為 1：4.5。2017 學年度學生背景資料中，中低收入戶與低收入戶有 30 位，佔全校 52.63%、學習障礙（含智能障礙）有 8 位，佔全校 14.04%、單親家庭與隔代教養者有 20 位，佔全校 35.08%。

（一）家庭教育成效不明顯

在潭水國小，以宏恩六年級時的班級為例，12 名學生中就有 4 位須接受地區性資源班服務（學習障礙 3 名、智能障礙 1 名）。以家庭狀況而言，9 位學生家中領有中低收入戶補助，其中 4 位為單親家庭、4 位為隔代教養，以及 1 位新移民子女，僅有 3 名學生家庭較為健全。而宏恩家中成人的教育程度偏低，無法和他討論學習的內容，親子關係顯得相對疏離。在潭水國小的學區內，多數年輕人由於就業謀生困難，導致青壯年人口必須出外工作，進而導致隔代教養情形。

（二）社會資本與文化資本不足致使社會階級再製重演

Coleman（1994）說明社會資本是下一代學業提升的重要資源，唯有家人間關係密

切時，長輩擁有的文化與人力資本方可為子女所使用，而此亦說明社會資本是獲取其他資本的重要根基。在國內，姜添輝（2002）的研究發現，父母教育程度與家庭的社會資本愈高，子女受教育的時間則愈有利。以本次個案宏恩的家庭為例，其家人對他的教育無所著力，家人對宏恩的期望就是長大後回來家裡協助耕種芒果及鳳梨。而每當假期來臨時，他的休閒活動就是在家裡、田裡以及附近的廟旁玩耍，遑論去圖書館以及補習班等。家庭與社區都難以提供豐厚文化資本，導致文化貧乏，致使弱勢狀況反覆發生（許誌庭，2014；Hall, 2012）。

（三）教師更迭頻繁

以宏恩為例，研究者是宏恩第 2 任導師，科任教師部分則隨著教師課稅後大量聘請代課教師授課，加速教師更迭速度，其三年級社會科便換了 3 位教師授課，每位教師都須重新熟悉宏恩的發展，導致對他的不當行為及課業落後狀況常有心有餘而力不足之感。而根據 Quin（2017）的研究，學生在學校的投入情形與師生關係有密切相關，若教師更迭頻繁，易導致師生關係相對疏離。

（四）部分學習過於表淺

偏遠地區學生因在學業上無法與都會區學生相比，且加上教育市場化的影響，有些偏遠地區的家長會將自己的孩子送至鄰近班級規模較大的學校就讀，致使偏遠地區學校招生困難，面臨裁併校的危機（黃宇仲，2014）。是故，發展學校特色課程、行銷學校理念成為偏遠地區學校的轉型契機，然而，過多的特色、活動、社團以及展演機會對學生的學習卻不一定有益，甚至有可能造成因學習過於多元，導致部分學習過於表淺，甚至造成學習偏食的情形。根據宏恩三年級上學期社會課授課教師表示：

宏恩在我的課堂中常常發呆，回答問題也提不起勁，也因為社會課的下一節就是社團課，他常常下課鐘聲一響就跑出去，所以平常考與月考也常考得不理想。（INT1-0104）

二、學生背景分析

（一）家中長輩重男輕女的觀念致使行為偏差

宏恩的父母在他 2 歲時就離異了，父親平日在超商擔任大夜班計時員，而阿公雖與之同住，但因身體狀況不佳且常住院，加上缺乏溝通能力，因此平時生活起居的照料責任都落在阿嬤的身上，阿嬤非常寵愛他，長久以來便恃寵而驕，在學校也常與同儕起爭執。

宏恩和妹妹起爭執時，動不動會出手打妹妹，如果告知阿嬤，阿嬤會責怪妹妹不禮讓哥哥所致。輔導訪談紀錄中提及母親不堪長期家暴而離家出走，這件事在宏恩心中留下不小陰影，造成宏恩在沒有母愛的狀況下成長，或多或少對宏恩造成了影響。（LE-102；OB-003）

（二）對管理自我行為的無能為力

在課堂中不遵守任課教師規範、影響同儕則可在下述課程中察覺。某次，在我與課後安親班老師閒聊時，該教師說明宏恩跟他表示「你不是我們學校的老師，所以你不能管我。（INT2-0609）」而在一般正規課程中，宏恩也時常出現脫序之行為，在某堂課中，他除了干擾同學外，也不聽授課教師的規勸，甚至在課後教師發蛋糕給表現好的孩子時，竟也脫口而出：「我不要吃，你拿去給別人（OB-006）」之語，讓該任課教師感到無奈，而在下課後我也跟他討論了起來，也深刻感受他對自我行為的無能為力。

我：宏恩，剛才上課有小朋友說你表現很不理想，一直亂動，而且還躺在椅子上不上課，請問你有做出這種行為嗎？

宏恩：有！不過是因為同學先一直踢我的椅子，我請他不要這樣，他也不聽，然後我就躺下來了。

我：那請問你一共躺了幾次？

宏恩：五、六次吧！

我：那每一次都是因為同學踢你的椅子嗎？

宏恩：不是，是我自己想要躺下來的。

我：為什麼呢？

宏恩：因為我覺得很好玩。

我：很多小朋友都受到你的影響了，請問要怎麼解決比較恰當呢？

宏恩：……. …….(持續沉默)

我：你之前答應我的事情沒有做到，那要怎麼辦呢？

宏恩：老師我下次一定會改進，可以再給我最後一次的機會嗎？（開始大聲哭泣）。（INS 宏恩-2307）

（三）家人教育水平不高，且親子共學時間少

偏遠地區的家長對子女的教育態度不是較不重視就是採取放牛吃草的態度，其家庭也難以提供良好的讀書環境。誠如社區理事長所言：「這裡部分的家長把孩子生下來就覺得他們會自己長大，送到學校來就要學校負責全部，最好學校還能開辦夜光天使，讓孩子在學校待久一點。（INC-0408）」也讓人體認學校經營的無奈，而宏恩直言直語之情形，經由和家長討論後，家長亦表示無可奈何，而此亦與邱芷芃（2012）提出家長管教態度失當之困境吻合。

三、滾動修正之正向管教計畫

一開始接觸宏恩，我翻閱過往其輔導紀錄並思考他種種行為背後的成因，並與校內同仁討論後決定採取正向管教的方式，一邊觀察、傾聽他的反應，一邊藉由家庭訪問、教師同儕討論後擬定修正輔導計畫，以求有效解決他的問題，建構「以學生為核心」的正向管教運作模式，計畫內容列於表 2。

表 2

正向管教實施計畫摘要表

實施期程	實施項目	個案階段	內容要點或策略內涵
2013.08.01- 2013.09.30	擬定輔導計畫及 準備	三年級 上學期初	1.家庭訪問，擬定輔導 實施計 畫。 2.與教師群討論實施策略及方 式。
2013.09-2014.07	建立模範	三年級	發揮團體動力學，塑造班級成長 共同體。
2013.09-2016.07	發展對談尊重之 氛圍	三到五年級	1.形成教師關懷社群。 2.與社區、家長建構關懷網絡。
2013.09-2015.07	明確告知任務	三到四年級	提升學習成效，強化自學能力。
2013.09-2014.07	社交技巧學習	三年級	適性分組，提升學習動機。
2013.09-2016.07	提供多元選擇的 機會	三到五年級	1.學校特色課程執行。 2.學習自我監控與校園規範遵 守。
2013.09-2016.07	持續陪伴與溝通	三到五年級	1.亦師亦家人，討論須加強行 為。 2.疑難解惑的生活導師。

雖已確認項目，然而期程卻非一開始就確定，例如建立模範便由 2013 年 9 月到隔年 6 月，至研究者覺得宏恩心中存有模範、榮譽與正向的班級氛圍而止，而其餘項目則是研究者認為宏恩達成後而停止。

四、正向管教的實踐

(一) 建立模範，發揮團體動力學，塑造班級「成長共同體」

2013 學年度擔任這班三年級時的導師時，我就常以「我們都是同一個班級，大家要互助合作。」來勉勵班上的孩子與我自己。因此有一次科任課後，宏恩因亂丟紙屑導致必須自己獨自在下課時間撿拾 100 個垃圾時，班上孩子有義氣的幫忙他，並說出了：「老師，我們三年甲班是同一個班級，大家都要互相幫助，我們也要幫他撿。」

(OB-008)」這行為觸動了宏恩的心，自此之後，宏恩更願意體諒與幫助別人，也表明如果日後同學有需要幫忙之處，他一定全力以赴。在一次宏恩的生日，全班小朋友為他一同慶生時，他竟說出了下述的願望：

宏恩：我第一個願望希望我們班可以保持模範班級。

宏恩：我第二個願望希望我們可以保持模範班級，老師也可以當成模範老師。

(OB-011)

原來，一種模範、榮譽與正向的班級氛圍已然深根在宏恩以及其他孩子心中，連生日願望都期望可以持續維持好表現，聯結行為主義心理學中與正向經驗的關聯。自始之後，宏恩社交技巧也顯著提升，也更能融入班級和諧的氣氛當中。於是在全班一同協助宏恩撿拾垃圾完畢的那天，宏恩主動來跟我報告：「他想要跟大家說聲感謝，如果以後同學有什麼需要幫忙的地方，他一定會全力以赴。(INS 宏恩-1805)」

(二) 親師生發展對談尊重之氛圍，聯結與社區之良善關係

1、形成教師關懷社群，營造對談尊重之氛圍，突破教師中產階級屬性

組織教師的「學習型團隊」，除了教師群願意分享教學經驗之外，重要是要能「感動別人來關心其他班級的孩子」，因為師生關係對學生學習狀況會產生顯著正向影響(丁學勤、曾智豐，2013)。很幸運的，潭水國小的教師均投入甚多時間於學生身上，且學生的輔導管教也常是大家討論的話題，更有宏恩之認輔女教師願意每星期利用二到三天的課間活動時間跟他進行對話，建立對談機制與學習典範，強化正向心理學之效益，使宏恩自小在缺乏母愛的環境中長大的悲傷感下降，降低正向管教成效較慢且耗時較久，教師易生挫折感的影響。此外，學校更透過定期召開之會議，安排認輔教師分享輔導個案之成效，營造團體間相互學習學生輔導之組織文化，而此也是小型學校較易發展之方向(彭富源、馬任賢，2018)。

2、與社區、家長建構關懷的師生關係，使溝通跨越校園圍牆

「我希望老師可以多來社區走走，雖然我們這裡的家長有些很懶惰，但是他們都很信任老師，希望老師跟我們一起來讓社區更好！(INC-0603)」社區理事長的一席話，確實點出偏遠地區學校的經營難題。剛開學時，宏恩因口出惡言、欺負妹妹與同學等問題讓人相當頭疼，不過由於研究者是所謂的「在地囡仔」，與鄉里

人士相當熟悉且關係密切，因此我三不五時就連同低年級導師、社區理事長及鄉內代表等一起到家中拜訪關懷，在多次與宏恩家人的討論後，不只宏恩表現進步，同時宏恩的家人亦逐漸願意和我一同叮嚀宏恩，且注意其行為表現。宏恩阿嬤也在一次來學校送芒果的過程中實際表達出對老師的感謝：

宏恩最近會幫忙協助家務、整理家裡和愛護妹妹了，最近的宏恩，表現很好。雖然很多課本的內容我不懂，不過老師你只要跟我講我都會提醒宏恩的。老師啊！要再繼續麻煩你了。（INA-0913）

學校教師們在目睹宏恩及他的家庭整體成長之後，也樂於向我提出社區的改善建議，更是希望我能常和他們一同進行家庭訪問，找出學生在校問題的成因，聯結與家長的正向關係。在此同時，學校也開辦了鄉內的「樂齡學習中心」，使鄉內的長者能在學校學習進修，除傳授實務技能謀生外，更是時常邀請親子一同參訪博物館、美術館等場所，於無形中拓展學童的文化資本與社會資本（簡良平，2010；Payne, 2005），進一步聯結學校與社區的關係，更成為學校建立家長正確管教態度的重要平台。

（三）明確告知任務，協助提升學習成效

許添明與葉珍玲（2015）指出落實照顧國小弱勢學生之方式，仍以基本學力的提升為首要之工作。除了落實「正常化教學」按表操課，培育宏恩五育均衡的能力之外，宏恩也因學習成就低落之因素進入了補救教學的課堂。宏恩這種特殊的孩子，需要教師較多的時間指導與陪伴，而補救教學正好是一個契機。

在補救教學的課堂中僅有宏恩以及其他五位學生留下，每節上課時，我就坐在宏恩的正前方，當他課業有問題時即時回應；當他交友有疑惑時適時傾聽；當他訴說與家人的爭執時適時回饋。此種即時解決的策略確實帶給他正向的影響，一天在重新安排座位時，宏恩跑到我面前說：「老師，我要坐在這裡（補救教學的位置），因為這樣我可以跟老師討論很多問題。（INS 宏恩-1008）」而其數學成績也從三年級下學期的前測 42 分進步至後測的 78 分，四年級下學期的成長測驗也均高出及格分數甚多，其優異的表現更獲得了教育部國民及學前教育署 2014 年補救教學學生學習楷模之表揚，呼應 Whisman 與 Hammer（2014）提出之正向管教能提升學生數學成效之論點。

宏恩的成長不僅是在學校教育使然，他本身自學能力的提升更是關鍵要素，讓他

開始樂於學習。根據訪談其六年級導師資料顯示：「我們上完課後，宏恩回家都會複習，不會的問題也會跟老師、同學一同討論，在我帶他的過程中，感覺他不只是有高昂的學習動機，同時也有很高的自學能力，我想他的學習以後應該不用讓家人和老師擔心了。(INT3-1108)」順利解決盧玉燕等人(2016)、Hilary 與 Terence (2017) 提出之教師執行正向管教，面臨之學生學習動機不足的障礙。

(四) 課堂上適性分組，學習社交技巧

班上總有一些較為熱心、包容性強，且願意幫助宏恩的孩子。一開學我便將班上定位為模範班級，每個孩子都是模範兒童，因此在這「正向模範」的氛圍中，班上的孩子雖在低年級經歷過宏恩長期的壞脾氣與欺凌，然而似乎沒有人會排斥宏恩。因此，2013 年 9 月開始我便開始與宏恩討論社交技巧，包括常說請、謝謝、對不起，以及在生氣憤怒時從一數到十，並深呼吸等策略，反覆練習後再到教室進行演練。同時我在班級活動時也讓較有人緣及包容力的孩子和他同組，而宏恩也很慶幸能和這些學生同組，雖然表現仍偶有脫序，但還是能完成老師期望的工作，學習時也更有動力，也更能夠解決 Hilary 與 Terence (2017) 提出之教師執行正向管教，同儕糾紛頻繁的障礙。

(五) 提供多元選擇的機會，發展多元成功的機會

1、學校特色課程執行，找出提升基礎學習的要素

宏恩就讀學校以發展「校園為中心，探索生物多樣性」為學校本位課程，藉由生態的教育與生態環境的建置，讓學習的歷程有更多震撼和感動，期許讓學校透過教育活動提升社區整體文化，達成文化回應教學 (culturally responsive teaching) 的目的 (Bell, 2002)。社區理事長亦認為：「如果學校課程結合社區資源，透過課程讓孩子熱愛鄉土，社區永續發展就會更有機會。(INC-0914)」。

在宏恩三年級的課堂中，我們透過彈性課程的執行，一同探究了社區與學校的周遭，進行了土壤探索與家鄉踏查，並調查了社區水質及當地生物棲息地，引導班上學生成為小小解說員來講解學校及社區的特色風貌，這一切均讓宏恩瞭解家鄉環境後產生認同，認同後產生感動，在感動後觸動其保護與改善家鄉之決心與動力。三下的課程結束後，宏恩在心情週記上表示：

如果可以的話，未來我希望把社區打造成芒果樂園，別人可以搭乘雲霄

飛車進來這裡，裡面還要賣很多芒果以及貓頭鷹紀念品，這樣我們就會變成全國知名景點！（LE-335）

也因為宏恩對家鄉環境有所認同，並願意實際行動，因此更願意投注精力於學習上，用以提升本身的能力，並在未來轉化於生活中的實踐力行。例如因為導覽家鄉需要口說及相關語文能力，因此他開始專注於語文學習領域的學習；因為製作家鄉相關文創品需要應用美術及資訊能力，因此他逐漸投入心力於藝術與人文及電腦資訊課程。特色課程點燃了宏恩的學習熱情，讓他的學習更加全面與深入，也更有學習的動機與意願，化解盧玉燕等人（2016）、Hilary 與 Terence（2017）提出之學生學習動機不足的問題，也呼應人本心理學強調尊重學生，重視其自主發展的精神。

2、學習自我監控與遵守規範

「鼓勵孩子喜歡的，培養孩子缺少的」這種想法一直深受我的推崇。宏恩他喜歡運動，因此在「體育活動」的表現總是較其他同儕優異，但是他開學初不愛寫功課或是在課堂中常常容易分心，導致學業成就低落。掌握他喜歡運動與領導的習性，當他做體操優秀而被票選為體育小老師後，我便和全班同學達成協議，協議內容為當小老師者要為班上表率，自然在課業、生活表現上要相當優秀，宏恩為了要繼續擔任體育小老師的工作，自此之後的行為就開始向上提升且循規蹈矩。

自此之後，我便持續運用此「自我監控技術」，維持其正面之行為，也呼應人本心理學強調尊重學生，重視其自主發展的特性。其發展可從教師的觀察中發覺：「宏恩以前在進行團體活動時常爭先恐後，對於學習也意興闌珊，不過這學期擔任體育小老師後情況有些不同。他喜歡領導同學，也希望同學能配合他，當小老師就可以達成這個目標，不過當小老師要當其他同學的表率，因此宏恩進行活動時會遵照進行的規則，且學習也愈來愈認真。（OB-011）」

（六）成為鼓勵學生優點，同時關照社會與學生需求特質之良師

1、亦師亦家人，勉勵持續成長

宏恩因為家庭的不完整，所以他希望師長能對他付出更多的關愛，於是我與全班同學達成協議，當宏恩被科任老師稱讚後，他便可以和我進行「熱情擊掌」等溫暖接觸。就在我和他擊掌完的當日中午，一同共進午餐時：

我：宏恩，你有看老師對你成績單的評語嗎？

宏恩：有啊！老師你說我是小天使(羞澀且不好意思的表情)。

我：那你有看到老師希望你哪些地方可以更好嗎？

宏恩：有啊！老師我希望我律動還有國語的表現可以更好，老師我會加油！

(INS 宏恩-1935)

其實，原本我以為他會忽視成績單上的評語，或是直接將它交給家長簽名，但出乎我意料之外的是他竟然如此在意我對他的評價，他自己也瞭解有哪些地方還能繼續成長，也成為我秉持正向心理學觀點，持續用正面話語鼓舞他的最佳動力。

2、鼓舞正向行為的生活導師，於溝通中導入正向管教作為

我運用心情週記的方式，鼓勵宏恩將自己平常不敢說的話利用文字和我溝通，而在他寫下自己的疑惑及需要協助的地方後，如何回應以及協助的責任便落到我的身上。當他寫下希望妹妹不要打擾他寫功課時，我的回應是他可以教妹妹一起唸書；當他說阿嬤總是講媽媽不好的同時，我則是鼓勵他不要多想，把握當下最重要。一次又一次的解決疑惑，讓宏恩更願意傾聽我的意見並修正自己的行為，聯結行為主義心理學強調之重點，達成 Nelsen、Lott 與 Glenn (2013) 所提出之正向管教能培養學生良善品格與提升情緒智能的目的。

2016 學年度宏恩為六年級的學生，研究者為其科任教師，一天他六年級的導師跟我分享：「老師，我今天問了宏恩他為什麼總是對你言聽計從且面帶微笑，宏恩說那是因為你是他遇過最懂他的老師了。(INT3-1204)」該導師更是稱讚研究者「除了具備教育專業的知識與能力之外，還能進入孩子的內心世界，傾聽學生的心靈深處，協助學生建立正確的價值觀，並適應社區及家庭，是位能站在學生立足角度深入思考的好老師。(INT3-1215)」如此語詞也無疑是為研究者進行正向管教打了一劑強心針，亦促使研究者持續應用與探究正向管教之策略與作法。

伍、結論與建議

正向輔導管教是一條學習路，不是巧合也不是機緣，而是持續的陪伴與關懷，讓教育的力量深入孩子的學習成長。宏恩目前是國中三年級學生(2019 學年度)，其現

任班級導師表示，宏恩現在表現可說是循規蹈矩，且用心在課堂的學習，可知國小階段的輔導確實對宏恩有正向效益。

一、結論

（一）學童行為問題植基於其個別背景環境

一開始宏恩並非如我所願順利達成教師期許，而是透過一次又一次的磨合、一場又一場與家長觀念溝通來考驗著我的正向管教信念，而宏恩行為之成因部分可歸因於偏遠地區弱勢學童之教育問題（如缺乏文化資本與社會資本、學習意願不高、教師流動率高、家庭教養功能不明顯、社會流動困難、生活品質困頓等），部分為其自身因素（如家中長輩重男輕女影響其認知、對管理自我行為的無能為力等）。因此在偏遠地區服務之教師若無法正視此地區學童之問題，進而主動調整回應弱勢社區及學童的需求，則無法有效處理不同屬性學生之問題。

（二）正向管教策略須依據情境訂立並滾動修正

與宏恩一同成長的歷程中，由於社區、學校、教師團隊與同儕們的協力，突破文獻提及正向管教難點為學生學習動機較弱、同儕間紛爭頻繁、學生反覆違規以及家長之不當管教之障礙因素，並發展出輔導計畫，透過建立模範、發展對談尊重之氛圍、明確告知任務、社交技巧學習、提供多元選擇的機會、持續陪伴與溝通等正向管教推展項度。

在推展過程中，宏恩從一開始被師長抱怨「剛剛宏恩用腳在踹他的妹妹，那個表情就像是小流氓一樣！（INT1-0211）」到後來透過正向管教策略，轉化成為被同儕稱讚「宏恩現在當別人有困難時，他會前去幫助他，會對別人友善的說好話，而且也不會打人與罵人了。（INS 小聰-3205）」靠的不僅是透過多次的家庭訪問與社區人士的協力，突破「家長管教失當與家庭功能失衡」等正向管教既有難題，更是藉由教師社群的陪伴關懷、同儕典範的社會學習等逐步使宏恩感到就學樂趣的一大突破。

此外，由於偏鄉地區家庭功能較為不足，因此教師扮演了學生課業的指導者、生活的關懷者、情緒的傾聽者等角色，也因為在偏遠地區每位教師平均服務的學生較都會區少，因此更容易瞭解學生全面性的行為及其行為背後的成因，強調學生全人發展為目標。在應用正向管教策略提升宏恩表現的過程中，我透過建立師生的模範，並在

與他長期的對談中表達出我對他行為及話語的尊重，更透過與宏恩共同設定的合理規範，與他共同協議要達成的行為，並在他完成任務時積極稱讚，而這些都成為正向管教得以實踐與推展的重要因素。

二、建議

（一）教師能以更多同理心瞭解學童行為背後成因

研究者希望藉由這個故事，能讓閱聽者產生共鳴，進而從故事中汲取經驗與意義，以做為正向管教策略應用之參考。在陪伴宏恩的成長過程當中，宏恩確實成長許多，也收斂了過往小少爺的脾氣與個性，在此相互輝映的成長紀錄中，讓我確實感受到宏恩的進步，也增添了我在教學生涯中養分。雖然起先我常對宏恩脫序的行為感到失望，也時常感到困惑，但是在深入社區與家庭後，我才明白他淘氣與行為失序的成因，也更能體認到他行為中隱含的另一面。

正向管教的實施確實有其限制，但卻能讓研究者更踏進宏恩的心中且更同理他的感受，宏恩的成長，不僅是對研究者的正向鼓舞，更是對宏恩本身、學校整體及社區發展的一大助益，其家庭環境雖然仍屬弱勢，但家人已逐漸嘗試多陪伴與傾聽宏恩，期望他家庭歷程的完整能彌補他家庭資源的不足，突破其環境限制，因此後續研究者若欲執行正向管教，首要之務為提升其同理心，多以學童的角度與思考點出發。

（二）因地制宜，強調積極性差別待遇（positive discrimination）

積極性差別待遇強調給予不同特性的學生不同待遇的理念近年來蔚為風行。本文所探究之個案宏恩是偏遠地區的弱勢學童，社會中仍有其他弱勢學童，因其所屬之區域環境不同，所以弱勢的樣態與形成原因會與本次探究有所不同，造成其學業成就或是日常生活表現不佳之因素也相當多元。然而，經本研究實際執行後，發現正向管教為提供協助之良方，若能依照弱勢學童之狀況加以調整，應可產生相對應的成效，因此期望後續能有更多研究者投入正向管教之實踐與弱勢者教育的相關議題。

（三）鼓勵教師形成專業團隊解決教育現場問題

在學校部分，由於學校不僅是學習型組織，同時也是學習共同體。故學校應鼓勵教師走出個人的教室，共組教師團隊（專業社群）一同成長學習，例如研討學生輔導管教、正向管教、班級經營、學生偏差行為輔導等議題，運用團隊力量解決教學現場

的問題。

(四) 正向管教理論與內涵之延展

本研究除了讓第一線教育工作者更深入瞭解偏遠地區弱勢學童面臨的困境，且提供偏遠地區家庭及教育單位參酌外。同時亦提供教育工作者落實學生正向管教之實際作為模式，藉以提升學生學習成效。也建議未來研究者在既有理論中，延展正向管教理論與內涵（如多元智能、學習共同體等），並評析本模式能否應用至不同學習階段與場域，以利正向管教之持續推展。此外，本研究也發現正向管教之策略具有華人重視集體主義與關係取向的在地文化意涵，值得後續探究，建議可推展至班級層級之正向管教，以班級經營為主進行全班成長歷程之探究。

參考文獻

中文部分

- 丁學勤、曾智豐（2013）。影響國中階段貧窮學生學業表現之因素探析－以臺灣兒童暨家庭扶助基金會扶助對象為例。**臺灣教育社會學研究**，13（1），1-42。
- 王雅玲（2018）。十二年國教中的正向管教之理論與實踐策略探討。**臺灣教育評論月刊**，7（10），232-237。
- 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。
- 朱元鴻（1997）。背叛／洩密／出賣：論民族誌的冥界。**臺灣社會研究季刊**，26，29-65。
- 吳清山、林天祐（2008）。正向管教。**教育研究月刊**，176，133。
- 李佩嫻、黃毅志（2012）。新職業社經地位量表在台灣社會科學與教育研究中的適用性。**臺灣社會學刊**，49，203-239。
- 邱芷芃（2012）。**苗栗縣國民小學教師推動正向管教政策之研究**。未出版之碩士論文，國立暨南大學，南投縣。
- 姜添輝（2002）。**資本社會中的社會流動與學校體系－批判教育社會學的分析**。台北市：高等教育。

- 徐嘉珍 (2015)。教師如何實施正向管教，提升班級經營效能。**臺灣教育評論月刊**，4 (3)，58-62。
- 張春興 (1994)。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。台北市：東華。
- 教育部 (1997)。**教師輔導與管教學生辦法**。台北市：教育部。
- 教育部 (2008)。**教育部推動校園正向管教工作計畫**。台北市：教育部。
- 教育部 (2018)。**107 學年度偏遠地區學校**。台北市：教育部。線上檢索日期：2019 年 8 月 8 日。網址：
https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=265B07F5154800DE
- 教育部國民及學前教育署 (2017)。**106 年度推動教育優先區計畫**。台北市：教育部國民及學前教育署。
- 許育典、陳碧玉 (2009)。以學生為教育主體的零體罰政策。**教育政策論壇**，12 (1)，107-140。
- 許添明、葉珍玲 (2014)。偏遠地區教育—成功專案。**研習資訊**，31 (1)，5-16。
- 許添明、葉珍玲 (2015)。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。**臺東大學教育學報**，26 (2)，63-91。
- 許誌庭 (2014)。偏遠地區教育困境：空間、社會與文化。**研習資訊**，31 (1)，33-42。
- 陳向明 (2002)。**社會科學質的研究**。台北市：五南。
- 陳幸仁、王雅玄 (2007)。偏遠小校發展社區關係與組織文化的優勢：以一所國中為例。**臺東大學教育學報**，18 (2)，1-30。
- 陳美漣 (2015)。**沙粒與珍珠：一個國小教師正向管教敘說探究**。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義市。
- 彭富源、馬任賢 (2018)。小校的哀愁與美麗。**教育研究月刊**，287，23-37。
- 黃宇仲 (2014)。教育市場化探討偏遠地區學校因應之道。**學校行政**，91，199-210。
- 劉文通 (2009)。少子化趨勢偏遠學校經營之挑戰與回應。**社會科學學報**，16，105-130。
- 潘慧玲 (2004)。**教育研究的取徑：概念與應用**。台北市：高等教育。
- 盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲、張雨霖 (2016)。教室裡有春天：正向管教獲獎教師之情境式正向管教策略分析。**教育心理學報**，48 (2)，159-184。
- 賴協志 (2020)。國民中學校長教學領導、導師正向管教與班級經營效能關係之研究。

課程與教學，23（1），217-247。

簡良平（2010）。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。教育實踐與研究，23（2），37-64。

外文部分

Bell, L. A. (2002). Sincere fictions: The pedagogical challenges of preparing white teachers for multicultural classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 236-244.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chang, L. C., & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Quality & Quantity*, 47, 2999-3017.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Coetzee, S., & Mienie, C. (2013). South African educators' mutually inclusive mandates to promote human rights and positive discipline. *Perspectives in Education*, 31(1), 87-95.

Coleman, J. S. (1994). Family, school, and social capital. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 2272-2274). Oxford, England: Pergamon Press.

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1st ed., pp. 500-515). London, England: Sage.

Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hall, L. (2012). The “come and go” syndrome of teachers in remote indigenous schools: Listening to the perspective of indigenous teachers about what helps teachers to stay

- and what makes them go. *Australian Journal of Indigenous Education*, 42(2), 187-195.
- Hilary, C., & Terence, B. (2017). *Positive peace in schools: tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. London, England: Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2013). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom* (3rd ed.). Roseville, CA: Prima.
- Oklahoma State Department of Health (2007). *Positive discipline*. Retrieved from:
<http://www.health.state.ok.us/program/mchecd/posdisc.html>.
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty* (4th ed.). Highlands, TX: Aha! Process, Inc.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. New York, NY: University of New York Press.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual association between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York, NY: Oxford University Press.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608.
- Whisman, A. & Hammer, P. C. (2014). *The association between school discipline and mathematics performance: A case for positive discipline approaches*. Charleston, WV: West Virginia Department of Education, Division of Teaching and Learning, Office of Research.

Like a River Carves a Stone – A Case Study on the Practice of Teachers’ Positive Discipline Strategies for a Disadvantaged Student in the Remote Area

Chien-Chih Chen*

Abstract

Based upon a series of interactions between the researcher and students, this study examines the educational issues of remote areas in Taiwan. In the spirit of case study method, we compile data from direct listening, observations, and interviews of students, teachers, and parents. These narrative data are then analyzed through the lens of cultural and social capital as well as the educational problems of disadvantaged students in remote areas. Our approach of using first-hand descriptions from different parties is expected to break through teachers’ middle-class mindset and decompose the educational problems of remote areas. We find that students’ problems are rooted in their specific background, environment, and experiences; and hence, strategies for positive discipline should be developed and revised accordingly. Finally, we propose effective instructional strategies for positive discipline and counseling and offer several suggestions for educators’ and policymakers’ references. Hopefully, the subsequent implementation and feedback of these testable strategies can enhance our understanding of educational issues in remote areas and eventually benefit the disadvantaged students there.

Keywords: positive discipline, case study, remote region, disadvantaged student

* 1st: Assistant professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Email: chen2020@tea.ntue.edu.tw