

國小教師對原住民學童的刻板印象與教學態度

第一章 緒論

第一節 研究動機

社會學與心理學對於人類社會中普遍存在的各種偏見與歧視，一直以來都充滿著好奇心，也不斷的嘗試探討其箇中原因。在台灣社會長久以來也普遍存在著一種對於種族的偏見，跟隨著世界改變的腳步，政府也於民國 83 年正式將以往帶有偏見的「山胞」改稱為原住民。同時在提倡多元文化的前提下，對於原住民的教育也開始積極的規劃適當的政策與措施，試圖將以往對於弱勢種族的忽略，能以透過教育的方式改變其困境。

人們常說：「教育是百年大計」，教育除了傳授人們的知識之外，也包含著一個人的人格養成。在現今重視多元文化的社會中，教育政策的修正與社會認知的改變，對於原住民社會地位的影響，是否朝向預期般的方向發展？在學校中，原住民學童所受的待遇，是否也真如理想中的改善？原漢族群之間的相處是如何？身處教育最前線的教師們，是否會因為偏見而影響教學的態度？

同樣身為教師的研究者，在自身所處的教學現場中，發現教育行政措施在某些方面的執行上，在原漢族群之間，仍普遍存在者一些舊有的偏見，然而這些舊有的刻板印象是單純存在於少數人身上，或是仍然普遍存在？與原住民學童的接觸與否，是否也是影響教師教學態度的因素？關於這些問題，都是促使研究者想要有更深一步了解的動機。

第二節 研究目的與假設

依據前節所述，研究者希望透過本研究了解國小教學現場中，教師對原住民學童的態度。依此統整，本研究的目的有下列幾點：

- (一) 了解國小教師對於原住民學童的社會觀感。
- (二) 了解國小教師對於原住民學童的刻板印象在教學態度上的影響。

根據研究目的，本研究有下列幾點研究問題待答：

- (一) 國小教師對於原住民學童是否存有偏見？偏見是否以負向的刻板印象為主？
- (二) 當教師帶有偏見時，是否影響師生間的關係？
- (三) 當教師帶有偏見時，是否會影響對於原住民學童的教學態度？

根據待答問題，本研究的實驗假設如下：

- (一) 教師在態度量表上的得分越高，態度傾向正向，對學生的教學態度越積極正向。
- (二) 教師在態度量表上的得分越低，態度傾向負向，對學生的教學態度越消極負向。

第三節 名詞解釋

本研究中的各項名詞定義如下：

- (一) 國小教師：任職於國民小學的現職教師。
- (二) 原住民學童：在國小就讀，而其父親或母親為原住民，具有原住民身分之國小學生。
- (三) 刻板印象：將個人對於某團體的特屬認知加諸於該團體的所有人而忽略其個別差異。在本研究中是以個人在態度問卷上的得分，在抽樣母群體中的相對等級地位判定。
- (四) 教學態度：教師在教學情境下，對於受教學童的態度。在本研究中意指教師在實驗情境中，對於班級學童在反覆發問下的表情、言語和肢體動作的展現。

第四節 研究範圍與限制

本研究的量表發放對象是以國小教育現場的基層教師為主，樣本選取是屬立意抽樣與滾雪球抽樣兼具，由研究者在研究所的同學代為發放問卷，故樣本的代表性並不完整，同時參與實驗的對象僅有研究者的兩位同事，樣本數不足，研究的結果不足以推論整個母群體。再者因為本研究是屬研究者的試探性研究，在問卷的設計方面，也是研究者第一次嘗試自編的問卷，並未經過多位專家的交叉檢視修正，也未經過預試，因此可能會有許多遺漏。另本研究是採前測與實驗處理的準實驗設計，前測為量表，實驗處理為研究者設計的教學情境，但教學情境仍有許多是研究者無法控制的變項，加上實驗結果為實驗同謀的感受與研究者的觀察，因為實驗同謀為國小三年級學生，因此在實驗的結果上，可能會有一些不夠進行推論的變因存在。

第二章 文獻探討

第一節 偏見與刻板印象

人們生活在社會之中，每天都必須接受許多不同事物的刺激，也必須與不同的人接觸，在這些眾多與多變的刺激之中，我們如何選擇吸收又如何做出反應，這些都在考驗著我們。社會科學家發現了一項，我們用以組織及簡化這些龐大訊息的機能，那便是刻板印象。在談論刻板印象之際，也不能不提到偏見。關於偏見的定義，許多社會科學家從不同的角度加以探討，而社會學家Aronson則認為「偏見」簡單的說，有積極與消極之分，他對於消極的偏見也下了一個定義：「偏見是對於根據錯誤或不完全的信息概括而成的，可辨識團體的敵對或負面的態度」(Aronson, 2001)。譚光鼎(1998)認為偏見是一種以刻板印象為基礎，對他人評以負面觀點的態度。有偏見的人常依據特定的文化、性別、宗教信仰，而

給予對方一種預設立場的判斷。

關於刻板印象，「只因為某些人屬於某個群體，就將加諸於某個群體的屬性延伸到那些人身上。」(Fiske, 1978)，也有人認為「人們對於社會團體的一種認知表徵或印象，係將某一團體與特定的特徵和情緒反應相連結而形成」(Smith & Mackie, 1996)，而 Aronson 則定義為：「刻板印象是把同一個特徵歸屬於團體的每一個人，而不管團體成員中的實際差異」(Aronson, 2001)。

綜合以上所言，可知偏見與刻板印象是一種對某一團體特定的認知表徵與感覺，而個體會依此訊息進行處理，以預期、詮釋該團體成員的行為。

(一) 刻板印象的形成

分類是個體對事物或人進行分組的過程，是個體思考並試圖理解世界的固有方式，同時也是刻板印象形成的重要概念 (董淑鈴, 2004)。個體會對他人的行為進行概念化，概念化的過程能提供組織、促進訊息的保持，以及影響知覺者對他人所做的推論和歸因 (Bugg, 1988)。分類本身並不是導致偏見知覺的元兇，但是分類會引發與某些團體相關的刻板印象，因為分類是完整刻板印象化概念的一部分，能使個體運用與類別有關的知識理解個人類別中的各部分 (Niemann, 2001)。刻板印象大多經由社會化形成，未必依賴直接的經驗，它也有可能是透過媒體或他人而學得。

(二) 刻板印象的特性

(1) 容易造成偏差的知覺：

個體會相信其刻板印象的判斷正確，是因為個體會有下列行為 (Smith & Mackie, 1996)：

1. 尋求證據來印證刻板印象。
2. 解讀證據以吻合刻板印象。
3. 侷限證據以吻合刻板印象；自我應驗的預言。

刻板印象並不一定是一種惡意的行為，它常常只是簡化我們對世界看法的一種方法，而且我們每個人或多或少都有過這種行為，然而即使刻板印象是中性的或正面的，對於刻板印象的對象來說也是有害的 (Aronson, 2001)。

(2) 不易改變：

如果人們的處理很膚淺，刻板印象就足以影響他們的判斷。但是當人們處理得更深入時，刻板印象仍會影響到他們看到什麼，以及如何解讀證據 (Smith & Mackie, 1996)。因此無論個體企圖以何種方式處理訊息，刻板印象均會造成知覺上的偏差。Schon、Hopkins 和 Vojir (1982) 亦認為：刻板印象不只是會永續出現，而且難以改變，同時，他們也會逐漸變得更負向，即使對受過高等教育者亦是如此。

(三) 刻板印象威脅

刻板印象威脅最早是由 Steele 和 Aronson 於 1995 年提出。他們認為：某些團體具有一些眾所皆知的負面刻板印象，當隸屬於此團體的成員身處於有可能會應驗此種負面刻板印象的情境之中時，個人因為擔心自己會驗證他人對其所屬團

體的負面刻板印象，也覺得眾人會以其所屬團體之負面刻板印象來評斷他們、對待他們，因此會有被威脅的感覺或額外的壓力。這種威脅感即是「刻板印象威脅」(Steele & Aronson, 1995)。

第二節 原住民的現況與困境

由於台灣地區的原住民族群多但人口比例較少、沒有文字、文化背景特殊、社經地位較低、生活環境資源貧乏，以及過去政府政策忽略原住民本身的需求等因素的影響，導致原住民社會逐漸解體，文化瀕臨消失，加上教育程度比一般社會水準低，使原住民始終處於社會的邊緣和底層，難以向上流動(顏國樑, 2003)。同時顏國樑(2003)也列出下列多項原住民的教育問題：

- (一) 符合原住民族需求的教育體系尚待建立。
- (二) 九年一貫課程之原住民語言教材教具不足。
- (三) 原住民地區資訊教學人才不足。
- (四) 原住民學生休學、退學、中輟生比例偏高。
- (五) 親職教育的實施成效受到社會經濟的影響。
- (六) 原住民多元文化教學能力仍待加強。
- (七) 都市原住民的教育問題有改善。
- (八) 原住民藝能科、資訊、英語師資需求迫切。
- (九) 原住民學生在高級中等以上學校的升學率有待提升。

學校是學生除了家庭之外最主要的活動場所，而學校經驗更是影響少數民族學生族群認同及學業成就的重要因素。對少數族群學生而言，學校教育是促使其認同主流文化的歷程，但也是產生心理衝突與學習失調的因素之一(蔡慧君, 2003)。李瑛(2000)也認為：傳統原住民的部落教育在面臨國家體制和現代化的衝擊下，教育的主體被置換，國家意識型態逐漸取代部落原有的價值體系，更有甚者是「污名化」的認同，灌輸傳統部落生活是落後的觀念，這樣的教育機制與設計，合理化了制度化的種族歧視，也迫使原住民在融入國家體系的過程裡陷入「邊緣化」，甚至逐漸走向消亡的窘境。

綜合上述，我們可知以前的教育體制對於原住民文化的傷害，雖然近年來對於原住民的補助或是升學優惠越來越多，但若只是想透過實施這些「積極性差別待遇」，而不從整個教育的制度面去思考改進，原住民的教育困境仍是無法改善。

第三節 族群關係與偏見

林淑媛(1998)針對原住民學術菁英的教育歷程訪談結果顯示，教師因受刻板印象影響，認為「山地班」學生的能力較差，而簡化教材、降低難度、甚至放寬及格標準，對原住民學生的低期望，造成山地班學生對自己的能力產生負面評價，而過著得過且過的生活，反而更消滅了自身的競爭力。其中雖不乏給予原住民學生許多鼓勵與支持的師長，但一般教師對原住民的低期望或偏見，仍深深影響了師生之間互動的品質與頻率。另根據陳佩文(1998)的研究顯示，原住民學

生多少都有因自己身份的不同，而受到同儕語言、行為攻擊、以及排斥態度的經驗。而由於外在膚色、輪廓與他人不同，很容易成為被取笑的對象。同時傅仰止（2000）依據近年來在台灣各地所做的大規模調查結果，也顯示漢人對原住民的族群意象中也的確有種種偏見。

而在教室的師生互動過程中，學生經由老師的言語、行為所傳達出的態度，察覺到老師對學生的看法，而老師對學生的態度通常受到學生的學業成績、外表、性別、種族的差異所影響，因而對學生產生不同的期望，進而影響學生的自我觀念以及學習動機（郭為藩，1978）。

由以上相關的研究，我們可以發現教育環境中的族群偏見，對於學生的影響佔有一定的程度，如何發現與減少這些隱藏的偏見，讓不同的族群在同一個教育環境下，能擁有相同的學習環境是刻不容緩的。

第四節 多元文化教育

由於文化種族主義主張每一種族或民族都有其文化，而世界上有許多種族或民族，於是形成了「多元文化」。另從「文化相對主義」的觀點，它強調每一個社會文化，都有它自己的特色，而人的思想、感情等，都是由它的生活方式所塑造，這種主張不同文化的共存，尊重文化的相互差異，於是產生了「多元文化」（詹棟樑，1993）。

台灣原住民長久以來受到國家民族教育政策一元化的影響，其民族文化已漸漸凋零甚至逐漸消失。在這個文化多元的時代，多元文化價值逐漸受到重視，原住民的各項權益也受到各界相當的重視（蔡文山，2004）。多元文化教育的理想境界是多種族的和諧共處、彼此尊重，因此如何避免在與主流文化接觸時，喪失其主體性，或成為主流文化之外的一種「觀光文化」，這才是突破困境應著力之處（湯仁燕，1998）。

在教育方面，如何經由學校教育，來增進少數族群學生之積極自我認同，消弭族群偏見與歧視，建立良好的族群關係，乃是當前學校教育之重要課題。為了實現這樣的目標，學校行政人員與教師都必須增進多元文化的素養，教科書的編選也必須格外注意對少數族群的描述有無失真或比例不當的情況，教師於教學時，更應培養學生的批判思考能力，讓他們可以從一些社會現實面中去了解少數弱勢學生的處境，而不再以族群融合的假象來粉飾太平（蔡慧君，2003）。另外學校也須提供一個涵化而非同化的環境，適當地將學生的族群文化融入課程當中，並使學生在接觸不同文化的時候仍能保持其族群認同，而且不對其他民族產生疏離或對立的態度（蔡文山，2004）。

當然，學校中的每個成員也需致力於減少族群間不良的互動，讓少數民族學生得以在一個尊重與了解的情境中快樂的學習與成長。而今日除了積極推展多元文化教育之外，更需要原住民整個族群自身的覺醒，喚起真正的族群文化認同，讓原住民文化真正的留存。

第三章 研究設計與方法

第一節 研究對象

本研究的樣本對象有下列兩類：

(一) 接受量表施測的樣本對象：

先採用立意抽樣，由研究者的同事協助進行施測，再採用滾雪球抽樣，透過研究者的同學與朋友，分別在其服務的國小協助尋找樣本施測，樣本的分佈與數量如表 3-1。

此類樣本對象的施測，用意在於了解國小教育現場中的教師對於原住民學童的態度，期望能得到關於族群偏見的存在與否，並且作為接下來參與實驗樣本的母群體，以便了解參與實驗的樣本對象，在態度量表上的得分與其他教師的相對位置。

表 3-1 樣本分布與人數

所在縣市	學校數	樣本人數	性別	曾接觸原住民學童	所在學校有無原住民
桃園縣	8	57	男 38	有 87	有 83
新竹縣	5	5	女 61	無 12	無 16
苗栗縣	4	24			
台中縣	3	13			
合計	20	99			

(二) 參與實驗的樣本對象：

參與實驗研究的樣本有兩位。因為考量實驗的情境是在班級的上課之中，而能配合研究者的實驗同謀只有研究者自己的班級學生，故兩位實驗參與者均是研究者的同事，同時也是班級的科任老師。實驗參與者的背景如表 3-2。

表 3-2 實驗參與者的背景資料

實驗參與者	性別	年齡	教育程度	所屬族群	是否接觸過原住民學童
李老師(化名)	男	41~50	大學	閩南人	有
劉老師(化名)	女	30 以下	大學	大陸各省	有

除了研究的樣本之外，本研究尚有協助研究者進行實驗的兩位實驗同謀，這兩位同謀是研究者的班級學生。實驗同謀的背景如表 3-3。

表 3-3 實驗同謀的背景資料

實驗同謀	性別	年齡	就讀年級	所屬族群
林同學(化名)	男	10 歲	三年級	閩南人
洪同學(化名)	男	10 歲	三年級	原住民

第二節 研究工具

本研究採用的研究工具有三種。第一種係研究者自編之態度量表，第二種為研究者的觀察紀錄表，第三種為研究者與實驗同謀的訪談。

(一) 自編之態度量表

(1) 量表的架構

第一部份為個人基本資料，包含個人與原住民學童或多元文化教育的接觸歷史。第二部份為個人對原住民學童的態度與認知。第三部份則為個人對多元文化教育的實施態度。

(2) 量表的命題與計分方式

研究者根據收集而來的資料，在分量表一教師對原住民學童態度問卷中，共設計 29 題。採 Likert 式 4 點量表計分，「非常符合」的給予 4 分，「符合」的給予 3 分，「不符合」的給予 2 分，「非常不符合」的給予 1 分，依此方式累計得分。當中亦包含反向題共 7 題，分別為第 5、7、10、11、12、23、29 題。

在分量表二為多元文化教育實施態度，共設計 21 題。同樣採 Likert 式 4 點量表計分，「常常如此」的給予 4 分，「有時如此」的給予 3 分，「很少如此」的給予 2 分，「從不如此」的給予 1 分，依此方式累計得分。當中亦包含第 6 題為反向題。

本研究採實驗設計，對於參與實驗的樣本以量表中第一部分的得分為前測分數，並依據樣本的得分在總樣本數中所佔的百分等級，判斷實驗參與者的偏見程度。

總樣本資料在以 spss13.0 的統計分析後，第一分量表的內部一致性 Cronbach's α 值為 .848，顯示具有良好的信度。因素分析後的 7 個因素也能達到解釋變異量的 64.9%，顯示具有不錯的建構效度。

(二) 觀察紀錄表

在第一次的實驗情境，研究者藉故留在教室觀察，以觀察紀錄表紀錄實驗參與者與實驗同謀的互動，以做為教師教學態度的評量。觀察紀錄表如表 3-4。

表 3-4 觀察紀錄表

學生發問	教師反應			
	良好	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 不耐煩
第一次	表情	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
	言語	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
	肢體動作	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
第二次	表情	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
	言語	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
	肢體動作	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
第三次	表情	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
	言語	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>

	肢體動作	1□	2□	3□	4□
第四次	表情	1□	2□	3□	4□
	言語	1□	2□	3□	4□
	肢體動作	1□	2□	3□	4□
第五次	表情	1□	2□	3□	4□
	言語	1□	2□	3□	4□
	肢體動作	1□	2□	3□	4□
第六次	表情	1□	2□	3□	4□
	言語	1□	2□	3□	4□
	肢體動作	1□	2□	3□	4□

(三) 訪談

每一次實驗結束之後，為求結果的嚴謹性，研究者會再對實驗同謀訪談，從學生的角度了解實驗參與者的教學態度。訪談大綱如下：

- (1) 剛才的上課情形，老師對你的態度如何？
- (2) 提問時是否感覺到老師不喜歡你問問題？
- (3) 上課期間有否感覺老師有偏心的情況？
- (4) 這次的上課，老師是否有跟以往有不一樣的地方？

第三節 實驗情境

本研究為了解實驗對象對於原住民學童的教學態度有無差異，在班級課堂教學上，特別安排兩位學生為實驗同謀。利用教師在課堂教學講解時，由兩位實驗同謀反覆舉手發問，表示不了解教學內容，發問的問題固定為：「老師，我聽不懂。」，每位發問次數至少六次，觀察教師是否會因學生族群的不同，而有不同的教學態度。

同時為增加實驗嚴謹性，實驗情境共進行兩次。第一次研究者藉故留在教室改作業，觀察實驗參與者與實驗同謀之間的教學互動，藉以了解記錄實驗的過程，並減少實驗同謀因年紀太小，在實驗處理上無法確切遵守的變數。第二次則是為了避免因研究者在場，而無法顯示出實驗參與者的真實情況，故在實驗同謀已有經驗的情況下，讓實驗在無觀察者的情況下，再重複進行一次。

第四節 研究程序

本研究進行的實驗程序如下：

- (一) 告知實驗參與者，研究者有一項教學實驗，請問其是否願意參與研究，同時大約說明實驗的倫理，並且會於實驗結束後，告知結果，但不詳加說明實驗過程與進行時間，以避免影響實驗的準確度。
- (二) 請實驗參與者填寫問卷，瞭解其對原住民學童的態度。
- (三) 進行實驗。

(四) 資料分析。

(五) 告知實驗參與者實驗過程與結果使其瞭解，避免造成實驗參與者對實驗同謀的誤解。

第四章 研究結果與討論

第一節 資料分析

分量表一在經過統計分析後，扣除三份有未填答的問卷，總計有 96 份有效問卷，分量表一得分之平均數 $M=78.49$ ，標準差為 $SD=7.56$ ，得分情形如圖 4-1。兩位實驗參與者的得分，分別為李老師 77 分與劉老師 74 分，李老師的得分百分等級在總樣本中為 $PR=41$ ，劉老師的得分百分等級在總樣本中為 $PR=24$ 。

分量表一計有 29 題，每一題均有正負向態度的選擇，從量表的勾選中也可看出實驗參與者對原住民學童的觀感。李老師在分量表一中，屬於負向態度的共勾選了 9 題，劉老師則勾選了 12 題，勾選的比重如圖 4-2。

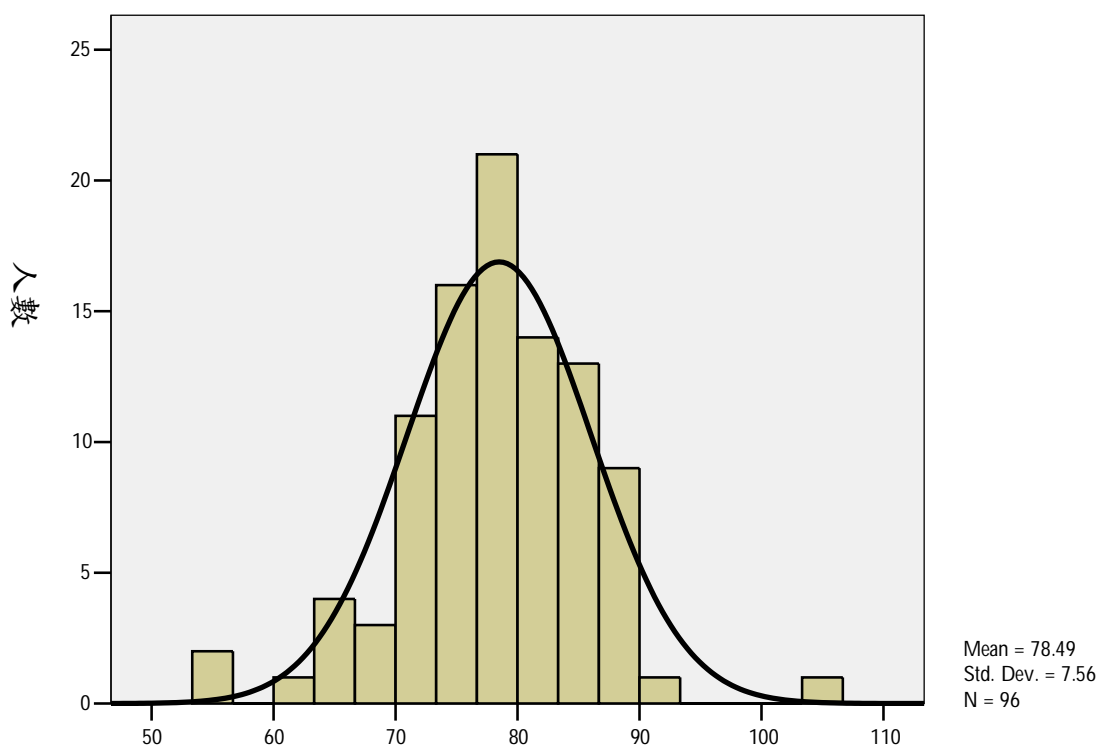


圖 4-1 分量表一得分情形直方圖

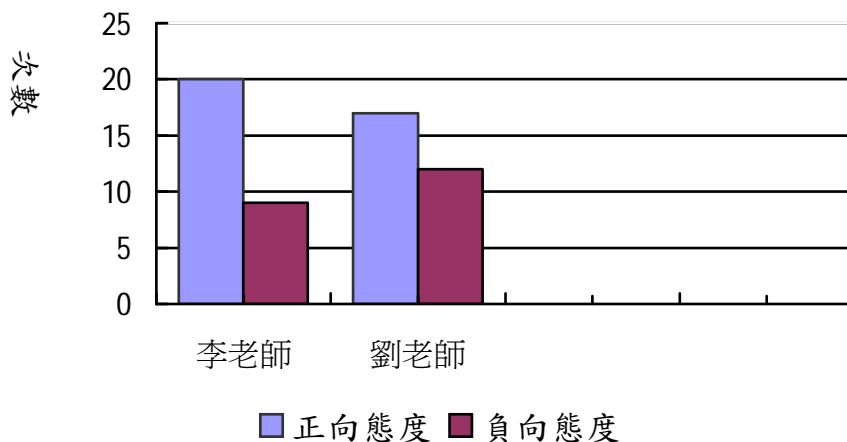


圖 4-2 實驗參與者量表勾選情形直方圖

觀察紀錄表中，李老師的觀察結果研究者均是勾選 1 或 2，亦即屬於良好，劉老師的觀察結果也是同李老師，兩位實驗參與者的教學態度在研究者的觀察中均屬於良好。詳細情形如表 4-1。

表 4-1 教學態度觀察記錄統計

		李老師				劉老師				
實驗同謀 1 (閩南人)	表情	1	2	3	4	表情	1	2	3	4
	勾選次數	3	3	0	0	勾選次數	3	3	0	0
	言語	1	2	3	4	言語	1	2	3	4
	勾選次數	2	4	0	0	勾選次數	3	3	0	0
	肢體動作	1	2	3	4	肢體動作	1	2	3	4
	勾選次數	3	3	0	0	勾選次數	2	4	0	0
實驗同謀 2 (原住民)	表情	1	2	3	4	表情	1	2	3	4
	勾選次數	3	3	0	0	勾選次數	3	3	0	0
	言語	1	2	3	4	言語	1	2	3	4
	勾選次數	2	4	0	0	勾選次數	3	3	0	0
	肢體動作	1	2	3	4	肢體動作	1	2	3	4
	勾選次數	3	3	0	0	勾選次數	2	4	0	0

實驗情境後，研究者與實驗同謀的訪談，兩位實驗同謀均認為：「老師很好都沒有生氣，跟以往也沒什麼不同，當不清楚我的問題時，也只是說，等下課後他再教我。」而實驗同謀之一的原住民學童，也回憶說：「沒有感覺到老師對我有特別不同的態度」。

第二節 實驗結果討論

(一) 實驗前測

從實驗的前測分數，可以看出兩位實驗參與者的得分在總樣本中，是屬於平均數以下，李老師的得分較接近平均數，劉老師則稍低，但兩位均在平均數的一個標準差之內，兩者在態度量表勾選的情形如表 4-2。

仔細的觀察前測分數，可以發現施測樣本的得分平均數，每題為 2.71 分，李老師的每題得分平均為 2.66 分，劉老師為 2.55 分。以每題 1 到 4 分的得分來看，理論上的每題平均數為 2.5 分，顯示不管是總體或是實驗參與者，均對於原住民學童有著正向的給分趨勢，意指研究者的研究問題可以解答為教師對於原住民學童，並非以負向的刻板印象為主。

同時，兩位實驗參與者勾選正向態度的選項中，有 12 題是相同的，分別為第 3、7、8、9、11、18、22、23、24、25、26、27 題。勾選負向態度的選項中，則有 7 題是相同的，分別為第 2、4、13、14、15、19、29 題。以下就各題分別說明。

(1) 正向態度：

1. 第 3 題 (很好溝通)：李老師與劉老師均認為符合。總樣本中含實驗參與者有 8 人勾選非常符合，67 人勾選符合，亦即有 75% 的人均認為原住民學童很好溝通。

2. 第 7 題 (粗魯殘暴)：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 11 人勾選非常不符合，71 人勾選不符合，亦即有 82% 的人均認為原住民學童並非粗魯殘暴。

3. 第 8 題 (領取補助是應該的)：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 13 人勾選非常符合，39 人勾選符合，亦即有 52% 的人均認為原住民學童領取補助是應該的。

4. 第 9 題 (減免費用是應該的)：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 17 人勾選非常符合，33 人勾選符合，亦即有 50% 的人均認為原住民學童減免費用是應該的。

5. 第 11 題 (不適合擔任班級幹部)：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 11 人勾選非常不符合，70 人勾選不符合，亦即有 81% 的人不認為原住民學童不適合擔任班級幹部。

6. 第 18 題 (在校學習快樂)：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 14 人勾選非常符合，63 人勾選符合，亦即有 77% 的人均認為原住民學童在校學習快樂。

7. 第 22 題 (做事時會站在對方的立場著想)：李老師與劉老師均認為符合。總樣本中含實驗參與者有 2 人勾選非常符合，60 人勾選符合，亦即有 62% 的人均認為原住民學童做事時會站在對方的立場著想。

8. 第 23 題 (容易欺負同學)：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含

實驗參與者有 4 人勾選非常不符合，67 人勾選不符合，亦即有 71% 的人均不認為原住民學童會欺負同學。

9. 第 24 題（在下課時會與同學一起遊戲）：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 17 人勾選非常符合，74 人勾選符合，亦即只有 9% 的人不認為原住民學童下課時會與同學一起遊戲。

10. 第 25 題（會與同學分享小秘密）：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 6 人勾選非常符合，76 人勾選符合，亦即有 82% 的人認為原住民學童會與同學分享小秘密。

11. 第 26 題（會與同學分享糖果或食物）：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 7 人勾選非常符合，77 人勾選符合，亦即有 84% 的人認為原住民學童會與同學分享食物。

12. 第 27 題（上課時能容易的與同學同組學習）：李老師與劉老師均認為符合。總樣本中含實驗參與者有 4 人勾選非常符合，67 人勾選符合，亦即有 71% 的人認為原住民學童上課時能容易的與同學同組學習。

（2）負向態度：

1. 第 2 題（擁有足夠的挫折容忍度）：李老師認為非常不符合，劉老師認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 3 人勾選非常不符合，29 人勾選不符合，亦即只有 32% 的人認為原住民學童並沒有足夠的挫折容忍度。

2. 第 4 題（做事認真）：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 2 人勾選非常不符合，39 人勾選不符合，亦即有 41% 的人均認為原住民學童做事不認真。

3. 第 13 題（體能表現優異）：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 0 人勾選非常不符合，9 人勾選不符合，亦即只有 9% 的人認為原住民學童在體能上表現並非優異。

4. 第 14 題（上課守規矩）：李老師認為非常不符合，劉老師認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 2 人勾選非常不符合，29 人勾選不符合，亦即有 31% 的人均認為原住民學童上課不守規矩。

5. 第 15 題（按時交作業）：李老師與劉老師均認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 6 人勾選非常不符合，52 人勾選不符合，亦即有 58% 的人均認為原住民學童不會按時交作業。

6. 第 19 題（下課後會溫習功課）：李老師認為非常不符合，劉老師認為不符合。總樣本中含實驗參與者有 8 人勾選非常不符合，71 人勾選不符合，亦即有 79% 的人均認為原住民學童下課後不會溫習功課。

7. 第 29 題（需要教師特別的關心）：李老師認為非常符合，劉老師認為符合。總樣本中含實驗參與者有 16 人勾選非常符合，63 人勾選符合，亦即有 79% 的人認為原住民學童需要教師特別的關心。

兩位實驗參與者與大多數人（超過樣本 50% 以上的人）有著不一致性看法的包含第 2、4、13、14 題。第 13 題是比較出乎意料之外，通常包含研究者在內，

大多數人均是認為原住民擁有較好的體能表現，雖說這也是一種偏見，但仍算是屬於正向。而兩位實驗參與者的看法卻是非常與眾不同，這是很值得探討的。只是礙於研究目的，這個問題就留待以後再探討。

第 2、4、14 題，實驗參與者皆屬負向態度，同時這 3 題也是偏向原住民學童在校的生活表現，顯然實驗參與者對於原住民學童的生活表現並不滿意，但依照實驗結果，這幾項不滿意並未影響其上課時的教學態度。

另外在第 15 題、第 19 題與第 29 題，實驗參與者與大多數的人一樣，均認為原住民學童課業的表現不佳，需要教師特別的關心。這是對於研究來說，唯一在教師方面，存在著對原住民學童的一致性負向偏見。

另外對第 19 題再補充說明，研究者必須反省這一題也有可能存在於非原住民學童，這項研究結果須再謹慎驗證。

表 4-2 實驗參與者在量表的勾選情形

題目	李老師				劉老師			
	非常符合	符合	不符合	非常不符合	非常符合	符合	不符合	非常不符合
1		£					£	
2				£			£	
3		£				£		
4			£				£	
5		£					£	
6		£					£	
7			£				£	
8	£					£		
9	£					£		
10	£						£	
11			£				£	
12		£					£	
13			£				£	
14				£			£	
15			£				£	
16			£			£		
17		£					£	
18	£					£		
19				£			£	
20		£					£	
21		£					£	
22		£				£		
23			£				£	

24	£		£
25	£		£
26	£		£
27		£	£
28		£	£
29	£		£
£ 同時勾選正向		£ 同時勾選負向	

(二) 實驗情境

以本研究的實驗情境來看，有許多仍是研究者無法控制的變項。因為研究者並非教學情境的主導者，實驗參與者所進行的教學仍是實驗參與者的自主教學，並非研究者所設計的穩定教學情境，在實驗進行上偏向日常的觀察教學，好處是能正確的顯示日常情形，缺點則是缺乏完整的實驗控制。

(三) 實驗結果

在觀察紀錄表以研究者主觀的認定來說，兩位實驗參與者在實驗情境中的教學態度都表現良好，不管是在表情、言語、肢體動作，對於學生不同以往的刻意提問並無表現不耐煩，且對於不同的族群之間，也都保持相同的態度，並沒有任何偏心的情形出現。

同時若佐以實驗同謀的感受為證，以學生當事者的角度出發，也都無發現在實驗情境中，實驗參與者有任何因偏見而產生的不同。

對於研究者的假設，實驗結果並不支持。從實驗前測來看，兩位實驗參與者都屬總體的平均值以下，也具有幾項負向偏見的情形，但在依變項教學態度上的表現，並沒有受到自變項偏見的影響。可見本研究的假設全都不成立。

第五章 結論與建議

第一節 結論

由本研究進行的結果，在研究者的待答問題上，有幾項結論：

- (一) 國小教師對原住民學童的態度偏向正向，給予學童有較高的量表給分趨勢。
- (二) 國小教師對原住民學童並無明顯的偏見存在，尤其是負向的刻板印象。從研究中獲得的偏見為：
 - (1) 國小教師均認為原住民學童擁有較優異的體能表現。
 - (2) 國小教師均認為原住民學童在下課後不會主動溫習功課。
 - (3) 國小教師均認為原住民學童需要教師特別的關心。
- (三) 國小教師即便對原住民學童擁有偏見，但在教學上並不會受到影響而改變教學態度，顯示出偏心或不耐煩的現象。

第二節 建議

由本研究進行的結果，研究者提出幾項建議：

(一) 對教師的建議

(1) 從各項相關的研究指出，教師存有的偏見會影響學生的未來人生發展，然而在研究者進行的研究之中，並未發現有明顯存在於教師間的偏見，或許是研究者設計的量表不夠準確，也或許是時代的變遷之下，之前研究進行的情況已大獲改進。但不可否認，人對於某一團體或多或少都會有發生偏見的情形出現，如何察覺自己的偏見，避免因偏見而影響教學的進行，這是身為教育工作者必須時時自我警惕的。

(2) 對於原住民學童，教師均認為需要特別的關心，然而在班級人數眾多情形之下，教師如何在不影響其他學童的權益，而能對原住民學童付出更多的關心，是教師在班級管理上的一項難題，結合班上同學與班級家長的資源，或許是教師可行的一種方式。

(3) 如同相關研究所言，政府積極推動「積極性差別待遇」的政策，純粹只運用金錢來補助，而不重視原住民的文化主體，將可能成為政策上的文化偏見。在本研究之中，有一半的教師認為原住民學童應該獲得補助或是減免，然而相對來說，也有一半的教師不認同。教師如何在協助提供補助時，又能不造成自我或是學童同儕對原住民學童的偏見，也是教師必須注意的。

(二) 對未來研究的建議

(1) 量表方面：建議未來的研究者在量表的編製上可在進行更嚴謹的研究。

(2) 樣本方面：

1. 實驗參與者：本研究僅選取兩位研究者班級的科任老師，樣本數不足，建議未來研究者在樣本的選取上人數須再增加。同時在可行的情況下，需以前測的分數高低選擇實驗參與者。

2. 實驗同謀：由於研究者所選取的實驗同謀都是課業與行為表現優良的學童，缺乏異質性，建議未來研究者在選取實驗同謀時可再多樣性。

(3) 實驗處理：由於本研究的實驗處理以未經控制的日常課堂教學進行，缺乏嚴謹的實驗控制，建議未來研究者在實驗處理上需再謹慎。

參考文獻

- 田海龍 (2004)。都市原住民國中生族群刻板印象認知與自我效能、學習態度之相關研究--以屏東地區為例。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 李瑛 (2000)。多元文化與原住民族教育j 教育決策理論之探討。哲學與文化，27 (4)，P349-361。
- 林明幟 (1996)。減低族群偏見方案在國小實施成效之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林瑤棋 (2001)。台灣都會區原住民的困境。歷史月刊，2001 (1)，P79-85。
- 莊靜雯 (2004)。原住民籍社會工作者對原住民社會工作的想法-一位漢籍研究生的初探。東吳大學社會工作學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳皎眉、周育瑩 (2005)。刻板印象威脅及其在教育與輔導上之應用。輔導季刊，41 (3)，P39-49。
- 張國聖 (2005)。「被遺忘的人類」還是「黃昏民族」？--從我國原住民政策的發展看民族平等在現階段台灣社會之實踐。通識研究集刊，8，P89-106。
- 董淑鈴 (2004)。刻板印象在諮商上的意涵與影響j 以族群和性別刻板印象為例。輔導季刊，40 (2)，P15-26。
- 榮泰生 (1986)。知覺與刻板印象。管理評論，1986年3月，P11-33。
- 劉從義 (2003)。從「教育機會均等」理念談原住民學校行政因應策略。學校行政雙月刊，27，P80-88。
- 劉若蘭、黃玉 (2005)。大專原住民學生校園經驗與族群認同、心理社會發展之關係j 以北部某多元族群技術學院為例。新竹教育大學學報，21，P1-33。
- 蔡慧君 (2002)。原住民知識精英之學校經驗與族群認同。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡文山 (2004)。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，P109-144。
- 顏國樑 (2004)。原住民教育現況、問題及發展趨向。台灣教育，626，P17-24。
- Aronson, E. (2001). *The Social Animal* (8th ed.). Worth Publishers, Inc.
鄭日昌、張珠江、王利群、李文莉譯 (民90) 社會性動物。北京市：新華。
- Smi th, E. R. & Macki e, D. M. (1996). *Social Psychology*. Worth Publ i shers, Inc.
莊耀嘉、王重鳴譯 (民90) 社會心理學。台北市：桂冠。