教育研究與發展期刊　第二十一卷第一期　2025 年 3 月　頁 1-38

DOI　10.6925/SCJ.202503_21(1).0001

一所國中國文教師運用學生聲音回饋促進教師專業發展之研究

曾碩彥　臺北市立大學師資培育及職涯發展中心助理教授

摘　要

本研究探討臺灣一所國中三位不同資歷國文教師如何運用學生聲音回饋促進專業發展。透過質性研究方法，包括教師深度訪談、學生焦點團體訪談、課堂觀察及教師反思日誌，揭示學生聲音在國文教學中的「平衡」與「轉化」角色，以及教師反思性實踐的深化與專業身分重構過程。研究發現，學生聲音在國文教學中扮演著平衡傳統與創新、促進教學方法轉變的關鍵角色。教師在回應學生聲音過程中，反思性實踐從技術層面的調整，逐步深化為對教育本質和教學理念的批判性思考，促進了教學方法的創新和教師角色的轉變。本研究之國中國文科教師的實踐經驗，歸納建構出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，包含學生聲音回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡三個核心要素。本研究從運用學生聲音的回饋，為理解和促進教師專業發展提供更多元的視角，對國文教學實踐的改進和師資培育政策之制定提供建議。

關鍵詞：學生聲音、教師專業發展、反思性實踐、國文教學

【通訊作者】曾碩彥　電子郵件：shouyen@go.utaipei.edu.tw

A Study on the Use of Student Voice Feedback to Promote Professional Development among Junior High School Chinese Language Teachers

Shou-Yen Tseng
Assistant Professor, Center for Teacher Education and Career Development, University of Taipei

Abstract

This study explores how three junior high school Mandarin Chinese language teachers in Taiwan, each with varying levels of teaching experience, utilized student voice feedback to facilitate their professional development. Adopting qualitative research approach, the study employed in-depth teacher interviews, student focus group interviews, classroom observations, and teacher reflective journals to examine the roles of student voice as both a "balancing" and "transformative" force in Chinese language instruction. The findings indicate that student voice plays a pivotal role in balancing tradition with innovation and in catalyzing pedagogical transformation. Through engaging with student feedback, teachers evolved from solely making technical adjustments to engaging in deeper, critical reflection on the nature of education and their instructional philosophies. This reflective practice led to pedagogical innovation and a redefinition of the teacher's professional identity. Drawing from the teachers' practical experiences, this study proposes a model for "facilitating professional development through student voice feedback". The model consists of three cores components: mechanisms for collecting student feedback, a cyclical process of teacher reflection and practice, and a peer support and collaboration network. By highlighting the role of student voice, this study offers a multifaceted perspective on understanding and advancing the professional development of teachers. It also provides recommendations for enhancing Chinese language instruction and informs on the formulation of teacher education policies.

Keywords: student voice, teacher professional development, reflective practice, chinese teaching

Shou-Yen Tseng's E-mail: shouyen@go.utaipei.edu.tw (Corresponding Author)

壹、前言

近年來，部分大學中文系面臨招生與停招的困境，引發各界對人工智慧時代下的人文學科有更廣泛的討論，此一趨勢反映出中文科系的教育困境，也間接凸顯中小學國語文教育體系可能面臨的危機。隨著學生學習需求的轉變，傳統的國文教學方式面臨重大挑戰，這促使我們必須重新審視學生在國文學習過程中的主體地位及其對學科本質的影響。國文學習的核心在於文本的深層理解與意義詮釋，當學生能從被動的知識接受者蛻變為主動的意義建構者時，不僅能以自身生命經驗與文本對話，更能深化對文本的理解。因此，學生主體性的展現不應侷限於對教學方式的回饋，更應擴及到文本意涵的詮釋與理解層面。學生透過主動參與的學習過程，不但能提升學習動機（Fielding, 2004），也能藉此深化對國文學科知識的探索，從而提升整體學習成效。在此脈絡下，如何在既有的課程框架、時空條件限制下，推動國文教學的改革與創新，以回應學生的學習需求並激發其學習興趣與動機，已成為當前亟需探討的關鍵議題。

若從全球教育改革趨勢來看，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）《2030 年教育》（OECD, 2018）框架與臺灣《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱 108 課綱）（教育部，2014）均強調，應培養學生積極參與並影響周遭環境的能力，由此可見，學生主體性（agency）已成為教育核心，「學生聲音」（student voice）成為焦點。因此，重視學生需求與觀點，傾聽和回應學生聲音並將其納入教育決策與課程教學實踐過程中，就成為備受關注的方向。而國中學生正處於發展自我認知和表達能力的重要時期，引導學生表達對學習的看法本身就成為有價值的教育過程。

然而，傳統的教師專業發展模式往往忽視教師的主體性和實踐智慧，難以有效促進教師的深層學習和轉變，尤其是餵食式、一次性的培訓或工作坊（Darling-Hammond & Richardson, 2009）。此情況下，藉由聆聽和回應學生的聲音，教師可以獲得學生學習需求和困難的真實反饋，從而調整和改進自己的教學實踐（Conner, 2022），過程中也能促使教師重新審視自己的教學理念和專業身分，推動其專業認同的重構（Mitra et al., 2021），此提供了革新教師專業發展模式之重要取徑。基於此，本研究以一所國中為個案，以質性研究方法，探討國文教師如何運用學生聲音促進其專業發展，研究目的如下：

一、探究國中學生對國文課程內容、教學方法和評量方式的真實感受和需求。

二、分析學生聲音對國中國文教師教學實踐、反思過程和專業認同的影響。
三、從國中國文教師的教學實踐經驗，建構運用學生聲音回饋的教師專業發展模式，探討其創新潛力、可行性與挑戰。

貳、文獻探討

一、學生聲音的定義及課程教學中的應用

（一）學生聲音的定義與重要性

在全球化的浪潮下，西方國家以學生為教育主體的教育思潮蓬勃開展，我國108 課綱亦提及以學生為主體、學生作為自發主動學習者的教育願景與目標（教育部，2014），學生是學習者也成為教育的主動參與者，因而，以學生為視角出發的意見與觀點便開始受到重視。此可追溯自《聯合國兒童權利公約》（*Convention on the Rights of the Child*）及對兒童（學生）重新概念化，肯認了學生能成為積極且具有能動性的公民，此一發展促成「學生聲音」概念與活動的盛行，學生聲音開始逐漸成為教育改革與學校革新的催化劑（Flutter, 2007）。

學生聲音的概念強調學生在教育過程中的主動參與和影響力，Cook-Sather（2006）將學生聲音定義為學生有意義的存在、發聲，並有能力影響學校的分析、決策和實踐且可能改變學校的運作方式，不僅是被動地接受現有的教育模式，學生能成為主動參與者。Fielding（2004）認為單純將學生聲音作為訊息來源，無法真正讓學生賦權，應該要發展從「為學生說話」到「與學生對話」的模式，讓師生能更平等地參與課程意義的創造。Mitra 等人（2021）認為學生能對教學方法、課程內容提供反饋，參與學校甚至延伸至地區性的教育政策制定，彰顯出學生聲音的多層次廣泛應用空間，以及根據不同情境採取適當的應用策略。當學生感到自己的聲音被教師聆聽時，學生對於學校及課堂的情感、行為及認知參與度均可能提高，教師也能藉由徵求學生對於課程內容理解的反饋而調整教學策略，提高學生的學習興趣與效果。本研究所指的學生聲音是指學生有機會表達自己的觀點和想法，並參與影響他們教育經驗的決策過程，學生成為教育過程中的主動參與者，而不只是被動的接受者。

在臺灣的教育脈絡中，學生聲音的實踐隨著 108 課綱教育改革推動而日益受到重視，本土研究亦開始探究此一現象。黃鴻文等人（2016）以學生課程觀的實證

研究指出，學生能主動建構對課程的詮釋框架，並對學校課程的運作提出獨特見解，該研究指出，學生對課程的詮釋與教師的設計意圖之間，存在認知上的差異，這些差異若能被納入課程設計考量，將能顯著提升課程改革的成功機率。此研究發現與，108 課綱落實以學生為中心的學習理念（教育部，2014），賦予臺灣學生更多課程選擇的自主與決定權之概念相互呼應。例如，高中學生面對多元選修課程時，能依個人興趣與升學規劃進行選擇；自主學習課程中，學生擁有學習內容與進程的決定權；參與機制上，學生獲得進入學校課程發展委員會、校務會議等決策場域的管道，使學生意見成為課程規劃的重要參考依據。曾碩彥等人（2022）對 108 課綱實施後高中學生課程觀的研究進一步證實，學生能清晰辨識不同課程類型的屬性與功能，也能根據個人升學需求策略性調整學習方式。此研究揭示學生作為知識主體，如何在制度框架內展現能動性，同時也指出學生聲音在課程設計與實施過程中的關鍵價值。綜觀臺灣教育改革脈絡，學生觀點與聲音的研究價值在於，可作為評估課程實施成效的指標，也為教育體制的轉型提供另一面向的檢視角度，標誌著臺灣教育從知識單向傳遞模式轉向對話性與反思性教育典範。

誠然，在實踐學生聲音的過程中也存在挑戰，就如同 Taines（2012）指出，在重視學生聲音的課堂或學校，仍有部分學生感到無力改變現狀因而放棄表達。因此，教師在傾聽學生聲音及採納其意見的過程中，就必須建立有效的回應機制，例如，教師可以定期向學生溝通交流，課程教學上因為學生反饋而做出改變。有些研究則批評學生聲音可能被用來強化教師而非學生的權力（Kidd, 2012），尤其是學校領導者和教師缺乏真誠承諾時，學生聲音很容易淪為形式主義，即便在提倡學生聲音的環境中，學生往往仍是被動的而非主動的變革領導者（Quinn & Owen, 2016）。

（二）學生聲音在課程發展與教學改進中之應用

Seiler（2013）曾描述一個基於學生聲音和選擇的科學課程模型，該模型允許學生參與決定學習的主題和方法，教師運用此教學方法來提高學生的參與度，還使課程更加貼近學生的實際需求和興趣，為學生的聲音和選擇創造空間。然而，其困難點在於教師要如何尋求滿足學生興趣和確保課程標準間之平衡，以及如何確保學習困難或落後的學生也能在課程發展中展現出自己的聲音。

在臺灣，108 課綱的實施落實了以學生為中心的學習理念，賦予學生更多課程選擇的自由（教育部，2014），例如高中學生能在面對多元選修課程時，能根據自身興趣與升學需求進行選擇，自主學習課課程中，學生能夠主動規劃學習時間，並

參與學校課程發展委員會、校務會議等，學校也開始納入學生的意見。換言之，學生對課程的詮釋與行動策略，能反映其對學校課程的需求與期待，這為課程設計提供了重要參考（黃鴻文等人，2016）。

教師要如何於課堂上運用學生聲音，以促進課程發展和教學改進？ Conner（2022）指出，教師使用多種技術來徵求學生的聲音，包括定期調查、即時回饋或公開討論，以調整教學法來回應學生的需求。例如，Beltramo（2017）和 Emdin（2017）指出美國科學課堂中使用的「共生對話」（co-generative dialogue）；Mitra 與 Serriere（2015）提出「標記式民主」（dot-mocracy）策略；Fraile 等人（2017）則說明教師可利用共同決策的概念，讓學生共同擬定課堂表現及作業的評量規準，以及 Baroutsis 等人（2015）提到學生所展現之「教學參與的聲音」（pedagogic voice）。

當教師於課堂上支持並多元地採用學生聲音的教學策略，便能提升教學品質，也能擴展在學生課程參與的經驗。然而，Black 與 Mayes（2020）的研究也提醒教師仍有可能對學生聲音持懷疑態度，擔心自己的權威或專業判斷受到威脅。因此，在推動學生聲音實踐時也需要同時關注教師態度與能力之培養。

此外，在東亞脈絡下的實踐經驗亦值得關注，如 Ip 與 Fok（2010）研究發現，香港的中學在諮詢學生意見時，往往侷限於活動派對主題等較「安全」的議題，反而在課程等重要事項上，學生很少有發聲機會。Ab Kadir（2018）在新加坡的研究也指出，雖然「思考型學校、學習型國家」政策將學生定位為核心，即使透過學生會等管道納入學生意見，在實際執行上，學生仍是教育政策的被動接受者，此造成了參與機制的形式化。中國大陸方面，Kan（2016）的研究指出，過去數十年來，中小學生的聲音和經驗長期被忽視，此問題直到 21 世紀初才開始受到研究者和公眾的關注，在中國大陸逐漸開放的社會脈絡下，學生表達觀點和意見的權利受到愈來愈多的重視，特別是在課堂教學方面。面對此發展趨勢，可探究之處在於，教師會如何在教學情境中，運用其權力來調節課堂對話和社會互動模式。因此，要真正落實學生聲音的理念，教師需將權力視為促進師生對話的工具而非控制的手段，而這樣的轉變，有賴於教師的專業成長與意識的提升。

二、從社會文化與反思性實踐檢視教師專業發展

（一）社會文化理論視角下的教師專業發展

Vygotsky（1978）的社會文化理論強調學習的社會性本質，認為學習過程深深

嵌入特定文化脈絡中，涉及個人知識技能的累積以及社會參與和身分建構。在此理論框架下，學生作為教育過程的直接參與者，其反饋、需求和期望成為塑造教師專業身分的關鍵社會因素，此與 Rogoff（1995）提出的「參與式轉化」概念相呼應，強調個體透過積極參與文化活動，在互動過程中不斷轉化自身的理解和實踐能力。

在教師專業發展方面，雖然臺灣尚未特別強調將學生聲音納入教師專業發展機制當中，但教師專業發展已成為重要研究焦點。例如，吳俊憲等人（2015）的研究發現，教師社群是教師專業發展的重要途徑，學校可根據發展特色和教師成長需求提出計畫，透過初階、中階與進階的培訓機制，逐步提升教師社群的品質。丁一顧等人（2019）從校長共創式領導、教師信任與教師專業學習社群的關聯性分析，證實教師信任在校長領導與專業社群間扮演關鍵中介角色，闡明專業發展必須奠基於組織成員間的相互信賴與協作關係；孫志麟（2022）則在探討臺灣教師專業發展現況時，特別指出教師面對學生多元背景時的跨文化溝通挑戰。在微觀的實踐意涵層面，將學生聲音納入教師專業發展機制，是為教師的反思資源，也是促進專業成長的關鍵途徑。黃鴻文等人（2016）及詹雨欣與宋明娟（2022）的研究均強調學生觀點對課程改進的重要性，不過關於教師如何有效詮釋學生聲音、師生之間如何形成良性互動模式，以及這種互動如何促進教師專業發展，仍待深入探究。

回顧國際相關研究，Fielding（2001）從社會文化視角出發，強調師生共構的重要性，將學生定位為教師專業發展的共同研究者，而非被動的教育接受者。Cook-Sather（2006）進一步證實，學生聲音不僅能促進教師教學實踐的改善，更能推動師生關係的重塑，使教師在專業發展過程中獲得更多元的反思視角。然而，這種整合也面臨諸多挑戰，包括如何平衡教師專業權威與學生參與、如何處理可能不夠成熟的學生回饋，以及如何適應轉變中的師生關係等。

綜合而論，將學生聲音系統性整合入教師專業發展的做法，符合社會文化理論強調的互動學習特質，也促進教學實踐的持續改進與創新。此整合為教師提供實踐之參考，有助於教師更準確地理解和回應教育環境中的教學需求。

（二）反思性實踐理論對教師專業發展的啟示

Schön（1983）提出「行動中反思」（reflection-in-action）和「行動後反思」（reflection-on-action）的概念，強調個人能夠不斷反思自己的實踐來學習和改進，將其運用於教師專業發展，可理解教師如何在日常教學中建構和重塑專業身分。其中，「行動中反思」指的是教師在教學過程中即時調整自己的行為和決策，例如國文教師在講解文言文時，能根據學生的反應調整解釋的方式和深度；「行動

後反思」則是教師在教學活動結束後，回顧和分析學生學習成效或課程設計、教學策略的合理與有效性。宋明娟（2021）指出除了這兩種策略之外，另有「為行動的反思」（reflection-for-action），是指在反思時思考未來能做的改變，透過此三種反思過程共構成完整的教學實踐循環。就國中國文教師而言，理論啟示主要體現在專業實踐與身分建構兩個層面。在專業實踐上，教師可根據具體情境、學生的反應與觀點進行反思，特別是在引導學生理解抽象文學意象時，這種反思更顯重要。在身分建構方面，如 Beauchamp 與 Thomas（2009）指出，教師透過持續反思能連結理論與實踐，促進自我認知，並理解專業身分如何受到特定教學環境和社會文化背景的影響。

在臺灣的研究中，張瑞菊與高敬堯（2023）針對師資培育大學教師、在職教師和師資生組成的專業學習社群，實施共同備課、觀課和議課的模式來提升教師的專業能力進行研究。結果顯示，此模式有助於增進師資生對國語文深度教學的認知和應用能力。由此進一步的思考，在共同備課、觀課和議課的過程中，是否有機會系統性地蒐集和整合學生的反饋？或許，學生的回饋能成為教師反思的重要來源，豐富教師的「行動中反思」和「行動後反思」的效果，為教師的反思提供額外的視角，豐富其教學實踐。就如宋明娟（2021）曾提出促進教學反思的策略，包括幫助教師理解反思的複雜性和多層次性，以進行更深入的反思，培養教師進行行動研究的能力。

本研究將以社會文化理論與反思性實踐理論的互補視角，深入探討國中國文教師的專業學習與身分建構歷程。其中，社會文化理論強調學習的社會性和情境性，有助於理解影響教師學習的環境因素；而反思性實踐理論則聚焦於教師如何在此環境中主動學習和改進。

三、國文教學的理論基礎與研究趨勢

本研究牽涉國文科教師的教師專業發展，聚焦於國文科教師運用學生聲音回饋促進專業發展，探討的重點在於國文教學理論對教師實踐的意義與影響。此所指的國文教學理論，主要關注國文教師如何在實踐中建構教學知識，以及如何將理論轉化為有效的教學行動，為深入理解此一歷程，本部分從國文教師專業知識的建構、教學理論與相關研究進行說明。

（一）國文教師專業知識的建構

Shulman（1986, 1987）曾提出的教師專業知識體系包含三個核心要素：學科

內容知識、一般教學知識和學科教學知識（PCK），此概念運用於國文科教師，除需具備扎實的語文專業知識外，將此專業知識轉化為學生易於理解和接受的能力則更為重要。此轉化過程涉及教師對教材的深入理解與詮釋、適切的教學表徵選擇，以及根據學生需求進行教學調整的專業判斷力。因此，教師的專業知識除來自理論掌握，也包括在實際教學情境中不斷調整和精進，才能發展出真正有效的教學策略。

（二）國文教學理論及相關研究

歸納過往研究，國文教學理論的發展可由語言知能、文學素養與思辨能力等核心面向探討（王更生，2001；王明通，2009；丘愛鈴，2021；黃靜芳，2021），其中也蘊含當代語文教育回應社會變遷之意涵。在語言知能的培養方面，著重於聽說讀寫等基本語文能力的系統化培育，建構學生的語文運用基礎，在數位化時代的脈絡下，語言知能的內涵已從傳統的紙本識讀，擴展至個人口語或跨媒介的理解與表達。文學素養的涵育面向，則是強調當代科技與效能的社會氛圍中，藉由文本賞析與情意陶冶，培養學生的人文素養，其能深化學生的審美體驗、涵養其人文關懷，過程中關注學生個人身心的發展及主體性之彰顯。最後是思辨能力的建構，呈現出訊息快速流動的社會趨勢中，批判思考與創造力的培養已然成為國文教育的核心任務，此面向著重培育學生具備分析、詮釋、判斷與創新的能力，此能回應當代社會的迫切需求，奠定學生表達自我觀點、進行深度對話的重要基礎。

特別是本研究關注於強調學生聲音的教育脈絡中，思辨能力的建構既是學生主體性展現的前提，也是促進其深度參與學習的關鍵途徑，由國文教學理論之典範基礎，顯示出從技能導向轉向整體素養培育的轉變，可看出當代國文教學重視基礎能力的紮根，也關注更高層次的思維開展。

參、研究方法

一、研究場域和研究參與者

（一）研究場域

本研究以臺灣北部一所公立國中（藍天國中，化名）為研究場域。該所學校位於都會區，學校社區多為公司行號與商家並有多間商業大樓，學生人數約 1,000 餘人，多數學生的家庭背景屬於中產階級以上，家長職業以公職、服務業、金融業

及小型公司負責人等為主。藍天國中之所以開始執行學生聲音反饋專案，主要是該校國文科 CT2 教師的倡議與號召，在 CT2 教師進修學位的過程中，深受學生聲音相關教育理論的啟發，決定嘗試使用此方法提升學生學習動機並促進自身專業成長。同時自發在校內組成社群，於國文科教學中試行此教學理念與方案，期能為學校的教師專業發展與課程教學改革提供經驗。研究場域選擇主要是基於研究者曾擔任中學國文科教師，透過學科專業網絡社群與該校建立初步聯繫。再者，該校多位教師積極推動校內國文科教學創新，在學校師長的引薦下，研究者有機會接觸到三位國文科教師，以探討學生聲音對教師專業發展的影響。藍天國中在國文科的配課制度上，除非教師因離職、進修或行政職務異動等因素必須調整課務，原則上從國一到國三都是同一位授課教師。本研究中的三位教師（CT1、CT2、CT3）皆從國一持續任教其班級的國文課程，使其能完整觀察學生在國文學習上的轉變，也更能理解和回應學生的學習需求。

此外，研究進行前，為了解三個班級的教學模式與上課內容，於研究前蒐集相關資料，三個班級的教學模式普遍以教師講述為主，學生參與討論的機會較少。其中，教師們在尚未執行學生聲音課堂實踐時的國文教學素材眾多，表中所列如《五柳先生傳》等篇章，僅為本研究發現所引述之內容，從 2023 年 9 月 20 日（第 4 週）至 12 月 29 日（第 18 週），教師們則開始設計與進行融入學生聲音的課堂實踐教學，如表 1 所示。

表 1

班級教學概況一覽表

教師	初始教學方式	原有教學篇章（研究發現所引述之內容）	執行學生聲音課堂實踐後之教學篇章
CT1	傳統講述為主，僅有少數問答，無實質討論	《五柳先生傳》、《愛蓮說》、《兒時記趣》等	《空城計》、《論語》、《迢迢牽牛星》、《世說新語》、《余光中詩選》、《將進酒》、「緣木求魚」的典故情境劇、《木蘭詩》、《張釋之執法》
CT2	傳統講述為主，偶爾安排分組討論，大約一次段考區間 3 次		
CT3	傳統講述並搭配問答，採師生個人一問一答方式進行		

（二）研究參與者

本研究以三位任教國中二年級的國文教師作為主要研究對象，並進行深度訪談，分別為初任（1-5 年教學經驗）、中堅（6-15 年教學經驗）和資深（16 年以上教學經驗）教師，教師基本資料如表 2。這三位教師均為藍天國中的正式國文教師，是希望能從不同資歷的教師獲取更全面性的經驗與觀點，探討其教學經驗如何影響其對於學生聲音的理解和運用。

表 2
教師基本資料

班級教師代號	性別	教學年資	最高學歷	擔任職務
CT1	男	3 年	中文系碩士	專任教師
CT2	女	14 年	國文系學士、教育系博士	教學組長
CT3	女	21 年	國文系碩士	專任教師、國文科召集人

同時本研究採用焦點團體訪談法來了解學生對國文課的看法與期望，原因是為獲得學生對於國文課的集體觀點，並提供教師知悉以作為課堂教學的回饋，也讓教師作為調整與設計課堂內容與教學方法的依據與參考。關於學生參與者，本研究採用立意取樣方法，為確保焦點團體訪談能蒐集到多元的學生觀點，從每班選取 6 名（男女生各 3 名）學生參與焦點團體訪談，以維持性別的平衡性，並促進討論的多元互動。學生基本資料如表 3 所示，背景資料主要是為了呈現本研究參與者的基本特徵及概況。

二、資料蒐集與研究實施

本研究採用質性研究方法，以教師個別訪談、學生焦點團體訪談、課堂觀察和教師反思日誌蒐集資料。研究時間由 2023 年 9 月開始至 2024 年 1 月結束，研究分為三個階段進行，時間如表 4。

表 3

焦點團體學生基本資料

焦點團體代號	編號	性別
S1	1	男
	2	女
	3	女
	4	男
	5	女
	6	男
S2	1	女
	2	男
	3	男
	4	男
	5	女
	6	女
S3	1	男
	2	女
	3	男
	4	女
	5	女
	6	男

表 4

資料蒐集時間表

階段別	教師個別訪談	學生焦點團體訪談	課堂觀察	教師反思日誌
第一階段 （第 3-6 週）	第一次 CT1:2023/9/26 CT 2: 2023/9/28 CT 3: 2023/10/3	第一次 S1: 2023/9/12 S2: 2023/9/13 S3: 2023/9/14	O	2023/9/11 至 2023/12/29
第二階段 第 6-15 週	O	O	2023/10/2 至 2023/12/29 CT1、CT2、CT3 班級 每週 1 堂課	
第三階段 第 16-18 週	第二次 CT 1: 2023/12/26 CT 2: 2023/12/28 CT 3: 2024/01/04	第二次 S1: 2023/12/12 S2: 2023/12/14 S3: 2023/12/19		

（一）第一階段（第 3-6 週）

進行第一次學生焦點團體訪談，訪談每次約 80 分鐘，時間為平常上課日放學後 16:10 至 17:30。訪談問題設計涵蓋了學生體驗國文課的多個層面，從課堂內容到課外活動，從現狀評價到未來期望，以深入了解學生的真實想法和需求。學生焦點團體訪談大綱如表 5 所示。

表 5

學生焦點團體訪談大綱

訪談面向	訪談問題
課程內容和教學方法	1. 你最喜歡國文課的哪個方面？為什麼？ 2. 你認為國文課最需要改進的地方是什麼？你有什麼具體建議嗎？
學習經驗和參與度	1. 你在國文課上有哪些機會表達自己的想法或參與課程設計？ 2. 你希望在國文課中學到什麼？這些期望有被滿足嗎？
教學互動和師生關係	1. 你可否說看看國文老師和同學間是如何互動？ 2. 當你對課程有建議時，你會如何向老師表達？老師通常如何回應？
課程評估和反饋	1. 你對目前國文課的評量方式有什麼看法？你認為還有其他更好的評量方式嗎？ 2. 你有機會對國文課程提供反饋嗎？這些反饋有被採納嗎？
理想課程設計	1. 如果讓你設計國文課，你會做出哪些改變？為什麼？ 2. 你心目中最理想的國文課應該是怎麼樣的？可以具體描述一下嗎？

此階段於 2023 年 9 月 20 日（第 4 週）將學生的課堂回饋提供給教師了解，教師藉學生的回饋進行反思與調整，在此階段結束時（第 5-6 週），進行教師的第一次深度訪談，每次訪談約 90 分鐘，以了解教師對學生回饋的初步反應和預計的教學調整計畫。再者，每位教師在研究期間每週撰寫反思日誌（300-500 字），記錄對學生回饋及教學的反思過程，也同步追蹤其思維的演變。教師訪談大綱如表 6 所示。

表 6
教師訪談大綱

訪談次數	訪談問題
第一次	1. 108 課綱實施後，你的國文教學有改變嗎？怎麼改變？ 2. 你如何看待學生對「古典文本與現代生活連結」的需求？ 3. 你如何在課程中平衡傳統內容和學生對當代議題的興趣？ 4. 你採用了哪些方法來提高學生在文言文課堂上的參與度？ 5. 你如何設計和實施多元化的評量方式？ 6. 你之後會如何蒐集和運用學生的反饋來調整教學？ 7. 你對傳統背誦式學習在現代國文教育中的角色有什麼看法？ 8. 在融入學生聲音的過程中，你預期可能會遇到哪些挑戰？ 9. 你過去如何與同事交流和分享教學創新的經驗？ 10. 基於學生的回饋，您計畫在接下來的教學中做出哪些調整？
第二次	1. 這學期你在國文教學上做了哪些主要調整？效果如何？ 2. 你採用了哪些新的教學方法來提高學生參與度？學生反應如何？ 3. 在平衡古典文本和現代內容方面，有什麼心得？ 4. 你實施的多元評量方式有哪些？效果如何？ 5. 融入學生聲音對你的教學實踐產生了什麼影響？ 6. 經過這幾週你有哪些重要的教學反思？這些反思如何影響教學？ 7. 納入學生聲音的過程中，你克服哪些挑戰？如何克服？ 8. 同儕支持和協作網絡是否提升你的專業成長？如何提升？ 9. 你認為這種教學方式對學生語文素養的培養有什麼作用？ 10. 未來你會如何繼續在教學中納入學生的聲音？有什麼計畫嗎？

（二）第二階段（第 6-15 週）

從第 6 週開始，教師除接收第一次學生焦點團體訪談的反饋資料，也開始主動性地進行學生聲音課堂實踐，採取多種策略來蒐集和回應學生的聲音，例如課堂即時回饋系統、學生學習日誌、小組討論等方式，持續獲取學生對課程的看法和需求。研究者在此階段開始進行課堂觀察，每位教師每週進行各 1 次課堂觀察，每次一節課（45 分鐘），此觀察頻率是為兼顧不過度干擾教學進程又能保持觀察的連續性，以追蹤學生聲音對教學實踐的實際影響，捕捉教師基於學生反饋所做的教學調整，了解教師專業發展的過程。在此階段，三位教師執行每週的共同備課會議、雙週一次的觀課與議課活動，此專業發展支持系統主要是針對學生回饋進行分析討論，並持續進行教學經驗的交流與創新。

（三）第三階段（第 16-18 週）

進行第二次學生焦點團體訪談，兩次學生的焦點團體訪談使用了相同的訪談

大綱，主要在確保問題的可對比性和一致性，有效追蹤學生觀點的變化，讓學生在第二次訪談中深化先前的回應。研究者也能根據第一次訪談的結果，適當調整問題的表述和深入程度，以充分捕捉學生觀點的演變。本研究兩次的教師訪談使用不同的訪談大綱，區別在於首次訪談旨在了解教師對學生反饋的初步反應和預計的教學調整計畫；第二次訪談則聚焦於評估教師在實踐過程中的變化、反思經驗，以及學生聲音對其教學實踐和專業發展的實際影響。教師專業社群在此階段進行整體運作成效的檢視與調整，共同分析一學期以來的共備、觀課與專業對話紀錄，檢討社群運作機制的效益，並規劃後續的推展方向，著重於歸納教師們透過協作機制所發展出的教學創新策略，以及分享運用學生聲音促進專業成長的具體經驗。

三、資料處理與分析

本研究依資料類型、受訪者身分及取得日期進行資料編號，詳見表 7。資料分析採取以下步驟：首先對訪談資料進行開放式編碼，將編碼整合為範疇，進而發展出模式；其次，依循 Blackledge 與 Hunt（1985）的方法，對受訪者觀點進行分級與分類。研究者將分析結果與相關文獻進行對話，確立並描述與研究目的相關的概念、範疇與主題，從而深入理解學校現場訊息。此分析過程使研究者能深入探討國中國文教師如何在聆聽和回應學生聲音的過程中，進行專業學習和身分重構，揭示其中可能面臨的挑戰。

表 7

資料編號說明表

資料類型	編號方式	編號說明
教師訪談	訪 20230905CT1	2023 年 9 月 5 日對初任教師（CT1）的訪談紀錄
	訪 20230907CT2	2023 年 9 月 7 日對中堅教（CT2）的訪談紀錄
	訪 20230907CT3	2023 年 9 月 7 日對資深教師（CT3）的訪談紀錄
學生焦點團體訪談	焦 20230912S1	2023 年 9 月 12 日 CT1 班級學生焦點團體訪談紀錄
	焦 20230913S2	2023 年 9 月 13 日 CT2 班級學生焦點團體訪談紀錄
	焦 20230914S3	2023 年 9 月 14 日 CT3 班級學生焦點團體訪談紀錄
課堂觀察	觀 20231005CT1	2023 年 10 月 5 日對 CT1 班級的課堂觀察紀錄
教師反思日誌	反 20230908CT1	2023 年 9 月 8 日 CT1 的反思日誌

四、研究資料的檢證與倫理

本研究嚴格遵守研究倫理準則，採取多項措施確保研究的信實度和參與者權益。首先，研究者取得所有參與者的知情同意，採用化名和編號系統以保護參與者隱私（Kaiser, 2009）。在進行學生焦點團體訪談時，研究者依循 Punch（2002）的建議，採用適合青少年的溝通方式，包括使用簡潔明瞭的語言、互動式訪談方法，並給予充分的思考和表達時間，以降低權力不平等的影響。

為確保研究結果的可信度，本研究採用 Denzin（1978）提出的三角驗證法，結合學生訪談、教師訪談、課堂觀察和教師反思日誌等多元資料來源。同時，依據 Lincoln 與 Guba（1985）的建議實施成員檢核，邀請參與者審閱訪談逐字稿和初步分析結果，以確保資料的準確性和詮釋的合理性。

本研究的成員檢核分兩個階段進行：資料蒐集階段和分析階段的檢核。在資料蒐集階段，研究者於每次訪談後，將逐字稿交由受訪者確認內容的正確性。三位教師及焦點團體學生均確認訪談紀錄，部分受訪者並補充一些細節，例如：CT1 教師在提及文言文與現實生活脫節的反思時，起初並未提及課堂上的 BTS 及五月天的例子，後來在檢視訪談逐字稿時補充說明課堂的具體案例。在資料分析階段，研究者將初步的分析結果請教師及學生代表檢視，例如，在資料分析初期階段，有關呈現學生對多元評量看法之部分較少，但學生卻表達出其實學生代表也提供考試與評量資料呈現之意見，因而在資料分析與呈現的部分，歸納出「不只把課本背熟」之段落，呈現學生對多元評量的經驗。本研究承諾向參與者和學校回饋研究結果，並將研究發現轉化為實際的教育改善措施，以體現研究的社會責任（Sieber & Tolich, 2013），也能為改善國中國文教學和促進教師專業發展，提供具體且有價值的參考。

肆、研究發現

一、學生對國文課的反饋

此部分呈現學生對國文課的觀點，並以課堂觀察進行驗證。內容整合兩次學生焦點團體訪談的資料、課堂觀察紀錄，呈現學生的聲音和觀點，得以深入掌握學生的需求和期望，並了解學生的觀點與需求如何在實際課堂中得到回應。

（一）古典文本與現代生活連結的需求

國中學生能理解文言文在國文科的重要性，但同時也渴望接觸到更貼近日常生活的文學作品。學生提到：

> 像《五柳先生傳》、《愛蓮說》我們都知道重要但就覺得跟自己離很遠，新聞和媒體不是都報導要賺錢、過好生活嗎？但這些課卻都強調要清心寡慾。（焦 20230913S2）

> 琹涵寫的《朋友的相交》、徐國能的《街角的冰淇淋小店》覺得比較有感，很貼近生活跟我們接近。（焦 20230912S1）

課堂觀察也發現，當教師在講解文言文時，如果能結合現代文學作品，或是舉例進行比較，或是引述以進行連結，學生的參與度有明顯的提高。例如：

> 課程上當老師在講《空城計》時，引入了新聞中烏俄戰爭和以哈衝突的國際戰爭例子做對比，課堂的氣氛就很活絡，學生討論的熱情度也明顯高漲。（觀 20231102CT1）

教師的反思日誌則提到：

> 要解決學生對古文的疏離感是困難的，以時事議題切入，學生有感，就能跟現代生活連結，下次課程準備時都必須考量這點（反 20231102CT1）。

（二）寫作能力提升與升學準備的期待

學生普遍都能理解國文課不只是學會詮釋與理解，還要能實際提升文字運用的能力，以能在會考作文有好的表現。同學提到：

> 老師教寫作文的時候，我的目標很簡單，就是會考要有五級分，還有寫 IG 的時候，不要被別人笑說寫字表達有問題。（焦 20230914S3）

> 會寫文章很重要，短的來說就是會考作文，聽說之後高中還有歷程檔案啊、高中小論文之類的，寫的好的話對升學都會有幫助。（焦 20230913S2）

作文指導的課堂上也驗證了這一點，學生問問題的頻率明顯高於講述性的課堂：

> 老師講解完後，同時有三位同學舉手詢問，老師分別對每位同學各約講解 3-5 分鐘不等，問問題的頻率與主動性高於講述課本內容。（觀 20231012CT2）

（三）社群媒體閱讀與表達能力之重視

學生非常關注國文課能否和社群媒體結合，反映出學生對於國文學習並應用於日常生活連結的企求。學生表示：

> 除了課文之外，我覺得要學的是讀懂媒體或是社群上的文字，看懂人家的意思或是語氣才是重點吧！（焦 20231212S1）

> 我認為國文重要的是學習正確和精準的表達自己的看法，自己內心或遇到一件事情，打在 line 上或是說出來的方式，就是國文課上應該要認真學的。（焦 20231214S2）

課堂觀察發現，當國文老師選取幾則熱門的網路文章作為教材，學生們展現出極大的興趣，學生提出以下的問題：

> 作者用哪些修辭手法來影響讀者的情緒？另一位則分享了自己的觀察：我發現有些網路用語會讓文章顯得很隨便，但讀起來又覺得很輕鬆，會讓人想繼續讀下去，想問老師怎麼兼顧這兩件事？（觀 20231107CT3）

（四）互動式教學活動的學習成效

學生們對於參與式或是具有科技互動創新的活動展現出強烈的興趣，反應了學生對於互動和創新教學方法的渴望。學生提到：

> 討論可以讓大腦醒過來，有分享就有學到東西，時間也過得比較快。像上次老師讓我們分組辯論《木蘭詩》裡面的性別議題。討論的氣氛就很熱烈，也釐清了一些大家本來的偏見。（焦 20231219S3）

另一位則表達對科技融入教學的期待：

在上《余光中詩選》這篇時，老師教我們用 CHATGPT 創作新詩，真的超神的。寫出來後，我們再小組討論修改，國文就變得很有趣。（焦 20231214S2）

課堂觀察也印證了這一點：

老師辦了一場文言文知識競賽，運用 Kahoot! 進行，全班同學都使用平板，平常幾位較為被動的學生都變成該組的主動發言者。（觀 20231123CT3）

教師則在反思日誌中提及：

運用 Kahoot! 進行文言文知識競賽時，數位工具可以連結古典文本和偏現代學習方式。對文言文較抗拒的學生，用這些數位就會變得願意主動參與討論，傳統內容用創新教學法，會比較容易激起學生表達意見的意願。（反 20231124CT3）

（五）多元評量方式的學習期待

學生對多元化的評量是充滿期待的，困難點在於無法掌握評分標準，相較於背誦式評量，學生對專題探究和口頭報告表現出較高的接受度，反映出學生更期待透過更真實與實用的方式來展現學習成果。學生表示：

有時候考試比較偏向反覆的記憶課本知識，像我做過新詩的專題，就深入瞭解過臺灣新詩的作家和主題，就因此讀了比課本多好幾倍。（焦 20231212S1）

在口頭報告方面，另一位學生提到：

國一的時候小組都沒人要講，現在發現常發表的人口語真的會進步，再來就是整理思路、表達能力變好。這些技能應該以後都會用到。（焦 20231219S3）

在課堂觀察發現當教師採用多元評量時，學生的批判思考和自主學習能力也得到增強：

有一組在研究余光中的詩作時，不僅查閱教科書和網絡資源，還去圖書館找專門的文學評論書籍。報告時會有自己的見解，以及對於傳統考試無法呈現的深度的探究和批判性思考。（觀 20231116CT2）

教師也在反思紀錄中提到：

當我們願意放手，不再執著於標準答案時，學生開始對余光中的詩有更多想像的可能，他們去圖書館找還能提出自己的想法，這樣學生的思考和理解就很明顯的有出來。（反 20231117CT2）

二、國文教師回應學生聲音的歷程

教師在聆聽和回應學生聲音的過程中，逐步進行反思性實踐，此過程能促進教師的專業成長，也針對國文教學進行創新與改進。

（一）從技術層面到批判性反思的轉變

1. 國文課與當代學生興趣結合的反思

研究發現，教師在聆聽學生聲音後，開始深入反思如何將國文課程內容與現今學生的興趣和生活經驗做結合，從最初的技術層面逐漸深化到對教學理念和國文教育本質的批判性思考。教師提到：

聽到學生提到學文言文是與現實生活脫節的說法，我起初只想著如何用更生動和有趣的的方式解釋這些古文。後來我就思考為什麼要教這些內容？對現在國二學生有什麼意義？像我教《論語》時有提到「君子和而不同」這句時，我讓學生分析偶像團體中成員之間的互動。有學生很熱烈討論 BTS 或五月天成員如何在保持個性的同時又能團結合作，古老的語句就好像有了全新的理解。（訪 20231226CT1）

學生在第二次焦點團體訪談中的回饋也提及此教學轉變的效果：

老師用我們熟悉的例子來解釋，像防彈少年（BTS），他們在聯合國演講過。孔子可能都沒有過，就我們這時代的，這樣學起來就有感覺！（焦 20231212S1）

教師的做法，不僅提高學生的學習興趣，也重新審視國文教育的現代意義，課堂觀察也發現此一現象：

> 閱讀課上講解李白的《將進酒》，老師先讓學生欣賞了一段說唱音樂，然後引導學生比較古代詩人和現代說唱歌手表達感情的方式。有學生就在小組討論時，嘗試將《將進酒》改編成了說唱版本。（觀 20240102CT2）

教師在反思日誌中寫道：

> 雖然我是國文系畢業，但透過教學我還是重新思考了國文教學的本質。國文不是只能教學生背古文，還有欣賞、表達的能力。看到學生們在課堂上很投入，我更加地認為古典文學也必須與他們的生活和興趣結合。（反 20231229CT2）

2. 在古文教學中引入互動式教學法的深層思考

教師反思如何在傳統的教學過程引入創新且具變化的教學方法，透過實境演練及互動式教學提升了學生的課堂參與度，促進學生高階思維的能力，以批判性地思考古文教學的本質和目的，在保留傳統文化精髓的同時，也培養了學生的現代思維能力。教師提到：

> 之前我偶爾帶一些小組討論活動，但聽完學生的反饋之後，我才開始想為什麼古文教學總被認為是枯燥的？這激發我進行不同教學設計。像《張釋之執法》，我就設計了「國民法庭」和「君主專制」的實境活動，學生們要扮演各種角色，把古文和現代社會做對比，學生課堂參與度就很有很明顯的提升。（訪 20231003CT3）

課堂觀察紀錄也呈現了此教學的影響：

> 課堂上，同學很忙，為了扮演好各角色，一邊拿課本看字句理解、一邊又要在動作上呈現。有學生說：古代這樣判決太武斷了，跟現代社會的民主有很大的落差。（觀 20231219CT3）

（二）對國文教學假設和信念的重新審視

1. 重新評估傳統背誦式學習的意義

聆聽學生聲音的過程中，教師們開始重新審視傳統背誦式學習的意義，對過去學習經驗及現今教學信念進行反思。教師說道：

> 以前我們受到中文系訓練都會認為背誦就是學習語文的基礎，但這幾年來都會開始聽到學生開始頻繁的問「背了什麼時候用？」於是我就開始反思與改變，我現在更強調學生能用自己的話解釋。像之前有位學生在背《兒時記趣》中的「見藐小微物，必細察其紋理」這段時，順帶還提了自己在家抓到蜘蛛後的細細觀察的難忘經驗，因而對這篇文章感同身受，我會覺得這更有意義（訪 20230926CT1）

在課堂觀察也記錄了此種轉變：

> 國文閱讀課，學生不再只是單純地背誦《論語》中的句子，老師請同學先發表自己與文句相關生活經驗的一段敘述。「學而時習之，不亦說乎」，同學就提到了：班上大隊接力的經歷，國一第一次練習很慘，經過一年不斷練習，國二這次比三就有了好成績。（觀 20231205CT1）

2. 反思多元評量的作用

教師針對多元評量進行反思，改變傳統背誦式學習和評量方式，也重新審視國文教學的目標，引入多元評量的方式。教師寫道：

> 我覺得強調考試分數的觀念要慢慢調整，國文不靠分數顯示能力。我打平時分數重視讓學生創作，像學生用古詩選中《迢迢牽牛星》為主軸，分工畫插圖、配朗誦還有解釋旁白。這樣的學習效果和理解感受，就更全面和多元！（反 20231222CT1）

課堂觀察也記錄教師實施多元評量帶來的變化：

> 閱讀課堂上，老師正指導同學進行「成語典故情境劇」的排演。有一組學生延伸並創作「緣木求魚」的典故，結合和改編成現代校園情境的短劇，小組

全員動員，大家都很積極。（觀 20231228CT2）

多元評量也讓教師開始重新思考國文教學的本質與目標，教師提到：

傾聽需求和觀察學生實際表現後，焦點就會更關注學生是不是有把學的東西用出來，不再只是背多少內容。多元評量只是一個工具，讓我們老師重新去思考，國文要教什麼？素養要怎麼落實？這些課題。（訪 20240104CT3）

三、運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式

根據研究資料，本研究歸納出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，其中包含三個核心要素：學生回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡。以下分別說明之。

（一）學生回饋蒐集機制

教師建立系統化及多元的學生回饋意見蒐集機制，包括定期的線上問卷調查、學生焦點團體訪談及課堂中的即時反饋。教師分享：

每單元結束後，我都會進行線上匿名調查，讓學生表達對上課過程的看法，是定期的。不定期的部分，我的桌上就放著意見箱，是實體的，學生可以隨時投遞他們的想法。（訪 20231228CT2）

課堂觀察也記錄教師在日常教學中蒐集學生的反饋：

教師運用數位版「即時反饋」系統，搭配平板的使用，上課過程，當教師詢問學生學習狀態時，學生就能提送理解程度鈕來呈現自己對內容的理解程度和興趣水平。（觀 20231227CT1）

學生在焦點團體訪談中也提到：

現在告訴老師我們的各種情況的方式變多，像寫多少、會不會，老師幾乎不用問，我寫錯或還沒寫的，老師就直接走到我旁邊。應該說就更即時，當然落後也就很容易被發現。（焦 20231214S2）

此機制讓教師即時了解學生需求和感受，並據此調整教學策略，目標是為了提高教學效果，並強化師生之間的互動與理解。

（二）教師反思與實踐循環

教師在蒐集學生回饋後，進入持續反思與實踐的循環歷程，包括對學生反饋的分析、教學策略的調整，以及在實踐中的再反思。教師在反思日誌中寫道：

> 學生反饋的價值在於用其他視角來看教學法和深層的學理念，像學生希望更多的古文和現代生活連結，我就會反思古文教學的現代意義，反思後我就會開始設計新的教學活動。（反 20231006CT3）

教師分享將反思轉化為實踐的歷程：

> 我得知學生在討論上的需求後，我開始系統化的設計討論和辯論活動，特別是處理抽象或複雜的文學概念，像我們先讀下學期的《空城計》時，我就用系統化的討論與辯論來講小說的「流動視角」。學生的參與和討論度就明顯提高。（訪 20230928CT2）

由上可知，教師分析學生的反饋，思考教學理念也據此調整教學策略，體現教師如何將學生聲音轉化為有效的教學實踐。實踐過程中，CT2 教師反思：

> 過去我們當老師的，單向教學對我們來說比較輕鬆，反正就教。那現在學生直接回饋或是我們要去聽，老師我們就是要放下唯我獨尊的專業感，分析學生反饋其實能很快的理解教學中的盲點。（訪 20231228CT2）。

CT3 教師反思：

> 過去 20 多年的教學經驗，讓我習慣以自己的節奏和方式在教，聽學生、有交流後就是要重新審視習以為常的教學做法。像是在教《論語》時，過去的模式就是讓學生背誦文句，但學生的回饋讓我們意識到，或許更重要的是建立對文本興趣的連結，那這就挑戰長期以來對教學的根深蒂固觀念。（訪 20240104CT3）

（三）同儕支持與協作網絡

本研究發現，同儕的協作網絡不僅是教師交流的平臺，也是將學生反饋系統化轉化為教學創新的動態機制。研究資料顯示出跨經驗層次的雙向知識流動現象，新手教師的創新實踐激發資深教師的教學動能，同時資深教師的經驗也為新手教師提供了反思的契機。CT1 教師從新手教師的角度反思此歷程：

> 我們三人定期聚會討論分享學生的反饋，激盪創意，大家教學年資不同，可以學經驗、進行反思，當然最重要的就是把學生聲音這部分轉化□可能的教學方法。……在協作過程中，不是單向的資深教資淺或倒過來，學生的反饋就是讓我們能一起摸索前進。（訪 20231226CT1）

作為團隊中最資深的 CT3 教師也反思到：

> 20 年來，我很習慣獨自備課，這次協作，有聽到學生聲音、有和其他老師一起討論如何回應，教學就變成共同創造的過程。年輕老師創新想法常讓我眼睛一亮，加上學生直接回饋，自己就不會再被自己認為的老經驗所侷限。願意重新審視教學習慣，思考如何讓傳統經驗和創新想法更好地結合，課堂就更能夠回應學生的需求。（訪 20240104CT3）

此協作網絡產生教學知能催化與擴散的功能，當一位教師開始融入學生聲音進行教學實踐，就促進集體的教學創新。CT2 教師提到：

> 我們三個共備時，在開始實踐學生聲音的概念後，就討論很多將現代流行文化元素融入古文教學的實施經驗，例如，最近就是討論《世說新語》的六朝名士畫廊，我們都會分享在班級設計上，有些班活潑或是悶的，那堂課可以怎麼用。（訪 20231009CT2）

CT2 教師也反思：

> 班級和學生間的差異加上學生的直接回饋，提醒我們，教材轉化必須扣緊學生真實需求。像共同備課時，讓古典文本轉化為學生有感的課程，老師一起激盪，再加入學生聲音作為調整的方向，學生就會真的「有感」。（訪 20231228CT2）

在此協作網絡中，三位教師均進行反思：CT1 教師體認到協作突破年資的框架、CT2 教師發現共備讓古典文本更貼近學生、CT3 教師願意轉變獨自備課的習慣，此協作過程形成「學生聲音—教師反思—教學創新」之循環，教師們在對話中理解學生的需求後進行教學實踐，實踐經驗再回到同儕的協作平臺時，又更緊密連結教師專業成長與學生學習需求。

伍、討論

一、學生聲音在國文教學中「平衡」與「轉化」的角色

本研究發現學生對文言文學習呈現出雙重態度，學生一則能理解古典文學的重要地位，表現出對傳統文化的認同；另一則強烈表達對現代生活連結的渴望。如同一位學生在訪談中提到自己能知覺《五柳先生傳》、《愛蓮說》跟自己離很遠，新聞和媒體不是都報導要賺錢、過好生活嗎？但這些課卻都強調要清心寡慾之矛盾心理與經驗，顯見學生對課程內容與設計上的自主思考與學習的主體性。

Cook-Sather（2020）指出，學生聲音應被視為教育過程中的積極參與和貢獻，而非被動接受，Baroutsis 等人（2015）也進一步論述，學生既是知識的接受者，也是學習過程的積極參與者和意義建構者。在本研究中，當教師將古文與現代生活進行連結時，學生的參與度與學習興趣顯著提升，印證 Fielding（2004）所指出，藉由調整教學內容與方式，能有效改變教育過程中的權力結構和師生互動方式。在臺灣的教育文化脈絡下，傳統與創新的拉鋸顯示出立基於儒家文化傳統的國文教育，正面臨著如何與現代教育革新對話的挑戰。課堂觀察紀錄顯示，當教師在講解《空城計》時引入現代國際衝突案例，學生的參與度明顯提升，此教學轉化能打破傳統的師生關係，創造共同探究的學習環境，也在保留文化傳承核心價值的同時，實現教育的創新。

研究也發現，學生聲音在促進國文教學轉型上，尤其是數位時代的學習需求面上有著關鍵角色，學生普遍表達對社群媒體結合的期待，此發現呼應 Seiler（2013）的研究，指出當教師允許學生參與決定學習的主題和方法時，會讓課程更貼近學生的生活和經驗且提高參與度，就如本研究課堂觀察紀錄顯示，當教師採用 Kahoot! 進行文言文知識競賽時，被動的學生能夠成為該主動發言者。

綜合而言，學生聲音在國文教學中所呈現「平衡」與「轉化」作用，能夠促

進傳統與創新的對話、回應數位時代的需求，也推動教學模式的創新轉型。研究顯示，當教師能適切回應學生聲音時，不僅能提升教學效能，更能在保持文化傳承的同時，實現教育的創新發展。

二、教師反思性實踐的深化與專業身分重構

本研究發現教師透過回應學生聲音而展現三個層次的反思提升，首先是技術層面的調整，如改變課堂活動形式、調整教學進度等；其次是教學目的之反思，教師開始思考「為什麼教」的本質問題；最後則是對教師角色的批判性思考，重新審視國文教育在當代社會的定位與價值。

起初，教師會透過調整教學進度或改變課堂活動形式，例如用更生動有趣或更接近學生生活經驗的方式來解釋古文，在教學過程中即時的調整自己的行為與教學決策，此呼應 Schön（1983）提出「行動中反思」（reflection-in-action）的概念。接著，在「為行動的反思」階段，教師以反思日誌紀錄、共同備課討論和專業對話等機制規劃教學內容。例如在教《論語》時，CT1 教師根據學生對傳統講述方式的反饋，設計將「君子和而不同」與偶像團體互動連結的教案；又如 CT3 教師在規劃《張釋之執法》的教學時，基於前次教學經驗，預擬以「國民法庭」的實境活動深化學生理解，此落實反思 - 實踐 - 再反思的循環，展現教師如何透過系統性反思持續深化其教學實踐。

當學生表達他們在傳統教學方式下學習效果不佳的觀點時，這讓教師面對學生需求與傳統教學方法之間的矛盾時，會經歷認知失衡的狀態，而產生「失調困境」（disorienting dilemma）的現象（Mezirow, 1991），促使教師開始質疑習以為常的教學假設和實踐，因而觸發深層反思和轉變。於是，教師會關注如何教，更開始思考為什麼教以及教什麼的根本問題，展現出「行動後反思」（reflection-on-action）的特徵（Schön, 1983）。隨著反思深化，教師的思考將超越單純的教學技巧調整，進而聚焦於國文教學的本質和意義，開始批判性的反思與質疑傳統教學模式的適切性，探討如何在當代社會背景下，使古典文學對學生產生更深遠的影響。當教師在實踐領域中嘗試新的教學方法（如將古文與現代議題結合）時，教師會在結果領域中觀察到學生反應的變化，這些觀察又會反饋到個人領域，促使教師進一步調整其信念和知識結構，此反思過程與 Shulman（1987）提出的教師專業知識建構理論相呼應，特別是在學科教學知識的發展上，教師將專業知識轉化為學生易於理解的形式，也以持續的反思來調整此轉化過程，藉以回應學生的學習需求。

從教師的反思的歷程可以發現，初始階段為技術理性層面，主要聚焦於教學方法與策略的調整，例如增加生活化例證、調整教材呈現方式等教學行為的改變，仍侷限於工具性的思考。隨著持續回應及反思學生聲音內涵，進而轉向檢視教學目標，質疑既有課程設計與當代學生需求的連結性，讓教學內容能夠呈現出時代意義。此轉變標誌著教師從「如何教」的技術層面，提升至「為何教」的本質思考。最終是進入更深層的教育哲學省思，重新檢視國文教學在當代社會的定位與價值，超越單一課程或教學策略的層次，而延伸至對整體教育目標與教師角色的重新理解。

值得注意的是，教師在此過程中並非全然順應學生聲音，而是展現出專業判斷的拿捏。當學生表達希望減少文言文學習時，教師以創新教學設計來平衡學生需求與課程核心價值，既維持文言文的重要地位，又滿足學生對現代連結的期待。教師在轉化學生聲音為教學實踐時，必須審慎評估其教育意義，分辨表層需求與深層學習需要，確保教學改革既回應學生需求，又不偏離教育本質，可看出教師在採納學生聲音時的專業自主性。

三、運用學生聲音回饋促進教師專業發展

（一）學生聲音與教師專業發展的理論模式建構

從巨觀思維來看，本研究整合社會文化理論與反思性實踐理論，構建「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，此模式包含學生回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡等三個要素，也回應國文教學理論中語言知能、文學素養與思辨能力的培養等核心面向（王更生，2001；王明通，2009；丘愛鈴，2021；黃靜芳，2021），藉由此模式的實踐，可展現出國文教學從技能導向轉向整體素養培育的典範轉移。

若從社會文化理論視角來檢視此專業發展模式，學生聲音成為教師專業發展的重要資源，也是催化教學創新的關鍵中介工具。本研究中體現了 Vygotsky（1978）強調學習發生於社會互動的脈絡中，且需透過文化工具的中介始能實現之觀點，當學生聲音成為社會性資源，協助教師在專業發展過程中進行自我超越時，學生聲音也就扮演著連結古典文化與現代生活的文化工具角色，促進教學實踐的轉化與創新。以 CT1 教師的教學實踐為例，其將《論語》中「君子和而不同」的抽象概念，與學生熟悉的偶像團體互動連結，便是實現「參與式轉化」之概念（Rogoff, 1995）。在轉化過程中，可看出教師對學科知識的深度理解，以及將古典文本轉化為學生生活經驗的專業能力。

其次為反思實踐的深化歷程，若從理論層面來看，本研究超越傳統反思性實踐，僅聚焦於教師個人經驗的限制，將學生聲音融入教師專業發展中，形成更具對話性的反思模式。在微觀的教學實踐層面，教師反思傳統背誦式學習的侷限，藉由學生回饋調整教學策略，重新審視國文教育的本質與目標，又或者如 CT3 教師將古代法律概念，轉化為現代法治教育情境等微觀的教師教學實踐面。此於文化詮釋層面的反思性實踐，補充了 Schön 的反思理論，也凸顯了反思性實踐在跨時代文化對話中的重要性。

教師角色經歷從知識傳授者向學習環境設計者的轉變，在此過程中發展出解讀學生需求與反思教學定位的能力，進而促進專業身分的重構。由此可見，教師在回應學生聲音的過程中，既關注基礎語文能力的培育，也注重文學素養和批判思考能力的涵養，從而實現教學理論與實務的辯證與統整。

（二）同儕協作網絡的實踐與轉化

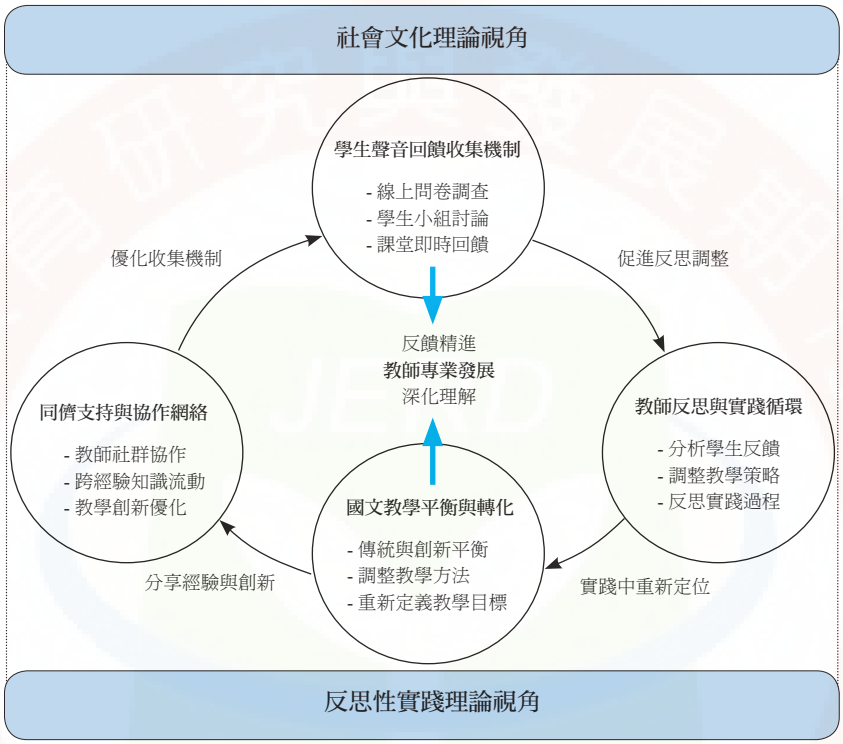
本研究觀察到同儕支持與協作網絡在教師專業發展中的功能體現在知識建構、實踐創新與專業認同三個面向，藉由傳統教師間的知識共享，進行從新手到資深跨經驗層次的雙向知識流動（Wenger, 1998）。

知識建構上，教師團隊突破個別經驗的限制，透過共同備課、觀課與議課，建立起系統性的教學知識庫，特別是在古典文學的現代轉化與學生聲音的回應策略上，形成具有可實踐性的教學模式。實踐創新層面，初任的 CT1 教師善於運用數位科技進行教學創新，如運用 Kahoot! 進行文言文教學，與資深的 CT3 教師則具備豐富的古典文本詮釋經驗，特別是在將抽象文學概念具象化的策略上，此跨經驗層次的對話創造出互惠的學習情境。教師專業認同的集體重構上，以持續性的專業對話與實踐分享，教師從獨立的知識傳授者轉變為學習社群的積極參與者，激發教師的創新意願，也建立起以學生需求為核心的教學文化，如 CT2 教師指出：「每次共備都先討論學生的反饋，像 CT1 提供新的教學工具想法，CT3 分享文本詮釋的經驗，主要是要根據不同班級特性調整教學設計。」（訪 20231228CT2）此協作模式突破了傳統師徒制的單向傳授。其中本研究發現之價值在於，此個別實踐經驗可以系統化的模式，化為可供傳播的專業知識，進而擴大影響力至其他學科領域，形成教學改革之動能。

由此，本研究的主要理論貢獻在於將學生聲音融入教師專業發展過程，歸納了由國中國文教學實踐所發展出的「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」如圖 1 所示：

圖 1

「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」：國中國文的教學實踐



（三）具體應用策略

學生聲音回饋促進教師專業發展模式，在社會文化理論與反思性實踐理論的視角下，形成專業發展的循環。為讓模式具體可行，本研究提出以下在國中國文教學實踐中的應用策略。

1. 建置學生聲音回饋蒐集機制

在國文教學的專業脈絡中，可藉由文本理解障礙診斷，辨識學生在文言文等古典文本的認知困難點與詮釋需求，或是建立文學詮釋對話平臺，提供具機制性與系統導向的師生互動空間，使師生之間如何詮釋文本有對話的可能。進而對學生實施閱讀反應定期追蹤，記錄學生對不同文類的理解與情感反應變化。

2. 建立教師反思與實踐循環

教師可進行教學調整即時記錄，捕捉教師在課堂中的技術層面反應與調整，建立教學理念定期檢視機制，協助教師從「如何教」的技術思考提升至「為何教」

的本質反思。規劃教師教學哲學討論工作坊，促進對國文教育本質與定位的批判性思考。

3. 建置同儕協作網絡平臺

可組織文本詮釋及教案共構社群，定期進行古典文本的多元解讀與現代轉化討論，辦理教學創新實踐工作坊，使不同資歷教師的專業優勢得以互補整合，並建立跨資歷教師協作機制，突破傳統師徒制的單向知識傳遞，形成如研究中不同資歷教師間的雙向專業對話，促進個體經驗向集體知識的轉化。

4. 落實教學平衡與轉化策略

建構古今文本連結教案資料庫，回應學生對文言文現代意義的連結需求，並推動多元評量機制，讓傳統背誦式評量轉向能力導向的多元評估。可定期舉辦語文教育定位研討，促進教師集體反思國文教學在數位時代的角色與價值，引導教學實踐從知識傳授，走向整合性語文素養的培育，實現國文教育在傳統與創新間的平衡發展。

陸、結論與建議

一、結論

本研究透過質性研究方法，探討國中國文教師如何運用學生聲音回饋促進專業發展，依研究目的歸納結論如下。

（一）國中學生對國文課程呈現傳統與創新並重的需求

研究發現學生呈現出對傳統與創新並重的期待，在古典與現代的平衡需求上，學生雖然認同文言文的重要性，但渴望以現代化的詮釋方式理解古典文本。評量方式上，學生期待突破傳統背誦式的考試，轉而透過專題探究、口頭報告等方式展現學習成果，尤以寫作能力的培養上，關注會考作文的準備也重視日常社群媒體的表達能力。此外，學生展現出對科技融入教學的強烈期待，無論是數位工具的應用，或是將社群媒體文本納入學習內容，彰顯學生期冀以現代化的學習方式提升語文素養之期待。

（二）學生聲音促使教師經歷從技術調整到本質反思的專業成長歷程

研究發現教師經歷技術調整到本質反思的深化歷程，教師反思層次的提升呈現出三個階段性的轉變：首先是教學技術層面的改進，其次是對教育理念的深入思

考，最終則發展為對國文教育本質和價值的批判性反思。教學實踐上，教師發展出創新的教學設計，如結合實境演練、互動式討論等方式，在維持課程核心價值的同時，靈活回應學生的學習需求。更重要的是，此過程重構教師的專業身分，從傳統的知識傳授者轉變為學習引導者，建立起在學生需求與教育本質間取得平衡的專業判斷能力。

（三）建構「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」及確立實施條件

本研究以國中國文科教師的實踐經驗，建構出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」。此模式包含三個核心要素：（1）系統化的學生聲音回饋蒐集機制：此機制在國文科的應用中，學生能對文本理解、語文表達和文學鑑賞的多元回饋。（2）持續性的教師反思與實踐循環：在國文教學情境中，此循環體現在教師在傳統與創新間取得平衡，以及轉化學生回饋為教學創新的實踐。（3）動態的同儕支持與協作網絡：國文科教師的實踐經驗，為教師間的教學經驗分享與文本詮釋討論，形成良好的專業對話平臺。此三個核心要素在國文科的實踐中能相互支持，促進教師專業成長，也為此模式在學科教學情境的應用提供具體範例。其蒐集學生聲音、教師反思實踐、同儕協作的框架脈絡，也提供未來運用於其他學科教師專業發展的可能性。

整體而言，本研究的理論貢獻主要有三點：第一，整合社會文化理論與反思性實踐理論，建構「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，將學生聲音定位為教師專業發展的重要資源與教學創新的關鍵工具，形成對話導向的專業成長路徑。第二，拓展教學反思的層次，從技術層面的教學策略調整，延伸至對語文教育本質與價值的哲學性思辨，此反思體現於教師將古典文本轉化為現代學習情境的創新實踐中。第三，彰顯教師協作網絡中，跨資歷層次的雙向知識流動現象，超越傳統師徒制的單向傳授模式，呈現不同教學經驗教師，在回應學生聲音脈絡下的互惠學習與共同成長機制。

二、建議

本研究提出以下建議，以期促進國文教師的專業發展和教學實踐的改進。

（一）教育政策制定方面

在師資培育階段，建議將反思性實踐及學生聲音運用的相關課程納入必修科目，提供職前教師相關專業知能，並將學生聲音運用教學融入教師專業發展策略中，如將其列為教師專業學習社群的重點推動項目，並提供資源支持學校建立系統性的師生對話機制。

（二）學校行政人員方面

支持教師進行融入及採用學生聲音的教學創新作為，並提供必要的資源與技術協助，同時建立跨學科教師協作網絡，有效調整課程以為教師提供足夠的反思實踐與協作的時間與空間。

（三）國文教師方面

鼓勵並推廣教師採用多元化的學生聲音回饋與蒐集方法，並在教學設計中融入學生聲音，加強學生的參與度與學習興趣。並培養教師批判反思教學的能力，定期檢視教學理念，主動參與同儕協作網絡，以促進教師集體的專業成長。

誌　謝

感謝編輯與審查委員所提供重要之修訂建議，使本論文更臻完善。

參考文獻

丁一顧、王淑麗、江姮姬（2019）。國小校長共創式領導與教師專業學習社群關係之研究：以教師信任為中介變項。**教育科學研究期刊**，**64**（3），237-264。https://doi.org/10.6209/JORIES.201909_64(3).0009

王更生（2001）。**國文教學面面觀**。五南。

王明通（2009）。**中學國文教學法研究**。五南。

丘愛鈴（2021）。探究新制教育實習師資生的學科教學知能：素養導向教學的視角。**臺灣教育評論月刊**，**10**（10），1-9。http://www.ater.org.tw/journal/article/10-10/topic/01.pdf

吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，**4**（2），129-145。

宋明娟（2021）。教學反思：師資培育實習課程中的靈魂。**臺灣教育評論月刊**，**10**（10），58-63。http://www.ater.org.tw/journal/article/10-10/topic/10.pdf

孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，**15**（1），1-27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001

張瑞菊、高敬堯（2023）。國小師資職前國語文內容深究教學之增能——以專業成長社群之課室研究為例。**師資培育與教師專業發展期刊，16**（3），1-25。https://doi.org/10.53106/207136492023121603001

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/ 十二年國教課程綱要總綱 .pdf

黃靜芳（2021）。推動「素養導向」閱讀教學的探討。**臺灣教育評論月刊，10**（8），167-172。http://www.ater.org.tw/journal/article/10-8/free/15.pdf

曾碩彥、黃鴻文、謝艾芸（2022）。108 課綱實施後一所普通高中學生的課程觀。**臺灣教育社會學研究，22**（2），93-137。https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/907272.pdf

黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。**臺灣教育社會學研究，16**（1），127-152。https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/406285.pdf

詹雨欣、宋明娟（2022）。傾聽學生的聲音？中國大陸南方某小學五年級學生的課程詮釋。**教育研究集刊，68**（4），127-152。https://doi.org/10.53106/102887082022126804002

Ab Kadir, M. A. (2018). Singapore's educational policy through the prism of student voice: Recasting students as co-agents of educational change and 'disrupting' the status quo? *Journal of Education Policy*, *34*(4), 547-576. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1474387

Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2015). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, *24*(1), 123-140. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beltramo, J. L. (2017). Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 326-337. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007

Black, R., & Mayes, E. (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *Cambridge Journal of Education*, *46*(5), 1064-1080. https://doi.org/10.1002/

berj.3613

Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Croom Helm.

Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: How teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, *28*(1), 12-25. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, *36*(4), 359-390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, *59*(2), 182-191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, *66*(5), 46-53. https://jorluiseptor.github.io/EQUIP1/suplemental_docs/PLC/Darling-Hammond,% 20L.% 20and% 20Richardson,% 20N.% 20(2009).% 20Teacher% 20Learning..pdf

Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill.

Emdin, C. (2017). *For white folks who teach in the hood and the rest of y'all too: Reality pedagogy and urban education*. Beacon.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, *2*, 123-141. https://doi.org/10.1023/A:1017949213447

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295-311. https://doi.org/10.1080/0141192042000195236

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, *18*(3), 343-354. https://doi.org/10.1080/09585170701589983

Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, *53*, 69-76. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003

Ip, C. W.-H., & Fok, P.-K. (2010). *Challenges of involving student voice in curriculum implementation: The case of Hong Kong*. The Chinese University of Hong Kong.

Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, *19*(11), 1632-1641. https://doi.org/10.1177/1049732309350879

Kidd, W. (2012). Relational agency and pre-service trainee teachers: Using student voice to frame teacher education pedagogy. *Management in Education*, *26*(3), 120-129. https://doi.org/10.1177/0892020612445684

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mitra, D. L., & Serriere, S. C. (2015). *Civic education in the elementary grades: Promoting student engagement in an era of accountability*. Teachers College.

Mitra, D. L., Holquist, S., Conner, J., & Wright, N. (2021). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly*, *59*(4), 703-743. https://doi.org/10.1177/0013161X231178023

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, *9*(3), 321-341. https://doi.org/10.1177/0907568202009003005

Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, *60*(1), 60-72. https://doi.org/10.1177/0004944115626402

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Seiler, G. (2013). Reconstructing science curricula through student voice and choice. *Education and Urban Society*, *45*(3), 362-384. https://doi.org/10.1177/0013124511408596

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Sieber, J. E., & Tolich, M. B. (2013). *Planning ethically responsible research* (2nd ed.). Sage.

Taines, C. (2012). Intervening in alienation: The outcomes for urban youth of participating in school activism. *American Educational Research Journal*, *49*(1), 53-86. https://doi.org/10.3102/0002831211411079

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

2024 年 10 月 7 日收件
2024 年 12 月 18 日第一次修正回覆
2025 年 1 月 13 日第二次修正回覆 & 初審通過
2025 年 3 月 13 日第三次修正回覆
2025 年 3 月 21 日複審通過

JERD
教育研究與發展期刊
Journal of Educational Research and Development