

影響教師創意教學因素之研究 ——以綜合活動領域為例

洪久賢

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

洪榮昭

國立臺灣師範大學工業教育學系

林麗娟

輔仁大學圖書資訊學系

蔡長艷

臺北市教師研習中心

摘要

本研究旨在探討影響綜合活動教師創意教學的因素，以曾獲綜合活動創意教學獎—特優獎的教師為研究對象，採焦點團體晤談、深度訪談、觀察法與內容分析法。研究主要發現為：影響綜合活動教師創意教學的因素有（1）思考類型—立法型，（2）人格特質—創意點子多、嘗新求變、自信、喜歡幻想、求知慾高、敏銳的自覺、接受新經驗、開放的心胸、勇於面對挑戰、面對障礙時的堅持、具有幽默感、願意成長等，（3）家庭因素—開放包容自主的教養方式、父母的身教等，（4）成長及教育歷程—童年的自創遊戲、同儕間的腦力激盪、良師的感召等，（5）教學信念、動機、個人的努力與豐富的專業經驗，以及（6）組織環境；其中又以教學信念、個人的努力和內在動機為主要的因素。本研究對培育創意教師提出具體建議。

關鍵字：人格特質、思考類型、創造力、創意教學、綜合活動

壹、研究緣起與目的

世界各國都瞭解未來國家的經濟競爭力非得仰賴具專業知識與創意的人才，莫不傾全力強調知識經濟與推動創意教學，以期能提升國家整體的競爭力。而現今在企業界和學術界的真言也似乎是：革新！不然就等死（Innovate, or die!）（Petrowski, 2000），提昇全民創造力的需求已是刻不容緩的目標與趨勢，「創造力」乃是個體在特定的領域中，產生一適當並具有原創性與價值性的產品之歷程；此創造歷程涉及認知、情意及技能的統整與有效應用；亦即創意表現乃為個體的知識與經驗、意向（包括態度、傾向、動機）、技巧/策略與組織環境互動的結果（葉玉珠，2000）。吳清山（2002）提出四點創意教學的時代意義，分別為突破教師傳統教學窠臼、

符應知識經濟社會需求、提升學生學習動機興趣、因應教育改革發展趨勢。不管在什麼領域，對創意人才的需求量皆大增，因此如何培養出具獨立思考能力的創意人才便成為當前教育界的重大方向。創意教學給予學生較多的獨立思考、主動嘗試和表達空間，在創意教學方式下受教的孩子們，自然也比較能夠成長成創意人才，由此可知推廣創意教學的迫切程度。

本研究旨在探討促使綜合活動教師實踐創意教學的內在與外在因素，包括思考類型、人格特質、家庭因素、成長與教育歷程、教學信念、動機、個人努力與專業經驗，以及組織環境等。期能確認影響因素，作為師資培育機構與教師在職進修課程規劃，以提

昇創意教學成效的參考。

貳、文獻探討

一、影響創造力因素之相關理論

自 1950 年 Guilford 在 APA 年會中鄭重提出重視創造力的呼籲後，有關創造力的研究如雨後春筍般的在學術界孕育而生。近二十年來，許多學者都同意「創造力的產生取決於多重因素(multiple components)的聚集」(Amabile, 1983, 1996; Csikszentmihalyi, 1988; Gruber & Wallace, 1999; Sternberg, 1988; Sternberg & Lubart, 1995)。從創造心理學發展早期的四個 P：創造者的人格特質(person)、創造的歷程(process)、創造的環境(place)及創造的產品(product)，將創造視為一個涵蓋創造者人格特質、心理歷程、創造產品、創造個體與環境互動的整體(Rhodes, 1961)。創造力研究的沿革，自早期的神秘取向、實用取向、心理動力取向，至最近的認知取向與社會人格取向，Sternberg (1999) 彙整後提出匯合取向(confluence approach)。

茲將影響創造力因素之研究取向，分述比較如下：

(一) 歷史計量取向

歷史計量取向乃將科學量化研究應用於史料中，已發現創造者如何對歷史造成影響。Simonton (1999) 認為創造力的影響因素，包括個體發展因素、個體所處的社會文化因素。個體發展因素有出生序、智力早熟、童年創傷、家庭背景、教育與特殊訓練及角色模範與良師等因素；而來自時代精神(the Zeitgeist or Ortgeist)的重大影響，包括文化、社會、經濟與政治因素。

(二) Gardner 的多元智慧取向

Gardner (1994) 提出多元智慧理論(Theory of multiple intelligences)，認為人類至少有八項基本智慧存在：語文智慧、數理－邏輯智慧、空間智慧、肢體－動覺智慧、人際智慧、音樂智慧、內省智慧及自然觀察智慧，這八項智慧可以說是解決問題的能力與完成一件產品的能力。從多元智慧的觀點而言，每個個體皆擁有多種理解、學習和表現的途徑，即是個人在問題解決過程中，能運用其不同的智慧展現其創造力、批判性思考及完成工作的責任心。

Gardner (1988, 1994) 從認知分析認為創造過程有四層次，第一層次是遺傳及生物因子層次，第二層次是人類智力發展的個人層次，第三層次是知識領域發展進展的個人外的人際層次，第四層次是互動領域之社會脈絡的多元人際層次。即由個人出發，對內從生物生理層面，漸將範圍擴大至社會中的個人與人際層面。Gardner 主張每個人都具有多元智慧，並認定大多數的個體均有機會得到高度發展，而個體對各種智慧能力呈現的方式多樣化。

Gardner (1988) 認為影響創造人物的三大因素為：1. 兒童與大師間的關係－資優兒童與大師的互動關係，2. 個體與所從事工作間的關係－探索個體所受的各種訓練及其運用的象徵符號系統或自創新概念，3. 個體與其他人在其世界中的關係－主要探索其他人，如家人、老師及相關重要支持者，在創造個體整個發展過程中扮演的角色。個體的創造性活動由這三個要素彼此間聯繫互動而來。

(三) 脈絡取向

Amabile (1997) 的創造力理論核心要素包括工作動機、領域相關技能及創造力相關技能。領域相關技能包括領域知識、所需的技術技能以及特殊領域相關才能；創造力相關技能包括合適的認知風格、供產生新穎點子的內隱及外顯知識；工作動機方面包括對工作的態度、了解工作的動機知覺。個體創造力的產生必須在「領域相關技能」、「創造力相關技能」與「工作任務動機」三者間充分交互作用使然，當三者的交集越大則個體的創造力越高。

Amabile (1997) 亦指出有利於組織創造力的因素，如組織的鼓勵、直屬主管的鼓勵、工作團隊的支持、足夠的資源、具挑戰性的工作與自由，即環境中支持性、自主性氛圍會導致個體產生內在動機及綜效性外在動機的生成，有助於個體的問題解決；而不利於組織創造力的因素有組織的障礙、工作負荷的壓力，即環境中控制性氛圍會導致非綜效性外在動機的生成，將有損個體的內在動機。

(四) Sternberg 和 Lubart 的投資理論

Sternberg 和 Lubart (1996) 以投資的觀點來闡釋其創造力本質說，其認為個體要創造力有所表現和發展，要像位優良的金融投資者一樣：「買低賣高」(buy low sell high)，因而又可稱為「創造力投資理論」。「買低」是指主動追求別人尚未知曉的想法或別人丟棄但是具有成長潛力的想法；「賣高」則是指在這個想法或產品替你賺了很多錢變成很有價值時，就要放手賣掉去進行新的創造。在賣高之前，創造者必須說服其他人接受這些具有潛力的點子之價值 (Sternberg & O'hara, 1999)。

Sternberg 在其一系列創造力隱含理論的研究上，發現創造力的六個要素與智慧、認知思考風格及人格動機等三個層面有密切相關。其中，「不墨守成規、因襲傳統」要素為一種認知思考風格，也就是一種處理問題、解決問題的方式；「理解力與統整能力」要素則屬於智力層面；「美的品味及聯想力」要素則包括三個層面的因素；至於「作決定技巧、變通力、洞察力」與智力及認知思考風格層面有關；而「成就動機」要素乃屬於人格動機層面。Sternberg (1988, 1991) 更將創造力的發展擴充為個人六項的資源：智慧、知識、思考型態、人格特質、動機及環境情境，同時強調唯有這六項資源都用在恰當的程度上，創造力才會產生。其中智慧的向度在創造力中有三個功能：綜合、分析、實用。「綜合智慧」的功能在從新角度審視問題、重新界定問題；提出想法；「分析智慧」的功能在幫助個體辨別具潛力的想法、評鑑想法的品質，進而使其有效調動資源，分別解決基本問題；「實用智慧」的功能在形成有效的傳播想法及說服他人接受新點子價值的方式。創造智慧則是涉及個體對新穎情境的因應能力。知識的角色在使個體的創意點子得以實現，幫助個體超越原有知識的限制。其中包括正式知識(書本上或課堂中習得的知識)、非正式知識(來自日常生活中，沒人教你的，甚至是說不出來的，是一種內隱的知識)。

(五) 系統取向

Csikszentmihalyi (1999) 在系統模式中指出創造力是個體(individual people)、領域(domain)與學門(field)三要素互動的過程，其中個體包括其人格特質、背景相關因素等。創造者的人格會因領域、時間而作調整，其提出十對正反人格特質加以說明：精力充沛/沉靜自如、聰明/天真、責任心/遊戲

心、幻想/現實、內向/外向、謙卑/自豪、陽剛/陰柔、叛逆/傳統、熱情主觀/冷靜客觀、以及開放/敏銳。領域是指象徵符號系統，各相關領域結合形成文化。領域是創造力彰顯的必要成分要素，具有原創性的新點子非憑空出現，而是知識產生的變異，且該變異須經得起扮演守門人角色的群體，即所屬學門的選擇才得以保存，獲得適應，而適應成功的變異才是學門中新穎的創造。Csikszentmihalyi 的系統模式對學校教育創造力培養脈絡系統的整體規劃與守門人角色的事實運用具有相當重要的啟示（楊智先，2000）。

二、個人因素與與創造力

Sternberg 及 Lubart (1991) 將思考風格分為立法 (legislative)、司法 (judicial) 與行政 (executive) 三種類型，其中立法風格者喜好無結構或低結構性的任務，且在執行任務時喜歡自己來計劃工作的內容和方法，制定規則與程序，喜歡以自己的方法做事，較能運用知識與能力於創意上，因此立法風格是最有效的創意思考類型。Witkin, Moore, Goodenough, & Cox (1977) 提出認知風格可分場地獨立與場地依賴型，而場地獨立型具有的分析能力與在不同情境中轉化問題、主動積極的特質，較有利於創造力的發展。

關於有助於創造力發展的人格特質，歷年來相關的實徵研究頗多且有相當一致的結論：人格特質是影響個人創造力發展的重要因素，而且是影響組織創新的重要因素。Sternberg (1988) 認為創造者的人格特質，包括面對障礙時的堅持、願意冒合理的風險、願意成長、對曖昧不明的容忍、接受新經驗、以及對自己有信心等。Amabile (1988) 訪談 120 位不同公司的科學家，發現十項有助於問題解決者的創造力發展：擁有多項正

面的人格特質、高度的自我動機、特殊的認知技能、冒險導向、豐富的專業經驗、高水準的所屬團體成員、廣泛的經驗、良好的社交技巧、聰穎，以及不為偏見和舊方法所束縛的處事態度。另有五項阻礙問題解決者創造力發展的個人因素為：缺乏動機、不具彈性、缺乏專業的能力或經驗、具有強烈的外在動機以及缺乏社交技巧。葉玉珠、吳靜吉及鄭英耀 (2000) 則認為影響創造力發展的人格特質因素包含：主動學習動機強、自我調適能力強、獨立自主、有冒險精神、會發現及質問問題、有積極的人際互動、興趣廣泛、依感覺和直覺作決定。

葉玉珠 (2000) 歸納多位學者的觀點，指出創造力的產生也與個人能力，如發現問題、敏銳的觀察力、洞察力、變通力、轉換能力、適應力、特定領域的技巧、專業技能、審美能力、隨時調適自己以符應環境需求、問題解決技巧、有效決策、邏輯思考等能力有密切相關。

楊智先 (2000) 研究發現教師在工作上擁有相當強烈的內在動機時，對事投入專一、樂意面對挑戰，同時追求高度的自主之際，對於教師自身的教學及生活具有正向的影響；在生活方面會擁有更豐富的創意經驗；在教學方面會有更創新表現。當教師在乎學生的多元表現自身專業地位之際，會將之內化為自身的標準，此標準會提高教學自身在生活與教學上的創意表現。

三、環境與創造力

(一) 家庭環境

探討外部環境對學童創造力之影響的研究皆指出，家庭環境影響孩子創造力的因素有：家庭結構、家庭社經地位、父母教導方式、親子關係、家庭氣氛、父母期望及手足

關係等（洪榮昭，2001；詹秀美，1990）。有利於創造力發展的家庭教育為民主、尊重、關懷、信賴與支持的教養方式與家庭互動，給子女適度的自由，親子間易溝通、充分的表達感受，鼓勵子女的好奇心、發表與嘗試，勇於展現自我，使其有探索、實驗、想像、質疑、驗證等豐富的機會，要求手腦並用、運用新知精益求精，科學創新的解決問題，能促使孩子養成獨立自主的個性，注重文化與知性活動，重視成功或成就的追求，有助於子女的創造力發展（張嘉芬，1997；Olszewski, Kulieke, & Buescher, 1987; Torrance & Goff, 1990）。

（二）學校環境

學生主要學習途徑之一是學校學習經驗，Cheng（1999）指出中國與美國教師均認為學校教育必須負起培養學生創造力的責任。大部份研究均認為教師的教學風格、創意教學行為、教室氣氛、教師教學態度以及師生或同儕間關係，對學生創造力的發展有幫助（楊坤原，2001）。為培養學生的創造力，教師應營造無壓力、容多納異、安全自在的學習環境，運用多元創造性教學策略，利用實驗、寫作、創思等開放性活動情境，給予學生足夠的思考時間，潛移默化中培養學生創造的態度、多元思考、靈活運用的創意思考的習慣。葉玉珠、吳靜吉及鄭英耀（2000）則認為影響創意發展的主要正面學校因素包含：學校課程能提供思考能力的訓練、教師能提供和諧安全的學習環境、教師能表達對學生創意表現的期望與信心、師生間有良好互動關係以及學生同儕間有楷模供學習。

（三）組織環境

組織環境對員工的創造力發展有顯著的影響，Oldham 及 Cummings（1996）指出處

於主管支持且兼具複雜性及挑戰性工作情境，能激勵員工產出最富創意的產品；而 Sternberg 和 Lubart（1996）則認為鼓勵與重視創新的環境對創造力的展現有利，但完全良好的支持環境對創造力的發揮則未必是最理想的，而是支持環境中但仍有些挫折與障礙，倒反是最佳的環境。Amabile（1997）歸納出促進創造力的組織因素為：自由、良好的專案負責人、充足的資源、鼓勵、正面的組織特徵、認同與回饋、充裕的時間、具挑戰性以及適當的壓力。而阻礙創造力發展的組織因素為：負面的組織特徵、限制多、缺乏組織熱忱、不良的專案負責人、不適當的評鑑、不足的資源、缺乏時間壓力、過份強調現狀以及組織內的競爭。Amabile（1988）指出當組織完全支持時，員工的創造力才可真正被提升。員工自主性提高，可提高其對計劃與職位的擁有感，必提高創造力，因此在計劃過程中應給予員工運用專業與創造思考的機會，而且環境中適度的壓力對創造力有正面的影響，協助員工迎向工作的挑戰與增加其創造力。楊智先（2000）研究也發現教師自身專業的高度意識、學校充足客觀的資源支持，如領導者的鼓勵與團隊的運作方式，以及所屬組織共同願景的引領等最有助於教師創意的展現。

（四）文化

文化脈絡是決定創造性產品適當性的重要因素，不同文化對創造力有不同的定義（Mellou, 1996; Runco & Walberg, 1998; Sternberg, 1999）。西方人的特質與創造力的特質具高度正相關，中國人的特質與創造力的特質則不具相關性（Rudowicz & Yue, 2002）。Cheng（1999）指出中國人較美國人強調所有美好事物的創造，其最終目的在於引導人們趨向良好的道德行為表現。其認為

個體所在的社會文化、習俗、社會價值觀、社會期許等，會影響創造性產品的評價。Riquelme (2002) 辯駁亞洲思想的容忍性與互相讓步常被誤認為是順從。其認為中國語言有助於創造力，中國文字和語言在想像與隱喻 (metaphor) 上是豐富的。

四、創意教學

教師的教學創造力是孕育學生創造力的搖籃，Strickland 及 Coulson (2000) 指出創造力是一個發展性的歷程，透過教育訓練的方式，可促進個體的創造思考技巧，且內化為行為模式。在跨世紀教改中，吳靜吉指出因應知識經濟時代的來臨，呼籲教師應教育目標放在培養學生創意與創新能力，以解決生活問題，並能產生新觀念、創意、產品或服務。而在教學理論的轉變則是由教師中心的學習轉為學生中心，學生為主動學習者，透過發現教學等方法，滿足學生學習的興趣，解決問題的願望。教師角色由教授者，轉變為引導者，製造有效的學習情境，給予學生多元化的學習經驗，讓學生主動發現與學習 (張碩玲，2001)。

Wang (1998) 指出教改能否成功的推動與落實，教師是關鍵人物。教師必須了解無論在教學、專業或是個人生活中，創造性的努力是很重要的。培養學生成為有效的創意問題解決者是個持續性的歷程，自課堂中的學習至真實生活的學習，自幼至年長的終身學習，且終身受用。

教師肯定創思的重要性，接受學生智能的多元性，將每位學生看成是發展中的個體，而非定型的產品；而教師本身則是扮演學習團體中的促進創思者或是共同學習者。教師提供多元的學習環境、愉快開放、相互尊重、自在的空間，營造知性冒險的鼓勵氣氛，形成內在激勵，鼓勵學生團隊合作、合

作反思，多元包容，能使學生對學習活動更具有創造力及自我導向能力 (Moo, 2000)。

目前，世界各先進國家在較量國家競爭力上非常重視科技與資訊產業的發展，了解科技與資訊產業人員創意發展的因素，並積極培育科技與資訊領域具有創造力的未來國家尖兵，是二十一世紀的研究者與教育者之共同重要任務。綜觀國內有關創意思考的研究相當多，不只有探究創造力與其相關因素的研究，還有建立或修訂創造思考的測驗，及針對各領域的創意思考訓練方案效果的檢驗，但在九年一貫課程中新興的綜合活動領域的創意教學研究，則仍算少數。

本研究所述之創意教學，主要包含兩個面向：一為培育創意的「創造思考教學」(teaching for creativity; creativity teaching)；另一為教學創意的「教學創新」(teaching creatively; instructional innovation; teaching with creativity) 主在活潑教學方式、營造快樂的學習氣氛，用以提升學生創造思考能力的教學活動而言。教師從事創意教學的設計，開展教學創新的局面，嘗試新穎、新奇的教材教法；在教學的設計上，試圖引導學生的思考能力，讓學生有機會發展創造力，展現具有創造力的成果。「新意」可能出現在教學設計與過程之中，更可能呈現於學生的學習成效上。創造思考教學的目的在使教學者與學習者突破僵化的思考、建立創新的認知結構，藉由創造技法操練思維 (常見的技法如腦力激盪、自由書寫、模擬或角色扮演、分配思考角色—六個帽子、盒子內的思考、加減-趣味法、語意網路、繪圖、連接點子、自由聯想練習、心智樹狀圖、想像之旅、核對清單與問題列表、蓮花表、創意解決法等)，進而將觀念或構想付諸實踐。當創造技法或理念內化成為思想習慣時，學生的創造力與創造行為自然展現於解決日常生活的問題中 (柯志恩, 2004; Horng, Hong,

ChanLin, Chang, & Chu, 2005)。

五、國中小綜合活動學習領域與創造力

綜合活動的學習不拘泥於內容，而是強調透過體驗學習，從生活中體驗現代社會課題，培養學生健全的人格，敏知自己週遭切實的問題，活用知識、思考判斷、付諸於自我實踐行動，且對行動後的結果負責任。學生體會到學習後成長的喜悅，成為生活自發性學習的原動力，學習所得能內化成為自己的一部份。教師以生動的創新教學方式引起學生學習的動機，培養學生從生活中思考、批判、創造及解決問題的能力（洪久賢，2001）。

黃譯瑩（2001）指出落實綜合活動應做到：（一）把握實踐、體驗與省思原則：探索「如何實踐」、「如何體驗」與「如何省思」是發展活動首要之事，「方法」本身是活動課程相當重要的學習內容。發展活動課程的同時，在實踐方面可從嘗試不同方式進行活動、掌握各類活動進行要領，以及研究多元智慧開始；體驗方面可加強感官與直覺共同運用；省思方面則可多了解回顧式省思（retrospection）、慎思熟慮式省思（deliberation）、行動中省思

（reflection in action）、解放式省思（emancipation）、與察覺意識式省思（conscious awareness）等。（二）建立即時信息反饋機制：採多元評量，隨時將多元方式所蒐集的學校記錄、教師記錄與學生活動學習檔案等信息反饋給家長、教師與學校的活動課程發展團隊。（三）發展動態的活動課程系統：活動課程是不斷的適應、學習與演化的有機活體，學校與教師應留心傾聽學生的需求，尊重學生一起參與活動課程發展的權利與義務，對學生的決定給予合宜而充分的支持，並善用策略分支、論功行賞與重組的機制。

綜合活動強調實踐、體驗、反思，培養學生帶得走的能力。Horng et al.（2005）、郭雅惠（2003）、羅幼蓮（2005）、范郁如（2005）、許灝尹（2005）、鄭美娟（2005）等進行綜合活動創意教學研究，皆指出營造尊重、接納、充滿歡樂的學習氣氛，以生活為題材，有系統的設計創意教學活動，運用創意技法，引導學生思索如何將課堂所學與生活僅僅相連，鼓勵學生發揮創意，經實徵研究證實能增進學生的創造力，產生學習遷移，而能實際運用在生活上，並內化成為真正的能力。

參、研究方法

本研究採焦點團體晤談、深度訪談、觀察法以及內容分析法，分析歸納出影響綜合活動領域創意教學之因素。研究對象為四位為曾獲創意教學綜合活動領域特優獎的得獎教師，均為女性，分別在台北、桃園、高雄和花蓮之國中、小服務，教師姓名在本文中以匿名處理，分別為王老師（A）、李老師（B）、林老師（C）與沈老師（D）。

一、焦點團體訪談

本研究進行兩次焦點訪談，第一次在研

究之初，先邀請 12 位各領域（含語文、數學、自然、社會、健康與體育、藝術與人文、綜合活動等領域）的創意教學得獎教師進行焦點團體晤談，論述其投入與實施創意教學的處境和影響創意教學的因素，做為研擬與修正訪談大綱之依據。第二次焦點訪談係在深度訪談之後，本研究再度邀請獲得創意教學獎獲獎教師（含深度訪談對象）確認影響教師創意教學之關鍵性因素。

二、深度訪談

研究者與四位綜合活動教師各進行了兩次深度訪談，總計歷時約 3 小時，採用半結構式的訪談大綱，在徵得受訪者的同意下進行錄音，爾後進行逐字稿謄寫與內容分析。

三、觀察法

本研究錄影四位教師教學實況，做為分析教師的師生互動、上課風格、教學策略運用等因素之依據。

四、內容分析法

分析教學活動設計、教學輔助媒體、教師省思札記、學生上課所填寫之教學活動學習單、作業、老師的評語、對學生的回饋意見及教師教學所使用之相關參考書籍與講義、上課教學錄影帶等資料，以瞭解在進行創意教學過程中：教師如何準備創意教學之課程內涵、與學生互動所採行之教學策略、教師對創意教學的感想及省思、以及教師所面對的困難。同時，也欲瞭解學生創意點子的產出程度、生活經驗中創意的想法，以及在課程學習過程中，學生如何看待創意，其

態度與其採取之行動等，以做為實施有效創意教學策略的依據。

本研究採用多元的質性取向方法，著重在探討影響綜合活動教師創意教學之因素。包括創意教師的深度訪談、教室觀察、教案等等來進行分析詮釋。資料處理先將每一位研究對象的訪談逐字稿逐段編碼，如 C-106 表示林老師第 1 次訪談之第 6 段之逐字稿。進而逐段分析，尋求暫時的分類項目，據以作為下一步分析與進一步蒐集資料之指引。藉由不斷來回閱讀（reading）、概念化（conceptualizing）、編碼（coding）、縮減（reducing）、命名、分析資料間的交互作用，逐漸呈現主題，萃煉共通之影響創意教學因素。

為增進資料之信實度，研究進行盡可能蒐集到第一手資料，研究者在研究歷程中盡可能做豐富的實地筆記（field notes）與研究者反思筆記。訪談之逐字稿與分析交給研究對象確認、檢核，以確定真確性。本研究運用多元方法蒐集分析資料（訪談、觀察、教案與文件等），作三角檢證，力求資料之正確性。

肆、結果與討論

本研究由焦點團體訪談、深度訪談、觀察分析，以及文件內容、量表分析之交叉檢證，發現影響綜合活動領域教師創意教學的因素是多元的，包含認知思考風格、人格特質、家庭因素、成長及教育歷程、教學信念、個人的努力，以及動機，因受訪者的不同而有程度不一的影響，這些因素也交互影響。人格特質的形成與家庭因素、成長及教育歷程有密切的關係，教學信念和動機會受人格特質、家庭因素、成長及教育歷程等因素的影響，個人的努力則與人格特質、教學信念

和動機有關。

一、思考類型

本研究對象皆屬立法風格，喜好沒有結構或低結構性的任務，不墨守成規，執行任務時喜歡自己來計劃工作的內容和方法，制定規則與程序，喜歡以自己的方法做事，自己想出策略去解決問題。Sternberg 及 Lubart（1991）認為立法風格是最有效的創意思考類型，較能運用知識與能力於創意上。

思考特質與敏銳的觀察力息息相關，思

考是主動產生將資訊產生聯結的一種過程，創意的產生也常在這樣的歷程被激發出來。一個人每天所遇到的訊息多如過江之鯽，然而能留存在我們的長期記憶庫中的訊息，靠的是它們被腦中記憶系統所處理的方式，研究發現經過深層方式處理的訊息（如經過比較、對照、連結，或思考如何跳脫超越）較能被登錄到長期記憶庫中去，而新奇的想法也常經由組織和連結的過程而誕生。在激盪與連結中，新點子產生，透過不斷反覆的思索、淬鍊、試驗、驗證，逐使點子成熟而付諸於實踐，實踐後再修正使之更加精進。創意是建構在前人的耕耘上，激起再創造。因此，敏銳的觀察力和常思考的人格特質正是創意教師獨到之處。

王：我經常思考怎麼樣能讓孩子比較能夠理解，我覺得自己對於環境的觀察或是對洞察人的心、敏銳度較高，可是我也很迷糊。我喜歡用自己思考出來的創新方法來解決教學問題，依規定行事，往往不是最好的。(A-139)

李：其實應該是一個點子出來吧，我會覺得經常心裡有事，像我走在路上就會一直去想這件事，坐公車也會一直想，點子就會一直改一直改...我經常自言自語。(B-230)

林：同事間腦力激盪中，產出「要自己承擔結果」的點子，為自己做的決定承擔後果，這對學生來講很重要。所以我進一步設計「自作自受」單元，讓同學能自由的選擇五種飲料的混合，其中能統整其物性、化性之變化，加上口感、喜好等成分...我覺得這個活動真是好玩，我一定要去和學生玩。(C-114)

沈：我從小在學校或家裡都少被規範，我不喜歡被規範，也不會去規範學生，

我喜歡自由自在的想，總覺得嘗試變看看，其實有一些改變會蠻好的。

(D-202)

二、人格特質

人格特質影響個人創造力發展的論點，已獲得許多研究的支持（Amabile, 1988; Esquivel, 1995; Petrowski, 2000; Reuter, Panksepp, Schnabel, Kellerhoff, Kempel, Hennig, 2005; Sternberg, 1988; Woodman & Schoenfeldt, 1989）。本研究發現，經訪談顯示出本研究對象的特質與 Sternberg (1988) 與 Amabile (1988)、葉玉珠、吳靜吉及鄭英耀 (2000) 所提到的創意人格特質相符，包括好奇、幽默、心胸開放、自信、喜歡接受新經驗、願意冒合理的風險、嘗新求變、容忍曖昧不明、善於動動腦、關懷，面對障礙時的堅持、廣泛的興趣與經驗，且具有強烈的學習、進修動機，高度求新求知的企圖，平時積極參加研習，渴求新經驗，透過研究，尋求自己專業上的成長與突破。研究對象不管在求學階段或是在教學上都以點子多著稱，對生活週遭的敏覺感受力、觀察力、洞察力、喜歡與眾不同皆屬敏銳的人格特質，成為創意教學得獎教師點子產生的一大來源。

此外，從教室觀察、錄影帶中的師生互動關係分析，以及人格特質分析，皆可清楚地觀察到受訪教師在課堂中幽默感的展現。幽默除了能成功地吸引學生的注意力外，也營造了一個輕鬆開放的教室環境，建立良好師生互動關係，讓學生在自由情境中，願意將自己的想法自在地表達出來，令學生感到學習是一件快樂的事。幽默感也一向是西方社會十分強調的人格特質，幽默感與創造力之間有顯著的正相關（Edgar & Pryor, 2003; Kovac, 2000），反觀東方人則較為拘緊。

McGreevy (1990) 研究發現，參與研究的學生列出他們曾有過的創意教師的人格特質，排名第一位即為幽默感，足見教師的幽默感，除了能吸引學生的注意力幫助學生吸收教學內容外，也常在學生心中留下很深刻的印象，形成教師突出的人格特質。然幽默感近年來也受到國內學者重視，將幽默融入在創造訓練中，設計整合知、情、意、行的幽默創意課程能有效的提升教師的幽默感，增加創造思考表現與傾向（邱發忠、陳學志、卓淑玲，2003；陳學志，2003；陳學志、徐芝君，2006）。

林：朋友說我是鬼靈精型，對新事務充滿好奇心，雖然記憶力超佳，但討厭背誦。我比較開放，勇於嘗試，和學生的距離較近，同學常說：「老師，你不要再想什麼花招了」。我蠻能將生活中的所發生的事情聯結起來，再創新應用，我不能忍受在上課的時候學生不理我。(C-106)

王：從當學生的時候，idea 就蠻多的，雖然我的手不巧，可是我可以提供 idea...。在教學當中，我絕對不模仿，我會看別人怎麼做，吸收、內化，然後還要加上自己的東西，然後學生再轉換。我不是很喜歡跟人家一樣，我常想怎麼樣在別人的好點子當中再發展出屬於我自己的東西。(A-145)

李：大學同學、同事給我的評論就是點子多，他們說我好像無時無刻都會想那個東西可不可以連到我的教學……。我的腦子會經常在轉，不論是開車時……，我會經常上網尋求新知。我喜歡幻想，我很希望能做表演藝術，學生以肢體動作創作時會讓我感動。高中我在騎腳踏車上學途中，我邊騎車邊編劇本。在日常生活當中，看的

報導、小故事，都可能變成我的劇情。
(B-131)

沈：我是一個沒有辦法讓自己停留在某一個階段的人，譬如說工作，如果是一直重覆，到某一個時間點的時候，那自己可能會受不了，會想要改變。我會想要用不同的方式，或是嘗試不同的工作內容，我沒有辦法讓自己一直停留在某一個階段。(D-101) 沒作過創意教學，想要作作看，因為我們幾個老師都是這樣想，事實上，很巧的是我們都很愛比賽，喜歡面對挑戰。
(D-137)

三、家庭環境的影響

許多文獻都指出家庭環境是影響創造力發展的因素之一。家庭影響孩子創造力的因素有：家庭結構、家庭社經地位、父母教導方式、親子關係、家庭氣氛、父母期望及手足關係等因素（洪榮昭，2001；葉玉珠、吳靜吉、鄭英耀，2000；詹秀美，1990；Feldman, 1999）。雖然 Feldman (1999) 指出許多具創造力者通常家庭環境不佳或是在年幼時有過創傷經驗（如曾失去至親），但也有研究發現許多創造者是在開放支持的家庭環境成長的（張嘉芬，1997；Olszewski, Kulieke, & Buescher, 1987; Torrance & Goff, 1990）。經訪談分析，與「創造力發展量表—家庭教養」（王文中、鄭英耀，2000）、「創意發展家庭因素量表」（葉玉珠、吳靜吉、鄭英耀，2000）分析確認，本研究對象的成長家庭皆屬民主開放的家庭，受訪者表示父母和童年的成長經驗對其創造力的發展有很大的影響。因為在開明、容多納異、充滿愛的環境中成長，讓受訪教師有較大的空間可以自由去探索、學習與嘗試，而不用擔心失敗時會受到懲罰。父母的支持、鼓勵與正向肯定，更是研

究對象在嘗試多元思考和勇於表達創意點子、探索、實驗、想像驗證的背後靠山，正如同 Feldman 所提到的，「當孩子的興趣和長處在家庭情境顯現出來時，他們受到支持和鼓勵。」(p. 144)。

在談到家庭時，受訪者指出父母以身作則當子女的創意楷模和對子女的創意表現給予支持和讚許，是助長其創意發展的關鍵家庭因素。Sternberg 及 Lubart (1995) 亦指出父母能給孩子最好的東西即是良好的身教。父母的身教使孩子耳濡目染，能多加思索如何運用巧思—變、變、變。

王：父母的教育方式比較開放自由，從小生長在探索的環境。記得以前到山上、海邊自由去探索，以往的環境沒有錢可以買玩具，所以我和同伴們創造很多的遊戲，或是利用大自然的素材，做成我們想要玩的東西。(A-101)

林：我覺得家庭的影響很大，我爸爸是屬於勤儉持家型，所以很多東西壞掉，他不會丟，他一定會讓它變成有用的東西，比如說舊式有腳有門的電視機壞掉，爸爸就會把映像管拔掉，就變成一個……。所以當東西壞掉時，我就會想說它還能怎麼樣利用。另外，手工藝類的作業，只要不會的，都是我媽媽幫孩子做，因為是媽媽做的，她一定不是用老師的方法，可見一定還有其他方法而且說不定更好。(C-103)

李：我爸媽很喜歡看書、好學，很注重教育。小二，有一次我寫字成績得乙上。我很難過，我就把那頁對摺，每一次看到我就會很難過。但媽媽她沒有罵我，也沒有再翻過來看那個乙上，只是說妳把它摺起來代表妳有榮譽心、有羞恥感，那次經驗我印象深刻。小

三時，我說「媽，我覺得我以前寫字不好看」，媽說「這樣代表妳進步了」……在成長歷程中，爸媽影響我很深。(B-106)

沈：因為我父母生的小孩蠻多的，所以他們對我的學業，或者是生活，並沒有太多的規範和約束，給我很大的空間，對，包括去哪裡，只要是學校辦的活動，幾乎都不用報備。我小時候曾經懷疑父母怎麼都不關心我，可是現在想起來還蠻感謝的。(D-103)

四、成長及教育歷程

在創造力的啟蒙方面，經訪談與「創意發展學校因素量表」(葉玉珠、吳靜吉、鄭英耀，2000) 分析確認，本研究對象認為童年所玩的遊戲和愛幻想對他們有很大的影響，無論是在大自然中自由探索的機會或是任由想像力馳騁所編造出來的遊戲或對話，和其日後創意點子的生成、創意教學皆有著直接且正面的關係。童年所接觸到的大自然、習於觀察大自然的變化、充分利用大自然物質自創玩具、豐富的創造性手法，創造出富想像力的遊戲空間，常是他們日後編寫教案的點子來源，激盪創意的產出。同時，受訪者也感謝當時身邊的人，如父母和老師給了極大空間的自由度，才不致扼殺其想像力和創造力的自然發展，以及手足間的創造性活動的互動性激盪，在在顯示開放自由的環境的確對創造力的發展有關鍵性的影響。

王：以前下課時，在山上的學校我面對著太平洋和蘇澳港，看到大自然的變化，像海……雲的變化，刺激腦袋，跟隨著多變的環境去思考。我們創造歌曲、想東西能變什麼……。我們到海邊，用自然物創造各種有趣的遊戲。從小到大，我都沒有玩過現成的

玩具，像洋娃娃啦，而是在大自然探索。(A-105)

王：他（指國小高年級的導師）就是給我們很大的空間、很大的自由，只要不發生危險都可以……他並沒有很要求我們的課業啦，那時候其他的班級，他們都一直在加強國語、數學，我們就是下午就去玩、從中探索。(A-111)

林：「兄妹拓荒記」是我和哥哥玩的最佳寫照……我們睡上下鋪，晚上不睡覺，四個人就經常躺著聊天，我們把被單夾在床縫，像敞篷馬車一樣。將衣櫥的上層全部淨空，那是我們的太空艙……。其實我現在回頭想，我媽媽的容忍性真大，可以讓我們把家裡弄成這麼的混亂，而且我們的馬車可以一直維持好幾個月。換句話說，這幾個月我們家是亂的，我媽媽不會過來干涉。我們玩遊戲，像尪仔標，把它剪下來，然後貼牙籤，就這樣子演戲，我們想辦法製造特效：白煙，拿強力膠，用手這樣沾，會沾出那個蜘蛛網……。對呀，其實我覺得小時候自創的玩法都蠻好玩的，……有時候在想課程的時候，我會回想去我們小時候在幹什麼。(C-105)

沈：我自己的個性嘛！很好強！我會在一個團體，希望自己被肯定，以前在鄉下的小學校阿，雖然家裡環境不是很富裕，可是就會希望老師能夠注意到我。我覺得一直不斷正增強，我動態、靜態的比賽都會想參加。我的童年是蠻多采多姿的，我帶回家的都是好消息。因為表現好，我獲得更多的資源……。老師都會幫我提供很多資源給我，可能是因為個性，還有我的表現，一直不斷增強，環境讓我有很大

的發揮空間。(D-104)

無庸置疑的，教師、學校和其他資源是非常重要的，雖然在某些極端的例子中，認為創意天才不需要學門中有系統的準備，便自兒童時期顯現完全成熟。但一般說來，仍有不少對學校環境持正面態度的創造者，將功勞歸給了青少年以及後來的學校教育，認為其改變了他們的生命，指引他們走向創造的命運（Feldman, 1999）。研究對象在訪談中也提到求學過程的影響，點子的相互激盪比較多是在同學之間進行的，而在人格和情操理想的養成上，也就是激發受訪教師想成為一個關心學生、讓學生能夠自由發揮的教育者，卻扮演著極重要的角色，是促使她在青少年時期便立定志向要獻身教育界的主要因素。很早就訂下個人的終生職志這一項特質，在一篇探討成功女音樂家的人格特質與環境背景的研究中，也被發現是絕大多數的傑出女音樂家很顯著的內在特質之一（Stremikis, 2002）。因此良師的風範間接的對研究對象也構成了很大的影響，因為受到了在求學過程中諸多良師的感召，受訪教師自覺有義務給學生最好的教學和引導，在這樣的情況下也就不難理解教師們為何堅持做創意教學，以及他們所肩負的使命感了。因此，良師在偉大創造力的發展過程中常常扮演了重要的角色，儘管教育和科學分屬不同領域，但若將創意教師視為具發明力的教育創造者來說，來自具經驗的前輩所給的指導和支持仍證明在某些重要的創造者的生命中是極重要的（Feldman, 1999）。

李：我很早就已經確定要當老師……受校長影響蠻大的……她到每一班跟我們講話，我有機會進入校長室……我喜歡這個校長，我去打聽知道校長是教育系畢業的，所以我覺得好像跟校長也有關係。還有……健教老師，我如

果心裡面有什麼寫給她，她都可以回很多，覺得好感動喔！我總是感受到老師的照顧，那種感覺一直在我的週遭是有的。我覺得我真的遇到好多老師，包括教育，看古書...西洋教育史或是中國教育史……。(B-111)

李：(同學之間的點子激發)回想到高三，中秋節跟教師節很近，我們送月餅給老師。我們就會想學科的性質、老師的特質，在老師進教室時，用什麼方式表示，我們常常去想新花招。我們從後面黑板接線，接線拉過來，籃子裡面裝著月餅，等著老師進來之後，有個同學就跳上去一拉，月餅從天降下，那時候同學激盪的點子蠻多的。(B-242)

沈：我回去當老師的時候，其實我是在實現自己小時候的一個學習歷程，來修復自己一些升學壓力的...嚇到。我回想自己小學的時候，在鄉下小學校，老師帶我的情況，我覺得那樣的生活很棒。(D-110) 一、二年級時，我印象很深刻的是，老師帶我們到中廊，大家看著一面大鏡子，他在後面拿注音符號卡，突然 show 在鏡子上，是看鏡子，看誰念出來就出去玩……(D-113)

我轉移自己的焦點，因為在學業上不能夠被肯定，所以我就在活動方面或是在生活上，我就自許自己是一個獨立自主的人，我覺得我記得蠻印象深刻的就是參加童軍團。(D-114)

五、教學信念

研究對象所闡述的教學信念有共同的精神，基本上都比較在乎人的部份而非知識性的部份，重視分享、溝通與自我的表達，這

和他們所屬領域為綜合活動領域有密切相關。受訪教師又因專長科目的不同，對自己教學的期望也有所不同。例如國小低年級的教師便特別強調希望能培養學生信任、關懷與分享的能力；專長為家政的教師則表示，希望學生能快樂的學習，學會思考、判斷，因此在教材和教法上較注重實用性、變通性和活潑靈活；而輔導專長的教師則懷抱著一種使命感，希望能用各種方法幫助學生坦然面對成長過程中的喜怒哀樂、瞭解與接受自我，達成一個圓融的自己。這些創意教師皆在親密的師生關係中，視學生為有能力自我管理，重視開放的溝通、民主開放的班級氣氛，重視個別學生的需要及成長形態的重要性，與 Esquivel (1995) 的看法一致。顯見創意教師的教學信念直接引導著教學走向，創意教學是他們用來具體實現教學信念的一個選擇，運用活潑有趣開放多元的教學方法及教具、貼近真實生活的教材內容、以及尊重包容的態度，允許學生做他們熱愛的事情，讓個人自由選擇做什麼工作，找出其內在最有興趣的問題去鑽研，例如允許學生選擇他們個人或小組報告的題目。教學之目的在使學生較容易理解教材、讓學生學習反思、實踐，給學生自由的空間去想像與創造，他們的教學真正地反映了以人為本的信念 (Collins & Amabile, 1999; Esquivel, 1995)。

王：在教學當中，我不會很在意學科成績，我也試著跟家長溝通。一年下來，家長給我的回饋是，孩子學到了分享、獨立，很願意幫助人家、很熱情。人格的養成、主動學習、還有人際互動的關係，我覺得這就是回歸到我們九年一貫，人跟自己、人跟自然、人跟社會。對，以三個面向來說，我覺得真的不是從書本上可以得到的。(A-156)

林：留職停薪兩年回去後，因為同事的支持和體貼、教學信念和心境改變。先前教書會認為教課本很重要，認知性的東西要教給學生很多、很熟、很認真教，對學生的要求也很死。後來，留職停薪的那段時間，沉澱自己，教學信念改變，會用比較活、比較快樂的心情去上課，我覺得只要一快樂，那種感覺都會不一樣。(C-111)

李：使命感，有時候我會用「力挽狂瀾」這四個字來描述自己，好像妳明知不可為，還想為，覺得我真的是孔子的學生耶。我第一次來台灣師大的時候，進入師大門，我真的看到那個「止於至善」，至真至善至美……是我所追求的……(B-143)

李：我覺得花點錢買教具材料能夠讓他們(學生)使用、我說的話能引發他們，我覺得這就是一種布施……使命感好像也蠻重的。上天如果還留下我一些什麼東西能夠讓我做什麼的話，我一定會去做。(B-132)

王：時間和空間都很重要，因為我們以前(成長時)沒有被很多東西填滿，我們有多餘的空間和時間。事實上我覺得就是可以給孩子很大的、可以去運用的時間和空間，可是現在的家長或現在的教育幾乎都把孩子的時間填得滿滿的，孩子就沒有多餘的空間可以思考和創新。(A-110)

沈：第一個是尊重，第二是給孩子很大的空間，第三就是培養孩子對自己的事情了解，對自己負責任的態度。(D-120)

六、動機

Torrance 認為教師的創造力動機比起教

師的創造力能力在影響學生的創造力上更為有力。Petrowski (2000) 提出具創造力者對其所進行的工作有一種強烈的愛和樂在其中，這些都屬於內在動機的範疇。本研究的受訪者也都是受內在動機的驅使，受訪教師在言談中均流露出對學生和對教職強烈的喜愛，富於教學熱忱，他們絞盡腦汁設計新穎有趣的教案，求新求變，或為吸引學生的注意力，或為改革創新教學，無非是希望讓學生能更容易理解教學的內容，能以更開放心胸、愉悅的心情學習，且達成激發學生思考之成效。個人在具有高內部動機時，被期待表現最高的創造力，相信創造力是經由個人在從事創造活動中所產生的快樂和滿足所激發的，並因工作本身而有興趣去完成它 (Amabile, 1983, 1997)。如此個人會去除外來的干擾而願意承擔風險，探險至新的認知層面，處理新的點子與資料 (Amabile, Goldfarb, & Brackfield, 1990); 他們也較願意專注在工作的內部本質，為一個點子與問題長期工作。Trunnell、Evans、Richards 及 Grosshans (1997) 的受訪者也顯示出類似的趨勢，當問及他們教書的動機時，皆與內在動機有關，包括有快樂學習、熱愛學習、激起熱情的機會，在事情間做連結、渴望助人，從助人中得到的滿足，以及對學生付出關愛；身處於教學環境中，享受自我挑戰的樂趣，創造新未來。

本研究對象所流露出的對學生和對教職之強烈喜愛，與他們所懷抱的教育信念實為一體兩面。可以說，教育信念提供了動機的驅力，而動機則映射了教育信念。在教育信念與動機中得到一致性結果的隱含意義，教育信念是在師資培育階段可加以影響的；同樣的，創意教學的理念也可透過師資培育機構加以培養。因此，和個人的努力一樣，教育信念和動機是能夠透過後天加以影響的。

這一方面反映了職前師資培育機構的重要性，另一方面也顯示出透過研習和創意教學工作坊等方法來幫助在職教師進修創意教學的必要性。受訪教師對培育創意教學人才的回應也呼應了這個看法。

此外，雖然綜合活動是九年一貫課程中的新興領域，但在長期以來考試領導教學的情況下，綜合活動並非能力測驗中的「考科」，因此，其在學校與一般教師心目中仍被視為非主科，這也讓有心且用心的綜合活動教師相當沮喪，力求表現，本研究對象透過參與創意教學獎競賽，尋求肯定，以彰顯該領域之重要性，呈現出某些程度外在動機驅使的效果。此呼應 Csikszentmihalyi (1988) 所指渴求認可 (desire for recognition) 的外在動機所驅使，以及 Amabile (1996) 所修正之動機說，外在動機幫助內在動機，也就是協同的外在動機源支持一個人的能力感或增加對任務的投入，可以和高水平的內在動機一起運作而增加創造力。

沈：我和幾位同好，有資訊、美勞、綜合…

…專長的老師都覺得推行九年一貫課程，要有創意不是複製，而是要有新的東西。配合自身的能力、教學環境、學生的特質發展新的創意。這個想法讓我們一起動起來……常常互通有無、腦力激盪來發展創意教學，學校的孩子本身也蠻有創意的。我們利用這些優勢，要讓孩子學到最好的，提供他們表現創意的舞台。(D-123) 我們不斷的參加比賽，從縣賽到全國賽，獲得創意特優、卓越獎……來獲得肯定，參加比賽得獎還可以去國外玩。(D-204)

李：我覺得難處是觀念，學校或老師心目中還是會分主科跟非主科，綜合領域被排在那個非主科。我覺得我們可能

也蠻衝的，所以我來參加比賽很希望能證明綜合領域不是沒有發展，證明綜合領域的老師很認真。(B-122)

七、個人的努力與豐富的專業經驗

本研究對象皆具備有豐富的綜合活動領域之專業知識，符應 Nickerson (1999) 所指任何領域從事引人注目的創意工作的人幾乎總是有很豐富的領域知識，但研究對象卻不受專業所固型。領域是創造力彰顯的必要成分要素，原創性的新點子非憑空出現，而是知識產生的變異，且該變異須經得起所屬學門的選擇才得以保存，獲得適應，而適應成功的變異形成學門中新穎的創造 (Csikszentmihalyi, 1999)。本研究對象的創意教學點子不只是來自於專業知識，更擅於結合非正式知識，將生活中所見所聞、生活體驗與教學產生連結，進而組織成教學活動，應用在教學上。多元知識的角色在使個體的創意點子得以實現，幫助個體超越原有知識的限制 (Sternberg, 1991)。針對受訪教師的教案設計與教室觀察作內容分析時，點子多的這項特質得到了印證。四位受訪教師的教學活動內容十分豐富與多樣，充滿著許多點子的靈活運用，令人印象十分深刻。舉例說明之。

(一) 王老師的教學活動設計特色

「生活高手」三個階段—「快樂的成長」、「搶救寢室大作戰」與「百寶袋」，強調教育和生活的結合。這些活動設計蘊含了內省、語言、肢體運作、音樂智慧、人際智慧等多元智慧。「學校的一天」，王老師藉由「艾蜜麗的一天」的故事，引起一年級小朋友的興趣和動機，比較與省思自己在校的一天和艾蜜麗的一天有何不同，將學生的平日生活經驗帶進課堂，產生較強的連結，以較有意

義的形式存留下來。

在「搶救寢室大作戰」活動設計中，睡美人的故事被用來貫穿整個課程，用故事結尾整個城市甦醒後，卻變得亂七八糟為由而進行分組，這樣的分組方式本身已頗具創意，馬上讓小朋友們融入故事情節中且產生高度的學習興趣，思考創意整理寢室方式，並付諸實踐行動，爭取榮譽，透過競賽並頒獎獎勵。

（二）李老師的教學活動設計特色

「我心中的圓」是兩性關係主題，李老師先發給學生每人一句關於感情的詩詞，去找能拼出同首詩或詞的同學。透過團康，攫取學生的注意力，並使其感覺到自己是學習的主體。藉由「失落的一角」影片，李老師由淺入深試圖引導學生思考在一個感情關係有稜有角的兩個不同的個體該如何相處與包容。提問能引發學生思考，「兩隻刺蝟如何能夠相互依偎取暖？」同學討論後提出看法，有的同學說可以讓兩隻刺蝟脫下上衣抱在一起、可以把刺蝟的刺拔掉，或是用棉被蓋在上面……等，李老師將每一個答案都唸出來給同學們聽，並給予適當的鼓勵，具有開放的心胸。

「自我概念的形成與破壞」單元，李老師以大白報紙寫著「我是個有價值的人」，從起床到上床前都不停捱罵，家人、師長對他所說的話和所做的事都是很傷人的，而每當說到大寶的自我概念受到傷害處，李老師就撕下一部份的白色壁報紙，邊說邊撕，「我是個有價值的人」被撕掉約四分之三左右。故事講述和撕紙的動作是很傳神又戲劇性的，用壁報紙來象徵代表一個人的自我概念是具創意的教具使用。學生可以很具體地看到自我概念是如何一步一步被撕裂的，每一次撕紙的動作代表著一句不尊重的話語、一個輕

蔑的眼神、一個打罵的動作，對每個人的自信和自我概念來說，都是極具破壞力的。大寶的故事很貼近學生日常生活的經驗，很容易領略老師所欲傳達的概念，對大寶的自我所受的傷害也較能設身處地的感同身受。在李老師的整個上課過程中，他巧妙的利用一些多元的資源，例如：積木、碎紙機、命運卡……等，使得教學更加的多元、活潑，且發人深省。

（三）林老師的教學活動設計特色

驚奇搖搖杯之設計，林老師讓學生選擇3-5種飲料自配成一種新飲料，經搖、聞、想一想，還要在加什麼，最後一口飲盡。班上同學所設計出的飲料種類千奇百種，由先備知識、資源、冒險嚐新、綜合應變、修正、自作自受（苦果或美果）中，體驗與提升生活決策能力。

利用陶淵明、魯賓遜及無殼蝸牛及官邸風波，林老師讓學生思考自己想要的居住環境。更進一步問同學想要住地球五大洲中的哪一洲，老師試圖拓展學生的世界觀，使學生會從不同的地點、文化來思考他們想要居住的環境。林老師採用欣賞哈利波特來引導學生思考，利用現在年輕人所喜歡的事物來引起學生的創意，並提供了討論的空間，讓同學們能夠思考回饋，進而設計創新的居住環境。

（四）沈老師的教學活動設計特色

泰雅薪傳主題教學，「義」想天開和宇宙無敵大繪本。沈老師的設計以孩子對泰雅文化的認識為背景，以及傳說故事的瞭解，讓孩子自己動手作舞台式活動大繪本，包括詩歌、繪圖、共創故事等等呈現，同時設計故事人物頭像鏤空，讓孩子得以身歷其境地角色扮演並揣摩故事情境。

雖然受訪者在訪談中並未使用「個人的努力」來討論自己從事創意教學的因素，但是從他們談到點子產生的來源、發展教案的過程及遭遇困難與尋求突破等問題，皆可看出受訪者在教學中所投入的努力，受訪者個人的努力實為影響其進行創意教學的重要因素。本研究發現，舉凡從四位創意教學得獎教師的點子產出與蒐集、教案撰寫與修正、教學器材的準備、上課臨場的表現到課後的檢討與修正等，都顯示出他們在教學過程中是不間斷地投注心力做各式各樣的準備工作，這些都是實實在在的苦功。所謂創意教學並不是天外飛來一筆似的即可輕而易舉達成，但也絕不是困難到只有極少數人才辦得到。也許某些人格特質的確讓某些教師對創意教學較容易上手，但人格特質絕對不是影響創造力發展的唯一因素。推廣創意教學的第一步也許就是先澄清「創意教學的能力只是少數上天的寵兒才擁有的天賦」的錯誤觀點，這個錯誤觀點讓許多人以為自己沒有創造力，也不相信創造力是能被教導的，因此早早便放棄了嘗試開發自己的潛能。

因此研究創意教學，須要最先釐清的關鍵問題就是「創造力是能被教導的嗎？」，因為若創造力是不能被教導的，則所謂的創意教學便完全失去了意義。因為創意教學的目的，即在激發學生的創造力與思考力，提供學生開放自在不帶評斷的環境，讓學生能夠自由地探索和表達想法，任想像力馳騁，不給予太多束縛和規範，使學生的創造力得以發展和呈現。而幾十年來，許多針對創造力所做的研究，結果都支持「創造力是能加以發展」的假設，這個假設也構成了推動整個創造力教育和創意教學的最重要的前提假設，即所有人都有潛力能變得有創意、兒童是天生具創造力的以及創造力可以是長達一生的歷程（Esquivel, 1995）。基於這樣的信

念，身為教育者的老師們應當放開胸懷，相信自己是能夠經由學習與啟發而變得有創意的，並進而在教學中加入創意使學生也能成為具創意的思考者。

另一個關鍵的問題：「教師們本身必須有創造力的才能做創意教師嗎？」Esquivel（1995）認為創造力特質和能力並不是絕對的因素。研究發現教師創造力對學生學習和創意思考有間接影響。同時，當教師接觸創造力方法和活動的訓練時，他們較有可能表現出較接受學生創造力的態度和行為。因此，不只增進教師的創造力特質和能力是重要的，培育他們具特定的創意教學能力也是一樣重要。

Petrowski（2000）和 Simplicio（2000）皆認為創意教學是須要下苦功的，那些在日常課程中引進和執行令人興奮及創新方法的教師們，都是經過深入的規劃和準備才做到的。創造力的突破只有花長時間的準備才有實現的可能，所以初進教育界的教師須先有心理準備，預期自己得花費相當的時間來精通教學。事實上，大部份教師所使用的傳統教學方法和教材其實都有很大的改善和進步空間可供努力，他們或許不自知，亦或許自知但不知道如何或不願意去做些改變。因此，只要先改變自己對創意教學的看法，把它看成是一種大家都可以學著去精通的教學方法，學著去檢討和改進自己的教學方法—在教學之前必須做充分的準備工作，具有一定的敏銳度，平時看到可用的教材或教具便馬上蒐集起來或自行製作教具、撰寫教材，當創意點子慢慢匯聚時，再加以分析和統整所有的資料以發展成教案，反覆思索教學流程是否能運作順暢，經由演練找出缺點加以改善，最後在課堂上正式進行創意的教學，營造多元、開放、心理上安全的環境，引起學生主動學習的興趣；只要願意下苦功一步

步去努力學習，由有經驗的創意教學教師加以適當的引導，其實每一位教師都可以創造出創意教學來（Simplicio, 2000; Strom, & Strom, 2002）。

沈：我們有共識一起發展創意教學，經常彼此分享，我分享金華國中從「校狗」的眼光看校園環境……；其他老師分享各種奇異的想法……；我們一起參加創意博覽會……很興奮的討論各種成果展示，也激發新想法和挑戰心。（D-134）

常討論新奇的點子，我們的默契就這樣養成。就像作大繪本單元，我們不斷的討論，加上新元素，先是畫故事插圖、掃描，學生發表繪本，自己編故事……，逐漸擴展成為共創超大繪本，真人可以在繪本中，集體演出創作劇，學生都非常的興奮。原來只是簡單的，變成加二、加三……加了很多學生可以發揮創意的情節在裡面。（D-130）學生主動參與，編畫故事情節，深化內化故事的內容和創作，是一個蠻好的學習機會。（D-132）

八、組織環境

有關外在因素，如學校組織與行政體系，研究對象反應存在著較不一致的結果，正負面的影響皆有之。在學校行政主管的支持、學校組織與行政體系充分配合的情況下，教師往往能無後顧之憂且更積極的推動創意教學。教師感受到認真的老師可以獲得較多的資源，在校內與同僚形成學習型組織，共創學校願景。亦即呼應 Amabile(1997)所指出有利於組織創造力的因素，如組織的鼓勵、直屬主管的鼓勵、工作團隊的支持、足夠的資源、具挑戰性的工作與自由，即環境中支持性、自主性氛圍會導致個體產生內

在動機及綜效性外在動機的生成，有助於個體的問題解決。然而，即使在學校組織與行政體系不利於創意教學進行的困境下，教師們依然憑著個人毅力和教學信念的支持，積極尋求解決方法去突破，並不會就因此放棄了創意教學。創意教學得獎著實引起學校對得獎教師與其教學領域的重視，同時也鞏固教師在學校的地位，對綜合活動創意教學的推動有明顯助益。由此可見，學校組織與行政體系的配合具有加成效果，值得肯定，但其並非絕對的決定性影響因素。

更重要的是教師同僚間的相互激盪的動力，呼應 Sternberg 和 Lubart (1996)「買低賣高」的投資觀點，受訪教師主動追求別人尚未知曉的想法或別人丟棄但是具有成長潛力的想法，轉化再創，而當這個想法或產出變成很有價值時，創意教師便說服其他教師、學生或行政主管接受這些具有潛力的點子之價值，慨然與他人分享，進而進行新的創造，雖然沒有實質性的金錢獲利，卻是在課程發展與創意教學成長中再創佳績（Sternberg & O'hara, 1999）。

此外，如前所述綜合活動雖是九年一貫課程中的新興領域，但仍非「考科」，事實上，一體兩面的詮釋，也正應綜合活動並非考科，因此教師有較大的空間可以推展創意教學，具以提升學生的創造力與思考力（洪久賢，2001，2004）。

林：我們（教師們）在辦公室其實什麼都玩，我們比腦力，很多東西在辦公室玩完以後，我會想要去教室玩。（C-114）

李：我們（教師們）會變成是一種亦師亦友的夥伴關係……，大家相互啟發。學校行政蠻配合，借器材，如碎紙機、實物投影機，像團諮室的大螢幕、單槍、電腦，我們獲得的硬體資源很好，

我覺得在學校也是蠻鼓勵的，妳這麼認真在做，學校也會配合妳。(B-249)

沈：我們五個志同道合的老師，少一個都不太對，一開始大家就有共識發展創意教材，彼此激盪。大家就自己的專

長分工合作，每個人要做的東西不同，各自想，再拋出來討論，碰到瓶頸，帶回來工作坊和教授討論，校長很支持我們。

伍、研究限制

本研究以四位曾獲得創意教學競賽特優獎之教師為分析對象，為深入了解影響其創意教學之因素，因此側重在每位受訪者之背

景脈絡質性剖析，歸納現象與理論，能引發教師之共鳴與反思，但本研究結果無法做綜合活動創意教師之推論。

陸、結論與建議

本研究歸納出的影響綜合活動創意教學的因素有思考類型、人格特質、家庭因素、成長及教育歷程、教學信念、個人的努力、動機以及學校組織與行政體系，其中又以教學信念、個人的努力和內在動機為主要的因素，可見培育創意教師應從家庭教育與學校教育著手。本研究呼應 Sternberg (1991) 所指將創造力的發展擴充為個人六項的資源：智慧、知識、思考型態、人格特質、動機及環境情境，唯有這六項資源都用在恰當的程度上，創造力才會產生。

根據本研究發現，提出三項建議：一、創意人的培育自家庭開始，父母的教養觀影響深遠，透過親職教育或家庭教育的啟發，以改變父母根深蒂固的威權教養觀念，營造開放民主的家庭氣氛，且父母要以身作則。二、創意教學的推動應該從師資培育機構開

始進行，在師資培育課程與教學中，激發教師的教學熱忱與推動創意教學的內在動機，建構創意教學的信念，協助其具備創意教學所須的知能和策略。想當然爾，負責師資培育的教授們也應當具備創意教學的素養和能力；師資培育機構並應提供有利創意發展的組織和環境。三、分享觀點、知識和經驗是打造創意教學的關鍵基礎，故舉辦創意教學研習或工作坊，邀請創意教學得獎教師、創意教學的學者專家、其他行業的高創造力者等來進行分享、對話和討論，營造激發創意教學的空間、切磋創意教學的策略和技巧。透過長期性的教師成長創意教學研習工作坊，提昇教師教學創造力，提供面臨教改衝擊的第一線教師們有再修正、再調整與自我成長的機會與參考，作為提昇創意教學成效的參考。

參考文獻

- 王文中、鄭英耀 (2000)。創造力發展量表之編製與試題反應分析。測驗年刊, **47**(1), 153-173。
- 吳清山 (2002)。創意教學的重要理念與實施策略。臺灣教育, **614**, 2-8。
- 邱發忠、陳學志、卓淑玲 (2003)。幽默創造訓練之課程設計暨實徵效果評估。教育心理學報, **34**(2), 179-198。
- 柯志恩 (2004)。後設認知導向之創造思考模式在教學之應用。課程與教學季刊, **7**(1), 15-30。
- 洪久賢 (2001)。綜合活動統整課程與教學策略。載於國立臺灣師範大學舉辦之「開創新世紀—九年一貫課程綜合活動學習領域課程與教學研討會」會議手冊 (頁 37-55), 台北。
- 洪久賢 (2004)。綜合活動之批判性建構教學。課程與教學, **7**(2), 57-74。
- 洪榮昭 (2001)。知識創新與學習型組織。台北: 五南。
- 范郁如 (2005)。國中綜合活動實施創意教學方案對學生創造力影響之研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 張嘉芬 (1997)。依附風格、創意教養環境與創造行為的關係。國立政治大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 張碩玲 (2001)。吳靜吉專訪—跨世紀教師角色的省思、多元、創意、團隊合作。教育研究月刊, **81/82**, 12-16。
- 許瀨尹 (2005)。綜合活動實施創意教學方案之成效評估研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 郭雅惠 (2003)。「創造思考教學融入綜合活動學習領域」對國中生創意表現影響之研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 陳學志 (2003)。從「哈哈」到「啊哈」—統整知、情、意、行的幽默課程對創造力培養的影響。教育心理學報, **35**, 393-411。
- 陳學志、徐芝君 (2006)。幽默創意課程對教師幽默感及創造力的影響。師大學報教育類, **51**, 71-93。
- 黃譯瑩 (2001)。從系統理論觀點探究活動課程與九年一貫綜合活動課程: 本質、原理與展望。應用心理研究, **9**, 215-251。
- 楊坤原 (2001)。創造力的意義及其影響因素簡介。科學教育月刊, **239**, 3-12。
- 楊智先 (2000)。教師工作動機、選擇壓力、社會互動與創造力之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 葉玉珠 (2000)。「創造力發展的生態系統模式」及其應用於科技與資訊領域之內涵分析。教育心理學報, **32**(1), 95-122。
- 葉玉珠、吳靜吉、鄭英耀 (2000)。影響科技與資訊產業人員創意發展的因素之量表編製。師大學報, **45**(2), 39-63。
- 詹秀美 (1990)。國小學生創造力與問題解決能力的相關研究。特殊教育研究學刊, **6**, 227-246。
- 鄭美娟 (2005)。綜合活動教師實施創意教學之專業成長研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所博士論文, 未出版, 台北市。
- 羅幼蓮 (2005)。國小教師團隊發展創意教學運作模式之研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所博士論文, 未出版, 台北市。
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. NY: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, **10**, 123-167.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.

- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organization: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. C. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3, 6-21.
- Cheng, S. K. (1999). East-west difference in views on creativity: Is Howard Gardner correct? Yes and No. *Journal of Creative Behavior*, 33(2), 112-125.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A system view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Edgar, B., & Pryor, B. (2003). Cognitive processing, creativity, apprehension and the humorous personality. *North American Journal of Psychology*, 5, 31-46.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169-186). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. E. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1 (1), 8-36.
- Gardner, H. E. (1994). Multiple intelligence theory. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (pp.740-742). NY: Macmillan.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). Understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 93-115). New York: Cambridge University Press.
- Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative Teachers and Creative Teaching Strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352-358.
- Kovac, T. (2000). Humor and creativity in intrapsychological bonds. *Studia Pshychologica*, 41, 360-362.
- McGreevy, A. (1990). Tracking the creative teacher. *Momentum*, 21(1), 57-59.
- Mellou, E. (1996). The two-conditions view of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 30(2), 126-149.
- Moo, S. N. (2000). *Teacher dispositions and classroom environments which support the teaching of creative and critical thinking skills*. Retrieved September 18, 2004, from <http://www.soe.ntu.edu.sg:80000/react/1997/2/2.html>.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 391-430). New York: Cambridge University Press.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of Gifted*, 11(1), 6-28.
- Petrowski, M. J. (2000). Creativity research: Implications for teaching, learning, and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304-312.
- Reuter, M., Panksepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., & Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19(2), 83-95.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp. 216-222). NY: Bearly Limited.
- Riquelme, H. (2002). Creative Imagery in the East and West. *Creativity Research Journal*, 14(2), 281-282.
- Rudowicz, E., & Yue, X. (2002). Compatibility of Chinese and creative personalities. *Creativity Research Journal*, 14 (3&4), 387-394.
- Runco, M. A., & Walberg, H. J. (1998). Personal explicit theories of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32(1), 1-17.
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historic perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 116-133). New York: Cambridge University Press.

- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education, 120*(4), 675-680.
- Sternberg, R. J. (1991). *Love the way you want it*. NY: Bantam.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An Investment of creativity and its development. *Human Development, 34*, 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. NY: Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*, 677-688.
- Sternberg, R. J., & O'hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.
- Stremikis, B. A. (2002). The personal characteristics and environmental circumstances of successful women musicians. *Creativity Research Journal, 14*(1), 85-92.
- Strickland, A., & Coulson, L. T. (2000). *Principles of creativity: Guides for your work and your life*. Retrieved October 20, 2004, from http://www.thinksmart.com/articles/MP_3-4-1.html.
- Strom, R. D., & Strom, P. S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *Journal of Creative Behavior, 36*(3), 183-200.
- Torrance, E. P., & Goff, K. (1990). *Foster academic creativity in gifted students*. (ERIC Digest, E484, ED 321 486) Retrieved August 20, 2007, from http://www.lincolnparkboe.org/pdf/creative_behavior.pdf
- Trunnell, E. P., Evans, C., Richards, B., & Grosshans, O. (1997). Factors associated with creativity in health educators who have won university teaching awards: A modified qualitative approach. *Journal of Health Education, 28*(1), 35-41.
- Wang, C. (1998). Cultivating capabilities of teachers in promoting student creativity: Designing STS exploratory experiment. *Proceeding National Science Council, ROC, 8*(1), 45-53.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research, 47*(1), 1-46.
- Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual differences in creativity: An interactionist perspective. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 77-92). NY: Plenum.

致謝

本研究為國科會補助專題研究計畫之部分研究成果 (NSC 91-2522-S-003-014)，感謝國科會之補助，使本研究得以順利完成。

作者簡介

洪久賢，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系教授，兼研究發展處處長

Jeou-Shyan Horng is the Dean of Office of Research and Development and a professor of Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan. E-mail: t10004@ntnu.edu.tw

洪榮昭，國立臺灣師範大學工業教育學系，教授

Jon-Chao Hong is a professor of Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan. E-mail: hong.jc@msa.hinet.net

林麗娟，輔仁大學圖書資訊學系，教授兼系主任

Lih-Juan Lin is a professor and the Chair of Department of Library and Information Science, Fu-Jen Catholic University, Hsin-Chuang, Taiwan. E-mail: lins1005@mail.fju.edu.tw

蔡長艷，臺北市教師研習中心，研究員兼研究組組長

Chang-Yen Tsai is a researcher and the Section Chief of Taipei Teacher In-Service Education Center, Taipei, Taiwan. E-mail: t1210@tp.edu.tw

收稿日期：94.01.11

修正日期：96.01.31

96.04.18

接受日期：96.05.15

Factors Influencing the Creative Instruction of Integrated Activities Teachers

Jeou-Shyan Horng

Department of Human
Development and Family Studies,
National Taiwan Normal
University

Jon-Chao Hong

Department of Industrial
Education, National Taiwan
Normal University

Lih-Juan Lin

Department of Librarty and
Information Science, Fu Jen
Catholic University

Chang-Yen Tsai

Taipei Teacher In-Service
Education Center

Abstract

A qualitative research method was used to investigate the internal and external factors that influence the “creative instruction” of teachers in the field of Integrated Activities. Focus group interviews, in-depth interviews and classroom observation were used for data collection. Four Integrated Activities teachers who won the Creative Instruction Award for creative teaching were selected as the subjects of this study. The contents of in-depth interviews, teachers’ syllabi, lesson plans, teachers’ reflections and classroom observation videotapes were analyzed. Data were collected and validated through data triangulation.

The following were found to be favorable teacher characteristics for creative instruction in the field of Integrative Activities: (1) thinking style: teachers have a creative and also legislative thinking style; (2) personal traits: teachers are full of ideas, attempt to make changes, are self-confident, imaginative, have a sense of humor, welcome new experiences, are curious, willing to grow, etc.; (3) family factors: teachers have open, tolerant and creative parents and also are open, tolerant and creative in dealing with their own children; (4) growth and educational experiences: teachers themselves grew up playing games created by themselves and their friends, listening to one another’s stories, brainstorming with their classmates and being inspired by good teachers; and, most important of all, (5) teachers love to teach and believe in the importance of hard work and motivation, for themselves and for their students.

Keywords: personal trait, thinking style, creativity, creative instruction, integrated activities

