

# 教育學誌

(原初等教育學報)

第四十八期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一一年十一月

# 教育學誌第 48 期

(原名初等教育學報，民國 93 年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 110 年 1 月至 111 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 涂柏原 施淑娟 張楓明 許誌庭

曾建銘 黃國鴻 董旭英 詹盛如 歐陽閻

執行秘書：高禎陽

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 111 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

# 教育學誌

(原南師初等教育學報)

## 第四十八期

### 目次

- 校園霸凌防制政策成效評估指標之建構：政策工具之觀點  
..... 林 斌..... 1
- 大學生關懷與正義兩難情境思維判斷之研究  
..... 黃崇恩、陳煥文..... 41
- 從活躍老化觀點規劃社區照顧關懷據點教學人員  
培訓課程之行動研究 - 以快樂縣社區大學為例  
..... 楊世承..... 69
- 台灣教育改革浪潮下，國小英師路難行：師脆弱性  
..... 劉心瑜..... 111

# Contents

The Construction of Outcome Evaluation Indicators for School Bullying Prevention Policies in Taiwan: Perspective of Policy Instruments .....	Bin Lin.....2
The Study of College Students' Moral Judgment on Care vs Justice Dilemmas .....	Chung-En Huang, Huan-Wen Chen.....42
Action research on planning the teaching staff training courses of community care bases from the perspective of active aging-Taking Happy County Community College as an example .....	Shyh-Cheng Yang.....70
The Study of English Teachers' Vulnerability at the Primary School under the Wave of Taiwan Education Reform .....	Hsin-Yu Vickie Liu.....112

# 校園霸凌防制政策成效評估指標之建構： 政策工具之觀點

林 斌

國立臺南大學教育學系副教授

## 摘 要

多數實證研究結果均支持校園霸凌與學生學習績效之負向影響關係，故先進國家政府部門除將校園霸凌防制列為教育政策優先議程外，更重視對相關政策之成效評估，以保障學生身心安全及促進學習表現。惟相較於先進國家發展趨勢，我國主管機關長期以來未針對反霸凌政策建立系統性、常態性之政策成效評估指標，以致缺乏政策調整及衡量政策介入措施效益之依據。故本研究之目的在於透過政策工具之觀點，採用焦點團體訪談、問卷調查及層級分析法等方法，建構發展我國校園霸凌防制政策成效評估指標。研究結果顯示：英、美兩國反霸凌政策工具較為多元，我國則偏重組織型及資訊型工具，在防制校園霸凌政策成效評估層面中，以「產出影響」層面權重佔比最高(0.44)，其次為「執行傳送」層面(0.32)，而我國公立中小學教育人員普遍支持增訂「父母或監護人配合管教子女在校偏差行為義務與責任之法令」，同時，政治社群與專家社群則在改善財務型與組織型政策工具及引進具正向實證效果新工具上具有共識。

關鍵詞：成效評估指標、政策工具、校園霸凌

# **The Construction of Outcome Evaluation Indicators for School Bullying Prevention Policies in Taiwan: Perspective of Policy Instruments**

Bin Lin

Associate Professor, Department of Education,  
National University of Tainan

## **Abstract**

Most empirical researches demonstrated the negative correlation between the school bullying and the learning performance of students. Therefore, advanced countries not only set the anti-bullying in the prior education policy agenda, but also enforce the outcome evaluation of related policies to protect the physical and mental safety of students and promotion of academic achievement. Compared to the ongoing trend of advanced countries, the competent authorities have ignored the need for establishing the systematic and regular policy evaluation indicators of anti-bullying policy for a long time, and then result in lacking the reliance for policy adjustment and assessing the achievement level of policy goals. Hence, this study focuses on constructing evaluation indicators system of school bullying prevention policy in Taiwan, from policy instruments perspective, through multiple research methods, including focus group, questionnaire survey and analytic hierarchy process(AHP). Results show as follows: (1) the UK and USA have more diverse anti-bullying policy instruments, while Taiwan emphasizes organizational and information-based tools; (2) in the three outcome evaluation dimensions of school bullying prevention policy, the "output-impact" dimension has the highest weight (0.44), followed by the "implementation-delivery" dimension (0.32); (3) educators in public middle and elementary school generally support the revision of the "Regulations on the duties and responsibilities of parents or guardians to cooperate in discipline their children's misbehaviors in school". Meanwhile, political and expert communities have consensus on improving financial, organizational policy tools and introducing new instruments which have positive empirical effects.

Keywords: outcome evaluation indicators, policy instruments, school bullying

## 壹、緒論

### 一、研究動機

校園霸凌曾長期被視為是未成年人的必經階段而遭到忽視，如今已被先進國家普遍認定係會造成嚴重負面影響的教育與健康議題（National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016）。以美國為例，一九九〇年代後期多起悲劇性校園重大槍擊事件的發生，引起社會公眾對校園霸凌之憂慮（Cullen, 2009; Godfrey, 2005），此後校園霸凌不僅成為學校教育人員及主管機關的關切目標，更躋身聯邦及各州教育政策優先議程（Jimerson et al., 2010）。至 2017 年止，美國 50 州均已制定反霸凌法律，同時有 49 州均在法律中要求學區必須對各類霸凌擬定相應政策（U.S. Department of Education, 2011; Stop-bullying, 2018），校園霸凌防制措施及方案也從此蓬勃發展，對降低校園霸凌事件數量及高風險群體受凌頻率，確有顯著效益（Hatzenbuehler & Keyes, 2013; Hatzenbuehler et al., 2015）。惟受到社會環境複雜、資源有限及利害關係人立場歧異等因素影響，反霸凌政策方案之執行成效仍未臻完善（Agron et al., 2010; Cornell & Limber, 2015; Weaver et al., 2013），以致從結果面而言，校園霸凌受凌者之數量仍維持一定比例，其所引發之學生重大傷亡事件亦時有所聞，故為回應相關政策方案執行之挑戰，英、美等先進國家政府部門除不斷精進校園霸凌防制政策內涵外，亦日益注重對校園霸凌防制政策之成效評估。以世界衛生組織等大型國際組織為例，均陸續建立跨國青少年校園霸凌防制調查資料庫，以改善反霸凌政策之品質（UNESCO, 2017）。特別是在進行政策調整及預算編列前，亟需蒐集有關反霸凌政策實施之完整資訊作為決策依據，故定期對校園霸凌防制措施進行成效評估，有效衡量政策作為之成本與報償，充實政策設計之證據基礎，係防制校園霸凌政策改善發展之關鍵（Cunningham et al., 2016; Hall, 2017）。

而我國政府部門對校園霸凌事件之政策作為，最早係來自教育部於 2006 年訂定之「友善校園掃黑計畫」，其次為教育部於 2011 年訂定之《維護校園安全實施要點》，針對防制學生藥物濫用、校園暴力、霸凌等偏差行為，建立中央跨部會及縣市維護校園安全聯繫會報之運作平台；至 2012 年教育部依《教育基本法》第 8 條第 5 項規定，訂定《校園霸凌防制準則》，明定校園霸凌定義、防制措施、處理程序及救濟方式等事項；同年，教育部亦修正公布《各級學校防制校園霸凌執行計畫》（教育部，2018a），提供校園霸凌防制具體策略。

至於校園霸凌事件之通報統計，多年來係由教育部所屬之「校園安全暨災害防救通報處理中心」（以下簡稱校安中心）納入「暴力事件與偏差行為」類型處理，

直至民國 99 年（2010 年）始成為單獨通報校園安全事件標的（教育部，2011）。而國際具代表性之校園霸凌調查統計，則以世界衛生組織（WHO）自 2004 年起每四年定期實施之「學齡兒童健康行為國際研究」（Health Behaviour in School-aged Children Study, 以下簡稱 HBSC）為代表，其調查項目中包含校園霸凌事件，抽樣調查對象係針對 11 歲、13 歲及 15 歲學生，且同時調查受凌者與霸凌者之比例。而依 HBSC 2016 年調查結果指出：在 42 個參與調查國家（地區）中，11 歲、13 歲及 15 歲學生自陳為受凌者之比例，平均數據分別為 13%、12%及 8%（總體平均 11%）（HBSC, 2016），而其他相近時期內進行之大型國際調查結果，其受凌者平均盛行率區間介於 10%至 15%（Due, et al., 2009; Raskauskas, 2013），與 HBSC 調查之受凌者比例總體平均範圍大致重合。而同一時期我國衛生福利部國民健康署 105 年度「國中學生健康行為調查報告」結果顯示：有 7%的國中學生過去一個月內曾經遭受霸凌，遭受霸凌類型以「言語霸凌」為主（衛生福利部國民健康署，2017）；科技部臺灣傳播資料庫（TCS）2014 年之調查結果則指出：在過去兩個月內遭受關係霸凌或言語霸凌之受凌者中，國小學生比例為 12.7%，國中學生比例為 5.7%（張卿卿、陶振超，2015），故與 HBSC 調查結果受凌者平均盛行率相較，我國中小學同時期校園霸凌盛行率尚稱持平。惟我國教育部校安中心知悉校園霸凌事件通報統計數據，則與國內外調查結果明顯有別，<sup>1</sup>以近六年而言，國民中小學平均涉及校園霸凌事件學生人數分別約為 811.2 人次（國小）及 677.8 人次（國中），以此數據對照我國 104 年至 109 度國民中小學學生總人數（教育部統計處，2019），可知近六年國小校園霸凌平均發生率約為萬分之六點九，國中則約為萬分之十點四（如表 1）（教育部，2016，2017a，2017b，2018b，2020，2021）。

---

<sup>1</sup> 校安中心於民國 104 年至 106 年公布之統計資料，僅列舉「知悉」校園霸凌事件次數與涉及學生人次，自民國 107 年起則增列「確認」校園霸凌事件次數與涉及學生人次，而後者數量歷年來均低於前者二分之一以下。



表 1

我國 104 年至 109 年國民中、小學知悉校園霸凌事件通報資訊摘要

年度	學校 事件/人次	國小 事件/人次	國中 事件/人次	發生率(人次百分比) 國小/國中
104		259/682	220/745	0.056/0.099
105		274/775	205/642	0.066/0.092
106		285/781	185/604	0.067/0.093
107		107/547	116/408	0.046/0.066
108		313/955	180/703	0.080/0.114
109		365/1127	287/965	0.096/0.161
平均		267.2/811.2	198.8/677.8	0.069/0.104

說明：校安中心公布之校園霸凌統計資料，在 103 年（含）以前並未呈現各級學校具體事件次數與涉及學生人次。

資料來源：整理自教育部 104 年至 109 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告（2016，2017a，2017b，2018b，2020，2021）。

雖然基於調查工具及設定時點之差異，我國主管機關校園霸凌統計數據並不適合與其他調查結果直接比較，但觀察教育部校安中心公布之知悉校園霸凌事件發生率（合併計算霸凌者與受凌者人數）仍存在以下疑慮：

- （一）與國內其他機構調查結果相比明顯偏低，亦遠低於 HBSC 調查平均校園霸凌盛行率（數量更少之確認校園霸凌事件自不待言）。
- （二）我國近年來國民中小學校園霸凌事件發生率，仍呈現逐漸增長狀態。

因此，從校園霸凌發生率之趨勢而言，我國校園霸凌事件真實數量可能存在黑數，現行反霸凌政策內容亦存在相當改善空間。惟我國長期以來政策重心置於校園霸凌事件調查、處理與通報，缺少對個別防制措施及整體政策之成效評估，亦未將校園霸凌事件資訊充分揭露（例如個別地方政府所屬學校之校園霸凌盛行率），導致不易分析現行政策方案之成效。此外，教育部校安中心之通報資料並未區分霸凌者與受凌者，也未要求學校通報所使用之防制措施或針對政策利害關係人（例如教職員）實施定期意見調查；因此，與先進國家發展經驗相較，我國缺乏評估反霸凌防制政策成效之常態指標，難以衡量政策目標實現程度（吳定，2013；林斌，2019），亦使政策修正時缺乏相應參據，凸顯出建構霸凌防制政策成效評估指標之迫切性。

## 二、研究目的與問題

有關霸凌行為之界定，多數相關研究認同應採納來自挪威學者歐文斯(Olweus, D.)的代表性研究結論(Migliaccio & Raskauskas, 2015; Olweus, 1993, 1999)，亦即霸凌係惡意(intentionality)、重複(repetition)及權力失衡(imbalance of power)與濫用的人際攻擊行為，此亦為霸凌與其他暴力行為的主要區別(Vaillancourt et al., 2003)。尤其在國民中小學校園中，霸凌雖與其他暴力行為的性質有所差異，但因其類型多元，導致校園霸凌被視為係校園暴力(school violence)行為中最普遍之形態，嚴重影響校園安全，也成為各國防制校園暴力的重點項目(Finley, 2014; Larson et al., 2002)。

事實上，校園霸凌防制政策目標非侷限於保障人身安全(肢體霸凌)，更應營造正向有利的學習氛圍，提倡尊重、反歧視的校園文化，協助學生發展人際互動技巧，建立無威脅之學校組織氣氛，降低心理霸凌(包含言語及關係霸凌)與網路霸凌的發生機率(Ansary et al., 2015; Centre for Education Statistics and Evaluation, 2017)。因此，先進國家政府部門與學校均採用多元類型防制措施，以因應防制校園霸凌之不同目標(Rigby, 2017)。不過，這也帶給學校教育人員諸多挑戰，以美國為例，其多數中小學平均需執行兩位數以上之防制措施或特定方案，以消弭校園霸凌等偏差行為(Diliberti et al., 2017; Domitrovich et al., 2010)，造成許多教職員沈重工作負荷。故不斷改進相關政策方案並定期實施成效評估，進而強化處理校園霸凌事件之效能，已係先進國家發展校園霸凌防制政策的共同趨勢。而政策工具(policy instruments or tools)係政府部門為解決政策問題所使用之多元措施或機制，以追求政策目標之達成(吳定, 2013; Cairney, 2012; Le Galès, 2011)，政策工具之選擇即為政策方案設計之核心(Howlett, Ramesh & Perl, 2020)，若政策設計時未能適當配置政策工具，往往影響政策執行之結果(謝卓君, 2017; 劉秀曦, 2013; Capano & Lippi, 2017)。因此，採用政策工具的觀點來建構成效評估指標，應有助於改善中小學校園霸凌防制政策之品質。故本研究透過政策工具之觀點，針對以下問題進行深入探討：

- (一) 英、美等先進國家，在校園霸凌防制政策工具及成效評估措施上有何特色？
- (二) 我國校園霸凌防制政策網絡中之政治社群(political community)(中小學內部直接利害關係人)與專家社群(expert community)(具相關專業知能及政策制訂參與經驗者)，對校園霸凌防制政策成效評估指標之偏好與共識為何？

## 貳、文獻探討

聯合國教科文組織公布的全球「校園暴力與霸凌」調查報告中建議的政策優先行動之一，即為改善校園霸凌通報機制與蒐集反霸凌政策影響數據（UNESCO, 2017），前者係提昇政策工具品質，後者則係校園霸凌防制政策評估的關鍵項目，可見設定政策成效評估指標之重要性。以下即就政策評估指標理論、霸凌防制政策評估發展及英、美等國反霸凌政策工具之理論與實務等相關文獻分別探討說明。

### 一、政策成效評估指標之理論基礎

政策成效評估係對特定政策方案運作與結果之系統性評量，透過客觀蒐集資料與分析，進行判斷政策投入、執行、產出與影響之過程（吳定，2017；江明修、曾冠球，2020；Rossi et al., 2019）。而依政策運作時程區隔，政策成效評估（outcome evaluation）應涵蓋以下三個面向（丘昌泰，2013；吳宗憲，2018；Radhakrishn & Relado, 2009）：

- （一）**規劃期**：係針對政策方案執行前的階段，除衡量各種解決方案的可行性外，重心置於設定目標、預算資源配置、法制配套等之「投入-形成」層面。
- （二）**過程期**：係針對政策方案執行過程階段，主要目的為監測並瞭解政策方案之進度，主要重點在於政策方案推動方式、傳送效率與公民參與治理等之「執行-傳送」層面。
- （三）**結果期**：係於政策方案執行後實施，通常重心置於掌握政策方案具體傳送內容、利害關係人滿意度及對標的團體實質影響之「產出-影響」層面。

而政策成效評估的核心工作，即是訂定與政策目標一致的評估指標（黃彥融，2016；Schumann, 2016），政策成效評估指標（indicators）之功能在於協助政策評估者檢視政策發展狀況，其強調綜合客觀數據與倫理價值以評價政策成效（吳瓊恩等人，2005），且能呈現政策結果並隱含政策干預措施推動之優先順序；故綜合而言，政策成效評估強調運用系統性指標來衡量政策運作的不同階段結果，監測政策目標達成的有效性，以利回饋決策過程，提昇政策制訂品質（吳定，2013；曾冠球，2016；Schumann, 2016）。

## 二、國際校園霸凌防制政策評估之概況

目前歐美先進國家校園霸凌防制政策評估之實務措施與研究趨勢，主要可分為以下面向予以說明：

### (一) 政府機關 (以英美兩國為例)

以美國聯邦政府為例，係由美國聯邦教育部教育統計中心(National Center for Education Statistics，以下簡稱 NCES) 作為蒐集、分析教育相關資訊統計結果之主要機構，其透過周詳之通報作業規範及定期實施之各類調查，輔以其他聯邦政府部門資訊及委託學術單位調查報告，建構出長期完備之教育統計指標，亦為進行相關校園安全政策成效評估之重要依據。而在 NCES 定期公布之「學校犯罪與安全指標」(Indicators of School Crime and Safety) 報告中，至少有以下兩類指標與校園霸凌防制相關 (Irwin et al., 2021)：

1. 校園暴力犯罪事件發生率：包括鬥毆、偷竊、騷擾及其他非持有槍械之犯罪事件、校園霸凌事件 (包含受凌者人數及其性別、種族、年級與學校所在區域等比例) 與學生辱罵教師等無禮行為之管教事件等。
2. 管教及安全措施使用率：包含對偏差行為學生成文懲戒措施及校園安全管理實務，涵蓋學生停學或退學處分、裝設監視器、設置校園警衛人員及上課時段校園出入通道上鎖等措施之比例。

而在英國中央政府則以教育標準局 (Ofsted) 為主要職責視導兒童與青年教育服務之常設單位，其定期公布出版學校視導成果報告，提供學校教育服務績效之相關資訊 (Ofsted, 2015b)。其中關於學生在校行為表現狀況之數據，係來自中央政府層級之統計資料，亦為英國教育部進行校園安全政策評估之重要參考。而教育標準局判定學生行為表現與學校安全之數據中，與校園霸凌防制相關之項目，係以學生遭到霸凌、騷擾的類型、比例以及學校預防及處理霸凌的措施內容為主 (Ofsted, 2015a)。此外，隸屬英國衛生部的公共衛生署 (Public Health England, PHE) 曾針對英國協助改善國民心理及衛生問題之政策方案 (包含以學校為基礎的防制校園霸凌方案)，透過經濟模型進行成本效益分析，研究結果指出：以每四年一期之反霸凌方案介入措施預算經費為例，平均每名學生每年約增加 23.3 英鎊投入成本，但與後續學生免於霸凌所節省之政府支出總額相較，四年內每 1 英鎊之投資報酬率 (return on investment, ROI) 達到 58% (Public Health England, 2017)。

## （二）國際組織

部分研究結果指出，學校的公平管教實務得以降低霸凌行為相關風險以及霸凌事件數量，特別是具有權威性管教氣候（authoritative discipline climate）（管教結構和成人支持程度較高）的學校，其學生對學校公平執行規則與成年教職員的支持關係，不僅評價較高且通報校園霸凌事件較少；<sup>2</sup>反之，低度管教結構與成人支持之學校，校園霸凌發生率最高（Cornell et al., 2013; Gregory et al., 2010）。而所謂更具權威性的管教途徑，並非採用只關注強勢執行校規的零容忍政策（zero tolerance policies），而是在互補狀況下，同時強化管教結構與成人支持，以形成正向積極的學校組織氣候。同時，相關研究結果亦指出，即使未造成人身傷害之輕度校園暴力（包含關係霸凌、歧視騷擾等）及課堂干擾行為（disruptive behavior），亦會影響學生學習態度，並可能對學生出席率、學業成就等產生負面影響（Department for Education, 2012; Gorard & See, 2011; U.S. Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education, 2014）。因此，歷年國際組織實施之大型學生學習相關跨國調查研究，均將類似管教實務或課堂干擾行為列入調查項目，以「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS) 歷年研究相關結果為例，參與調查各國中小學教師平均花費約 13% 之授課時間處理學生課堂干擾行為，以維持教學秩序（OECD, 2009; Schleicher, 2020）；而 2018 年國際學生能力評量計劃（PISA）調查結果亦顯示，在語言教學課程中，管教氣候（disciplinary climate）愈好時，學生的閱讀表現也更佳，在控制學生和學校的社會經濟狀況後，課堂管教問題頻率與學生閱讀成績的分析結果仍反映出，即使是偶爾發生的課堂管教問題也與閱讀成績呈現負相關（林斌，2022；OECD, 2019）。

## （三）學術社群

**1 特定反霸凌方案之成效比較：**歐美學者對校園霸凌防制之研究主題，業已從掌握個人、同儕因素之影響，擴展至學校、家庭與社區網絡之協力整合，特別在近十餘年來，歐美各國普遍採行之全校性防制方案（whole school approach programs），更是成為學術社群關注焦點。以 KiVa、OBPP（歐文斯霸凌預防方案）及 No Trap 等著名方案為例，在針對超過 100 份以上的相關方案評估研究結

<sup>2</sup> 管教結構（disciplinary structure）係指學校一致公平執行規則的程度，而成人支持（adult support）係指學校教師和其他校內權威人士關懷學生的程度（Gregory et al., 2010）。

果進行後設分析 (meta-analysis) 後，發現在 12 個國家 (包括挪威，美國，英國、意大利) 的實施經驗中，OBPP 在減少霸凌行為影響力上最為明顯，但 NoTrap 則是在減少受凌者面向最為有效 (Gaffney et al., 2019)。

**2 個別反霸凌措施之影響與監測：**綜合過去逾二十年的校園霸凌防制措施發展及多項兒童霸凌防制方案之結果評估，發現顯著影響方案效用的措施包含納入學生同儕共同面對、採取懲戒性管教措施、家長積極參與、專業培訓學校教師與輔導人員及是否採用套餐或單點 (set menu vs. *à la carte*) 設計方式等 (Lawner & Terzian, 2013; Smith, 2016)。此外，聯合國兒童基金會 (United Nations Children's Fund, UNICEF) 之研究報告結果亦顯示，統整建立跨國大型校園霸凌指標資料庫，提昇全球校園霸凌盛行風險之測量分析能力，將有助於改善各國反霸凌政策品質 (Richardson & Hiu, 2018)。

### 三、反霸凌政策工具：理論與實務

#### (一) 理論面向

有關政策工具之類型性質，長期以來學者間並無共識。代表性學者 Salamon 將政策工具依強制程度 (degree of coerciveness)、直接程度 (directness)、自主性 (automaticity) 及透明度 (visibility) 等四種特質予以分類 (Carmona, 2017; Salamon, 2002)，惟此種標準較適用於政策工具之理論發展。所以，另有學者依政策工具之目標或功能，將政策工具分為政府管理 (government management)、調整稅捐 (taxing) 及支出、市場機制 (market mechanisms) 及資訊與勸導 (persuasion) 等類別 (Kraft & Furlong, 2013; Schneider & Ingram, 1997)；而 John (2011) 則以六大槓桿 (six broad levers) 來代表政策工具的應用面向，其中公共支出、課稅、法律和管制屬於通用工具，官僚組織、制度改革和公共管理屬於政府內部的工具，而網絡、資訊、說服和審議等則稱為非標準 (non-standard) 工具。不過，不同的政策工具設計與執行，反映出相應之政府治理模式，而治理模式的變化又與國家機關治理資源及政策網絡特性密切相關 (謝卓君, 2017; Howlett, 2011)，因此，著名的英國學者 Hood 即從國家機關擁有之治理資源 (governing resources) 類型來區分政府工具，共可分類為「節點」(nodality) (運用政府資源提供或過濾資訊或知識以影響相關政策行為)、「權威」(authority) (指涉國家機關公權力之運用)、「財政」(treasure) (指運用財貨供應、補助、稅捐等經濟性資源影響標的團體) 及「組

織」(organization)(涵蓋公共機構、專業人員功能、結構或執行任務模式之變革或創新設計)等四種類型政策工具(Hood, 1986; Hood & Margetts, 2007)。

此一分類因有助於進行政策工具之設計與應用，受到諸多學者之認同(Carmona, 2017; Howlett et al., 2005; Le Galès, 2011; Peters, 2005)，並由學者Howlett予以充實，將該四類政策工具，依其運作特性再擴展為「程序」(procedural)以及「實質」(substantive)兩種型態，但仍區分為「資訊型政策工具」(information-based tools, 即原先之節點工具，以下簡稱 I.T.)、「權威型政策工具」(authoritative tools, 以下簡稱 A.T.)、「財政型政策工具」(financial tools, 以下簡稱 F.T.)、「組織型政策工具」(organizational tools, 以下簡稱 O.T.)(Howlett, 2019; Howlett et al., 2009)。惟政策工具理論分類雖有分歧，僅是強調重點有別，本質上並無重大差異(張四明, 2020)，且研究政策工具之應用，其重心並非理論類型，而係在於探討政府介入之模式與效益，以利解決公共問題(John, 2016)。

## (二) 實務面向

- 1 **英、美等國反霸凌工具**：在英、美兩國長期反霸凌政策執行經驗中，政府及學校層級均有不同方案及介入措施，偏好之政策工具亦有差別；整體而言，學校層級直接使用之政策工具較能有效減少校園霸凌事件之發生，以下即為相關研究中常見之反霸凌政策工具實例(林斌, 2019; Ansary, Elias, Greene & Green, 2015; Centre for Education Statistics and Evaluation, 2017; Downes & Cefai, 2016)：
  - (1) **改善學校學習環境安全**：此一向之重點在於創造安全和包容的學習環境，其包含「提供學生反霸凌套裝課程及活動」(I.T.)、「提供學生社會與情緒學習課程」(I.T.)、「改善學校場地安全」(O.T.)、「霸凌行為管教措施(包含教室管理常規、停學、退學等處分)」(A.T.)及「實施教職員反霸凌教育訓練」(I.T.)等政策工具實例。
  - (2) **提供身心支持與服務**：本面向之內涵係對霸凌事件當事人(含霸凌者、受凌者)提供相關支持與服務，包含「提供心理諮商輔導服務」(O.T.)、「同儕調解、指導」(O.T.)及「修復式途徑(restorative approaches)課程或活動」(O.T.)等政策工具實例。
  - (3) **促進政策利害關係人參與**：本面向之重心在於強化校園霸凌防制政策利害關係人之參與及支持，並推動系統性評鑑與資訊揭露，以供社會公眾評價。其包含「促進社區成員參與之機制」(I.T.)、「經費獎勵及補助」(F.T.)、「學生家長課責規範」(A.T.)、反霸凌行政指導或協議(A.T.)及「評鑑指標暨公開資訊」(I.T.)

等工具實例。

而觀察上列工具實例可以看出，在兼顧學生身心安全與學習品質之政策目標下（林斌，2014），英、美兩國反霸凌政策工具型態相對多元，其中資訊型與組織型政策工具所佔比例較高（近七成），且為學校較常使用類型，而權威型與財務型政策工具雖多屬政府機關運用範疇，但依聯合國教科文組織之研究報告結論指出：先進國家強化反霸凌法規及穩定提供經費來源，係處理校園霸凌之重要策略（UNESCO,2017）。故觀察英、美兩國均十分重視權威型與財務型政策工具，除各級政府長期寬列相關政策預算經費外，校園霸凌防制法令亦相當完整（權威型工具（Department for Education, 2016,2017a,2017b; Stop-bullying, 2018; U.S. Department of Education, 2011），特別是「霸凌行為管教措施」工具使用比例甚高（兩國中小學均逾九成）（Diliberti et al., 2017; Thompson & Smith, 2011），不僅代表基於校園霸凌「零容忍」的政策立場，此類工具存在相當程度需求，更彰顯出英、美兩國對霸凌者的處理原則係「輔導」與「懲戒」並行，以避免校園霸凌重複發生。

## 2 我國反霸凌工具

我國校園霸凌防制政策之法令規範，主要係依《教育基本法》授權訂定之《校園霸凌防制準則》（法規命令）辦理，惟其內容偏重學校教職員之在職教育、對學生進行各類議題教育（例如法治教育、人權教育等）、霸凌事件調查處理及霸凌事件當事人之輔導與權利救濟等事項。<sup>3</sup> 實務上學校層級之反霸凌具體作為，係以教育部訂定之《各級學校防制校園霸凌執行計畫》為準，其主要策略係透過「教育宣導」、「發現處置」及「輔導介入」等三階段進行校園霸凌防制。故綜合歸納上開法令內容，我國中小學現行反霸凌政策工具，係以學校層級採用之資訊型政策工具為主，約佔全體工具的六成，其次為組織型工具（約36%），財務型工具僅有1項，權威型政策工具數量則掛零（參見表2、表3、表4），<sup>4</sup> 反

<sup>3</sup> 《校園霸凌防制準則》於2020年首次修正，惟其修正重點係在於修訂校園霸凌定義並增加網路霸凌態樣與校長及教職員工霸凌行為規範（第三條第一項第四、五款）、新增副校長得擔任校園霸凌因應小組召集人（第十條第一項）、增訂任何人得向學校檢舉霸凌事件，若經大眾傳播媒體、警政機關、醫療或衛福機關報導、通知或陳情，視同正式檢舉（第十三條第三項）以及其他相關調查程序事項（例如增訂第二十一條第三款要求不得令當事人與檢舉人或證人直接對質），有關具體政策工具僅增訂「得善用修復式正義策略」（第四條第一項第六款），故我國中小學校園霸凌防制具體策略主要仍依《各級學校防制校園霸凌執行計畫》之規定辦理。

<sup>4</sup> 《各級學校防制校園霸凌執行計畫》中部份策略業已失效（例如教育部補助推動防制校園霸凌安全學校要點已廢止）（教育部107年10月29日教育部臺教學<五>字1070186911B號令），或已屬常態學生行為管教程序（例如遇校園霸凌個案主動聯繫學生家長），遂不列入分析。另《校園霸凌防制準則》新增之修復式正義策略，迄今仍屬個別地方政府或學校自主選擇推行措施，非屬法令強制應執行策略，故亦不列入探討。



映我國現行政策相對忽略反霸凌政策經費之增長及霸凌者與其家長改善霸凌行為之責任（林斌，2019；盧延根，2017）。同時，除過度集中特定工具類型外，現有部分政策工具亦存在區隔不清之問題，例如在「教育宣導」階段中的「學校防制校園霸凌因應小組成員，參加主管機關辦理之培訓及研討活動」（表 2 第 8 項），其與「輔導介入」階段中的「中央及地方主管機關定期舉辦防制校園霸凌研討會」（表 4 第 1 項），實屬同一政策工具執行的不同面向。因此，整體觀察我國目前反霸凌政策工具，在類型數量上明顯不足，亦普遍缺乏具體目標或衡量政策目標達成程度之標準，難以直接轉化為政策成效評估指標。

表 2

我國校園霸凌防制「教育宣導」階段政策工具實例與類型

教育 宣 導 階 段
1 重大議題教育融入學生社會及綜合活動學習領域課程，並配合重大事件實施機會教育(I.T.)
2 結合校外團體及社區辦理多元教育宣導活動，深化學生各類重大議題(I.T.)
3 辦理教師重大議題等相關研習(I.T.)
4 建立法治教育人才庫，提供各級學校參考(I.T.)
5 編印各類防制校園霸凌案例教材及法律彙編(I.T.)
6 彈性調整學校人力，擔任學生事務及輔導工作(O.T.)
7 推動每學期第一週為友善校園週，並辦理以反霸凌、反毒及反黑為主軸活動(I.T.)
8 學校防制校園霸凌因應小組成員，應參加主管機關辦理之培訓及研討活動(I.T.)
9 學校每學期結合校務會議、導師會議或教師進修時間，實施防制校園霸凌專題報告(I.T.)
10 學校成立防制校園霸凌因應小組，負責執行防制校園霸凌工作(O.T.)
11 辦理家長志工招募及研習，加強校園霸凌防制與權利義務認知 (I.T.)
12 透過社區力量與愛心商店共同協防，維護學生校外安全 (O.T.)

表 3  
我國校園霸凌防制「發現處置」階段政策工具實例與類型

發 現 處 置 階 段
1 教育部每年委託專家學者不定期調查校園霸凌行為(I.T.)
2 各級政府設置 24 小時免付費投訴電話，專人接聽並立即處理 (O.T.)
3 中等學校及國小高年級每年各辦理乙次記名及不記名校園生活問卷調查 (普測) (I.T.)
4 教育部每學期辦理不記名校園生活問卷調查，抽測各縣市中小學十分之一學校(I.T.)
5 學校應設置投訴信箱，亦得建構反霸凌網頁提供學生及家長投訴(O.T.)
6 學校發現疑似或確認霸凌行為，即應依法於 24 小時內向學校及社政主管機關通報(I.T.)

表 4  
我國校園霸凌防制「輔導介入」階段政策工具實例與類型

輔 導 介 入 階 段
1 中央及地方主管機關定期舉辦防制校園霸凌研討會(I.T.)
2 教育部及各地方政府結合輔導資源中心，提供學校必要防制校園霸凌輔導諮詢服務(O.T.)
3 各地方政府設置法律諮詢專線，協助學校相關法律專業諮詢(O.T.)
4 經學校確認之校園霸凌事件，應依規定通報並擬訂輔導計畫，明列懲處建議或管教措施(O.T.)
5 經學校輔導後仍未改善之霸凌者，得經法定代理人同意轉介專業諮商、醫療機構(O.T.)
6 各地方主管教育行政機關應自行編列專案經費(F.T.)
7 各級主管機關定期訪視學校防制校園霸凌執行情形(I.T.)

## 參、研究設計與實施

觀察先進國家教育改革政策之結果，具有正面成效之政策，其過程普遍存在促進利害關係人參與之特色 (OECD,2015)，因此，完整且具公信力之政策評估指標來源，除採納專家社群的意見外，亦應兼顧政治社群之參與，以利取得社會公眾的認同；而政治社群一般指涉與政策結果直接相關之利害關係人（在本研究中係國民中小學依法執行霸凌防制政策之教師、組長及主任），專家社群則指對特定政策問題具備專業知能或決策制訂參與經驗之群體（吳定，2013；吳瓊恩等人，

2005；MacRae,2011），故本研究透過政策工具之觀點，探討先進國家校園霸凌防制政策與評估指標系統之特色，採取整合政治及專家社群意見之研究方法，以進行校園霸凌防制政策評估指標系統之建構，以下即就相關研究方法與實施分別說明之。

## 一、研究方法與對象

由於政策指標並非單純反映趨勢變遷，而是具有引導政策發展及衡量政策目標成效之功能，所以，在評估指標初步建構完成後，尚需進一步建立其相對權重系統，以利於政策方案之評估與修正。故基於研究需求，本研究係採用層級分析法（analytic hierarchy process, 以下簡稱 AHP），建構校園霸凌防制政策評估指標與相對權重。而應用 AHP 進行權重評價前，針對各層級架構與要素（評估指標）之形成並無固定程序及方法，相關研究實務主要係以問卷調查、文獻分析、德菲法、焦點團體訪談等單一或結合方式建立（李雅婷等人，2016；林維真、黃瑩，2013；黃志豪、秦夢群，2019；黃建翔、吳清山，2019；張民杰，2015；陳靜薇、廖益興，2017；鄭進斛，2015）。而本研究係採用文獻分析、焦點團體訪談、問卷調查、層級分析等方法，建立校園霸凌防制政策評估之指標，茲分別說明於后：

（一）**文獻分析**：本研究首先針對校園霸凌防制政策評估發展概況暨英、美等國與我國校園霸凌防制政策工具理論及實務進行探討，同時，基於我國現行反霸凌政策工具（如表 2、表 3、表 4）之運用雖涵蓋主管教育行政機關與學校層級，但各項工具並未明確呈現在政策形成、執行與產出等階段之具體目標，亦難以衡量政策運作結果，不盡符合政策成效評估指標之需求（吳定，2017；曾冠球，2016；Schumann, 2016），故本研究係依「形成-投入」、「執行-傳送」及「產出-影響」等三大層面特性及國內外政策工具與成效評估實務分析結果，研擬發展「校園霸凌防制政策成效評估指標」草案（以下簡稱成效評估指標草案）。

（二）**焦點團體訪談**：為探究反霸凌政策評估與政策工具之需求，釐清本研究成效評估指標草案之合理性，本研究邀集具參與校園霸凌防制政策諮詢或參與個案調查經驗之中小學教育人員、社工師、律師等不同專業人員，基於我國教育政策環境特性，除對現行校園霸凌防制策略予以評價外，並針對成效評估指標草案進行對話討論，以供修正評估指標架構內涵之參考（參與焦點團體訪談人員包含中小學校長、主任、社工師等共 7 人）。<sup>5</sup>

<sup>5</sup> 焦點團體訪談之題綱包含（一）對我國校園霸凌防制具體策略之評價（具體策略來源係我國現行

(三) 問卷調查：基於本研究所欲建構之「校園霸凌防制政策成效評估指標」，過去研究相對少見，在國內尚屬新興議題，即使具備相關經驗之實務專家，亦未必能在多回合且耗時的開放式問卷中提供具體文本（林斌，2016；張奕華、許丞芳，2009；Keeney et al.,2011）；因此，本階段係運用經文獻分析及焦點團體訪談結果研擬之成效評估指標草案，編製成結構式問卷（參見表 7），共包含「A-形成投入」、「B-執行傳送」及「C-產出影響」三大層面，合計 31 個指標（題項）。其中 A、B 兩個層面指標涵蓋不同類型校園霸凌防制政策工具，C 層面指標則包含 A、B 兩層面指標執行後之產出、影響等相關重要事項。同時，基於本階段問卷之目標，係探索學校內部執行霸凌防制政策之直接利害關係人（政治社群）對政策評估層面與指標適切性之評價，以作為指標修正暨層級分析架構發展之依循，並非用以推論母群體，因此採取樣本與問卷題項數目比例（sample-to-item ratio）之途徑決定抽樣數量，參酌過去國內外研究經驗，作為 AHP 前導調查（pilot survey）之問卷，其樣本數宜有問卷題項或問卷中題項最多分量表之總數 5 倍以上，若達 10 倍以上較佳（李東明，2021；彭文萱等人，2012；賴志峰，2021；Kalutara et al., 2018；Kumar & Dash, 2014；Memon et al., 2020；Wong & Li, 2008）；故考量研究目標、資源等因素，本研究選擇臺南市公立國中、國小之教師為調查對象，以學校班級規模、所在區域等標準進行分層叢集立意抽樣，並徵詢抽樣學校之學務主任、生教組長與導師同意受訪後實施問卷調查，共寄出 188 份問卷，有效回收問卷 176 份，有效回收率為 93.6%（樣本背景摘要如表 5）。<sup>6</sup>

---

法令之反霸凌工具)、(二) 對我國防制校園霸凌政策成效之評價及 (三) 對「校園霸凌防制政策成效評估指標」草案之建議。

<sup>6</sup> 本問卷調查之抽樣係先將臺南市公立國中、小依其學校所在行政區劃分為溪北區域（包含新營區等 17 個行政區）、溪南區域（包含永康區等 14 個行政區）及都心區域（包括安平區、安南區、東區、北區、南區、中西區），其次於各區域依學校班級規模（12 班以下、13 至 48 班、49 班以上）立意抽選學校，經數次徵詢後共計 26 所國小、23 所國中學校教育人員同意受訪調查。

表 5  
政治社群問卷調查樣本背景摘要 (N=176)

背景項目		國小	國中
性 別	男	53	39
	女	38	46
擔任職務	導師	40	37
	組長	25	25
	主任	26	23
任教服務年資	5 年 (含) 以下	8	7
	6-10 年	11	12
	11-15 年	15	21
	16-20 年	31	25
	21 年以上	26	20
任教學校班級數	12 班 (含) 以下	10	16
	13-48 班	42	52
	49 班以上	39	17
	合 計	91	85

#### (四) 層級分析法

AHP 主要應用於不確定情境及具有多評估準則之決策問題，其特色係將複雜問題系統化，建立具有相互影響關係的階層結構 (hierarchical structure)，透過專家決策群體之量化判斷分析，提供相對整合及客觀之資訊，以減少決策錯誤風險 (鄧振源，2012；Saaty, 1994, 2016)。不過，AHP 雖具量化分析理論基礎，且可針對群體意見進行一致性檢定，但考量個別專家進行決策判斷時，難免有所誤差，故選擇參與決策群體之專家人數不宜過多，相關研究實務上常見人數範圍以 5 至 15 人間為主 (李雅婷等人，2016；李孟訓等人，2007；林斌，2016；黃志豪、秦夢群，2019；張世璿、丁一顧，2016)，而本研究考量涉及校園霸凌防制政策制訂、執行之不同專業面向，共邀請 10 位專家參與 AHP 之調查(專家群體背景參見表 6)。

表 6  
專家群體背景摘要

群體類別	職 稱	備 註
大學研究教學人員 A	副教授	曾任教育部防制校園霸凌領航學校諮詢輔導團委員
大學研究教學人員 B	博士後研究員	曾發表校園霸凌相關主題著作並具實務經驗
大學研究教學人員 C	副教授	曾發表校園霸凌主題著作並具校園霸凌案件調查經驗
法律專業人員 D	律 師（非營利組織理事）	具中小學校園霸凌案件調查經驗
法律專業人員 E	律 師	具中小學校園霸凌案件調查經驗
學校行政主管 F	公立國中校長	曾任教育部防制校園霸凌安全學校諮詢輔導團委員、具校園霸凌案件調查經驗
學校行政主管 G	公立國中校長	曾任教育部防制校園霸凌安全學校諮詢輔導團委員、學務主任
學校行政主管 H	公立國小校長	曾任教育部防制校園霸凌領航學校諮詢輔導團委員、具校園霸凌案件調查經驗
社會工作專業人員 I	直轄市學生輔導諮商中心 社工師暨督導	具中小學校園霸凌案件輔導追蹤經驗
社會工作專業人員 J	社會工作師暨直轄市社工師公會理事	具中小學校園霸凌案件輔導追蹤經驗

## 二、資料處理與分析

### （一）問卷調查

本階段問卷係採五點量表設計，對各指標重要性之評定，參酌相關研究設定標準（柯于璋，2012；柯志昌、謝濬鈞，2015；張正杰、羅綸新，2016；李雅婷等人，2016；邱榆淨、邱守序，2018；陳靜薇、廖益興，2017），本研究係採平均數大於 4（ $M > 4$ ）、標準差  $< 0.8$ （ $SD < 0.8$ ）且共識性差異指標（CDI） $< 0.2$ （樣本標準差除以當層面指標最大平均值）為篩選門檻，符合門檻之指標代表較具重要性與高共識，應予以保留，未符合門檻之指標則予以刪除。

## (二) 層級分析法

本研究之 AHP 調查結果係採用 Power Choice 軟體針對問卷結果建立成對比較矩陣並計算其特徵向量；同時，調查結果以一致性指標 C.I. (consistence index) 及一致性比率 C.R. (consistence ratio) 作為決策群體共識程度之檢定標準。此兩項檢定值應符合小於 0.1 (C.I. < 0.1 且 C.R. < 0.1) 之門檻，決策群體評價之一致性程度始達可接受標準 (鄧振源, 2012; Saaty, 2016)。

## 肆、研究結果與討論

### 一、英、美兩國校園霸凌防制政策工具與評估機制

#### (一) 政策工具類型多元

歸納英、美兩國校園霸凌防制政策常用之政策工具實例，可以發現兩國中小學使用之政策工具類型多元，並以資訊型與組織型政策工具比例較高，以因應日益複雜的校園霸凌型態。其主因可能係中小學學生大多數尚未成年，反霸凌套裝課程與輔導諮商等工具，較能配合學校既有教育服務運作模式。此外，「霸凌行為管教措施」(權威型工具)的採用比例甚高，除反映學校執行反霸凌政策對此類工具之需求外，亦顯示英、美兩國反霸凌政策之重心，不僅在於協助與支持受凌者，更包含積極改善霸凌者不得再犯，以避免產生對其他學生學習態度與成就的負面影響。

#### (二) 政策評估機制公開且具證據本位特色

- 1 **公共部門**：係由政府不同機關及學術機構等多重管道，常態進行校園霸凌盛行率相關事項之調查統計，以獲得較為符合真實現況之校園霸凌評估資訊；同時政府主管機關反霸凌政策統計數據，在排除可辨識當事人及所屬學校資訊前提下，均相當透明公開，可供社會公眾及研究人員檢視。
- 2 **學術社群**：整體而言，使用後設分析方法進行學校層級之政策方案成效評估，係英、美等國近年主流研究趨勢，尤其以政府機構或國際組織建置的校園霸凌調查資料庫為分析比較基礎，不僅能從證據本位角度呈現不同政策工具之效用與限制，亦可在政策設計與執行過程，提供選擇政策工具之重要參考。

### 二、校園霸凌防制政策成效評估指標之建構

依據本研究問卷調查結果，在三大評估層面中平均得分高低依序為「A-形成投入」(M=4.24)、「C-產出影響」(M=4.05)及「B-執行傳送」(M=4.03)，其中以涉及目標設定、預算資源配置及法制配套等事項之「形成投入」層面，較獲中小

學教育人員群體支持（參見表 7），特別是指標 A-6「增訂父母或監護人配合管教子女在校偏差行為義務與責任之法令」獲得高度認同（ $M=4.64$ ），此一共識反映出近年來校園霸凌法令持續修正並強化對學校教師之課責，惟在學生權利受到重視之際，包含校園霸凌在內的學生偏差行為懲處或管教措施並未同步予以充實，霸凌行為人家長應負起之義務與相對責任，亦未參照英、美等先進國家經驗予以合理規範（林斌，2016；許育典，2021），因此，參照英、美中小學對「霸凌行為管教措施」（A.T.）的普遍採用，我國中小學教育人員對類似加強霸凌行為人與其家長責任之政策工具，亦明顯存在相當需求。其次在此層面得分較高指標，包含指標 A-4「每年公布地方政府聘用專業輔導人員（心理師、社工師）員額」（O.T.）、A-5「每年公布地方政府所屬學校專任輔導教師增聘員額」（O.T.）、指標 A-8「地方政府增列預算專案補助校園霸凌事件當事人（霸凌者、受凌者）之矯正、治療與輔導費用」（F.T.）及指標 A-7「增列預算專案補助學校學生輔導工作計畫並定期檢討經費成長需求」（F.T.）等，均代表學校教育人員對直接投入執行反霸凌政策資源之重視，且而此種支持態度亦連帶反映在另外兩個層面的相關指標（例如指標 B-7、C-1、C-3、C-6）。

此外，在三個層面中涉及直接或間接揭露學校防制霸凌政策統計資訊之指標，包含 A-3「定期比較並公布我國與先進國家校園霸凌事件統計分析結果」、B-5「每年公布各地方政府所屬學校校園霸凌事件統計分析結果」、B-8「每年統計公布學校採用所屬地方政府提供反霸凌套裝主題課程之比例」、C-4「未依規定通報校園霸凌事件學校之比例」、C-7「地方政府所屬學校學生因校園霸凌事件影響之傷亡率」及 C-9「每年調查公布各地方政府所屬學校教師對校園霸凌防制政策滿意度」等，均未通過設定門檻標準（ $M < 4$ ），由於此一狀況在不同層面指標皆出現，代表中小學教育人員對反霸凌政策資訊揭露的高度敏感性。而深入探討此一結果，一方面可歸因從政府主管機關到社會大眾對防制校園霸凌之重視，已使學校教師認知到霸凌行為處理不當之嚴肅後果；另一方面卻也不宜簡化解讀為學校教育人員存在「報喜不報憂」或「排斥外部監督」的慣性，畢竟現行校園霸凌檢舉管道十分多元，媒體爆料司空見慣，學校實難隱匿。故從政策執行實務檢視，中小學教育人員對學校反霸凌政策資訊揭露的抗拒，原因可能與目前中小學缺乏反霸凌業務專職人力及案件調查程序複雜有關，以業務主管單位學務處為例，其主任及組長均為教師兼任，除教學工作外，例行業務、各類定期問卷、政令宣導及相關會議等工作量相當繁重，而現行法令規定只要有疑似霸凌行為通報，幾乎都需立案調查（包含申復），惟調查程序不僅費時繁瑣，且常有事證不明確投訴或浮濫檢舉，甚至有黑函重複控訴，學校只得不斷開會調查、撰寫報告，往往造成中小學教育人員疲於奔命，不僅打擊教師士氣、消耗學校資源，也影響正常行政管理與教師兼任行政職務意願（高雄市教育產業工會，2021；陳葦芸，2022；張金章、陳建廷，2022）。換言之，現行校園霸凌事件通報與調查機制，相對複雜且缺



乏是否成案之審查程序（組織型工具），而一律立案調查及通報之處理模式，可能導致校園霸凌事件數量失真，同時，學校若遭到霸凌事件污名化，易影響後續招生，因此不難理解學校教育人員對資訊揭露之疑慮。

最後，依國內外學者之主張，在 AHP 之層級結構中，同一層級指標要素以不超過 7 個為宜（鄧振源，2012；Saaty, 2016），故在本階段問卷調查結果未符合設定門檻或是排序在第 7 位之後的指標即予以刪除，共計刪除 A-1、A-2、A-3、B-5、B-8、C-4、C-7、C-9 等 8 個指標，留下 23 個指標納入後續 AHP 權重分析。

表 7  
校園霸凌防制政策成效評估指標建構之分析

層面	指標與工具類型	M	SD	CDI
A、形成投入 (M=4.24)	A-1 定期檢討校園霸凌防制政策之具體目標。 (定期之範圍以不逾 3 年為限) (O.T.)	4.0	0.653	0.14
	A-2 定期檢討校園霸凌防制法令之適切性。 (定期之範圍以不逾 3 年為限) (A.T.)	4.05	0.635	0.14
	A-3 定期比較並公布我國與先進國家校園霸凌事件 統計分析結果 (定期以不逾 3 年為限) (I.T.)	3.90	0.842	0.18
	A-4 每年公布地方政府聘用專業輔導人員 (心理師、社 工師) 員額(O.T.)。	4.34	0.602	0.13
	A-5 每年公布地方政府所屬學校專任輔導教師增聘 員額(O.T)	4.3	0.629	0.14
	A-6 增訂父母或監護人配合管教子女在校偏差行為義務 與責任之法令(A.T.)。	4.64	0.528	0.11
	A-7 增列預算專案補助學校「學生輔導工作計畫」並定期 檢討經費成長需求 (定期以不逾 3 年為限) (F.T.)	4.29	0.627	0.13
	A-8 地方政府增列預算專案補助校園霸凌事件當事人 (霸 凌者、受凌者) 之矯正、治療與輔導費用(F.T.)	4.36	0.641	0.14
	A-9 地方政府提供具實證研究支持之反霸凌套裝主題課程 (含社會互動與情緒學習課程) 供學校使用(I.T.)	4.24	0.627	0.15
	A-10 建立誘因機制促進社區及非營利組織參與防制校園 霸凌(I.T.)	4.26	0.593	0.13
B、執行傳送 (M=4.03)	B-1 地方政府每年實施校園安全會報並公布決議執行 狀況 (I.T.)	4.03	0.663	0.16
	B-2 每一學習階段 (國中、國小) 對學生及教職員辦理 一定時數反霸凌相關議題教育宣導 (I.T.)	4.12	0.591	0.14
	B-3 設立校園事件法律諮詢服務小組並每年統計公布服務 內容(O.T.)	4.15	0.583	0.14
	B-4 整合校外機構建置「一站式服務」支援學校網絡並每年 統計公布服務內容 (O.T.)	4.14	0.623	0.15
	B-5 每年公布各地方政府所屬學校校園霸凌事件統計分析 結果 (只公布總計數據, 不揭露個別校名) (I.T.)	3.86	0.929	0.22
	B-6 每一學習階段 (國中、國小) 對教職員辦理一定時數 班級經營及校園危機管理知能研習(I.T.)	4.12	0.690	0.17
	B-7 地方政府定額補助校園霸凌事件當事人 (霸凌者、受凌 者) 之矯正、治療與輔導費用(F.T.)	4.16	0.702	0.17
	B-8 每年統計公布學校採用所屬地方政府提供反霸凌套裝主題 課程之比例(I.T.)。	3.71	0.936	0.23
	B-9 每年統計公布社區及非營利組織參與各地方政府防制校園 霸凌之內容 (I.T.)	4.02	0.714	0.17

(續下頁)

表 7

校園霸凌防制政策成效評估指標建構之分析（續）

	C-1 地方政府聘任專業輔導人員（心理師、社工師）之配置比例（專業輔導人員人數與學生人數之比例）。	4.33	0.623	0.14
	C-2 地方政府學生輔導諮商中心服務事項統計（含服務人數、處理時數與結果）。	4.19	0.717	0.17
	C-3 學校專任輔導教師配置比例（專輔教師人數與學生人數之比例）。	4.33	0.636	0.17
	C-4 未依規定通報「校園霸凌事件」學校之比例。	3.66	0.877	0.20
	C-5 高關懷學生追蹤輔導改善率。	4.1	0.715	0.17
	C-6 建立法定抽離式嚴重霸凌行為輔導管教機制，並統計公佈服務事項（含服務人數、輔導管教結果）。	4.1	0.646	0.15
C、產出影響 (M=4.05)	C-7 地方政府所屬學校學生因校園霸凌事件影響之傷亡率（每 1 千名學生之傷亡人數）。	3.79	0.811	0.19
	C-8 地方政府所屬學校校園霸凌事件發生率（每 1 千名學生之受凌者人數）。	4.01	0.783	0.18
	C-9 每年調查公布各地方政府所屬學校教師對校園霸凌防制政策滿意度（只公布各縣市總計數據，不揭露個別校名）。	3.79	0.843	0.19
	C-10 學校教師每節處理學生干擾教學偏差行為所需時間。	4.08	0.791	0.18
	C-11 學校對學生實施各項管教措施之使用率（含一般管教措施、記過、監護權人帶回管教等）。	4.0	0.795	0.18
	C-12 學校實施各項校園安全措施之使用率（含訪客出入實名管制、校園巡邏、裝設監視器、電子門禁等）。	4.19	0.748	0.17

### 三、校園霸凌防制政策成效評估指標之權重

本階段 AHP 之調查結果，專家群體在各個層面指標評價之一致性檢定，均符合設定標準（C.I.及 C.R.<0.1），而三大評估層面中以「C-產出影響」之權重值最高（0.44），其次為「B-執行傳送」（0.32），最後為「A-形成投入」（0.24）（參見表 8）。此一層面權重結果顯示專家群體將「C-產出影響」層面視為反霸凌政策評估指標系統之核心，排名整體權重前三名的指標均屬此一層面中的「影響」指標，而此三個指標（C-8「地方政府所屬學校校園霸凌事件發生率」、C-10「學校教師每節處理學生干擾教學偏差行為所需時間」、C-11「學校對學生實施各項管教措施之使用率」）均屬國際組織或先進國家相關調查的常態項目，反映專家群體不僅具有「政策影響」指標優先及透過此類指標引導政策形成與執行改善的共識，其對影響層面指標之偏好，亦大致與國際發展主流經驗接軌。

此外，在「A-形成投入」及「B-執行傳送」兩個層面中，名列整體權重前二分之一的指標中（共有 A-7、A-8、A-9、B-2、B-4、B-6、B-7），包含資訊型、財政型工具（各 3 個）及組織型工具（1 個），代表專家群體一方面雖與中小學教育人員一樣重視財政型工具，理解政策品質提昇需有穩定財源挹注；另一方面專家群體亦關切不同工具之配合運用，例如引進具實證研究支持之反霸凌套裝主題課程（指標 A-9）以及整合校外機構建置「一站式服務」支援學校網絡並每年統計公布服務內容（指標 B-4），均受到專家群體的支持。

同時，值得關注的是指標 C-12「學校實施各項校園安全措施之使用率（含訪客出入實名管制、校園巡邏、裝設監視器、電子門禁等）與指標 C-10、C-11 雖然均受到專家群體之明顯支持，且係先進國家政策行之有年的政策評估標的，但目前均非我國校園霸凌防制政策之常態統計調查資訊，也導致不易進行跨國政策比較。另外，專家群體對指標 A-6「增訂父母或監護人配合管教子女在校偏差行為義務與責任之法令」似乎不及學校教育人員重視（整體權重排序落在後二分之一），合理的解釋可能係中小學教師身處政策執行第一線，同時承受霸凌事件學生家人與外部機關監督之雙重壓力，與專家群體對政策工具的偏好不免有所差異，而專家群體也可能考量我國國情與法制系統與英、美等國存在相當差異，故較在意其他政策工具之配置以及師生支持系統的整合。

表 8  
校園霸凌防制政策成效評估指標之相對權重

層面	層面權重	指標(工具類型)	層面權重	整體權重	整體權重排名	統計值
A 形成投入	0.24	A-4 (O.T.)	0.051	0.012	21	$\lambda_{\max}=7.20$ C.I.=0.033<0.1 C.R.=0.025<0.1
		A-5 (O.T.)	0.060	0.014	20	
		A-6 (A.T.)	0.148	0.035	14	
		A-7 (F.T.)	0.188	0.049	8	
		A-8 (F.T.)	0.205	0.048	9	
		A-9 (I.T.)	0.221	0.052	6	
B 執行傳送	0.32	A-10 (I.T.)	0.127	0.030	16	$\lambda_{\max}=7.07$ C.I.=0.012<0.1 C.R.=0.009<0.1
		B-1 (I.T.)	0.061	0.020	18	
		B-2 (I.T.)	0.140	0.045	10	
		B-3 (O.T.)	0.115	0.037	13	
		B-4 (O.T.)	0.178	0.057	5	
		B-6 (I.T.)	0.160	0.051	7	
		B-7 (F.T.)	0.223	0.071	4	
B-9 (I.T.)	0.123	0.039	12			

(續下頁)

表 8

校園霸凌防制政策成效評估指標之相對權重（續）

C 產出影響	產出 (0.10)	C-1	0.121	0.012	21	$\lambda_{\max}=5.07$ C.I.=0.017<0.1 C.R.=0.015<0.1
		C-2	0.119	0.011	23	
		C-3	0.150	0.015	19	
		C-5	0.29	0.029	17	
		C-6	0.32	0.031	15	
		C-8	0.23	0.079	3	
	影響 (0.34)	C-10	0.328	0.112	1	$\lambda_{\max}=4.018$ C.I.=0.006<0.1 C.R.=0.015<0.1
		C-11	0.309	0.106	2	
		C-12	0.133	0.045	10	

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）英、美反霸凌政策工具多元且政策評估機制與指標相對完整

整體而言，英、美兩國校園霸凌防制政策之常見政策工具，均有完整法制配套作為執行基礎，同時，兩國反霸凌政策目標係同時兼顧學生身心安全及學習成效，故在使用政策工具類型上，雖以組織型及資訊型工具為主，但是權威型及財政型工具始終具有一定比例，呈現多元並進的狀態。而我國現行校園霸凌防制政策工具，明顯偏重組織型及資訊型工具，缺乏其他類型工具，使學校教育人員在選擇工具時缺乏彈性，較不易因應各種霸凌個案。

此外英、美等國校園霸凌防制政策評估發展，係以建構充實評估指標、數據及各類反霸凌方案之成效評估為主流趨勢，重心在於呈現不同防制霸凌措施之效用與限制，且透過證據本位角度提供政府部門選擇政策工具之參據。而我國現行反霸凌政策係以發展個別反霸凌措施及相關法令之修正調整為主，在建立政策方案成效評估指標系統上相對不足，導致缺乏衡量政策效益及利害關係人意見之工具，亦在政策資訊揭露上相對保守，不利於反霸凌政策品質之提昇。

## (二) 政治社群與專家社群在改善財務型與組織型政策工具及引進具實證效果新工具上呈現共識，而後者偏好採用「產出影響」層面之成效評估指標

政策成效評估指標不僅用以檢視政策執行結果，更可作為引導政策精進改善的上層工具，而我國政治社群與專家社群在校園霸凌防制政策成效評估指標發展上，分別具有以下偏好及共識：

- 1 **政治社群**：中小學教師因屬學校內部直接執行政策之利害關係人，對資源投入及法制配套等事項之「A-形成投入」層面較為支持，尤其對權威型工具（例如指標 A-6「增訂監護權人配合管教子女在校偏差行為義務與責任之法令」）及相關增加人力與經費的組織型及財政型工具明顯偏好，惟對部份揭露學校反霸凌統計數據的資訊型工具存在疑慮。
- 2 **專家社群**：AHP 專家群體之權重偏好傾向「C-產出影響」層面，對校園霸凌盛行率（指標 C-8）、教師每節處理學生干擾教學偏差行為所需時間（指標 C-10）及學校對學生實施各項管教措施使用率（指標 C-11）等影響學生安全與學習環境指標相當關注，亦即聚焦於政策品質及學生權益的實質變化。同時，相對於中小學教育人員，專家群體較不特別偏好權威型工具，而係重視反霸凌網絡系統之整合與多元工具之使用。

此外，歸納政治社群與專家群體整體意見呈現兩個明顯傾向：其一為引進具實證結果支持的新政策工具及調查事項，例如套裝主題課程（指標 A-9）、統計學校各項校園安全措施使用率及教師處理學生干擾教學偏差行為所需時間（指標 C-10、C-12）等；其二為改善現有政策工具內涵，特別是財務型與組織型工具，例如指標 A-7（增列預算專案補助學校學生輔導工作計畫並定期檢討經費成長需求）、指標 A-8（地方政府增列預算專案補助校園霸凌事件當事人之矯正、治療與輔導費用以及指標 B-4（整合校外機構建置一站式服務支援學校網絡）等，凡此均可作為未來我國反霸凌政策工具及成效評估指標調整、發展之依循方向。

## 二、建議

- (一) 我國校園霸凌防制政策主管機關應推動建立常態政策成效評估系統及資料庫，並定期進行政策成效評估指標之調查，特別是有關反霸凌政策產出與影響之評估指標，應優先考量納入調查範圍。
- (二) 我國反霸凌政策工具應朝向多元充實方向發展，避免政策工具類型過於僵化集中，無法因應日新月異的霸凌行為。具體原則應先改善現有組織型與財務型工具之內涵，優先依學校本位需求寬列經費、增加專業人力並引進具有實證效果之創新政策工具；其次應修正相關反霸凌法令，補強有關學生父母或監護人配合管教子女偏差行為之法制規範，以降低學校教育人員執行校園霸凌防制政策過程之壓力。

(三) 考量英、美政策評估實務以及國際組織之研究結果，反霸凌政策資訊的適當揭露實有必要，惟在推動或調整相關資訊型工具前，宜先處理我國現行校園霸凌通報與調查機制之爭議，進行校園霸凌事件立案預審機制或處理程序簡化等相關後續研究，以減少學校層級政策執行之困擾。

## 誌 謝

本文改寫自科技部補助專題研究計畫（MOST 109-2410-H-024-015-SSS）之研究成果，承蒙審查委員提供寶貴意見，在此一併致謝。

## 參考文獻

- 丘昌泰（2013）。**公共政策：基礎篇**（五版）。巨流圖書。
- 【Chiou, Chang-tay (2013). *Public policy* (5<sup>th</sup> ed.). Chuliu Book.】
- 江明修、曾冠球（2020）。**解讀政策評估：領導者的決策心法**。五南圖書。
- 【Chiang, Min-hsiu; Tseng, Kuan-chiu (2020). *Interpreting policy evaluation: A leader's decision-making approach*. Wu-Nan Book.】
- 李允傑（2011）。政策管理與執行力：跨域治理觀點。**T&D 飛訊**，111，1-16。
- 【Lee, Jack Yun-jie (2011). Policy management and implementation: Perspective of cross-sectors governance. *Training & Development, T&D, 111, 1-16.*】
- 李東明（2021）。多準則群體決策法在評選室內設計師之應用。**設計學報**，26（1），39-57。
- 【Lee, Tung-ming (2021). Application of multi-criteria group decision-making method in the selection of interior designers. *Journal of Design, 26(1), 39-57.*】
- 李孟訓、劉冠男、丁神梅、林俞君（2007）。我國生物科技產業關鍵成功因素之研究。**東吳經濟商學學報**，56，27-51。
- 【Lee, Meng-shiunn; Liu, Kuan-nan; Ting, Shen-mei (2007). A study on the key success factors of biotechnology industry in Taiwan. *Soochow Journal of Economics and Business, 56, 27-51.*】
- 李雅婷、葉晉嘉、陳為彤（2016）。優質教學案例指標建構之研究。**師資培育與教師專業發展**，9（2），89-111。

- 【Lee, Ya-ting; Yeh, Chin-chia; Chen, Wei-tung (2016). A study on the construction of criteria for good teaching cases. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 9(2), 89-111.】
- 吳定 (2013)。公共政策辭典。五南圖書。
- 【Wu, D. (1998). *The dictionary of public policy*. Wu-Nan Book.】
- 吳定 (2017)。公共政策。五南圖書。
- 【Wu, D. (2017). *Public policy*. Wu-Nan Book.】
- 吳宗憲 (2018)。如何評估道德政策執行績效？以我國地方政府動物保護績效指標之建構為例。文官制度季刊，10 (2)，85-114。
- 【Wu, Chuanghsien (2018). How to evaluate administrative performance of morality policy? A case of Taiwan local government's animal protection, *Journal of Civil Service*, 10(2), 85-114.】
- 吳瓊恩、李允傑、陳銘薰 (2005) (二版)。公共管理。國立空中大學。
- 【Wu, Chyung-en; Lee, Jack Yun-jie; Chen, Ming-shiun (2005). *Public management*. (2<sup>nd</sup> ed.). National Open University.】
- 邱榆淨、邱守序 (2018)。汽車製造商自中國採購之供應鏈風險關鍵因素分析。臺大管理論叢，28 (2)，61-96。
- 【Chiu, Yu-jing; Chiu, Shou-hsu (2018). Key factors of supply chain risk for the procurement of automobile manufacturer from China. *NTU Management Review*, 28(2), 61-96.】
- 林斌 (2014)。英美校園霸凌防制政策：教育法之觀點。當代教育研究，22 (3)，49-89。
- 【Lin, Bin (2014). School anti-bullying policies in the UK and USA: A perspective of education law. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(3), 49-89.】
- 林斌 (2016)。國中學生家長管教子女在校偏差行為法制義務指標與權重之研究。教育學誌，35，45-83。
- 【Lin, Bin (2016). The study of the legal obligation indicators and weight system of public junior high school parents for discipline their children's deviation behavior in school. *Journal of Education*, 35, 45-83.】
- 林斌 (2019)。校園霸凌防制政策與實務：政策工具之觀點。華騰文化。
- 【Lin, Bin (2019). *The school bullying prevention policies and practices: Perspective of policy instruments*. Far Terng Culture.】
- 林斌 (2022)。校園霸凌防制政策之成效評估：利害關係人之觀點。臺灣教育評論月刊，11 (8)，166-173。



- 【Lin, Bin (2022). The outcome evaluation of school bullying prevention policies: Perspective of stakeholders. *Taiwan Educational review monthly*,11(8),166-173.】
- 林維真、黃瑩 (2013)。應用 AHP 探討公共圖書館推廣電子書閱讀服務決策因素。  
**圖書資訊學刊**，**11** (2)，117-148。
- 【Lin, Wei-jane; Huang, Chin-ying (2013). Understand public libraries decisions on ebook extension service: An AHP analysis. *Journal of Library and Information Studies*, 11(2),117-148.】
- 柯于璋 (2012)。政策移植與移植政策評估指標之建立--結合政策過程與知識應用之雙元演化觀點。**公共行政學報**，**43**，63-90。
- 【Ke, Yu-chang (2012). The study of policy transfer and the construction of evaluation indicators for transfer policies: A dual evolutionary prospect of integrating policy process and knowledge utilization. *Journal of Public Administration*,43,63-90.】
- 柯志昌、謝濬鈞 (2015)。新竹都會治理指標之合理性建構研究－德爾菲技術應用暨政策意涵分析。**東吳政治學報**，**33** (3)，1-73。
- 【Ko, Chih-chang; Hsieh, Chun-chun (2015). The rational formulation of governance indicators for the Hsinchu metropolitan area--An analysis of the application of the delphi technique and policy. *Soochow Journal of Political Science*,33(3),1-73.】
- 高雄市教育產業工會 (2021)。代轉田寮區新興國小家長會暨新興里辦公室聯合聲明：停止黑函攻擊、還給偏鄉孩子一個潔淨的學習環境。  
[www.keu.org.tw/keu\\_mobile/newView.aspx?keuNewsId=18492](http://www.keu.org.tw/keu_mobile/newView.aspx?keuNewsId=18492)
- 許育典 (2021)。校園霸凌防制準則 2020 年修法評釋。**月旦法學**，**308**，212-220。
- 【Hsu, Yue-dian (2021). The comments on amendments of the school bullying prevention canon rule 2020. *The Taiwan Law Review*,308,212-220.】
- 教育部 (2011)。教育部九十九年各級學校校園事件統計分析報告。教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。
- 【Ministry of Education(2011). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2000*, Ministry of Education. Campus security report center, Ministry of Education.】
- 教育部 (2016)。教育部 104 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告。  
<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=462&MergedId=0dfdce9130f548dfad971abf03a21804>
- 【Ministry of Education(2016). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2015*.】

教育部 (2017a)。中華民國教育統計 (民國 106 年版)。教育部。

【Ministry of Education(2017a). *Education statistics 2017, the Republic of China*. Ministry of Education.】

教育部 (2017b)。教育部 105 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告。

<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=473&MergedId=ad13cbbb33494e87b8d9c810abb6db6d>

【Ministry of Education(2017b). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2016*.】

教育部 (2018a)。各級學校防制校園霸凌執行計畫。

<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/refile/8795/80544/d8c1418b-9e49-44dd-9b2c-fa147bedf2f3.pdf>

【Ministry of Education(2018a). *Implementation plan for schools at all levels to prevent school bullying*.】

教育部 (2018b)。教育部 106 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告。

<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=478&MergedId=c56afca3ab0d4f18b39fc1e4e629a6ec>

【Ministry of Education(2018b). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2017*.】

教育部統計處 (2019)。107 學年度國民小學、國民中學校別資料。

[https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News\\_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&ms=91B3AAE8C6388B96&s=9D1CE6578E3592D7](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&ms=91B3AAE8C6388B96&s=9D1CE6578E3592D7)

【Department of statistics, Ministry of Education(2019). *2018-2019 school year elementary school, middle school type information*.】

教育部 (2020)。教育部 108 年各級學校校園安全及災害事件分析報告。

<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=497&MergedId=b35d55b6030b4ddeb3d03ad8b769c4e>

【Ministry of Education(2020). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2019*.】

教育部 (2021)。教育部 109 年各級學校校園安全及災害事件分析報告。

<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=504&MergedId=83a8f152f88c4bf19f42317bd7f3eb2a>

【Ministry of Education(2021). *Analysis report on campus safety and disaster incidents of schools at all levels in 2020*.】

陳葦芸 (2022)。強制教師兼任行政，等於為基層教育埋下未爆彈。獨立評論@天

下。 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/11906>

- 陳靜薇、廖益興（2017）。國民小學教師專業發展評鑑指標建構之研究--以桃園市為例。《中華行政學報》，20，37-57。
- 【Chen, Ching-wei; Liao, I-hsing (2017). A study of the construction of teachers' professional development evaluation indicators for elementary schools in Taoyuan city. *The Journal of Chinese Public Administration*, 20, 37-57.】
- 彭文萱、林容妃、陳景期（2012）。國小優質科學教師教學專業發展指標及權重分配系統之建置：科學教師社群之觀點。《教育實踐與研究》，25（2），131-162。
- 【Peng, Wen-hsuan; Lin, Lung-fei; Chen, Ching-chi (2012). A study on developing exemplary science teachers' professional development evaluation indicators and a weighting system for Taiwanese science teachers in elementary schools. *Journal of Education Practice and Research*, 25(2), 131-162.】
- 張四明（2020）。臺灣 2020 年新冠肺炎防疫大作戰之啟示：政策工具觀點分析。《文官制度季刊》，12（4），1-32。
- 【Chang, Ssu-ming (2020). Inspiration of Taiwan's battle against COVID-19 pandemic in 2020: A policy tools perspective. *Journal of Civil Service*, 12(4), 1-32.】
- 張民杰（2015）。教師親師溝通能力指標及權重體系建構之研究。《教育政策論壇》，18（3），141-169。
- 【Chang, Min-chie (2015). The construction of competence indicators and weight system of parent-teacher communication for teachers. *Educational Policy Forum*, 18(3), 141-169.】
- 張正杰、羅綸新（2016）。分析海洋教育議題學習內涵之重要性。《課程與教學》，19（2），53-81。
- 【Chang, Cheng-chieh; Lwo, Lwun-syin (2016). A research on the importance of the learning contents of marine education. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 19(2), 53-81.】
- 張世璿、丁一顧（2016）。國民小學教師領導核心能力指標建構之研究。《新竹教育大學教育學報》，33（1），1-38。
- 【Chang, Shih-hsuan; Ting, Yi-ku (2016). Establishment of core competency indicators of teacher leadership for elementary school teachers. *Educational Journal of NHCUE*, 33(1), 1-38.】
- 張金章、陳建廷（2022）。校園霸凌防制推動現況及建議。《臺灣教育評論月刊》，11（3），121-127。
- 【Chang, Chin-chang; Chen, Jian-ting (2022). The status quo and suggestions of school bullying prevention pushing. *Taiwan Educational review monthly*, 11(3), 121-127.】

張奕華、許丞芳 (2009)。國民中小學校長科技領導指標建構之研究。《教育行政與評鑑學刊》，7，23-48。

【Chang, I-hua; Hsu, Cheng-fang (2009). The construction of performance criteria for technology leadership of elementary and secondary school principals. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 7, 23-48.】

張卿卿、陶振超 (2015)。《傳播行為輪廓 (第二冊：青少年 2014 年數據)》。科技部台灣傳播調查資料庫(TCS)2012-2014 年調查面訪資料。

<http://www.crctaiwan.nctu.edu.tw/>

【Chang, Ching-ching; Tao, Chen-chao (2015). *Communication behavior figure (Book 2: Youth 2014 data)*. Ministry of Science and Technology, Taiwan Communication Survey, (TCS)2012-2014 survey.】

曾冠球 (2016)。從政策評估觀點精進我國個案計畫之審議機制。《國土及公共治理》，4 (3)，58-68。

【Tseng, Kuan-chiu (2016). Improve the review mechanism of case plan in Taiwan: From the perspective of policy evaluation. *Public Governance Quarterly*, 4(3), 58-68.】

鄧振源 (2012)。《多準則決策分析：方法與應用》。鼎茂圖書。

【Teng, Junn-yuan (2012). *Multiple criteria decision making: Methods and applications*. Tingmao Book.】

黃志豪、秦夢群 (2019)。臺灣高等教育資歷架構指標建構之研究。《教育與心理研究》，42 (1)，1-38。

【Huang, Chih-hao; Chin, Joseph Meng-chun (2019). A study on the construction of indicators for the Taiwan framework for higher education qualifications. *Journal of Education & Psychology*, 42(1), 1-38.】

黃彥融 (2016)。《國民教育階段融合教育政策評估指標之建構及其應用》[未出版博士論文]。國立臺灣師範大學。

【Huang, Yan-Rong (2016). *The construction of the evaluation indicators for inclusive education and its application at the compulsory education level* (unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University.】

黃建翔、吳清山 (2019)。高中職校長翻轉領導指標權重體系之建構。《教育與心理研究》，42 (3)，1-26。

- 【Huang, Chien-hsiang; Wu, Ching-shan (2019). The indicators and weight system of flipping leadership principals in senior and vocational high schools. *Journal of Education & Psychology*,42(3), 1-26.】
- 劉秀曦 (2013)。高等教育政策工具之探析：大學評鑑結果與政府經費分配之連結。*教育研究與發展*，9 (3)，31-58。
- 【Liu, Hsiu-his (2013). An analysis of policy instruments for higher education: The connection between the results of university evaluation and the allocation of funding. *Journal of Educational Research and Development*,9(3),31-58.】
- 賴志峰 (2021)。國民小學校長凝聚力領導能力指標之建構。*教育政策論壇*，24(1)，081-116。
- 【Lai, Chih-feng (2021). The construction of elementary school principals' coherent leadership competence indicators. *Educational Policy Forum*,24(1),081-116.】
- 鄭進斛 (2015)。國民小學校務評鑑指標建構之研究。*教育經營與管理研究集刊*，11，59-88。
- 【Cheng, Chin-hu (2015). The research of construction elementary school of evaluation indicators. *Bulletin of Educational Entrepreneurship and Management*,11,59-88.】
- 盧延根 (2017)。校園霸凌事件與建構友善校園環境之研析 (立法院法制局)。  
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=162925>
- 【Lu, Yan-gen (2017). *Research and analysis of school bullying incidents and the construction of a friendly campus environment* (Legislative Yuan, Legislative Affairs Bureau).】
- 謝卓君 (2017)。從政策工具選擇省思臺灣高等教育治理。*教育研究集刊*，63 (3)，41-75。
- 【Hsieh, Chuo-chun (2017). Reflections on governance of Taiwan Higher Education based on an analysis of government choice of policy instruments. *Bulletin of Educational Research*,63(3),41-75.】
- 衛生福利部國民健康署 (2017)。105 年度國中學生健康行為調查報告。  
[https://www.hpa.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/7925/File\\_7471.pdf](https://www.hpa.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/7925/File_7471.pdf)
- 【Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare(2017). *2016 survey report on health behavior of junior high school students.*】

- Agron, P., Berends, V., Ellis, K., & Gonzalez, M. (2010). School wellness policies: Perceptions, barriers, and needs among school leaders and wellness advocates. *Journal of School Health, 80*(11), 527-535.
- Ansary, N, Elias, M, Greene, M., & Green, S.( 2015). Guidance for schools selecting anti-bullying approaches: Translating evidence-based strategies to contemporary implementation realities. *Educational Researcher, 44*(1), 27-36.
- Cairney, P. (2012). *Understanding public policy: Theories and issues*. Palgrave Macmillan.
- Capano, G., & Lippi, A.(2017). How policy instruments are chosen: patterns of decision makers' choices. *Policy Sciences, 50*(2), 269-293.
- Carmona, M. (2017). The formal and informal tools of design governance. *Journal of Urban Design, 22*(1), 1-36.
- Centre for Education Statistics and Evaluation ( 2017 ) . *Anti-bullying interventions in schools – what works?* NSW Department of Education.
- Cornell, D., and Limber, S.P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist, 70*(4), 333-343.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138-149.
- Cullen, D. (2009). *Columbine*. Twelve Hachette Book Group.
- Cunningham, C., Rimas, H., Mielko, S., Mapp, C., Cunningham, L., Buchanan, D., Vaillancourt, T., Chen, Y., Deal, K., & Marcus, M. (2016) .What limits the effectiveness of anti-bullying programs? A thematic analysis of the perspective of teachers. *Journal of School Violence, 15*(4), 460-482.
- Department for Education. (2016). *Behaviour and discipline in schools : Advice for headteachers and school staff*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/488034/Behaviour\\_and\\_Discipline\\_in\\_Schools\\_-\\_A\\_guide\\_for\\_headteachers\\_and\\_School\\_Staff.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/488034/Behaviour_and_Discipline_in_Schools_-_A_guide_for_headteachers_and_School_Staff.pdf)
- Department for Education. (2017a). *Preventing and tackling bullying: Advice for head teachers, staff and governing bodies*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/623895/Preventing\\_and\\_tackling\\_bullying\\_advice.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623895/Preventing_and_tackling_bullying_advice.pdf)

- Department for Education. (2017b). *Exclusion from maintained schools, academies and pupil referral units in England : Statutory guidance for those with legal responsibilities in relation to exclusion*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/641418/20170831\\_Exclusion\\_Stat\\_guidance\\_Web\\_version.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/641418/20170831_Exclusion_Stat_guidance_Web_version.pdf)
- Department for Education. (2012). *Pupil behaviour in schools in England* (DFE-RR218). Department for Education.
- Diliberti, M., Jackson, M., and Kemp, J. (2017). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: Findings from the school survey on crime and safety: 2015–16 (NCES 2017-122)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M.T., Embry, D., Poduska, J.M., and Ialongo, N.S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to prevent and tackle bullying and school violence: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. NESET II report. Publications Office of the European Union.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Holstein, B., Hetland, J., Currie, C., Grabhainn, S., Gaspar de Matos, G., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99, 907-914.
- Finley, L. L. (2014). *School violence: A reference handbook*. ABC-CLIO.
- Gaffney, Hannah & Farrington, David & Ttofi, Maria (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31.
- Godfrey, R. (2005). *Under the bridge: The true story of the murder of Rina Virk*. New York: Simon & Schuster.
- Gorard, S. & See, B.H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal* 37(4): 671-690.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., and Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.

- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45-69.
- Hatzenbuehler, M.L., and Keyes, K.M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S21-S26.
- Hatzenbuehler, M.L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S.I., Hertz, M.F., & Ramirez, M.R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, 169(10), 1-8.
- HBSC (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. WHO Publication No. 7.  
[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1)
- Hood, C. (1986). *The tools of government*. Chatham House Publishers.
- Hood, C., & Margetts, H. (2007). *The tools of government in the digital age*. Palgrave Macmillan.
- Howlett, M., Ramesh, M., Perl, A. (2020). *Studying public policy: Principles and processes*. Oxford University Press.
- Howlett, M. (2019). *The policy design primer: Choosing the right tools for the job*. Routledge.
- Howlett, M., Eliadis, P., & Hill, M. (2005). *Designing government: From instruments to governance*. McGill Queens University Press.
- Howlett, M. (2011) . *Designing public policies: Principles and instruments*. Routledge.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Irwin, V., Wang, K., Cui, J., Zhang, J., and Thompson, A. (2021). *Report on Indicators of School Crime and Safety: 2020* (NCES 2021-092/NCJ 300772). NCES, U.S. Department of Education.
- Jimerson, S., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *The handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge.
- John, P. (2011). *Making policy work*. Routledge.
- John, P. (2016). Behavioral approaches: How nudges lead to more intelligent policy design. In B. G. Peters & P. Zittoun (Eds.), *Contemporary approaches to public policy* (pp. 113-131). Palgrave Macmillan.



- Kalutara, P., Zhang, G., Setunge, S. & Wakefield, R. (2018). Prioritising sustainability factors for Australian community buildings' management using analytical hierarchy process (AHP). *International Journal of Strategic Property Management*, 22(1): 37–50.
- Keeney, S, Hasson, F., & McKenna, H. (2011). *The Delphi technique in nursing and health Research*. Wiley-Blackwell.
- Kraft, E. M., & Furlong, R. S. (2013). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. CQ Press.
- Kumar, A. and Dash, M.K. (2014) .Factor exploration and multi-criteria assessment method (AHP) of multi-generational consumer in electronic commerce. *Int. J. Business Excellence*, 7(2), 213–236.
- Larson, J., Smith, D. C., & Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A.Thomas & J. Grimes(Eds.), *Best practices in school psychology IV*, 2 (pp.1081-1097). National Association of School Psychologists.
- Lawner, E., & Terzian, M. (2013). *What works for bullying programs: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions*. Child Trends.  
[https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/10/briefing\\_bullying5\\_anm1.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/10/briefing_bullying5_anm1.pdf)
- Le Galès , P. (2011). Policy instruments and governance. In Mark Bevir (Ed.), *The SAGE handbook of governance* (pp.142-159). SAGE.
- MacRae, D.(2011 ). *Policy indicators: Links between social science and public debate*. The University of North Carolina Press.
- Memon, M., & Ting, H., Cheah, J-H & Thurasamy, R., Chuah, F., & Cham, H. (2020). Sample size for survey research: Review and recommendations. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 4(2), i-xx.
- Migliaccio, T. & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Ashgate Publishing.
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

- OECD(2015).*Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Ofsted (2015a) . *School inspection handbook*. Ofsted.
- Ofsted (2015b) . *About us*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). Routledge.
- Peters, B.G. (2005) .Policy instruments and policy capacity. In Painter M., Pierre J. (eds.), *Challenges to state policy capacity* (pp.73-91). Palgrave Macmillan.
- Public Health England (2017). *Commissioning cost-effective services for promotion of mental health and wellbeing and prevention of mental ill-health*. PHE.
- Radhakrishn, B.R. & Relado, Z.R. (2009). A Framework to Link Evaluation Questions to Program Outcomes. *Journal of Extension*, 47(3).  
<https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol47/iss3/17>
- Raskauskas, J. (2013). Bullying: Students hurting students. In Jonathan Sandoval (Ed), *Crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (pp. 85-105). Routledge.
- Richardson, Dominic & Hiu, F. (2018). *Developing a global indicator on bullying of school-aged children*. UNICEF office of research.  
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/WP%202018-11.pdf>
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24–39.
- Rossi, H. Peter, Lipsey, W. Mark & Henry, T. Gary. (2019). *Evaluation: A Systematic approach*. Sage.
- Saaty T. L. (1994). *Fundamentals of decision making with the analytic hierarchy process*. RWS Publications.
- Saaty, T. L. (2016). *Decision making for leaders: The analytic hierarchy process for decisions in a complex world*. RWS Publications.
- Salamon, L. (Ed.) (2002). *The tools of government: A guide to the new governance*. Oxford University Press.

- Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018: Insights and interpretations*. OECD.
- Schneider, A.L., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. University Press of Kansas.
- Schumann, A. (2016). *Using outcome indicators to improve policies: Methods, design strategies and implementation*. OECD Regional Development Working Papers, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm5cgr8j532-en>
- Smith, P. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 142–164.
- Stop-bullying (2018). *Laws & Policies*. <https://www.stopbullying.gov/resources/laws>
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Research Report, DFE-RR098. Department for Education.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.
- U.S. Department of Education.(ED)(2011). *Analysis of State bullying laws and policies*. U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education (2014). *Policy statement on expulsion and suspension policies in early childhood settings*. <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/policy-statement-eece-expulsions-suspensions.pdf>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157–176.
- Weaver, L. M., Brown, D. B., Weddle, D. B., & Aalsma, M. C. (2013). A content analysis of protective factors within states' antibullying laws. *Journal of School Violence*, 12(2), 156-173.
- Wong, K., Li, H. (2008). *Application of the analytic hierarchy process (AHP) in multi-criteria analysis of the selection of intelligent building systems*. *Building and Environment*, 43(1), 108-125.



# 大學生關懷與正義兩難情境思維判斷之研究

黃崇恩

國立臺南大學教育學系

陳煥文

國立臺南大學教育學系助理教授

## 摘 要

本研究使用自編符合日常生活脈絡情境的「關懷與正義思維兩難情境量表」來探討該量表的心理計量特徵，並瞭解台灣大學生在關懷與正義思維兩難情境的道德思維判斷傾向，以及探討個人在不同情境下，因親疏遠近的不同關係所做的道德判斷反應組型的特徵。

根據 203 位受試者的實徵資料，量表透過因素分析，得到「機會資源分配偏愛」和「侵權傷害偏愛」等兩個因素。而資料顯示台灣大學生整體而言略微傾向於關懷思維取向，且受試者會因為不同情境、不同的親疏遠近的關係、是否置身其中，而有不同的反應。整體跨情境平均而言，對摯友、兄弟姐妹、父母的關係，有 60%至 65%的受試者作出關懷判斷，而對普通朋友則驟降至 25%，形成明顯的分界線。

關鍵字：關懷、正義、道德思維、道德判斷兩難

## **The Study of College Students' Moral Judgment on Care vs Justice Dilemmas**

Chung-En Huang

Department of Education, National University of Tainan

Huan-Wen Chen

Assistant Professor, Department of Education  
National University of Tainan

### **Abstract**

The purpose of this research is to employ a scale of daily life dilemmas about care vs justice conflicts to explore the psychometric properties of the scale and understand the tendency of college students' moral reasoning about care vs justice dilemmas. This study also investigated the effect of relations with different intimacy distance on the characteristics of the response patterns of subjects' moral judgments under different situations.

Based on empirical data of 203 subjects, two factors, namely positive favoring of resource distribution and partiality toward acts of infringement of rights, were extracted from factor analysis. The results indicated that the performance of college students on the scale, in general, tended to be slightly care-oriented. In addition, subjects' responses would vary depending on the different situations of dilemmas and relations of intimacy distance. Whether respondents are situated in the dilemmas may also have effects on generating different responses. The proportions of making care judgments range, on average, from 60% to 65% across different situations for the relations of close friends, siblings, and parents. The proportions of making care judgments decrease quickly to 25% for the relation of normal friends, forming a clear-cut boundary line with those obtained from the relations of close friends, siblings, and parents.

**Keywords:** care, justice, moral reasoning, moral dilemmas

## 壹、緒論

早期西方自由主義的價值觀為政治上的主流思維，在生活中也已經成為普遍的思想。但是經歷時間的驗證，可以發現到不同文化或者不同環境的人，並不完全是以正義為主要的考量。學者們發現自由主義的許多預設及主張，容易造成在公共領域的事務上冷漠的情形，以及個人與社群的人際關係的分離，漸漸產生個人心靈上的疏離（簡成熙，2001）。因此後來的社群主義，多元文化主義對於自由主義的觀點，提出一些修正，開啟爭議的議論。

自由主義者強調以「正義」為主軸，主張理性、平等性、普遍性與目的性為思想，有名的政治哲學家 Rawls（1971）就以著作《正義論》（*A theory of Justice*）來說明他對正義的解釋。Kohlberg（1981）接著延續 Rawls 的思維，並承襲 Kant 的理論發展，出版了《道德發展理論》（*Essays on moral Development, Vol. One: The Philosophy of Moral Development*）一書，提出道德發展的理論。他利用不同年紀的孩童及青少年，如何化解道德兩難的方法，探討道德的影響。像是漢斯倫藥的例子，Kohlberg 藉著實證性的訪談，發現孩子及青少年，在面臨道德兩難時，有著不同的解決方法，進而探討孩子及青少年的道德思維模式。

稍後，Kohlberg 的學生 Gilligan（1982）出版「不同的聲音：心理學理論與女性發展」（*In a Different Voice: Psychological theory and Women's Development*），針對 Kohlberg 的理論給予批判，並發展了關懷倫理（*ethics of care*），說明了道德不完全是以正義為原則基礎的。關懷思維與正義思維的爭議，對人而言，是個值得關注的論題。

### 一、正義思維

Sandel（2009）把正義思考分成三條路，一是功利主義，二是正義與自由，三是美德的正義觀。Kant 在正義上面傳達的理論，與基於社會契約的正義論較契合。Kant 反對功利主義，他認為正義政體應該旨在為個人自由與他人自由之間尋求和諧，根據 Dworkin 所稱的「中立性論旨」（*the neutrality thesis*），國家或團體不應該受到任何一種人理想或價值的影響，而產生偏袒，政府應該承認每個人的差異性，然後給予公正的對待（Dworkin, 1978）。也就是說，自由主義注重個人的權利，講求公平，公領域上的規範是建立在各種契約上，除非個人違反了契約規定，否則自由主義堅持保障個人權利為優先。

Kohlberg 深受 Kant 和 Piaget 區分自主和他律道德的影響，Kant 和 Piaget 在道德自主的論述提供 Kohlberg 主要的理論啟發（Colby & Kohlberg, 1987）。他律道德是對權威以及權威制定之規則的單向尊重，公平是被解讀為服從權威及他們的神聖規則。自主道德則建立在同儕間的相互尊重、互惠、平等。公平是被理解為自主共同約定的合作及互惠交換。Kant 的普世性（*universality*）和 Piaget 的可逆性（*reversibility*）概念是緊密關聯的，意指行為者自己的觀點和從他人角度的觀點是可互換的；自主的道德判斷涵蓋相互的和互惠的角色取替，在特定情境當中的所有行動者都會考量到彼此的利益、主張和觀點，而他律的道德並沒包括角色取替，且只從單一的角度或觀點來看待事物。此外，Kohlberg 的正義公平取向則深受

Rawls 的正義公平原則的影響，這個取向是在界定自由、平等、互惠的關係。Rawls 認為正義是社會的第一美德，在無知之幕下所推得的正義原則將優先注重基本自由權的保護及社會經濟和資源分派機會的公正平等，收入分配的不均等必須以照顧最弱勢者的利益為最優先。承襲 Kant 的思想，Piaget 認為道德即是對規則的尊重、正義感、相互尊重、平等、互惠等（葉紹國，1996）。這些普遍存在的道德思維，主要是維持對於每個人的公平公正，也是普遍人們追尋的目標。Kohlberg（1981）受 Kant 的思想和 Piaget 的認知發展理論影響，並參考 Rawls（1971）的《正義論》，以正義建構出道德理論發展的最基本道德原則。Kohlberg 的正義乃是依據平等互惠的精神所調整而成的權利與義務的分配原則（葉紹國，1996）。而這套理論為六個階段，又從他的研究結果，劃分為三個層次，分為前俗規時期、俗規時期及後俗規時期，六個階段及各階段的思維，如表 1 表示：



表 1  
Kohlberg 的理論階段

時期	階段	思維
前俗規時期	1. Heteronomous morality (他律道德)	避免破壞規則而被處罰，且服從是為了自身利益，避免對人身和財產的傷害。
	2. Individualism, instrumental purpose, and exchange (個人主義，工具性目的，和交換)	每個人的行為是為了滿足自身利益與需求，並且以平等交換的模式為主要的思維。
俗規時期	3. Mutual interpersonal expectations, relationships, and interpersonal conformity (互相期望、人際關係、和人際整合)	扮演自己的角色，追求不辜負他人的期望，在他人的關注下表現“好”是重要的，並且保持相互關係，如信任、忠誠、尊重和感激。
	4. Social system and conscience (社會制度和善惡觀念)	履行自己已同意的職務。個人與社會職責衝突的情況下，將由法律來維護。而個人主要奉獻於社會、組織或機構。
後俗規時期	5. Social contract or utility and individual rights (社會契約或功利和個人權利)	法律需不違背「社會契約」的道德原則才具有正當性。個人皆有平等的道德地位。
	6. Universal ethical principles (普遍倫理原則)	平等地將自己放在相關各方的立場，來考量每個人從各自角度對於某一道德抉擇所持的看法，並權衡輕重緩急，以達成最公正的最後判斷

註：筆者參考戴華（2001）及 Kohlberg 的理論模型後自行整理。

戴華（2001）認為 Kohlberg 的理論在前兩個階段，社會規範傳統尚未內化為行為準則，中間的兩個階段則以遵循傳統規範為不可變動的原則，最後的兩個階段，個體則已能超脫跨越特定社會文化的規範，並以普世的道德原則為其行為的依據。Kohlberg（1971）認為此套道德發展是具有普遍性的發展階序，不會因文化或者是時代的不同而有所改變，且無論在何種情境中，不管他能觸及道德的哪個層面，處於同一發展階段的人，應當會具有相同的道德思維（黃光國，1998）。此外個人道德認知發展持續不間斷，從第一階段依續發展到第六階段，並不會以跳躍式的方式成長，且個人也不會從較高的階段倒退到較低的階段。每階段對道德的認知是不一樣的，後序階會來的比前序階更成熟，而愈後階段愈接近正義原則。此外，

Kohlberg 也認同 Rawls 的主張認為人應該站在原初地位 (original position)，在無知之幕 (veil of ignorance) 中，對自己所擁有的一切完全無知，包含本身的地位、資質以及本身的財富分配所處的位置，在這種情況下，制定的正義原則，才能符合公平公正且普遍的正義分配原則。而 Shweder (1982) 也指出 Kohlberg 的理論基礎是建立在西方個人主義上，強調的正義，是從個人權利為出發點，所有人應都有相同的地位與處境，再根據這個標準制定符合正義的原則 (危芷芬、黃光國，1998)。

Kohlberg 的理論是他根據他自己所設計的道德兩難情境量表，對不同年齡層的受試者施測所得到的結果發展而成的。但是 Kohlberg 的計分系統被許多學者認為是有疏失的，在許多國家中，可以發現所收集的道德論點，無法納入此系統中。另有學者認為 Kohlberg 遺漏其他文化中的道德概念，像是東方儒家的思維、印度人的生命觀，都使進行研究的資料難以計分，且無法確認其發展階段 (葉紹國，1996)。對華人而言，最具優先性的積極義務是以孝道作為核心的倫理，Kohlberg 的理論強調正義運思單一的道德面向，遺漏了其他文化中重要的道德因素，例如孝道、親疏遠近的差序格局或關懷倫理的道德面向，因此很多受試者在孝道與差序格局有關的道德關懷很難用 Kohlberg 的計分系統來計分並合理歸類其發展階段 (黃光國，1998)。因此本研究着重在正義思維和關懷思維兩個道德面向之衝突兩難情境道德判斷之直接測量，如此可清晰地測量到受試者的道德取向。

## 二、關懷思維

正義強調個體的權利，對每個人都是公平公正，而且個體是獨立，是沒有羈絆的；關懷則是強調人與人之間的羈絆，認為從出生開始，就背負著歷史，承襲祖先的脈絡，個體與自己的群體是有依附的關係。以下簡要回顧西方與東方的關懷思維。

### (一) 西方的關懷思維

Gilligan (1982) 對 Kohlberg 的理論發展提出質疑，除了提出性別在道德上的差異，且對於以正義為基礎的道德發展更是提出強烈反對。Kohlberg 強調「正義」為道德發展唯一的最終目標，但 Gilligan 認為道德並不是完全以「正義」為主軸，應還有另外的一種道德思維，那就是「關懷」倫理。兩道德的差異可以從主張來探討，「正義」強調「公正公平」為至高目標，個體是自我獨立與自主，而對於所有人都一視同仁地給予平等關切與尊重，而關懷的道德觀則強調道德的等差性，對他人的關懷是有親疏遠近的區別，人們無法脫離與特殊人際關係脈絡的連結。

相形之下，「關懷」一開始就從社會脈絡中來界定自我，認為人的自我認同無法擺脫整個社會文化的影響 (簡成熙，2001)。強調自我與人際關係中的他人的聯繫，有著不可分割的關聯性與相存依附性，對於特殊人際關係，履行自己的特殊責任。用例子來說明，對於父母、兄弟姊妹及親戚，當你送禮時，你並不會說：「因為我送禮給你，所以你要回禮給我」，但對於陌生人，除了目的以及到達大愛境界以外，你並不會無緣無故送禮給陌生人。因此有人認為對於陌生人，則適用「正義」思維模式思考，講求公平公正，並不會給予特殊的禮遇，而對於有特殊關係

的親朋，則適用「關懷」思維模式思考，因為你了解這些特殊關係的他人，才知道他們的需求，而給予關懷。

Gilligan (1982) 主張關懷必須考量需求、接納、關係回應，以及對情境的考量。因此 Kohlberg 認為關懷取向並不像正義取向一樣具有普遍性與有效性，認為關懷取向只適合私領域，在於公共領域如政府事務，關懷取向者不可能大公無私且具有正義的概念，便無法獨立解決正義上的難題（葉紹國，1996）。因此戴華（2001）指出有人主張這兩者道德思維是可以並存而沒有衝突。

葉紹國（1996）指出相較於正義思維模式，Gilligan 則是把關懷視為做人的普遍義務，並且把他人和個人放在同等道德地位作為考量，更明確的指出認為關懷取向的思考不同於正義取向，傾向於助人，為了展現關懷，關懷者必須投入時間，出現在關懷的情境脈絡中，並對他人的需要具有敏感性，依其需求與最大利益而行，且在道德判斷時對涉及的生活內情、關係脈絡的牽連多做考慮。為了達到個人真實回應，關懷者必須脫離個人位置，且以同理心投入他人的位置處境而採取行動，因此每一個體都必具有差異性，而關懷注重的是被關懷者的需求，因此，真實的關懷非常強調脈絡，且必然具有差異性（林明地，2006），Noddings (1984) 認為：「關懷的行動沒有固定的法則，而是依情感思考而行」。或許可以說關懷是天性，其對象是親近的特殊他人，它使得我們特別在意這些特殊他人的福祉，隨時願意回應與滿足他人需求，但是在公共領域中和各種親疏遠近不同的人互動時，若是沒有道德原則加以指引與限制，關懷也可能演變為偏袒，成為道德問題製造者（戴華，2001）。

## （二）東方的關懷思維

提到著重人際關係脈絡就會想到東方儒家思維，儒家著重情義，認為個人與父母關係對比於其他的關係是有所不同的。儒家是以「仁」為主要思想，而它裡面的義又不同於西方的正義，是以「仁」為基礎的「仁義」或「情義」（黃光國，1998）。可以說仁與關懷相似，強調當看見別人的處境，用一種感同身受的同理心，在情感上產生反應，將己身擁有的資源給於需要幫助的他人。

儒家的主張是當我們個人與任何其他他人相處的時候，像是父母、兄弟姊妹、朋友、陌生人等，都應該用兩個向度來衡量彼此之間的關係，那就是「親疏」與「尊卑」。「親疏」意旨雙方彼此的親疏遠近的關係，「尊卑」則是指雙方地位的尊卑上下（黃光國，1998）。所謂的「關係」，又可以從人情與面子的模型探討，人情與面子的模型是由「情感性成分」與「工具性成分」組成，再分細一點來看，是由「情感性關係」、「混合性關係」、「工具性關係」三個類別關係組成。「情感性關係」是指家人之間彼此的人際關係，「混合性關係」是指個人與家庭外熟人的關係，「工具性關係」是指個人為了獲取某種資源，而和陌生人建立的關係（Hwang, 1998）。對照儒家的「五倫」關係，儒家認為五倫中的父母、夫婦、兄弟是屬於「情感性關係」；朋友和君臣則屬於「混合性關係」；在「工具性關係」上則沒有說明。儒家的親疏遠近關係，由內往外推，依序是從父母、夫婦、兄弟、朋友、君臣，特別注重家人之間的倫理關係的安排，主要是跟儒家的生命觀有十分緊密的關聯。

認為個人的生命是父母親肉體生命的延續，因此衍生出「孝道」的觀念（黃光國，1998）。

為什麼儒家主張資源分配會因親疏遠近不同的關係，而給予不同的分配？或許可以從 Nunner-Winkler (1984) 對於義務的說明中得到解釋。對照 Kant 的理論，Kant 認為消極義務可以說是一種完全義務，主要是消極的要求每個人不作哪些行為，所以可以很明確的要求與其他義務不衝突時，每個人應當遵行，且沒有例外。相反地，Kant 認為積極義務是一種不完全義務，認為不完全義務是不可能滿足的時候，因為個人的時間和資源是有限的，任何人都不能對所有人在所有時間滿足積極義務（危芷芬、黃光國，1998）。此外 Kant 的消極義務是強調不傷害原則，要求人不做傷害的行為，例如不可殺人、不可偷盜、不可撒謊，只要不作為就能達此義務，而且此消極義務不論任何時空或對任何人都應嚴格遵守，因此又稱完全義務，積極的義務則是要求個人作為的義務，即對他人的利益或福祉做出積極的行為，因為它的對象是特定的人不是任何人，因此又稱不完全義務；積極義務尤其與關懷道德有密切關係，關懷道德強調對特殊人際脈絡給予恰當回應，對於與自己有親近關係的家人或朋友，對其行善及給予益處、帶來福祉的義務遠高於對不熟悉的陌生人，這點是與康德積極義務的精神相通的（黃光國，1998）。積極義務上的表現，在一般人的情況下，會先愛自己關係最親近的父母，再慢慢地往外延伸，畢竟一下子就要做到大愛的精神，是不太可能的。因此在對他人實踐義務的時候，個人都會考慮到情境的特殊性，依據人際關係的性質，來決定資源的分配（危芷芬、黃光國，1998）。

### 三、正義與關懷思維相關研究

在相關研究方面，Baron、Ritov 和 Greene (2013) 探討有關公民是否會義務輔助國家政策，從各種調查結果來看，可以發現許多公民會支持偏愛（關懷）自己國家，而違反了正義原則的政策。台灣學者也提出屬於關懷導向的儒家的思維，而形成另一種正義與關懷的對立，葉紹國 (1996) 以 Kohlberg 為基礎的正義導向，以及 Gilligan 和儒家為基礎的關懷導向，探討了社會實踐的特徵，發現在公領域和私人領域的環境，個人會有不同的表現思維。對於思維比較，黃光國 (1998) 提出了兩種道德，更進一步地探討西方正義思維與東方儒家思維的差異。此後，危芷芬和黃光國 (1998) 以東方儒家道德觀和西方道德觀為基礎，探討出台美大學生因文化差異，在面對於不同積極義務與消極義務會有不同道德思維表現，從研究結果來看，焦點放在試題與親疏關係上的搭配得分，研究發現，有關追求公平回報的試題，對於較疏遠關係之陌生人的分數會比較高，而較親近關係的父母則比較低，對於自己的父母個人會要求公平回報是比較不可能的，再關注到義務奉獻的試題與對象的得分，則發現對於較親近關係的父母，分數較高，而較疏遠關係的陌生人，相對比較低，從這兩方面來看，對於自己關係親近的對象，個人比較願意義務奉獻，相對來說要求公平回報的思維就會比較低，而與自己關係較近，接觸的機會比較大，關懷的行為就會比較多。

Chen (2014a) 融合之前許多文獻以及各種研究結果，例如：政治、哲學、道德心理學、神經心理學、社會心理學、社會學和文化心理學等，提出一個道德判

斷的測量新架構，將道德評量的架構分為兩個向度：水平與垂直向度，並且把正義、關懷、功效、傳統等四個成分，包含在這二個向度之下。其中正義是牽涉到基本權利和自主的保護及資源分派的公平性兩個層面，而功效是指集體多數的利益，傳統則是既有的文化或宗教規範及權威，關懷則是個人對具有特定關係的個人或群體的特殊義務。水平向度是以關係的親疏進行區分，而垂直向度是以多數（majority）以及規範（convention）的相對權力或地位程度來進行區分。關懷和正義的衝突屬於水平向度，而功效和正義以及傳統和正義的衝突則屬於垂直向度；Chen（2014a）統整分配正義的需求、平等和公平三項原則與親疏遠近的關係，而儒家倫理的重點是實現積極義務主要由子女對父母應盡的義務和與親朋好友的愛構成，實現大我，這是一個組群的連結，並且再度驗證儒家思維的東方特性，資源的分配會考慮到親疏遠近的關係原則。分配正義的三種類型與社會交換原則呈現出水平框架的模式。它們代表人們對於不同程度的個人親密距離有不同的對待類型。

#### 四、研究目的與研究問題

本研究根據 Chen（2014a, 2014b）的評量架構及所編製的試題來進行量表的測試研發，而研究的重要目的之一即在使用所編製的符合真實日常生活情境脈絡之「關懷與正義思維兩難情境量表」，來探討該量表的心理計量特徵和瞭解台灣大學生在不同關懷與正義思維兩難情境的道德思維判斷取向現況以及探討個人在不同資源分派情境下，其因親疏遠近的不同所做的道德判斷反應組型的特徵。研究目的和研究問題摘要如下。

##### （一）研究目的

1. 探討「關懷與正義思維兩難情境量表」心理計量特徵。
2. 探討大學生在正義與關懷思維道德判斷上的道德思維取向現況。
3. 探討大學生在不同情境下，因親疏遠近的不同、所屬群體（組織機構）的不同、是否置身情境中所做的道德判斷反應組型的特色。

##### （二）研究問題

1. 「關懷與正義思維兩難情境量表」之信、效度為何？
2. 大學生在「關懷與正義思維兩難情境量表」上的表現現況為何？
3. 大學生在不同情境下，其因親疏遠近的不同所做的道德判斷反應組型的差異特色為何？
4. 大學生在不同情境下，其因所屬群體（含組織、機構或國家）的不同所做的道德判斷反應組型的差異特色為何？
5. 大學生在不同情境下，其因是否置身情境中所做的道德判斷反應組型的差異特色為何？

## 貳、研究方法與設計

本研究旨在瞭解所編製的「關懷與正義思維兩難情境量表」心理計量特徵，並使用它來探討大學生的道德思維判斷現況，並研究個人在不同資源分派情境下，其因親疏遠近不同關係所做的道德判斷反應組型。本節內容共分為五小節，分別對研究變項、研究流程、研究對象、研究工具與資料分析方法等進行說明。

### 一、研究變項

根據研究目的、研究動機及文獻探討，本研究採用正義和關懷思維為此量表的兩個道德取向基礎，正義思維取向方面採用 Kohlberg 的理論和自由主義為基礎，遇到道德判斷時，不論對象，都會以普遍公平性的原則做判斷；關懷道德取向方面採用 Gilligan 的關懷、社群主義及儒家思維為基礎，遇到道德判斷時，會因對象與個人親疏遠近關係，而給予不同的判斷。「正義」與「關懷」兩種道德取向的操作型定義呈現於表 2 之中。

表 2

正義與關懷兩道德取向的操作型定義彙整

構面	操作型定義
正義思維取向	個體在資源分配、人際互動以及決定各種獎懲程序上都保持公平性，保障個人不可讓渡的絕對權利，使其不受他人的侵犯，這些權利不管在任何時間、空間，對任何人一樣有效。本研究意旨個人在資源分配和侵權情境時，面對任何人都是給予公平性的判斷。
關懷道德取向	個體在資源分配、人際互動以及決定各種獎懲程序上會因彼此親近關係，而給予不同的判斷。對於內群體的關懷偏愛，勝過於外群體。此外，會依照親疏遠近的關係，關懷偏愛的程度也有所不同。本研究意旨個人在資源分配和侵權情境時，會因為親疏遠近的關係，而有不同的思維判斷或偏愛與自己有較親近關係的個人或群體。

正義與關懷道德取向的測量示例如下：

賀祥任職長青醫院移植中心，主管與肝臟移植相關之行政工作，彥倫是賀祥的知心好友，他的父親正在等待肝臟捐贈，身為彥倫的好友，賀祥很同情彥倫的感受，因此協助將彥倫父親的移植順位移到較優先的順位。請問您同意賀祥的行為嗎？

在上面示例的正義與關懷思維兩難情境，如果回答同意賀祥的行為，則代表關懷道德取向，反之，如果回答不同意賀祥的行為，則代表正義道德取向。

## 二、研究流程

本研究的流程進行描述如下。首先，蒐集與彙整國內外正義與關懷思維相關的文獻，瞭解研究主題的基礎、及學術界累積的研究成果，以及發展趨勢。其次，根據相關研究文獻，尋找研究主題方向，並界定研究目的。第三，以文獻的基礎確定研究目的及研究問題。第四，採用研究架構所需要的測量工具，此工具名稱為「關懷與正義思維兩難情境量表」。第五，進行預試以獲得工具初步的品質指標，並依循專家的建議加以修訂，其後完成正式量表。第六，進行正式施測，以獲得目標群體的統計檢定，回答研究問題。第八，依據實證分析結果，進行結論探討。

## 三、研究對象

### (一) 預試樣本

本研究以台灣的大學生為調查問卷填答的對象。預試階段採便利取樣方式，從台灣大學裡共抽取 62 位大學生作為預試樣本進行研究，回收有效問卷 50 份，回收率為 80.6%。

### (二) 正式施測樣本

本研究正式施測乃以台灣的大學生為量表填答調查對象，正式施測階段亦採便利取樣方式，從台灣各縣市抽取 241 位台灣大學生作為正式施測樣本進行研究，剔除未填答與隨意填答問卷之有效樣本共計 203 人，有效問卷佔全部發放問卷的 84.2%。

## 四、研究工具

為回答研究問題，本研究採用自編「關懷與正義思維兩難情境量表」(Chen, 2014a, 2014b)，對台灣的大學生進行調查，以獲得大學生對於正義與關懷思維的反應。「關懷與正義思維兩難情境量表」採用真實情境式的命題方式，每一個題目呈現一個情境，並在同一試題上，考慮了不同的立場對於該情境的看法之評定。另外，為了避免填答者之趨中偏好，此量表採用李克特氏(Likert-type)四點量表，選項由「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，依次分成四個等級，分別給予 1~4 分。受試者可藉由情境式試題，融入其中，適當的做出符合自己的道德判斷，勾選適當選項，分數愈高代表其個人愈偏向關懷思維取向；相反地，分數愈低代表其個人愈偏向正義思維取向。

全部量表共有 14 個題目，每一個大題(情境)中的第一個小題評估受試者在客觀立場上的看法，第二個小題評估受試者「置身其中」的看法。而這 14 個大題中，有七個大題(第 1、3、12、19、21、25、29 題)另外包含有「父母、兄弟姊妹、摯友、普通朋友」等親疏遠近不同關係的小題，在這七個情境中，隨著題目情境之不同，每個情境的第二個小題也同時評估了不同觀點的判斷；因此，這七個大題主要是有關於親疏遠近的情境題。其他七個大題(第 6、9、15、17、23、27、30 題)是有關於機構國家的情境題，因此沒有親疏遠近關係的小題。試題的範例如圖 2 所示。

表 3  
量表試題範例

25. 瑞濱是禾豐鄉長，為了促進地方發展積極獎勵民間投資，其中禾豐渡假中心是由民間出資建設，禾豐鄉提供土地並收取合理利潤的開發案，而有意投資的眾多公司中科思公司負責人思源是瑞濱的老友且一直積極贊助支持禾豐鄉舉辦的公共活動，基於這份長期深厚友誼，瑞濱把渡假中心的投資經營權安排給予科思公司。	非 常 不 同 意	不 同 意	同 意	非 常 同 意
(1) 請問您同意瑞濱的行為嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 請想像若您身處瑞濱的位置，面臨上述相同的情境，您亦會做出相同的努力或決定嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 請想像若您身處瑞濱的位置，假如今天要投資的公司之一是您普通朋友開的，您亦會做出相同的努力或決定嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 請想像若您身處瑞濱的位置，假如今天要投資的公司之一是您兄弟姊妹開的，您亦會做出相同的努力或決定嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 請想像若您身處瑞濱的位置，假如今天要投資的公司之一是您父母開的，您亦會做出相同的努力或決定嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Lee 是國際貨幣組織（IMF）各會員國選出的主席，負責分派以 IMF 的資金援助財政窘困的國家，而在被考量的救援名單中亦包括 Lee 的祖國 S 國，S 國近年經濟呈負成長，亟待資金援助，然而與其他許多國家相比，S 國並非屬瀕臨破產的最嚴重等級，但 Lee 基於對祖國及同胞的關愛，仍運用一切努力讓祖國能進入少數優先紓困名單中，以迅速獲得資金的援助。	非 常 不 同 意	不 同 意	同 意	非 常 同 意
(1) 請問您同意 Lee 的上述行為嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 請想像若您身處 Lee 的位置，面臨上述相同情境，是否亦會做出與 Lee 相同的努力或決定嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 請想像若您是 IMF 考慮要援助的其他國家的公民，面臨上述情境，你會同意 Lee 的行為嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 五、資料分析

本研究將正式施測所蒐集到的資料，剔除無效問卷之後，針對有效問卷進行資料匯整（含反向題計分以及計算分量表總分）。為回答研究問題，本研究的資料分析方法皆以 SPSS 20.0 來完成。



1. 對關懷與正義思維兩難情境量表的結果進行探索性因素分析，以提供測驗分數效度的證據，並估計各個分量表及全量表的信度係數（Cronbach's  $\alpha$ ）。
2. 以描述統計分析探討台灣的大學生在關懷與正義思維兩難情境量表上的表現現況。
3. 以單因子及二因子重複量數變異數分析，探討台灣的大學生在不同情境下，不同親疏遠近立場所做道德判斷反應組型的差異。
4. 進行二因子重複量數變異數分析，探討台灣的大學生在不同情境下，是否置身其中對於情境所進行的道德判斷反應組型的差異情形。
5. 以二因子重複量數變異數分析，探討台灣的大學生在不同情境下，在屬於不同群體（含組織、機構或國家）的情形下所做道德判斷反應組型的差異情形。

## 參、結果與討論

在這一節中，共分為二個部分來呈現研究資料分析的結果。在第一個部分針對量表工具的心理計量特徵進行描述，探討因素分析與信度議題；第二個部分對資料蒐集結果進行初步統計分析，描述大學生在「關懷與正義思維兩難情境量表」上的表現現況，包括不同親疏遠近及是否置身其中的表現差異。

### 一、量表的心理計量特徵探討

#### （一）因素分析

本研究利用受試者在 14 個大題(情境)中，以其置身情境中的作答反應資料，來進行探索性因素分析，KMO 取樣適切性指標為.87，球形檢定卡方值為 677.97，達到顯著，表示本測驗資料適於進行因素分析。本研究利用主軸因素法來抽取因素，以特徵值大於 1.0 的標準來決定因素數目，結果抽取了二個因素，經斜交轉軸之後，因素負荷量呈現在表 4 之中。因素一命名為「機會資源分配偏愛」，其測量內涵為對有特殊親近關係的個人或群體在正向資源分配上給予偏愛，主要測量因素 1 的題目有 10 題，分別是第 1、3、6、12、19、21、23、25、27、30 題，這些題目組成分測驗一。因素二命名為「侵權傷害偏愛」，其測量內涵為對有特殊親近關係的個人或群體之負向行為（如侵權傷害）給予袒護偏愛或不予揭露，主要測量因素二的題目有 4 題，分別為第 9、15、17、29 題，這四題組成了分測驗二。兩因素之間的相關為.46。由表 4 可以看到第 9 題與第 30 題的因素負荷量比較低，皆低於.30，但因第 9 與 30 題在預試因素分析皆為.40 與.32，通過檢驗標準，且第 9 與 30 題在理論架構上，分別代表機構組織與國家的負向行為，考量題數和測驗內容架構，因此將兩道試題保留。

表 4  
正式量表因素分析的因素對照

	Pattern Matrix <sup>a</sup>	
	Factor	
	1	2
第3題	.81	
第19題	.73	
第1題	.57	
第23題	.53	
第12題	.53	
第25題	.53	
第6題	.51	
第21題	.50	
第27題	.49	
第30題	.26	
第17題		.47
第15題		.42
第29題		.35
第9題		.29

## (二) 信度分析

本研究以 Cronbach's  $\alpha$  作為測驗分數的信度，依序分別估算兩個分量表以及總量表分數的信度係數，結果得到分量表一  $\alpha$  係數為.83，分量表二是.50，而總量表的  $\alpha$  係數為.82；除了分量表二因題數較少以致於信度係數略低之外，分量表一與總量表信度係數皆高於.70，呈現良好的信度。由於分量表一是測「機會資源分配偏愛」，分量表二是測「侵權傷害偏愛」，兩者屬性內涵有實質差異，因此造成總量表的信度反而低於分量表的信度，所以筆者改用組合分數信度（reliability of composites）來計算總量表信度得總量表信度為.8312，此值較符合預期的比分量表的信度大。

## 二、量表上的表現現況

### (一) 分量表與總量表概述

總量表之單一試題量尺為1至4分，因此得分在2分以下較屬於正義思維的判斷，在3分以上則較屬於關懷思維的判斷；整個量表得分介於14至56分之間，所以受試者的分數超過35分者屬於關懷思維取向；反之，低於35分則屬於正義思維取向。分測驗一「資源機會分配」有10題，因此個人得分會介於10至40分之間，所有受試者得分高於25分者屬於關懷取向，而低於25分則屬於正義取向。分測驗二「侵權傷害偏愛」有4題，因此個人的得分會介於4與16分之間，所有得分高於10分的受試者偏屬於關懷取向，而低於10分則偏屬於正義取向。

描述統計分析的結果顯示兩個分測驗得分平均數分別為25.51與10.08，若以每個題目之平均得分來比較會較容易區分各分量表得分之高低，「資源機會分配」分量表的題目平均數2.54，各題關懷偏愛判斷的平均百分比0.58，「侵權傷害偏愛」分量表的題目平均數2.52，關懷偏愛平均百分比0.56。說明了受試者在分量表一與分量表二的得分略微偏向關懷思維，且分量表一得分稍高於分量表二。關懷偏愛的百分比是由下列程序而得，關懷與正義思維兩難情境基本上是二分類別的判斷，因此在4點李克氏計分中，選擇非常不同意或不同意者可重新計分為0，選擇同意或非常同意者可重新計分為1，因此二元計分化後的平均數即為選擇關懷判斷的百分比；總量表的總分平均數為35.6，高於35分，而總量表的題目平均數為2.54，各題關懷偏愛平均百分比0.57（57%）接近60%，因此在總量表的整體表現大致呈趨中，稍微略偏關懷偏愛的傾向，如表5所示（不同情境或對象的平均得分及關懷判斷百分比，請參看後面表13、16或表10）。

表5  
正式量表的敘述統計

		統計量		
		total	資源機會分配	侵權傷害偏愛
個數	有效的	203	203	203
	遺漏值	0	0	0
平均數		35.60	25.51	10.08
平均數的標準誤		.39	.31	.14
中位數		36	26	10
眾數		36	27	10 <sup>a</sup>
標準差		5.57	4.42	1.96
變異數		31.05	19.56	3.83
總和		7226	5179	2047
百分位數	25	33.00	23.00	9.00
	50	36.00	26.00	10.00
	75	39.00	28.00	11.00

## （二）在親疏遠近試題上的表現差異

筆者探討台灣的大學生在七個情境（第1、3、12、19、21、25、29題）中在四種不同親疏遠近關係（父母、兄弟姊妹、摯友、普通好友）中的作答反應是否有所不同。在這七個大題（情境）中，除了第1題僅涉及「父母、摯友及普通朋友」三種關係以外，其餘六個題目均包含了「父母、兄弟姊妹、摯友、及普通朋友」等四種親疏關係。因為在第1大題（醫療器官移植順位）的情境較為特殊，導致回答問題時，親疏遠近的關係中並未包含有兄弟姊妹這一項，因此我們將情境1的結果單獨分析，其他六個情境再合在一起分析。

以受試者在情境 1 上所得分數作變異數單因子重複量數分析，檢定結果顯示違反球形假定，Mauchly's W 係數為.85 ( $\chi^2 = 33.56$ ,  $df = 2$ ,  $p < .05$ )，因此需要校正自由度，以得到結果正確的解釋，本研究採校正自由度的方法為 Greenhouse-Geisser 法。由表 6 可以看到各個親疏關係之間差異達到顯著， $F(1.73, 350.15) = 133.54$ ,  $p < .05$ ，此結果顯示受試者會因親疏關係不同，而給予不同的關懷程度。整體而言，受試者在不同親疏關係上所給予的關懷思維判斷，依平均數由高至低排列為：父母、摯友、普通好友。第 1 大題涉及到生命的情境，因父母生命的重要性提高受試者的關懷傾向，而普通朋友則是在親疏遠近中，受試者關懷傾向的程度為最低的關係，詳細結果如表 7 所示。

表 6  
情境 1 的相依樣本單因子變異數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F	P	Partial Eta <sup>2</sup>
情境 1	64.74	1.73	37.35	133.54	<.001	.398
組內						
受試者間 S	270.48	202	1.34			
殘差 (A*S)	97.93	350.15	.28			
全體 Total	433.15	553.88				

表 7  
情境 1 親疏遠近的事後成對比較

(I)親疏遠近	(J)親疏遠近	平均差異 (I-J)	標準誤差	P
父母(2.85, .70)	摯友(2.37)	.48	.051	<.001
	普通朋友(2.06)	.79	.056	<.001
摯友(2.37, .45)	父母(2.85)	-.48	.051	<.001
	普通朋友(2.06)	.32	.039	<.001
普通朋友(2.06, .25)	父母(2.85)	-.79	.056	<.001
	摯友(2.37)	-.32	.039	<.001

註：括號裡的第一個數字為平均數，第二個數字為該試題關懷傾向的百分比例。

第 3、12、19、21、25、29 題等六個情境，皆包含了四種親疏遠近的關係，因此筆者採用二因子重複量數變異數分析，來比較受試者在不同親疏關係上的反應是否有差異存在。結果顯示相依樣本球形檢定皆未獲支持，情境、親疏遠近及其交互作用項的 Mauchly's W 係數分別為.62 ( $\chi^2 = 96.14$ ,  $df = 14$ ,  $p < .05$ )、.42 ( $\chi^2 = 174.58$ ,  $df = 5$ ,  $p < .05$ ) 以及.11 ( $\chi^2 = 428.60$ ,  $df = 119$ ,  $p < .05$ )，因此需要使用修正公式來校正自由度始能對於變異數分析的結果進行合理的判斷。

由表 8 受試者內各項效果的檢定結果，可以看出兩個自變項主要效果中情境與關係之主要效果皆達到顯著水準，分別為  $F(4.17, 841.28) = 5.02$ ,  $p < .05$  以及

$F(1.88, 380.03) = 232.15$ ， $p < .05$ ；而情境×親疏遠近交互作用項亦達到顯著水準， $F(11.89, 2402.67) = 14.59$ ， $p < .05$ ，意謂四種不同親疏遠近關係的關懷得分之差異組型會隨著情境的不同而有差異。因為交互作用是顯著的，所以主要效果的部分就不是那麼重要。

表 8  
不同親疏遠近和情境的變異數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F	P	Partial <i>Eta</i> <sup>2</sup>
組內	2796.38	3843.92				
情境(A 主要效果)	21.46	4.17	5.15	5.02	<.001	.024
親疏遠近(B 主要效果)	260.99	1.88	138.73	232.15	<.001	.535
情境*親疏遠近(交互作用)	29.71	11.89	2.50	14.59	<.001	.067
受試者間 S	982.94	202	4.87			
殘差(A×S)	863.29	841.28	1.03			
殘差(B×S)	227.10	380.03	.60			
殘差(AB×S)	411.21	2402.67	.17			
全體 Total	2796.38	3843.92				

由於情境×親疏遠近的交互作用達到顯著水準，且根據本研究的意旨，單純主要效果的探討著重在不同的情境中不同親疏遠近的關係是否有差異存在。此項分析結果，呈現在表 9 之中。

表 9  
親疏遠近的單純主要效果分析摘要

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	P
親疏遠近					
在情境 3 的條件下	94.37	2.67	35.30	160.03	<.001
在情境 12 的條件下	45.44	2.03	22.43	96.57	<.001
在情境 19 的條件下	26.70	2.00	13.35	67.59	<.001
在情境 21 的條件下	43.37	2.72	15.97	70.58	<.001
在情境 25 的條件下	27.21	2.45	11.13	49.49	<.001
在情境 29 的條件下	53.60	2.52	21.30	99.20	<.001
誤差(B+AB*block)	638.13	2782.70	0.23		

因為各個情境之單純主要效果檢定皆達顯著，接下來可以進行單純主要效果的事後比較，因此檢定各大題（情境）中所給予不同親疏關係的評定之間是否有差異存在。成對的事後比較結果呈現在表 10 之中，除了各個親疏關係評定分數的

平均數以及事後比較有達顯著差異的組別配對外，亦呈現綜合各種親疏關係所得到的平均數。此外，各個不同關係所給予的分數若是高於 2.5 分者，可知是傾向於關懷思維，因此在表 10 中亦將受試者在各個親疏關係的評定較屬於關懷思維的比率呈現。

由表 10 中可以發現除了情境 19（第 19 題）以外，其餘的 5 題，甚至情境 1，各個親疏關係所給予的評定分數大致上有“父母>兄弟姊妹>摯友>普通朋友”的趨勢，也就是關係是由內向外的。而就關懷思維的比率，有四個情境是滿足前述的趨勢。情境 19 和 21 雖然沒有完全與此趨勢一樣，但是大致上普通朋友皆是最底的，還是有內外區分的。只是隨著情境中所涉及的人事物不同，不同親疏關係的評分高低會有不一樣的情形。比如情境 3 是與醫療病床有關的，如果當事者是自己的父母，受試者的關懷程度就明顯地變得比較高；相對地，情境 19 是有關辦理護照的情形，在這個情境中，不像醫療病床那樣，父母、兄弟姊妹和摯友這三個親疏關係的差異就不是那麼明顯了，就關係的親疏來說，說不定父母的親戚相較於自己兄弟姊妹的親戚和摯友的親戚來說，還稍微遙遠一些；整體而言，各親疏遠近類別的跨越各情境之平均百分比，父母（65%）、兄弟姊妹（63%）、摯友（60%）三者和普通朋友（25%）間在關懷判斷百分比有明顯分界線的落差，過半數的大部分受試者在父母、兄弟姊妹、摯友的關係上是以關懷法則來互動，而對普通朋友關懷判斷的比例則驟降至 25%，亦即有高達 75%受試者是以公平法則與普通朋友互動。

表 10  
情境與親疏遠近的成對比較

	父母(pa)	兄弟姊妹(bs)	摯友(bf)	普通朋友 (f)	平均	
情境3 (醫療病 床)	3.09> (.82)	2.65 (.65)	2.68> (.66)	2.13 (.25)	2.64 (.59)	pa>bs** pa>bf** pa>f** bs>f** bf>f**
情境12 (安排班 級)	2.61 (.60)	2.60> (.61)	2.43> (.50)	2.02 (.18)	2.42 (.47)	pa>bf** pa>f** bs>bf** bs>f** bf>f**
情境19 (辦理護 照)	2.60< (.61)	2.68 (.64)	2.64> (.63)	2.23 (.34)	2.54 (.55)	bs>pa** pa>f** bs>f** bf>f**
情境21 (公司採 購)	2.68 (.63)	2.64 (.64)	2.67> (.67)	2.13 (.23)	2.53 (.54)	pa>f** bs>f** bf>f**
情境25 (民間投 資)	2.65> (.64)	2.59 (.61)	2.56> (.60)	2.18 (.30)	2.50 (.54)	pa>bs* pa>bf* pa>f** bs>f** bf>f**
情境29 (兄長犯 法)	2.72> (.63)	2.65> (.62)	2.51> (.53)	2.06 (.18)	2.49 (.49)	pa>bs* pa>bf** pa>f** bs>bf** bs>f** bf>f**
情境1 (器官移 植)	2.85 (.70)		2.37 (.45)	2.06 (.25)	2.43 (.46)	pa>f** bf>f**
Total	2.73 (.65)	2.64 (.63)	2.58 (.60)	2.13 (.25)		

註：括號裡的百分比為該試題關懷傾向的比例，“>”代表前一種關係的得分平均數顯著的高於另一個關係得分的平均數。平均那一欄是合併各種關係在一起之後所得到的平均數。\*  $P < .05$ , \*\*  $P < .01$ 。

表 10 最後倒數第二個欄位中的數據（平均）代表的是受試者在四個親疏關係上所給予的評定分數之平均數，這個平均數若是大於 2.5，代表受試者在該情境中所給予的評定分數是較偏向關懷思維的。由表中的數字可以看到，各情境此項分數依大小順序排列，所得到的次序如下：試題 3（醫療病床）、試題 19（辦理護照）、試題 21（公司採購）、試題 25（民間投資）、試題 29（兄長犯法）、試題 12（安排班級）。說明了受試者在試題 3 情境（醫療病床），可能的原因是當面臨重要性相當大的生命醫療時，會提高受試者的關懷程度，對於個人的親屬需要醫療資源時，涉及到生命必然會提高個人的關懷傾向；而在試題 12 情境（面對教育安排班級）上的關懷偏愛程度較少，在教育的班級資源情境上，受試者多為學生因此相當注重教育的公平性，覺得在教育資源分配上應該人人平等，不能有偏袒的行為產生。總之，在表 10 的 7 題中，器官移植、安排班級、兄長犯法的三個情境，有超過半數的受試是採公平法則，而在其他四個情境則有超過 50% 的受試是採關懷法則，尤其是病床分派情境有近 6 成作出關懷判斷。

### （三）是否置身其中而影響得分差異

如前面所描述的，「關懷與正義思維兩難情境量表」包含有 14 個大題（情境），每一個大題中的第一個小題評估的是受試者客觀立場角度的想法，而第二小題則是受試者置身其中可能會如何看待該題目。這 14 個大題可依情境內容分成兩大類，其中一類的情境是有關於（個人的）親疏遠近，共有七題，而另一類的題目也有七題，是有關對於機構國家的關懷偏愛。在這個小節中，筆者針對兩類的情境，探討在客觀與置身其中這二種立場上之反應是否有差異存在。以情境和是否置身其中作為兩個因子，來進行重複量數的二因子變異數分析。

首先，關於親疏遠近的七個情境題之分析，兩個因子的主要效果以及交互作用項之 Mauchly 的 W 係數分別為 .60 ( $\chi^2 = 103.86, df = 20, p < .05$ )、1.00 ( $\chi^2 = .00, df = 0$ ，無法進行檢定) 以及 .77 ( $\chi^2 = 51.20, df = 20, p < .05$ )，因此需要使用公式校正相關聯的自由度，始能正確的解釋所得到的數據。

由表 11 中可以看到「情境」和「是否置身其中」這兩個因子的主要效果皆達到顯著水準，分別為  $F(5.05, 1020.71) = 17.40, p < .05$  以及  $F(1, 202) = 93.38, p < .05$ ；而情境 $\times$ 是否置身其中的交互作用項達顯著水準， $F(5.54, 1118.33) = 14.62, p < .05$ ，說明試題情境不相同與是否置身其中的差異會影響受試者在作答的判斷上有所不同之外，在客觀立場和置身其中立場的平均數差異組型會隨著情境的不同而有所差異。變異數分析摘要如表 11 所示。



表 11  
親疏遠近是否置身其中和情境的變異數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F	P	Partial $\eta^2$
組內	148404	2554.6				
		3				
情境(A 主要效果)	56.25	5.05	11.13	17.40	<.00	.08
					1	
是否置身其中(B 主要效果)	35.14	1	35.14	93.38	<.00	.32
					1	
AXB (交互作用)	11.53	5.54	2.08	14.62	<.00	.07
					1	
受試者間 S	492.90	202	2.44			
殘差(A×S)	652.89	1020.7	.64			
		1				
殘差(B×S)	76.01	202	.38			
殘差(AB×S)	159.32	1118.3	.14			
		3				
全體 Total	148404	2554.6				
		3				

因情境×是否置身其中的交互作用達到顯著水準，因此接下來探討在各個情境中「是否置身其中」對於受試者作答反應是否有影響，這個單純主要效果分析的結果呈現在表 12 之中。

表 12  
親疏遠近是否置身其中的單純主要效果分析

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	P
是否置身其中					
在情境 1 的條件下	15.37	1	15.37	73.71	<.001
在情境 3 的條件下	15.76	1	15.76	67.41	<.001
在情境 12 的條件下	5.68	1	5.68	41.95	<.001
在情境 19 的條件下	7.45	1	7.45	42.94	<.001
在情境 21 的條件下	.89	1	.89	6.28	.013
在情境 25 的條件下	.63	1	.63	5.96	.015
在情境 29 的條件下	.89	1	.89	5.34	.022
誤差(B+AB*block)	235.33	1320.33	0.18		

一般來說，我們可以期待在客觀第三者的立場中，受試者展現出關懷的程度會比置身於情境中面對個人的親疏遠近的對象所展現出的關懷程度來得低；由表

12 的數據可以看到，各個大題皆發現客觀立場與置身其中的立場所給予的評定分數之間皆有顯著差異存在。因此，針對這幾個情境，我們可以進行單純主要效果的事後比較，分析結果呈現於表 13 之中。

由表 13 中可以看到，在所有的情境中，受試者在置身其中的立場所給予的評定分數皆顯著高於在客觀的立場所給予的分數，但是如交互作用顯著時所傳達的意義，我們可以發現受試者在客觀立場以及置身其中的立場所給予的評定分數之差異，會隨著情境的不同而有差別。在客觀（即無置身其中）立場中，對各個情境的評定分數介於 1.99~2.56 之中，而在置身其中的立場中，分數介於 2.37~2.65。比較各個情境中，這二種立場評分的平均數差異在 .09~.38 之間（差異最大的是情境 1，最小的是情境 29），這或許可以說明在這幾個情境中，兩種立場的評分雖然沒有明顯的交叉現象，但二者的斜率並非平行。

表 13  
是否置身其中與親疏遠近情境試題成對比較

	無置身其中(a)	置身其中(b)	
情境1 (醫療器官移植順位)	1.99 (.19)	2.37 (.45)	b>a**
情境3 (醫療病床)	2.25 (.38)	2.65 (.64)	b>a**
情境12 (安排班級)	2.20 (.33)	2.43 (.50)	b>a**
情境19 (辦理護照)	2.33 (.41)	2.60 (.61)	b>a**
情境21 (公司採購)	2.54 (.56)	2.64 (.64)	b>a*
情境29 (兄長犯法)	2.56 (.57)	2.65 (.62)	b>a*
Total	2.35 (.42)	2.56 (.58)	

註：括號裡的百分比為該試題關懷傾向的比例，\* $p < .05$ ，\*\* $p < .01$ 。

在量表的第二部分有關於機構與國家的七個情境題中，情境、立場、以及情境與立場之交互作用的球形檢定結果如下：Mauchly's  $W$  係數為 .74 ( $\chi^2 = 61.57$ ,  $df = 20$ ,  $p < .05$ )、1.00 ( $\chi^2 = .00$ ,  $df = 0$ , 無法進行假設檢定) 以及 .66 ( $\chi^2 = 81.66$ ,  $df = 20$ ,  $p < .05$ )，皆達到顯著，球形檢定皆未得到支持；因此需要使用校正公式來調整自由度，以得到分析結果正確的解釋。

由表 14 可以看到情境與是否置身其中這兩個因子的主要效果皆達顯著，其  $F$  檢定的結果分別為： $F(5.51, 1112.75) = 19.17$ ,  $p < .05$  以及  $F(1, 202) = 109.59$ ,  $p < .05$ ；然而情境×是否置身其中的交互作用也是顯著的， $F(5.37, 1085.34) = 26.58$ ,

$p < .05$ 。這說明了隨著試題情境的不同，客觀的立場與置身其中的立場之作答反應差異組型會不一樣，主要效果的檢定就不是研究者主要關心的，因此，接下來可以進行單純主要效果的檢定。

表 14

機構與國家是否置身其中和情境的變異數分析摘要

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Partial Eta</i> <sup>2</sup>
組內	1632.05	2613.97				
情境(A 主要效果)	80.68	5.51	14.65	19.17	<.001	.09
是否置入其中(B 主要效果)	33.81	1	33.81	109.59	<.001	.35
AXB (交互作用)	23.82	5.37	4.43	26.58	<.001	.12
受試者間 S	400.19	202	1.98			
殘差(A×S)	850.18	1112.75	.76			
殘差(B×S)	62.33	202	.31			
殘差(AB×S)	181.04	1085.34	.17			
全體 Total	1632.05	2613.97				

根據本研究的意旨，單純主要效果的部分著重在各個情境內是否置身其中所給予的評定分數是否有差異存在，由表 15 中的結果可以發現，除了情境 9（母系評鑑）以外，在其他的各個情境中，置身其中與否所給予的評定分數皆有差異存在，因只有置身其中與客觀二個立場，因此無須再進行事後比較。各個情境中兩種立場所給予的評定分數之平均數呈現在表 16 之中。

表 15

機構與國家是否置身其中的單純主要效果分析

單純主要效果內容	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
是否置身其中					
在情境 6 的條件下	35.47	1	35.47	141.78	<.001
在情境 9 的條件下	.02	1	.02	.15	.702
在情境 15 的條件下	9.17	1	9.17	40.84	<.001
在情境 17 的條件下	1.09	1	1.09	8.99	.043
在情境 23 的條件下	.63	1	.63	5.96	.015
在情境 27 的條件下	6.92	1	6.92	37.19	<.001
在情境 30 的條件下	4.35	1	4.35	26.08	<.001
誤差(B+AB*block)	243.37	1287.34	0.19		

由表 16 中的數據來看，可以發現在這七個與機構群體有關的情境中，有達到顯著差異的五個題目中，受試者在置身其中的立場上所給予的評定分數皆高於客

觀的第三方的立場，也就是說從置身其中的角度看待這些問題時，受試者基本上是比較偏向於關懷的道德思維；即使包含第 9 題差異並未達到顯著的情境，置身其中的總平均 2.53，亦高於客觀立場的 2.31，二者之間是有顯著差異存在的（見表 14 中 B 因子的主要效果檢定結果）。

仔細察看表 16 中的數據，兩組平均數差異最大的是情境 6（國家水壩興建；差異的絕對值.59），關懷傾向百分比之差異為 38%，顯示說明受試者對於爭奪水資源而蓋水壩是否發生在自己的國家有相當的重視度，當在自己的國內發生時，會希望個人的國家資源有良好的發展，且不希望國家的利益受損，因而進行評定時會偏向關懷思維。相對地，置身其中與否在情境 9（母系評鑑）上所給予的評定之平均數幾乎可以說是一樣的(2.31 vs. 2.30)，而關懷傾向百分比也只有 1%的差距，顯示受試者是否置身其中，都相當注重教育評鑑的公平性，受試者在此情境中追求事實的真實性大過於隱瞞偏愛的程度。

表 16

是否置身其中與機構與國家情境試題成對比較

	無置身其中(a)	置身其中(b)	
情境6 (國家水壩興建)	2.22 (.35)	2.81 (.73)	b>a**
情境9 (母系評鑑)	2.31 (.41)	2.30 (.42)	a>b
情境15 (制裁友邦)	2.15 (.31)	2.45 (.52)	b>a**
情境17 (機構產業與學校合作)	2.58 (.59)	2.68 (.68)	b>a**
情境23 (母郡經費分配)	2.51 (.53)	2.59 (.60)	b>a*
情境27 (國家資金援助)	2.38 (.43)	2.64 (.64)	b>a**
情境30 (國家隊違法)	2.01 (.22)	2.22 (.37)	b>a**
Total	2.31 (.41)	2.53 (.56)	

註：括號裡的百分比為該試題關懷傾向的比例。

## 肆、結論與建議

本研究利用「關懷與正義思維兩難情境量表」對台灣 203 位大學生進行調查，以瞭解目前大學生對於一些兩難情境的道德判斷，是偏向於採用正義的思維，或是偏向於採用關懷的角度。在這一節中，首先呈現研究所得到的結論，然後說明

本研究的限制，並提出建議，針對研究過程內有待改善之處加以說明與檢討，提供後續研究修正的參考。

## 一、研究結論

### (一) 關懷與正義思維兩難情境量表的因素分析、信度指標

本研究採用「關懷與正義思維兩難情境量表」作為研究工具，透過預試分析的結果，並與相關專家討論進行修改，最後得到 14 題作為正式量表；共分為兩個分量表，分別為「機會資源分配偏愛」分量表以及「侵權傷害偏愛」分量表。分量表以及全量表的信度係數以  $\alpha$  係數及組合信度來進行估計，分別為 .83、.50 和 .8312。除了分量表二因題數少而信度係數略低以外，分量表一和總量表分數的信度尚屬良好。

### (二) 受試者在量表的各方面表現

從二因子重複量數變異數分析與單因子重複量數變異數分析的結果，可以看到受試者在面對試題給予判斷的標準，會因情境差異、親疏遠近關係差異以及情境與親疏遠近關係交互作用的影響而有所不同。基本上，當情境屬於醫療方面時，受試者較傾向關懷的思維判斷；尤其是親疏遠近關係為父母時，受試者展現關懷的程度較高。因為在所有的變異數分析中，情境與親疏遠近關係的交互作用皆達顯著，所以受試者在各個親疏遠近關係上所給予的評定分數，會因情境的不同而有差異。整體在親疏遠近不同關係的關懷程度是與由內而外越來越低這個所預期的組型相同的。

是否置身情境試題之中也是影響受試者展現關懷程度的因子之一，在第一大類與親疏遠近有關聯的七個試題中，當受試者置身其中在思考情境衝突的問題時，傾向關懷的程度會比無置身其中，以客觀第三者的角度來得高。而在第二大類與機構國家有關聯的七個試題中，基本上也呈現置身其中時會給予較偏向關懷的評定分數。七個題目中有五個題目皆是如此，雖然與站在客觀的立場上評分的差異情形會因不同的情境而受到影響。

## 二、研究限制與建議

本節為研究限制與建議，針對研究過程內有待改善之處說明與檢討，並提供後續研究修正的參考。分為研究限制以及研究建議描述：

### (一) 研究限制

本研究旨在瞭解台灣大學生在面臨關懷與正義的衝突情境的表現及探討相關影響因子，但受限於時間、人力及工具仍在持續發展中，常會因為主、客觀條件之限制而受到影響。研究者將對此詳細加以敘述：

#### 1. 樣本上的限制

本研究以方便取樣為研究對象，研究對象來自北部及南部，並未包括其他地

區之學生，因此在研究結果之解釋及推論時，受限於地區的限制，無法推論至其他地區；樣本也無法有效地收集到國立與私立、一般與科技大學差異之間的代表性數量，且受試人數未達預期的指標。

## 2. 研究方法上的限制

研究方法上以量化的問卷調查法，缺乏配合其他研究方法進行更進一步的探討，無法得知量表題項以外的資訊，缺乏全面瞭解影響台灣大學生表現關懷或正義思維的可能因素，而在問卷方面，以情境方式命題，因考慮受試者能認真作答的內容數量，造成題目數量受限，因此無法包含全方位的情境試題，因此兩大因素使得在解釋上有所限制。

### (二) 研究建議

從整體研究結果探討，提供檢討與建議，以供給後續研究做為精進的參考依據：

#### 1. 樣本取樣的建議

後續研究樣本應盡可能取得全國北、中、南及東部的代表性人數，並且應考慮多方面取樣人數的比例差異，包括日校與夜校的比例差異、國立與私立的的比例差異，使得研究者能在樣本的重要背景變項得到更多的解釋能力。

#### 2. 研究與問卷方法的建議

本研究架構建立在關懷與正義思維的基礎上，但是問卷是採取情境式的命題，無法完全排除其他因素干擾，因此未來在問卷上，應想辦法增加追蹤試題，測量受試者是否站在研究者的架構上進行判斷；接著，應該透過實徵資料收集受試者願意真實回答的問卷題數，以避免試題過多造成受試者隨意作答的可能性；因題目數量限制，因此需透過研究與專家探討，涵蓋情境試題的內容代表性，是否足夠代表研究者探討主題的解釋範圍。

## 參考文獻

- 危芷芬、黃光國（1998）。積極義務與消極義務：台美大學生道德判斷的文化比較研究。《中華心理學刊》，40(2)，137-153。https://doi.org/163.21.239.11
- 【Wei, Z.-F., & Huang, K.-K. (1998). Positive and negative obligation: The study of cultural comparison of moral judgment between Taiwanese and American college students. *Chinese Journal of Psychology*, 40(2), 137-153. https://doi.org/163.21.239.11】
- 林明地（2006）。Nel Noddings 關懷倫理學及在學校領導的應用。《教育政策論壇》，2，101-128。
- 【Lin, M.-D. (2006). The care ethics of Nel Noddings and its application to school leadership. *Educational Policy Forum*, 2, 101-128.】

- 黃光國 (1998)。兩種道德:臺灣社會中道德思維研究的再詮釋。《本土心理學研究》，9，121-175。https://doi.org/10.6254/1998.9.121
- 【Huang, K.-K. (1998). Two moralities: Reinterpretation of the research of moral reasoning in Taiwanese society. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 9, 121-175. https://doi.org/10.6254/1998.9.121】
- 葉紹國 (1996)。道德推理中關懷導向與正義導向思考之區辨及其在中國社會實踐的特徵。《本土心理學研究》，5，264-311。https://doi.org/10.6254/1996.5.264
- 【Ye, S.-G. (1996). The distinction of moral inference between care-oriented and justice-oriented thinking and the characteristics of its practice in Chinese society. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 5, 264-311. https://doi.org/10.6254/1996.5.264】
- 戴華 (2001, 10月)。姬莉根的關懷倫理與康德的道德觀點。2001 台灣哲學學術研討會，新竹市，臺灣。
- 【Dai, H. (2001). Gilligan's care ethics and Kant's moral viewpoints. The 2001 Conference of Taiwan Philosophical Association, Hsinchu, Taiwan.】
- 簡成熙 (2001)。個人自主，社群意識與關懷德性：自由主義普遍性公民身份觀的修正。《屏東師院學報》，14，75-112。
- 【Jian, C.-X. (2001). Personal autonomy, community consciousness, and the virtue of care: Revision of universal citizenship of liberalism. *Journal of Pingtung Teachers College*, 14, 75-112.】
- Baron, J., Ritov, I., & Greene, J. D. (2013). The duty to support nationalistic policies. *Journal of Behavioral Decision Making*, 26(2), 128-138. https://doi.org/10.1002/bdm.768
- Chen, H. W. (2014a, November). *A two-dimensional theoretical framework for the assessment of moral judgment*. Paper presented at the 40th Annual Conference of the Association of Moral Education, Pasadena, U.S.A.
- Chen, H. W. (2014b, November). *The measurement of care versus justice: Devising a moral judgment test for measuring the moral boundary of individuals*. Paper presented at the 40th Annual Conference of the Association of Moral Education, Pasadena, U.S.A.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Hwang, K. K. (1998). Two moralities: Reinterpreting the findings of empirical research on moral reasoning in Taiwan. *Asian Journal of Social Psychology*, 1(3), 211-238. https://doi.org/10.1111/1467-839x.00015
- Kohlberg, L. (1971). From 'is' to 'ought': How to commit the naturalistic fallacy and get

- away with it in the study of moral development. In T. Mischel (ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-284). Academic Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 348-361). John Wiley.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Sandel, M. J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* Farrar, Straus and Giroux.
- Shweder, R. (1982). Liberalism as destiny. *Contemporary Psychology*, 27, 421-424.  
<https://doi.org/10.1037/021204>
- Yacker, N., & Weinberg, S. L. (1990). Care and justice moral orientation: A scale for its assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 18-27.  
<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674043>



# 從活躍老化觀點規劃社區照顧關懷據點教學人員 培訓課程之行動研究-以快樂縣社區大學為例

楊世承

國立中正大學成人及繼續教育研究所博士、  
雲林縣山線社區大學活躍老化課程講師

## 摘要

本研究以「活躍老化」觀點規劃一套社區照顧關懷據點教學人員培訓課程，目的有，規劃以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程，了解其實施情形，同時提供研究結果與建議供各高齡學習、長照機構推動參考。本研究以行動研究輔以半結構訪談與觀察法針對快樂縣社區大學 11 位參與本課程的學員，探究方案的可行性、實施成效、影響因素與課程推動可行具體作法。

本研究經結果與討論得到以下結論，包括：以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的是經整體系統規劃的，內容是符應活躍老化，其實施是足以協助長輩活躍老化、自我超越，影響包括有內、外部因素，課程推動是有有可行的具體方法，並根據研究結果提出相關建議。

關鍵詞：社區照顧關懷據點教學人員、活躍老化、課程規劃

## **Action research on planning the teaching staff training courses of community care bases from the perspective of active aging-Taking Happy County Community College as an example**

Shyh-Cheng Yang

PhD, Institute of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University;  
Lecturer, Active Aging Course, Yunlin County Mountain Line Community University

### **Abstract**

This study plans a set of training courses for the teaching staff of community care bases from the viewpoint of "active aging". Various senior learning and long-term care institutions promote reference. This study uses action research supplemented by semi-structured interviews and observations to focus on 11 students who participated in this course from a community college in Happy County, and explores the feasibility, implementation effect, influencing factors and feasible specific methods of course promotion.

Through the results and discussions of this research, the following conclusions are drawn, including: The teaching staff training courses in the community care bases from the perspective of active aging are systematically planned, the content is in line with active aging, and its implementation is sufficient to assist the elderly in active aging and self-transcendence, the influence includes internal and external factors, there are feasible specific methods for curriculum promotion, and relevant suggestions are put forward according to the research results.

**Keywords:** community care base teaching staff, active aging, curriculum planning

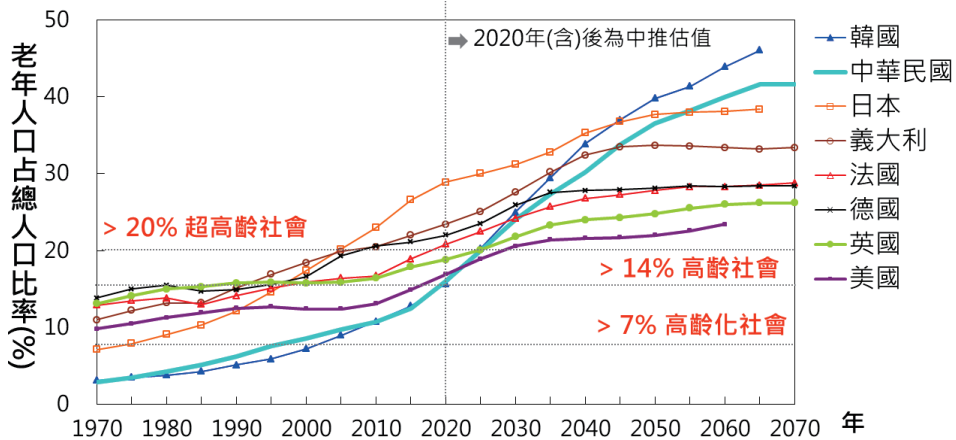
## 壹、緒論

### 一、研究背景

#### (一) 人口高齡化已是世界各先進國家必須重視的課題

根據國家發展委員會（2021a）報告指出，我國 65 歲以上人口占總人口比率，於 2015 至 2070 年間，自 2020 年於圖列國家中最低，而預測至 2055 年快速增加至次高（如圖 1）。世界各先進國家在未來勢必將面臨超高齡社會的來臨，如下圖，給圖中所列各主要國家帶來相當大的警訊。

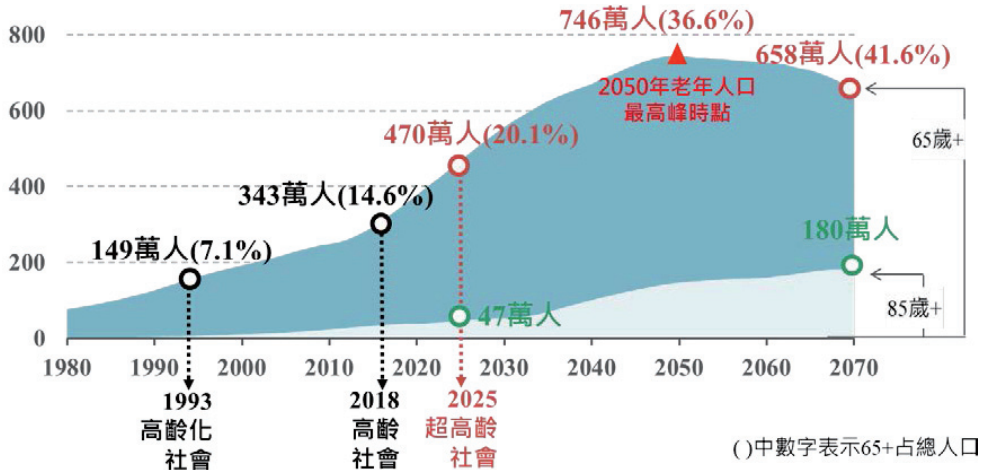
圖 1  
世界各主要國家老年人口占總人口比率推估圖



資料來源：（國家發展委員會，2021a）

國際上將 65 歲以上人口占總人口比率達到 7% 稱為高齡化社會、14% 為高齡社會、20% 為超高齡社會。我國早於 1993 年成為高齡化社會，2018 年正式邁入高齡社會，預估 2025 年將邁入超高齡社會（如圖 2，國家發展委員會，2021b）。根據內政部至 2022 年 4 月底統計各縣市人口年齡結構重要指標，全台灣 65 歲以上人口佔總人口數 16.49%（內政部，2022），顯示我國人口結構產生變化之劇烈已超乎想像。蔡秀美（2014）指出，「未來我國即將邁入『超高齡社會』，這樣的日子，可能會比預測值提前到來，因為高齡化儼然已成為國安問題，世界各先進國家均得面對這個重要議題。」因此，在人口政策、教育政策與長照政策上，不得做更進一步的因應。

圖 2  
我國高齡化時程推估圖



資料來源：(國家發展委員會，2021b)

## (二) 長照 2.0 設置照顧關懷據點為實現「在地老化」

由於我國高齡化現象日趨嚴重，政府推出長照政策，從 2007 年的長照十年計畫到目前的長照 2.0，主要在因應高齡化社會的來臨，以社區為單位，實現在地老化，因此廣設社區照顧關懷據點。「社區照顧關懷據點設置的除公部門所提供之正式資源外，開發非正式的社會資源，更可強化社區照顧的能力。期望以社區營造及社區自主參與之精神，鼓勵更多的民間團體設置關懷據點，提供在地的初級預防照顧服務（衛福部，2021）。」因其主要是由當地人提供在地服務，建立社區自主運作模式，以貼近居民生活需求，營造永續成長、健康的社區環境（謝聖哲，2017）。現在的關懷據點多會設計安排多元的健康促進活動，更擴充了高齡者社會參與的層面等相關性服務，達到身心健康的效果，同時運用在地資源，改善高齡者老年生活品質，以落實「在地老化」（衛福部，2021a）。長照 2.0 更提示，「多元連續服務，普及照顧服務體系，建立以社區為基礎的照顧型社區，期能提升具長期照顧需求者與照顧者的生活品質（衛福部，2021a）。」因此，若能以在地資源為基礎，善用地或社區人力資源，予以增能，提昇專業知能，協助較少出門或失能的高齡者，可以提昇生活品質，以落實在地老化，讓高齡者生活有品質，生命有價值。

## 二、研究動機

### (一) 照顧關懷據點教學人員層次差異大，影響高齡者參與與學習品質

我國老人照顧需求實快速倍增。而在老人照顧服務上照顧政策，除了提供老人社區化之預防照護，更建立起連續性之照顧體系，其主要功能在於陪伴與提供相關健康之課程學習與服務。尤其在健康促進方面，主要在延緩老化，目前社區關懷據點的人力資源及教學人員等包括有經過訓練或具證照的照服員、經衛福部延緩失能模組課程訓練或其他未具相關高齡教學證照的講師、志工等人員所組成，致使各類人員所擁有的知能與層次差異甚鉅，影響高齡者學習與參與品質，更有研究指出，據點幾乎皆由當地志工進行服務，由社區中彼此熟識的鄰里好友或非專業人士組成，然而志工幾乎只能做到噓寒問暖的關心，這樣只是在浪費據點的金錢與資源，政府雖有提供教育訓練課程協助據點人力專業技能的提升，但效益有限，各類人員知能有待提昇（邱泯科、傅秀秀，2014；廖俊松，2014；蘇淑貞等，2015；侯佳惠，2017；謝聖哲，2017），由以上文獻探究，相關針對社區照顧關懷據點的教學人員應擁有相關的知能，方足以應付高齡者的需求，若未考量高齡者的身心狀態，逕行相關教學或服務，反影響高齡者之參與動機與學習品質，更甚者，浪費國家公帑，並無法將資源有效用在高齡者身上，實有失政府政策的美意。

### (二) 高齡生活品質不在一般的延緩老化，更應積極的活躍老化

從生物學的耗損論（wear and tear theory）看待老化，是隨時間消逝而耗損終至報廢，看似高齡者是消極的，但從另一方面來看，後天結構損傷修補，則代表老化亦具積極性的改善與進步功能（黃富順、楊國德，2014，p.63-64）。黃富順（2008）的研究亦指出，隨著年齡增長，雖然流質智力減退，從積極面而言，因高齡者擁有豐富而多樣化的經驗，透過有系統的學習，晶質智力是可增長的，高齡者更能長出智慧。另從「腦適能（Brain Fitness）」的觀點而言，腦適能具有三個功能，一是康復：透過觀察、辨認、和糾正，可提高動作效率及水平（Ren, et al., 2015）。二是重學：重新塑造神經系統，讓身體功能達到最佳狀態。三是恢復：以最有效的方式，重新訓練你的神經系統，讓身體活動得更加順暢、快速、有效（Cai, et al., 2014），其價值在於展現個人心智的敏銳度與速度，且在於任何年紀，只要有挑戰的刺激，終身都可維持認知能力，除非是有腦損傷，只能夠要腦部學習新事物，腦適能也會增強，這也說明腦是具有可塑性的可能（Sweeney, & Green, 2013）。Sweeney & Green（2013）提及加州大學洛杉磯分校（UCLA）「美國神經心理藥物學會年會」中一項針對 34 位 35 至 70 歲的成人利用「腦適能」的策略介入後研究發現，參與的被研究者其大腦及工作記憶等認知功能多呈現新成代謝減少的現象，顯示腦部運作功能更有效率，其大部份多運用於高齡者之延

緩認知老化，而研究者運用「體智能（Physical and Mental Fitness）」介入護理之家具衰弱症前期的高齡者發現，其認知功能與肌力有顯著改善，且具可逆性（楊世承，2018b）。世界衛生組織（WHO）則在 2002 年提出「活躍老化（active ageing）」政策架構，主張從健康、參與以及安全三大面向，提昇高齡者之生活品質（WHO, 2002），亦即高齡者應該擁有的「獨立、參與、照顧、自我實現、尊嚴」，因而老化現象應朝積極正向看待，讓老年生活從延緩老化到活躍老化。基於以上，腦部具可塑性，認知功能與肌力具可逆性的理由之下，加上世界衛生組織的主張，高齡者的學習不再只是延緩老化，更積極的讓自己活躍老化。

### 三、研究目的

根據以上，本研究擬針對社區照顧關懷據點教學人員，包括醫護人員、照服員、講師、志工及有必要進行照顧或陪伴高齡者之家屬等相關人員，規劃一套「以活躍老化觀點」的培訓課程，其目的如下：

- （一）規劃以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程。
- （二）了解以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程之實施情形。
- （三）提供研究結果與建議供各高齡學習、長照機構推動「以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程」之參考。

## 貳、文獻探討

本節先就老化進行探究，次就延緩老化到活躍老化進行討論以為本研究之理論依據，再次探討高齡教學的因素，最後探討社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程規劃之系統模式，以為本研究課程規劃與實施的依據。

### 一、老化理論、影響因素與因應

老化是一種自然現象，包括生理老化、心理老化與社會老化，並非單指生理老化而已，是多面向的（楊世承，2021）。另秦秀蘭（2012）也提出影響認知老化因素的觀點，亦即包括生理因素、心理因素、文化與社會因素。因此老化不單是一方面，尚包括各種因素的影響。

單就生理老化就分為一般生理老化與感覺系統的改變，前者包括皮膚、臉部、毛髮以及身體內部各個生理系統的改變，後者則包括視覺、聽覺、神經系統等等（黃富順、楊國德，2014）。影響認知老化的生理因素包括：大腦功能的自然老化或病變、神經傳導物質分泌量減少、個體生活形態、教育訓練、教育成就、職業成就、體能運動、營養攝取等（彭駕駢，2009；秦秀蘭，2012）。生理老化之理論

包括先天與後天，前者是遺傳基因取向，包括基因遺傳理論、細胞分裂理論、免疫系統理論與新陳代謝理論；後者為結構損傷取向，包括破損理論、交錯結理論、損傷修補理論、自由基理論（李宗派，2004；隋復華，2004，引自黃富順、楊國德，2014），人類先天老化如容貌改變均需面對，因此社區照顧關懷據點教學人員首要對生理老化及生理影響認知老化的因素有正確的認知，進而協助高齡者建立正確看待自我，適應老化，與老化事實共存，保持生理健康，以能應付生活自主為主要目的之一（楊世承，2021）。

其次是心理老化，高齡者心理老化有正向與負向的表現，前者包括情緒穩定與智慧提昇，後者則包括自我概念的改變、認知功能的減退、人格情緒的改變（黃富順、楊國德，2014）。而影響認知老化的心理因素有情緒調適、個體心理活動、自我概念和自我覺知等（秦秀蘭，2012）。一般民眾對高齡者情緒的形容都傾向固執、愛生氣等負向印象，根據相關研究，大部份人對高齡者的印象多是負向大於正向，尤其是大學生（彭駕駢，2009），但近年來因為各種高齡服務機構如雨後春筍的設置，他們也在終身學習，也扭轉了大眾對高齡者的看法（楊世承，2021）。心理老化的理論有心理社會發展危機理論、發展理論、認知行為理論、訊息處理理論、認知情緒理論（黃富順、楊國德，2014）。黃富順、楊國德（2014）亦針對心理老化提出相關因應措施，包括對老要有正確的觀念；改變對老化的認知；積極面對，完成老年期的發展任務；藉由生命回顧，發展對生命的統整感；透過認知的訓練，改善流質智力的衰退；致力發展正面情緒，減少負向情緒；處理重要的人際關係事件，以維持情緒與人格的穩定；豁達開朗，追求活得充實。黃富順（2008）曾綜合相關研究指出，隨著年齡增長，雖然流質智力減退，從積極面而言，因高齡者擁有豐富而多樣化的經驗，透過有系統的學習，晶質智力是可增長的，高齡者更能長出智慧，顯然鼓勵高齡者參與終身學習，是可改變其負向情緒的產生，研究者（楊世承，2018b）曾利用「體智能（Physical and Mental Fitness）」課程介入具衰弱症的高齡者，確實有改善認知功能與體適能的成效。因此社區照顧關懷據點教學人員應協助高齡者發展他們的智慧，包括事實性的知識、程序性的知識、對生命內涵的充份瞭解、對價值體系與生活優先順序的體認、對未定數的體認與管理（彭駕駢，2009），發展出高齡者的正向情緒。

社會老化也是一項重要的議題，也是影響高齡社會參與的重要因素。社會老化的現象有工作角色的中斷或次級角色的轉換、社會地位的滑落、家庭角色的淡化、家庭地位的削弱、人際關係的疏離造成互動減少（黃富順、楊國德，2014）。而影響認知老化的社會與社會的因素有職業成就、社會參與、社會形象的影響等。研究者（楊世承，2016、2018a、2018b、2021）曾透過「自主團體」、「代間學習」、「體智能（Physical and Mental Fitness）」、「遊戲式視覺藝術」等課程介入，可以增進高齡者間的互動，提昇社會參與的功能。社會老化的理論分成三項層面，從微

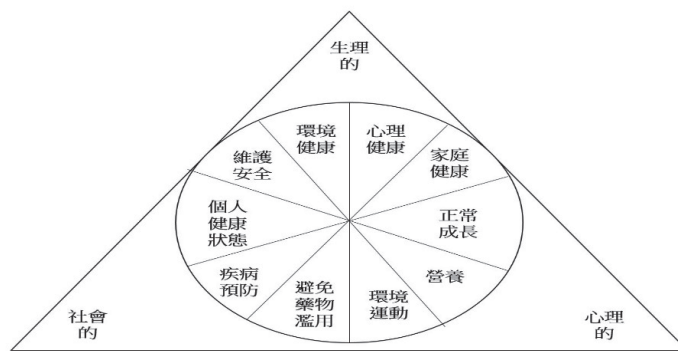
觀言，有撤退論、活動理論、持續理論，從中觀言，有老年次文化理論、交換理論，從鉅觀言，有現代化理論、年齡階層理論、功能性鉅觀老化理論、批判老年學與生命歷程論（黃富順、楊國德，2014）。對於社會老化的因應，黃富順、楊國德（2014）分別就個體層面與社會層面提出看法，前者包括，持續參與社會活動；延伸或尋找替代角色，充實生活內涵；增強人際關係，建立社會成本；強化對變遷社會的適應，後者則有改變退休的觀念和制度；消除社會對老人的負面形象；重視老年人的社會資產，提供其發揮的機會；致力消除社會結構對老人的不利影響；應用銀髮族的人力資源。如「70歲的時尚醫師」登上國際伸展台、電影「高年級實習生」就是最佳的寫照，研究者也發現，透過代間教育，是可以消除一般人對他們的負面形象（楊世承，2016、2018a）。因此社區照顧關懷據點教學人員應瞭解社會網絡以「社群」為基礎，協助高齡者發揮協調、統整功能（秦秀蘭，2012），進行有效的社群規劃與學習（Alfred & Nanton, 2009）。

綜合以上，老化包括了生理老化、心理老化與社會老化，因此在生理老化應以延緩長者老化為基礎，同時針對心理老化協助其建立正向面對的積極觀念，並以社區為單位，協助長輩能走出家門，進入社區進行學習，讓長輩能真正因應老化，過著有尊嚴的老年生活。

## 二、從延緩老化到活躍老化

一般健康高齡者，應該包括生理的、心理的與社會的，如下圖3。

圖3  
健康三角圖



資料來源：(Meeks-Mitchell & Heit, 1987. Health, p.6, 引自彭駕騁, 2009。P.66)



彭駕驛（2009）指出，健康的高齡者在生理上即器官、系統均能健全的運作；在心理上，能自我悅納，進而能回饋社會；在社會行為上能於各種情境中表達自我，並能結交朋友、拓展人際關係，享受生活樂趣。本研究主要目的是以認知老化觀點規劃高齡者陪伴人員的課程，針對生理、心理、社會老化等的進行瞭解，進而能自我創發符應延緩老化的學習活動，以協助高齡者改善生活品質、創造生命價值。

老化是每個人無法避免且要積極面對的課題，從普通面而言，社區照顧關懷據點教學人員應協助高齡者延緩老化，更積極者，應讓高齡者邁向活躍老化，本小節擬先討論延緩老化，次再探究活躍老化的主張，以為本課程規劃之依據。

### （一）延緩老化

以我國目前所談的延緩老化，大多針對預防失智與失能。衛福部（2017）指出，政府不只要對於已經失能或失智的高齡者發展完善的照顧體系，更重要且迫切的是「預防勝於照顧」，讓高齡者能夠在家裡附近的社區中，以健康、活躍的型態逐漸的老化，如此才能真正減輕家庭照顧者的負擔，降低高齡化所帶來的社會衝擊。台灣失智症協會（2021）指出，台灣至 2020 年 12 月底內政部人口統計資料，以及五歲分年齡層失智症盛行率計算，台灣 65 歲以上失智人口有 291,961 人。且經推估未來的 50 年中台灣失智人口數以平均每天增加近 30 人；約每 48 分鐘增加 1 位失智者的速度成長著，且失智總人口佔全國總人口比逐年成長。

「失智症指得是是一群症狀的組合，症狀包含記憶力減退，還會影響認知功能、語言能力、空間感、計算力、判斷力、抽象思考力、注意力等各方面的功能退化，這些症狀嚴重到影響一個人的日常生活能力，進而導致失能（引自吳政航，2018）」。

可見失智足以影響生活能力，進而使個人生活品質日益降低。再者，失能更可能失去生活自主能力，加重照顧者與國家的負擔，失能的意義為失去日常生活之活動功能，不分年齡、類別，只要是功能有問題而需要長期支持照護（摘錄自吳政航，2018），另吳啟航（2018）針對預防延緩失能之建議有預防跌倒和意外傷害、預防傳染病及感染、飲食營養均衡、個人清潔衛生、規則與適度的運動、戒菸戒酒戒檳榔、定期的健康檢查、預防注射以及多重用藥安全。衛福部（2017）「預防及延緩失能照護計畫」中針對 2 萬名健康/亞健康、衰弱及輕中度失能（智）高齡者進行介入，分析結果發現，各族群高齡者中，不論在體能、營養、進食、社交、記憶、情緒及生活型態等各面向分數皆較參與活動前有顯著進步，尤其在「幸福感」部分大大地提升。

研究者（楊世承，2018b）曾利用「體智能運動」課程，以八週，每週五天，每天 60 分鐘的運動處方介入，針對平均 80.7 歲，入住機構時間平均為 1.8 年的護理之家具衰弱症（含失智、失能者）的住民進行研究，結果發現，肌力、握力與認知功能均有顯著改善，甚至具「可逆性」，更強化了高齡者的學習動機與信心。

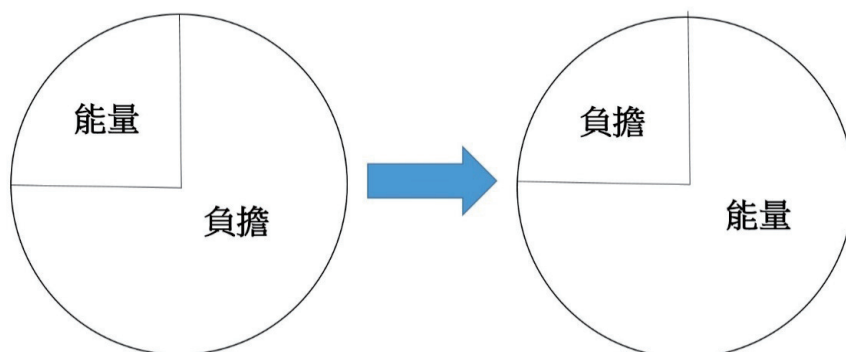
因此社區照顧關懷據點教學人員針對延緩老化應具備相當的觀念與知能，並透過不斷的學習與增能，才能協助高齡者維持基本的生活能力。

## （二）活躍老化的主張

OECD（1998）主張：「活躍老化指的是所能享有之高度選擇性，包括個人及家庭在工作、學習、休閒與擔當照顧的一生中，而公共政策是透過消除既存的限制以促成活躍老化，同時提供終身學習或醫療處遇予以支持以增加個人的選擇性，進而維持人們邁入老年期的自主性。」世界衛生組織（WHO，2002）則提出「活躍老化」政策架構，主張從健康、參與及安全三大面向上，提升高齡者之生活品質，林麗惠（2001、2006a、2006b）則將高齡學習列為活躍老化的第四大支柱（楊世承，2021）。活躍老化所強調的是「健康促進」，要設法促進其健康的自主管理，避免過早的失能與死亡；「社會參與」，透過提供教育與學習機會、工作與志願服務之參與、以及良好的生活環境如交通運輸，使高齡者仍然能夠持續參與且投入於社會；「安全維護」，要加強其經濟安全、住宅安全，同時考量高齡者的尊嚴與社會正義議題（呂寶靜，2012；李晏佐、蔡博方，2020）；而學習為人權的一項重要部份，終身學習也成了現今二十一世紀必備的知能之一，唯有時時學習，才能因應未來社會變遷的需求。綜觀以上，活躍老化的主張高齡者應正視與面對生理、心理、社會的老化現象，在健康、參與、安全、學習支柱上，強調高度的自主性，除維持個人、家庭、環境的平衡下，讓生活有品質、生命有價值（楊世承，2021）。

綜合以上，從高齡照顧服務的觀點而言，從「活躍老化」取代傳統的「延緩老化」，從環境的貢獻者取代被照顧者，從能量大於負擔取代負擔大於能量（如圖 4）。

圖 4  
高齡者「能量」與「負擔」比例變化期望關係圖



註：取自（魏惠娟，2012，p.94）。說明：高齡者未學習前是負擔大於能量，經學習後是能量大於負擔。

國內學者亦以此架構為樂齡學習的目標，包括學習：意識覺醒、活躍老化；改變：翻轉老化觀念；增能：自我提昇、貢獻社會（魏惠娟、李藹慈，2019）。根據以上，社區照顧關懷據點教學人員除了的協助高齡者能自主、自立，更進一步能於所在社區實現活躍老化，以提高高齡者的自信與尊嚴，進而創造另一個生命高峰。

### 三、高齡教學的影響因素

在我國，將正規教育的教學人員視為「專業」，除有「教師法」及相關資格審定、核定均有明文規範；而非正規教育範疇甚鉅，若以照顧關懷據點視為一學習場域，則應隸屬非正規教育的範疇，然而我國對於非正規教育之教學人員（因關懷據點之教學者十分多元，未必具有正規教育「教師」之專業證照，故本研究統稱「教學人員」）並未有明確的規範，可想而知，其良莠不齊，影響教學品質頗鉅，就現階段而言，仍應協助社區照顧關懷據點教學人員了解自身困境，以設法解決，方能提昇其教學知能與品質。黃錦山（2008）指出，國外有關於高齡教育的師資可分為「正式師資聘用取向」與「非正式師資聘用取向」，而賴弘基（2021）的研究亦指出，我國社區照顧關懷據點與樂齡學習中心的師資聘用係屬於非正式師資聘用取向，通常屬兼職型態，只要對某學科具有知識與專長，較不需特定的資格，但反觀樂齡中心之師資培訓與來源較為系統化。

魏惠娟（2012）指出，教師所具備的專業知能主要有專業知識、專業技能與專業態度，賴弘基（2021）更指出，即使社區關懷照顧據點具備完善的課程活動規劃，如果缺少符合需求之專業師資，亦無法幫助高齡者有效地進行學習活動。因此，提供據點教師相關的培訓有其必要性。

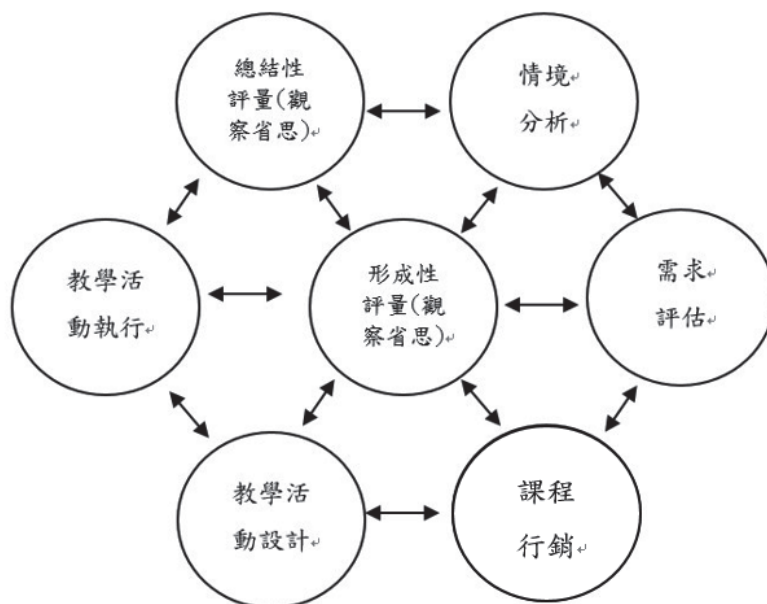
影響教師專業工作的主要因素，饒見維（2003）歸納出校內因素，包括：學生、教師、教育目標與課程設計、教學資源、教學活動、輔導與班級活動、校長與學校行政、學校的組織文化與人際網路；校外因素，包括：教育行政機構、相關制度與政策、社區、相關人員對教師的角色與期望、相關人員對教育的基本理念、社會情境與文化。根據賴弘基（2021）的研究發現，通用知能影響參加研習態度最為顯著，其餘生理老化、心理老化、社會老化、課程知能等反而不顯著，很顯然的，研究者歸納以上，生理老化、心理老化、社會老化等高齡學基礎知識和課程與教學知能可為影響社區照顧關懷據點教學人員的因素。

#### 四、課程規劃之系統模式

方案規劃（program planning）係指規劃者透過資料分析，考慮機構目標與資源，經過一連串溝通協調的過程，確立計畫中的方案並付諸行動（魏惠娟，2009），亦稱方案發展（program development）、課程規劃（curriculum planning），本研究乃統一為「課程規劃」一詞。「課程規劃」為一系統思考、整體行動、不斷反思修正的歷程。其步驟為情境分析、需求評估、課程行銷、教學活動設計、教學活動執行、總結性評量，同時以形成性評量隨時進行適度的調整，是一系統性、循環性的動態架構。本研究對象為社區照顧關懷據點教學人員，故採魏惠娟（2009）的方案規劃模式，以設計本研究之「從活躍老化觀點規劃社區照顧關懷據點教學人員培訓課程」，如下圖 5：

圖 5

以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程規劃系統分析圖



資料來源：(楊世承 2018a、2018b、2021)

綜合以上，本研究之系統模式是以形成性評量為中心，隨時檢視並調整，其步驟為情境分析、需求評估、課程行銷、教學活動設計、教學活動執行、總結性評量等形成一整體的動態系統。

經由研究者上網搜尋，社區照顧關懷據點經查僅為我國政策實施，並未有相關國外相關文獻可查考，國內亦未有社區照顧關懷據點教學人員培訓課程研究之相關文獻，而衛福部之多以「方案模組」送審通過後即可進行教學，至 2021 年通過可使用含中央與地方政府之方案多達 265 案（衛福部，2021b），且僅呈現方案名稱，未有架構與內容，實難了解其培訓或方案成效。

## 參、研究設計與實施

本研究為達成研究目的，採行動研究方式進行教學現場的問題，並以課程規劃（curriculum planning）為基礎設計以認知老化觀點高齡者陪伴人員課程模式，藉由實施前、中、後探討課程合適性、實施情形與困境。主要研究方法以觀察法（observation）和訪談法（Interview Survey）為主，根據初步文獻探討為依據，於課程實施後以立意抽樣（purposive sampling）方式，分別訪談參與課程學員共11人，以探究他們對以認知老化觀點設計的高齡者陪伴人員課程模式、實施情形、困境以及推動的具體可行方法提出看法，最後分析結果做作結論建議，以下茲就研究設計與實施內容分述如下。

### 一、研究流程與課程規劃

本研究係以行動研究為研究方式，行動研究乃為「行動」與「研究」之結合，是實務工作者於實際情境中，針對工作場域之自身所面臨之問題，從事研究，以找尋、理解問題的性質與來源，進而改進策，以求問題解決的一種彈性與循環的過程（吳清山，2005；蔡清田，2000）。行動研究植基於實際問題解決的需要，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，以有效解決問題的一種研究方法（Altrichter, et al.,1993）。其所涉入之行動研究者欲解決某種日常生活中的立即問題，因此需創造出一個理念的思想基地，其主要目的在於透過科學方法的應用，以解決實際情境問題，雖不強調研究變項的控制及操弄的問題，但其可推論性具有嚴格的限制（蔡清田，2000；Fraenkel & Wallen, 2003原著；黃光雄等譯，2004），是故本研究乃為以快樂縣（化名）社區大學實施以認知老化觀點設計的高齡者陪伴人員課程，以得到一全觀圖像，於課程設計後執行，並於教學現場請協同教學教師（具碩士學歷）進行參與觀察，除研究者以五官來感知整個活動與相互關係，而且是非侵擾性的，以參與為基礎的（張可婷譯，2010），並輔以錄影、照相，以更真確回顧活動的進程（張可婷譯，2010），於觀察中紀錄並省思。再則進一步以半結構訪談，並事先準備訪談大綱對受訪者提出問題來對快樂縣（化名）社區大學實施以活躍老化觀點設計的社區照顧關懷據點教學人員課程情形進行描述性敘述，訪談於分別於教學第一週正式上課前進行，即2020年9月21日至2020年9

月26日間，訪談方式以電話訪談或實地訪談，實地訪談地點於上課教室之隔壁教室，每單次訪談時間約20至30分鐘，除經接受訪談者同意外，並輔以全程錄音，再撰擬逐字稿，從其中找出其意義，最後提供研究結果與建議供各高齡學習、長照機構將來辦理「以活躍老化觀點之社區照顧關懷據點教學人員培訓課程」推動改進之參考。

### (一) 研究流程

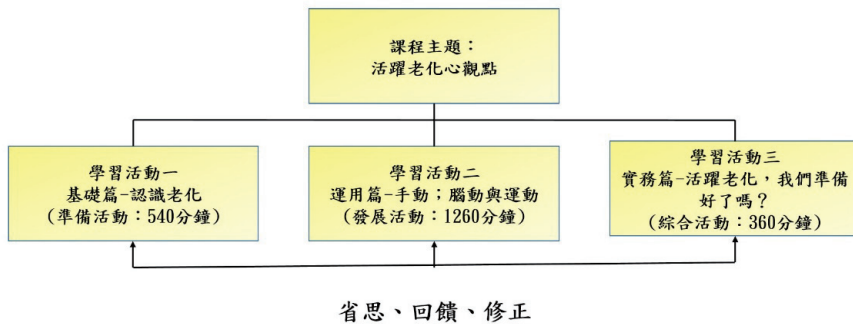
本研究從發現社區照顧關懷據點教學人員授課問題，然後閱讀相關文獻，確定「從活躍老化觀點規劃社區照顧關懷據點教學人員培訓課程之行動研究-以快樂縣社區大學為例」研究主題，先以課程規劃之系統模式設計「以活躍老化觀點的社區照顧關懷據點教學人員課程」，再次於教學活動由研究者（亦為教學者）及協同教學者進行參與觀察與教學前後進行半結構訪談俾利資料搜集，最後撰擬研究報告。

### (二) 社區照顧關懷據點教學人員「活躍老化心觀點」課程之規劃

課程需經系統的規劃，高齡者陪伴人員「以認知老化觀點」課程乃由研究者與協同教學者以課程規劃之系統模式設計主題為「活躍老化心觀點」，分主題分別為基礎篇-認識老化；運用篇-手動、腦動與運動；實務篇-活躍老化，我們準備好了嗎？三分主題學習活動，規劃如下圖6：

圖6

以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員「活躍老化心觀點」課程規劃圖



資料來源：研究者自編

其課程目標如下：

1. 認知：規劃「基礎篇-認識老化」學習活動，認識老化基礎知識與教學活動設計等知能，強化高齡教學基礎知識。
2. 技能：設計「運用篇-手動；腦動與運動」學習活動，利用創造思考，熟練並設計動手、動腦、動身體等活動帶領技巧，同時運用體驗方式，利用現成教具或產出各項教具，提升協助高齡者熱愛學習的能力。
3. 情意：辦理「實務篇-活躍老化，我們準備好了嗎？」學習活動，進行社區服務學習，分享參訪成果，由同儕互評，培養對認知老化的正向態度。
4. 實踐：串連基礎認識、實務運用、心得分享，建立自身與協助高齡者終身學習習慣，使活躍老化課程落實於家庭與社區。

本研究之課程規劃係為一整體動態系統，容許因應當下實施情境進行滾動式修正，因此有省思、回饋與修正，如學習活動一係為理論課程，為學習活動二實務應用課程之基礎，每一實作活動均應依理論而發展，因此教學者應於每次教學後之教學觀察紀錄與協同教學者進行檢討，並檢視下次課程實施可能發生之問題進行討論，若有需求進行調整，則視當下情境予以微幅調整，而最後之活動三，則為檢視活動一、二之實施歷程，以為未來課程實施調整之依據，以維課程發展之永續性。

本研究以認知老化觀點高齡者陪伴人員「活躍老化心觀點」課程係研究者與協同教學者根據長照2.0政策、參考各類預防及延緩失能照護健康促進相關課程師資與樂齡中心規劃師培訓計畫，所在地地區特性，參訪縣內相關據點授課情形及研究者本身在社大及關懷據點帶領高齡者兩年以上教學經驗，並與相關具陪伴高齡者經驗者（長照據點主持人、照服員、講師、志工等）利用非結構式訪談，搜集相關資料，擬出一套社區照顧關懷據點教學人員培訓課程，其根據情境分析、需求評估、課程行銷、學習活動設計、課程執行、總結性評鑑、形成性評鑑等系統課程規劃（魏惠娟、李藹慈，2016），如下表1。



表 1

以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員「活躍老化心觀點」課程系統思考表

步驟	內容
1.情境分析	1-1 根據長照 2.0 之各類預防及延緩失能照護健康促進相關課程師資與樂齡中心專業人員培訓計畫，研究者經驗進行相關課程了解，進行本課程之願景建構。 1-2 進行適合快樂縣地區特性及社區大學開設本課程之 SWOT 分析，分從地理環境、社大規模、硬體設備、教學資源、行政人員、教學人員、學員、地方資源等要項進行優勢 (Strengths)、劣勢 (Weaknesses)、機會點 (Opportunities)、威脅點 (Threats) 交叉分析。
2.需求評估	2-1 學員的背景 2-2 學員的經驗
3.課程行銷	3-1 產品策略：掌握學員的需求，本研究之學員為本縣含具高齡者教學或陪伴經驗與無相關經驗者，設計以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員「活躍老化心觀點」課程學習活動。 3-2 地點策略：須考慮交通便利、活動場地、活動主題與目標對象之配合，本研究乃於社區大學上課，可以容納人數至多達 30 人。 3-3 定價策略：經費由社大補助與學員繳交之學分費支付。 3-4 推廣策略：為一溝通的過程，目的在提供目標市場有說服力的訊息，本研究實體 (成果發表會) 與網路 (社大粉絲專頁及 LINE 群組) 推廣併行。
4.學習活動設計	4-1 以混齡分組學習為主。 4-2 規劃課程主題與各學習活動子主題。 4-3 訂定課程目標。 4-4 進行課前相關準備，含軟硬體、教材與資源整合。
5.課程執行	5-1 進行參與式觀察並紀錄，內容包括教學者、學習者、教學行為、學習行為、省思、其他。 5-2 進行形成性評鑑，運用滾動式修正，隨時修正授課內容。
6.評鑑	6-1 形成性評鑑：觀察、訪談。 6-2 總結性評鑑：同儕互評、訪談。

資料來源：課程規劃步驟參考 (魏惠娟、李藹慈，2016)；課程規劃內容研究者自編

社區大學之社區照顧關懷據點教學人員培訓課程，屬「非正規劃教育」的一環，在正規教育體系外的任何有組織的教育活動，係針對特殊對象的學習需求而設計的教育活動，學習活動的產生依對象的需要即時開辦，並非固定在某一特定的時期。提供非正規教育的單位包括各級學校、社教機構或民間組織，實施方式亦呈多樣化趨勢以符合學習者之需求 (黃富順，2000)。本研究為三個月 (即12週為一期，因而本課程以12週，每週180分鐘，共2160分鐘設計，方案名稱為「活躍老化心觀點」，其子學習活動包括「認識老化」、「手動、腦動與運動」、「活躍

老化，我們準備好了嗎？」，類型包括傳統講述、討論、互動、實作、觀摩、發表等多元方式；教材則為自編，同時備齊單槍、電腦、投影機等設備及繪本、簡易健身器材、彩繪用具、桌遊器具等供運用；教學方式採協同教學，講師包括研究者與協同教學者兩位，當一位教學，另一位則成為助理教學人員及觀察員；參與方案對象均為社大學員共11人，計男性3人，女性8人，平均年齡54.2歲，最長69歲，最年輕30歲，全部具高中以上學歷，具高齡者教學或陪伴經驗者有7人，無經驗4人。本方案採混齡學習，根據以上步驟，主要課程設計如表2，期使能透過上述社區照顧關懷據點教學人員「活躍老化心觀點」培訓課程的達成，俾達成本研究之目的。

表 2

## 「活躍老化心觀點」培訓課程活動設計

方案願景	活躍老化，我們準備好了		
方案主題	活躍老化心觀點		
方案目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認知：規劃「基礎篇-認識老化」學習活動，認識老化基礎知識與教學活動設計等知能，強化高齡教學基礎知識。</li> <li>2. 技能：設計「運用篇-手動；腦動與運動」學習活動，利用創造思考，熟練並設計動手、動腦、動身體等活動帶領技巧，同時運用體驗方式，利用現成教具或產出各項教具，提升協助高齡者熱愛學習的能力。</li> <li>3. 情意：辦理「實務篇-活躍老化，我們準備好了嗎？」學習活動，進行社區服務學習，分享參訪成果，由同儕互評，培養對認知老化的正向態度。</li> <li>4. 實踐：串連基礎認識、實務運用、心得分享，建立自身與協助高齡者終身學習習慣，使活躍老化課程落實於家庭與社區。</li> </ol>		
教學目標	活動一：基礎篇-認識老化 1-1 學員能認識老化的原因與因應。 1-2 學員能針對活躍老化設計簡單教學設計。 1-3 學員能運用動機與各種教學技巧導引高齡者學習。	活動二：運用篇-手動；腦動與運動 2-1 學員能完成生命故事漫畫 2-2 學員能運用環保器材製作簡易桌遊教具 2-3 學員能利用彩繪用具及生活用品完成藝術創作 2-4 學員能運用簡易運動器材編製高齡體智能動一動	活動三：實務篇-活躍老化，我們準備好了嗎？ 3-1 學員能參與關懷據點服務學習活動。 3-2 學員能分享參訪心得。
教學活動	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我老了怎麼辦？</li> <li>2. 老人愛企逃</li> <li>3. 與老人共學</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 代間學習-青銀共好</li> <li>2. 腦動手動互動-高齡桌遊好好玩</li> <li>3. 高齡藝起來</li> <li>4. 高齡體智能動一動</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我是快樂的教學者</li> <li>2. 活躍老化，我準備好了。</li> </ol>
教學評量	能帶領高齡者進行遊戲學習活動。	能熟練創意思考技巧，運用各種器材完成創作或教具設計	能分享自己服務高齡者的心得

資料來源：研究者自編

## 二、研究方法

本研究採行動研究，主要以觀察法和半結構訪談，本小段分成研究對象、研究方法與研究歷程與工具分述如下：

### (一) 研究對象

本研究對象以社區大學參與社區照顧關懷據點教學人員培訓課程11名之學員為個案，參考衛福部之預防及延緩失能照護計畫與樂齡中心規劃師培訓計畫，於2020年9月26日至2020年12月12日進行共12週2,160分鐘（每週六上午9:00-12:00，若與其他活動衝突則進行調補課），每週180分鐘共12次之教學，先就教學及相關錄影、相片、創作成果紀錄進行文件分析以了解課程執行情形後，再輔以參與學員採立意抽樣方式，進行半結構訪談，11位學員均同意接受訪談（訪談前均簽立訪談同意書）訪談對象以代號（S01、S02、S03...）示別其身份，俾遵奉研究倫理。

### (二) 研究方法

本研究欲達成研究目的，採行動研究，此乃為單一或多個團體或個人，基於解決問題或獲得資訊以熟悉當地的實務情境為目的所進行的研究。行動研究所涉及的步驟事實上是相當直接了當的，是植基於實務工作者的興趣和需求（Fraenkel & Wallen, 2003原著；黃光雄等譯，2004）。而本研究之資料搜集方式尚包括檔案分析（張可婷譯，2010），如作品、心得寫作等書面資料，期使研究更具綜觀性。

### (三) 研究歷程與工具

本研究係針對社大學員進行對以認知老化觀點高齡者陪伴人員「活躍老化心觀點」培訓課程執行情形、影響因素，以及對社區大學辦理以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的助益與滿意度的回饋，由研究者提供相關概念上的釐清，以對以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程學習的看法和省思，進一步探究，並對各高齡學習或照護機構等辦理相關社區照顧關懷據點教學人員課程的期許提出想法。本研究主要透過參與觀察，並於活動前後以採取半結構訪談方式蒐集相關資料，以了解其對以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程執行情形後的感想，針對高齡者陪伴人員之學習，對應活動目標的適合性、適當性、參與者的興趣能力，並評估實際狀況。

因為受訪的對象於背景、年齡、性別、教育程度、經驗均有差異，因而訪談則可能以國語及閩南語雙語方式進行訪談，較能契合受訪談者之差異。

課程實施前的訪談大綱為：「一、您認為社區照顧關懷據點教學人員需要接受相關知能培訓嗎？內容可以是那些？為什麼？」、「二、您認為高齡者比較喜歡那些種類的學習活動？為什麼？」；課程實施後的訪談大綱「一、您認為這三個月的

課程對您有幫助嗎？為什麼？能不能說一說您在上課的過程中讓你覺得最有趣或最深刻印象的事？」、「二、您在學習後有沒有感覺那些課程對長輩是有幫助的？而您認為那些因素是影響您的教學？您會運用那些方法來導引高齡者參與學習？為什麼？」、「三、您認為社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程適合推廣嗎？為什麼？可能的困難又是為何？為什麼？您有何建議？」訪談對象的基本資料如下表3：

**表 3**  
**訪談對象的基本資料摘要表**

代碼	性別	基本資料	課程實施前後訪談時間	訪談方式或地點
S01	男	69 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴無經驗	前 20200923 19：00-19：30 後 20201212 12：00-12：20	前：電話訪談 後：上課教室
S02	男	63 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴無經驗	前 20200923 20：00-20：30 後 20201212 12：40-13：00	前：電話訪談 後：上課教室
S03	男	69 歲，高中學歷，高齡教學、 陪伴經驗 2 年	前 20200924 19：00-19：30 後 20201212 13：30-14：00	前：電話訪談 後：上課教室
S04	女	68 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴無經驗	前 20200923 19：30-20：00 後 20201212 12：20-12：40	前：電話訪談 後：上課教室
S05	女	63 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴經驗 16 年	前 20200923 20：30-21：00 後 20201212 13：00-13：30	前：電話訪談 後：上課教室
S06	女	64 歲，高中學歷，高齡教學、 陪伴經驗 1 年	前 20200924 19：30-20：00 後 20201214 19：30-20：00	前：電話訪談 後：電話訪談
S07	女	30 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴經驗 10 年	前 20200926 08：00-08：20 後 20201212 11：00-11：20	前：上課教室 後：上課教室
S08	女	48 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴經驗 8 年	前 20200924 20：00-20：30 後 20201215 19：30-20：00	前：電話訪談 後：電話訪談
S09	女	54 歲，專科學歷，高齡教學、 陪伴無經驗	前 20200926 08：40-09：00 後 20201215 20：00-20：30	前：上課教室 後：電話訪談
S10	女	38 歲，大學學歷，高齡教學、 陪伴經驗 6 年	前 20200924 20：30-21：00 後 20201212 11：20-11：40	前：電話訪談 後：上課教室
S11	女	30 歲，大學學歷，高齡教學、 陪伴經驗 10 年	前 20200926 08：20-08：40 後 20201212 11：40-12：00	前：上課教室 後：上課教室

註：研究者要遵守研究倫理，除經受訪者同意接受訪談外，尚應尊重受訪者的隱私權，對於他們個別的身份應予保密。

### 三、資料處理與分析

本研究將觀察與訪談錄音內容轉為訪談逐字稿，並根據受訪者逐字稿進行訪談資料之編碼與歸類，資料分析（data analysis）係指有系統搜集與組織訪談之逐字稿、參與觀察札記與省思、及其他文件或資料，並依憑據呈現研究發現（方正一、洪志成，2013），本研究資料分析分為兩部份，第一部份為課程之規劃與執行，包括「基礎篇-認識老化；運用篇-手動、腦動與運動；實務篇-活躍老化，我們準備好了嗎？」，以觀察省思紀錄為主，其紀錄項目包括：活動名稱、學習目標、教學活動內容摘要、授課時間、授課人員、協助人員、學員人數、記錄人員、教材準備、教學策略、學習重要事件、學員反應、特殊事件處理、學習成果評量（符合學習目標情形）、研究者心得（研究者填註：含優、劣與建議）、重要發現（研究者填註）、教學團隊再次確認（簽名）等內容，資料呈現方式為「觀-20200926」，即表示2020年9月26日針對活動之觀察紀錄；第二部份則針對訪談，依內容為以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程執行情形與影響因素的兩個向度，第一向度包括以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程之架構（課程目標的適切性）與內涵（課程內容的適當性）進行理解，第二向度為社區照顧關懷據點教學人員的學習之興趣、助益、所遭遇之影響因素與解決方式等進行探究，而訪談之資料呈現方式為「訪S01-20200926」，即表示於2020年9月26日針對代碼01學員所進行的個別訪談資料。

因本行動研究所使用之方法多屬質性研究之方法，質性研究的最終目的在於從大量資料中尋找意義，從研究事物中辨別具有重大意義組型，為資料所揭示的實質內容建立架構（Patton, 1995；張純子，2010），本研究之以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程規劃係由研究者自2019年已於社區授課之經驗、對高齡者之瞭解與相關資源分析後與協同教學者共同進行討論設計，同時與協同教學者不定時進行討論、評估、修正、定案之歷程後再行實施正式教學，亦即透過「參與者檢核」，以增進研究之信實度（潘慧玲，2003），再於是日教學觀察及事後之訪談證實是否符合其所言執行情形、影響因素及未來建議等。而其他部份除訪談外，再輔以資料分析，如上課之學習單、桌遊教具製作成品與解說、藝術創作、社區參訪心得等，並分別以協同教學者、學員及研究者所服務關懷據點之講

師等三類角色交叉訪談比對，以提高研究之信效度，除研究者本身外，尚將訪談結果及相關紀錄均予受訪談者確認並請協同教學者協助內容進行真確性認定，即以三角檢證的方式（葉重新，2004；魏惠娟，2012），列入結果分析討論中。

## 肆、研究結果與討論

### 一、以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的規劃

課程的建構是系統化、循環化，亦可以經滾動式修正因應當下的需求，是屬於動態的系統（楊世承，2021）。本研究之課程規劃架構與內容討論如下：

- （一）以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的架構是經情境分析、需求評估、課程行銷、教學活動設計、教學活動執行、總結性評量的慎思熟慮循環動態歷程

*「……，所以在課程設計上以安全性、有效性為主要考量，又前提之下要考量相關資源的投入，這些都是要經過思考，才能達到陪伴服務、降低長照及醫療資源為目的。……，老師很顧慮我們的需求，雖然剛開始以理論為基礎，對我們而言比較艱深，但這些高齡教育理論對我們是必需具備的，從這裡就可以看出老師是很用心，有程序的在安排這個課程」（訪S11-20200926）*

研究者（楊世承，2019、2021）曾指出，課程規劃是要了解學習者的背景和經驗，同時因應差異性，審慎評估各面向，方能規劃出最適的課程，尤其是「願景」，是課程設計的核心，課程設計需圍繞願景而行的整體性的循環系統，尤其是各個細節都是具相連結關係的，牽一髮而動全身。

*「……，老化的範圍十分廣泛，不是在短時間內可以讓陪伴人員可以完全學習到，因此在規劃上必須由淺入深，好好思考以當前最需要的為優先，最好能即學即用。」（訪S11-20200926）*

「第一天上課即發現學員們有的程度很好，應該很有經驗，而有的學員則沒有任何經驗，還好從八月份起，我和教學伙伴能利用時間討論學習架構與內容，最好能從理論開始，同時先電話和學員們寒暄，以了解他們的需求，再按步驟規劃他們需要的，雖然備課很辛苦，卻也值得。」  
(觀-20200926)

魏惠娟（2009）指出兒童學習是屬於知識延遲應用，成人學習傾向問題中心學習導向。因此需要審慎思考課程的運用性，亦即美國成人教育學者Knowles（1980）視課程發展為一綜合性活動，需讓學習者共同規劃一連串的學習經驗，並選擇有效的方法、技巧學習（魏惠娟，2009），且為因應當下的需求，必需隨時增刪修的滾動式修正，是屬於動態的歷程。

（二）以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程內容符應活躍老化旨意，是以高齡者需求為中心、有層次、具多元化、趣味性，理論與實務相結合的，同時重視反思

眾多的研究顯示，以學習者中心比以教學者中心的教學效果要來得好，人本主義學習論主張把學習者視為學習活動的主體。Rogers(1969、1983)也指出學習應是由個體主動、自發的探索，學習者本身能選擇學習的權力（張蔣耀文、施登堯，2018）。

「應該給長輩有腦力激盪的機會，以預防失智症。」(訪S01-20200923)

「課程的設計是要以長輩為主，要先調查他們的興趣與需求，如運動的選擇性及閱讀能力等等都是考量的重點。」(訪S02-20200923)

「每個人的需求都不同，但只要對長輩有益的，而且要讓他們感到心情快樂的，……。」(訪S03-20200923)

「要讓長輩不被感覺被遺棄，同時應協助解決長輩孤單並能傾聽他們想表達的心思。」(訪S04-20200923)

課程內容是讓高齡陪伴者具備導引學習與真正陪伴的知能，因此，所設計的相關內容以高齡者的需求為主外，還要考量多元變化，才能引起學習動機。



「除了要學習老化的基礎知識外，也能學習延緩老化的設計或實作課程，如動腦或動動身體。」(訪S06-20200924)

「適當的律動設計，避免久坐，尤其是對行動不便的長者，以促進他們的健康，另外動腦的遊戲，寓教於樂也需列入。」(訪S05-20200923)

「長照2.0上路的時間不長，新政策有待觀察，但勢必要朝著具城鄉差距來考量，尤其以村里為單位，.....，另外，最好這種陪伴長者的相關課程最好能普及，尤其可列入高三或大一的公民課程，往下紮根，也讓下一代能負起社會責任。」(訪S07-20200926)

「...我們應培養多元的活動設計能力，除了長者需有體能、認知訓練，設計思維需兼顧：『在地需求、創意設計、實作參與』，讓長者透過身體、心靈與智能的全面運用，激發內在生命力與生理活動機能，.....，長者的身心靈都獲得照護與發展，達到提升『銀髮自主力』的目標。」(訪S09-20200926)

「課程實施已過了一大半的時間了，這段期間學員們玩得很開心，他們的創作當然是比據點的長輩還要精緻，不管是平面藝術表現、體智能課程的遊戲設計或是桌遊教具的製作，都看得出他們的用心，甚至有學員把他們的父母當試驗，效果真不錯。.....像上學期我們還外聘中醫師來教養生，回想起來，那時的反應真的很棒。」(觀-20201114)

「前次的服務學習，他們在學習單上寫下令自己也令我們感動的話語，成人學習就是要懂得省思，.....。」(觀-20201212)

課程內容應兼顧多元性，讓學員有不一樣的體驗與嘗試，長輩也是一樣，對於新學習的事物如同孩子一樣，感到新鮮有趣，這樣才能達到一般健康高齡者，包括生理的、心理的與社會的全人健康，即延緩認知老化 (Meeks-Mitchell & Heit, 1987)；從理論的理解到實務的手動實作、腦動與身動，甚至引起學員們之間的互動，此正是課程主題活躍老化的旨意，使高齡者能透過學習，達到「健康促進」、「社會參與」、「安全維護」與「終身學習」(WHO, 2002；林麗惠、2001、2006a、2006b；呂寶靜，2012；李晏佐、蔡博方，2020；楊世承，2021) 的四項主張，當

然教學的反思也成為課程內容重要呈現的一部份。

## 二、以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程之實施情形

整體課程是以活躍老化為基礎所發展出來的，先以學理觀念來導正學員的想法，次以創意思考激發學員的腦力做中學，以理論與實務相映佐，才能發揮學最佳的學習效果，以下針對實施情形與影響因素分別討論之。

### (一) 以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程之實施成效

#### 1. 學員因需要而具強烈的參與學習動機

「對於我而言，可以有機會知道這樣的課程，且身歷其境，我覺得非常慶幸。因為之前在學校獲得的知識是比較學理的部份，這次課程是針對教學設計與活動帶領，尤其是高齡藝術創作、體智能運動及遊戲設計、高齡桌遊設計等等，都讓我覺得很需要，……，雖然過去在學校有修過老人護理學，卻未對老化及相關教學知識有進一步的探討，這是一個必需正視的課題，從我自己做起，讓自己的未來也能享受到好的醫療照顧品質。」(訪S07-20201212)

「除了對長照2.0有更深入的認知外，給予自己能有正向面對老化的觀念，這個課程讓我有相見恨晚的感覺，讓我更知道當我將來需要被照顧時，可以到何處找資源來讓自己得到最適合的照護方式。」(訪S05-20201212)

「老師以腦科學理論為基礎，並談到預防失智，同時以文獻說明桌遊是預防失智的第二佳方法，在這堂課，老師進一步指導學員桌遊教具設計的基礎與目標的撰寫技巧，學員們分組花了不少時間熱烈地在討論他們之後要設計市面沒有的桌遊教具，這堂課的最後，老師用六色記憶棋讓學員們體驗，期望他們能從市面上的桌遊激發更多的想法，...。」(觀-20201024)

成人的學習動機，Rogers認為有三個概念：需求、期望成就及目標（黃富順，2002），由訪談結果，學員是因有需要及明確目標，因而產生了學習動機。有護理背景的學員提到，過去未對老化及相關教學知識有進一步的探討，在這套課程研

究者在基礎課程即已規劃以符應其所需；另學員是因應未來自身老化的資源需求而強化了其學習動機；以上需求均因外在需求之不足進而刺激個人的內在目標實現，進而產生學習的動機。翁嘉苓（2010）則定義「參與學習動機為個人受到外在的刺激或是個人為使內在目標實現，而產生參與學習活動之意圖。」而強烈的學習動機是來自於自身與社會的連結，亦本身可能未來亦需面對高齡老化的歷程，因而交互影響而產生的一種趨力（魏惠娟，2012），而這種趨力是強烈的且有目的的。

## 2.混齡教學讓年輕學員以創意帶領年長學員創意老化

吳清山（2016）定義混齡教學是指「教師為設計不同年齡的課程內容以能在混齡班級中進行各種教學活動，讓學生更有效學習。」依前述，本培訓課程為正規教育，重新定義混齡教學的定義為「在成人學習中，教師為因應不同年齡而設計各年齡均能共同學習的課程內容，俾以能在混齡班級中進行各種教學活動，讓學員更有效學習。」本研究之課程有一子學習活動主題為「代間學習-青銀共好」，主要讓學員們在課堂上真正發揮混齡教學的學習成效。

*「這些年輕人真的很厲害，可以利用廢棄紙箱來做成桌遊，真的好有創意，我們也玩得很開心。」（訪S04-20201212）*

*「我的眼睛有色盲，但是要利用樹葉沾顏料時，年輕人會毫不吝嗇的幫我的忙，讓我可以正確用顏色來拓印，畫面就很不一樣了。」（訪S02-20201212）*

*「能跟長輩們一起學習真的很幸福，他們都擁有好多的智慧和點子，我們一起討論合作完成任務，真的很愉快。」（訪S10-20201212）*

*「上課已近尾聲了，對於這種混齡教學，對於我們講師的確是一項挑戰，因為要顧慮年輕的如何扮好他們的角色，高齡教學者也要考量他們能現學現用，目的其實是有落差的，但是還好在第四週的代間學習課程中就先培養他們之間的默契，導正他們的觀念，相互欣賞與學習，至後來分組也是採混齡分組去設計各項活動，可說是發揮到淋漓盡致。」（觀20201212）*

因為混齡合作，每個人都有許多想法，這是潛力，創意老化是延緩老化的助力（楊世承，2021）。他們不僅是互相尊重與欣賞，更實地的共同完成一件任務，尤其年輕學員有想法，年長學員有經驗，合作起來的創意火花是令人無法想像的，是更有智慧，更有價值。

3.高齡教學者的角色不僅要協助長輩活躍老化，更讓自己自我超越

*「高齡者所需要的不只是陪伴，在我們教學者而言，我們不只要學基本的醫護常識或高齡心理學之類的，而長輩們，除了健康的維持外，在心靈上能有所寄託，尤其在鄉下，宗教信仰對他們是很重要的，因為宗教信仰能給予他們寄託，他們也樂意走出來參與如社區服務，這樣他們服務的路才能堅持的走下去。」（訪S08-20200924）*

*「……，學員們今日的社區服務學習，讓我看到他們服務長輩的細心，很多畫面難以言語。」（觀-20201205）*

健康的維持在於延緩老化，而參與服務已是活躍老化，根據McClusky（1971）針對高齡者學習的需求幅度理論依序分為：應付的需求、表達的需求、貢獻的需求、影響的需求、自我超越的需求。除了基本的應付需求，長者更希望能有所貢獻，甚至發揮影響力、超越自我，同樣的，學員們在學習歷程中，他們能反思自我，如何在未來能給長輩最好的學習內容和陪伴，實已「自我超越」了。

*「……在活動設計上，要注意安全性、有效性，高齡者傾向比較喜歡不要太動態的活動，但身體許可之下，如體智能運動，我想他們是可以接受的，同時訓練認知功能與體適能，另外透過桌遊，除了可以延緩腦部老化外，也具趣味性和強化他們的參與動力，因此讓長者在老年生活能延緩老化，甚至透過在地社區刺激，降低長照及醫療資源，生活得更有尊嚴和品質。」（訪S09-20201215）*

影響認知老化的因素亦即包括生理因素、心理因素、文化與社會因素（秦秀蘭，2012），因此在帶領高齡者延緩老化上應設計相對應上述的三種因素的預防，衛福部（2017）亦指出，讓高齡者能夠在家裡附近的社區中，以健康、活躍的型態逐漸的老化。健康、安全是基本要考量的，協助高齡者走出家門與社區連結，參與與學習，是更積極的作為。

## （二）以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員的培訓課程之影響因素

### 1.內部因素是教學人員自己的專業知能和觀念

*「所謂術業有專攻，隔行如隔山，真正的困難與困擾在於知識與技能方面的落差，有實務經驗的，學起來很上手，沒經驗的，對他們而言是一項陌生的學問，...老化基礎理論知識和教學技巧才是我們來上這門課的意義。」（訪S08-20201215）*

*「專業從事人員，基本都是**有本職工作再進行，扣除休息時間及本職教育訓練時間，較少有時間可以進行本職外的工作或活動，除非是有職業相關性可以進修，但我的想法不一樣，現代人講求斜槓人生，若能再多學與自己從未學過的，反而對我而言會更能增加我的動力。」（訪S09-20201215）***

饒見維（2003）歸納的內部因素，教師即是其一，學員對於老化的理論與教學技巧是吸引他們參與本課程的主要動機，恰與賴弘基（2021）的研究有所相反，因此教學人員本身最重要的是要充實專業知能，如老化相關理論，然而觀念的正確也是影響學習的重要因素，雖然對某些學員而言，本課程是陌生的，但自己擁有正向的觀念，是足以影響其學習成效的。

### 2.外部因素是主管機關的政策制度與社區文化

此即外在影響成人學習的外在情境因素（Scanlan, & Darkenwald, 1984），包括了行政機構、相關制度與政策、社區、相關人員對教師的角色與期望、相關人員對教育的基本理念、社會情境與文化（饒見維，2003）。

「其實高齡者可能因為教育背景不同，尤其在鄉下，不識字的長輩很多，他們通常會呼朋引伴一起來學習，這時候，我可能會利用一些鼓勵的方式或有趣的遊戲來帶領他們，建立更好好的氛圍後再進入正式學習。」(訪S10-20201212)

「在我當志工的據點我發現許多問題，就是講師只會講、不會帶，我知道有些講師受過衛福部的相關訓練，但是只是帶長輩跟著做動作，長輩到後來也興趣缺缺，抱怨都做同樣的事，我都懷疑，這些講師是受怎麼樣的訓練呢？」(訪S02-20201212)

「今日的體智能課程，學員們發揮許多創意，變換動作，串連成遊戲，這種多元的變化，相信可以讓長輩們覺得新鮮、好玩，想嘗試學習。……，我曾經不經意的跟幾位熟識的據點講師聊過，尤其是受過延緩失能訓練的，他們的師資幾乎都是復健師，只告訴他們什麼動作對那個部位有效，卻沒有告訴他們，如何帶領長輩，導致這些據點講師教到後來什麼也教不出來了，就教他們著色、玩玩積木或烹飪等等，枉費長照2.0投入大筆經費的投入……」(觀-20201031)

據點的相關人員幾乎都是非專業人士組成，政府雖有提供教育訓練課程協助據點人力專業技能的提升，但效益有限（邱泯科、傅秀秀，2014；廖俊松，2014；謝聖哲，2017），研究者於文獻探討中提及，衛福部之多以「方案模組」送審通過後即可進行教學，至2021年通過可使用含中央與地方政府之方案多達265案（衛福部，2021），且僅呈現方案名稱，未有架構與內容，實難了解其培訓或方案成效。另外在偏鄉地區，長輩多未受較多的正規教育，其最直接影響的因素是在地鄰里之間的親友，只要有活動，都會「呼朋引伴」，這即是社區的文化，因此衛福部及地方政府的主管機關的政策與社區文化正是影響學習成效的外部關鍵因素。

### 三、推動以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程可行的具體方法

#### (一) 課程規劃應重理論與實務的結合

「我對長照這方面比較沒什麼概念，但老師上的課程我很喜歡，尤其是我們要一起學習把任務完成，讓我們懂得如何去帶領長輩。……，這種課程值得更多人來學習，……，未來我還會繼續報名上老師的課。」  
(訪S10-20201212)

「以老師們豐富的教學經歷，所準備的教學內容，讓我們受益良多，相信老師們的先前準備應該很辛苦。」(訪S10-20201212)

研究者(楊世承, 2019, 2021)提及課程應具連貫性, 本研究所規劃的課程從基礎篇到運用篇, 再到實務篇, 所強調的是理論與實務結合, 學用合一, 是具連貫性、系統性的規劃, 亦即「課程規劃」為一系統思考、整體行動、不斷反思修正的歷程, 然衛福部2021年所通過的方案是否有老化理論、教學原理原則與技巧等理論基礎來強化這些方案的實務運用就不得而知了。

#### (二) 可視時間延長許可, 增加更多樣化的學習內容與實習課程

「在時間允許下, 未來上課的時間可以延長, 如此可以納入更多樣的課程內容, 例如高齡電影讀書會及觀後交流, 實地至據點實習與長輩互動。」(訪S11-20201212)

「俗話說: 能吃是福, 及時行樂, 我學到生產性老化的概念, 看到了88歲長者仍能工作的案例, 我雖然年紀大了些, 但我自認為還可以, 能夠實地參與據點工作, 能夠為社會盡一點心力。」(訪S03-20201212)

「要不是時間上的因素, 以後我們應該可以請中醫師談養生、高齡芳療、營養師談高齡飲食或者是藥師談高齡用藥安全等等。」(訪S10-20201212)

「其實不只陪伴者要教育，被陪伴者也要教育，因為很多長者被送到養護中心就會有被遺棄的感覺而導致病情快速惡化，當然我們不希望看到這種情形的發生，像這期的課程只是針對老化相關議題所發展的學習活動來教我們，如果老師們可以另開如體智能或桌遊的進階課程，我一定要持續學。」(訪S05-20201212)

「……，老化的範圍十分廣泛，不是在短時間內可以讓陪伴人員可以完全學習到，因此在規劃上必須由淺入深，好好思考以當前最需要的為優先，最好能即學即用。」(訪S11-20200926)

「……課程已結束，基於要教授的內容甚多，加上學員求知意願極高，他們也希望有機會可以到據點進行長時間的實務實習，更貼近教學現場，……，或許可與樂齡專業人員的培訓，具系統化，加入考核，發給正式認證證明，可以提昇據點的教學品質。」(觀-20201212)

近幾年來，教育部鼓勵各樂齡中心能聘用受過教育部相關培訓之講師，除了須於該課程領域具有專業知識水準，並且應熟悉高齡教學知能的強化(賴宏基，2021)。教育部辦理樂齡學習專業人員培訓實施計畫亦規劃有嚴謹的評核機制(教育部，2021)，因社區大學有相關制度、活動需配合，導致時程上的限制，並無法滿足所有學員的需求實有缺憾，雖有訂社區服務規範，也僅一次，較無法有較長時間讓學員學習，若在未來規劃可納入如生產性老化的理論與實務實習課程等。另外在基礎的學習後，實有加入多樣化的內容供學員選擇，亦可依需求再進行相關議題的進階學習，如此，對長照2.0政策的推動，相信有更大的助益。

## 伍、結論與建議

本研究運用行動研究規劃以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程，同時進行實施情形與影響因素的探討，最後探究未來可行具體作法，結論與建議分述如下。

### 一、結論

本研究之結論經結果與討論有以下五點：



**(一)以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的是經整體系統規劃的**

其課程的架構是經情境分析、需求評估、課程行銷、教學活動設計、教學活動執行、總結性評量的慎思熟慮循環動態歷程。

**(二)以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程的內容是符應活躍老化為旨意**

是以高齡者需求為中心、有層次、具多元化、趣味性，理論與實務相結合的，同時重視反思。

**(三)以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程之實施讓長輩活躍老化、自我超越**

其實施成效：包括：學員因需要而具強烈的參與學習動機；混齡教學讓年輕學員以創意帶領年長學員創意老化；高齡教學者的角色不僅要協助長輩活躍老化，更讓自己自我超越。

**(四)以活躍老化觀點高齡者教學人員的培訓課程之影響包括內、外部因素**

其內部因素是教學人員自己的專業知能和觀念，外部因素是主管機關的政策制度與社區文化。

**(五)推動以活躍老化觀點社區照顧關懷據點教學人員培訓課程有可行的具體方法**

包括：課程規劃應重理論與實務的結合，可視時間延長許可增加更多樣化的學習內容與實習課程。

**二、建議**

本小節針對從以活躍老化觀點高齡者教學人員培訓課程之行動研究發現提出下列建議。

**(一) 社區照顧關懷據點教學人員應依不同的角色需求接受不同的增能**

建議政府機構應重新思考政策的調整，整合高齡教育培訓機構資源，依不同教學角色訂定相關規準，規劃不同需求的增能課程，如據點教師針對高齡學習及課程規劃、志工針對活動規劃帶領與高齡服務等，分別提供相關人員學習，才不失政府政策的美意。另因社區大學經費問題，此次僅排給研究者十二週課程，若未來能增加時數，尚可加入其他如園藝治療或高齡手機應用課程，以豐富課程的多元性。

## (二) 未來研究可加深加廣進行探究

相關研究文獻可針對照服員、教師、志工等不同角色進行研究，以提昇各個角色的重要性；另本研究僅就活躍老化規劃基礎性的課程，若可就各種提供高齡者學習之課程或議題，如健康照護、失智失能預防、藝術學習等較專業議題等進行深入的探究，尤其是探索性或實證性研究，應可對社區照顧關懷據點教學人員之相關研究有豐厚的助益。

## 參考文獻

- Angrosino, M. (2010)。民族誌與觀察研究法。(張可婷，譯)。韋伯。(原著出版於 2007 年)
- 【Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. (Zhang, K.-T., Trans.). Weber Publications. (Original work published 2007). <https://doi.org/10.4135/9781849208932.n6>】
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2004)。教育研究法：規劃與評鑑(黃光雄等，譯)。麗文。(原著出版於 2003 年)
- 【Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill. <https://doi.org/10.1037/032719>】
- 內政部 (2022)。2022 年 4 月縣市人口年齡結構指標。  
<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>.
- 【Ministry of the Interior(2022). *Population age structure indicators of counties and cities in April 2022*. <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>】
- 方正一、洪志成 (2013)。指派教師研習與學校對策間的拉扯：教師專業觀點。嘉大教育研究學刊，30，97-122。
- 【Fang., Z.-Y., & Hong Z.-C.(2013). The Tugs between Administrators and Teachers Who were Compelled to Participate in In -Service Training from the Perspectives of Teacher Profession. *National Chiayi University Journal of the Educational Research*, 30, 97-122.】
- 台灣失智症協會 (2021)。認識失智症。  
<http://www.tada2002.org.tw/About/IsntDementia>.

- 【Taiwan Alzheimer's Disease Association (2021). *Know about dementia*.  
<http://www.tada2002.org.tw/About/IsntDementia.>】
- 呂寶靜 (2012)。老人福利服務。五南。
- 【Lu B.-J.(2012). *Elderly Welfare Services*. Wunan.】
- 李宗派 (2004)。老化理論與老人保健 (一)。身心障礙研究, 2 (1), 14-29。  
<https://doi.org/10.30072/JDR.200401.0002>
- 【Li Z.-P.(2004). Aging Theory and Elderly Care (1). *Disability Research*, 2(1), 14-29.  
<https://doi.org/10.30072/JDR.200401.0002>】
- 李晏佐、蔡博方 (2020)。以關係做照顧：活躍老化的另類可能。設計學報, 25 (4), 89-108。  
<https://doi.org/10.6381/JD>
- 【Lee., Y.-T., & Tsai .,P.-F.(2020). Considering Relationship as Care: the Alternatives of Active Ageing. *Journal of Design*, 25(4), 89-108. <https://doi.org/10.6381/JD>】
- 林麗惠 (2001)。高齡者參與學習活動與生活滿意度關係之研究〔未出版之博士論文〕。國立中正大學。
- 【Lin, L.-H.(2001). *The study of relationship between participating learning activity and life satisfaction of older adult*. [Unpublished doctoral dissertation]. National Chung Cheng University.】
- 林麗惠 (2006a)。從積極老化的觀點談高齡社會的因應策略。2006年東亞地區高齡社會教育對策研討會論文集。中華民國成人及終身教育學會，臺北市。
- 【Lin, L.-H.(2006a). Coping strategies for an aging society from the perspective of active aging. *Proceedings of the 2006 Symposium on Educational Countermeasures for Aging Society in East Asia*. Republic of China Adult and Lifelong Education Society, Taipei City.】
- 林麗惠 (2006b)。台灣高齡學習者成功老化之研究。人口學刊, 33, 133-170。  
【Lin, L.-H.(2006b). A Study of Successful Aging of the Elder Learners in Institutions in Taiwan. *Journal of Population Studies*, 33, 133-170.】
- 吳政航 (2018)。活的健康活的老-預防及延緩失能失智。高醫醫訊, 38 (4)。  
<http://www.kmuh.org.tw/www/kmcj/data/10709/4.htm>.
- 【Wu, Z.-H.(2018). Live healthy and live old - prevent and delay disability and dementia. *Health News KMUH*, 38(4).  
<http://www.kmuh.org.tw/www/kmcj/data/10709/4.htm>.】
- 吳清山 (2005)。學校行政研究。高等教育。
- 【Wu, Q.-S.(2005). *School Administration Research*. Higher Education.】

吳清山 (2016)。混齡教學。教育脈動，8，161-161。

【Wu, Q.-S.(2016). Mixed age teaching. *Pulse of Education*, 8, 161-161.】

邱泯科、傅秀秀 (2014)。初探高齡者使用社區照顧關懷據點服務之經驗—以台北市關渡關懷據點為例。台灣社區工作與社區研究學刊，4 (1)，1-39。

【Qiu, M.-K., & Fu X,-X.(2014). Seniors& apos; Experiences of Community Care Centers--A Study on the Guandu Care Center Case. *Journal of Community Work and Community Studies*, 4(1), 1-39.】

侯佳惠 (2017)。創見代間共好家庭—增能賦權式長者照顧服務模式之研究。社會發展季刊，159，322-335。

【Hou, J.-H.(2017). Create a Good Family between Generations--A Study on Empowering Elderly Care Service Model. *Community Development Journal*, 159, 322-335.】

翁嘉苓 (2010)。高齡者參與學習動機和老化態度對參與行為影響之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北大學。

【Weng, C.-L.(2010). *The Effect of Participant Motivation, Attitudes toward Aging and Participation Behavior of Elder* (Unpublished master's thesis). National Taipei University.】

秦秀蘭 (2012)。認知老化的理論與實務。揚智。

【Qin, X.-L.(2012). *Theory and practice of cognitive aging*. Yangzhi.】

黃富順 (2000)。非正規教育。國家教育研究院-雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。  
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1307131/>.

【Huang, F.-S.(2000). Non-formal Education. *National Academy for Educational Research-Naer Web of Words*. <https://terms.naer.edu.tw/detail/1307131/>.】

黃富順 (2002)。成人學習。五南。

【Huang, F.-S.(2002). *Adult learning*. Wunan.】

黃富順 (2008)。高齡教育學。五南。

【Huang, F.-S.(2008). *Aging Pedagogy*. Wunan.】

黃富順、楊國德 (2014)。高齡學。五南。

【Huang, F.-S., & Yang, G.-D.(2014). *Gerontology*. Wunan.】

黃錦山 (2008)。高齡教育的師資與教學。黃富順 (主編)，高齡教育學 (222-251)。五南。

【Huang, J.-H.(2008). Teachers and teaching in Aging education. Huang, F.-S.(editor-in-chief), *Aging Pedagogy* (222-251). Wunan.】

- 張純子(2010)。生命教育實踐關懷倫理學：一位幼兒教師的個案研究。 *幼兒教保研究*，4，55-77。 <https://doi.org/10.6471/JECEC.201002.0055>
- 【Zhang, C.-Z.(2010). Implementation of Ethics of Care in Life Education: A Case Study of a Preschool Teacher. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 4, 55-77. <https://doi.org/10.6471/JECEC.201002.0055>】
- 張蔣耀文、施登堯(2018)。學生中心教學之概念解析。 *臺灣教育評論月刊*，7(7)，164-177。
- 【Zhang, J.-Y.-W., & Shi, D.-Y.(2018). An analysis of the concept of “student-centered” instruction. *Taiwan Education Review Monthly*, 7(7), 164-177.】
- 國家發展委員會(2021a)。主要國家老年人口占總人口比率。  
[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=6EA756F006B2A924](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=6EA756F006B2A924).
- 【National Development Council (2021a). *The ratio of the elderly population to the total population in major countries*.  
[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=6EA756F006B2A924](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=6EA756F006B2A924)】
- 國家發展委員會(2021b)。高齡化時程。  
[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3).
- 【National Development Council (2021b). *Aging time course*.  
[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3).】
- 教育部(2021)。教育部辦理樂齡學習專業人員培訓實施計畫。  
<https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20210305164016832.pdf>.
- 【Ministry of Education (2021). *The Ministry of Education manages the implementation plan for the training of senior learning professionals*.  
<https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20210305164016832.pdf>.】
- 隋復華(2004)。老化理論與學習。載於黃富順(主編)，*高齡學習*(77-92)。五南。
- 【Sui, F.-H.(2004). Aging theory and learning. In Huang, F.-S.(Editor), *Aging Learning* (77-92). Wunan.】
- 彭駕駢(2009)。老人心理學。威仕曼文化。
- 【Peng, J.-Q.(2009). *Gerontology*. Wiseman culture.】
- 楊世承(2016)。高齡者參與木球運動自主學習團體動機、特徵與困境之研究：以雲林縣元長鄉五塊村社區為例。 *成人及終身教育學刊*，27，37-80。

- 【Yang, S.-C.(2016). A Case Study on Participation Motivation, Characteristics and Difficulties of the Woodball Autonomous Learning Community for Elders of Yuanzhang Township in Yunlin County. *Journal of Adult and Lifelong Education*, 27, 37-80.】
- 楊世承（2018a）。隔代教養家庭共讀困境、方案規劃與實施之行動研究-以樂樂國小祖孫閱讀系列活動為例。 *建國科大學報*，37（2），99-124。
- 【Yang, S.-C.(2018a). A Action Research on the Predicament of Reading of Speaking Grandparent Rearing Family, Program Planning and Implementation Take the Example of a Series of Grandparent-Grandchild Reading Activities of Lele Elementary School. *Journal of Chienkuo Technology University*, 37(2), 99-124.】
- 楊世承（2018b）。體智能運動方案對高齡者衰弱症認知功能與肌力促進成效之研究-以梅山護理之家為例〔未出版之博士論文〕。國立中正大學。
- 【Yang, S.-C.(2018b). *Effects of the Functional Physical and Mental Fitness Program on the Cognitive and Muscle Strength for Pre-Frailty Older Adults – Case Study of Meishan Nursing Home* [Unpublished doctoral dissertation]. National Chung Cheng University.】
- 楊世承（2019）。從後現代主義藝術觀點論高齡藝術教育方案的規劃模式。 *明新學報*，43（2），93-112。
- 【Yang, S.-C.(2019). The Planning Model of the Art Educational Program for the Elder Developed from the Perspective of Postmodernism Art. *Ming Hsin Journal*, 43(2), 93-112.】
- 楊世承（2021）。從活躍老化觀點運用遊戲式視覺藝術創作方案之行動研究-以快樂社區照顧關懷據點為例。 *南臺人文社會學報*，24，33-72。
- 【Yang, S.-C.(2021). The Application of a Game-style Visual Art Creation Program from the Perspective of Active Aging: A Case Study of “Happy Community Care and Support Base”. *STUST Journal of Humanities and Social Sciences*, 24, 33-72.】
- 廖俊松（2014）。社區照顧、關懷據點與社區自主：臺中市社區照顧關懷據點之案例分析。 *中國地方自治*，67（9），19-43。 [https://doi.org/10.6581/lsgc.2014.67\(9\).03](https://doi.org/10.6581/lsgc.2014.67(9).03)
- 【Liao, J.-S.(2014). Community care, caring sites, and community autonomy: A case study of community care sites in Taichung City. *Local Autonomy in China*, 67(9), 19-43. [https://doi.org/10.6581/lsgc.2014.67\(9\).03](https://doi.org/10.6581/lsgc.2014.67(9).03)】
- 葉重新（2004）。 *教育研究法-第二版*。心理。

- 【Ye, C.-X.(2004). *Educational Research Methods. - Second Edition.* Psychology.】  
潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。 **教育研究資訊**, 11 (1), 111-143。
- 【Pan, H.-L.(2003). The evolution of social science research paradigms. *Educational Research Information*, 11(1), 111-143.】
- 蔡秀美 (2014, 3月7日-8日)。邁向世代融合的高齡社會。 **2014年高齡學習與代  
間教育國際研討會**。臺北市, 臺灣。
- 【Cai, X.-M.(2014, March 7-8). Towards an intergenerational aging society. *2014  
International Symposium on Learning for the Elderly and Intergenerational  
Education*. Taipei City, Taiwan.】
- 蔡清田 (2000)。 **教育行動研究**。五南。
- 【Tsai, Q.-T.(2000). *Educational Action Research*. Wunan.】
- 賴弘基 (2021)。社區照顧關懷據點教師參與培訓態度與從事高齡教學意向影響因  
素之探討。 **福祉科技與服務管理學刊**, 9 (1), 75-89。  
[https://doi.org/10.6283/JOCSG.202103\\_9\(1\).75](https://doi.org/10.6283/JOCSG.202103_9(1).75)
- 【Lai, H.-G.(2021). Factors affecting Instructors' Attitude Toward Training and Their  
Intention to Teach the Older Adults at Community Care Centers in Taiwan *Journal  
of Gerontechnology and Service Management*, 9(1), 75-89.  
[https://doi.org/10.6283/JOCSG.202103\\_9\(1\).75-89.](https://doi.org/10.6283/JOCSG.202103_9(1).75-89)】
- 衛福部 (2017)。「預防及延緩失能照護計畫」邁向 2018 年, 布建 1500 個特約服  
務據點, 全面預防及延緩失能。 **107 年衛生福利部新聞網頁**。  
<https://www.mohw.gov.tw/fp-3790-39267-1.html>.
- 【Ministry of Health and Welfare (2017). The "Prevention and Delay of Disability Care  
Plan" is moving towards 2018, and 1,500 special service bases have been  
established to comprehensively prevent and delay disability. *2018 Ministry of  
Health and Welfare News Webpage*.  
[https://www.mohw.gov.tw/fp-3790-39267-1.html.](https://www.mohw.gov.tw/fp-3790-39267-1.html)】
- 衛福部 (2021a)。 **社區照顧關懷據點服務入口網**。  
<https://ccare.sfaa.gov.tw/home/other/about>.
- 【Ministry of Health and Welfare (2021a). *Community care center service portal*.  
[https://ccare.sfaa.gov.tw/home/other/about.](https://ccare.sfaa.gov.tw/home/other/about)】
- 衛福部 (2021b)。 **110 年度衛生福利部預防及延緩失能服務可使用方案一覽表**。  
[https://khd.kcg.gov.tw/upload/news/0\\_110%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%A1](https://khd.kcg.gov.tw/upload/news/0_110%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%A1)

%9B%E7%94%9F%E7%A6%8F%E5%88%A9%E9%83%A8%E9%A0%90%E9%98%B2%E5%8F%8A%E5%BB%B6%E7%B7%A9%E5%A4%B1%E8%83%BD%E6%9C%8D%E5%8B%99%E5%8F%AF%E4%BD%BF%E7%94%A8%E6%96%B9%E6%A1%88%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A81100114%E6%9B%B4%E6%96%B0(%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88).pdf.

【Ministry of Health and Welfare (2021b). *List of available plans for preventing and delaying disability services of the Ministry of Health and Welfare in 2011.*

[https://khd.kcg.gov.tw/upload/news/0\\_110%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%A1%9B%E7%94%9F%E7%A6%8F%E5%88%A9%E9%83%A8%E9%A0%90%E9%98%B2%E5%8F%8A%E5%BB%B6%E7%B7%A9%E5%A4%B1%E8%83%BD%E6%9C%8D%E5%8B%99%E5%8F%AF%E4%BD%BF%E7%94%A8%E6%96%B9%E6%A1%88%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A81100114%E6%9B%B4%E6%96%B0\(%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88\).pdf.](https://khd.kcg.gov.tw/upload/news/0_110%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%A1%9B%E7%94%9F%E7%A6%8F%E5%88%A9%E9%83%A8%E9%A0%90%E9%98%B2%E5%8F%8A%E5%BB%B6%E7%B7%A9%E5%A4%B1%E8%83%BD%E6%9C%8D%E5%8B%99%E5%8F%AF%E4%BD%BF%E7%94%A8%E6%96%B9%E6%A1%88%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A81100114%E6%9B%B4%E6%96%B0(%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88).pdf)】

魏惠娟 (2009)。成人教育方案發展-理論與實際。五南。

【Wei, H.-J.(2009). *Adult Education Program Development - Theory and Practice.* Wunan.】

魏惠娟 (2012)。臺灣樂齡學習。台北：五南。

【Wei, H.-J.(2012). *Elderly learning in Taiwan.* Wunan.】

魏惠娟、李藹慈 (2016)。樂齡學習方案發展：企劃力培訓手冊。樂齡活水有限公司。

【Wei, H.-J., & Li, A.-C.(2016). *Elder Learning Program Development: A Handbook for Planning Training.* Elder Living Water Co., Ltd.】

魏惠娟、李藹慈 (2019)。教育部 108 年度樂齡學習總輔導團：樂齡經營培訓會議。教育部。台北，台灣。

【Wei, H.-J., & Li, A.-C.(2019). *The Ministry of Education's 108th Annual Elderly Learning General Counseling Group: Elderly Management Training Conference.* Ministry of Education. Taipei, Taiwan.】

蘇淑貞、鄭清霞、吳麗雪 (2015)。跨域參與共治的社區照顧模式--屏東日間托老服務實驗方案。人文社會科學研究，9 (2)，63-91。

[https://doi.org/10.6284/NPUSTHSSR.2015.9\(2\)4](https://doi.org/10.6284/NPUSTHSSR.2015.9(2)4)



- 【Su, S.-Z., Zheng, Q.-X., & Wu, & L.-X.(2015). Community-Based Care across Boundary Integration: A Day Care Center in Pingtung. *NPUST Humanities and Social Science Research*, 9(2), 63-91.  
[https://doi.org/10.6284/NPUSTHSSR.2015.9\(2\)4](https://doi.org/10.6284/NPUSTHSSR.2015.9(2)4)】
- 謝聖哲 (2017)。從社區照顧關懷據點到巷弄長照站：挑戰與困境。 *台灣社區工作與社區研究學刊*，8 (1)，1-34。
- 【Xie, S.-Z.(2017). The Challenges and Dilemmas which Transforming the Community Care Centers to the Neighborhood LTC Stations *Journal of Community Work and Community Studies*, 8(1), 1-34.】
- 饒見維 (2003)。 *教師專業發展理論與實務*。五南。
- 【Rao, J.-W.(2003). *Theory and practice of teacher professional development*. Wunan.】
- Alfred, M. V., & Nanton, C. R. (2009). Survival of the supported: Social capital networks and the finish line. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2009(122), 83-93. <https://doi.org/10.1002/ace.337>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. .
- Cai, L., Chan, J. S. Y., Yan, J.H., & Peng, K.(2014). Brain plasticity and motor practice in cognitive aging. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 6: 31.  
<https://doi.org/10.3389/fnagi.2014.00031>
- Knowles M.S.(1980). *The morden practice of adult education*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. .
- OECD (1998). *Maintaining prosperity in an ageing society*. OECD.  
<https://doi.org/10.1787/9789264163133-en>
- Patton, M. Q.(1995). *Qualitative evaluation and research methods*(2nd ed.).Sage. . .
- Ren, J., Guo, W.,Yan. J. H., Liu, G. M., & Jia, F. J.(2015). Practice and nap schedules modulate children's motor learning. *Developmental Psychobiology*, 8, 1-13. .
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell. .
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell. .
- Scanlan, C. S., & Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult education quarterly*, 34(3), 1 55-166.  
<https://doi.org/10.1177/0001848184034003004>

Sweeney, M. S., & Green, C. R. (2013). *Complete Guide to Brain Health: How to Stay Sharp, Improve Memory and Boost Creativity*. National Geographic Society. .

WHO (2002). *Active aging: A policy framework*. WHO.

<https://doi.org/10.1080/713604647>

# 台灣教育改革浪潮下，國小英師路難行：教師脆弱性

劉心瑜

國立中正大學課程研究所博士生

## 摘要

國內對於教師脆弱性之研究不多，近期的研究（陳惠雪，2020）為探討國小級任教師專業脆弱性的本質，然並沒有探究國小科任老師在教學現況中的教師脆弱性，也未深刻探索鉅觀的教育改革浪潮對老師專業脆弱性的影響，因此本研究訪談了六位的國小英語老師，採 Kelchtermans（2011）和 Song（2016）的分析架構，以建制俗民誌的方法來探討國小英語老師的脆弱性來源以及因應的相對策略。研究結果微觀角度發現其脆弱來自於：（1）工作負擔超過負荷；（2）英語同僚間的關係；（3）教學方向不能自主；（4）教學績效制。而從鉅觀的角度得知受台灣教育改革的影響，英語計畫如多頭馬車，英語老師只能配合。面對脆弱感的因應策略，本文的受訪者採取正向的態度，藉由提升自己的教學專業能力和調整心態來因應。

關鍵詞：十二年國教、建制俗民制、英語教師脆弱性、脆弱性的因應策略、2030 雙語政策

# **The Study of English Teachers' Vulnerability at the Primary School under the Wave of Taiwan Education Reform**

Hsin-Yu Vickie Liu  
Doctoral Student, Graduate Institute of Education,  
National Chung Cheng University

## **Abstract**

Few studies had conducted on teacher's vulnerability in Taiwan. The recent research (Chen, 2020) aimed to explore the nature of the professional vulnerability of primary school teachers; however, this previous study had explored the homeroom teachers' vulnerability instead of the subject teachers'. Moreover, the impact of the giant educational reform wave on teachers' professional vulnerability hadn't been mentioned in Chen's study. Therefore, this study shed light on the source of primary school English teachers' vulnerability and the relative strategies of dealing with the vulnerability. The study applied institutional ethnography to analyze interviews of six primary school English teachers, and adopted the analytical framework of Kelchtermans (2011) and Song (2016). From the micro perspective, the research results are found that primary school English teachers' vulnerability comes from: (1) the overload of work load; (2) the relationship between English colleagues; (3) the teaching direction cannot be autonomous; (4) the teaching performance evaluation system. From the macro perspective, it is known that English teacher can only cooperate passively in tons of English plans due to the influence of Taiwan's education reform. In terms of strategies for dealing with the vulnerability, the respondents in this article adopted a positive attitude and faced the challenges through improving their professional teaching ability and adjusting their mentality.

**Keywords:** 12-year basic education, institutional ethnography, English teachers' vulnerability, strategies for dealing with the vulnerability, 2030 bilingual policy

## 壹、前言

2018年12月，行政院公布「2030年雙語國家政策藍圖」，計畫以12年為期，打造國家成為雙語國家，期望此計畫可以全面提升國人英語聽、說、讀、寫的能力（行政院，2018），英語教育在台灣教育的重要性日趨加重。因應台灣雙語教育政策，內容和語言的整合學習（Content and Language Integrated Learning）簡稱CLIL，是一個用以改善學習者語言技巧和學科知識的教學法，此種教學法盛行於現在教育場域，尤其是一些歐洲的國家（Meyer, 2010; Navés, 2009）。而台灣政府期望使用CLIL教學法全面提升學生的英語能力，因此最近幾年此一教學法實行於國小跟國中教育階段，被證實學習者能夠透過此一教學法同時習得學科知識跟第二語言（成大外語中心，2018）。除了「2030年雙語政策」，十二年國民基本教育改革，也正如火如荼地進行著，目的是促使學習者以英語為工具進行深入的學習及培養學習者的多元文化及國際觀（教育部，2011a）。十二年國教跟雙語教育這兩個台灣最新的教育改革政策，期望能讓語言的學習變的有意義，本該是立意良好的政策，但是台灣現行要實施雙語教育困難重重（許家菁，2019），而十二年國教帶來的教育現場不斷新動態，讓英語老師也備感壓力。

陳幸仁（2005）提出，全球教育改革之浪潮不斷的衝擊台灣的教育界，面對此一浪潮，老師所面臨的工作挑戰漸趨加劇，而工作負擔也日益加重（楊巧玲，2007）。台灣在此一新興的改革浪潮的衝擊下，許多學校對發展CLIL的英語特色課程趨之若鶩，在發展英語特色課程的過程中，英語老師所扮演的角色異常的吃重，英語老師除了日常繁雜的英語教學工作之外，要面對更大的工作挑戰。而教育改革會影響到老師教育理念，這些老師本身的教育理念不僅可能引發老師在面對教改的緊張情緒反應，還可能引發抵制或主動試圖改變工作條件的微觀政治行動，老師的情緒必須被理解為與組成老師工作結構狀態的脆弱度有所相關（Kelchtermans, 2005）。

「教師脆弱性」是學者Kelchtermans於1990年偶然發現的問題，Gao（2008）指出教師脆弱性是教師在不同的背景下，所感受的一種情緒經驗。而這種情緒經驗Lasky（2005）認為是流動的，跟個人的身分認同、價值觀念和能力互相的影響。Nias主張教師情緒對於教師本身跟教學扮演重要的關鍵角色，教師情緒是根植於認知之中（Nias, 1996, p.294），而教師的情緒和認知，自我和教學場域用一種複雜的方式交纏在一起，而此複雜性在教育改革的浪潮下，變得更加的明顯（Kelchtermans, 2005）。教師脆弱性的議題在國外雖多有探索（Alsup, 2018; Gao, 2008; Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Nias, 1996），但是在台灣「十二年國教」和「2030年雙語政策」兩個重要教育改革同時並行，卻是國外文獻未曾探討的。

反觀國內近年來對於教師脆弱性的問題之研究並沒有很多，近期的研究為陳惠雪（2020）訪談了六位導師，並用詮釋現象學的方式來探討國小專任教師專業脆弱性的本質，研究參與者為國小的專任老師（導師），並沒有探討國小科任老師在教學現況中的教師脆弱性，導師和科任老師在教學現場有著不一樣的工作角色，再加上此研究並沒有深刻探索鉅觀的教育改革浪潮對老師專業脆弱性的影響，但是「十二年國教」和「2030年雙語政策」深刻的影響著台灣的英語老師。因此本研究的研究問題如下：

1. 在教育場域的工作歷程中，國小英語老師專業的脆弱性來源為何？因應脆弱性的相對策略為何？
2. 在雙語政策和十二年國教下改革浪潮下，國小英語老師在學校的工作權責、工作負擔和教師脆弱性為何？

期望透過本研究，凸顯出國內英語老師在這波教育改革浪潮的脆弱性並找出解決的方法，讓國小英語老師能夠在這波教育改革浪潮全力的發揮出教學知能。

## 貳、文獻探討

### 一、十二年國教和台灣雙語政策改革浪潮影響下，國小英語教師工作環境與工作內容的改變？

#### （一）國小英語教師在教學上的負擔

教學是一門專業與藝術的展現，英語教師必須具有專業的英語教學能力、課程設計能力、多面向的溝通能力和輔導管教學生的知能。劉雅惠（2011）藉由文獻分析法，歸結出中小學教師六大工作壓力源，分別是教學與輔導工作、學生行為、教師的專業知能、學校組織、人際關係與工作負荷。而國小的英語教師從日常的備課、上課、出評量試題、批改作業以及許多任教班級的班級經營、輔導學業低成學生、與各班級任教師的溝通與合作、與家長的溝通、完成行政單位交代的任務等上述劉雅惠（2011）所提及的六大工作壓力源之外，還需要配合級任老師無須參與的競賽指導，例如每年的英語學藝競賽選手訓練和英語學力檢測。

再者，國小英語教師除了要面對如此繁重的工作業務，他們還必須面對的是學生英語程度落差日益嚴重的問題和學生在校接觸英語的時間不足，卻是需要考試的主科所帶來的教學上的許多壓力和困難。張武昌（2006）提出在國小的教室裡，有一路從「雙語幼稚園」學習上來的學生，也有剛開始接觸英語的學生，程度的落差造成老師教學上的困擾。雪上加霜的是國小英語課程原為中高年級每週兩節，每節上課時數僅四十分鐘，但因為「十二年國教」將中年級的英語課縮減

成一周一節，接觸英文時間不足，無法顯現英語教學的成效，導致國小英語學生程度呈現雙峰現象以及學習成果有著城鄉差距。雖然教育部在國中小推動「學習扶助」、「差異化教學」等計畫，希望能夠減少英語程度上的落差，在國小英語教育階段可以重燃學生英語學習的興趣（張武昌，2014），然而這些計畫卻也使國小英文教師工作負荷加重。

## （二）教育改革浪潮，國小英語教師工作內容的改變

「英語」為了世界最強勢共通的語言，英語的重要性可見一斑，因此培養國民良好的英語能力，強化我國在國際上的競爭力，成了政府施政的重要課題之一，行政院公布「2030年雙語國家政策藍圖」，計畫以12年為期，打造國家成為雙語國家（行政院，2018），英語的學習儼然成為台灣的「全民運動」。

在台灣國小階段的英語教育政策，深受教育改革浪潮的影響，為了讓學生掌握學習外語的時機，英語課程自2001年開始由國中階段開始學習開始向下扎根，而後教育部更宣布從九十四學年度起全國英語教育向下延伸至國小三年級，台灣的九年一貫教育改革，讓英語教師在教學現場的角色丕變，饒見維（1999）和謝寶梅（2003）提出教師的角色轉變成為：（一）「課程的設計者和參與決策者」；（二）「主動的研究者」；（三）注重「教師專業發展」；（四）「互為合作的協同者」和（五）「課程評鑑者」。這些角色轉變讓國小教師感到壓力，教師均需要新的能力和知識，來面對教育改革浪潮衝擊的壓力（劉雅惠，2011），而在楊巧玲（2007）的研究中指出，國小教師的工作又多又雜，相對而言高中教師只管學生的課業，但高中的員額編制卻最為寬裕實為弔詭。

十二年國民基本教育於2019年正式推展，而十二年國教英語領綱中除了強調語言聽、說、讀、寫技能的養成，更重視英語的實用性，以培養學習者具備語言溝通的能力，並促使學習者以英語為工具進行深入的學習及培養學習者的多元文化及國際觀（教育部，2011b），而緊接的教改浪潮是台灣2030年「雙語教育」，這兩個台灣最新的教育改革政策，期望能讓語言的學習變的有意義，本該是立意良好的政策，但是台灣現行要實施雙語教育困難重重，而使這教育改革政策窒礙難行的原因，許家菁（2019）就在教學現場的觀察發現影響雙語教育未來發展的方向的三大關鍵發展因素：（1）師資問題；（2）課程與教學設計的問題；（3）學習時數安排的問題。

而就雙語教育推行困難最大的主因來自於師資問題，雙語教學有許多模式，臺灣各縣市的小學多採內容和語言的整合學習（Content and Language Integrated Learning）簡稱 CLIL 模式，強調領域內容以目標語進行授課，目標是領域內容的習得和領域相關的目標語的學習（Çekrezi, 2011）。Çekrezi（2011）提到 CLIL 的師資可以為英語老師來進行跨領域的教學，也可以學科老師使用英語進行學科知識



的教學。然而在台灣的現況，108 學年度只有 322 名雙語教學師資生，教育部政次范巽綠宣布要與十八所師培大學合作，預計於 109 年開辦「全英語師資培育」在四年內培養兩千位能在中小學以英語授課的教師（沈育如，2019），意謂著許多雙語教師都尚在師資培育的階段，在現在的教育現場具有專業知能的老師大多沒有足夠的英語授課能力，而具有語言能力的英文老師卻大多不兼具其他領域的專業知能。「雙語教師人才荒」讓目前試行雙語教育的實驗小學都採團隊制，成員包括英文、級任及科任教師，採共同備課的方式互補英文與領域教學知能（田耐青，2020）。田耐青教授在訪視台北市雙語實驗小學發現目前雙語教學者多為英文科任教師，雪上加霜的是很多學校將試辦「雙語教育」當作是少子化危機中招生的救生符。在聯合報「雙語有助招生 教師卻陷英語焦慮」報導一文中，台北市教育局表示，越來越多學校認為雙語對招生有幫助，甚至原本不想加入雙語培訓的老師，也擔心會被淘汰，而意識到壓力。然而在雙語師資上大量不足的狀況下，英語老師承擔了雙語教學者的角色，在目前台灣雙語政策所扮演的角色異常的吃重，因此英語教師要面對更大的工作挑戰。

而十二年國教和雙語政策這兩個最新的教育改革，教育現場不斷有新動態。然而政策轉換到教學現場，學校發展、老師成長，都需要時間慢慢的消化跟養成。桃園大園高中校長朱元隆認為「對我們來講是『都來』（十二年國教和雙語教育）……我們是不是先聚焦一件事，把事情做好？」（陳奕安、許家齊，2021）。正在執行雙語教育的新北中和國中視覺藝術老師孫菊君表示，的確有感受到雙語課程帶來的正面效果，但是孫老師也認為，教學現場的老師沒有受過太多雙語教育的培訓，也沒有太多的教學資源。因此，如何為雙語教育老師裝備資源與能力、讓老師們並非在教室裡單打獨鬥，都是影響雙語教育繼續發展的關鍵。

台灣這兩個新興的改革浪潮的衝擊下，英語老師原本工作沒有減少，反倒因為因應雙語政策所帶來的許多雙語教學計畫，以及來自於改革推動者、政策制訂者、學者專家、行政人員、家長對改革成功的期許，可能會讓英語老師疲於奔命壓力沉重，而產生教師脆弱性的問題。而教師本身的教育理念不僅可能引發教師在面對教改的緊張情緒反應，教師的情緒必須被理解為與組成教師工作結構狀態的脆弱度有所相關（Kelchtermans, 2005）。因此面對此教育改革浪潮，實有必要探討台灣國小英語教師在這樣的工作環境下的脆弱性來源和因應此一高壓教育環境，所採取的因應策略。

## 二、國小英語教師的脆弱性

### (一) 教師的脆弱性來源跟因應策略

#### 1. 微觀角度的脆弱感來源:自身教學信念、學生學習成果、英語同事、行政端和家長

「教師脆弱性」是學者 Kelchtermans 於 1990 年偶然發現的問題，並用微觀和鉅觀的角度分析教師脆弱性的來源 (Kelchtermans, 2011)。他提出教師經常感到無能為力、受到其他人 (校長、家長) 的質疑而無法辯護，而或在工作歷程中，無法完全控制他們所感受到身為教師所必須負責的過程與任務，此一稱之為「教師脆弱性」(Kelchtermans, 1996)。對教師本身而言，師生關係本身是一種道德關係，教育意味著永遠無法完全的掌控，也無法確保每位老師的教學行動能讓學生完全接收到老師的意圖 (Fenstermacher, 1990, p.132)。因此，Kelchtermans (2011) 以微觀的角度剖析指出教師的脆弱性，首先來自於教學本身對於學生學習成果有限度影響而感受到的掙扎，其次教師的脆弱來自於學校的校長、同事和學生的家長。

「每日都在脆弱感的練習裡」(Palmer, 1998, p.17)，「教學變得脆弱，脆弱變得容易受到傷害」(Bullough, 2005, p.23)。Kelchtermans (1996) 也指出教學本身就是一種脆弱，存在教師的工作場域裡。Lasky (2005) 以社會文化理論來探索在加拿大的中學教育改革中教師的自我認同和專業脆弱性，採取了問卷調查了 59 位老師的現職學校概況，並對四位教師進行深度的訪談。研究結果發現以教師自身而言，教師專業脆弱感首先來自於教師需要花時間與學生建立信賴關係，以讓教學可以順利進行，而當信賴關係無法順利建立時，就會讓老師感到有脆弱性。此外，另一個教學專業脆弱性來自於教師在實行新的教學活動設計時，必須要有的冒險，學生對於教學回饋若為負面的，這種冒險感跟學生的負面回饋，也會造成教師的專業脆弱性。Song (2016) 也採用訪談的方式，訪問了 5 位在南韓的中學英語老師，而這些老師的班上都有海外歸國的學生。研究結果發現教師跟這些留學回國的學生的一些衝突的故事，其衝突的來源來自於教師對於自身英語能力的焦慮跟覺得自己身為老師應該要「全知」的自我期許。

而在中國，Gao (2008) 透過網路教師社群來蒐集資料，以分析教師專業脆弱性之根源與內涵。研究指出中國社會對於教師的傳統形象的期待，希望教師像「蠟炬」、「春蠶」和「靈魂工程師」一樣的付出，因此視老師在社群裡的抱怨行為是一種道德淪喪。而隨著家長對於教育的投入急遽增加，家長對於子女教育效果的要求也跟著水漲船高，但也進而威脅到教師的專業權威，而家長與教師間的期待落差引發社會大眾對於教師的信任感危機，使教師感到脆弱。陳惠雪 (2020) 訪談六位導師，並用詮釋現象學的方式來探討國小教師專業脆弱性的本質，研究發

現教師專業脆弱性來自於教學專業自主權受限、教學方向受控制，同事間的教學績效比較跟家長對教學的質疑跟投訴，以及校長跟行政有權利，而教師無能為力只能服從和配合。

## 2. 脆弱感的因應策略

Zembylas (2003) 分析教師情緒，而透過敘事研究發現教師情緒為「抗拒和自我轉變的場所」(p.214)。教師專業脆弱性的因應有積極和消極的面向，「開放/意願成分以及較具保護性/效率的成分」而且可能同時並存，而決定教師採取開放的態度或是保護態度的原因取決於對於自身能力的認同和感知 (Lasky, 2005)。

Song (2016) 研究指出研究參與者面對教師脆弱性時，三位老師採取保護 (protective) 的因應策略，而兩位老師則採取開放 (open)、正向的態度來面對。採取保護因應策略的老師顯示了教師本身的焦慮跟不安全感，他們害怕公開和承認自己的弱點或錯誤，特別是在學生面前，並想出方法來掩飾自己的焦慮和自責，卻讓教學更加脆弱。然而採取開放因應策略的老師能夠慢慢建立讓學生有安全感的教室氛圍，並在海外留學生面對學習困難時，更知道如何同理的幫助他們，這呼應了 Lasky (2005) 所提出的教師用開放的態度來面對自我教學脆弱性的問題，就能夠營造出讓學生信賴與安全的教室氛圍。

上述的研究，從微觀的角度頗析教師脆弱感的來源跟因應策略，首先教師脆弱感來自於除了教師自身教學專業跟學生學習成效，以及學生關係建立所產生的。其次，來自於家長的質疑和投訴也是脆弱感的來源，再者而來自於學校校長與行政權利行使也是教師脆弱的一個來源之一，而因應的策略可以採取保護 (protective) 的因應策略或是開放 (open)、正向的態度來面對。然而除了從微觀的角度來剖析教師的脆弱感之外，鉅觀的教育改革浪潮也是造成教師脆弱感的一項重要因素。

## 3. 鉅觀角度的脆弱感來源:教育改革浪潮

從鉅觀的角度出發，當政策措施、教育改革浪潮與教師對於良好教學信念不符，教師卻無法擺脫此環境、政策的箝制，就會顯示出的脆弱性和情感障礙 (Kelchtermans, 2011; Nias, 1999)。Lasky (2005) 的研究中也指出在加拿大標準本位學校改革 (Standards-based school reform) 中高風險的問責制，但卻缺乏教學資源的提供，讓老師在轉化教育改革的內涵到真實的教育場域時遇到困難，阻礙了他們跟學生發展信賴關係以及達成教學目的，導致老師感受到了專業的脆弱性。

Gao (2008) 也指出教育改革是教師脆弱性的主因，無論是教育的去中心化及教育商品化，在中國新興的教育政策與艱難的學校關係進一步戕害教師的專業權威，教師在面對課程改革政府給的期望與教學現實間的矛盾，常感到無能為力。

此矛盾來自於政府將教育視為社會化的工具，而非在學習過程中強調考試成績，然而學校卻得維持口碑，讓學生在考試中獲最佳績非常重要，這種矛盾讓夾在其中的老師對於自身的專業認同產生質疑跟脆弱感。陳惠雪（2020）的研究中，研究參與者認為教改是不斷追求更好的過程，但是對老師而言卻是無盡的忙，即使不是昨是今非，但似乎沒有專業是可以隨時代留存下來的，再再顯示了教師的專業脆弱性。

上述研究顯示教育改革對老師造成的工作負擔跟脆弱感，然而 Schmidt 和 Datnow（2005）的研究，卻對於教育改革有著中性的看法。Schmidt 和 Datnow（2005）針對美國的全面性教育改革（Comprehensive school reform）在五所學校進行了長達四年的個案研究，研究者指出一般而言當老師對於教育改革的內涵能夠充分理解時，他們就會對教育改革產生較少的情緒，而當老師轉化教育改革的內涵到實際的課室教學活動時，由於學生的反應造成了老師更多的正面情緒或是負面情緒，因此教育改革政策產生了直接影響其課堂的上課情緒。

### 三、教師脆弱性與因應策略相關研究

Corso-de-Zúñiga 等人（2020）運用問卷調查，研究了 430 名私立學校教師個人資源「堅韌性」（hardiness）和個人脆弱性因素與工作效率之間的關係，研究中使用工作需求-資源（Job Demands-Resources）模型和資源理論的守恆來分析，研究結果發現「堅韌性」在程度上影響了教師工作的投入以及可以減少教師的工作倦怠，然而研究結果也發現教師的工作倦怠會提高教師個人脆弱性，並顯著降低生活滿意度，因此教師脆弱性對於工作效率的影響可見一斑。Fitchett 等人（2021）使用美國國家教育統計中心學校和人員調查的數據，目的在了解教師的潛在需求和資源的環境，以有效減輕教師職業壓力。研究結果顯示教師壓力較高的學校其教師的工作疲勞程度和呈正相關而和職業承諾呈現負相關，這項研究旨在解決學校內部系統性問題的行政端必須採取一些措施，以減低中學教師的壓力風險。

Vanegas 等人（2021）使用個案研究法研究一所私立大學的語言教學計劃中的師培生的專業認同塑造危機，收集了師培生作為未來語言教師第一次經歷的敘述和訪談，採敘事方法描述了塑造身份危機的心理社會因素以及這些因素在塑造身分危機中所起的作用，研究顯示語言師培生認為自己很容易失敗，因此他們傾向於避免挫折，然而缺乏自信會抑制他們的課堂表現，而造成對於未來教師身分的脆弱感，因此針對發現語言教學師資培育計畫最好制定心理社會支持策略。同樣的師資生培育研究，2022 年 Rodrigues 等人分析數學師資生在他們的教學實習所觸發的準備的行為，目的在培養他們的自主性以及面對教育機構所引發的教師脆弱

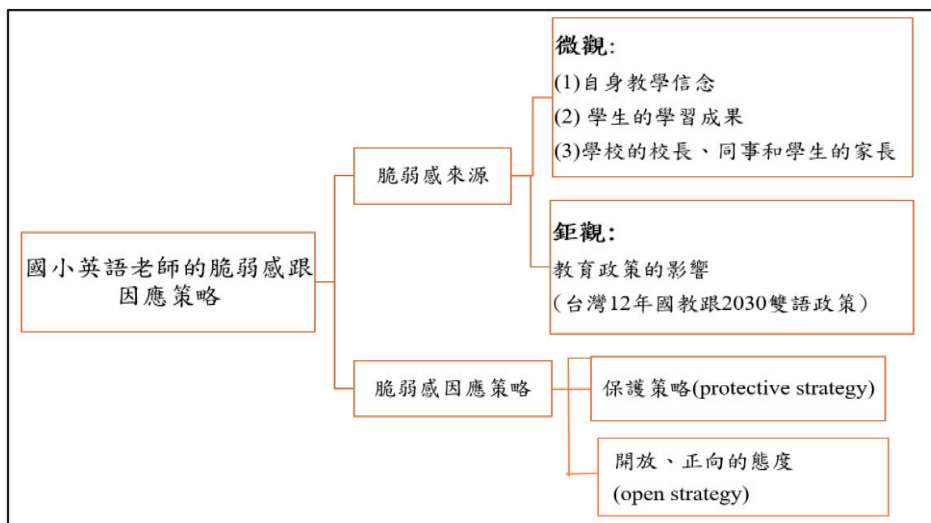
性，脆弱性和對自主感的尋求完全表達了單一的、個人的和集體的擴展教師職業認同建構運動。

儘管國外研究針對教師脆弱性的研究蓬勃發展，但是採取量化研究居多，亦沒有針對國小教育階段語言老師所面對的教師脆弱性議題有所著墨，而國內的研究亦缺乏。然而 Kelchtermans (2005) 提到教師本身的教育理念不僅可能引發教師在面對教改的緊張情緒反應，還可能引發抵制或主動試圖改變工作條件的微觀政治行動。因此在台灣這一波雙教育改革浪潮—「十二年國教」和「2030 雙語政策」是否成功，關鍵角色之一在於老師。而對國小的英語老師來說，「2030 雙語政策」此一教育改革對其教學專業亦是備受挑戰，了解國小英語老師在這波改革浪潮的脆弱性，是讓教育改革能否成功的其中一個重要的要素，因此實有必要探討台灣國小英語教師在這樣的改革浪潮中的脆弱性和所採取的因應的策略。

### 參、研究設計與實施

本文採用建制俗民制 (institutional ethnography) 之研究方法，以六所學校的專任英語或是兼任的英文老師為訪談對象，用鉅觀和微觀的角度來探討國小英語老師的脆弱性來源以及因應脆弱性的相對策略。並進一步探討在雙語政策和十二年國教下改革浪潮下，國小英語老師在學校的工作權責和工作負擔。本研究將採 Kelchtermans (2011) 的研究發現，以微觀和鉅觀的角度分析教師脆弱性的來源，並用 Song (2016) 所提出的兩種因應教師脆弱性的策略：(1) 保護 (protective) 的因應策略；(2) 開放 (open)、正向的態度，借以分析國小英語老師的脆弱性來源與因應脆弱性的相對策略。其分析架構如圖 1：

圖 1  
本研究分析架構



以下就研究設計和實施的內容分述如下：

## 一、研究為建制俗民制的原因

建制民族誌是加拿大社會學學者 Smith 所發展的研究方法。其出發點來自於她日常生活中親身經歷的痛苦和衝突，善用自己的經驗來質疑並探索日常慣例與社會關係與制度 (Smith, 1987a, 2002b)，楊正誠 (2005) 將 Smith 提出的建制俗民誌研究步驟，整理為：(一) 特殊議題、事物、問題引導探究的方向；(二) 實施小規模訪談，以所得的真實經驗和敘說架構後續研究；(三) 從被探究機構所在的真實情境中，找出研究的立足點；(四) 取得具體的日常生活經驗和敘說，並思考人們如何受到論述的影響以及組織如何進行運作等；(五) 連結不同個體敘說的經驗，探究人們如何在工作中相互協調，以呈現社會制度中的統治關係。

本研究中，問題意識的起點以鉅觀的角度始自於在雙語政策和十二年國教改革的教育浪潮下，國小英語老師的工作負擔與英語教師專業間的矛盾、脆弱感和斷裂，而微觀的角度來自於教師自身的專業脆弱感、同僚和學校行政。因此，研究者在日常英語教學工作中發現問題，就由實施小規模的訪談，以取得不同學校之英語教師具體的英語教學日常生活經驗和敘說，並思考他們如何受到鉅觀教育改革浪潮的影響，以呈現英語老師工作負擔與專業的脆弱性。

## 二、研究參與者學校簡述

本研究的研究對象來自於研究者所參與的夢 N 教師<sup>1</sup>自主專業成長的講師群組與工作領域所認識的英語老師，一共得到六位英語兼任或是專任英文老師同意受訪，他們來自於六所小學（即 AA 小學、BB 小學、CC 小學、DD 小學、EE 小學、FF 小學，皆化名），其中除了 AA 小學是研究者在工作的過程中認識的英語老師，其他均來自於夢 N 教師自主研習所認識的國小英語講師群。

AA 小學位居於嘉義縣，屬於非山非市與教育優先區的中型學校，家長社經地位屬於傳統產業或是藍領階級居多，學校行政非常重視英語教學，在嘉義縣的英語學藝競賽多次取得佳績，但學校受小子化的影響，每年都有招生的壓力。BB 小學位居新竹縣某大型學校，每年都在增班中，因為鄰近某科學園區，因此家長有些為某科學園區的員工，社經地位普遍中上，但學校對於英語教學並不是很重視。CC 小學位於花蓮縣亦屬於大校的規模，學校對於英語教學的重視程度算中上，有許多英語的計畫實施。DD 小學屬於高雄邊陲地帶的小校，家長職業以傳統農漁業居多，學校對於英語教學的重視著重點在校外的比賽成績，而每年也像 AA 小學一樣受少子化的影響，有招生的壓力。EE 小學為位居嘉義市的大型學校，學校氛圍較為保守，學校行政對於校外英語學藝競賽極度重視，每年的英語學藝競賽都能拿到最佳的成績。而 FF 小學位於宜蘭縣的大型學校，學校氛圍不錯，對於英語教學或是競賽以往並不是很重視，但因為近年學校的英語教師群有兩位新的生力軍，所以校長開始重視英語的教學，希望可以發展出英語的雙語特色課程。

## 三、訪談的實施

### （一）研究參與者

上述提及本研究的研究對象來自於研究者所參與的 N 教師自主專業成長講師群組與工作領域所認識的英語老師，選取此六位英文老師為訪談對象是因為研究者跟他們都有過工作上的合作，有一定的熟稔度跟信賴關係，其次此六位英語老師均來自於不同縣市，可以教育改革的浪潮下不同縣市的學校英語老師受到教育改革浪潮的衝擊。此外，研究者為受過學術訓練之國小英語老師，頗為理解英語老師在教學現場的現況，能夠以同理回應，以得到研究參與者之實際的脆弱感，並能夠作適當的詮釋。

而上述六位英語兼任或是專任的英語老師教學信念除了 A 老師比較不同外，其它的 B、C、D、E 和 F 老師的教學信念類似，因為他們都是來自夢 N 教師自主

---

<sup>1</sup> 夢 N 教師自主專業成長為「山中大叔」的王政忠於 2015 年發起的全國教師自主參與的增能研習，一路從夢一、夢二到夢 N 迄今 6 年，而此自主專業成長研習已經在台灣各地遍地開花。

專業成長的講師群組。他們的教學信念就是以學生的學習為重心，只要是對學生有益的學習活動就算是會花很多額外的工作時間，他們也覺得值得。所有的教學活動或是學校的英語競賽績效要求，儘管會犧牲他們覺得重要的英語程度落後學生的補救教學時間，但也都會儘量達成。再者，這 5 位教師也會花許多時間進行自我的教師增能。然而 A 老師的教學信念是以符應學校行政端的要求為主軸，只做該是份內做的事情，覺得當英語老師壓力很大、業務量多，後來直接轉當級任導師。茲將六位研究參與者的資料簡述如表 1。

表 1

六位研究參與者之教育服務背景與訪談時間摘要表

代碼	性別	年資	任教縣市	職稱	學校規模	訪談日期
A 老師	男	6	嘉義縣	英語老師 兼體衛組長	13 班	2021/5/20
B 老師	男	19	新竹縣	專任英語老師	49 班	2021/5/20
C 老師	女	11	花蓮縣	英語老師 兼英語業務組長	30 班	2021/5/22
D 老師	女	3	高雄	英語老師 兼生教組長	11 班	2021/5/23
E 老師	女	13	嘉義市	專任英語老師	49 班	2021/5/29
F 老師	女	19	宜蘭縣	專任英語老師	54 班	2021/6/1

## (二) 訪談方式

研究者先說明研究的目的，並給予研究參與者研究同意書和訪談的大綱（附錄一），並預約訪談時間。利用 Google Meet 進行遠距的訪談，在訪談前先徵詢訪談內容之錄音或是錄影之同意。每位教師的訪談時間大約是一至一個半小時。因為研究涉及教師的個人資料、行為跟心理的資訊蒐集，研究者給予訪談者研究同意書，並盡最大努力保護研究參與者之權益，因此研究者將訪談逐字稿請研究參與者檢核是否與其原意相符，若為曲解其意則修正之，直到符合研究參與者的原意為止。

## (三) 訪談大綱

為了達到有效的研究目的，研究者預先擬好了訪談大綱（附錄一），並在訪談前給予研究參與者先看過，以便讓參與者有受訪內容的大概認識。訪談內容分為四個部分，第一訪談者的基本資料；第二日常英語教學工作感受與因應方式；第三學校行政給予的工作內容，工作感受與因應方式和第四教育改革浪潮下工作內容，工作感受與因應方式，其與研究問題的對照如表 2:



表 2

訪談大綱與研究問題對照表

訪談大綱	研究問題對照
日常英語教學工作感受與因應方式	在教育場域的工作歷程中，國小英語老師專業的脆弱性來源為何？因應脆弱性的相對策略為何？
學校行政給予的工作內容，工作感受與因應方式	在教育場域的工作歷程中，國小英語老師專業的脆弱性來源為何？因應脆弱性的相對策略為何？
教育改革浪潮下工作內容，工作感受與因應方式	在雙語政策和十二年國教下改革浪潮下，國小英語老師在學校的工作權責、工作負擔和教師脆弱性為何？

#### 四、資料處理與分析

本文以訪談的方式蒐集所需的資料，透過錄音或是錄影轉譯成逐字稿之後並將之編碼組織資料，編碼方式第一碼為訪談對象，以英文字母 ABCD 等為教師代碼，接下來以數字表示該次的訪談時間，如「A2021520」即表示 2021 年 5 月 20 日訪談教師 A 之內容。

#### 五、研究信實度

本研究首先在研究對象的選取上，特別選取不同縣市以及不同學校規模的英文老師，以求獲得不同背景的教師較為客觀的看法；其次，由於研究者亦為國小英語老師，對於目前國小英語老師在教育現場的現況頗為了解，但為了避免受個人主觀經驗的影響，研究者透過文獻的探討和檢視相關的研究資料，以進行本研究資料的交叉比對檢證，以求得研究的客觀性。最後，研究者將訪談逐字稿請研究參與者檢核是否與其原意相符，若為曲解其意則修正之，直到符合研究參與者的原意為止，以求忠實呈現研究參與者的觀點。

### 肆、研究結果分析與討論

本研究首先根據六位國小英語老師的訪談資料，採 Kelchtermans (2011) 的研究發現，以微觀和鉅觀的角度從四個面向頗析老師的脆弱感來源：(1) 老師日常英語教學與自身的教學信念的矛盾；(2) 學校同僚造成的脆弱性；(3) 行政給予工作造成的教師脆弱感；以及(4)教育改革浪潮下工作的脆弱感，並用 Song (2016) 所提出的兩種因應教師脆弱性的策略進而探討他們的因應方式。

## 一、英語教學工作繁雜，英文老師在學校像轉不停的陀螺

根據國民中小學專任教師之授課節數規定，國民中小學專任教師之授課節數，依授課領域、科目及學校需求，每週安排十六節至二十節為原則（全國法規資料庫，2019）。以國小專任英文老師不兼任行政工作而言，每周為 20 節的授課時間。然而除了日常的教學工作之外，英文老師還必須利用早自修跟午休等時間，訓練參加英語學藝競賽學生，以求讓學生得到好名次，替學校爭取榮譽。

*備課是我喜歡作的事情，當別人說你回到家你還要出這麼多謎題，或者是要做這麼多教學簡報，但英語教學就是我的興趣。改作業我覺得我很認真，要花很多時間，除了打勾之外，我會寫一些評語當成另類的家庭聯絡簿。我也會把學生優秀的作品放到網路上，然後 show 給學生看優異的作品。(B2021520)*

*我現在是兩個年級的英文課跟一個年級的健康課，我事前會花很多時間在教學前的準備，這學期我跟外師備課的時間是一周兩節課。至於批改作業，我改作業改的滿細的，然後因為行政工作負擔愈來愈大，吃掉我很多空堂，所以還滿常帶作業回家改的，月考考卷大概一份要花兩天的時間。而補救教學，我都會用午休或晨間時間，叫小朋友來補作業或額外教學，但之前還被導師投訴主任，因為導師那他也要小孩補作業。(C2021522)*

*備課時間長，每學期要一直認識新學生，背學生名字與他們磨合，因為行政說：不能讓同一個老師荼毒太久，好不容易一年後培養好默契，卻又要換班級了。在月考考卷批改，九個班要在一個下午批改完，隔天交成績，因為導師會奪命連環 call。導師要求隔天馬上要交出成績跟去各班對答案，即便沒有他們的課，就借早自修、下課、午休檢討。而在學生補救教學方面，學校行政不願意幫忙申請補救教學，我們都利用午休或早自修，下課時間幫學生補救。(E2021529)*

*因為學校參加減法教學計畫，所以實行差異化教學，要花更多時間備課，要客製化。再加上學生學習動機不強，所以要設計很多活動讓他們覺得英語課不無聊，所以備課的時間會很多。(D2021523)*

由上述教師的分享，可以想見國小英語老師任教班級數多，備課時間需要更多，批改作業時的數量又繁重，但是空堂又少因此只能利用下班時間繼續工作。張武昌（2006）提出在國小的教室裡，學生程度呈現雙峰現象以及學習成果有著城鄉差距。因此英文老師為了補救其落後小朋友，只能犧牲自己的午休時間來進行補教學，其中有一位老師就算是像行政申請要開課後補救班，行政也不願意幫忙申請。六位研究參與者都反映體力難以支撐教學熱情，是脆弱感的來源之一，而 E 老師表示行政為減少行政工作而不願意幫忙申請學扶助助課後班，讓老師感受到教學信念跟教學場域的矛盾之處，也讓他感到脆弱感，Kelchtermans（1996）亦指出「教師脆弱性」為無法完全控制他們所感受到身為老師所必須負責的過程與任務，Lasky（2005）也指出與學生信賴關係無法順利建立時，就會讓老師感到有脆弱性，而這也跟 E 老師所提到的因為行政的堅持，一年就要換班，學生跟老師之間默契一開始不足，讓他非常困擾而感受到脆弱感。

面對上述的教師脆弱感，Song（2016）指出研究參與者面對教師脆弱性時，可以採取保護（protective）的因應策略或是開放（open）正面積極的態度。

*我覺得那些工作量會造成我的工作負擔，但是只要是能夠對小朋友有幫助，我們都願意付出，只是我覺得跟剛開始教書的心態跟健康狀況都不太一樣，所以現在也在調適自己，要先把自已照顧好。(C2021522)*

*教學部份我會參加研習，然後聽一些新的備課方式，跟其他英師交流。參加 Facebook 的社團，或是跟英語領域的同事、家人互相吐苦水，因為姊姊也是老師，所以我們就會分享學校一些很離奇的事情。(E2021529)*

*工作上有時候真的會累，我跟其他老師討論，看如何作讓英語教學工比較有效率，慢慢的就會找到方法。但是你看其他英文老師也是可以輕鬆的教，還不是領一樣的薪水，教育就是一種良心事業，我願意這麼辛苦的做。(F2021601)*

雖然因為工作的負擔和行政端的政策造成研究參與者的教師脆弱性，但六位老師都採取積極開放（open）正面積極的態度方式來應對，只要是對學生學習有幫助的，他們都願意增加自己的專業知能跟花額外的時間去處理教學上的事物，這種教師的自我轉變能讓教師用開放的態度來面對自我教學脆弱性的問題，就能夠營造出讓學生信賴與安全的教室氛圍（Zembylas, 2003; Lasky, 2005）。

## 二、英語同僚間的合作關係-好的夥伴帶你上天堂，不然只能自立自強

在學校英語老師教學事務繁雜，遇到好的英語教學夥伴，會讓國小英師減低脆弱性，但是如果遇到教學理念不合或是能力不足的夥伴，那除了兼顧自己的教學事務，還要處理英語同僚所帶來的問題，導致英師同僚也是脆弱性的形成原因之一。

我們英語老師是一個團隊，會一起合作互相支援帶比賽的小朋友，也會互相幫忙校內英語校內賽，也會互相分享備課跟教學資源和經驗分享。(C2021522)

我們四個英師都會互相支持，校內外的英語比賽都會互相支援，平時我們中午都會一起吃飯，分享討論教學的東西。(E2021529)

英語群組要討論八卦閒聊很熱烈，像有一個英語老師跟我說，跟他一起合作教四年級的老師連基本的截圖跟 Google 表單都不會，那位英語老師都快瘋了。像線上教學我的那個同事就線上教學，他合作那位老師就一直播網路的影片，就是教學生都來不及了，還要教夥伴如何線上教學。(F2021601)

我們學校有幾個老巫婆永遠可以躲過英語競賽訓練，英語同事有些不願意訓練小孩比賽，這七年來就我們 3 個輪流訓練小孩參加英語競賽，其他 4 個英文老師完全不願意。學校行政完全不管，沒有一個中立的仲裁者出來。(B2021520)

研究中，有 2 位研究參與者都表示同事為他們脆弱感的來源，而他們所採取的因應策略均是屬於正向的，做好自己能做的。

遇到這種同事，我的態度還滿看得開的，我能夠多做就多做，我時間有限所以我不要浪費時間去跟這些人講他們聽不懂的話，乾脆自己弄就好。(F2021601)

我跟這些同事是在平行宇宙的人，教學理念是不同平行時空。所以我創立夢 N 小英講師群，講師們超級熱血然後可以在裡面看到我的年輕或是現在的身影，看到我一直在學校看不到的熱情。(B2021520)

兩位受訪者對於自身的教學專業能力都是深有信心，所以他們將同事造成的脆弱感，均用正面的態度加以回應，這與 Lasky (2005) 指出的教師採取開放的態度或是保護態度的原因取決於對於自身能力的認同和感知一致，而教師視此脆弱性為自我轉變的契機亦與 Zembylas (2003) 所提及的教師脆弱性自我轉變的場所相同。

### 三、上級校長主任為英語教學方向主要決定者，教師專業較不受重視

Foucault (1975) 主張權力對個人的身心治理 (governmentality)，透過對教師世界產生規訓 (discipline)，以駕馭教師的身體和心靈。而學校—校長、主任與組長為學校權力的中心常為學校英語教學方向決定的主軸，造成英語教師們常常必須配合行政端的教學方向決策，與英語教師本身的專業形成矛盾。

*工作方面我們想嘗試不同教學方式，想參加研習學習新知，行政端並不是很支持這件事情。像工作負擔，行政安排我們都課安排成這樣子，我們英師有去反應，教務主任答應了但教學組長資深他覺得排課不方便，所以又變成每一個英文老師都要負責三個年段，一個非英文的科目，排定的課表也不能隨便調動，就教學組長說的算，她是地下女王。(E2021529)*

*這邊就是主任、校長只會在比賽接近前來看，然後跟我說這學生發音不行，哪裡不好。但都已經要比賽了，這裡的教育長官就是把教育當政治來玩，他們並沒有教育理念，這邊就是會讓很多認真的老師洩氣，支持你下去的就是對教學的熱情跟學生。(B2021520)*

校長跟行政有權利而教師無能為力只能服從和配合 (陳惠雪, 2020) 以及 Gao (2008) 所提到得讓學生在考試中獲取佳績以維持學校口碑，這種矛盾讓夾在其中的老師對於自身的專業認同產生質疑跟脆弱，本研究亦呈現了受訪者在學校所遭受的現況，是面對來自於行政端的脆弱感。

*看你要怎麼去看別人對你的期待，跟你要怎麼期待你自己。我知道我自己的價值跟自己要做的事情，我不用因為行政有沒有肯定我來決定我要不要做這些對學生有幫助的事情。我做我能力可以做的活動，不用經過行政同意以及跟行政要經費，我用我自己的錢。(F2021601)*

在本研究的英語老師只能盡自己所能去克服行政所帶來的脆弱感，至於是否可以改善自身教學理念跟行政間的衝突與矛盾，其效果並不大，因此儘管採取正面的方式因應，但是能免不了感受到從行政端所帶來的脆弱感，而讓老師的態度趨向於消極的配合。

#### 四、教學績效制，英語競賽和學力檢測成績與雙語計畫，淪為學校招生招牌

教育部推估 124 學年國小學生總數將為 99.2 萬人，從現在起平均每年減 1.1 萬人，而小一新生將在 117 及 124 學年降至最低的 16.1 萬人（教育部，2021）。少子化對於教育現場產生莫大的衝擊，當學生人數減少會產生教育資源便縮減、超額教師和學校可能會停辦的窘況，因此許多學校有著招生的壓力，期望透過特色課程成功轉型為特色學校，來吸引學生就讀（陳幸仁，2016）。而英語為特色課程，順應著台灣「雙語政策」所以對於招生有所助益，但卻也成為教師脆弱感的來源。

*當時覺得工作負擔很大，因為我們那個學校雖然是偏鄉，但是鄰近的都算是名校，校長會跟鄰近學校的學生作比較，因為有招生的壓力。所以他們都希望英文成績可以跟的上那些名校，後來就跟學校爭取不做行政工作，就當導師跟教英語。(A2021520)*

*我們學校真的非常重視比賽一定要特優，我們每次 RT 比賽都特優，重視到我們都非常有壓力，學校比賽優異的紅榜單，都是用老師的鮮血去染紅換來的。但完全沒有給予任何支持，像 RT 比賽影片拍攝我們都是英師自理。學校也會要求英語學力檢測的成績，至少要高於全市的平均，壓力大到這兩三年我的英師夥伴都想叛逃當導師了。(E2021529)*

*校長會希望校外比賽不是得名而以，他連優等都不要，他要特優。校長覺得得不特優的原因是因為英語老師不會指導，後來我就跟主任說以後要參加 RT 或是歌唱比賽我都可以訓練，但我人也不去現場，因為我真的無法承受每一次去，我在那邊嚇的半死。(D2021523)*

*學校這幾年來生病的老師愈來愈多，有老師學校的 Line 團購群組說，學校的發展或是前景，不應該是用老師的健康去換的，然後下面都狂刷讚。而我也因為要指導 RT 比賽的學生，犧牲了照顧低成就學生的時間，只能在比賽過後，趕快叫他們來補功課。(C2021522)*

研究參與者中，四位受訪者均指出有來自於教學績效制沉重壓力，國小英師努力地在各項英語的競賽中讓學生獲得好成績，然而這些好成績的背後卻是犧牲英語老師無數的早自修跟午休時光訓練比賽學生得來，也因為要成就這些吸引招生的教學績效，卻無法將訓練時間用以陪伴英語學習低成就的學生，造成國小英語老師的體力負荷跟自身教學信念違背的脆弱感，如果再加上行政端只要求成果但卻完全沒以提供所應該給予的協助，無疑是對教師的工作負擔跟脆弱性雪上加霜，因為教師經常對自身的現況感到無能為力，無法完全控制他們所感受到身為老師所必須負責的過程與任務（Kelchtermans, 1990）。

而面對此一脆弱性來源，四位英語老師採取較保守的態度回應，一方面盡力為學校的招生爭取所有英語競賽上的好成績，另一方面跟行政溝通，即使溝通無效，但至少嘗試過或是調整自己的心態，來因應此一壓力跟工作負擔，但是這些因應脆弱感的策略，只是希望合理化與自己教學信念不符的教學績效制度，跟應付上級所要求的競賽成績，對於自己教學現場的現況，並不能有任何的改變。

## 五、受「十二年國教」影響，英語教師需積極充實對素養導向教學的新知

教師本身的教育理念不僅可能引發教師在面對教改的緊張情緒，進而影響到教育改革推行的成效（Kelchtermans, 2005）。本研究的結果較為符應於 Schmidt 和 Datnow（2005）的研究，當老師對於教育改革的內涵能夠充分理解時，他們就會對教育改革產生較少的情緒。

*談到素養導向教學，我都有一直在修正自己的教學，常常會接收到最新的教學活動，所以我覺得〔教學上〕沒有太大的要改變。(F2021601)*

*校訂課程的計畫撰寫這方面就是會比較不懂，所以要先去做一些功課才會知道要怎麼寫。我有特別強調素養，設計課程上就是要有比較互動性的課程，這是一個新的教育改革政策，然後會有壓力想要跟上這個改革的腳步。(A2021520)*

然而研究參與者也提及他們需要有足夠的資源讓他們可以先去理解何謂「十二年國教」，跟如何將此教育改革的理念轉化到實際的教育現場，如同 Lasky(2005)的研究中所指出的加拿大的教育缺乏教學資源的提供，讓老師在轉化教育改革的內涵到真實的教育場域時受挫，導致於老師感受到了專業的脆弱性。

**國際教育不是英文老師的事情，但是我被找去寫一年級的國際教育的校定課程計畫。原本因為我對國際教育很有興趣，也去修了相關的課程，所以這部分找我寫我也很開心。但是，校長看過我寫的一直說我寫錯要我改正，我不改校長就請其他英文老師改，結果送出去被退件，於是又改回我原本的版本結果就通過了，這樣來回來的折騰讓我覺得有點灰心。(D2021523)**

我覺得12年國教，痛苦的是paperwork。寫了校定課程教案1.2年級「國際英閱會」各40節，接下來要寫三年級的教案，有格式問題被退件的可能，這跟教學沒有什麼關係我就覺得這是在浪費我的時間。但是，教學上的改變就是素養導向的運用我覺得這是好的。(E2021529)

當面對此波台灣「十二年國教」改革浪潮時，研究參與者都以正面的態度面對，積極充實對於素養導向教學的新知，期望可以將此新的教育理念順利轉化到教學實務現場。然而，一位研究參與者遭遇到來自於不懂的國際教育和新課綱校長指責他的課程計畫寫錯，企圖以非專業來領導專業，而此研究參與者採取堅持自己的教學專業，此種採取開放（open）的正向態度堅持自己的教學專業，來處理來自於校長所導致的教學專業脆弱性，然而一方面也因為衝撞權力而感到脆弱。

## 六、「2030 台灣雙語政策」雙語師資不足，英語老師只能配合政策

現行的「雙語政策」因為師資不足的問題（許家菁，2019；田耐青，2020），試行雙語教育的實驗小學都採團隊制，成員包括英文、級任及科任教師，採共同備課的方式互補英文與領域教學知能，而這樣的規劃造成英語老師額外的工作負擔，Nias（1999）和 Kelchtermans（2011）提出當教師無法擺脫與自身良好教學的信念不符的教育改革浪潮時，會顯示出脆弱性和情感障礙。

**我覺得不止有英語老師有壓力，其他學科老師也很有壓力，因為必須要花時間討論課程。教育部培訓的雙語師資都還沒畢業，但是政策已經都實施了，像我們學校就是外聘一個英語代課老師來教生活，然後校內的英文老師一起幫忙備課。(C2021522)**

雙語教育就是要教本來的學科，然後又要加上英語，其實負擔滿重的。雖然二年級生活課程算簡單的內容，但我覺得有壓力。對有些專有名詞的解釋，用英語很難講清楚，備課算困難，要花比較久時間。(A2021520)



我們是外師上一年級體育跟二年級生活，那節就是科任老師（有英語專長背景）協同。**新學期外師只是用來教台灣的老師怎麼用英語來上學科，我覺得這大有問題。**此外，我都會跟學生說英語很重要，因為2030雙語政策，9年後你不會說英語，就會變成次等公民。(D2021523)

我們是雙語教育的前導學校，從六下自然課開始實施，原本有Fulbright申請的外師，再加上原本有英語專長的自然老師。自然CLIL課程主要是自然老師為主要教授的老師，**然後我每周額外花一堂課跟自然老師和外師備課，還以額外一節協同自然老師的課程，我的工作是从我的蔣度還看自然老師設計的課程是否有可用以暖身的活動。**(F2021601)

研究參與者的學校有試行雙語教育政策的，其英語老師都負起必須跟學科老師課前共同備課和課程進行時協同教學，然而這些備課跟協同教學的時間，都是在英語老師原本預定的授課時數之外再義務幫忙的，這造成英語老師的工作負擔跟脆弱性，但是為了學生的雙語學習可以順利，研究中的參與者都採取正向的態度，願意花自己額外的時間來執行這一雙語教育政策。然而研究受試者也同時建議一雙語政策中英語老師的定位跟工作權責需要再詳細的規範，而不是一再的「剝削」英語老師的工作熱情。

我覺得2030雙語政策沒有所謂的好或不好，就是一個老師要面對的事情。沒有所謂的perfect solution。但至於要各個學科轉成英文，那就等於是滅國了，所以以我覺得雙語就是中文跟英語都要並重，而且雙語就是要慢慢建立的。我覺得應該是主教的學科老師去upgrade他的英語能力，但是這需要時間，**而不是用英語老師去教其他學科，希望政策慢慢調整。**(F2021601)

雙語政策要成功，真的需要學校的英語老師跟其他學科老師備課，**就請教育部明文規定協同的英文老師減課，但是問題卡在教育部沒明定，學校就沒有錢啊！怎麼會減我們英文老文老師的課。我真的覺得這個政策要成功的話，真的要讓雙語政策的預算花在對的地方，不應該燃燒英語老師的熱血。政府如果只是靠英語老師的熱血，而不給予減課以減輕英語教師本身已有的工作負擔，那就是所謂的「壓榨」。**(C2021522)

綜合上述的六項研究結果，表3摘要出受訪的國小英語老師脆弱性的微觀和鉅觀來源，和其因應的策略。

表 3

國小英語老師脆弱性的微觀和鉅觀來源和其因應的策略

	脆弱感來源	因應策略
微觀角度	(1)老師英語教學與自身的教學信念的矛盾	正向的策略因應，視為增加自己的專業知能的契機
	(2) 學校同僚	正向的策略因應
	(3)行政給予的工作跟決定學校英語教學走向	正向的策略因應，但脆弱感仍在
	(4) 教學績效制	保守中立的態度並調整自己的心態
鉅觀角度	(1)「十二年國教」，英語教師的教學需做蛻變	正向的策略因應，視為增加自己的專業知能的契機
	(2)「2030 台灣雙語政策」雙語師資不足，英語老師成為支援人力	正向的策略因應，但建議應對英語老師的工作權責詳細規範

## 伍、研究結論與建議

本文旨在探究國小英語老師的脆弱性來源以及因應策略，更進一步探討在雙語政策和十二年國教下改革浪潮下，國小英語老師在學校的工作權責和工作負擔，其主要的結論有四：

### 一、結論

#### (一) 國小英語老師脆弱感來自於自身教學信念、英語教學業務繁雜、同僚和行政端和所帶來的壓力

研究發現從微觀的角度來頗析發現國小英語老師的脆弱感主要來源如下。首先老師自身的教學信念跟繁雜的英語教學業務所產生的矛盾感。繁雜的英語教學業務：備課、教學、出考卷、改作業.....耗費了老師的精神、體力和寶貴的時間。其次，與英語同僚的教學信念不符或是合作上的摩擦。再者老師自身的教學信念跟教學績效制所產生的矛盾感，英語競賽的成績成為招生的招牌，英語老師用早自修和午休的許多額外時間來教導訓練要參加校內外英語競賽的選手，爭取到好成績固然對學校招生可能有些微的助益，但是因為時間已經被所以被英語競賽的訓練所佔據，對於學習低成就的學生所能協助的時間有限，造成班級內的英語學習雙峰現象愈來愈惡化，導致班級內有效教學更加的困難，形成教學成效上的惡

性循環。最後，行政端所給的英語相關任務，甚至是引導的學校的英語教學方向，讓英語老師覺得專業並沒有受到重視。

## （二）國小老師因應脆弱的方式，大多屬於正向、開放的態度

因應這些來自於自身教學信念、英語教學業務繁雜和來自英語領域同事和行政端的脆弱性，研究參與者均採取正向的策略因應，將這些脆弱性轉變為增加自己的專業知能的契機，願意花額外的時間去處理教學上的事物。面對行政端非英語教學專業卻引導學校英語教學方向，本研究的英語老師只能盡自己所能去克服行政所帶來的脆弱感，從中找到自己教學理念可以施力的地方，然後說服自己服從配合，至於是否可以改善自身教學理念跟行政間的衝突與矛盾，其效果並不大。

## （三）十二年國教所帶來的國小教師自我增能

從鉅觀的角度來頗析面對十二年國教改革所帶來的教學現場劇變，對國小英語老師產生的脆弱性，英語除了聽、說、讀和寫四項基本英語技能的養成之外，變成更重視英語的實用性跟素養的養成。在本研究的英師雖反應教育改革需要學習新知的壓力增加了脆弱性，但他們均採取正向、積極的態度去面對，參加關於十二年國教的工作坊增加自己的專業教學知能。

## （四）2030 雙語政策是國小英語老師的沉重負荷

台灣另一項的教育改革「2030 雙語政策」，由於雙語教學的師資還在大學的師培中心尚未畢業，但是雙語政策已經先行在教育現場開跑。雙語教學師資不足，造成英文老師除了兼顧自己本身已經很繁雜的英語教學事務，還必須花額外的時間跟其他要實行雙語教育的學科老師備課，甚至有些學校是要求英語老師用英語去教其他學科的知識，這都造成英語老師很大的時間跟精神負擔，再加上不論是被要求一起備課或是自己擔任雙語教學者的英語老師都沒有受過正式的雙語教育教學訓練，無疑是增加英語老師很大的脆弱性。雖然研究中的英文老師都採取積極的策略去學習新知因應學校所指派的任務，但研究參與者也建議應該對這一雙語政策中英語老師的定位跟工作權責再詳細的規範，而不是一再的「剝削」英語老師的工作熱情。

## 二、建議

本段將針對教師脆弱性與因應策略此議題之「教育實務的建議」和「未來研究的建議」分別論述之，其「教育實務的建議」如下：

### (一) 國小教師應該強化自身教學專業能力

國小英語在雖然在國小階段三到六年級每班一周只有兩節，但是因為英語為接軌世界的語言，所以其地位為「隱形主科」。再加上「2030年雙語國家政策」英語教育在台灣教育的重要性日趨加重，英語老師的工作負擔只會愈來愈重要。而因為工作如此繁重的，英語老師要正面迎戰工作負擔所帶來的脆弱性，最根本的辦法就是想辦法精進自己的教學、班級經營技能跟吸收新知，讓自己可以有效率的處理所有事情。

### (二) 行政端應該檢視國小英語老師工作負擔的合理性跟尊重其英語教學專業

當行政端在給予學校英語老師額外的英語任務或是計畫時，應該審視工作的份量是否為英語老師所能負荷的，而不是所有關於「英語」或是「國際教育」的計畫通通指定英語老師完成。而在決定學校英語教學方向時，也可以詢問英語老師意見，讓英語老師有發揮自己專業的機會。

### (三) 教育改革政策的實施，應該明訂英語教師之定位和責任，並給予所需資源的協助

教育改革政策是否可以成功需要仰賴教學現場的老師，教師的情緒會深刻影響到教育改革推行的成效 (Kelchtermans, 2005)，因此理解教師情緒顯得重要。在「十二年國教」跟「2030雙語政策」研究中的國小英語老師都覺得是一個吸收新知跟革新自己教學的一個契機，但是受訪者也談到「2030雙語政策」現實面是增加英語老師許多額外的負擔，增加的備課時數讓已經工作負擔很大的英語老師更是雪上加霜。英語老師熱血付出，但這一熱情不應該被視為理所當然的「剝削」，有關當局應該明訂雙語政策中英語老師的定位跟工作權責規範，讓我們有充裕的時間投入雙語教育的事宜。而有關當局有應該廣設雙語教學的實作工作坊，讓投入雙語教育的英語老師可以吸收雙語教學的新知。

未來研究建議首先研究資料的收集可以更多元。本研究僅訪談英語教師，但除了訪談老師本身，亦可訪談同校的同儕教師、學校行政人員或家長等，以確認英語教師所感受到的脆弱感全貌，亦可收集關於英語活動、雙語政策相關的文件資料，以凸顯英語教師的工作量不合理之地方。其次研究訪談對象的加廣。本研究僅用質性研究方式訪談6位國小英語教師，建議未來可以先採取問卷調查方式，調查受十二年國教和2030雙語政策影響的國小到高中教育階段的英語教師脆弱性的影響因素，並在用訪談方式探討他們對教師脆弱性的因應方式。

## 參考文獻

- 田耐青 (2020)。論國小雙語師資應有之教學知能。《臺灣教育評論月刊》，9 (5)，51-56。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/08.pdf>
- 【Tyan, N.-C.(2020). On the teaching knowledge and ability of bilingual teachers in elementary schools. *Taiwan Education Review Monthly*, 9(5), 51-56. <http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/08.pdf>】
- 成大外語中心 (2018)。臺南市試辦雙語教學計畫成效研究專案：探討臺南市雙語教學計畫之學科領域及語言發展的實施成效期末報告。臺南市政府第二官方語言專案辦公室 106 年度委託研究計畫。
- 【NCKU Foreign Language Center(2018). Tainan City Trial Bilingual Teaching Program Effectiveness Research Project: Discussion on Bilingual Teaching in Tainan City-Final report on the implementation results of the subject areas and language development of the plan. Tainan City Government Second Official Language Project Office 106 Commissioned Research Project.】
- 行政院 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。行政院。  
<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 【Executive Yuan(2018). *2030 Bilingual National Policy Development Blueprint*. Executive Yuan.  
<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>】
- 全國法規資料庫 (2019)。國立高級中等學校教師每週教學節數標準。全國法規資料庫。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCODE=H0060059>
- 【Law & Regulations Database of The Republic of China(2019). Standards for the number of teaching sessions per week for national senior high school teachers. Law & Regulations Database of The Republic of China.  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCODE=H0060059>】
- 沈育如 (2019)。推全英語教學教部 4 年培育 2000 教師。國語日報。  
[https://mdnkids.com/search\\_content.asp?Serial\\_NO=%20110630](https://mdnkids.com/search_content.asp?Serial_NO=%20110630)
- 【Shen, Y.-R.(2019). *Promote all English teaching and the Ministry of Education will train 2000 teachers in 4 years*. Mandarin Daily News.  
[https://mdnkids.com/search\\_content.asp?Serial\\_NO=%20110630](https://mdnkids.com/search_content.asp?Serial_NO=%20110630)】

張武昌 (2006)。臺灣的英語教育：現況與省思。 **教育資料與研究雙月刊**，**69**，129-144。

【Chang, W.-C. (2005). English language education in Taiwan: A comprehensive survey. *Educational Resources and Research*, *69*, 129-144.】

張武昌 (2014)。臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。 **中等教育**，**65** (3)，6-17。 <https://dx.doi.org/10.6249/SE.2014.65.3.01>

【Chang, W.-C. (2014). The "change" and "unchanged" of English education in Taiwan: Facing challenges and improving English proficiency. *Secondary Education*, *65*(3), 6-17. <https://dx.doi.org/10.6249/SE.2014.65.3.01>】

教育部 (2011a)。十二年國民基本教育說帖。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=712>

【Ministry of Education (2011). Position paper on 12-year basic education. <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=712>】

教育部 (2011b)。十二年國民基本教育實施計畫。臺北市。

【Ministry of Education. (2011). Project of the implementation of 12-year basic education. Taipei, Taiwan: Author.】

教育部 (2021)。各教育階段學生數預測報告。教育部全球資訊網。

[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=8E751C15DB8BE44C](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=8E751C15DB8BE44C)

【Ministry of Education. (2021). Forecast report on the number of students at each stage of education. Ministry of Education.

[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=8E751C15DB8BE44C](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=8E751C15DB8BE44C)】

許家菁 (2019)。從十二年國教英語領綱淺談雙語教育的可能性。 **臺灣教育評論月刊**，**8** (9)，76-81。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-9/free/06.pdf>

【Xu, J.-J. (2019). Talking about the possibility of bilingual education from the perspective of the 12-year national education program of English. *Taiwan Education Review Monthly*, *8*(9), 76-81. <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-9/free/06.pdf>】

陳幸仁 (2005)。從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構—理論」之觀點。 **教育政策論壇**，**8** (2)，143-174。

【Chen, H.-J.(2005). Principals' coping strategies towards the impact of globalizational educational reform: The implications of Giddens' theory of structure-agency. *Educational Policy Forum*, *8*(2), 143-174.】

- 陳幸仁 (2016)。國小校長推動特色學校之歷程：微觀政治領導矩陣之探究。《教育學報》，44 (1)，79-102。 <https://doi.org/10.6791/TER.201202.0067>
- 【Chen, H.-J.(2016). A study of the implementation of featured school led by the principal: An investigation of micropolitical leadership matrix. *Journal of Educational Studies*, 44(1), 79-102. <https://doi.org/10.6791/TER.201202.0067>】
- 陳奕安、許家齊 (2021)。雙語教育師資缺乏不足？衝刺雙語教育背後的省思。《翻轉教育》。 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/006553>
- 【Chen Y.-A. & Xu, J.-Q. (2021). *Lack of bilingual education teachers? Reflections behind the sprint for bilingual education*. *Flipped Education*. <https://flipedu.parenting.com.tw/article/006553>】
- 陳惠雪 (2020)。師說心語：教師專業的脆弱性。《教育學誌》，(44)，139-175。 <https://doi.org/10.6479/JE>
- 【Chen, H.-H. (2020). Teachers' talk: Teachers' professional vulnerability. *Journal of Education*, 44, 139-175. <https://doi.org/10.6479/JE>】
- 楊巧玲 (2007)。教育改革與教師工作：台灣南部一所國中之個案研究。《教育政策論壇》，10 (3)，143-181。
- 【Yang, C.-L. (2007). Educational reform and teachers' work: A case study of a junior high school in southern Taiwan. *Educational Policy Forum*, 10(3), 143-181.】
- 楊正誠 (2005)。析論組織俗民誌的意義，概念，方法與實例。《女學學誌：婦女與性別研究》，(20)，223-254。 <https://doi.org/10.6255/JWGS>
- 【Yang, Ch.-Ch. (2005). Institutional ethnography: Meanings, concepts, methods, and instances. *Journal of Women's and Gender Studies*, 20, 223-254. <https://doi.org/10.6255/JWGS>】
- 劉雅惠 (2011)。中小學教師工作壓力之探究。《學校行政》，72，77-98。 <https://doi.org/10.6423/HHHC>
- 【Liu, Y.-H. (2011). Study of work stress of secondary and elementary school teachers. *School Administrators*, 72, 77-98. <https://doi.org/10.6423/HHHC>】
- 謝寶梅 (2003)。台灣教師參與行動研究之趨勢與評析。《教育資料集刊》，28，389-405。
- 【Xie, B.-M. (2003). Trends and comments on Taiwan teachers' participation in action research. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 389-405.】

饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會 (主編), *九年一貫課程研討會論文集-邁向課程新紀元* (頁 305-323)。臺北市: 中華民國教材研究發展學會。

- 【Rao, S.-W. (1999). Nine-year consistent curriculum and supporting implementation strategies for teachers' professional development. In the Republic of China Textbook Research and Development Association (Ed.), *Nine-Year Consistent Curriculum Seminar Proceedings -Towards a New Era of Curriculum* (pp. 305-323). Taipei City: ROC Textbook Research and Development Society.】
- Alsop, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In *Research on teacher identity* (pp. 13-23). Springer, Cham.
- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education, 21*(2), 143-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.002>
- Çekrezi, R. (2011). CLIL and teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3821-3825. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.379>
- Corso-de-Zúñiga, S., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., & Carmona-Cobo, I. (2020). Personal resources and personal vulnerability factors at work: An application of the Job Demands-Resources model among teachers at private schools in Peru. *Current Psychology, 39*(1), 325-336. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9766-6>
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Eyal, M., Playfair, E. C., & Dillard, J. B. (2021). Examining teacher stress-vulnerability in the US secondary school context. *Educational Review, 73*(2), 170-193. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1619521>
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish; The birth of prison*. New York: Vintage.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 154-165. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.011>
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge journal of education, 26*(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>



- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In *New Understandings of Teacher's Work* (pp. 65-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5)
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In Eisenmann, M. & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning* (pp.11-29). Heidelberg.
- Nave's, T. (2009) Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In: Ruiz de Zarobe, Y., Jime'nez Catala'n, R.M. (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp.22-40). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691675>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: stress, vulnerability, and strength. In Vandenberghe, R. and Huberman A. M.(Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp.223-237). Cambridge University Press.
- Palmer, P.J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodrigues, P. H., de Costa Trindade Cyrino, M. C., & Oliveira, H. M. (2022). The search for the sense of agency in vulnerable situations in mathematics teachers' initial education. *The Mathematics Enthusiast*, 19(1), 158-186. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1548>
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and teacher education*, 21(8), 949-965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.1093/sf/68.4.1331>
- Smith, D. E. (2002). *Texts, facts and femininity: Exploring the relations of ruling*. Routledge.

- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Vanegas, M., Lopera, L. J., & Mesa, H. F. (2021). Psychosocial Factors that Shape the Professional Identity Crisis in Prospective Language Teachers. *Qualitative Report*, 26(9), 2818-2835. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4536>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

附錄一 2030 年台灣雙語政策和十二年國教改革浪潮下，國小英師路難行：工作負擔、專業的脆弱性 訪談大綱

<p>A. 受訪者基本資料</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 請問你的教育背景？</li> <li>2. 請問你的教學年資多久了？分別是擔任什麼職務？一直是擔任英文老師嗎？還是有擔任過級任老師或是兼任行政組長？各是少年呢？</li> <li>3. 在目前學校擔任的職位？跟任教的年段？以及一周的任教節數？</li> <li>4. 在目前任教學校的描述？例如班級數、英語老師的數量、學生的普遍英語程度與學習態度、同事之間的氛圍、學校的氛圍、老師與學校行政之間的關係。</li> </ol>
<p>B. 日常教學工作內容，工作感受與因應方式</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-1 請問在英語教學方面的工作內容為何？例如備課時間；教學上遇到的問題；批改作業的時間；出月考考卷份數、時間、批改的時間？是否對英語學習落後學生實行補救教學？是否需要與家長聯繫學生學習英語的狀況？如果有，方式為何？</li> <li>1-2 承上，你覺得英語教學方面，是否感覺到工作負擔跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</li> <li>2-1 請問貴校是否有參加校外英語學藝競賽？如果有，分別是什麼項目？比賽時間為何？英語學藝競賽訓練老師如何輪派？訓練時間的長度跟是利用什麼時候訓練呢？學校對於英語學藝競賽的重視程度？行政有給予什麼支持嗎？</li> <li>2-2 承上，你覺得英語英語學藝競賽訓練方面，是否感覺到工作負擔跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</li> <li>3-1 請問貴校是否有校內的英語學藝競賽或是全校性的英語活動？分別是什麼內容？你需要提供什麼協助？例如幫忙策畫活動內容；幫忙訓練參與活動的學生；擔任評審或是主持人.....</li> <li>3-2 承上，你覺得英語英語學藝競賽訓練方面，是否感覺到工作負擔跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</li> </ol>

	<p>4-1 是否有擔任英語課後學習扶助的老師？如果有，具體的工作時間跟內容為何？學校是否有參加國小英語學力檢測？如果有，有幫忙做那些複習的活動嗎？</p> <p>4-2 承上，你覺得擔任英語課後學習扶助老師方面，是否感覺到工作負擔？為什麼？你對國小英語學力檢測的看法？是否感覺到工作負擔跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</p>
<p><b>C. 學校行政給予的工作內容，工作感受與因應方式</b></p>	<p>1-1 學校近年來有參與什麼英語教學或是學習計畫嗎？例如雙語教育計畫；沉浸式英語計畫；外師引進計畫……。你需要提供什麼協助行政申請計畫嗎？你需要幫助行政執行計畫嗎？你需要協助計畫成果嗎？如果有，分別是什麼？</p> <p>1-2 對於學校申請的英語計畫想法為何？是否感覺到工作負擔跟脆弱感？為什麼？</p> <p>1-3 因應的方式為何？</p>
<p><b>D. 教育改革浪潮下工作內容，工作感受與因應方式</b></p>	<p>1-1 十二年國教，對你英語教學上造成的影響？例如校訂課程計畫的撰寫；英文教學上的改變為何？學校行政端因應十二年國教的要求？</p> <p>1-2 對於十二年國教的教育改革，在英文教學方面影響的看法？是否感覺到工作內容的轉變跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</p> <p>2-1 學校是否有參與台灣雙語政策的國小試辦學校？如果有，你的工作內容為何？如果沒有，對於雙語政策的看法為何？覺得 2030 台灣雙語政策會對英語老師造成何種衝擊呢？</p> <p>2-2 對於 2030 台灣雙語政策在英文教學方面影響的看法？是否感覺到工作內容的轉變跟脆弱感？為什麼？因應的方式為何？</p> <p>3-1 比較此波教育改革浪潮之前跟「十二年國教」和「2030 台灣雙語政策」之後，你的教師工作是否有改變？如果有，改變為何？</p> <p>3-2 對於自身而言對於教育改革浪潮的因應策略為何？希望學校行政端提供的幫助為何？</p>

## 國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定

2004.05.21 系務會議通過

2004.06.29 系務會議修訂通過

2007.09.14 系務會議修訂通過

2008.06.26 系務會議修訂通過

2008.09.22 系務會議修訂通過

2008.11.03 系務會議修訂通過

2011.10.14 系務會議修訂通過

2015.12.28 系務會議修訂通過

2017.06.07 系務會議修訂通過

2018.09.26 系務會議修訂通過

2022.04.13 系務會議修訂通過

一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。

二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。

三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」

1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。英文以 5,000 字至 10,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。

2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。

3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文(註解請採當頁註方式)、參考文獻、附錄。

4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第七版)。

5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。

四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。

五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。

六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。

七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700301)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。

八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。

連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：sinja8336@mail.nutn.edu.tw。

九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。

十、校正與抽印本

(一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。

(二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。

(三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。

十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

# 教育學誌撰稿格式

## 壹、稿件版面規格

- 一、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔，行距為單行間距，每頁須加註頁碼。中文稿件以10,000字至25,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文稿件以5,000字至10,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。
- 二、中文字型一律採用新細明體，標點符號與空白字為全形字；英文字型一律為 Times New Roman，標點符號與空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 級字體。
- 三、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：
  - (一) 來稿之編排順序為中文標題頁、英文標題頁、正文（表（Table）、圖（Figure）請置於文中，註解採頁下註）、參考文獻（References）、附錄（Appendix）。
  - (二) 標題頁內含：
    1. 篇名（Title）：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫，使用 18 級字體，粗體，置中。
    2. 作者姓名職稱及服務單位：14級字體，置中。
    3. 摘要（Abstract）：中文摘要與英文摘要，以不超過300字為原則，使用12 級字體（文的左緣和右緣需調整切齊）。
    4. 關鍵詞（Keywords）：以二到五個為原則，使用 14 級字體。中文稿件之中文關鍵詞由小到大依筆畫排列，英文關鍵詞依中文關鍵詞順序排列；英文稿件之英文關鍵詞按字母順序排列，中文關鍵詞依英文關鍵詞順序排列。
- 四、本刊為雙向匿名審查，請勿於稿件中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。
- 五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

## 貳、正文規格

### 一、中文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

**壹**、（16 級字體，新細明體，粗體，置中）

一、（14 級字體，新細明體，粗體，齊左）

（一）（12 級字體，新細明體，粗體，齊左）

1.（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體）

(1)（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體，標題後加句號，直接接內文）

### 二、英文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

**Introduction**（16 級字體，Times New Roman，粗體，置中）

**Barriers to Inclusion**（14 級字體，Times New Roman，粗體，齊左）

*Limited Time for Planning and Training*（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，齊左）

**Principal's Attitude**（12 級字體，Times New Roman，粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

*Principal's Attitude*（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

## 參、引用文獻格式

### 一、注意事項

- （一）作者：中文作者姓名全列，英文作者僅列姓氏。
- （二）出版年分：均使用西元年分。
- （三）文獻在同一段落中重複引用時，第一次須完整註明，第二次以後可省略年分；若在不同段落中重複引用時，則仍須完整註明。

### 二、引用部分文獻內容

若引用特定文獻時，資料來自於特定章、節、圖、表、公式，須標明特定出處；如引用整段原文獻資料，須加註頁碼。

#### 【範例】

艾偉（1955，頁 3）或（艾偉，1955，頁 6-7）



Watson (1918, p. 44) 或 (Watson & Johnson, 1918, pp. 4-5)

### 三、作者人數為一人

#### 【範例】

艾偉 (2007) 或 (艾偉, 2007)

Watson (2010) 或 (Watson, 2010)

### 四、作者人數為兩人

#### 【範例】

艾偉與陳俊明 (2012) 或 (艾偉、陳俊明, 2012)

Watson & Johnson (2018) 或 (Watson & Johnson, 2018)

### 五、作者人數為三人以上

(一) 僅需要寫出第一位作者，後面再加上「等人」或「et al.」。

#### 【範例】

艾偉等人 (2017) 或 (艾偉等人, 2017) 或 Watson 等人 (2012)

Johnson et al. (2010) 或 (Watson et al., 2014)

(二) 若作者縮減後與其他文獻會產生混淆 (第一作者與年分皆相同)，請將作者逐一列出至可區辨者。

#### 【範例】

Watson、Johnson、Lin 等人 (2015)

Watson、Johnson、Tai 等人 (2015)

(三) 若僅最後一位作者不同，則每次引用時都要將所有作者列出。

#### 【範例】

Watson、Johnson、Eva 與 Bryan (2012)

Watson、Johnson、Eva 與 Chris (2012)

### 六、作者為團體或機構

第一次出現寫出全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱。若無簡稱，則每次都列出全名。若機構名僅於文內出現三次以下，則皆使用全名。

【範例】全球穿戴式裝置數量會從2017年目前的1.132億部，預估到2021年時將增加到2.223億部 (International Data Corporation[IDC], 2017) ...其中腕戴式穿戴裝置，占了全部穿戴式裝置整體市場銷售量的94.1% (IDC, 2017)

## 七、同一作者不同著作

同時引用同作者同年代多筆文獻時，應以 a、b、c.....標示，並依此排序。

### 【範例】

(教育部，2009a，2009b，2009c，2009d)

## 八、引用相同姓氏作者

引用文獻為英文作者時，若有兩筆文獻之第一作者姓氏相同時，須列出第一作者「名字」簡稱。

### 【範例】

學者 K. Lew (2006)，以及 N. B. Lew 與 Lew (2008) 針對.....。

## 九、同時引用多筆文獻

依中文、日文、英文之順序排列；中文作者按筆畫排序，英文則依字母排序，每筆文獻之間以分號「；」區隔。

### 【範例】

(艾偉，2003；林俊明、林子豪，2005；柳承、陳基宏，2006；陳浩然，2016；張子豪，2003a；黃鈺傑，2003，2006；Florence, 2000; Olympia, 2005)。

Barry 等人 (2013)、Liu (2011)、Peng 與 Sophronia (2013) 及 Zoe 與 Theodore (2012) 研究證實.....

## 十、引用翻譯文獻

採用(原作者，原著出版年分/譯本出版年分)的標示方法。

### 【範例】

(Johnson, 1972/1977) 或 Johnson(1972/1977)

## 十一、直接引述

若引文超過四十字，則須另起一段，中文稿件改為標楷體 12 點字體、英文稿件改為斜體 12 級字體，左右縮排兩字元，與正文間前後空一行。

### 【範例】

吳清山 (2000, p. 9) 在闡述教育111的定義與內涵時指出：

教育111，是一種教育的想像和實踐，他根源於古今中外教育家的教育觀淬鍊而成，提供教育發展的思考方向和教育政策的施政重點，其內涵包含一校一特色、一生一專長、一個都不少。

## 肆、參考文獻格式

### 一、注意事項

#### (一)、排序

文獻順序以中文文獻在先、外文文獻在後。中文文獻依作者姓氏筆畫順序排列，外文文獻則依作者姓氏字母順序排列。每個作者第一行由第一格開始寫，第二行內縮兩個字元。必須全部列舉正文中引用過之文獻，不得列出未引用之文獻。

#### (二)、標點符號

中文文獻應使用全形的標點符號，英文文獻則使用半形的標點符號，在半形標點符號後須空一格半形空格書寫。

#### (三)、英文名稱之大小寫

期刊篇名與書名除了第一個、冒號之後或專有名詞之第一個字母大寫外，其餘均使用小寫。期刊名稱除了介系詞與連接詞外，每個字的第一個字母大寫。

#### (四)、書籍的版次或卷數

於書名後列出，不用斜體。如：（第三版）/ (3rd ed.)、（第二版第四卷，頁 133）/ (2nd ed., Vol. 4, pp. 123)、（修訂版）/ (Rev. ed.)。

#### (五)、多人文章

1. 作者為一到二十位：須全列出作者姓名，如果為英文文獻，須在最後兩位作者之間加上「, &」，「,」與「&」之間須空一格半形空格。
2. 二十一位（含）以上作者群，則僅列出前十九位與最後一位作者姓名，中間以「...」連接。

#### (六)、接受刊登之稿件

1. 作者應另提供參考文獻之數位物件辨別碼（DOI）（格式請使用：<https://doi.org/###>），以及中文參考文獻之英譯資料，附加方式為置於該筆中文文獻的下一行，並以方頭括號【】標示。
2. 若中文參考文獻已有相對應英文翻譯，請以現成的英文意譯為主；沒有相對應英文翻譯時，有些作者的姓名在學術界已有慣用拼法，有些名詞（如：出版社）也已有通行或正式的拼法，請採用通行或官方的拼法，請勿自行音譯之。

### 二、期刊與雜誌

#### (一)、已發表

##### 【格式】

作者名（年分）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。

Author, A. A. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, ##, ###-####.

【範例】

許家驊（2011）。歷程導向設計及學習策略中介教導對個體不同層次數學解題學習潛能開展效益影響之動態評量研究。《**教育心理學報**》，**43**（1），127-154。

Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International Migration*, 58(4), 263-266.

(二)、已接受，未發表

【格式】

作者名（付梓中）。篇名。期刊名。

Author, A. A. (in press). Title of article. *Title of Periodical*.

【範例】

王曉名、蔡筱華（付梓中）。教育與管理。《**教育研究期刊**》。

Sam. (in press). Education and management. *Journal of Research in Education*.

### 三、未出版碩博士論文

【格式】

作者名（年分）。論文名〔未出版博士論文／碩士論文〕。學校名稱。

Author, A. A. (Year). *Title of article* [Unpublished doctoral dissertation/master's thesis]. Name of Institution.

【範例】

劉小村（2021）。校園環境對學生學習的成效影響〔未出版碩士論文〕。台南大學。

Sophie (2014). *Will Learning environment affect students?* [Unpublished doctoral dissertation]. Tainan University.

### 四、學術研討會論文

(一)、未出版

【格式】

作者名（年分，日期）。篇名。研討會名稱，舉辦城市，國家。

Author, A. A. (Year, Month Day). *Title of contribution*. Conference Name, Location, Country.

【範例】

歐陽閻、顏百鴻（2021，10月）。國小學童參與親子配對程式設計之成效評估。2021 教育高階論壇國際學術研討會「後疫情時代全球教育發展的改變與挑戰」，臺南市，臺灣。

Sacks, B. (2018, July). Sport for all - History of a Vision. 19th Congress for the International Society for the History of Physical Education and Sports, Münster, Germany.

(二)、已出版

1. 書：與「編輯書」相同格式，請見第六項。
2. 期刊：與「期刊論文」相同格式，請見第二項。

## 五、專書

### 【格式】

作者名（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book Title*. Publisher Name.

### 【範例】

蘇薌雨（1960）。心理學新論。大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Harper& Row.

## 六、編輯之書本

### 【格式】

主編名（主編）（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Ed./Eds.). (Year). *Book title*. Publisher Name.

（主編只有一位時用「(Ed.)」，兩位以上用「(Eds.)」）

### 【範例】

林清江（主編）（1981）。比較教育。五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R.(Eds.).(1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Praeger.

## 七、書籍中之專章

### 【格式】

作者名（年分）。章節名稱。載於主編名（主編），書名（頁#-#）。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). Title of chapter. In E. E. Editor (Ed./Eds.), *Book title* (pp. #-#).

Publisher Name.（英文專書主編「名字」縮字放在「姓」之前）

### 【範例】

林巧璋、方志華（2016）。新世代幼兒的創造性戲劇教學探究：以在地化課程為例。載於張芬芬、方志華（主編），面對新世代的課程實踐（頁3-29）。五南。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp.211-219).

University Park.

## 八、翻譯作品

若為中文譯本，其文獻須列於中文文獻最前面，如有兩筆以上翻譯文獻，依照英文字母排序。

### 【格式】

原作者名（翻譯本出版年分）。**翻譯書名**（譯者，譯）。譯本出版社。（原著出版於####年）

Author, A.A. (Year). *Book title* (Translator, Trans.). Publisher. (Original work published year)

### 【範例】

Kaplan, J. (2016)。感恩日記：每天寫下一件令你感恩的事，改變心念，翻轉人生，發現最美好的自己！（林靜華，譯）。平安文化。（原著出版於2016年）

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

## 九、專題研究計畫與機構研究報告

若沒有計畫編號則不需要填寫；機構名稱與出版單位相同時，可省略出版單位。

### 【格式】

作者名或機構名（年分）。**篇名**（計畫編號）。出版單位。

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Report No. xxx).

Publisher name. <https://xxxxx>

### 【範例】

季力康（2016）。結合依附理論探討賦權動機氣候對教練選手關係之預測與介入研究(MOST105-2410-H003-058-MY2)。國立臺灣師範大學。

臺灣網路資訊中心（2020）。2020台灣網路報告。

[https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC\\_TaiwanInternetReport\\_2020\\_C](https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_C)

行政院衛生署（2006）。民國九十二年台灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤（第五次）調查成果報告。

<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=242&pid=1282>

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2008*. (NIH Publication No. 09-7402). National

Institute on Drug Abuse.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508295.pdf>.

## 十、出自特定資料庫之報告

### 【格式】

作者名或機構名（年分）。篇名（資料庫編號）。資料庫名稱。  
網址

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Database Number).

Publisher name. <https://xxxxx>

### 【範例】

Ford, C., Yore, L. D., & Anthony, R. J. (1997). Reforms, visions, and standards: A cross-cultural curricular view from an elementary school perspective (ED406168). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406168.pdf>.

## 十一、網路資料

### 【格式】

作者名（年分）。篇名。網站名稱。網址

Author, A. A. (Year). *Article title*. Website Name. <https://xxxxx>

### 【範例】

邱莉燕（2021）。怎麼做教育創新？107個台灣最強教案，以創新點亮未來。遠見。<https://www.gvm.com.tw/article/85236>

Robson, D. (2022). *Intentionally seeking the feeling of awe can improve memory, boost creativity and relieve anxious rumination*. BBC News.<https://www.bbc.com/worklife/article/20220103-awe-the-little-earthquake-that-could-free-your-mind>

## 伍、圖表與照片格式

- 一、請提供清晰的圖檔或照片，以利辨識。
- 二、圖表標題須簡明扼要，其標題置於圖表的上方置左，標題末不須加句號。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號並用粗體表示，同時與前後文空一行。
- 三、若有資料來源，應於圖表下方附加說明，同時可視需要加以註解，圖表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。
- 四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在前頁的表右下方加上（續）或是(continued)，並於下頁表標題後方加上（續）或是(continued)。

六、圖表下方之註解，須靠左對齊並於句末加上句號。

(一)、一個註解：中文稿件以「註：」表示；英文稿件以「Note.」表示（Note 為斜體）。

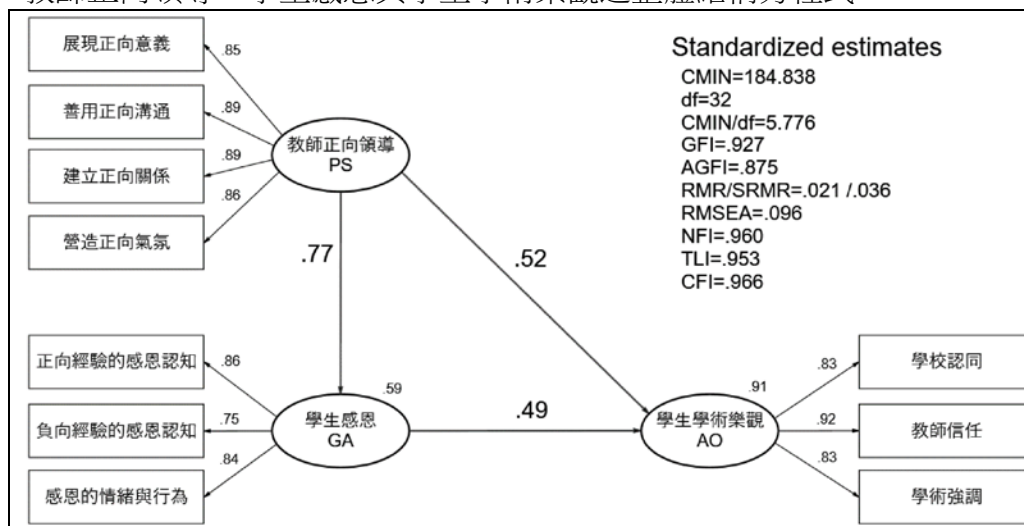
(二)、一個註解以上，註解順序依序為：

1. 一般註解：限定、解釋或提供表、圖的相關資訊（以「註」表示）。
2. 特別註解：特定的某個直欄、橫欄或個別的條目有關（以上標「a、b、c」分段表示）。
3. 機率註解：指出顯著性考驗的結果（以「\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .」表示）。

### 【圖例】

圖 2

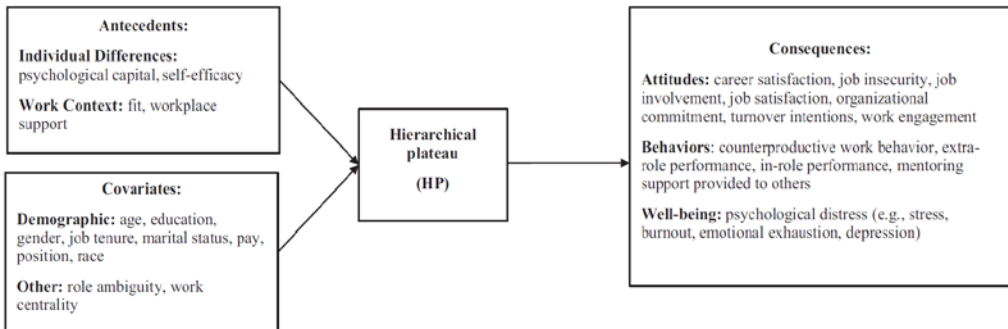
教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式



註：引自「國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：以學生感恩為中介變項」，鍾沛涵、丁學勤、陳柏青，2020，*教育學誌*，44，頁32。



Figure 1  
Summary of the antecedents and consequences of HP



Note. From “A meta-analytic study of subjective career plateaus,” by Hu, C., Zhang, S., Chen, Y. Y., & Griggs, T. L., 2022. *Journal of Vocational Behavior*, 132, p.4 °

【表例】

表 3  
社會支持對學業成績比較（獨立 *t* 考驗）

項目	控制組 n=39		實驗組 n=43		兩組平均差 <sup>b</sup>	<i>t</i> 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
家人支持 <sup>a</sup>	4.44	1.08	4.17	1.06	0.27	3.53***
朋友支持 <sup>a</sup>	3.81	1.90	4.18	1.79	-0.37	-3.81***
重要他人支持 <sup>a</sup>	4.25	1.03	4.73	1.08	-0.48	-4.57***

註：

<sup>a</sup> 各項目的滿分為7。

<sup>b</sup> 兩組平均差 = 控制組平均數 - 實驗組平均數。

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

陸、附錄格式

附錄置於參考文獻之後。附錄如有兩個以上時，依順序分別註明「附錄一」、「附錄二」……（英文稿件為 Appendix A、Appendix B……），如有標題（置中），格式如「附錄一 標題」。

## 教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年 月 日	投稿序號	(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(_____)
論文名稱	中文：		
	英文：		
作者註	<input type="checkbox"/> 本篇論文為碩、博士論文改寫，指導教授為_____。 <input type="checkbox"/> 本篇論文符合學術倫理準則 <input type="checkbox"/> 本篇論文原創性比對結果20%以下 <input type="checkbox"/> 本篇經所有作者同意投稿		
作者資料	姓名	服務單位及職稱(全銜)	
第一作者	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
第二作者	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
如作者超過二人以上，請依上述格式自行增補欄位			
通訊作者及聯絡方式	姓名： 聯絡電話：(O) (行動電話) e-mail：(請務必填寫) 通訊地址：		
論文遞送方式	郵寄紙本論文一份(含教育學誌投稿者基本資料表)至700301臺南市樹林街二段33號 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」；電話：06-2133111#613 執行秘書 電子檔務必 e-mail 傳送至 sinja8336@mail.nutn.edu.tw		
以上所填資料如有不實，責任由作者自負。  作者代表簽名：_____年_____月_____日			

備註：請審慎填寫本表，作者投稿進入審查程序後，作者及通訊作者以此份為主，不得增刪或變更。