

主題論文 Special Issue

教育政策與制度 Educational Policy and Administration

- 1 我國都會地區國民小學課後照顧班執行現況之研究：以弱勢群體學生為探討焦點
陳盈宏

A Study on the Implementation of the After-School Care at Elementary Schools in Urban Areas in Taiwan: Focusing on the Disadvantaged Students
Ying-Hong Chen

- 31 幸福感與學習成就之跨國分析
張芳全

A Cross-Nations Study of the Well-Being and Academic Achievement
Fang-Chung Chang

- 67 以教訓輔三合一學生輔導模式探討偏鄉地區國中生藥物濫用輔導之問題及策略思考
林俊傑、謝文英

Discussion on the Problems and Strategies of Drug Abuse Counseling in the Countryside by Taking the Guidance Model of Three-in-One Student
Chun-Chieh Lin / Wen-Ying Hsieh

一般論文 Article

- 103 香港職業學校愉快學習語文現狀調查分析
謝惠芝

Student Survey and Analysis of Pleasant Learning Experiences for Chinese Language at Vocational Training Schools in Hong Kong
Wai-Chi TSE, Vivian

教育研究與發展期刊

第十三卷第三期

Journal of Educational Research and Development Vol.13 No.3

國家教育研究院

教育研究與發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

本期主題 | 教育政策與制度

2017年9月出版 Educational Policy and Administration



2017年9月出版
季刊



定價250元 GPN 2009405238



國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

目錄 第十三卷第三期

i	編輯委員
v	執行主編的話
	主題論文：教育政策與制度
1	我國都會地區國民小學課後照顧班執行現況之研究：以弱勢群體學生為探討焦點 陳盈宏
31	幸福感與學習成就之跨國分析 張芳全
67	以教訓輔三合一學生輔導模式探討偏鄉地區國中生藥物濫用輔導之問題及策略 思考 林俊傑 / 謝文英
	一般論文
103	香港職業學校愉快學習語文現狀調查分析 謝惠芝
131	徵稿啟事
135	審稿辦法
137	《教育研究與發展》投稿者基本資料表
138	授權書

Contents Vol.13 No.3

iii	Journal of Educational Research and Development
v	Words from the Executive Editor in Chief
	Special Issue: Educational Policy and Administration
1	A Study on the Implementation of the After-School Care at Elementary Schools in Urban Areas in Taiwan: Focusing on the Disadvantaged Students Ying-Hong Chen
31	A Cross-Nations Study of the Well-Being and Academic Achievement Fang-Chung Chang
67	Discussion on the Problems and Strategies of Drug Abuse Counseling in the Countryside by Taking the Guidance Model of Three-in-One Student Chun-Chieh Lin / Wen-Ying Hsieh
	Article
103	Student Survey and Analysis of Pleasant Learning Experiences for Chinese Language at Vocational Training Schools in Hong Kong Wai-Chi TSE, Vivian
133	Call for Papers
137	Journal of Educational Research and Development Submission Form
139	Transfer of Copyright Agreement

教育研究與發展期刊 第十三卷第三期

- 發行人 許添明（國家教育研究院院長）
- 總編輯 許添明（國家教育研究院院長）
- 副總編輯 郭工賓（國家教育研究院副院長）
- 本期主編 楊國賜（亞洲大學經營管理學系講座教授）

「教育政策與制度」品質促進小組

王麗雲（國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所教授）
吳政達（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政研究所教授）
張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
黃月純（國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授）
楊 瑩（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

編輯委員

一、課程與教學類

卯靜儒（國立臺灣師範大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學校長）
范信賢（國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員）
黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
黃炳煌（國立政治大學教育學系名譽教授）

二、教育政策與行政類

林子斌（國立臺灣師範大學教育學系副教授）
秦夢群（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
張鈿富（淡江大學教育政策與領導研究所教授兼教育學院院長）
曾大千（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）
楊國賜（亞洲大學經營管理學系講座教授）

三、教育心理、輔導與測評類

任宗浩（國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員）
余民寧（國立政治大學教育學系特聘教授）
林世華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）
洪儷瑜（國立臺灣師範大學特殊教育系教授）
張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

四、教師培育與專業發展類

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）
林佩蓉（臺北市立大學幼兒教育學系副教授）
張德銳（輔仁大學師資培育中心教授）
陳竑濬（國立政治大學教育學院教授）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）

Journal of Educational Research and Development

Vol.13 No.3 September 30, 2017

- **Publisher**

National Academy for Educational Research

- **Editor in Chief**

Tian-Ming Sheu President, National Academy for Educational Research

- **Vice Editor in Chief**

Kung-Bin Guo Vice President, National Academy for Educational Research

- **Executive Editor in Chief**

Kuo-Shih Yang Chair Professor, Department of Business Administration, Asia University

Quality Improvement Team

Li-Yun Wang	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Cheng-Ta Wu	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Fwu-Yuan Weng	Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
Kuo-Pao Chang	Associate Professor, Graduate School of Education, Ming Chuan University
Yueh-Chun Huang	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University
Ying Chan	Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Editorial Board

Derray Chang	Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University
Dian-Fu Chang	Professor & Dean of College of Education, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University
Yu-Wen Chang	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Andy Chen	Professor, College of Education, National Chengchi University
Li-Hua Chen	Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
Joseph M. Chin	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Yu-Wen Chou	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Hsin-Hsien Fan	Associate Researcher, Research Center for Curriculum & Instruction, National Academy of Educational Research
Ping-Huang Huang	Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University

Li-Yu Hung	Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University
Jenq-Jye Hwang	Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
Lung-Sheng Steven Lee	President, Central Taiwan University of Science and Technology
Pei-Jung Lin	Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei
Sieh-Hwa Lin	Adjunct Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University
Tzu-Bin Lin	Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Chin-Ju Mao	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Tsung-Hau Ren	Associate Researcher, Research Center for Testing & Assessment, National Academy of Educational Research
Ta-Chien Tseng	Researcher, Research Center for Educational System & Policy, National Academy of Educational Research
Kuo-Shih Yang	Chair Professor, Department of Business Administration, Asia University
Min-Ning Yu	Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

執行主編的話

亞洲大學經營管理學系講座教授 楊國賜

近年來，臺灣面對社會變遷加速、政治開放民主、經濟快速成長、產業結構改變，以及價值觀多元的衝擊，臺灣教育必須加速改革的步調，研擬前瞻與宏觀的政策，以因應當前與未來社會發展的需要。

本期收到與主題相關的文稿共有 17 篇，除部分稿件仍在複審或修訂階段，未有結論外，已經通過專家審核與編委會決議收錄的主題論文僅有 3 篇及非主題論文 1 篇。

第一篇為陳盈宏的〈我國都會地區國民小學課後照顧班執行現況之研究：以弱勢群體學生為探討焦點〉，研究者採問卷調查、文件分析及訪談法。根據研究發現，認為對弱勢群體學生的關照積極度尚待加強，而且要面臨的問題為照顧經費短絀、服務人員數量及品質不足，值得政府及有關單位的重視並設法加以改善。

第二篇為張芳全教授的〈幸福感與學習成就之跨國分析〉，作者強調幸福感與學生學習成就之關聯性是重要議題，而許多研究探討學生特性與學習成就關聯性，往往忽略了幸福感的因素。因此研究者以正向心理學理論，探討主觀與客觀幸福感對學習成就的影響，頗具新意與開創性。

第三篇為林俊傑與謝文英教授的〈以教訓輔三合一學生輔導模式探討偏鄉地區國中生物藥物濫用輔導之問題及策略思考〉，作者採參與觀察及深度訪談進行研究，並以教訓輔三合一學生輔導模式為研究分析架構。研究發現認為偏鄉地區國中生物藥物濫用之輔導策略顯現具體成效，但仍有檢討的空間，值得主管教育行政機關的重視。

第四篇為謝惠芝的〈香港職業學校愉快學習語文現狀調查分析〉，作者創建一套愉快教學模式，調查發現此模式能增強學生學習職業中文的趣味和動機，並達到自主學習和樂學中文的成功教育。

本刊能如期出版，要感謝研究者熱心的投稿，與 30 多位熱心參與審查的學者專家，以及國家教育研究院許院長添明博士在行政上鼎力支援與相關同仁的協助，再次表示感謝。

執行主編 楊國賜 謹識

2017 年 9 月 20 日

我國都會地區國民小學課後照顧班 執行現況之研究：以弱勢群體學生 為探討焦點

陳盈宏 國家教育研究院教育制度及政策研究中心博士後研究人員

摘 要

本研究主要探討我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務現況、困境及因應策略，並輔以探討都會地區不同類型國民小學對於弱勢群體學生所提供的課後照顧服務之差異情形。本研究採用的研究方法包括問卷調查、文件分析及訪談法。根據研究發現，我國都會地區國民小學課後照顧班普及度高，但對於弱勢群體學生的關照積極度尚待加強；再者，我國都會地區國民小學課後照顧班在提供弱勢群體學生課後照顧服務時，最主要面臨的問題為「課後照顧經費短絀」及「課後照顧服務人員數量及品質不足」等；此外，我國都會地區國民小學課後照顧班若與民間資源協力合作及持續辦理課後照顧在職進修課程，會有助提升弱勢群體學生課後照顧品質；另外，我國都會地區不同類型國民小學課後照顧班的辦理方式及對於弱勢群體學生所發揮的照顧功能有所差異。最後，根據相關研究發現，本研究提出可供課後照顧政策調整方向之參考建議。

關鍵詞：都會地區、課後照顧、弱勢群體學生



A Study on the Implementation of the After-School Care at Elementary Schools in Urban Areas in Taiwan: Focusing on the Disadvantaged Students

Ying-Hong Chen

Postdoctoral Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Abstract

Taking the disadvantaged students as the focus group, this study explored the status quo, problems and adaptive strategies of the the after-school care programs at elementary schools in urban areas in Taiwan, and compared the differences between different cities. The study adopted the methods of questionnaire, document analysis, and focus group interview to collect data. The results analysis revealed that: the penetration of after-school care at elementary schools in urban areas was high, but it still required improvement in disadvantaged student groups; main problems they faced when providing after-school care service were fund and manpower shortage and unqualified care teams; if this program cooperated with civil resources and continued to organize on-the-job training courses of after-school care, it could improve the quality of after-school care for the disadvantaged students; the differences were in the organization of the after-school care and the role it played for the disadvantaged students among different urban areas. Based on the conclusions, some suggestions are made for the related departments to adjust the policy direction of the after-school care for the disadvantaged students.

Keywords: urban areas, after-school care, the disadvantaged students



壹、緒論

基於對兒童身心健全發展的重視及有鑑於兒童課後照顧需求的持續增加，近年來，先進國家不斷推出各種課後照顧方案，以美國為例，其所推出的課後照顧方案包括：聯邦教育部補助的 21 世紀社區學習中心計畫（21st Century Community Learning Centers）、紐約市青年與社區發展部（Department of Youth and Community Development）推動的燈塔計畫（Beacon Programs）及基石計畫（Cornerstone Programs）、波士頓學院（Boston College）推動的社區連結計畫（City Connects）等，重要特色包括將弱勢學校及弱勢群體學生列入特別關照對象、為學生提供多元課程（包括：課業輔導、體育活動、社交能力、才藝技能和社區在地服務等）、重視家長的共同參與、強調不同城市、機構、人員及方案間的協力合作等（Boston College, 2016; Department of Youth and Community Development, 2016; The Afterschool Alliance, 2014; U.S. Department of Education, 2016）；根據相關研究，課後照顧方案發揮諸多成效，例如：提升學生學習動機及學習表現（Banks, Dunston, & Foley, 2013; Holstead & King, 2011; Leos-Urbel, 2015; McElvain, 2015; Young, Ortiz, & Young, 2017）、師生彼此建立更為信任的關係（Dell’ Angelo & Seaton, 2016）、促進學生身心健全發展（Paluta, Lower, Anderson-Butcher, Gibson & Iachini, 2016; Wanless, Judge, Dieringer & Johnson, 2017）及培養學生社會責任感（Martin, Byrd, Garn, McCaughtry, Kulik & Centeio, 2016）等。

我國為促進兒童身心健全發展，維護其權益及增進其福利，特訂定《兒童及少年福利與權益保障法》（2015），而依據《兒童及少年福利與權益保障法》（2015）第 23 條規定，直轄市、縣（市）政府，應鼓勵、輔導、委託民間或自行辦理兒童課後照顧服務，且其在第 76 條進一步說明兒童課後照顧服務是指招收國民小學階段學童，於學校上課以外時間，所提供之照顧服務，並據此訂定《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014），作為各級政府推動兒童照顧服務之法源依據；而依據《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）規定，我國在兒童課後照顧的實施方式，可分為兒童課後照顧服務班（以下簡稱課後照顧班）及兒童課後照顧服務中心；此外，依據《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）第 7 條規定國民小學所辦理課後照顧班應優先招收低收入戶、身心障礙及原住民兒童；所以，課後照顧班具有關照弱勢群體及促進

教育公平之意涵。

根據兒童福利聯盟於 2012 年所公布的「臺灣兒童課後照顧狀況調查」，國民小學三年級及四年級的學生，約有 8 成左右參加課後照顧活動，但目前課後環境存在諸多問題，例如：參加安親班時間過長、課後照顧環境安全問題、安親班及補習班常有額外作業，造成學生更大課業壓力等（兒童福利聯盟，2012）；基於學校帶給家長的信任感，且加上各級教育主管機關的補助，由國民小學所辦理的課後照顧班，成為許多家長為子女的課後照顧主要選擇之一（方雅惠、鄭怡華，2015），然而，相關文獻也指出由學校辦理的課後照顧班仍存在諸多爭論，例如：課後照顧班數量是否足夠（郭逸，2014）、課後照顧師資質量是否失衡（吳江泉，2015）、課後時數時數是否延長（關晶麗，2015）、引入民間資源是否會影響課後照顧班品質（朱有鈴，2013）等。

綜上所述，雖然課後照顧班具有關照弱勢群體及促進教育公平之政策功能，但在執行過程，仍存在許多爭論；據此，本研究以 104 學年度第二學期公立國民小學所辦理的課後照顧班執行情形為研究標的，並以我國都會地區為研究範圍¹，探討都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生（低收入戶、原住民及身心障礙）所提供的課後照顧服務現況、困境及因應策略；另外，由於都會地區國民小學具有區域差異，所以尚會輔以探討都會地區不同類型國民小學對於弱勢群體學生所提供的課後照顧服務之差異情形；此外，本研究所採用的研究方法包括問卷調查、訪談及文件分析；最後，本研究將整合及檢證相關研究資料，提出課後照顧政策調整方向之參考建議。

貳、文獻探討

本研究茲就課後照顧班扶助弱勢群體學生的法源基礎及相關規範、課後照顧班的功能及困境，說明如下：

一、課後照顧班扶助弱勢群體學生的法源基礎及相關規範

課後照顧班的法源依據為《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》

¹ 本研究所指稱都會地區係指臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市及高雄市等都會地區，並統一用語為都會地區國民小學課後照顧班。

（2014），依據《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）第2條規定，課後照顧班的主管機關，在中央為教育部，在直轄市為直轄市政府；由於本研究以都會地區為研究範圍，所以，茲以《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）為主，並參考《臺北市國民小學課後照顧服務及課後學藝活動實施要點》（2013）、《新北市國民小學辦理課後照顧服務班補充規定》（2015）、《桃園市公私立國民小學辦理兒童課後照顧服務班補充規定》（2015）、《臺中市公立國民小學辦理兒童課後照顧服務班補充規定》（2014）、《臺南市公私立國民小學辦理兒童課後照顧服務實施計畫》（2010）及《高雄市兒童課後照顧服務班設立及管理補充規定》（2011），綜合分析及歸納其對於課後照顧班扶助弱勢群體學生的相關規範如下：

（一）辦理目的：於學校上課以外時間，提供以生活照顧及學校作業輔導為主之多元服務，以促進兒童健康成長、支持婦女婚育及使父母安心就業。

（二）辦理方式：學校自辦、學校委託辦理。

（三）扶助措施：

1. 各直轄市於離島、偏鄉、原住民族或特殊地區得優先指定公立國民小學設立課後照顧班。

2. 公立國民小學課後照顧班應優先招收低收入戶、身心障礙及原住民兒童，且低收入戶、身心障礙及原住民兒童為免費；情況特殊兒童經學校評估後，報直轄市主管機關專案核准者，減免收費。

3. 公立國民小學課後照顧班，每班以招收身心障礙兒童二人為原則，並應酌予減少該班級人數，國民小學得視身心障礙兒童照顧需要，以專班方式辦理本服務。

（四）成效評估

1. 直轄市主管機關得定期或不定期至課後照顧班視導與稽查，並得要求其提出業務報告。

2. 低收入戶、身心障礙、原住民及其他情況特殊兒童參加課後照顧班之人數比率，列為各公立國民小學辦理本服務之教育視導重要指標。

二、課後照顧班的功能及困境

本研究以「課後照顧班」為關鍵字，並經由國家圖書館所建置的「臺灣人文

及社會科學引文索引資料庫」及「臺灣博碩士論文知識加值系統」進行檢閱，目前尚未有針對都會地區弱勢群體學生參與課後照顧班情形之專論，基於本研究之研究目的，茲從相關研究發現歸納目前課後照顧班的功能及困境²，以作為本研究問卷內容及訪談大綱之編擬參考，以及後續討論之依據。

（一）課後照顧班的功能

根據相關研究發現，目前課後照顧班的主要功能包括：

1. 促進學生行為正向發展的功能，例如：預防學生產生偏差或犯罪行為（何俊青，2014；陳嘉彌，2005）、促進學生的身心健全發展（何俊青，2014；孫扶志、林惠齡，2010）、提升學生的學習表現（何俊青，2014）、強化學生的才藝技能（孫扶志、林惠齡，2010）、提升學生的回家作業品質（陳珮綺，2011）等。
2. 發揮關照弱勢群體學生的功能，例如，讓低收入學生、原住民學生、身心障礙學生可以免費參加學校提供的課後照顧服務（陳盈宏，2017；尉靜庵，2016；曾昱山，2016；黃詩媛、鄭芬蘭，2016）。
3. 其他功能，例如：讓學生的父母可以安心就業（陳盈宏，2017；尉靜庵，2016）。

（二）課後照顧班的困境

根據相關研究發現，課後照顧班的主要困境包括：

1. 課後照顧班經費資源困境，例如：對於學校而言，課後照顧班的運作經費仍然吃緊（尉靜庵，2016）、由於主計年度與學年度不同，可能造成第一學期課後照顧班經費核銷作業繁瑣（林秀琴，2006）。
2. 課後照顧班行政管理困境，例如：課後照顧班的執行成效缺乏有效的評鑑或評估機制，且目前教育主管機關對於課後照顧班的視導或督導，往往造成學校過多的行政負擔（孫扶志、林惠齡，2010；陳盈宏，2017；陳嘉彌，2005）、教育主管機關核定各校課後照顧服務期程過晚，造成各校後續行政作業困擾（尉靜庵，2016）。
3. 課後照顧服務人員質量困境，例如：課後照顧服務人員缺乏特殊教育知能，難以處理特殊教育學生的問題（尉靜庵，2016）、課後照顧服務人員不足，導致課後照顧班生師比偏高（孫扶志、林惠齡，2010）、課後照顧服務人員遴聘不易

² 因與本研究有關的期刊文章數量偏少，故在相關研究檢閱方面，尚納入國內未出版學位論文之研究發現。

（林秀琴，2006）、課後照顧服務人員進修意願不高，且主管機關辦理的在職訓練難以配合課後照顧班服務人員可以進修的時間（陳珮綺，2011）及學校專任教師若兼任課後照顧服務人員容易產生工作倦怠，且身心健康容易受到影響（尉靜庵，2016）等。

4. 其他困境，例如：課後照顧班只是家長處置子女放學後安排的消極選擇（孫扶志、林惠齡，2010）、教室環境不合適與教學設備資源短缺問題（陳盈宏，2017；尉靜庵，2016）、學校尋求民間組織協力合作辦理的意願可再提升（林秀琴，2006）。

參、研究設計與實施

本研究採用的研究方法為問卷調查、訪談及文件分析，並進行相關資料的交互檢證，茲說明如下：

一、問卷調查

（一）研究對象

本研究主要以問卷調查方式蒐集都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生（低收入戶、原住民及身心障礙學生）所提供課後照顧服務執行現況之事實性資料，並輔以探討都會地區不同類型國民小學對弱勢群體學生所提供課後照顧服務之差異情形，問卷填答對象為都會地區國民小學課後照顧班執行秘書³。

（二）研究工具

本研究編製「都會地區國民小學課後照顧執行現況」問卷，本問卷編製主要參考孫扶志、林惠齡（2010）及陳珮綺（2011）等研究及學校課後照顧班相關政策資料，在問卷初稿完成後，邀請課後照顧專家進行諮詢及試填答（含括學者代表3名、學校代表3名及教育主管機關代表3名），並根據專家意見修正問卷內容，包括：確認學校類別定義、刪改題項、修改用語、調整題序等，以確保题目的正確性及適切性。正式問卷共分為「學校基本資料」（例如：學校所在縣市、學校所在區域等）及「都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課

³ 本研究選擇學校課後照顧班執行秘書之原因在於其綜理全校課後照顧班業務，了解弱勢群體學生參與課後照顧班之相關現況，符合本研究之研究目的。

後照顧服務現況」(例如：課後照顧班每週辦理天數、課後照顧班服務人員來源、對弱勢群體學生發揮功能等)。

(三) 抽樣方法

由於都會地區國民小學具有區域差異，所以本研究採取分層隨機抽樣，以學校類別為分層標準，以都會地區為調查範圍，分為都會學校、鄉鎮學校及偏遠學校(學校類別之定義如附錄 1)，進行樣本大小的線上計算(creative research systems, 2011)⁴，根據計算結果，在學校方面，所需樣本大小至少為 569 所，本研究抽樣數為 600 所，各層比例、抽樣數及有效問卷數如表 1，每所學校的問卷填答對象為課後照顧班執行秘書，每校 1 名，共計發出 600 份問卷，經電話催收及剔除無效問卷後，有效問卷共計為 595 份(99.17%)。

表 1 抽樣數據一覽表

學校類別	學校數	分層比例	抽樣數	有效問卷
都會學校	601	49.38%	296	295
鄉鎮學校	320	26.29%	158	157
偏遠學校	296	24.32%	146	143
總計	1217	100.00%	600	595

(四) 研究資料處理

在問卷調查的研究資料處理方面，本研究使用 SPSS 22.0 統計軟體，以描述性統計分析都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務執行現況，並以百分比同質性檢定(以 Z 檢定進行事後比較)針對不同類型學校課後照顧班的現況進行差異檢定(皆為二個間斷變項)⁵，例如：

- 1. 不同類型學校課後照顧班(都會 / 鄉鎮 / 偏遠)在招收弱勢群體學生方式為學校私下主動告知(有 / 無)之比例是否有所差異？
- 2. 不同類型學校課後照顧班(都會 / 鄉鎮 / 偏遠)對於低收入戶學生所發揮的預防犯罪行為功能(有 / 無)之比例是否有差異？。

⁴ 李雅莉、李隆盛(2015)亦使用此線上計算器計算所需樣本大小。
⁵ 本研究並無要處理三個以上變項之差異檢定，後續研究若要處理三個變項或三個以上變項的交叉表及解決多個變項間獨立性問題，宜採用對數線性模式(log-liner model)，關於對數線性模式的參考文獻可參見：林清山(1992)、邱皓政(2011)。

3. 不同類型學校課後照顧班（都會 / 鄉鎮 / 偏遠）對於低收入戶學生所發揮的強化才藝技能功能（有 / 無）之比例是否有差異？

二、文件分析

本研究採用文件分析為研究方法，主要的文件資料係為本研究預擬關於「都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務現況」的待回覆問題及所需數據，再請都會地區教育主管機關回覆的相關資料，可與其他研究資料進行交互檢證；在研究資料處理方面，文件資料以 D 表示，並進行編碼，例如：本研究請臺北市教育局回覆的課後照顧班資料，編碼為（文 D1），詳如附錄 2。

三、訪談法

本研究採用訪談法為研究方法，在訪談方面，本研究採取立意抽樣，選取都會地區國民小學具有課後照顧班辦理經驗的校長，並具有本研究定義的都會學校、鄉鎮學校及偏遠學校之治校資歷，以獲得第一手研究資料，訪談對象詳如附錄 3。在訪談大綱的編製方面，核心問題包括都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務現況、問題及因應策略，並輔以探討都會地區不同類型國民小學對於弱勢群體學生所提供的課後照顧服務之差異情形。

在研究資料處理方面，都會地區公立國民小學校長以 P 表示，並依據其接受訪談的時間進行編碼，詳如附錄 3，例如：在 2016 年 9 月 12 日訪談新北市公立國民小學校長，則編碼為（訪 P1，20160912）；另外，除了請訪談對象簽署錄音同意書之外，當訪談逐字稿完成後，亦會寄給訪談對象進行確認。

肆、研究結果分析與討論

本研究主要研究目的為探討我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務現況、問題及因應策略，並輔以探討都會地區不同類型國民小學為弱勢群體學生所提供的課後照顧服務之差異情形；據此，本研究之研究結果分析及相關討論如下：

一、都會地區弱勢群體學生參與學校課後照顧班現況

關於都會地區弱勢群體學生參與學校課後照顧班現況，本研究分為弱勢群體學生參與課後照顧班之人數比率、課後照顧班招收弱勢群體學生方式、課後照顧班辦理方式、辦理天數及服務人員來源等面向進行說明。

（一）弱勢群體學生參與課後照顧班之人數比率

本研究分析我國都會地區教育局所提供的課後照顧班相關資料（文 D1；文 D2；文 D3；文 D4；文 D5；文 D6），都會地區低收入戶學生共有 10,508 人參加課後照顧班（都會地區低收入戶學生總人數為 26,243 人），參與率為 51.90%；都會地區原住民學生共有 6,164 人參加課後照顧班（都會地區低收入戶學生總人數為 32,487 人），參與率為 18.97%；都會地區身心障礙學生共有 4,140 人參加課後照顧班（都會地區身心障礙學生總人數為 26,183 人），參與率為 15.81%，相關數據如表 2。

表 2 都會地區弱勢群體學生參與課後照顧班之人數比率

地區	低收入戶	原住民	身心障礙
臺北市	48.03% (2291/4769)	27.36% (286/1045)	18.52% (780/4211)
新北市	30.17% (2678/8875)	10.52% (1982/18837)	12.79% (958/7489)
桃園市	52.55% (1123/2137)	45.01% (2523/5606)	17.59% (446/2536)
臺中市	61.06% (2122/3475)	11.93% (388/3253)	27.87% (1429/5127)
臺南市	36.24% (727/2006)	22.57% (191/846)	23.37% (233/997)
高雄市	31.46% (1567/4981)	27.38 (794/2900)	5.05% (294/5823)
總計	51.90% (10508/26243)	18.97% (6164/32487)	15.81% (4140/26183)

資料來源：整理自我國都會地區教育局提供資料。

註：該地區弱勢群體學生參與課後照顧班之人數比率 = 該地區弱勢群體學生參與課後照顧班總人數 / 該地區弱勢群體學生總人數。

（二）課後照顧班對弱勢群體學生的招收方式

根據問卷分析結果（相關數據如表 3），我國都會地區國民小學課後照顧班對弱勢群體學生的招收方式為學校私下主動告知之比例為 38.1%，進一步對不同類型國民小學在「課後照顧班招收弱勢群體學生方式為學校私下主動告知之比例」進行百分比同質性檢定，達顯著水準（p 值為 .000）；根據事後比較結果，「偏遠學

校（58.7%）」顯著高於「都會學校（28.8%）」及「鄉鎮學校（37.6%）」，「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異。

表 3 「課後照顧班招收弱勢群體學生方式為學校私下主動告知之比例」之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	學校私下主動告知	χ^2	事後比較
都會學校	295	85（28.8%）	36.547**	偏遠學校 > 都會學校；偏遠學校 > 鄉鎮學校
鄉鎮學校	157	59（37.6%）		
偏遠學校	143	84（58.7%）		
總計	595	228（38.1%）		

** $p < .01$

另外，我國都會地區國民小學課後照顧班招收弱勢群體學生方式為學校單向公告訊息之比例為 89.4%，進一步對不同類型國民小學在「課後照顧班招收弱勢群體學生方式為學校單向公告訊息之比例」進行百分比同質性檢定，達顯著水準（ p 值為 .000），根據事後比較結果，「都會學校（93.6%）」及「鄉鎮學校（93.0%）」顯著高於「偏遠學校（76.9%）」，「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異，相關數據如表 4。

表 4 「課後照顧班招收弱勢群體學生方式為學校單向公告訊息之比例」之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	學校單向公告訊息	χ^2	事後比較
都會學校	295	276（93.6%）	31.047**	都會學校 > 偏遠學校；鄉鎮學校 > 偏遠學校
鄉鎮學校	157	146（93.0%）		
偏遠學校	143	110（76.9%）		
總計	595	532（89.4%）		

** $p < .01$

綜合來說，我國都會地區國民小學課後照顧班招收弱勢群體學生的方式以學校單向公告訊息為主，但「偏遠學校」較會採取私下主動告知弱勢群體學生的家長關於課後照顧班的訊息，推論其原因之一，可能為「偏遠學校」的學生人數較

少，學校教師容易掌握每個弱勢群體學生的課後照顧需求，且親師之間的關係也較為緊密，例如：

我之前在 OO 國小時，因為是偏遠小校，所以每個孩子狀況我們都很了解，像我們老師如果覺得某學生符合課後照顧費用優惠對象，會私底下跟家長聯繫告知（訪 P3，20161213）。

（三）都會地區國民小學課後照顧班辦理方式及辦理天數

依據我國都會地區教育局提供資料的文件分析結果（文 D1；文 D2；文 D3；文 D4；文 D5；文 D6），都會地區國民小學總校數為 1217 所（公立），有辦理課後照顧班之校數為 1019 所，辦理率為 83.73%；另外，採取自辦方式的學校為 899 所，自辦率為 88.22%；採取委辦方式的學校為 120 所，委辦率為 11.78%，相關數據如表 5。

表 5 都會地區國民小學課後照顧班辦理方式

	總校數	有課照班校數（率）	自辦（率）	委辦（率）
臺北市	141	141（100.00%）	124（87.94%）	17（12.06%）
新北市	208	183（87.98%）	167（91.25%）	16（8.75%）
桃園市	186	152（81.72%）	152（100.00%）	0（0%）
臺中市	230	201（87.39%）	195（97.01%）	6（2.99%）
臺南市	210	160（76.19%）	160（100.0%）	0（0%）
高雄市	242	182（75.20%）	101（55.49%）	81（44.51%）
總計	1,217	1019（83.73%）	899（88.22%）	120（11.78%）

資料來源：整理自我國都會地區教育局提供資料。

由於我國都會地區教育局所提供資料並未包括各國民小學的個別資料，所以，針對問卷資料，進一步以本研究所界定的學校類型（都會學校、鄉鎮學校及偏遠學校）為自變項，課後照顧班辦理方式及辦理天數為依變項，分別進行百分比同質性檢定，並以 Z 檢定進行事後比較，以了解都會地區不同類型國民小學課後照顧班辦理方式及辦理天數是否有所差異；根據分析結果，不同類型國民小學在「課

後照顧班採用自辦方式比例」達顯著水準（ p 值為 .000），進行事後比較結果得知，「鄉鎮學校（93.0%）」及「偏遠學校（94.4%）」採用自辦方式比例顯著高於「都會學校（81.7%）」，「鄉鎮學校」與「偏遠學校」間則無顯著差異，相關數據如表 6。

表 6 不同類型學校課後照顧班採用自辦方式之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	自辦（率）	χ^2	事後比較
都會學校	295	241（81.7%）	19.944**	鄉鎮學校 > 都會學校；偏遠學校 > 都會學校
鄉鎮學校	157	146（93.0%）		
偏遠學校	143	135（94.4%）		
總計	595	522（87.7%）		

** $p < .01$

另外，不同類型國民小學在「課後照顧班採用委辦方式比例」達顯著水準（ p 值為 .000），進行事後比較結果得知，「都會學校（17.2%）」採用委辦方式比例顯著高於「鄉鎮學校（7.0%）」及「偏遠學校（5.6%）」，「鄉鎮學校」與「偏遠學校」間則無顯著差異，相關數據如表 7。

表 7 課後照顧班採用委辦方式之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	委辦（率）	χ^2	事後比較
都會學校	295	54（17.3%）	24.707**	都會學校 > 鄉鎮學校；都會學校 > 偏遠學校
鄉鎮學校	157	11（7.0%）		
偏遠學校	143	8（5.6%）		
總計	595	73（12.3%）		

** $p < .01$

最後，不同類型國民小學在「課後照顧班辦理天數在 5 天（含 5 天）以上」達顯著水準（ p 值為 .000），進行事後比較結果得知，「都會學校（90.5%）」課後照顧班辦理天數在 5 天（含 5 天）以上的比例顯著高於「鄉鎮學校（59.2%）」及「偏遠學校（44.8%）」，「鄉鎮學校」顯著高於「偏遠學校」，相關數據如表 8。

表 8 不同類型學校課後照顧班辦理天數之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	5 天 (含以上)	χ^2	事後比較
都會學校	295	267 (90.5%)	113.504**	都會學校 > 鄉鎮學校 > 偏遠學校
鄉鎮學校	157	93 (59.2%)		
偏遠學校	143	64 (44.8%)		
總計	595	424 (71.63%)		

** $p < .01$

(四) 課後照顧班服務人員來源

根據問卷分析結果，都會地區國民小學課後照顧班服務人員來源為校內專任教師之比例為 60.5%，針對不同類型國民小學在「課後照顧班服務人員來源為校內專任教師之比例」進行百分比同質性檢定，其未達顯著水準（ p 值為 .250），相關數據如表 9。

表 9 課後照顧班服務人員來源為校內專任教師之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	校內專任教師	χ^2
都會學校	295	173 (58.6%)	2.77
鄉鎮學校	157	92 (58.6%)	
偏遠學校	143	95 (66.4%)	
總計	595	360 (60.5%)	

另外，我國都會地區國民小學課後照顧班服務人員來源為外聘服務人員之比例為 75.5%，針對不同類型國民小學在「課後照顧班服務人員來源為外聘服務人員之比例」進行百分比同質性檢定，其達顯著水準（ p 值為 .000），根據事後比較結果，「都會學校（81.7%）」及「鄉鎮學校（77.7%）」課後照顧班服務人員來源為外聘服務人員的比例顯著高於「偏遠學校（60.1%）」，「都會學校」與「鄉鎮學校」則無顯著差異，相關數據如表 10。

表 10 課後照顧班服務人員來源為外聘服務人員之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	外聘服務人員	χ^2	事後比較
都會學校	295	241 (81.7%)	24.747**	都會學校 > 偏遠學校；鄉鎮學校 > 偏遠學校
鄉鎮學校	157	122 (77.7%)		
偏遠學校	143	86 (60.1%)		
總計	595	449 (75.5%)		

** $p < .01$

(七) 是否有對參與課後照顧班的弱勢群體學生進行需求評估

我國都會地區國民小學課後照顧班有對弱勢群體學生參與課後照顧班進行需求評估之比例為 59.0%，例如：

行政承辦單位會每月不定期詢問課後班級內學生的適應問題，同時詢問班級導師其課後照顧狀況，作為學生導師與課後照顧班外聘教師之間的溝通聯繫橋梁，維持良好的互動（訪 P1，20160912）

透過問卷資料，進一步對不同類型國民小學在「對弱勢群體學生參與課後照顧班進行需求評估之比例」進行百分比同質性檢定，其達顯著差異（ p 值為 .005），根據事後比較結果，「鄉鎮學校（63.1%）」及「偏遠學校（67.8%）」對弱勢群體學生參與課後照顧班進行需求評估比例高於「都會學校（52.5%）」，「鄉鎮學校」及「偏遠學校」間則無顯著差異，相關數據如表 11。

表 11 都會地區國民小學對弱勢群體學生參與課後照顧班進行需求評估之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	有進行需求評估	χ^2	事後比較
都會學校	295	155 (52.5%)	10.765*	鄉鎮學校 > 都會學校；偏遠學校 > 都會學校
鄉鎮學校	157	99 (63.1%)		
偏遠學校	143	97 (67.8%)		
總計	595	351 (59.0%)		

** $p < .01$

(八) 是否有對參與課後照顧班的弱勢群體學生進行家長滿意度調查

我國都會地區國民小學有對參與課後照顧班的弱勢群體學生進行家長滿意度調查之比例為 39.2%，進一步對不同類型國民小學在「對參與課後照顧班的弱勢群體學生進行家長滿意度調查之比例」進行百分比同質性檢定，其雖達顯著差異（ p 值為 .046），但經事後比較結果，不同類型國民小學在針對弱勢群體學生參與課後照顧班進行滿意度調查之比例並無顯著差異，相關數據如表 12。

表 12 都會地區國民小學有對參與課後照顧班的弱勢群體學生進行家長滿意度調查之百分比同質性檢定摘要表

學校類型	調查校數	有進行家長滿意度調查	χ^2
都會學校	295	130 (44.1%)	6.162*
鄉鎮學校	157	56 (35.7%)	
偏遠學校	143	47 (32.9%)	
總計	595	233 (39.2%)	

* $p < .05$; ** $p < .01$

二、都會地區國民小學課後照顧班對弱勢群體學生的各項功能

根據問卷分析結果，說明我國都會地區國民小學課後照顧班對低收入戶學生、原住民學生及身心障礙學生所能發揮的功能如下。

(一) 對低收入戶學生所發揮的功能

根據問卷調查資料，我國都會地區國民小學課後照顧班對低收入戶學生所發揮的各項功能之同意度，依序為「提升回家作業品質」（有 96.0% 同意）、「讓父母安心就業」（有 89.6% 同意）、「提升學習表現」（有 76.6% 同意）、「促進身心健康」（有 48.2% 同意）、「預防犯罪行為」（有 29.4% 同意）及「強化才藝技能」（有 21.7% 同意）；進一步針對不同類型國民小學課後照顧班對低收入戶學生所發揮的各項功能之同意度，進行百分比同質性檢定結果（含事後比較）如下，相關數據如表 13：

1. 在「預防犯罪行為」，未達顯著差異（ p 值為 .058）。
2. 在「提升學習表現」，未達顯著差異（ p 值為 .091）。

3. 在「促進身心健康」，未達顯著差異（ p 值為 .859）。
4. 在「讓父母安心就業」，未達顯著差異（ p 值為 .620）。
5. 在「提升回家作業品質」，達顯著差異（ p 值為 .250），但經事後比較，不同類型學校間並無顯著差異。
6. 在「強化才藝技能」，達顯著差異（ p 值為 .000），經事後比較，「偏遠學校」高於「都會學校」及「鄉鎮學校」。

表 13 課後照顧班對低收入戶學生所發揮的各項功能之百分比
同質性檢定

	都會學校	鄉鎮學校	偏遠學校	總計	χ^2	事後比較
預防犯罪行為	100 (33.9%)	40 (25.5%)	35 (24.5%)	175 (29.4%)	5.709	
強化才藝技能	52 (17.6%)	23 (14.6%)	54 (37.8%)	129 (21.7%)	29.205**	偏遠學校 > 都會學校；偏遠學校 > 鄉鎮學校
提升學習表現	216 (73.2%)	122 (77.7%)	118 (82.5%)	456 (76.6%)	4.786	
提升回家作業品質	287 (97.3%)	148 (94.3%)	136 (95.1%)	571 (96.0%)	2.776*	
促進身心健康	139 (47.1%)	77 (49.0%)	71 (49.7%)	287 (48.2%)	0.303	
讓父母安心就業	266 (90.2%)	142 (90.4%)	125 (87.4%)	533 (89.6%)	0.956	

* $p < .05$ ；** $p < .01$

註：調查校數，都會學校為 295 所，鄉鎮學校為 157 所，偏遠學校為 143 所。

（二）對原住民學生所發揮的功能

根據問卷調查資料，我國都會地區國民小學課後照顧班對原住民學生所發揮功能的同意程度，依序為「提升回家作業品質」（有 87.9% 同意）、「讓父母安心就業」（有 79.2% 同意）、「提升學習表現」（有 71.1% 同意）、「促進身心健康」（有 45.2% 同意）、「預防犯罪行為」（有 26.4% 同意）及「強化才藝技能」（有 19.5% 同意）；進一步針對不同類型國民小學課後照顧班對原住民學生所發揮功能

的同意程度之百分比同質性檢定結果(含事後比較)如下,相關數據如表 14:

1. 在「預防犯罪行為」,未達顯著差異(p 值為 .068)。
2. 在「提升學習表現」,未達顯著差異(p 值為 .606)。
3. 在「促進身心健康」,未達顯著差異(p 值為 .115)。
4. 在「讓父母安心就業」,達顯著差異(p 值為 .000),經事後比較,「都會學校」及「鄉鎮學校」高於「偏遠學校」,「都會學校」及「鄉鎮學校」間則無顯著差異
5. 在「提升回家作業品質」,顯著差異(p 值為 .000),經事後比較,「都會學校」及「鄉鎮學校」高於「偏遠學校」,「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異;
6. 在「強化才藝技能」,達顯著差異(p 值為 .001),經事後比較,「偏遠學校」高於「都會學校」及「鄉鎮學校」,「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異。

表 14 課後照顧班對原住民學生所發揮的各項功能之百分比同質性檢定

	都會學校	鄉鎮學校	偏遠學校	總計	χ^2	事後比較
預防犯罪行為	90 (30.5%)	37 (23.6%)	30 (21.0%)	157 (26.4%)	5.376	
強化才藝技能	50 (16.9%)	22 (14.0%)	44 (30.8%)	116 (19.5%)	15.806**	偏遠學校 > 都會學校; 偏遠學校 > 鄉鎮學校
提升學習表現	212 (71.9%)	114 (72.6%)	97 (67.8%)	423 (71.1%)	1.001	
提升回家作業品質	268 (90.8%)	145 (92.4%)	110 (76.9%)	523 (87.9%)	21.541**	都會學校 > 偏遠學校; 鄉鎮學校 > 偏遠學校
促進身心健康	135 (45.8%)	79 (50.3%)	55 (38.5%)	269 (45.2%)	4.320	
讓父母安心就業	245 (83.1%)	128 (81.5%)	98 (68.5%)	471 (79.2%)	13.033*	都會學校 > 偏遠學校; 鄉鎮學校 > 偏遠學校

* $p < .05$; ** $p < .01$

註:調查校數,都會學校為 295 所,鄉鎮學校為 157 所,偏遠學校為 143 所。

（三）對身心障礙學生所發揮的功能

根據問卷調查資料，我國都會地區國民小學課後照顧班對身心障礙學生所發揮功能的同意程度，依序為「提升回家作業品質」（有 87.4% 同意）、「讓父母安心就業」（有 79.7% 同意）、「提升學習表現」（有 67.4% 同意）、「促進身心健康」（有 48.4% 同意）、「強化才藝技能」（有 18.8% 同意）及「預防犯罪行為」（有 18.7% 同意）；進一步針對不同類型國民小學課後照顧班對原住民學生所發揮功能的同意程度之百分比同質性檢定結果（含事後比較）如下，相關數據如表 15：

1. 在「預防犯罪行為」，未達顯著差異（ p 值為 .392）。
2. 在「提升學習表現」，未達顯著差異（ p 值為 .901）。
3. 在「促進身心健康」，未達顯著差異（ p 值為 .665）。
4. 在「讓父母安心就業」，達顯著差異（ p 值為 .049），經事後比較，「都會學校」高於「偏遠學校」。
5. 在「提升回家作業品質」，顯著差異（ p 值為 .004），經事後比較，「都會學校」及「鄉鎮學校」高於「偏遠學校」，「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異。
6. 在「強化才藝技能」，達顯著差異（ p 值為 .002），經事後比較，「偏遠學校」高於「都會學校」及「鄉鎮學校」，「都會學校」及「鄉鎮學校」則無顯著差異。

表 15 課後照顧班對身心障礙學生所發揮的各項功能之百分比同質性檢定摘要表

	都會學校	鄉鎮學校	偏遠學校	總計	χ^2	事後比較
預防犯罪行為	61 (20.7%)	28 (17.8%)	22 (15.4%)	111 (18.7%)	51.873	
強化才藝技能	49 (16.6%)	22 (14.0%)	41 (28.7%)	112 (18.8%)	12.399*	偏遠學校 > 都會學校；偏遠學校 > 鄉鎮學校
提升學習表現	198 (67.1%)	108 (68.8%)	95 (66.4%)	401 (67.4%)	0.209	

（續下頁）

表 15 課後照顧班對身心障礙學生所發揮的各項功能之百分比
同質性檢定摘要表（續）

	都會學校	鄉鎮學校	偏遠學校	總計	χ^2	事後比較
提升回家作業品質	262 (88.8%)	144 (91.7%)	114 (79.7%)	520 (87.4%)	10.850*	都會學校 > 偏遠學校；鄉鎮學校 > 偏遠學校
促進身心健康	148 (50.2%)	72 (45.9%)	68 (47.6%)	288 (48.4%)	0.817	
讓父母安心就業	244 (82.7%)	126 (80.3%)	104 (72.7%)	474 (79.7%)	5.973*	都會學校 > 偏遠學校

* $p < .05$ ；** $p < .01$

註：調查校數，都會學校為 295 所，鄉鎮學校為 157 所，偏遠學校為 143 所。

綜合上述，我國都會地區國民小學課後照顧班對於低收入戶、原住民及身心障礙等弱勢群體學生最主要發揮的功能依序為「提升回家作業品質」、「讓父母安心就業」及「提升學習表現」；但不同類型國民小學課後照顧班對於弱勢群體學生照顧功能有差異。

三、都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務之問題

我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務之執行困境，可以分為經費及資源分配、行政管理、課後照顧服務人員數量及品質等

（一）經費及資源分配

根據問卷分析結果，有 52.6% 的課後照顧班執行秘書認為我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務時，經費及資源分配方面可以再進行改善，進一步透過文件分析及訪談資料分析，相關困境包括：

1. 課後照顧班的經費短絀，造成學校必須額外進行尋找其他財源的壓力（訪 P3，20161213；訪 P6，20161229）。

2. 採取身分弱勢之認定方式進行弱勢群體學生教育資源分配的問題，例如：就課後照顧所關照的三類弱勢群體學生，在原住民學生方面，其可能出自於經濟優勢家庭，若同樣也適用免費用之補助，可能會造成其他弱勢群體學生資源的排

擠（訪 P1，20160912；訪 P3，20161213）。

3. 不同政策資源的排擠現象，例如：課後社團、補救教學等，可能降低弱勢群體學生參與課後照顧班的人數比率（訪 P1，20160912）。

（二）行政管理

根據問卷分析結果，有 44.7% 的課後照顧班執行秘書認為我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務時，行政管理方面可以再進行改善，進一步透過文件分析及訪談資料分析，相關困境包括：

1. 目前的課後照顧訪視及督導，偏重於行政程序及資料的檢核，增加行政人員額外的工作負荷量，且並無加班費等津貼補助（訪 P2，20161205；訪 P3，20161213；訪 P4，20161216）。

2. 若再延長課後照顧班時間，學生的校園安全問題會更嚴重（訪 P3，20161213）。

（三）課後照顧服務人員數量及品質

根據問卷分析結果，有 36.1% 的課後照顧班執行秘書認為我國都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務時，課後照顧服務人員數量及品質方面可以再進行改善，進一步透過文件分析及訪談資料分析，相關困境包括：

1. 適合的課後照顧服務人員難尋，例如：校內專任教師擔任課後照顧服務人員意願偏低，即便有其他符合課後照顧服務人員資格條件的人選，考量其教育專業度，學校也不敢輕易聘用，造成課後照顧班的生師比偏高（訪 P1，20160912；訪 P4，20161216）。

2. 課後照顧服務人員缺乏足夠的課後照顧專業知能，例如：特殊教育知能（訪 P2，20161205）、班級經營專業知能（訪 P5，20161228）等。

四、都會地區國民小學課後照顧班對弱勢群體學生照顧品質之提升策略方向

關於我國都會地區國民小學課後照顧班對弱勢群體學生照顧品質之提升策略方向，本研究分為與民間資源協力、延長課後照顧班時數、持續辦理課後照顧在職進修課程及其他等四大面向進行分析。

（一）與民間資源協力

由於政府能分配的課後照顧資源有限，「與民間資源協力」是目前重要的課

後照顧行動策略（文 D1；文 D2；文 D3）；而根據問卷分析結果，課後照顧班執行秘書在「與民間資源協力」有助提升對於弱勢群體學生的課後照顧品質之同意度為 96.1%；且經由訪談資料分析，我國都會地區國民小學校長認為透過「與民間資源協力」，可以解決課後照顧班經費及資源短絀的困境，例如：

為什麼我們想要引入民間資源辦理課後照顧班呢？因為我們這個地區的家庭收入不高，家長對於孩子的課業指導不太夠，學校辦理課後照顧班可以解決這些問題，那費用部份，會引入民間資源，就是因為你收太高的費用，家長也沒辦法繳，所以我們引入民間資源就是補充經費的不足，因為政府的補助是有限的（訪 P3，20161213）。

（二）延長課後照顧班時數

「延長課後照顧班時數」常被教育主管機關視為可以更加提升弱勢群體學生課後照顧品質的重要策略（文 D1；文 D2）；然而，根據問卷分析結果，課後照顧班執行秘書僅有 39.5% 同意「延長課後照顧班時數」可更加提升弱勢群體學生課後照顧品質；且經由訪談資料分析，也發現都會地區國民小學校長對於「延長課後照顧班時數」的諸多疑慮，例如：

延長課後照顧班時數喔，我知道現在常有這樣的呼聲跟作法，但是，從學校立場，一旦延長課後照顧時數，校園安全、行政人員跟老師能不能負荷，還有最重要的家庭本身功能不應該完全由學校來取代，我是覺得要慎加考量（訪 P1，20160912）。

（三）持續辦理課後照顧在職進修課程

「持續辦理課後照顧在職進修課程」被教育主管機關視為有助提升課後照顧服務人員專業知能的重要策略（文 D2；文 D3）；而根據問卷資料分析結果，課後照顧班執行秘書有 94% 同意持續辦理課後照顧在職進修課程有助提升弱勢群體學生的課後照顧品質；且經由訪談資料分析，我國都會地區國民小學校長認為透過「持續辦理課後照顧在職進修課程」，可以解決課後照顧服務人員品質不足的困境，例如：

課後照顧 18 小時的在職進修課程是可以提升我們學校課後照顧服務人員的一些專業，例如；班級經營技巧、作業指導能力等（訪 P4，20161216）。

（四）其他

根據訪談資料分析，我國都會地區國民小學校長對於弱勢群體學生課後照顧品質之提升策略方向共識，尚包括以下兩點（訪 P1，20160912；訪 P2，20161205；訪 P3，20161213；訪 P4，20161216；訪 P5，20161228；訪 P6，20161229）：

1. 回歸強調生活照顧的課後照顧政策精神，重新檢視課後照顧班關照的弱勢群體學生之界定方式，例如：以經濟弱勢為弱勢群體學生的界定標準，以更有效運用課後照顧資源。

2. 盤點並妥適整合目前的課後方案，例如：課後照顧班、課後社團、夜光天使等，以形成更具系統性的課後照顧支援系統。

伍、結論與建議

一、結論

（一）都會地區國民小學課後照顧班普及度高，但對於弱勢群體學生的關照積極度尚待加強

根據研究發現，我國都會地區目前已有 8 成左右的學校辦理課後照顧班，且有 7 成左右的課後照顧班辦理天數在 5 天以上，顯示學校課後照顧班有其需求性，也具備普及性；但是，在《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）明文規定中，課後照顧班應優先關照的三類弱勢群體學生，其參加課後照顧班的比率仍然偏低，加上課後照顧班對於弱勢群體學生的招收方式主要為學校單向公告訊息，且有對弱勢群體學生進行需求評估的比例亦不到 6 成；所以，我國都會地區國民小學課後照顧班對於弱勢群體學生的關照積極度尚待加強。

（二）都會地區國民小學課後照顧班以自辦方式為主，但不同類型國民小學課後照顧班的辦理方式有所差異

根據研究發現，我國都會地區目前將近 9 成學校課後照顧班為自辦方式，但

是，「偏遠學校」及「鄉鎮學校」採取自辦方式比例顯著高於「都會學校」，「都會學校」採取委辦方式比例則顯著高於「偏遠學校」及「鄉鎮學校」；另外，在師資來源方面，「都會學校」及「鄉鎮學校」課後照顧班服務人員選擇外聘服務人員比例顯著高於「偏遠學校」，象徵相對於「偏遠學校」來說，「都會學校」及「鄉鎮學校」課後照顧班服務人員數量需求超過校內專任教師能投入的人數。

（三）都會地區國民小學課後照顧班對於弱勢群體學生最主要發揮的功能為「提升回家作業品質」，但不同類型國民小學課後照顧班對於弱勢群體學生照顧功能有差異

根據研究發現，我國都會地區國民小學課後照顧班對於低收入戶、原住民及身心障礙等弱勢群體學生最主要發揮的功能依序為「提升回家作業品質」、「讓父母安心就業」及「提升學習表現」；但不同類型國民小學課後照顧班對於弱勢群體學生照顧功能有差異，例如：相較於「都會學校」及「鄉鎮學校」，「偏遠學校」課後照顧班對於低收入戶、原住民及身心障礙等弱勢群體學生的「強化才藝技能」功能較為顯著；而相較於「偏遠學校」，「都會學校」及「鄉鎮學校」對於原住民及身心障礙學生的「提升回家作業品質」及「讓父母安心就業」功能較為顯著。

（四）都會地區國民小學課後照顧班為弱勢群體學生提供課後照顧服務之執行困境及因應策略

1. 我國都會地區國民小學課後照顧班與民間資源協力有助提升弱勢群體學生課後照顧品質，並可解決課後照顧經費短絀問題及增加可運用的課後照顧資源。

2. 持續辦理課後照顧的在職進修課程能提升課後照顧服務人員的專業知能，有助提升弱勢群體學生課後照顧品質。

3. 我國都會地區國民小學課後照顧班延長時數無助更加提升弱勢群體學生課後照顧品質，並可能造成更多的學校行政管理困境。

二、建議

（一）盤點現行課後方案及相關資源，建構更具系統性的課後照顧支援系統

由於課後照顧資源有限，建議教育主管機關應先盤點現行各類課後方案的法源依據、實施目的及資源需求等項目是否有矛盾或可整合之處，並進行妥適整合；另外，尚可於全國課後照顧服務中心資訊網，增加課後照顧班全國性資訊及提供

課後照顧服務人員人才庫等，以建構更具系統性的弱勢群體學生課後照顧支援系統，以擴大課後照顧資源的運用綜效。

（二）回歸課後照顧政策的生活照顧及作業輔導目的，重新檢視及調整課後照顧班對於弱勢群體學生的執行措施

依據《兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法》（2014）規定，課後照顧班的目的為提供學生生活照顧及回家作業輔導之課後服務；根據研究發現，對不同類型弱勢群體學生而言，對於生活照顧的需求多為經濟因素，故建議教育主管機關可以經濟弱勢為課後照顧班關照弱勢群體學生的界定方式，再配合目前授權給學校自主認定及提報需要課後照顧相關優惠的弱勢群體學生之作法，應更能有效運用課後照顧經費及資源；

另外，根據研究發現，課後照顧班對不同類型弱勢群體學生的最主要功能為「提升回家作業品質」，從學生學習歷程觀點，回家作業代表對於當日學生於正式課堂學習成果的檢核，若能落實課後照顧班的學校作業輔導功能，應可有助即時解決學生的學習問題，故建議教育主管機關可調整課後照顧班行政規範，以進一步協助課後照顧班發揮學生回家作業輔導功能，例如：調降課後照顧班生師比，以讓弱勢群體學生有更多接受作業輔導的時間、鼓勵學校呈現參與課後照顧班弱勢群體學生的學習進展情形。

（三）課後照顧班之執行應重視與民間資源共同協力

根據研究發現，「與民間資源協力」可以解決課後照顧班經費及資源短絀的困境，建議教育主管機關除了將「與民間資源協力情形」納為課後照顧班訪視指標之外，尚可以進一步建立需要引入民間課後照顧資源的學校名單及可提供課後照顧服務的民間組織優良名單，以發揮主動媒合效果。

（四）對課後照顧班進行更深入的政策評估及研究關注

根據研究發現，都會地區國民小學課後照顧班普及度高，並有高需求性，所以對於課後照顧班進行更深入的政策評估及研究關注有其必要性，例如：教育主管機關應透明化及公開化課後照顧班相關資訊，以提供政策評估及相關研究使用、教育主管機關及研究者可進一步探討課後照顧班的公私協力治理現況、探討不同類型弱勢群體學生的課後照顧需求及實施成效、探討弱勢學生佔全體課後照顧班學生總數的比例的高低是否影響到課後照顧班的服務品質、建立弱勢群體學生參與課後照顧班研究資料庫等。

參考文獻

- 方雅惠、鄭怡華(2015)。**3大課後照顧方案，超級比一比**。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5030025>
- 地方制度法(2016)。
- 朱有鈴(2013)。**課後照顧委外，傳業者賺鐘點費價差**。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/sep/18/today-south10.htm>
- 何俊青(2014)。**臺灣課後照顧的研究現況：期刊與學位論文的内容分析**。**南台人文社會學報**，12，27-60。
- 吳江泉(2015)。**課後照顧班教師，疑遭特權霸占**。取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20151028000626-260107>
- 李雅莉、李隆盛(2015)。**公務人員自我效能在成就動機與自我調控學習之間的中介效果**。**教育政策論壇**，18(2)，125-155。
- 兒童及少年福利與權益保障法(2015)。
- 兒童福利聯盟(2012)。**2012年臺灣兒童課後照顧狀況調查**。取自 <http://www.children.org.tw/epaper/detail/544>
- 兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法(2014)。
- 林秀琴(2006)。**高雄市國民小學身心障礙學生課後照顧政策之分析**。**特教論壇**，創刊號，77-88。
- 林清山(1992)。**心理與教育統計學**。臺北市：東華。
- 邱皓政(2011)。**量化研究與統計分析**。臺北市：五南。
- 孫扶志、林惠齡(2010)。**國小低年級學童參與學校課後照顧班家長滿意度之研究－以台中縣為例**。**幼兒教育研究**，2，1-26。
- 桃園市公私立國民小學辦理兒童課後照顧服務班補充規定(2015)。
- 高雄市兒童課後照顧服務班設立及管理補充規定(2011)。
- 尉靜庵(2016)。**花蓮縣身心障礙學生課後照顧之研究－以太陽國小為例**(未出版之碩士論文)。國立東華大學特殊教育學系，花蓮縣。
- 教育部統計處(2015)。**104學年各級學校名錄及異動一覽表**。取自 http://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=F90792DD2350F3CC

- 郭逸（2014）。課後班不足，遑論延長時數。取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20140704000415-260107>
- 陳佩錡（2011）。新竹市國小課後照顧班方案評鑑研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育行政碩士專班，新竹市。
- 陳盈宏（2017）。國小課後照顧班公私協力治理議題之探討。教育行政論壇，9（1），96-115。
- 陳嘉彌（2005）。課後照顧方案之評鑑。研習資訊，22（5），16-21。
- 曾昱山（2016）。原鄉小學推動課後方案與文化特色實施現況之探究—以彩虹小學為例。經營管理學刊，11，1-18。
- 黃詩媛、鄭芬蘭（2016）。啟發學習力躍升方案對國小偏鄉弱勢學童之實驗研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，41，1-26。
- 新北市國民小學辦理課後照顧服務班補充規定（2015）。
- 臺中市公立國民小學辦理兒童課後照顧服務班補充規定（2014）。
- 臺北市國民小學課後照顧服務及課後學藝活動實施要點（2013）。
- 臺南市公私立國民小學辦理兒童課後照顧服務實施計畫（2010）。
- 關晶麗（2015）。從延長課輔反思國教本質。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=128&Sn=1891
- Banks, J., Dunston, Y. L., & Foley, T.E. (2013). Teacher efficacy as a conduit for enhancing attitudes toward teaching reading to African-American students. *Multicultural Perspectives*, 15 (1), 19-26.
- Boston College (2016). *City connects: Now a national model for whole child education*. Retrieved from <http://www.bc.edu/schools/lsoe/about/colloquia/Fall2016/CityConnectsawardedgrant.html>
- Dell' Angelo, T., & Seaton, G. (2016). Students and teachers co-constructing identity. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 12, 124-132.
- Department of Youth and Community Development. (2016). *After school*. Retrieved from <http://www1.nyc.gov/site/dycd/services/after-school.page>
- Holstead, J., & King, M. H. (2011). High-quality 21st century community learning centers: academic achievement among frequent participants and non-participants. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16 (4), 255-274.

- Leos-Urbel, J. (2015). What works after school? The relationship between after-school program quality, program attendance, and academic outcomes. *Youth & Society*, 47 (5), 684-706.
- Martin, J. J., Byrd, B., Garn, A., McCaughtry, N., Kulik, N., & Centeio, E. (2016). Predicting social responsibility and belonging in urban after-school physical activity programs with underserved children. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 48 (3), 403-418.
- McElvain, C. M. (2015). The bridge project: Connecting home, school, and community for mexican immigrant children. *Journal of Latinos and Education*, 14 (3), 153-170.
- Paluta, L.M., Lower, L., Anderson-Butcher, D., Gibson, A., & Iachini, A. L. (2016). Examining the quality of 21st century community learning center after-school programs: current practices and their relationship to outcomes. *Children & Schools*, 38 (1), 49-56.
- The Afterschool Alliance (2014). *America after 3pm: Afterschool programs in demand*. Retrieved from http://www.afterschoolalliance.org/AA3PM/Concentrated_Poverty.pdf
- U.S. Department of Education. (2016). *21st century community learning centers*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/21stcclc/index.html>
- Wanless, E., Judge, L. W., Dieringer, S. T., & Johnson, J. E. (2017). Recruiting Youth for After-School Health Intervention Programming: Parent and Student Perceptions. *Physical Educator*, 74 (1), 1-18.
- Young, J., Ortiz, N., & Young, J. (2017). STEMulating interest: A meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5 (1), 62-74.

附錄 1 學校類別之定義

類別	定義
都會學校	1. 按《地方制度法》（2016）第 4 條規定，人口聚居達一百二十五萬人以上，且在政治、經濟、文化及都會區域發展上，有特殊需要之地區得設直轄市，另外，人口聚居達十萬人以上未滿五十萬人，且工商發達、自治財源充裕、交通便利及公共設施完全之地區，得設縣轄市。 2. 故本研究對於都會學校的定義為：我國六都升格前，為縣轄市或區之公立國民小學。 2. 例如：臺南縣新營市新進國民小學、臺南市中西區成功國民小學等。
鄉鎮學校	1. 六都升格前，非本研究所定義的都會學校及偏遠學校之公立國民小學。 2. 例如：臺南縣柳營鄉柳營國民小學、高雄縣大寮鄉大寮國民小學等。
偏遠學校	1. 104 年度教育部統計處公告之偏遠地區國民小學名錄中的都會地區公立國民小學 ⁶ 。 2. 例如：新北市三峽區五寮國民小學、桃園市復興區光華國民小學等。

附錄 2 文件編號一覽表

序號	文件類型	編碼
1	本研究請臺北市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 9 日。	文 D1
2	本研究請新北市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 10 日。	文 D2
3	本研究請桃園市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 2 日。	文 D3
4	本研究請臺中市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 12 日。	文 D4
5	本研究請臺南市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 10 日。	文 D5
6	本研究請高雄市教育局回覆的課後照顧班資料，回覆時間為 2016 年 8 月 11 日。	文 D6

⁶ 教育部統計處（2015）。

附錄 3 訪談對象一覽表

編碼	背景	訪談次數	訪談時間長度
訪 P1，20160912	新北市公立國民小學校長	1	50 分鐘
訪 P2，20161205	臺南市公立國民小學校長	1	70 分鐘
訪 P3，20161213	桃園市公立國民小學校長	1	56 分鐘
訪 P4，20161216	臺北市公立國民小學校長	1	52 分鐘
訪 P5，20161228	臺中市公立國民小學校長	1	50 分鐘
訪 P6，20161229	高雄市公立國民小學校長	1	52 分鐘

幸福感與學習成就之跨國分析

張芳全 國立臺北教育大學教育經營與管理系教授

摘 要

幸福感與學生學習成就之關聯性是重要議題。許多研究探討學生特性與學習成就的關聯性，忽略了幸福感的因素。本研究以正向心理學理論，從 UNDP（2014）的《人力發展報告》（Human Development Report）取得 56 個國家的主觀與客觀幸福感、學習成就（數學、科學與閱讀成就）資料，探討學習成就與幸福感排名與其對學習成就的影響，獲得以下結論：學習成就排前五名為新加坡、南韓、日本、臺灣及芬蘭。主觀與客觀幸福感較高的國家，其學習成就不一定比較好；主觀幸福感中的國民安全滿意度對學習成就有正向助益，而客觀幸福感中的性別不平等與失業率對學習成就的影響至為關鍵。上述反應了，國民安全滿意度高，學習成就好，而性別愈不平等與失業率愈高，對學習成就有負面影響。最後，各國的客觀幸福感與學習成就之間，存在主觀幸福感部分中介的影響。

關鍵詞：學習成就、幸福感、性別不平等指數、失業率、國際學生能力評量計畫



A Cross-Nations Study of the Well-Being and Academic Achievement

Fang-Chung Chang

Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Abstract

The relationships between well-being and academic achievement is an important issue. Many studies on academic achievement focused on factors related to student characteristics and ignored the notion of well-being. In this study based on the positive psychology theory, we ranked the academic achievement and well-being in 56 countries, and also investigated the subjective and objective well-being impact factors in academic achievement (mathematics, science, and reading achievement) in 56 countries, using data collected from UNDP (2014) "Human development report." The results were as follows. First, on the top five ranking of the academic achievement were Singapore, South Korea, Japan, Taiwan and Finland. Second, the high subjective well-being countries did not always reach a higher academic achievement, and there was a positively significant relationship between the safety perceptions of individual well-being, the objective well-being and academic achievement, especially in the ratio of unemployment and the Gender Inequality Index. It implied that these were significant factor in the academic achievement. That is, the higher the ratio of unemployment and Gender Inequality Index that a nation has, the more negative effects the nation has on the academic achievement. Moreover, subjective well-being partly enhanced the academic achievement.

Keywords: academic achievement, well-being, the ratio of unemployment, the Gender Inequality Index, PISA



壹、緒論

一、研究動機

近年來，國際組織對於各國的學生學習表現進行調查，例如國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）、國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）對於學生的數學及科學成就及其表現，依據固定年度調查，此調查參與的國家愈來愈多，然而對於各國學生學習成就沒有將他們的各項學習成就整合之後，做整體排名非常可惜。本研究從 PISA 2012 的數學、科學及閱讀成就透過因素分析整併為一個學習成就，來瞭解各國學生學習表現排名。

由於學生學習成就受到許多因素的影響，包括個人、教師、家庭、社區及學校，甚至國家層級因素。Coleman、Campbell、Hobson、McPartland、Mood 與 Weinfeld（1966）研究指出，學校解釋學生學習成就比起學生的人口變項及家庭環境因素僅占少部分的解釋力。Walberg（1986）也指出，學校、家庭社經環境與學習成就有關。除了上述因素之外，Koutsoulis 與 Campbell（2001）加入了家庭背景、家長支持與學生動機，如自我概念與態度於 Walberg 的模式，上述因素對數學及科學學習成就都有直接與間接的影響（Wang, Haertel & Walberg, 1993）。可見影響學生的學習成就因素相當多元。

然而影響學生學習成就不僅個人、家庭、學校或同儕因素而已，還包括重要的幸福感（well-being）。一個國家的幸福感代表國民在生活的感受及在生活的實質表現。這種國民感受也會影響學生學習表現。幸福感可以區分為主觀幸福感（subjective well-being）與客觀幸福感（objective well-being）（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011），前者運用問卷或態度量表，讓個體在社會或教育現象的經驗做滿意度或感受反應，例如國民對生活、工作、安全、教育品質滿意度評量，如果這些項目中，受試者感受較好則稱為主觀幸福感高，反之則低；而後者以國家的事實因素或次級資料反應幸福感高低。OECD（2011）建構「美好生活指數」（Your Better Life Index）又稱為幸福感指數，就把所得、失業率、預期在校年數、預期壽命、故意殺人致死發生率等客觀指標，以及社會網絡、水質滿意度、自評健康狀況等主觀指標建構幸福感指數。張芳全

(2016)以聯合國發展署(United Nations Development Programme [UNDP], 2014)的個人(7個指標)、社區(4個指標)與對政府幸福感面向(3個指標)探究,沒有將幸福感區分為主觀與客觀幸福感進行區分探究。

OECD(2011)指出,國民接受的教育年數多、國民賺取所得愈高,代表國民在教育與經濟發展的滿度較高,若國家經濟發展衰退,國民所得低,幸福感降低;同時失業率、殺人犯比率及性別不平等是衡量幸福感指標。國家的殺人犯少、性別平等及失業率低,代表國民生活較安全,感到較為幸福。相對的,勞動人口失業率高、性別不平等與殺人犯比率高,代表一個國家經濟發展不穩定、社會不安全,幸福感較低。張芳全(2016)探討影響幸福感因素,沒有將學習成就納入,同時也沒有分析是否有中介變項存在。簡言之,各國發展過程,所擁有的客觀條件,反應出客觀幸福感是否透過主觀幸福感影響學生學習成就呢?由於各國發展速度不一,在教育、經濟、社會結構,乃至於學生學習表現與幸福感有所不同,究竟各國在不同幸福感下,學習表現的差異為何呢?

總之,各國學生學習成就排名為何呢?主客觀幸福感對學習成就的影響為何呢?本研究深入對各國學習成就進行排名,並分類,同時也分析不同幸福感的國家在學習成就差異。

二、研究目的與問題

本研究目的如下:(一)瞭解各國幸福感及學生學習成就排名。(二)瞭解不同幸福感的國家在學習成就的差異。(三)瞭解客觀與主觀幸福感對學習成就的影響情形。因此本研究分析以下的問題:第一,各國學生學習成就(整合了數學、科學與閱讀成就)排名為何?第二,不同幸福感的國家在學習成就的差異為何?第三,各國主觀與客觀幸福感對學習成就的影響為何?各國客觀幸福感是否透過主觀幸福感進而影響學習成就呢?

貳、文獻探討

一、幸福感意涵及其理論與在學習成就的重要

（一）幸福感的意涵

什麼是幸福感 (well-being) 呢？不同研究對幸福感界定有差異。Schimmack、Schupp 與 Wagner (2008) 認為，幸福感是一種偏好的實現 (preference realization)，它透過情感性及認知面向來測量生活中、工作、環境的滿足感，他們認為的幸福感包括個人的快樂、喜悅、正向情緒、忿怒與恐懼。Diener、Lucas、Schimmack 與 Helliwell (2008) 指出，幸福感是人類其普遍性的個體需求及其依賴生活條件所感受的主觀感受。而現實環境中的客觀條件或實質因素影響了個人生活的主觀感受。換句話說，現實環境的客觀存在某些事實，讓個體有不同面向的感受，就是一種幸福感的反應。Seaford (2013) 指出，幸福感就是良好生活的反應。余民寧 (2015) 對主觀幸福感區分為正向情感及正向生活機能，前者由個體察覺生活滿意情形，而後者從個人內在的心理及社會層面來瞭解，如接納自我、重視個人成長與他人建立良好關係，以及為社會接所接納與個人認為對社會的貢獻。簡言之，若以個人來說，幸福感是個體從多方面察覺，以瞭解該現象所處狀態，包括對個人生命價值及目的察覺，對生活、工作、環境、教育或人際關係的感受，這種感受可能是喜悅、快樂、滿意、忿怒或不滿意情形。

Sumner (1996) 將幸福感區分為主觀與客觀幸福感，前者由個體判斷幸福感時依其自己選用標準而定，它受個人偏好、理念、價值及態度的影響。主觀幸福感以個體在一個地區生活的認知感受，透過他們在生活素質的感受性，對他們進行評估來瞭解他們的幸福感受。這種方式隨著個體的差異而有不同，同時也因為時間不同，差異性大，更重要的也受到測量工具的信、效度的影響而不同。但客觀幸福感沒有個人的偏好、理念、價值及態度的參照下所產生，它常以社會、經濟指標或事實因素來評量生活品質，透過經濟、社會發展指標或事實來描繪幸福感。

（二）幸福感的理論

正向心理學理論 (positive psychology theory) 對於幸福感有不同的看法，例如，Snyder 與 Lopez (2001) 出版《正向心理學實務手冊》(Handbook of Positive

Psychology) 指出, 希望理論 (Hope Theory) 整合自我效能 (self-efficacy)、正向情緒 (positive affectivity)、樂觀 (optimism)、自尊 (self-esteem) 等理論。Snyder (2000) 認為, 希望感是個體擁有希望的想法, 將它反映為個人信念, 而正向情緒 (positive emotion) 是追求成功目標的動力, 相信個體可以找到預期目標, 成為激勵個體的途徑。Snyder 還認為, 希望可以驅動個體的情緒和幸福感, 個體會以主動態度去追求目標。Maslow 需求層次論的各層需求滿足說, 最後才可以達成自我實現, 某種程度也是個人幸福感的反應, 個人的安全或愛的需求層次比生理需求還要高, 然而沒有生理需求滿足, 較難以有高度的自我實現。以國家現代化理論來說, 國家追求的目標是經濟成長、教育普及、國民健康、都市化程度高, 國民擁有競爭力, 生活滿意度高, 學生學習能力與表現有可能較高, 相對的, 國家的失業人口、殺人犯、性別不平等, 該國的社會與國民一定瀰漫著不愉快的氣氛及心情。因此, 國家發展現代化, 國民才會有正向態度、積極、樂觀與喜悅, 這些現象對於學生學習成就才可能有較好的表現。

(三) 主觀與客觀幸福感之指標選擇

本研究在主觀與客觀幸福感之指標選擇上, 首先, 就主觀幸福感來說, 它包括生活滿意度、正向情緒與負向情緒, 第一項是個人對於生活方面的滿意或不滿意程度。生活環境的層面包含多元, 如職業、教育、收入、家庭、對政府、對教育、對政策、對環境保育等, 本研究無法一一涵蓋, 尤其是要進行跨國分析, 因而以 UNDP (2014) 所統計的幸福感變項, 即生活滿意度、工作滿意度、安全滿意度與教育品質滿意度 (它是以受訪者對於該國的教育制度及學校的感受滿意度, 並不包括學習成就) 為內容。而對於正負向情緒以個人在內心中的心情變化、情緒反應, 如挫折、期待、希望等, 它在跨國資料中無法獲得, 所以無法納入分析。

其次, 在客觀幸福感指標上, 社會科學研究常以一些社會經濟指標 (如: 國民所得、失業、健康狀況、教育程度) 來代表一個國家或社會的發展福祉, 研究上常採用的就是國民所得、人口指標、社會指標或教育指標等客觀幸福感 (Hagerty et al., 2001; Diener & Suh 1997; Hsieh & Liu, 1983)。這些指標所反應出來的數值, 不是由行動者主觀界定, 而是社會或國家發展後的一種結果。因此, 以社會、經濟與教育發展指標衡量社會或國家發展的生活品質及幸福感是具有參考依據, 它不受個人主觀或一個時間點的問卷調查所影響。而衡量的指標內容隨著時代變遷而不同, 先前由國民所得來衡量, 後來 OECD (2011) 則不認為, 國民所得高低

可以反應出生活素質，因而建構及測量美好生活指數時，透過客觀指標的數值，如國民所得、國民教育年數、失業率與殺人犯罪比率來反應國家或人民幸福感的情形。OECD 指出，幸福感較好的國家反應出的是國民預期壽命長、國民預期在學校接受的教育年數長、失業率低、社會的犯罪人口率低，而國民所得愈高，幸福感愈高。此外，性別不平等也是幸福感的重要衡量指標之一，社會在兩性愈平等，幸福感愈高（D'Acci, 2011；UNDP, 2014）。上述這些指標反應出幸福感內涵，幸福感也從這些指標反應出來。張芳全（2016）研究指出，國民所得與國民教育年數與幸福感有中度顯著正相關。許多研究也發現，國民所得、失業率、經濟成長率與幸福感有關（Bradshaw & Fraser, 1989；Veenhoven, 1996）。本研究以教育年數、國民所得、性別不平等指數、失業率、殺人犯比率作為建構幸福感的客觀指標。上述是本研究選取這些指標視為客觀幸福感理由。雖然以實質生活條件為主衡量幸福感的方式，忽略國民生活的主觀感受是一種缺失，但它的數值是較為穩定，不受問卷調查的主觀性影響。

（四）主觀幸福感為客觀幸福感與學習成就之中介的論證

客觀幸福感是實質現象，它不受個人的偏好、價值觀及認知的影響，因為客觀幸福實質存在，才會讓國民有主觀的幸福感受。換句話說，國家社會環境中的客觀事實，才可以讓個人主觀感受有所反應。因此客觀幸福感是影響主觀幸福感的因素之一。然而究竟兩者之關聯程度為何？至目前沒有定論。有些研究顯示，主觀與客觀幸福感沒有顯著相關，Easterlin（1974）檢視美國自 1946 年二次世界大戰後至 1970 年發展指出，國民所得持續提高，但是國民沒有伴隨有較高的快樂感受。然而也有些研究顯示，改善社會與經濟條件提高了生活品質，讓人可以感受到更高的幸福感（Bradshaw & Fraser, 1989；Kao & Liu, 1984；Shin & Snyder, 1983）。縱使兩者關係討論很多，但在不同地區及國發展程度研究上，兩個面向之關聯性不清楚。因而有些研究以多向度指標，例如社會福利、政治事務、教育與經濟發展來描繪更好生活品質的樣貌（Hsieh & Liu, 1983）。雖然國家的經濟發展好，國民心理不一定感到幸福，但是經濟發展提供生活品質及掃除貧窮的重要指標，因而它也是衡量國家幸福感的指標之一。

近年來各國追求國家的幸福感。幸福感超越了以經濟發展為主的觀點來瞭解個體，甚至國家發展。這些國家發展的事實面向，如經濟、教育、社會、政治、文化與國民健康，甚至整個環境，影響著主觀幸福感，代表國民在內心中感受出

他們在食衣住行育樂的滿意情形，進而影響了學生的學習表現。換句話說，生活在客觀條件比較好的環境之中，生活的滿意度會比較好，這無形地影響學生學習學習能力與表現。因此，客觀幸福感會透過主觀幸福感對學生學習表現產生影響。雖然經濟發展不一定代表幸福感，但是沒有經濟發展為基礎，國民基本需求無法獲得滿足，所以經濟發展仍是幸福感的重要基礎，也是學生學習表現的依據之一。Bolle et al. (2009) 研究發現，每增加國民所得一千美元可以增加 .06 個單位的快樂感受。

幸福感提升學生學習成效有學理支持。Fredrickson (2001) 的正向情緒的擴充及建立理論 (the broaden-and-build theory of positive emotions) 認為，正向情緒 (如幸福感及開懷) 擴充個人的意識，鼓勵個體有新奇的思考及行動及表現的多樣性與成就，可以擴充行為表現，建立技能。張芳全 (2017) 研究指出，學生家庭社經地位正向影響幸福感與學習成就，幸福感也正向影響英語學習成就，同時家庭社經地位透過幸福感正向影響英語學習成就。UNDP (2014) 的統計指出，2012 年加拿大、新加坡、德國與澳洲的國民所得為 41,887 美元、72,371 美元、43,049 美元、41,524 美元，這些國家在 2012 年 PISA 之數學成就各為 518 分、573 分、514 分、504 分，閱讀成就各為 523 分、542 分、508 分、512 分；而哥倫比亞、巴西、約旦及塞爾維亞的國民所得各為 11,527 美元、13,012 美元、11,337 美元、11,301 美元，其數學成就各為 376 分、407 分、386 分、449 分，在閱讀成就各為 403 分、441 分、399 分、446 分。上述來看，國民所得較高國家的學生成就有比較好的現象，然而客觀幸福感是否會經由主觀幸福感而提高學習成就呢？是本研究關心的重點。

國民的正向態度、認知及價值觀可能受到國家經濟、教育與社會，甚至國家發展特性反應的影響，因而影響教育制度及學生學習方式與學習表現。具有正向、積極的國家發展特性，其國家的社會、教育及經濟發展也會較為開放、自主與自由。Inglehart、Foa、Peterson 與 Welzel (2008) 研究發現，1995-2007 年各國的生活滿意度及快樂指數 (即民族性較傾向於快樂者) 與國民所得有正向關聯。D'Acci (2011) 以幸福感指數 (生活滿意度) 與健康指數 (0-1，分數愈高，國家人民愈健康)、教育指數 (0-1，分數愈高，國家教育愈發達)、女性平等指數 (0-1，分數愈高，國家的女性愈平等) 都發現有正向關係。Seaford (2013) 指出，更多的管制將減少競爭力，因而導致更多的失業人口，減少收入及長期失業，這造成幸

福感的降低。張芳全（2007）以 56 個國家的教育、社會、經濟、科技、醫療面向衡量國家發展，這些面向之間都有正向關聯，然而沒有將幸福感及學習成就納入分析，若合理推論：現代化國家國民所得較高，政府可以投資教育經費較多、社會結構穩定、兩性較為平等，幸福感會較高，學生學習成就也可能相對較高。可見，幸福感在國家發展有其重要性。

二、國民幸福感與學習成就之相關研究

影響學生學習成就因素相當多元。余民寧（2006）整合五個觀點，提出一個影響學習成就因素的統整概念模型，它包括學生背景（智力、動機、信念、價值觀）、家庭背景（社經地位、教育資源、家庭結構、子女數）、教師背景（年資、經驗、教學風格、師生互動）、學校管理背景（學校脈絡文化及教學資源、規模與所在地）與政府教育政策因素（國民所得、社會環境、教育經費、政策）模型。除了上述因素之外，幸福感對於學生學習成就也可能有影響。以下說明其相關研究。

（一）客觀幸福感與學習成就之研究

許多研究分析客觀幸福感與國家發展變項之關係，較少探討與學習成就之研究。馬信行（1988）研究指出，國家教育在學率愈高，國民所得高，國民素質與國民生活素質愈好。Barro 與 Lee（2013）研究發現，國民平均教育年數愈長，經濟發展愈好。Tsai（2006）以開發中國家為樣本，以三級教育在學率、國民預期壽命等客觀幸福感指標為依變項發現，國民所得有正向顯著影響，政治民主化程度則沒有對幸福感有影響。然而國民幸福感好，學生學習成就會愈好嗎？鄭心怡（2004）以教育在學率對學業成就的影響發現，高度教育資源國家比起低度者，在科學及數學成就明顯優異，雖然中度教育資源國家與高度者有差距，但是差異不太大。Rindermann（2008）的研究指出，教育發展與學習成就及經濟發展有正向關係。可見，教育發展愈好，學習成就應該愈好。

幸福感高的條件之一是獲得應有的生活滿足，而國民所得是反應生活滿足的指標之一，國民所得高，個人及國家可以投資教育資源愈多，有益於學生學習成就表現。羅珮華（2010）以 TIMSS 1995、1999、2003、2007 的學習成就與國民平均生產毛額購買力評價做為各國經濟能力的研究發現，TIMSS 1999 至 TIMSS 2007 各國八年級學生在數學及科學學習成就與經濟能力具高度正相關，高經濟群國家的學生數學成就顯著高於低經濟群國家。Chen 與 Luoh（2010）研究發現，TIMSS

2007 的數學與科學成就對國民所得有正向顯著影響。

國家經濟衰退，國民就業機會少，勞動人口失業率高影響教育發展，也影響學生學習表現。Winkelmann 與 Winkelmann (1998)、Clark 與 Oswald (1994)、Veenhoven (1996) 認為，失業與健康不佳有關，也是減少快樂及生活滿意的重要因素。Dollar 與 Gatti (1999) 研究指出，較高的兩性平等，有較高的經濟成長。然而 Seguino (2000) 研究指出，許多東亞洲國家在 1975 年與 1995 年之間，較低的性別平等及女性低工資，卻有較高的經濟成長。其實，國民無法完整就業代表經濟結構產生問題。與學生學習成就有關為失業情形，如果勞動人口無法謀職機會，在生活安全感受到威脅，因而其子女學習表現會受到影響。

此外，一個社會發展愈好，代表社會穩定，某種程度也代表愈現代化，現代化社會若兩性愈平等，兩性的社會問題減少，社會結構趨於穩定，學生學習表現也會有正面影響。若國家處於兩性不平等，反應出社會結構不穩定。尤其該國的兩性平等觀念的重要途徑之一是接受教育。兩性平等提高，影響了學生學習，也反應學生學習成效。UNDP (2014) 統計發現，2012 年的挪威、澳洲、瑞士、荷蘭及丹麥的性別不平等指數各為 .07、.11、.03、.06、.06，PISA2012 的八年級生數學成績各為 489 分、504 分、531 分、523 分、500 分，而哥倫比亞、印尼、泰國、秘魯的性別不平等指數為 .46、.50、.36、.39，其數學成就各為 336 分、375 分、427 分、368 分。從這些數字來看，性別不平等與學習成就可能有負面關係，然而究竟性別不平等與學習成就之確切關聯為何？是本研究要分析。

總之，客觀幸福感與學習成就有關，國民教育年數提高，教育品質改善，學習成就會提高。本研究選擇客觀幸福感指標包括國民所得、性別不平等指數、失業率、殺人犯比率及教育年數，究竟對學習成就影響為何？是本研究探究的重點。

(二) 主觀幸福感與學習成就之研究

許多實證研究探討主觀幸福感與學生智商、學校滿意度、教師支持及學業成就表現之關係 (Ash & Huebner, 2001; Baker, 1998; Huebner & Gilman, 2003; Suldo & Huebner, 2004)，然而這些研究在生活滿意度與學業成就呈現紛歧現象。有些研究指出，主觀的學習成就平感受可以預測生活滿意度 (Huebner et al., 1999; Suldo & Huebner, 2004)。Potter (2010) 運用 10,061 名來自 1,026 所學校的學生進行階層線性分析發現，雙親離婚對子女學習成就為負向顯著影響，而家庭心理幸福感愈好、家庭收入與家庭藏書資源愈多，子女學習成就愈好。Kirkcaldy et al. (2004)

研究發現，不同國家的國中生生活滿意度與學習成就（標準化的科學、數學及閱讀成就）有顯著相關（ $r = .63$ ）。有許多研究發現，學習成就與成人生活滿意度為中度相關（ $r = .32$ ）（Gilman & Huebner, 2006；Suldo & Shaffer, 2008）。Verkuyten 與 Thijs（2002）對荷蘭學生研究顯示，生活滿意度與學生成就有正向顯著相關（ $r = .12$ ）。Crede, Wirthwein, McElvany 與 Steinmayr（2015）研究指出，學習成就與幸福感有正向顯著相關，家長教育程度愈高，學生幸福感愈好。總之，主觀幸福感或生活滿意度對學習成就的影響關係分歧，這也是本研究分析重點。

（三）主觀幸福感可能為客觀幸福感與學習成就之中介變項

雖然主觀幸福感對於學習成就影響有爭論，但是客觀幸福感對於學習成就的影響較為肯定。至於主觀幸福感為客觀幸福感與學習成就之中介變項的研究不多，所以是否主觀幸福感為中介變項有待檢定。不過，若國家的國民所得提高、失業率下降、教育普及，人民教育素質提高等客觀的現象存在，人民的主觀感受也許會比較好，換句話說，實質生活水準改善，人民的生活及心理的滿意度應該會比較高。然而 Suldo et al.（2006）對學習成就與主客觀幸福感研究提出許多質疑，尤其在分析學習成就與生活滿意度沒有控制其他的經濟及社會因素，無法準確說明兩者關聯性，同時這些研究的相關性僅是國家層級，或僅是個人層級幸福感，無法說明客觀與主觀幸福感之關聯性。Kirkcaldy et al.（2004）探討學習成就與生活滿意度，雖將個人因素（如家庭所得及教育水準）納入，但無法看出其關聯。甚至許多橫斷面研究指出，學習成就與學生生活滿意度分數沒有相關，以全球生活滿意度區分為高危險群與正常學生的幸福感沒有顯著相關（Huebner, 1991; Huebner & Alderman, 1993; Suldo et al., 2006）。總之，客觀幸福感會透過主觀幸福感或生活滿意度對於學習成就影響之研究不多，然而究竟主觀幸福感是否為兩者的中介變項呢？這是本研究要分析的重點。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究對於 2012 年各國學生學習成就與幸福感排名，並探討不同幸福感國家在學習成就差異，以及主客觀幸福感對學成就的影響。架構如圖 1，圖中代表各

國客觀幸福感會透過主觀幸福感影響學習成就，而兩者會分別影響學習成就。

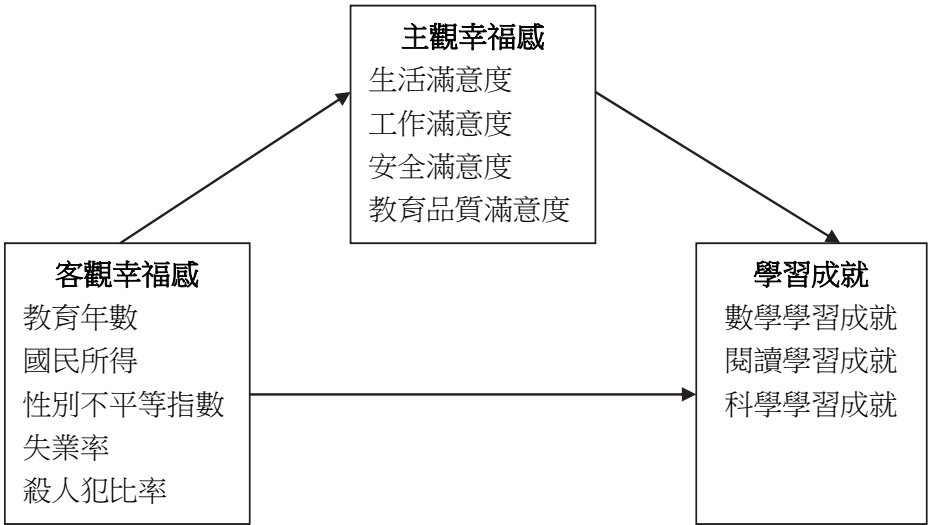


圖 1 研究架構

二、變項測量

本研究在各變項的測量如下：客觀幸福感是各國在國民所得、教育年數、性別平等、殺人犯比率與失業率的表現情形。這些客觀指標表現好，如失業率低、國民教育年數長、國民所得高、殺人犯比率低、性別平等高，代表幸福感較高。在測量上，國民平均教育年數是各國國民接受正規教育年數，以年為單位。國民所得是各國平均每位成年人口一年賺取經濟所得，以美元為單位。性別不平等指數是指一個國家兩性不平等情形，其內涵包括孕婦死亡率、未成年生育率、國會議員代表比率、25 歲以上受過中等教育以上之人口比率及勞動力參與率等五項指標算出之指數，其值介於 0 至 1，其係數愈高代表國家兩性愈不均等，反之則愈均等。失業率代表一個國家勞動人口（15-65 歲）失業人數占該年段人口比值，數值愈大，失業人口愈多。自殺率係指一個國家每萬人口中自殺人口數，如果數值愈高，代表自殺率愈高。

主觀幸福感是指個體在生活、工作、安全及教育品質的滿意度。本研究的幸

福感以 UNDP (2014) 統計資料為依據，其中生活滿意度是詢問各國國民在生活滿意情形、工作滿意度是一個國家國民在工作滿意情形、安全滿意度是國家公民在生活安全滿意度。教育品質詢問各國國民對該國教育制度及學校教育品質滿意情形。上述都以百分制計分，分數愈高，代表各國國民在生活、工作、安全及教育品質愈滿意，也就是主觀幸福感愈高，反之則否。本研究在學習成就方面包括數學成就、閱讀成就、科學成就係依據 PISA 在 2012 年各國對於八年級生在數學、科學及閱讀能力的測量結果。此外，本研究將失業率、殺人犯比率及性別不平等指數轉換，如失業率用 20、殺人犯比率用 100、性平不平等指數用 1 相減，使它們成為分數愈高，國家發展愈正面。

本研究各國資料取自 UNDP (2014)、World Bank (2013)，各國數學學習成就、閱讀學習成就、科學學習成就係於 2016 年 5 月 10 日取自以下網頁資料 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>。臺灣的客觀幸福感之相關統計資料取自行政院主計總處 (2015) 的《2013 年社會指標統計表》。臺灣並不是聯合國發展署 (UNDP) 的會員國，因而並沒有參與 UNDP 所進行的調查，也沒有相同內涵的主觀幸福感指標之資料，所以在這部份就無法納入分析。

三、資料處理

本研究以描述統計、皮爾森相關係數、因素分析、集群分析、區別分析、單因子變異數分析及多元迴歸分析處理相關問題。其中集群分析在區分幸福感國家類型，以華德法 (Ward's method) 進行國家分類，再以區別分析檢定分類準確度。在國家分群判斷指標，以立方區分標準 (Cubic clustering criterion, CCC) 做為分群判斷指標。若一組國家樣本數之中，在集群分析發現，該數值為先升後降，則數值最高值為較佳的分群數 (馬信行, 2000)。在國家幸福感分類之後，再以區別分析掌握國家分類準確度。以單因子變異數分析在瞭解不同幸福感的國家在學生學習成就的差異，而因素分析在萃取因素係數做為學習成就與幸福感排名參考，它以主成份分析 (principal component analysis) 的最大變異法，而選擇因素的標準以特徵值大於 1.0 以上，對學習成就及幸福感抽取，萃取出幸福感及學習成就主要成份之後再排名。研究中以國民所得、教育年數、性別不平等、殺人犯比率抽取客觀幸福感，而以生活、工作、安全及教育品質滿意度為主觀幸福感，接著將主觀與客觀幸福感再進行因素分析，抽取因素係數，再對各國幸福感排名。本研究

運用單因子變異數分析檢定不同幸福感的國家在學習成就差異。以多元迴歸分析主觀與客觀幸福感對學習成就的影響，其標準化迴歸分析模式設定如下：

$$\text{Ach} = \beta_1 (\text{lif}) + \beta_2 (\text{wor}) + \beta_3 (\text{safe}) + \beta_4 (\text{qual}) + \beta_5 (\text{edu}) + \beta_6 (\text{gnp}) + \beta_7 (\text{unp}) + \beta_8 (\text{homsu}) + \beta_9 (\text{gen})$$

模式中的 Ach 代表 2012 年各國八年級生學生數學成就、科學成就、閱讀成就及整體學習成就，lif、wor、safe、qual 分別代表生活、工作、安全及教育品質的滿意度。edu 代表各國國民平均教育年數、gnp 代表各國國民所得。unp 代表各國失業率、homsu 為各國的殺人犯比率、gne 為各國性別不平等指數。多元迴歸分析會掌握變項之間多元共線性問題，以 VIF (variance inflation factor) 為標準， $VIF = 1 / (1 - R_j^2)$ ，VIF 在 10 以下表示自變項之間重疊不高；大於 10 以上，則問題較嚴重。中介變項檢定有幾種方式，本研究以好判斷與準確為主，採取 Baron 與 Kenny (1986) 所提出的三個條件：1. 自變項必須顯著影響中介變項。2. 自變項必須顯著影響依變項。3. 自變項與中介變項同時對依變項分析，當控制中介變項對依變項的效應，自變項對依變項的效果消失（未達統計顯著水準）。上述 3 項條件完全符合，則變項之關係為完全中介；若前 2 項條件皆滿足，但第 3 個條件，自變項仍達顯著，且其數值小於第二個條件的自變項對依變項影響力，此時就稱為部分中介自變項對依變項的影響。本研究不使用結構方程模型 (Structural Equation Modeling, SEM) 在於樣本數太少。Loehlin (1992) 建議樣本數至少為 100，甚至在 200 至 400 較為適當。本研究僅有 55 個國家，樣本數無法運用 SEM，否則會違反基本假定，所估計的數值及模式會有錯誤。

肆、結果分析與討論

一、各國學習成就與幸福感的排名

在瞭解各國排名之前，從附表中看到在分析國家的特性，例如最高與最低國民所得國家相差 11 萬 5 千美元、失業率相差 32 個百分點、各學習成就也相差很大。表中也看出各變項之間相關性，主觀幸福感與學習成就有顯著相關者為安全滿意

度，而客觀幸福感有顯著相關者很多，如失業率、性別不平等指數。

本研究針對所要分析的面向經過因素分析如表 1。表中看出從數學成就、科學成就及閱讀成就抽取一個因素，其特徵值為 2.94，三個成就的因素負荷量各為 .97、.98、.99，整體抽取變異量為 97.9%。代表可以獲得一個主要成分，與學習成就有關，命名為學習成就。本研究對生活、工作、安全及教育品質滿意進行因素分析獲得一個因素，因素負荷量都各為 .87、.91、.81、.86，解釋力為 74.6%；而國民所得、教育年數、失業率、性別不平等及殺人犯比率進行因素分析獲得一個因素，命名客觀幸福感；接著將主觀與客觀幸福感再進行一次因素分析發現可以獲得一個因素，稱為幸福感。

表 1 主觀與客觀幸福感的主成分加權指數、特徵值與解釋量

面向	指標	加權數	特徵值	解釋量 %
學習成就	數學成就	.97	2.94	97.9
	閱讀成就	.98		
	科學成就	.99		
主觀幸福	生活滿意	.87	2.98	74.6
	工作滿意	.91		
	安全滿意	.81		
	教育品質滿意	.86		
客觀幸福	教育年數	.70	2.81	56.2
	國民所得	.39		
	殺人犯比率	.52		
	性別不平等指數	.70		
	失業率	.50		
幸福感	主觀幸福感	.84	1.41	70.3
	客觀幸福感	.84		

以本研究將學習成就、主觀、客觀與幸福感的主成份係數，接著進行排名結果如表 2。表中看出，學習成就排前五名為新加坡、南韓、日本、臺灣及芬蘭，而主觀幸福感排前五名為泰國、挪威、新加坡、瑞士及奧地利。客觀幸福感排前五名為挪威、瑞士、德國、丹麥、新加坡。國家主觀幸福感較好者，學習成就不一

定比較好，就如泰國排名第 1，學習成就排在 43 名，韓國及日本的學習成就排第 2 及第 3，但是主觀幸福感排在第 39 及 30 名。而主觀與客觀幸福感排名也略有分歧，例如芬蘭、越南、印尼、卡達、哥斯大黎加主觀幸福感排在 7、23、18、8、24 名，但客觀幸福感則各排在 25、53、52、30、50 名。這說明主觀幸福感與學習成就排名差異大，而主觀與客觀幸福感排名也差異大。另外，在客觀幸福感及幸福感排名較前者為負值，主因是所納入指標為失業率、殺人犯比率及性別不平等指數，它們都是分數愈高，幸福感愈低。

表 2 各國的學習成就與幸福感的排名

國家／面向	數學 成就	閱讀 成就	科學 成就	學習 成就	成就 排名	主觀 幸福	主觀 排名	客觀 幸福	客觀 排名	幸福 感	整體 排名	幸福 分類
新加坡	573	542	551	1.58	1	1.38	3	1.03	5	1.44	3	1
南韓	554	536	538	1.33	2	-0.54	39	0.59	20	0.03	30	2
日本	536	538	547	1.29	3	-0.12	30	0.64	18	0.31	24	2
臺灣	560	523	523	1.17	4	.	.	0.07	35	.	.	.
芬蘭	519	524	545	1.07	5	1.19	7	0.49	25	1.00	13	1
愛沙尼亞	521	516	541	0.99	6	-1.03	44	0.27	31	-0.45	34	2
加拿大	518	523	525	0.92	7	1.18	9	0.81	11	1.18	8	1
波蘭	518	518	526	0.89	8	-0.09	29	0.43	27	0.20	27	2
荷蘭	523	511	522	0.84	9	1.15	11	0.99	7	1.27	6	1
瑞士	531	509	515	0.83	10	1.38	4	1.30	2	1.59	2	1
愛爾蘭	501	523	522	0.79	11	0.94	13	0.64	17	0.94	14	1
越南	511	508	528	0.79	12	0.46	23	-1.55	53	-0.64	38	2
德國	514	508	524	0.78	13	0.83	16	1.22	3	1.22	7	1
澳洲	504	512	521	0.72	14	0.49	22	0.99	6	0.88	15	1
紐西蘭	500	512	516	0.67	15	0.56	19	0.62	19	0.70	19	1
比利時	515	509	505	0.66	16	0.55	20	0.67	15	0.73	18	1
英國	494	499	514	0.52	17	0.80	17	0.57	22	0.82	17	1
奧地利	506	490	506	0.47	18	1.35	5	0.79	12	1.27	5	1

(續下頁)

表 2 各國的學習成就與幸福感的排名（續）

國家／面向	數學 成就	閱讀 成就	科學 成就	學習 成就	成就 排名	主觀 幸福	主觀 排名	客觀 幸福	客觀 排名	幸福 感	整體 排名	幸福 分類
法國	495	505	499	0.47	19	0.26	27	0.67	16	0.55	20	2
捷克	499	493	508	0.47	20	-0.44	36	0.73	14	0.17	29	2
斯絡維尼亞	501	481	514	0.43	21	0.85	15	0.86	9	1.02	11	1
丹麥	500	496	498	0.43	22	1.16	10	1.04	4	1.31	4	1
挪威	489	504	495	0.40	23	1.44	2	1.33	1	1.65	1	1
拉脫維亞	491	489	502	0.35	24	-1.22	49	0.06	36	-0.69	39	3
美國	481	498	497	0.32	25	0.30	25	0.58	21	0.52	21	2
義大利	485	490	494	0.26	26	-0.08	28	0.47	26	0.23	26	2
盧森堡	490	488	491	0.26	27	0.86	14	0.85	10	1.02	12	1
西班牙	484	488	496	0.26	28	0.53	21	0.26	32	0.47	23	2
葡萄牙	487	488	489	0.23	29	-0.30	33	-0.16	39	-0.28	32	2
匈牙利	477	488	494	0.20	30	-1.06	45	0.03	37	-0.62	37	2
冰島	493	483	478	0.15	31	1.24	6	0.51	23	1.04	10	1
立陶宛	479	477	496	0.14	32	-1.69	53	0.37	28	-0.79	42	3
克羅埃西亞	471	485	491	0.12	33	-0.91	43	0.15	33	-0.45	33	2
瑞典	478	483	485	0.11	34	0.95	12	0.97	8	1.14	9	1
俄羅斯	482	475	486	0.08	35	-2.10	55	-0.48	41	-1.54	53	3
以色列	466	486	470	-0.05	36	-0.23	32	0.75	13	0.31	25	2
斯絡伐克	482	463	471	-0.11	37	-0.80	41	0.35	29	-0.27	31	2
希臘	453	477	467	-0.21	38	-1.71	54	0.12	34	-0.95	45	3
土耳其	448	475	463	-0.29	39	-1.13	46	-1.13	48	-1.34	50	3
賽司普勒	440	449	438	-0.70	40	0.30	26	0.49	24	0.47	22	2
羅馬尼亞	445	438	439	-0.74	41	-1.54	50	-0.35	40	-1.13	49	3
保加利亞	439	436	446	-0.74	42	-1.60	51	-0.10	38	-1.01	47	3
泰國	427	441	444	-0.80	43	1.64	1	-1.35	49	0.18	28	2
智利	423	441	445	-0.81	44	-0.54	38	-0.68	42	-0.72	40	3

（續下頁）

表 2 各國的學習成就與幸福感的排名（續）

國家／面向	數學 成就	閱讀 成就	科學 成就	學習 成就	成就 排名	主觀 幸福	主觀 排名	客觀 幸福	客觀 排名	幸福 感	整體 排名	幸福 分類
哥斯大黎加	407	441	429	-1.02	45	0.41	24	-1.36	50	-0.56	36	2
墨西哥	413	424	415	-1.20	46	-0.41	35	-2.09	54	-1.48	51	3
哈薩克	432	393	425	-1.25	47	-0.81	42	-0.76	44	-0.93	44	3
烏拉圭	409	411	416	-1.32	48	-0.18	31	-1.11	47	-0.76	41	3
巴西	391	410	405	-1.51	49	-0.56	40	-2.44	55	-1.78	55	3
突尼西亞	388	404	398	-1.62	50	-1.66	52	-1.09	46	-1.63	54	3
亞美尼亞	388	396	406	-1.62	51	-0.52	37	-0.89	45	-0.84	43	3
阿爾巴尼	394	394	397	-1.66	52	-1.15	47	-0.68	43	-1.09	48	3
哥倫比亞	376	403	399	-1.69	53	-0.33	34	-3.13	56	-2.05	56	3
印尼	375	396	382	-1.87	54	0.60	18	-1.53	52	-0.54	35	2
卡達	376	388	384	-1.91	55	1.18	8	0.29	30	0.87	16	1
秘魯	368	384	373	-2.06	56	-1.16	48	-1.40	51	-1.52	52	3

註：· 表示資料缺失無法分類。

二、不同幸福感的國家在學生學習成就的差異

本研究以主觀與客觀幸福感的因素對國家進行集群分析，SAS 軟體跑出結果之 CCC 分群指標（cubic clustering criterion），該數值在第五組組合突然上升，第三次組又明顯下降，判斷該這 55 個國家最佳分群數為三群，也就是區分為高度、中度、低度發展各有 19、19 及 17 個。而以區別分析對集群分析檢定其分類的準確度為 97.1%，分類準確度高。接下來對這三類幸福感的國家在數學、科學、閱讀與學習成就的差異，經過單因子變異數分析檢定如表 3。表中看出，各個學習成就的 F 值都達到統計 .01 顯著水準，表示不同幸福感的國家在學習成就都有顯著差異。以 Scheffé 法進行事後比較發現，高度幸福感國家比起低度幸福感國家，以及中度幸福感國家比起低度幸福感國家在學習成就明顯高，可見高、低度幸福感國家的學習成就相差較為明顯。

表 3 不同幸福感的國家在學習成就差異與 *Scheffé* 法事後比較

向度	全球	高度 (1)	中度 (2)	低度 (3)	<i>F</i> _(2,53)	<i>Scheffé</i> 事後比較
變項	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)		
數學	470.2(50.4)	501.3(36.6)	480.6(42.4)	423.7(38.5)	18.6**	1>3** ; 2>3**
科學	477.7(48.5)	505.8(34.8)	489.4(41.3)	433.1(38.2)	19.9**	1>3** ; 2>3**
閱讀	473.4(44.4)	499.2(31.4)	485.6(35.2)	431.0(35.6)	17.7**	1>3** ; 2>3**
學習成就	0.0(1.0)	.51(.68)	.17(.79)	-.96(.74)	19.3**	1>3** ; 2>3**

** *p* < .01

三、重要變項與學習成就的散布圖

從表 4 看出，各國的國民安全滿意度、失業率與性別不平等指數對數學、科學與閱讀成就有顯著影響。就以這三個變項，透過散布圖來瞭解各國在這些變項與數學成就的相對地位，受篇幅限制，閱讀、科學及整體學習成就不列出來。

（一）失業率與數學成就

各國失業率與數學成就的散布情形如圖 2。圖中直線為最適迴歸線是各國失業率與數學成就應有的平均發展水準。在直線上方是數學成就表現較好，失業率也較各國平均水準低的國家，就如臺灣的失業率為 4.73%，然而數學成就卻有 560 分，西班牙的失業率為 25%，數學成就為 484 分；而希臘的失業率為 24.2%，其數學為 453 分剛好落在最適直線上，代表該國的失業率與學生數學成就表現在這些國家中較為適切者。

（二）性別不平等指數與數學成就

國的性別不平等指數與數學成就的散布情形，如圖 3。圖中直線為最適迴歸線是各國在性別不平等指數與數學成就應有的平均發展水準。在直線左邊的上方是性別指數較為公平，學生學習成就也高於各國平均水準的國家，就如臺灣的性別不平等指數 .05，數學成就卻有 560 分，哈薩克的性別不平等指數為 .32，數學成就為 432 分剛好落在最適直線上，代表該國的性別不平等指數與數學成就表現在這些國家之中屬於適切者。

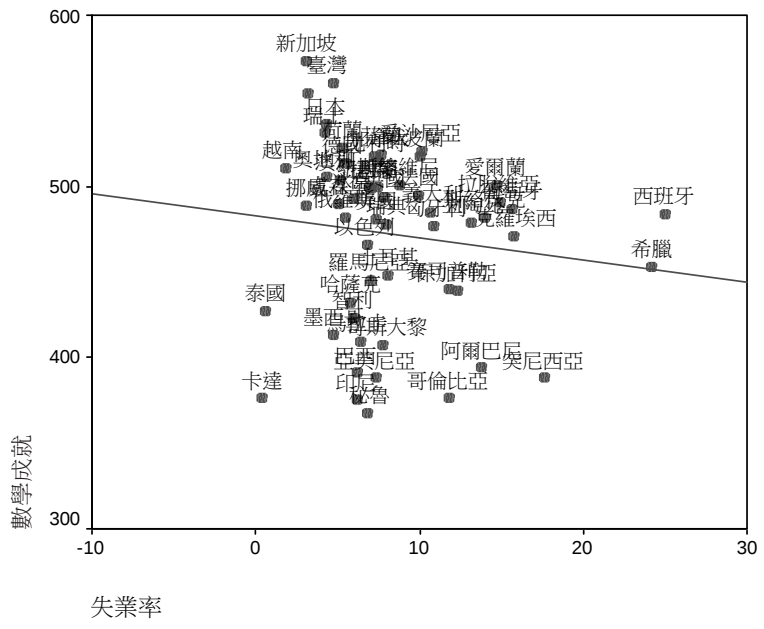


圖 2 失業率與數學成就之散布情形

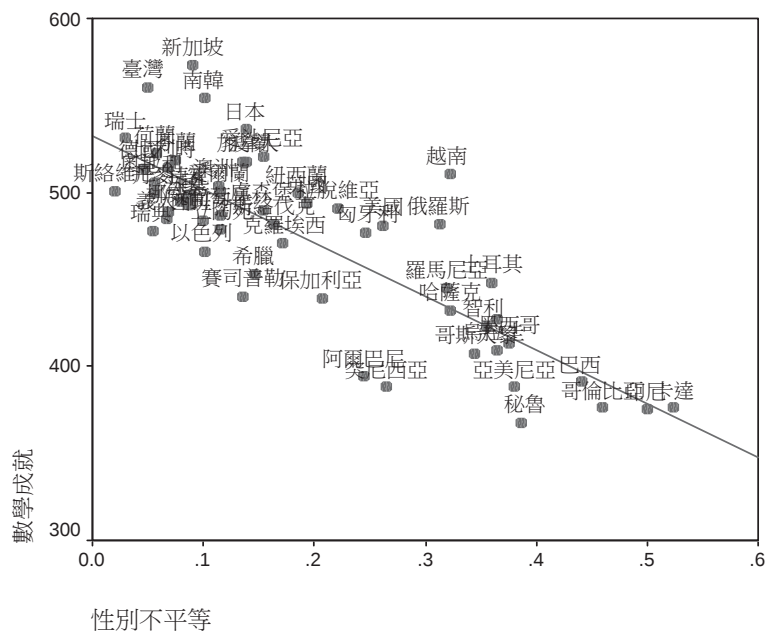


圖 3 性別不平等指數與數學成就之散布情形

（三）國民安全滿意度與學習成就

各國安全滿意度與數學成就的散布情形如圖 4。圖中直線為最適迴歸線是各國安全滿意度與數學成就應有的平均發展水準。直線上方是數學成就表現較好，安全滿意度較各國平均水準高的國家，就如新加坡的安全滿意度為 89%，然而數學成就卻有 573 分，高出最適分數有一段距離；印尼的安全滿意度為 67%，數學成就為 375 分，相距最適分數有一段距離；而挪威的安全滿意度為 87%，其數學為 487 分剛好落在最適直線上，代表該國的安全滿意度與學生數學成就表現在這些國家中較為適切者。

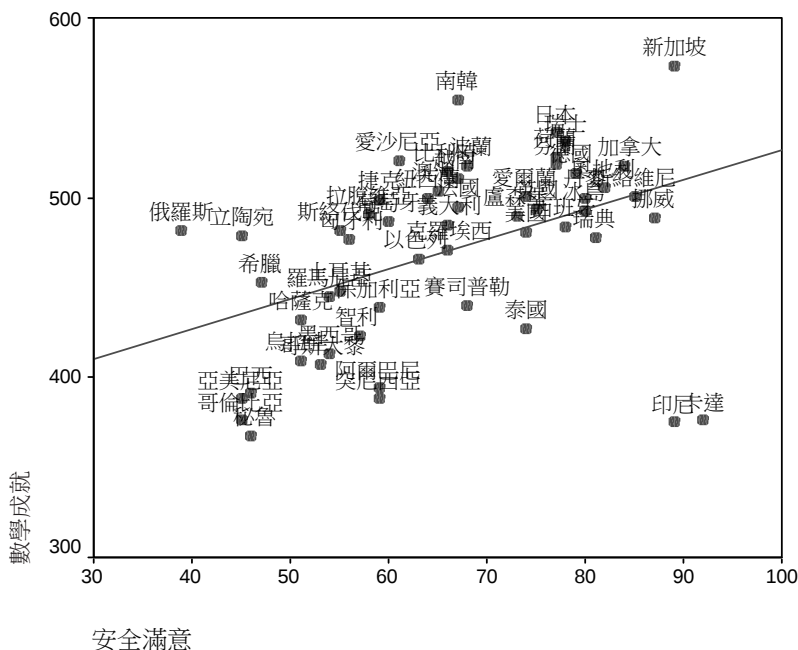


圖 4 安全滿意度與數學成就之散布情形

四、客觀與主觀幸福感對學習成就的預測分析

為瞭解客觀與主觀幸福感預測學習成就的情形，以及主觀幸福感是否為中介變項，其迴歸分析如表 4。以模式 1 至 4 來說，各國的殺人犯比率及性別不平等

對主觀幸福感為負向，達到統計顯著水準，國民所得對教育品質滿意度未達到統計顯著水準，而各國教育年數則對於生活滿意度、安全滿意度及教育品質的主觀幸福感為負向顯著。這很特別發現，會在討論中說明，而四個模式的 $\text{adj-}R^2$ 在 .25 至 .59 之間。模式 5、8、11、14 中，客觀幸福感都是失業率與性別不平等指數對於數學、閱讀、科學及學習成就有負向顯著影響，這四個模式的 $\text{adj-}R^2$ 都在 .60 左右，可見各國的失業率與性別不平等指數對學習成就是重要的影響因素。

模式 6、9、12、15 中，主觀幸福感中都是安全滿意度對於數學、閱讀、科學及學習成就有正向顯著影響，這四個模式的 $\text{adj-}R^2$ 在 .18-.19 之間，可見各國國民安全滿意度正面影響學習成就。模式 7、10、13、16 是將主觀與客觀幸福感都納入分析，主觀幸福感都沒有達到統計顯著水準，而客觀幸福感中都是失業率與性別不平等指數對於數學、閱讀、科學及學習成就有負向顯著影響 ($p < .01$)，這四個模式的 R^2 在 .55-.63 左右，主觀幸福感為客觀幸福感因素所稀釋，可見這些模式中，各國的失業率與性別不平等對學習成就是重要的影響因素。上述模式中，VIF 數值都小於 10，代表各模式的自變項多元共線性問題不大。

為了明確瞭解客觀幸福感是否透過主觀幸福感預測學習成就的情形。本研究以因素分析抽取出的主觀及客觀幸福感（失業率、性別不平等及殺人犯比率轉換與學習成就的正向關係）對學習成就進行迴歸分析發現，在模式 17 的客觀幸福感對主觀幸福感達正向 ($\beta = .41$) 顯著影響 ($p < .01$)， R^2 為 .15。模式 18 的主觀幸福感對學習成就達正向 ($\beta = .34$) 顯著影響 ($p < .01$)， R^2 為 .10。模式 19 的客觀幸福感對學習成就達正向 ($\beta = .67$) 顯著影響 ($p < .01$)， R^2 為 .44。模式 20 的主、客觀幸福感對學習成就達正向 ($\beta = .65$) 顯著影響 ($p < .01$)， R^2 為 .44。從模式 17 至 20 看出，主觀幸福感具有部分中介的現象，這在綜合討論將進一步說明。

表 4 主觀與客觀幸福感對學生學習成就的迴歸分析摘要 $n=55$

模式	模式 1	模式 2	模式 3	模式 4	模式 5	模式 6	模式 7
依變項	生活滿意	工作滿意	安全滿意	教育品質	數學成就	數學成就	數學成就
自變項 / 參數	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$
常數	121.55**	93.19**	99.94**	104.1**	599.3**	313.45**	655.34**
生活滿意						-0.36(-.12)	-0.47(-.16)
工作滿意						1.25(.18)	-0.94(-.14)
安全滿意						2.27(.57**)	0.86(.22)
教育品質						-1.06(-.23)	-0.04(-.01)
教育年數	-3.61(-.37**)	-0.74(-.18)	-2.66(-.37**)	-2.81(-.46**)	-2.11(-.07)		-2.03(-.07)
國民所得	0.00(.43**)	0.00(.44**)	0.00(.47**)	0.00(.26)	0.00(-.06)		-0.01(-.03)
失業率	-1.71(-.47**)	-0.46(-.30**)	-0.66(-.24**)	-0.84(-.37**)	-3.38(-.31**)		-3.95(-.37**)
殺人犯比率	0.78(.26*)	0.21(.16)	-0.73(-.33**)	-0.13(-.07)	-0.68(-.08)		0.23(.03)
性別不平等	-77.89(-.57**)	-28.45(-.49**)	-38.75(-.38**)	-35.11(-.41*)	-338.4(-.84**)		-354.7(-.89**)
F 值	$F_{(4,51)} = 11.7**$	$F_{(4,51)} = 8.1**$	$F_{(4,51)} = 16.5**$	$F_{(4,51)} = 4.7**$	$F_{(4,51)} = 20.6**$	$F_{(4,51)} = 4.2**$	$F_{(9,46)} = 11.6**$
Adj- R^2	.49	.39	.59	.25	.64	.19	.63
VIF	1.99	2.3	2.3	2.3	2.1	3.5	4.7

模式	模式 8	模式 9	模式 10	模式 11	模式 12	模式 13	模式 14
依變項	科學成就	科學成就	科學成就	閱讀成就	閱讀成就	閱讀成就	學習成就
自變項 / 參數	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$	$b(\beta)$
常數	563.46**	292.42**	560.71**	559.96**	316.98**	560.85**	1.95
生活滿意		-0.59(-.22)	-0.54(-.20)		-0.34(-.14)	-0.22(-.09)	
工作滿意		2.00(.31)	-0.08(-.01)		1.44(.24)	-0.58(-.10)	
安全滿意		1.90(.51**)	0.74(.20)		1.76(.52**)	0.63(.19)	
教育品質		-0.96(-.22)	0.01(.00)		-0.82(-.20)	0.15(.04)	
教育年數	0.24(.01)		0.25(.01)	-0.93(-.04)		0.01(.00)	-0.02(-.03)
國民所得	0.00(-.08)		0.00(-.09)	0.00(-.03)		0.00(-.05)	0.00(-.06)
失業率	-2.46(-.25**)		-2.92(-.29*)	-2.07(-.22*)		-2.14(-.23*)	-0.05(-.26**)
殺人犯比率	-0.84(-.10)		0.15(.02)	-0.65(-.09)		0.07(.01)	-0.01(-.09)
性別不平等	-280.1(-.75**)		-295.05(-.79**)	-264.43(-.77**)		-265.1(-.77**)	-5.93(-.80**)
F 值	$F_{(4,51)} = 16.6**$	$F_{(4,51)} = 3.8**$	$F_{(9,46)} = 8.9**$	$F_{(4,51)} = 16.1**$	$F_{(4,51)} = 3.9**$	$F_{(9,46)} = 8.3**$	$F_{(4,51)} = 18.5**$
Adj- R^2	.58	.17	.56	.57	.18	.55	.61
VIF	2.1	2.2	4.8	2.3	2.7	4.8	2.1

(續下頁)

表 4 主觀與客觀幸福感對學生學習成就的迴歸分析摘要 $n=55$ (續)

模式	模式 15	模式 16	模式 17	模式 18	模式 19	模式 20	
依變項	學習成就	學習成就	主觀幸福感	學習成就	學習成就	學習成就	
自變項 / 參數	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	
常數	-3.44	2.29**	常數	0.00	-.02	.00	-.02
生活滿意	-0.01(-.16)	-0.01(-.15)	主觀幸福感		.34(.34**)		.07(.07)
工作滿意	0.03(.25)	-0.01(-.08)	客觀幸福感	.40(.41**)		.67(.67**)	.64(.65**)
安全滿意	0.04(.54)	0.02(.20)					
教育品質	-0.02(-.22)	0.00(.01)					
教育年數		-0.01(-.02)					
國民所得		0.00(-.06)					
失業率		-0.06(-.30**)					
殺人犯比率		0.00(.02)					
性別不平等		-6.14(-.82**)					
F 值	$F_{(4,51)} = 4.0^{**}$	$F_{(9,46)} = 9.9^{**}$	$F_{(1,54)} = 10.7^{**}$	$F_{(1,54)} = 6.9^{*}$	$F_{(1,54)} = 44.8^{**}$	$F_{(2,53)} = 22.8^{**}$	
Adj-R ²	.18	.59	.15	.10	.44	.44	
VIF	2.8	4.8					

註：臺灣沒有主觀幸福感，沒有在列入分析。

* $p < .05$ ** $p < .01$

五、綜合討論

近年來，各國較少以經濟成長做為國家發展的重要項目，OECD (2011) 的「美好生活指數」(Your Better Life Index)，又稱為幸福感指數，就強調「以 GDP 衡量生產力依舊很重要，但這不足以評估幸福」。因此各國以幸福感來衡量發展情形為主要方向。幸福感區分為主觀與客觀幸福感，這兩類的幸福感都與國家發展有關 (Inglehart, Foa, Peterson & Welzel, 2008)。基於過去研究在影響學習成就因素侷限於學生特質、家庭環境、社經地位、學校脈絡為主 (張芳全, 2010)。近年來國際組織對學生學習表現調查，學生成就表現成為衡量國家發展的重要依據，同時幸福感反應國家發展表現，因而本研究分析學習成就與幸福感之關聯就是特色之一。本研究先對各國學生學習成就與幸福感排名，並瞭解不同幸福感之下各

國在學習成就的差異，最後從主觀與客觀幸福感對學生學習成就影響的分析，從中瞭解客觀幸福感是否透過主觀幸福感對學習成就的中介效果，也是本研究貢獻。針對結果，討論如下：

（一）主觀與客觀幸福感較好的國家，其學習成就不一定比較好

本研究結果發現，在 56 個國家中，學習成就排前五名為新加坡、南韓、日本、臺灣及芬蘭，亞洲國家就有四個，代表了亞洲國家的學習成就相當高，臺灣也不例外。然而高度學習成就的國家，在主觀與客觀幸福感排名都不是很前面，以主觀幸福感來說，前名五名為泰國、挪威、新加坡、瑞士及奧地利；泰國、越南及東亞國家受到佛教的影響，因而這些國家的幸福感及快樂指數也比較高，這與 Inglehart、Baker（2000）與 Chang（2009）認為，宗教給個體心靈上的平靜，對於一個國家國民的快樂程度有提高效果之研究結果一樣。客觀幸福感排前五名為挪威、瑞士、德國、丹麥、新加坡，同時表中的結果顯現出這種現象，這說明國家的主觀與客觀幸福感較好者，學習成就不一定比較好，如泰國的主觀幸福感排第 1，學習成就排在 43 名，韓國及日本的學習成就排第 2 及第 3，但是他們的主觀幸福感卻排在第 39 及 30 名。不過，主觀與客觀幸福感排名略有分歧，例如芬蘭、越南的主觀幸福感排在第 7 及 23 名，但在客觀幸福感則各排在第 25 及 53 名。可見，若單以各國的主觀與客觀幸福感排名就相當不同。上述說明了，各國主觀幸福感與學習成就表現差異大，而主觀與客觀幸福感排名也差異大，代表了主觀與客觀幸福感較好者，學習成就不一定表現較好。東亞國家的學生學習成就表現及排名在較前面，不一定受到幸福感的影響，還可能受到國家發展特性、儒家文化、社會價值觀中重視文憑及家長對子女高度教育期待有關。此外，在不同幸福感國家分析學習成就差異也發現，高度與中度幸福感的國家在學習成就都明顯高於低度幸福感的國家，而在高度與中度幸福感的國家在學習成就沒有明顯差異，這更可以看出高度與中度主觀與客觀幸福感的國家，學習成就難以看出差異性。換句話說，幸福感較好的國家，尤其是主觀幸福感，其學習成就不一定表現較好。

（二）國民安全滿意度對學習成就有正向顯著影響，失業率及性別不平等指數對學習成就為負面影響

本研究結果發現，主觀幸福感的各個變項中僅有安全滿意度對學習成就有顯著影響，可見國民感受安全愈高，學生學習成就提升，這與 Drugli, Klokner 與 Larsson（2011）、Gilman 和 Huebner（2006）、Potter（2010）、Verkuyten 與

Thijs (2002)、Suldo 與 Shaffer (2008) 的研究發現一樣，而其他變項則沒有顯著影響，沒有影響的原因，一方面可能是主觀幸福感僅是個人在短時間感受、一時偏好及認知反應的結果，尤其又受個人價值觀影響，難以有系統及客觀反應國家整體表現，因而對學習成就沒有顯著影響。一方面可能是這些幸福感變項—工作滿意度、生活滿意度及教育品質滿意度調查對象為各國成年人，不是學生，沒有將幸福感反應在學習成就。這些沒有影響的結果發現與正向心理學強調快樂感受、生活滿意及正向態度對於學習表現有正面影響的論點分歧。不過，本研究結果與 Huebner (1991)、Huebner 與 Alderman (1993)、Suldo et al. (2006) 的研究發現相同。

在模式 1 至 4 中發現，教育年數對於生活滿意、安全滿意及教育品質的主觀幸福感為負向顯著，若從附表的相關係數矩陣來看，教育年數與生活滿意及安全滿意為正向，甚至有顯著關係，而與教育品質則為負向，但沒有顯著關係，為何都會有負向顯著影響學習成就。這很可能是自變項之間相互壓抑的結果（余民寧，1994，1995），也就是，在多元迴歸分析中原本不會顯著的自變項（相較於其他重要變項），因為其他自變項受到壓抑無法對依變項有效預測，因而讓其他原本不重要的變項卻影響了依變項，這種情形會讓原本與依變項預期方向轉為與相反方向，就如本研究的教育年數與主觀幸福感指標為正相關，但是經過迴歸分析卻為負向情形就是變項壓抑所造成的結果。

然而在客觀幸福感指標對學習成就的分析發現，失業率及性別不平等指數對學習成就有負面影響，以及就客觀幸福感也對於學習成就表現有顯著影響。可能原因是各國失業率不僅反應國家的經濟表現，也反應了個人的基本生活需求，如果個人無法就業，生活困頓，就難以獲得學習需求，遑論學生會有好的學習表現。而性別平等也是基本人權之一，若社會的基本權益無法獲得尊重，遑論學生要有好的學習表現。當然客觀幸福感指標比起主觀幸福感指標，實質反應出社會現象，長時間存在於社會、經濟與教育環境之中，其指標內涵較為穩定，不受到個人偏好及價值觀影響，更能反映一個國家的真實現象，因而對於學習成就有顯著影響。尤其各國失業率及性別不平等對學習成就為負向顯著關聯與 Rindermann (2008) 的研究發現一致。也就是，國家的失業率高、性別不平等高，反應出社會及經濟穩定度不佳，因而影響了學生學習成就。

此外，按理來說，國民所得愈高，代表國家愈先進，個人及政府可以提供教

育投資愈多，對學生學習表現應有正面影響，但是本研究卻沒有發現這種效果，這與鄭心怡（2004）、羅珮華（2010）的研究發現不同。同時各國的教育年數對於學習成就也沒有顯著影響，以國家現代化來說，國民教育年數提高，代表國家的人民素質提高，更會瞭解對子女教育的重要，因而對於教育會更為重視，尤其若以社會階層理論來說，上一代國民（可能已成為家長）的教育年數增加，社會地位提高，對於子女的教育成就、地位取得會有影響力，但本研究在這方面沒有這樣發現，是未來研究值得討論。

（三）客觀幸福感與學習成就之間存在主觀幸福感部分中介的影響

本研究結果發現，各國的客觀幸福感與學習成就之間存在主觀幸福感部分中介的影響。這項發現，除了從表 3 的模式 1 至模式 16 的結果看出具有中介效果之外，其中模式 17 至 20 的結果來說，也符合 Baron 與 Kenny（1986）的條件：1. 自變項顯著影響中介變項、2. 自變項顯著影響了依變項、3. 在客觀幸福感（自變項）與主觀幸福感（中介變項）同時對學習成就（依變項）分析，當控制中介變項對依變項效應（模式 20），客觀幸福感仍達到統計顯著水準，且其數值（ $\beta=.65$ ）小於第二個條件（模式 19）的自變項對依變項影響力（ $\beta=.67$ ），因此，僅部分相契合，也就是，本研究為主觀幸福感部分中介客觀幸福感對學習成就的影響。換句話說，各國的客觀幸福感透過主觀幸福感，進而影響學生學習成就。這更代表了，影響各國學生學習成就不能單以主觀因素，或是客觀因素做為解釋，而是各國應先有良好的實質的國家發展表現，進而影響國民的主觀感受，再影響學生學習成就。

伍、結論與建議

一、結論

本研究獲得結論如下：

（一）在 56 個國家的學習成就排前五名為新加坡、南韓、日本、臺灣及芬蘭，亞洲國家有四個。國家主觀與客觀幸福感較好者，學習成就不一定比較好。高度及中度幸福感的國家在學習成就明顯高於低度幸福感的國家。

（二）各國的主觀幸福感中之安全滿意度對學習成就有提升效果，而客觀幸福感也有顯著影響，尤其各國失業率與性別不平等是影響學習成就的重要因素。

上述代表各國安全滿意度高，學習成就好，而失業率愈高，學生學習成就愈差；性別愈不公平，其學習成就愈不好。

（三）各國的客觀幸福與學習成就之間存在主觀幸福感部分中介的影響。也就是，各國客觀幸福感會透過主觀幸福感因而影響了學習成就。

二、建議

針對結論，有以下建議：

（一）各國政府應持續提就業機會，尤其是失業率高的國家，應改善經濟結構，增加就業機會，來提高學生學習成就。本研究結果發現，在客觀幸福感指標中，各國失業率負面影響學習成就，因而提高各國的失業率是一個重要機制。

（二）各國政府應避免兩性不平等，所帶來的學生學習成就下降。相對的，若國家的兩性不平等，國家應改善兩性不平等。本研究結果發現，性別不平等指數影響學生學習成就，性別愈不平等，學習成就愈不好，相對的，性別愈公平，學習成就愈好。促進兩性平等的途徑相當多元，如教育機會均等、女性參與政治、女性在工作職場中受到保障，有安全的職場環境等。尤其是兩性在教育機會均等促進兩性平等的重要途徑之一，低度開發國家應增加女性教育機會，提高女性教育機會也是增加兩性地位不平等的重要方式。

（三）提升國家的客觀環境及國民實質生活表現。本研究結果發現，客觀幸福感會透過主觀幸福感部份中介的學習成就的表現，更可以看出客觀表現的重要，代表了失業率及性別不平等表現，會影響安全滿意度，進而影響學習成就，就代表各國政府應該在教育、經濟、社會有良好發展，國民才會有好的感受，也才可能提高學生學習成就。

（四）在未來研究方面，主觀幸福感一般包含生活滿意度以及正負向情緒，然而由於跨國資料庫中無法蒐集到情緒評價資料，在 UNDP 中只有生活滿意度、工作滿意度、安全滿意度及教育品質滿意度等指標，然而這些指標是否等同主觀幸福感，未來如有相關指標可以納入分析。此外，亞洲國家的學生成就傾向較高，有其文化、歷史或家長教育期待夾雜，然而這些因素欠缺資料，難以納入分析。同時臺灣在主觀幸福感的資料缺乏，無法納入分析，未來有資料可以一併分析。本研究運用線性迴歸分析除了瞭解背景變項對幸福感預測力之外，也探討幾個中介變項的影響，它們都以線性為基本假設。所以以線性分析不在分析社會變項與

幸福感可能有曲線的關係（倒 U）存在。尤其去研究發現，一些社會變項與幸福感可能有曲線的關係（倒 U）存在，如 Easterlin（1974）就發現，國民所得與快樂是有倒 U 型的關係，因此未來研究可以考慮曲線迴歸分析。此外，影響學生學習成就不僅從國家層級的主觀及客觀幸福感，未來應將這些有關幸福感的因素，搭配學生個體因素，或與學校有關因素一起考量進行分析，從不同層次之間來瞭解與學習成就有關的因素是未來可以探究。

謝誌

本研究謝謝兩位審查者提供寶貴意見；同時感謝行政院科技部 105 年度專案計畫編號 MOST105-2511-S-152-001 之補助。

參考文獻

- 行政院主計總處(2015)。**2013 年社會指標統計表**。臺北市：作者。
- 余民寧(1994)。壓抑變項及其對資料分析的影響(上)。**教育研究**，**40**，39-44。
- 余民寧(1995)。壓抑變項及其對資料分析的影響(下)。**教育研究**，**41**，42-54。
- 余民寧(2006)。影響學習成就的因素探討。**教育資料與研究**，**73**，11-24。
- 余民寧(2015)。幸福心理學。臺北市：心理。
- 馬信行(1988)。國家發展指標之探索—以教育與經濟發展指標為主。**國立政治大學學報**，**58**，229-271。
- 馬信行(2000)。**教育科學研究法**。臺北市：五南。
- 張芳全(2007)。國家現代化指標建構：教育對現代化影響。**教育研究與發展期刊**，**3**(3)，127-164。
- 張芳全(2010)。**多層次模型在學習成就之研究**。臺北市：心理。
- 張芳全(2016)。國家幸福感的評比及其影響因素之研究。**教育政策論壇**，**19**(2)，31-64。
- 張芳全(2017)。家庭社經地位對英語學習成就之影響—以幸福感為中介。**學校行政**，**108**，204-221。
- 鄭心怡(2004)。**教育指標與經濟指標對學業成就影響之國際比較：以 TIMSS 為例**(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院教育經營與管理研究所，臺北市。
- 羅珮華(2010)。從 TIMSS 探討國家經濟能力與學生學習成就之關係。**考試學刊**，**8**，31-52。
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, *22*, 320 - 336.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African - American students. *School Psychology Quarterly*, *13*, 25 - 44.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in

- social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barro R., & Lee, J. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950 - 2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198.
- Bolle, F., Okhrin, Y., & Vogel, C. (2009). A note on interdependent happiness. *The Journal of Socio-Economics*, 38, 713 - 721.
- Bradshaw, Y., & Fraser, E. (1989). City size, economic development and quality of life in China: New empirical evidence. *American Sociological Review*, 54, 986 - 1003.
- Chang, W. C. (2009). Social capital and subjective happiness in Taiwan. *International Journal of Social Economics*, 36(8), 844 - 868.
- Chen, S. S., & Luoh, M. C. (2010). Are mathematics and science test scores good indicators of labor-force quality? *Social Indicator Research*, 96, 133 - 143.
- Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1994). Unhappiness and unemployment. *Economic Journal*, 104, 648 - 659.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., & Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Front Psychology*, 6, 52 - 65.
- D'Acci, L. (2011). Measuring well-being and progress. *Social Indicator Research*, 104, 47 - 65.
- Diener, E., Lucas, R. E., Schimmack, U., & Helliwell, J. (2008). *Well-being and public policy*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Dollar, D., & Gatti, R. (1999). *Gender inequality, income and growth: Are good times for women?* Washington, DC: The World Bank.
- Drugli, M. B., Klokner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers

predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254.

Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In P. A. David & M. W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth: Essays in honour of Moses Abramovitz* (pp. 89 - 125). New York, NY: Academic Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218 - 226.

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal Youth Adolescence*, 35, 311 - 319.

Hagerty, M. R., Cummins, R.A., Ferriss, A. L., Land, K., Michalos, A. C., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J., & Vogel, J. (2001). Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research. *Social Indicators Research*, 55, 1-96.

Hsieh, C. T., & Liu, B. C. (1983). The pursuance of better quality of life: In the long run, better quality of social life is the most important factor in migration. *American Journal of Economics and Sociology*, 42, 431 - 440.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103 - 111.

Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicator Research*, 30, 71 - 82.

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99 - 102.

Huebner, E. S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicator Research*, 49, 1 - 22.

Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19 - 51.

Inglehart, R., Foa, R., Peterson, P., & Welzel, C. (2008). Development, freedom, and

- rising happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 264 - 285.
- Kao, C. H., & Liu, B. C. (1984). Socioeconomic advance in the Republic of China (Taiwan): An inter-temporal analysis of its quality of life indicators. *American Journal of Economics and Sociology*, 43(4), 399-412.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychology*, 9, 109-117.
- Koutsoulis, M., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, science, and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.
- Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models. An introduction to factor, path, and structural analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OECD . (2011). *How's life? Measuring well-being*. Paris, France: Author.
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72, 933 - 946.
- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence*, 36(2), 127-142.
- Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective wellbeing. *Social Indicators Research*, 89, 41 - 60.
- Seaford, C. (2013). The multiple uses of subjective well-being indicators. *Social Indicators Research*, 114, 49 - 63.
- Seguino, S. (2000). Gender inequality and economic growth: A cross-country analysis. *World Development*, 28(7), 1211 - 1230.
- Shin, D. C., & Snyder, W. (1983). Economic growth, quality of life, and development policy: A case study of South Korea. *Comparative Political Studies*, 16, 195 - 213.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows of the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

- Snyder, C.R., & Lopez, S. J. (2001) *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Suldo S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93 - 105.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Quarterly*, 37, 52 - 68.
- Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E. (2006). Academic correlates of children and adolescents'life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford, England: Claredon Press.
- Tsai, M.-C. (2006). Does political democracy enhance human development in developing countries? A cross-national analysis. *American Journal of Economics and Sociology*, 65(2), 233-268.
- UNDP. (2014). *Human development report 2014*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1 - 46.
- Verkuyten, M., &Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicator Research*, 59, 203 - 228.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J. (1998). Models of reform: A comparative guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66 - 71.
- Winkelmann, L., & Winkelmann, R. (1998). Why are the unemployed so unhappy? *Evidence from panel data. Economica*, 65, 1 - 15.
- World Bank (2013). World development indicator. New York, NY: Author.

附表 各變項之相關係數、平均數、標準差、最大值與最小值 $n=55$

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	平均數	標準差	最小值	最大值
生活滿意 1	1.00														68.93	18.26	29	95
工作滿意 2	.79**	1.00													82.05	7.74	63	97
安全滿意 3	.59**	.61**	1.00												66.21	13.50	39	92
教育品質 4	.61**	.72**	.64**	1.00											64.71	11.39	39	91
教育年數 5	.09	.27*	.22	-.05	1.00										10.47	1.86	5.5	12.9
國民所得 6	.50**	.55**	.61**	.32*	.42**	1.00									30,111	18,764	4,892	119,029
殺人犯率 7	-.52**	-.36**	-.31*	-.37**	-.01	-.32*	1.00								8.39	4.98	0.4	25
失業率 8	-.03	-.17	-.54**	-.18	-.40**	-.33*	-.05	1.00							3.89	6.12	0.3	33.2
性別不平等指數 9	-.22	-.36**	-.41**	-.15	-.66**	-.28*	-.17	.56**	1.00						0.20	0.13	0.021	0.524
數學成就 10	.22	.27*	.47**	.19	.49**	.27*	-.14	-.50**	-.76**	1.00					474.26	54.26	368	613
閱讀成就 11	.24	.31*	.46**	.22	.49**	.27*	-.08	-.48**	-.74**	.96**	1.00				476.00	45.86	384	570
科學成就 12	.20	.29*	.44**	.20	.51**	.25	-.09	-.48**	-.75**	.97**	.98**	1.00			480.25	49.90	373	580
主觀幸福感 13	.87**	.91**	.81**	.86**	.15	.57**	.26*	.45**	.33*	.33*	.35*	.32*	1.00		0.00	1.00	-2.10	1.64
客觀幸福感 14	.25	.43**	.56**	.18	.83	.63**	.74**	.01	.85**	.68**	.67**	.67**	.41**	1.0	0.00	1.00	-3.13	1.33

註：因為臺灣沒有主觀幸福感，並沒有在列入分析。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

以教訓輔三合一學生輔導模式探討 偏鄉地區國中生藥物濫用輔導之 問題及策略思考

林俊傑 國立雲林科技大學技術及職業教育所博士生

謝文英 國立雲林科技大學技術及職業教育所教授

摘 要

整合教學、訓導及輔導資源將輔導成效發揮至最大效益，向為學生輔導議題最為關注之焦點。本研究以屏東縣防制學生藥物濫用輔導團為例，旨在探討輔導團在偏鄉國中生藥物濫用輔導之分析，期望透過個案研究及深入訪談輔導團成員，了解偏鄉地區藥物濫用輔導的問題。在研究方法上採參與觀察法及深度訪談法進行研究，並以教訓輔三合一學生輔導模式為研究分析架構。研究結果發現如下：一、偏鄉地區國中生藥物濫用之輔導策略顯現具體成效，但仍有檢討的空間。二、偏鄉地區國中生藥物濫用之輔導策略有兩大問題構面。三、偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程有理論四構面的問題。本研究根據研究結果，提出具體建議，供主管教育行政機關及國中進行藥物濫用輔導教育之參考。

關鍵詞：教訓輔三合一輔導模式、偏鄉地區、國中、藥物濫用



Discussion on the Problems and Strategies of Drug Abuse Counseling in the Countryside by Taking the Guidance Model of Three-in-One Student

Chun-Chieh Lin

Doctor Student, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science & Technology

Wen-Ying Hsieh

Professor, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science & Technology

Abstract

It is the main target of students' counseling issues to integrate the family, school and community resources so as to maximize the counseling effectiveness. This study takes the Pingtung County School of Drug Abuse Prevention for example. It aims to explore the counseling group's experience in junior high schools students' drug abuse counseling in rural areas. It is hoped that through case studies and in-depth interviews with counselors to understand the problems of drug abuse counseling. As for the research method, the case study observation method and the interview method are carried out, and the research analysis employed three-in-one student guidance model. The results of this study are as follows: 1. It shows that there are concrete results in the analysis of the counseling strategies of junior high school students' drug abuse in the rural areas, but there is still room for improvement. 2. Two problems were identified in the analysis of counseling strategies of junior high school students' drug abuse in the rural areas. 3. The counselors pointed out the theoretical four-faceted problem of junior high school students' drug abuse counseling in the rural areas. Finally, according to the conclusions, there are recommendations provided for the government as the policy references for drug abuse school counseling education.

Keywords : teaching three-in-one counseling model, rural areas, junior high school, drug abuse



壹、緒論

一、研究動機

整合教學、訓導及輔導資源將輔導成效發揮至最大效益，向為學生輔導議題最為關注之焦點。藥物濫用問題日趨嚴重，由下列事例可見一斑。西元 2016 年第 69 屆世界衛生大會首次將此議題納入世界衛生大會技術性討論，盼參照各國藥物濫用政策，防堵藥物濫用。而國內藥物濫用情況，依據衛生福利部食品藥物管理署（2017）資料顯示也甚為嚴重。從統計上分析，西元 2016 年 12 月國內醫療院所通報藥物濫用個案件數計 1,766 件，濫用之毒品或管制藥品種類（品項）總計為 1,991 次，通報案件排序為海洛因 1,236 人次、甲基安非他命 381 人次、愷他命 81 人次、苯二氮平類藥物 74 人次、MDMA 23 人次，而 2016 年較前（2015）年，通報案件增加 30.9%，除海洛因、甲基安非他命、大麻、MDMA、美沙冬、特拉嗎竇、愷他命等之用藥人次比去年增加，其餘包括嗎啡、可待因、配西汀及潘他唑新用藥人次較去年減少。由上可知，國內藥物濫用問題日趨嚴重，值得有關單位重視。

再從教育場域而言，衛生福利部食品藥物管理署（2017）學生藥物濫用統計顯示，2016 年 11 月學生藥物濫用統計總計 68 件，品項分級統計部分以第二級毒品最多 43 件，第三級毒品次之 24 件。各學制統計部分，依序為高中職 48 件、國中 17 件、大專校院 3 件。由統計上可知，2016 年較前（2015）年，藥物濫用人數減少 42.8%，第三級毒品施用人數減少 53.8%，第二級毒品施用人數增加 19.3%，高中職施用毒品人數減少 43.8%，國中施用毒品人數減少 38.6%，大專校院施用毒品人數減少 56.4%（法務部，2015；衛生福利部食品藥物管理署，2017；Chou, Ho, Chen, & Chen, 2006），由上述可知，藥物濫用人數雖然減少，但吸食毒品的層級卻提高，因之，藥物濫用問題愈顯嚴重。

陳為堅（2002、2003）針對我國學生藥物濫用情形所作過的研究顯示，1990 年代後期時，國內國中與高中學生藥物濫用的盛行率約在 1.1 ~ 1.4% 之間，但隨後逐漸升高，到了 2003-2004 年間，已升高約為 1.5 ~ 1.6%。而衛生福利部食品藥物管理署認為，藥物濫用學生人數減少，主要原因為全面加強教師清查與辨識學生藥物濫用能力，以及早遏止學生藥物濫用。此外，由於國中學生心智發展尚未成熟，對家庭依賴性強，若能從加強家長反毒知能著手，將有效防止學生藥物

濫用；又政府大力推動「紫錐花運動」，也獲得全國各界與學校對反毒工作熱烈的回響。

據此，上述問題能獲得改善的具體措施，乃是教育部將防制學生藥物濫用三級預防輔導作業具體落實之成果，當發現學生行為異常、有藥物濫用情形或經尿液篩檢呈陽性者，即結合教官、導師、家長等成員成立「春暉小組」，並予以3個月的藥物濫用學生的輔導課程（曾慧青，2008）。馬友群（2014）認為藥物濫用的原因有四，一則容易得手，再則藥物的印象，三是倫理觀、信念的問題，四與學校、家庭、個人的繫絆有關。因此，藥物濫用不只是消極的禁止而已，更應該定位在積極觀點上去治療、支援、預防，引導青少年拒絕毒品的誘惑。林宗毅、張萩琴、廖容瑜（2016）研究指出，在戒除毒癮成功的關鍵因素部分，「得到家人的支持」、「遠離吸毒的朋友」，以及「自己的意志力堅定」等三項獲得青少年較高評價，另在藥物濫用學生輔導上，部分教官會主動與學校輔導老師或輔導志工合作。至於國中端藥物濫用輔導部分，目前只能透過校外會（教官或護理老師）與學務處生教組配合輔導，然而藥物濫用之防制與輔導，需靠學校所有人員一起努力。劉仲成（2016）認為對學校教育而言，每個孩子的學習與成長，需要傾所有教育人員的力量，給予足夠的支持與呵護。因此，教育人員均負學生輔導之責，國中端藥物濫用學生輔導，若單靠輔導教師一人，其實是不夠的，需由導師、輔導老師再與教官或輔導志工合作，亦即循教訓輔三合一學生輔導模式，才能真正改善校園藥物濫用情形，因之，建構偏鄉地區藥物濫用教訓輔三合一學生輔導模式有其必要性，此為本研究動機之一。

楊士隆、戴伸峰、顧以謙、白新名、鄭凱寶（2013）研究發現，在一般學生組並無藥物濫用經驗，犯罪少年組曾因用過任一種非法藥物之犯罪約占全體被逮捕者約 91.18%，以吸食 K 他命（Ketamine）者最多。其次為搖頭丸（MDMA），於非法藥物購買市場方面，K 他命、安非他命一份平均約為 500 元左右、搖頭丸一份平均約為 390.91 元。本研究即以屏東縣防制學生藥物濫用輔導團為例，藉由教官與相關人員專業的輔導策略，協助偏鄉地區學生，遠離吸毒友伴，成功踏出拒毒的第一步，具備信心與向上提升力量，因之，有必要探討其輔導過程之問題類型、分析與評估、輔導作為，以及輔導歷程與結果等，此為本研究動機之二。

青少年藥物濫用已成為社會不容忽視之問題，且青少年時期為連接孩童與成人的關鍵期，即便僅是合法物質的使用也恐將對青少年生理、心理健康發展造成

長遠的傷害，且隨著個體藥物濫用情況之加深或成癮，亦可能衍生出偏差乃至犯罪行為等問題（林萬億、黃韻如，2005；黃有志，2002），如此將可能對公共衛生、社區警政，乃至於整體刑事司法體系造成嚴重之衝擊（Degenhardt & Hall, 2012；Huang, Guo, & Lee, 2013；Lorig & Holman, 2003）。屏東縣根據教育部校安中心統計資料，以及到校訪查發現，國中生藥物濫用的原因，大都因為隔代教養、家庭功能失常，以及不黯求助管道等問題，致使藥物濫用者無學習目標、自暴自棄，受到不良誘惑產生偏差違法行為，遭受保護管束或收容。屏東縣藥物濫用成癮的國中生有別於其他縣市，有其特殊背景，但該縣無專責醫療及輔導追蹤單位協助藥癮戒治，絕大部分被要求（非自願性）轉換學習環境。此外，翻閱國內相關文獻，有關偏鄉地區國中生藥物濫用之研究付之闕如。因之，本研究將探討屏東縣偏鄉地區國中生藥物濫用輔導的問題，深入偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程的行政與教師配合、輔導定位、輔導網絡及社會層面等因素之探討，此為本研究動機之三。

鑑於此，本研究旨在探討輔導團在偏鄉國中生藥物濫用輔導過程之分析，運用質性個案研究，以教訓輔三合一學生輔導模式為研究分析架構，透過輔導團模式的「輔導課程」，以一對一的輔導模式，幫助藥物濫用國中生，給予解決策略與方法，再透過個案研究及深入訪談輔導團成員，了解偏鄉地區藥物濫用輔導的問題，藉以改善偏鄉教育現場的困境，希望能從藥物濫用實務經驗，透過理論思考，深入探討輔導過程的優缺點，進而提出對我國推動和落實藥物濫用輔導教育政策與實務之具體建議。

二、研究目的

本研究以教訓輔三合一學生輔導模式為研究分析架構，依研究目的聚焦於輔導團在偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程之問題，具體目的如下：

- （一）建構偏鄉地區國中生藥物濫用教訓輔三合一學生輔導模式。
- （二）探討偏鄉地區國中生藥物濫用之輔導策略，包括問題類型、分析與評估、輔導作為，以及輔導歷程與結果等。
- （三）探討偏鄉地區國中生藥物濫用之輔導過程，包括行政與教師配合、輔導定位、輔導網絡，以及社會層面等因素。
- （四）根據研究結果，提供具體建議，供主管教育行政機關及國中進行藥物

濫用輔導教育之參考。

貳、文獻探討

教育部屏東縣聯絡處為協助該縣各級學校推動藥物濫用防制工作，建構專業藥物濫用諮詢輔導與關懷網絡，設置「防制學生藥物濫用諮詢輔導團」（以下稱輔導團），以有效提升藥物濫用個案輔導之成功率。以下僅就藥物濫用及防制現況評析、輔導策略－屏東縣推動防制學生藥物濫用專業諮詢輔導團，以及偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程的分析架構：教訓輔三合一學生輔導模式等之意涵。

一、藥物濫用及防制現況評析

「藥物濫用」有三個基本概念（林克明，2004；林萬億、黃韻如，2005；謝燕萍，2010）：第一，藥物耐受性：意指持續服用特定藥物，耐受性產生的快慢與服藥劑量及服用次數成正比。第二，藥物依賴性：意指個體具有強迫自己必須服用藥物才能正常運行。第三，藥物成癮性：意指用藥行為已經成為「不由自主」，無法自制。

各級學校目前現行防制學生藥物濫用輔導流程與預防策略，皆以教育部（2007）頒布「三級預防」為策略。茲將防制學生藥物濫用三級預防流程及藥物濫用輔導三級預防策略說明如下：

（一）防制學生藥物濫用三級預防流程

教育部（2007）為落實各級學校藥物濫用防制教育宣導、清查、輔導工作，並結合社區相關資源及機構，有效防制學生藥物濫用，訂定「防制學生藥物濫用三級預防」實施計畫。陳慧卿（2016）認為近來接受各式突破以往教學框架的教學方法，轉而為「以學生學習為中心」的教學，而輔導團設置的宗旨，亦是秉持此理念，以跳脫傳統輔導的課程設計，注入更新的教學思維，讓藥物濫用國中生成為學習課程中的主角，循序漸進讓同學融入其中，引發其好奇心，進而引導獨立思考的能力，最後再進一步與其家人聯繫，賦予教育多樣的面貌，以達輔導實效。

（二）藥物濫用輔導三級預防策略

1. 一級預防

一級預防包括減少危險因子與增加保護因子兩方面，茲分述如下：

（1）減少危險因子方面：包括①各級學校應經常辦理育樂活動，緩解學生身心；②各縣（市）校外會結合聯巡及春風專案工作，將藥物濫用學生列為主要查緝對象；③對藥物濫用可能性較高（危險因子）之學生，導師、輔導老師、學務人員等應加強其個別輔導。

（2）增加保護因子方面：包括充實教師反毒知能、加強學生、家長、社區民眾等「藥物濫用防制」宣導教育與活動，藉此呼籲家長與社區民眾等，共同協力防制。

2. 二級預防

（1）進行高關懷群篩檢：學校宜針對前述危險因子，加強高關懷群的篩檢。

（2）輔導：經檢測確認為藥物濫用學生，各校應通報本部校安中心，並即成立「春暉」小組，進行 3 個月的輔導戒除。

3. 三級預防：經輔導 3 個月輔導若仍未戒除，學校即聯繫家長，轉介至衛生署指定藥癮戒治機構，以降低危害，預防再用。

二、輔導策略－屏東縣推動防制學生藥物濫用專業諮詢輔導團

（一）計畫緣起

2011 年 2 月，屏東縣聯絡處依校安中心統計資料分析及到校訪查發現，縣內藥物濫用成癮的國中生有別於其他縣市，因該縣無專責醫療戒治及輔導追蹤單位協助藥癮戒治，絕大部分藥物濫用學生被要求（非自願性）轉換學習環境，而這些學生因隔代教養、家庭功能失常，無力管教亦不黯求助管道，致使他（她）們因受到不良誘惑產生偏差違法行為，而遭受保護管束或收容處分。為協助這群孩子成功戒除藥癮，回歸正常學習，聯絡處即規劃設置「防制學生藥物濫用諮詢輔導團」（以下稱輔導團），經與縣府相關單位聯繫，審視高屏協處資源及特色，訂出主軸為「陪伴關懷、找回自我」戒治輔導的試辦計畫。

（二）執行計畫與構想

依教育部「推動防制學生藥物濫用諮詢輔導團」計畫，以：1. 高關懷學生超越自我探索體驗營活動；2. 職能試探專長養成與生涯輔導；3. 專業醫療輔導戒治等三個核心主軸，將轄屬國中藥物濫用成癮個案列為輔導重點，並優先保護管束之個案。整合高雄市心理諮商工會、高雄市學生輔導諮商中心、高雄探索教育團

體、屏東縣安泰醫院精神科、屏東縣地方法院、高職實用技能班，以及民間技藝老師等夥伴編組「防制學生藥物濫用專業輔導團」，期能藉相關專業機構，建構資源組織，以協助藥物濫用學生戒除毒癮。經個案評估後，轉介醫療戒治、諮商輔導、志工協輔、關懷治療、追蹤輔導、生涯規劃等作為，長期陪伴個案改變生活習性，冀以潛移默化之功效。

（三）輔導團運作模式

輔導團團長由屏東縣軍訓督導兼任，負責綜理團務。其下設副團長 1 人、總幹事 1 人，另結合各界專業資源，特敦聘顧問 6 人，以提供輔導團相關工作之諮詢與指導。團員則由具輔導專長之教官、心理師、護理教師、春暉志工等相關人員擔任。輔導團顧問及團員任期 1 年，服務績優得續聘之。各校因吸食三級毒品累犯輔導個案、多次使用或嚴重行為偏差，經學校春暉小組（追輔小組）輔導無效時，即可直接向聯絡處提出申請，由校方將個案歷次輔導紀錄及基本資料轉送輔導團參據。經輔導團召開個案評估會議，研擬是否須轉介醫療院所戒治或建議採取其他處理措施，其處理流程如圖 1 所示。

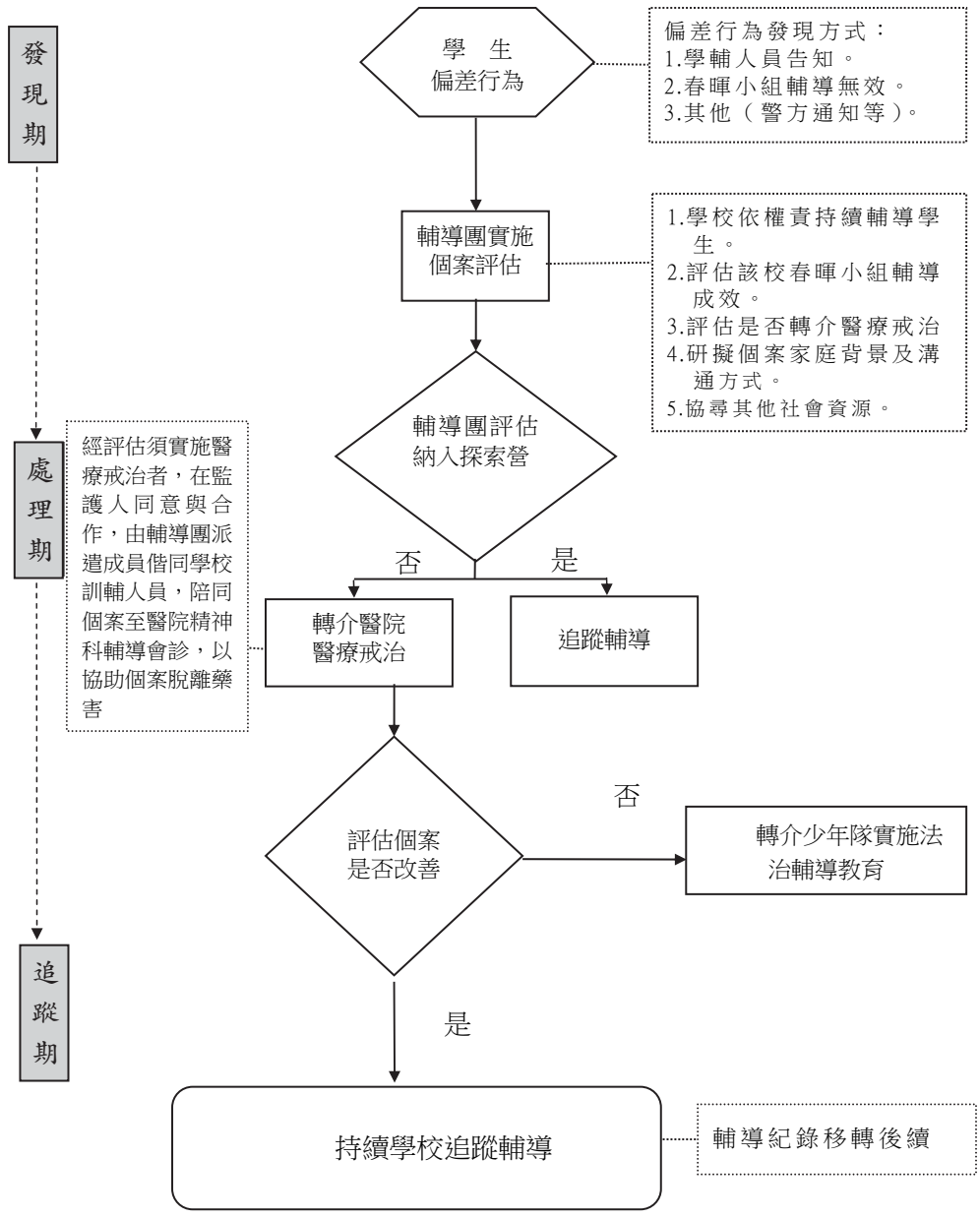


圖 1 屏東縣防制學生藥物濫用輔導團處理流程圖

資料來源：出自教育部屏東縣聯絡處（2013：11）

三、偏鄉地區國中藥物濫用輔導過程的分析架構：教訓輔三合一學生輔導模式

(一) 教訓輔三合一的概念：學校本位的概念應用

陳嘉彌(2002)指出「學校本位」是落實「學校為主，教師為本」的基本信念，其中又強調「學校」是教育決策與實施的基本單位，並依學校特性發展與經營其特色，故學校若按照學校本位的精神與實施重點來經營時，就須整合學校內外的人力與資源，實現學校的教育目標(劉載興、何淑玫、許哲銘，2010；Goggans, Shewan, Henderson, & Davies, 1991)。然因應 12 年國教的推動，學校成為改革的實驗場所(陳建志、鐘巧如，2014)，因此教訓輔三合一的觀念亦應隨著改變。

教訓輔三合一模式概念係由「學校本位」概念應用發展而來，在教育部規劃下，期望各校能帶好每一位學生，建立學校教學、訓導、輔導三合一最佳互動的輔導模式。而此模式即是培養各校教師具有教訓輔統整概念與能力，並期待每校能結合社區資源進行服務(教育部，1998；黃柏華，梁怡萱，2005)。

因此，目前學校教訓輔三合一的輔導系統亦是以學校本位模式進行發展，但若要使學校中不論導師、教育行政人員及各種專業人員，皆能有效整合並運用到學生輔導工作，就需整合學校教務、輔導、學務三處室的資源，並將與輔導系統相關的人力、物力資源的調度及協調權責授與輔導主任(Mayberry et. al., 2009；Piko & Kovacs, 2010；Slater et al., 2006)，如此才能使輔導處室能以三級預防的概念進行教訓輔三合一的輔導。

(二) 教訓輔三合一的理論基礎

蔡培村(2001)指出教訓輔三合一有其四大理論基礎，認為學校是一個開放系統，其理論基礎為：

1. 組織理論：學校必須建立一個預防與危機管理小組，透過訓導、輔導與家長共同處理學生問題。
2. 教師效能理論：教師的效能，需融入學科與適性教育，宜透過教、訓、輔每一個環節，扮演好教學融入輔導，及將輔導再融入教學之中的角色。
3. 學校輔導分工理論：輔導專業分工是初級輔導、二級輔導、三級輔導。一般老師應具初級輔導的能力，輔導處則負責專業輔導，三級單位機構則進行行為治療。

4. 建構社區輔導網路理論：學校宜聯合社區建構輔導網路，協助學生健康成長。各處室系統之間，須拋棄本位主義，充分發揮組織之機能，共同來防制學生藥物濫用。

（三）教訓輔三合一整合架構

何進財、鄭崇趁（1999）認為「三合一」含有交互作用、整合發展之意。簡言之，教訓輔三合一輔導，就是運用輔導工作三級預防觀念，激勵學校行政組織的能力、結合社區相關資源，全面動員教師來參與輔導學生工作，並達到預防重於治療之教育理念，如圖 2 所示。

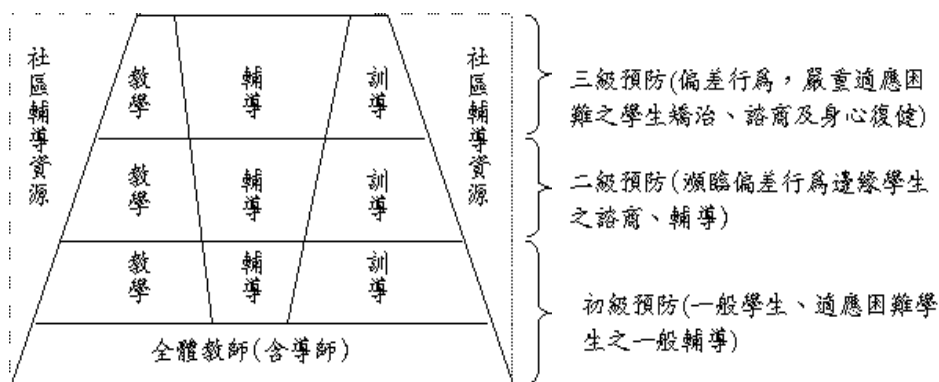


圖 2 教訓輔三合一整合架構圖

資料來源：出自教育部（1998：12）。

蔡培村（2001）認為所謂的「三合一」並非三者合併，其主要內涵分為四方面：

1. 組織功能的三合一：學校在執行各項工作時，需將教務處、訓導處、輔導室等組織三合一，發揮團隊合作的精神。待評估考核階段時，更需謙卑的省思，確實整合，發揮教育功能的最大行政效能。

2. 輔導專業機制的三合一：教師負有教學與輔導之責，如何把輔導融入教學，達到行為辨識、班級經營等，是初級的輔導機能。遇學生的偏差行為無法處理時，則可轉介給輔導室做診斷諮商與防範。另特殊問題需要矯治時，則商請專業諮商師、心理師或社工人員來治療。

3. 教師效能的三合一：教師應具備教學、訓導、輔導等方面的效能，及強化

整體的專業認知，培養融入式的教學知能，發展在教、訓、輔工作的學習機制，才能有效融合教學與輔導工作。

4. 輔導資源的三合一：包括親師合作體系的建立、社區聯防輔導機制的建構、社區人力資源的結合等，發展全面性的輔導網路，有效運用於學生輔導工作上。

此三合一模式之教師、訓輔人員之輔導與三級預防職責如表 1 所示，在面對學校各種問題時，三合一的組織運作須充分發揮各自角色與功能。

表 1 教師、訓輔人員之輔導與三級預防職責

教 師	訓 輔 人 員
初級預防	初級預防
有效教學	輔導諮詢
－輔導理念融入教學	策訂輔導計畫
教學中的輔導	心理衛生方案
－辨識學生行為	生涯輔導
導師職責	
－班級經營、團體動力	
次級預防	次級預防
認輔學生	諮商輔導（個別、小團體、成長團體輔導）
	建構學校輔導網絡
	成立危機處理小組
三級預防	三級預防
了解輔導網絡	危機處理小組的運作
－運用及掌握資源	－社會資源引進
危機處理	
－了解應變運作程序	

資料來源：出自鄭崇趁（2005：14）

本研究根據上述教訓輔三合一學生輔導模式，從初級預防教育學生如何認識毒品、次級預防針對認輔吸毒學生分工輔導，到三級預防掌握相關資源與有效做好危機處理，並參酌林萬億、黃韻如（2005）對三合一構面的說明，歸納出：1. 行政與教師密切的配合；2. 學校輔導工作的明確定位；3. 建構以學校為中心的輔導網絡；以及 4. 社會層面（資源）對學生輔導的影響等四項理論構面，以建立研究之理論架構（如圖 3）。

1. 行政與教師密切的配合（教師效能的三合一）：包括行政應支持教師教學及輔導，而師生之間的教育價值觀應整合，以及學校教育輔導的方案或方法要有一致性。

2. 學校輔導工作的明確定位（組織功能的三合一）：定義為輔導人員除了釐清自我角色、提高專業性外，應主動突破困境，負起界定角色與環境溝通的責任。另外一方面，輔導工作與教務訓導工作間須適當釐清及分工合作。

3. 建構以學校為中心的輔導網絡（輔導專業機制的三合一）：克服家庭、學校、社區不能密切配合的問題，建構能同時兼顧橫向與縱向的連結，使輔導團隊包括教育人員、輔導人員、社工員、家長、社區等，都能發揮所長。

4. 社會層面（資源）對學生輔導的影響（輔導資源的三合一）：除分工合作外，亦能獲得社會普遍的認可，使學生問題能被正面看待。此外，對需要被結合資源的服務對象，能有充分的能力給予支持。

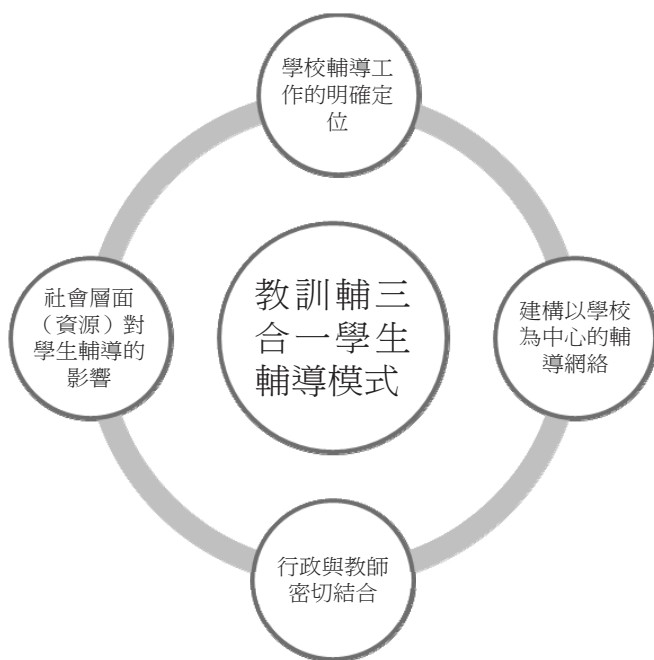


圖 3 教訓輔三合一學生輔導模式的分析架構圖

參、研究方法與設計

一、研究設計

本研究採質性研究，以參與觀察為主，輔以半結構訪談和文本分析進行歸納，期能在研究方法的設計及鋪陳有合理性，以提高研究的效度。Merriam（1998）指出，質化研究是要了解人們所建構的意義，他們是如何對其生活世界解讀與建構意義。

Creswell（2005）也表示質化研究是使用於研究的問題所知有限，需要對現象細節作深入了解。由於本研究旨在了解偏鄉地區國中生藥物濫用輔導的策略與問題，故採用參與觀察與深度訪談作為資料蒐集的方法。深入一個人思考的觀點，是掌握個別人員的思考、想法、關注的較佳方法（Patton, 1990）。本研究使用文本分析中參與觀察輔導團學生的日常表現，以及半結構訪談的資料，透過動態或靜態、直接或間接的資料，對偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程，進行研究藥物濫用學生的改善情形，分析其對個案產生的輔導效果。

二、研究對象

本研究以教育部屏東縣聯絡處推動防制學生藥物濫用專業諮詢輔導團為例，該輔導團連續在 100、101 及 102 年辦理「防制學生藥物濫用」辦理相關活動，研究對象分為：

（一）輔導個案：研究者以主動參與觀察者的身分親自參與計畫二年，其中以第二年輔導 12 位個案為例，本研究再依個案性別、家庭背景、用藥方式及改善情形，擇取其中 4 位作為本研究討論個案。

（二）輔導團成員：在研究樣本選擇方面，考量樣本具有代表性，又能提供、表達豐富訊息者，故以全程參與本案的輔導團成員為主。本研究主要以連續性密集訪談為主，選取個案就讀屏東縣偏鄉學校 4 所作為研究場域。研究者訪談參與計畫的輔導團 12 位成員中的 1 位軍訓督導、4 位教官（以英文字母區別）、1 位心理師及 1 位護理師（兼承辦人）。研究受訪對象背景如表 2：

表 2 研究對象背景概述表

代碼	性別	擔任職務	年資
A 教官	男	主任教官	3
B 教官	女	生輔組長	8
C 教官	男	教官	5
D 教官	女	教官	6
E 軍訓督導	男	軍訓督導	3
F 心理師	女	心理師	6
G 護理師	女	護理師	5

三、研究工具

（一）輔導個案的研究工具：在參與觀察部分，參與觀察（participant in observation）是人種誌研究用以蒐集基本資料的技術之一。參與觀察視接受觀察的情境及提供的機會，而使參與觀察者有主動參與觀察者、有特別權限的觀察者和被動觀察者之分（王文科、王智弘，2010）。因目標明確是去觀察人類的互動，需要將焦點集中在什麼樣的事物之上（江吟梓、蘇文賢（譯），2012）。本研究以主動參與觀察者的身分親自參與本案兩年，觀察輔導團成員輔導學生過程中，遇到個案明顯的偏差行為，教官、心理師即與家長聯絡反應的重要事情，都以文字書寫記錄下來，或是將便利貼、書籤、回饋單等相關資料影印留存，於個案研討會中再與同仁、專家討論。

（二）深入訪談工具之編制：係參考教訓輔三合一學生輔導模式相關文獻後，自編而成「偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程訪談大綱」初稿，再邀輔導團成員針對訪談開放性題目進行修正，以完成本研究之正式訪談大綱。

四、研究程序

（一）編製半結構式訪談大綱

本研究依據研究問題，使用半結構晤談方式 (semi-structured interview) 和研究參與人員進行晤談，旨在邀請參與輔導團成員一年以來，回應輔導過程中其的相關困難、窒礙、個案在輔導過程改變與影響，以及有關建議。透過訪談可更深入了解個案改善情形，將日常生活不易觀察、隱而未現的部分顯現出來，亦可以用

來彌補參與觀察之不足，提高研究的整體效度。研究者觀察個案的行為和認為其行為背後的原因，未必和個案內心真正的想法是一致的，透過訪談來補強我族中心偏見的不足，可以將月量效應和刻板印象對研究的干擾降低。本研究自編之偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程訪談大綱，依理論構面設計如下：

1. 「行政與教師密切的配合」構面：在輔導過程中，遇到哪些困難？如何因應？
2. 「學校輔導工作的明確定位」構面：藥物濫用的輔導工作定位？是否有窒礙因素？
3. 「建構以學校為中心的輔導網絡」構面：藥物濫用學生經輔導後，成效如何？
4. 「社會層面（資源）對學生輔導的影響」構面：您認為社會多元價值，對藥物濫用輔導有什麼影響？藥物濫用輔導，除了學校、家庭與教官外，最直接影響的支持力量為何？

（二）確認受訪對象

1. 輔導個案：依個案性別、家庭背景、用藥方式及改善情形，從 12 位藥物濫用者中擇取 4 位服務個案。
2. 輔導團成員：參與本案的 12 位成員中具代表性者，包括 1 位軍訓督導、4 位教官、1 位心理師以及 1 位護理師（兼承辦人）等 7 位。

（三）進行訪談

本研究以半結構式訪談的方式進行，實施時間從西元 2014 年 6 月 10 日開始，以連續性密集訪談為主，先以電話獲得受訪者同意，並先行寄送訪談大綱後，再依約定時間進行訪談。

（四）資料分析

本研究於 2014 年 6 月底前完成訪談後，開始進行訪談資料之整理與分析。首先將 7 位受訪者之訪談錄音內容整理成逐字稿，再進行每一篇訪談札記資料的檢視、歸納及整理，並於 2014 年 7 月起開始進一步進行質性訪談札記內容的分析與結果呈現。

五、研究信實度

晤談所得資料之蒐集方式，除現場筆記外，並在晤談前取得受訪者同意後進行錄音，經整理成逐字稿後，進行歸納與解釋。為增進研究結果的信實度，整個晤談過程係在雙方信任與氣氛融洽下進行，資料蒐集經多位受訪者的陳述而來。

訪問過程中並適時澄清確認受訪者之意思，透過錄音工具輔助，確保轉譯為文字資料之齊全性。為了提升本研究的品質、信度及效度，研究者在當初研究設計時，採取文獻分析、個案研究、深入訪談等方式取得研究資料來源，茲將各自角色羅列如表 3。

表 3 各研究方法在本研究之角色

對象 / 方法	文獻探討法	參與觀察法 (個案研究)	訪問調查法
前言	V		
文獻探討與研究架構分析	V		
結果與討論（對服務個案的輔導分析）	V	V	
結果與討論（輔導團成員輔導過程的訪談分析）	V		V

為提升本研究的品質、信度及效度，研究者在當初研究設計的時候，即設計採取多樣化的研究資料來源，並依據研究方法、參與輔導過程現場可取得的資源，一一地整理和分析，最終決定採取兩種研究資料：半結構式輔導過程訪談的口語資料，以及參與觀察的輔導日誌，期待透過靜態資料和動態資料的交叉分析比對，提高研究的可信賴度。

六、研究倫理與限制

本研究採取質性研究的參與觀察、半結構訪談和文本分析來蒐集相關資料，基於研究倫理原則，研究者在正式進行研究之前，以書面資料取得家長和學生的同意，並主動告知研究參與者應被保護的權益，在受訪者心理壓力無虞下進行資料蒐集。唯基於個資保密，研究者並未訪談個案家長。

肆、結果與討論

一、對輔導個案的輔導策略分析

本研究研究者以主動參與觀察者的身分親自參與兩年，觀察輔導團成員輔導

學生過程中，遇有個案明顯的偏差行為，教官、心理師即與家長聯絡反應的重要事情。以下依據輔導個案性別、家庭背景、用藥方式及改善情形，選擇四位代表性個案（編碼為甲、乙、丙、丁）的輔導過程，依問題類型、分析與評估、輔導作為、輔導歷程與結果等分述如后。

（一）問題類型

個案甲：個性內向寡言，小康家庭，家長較少與孩子溝通互動；學習狀況不佳，但對於修改裝機車相當有興趣。在班上僅與少數友好同學來往，在校外有參加地方陣頭廟會，並有接觸菸、檳榔的經驗，因好奇心而開始抽 K 菸。

個案乙：國中輟學，為原住民，不拘小節，小康家庭，學習意願低落，交友複雜，有接觸菸、酒的經驗，於連續假期間，至友人家中吸食 K 菸。

個案丙：國中畢業，父親早世，有一個哥哥，已大學畢業，與其互動良好，母親在餐廳工作，雖然知道母親很辛苦，但仍與母親因觀念不合而常有衝突，因參與汽車旅館毒品慶生趴遭警查獲，目前保護管束中。

個案丁：國中女生，轉校多次，目前處於法院保護管束中。從小父母離異，目前與行動不便的阿公同住生活，媽媽改嫁，偶爾會回來看她。個性活潑，喜歡交異性朋友，人際關係複雜。

（二）分析與評估

綜觀四位個案之藥物濫用的因素，大致上可歸納為：1. 社會環境因素：如出入汽車旅館、參加陣頭廟會；2. 心理因素：如好奇心；3. 教育與學習狀況：如學習成就與意願低落；4. 家庭因素：如單親、家庭關係有所衝突；5. 同儕關係：交友關係複雜。上述幾個因素，經依研究者實際觀察，藥物濫用的出現行為，不外乎是個人、家庭及社會等三方面的問題。

（三）輔導作為

針對以上個案的問題，大致可勾勒出以下四個輔導作為，依個案的特性及藥物使用種類，給予適當的輔導課程，以降低危險因子的影響：

1. 設定目標：利用七、八月暑假期間，將學生抽離原先的生活環境，藉由專業團體（心理諮商師、探索教育專業、生活技藝老師、教官）挑戰自我體驗營的陪伴活動，與孩子建立信任與友誼，與他們共同完成目標（戒毒）。

2. 需求取向：慢慢激勵引導孩子在學習方面的成就感，藉由多元之場域與活動，原來死板板的教室可以是電影院、音樂廳、操場或者戶外角落。透過「關懷

家族社群」與同學聯結，拉近與孩子間的距離。

3. 找尋歸屬感：達到需求滿足，即可能隨即重新找回歸屬感。教官與與孩子每個星期「交陪」、「搏挪」、「長期陪伴」，持續關懷，擔任孩子「生命貴人」、「重要他人」的角色，透過家訪關心，與在 FB 信件的打氣加油，陪伴孩子一起成長。

（四）輔導歷程與結果

此四位個案，經輔導團執行藥物濫用戒治關懷專業諮詢後，藥物濫用國中生在教官（師）長時間陪伴輔導下，戒治情況良好，追蹤迄今已無再犯情形，成果除深受屏東縣教育處、各級學校、地方法院觀護人，以及高、屏心理諮商工會的肯定外，也充分感受到這群孩子家人由衷感謝。茲將輔導歷程的轉變及輔導成效彙整如下：

1. 輔導歷程的轉變：經由上述藥物濫用輔導課程之實施，學生已有正向的轉變，茲將轉變的過程說明如下：

（1）學生們在「衝動渴望」單元中意識到用藥當下自己的心理狀態，在「翹翹板上的我」單元中，發現濫用藥物實在弊多於利，與如何拒決誘惑的方法，接著在「脫癮而出」及「拒絕練功房」中，孩子們把拒毒方法演得相當投入，最後在「用藥解決計畫書中」，孩子們認真地看待自己的用藥問題，並且願意嘗試去改變自己。

（2）學生從活動中體認藥物對自己及家人的傷害，且真正認真思考拒絕他人的方法。從活動中，慢慢觸動會去思考未來人生。用心去體會身邊每個人，對自己的付出。

（3）學生從一開始的抗拒到結束後的感激與感謝。

2. 輔導成效：由以上導歷程轉變的回饋，藥物濫用輔導課程之實施，具翻轉藥物濫用國中生之成效如下：

（1）四位個案共同特徵，從一開始的抗拒到結束後的感激與轉變，顯示藥物濫用輔導課程之成效。

（2）個案甲、乙、丙從輔導團的活動中，慢慢觸動會去思考自己未來的人生。

（3）個案乙、丁從活動中體認藥物對自己及家人的傷害，能真正認真思考拒絕他人的方法。

（4）個案乙、丙從活動中，慢慢會用心去體會身邊的人，對自己的付出，覺

察自己的行為。

(5) 個案甲在「衝動渴望」單元中，意識到用藥當下自己的心理狀態，已經慢慢地，朝著正向發展進行改變。

(6) 個案乙在「脫癮而出」及「拒絕練功房」中，已經慢慢地，把拒毒方法演得相當投入，能認真地看待自己的用藥問題，並且願意接受挑戰，去改變自己。

(7) 個案丙在「翹翹板上的我」單元中，發現濫用藥物實在弊多於利，能開始思考拒決誘惑的方法，懂得主動去電關心母親，承認自己的錯誤，主動與母親道歉。

(8) 個案丁在活動結束後，再度回到輔育院，期間教官到輔育院看她，在離開前，突然遞了一封信給教官，信中提及因曾參加輔導團「破冰之旅」活動中，第一天晚上突然急性盲腸炎，送柳營奇美醫院，督導與教官整晚陪伴，至今仍歷歷在目，字裏行間中蘊含著感恩與懊悔，最後她告訴教官，她會好好表現，希望能早日出去，去看看阿公及教官，顯見適時應用團體輔導，與同儕共同學習，將可改善用藥行為。

(五) 小結：理論構面之綜合分析

從理論構面思考個案分析，本研究可發現，輔導個案時或輔導團進入校園輔導，在學校行政（包括教師、訓導、輔導）及輔導團配合上，確實有建立以學校本位為中心的輔導網絡，可惜在行政、教師的配合上有待加強，故從個案輔導的經驗中，研究者認為最大的問題為以下兩構面：

1. 「學校輔導工作的明確定位」問題：個案輔導過程中之困難與挑戰，不在反毒的宣導與輔導過程的艱辛，而是在教育單位受限於校園反毒僅是在「初級」階段，未能深入家庭，因此，教育部雖有相關師資與輔導教材，但學校並未充分對學生進行宣導。受限於校方課程編排與擔心渠等人員，會有被其他學生（或家長）「標籤化」。也就是說，教育機制與戒毒輔導機制，仍無法達到「無縫接軌」。

2. 「社會層面（資源）對學生輔導的影響」問題：青少年初次接觸毒品，多為好奇心與同儕的驅使。就像沒抽過菸的學生，雖在校園或家內禁菸，但想體驗使用後的感覺，就會「嘗試」吸菸或吸毒。

二、輔導團成員輔導過程的訪談分析

從上述個案分析，可以了解到偏鄉地區國中生藥物濫用的輔導作為、過程、

成效，以及輔導等問題。接下來探討教訓輔三合一學生輔導模式在計畫執行上的問題，進一步將文獻內容分析結合深入訪談，依研究目的，進行行政與教師配合、輔導定位、輔導網絡及社會層面等因素，進行訪談內容分析。

就整體而言，輔導團在進入校園進行藥物濫用輔導時，學校基本上認同此計畫之內容與流程，但學校的行政端、教師端、志工端、甚至家長端、資源端都有自身的角色，因此在校或個案執行過程中，存在觀點衝突、輔導紛歧及成效不彰等問題。甚至計畫的本身，可能因為各角色任務的分配比重、或者家長的重視程度不同，而產生目標與實際成效之落差，以下將透過本研究架構的各構面進行實務與理論的思考與討論。

（一）「行政與教師密切的配合」構面

1. 輔導團角色受質疑，學校各處室的配合度有待檢討

當輔導團配合縣政府教育處實施時，部分願意配合的學校中，只有學務處願意配合。

學校只是被動、消極的配合，認為學校人員認為恐與輔導室功能重疊」（受訪者A）。

一開始，個案所屬學校的教師可以說是戴上有色眼鏡來看待，老師們會覺得教官好像在作秀的感覺，學生不會改變的（受訪者B）。

有人說這是趕鴨子上架嗎？（受訪者F）。

可見在輔導團進入校園時，容易造成學校端人員的本位主義，認為學校以外的輔導系統進入，角色上一定受限，也認為輔導團的角色和學校裡的輔導室功能重疊。這種觀念的確容易造成學校的消極態度，事實上這種先入為主的錯誤觀念，實是對輔導團運作不甚了解所致。

2. 學校存觀望心態，認為計畫型輔導團只是做做樣子

個案所屬學校一開始對輔導團，存有消極觀望態度與存疑的心態，顯然輔導團對個案所屬學校而言，被信任度是不足的，認為學校只是為了配合上級政策，從受訪者的主觀感受可得知學校對計畫的不安全感。

學校根本就是在看戲，其實當時大家都在猜測這個計畫是不是會持續實施（受訪者A）。

輔導歷程給學校很大的一個不安全感，活動會不會持續？（受訪者D）。

對這些學生的真的有幫助嗎？（受訪者B）

3. 課程開發上的挑戰是初期摸索階段的主要問題

研究發現輔導過程中的教官與外聘師資衝突明顯易見，邊做、邊調整，而輔導團成員在面對更多的工作負荷所伴隨而來的壓力與情緒，這種現象特別表現在課程的討論與設計上，因為一方面要獲得師資的認同，一方面又擔心成效的問題。

輔導團剛開始實施時，便是接踵而來要去處理與面對一連串的問題。課程設計對承辦人與教官而言是全新的挑戰，需在摸索中前進。我是覺得有時候大家好像著急了些。活動課程發展的嘗試錯誤現象，也是可以感受到的，但認為只要願意去嘗試，就沒有所謂的失敗，我是覺得很有挑戰性，其實走到底總是有一些新的東西，用心去想、用心去看、再作調整，隨時隨地都不停在想。（受訪者C）。

我也感受到輔導團課程發展有摸索的現象，覺得我們都是一直在修正我們的心態和做法」（受訪者A）。

從受訪者對課程開發的感受，確實可以了解到輔導藥物濫用開發課程的困難度，不過依據受訪者的經驗，認為課程開發雖然歷經困難，只要輔導團有信心，勇於嘗試就能克服困難，達到課程的預期效果。

4. 教師認同度不足，以致執行時與教官產生衝突

教官之所以認同本案的主要因素在於有較大的自主空間，然而卻與教師的想法相左，致產生衝突，讓教官因此感到挫折。

有導師表示，跟我當初所期待的是有差距、有落差的，輔導團認為學生

可以完全跳脫原屬學校環境，但學校不這麼認為，我們想要進一步結合校內教學活動，儘管用意良善，卻不得其門而入。（受訪者E）

想藉機多了解同學在校表現，有助於輔導或課程設計，但卻被以各種理由推託。（受訪者B）

因此，從教訓輔三合一學生輔導模式中「行政與教師密切的配合」構面思考，輔導團在輔導過程中遇到了輔導團角色受質疑，校內各處室配合度問題，另學校存觀望心態，被認為輔導團只是做做樣子，此外輔導團在課程開發上初期是受到挑戰的，尤其是沒有輔導背景與經驗的教官，會被質疑專業性不足，以及因為教師認同度不足，難免在執行作業時會出現衝突。

（二）「學校輔導工作的明確定位」構面

1. 「藥物濫用」定義不同，提出的處遇應是輔導？或是輔導、拘留雙管齊下？

目前法令對3至4級毒品，界定是「輔導問題」，只能罰鍰，並無行政拘留權。罰鍰又會造成另一層面的問題，就是繳不出罰鍰。這些吸食毒品成癮的學生，光吸毒的錢都不夠用，遑論拿錢去繳罰鍰。因此，應即早立法強制納入輔導與行政拘留雙管齊下，以提升輔導成效。

目前對藥物濫用進行輔導，光靠教育單位力量，強制學生接受輔導，效力其實是有限的，並不涉及司法層次。如若輔導與行政拘留能雙管齊下，就能產生加倍的效能，況且亦有學術及諮商輔導實務背景的專家，認為3、4級毒品光罰款是無法以嚇阻的。（受訪者E）

王前督導（曾參與本案一年）認為立法強制納入輔導與行政拘留，若能強制學生接受輔導，才能有效改善。（受訪者C）

由上可知，學校及輔導團對藥物濫用輔導的任務及定位上，確實有些許差距。受訪者認為學校認為透過教育單位的力量，強制讓學生接受輔導，就能達到嚇阻作用，但卻忽略了校規規範的功能，而受訪者則認為若能輔導與行政拘留雙管齊下，輔導效果會更好，因此在輔導工作的定位上仍缺乏明確性。

2. 輔導工作的內容，挑戰學校原有的輔導課程內容

在輔導工作的課程內容上，本案透過研習及聘請專家的指導，認為給予藥物濫用的學生安排有技術技能的課程，一方面能讓學生選擇自己的興趣來學習技能，另一方面透過技藝學習的課程能轉移注意力，降低藥物濫用的慾望。

配合現有高職學校「國中技藝班課程」，初期開設國中生較有興趣的園藝、木工及烘焙與汽修等課程，轉移學生的注意力，大家也都注意到課程設計上，利用不同的時間、地點、方式，可能可以給學生有不同的感受，當然孩子們的需求是什麼是一個重要的點。（受訪者G）

由此可見，輔導團運用技藝課程的設計，確實能轉移藥物濫用學生的注意力，同時依個人的興趣提出需求，如能多元多樣盡量滿足其需求的話，輔導成效將能事半功倍。

因此，在「學校輔導工作的明確定位」構面中，需再重新界定「藥物濫用」定義，因為在本案的目的上，處遇應是輔導，或是輔導、拘留雙管齊下，顯然受訪者認為應二者兼具。至於在輔導工作的內容，受訪者認為應以技藝課程的設計，以滿足這些學生的好奇心，發現自己的興趣，此顛覆學校既定的輔導課程內容。

（三）「建構以學校為中心的輔導網絡」構面

1. 建構學校為中心的輔導網絡運作模式

在 99 學年度初，輔導團正值草案階段時，屏東縣的教官、心理師、護理師就已投入輔導團計畫的草擬與建議，不過受訪者希望這樣的計畫還是須以建構學校為中心的輔導網絡來運作。

一開始大家都不知道要怎麼做，我就找護理師討論，找到高雄市學生輔導諮商中心與探索教育理論與實務背景的專家來指導我們，教官們也一股傻勁硬著頭皮上路，其實接案時，我們都不知道該怎麼辦？（受訪者C）

因為我們從無到有，所以我們都先摸索、嘗試接洽幾個曾經辦過相關活動課程的團體，大家都建議，還是必須以學校為中心，聯絡各個資源連

結點，這樣才能因個案不同而給予幫助。（受訪者 D）

2. 輔導網絡下藥物濫用者的態度轉向

儘管政策一開始不被看好，然研究發現，輔導團成員在行動中，確實是有所成長與改變，也獲得縣府、所屬學校與家長正面的評價與肯定。

雖然抗拒變革的態度在教育現場顯而易見，從接案時同學硬著頭皮勉強接受，等真正參與其中之後，隨著教官的實際體驗與孩子心態的轉化，以及追求成就感的動機因素，對本案已有著更正面的認同，同學至少比一年前，更懂得禮節與知道感恩。（受訪者 B）

不過本案能否成功，教官的態度與意願可說是關鍵，即使是自願的，倒不如說是輔導團教官在受命後的成就動機驅使，而在實踐中自我注入動力，因此在包括對負面威脅事件的處理外，亦必須強調輔導目標導向，以利達成目標與促進個人成長。

輔導團對學生而言是一個轉機，如果沒去接觸的話，根本不曉得學生經過本案後，會有如此大的轉變。（受訪者 A）

其實我們是藉由這樣一個機會，去幫助一群小孩。（受訪者 E）

3. 在學校為中心的輔導網絡下，教官的角色定位

教學其實是極其複雜、充滿挑戰與不確定性的專業活動，因此，教師必須與時俱進，受訪者表示之前在課堂上大都是以「老師說、學生聽」的上對下單向實施教學，但改變心智習性是學習組織的一項重要要素，教官們也在經過本案的洗禮後，願意去嘗試改變。

我們現在教學上所談論的，不會像以前僅限於書本、教材那方面。（受訪者 A）

改變的不僅是教官的思維，還有我本身對課程設計的能力。（受訪者 F）

更可運用於軍訓教學方式的改變，營造創新學習氛圍，看到同事們在付出，有時候也會想，我們也能夠再多做些什麼。（受訪者 B）

因此，在「建構以學校為中心的輔導網絡」構面在實務運作上，仍須以學校為中心，結合各方輔導網絡進行運作，同時輔導團角色的轉變，更能符合藥物濫用者的需求，最後在輔導的過程中，確實看到藥物濫用者的態度轉向。

（四）「社會層面（資源）對學生輔導的影響」構面

1. 社會期待對輔導成效有所懷疑

學校有多少期待？家長有多少期待？甚至學生自己，對於自己未來的人生目標和希望，有沒有存在？參加輔導團後的改變為何？

學生的改變多少？畢竟是我們無法預知的，同學到底能改變多少？有人認為成果不是短期可以見效，實施一年下來就有所謂的成果是表面功夫，我可以給同學什麼？他們跟著我，行為真正能夠改變嗎？（受訪者 C）

教官們普遍對本案推動後的成效與負面評價，除了學校觀感外，還有家長的期待，學生怎能在幾個月內就有所轉變。（受訪者 D）

2. 學校、家長的溝通是一項考驗

學校、家長對輔導團的介入，普遍上的認同感及共識仍稍嫌不足，畢竟把藥物濫用的學生抽離學校，而做的不是一般學校上課的事，有時候會不被接受，故這是需要再繼續努力的地方。

學校可能只知道我們將帶學生出去，並不知道我們真正的用意是什麼？尤其是導師」。「對他們的學生又會有什麼影響？」（受訪者 A）

如果學校不了解我們的作法與目的，返校後將無法延續轉化的力量。（受訪者 C）

輔導團的目的是什麼？我覺得家長是不夠了解的，因他們與其說是完全信任教官，應該是忙於工作無暇關照，而需再跟家長坐下來溝通（受訪者 D）。

3. 輔導志工的投入，可有效維持藥物濫用輔導的效果

本案對學生學習的幫助，受訪者均不約而同的表示，家長對學生學習態度的改變給予肯定，但與家長聯繫不易，若有志工願意投入協助，與家長保持聯繫，能有效維持輔導的效果。

小孩當他有所轉變的時候，初期可能只是態度上的轉變，就覺得很欣慰，而此時若有人適時給予正面的鼓舞與修正，將能有效導正其行為。（受訪者 F）

即使教官對學生態度改變感到滿意，但家長對其成效卻是模糊不清，而我們也很忙，受訪者表示家長怕他們的有效期間不知可以維持多久？若有輔導志工能夠適時提醒他們，則效期可延長。（受訪者 C）

綜上所述，在「社會層面（資源）對學生輔導的影響」構面上，社會期待對計畫的成效從剛開始的不確定轉向正面，其主要原因是學校的期待、家長的期待、藥物濫用學生自己的期待，因此和學校、家長的溝通就是輔導團最重要的任務與考驗，而在學校、家長的認同之後，如何維持其輔導效果，則有待輔導志工的投入。

（五）小結：理論構面之綜合分析

根據上述個案研究及輔導團成員質化分析，依本研究理論架構的四項構面綜合分析如下：

1. 行政與教師的密切的配合

從教訓輔三合一學生輔導模式中「行政與教師密切的配合」構面思考，輔導團在輔導過程中遇到了輔導團角色受到質疑，校內各處室配合度問題。另外，學校存觀望心態，認為輔導團只是做做樣子，此外輔導團在課程開發上初期受到挑戰的，尤其是沒有經歷過這些經驗的教官，會被質疑專業性不足，以及因為教師

認同度不足，難免在計畫執行作業出現衝突。

2. 學校輔導工作的明確定位

在「學校輔導工作的明確定位」構面中，有必要重新界定「藥物濫用」定義，因為本案的目的上，處遇應是輔導，或是輔導、拘留雙管齊下，顯然受訪者認為應二者兼具。至於在輔導工作的內容，受訪者認為應以技藝課程的設計，此顛覆學校原有的輔導課程內容。

3. 建構以學校為中心的輔導網絡運作模式

在「建構以學校為中心的輔導網絡」構面上，藥物濫用輔導實務運作須以學校為中心，建構以學校為中心的輔導網絡運作模式，以結合各方輔導網絡進行運作，同時看到輔導團角色的轉變，能更符合藥物濫用者的需求，最後在輔導的過程中，確實看到藥物濫用者的態度轉向。

4. 社會層面（資源）對學生輔導的影響

在「社會層面（資源）對學生輔導的影響」構面上，社會期待對計畫的成效確實從剛開始的不確定轉向正面，其主要原因在於學校的期待、家長的期待，藥物濫用學生自己的期待，因此和學校、家長的溝通是輔導團最重要的任務與考驗，在學校、家長的認同之後，如何維持則有賴輔導志工的投入。

本研究架構運用教訓輔三合一學生輔導模式，包括行政與教師的密切配合，學校輔導工作的明確定位，建構以學校為中心的輔導網絡運作模式，以及社會層面（資源）對學生輔導的影響等四個構面說明，茲彙整如表 4 所示。

表 4 運用教訓輔三合一學生輔導模式分析對照表

構面	研究目的	個案研究焦點	輔導團成員質性分析焦點
一、行政與教師的密切配合	1. 建構偏鄉地區國中 生藥物濫用教訓輔 三合一學生輔導模 式。 2. 探討偏鄉地區國中 生藥物濫用輔導個 案之輔導策略分 析，包括問題類 型、分析與評估、	無	1. 輔導團角色受到質疑，學校各處室的配合度有待檢討。 2. 學校存觀望心態，認為輔導團只是做樣子。 3. 課程開發上的挑戰是初期摸索階段的主要問題。 4. 教師認同度不足，以致執行時與教官產生衝突。

（續下頁）

表 4 運用教訓輔三合一學生輔導模式分析對照表（續）

構面	研究目的	個案研究焦點	輔導團成員質性分析焦點
二、學校輔導工作的明確定位	輔導作為，以及輔導歷程與結果等。 3. 探討輔導團成員對偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程，	1. 教育部雖有相關師資、教材，對學生宣導宜再加強。 2. 教育機制與戒毒輔導機制，無法「無縫接軌」。	1. 定義「藥物濫用」，提出的處遇應輔導、拘留雙管齊下。 2. 輔導工作的內容，挑戰學校原有的輔導課程內容。
三、建構以學校為中心的輔導網絡	包括行政與教師的配合、輔導定位、輔導網絡以及社會層面等因素。	無	1. 建構學校為中心的輔導網絡運作模式。 2. 輔導網絡下藥物濫用者的態度轉向。 3. 在學校為中心的輔導網絡下，定位教官的角色。
三、社會層面（資源）對學生輔導的影響		初次接觸毒品的青少年，多為好奇心與同儕言語刺激。	1. 社會期待對輔導成效有所懷疑。 2. 學校、家長的溝通是一項考驗。 3. 輔導志工的投入，可有效維持輔導成效。

伍、結論與建議

一、結論

（一）偏鄉地區國中生藥物濫用輔導策略顯現具體成效，但仍有檢討的空間

從理論構面思考個案分析，本研究發現，輔導團執行藥物濫用學生戒治關懷專業諮詢後，藥物濫用學生在教官（師）長時間陪伴輔導，戒治情況良好，追蹤迄今無再犯情形，但當輔導團進入校園輔導個案時，學校行政（包括教師、訓導、輔導）與輔導團的配合，確實有建立以學校本位為中心的輔導網絡，但在行政、教師的配合上仍有待加強。

從個案輔導過程中發現，最大的問題在於「學校輔導工作的明確定位」上，教育部在對藥物濫用輔導的宣示作為上不夠充足，學校輔導工作的定位上無法與

各單位無縫接軌。此外，部分接觸毒品的學生，多半是同儕言語刺激與好奇心的驅使，而且同儕者多為校外人士，因此社會層面對學生輔導有直接的影響。

此結論回應了研究目的一，教學、訓導、輔導三合一整合方案，本著預防重於治療的教育理念，激勵一般教師共同參與學生輔導工作，以建構學校輔導網絡探討輔導團成員對偏鄉地區藥物濫用國中生輔導過程之個案研析中，釐清了輔導作為在包括問題類型、分析與評估、輔導作為、輔導歷程與結果等的檢討，規劃一個更適合學生的輔導服務工作。

（二）偏鄉地區國中生藥物濫用輔導策略有兩大問題構面

在「學校輔導工作的明確定位」問題方面，個案輔導過程中之困難與挑戰，不在反毒的宣導與輔導過程的艱辛，而在教育單位能做到的校園反毒僅在「初級」階段，未能深入家庭，故成效受限。因此教官（老師）需各憑本事，對個案分別進行輔導。綜言之，教育機制若能與戒毒輔導工作機制，做到有效的分工與聯繫，才能達到「無縫接軌」的運作方式。

其次在「社會層面（資源）對學生輔導的影響」問題方面，初次接觸毒品的學生，多為好奇心與同儕驅使。所以學生吸毒的根本原因，多半是因為同儕刺激與好奇心的驅使，若能有效宣導正確運用資源與適當管制，將能杜絕毒品進入校園。

此結論回應本研究目的二，若能從「學校輔導工作的明確定位」及「社會層面（資源）對學生輔導的影響」進行深切檢討，並研提改善措施，則能對藥物濫用個案有進一步的幫助，有效提升藥物濫用輔導的效果。

（三）偏鄉地區國中生藥物濫用輔導過程有理論四構面的問題

結合實務經驗及理論構面的比較，屏東縣推動防制學生藥物濫用專業諮詢輔導團確有其成效，但亦有其不足之處。首先在「學校輔導工作的明確定位」方面，須先重新界定「藥物濫用」定義，而其處遇應是輔導、拘留雙管齊下。而在輔導工作的課程內容，宜設計技藝課程，以提升其輔導效果。其次在「行政與教師密切的配合」方面，輔導團在輔導過程中遇到輔導團角色受質疑，校內各處室配合度的問題。此外，學校存觀望心態，輔導團在課程開發上初期受到挑戰，教師認同度不足，都是此構面的問題。

而在「建構以學校為中心的輔導網絡」方面，主張以學校為中心，結合各方輔導網絡的運作模式是輔導團運作的方向。此外，計畫執行中看到輔導團角色的

轉變，亦在輔導的過程中，看到藥物濫用者的態度轉向。最後，在「社會層面（資源）對學生輔導的影響」方面，社會期待對計畫的成效從剛開始的不確定性轉向正面，獲得學校、家長的認同，也願意進行溝通，若再有輔導志工的投入則更能維持學校及家長對計畫的支持。

此結論回應了研究目的三，從上面四項理論構面的分析，就研究意義上而言，應再針對各構面的優點予以保持，同時對各構面在輔導團所認為的需改善事項，也應勇於提出具體建議，供主管教育行政機關與國中進行防制與輔導藥物濫用之參考。

二、建議

根據研究結論，本研究提出下列幾項具體建議，供主管教育行政機關及國中推動和落實藥物濫用輔導之參考：

（一）運用多元的場域與學習方式，強化學校行政與教師的密切配合，以提升藥物濫用輔導成效

藥物濫用學生的輔導，有賴學校行政及教師教學的支持，因學生的學習場域不再只有教室或教科書，可透過圖片、影片、動畫、朗讀、音樂、討論等方式的刺激，讓他們接受信息與表達信息，增強其主動學習與認知能力。因此，原本死板板的教室或戶外角落也可以是電影院、音樂廳，作為藥物濫用輔導的替代場域。另外，可透過網際網路社群聯結，拉近與孩子間的距離。部分孩子週末無處可去，但因願意遠離毒品，主動反映願意蹲在家當宅男，不再與以前的朋友廝混在一起，督導獲悉後，馬上邀集輔導教官，辦理週末探索教育，帶領孩子騎單車、登山、探索鐘乳石洞，讓孩子週末有正向學習、多元發展的機會。藉由運用各種學習方式、場域及活動，擴大交友圈，是避免走回頭路的重要一環，激發這群學生積極奮發的意志，進而提升藥物濫用輔導的成效。

（二）確立藥物濫用輔導的定位，立法強制將吸食 3、4 級毒品者，納入輔導及行政拘留

目前 1 至 2 級毒品已是「法治問題」，而 3 至 4 級毒品卻只是「輔導問題」。但因目前吸食 3、4 級毒品只有罰鍰，無行政拘留。而罰鍰又會產生另一個問題，就是無法繳交罰鍰。因此，針對吸食 3、4 級毒品者，應立法強制納入輔導，外加行政拘留。目前對藥物濫用者進行輔導，只藉助於教育單位以校規，使其接受輔

導，然校規充其量只是一個規定。若輔導與行政拘留雙管齊下，就能產生較好的輔導效果。

（三）建構以學校為中心的輔導網絡運作模式，聯結教育機關與衛生單位，提供輔導藥物濫用者無縫接軌的反毒運作機制

針對藥物濫用問題，國內仍缺乏統一負責的單位，政策擬定與執行上難免缺乏一貫性與效率。因之，宜成立中央跨部會權責單位，以全面性與統一性的方略，針對青少年藥物濫用問題等，有一整體性的了解與評估。目前教育部除積極訓練校方人力，編制輔導教材外，宜大力宣導藥物濫用問題之嚴重性。另因受限於學校既有課程的安排，接受輔導的學生，很有可能會再被其他學生或家長「標籤化」，從教育機關與衛生單位對渠等人員的輔導，是各自在進行的。目前反毒工作不缺政策，缺的是整合專責機構，需即早成立中央跨部會的機構，整合相關資源，使教育機制與戒毒輔導工作，能無縫接軌的運作。

（四）整合家庭、學校、社會資源，去除藥物標籤化、善用媒體促進社會大眾的認同，以及鼓勵有愛心、能力的人投入志工行列等，以提升藥物濫用輔導成效

1. 去除藥物濫用標籤化

眾多家庭不願加入認輔志工行列，乃因青少年藥物濫用已漸被「標籤化」，故宜重新思考尿液篩檢政策的合適性，尿液篩檢制度的立意或許良好，但對高關懷需求的青少年，卻可能衍生出社會排擠現象，具有標籤作用。學生因有受教權，無法進行隔離，但在班又怕會影響其他學生。因此，這些吸毒學生往往會到情況嚴重時，才會強迫接受勒戒，等勒戒完後，又再回到班上，不僅影響學習氛圍，戒除率也很低。此外，宜鼓勵家長儘早尋求輔導機制，坦然面對孩子吸毒的事實，另尋求社會資源，可幫助家長找到問題根源，共同來面對並解決它。

2. 善用媒體促進社會大眾的認同

發展社會多元價值觀，注重青少年發展階段中，個人歸屬感的形成與自尊的提升，而非僅從其學業成就評估其存在價值，透過媒體適度的宣傳，擴大藥物濫用輔導的正面效果。在政府投入大量的人力、物力反毒工作的同時，媒體亦宜適度正面的報導，發揮積極的支持作用，擴散吸毒後接受幫助輔導，浪子回頭金不換的故事。此外，目前最需要的是，媒體應多發揮正向鼓勵家長勇敢走出來，坦接受親子教育的問題，才能解決孩子的問題。

3. 鼓勵有愛心、能力的人投入志工行列

反毒教育，需從家庭做起，但問題是「吸毒者本身的家庭功能與生活背景，早已失常」。家庭教育固然重要，但因社會結構顯著變化，導致家庭結構也跟著發生問題，宜藉由預防對策的介入達到改變。孩童階段的攻擊性行為，可從家庭、學校，以及社區做改變，聚焦在孩童早期發展階段的介入，並在問題行為發生前加強保護因子。而要協助這些家庭，可以專業的「認輔志工」長期認養，如退休教職員、教官，填補其正常的家庭親職功能。故宜該鼓勵有愛心、能力的人擔任藥物濫用認輔志工，進一步發揮輔導功效，把藥物濫用的學生當作自己的孩子一樣照顧。

（五）未來研究建議

本研究架構採取以學校本位概念為基礎，並結合教訓輔三合一學生輔導模式形成本研究理論架構，但因在個案研析的探討上，有理論觀點立場之不同，未來可針對此議題進行不同理論觀點之探討。

參考文獻

- 王文科、王智弘(2010)。**教育研究法**。臺北市：五南。
- 江吟梓、蘇文賢(譯)(2012)。M. Lichtman 著。**教育質性研究：實用指南** (Qualitative research in education: A user's Guide)。臺北市：學富。
- 法務部(2015)。**102 年犯罪狀況及其分析**。取自 <http://www.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=341428&ctNode=35595&mp=302>
- 何進財、鄭崇趁(1999)。從學科本位到學生本位的教育省思。**輔導通訊**，58，1-7。
- 林克明(2004)。**認識藥物濫用與藥癮防治**。取自 <http://olddoc.tmu.edu.tw/chiaungo/psychpark/786.htm>。
- 林萬億、黃韻如(2005)。**學校輔導團體工作**。臺北市：五南。
- 林宗毅、張萩琴、廖容瑜(2016)。探討輔導人員於高中職學生非法藥物使用之輔導能力與過程投入。**藥物濫用防治**，1(1)，27-49。
- 馬友群(2014)。學校教育要如何防止藥物濫用。**諮商與輔導**，344，2。
- 教育部(1998)。**建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案。學生輔導**，58，10-17。
- 教育部(2007)。**防制學生藥物濫用三級預防實施計畫**。臺北市：教育部。
- 教育部(2011)。**教育部 100 年推動防制學生藥物濫用諮詢輔導團計畫**。臺北市：教育部。
- 教育部屏東縣聯絡處(2013)。**教育部屏東縣聯絡處 102 年度防制學生藥物濫用專業諮詢輔導團試辦計畫**。屏東縣：教育部屏東縣聯絡處。
- 陳為堅(2002)。**街頭少年的藥物濫用調查**。行政院衛生署食品藥物管理局 91 年度委託研究報告。臺北市：行政院衛生署。
- 陳為堅(2003)。**台北地區少年藥物濫用調查：全國性調查之先導研究**。行政院衛生署食品藥物管理局 92 年度委託研究報告。臺北市：行政院衛生署。
- 陳慧卿(2016)。**翻轉課程與設計**。**學務通訊**，922，4。
- 陳嘉彌(2002)。**學校本位人力資源開發之探析**。**教育研究資訊**，10(4)，1-18。
- 陳建志、鐘巧如(2014)。**當代分布式領導在教育領導之發展與應用**。**教育研究與發展期刊**，10(3)，17。

- 黃柏華、梁怡萱（2005）。轉介前介入於特殊教育中的腳色探析。**特殊教育季刊**，**95**，1-11。
- 蔡培村（2001）。教訓輔三合一的理論基礎。**教師天地**，**110**，6-16。
- 黃有志（2002）。搖頭丸氾濫的解決之道。**健康世界**，**311**，39-41。
- 衛生福利部食品藥物管理署（2017）。**105 年藥物濫用案件暨檢驗統計資料**，取自 <http://www.fda.gov.tw/TC/site.aspx?sid=1578>。
- 曾慧青（2008）。青少年藥物濫用問題分析。取自 <http://www.npf.org.tw/3/4293>。
- 劉載興、何淑玫、許哲銘（2010）。初探國小階段學校本位轉介前介入服務模式的建構—以德音國小為例。**特殊教育季刊**，**115**，23-30。
- 劉仲成（2016）。《學生輔導法》的立法過程與內涵及其影響。**教育研究月刊**，**264**，4-20。
- 鄭崇鈺（2005）。教訓輔三合一的主要精神與實施策略。**學生輔導**，**66**，14-25。
- 楊士隆、戴伸峰、顧以謙、白新名、鄭凱寶（2013）。青少年使用非法藥物調查研究—以高雄市為例。**青少年犯罪防治研究期刊**，**5**（1），91-130。
- 謝燕萍（2010）。藥物濫用簡介。**輔英醫訊**，**66**，65-66。
- Chou, L. C., Ho, C. Y., Chen, C. Y., & Chen, W. J. (2006). Truancy and illicit drug use among adolescents surveyed via street outreach. *Addictive Behaviors*, *31*(1), 149-154.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Degenhardt, L., & Hall, W. (2012). Extent of illicit drug use and dependence, and their contribution to the global burden of disease. *The Lancet*, *379*(9810), 55-70.
- Goggans, N., Shewan, D., Henderson, M., & Davies, J. B. (1991). The impact of school-based drug education. *British Journal of Addiction*, *86*, 1099-1109.
- Huang, C. M., Guo, J. L., & Lee, T. C. (2013). *National web-based survey of illegal drug use among adolescents*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.
- Lorig, K. R., & Holman, H. R. (2003). Self-management education: History, definition, outcomes, and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, *26*(1), 1-7.
- Mayberry, M. L., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). Multilevel modeling of direct

effects and interactions of peers, parents, school, and community influences on adolescent substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1038-1049.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case-study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Piko, B. F., & Kovacs, E. (2010). Do parents and school matter? Protective factors for adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 35(1), 53-56.

Slater M, Antley A, Davison A, Swapp D, Guger C, Barker C., et. al. (2006). Combining in-school and communitybased media efforts: Reducing marijuana and alcohol uptake among younger adolescents. *Health Education Research*, 21(1), 157-167. Doi: 10.1093/her/cyh056.

香港職業學校愉快學習語文現狀 調查分析

謝惠芝 香港大學專業進修學院教育組課程主任
陝西師範大學心理學院博士

摘 要

為了解香港職校學生對中國語文科（簡稱「中文科」）的觀感，開課前進行了一項學生對中文科的問卷調查（回收有效問卷 625 份）。研究發現，大多數學生對學習中文科缺乏興趣，並認為中文科是沉悶的科目。接著，通過學生對科目的觀感調查與分析，設計「愉快職業中文教學研究計畫」，還創建一套愉快教學模式。實踐計畫後再進行後測問卷調查（回收有效問卷 625 份），剖析當中最影響愉快學習職業中文的因素和成效，並提出愉快學習職業中文的教學建議，藉此鼓勵職校教師實踐職業中文愉快教學，增強學生學習職業中文的趣味和動機，達到自主學習和樂學中文的成功教育。

關鍵詞：職業語文教育、愉快學習、情境教學、情感教育



Student Survey and Analysis of Pleasant Learning Experiences for Chinese Language at Vocational Training Schools in Hong Kong

Wai-Chi TSE, Vivian

Programme Manager, The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education.
PhD, School of Psychology, Shaanxi Normal University.

Abstract

In order to understand Hong Kong's vocational students' perception of the Chinese language, a survey was conducted among students at the start of the semester. Our analysis showed that most of the students lacked an interest in learning Chinese language and considered it as a boring subject. Based on the survey analysis, we implemented a research program named "*Pleasant Teaching Program for Chinese Language Courses in Vocational Education*". After implementing this program, we carried out a second survey to analyze the effectiveness and most impactful factors affecting their learning. In this report, we focus on the second survey results and their comparison with the initial survey results, and propose strategies for future learning programs in vocational Chinese language which are aimed at encouraging program use by teachers and arousing students' interest and motivation in learning Chinese language.

Keywords: vocational language education, pleasant learning experience, contextual teaching and learning, affective education



壹、緒論

職業訓練局（簡稱「職訓局」或 Vocational Training Council）¹於 2016 年統計，2014 至 2015 年入讀職訓局的新生有 4 萬人，比較入讀本地大學的 1 萬 5 千人的的人數高出一倍。無論學生按照入學條件或職業興趣修讀不同的職業課程，都須修讀「職業中文」科，科目採用單元教學，單元教學分為閱讀、聽說及寫作三個單元，課程以實用為主，屬於核心科目。鑒於職校職業中文科修讀人數眾多，但從事職業中文科的研究文獻相當少，故研究者認為對科目教學研究是有必要和重要的。

今日，學生選擇入讀職訓局修讀職業課程，他們面對「職業中文」科，會感興趣嗎？根據香港青年事務委員會調查（白景崇，2014），自 2004 年起香港中學文憑考試中文科的合格率低於英文科，合格率約佔六成；而香港考試及評核局的最近四年資料顯示，香港中學文憑考試的成績報告，學生在中文、英文、數學和通識的核心科目中，中文科合格率是最低的一科，達標人數約有一半，故中文科在公開試中被稱為「死亡之卷」（東方日報，2012；星島日報，2013；蘋果日報，2014；明報，2014）。於是，學生蜂擁去補習中文，大多學生補習中文是為了掌握中文科的應試技巧，而非踏實地學習中文的豐富文辭和內涵（黎靜珊，2015）。久而久之，學生容易對科目失去興趣。根據中文教育研究，香港普遍中小學生對中文科感到「沉悶」和「無趣」（施美芳，2009；劉潔玲，2012）。實際上，學生視中文科為沉悶的一科，已成為定勢（stereotype）。隨著中文科的成績下降，很多學者從教材內容、教學模式和教學語言（粵語或普通話教學）中研究及改進，但甚少學者從學生的學習情感上作研究，了解他們對中文科的學習情感與動機。

本文研究重點在推行愉快學習，目的是增強學生學習職業中文的愉快情感，減低沉悶感。因沉悶感會引發學生不想上課、減低學習動機和認知，例如減弱學生的資訊處理和降低認知功能等（Macklem, 2015）。愉快情感，可以促使人們積極工作和加強內驅力。然而，悲傷可促使「化悲痛為力量」，但這僅僅停留在體

¹ 「職業訓練局」（簡稱「職訓局」或 Vocational Training Council）於 1982 年成立，是香港最具規模的職業專才教育機構。職訓局轄下有 13 個機構成員，其中「香港專業教育學院」（簡稱「專教院」或 Hong Kong Institute of Vocational Education）就是 13 個機構成員之一，在全港有 9 間分校。本文研究對象是來自職訓局轄下的「香港專業教育學院」，主要修讀工商管理學和設計學的學生，研究對象年齡在 17—19 歲之間，平均為 18 歲。研究參與者所修讀的科目為「職業中文」，每年修讀此科約萬人。

驗上，不能付諸行動，還會減退內驅力。比利時學者曾進行情緒效能的研究，發現愉快情緒與內在動機有正向關係（Vandercammen, Hofmans, & Theuns, 2014），結果顯示當人在緊張、痛苦、抑鬱、焦慮、不安和不愉快狀態下工作，會對工作任務不感興趣和難受；相反，當人在愉快情感中工作，便會出現熱情、快樂、樂觀、知足、冷靜和放鬆的狀態，並對任務充滿興趣和享受完成任務的過程。同時，有研究表明愉快學習情緒有助記憶，並對認知活動起協調和組織作用；而負面情緒會減緩記憶，並對認知造成學習瓦解和阻斷作用（向玉琴，1996；王振宏，2009；Liu, D. L. J., Graham, S., & Zorawski, M., 2008）。可見，愉快學習情感能有效提升學習動機，增強大腦訊息吸收和認知運作。目前，愉快學習是本港中小學推行的重點，而職校推行愉快學習的情況，作者將在本文探討。

貳、文獻探討

一、愉快教學模式

本文將「愉快教學」操作定義為「情感教學」，因愉快教學是正面情感和趣味學習，屬愉快教育範疇。愉快是正面情緒，教與學的狀態是積極的，師生在課堂中表現專注、穩定和集中，全神貫注甚至入迷（郭亨傑，1995）。然而，教師可從非語言或行為看出學生是否覺得學習愉快，例如表情、動作、姿勢，以及表現出來的活力等。當學生用語言表達高興、熱忱、樂觀、滿足、自尊感的提升、自信心的增強時，這是愉快學習的指標（Burton, 1991）。愉快能引發學生學習語文的興趣和動機，為實現追求知識而努力。

根據倪谷音與盧家楣（1998）提出愉快教學模式是「狀態、誘因、深化、激勵和發散」。從這基礎上，本文將研究繪製「愉快教學模式」（圖1），重點於發展「狀態（愉快）、誘發（動機）、深化（活動）、啟導（行為）和激勵（發展）」愉快教學模式。外圈意指教師的教學與內圈學生的學習，均是雙軌進行，順時針運轉。教學程序，開始時教師灌輸或引發學生的愉快情感，引發他們的興趣，繼而進行啟發式和正向的情境教學。接著，教師修正學生行為及問題；最後，教師多給學生肯定、激勵，強化他們愉快持續學習。

學習程序方面，當學生有感學習愉快和趣味，便啟動內部學習動機，實踐情

境學習活動。過程中，當學生有進步，或好成績、好行為或成就時，教師給他們肯定和認同，自然有感愉快成功，自我推動個人持續鑽研學問的成功教育，達到樂學的目標。可見，本文的愉快教學模式是基於愉快教學理論的框架，而愉快教學理論框架結合三個系統，分別是「情感教育系統」、「情境教學系統」和「成功教育系統」。

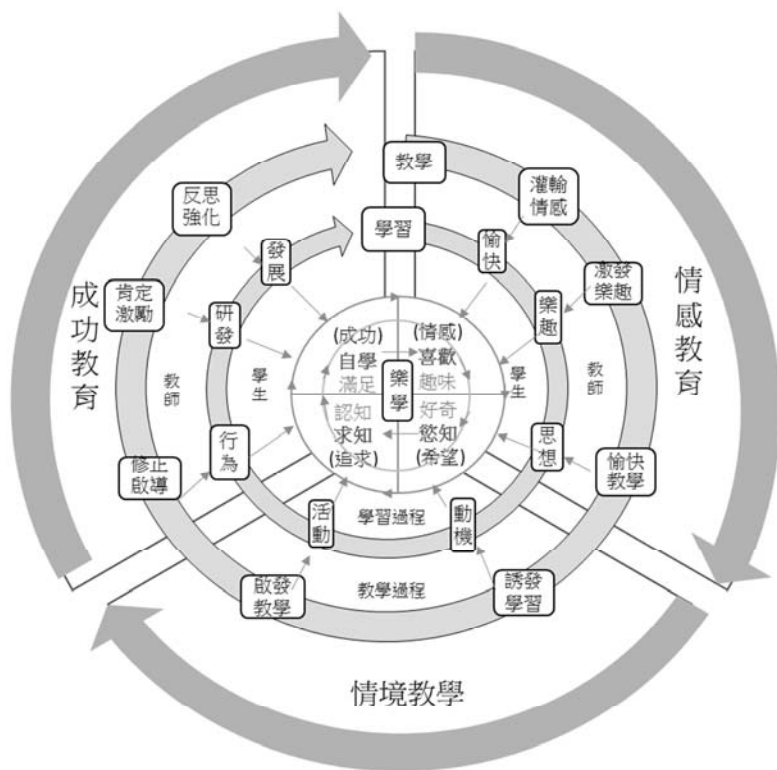


圖 1 愉快教學模式

資料來源：作者繪製及整理自《教育脈動》電子期刊（2017年9月），第11期跨領域統整議題，〈愉快教學實驗——以香港校本統整職業語文科為例〉。

（一）情感教育系統

愉快教育的心理學基礎是情感心理學原理，情感包括情欲、情緒、感情三個不同的層次（朱小蔓，1993）。情感教育是情緒喚醒、主觀感受與體驗的過程，它強化學習者的態度、情感和思維的價值取向，以情感為軸心推進具有教育意義

的活動(陳雪麗, 2000)。情感教育讓學生能夠認識情感關係(包含愛情、友情及親情), 進而發展出優質、平等與負責任的情感關係(邱玉誠, 2014)。一個情感冷漠的人, 通常會不理會他人的感受, 甚至會做出傷害他人或反社會的行為, 例如犯罪。所以, 情感教育是教育中的重要一環。

情感教育, 梁啟超認為與趣味教育是一致的, 就是培養情感並建立趣味的教育(杜新豔, 2013)。情感教育是一種美育, 亦是一種情感的陶冶, 目的是去掉情感中惡的、醜的一面, 發揮情感中善的、美的方面(王旭曉, 2008)。情感教育中還包括一些高級情感, 如道德感、責任感、理智感、美感等, 這些高級情感明顯帶有很強的理智因素, 在某個意義上高級情感須依賴智力, 也可說是智力活動的結果。可見, 情感可以從教育中培養, 既然情感可以學習, 中文科就責無旁貸了。

情感教育系統通過中文科培養學生的正向情感, 因中文科包含了豐富的正向語言、文化和文學等內容, 這些內容可帶給學生的良好情緒, 減少負面情緒。因學生心情或情緒不好時, 老師說什麼, 學生都難以入耳, 結果是沒法專注或投入學習。所以情感教育的手段, 首先是培養學生的愉快情感, 方能有效推動學生的學習動力。然後, 教師加以引導, 並給予學生計畫及期許, 學生便能投入和積極學習, 達到愉快學習。教師激發學生的愉快情感, 不但能促進師生間的互動和感情, 還有助學生長期保持良好的情緒狀態, 有利於身心和精神健康。

(二) 情境教學系統

情境教學是指老師將學科內容與真實生活情境聯繫起來進行教學。在社會學習理論中, 班杜拉認為人與情境結合而產生的新行為, 是一種因果關係模式, 行為主要是人們藉以影響情境的諸多行動, 情境又反過來影響人們的思想、情緒反應和行為(Bandura, 1977 & 1991; 莫雷, 2002)。這種教學策略可以激發學生的學習動機, 聯繫學科知識和生活, 並將其應用於家庭、社會和工作之中, 從而使學生更努力投入學習(U.S. Department of Education, 2000)。在教室中, 教師通過情境教學, 讓學生仿如身歷其境, 以使學生「情景交融」、「學習遷移」或「成功移情」。當中的移情作用, 又稱「感情移人」, 是由老師創設情境, 讓學生仿如置身另一空間, 產生不同的情感, 這情感不一定是愉快的, 但學生從中能感受探知的樂趣。

過程中, 教師因應教學目標, 首先激發學生情感, 繼而引領學生想像或創

造情境，引導學生邁向學習任務。然後，老師促進學生的思想、情感或與外在的事物相互契合。同時，教師亦可創設問題情境，使新的學習內容與學生已有的水準形成一定的差距，設計一些有趣的操作活動，使學生在活動中學到知識，鍛鍊技能或能力；情境內容要與學生的經驗背景相關，使學生能夠感到學習材料是有意義的。這種有意義的教學計畫，是有目標的探索，誘發學生的好奇心、新鮮感和求知慾，使他們對學習發生興趣，達到自尋愉快。自尋愉快是要滿足心理需要，當中學習者有一種學習心理渴望，或是認知心理有所缺失時，儘管因認知未能滿足所產生的緊張情緒，依然是希望從自尋快樂中獲得一種自我心理調整，繼而將緊張的情緒釋放，從而產生一種自我調節後的輕鬆愉快感覺，由好學達至樂學（王振宏，2011）。學者表明當知識和情境有著衝突，便產生失衡狀況的學習（disequilibrium）（Piaget, & Inhelder, 1969），此時好奇心在認知中發揮作用，個體自然會產生愉悅的感覺（Stipek, 2002），從而產生進一步追求探索的動力。

情境教學強調訓練學生的高階思維、探究解難、團隊合作和自主學習。不同的研究結果均顯示，情境教學確能有效提升學生的學習（Crawford, 2001; Johnson, 2002; DEST, 2005; CLT, 2013）。這對於很多職業學校的學生，十分收效。它能有效地提高學生的學習興趣和學習動機，並誘導他們咀嚼、思考和消化各種語文知識和技能，培養學生的洞悉能力，接觸和認識不同的情境。

（三）成功教育系統

成功是愉快學習的最終目標，亦是每個人追求的目標，美國心理學家馬斯洛稱這是人追求自我實現的最高需要，又被稱為「高峰體驗」。「高峰體驗」一詞是對人最美好，生活最幸福的時刻，成功學習會使人著迷、忘我與外在世界融為一體，達到銷魂、狂喜和快樂的體驗，這是成功學習的重要特徵（張斌，1998）。所以，學習是一種全面的心理活動，凡是成功的學習，都是以思維為核心的認知操作心理系統與情感為核心的情意動力心理系統協同活動的結果。

成功內驅力是學習動機的一部分，是推動學生學習的動力之一。因此，讓學生在學習中不斷體驗成功感，從而產生身心的愉悅，這是貫徹愉快教育原理的一個有效途徑。要使學生獲得成功愉快，開始時教師應給予學生的成功期望，並指導學生樹立成功的自我預期；然後，教師給予學生創造成功的機會，一方面選擇學習內容要深淺適中，另一方面在學習方法的指導上，要幫助他們掌握有效的學習策略；最後，教師要給學生適時的肯定、讚揚和鼓勵，務求讓每個學生都有機

會體驗成功的快樂。

成功給人喜悅，喜悅是一種積極的情感體驗。蘇霍姆林斯基說：「成功帶來的愉快是一股強大的情感力量」（張斌，1998）。這種伴隨著積極情緒體驗的自我肯定是一種內驅的激勵力量，它鼓舞學生滿懷著對自己價值和能力的信心，對學習更深層的興趣和動機，去迎接新的挑戰，進行新的學習，奪取更大的成功。成功導致學生的心理滿足而感到快樂。

成功教育，不只意味著得到教師、學校、社會的承認和接納，更重要是增強學生對待人處世的情感表現。這情感表現就是對人和事物的熱情，並學會關心和愛護他人的基本道德規範，俗語云：「有史以來，沒有任何一件偉大的事業不是因為熱情而成功的。」熱情是邁向成功之路的指標（范德華、周利興，2010）。熱情也能推動成功的人際交往，又能塑造一個人有更好的形象，有了良好的形象，可促進與你交往的人感到愉快，故成功不僅個人之樂，也可以是眾人之樂。

參、研究方法

一、研究目的及意義

如何讓沉悶的中文課變得愉快？如何激發學生學習中文的興趣與學習動機？通過香港職業訓練局職業中文科的學習調查，了解學生學習中文科的觀感，繼而進一步提升學生的愉快學習職業中文，摒除學生過去對中文科的沉悶感和不用讀中文的看法，從而達到職業中文愉快教與學的目的。

鑒於現時香港勞動市場，正需求創意科技設計及工商管理的人才，所以問卷調查對象定為工商管理及設計系的學生，加上修讀這兩科的學生遍布各區院校，抽樣較易和較客觀。然而，為了解學生對中文科的觀感和科目的情感，以及對專業名人的認識。研究者在開課前進行了一項學生對中文科的前測問卷調查（回收有效問卷 625 份）。然後，調查所得的資料，包括學生學習中文內部動機的現狀調查與結果分析，從他們的性向及情感分析，設計推出一項「愉快職業中文教學研究計畫」。實踐計畫後再進行後測問卷調查（回收有效問卷 625 份），剖析當中最影響愉快學習中文的因素，並提出未來愉快學習職業中文的建議，藉此鼓勵職校教師實踐職業中文愉快教學，增強學生學習中文的興趣與動機，發展學生的

專業情感，對未來踏進社會工作，具深遠意義。

二、研究計畫

愉快職業中文教學研究計畫是綜合「職業語文教育功能」，職業語文教育功能涵蓋了人文性、工具性、趣味性、以及綜合職業教育的職業性、時代性和生本性。生本性意指以學生為本，注重學生心理和性向發展的特徵。愉快學習是以學生為中心，透過多種「職業語文教育功能」提升學生的心理素質、能力和認知發展，達到樂學。故此，計畫目標是希望達到綜合職業語文教育功能，全面發展多重能力，讓學生愉快地傳情達意、傳情互動、全情地投入和成功完成工作任務。任務方面，均以學生的實際生活情境為主，並採用「情境啟發教學」。「情境啟發教學」以文化情境素材作教學，內容包含社會生活、語言文字、思維方式、價值觀念、以至日常生活見聞和體驗等，以及高情境文化作教學，內容包括職業性元素，例如企業及機構文化、個人及團隊文化、交際文化、區域及跨文化等內容。

鑒於學生來自不同生活和專業，故教師須因應他們的修讀專業、認知和能力輸入不同的情境，例如工作場所、學校、家中或街上等情境，因情境文化知識比較緊貼時代，生動有趣。故此，計畫將結合學生所修讀的專業，從而設計教程進行探討專業名人。

教學程序，由看到說，由說到寫。原因學生必須對名人有了認識，才能有充足的語料進行個人報告和小組討論等聽說環節，故開始讀寫單元 4 小時，接著聽說單元 4 小時，最後是寫作單元 6 小時，合共 14 小時。學生每週上課兩小時，連續 7 週，共 7 節。可見，整個研究計畫由淺入深，由點到面，課題連貫，層次分明。

（詳情見圖 2）

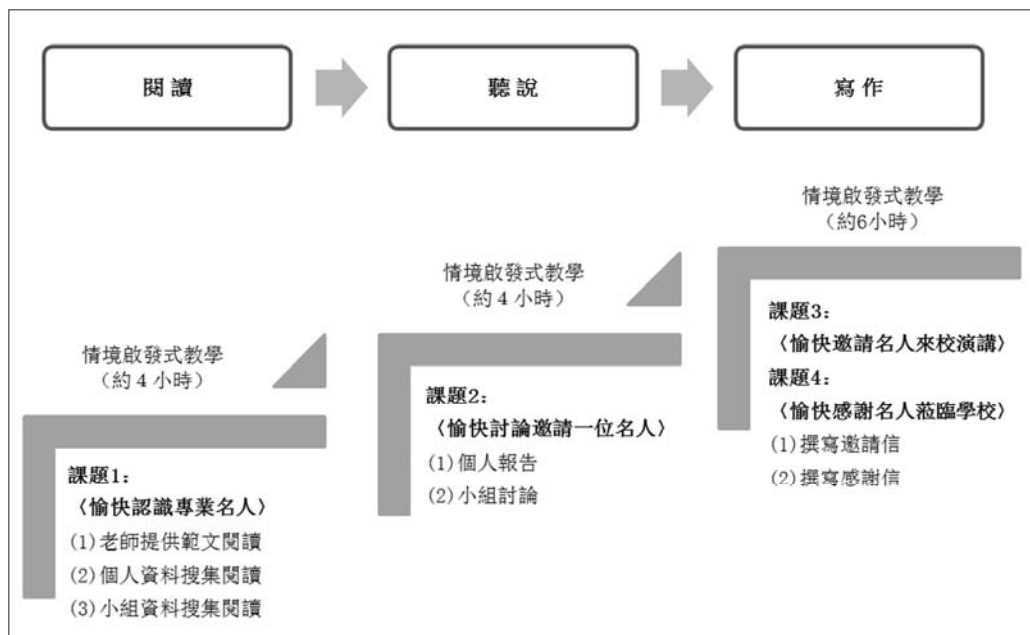


圖 2 愉快職業中文教學研究計畫

資料來源：作者繪製

(一) 發展職業情境閱讀

閱讀教學中，教師掌握學生對專業名人的認識，然後找一些緊貼學生性向和專業的文章閱讀，因學生對文章抱有趣味時，學生便會願意讀、樂意讀和自動讀，自然而然地把文章融化。教師從〈愉快認識專業成功名人〉課題，引領學生進入不同的職業情境的名人事蹟，講解名人背後如何面對逆境，成功背後所付出的努力。舉例說，商學系學生認識商界傳奇李嘉誠、設計系學生認識設計師靳埭強、餐飲系學生認識美心王國伍沾德等名人。過程中，老師既說人又說事，說人解事，以其人其事感動學生。學生透過閱讀認識職業名人的成功之道，並對自己所修讀的專業有多一份認識。學生對自己的專科有進一步的認識，了解行業所帶來的契機，不但為事業培養一份熱誠和幹勁，還可為未來工作輸入一份期盼，為他們的未來事業埋下成功的種子。

教師從〈愉快認識專業名人〉課題，引領學生對不同職業情境的名人事蹟多作舉例，並引用相關職業名人的篇章作舉隅，例如由研究者整理的〈職青應該知

道的人物〉、〈給商科同學的信〉和〈給建造業同學的信〉等篇章，過程中，老師引領學生閱讀，發掘名人成功的背後並非一帆風順，他們歷經人生無盡風雨仍屹立不倒，最終建立了個人成功事業。說人解事，從事件中學會處事做人，情理兼備，相得益彰。最後，學生從閱讀中認識職業名人的成功之道，而且對自己所修讀的專業作進一步認識，為事業培養一份熱忱，為未來踏入社會工作做好心理建設及準備。

（二）發展職場聽說

學生開展〈愉快討論邀請一位名人〉前，老師可講解個人和小組說話應有的禮儀，引導學生的散發性、整合性和批判性思維。過程中，老師鼓勵他們多想一點，多說一些，並多聆聽對方的每個細節。同時，在雙方交談和小組交流時，必須注意交際語和社交禮儀。接著，預告學生面對同學的提問，或遇到複雜的問題時，學生可嘗試尋找最佳解決問題的方法，讓他們知道解決方法總比問題多的道理。還有，面對混亂的資訊時，嘗試從中排列先後次序，學會在複雜中看到簡單，在劣境中學會自強不息。之後，教師分享專業名人遇到困境時，如何在職場進行創意解難和幽默解難等事例。最後，學生通過小組討論的實踐，提升個人思考的應變度、靈活度和深廣度。

（三）發展職場寫作

開始前，教師引領學生進入愉快情境，由學生動動腦筋說出讚揚或感謝各行業人物的四字詞，鼓勵他們多說多獎分或獎品，激發他們的興趣。然後，老師把整理好的「邀請信寫作方程式」及「感謝信寫作方程式」，包括內容索引和一些範文，例如邀請信包括邀請原因（了解對方的成就或業界的地位）、肯定和讚美對方出席活動的意義、嘉賓的任務、活動詳情及盼望回覆等例子，以及感謝信有感謝句子、讚揚對方的貢獻、以及期盼未來再次合作等範例。當中，讓學生了解各行業有不同文化，並按照不同文化使用不同的客套語和祝頌語，亦讓學生學會針對地區與機構文化，達到措詞得體，給對方感到倍獲推崇和尊重。過程中，務求學生動腦筋寫作，既要創作又有依據參考，既能發揮又富有一定的挑戰。讓學生覺得寫作並非難事，也可以是一件簡單愉快的事情。學生完成任務後，教師批改學生作文時，凸顯表揚作文中的佳句，給予肯定和讚美學生，藉此提升學生對寫作的信心。

三、研究步驟

(一) 步驟 1：灌輸愉快情感

愉快學習，當然要輸入愉快情感，愉快是一種情緒狀態，愉快也是一種動機力量，使人在緊張中得到鬆弛，有利於投入學習（圖 3）。

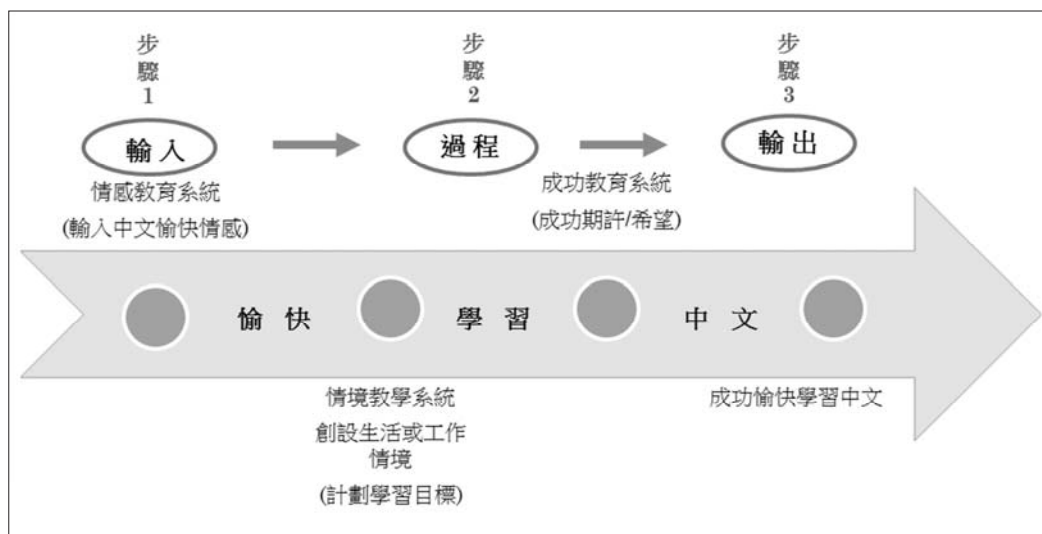


圖 3 輸入愉快情感圖

資料來源：作者繪製

當教師輸入或引發學生的愉快情感前，必須做好課前準備。首先，營造愉快教室，除了教室空間大小、燈光溫度和顏色的舒適度之外，教師的語言聲線和外貌衣著等因素均需留意；其次，教師對學生的志趣和能力有一定的掌握，同時對他們的生理及心理影響因素有基本的了解。接著，教師進入課堂，第一步驟是穩定學生的情緒，因學生有好的情緒，才會願意學、願意聽和願意做。當然，整個教室保持愉快和諧的氣氛是最理想的狀態，因為愉快學習的目的是樂學，樂學是愉快學習的終極目標。激發學生的愉快情緒，老師可透過動人故事、職業趣聞、影片、笑話、謎語、問題、詞曲、歇後語、角色扮演和語文遊戲，以及多媒體教材和社會網絡平臺等不同形式，務求引發學生共鳴，以情激趣，以趣激學。

（二）步驟 2：開展情境教學

學生有了安定及愉快的心情後，教師開展情境教學，情境教學分為三步驟：

（1）情趣生，定目標；（2）創情境，探知樂；（3）崇哲理，重啟發。

（1）情趣生，定目標

為保持學生有穩定和愉快的情緒，提升學習動機。教師根據課程大綱，誘發和引導學生制定個人學習目標，學習目標可以是一個或多個，例如「我最尊敬的一位名人」，但必須由學生提出，即從學生個人的期許或希望而制定目標，目標須配合課程重點並具建設性。學生為自己定下學習期望和目標後，情趣自然萌生。

學習目標是學生發自內心的一種希望和願望，這願望構成一種成就歸因的內驅力。因學生內心有了學習的希望，學習的希望是追求知識系統的學習過程，即學生自身渴望追求學問或完成任務目標。教師從中根據學生的學習目標啟發學生，並指導學生更進一步追求學問。學生追求認知的過程中，老師會嘗試使用趣味情境教學活動，例如故事教學或感官學習等激發學生的學習情感，誘發學生學習，並進一步啟發學生的思考與行動。

教師指導學生邁向目標前進，並透過情境不斷引發他們的好奇心和探知行為，推動學生在實際探究過程中自我尋找答案，並在探索中感悟中文學習的真諦，協助學生達成心理的「認知需要」，認知需要的初級表現就是好奇或探知，進而有效推進學生愉快學習。

（2）創情境，探知樂

樂知情境是讓學生進入甜、酸、苦、辣、甘不同人生滋味中，教師引領他們領略當中的樂趣，促使學生樂意探索其中的滋味。老師透過情境啟發式教學，達到學習遷移、情境轉移和移情作用。這過程讓學生體驗樂知情境和樂知學習，使學生由感覺愉快，上升到樂知情感的更高層次和境界。

情境啟發教學亦屬於引導幻想與想像的中文教學，引導幻想是一種誘發意象思維語文訓練，目的是說明學生在寫作或說話前構思，並協助學生用視覺思維的方法提取意象，豐富語料和意念。學生通過幻想引發潛意識和回憶經驗，建構成回溯式情境，這種方法引導學生在沒有壓力下發揮自我的潛能，達到忘我投入的「暢態」（flow）愉快學習（謝錫金、黃潔貞，1995）。同時，情境教學中，重視「情知行」的結合，即愉快情感、樂知情境和行動實踐，進而產生內在動機的效能感覺（feeling of efficacy/ competence）。這感覺是學生從事情境互動、練習或活

動更圓滿時，或達到滿足認知需求時，或實現學習目標時，就會有的一種愉悅的情緒體驗（Stipek, 2002）。這種學習滿足感所產生的快樂，教育心理學上稱為「內驅愉快」、「自尋愉快」、「驅動愉快」和「驅力愉快」，以上都是學生在探知語文的行動中獲得回饋的情緒反應。

（3）崇哲理，重啟發

教學中，老師引導學生進入生活或工作情境時，要設身處地，並配合觀察、情境分析及聯想、創意等進行教學活動。過程中，主角是學生，老師從旁指導與啟發學生學習，推動他們進行探究、思考、解難等情境學習活動。教師引發他們的創意思維，並培養他們正確的處事和人生態度、道德觀和價值觀。可見，在實際教學中通過創設情境啟發學生達到內省，讓教學進入哲理道德領域，激發學生追求知識的同時，並注重中國文化和道德情操等陶冶，例如透過一句俚語、諺語、成語故事、小說或古今中外的名人故事，從中學習做人道理、成敗得失、博愛包容和堅毅不拔。這是語文教育秉持啟迪人生智慧和生命教育的崇高教育理想。

（三）步驟3：輸出成功愉快教育

在上一個系統，教師誘發學生寫下個人的學習目標，從而為他們樹立成功的自我預期，為他們創造成功學習而鋪路。這是愉快成功教育系統，成功教育系統目標是達到樂學，核心是個「樂」字，學生在愉快的情緒中，滿懷信心的努力向上，獲得學習成功。舉例說，當學生完成一個任務、一個閱讀理解，或是完成一篇邀請信和感謝信，這種完結感使人產生成功愉快。倘若老師透過語言去鼓勵、激發和讚揚他們的成果，例如展示學生的作品，或凸顯他們的潛能，都會給學生帶來愉快和喜悅。

學生踏上成功的路途上，當教師發現學生偏離學習航道時，教師會及時給予學生回饋，協助他們修正自己的問題或錯誤，並啟導他們走向正確的航道。老師就像學習汪洋中的燈塔，引領他們方向，協助他們解決問題，以免迷途或誤入歧途。所以，教師就像太陽和燈塔，將光和熱給予學生，引領他們到達目的地。整個學習旅程，學生是完全享受其中的。學生沐浴在和煦的陽光中，教師對其進行啟發教學，富於哲理和趣味啟發學生，讓學生從中得以回饋與反思學習，強化他們正確的認知、行為和態度。同時，教師應給予學生鼓勵和肯定，體驗學習成功的喜悅，繼而激發學生進一步鑽研中文的樂趣。最後，學生達到自主學習和樂學中文的成功教育。

三、調查對象

調查對象是修讀職業中文科的學生，他們主修有工商管理學，以及設計學的學生，年齡在 18-20（平均年齡為 19 歲）歲之間。他們大多是因中學成績不理想，又想繼續升學，故來到職訓局讀書，希望學得一門技能，為未來升學或就業作鋪路。

四、調查內容

調查內容包括：學生對中文科的觀感，在課堂上的學習情感，對教材的興趣，課程內容的吸引力，對中文感興趣的內容²，對專業名人的認識，以及最影響愉快學習中文的因素。

五、數據蒐集

問卷分為前測問卷及後測問卷，前測問卷「中文科學習調查問卷」是在 2015 年第 1 及第 3 學期開課初³，即 9 月及 5 月對學生進行調查，而後測問卷「職業中文科愉快學習調查問卷」則是愉快教學計畫完結後，大約 11 月及 7 月讓學生進行填寫。前測後測班別相同，分別是 18 班，每班平均 34 人。問卷採用封閉式問題，內容調查學生對科目觀感、科目情感和學習內容，均採用李克特五點選項，而調查學生對專業名人的認識及影響愉快學習中文的因素，則採用列舉式題型。前後測問卷內容相同，前測問卷和後測問卷共各發放 625 份，有效回收 625 份。

六、統計分析

蒐集所得的資料，將以 GraphPad Prism 軟體（GraphPad, Software Inc., La Jolla, CA）用作統計分析。所有統計分析，均顯示各項平均值 ± 標準差。研究各項中以非配對 *t* 檢驗來比較兩組之間的差異，並以 *p* 值小於 0.05 作統計學差異顯著的標準。

² 問卷舉例：以調查「最感興趣的閱讀單元」為例子，此題是多項選題。選項有文化知識、小說文集、歌詞戲劇、專題報告、名人列傳、散文欣賞、時事專題、看實用文、風水習俗、閱讀古文、古典詩詞和名人分享等閱讀內容，此題學生只可選擇 3 項，從而了解他們的閱讀興趣。

³ 職業中文科分別開在第 1、2 及 3 學期，來自不同專業的學生必須修讀。

肆、結果分析與討論

一、學生對中文科的觀感分析

綜觀來說，學生對中文科的觀感結果分析，開學初的前測問卷，到課程結束的後測問卷調查，發現學生完成愉快職業中文教學研究計畫後，他們對職業中文科的實用和喜歡程度，都有顯著上升（ $p < 0.0001$ ），而科目挑戰度沒有顯著改變（ $p > 0.05$ ），原因是大多學生認為職業中文科比香港中學文憑考試的中文科較易掌握，但也有一定的難度。此外，計畫後學生對於中文科的教學語言，學生接受普通話學中文有顯著提升（ $p < 0.0001$ ）。這說明，雖然香港有不少學生抗拒普通話為授課語言，但他們接受普通話的原因，主要是他們發現不少企業家或專業名人到內地開拓市場，而且著眼未來，他們有機會到大陸實習，明白到普通話有一定的重要性，故上升了 20%（34% to 54%）。可是，選擇粵語教中文統計沒多大差異，仍近 9 成學生喜歡用粵語上課，原因是母語有助於同學理解和思考，創作時達到我手寫我口。然而，也有近 9 成同學則選擇中文科與普通話科分科教學（表 1）。

表 1 學生對中文科的觀感結果

	前測 (n = 625)	後測 (n = 625)	t
科目實用	0.752 ± 0.432	0.908 ± 0.288	7.546***
具挑戰性	0.646 ± 0.478	0.608 ± 0.489	1.403
喜歡科目	0.624 ± 0.485	0.865 ± 0.341	10.187***
普通話教中文	0.344 ± 0.475	0.537 ± 0.498	7.023***
粵語教中文	0.928 ± 0.259	0.916 ± 0.276	0.739
中普分科教學	0.872 ± 0.334	0.849 ± 0.356	1.143

*** $p \leq 0.001$.

二、學習中文的情感分析

對學生學習中文的情感結果分析顯示，開學初與課程結束的比較調查，發現學生在愉快職業中文教學研究計畫結束後，他們對中文學習的沉悶感顯著減少（ p

< 0.0001)；內容趣味方面和愉快學習中文的人數則有較大的上升($p < 0.0001$)；然而，對中文科及格的焦慮感統計，結果人數相若($p > 0.05$)，沒有顯著差異(表二)，明顯學生在文憑考試失敗後，心中仍對中文科存有一定的焦慮感。

表 2 中文學習情感的結果

	前測 (n = 625)	後測 (n = 625)	t
課堂沉悶	0.728 ± 0.445	0.478 ± 0.499	9.320***
感覺有趣	0.440 ± 0.496	0.654 ± 0.475	7.790***
學習愉快	0.624 ± 0.484	0.824 ± 0.381	8.108***
及格焦慮	0.592 ± 0.491	0.596 ± 0.490	0.173

*** $p \leq 0.001$.

三、學生最感興趣的課程內容

職業中文課程感興趣的課程內容，前後測問卷結果一致。由量化到質量的分析，可歸納學生最感興趣的內容，其先後次序包括是小組討論(粵語)、簡化字、實用文、時事專題、個人演講(粵語)和閱讀理解；而最感興趣的聽說讀寫四個課程單元，按興趣程度分別是說話單元、聆聽單元、閱讀單元和寫作單元。由此可見，學生對職業中文課程的喜愛單元比較，學生最喜歡是說話單元，而最不感興趣的是寫作單元，原因他們認為寫作是最困難，並對寫作較缺乏信心。

四、能提升工作能力的內容

前後測中，同學認為中文對未來工作較重要的內容，從量化結果，按質化分析的重要程度次序，分別是文化知識，寫作單元，學簡化字，中文打字，面試和工作彙報，認為以上內容對他們日後工作有幫助。同時，他們認為工作中最重要掌握的中文技能，就是人際溝通能力、聆聽與思辨能力，寫作技巧、幽默技巧、面試技巧、閱讀技巧、高階思維和批判能力。

五、學生認識的專業名人

前測問卷中，根據同學所讀的專業，寫下五位的專業名人的名字。結果，發現收回的問卷，大多同學是沒填寫的，整題是空白的。據統計，商科學生完成此

題約有五分三，他們寫上的工商界名人中，出現較多的有李嘉誠、巴菲特、李兆基、何鴻燊、馬雲、約伯斯、李澤楷、李澤巨、王維基、Bill Gates；而設計科學生則完成此題人數更少，甚至有少部分同學誤寫音樂家和演藝界人物。

相反，後測問卷結果，各同學能按照自己的專業，在五個空格都能寫上五位專業名人。同時，學生在說話及寫作中，學會如何欣賞他人和感謝別人，有效拓展正向思維的效果。他們從成功名人的事蹟中，了解成功人士的成功秘訣，就是當遇到環境惡劣時，仍能勇於面對，接受挑戰，磨鍊意志，克服困難，戰勝困難的精神。而且，學生亦明白成功特質要具備堅毅、誠信、關愛、創意、勇氣、謙卑、有效溝通和良好人際網等特質，同時家庭與親人等支持亦是成功的關鍵。最後，學生從成功的專業名人中建立個人目標與理想。

六、最影響愉快學習中文的因素

（一）師生有良好關係與情感

有九成以上學生認為師生關係十分重要，而師生關係又大多聯繫老師的個人魅力。教師魅力包括老師的笑容、容貌、聲線、言談舉止、風趣幽默、說話生動、沒有架子、平易近人、和藹可親、公平公正、開放言論和說話有趣，都能帶給同學好感，認為這能增進師生關係和感情。同時，有多位同學寫上喜歡中文課的原因是老師長得美麗，有很好看的笑容；老師有趣，上課很快樂；老師很友善，與老師談天，很開心等等。概括而言，由於老師具親切和吸引力，這是大多數同學認為上課能輕鬆愉快的原因。

（二）對教師教學方式的喜愛

接近八成同學認為教師的教學表現和教學法，都會影響他們愉快學習的因素。教師表現就是老師是否用心教學、上課準備是否充足，這都影響他們上課的興趣。教師教學法方面，他們認為老師講解清晰、多與學生互動、給予自由度、活動教學和聆聽同學的聲音，都會令他們上課愉快。他們還指出喜歡中文老師上課時看影片、聽歌、聽音樂、講故事、玩遊戲和答問環節，都會令課堂更刺激和吸引；也有同學寫上「喜歡到黑板回答老師問題」、「讓他們發表及討論，使堂上不沉悶」、「老師給予很大的自由度，十分愉快」，也有同學寫上「喜歡戶外學習，跑出教室學習會更積極愉快」，認為戶外上課氣氛更好和愉快。以上可見，老師的教學方式，都會直接影響同學在上課時的興趣和投入感。

（三）愉快的生態環境及氣氛

部分學生認為課堂氣氛，也是影響愉快學習的因素之一。他們提到課堂氣氛的好壞，通常受到上課時間和教室環境所影響。他們認為上課時間於早上 8:30 或午飯後上課，課堂氣氛是最壞的，因同學難以投入上課。除了上課時間影響他們身心投入外，教室的空間大小、氣味和溫度，也會影響同學的投入感和學習氣氛。加上，自己能否專心上課（例如玩手機、上網或發白日夢等）、班上學習氣氛和課堂中段小休，都構成同學能否專注，影響學習氣氛。上課氣氛良好，自然會愉快學習。

（四）學習趣味和實用的內容

同學認為教材內容富趣味性和實用性，也會令他們學習感到愉快。同學提到的趣味內容，包括文化知識、名人分享、風水習俗、成語故事、中國歷史、哲理散文、文學作品、歌詞戲劇和情詩笑話，而富趣味的中文寫作單元，按先後次序分別是創意寫作、宣傳創作、實用文、抒情文、曲詞寫作、工作摘錄、專題報告、現代詩、新聞寫作和議論文；實用性知識則有文化知識、書信格式、簡化字。他們認為文化和實用知識最富趣味，並對於他們日後出來工作，有機會學以致用，派上用場。部分同學希望教材內容有多些變化，最好與中學中文科有所不同，內容具新鮮感，這會使學習更感新奇、吸引和愉快。

七、綜合討論

語文是一個整體，學生在一個應用的環境下學習，才能獲得學習語文的意義（Weaver, 1990；謝錫金、關之英、黃潔貞、祝新華，2000）。本研究在規劃職業語文課程時，進行了各行業的語文分類，發現當中的不同之處，也有其共通的地方，例如使用禮貌用語及應用文書。不同之處，就是學生學習過程中，必須了解不同的交際對象，使用不同的職業語文模式，舉例說：商業、美容、設計、工程、社工和幼兒教育課程的禮貌詞彙、用語和語氣各有不同，同時學生寫作的應用文體和閱讀作品亦有分別；共同之處，就是各行業的語文均提升知情意外，並著重提升他們的創造力、高階思維、傳意能力、溝通能力、職業道德與操守等元素，全面訓練學生的職業語文共同能力，實踐敬業樂業的精神。故此，教師可進一步做課程統整，讓職業語文更連貫和實用，深具現實意義。

在學生進行任務方面，可給予他們一定的難度，才引發趣味，挑戰難度。芝

加哥大學教授 Csikszentmihalyi (1988,1992) 的實驗證明，只有挑戰和能力評核趨於平衡時，學習才會產生「暢態」，暢態是一種渾然忘我，全情投入的境界。若挑戰高於能力，則會產生憂慮緊張；當挑戰低於能力，又會導致沉悶乏味的感覺 (Goleman, 1996)。所以，讓學生對學習任務富一定的挑戰和趣味，自然達到愉快學習。

另外，學生最害怕就是上課沉悶，沉悶感會破壞學生的資訊處理、課堂參與、學習興趣和參與動機 (Macklem, 2015)。著名生理及心理學家巴甫洛夫 (Pavlov) 曾說過：人在 50 分鐘以內，大腦興奮中心總會出現一個疲勞波谷 (戈紹龍譯，1957)；教育心理學家研究表明，15 ~ 20 歲的學生在上課過程中，其大腦優勢興奮中心隨時間推移而呈曲線度變化，隨著刺激物的變化而不斷發生變化，呈波浪式推進 (馮克誠、劉以林，1996a, 1996b)。所以，教師可通過了解學生的性向及學習心理，從而引發學生的愉快感和投入感。同時，學生愉快或不愉快，很大程度與他自己所定的目標有關 (謝錫金、黃志明、李小紅、羅錫倫，1999)。因目標會激發學生的行為，目標可定義為「個人有意去做的事」 (Locke, 1968)。綜括上述討論，下節將進一步探討，並給予教師們的一些建議。

伍、結論與建議

一、語文政策，有待日後探討

香港過去是英式教育，中文科全採用粵語，而普通話是一種語言學習，與英語一樣，屬一門獨立外語科目。97 回歸後，中文科教學語言使用粵語，抑或是普通話，一直存在爭議。根據學生對中文科的觀感分析結果，影響愉快教學的其中因素，就是教室語言的問題。結果顯示，有九成學生喜歡用粵語上課，由於九成以上學生的母語均是粵語，他們習慣以母語作思考，故愉快學習的關鍵是採用他們最熟悉的語言教學為佳。然而，傳統職業中文科，當中有部分老師選擇採用普通話教學，有的選用粵語兼普通話教學，使用普通話作教學時間的長短，以及是否影響愉快情感學習因素，這是本文資料蒐集具一定的難度，還有待未來繼續研究。同時，學生的愉快情感是暫時性體驗，他們的愉快持久度和深刻度，亦較難測量。展望未來，愉快情感教學影響的持久和深刻度，有待日後探討。

二、統整職語，注入情感內容

課程統整時，重點仍放在能力發展。不過，這不是聽說讀寫的基本能力，而是較高層次的聽、講、讀、寫和思維的綜合能力。注意測量能力太高，會構成學生的焦慮；但測量能力太低，學生又不感興趣，故難淺程度要適中。

同時，職業語文須培養學生的軟實力，就是情趣、情志、情感、情操、情商、分析中的情境、情狀和情勢，學生學會一些情語，滲透在聽說讀寫中，可免卻一些交際的麻煩。學生了解世情，做事會更圓滑。中國人講究人情，所謂人情世故，更會受人歡迎。學習不同的情感，就須借用情境，配合職業情境的全語文訓練，才能相得益彰。再者，職業中文可透過學生關注的媒介，進行正向媒介情感教育，媒介包括報紙、雜誌、電視或電影等。教師可透過不同媒介增加職業中文情感內容，例如加入社會關愛、人間溫情、熱愛生命和奮發向上等主題。不論篇幅是長篇或短篇，不論體裁是抒情、評論、描寫或記敘，或內容談及宗教社會歷史文化職場等，只要能引發學生的正向情感，這均建議採用。

最後，因學生未來工作語境大多採用粵語，可讓學生因應個人需要，可選用母語（粵語）學習，或選用普通話學習。加上，整合課程或課程設計者應該是具豐富教學經驗的優秀教師，內地大多稱為特級教師。因課程設計者一旦離開教室久了，就會與青少年的學習心理與想法脫節。於是，課程理念再怎麼好，也未能達到學生的學習趣味和需要。

三、靈活多變，掌握學生心理

為避免學生對學習感到沉悶，建議教師可從學生的學習心理入手。首先，青年學生對自己的切身利益尤其關心，並對身邊事情或聯繫到自己的談話尤其關注，這些事物或話題會較容易引發學生的好奇、注意和興趣。因此，教師根據學生的心理特點，從學生實際出發，分析他們的心理活動，設計一個涉及他們共同關注的課題、話題或議題，務求內容能引發他們的興趣點、雀躍點、滿足點、感恩點或感激點等元素。同時，根據學生的專業興趣，配合聽說讀寫四個單元綜合能力，設計教案。

接著，教師若能掌握學生生理和心理的運動節奏，與教學節奏相互結合，這有利於吸引學生的注意、投入和創造，建議在他們的疲勞波谷期設計精彩的教學

環節。而且，教師可配合學生學習心理，採用多元化教學模式，靈活變通地運用學生個人分享、小組學習或全班學習等形式，營造良好課堂氣氛。同時，教師靈活採用不同教學工具，例如電腦、投影機、白板或字卡等，以及多媒體影視或網站等作教材，這都有利於吸引學生，引發他們的趣味，愉快學習。

四、以情激趣，實踐情趣教學

課堂有好的開始，就是成功的一半。愉快教育的首要工作，就是給學生傳遞愉快情感。課室氣氛好，學生心情好，他們才會願意聽和願意學，進而投入學習和愉快學習，學習效率自然高。因此，教師能夠因應教學目標，精心設計開場白，成為愉快教案的前奏，十分重要。開場白可以是詩詞、歌曲、故事、影片、笑話、謎語、問題、遊戲或角色扮演等不同形式。所以，教師在課前做好備課，準備好情感共鳴箱，箱中有豐富的教材教具，例如有不同的音樂光碟及語文遊戲字卡等，務求引發學生的情感共鳴，達到以情激趣，以趣激學。

好的開始固然重要，但也不要忽略教學過程中學生的學習情感。教學中，教師須不斷注意學生的情緒高低起落。當中，富有經驗的教師通常具一定的敏感度，他們懂得揣測學生的情緒反應、課堂氣氛的溫度，以及學生的興趣點。假如教師發現學生的投入感下降時，便要激發學生的愉快情感，再次誘發學生的專注、趣味和好奇。愉快教學的策略之一，就是杜絕學生學習時所產生的疲倦、沉悶和厭煩感，並履行情感教育的任務，就是激發學生的愉悅情緒，從而產生一種嚮往學習的愉快情感，繼而進一步發掘知識，因情趣相生，而達到樂中求知和探知中的樂趣。

五、緊貼時代，創設文化情境

從學生調查問卷結果顯示，學生對中文科的實用和喜歡度有顯著的提升，並反映了他們喜歡文化與實用的語文知識，這與教師採用「情境啟發教學」有相關影響。同時，他們感興趣的語文，不僅是狹義的語文工具性知識，還有廣義的文化內容知識。當中，部分學生喜歡實用文化及文學知識，包括風水文化，社會時事和文學知識等，內容大多緊貼社會生活，具一定的時代性和意義。同時，問卷結果還揭示了學生們比較嚮往探索人性、社會、政治和文化環境背後的深層意義，是具一定挑戰和趣味的內容。

因此，建議教師採用情境啟發式教學，內容方面採用文化情境素材，文化素材包含社會生活、思維方式、價值觀念、以至日常生活見聞和體驗等；並可配合高情境文化，高情境文化包括職業性元素，例如企業及機構文化、個人及團隊文化、交際文化、區域及跨文化等內容。情境文化知識比較緊貼時代，生動有趣。教師將教學目標與時代生活的社會文化結合講解，將有效激發學生的學習興趣。

故此，教案必須緊貼時代，設計職業語文的高情境文化，透過多元文化環境與多元文化教育的結合，從而在文化情境中，與學生一起發掘時代美、生活美和自然美。語文的最高層次，就是審美。美的鑒賞包括大自然，還有欣賞周遭的人事物，學會欣賞他人，有助培養學生的高尚人格、情感和情操。

六、成功愉快，構思學習成果

愉快教學策略之一，就是教師讓每個學生清楚其學習目標、評估過程和成功指標，成功指標就是學習最後所輸出的學習成果。教師讓學生設定個人學習目標，當中要配合學生的認知、能力和程度。

目標設定則是建立表現指標的歷程，目標有長有短，為讓學生較快感受學習成果，感受當中成功的滋味，教師在預設的表現指標的歷程不宜太長，最好是讓學生每天均能達到一定學習成果的愉快體驗。基本上，職業中文課程教學，均以「發展能力」為核心。故此，教師應從「發展能力」的角度思考學生的學習成果，將焦點投向培養能力和激發能力。同時，在設定學習目標時，多花時間在學習成果的設定上，然後輸入教學程式和學習任務，學習任務包括幾個趣味性小活動、或把它分成幾個目標的教學步驟，過程是充滿和諧民主、愉快激勵和充滿士氣的學習，這有助學生輸出學習成果。Bandura（1991）曾對自我效能信念的培養進行不少研究，他認為成功的經驗會提高個體自我效能和自我信念。這種成功愉快喜悅的心境，又會轉化成他們繼續積極向上的動力。

最後，老師讓不同程度學生知道，踏上成功旅途上，有些同學需較短時間去完成學習任務，或有的需較長時間才能成功完成任務。只要老師和學校允許，給予學生充分時間，讓他們有足夠時間輸出學習成果，為每個學生播下成功的種子，讓他們繼續摘取更多成功愉快的果實。

致謝

感謝陝西師範大學心理學院院長王振宏教授的指導，論文由撰寫至完成，實感激王教授時賜南針；也感謝香港職業訓練局語文中心首席講師邱小燕女士對研究的支持。

參考文獻

- 王振宏（2009）。**學習動機的認知理論與應用**。北京市：中國社會科學。
- 王振宏（2011）。**教育心理學**。北京市：高等教育。
- 王旭曉（2008）。**美的奧秘**。太原市：山西教育。
- 朱小蔓（1993）。**情感教育論綱**。南京市：南京。
- 陳雪麗（2000）。**情感教育：儒佛情緒觀的現代應用**。臺北市：五南。
- 邱玉誠（2014）。大學生的必修學分－「情感教育」教育部鼓勵大專校院積極推動情感教育。**性別平等教育季刊**，68，94。
- 莫雷（2002）。**20世紀心理學名家名著**。廣州市：廣東高等教育。
- 倪谷音、盧家楣（1998）。**愉快教學法的理論與實踐**。上海市：上海人民。
- 戈紹龍（譯）（1957）。**大腦兩半球機能講義**（原作者：Иван Петрович Павлов）。上海市：上海衛生。（原著出版年：1927）
- 白景崇（2014）。**港青年統計資料概覽資料趨勢分析**。香港：香港青年事務委員會及香港大學社會科學研究中心。
- 向玉琴（1996）。**愉快教育理論與實踐的探索**。北京市：高等教育。
- 馮克誠、劉以林（1996a）。**愉快教育教學的基本理論**。北京市：中國少年兒童。
- 馮克誠、劉以林（1996b）。**愉快的教學情境和環境創置**。北京市：中國少年兒童。
- 郭亨傑（1995）。**心理學教程**。南京市：南京師範大學。
- 郭德俊、劉海燕、王振宏（2012）。**情緒心理學**。北京市：開明。
- 張斌（1998）。**愉快教育模式論**。廣州市：廣東高等教育。
- 范德華、周利興（2010）。**成人成才就業創業主題教育研究**。昆明市：雲南大學。
- 劉潔玲（2012）。在中學中國語文教育領域提升學生聆聽能力的研究及發展計畫。**HKIER Newsletter**。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 施美芳（2009）。靈活運用生活教材，帶領學生走入語文世界。**中國語文學習領域獲嘉許狀的語文實踐**。行政長官卓越教學獎薈萃。香港：教育局及香港優質教育基金。
- 謝錫金、黃潔貞（1995）。新寫作教學法的研究：引導幻想。**課程論壇**，4（2），73-84。
- 謝錫金、關之英、黃潔貞、祝新華（2000）。愉快有效的中國語文學習。載於李

- 榮安（主編），**學與教的喜悅**（頁 115-130）。香港：朗文香港教育。
- 謝錫金、黃志明、李小紅、羅錫倫（1999）。香港新界西北區中學生的「愉快狀態」研究。**教育曙光**，**40**，1-23。
- 杜新豔、梁啟超（2013）。**生活於趣味**。北京市：北京大學。
- 「死亡之卷」凸顯中文不濟（2012，11月2日）。**東方日報**。取自 http://orientaldaily.on.cc/cnt/news/20121102/00176_011.html
- 岑詠欣（2013，4月9日）。閱讀理解多一篇文憑試「死亡之卷」難度不減。**星島日報**。取自 <http://news.singtao.ca/toronto/2013-04-09/hongkong1365489257d4439612.html>
- 中文科成死亡之卷提升水準政府責無旁貸（2014，7月15日）。**明報**，社論。
https://news.mingpao.com/pns/中文科成死亡之卷20%提升水平政府責無旁貸/web_tc/article/20140715/s00003/1405361230992
- 倪清江（2014，07月14日）。中文科死亡之卷・毀半數考生大學夢。**蘋果日報**。
取自 <http://hk.apple.nextmedia.com/news/first/20140714/18799910>
- 黎靜珊（2015，10月26日）。文科人出頭天，做補習搵大錢。**蘋果日報**。取自
<http://hk.apple.nextmedia.com/news/art/20151026/19348037>
- 謝惠芝（2012，2月7日）。職青應該知道的人物。**大公報**，B13版。
- 謝惠芝（2013，10月29日）。給商科同學的信。**大公報**，A30版。
- 謝惠芝（2013，11月12日）。給建造業同學的信。**大公報**，B22版。
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, (pp. 69 -164). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Burton, L.H. (1991). *Joy in learning: Making it happen in early childhood classes*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Centre of Learning and Teaching [CLT], Vocational Training Council. (2013). *Enjoy contextual learning*. Retrieved from <https://clt.vtc.edu.hk/enjoy-contextual-learning/>
- Crawford, L. M. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco,

Texas: CCI.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi M. (1992). *Flow: The psychology of happiness*, London, England: Rider.

Department of Education, Science & Training. (2005). *Contextualising teaching and learning: A guide for VET teachers*. Melbourne, Australia: Australian Training Products. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv8289>

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Liu, D. L. J., Graham, S., & Zorawski, M. (2008). Enhanced selective memory consolidation following post-learning pleasant and aversive arousal, *Neurobiology of learning and memory*, 89, 36-46.

Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom: Addressing student motivation. Self-regulation and engagement in learning*. New York, NY: Springer.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). New York, NY: Basic Books.

Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, and National School-to-Work Office. (2000). *Contextual teaching and learning: Helping students make the connection*. Retrieved from <http://zh.scribd.com/doc/161494050/Context-U>

Vandercammen, L., Hofmans, J., & Theuns, P. (2014). Relating specific emotions to intrinsic motivation: On the moderating role of positive and negative emotion

differentiation. *Plos ONE*, 9 (12), 1- 22.

Weaver, C. (1990). *Understanding whole language: From principles to practice*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
 2006.2.13 編輯委員會會議修正通過
 2006.5.15 編輯委員會會議修正通過
 2006.8.11 編輯委員會會議修正通過
 2007.7.13 編輯委員會會議通過
 2009.8.10 編輯委員會會議修正通過
 2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
 2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
 2016.3.21 編輯委員會會議修正通過

《教育研究與發展》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照科技部人文社會科學研究中心「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

● 徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，徵稿主題如下：

徵稿主題	出刊日期
教師培育與專業發展	3 月 31 日
課程與教學	6 月 30 日
教育政策與制度 （含教育行政、學校行政等）	9 月 30 日
教育心理、輔導與測評	12 月 31 日

2. 所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

● 投稿原則

1. 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。

2. 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 <http://journal.naer.edu.tw> 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
3. 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
4. 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式【第六版】。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
8. 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
9. 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由編輯委員會議決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

● 著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部，本刊將敬贈作者當期刊物 6 冊，不另支稿酬。

● 稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

● 稿件交寄

來稿請使用「線上投稿系統」（<http://journal.naer.edu.tw>）註冊作者詳細資料並上傳作品電子檔案。

Call for Papers

Journal of Educational Research and Development (JERD) is the official periodical of National Academy for Educational Research, the national level for educational research institute in Taiwan. JERD provides a forum to discuss the issues regarding perspectives of educational research and development (R&D) to convey a brand new worldwide vision.

● Publishing Schedule (2017~2018)

Subjects	Date of publication
Teacher Education and Empowerment	31, March
Curriculum and Instruction	30, June
Educational Policy and Administration	30, September
Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment	31, December

● Information for authors

1. Manuscripts must be word processed and double spaced on A4 (210 x 297 mm) size paper with margins at least 1 inch on all sides.
2. The suggested maximum length of manuscripts is 12,000 words including an 300-word abstract, texts, tables, footnotes, appendixes, and references. 3-5 keywords or key phrases are required.
3. The manuscript should be in MS Word Format or Portable Document Format (PDF), and the file size is limited to 5MB. Please go to http://journal.naer.edu.tw/contribution_login.asp to register to the Online Submission and Peer Review system and upload your manuscript.
4. All submissions should follow standard APA style (6th Edition).
5. The manuscript should be original, and has not been published previously. Do not submit material that is currently being considered by another journal.
6. Authors of the articles being accepted are required to sign the Transfer of Copyright Agreement form.
7. Author of the manuscript should fill a submission form.
8. Author will receive 6 copies of the issue of the journal containing their article.

If more details regarding JERD are needed, please contact:
jerd@mail.naer.edu.tw

● Review Procedures

1. The manuscripts not meeting the requirement will not be reviewed, or accepted and will be returned for modification.
2. The author should not place his/her name on any of the manuscript pages to ensure anonymity during the review procedure.
3. All paper will be submitted for anonymous peer review by domain experts.
4. Acceptance, revision, or rejection letter will be mailed within 5 months after the manuscript is received.

Enclose three copies of the manuscript. Please send all manuscripts, the compact disk of the text files and the submission form to the following address by registered mail:

Editorial Board, Journal of Educational Research and Development
National Academy for Educational Research
No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過

2006.4.17 編輯委員會會議通過

2010.2.8 編輯委員會會議修正通過

2011.2.10 編輯委員會會議修正通過

2012.8.16 編輯委員會會議修正通過

2014.8.25 編輯委員會會議修正通過

● 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

1. 通過預審之文章由編輯委員會聘請兩位審查人進行匿名審查。

2. 初審意見分為五類：

- (1) 極力推薦採用 (90 分以上)、(2) 推薦採用 (80-89 分)、(3) 修正後不必再送原審者審查 (75-79 分)、(4) 修正後再送原審者審查 (70-74 分)、(5) 不予採用 (69 分以下)。

分數達 75 分以上者列為候選刊登名單，並提經編輯委員會會議議決刊登。

3. 若兩位審查人分數相差過大時，且其中一位分數達 75 分以上者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

4. 兩位審查人分數皆 74 分以下者，予以退稿。

三、複審

1. 若審查人建議為「修正後不必再送原審查者審查」及「修正後再送原審查者審查」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯委員會會議議決刊登。

2. 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯委員會會議討論收錄之期數。

四、審查迴避

1. 本刊之編輯委員會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

2. 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

3. 投稿作者未經編輯委員會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。

4. 編輯委員會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - (1) 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - (2) 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - (1) 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - (2) 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - (3) 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - (4) 與該文有利益衝突之可能。

審查迴避事項如有疑義，由編輯委員會議議決。

四、其他事項

1. 當期主題收錄以不超過 8 篇為原則，另收錄其它主題至少 2 篇，以平衡部分作者等待刊登時間略長之困擾。
2. 等待刊登時間超過半年之論文，列為優先刊登名單。
3. 「審查迴避名單」可由作者提出 2~3 名作為主編預審推薦參考。
4. 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯委員會議上提案討論。
5. 於正式出版前：
 - (1) 如發現違反學術倫理情況，由編輯委員會召開會議共同商議處理方式；
 - (2) 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
6. 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。

● 貳、稿件刊登

經審查為「極力推薦採用」、「推薦採用」、「修正後不必再送原審查者審查」及原審查人複審通過之稿件，將提請編輯委員會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

● 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

《教育研究與發展》 投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之主題 Category of submission	☐ 教師培育與專業發展 (Teacher Education and Empowerment) ☐ 課程與教學 (Curriculum and Instruction) ☐ 教育政策制度 (Educational Policy and Institution) ☐ 教育心理、輔導與測評 (Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment) ☐ 其他 (Others) _____		
稿件字數 Word count	全文共_____字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》第 卷第 期所發表之

論文：_____

本人同意下列所載事項：

- 一、擔保本著作有授權利用之權利，且本篇論文保證未曾發表或出版，
本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、同意全部內容授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、
次數等限制之利用，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立授權書人（作者）：_____（簽名）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

年 月 日

國家教育研究院

Transfer of Copyright Agreement

The copyright of this article is transferred to National Academy for Educational Research (NAER, Taiwan, R.O.C.), effective if and when the article is accepted for publication in the *Journal of Educational Research and Development* sponsored by NAER.

Title of the article: _____

Author(s): _____

- 1.The copyright transfer covers the exclusive right to reproduce and distribute, including reprints, translations, photocopies, electronic reproductions, and other forms of electronic publication.
- 2.The signed Agreement ensures that the NAER has the author's permission to modify and publish the article.
- 3.The Author warrants that the article is original and has not been published before.
- 4.The Author ensures that co-authors are informed of the terms of the copyright transfer and signs on their behalf.
- 5.The Author retains the rights to use all or part of this article for his/her own works, such as books, lectures, websites or teaching materials without the need to obtain further permission.

Signed: _____ Name printed: _____

Date: _____

教育研究與發展期刊

第十三卷・第三期 2017年9月30日出刊／創刊日期：2005年6月

出版者：國家教育研究院

總編輯：許添明

副總主編：郭工賓

本期執行主編：楊國賜

本期品質促進小組委員：王麗雲、吳政達、翁福元、張國保、黃月純、楊瑩

編輯委員：林子斌、秦夢群、張鈿富、曾大千

執行編輯：張雲龍、朱麒華

助理編輯：陳璵哲

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7187

傳真：(02)7740-7184

網址：<http://www.naer.edu.tw/>；<http://journal.naer.edu.tw/>

本期刊載文章電子檔案同步於 <http://journal.naer.edu.tw/> 下載

排版印刷：財政部印刷廠

電話：(04)2495-3126

展售：政府出版品展售中心

五南文化廣場：臺中市中山路 6 號

TEL: 04-22260330；FAX: 04-22258234

國家書店松江門市：臺北市松江路 209 號 1 樓

TEL: 02-25180207；FAX: 02-25180778

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.13 No.3 September 30, 2017

Date Founded: June 30, 2005

Publisher : National Academy for Educational Research

Editor in Chief : Tian-Ming Sheu

Vice Editor in Chief : Kung-Bin Guo

Executive Editor in Chief : Kuo-Shih Yang

Quality Improvement Team : Li-Yun Wang / Cheng-Ta Wu / Fwu-Yuan Weng /

Kuo-Pao Chang / Yueh-Chun Huang / Ying Chan

Editorial Board : Tzu-Bin Lin / Joseph M. Chin / Dian-Fu Chang / Ta-Chien Tseng

Executive Editor : Weng-Long Chang / Chyi-Hwa Chu

Assistant Editor : Nancy Chen

Address : No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price : NT\$250 (for each copy)

Copyright@2017

National Academy for Educational Research



GNP 2009405238