

2  
0  
2  
5

國科會 TSSCI 期刊

ISSN 1993-5633

# 教育實踐與研究

第 38 卷第 3 期 2025 年 12 月

Journal of Educational Practice and Research

Volume 38, Number 3, December 2025

## 研究論文

- 生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的歷史回顧與未來展望  
——黃嘉莉
- 運用 Google 翻譯和 ChatGPT 於跨語言教學輔助大一學生英語寫作  
——黃馨儀、曾瓊瑤
- 性格優勢教育在軍事院校的實踐與成效：以 VIA-IS 為基礎的介入研究  
——陳景花
- 觀光不迷航：觀光整合人才養成模式建構與實證  
——楊倩姿
- 窺見幸福：從能動性探究新二代的適應議題  
——黃騰



教育  
實踐  
與  
研究

第  
38  
卷  
第  
3  
期

國  
立  
臺  
北  
教  
育  
大  
學  
出  
版

# 教育 實踐與研究

第 38 卷第 3 期 2025 年 12 月

Journal of  
Educational  
Practice and Research

Volume 38, Number 3, December 2025

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

教育

實踐與研究

第 38 卷第 3 期 2025 年 12 月

Journal of  
Educational  
Practice and Research

Volume 38, Number 3, December 2025

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

## 編輯室手記

本期共刊登五篇論文，首篇論文為「生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的歷史回顧與未來展望」。自 1994 年《師資培育法》施行以來，臺灣師資培育改革已走過三十年，正值制度壯年期，亦成為支撐社會運作與國家發展的關鍵工程。師資培育不僅關乎教師專業良窳，更牽動國家競爭力與教育永續。研究者從生態互動觀點回顧師培治理的歷史軌跡，指出在制度迭代、科技迅速發展與教師專業承壓之際，治理思維亟需轉向動態協調與回饋調適，以回應師資培育作為國家興衰基礎工程的核心命題。

第二篇論文為「運用 Google 翻譯和 ChatGPT 於跨語言教學輔助大一學生英語寫作」，研究者運用生成式 AI ChatGPT 與 Google 翻譯工具運用在英語寫作教學，並探討對於學生寫作表現與使用科技輔助之回饋。此篇論文對於使用 AI 科技教學具有參考價值。

第三篇論文為「性格優勢教育在軍事院校的實踐與成效：以 VIA-IS 為基礎的介入研究」，研究者以 VIA-IS 為基礎的性格優勢教學介入方式，並透過知識論壇平台讓學生進行分享、回饋等互動方式，促進學生應用於日常生活中的轉化，有助於美德教育的實踐。

第四篇論文為「觀光不迷航：觀光整合人才養成模式建構與實證」，研究者本研究以兩年的課程設計，建構一個觀光整合專業能力的系列課程，透過實務導向之教學實踐，提升學生對實務情境的感知與回應能力。

第五篇論文為「窺見幸福：從能動性探究新二代的適應議題」，研究者以能動性概念架構探討新住民第二代的大學生之適應問題，研究結果可作為學校輔導的參考。

感謝本刊編輯委員以及審稿者的專業修改建議，使本刊得以刊登優質的學術研究成果。本期刊持續推動教育研究與實踐的對話、新興教育議題以及教學創新與改變，期能共同實踐優質教育的願景。

溫明義

崔夢洋

謹誌

2025.12

# 《教育實踐與研究》期刊

## 「社會情緒學習」專題徵稿說明

隨著時代不斷進步，AI 高科技發展使人們的生活與學習更加便利，同時將對人類帶來許多革命性的改變。然而，在這樣的發展脈絡下，人類如何與自身相處，與他人相處，在生命中能夠感受到幸福的重要性，將更加顯明。2002 年，聯合國教科文組織向 140 個國家發布實施「社會情緒學習」（Social and Emotional Learning, SEL）的十大基本原則，開始推廣 SEL 計畫。2020 年，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）與甘地和平與永續發展教育機構（Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development）聯合完成「重新思考學習：教育系統社會情緒學習回顧」（Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems）報告，回顧了社會情緒學習對教育系統的重要性與意義，綜觀多年研究並透過腦神經科學的實證，發現社會情緒學習，在每一個人終身學習、人際互動與福祉上扮演著相當重要的角色。國家教育研究院在規劃 118 課綱的發展時，亦將社會情緒學習納入重要內涵。

《教育實踐與研究》期刊（Journal of Educational Practice and Research, JEPR）向來重視教育之實踐與研究，特別針對重要的教育趨勢議題進行探究。基於上述，本刊遂以「社會情緒學習」（Social Emotional Learning, SEL）為題成立專刊，期能探究「社會情緒學習」在教育場域中的理論與實踐，並為 K-12 教育發展提供相關建議，以發揮研究促進政策與實踐之影響力。

「社會情緒學習」專題內容主要包括下列議題：

- （一）社會情緒學習的政策發展。
- （二）社會情緒學習的教育領導。
- （三）社會情緒學習的師資培育。

- (四) 社會情緒學習融入課程與教學及其成效。
- (五) 社會情緒學習的實踐成效，例如：SEL 和心理健康（憂鬱）的關係、SEL 與學業表現、SEL 對校園霸凌的影響等。
- (六) 社會情緒學習的環境氛圍營造、潛在課程等。
- (七) 社會情緒學習的評量。
- (八) 社會情緒學習與 21 世紀核心素養的相關研究。
- (九) 不同學習階段社會情緒學習的發展指標。
- (十) 文化回應或科技融入的社會情緒學習。
- (十一) 社會情緒學習與教養、社區融入的關係。
- (十二) 其他與社會情緒學習的相關議題。

本刊為國家科學技術委員會社會科學核心期刊（TSSCI），歡迎對「社會情緒學習」議題有興趣者投稿，隨到隨審。

林偉文 謹誌

2024.03

# 教育實踐與研究 第 38 卷第 3 期 2025 年 12 月

編輯室手記.....	I
研究論文	
• 生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的歷史回顧與未來展望.....	1
—黃嘉莉	
• 運用 Google 翻譯和 ChatGPT 於跨語言教學輔助大一學生英語寫作.....	39
—黃馨儀、曾瓊瑤	
• 性格優勢教育在軍事院校的實踐與成效：以 VIA-IS 為基礎的介入研究.....	77
—陳景花	
• 觀光不迷航：觀光整合人才養成模式建構與實證.....	113
—楊倩姿	
• 窺見幸福：從能動性探究新二代的適應議題.....	141
—黃騰	
稿約.....	177

# Journal of Educational Practice and Research

Volume 38, Number 3, December 2025

**Editor's Notes** ..... I

## Research Articles

- Retrospective and Perspective on Policy Governance of Taiwan's Teacher Education: An Ecological Interaction Perspective ..... 1  
—*Jia-Li Huang*
- Leveraging Google Translate and ChatGPT Within Pedagogical Translanguaging to Enhance University Freshmen's EFL Writing ..... 39  
—*Hsin-Yi Cyndi Huang & Chiung-Jung Tseng*
- The Implementation and Effects of Character Strengths Education in a Military College: An Intervention Study Based on the VIA-IS Framework ..... 77  
—*Jing-Hua Chen*
- Navigating Tourism Development: Construction and Empirical Validation of an Integrated Talent Cultivation Model for the Tourism Industry ..... 113  
—*Chien Tzu Yang*
- Glimpsing Well-being: Exploring Adaptation Issues of the Second-Generation of New Immigrants Through the Lens of Agency ..... 141  
—*Teng Huang*

**Call for Papers** ..... 177

<https://doi.org/10.53106/199356332025123803001>

# 生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的 歷史回顧與未來展望

黃嘉莉\*



自 1994 年《師資培育法》施行以來，臺灣師資培育政策治理已歷經 1994 年模式轉變、2002 年質量調控及 2017 年後體制調整三階段。然而既有研究多偏重單一角度，難以揭示政策演變背後的多重影響與互動關係。爰此，本研究以 Bronfenbrenner 生態系統理論為出發點，關注生態互動與動態調適，將師資培育政策視為一個由外部條件、治理協調與現場實踐所構成的動態互動系統，透過政策文本與相關研究成果，探討政策治理的歷史發展與演化規律。研究發現，臺灣師資培育政策治理在數量與品質雙軸線上，是由國際趨勢、多方利益博弈、政府主導的治理邏輯、師資培育之大學專業自主，以及政策回饋機制等多重因素交互形塑而成。基於此，本研究提出未來發展方向，包括深化對國際經驗的理解與內化、推動多元協作的網絡治理、強化師資培育之大學的專業自主與差異化發展，並運用數據科技構建動態回饋機制，以提升臺灣師資培育政策治理的韌性與永續性。

**關鍵詞：**生態互動觀點、生態系統理論、政策治理、師資培育

---

\* 黃嘉莉：北京師範大學教育學部教師教育研究院教授  
(通訊作者：carriehng0802@gmail.com)

## **Retrospective and Perspective on Policy Governance of Taiwan's Teacher Education: An Ecological Interaction Perspective**

Jia-Li Huang\*

*Since the Teacher Education Act of 1994, Taiwan's teacher education governance has progressed through three phases: institutional liberalization (1994), quality and quantity regulation (2002), and structural adjustment (post-2017). Previous studies have often adopted single perspectives, overlooking the multi-level interactions that shape policy change. Building on Bronfenbrenner's ecological systems theory, this study advances an ecological interaction perspective, viewing teacher education governance as a dynamic system integrating external conditions, governance coordination, and practical enactment. Through analysis of policy documents and research, it explores the historical development and evolving logic of teacher education governance in Taiwan. The study finds that the governance of teacher education in Taiwan is shaped by the interaction of multiple forces—including international trends, multi-actor interest negotiations, a government-led governance logic, limited institutional autonomy in teacher-education universities, and the persistent lack of an effective policy feedback mechanism—along the dual axes of quantity and quality. This study proposes future development directions: deepening the understanding and internalization of international experience, promoting multi-faceted collaborative network governance, strengthening the professional autonomy and differentiated development of universities in teacher training, and utilizing data technology to construct a dynamic feedback mechanism to enhance the resilience and sustainability of Taiwan's teacher education policy governance.*

**Keywords:** *ecological interaction perspective, ecological systems theory, policy governance, teacher education*

---

\* Jia-Li Huang: Professor, Institute of Teacher Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (corresponding author: [carriehug0802@gmail.com](mailto:carriehug0802@gmail.com))

# 生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的 歷史回顧與未來展望

黃嘉莉

## 壹、緒論

自《師資培育法》實施至今逾 30 年，隨著職前師資培育模式開放大學參與，師資培育學生（簡稱師資生）的培養亦面臨新挑戰。師資培育政策治理既是各國提升基礎教育品質的全球策略，也是教師素質受關注的焦點（Darling-Hammond, 2000；Goldhaber, 2016；Snoek & Zogla, 2009；Stronge et al., 2008）。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）自 1995 年公布《教師素質》（Teacher Quality）揭示教師素質的重要性後，於 2024 年《教師全球報告：教師缺額與專業的轉型》（Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortage and Transforming the Profession）中，提出解決教師缺額及專業化轉型的行動方案，開啟了對師資培育政策的新治理，顯示全球師資培育政策正進入再設計的新階段。在 2015 年的歐洲教育研究學術研討會（European Conference on Educational Research），學者指出師資培育治理被視為是一項重要的「政策議題」（Zgaga, 2015）。其後，《師資培育的歐洲化》（*Europeanisation in Teacher Education*）一書更從歐洲角度審視奧地利、希臘和匈牙利三國的案例，分析師資培育政策在鉅觀、中觀和微觀層次的執行過程和內容，揭示政策治理在不同文化和政治背景下的複雜性與差異性（Symeonidis, 2021）。

當全球對師資培育的系統性治理日益關注時，Gideonse（1993）早已指出師資培育政策與實踐的諸多問題，包括教師市場、師資培育任務、權威與資源和改革一致性等四個面向 12 個子問題。這些問題錯綜複雜，很難僅以單一、局部解決方案應對。在臺灣，吳清基等人（2011）歸納，師資培育政策面臨的問題包括數量與品質、師資職前培育課程、師資專業能力檢定、師資培育評鑑、教師專業發展、教師

評鑑、專責單位的設置等問題。周祝瑛（2009）也從教師培育過程、教師資格檢定及實習等環節進行問題分析。儘管以上研究已指出師資培育政策治理的多重問題，但這些議題不僅涉及政策層面的規範和資源分配，還牽涉到多元主體（如師資培育之大學、政府、社會組織）以及外部環境（如時代背景和技術變革）之間的複雜作用。然而，目前研究多聚焦於單一層面或個別主體，例如紀金山（2002）著重於制度權力與政策轉向分析，黃嘉莉等人（2021）探討師資培育品質保障的調整，卻未能揭示多層次因素交織與互動的整體樣貌。此一侷限性正反映出師資培育政策治理的互動性特徵（如黃嘉莉、張建成，2020）。

生態互動觀強調從時間的週期性變化觀察穩定的「緩慢累積」和變化的「快速釋放」規律，從而審視治理在穩定與變動之間的自我調適與演化（Holling, 1973）。基於此，本研究以此觀點分析臺灣自《師資培育法》施行 30 年來的政策發展，回顧問題形成、影響因素與治理回應，以探索歷史規律與未來方向。

## 貳、文獻探討

為系統性分析臺灣師資培育政策治理，本節探討師資培育政策治理的概念及其生態互動觀點內涵。

### 一、師資培育政策治理的概念

治理（governance）是指政府透過規則設計、資源分配與權力協調，以有效實現政策目標，其特徵是過程性、非官方角色與權力行使，以及政府權威的去中心與分散（Sending & Neumann, 2006）。依循此定義，治理蘊含對達成目的的過程操控與規則制定，完成某種社會協調與整合的模式或秩序（Kjaer, 2004）。基本上，治理是各國頂層政策的表現，是跨部門與多層級的利害關係人間互動的能力（Müller et al., 2023），治理的要素包括政策達到的目標、達成目標共同行動的主體與角色、行使的權威與權力、制度與規則。

「治理」概念已被應用在多個研究領域，包括「全球治理」（global governance）、「永續治理」（sustainable governance）、「善治」（good governance）等。例如，英國成立「教育標準署」（Office for Standards in Education,

Ofsted）、「師資培訓署」（Teacher Training Agency, TTA）和「教師專業總會」（General Teaching Council, GTC），分別用以評估教師素質、管理培育並設定資格，展現治理實踐（黃嘉莉，2008）。即使這些組織後續有所調整，但都是以培養高素質教師為目標，透過英國政府制定的制度和規則來維繫著教師、師資培育機構、教育行政部門及相關組織等利益相關人的主體行動，同時以制度和規則的實施、監督和評估，來檢視政策執行的績效，以達到政策目標。由此可見，治理可適用於師資培育政策，成為可分析的對象。

據上，本研究所指的師資培育政策治理，是指政府為培養高素質教師的目標，透過權力的行使，協調及整合多元主體（例如師資培育之大學、中小學、師資生等），政策和制度的實施、監督與評估，以及主體間的協調與管理，形成資源流動和回饋機制，以確保政策目標的實現。

## 二、生態互動觀點的內涵

生態學（ecology, ökologie）是由“oikos”和“logos”所組成，是一門研究住所的學問，也就是研究有機體與其周遭環境關係的學問（彭璧玉，2006）。生態學原理與方法運用在教育領域，可從鉅觀的教育和環境關係或微觀的學校環境進行研究（范國睿，2000）。然而無論是鉅觀或微觀的生態學角度，均以生態系統與生態平衡為本質，在一定時間內，當系統內、各子系統之間、系統與外部環境之間，達到高度適應、協調和統一的狀態，便是生態平衡（ecological balance）；反之，當系統內、外任何一事物的改變，導致整個系統的不穩定，即是生態失衡（ecological imbalance）。生態系統會透過「自我調節機制」（self-regulation mechanism），在失衡時恢復新的平衡（范國睿，2000）。誠如 Holling（1973）所指，生態系統發展經歷「穩定—破壞—重組—再穩定」的變化，同樣地，教育系統中政策治理的穩定與變革也可視為一種動態調適過程。

教育領域已有研究將生態系統理論應用於學校改革、學習發展、家庭與學校互動等議題（如范國睿，2000；黃嘉莉、張建成，2020；Guile & Griffiths, 2001）。在探討臺灣師資培育政策治理的歷程與機制時，生態視角提供一個理解複雜互動關係的有力框架。Bronfenbrenner（1976）提出的生態系統理論，原用以說明個體發展如何受到多層次環境脈絡的影響，強調個體與環境間的持續互動，揭示了外在環境與個體行動之間的關聯性，這對理解教育現象中的系統動態具有啟發性。然而，當研

究焦點由個體發展轉向政策治理時，原理論中的層級劃分（如微系統、中系統、外系統、鉅觀系統）不再能充分明確制度之間的權力運作與回饋調節機制，其靜態的層級結構難以呈現政策演化中非線性的動態調整過程。基於此，本研究引入生態系統理論中互動性與動態關聯論點，發展出生態互動觀點。此觀點將師資培育政策治理視為一個多層級之間持續協調與回饋的「政策有機體」，強調不同層面之間的功能性互動，而非靜態層級。這種轉化不僅拓展了生態系統理論在政策分析領域的應用，也有助於揭示在不同歷史階段中師資培育政策與環境條件的互動關係與演化軌跡。

綜上，本研究將生態系統理論中的「個體」進行轉化，並非指單一師資生或教師，而是將「師資培育政策治理」作為分析的有機體。政策治理具備與個體發展相似的互動和調適特質，能在外部壓力下經歷不穩定—調整—再穩定的循環。因此，本研究將政策治理視為嵌入於多層系統中的主體，強調其與不同層級間的互動關係，以凸顯其歷史演變與制度轉折的特徵。

### 三、師資培育政策治理的生態互動與動態調整

首先，本研究界定分析邊界，從歷史演進探索臺灣師資培育政策治理的發展。以 1994 年《師資培育法》的頒布及其後續在 2002 年和 2017 年較大幅度的修訂作為關鍵節點，並結合林新發等人（2007）、黃嘉莉等人（2020）以及謝卓君（2004）等研究，將臺灣師資培育政策的治理劃分為三大階段：（一）1994 年模式轉變，展現了政策由封閉走向多元開放的嘗試，並將培養師資的綜合大學稱之為「教育學程之大學校院」（第 4 條）。（二）2002 年的質量調控，進一步修正稱之為「師資培育之大學」（第 3 條），並聚焦在市場化與專業化的平衡。（三）2017 年的體制調整，強調標準本位的落實與專業素養的提升。這三大階段對於培養高素質教師的政策方向各有側重，展現了臺灣師資培育政策治理的連續性與調適性。臺灣自 1994 年《師資培育法》以來，相關政策文本詳見表 1，為本研究分析對象之一。

表 1  
師資培育政策治理相關政策文本

階段	法規	內容
第一階段 1994-2002 年	《師範教育法》、《師資培育法》、教育專業課程科目及學分對照表、 《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》	
第二階段 2002-2017 年	《師資培育法》、我國師資培育數量規劃方案、《師資培育統計年 報》、我國師資培育數量第二階段規劃方案、師資培育素質提升方案、 中小學教師素質提升方案、協助師範／教育大學轉型發展、補助師資培 育之大學精緻特色發展計畫、《大學院校師資培育評鑑作業要點》、 《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》	
第三階段 2017 年迄今	《師資培育法》、《中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段 暨師資職前教育課程基準》、《師資培育之大學及教育實習機構辦理教 育實習辦法》、我國師資培育數量第三階段規劃方案、我國師資培育數 量第四階段規劃方案	

註：作者自行整理。

生態系統理論最具啟發性的部分並非其層級劃分，而是對系統間互動與動態調適的理解。據此，本研究在政策研究的脈絡下，將生態系統理論進行功能性轉化：以「師資培育政策治理有機體」為分析核心，重點不在界定微、中、外、鉅觀系統的邊界，而在於揭示各主體（政府、師資培育大學、中小學、社會組織）如何在政策設計與執行過程中形成互動網絡。此一生態視角強調三項分析原則：一是互動原則：即各層級系統之間並非靜態分層，而是透過資源、權力與規則的動態交互而形成治理樣態；二是適應性原則：強調治理在外部衝擊下呈現「不穩定—調適—再穩定」的循環，與 Holling（1973）的韌性觀點相呼應；三是歷史性原則：指出時間系統不只是分期，更凸顯出制度演進中的轉折與路徑依賴。這三項原則為本研究分析各階段政策治理的依據。

其次，為確立師資培育政策治理的分析架構及其要素，本研究參考 Guile 與 Griffiths（2001）的「學習生態系統」（learning ecology）概念，將師資培育政策治理視為一個動態互動的生態網絡。此網絡以「師資培育政策治理有機體」為中心，透過政策設計與執行，連結多層級行動者、資源與組織間的互動關係。不同於 Bronfenbrenner（1979）對生態系統的層級劃分，本研究採取功能性轉化的方式，以主體間互動的角色與權責分布作為依據：政府（教育部及其相關業務單位）在此治

理生態中扮演協同與資源配置的核心角色，師資培育大學與師資生為培育實踐單位，中小學（實習機構）為理論與現場的連結場域，而社會組織（如教育團體、民間組織等）則提供外部資源與回饋。此外，科技發展、社會變遷、國際趨勢、價值觀與文化價值等外部環境因素，構成影響治理體系調整的關鍵條件，督促政策行動者在權力協商中進行調整。由此可見，師資培育政策治理的生態系統並非靜態層級的疊加，而是一個隨政策變化而持續重組的互動網絡，透過制度設計、權力行使與回饋機制，形成具動態適應性的治理結構。

再者，本研究針對師資培育政策文本及相關研究成果進行互為文本分析，找出時間演進中較為突出的因素進行探究，從而理解師資培育政策治理的問題、影響因素及其彼此間相互關係。

## 參、時間系統下臺灣師資培育政策治理的發展

本研究在每一階段的分析，將蒐集到的政策和相關研究的文本相互對照，從而探究治理邏輯的轉變，並提出三階段突出的師資培育政策治理事件與問題及其受到的因素影響。

### 一、師資培育模式轉變階段（1994-2002 年）

1994 年《師資培育法》改變了臺灣師資培育模式，從過往以師範院校為主的封閉式模式，走向綜合大學都可以參與的多元式模式（吳清山，2006；吳清基等人，2011；林新發等人，2007）。師資培育模式的轉變意指許多法令、制度與參與主體的不同。

#### （一）政策理念從封閉走向開放多元

師範院校自成立以來，便專責為基礎教育培養教師。1979 年《師範教育法》的制定是為了因應通盤規劃師範教育體系，以適應時代的需要，提升中小學教師素質（李園會，2001）。當時的師範教育體系包括 12 所師範院校以及政治大學教育學系和中興大學農業教育學系，而且不僅培養公費師範生，也培養自費生（陳舜芬等人，1996）。可見，當時的師範教育體系並非完全封閉。這種以師範教育培養師資

的堅持是為了「培育健全師資」，以系統性規劃職前、實習、在職生涯晉升的教師職業發展（林清江，1994）。《師範教育法》的立法權威保障了教師工作的專業性，然而，這種專業性在社會開放風氣和國際趨勢的推動下經歷了顯著的轉變（林新發等人，2007）。

## （二）師資培育政策治理的生態互動分析

在社會條件的推動下，1987 年政治解嚴後的社會風氣逐漸鬆動。「師範」的黨國集權與教育官僚意象，在社會要求多元開放風氣的壓力下逐步失去正當性（紀金山，2002）。同時，全球教育改革的浪潮也成為治理變遷的重要外部推力。教育部中等教育司（1991）完成《世界各主要國家師資培育制度比較研究》，匯集日本、法國、德國、美國等國家制度經驗，確認了「開放多元」是全球的共同趨勢。張春興等人（1989）借用美國、英國、法國、西德、日本等國家經驗，建議完善教育專業科目的審核與認可、教師專業檢定考試制度等。黃炳煌（1989）引用美國、日本、英國、西德、法國等經驗，支持開放師資培育市場。這些跨國比較的成果為《師範教育法》走向《師資培育法》的修訂，提供了正當性與政策依據。

在外部行動者與社會力量的影響下，民意機關和教育改革團體成為政策變革的重要推力。解嚴後，立法院與教育部的互動標誌著政策民主化下的權力重組。而民間團體的積極陳情，迫使政府開放封閉的師資培育市場，以回應社會的要求（顏國樑，2002）。這些外部壓力促使政府不得不重新界定師範院校的角色，開放由綜合大學培養師資，以增加學校選擇教師的機會，從而提高教師素質並加速師資代謝（薛曉華，1996）。換言之，外部壓力使師資培育的開放成為不可逆轉的趨勢。

在政策調整層面，教育部為回應外部環境變化，於 1994 年制定《師資培育法》，確立師資培育多元化的法律基礎，並在行政院教育改革審議委員會（1996）的建議下，引導師範院校整合或轉型。教育部作為治理網絡的核心，透過制度設計與資源配置，協調多方行動者之間的利益關係，形成師資培育多元化政策的制度條件。

在執行政策的現場，1994 年《師資培育法》的制定，不僅標誌著政策開放，更代表當時師範體系的政黨意象和教育官僚的保守性。解嚴後，教育改革需求高漲，使政策聚焦在多元開放，數量調整遠大於品質關注（紀金山，2002），導致師範院校培養師資的實際問題未受關注。例如，師範院校無法培育諸如護理、海事、農業、商業等中等學校職業類科專業師資（伍振鸞、黃士嘉，2002），同時無法準確

計算學校的教師需求，使師範院校培育的教師有超額分發或分發不足額的現象（張春興等人，1989）。除此之外，還有公費生制度的升學限制無法讓師範生樂業（黃炳煌，1989）、任教意願低落（張春興等人，1989），以及職業保障欠缺競爭與變革（行政院教育改革審議委員會，1996）等問題。

雖然多元開放的政策設計象徵師資培育體制的重大突破，但教師專業素質與師資供需平衡並未建立相應的制度配套。正如紀金山（2002）所指，《師資培育法》的立法過程反映國家官僚、學者和民間團體之間的勢力與角力，使制度設計在創新與路徑依賴之間形成張力。對照《師範教育法》第 1 條與 1994 年《師資培育法》第 1 條，可見兩者都揭橥「以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨」。其中「其他教育專業人員」是指從事教育行政、學校行政、心理輔導及社會教育等工作人員。雖然兩部法都延續「培育健全師資」的宗旨，但新法更著力於擴大參與主體，使師資培育從封閉走向多元化。例如，《師資培育法》第 5 條規定師資培育由「師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之」，第 16 條規定高級中等以下學校、幼稚園及特殊教育學校應配合師資培育之大學辦理全時教育實習，第 9 條至第 12 條則詳列了課程類型、實施年限、證明書與檢定考試等制度設計。這些條文顯示政府在管控師資培育過程中著重在參與培育主體的擴展，對於培育內容的專業化、標準化要求及師資培育品質保障，則相對欠缺明確規範。可見，外部開放的社會氛圍與國際趨勢提供了改革契機，政府部門成為制度轉型的主導者，而師範院校與教育現場則在新的制度環境下進行調適。這樣的生態互動結構，呈現出政策開放背後的多重力量協商與制度再定位。

## 二、師資培育質量調控階段（2002-2017 年）

### （一）師資培育政策理性的市場化與專業化並行

《師資培育法》的立法代表師資培育政策治理進入一個新階段，明確了市場化方向，透過市場競爭來提升教師素質。然而，在擴充師資來源的同時，卻忽略學齡人口減少導致師資過剩的問題。隨著市場化帶來的數量失衡逐步擴大，以「專業化調整市場化偏差」的政策浮現，形成了市場化與專業化共存的政策治理格局。

專業化推進早見於行政院教育改革審議委員會（1996）的建議：放寬教育學程的限制，並合理設計初檢和複檢的內容和標準，以確保師資素質。學者們（如張春

興等人，1989；黃炳煌，1989）也建議應定期或不定期對師資培育機構的師資、課程與設備進行評鑑，並對師資生的能力進行嚴格測驗（實施會考或辦理教師執照考試）。然而，1994 年《師資培育法》開放綜合大學參與，實質運作仍受監管拘束。若以 A. Smith 式自由經濟理念理解「市場化」，其意涵在於政府應以最少的干預，讓市場以「競爭」機制達到資源最適配置與獲得較大公共利益，僅有市場失靈時才介入（許立一，2011）。《師資培育法》表面雖採行市場化方向，實際上路徑依賴仍繼承傳統培育模式並以法令監管，顯示「市場化」僅止於語義層次，政府始終處於絕對主導角色（黃嘉莉，2006）。

## （二）師資培育政策治理的生態互動分析

外部環境方面，《師資培育法》實施期間，政府為了平衡城鄉教育資源差距、配合新設學校及分校建設、推動教師優惠退休專案及小班制政策等，讓教師缺額大幅增加。這表面上的缺額，擋不住臺灣於 1985 年起總生育率 1.88 已低於人口替代率的少子女化趨勢（內政部，2024），導致取得教師證書人數大增，引發供過於求的師資過剩現象（黃嘉莉，2006）。社會行動者方面，首先，儲備教師組成社會團體，以陳情和示威爭取獲取教師資格證書的權益。其次，監察院針對教育部在師資培育模式轉變中，對同意為代理代課教師開設教育學分班以及未能及時管控師資過剩的不當行政管理提出糾正案（監察院，2000，2004）。在此背景下，教育部委託中華民國師範教育學會進行研究，比較美國、加拿大、英國、紐西蘭、澳洲、德國、法國等國家經驗，提出《師資培育政策建議書》，擬定師資養成、實習與檢定、教師甄選以及專業發展的系統方案（吳武典等人，2005）。綜觀之，師資培育問題呈現多因素交織的複雜治理議題，治理取向逐漸在數量治理（市場化）與品質治理（專業化）之間形成相互調節。

### 1. 市場化：師資培育政策的數量治理

數量治理最明顯的是「三年減半」策略，表現在 2004 年實施《我國師資培育數量規劃方案》。該方案的目標是在 2007 年將師資培育招生數量減少至 2004 年的 50% 以下，並將研究生修習教育學分的比例控制在 40% 以下。為達到此目標，政府採取多項措施，包括減少招生數量、透過評鑑保優汰劣、逐年核減學士後教育學分班，並建立公費生培育提報制度（李奉儒，2008）。

除了減量外，政府還進行數量的監控與調控。2005 年起發行《師資培育統計年報》，建立長期數位指標系統，提供政策規劃資訊（李奉儒，2008）。為延續師資培育數量規劃的做法，政府制定第二階段規劃方案，在師資培育審議委員會的審議下，設定了最低培育總量為 6,000 人，並且根據各師資類科儲備情況調整比率至 25%（教育部，2012a）。這是考量維持既有市場規模和減少牽動下，所制定出最低基準的安全培育總量（周愚文，2012）。

從這一系列措施可以看出，師範院校的轉型、師資培育評鑑及減量政策的一系列績效導向的政策調整，對政策執行現場層面的整體品質和數量造成了顯著影響。

## 2. 專業化：師資培育政策的品質治理

品質治理的核心在於提升師資培育的整體品質。首先，2006 年教育部推出《師資培育素質提升方案》，旨在以標準本位師資培育政策為基礎，系統性地提高師資培育的品質（教育部，2006）。該方案為期四年，聚焦在師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄試和教師專業成長五大層面，並制定九項行動方案。該方案不僅長期且具系統性，也為臺灣師資培育政策治理立下重要里程碑。該方案的制定，是以中華民國師範教育學會（2005）《師資培育政策建議書》為基礎，提出多項師資養成與專業標準建議，並由師資培育審議委員會審議通過，奠定後續政策方向（林新發等人，2007）。2009 年教育部啟動第二輪四年期的《中小學教師素質提升方案》，進一步擴大範圍，涵蓋在職教師的專業發展、退休、獎勵和淘汰不適任教師（教育部，2009）。第二輪的方案顯示職前與在職教師專業發展的統籌規劃，並在「精進師資培育制度」層面中，著重於強化養成、實習及檢定的具體措施，為師資生的遴選、課程設計和實踐活動提供了清晰的政策指引。2012 年教育部發布《師資培育白皮書》，系統性地規劃未來十年政策藍圖，明確強調標準化及專業素養發展方向，內容涵蓋師資職前、在職教師及相關教育人員的全面規劃和策略，其中特別強調招生總量控制、教師資格檢定標準、教育實習成效指標、教師專業標準研發等具體方案（教育部，2012b）。這些內容不僅為政策設計提供清晰指引，也使臺灣師資培育政策在數量管控與品質保障上達到新的高度。《師資培育白皮書》中明定的「以標準本位強化師資專業」及「建立科學化師資供需調控機制」，不僅是文件宣示，從中亦展現了教育專業學術團體與政策制定者之間協作的制度化成果。

其次是實施兼顧師資培育數量和把關素質的教師資格檢定考試。2005 年政府開始實施年度式教師資格檢定考試，針對四大師資類科進行共同科目和專業科目的筆

試，並將考試通過率納入師資培育評鑑的基礎指標之一。此一措施旨在促進師資培育之大學加強師資生的素質把關（林新發等人，2007），並將教師資格檢定考試連結師資培育評鑑制度的協作。

再者則為教師專業標準的制定。《師資培育政策建議書》建議建立「教師專業標準本位」作為多元師資培育政策的基礎，包括對師資生素質的篩檢、教育專業知能與態度的引導、教育實習內容的架構、教師資格的檢定、教師專業的發展等產生引導作用（吳武典等人，2005）。此一倡導，各種教師專業標準油然而生，包括第一波制定的各師資類科專業標準（中華民國師範教育學會，2006）、國民中小學教師教學專業能力指標<sup>1</sup>（潘慧玲等人，2004）、教師專業發展評鑑規準（曾憲政等人，2007），以及第二波教師專業發展評鑑標準（潘慧玲等人，2008）、高級中等以下學校教師專業標準（甄曉蘭等人，2014）。這些與師資培育有關的教師專業標準，多直接與職後教師專業發展相關，但與師資培育學程的認可（accreditation）、初任檢定（licensing）以及進階認證（certification）或教師評鑑（evaluation）的網絡關係則尚未建立（潘慧玲，2014）。

此際，執行現場層面的回應與調適也同步展開。首先，數量調控與監控治理的推行加速了師資培育機構的轉型。在「三年減半」的調量重質政策目標下，師資培育之大學和師範院校均面臨師資培育數量減半的挑戰。為實現減量目標，師資培育評鑑管控機構發展的核心機制：獲評一等者可維持招生名額數量並列為經費補助對象；獲評二等者須減少招生名額 20%並列入隔年續評對象；獲評三等者則停止招生。至 2007 年，教育部已核定 23 所大學 30 個教育學程自動申請退場（李奉儒，2008）。例如，國立臺灣師範大學國民小學師資類科教育學程自 2006 學年度起停招、幼兒園師資類科教育學程於 2007 學年度停招。部分師資培育之大學因評鑑三等或自願停招，反映政策淘汰與自主調整並存。

其次，在數量調整的背景下，師範院校經歷了深刻的變革。行政院教育改革審議委員會（1996）建議，師範院校設校條件不如一般大學，在追求較大效益的前提下，應進行歸併、整合或轉型。不僅如此，師範院校之教學研究資源有限、教師教學及實習輔導、在職進修沉重負擔、研究環境和成果普遍不佳，可謂大學院校中的

---

<sup>1</sup> 「能力指標」主要界定師資生應具備的核心素養；「專業標準」則規範教師任職的專業資格與行為規範；「評鑑規準」用以檢核師資培育大學之課程與實習品質。

弱勢學校（林新發等人，2007）。即使經歷轉型，師範院校在師資培育統計年報中仍呈現較高錄取率（教育部，2016），並持續扮演培育師資的核心角色（吳武典等人，2005）。在招生大幅減少的背景下，政府對師範院校並未給予持平的對待（張鈿富等人，2010），而是在資源上與一般綜合型大學進行差異化配置，師範院校因歷史定位常被視為改革的優先實驗場，在資源投入與政策要求上均與一般大學不同。此階段，教育部對師範院校提供了額外財政的支持。例如，2005 年《教育部推動師範校院轉型發展補助要點》（教育部，2005a）補助三所師範大學與六所師範學院進行轉型發展，提升競爭力（張德銳、李俊達，2006）。除此之外，2003 年起《教育部補助師資培育機構發展卓越師資培育作業要點》及 2010 年更名的《教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點》均繼續提供經費予師範大學、教育大學和師範院校轉型之大學，促進發展師資培育特色及其素質和效能。其後，2011 年教育部《補助師資培育之大學精緻特色發展計畫作業要點》將經費補助對象擴大及通過師資培育評鑑，且師資資格檢定考試通過率達同一類科全國通過率平均值以上之師資培育大學（教育部，2017a），提供競爭性經費，促進師範院校仍具有一定地位與任務。

再者，在品質治理方面，專業化的推進使得師資培育過程逐漸趨於一致化，但此一制度化是政府透過法規、評鑑與行政權力建立起品質管控的主導，同時也使專業自主的空間逐步收斂，形成以國家制度為核心的品質治理模式。2007 年起《大學校院師資培育評鑑作業要點》擴大評鑑對象至師範院校（包含教育大學）以及師資培育相關學系，強化自我檢核與外部評鑑雙軌品質保證（教育部，2007）。此一評鑑機制不僅涉及到師資培育課程、教育實習，還包括其他培育活動，都在政府規劃下進行（黃嘉莉，2013）。另外，2005 年開始實施的《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，則增強教育實習過程的品質，包括認證實習輔導教師和專業發展學校，以及教育實習績優三獎（教育部，2005b）。諸如 2009 年《中小學教師素質提升方案》以及 2012 年《師資培育白皮書》，均顯示教育部以法規、評價、經費的政策工具組合，推動培育過程的標準化、規範化、可監測化，使臺灣在數量管控和品質保證上形成彼此制衡又相互支持的政策組合。

### 三、師資培育治理邏輯轉變（2017 年至今）

#### （一）政策治理確立標準本位師資培育雛形

在師資培育招生數量穩定與品質機制明確的背景下，2017 年《師資培育法》重點調整師資培育過程的流程順序和把關節點，將教師資格考試作為進入教育實習前的必要條件，確立教育實習成為最終能力檢驗與情境性評估的關卡（教育部，2017b）。同時，師資培育課程由對照表控管轉為基準制，賦予師資培育之大學在師資培育課程設計上的創新特色發展空間（黃嘉莉等人，2020）。整體而言，本階段主要致力於落實 2006 年《師資培育素質提升方案》與 2012 年《師資培育白皮書》標準本位師資培育政策的制度化與流程化，特別是在師資職前課程及教育實習階段，透過明確的標準設置進行引導與評估。

#### （二）師資培育政策治理的生態互動分析

在外部環境中，科技技術的介入成為重要變因。以「教育實習資訊平臺」為例，過去僅作為資訊公布工具，直到 2018 年實施《師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法》，全面要求實習學生上傳檔案、實習紀錄與評量資料（黃嘉莉、武佳滢，2021），方大幅提升行政效率與政策調整依據。科技所帶來的實質效益，包括大學對實習生成果的即時監控、對各校實習數據的整合管理，以及用於政策調整的證據依據。這不僅是技術的堆疊，也是政策治理的重要變革契機。此外，包括師資培育統計年報、師資培育追蹤資料庫等大數據的收集，以及人工智能的運用，也預示了未來師資培育政策治理的新挑戰（顏于智、李宜航，2023）。

治理協調方面，受 2019 年《十二年國民基本教育課程綱要》的核心素養方向、《國家語言發展法》的雙語教育等教育改革影響，進而調整相關制度。首先，是設置職前教育階段教師專業素養。早於 2006 年《師資培育素質提升方案》就已提出「建立標準本位師資培育政策」行動方案，並於 2012 年《師資培育白皮書》再被強調，包括教師專業標準的研發，乃至於落實於教師專業發展評鑑。2017 年《師資培育法》的修正重點之一，便是改變傳統由「教育專業課程科目及學分對照表」來限制課程的做法，以教師專業素養引導大學自主發展課程（教育部，2017b）。直到立法委員認為師資培育應與課綱的核心素養趨勢一致，才將原來送案的「教師專業標準」改為「教師專業素養」，用以規劃師資培育課程（立法院，2017）。核心素養

的推動，使教師專業標準在更名後正式獲得合法地位。同時，教育實習制度也在教育實習標準引導下，建立了表現本位的評量模式，引導實習學生學習並且評估其能力表現（黃嘉莉、武佳滢，2021）。整體而言，此階段逐步形成了以標準為核心的師資培育政策治理網絡。此外，2030 雙語國家發展政策也對師資培育政策治理產生影響，且範圍涵蓋師資培育課程、教育實習、教師證書、授課教師、聘用等多個層面（黃政傑，2022）。綜觀此階段，政府在推動中小學教育改革的同時，將師資培育納入課程改革與教師專業標準的制定過程，兩者緊密連結。

執行現場方面，數量治理邏輯仍以動態配額、安全儲備、彈性調整的方式運作。2019 年《我國師資培育數量第三階段規劃方案》引入「師資儲備比」，考量教育政策、學齡人口趨勢、初任教師數與教師資格考試等因素推估，以將 2019 年以前的 0.5 以下提升到 2，意在以 2 倍儲備因應市場波動與政策需求（教育部，2019）。2024 年《我國師資培育數量第四階段規劃方案》中則是差異化設定儲備基準，並允許師資培育之大學可自行評估「寄存」名額，爾後待有需要可申請「釋回」原名額的彈性做法（教育部，2024b）。招生名額由年度核配走向條件化授權與自我調節，顯示師資培育之大學對於招生名額擁有動態調整的權限。

綜上三階段，臺灣師資培育政策治理，隨著社會和全球脈絡而演進。1990 年代解嚴後，社會多元化與民主化呼聲高漲，促使封閉的師範體系開放多元參與。2000 年代後，全球化與新自由主義影響下，教育治理強調標準化、績效與問責。2017 年起，數位化與 AI 技術進入治理場域，政策焦點轉向數據治理且制度彈性。這些政策轉折雖促進了多元化與制度創新，但也埋下了制度表淺借用、各方博弈產出政策治理、政策對師資培育過程的掌控與實施反饋不足、師資培育之大學深受政府規範而未能有自身專業能力等隱憂。統整三個歷史階段的生態互動分析（如表 2），可看出外部環境、政策協調與現場實踐間的動態連動。

## 肆、臺灣師資培育政策治理的挑戰

當政策問題演變成難解問題（wicked problem）時，單一的解決策略往往無法全面應對，而需要從生態互動的結構角度出發，探討要素之間的連動與調節（Borko et al., 2009）。由臺灣師資培育政策治理的三個階段（見表 2）發現，師資培育政策治理的轉向並非線性發展，而是不同層面間互動與調適的動態演化：第一階段的不平衡狀態主要源於外部環境因素的政治和社會發展因素，轉向師資培育市場開放；第

表 2  
臺灣師資培育政策治理三階段互動

歷史階段	外部環境因素	治理協調層面	執行現場層面	治理特徵與 互動關係
1994-2002 模式轉變	1. 社會民主化、多元 化呼聲上升 2. 國際開放趨勢推動 教師教育市場化	1. 教育部主導制定《師 資培育法》 2. 建立多元培育機制， 開放綜合大學參與	1. 師範院校與大學 調整招生與課程 2. 教師供需失衡問 題浮現	從封閉體系轉向 多方協商
2002-2017 質量調控	1. 全球化與新自由主 義思潮興起 2. 少子化壓力加劇	1. 政府強化標準化、績 效與問責 2. 推動《素質提升方 案》《白皮書》 3. 實施教師資格檢定	1. 師資培育大學依 評鑑結果調整名 額與課程 2. 師範院校轉型與 競爭性補助	市場化與專業化 並行的雙軌治理
2017 至今 體制調整	1. AI 與大數據技術介 入 2. 課綱改革與雙語政 策影響師資需求	1. 修正《師資培育法》 確立標準本位體系 2. 教育實習資訊平臺 3. 彈性名額制度	1. 大學實施基準制 課程設計 2. 表現本位評量	標準導向與彈性 調整的動態格局

註：作者自行整理。

二階段的不平衡主要來自社會行動者與監督機構（監察院、立法院）的共同作用，轉向兼重師資數量調控和品質掌控；第三階段的不平衡狀態主要順應治理協調層面回應中小學教育改革趨勢，轉向透過師資職前課程和教育實習的標準引導推動大學的專業自主。

自 1994 年《師資培育法》實施以來，臺灣的師資培育政策在過去 30 年，經歷了由穩定走向不穩定的發展過程。這一轉變主要受到外部環境、社會行動者、政策協調的多重影響，政策治理正逐步從應對外在變化的修復功能，轉向探索非傳統培育的創新可能性，並開始借助科技進步開啟質變的契機（何躍、王爽，2017）。面對未來的發展，必須正視臺灣師資培育政策治理的發展規律與值得深入探討的挑戰。

## 一、外部環境因素的國際趨勢影響與挑戰

根據研究結果，國際趨勢是臺灣師資培育政策治理重要的借鏡來源，時間發展中呈現出兩波重要的國際借鏡與制度回應。第一波是教育市場化的國際趨勢。當 1994 年《師資培育法》開放之後，行政院教育改革審議委員會以及當時學者都指出師資培育開放多元培育，採取競爭來提高教師素質，主要呈現出由封閉轉向開放。

當時社會民主化與教育多元化壓力，促使原本以師範體系為主的單一模式開放予綜合大學參與，但師資供需政策仍屬政府主導的管理性市場化。第二波是標準本位師資培育的國際趨勢。在多元開放的師資培育方向上，2006 年《師資培育品質提升方案》宣稱標準本位師資培育政策，自此開展為控制數量而採行師資培育評鑑、教師資格檢定考試、《師資培育統計年報》等制度性品質治理機制。此階段的治理特徵更接近日本及德國的中央控管型治理特徵，而非英美式的自由市場機制。英美強調多方市場參與和地方自治，而臺灣師資培育治理仍以政府主導為主，由教育部透過法規與審議機制掌控，呈現形式借鏡但非深度融合的特徵。

在這兩波的國際借鏡中，無論是第一波的多元開放或第二波的標準本位師資培育政策治理，都有著形式借用的特徵。以兩波國際借鏡都引用的英國為例，該國師資培育政策治理經驗的多元，來自於不同比重的理論和實務設計，而且培養機構除了大學還有中小學（Furlong, 2001）。在市場化下，英國師資培育仰賴多元主體的協作，包括師資培育的管理、評鑑、發證等，都是在官方授權下由代理人進行管理，其各自專業獨立且彼此相關而形成多元協作的網絡治理（黃嘉莉，2008）。由英國的經驗反思臺灣師資培育政策的治理，臺灣由財團法人高等教育基金會進行師資培育評鑑，由國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心負責教師資格考試以及教師證書核發服務系統，由國立彰化師範大學負責全國教育實習資訊平臺，政府同樣也透過法規的法制治理來主導師資培育，各主體可謂是政策的行政執行者。

因此，臺灣的治理呈現各自運作且執行之行政狀態，此回應到歐洲對於師資培育治理的國際經驗之反思（Zgaga, 2015），亦即國際借鏡不應僅止於形式移植，而應重視理念內涵與治理邏輯（聯合報編輯部，2011）。臺灣的政策治理若要深化，應在保留本土制度慣性的前提下，強化理念層的再詮釋與自主設計，關注理念的理解而非手段的移植。

## 二、政策制定過程中的多方利益博弈

本研究結果顯示，臺灣之師資培育政策治理具複雜性且非單一理性可以使然，凸顯其在市場化與專業化的權衡。此發現與謝卓君（2004）的研究一致，亦即，1994 年《師資培育法》後，臺灣師資培育政策出現分權化、彈性和限制共存；而 2002 年後則出現集權化、明確化和簡化的政策特徵。若將政策文本置於當下社會脈絡來看，這些變化可理解為在供需失衡和品質把關的雙重壓力下，由政府、師資培

育大學、社會團體與專業組織等多方利益者彼此協商與妥協的結果。名義上多元開放，但在師資供需失衡時，政府透過法規、評鑑與檢定等工具形成專業化管控。這既與政策決定者的專業視野有關，也反映出市場邏輯與公共教育治理之間的明顯落差：受到教育品質與薪資制度的結構性特徵限制，師資培育難以完全市場化（吳武典，2004；張鈿富，2002；黃嘉莉，2015；謝卓君，2005）。相較於承擔完全市場化的政策風險，由政府確保品質的持續性與穩定性，並接受學術專業的支持，應為較合宜的治理選擇（Darling-Hammond, 2016），於是治理逐步走向以專業標準與流程把關為核心的管制模式。

總結上述，過去 30 年的市場化是一種多方協商下的話語資源：在缺額時，市場化論述中之「開放多元」、「自由選擇」和「績效責任」成為改革師範教育體系與補足教師缺額的主張；在超額之際，受到民間團體等社會壓力，政府轉以「優質適量」和「品質保證」收斂。類此教育博弈不僅限於專業化與市場化，也牽動專業自主與中央管控、公平與菁英導向等多重張力。與其說政府再度介入市場（謝卓君，2005），不如說是政府從未退出師資培育治理，只是在不同時局下，採用何種論述更能迎合或凌駕特定主張，以贏得社會的理解與認同。

### 三、治理協調層面的權力關係與治理模式：契機與挑戰

從歷史進程來看，政策多在外外部需求、學術證據和國際參照三股力量的交互作用下實現。這意味著偶然性成為政策治理的「契機」，時機性往往決定了制度是否啟動。例如，1994 年《師資培育法》實施之際，便有學者提到必須加強品質控制（張春興等人，1989），但直到因應師資培育數量的過量才見減量與管控的具體作為。又於 2006 年《師資培育提升方案》確立標準本位政策方向，即使 2016 年教育部發布《教師專業標準指引》被認為具有政策引導價值，但因其未具法律定位，該標準指引只是象徵作用。直到 2017 年中小學教育改革強調核心素養且與《師資培育法》修正的時機契合，才公布具有法律基礎的《教師專業素養指引——職前教育階段》，引導師資職前課程；同時，在教育實習上也透過表現指標規範實習過程與評量，標準本位的治理網絡始告成形。

這種時機驅動而非連續性專業的永續主張，讓政府憑藉法令規範或經費補助等合法—規範性權力形塑制度，卻也讓師資培育之大學逐漸形成組織惰性（黃嘉莉、張建成，2020；謝卓君，2005）。同時，政府體制內部的結構限制，也深刻影響師

資培育政策治理。例如，師資培育與藝術教育司作為主管機關，組織規模與人力資源相對有限，經常無法對師資培育政策做出跨部門整合性規劃，包括高等教育政策亦缺乏與師資培育政策相互連動的規劃，導致政府內協作不足。長期的積累所形成的組織惰性，即便賦予師資培育之大學課程自主設計與名額寄存／釋回彈性，實施初期仍難以達到政策治理目標。師資培育之大學如何回應來自政府的善意，雖然已有學者指出具體做法（如楊智穎，2019），但更關鍵的是，大學在回應政策時的同時，須維護專業自主與制度規範，以累積可持續的治理邏輯。

#### 四、執行現場層面的專業角色與自我調整

《師資培育法》實施 30 年以來，師資培育之大學能展現的專業裁量空間相對有限。理想狀態下，師資培育之大學應依自身培養理念設計課程、教學和評量，能與合作單位和人員共同設計、落實和評估培養成果（Gideonse, 1993）。但是三階段中，政府都透過法令和行政命令指導師資培育過程，同時也透過經費支持激勵師資培育之大學朝向政府設立的指標行事，這是一種法制治理（legal governance），與市場治理模式強調企業競爭與管理原則有所不同（Howlett, 2009）。然而，法制治理對師資培育之大學而言，無論是法律、制度或者經費，都是控制技術。澳洲經驗亦提醒，由上而下的標準指引與評量易形成權威限制，形成所謂「完全標準化」（total standardisation）的師資培育體制（Savage & Lingard, 2018）。雖然澳洲的國情與臺灣有所不同，但是同樣都是由上而下的治理模式，師資培育之大學能彰顯的自主性不高。

不可否認地，《師資培育法》及其相關配套（包括教育專業課程科目與學分數對照表、教育實習辦法或作業要點、師資培育評鑑等）都是運用公權力來使師資培育之大學順從（謝卓君，2016）。雖然《師資培育中心自我評鑑指引》鼓勵各師資培育中心，根據各校辦學特色、社會市場需求等不同條件，找出自我定位，發展自我特色，以提升整體辦學素質（李奉儒，2008），但是，師資培育評鑑關注教師資格檢定考試通過率，以及對課程學分數與科目名稱的限制，真正推升師資培育之大學發展多元優質特色的空間有限。因此，師資培育之大學在政府管控下，透過市場邏輯來競爭優質師資的做法深受質疑（郭淑芳，2013）。這樣的治理形成具有惰性特徵的環境，使師資培育之大學過度仰賴政府規範形式，阻礙創新的可能（湯家偉、王俐淳，2021；黃嘉莉、張建成，2020）。亦如 Goodlad（1990）所言，美國

29 所師資培育機構為了配合州政府的規範，機構本身就少了自身的特色；也如同 Wilson 與 Youngs（2005）所言，對師資培育機構的對待雷同以及期待其能發展特色，本是一種自相矛盾的現象。因此，師資培育之大學需要的不僅是基本的經費資源，還包括用於教師專業發展、課程設計創新、實習場域整合以及數據回饋的多元支持。此外，大學必須能夠依據在地需求與教育政策目標調適的專業判斷，靈活地調整培育策略、課程設計與評量機制的的能力。然而，這些資源與判斷力有助於強化師資培育機構的自主性，卻仍難以完全化解教師資格考試與市場競爭所帶來的結構性矛盾。這仍須依賴更高層次的政策與制度改革，例如建立多元化的教師資格評量方式，推動新計畫式的數量調控，以及將師資培育與教師專業發展制度相銜接，以確保制度調控與專業成長並重。

## 五、時間發展中呈現政策實施的系統性挑戰與回饋機制

從時間演變來看，1994 年《師資培育法》以來多次重大調整，多屬回應外部環境條件，包括社會民主化與國際趨勢引發開放、少子女化壓力推動減量與供需調控。自此之後，師資培育數量一直都是政策治理的焦點，包括 2012 年第二階段、2019 年第三階段和 2024 年第四階段數量規劃，無不透過對師資培育數量的「未來」進行掌控與調控。這呼應了在少子女化趨勢下需採取新計畫式的數量調控的主張，以減少供過於求的問題並維持多元競爭（吳武典等人，2005；黃嘉莉，2009）。然而，臺灣師資培育政策實施的過程並未有其他系統性的評估與回饋機制。

檢視《師資培育法》實施以來，政府設置有關政策實施的評估與回饋機制，包括 2008 年設立師資培育長期追蹤資料庫（後下設於 2013 年建置「中小學師資資料庫」中）、2005 年《師資培育統計年報》、2005 年全國教師在職進修資料網、2012 年全國教育實習資訊平臺等，其功能在於數量蒐集與培育資訊的發布，並未對政策實施提供系統性的證據評估與回饋，即便有，也未能透明向社會展示。其次，即使自 2003 年成立師資培育審議委員會，用以審議師資培育政策和師資培育之大學相關的審議事項（教育部，2003），也未將政策實施的評估與回饋列入審議任務。再者，師資培育評鑑是重要評估師資培育之大學，而且是政策落實的回饋機制，但主辦師資培育評鑑機構僅限於公布相關作業進程或評鑑結果的公布，對政策的成效評估並不明確，在系統性評估與回饋的機制上較為欠缺。此種欠缺，也出現在科技只運用於資訊蒐集與結果公布，缺乏與師資培育課程改進、教師專業成長或長期追蹤

相結合的設計。若能將科技應用至形成性評量、個別化支持與政策回饋，才能真正增強師資培育自我調適機制，減少對外部環境過度依賴。

## 伍、臺灣師資培育政策治理的未來發展

本研究採用生態互動觀點，意在強調師資培育政策治理並非靜態層級中的「有機體」，而是嵌入多重制度、社會與專業的網絡中，透過持續的互動、協同與回饋而運作的動態關係場域。此觀點將政策視為一種功能性生態互動過程，它連結外部環境的政治與國際脈絡、治理系統的政策設計，以及執行現場的專業實踐，並隨著時間在回饋中調整與重構。基於此觀點，本研究關注 Bronfenbrenner 生態系統論中的「互動」和「動態調適」，從外部環境、治理協調與現場實踐的三個互動連接面向，重新詮釋臺灣師資培育政策治理的運作機制。這種互動式理解不僅能揭示制度之間的連動，也更能解釋治理過程中出現的非線性與回饋效應。

研究結果發現，臺灣師資培育政策治理並非單一因素的主導，而是由社會需求、專業知識與國際引入三股推力所共同形塑。30 年來，《師資培育法》從量變驅動質變的過程中，雖解決當下問題，卻引發更多錯綜複雜的後續挑戰。這些歷史經驗反映出政策在回應供需壓力時的自我調節，也顯露出治理結構中持續的挑戰：國際借用、利益協商、權力主導、自主不足與回饋缺乏等問題。未來師資培育政策治理的發展需超越問題回應的被動模式，邁向結構優化的主動治理，提供以下重點建議。

### 一、掌握國際趨勢的治理邏輯，避免形式借鏡

國際趨勢是臺灣師資培育政策治理的重要依據，但過往多流於制度層面的介紹，而忽略其背後的治理邏輯。未來應在國際比較中超越形式借用，透過政策轉譯的角度，理解不同國家的政策如何在特定文化與政治脈絡下被內化。臺灣可從這些經驗吸取治理邏輯而非僅是模仿機制，進一步建構符合本土社會背景的制度韌性，促進永續發展。

### 二、推動網絡化治理，形成多方協作平衡

臺灣的師資培育政策治理常由教育部主導，雖具合法性卻容易陷入單向治理。

由於師資培育之大學極度仰賴政府的指揮與規定，施展專業能力的空間有限。未來可透過建立多方協作的政策網絡治理模式，促進政府、師資培育之大學以及社會力量間的互動協作。此外，亦可開發數位公共諮詢平臺，廣納教師社群和社會意見，提升政策制定的透明性與包容性。唯有如此，才能在多元利益間形成協商平衡，化解市場化與專業化、中央管控與地方自主之間的張力。

### 三、展現師資培育專業能量，形成差異化特色

長期以來，師資培育之大學深受法規與規範化限制，專業特色未能充分展現。未來應鼓勵差異化與在地化發展策略，例如，師範大學可專注基礎教育師資的專業培養，綜合大學則發展跨學科或在地化特色，回應雙語教育、偏鄉教育或數位素養等在地需求。各校可藉由強化中小學課程與師資培育課程的創新、發展特色實習模式、地方合作計畫、重視職前與職後發展的連結等策略來展現專業能量，避免陷入一體適用的僵化局面。部分成功案例還可作為示範，形成互補的格局。

### 四、增強師資培育之大學自我調適，強化專業自主

在長期的中央管控下，師資培育之大學形成一定程度的組織惰性。未來應賦予其更多自主空間，同時配合激勵機制。例如，經費補助和評價不僅應看重教師資格檢定通過率，也應將課程創新、實習品質、跨校合作與研究成果納入指標。大學可逐步建立自我評鑑制度，減少對中央評鑑的依賴。如此，才能兼顧制度規範與專業成長，讓大學具備真正的自我調適能力。

### 五、發揮科技潛能，構建動態回饋與循環調控機制

目前科技應用仍停留於資訊蒐集，未來應進一步發展趨勢研判與政策支持功能。例如，以 AI 和大數據建構教師供需預測模型，串聯教育實習平臺、師資培育統計年報、在職進修平臺，建立教師專業發展全生命週期資料庫。此外，亦應注意數據倫理與教育公平，避免技術治理淪為工具理性。若能將科技應用於形成性評量、個別化支持與政策回饋，便能真正增強師資培育的自我調適機制，提升治理效率與永續性。

## 誌 謝

本研究為「二次數據驅動的高質量教師教育體系建設研究」（22JJD8800008）部分成果。

## 參考文獻

- 中華民國師範教育學會（2006）。各師資類科專業標準之研究（教育部委託專案研究報告）。
- [Chinese Society for Teacher Education. (2006). *Study on professional standards for various teacher education categories* (Research report commissioned by the Ministry of Education).]
- 內政部（2024）。總生育率及嬰兒初生登記數。<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- [Ministry of the Interior. (2024). *Total fertility rate and number of newborn registrations*. <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>]
- 立法院（2017）。立法院第 9 屆第 3 會期教育及文化委員會第 19 次全體委員會紀錄。立法院公報，106（52），375-376。
- [Legislative Yuan. (2017). Minutes of the 19th meeting of the Education and Culture Committee, 9th Term, 3rd Session. *Legislative Yuan Gazette*, 106(52), 375-376.]
- 伍振鶯、黃士嘉（2002）。臺灣地區師範教育政策之發展（1945-2001）。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育的政策檢討（頁 1-28）。學富。
- [Wu, Z.-Z., & Huang, S.-J. (2002). Development of teacher education policy in Taiwan (1945-2001). In Chinese Society for Teacher Education (Ed.), *Review of teacher education policy* (pp. 1-28). ProEd.]
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。行政院。
- [Executive Yuan Education Reform Committee. (1996). *Comprehensive report on education reform*. Executive Yuan.]
- 何躍、王爽（2017）。論自組織機制的創新性本質。系統科學學報，25（3），15-19+63。
- [He, Y., & Wang, S. (2017). On the innovative nature of self-organization mechanisms. *Journal of Systems Science*, 25(3), 15-19+63.]

- 吳武典（2004）。師資培育與教師專業的挑戰。載於中國教育學會與中華民國師範教育學會（合編），**教師專業發展問題研究——理念、問題與革新**（頁 3-24）。學富。
- [Wu, W.-D. (2004). Challenges of teacher education and teacher professionalism. In Chinese Educational Association & Chinese Society for Teacher Education (Eds.), *Research on teacher professional development: Concepts, issues, and reforms* (pp. 3-24). ProEd.]
- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳聖賢（2005）。**師資培育政策建議書**。中華民國師範教育學會。
- [Wu, W.-D., Yang, S.-W., Chou, Y.-W., Wu, C.-S., Kao, X.-F., Fu, B.-Z., Chen, M.-J., Fang, Y.-C., & Chen, S.-X. (2005). *Policy recommendations for teacher education*. Chinese Society for Teacher Education.]
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，**2**（1），1-31。
- [Wu, C.-S. (2006). Philosophy and practice of teacher education. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 1-31.]
- 吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院（主編），**我國百年教育回顧與展望**（頁 1-20）。國家教育研究院。
- [Wu, C.-J., Huang, J.-L., & Chang, M.-W. (2011). Review and prospects of Taiwan's teacher education policy. In National Academy for Educational Research (Ed.), *One hundred years of education in Taiwan: Review and prospects* (pp. 1-20). National Academy for Educational Research.]
- 李奉儒（2008）。師資培育。載於國立教育資料館（編），**中華民國 96 年教育年報**（頁 225-274）。國立教育資料館。<https://doi.org/10.6483/RCEY.200911.0241>
- [Li, F.-R. (2008). Teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *2007 Annual report on education in the Republic of China* (pp. 225-274). National Institute for Compilation and Translation. <https://doi.org/10.6483/RCEY.200911.0241>]
- 李園會（2001）。**臺灣師範教育史**。南天。
- [Li, Y.-H. (2001). *History of teacher education in Taiwan*. Nantian.]
- 周祝瑛（2009）。台灣地區師資培育政策之檢討與展望。**中等教育季刊**，**60**（3），2-8。

- [Chou, C.-Y. (2009). Review and prospects of teacher education policy in Taiwan. *Secondary Education Quarterly*, 60(3), 2-8.]
- 周愚文 (2012)。建立我國師資培育最低基準量芻議。臺灣教育評論月刊，1 (3)，89-10。https://doi.org/10.6791/TER.201201.0008
- [Chou, Y.-W. (2012). Discussion on establishing minimum standards for teacher education in Taiwan. *Taiwan Education Review Monthly*, 1(3), 89-110. https://doi.org/10.6791/TER.201201.0008]
- 林清江 (1994)。師範教育的危機與轉機。載於國立教育資料館 (主編)，開創師資培育新局：談師範教育的危機轉機 (教育問題座談會專輯) (頁 23-32)。國立教育資料館。
- [Lin, C.-J. (1994). Crisis and opportunities in teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *Opening a new era for teacher education: Proceedings on the crisis and opportunities of normal education* (pp. 23-32). National Institute for Compilation and Translation.]
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3 (1)，57-80。
- [Lin, X.-F., Wang, X.-L., & Deng, P.-X. (2007). Current status, policy, and prospects of teacher education for elementary and secondary schools in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 3(1), 57-80.]
- 紀金山 (2002)。師資培育制度變革的社會學分析。南華大學教育社會研究所。
- [Chi, J.-S. (2002). *A sociological analysis of reforms in Taiwan's teacher education system*. Institute of Education and Society, Nanhua University.]
- 范國睿 (2000)。教育生態學。人民教育。
- [Fan, G. (2000). *Educational ecology*. People's Education Press.]
- 張春興、張芬芬、張景媛、湯維玲 (1989)。中小學師資培育制度改革意見之調查研究。教育心理學報，22，23-48。https://doi.org/10.6251/BEP.19890601.2
- [Chang, C.-H., Chang, F.-F., Chang, J.-Y., & Tang, W.-L. (1989). A survey on reform opinions for teacher education systems in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 22, 23-48. https://doi.org/10.6251/BEP.19890601.2]
- 張鈿富 (2002)。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會 (主編)，師資培育的政策與檢討 (頁 51-72)。學富。

- [Chang, D.-F. (2002). Teacher education policy and mechanisms of supply-demand balancing in Taiwan. In Chinese Society for Teacher Education (Ed.), *Teacher education policy and review* (pp. 51-72). ProEd.]
- 張鈿富、吳慧子、吳舒靜（2010）。問題建構分析臺灣師資培育政策之規劃。《**教育研究與發展期刊**》，6（2），207-230。
- [Chang, D.-F., Wu, H.-T., & Wu, S.-J. (2010). Problem construction analysis for planning Taiwan's teacher education policy. *Journal of Educational Research and Development*, 6(2), 207-230.]
- 張德銳、李俊達（2006）。師資培育。載於國立教育資料館（編），**中華民國 94 年教育年報**（頁 225-274）。國立教育資料館。
- [Chang, D.-R., & Li, J.-D. (2006). Teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *2005 Annual report on education in the Republic of China* (pp. 225-274). National Institute for Compilation and Translation.]
- 教育部（2003）。師資培育審議會設置辦法。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL025630#lawmenu
- [Ministry of Education. (2003). *Regulations for the establishment of the Teacher Education Review Committee*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL025630#lawmenu]
- 教育部（2005a）。推動師範校院轉型發展補助要點。https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061001900-0940531
- [Ministry of Education. (2005a). *Guidelines for subsidizing the transformation and development of normal universities*. https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061001900-0940531]
- 教育部（2005b）。師資培育之大學辦理教育實習作業原則。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002178
- [Ministry of Education. (2005b). *Principles for universities implementing educational internship operations for teacher education*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002178]
- 教育部（2006）。師資培育素質提升方案。https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223

- [Ministry of Education. (2006). *Teacher quality enhancement plan*. <https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>]
- 教育部 (2007)。大學校院師資培育評鑑作業要點。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=194450&id=FL008668>
- [Ministry of Education. (2007). *Guidelines for teacher education program evaluation for universities*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=194450&id=FL008668>]
- 教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf>
- [Ministry of Education. (2009). *Teacher quality enhancement plan for elementary and secondary schools*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf>]
- 教育部 (2010)。教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點。 [https://gazette.nat.gov.tw/EG\\_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm](https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm)
- [Ministry of Education. (2010). *Guidelines for the "Excellence in Teacher Education" thematic project*. [https://gazette.nat.gov.tw/EG\\_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm](https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm)]
- 教育部 (2012a)。我國師資培育數量第二階段規劃方案。 <https://tec.ntut.edu.tw/var/file/22/1022/img/88/127467987.pdf>
- [Ministry of Education. (2012a). *Second-phase national teacher education enrollment quota plan*. <https://tec.ntut.edu.tw/var/file/22/1022/img/88/127467987.pdf>]
- 教育部 (2012b)。師資培育白皮書。 <https://teric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=1904593&fileName=1488835404223&format=pdf>
- [Ministry of Education. (2012b). *White paper on teacher education*. <https://teric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=1904593&fileName=1488835404223&format=pdf>]
- 教育部 (2016)。中華民國師資培育統計年報 (104 年版)。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/51139/a1f2218f-a458-49b8-89d0-a64bfe64d7fb.pdf>

- [Ministry of Education. (2016). *Statistical yearbook of teacher education in the Republic of China (2015 Edition)*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/51139/a1f2218f-a458-49b8-89d0-a64bfe64d7fb.pdf>]
- 教育部 (2017a) 。廢教育部補助師資培育之大學精緻特色發展計畫作業要點。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL024842>
- [Ministry of Education. (2017a). *Abolition of guidelines for subsidizing universities' "Refined and Featured Teacher Education Development Program"*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL024842>]
- 教育部 (2017b) 。師資培育法。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=93663&id=FL008769>
- [Ministry of Education. (2017b). *Teacher Education Act*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=93663&id=FL008769>]
- 教育部 (2019) 。我國師資培育數量第三階段規劃方案。[https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile\\_20211028173454.pdf](https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile_20211028173454.pdf)
- [Ministry of Education. (2019). *Third-phase national teacher education enrollment quota plan*. [https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile\\_20211028173454.pdf](https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile_20211028173454.pdf)]
- 教育部 (2024a) 。中華民國師資培育統計年報 (112 年版) 。
- [Ministry of Education. (2024a). *Statistical yearbook of teacher education in the Republic of China (2023 Edition)*.]
- 教育部 (2024b) 。我國師資培育數量第四階段規劃方案。<https://teachernet.moe.edu.tw/storage/files/V2CDTvHrIVEShiU1KP0ymAnChldktsBvL8BEG7RW.pdf>
- [Ministry of Education. (2024b). *Fourth-phase national teacher education enrollment quota plan*. <https://teachernet.moe.edu.tw/storage/files/V2CDTvHrIVEShiU1KP0ymAnChldktsBvL8BEG7RW.pdf>]
- 教育部中等教育司 (1991) 。世界各主要國家師資培育制度比較研究。正中書局。
- [Department of Secondary Education, Ministry of Education. (1991). *A comparative study of teacher training systems in major countries worldwide*. Cheng Chung Book.]
- 許立一 (2011) 。從形式參與邁向實質參與的公共治理：哲學與理論的分析。行政暨政策學報, 52, 39-86。<https://doi.org/10.29865/PAP.201106.0002>

- [Xu, L.-Y. (2011). From formal participation to substantive participation in public governance: Philosophical and theoretical analysis. *Journal of Public Administration and Policy*, 52, 39-86. <https://doi.org/10.29865/PAP.201106.0002>]
- 郭淑芳（2013）。我國師資培育數量規劃政策實施之效能分析。*測驗統計年刊*，21，61-86。
- [Kuo, S.-F. (2013). Effectiveness analysis of Taiwan's teacher education quota planning policy implementation. *Statistical Yearbook of Educational Measurement*, 21, 61-86.]
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的探討。*教育研究集刊*，37，39-100。
- [Chen, S.-F., Ting, C.-J., & Hung, L.-Y. (1996). Study on teacher education and professional development mechanisms. *Bulletin of Educational Research*, 37, 39-100.]
- 彭璧玉（2006）。組織生態學理論評述。*經濟學家*，5，111-117。
- [Peng, B. (2006). Review of organizational ecology theory. *Economist*, 5, 111-117.]
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑標準（教育部委託專案報告）。國立新竹教育大學。
- [Tseng, H.-C., Chang, X.-R., Chang, D.-R., & Hsu, Y.-L. (2007). *Professional standards and performance indicators for secondary school teachers (Including special education teacher categories)* (Research report commissioned by the Ministry of Education). National Hsinchu University of Education.]
- 湯家偉、王俐淳（2021）。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。*當代教育研究季刊*，29（2），61-94。 [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106\\_29\(2\).0003](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)
- [Tang, C.-W., & Wang, L.-C. (2021). Impacts, challenges, and responses to the implementation of the “Teacher Professional Competency Guidelines and Pre-Service Teacher Education Curriculum Standards”: Perspectives of secondary teacher education institutions. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 29(2), 61-94. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106\\_29\(2\).0003](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)]
- 黃政傑（2022）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。*臺灣教育評論月刊*，11（6），1-10。
- [Huang, C.-C. (2022). Bilingual education policy and the cultivation of bilingual teachers. *Taiwan Education Review Monthly*, 11(6), 1-10.]

黃炳煌（1989）。**教育與現代化**。文景。

[Huang, B.-H. (1989). *Education and modernization*. Wenjing.]

黃嘉莉（2006）。1990年代後臺灣教師證照制度發展之分析。**教育研究與發展期刊**，2（1），63-91。

[Huang, J.-L. (2006). Development of Taiwan's teacher certification system after the 1990s. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 63-91.]

黃嘉莉（2008）。英國教師素質管理政治治理性的轉變：治理性的分析。**中正教育研究**，7（2），129-161。https://doi.org/10.6357/CCES.200812.0129

[Huang, J.-L. (2008). Transformations in the political rationality of teacher qualification governance in the United Kingdom. *Chang Jung Journal of Educational Studies*, 7(2), 129-161. https://doi.org/10.6357/CCES.200812.0129]

黃嘉莉（2009）。超額教師現象對師資培育之啟示。**中等教育**，60（3），32-46。https://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.03

[Huang, J.-L. (2009). Implications of surplus teachers for teacher education policy. *Secondary Education*, 60(3), 32-46. https://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.03]

黃嘉莉（2013）。我國師資培育評鑑之研究：品質保證的觀點。**教育行政與評鑑學刊**，15，57-84。

[Huang, J.-L. (2013). A study on teacher education evaluation in Taiwan: A quality assurance perspective. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 15, 57-84.]

黃嘉莉（2015）。臺灣師資培育制度市場化與專業化之回顧與省思。載於吳清基、黃嘉莉（主編），**《師資培育法》20年來的回顧與前瞻**（頁103-140）。中華民國師範教育學會。

[Huang, J.-L. (2015). Marketization and professionalization in Taiwan's teacher education reforms: A 20-year review and reflection. In C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Twenty years of the Teacher Education Act: Review and prospects* (pp. 103-140). Chinese Society for Teacher Education.]

黃嘉莉、周鈞、劉夢婷（2021）。新管理主義下臺灣師資培育品質保證機制研究。**臺灣教育研究期刊**，2（6），27-53。

- [Huang, C.-L., Chou, J., & Liu, M. (2021). Quality assurance mechanisms of Taiwan's teacher education under new managerialism. *Taiwan Journal of Educational Research*, 2(6), 27-53.]
- 黃嘉莉、武佳滢（2021）。表現本位教育實習成績評量制度之建構及其試辦成果分析。《教育科學研究期刊》，66（1），1-38。https://doi.org/10.6209/JORIES.202103\_66(1).0001
- [Huang, J.-L., & Wu, C.-Y. (2021). Construction and pilot study of performance-based evaluation for educational internship outcomes. *Journal of Educational Science Research*, 66(1), 1-38. https://doi.org/10.6209/JORIES.202103\_66(1).0001]
- 黃嘉莉、張建成（2020）。危機中的師資培育機構：基於組織群體生態學觀點之分析。《教育研究月刊》，314，101-115。https://doi.org/10.3966/168063602020060314007
- [Huang, J.-L., & Chang, C.-C. (2020). Teacher education institutions in crisis: An organizational population ecology perspective. *Journal of Educational Research Monthly*, 314, 101-115. https://doi.org/10.3966/168063602020060314007]
- 黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）。師資職前教師專業素養與課程基準之建構及其運用。《教育科學研究期刊》，65（2），1-35。https://doi.org/10.6209/JORIES.202006\_65(2).0001
- [Huang, J.-L., Chen, H.-C., Wang, J.-B., & Hung, J.-C. (2020). Construction and application of professional competencies and curriculum benchmarks for pre-service teachers. *Journal of Educational Science Research*, 65(2), 1-35. https://doi.org/10.6209/JORIES.202006\_65(2).0001]
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。《臺灣教育評論月刊》，8（4），51-57。
- [Yang, C.-Y. (2019). Curriculum development in teacher education in response to curriculum reform. *Taiwan Education Review Monthly*, 8(4), 51-57.]
- 甄曉蘭、陳佩英、胡茹萍、楊世瑞、陳清誥（2014）。103 年度中等學校教師類組（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫（教育部委託專案結案報告）。國立臺灣師範大學教育學系。

- [Chen, H.-L., Chen, P.-Y., Hu, R.-P., Yang, S.-J., & Chen, C.-K. (2014). *Professional standards and indicators for teacher categories (Including special education)* (Final report commissioned by the Ministry of Education). Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 監察院（2000，3月22日）。監察院教育及文化委員會為教育部同意修畢師資職前教育課程，以代理及代課教師連續任教一學年之年資拆抵教育實習一年，違反教育實習制度之精神。**監察院公報**。
- [Control Yuan. (2000, March 22). Education and Culture Committee investigation report on MOE's approval of counting substitute teaching experience toward internship requirements. *Control Yuan Gazette*.]
- 監察院（2004，10月20日）。監察院教育及文化委員會為教育部推動國民教育九年一貫課程，在師資培育、教師在職訓練均未完備之際，匆促實施。**監察院公報**。
- [Control Yuan. (2004, October 20). Investigation report on premature implementation of Grade 1–9 curriculum despite insufficient teacher education and in-service training preparation. *Control Yuan Gazette*.]
- 潘慧玲（2014）。探思教師專業標準之發展與應用。**教育研究月刊**，243，5-19。  
<https://doi.org/10.3966/168063602014070243001>
- [Pan, H.-L. (2014). Reflection on the development and application of teacher professional standards. *Journal of Educational Research Monthly*, 243, 5-19. <https://doi.org/10.3966/168063602014070243001>]
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，12（4），129-168。
- [Pan, H.-L., Wang, L.-Y., Chien, M.-F., Sun, C.-L., Chang, S.-C., Chang, X.-X., Chen, S.-H., Chen, S.-M., & Tsai, B.-J. (2004). Development of teaching professional competency indicators for elementary and secondary school teachers. *Educational Research Information*, 12(4), 129-168.]
- 潘慧玲、張新仁、張德銳（2008）。臺灣中小學教師評鑑／專業標準之建構：成果篇。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁281-298）。國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

- [Pan, H.-L., Chang, X.-R., & Chang, D.-R. (2008). Construction of teacher evaluation/professional standards for Taiwan's elementary and secondary schools: Results. In H.-L. Pan (Ed.), *Teacher evaluation: Theory and practice* (pp. 281-298). NTNU Evaluation and Development Research Center.]
- 聯合報編輯部 (2011)。給臺灣的 12 個新觀念：借鏡國外，提升臺灣。聯經。
- [United Daily News Editorial Board. (2011). *Twelve new ideas for Taiwan: Learning from abroad*. Linking.]
- 薛曉華 (1996)。台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。前衛。
- [Hsueh, H.-H. (1996). *Taiwan's grassroots education reform movement: An analysis of state-society relations*. Avanguard.]
- 謝卓君 (2004)。我國師資培育法之政策文本分析。教育政策論壇，7 (2)，1-28。
- [Hsieh, C.-C. (2004). Policy text analysis of Taiwan's Teacher Education Act. *Education Policy Forum*, 7(2), 1-28.]
- 謝卓君 (2005)。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。臺灣教育社會學研究，5 (1)，119-157。
- [Hsieh, C.-C. (2005). Critical reflection on marketization discourse in teacher education policy. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(1), 119-157.]
- 謝卓君 (2016)。師資培育制度變革與師範校院轉型：社會制度論的分析與反思。教育科學研究期刊，61 (2)，29-56。https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).02
- [Hsieh, C.-C. (2016). Institutional changes and transformation of normal universities in Taiwan: A sociological perspective. *Journal of Educational Science Research*, 61(2), 29-56. https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).02]
- 顏于智、李宜航 (2023)。AI 教師跟傳統人師的競與合：兼論未來臺灣師資培育的展望。載於楊洲松、黃嘉莉、王俊斌 (主編)，*人工智能時代的教育發展與挑戰* (頁 141-169)。學富。
- [Yan, Y.-Z., & Li, Y.-H. (2023). Competition and collaboration between AI teachers and traditional human teachers: Implications for Taiwan's future teacher education. In C.-C. Yang, C.-L. Huang, & J.-B. Wang (Eds.), *Educational development and challenges in the age of artificial intelligence* (pp. 141-169). ProEd.]

- 顏國樑 (2002)。我國教育政策合法化的過程影響因素及其啟示：以「師資培育法」為例。《新竹師院學報》，15，1-36。
- [Yan, K.-L. (2002). Influential factors in the legalization of education policy in Taiwan: A case study of the Teacher Education Act. *Hsinchu Teachers College Journal*, 15, 1-36.]
- Borko, H., Whitcomb, J., & Liston, D. (2009). Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0022487108328488>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78(2), 157-204. <https://doi.org/10.1177/016146817607800201>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Furlong, J. (2001). Re-forming teacher, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy, and practice* (pp. 118-135). Routledge Falmer.
- Gideonse, H. D. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426. <https://doi.org/10.1177/0895904893007004001>
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most. *Education Next*, Spring, 56-62.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Howlett, M. (2009). Governance modes, policy regimes and operational plans: A multi-level nested model of policy instrument choice and policy design. *Policy Science*, 42, 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11077-009-9079-1>
- Kjaer, A. M. (2004). *Governance*. Polity Press.

- Müller, R., Sankaran, S., & Drouin, N. (2023). Introduction to the. In R. Müller, S. Sankaran, & N. Drouin (Eds.). *Research handbook on the governance of projects* (pp. 1-6). Edward Elgar.
- Savage, G. C., & Lingard, B. (2018). Changing modes of governance in Australian teacher education policy. In N. Hobbel & B. L. Bales (Eds.), *Navigating the common good in teacher education policy: Critical and international perspectives* (pp. 64-81). Routledge.
- Sending, O. J., & Neumann, I. B. (2006). Governance to governmentality: Analyzing NGOs, states, and power. *International Studies Quarterly*, 50(3), 651-672. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2006.00418.x>
- Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-27). Springer.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
- Symeonidis, V. (2021). *Europeanisation in teacher education: A comparative case study of teacher education policies and practices*. Taylor & Francis.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability process in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on teacher education* (pp. 591-643). American Education Research Association.
- Zgaga, P. (2015). *Policy, governance and quality in teacher education systems: An ECER 2015 Discussion*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35274/>

投稿收件日：2025 年 03 月 04 日

第 1 次修改日期：2025 年 06 月 03 日

第 2 次修改日期：2025 年 11 月 16 日

接受日：2025 年 11 月 17 日



## **Leveraging Google Translate and ChatGPT Within Pedagogical Translanguaging to Enhance University Freshmen's EFL Writing**

Hsin-Yi Cyndi Huang\* & Chiung-Jung Tseng

*This study applies pedagogical translanguaging in EFL writing, utilizing Google Translate (GT) and the emerging ChatGPT to help the students enrolled in a pre-EMI (English as a Medium of Instruction) writing course write short essays. The participants were sixteen college freshmen who were given two writing tasks as pre-tests before utilizing GT and ChatGPT. Subsequently, students used GT to assist them in revising the first writing task and ChatGPT to assist them in revising the second task. During the revision process, students received both peer feedback and teacher feedback to modify their essays. Later, writing tasks one and two, identical to the pre-tests, were administered as post-tests in the midterm and final exams, respectively. In both pre- and post-tests, students were not allowed to refer to any dictionaries or online resources. The results showed that both GT and ChatGPT effectively improved the students' writing performance, helped them learn more vocabulary, develop metalinguistic awareness, and increase writing motivation. However, in terms of reducing grammatical error rate, ChatGPT assistance did not yield significant benefits in the post-test. Additionally, students preferred feedback from a real teacher over that from GT and ChatGPT, as they believed that teachers could better understand their queries and provide more helpful suggestions.*

**Keywords:** *ChatGPT, English as a foreign language (EFL) writing, Google translate, pedagogical translanguaging*

---

\* Hsin-Yi Cyndi Huang: Associate Professor, Center for Bilingual Education, Southern Taiwan University of Science and Technology  
(corresponding author: cyndihuang@stust.edu.tw)

Chiung-Jung Tseng: Assistant Professor, Center for Bilingual Education, Southern Taiwan University of Science and Technology

<https://doi.org/10.53106/199356332025123803002>

# 運用 Google 翻譯和 ChatGPT 於跨語言 教學輔助大一學生英語寫作

黃馨儀\*、曾瓊琿



本研究是應用目前英語教學領域中討論度很高的跨語言教學應用 (Pedagogical Translanguaging)，並借助學生最常使用的線上翻譯軟體 Google Translate (GT)，以及目前最時興的 Generative Artificial Intelligence (Gen AI) 應用程式 ChatGPT 來輔助 EMI 寫作先修課程的學生能寫出語意清楚且文法正確的短文。參與者為 16 位非英文主修的學生，他們被給予兩項寫作任務。在教學實驗前，兩項寫作任務會先作為前測，然後在實驗中，學生使用 GT 輔助他們改寫寫作任務一和使用 ChatGPT 輔助他們改寫寫作任務二。改寫過程中，學生會進行自我反思並根據同儕回饋和教師回饋來修改其作文。之後，分別在期中考給予學生相同於前測之寫作任務一，以及在期末考給予寫作任務二作為後測。在前、後測過程中，學生皆不能參考任何字典或使用任何線上資源。結果顯示，藉由 GT 和 ChatGPT 皆能有效提高學生作文之寫作品質，使學生學到英文字彙和片語，發展後設語言的覺察，並提升其寫作動機。但在文法錯誤率的部分，學生使用 ChatGPT 輔助，對於其後測作文並無顯著幫助。此外，學生比較喜歡真人教師的回饋甚於 GT 和 ChatGPT 的回饋。這種偏好來自於他們認為教師能更好地理解他們的問題，並提供更有幫助的建議。

**關鍵詞：**ChatGPT、EFL 寫作、Google 翻譯、跨語言教學應用

\*黃馨儀：南臺科技大學雙語教學推動中心副教授

(通訊作者：cyndihuang@stust.edu.tw)

曾瓊琿：南臺科技大學雙語教學推動中心助理教授

# **Leveraging Google Translate and ChatGPT Within Pedagogical Translanguaging to Enhance University Freshmen's EFL Writing**

Hsin-Yi Cyndi Huang & Chiung-Jung Tseng

## **1. Introduction**

Writing in a second or foreign language poses significant challenges, as students often struggle to express themselves and convey their ideas as effectively as they can in their native language. This difficulty is especially pronounced among learners with lower English proficiency, who frequently face issues related to linguistic competence, such as limited vocabulary and insufficient knowledge of English grammatical structures (Piamsai, 2020). To address these challenges, scaffolding strategies, such as the use of AI-assisted writing tools, can play a crucial role in reducing student anxiety and fostering learner autonomy.

In today's rapidly evolving technological landscape, advancements in software have brought transformative changes to foreign language writing instruction and learner strategies. From the use of linguistic corpora to online translation tools like Google Translate (GT), and writing assistance, such as Grammarly and Quillbot, technology has significantly enhanced the quality of foreign language writing. A major breakthrough occurred in November 2022 with the introduction of ChatGPT by OpenAI, a generative AI-powered chatbot capable of producing human-like text based on large-scale language models (Bender et al., 2021). Tools like GT and ChatGPT have since gained popularity as innovative and revolutionary aids in English as a Foreign Language (EFL) writing. However, this widespread adoption has also raised concerns about academic integrity (Susnjak, 2022). As Yan (2023) observed, the emergence of such technologies has reshaped the pedagogical environment, prompting scholars to reconsider traditional definitions of plagiarism. Conventional views may now be outdated and in need of reevaluation.

Therefore, there is an urgent need to develop pedagogical approaches that not only harness the benefits of AI in language learning but also uphold academic integrity, empowering EFL writers while ensuring responsible and ethical use of technology.

Promisingly, recent scholarship has increasingly recognized the benefits of incorporating learners' native language into the process of second or foreign language acquisition (Turnbull, 2019; Wang & Li, 2022; Yang & Lin, 2025). As part of this growing movement, writing scholars and instructors have been inspired by the potential facilitative effects of drawing on learners' first language (L1) through pedagogical translanguaging, a flexible instructional practice that enables learners to fluidly alternate between their L1 and the target language, thus engaging their full linguistic repertoire (Yang et al., 2023). Despite the availability of powerful digital tools for EFL writing, such as GT and ChatGPT, the impact and effectiveness of integrating these technologies into pedagogical translanguaging practices remain largely underexplored. To address this gap, the present mixed-methods study investigates the effects of combining GT and ChatGPT with pedagogical translanguaging to support EFL college freshmen in their writing development. It also examines students' perceptions of translanguaging practices during AI-assisted writing processes. This study seeks to answer the following research questions:

1. What are the effects of integrating either GT or ChatGPT with pedagogical translanguaging on students' scores across the two writing tasks?
2. How does the quality of writing differ across the three versions (pre-test, revised final version, and post-test) of the two writing tasks completed with the assistance of GT or ChatGPT?
3. Are there any differences in human-evaluated scores, total word count, grammar errors, and software-generated scores between the pre-test and post-test of the two writing tasks?
4. What are students' perceptions of using GT and ChatGPT in their writing process?

## 2. Literature Review

### 2.1 Pedagogical Translanguaging

The term translanguaging, a teaching practice that intentionally alternates the language used for input and output in bilingual classrooms, first appeared in a Welsh educational context, where teachers taught and textbooks were in Welsh, but students responded in English (Lewis et al., 2012, p. 643). Over the last few decades, translanguaging has become a prominent theory and been extended by scholars to refer to as a complex language and pedagogical practice where bilingual or multilingual speakers access different linguistic features or various modes in diverse languages as an entire language repertoire to maximize communicative potential and to make sense of the world (García, 2009; García & Li, 2014). In this view, translanguaging describes the fluid language use of bi/multilingual individuals who transcend and beyond the boundaries of different language systems, using various semiotic resources suited to the context to communicate and construct meaning about themselves and their bilingual surroundings (Turnbull, 2019).

In the second language (L2) classroom, translanguaging is a teaching approach that uses both the target language and another language together in a meaningful way (East & Wang, 2024). According to Cenoz and Gorter (2022), pedagogical translanguaging is defined as a theoretical and instructional approach that could be utilized to improve language and content competencies by making use of the learners' whole linguistic repertoire so that they can compare elements, activate prior knowledge of other languages and use these linguistic elements cross-linguistically. Existing research has demonstrated that both teachers and students use their L1 to facilitate them in learning a new language (East & Wang, 2024). In classroom practice, translanguaging can be used as a scaffolding method to assist bilingual learners in learning another language (Li, 2011). EFL students can also leverage their multilingual resources to complete learning tasks by utilizing their primary language in drafting, discussing, or even interacting with a chatbot to produce their thoughts in the target language.

Numerous studies have demonstrated the positive impact of translanguaging on

language learning and teaching. As a facilitative strategy in EFL writing, pedagogical translanguaging supports L2 writers throughout various stages of the writing process. In the preparatory phase, learners use translanguaging to access resources in their native language for tasks such as note-taking (Adamson & Coulson, 2015), as well as for planning and drafting (García & Kano, 2014). Hanson (2013) found that allowing students to read in multiple languages helped them gain diverse perspectives on a topic. During the writing stage, translanguaging aids in idea generation, organization (Wang & Wen, 2002), and text construction (Adamson & Coulson, 2015). In the revising phase, learners utilize translanguaging to review their work (Adamson & Coulson, 2015) and engage in higher-order thinking (Huang et al., 2024). In addition, translanguaging has been examined as a self-regulated strategy used by L2 writers. Yang and Lin (2025) found that EFL writers frequently employ translanguaging as an autonomous learning strategy throughout the writing process and in their final written products. Similarly, Zheng and Drybrough (2023) investigated how Chinese bilingual postgraduate students used translanguaging as a self-regulatory tool during dissertation writing. Their findings showed that translanguaging supported students in outlining, note-taking, and drafting, enabling them to achieve their writing goals.

Writing is a complex process that involves generating and drafting ideas, formulating the text, refining the language, and organizing logical thoughts to achieve perfection (Zamel, 1982). Many EFL learners face challenges when completing English writing tasks, as writing in a foreign language is not as natural or easy as writing in their native language. Hence, many students often mention that they don't know where to start. In fact, the first language and the second language of EFL learners are naturally linked in their minds, and this mechanism should be utilized rather than rejected (Druce, 2012; Tsai 2020). In this study, instructors guided EFL students to use pedagogical translanguaging as a scaffold to support them in completing two writing tasks. Students were encouraged to draw on their native language to facilitate various stages of the L2 writing process, retrieving information for idea development, prompting ChatGPT, organizing their texts, and revising drafts based on peer or teacher feedback. The aim was to help students transcend the boundaries of separate language systems and engage their full linguistic repertoire. This approach

supported idea generation during the preparatory phase, content development and organization during drafting, and the enhancement of critical thinking skills during revision, ultimately enabling more effective communication and expression in the target language.

## **2.2 AI-based Machine Translation in EFL Writing**

The use of machine translation (MT) and generative AI tools by EFL learners in L2 writing falls within the scope of Computer-Assisted Language Learning (CALL) (Kelly & Hou, 2022). Although debates persist regarding whether translation equates to writing and the overall quality of MT outputs, recent studies have highlighted several benefits of using such tools. Mehrabiyan and Sharififar (2015) noted that MT offers convenience and accessibility, allowing learners to translate content anytime and anywhere, unlike human translators who may not always be available to provide support. Similarly, Jacob et al. (2023) argued that students can use ChatGPT to translate their ideas while still maintaining their authentic voice throughout the academic writing process.

Garcia and Pena (2011) examined the impact of MT on beginner learners' writing skills and found that it helped students communicate more effectively, use a wider range of vocabulary, and include more detail in their writing. In a 2012 survey conducted at a regional university in Sweden, 66% of instructors preferred students not use MT tools; however, they acknowledged that if students had strong language skills and were able to revise and edit machine-generated content, its use could be acceptable (Kol et al., 2018).

From the perspective of meaning-making and cross-linguistic integration, MT can provide scaffolding support, especially for learners with lower English proficiency, by assisting with vocabulary and grammar. This support enhances their ability to write, revise, and edit L2 texts, often outweighing the drawbacks (Gestanti et al., 2019). Lee (2019) found that using MT as a CALL tool helped EFL learners reduce lexico-grammatical errors and improve revision skills. Interview responses further revealed that students generally welcomed the integration of MT into writing instruction. Finally, Tsai (2019) found that GT helped EFL learners reduce grammatical errors and improve the overall length of essays. He suggested that if EFL learners can effectively leverage MT tools to bypass traditional language learning constraints, this may foster transformative changes in EFL classrooms,

an evolution worth anticipating.

Previous studies have also investigated the integration of MT with translanguaging to scaffold EFL writing. Chen et al. (2019) found that translanguaging practices using GT had a synergistic effect, enabling students to draw on their full linguistic resources to produce more detailed descriptions and express a wider range of ideas. Similarly, Huang, Lo, and Tseng (2024) reported that incorporating GT enhanced students' writing in terms of content, word choice, vocabulary, grammar, and sentence structure, particularly evident in the work of lower-proficiency learners. However, they also emphasized that while GT provided certain benefits, it was insufficient for fully supporting the script-writing process. In such cases, guidance from teaching assistants and instructors remained essential, especially for sentence-level revisions and more complex feedback.

Likewise, Chen (2023) empirically confirmed that teacher corrective feedback was significantly more effective than other instructional modes in improving EFL learners' writing accuracy. In a quasi-experimental study comparing extensive reading with different writing conditions, students who received teacher feedback on their English journal writing achieved the highest posttest accuracy, outperforming those without feedback. These findings underscore that, even with the growing use of AI-based automated written corrective feedback (AWCF), human teacher intervention remains indispensable, as teachers provide contextualized feedback that supports both linguistic accuracy and higher-order writing development (Chen, 2023).

In addition, AWCF tools have been employed to help learners improve the quality of their writing. Dizon and Gayed (2021) found that students who used Grammarly outperformed their peers in L2 writing tasks. Similarly, Nazari et al. (2021) highlighted the positive impact of AI-generated feedback on learners' motivation and self-confidence. However, more cautious findings emerged in related research, such as that by Koltovskaia (2020), who observed only minimal improvement in students' cognitive engagement after using Grammarly, suggesting that the effectiveness of such tools may vary depending on the learning context.

Another AI-based writing assistance, Quillbot, was adopted by Kurniati and Fithriani (2022) to help the post-graduate students in academic writing, who showed positive attitude

towards its assistance for producing high-quality writing. After the OpenAI released ChatGPT in November 2022, the recent trend in research started to focus on this new AI-powered chatbot, which is able to offer an all-in-one service for users. Researchers have highlighted ChatGPT's potential as a tool for L2 writing. Barrot (2023) emphasizes its ability to provide adaptive feedback, offer a practice platform, and deliver personalized guidance on key writing constructs, making it a valuable resource for improving writing skills. This is supported by Özçelik and Ekşi (2024), which explores how ChatGPT helps learners acquire register knowledge across writing tasks. By offering tailored feedback, ChatGPT assists learners in self-editing, AI-assisted learning, and prompt engineering. The results suggest that ChatGPT's feedback is particularly effective for formal writing, demonstrating how its adaptive nature caters to different register needs. While ChatGPT can serve as a useful L2 writing assistant, it should be adopted as a supplementary tool for essay writing rather than a content creator, as Yan's (2023) study demonstrated. Yan applied ChatGPT's text generation feature in a one-week L2 writing practicum and found that it possesses potential in L2 writing pedagogy. However, the study's participants expressed concerns about the potential risks to academic integrity and fairness in education. His findings prompted a rethinking of plagiarism in the modern era and highlighted the need for developing regulatory policies and educational guidelines to ensure the appropriate use of the tool.

While pedagogical translanguaging has long been implemented in EFL writing instruction and extensively examined, the emergence of generative AI has created new opportunities for pedagogical applications. Among the tools available, GT and ChatGPT represent two different AI-supported affordances. GT, which can facilitate students' insufficient vocabulary, provides direct bilingual translations at the lexical and sentence level, whereas ChatGPT can automatically generate extended discourse, provide stylistic or organizational feedback, and interactively respond to learner prompts. The multifunctional capabilities of ChatGPT may offer support for EFL learners in ways that differ fundamentally from the translation-oriented assistance of GT. However, empirical studies exploring leveraging ChatGPT within pedagogical translanguaging to scaffold EFL learners' L2 writing remain scarce, especially in contrast to the more commonly studied use

of GT as a MT tool. Thus, the present study incorporated both GT and ChatGPT into the writing process of EFL freshmen. Writing Task 1 required students to complete a composition with the assistance of GT, while Writing Task 2 required them to use ChatGPT. This design explored not only the relative effects of two distinct AI tools on students' writing performance, but also examined how students perceived each tool during the learning process. More importantly, by situating GT as a well-established baseline and ChatGPT as an emergent alternative, the study hoped to contribute to the literature of machine translation in pedagogy and the relatively underexplored potential of generative AI within pedagogical translanguaging instruction.

### **3. Methods**

#### **3.1 Contexts and Participants**

The study was conducted in an elective course, “*English Grammar and Writing I*” at a technical university in southern Taiwan. This course, offered by the university’s Center for Bilingual Education, served as a preparatory writing course for English-Medium Instruction (EMI). Its primary objective was to develop students’ English writing proficiency to reach at least the B2 level of the Common European Framework of Reference (CEFR), enabling them to successfully engage in EMI courses during their senior years. The participants were 16 college freshmen of non-English majors. Prior to enrollment, they took the Oxford Online Placement Test to assess their English proficiency. All participants were native speakers of Mandarin Chinese. According to CEFR results, three students were at the B1 level, while the remaining 13 were at the A2 level.

#### **3.2 Tasks Description**

GT- and ChatGPT-assisted writing instruction was implemented over the course of one semester. At the beginning of the semester, students completed Writing Task One (see Appendix 1), which served as Pre-test 1. For this task, they were required to write a two-paragraph essay of at least 120 words entirely on their own, without consulting any external resources such as online dictionaries.

Following the pre-test, students revised their Writing Task One essays through a four-

week Translanguaging GT-aided instructional sequence. In the first session of Week 1, students discussed the writing prompt in groups of four, gathered ideas from various sources, and presented their findings to the class in both English and Chinese. In the second session, each student drafted their essay in Chinese and then translated it into English using GT. In the first session of Week 2, students exchanged drafts within their groups to give and receive peer feedback. In the second session, they revised their initial translations based on this feedback. During Week 3, students consulted individually with the instructor during the first session and made further revisions based on the teacher's feedback in the second session. In the final week, students critically evaluated their latest drafts, reflected on their revisions, and produced the final version of their essays. Throughout the process, they were encouraged to actively shift between Chinese and English as needed to support their understanding, expression, and revision.

At the midpoint of the semester, students were unexpectedly assigned the same topic as in Writing Task One, which served as Post-test 1. As in Pre-test 1, they were required to write without the aid of dictionaries or external resources. Following the midterm, students were assigned Writing Task Two (see Appendix 1), which served as Pre-test 2. Over the next four weeks, they revised this task with the assistance of ChatGPT. The instructional sequence mirrored that of Writing Task One; however, due to the functional differences between ChatGPT and GT, the teacher provided additional guidance to help students navigate ChatGPT's features. Specifically, the instructor demonstrated how to interact with the chatbot through targeted examples, showcasing how to use it both as a translingual aid and as a writing assistant. Before students began revising their essays using ChatGPT, the teacher introduced a series of sample prompts, formulated in both English and Chinese, to illustrate how to elicit useful responses from the AI and maximize its affordances for writing support. At the end of the semester, students were again given the same topic from Pre-test 2 without prior notice, serving as Post-test 2. As with previous tests, no dictionaries or external tools were permitted during the writing. The difficulty levels of Writing Tasks One and Two were equivalent, as both were adapted from the intermediate-level writing sections of Taiwan's General English Proficiency Test (GEPT).

### **3.3 Research Instruments**

#### **3.3.1. *The Intermediate-level GEPT Writing Rubric***

The pre- and post-tests of two writing tasks were assessed by two experienced instructors using the intermediate-level GEPT writing rubric as follows:

##### 5 – Strong Writing Ability

The content clearly and appropriately addresses the task requirements; ideas are well-organized and logically presented. Vocabulary and sentence structures are used flexibly. Occasional errors in grammar, spelling, or punctuation may be present but do not interfere with meaning.

##### 4 – Adequate Writing Ability

The content meets the task requirements and is generally clear. The organization is mostly complete, and vocabulary and sentence structures are used correctly. Errors in grammar, spelling, or punctuation may occur but do not hinder understanding.

##### 3 – Limited Writing Ability

The content generally relates to the task but lacks full clarity or completeness. Organization is fair, but control of vocabulary and sentence structures is weak. Frequent errors in grammar, spelling, or punctuation affect comprehension.

##### 2 – Minimal Writing Ability

The content only partially addresses the task and is mostly difficult to understand. Organization is poor, and vocabulary and sentence structure use is very limited. Numerous errors in grammar, spelling, or punctuation interfere with understanding.

##### 1 – No Functional Writing Ability

The content does not address the task and is incomprehensible. Lacks organization, and vocabulary and sentence structures are extremely limited. Excessive errors in grammar, spelling, and punctuation are present.

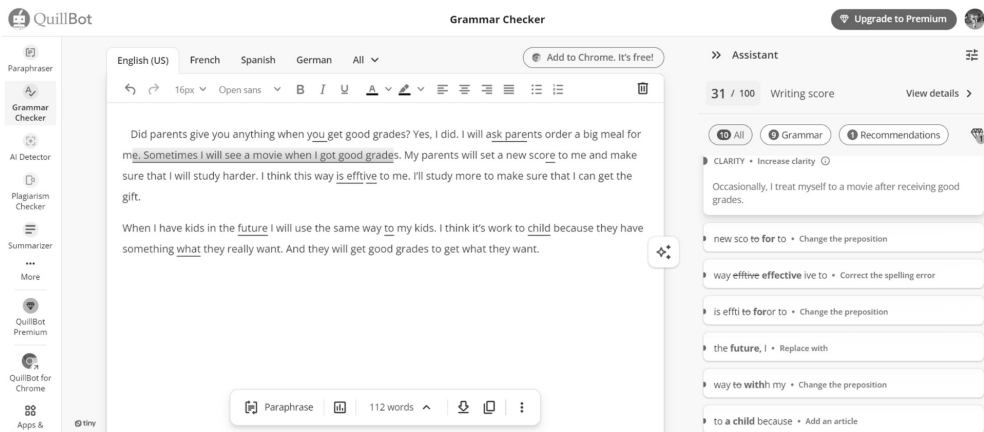
##### 0 – No Response / Blank or Unintelligible Response

#### **3.3.2 *Word count and grammar errors calculation***

Quillbot (<https://quillbot.com/>), an AI-powered online writing and paraphrasing tool,

was used to calculate the total word count and identify grammar errors in each student's essay. When a piece of writing is pasted into the platform, Quillbot automatically generates a word count and highlights grammatical mistakes, as illustrated in Figure 1.

**Figure 1**  
**A Student's Writing Sample Analyzed by Quillbot**



### 3.3.3 Automatic essay scoring

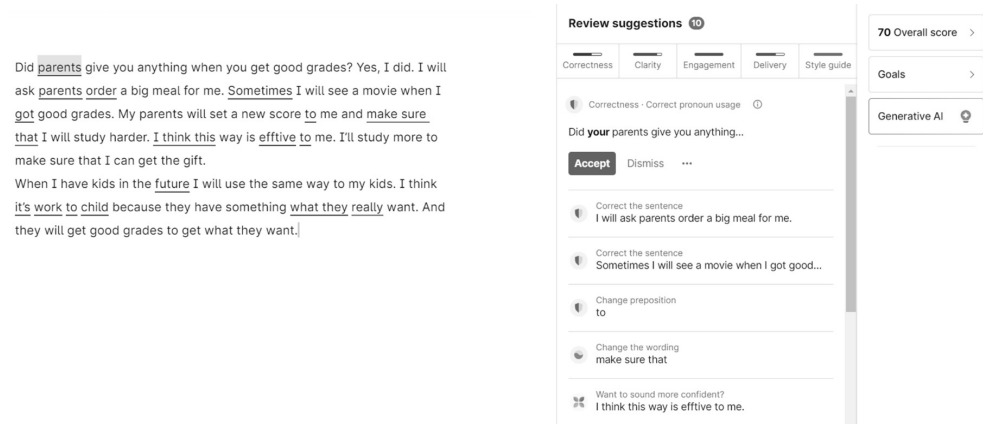
Grammarly (<https://grammarly.com>), an AI-powered online writing assistant, was used to evaluate the quality of students' writing. When an essay is pasted into the platform, Grammarly automatically generates an overall writing score, as shown in Figure 2.

### 3.4 Data Collection and Analysis

Two experienced English teachers served as raters for the pre- and post-tests of two writing tasks in this study. Both raters taught *English Grammar and Writing I* to students enrolled in the preparatory classes for EMI courses. To ensure consistency and fairness in the assessment process, each student's writing tasks were independently evaluated by both raters using the intermediate-level GEPT writing rubric. The rubric rated writing ability on a six-point scale (0-5), with 0 indicating no ability and 5 representing excellent ability. The final score for each writing task was calculated by averaging the two raters' scores. Paired

samples *t*-tests were conducted to determine differences between pre- and post-tests for each task, and inter-rater reliability was measured using the Intraclass Correlation Coefficient (ICC).

**Figure 2**  
**A Student's Writing Sample Analyzed by Grammarly**



To evaluate the quality of the students' essays, three versions of each task (pre-test, revised version using GT/ChatGPT, and post-test) were analyzed in Quillbot for word count and grammar error rate. The grammar error rate was calculated by dividing the number of grammar errors by the total number of words. Also, each piece of writing is also automatically scored by Grammarly based on its writing quality. A one-way repeated measures ANOVA was then performed to compare writing parameters across versions.

At the end of the semester, students completed a questionnaire survey consisting of three sections. The first section included ten 5-point Likert-scale items assessing students' perceptions of writing with GT, while the second section contained ten items evaluating their perceptions of writing with ChatGPT. The third section comprised three questions exploring their perceptions of AI-generated feedback and feedback from human teachers. An independent samples *t*-test was conducted to compare the scores between the first and second sections of the questionnaire.

Individual interviews with all the participants were conducted in the instructor’s study room on campus, and all the interviews were audiotaped and transcribed. A thematic analysis was adopted, following the procedures proposed by Braun and Clarke (2006). First, the researchers immersed themselves in the data by repeatedly reading it to generate initial ideas about students’ writing experiences with GT and ChatGPT. Both the first and second authors independently coded the data, discussed their findings, and compared them to ensure the reliability of the emerging themes. The researchers identified recurring patterns related to writing skills, interaction with AI, and students’ cognitive and emotional responses. For example, initial codes like “feeling not as difficult,” and “completing the task more easily” were grouped under the broader theme of “lower difficulty.” After several rounds of collaborative review and refinement, comparing the two authors’ initial codes and resolving discrepancies to ensure consistency, the themes were developed and categorized into four dimensions.

## 4. Results

### 4.1 Writing Performance Assisted by GT and ChatGPT

Descriptive statistics for participants’ writing performance on the two tasks are shown in Table 1. The ICC results for interrater reliability indicated excellent consistency ( $R = 0.870$ ,  $p < .001$  for task 1 and  $R = 0.894$ ,  $p < .001$  for task 2). Paired-samples  $t$ -tests revealed significant differences between pre- and post-tests for both tasks ( $t = -7.51$ ,  $p < .001$ ;  $t = -6.68$ ,  $p < .001$ ). These findings suggest that using GT or ChatGPT as facilitative tools in L2 writing can significantly enhance participants' writing performance and skills.

**Table 1**

**The Paired-samples  $t$ -tests Results of the Pre-and Post-test for Two Writing Tasks**

Tasks	Tests	Mean	SD	$t$	Sig (two-tailed)
Writing Task One (N=16)	Pre-test	1.91	0.62	-7.51	<.001
	Post-test	3.18	0.40		
Writing Task Two (N=16)	Pre-test	1.91	0.66	-6.68	<.001
	Post-test	2.95	0.63		

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

## 4.2 Writing Quality Assisted by GT and ChatGPT

Table 2 presents the results of a one-way repeated measures ANOVA comparing the effect of using GT on the total word count, grammatical errors, and writing scores across pre-test 1, GT-revised, and post-test 1 conditions. Before conducting the ANOVA for total word count, Mauchly's test of sphericity was performed to assess whether the assumption of sphericity had been met. The test indicated that the assumption was violated, Mauchly's  $W = .523$ ,  $\chi^2(2) = 9.06$ ,  $p = .011$ . Therefore, the multivariate approach was adopted. The analysis revealed a significant effect of GT on word count, *Wilks' Lambda* = .41,  $F(2, 14) = 10.00$ ,  $p = .002$ , partial  $\eta^2 = .588$ . Post hoc comparisons using three paired-samples t-tests revealed significant differences in word count between the pre-test 1 and GT-revised version ( $t = -4.42$ ,  $p < .001$ ), pre-test 1 and post-test 1 ( $t = -3.17$ ,  $p = .006$ ), and GT-revised version and post-test 1 ( $t = 3.26$ ,  $p = .005$ ).

**Table 2**

### One-way ANOVA Results on Comparing the Three Versions of the Writing Parameters in the Students' Essays Assisted by GT

Measure	GT Pretest 1 Mean	GT Revised Mean	GT Posttest1 Mean	<i>Wilks'</i> <i>Lambda</i> <i>Value</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Total number of words	87.19	136.63	103.94	.41	10.00	.002 **
Lexico-grammatical mistake percentage	21.20	7.80	15.89	.21	25.69	.000 **
Writing Score	30.97	65.88	51.66	.11	59.70	.000 **

\*\* $p < .01$

These findings suggest that using GT significantly increased the total word count in students' writing. Specifically, students produced more words when using GT compared to when they did not. Furthermore, they continued to generate significantly more words in the post-test than in the pre-test, indicating that editing GT output may have helped students acquire new words and expressions, leading to more content in their post-test writing.

There was a significant effect of using GT on the percentage of lexico-grammatical mistakes in students' writing. Prior to the analysis, Mauchly's test of sphericity was conducted and indicated that the assumption of sphericity was met, Mauchly's  $W = .880$ ,

$\chi^2(2) = 1.79, p = .408$ . The analysis showed a significant effect, *Wilks' Lambda* = .21,  $F(2, 14) = 25.69, p < .001$ , partial  $\eta^2 = .786$ . Post hoc comparisons using three paired-samples t-tests revealed significant differences in grammar mistake percentages between the pre-test and GT-revised version ( $t = 7.25, p < .001$ ), pre-test 1 and post-test 1 ( $t = 2.89, p = .011$ ), and GT-revised version and post-test 1 ( $t = -3.44, p = .004$ ).

These results suggest that GT helps students reduce grammatical mistakes and produce higher-quality written work. While students made fewer errors in the post-test compared to the pre-test, their post-test compositions still contained more errors than those revised with GT. This indicates that students might learn some correct sentence structures from the GT-generated compositions, but have not fully internalized and mastered detailed grammatical concepts and rules.

There was a significant effect of using GT on students' writing scores, as graded by Grammarly, across the pre-test 1, GT-revised, and post-test 1 versions. Mauchly's test of sphericity indicated that the assumption of sphericity was met, Mauchly's  $W = .910, \chi^2(2) = 1.32, p = .516$ . Therefore, the sphericity assumption was retained, and the standard repeated measures ANOVA results were considered valid. The multivariate test further confirmed a significant effect, *Wilks' Lambda* = .11,  $F(2, 14) = 59.70, p < .001$ , partial  $\eta^2 = .895$ , indicating a substantial impact of GT use on writing quality.

Post hoc comparisons using three paired-samples t-tests showed significant differences between the pre-test 1 and GT-revised version ( $t = -10.60, p < .001$ ), pre-test 1 and post-test 1 ( $t = -6.32, p < .001$ ), and GT-revised version and post-test 1 ( $t = 3.50, p = .003$ ). These results suggest that GT significantly enhances the overall quality of students' writing. However, the observed gap between the GT-revised and post-test 1 versions indicates that while GT assistance can produce highly polished writing, students' independent writing performance may still fall short without such support.

Table 3 summarizes the results of a one-way repeated measures ANOVA examining the effect of using ChatGPT on the total number of words, grammatical mistakes, and writing scores in students' writing across the pre-test 2, final-edited (GPT-revised), and post-test 2 conditions. Prior to the analysis, Mauchly's test of sphericity was conducted to evaluate the assumption of sphericity. The result showed that the assumption was not

violated, Mauchly's  $W = .808$ ,  $\chi^2(2) = 2.99$ ,  $p = .224$ . Thus, the standard repeated measures ANOVA results were considered valid. The analysis revealed a significant effect of using ChatGPT on word count, *Wilks' Lambda* = .42,  $F(2, 14) = 9.73$ ,  $p = .002$ , partial  $\eta^2 = .582$ . Post hoc comparisons using three paired-samples t-tests revealed significant differences in word count between the pre-test 2 and GPT-revised version ( $t = -4.54$ ,  $p < .001$ ), between the pre-test 2 and post-test 2 ( $t = -2.93$ ,  $p = .010$ ), and between the GPT-revised version and post-test 2 ( $t = 3.20$ ,  $p = .006$ ).

**Table 3**

**One-way ANOVA results on comparing the three versions of the writing parameters in the students' essays assisted by ChatGPT**

Measure	ChatGPT Pretest 2 Mean	ChatGPT Revised Mean	ChatGPT Posttest 2 Mean	<i>Wilks' Lambda Value</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Total number of words	78.75	130.00	104.75	.42	9.73	.002 **
Lexico-grammatical mistakes percentage	22.03	4.67	17.72	.10	64.29	.000 **
Writing Score	34.56	72.63	52.59	.14	43.96	.000 **

\*\* $p < .01$

These results suggest that using ChatGPT to facilitate writing significantly increased the number of words produced in students' compositions. Notably, students wrote more when using ChatGPT than when writing independently. Additionally, the significant improvement in word count from the pre-test 2 to the post-test 2 implies that editing and rewriting ChatGPT-generated content, while integrating their own ideas, may have helped students acquire vocabulary and expressions, which in turn enabled them to produce more content independently.

Concerning the effect of using ChatGPT on the percentage of grammatical mistakes in students' writing, a one-way repeated measures ANOVA was conducted across the pre-test 2, GPT-revised, and post-test 2 conditions. Mauchly's test of sphericity indicated that the

assumption of sphericity was met, Mauchly's  $W = .998$ ,  $\chi^2(2) = .25$ ,  $p = .988$ . Thus, the standard repeated measures ANOVA was appropriate. The analysis revealed a significant effect of using ChatGPT on grammatical mistake percentage, *Wilks' Lambda* = .10,  $F(2, 14) = 64.29$ ,  $p = .000$ , partial  $\eta^2 = .902$ . Nonetheless, not all three paired samples  $t$ -tests for post hoc comparisons show significance. Only two tests between the pre-test 2 and GPT-revised version ( $t = 11.27$ ,  $p < .001$ ) and between the GPT-revised version and the post-test 2 ( $t = -8.26$ ,  $p < .001$ ) yielded significant differences, The tests between the pre-test 2 and post-test 2 ( $t = 2.70$ ,  $p = .017$ ) didn't reach significant difference since the number used to determine statistical significance in this case is .017 rather than .05 due to the fact that there were three tests instead of just one ( $.05/3 = .017$ ). These results suggest that using ChatGPT helps students reduce grammatical errors when revising with AI support. Students made significantly fewer grammatical mistakes in the GPT-revised texts compared to both the pre-test and post-test, which aligns with interview findings in which students expressed greater satisfaction with ChatGPT's grammar-related feedback. However, the lack of a significant improvement from pre-test to post-test indicates that without instructional support, ChatGPT alone may not sufficiently enhance students' grammatical proficiency. Moreover, since ChatGPT automatically generates error-free text, students may rely on it without fully engaging in critical reflection or active rewriting, potentially reducing the effectiveness of grammar learning compared to more guided tools such as GT.

A one-way repeated measures ANOVA was conducted to examine the effect of using ChatGPT on students' writing scores, as graded by Grammarly, across the pre-test 2, GPT-revised, and post-test 2 versions. Mauchly's test of sphericity indicated that the assumption of sphericity was met, Mauchly's  $W = .899$ ,  $\chi^2(2) = 1.50$ ,  $p = .473$ , so the standard ANOVA results were considered appropriate. The analysis revealed a significant effect of ChatGPT use on writing scores, *Wilks' Lambda* = .14,  $F(2, 14) = 43.96$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .863$ , indicating a significant difference in writing performance across the three stages. Post hoc comparisons using three paired-samples  $t$ -tests showed significant improvements between the pre-test and GPT-revised version ( $t = -9.18$ ,  $p < .001$ ), between the pre-test 2 and post-test 2 ( $t = -3.58$ ,  $p = .003$ ), and between the GPT-revised version and the post-test ( $t = 5.11$ ,  $p < .001$ ).

These results suggest that using ChatGPT significantly enhances the overall quality of students' writing. Notably, students' post-test 2 performance remained improved compared to pre-test 2, implying some transfer of learning. However, the persistent gap between the GPT-revised version and the post-test 2 indicates that, although students benefited from editing with ChatGPT, their independent writing still did not reach the same level of quality as the ChatGPT-assisted version.

### **4.3 Comparison of the Facilitative Effect between GT and ChatGPT**

The results of an independent samples *t*-test comparing the human-rated pre-test scores for the two writing tasks showed no significant difference ( $t = .000, p = 1.000$ ). Similarly, there is also no significant difference between the post-test scores of writing task One and those of writing task Two ( $t = 1.217, p = .235$ ). This indicates that there is no significant difference in the improvement of students' writing skills between using GT to assist their practice in writing Task One and using ChatGPT as an auxiliary tool in writing Task Two. Moreover, the results of the independent samples *t*-test comparing the total word count between pre-test 1 and pre-test 2 indicated no significant difference ( $t = .868, p = .393$ ). In a similar vein, there was also no significant difference in the total word count between post-test 1 and post-test 2 ( $t = -.069, p = .946$ ). This suggests that using two different assistive tools does not have a significant impact on the total number of words in their writing.

The results of the independent samples *t*-test comparing the grammar error rates indicated no significant difference between pre-test 1 and pre-test 2 ( $t = -.414, p = .682$ ). Similarly, there was no significant difference in the grammar error rate between the post-test 1 and the post-test 2 ( $t = -.973, p = .338$ ). This suggests that using two different assistive tools does not have a significant impact on the grammar error rate in their writing. The results of the independent samples *t*-test comparing the AI-assessed scores of pre-test 1 with pre-test 2 indicated no significant difference ( $t = -.774, p = .445$ ). Similarly, there was no significant difference in the AI-assessed scores between post-test 1 and post-test 2 ( $t = -.160, p = .874$ ). This suggests that using two different assistive tools does not have a significant impact on the AI-assessed composition scores.

#### 4.4 Learners' Perceptions of Using GT and ChatGPT as Writing Aids

Table 4 and Table 5 below present the results of a survey using a 5-point Likert scale investigating students' perceptions of using GT and ChatGPT to scaffold writing (1 being strongly disagreed, 5 being strongly agreed), respectively. The results indicated that students' perceptions and satisfaction with ChatGPT were generally higher than those of GT in all ten questions except for Q3. Because Q3 was a reverse-coded question, the lower scores mean higher perceptions. Moreover, an independent samples *t*-test revealed significant differences, particularly in Q2, Q7, and Q9, with  $p < .05$ . Q2 demonstrated students' significantly greater satisfaction with the content generated by ChatGPT compared to GT. Q7 showed students' significant preference for using ChatGPT to generate text, incorporating their own ideas into their writing, and then editing the text—over using GT. Additionally, students thought that ChatGPT was significantly better than GT in enhancing their grammar knowledge in Q9.

**Table 4**  
**Students' Perceptions on Using GT as Writing Aids**

Survey Items	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. I believe writing in Chinese first and then using Google Translate (GT) to translate into English better conveys my ideas.	3.94	1.1
2. I am satisfied with the content generated by GT.	3.19	0.75
3. I have concerns about the accuracy of the wording and grammar in GT translations.	4.06	0.57
4. I can spot grammatical errors in GT-translated text.	3.63	0.80
5. I can identify parts of GT-translated text where the meaning is unclear or incoherent.	3.88	0.96
6. I find GT provides instant feedback like a teacher, making it more convenient and efficient than waiting for real feedback.	2.94	1.12
7. I am satisfied with writing in Chinese, using GT to translate into English, then revising, and I plan to continue using this method.	3.63	0.81
I think this approach of translating Chinese into English using GT and then revising can...	3.75	0.68
8. improve my English writing skills.		
9. enhance my knowledge of English grammar.	3.69	0.70
10. increase my English vocabulary.	3.88	0.62

**Table 5**  
**Students' Perceptions on Using ChatGPT as Writing Aids**

Survey items	M	SD
1. I find using content generated by ChatGPT and revising it with my own ideas very helpful for improving my English writing.	4.31	0.48
2. I am satisfied with the content generated by ChatGPT.	3.81*	0.75
3. I have concerns about the accuracy of the wording and grammar in ChatGPT-generated text.	3.69	0.87
4. I can spot grammatical errors in ChatGPT-generated text.	3.44	1.00
5. I can identify parts of ChatGPT-generated text where the meaning is unclear or incoherent.	3.44	0.96
6. I believe ChatGPT provides instant feedback, making it more convenient and efficient than waiting for real teacher feedback.	3.63	1.26
7. I am satisfied with generating text using ChatGPT, adding my own ideas, and revising it, and I plan to continue using this method.	4.19*	0.54
I think this approach of using ChatGPT to generate text and revise it can...	4.13	0.62
8. improve my English writing skills		
9. enhance my knowledge of English grammar.	4.19*	0.66
10. increase my English vocabulary.	4.13	0.72

\* $p < .05$

Table 6 below shows students' perceptions of AI feedback compared to feedback from real teachers. On a five-point Likert scale, the results indicate that students generally believe the suggestions and feedback from real teachers are more helpful for their writing than the feedback from GT and ChatGPT.

**Table 6**  
**Students' Perceptions of AI Feedback and Feedback from Real Teachers**

Questions	M	SD
I feel that...		
1. using GT to assist me in writing English increases my motivation to write in English.	3.50	0.73
2. using ChatGPT to assist me in writing English increases my motivation to write in English.	3.94	0.57
3. suggestions and feedback from real teachers are more helpful for my writing than the feedback from Google Translate and ChatGPT.	4.25	0.58

All students participated in one-on-one semi-structured interviews, and their responses were categorized into four dimensions. Figure 1 below shows a thematic map illustrating the dimensions and key themes of the interviews.

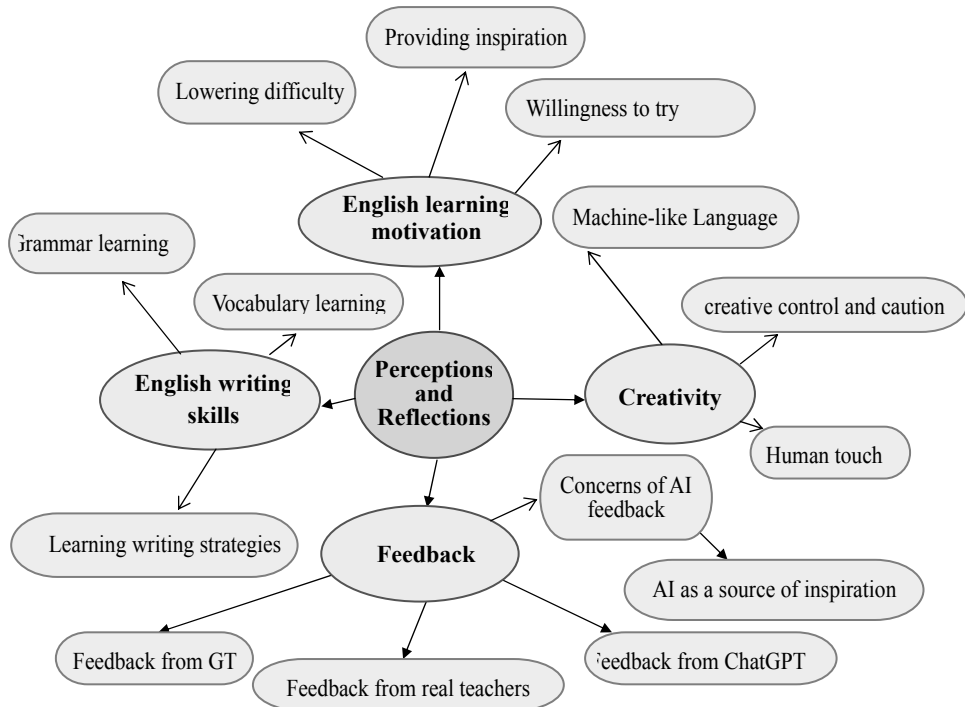
#### **4.4.1 English Learning Motivation**

Students' reflections revealed three recurring themes within the dimension of English Learning Motivation: lowered writing difficulty, provided inspiration, and increased willingness to try. To begin with, many students reported that online translation tools helped reduce the difficulty of English writing, making the task feel more manageable. For example, Student 13 stated, "In the past, I usually couldn't finish writing English compositions smoothly, but with the help of AI, I was able to complete them more easily." This response was coded as reduced difficulty, reflecting how AI assistance eased the writing process. In addition, students described how ChatGPT acted as a source of inspiration, particularly in generating ideas and structuring their writing. Student 12 shared, "I feel more motivated because using ChatGPT to write the introduction gives me more inspiration. It provides many references to help me complete the introduction," which was coded as idea generation. Lastly, AI tools appeared to enhance students' willingness to engage in writing, especially by reducing feelings of frustration. Student 11 expressed, "I feel more motivated; otherwise, there would be too much frustration, and I wouldn't feel like I couldn't continue writing." This was coded as increased willingness to try, highlighting how the emotional support from AI made writing more approachable.

#### **4.4.2 English Writing Skills**

When discussing the impact of AI tools on their writing skills, students identified three major areas of growth: vocabulary learning, grammar awareness, and writing strategy development. Vocabulary learning emerged as a significant benefit, with many discovering new words and phrases they would not have encountered otherwise, which was coded as lexical awareness. Grammar learning, on the other hand, received mixed feedback. While some students reported gaining a better understanding of sentence structures, they still found grammar concepts challenging and in need of teacher guidance. Student 11 remarked, "Even if you know the vocabulary, if you don't understand the grammar, you still won't be able to write much. It helps a little, but ChatGPT doesn't really teach me grammar." This was coded as limited grammar instruction.

**Figure 3**  
**Thematic Map of the Interviews**



In addition to vocabulary and grammar, students developed various writing strategies through AI-assisted writing. Rewriting, editing, organizing outlines, and critical thinking were frequently mentioned as skills they refined with AI support. Some students, like Student 5, described how ChatGPT helped verify whether their Chinese-planned ideas were accurately expressed in English, which was coded as content verification. Others, such as Student 12, found it useful for exploring different writing styles: “I ask GPT to give me three versions, and by reading them, I can understand new grammar and learn new methods,” which was coded style experimentation. Similarly, Student 14 appreciated the AI’s ability to aid in editing and revision: “It provides an outline, which helps me come up with ideas and make revisions more quickly,” which was coded as outlining and revision.

#### **4.4.3 *creativity***

Students' responses regarding creativity reflected a mix of appreciation and critique, forming four key themes: mechanization of AI writing, human touch, AI as a source of inspiration, and creative control and caution. One recurring concern was that ChatGPT-generated text often felt mechanical and lacked emotional depth, making it appear artificial, which was coded as mechanical tone. In contrast, many students valued the human touch in their own writing. They believed their original ideas were more expressive, innovative, and personal compared to AI-generated content, which was coded as emotional warmth. Despite these concerns, AI was still widely viewed as a helpful tool for inspiration. Several students noted that ChatGPT provided ideas they could modify and build upon, especially when struggling with writer's block, which was coded as sources of creative ideas. Student 8 described this process: "AI can give me a lot of ideas to reference, and I can modify those ideas to create the article I want to write." However, students remained cautious about over-relying on AI, emphasizing that their own creativity should lead the writing process. Many preferred to draft their ideas first and consult AI only when necessary, ensuring that technology supplemented rather than dictated their writing. The responses were coded as human-centered AI.

#### **4.4.4 *feedback***

When it came to feedback, students distinguished between different sources and their effectiveness, reflecting four core themes: feedback from GT, feedback from ChatGPT, feedback from real teachers, and concerns of AI feedback. GT feedback was perceived as fast and convenient but often inconsistent in coherence and grammar, offering only direct translations without contextual guidance. In contrast, ChatGPT provided more advanced, personalized, interactive feedback through learners' prompts. This enabled students to clarify semantic nuances and refine their writing for both accurate translation and more effective idea expression. Overall, students regarded ChatGPT as more helpful than GT because, beyond correcting language, serving like a writing partner, it provided explanations, inspiration, and opportunities to improve their writing in ways that GT could not. However, they also noted some drawbacks, such as its tendency to generate overly complex vocabulary and occasional grammatical confusion.

Despite the benefits of AI-generated feedback, students overwhelmingly felt that real teachers provided the most valuable insights. Teachers' feedback was seen as more personalized and comprehensive, addressing individual weaknesses more effectively than AI tools. Beyond evaluating AI feedback, students also expressed concerns about its potential drawbacks. While ChatGPT made assignments easier to complete, they worried about issues such as plagiarism and over-dependence. Student 3 pointed out, "People may become dependent on it and stop thinking for themselves," which was coded as overreliance. Others, like Student 4, feared that excessive reliance on AI could diminish originality and stated, "Because it's so easy to get answers, people may rely on it too much and lose their own ideas," which was coded as reduced originality. Student 7 echoed this sentiment, stressing the importance of maintaining independent thought and said, "You need to have your own ideas before asking AI to rewrite. Letting it do all the work takes away your thoughts and prevents critical thinking," which was coded as critical thinking loss. Most students agreed that if an assignment lacked personal input, it could not be considered genuine work and bordered on academic dishonesty.

## 5. Discussion

The quantitative and qualitative results of the study revealed the facilitative effects of translanguaging with AI tools, GT and ChatGPT, for EFL freshmen with lower English proficiency during the two writing tasks.

For the first research question, which examined how the students' writing performance improved as they translanguaged with GT or ChatGPT during the writing tasks, the results revealed a significant score increase, as assessed by two human raters, between the pre-test and post-test of both writing tasks. This indicates that the use of either GT or ChatGPT helped students improve their writing performance in terms of content, organization, vocabulary, and grammar, which aligns with previous findings (e.g., Garcia & Pena, 2011; Lee, 2019; Tsai, 2019; Tsai et al., 2024). As the students were engaged in revising their essays for the two writing tasks, to solve the problems of insufficient English proficiency to complete the tasks, the students drew on their entire linguistic repertoire, used their native language to interact with ChatGPT to enhance communication, and performed problem-

solving. This process is an autonomous translanguaging practice, which involves negotiation for meaning, thinking, and communicating thoughts, even though ChatGPT is not a real human (Yang & Lin, 2025). Additionally, the findings also showed that the students verified whether the AI-generated content aligned with their intended meaning, rather than solely relying on AI-generated translation, in which the students exhibited metalinguistic awareness and demonstrated writing autonomy. These observations align with Yang and Lin (2025), which found that translanguaging practices heightened students' awareness of syntactic and lexical similarities and differences between Chinese and English. Nevertheless, since the pre-test and post-test of both writing tasks used the same topics, the possibility that students' improvement was influenced by a practice effect cannot be ruled out.

For the second research question, which focused on how the writing quality of students' three versions of essays from the two tasks differed in terms of total word count, lexical-grammatical mistakes, and writing scores graded by Grammarly, the results indicated that both GT and ChatGPT significantly improved the quality of students' writing. However, the post-test essays, written without AI assistance, still demonstrated a gap in quality compared to those aided by GT or ChatGPT. This finding aligns with Yang and Lin (2025), which found that during the translanguaging process of negotiating meaning with AI, students demonstrated metalinguistic awareness by actively recognizing and comparing syntactic and lexical similarities and differences between Chinese and English. They argued that this metalinguistic awareness enables students to use AI as a tool for independent language development.

Cenoz and Gorter (2022) also pointed out that engaging in meaning negotiation through translanguaging with AI simultaneously deepens students' linguistic understanding. Additionally, in the context of pedagogical translanguaging, AI-generated feedback in students' L1 encouraged cognitive engagement in language acquisition and, in turn, strengthened their metalinguistic awareness (Ossa Parra & Proctor, 2021). These findings are also consistent with previous research on MT in writing, which indicated that students could enhance their vocabulary acquisition, translation skills, and writing revision through the use of MT tools (Huang et al., 2024; Lee, 2019).

The third research question investigated how students engaged with and perceived the use of GT and ChatGPT at different stages of the writing process, and what facilitative effects each tool appeared to have on developing EFL students' writing skills. While both tools effectively enhanced students' writing performance in English as a foreign language, interview feedback revealed a preference for ChatGPT. Students felt that ChatGPT provided better grammatical accuracy, idea generation, and interactivity compared to GT. Automated analysis data from Quillbot and Grammarly, which compared word count, grammatical error rate, and writing scores revealed that both GT and ChatGPT supported improvements in students' writing, with no clear evidence that one tool was consistently superior to the other on the writing parameters. Both tools significantly increased word count, helped students express more ideas, and expanded their vocabulary, which was consistent with students' interview feedback about learning new English words and phrases.

Interestingly, while students using ChatGPT reported learning some grammar rules and sentence structures, their post-test essays did not show a salient decrease in grammatical error rates. In contrast, in the Writing Task 1, students engaged with GT showed somewhat greater reductions in errors, though overall error rates in the post-test version compared to those aided by GT remained high. This aligns with student concerns from interviews, where they noted that using ChatGPT might limit their critical thinking and foster dependency, despite learning some grammar rules and sentence structures from the tool. This finding also corresponded with interview feedback, where students stressed the importance of originality in writing. They viewed ChatGPT-generated content as a source of inspiration and reference, emphasizing that without their personal input, using such tools would amount to plagiarism rather than genuine work.

This finding is consistent with a study by Johnston et al. (2024), which explored British university students' views on the legitimacy of AI tools in academics. Most students supported the use of AI for grammar correction, especially for non-native English speakers, but did not endorse relying on AI to write entire essays. Johnston et al. emphasized that educators have a responsibility to teach students the proper use of AI tools and establish assessment criteria that ensure original ideas are present in student work. Teachers can also encourage critical analysis of AI-generated texts by engaging students in discussions,

promoting critical thinking to review, analyze, and revise these texts. Although essay scores were generated by online writing software, students who incorporated their own ideas were more likely to produce high-quality work in the post-test, even without AI assistance.

Previous studies (e.g., Tsai et al., 2024) have demonstrated that AI tools like ChatGPT have the potential to improve the four dimensions of writing quality, namely, content, organization, grammar, and vocabulary. Drawing on the findings of the current study, although students demonstrated better writing quality in their AI-assisted revisions using GT or ChatGPT, there remained a gap between these revisions and the post-test writing that the students produced independently. Thus, the findings offer several teaching implications for EFL writing. At first, it is crucial for teachers to be aware that the revisions students produce with AI assistance do not accurately reflect their true writing abilities. However, teachers should guide learners on how to critically analyze the organization, sentence structures, and vocabulary use in AI-generated texts and identify persistent grammatical issues, and integrate teacher and peer feedback to deepen their learning. Then, regarding grammatical error rates, while students using GT showed a significant reduction in errors from pre-test to post-test, the post-test error rate remained relatively high compared to compositions directly assisted by GT. This suggests that although students learned correct sentence structures through rewriting, they still had unresolved or vague grammatical concepts requiring further clarification. Nonetheless, some students mentioned in interviews that they learned grammar from ChatGPT. Therefore, to help learners effectively acquire grammar through ChatGPT, teachers should design tasks that encourage students to identify grammatical errors in their writing and understand how AI tools correct these errors. Moreover, incorporating peer feedback can foster higher-level critical thinking, helping students better grasp grammatical concepts.

Regarding the fourth research question of learners' perceptions of using GT and ChatGPT as writing aids, results from the questionnaires and interviews showed that GT and ChatGPT significantly boosted writing motivation for low-proficient English learners. With the assistance of AI tools, students found essay writing less challenging and were more motivated to engage in writing. They also expressed positive views about integrating AI into their writing process, seeing co-creation with AI as beneficial. AI provided

inspiration when they lacked ideas and generated useful reference samples, opening up new possibilities for their writing. This aligns with Wu et al. (2021), who highlighted that AI enhances creativity and efficiency in “meaning-making” processes, promoting collaboration between humans and AI. However, students emphasized that AI could not replace feedback from human teachers, which they regarded as superior in quality. While they recognized ChatGPT’s convenience, they valued the distinctiveness of human thought and were resistant to being overly dependent on AI. This finding echoes Steiss et al. (2024), which showed that feedback from experienced teachers surpasses that of AI, though ChatGPT can still be a helpful tool in the absence of human feedback or during the drafting process.

## 6. Conclusion

This study employed pedagogical translanguaging to help 16 low-proficiency freshman students improve their English writing by using GT or ChatGPT as aids. Through a mixed methods design, we utilized SPSS *t*-tests and one-way ANOVA (repeated measures) to analyze the scoring results from real teachers, AI software Grammarly, and the automatic writing parameters generated by Quillbot. Additionally, we examined the survey and interview results for the students’ perceptions. The study yielded three main findings.

To start with, both GT and ChatGPT effectively supported students’ English writing, improving the quality of their essays. Students preferred using ChatGPT, perceiving it as more helpful than GT in terms of translation accuracy, creative generation, and interactivity. Next, writing essays assisted by both tools significantly helped deepen students’ linguistic understanding and develop metalinguistic awareness so that they can write more content and details and learn new vocabulary and phrases. However, in terms of reducing grammatical errors, especially with ChatGPT, there was no significant decrease in error rates. This could indicate that, since ChatGPT produces more grammatically correct text, students felt less need to revise and thus saw no substantial reduction in grammatical errors in the post-test. Despite this, students believed that ChatGPT helped them learn grammar. Therefore, in pedagogical applications, it is recommended that if teachers want students to use ChatGPT to learn grammar concepts, they should design tasks that require students to identify types of grammatical errors in their writing and to understand and learn the

grammatical concepts through ChatGPT's feedback, which could lead to significant improvements in grammar in their English writing. Afterwards, students still preferred feedback from real teachers over ChatGPT or Google Translate, as they felt that teachers better understood their issues and could provide more comprehensive suggestions.

Given that this study was conducted shortly after the release of ChatGPT, it provides valuable pedagogical insights and suggestions for integrating AI tools into foreign language writing instruction. Nevertheless, the results of this study should be applied with caution due to certain limitations in the research design, including the small number of participants and the lack of a control group. Future research should address these limitations by incorporating more diverse writing tasks and larger sample sizes. Additionally, further investigation is needed on how to effectively use AI to enhance the grammatical knowledge of English as a Foreign Language (EFL) learners, particularly for students with lower English proficiency. Exploring differentiated grouping to provide peer feedback or other collaborative grammar learning tasks could also be worthwhile areas for future research.

## **Acknowledgement**

The authors gratefully acknowledge the anonymous reviewers of the Journal of Educational Practice and Research for their insightful and constructive feedback, which significantly improved earlier versions of this paper. We also extend our sincere appreciation to the participants for their valuable contributions. This research was supported the LTTC's Teaching and Research Grants, under contract number LTTC\_Grants 23-01.

## **References**

- Adamson, J. L., & Coulson, D. (2015). Translanguaging in English academic writing preparation. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 24-37. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1084674>

- Barrot, Jessie S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March 3-10). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* [Paper presentation]. 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, Virtual Event, Canada. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Chen, F., Tsai, S.-C., & Tsou, W. (2019). The application of translanguaging in an English for specific purposes writing course. *English Teaching & Learning*, 43(1), 65-83. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0018-0>
- Chen, S. -C (2023). The effectiveness of extensive reading with different modes of journal writing on EFL university students' writing fluency and accuracy. *Journal of educational Practice and Research*, 36(2), 121-174. (in Chinese)
- Dizon, G., & Gayed, J. (2021). Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *The JALT CALL Journal*, 17(2), 74-92. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336>
- Druce, P. M. (2012). Attitude to the use of L1 and translation in second language teaching and learning. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2(1), 60-86.
- East, M., & Wang, D. (2024). Advancing the communicative language teaching agenda: What place for translanguaging in task-based language teaching? *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2380278>
- García, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley & Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (pp. 258-277). Routledge.

- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gestanti, R. A., Nimasari, E. P., & Mufanti, R. (2019). Re-overviewing Google Translate results and its implication in language learning. *Asian EFL Journal*, 23, 5-15.
- Hanson, J. (2013). Moving out of the monolingual comfort zone and into the multilingual world: An exercise for the writing classroom. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (pp. 207-214). Routledge.
- Huang, H.-Y. C., Lo, M.-F., & Tseng, C.-J. (2024). Applying pedagogical translanguaging via Google translate to facilitate non-English major juniors in writing scripts for English presentations. *Educational Technology & Society*, 27(2), 243-255. [https://doi.org/10.30191/ets.202404\\_27\(2\).Rp10](https://doi.org/10.30191/ets.202404_27(2).Rp10)
- Jacob, S., Tate, T., & Warschauer, M. (2023). *Emergent AI-assisted discourse: Case study of a second language writer authoring with ChatGPT*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.10903>
- Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(2). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
- Kelly, R., & Hou, H. (2022). Empowering learners of English as an additional language: Translanguaging with machine translation. *Language and Education*, 36(6), 544-559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1958834>
- Kol, S., Scholnik, M., & Spector-Cohen, E. (2018). Google Translate in academic writing courses? *The EuroCALL Review*, 26(2), 50-57. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10140>
- Koltovskaia, S. (2020). Student engagement with automated written corrective feedback (AWCF) provided by Grammarly: A multiple case study. *Assessing Writing*, 44, Article 100450. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100450>
- Kurniati, E., & Fithriani, R. (2022). Post-graduate students' perceptions of Quillbot utilization in English academic writing class. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(3), 437-449. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v7i3.852>

- Lee, S. M. (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Mehrabiyan, F., & Sharififar, M. (2015). The relationship between translation competence and translator's intelligence. *The Iranian EFL Journal*, 11(1), 148-163.
- Nazari, N., Shabbir, M., & Setiawan, R. (2021). Application of artificial intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(9), Article e07014. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014>
- Ossa Parra, M., & Proctor, C. P. (2021). Translanguaging to understand language. *Tesol Quarterly*, 55(3), 766-794. <https://doi.org/10.1002/tesq.3011>
- Özçelik, Nermin P., & Ekşi, Gonca Y. (2024). Cultivating writing skills: The role of ChatGPT as a learning assistant– A case study. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8>
- Piamsai, C. (2020). The effect of scaffolding on non-proficient EFL learners' performance in an academic writing class. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 288-305.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, Article 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Susnjak, T. (2022). *ChatGPT: The end of online exam integrity?* arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>
- Tsai, C.-Y., Lin, Y.-T., & Brown, I. K. (2024). Impacts of ChatGPT-assisted writing for EFL English majors: Feasibility and challenges. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12722-y>

- Tsai, S.-C. (2019). Using Google Translate in EFL drafts: A preliminary investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527361>
- Tsai, S.-C. (2020). Chinese students' perceptions of using Google Translate as a translingual CALL tool in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 911-931. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799412>
- Turnbull, B. (2019). Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 232-251. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1589603>
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)
- Wang, Y., & Li, D. (2022). Translanguaging pedagogy in tutor's oral corrective feedback on Chinese EFL learners' argumentative writing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00170-5>
- Wu, Z., Ji, D., Yu, K., Zeng, X., Wu, D., & Shidujaman, M. (2021). AI creativity and the human-AI co-creation model. In M. Kurosu (Ed.), *Human-computer interaction: Theory, methods and tools* (pp. 171-190). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1_13)
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in an L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yang, Q., Yang, S., & Shi, W. (2023). Translanguaging pedagogies in EFL writing education. *International Journal of TESOL Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.58304/ijts.20230105>
- Yang, W., & Lin, C. (2025). Translanguaging with generative AI in EFL writing: Students' practices and perceptions. *Journal of Second Language Writing*, 67, 101181. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101181>
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209. <https://doi.org/10.2307/3586792>

Zheng, Z. Z., & Drybrough, A. G. (2023). Translanguaging in the academic writing process: Exploring Chinese bilingual postgraduate students' practices at a British university. *Journal of English for Academic Purposes*, 65, Article 101269. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101269>

投稿收件日：2024 年 10 月 30 日  
第 1 次修改日期：2025 年 03 月 03 日  
第 2 次修改日期：2025 年 10 月 20 日  
接受日：2025 年 10 月 23 日

## Appendix A

The following two writing tasks were adopted from GEPT Intermediate Level Speaking and Writing Practice Test published by Language Training & Testing Center (LTTC) of Taiwan.

### Writing Task One:

In general, when children perform well, parents often reward them. Please write an essay explaining:

- (1) When you perform well, how do your parents usually reward you? Do you think these methods are effective and appropriate?
- (2) If you become a parent one day, would you use the same reward methods?

### Writing Task Two:

In recent years, exercising and fitness have become a popular trend. Please write an essay:

- (1) Explaining the possible reasons behind this trend;
- (2) Giving examples of how you or people around you have developed the habit of exercising regularly.



<https://doi.org/10.53106/199356332025123803003>

# 性格優勢教育在軍事院校的實踐與成效： 以 VIA-IS 為基礎的介入研究

陳景花\*



為促進大學生的正向發展與心理健康，本研究以 VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths) 為理論基礎，探討性格優勢教育在軍事院校的實施歷程與介入成效。本研究採準實驗設計，並輔以質性內容分析，研究對象為修習正向心理學課程的一年級學生，共計 43 人，分為實驗組與對照組。實驗組接受為期 18 週的性格優勢介入，並輔以知識論壇進行學習與覺察；對照組則未接受相關介入，兩組在授課教師與課程內容上保持一致。研究結果顯示：一、實驗組學生在性格優勢與美德的整體分布中，以「正義」美德最為突出，代表性的強項優勢包括公平、領導力、公民精神、寬恕與感恩，反映軍事教育背景對學生性格優勢發展的影響。二、根據知識論壇主題貼文與互動紀錄，學生能積極分享並將性格優勢應用於日常生活中。論壇同時也促進同儕間的互動與經驗交流，增進學生對性格優勢的理解與實踐。三、根據共變數分析結果，實驗組學生的生活滿意度顯著提升，憂鬱情緒顯著下降，兩者皆達中度效果，顯示性格優勢介入具實質效益。最後，本研究提出性格優勢教育之實務建議並說明研究限制，以供未來教學實施與後續研究參考。

**關鍵詞：**VIA-IS、生活滿意度、性格優勢、知識論壇、強項優勢

---

\* 陳景花：陸軍專科學校通識教育中心副教授  
(通訊作者：jinghua@aaroc.edu.tw)

## **The Implementation and Effects of Character Strengths Education in a Military College: An Intervention Study Based on the VIA-IS Framework**

Jing-Hua Chen\*

*To promote the positive development and mental health of college students, this study adopted the VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths) as its theoretical framework to examine the implementation process and the effects of character strengths intervention in a military academy. A quasi-experimental design was employed, supplemented with qualitative content analysis. Participants were 43 first-year students enrolled in a positive psychology course, who were divided into an experimental group and a control group. The experimental group received an 18-week character strengths intervention supplemented by a Knowledge Forum to facilitate learning and self-awareness, while the control group did not receive such an intervention. Both groups were taught by the same instructor and followed identical course content to ensure comparability. The findings revealed three key results: (1) In the overall distribution of character strengths and virtues, students in the experimental group demonstrated the highest prominence in the virtue of Justice, with representative strengths including fairness, leadership, citizenship, forgiveness, and gratitude, reflecting the impact of the military educational context on the development of students' character strengths. (2) Analysis of posts and interaction records in the Knowledge Forum showed that students actively shared and applied their character strengths in daily life. The Knowledge Forum further facilitated peer interaction and the exchange of experiences, enhancing students' understanding and application of their strengths. (3) ANCOVA results indicated significant improvements in life satisfaction and reductions in depressive symptoms among students in the experimental group, both with medium effect sizes, suggesting that the character strengths intervention produced*

---

\* Jing-Hua Chen: Associate Professor, General Education Center, Army Academy R. O. C.  
(corresponding author: [jinghua@aaroc.edu.tw](mailto:jinghua@aaroc.edu.tw))

*substantial benefits. Finally, the study offers practical recommendations for implementing character strengths education and discusses research limitations, providing insights for future educational practice and research.*

**Keywords:** *character strengths, knowledge forum, life satisfaction, signature strengths, VIA-IS*

# 性格優勢教育在軍事院校的實踐與成效： 以 VIA-IS 為基礎的介入研究

陳景花

## 壹、緒論

### 一、研究動機

正向心理學長期關注性格優勢 (character strengths) 與幸福感之間的關聯 (Karris Bachik et al., 2020; Lavy, 2020)。Peterson 與 Seligman (2004) 界定性格優勢為跨文化普遍重視的正向人格特質，例如仁慈、感恩、創造力與愛等，這些特質不僅有助於個人發展，也能促進社會整體的幸福感。性格優勢具備穩定性與可塑性，能透過介入與訓練強化 (Niemic & Pearce, 2021)，並可運用性格優勢量表 (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) 作為理論架構 (Peterson & Seligman, 2004)。VIA-IS 將性格優勢劃分為六大美德，包括智慧與知識、勇氣、人道精神、正義、修養及超越，並涵蓋 24 項性格優勢，廣泛應用於實證研究與教學介入 (Shahidi et al., 2023; Wagner & Gander, 2024)。其中，個人最顯著的性格優勢稱為「強項優勢」(signature strengths)，能促進內在動機與生活滿意度 (Schutte & Malouff, 2019)。在過往的研究中，優勢相關用詞包括「長處」(strengths)、「優勢」(strengths) 與「性格優勢」(character strengths)，皆可追溯至 Peterson 與 Seligman 的 VIA-IS 架構。為避免混淆，本研究統一使用「性格優勢」一詞，但在引用原文時仍保留作者所使用的詞彙，並於括號補充說明。

Lavy (2020) 指出，以性格優勢為基礎的介入 (strengths-based interventions) 透過辨識、強化與實踐優勢，可提升幸福感並減緩憂鬱情緒 (Gander et al., 2024)。正向活動模型亦指出，個體在日常情境中運用強項優勢，更容易經驗真實快樂與心盛 (flourishing) (Carr et al., 2023)，即在情感、心理與社會層面皆處於最佳狀態，兼

具正向情緒、投入、人際關係、意義與成就 (Keyes, 2002; Seligman, 2011)。在教育場域，性格優勢介入不僅提升幸福感，亦能促進學習動機、領導力、班級凝聚力與自我效能，進而增進學業表現 (Karris Bachik et al., 2020; Weber & Harzer, 2022)。此外，研究證實性格優勢與憂鬱、焦慮及負向情緒呈顯著負相關 (Kim et al., 2018)。目前介入模式多遵循 Seligman 等人 (2005) 的三步驟：完成測驗、提供個別化回饋並引導實踐 (Niemiec & Pearce, 2021)，且已廣泛應用於教育與實證研究中。

此外，軍事體系強調領導者應具備如勇氣、誠信、責任感與熱忱等核心特質，與正向心理學中所倡導的性格優勢高度契合。相較於一般大學，軍校更重視學生性格發展，將其納入正式評量並作為軍校學生表現指標，影響其是否能繼續留校 (Cosentino & Castro Solano, 2012)。研究顯示，領導力、正直、毅力與團隊合作等優勢與軍事領導表現密切相關 (Callina et al., 2019; Cherif, 2020)。但以 VIA-IS 為基礎針對軍校學生的實證研究仍付之闕如 (Cosentino & Castro Solano, 2023)。在臺灣軍校情境中，相關研究多著重於特定優勢特質的探討，例如「優勢觀點」團體介入 (陳依翔, 2018) 或恆毅力量表的建構與驗證 (熊師瑤、余民寧, 2022)，但較少有研究能系統性地運用性格優勢理論，並評估其在教學介入中的心理成效。因此，本研究聚焦於軍事教育脈絡，旨在補足理論與實務之間的落差，並探討性格優勢教育對軍校學生心理發展的應用潛力。

隨著數位學習的普及，線上平台為教育研究開啟新契機。研究指出，線上平台不僅能突破時空限制，也能提供學習歷程紀錄，形成持續且可擴展的學習環境 (Hardini et al., 2024; Kumar & Bervell, 2019)。其中，基於知識翻新理論的知識論壇 (Knowledge Forum, KF) 具備「理論建構」與「關鍵概念」等鷹架功能，能有效促進學生協作與深入討論 (Li et al., 2024; Soliman et al., 2021)。因此，本研究結合知識論壇與 VIA-IS 架構，建構具鷹架支持的性格優勢學習環境，以協助學生實踐並發展其性格優勢。

## 二、研究目的與問題

本研究以軍事院校學生為對象。由於軍事院校特別重視紀律訓練與人格養成，使性格優勢教育在此脈絡下更具發展潛力與實務意涵，然而，現階段軍事教育中仍缺乏系統化的性格優勢教學設計與實證研究，基於此，本研究以 VIA-IS 為理論基礎，並結合知識論壇建構具鷹架支持的學習環境，旨在探討學生性格優勢的分布，

協助其覺察並實踐個人優勢，並透過同儕互動促進自我覺察與經驗分享。同時，本研究亦檢驗介入對生活滿意度與憂鬱情緒的影響，期望為軍事院校及高等教育推動性格優勢教育提供實證依據。

據此，本研究提出以下研究問題：

- (一) 學生在 VIA-IS 測驗中的性格優勢分布為何？
- (二) 以 VIA-IS 為基礎並結合知識論壇的性格優勢介入，如何影響大學生的優勢覺察、日常實踐與同儕互動？
- (三) 以 VIA-IS 為基礎並結合知識論壇的性格優勢介入，是否能提升大學生的生活滿意度，並減緩其憂鬱情緒？

## 貳、文獻探討

### 一、性格優勢與美德及其分類

性格優勢是具有道德價值的個人特徵，體現在人們的思想、情感和行為 (Peterson & Seligman, 2004)。Peterson 與 Seligman (2004) 參考《精神疾病診斷與統計手冊》(*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*)，發展出《人類性格優勢與美德分類手冊》(*Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*) (Diez et al., 2022)，該手冊提出六大核心美德 (智慧與知識、勇氣、人道精神、正義、修養、超越) 以及 24 項性格優勢，作為實踐美德的具體途徑。其中，六大美德源於橫跨 3,000 年的文化、宗教與哲學傳統，是全球普遍認可的核心價值；而 24 項性格優勢則是實現這些美德的途徑 (Peterson & Seligman, 2004; Ruch et al., 2020)，具體分類如下：

- (一) 智慧與知識 (wisdom and knowledge)：認知層面的優勢，幫助個體獲取與運用知識，包括：1. 創造力 (creativity)、2. 好奇心 (curiosity)、3. 開放胸襟 (open-mindedness)、4. 喜愛學習 (love and learning)、5. 觀點見解 (perspective)。
- (二) 勇氣 (courage)：情緒層面的優勢，展現面對挑戰時實現目標的意志力，包括：6. 勇敢 (bravery)、7. 毅力 (persistence)、8. 正直 (authenticity)、9. 活力 (zest)。

(三) 人道精神 (humanity)：人際層面的優勢，促進正向且溫暖的關係建立，包括：10. 愛 (love)、11. 仁慈 (kindness)、12. 社會智能 (social intelligence)。

(四) 正義 (justice)：公民層面的優勢，支持健康社區生活的核心力量，包括：13. 公民精神 (teamwork)、14. 公平 (fairness)、15. 領導力 (leadership)。

(五) 修養 (temperance)：行為調節層面的優勢，幫助管理行為習慣並克服過度行為，包括：16. 寬恕 (forgiveness)、17. 謙遜 (modesty)、18. 謹慎 (prudence)、19. 自律 (self-regulation)。

(六) 超越 (transcendence)：生命意義層面的優勢，將個體與宇宙及更大意義連結，包括：20. 欣賞美和卓越 (appreciation of beauty and excellence)、21. 感恩 (gratitude)、22. 希望 (hope)、23. 幽默 (humor)、24. 靈性 (spirituality)。

## 二、性格優勢與美德測量

### (一) 性格優勢量表

Peterson 與 Seligman (2004) 所發展的 VIA-IS，已成為性格優勢實證研究的核心工具。該量表建立於心理分類方法，而非傳統心理測量技術 (Diez et al., 2022)，並廣泛應用於 18 歲以上的成年人 (McGrath, 2019)。目前 VIA-IS 已被翻譯成三十多種語言，透過 Authentic Happiness 與 VIA Institute on Character 兩大平台提供免費線上測驗，累計受測人數逾數百萬人 (Diez et al., 2022)。VIA-IS 共 240 題，每項性格優勢對應 10 題，採五點式李克特量表，完成時間約 30 至 40 分鐘，可檢視各項優勢的相對強度。其中得分最高的前五項被視為個人的「強項優勢」(signature strengths)。此外，Peterson 與 Seligman 亦指出，VIA-IS 中提出的六大類美德與 24 項性格優勢的分類並非最終定論，仍有修正與優化的空間。

### (二) 中文長處問卷

Duan 等人 (2012, 2013) 根據 Peterson 與 Seligman (2004) 所提出的 VIA-IS 理論架構，發展出中文版的 Chinese Virtues Questionnaire (CVQ)。為尊重原作者之命名，本文以「中文長處問卷」稱之；其中，*virtues* 一詞，在本文其他處均統一譯為「美德」。CVQ 共有 96 題，由於原版 VIA-IS 在跨文化應用中存在結構不穩定性等問題 (Duan et al., 2012)，因此，Duan 等人採用兼顧文化共通性與特殊性的方式對其進行調整，在問卷開發過程中，對 VIA-IS 的 240 題逐一篩選，結合質性與量化分析的

結果，保留具有高因素負荷量和高文化認同度的 96 題。經過心理計量分析驗證，CVQ 不僅保留 VIA-IS 的理論框架，亦能有效測量 24 項性格優勢。

### 三、性格優勢介入研究

性格優勢是指具有正向價值的人格特質，代表個體的核心身分，不僅能為自己與他人帶來正向影響，亦有助於促進整體社會的幸福感（Gander et al., 2024；Ruch et al., 2020）。研究指出，性格優勢對幸福感與心理健康具正向影響（Niemić & Pearce, 2021），並與多項重要的生活結果密切相關，包括整個生命歷程中的生活滿意度（Baumann et al., 2020）、工作表現（Gander et al., 2024）、人際關係品質以及健康相關行為等（Wagner et al., 2020）。Karris Bachik 等人（2020）發現，性格優勢與美德能顯著預測生活滿意度、主觀幸福感、適應力和正向情緒，並對負向情緒、憂鬱、焦慮的預測達到顯著水準。

#### （一）性格優勢介入模式

以性格優勢為基礎的正向心理學介入旨在識別、促進並實踐個人優勢，以提升幸福感與其他正向成果（Gander et al., 2024；Wagner & Gander, 2024）。性格優勢介入可分為「一般性介入」（generic interventions）與「個人化介入」（personalized interventions）（Ruch et al., 2020）。前者著重於如感恩等對大多數人皆具益處的普遍優勢，後者則依據 VIA-IS 測驗結果，針對個體的「強項優勢」設計個別化活動，並鼓勵以新的方式運用這些優勢。Seligman 等人（2005）提出性格優勢介入模式，包含三步驟：1. 完成性格優勢測驗；2. 提供個別化回饋；3. 要求參與者於日常生活中運用優勢至少一週。Niemić（2018）則提出性格優勢實踐的三階段歷程，包括覺察優勢、探索優勢和應用優勢，強調個體可透過持續的優勢實踐歷程促進心理健康與幸福感。Niemić 與 Pearce（2021）指出，成功的性格優勢介入策略包括：1. 展現對優勢及其應用的覺察與理解；2. 清楚說明其重要性與實用性；3. 澄清常見迷思；4. 鼓勵突破舒適圈；5. 將焦點由「問題導向」轉為「優勢導向」；6. 運用具體語言促進內化與行動。Lavy（2020）回顧性格優勢介入，發現在學校情境中有效的優勢學習關鍵因素，包括：1. 提供理論知識或概念化；2. 引導學生辨識自身與他人的性格優勢；3. 促進優勢實踐；4. 支持對優勢運用的反思。

## （二）性格優勢介入效果

本研究的介入結果變項為生活滿意度與憂鬱情緒。生活滿意度指個體對整體生活的認知與評估（Shin & Johnson, 1978），也是衡量幸福感與心理健康的重要指標（Piko, 2023）。正向生活滿意度與學校滿意度、教師支持、自我效能及學業成就等變項呈正相關（Wagner et al., 2020；Weber & Harzer, 2022），並可緩解壓力與心理困擾（Ding et al., 2022）。研究顯示，性格優勢介入能有效提升生活滿意度並減緩憂鬱症狀。例如，「優勢健身計畫」（Strengths Gym）已被證實可提升青少年的生活滿意度與心理幸福感（Proctor et al., 2011）；研究亦發現，在華人大學生樣本中，透過性格優勢練習可顯著提升生活滿意度、減少憂鬱症狀，並增強個體對優勢的運用（Duan & Bu, 2017；Duan et al., 2014）。後設分析結果亦支持性格優勢介入在提升生活滿意度與減少憂鬱方面具有顯著效果（Schutte & Malouff, 2019）。相關研究指出，當個體有意識地運用自身強項優勢時，可強化自我一致性、提升自主性與效能感，進而促進幸福感與心理健康（Blanchard et al., 2020）。隨機對照實驗亦證實，強項優勢介入能長期提升幸福感並減緩不適感（ill-being）（Gander et al., 2024）。此外，透過創新挑戰、利他實踐或養成習慣，亦能進一步提升主觀與社會幸福感，同時增強優勢表現（Green, 2024；Niemic & Pearce, 2021）。

## 四、軍事背景下的性格優勢發展與實踐

軍事教育機構致力於培養誠信、責任感、勇氣與團隊精神等特質，這些特質與正向心理學所關注的 VIA-IS 性格優勢中的「毅力」、「正直」、「勇氣」、「領導力」等高度重疊（Cosentino & Castro Solano, 2023）。軍事院校強調紀律與性格養成，學生的性格特質不僅納入評量，亦影響留任與晉升（Cosentino & Castro Solano, 2012）。性格優勢的發展，除個體潛能外，亦受文化與制度脈絡影響，因此在軍事教育情境中更具獨特性（Callina et al., 2019）。

跨國研究顯示，不同國家的軍校學生展現出特定的性格優勢。加拿大軍校學員常見的強項優勢為勇敢、誠實與毅力（Cherif, 2020）；挪威軍事專家則認為領導力、正直、勇氣、自律與團隊合作為軍官必備特質（Boe et al., 2015）。軍校學生與一般大學學生亦存在差異，例如阿根廷軍校學生在誠實、社會智能、自律、領導力得分較高；相較之下，在「欣賞美與卓越」的得分則顯著偏低（Cosentino & Castro Solano,

2012)；美國西點軍校學生則在勇氣、公平、希望與領導力方面表現高於一般大學學生 (Matthews et al., 2006)。這些差異反映軍事文化與訓練對特定性格優勢的選擇性強化作用。

此外，軍事教育將性格優勢視為領導力發展的核心。Murray 等人 (2019) 指出，軍事領導，除知識與技能外，更須根基於堅毅的性格，尤其在高壓與倫理決策情境下。以美國西點軍校「Project Arete」為例，研究追蹤 15 項核心性格的發展 (如勇氣、誠實、謙遜、領導力等)，並歸納出關係、承諾、榮譽與權謀四大結構，證實性格可透過教育歷程培養。

在臺灣軍校學生相關研究中，陳依翔 (2018) 以「優勢觀點團體」對軍校新生進行介入，發現有助於增強其權能感與自信心；熊師瑤與余民寧 (2022) 則建構「軍校生恆毅力量表」，並驗證其在預測學生淘汰率與學業表現方面的效度，凸顯人格堅韌性對軍事教育的重要性。這些研究說明，軍校學生在性格優勢發展與心理適應層面具有高度發展潛力。

## 五、知識論壇的協作學習應用於性格優勢介入

近年來，關於個人學習環境 (Personal Learning Environments, PLEs)、社交媒體與自我調節學習 (Self-Regulated Learning, SRL) 的研究快速增長 (Kumar & Bervell, 2019)，顯示線上平台可突破時空限制，並能記錄與分析學習歷程，提供持續且可擴展的學習環境 (Hardini et al., 2024; Kumar & Bervell, 2019)。其中，電腦支援協作學習 (Computer-Supported Collaborative Learning, CSCL) 強調運用科技促進協作與互動，已成為數位學習的重要趨勢。在此背景下，Scardamalia 與 Bereiter (2006) 基於知識翻新理論發展「知識論壇」，強調學習應透過集體參與及持續修正，以突破個人知識的侷限，並培養合作素養與終身學習態度 (陳景花, 2023; Hong et al., 2019)。知識論壇兼具非同步討論與即時互動功能，能促進跨時空交流與反思 (Yu et al., 2024)，並提升學生的高階思考與自主學習 (Soliman et al., 2021)。此外，知識論壇提供鷹架支持與可視化回饋，協助學習者在文字與多媒體互動中進行知識翻新，並使教師能有效追蹤與調整學習歷程 (陳景花, 2021; Li et al., 2024)。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究採用便利取樣，選取某軍事院校選修正向心理學課程一年級的兩個班級學生作為研究樣本，實驗組 20 人（男性 15 人，女性 5 人），對照組 23 人（男性 17 人，女性 6 人）。參與者年齡介於 18 至 32 歲之間，平均年齡為 23 歲。其中，軍校一般學生 25 人，軍職學生 18 人。

### 二、研究工具

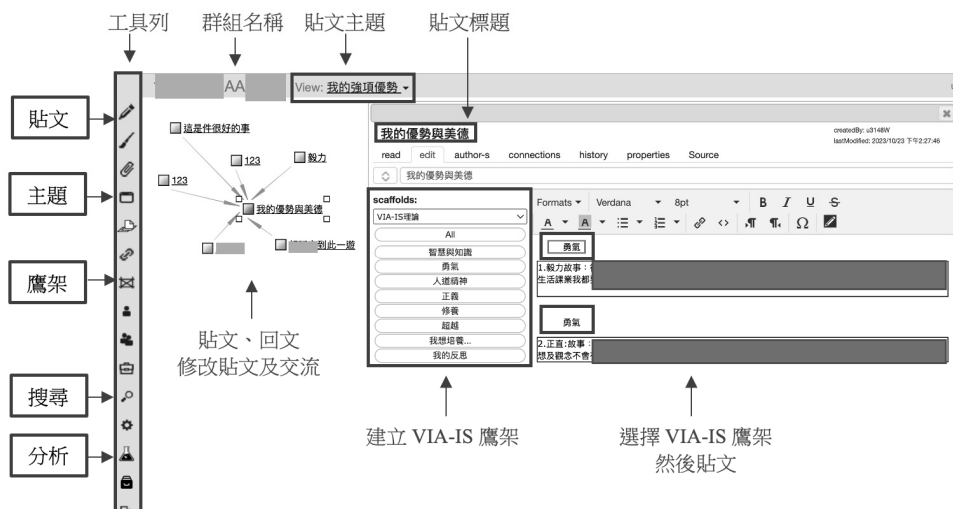
#### （一）知識論壇

本研究以知識論壇作為性格優勢介入的主要平台，由教師建立群組與主題架構，並設置 VIA-IS 六大美德鷹架，引導學生貼文與思考（詳如圖 1）。學生註冊登入後，依指示加入指定群組。課程初始階段，由教師示範操作流程，說明論壇功能與使用規範。圖 1 左側工具列提供多項功能，包括建立貼文、設定主題（view）、建立 VIA-IS 鷹架、搜尋貼文內容與學習分析等。學生在論壇中需先選擇符合內容的 VIA-IS 鷹架分類（如「勇氣」），再撰寫經驗分享，並自訂標題後，方能發表。系統支援修改、回應與互動。其內建功能包括：1. 搜尋與追蹤：檢索貼文與互動紀錄，協助教師掌握學生學習與交流狀況；2. 學習分析工具：統計貼文數量、回應頻率、鷹架使用分布與互動網絡，提供後續研究與學習歷程分析依據。

#### （二）量表工具

本研究使用評量工具包括中文長處問卷、生活滿意度量表及台灣憂鬱量表，並已分別取得原作者之同意使用，分別敘述如下：

圖 1  
以 VIA-IS 建構知識論壇學習環境



### 1. 中文長處問卷

本研究在性格優勢與美德的測量部分，採用 Duan 等人（2012, 2013）編製之中文長處問卷（CVQ）。該量表依據 Peterson 與 Seligman（2004）所提出的 24 項性格優勢架構設計，包括智慧與知識、勇氣、人道精神、正義、修養、超越等六大類美德。每項優勢對應 4 題，總計 96 題，例如：「我從來不會在任務沒有完成前就放棄」，用以衡量受試者在各項優勢特質上的自我認知與表現傾向。CVQ 採用李克特氏五點量表，作答者需根據自身實際情況，對每個題目按照 1（非常不像我）至 5（非常像我）進行評分，得分愈高，代表該性格優勢或美德的表現愈為突出。Duan 等人指出，CVQ 的內部一致性信度係數值介於 .87 至 .92，重測信度為 .70 至 .76，並具備良好的收斂效度、區別效度、增量效度、時間穩定性和理論關聯性。本研究 CVQ 內部一致性信度係數值介於 .89 至 .93，整體內部一致性信度係數值則為 .98，顯示該問卷在本研究樣本中具有較好的內部一致性。

## 2. 生活滿意度量表

本研究採用的生活滿意度量表係 Wu 與 Yao (2006) 翻譯自 Diener 等人 (1985) 的「生活滿意度量表」(The Satisfaction with Life Scale; SWLS)，共有五個題目(例如：大致上，我目前的生活跟我理想的生活狀態相當接近)。量表採李克特氏七點量表評分(1 = 非常不符合，7 = 非常符合)，分數愈高，表示生活滿意的程度愈高。SWLS 原始研究的內部一致性信度係數值為.87，兩週後再測信度為.82 (Diener et al., 1985)；Wu 與 Yao (2006) 報告該量表的內部一致性信度係數值為.89。本研究 SWLS 的內部一致性信度係數值為 .88，顯示該量表在本研究樣本中具有好的內部一致性。

## 3. 臺灣憂鬱量表

本研究係採用余民寧等人 (2011) 所編製的「臺灣憂鬱量表」(Taiwan Depression Scale, TDS)，共有 22 題，包含認知(第 1-6 題，例如：對什麼事都失去興趣)、情緒(第 7-12 題，例如：想哭)、身體(第 13-18 題，例如：身體疲憊)與人際關係(第 19-22 題，例如：不想與他人往來)等四個向度。量表採李克特氏四點量表評分(0 = 從不如此，3 = 總是如此)。分數愈高，表示憂鬱情緒的程度愈高。本研究所採用之 TDS，其原始研究報告之內部一致性信度係數為.93，且與「CES-D 憂鬱量表」(Center of Center for Epidemiological Studies Depression Scale) 之效標關聯效率達 .92。本研究 TDS 的內部一致性信度係數值為.95，顯示該量表在本研究樣本中具有好的內部一致性。

## 三、研究設計與實施

本研究採準實驗設計 (quasi-experimental design) (詳見表 1)，並輔以質性內容分析。研究對象為選修「正向心理學課程」之一年級兩個授課班級的學生，其中一班學生設為實驗組，另一班學生設為對照組。兩組課程內容與授課教師一致，以確保教學情境的可比性。研究開始前，研究者分別向兩組學生說明研究目的，並請學生簽署「研究參與知情同意書」。所有學生於第 1 週介入前完成前測(生活滿意度與憂鬱情緒量表)，並於第 18 週完成後測。本研究測驗採課堂同步進行之線上施測，為確保測驗資料的準確性與填答品質，研究者全程在場提供說明與協助操作。再者，為確認兩組在介入前的同質性，本研究將前測進行獨立樣本  $t$  檢定，結果顯示生活滿意度 ( $t = 1.162, p = .252$ ) 與憂鬱情緒 ( $t = -1.842, p = .07$ ) 皆無顯著差異，表示

可進行後續比較。

表 1

實驗組與對照組的性格優勢介入準實驗設計

組別	前測	實驗介入	後測
實驗組	O1	X1	O3
對照組	O2	C	O4

註：1. O1、O2：兩組均進行心理測驗，以評估其生活滿意度與憂鬱情緒的基線狀況。

2. X1：實驗組參與 18 週的性格優勢介入，並於第 2 週進行中文長處問卷施測。

C：對照組未接受性格優勢介入，維持一般正向心理學學習模式，共 18 週。

3. O3、O4：介入結束後，兩組再次進行心理測驗，並比較其在生活滿意度及憂鬱情緒的變化。

實驗組接受為期 18 週、以 VIA-IS 為基礎的性格優勢介入，歷程分為七個階段（詳見表 2）：

1. 預備工作（第 1 週）：研究說明、簽署同意書，完成心理測驗前測。

2. 辨識優勢（第 2 週）：施測 CVQ（共 96 題，採分段進行並安排中途休息），由教師解讀結果，協助學生辨識前五項強項優勢，並進行同儕分享與交流。

3. 實踐優勢（一）（第 3-5 週）：介紹並註冊知識論壇，透過 VIA-IS 鷹架功能，學生書寫「我的強項優勢」主題，進行自我覺察與經驗分享。

4. 實踐優勢（二）（第 6-8 週）：學生書寫「性格優勢的日常實踐」主題，在日常生活中嘗試實踐或挑戰新優勢，並於論壇記錄與覺察實踐經驗。

5. 分享與回饋（一）（第 10-13 週）：持續在論壇貼文並回應同儕，透過互動加深優勢理解。

6. 分享與回饋（二）（第 14-15 週）：製作並發表個人強項優勢簡報，分享未來發展目標，促進同儕交流。

7. 期末統整（第 18 週）：完成心理測驗後測，評估介入成效。

上述整體過程中，教師扮演引導者角色，協助解讀測驗結果、示範論壇操作，並提供適時的回饋與支持。

表 2  
研究實施計畫

階段	週數	研究流程	參與者任務
階段一 預備工作	第 1 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 說明研究目的及實施方式</li> <li>2. 進行線上心理測驗施測說明</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 瞭解研究目的及進行方式</li> <li>2. 填寫研究參與知情同意書</li> <li>3. 填寫線上心理測驗前測（生活滿意度及憂鬱情緒量表）</li> </ol>
階段二 辨識優勢	第 2 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 進行 VIA-IS 相關測驗</li> <li>2. 介紹 VIA-IS 理論</li> <li>3. 討論測驗結果，確認前五項強項優勢</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 完成 CVQ</li> <li>2. 認識 VIA-IS 理論</li> <li>3. 記錄個人前五個強項優勢</li> <li>4. 與同儕分享強項優勢</li> </ol>
階段三 實踐優勢 (一)	第 3-5 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 介紹 KF 並建立學習環境</li> <li>2. 透過 VIA-IS 鷹架練習強項優勢</li> <li>3. 在 KF 分享強項優勢故事</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 註冊並熟悉知識論壇操作</li> <li>2. 下載 KF 應用程式</li> <li>3. 在 KF 描述個人強項優勢並分享實踐經驗</li> </ol>
階段四 實踐優勢 (二)	第 6-8 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引導學生在日常生活中實踐強項優勢、以及進行優勢挑戰，嘗試發展新的優勢</li> <li>2. 請學生覺察實踐優勢的過程、感受與想法</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分享每週發生事件，並對應相關優勢</li> <li>2. 在 KF 記錄並覺察優勢實踐經驗</li> </ol>
階段五 分享與回饋 (一)	第 10-13 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分析學生在 KF 貼文的情形</li> <li>2. 引導學生主動閱讀與回應同儕的貼文</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在 KF 分享與交流優勢實踐經驗</li> <li>2. 回應同儕貼文，增強對優勢的理解與應用</li> </ol>
階段六 分享與回饋 (二)	第 14-15 週	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 指導學生製作個人強項優勢簡報</li> <li>2. 請學生分享未來發展優勢的目標</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 製作簡報並附上個人照片</li> <li>2. 分享強項優勢與未來願景，促進同儕互動與交流</li> </ol>
階段七 期末統整	第 18 週	進行線上心理測驗施測說明	完成線上心理測驗後測（生活滿意度、憂鬱情緒量表）

註：第 9 週為期中考週，第 16、17 週為期末報告週。

對照組不進行上述介入，未施測 CVQ、未安排優勢覺察或實踐活動，僅接受常規正向心理學課程，內容涵蓋幸福理論、情緒、性格優勢與美德、感恩與利他、壓力管理、正念與復原力等，以維持課程完整性並確保教育公平。對照組於第 1 週進行心理測驗前測，並於第 18 週進行心理測驗後測。

#### 四、資料蒐集與分析

在質性分析部分，本研究蒐集實驗組學生於知識論壇的貼文與回文，共計 177 則貼文與 91 則回文，涵蓋「我的強項優勢」與「性格優勢的日常實踐」兩個主題。KF 具備隨機生成編碼功能（如「u3148W」），以確保匿名性與資料可追蹤性，其中，「u3148W-T1-1」代表該學生在特定主題（T1）下的第一則貼文。研究者依據既定主題進行主題內容分析，比較學生在性格優勢覺察與實踐過程中的特徵，並輔以量化指標（如貼文頻次、回文數、閱讀量及互動網絡圖）進行交叉檢視，以增進質性資料的深度與整合性。在結果呈現方面，本研究所列案例，為自完整資料中擷取具代表性的片段，每項優勢僅舉一則典型示例，用以輔助統計結果的解釋，而非僅憑單一個案做結論。

在量化分析部分，本研究使用 jamovi 2.3 版統計軟體（The jamovi project, 2022）分析心理測驗結果。首先，以描述性統計檢視性格優勢與美德分布情形，並依 Peterson 與 Seligman（2004）六大美德架構呈現 24 項性格優勢的整體概況；再以單一樣本  $t$  檢定（基準點設為 3）檢驗各性格優勢平均分數是否顯著高於中立值，藉以瞭解學生在不同優勢上的展現情形；最後，以共變數分析（ANCOVA）檢驗性格優勢介入對實驗組與對照組在生活滿意度與憂鬱情緒上的差異效果。

#### 五、研究倫理

本研究已通過人類研究倫理審查委員會核准。研究開始前，研究者向參與者說明研究目的及內容，並請參與者填寫「研究參與知情同意書」，明確告知保密措施、資料處理方式與保存期限，並保障參與者可隨時退出，且不會影響學業成績。參與者以帳號、密碼登入 KF，以確保互動安全。研究者提醒參與者於發文前謹慎評估個人資訊之揭露，避免涉及隱私或敏感內容，以維護個人權益並降低研究風險。

## 肆、研究結果與討論

### 一、辨識優勢——性格優勢與美德現況分析

本研究分析 CVQ，以呈現實驗組學生在性格優勢與美德上的整體現況。結果顯示，學生在六大美德的排序，依序為正義、人道精神、勇氣、修養、超越、智慧與知識，其中，正義向度得分最高，智慧與知識向度得分最低。依據表 3，學生最高分的五個強項優勢，依序為公平、領導力、公民精神、寬恕與感恩。最低分的五個優勢依序為喜愛學習、欣賞美與卓越、幽默、創造力及開放胸襟。整體結果顯示，學生更傾向展現正義相關的特質，而在智慧與知識相關的優勢表現相對不足。進一步以單一樣本 *t* 檢定（基準點設為 3）檢視，發現大多數向度均顯著高於中立值，惟上述最低分的五項未達統計顯著水準。

表 3  
性格優勢平均數與標準差摘要

美德類別	優勢排序	優勢名稱（編號）	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	Minimum	Maximum
正義	1	公平（14）	20	17.30	2.557	9.27***	12	20
正義	2	領導力（15）	20	16.65	3.297	6.31***	9	20
正義	3	公民精神（13）	20	16.55	3.561	5.71***	8	20
修養	4	寬恕（16）	20	16.40	3.705	5.31***	8	20
超越	5	感恩（21）	20	16.40	3.545	5.55***	8	20
勇氣	6	正直（8）	20	16.20	2.802	6.70***	11	20
人道精神	7	愛（10）	20	16.10	4.424	4.15***	4	20
人道精神	8	仁慈（11）	20	15.55	3.720	4.27***	6	20
超越	9	希望（22）	20	15.30	3.827	3.86**	8	20
智慧與知識	10	好奇心（2）	20	15.10	3.698	3.75**	9	20
勇氣	11	勇氣（6）	20	15.05	3.706	3.68**	6	20
修養	12	謹慎（18）	20	14.95	3.456	3.82**	6	20

（續下頁）

美德類別	優勢排序	優勢名稱 (編號)	N	Mean	SD	t	Minimum	Maximum
勇氣	13	毅力 (7)	20	14.75	3.401	3.62**	7	20
勇氣	14	活力 (9)	20	14.75	3.508	3.51**	7	20
超越	15	靈性 (24)	20	14.65	4.440	2.67*	4	20
人道精神	16	社會智能 (12)	20	14.15	3.438	2.80*	4	29
修養	17	謙遜 (17)	20	14.05	3.364	2.73*	7	19
智慧與知識	18	觀點見解 (5)	20	13.65	3.483	2.12*	4	20
修養	19	自律 (19)	20	13.60	2.817	2.54*	9	20
智慧與知識	20	開放胸襟 (3)	20	13.55	4.084	1.70	4	20
智慧與知識	21	創造力 (1)	20	13.35	3.498	1.73	5	20
超越	22	幽默 (23)	20	13.35	3.856	1.57	5	20
超越	23	欣賞美與卓越 (20)	20	13.20	3.381	1.59	7	20
智慧與知識	24	喜愛學習 (4)	20	10.75	3.259	-1.72	5	16

註：每個題項的分數介於 4~20 分。

\* $p < .05$ ；\*\* $p < .01$

## 二、實踐優勢——學生於知識論壇中的優勢介入與同儕互動歷程

### (一) 實驗組學生對強項優勢的覺察與應用經驗

本研究於 KF 中建立「我的強項優勢」主題作為介入活動，引導請學生依據 CVQ 測驗結果，透過 KF 中所設計的 VIA-IS 鷹架功能撰寫貼文，具體陳述其對個人強項優勢的覺察與應用經驗（詳見表 4）。為輔助統計數據的解釋，每項優勢僅擷取一則具代表性的典型案例作為質性補充說明。

統計結果顯示，公平（11 次）為最多人分享的強項優勢，其次依序為領導力、公民精神與正直（各 9 次）、感恩（8 次）、愛與寬恕（各 7 次）。此外，好奇心、毅力、勇氣、仁慈、社會智能、謹慎、希望、幽默等優勢也具有一定的出現頻率。然而，活力、欣賞美與卓越等強項優勢則未有學生分享。

### (二) 實驗組學生於日常生活中的性格優勢實踐行動

本研究建立「性格優勢的日常實踐」主題的 KF 活動，並結合 VIA-IS 鷹架，引導學生覺察性格並分享自身優勢。根據學生於 KF 中分享的貼文內容，以及課程結束

表 4  
學生對強項優勢的覺察與應用經驗一覽

優勢類別	強項優勢 出現次數	學生編號	分享強項優勢使用情形
1.創造力	1	u3139W-T1-3	我對於創造新的事物有興趣。
2.好奇心	5	u3146W-T1-4	我對於任何事情都有一定的好奇心，想要去瞭解去學習。
3.開放胸襟	1	u3148W-5	我對他人的態度及習慣較少產生反感，我比較開放，不太在意他人的眼光，會去探討他人對我的看法是否與自己的認識相符。
4.喜愛學習	1	u3156W-T1-1	我很喜歡看書、寫字的感覺，它會使我平靜。
5.觀點見解	2	u3148W-T1-3	我現在能用自己的觀點與他人互動，不再完全順從別人。
6.勇氣	4	u3147W-T1-4	我是勇敢的人，遇到危險或考驗時不會逃避。
7.毅力	6	u3133W-T1-2	我會堅持到底把事情做好。
8.正直	9	u3133W-T1-3	做人做事都很正直，從不徇私護短
9.活力	0	--	無分享
10.愛	7	u3135W-T1-1	我喜歡關心和照顧別人。
11.仁慈	4	u3145W-T1-2	我盡力幫助需要幫助的人。
12.社會智能	3	u3148W-T1-4	從小到大可順利融入班級，跟同學互動良好，雖然偶爾會有一些不合，但都可以協調解決。
13.公民精神	9	u3135W-T1-2	我總希望我的團體變得更好。
14.公平	11	u3144W-T1-2	我的性格時常打抱不平，因此我非常的重視公平。
15.領導力	9	u3147W-T1-1	經過部隊訓練，我學會如何領導和帶領他人。
16.寬恕	7	u3144W-T1-4	當我犯錯時，我希望他人給我一次機會，我也會給別人一次機會。
17.謙遜	1	u3151W-T1-3	我習慣低調看待自己的表現。
18.謹慎	4	u3137W-T1-3	我處理事情時，會一而再、再而三的思考
19.自律	1	u3140W-T1-4	在沒有人現場監督的情況，主動要求自己，自覺地遵循法度，約束自己的一言一行。
20.欣賞美與卓越	0	--	無分享
21.感恩	8	u3156W-T1-2	我的人生遇到很多貴人，我還記得他們為我做的事，我一定會回饋給他人。
22.希望	6	u3135W-T1-4	每天能快樂的過一天就是希望
23.幽默	3	u3139W-T1-1	聊天時經常戳到對方笑點
24.靈性	1	u3151W-T1-2	我覺得人要活在當下，不念過去，不想未來。

註：表中案例為實驗組學生在「我的強項優勢」主題所有貼文與回文資料中，擷取具代表性案例分享。

後的學習回饋，進而形成三個歷程階段：優勢回顧、優勢實踐與優勢回饋（詳見表 5）。在表中，每一歷程均僅擷取一則具代表性的優勢案例，作為輔助說明，以呈現學生在覺察與實踐過程中的典型特徵。

**表 5**  
**性格優勢的日常實踐一覽**

性格優勢實踐	優勢類別	學生編號	分享日常生活中的優勢實踐經歷
優勢回顧	仁慈 社會智能	u3142W-T2-a1	在公車上遇到孕婦差 10 元投幣，我順手幫忙補上，對方感謝不已，我也因做好事而心情愉快。
	樂觀、勇氣、毅力	u3145W-T2-a1	因車禍右小腿骨折，我仍樂觀度過，努力成為更好的人。
	感恩 勇氣	u3133W-T2-a4	感謝我的家人，在我遇到困難時，伸出援手，成為我最堅定的後盾。
	希望、勇氣、 社會智能	u3153W-T2-a2	面臨感情分手，我透過反思與家人朋友支持，學習堅強並相信能度過難關。
	感恩 靈性	u3141W-T2-a1	外公過世時，我在阿姨陪伴下建立信仰，學會珍惜當下並更懂得愛與感恩。
優勢實踐	仁慈 愛	u3145W-T2-b1	我分享捐血行程，帶動朋友同行，感受到行為的正向影響力。
	愛 感恩	u3148W-T2-b7	我在放假期間，會幫忙家人做一些雜事，可以讓媽媽多休息。
	感恩 社會智能	u3138W-T2-b12	假日回家時，我請妹妹幫忙曬衣服，再以行動回饋，覺得是善的循環。
	毅力 領導力	u3142W-T2-b1	帶隊跑步經常落隊，心情低落，經過多次練習後能成功帶領隊伍。
	毅力 希望	u3136W-T2-b1	我的腳傷一直困擾我，但每天忍痛拉伸，一個月後，發現我能走路了。
優勢回饋		u3137W-T3-1	瞭解如何增進自己感恩的方式。
	感恩	u3145W-T3-2	我會感恩身邊的朋友
		u3135W-T3-2	我平常就有感恩的習慣。
		u3142W-T3-2	我想在日常生活中幫助有需要的人。
		u3143W-T3-2	我可以去幫助更多人。
	仁慈	u3154W-T3-1	當朋友有心理困擾時，我希望運用課堂學到的方法，幫助他們紓解壓力，緩和情緒。

（續下頁）

性格優勢實踐	優勢類別	學生編號	分享日常生活中的優勢實踐經歷
優勢回饋	毅力	u3133W-T3-1	我最大的收穫是學會勇敢。
		u3150W-T3-1	我學習如何在壓力下保持穩定，並逐漸建立起對自己的信心。
		u3135W-T3-1	我學習到以更正向與樂觀的態度來面對生活中的挑戰。
		u3149W-T3-1	在低潮時，保持樂觀。
	觀點見解	u3149W-T3-1	我希望在生活中展現自己的優勢。
		u3147W-T3-1	我瞭解到每個人都有不同的性格優勢與經歷。

在優勢回顧階段，學生能覺察並回顧自身曾展現的優勢。例如，u3142W 在公車上主動協助孕婦解決零錢不足，體現仁慈與社會智能；u3141W 在親人過世的低潮中，透過信仰獲得力量，並培養感恩與希望，進而成為更願意關懷他人的人。在優勢實踐階段，學生嘗試將所學應用於日常情境。例如，u3145W 分享前往捐血時影響朋友同行，展現仁慈與愛；u3148W 藉由協助家務表達感恩；u3142W 則在面對挫折中展現毅力，並逐步培養領導力。在優勢回饋階段，學生於課程結束後對性格優勢的理解與應用進行回應，普遍表示對性格優勢理解更為清晰，並能主動應用於生活。例如，u3145W 開始向朋友表達感謝（感恩）；u3142W 學會察覺他人需求並給予幫助（仁慈）；u3149W 在低潮中以樂觀態度面對挑戰（毅力）；u3147W 則體認到每個人皆擁有不同的性格優勢與經歷（觀點見解）

### （三）實驗組學生於知識論壇中的同儕互動表現

本研究探討以 KF 建構的 VIA-IS 學習環境，對學生性格優勢覺察與應用的影響。KF 不僅提供學生分享的空間，也有效促進同儕互動與學習動機。實驗組學生共發表 177 則貼文、91 則回文，累計閱讀次數達 1,443 次，顯示高度參與。

圖 2 互動網絡呈現部分核心參與者，例如 u3145W（圖中深色圓圈），共發表 56 則貼文、回應 18 位同學，並獲得 9 位同學回覆，展現領導與引領作用。進一步分析顯示，u3145W 在 CVQ 中展現領導力、公民精神、公平、正直、仁慈、寬恕、希望與勇敢等優勢，反映其具備責任感、人際關懷與正向合作精神。

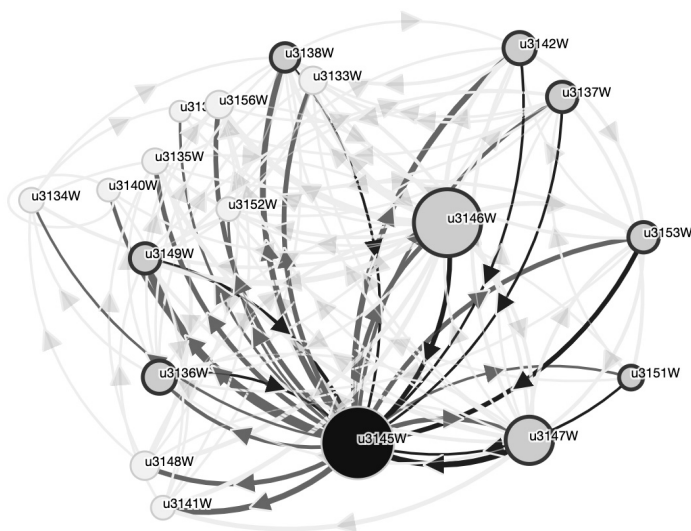
在互動內容上，學生多以欣賞與肯定回應同儕。例如，u3145W 提到其強項優勢「仁慈」時表示：「對需要幫助的人會盡力幫助他」，u3147W 回應：「我覺得你是一個善良的人」；u3138W 分享其強項優勢「愛」時，u3145W 回覆：「你非常有愛心」；

而 u3152W 在談及「寬恕」時指出：「不應該透過吵架或生氣解決問題，而是應該好好說話，學習包容」，同樣獲得 u3145W 正向回饋：「我很佩服你的包容能力」。

整體而言，學生在 KF 的互動中傾向表達欣賞與肯定，統計回應內容發現，其中最常被讚賞的性格優勢為「毅力」，其次為「仁慈」、「正直」與「樂觀」，顯示這些性格優勢較容易引起同儕的情感共鳴與正向回饋。

圖 2

學生在知識論壇的互動網絡



### 三、性格優勢介入效果——生活滿意度及憂鬱情緒共變數分析

為符合共變數分析的前提假設，本研究依序進行檢定。首先，Levene 檢定結果顯示生活滿意度 ( $p = .817$ ) 與憂鬱情緒 ( $p = .995$ ) 皆不顯著 ( $p > .05$ )，符合變異數同質性假設。其次，組內迴歸係數同質性檢定亦未達顯著 (生活滿意度,  $F(1, 40) = 0.27, p = .60$ ; 憂鬱情緒,  $F(1, 40) = 0.54, p = .47$ )，實驗組與對照組間的迴歸斜率無顯著差異。綜合結果，本研究資料符合共變數分析之假設，可進一步進行共變數分析。

本研究使用單因子共變數分析，檢驗性格優勢介入對生活滿意度與憂鬱情緒的影響，結果如表 6 所示。共變數分析的效果量以部分  $\eta^2$  (Partial Eta Squared,  $\eta_p^2$ ) 表示，根據 Cohen (1988) 的標準， $.01 \leq \eta_p^2 < .058$  為低度效果， $.058 \leq \eta_p^2 < .138$  為中度效果， $\eta_p^2 \geq .138$  則為高度效果。

在生活滿意度方面，共變數分析結果顯示  $F(1, 40) = 5.40, p = .025, \eta_p^2 = .119$ ，達中度效果。控制前測影響後，實驗組調整後平均數 ( $M' = 26.66$ ) 顯著高於對照組 ( $M' = 22.99$ )，顯示性格優勢介入能有效提升學生的生活滿意度。在憂鬱情緒方面，結果為  $F(1, 40) = 4.54, p = .0039, \eta_p^2 = .102$ ，屬中度效果。控制前測影響後，實驗組的調整後平均數 ( $M' = 14.43$ ) 顯著低於對照組 ( $M' = 19.06$ )，顯示性格優勢介入有助於減少憂鬱情緒。

**表 6**  
生活滿意度與憂鬱情緒之共變數分析摘要

向度	組別 (人數)	前測		後測		單變量 ANCOVA		F	$\eta_p^2$
		Mean	SD	Mean	SD	M' (adjusted)	SE		
生活滿意度	Ne = 20	23.85	6.75	27.30	5.85	26.66	1.15	5.40*	.119
	Nc = 23	21.65	5.66	22.43	6.20	22.99	1.07		
憂鬱情緒	Ne = 20	14.20	11.99	11.15	10.78	14.43	1.56	4.54*	.102
	Nc = 23	22.13	15.66	21.91	14.33	19.06	1.45		

註：Ne 實驗組，Nc 對照組。

\* $p < .05$

雖然對照組未接受性格優勢介入，但其生活滿意度在後測中仍有所上升，憂鬱情緒亦呈現緩解趨勢，惟未達顯著水準。相較之下，實驗組在接受性格優勢介入後，其結果變項的變化幅度顯著大於對照組，顯示介入措施具有實質效果。

## 四、討論

### (一) 辨識優勢——具軍事院校背景的性格優勢展現與限制

本研究透過 CVQ 分析實驗組學生的性格優勢與美德現況，結果顯示實驗組學生的性格優勢分布以「正義」美德最為突出，代表性的強項優勢包括公平、領導力、公民精神、寬恕與感恩，與軍事院校強調的紀律、責任與榮譽密切相關 (Callina et

al., 2019)，亦呼應 Boe 等人提出軍人應具備領導力、正直、公民精神與毅力等核心價值。

此外，研究發現，學生在「寬恕」的展現上尤為顯著，他們認為軍事管理雖然嚴苛，但因此更能理解同儕犯錯的原因，進而傾向寬容與教導。此結果和 White 與 Waters (2014) 的發現一致，指出性格優勢介入能提升對同儕錯誤的寬容度，並營造包容與理解的團隊氛圍。同時，「感恩」亦為高頻優勢，學生普遍能覺察他人支持並表達感激。研究指出，感恩不僅提升幸福感與心理復原力，也能強化社會連結 (Diniz et al., 2023; Kirca et al., 2023)。在軍事院校強調集體與紀律的環境中，感恩成為學生與同儕、連隊管理或制度之間建立正向關係的重要橋樑。

相較之下，學生在「智慧與知識」美德上的得分偏低，顯示軍校文化雖強化責任與規範，卻可能抑制創造力與探索精神 (Cosentino & Castro Solano, 2012)。Boe 與 Bang (2017) 亦指出，軍人除勇氣與正義外，學習熱忱與好奇心同樣重要，建議軍校學生仍須積極培養學習態度，以因應課業需求並為軍旅發展奠定基礎。

## (二) 實踐優勢——性格優勢的應用經驗與同儕互動的正向影響

### 1. 強項優勢的覺察與應用

本研究結果顯示，透過 VIA-IS 鷹架引導學生撰寫貼文，學生能具體陳述其對強項優勢的覺察與應用經驗。研究發現，學生於 KF 的分享內容與 CVQ 測驗結果相互呼應，顯示其能清楚辨識並表達自身的強項優勢，並進一步分享實際應用情形。此結果和 Niemiec 與 McGrath (2019) 的觀點相符，即強項優勢作為個人最重要且充滿活力的特質，對自我認知與優勢實踐具有關鍵影響。

### 2. 性格優勢的實踐歷程

本研究發現，以 VIA-IS 為鷹架的 KF 介入，有助於大學生對性格優勢的覺察與實踐。實驗組學生在 KF 中累積貼文與互動，展現出從辨識性格優勢到應用於日常生活中的轉化歷程。在「優勢回顧」階段，學生能從生活經驗中覺察並分享自身優勢。研究指出，回顧與分享正向經驗，有助於強化個體自我認知與意義感，並提升幸福感、正向情緒與生活滿意度 (Andriani & Nadjamuddin, 2023)。在「優勢實踐」階段，學生開始將優勢應用於日常情境。例如，透過分擔家務展現感恩，既強化自身價值，也促進正向人際互動。此與 Niemiec 與 Pearce (2021) 強調的性格優勢核心「由覺察到行動的轉化」相符，亦呼應 Diniz 等人 (2023) 指出感恩實踐能促進

人際連結。在「優勢回饋」階段，學生普遍表示對性格優勢的理解更為清晰，並能應用於挑戰情境與利他行動，特別集中於感恩、仁慈、毅力與觀點見解等優勢。此結果亦與 Proctor 等人（2011）研究一致，指出大學生常展現愛、幽默、仁慈、社會智能與觀點見解等優勢，顯示這些優勢具高度可辨識性，並較易於日常實踐。

### 3. 知識論壇促進性格優勢知識翻新與正向互動

本研究結果顯示，透過 KF 建構的 VIA-IS 學習環境，學生在非同步數位空間中展現高度參與與正向互動，積極分享並回應性格優勢的實踐經驗，體現出共享知識能动性（shared epistemic agency）。這一結果與 Yu 等人（2024）的研究一致，指出在結構化鷹架與數位工具支持下，能促進學生由單向輸出轉向深層認知參與及持續想法改進。

本研究顯示，學生運用 VIA-IS 鷹架進行貼文與回應，促進對性格優勢的理解，並展現出與他人對話、欣賞與學習的歷程。學生不僅分享毅力、仁慈、愛與寬恕等優勢實踐，也給予同儕具體肯定與支持，此結果印證了 Andriani 與 Nadjamuddin（2023）所強調的社會支持與人際關係的重要性，即在尊重與欣賞的脈絡中，學習者更能發展自我效能與人際連結，進而提升幸福感。然而，「毅力」作為最能引起同儕共鳴的性格優勢，可能與軍校學生的訓練背景與任務導向密切相關，此一現象亦支持性格優勢與情境交互作用的理論觀點（Callina et al., 2019）。

Soliman 等人（2021）指出，知識翻新不僅是資訊交換，更是文化實踐與價值內化的歷程。本研究中，學生的分享與回應展現了對知識持續改進與共同責任的承擔，逐步形塑支持性與協作性的學習文化。整體而言，KF 不僅提升學生對性格優勢的覺察，也強化同儕互動與價值共鳴，促進優勢的實踐與轉化。此結果亦與 Blanchard 等人（2020）的觀點一致，僅辨識強項優勢對幸福感的影響有限，唯有在環境中實際運用並獲得他人認可，效果才更顯著。

#### （三）性格優勢介入成效——提升生活滿意度與減緩憂鬱情緒之探討

本研究透過單因子共變數分析發現，性格優勢介入能顯著提升實驗組學生的生活滿意度，並有效減緩其憂鬱情緒，顯示以性格優勢為核心的介入策略對大學生心理健康具有正向影響。此結果支持 Peterson 與 Seligman（2004）對性格優勢理論的主張，即性格優勢提供一套正向且具應用性的理論架構，有助於促進個體與團體的功能發展與幸福感，並能緩解負向情緒（Green, 2022；Niemic & McGrath, 2019）。

本研究結合「VIA-IS」與「KF」，設計性格優勢介入，引導學生辨識並運用自身強項優勢，並在日常生活中覺察與實踐。此介入亦支持 Ruch 等人（2020）提出的「個人化優勢介入」與「一般性優勢介入」雙向並行模式，強調個人覺察與社群互動的整合，有助於深化學生對性格優勢的理解與應用，進而促進生活滿意度與整體幸福感。此結果與過去研究一致（Gander et al., 2024；Schutte & Malouff, 2019），顯示性格優勢介入能顯著提升幸福感並減緩憂鬱症狀，亦有助於降低壓力與神經質。整體而言，本研究結果支持性格優勢介入作為促進大學生幸福感與心理健康的有效策略。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究探討性格優勢介入對學生辨識與實踐優勢，以及其對提升生活滿意度與減緩憂鬱情緒的影響，研究結果如下：

（一）VIA-IS 測驗揭示學生性格優勢與美德分布：本研究透過 CVQ 分析實驗組學生的性格優勢與六大美德表現。結果顯示，學生最突出的美德為正義，常見強項優勢包括公平、領導力、公民精神、寬恕與感恩，反映出軍事教育背景下所重視的責任感、紀律與團隊精神。其中，寬恕與感恩亦有助於促進同儕理解與合作。然而，學生在智慧與知識美德上的表現相對薄弱，顯示開放思維與創造力的培養仍需加強。

（二）VIA-IS 知識論壇學習環境促進學生性格優勢實踐與同儕互動：研究顯示，透過 KF 結合 VIA-IS 的性格優勢介入，有助於學生辨識並理解自身強項優勢，並將其應用於日常生活中，進而提升自我覺察與生活滿意度。同時，KF 互動促進同儕間的支持與價值共鳴，學生在分享與回應中展現持續改進與共同責任，逐步形塑支持性與協作性的學習文化。

（三）性格優勢介入有效提升學生生活滿意度與減緩其憂鬱情緒：共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受以 VIA-IS 為基礎並結合 KF 的性格優勢介入後，生活滿意度顯著提升，憂鬱情緒顯著減緩，且效果量均達中度。此介入設計結合個人化

與一般性優勢，不僅協助學生辨識自我強項優勢，亦促進多元優勢的日常實踐，從而深化學習歷程與心理適應。

## 二、建議

### (一) 研究限制

本研究限制如下：1. 介入時間較為緊湊，實驗組學生練習與思考有限，未來可延長週期並透過社交軟體提醒，同時增加後續追蹤測驗，以檢視介入效果的持續性。2. 樣本侷限於軍事院校，且以男性為主，性格優勢分布較為單一，建議未來納入其他大學與不同性別群體，以比較族群間性格優勢與美德的差異。3. 本研究採用的生活滿意度量表雖具信、效度，但僅含五題，未能全面呈現其多元面向，未來可考慮使用 WHOQOL-BREF 或多構面幸福量表 (World Health Organization, 1998)，以深化對生活滿意度之理解與分析。

### (二) 教育實務建議

#### 1. 推動性格優勢教育

建議學校教師與輔導人員可從下列三方面協助學生發展性格優勢：(1) 辨識優勢：鼓勵學生參與 VIA-IS 測驗，提升自我覺察並認識自身強項優勢。(2) 實踐優勢：引導學生應用強項優勢以提升自信，透過公開肯定，促進同儕間的互動與欣賞。(3) 發展新優勢：鼓勵學生嘗試培養較不擅長的優勢，或安排與具備該優勢的同儕合作，透過觀察與模仿進行社會學習，並進而發展出新優勢。

#### 2. 高等教育領導力培養

Lamb 等人 (2021) 指出，高等教育在學生性格優勢教育方面仍有明顯不足，而成年初期仍是心理與行為發展不穩定的階段 (Cash et al., 2024)，因此，強化此階段性格優勢教育具有重要意義。針對高等教育學生的發展需求，Brant 等人 (2020) 與 Lamb 等人 (2021) 建議，應特別培養四項關鍵性格優勢：(1) 使命感：探索自我價值與職涯意義；(2) 服務承諾：關注他人與社會；(3) 感恩：體認個人成長需仰賴他人支持；(4) 謙遜：承認自身不足並樂於學習與求助。這些優勢與智慧及有效領導力密切相關，亦為當代社會與職場高度重視的核心素養。

#### 3. 強化軍事教育中的心理復原力

面對高壓與挑戰並存的軍事環境，心理復原力成為軍校學生關鍵的適應能力

(Cherif, 2020)。建議軍事教育可參考美國陸軍推動的「全面士兵健康計畫」(Comprehensive Soldier Fitness Program)(Cornum et al., 2011)，將性格優勢納入核心養成，作為強化學生心理復原力與壓力適應的實務基礎。

#### 4. 發展線上與線下混合式性格優勢教育學習

建議教師與課程設計者整合線上與線下策略，靈活運用數位平台(如 KF、互動回饋工具、多媒體創作)與實體活動，設計融合性格優勢與學科內容的課程，以促進學生的正向發展並建構支持性的知識社群。

### (三) 未來研究建議

#### 1. 強項優勢與識別優勢/次要優勢之比較

未來研究可將基於高分的強項優勢與被識別的強項優勢兩者進行介入之差異比較(Ruch et al., 2020)。此外，亦可以 VIA-IS 得分高低作為不同強項優勢與次要優勢介入的差異比較。

#### 2. 實踐優勢之抉擇

本研究建議鼓勵學生於日常生活中持續進行感恩練習，例如：感恩日記(Nawa & Yamagishi, 2021)、感謝信(Regan et al., 2023)、三件好事(Andriani & Nadjamuddin, 2023; Gold et al., 2023)或數算祝福(Caleon & Huang, 2024)，以促進心理健康與正向情緒。同時，未來研究可發展多元化的優勢介入模組，針對不同性格優勢(如感恩、勇氣、仁慈等)進行效果比較，並探討其對不同族群學生(如大學生、軍校學生、青少年等)的適用性與影響機制，以深化應用實證基礎。

## 誌謝

作者謹此感謝匿名審查委員所提供之寶貴意見與建議，使本文得以修訂完善。本研究承蒙教育部教學實踐研究計畫(計畫編號：PGE1122749)經費補助，特此誌謝。

## 參考文獻

- 余民寧、黃馨瑩、劉育如（2011）。「台灣憂鬱症量表」心理計量特質分析報告。測驗學刊，58（3），479-500。https://doi.org/10.7108/PT.201109.0479
- [Yu, M.-N., Huang, H.-Y., & Liu, Y.-J. (2011). The development and psychometric study of Taiwan depression scale. *Psychological Testing*, 58(3), 479-500. https://doi.org/10.7108/PT.201109.0479]
- 陳依翔（2018）。「優勢觀點團體」對軍校新生增強權能成效之研究。復興崗學報，112，191-219。
- [Chen, Y.-H. (2018). The effect of “strengths-based group” on military cadets empowerment. *Fu Hsing Kang Academic Journal*, 112, 191-219.]
- 陳景花（2021）。知識翻新研究趨勢之文獻計量分析。教育研究月刊，324，18-37。https://doi.org/10.53106/168063602021040324002
- [Chen, J.-H. (2021). A bibliometric analysis of research trends in knowledge building. *Journal of Education Research*, 324, 18-37. https://doi.org/10.53106/168063602021040324002]
- 陳景花（2023）。應用 PERMA 模式以促進大學生體現心盛之效果。教育與心理研究，46（4），35-64。http://doi.org/10.53106/102498852023124604002
- [Chen, J.-H. (2023). The impact of applying the PERMA model to promote flourishing in college students. *Journal of Education and Psychology*, 46(4), 35-64. https://doi.org/10.53106/102498852023124604002]
- 熊師瑤、余民寧（2022）。軍校生恆毅力概念建構與量表發展研究。教育科學研究期刊，67（3），77-112。https://doi.org/10.6209/JORIES.202209\_67(3).0003
- [Hsiung, S.-Y., & Yu, M.-N. (2022). Conceptualization of grit and grit scale development for military cadets. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(3), 77-112. https://doi.org/10.6209/JORIES.202209\_67(3).0003]
- Andriani, F., & Nadjamuddin, L. (2023). The three good things intervention improve subjective well-being in students. *Jurnal Intervensi Psikologi*, 15(1), 35-50. https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol15.iss1.art4

- Baumann, D., Ruch, W., Margelisch, K., Gander, F., & Wagner, L. (2020). Character strengths and life satisfaction in later life: An analysis of different living conditions. *Applied Research in Quality of Life, 15*(2), 329-347. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9689-x>
- Blanchard, T., Kerbeykian, T., & McGrath, R. E. (2020). Why are signature strengths and well-being related? Tests of multiple hypotheses. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 21*(6), 2095-2114. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00170-2>
- Boe, O. (2015). Developing leadership skills in Norwegian military officers: Leadership proficiencies contributing to character development and officer competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*(13), 288-292. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.017>
- Boe, O., & Bang, H. (2017). The Big 12: The most important character strengths for military officers. *Athens Journal of Social Sciences, 4*(2), 161-174. <https://doi.org/10.30958/ajss.4-2-4>
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E., & Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative. *Journal of Moral Education, 49*(3), 415-435. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1682977>
- Caleon, I. S., & Huang, X. (2024). “Even the smallest things are blessings”: Students’ perspectives on the effects of gratitude activities. In O. S. Tan, E. L. Low, I. S. Caleon, & E. L. Ng (Eds.), *Enhancing holistic well-being of children and youth. Empowering teaching and learning through policies and practice: Singapore and international perspectives* (Vol. 4). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-3515-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-97-3515-0_13)
- Callina, K. S., Burkhard, B., Schaefer, H. S., Powers, J., Murray, E. D., Kobylski, G., Ryan, D. M., Kelly, D., Matthews, M. D., & Lerner, R. M. (2019). Character in context: Character structure among United States Military Academy cadets. *Journal of Moral Education, 48*(4), 439-464. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1528442>
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyons, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbett, C., Drumm, C., & Burke, T. (2023). The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology, 19*(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>

- Cash, T. A., Akinin, L. B., & Girma, Y. U. (2024). Everyday acts of kindness predict greater well-being during the transition to university. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(6). <https://doi.org/10.1111/spc3.12972>
- Cherif, L. (2020). An Investigation of the Character strengths and resilience of future military leaders. *Journal of Wellness*, 3(1). <https://doi.org/10.18297/jwellness/vol3/iss1/2>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cornum, R., Matthews, M. D., & Seligman, M. E. P. (2011). Comprehensive Soldier Fitness: Building resilience in a challenging institutional context. *American Psychologist*, 66(1), 4-9. <https://doi.org/10.1037/a0021420>
- Cosentino, A. C., & Castro Solano, A. (2012). Character strengths: A study of Argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 199-215. [https://doi.org/10.5209/rev\\_sjop.2012.v15.n1.37310](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37310)
- Cosentino, A. C., & Castro Solano, A. (2023). Character strengths and its utility for military leadership: A view from positive psychology. In A. M. Sookermany (Ed.), *Handbook of military sciences* (pp. 1-20). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02866-4\\_102-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02866-4_102-1)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diez, G., Roca, P., Nieto, I., McGrath, R. E., & Vázquez, C. (2022). The network structure of the VIA-120 inventory of strengths: An analysis of 1,255,248 respondents. *The Journal of Positive Psychology*, 18(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109205>
- Ding, S., Shi, W., Ding, L., Chen, Y., Dai, J., Yuan, H., & Zhou, G. (2022). The relationship between life events, life satisfaction, and coping style of college students. *Psychology, Health & Medicine*, 29(2), 398-409. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2115181>
- Diniz, G., Korkes, L., Tristão, L. S., Pelegrini, R., Bellodi, P. L., & Bernardo, W. M. (2023). The effects of gratitude interventions: A systematic review and meta-analysis. *Einstein (São Paulo, Brazil)*, 21, eRW0371-eRW0371. [https://doi.org/10.31744/einstein\\_journal/2023RW0371](https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2023RW0371)

- Duan, W., & Bu, H. (2017). Randomized trial investigating of a single-session character-strength-based cognitive intervention on freshman's adaptability. *Research on Social Work Practice, 29*(1), 82-92. <https://doi.org/10.1177/1049731517699525>
- Duan, W., Ho, S. M. Y., Bai, Y., & Tang, X. (2013). Psychometric evaluation of the Chinese virtues questionnaire. *Research on Social Work Practice, 23*(3), 336-345. <https://doi.org/10.1177/1049731513477214>
- Duan, W., Ho, S. M. Y., Bai, Y., Tang, X., Zhang, Y., Li, T., & Yuen, T. (2012). Factor structure of the Chinese virtues questionnaire. *Research on Social Work Practice, 22*(6), 680-688. <https://doi.org/10.1177/1049731512450074>
- Duan, W., Ho, S. M. Y., Tang, X., Li, T., & Zhang, Y. (2014). Character strength-based intervention to promote satisfaction with life in the Chinese university context. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1347-1361. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9479-y>
- Gander, F., Wagner, L., Niemiec, R. M. (2024). Do character strengths-based interventions change character strengths? *Collabra: Psychology, 10*(1), 108604. <https://doi.org/10.1525/collabra.108604>
- Gold, K. J., Dobson, M. L., & Sen, A. (2023). "Three good things" digital intervention among health care workers: A randomized controlled trial. *Annals of Family Medicine, 21*(3), 220-226. <https://doi.org/10.1370/afm.2963>
- Green, Z. A. (2022). Character strengths intervention for nurturing well-being among Pakistan's university students: A mixed-method study. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 14*(1), 252-277. <https://doi.org/10.1111/aphw.12301>
- Green, Z. A. (2024). Strengths intervention imparted through a blended learning approach to advance personal growth initiative among Pakistan's university students during COVID-19. *Studies in Educational Evaluation, 81*, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101343>
- Hardini, M. G., Khaizure, T., & Godwin, G. (2024). Exploring the effectiveness of E-learning in fostering innovation and creative entrepreneurship in higher education. *Startupreneur Business Digital (SABDA Journal), 3*(1), 34-42. <https://doi.org/10.33050/sabda.v3i1.441>

- Hong, H.-Y., Lin, P.-Y., & Lee, Y.-H. (2019). Developing effective knowledge-building environments through constructivist teaching beliefs and technology-integration knowledge: A survey of middle-school teachers in northern Taiwan. *Learning and Individual Differences, 76*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101787>
- Karris Bachik, M. A., Carey, G., & Craighead, W. E. (2020). VIA character strengths among U.S. college students and their associations with happiness, well-being, resiliency, academic success and psychopathology. *The Journal of Positive Psychology, 16*(4), 512-525. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kim, H. R., Kim, S. M., Hong, J. S., Han, D. H., Yoo, S.-K., Min, K. J., & Lee, Y. S. (2018). Character strengths as protective factors against depression and suicidality among male and female employees. *BMC Public Health, 18*(1), 1084. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5997-1>
- Kirca, A., M. Malouff, J., & Meynadier, J. (2023). The effect of expressed gratitude interventions on psychological wellbeing: A meta-analysis of randomised controlled studies. *International Journal of Applied Positive Psychology, 8*(1), 63-86. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00086-6>
- Kumar, J. A., & Bervell, B. (2019). Google classroom for mobile learning in higher education: Modelling the initial perceptions of students. *Education and Information Technologies, 24*(2), 1793-1817. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09858-z>
- Lamb, M., Brant, J., & Brooks, E. (2021). How is virtue cultivated? Seven strategies for postgraduate character development. *Journal of Character Education, 17*(1), 81-108.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life, 15*(2), 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Li, Z., Oon, P.-T. E., & Chai, S. (2024). Examining the impact of teacher scaffolding in the knowledge building environment: Insights from students' interaction patterns, social epistemic networks, and academic performance. *Education and Information Technology, 29*, 18501-18532. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12535-z>

- Matthews, M. D., Eid, J., Kelly, D., Bailey, J. K. S., & Peterson, C. (2006). Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison. *Military Psychology, 18*(sup1), S57-S68. [https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_5)
- McGrath, R. E. (2019). Refining our understanding of the VIA classification: Reflections on papers by Han, Miller, and Snow. *The Journal of Positive Psychology, 14*(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528382>
- Murray, E., Berkowitz, M. W., & Lerner, R. M. (2019). Leading with and for character: The implications of character education practices for military leadership. *The Journal of Character & Leadership Development, 6*(1), <https://jclld.usafa.org/index.php/jclld/article/view/139/134>
- Nawa, N. E., & Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC Psychology, 9*(1), 71-71. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00559-w>
- Niemiec, R. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe.
- Niemiec, R. M., & McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. VIA Institute on Character.
- Niemiec, R. M., & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: Unifying definitions, principles, and exploration of what's soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 590220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Oxford University Press.
- Piko, B. F. (2023). Adolescent life satisfaction: Association with psychological, school-related, religious and socially supportive factors. *Children, 10*(7), 1176. <https://doi.org/10.3390/children10071176>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 377-388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>

- Regan, A., Walsh, L. C., & Lyubomirsky, S. (2023). Are some ways of expressing gratitude more beneficial than others? Results from a randomized controlled experiment. *Affective Science, 4*(1), 72-81. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00160-3>
- Ruch, W., Niemiec, R. M., McGrath, R. E., Gander, F., & Proyer, R. T. (2020). Character strengths-based interventions: Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology, 15*(5), 680-684. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789700>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (2nd ed., pp. 97- 115). Cambridge University Press.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 1179-1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shahidi, S. , Furnham, A. , Grover, S., & Movahedi, M. (2023). Cross cultural analysis of character strengths and virtues: A British-Iranian comparison. *Psychology, 14*, 446-456. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.143024>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*(1), 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Soliman, D., Costa, S., & Scardamalia, M. (2021). Knowledge building in online mode: Insights and reflections. *Education Sciences, 11*(8), 425. <https://doi.org/10.3390/educsci11080425>
- The jamovi project. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Wagner, L., & Gander, F. (2024). Character strength traits, states, and emotional well-being: A daily diary study. *Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1111/jopy.12933>

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, *15*(2), 307-328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>
- Weber, M., & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 826960. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826960>
- White, M. A., & Waters, L. E. (2014). A case study of “The Good School:” Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(1), 69-76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- World Health Organization. (1998). *Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment*. *Psychological Medicine*, *28*(3), 551-558. <https://doi.org/10.1017/S0033291798006667>
- Wu, C.-H., & Yao, G. (2006). Analysis of factorial invariance across gender in the Taiwan version of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, *40*(6), 1259-1268. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.012>
- Yu, Y., Tao, Y., Chen, G., & Sun, C. (2024). Using learning analytics to enhance college students’ shared epistemic agency in mobile instant messaging: A new way to support deep discussion. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(3), 1166-1184. <https://doi.org/10.1111/jcal.12941>

投稿收件日：2025 年 02 月 25 日

第 1 次修改日期：2025 年 05 月 19 日

第 2 次修改日期：2025 年 10 月 06 日

接受日：2025 年 10 月 15 日

<https://doi.org/10.53106/199356332025123803004>

## 觀光不迷航：觀光整合人才 養成模式建構與實證

楊倩姿\*



觀光休閒學系涵蓋範疇廣泛，學生在未來就業發展方向缺乏明確定位，致產業留任率低與人才適配性不足。欲解決此一困境，可運用「設計思考」結合「觀光整合人才」建構，並連結「產業」需求，以工作職能為基礎，導入USR的實踐場域與專題導向學習，建構一套以人為本、強調跨域整合與問題解決導向的觀光專業人才培育模式，以強化學生之溝通協作、創新思維與實作能力。因此，本研究採縱貫性設計，分別於「觀光學概論」與「觀光心理與行為」大學部必修課程中實施教學介入。第一年聚焦於觀光整合專業能力建構；第二年則以任務導向的USR以深入社區永續圈為實踐性場域，結合在地議題與跨域協作，提升學生對實務情境的感知與回應能力。課程前後進行問卷調查，針對「自我具備能力」、「學習滿意度」、「產業適配性」與「就業傾向」，並以偏最小平方法（PLS-SEM）進行模型驗證分析。結果顯示，課程介入後，學生在「溝通協作力」、「跨域解決力」與「知識整合力」等能力有顯著提升，學習滿意度與產業適配性亦同步提升。透過「異地共課共學」跨域協作實踐，學生在靜態思辨與動態實作中展現出更高的實戰能力，彰顯跨領域整合技能的關鍵性。建議技職教育機構應正視學生「解決問題」與「改變未來」的企圖心，透過場域導向、跨域整合與社會責任為核心的課程設計，提升學生專業競爭力與產業留任意願，進而培育具永續思維與實務能力的觀光整合人才，落實其多元價值與社會影響力。

**關鍵詞：**大學與社區關係、永續觀光人才、設計思考教學、縱貫性研究、觀光整合人才培育

\* 楊倩姿：國立澎湖科技大學觀光休閒系副教授  
(通訊作者：yct.elva@gmail.com)

## **Navigating Tourism Development: Construction and Empirical Validation of an Integrated Talent Cultivation Model for the Tourism Industry**

Chien Tzu Yang\*

*A mismatch between tourism education and industry demands continues to hinder graduates' career alignment and sector retention. This study integrates the concept of Design Thinking with the development of integrated tourism professionals, aligning with industry demands. Grounded in job competency frameworks, the research incorporates University Social Responsibility (USR) field practices and Project-Based Learning (PBL) to construct a human-centered, interdisciplinary, and problem-solving-oriented talent cultivation model. The model aims to enhance students' communication, creativity, and practical abilities. Adopting a longitudinal design, the study implemented curriculum interventions across two academic years in two required undergraduate courses: Introduction to Tourism and Tourism Psychology and Behavior. The first year focused on building foundational integrated tourism competencies; the second emphasized task-oriented within sustainable community settings. This approach encouraged students to engage with local issues through interdisciplinary collaboration, fostering deeper awareness and responsiveness to real-world contexts. Data were collected pre- and post-intervention to measure students' self-perceived competencies, learning satisfaction, industry adaptability, and career intention, and were analyzed using PLS-SEM. Results revealed significant improvement in students' collaboration and communication skills, interdisciplinary problem-solving abilities, and capacity for knowledge integration. The "cross-site, co-learning" model of collaborative practice enabled students to demonstrate stronger applied skills through both reflective thinking and hands-on practice,*

---

\* Chien Tzu Yang: Associate Professor, Department of Tourism and Leisure, National Penghu University of Science and Technology  
(corresponding author: yct.elva@gmail.com)

*underscoring the importance of integrated competencies. The study recommends that vocational higher education institutions acknowledge students' aspirations to "solve problems" and "create change for the future" by implementing curriculum designs that are field-driven, interdisciplinary, and socially responsible. This study highlights the value of field-oriented, interdisciplinary, and socially responsible curriculum design in enhancing students' professional competitiveness and commitment to the tourism industry, thereby cultivating sustainable, practice-ready tourism professionals with diverse social impact.*

**Keywords:** *design thinking, longitudinal study, sustainable tourism professionals, tourism talent cultivation, university-community relationship*

# 觀光不迷航：觀光整合人才 養成模式建構與實證

楊倩姿

## 壹、緒論

數據顯示，2019 年臺灣技職體系餐旅群每年應屆畢業生人數約達 2 萬人，七成多畢業後未投入餐旅業，反映人才培育與就業去向之間存在明顯落差。觀察大專院校餐旅系學生人數，2015 年達到最高峰的 52,985 人後，逐年下滑，至 2022 年降至 34,429 人，累計減少 18,556 人。針對「學用落差」與人力供需失衡教育部從 2013 年起，發現技職科系招生人數比率與臺灣三級產業就業結構比率失衡的狀況，於 2015 年起停止增設餐旅領域科系（餐飲、烘焙、旅遊休閒）並逐年逐步調降 2%。然而，隨著疫情趨緩，觀光餐旅業缺工現象反而更加惡化，2023 年第四季住宿與餐飲服務業缺口高達 21.6 萬人，為全產業中最嚴重者，顯示觀光教育體系與產業需求之間的落差不減反增。

觀光產業高度仰賴人力與服務經驗的整合，但根據交通部觀光局 2022 年調查發現，觀光相關系所畢業生未進入觀光休閒產業工作之原因，以轉往其他產業最高，達 68.42%，其次依序為薪資條件不符預期 47.37%、工作時間長 31.58%、所學志趣不符 26.32%等。業界期待觀光從業人員能具備橫跨食、衣、住、行、玩、樂等多面向服務態度與專業諮詢的能力，然在教學現場，學生常因課程廣泛，呈現樣樣學、樣樣通，易迷失自己專業就業定位的現象，此反映在學生缺乏對未來投入觀光產業的信心，自然也就無法回應產業對整合性服務人才的迫切需求。

在此背景下，學校端雖致力於課程設計與實作機會的提供，但仍面臨數項挑戰與困境。首先，課程內容過於理論化或碎片化，導致學生難以連結產業實務與個人職涯需求；其次，在教學歷程中也觀察到部分學生對課程內容缺乏參與動機，學習成效不易呈現；再者，整合性人才缺乏，除基本工作配置之外，還需員工能積極提

供多樣化服務與諮詢等，始能應付複雜的消費者需求。上述顯示缺乏以學生為主體的創新教學策略，限制了學生自我具備能力與問題解決能力的養成，進一步削弱其對就業市場的信心與準備。真實任務導向的教學法能有效強化學生的實作能力與職場信心（洪于婷，2020）。本研究反思傳統教學模式，進而探索如何透過更貼近真實情境與產業需求的學習策略，培養學生「解決問題」的能力，解決學用落差（Lee & Jo, 2023）。

觀光休閒產業的本質為「經驗導向與人際互動密集型」，培育對應職能的人才，須透過系統性且與實務接軌的教學方式。本研究擬以「設計思考」為核心導向，將「以人為中心」的問題解決取向結合專案導向學習法（Project Based Learning, PBL），引導學生培養「觀光整合能力」、「跨域思維」、「問題解決能力」等面向的能力，進而改善產學接軌成效與提升就業傾向。Gonen（2020）提及，可運用設計思考來解決需要多方考量的抽象問題，並為各種議題尋求創新解決方案，創造更多的可能（陳聖智，2012）。有鑑於教育的本質不在於傳遞知識，而是培養學生解決未來問題的能力，並能對環境變化有所察覺與回應（李美華、王政華，2014；Wang & Sung, 2022）。因此，本研究運用設計思考導向的課程實驗與反思，提出一套符合學生需求的教學活動，透過「以人為本」、「合作學習」、「勇於嘗試」與「正向思考」分析架構帶來的力量，以及用同理心體察使用者情緒經驗與需求的情感設計方式，期能深入整合觀光專業、回應產業需求與激發學生主動學習，以此教學模式作為橋接知識與實踐、促進觀光整合人才養成的有效實踐路徑。此為本研究主要動機之一。

張詩瑩（2021）指出，人才的需求從以往追求「I 型人才」（I-shaped talent），即單一領域的專家，轉變成「T 型人才」（T-shaped talent）——不僅是單一領域的專家，亦對於他領域也須略知一二。由於單一學科容易造成狹隘視野，可能導致對其他觀點的欣賞有限，阻礙創造性突破（Leavy, 2011；Repko, 2012），而透過創造，可使學生工作意念和情緒具象化，並經由與他人的分享討論，累積個人經驗與人格發展。因此，本研究旨在透過體驗設計思考的流程，培養學生更具新穎性、有效性與真實性的情緒表達能力，並在團隊合作學習過程中，學習如何適切地表達自我情緒以融入團體，勇於表達個人想法，樂於嘗試多元情緒經驗，以提升其產業適配性及正向學習態度與情緒發展。本研究期望運用創意思考學習的有效方法，提升學生解決問題的能力，培養觀光產業專業整合人才的核心素養，建立實踐導向教學模式，

以提高學習滿意度、產業適配性及就業傾向。此即為本研究的核心動機之二。依據上述本研究目的如下：

- 一、以設計思考模式建構觀光專業整合人才教學模式。
- 二、探討觀光專業整合人才之自我具備能力、學習滿意度、產業適配性與就業傾向間之關聯性。

## 貳、文獻探討

### 一、設計思考應用在觀光領域

設計思考 (design thinking) 意指以設計師的思考邏輯與方法來解決問題，係以人為本的解決問題方法論，從人的需求出發，為各種議題尋求創新解決方案，並創造更多的可能性。此外，設計思考亦強調集體智慧的幫助，且以理性思考為基礎。Brown (2008) 依據設計思考活動之流程與模式，提出六項在設計思考中具備的精神內涵，分別是以人為本、及早失敗、跨領域團隊合作、從做中學、同理心及快速原型製作。Donaldson 與 Smith (2017) 提及設計思考 (Designerly Ways of Knowing, DWK) 與設計性的思考 (Designerly Thinking, DT) 需相互搭配，以引導設計思維的價值觀，包括實用性、獨創性、同理心和適當性，以及人文價值觀等，進而提高效率 (Brown & Wyatt, 2015)。

在體驗經濟的驅動下，設計思維已成為觀光產業的重要策略。過往，旅遊「產品」僅限於火車票、機票或住宿預訂憑證等具體服務，至今旅客追求是一系列沉浸式體驗的整合，包括旅程中的感受、當地互動、美食共享、休閒活動與學習體驗，甚至回程後的延續影響。透過設計思維，旅遊業者能更精準地理解旅客需求，開發更具個性化與沉浸感的旅遊方案，從而提升產品的價值，並推動產業可持續發展。Altukhova 等人 (2018) 針對旅遊和休閒的整合服務，提出設計數位體驗創新，運用設計思維為遊客創造進一步體驗的解決方案並強調共同創造的重要性。Daniel 等人 (2017) 認為，使用設計思維來加強旅遊行銷策略，提升遊客在旅遊地點的體驗，可提升學生創造和創新能力。運用設計思考可加強旅遊行銷策略，不僅提升遊客在旅遊地點的體驗，亦促進旅遊和旅館管理領域學生的創造力、團隊合作精神，並激

發創新解決方案，凸顯共同創造的重要性（Sándorová et al., 2020）。

Bhushan（2019）提出在旅遊與旅館管理教育中實施設計思考，以提升學生的創造力、團隊合作精神，並激發創新解決方案，從而更有效地提升客戶滿意度。愈來愈多的產業對設計思考產生興趣，設計思考經證實是有效可行的方法，除可促發創造性思維，亦能應對愈來愈複雜的顧客需求和創新市場的變化，同時幫助解決各式問題與進行流程再造（Davis, 2010；Dorst, 2011；Micheli et al., 2019；Rösch et al., 2023）。

## 二、初探觀光專業整合人才教學模式之關係

本研究運用設計思考核心塑造整合性實踐場域，以落實人才培育（Wang et al., 2022）。透過推動學生參與具體產業議題的分析與專案行動方案實作，培養學生解決問題的能力（McKercher et al., 2024），並促進自發性環境行動的建構，強化其社會參與永續意識。Wang 等人（2022）指出，具備設計思維導向學習經驗的學生，在畢業後更易獲得與專業相關的實習與正職機會，其就業導向更為明確。Giousmpasoglou 等人（2021）針對英國旅館與觀光科系學生調查發現，結合理論與實作，特別是問題導向學習與設計思考課程，有助於顯著提升學生對教學內容的認同感與學習滿意度，進而增強其職涯信心。課程與支持度以及自我具備能力提升，會正向影響學生對科系滿意與生涯準備度（Hong et al., 2023）。Elshaer 等人（2025）亦發現，學生若能在學習過程中意識到自身能力與產業接軌的程度，將會更積極地準備進入職場。顯示學習滿意度與產業適配性的提升，和對未來職涯的信心與就業傾向高度相關。

因此，建立具實踐導向的教學模式，結合設計思考方法與產業場域，對觀光休閒人才的培育具有關鍵意義。Alharethi 等人（2025）指出，實習經驗能有效提升學生的工作準備度與角色清晰性，可進一步強化學生的正念能力（mindfulness），凸顯產業實務經驗對提升就業傾向的關鍵作用。「軟實力」之溝通、團隊合作與情緒控制更可透過課程設計與實習歷程有效強化，且與學業／職涯表現相關（Pantaruk et al., 2025；Tight, 2023），亦可提高其職場適應與就業信心（王明旭，2023）。綜合上述文獻，「學習滿意度」與「產業適配性」的提升，和學生對未來職涯的信心與「就業傾向」高度相關。建立一套實踐導向的教學模式，亦契合當代教育強調「做中學」、「學以致用」之目標。

## 參、研究方法

### 一、研究課程與實施

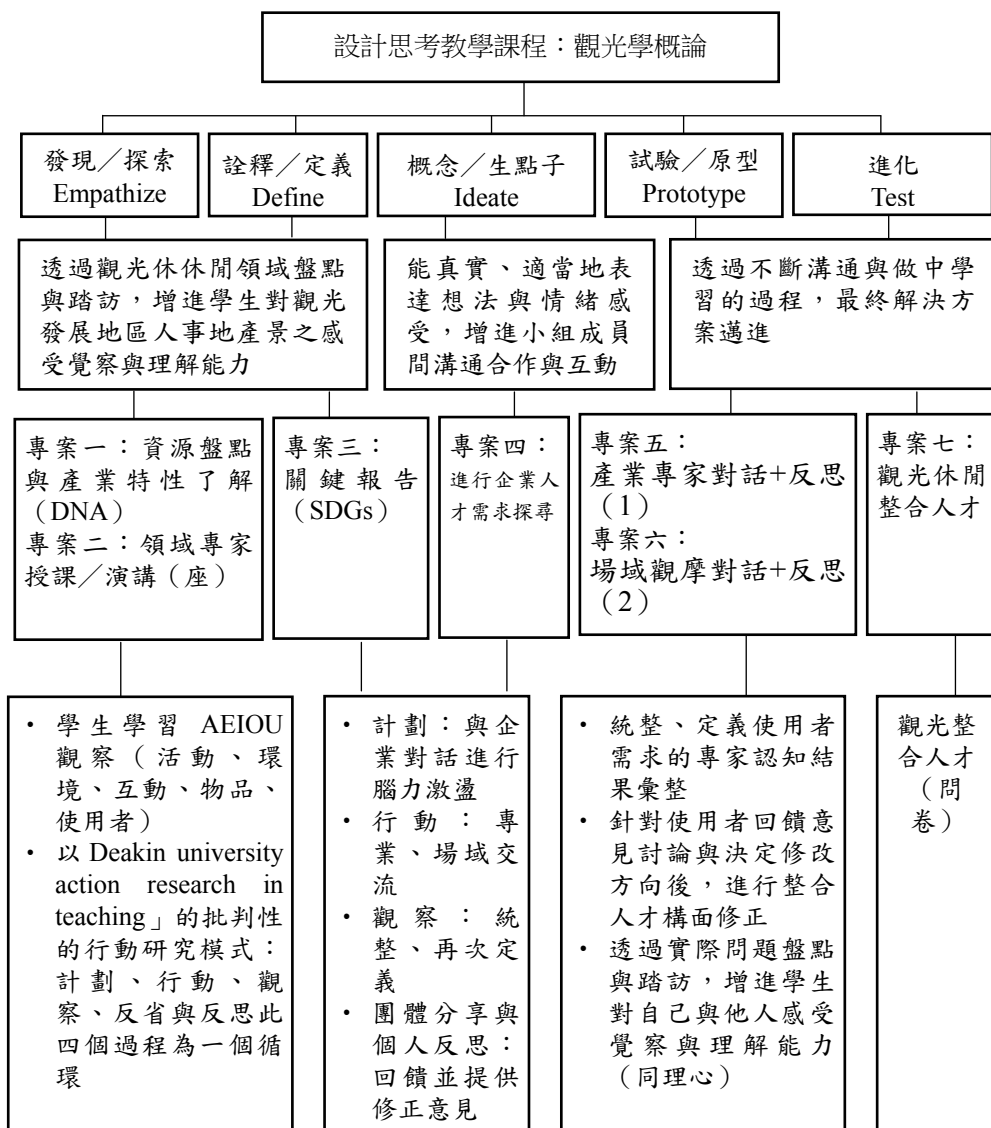
本研究課程為以 PBL 與設計思考，並融入大學社會責任（University Social Responsibility, USR），提升學生以理論與實務課程的學習動機與學習成效課程，目標在於引導學生從「學科知識」轉向「專業實作」，透過真實任務情境培養問題解決與職涯思維能力。課程導入「AEIOU」設計觀察法，即以活動（Activities）、環境（Environment）、互動（Interactions）、物品（Objects）與使用者（Users）等面向，引導學生於社區場域觀察中聚焦問題、辨識需求，作為後續問題定義與創意發想的實證基礎。以 Williams 等人（2010）之設計思考模式，設計進行資源盤點與產業特性課程，透過自我覺察了解學習動機，並經由實際社區觀察與專題任務執行，培養跨域整合、創新思維與自我職涯定位能力。PBL 為課程基底架構，強調學生從具體問題或挑戰出發，透過小組合作進行調查、討論、規劃與執行，完成具成果導向的專案。設計思考則進一步作為「問題解決的進程框架」，運用擴散和聚斂性思考團隊討論，提升觀光休閒領域學習成效，重新解構能力並籌劃未來專業技能跨域整合。

教學設計中以 Donaldson 與 Smith（2017）設計思維參與式學習（Design Thinking for Engaged Learning, DTEL）模型，結合批判性的行動研究模式：計劃、行動、觀察、反省，形成一個循環，每個循環結束前皆需進行課程回顧與省思。以設計思考 X 型「同理 > 釐清 > 發想」三階段，藉由課程導入與不同領域的專家深度訪談，帶學生看見不同領域的觀點，養成跨界思考、跨域整合的創新能力與自學習慣，以同理心地圖和社區設計練習發掘場域亮點，突破學生在單一系所所面對的學習限制，進行 10 項觀光休閒專業人才能力建構。在結合設計思考 Y 型「原形發想 > 可行性原形 > 功能性驗證」三階段，整合社區規劃師和永續旅遊規劃等專業領域，透過理論概念社區規劃師，搭配實地觀察、劇本導引法和腦力激盪，帶領學生從使用者角度出發，理解整合人才專業能力之重要性，進而轉化為具可行性與永續價值的解決策略。透過創新的培訓機制來提升人才素質，是持續成長的重要關鍵，課程

模式如圖 1。

圖 1

觀光整合人才課程與教學模式



### 三、研究對象

本研究以大學部觀光休閒系大一、大二必修學生作為教學與研究對象，探討不同階段對於課程設計認知之變化與實踐。以「縱斷面」(longitudinal panel)研究，針對相同樣本在相同的時間點蒐集資料。研究樣本選定後，若受訪者「有意願」參與本研究，請其簽署「長期研究調查合約書」，有義務在調查期間(計二年)填答問卷或接受必要之深度訪談。本研究已送國立成功大學人類研究倫理審查委員會，問卷採不記名但編號有可能直接或間接辨識個人的方式作答。針對未來修課、對未來成績評定標準皆無影響。

第一階段，針對大一必修課程觀光學概論之學生進行調查，包含一甲 38 位、一乙 38 位(其中一位休學)，實際發放數為 76 份，回收有效問卷 67 份，回收率 88%。第二階段，針對大二必修觀光休閒心理與行為課程的學生進行追蹤調查，最終回收有效問卷為二甲 26 份、二乙 17 份，共 43 份，回收率為 56%。

### 四、研究工具

以設計思考模式融入大一、大二必修觀光學概論與心理與行為課程為主，引導學生進行小組討論，透過實際場域實作腦力激盪與做中學等團隊合作方式發揮創意，體驗設計思考的流程，以激發學生創意與情緒經驗。探討學生在「自我具備能力」、「學習滿意度」、「就業適配性」與「產業就業傾向」之影響。問卷採李克特五點量表計分(1 分非常不同意~5 分非常同意)，各構面皆具良好信、效度。信度分析除了以構面的 Cronbach's  $\alpha$  值判斷內部一致性信度外，另報告驗證性因素分析所得之組成信度(Composite Reliability, CR)與平均變異萃取量(Average Variance Extracted, AVE)。

#### 1. 觀光整合人才自我具備能力

本研究建構衡量觀光整合人才自我具備能力量表，以質性深度訪談為基礎，參考 Barile 等人(2015)相關文獻回顧，以「T 型人才」五大核心能力為訪談題項(Mindset: 建立 T 型人才中橫向的學習、溝通、合作與應變能力; Making: 培養實務做的精神與能力; Analysis: 培養資料量化與分析能力; Creativity: 提升創新發想能力; Storytelling: 提升團隊或個人的敘事、溝通能力，以產生有效益的訊息傳達)。邀請五位具觀光相關領域專業背景之專家與學者進行深度訪談，包括旅行社

執行長、旅行社經理、餐飲業經理與兩位專長於人力資源與教育研究之觀光休閒科系教授，以確保量表題項具備充分的內容效度與專業廣泛性。透過內容分析法進行歸納與命題，將觀光產業的複雜性和多元性人才所需能力，初步歸納出解決問題能力、跨領域技能、強化批判性思考、創新創造力、整合自我管理能力、社交智慧、企業場域需求敏感度、持續學習精神、跨文化溝通能力、觀光相關知識等。再由探索性因素分析探究量表的因素結構，刪除兩題，得到四個因素命名為：（1）跨領域決力；（2）知識整合力；（3）創新行銷力、（4）溝通協力力。共計 12 題問項，衡量受試者對具備觀光整合之自我具備能力。

## 2. 學習滿意度、就業適配性與觀光就業傾向

學習滿意度量表係參照 Butt 與 Ur Rehman（2010）設計，共 18 題。就業適配性主要參考 Kusluvan 與 Kusluvan（2000），針對觀光系認知及畢業後投入的態度發展出產業適配性題性，共 7 題。而觀光就業傾向則依據陳瑞娟等人（2011）以及 Kusluvan 與 Kusluvan（2000）投入觀光產業的傾向所發展出的問卷，共 10 題。本研究量表在中文化的過程中，同時採用了小組討論翻譯法（Kelly, 2005）和還原翻譯法兩種完成中文題目定稿。

## 五、資料分析

本研究採縱斷性研究設計，依據為期兩年的計畫執行進行資料蒐集，透過縱向追蹤調查方式，針對同一組樣本於多個時間點進行觀測。此方法有助於掌握個體變項之總變化量及其構成成分，亦能逐步累積個體層級的觀測資料，進而釐清潛在的因果關係（Menard, 2002）。

偏最小平方法（Partial Least Squares Structural Equation Modeling, PLS-SEM）更強調模型的預測能力與解釋變異程度。適用於探索性研究、預測性模型，以及處理非常態、小型樣本或複雜模型，以建立和評估複雜的理論模型，常用於社會科學和管理學領域。在資料分析方面，本研究使用 SPSS 25.0 與 SmartPLS 4.0 統計軟體進行資料處理。首先，針對量表工具進行信度與效度的檢驗；接著，透過描述性統計與各變項之間的  $t$  檢定分析初步呈現樣本特徵。為避免實驗組與控制組在前測階段存在本質差異，對後測結果造成干擾，將學生之「自我具備能力評估」前測分數設為共變項，後測分數為依變項，分別進行多變量共變數分析。在執行共變數分析前，研

究先行檢定共變項與依變項之迴歸斜率是否具有同質性，確保資料符合共變數分析之假設條件 (Field, 2024)，再進行共變數分析及事後比較分析，以更精確檢視各變項間之關聯性與影響力。

## 肆、研究結果

### 一、觀光整合人才自我具備能力量表

本研究採內容分析法，將受訪者訪談資料逐字謄錄，並經成員檢核確認後修訂。隨後邀請兩位評判人 (Judge A 與 B) 獨立判讀資料，從中辨識出 65 個分析單位，經反覆閱讀與分類，歸納出 10 個類別目。為確保分類信度，再引入第三位評判人 (Judge C) 進行跨評判人信度 (interjudge reliability) 測試，將分析單位歸類至既有類別目。Judge A 與 B 亦進行內部信度 (intrajudge reliability) 檢測，在 9 個類別目中，interjudge 與 intrajudge 信度皆高於 .8，顯示分類程序具良好一致性與信度。

先導研究階段，以判斷抽樣法選取樣本，主要針對符合條件的大專校院觀光休閒系學生，向受訪者徵詢意願，共 150 位填寫問卷，進行「觀光整合人才自我具備能力量表」之初步建構與信效度檢驗、題項縮減及探索性因素分析。經描述統計分析後，自我具備能力量表各題項平均數 (介於 3.34 至 3.97)，各題項 Cronbach's  $\alpha$  值為 .799 至 .891，皆大於 .7，而總體量表之信度更高達 .922，顯示量表具有高度內部一致性。探索性因素分析採主軸抽取法 (Principal Axis Factoring, PAF) 進行萃取，並採用斜交轉軸，以掌握潛在構念之共變異結構。結果顯示，量表建構效度之 KMO 值為 .85、Bartlett 球型檢定達顯著水準 ( $\chi^2 = 490.950, p < .01$ )、適合進行因素分析。依特徵值大於 1 及平行分析綜合判斷，最終保留四個因素；題項刪留依據為因素負荷量  $\geq .40$ 、共同性  $\geq .30$ 。解釋總變異量為 77.936%，顯示各構面均具有良好之收斂效度與內部一致性。次構面命名為「跨域解決力」(4 題)、「知識整合力」(2 題)、「創新行銷力」(2 題)、「溝通協力力」(2 題)，共 12 題項，如表 1。

表 1  
「觀光整合人才自我具備能力」之信、效度分析

因素名稱	因素構面內容 (n = 150)	因素 負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's $\alpha$
			特徵值	解釋 變異量 %	
跨 域 解 決 力	01.提出多種創新想法，以有效解決問題	.617			
	03.瞭 解活動企劃書的格式與內容架構	.612			
	11.具備能執行專案規劃與管理流程	.800	3.124	26.032	.891
	12.整合並靈活運用在課程中學習知識與技能	.771			
	13.運用不同學科知識，處理複雜主題中的各類問題	.730			
	14.具備統整與說明能力，能清晰傳達觀點	.511			
知 識 整 合 創 新 行 銷 溝 通 協 作	09.具備觀光所需外語閱讀與溝通能力	.852	2.157	17.974	.826
	10.具備觀光所需基本文書處理能力	.785			
	04.規劃並執行活動或商品企劃能力	.816	2.062	17.179	.799
	06.擁有行銷與解說商品能力	.767			
	07.團隊合作中善於與別人溝通	.846	2.010	16.750	.855
	08.團隊合作中善於表達自己的意見	.861			
總解釋變異量：77.936 %					
整體信度：.922					

## 二、課程介入在自我具備能力成效之差異比較

本研究針對學生在導入設計思考課程介入前與介入後之自我具備能力各面向進行差異比較後發現，在學生自我具備能力各面向得分於課程介入後顯著高於課程介入前後的平均得分 ( $M = 3.72, SD = 0.46$ ) 顯著高於課程介入前的平均得分 ( $M = 3.44, SD = 0.49$ ) ( $t = 2.864, p < .00$ )，顯示課程介入後能有效增進自我具備能力程度。

進一步針對四項次構面能力，在自我具備能力—跨域解決能力的平均得分 ( $M = 3.71, SD = 0.54$ ) 顯著高於課程介入前的平均得分 ( $M = 3.46, SD = 0.57$ ) ( $t = 2.270, p < .02$ )，顯示課程介入後能有效增進學生在觀光整合自我具備能力中的跨域解決能力程度提升。且在自我具備能力—知識整合能力的平均得分 ( $M = 3.60, SD = 0.71$ ) 顯著高於課程介入前的平均得分 ( $M = 3.26, SD = 0.68$ ) ( $t = 2.270, p < .02$ )，顯示課程介入後能有效增進學生在觀光整合自我具備能力—知識整合能力程度提升。

而於課程介入後，在自我具備能力—創新行銷能力的平均得分 ( $M = 3.58, SD = 0.74$ ) 略高於課程介入前的平均得分 ( $M = 3.36, SD = 0.54$ )，但此差異未達統計顯著水準 ( $t = 1.669, p > .10$ )，顯示大一、大二課程介入對於創新行銷能力的提升效果有限。因創新能力需透過更進階且多元的課程設計於大三與大四階段逐步累積與深化，因此尚未在高一與大二課程階段中明顯展現成效。最後，在自我具備能力—溝通協作能力的平均得分 ( $M = 3.98, SD = 0.74$ ) 顯著高於課程介入前的平均得分 ( $M = 3.72, SD = 0.73$ ) ( $t = 2.730, p < .01$ )，顯示課程介入確實有助於強化學生的溝通與團隊協作能力。自我具備能力分析詳見表 2。然而，觀察學習歷程可發現，當前大學生在團隊合作過程中仍面臨溝通與協調的挑戰，包含責任分配不均、擔心遇到「伸手牌」隊友，以及性格內向者對人際互動的抗拒等問題。尤其在需實際執行任務、解決實務問題的過程中，溝通失靈常成為團隊績效低落的關鍵因素。

表 2  
自我具備能力分析

層面	平均數	標準差	個數		
跨域解決力	3.3721	.55971	43		
知識整合力	3.2674	.68443			
創新行銷力	3.3605	.54909			
溝通協作力	3.7209	.73438			
變異來源	離差平方和 (SS)	自由度 (DF)	均方和 (MS)	F 值	事後比較
受試者間	37.149	42	0.884		
受試者內	36.125	129	1.955		
受試者內水準間	5.128	3	1.709	6.948**	溝 > 跨、知、創
殘差	30.997	126	0.246		
全體	73.274	171	2.839		

\*\* $p < .01$

為檢驗不同自我具備能力構面之間的差異，採單因子相依樣本變異數分析 (One-way Repeated Measures ANOVA) 進行檢定。球形檢定 ( $W = .528, p < .001$ )、修正係數 Greenhouse-Geisser = .770 與 Huynh-Feldt = .817 均大於 .75，顯示可接受球形性假設所造成的偏誤範圍，故後續仍採標準 ANOVA 模型進行解釋。分析結果顯示，四個能力構面之間存在顯著差異  $F = 6.948, p < .05$ ，達顯著水準。學生在不同能

力面向的自我評估上具統計上的顯著差異。進一步事後比較發現，「溝通協力力」顯著高於其他三項構面（跨域解決力、知識整合力、創新行銷力），顯示學生對於課程中所培養的溝通與團隊協作相關能力感受最為明顯。綜觀以上，有效的溝通能力不僅是個人專業展現的基礎，更是跨領域合作與問題解決的核心關鍵，亦為未來觀光產業人才不可或缺的核心素養。

進一步運用二因子完全相依變異數檢定時間與能力間差異，整體檢定 Mauchly 球形檢定表中，A 因子（時間）只有兩個水準，故沒有顯著值。B 因子（自我具備能力）Mauchly's W 係數為 0.799，近似卡方值之顯著為.103，> .05。交互作用（時間\*自我具備能力）Mauchly's w 係數為.873，近似卡方之顯著性為.353，> .05，均未達顯著水準，即表示資料符合球形假設，如表 3。

**表 3**  
**自我具備能力分析**

變異來源 (n = 43)	型 III SS	自由度	均方和 (MS)	F 值	顯著性
<b>組間</b>					
時間 (A)	51.680	1	51.680	51.356	.000**
自我具備能力 (B)	14.634	3	4.878	11.034	.000**
時間*自我具備能力 (A*B)	5.855	3	1.952	7.610	.000**
<b>組內</b>					
受試者間 (區間效果) S	47.483	42	1.131		
殘差	131.204	294	1.711		
殘差 (A*S)	42.265	42	1.006		
殘差 (B*S)	56.627	126	.449		
殘差 (AB*S)	32.312	126	.256		
全體	250.856	343	61.352		

\*\* $p < .01$

進一步比較不同課程時間與自我具備能力的交互作用，結果顯示，「時間 × 自我具備能力」交互作用項效果達顯著水準 ( $F = 7.610, p = .000$ )。隨著課程系統推進，學生在設計思考規劃下自我具備能力養成確實展現出顯著差異，課程介入對能力提升具有明顯的正向成效。換言之，學生自我具備能力並非靜態不變，而是能透過系

統性的課程安排與學習歷程逐步增強。

研究亦發現，短期目標導向的課程訓練能有效激發學生的學習潛能，並在大一至大二的初始階段，對專業理解與自我具備能力養成產生積極影響。此結果凸顯課程介入在能力培養上的重要性，顯示教育歷程中的「能力養成」不僅是學術上的核心目標，更是回應觀光產業對整合型人才迫切需求的關鍵途徑。未來課程設計應更重視長期縱向規劃與跨課程整合，以支持學生在持續學習與多元實踐中逐步深化並展現自我具備能力。

### 三、各研究變項測量模式分析

根據量表施測結果進行量表之項目分析。其中，平均數介於 3.27~3.46、標準差介於 .467~.662、偏態介於 .023~.663、峰度介於 -0.513~1.861、項目總分相關介於 .451~.716 ( $p < .05$ )、修正後項目總分相關介於 .685~.811、因素負荷介於 .60~.94。整體而言，所有題項均通過分析，適合進行後續探討。測量模式考量以下列指標：(一) 因素負荷量介於 .607~.942，大於 .5；(二) 組合信度介於 .829~.884，大於 .7，具內部一致性；(三) 平均變異萃取量 (Average Variance Extracted, AVE) 介於 .6027~.712，大於 .5，具聚合效度，表示測量具有良好的區辨效度 (Hair et al., 2013)，如表 4。

表 4  
子構面相關係數

構面	M	SD	A	B	C	D
A 自我具備能力	3.454	.467	.656			
B 學習滿意度	3.318	.554	.368**	.607		
C 就業適配性	3.461	.662	.333**	.564**	.631	
D 產業就業傾向	3.267	.597	.458**	.492**	.706**	.712

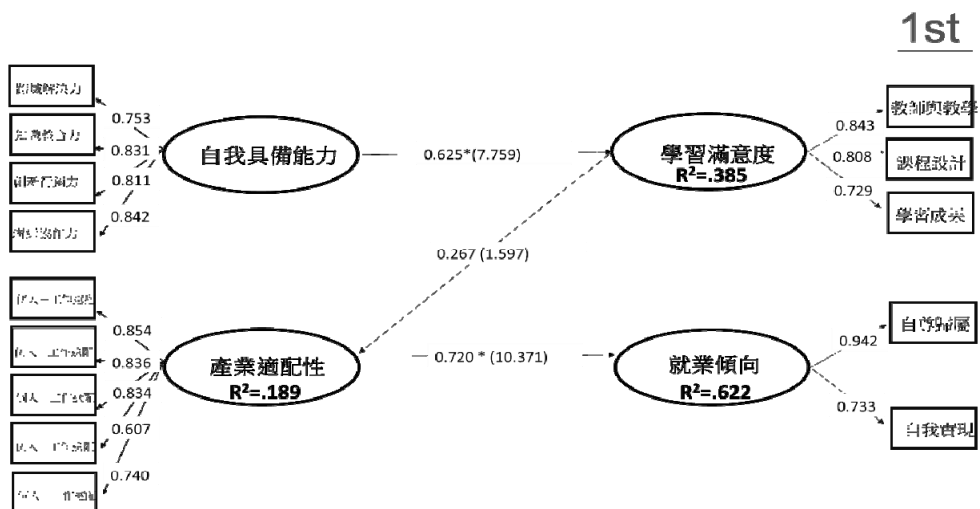
註：對角線係數為 AVE 平均變異數抽取量；M 為平均數；SD 標準差。

\*\* $p < .01$

#### 四、探討「自我具備能力」、「學習滿意度」、「就業適配性」、「觀光就業傾向」之影響。

第一年大一新生整體模式中以「自我具備能力」驗證因素結構之穩定性，為外因潛在變項，並進一步探討課程介入對能力認知之「產業適配性」、「學習滿意度」及「就業傾向」為內因潛在變項進行整體模式分析，其整體模式之 SRMR = 0.07，達 <0.08，NFI=0.864 模式配適度佳之標準 (Asparouhov et al., 2018) 可進行後續分析。經偏最小平方法分析結果，研究假設驗證結果如下：(一) 大學生在自我具備能力與學習滿意度對有顯著影響， $\beta=0.625$ ， $t$  值=7.759 ( $p < .05$ )，達統計上的顯著水準。此結果與 Deci 與 Ryan (2000) 自我決定理論，當個體感受到自身具有能力時，將有助於提升其內在動機與學習滿意度相符。(二) 大學生適配性與觀光就業傾向對有顯著影響， $\beta=0.720$ ， $t = 10.371$  ( $p < .05$ )，達統計顯著水準。(三) 大學生學習滿意度與產業適配性無顯著影響， $\beta = .267$ ， $t = 1.597$  ( $p < .05$ )，未達統計上的顯著水準。顯示在第一年多數專業基礎知識課程累積不足，對於大一生評估難以呈現是否已具有產業適或直接明確未來就業傾向，須透過職涯探索與產業接觸中介作用強化理解，如圖 2。

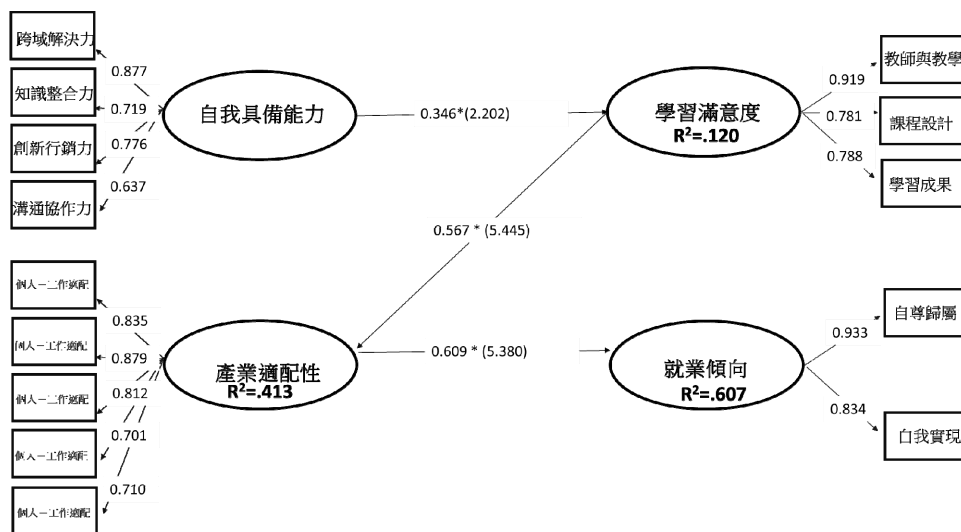
圖 2  
第一年整體模型分析 (n = 43)



進行第二年設計實踐系統性的培養與訓練，進入場域執行社區規劃師實地面對問題解決問題，其具「在地化」能量為社區環境、人文進行診斷的工作，讓學生走出校園。在大二生整體模式中，「自我具備能力」為外因潛在變項，「產業適配性」、「學習滿意度」及「就業傾向」為內因潛在變項進行整體模式分析，其整體模式之 SRMR 為 0.07，NFI = 0.960 模式配適度佳之標準。研究假設驗證結果如下：(一) 在自我具備能力與就業適配性具有顯著影響， $\beta = 0.346$ ， $t$  值 = 2.202 ( $p < .05$ )，達統計上的顯著水準。說明當學生在實作中獲得成就感與能力自我認同時，將進一步強化其對於未來產業適應的信心與準備。此結果與 Oga-Baldwin 與 Ryan (2025) 提出一致，能力感是動機與持續學習的核心，當學習者在學習歷程中經驗到「能勝任任務」，會自然促進學習動機、學習投入與成就表現。(二) 大學生適配性與觀光就業傾向對有正向顯著影響， $\beta = 0.609$ ， $t = 5.380$  ( $p < .05$ )。與近年研究一致，高等教育階段若能提供學生與實際產業接軌的經驗，將顯著提升其對就業市場的認知與選擇傾向 (Jackson et al., 2024)。(三) 大學生學習滿意度與產業適配性有顯著地影響其  $\beta = 0.567$ ， $t = 5.445$  ( $p < .05$ )，達顯著水準，如圖 3。顯示在第二年專業課程與實作課程，對於大二生評估具有產業適配有直接影響。當學生進入更專業化的學習階段，課程內容是否貼合產業需求，將直接影響其對職場競爭力的自我評估與適應性認知。

專業課程之基礎理論建構，以及實作課程的實踐機會，使學生能夠更準確地掌握業界需求與問題應對，進而提升對未來職涯的信心與適應能力。Jackson (2014) 提出大學生的專業能力發展如何影響其職場適應性，並強調課程設計與實作經驗在促進產業適配中的作用。此外，設計思考結合跨領域訓練與市場導向教學，能顯著提升學生分析需求與回應市場之策略制定能力 (Liu & Peng, 2025)。學生透過設計思考方法之應用，得以更精確地解析市場需求，並基於顧客行為模式發展出能夠優化顧客體驗之策略方案。同時，透過創新思維、問題解決能力及跨學科協作之深化訓練，學生在產業適配性方面展現顯著提升，並進一步增強其於職場環境中的競爭力與專業自信。

圖 3  
第二年整體模型分析 (n = 43)



## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 建構觀光整合人才專業整合能力指標

因應缺工，觀光產業出現會呼吸即是聘任一說。這是消極思維，人才需求的變化隨著市場需求的變動，業主更傾向於尋找即戰力、具備實際操作能力的員工，傳統以知識為主要的教育模式需要轉型，以導入問題導向學習和翻轉課堂等教學法來強化學生用設計思考在實際情境中解決問題的能力，透過觀察紀錄、課堂學習單、創意構想圖、同理心地圖、原型發展紀錄等方式，蒐集學生在實務操作歷程中的互動與反思資料，作為評量學習成效與職能養成的重要依據，強調學生應該帶著目的和使命感去學習。

在專業課程中，平衡知識傳授與能力培養至關重要。學習重心放在能力的培養

上，改變了按知識分類院系的傳統方法，並以動態的技能評估來替代傳統的成績單。過度強調知識傳授可能導致學生缺乏實際應用能力，而過度強調能力培養則可能導致知識基礎薄弱。因此，課程應在「解決問題能力」、「學習態度與職業素養」以及「專業知識」三者之間進行適當比重分配與整合。建議教學目標的排序與時間分配為解決問題能力 > 態度培養 > 專業知識傳授，以培養學生之整合性能力。具備創新思維、溝通與協作等核心職能的學生在職場中更能回應產業變化與挑戰（Rösch et al., 2023）。學校教育不應僅止於知識傳遞，而應著重於專業整合能力的培育，促進學生實務能力的發展與職涯信心的建立，進而建構出符合產業需求之「觀光整合人才專業整合能力指標」。

## （二）工作整合學習應用

以 USR 為主軸的課程設計，將課堂教學結合社區場域學習，提供學生與在地居民共創經驗找尋解決問題的機會，有效培養跨域合作習慣、社會責任與倫理觀。結果顯示，大二歷經實作導向課程與場域參與後，學生「自我具備能力」顯著影響「就業適配性」（ $\beta = 0.346, t = 2.202$ ），而「學習滿意度」對「觀光適配性」亦展現高度影響力（ $\beta = 0.567, t = 5.445$ ），說明課程設計與教學策略已成功強化學生對產業脈絡理解與職場銜接能力。

整體而言，課程介入與學習階段對學生職涯準備歷程扮演關鍵角色。從大一以基礎能力建構為主軸，至大二透過場域實作深化產業認識，學生之自我具備能力與職場適應性逐步提升。導入以可持續社區發展為導向之課程，串聯社區發展協會、小型地方組織與跨世代參與者，不僅使學生於實地解決問題中發展同理心與在地關懷，也促進其正向社會價值觀的內化。未來的教育體系可能會更靈活地將知識與能力做結合，透過問題的學習來推動學生在解決問題的過程中設計思維理論知識與態度，並重點培養學生的實踐能力，包括溝通技巧、顧客服務技能、團隊合作、創新思維、時間管理、應變能力等，讓學生在畢業後能夠更加適應職場（Bhushan, 2019）。在 USR 框架下的場域合作，不僅提升學生對學習投入度與職涯方向的清晰度，也有效減少課程資源浪費，提高學習滿意度與職業準備度。

此外，更強化工作整合學習（work-integrated learning）方式，讓跨學科方法促進學生在真實世界情境中的問題解決和批判性思維能力（Hains-Wesson & Ji, 2021）。Nguyen（2022）強調，將實務經驗與學術學習結合，是縮短學用落差、提

升就業力的有效關鍵。本研究課程即結合 USR 在地行動實作歷程，對應學生自我具備能力與職涯發展之需求，建構具社會責任與職場競爭力之觀光整合人才養成模式。

### （三）培養整合人才之環境敏感與動態因應能力

在實踐社區場域的歷程中，透過內化心智模型與設計思考採取短疊代法，發現學生在未接觸過或不熟悉的情境中，並無法靈活地運用過去所學的相關知識與技能，展現出原有對事的態度。尤其是在技能層面，首次進入全新環境時的挑戰尤為顯著。由於多數課程強調個人表現，學生習慣於獨立完成作業與考試，缺乏團隊合作經驗，加之部分課程的合作機制設計不足，易使學生認為團隊合作僅具形式而缺乏學習價值，甚至傾向選擇「個人完成」以避免衝突或困擾。

然而，觀光服務業屬於高度互動的人際產業，團隊協作不可或缺，必須在明確分工、有效溝通及成員能力互補的基礎上，方能展現成效。因此，如何培養學生對團隊合作的正向態度，成為人才培育的重要課題。具體策略可包括設計兼具趣味性與挑戰性的合作任務、建立清晰的分工與責任機制，以及加強團隊內部的信任與溝通技巧。

學生回饋顯示，設計思考教學有助於提升學習動機，並培養主動學習、批判思考與解決問題的能力；但亦有部分學生表示，需要更多時間蒐集資訊與思考，因而輔助教師課程發現環境掙扎區時，須適度調整與知覺。「環境掙扎區」係指學生在進入陌生或複雜情境時，因經驗不足而產生的不適應與困惑。整合實踐場域問題納入「整合性實踐場域的人才培育」策略，方能有效協助學生逐步克服環境掙扎，並促進學習成效與專業能力的養成

## 二、建議

### （一）觀光整合人才養成模式建構之產業支持機制

觀光相關科系學生雖透過課程設計進行原型建構與情境模擬，具備基礎專業能力，然而在實際進入產業時，仍常面臨知識應用與職場適應之落差。顯示「觀光整合人才養成模式」除課堂訓練外，亟需結合產業資源，以建構更完整之學習歷程，縮短學用落差並提升學生的產業適配性。為回應此挑戰，本研究提出之養成模式不僅強調能力構面的理論建構與量表驗證，亦在實證層面建議系統性導入「職場實境

學習」、「產業問題導向專題」及「制度化實習與場域學習」，使學生於在學期間即能進入真實產業情境，藉此累積解決實務問題的能力，並提升人際互動素養。

同時，觀光產業亦應翻轉傳統思維，使薪資報酬與服務品質及專業技能相匹配，而非僅依賴傳統低成本人力配置。透過「職涯沙龍」、「產業論壇」與「職場觀察日」等產學合作機制，可協助學生理解市場需求、典型職務與職涯發展軌跡，強化養成模式中「學習—實踐—反饋」循環歷程，協助學生建立正確之職涯預期，降低畢業後之落差感。整體而言，本研究建構並實證之「觀光整合人才養成模式」，若能持續落實於校園課程設計與實務場域的結合，不僅有助於學生在學習階段即培養應對產業挑戰的能力，亦能為高等教育與產業協作提供實質依據，進而強化觀光產業人才競爭力，促進其永續發展。

## （二）強化個人觀光整合能力思維來應對實際挑戰

未來課程設計應聚焦於「職場導向、產業連結與能力轉化」三大面向，強化學生之產業適配性與職涯發展力。跨域觀光人才須具備四大項能力且具備六種思維，方能保有持續面對挑戰的持久性。這六種思維分別是：勇感（Courage & Passion—勇於迎接變革），具備擁抱不確定性的勇氣，在變動的產業環境中保持獨立思考，勇於探索新市場與商業模式。初心（Authenticity & Human-Centered Thinking—誠實面對人際互動與需求），確保服務以人為本，建立更深層次的情感連結與品牌忠誠度。創新（Innovative Thinking—突破常規，重新定義），不斷挑戰傳統框架，透過新技術導入、創新商業模式與體驗設計，提升觀光休閒產業的附加價值與吸引力。探索（Future Forecasting—深度市場洞察，預測趨勢），透過大數據分析與市場調研，並為新興旅遊模式提供創新解決方案。鬆綁（Open-Minded Thinking—打破思維框架），面對觀光產業的高工時、低薪資等結構性挑戰，應鼓勵以共享經濟、數位平台、社會創新等模式重新塑造觀光價值鏈。提升（Value Co-Creation Thinking—跨域協作，共創價值），強調團隊合作，以多元視角創造整合型的觀光解決方案，提升產業韌性與創新力。為適應未來需求，人才培育應從單一專業技能轉向跨域整合思維，並強調創新與永續的核心價值。高等教育機構與產業應攜手合作，透過實踐導向的學習模式、產學合作計畫與創新實驗場域，促進學生培養上述能力與思維，確保觀光休閒產業在全球競爭中保持活力與優勢。

## 誌謝

感謝審查與編輯委員們提供使本文更臻完善之寶貴意見。本文為教育部教學實踐研究計畫（PSR1110175）之部分研究成果，承蒙教育部經費補助，謹此致謝。

## 參考文獻

- 王明旭（2023）。協作學習理論發展團隊協作四部曲之跨域教學成效評估：以設計思考課程為例。《教育實踐與研究》，36（1），73-117。
- [Wang, M.-H. (2023). Development of teamwork tetralogy by collaborative learning: Teaching practice and reflection on design thinking course. *Journal of Educational Practice & Research*, 36(1), 73-117.]
- 李美華、王政華（2014）。培養學生未來想像與創造能力——簡介 IDEO 設計思考模式。《臺灣教育評論月刊》，3（6），28-30。
- [Li, M.-H., & Wang, C.-H. (2014). Cultivating students' future imagination and creativity: An introduction to the IDEO design thinking model. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(6), 28-30.]
- 洪于婷（2020）。問題導向學習在觀光活動課程之設計與實踐。《教學實踐與創新》，3（2），1-46。https://doi.org/10.3966/261654492020090302001
- [Hung, Y.-T. (2020). Design and implementation of problem-based learning, in a course on tourism activities. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*, 3(2), 1-46. https://doi.org/10.3966/261654492020090302001]
- 張詩瑩（2021）。未來 10 億工作將蒸發「T 型人才」5 大能力讓你不被淘汰。天下雜誌。https://www.cw.com.tw/article/5117287
- [Chang, S.-Y. (2011). *The next billion jobs will vanish: Five Essential t-shaped skills to ensure you're not left behind.* Commonwealth Magazine. https://www.cw.com.tw/article/5117287]
- 陳瑞娟、劉修祥、陳美玲（2011）。大學餐飲管理系學生對就業市場認知與進入產業態度之研究，《臺灣首府大學學報》，2，75-95。

- [Chen, J.-C., Liu, H.-H., & Chen, M.-L. (2011). A study on the perception of the job market and attitudes toward entering the industry among university students in hospitality management. *Journal of Taiwan Shoufu University*, 2, 75-95.]
- 陳聖智 (2012)。從設計思考到設計再思:學術知識與實務經驗的對話。《廣告學研究》，37，105-109。
- [Chen, S.-C. (2012). From design thinking to rethinking design: A dialogue between academic knowledge and practical experience. *Journal of Advertising Research*, 37, 105-109.]
- Alharethi, T., Awan, M. I., & Saleem, M. S. (2025). Investigating the impact of internship experience on work readiness among hospitality program students: The moderating role of student mindfulness. In *Frontiers in Education*, 10, 1497721. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1497721>
- Altukhova, N., Vasileva, E., & Gromova, E. (2018). Design thinking in the marketing research on tourism experience. In F. L. Gaol, N. Filimonova, & V. Maslennikov (Eds.), *Financial and economic tools used in the world hospitality industry*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781315148762-15>
- Asparouhov, T., Hamaker, E. L., & Muthén, B. (2018). Dynamic structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 359-388. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1406803>
- Barile, S., Saviano, M., & Simone, C. (2015). Service economy, knowledge, and the need for T-shaped innovators. *World Wide Web*, 18(4), 1177-1197. <https://doi.org/10.1007/s11280-014-0305-1>
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2015). Design thinking for social innovation. *Annual Review of Policy Design*, 3(1), 1-10.
- Bhushan, S. (2019). Design thinking in hospitality education and research. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 11(4), 449-457. <https://doi.org/10.1108/WHATT-04-2019-0022>
- Butt, B. Z., & Ur Rehman, K. (2010). A study examining the student's satisfaction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>

- Daniel, A. D., Costa, R. A., Pita, M., & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65-72. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2017.01.002>
- Davis, B. M. (2010). Creativity & innovation in business 2010 teaching the application of design thinking to business. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(4), 6532-6538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.04.062>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Donaldson, J. P., & Smith, B. K. (2017). Design thinking, designerly ways of knowing, and engaged learning. In M. Spector, B. Lockee, & M. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology* (pp. 1-24). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4\\_73-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_73-1)
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006>
- Elshaer, I. A., Azazz, A. M., Mohammad, A. A., & Fayyad, S. (2025). Decoding Success: The Role of E-Learning Readiness in Linking Technological Skills and Employability in Hospitality Management Graduates. *Information*, 16(1), 47. <https://doi.org/10.3390/info16010047>
- Field, A.(2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Giousmpasoglou, C., Brown, L., & Cooper, J. (2021). Bridging theory and practice: Work-integrated learning and students' satisfaction in hospitality education. *International Journal of Hospitality Management*, 65(4), 403-420. <https://doi.10.1080/17508487.2023.2294462>
- Gonen, E. (2020). Tim brown, change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation. *Markets, Globalization & Development Review*, 4(2), 2-7. <https://doi.org/10.23860/MGDR-2019-04-02-08>
- Hains-Wesson, R., & Ji, K. (2021). An interdisciplinary, short-term mobility, work-integrated learning experiment: Education for change. *Issues in Educational Research*, 31(3), 800-815.

- Hong, C., Soifer, I., Lee, H., Choi, E. K. C., & Ruetzler, T. (2023). Hospitality and tourism management student satisfaction with their majors and career readiness amid the COVID-19 pandemic. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100434. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100434>
- Jackson, D. (2014). Testing a Model of Undergraduate Competence in Employability Skills and its Implications for Stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220-242. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718750>
- Jackson, D., Lambert, C., Sibson, R., Bridgstock, R., & Tofa, M. (2024). Student employability-building activities: Participation and contribution to graduate outcomes. *Higher Education Research & Development*, 43(6), 1308-1324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2325154>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. St. Jerome.
- Kusluvan, S., & Kusluvan, Z. (2000) Perceptions and Attitudes of Undergraduate Tourism Students towards Working in the Tourism Industry in Turkey. *Tourism Management*, 21, 251-269. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(99\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(99)00057-6)
- Lee, N., & Jo, M. (2023). Exploring problem-based learning curricula in the metaverse: The hospitality students' perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100427>
- Leavy, P. (2016). *Essentials of transdisciplinary research: Using problem-centered methodologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315429137>
- Liu, Q., & Peng, Y.-P. M. (2025). Exploring factors influencing university students' entrepreneurial intentions: The role of attitudes, beliefs, and environmental support. *PLoS ONE*, 20(1), e0316392. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316392>
- McKercher, B., Tolkach, D., Lee, A., Macionis, N., & Jin, X. (2024). How successfully do we educate tourism, hospitality, and events graduates? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 36(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/10963758.2023.2172421>
- Menard, S. (2002). *Longitudinal research* (2nd ed.). Sage.
- Micheli, P., Wilner, S. J., Bhatti, S. H., Mura, M., & Beverland, M. B. (2019). Doing design thinking: Conceptual review, synthesis, and research agenda. *Journal of Product innovation management*, 36(2), 124-148. <https://doi.org/10.1111/jpim.12466>

- Morsink, S., Van der Oord, S., Antrop, I., Danckaerts, M., & Scheres, A. (2022). Studying motivation in ADHD: The role of internal motives and the relevance of self determination theory. *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1139-1158. <https://doi.org/10.1177/10870547211050948>
- Nguyen, N. (2022). University-community partnerships in language teacher education through work-integrated learning. *Issues in Educational Research*, 32(1), 292-314.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Ryan, R. M. (2025). Competence need satisfaction in language learning (and beyond): Current state of the evidence and directions for exploration. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 15(2), 279-299. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.48236>
- Pantaruk, S., Khuadthong, B., Imjai, N., & Aujirapongpan, S. (2025). Fostering future-ready professionals: the impact of soft skills and internships on hospitality employability in Thailand. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101371. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101371>
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage.
- Rösch, N., Tiberius, V., & Kraus, S. (2023). Design thinking for innovation: context factors, process, and outcomes. *European Journal of Innovation Management*, 26(7), 160-176. <https://doi.org/10.1108/EJIM-03-2022-0164>
- Sándorová, Z., Repáňová, T., Palenčíková, Z., & Beták, N. (2020). Design thinking-A revolutionary new approach in tourism education? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26, 100238. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100238>
- Social, S. (2010). Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 2000(Winter). [https://myweb.uiowa.edu/dlgould/plugin/documents/Design\\_Thinking\\_for\\_Social\\_Innovation.pdf](https://myweb.uiowa.edu/dlgould/plugin/documents/Design_Thinking_for_Social_Innovation.pdf)
- Tight, M. (2023). Employability: A core role of higher education? *Research in Post-Compulsory Education*, 28(4), 551-571. <https://doi.org/10.1080/13596748.2023.2253649>
- Wang, C. C., & Sung, S. H. (2022). Career development and improvements of preservice teachers through design your life course at science and technology universities. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(4), 221. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202212\\_67\(4\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67(4).0007)

- Wang, M. J. S., Munoz, K. E., & Tham, A. (2022). Enhancing industry-ready competence and skills through design thinking integration: evidence from a CLIL-based hospitality course. *Consumer Behavior in Tourism and Hospitality*, 17(3), 326-337. <https://doi.org/10.1108/CBTH-09-2021-0211>
- Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

投稿收件日：2025 年 04 月 29 日  
第 1 次修改日期：2025 年 08 月 04 日  
第 2 次修改日期：2025 年 10 月 17 日  
接受日：2025 年 10 月 23 日

<https://doi.org/10.53106/199356332025123803005>

## 窺見幸福：從能動性探究新二代的 適應議題

黃騰\*



臺灣新住民及其子女已成為臺灣社會中一股不可忽視的力量，如何協助他們適應臺灣社會，已成為政策的重要議題。但是，過去相關的移民社會政策，多半是以客觀或主流社會標準來衡量，無法反映其主觀的生活經驗與意義。而且新二代與第一代新住民的狀況差異甚大，卻很少有相關的研究。故本研究從主觀幸福感的角度，回到強調賦權的能動性基礎，聚焦在母親為越南及印尼的新二代大學生，探討社會位置對其學校與家庭生活中的影響。本研究共邀集 12 位就讀北部大學的新二代參與者，主要採敘說研究法。研究發現，新二代獨特的社會位置會令其產生身分隱藏的現象、扭曲其家庭關係、或對其身分採取工具性的行動策略。從生活適應來看，其身分隱藏也常成為其學校適應的策略，但就算物質層面或成就表現的生活是滿意的，其內在卻常感到自我的不完整性。因此，如何協助新二代發展更完整的自我，應納為相關學校及社會政策的重要考量。最後，本研究亦建議未來的社會政策，應從多層次的動態發展來思考新二代的社會位置如何影響其主觀幸福感，並從單向適應改為雙向適應的政策思維。

**關鍵詞：**主觀幸福感、個體化、能動性、新移民、學校適應

---

\*黃騰：輔仁大學師資培育中心特聘教授兼教育與運動健康學院院長  
(通訊作者：diinesh0120@gmail.com)

## **Glimpsing Well-being: Exploring Adaptation Issues of the Second-Generation of New Immigrants Through the Lens of Agency**

Teng Huang\*

*New immigrants and their children have become an increasingly significant force in Taiwanese society, making their adaptation to Taiwan society a crucial policy concern. However, previous social policies on immigration have largely been evaluated through objective or mainstream societal standards, which fail to reflect the subjective life experiences and meanings of these populations. Moreover, the circumstances of the second generation differ greatly from those of first-generation immigrants, yet related research remains scarce. Grounded in the concept of agency and viewed through the perspective of subjective well-being, focuses on “new second generation” university students whose mothers are from Vietnam and Indonesia, exploring how their social position influences their experiences in school and family life. A total of twelve participants from universities in northern Taiwan were recruited, and the study adopted narrative inquiry as its primary methodology. The findings reveal that the unique social positioning of the new second generation often leads to identity concealment, strained family relationships, or the adoption of instrumental strategies toward their identities. In terms of daily adaptation, identity concealment often serves as a coping strategy navigating school life. Nevertheless, even when their material circumstances or achievements appear satisfactory, participants often experience an inner sense of incompleteness. Therefore, supporting the new second generation in developing a more coherent integrated sense of self should be a key concern for both educational and social policies. Finally, this study recommends that future social policies adopt a multi-level and dynamic approach to understanding how the social*

---

\* Teng Huang: Distinguished Professor, Center of Teacher Education and Dean of College of Education and Sports Health, Fu Jen Catholic University  
(corresponding author: diinesh0120@gmail.com)

*positioning of the new second generation shapes their subjective well-being, shifting from a one-way adaptation model to a reciprocal adaptation framework.*

**Keywords:** *agency, individualization, new immigrants, school adaptation, subjective well-being*

# 窺見幸福：從能動性探究新二代的適應議題

黃騰

## 壹、緒論

### 一、新住民第二代在臺灣社會的重要性

臺灣近 30 年經歷顯著的族群結構變遷，隨著跨國婚姻增加，新住民及其子女已成為臺灣社會中一股不可忽視的力量。根據教育部（2024），112 學年度全國各級學校的新住民子女（以下簡稱「新二代」）共計 27.8 萬人，占全體學生 6.8%。COVID-19 疫情前，新住民結婚人數每年穩定約 2 萬人，疫情期間則大幅下降，至 110 學年度僅 0.9 萬人，112 學年度回升至 2.2 萬人。在臺灣的跨國婚姻中，除了陸籍配偶，其他主要來自越南、印尼等國家，因此，教育部提到：「新住民子女因受父（母）原生家庭影響，於學習階段所面對之挑戰多高於國人子女，爰應投入適切之教育資源及關懷，以助其於良好之學習環境中成長茁壯」（頁 i）。

新二代和第一代的新住民並不相同。第一代的新住民有著明顯的語言、外貌、文化上的差異，但是，對於這些父親既是臺灣人，又從小生長在臺灣的新二代來說，這樣的差異幾乎是微乎其微，如果沒有被告知，一般人很難區辨其新住民的身分。由於差異甚微，而且可以被隱藏，所以第一代會面臨的問題和第二代可說是完全不同。此外，近年來因為東協國家在全球生產體系的地位上升，以及臺灣南向政策的推動，於是新住民族群轉眼又從「社會問題」提升為「社會資產」（夏曉鵬，2018）。這些社會大環境的改變，究竟對這些新二代有著什麼樣的意義呢？由於過去針對新二代的相關研究並不多（黃騰，2022），因此顯得我們對新二代的政策進退失據。

### 二、傳統新住民政策的限制：從客觀標準到與主觀幸福感

回顧過去數十年來臺灣針對新住民的政策，通常多以第一代外籍配偶為主要對

象，且往往採取分配正義等偏向物質或福利方面的補償政策（戴台馨，2012）。儘管 2024 年 8 月公告《新住民基本法》，正式將新住民子女納入新住民政策的範圍（內政部，2024a），但目前大多均只能從既有的新住民政策來思考未來針對新二代政策的可能發展。過去的新住民政策涵蓋適應輔導、醫療保健、就業權益、教育文化、子女教養、人身安全以及法令制度等面向，其目標在於協助新住民在客觀生活條件上達到一定的水準，例如改善其受教環境、提供就業機會等，其背後預設的是，只要這些客觀指標獲得提升，個人的生活品質便能隨之改善（戴台馨，2012）。

然而，這種以客觀標準思考新住民政策的觀點受到諸多學者的挑戰。長期著墨在移民政策研究的諾貝爾經濟學獎得主 Sen（2008）就從「能動性」的角度來思考新移民的「主觀幸福感」（subjective well-being）。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013）對主觀幸福感的定義為：「良好的心理狀態，包含人們對其生活所做的各種正負面評價，以及人們對其經驗的情感回應」。主觀幸福感一開始主要來自早期「幸福感」使用的「Happiness」概念，但是，這個概念很容易被很多人理解為享樂主義，但許多文化顯然不認為幸福只等於快樂，而且通常快樂是短暫的，並不是比較長期和持續的幸福感。由於早期這個概念過於籠統，不論在翻譯或者測驗中，都無法有穩定的結果，因此後來在眾多學者的討論下，才形成目前比較有共識的「主觀幸福感」用詞（OECD, 2013）。這個詞主要包含三個面向：情感面（affective）、生活滿意度（life satisfaction）、意義感（meaningfulness）（Durand & Smith, 2013；Stone & Mackie, 2014）。正因為主觀幸福感強調幸福感是一種基於個體意義的主觀評估，因此 Sen 指出，單純從客觀物質層面或福利措施來評估移民的生活狀況，往往忽略了他們主觀的感受與需求。因此，針對新住民第二代的主觀看法進行探討，對於建構一個更好的臺灣移民生活環境至關重要。

## 貳、文獻探討

### 一、主觀幸福感與能動性

「主觀幸福感」是當代移民研究的重要方向 (Nikolova & Graham, 2020)。這一概念的興起，主要是源自 Sen 的觀點。Sen 於 1998 年獲得諾貝爾經濟學獎，原因正是因為他在社會福利相關經濟學領域的傑出貢獻。其理論還影響了全球發展政策，例如聯合國人類發展指數 (Human Development Index) 還採用其對多元福祉的觀念，並將之納入健康與教育等指標 (Anand & Sen, 2000)。因為 Sen (2008) 發現，過去的移民研究幾乎偏向關注 Rawls (1999) 在《正義論》(A Theory of Justice) 提出的「基本善」(primary goods) 的分配，例如收入、財富、權利、自由等。其想法是認為社會制度的設計應該要透過分配讓所有人獲得「基本善」，因為這些是任何人都想要的資源。

但 Sen (2008) 認為，這種概念過於強調客觀標準，不能完全反映個體的生活福祉，因為每個人將這些基本生活物品轉化為良好生活的「能力」並不相同。而 Sen 最特別之處在於，他將「能力」(capability) 帶入對社會福利的研究與政策評估。相較於傳統客觀「基本善」為主的分配觀，事實上，個體將這些物品轉化為「好的生活」(good living) 的能力各不相同，因此客觀指標並不能適用於所有人 (Sen, 1992, 2008)。因此 Sen 強調在移民的政策上，我們應超越客觀物質指標，關注個體將資源轉化為實際生活福祉的能力。

Nikolova 與 Graham (2015) 的研究亦指出，儘管各國移民在客觀物質層面上的幸福感可能有所提升，但從主觀幸福感的面向來看，其成效仍不明確。但可惜的是，目前對於能力的研究仍然尚未成熟，還需要持續的探究發展 (Graham & Nikolova, 2015)。-而這可能和他們使用量化方式總結式的評估使用能力狀況有關。例如，其中一個的典型量化問題如下：「如果我願意，我可以自由參與影響我生活的政治活動」(Anand et al., 2011)。像這類的研究，主要還是在確認社會結構制度是否有限制這些移民各方面的能力展現。但是，移民對於這些社會制度政策的經驗、觀點與意義又是如何 (例如，我可以自由參加政治活動，與我參加政治活動的

意義，其實是兩件不同的事），這方面我們所知仍然有限（Agee & Crocker, 2013）。

事實上，Sen 之所以會提到「能力」，背後正是基於「能動性」的概念。從發展理論的一開始，他就把每個個體視為是能動者（agents），認為我們應該賦予個體參與決策並塑造自身生活的能力，而非僅僅提供資源給他們（Sen, 1985）。Sen 認為，「能動性」的定義就是人們「有能力根據自身價值觀採取行動並影響世界」（Sen, 1999, p. 19）。而人類真正的發展是透過擴展個體能動性實現自由，例如提供教育、健康與民主參與的機會（Sen, 1999）。但 Sen 在對能動性的解讀上，卻也被批判太缺乏「賦權」（empowerment）的面向。例如，在談社會福利指標、能動性與賦權關係時，Ibrahim 與 Alkire（2007）指出，Sen 比較關心的還是作為一個有能力追求自己自由的能動者，但是，Sen 自己也提到作為一個自由的人，仍然會受到社會結構制度的影響。在這方面，他並沒有過多著墨。Archer（2000）也提到類似的看法，認為 Sen 偏向關注實現自由的個體，忽略其所在社會環境的權力關係。Drydyk（2013）也提到，像是這種針對自由個體和能力取向的能動性觀點，常常忽略個體其實是在社會關係下行使他們的能動性，一旦缺乏對社會關係的理解，很容易使能動性這個概念過於空虛。因此，從社會學的角度來看，能動性是無法抽離社會情境的，人的目標與行動並無法脫離社會結構制度的影響。因此，本研究接下來將進一步從社會學「能動性」的概念探討相關移民主觀幸福感研究的可能。

## 二、新二代的反思與情境：能動性觀點

接續 Sen 以「能動性」作為移民研究的理念，以及目前對於「能力」的有限研究，本研究企圖以 Giddens 的能動性概念作為架構來探討臺灣的新二代議題。一方面不僅呼應 Sen 對當前移民政策過度強調客觀標準和資源的問題，另一方面可以持續深化主觀幸福感取向的移民研究。Giddens 是當代研究能動性的社會學大師之一，以下就 Giddens 能動性概念中「目標、情境、反思」三者的關係論起。

作為一個能動的個體，一個最重要的關鍵就在於他／她有能力對其所處社會情境和個人目標進行反思。所以我們可以把能動性定義為：「在一般情況下，人總是能夠在他所處的社會裡，藉由他的行動，不斷反思調整他的作為達到目標，或者他所期待的有意義生活」（Billett, 2006；Giddens, 1984；Scribner & Tobach, 1997）。就能動性的角度來看，所謂的「目標」總是和個人所在的社會情境和意義有關。例

如，移民如果重視移民之後的工作收入，而因為種種現有的社會結構制度問題而無法像一般公民一樣容易找到工作，畢竟他們可能會有社會觀感、教育程度、語言文化隔閡等差異，這時候對他們有意義的地方就會在於如何取得更好的工作機會和收入。因此，就如 Sen (1999) 所言，如果用分配取向的觀點，就很容易忽略他們在實現工作能力上面的限制。但問題是，這些有意義的目標和反思過程都和個體所在的社會情境有關，而這也是 Sen 沒有過多著墨的地方。所以，透過以下「目標、情境、反思」三者關係的探討，或許能幫我們進一步深化主觀幸福感的研究。

### (一) 「反思」是提昇能動性和修正政策的關鍵

人們在生活中許多的意義與行動，常常是「不自覺的」，更別說帶著「反思」的成分，因為人們經常依賴的是「實踐意識」(Giddens, 1991)。所謂的實踐意識，這意味著人們可以在行動中實踐出來，但是卻不一定能夠意識到，用言語的方式表達出來。而「反思」很關鍵的地方就在於行動者要能夠有意識地根據自己的目標來詮釋和調整自己的行動。就如研究反思與能動性的 Stein 與 Grant (2014) 指出，自我反思所帶來的「洞察」(insight)，可以讓行動者更釐清內心的想法、情感和行為，而這樣的釐清對於行動者完成目標所需做的改變，是極為關鍵的。回到 Giddens 的說法，也可以說是行動者對自己的活動保持一種「理論性的理解」(theoretical understanding)，他愈是能夠清楚地理解發生的事情，行動能力愈強 (Giddens, 1979, p. 57, 1984, p. 5)。其實近年來的心理學研究，已量化的方式證實「反思」對行動者完成目標所需做出的改變是極為關鍵的，而且與提升主觀幸福感有正向關係 (Bucknell et al., 2022; Stein & Grant, 2014)。

然而，「反思」從社會學的角度來看，它還具有社會重建的意涵。就如 Giddens (1984) 強調，個體和社會結構之間是一種「開放性的循環過程」，如果個體的反思提升，就能夠對社會結構與制度產生一定的回饋和影響，在這樣的過程中，個體並不是脫離社會存在的，而是能夠藉由反思的歷程，影響個體所在的社會關係和制度結構。在理論和研究上，這代表著一些重要的意義。從理論上來看，Sen 的能力取向較少關注個體與社會的關係。但是從能動性的概念來看，如果我們能夠創造能動者更多的「理論性理解」，那麼就能夠提升行動者的反思或政策的修正，達到增權的效果，故而建議提升其主觀幸福感。

何況，「新二代」是一個非常新的概念，隨著新住民第二代子女的長大，最近的

政策也才開始把新二代納入新住民相關的政策。我們很難用過去的族群關係或理論概念來掌握這種處於多重認同下的新二代，因為傳統的族群研究主要都以特定來源、語言或文化作為基礎（王甫昌，2003），但是，新住民子女在這種混合血緣和文化的基礎上，該怎麼以傳統的族群研究來分類？甚至也有人認為第一代新住民並不是整個家庭移民到臺灣，所以，連第一代新住民都不應該被稱為族群（鐘允國，2017）。因此，現階段本研究先將過去族群研究的概念置於括號，純粹以新二代的身分所產生的相關經驗為主。先著力於掌握新住民子女的日常生活實踐經驗，從中找出可指稱的現象與概念，作為討論和建構的基礎。而從社會學能動性的「反思」概念來看，掌握新二代的實踐知識，正是一個可能的方向。

就移民的政策來看，Agee 與 Crocker（2013）也提醒我們，以政策的預期企圖來看實際的政策結果，常常會有一定的落差。如果我們重視的是新二代主觀意義上的幸福感，那就表示政策的推動過程也應該是一個開放性的循環過程，也就是 Sen（1999）所說的，我們應該賦予個體參與決策並塑造自身生活的能力。因此，本研究將透過敘說的方式引導新二代對其經驗進行反思，這些研究內容因為反映出新二代的生活經驗，所以，臺灣未來的政策也可以參照這些新二代的反思和經驗來進行修正和調整。

## （二）情境與社會位置

從能動性的角度來看，人們的行動與反思並不是出現在真空的社會情境下，而總是基於他們對情境的理解。因此，當我們在理解新二代的生活行動時，應該要更能夠理解他們所在的情境，從情境中去理解其行動和反思的意義。因此，Giddens（1979）總是把行動看成是「情境中的實踐」（situated practices），它總是得視情境中的狀況而定。

就如 Archer（2000）所說，我們不該把社會結構與權力從能動性的概念抽離。能動者所處的情境不只是個人的微觀經驗，也可能反映鉅觀的社會結構制度與文化問題。因此，當我們把社會結構權力作為理解社會情境對個人影響的背景時，就「主觀幸福感」的「能力取向」而言，就可以把先前被忽略的社會結構與權力面向帶入，從而加強「賦權」的可能。特別是針對新二代這麼新興又獨特的族群，更需要有更多的研究幫助我們理解其社會情境下的意義與目標。所以，理解新二代在特定「社會位置」的經驗，並不能只從理論或數據上去探討那些存在於新二代之外的

社會事實，而是應該從新二代的「經驗」去理解社會位置對他的影響，因為那才是他／她所知覺的情境，也會反應出他／她的意義與目標。但是，從研究的角度來看，我們很難透過提問：「什麼是你經驗到的社會位置？」來瞭解他們所知覺的社會位置。畢竟，社會位置本身是一個相對他們抽象的學術概念。

那麼從研究的角度，我們又該如何探討社會位置對新二代的影響？或許我們可以透過分析新二代的身體感知或情緒感受來一探究竟。近年來，社會學者逐漸重視身體感知在社會研究中的價值，認為身體感知既是社會規範最主要的承載對象，也是個人與社會連結的重要橋梁（Boler, 1999；Mcveigh, 2020；Van Galen, 2017）。Reay（2005）則提到，過去大部分有關階級情緒的研究都侷限於以個人心理為主的分析框架，未能充分與社會階級理論有效結合。實際上，怨恨、內疚、羨慕、羞恥等情緒，常常發生在具體的階級互動場景中，而我們卻經常忽略。甚至 Reay 認為，情感議題的重要在於，情感不僅影響意識層面的表現，也深入潛意識層次，進而潛在影響社會位置上的行動者。Tanaka（2015）也指出，最新的神經科學研究已表明，情緒感受與個體所在的社會位置緊密相關，因為人與人的互動總是在特定的情境之中，情緒和感受既是人類同理經驗的基礎，也是存在與社會環境互動的過程中。換言之，如果我們要透過情境來瞭解新二代的處境，除了他們能夠言說出來的經驗內容之外，也可以在訪談過程中鼓勵他們表達相對應的情緒感受，這或許也是我們理解他們社會行動情境的重要切入點。

### 三、以能動性重新思考新二代的「適應」

過去許多國家的移民政策採取「同化」（assimilation）取向，強調移民應放棄原有文化，融入主流社會（Berry, 1997）。但這樣的政策往往忽略文化多樣性的價值與移民的主體性，因為對移民而言，同化常造成語言流失與文化傳承中斷，削弱其在家庭與社區中的文化角色（Kymlicka, 1995；Portes & Rumbaut, 2001）。Berry（1997）還指出，單向的同化策略不利於移民的心理適應，容易造成邊緣化與疏離感，造成幸福感的下降。根據監察院（2018）有關新住民融入臺灣社會議題的報告，許多新住民原本在母國的學歷或專業在臺灣並不被承認，導致這些新住民來臺之後必須從事比較低階的勞力工作。但事實上，移民的工作機會卻對移民是個非常重要的議題（徐敏雄，2011）。

李佳璇（2015）指出，其實新二代也同樣面臨「同化」的問題，我們的學校教

育和社會系統基本上還是以主流社會為主，缺乏對於新二代的多元文化理解。然而，其實「適應」議題才是研究新住民的重要主題，但多半卻是以符合社會規範的適應為主（黃騰，2022）。換言之，如果我們仍然從主流社會文化的角度來思考適應，很可能就會一直受限在同化的框下。但從「能動性」的角度來看，社會適應其實也只是為了減低本體焦慮感的一種自我控制，遠遠稱不上是能動性的展現（黃騰，2022）。例如，從行為適應的層面來看，只是可以幫助主體在公眾場所中看起來不那麼奇怪，以符合社會文化的期待和慣例。但是卻和能動者個人所期待的目標和意義截然不同。從主觀幸福感對主體意義重視的角度來看，如果我們不知道能動者的目的和意義是什麼，我們根本無從理解其行為的意義，更不可能發展出以主觀幸福感為主的新二代政策。正如廖婉余（2020）所說，一直以來，我們對於新住民生活改變能力的著墨較少，沒有進一步去瞭解新住民「如何」變成他們想成為的人以及做想做的事的歷程。

林純燕與賴志峰（2014）在探討適應和幸福感的論文中指出，學校主要的適應面向包括常規適應、師生關係、同儕關係及學習適應，而在這四者當中，「常規適應」的平均數高達 3.52，而「師生關係」最低，只有 2.99。林純燕與賴志峰對常規適應的定義是：「學校的教學環境中，為了維持一定的團體規範，利於教學活動順利進行，會訂定一些行為規章，學生表現出來的行為符合常規，稱為常規行為」。換言之，這個調查另外一個角度可能會是告訴我們，新二代年幼時比較好的適應面向，主要是在常規適應，而不是人際關係方面的適應。林純燕與賴志峰也發現，適應的程度也並非不變，而是隨著年紀而動態改變，例如從小學四年級到六年級，學生的適應程度會開始下降。但漸漸成年的他們，究竟後來發生了什麼，目前尚沒有研究能夠告訴我們。Schwartz 等人（2010）認為，移民的不同生活階段與歷程其實都是充滿差異性的，但傳統的文化同化或適應模型總是過於線性或靜態，無法充分解釋當代移民的文化調適歷程。所以他們主張我們應採取更具動態性與情境化的觀點，將文化適應視為一個涵蓋行為、價值與身分等不同層次的過程，並強調其在不同社會脈絡下的差異，以反映當代移民經驗的複雜性。

因此，從 Sen（1999）的主觀幸福感和能動性的角度來看，移民的自由程度仍然必須回到他所在的生活經驗。但是，生活所在的社會脈絡複雜性較高，所以必須透過更多質性的方式來探討這些複雜脈絡與個人意義之間的關係，才有可能在這些脈絡的基礎上幫助更多的新二代和政策重新理解和詮釋。

整體而言，如果我們要探討如何提升臺灣新二代的主觀幸福感，我們不能停留在分配式的社會政策，也不能把人化約成獨立存在的自由個體，更不能將適應主流社會視為是提升移民幸福的基礎。因此，本研究回溯主觀幸福感背後的能動性基礎，把新二代放在社會結構與關係來思考，從他們知覺的生活經驗，探究社會位置對他們的影響，並從中思考如何超越適應主流社會的框架，以及提升其主觀幸福感的可能性。因此，本研究的主要目的是透過探討臺灣新二代的生活經驗，以促進其主觀幸福感。

本研究問題為：

- 一、從能動性及賦權的角度，探究社會位置對新二代的影響？
- 二、從主觀幸福感的角度，探究如何從新二代的經驗與觀點來反思新二代的適應問題？

## 參、研究設計

### 一、研究場域及參與者

本研究聚焦在工作前的學習階段，因此選定大學生作為研究參與者，才能包含小學、中等及大學的階段。研究參與者主要是就讀北部大學的 12 位（3 男 9 女）學生。其中，母親的國籍中有 10 位來自越南，2 位來自印尼。在參與者的代表性上，具有某種程度的限制。主要是這些來自北部大學的學生不一定能代表所有臺灣新住民子女的想法。除此之外，就如同後面會提到的，這些新二代具有一定的身分隱藏，因為他們意識到主流社會對於這樣的身分可能具有一定的負面標籤，所以也不一定會想要參與訪談。因此，在尋找參與者上，部分參與者是透過新二代彼此之間的介紹。介紹過程中，也有參與者提到有些新二代因為無法面對自己的成長經驗，所以拒絕接受訪談。這也代表可能有存在較多負面經驗的新二代並未參加這次研究。這些都是本研究參與者的代表性限制。

### 二、研究方法

如文獻探討所說，為了深入瞭解新二代的生活經驗，本研究採用質性方法中的

敘說研究法進行。透過讓新二代講述生活經驗故事，理解他們如何建構現實生活的意義，並協助我們詮釋其經驗（Clandinin & Connelly, 2000）。Clandinin 與 Connelly（2000）也提到，敘說研究可以利用多種不同的文本來源，例如深度訪談、札記或其他個人表達形式，也特別適合探索長期經驗或身分建構方面的議題。因此，此研究方法非常適合此次新二代的研究。在敘說研究中，主要的訪談主題包括個人家庭生活、學校生活，以及對新二代身分特別有感覺的事件與經驗。參與者根據這些問題自由回想相關的生活經驗，特別是以說故事的方式進行講述。每位參與者皆採個別訪談，並允許參與者能夠盡情自在地分享其生活故事。在過程中，研究者主要會採用深度訪談的技巧，也就是會針對相對的疑問進行追問和釐清，瞭解故事的脈絡和意義。因為深度訪談特別適合用來處理複雜和敏感的經驗與議題，透過來回對話與提問，更能掌握複雜的經驗與意義（Riessman, 2008）。由於本研究主要是探討新二代的生命經驗，所以訪談大綱有非常大的開放性：首先是請參與者分享原生家庭的經驗，特別是從父母親認識的故事開始，然後才從故事中慢慢理解參與者和家庭成員的關係及其想法。其次，則請參與者分享成長經驗中與新二代身分特別有關的經驗。一樣是由參與者先分享故事，再由主持人根據故事前後的脈絡進行釐清，以瞭解參與者作為新二代的處境、感受和想法。並且鼓勵他們可以同時連結自身的「情緒感受」，協助新二代表達他們經驗到的內涵。本研究皆由研究者親自訪談，並進行手札記錄，訪談時間每位 2 至 5 小時不等，依照個別參與者的分享狀況和對話而定。

訪談資料的分析，首先是進行訪談稿的逐字轉譯，並根據參與者的順序進行資料編碼，分別是從 A 到 L，一共 12 位。參與者後續的編碼則根據逐字稿的頁碼而定，因此，如果是 A-12，代表是第一位參與者受訪內容的第 12 頁。在內容分析的部分，為了確定資料的信實度，本研究特別重視參與者訪談資料的三角驗證，也就是在不同的參與者中，是否有共同的發展脈絡。藉由這些共同性，驗證這些經驗是否是獨特的個人想法，還是具有社會背景的共通性？此外，就如 Drydyk（2013）提醒，能動與賦權的概念應從主體的「社會關係」中來理解。所以，我們應從能動者「情境下」的「關係」來理解其生活經驗。就如同 Bourdieu 與 Passeron（1977）在分析鉅觀階級再製時，聚焦的是分析家庭和學校「場域」中的社會實踐歷程，而非純粹將抽象、鉅觀的社會結構再製或微觀的個人經驗。因此，用社會學的概念，我們可以將「家庭」和「學校」視為是介於鉅觀和微觀中的中介場域，就是我們應從

「鉅觀一場域—微觀」的相互影響來理解人與社會的關係。所以，本研究分析將情境著重在中介的場域上，主要是聚焦在該年紀新二代的家庭和學校生活情境，因為這也是他們大部分生活主要會經歷到的社會場域。也就是說，在鉅觀的社會制度與文化上，對於新住民與新二代可能有一定的背景和觀點，這些就會構成新二代所處的「社會位置」。就如劉苑杉（2022）提醒的，早在新二代出生之前，社會就已經把他們冠上帶有歧視意味的「外配子女」的稱號。但是，我們如何理解此社會位置對個人微觀的影響與意義，應該要從介於鉅觀結構和微觀經驗中的家庭或學校場域著手，透過其間的人與人的關係來理解其獨特的處境。例如，在「學校」的情境中，同學是否因為社會普遍對新住民的身分認知產生特別的互動經驗，而新二代（主體）又是如何解讀和回應這些經驗，都將構成我們理解能動者在特定情境中所反映出來的社會位置、關係和意義，進而有助於我們理解其主觀幸福感。除此之外，為了提高信實度，本研究也會適當引用參與者的訪談內容，提供相對應的經驗資料，讓讀者可以透過對比這些訪談內容，確認是否與分析的脈絡和概念一致。

此外，從有效性的角度來看，本研究分析時也會扣合先前文獻探討的概念，例如，在社會位置上，是不是他們所分享的經驗都和新二代的身分有關，如此一來，比較能夠確認這些經驗是不是反映其獨特身分的社會位置，也才能確認概念抽取時沒有脫離新二代所在的社會經驗的脈絡性，掌握參與者的意義和觀點如何被其社會和文化脈絡所塑造並影響這些脈絡（Maxwell, 2013, p. 29）。為了確定脈絡的有效性（validity），本研究也透過比較單一參與者內的故事前後連貫性，以及不同參與者故事之間的一致性，以確認這些概念和主題更能反映個體的經驗和社會的位置。

## 肆、研究發現

本研究從能動性的角度探討新二代的「社會位置」對新二代的影響。所謂的社會位置，指的是新二代在臺灣社會脈絡中的特殊處境，這些處境對於新二代有一定的共同性，很難把它歸因成個人的境遇。研究發現，社會位置帶來的影響主要有三，如下所述：

## 一、社會位置對個體經驗的影響一：標籤化與身分隱藏

首先，是最常被提到的「標籤化」問題，也就是主流社會中的他人常把新二代的各種外貌和外在表現歸因於其新二代的身分，然後用在地的文化或沒有理由的方式推論其間的關係，且通常帶著負面的訊息。例如，有參與者說道：

我曾聽到別人說……新二代的話可能就是學習能力不足啊，或者是比較遲緩，我記得是國小，國小、國中都有。那時候可能考得比較好，他們居然很意外說，原來就是混血也可以就是成績很好。(L, 18)

我們就被說你們是外籍新娘的小孩……久而久之，聽起來就很不舒服。同儕就一直很喜歡放大去檢視你的身分，我就覺得超莫名其妙。……我覺得越南的同學最可憐，因為越南同學比較黃，黑黑黃黃，然後是我同學戴金耳環，被罵說是太妹。還有人染頭髮，被說因為越南媽媽愛漂亮染頭髮，小孩子也染金毛。(K, 23)

大家一聽到新住民、新二代，第一個想起來的會是東南亞或是中國，我會覺得這算是一個比較負面的刻板印象。歐美血統你會叫他混血兒，可是東南亞的你會叫他新二代，就是那種感覺。(C, 10)

其實是從阿嬤開始，然後鄰里他們也會有說一些，就是閒話或是成見。然後我覺得我很早就意識到這個點，有可能會被人家攻擊什麼的。……我身邊的那些新二代朋友，他們是從國小到國中，在社交上面，是呈現自閉的狀態，就是很不敢跟別人家講話。(I, 16)

由於這種經常出現的偏見或負面標籤充斥在生活中，就像J所說：「被媒體渲染的很嚴重，他們總是把外籍新娘說成是嫁過來為了騙錢、很容易對婚姻不忠，然後也可能逃跑。這種成見總是帶著歧視，造成對外籍新娘的直接傷害」(J, 5)。因此，對於新二代來說，最好的方式就是「隱藏」其新二代的身分。就如先前所說，新二代相對於第一代新住民來說，從小生活在臺灣，加上有來自父親一半的基因，如果沒有特別揭露，基本上，身邊的人很難辨識出來。但是，這種「隱藏」的策略，常常不是一開始就存在，有些參與者就生活的社區和學校中，身邊有很多的新

二代同學，根本不需要隱藏。又或者小時候還不懂事，也不一定會意識到身分帶來的困擾。

一開始，國小之前這對這個身分沒有意識，然後在國小的階段，其實大家背景都差不多，所以覺得這不重要。然後到國中，因為這個身分，就在人際關係就比較有壓力，不太敢去提及，除非有好同學來家裡玩。(E, 45)

小學一、二年級時並不在意自己新二代的身分，但從小三開始，因為講話口音被同學嘲笑，同學還特別強調她是「外籍新娘的小孩」，因此從國小三年級後就逐漸避免主動提起自己是印尼媽媽所生。(K, 23)

我覺得是國中那段時間，讓我對這個身分不敢說，也不敢表達。(L, 15)

我覺得可能是在學校裡的壓力，還在我的心裡，就算我換了一個環境，我還是會想到外界，我會被怎樣對待，就算在家裡還是會覺得不安。(L, 16)

我是一個還蠻容易受到別人的那個外在的看法影響，所以我就會知道說，我不想要因為別人知道我是新住民二代這個新二代的這個身分，然後對我有什麼特別的第一印象或是以偏概全的想法之類的。我擔憂別人因為知道我是新住民身分，就覺得你應該要怎麼做或是你應該有哪些行為的那些，我就覺得我不想被別人用特別的眼光去看待，我只想要覺得我就是一般人，我就是跟大家都是一樣的。(I, 32)

由此可知，新二代的身分在當前臺灣社會的脈絡中，還是傾向被負面解讀，這些負面標籤普遍存在社會中。對新二代而言，常常是從其他同學互動中感受到這種負面標籤。在他們原本就不容易被辨識的外表和行為下，「隱藏身分」變成是他們隨手可用的行動策略。

## 二、社會位置對個體經驗的影響二：與母親關係的扭曲

在家庭的情境裡，本研究也發現，社會的負面標籤雖然一開始是針對第一代的新住民，但是回到家庭的系統，卻會發現新二代處在家人的關係中，也受到媽媽身分的影響。以 D 為例，因社會氛圍中對新住民的負面觀點，導致家中長輩和新二代母親之間不好的關係，進而影響到母親與新二代的關係。

老人家還是普遍對新住民有一點歧視，就比如說落跑新娘之類的。所以其實奶奶對於媽媽有一點不太信任，常會覺得說，她會不會把薪水帶回家什麼的？然後可能跟奶奶的關係處得也比較不好。在我大班的時候，他們就搬出去，就六日回來，所以我和爸爸媽媽相處的時間沒有很多。(D, 4)

媽媽假日回來看我們，都會帶自己做的菜回來，像是越南春捲河粉。但不是奶奶喜歡的口味，所以奶奶都會叫他拿回去，還直接跟我們說不要吃。所以媽媽會因為被拒絕太多次，就比較不會再帶來了。(D, 5)

從這裡可以看到，原本應該是每天照顧子女的媽媽，因為奶奶的關係，已經分開住在不同地方。而且連奶奶都對媽媽的新住民身分充滿歧視，這些經驗不僅讓她和媽媽的關係變得疏離，也讓她對自己的二代身分產生排斥。

之前跟媽媽沒有常相處，覺得自己對媽媽還是有點陌生。加上奶奶也會講媽媽的事，所以在腦袋就是有既定印象，會跟媽媽保持距離。(D, 18)

當媽媽來參加國小畢業典禮的時候，我那時候覺得不好意思，覺得媽媽來會有點丟臉。那時候他就給我畢業花束，但我不想拿。(D, 6)

正常來說，子女是不會和媽媽有這麼強烈的陌生感，或刻意保持距離的。但是，在家庭關係中，因為負面標籤導致其他家人和新住民母親之間的歧視和互動方式，造成了「社會負面觀感—與母親關係扭曲」的現象。再以 E 為例：

我阿嬤對我媽比較有偏見，那時候我們還在大家庭，煮飯如果是我媽煮的，我外婆就不吃，除非是伯母煮的，我阿嬤才會吃。(E, 3)

可能因為媽媽來的時候，大家對越南的新住民就還有刻板印象。所以媽媽也就不會希望自己的小孩也被歧視，因此就不太會說太多自己的文化或語言。(E, 2)

有時候，和母親關係的扭曲不一定是母親受到明顯的歧視，而是新住民母親在整個婚姻交易過程中產生負面的情結而且移情到新二代身上，並扭曲了親子關係。K 提到來自印尼的媽媽：

我媽媽是長女，外婆家裡對大女兒是很苛刻的，覺得大女兒就是拿來犧牲的。其實這場婚姻就是一個經濟交易。(K, 2)

我媽媽不愛我，他看到我就想到外婆怎麼對她，她覺得很不公平，也很自卑。所以我媽看到我其實是嫉妒的，她會把氣出在我身上，從小就很常打我。……媽媽的教導方式有問題，她對小孩子都是用打的方式，她會拿衣架、皮管、充電線那種東西打我。我姑姑會阻止他，姑姑對我來說，是一個彌補我缺乏母愛的一面，所以我就叫他姑媽咪。後面加個媽咪，就是她很像我的媽媽，他給予我的是母愛，我母親給予我的是肉體，他生下我，我很感謝他，但是他沒有給我教育，沒有給我愛。(K, 8)

所以，在這種因為經濟交易而移民的脈絡下，也會扭曲母親和新二代之間的關係。這種扭曲不一定是來自臺灣大家庭對媽媽的歧視，也可能會對新住民產生不良的影響，甚至移情到自己的小孩，最終扭曲了與新二代之間的親子關係。

### 三、社會位置對個體經驗的影響三：善用轉變中的社會氛圍與資源

臺灣在 2015 年左右開始推動新南向政策，夏曉鵬(2018)指出，新住民族群轉眼從「社會問題」提升為「社會資產」。但「轉眼」這個說法過於簡化，畢竟社會成員長期累積的負面觀感也不可能突然消失，實際的情況比較像是帶來一種可能性，並且讓新二代有機會產生新的行動作為。例如，對某些新二代來說，若能夠善用轉變中的氛圍與資源，就可能開創一些新的可能。J 作為一位新二代，也很早就知道社會的負面觀感對新二代非常不好。

越南會有一些傳統習俗，像是戴耳環，但是，如果有女生的新二代戴耳環，就會被罵是婊子，被老師歧視，因為傳統臺灣社會觀念就是要乾乾淨淨的，什麼都不要帶。(J, 10)

我身邊認識很多新二代，都是很優秀。但是他們對自己的童年都是很難啟齒的，他們有一種對原生家庭的怨恨。其中有人說過一句讓我很深刻的話，就是我的出生是一場失敗。很多人對自己從小是新二代這個身分全面否定，真的是完全不喜歡。有很多越南媽媽也都已經放棄自己的小孩，自己回到越南去，所以很多都是單親家庭。(J, 14)

不過，後來因為新南向政策，J發現：

以前大家都把我們當垃圾，現在卻覺得我們是前進新南向的第一線新兵，因為會三種語言，未來就靠你們了。我們很多朋友都遇到這種情況，可能前 10 年被說的一文不值，怎麼近幾年突然就不一樣了」。(J, 19)

新二代這個詞我只有在利益導向的時候我才會講。比如說我們出去提案就要找一個比較讓人會注意到的詞，所以我們就會說是新二代。其實很多做新二代議題的人，都會刻意把新二代說得很可憐，雖然他們真的很可憐，但這樣才會獲得更多的資金和資源投入。所以我覺得新二代有點算是利益和標題的一個東西，不管是申請資源或政府計畫。(J, 29)

在這裡我們看到，新二代因為在新的社會定義中，被重新賦予另一種「社會位置」。這種社會位置不僅塑造看待新二代的另一種可能，也提供了更多社會資源的支持。因此，在這個新的社會位置上，新二代有更多正面的可能，讓那些原本傾向「隱藏」的新二代，甚至轉而自願揭露身分，以爭取更多資源。但值得注意的是，這種揭露目前還只是一種利益功能的導向，並不是日常生活的完全改變，只有在特定的時刻作為一種「社會工具」使用，所以可以說是把身分作為是一種「工具性」的行動策略。也就是說，由於新的社會位置下新二代的身分被賦予更有發展性的期待，因此聚集了相關社會資源。所謂的「工具性」，就是新二代善用，甚至更主動揭露自己的身分，以取得相關的社會資源。然而，在新二代的說明中，目前並沒有著墨太多在自我認同的層面，僅是作為一種工具來取得社會資源，因此，其採取這種身分作為社會行動的意圖，比較像是一種工具上的使用。

#### 四、學校適應與身分認同

接下來，本研究試圖回應研究問題二中的「主觀幸福感」和「適應」的議題。首先回到「適應」的問題。之前提到，我們不應該把「適應」簡化成配合主流社會常規，而應該從主觀幸福感的角度，重新以新二代的經驗詮釋所謂的「適應」。在學校適應的部分，研究發現似乎隨著學習階段上升，「能力表現」扮演更重要的角色。尤其是在臺灣，升學競爭壓力大，成績幾乎成為評價學生表現的重要基礎。特別是學業成績，成績好的時候，新二代的身分就不會產生太大的負面影響。就如 A

所說：

我真的覺得在學習上好像對我沒什麼影響，我在猜是不是我的成績算是還可以，所以我的新二代身分才不會帶來什麼障礙。但如果我的成績不太好，他們會不會因為我的身分而跟我在學習上的互動有不一樣。(A, 33)

就像 G 所說：「學習與工作跟自身能力有關，跟新二代的身分無關」(G-DB, 1)。對 I 來說，情況也是類似，她也是很早就知道在學校中，成績是相對重要的同儕衡量標準。並且因為她知道新二代的身分容易帶來負面標籤，所以只要把成績顧好、身分隱藏好，就不會造成對學習方面的困擾。

自己現在回想起來，自己有隱隱約約想用成績證明自己，不讓別人覺得新住民的子女一定都是怎麼樣，不想讓他們覺得我笨，也不想讓他們覺得我爸媽教得不好(I, 26)。越來越大之後，我不會特別去講我的新二代身分……我覺得我長大之後應該用能力去證明自己，而不是什麼身分。所以我就更不會去講我是新住民之女。(I, 28)

這種情況到了高中更是明顯，都是需要透過升學考試才能依成績進入的，這也代表著進入同一學校彼此的能力相差不多，因此，很難透過負面標籤來連結新二代的身分。另外，高中階段在心智上也比較成熟，也會讓負面標籤的問題減少。

小學同學他們會覺得你的身分是很特別，就是「蛤，你媽媽是越南人喔」這樣子。我不知道是嫌棄還是訝異，但是就不會太想講。高中時，可能是大家都長大了，覺得也沒什麼。……就知道你媽媽是越南人，然後直接進入下一個話題，好像也沒有在你的身分上做一些探討，覺得好像也沒什麼不一樣。……(高中)會比較敢講，就是其實每次講這種話的時候，其實內心每次都是很忐忑的，因為我不知道同學會不會因為我的這個身分不想要跟我當朋友嗎？但是發現他們都只有對我的身分講說「喔，你媽媽是……」，然後就帶過，所以就變比較安心。(D, 16-17)

好像越大之後，通常談到這個身分就比較不會有那種像小時候的那些比較歧視的語言。大家成熟了，不會再亂說話。(H, 23)

國中的時候，同學就是會有負面標籤嘛，刻板印象。…然後高中同學的話，那時候就大家心智可能比較成熟一點，所以就是我覺得有點回到國小的感覺，就是會好奇，不會像國中那麼有攻擊性的感覺。(L, 25)

整體來說，學校的學習適應過程中，似乎還是有一些獨特的發展脈絡。因為在學習適應過程中，慢慢到了國小、國中以後的階段，通常還是很容易感覺到負面標籤的存在，這時候就會開始出現隱藏身分的策略，部分的人會開始把焦點放在學習上。不過，在國中階段，剛好是自我認同發展的重要階段，雖然在學業上不一定有問題，但是，自國小、國中慢慢開始出現的隱藏身分策略就會減少這些新二代與他人以新二代身分交流對話的經驗。

因此，從學校適應的角度來看，新二代的學校適應不能簡化成行為適應。很多時候，他們必須適應人際關係中的負面標籤，面對這種情境，開始普遍出現身分隱藏策略，或有部分人將注意力轉向學習表現。但與此同時，新二代也減少與同儕之間交流和互動的機會。這個適應過程，同時牽涉人際關係、學習表現和身分認同的複雜影響。

## 五、物質生活雖然滿意，但仍不完整

「生活滿意度」是衡量主觀幸福感的重要面向之一，若能從新二代生活經驗瞭解其對生活滿意度的觀點與詮釋，將有助於我們分析新二代的主觀幸福感。延續上一段的發現，這些新二代只要隱藏好自己的身分，在學校透過各種方式表現出自己的能力，似乎就不太會有什麼問題。但那看似可以被隱藏而忽略的「新二代身分認同」其實對新二代頗具意義。以 D 而言：「基本上，我對我的整體生活都是很滿意的」(D, 32)。但她又接著說：

但是其實我有一些內心的矛盾。我覺得我的矛盾一直是到高中時開始有一點認同自己的身分，才慢慢生活更滿意，矛盾減少。就是開始去承認這個身分，然後如果其他人對它有誤解的話，會想要對他做辯護，或是讓他去理解，就是去解釋。(D, 32)

像是前面提到，D 因為奶奶對媽媽的歧視，所以媽媽搬到外面去住。但是到了高三的時候，D 覺得「越長大越覺得對媽媽有些抱歉……。因為之前沒有很常相

處，加上奶奶也會講媽媽的事情，在腦袋產生一些既定印象，所以就與媽媽保持一點距離」（D, 18）。但是：

長大後，比較能面對這個身分，也會為這個身分做更多解釋和辯護。就是跟奶奶說，她的觀念是錯誤的。所以現在媽媽拿越南菜回來的話，也不用跟奶奶講什麼，就是把那些菜故意吃完，給奶奶看見說我們就是吃光光，表示其實我們還蠻喜歡的。（D, 22）

而當 D 開始能夠接納自己新二代的身分，例如，能夠勇敢、不避諱地去為自己的身分表達立場，這時候，他的生活滿意度才具有完整性。

現在我希望我們可以勇敢的，不用避諱地去講我們是新二代……對於我講出這個身分，我不用再感到畏懼，然後被大家平等地對待的那一種。（D, 21）

就是即便你有好的生活環境，但你還是會很不安別人去戳破你這個身分，到現在就是你不用去有所擔心，就是真的是屬於內在跟外在的整體生活滿意度都很高。（D, 33）

換言之，一般偏向生活環境物質層面的生活滿意度對 D 來說，似乎並沒有涵蓋到她對新二代身分的認同。她雖然認為就物質生活環境來看，她的生活滿意度是高的，但同時也是「矛盾」。而這種矛盾，唯有在後來她高中開始能夠接納與捍衛自己新二代有關的身分時才會減少。由此看來，就一般主觀幸福感或生活滿意度的調查來看，就很難反映出新二代身分認同對他們的重要性。

類似的情況也出現在 A 身上，高中後，她也選擇隱藏自己的新二代身分，而且因為成績不錯，所以一直以來似乎也沒遇到什麼困難。有關自己的生活滿意度，A 也說：「在生活滿意度上，應該算是蠻高的」（A, 40）。但隨著年紀愈來愈大，A 又說：

長大後，當我比較瞭解這個社會對新住民的負面看法，我的內心就開始處於一種矛盾的狀態。自己的內心卻有很多顧慮，覺得自己還是沒辦法開心的、毫無疑慮地跟別人講自己身分的話，我覺得有點不太幸福。……如果排除掉我新二代的身分，整體生活是滿意的。但是從新二代的身分來看，內心卻有很大的疑慮。（A, 41）

在她整個有關生活滿意度的訪談中，一共出現了四次「矛盾」這個詞（A, 23, 29, 40, 43）。這種矛盾的情緒，或許很難用言語形容清楚，但是基本上可以表達她對新二代身分認同的在意程度，而且也反映出一般生活滿意度的概念並未包含她身分認同這個面向。

## 伍、反思與討論：幸福的窺見

### 一、新二代幸福的多層次動態關係：作為特定社會位置中的個體

綜合來看，新二代的經驗凸顯了他們所在的社會位置對個人生活和幸福感帶來的重要影響。也就是在第一代新住民透過婚姻移民臺灣的社會背景下，不管是媒體的報導還是街頭小巷的口耳相傳，產生許多負面的社會標籤。新二代在這些社會文化的脈絡下，很容易成為負面標籤的對象，並且造成家庭關係的扭曲。從這個角度來看新二代的生活經驗，要理解他們的經驗和意義，就需要從不同的層次來詮釋，例如「鉅觀/Macro—場域/Field—微觀/Micro」，從中理解其間複雜的關係。研究發現中，因為鉅觀的社會位置所產生的社會歧視，透過家庭和學校場域中的人際互動，而在個人微觀層次上塑造出多數新二代隱藏身分的行動，同時也部分影響了他們對學習的看法。

文獻探討中提到，有關移民的研究正慢慢地從「客觀標準取向」轉變成「能力取向」的「主觀幸福感」。但能力取向強調的個體自由卻忽略其所在的社會脈絡，包括社會位置和社會關係。本研究發現，新二代面對的是對新住民及其子女充滿歧視的負面標籤，在他們還未成年時，這些歧視就已經影響了家庭成員的關係和同學之間的互動。如果我們還是期待新二代能夠「獨立自主」地去面對這些社會條件，只會讓能動性的概念淪為抽象的學術名詞。關於新二代「隱藏自己身分」的現象，並不是他們獨立自由選擇的結果，而是為了因應來自社會的負面標籤。關於新二代「特別表露自己的身分」的現象，也是因為社會氛圍的轉變，開始把新二代視為南向發展的重要資產。當然，新二代還是可以選擇什麼時候可以部分地揭露自己的身分，或者以什麼方式在南向發展中傳遞特定的聲音或表現，但是，這只是特定選擇範圍下所做出的「自由選擇」。就如 Drydyk（2013）所言，隨著能動性概念使用的

愈來愈普遍和多元，有時候，我們太容易使用過於「弱化的」(weak) 能動性來理解個體自由，也就是用一種極度簡化、去社會脈絡化的方式來理解能動性。

再者，我們也不應該只從主流社會文化的角度來思考新二代或移民的政策，因為那只是一種同化的思維。如果回到主觀幸福感定義的「生活滿意度、情感、意義」三面向來看，這些新二代就算覺得某種程度上自己的生活滿意度已經頗高，但是仍然因為自己的新二代身分而衍生一些困擾，並導致某種程度的「矛盾」。就一個「朝向目標採取行動」的能動者來看，這些獨特的經驗會再塑造他們採取下一步的行動來解決這些問題。而如此動態的過程，只有在多層次的理解之下，才能掌握。因此，對於未來新二代或移民的研究，應該要採取這種「鉅觀一場域—微觀」多層次的動態角度來思考，才能跳脫客觀取向、能力取向或主流社會非常的限制，看到改變的可能與新的政策方向。

## 二、幸福是做更完整的自己

就如同 Cooley (1902) 對鏡中自我的描述，自我總是在個體和社會的互動中相互建構而成。就像上一段所言，新二代微觀的生活經驗總是受到鉅觀和場域層次的影響，無法置身其外。而對臺灣的新二代來說，小學以後他們經常因為社會的負面標籤，而採用隱藏的策略來掩蓋其新二代的身分，但這也可能讓他們付出了建構自我認同的代價。隱藏身分的代價可能有三個彼此相關的方面：負面自我評價、自我認同建構的困難、過度依賴他人評價。除此之外，第四個問題則不是來自於學校中的同儕，而是來自於扭曲的家庭關係，進而對新二代的自我產生負面的影響。如下所述：

(一) Cooley (1902) 所謂的鏡中自我，指的是我們「想像」中的他人如何看待我們，並且這種看待的方式會形成我們對自己的評價與相關情緒。在訪談過程中，隨著年齡增長，新二代逐漸意識到社會可能會如何看待他們，所以，就算原本自己對於這個身分沒有負面看法，但漸漸長大後，多半還是會「想像」社會中的他人會如何「負面」看待這個身分。從這個角度來看，對新二代的自我評價和情緒發展可能就有負面的影響。這部分或許有待後續研究進一步再次確認。

(二) 由於新二代經常隱藏身分，所以，隨著這個身分所帶來的一些相關情緒和意義很難與同儕分享。但是，就青少年階段來看，藉由同儕互動產生的社會性支持，可以帶給青少年更完整一致的自我認同，例如建立自己的價值觀、人生目標和

信念 (Vransisca, 2022)。Vransisca (2022) 提到的同儕社會性支持，其中兩個主要的管道就是情感性的支持 (emotional support)：藉由同儕情緒上的關懷理解而感到被接納和情緒的穩定，以及尊重性支持 (appraisal support)：藉由同儕的肯定與尊重，感受到自己被認同，增加自尊和自我效能。雖然這是一般青少年多少都會面臨的問題，但對於新二代來說，在這種身分隱藏的過程中，由於缺乏同儕的互動回饋，新二代的自我認同發展相對困難。

(三) 新二代在適應過程中，除了身分隱藏之外，還會透過努力表現來取得他人的認同。對他們來說，這看起來像是一種補償的關係，很自然地透過成績或其他表現來取得他人的認同，就像 I 提到，想要透過成績表現來否定他人對她產生的可能負面標籤。然而，過度依賴他人的評價，可能會讓個體發展出條件式的自尊 (contingent self-esteem)，也就是只有在達到某些外在標準 (如學校或社會定義的成功) 時，才感到有自我價值，導致一種過度依附他人的自我價值 (Crocker & Park, 2004; Crocker & Wolfe, 2001)。如果用主觀幸福感的角度來看，由於過度依賴他人認同也會降低個人自主性，進而導致主觀幸福感的下降 (Ryan & Deci, 2000)。

(四) 第四個可能導致問題則是透過扭曲的家庭關係所間接導致。例如，K 的母親把自己被交易過來的情感移情到 K 身上，導致過多的打罵關係。而當 K 的母親離婚之後，K 也經歷了創傷、很痛、無能的情緒。D 也是在長大之後，才開始意識到自己對母親的那份愧疚，開始懂得對抗奶奶對母親的不公平對待。就算 D 對於自己物質外在的生活滿意度是高度肯定，但是仍然存在「矛盾」，也就是她仍然對於自己的新二代身分帶來的影響感到困惑。由於母親在家裡通常扮演最重要的照顧者角色，過去研究也曾發現，在移民家庭面臨新的環境拉扯時，可能會導致家庭系統和功能的變化，進而導致家庭失能，影響到主觀幸福感和心理健康 (Elizarov et al., 2023; Rosenbusch & Cseh, 2012)。但是，和過去研究不太相同的是，這裡的家庭關係並不是因為母親因為移民後的工作生活而導致沒有時間照顧孩子。而是因為家庭重要他人對待母親的方式，導致母親無法在家庭中發揮應該有的功能，例如，被迫搬出，或者有其他家庭成員取代媽媽的角色。然而，回顧過去臺灣的研究，幾乎沒有看到這樣跨世代的影響過程。但是，這在這些參與者的生命經驗中影響深遠。

對於這幾個面向，本研究試著用「成為更完整的人」來涵蓋這些議題，雖然不一定能夠涉及所有面向，但是，這些問題似乎都在呼應 Jung (1953) 所謂的「個體化」(individuation) 需求。對 Jung 來說，每個人的心理發展歷程，需要去整合各種

意識的面向，讓那些過去被否定、傷害、壓抑、不被接受的部分，都在這個歷程中逐漸被面對和整合，最終成為一個獨特而完整的自我（Self）。對於新二代來說，那些因身分隱藏所失去的建構自我認同的機會、那些在扭曲家庭中失去的關係、那些對自己身分認同存在的種種疑惑，雖然可以有意識地予以隱藏，但也常會在某些時刻成為生命中不得不面對的課題。

追求幸福的過程，總是避免不了付出和堅持。但是，新二代卻面臨更多的挑戰，我們很難用客觀、標準化的、主流社會的觀點，來理解對新二代來講何謂幸福的生活。那些社會互動過程中所傳遞出來的負面標籤、那些看似可以被忽略隱藏的身分認同、那些發生在家庭私領域一般人很難理解推薦的糾結關係、那些一直跟隨著自己不斷需要處理的內在議題，都不是我們能從一般社會生活經驗來判斷的。加上新二代那難以被辨識的外表和語言，更讓新二代位於一種隱晦和私密的處境，進而更容易被大眾忽略。作為新住民第一代的母親，或者其中涉及的原生家庭成員，可能也很難理解為什麼新二代會傳達出如此沉重的內在感受，畢竟，這些家庭成員都有自己所背負的社會關係，或者認為自己正在對新二代做出最好的選擇。當我們理所當然地從「資源分配」或「同化」的角度來看，我們會以為新二代已經具備大部分臺灣學子所應有的社會資源，並且在社會行為適應已經處理得很好，至少可以藉由身分隱藏很好地融入社會當中，也可以透過自己的努力表現成就來證明自己。而且就像能動者每天所依賴的實踐知識一樣，新二代在生活中行動時都不一定能夠意識到，就像許多人都是到長大之後才慢慢開始有能力去梳理和處理這些內在議題，而那正是我們（包括新二代）常常忽略、看不到，但卻是新二代實際發生的經驗。所以，本研究的標題前面使用：「窺見幸福」，原因正是因為新二代位於一種較為隱晦和私密的處境，透過類似本研究，我們比較能夠「窺見」幸福對他們來說究竟代表什麼，進而有助於新二代和我們重新反思可能的社會行動或政策作為。

## 陸、結論與建議：從單向適應到雙向適應

從主觀幸福感的角度來看，目前我們所使用的「適應」這個概念，仍然太過於狹隘。顯然，新二代的適應不是只有配合主流社會常規或慣例這麼單純的議題。所以，傳統上適應這個概念過於單向，應該要重新被概念化，視為是一種「雙向的動

態適應過程」。我們應該透過不斷地理解新二代的經驗和處境，來掌握他們所期待的幸福生活，然後回饋作為政策調整的方向。正如之前我們一直提到的，個體反思和社會政策之間應該存在不斷的社會循環歷程，同時也呼應個體的自由不應該獨立於特定的社會脈絡。本研究只是嘗試踩出第一步，試圖挖掘新二代的生活經驗，進一步釐清適應過程中所發生的脈絡和意義。未來的政策應該根據更多的分析研究，重新在適應過程中為新二代賦能，所以它是一個持續的過程，也是一個雙向的過程。以下將根據本研究的發現，提供一些政策發展的方向與建議。

## 一、建構新二代的反思力與更完整的自我認同

從能動性的角度來看，行動的能力需要有反思力作為支持。在有限的反思底下，目前許多新二代選擇用身分隱藏、努力表現的方式來和社會他人互動，但卻無法覺察社會位置和這些行動方式對自己帶來的影響，甚至可能會歸咎或轉變成為自己的內在問題。所以政策上，我們需要提供新二代反思的能力，主要是讓他們瞭解：特定社會位置下的他們獨有的經驗是什麼，協助他們更能去詮釋情境中的意義，做出更好的選擇。這表示我們需要重新思考對於新二代的教育或增權賦能的方式，不再只是提供語言、文化、照顧的協助，也不是辦理美食或文化節慶的形式活動，而是協助他們如何在特定的社會情境下，理解自己的處境，做出更好的行動選擇。

這種反思不會只是外在情境的覺察，亦應該包括內在自我認同和情緒感受的層面，引導他們在面對特定情境時，如何對外做出適當的反應，以及對內如何建構和看待自己的目標和價值。這表示我們需要一套新的教育方式和內容，而這些方式和內容不是純粹建立在特定的學術理論或文化內容上，而是高度具有社會互動脈絡的課程。因為新二代的能動性展現就是社會實踐的過程，而自我建構的歷程也是社會互動下的結果，所以，這些提升反思力的課程需要基於實際行動者的經驗，有可能來自於對新二代不斷研究分析所得到的結果，也有可能來自於成功行動者的經驗。此外，也因為這些平時隱晦的經驗能在過程中被意識化，將有助於新二代有更好的自我認同建構，而不再是透過否定、壓抑和隱藏，最後卻成為新二代個人需要長期背負的內在議題。

至於那些已經產生較嚴重的自我認同扭曲、壓抑和否定的新二代，政府應該提供諮商輔導的資源，讓他們有機會重新理解內在發生的那些衝突與自我否定，以及

那些透過社會他人和家庭關係，對其自我所造成的可能傷害。但是就如前面文獻所提，目前就連臺灣專業的諮商輔導系統都對於新住民所處的社會文化脈絡不瞭解，所以也不一定能夠針對他們的問題和需求給予有意義的引導和回饋。從這個角度來看，我們也應該致力提升關於諮商輔導對新住民社會文化脈絡的理解能力，並且分享相關成功的諮商輔導經驗。

## 二、重新塑造社會對新住民的想像

如果從社會位置來看新二代的處境，來自社會產生的負面標籤恐怕是最為關鍵的，因為他不只直接讓人們容易對新二代產生不當的聯想，也會透過對媽媽在家庭關係中的扭曲，而影響到新二代。可惜的是，如果我們問新二代有關學校中小學教育是否有教導學生用更為公平或正面的角度來看待他們，答案幾乎都是否定的。如今，隨著社會愈來愈多元化，加上東南亞的環境愈來愈進步和發展，政府應該更「精準」地重新塑造對於新住民的「正面」印象。畢竟，在大部分的情況下，一般人並不是真正認識新住民家庭所承受的社會標籤以及他所帶來的負面效應，人們總是依賴媒體或口耳相傳。所以，傳達關於新住民更多正面的印象，一方面可以減少社會負面的標籤，同時也可以讓新二代更能夠有勇氣揭露身分，自在地與他人互動。

所謂的「精準」，不是傳達不真實的內容，主要是因為媒體通常偏向報導較為負面的訊息。因此，精準的正面印象是一種需要經過刻意挑選的內涵，特別是針對社會常見的負面標籤。例如，我們可以針對社會認為新住民經濟不好或容易逃跑、新二代學習能力或社會成就不佳、用臺灣文化角度曲解特定文化習俗（戴耳環）等負面標籤傳達更正面的印象，像是拍攝有關於新住民及新二代成功營造家庭社區環境或創造新的經濟產業的故事、以越南或印尼在地的觀點來詮釋其文化的意涵、或新二代在學習與就業的亮眼表現……等。而這些內容可以透過媒體傳達，也可以作為學校的課程教材，一定程度融入現有的領域課程綱與教科書。畢竟，許多領域內容的概念在學習過程中都需要有特定情境的融入，若能結合這些內容做學習的情境背景，既不會影響領域概念的學習，同時又可以對新住民產生新的正面理解。

為了擴大這些新的政策作為的影響力，透過國民教育系統來傳遞新的社會印象是重要的。除此之外，也可以針對一些有許多新住民生活的社區推動相關的政策與教育。然而，不管是透過什麼形式，未來均需有足夠的研究和政策的持續作為，一

方面繼續探討社會變動中新住民的位置和經驗，一方面持續回饋作為政策的依據。就如 Agee 與 Crocker (2013) 所說，為的是要持續不斷縮減政策方向和實際需求之間的距離。

## 誌謝

本研究感謝國家科學及技術委員會 (National Science and Technology Council, NSTC) 之補助與支持 (計畫編號: NSTC 112-2420-H-030-002)。作者亦誠摯感謝匿名審稿委員之寶貴意見與建議，這些回饋大幅提升了本研究的品質與深度。

## 參考文獻

- 內政部 (2024a)。《新住民基本法》——全面提升對新住民的照顧及權益保障。  
<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/c9c332c6-21a3-4193-bfa6-2b4fd3619ca9>
- [Ministry of the Interior. (2024a). *The New Immigrants Basic Act: Comprehensive enhancement of care and protection of rights for new immigrants*. <https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/c9c332c6-21a3-4193-bfa6-2b4fd3619ca9>]
- 內政部 (2024b)。外籍配偶在台生活相關資訊簡冊。<https://www.immigration-ebook.com/ebook/zh/37/index.html#zoom=true>
- [Ministry of the Interior. (2024b). *Information booklet on the lives of foreign spouses in Taiwan*. <https://www.immigration-ebook.com/ebook/zh/37/index.html#zoom=true>]
- 王甫昌 (2003)。當代台灣社會的族群想像。群學。
- [Wang, F.-C. (2003). *Ethnic imagination in contemporary Taiwanese society*. Chun-hsueh.]
- 王翊涵 (2020)。諮商心理師多元文化諮商的實踐探究：以新住民女性諮商為例。中華輔導與諮商學報, 58, 127-159。<https://doi.org/10.3966/172851862020050058004>

- [Wang, Y.-H. (2020). A study on multicultural counseling practices of counseling psychologists: A case study of counseling for immigrant women. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 58, 127-159. <https://doi.org/10.3966/172851862020050058004>]
- 李佳璇 (2015)。新住民子女的教養與學習適應問題之探討。 *家庭教育雙月刊*，55，6-16。
- [Li, C.-H. (2015). A study on parenting and learning adaptation issues of children of new immigrants. *Family Education Bimonthly*, 55, 6-16.]
- 林純燕、賴志峰 (2014)。國民小學新住民子女學校適應與幸福感相關之研究。 *學校行政*，92，205-230。 <https://doi.org/10.3966/160683002014070092011>
- [Lin, C.-Y., & Lai, C.-F. (2014). A study on the relationship between school adjustment and well-being among new immigrant children in elementary schools. *School Administrators*, 92, 205-230. <https://doi.org/10.3966/160683002014070092011>]
- 夏曉鶯 (2018)。解構新自由主義全球化下的「台灣第五大族群——新住民」論述。 <https://www.thenewslens.com/article/107733>
- [Hsia, H.-C. (2018). *Deconstructing the discourse of "Taiwan's fifth largest ethnic group—The new immigrants" under neoliberal globalization*. <https://www.thenewslens.com/article/107733>]
- 徐敏雄 (2011)。社區大學新移民議題融入媒體技巧課程經驗之個案研究。 *教育實踐與研究*，24 (2)，1-32。
- [Hsu, M.-H. (2011). On the experiences of infusing issues of new immigrants into a community college curriculum: A case study of a civic journalists workshop. *Educational Practice and Research*, 24(2), 1-32.]
- 教育部 (2024)。各級學校新住民子女就學概況。 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60)
- [Ministry of Education. (2024). *Enrollment overview of new immigrant children in schools at all levels*. [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60)]
- 黃騰 (2022)。什麼才是她要的幸福？從能動性角度探討新住民子女教育的可能性。 *教育實踐與研究*，35 (1)，75-112。

- [Huang, T. (2022). What kind of wellbeing does he/she want? Educational possibilities for children of new immigrants from the perspective of agency. *Educational Practice and Research*, 35(1), 75-112.]
- 廖婉余 (2020)。Iris Marion Young 之差異政治在新住民子女教育政策上的啟示。嶺東學報，46，225-252。
- [Liao, W.-Y. (2020). The implications of Iris Marion Young's politics of difference for educational policy of new immigrant children. *Ling Tung Journal*, 46, 225-252.]
- 監察院 (2018)。「新住民融入臺灣社會所衍生之相關權益探討」通案性案件調查研究報告。https://www.cy.gov.tw/News.aspx?n=773&sms=9147
- [Control Yuan. (2018). *General investigation report on issues related to the rights of new immigrants integrating into Taiwanese society*. https://www.cy.gov.tw/News.aspx?n=773&sms=9147]
- 劉苑杉 (2022)。誰是新二代？新住民子女在台灣的處境與成長。獨立評論。https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/31/article/12208
- [Liu, Y.-S. (2022). *Who are the "second generation of new immigrants"?* The situation and growth of new immigrant children in Taiwan. The Independent Opinion. https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/31/article/12208]
- 戴台馨 (2012)。公平對待新住民——以沈恩的「能力分析法」來詮釋。輔仁社會研究，2，55-79。https://doi.org/10.29700/FJSS.201201.0003
- [Dai, T.-X. (2012). To be fair to new residents- interpreted by Sen's "capability analysis". *Fu Jen Social Studies*, 2, 55-79. https://doi.org/10.29700/FJSS.201201.0003]
- 謝智玲 (2012)。新住民子女社會支持、自尊與行為適應之研究。測驗統計年刊，20，53-75。https://doi.org/10.6773/JRMS.201206.0053
- [Hsieh, C.-L. (2012). A study on social support, self-esteem, and behavioral adjustment among new immigrant children. *Journal of Research in Measurement and Statistics*, 20, 53-75. https://doi.org/10.6773/JRMS.201206.0053]
- 鐘允國 (2017)。我國推動族群發展政策之法制盤點與調適。國家發展委員會。https://www.ndc.gov.tw/nc\_708\_27047
- [Chung, Y.-K. (2017). *Legal review and adjustment of Taiwan's ethnic development policies*. National Development Council. https://www.ndc.gov.tw/nc\_708\_27047]

- Agee, M. D., & Crocker, T. D. (2013). Operationalizing the capability approach to assessing well-being. *The Journal of Socio-Economics, 46*, 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.07.003>
- Anand, P., & Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability. *World Development, 28*(12), 2029-2049
- Anand, P., Krishnakumar, J., & Tran, N. B. (2011). Measuring welfare: Latent variable models for happiness and capabilities in the presence of unobservable heterogeneity. *Journal of Public Economics, 95*(3-4), 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.007>
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity, 13*(1), 53-69. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301_5)
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.
- Bucknell, K. J., Kangas, M., & Crane, M. F. (2022). Adaptive self-reflection and resilience: The moderating effects of rumination on insight as a mediator. *Personality and Individual Differences, 185*, 111234. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111234>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cooley, C. H. (1902). Human nature and the social order. In C. H. Cooley (Ed.), *Human nature and the social order* (pp. 179-185). Charles Scribner's Sons.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*(3), 392-414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*(3), 593-623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>

- Durand, M., & Smith, C. (2013). The OECD approach to measuring subjective well-being. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World happiness report (2013)* (pp. 112-137). [https://files.worldhappiness.report/WHR13.pdf?\\_gl=1\\*1qh3ip8\\*\\_gcl\\_au\\*MTY2MTUzMDk3Ny4xNzY3NzYyOTg3](https://files.worldhappiness.report/WHR13.pdf?_gl=1*1qh3ip8*_gcl_au*MTY2MTUzMDk3Ny4xNzY3NzYyOTg3)
- Drydyk, J. (2013). Empowerment, agency, and power. *Journal of Global Ethics, 9*(3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/17449626.2013.818374>
- Elizarov, E., Konshina, T., Benish-Weisman, M., Lee, T. K., van Ryzin, M., Vos, S. R., & Schwartz, S. J. (2023). Family functioning, well-being, and mental health among new immigrant families. *Journal of Family Psychology, 37*(6), 806-817. <https://doi.org/10.1037/fam0001092>
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. The MacMillan Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Graham, C., & Nikolova, M. (2015). Bentham or Aristotle in the development process? An empirical investigation of capabilities and subjective well-being. *World Development, 68*, 163-179. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.11.018>
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies, 35*(4), 379-403. <https://doi.org/10.1080/13600810701701897>
- Jung, C. G. (1953). *Psychology and alchemy* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton University Press. (Original work published 1944)
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- Meveigh, R. (2020). The body in mind: Mead's embodied cognition. *Symbolic Interaction, 43*(3), 493-513.
- Nikolova, M., & Graham, C. (2015). In transit: The well-being of migrants from transition and post-transition countries. *Journal of Economic Behavior & Organization, 112*, 164-186. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2015.02.003>
- Nikolova, M., & Graham, C. (2020). The economics of happiness. *GLO Discussion Paper, 640*, 1-34.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Harvard University Press.
- Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rosenbusch, K., & Cseh, M. (2012). The cross-cultural adjustment process of expatriate families in a multinational organization: A family system theory perspective. *Human Resource Development International*, 15(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646895>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scribner, S., & Tobach, E. (1997). A sociocultural approach to the study of mind. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. B. Parlee, L. M. Martin, & A. S. Kapelman (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 266-280). Cambridge University Press.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of Human Development*, 9(3), 331-342.
- Stein, D., & Grant, A. M. (2014). Disentangling the relationships among self-reflection, insight, and subjective well-being: The role of dysfunctional attitudes and core self-evaluations. *The Journal of Psychology*, 148(5), 505-522. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.810128>

- Stone, A. A., & Mackie, C. E. (2014). *Subjective well-being: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience*. National Academies Press.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Tanaka, S. (2015). Intercorporeality as a theory of social cognition. *Theory & Psychology*, 25(4), 455-472. <https://doi.org/10.1177/0959354315583035>
- Van Galen, J. A. (2017). Agency, shame, and identity: Digital stories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 61, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.009>
- Vransisca, V. (2022). The relationship between peer social support and self-identity in adolescents at the SMAK Penabur Harapan Indah. *European Journal of Psychological Research*, 9(3), 1-7.

投稿收件日：2025 年 04 月 18 日

第 1 次修改日期：2025 年 07 月 06 日


第 2 次修改日期：2025 年 10 月 29 日

接受日：2025 年 10 月 30 日



# 《教育實踐與研究》稿約

本刊以教育實踐為核心宗旨，  
竭誠敬邀強化教育現場實踐能量相關思想論述之研究者不吝賜稿。

- 《國立臺北教育大學學報》自第 20 卷起更名為《教育實踐與研究》，歡迎研究論文、文獻評論、研究筆記、評論與回應等四類文章之投稿。
  - (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
  - (2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。
  - (3) 研究筆記：具前瞻性與創新性之實徵研究成果、資料分析或方法論所引發之特定議題論述。
  - (4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。
- 本刊為半年刊，每年 6 月及 12 月出刊；2024 年起改為每年出版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊，全年徵稿，隨到隨審。
- 線上投稿網址：
  - (1) 第一次使用本系統之作者，請先進行「新投稿者註冊」，進行註冊。
  - (2) 完成註冊程序，點選「線上投審稿」，登入帳號密碼後，進入使用者頁面，點選「線上投稿」，閱讀並勾選同意書，接受後即可開始進行線上投稿。
  - (3) 論文上傳檔案：稿件全文(含中英文摘要及關鍵詞)，限 PDF 格式，不加密，論文全文及檔案內容均不得註記作者相關訊息。
  - (4) 若來稿作者群為二人(含)以上，一律以登錄系統投稿者為通訊作者。
- 自 2025 年 8 月 1 日起本刊針對每篇投稿稿件收取審查費 2,000 元，於預審通過後通知繳費；每篇刊登稿件收取刊登費 2,000 元，於決審通過後通知繳費(英文稿件並需另外支付潤稿費用)。
- 徵稿規則、編委會設置辦法、相關表件及引用文獻註明格式等，請見投稿網頁或國立臺北教育大學本刊網頁。
- 聯絡電話：02-27321104 分機 82232，E-mail：jepr@tea.ntue.edu.tw。

- 本刊於 2010 年起榮登 TSSCI (臺灣社會科學引文索引) 資料庫收錄期刊，並為 2022 年「TSSCI 評比收錄為第一級」的期刊，同時也獲得「臺灣學術資源影響力」教育學類期刊即時傳播獎第 4 名。
- 本刊獲國際資料庫 DOAJ、EBSCO 及 ProQuest 與中文社會科學引文索引 (CSSCI) 收錄。

# 《教育實踐與研究》徵稿規則

80.11.13 行政會議通過  
97.2.29 編輯委員會議修訂通過  
97.9.3 編輯委員會議修訂通過  
98.10.26 編輯委員會議修訂通過  
100.6.3 編輯委員會議修訂通過  
100.11.1 編輯委員會議修訂通過  
102.1.30 編輯委員會議修訂通過  
104.9.11 編輯委員會議修訂通過  
105.10.7 編輯委員會議修訂通過  
109.9.9 編輯委員會議修訂通過  
110.4.9 編輯委員會議修訂通過  
112.4.21 編輯委員會議修訂通過  
114.2.13 編輯委員會議修訂通過  
114.4.18 編輯委員會議修訂通過

第 1 條 國立臺北教育大學發行之《教育實踐與研究》(Journal of Educational Practice and Research) 乃為教育相關研究成果及論述發表的學術研究期刊，以國內外專注於教育／學習／教學之研究者與實踐者為主要讀者。本刊以教育實踐為核心關懷，均接受教育行政與政策、課程與教學、教育心理與輔導、師資培育等領域之論文，歡迎任何可促進實踐或提昇實踐能量之思想論述及研究。

第 2 條 本刊接受中文或英文之研究論文、研究筆記、文獻評論，以及評論與回應等類型之學術著作。

- (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
- (2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。
- (3) 研究筆記：具前瞻性與創新性之實徵研究成果、資料分析或方法論所引發之特定議題論述。
- (4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。

- 第 3 條 本刊為半年刊，每年出版 1 卷（2 期），分別於 6、12 月出刊。自 113 年起，改為每年出版 1 卷（3 期），分別於 4、8、12 月出刊。
- 第 4 條 本刊全年徵稿，通過預審後進行初審，以繳交審查費後 3 個月內回覆初審意見為原則，必要時得予延長。
- 第 5 條 來稿之字數上限：研究論文、研究筆記、文獻評論類，中文稿為 2 萬字，英文稿為 1 萬字，均含參考文獻、附件及非文字之插圖、表格、譜例等；評論與回應類，中文稿為 5000 字，英文稿為 2000 字。
- 第 6 條 本刊採網路線上投稿，初次投稿者請先註冊會員後填寫「投稿者基本資料表」；來稿請以 A4 規格電腦橫排打字（內文為細明體，12 號字，1.5 行距），並請轉存為 PDF 格式檔案上傳於投稿系統。
- 研究論文、研究筆記、文獻評論類，請另附中文摘要 500 字、英文摘要 500 字以內為原則（均含中英文標題及中英文關鍵詞）。論文正文及中英文摘要中請勿出現任何姓名或服務單位等類似之個人資料。
- 研究論文之正文段落號碼標寫方式如下：壹、一、（一）1.（1）。
- 第 7 條 來稿之參考文獻及其引用方式請依 APA 格式撰寫（詳見「教育實踐與研究論文引用文獻註明格式」）；附圖請逕採電腦檔案製作並存檔，或用白紙墨繪，務求工整清晰。
- 第 8 條 來稿如接受刊登，作者須於刊登前加列英譯之中文參考文獻，以利國際資料庫之使用者。如有補助或支助來源，或研究與撰稿過程之協助，請於文末致謝中說明，如：委託單位、研究團隊、提供協助者以及協助內容等。
- 第 9 條 本刊採雙向匿名審查制度。審查程序及繳費條件如下：
- (1) 形式審查：確認來稿是否符合形式要件（包括投稿者基本資料、字數、撰稿體例等）。
  - (2) 預審：通過形式審查之稿件，針對文稿主題、本刊宗旨、文獻探討、研究方法與結果進行預審，原則上於收到稿件後 15 個工作天內完成。
  - (3) 初審：通過預審之稿件，自 114 年 8 月 1 日起須繳交審查費 2,000 元。請依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不辦理初審。文稿至少經二位相關領域專家學者初審。經審查要求修改之論文，請修改並逐條回覆審查意見。

- (4) 複審：通過初審各篇，分別委請各該篇責任編輯，先行核閱所有審查意見、作者歷次修改與審查意見回覆情形，以及文章整體品質，提供是否刊登或進一步修改建議，提編輯委員會審議，以決定是否刊登。
- (5) 稿件如獲刊登，自 114 年 8 月 1 日起須繳交刊登費每篇 2,000 元，英文稿件並需另外支付潤稿費用，依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不刊登。
- (6) 若來稿於初、複審階段或刊登前提出撤稿要求，兩年內不再接受作者之投稿。

第 10 條 投稿本刊之預審稿件經責任編輯建議退稿後，移由主編或副主編再行審閱，並經主編同意始得退稿。預審退稿具體標準如下：

- (1) 文稿主題非教育相關研究。
- (2) 非學術研究論文。
- (3) 文獻探討無法支撐研究進行：(A)文獻探討與研究目的無關，或 1/3 以上無關，均被視為過於鬆散、不夠深入或失焦，難以支撐研究之進行；(B) 研究概念混淆不清、理論論述錯誤或明顯不足，如概念與概念的闡述斷層、欠缺連貫性，或無法呼應研究目的。
- (4) 研究方法無法達成研究目的：(A)研究方法不當或錯誤，含研究設計、研究範圍、研究資料蒐集、研究取樣、研究變項，及問卷內容和統計方法等研究工具的不當或明顯錯誤且難以短時間修正者；(B)研究數據或資料偏差、不足，或涉及研究倫理缺失等。
- (5) 研究結果未符應研究目的。

第 11 條 所刊登文章均以作者本名（含中英文姓名）發表。刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由作者負責。

第 12 條 來稿經收錄後，著作人同意授權本刊以紙本、光碟或上網形式全文發行，並再授權「國家圖書館遠距圖書服務系統」以及其他經本刊簽定合作契約之資料庫（包括台灣人社百刊資料庫、月旦知識庫、CEPS、EBSCO、Ericdata、HyRead、ProQuest、……等）進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，及為符合其資料庫之需求，酌作格式之修改。其他著作權授權事宜，依著作權法相關規定辦理。

第 13 條 本規則經本刊編輯委員會會議通過，修正時亦同。

# ***“Journal of Educational Practice and Research”***

## **Call for Papers Rules**

1991.11.13 Approved in the Executive Meeting  
2008.2.29 Revised and approved by the Editorial Committee  
2008.9.3 Revised and approved by the Editorial Committee  
2009.10.26 Revised and approved by the Editorial Committee  
2011.6.3 Revised and approved by the Editorial Committee  
2011.11.1 Revised and approved by the Editorial Committee  
2013.1.30 Revised and approved by the Editorial Committee  
2015.9.11 Revised and approved by the Editorial Committee  
2016.10.7 Revised and approved by the Editorial Committee  
2020.9.9 Revised and approved by the Editorial Committee  
2021.4.9 Revised and approved by the Editorial Committee  
2023.4.21 Revised and approved by the Editorial Committee  
2025.2.13 Revised and approved by the Editorial Committee  
2025.4.18 Revised and approved by the Editorial Committee

- Article 1. The “Journal of Educational Practice and Research” issued by the National Taipei University of Education is an academic research journal that publishes research results and discourses related to education. The journal’s primary readers are domestic and foreign practitioners and researchers of education/learning/teaching. This journal takes educational practice as its core concern, and accepts papers in the fields of educational administration and policy, curriculum and instruction, educational psychology and counseling, and teacher education. We welcome any thoughts and research that can promote educational practice or enhance its practical significance.
- Article 2. This journal accepts research papers, research notes, literature reviews, and comments and responses in Chinese or English.
- (1) Research papers: original unpublished academic papers.
  - (2) Literature review: systematic review and analysis of relevant literature on a specific topic.
  - (3) Research notes: empirical research findings with foresight and innovation, as well as discussions on specific issues arising from data analysis or methodological inquiry, may advance a new theoretical perspective, propose a methodological approach, or offer a novel conceptualization.
  - (4) Comments and responses: comments or responses to articles published in recent issues of this journal or other important works.

In addition to the aforementioned categories, this journal also actively calls important and forward-looking articles.

- Article 3. This journal is a bi-annual journal, with 1 volume (2 issues) published each year in June and December respectively. Starting from 2024, this journal shall be changed to 1 volume (3 issues) published each year in April, August, and December respectively.
- Article 4. This journal calls for articles throughout the year. The initial review will be conducted after passing the preliminary review. In principle, the comments from the initial review will be returned within 3 months after the payment for the review itself, and may take longer if necessary.
- Article 5. The upper limit for the amount of words in the paper: the upper word limit for research papers, research notes, literature reviews, and Chinese papers is 20,000 words. The upper limit for English papers is 10,000 words, including references, attachments, and non-textual illustrations, tables, and sheets. For comments and responses, the upper word limit for Chinese papers is 5,000 words, and the upper limit for English papers is 2,000 words.
- Article 6. This journal uses online submissions. For first-time submitters, please register as a member and fill in the “Submitter Basic Information Sheet.” Submissions should be typed in horizontal A4 (Font should be MingLiU, font size should be 12, leading should be 1.5), and please upload it as a PDF file.
- For research papers, research notes, and literature reviews, please attach a Chinese abstract of up to 500 characters and an English abstract of up to 500 words in principle (both including Chinese and English titles, and Chinese and English keywords). Do not include any personal information such as names or service units in the main body of the paper and the Chinese and English abstracts.
- The paragraph numbers of the research paper should be marked using the following format: I., i., (i), 1., (1).
- Article 7. The references and citation methods of the submitted papers should be written in the APA format (see the “Educational Practice and Research Papers Citation Format” for more details). The attached images should be made and saved from a computer file, or neatly and clearly printed on white paper.
- Article 8. If the paper is accepted for publication, the author must include an English translation of the Chinese references before publication to facilitate the users of the international database. If there is a source of subsidy or support, or assistance in the research and writing process, please explain in the acknowledgment at the end of the paper: the commissioned unit, the research team, the individual that helped, and contents of assistance.
- Article 9. This journal adopts a two-way anonymous review system. The review procedures and payment conditions are as follows:

- (1) Formal review: confirm whether the paper meets the form requirements (including basic information of the submitter, number of words, writing style).
- (2) Preliminary review: papers that have passed the formal review will be preliminary reviewed based on the theme of the paper, the purpose of this journal, the literature review, research methods, and results. In principle, this review will be completed within 15 working days after receiving the paper.
- (3) Initial review: starting from August 1, 2025, a review fee of NTD 2,000 must be paid for papers that have passed the preliminary review. Please transfer the fee to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay the fee according to the received notification will not have initial reviews done on their papers.

The paper needs to be initially reviewed by at least two experts and scholars in related fields. For papers that have been requested to perform a revision after the review, please revise and reply to each comment one after the other.

- (4) Secondary review: after the papers have passed their preliminary reviews, commission the responsible editors of each article to review all comments, the author's past revisions, and replies to comments, as well as the overall quality of the paper, and provide suggestions for publication or further revisions. The committee will then deliberate to decide whether to publish the paper.
- (5) Starting from August 1, 2025, if the paper is published, please pay a publication fee of NTD 2,000 per article. **English papers require additional proof-reading fees** that should be transferred to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay according to the received notification will not have their papers published.
- (6) If a paper has requested withdrawal during the initial review, secondary review or before publication, the author's future submissions will not be accepted for two years.

Article 10. After an article submitted to this journal undergoes preliminary review, should the reviewing editor recommend that the paper be returned, the paper shall be further reviewed by the chief editor or associate editors and shall be returned only with the consent of the chief editor. The specific criteria for the return of papers after the preliminary review are as follows:

- (1) The theme of the paper is not education-related research.
- (2) The paper is not an academic research paper.
- (3) The literature review fails to support the research: (A) The literature review is not related to the research objectives, or more than 1/3 of it is not related, and it is considered too lax, shallow, or unfocussed to support the research;

(B) The research concepts are confusing, theoretically incorrect, or obviously insufficient, displaying discontinuity of concepts, lack of coherence, or failure to address the research objectives.

(4) The research methods fail to achieve the research objectives: (A) Improper or incorrect research methods, including improper or obvious errors in research design, research scope, research data collection, research sampling, research variables, and research tools such as questionnaire content and statistical methods, which are difficult to correct within a short period of time; (B) Deviations or inadequacies in research data or information, or ethical deficiencies in the research.

(5) The results of the research fail to meet the research objectives.

Article 11. After the paper has been collected, the author agrees to authorize publication of this paper in paper, CD-ROM, or online form, and authorizes the “National Central Library E-Learning Service System” and other databases contracted with this journal (Including Taiwan Journals Search, Lawdata, CEPS, EBSCO, Ericdata, HyRead, and ProQuest) to reproduce, provide services through the Internet, authorize users to download, print, and browse the paper. In order to meet the needs of its database, the format of the paper may be modified appropriately. Other copyright authorization matters shall be handled in accordance with the relevant provisions of the Copyright Act.

Article 12. These regulations were approved by the Editorial Committee of this Journal and were issued.



# 教育實踐與研究

第 38 卷第 3 期

主 編：崔夢萍（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）

副 主 編：李宜玫（國立臺北教育大學心理與諮商學系教授）

編輯委員：王俊斌（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）

吳璧如（國立彰化師範大學教育研究所教授）

李安明（國立清華大學教育與學習科技學系教授）

林子斌（國立臺灣師範大學教育學系教授）

林如萍（國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林偉文（國立臺北教育大學教育學系教授）

姚開屏（國立臺灣大學心理學系教授）

徐式寬（國立臺灣大學師資培育中心教授）

張芳全（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

張鑑如（國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系教授）

陳學志（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）

黃乃熒（國立臺灣師範大學教育學系教授）

溫明麗（國立臺北教育大學文教法律研究所兼任教授）

熊同鑫（國立臺東大學幼兒教育學系教授）

劉惠美（國立臺灣師範大學特殊教育學系教授）

鄭勝耀（國立中正大學教育學研究所教授）

戴雅茗（國立臺北教育大學兒童英語教育學系教授）

海外編輯顧問：Huy P. Phan（澳洲新英格蘭大學教育學系教授）

英文編輯：簡雅臻（國立臺北教育大學兒童英語教育學系副教授）

執行編輯：林孜琦

助理編輯：鄧麗媚、鄭百亨、李典恩

創刊：1988 年 6 月（2009 年起為每年 6 月及 12 月出刊，2024 年起改為每年出版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊）

出版：2025 年 12 月

發行人：陳慶和

出版者：國立臺北教育大學

編輯者：《教育實踐與研究》編輯委員會

地址：106 臺北市和平東路二段 134 號

電話：(02) 27321104

傳真：(02) 27322423

網址：<https://jepn.ntue.edu.tw>

e-mail：[jepn@tea.ntue.edu.tw](mailto:jepn@tea.ntue.edu.tw)

定價：新臺幣 300 元整

印刷者：龍虎電腦排版股份有限公司

地址：新北市中和區建一路 7 號 2 樓

展售處所：

五南文化廣場：406 臺中市軍福七路 600 號 TEL:04-2437-8010

五南網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓 TEL:02-2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

著作權管理：國立臺北教育大學教務處註冊組

GPN: 2007700104 ; ISSN 1993-5633



