

教育實踐與研究

第 37 卷第 1 期 2024 年 4 月

Journal of Educational Practice and Research

Volume 37, Number 1, April 2024

研究論文

- 中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析：多向度Rasch模式
——陳冠銘、陳利銘
- 小學教師實踐學習共同體的心路歷程之經驗敘說－詮釋現象學取徑
——汪明怡
- 臺灣正念教育研究與實踐的省思與建議－從佛典「四念處」與卡式當代
正念比較為切入
——釋法照、安康

研究筆記

- 教育量化研究中的 p 值操弄現象初探：定義、影響與避免之道
——周倩、吳俊育



教育
實踐
與
研究

第
37
卷
第
1
期

國
立
臺
北
教
育
大
學
出
版

教育 實踐與研究

第 37 卷第 1 期 2024 年 4 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 37, Number 1, April 2024

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

教育 實踐與研究

第 37 卷第 1 期 2024 年 4 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 37, Number 1, April 2024

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

編輯室手記

《教育實踐與研究》為國立臺北教育大學發行的期刊，具有嚴謹的審稿制度，獲得 EBSCO、ProQuest、DOAJ、TSSCI 資料庫收錄，多次獲得國家圖書館「臺灣學術資源影響力」傳播獎之榮譽。自 2024 年起，本期刊一年出版三期，以更加發揮學術研究的影響力。

本期共收錄四篇論文著作，包括三篇研究論文、一篇研究筆記。每一篇論文都是作者嘔心瀝血、費盡心思的著作，值得細細品味。一篇著作代表一個世界，邀請讀者進入不同的世界，期能獲得共感、省思與啟發。

在「中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析：多向度 Rasch 模式」一文中，以中學輔導教師為對象，探討輔導受凌者常用的策略及其作用。校園霸凌事件層出不窮、時有所聞，輔導教師具有其重要的角色，研究者建議如能進一步考量霸凌受凌者本身的獨特之處，同時對自身的輔導意圖與行動保持時時刻刻的覺察，方能從輔導過程中獲得良好的成效。

在「小學教師實踐學習共同體的心路歷程之經驗敘說—詮釋現象學取徑」一文中，敘說小學教師參與學習共同體的心路歷程。研究者在接觸學習共同體之後，開始反思教師的本質是什麼？學生的本質又是什麼？從實踐歷程中到底看見了什麼？師生之間的關係是緊密或是疏離？從敘說過去、現在與未來的經驗故事中，重現教師的本質，真實體驗、感動人心！

在「臺灣正念教育研究與實踐的省思與建議—從佛典『四念處』與卡式當代正念比較為切入」一文中，從卡巴金提倡的 MBSR 和佛典四念處出發，抽取共同重視的正念機制，探討並省思臺灣正念教育研究的問題。過去十年來，正念訓練蓬勃發展，正念教育的引介與應用，在學校教育逐漸成為一種趨勢。臺灣要如何因應在地文化，以去宗教化的詮釋、破除迷思，將正念教育應用於學生心理健康、社會情緒學習、教師專業發展、親職教育等領域，值得加以思索。

在「教育量化研究中的 p 值操弄現象初探：定義、影響與避免之道」一文中，揭示了 p 值作為統計資料分析的一個標準設定，然而卻可能被操弄，藉由誤用、濫用資料的分析方法，以得到統計上的顯著結果，並宣稱得到成功的實驗，這是必須避免的研究行為。本文向研究社群提出一種呼喚：秉持科學研究的嚴謹態度，免除犯下數據資料不當分析的行為瑕疵，致力於教育研究品質提升，才是彰顯學術價值之道。

值得一提的是，本期刊規劃兩個前瞻性的專題徵稿主題，其一為「ESDGs：2030 年永續發展目標教育」，進行永續發展目標教育議題研究，為 2030 年永續發展目標的實踐作見證；其二為「社會情緒學習」，探究社會情緒學習議題在教育場域的實踐與研究，為 K-12 教育發展提供相關建議。專題稿件和一般稿件的徵稿、刊登並行，歡迎教育先進踴躍賜稿。

最後，謹向所有的投稿者、作者、讀者，以及編輯委員、審查委員和編輯夥伴，致上由衷的謝意。因為大家的參與、投入與付出，讓我們持續走在教育實踐與研究之路，一起學習，一起成長，以發揮教育研究促進教育政策與實踐之力量。

孫志騰 謹誌

2024.04

《教育實踐與研究》期刊

「ESDGs: 2030 年永續發展目標教育」

專題徵稿說明

2020 年席捲全球的新冠病毒（COVID-19）疫情，不僅是一場全球性的健康危機，也嚴重影響到我們的生活與工作，並揭示出人類與自然之間相互依存的脆弱關係。為了人類的生存與發展，我們必須學習以永續的方式共生共處，轉變個體和整個社會的思維及行為方式。

聯合國於 2015 年 9 月發布《轉化我們的世界：2030 年永續發展議程》（Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development），設定 17 項永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），勾勒出全球永續發展的藍圖。永續發展目標（SDGs）是 2030 年永續發展議程的核心，是一個全面、系統的發展目標體系，從環境、經濟、社會三大領域著手，調整政策制定與策略規劃，將承諾轉化為行動，致力於打造和平、包容、永續的世界，共同提升全人類福祉。

教育是實踐永續發展目標（SDGs）的基礎，可以發揮改變世界的力量。2015 年 11 月，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）提出《2030 教育：仁川宣言與行動架構》（Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action），討論關於教師、財政、監測指標、協調機制等系列問題，作為邁向 2030 教育的新方向與行動架構。2021 年，聯合國教科文組織通過「永續發展教育柏林宣言」（Berlin Declaration on Education for Sustainable Development），為「永續發展目標教育」（ESDGs）重新定位，成為教育推動永續發展目標（SDGs）的重要方向。顯然，永續發展教育（ESD）與永續發展目標（SDGs）的整合，成為「永續發展目標教育」或「為了永續發展目標的教育」（Education for SDGs, ESDGs），則是教育實踐永續發展目標的重要趨勢。

《教育實踐與研究》期刊（Journal of Educational Practice and Research, JEPR）向來重視教育實踐與研究的教育領域學術期刊，特別是針對重要的教育趨勢議題進行探究。故，本刊遂以「ESDGs: 2030 年永續發展目標教育」為題成立專刊，期能為 2030 年永續發展目標的實踐作見證，也為永續發展教育研究的未來提供建議，讓臺灣的教育能站在全球視野與在地行動的視野，持續往前邁進，為全球永續發展做出應有的貢獻。

「ESDGs：2030 年永續發展目標教育」專題內容主要包括下列議題：

- （一）永續發展目標教育的政策治理
- （二）永續發展目標教育的教育領導
- （三）永續發展目標教育的師資培育
- （四）永續發展目標教育的學校轉型
- （五）永續發展目標教育的課程與教學
- （六）永續發展目標教育的學習與評量
- （七）其他與永續發展目標教育的相關議題

本刊為國家科學技術委員會社會科學核心期刊(TSSCI)，歡迎對「ESDGs: 2030 年永續發展目標教育」議題有興趣者投稿，隨到隨審。

孫志輝 謹誌

2024.03

《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，綜觀多年的研究後，並且透過腦神經科學的實證證據，發現社會情緒學習，在每一個人終身學習、人際互動與福祉，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）向來重視教育實踐與研究的學術期刊，特別是針對重要的教育趨勢議題進行探究。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 37 卷第 1 期 2024 年 4 月

編輯室手記 I

研究論文

- 中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析：多向度 Rasch 模式 1
——陳冠銘、陳利銘
- 小學教師實踐學習共同體的心路歷程之經驗敘說—詮釋現象學取徑 35
——汪明怡
- 臺灣正念教育研究與實踐的省思與建議—從佛典「四念處」與卡式
當代正念比較為切入 63
——釋法照、安康

研究筆記

- 教育量化研究中的 p 值操弄現象初探：定義、影響與避免之道 107
——周倩、吳俊育

稿約 127

Journal of Educational Practice and Research

Volume 37, Number 1, April 2024

Editor's Notes	I
-----------------------------	---

Research Articles

- School Counselor's Guidance Strategies for Bullying Victims in Middle Schools: A Multidimensional Rasch Model Approach..... 1
—*Kuan-Ming Chen & Li-Ming Chen*
- Experience of an Elementary School Teacher's Inner Journey in Implementing a School as a Learning Community through Hermeneutic Phenomenology.....35
—*Ming-Yi Wang*
- Reflective Insights and Future Directions in Mindfulness Education in Taiwan: A Comparative Study of the Buddhist "Four Foundations of Mindfulness" and Kabat-Zinn's Practices.....63
—*Fa-Zhao Shi & An Kang*

Research Notes

- A Preliminary Study on *p*-Hacking in Quantitative Educational Research: Definitions, Impacts, and Preventions..... 107
—*Chien Chou & Jiun-Yu Wu*

Call for Papers	127
------------------------------	-----

中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析： 多向度 Rasch 模式

陳冠銘、陳利銘*

霸凌事件時常需要輔導教師的介入，當前研究對輔導人員如何協助受凌者關注甚少，本研究以中學輔導教師為樣本，探討輔導受凌者時常用的策略並了解輔導教師對不同策略的知覺有效性。紙本問卷採用分層隨機抽樣邀請北、中、南、東四區輔導教師進行施策，回收有效問卷 164 份，網路問卷採立意取樣，回收有效問卷 53 份，紙本與網路共計 217 份。分析採多向度 Rasch 模式，結果顯示常用且有效的策略焦點有「瞭解如何求助」、「善用肢體語言」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「接納情緒」；常用但無效的策略焦點有「瞭解霸凌影響」、「練習對話」、「保持身體界線」、「勇於說不」、「聚焦此時此刻」；少用但有效的策略焦點有「瞭解霸凌行為」、「瞭解霸凌成因」、「練習傾聽」、「對話保持放鬆」、「聲音宏亮堅定」、「覺察行為模式」、「肌肉放鬆訓練」；少用且無效的策略焦點有「瞭解霸凌種類」、「改變身體姿態」、「訂定改變目標」、「實踐應對做法」、「修正應對做法」、「認知調節」。本研究的結果可使不同輔導策略的成效受到更完整的評估，在實務運用方面，本研究建議輔導教師在進行受凌者輔導時充分覺察自身的輔導意圖和行動，在評估受凌者的需要後，參考本研究的結果，彈性運用不同的輔導策略。

關鍵字：Rasch 分析、受凌者、知覺有效度、校園霸凌、輔導策略

陳冠銘：國立清華大學教育心理與諮商學系博士生

*陳利銘：國立中山大學師資培育中心副教授

（通訊作者：chenlm@mail.nsysu.edu.tw）

School Counselor's Guidance Strategies for Bullying Victims in Middle Schools: A Multidimensional Rasch Model Approach

Kuan-Ming Chen & Li-Ming Chen*

The need for school counselor intervention is crucial for victims of bullying. However, few studies focus on guidance strategies used by school counselors. The present study aims to explore the frequency and perceived effectiveness of various guidance strategies from the perspective of school counselors. A total of 164 school counselors from northern, central, southern, and eastern Taiwan participated in the study by completing the paper surveys, while 53 school counselors completed online surveys. The results of multidimensional Rasch analysis identified: seven common and effective strategies, including learning to seek help, using body language, expressing thoughts and feelings, discussing problems, and recognizing and accepting emotions; five common yet ineffective strategies, including understanding the impact of bullying, practicing communication skills, maintaining physical boundaries, saying "no" to bullies, and focusing on the present; seven rare but effective strategies, including understanding definition and causes of bullying, empathic listening, staying calm, speaking assertively, recognizing behavioral pattern, and progressive muscle relaxation; six rare and ineffective strategies, such as identifying types of bullying, maintaining suitable posture, setting counseling goals, strategizing against bullying, exploring new approaches to handling bullying, and cognitive regulation. These results contribute to the evaluation of the effectiveness of different guidance strategies. For practical application, it is recommended that counselors remain conscious of their intentions and actions, tailoring their approach based on the needs of the victim. Counselors can refer to the results of this research to adapt and apply various strategies flexibly.

Keywords: *Guidance strategies, perceived effectiveness, Rasch model, school bullying, victims.*

Kuan-Ming Chen: Doctoral Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University

*Li-Ming Chen: Associate Professor, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University (corresponding author: chenlm@mail.nsysu.edu.tw)

中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析： 多向度 Rasch 模式

陳冠銘、陳利銘

壹、緒論

校園霸凌 (school bullying) 是不容忽視的棘手問題，需要有效的方法進行預防及後續的處遇。預防霸凌事件最好的方式是採取全校性原則 (whole-school approach)，由教師、學生、家長、行政人員、輔導人員等校園中的每一份子共同參與，方能有效抑制校園霸凌的發生 (Chan & Wong, 2015; Richard, Schneider, & Mallet, 2012)。而輔導教師的角色在霸凌事件發生之後有其特殊性及重要性，一方面，輔導教師承擔較多法理上的義務，如《學生輔導法》(2014 年 11 月 12 日公布) 第十二條明定「高級中等以下學校之輔導教師，應負責執行介入性輔導措施。」另一方面，許多研究者 (Bauman, 2008; Jacobsen & Bauman, 2007; McCormac, 2014) 也認為輔導教師相較於導師或教育行政人員受過較多的溝通訓練、同理訓練，能夠與霸凌事件的當事人建立關係、避免複雜的雙重角色，能協調其他教職員進行合作，最適合擔任霸凌介入策略的執行者，因此霸凌事件發生之後輔導老師如何進行介入性輔導是亡羊補牢的關鍵。

以受凌者的角度來看，霸凌事件通常會使受凌者有較高的憂鬱、焦慮情緒，較多行為問題、自殺意念、自殺行為及身心症狀等 (Baiden, LaBrenz, Asiedua-Baiden, & Muehlenkamp, 2020; Charoenwanit, 2019; Coelho & Romão, 2018; Herkama, Turunen, Sandman, & Salmivalli, 2019; Kim & Ko, 2021; Klomek et al., 2019; Kwan, Wong, Chen, & Yip, 2022; Reknes, Harris, & Einarsen, 2018; Zhang & Wang, 2019)，若沒有提供適當且即時的協助，可能使霸凌事件持續惡化，造成對受凌者更嚴重的負面影響；以旁觀者和霸凌者的角度觀之，若霸凌事件沒有被適當的制止、當事人沒有得到應該有的協助，將會使旁觀者和霸凌者誤以為學校對霸凌事件無能為力、受到霸凌時只能靠自身的力量解決，因此形塑負向的學校氛圍，降低求助意圖，進一步增加霸凌事件發生

的機率 (Gregus et al., 2017; Rigby, 2020); 以輔導教師的角度來看，個別輔導被視為是輔導教師最重要的工作之一，佔用了輔導教師（尤其是專任輔導教師）大多數的心力，若無法採用有效的輔導策略來協助受凌者，可能會使晤談事倍而功半，壓縮本來就不足的輔導工作時間，甚至降低輔導教師的自我效能，使輔導教師較不願意在霸凌事件發生時進行介入 (Gregus et al.; Hawley & Williford, 2015)，因此提供受凌者良好的輔導不僅止是在協助受凌者，更是在形塑良好校園氛圍，建立輔導教師的專業角色，提高所有學生對輔導工作的信任感。

雖然釐清受凌者輔導工作的內涵有其重要性，目前研究中大多聚焦於一般教師對霸凌事件的反應 (邱珍琬、張麗麗, 2012; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015; Nappa, Palladino, Menesini, & Baiocco, 2018; Rigby, 2020; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016)，或是僅探討輔導教師介入霸凌事件的意願 (Jacobsen & Bauman, 2007)，對輔導教師所使用的受凌者輔導策略所知甚少。當前研究中 Sherer 與 Nickerson (2010) 整理出輔導教師在霸凌事件發生後最常用的十種策略，包括：與霸凌者談話、給予處罰、加強監控、與受凌者談話、霸凌者個別輔導、受凌者個別輔導、訂定班規、隔離霸凌者及受凌者、讓學生參與團體活動以及提早辨認高風險學生。在國內，張曉佩 (2013) 以個案研究探討輔導人員與受凌者的諮商關係，指出在諮商關係之中，真誠關懷、深度同理、平等、透明化以及倡議行動能夠促進受凌者的改變；杜淑芬、鄧文章與陳奕鳳 (2021) 則以團體形式訪談 27 位曾處理霸凌事件的輔導教師，結果指出對受凌者進行輔導時協助其覺察涉入霸凌事件的原因、提供情緒支持與問題覺察、發展建立健康人際關係的能力、同理傾聽、與疑似加害者建立正向的連結等方式，都對受凌者有所幫助。

然而，在 Sherer 與 Nickerson (2010) 的研究中也調查輔導教師認為最有效及最無效的處遇策略，其中有效與無效的界定為「是否能夠停止霸凌事件持續發生」，而針對受凌者進行個別輔導一項呈現矛盾的結果，部分受試者認為輔導受凌者對於解決霸凌事件十分有效，卻也有為數不少的受試者認為該作法徒勞無功，可惜該研究僅呈現輔導沒有成效的結果，並未調查輔導教師在輔導受凌者時所使用的策略為何，因此無法探討在輔導過程中諸多策略對於輔導成效的影響。張玉珊與程景琳 (2014) 以小團體的方式進行受凌者輔導，在進行八週的介入後，結果也顯示實驗組在情緒和行為的反應上都沒有立即的顯著效果。杜淑芬等人 (2021) 指出在受凌者輔導的過程中有兩項困境，第一項為受凌者人際能力缺損，無力改變自己與環境，第二項為受凌者質

疑並抗拒輔導的介入，此結果呈現了部分受凌者輔導困境，然而研究方式採質性的方式進行有樣本數較少的限制，對於「大多數輔導教師面對受凌者時如何進行輔導」以及「為何許多輔導教師認為受凌者輔導沒有成效」的問題較難直接回答。

綜觀國內外的文獻，尚未有研究能回答上述兩項問題，也未有研究探討輔導教師進行受凌者輔導時對不同策略的使用頻率（frequency）及知覺有效性（perceived effectiveness）為何。若能探究不同策略的使用頻率，便可了解大多數輔導教師在面對受霸凌當事人時通常使用哪些策略，若能探究輔導教師對不同輔導策略的知覺有效性，則可了解不同輔導策略在實務工作者心中的成效，將之與當前研究所呈現的成效進行討論比較，將會使各種輔導策略的成效受到更完整的評估，能補充過去研究之不足。

除了分別探討輔導策略的使用頻率與知覺有效性外，將兩者合併觀之更可進一步歸納出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的輔導策略，透過此四向度的歸納整理，可以將常用且有效的策略作為實務工作的建議，將常用但無效、少用但有效的策略進行探討，進一步回答「為何受凌者者輔導沒有成效」的問題，並提供改善實務工作的可能方向。

為探討不同輔導策略的使用頻率及知覺有效性，須先歸納出有哪些策略可能被使用於受凌者輔導之中，然而其歸納的過程並非將所有輔導策略都納入，如此既會造成受試者認知負荷過大，也難以對受凌者輔導提供具體建議。Carey 與 Dimmitt（2008）建議輔導工作者應秉持證據導向實踐（Evidence-based practice, EBP）的原則，不僅要知道什麼樣的行為需要被關注，更該使用科學研究的結果來知道什麼樣的介入策略會使結果有所不同；孫頌賢、劉淑慧、王智弘與夏允中（2018）也指出輔導專業的發展中常有理論知識與實務經驗的混亂，需要被科學研究給整理、理解和驗證；Lund、Blake、Ewing 與 Banks（2012）更曾調查 560 位學校心理師及輔導教師，發現輔導人員在輔導霸凌者及受凌者時大多使用基礎的諮商技巧，僅有 19% 使用具有證據支持的介入策略，因此本研究在歸納受凌者輔導策略的過程秉持 EBP 的原則，以科學實事求是的精神，僅納入曾在研究中被證明過成效的策略來進一步檢驗其在實務上的運用情況。

在歸納策略的過程中，筆者從 PsycINFO、Web of Science 等較具權威性的學術資料庫中搜集國外文獻、以華藝搜集國內文獻，從不同的文獻中歸納出五種反覆出現、具有實證成效的策略，分別為「提供資訊策略」、「果敢訓練策略」、「社交技巧策略」、

「問題解決策略」以及「情緒調節策略」。以 PsycINFO 為例，研究者以「victim of bullying」作為第一關鍵字，以「assertive training」、「social skill training」、「problem solving strategies」、「emotion regulation」作為第二關鍵字，在 2003 至 2023 的 20 年間分別可以得到 20 篇、116 篇、40 篇、200 篇研究成果，顯示這些策略的效用受到一定程度的證實，而「提供資訊策略」雖然在過去文獻中缺少明確命名，但其策略焦點與上述四者有所不同，在不同文獻中又經常可見相關做法，因此在本文中將其作為獨立一項策略進行討論。這五項策略分別由受凌者的認知、情意、行為，不同層面進行介入，相關資訊整理於下表 1，並在表格後詳細說明其定義及做法。

表 1 五項策略簡要說明

策略名稱	介入層面	簡要說明	文獻數量	主要參考文獻
提供資訊	認知	提供受凌者處理霸凌事件的相關知能	x	Yan、Chen 與 Huang (2019) 杜淑芬等人 (2021)
果敢訓練	行為	以直接、適當的方式表達感受、情緒和需要	20	Avşar 與 Alkaya (2017) Najafabadi、Meshkati 與 Badami (2020) Nwadinobi、Akunne 與 Etele (2021) Sudha (2019)
社交技巧	行為	改善人際溝通和社交互動的技巧	116	DeRosier (2004) Fox 與 Boulton (2003a, 2003b)
問題解決	認知、行為	探索可行的問題解決策略並實際運用於生活	40	Hall (2006) Paolini (2016)
情緒調節	情意	情緒的觀照、覺察、接納、監控及調整	200	Da Silva 等人 (2016) Rajabi、Bakhshani、Saravani、Khanjani 與 Bagian (2017)

一、提供資訊：提供資訊策略著重在認知層面的改變，利用口頭、媒材或其他呈現方式，提供受凌者在認知上獲取正確的霸凌知能，了解霸凌定義、自身所處之霸凌情境、霸凌議題的嚴重性、各種霸凌的行為類型、認識霸凌行為的相關法律責任以及求助的方式，藉此提高受凌者求助動機以及改善問題的意願。在實際操作層面，Yan、Chen 與 Huang (2019) 以藝術治療的形式進行，邀請涉入霸凌事件的學生畫下自己的故事，透過分享故事、討論故事，從中學習霸凌事件的相關定義與知能；杜淑芬等人

(2021) 訪談具有介入霸凌事件經驗的輔導老師，受訪者則提到會在輔導過程中謹慎地和學生討論關係霸凌的定義，並說明攻擊行為是構成霸凌事件的要件。

二、果敢訓練：果敢訓練策略著重在行為層面的改變，旨在協助受凌者意識到自己有權力以及能力去保護自己不受霸凌事件的影響，以行為訓練的方式協助當事人以直接、適當的方式表達自己的想法、感受、需要以及權利，且在表達想法、需要及感受的過程中不感到羞愧、壓力、焦慮或生氣。在實際操作層面，Avşar 與 Alkaya (2017)、Najafabadi、Meshkati 與 Badami (2020) 都將果敢訓練分為八週進行，每一週包含有不同的學習目標，例如表達自我、勇於說「不」、分辨攻擊行為／果敢行為／消極行為為三者的不同等；Nwadinobi、Akunne 與 Etele (2021) 則是對受言語霸凌的學生進行每週兩次、連續八週的果敢訓練和諮商；Sudha (2019) 則是每週一次、進行一年，其學習目標皆與前述方案大同小異。

三、社交技巧：社交技巧策略著重在行為層面的改變，其訓練以行為理論為基礎，由輔導教師選擇數項受凌者較缺乏的社交技巧，例如傾聽、維持對話、分享等，透過說明、示範、角色扮演等方式，陪同受凌者練習，透過逐步訓練使受凌者能漸漸適應社交情境。在實務操作層面，Fox 與 Boulton (2003a, 2003b) 以模仿、角色扮演、給予回饋、增強、一般化等技術，在八週的時間讓受凌者能學會如何維持一段對話、如何加入同儕的活動以及如何讚美與分享；DeRosier (2004) 則是以認知行為治療為理論背景，透過角色扮演、模仿和真實體驗在八週內讓受凌者學會能用來因應霸凌情境的社交技巧。

四、問題解決：問題解決策略著重在認知和行為層面的改變，旨在協助受凌者針對眼前的霸凌事件進行合理的判斷與評估，透過腦力激盪、創意思考、批判性思考等方式大量探索可行的問題解決策略，進行詳細的規劃後在諮商中練習，嘗試將之運用到真實的生活情境之中，並帶著生活情境中的經驗再次回到諮商中進行修正與調整。在實務運用方面，Hall (2006) 對受凌者進行每次 45 分鐘、連續八週的問題解決式輔導，受凌者需先界定問題、列出事件中的事實，接著回答關於每一項事實中的「Who」、「What」、「When」、「Where」、「Why」和「How」，最後受凌者提出問題的假設、列舉出各種可能的解決方法並嘗試練習；Paolini (2016) 則是結合焦點解決短期諮商的概念，請受凌者想像理想中的未來圖像，列出具體、可達成的改變目標，並在輔導過程中聚焦於受凌者本身的優勢，透過優勢的探索找到解決問題的方法。

五、情緒調節：情緒調節策略著重在情意層面的改變，引導受凌者觀照、覺察、

接納、監控自己的情緒、降低情緒脆弱性、增進正向情緒發生並改變原有的負面情緒。實務運用上，Da Silva 等人（2016）請臨床心理師進入校園對受凌者進行八次認知行為取向的介入，介入焦點在學習情緒調節技巧並用回家作業的方式讓受凌者將習得的技巧應用在生活之中，每一週都會針對運用的情況進行討論並修正；Rajabi、Bakhshani、Saravani、Khanjani 與 Bagian（2017）也是以認知行為論作為基礎進行十二週的介入，內容則包含情緒的基本介紹、ABC 理論、辨識自動化思考、替換非理性信念等，受凌者也被鼓勵進行自我酬賞來增強學習。

如同 Carey 與 Dimmitt（2008）所言，證據導向實踐不僅僅是要知道什麼樣的介入策略會使結果不同，更要知道介入策略中能夠改善問題的元素。上述五類策略不僅在研究中被證實具有改善受凌者狀況的效益，更對其改善的機制提供合理的解釋。以提供資訊策略而言，缺乏對霸凌的相關知識可能使受凌者未能認知到自己身處霸凌的情境，不知該如何求助，以致霸凌事件持續發生及惡化。以果敢訓練策略而言，Espelage 與 Holt（2013）、Wu、Qi 與 Zhen（2021）指出典型的受凌者有軟弱、敏感、害羞、畏縮、低自尊、易焦慮等特質，展現果敢行為則能建立較有尊嚴的人際關係，充分解釋了果敢訓練有所成效的原因。以社交訓練策略而言，Camodeca、Caravita 與 Coppola（2015）、Jenkins、Demaray、Fredrick 與 Summers（2016）指出人際社交能力較好的學生能夠組織較綿密的社會支持網絡，因此較不容易成為受霸凌的目標，可與社交技巧訓練的成效結果相呼應。以問題解決策略而言，Biggam 與 Power（1999）、Cassidy（2009）指出受凌者通常有較差的問題解決能力，觀其行為目的與手段間的連結會發現受凌者使用較少主動的問題解決手段，較多和行為目的無關的作法，此外受凌者還認為解決問題需要較長的時間、心力，較難解決在生活中所遇到的各種人際問題，因此在霸凌事件發生的當下無法成功因應，說明了問題解決訓練如何能幫助受凌者。最後，以情緒調節策略而言，Kokkinos 與 Kipritsi（2012）發現學生的情緒智商與其受到霸凌的機率有顯著的負向相關，當學生較難以控制自身的情緒時，容易使自己被孤立、成為霸凌者攻擊的目標，此可與情緒調節技巧的成效相互對照。

綜上所述，校園霸凌乃一種校園中十分常見同時也對當事人影響深遠的重要議題，輔導教師在介入性輔導中扮演重要角色，需要在霸凌事件發生後提供受凌者適當的協助，然而許多輔導教師點出受凌者輔導的困境，而研究中對於輔導的成效也有待商榷。因此本研究將五類成效曾受到驗證的受凌者輔導策略（包括：提供資訊、果敢訓練、社交技巧、問題解決、情緒調節）進一步細分為二十五項策略焦點，並以輔導

教師作為研究對象，探討在其實務工作經驗中對二十五項策略焦點的使用頻率以及知覺成效。研究問題可具體歸納為以下三點：

問題一：探討輔導教師對不同策略焦點的使用頻率，最常用及最少用的策略焦點分別為何？

問題二：探討輔導教師對不同策略焦點的知覺有效性，知覺最有效及最無效的策略焦點分別為何？

問題三：找出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的策略焦點分別為何？

貳、研究方法

一、研究對象

本研究以曾有輔導受凌者經驗的中學輔導教師（含國中專任輔導教師、兼任輔導教師、高中職輔導教師）為研究對象，以中學輔導教師為受試對象是因為霸凌事件的發生以中學階段最為盛行（Mok, Wang, Cheng, Leung, & Chen, 2014），在台灣，國中學生回報受到霸凌的比率為 24.6%，高中職回報受到霸凌的比例為 20.2%（國立臺北大學，2018），幾乎每五人便有一人疑似受到霸凌，也因此中學輔導教師對於霸凌事件的處理應有較豐富經驗，有助於回答本研究欲探討之問題。為確保受試者的填答是依照自身的工作經驗而非憑空臆測，研究者請受試者在問卷第一部分勾選是否具有輔導受凌者的經驗，將未有輔導受凌者經驗的問卷剔除，以確保受試者都有相關的經驗。

本研究共招募參與者 217 人，其中男性 41 人（18.9%），女性 176 人（81.8%），與行政院主計總處（2022）公布的輔導教師性別比相近（男 16.8%；女 83.2%），具有一定的樣本代表性，抽樣方式採分層隨機抽樣法和便利取樣，詳細抽樣程序見本章第二節，參與者背景資料如下表 2。

表 2 研究樣本背景資料

	類別	人數	百分比
性別	男	41	18.9
	女	176	81.8
	其他	0	0
學歷	學士	95	43.8
	碩士	121	55.8
	博士	1	0.5
求學時是否有受霸凌經驗	是	80	36.9
	否	135	62.2
	遺漏值	2	0.9

二、研究程序

本研究採問卷調查的方式進行，研究程序經國立成功大學倫審會進行審閱建議後進行施測，抽樣方式有二，一為分層隨機抽樣（stratified sampling），將教育部所提供的全國中學名錄區分為北、中、南、東四區，從中隨機抽出施測學校，由研究者向該校輔導室致電，向受試者說明測驗內容、利益及風險，並取得受試者口頭同意後，將紙本問卷、回郵信封及禮品（原子筆一隻）寄與受試者，由受試者依照其自由意願填答，填答後由受試者將問卷放入回郵信封，寄回給研究者，再由研究者將其轉換為電子資料。二為網路問卷便利取樣（convenience sampling），因研究執行後期受疫情影響，教師多採線上教學，難以發放紙本問卷，遂將相同的研究工具改為電子問卷，透過社群媒體平台招募受試者，雖余民寧與李仁豪（2006）指出網路問卷會對受試者的認知負荷較大，也會有回收率較低的問題，但也指出在進行一般事實性問題的調查，或是進行態度性的測量時，紙本問卷及網路問卷的結果並不會有顯著差異存在，因此本研究合併兩種抽樣方式得到的結果進行分析。

三、研究工具

本研究自編《受凌者輔導策略問卷》作為研究工具。該問卷包含兩部分，第一部

分測量「使用頻率」，第二部分測量「知覺有效性」，兩部分的題目敘述相同，皆由「提供資訊」、「果敢訓練」、「社交技巧」、「問題解決」、「情緒調節」五類策略組成，每一類各有 5 題具體的策略焦點，一共 25 題。量表題項之編製乃依據前段文獻探討而來，例如提供資訊的題項有「讓受凌者了解受到霸凌對身心可能產生的影響」、社交技巧訓練的題項有「引導受凌者練習對話的技巧」等。選項採李克特式四點量表，第一部分的 1 到 4 分依序為「幾乎不使用」、「很少使用」、「偶爾使用」、「經常使用」，各題項的分數越高代表受試者在該類策略焦點的使用頻率也越高。第二部分的選項由 1 到 4 分依序為「完全無效」、「較為無效」、「較為有效」、「非常有效」，各題項的分數越高代表受試者對該策略焦點的知覺有效度也越高。為確認測量工具之信效度，在問卷發展的過程中邀請一位教育領域及一位心理計量領域的專業學者擔任內容效度專家，由研究者提供問卷的構念說明以及專家效度問卷，請專家依照其專業檢視題項與構念間的關聯性，並逐題勾選一分、兩分、三分，一分表示該題項「不適合」、兩分表示「修正後適合」，三分表示「適合」，並請專家提供文字回饋以利研究者進行修正。研究者收到回饋後進行題目修正，例如將「讓受凌者了解霸凌的定義」修改為「我會讓受凌者了解什麼行為算得上霸凌」，並以修改後的題目計算內容效度指標 CVI (content validity index)，Lynn (1986) 建議當內容效度專家不足五人時，各題項 CVI 值應達到 1，因此本研究刪除修正後仍不適當的題目以滿足 CVI 值的要求，最後再進行表面效度的確認，邀請兩位潛在受試者進行作答，確認受試者能夠了解題目所欲傳達的內容後定稿。

問卷回收之後，本研究先以 ConQuest 2.0 軟體對《受凌者輔導策略問卷》進行 Rasch 分析 (Rasch, 1960) 以確認模式資料適配度 (model-data fit)，Rasch 分析中，受試者分離係數 (person separation reliability) 代表在現有試題之下，測量工具能把受試者潛在特質區分清楚的程度；題目分離係數 (item separation reliability) 代表在現有樣本下，試題難度可良好區分的程度；試題鑑別度指標 (Item Discrimination Value) 用以說明量表中的各個題項的得分與其在問卷中的總得分之間是否具有可接受的相關性 (Kelley, Ebel, & Linacre, 2002)。另外，在 Rasch 分析中的重要指標 infit MNSQ (加權均方誤) 及 outfit MNSQ (未加權均方誤)，表示所有受試者在試題上的實際觀察值與模式期望值之間差異的標準化殘差變異平均值，研究者 (Wright & Linacre, 1994) 建議當測量工具為李克特式量尺時，兩項 MNSQ 應落在 0.60-1.40 之間，MNSQ 落於此區間代表各個分量表中的題目測量到相同構念，量表具有良好的資料適配度。

結果顯示量表第一部分（策略使用頻率量表），受試者信度係數（相當於古典測驗理論中的 α 係數）為 .88；受試者分離係數介於 .79 至 .84 之間，代表所編製的試題可良好區分不同程度的受試者；題目分離係數為 .98，代表在現有樣本下試題間的難度可良好區分；試題鑑別度指標介於 .36-.65；infit MNSQ 介於 0.89-1.22 之間，outfit MNSQ 介於 0.67-1.22 之間，符合研究者所建議之標準。

本測驗工具的第二部分（知覺有效性量表），受試者信度係數為 .93；受試者分離係數介於 .87-.92 之間，題目分離係數為 .98；試題鑑別度指標介於 .51-.74 之間。在 25 項題目中除了第十六題「我會協助受凌者訂定改變的目標」infit MNSQ 為 1.87 外，其餘題目 infit MNSQ 都介於 0.64-1.34 之間，outfit MNSQ 介於 0.80-1.39 之間，皆符合研究者所設立之標準，表示各分量表中的題目測量到相同構念，量表具有良好的資料適配度，表示量表中的各個題項與量表的總得分間具有良好的相關性。

整體而言，Rasch 分析的結果顯示本量表不論是使用頻率或是知覺有效性都具有良好的信效度證據，雖然在知覺有效性量表的第十六題有一項指標不佳，但該題項的其餘指標皆位於可接受的水準，因此本研究選擇將第十六題保留以方便進行使用頻率與知覺有效性的對照。

四、分析方法

為回應本研究所欲探討的問題，本研究以 Rasch 模式對 25 項輔導策略焦點的使用頻率及知覺有效性進行分析，採用 Rasch 模式而非使用原始分數進行排序比較，是因為在李克特式量表中受試者填答的分數事實上為順序量尺而非等距量尺，順序量尺得到的分數僅具有同質性（identity）和不等性（inequality）兩種統計屬性，並不具有可加性（additivity）和可乘性（multiplicativity）的屬性，以受試者對策略使用頻率的評分為例，1 分（幾乎不使用）到 2 分（很少使用）之間和 3 分（偶爾使用）到 4 分（經常使用）之間雖然都相差為 1，但對受試者實際的使用傾向而言並不必然相等。另外，本研究所欲回答的三個研究問題皆具有排序的特性，若直接將順序量尺做為等距量尺進行加總及排序，不僅測量誤差大、標準誤高，其研究結果的含義也不易進行合理詮釋（王文中，2004；余民寧，2020）。在 Rasch 分析中，分析結果得到的數值具有「等距」及「客觀」兩項特性，「客觀」是指受試者能力估計值及試題難度估計值兩者間相互獨立，在控制受試者能力的情形下，試題難度的差異只與試題本身的難度有關，不受受試者作答傾向、試題鑑別度或其它因素的影響干擾；「等距」則是指

在資料與模式適配良好的情況下，Rasch 模式能將李克特式順序量尺轉換為具有等距特性的對數估計值 (logit)，因此過去有不少研究者（如：謝名娟，2017；Chen & Chen, 2020；Chen, Cheng, Wang, & Hsueh, 2015）在處理分數排序的問題時，都曾使用 Rasch 模式來進行分數的轉換，採用轉換後的估計值進行排序以得到更精確的研究結果。

在 Rasch 分析中，單向度 (unidimensionality) 是模式的基本假設，但為了因應同一份測驗中時常同時測量不同的特質或構念，後續學者 (Wilson, 2005) 發展出可以同時測量多個構念的多向度 Rasch 模式 (multidimensional Rasch model)，多向度 Rasch 模式可再分為試題內多項度測驗以及試題間多項度測驗，試題內多項度測驗指量表內每一題項可能歸屬於一個以上的因素，且各個因素之間有關連存在，試題間多項度則是指量表內每一題項只歸屬於一個因素，且各個因素間有關連存在。如上所述，《受凌者輔導策略問卷》由二十五項不同的策略焦點組成，評分方式為次序量尺，每一項策略焦點僅可歸屬於一項輔導策略，共可歸納出五項策略，屬於試題間多向度的測驗工具，因此本研究在分析方法上採用多向度 Rasch 部分給分模式 (Multidimensional Partial Credit Model, MPCM) 進行分析。研究者先利用 Rasch 模式將次序量尺轉為等距量尺，並利用 Wright map，或稱為人員－試題對照圖 (person-item map)，將試題中的各項策略焦點排列於等距量尺上，分別繪製出使用頻率及知覺有效度的排序，即可回答本研究所欲探討的第一個及二個研究問題，欲回答第三個研究問題，本研究進一步將使用頻率及知覺有效性兩向度交叉，以 (0, 0) 為中心點，得到「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四個象限。

參、結果與討論

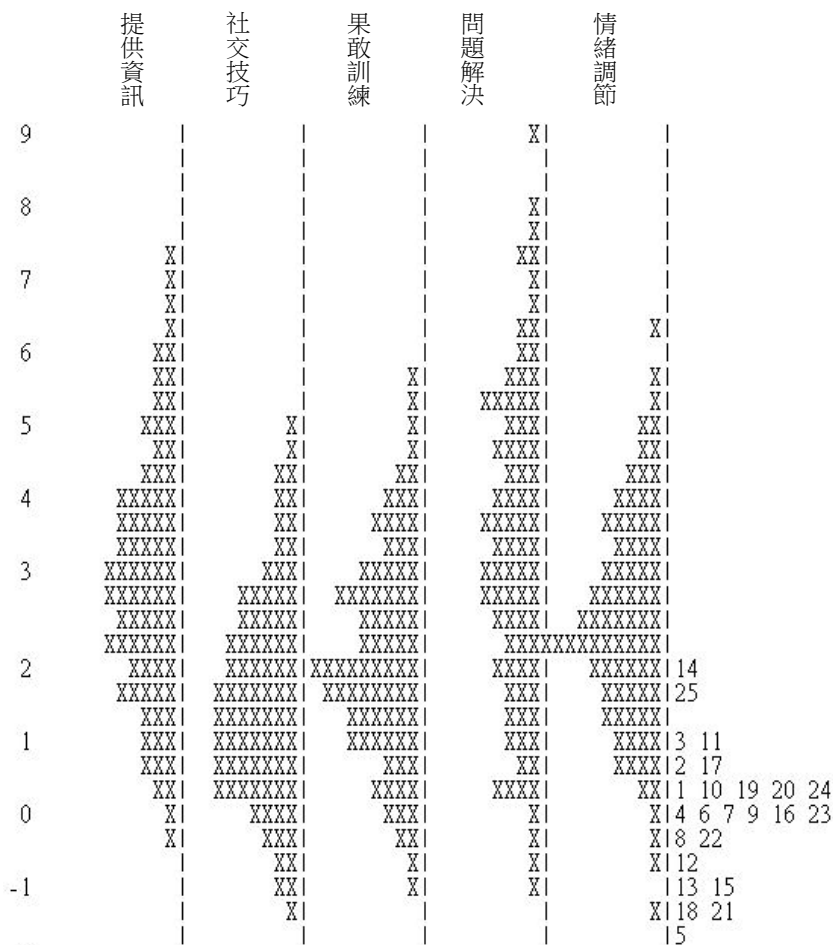
一、研究結果

下圖 1 及下圖 2 為本研究樣本的「人員－試題對照圖」，圖片最左方的數字 -1 至 9 代表對數估計值 (logit)，logit 是以數學常數 e ($= 2.71$) 為底數的對數單位，當甲受試者和乙受試者相差一個 logit 時，代表甲和乙對同一試題填答同一分數的機率相差 2.71 倍 ($e^1 = 2.71$)；圖片中間的「X」代表受試者潛在特質的高低程度，第一至五行分別為「提供資訊」、「社交技巧」、「果敢訓練」、「問題解決」、「情緒調節」五項構念，

而較上方的「X」代表該群受試者有往高分回答的傾向，換句話說，該群受試者在該類型的輔導策略上皆有較高的使用頻率或是認為該策略相對有效；圖片右邊的數字則是輔導策略的編號，較上面的試題代表該題目普遍被受試者填上低分，換句話說，代表該題目所描述的輔導策略較少被受試者使用或是受試者認為該策略是相對無效的。因此圖 1 右側由上往下依序為最少用至最常用的受凌者輔導策略，圖 2 右側由上往下依序為最無效至最有效的輔導策略。

輔導教師常用的輔導策略包括：「瞭解如何求助」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「練習表達感受」、「勇於說不」等；較少用的策略則有：「改變身體姿態」、「肌肉放鬆訓練」、「瞭解霸凌成因」、「說話開放堅定」、「瞭解霸凌種類」等。所有策略的排序見下圖 1，所有項目之估計值及誤差見下表 3。

輔導教師知覺有效的輔導策略依序為：「討論應對做法」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「瞭解如何求助」、「覺察關照情緒」等。輔導教師知覺無效的策略依序為：「瞭解霸凌影響」、「姿態開放端正」、「訂定改變目標」、「勇於說不」、「聚焦在此時此刻」等。所有策略的排序見下圖 2，所有項目之估計值及誤差見下表 4。



註 1：圖中每一個「X」代表 2.7 位受試者。右側由上往下依序為最少用至最常用的策略焦點。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 3 輔導策略使用頻率之估計值與誤差

題號	策略焦點	估計值 (logit)	誤差 (error)
1	瞭解霸凌定義	0.14	0.13
2	瞭解霸凌種類	0.49	0.12
3	瞭解霸凌成因	1.06	0.11
4	瞭解霸凌影響	-0.05	0.12
5	瞭解如何求助	-1.63	0.24
6	練習傾聽	0.11	0.08
7	練習對話	-0.15	0.09
8	保持身體界線	-0.22	0.09
9	善用肢體語言	-0.02	0.08
10	對話保持放鬆	0.28	0.17
11	聲音宏亮堅定	0.82	0.09
12	練習表達想法	-0.74	0.10
13	練習表達感受	-1.06	0.10
14	改變身體姿態	2.01	0.09
15	勇於說不	-1.04	0.18
16	訂定改變目標	0.09	0.11
17	覺察行為模式	0.76	0.12
18	討論應對做法	-1.47	0.14
19	實踐應對做法	0.19	0.13
20	修正應對做法	0.42	0.25
21	覺察關照情緒	-1.33	0.09
22	接納情緒	-0.46	0.09
23	聚焦此時此刻	-0.07	0.08
24	認知調節	0.16	0.09
25	肌肉放鬆訓練	1.70	0.18

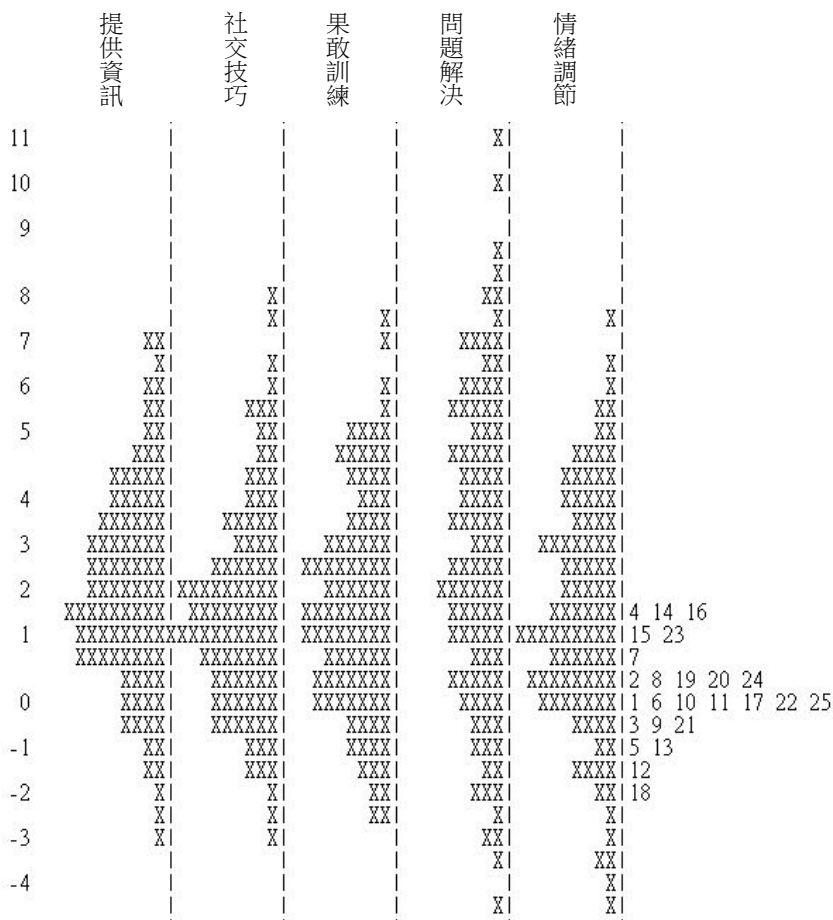


圖 2 輔導教師知覺有效的受凌者輔導策略

註 1：圖中每一個「X」代表 2.7 位受試者。右側由上往下依序為最無效至最有效的策略焦點。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 4 輔導策略知覺有效性之估計值與誤差

題號	策略焦點	估計值 (logit)	誤差 (error)
1	瞭解霸凌定義	-0.11	0.12
2	瞭解霸凌種類	0.14	0.11
3	瞭解霸凌成因	-0.74	0.12
4	瞭解霸凌影響	1.76	0.12
5	瞭解如何求助	-1.05	0.23
6	練習傾聽	-0.20	0.11
7	練習對話	0.85	0.12
8	保持身體界線	0.10	0.11
9	善用肢體語言	-0.67	0.11
10	對話保持放鬆	-0.09	0.23
11	聲音宏亮堅定	-0.23	0.11
12	練習表達想法	-1.35	0.11
13	練習表達感受	-0.95	0.11
14	改變身體姿態	1.37	0.11
15	勇於說不	1.16	0.22
16	訂定改變目標	1.46	0.14
17	覺察行為模式	-0.02	0.14
18	討論應對做法	-2.20	0.15
19	實踐應對做法	0.40	0.14
20	修正應對做法	0.37	0.29
21	覺察關照情緒	-0.69	0.11
22	接納情緒	-0.34	0.11
23	聚焦此時此刻	0.94	0.11
24	認知調節	0.16	0.11
25	肌肉放鬆訓練	-0.08	0.22

本研究將 Rasch 分析所得到的分數輸入 Excel 表格中，製作出使用頻率與知覺有效度的交叉圖（見下圖 3），水平軸為不同策略焦點的使用頻率，垂直軸為不同策略焦點的知覺有效度，為方便讀者閱讀，本文將 Rasch 分數進行正負值轉換，以最左邊代表該策略焦點最少被使用，最右邊代表該策略焦點最常被使用；以最上方代表輔導教師認為該策略焦點對改善霸凌情境最有成效，最下方代表輔導教師認為該策略焦點對改善霸凌情境最無效果。由此圖可以將 25 項不同的策略焦點區分為「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四象限。

常用且有效的策略焦點有第五題「瞭解如何求助」、第九題「善用肢體語言」、第十二題「練習表達想法」、第十三題「練習表達感受」、第十八題「討論應對做法」、第二十一題「覺察關照情緒」、第二十二題「接納情緒」。

少用但有效的策略焦點有第一題「瞭解霸凌定義」、第三題「瞭解霸凌成因」、第六題「練習傾聽」、第十題「對話保持放鬆」、第十一題「聲音宏亮堅定」、第十七題「覺察行為模式」、第二十五題「肌肉放鬆訓練」。

少用且無效的策略焦點有第二題「瞭解霸凌種類」、第十四題「改變身體姿態」、第十六題「訂定改變目標」、第十九題「實踐應對做法」、第二十題「修正應對做法」、第二十四題「認知調節」。

常用但無效的策略焦點有第四題「瞭解霸凌影響」、第七題「練習對話」、第八題「保持身體界線」、第十五題「勇於說不」、第二十三題「聚焦此時此刻」。各策略焦點使用頻率與知覺有效度的對照圖以表格整理如下表 5。

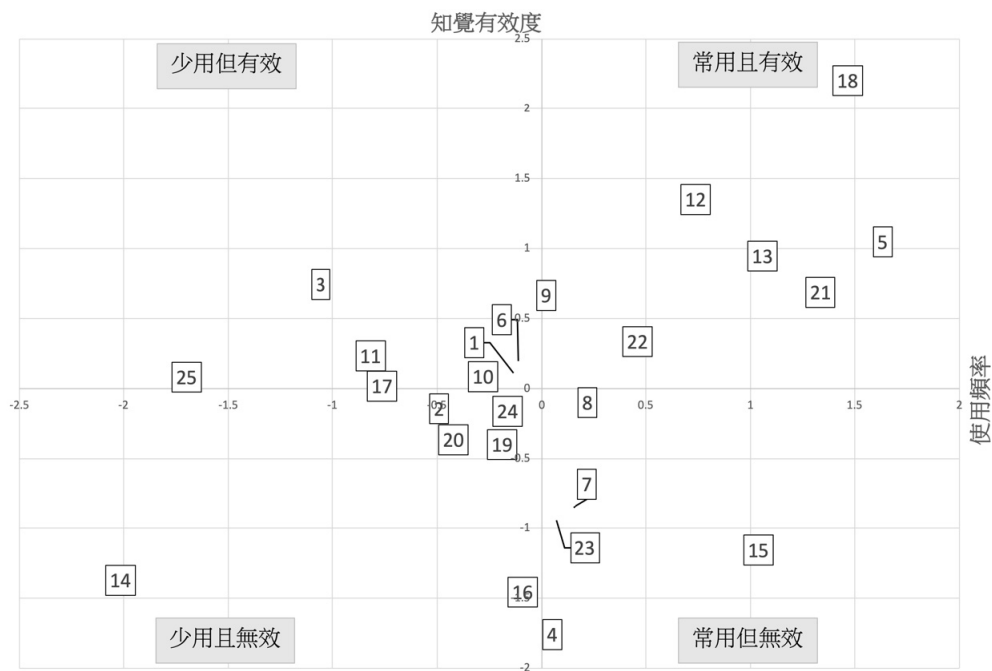


圖 3 使用頻率與知覺有效度交叉圖

註 1：X 軸為策略使用頻率，正值代表其使用頻率較高；Y 軸為策略知覺有效性，正值代表其知覺有效度較高。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 5 不同策略焦點在四象限中的位置

	常用且有效	少用但有效	少用且無效	常用但無效
提供資訊	瞭解如何求助	瞭解霸凌定義 瞭解霸凌成因	瞭解霸凌種類	瞭解霸凌影響
社交技巧	善用肢體語言	練習傾聽 對話保持放鬆		練習對話 保持身體界線
果敢訓練	練習表達想法 練習表達感受	聲音宏亮堅定	改變身體姿態	勇於說不
問題解決	討論應對做法	覺察行為模式	訂定改變目標 實踐應對做法 修正應對做法	
情緒調節	覺察關照情緒 接納情緒	肌肉放鬆訓練	認知調節	聚焦此時此刻

二、結果討論

本研究透過網路及紙本問卷調查 217 位曾有輔導受凌者經驗的輔導教師，並以 Rasch 多向度部分給分模式作為分析方法，針對五大類曾受研究證實有成效的受凌者輔導策略進行三個問題的探討：(1)探討輔導教師對不同策略焦點的使用頻率，最常用及最少用的策略焦點分別為何；(2)探討輔導教師對不同策略焦點的知覺有效性，知覺最有效及最無效的策略焦點分別為何；(3)找出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的策略焦點分別為何。

結果發現，輔導教師最常用的策略焦點依序為：「瞭解如何求助」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「練習表達感受」、「勇於說不」等；輔導教師知覺最有效的策略焦點依序為：「討論應對做法」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「瞭解如何求助」、「覺察關照情緒」等。在五類曾受研究證實有效的輔導策略中，幾乎每一類別的輔導策略都有常用且有效、常用但無效、少用但有效、少用且無效的策略焦點（見表 5），由此可知即使屬於同一類的策略焦點，其在實務現場中的使用頻率和知覺成效也可能大不相同，必須分別探討。

相對常用且有效的策略焦點有「瞭解如何求助」、「善用肢體語言」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」及「接納情緒」七項。其

中「練習表達想法」及「練習表達感受」屬於果敢訓練中的核心概念，可與 Avşar 與 Alkaya (2017)、Najafabadi 等人 (2020) 的研究結果相呼應，顯示果敢訓練中有關「表達」的部分最適合應用於受凌者輔導之中。情緒調節策略中「覺察關照情緒」及「接納情緒」可以協助受凌者進行情緒的調節，如同 König、Gollwitzer 與 Steffgen (2010)、Sung、Yen、Chen 與 Valcke (2018) 的研究指出，受凌者時常因為無力改善霸凌情境而產生許多挫折與憤怒的情緒，這些負面情緒可能在生活的其他情境或是網路情境中被宣洩，使受凌者在其他情境中成為霸凌—受凌雙重角色者 (bully-victims)。協助受凌者覺察自己對霸凌事件的無力感及憤怒，並以不評價、不批判的態度去接納這些情緒，可以避免讓受凌者以反擊型霸凌的方式來進行宣洩 (Den Hamer & Konijn, 2016)。有鑑於此，本研究建議輔導教師持續將這些常用且有效的策略應用於受凌者輔導的過程中，提供受凌者求助管道、鼓勵其表達想法及感受，一起討論可行的做法並協助其覺察、接納情緒。

25 項策略焦點中「瞭解霸凌影響」、「練習對話」、「保持身體界線」、「聚焦此時此刻」及「勇於說不」五項被歸類為常用卻無效的策略焦點。前面四項雖被歸類於常用但無效，但在使用頻率上都是接近中間水準，並非特別常見，值得特別注意的是第五項「勇於說不」，該策略焦點有很高的使用頻率卻也同時有極低的知覺有效性。「勇於說不」屬於果敢訓練的核心概念之一，其內涵在於鼓勵受害者意識到自己有權力及能力向施暴者說不。當前的霸凌防治宣導常以「勇於說不」作為口號，然而對著霸凌者說「不」並非易事，就輔導教師的觀點，可能也難以達到遏止霸凌的效果；相反的，同樣為果敢訓練中的「練習表達想法」及「練習表達感受」，兩項策略焦點被輔導教師認為是有成效的，由此可知，當受凌者有能力說出自己的想法及感受時，有較高機會遏止校園霸凌的發生。近年來不少研究者提倡以修復式正義 (restorative justice) 處理校園霸凌問題，其核心宗旨也在於引導受凌者能夠說出自己面對霸凌事件的想法與感受，透過訴說的過程增進霸凌者對受凌者的理解，達到同理受凌者的效果，且受凌者本身在訴說想法和感覺的過程中也能得到創傷療癒的效果 (Payne & Welch, 2018)，僅僅說「不」則難以達到引發同理的效果，反而可能增強受凌者與霸凌者間的衝突。另外，在面對霸凌者時能勇敢表達絕非易事，霸凌事件中具有勢力不對等的特性，輔導教師若一味要求受凌者「勇於說不」可能造成受凌者的挫敗感，也破壞當事人與輔導教師間的信賴關係，因此本研究建議輔導老師要求受凌者「說不」時應謹慎為之，並應鼓勵受凌者以表達想法及表達感受來應對霸凌事件。

25 項策略中，相對少用卻有效的策略有「瞭解霸凌定義」、「瞭解霸凌成因」、「練習傾聽」、「對話保持放鬆」、「聲音宏亮堅定」、「覺察行為模式」及「肌肉放鬆訓練」。其中瞭解霸凌行為的定義及成因是提供資訊策略的基礎，研究者推測這些做法較少被使用是因為瞭解霸凌行為的定義和成因等資訊提供策略屬於初級輔導中的內容，縱使在介入性輔導中提供這些資訊仍舊有效，輔導教師可能也不會以此作為介入焦點，然而需注意的是王承彥與李明憲（2018）的研究顯示霸凌防制課程的時間不足，在有限的時間內，課程時常流於粗淺的解釋；粘鈞雯與程景琳（2010）也提及學生時常忽略霸凌行為中的關係攻擊，認為關係攻擊是可以被接受的。以上結果皆顯示輔導教師在介入性輔導中，再次對受凌者提供霸凌相關資訊有其需要。依此結果，本研究建議輔導教師在進行輔導時先對受凌者的霸凌知能進行評估，適當地在個別輔導中提供資訊。本研究也建議教育現場不僅要利用個別輔導或輔導活動課等正式課程的時間進行霸凌防制教育，更要善用班級輔導、全校性宣導、融入式課程等多元管道，抑或是發揮輔導教師重要的諮詢（consultation）功能，透過輔導教師與教師的共同合作，提高學生對霸凌議題的相關知能（杜淑芬，2018）。

少用卻有效的策略還有「覺察行為模式」和「練習傾聽」。「覺察行為模式」屬於問題解決策略之一，係指個體對自己的行為有所覺察，能釐清行為手段及目的之間的連結並針對問題提出適當的解決方案，過去研究中張曉佩（2013）也發現，當輔導人員協助受凌者了解自身的行為意圖後能提高受凌者的自我控制感，此環節促進改變的關鍵因素之一；「練習傾聽」則屬於社交技巧訓練的一環，本研究結果顯示大多輔導教師在運用社交技巧訓練時，選擇將心力投注在「練習對話」而非「練習傾聽」。「練習對話」屬於常用卻無效一類，「練習傾聽」則是少用卻有效，意味著在有經驗的輔導教師觀點中「傾聽」的能力可能比「對話」的能力更為重要。傾聽被視為人類與生俱來的本能之一，其重要性時常被忽略，然而傾聽遠非只是「聽見」而是要能「聽懂」，Tyagi（2013）指出好的傾聽者需要具備好奇、專注、尊重、開放、積極理解的態度，Abali 與 Yazici（2020）則指出傾聽是其他社交技巧和情緒調節技巧的基礎，在霸凌研究中，Fox 與 Boulton（2005）的研究顯示相較於其他學生，受凌者在人際技巧上需要更多的協助，讓受凌者具備傾聽他人說話的能力能夠助其建立正向的人際關係，縱使無法直接制止霸凌者的行為，傾聽也能增進受凌者的人際支持系統，間接降低霸凌行為再發生的機率。綜上所述，本研究建議輔導教師應評估受凌者是否有學習社交技巧的需要，且在協助其發展技巧的過程中不應忽略「傾聽」能力的重要性，透過社交技

巧的加強協助受凌者建立正向、有支持力的人際網絡，使其有更多人際資源來因應權力不對等的霸凌事件。

最後，25 項策略焦點中相對少用也無效的策略焦點有「瞭解霸凌種類」、「改變身體姿態」、「訂定改變目標」、「實踐應對做法」、「修正應對做法」、「認知調節」及「肌肉放鬆訓練」。此結果顯示輔導教師較少使用問題解決類的策略，即便使用問題解決策略也大都停留在「討論應對做法」（常用且有效），卻未協助學生覺察自身的行為模式、未訂定明確的改變目標，更缺乏討論之後的實踐、修正、再實踐的重要過程。研究者推測此現象的成因有二，第一，輔導教師並不以解決問題作為其工作焦點，其二則是因個別晤談的時間不足導致晤談的深度有限。如同林家興（2002）、林淑華、田秀蘭與吳寶嘉（2017）指出輔導教師的晤談時間被過多的非輔導業務壓縮，或是宋宥賢與林顯明（2016）指出輔導教師被要求承攬太多初級輔導的業務，都可能是導致輔導教師運用問題解決策略的時間和深度不足的原因，也使問題解決策略停留在最表層的「討論做法」階段。宋宥賢與林顯明建議輔導教師在時間及資源有限的限制之下，應該先釐清自身的角色定位、強化團隊合作並善用系統合作。因此本研究建議輔導教師在面對層出不窮的霸凌事件時，也需善用上述學者之建議，在有限的時間內盡量深化晤談深度，不僅和受凌者討論做法，更要能協助其發展並實踐自身的問題解決策略。

肆、建議與結論

一、實務建議

在實務運用層面，本研究歸納出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四項度的策略焦點，此結果並不代表輔導教師僅能使用相對有效的策略焦點，抑或是對於無效的策略焦點須徹底揚棄無效。在量化資料的分析下，每項策略焦點都有其相對的有效性及無效性，輔導老師在進行實務工作時，仍需進一步考量受凌者本身的獨特之處，對受凌者的霸凌知能、果敢行為、人際技巧、情緒調節能力、問題解決能力進行充分評估，以當事人為中心，根據其輔導需要選用適當的輔導策略。

在進行輔導工作時，輔導教師須對自身的輔導意圖、輔導行動保持時時刻刻的覺

察，清楚明白自身所使用的策略焦點為何，加強使用相對有效的策略焦點，對知覺有效度較低的策略焦點抱持審慎態度。另外，輔導教師也須知覺自身常用／少用的輔導策略為何，是否過於使用固定的輔導策略使得輔導工作失去彈性，或是過於少用某些類別的輔導策略，對部分策略存有抗拒。唯有當輔導教師對自身行動抱持覺察時，受凌者方能從輔導過程中獲得良好的成效。

二、研究限制與研究建議

本研究有三點研究限制。首先，本研究以具有輔導受凌者經驗的國、高中輔導教師作為研究對象，因為許多輔導教師並沒有輔導受凌者的經驗，資料搜集較為困難，導致本研究樣本數偏少。另外，許多小校僅有一位輔導教師，縱使本研究採用分層隨機抽樣法，但在電話聯絡的階段小校輔導老師常因為事務繁多、分身乏術，導致未接到電話的比例較高，拒絕參與研究的比例也較高，因此除了樣本數較少之外，受試者大多服務於大校，較難真實反映小校輔導老師協助受凌者的情況。

其次，本研究自編《受凌者輔導策略問卷》並以多向度 Rasch 模式作為驗證信效度的方式。雖然 Rasch 模式可用以檢驗模式與資料的適配程度，在排除試題難度和受試者能力的干擾下，提供內容與建構的信效度證據。然而以發展測量工具的角度觀之，本研究並未探討《受凌者輔導策略問卷》與外在效標的關聯性，在信效度驗證上尚有不足，因此未來研究在使用此工具時仍應維持謹慎。另外，《受凌者輔導策略問卷》分為使用頻率和知覺有效度兩部分，在知覺有效度的部分僅能反映輔導教師主觀的感受，並不代表霸凌事件真實減少的比例，也較難推論輔導教師知覺成效的原因。本研究建議未來研究可採用其他客觀指標，例如霸凌通報件數，作為研究的分析資料以裨補自陳式量表之不足，抑或是加入多元角色的觀點，如 Rigby (2020) 以學生的觀點作為切入，探討在學生眼中教師有何作為以及其作為對於減少霸凌事件的成效，或者如杜淑芬等人 (2021) 搜集質性資料，探討輔導教師在運用該些策略時遭遇何種困境。

最後，本研究是以具有輔導受凌者經驗的輔導教師作樣本，並未依照其服務年資或輔導經驗的多寡進行區分，然 Mahon、Packman 與 Liles (2020) 的研究指出新手教師與資深教師在協助受凌者的策略上有所不同，依此可推測新手輔導教師與資深輔導教師在輔導策略上也應有所不同。未來研究可分別搜集新手與資深輔導教師的輔導策略用以進行比較，並透過多元研究方法來了解不同策略對受凌者賦權及復原歷程的影響。

三、結論

如同孫頌賢等人（2018）所言，證據導向實踐的諮商工作應結合研究證據與實務經驗，參考研究的成果走過諮商中難以避免的摸索及不安。本研究歸納五類曾受到部分研究證實的受凌者輔導策略，並根據其內涵具體細分為二十五項策略焦點，過去研究曾指出這些策略應用於受凌者輔導有所成效，但卻忽略了策略施行者——輔導教師的主觀觀點，使得實證研究的成果與策略施行者的「落身之知」之間出現落差。本研究以輔導教師的視角重新評估策略焦點的使用頻率及知覺有效性，除了在理論方面補充過去研究之不足，在應用層面則可以促發輔導教師對輔導過程中使用的策略類別及策略焦點有所覺察，並可進一步將自身選用的策略與上述研究結果進行參照。

誌 謝

衷心感謝三位審查委員及編輯委員的寶貴意見，使得本文得以完備、充實，在此敬致謝忱，本文如有任何疏漏實為作者責任。

參考文獻

- 王文中（2004）。Rasch 測量模式與其在教育與心理之應用。**教育與心理研究**，27（4），637-694。
- [Wang, W. -C. (2004). Rasch measurement theory and application in education and psychology. *Journal of Education & Psychology*, 27(4), 637-694.]
- 王承諺、李明憲（2018）。國小輔導教師實施防制霸凌課程之個案研究。**學校衛生**，72，15-28。
- [Wang, C. -Y., & Lee, M. -S. (2018). Case study of the anti-bullying courses for elementary school counseling teacher. *School Health*, 72, 15-28.]

行政院主計總處（2022）。**國情統計通報第 218 號**。取自

<https://ws.dgbas.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDYzL3JlbGZpbGUvMTEwMjAvMjMwMTE4L2JkOGRhY2I4LTQxNTAtNGRkOC04Y2QwLWI0MWEyNzMyNjBIYS5wZGY%3d&n=TjExMTExMTYucGRm&icon=.pdf>

[Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. (Taiwan). (2022). *Domestic Statistic No. 218*. Retrieved from

<https://ws.dgbas.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDYzL3JlbGZpbGUvMTEwMjAvMjMwMTE4L2JkOGRhY2I4LTQxNTAtNGRkOC04Y2QwLWI0MWEyNzMyNjBIYS5wZGY%3d&n=TjExMTExMTYucGRm&icon=.pdf>

余民寧（2020）。**量表編製與發展：Rasch 測量模型的應用**。台北：心理出版社。

[Yu, M. -N. (2020). *The construction and development of scale: Application of Rasch model*. Taipei: Psychological Publishing.]

余民寧、李仁豪（2006）。調查方式與問卷長短對回收率與調查內容影響之研究。**當代教育研究季刊**，**14**（3），127-168。

[Yu, M. -N., & Li, R. -H. (2006). The effects of survey modes and lengths of questionnaire on the response rates and the surveyed content. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *14*(3), 127-168.]

宋宥賢、林顯明（2016）。國中專任輔導教師制度之角色職責定位探究：困境與因應策略。**國立臺中科技大學通識教育學報**，**5**，107-138。

[Sung, Y. -H., & Lin, H. -M. (2016). The role positioning status and the role positioning dilemma of full-time counseling teachers in junior high schools. *Journal of General Education*, *5*, 107-138.]

杜淑芬（2018）。諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究。**教育實踐與研究**，**31**（1），39-70。

[Tu, S. -F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: An action research. *Journal of Educational Practice and Research*, *31*(1), 39-70.]

杜淑芬、鄧文章、陳奕鳳（2021）。國中輔導教師介入關係霸凌事件的輔導困境與策略。**教育心理學報**，**53**（1），223-250。

[Tu, S. -F., Teng, W. -C., & Chen, Y. -F. (2021). Counselors' difficulties and strategies when intervening in relational bullying incidents. *Bulletin of Educational Psychology*, *53*(1), 223-250.]

- 林家興 (2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**，**33** (2)，23-39。
- [Lin, C. -H. (2002). Time analysis of work activities by guidance teachers and professional counselors in secondary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 33(2), 23-29.]
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊**，**20**，87-116。
- [Lin, S. -H., Tien, H. -L., & Wu, B. -C. (2017). Preliminary exploration of challenges, coping strategies and supervision needs of high school counselors. *Journal of Family Education and Counseling*, 20, 87-116.]
- 邱珍琬、張麗麗 (2012)。中小學教師之校園霸凌行為辨識、嚴重性與介入評估之研究。**應用心理研究**，**54**，203-250。
- [Chiu, J. -W., & Chang, L. -L. (2012). Identification, evaluation, and intervention of bullying behaviors in secondary and elementary school teachers. *Research in Applied Psychology*, 54, 203-250.]
- 孫頌賢、劉淑慧、王智弘、夏允中 (2018)。證據導向實踐的諮商專業發展。**中華輔導與諮商學報**，**52**，1-18。
- [Sun, S. -H., Liu, S. -H., Wang, C. -H., & Shiah, Y. -J. (2018). Counseling professional development of evidence-based practice. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 52, 1-18.]
- 張玉珊、程景琳 (2014)。小團體輔導對遭遇關係霸凌之國中女生的輔導成效。**中等教育**，**65** (2)，63-85。
- [Chang, Y. -S., & Cheng, C. -L. (2014). The effects of group counseling on relationally victimized eighth-grade girls. *Secondary Education*, 65(2), 63-85.]
- 張曉佩 (2013)。治療關係對學校霸凌受害者諮商效果之個案研究。**中華輔導與諮商學報**，**38**，29-55。
- [Chang, H. -P. (2013). The effects of therapeutic relationship on an adolescent victim of bullying: A case study. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 38, 29-55.]
- 國立臺北大學 (2018)。**校園霸凌趨勢手冊**。台北：作者。
- [National Taipei University. (2018). *Handbook of trends analysis of school bullying*. Taipei: Author.]
- 粘絢雯、程景琳 (2010)。國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。**教育實踐與研究**，**23** (1)，57-84。

- [Nien, H. -W., & Cheng, C. -L. (2010). Exploring the factors of classroom management and classroom climate in junior high schools: Relational aggression and relational victimization. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(1), 57-84.]
- 學生輔導法 (2014 年 11 月 12 日) 公布。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070058>
- [*Student Guidance and Counseling Act*. (2014, November 12) Announced. Retrieved from
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070058>]
- 謝名娟 (2017)。誰是好的演講者？以多層面 Rasch 來分析校長三分鐘即席演講的能力。《教育心理學報》，48 (4)，551-566。
- [Hsieh, M. -C. (2017). Who is a good speaker? Applying multifaceted Rasch model to analyze principal three-minute impromptu speech. *Bulletin of Educational Psychology*, 48(4), 551-566.]
- Abali, B. Y., & Yazici, H. (2020). An evaluation on determining the relation between listening skill and social emotional learning skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 71-92.
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186-190.
- Baiden, P., LaBrenz, C. A., Asiedua-Baiden, G., & Muchlenkamp, J. J. (2020). Examining the intersection of race/ethnicity and sexual orientation on suicidal ideation and suicide attempt among adolescents: Findings from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Journal of Psychiatric Research*, 125, 13-20.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375.
- Biggam, F. H., & Power, K. G. (1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310-321.
- Carey, J., & Dimmitt, C. (2008). A model for evidence-based elementary school counseling: Using school data, research, and evaluation to enhance practice. *Elementary School Journal, 108*(5), 422-430.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 98-108.
- Charoenwanit, S. (2019). The relationship of cyber-bullying and academic achievement, general health, and depression in adolescents in Thailand. *Walailak Journal of Science and Technology (WJST), 16*(4), 231-241.
- Chen, J. K., & Chen, L. M. (2020). A cross-national examination of school violence and nonattendance due to school violence in Taiwan, Hong Kong, and Mainland China: A Rasch model approach. *Journal of School Violence, 19*(2), 177-191.
- Chen, L. M., Cheng, Y. Y., Wang, W. C., & Hsueh, C. W. (2015). The intersection between perceived severity and frequency of being bullied: A Rasch measurement approach. *Educational Psychology, 35*(4), 397-415.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior, 86*, 218-226.
- Da Silva, J. L., De Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., Da Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F. C., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*(11), 1042.
- Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences, 102*, 1-6.

- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003a). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 19-26.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003b). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., & Cavell, T. A. (2017). Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304-319.
- Hall, K. R. (2006). Solving problems together: A psychoeducational group model for victims of bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(3), 201-217.
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3-15.
- Herkama, S., Turunen, T., Sandman, N., & Salmivalli, C. (2019). Sleeping problems partly mediate the association between victimization and depression among youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2477-2486.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.
- Kelley, T., Ebel, R., & Linacre, J. M. (2002). Rasch Item Discrimination Indices. *Measurement Transactions*, 16(3), 883-884.

- Kim, J., & Ko, Y. (2021). Influence of experiencing bullying victimization on suicidal ideation and behaviors in Korean adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10853.
- Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., & Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209-215.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210-224.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: Risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828.
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246-265.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-386.
- Mahon, J., Packman, J., & Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: Implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-13.
- McCormac, M. E. (2014). Preventing and responding to bullying: An elementary school's 4-year journey. *Professional School Counseling*, 18, 1-14.
- Mok, M. M. C., Wang, W. C., Cheng, Y. Y., Leung, S. O., & Chen, L. M. (2014). Prevalence and behavioral ranking of bullying and victimization among secondary students in Hong Kong, Taiwan, and Macao. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 757-767.

- Najafabadi, R. A., Meshkati, Z., & Badami, R. (2020). The Effectiveness of Assertiveness Training on Bullying, Competitive State Anxiety and Performance Under Pressure in Futsal Players. *Journal of Research and Health, 10*(5), 339-348.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., & Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy, 15*(2), 208-218.
- Nwadinobi, V. N., Akunne, L. I., & Etele, A. V. (2021). Effect of assertiveness technique in reducing verbal victimization among junior secondary school students in anambra state. *Journal of Education Society and Behavioural Science, 34*(8), 1-8.
- Paolini, A. C. (2016). Utilising solution-focused brief counseling with primary and middle school grades: Helping the perpetrator and the victim mitigate effects of bullying. *International Review of Social Sciences and Humanities, 10*(2), 50-60.
- Payne, A. A., & Welch, K. (2018). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice, 16*(2), 224-240.
- Rajabi, M., Bakhshani, N. M., Saravani, M. R., Khanjani, S., & Bagian, M. J. (2017). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on coping strategies and in reducing anxiety, depression, and physical complaints in student victims of bullying. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction, 6*(2), 414-63.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Institute of Educational Research.
- Reknes, I., Harris, A., & Einarsen, S. (2018). The role of hardiness in the bullying-mental health relationship. *Occupational Medicine, 68*(1), 64-66.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*(3), 263-284.
- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 2338.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools, 47*(3), 217-229.
- Sudha, R. (2019). Group therapy, psychodrama, assertiveness training and counselling for bullying among middle school students in India. *IRE Journals, 3*(1), 206-220.

- Sung, Y. H., Yen, C. F., Chen, L. M., & Valcke, M. (2018). Double troubles: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370.
- Wu, X., Qi, J., & Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: Roles of shame and self-esteem. *Child Indicators Research*, 14(2), 769-781.
- Yan, H., Chen, J., & Huang, J. (2019). School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 40.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113.
- Zhang, H., & Wang, Y. (2019). Bullying victimization and depression among young Chinese adults with physical disability: Roles of gratitude and self-compassion. *Children & Youth Services Review*, 103, 51-56.

投稿收件日：2022 年 12 月 13 日

第 1 次修改日期：2023 年 02 月 20 日

第 2 次修改日期：2023 年 05 月 15 日

接受日：2023 年 05 月 16 日

小學教師實踐學習共同體的心路歷程 之經驗敘說—詮釋現象學取徑

汪明怡*

本研究主旨在於以一位國民小學教師實踐學習共同體之困境與面對遭遇之經驗故事，以詮釋現象學取徑，窺探實踐學習共同體哲學觀於教學現場。教師由「自覺：黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲」、「覺知：晨曦初現，決定朝向學習共同體之路」、「覺察：曙光乍現，『經驗』學習共同體」、「覺醒：朝霞滿天，教師信念的轉變」、「覺悟：日出東方，落實學習共同體相關理論」之內心旅程。

敘說過程為研究者道出與學習共同體之相遇，洞察日本教育現場與回國後實踐歷程中關鍵事件，依整體—內容之自我敘說方式進行書寫，接續以反向思考法，進行關鍵事件之反思。

研究者於敘說師生互動間經驗故事，引導國小教師朝向成為一位師生共學的聆聽者、師生共學的串聯者、自我反思的學習者、生生協同學習的規劃者，給予未來師生課堂互動關係之處方性建議。

關鍵詞：詮釋現象學、經驗敘說、學習共同體

* 汪明怡：臺南市大光國小教務主任
(通訊作者：wmymimi09171@gmail.com)

Experience of an Elementary School Teacher's Inner Journey in Implementing a School as a Learning Community through Hermeneutic Phenomenology

Ming-Yi Wang*

This study examines the challenges and experiences an elementary school teacher encountered while implementing the concept of school as a learning community. In this study, teaching scenes and the inner journey were analyzed and inspected with the approach of hermeneutic phenomenology.

The teacher's inner journey unfolded through several phases: "Self-awareness: Silence before dawn, prelude to the transformation of teaching", "Awareness: The first light of morning, deciding the path towards the school as learning community", "Awareness: The first light of dawn, 'experiencing' the school as school as learning community", "Awakening: The morning glow filling the sky, the change of the teacher's beliefs", and "Enlightenment: The sunrise in the east, implementing theories related to school as a learning community."

Throughout this study, the researcher shows how she became acquainted with the concept of school as a learning community, observed teaching scenes in Japan, and integrated the key events into her own teaching practice. The process of adopting the school as a learning community concept was documented through self-narration from a holistic to a detailed content perspective. The composition of categories and content, along with reflection on pivotal events, was achieved through the analyzation of hermeneutic phenomenology.

The researcher's goal was to leverage narrative accounts of stories and experiences from teacher-student interactions to guide elementary school teachers toward becoming listeners during teacher-student co-learning, bridges for student-teacher collaborative

* Ming-Yi Wang: Director of Academic Affairs, Tainan Municipal North District Daguang Elementary School (corresponding author: wnymimi09171@gmail.com)

learning, learners through self-reflection, and organizers of cooperative learning among students. This approach aims to provide elementary school teachers with effective suggestions for future student-teacher interactions in the classroom.

Keywords: *hermeneutic phenomenology, narrative inquiry, school as learning community*

小學教師實踐學習共同體的心路歷程 之經驗敘說—詮釋現象學取徑

汪明怡

壹、前言

Heidegger (1927/1962) 指出人存在的本質現象是寓居於世 (Being-in-the-world)，並且首先是活在其周圍世界之中，置身 (situated) 於其中。而置身所在，做為人們理解與行動的氛圍，也有著過去、未來與現在綻放時間性，因此置身所在必須被了解為一個動態性的寓居於世的整體 (李維倫，2004)。

詮釋現象學運用了現象學方法，探討現象中最自然存在的部分，呈現現象本來的面貌，以及我們人類如何去經驗這個存在的世界，也就是胡賽爾稱之為「本質」(高淑清，2001)。詮釋現象學關注現象本質與構成其與周遭事物與人事相關聯的涉入狀態，並關涉到人們在具體生活場景中如何思索、欲求、行動與反應 (李維倫，2004)，揭露出經驗「如何被經驗」。研究者實踐學習共同體六年時間，於本研究中敘說過去、現在與未來之經驗故事。

學者陳麗華 (2012) 指出，學習共同體的協同學習與公開研修活動，連帶的在學生之間、教師之間、行政與教師之間及全校師生之間產生學習的共同體；學者卯靜儒 (2015) 也提出學習共同體蘊含永續性教師專業發展之模式，若在臺灣落地生根，其結果將全面性改變臺灣教育的地景。由上述可知，學習共同體對於教學現場提升教師教學專業與學生學習成效之重要性。

研究者於自我敘說實踐學習共同之心路歷程，教師本質現身。

貳、與學習共同體相遇

Heidegger (1927/1962) 指出人們在行事中，事物如何被理解的基礎、意義如何被顯明 (meaning is the upon-which of a projection in terms of which something becomes intelligible as something)，而詮釋現象學研究所要解明的即為這個隱而未現的地基 (latent)，這個隱而不現的理解地基正相符於對置身所在的描述，即一個生活的涉入狀態在其中人們遭遇、理解事物，採取特定之處理行動 (李維倫，2004)。van Manen (1990) 提到詮釋現象學是一種描述性與詮釋性的方法論，因為它想知道事物如何發生，想讓事物自願以原貌重現，並且宣稱任何現象都是可被解釋的。

本研究採用 Heidegger (1927/1962) 對於詮釋之分析：「詮釋並非把一種含意拋到赤裸裸的現成事物上，也不是給它給上一種價值；而是，當在世界中的某物如此這般被遭遇，此物早已有一個涉入狀態，後者並且是展開我們對世界理解之中，而這個涉入狀態即是詮釋所解明的東西。」

詮釋現象學在解釋個人的洞察力和反思覺知 (高淑清，2001)。余德慧與徐嘉臨 (1993) 指出，採取詮釋現象學去看人說的話時，敘說資料可以自然地展現出以理解脈絡為主體的意義；因此，本研究採用詮釋現象學的研究方法，以研究者自我敘說經驗作一個整體性的理解，藉由研究者主體性之詮釋，窺探研究者與學習共同體相遇之生活經驗。敘說探究是一種了解生活經驗的方式，除了收集、分析與詮釋故事，認為「活出與說出經驗，才是作為敘說研究者之經驗意義與感受為何時，主要的定置之處」 (Clandinin & Connelly, 2000)。王文科與王智弘 (2020) 指出敘說研究對教育所造成之影響在於更加重視教師反思、教師研究、自我學習以及強調教師如何思考、如何發展專業認知。

學習共同體由日本佐藤學提出，重視師生之學習，由師生、生生對話與互動之間，編織與探究學習之意義與關聯。佐藤學在闡述共同體意涵時提到：「每一個人親力親為的探究，形成與自我共生的眾多異質的他者的關係，從而構成了自我參與其中的共同體。」 (佐藤學，2003/2012，頁 214)。研究者將主體置身於日本學習共同體現場觀課中，涉入反身性而醒覺落實教育理論的可能性，由觀課後覺察到的脈絡出發，結合日本觀課現場應對學習共同體哲學觀，回到課堂現場循環式的落實，再次前往日本觀

課，再次醒覺反思。活著、敘說、再敘說，再活出，這是一篇由持續活出的生命意識進行反思的窺探，提供一些重新活出的可能性，進行學習共同體課堂研究與落實理論於實踐中的嶄新方式。

研究者由 2014 年開始接觸學習共同體，研究者在學習學習共同體之經歷中，如何覺知與窺探自身轉變？如何在敏覺後將理論落實？於本研究中，研究者由置身於日本觀課現場看見日本濱之鄉小學數學課教師的課堂，耳邊輔以佐藤學中文翻譯黃郁倫小姐觀課之日文翻譯，研究者懵懵懂懂地看著日本的三年級小學生眼神中的思考樣態，開展了研究者朝向學習共同體之實踐。

本研究採詮釋現象學取徑，分析流程為循著敘說經驗中之「整體—部分—整體」的過程來回於文本與詮釋之間以訂出經驗主題—「黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲：自覺」、「晨曦初現，決定朝向學習共同體之路：覺知」、「曙光乍現，『經驗』學習共同體：覺察」、「朝霞滿天，教師信念的轉變：覺醒」、「日出東方，落實學習共同體相關理論：覺悟」。研究者置身於經驗文本，於現象學還原中，將深究之目光從存有者（研究者）引回到存有，並將自然現象攀升至現象學現象；接續對自身於理所當然之教師本質做反身性批判性拆解，詮釋現象如何被經驗，揭露現象之本質。透過與學習共同體相遇之時間脈絡，研究者由自覺頓悟，進入覺知感受，實踐後知覺察，反思後知覺醒，與理論結合後知覺悟，「還原」研究者與學習共同體相遇之生命現場。

研究者將自己置身在 2014 年的全市第一次公開授課後。

研究者問自己「什麼是學習共同體？」，內心交錯複雜的思緒線，心中浮現的答案，竟是剛剛在觀課時，學生的面容。

一、自覺：黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲

「沒有沾沾自喜覺得自己教得好的老師，只有感動和欣賞孩子討論的老師」藍偉瑩老師說道（2014 年 12 月 1 日教育局辦理學習共同體試辦學校計畫說明會與計畫撰寫研習會講座內容）。聽到這句話的瞬間，點醒了我，我竟然是一個沾沾自喜，以為自己教得好，就是一個好老師的人。Heidegger（1927/1962）指出，某事件出現之「理所當然」，事實卻出現「不必然」之結果，以此抽取詮釋循環之分析法為破裂法。自覺「教得好」竟然是「沾沾自喜」？這是我接觸學習共同體理念時第一個破裂的瞬間。我對於教師之本質之認定，心中穩定有如天秤，竟開始失去平衡，上下晃動；心也如同平靜的水波，有著不知名卻因浮力奮力從水底冒出的氣體，一波接著一波衝上湖

面，造成擾動。

過去，從師院接收到的師培教育，都是告訴我要「教好書」；實習時每一次進入實習班級前，我都將教案與課程流程完美呈現在每一堂課中，認為這就是「教好書」；擔任教師十年的時間，準備課程重點也一直放在知識的傳遞。原來，我一直處於「沾沾自喜」狀態卻不自知；原來，我從未將視線放在孩子身上，我從未嘗試用欣賞的眼光看著孩子討論。破裂，此刻開始，自我覺醒。

二、覺知：晨曦初現，決定朝向學習共同體之路

「只有你可以決定自己要往那一個方向走」藍偉瑩老師說道（2014 年 12 月 1 日教育局辦理學習共同體試辦學校計畫說明會與計畫撰寫研習會講座內容），心中還在尋找平衡的天秤再次劇烈震盪。我以為，只要跟緊教育局和學校安排，教師的路大概就是管理好自己的班級；曾經一度導師兼行政，行政的路就完成上級交辦事項，這一輩子大概就是這樣的工作模式，我所接受的教師職責定義，就是完成上級工作交辦事項。我問自己「我真的可以自己決定要往哪一個方向走嗎？」我解讀成「我可以盡情的發揮嗎？」，「這個方向是可以符合教育方向的嗎？」我自問自答：「既然是教育局開辦的研習，應該就沒問題，好，試試看」，我告訴自己。我決定，嘗試走一條我從未聽過的教育途徑；這是一條彷彿能夠窺探自我內心朝向，卻又與過往經驗所稱教學觀摩相異觀課焦點之「學習共同體」。

教室的牆，阻隔了一切。教師們疲於完成各種交辦計畫與學生事件、親師溝通，與隔壁班教師的交流僅限於教師會議時，或是學年會議時的短暫討論。自己也忙，忙著去褓姆家接回孩子，展開沒日沒夜的照顧。一直以來，習慣自己單打獨鬥。「單打獨鬥也沒有什麼不好！」「一個人，也可以默默地把學生照顧好」，學生有好表現或是有令人感動的蛻變時，我選擇和家人分享；直到，參加試辦研習後遇見教育產業工會教學研究部學習共同體的夥伴。「遇見學習共同體」是指「遇見一起實踐學習共同體的夥伴」，在聆聽試辦計畫後，多了許多學習上的夥伴，可以盡情討論課程和教學，於是，我開始朝向學習共同體的實踐。

三、覺察：曙光乍現，「經驗」學習共同體

我開始固定參加由姜主任舉辦每個月一次的學習共同體課例研究暨備課工作坊，每一次大約有十多位教師參與，工作坊內容為播放教師授課影片和各科目備課。

備課時，運用姜主任研發的國語「審、佈、解、扣、合」備課法分析課文結構，再配合心智圖，確實讓我更能夠掌握全文架構以及設計提問。但是在觀看播放的觀課影片時，心裡難免會有疑惑「教師這樣提問，所以這就是學習共同體嗎？」「教師特別關心特殊生，這就是學習共同體嗎？」「分成小組，就是學習共同體嗎？」「到底什麼才是學習共同體？」關於學習共同體與教師教學和學生學習的連結，甚至什麼是學習共同體，我仍有許多的不解之處，許多放在心裡的問題，一直嘗試尋找著。

我的第一場全市公開授課是閱讀課，公開授課之前，臺南市教育產業工會教學研究部姜主任和許多教學研究部的夥伴們一起到我的學校協助備課。「別擔心，夥伴們一起備出來的課程，大家一起承擔！」，這一席話著實讓我安心許多。「沒有沾沾自喜覺得自己教得好的教師，只有感動和欣賞孩子討論的教師」這句話再次浮現眼前。我自問「授課的目的是什麼？」，在接觸學習共同體之前，授課如同於表演，觀課者只是要看授課者「怎麼教」；但此時此刻，在接觸學習共同體之後，觀課者除了觀察授課者「怎麼教」，也要協助授課者，一起「觀察」學生「怎麼學」，然後反思授課者課程設計之不足。於是，面對前來觀課的教師們湧入圖書室，我依照著備課時的提問設計，專心地聆聽學生的對話，下課後，由靠近學生的教師們進行說明與分享，發現在頗有難度的課程設計中，學生無所畏懼的進入教師安排的挑戰題，在看似寧靜的課堂中，觀課教師說明學生整堂課的學習反應，對於授課者而言，是十分特別的經驗，在這個經驗上，我也有機會更了解學生的學習，重新思考課程的設計以及提問的方式，更注意一些教學流程的細節。

四、覺醒：朝霞滿天，教師信念的轉變

佐藤學（2010）指出觀察與聆聽學生的學習、思考和行為，是教師設計、觀察和討論教學的焦點，少說多聽成為教師的重要素養；歐用生（2012）亦提出教師要專注的聆聽學生、參與式的注視他們的眼睛，並覺知他們的靈魂，以確認孩子們的新奇性並加以激發之觀點。研究者第一次前往日本觀課，深刻的體會到師生相互聆聽之重要。

（一）師生共學的聆聽者

這是一堂濱之鄉小學三年級數學課，單元是兩位小數的除法。教室裡約有 40 位學生，每四位學生一組，桌子合併，每一位學生擁有環顧教室每一位夥伴的視角。來自臺灣和日本的觀課教師圍在教室四周，每一小組學生旁邊有一位日本教師蹲跪在學

生旁，有時側耳傾聽，有時皺眉眼神專注於孩子。我看著授課者小林老師，用輕柔的聲音，問了全班孩子一個數學問題。這輕柔的聲音，讓空間原有的雜音，都沉澱了下來；不用麥克風、不用大聲用力，這輕柔帶來的聲音力量，反而，吸引了全部學生的目光。這是怎麼辦到的？小林老師在背後投注了多少努力？是做了什麼樣的努力才有辦法讓學生「自然而然」的配合教師。讓座位分成小組，我放下麥克風－這是我回到臺灣改變的第一件事。

小林老師在全班面前說明數學題目時，竟然是讓高大身軀蹲著，眼神視線和學生平行－這是我回到臺灣後改變的第二件事，我放置一個自己的座位在學生座位前面，讓我的眼神和學生視線平行。小林老師面對學力弱的學生，會準備可操作的具體物幫助思考－這是我回到臺灣改變的第三件事，在備課時準備許多的鷹架隨時提供給需要的學生。但我好奇的是，當小林老師個別指導學力弱的學生時，其他的學生仍然按部就班的持續「自然而然」進行學習討論，這又是如何辦到的呢？小林老師接著蹲在小組旁邊聽著學生組內的對話，對於教師的靠近，學生們並沒有停止正在進行的對話或是詢問教師事情，仍然繼續交流著；教師沒有打斷學生的對話，只是聽，就只是聽－這是我回到臺灣改變的第四件事情，嘗試聆聽學生的對話。課程進行中，教師請學生提出不同的解法呈現在黑板上，教師相當的認真帶著孩子去比對還有觀察算式間的差異－這是我回到臺灣改變的第五件事，關注學生解題的想法來源。

當天參觀的另一個六年級數學課堂，單元為扇形面積，日本清水老師一開始說了一些話：「我們要一起好好努力喔！我們要從第一分鐘努力到最後一分鐘」－這是我回到臺灣改變的第六件事情，讓學生知道教師的期待。在課程進行中，日本教師也說：「遇到不會的問題要立刻求救，可以直接問身邊的夥伴！」－這是我回到臺灣改變的第七件事情，提醒學生遇到不會的問題要隨時發問。

（二）師生共學的串聯者

迷思概念、刻板印象和誤解，是教學過程的重大挑戰，透過串聯，讓師生互學澄清迷思概念、刻板印象與誤解（黃月美、歐用生，2013）。課堂上，由於聽不懂日文、聽不懂日本教師的言語表達，所以我的注意力自然就放在教師對學生說話時的音量大小、臉部表情、肢體動作，既使有翻譯員協助翻譯成中文，我像是一隻螞蟻般地仔細觀察學生學習時的蛛絲馬跡；此外，我也特別好奇學生回應給教師的音量、表情、動作與教師散發出去的氣息有些什麼樣的關聯。我看見教師非常會傾聽學生，在每一次

學生發言後，教師會用感到好奇的「咦～」或是「喔～」似乎試圖引發學生學習興趣的語氣，而學生的眼神中表現著疑惑，這疑惑的眼神彷彿回應著教師「這裡怎麼了嗎？」和「我是不是要再思考一下」－學習是一場冒險，學生進入了「好像懂，又好像不懂」的未知旅程；教師在傾聽學生發言與對話的過程中，掌握全局，串起了課堂發展的脈絡，我看見教師成為一位串聯者，串起了學生與學生之學習關聯，串起了學生與教材之學習關聯，我開始思考在自己課堂上對於自己的定位，似乎過於侷限教師所能做的事。

回想自己的課堂，我不僅是個發號施令的人，我竟然也是個限制學生的人，我用加分、積點、蓋印章讓學生彼此競爭以利於學生管理，我用答對和答錯判斷學生的學習結果。當我看到日本小林老師和清水老師課堂發生的一切，我將自己從「教師為教室管理者」的角色解放了！

Freire (1968/1972) 指出教師的「意識覺醒」(consciousness-awaken) 是教師建立主體性、發展自主性、活出「解放教育」理想的重要關鍵。原來教師可以用傾聽了解學生的學習狀態；原來，教師心中坦誠的心裡話，可以觸動學生的感知。

原來，教師可以用許多指導語開啟學生的思考；原來，師生情感是可以聯繫在一起的，我告訴自己，我要成為這樣的教師。

甄曉蘭 (2003) 指出，教師發覺問題、解決問題，激盪批判力和創意的實踐行動，來超越和凌駕當下的狀況和現存的現象。我正處於將以教師為中心之思維轉化為落實以學生為中心之課堂的交錯點，由於教師對於課程改革意識的深淺，決定未來課程實施與教學實踐的方向和目標，唯有教師對課程改革充滿憧憬和改變的意願，才能在課程改革中取得教師對課程改革的意願，進而落實課程改革的願景（林進材，2020）。並於落實課程改革之脈絡中，重構教與學之關聯。

一位畢業生在 2023 年 9 月教師節來信：

「不知道老師你是否還記得我，我很開心能被老師你教到，你的上課模式是最印象深刻的，也是我最喜歡的，以至於只要作文題目是有關老師的，我第一個想到是老師你，每次寫的也都是你，要不是因為老師你，我到現在還在墮落，我很開心能當老師你的學生。最愛你的學生敬上」。(2023 年學生郵寄至學校之教師節卡片 01)

我想要繼續改變我原有課堂的課程與教學，重構以學生之學習為中心設計課程和

教學，這必須從教師本身角色持續進行反思。

（三）自我反思的學習者

第二次進到日本教室現場觀課，觀察到日本教師課程設計的細節，包含在黑板上左側留一個重點書寫區、學生分享後將學生名字和分享内容寫在黑板上以利後續討論等；許多細節竟與自己在課堂中的安排一致，朝向相同之理念。繼上一次去日本觀課後，感知串起師生關係的連結方法而逐步在自己課堂中嘗試。

回到臺灣，在一次六年級討論雞兔同籠的數學課，由於研究者班上學生已建立相互關照的夥伴關係，我將題目難度提升至三個變項，也就是列出三種生物（獨角仙、蜻蜓、蜘蛛）腳的數目總和，請學生回答各有幾隻的題目。面對有難度的挑戰題，學生主動上台說明解題流程；在一來一往的抽絲剝繭、挑戰與冒險中，經過了一節課仍然無法解出，然而學生興致不因題目難度而減緩，反而因全班夥伴投入思考而興致高昂。

當師生因連結情感後的信任關係建立，我開始覺察到我能夠將課程加深加廣，而學生也開始勇於挑戰與嘗試，這始料未及的發展，這次在日本，竟也印證了有難度的挑戰題反而在夥伴關係的互助下，提升了學生的學習興趣。

（四）生生協同學習的規劃者

日本教師在一堂高年級自然課程，讓學生觀察照片，同時進行小組協同學習。小組中，只見原本面無表情對學習無反應的一位學生，在同組夥伴的關照之下，笑容逐漸開展，這突破性的發展來自於什麼原因？夥伴的力量真有這麼強大？教師提問了什麼問題促使小組內學生開始對話？教師提供給小組的圖片在課程設計中屬於什麼層次？我所有疑問的解答都朝向教師課程設計「細膩」的安排。我開始反思，要投注多大的時間與心血，才能夠設計出如此引發學生進行小組學習的課程設計與規劃。窺探教師細膩的課程設計背後的用心，促成這一連串學習的挑戰與嘗試，教師，是課程設計者，日本學習共同體課堂上特有的伸展跳躍題，讓我繼續反思在課程設計的不足之處。

再次問自己「什麼是學習共同體？我如何詮釋學習共同體？」心中浮現的，是學生相互請教時，瞬間開展的笑容，原來，讓學生與夥伴主動真誠互動展現之自然流露之共同學習，是我心中所想的學習共同體。

經歷了前面多次的日本觀課經驗，這次去日本觀察到的是日本學校每一次發給到

校參訪者之「學校簡介」。臺灣國小的簡介著重在學校特色與師生獲獎紀錄，而這份簡介有著明確的「學校願景」；「我們要成為一個很會學習的人」是這次參訪日本學校的願景。有了學校願景，全校師生朝向一致方向去努力，這在我的學校從未有過。回臺灣後，我反思什麼是我的「願景」，我應該要擬定什麼樣的教室願景？我問自己，編班到我班級的學生們，在兩年後離開我時，會帶走什麼樣的價值觀、學習觀和生活習慣？我覺察這三次前往日本觀課時學習共同體理念中一直聚焦的「尊重、聆聽、夥伴、堅持」作為我教室願景。我開始在我的課堂中傳達這四個教室願景給學生們，並且告訴我們為什麼要這麼做以及這麼做會為彼此帶來什麼樣的學習轉變，教師成為教室願景的發想者。

研究者一位班上的學生，提到：

「當轉學來的第一天，聽到老師的第一個字是『夥伴』，我愣住了，為什麼會有一個老師這麼說。而且當數學課的時候，老師回頭來問我們說『夥伴』懂了嗎？」還有台上的每一個夥伴在我們不懂的時候指導我們，如果我今天沒有遇到你們這群夥伴或者是老師，我現在會是什麼樣子？我現在會是這樣的我嗎？我真的很感謝老師帶領我們『共學、共好』，還有夥伴的支持。」（2018 年 6 月學生畢業心得 01）

研究者另一位班上的學生說：

「之前的我從來沒有聽過別人說話，而且老師在講話和說明課程的時候，我也完全聽不懂，也不會自己找夥伴求救，可是升上了五年級，我接觸了學習共同體以後，我現在有比較不一樣的想法，我現在願意慢慢的去聽夥伴們說的話，會自己主動的去找夥伴們求助，當在上國語課的時候，聽到夥伴們講的一些想法，我都覺得很開心，都覺得夥伴們很厲害，畢業了通常都會比較難過，因為可能沒有機會再聽到夥伴們那麼好的想法，可是這兩年來真的很感謝可以到老師的班上，學習共同體讓我可以聽到很多很多夥伴們的想法，也改變了我很多，還有，雖然在學習共同體上我們有不同的想法以及紛爭，但是我都覺得聽到每一次跟夥伴們討論的時候，我真的很開心，這跟普通的聽老師上課不一樣，我們可以很完整的分享彼此的意見，這是從來沒有過的想法，我很感謝可以到老師的班上，我很開心我可以接觸到學習共同體，做為夥伴學習的其中一

員，就算未來升上國中的時候，我可能不像在老師的班上，跟其他的人或是不認識的人勇於的發表意見，可是我會將老師對我說過的話，謹記在心，不懂的問題可以找夥伴們求助，也傾聽他們說的話，這樣子對大家的學習都有幫助。」

（2018年6月學生畢業心得 02）

一位同時具有注意力缺乏症候群、自閉症與亞斯伯格的班上孩子，在國語第七課〈宮崎駿的想像之泉〉課文「太空船裡的水滴，在沒有重力的狀態下，灑出來的水會慢慢地飄在空中；軟軟的、一坨一坨的，東凹一塊，西凹一塊。所以，我推測蜜蜂眼中的雨，很可能就是這樣；而且，牠們只要找到雨滴的縫隙，就能穿梭其中，不會被淋濕」（許育健、謝秀芬編，2015，第42-47頁）內容中，該生時常岔開話題，也無法投入小組夥伴之對話。我看著這位孩子的面容，期待他能夠進入學習，因此我請了一位擅長繪畫的夥伴，到黑板上將抽象的課文畫成具體的圖案，該生看見之後，面露驚訝且恍然大悟說：「喔！我懂了」，接著，他微笑著、小組夥伴也隨之微笑著。教師是串聯者，串聯生與生之協同關係，從認同夥伴至接受夥伴，開展出相互學習之關係。

我學習到了授課時要更仔細的「觀察」，觀察學生的學習反應，以掌握學生當下學習的狀況，調整自己的節奏，將眼睛專注於學生，有助於學生的學習節奏中，串起生生相連的協同學習關係。

五、覺悟：日出東方，落實學習共同體相關理論

在一次臺南國民小學中年級數學公開授課中，現場觀課教師看課以後直接回應「學習共同體不是有伸展跳躍題嗎？怎麼沒有看見？」從這句話，我開始反思，到底什麼是伸展跳躍題？什麼樣的題目才能稱之為伸展跳躍題？伸展跳躍題是以教師的觀點來判斷還是以學生的觀點來判斷？為什麼授課者有規劃伸展跳躍題但是觀課者卻無法看出？設計伸展跳躍題的目的是為了什麼？是課堂的學習終點還是起點？

汪明怡與林進材（2020）在《學習共同體在小學實施的理念與實踐》一書中提到在日本濱之鄉小學觀課後的議課時，全校教師說出課堂觀察並開始討論，討論的聚焦在於學生學習與同儕的互動，全校教師一起為了學生學習而努力的精神，令人感佩。在觀課時，我感受到伸展跳躍題是超出學生當下程度的題目，我好奇為什麼學生口中說「好難」卻繼續挑戰、沒有放棄，而且在學生對解題有一絲絲新發現時，學生閃亮的眼神，使我反思我的課堂樣貌，在佈下難題的時候，學生的反應與現場學生反應

之落差。

Vygotsky (1934/1978) 指出互助性之問題解決能夠創造近側發展區能力發展之提升，為學習與發展極大化之關鍵所在；而互助性之問題解決能夠提升近側發展區域之能力表現。佐藤學（2003/2012）提到，學力並非依循著循序漸進而累積，而是藉由在一定的高度向上引導，這個引導是透過教師和同學的聆聽對話中理解自己當下水準所不理解的內化過程，以此理念對照 Vygotsky 此互助性之問題，即為由教師設計伸展跳躍題，以伸展跳躍題為媒介，在師與生、生與生之聆聽和對話中，建構了學習之意義和人際關係之共同體關係。伸展跳躍題讓學生必須賴以與他人的互動，在互動中得以有機會發展高層次之心智功能發展，促成學習之開展。

伸展跳躍題的出現，對於相異的學生其實各有不同挑戰。對學力低的學生而言，看似基本的數學題目對這群孩子而言其實已是莫大的挑戰。關於設計伸展跳躍題的經驗中，研究者在第一次全市公開觀課前，由許多教師和我一起備課，有校內學共夥伴、教育產業工會的姜主任和永康國小洪老師。備課時，我先說明選擇這篇文章的原因，包含課程核心概念與迷思概念以及我所設計的提問，接續夥伴們提供我一些做為伸展跳躍題的參考，我因此調整了課程設計，除了我原本設計的提問以外，新增加了讓學生寫出文章前後內容轉變對照之表格，新增加的題目更有難度，期待藉由伸展跳躍題，讓學生之間形成互學；過程中也持續反思，表格的呈現方式，也限制住學生以單詞回應比較分析之題型，表格的運用，是為了達成什麼學習目標？是成為鷹架讓學生可以提升理解層次還是框住了學生的思考脈絡？每一次的學習設計，我總是持續的反思，不斷的修正。

此次正式的公開觀課以後，校內夥伴繼續一起共備，直到寒暑假期間，由於已經累積設計伸展跳躍題的經驗也有固定設計教材的概念，開始自己備課，我也開始發展出自己的備課邏輯。因此，伸展跳躍題設計，由初期校外教師共備、中期校內夥伴共備到逐漸可自己備課，在累積一次次的設計以及課堂上經驗後，學生回饋之經驗，可建構學習共同體設計伸展跳躍題之經驗課程。

依據學習共同體課程教材相關研究之期刊論文中提出之困境是無法只依靠個人力量建構完整的課程內容（蔡尚儒，2016）。研究者猜測其遭遇相關困境之起因在於伸展跳躍題之設計非一蹴可幾，需要在實際設計經驗中與現場實踐中進行持續的實踐修正和反思，理解課堂學生之程度，給予高一層困難度之題型，促進互助性；當互助型態出現時，共學關係也形成，此需要相當時間之實踐和經驗累積，以設計符合支持

學生學習之伸展跳躍題。

Clandinin 與 Connelly (2000) 提出，教師並非僅為課程製造者，亦為融入課程當中，並指出學者 Dewey (1933) 關於情境與經驗之想法，認為教師並非僅為課程製造者亦融入課程當中，以經驗與互動之理論，建構出三度敘說空間，包含人與社會關係之互動、過去現在未來時間之連續、情境之地點。

研究者隔壁班導師提到：

「五年級和老師同一學年，一看到老師班級的學生名單時，發現之前四年級各班比較讓老師頭痛及操煩的孩子，幾乎都到了這班，當下的第一直覺，就是我好幸運，但是老師這兩年一定會帶得很辛苦，因為班上有那種情緒一來就打人的學生，還有妥瑞加 ADHD 的多重症狀的學生，還有嘴巴停不了一直損人的學生，對老師沒大沒小的學生等等。

不過，經過一個月之後有發現這些學生出現狀況的頻率降低了許多，到了期末真的感覺學生就像變了一個樣，實在不知道老師到底是用了什麼魔法讓這些令人頭痛的學生在短短的一個學期之後，就變得比較懂事了。

觀課時可以看得到老師對學生的無比關愛及百分百的尊重，當老師坐下時和學生說的第一句話竟然是：『老師是來和大家一起學習的，老師不會放棄，你也不要放棄自己喔』。這樣的一句話，我以前根本沒聽過有任何一位老師說過，所以我相信這絕對會讓學生了解老師在課堂上是把自己當成夥伴一樣的尊重。老師在面對學生提問時，展現出的姿態和表情讓人感覺很像是母親在傾聽自己孩子的問題，會走到學生旁邊便下腰專注聆聽學生所提的問題，最特別的是一定會所有同學一起轉頭聆聽提問同學所說的話，讓提問的同學可以獲得更大的關注及支持，相信這也會讓提問的學生備受肯定及尊重。在觀課時，令我印象深刻的是老師很少問：『懂不懂？』、『會了嗎？』、『有沒有問題？』，她會一直不斷的提醒同學：『一定要說出我不懂』、『記得向你旁邊的夥伴求救』。短短的兩句話就能讓沉默許久的學生在小組中活過來，也讓我知道老師的話語應用得當，將可以幫助學力低落的學生又回到課堂上！

這些學生到了六年級上學期期末已經完全改變了，變得很會聽，很會看，也很會學習！身為同學年老師的我，真的敬佩不已！」(2020年2月學年教師心得)

另一位家長在聯絡簿上寫著：

「內向被動的孩子，升至高年級後不但學習態度變積極主動，個性也更活潑有自信，我和爸爸真的以她為榮」。(2015 年 6 月家長撰寫於聯絡簿)

這是一位原本非常內向、安靜、連下課時間都沉默寡言的女生，在學習共同體的學習氛圍之下，家長看見孩子的轉變，以孩子為榮。

透過學生感受到自己的成長、家長覺察到孩子的轉變和科任教師對於學生轉變之體會，研究者將自己置身於與學習共同體相遇之脈絡時，體悟實踐學習共同體教師本質之過程與不解之處，朝向反向思考視角與視框轉移之分析，道出解方。

參、反向思考視角

詮釋現象學透過經驗來理解，而經驗從來不在事情發生的當下，直到時間給出一個間距後，歷史性的移動讓人有了經驗，人才能在「再」理解究竟發生了什麼事情(余德慧，2001)。詮釋現象學窺探隱含於生活經驗之意義，以自然態度攀升至現象學態度，由洞察後發現、顯露意義之過程，以還原其意義(van Manen, 2003/2004)。人不斷地透過語言以理解所遭逢的事情，對研究者而言，學習共同體教師顯現之本質為何？van Manen 指出，在體悟本質性主題或本質關係的過程，當我們由這個現象中，刪除這個主題時，這個現象是否仍一樣？當這個現象缺了這個主題時，是否會減少它的根本性意義？故研究者以「當這個現象缺了這個主題時，是否會減少它的根本性意義」之視角，亦即反向思考之視角，試圖顯現學習共同體本質性主題。

研究者以反向思考之視角窺探教學經驗中本質性的問題，於自我對話與實踐學習共同體之經驗映照「課堂上沒有了什麼，就無法稱之為學習共同體課堂？」研究者透過實踐學習共同體自我對話，在反向思考視角中，得以窺探學習共同體教師之本質。

在研究者在師生教學關係的現象中，自問：「是否給予學生尊嚴？」是否可以想像身為一位學習共同體教師，卻沒有給予學生尊嚴？或說，若是沒有這個本質，學習共同體師生關係之真實意義之存有將破裂。

因此，以反向思考視角體悟本質性之主題之過程，研究者以一個沒有「尊嚴」的課堂，就不能稱之為學習共同體課堂；一個沒有「坦誠與關懷」的課堂，就不能稱之

為學習共同體課堂。此外，研究者自我顯露出實踐學習共同體教師信念之視框移轉，由「技術性的實踐：教師把學習進度上完的視框」移轉為「反思式的實踐：學生學會的規劃之視框」，稱之為學習共同體教師面對內心掙扎之「真實的學習」之視框轉移。故本研究以學習共同體落實於教育現場之撼動點「尊嚴」、「坦誠與關懷」、「學習」之敘說，自我覺知與映照學習共同體核心落實現場之重大困境與意義。

一、學習：是教師把課上完的規劃，還是學生學會的進度規劃？

「學習共同體很重視學生對話，但是在課堂上的時間，我連課程進度都教不完，怎麼會有足夠的時間讓學生對話？還有等待學生回答？」進度對我而言是什麼？我曾反問自己，進度是把課上完的規劃，還是學生學會的規劃？我知道在學校中，有許多彼此需要配合的校務發展和行政規劃的事項，每一天學生在學校裡真正可以專注學習的時間其實非常短暫，但是月考規劃、課程進度仍然必須完成，有時候還要肩負補救教學的責任，又要預留月考前複習的時間，盡量提早將課程進度上完，才有充裕的時間讓學生進行複習；因此時常會發生趕課的狀況。

在這樣的狀況下，新課綱國語領綱中提到的學習表現，以「聆聽」為例，教師真的有時給孩子機會，讓孩子表現聆聽嗎？如果沒有機會、沒有時間，教育改革要如何落實在教育現場？學習的主體，是教師還是學生？

佐藤學（2018）指出 21 世紀之學校教育需要能對應社會之需求，從以知識為主之記憶背誦學習轉變為思考探究之課程，在對話與深度學習中由「理解」知識轉為學習「知識之意義與作用」，並且同時追求品質與平等，應該給所有人最高品質之教育；課程設計要由目標、達成、評價轉變成主題、探究與表達之課程設計，並且在對話之深度學習中轉換知識，以實踐教育願景，提出民主性、卓越性、公共性等哲學觀提出之教育改革理念，我開始反思，我要成為一位什麼樣的教師呢？什麼樣的教師稱為好的教師？是要走出一條落實新課綱的路，還是保守的用傳統方式上課？

自從 2005 年擔任教職，我模仿著實習時輔導教師的那一套班級經營以及上課方式，帶領我的第一個班級，然而，教育熱情一年一年被耗盡。十年後，接觸了學習共同體，「原來，還有這一種教學方法！」打破了我對教學的刻板印象。希望能「看見」學生的學習歷程，看見學生如何嘗試將教材意義化，敏銳觀察到學生的思考將如何轉變（黃月美、歐用生，2013）。於是，從模仿開始，我重拾了教育的熱情，重新出發，在與夥伴備課中，發現了自己的成長。我想，如果孩子投入一件事情，也和我一樣從

中發現了自己的成長，會更有前進的動力。之後，每一天、每一堂課，我都有所準備，將所有的課程消化吸收然後在課堂上游刃有餘的觀察每一位學生的學習狀態，掌握每一位學生的學習程度，然後搭配聆聽策略，讓不同程度的學生可以在班級教學也能提升程度。

回想起十年前的自己，仍自以為是的謹守本分、以傳統保守的方式進行教學，只為了將進度完成，汗顏不已！

二、尊嚴：課堂上的尊嚴？去哪兒了？

研究者課例研究後，一位現場教師提到：

「老師的課例研究，讓我深刻體悟到學習共同體是一種與他人產生『關聯』的串聯，是一種讓所有學習者（包括老師）能夠更細膩的去關注他人的串聯，而不只有看到自己。老師推動的『尊重、聆聽、等待』的理念的班級氛圍，必須持續的堅持，就是在這幾個簡單詞彙反覆操作下，學習共同體課堂得以實現。」

（2015 年 4 月台南市教育產業工會課例研究會學員心得 01）

此為研究者拍攝一堂自己授課班級學生課堂影片作為教師研習課例研究之後，參與研習教師給予研究者之回饋。

每個人都值得擁有尊嚴，得到應有的尊嚴是身而為人的基本價值，在課堂上學習的學生也應當擁有「有尊嚴的學習權」。讓學生有尊嚴的學習，來自於教師信念，表現於教師關照每一位學生的學習、等待每一位學生的成長。許多教師的課堂是泰勒目標模式下的產物，讓教與學的關係導向乾淨俐落的教與學互動，以評價學生學習表現置於首位，強調學習目標的達成與提升學習效率，但是過程中「我們到底得到了什麼？到底失去了什麼？」「這一題的答案是多少？為什麼我教了那麼多次你還學不會？」「為什麼這一題這麼簡單你也學不會？」一個沒有關照、沒有等待的課堂，對學習程度低的學生形成無形壓力，學生應該默默承受這壓力還是應該要將壓力反彈回教師呢？當學生回應「反正老師早已經認定我，也不想聽我說」的課堂，學生已不再信任教師，是教師先放棄了學生，還是學生學習意願已蕩然無存？課堂學習如果只為了尋求正確答案，只著重課本知識傳遞，那麼課堂師生之對話存有的是權威還是尊嚴？課堂上的尊嚴去哪兒了？為何不見了？

2014 年進入日本學習共同體前導學校濱之鄉小學，學習共同體的教師在黑板前蹲

低，讓自己的視線和學生平行，象徵放下了教師的權威，說著：「我們要和身旁的夥伴一起學習，老師也是來和你們一起學習，要溫柔的對待身旁的夥伴，要等待並且守護每一位夥伴的成長。」教師承載著學生的互動方式，當教師表現學生值得擁有受到他人尊重的權利時，夥伴關係應運而生，出現願意尊重夥伴、聆聽夥伴的交織型小組對話、交響式課堂學習。但是當課堂進度、教師信念與學習尊嚴形成拉鋸時，教師是否願意把持著沉穩等待的信念，給予學生學習的尊嚴，將面臨一道道考驗。

有多少教師願意放下麥克風的權威、願意從與學生視線平行的平等互動開始給予學生尊嚴？教師或坐或蹲，用平行視線關照每一位學生的眼神，用關照的語言和姿態進行課堂學習，這是一個給學生學習尊嚴的課堂；教師尊重每一個個體，放下權威，給每一位學生學習的尊嚴，等待每一位學生的成長。

反問每一位教師：「給學生學習的尊嚴了嗎？」進到日本現場，才驚覺，教育可以有不同的思維，不應受限於傳統教育囤積式的師生互動刻板印象；叩問初心，教師進入教學現場前，帶著什麼理念。讓教師真實看見「聆聽是學習的開始，我們要保障每一位孩子的學習權利，我們要說到讓夥伴聽得懂，要溫柔關照夥伴」，喚醒自己的教育初心。

在我擔任許多學校的觀課輔諮委員的路上，我們竟然仍然無意識地繼續將以教師為中心的教育傳承給下一代，但我們卻自認是以學生為中心的課堂，「學生的尊嚴？真的是課堂中我們所在意的一件事嗎？」反思臺灣傳統課堂給予學生尊嚴與民主教育之差距以及我觀察教育現場所帶來的震撼，令人頓悟教室尊嚴之存在與消失的關鍵，在於教師之教育信念。

三、坦誠與關懷：我想要成為一個什麼樣的教師？

研究者課例研究後，一位現場教師提到：

「在將近三個小時的課例研究中，老師在分享師生互動時，讓人體會到她的情緒隨著分享事件而被波動著，彷彿這件事是昨天才發生的一樣，有一位老師陪著孩子一起哭、一起笑、一起學習、一起感受班級的喜怒哀樂，並且不放棄追求更好的學習，也難怪學生會寫下『遇到老師是我人生的轉折』、『你是我遇過最懂我的老師！』這類的話，我充分體現了老師溫柔而有力的教學，也將這份溫柔和力量傳達給孩子。老師給了我們一份憧憬，讓我們想起當老師不僅僅是

工作上的成就，更是希望和學生一起體會學習和生活的感動。」(2015 年 4 月台南市教育產業工會課例研究會學員心得 02)

2005 年擔任初任教師的時候，我認為要謹守教師的權威，與學生保持距離，不想涉入學生學習以外的事，因為，我以前遇過的每一位教師，都和學生保持相當的距離，我也從來沒有主動靠近任何一位教師，對我過去的學習經驗而言，要尊師重道，與教師相處要畢恭畢敬。2015 年看見日本課堂，教師在上課時說：「我們要一起努力學習喔！遇到不懂的要隨時求救喔！老師不會放棄任何一位學生，你們也不可以放棄自己喔！」聽到這樣的話語，我頓時感受到教師強烈的「關懷」。

「關懷」和我原有對於教師定位在尊師重道、畢恭畢敬並沒有衝突，「關懷」可以成為學生信任老師最初的力量，「我怎麼從來沒有想過呢？特別是學習上的關懷」我懊惱的問自己。原來，過去也曾是初任教師的我，一心只想著把課上完，把責任盡了，從沒有反思過「什麼是教師？和我想要成為一個什麼樣的教師？」或是「我在孩子心中是一個什麼樣的教師？」只會照著過去從小到大所認識的教師模樣依樣畫葫蘆而已；照著鏡子，過去的自己是現在自己的警惕，警惕要對學生時時保持關懷的心。陪著孩子實踐學習共同體的這六年，是我生命中最深刻的記憶。

與學生互動時，面對著學生，我的心裡彷彿有著一個 x 軸和 y 軸的交叉象限，象限的左端是自由，象限的右端是放任，象限的上緣是民主，象限的下緣是權威；面對每一天學生行為的回應，過與不及都會造成師生關係緊繃，我細心地呵護師生關係，沉住氣地表達，就是回應學生「你說得很好，你理解到這裡，謝謝你給了我們很棒的學習」，我小心翼翼地拿捏回應學生的分寸，讓師生關係穩定，如此一來，學生們的情緒穩定，應該可以在安心的環境中，「自然而然」坦誠自己的理解，說出自己的懂和不懂，學生們知道「教師接受學生原本的一切，自然而然的接受學生的『所有』」。在達成這樣的脈絡中的關鍵是要等待學生，要沉住氣、要忍得住，不只是忍住答案不說，我曾經也想過是透過傾聽，得以看見學生心底所在意的東西，但我只是觀察，只是感受，並沒有要立即道出。另外，我在國小課堂提問以後，會給學生說想法給夥伴聽的機會，也就是給學生和夥伴對話的機會，讓學生先有機會說出自己心中的想法，在不懂的時候也可以直接問夥伴，然後學生必須要自己追問夥伴他的想法是來自於什麼？關聯到什麼？然後在學生夥伴對話的時候，我會細心聆聽學生們的對話，用聽到的內容判斷學生對於我的提問的理解程度。

學者 Levinas (1993/2000) 認為「他者」在倫理中是居於優先地位的，因為有他者才能引發倫理的關係 (Chinnery, 2000)。這個不求回報的「關懷」，讓我面對「他者」的臉時 (face to face) 開始具有絕對的責任。每一秒、每一刻、每一時與學生相處的真實情感，讓學生願意與我坦白，這信任關係的建立不易，而維持，更需要細心呵護。我臨深履薄的呵護著和每一位學生的關係，深怕一個不小心，忽略了學生眼神和表情的蘊意，錯過了學生願意展現心靈關懷的瞬間。

肆、底蘊與啟示

Pinnegar 與 Hamilton (2009) 提到，進行自我探究之最終產出之實務知識，不僅改善現場實務，也幫助他人改善實務工作，隨時保持描述、詮釋、辯論之醒覺，更可提高真實性、適切性、可能性 (Clandinin & Connelly, 2000)。研究者透過主題分析詮釋研究者接觸學習共同體之生活經驗本質與意義。研究者回想自己在國小課堂上的教學觀，在接觸學習共同體之後，開始覺知、感知並觀察一些學生表現出的細節，例如：要注意學生之學習反應，從眼神、臉部表情開始，要讓學生有機會表達心中想法，所以要給學生時間，要等待學生思考、要給學生表達想法之機會，然後時常自己思考如果要讓學生表達，是不是需要說些什麼引導語或是給學生一個什麼樣氛圍的課堂，學生才願意安心表達心中所想。研究者希望多理解一些學生所想、學生所說，然後希望建立與學生共感之聯繫。

Levinas (1993/2000) 指出面容具有意義，但它並非被看見，而是在思考中感知 (The face is meaning. The face is not seen. It can only be embraced by your thought processes)。在學習共同體公開授課與議課的語言中，研究者看見了教學與學習之關聯，思考了自己與學生之關係，關聯到自己與學生之間相互關照的倫理性。

現象學的反思，在揭露本身，在研究者與學生互動的言語和行為中，顯露出研究者的意向。研究者看見學生的面容，在看見與思考中，關聯到自己與學生之間的倫理性；看見了不可見。

在尚未接觸學習共同體之前的研究者，對照接觸學習共同體後的研究者，研究者感受與孩子關係中最大的差別在於過去視師生關係中學生對師道的尊重「理所當然」、對師道的感恩「理所當然」以及在研究者的付出後學生行為改善、成績進步、

循規蹈矩「理所當然」；然而，師生各自認定的師生關係，促成這些理所當然的想法，卻也造成這些「理所當然」的關係「不在」的時候，師生關係的「破裂」。

接觸學習共同體之後，看著學者佐藤學書中的敘述、觀察幾百場臺灣課堂和日本課堂師生互動的語言流動和師生反應，研究者開始反思，教師的本質是什麼？學生的本質是什麼？什麼樣的教師是我們稱之為好的教師？什麼樣的學生是我們認定的好學生？同時，在觀課當下由一進入教室的氣息判斷，這一間教室的師生關係是緊密還是疏離？當教師發現學生遇到學習瓶頸的時候，教師的反應是什麼？從師生對話中，研究者看見的是什麼樣的教師信念？研究者自己的教師信念是什麼？研究者與學生「見面」時，到底看見了什麼？想要看見什麼？師生之間真的有存在「理所當然」的關係嗎？於是，研究者開始轉向師生「不求回報」關係。當研究者開始朝向師生之間「不求回報」的關係時，研究者竟然「看見」了以前的「看不見」。研究者開始花時間觀察孩子，從孩子進校門口、進到教室、看見同學、看見教師，臉部表情和說的話語動作，與別人接觸時的反應，從上課到下課，從午休到放學，帶著「關懷」，觀察每一個孩子在學習上的遭逢，是苦還是樂。

分析自己，原來，在研究者與孩子「見面」接觸的那一刻，研究者開始承擔著我對孩子的使命。學生面容召喚出研究者與孩子之間關係，開始將孩子視為自己的責任，對研究者而言，面容是一種請求也是一種關懷的開始，也是承擔使命的開始。由顯露中，照見自我（*evienicing the evidence and reasoning*），確認事物存有之本質，對研究者而言，教師之本質是不求回報。

日本佐藤學於 2014 年來到研究者的學校參訪，提升了校內教學改革之氛圍，接續，研究者進行了全市公開觀議課，並於 2015 年成立校內學習共同體社群，當時研究者之身為高年級導師，校內有九成導師主動加入研究者社群，每個月由研究者規劃教學相關主題並共同備課，寒暑假期間也從未間斷。這個自發性籌組的社群，教師們主動加入、沒有申請任何經費挹注，因此沒有壓力、不用寫成果，每學期社群教師進行公開觀議課，教師們也願意在週五下午與夥伴們備課，相互學習。行政部分願意協助所有社群教師於每周五下午不排課，為社群發展一大助力。研究者由隔壁班夥伴開始一起共備，接續邀請所有學年教師一起固定每週一次共備，邀請學校教師夥伴一起共備的模式，持續至今（2023）。

研究者公開授課六年級國語課〈撐開你的傘〉（許育健、謝秀芬編，2023，第 96-99 頁）的課堂後，觀課教師們在議課時提到課堂樣貌。

研究者提問：「從課文內容中，我們可以發現老師是一個什麼樣的人？」觀課教師說，小組學生回答：「這是一位關心學生的老師，因為放學前會再三叮嚀，路上要小心，不要跌倒了，跌倒了要再爬起來；還有，會告訴學生，難過了就唱歌，下雨了就撐傘，要撐勇氣的傘。」同組一位多重障礙特殊生，對小組夥伴說：「這不就是在說我們老師（研究者）嗎？」

接續，一位校內教師議課觀課教師列出以下學生對話內容：

A 生：看到課文，我看這班級的人數一定很少。

B 生：對（翻課文，指出「山坳」的句子），學生要走到山坳的家，他們是山區裡的學校，山裡的學校班級人數可能很少。

C 生：而且老師都知道誰要跨過乾水溝才能到家（翻課文，指著課文），老師都知道學生住在哪裡，人數一定不會太多（笑）。

A 生：學校是不是在比較高的地方，這樣才能看得見學生家「燈火乍現」？

C 生：學校在最高的地方，遠遠可以看見學生在山坳的家，放學以後，老師看見學生家的燈亮了，知道學生到家了，就放心了。

這位觀課教師指出：「學生像是柯南，找出課文內容的蛛絲馬跡，然後相互補足，拉高了閱讀課文內容的層次。」（2015 年 5 月校內觀課教師心得 01）

接續，觀察另一小組的教師說：「小組裡第一位發言者像是說出來像是一個主體的枝幹，接著第二位、第三位、第四位小組夥伴補充了枝葉，讓大樹成型。」（2015 年 5 月校內觀課教師心得 02）

至此，觀課可看出「師生情感連結」，同時讓授課者了解每一道提問在小組內的對話，提供研究者下一次進行課程設計與教學時的修正與調整（汪明怡、林進材，2020），讓研究者了解目前學生「學習時的聆聽能力、思考能力和是否已具備反覆咀嚼文本的學習習慣」之焦點。

Levinas（1993/2000）提到教師要學習放棄自身，才能真正聽見學習者的聲音。接觸學習共同體之後，研究者朝向成為一位師生共學的聆聽者、師生共學的串聯者、自我反思的學習者、生生協同學習的規劃者；在師生課堂互動之間，在進度、尊嚴、坦承與關懷中，再次省思教師之本質。Heidegger（1927/1962）詮釋現象學從「此有」

（Dasein）出發，通過對「此有」的存有論分析工作，讓其如其所是顯示，也恰恰在此過程讓存有者，人，重回存有家園；這項探索工作就是 Heidegger 提出的詮釋現象學方法，它包含現象學的還原、現象學的建構和解構（Bourdieu & Wacquant, 1992/2005）。經過不斷的課堂對話與提問，讓他者在同一之中不斷的喚醒自我，讓他者的面容出現，讓自我真誠去面對、回應，承擔應負的責任，教育成為愛與回應的教育（Levinas, 1993/2000）。課堂對話的流，不只是單純的語言，這是一種「昇」起來的語言互動。這個「昇」有如炊煙裊裊的型態，在思考中的型態持續的有如炊煙的攀升、攀升、再攀升，看似形體的攀升，也是自然態度攀升到現象學態度的攀升；課堂上的對話並不只是單純的學習，是在與語言與文字流動中，期待教師進入更深一層的哲思。

這攀升的炊煙，受到光的透，意識核心現身時，微粒與塵埃，越看越清晰。

參考文獻

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005)。實踐與反思：反思社會學導引（李猛、李康譯）。北京：中央編譯出版社。（原著出版於 1992 年）
- [Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005). *Practice and reflection: An introduction to reflexive sociology* (M. Li & K. Li, Trans.). Beijing: Central Compilation & Translation Press. (Original work published 1992)]
- van Manen, M. (2004)。探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學（高淑清、連雅慧、林月琴譯）。嘉義：濤石。（原著出版於 2003 年）
- [van Manen, M. (2004). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (S. -Q. Gao, Y. -H. Lian, & Y. -Q. Lin, Trans.). Chiayi: Waterstone. (Original work published 2003)]
- 王文科、王智弘（2020）。教育研究法。台北：五南。
- [Wang, W. -K., & Wang, Z. -H. (2020). *Research methods in education*. Taipei: Wu-Nan.]
- 卯靜儒（2015）。解開學習共同體實踐歷程中教師專業發展的密碼。*中等教育*，66（1），6-15。
- [Mao, J. -R. (2015). Unlocking the code of teacher professional development in the practice of learning communities. *Secondary Education*, 66(1), 6-15.]

- 汪明怡、林進材（2020）。學習共同體在小學實施的理念與實踐。台北：五南。
- [Wang, M. -Y., & Lin, J. -C. (2020). *The concepts and practices of implementing learning communities in primary schools*. Taipei: Wu-Nan.]
- 李維倫（2004）。以置身所在做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。應用心理研究，22，152-200。
- [Li, W. -L. (2004). Situatedness as a target phenomenon for psychological research and the related methodology. *Applied Psychological Research*, 22, 152-200.]
- 余德慧（2001）。詮釋現象心理學。台北：心靈工坊。
- [Yu, D. -H. (2001). *Phenomenological psychology*. Taipei: Mind Workshop.]
- 余德慧、徐嘉臨（1993）。詮釋中國人的悲怨。本土心理學研究，1，301-328。
- [Yu, D. -H., & Hsu, C. -L. (1993). Interpreting the sorrow of the Chinese. *Indigenous Psychological Research*, 1, 301-328.]
- 佐藤學（2010）。教師花伝書—専門家として成長するために（陳靜靜譯）。上海：華東師範大學。（原著出版於2009年）
- [Sato, M. (2010). *Teacher's transmission book: To grow as a professional* (C. -C. Chen, Trans). Shanghai: East China Normal University. (Original work published 2009)]
- 佐藤學（2012）。教師的挑戰—寧靜的課堂革命（鍾啟泉、陳靜靜譯）。上海：華東師範大學。（原著出版於2003年）
- [Sato, M. (2012). *Teacher's challenge: A quiet classroom revolution* (Q. -Q. Zhong & C. -C. Chen, Trans.). Shanghai: East China Normal University. (Original work published 2003)]
- 佐藤學（2018）。從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀—以學習共同體為中心。教科書研究，11（2），91-107。
- [Sato, M. (2018). Reflecting on Taiwan's reform status from the perspective of global classroom reforms: Focusing on learning communities. *Textbook Research*, 11(2), 91-107.]
- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。台灣教育研究期刊，1（1），157-176。
- [Lin, J. -C. (2020). Discussing the practice and transformation of teachers' teaching beliefs from the trajectory of curriculum reform. *Taiwan Journal of Educational Research*, 1(1), 157-176.]

- 高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，**16**，225-285。
- [Gao, S. -Q. (2001). The life world of Chinese immigrant wives in the United States: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research*, *16*, 225-285.]
- 許育健、謝秀芬（主編）（2015）。**國民小學國語**（第十冊，五下）。台南：翰林。
- [Xu, Y. -J., & Xie, X. -F. (Eds.) (2015). *National Primary School Mandarin* (Volume 10, Part 5). Tainan: Hanlin.]
- 許育健、謝秀芬（主編）（2023）。**國民小學國語**（第十二冊，六下）。台南：翰林。
- [Xu, Y. -J., & Xie, X. -F. (Eds) (2023). *National Primary School Mandarin* (Volume 12, Part 6). Tainan: Hanlin]
- 陳麗華（2012）。參訪日本學習共同體的迴響：穿梭在客位與主位之間的思維撞擊。**教師天地**，**180**，72-77。
- [Chen, L. -H. (2012). The resonance of visiting Japanese learning communities: The clash of thinking between the outsider and insider perspectives. *Teachers' World*, *180*, 72-77.]
- 黃月美、歐用生（2013）。美國大學教學改革的新典範－日本「單元教學研究」的應用。**課程與教學季刊**，**16**（2），57-88。
- [Huang, Y. -M., & Ou, Y. -S. (2013). The new paradigm of teaching reform in American universities: The application of “unit teaching research” in Japan. *Quarterly Journal of Curriculum and Instruction*, *16*(2), 57-88.]
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。**教育研究集刊**，**49**（1），63-94。
- [Chen, H. -L. (2003). Teachers' curriculum awareness and instructional practices. *Educational Research Quarterly*, *49*(1), 63-94.]
- 歐用生（2012）。日本中小學「單元教學研究」之分析。**教育資料集刊**，**54**，121-147。
- [Ou, Y. -S. (2012). Analysis of “unit teaching research” in Japanese primary and secondary schools. *Educational Resources Journal*, *54*, 121-147.]
- 蔡尚儒（2016）。**應用學習共同體於國中童軍課程學習之行動研究—以八年級露營課程為例**（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/53m5fr>。
- [Tsai, S. -J. (2016). *Action research on applying learning communities to the curriculum learning of junior high school scouts - A case study of the eighth-grade camping curriculum* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/53m5fr>]

- Chinnery, A. (2000). Levinas and ethical agency: Toward a reconsideration of moral education. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 2000, 67-74.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Herder and Herder. (Original work published 1968)
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Roobinson, Trans.). New York, NY: Harper & Row. (Original work published 1927)
- Levinas, E. (2000). *God, death, and time* (B. Bergo, Trans.). California, CA: Stanford University Press. (Original work published 1993)
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, ZH: Springer Nature Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experienced: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934)

投稿收件日：2023 年 03 月 21 日

第 1 次修改日期：2023 年 05 月 21 日

第 2 次修改日期：2023 年 12 月 01 日

接受日：2024 年 01 月 08 日

臺灣正念教育研究與實踐的省思與建議 ——從佛典「四念處」與卡式當代正念比較為切入

釋法照*、安康

正念減壓法(MBSR)由卡巴金博士創建以來，已發展出各種正念介入法，並在許多領域得到正面迴響。本文從卡巴金提倡的 MBSR 及源頭佛典「四念處」，抽取其共同重視的正念機制，觀察其應用於正念教育的足夠性，並比較兩者在目標、技巧策略的差異，作為臺灣未來正念教育發展的借鏡。研究發現，臺灣正念教育主要依循卡巴金的指導，對「身、受、心念處」偏向基礎性運用，較少涉及高層次心理覺照。而在「法念處」部分，卡巴金改用禪宗的「自然之道」與「完整性」理論，臺灣則相對缺乏關注與運用，也少觸及目標導向元素。本文建議臺灣正念教育應重視「無常、無我」的引導，以及「法念處」的正念系統性思惟，試以淺顯易懂的語彙詮釋，免除宗教化疑慮。未來臺灣正念教育的提昇，可從兩方面著手：一是正念研究與實務練習，應擴充「高層次心理素質」範圍，深化正念品質；二是政府主管機關宜整合資源，成立正念研發與師資培育中心，建構完善的教學實務體系。唯有紮實的學術研究作為後盾，再輔以制度性的支持，才能真正健全臺灣正念教育的發展，提昇社會大眾身心健康，促進新世代全人發展。

關鍵詞：卡巴金、正念、四念處、念處經

*釋法照：浙江大學佛教資源與研究中心兼任研究員

（通訊作者：fazhao.shi@gmail.com）

安康：浙江大學宗教系博士生

Reflective Insights and Future Directions in Mindfulness Education in Taiwan: A Comparative Study of the Buddhist “Four Foundations of Mindfulness” and Kabat-Zinn’s Practices

Fa-Zhao Shi* & An Kang

Since its inception by Dr. Kabat-Zinn, Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) has led to various mindfulness interventions and gained positive feedback in many fields. This paper extracts the shared mindfulness mechanisms emphasized by Kabat-Zinn’s MBSR and the Buddhist “Four Foundations of Mindfulness,” assesses their applicability to mindfulness education, and compares their differences in objectives and skills, serving as a reference for the future development of mindfulness education in Taiwan. The study finds that mindfulness education in Taiwan mainly follows Kabat-Zinn’s guidance, focusing on basic practices of “body, feelings, and mind,” with less involvement in higher-level psychological insights. In the aspect of “dharma,” Kabat-Zinn incorporated Zen concepts, a practice that has seen limited attention and utilization in Taiwan, which also rarely addresses goal-oriented elements. This paper suggests that mindfulness education in Taiwan should emphasize the guidance of “impermanence and non-self” and the systematic thinking of “dharma,” striving to present these concepts in accessible language to mitigate concerns over religiosity. To enhance mindfulness education in Taiwan, two key areas should be addressed: first, the scope of mindfulness research and practice should expand to include “higher-level psychological qualities”; second, government authorities should consolidate resources to establish a mindfulness research and teacher training center, aiming to develop a comprehensive and practical pedagogical framework. Only with solid academic research and institutional support can mindfulness education in Taiwan be truly strengthened, thereby enhancing public well-being and promoting holistic development.

Keywords: *Four Foundations of Mindfulness, Kabat-Zinn, mindfulness, Satipathana sutra*

* Fa-Zhao Shi: Adjunct Research Fellow, Center for Buddhist Resources and Research, Zhejiang University (corresponding author: fazhao.shi@gmail.com)
An Kang: Doctoral Student, Religious Studies, Zhejiang University

臺灣正念教育研究與實踐的省思與建議 ——從佛典「四念處」與卡式當代正念比較為切入

釋法照、安康

壹、緒論

正念減壓法（mindfulness-based stress reduction, MBSR）是眾多正念介入法（mindfulness-based interventions, MBIs）的起源，由卡巴金（Jon Kabat-Zinn）博士於 1979 年創立。起初正念介入法廣泛應用於臨床治療和研究，目標著重在提升身心健康，改善情緒調適能力和專注力，例如 Hilton 等人回顧 744 篇正念相關文獻，有 38 篇具隨機分派實驗對照組的正念介入疼痛的研究，發現正念介入對於慢性疼痛具有輕度的減緩效果（Hilton et al., 2016）。此外，還有聚焦於負向情緒感受如憂鬱（Barnhofer et al., 2015）、焦慮（Reangsing, Punsuwun & Schneider, 2021）、壓力（Shapiro, Astin, Bishop & Cordova, 2005）、反芻的減緩（Hawley et al., 2014），以及對於專注力、認知功能的提升（Gill, Renault, Campbell, Rainville & Khoury, 2020）。近些年來，正念的研究與運用也漸漸擴展到其它領域，例如心理輔導、教育、腦神經科學、健康照護等等，其中正念的核心機制，如專注力調控、情緒調適、身心覺察（Grabovac, Lau & Willett, 2011；Hölzel et al., 2011），更是正念教育課程的主要重心（黃鳳英，2019）。十幾年來，臺灣陸續融入正念練習於各級學校的課程中，陳景花與余民寧（2018）根據正念教育相關論文回顧與分析，發現正念有助於壓力管理、認知表現、提昇情緒智力及人際技巧等。然而臺灣正念教育中，當前的正念練習是否完全符合正念學的原理，是否有所不足？未來如何進一步發展？截至目前為止，尚無研究提出相關的討論。

卡巴金明確指出其正念理論可溯源於佛教古老的經典，特別是《念處經》（Satipaṭṭhāna Sutta）以及《安那般那念經》（Ānāpānasati Sutta）（Kabat-Zinn, 2003），然而卡式當代正念（簡稱「卡念」）與佛典的正念理論（簡稱「佛念」），在修學目標、學習順序、正念技巧的掌握，存有種種共同與差異的因素。本研究基於兩者相同面向

顯示出學習的核心重點，藉此與當今臺灣正念教育比對，從中顯示需補強的部分。而兩者差異處或許可做為改善當代正念理論以及未來發展的目標，以提供正念教育實務之參考。

貳、文獻探討

由於正念介入法被廣泛運用在各種生活場域，正念的盛行促使當代正念介入法與傳統佛教思想有愈來愈多的交流。綜觀文獻可歸納出三種主要觀點：

1. 第一類學者主張正念不應世俗化或脫離佛教脈絡。例如 Gethin (2011) 與越建東 (2014) 指出卡巴金對「正念」詮釋不符合佛法的修行脈絡與次第，並質疑該正念定義與目的之合理性。Sharf (2015) 認為卡巴金建構的創新方法來自於有爭議的現代禪者經驗，其理念接近於消費者文化 (consumer culture)，迎合美國主流價值觀，把正念變成為豐富感官經驗的方法，在欲樂層面沒有進行限制。另有學者提出正念應回歸到佛教八正道 (Greenberg & Mitra, 2015) 或者第一人稱的經驗現象學 (Kearney & Hwang, 2018)。

2. 第二類學者支持正念世俗化，抽取佛教的理論或相關元素來補充與支持。大多認為當代正念學的發展還不夠成熟完整，若能充份理解當初正念被開發的初衷與概念，才能有效發揮實際的功能。其中又可分為三個面向：重視佛教對正念理論的影響 (Kirmayer, 2015; Lomas, 2017)、正念在當代的應用與再定義 (Chiesa & Malinowski, 2011; Lavelle, 2016; Lewis & Rozelle, 2016; Palitsky & Kaplan, 2019) 以及正念實踐中的道德考量 (Monteiro, Musten & Compson 2015; Murphy, 2016)。

3. 第三類學者支持正念世俗化，但主張將佛教經文直接運用於正念課程中 (Lee & Kuang, 2018; Sedlmeier et al., 2023)，以補足世俗化的不足。

由上述三類的學術文獻來看，卡巴金以現代科學方法進行正念推廣是受到支持的，然而世俗化不代表需要切割佛教思想，正如多數學者認為需要佛學理論來協助世俗化正念學全面性的補強，以避免正念教學可能產生的偏頗，特別是教育為心理衛生工作的一級預防領域，若能從原佛教正念的脈絡，幫助正念學習者奠定良善與健康的觀念，並降低痛苦根源的積聚，那麼不僅可以調適身心，更可真正促進個人與社會之福祉，使正念助人效益發揮到最大。

參、佛念、卡念與臺灣正念教育的比較分析

本文以文獻學中的文本內容比較與分析做為主要研究進路，將從四個部分進行。第一是針對佛典內容系統化的整理與說明，主要聚焦在《念處經》，因其闡釋「四念處」的核心內涵，雖然卡巴金也提及另一部源頭經典《安那般那念經》，但這部經是透過「呼吸」的方法來實踐「四念處」，對「四念處」操作細節說明有限，因此本文不再探述。另外《念處經》在佛教南、北傳藏經皆有記載，內容也多少不同，所以本文將以南傳《中部》(Majjhima Nikāya, MN) 第 10 經為主。第二部分是 MBSR 的內容簡述，特別以卡巴金的著作 *Full Catastrophe Living* (Kabat-Zinn, 2013) (譯為《正念療癒力》) 內容來闡釋，因為當今臺灣正念教育都以該內容作為引導與練習。第三部分將回顧臺灣正念教育在各級學校實行現況，主要針對已發表的學術論文進行收集與匯整。第四部分將分析佛典與 MBSR 在四念處的同異，並對比當今的正念教育。

一、佛典「四念處」

在《念處經》四念處練習的進程，是一套從「簡單粗顯」邁向「複雜微細」層次的過程，如下圖 1 所示，這圖是參照 Anālayo (2010, pp. 19-20) 做部分微調。「身念處」的內容，依次可再分成呼吸、姿勢、動作、身體的組成(身分、四界)、身體的分解(腐屍)，觀察體驗是漸進的過程。「受」念處則分成對於身心所產生的苦受、樂受、不苦不樂的「情感素質」，以及世俗、非世俗的「倫理」素質兩大層面的直接觀察。「倫理」即是覺察「善」、「非善」的心理狀態，做為下一階段「心念處」的先設分類。「心念處」則是觀察心是否夾雜貪、瞋、痴、散亂的「普通狀態」(ordinary states)，還是趨向解脫的「高等狀態」(higher states)。「法念處」則是覺察是否已循序漸進配合運用「諸蓋、蘊、入處、覺支、聖諦」的原理與規則 (Anālayo, pp. 20-25)。

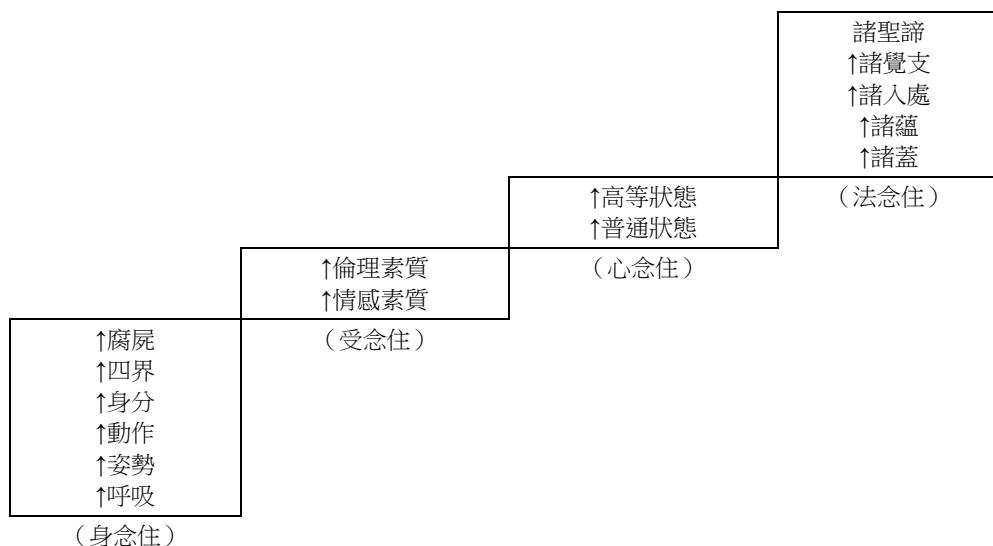


圖 1 四念處整體概覽

註：此圖參照 “Satipaṭṭhāna: The direct path to realization.” by B. Anālayo, 2010. pp. 19-20.

觀察的對象從明顯「身處」下手，直到最後一套「法則」的運用，這是培養專注力與覺察力趨向細膩、穩定也更強大的漸進過程。但不意謂著此次第性是唯一必然的「規定」，失去了因人而異的學習彈性。每個人的身心狀況是流動變化的，例如「感受」或「想法」等力量太強時，這也是一種信號與提醒，若不即時面對處理，由它們帶來的潛在趨動力也會產生後續的身心問題。身與心互相影響，無法絕對的分割，「念處」的練習就是如實觀察身心現象，靈活且全面的發展，最後使煩惱徹底止息而解脫。

(一) 身念處

身念處是以身體的組成及身體現象的變化歷程，做為覺察練習的對象。其中觀察的對象可細分為呼吸、姿勢、動作、身體部位、身體四種基本元素（四界）及身體腐壞，一共六種方式，這也是粗到細的漸進觀察過程（MN. I 56-59）。

（二）受念處

「受」的定義依據《雜阿含經》(T2, no. 99, p. 92a15-16):「眼觸生受，耳、鼻、舌、身、意觸生受，是名六受身。」也就是六種感知器官對境（色、聲、香、味、觸、法）接觸時，當下所產生的感受，不涉及個人主觀情感的反應。受念處可分成兩類素質層面：情感、倫理（無著比丘，2010/2017）。「情感素質」是指接觸外境時產生「苦」、「樂」、「不苦不樂」三種感受，對一般人來說，這三類感受容易延伸出喜歡、厭惡、中性等主觀情感反應。因此「受念處」即是針對三種感受的觀察，對境接觸時就要覺知與專注，並非產生主觀的情感反應時才正念覺知，因為主觀情感反應屬於「心念處」範疇。「倫理素質」分成世俗、非世俗兩類。「世俗受」與感官有關，也就是被「色、聲、香、味、觸、法」六塵所制約的感受，而「非世俗受」和「精神上」(spiritual)、「高層次的覺知」(unworldly realization)的修習有關（無著比丘；Nhat Hanh, 1990；Walshe, 1987）。「世俗受」容易引發潛在的煩惱（貪、瞋、痴）力量，而「非世俗受」不會，因此把「受」當成基點，覺察是否與「善」、「不善」連結（倫理），理解自己離解脫的目標愈近或遠有關。在受念處不斷提昇練習過程中，「非世俗」的受做為超越（go beyond）「世俗的」的感官感受，透過不斷練習，體悟「受的本質」，最後獲得與智慧相應的「平等受」(equanimity feelings)，就能超越「非世俗」的受（Anālayo, 2010, p. 172）。這說明了三個層次，「世俗受」邁向「非世俗受」，再趨向「平等受」的過程。

「受念處」練習者，覺察「受」的生起，不帶評價，只是單純覺知當下的感受，且不以過去慣性作反應，不與「貪、瞋、痴」作連結，故無法形成制約（無著比丘，2010/2017；Dwivedi, 1977）。此外，「受」的特性就是「短暫」，任一種感受都不易久留；當四念處的修習者用上述純然的觀察方式面對「受」的升起、停留、與滅去，就會直接體驗「受」的自然本質，清楚「受」的移轉與改變現象，這是無常性的其中一個面向（生滅流轉）。另一個面向是依緣性（無著比丘，頁 192），「感受」其實是受到內在心理、外在環境交互影響，每個感受都是當下條件和合所構成，所以外在因素消失或內心意識不介入，感受也就能消解。覺知「無常」也和培養「不執著」、「無我」有密切關聯，因為「感受」與「主體」往往二元相依，所以一般人有著：「我」（主體）正在「感受」著；這是「我」的「感受」。然而，當下就只是每一剎那的覺知而已，「自我感」與「感受的實在感」是延伸創造出來的（Bodhi, 1995）。所以愈清楚構成「感受」的條件，看透「感受」的本質，才不會執著，由感受而來的「自我感」才有機會

破除。「受」的無常本質性容易被覺察，因此在練習過程中，變成強大的工具，可直接培養出「不執著」的心理特質，進而趨向解脫（MN III 244）。也就是上述所說的「平等受」，超越了「世俗受」與「非世俗受」。

（三）心念處

此念處的覺察對象是「心」，不只是觀察「念頭、情緒」心理活動，更看到背後潛藏的心理狀態。無著比丘將《念處經》所提到的心分成「普通狀態」（ordinary states）和「高等狀態」（higher states），如圖 1 所示。「普通狀態」有四類八種潛藏心理：貪、離貪，有瞋、離瞋，有癡、離癡，集中、散亂；「高等狀態」也是四類八種：廣大、不廣大，有上、無上，有定、無定，解脫、未解脫（MN. I 59）。

「普通狀態」就是覺察想法、情緒背後的「貪愛、瞋恨、盲目迷惑、散亂（懶散、昏沉、不安等缺乏專注力）」非善心的狀態。因此，培養自我覺察的第一步是坦誠地接受自己有各種隱藏的心理情緒，但不依此產生進一步的反應與壓抑，這樣才能解除了非善心所帶來注意力的牽引（Bullen, 1982；Newman, 1996）。覺察它，但不涉入它，不善心就會失去它的力量（無著比丘，2010/2017，頁 210）。

如上所述，「普通的心」就是覺知自己是否夾雜「不善」的心理運作，而「高等的心」覺察自己是否處在向上進步的狀態。「高等的心」又分成四類：第一類「廣大的」即是達到對世界萬物存有「慈、悲、喜、捨」（四梵住）心的狀態（MN. II 207），所以「非廣大的」即尚未俱備「四梵住心」但在培養發展的階段。第二類「無可被超越的」，是指心已達到不被任何情緒煩惱所控制與束縛。但要達到這目標，需要經過層層練習，才能不斷超越與突破，這一練習過程即是「可被超越的」。第三類「有定的」是指進入到深層禪定的境界，至少是「未至定」。在此之前，即是「無定的」狀態。第四類「已解脫的」指完全覺悟的狀態，不再被任何情緒煩惱所捆綁。相反的，還沒達到這樣的境界前，練習的過程就是「未解脫的」。以上四組「高等的心」反應出自己是否走在正確的進步軌道上，並且提醒什麼是修行解脫的目標（無著比丘，2010/2017）。

「心念處」的練習者會發現「心」從主觀的經歷者，轉變成被觀察的對象；也就是將內心升起的内容，作為覺察的對象。「心」的特質是瞬息萬變，也與種種內外因素牽扯、交互作用，依於種種條件而成，找不到一個主宰的本體（MN. I 350）。透過對心的生滅無常性觀察，也減少自我傲慢，趨向「不執著」的解脫（MN. I 436）。而

這樣生、滅性觀察，通常發生在「高等的心」的狀態，一併覺察出「深層的定境」遲早也要退去，屬於無常性（無著比丘，2010/2017，頁 217）。

（四）法念處

《念處經》提到的法有五蓋、五蘊、六處、七覺支和四諦（MN. I 60-62），這也是漸進學習的內容，如圖 1。「五蓋與七覺支」是一套能提昇「心的素質」方法，「蘊、六入處和四諦」是身心經驗的分析，自我本質（生滅無常性、條件組合的暫存體）的全面認識。以上這些法，不是觀察的對象，而是用來參照的法則（無著比丘，2010/2017，頁 220），以法則來觀察所經歷的一切，便能定位自己的狀態，得以檢討改進與提昇，最後達到解脫，因此「法念處」即覺察自己是否時刻不斷運用著「法」。法念處的學習歷程也有先後順序的不同，應當先在身心上檢視「五蓋」（貪、瞋、睡眠、掉悔、疑惑）的問題，並突破這些心理障礙，為專注力與觀察力提供穩定的基礎。「五蘊」（色、受、想、行、識）是自我主體的分析，隨後分析的對象能擴展到「六入處」，自我的感官「眼、耳、鼻、舌、身、意」接觸到外境「色、聲、香、味、觸、法」的經驗反應（MN. I 61），即自我與外在世界互動關係。前面兩種法，看到自我與世界的本質，但這是刻意學習的結果，還未進入深刻的體認，而「七覺支」（念、擇法、精進、喜、輕安、定、捨）就是提昇的要素，構成覺悟的條件。最後，「四諦」（苦、集、滅、道）即是覺悟的內容，綜合性的剖析人生的一切，由此切確體認自己已從「苦」，得到「解脫」。

二、卡式當代正念

卡巴金博士創建 MBSR 以來，當代正念學在學者們相繼研究與開發下已百花齊放，對「正念」的定義、運作機制有進一步不同的解說與發展，所以卡巴金的正念理論與實務，筆者在本文稱為「卡式當代正念」，並限定其為本研究範圍，而後期理論發展即不在本文討論之中。臺灣目前正念教育仍是以卡巴金 MBSR 為主要教學內容，尤其以卡巴金的著作 *Full Catastrophe Living* (Kabat-Zinn, 2013)（譯為《正念療癒力》）為主要正念教學之範本。因此筆者將聚焦 *Full Catastrophe Living* 2013 年改版的內容，輔以其它參考文獻，匯整出身、受、心、法這四部分的內容重點，以便將其與佛典進行分析比較。

在練習正念時，卡巴金設置了一套總原則，亦即七個態度（attitude）：不評價

(non-judging)、耐心 (patience)、初心 (beginner's mind)、信任 (trust)、無為 (non-doing)、接納 (acceptance)、放下 (let it go)。不評價就是不對感受、想法、身心現象給予評價，只是覺知。耐心是與各種身心狀態保持耐心地共處。初心則為保有初學者對事物新鮮好奇的心態，因為每個時刻都是獨特的。信任是相信自己的直覺與能力。無為則是不強迫自己去達到特定目標，而是安住當下。接納是全心的接受身心任何的好壞狀態。放下即是讓所有狀態自由地來來去去，不刻意停留或抗拒 (Kabat-Zinn, 2013)。

(一) 身念處

卡巴金受到後期佛教禪師 (馬哈希、烏巴慶) 的啟發，開展出各種對身體定錨觀察 (溫宗堃, 2013; Kabat-Zinn, 2011)。身念處在書中的操作練習是最多元、最豐富的。主要可分成五項實務單元，以下分別解說：

1. 正念呼吸 (mindful breathing)

正念呼吸是指將注意力集中於呼吸過程，並且觀察呼吸的深度、節奏以及進出氣流等感受等。透過專注當下的呼吸來提高自我認知、觀察力和情緒調節能力，進而減少心理壓力、改善睡眠、降低焦慮、減輕疼痛等等 (Kabat-Zinn, 2013)。

2. 坐禪 (sitting meditation)

Kabat-Zinn (2013) 認為坐禪是刻意留出特定的時間、空間來練習無為 (non-doing) 的方法，以端正的坐姿，保持身體平衡，並且身心放鬆和集中，安住於當下的平靜，無需做任何事以試圖填補當下的空白。坐禪的觀察對象包括聲音、想法、情緒、身體反應，他還提到呼吸對於坐禪的重要性，可作為我們集中注意力的焦點，並且透過深呼吸可以讓身心更加放鬆。

3. 身體掃描 (body scan)

身體掃描可以幫助我們更加留意、感受自己的身體，從而加深對自己的認識和覺察，以及認識自己在當下的狀態。同時協助釋放身體的緊張和壓力，進而促進身心的放鬆和平衡，因此對減輕壓力、緩解焦慮和憂鬱等情緒症狀有很大的幫助，並能提昇注意力，從而提高工作和學習的效率和效能 (Kabat-Zinn, 2013)。

掃描從身體一側的腳趾開始，一部分一部分地慢慢向上掃描，下半部有腳掌、小腿、膝蓋、大腿、骨盆，接著換另一側從腳趾重新開始掃描到骨盆。隨後是上半身開始，有腹部、腰部、胸部、肩胛、腋窩、肩膀。然後是雙手的拇指、手掌、手背、手

腕、前臂、上臂。緊接著是脖子、喉嚨、臉、頭後部、頂部。最後擴展到全身，想像頭頂有氣注入，從頭蔓延到腳，從腳到頭，感受身體是一個整體（Kabat-Zinn, 2013）。

4. 正念瑜伽（mindful yoga）

瑜伽是一種溫和的運動，其空間運用非常靈活，可在地板、床鋪或椅子上進行。書中，特別以哈達瑜伽（Hatha yoga）為例來說明正念練習，亦即透過伸展身體各種體位，感知身體的動作和姿勢、肌肉的緊張程度、呼吸的深度和頻率等，幫助身體變得柔韌、鬆弛、靈活與平衡，也能減緩心理焦慮與壓力。此外進行哈達瑜伽的練習時，不要只是機械地完成各種體位法，而是要透過呼吸和專注的方式，深入體驗當下的身體感覺和內在經驗。對於任何一個動作，不強求、強迫自己去做，應該要知道身體的侷限，從每個動作、姿勢與呼吸的連結，時刻保持覺知與耐性（Kabat-Zinn, 2013）。

5. 行禪（walking meditation）

行禪就是走路，但專注力和覺察力放在自己的腳或腿上，並感知整個身體的運動，同時配合呼吸的節奏。行走前，先站立並自然呼吸，需留意到想要行走的衝動。行走時，有四個覺察點：提腳離開地面、移動、放腳接觸地面、轉換重心。速度需要慢，才能充份感知與整個身體互動的過程。行走時，若有其他感受和想法出現，接受他們的存在，也不需要批判，將注意力重新集中在步行上（Kabat-Zinn, 2013）。

（二）受、心念處

感受與想法在書中大多一起提及，並沒有刻意分開表述，因此本文也將受、心念處放在同一節闡述。卡巴金多次提及感受、想法、情緒等是無常的（impermanent），所以他們都不會持久，並強調以不介入、不壓抑，也不進行批判的態度觀察他們的來去。同時也說到，心容易創造「自我」並對生活進行操控，因此容易把感受、想法、情緒當成是自我的一部分，應當讓想法只是想法、情緒只是情緒、感受只是感受，這些與「我」無關（Kabat-Zinn, 2013）。舉「疼痛」為例說到：「你可以將覺察帶入任何想法和感受，你會發現心中正悄悄地將整個經驗視為『疼痛』。但這只是一個想法，一個名字罷了！不見得是經驗本身。也不需要叫他們為『疼痛』，這會使他們變得更強大（Kabat-Zinn, 2013, p. 381）。」身心當下的經驗未必等於我們的「想法」與「感受」，所以無需隨著他們反應或產生任何動作。

卡巴金沒有對「感受」進行明確的定義，書中的表述往往和心境（mood）有關係（Kabat-Zinn, 2013, p. 73），牽涉個人的主觀反應，涵蓋由樂受、苦受、不苦不樂受引

生的喜歡、討厭、不喜不厭的主觀評判，例如書中說到：「感受到威脅就容易導致生氣的感受、敵意的感受（Kabat-Zinn, 2013, p. lii）。」「生氣」、「敵意」已經呈現個人主觀反應，而非單純的感官反應。

另外，關於「想法」的分類提到三種：1. 過去/未來 2. 貪心（greeding）/欲想（wanting）/貪得無厭（grasping）/執著（clinging） 3. 生氣（anger）/不喜（disliking）/憎恨（hatred）/反感（aversion）/拒絕（rejection）（Kabat-Zinn, 2013, p. 73）。

（三）法念處

「法」不是觀察的對象，而是參照的法則（無著比丘，2010/2017，頁 220），或可說是實務操作的理論，所以「法念處」是幫助練習者確認所使用的方法是否正確，操作的方向與目的是否有所偏差。回到 MBSR，Kabat-Zinn（2011）強調其思想基底就是「法」，但跳脫傳統學習佛法的方式，直接從「苦」去體驗與轉化，但須在不提及「法」的情況下開展。使用「正念」（mindfulness）為總稱，就是「用來同時承載多重的意義和傳統，但非用來取巧和混淆真正的差異，只是作為一個善巧方便（Kabat-Zinn）。」此意圖不外乎是讓「法」更常識化且容易理解。

受到過去學習的影響，卡巴金所運用的「法」與禪宗息息相關（Kabat-Zinn, 2011；溫宗堃，2013，2021）。筆者統整卡巴金的著作後，發現「法」可以分成兩類：自然之道（the Way）與完整性（wholeness）。

1. 「自然之道」是萬事物的普世法則，含有兩個面向：存在性（being）與變動性（changing），覺察一切都是「無常」、「無我」的本質，因此萬物皆依此法則自然發展，沒什麼事是需要完成或強求的。依此道理，就應懂得「無為」（non-doing）和「不奮力」（non-striving），進而走上一條洞察、智慧、療癒的道路，所以卡巴金強調 MBSR 是「一種非修復的取向與方法」，不是治療（curing）而是療癒（healing）（Kabat-Zinn, 2013）。

2. 基於「自然之道」法則，反應出每一個體的「完整性」（wholeness），因為我們本質上就是完整的（fundamentally whole as we are），所以不用奮力去追求什麼，只需要「同在」（just be），覺醒地回到每個當下，就是真正活著（Kabat-Zinn, 2013）。

關於「完整性」和「療癒」關係，在第二章「典範」（the paradigm）有詳細的說明。當人出現身或心的問題時，不應只著眼於「部分或部位」的處理，而是需要看到心理、身體、行為等各方面的交互作用，這就是看到「完整性」又或者叫做系統性

觀點（systems view），所以「療癒」措施只是調節身心功能，恢復原來整體性狀態，沒有什麼被改變，仍是原來的樣子。此外，「完整性」強調「交互連結」的作用，不僅是身與心的關連，更是人與環境、社會、世界的相互關連，所以正念練習時，不僅是跳脫慣性思維，在感知事物本來真實全貌的當下，更是把狹隘的自我偏見與格局擴展開來（Kabat-Zinn, 2013）。

「健康」（health）本身有「完整/完好」（whole）的涵意，而「完整」指向著「整合」（integration），是一種將所有局部聯結在一起的系統或有機體，一個完善的整體（Kabat-Zinn, 2013, pp. 186-189）。因此正念禪修就是直接體驗這種「完整性」的門徑，透過引導訓練，讓人從扭曲的狀態（distortion）中解脫出來，其中「扭曲」來自於每天情緒與想法的運作，侵蝕著我們內在的完整性，因為感受、情緒、想法往往受到「自我中心」的控制。另外，健康是一種動態歷程，不是「獲得」就好了，而是要持續的覺醒，保持在「完整性」的系統裡（Kabat-Zinn, 2013）。

綜上所述，卡巴金認為正念練習最終要回歸到每個人的「完整性」，這是人最原始的本質，所以才會強調「不評價」、「無為」、「放下」等原則。因此順其「自然之道」（無常、無我），回到最本質的「完整性」面貌，就是「健康」，亦是從苦而「解脫」，這就是卡巴金「法念處」的內涵。

三、臺灣學校正念教育實務回顧

正念在臺灣實施概況，陳景花與余民寧（2018）已做過系統性的回顧並進行後設分析，本研究主要聚焦在身、受、心、法四方面的實務操作，藉此比較佛念、卡念的差異。本文以「正念」做為關鍵詞，查詢華藝資料庫、Hyread Journal 臺灣全文資料庫與臺灣博碩士論文知識加值系統，經閱讀後，刪除未有校園實務練習或無法取得電子文檔的研究，得到期刊論文 24 篇，碩博士論文 43 篇，一共 67 篇。這些論文發表主要集中在 2012 年到 2023 年區間，而正念教育實施的對象每個年齡層都有，但以大學為多，小學次之。筆者透過四個念處分類，呈現當今臺灣學校正念教育實施現況，請見附錄一。

在 67 篇論文中，多數是依照卡巴金 MBSR 課程的實務練習，以下分別解說四個念處在臺灣正念教育的實際運用情形：

（一）身念處：

眾多方法中，「呼吸」（含靜坐）與「身體掃描」是最常見的兩種練習，可能是該兩種技巧最容易操作且達到效果的方法。教學著重於從實務正念練習中覺察自己的身心狀況，同時釋放身體的緊張和壓力，進而促進身心的放鬆和平衡為主要重點。

（二）受、心念處：

對於練習過程中生起的感受或想法，多數論文都提到不評價，並容許他們存在，甚至會強調「想法不等於真實」。有些課程會引導辨識心理的特定感受，而陳若瑜（2021）的課程設計加入了對感受、想法的生滅無常之覺察。

（三）法念處：

目前只看到兩篇論文涉及：張映芬（2023）、陳若瑜（2021）。張映芬探討正念與「不執著」、「自我涉入」（ego involvement）的關係。「不執著」定義為心理彈性、不固著的特質，能融入當下處境，但不受環境的影響，接納生命的短暫與變化無常，且自主地做出抉擇的心理狀態（張映芬，2023，頁 787）。正念存在「少點自我涉入，自我調整反而更好」的觀點，更能促進生命品質的提昇與轉化。陳若瑜正念應用於國小全人藝術教學，其中「全人」概念和卡巴金提出的「完整性」是相通的，在課程設計包含了對「無常」、「不生不滅」等覺察。

四、比較分析

從「身、受、心、法」四方面比較「佛念」、「卡念」的異同，並對比臺灣的正念教育，藉此分析出主要落差，提供相關價值參考。

（一）身念處

身念處即是將專注力導向於身體的觀察，上述佛教《念處經》提到的六種方式可進一步分成「活動」、「組成」、「變化」三類，如圖 2 所示。「運作」即是身體在日常生活中的動作，就像是呼吸、走路、吃飯等等身體的活動，這部分的身念處即是專注覺察身體在日常運作的自然狀態。「組成」就是覺察身體的各種大小條件、元素。「變化」是看到身體的自然老化，甚至死亡、死後的過程。後二類是進一步的微觀練習，主要是引導看到「身體的本質性」—無常、無我，每個人的「我」都是由各種條件組合而成的「暫存樣貌」，而且沒有一刻不在變化，老、病、死是必經的過程。

1. 呼吸	活動	覺察身體日常的活動
2. 姿勢		
3. 動作		
4. 身分	組成	覺察身體的構成份
5. 四界		
6. 腐屍	變化	覺察身體老化、死亡過程
微觀↓		
目標		體悟身體的本質：無常、無我

圖 2 身念處的分類與目標

卡巴金提倡的部分，接近於佛教身念處的前三項「呼吸」、「姿勢」、「動作」，屬於日常活動的身體覺知。但卡念加上了醫學、心理學的視角加以分析說明，正念使身心健康得到改善，並促進情緒的調適（Kabat-Zinn, 2013）。

依據圖 2 所示，「卡念」大多集中在身體「活動」範疇，並沒有對於身體的「組成」、「變化」微觀練習加以說明。雖然從身體的呼吸、姿勢、動作的正念實作上，提昇身體的覺察力，並得到適時的放鬆與幫助，但若未對「身體本質」進行禪觀與了解，則不易破除我們對身體的根本執著，容易陷入另一端盲區，引發負面效應。由於人的部分自我價值建立在身體的條件上，例如年輕、美貌、健康、強壯等，然而這都不可控制，畢竟「老、病、死」是必然的趨勢與事實，因此在身體產生不可逆的重大改變時就容易引起焦慮不安、偏執、放棄等心理問題。再者，正念練習僅以身體動作（或靜態的不動作，身體掃描）的專注、覺察為主，雖身心症狀可以得到緩解，但由於趨樂避苦的慣性沒有驅除，對「身體是我、我所有」的根源問題沒有解決，各種情緒與壓力等仍會不斷浮現。換言之，若對於心智的生存慣性未加訓練，趨樂避苦的慣性會在下一次壓力襲擊時再次復發。甚者，若正念學習者誤以為練習是為了驅趕不舒服的感受，正念練習則將變成逃避問題的管道，或者強化根源問題（身體執著）對個人造成的壓迫或威脅（Grabovac et al., 2011）。

綜觀國內的正念教育，基本上都是以 MBSR 為主，在「身念處」同樣集中在「呼吸」、「姿勢」、「動作」的操作引導。未來可考慮加進身體「組成」、「變化」的觀察，減少身體的執著，避免趨樂避苦的慣性。此外，正念引導者需不斷進修、接受指導，

以減少錯誤的練習。例如身體掃描時，對學員說：「重要的是要體諒自己……就像頭痛的時候，不是去對抗你的頭痛，而是……喔，我知道你在痛，對不起，我沒有好好照顧你，讓你這麼痛，類似這樣子照顧自己（蔣欣欣，2018）。」頭痛引起感受、想法、情緒各種反應是正常的，應當接受他們的存在，但練習時，不需要隨著他們進一步的反應，而是回到練習方法上。然而引導者卻說「對不起，我沒有好好照顧你，讓你這麼痛。」反而做出了「歉意」與「懊悔」的回應，除了產生更多想法，亦違反了卡巴金所說的「不評價」原則。

（二）受念處

感受是直觀的反應，從而引發後續一系列效應，因此「受」的覺知在避免「自動化」過程變成重要的角色。佛教受念處在禪修過程中有三個層次：「世俗的」受（苦、樂、不苦不樂）、「非世俗」受（苦、樂、不苦不樂）、平等受。「非世俗受」可做為超越「世俗受」的方法，接著因體悟「受」的升起、停留、滅去的本質性，並深知這本質性是無法受到人為控制，漸漸淡除「自我感」，最終因解脫獲得了「平等受」，超越了前兩種受（世俗、非世俗）。

我們對人、事、物的對待，往往並非客觀，剛開始接觸的「感受」通常已介入影響，這是一種潛在的執取性，不易覺察出來的，所以需要特別加以學習，當成「念處」。此外，並非「苦受」才「苦」（suffering），《雜阿含經》說到：「一切行無常故，一切諸行變易法故，說諸所有受悉皆是苦」（T2, no. 99, p. 121a26-28），不論哪一種感受，只要人執取（不論明顯或潛在），因為無常性，就容易導致「苦」（suffering），所以任一種感受的覺察都很重要。

在「卡念」中，以下幾點看出與「佛念」的不同：

1. 「受」的定義：

佛典中的「受」強調六種感知器官對境接觸所產生的三種感受（苦、樂、不苦不樂），不涉及主觀的喜惡，因此「受念處」是對境接觸時就要覺知與專注感受的生起，並非出現主觀的情感反應時才覺察。但卡巴金對「感受」（feelings）範疇較大，包涵個人主觀情感反應，也就含有「喜好、厭惡、不喜不厭」的價值觀反應，如上節所述。

2. 覺察層面：

對「苦、樂、不苦不樂受」屬於「情感素質」的覺察，這是卡念與佛念都有說明的，但佛念要求進一步覺察「倫理素質」的受，也就是覺察受的起源。若因感官刺激

而來的「受」則是「世俗受」，容易引生煩惱（貪、瞋、痴）；而像禪定境界超越感官所引起的「非世俗受」，則不易導致煩惱，因此可試著以「非世俗」方向做為超越「世俗受」的方法。

3. 「無常」本質：

佛教「無常」有兩個面向：生滅流轉、依緣性，所以不只是看到感受可以來去變動，更是看到感受需要種種條件才能成立，因此我們的生活方式、環境也是讓「感受」生起與轉變的條件，才不會處於「被動」、「消極」的態度。雖然卡巴金也提及「受的無常本質」，但大部分強調「生滅流轉」的面向，而且只在部分主題下說明，例如坐禪、痛覺（pain），或者和併合著「念頭」等元素一起闡述，這樣容易造成「無常」學習是其次的、不重要的印象。臺灣正念教育即是最明顯的例子，基本不太涉及「無常」觀照練習。此外，書上提到「感受的觀照」，往往和「痛」（pain）或苦（suffering）有關，這也容易使學習者產生錯誤的認知，誤以為只有負面的感受才需要正念的介入，這容易造成「趨樂避苦」的錯誤慣性，殊不知不論哪種感受，都是無常的，都需正念的覺照，就像「樂受」也是一種陷阱，貪欲由此引發。

4. 「無我」本質：

感受的執著性，往往和「我」的建立有關。佛念和卡念說明「無我」的練習，即是「感受」與「自我」切割，感受只是感受，而不是「我的感受」。「無我」是佛教最根本的課題，四個念處都以此為目標，然而卡巴金闡述「無我」的觀照時，往往只在部分主題下解釋，也常只涉及「負面身心」，容易造成誤解。

回顧臺灣正念教育，「感受」的定義和卡巴金所說大同小異，定義偏廣泛，也就是牽涉主觀的喜好、討厭，這情形顯示出「受念處」的重要性並未完全落實。「受念處」即當我們和事物環境接觸時，就應該產生「對境感受」的覺照，才不會被潛在的執取所控制，這相當於一級預防措施。另外，針對「感受」的無常、無我本質的觀察，卡巴金和佛典都重視的，但反觀臺灣的正念引導，只有少數人提及。

另外，有些引導者使用「轉移」的方式來面對不舒服的感受或想法，或要求練習者回到正念的觀察對象如呼吸上，忽略了容許情緒、想法之「接納」步驟，這反而容易受到負面感受制約。甚至劉長宗（2016）提及：「產生了一絲喜悅的感覺，就全然的享受它。」這也不合 MBSR 原則，對於任何一種好與壞的情緒或感受應該抱持「接納」與「放下」，而不是「享受」。由此可知，引導者的認知仍要不斷進修與提昇。

（三）心念處

心念處就是覺察心的狀態，而內心的「想法、情緒」屬於表層心理活動，但更要覺察想法、情緒背後「善、不善」的狀態，比如愉快情緒可能從「偷盜」（不善）而來。因此在佛典心念處中分成兩類：普通與高等，並還可再細分成四項，如圖 3。

普通的心	高等的心
貪的	廣大的
瞋的	無可被超越的
痴的	有定的
散亂的	解脫的

↓
心的本質：生滅無常性

圖 3 心念處的分類

普通的心是檢視是否夾雜四種煩惱，這會影響看清現象的本質。而自我覺察的第一步是坦誠心中有各種隱藏的情緒、動機的存在，因此保持覺知，不產生反應或壓抑，才能解除這四種不善心的制約。高等的心所涉及的四組心是練習者需要培養的，這能檢視自己是否已朝向「解脫」的方向。

「心」的特質是瞬息萬變與流動的（無常），也與種種內外因素牽扯、交互作用，從中找不到一個主宰的本體（無我）。透過心生滅的無常性觀察，趨向「不執著」的解脫，而這樣生、滅性觀察，通常發生在「高等的心」狀態。

卡念與佛念在心念處有以下幾點差別：

1. 「心」的範疇：

佛念聚焦在含有「主觀」的價值觀反應，所以「情緒、想法」是最明顯的兩類心理活動，而「受」界定在直觀的反應，就不劃分在「心」的範疇。但卡巴金經常將感受、想法、情緒歸類在一起，屬於內心的活動，因此「感受」含有思考運作後的反應，也就是主觀的經驗範疇。

2. 心的層次：

佛念中心劃分成兩個層次：普通與高等，「普通的心」是察覺四種潛藏心理狀態，

「高等的心」則指示出應該培養的方向。卡巴金經常提及負面的「想法」與「情緒」的覺察，但很少提及觀察背後的心理動機。另外，在慈愛禪 (lovingkindness meditation) 的章節中 (Kabat-Zin, 2013)，提到應該培養的心態恰是佛教「高等的心」的第一類「廣大的」，也就是和「四梵住」有關，但「高等的心」其它三類，卡巴金論述不多。

3. 無常、無我的覺照：

和上述「受念處」情況差不多，雖然卡念有提及無常、無我的覺察，但闡述篇幅有限且混在其它主題（坐禪、痛…等）中，容易造成「不重要」的錯覺。另外，卡巴金書中常在負面情緒、想法的篇章，提及「無常、無我」觀照，這會營造出只有不好的狀態時，才需要無常、無我觀照。

臺灣的正念教育，在心念處部分如同 MBSR 的練習，只不過卡巴金當初所在醫院的對象都已患身心等疾病，因此提及「心念處」大多和負面的情緒、想法有關，但這不代表「心念處」是在身心出現狀況時才運用。同樣地，針對「心念」的無常、無我本質的觀察，卡巴金和佛典都相當重視，但臺灣的正念引導卻很少提及這部分。

（四）法念處

法念處和前面不同的是，「法」並非觀察的對象，而是參照的準則、法則，「法念處」即是覺察自己是否時刻不斷地運用著「法」。換言之，在念處練習中，練習者以某一法則觀察當下的狀態，如以「五蓋」參照，檢視自己是否被五種心所阻礙而不能清楚看到現象的真實樣貌，了解後便能改進，向上提昇。

在《念處經》中，提出五種法：五蓋、五蘊、六處、七覺支和四諦 (MN. I 60-62)。這五種法是循序漸近的學習歷程，如下圖 4 所示。

法	內容	目標
四聖諦	消除深層煩惱執著，才能「離苦」	解脫的確立
↑		
七覺支	七個促成覺悟的要素	解脫與覺悟的條件
↑		
六處	個體與外界接觸的六個管道	「見聞覺知」經驗的觀察，消除「自我感」。
↑		
五蘊	五種身心條件	對身心的繫縛能覺察並突破，體悟無常、無我
↑		
五蓋	五種障礙進步	消除五蓋，為專注力與觀察力提供穩定的基礎。

圖 4 法念處的學習歷程

每套法則的運用都建立在確認自身狀態及達成該項目標，因此法念處就是覺知自己是否持續運用「法」，以確認自己的狀態並加以提昇，進而最終達成「解脫」的目標。換言之，這五套法是系統化且有次第性的安排，以「身、受、心念處」為基礎的學習，並以「解脫」為導向，而每套法則皆有其特定的參照意義與目的，協助練習者清晰掌握自己的層級與狀態，

上述的法則，卡巴金刻意避開，疏理其文章（Kabat-Zinn, 2011）後，發現和三個原因有關：第一是所有的佛法皆普世之法，可直接從身心體驗中落實法的內涵，避免落入制式的教學構架、詞彙。第二是佛典提出的學習歷程（卡巴金用「地圖」（map）比喻），可能會阻礙授課者的能力，無法以原創和直接方式引導，甚至不知覺地強加這套系統在學習者身上，把目標理想化，而不是讓覺悟自然發生。第三和禪宗有關，禪宗不重視「名稱、外形與表象行為」，而是背後的內涵與實踐意義，並說到「正念練習終究不是智性、認知或學術的事，而是直接的真正的全方位的第一人稱經驗之事」。

取而代之的「法則」，卡巴金運用的正是禪宗的自然之道（the Way）與完整性（wholeness），覺知「自然之道」（無常、無我），回到每個人的本質上的「完整」（本

來面貌)，這就是「健康」(health)，也是「解脫」，這也是書中一章〈覺悟之道〉(the way of awareness) 特別強調的 (Kabat-Zinn, 2013, p. 592)。

佛教不同思想發展有其時代脈絡，《念處經》是初期佛教的經典，即使佛教南傳、北傳有部分內容不同，內在邏輯雖然彈性但沒有改變，因此法念處的「法則」安排，有其趨向「解脫」目的之意義。禪宗是後期佛教發展出來的中國宗派，其思想根底與大乘「如來藏」本我思想有關，和《念處經》導向「無我」而解脫是不同的，因此，把禪宗思想、方法植入於「四念處」的修行脈絡，其妥當性勢必引起爭議，不過這仍有討論空間，並非完全不可行。但歸結重點仍在於「法念處」精簡化問題，例如南、北傳佛教《念處經》「法念處」共通之處是「七覺支」，這也是離苦的關鍵方法，但卡巴金卻認為可以忽略 (Kabat-Zinn, 2011)。即便不使用「七覺支」的專有名詞，但這七個要素的內容與邏輯也需要建構的，這能使「已上路」熟練的學習者，多一個視角檢視自己的身心狀態，並知道下一步的前進方向，才不會使當代正念指導內容拘限在救治「病人」而已。

但值得注意的是，佛念與卡念並沒有衝突，都是以無常、無我的體會為方向，最後達到「解脫」的目標，只是卡式以「回到完整性」來描述，並發揮當中「健康」的意義，使其成為練習的導向。卡巴金的解釋比較容易使沒有宗教信仰的人接受，並願意嘗試。

臺灣的正念教育鮮少提及卡巴金書中關於「覺悟」(awareness) 或「完整性」(wholeness)、「無常、無我」，大部分著重在各種專注力導向、覺察的操作練習，這可能導致正念的內涵窄化，或停留在正念的操作。然而一門學科假如只有操作，而沒有背後的系統性的理論與哲學做為支持，恐怕無法持續得到改善。因此「無常、無我、解脫、覺悟」這些元素似乎是臺灣正念教育持續發展過程中無法逃避的議題，所以如何配合臺灣文化，以非宗教化的詮釋融入正念系統中，有待正念教育人士共同思考。

肆、總結與建議

一、總結

以「四念處」整體來分析，卡念與佛念在「身、受、心念處」有同疊與共通部分，但在「法念處」的內容上有所差異。卡巴金採用禪宗的「自然之道」和「完整性」理論取代佛典的法念處內容，強調正念的實踐和療癒作用。而臺灣正念教育主要依循卡巴金 MBSR 的課程架構，但在部分正念技巧的引導上存有偏誤，且較少觸及「法念處」的內容，對身心生滅現象的觀察涉及不多。

在「施行技巧策略」方面，MBSR 課程於身念處多集中在「呼吸、姿勢、動作」等覺察練習，而對身體「組成、變化」的微觀較少。受念處方面，多強調含有主觀情感反應，較少觀察對境覺受的練習。心念處方面，則偏重表層想法和情緒的覺照，缺乏對動機等深層運作的觀察與提昇。整體而言，臺灣正念教育與卡巴金的 MBSR 相近，偏向於基礎性的練習，而高層次的心理素質培養仍顯不足。

從「目的」比較，佛典重視「無常、無我」的觀照，此為解脫的關鍵，雖然卡巴金亦有論及，但篇幅因素導致深入性、全面性不夠，易使學習者忽略其重要性，臺灣正念教育就是明顯的例子。卡巴金 MBSR 課程以「健康」為導向，亦即運用「同在」模式，順應「無常、無我」的自然之道，回歸圓滿完整的健康狀態，因此兩者本質上並無衝突。

二、建議

（一）重視系統性思惟，以及「無常、無我」的觀照練習

「法念處」涉及正念的根本理論，如卡巴金強調「完整性」（wholeness）系統性思惟，是正念教育長遠發展所必須重視的內容。其中「無常」、「無我」覺察是必要的步驟，但臺灣正念教育卻引導不多，容易使正念學習窄化，只停留在正念技巧的操作，為避免宗教化的疑慮，可採用通俗易懂的語彙詮釋。

無常、無我在心理學、教育學亦具有關鍵的重要性。許多心理疾病的產生，除了

基因與環境因素，多數與情緒、想法的調適相關（Lewis & Rudolph, 1990）。過去心理學對於情緒、想法的處理，立基於正、負向的觀點，認為有必要調整負面的心理狀態才得以維護健康（Bridges & Harnish, 2010；Pandey & Choubey, 2010）。但正念介入法基於後設認知（metacognition）角度，視情緒、想法是心（mind）的產物；而佛典指出不論是哪一種心理狀態，都不免和「自我」主觀有關，亦即正、負面感受、想法都是「自我」的慣性反應。因此，若沒體悟「心」或「自我」的虛構性，那麼仍將不斷受其牽制，特別是「趨樂避苦」的慣性。即使透過正念練習能緩解當下的身心症狀，但根源性的「我執」沒有解決，正念練習可能變成逃避的管道，變相地讓個人的問題形成一種潛在壓迫與威脅。所以佛典說到，如實覺知一切的本質（無常、無我）能引發內心的不執取，增強面對問題的堪受能力，促進身心真正的平靜與安樂（Samyutta Nikāya I 27-30；MN. III 97-98）。

（二）強化高層次心理素質的培養

現今正念教育偏向基礎性的練習，然而高層次心理素質是個人提昇或突破的指標，可做為未來發展的方向。此外高層次心理與意識（consciousness）的研究發展有關，神經心理學科與正念大腦的相關研究逐漸關注這些議題（Manuello, Vercelli, Nani, Costa & Cauda, 2016），因此未來國內的正念研究與教育或許可以參考佛教正念學、心識學，擴充正念與意識的相關面向，藉此和國際學術接軌，也能強化學校正念教育在一級預防的功能性。

（三）成立國家級的正念研發與師資培育中心

當今正念教育蓬勃發展，然而理論與實務上仍存有偏頗之處。政府主管機關，例如教育部，應整合相關資源，成立正念研發中心，聚集學者專家，致力於正念教育的研究開發與理論建構，使其更臻完善；同時規劃師資培育課程，建立系統性的師資認證制度，以提昇正念師資的素質，糾正錯誤的觀念與引導方式，確保正念教育的品質。唯有紮實的理論基礎，以及優質的師資力量，才能真正發揮正念教育對社會大眾身心健康的助益，甚而引領國際的正念學習。

在未來的發展方向上，如何在維持正念世俗性的同時，又能充分吸收佛教智慧的養分，將是一大課題。期盼透過學界的共同努力，使臺灣的正念教育能夠在傳統智慧與當代學術的交會中，開創出嶄新而多元的面貌。

誌 謝

感謝期刊審查委員以及編輯委員們的寶貴意見與指導，在此敬致謝忱，本文如有任何疏漏實為作者責任。

參考文獻

一、佛教藏經

- 《雜阿含經》。《大正藏》冊 2，第 99 號。
[*Samyukta Āgama*. Taishō Shinshū Daizōkyō Vol. 2, No. 99.]
Majjhima Nikāya. R. Chalmers & V. Trenckner. (Eds.). 1977-1979. Pali Text Society.
Samyutta Nikāya. M. Léon Feer. (Ed.). 1884-1898. Pali Text Society.
Satipaṭṭhāna Sutta. *Majjhima Nikāya*. Vol. I, No. 10. R. Chalmers & V. Trenckner. (Eds.). 1977-1979. Pali Text Society.

二、當代文獻

- 丁偉恩（2022）。正念訓練介入對國小排球選手的正念及壓力因應策略之影響（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/7hqv72>
[Ding, W. -E. (2022). *The impact of mindfulness training intervention on mindfulness and stress coping strategies of elementary school volleyball players* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/7hqv72>]
尤芋甯（2018）。正念教育在台灣一間國小高年級班級實踐之研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/4978dx>
[You, Q. -N. (2018). *A study on the practice of mindfulness education in a senior class of an elementary school in Taiwan* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/4978dx>]
王素敏（2015）。正念瑜伽認知治療對高焦慮大學生正念、焦慮感和幸福感之效果研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/tkraac>

- [Wang, S. -M. (2015). *The effects of mindfulness yoga cognitive therapy on mindfulness, anxiety, and well-being of college students with high anxiety* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/tkraac>]
- 王湘宛 (2023)。正念減壓融入國中輔導活動素養導向課程之教學實踐與反思 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/a66u72>
- [Wang, X. -W. (2023). *Teaching practice and reflection on integrating mindfulness stress reduction into a competency-oriented curriculum for junior high school counseling activities* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/a66u72>]
- 王麗穎 (2022)。正念教育課程對高職特教班學生焦慮、生氣、幸福感及正念的效果初探 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/u5xgav>
- [Wang, L. -Y. (2022). *A preliminary study on the effects of mindfulness education curriculum on anxiety, anger, happiness, and mindfulness of vocational high school special education students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/u5xgav>]
- 方臆涵 (2015)。以正念為基礎之認知團體對國小高年級學童外向性行為問題之影響效果研究 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/bamky8>
- [Fang, Y. -H. (2015). *The effectiveness study of a mindfulness-based cognitive group on the externalizing behavior problems of upper elementary school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/bamky8>]
- 朱素珠 (2014)。正念取向幼兒情緒教育課程發展及其對幼兒情緒能力影響之行動研究—以新竹縣某幼兒園為例 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/3542fn>
- [Zhu, S. -Z. (2014). *Action research on the development of mindfulness-based emotional education curriculum for preschool children and its impact on children's emotional competence: A case study of a kindergarten in Hsinchu County* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/3542fn>]
- 吳佳玲 (2016)。正念、課室專注力與考試壓力之關聯性研究—暨正念團體方案之效果評估 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/ru9c8e>
- [Wu, J. -L. (2016). *A study on the relationship between mindfulness, classroom concentration, and exam stress: The effectiveness of a mindfulness group program* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/ru9c8e>]
- 李宜家 (2021)。學習障礙大專生正念課程教材發展之行動研究 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/fj3ar3>

- [Li, Y. -J. (2021). *Action research on the development of mindfulness curriculum materials for college students with learning disabilities* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/fj3ar3j>
- 李佩臻 (2022)。正念課程對提升國小學習障礙學生認知與學習之成效 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/7nk5nv>
- [Li, P. -Z. (2022). *The effectiveness of mindfulness programs on enhancing cognitive and learning abilities of elementary school students with learning disabilities* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/7nk5nv>]
- 李金鞠 (2012)。正念在教室發生。師友月刊，543，91-95。
- [Li, J. -J. (2012). Mindfulness in the classroom. *Teachers' Friend Monthly*, 543, 91-95.]
- 李博 (2023)。正念訓練團體對低成就國小學童的學習態度與學習表現之影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/rtr6m3>
- [Li, B. (2023). *The impact of mindfulness training groups on the learning attitudes and performance of low-achievement elementary school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/rtr6m3>]
- 李嘉翎 (2021)。正念訓練對國小校隊選手正負向情緒、害怕失敗之影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/qbusen>
- [Li, J. -L. (2021). *The effects of mindfulness training on positive and negative emotions and fear of failure in elementary school team players* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/qbusen>]
- 汪珮渲、賴世燭 (2020)。Mindfulness 中譯釐正為覺察之佛學與科學實證檢驗：覺察與正念判準量表之研發。佛學與科學，21 (1)，10-29。
- [Wang, P. -X. & Lai, S. -J. (2020). A Buddhist and scientific examination of the translation of mindfulness as "Awareness": The development of a discriminant scale for awareness and mindfulness. *Buddhism and Science*, 21(1), 10-29.]
- 何海鶯 (2015)。探討正念靜坐課程對大學生的學習及認知效能的影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/37p8hc>
- [He, H. -J. (2015). *Exploring the effects of a mindfulness meditation course on learning and cognitive efficacy of college students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/37p8hc>]
- 林立仁 (2018)。正念體驗融入教學創新－以通識課程「正念幸福與創造力」為例。通識教育學報，6，129-157。

- [Lin, L. -R. (2018). Integrating mindfulness experience into teaching innovation: A case study of the general education course - Mindfulness, Happiness, and Creativity. *Journal of General Education*, 6, 129-157.]
- 林立仁 (2020)。從「生命教育」角度省思－大學通識「正念」課程的建構與執行。
通識教育學報，8，61-86。
- [Lin, L. -R. (2020). Reflections from a “life education” perspective: The construction and implementation of a general education “Mindfulness” course in university. *Journal of General Education*, 8, 61-86.]
- 林素女 (2022)。正念練習融入國小資源班閱讀與學習輔導之行動研究 (碩士論文)。
取自 <https://hdl.handle.net/11296/v9q5wd>
- [Lin, S. -N. (2022). *An action research on integrating mindfulness practice into reading and learning support for elementary school resource class* (Master’s thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/v9q5wd>]
- 林翠玲 (2022)。國中生成正念減壓團體之成效及改變機制 (碩士論文)。取自
<https://hdl.handle.net/11296/h7582p>
- [Lin, C. -L. (2022). *The effectiveness and change mechanisms of a mindfulness stress reduction group for junior high school students* (Master’s thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/h7582p>]
- 施佩均 (2015)。正念課程融入英語教學以提升國小四年級學童專注力與英語能力之成效 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/dxw8qy>
- [Shi, P. -J. (2015). *The effectiveness of integrating a mindfulness course into English teaching to enhance the concentration and English ability of fourth-grade elementary school students* (Master’s thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/dxw8qy>]
- 范悅圓 (2022)。正念融入體育課程對國小高年級學童情緒調節之影響 (碩士論文)。
取自 <https://hdl.handle.net/11296/n5pc4q>
- [Fan, Y. -Y. (2022). *The impact of mindfulness integration into physical education courses on emotional regulation of upper elementary school students* (Master’s thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/n5pc4q>]
- 洪菁惠 (2021)。正念導向健康管理通識教育之教學實踐行動研究。**通識教育實踐與研究**，29，53-104。

- [Hong, J. -H. (2021). An action research on mindfulness-oriented health management general education teaching practice. *Practice and Research in General Education*, 29, 53-104.]
- 姜義勝、楊振昇 (2021)。正念靜心運用於通識教育之研究－以 MBCT 與 MBSR 融入課程為例。《通識教育學刊》，28，37-76。
- [Jiang, Y. -S. & Yang, Z. -S. (2021). The study of mindfulness meditation applied in general education - Examples of integrating MBCT and MBSR into courses. *Journal of General Education*, 28, 37-76.]
- 馬承祥 (2021)。正念介入對大專男子排球選手正念、集體效能與運動心理技能之影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/zc669w>。
- [Ma, C. -X. (2021). *The effect of mindfulness intervention on mindfulness, collective efficacy, and psychological skills of male college volleyball players* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/zc669w>]
- 張映芬 (2023)。國中生正念、不執著、自我悲憫、自主需求滿足、自主動機之關係：聚焦個人內在正向心理的自我決定另一出路。《教育心理學報》，54 (4)，785-805。
- [Zhang, Y. -F. (2023). The relationship among mindfulness, non-attachment, self-compassion, autonomy need satisfaction, and autonomous motivation in junior high school students: Focusing on the self-determination of internal positive psychology. *Journal of Educational Psychology*, 54(4), 785-805.]
- 張涵茹 (2019)。正念訓練對國中生自律學習、閱讀行為、考試焦慮與情緒幸福感之效果 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8j6u65>
- [Zhang, H. -R. (2019). *The effects of mindfulness training on self-regulated learning, reading behavior, exam anxiety, and emotional well-being of junior high school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/8j6u65>]
- 張慶勳、謝傳崇 (2022)。以正念教育培養學生正念聆聽素養的思維與策略。《學校行政》，141，1-19。
- [Zhang, Q. -X. & Xie, C. -S. (2022). Mindfulness education strategies and thoughts for cultivating students' mindful listening literacy. *School Administration*, 141, 1-19.]
- 陳若瑜 (2021)。國小全人藝術教學中正念應用之行動研究－混合年齡之學習情境。(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/4674bb>

- [Chen, R. -Y. (2021). *An action research on the application of mindfulness in holistic arts teaching in elementary school: A mixed-age learning context* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/4674bb>]
- 陳涵伊 (2022)。不止健身更要健心：八週正念介入訓練對大專女子排球運動員的影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/35c2z2>
- [Chen, H. -Y. (2022). *More than just physical fitness: The impact of an eight-week mindfulness intervention training on female college volleyball players* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/35c2z2>]
- 陳景花、余民寧 (2018)。正念在臺灣學校的影響:系統性回顧及後設分析。《中華輔導與諮商學報》，51，67-104。
- [Chen, J. -H. & Yu, M. -N. (2018). The impact of mindfulness in Taiwanese schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Guidance and Counseling*, 51, 67-104.]
- 陳增穎、Eric Lussier (2013)。國中生四週正念減壓團體課程示例。《諮商與輔導》，333，34-38。
- [Chen, Z. -Y. & Lussier, E. (2013). A four-week mindfulness stress reduction group course example for junior high school students. *Counseling and Guidance*, 333, 34-38.]
- 陳曄弘 (2017)。正念減壓課程降低軍校生壓力之效果 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/xhg9dg>
- [Chen, Y. -H. (2017). *The effectiveness of a mindfulness stress reduction course in reducing stress among military academy students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/xhg9dg>]
- 連振亞、謝傳崇 (2021)。提升創造力的新途徑：培養學生正念特質。《學校行政》，135，154-173。
- [Lian, Z. -Y. & Xie, C. -S. (2021). A new path to enhancing creativity: cultivating students' mindfulness traits. *School Administration*, 135, 154-173.]
- 許郡倫、高森永 (2023)。以正念為基礎的減壓團體計畫對醫學院學生之影響探究。《人文社會與醫療學刊》，10，53-74。
- [Xu, J. -L. & Gao, S. -Y. (2023). Exploring the impact of a mindfulness-based stress reduction group program on medical students. *Humanities, Social Sciences and Medicine*, 10, 53-74.]

- 許祐鵬（2013）。正念瑜珈與慢跑對高中生憂鬱傾向改善之研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8fsgmz>
- [Xu, Y. -P. (2013). *A study on the improvement of high school students' depression tendencies through mindfulness yoga and jogging* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/8fsgmz>]
- 梁家瑜（2020）。正念融入舞蹈教學對青少年心理健康影響之行動研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/f9bc83>
- [Liang, J. -Y. (2020). *An action research on the impact of integrating mindfulness into dance teaching on adolescents' mental health* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/f9bc83>]
- 郭淑慧（2018）。成人之正念、依附與憂鬱之相關研究－以臺北市大學生為例（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/gp5vdd>
- [Guo, S. -H. (2018). *A study on the correlation among mindfulness, attachment, and depression in adults - A case study of college students in Taipei* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/gp5vdd>]
- 粘瑞狄（2018）。正念訓練對有氧耐力表現與執行功能之影響：事件關聯電位研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/x2e4x2>
- [Nian, R. -D. (2018). *The impact of mindfulness training on aerobic endurance performance and executive function: An event-related potential study* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/x2e4x2>]
- 粘瑞狄（2023）。正念訓練對運動員心理疲勞相關耐力表現與抑制控制損害之影響：事件關聯電位研究（博士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/cuc2hz>
- [Nian, R. -D. (2023). *The impact of mindfulness training on athletes' psychological fatigue-related endurance performance and inhibitory control damage: An event-related potential study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/cuc2hz>]
- 閔文霞（2022）。正念練習對幼童專注力與情緒能力之行動研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/4cktr9>
- [Min, W. -X. (2022). *An action research on the effects of mindfulness practice on preschoolers' concentration and emotional abilities* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/4cktr9>]

- 越建東 (2014)。省思西方「正念」方法與佛教正念之差異。**靈山現代佛教月刊**，363，3-4。
- [Yue, J. -D. (2014). Reflecting on the differences between western “mindfulness” practices and Buddhist mindfulness. *Lingshan Contemporary Buddhism Monthly*, 363, 3-4.]
- 無著比丘 (2017)。**念住：通往證悟的直接之道**（香光書鄉編譯組譯）。嘉義：香光書鄉出版社。（原著出版於 2010）
- [Anālayo, B. (2017). *Satipaṭṭhāna: The direct path to realization* (Xiangguang Book-township editorial team Trans.). Chiayi: Xiangguang Book-township. (Original work published 2010)]
- 黃惠玟 (2021)。**正念靜心對澎湖縣國小學童專注力的影響之行動研究**（碩士論文）。
<https://hdl.handle.net/11296/4jh69m>
- [Huang, H. -W. (2021). *An action research on the effects of mindfulness meditation on the concentration of elementary school students in Penghu county* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/4jh69m>]
- 黃鳳英 (2019)。**從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展**。**應用心理研究**，70，41-76。
- [Huang, F. -Y. (2019). Discussing the healing mechanisms of mindfulness and the development of mindfulness education in Taiwan. *Applied Psychology Research*, 70, 41-76.]
- 黃鳳英、鄧瑞瑋 (2017)。**兒童正念教育方案對於改善注意力與憂鬱傾向之效果**。**教育實踐與研究**，30（2），1-33。
- [Huang, F. -Y. & Deng, R. -W. (2017). The effects of a children's mindfulness education program on improving attention and depression tendencies. *Practice and Research in Education*, 30(2), 1-33.]
- 黃馨儀、莊裕民、李昆樺 (2022)。**正念飲食模式應用於大學生飲食行為問題與情緒困擾之初探研究**。**輔導季刊**，58（2），71-82。
- [Huang, X. -Y., Zhuang, Y. -M. & Lee, K. -H. (2022). A preliminary study on the application of mindfulness eating patterns to college students' eating behavior problems and emotional distress. *Guidance Quarterly*, 58(2), 71-82.]
- 曾廣志 (2016)。**你觀呼吸了嗎？—澳洲 Griffith 大學醫學系正念教學經驗分享**。**法印學報**，7，63-81。
- [Zeng, G. -Z. (2016). Have you noticed your breath? - The experience of Griffith University School of Medicine. *Journal of Dharma Seal*, 7, 63-81.]

曾慧雯 (2023)。探討正念認知團體對大學生憂鬱傾向者之心理資本成效 (博士論文)。

取自 <https://hdl.handle.net/11296/49dv9m>

[Zeng, H. -W. (2023). *Exploring the effectiveness of mindfulness cognitive groups on psychological capital of college students with depressive tendencies* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/49dv9m>]

楊力陵 (2019)。正念練習應用於台灣國中生英文學習 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/9983bc>

[Yang, L. -L. (2019). *The application of mindfulness practice in English learning among Taiwanese junior high school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/9983bc>]

楊琿安 (2016)。正念融入英文學習策略課程之研究－以高職學習障礙學生為例 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/j7ud5m>

[Yang, J. -A. (2015). *A study on integrating mindfulness into English learning strategies courses for vocational high school students with learning disabilities* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/j7ud5m>]

楊翔麟 (2018)。正念教育課程在國小班級的應用。諮商與輔導，388，27-31。

[Yang, X. -L. (2018). The application of a mindfulness education curriculum in elementary school classrooms. *Counseling and Guidance*, 388, 27-31.]

楊靜怡 (2016)。正念練習融入軍校通識課程之教學省思：以陸軍專科學校為例。國防大學通識教育學報，6，91-109。

[Yang, J. -Y. (2016). Teaching reflections on integrating mindfulness practice into general education courses in military schools: A case study of the army academy. *Journal of General Education of National Defense University*, 6, 91-109.]

楊靜怡、唐志偉 (2017)。正念訓練課程對軍校學生領導效能之影響－以陸軍專科學校為例。國防大學通識教育學報，7，15-32。

[Yang, J. -Y. & Tang, Z. -W. (2017). The effect of mindfulness training courses on leadership efficacy of military academy students - A case study of the army academy. *Journal of General Education of National Defense University*, 7, 15-32.]

楊靜怡、唐志偉 (2018)。正念訓練的經驗與遷移效果初探－以陸軍專科學校學生體能表現為例。國防大學通識教育學報，8，75-88。

- [Yang, J. -Y. & Tang, Z. -W. (2018). A preliminary study on the experience and transfer effects of mindfulness training - A case study of physical performance of students at the army academy. *Journal of General Education of National Defense University*, 8, 75-88.]
- 楊諮燕 (2017)。正念對青少年心理健康與數學表現之影響 (博士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/jbs45r>
- [Yang, Z. -Y. (2017). *The impact of mindfulness on adolescents' mental health and mathematics performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/jbs45r>]
- 溫宗堃 (2013)。正念減壓的根源與作用機轉：一個佛教學的觀點。《新世紀宗教研究》，12 (2)，89-118。
- [Wen, Z. -K. (2013). The origins and mechanisms of action of mindfulness stress reduction: A Buddhist perspective. *New Century Religious Studies*, 12(2), 89-118.]
- 溫宗堃 (2021)。當代正念課程批判者的雄辯修辭。《臺大佛學研究》，41，133-190。
- [Wen, Z. -K. (2021). The eloquence of critics of contemporary mindfulness courses. *Taiwan University Buddhist Studies*, 41, 133-190.]
- 廖偉舟 (2022)。正念融入青少年三級輔導模式之探討。《輔導與諮商學報》，44 (1)，101-130。
- [Liao, W. -Z. (2022). Exploring the integration of mindfulness into the tiered intervention model for adolescents. *Journal of Counseling and Guidance*, 44(1), 101-130.]
- 趙揚媛 (2015)。正念減壓法專題學員學習影響之探究－以南華大學生死學所碩專班四位研究生為例 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/xxr7nd>
- [Zhao, Y. -Y. (2015). *Exploring the learning impact of mindfulness-based stress reduction workshop participants - A case study of four graduate students in the thanatology program at Nanhua University* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/xxr7nd>]
- 劉妙珮 (2018)。正念教學方案對三年級學童正念、情緒調節及專注力之影響 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/ny9pgh>
- [Liu, M. -P. (2018). *The effects of a mindfulness teaching program on mindfulness, emotional regulation, and concentration in third graders* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/ny9pgh>]

- 劉長宗（2016）。正念靜坐對國小學童放鬆力和專注力之影響（博士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/28q365>
- [Liu, C. -Z. (2016). *The effects of mindfulness meditation on relaxation and concentration in elementary school children* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/28q365>]
- 劉長宗、饒見維（2015）。正念靜坐對提昇國小學童專注力之研究。《佛學與科學》，16（2），81-98。
- [Liu, C. -Z. & Rao, J. -W. (2015). A study on enhancing the concentration of elementary school students through mindfulness meditation. *Buddhism and Science*, 16(2), 81-98.]
- 劉孟綺（2023）。結合正念的神經回饋訓練對憂鬱傾向大學生的反芻與自主神經功能之效果探討（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/44by26>
- [Liu, M. -Q. (2023). *Investigating the effects of combining mindfulness with neurofeedback training on rumination and autonomic nervous function in college students with depressive tendencies* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/44by26>]
- 蔣欣欣（2018）。身體感知：正念團體的反思。《中華團體心理治療》，24（2），23-30。
- [Jiang, X. -X. (2018). Bodily awareness: Reflections on a mindfulness group. *Chinese Group Psychotherapy*, 24(2), 23-30.]
- 鄧瑞璋（2014）。兒童正念教育課程之成效研究－以臺北市某國小中年級學童為例（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/q636tr>
- [Deng, R. -W. (2014). *The effectiveness of a mindfulness education program for children - A case study of middle grade students in a Taipei elementary school* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/q636tr>]
- 蔡麗芬（2013）。正念學應用對國小高年級兒童學習口風琴樂器之影響（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/fujc2r>
- [Tsai, L. -F. (2012). *The effects of mindfulness learning on upper elementary school children learning to play the harmonica* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/fujc2r>]
- 盧映仟（2013）。以正念為基礎的認知治療團體對大學生焦慮情緒之諮商效果研究（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/75e472>

- [Lu, Y. -Y. (2013). *The counseling effectiveness of a mindfulness-based cognitive therapy group for college students with anxiety* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/75e472j>
- 謝宜華 (2016)。正念教育課程對於國小高年級學童情緒調適能力影響之探究 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/cg5qg8>
- [Xie, Y. -H. (2016). *An exploration into the impact of a mindfulness education curriculum on the emotional adaptation abilities of upper elementary school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/cg5qg8j>
- 謝宜華、黃鳳英 (2020)。正念教育課程對國小高年級學童情緒調適能力及人際關係之影響。《教育心理學報》，52 (1)，25-49。
- [Xie, Y. -H. & Huang, F. -Y. (2020). The impact of a mindfulness education curriculum on the emotional adaptation ability and interpersonal relationships of upper elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 25-49.]
- 謝傳崇、張庭榕 (2023)。學生正念特質之意涵與培養。《臺灣教育》，741，92-103。
- [Xie, C. -S. & Zhang, T. -R. (2023). The significance and cultivation of students' mindful traits. *Taiwan Education Review*, 741, 92-103.]
- 藍菊梅 (2020)。大學生的正念、健康促進行為與復原力之關係及正念融入健康心理學課程之效果研究。《高雄師大學報：教育與社會科學類》，49，59-84。
- [Lan, J. -M. (2020). The relationship between mindfulness, health-promoting behaviors, and resilience among college students and the effectiveness of integrating mindfulness into a health psychology course. *Journal of Kaohsiung Normal University: Education & Social Sciences*, 49, 59-84.]
- 鐘勻鈴 (2017)。正念訓練的實踐－國小生活課程之行動研究 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/92y59j>
- [Zhong, Y. -L. (2017). *The practice of mindfulness training - An action research in elementary school life curriculum* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/92y59j>
- 蘇姵綺 (2015)。正念、慈悲和主觀幸福－以環球科技大學為例 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/gbcskm>
- [Su, P. -Q. (2015). *Mindfulness, compassion, and subjective well-being - A case study at global technological university* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/gbcskm>

- Anālayo, B. (2010). *Satipaṭṭhāna: The direct path to realization*. Kandy, LK: Buddhist Publication Society Inc.
- Barnhofer, T., Crane, C., Brennan, K., Duggan, D. S., Crane, R. S., Eames, C., Radford, S., Silverton, S., Fennell, M. J. V., & Williams, J. M. G. (2015). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) reduces the association between depressive symptoms and suicidal cognitions in patients with a history of suicidal depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83, 1013-1020.
- Bodhi, B. (1995). *The great discourse on causation: The mahānidāna sutta and its commentaries*. Kandy, LK: Buddhist Publication Society Inc. (Original work published 1984)
- Bridges, K. R., & Harnish, R. J. (2010). Role of irrational beliefs in depression and anxiety: A review. *Health*, 2(08), 862-877.
- Bullen, L. A. (1982) *A technique of living, based on buddhist psychological principles*. Kandy, LK: Buddhist Publication Society Inc.
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: Are they all the same? *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), 404-424.
- Dwivedi, K. N. (1977). Vipassanā and psychiatry. *Maha bodhi*, 85(8-10), 254-256.
- Gethin, R. (2011) On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263-279.
- Gill, L. N., Renault, R., Campbell, E., Rainville, P., & Khoury, B. (2020). Mindfulness induction and cognition: A systematic review and meta-analysis. *Consciousness and Cognition*, 84, 102991.
- Grabovac, A. D., Lau, M. A., & Willett, B. R. (2011). Mechanisms of mindfulness: A buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2(3), 154-166.
- Greenberg, M., & Mitra, J. L. (2015). From mindfulness to right mindfulness: The intersection of awareness and ethics. *Mindfulness*, 6(2), 74-78.
- Hawley, L. L., Schwartz, D., Bieling, P. J., Irving, J., Corcoran, K., Farb, N. A. S., Anderson, A. K., & Segal, Z. V. (2014). Mindfulness practice, rumination and clinical outcome in mindfulness-based treatment. *Cognitive Therapy and Research*, 38(1), 1-9.

- Hilton, L., Hempel, S., Ewing, B. A., Apaydin, E., Xenakis, L., Newberry, S., Colaiaco, B., Maher, A. R., Shanman, R. M., Sorbero, M. E., & Maglione, M. A. (2016). Mindfulness meditation for chronic pain: Systematic review and meta-analysis. *Annals of Behavioral Medicine, 51*(2), 199-213.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science, 6*(6), 537-559.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 286-288.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (Rev. ed.)*. New York, NY: Bantam Books.
- Kearney, P., & Hwang, Y. S. (2018). Dharma and diversity. In S. Stanley, R. Purser, & N. Singh (Eds.), *Handbook of ethical foundations of mindfulness* (pp. 285-303). Cham, CH: Springer.
- Kirmayer, L. J. (2015). Mindfulness in cultural context. *Transcultural Psychiatry, 52*(4), 447-469.
- Lavelle, B. D. (2016). Against one method: Contemplation in context. In R. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of mindfulness* (pp. 233-242). Cham, CH: Springer.
- Lee, K. C. (G.), & Kuang, O. C. (2018). The Satipaṭṭhāna Sutta: An application of Buddhist mindfulness for counsellors. *Contemporary Buddhism, 19*(2), 327-341. doi:10.1080/14639947.2018.1576292
- Lewis, D., & Rozelle, D. (2016). Mindfulness-based interventions: Clinical psychology, Buddhadharma, or both? A wisdom perspective. In R. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of mindfulness* (pp. 243-268). Cham, CH: Springer.
- Lewis, M., & Rudolph, K. D. (Eds.). (1990). *Handbook of developmental psychopathology*. New York, NY: Plenum Press.

- Lomas, T. (2017). Recontextualizing mindfulness: Theravada Buddhist perspectives on the ethical and spiritual dimensions of awareness. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(2), 129-139.
- Manuello, J., Vercelli, U., Nani, A., Costa, T., & Cauda, F. (2016). Mindfulness meditation and consciousness: An integrative neuroscientific perspective. *Consciousness and Cognition*, 40, 67-78.
- Monteiro, L., Musten, R. F., & Compson, J. (2015). Traditional and contemporary mindfulness: Finding the middle path in the tangle of concerns. *Mindfulness*, 6(1), 1-13.
- Murphy, A. (2016). Mindfulness-based therapy in modern psychology: Convergence and divergence from early Buddhist thought. *Contemporary Buddhism*, 17(2), 275-325.
- Newman, J. W. (1996) *Disciplines of attention: Buddhist insight meditation, the ignatian spiritual exercises and classical psycho-analysis*. New York, NY: Peter Lang.
- Nhat Hanh, T. (1990). *Transformation & healing: The sutra on the four establishments of mindfulness*. Berkeley, CA: Parallax Press.
- Palitsky, R., & Kaplan, D. M. (2019). The role of religion for mindfulness-based interventions: Implications for dissemination and implementation. *Mindfulness*, 10(11), 2122-2131.
- Pandey, R., & Choubey, A. K. (2010). Emotion and health: An overview. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 17(2).
- Reangsing, C., Punsuwun, S., & Schneider, J. K. (2021). Effects of mindfulness interventions on depressive symptoms in adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 115, 103848.
- Sedlmeier, P., Beckel, A., Conrad, S., Husmann, J., Kullrich, L., Lange, R., Müller, A. L., Neumann, A., Schaaf, T., Schaub, A., Tränkner, A., & Witzel, B. (2023). Mindfulness meditation according to the Satipatthana Sutta: A single-case study with participants as collaborators. *Mindfulness*, 14, 1636-1649. Advance online publication. doi:10.1007/s12671-023-02160-1
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164-176.

Sharf, R. H. (2015). Is mindfulness Buddhist? (and Why It Matters). *Transcultural Psychiatry*, 52(4), 470-484.

Walshe, M. (1987). *Thus have I heard: The long discourses of the Buddha*. Boston, MA: Wisdom.

投稿收件日：2023 年 07 月 18 日

第 1 次修改日期：2023 年 10 月 09 日

第 2 次修改日期：2024 年 03 月 18 日

接受日：2024 年 03 月 21 日

附錄一 臺灣正念教育實務現況分析表

篇名[a]	實施對象	身念處	受、心念處[b]	法念處[c]
朱素珠（2014）	幼兒園	呼吸、飲食、身體掃描、行走、瑜伽	○	×
閔文霞（2022）	幼兒園	靜坐、呼吸、行走、飲食、繪畫	○	×
鐘勻鈴（2017）	幼兒、國小	靜坐呼吸、身體掃描、飲食、行走、瑜伽	○	×
張慶勳、謝傳崇（2022）	兒童	聆聽	○	×
李金鞠（2012）	國小	飲食、行走、呼吸	○	×
楊翔麟（2018）	國小	飲食、呼吸、五感、身體掃描、瑜伽	○	×
陳若瑜（2021）	國小	呼吸、繪畫	○，並同理他人感覺	理解不生不滅的覺性、生與滅（存在與消失）的觀察
李嘉翎（2021）	國小校隊	呼吸、放鬆全身、	○	×
李佩臻（2022）	國小學障生	行走、喝水、飲食、洗手、刷牙、呼吸	○	×
林素女（2022）	國小資源班	閱讀、飲食、行走、呼吸、靜坐、身體掃描、	○	×
鄧瑞璋（2014）	國小中年級	呼吸、飲食、瑜伽、聲音、視覺	○	×
劉長宗（2016）	國小中年級	靜坐、呼吸、身體掃描、	○	×
黃鳳英、鄧瑞璋（2017）	國小三年級	呼吸、飲食、瑜伽、五感	○	×
劉妙珮（2018）	國小三年級	身體掃描、呼吸、行走、聲音、飲食、	○	×
楊珣安（2015）	國小四年級	行走、靜坐、呼吸、鈴聲、身體掃描、瑜伽、飲食	○	×

續下頁

續上頁

篇名[a]	實施對象	身念處	受、心念處[b]	法念處[c]
劉長宗、饒見維 (2015)	國小四年級	靜坐	○	×
施佩均 (2015)	國小四年級	行走、呼吸、身體掃描、 視覺正念、鈴聲、飲食	○	×
方臆涵 (2015)	國小高年級	五感的練習、食物、瑜 伽、走路、身體掃描	○，及情緒與想 法的轉換	×
謝宜華 (2016)	國小高年級	呼吸、身體掃描、瑜伽、 運動、飲食、五感、生活 觀察	○	×
黃惠玟 (2021)	國小高年級	靜坐、呼吸、飲食、身體 掃描	○	×
范悅圓 (2022)	國小高年級	呼吸、行走、身體掃描	情緒覺察、情緒 表達、情緒反省 、情緒效能	×
李博 (2023)	國小高年級	五感活動、呼吸、行走、 飲食	○	×
蔡麗芬 (2012)	國小五年級	傾聽、身體掃描、飲食、 呼吸、行走	○	×
謝宜華、黃鳳英 (2020)	國小五年級	呼吸、身體掃描、瑜伽、 運動、飲食、五感、生活 觀察	○	×
尤芊甯 (2018)	國小五、六 年級	覺察身體、覺察環境、觀 呼吸、喝水、自律行為覺 察	○	×
丁偉恩 (2022)	國小六年級	呼吸、身體覺察、飲食、 行走、瑜伽	○	×
陳增穎、Eric Lussier (2013)	國中	飲食、靜坐、呼吸	○	×
吳佳玲 (2016)	國中	呼吸、身體掃描、飲食、 伸展、瑜伽	○	×
楊諮燕 (2017)	國中	呼吸	○	×

續下頁

續上頁

篇名[a]	實施對象	身念處	受、心念處[b]	法念處[c]
汪珮渲、賴世炯 (2020)	國中	寫字、刷牙、擦臉、風觸、 飲食、走路、翻書、背包	○	×
林翠玲(2022)	國中	呼吸、身體伸展、身體掃描	○	×
楊力陵(2019)	國中七年級	聲音、飲食、身體掃描、 呼吸、行走、靜坐、站立	○	×
張映芬(2023)	國中八年級	未說明	○，以及自我悲 憫	覺察並接受生命 事物不斷無常變 化的事實
張涵茹(2019)	國中九年級	呼吸	未說明	×
梁家瑜(2020)	國中九年級	呼吸、身體掃描、瑜伽、 行走、跑跳、伸展	○	×
王湘宛(2023)	國中九年級	身體掃描、呼吸、飲食	○	×
廖偉舟(2022)	國、高中	MBSR	○	×
許祐鵬(2013)	高中	瑜伽	針對負向情緒的 覺察與改善	×
王麗穎(2022)	高職特教二 年級	呼吸、飲食、行走與伸展	○	×
李宜家(2021)	大專學障生	呼吸、身體掃描、飲食、 行走、瑜伽、	○	×
盧映仔(2013)	大學	飲食、身體掃描、呼吸、 靜坐	○	×
王素敏(2015)	大學	瑜伽、行禪、呼吸、	○	×
蘇佩綺(2015)	大學	MBSR	○	×
楊靜怡(2016)	大學	飲食、呼吸、身體掃描、 靜坐、瑜伽	○	×
林立仁(2018)	大學	呼吸、飲食、步行、身體 掃描、伸展	○	×

續下頁

續上頁

篇名[a]	實施對象	身念處	受、心念處[b]	法念處[c]
郭淑慧（2018）	大學	行動覺察	○	×
林立仁（2020）	大學	呼吸、飲食、步行、身體掃描、伸展	○	×
藍菊梅（2020）	大學	靜坐、呼吸	○	×
洪菁惠（2021）	大學	呼吸、身體掃描、五感覺察、飲食、	○	×
姜義勝、楊振昇（2021）	大學	飲食、身體掃描、呼吸、伸展、行走	○	×
黃馨儀、莊裕民、李昆樺（2022）	大學	飲食、靜心	○	×
曾慧雯（2023）	大學生	飲食、身體掃描、呼吸、伸展、行走、聲音	○	×
曾廣志（2016）	大學醫學院	飲食、呼吸	○	×
陳曄弘（2017）	大學軍校	呼吸、身體掃描、行走、日常觀察、靜坐、軍事訓練	○	×
楊靜怡、唐志偉（2017）	大學軍校	靜坐、呼吸、伸展、身體掃描、飲食	○	×
楊靜怡、唐志偉（2018）	大學軍校	MBSR	○	×
粘瑞狄（2018）	大學運動員	呼吸、靜坐、身體掃描、瑜伽、行走	○	×
馬承祥（2021）	大學排球生	飲食、呼吸、身體掃描、伸展	未說明	×
陳涵伊（2022）	大學排球生	身體掃描、瑜伽、呼吸、飲食	○	×
劉孟綺（2023）	憂鬱症大學生	飲食、身體掃描、呼吸、行走、靜坐	○	×
何海鵲（2015）	大學一年級	身體掃描、呼吸、飲食、打坐、行走、正確的表達	○	×

續下頁

續上頁

篇名[a]	實施對象	身念處	受、心念處[b]	法念處[c]
許郡倫、高森永 (2023)	大學一、二 年級醫學生	五感、身體掃描、呼吸、 靜坐、伸展、步行、聆聽	○	×
蔣欣欣(2018)	大學生四年 級	靜坐	○	×
粘瑞狄(2023)	18-25 歲大 學運動員	靜坐、呼吸、身體掃描、 聆聽、飲食、行走、八卦	○	×
趙揚媛(2015)	碩士生	身體掃描、飲食、呼吸、 靜坐	○	×
連振亞、謝傳崇 (2021)	不特定	呼吸、音樂引導	○	×
謝傳崇、張庭榕 (2023)	不特定	呼吸、五感	○	×

註 a：按照實施對象的年齡從小到大排序，同一實施對象內則按照論文出版時間先後排序。

註 b：在受、心念處的欄位中，「○」代表論文涉及「感受與想法的覺察與接納」的內容。

註 c：在法念處的欄位中，「×

教育量化研究中的 p 值操弄現象初探： 定義、影響與避免之道

周倩*、吳俊育

1920 年代統計學家 Fisher 之統計理論體系為機率計算和評估的概念，意指在自變項不受任何影響或操弄的前提下，計算出觀察到的結果之機率，稱為 p 值，並且於該研究脈絡下評估該機率值的意涵；而後 Neyman 與 Pearson 則提出了虛無假設及對立假設的概念，認為假設檢定應包含此兩種假設。兩個派別對於檢定方法雖有所不同，但後世將其整合而形成虛無假設顯著性檢定，並以 p 值作為統計資料分析的一個標準設定。然而，近幾年來，學界開始意識到 p -hacking 現象，本文稱為「 p 值操弄」，意指研究者誤用或濫用資料分析方法，以便得到統計顯著結果，並據此宣稱得到成功的實驗，撰寫研究結果文章投稿至期刊發表。本文針對教育量化研究，首先說明 p 值的由來與學理，其次深入探討 p 值操弄方式、對教育學領域之學術研究的影響，以及期刊如何偵測與避免 p 值操弄。最後，本文提出研究者對 p 值應有的正確認知及避免操弄的實務作法，包括在提出統計顯著性的同時，也應提供實務顯著性的證據，確保研究結果的可重製性，詳細陳述分析架構與細節，學習並理性地選擇合適分析技術等。

關鍵詞： p 值操弄、有問題的研究行為、量化研究、虛無假設顯著性檢定

* 周倩：國立陽明交通大學教育研究所教授

（通訊作者：cchou@nycu.edu.tw）

吳俊育：國立陽明交通大學教育研究所教授

A Preliminary Study on *p*-Hacking in Quantitative Educational Research: Definitions, Impacts, and Preventions

Chien Chou* & Jiun-Yu Wu

In the 1920s, the statistician Ronald Fisher introduced a statistical theory system based on probability calculations and evaluations. Fisher coined the term “p-value” to denote the probability of observing the obtained results, assuming that the independent variable is not influenced or manipulated. This calculation helps evaluate the likelihood of such results within the research context. Later, Neyman and Pearson proposed the concepts of null hypothesis and alternative hypothesis, advocating for the inclusion of both in the hypothesis testing. While the two approaches to testing statistical hypotheses were different, these approaches were later integrated into what is now known as null hypothesis significance testing, with the p-value as a standardized measure for statistical analysis. In recent years, however, the academic community has identified a concerning trend known as “p-hacking,” where researchers misuse or abuse data analysis to achieve misleading statistical significance. Then, researchers claim to have speciously successful experiments and publish the implausible research results in journals. This paper focuses on p-hacking within quantitative educational research, exploring its origins, definition, technique, impact, and how journals prevent the manipulation of p-hacking. Finally, this paper reinstates the correct perception of p-value with recommendations for preventing p-hacking, including providing evidence of practical significance while presenting statistical significance, ensuring replicability of research results, stating the structure and details of statistical analysis, and judicious selection of appropriate analytical techniques.

Keywords: *null hypothesis significance test, p-hacking, quantitative research, questionable research practice*

* Chien Chou: Professor, Institute of Education, National Yang Ming Chiao Tung University (corresponding author: cchou@nycu.edu.tw)

Jiun-Yu Wu: Professor, Institute of Education, National Yang Ming Chiao Tung University

教育量化研究中的 p 值操弄現象初探： 定義、影響與避免之道

周倩、吳俊育

壹、前言

教育研究可用來評估教育與教學各面向的成效，解決各式教育問題，也能促使教育的改革與創新，藉以確保培育出優質且有良好素養的人力資源，足以面對未來挑戰，支持社會永續發展。其中，量化研究方法為教育研究中常用的研究方法，常見的研究設計方法有問卷調查、對照試驗及因果研究等，研究者常常使用統計學方法分析資料，以描繪各因素之間的關連性。

近年來，各式跨國大型教育評比與資料庫林立，再加上人工智慧與虛實科技加速教育大數據的發展及應用，藉由教育環境的數位轉化，研究者得以有系統地蒐集巨量或巢套資料，深入檢視當代學習者於多元教育現場的學習與適應樣態。這些豐富的巨量資料帶來諸多新穎的教育研究視野與機會，但同時也考驗研究者選用適當研究與統計分析方法的能力，以求更周延、更嚴謹地完成量化研究。例如為了分析線上學習者在與同學或是與機器人進行合作學習時的對話差異，研究者必須選用適合巨量時序密集且符合重複取樣結構資料的分析方法，例如使用多階層模型等方法以檢驗人人或是人機的不同配對，對於合作學習的對話歷程差異。若是忽略巨量資料規模的數量級（orders of magnitude），或是忽略了資料階層性而選用了不適當的分析方法，都將可能造成參數估計失真。最常見的是呈現錯誤的統計顯著（statistical significance）結果，導致偽陽性的統計決策。

另一方面，近年來，學術界拿來評量研究者的指標之一，常常是期刊論文的數量，教育研究界也不例外。但是在研究資源日益減少，競爭者眾多的情況下，論文作者為了要擠進期刊刊登的窄門，通常都希望能寫出引人注目的論文，以便獲得編輯和審查人的青睞（Fanelli, 2012），許多量化研究領域的研究者於是相信：期刊只喜歡刊登統

計有顯著結果的研究論文，當這樣的信仰成為了一種習慣，造成學界存在一種特別的研究行為，即所謂 *p*-hacking 現象，本文稱為「*p* 值操弄」。 *p* 值操弄屬於「有問題的研究行為」(Questionable Research Practice, QRP) (Sijtsma, 2016; Steneck, 2006)。Banks、Rogelberg、Woznyj、Landis 與 Rupp (2016) 認為，QRP 的產生是研究者為了要支持某項主張 (assertion) 而呈現有偏誤證據之研究行為，讓同行質疑該研究之設計、分析過程或研究成果。*p* 值操弄也是有疑義研究行為之一種，即便可能不會直接被判定是違反學術倫理的樣態，但是對於科學研究的發展、科學知識的傳播與累積，卻會造成程度不一的傷害。

而今大型資料庫與教育大數據的巨型階層資料，更加需要適當的量化研究方法，以根據取樣規劃進行周全的資料搜集，以及嚴謹的分析與結果陳報。因此，讓我們有機會來重新檢視 *p* 值操弄議題。本文目的，即是針對教育常見的量化研究，透過分析探討現有文獻，說明 *p* 值的歷史與學理，其次陳述常見 *p* 值操弄的手法、影響為何，最後說明現今教育研究者於研究執行歷程中對 *p* 值該有什麼正確的認知，並建議實務作法，尤其針對巨型階層資料分析提供避免 *p* 值操弄的可行作法。希冀當代教育研究者能正視此一有疑義的研究行為，自行警惕，並極力避免此一行為。

貳、*p* 值 (*p*-value) 的歷史與學理

現今教育界或跨領域的量化研究中，常用的 *p* 值是 Karl Pearson 於 1900 年為了介紹卡方檢定 (Chi-square test) 時所提出的概念 (Pearson, 1900)。而談論 *p* 值，就不得不提到統計學 Fisher 與 Neyman-Pearson 兩派的理論體系。統計學家 Fisher (1925) 提出機率計算和評估之概念，主張在自變項沒有任何影響的假設前提下，計算出所觀察到結果的機率，並且稱之為 *p* 值，這就是顯著性檢驗 (significance testing) 之始。而 Neyman 與 Pearson (1933) 則提出了研究假設概念，強調研究假設應被分為可接受檢驗的對立假設 (alternative hypothesis) 以及虛無假設 (null hypothesis)，而假設檢定應包含此兩種假設。除此之外，Neyman 與 Pearson 亦提出 α 、 β 以及 $1-\beta$ 的概念， α 代表型一錯誤，其內容為錯誤地拒絕虛無假設的機率，而 β 代表型二錯誤，內容為錯誤地拒絕對立假設， $1-\beta$ 則定義為檢定力 (power)，即代表正確地拒絕虛無假設的機率。這兩派的理論尚有許多不同之處，Fisher 的顯著性檢驗是根據觀察之數據訂定 *p*

值，而 Neyman-Pearson 檢驗則是在測量前訂定 α 、 β 以及所需樣本大小；雖上述兩派學者存有不同統計考驗看法，但早期教科書的作者們竭力想弄出一個看上去客觀的統計推斷分析方法，將 Fisher 與 Neyman-Pearson 的方法合在一起，形成了虛無假設顯著性檢定（Null Hypothesis Significance Test, NHST）（Gigerenzer, 2004）。

NHST 是在 1940 年代開發的，最初的倡導者認為 Fisher 與 Neyman-Pearson 的兩種方法截然不同，但隨著文獻中越來越多地使用 p 值，且大多數關於統計假設制定的現代教科書和課程都沒有區分這些方法，這可能就是導致日後 p 值與 α 容易混淆的主因（Brereton, 2019）。

目前 NHST 仍是應用的主流，其標準的虛無假設顯著性檢定流程如下：研究者先行擬定研究問題，設定虛無（ H_0 ）與實驗假設（ H_1 ），確立母體分布與理論模型，並預先確定好在意的錯誤決策型態（例如，型一錯誤或型二錯誤）與可允許犯錯的機率大小（例如，型一錯誤發生的機率 $\alpha = .05$ 或 $.01$ ）作為臨界值（cutoff value，或稱為「門檻值」），判斷是否達到顯著水準（significance level）。研究者接著歸納性地利用檢定分析，檢驗在虛無假設為真的前提下，收集到的樣本資料（ x ）所呈現的統計檢定值（例如， z 、 t 、 F 或 χ^2 值）的生成機率（ $P(x|H_0)$ ）。當 p 值小於或等於 $\alpha = .05$ 時，研究者可以在虛無假設為真的前提下得到此檢定結果的機會非常小，代表此實驗現階段資料並不支持虛無假設，因此可拒絕虛無假設，且以目前的實驗資料得以保留實驗假設。例如，新的動畫教材經過實驗法比較後，發現實驗組的學習成效顯著高於控制組，所以研究者可以宣稱此新的教材「有效」。

因此，虛無假設顯著性檢定就是利用一個可允許被犯下錯誤決策的機率大小，作為一個武斷的臨界值來評斷 p 值的大小，通常是設在 0.05。如果觀測的實驗效果大於統計上的隨機差異，也就是 p 值小於 .05，稱為統計顯著（也就是「陽性」，positive），研究者就可拒絕虛無假設，保留實驗假設；反之，稱為統計不顯著（也就是「陰性」，negative）。舉例來說，實驗組在學習前述提到的新動畫教材後，學習成效並沒有比未學習該教材的控制組高，所以研究結果無法證明此新動畫教材有效。這樣的結果對於教材設計的研究與實務可能有所助益，但就因為未得到統計顯著結果，研究者可能就放棄報告此數據成果。

Nuzzo（2014）在其文章中指出，當 Fisher 提出顯著性檢定或 p 值時，只是單純希望以較客觀、精確的量化統計值，能協助科學家得到更為科學性的證據以作出決策與結論，加上 1920 年代末期興起了所謂「以證據為基礎的決策」（evidence-based

decision-making) 風潮，要求「嚴謹及客觀的科學證據」，當時其他學者如波蘭數學家 Jerzy Neyman 與英國統計學家 Egon Pearson 也提出不同的規則導向 (rule-based) 資料分析架構與概念，包含統計檢定力 (statistical power)、偽陽性 (false positives) 與偽陰性 (false negatives) 等 (Perezgonzalez, 2015)。這幾位學者不停爭論，也互相批評對方的分析法，但是最終被後世將其學說合併寫成操作手冊給非統計學背景的研究者使用 (Gigerenzer, 2004)。

參、 p 值操弄的定義與相關名詞

在此先針對上述提及的其他相關統計概念進行名詞釋義，包含偽陽性、偽陰性、和 p 值操弄。在教育領域中，偽陽性是指：如果一個統計檢驗得到了 p 值小於臨界值（通常設定為 0.05）的結果，拒絕了虛無假設，也就是結果宣稱支持變數間有關係或研究處理有成效，但真實的情況卻是符合虛無假設，該檢驗結果則犯了型一錯誤 (Type I error，其相對應發生的機率稱為 α)；反之，偽陰性為：如果檢驗結果不拒絕虛無假設，而實際上真實的情況屬於對立假設，該檢驗結果即犯了型二錯誤 (Type II error，其相對應發生的機率稱為 β)。

所謂的 p 值操弄，就是研究者有意濫用或誤用資料分析方法，以便得到統計顯著結果，因此引起學界諸多討論的問題是：現今以統計結果為主要證據的論文中，可能隱含了太多型一錯誤 (Ioannidis, 2005)，事實是本來沒有統計顯著性，卻被研究者操弄到好像有。造成此問題的原因並不在於統計檢驗前臨界值所設定的數值大小為何，而是這數值引發了一些研究者的迷思，以為有統計顯著結果的研究就是實驗成功，實驗處理方能被宣稱為有所成效，研究才有價值。Nuzzo (2014) 即言， p 值已經是統計檢定效度的黃金標準，但是它並不如科學家想像的可靠。的確， p 值常用於醫學、心理、教育、社會科學等領域，然而即使研究結果已獲得達到顯著水準的 p 值，研究者還是應謹記並注意， p 值會受到樣本數大小以及抽樣誤差的影響。在大型資料庫與教育大數據蔚為常見的浪潮下，此一問題將會因為資料的數量級遽增或是階層性複雜化而更為加劇。因此，當代教育研究者必須更加體認， p 值確有其侷限性 (Nelson, Wooditch, & Dario, 2015)。

2013 年美國三位統計學者 Simonsohn、Nelson 以及 Simmons (2014) 正式在期刊

論文中提出 p -hacking 這個名詞。這三位學者早在之前就提出此問題，甚至在該篇期刊論文中稱之為「研究者的自由度」(researcher degrees of freedom) (Simmons, Nelson, & Simonsohn, 2011)。他們觀察到心理學領域的研究者在實驗前，常尚未決定要收多少樣本數據，也未事先決定收到數據後的統計分析方式、怎麼處理離群值 (outlier) 等。研究者會探索各式的統計分析方式，甚至還自我合理化地修改數據 (例如，刪除離群值)、選擇性報告 (例如，不報告共變數)、反覆計算分析，直到計算出符合個人期待的 p 值。在這三位學者的文章中，共進行了二個研究，並用電腦數值模擬來展現一個錯誤的假設 (聽披頭四的歌《當我 64 歲》就可以年輕 1.5 歲)，卻可以藉著操弄樣本數、控制變項以及選擇性報告，輕易得到具有統計顯著性的偽陽性結果。

許多學者也提出一些與 p 值操弄相關的名詞。例如美國統計學者 Andrew Gelman 與 Eric Loken 用「歧路花園」(the garden of forking paths) 來形容研究者先有數據後再選擇各種分析方法的現象 (Gelman & Loken, 2013)。另外，「數據挖掘」(data mining，這個名詞現今更常用於資料探勘技術的總稱)、「數據釣魚」(data fishing)、「釣魚探索」(fishing expedition)、「數據梳理」(data dredging)、「數據屠宰」(data butchery)、「顯著追求／尋求」(significance chasing/questing)、「選擇性推論」(selective inference) 等，也是泛指 p 值操弄的行為 (Aschwandten, 2019; Nuzzo, 2014; Smith & Ebrahim, 2002)。

肆、 p 值是如何被操弄的

哪些行為算是 p 值操弄？最常見的行為是先看了數據或初步分析結果之後，再決定假設怎麼寫，直到有顯著的結果出現。例如要探討學生遊戲成癮的現象，收完資料以後進行統計分析，再依據統計結果決定研究假設為男生有遊戲成癮的比例比女生高、國中生的比例比國小生高。上述情形與近年來研究界出現的另一個現象相關：HARKing (Hypothesizing After the Results are Known) 相似，此由美國社會心理學家 Norbert Kerr 於 1998 年提出。這個由首字母縮寫的新名詞指的是：研究者根據統計結果才提出的假設，被佯裝為研究前就擬定的虛無假設；或是研究者在統計分析前擬定的虛無假設，因為研究產生不樂見的統計結果而在研究報告中略而不提 (Kerr, 1998)。

另一種 p 值操弄的行為就是進行重複比較。Gelman 與 Loken (2014) 指出，這發生在研究者針對同一個實驗的虛無假設，進行多次不同組的重複數據比較，或是把同

一筆數據集體加或減一個變數，又或者合併變數等方式再重複進行多次比較。例如，把同一個實驗內的幾組數據重複進行兩兩比較，跑完 20 次統計檢定後至少得到一個顯著結果，但相對的至少犯一次型一錯誤率達到了 64% ($1 - (1 - 0.05)^{20} \approx .64$)，此時，除了 Bonferroni correction 等族系錯誤率 (familywise error rate) 校正技術以外，變異數分析等整組實驗假設的整體性考驗 (omnibus test) 就成為適切的分析方法，確保預設可允許犯錯的機率不被重複比較所影響而膨脹。

其他 p 值操弄行為還包括變更離群值的刪除條件，例如，把分數過低或過高的學生資料刪掉。或者再多收一些數據，或是選用出現統計顯著結果的特定統計分析方法，例如不論各組樣本數不同，就選用 LSD 而不用 Scheffe 來做事後比較等。此外，當研究者處理大型資料庫或教育大數據時，若忽略了資料的數量級或是階層性，沒有將此考慮進數據分析框架之中，都會造成偽陽性的統計決策。如果研究者選擇性地報告這些有顯著的結果，而不報告其他未顯著的統計結果，這就成了所謂的「摘櫻桃」(cherry-picking) 的論文了。

伍、操弄 p 值對學術研究的影響

值得注意的是，現在國際學界已經發現 p 值操弄的問題，國內也逐漸有相關討論與教學 (林澤民，2016)，大陸學者也有相關介紹 (程开明、李泗娥，2019)，可供參考。 p 值操弄或許不算是嚴重的研究不當行為 (Research Misconduct, RM)，但是絕對屬於一種有問題的研究行為 (QRP) (Banks et al., 2016)。

操弄 p 值到底對學術研究的進展會有什麼影響？首先，操弄 p 值會偏離學術求真求實的宗旨，違犯研究誠信中誠實、嚴謹、透明的基本原則 (臺灣研究誠信守則起草委員會，2020)。本來做研究的目的是累積人類的知識以接近真理，滿足人類對未知的探索與好奇，解決學術上或實務上問題。以教育界來說，研究的目的是探索學習的本質，解決教育的學術或實務問題，理解所有成員 (學校、教師、行政人員、學生、家長等) 之間，以及他們與外在社會經濟環境之間的關係。不論如何，若是因為研究者需要發表以換取一些利益，因而不自覺或故意操弄假設、實驗、數據及統計方法，得到不可靠的結果，不但會讓社會大眾對教育研究者、教育研究成果失去信心，除了浪費研究資源外，也會讓這個不可靠的教育研究成果永遠留存在人類的知識庫中，讓

後世的研究者在一個不堅實甚至是錯誤的基礎上繼續研究下去。

其次，現今許多政策或標準的設立，都需要有系統地回顧過去所有相關的研究，以便得到整體的發展脈絡與結論，例如後設分析（meta-analyses），已經成為學界的黃金定律，用來彙整所有成效證據或變數的相關性，教育界也會進行各式的後設分析研究，以得知某一教育議題的整體結果，例如余民寧、翁雅云與張靜軒（2018）針對國小到高中職學生數理科學學習動機的性別差異所做的後設分析；又如廖遠光、陳政煥與楊永慈（2020）針對行動學習對學生學業成就影響的後設分析研究。後設分析結合多數相關研究的效果量估計（effect size estimate）以得出一個整體的效果量估計（overall effect size estimate），再加上樣本數較大的研究，常被認為所得參數估計的標準誤較小，所以在後設分析計算整體效果量估計時會被給予較高的權重（例如，inverse variance weighting）（Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009）。這是後設分析領域中一個基本原則。一旦有不可靠的研究成果被納入並再次分析，可能會膨脹後設分析研究結果的效果（Head, Holman, Lanfear, Kahn, & Jennions, 2015）。以教育研究來說，如果上述後設分析研究中的每一個別研究被操弄到有顯著結果，讓後設分析的結果也將顯示具有正向的成效，那麼針對學習動機性別差異、行動學習對於學業成就影響的後續研究，或是相對應的政策與標準設立，都將會做出失當的判斷。

陸、期刊如何偵測及避免 p 值操弄

如果 p 值操弄是現今學界的一個問題，造成此現象的原因，期刊也肩負部分責任。Fanelli（2012）的研究利用 Essential Science Indicators（ESI）資料庫分析了 4600 篇發表在 1991-2007 年各領域的論文，發現在這 17 年間研究結果為正向（陽性）的論文成長了 22%，並有領域與國家差異。社會科學及部分的生醫領域成長幅度較大；亞洲國家（特別是日本）的正向結果論文顯著高過美國，又高於歐洲（特別是英國）。亦有其他研究顯示，學術期刊也真的如研究者的懷疑，較少刊登沒有統計顯著的論文（Allen & Mehler, 2019；Ioannidis, 2005）。針對此種現象，Simmons 等人（2011）對期刊提出一些建議：

1. 審查人一定要確保作者都有遵循科學研究的假設陳述、實驗設計、數據收集、統計分析與詮釋等規定。

2. 審查人要能多容忍不完美、不顯著的結果；但對明顯統計檢定力不足、卻還呈現統計顯著結果的研究要多加檢視。
3. 審查人應該要求作者展示其研究結果不是取決於單一、武斷的分析決策。
4. 如果認為研究中數據收集或分析的說法不具說服力，審查人應要求作者重新再做一次相同的研究。

除此之外，Head 等人（2015）建議，期刊一定要提供清楚的投稿須知，要求論文中要報告效果大小、樣本數、要求 p 值到小數點後第三位等。最重要的是，期刊應該要求作者完整敘述資料分析的過程，不能只列出得到夠小 p 值的那一次分析結果。同時，作者也應該詳實交代資料收集規劃，例如，樣本規模、取樣框架與階層性；另外，期刊也應鼓勵作者提供原始數據供審查人審查、供其他研究者使用，以上種種作法或許可以減少 p 值操弄的可能性。但是國內的教育類期刊，似乎較少要求提供原始數據以供審查之用，更遑論作者將資料公開給其他研究者使用。

最後，現今期刊界亦推行「註冊論文」（Registered Report, RR），鼓勵研究者寫完研究背景、文獻、方法後就先向期刊註冊並接受匿名審查，如果被接受了，期刊會要求作者將研究資訊放在一個開放平台（例如 Center for Open Science, <https://www.cos.io/>），接著作者確實依照審查過的研究計畫收集資料，不必擔心結果不符假設的問題，也不會讓作者有操弄 p 值的需要（Chambers, 2019；Power, 2016）。但是國內的教育類期刊，似乎尚未採行 RR 的措施。

柒、研究者如何處理及避免 p 值操弄

因為學界已經開始意識到這個可能有疑慮的研究行為，有些學者討論是否要把臨界值從 0.05 改到 0.005（Chawla, 2017），更有些學者呼籲學界不要再做什麼顯著性檢定，不要再用 p 值了，這種種的反思，也值得讓教育研究者參考。但是，這個已經在學界用了近百年，被多數人視為理所當然的統計方法，不可再用的話要用什麼？的確，有些學術期刊，例如 *Basic and Applied Social Psychology*，宣稱投稿文章都不可以用 p 值。筆者瀏覽了這本期刊最近幾期的論文，不管是實驗法或相關性研究，果真都沒有出現 p 值，而是提供效果量（effect size）、信賴區間（confidence interval），整合了信心水準的區間估計等訊息，給讀者參考。

不過，美國統計學會（American Statistical Association, ASA）出面表示，還不到全面捨棄 p 值的時代，只是研究者需要充分了解 p 值，不要濫用誤用即可（Wasserstein & Lazar, 2016）。ASA 所發表之聲明（ASA Statement on Statistical Significance and p -Values）對 p 值有進一步的澄清，聲明中的六點原則提到， p 值可顯示數據與某個特定統計模型的不相稱程度（indicate how incompatible the data are with a specified statistical model）。用來說明數據證據與虛無假設之間的關係，但並未具有測量效果的大小或研究結果的重要性（does not measure the size of an effect or the importance of a result）。結論的決定不應只是基於 p 值有沒有過了特定的截結值（should not be based only on whether a p -value passes a specific threshold）。如果 p 值缺乏情境資訊（contextual information）或其他證據，則所提供推論決策的訊息有限。因此我們不能、也不應該將 p 值當作分析或是發表的最後一步，而是應該配合完整數據資訊、統計方法的考量與選定等細節，才能得到較全面且精確的推論。ASA 所發表之聲明亦強調報告研究結果時的完整、透明性（full reporting and transparency）（Wasserstein & Lazar, 2016）。上述原則也正與 Simmons 等人（2011）對論文作者提出之建議類似：作者應在收集數據前，決定數據收集結束的準則、列出所有收集的變數、報告所有的實驗情境，以及當數據被排除或共變數被納入時，需報告未排除或未納入的統計結果等。

除了注意這些研究過程中的資料處理與統計細節，Head 等人（2015）建議，如果可能，在「盲目」（blind）的情況下做統計分析（e.g., blind analysis）（MacCoun & Perlmutter, 2015）。例如不知道哪些是控制組或實驗組的數據，或許也是一個減少 p 值操弄的方式，至於這種「盲目」處理能不能實施在教育研究的資料分析階段中，還需思考。Head 等人亦建議，只要研究者並非故意涉入有問題的研究行為（QRP），只是誤用了統計方式去處理資料，則表示這些研究者對方法、統計的知能不足，需要用教育的方式去解決。而 Greenland 等人（2016）的文章，對避免誤用統計檢定、 p 值、信心區間、統計考驗力等都有詳細說明，可以作為教育研究者學習的起點。

捌、教育研究者如何不依賴 NHST 或 p 值

Wasserstein 與 Lazar（2016）在導讀 ASA 聲明時，提及 Mount Holyoke College 的退休名譽教授 George Cobb 在 2014 年於 ASA 討論區貼了一篇問與答的文章，大意

是：為什麼大學及研究所都在教 $p = .05$ ？因為科學界及期刊主編都在用。為什麼這麼多人都在用 $p = .05$ ？因為他們在學校都學這個。此問答雖莞爾，卻讓我們在了解 p 值，深入知道 p 值操弄及其後果之後，可以更進一步的來了解可以避免操弄的實務作法。

因應教育研究的創新需求，量化研究法社群應時刻反省、精進分析與研究法的技術與規範。自 NHST 將 p 值作為一項基於分配假設的理性證據開始，反對這項作法的聲音就不曾削弱。近百年來，各方研究者依循著科學求真求實的原則，持續發出異議，提供不同做法或替代方案。目前最廣為人接受的做法，就是要求研究者在提供 p 值與 NHST 等「統計顯著性」證據的同時，也必須提供「實務顯著性」的證據，例如前述常見 p 值操弄的重複比較手法，可以透過變異數分析等整體性考驗 (omnibus test) 提供 F 統計值與 p 值，有效避免整組實驗虛無假設檢定 p 值因重複比較而失真。此時，再搭配效果量 (effect size) (Cohen, 1988) 如 η^2 ，*partial* η^2 或 ω^2 等實務性顯著指標，或如 Nuzzo (2014) 建議，在論文中給數據更多的描述，例如報告「效果量的信賴區間」(Thompson, 2002)，不要只說 p 值有顯著或沒顯著，將可提供統計決策更完備的量化證據。效果量的定義為「差異、效果或是關聯的強度」(Snyder & Lawson, 1993)，包含常用的 Cohen's d 、Glass's δ 、以及常用的判定係數 R^2 、相關係數 r 或是標準化迴歸係數等。而信賴區間即為整合了信心水準的區間估計。例如研究者在執行多元迴歸分析時，可以回報標準化迴歸係數的信賴區間 (Jones & Waller, 2013)，作為結合效果量與信賴區間的更完備報告。這些數值較廣為研究社群熟悉，也都漸漸包含在各層級研究人員養成的系列統計教學內容裡。換言之，統計分析結果除了利用 p 值檢驗所提出的假設是否通過特定的截結值外，另外提供信賴區間與效果量等統計值，更能協助讀者有信心地全面檢視所估測結果的實際效應 (practical significance)。

但是在推動使用這些數值的研究發表報告會比較容易嗎？以在教育研究領域常用的 APA (American Psychological Association) 研究發表格式為例，到 1994 年第四版才第一次出現「鼓勵使用效果量」(encourage reporting effect sizes) 字句，直到 2001 年第五版才增強為「建議使用效果量」(recommend to use effect sizes)，並加註警語「如果沒有呈現效果量，那是一種研究設計與發表報告的缺失 (defect)」，但卻因為此版手冊中缺乏完整報告例子而飽受抨擊。時至今日，報告效果量已漸成常態 (Pek & Flora, 2018)；不過，這時熟悉統計的教育研究者就會發現，無論是效果量、信賴區間等等作法，本質上都還是與 p 值和 NHST 有緊密關係。所以，以上做法仍然無法完全杜絕 p 值操弄等「有問題的研究行為」。

因此，完整嚴謹地報告科學研究的研究設計與數據分析細節，確保研究結果的「可重製性」(scientific reproducibility) 是唯一關鍵的誠信原則。例如分析大型資料庫資料或教育大數據時，研究者需詳細報告取樣框架 (sampling scheme)，說明資料檔的樣本數量級與取樣分層，也澄清排除樣本未被選取的原因；也要詳細陳述分析架構 (analytical framework)，切實使用取樣權重 (sampling weight)、重複抽樣加權值 (replicate weight) 等複雜取樣分析應使用的校正技術 (Lee & Wu, 2012, 2013)。研究者可進行多階層線性模型 (Hierarchical Linear Modeling, HLM) (Raudenbush & Bryk, 2002) 或多階層結構方程式模型 (Multilevel Structural Equation Modeling) (Mehta & Neale, 2005) 等建構，將不同取樣單位的變項關係明確地以不同階層方式檢驗，藉以得到不同層級的模型呈現與參數估計；或在進行多階層的模型建構時加入取樣權重，以得到更接近母體參數的不偏估計值 (Asparouhov, 2006; Rabe-Hesketh & Skrondal, 2006)。如果是統計模擬 (statistical simulation) 研究，除了報告模擬實驗的詳細設定外，需檢驗不同資料規模的數量級對參數估計、統計決策的影響，也要呈報效果量等資訊。初始設定值 (例如 seed) 也會影響結果，因此建議進行重複模擬實驗，例如回報多個 seed 所產出的總整性分析結果，或是設定 random seed 選項等 (Morris, White, & Crowther, 2019)。

更重要的是，所有奠基於分配假設的統計分析，都必須在符合其假設前提之下，才能產出一致、不偏頗的分析結果。因此，在未檢驗所用分析技術所需假設是否被滿足前，研究者不可盲目地使用軟體預設值逕自進行分析。研究者必須根據分析假設來檢驗結果，理性地選擇合適分析技術，以獲得一致不偏的估計值、 p 值、效果量與區間估計。不然，就算是報告了多種的統計值，所得的數值可能仍然是偏誤的。例如，若線性模型分析的常態性假設被拒絕了，研究者可以採用強健式參數與標準誤估計器 (robust parameter and standard error estimator) (Wu & Kwok, 2012)。如果取樣獨立性假設被違犯了，那么多階層建模 (multilevel modeling) (Wu, Lin, Nian, & Hsiao, 2017) 或是重複取樣分析技術 (repeated measure techniques) (Liang & Zeger, 1986; Wu, Kwok, & Willson, 2014) 就是必須採用的分析技術。如果研究者發現手中的資料很難符合諸多分配假設，那使用無母數分析 (nonparametric analysis)，或是拔靴法 (bootstrap method) (Efron & Tibshirani, 1993)，這些都是較能得到強健統計決策結果的分析技術。

玖、結語

的確，多數研究者都習得以 p 值判讀教育量化研究結果是否具備統計顯著性。然而，除非是統計專業的研究者，很少有人會去懷疑其研究結果的侷限性與潛藏的危機。Aschwanden (2019) 提醒我們，hacking 這個字聽起來有點像壞人做的不道德的事，以至於研究者可能會覺得自己沒有在欺騙他人，不會做這種壞人才做的事。操弄 p 值可視為人類行為的一種：我們傾向去找證據支持我們相信的東西是存在的，然後對不支持的證據視而不見。但是，在教育研究的範疇中，研究者即便是無意地操弄 p 值，也不能免除犯下數據資料不當分析的行為瑕疵。

現今教育系統與現場的數位轉化，研究者取得大型資料庫或教育大數據等資料的機會大幅增加，並使用量化方式數據化再現當代學習者於多元教育現場的複雜學習與適應樣態。本文藉此機會，在簡述了 p 值及 NHST 的歷史與學理之後，詳細地呈現了 p 值操弄的定義、相關名詞、手法，更針對資料數量級與階層性等衍生問題進行討論。同時，本文也提出了教育類期刊出版界與研究者自身可以努力避免的方向，更提醒了研究社群應有的正確認知及實務作法。本文認為，如果我們暫時無法拋棄 NHST、還是要靠顯著性檢定去分析資料，就必須秉持科學研究的嚴謹態度，遵從本文所列的諸項專家建議，並對 p 值應用有更深一層的素養與反思：理解它、善用它，不要誤用它，更不要操弄它。如前所述，即便 p 值操弄不見得就違反了學術倫理，但這是一種必須盡力避免的有問題研究行為。

如本文之介紹，不用 NHST 或 p 值，或是在呈現「沒有效果」假設為否、「效果存在」的統計顯著證據時，研究者也需一併報告「實務效果重要與否」的實務顯著證據，並詳實呈現研究設計、數據分析完整細節與結果。此外，如同前文所述，除了 NHST 之外，我們還有很多統計技術可以多加學習並且合理運用。身為研究者，我們應終生記住，研究是為了求真求實，讓人類文明能夠奠基於具可重製性的嚴謹科學研究之上向前邁進，而操弄 p 值，恰好是反其道而行。

本文期收拋磚引玉之效，期待更多教育研究學者研發更多統計技術，以及更具科學客觀性與嚴謹性的分析判讀指標，以增進教育量化研究的適用性與精準性。也期待更多統計教育者開發相關課程，推廣並提升研究者有關 p 值操弄的基礎認知，反思背

後潛藏的問題，精進複雜取樣分析可使用的校正作法，不但讓教育研究品質提升，更具有學術或實務價值，若成果能貢獻給社會國家，必定能讓我們的教育更美好。

誌 謝

本研究感謝國家科學及技術委員會專題研究計畫補助。計畫名稱：邁向研究者之路：臺灣學生學術倫理與研究誠信之虛實整合課程的研發與實施（MOST110-2511-H-A49-008-MY4）、探研數位轉化之混成式學習場境內的教與學（MOST111-2410-H-A49-066-MY3），謹誌謝忱。

參考文獻

- 余民寧、翁雅芸、張靜軒（2018）。數理科學的學習動機有性別差異嗎？一個來自後設分析的證據。**當代教育研究季刊**，**26**（1），45-75。
doi: 10.6151/CERQ.201803_26(1).0002
- [Yu, M. -N., Weng, Y. -Y., & Chang, C. -H. (2018). Students' learning motivation to math and science: Using the meta-analysis to find the gender difference in Taiwan. *Contemporary Education Research Quarterly*, 26(1), 45-75.
doi: 10.6151/CERQ.201803_26(1).0002]
- 林澤民（2016）。看電影學統計： p 值的陷阱。**社會科學論叢**，**10**（2），I-XXV。
[Lin, T. -M. (2016). The pitfalls of p -values. *Review of Social Sciences*, 10(2), I-XXV.]
- 程开明、李泗娥（2019）。科學研究中的 p 值：誤解、操縱及改進。**數量經濟技術經濟研究**，**7**，117-136。
- [Cheng, K., & Li, S. (2019). p -value in scientific research: Misunderstanding, p -hacking and improvement strategy. *The Journal of Quantitative & Technical Economics*, 7, 117-136.]
- 廖遠光、陳政煥、楊永慈（2020）。行動學習對臺灣學生學業成就影響之後設分析。**當代教育研究季刊**，**28**（3），67-102。doi: 10.6151/CERQ.202009_28(3).0003

- [Liao, Y. -K., Chen, C. -H., & Yang, Y. -C. (2020). A meta-analysis of the effects of mobile learning on students' academic achievement in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(3), 67-102. doi: 10.6151/CERQ.202009_28(3).0003]
- 臺灣研究誠信守則起草委員會（2020）。**臺灣研究誠信守則**。台北：台灣聯合大學系統。
- [The Drafting Committee of the Taiwan Code of Conduct for Research Integrity. (2020). *Taiwan code of conduct for research integrity*. Taipei: University System of Taiwan.]
- Allen, C., & Mehler, D. M. A. (2019). Open science challenges, benefits and tips in early career and beyond. *PLoS Biology*, 17(5), e3000246. doi: 10.1371/journal.pbio.3000246
- Aschwanden, C. (2019). *We're all "p-hacking" now*. Wired. Retrieved from <https://www.wired.com/story/were-all-p-hacking-now/>
- Asparouhov, T. (2006). General multi-level modeling with sampling weights. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 35(3), 439-460. doi: 10.1080/03610920500476598
- Banks, G. C., Rogelberg, S. G., Woznyj, H. M., Landis, R. S., & Rupp, D. E. (2016). Editorial: Evidence on questionable research practices: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Business and Psychology*, 31, 323-338. doi: 10.1007/s10869-016-9456-7
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Brereton, R. G. (2019). The use and misuse of *p* values and related concepts. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 195, 103884. doi: 10.1016/j.chemolab.2019.103884
- Chambers, C. (2019). What's next for registered reports? *Nature*, 573, 187-189. doi: 10.1038/d41586-019-02674-6
- Chawla, D. S. (2017). "One-size-fits-all" threshold for *p* values under fire. *Nature*. doi: 10.1038/nature.2017.22625
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the Bootstrap*. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC.
- Fanelli, D. (2012). Negative results are disappearing from most disciplines and countries. *Scientometrics*, 90, 891-904. doi: 10.1007/s11192-011-0494-7

- Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers*. Edinburgh, UK: Oliver & Boyd.
- Gelman, A., & Loken, E. (2013). The garden of forking paths: Why multiple comparisons can be a problem, even when there is no “fishing expedition” or “ p -hacking” and the research hypothesis was posited ahead of time. *Department of Statistics, Columbia University*, 348. Retrieved from https://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/unpublished/p_hacking.pdf
- Gelman, A., & Loken, E. (2014). The statistical crisis in science. *American Scientist*, 102, 460-465.
- Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *Journal of Socio-Economics*, 33(5), 587-606. doi: 10.1016/j.socec.2004.09.033
- Greenland, S., Senn, S. J., Rothman, K. J., Carlin, J. B., Poole, C., Goodman, S. N., & Altman, D. G. (2016). Statistical tests, p values, confidence intervals, and power: A guide to misinterpretations. *European Journal of Epidemiology*, 31, 337-350. doi: 10.1007/s10654-016-0149-3
- Head, M. L., Holman, L., Lanfear, R., Kahn, A. T., & Jennions, M. D. (2015). The extent and consequences of p -hacking in science. *PLoS Biology*, 13(3), e1002106. doi: 10.1371/journal.pbio.1002106
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), e124. doi: 10.1371/journal.pmed.0020124
- Jones, J. A., & Waller, N. G. (2013). Computing confidence intervals for standardized regression coefficients. *Psychological Methods*, 18(4), 435-453. doi: 10.1037/a0033269
- Kerr, N. L. (1998). HARKing: Hypothesizing after the results are known. *Personality and Social Psychology Review*, 2(3), 196-217. doi: 10.1207/s15327957pspr0203_4
- Lee, Y. -H., & Wu, J. -Y. (2012). The effect of individual differences in the inner and outer states of ICT on engagement in online reading activities and PISA 2009 reading literacy: Exploring the relationship between the old and new reading literacy. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 336-342. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.007
- Lee, Y. -H., & Wu, J. -Y. (2013). The indirect effects of online social entertainment and information seeking activities on reading literacy. *Computers & Education*, 67, 168-177. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.001

- Liang, K. -Y., & Zeger, S. L. (1986). Longitudinal data analysis using generalized linear models. *Biometrika*, 73(1), 13-22. doi: 10.1093/biomet/73.1.13
- MacCoun, R., & Perlmutter, S. (2015). Blind analysis: Hide results to seek the truth. *Nature*, 526(7572), 187-189. doi: 10.1038/526187a
- Mehta, P. D., & Neale, M. C. (2005). People are variables too: Multilevel structural equations modeling. *Psychological Methods*, 10(3), 259-284. doi: 10.1037/1082-989X.10.3.259
- Morris, T. P., White, I. R., & Crowther, M. J. (2019). Using simulation studies to evaluate statistical methods. *Statistics in Medicine*, 38(11), 2074-2102. doi: 10.1002/sim.8086
- Nelson, M. S., Wooditch, A., & Dario, L. M. (2015). Sample size, effect size, and statistical power: A replication study of Weisburd's paradox. *Journal of Experimental Criminology*, 11(1), 141-163. doi: 10.1007/s11292-014-9212-9
- Neyman, J., & Pearson, E. S. (1933). On the problem of the most efficient tests of statistical hypotheses. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series A, Containing Papers of a Mathematical or Physical Character*, 231, 289-337. doi: 10.1098/rsta.1933.0009
- Nuzzo, R. (2014). Scientific method: Statistical errors. *Nature*, 506, 150-152. doi: 10.1038/506150a
- Pearson, K. (1900). X. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *Philosophical Magazine Series 5*, 50(302), 157-175. doi: 10.1080/14786440009463897
- Pek, J., & Flora, D. B. (2018). Reporting effect sizes in original psychological research: A discussion and tutorial. *Psychological Methods*, 23(2), 208-225. doi: 10.1037/met0000126
- Perezgonzalez, J. D. (2015). Fisher, Neyman-Pearson or NHST? A tutorial for teaching data testing. *Frontiers in Psychology*, 6, 223. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00223
- Power, A. (2016). Registered reports: What are they and why are they important? *The Royal Society*. Retrieved from <https://royalsociety.org/blog/2016/11/registered-reports-what-are-they-and-why-are-they-important/>

- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2006). Multilevel modelling of complex survey data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 169(4), 805-827. doi: 10.1111/j.1467-985X.2006.00426.x
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sijtsma, K. (2016). Playing with data-or how to discourage questionable research practices and stimulate researchers to do things right. *Psychometrika*, 81(1), 1-15. doi: 10.1007/s11336-015-9446-0
- Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366. doi: 10.1177/0956797611417632
- Simonsohn, U., Nelson, L. D., & Simmons, J. P. (2014). p -curve: A key to the file drawer. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 534-547. doi: 10.1037/a0033242
- Smith, G. D., & Ebrahim, S. (2002). Data dredging, bias, or confounding [Editorial]. *British Medical Journal*, 325, 1437-1438. doi: 10.1136/bmj.325.7378.1437
- Snyder, P., & Lawson, S. (1993). Evaluating results using corrected and uncorrected effect size estimates. *Journal of Experimental Education*, 61, 334-349. doi: 10.1080/00220973.1993.10806594
- Steneck, N. H. (2006). Fostering integrity in research: Definitions, current knowledge, and future directions. *Science and Engineering Ethics*, 12, 53-74. doi: 10.1007/PL00022268
- Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, 31(3), 24-31. doi: 10.3102/0013189X031003025
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p -values: Context, process, and purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129-133. doi: 10.1080/00031305.2016.1154108

- Wu, J. -Y., & Kwok, O. (2012). Using structural equation modeling to analyze complex survey data: A comparison between design-based single-level and model-based multi-level approaches. *Structural Equation Modeling-A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 16-35. doi: 10.1080/10705511.2012.634703
- Wu, J. -Y., Kwok, O., & Willson, V. L. (2014). Using design-based latent growth curve modeling with cluster-level predictor to address dependency. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 431-454. doi: 10.1080/00220973.2013.876226
- Wu, J. -Y., Lin, J. J. H., Nian, M. -W., & Hsiao, Y. -C. (2017). A solution to modeling multilevel confirmatory factor analysis with data obtained from complex survey sampling to avoid conflated parameter estimates. *Frontiers in Psychology*, 8, 1464. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01464

投稿收件日：2023 年 02 月 24 日

第 1 次修改日期：2023 年 05 月 22 日

第 2 次修改日期：2023 年 12 月 19 日

接受日：2023 年 12 月 23 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：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。
 - (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「線上投稿/審查」，登入帳號密碼後，進入使用者頁面，點選「我要線上投稿」，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。
- 本刊針對每篇投稿稿件收取審查費 1,000 元，於預審通過後通知繳費；每篇刊登稿件收取刊登費 1,000 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，請見投稿網頁或臺北教育大學本刊網頁。
- 聯絡電話：02-27321104 分機 82232，E-mail：milk1015@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 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

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，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：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。

(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。線上投稿網址：
<http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>。
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，須繳交審查費 1,000 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，請繳交刊登費每篇 1,000 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。刊載後，每篇贈送該期期刊 3 冊。
- (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，並經校長核定後發布施行。

“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

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 welcomes any thoughts and research that can promote practice or enhance practical force.

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: prospective discussions on specific issues arising from the research site, reading and thinking, brainstorming on social media, or data analysis.
- (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. Online submission URL: <http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>.

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: a review fee of NTD 1,000 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) If the paper is published, please pay a publication fee of NTD 1,000 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. After the papers are published, 3 copies of the Journal will be given to the author per article.
- (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 and implemented after being approved by the Principal.

教育實踐與研究

第 37 卷第 1 期

主 編：孫志麟（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

副 主 編：林偉文（臺北教育大學教育學系教授）

編輯委員：卯靜儒（臺灣師範大學課程與教學研究所教授）

吳壁如（彰化師範大學教育研究所教授）

李安明（清華大學教育與學習科技學系教授）

周淑卿（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）

林如萍（臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系教授）

林明地（中正大學教育學研究所教授）

姚開屏（臺灣大學心理學系教授）

孫頌賢（臺北教育大學心理與諮商學系教授）

張芳全（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

張郁雯（臺北教育大學教育學系教授）

張鑑如（臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系教授）

陳學志（臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）

溫明麗（臺灣師範大學教育學系退休教授）

熊同鑫（臺東大學幼兒教育學系教授）

趙貞怡（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）

劉惠美（臺灣師範大學特殊教育學系教授）

蔡敏玲（臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授）

戴雅茗（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（臺北教育大學兒童英語教育學系副教授）

執行編輯：王嫻雅

助理編輯：鄧麗媚、徐于婷

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：2024 年 4 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://jepr.ntue.edu.tw/contents/contents/contents.asp?id=151>

e-mail：jepr@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出版與宣傳組

GPN: 2007700104；ISSN 1993-5633

