

品德教育實施成效及其調節變項之統合分析

黃寶園 國立臺中教育大學教育學系副教授

摘 要

本研究旨在使用統合分析法，分析國內品德教育之實施成效，並分析影響品德教育實施成效的調節變項。本研究共納入 51 篇研究報告進行分析，總樣本數為 5,202 人。研究結果顯示：整體品德教育實施成效之加權平均效果量為 0.67，此為一個中等偏高程度的有效效果量，表示於學校實施品德教育後，確實能對學生的品德行為表現產生正向的影響；本研究所設定之教育階段、學校位置與研究區域均為品德教育實施成效的調節變項，此外尚有第二階段與第三階段之調節變項，交互影響品德教育之實施成效。正因為有調節變項，即表示品德教育實施成效的高低，將因於調節變項的不同類別而有所不同，因此需以較謹慎的態度看待整體品德教育實施成效，這也是本研究的限制。藉由本研究結果可知於學校中實施品德教育是有效的，此結果可供各級學校實施品德教育之參考。

關鍵詞：品德教育、統合分析、效果量、調節變項



The Meta-Analysis of Implementation Effectiveness and Moderator Variables of Character Education

Bao-Yuan Huang

Associate Professor, Department of Education, National Taichung University of Education

Abstract

The purpose of this study is to analyze the effectiveness of character education in Taiwan through the Meta-analysis method, and to analyze the moderators that influence the effectiveness of character education. A total of 51 research reports were collected in this study for analysis, with a total sample size of 5,202 people. The results showed that the weighted average effect size of the overall character education teaching effect was 0.67 after the hetero research was deleted and the publication bias was simulated, which is a moderately high effective effect size, indicating that the implementation of character education teaching in schools can indeed have a positive impact on students' character behavior. The educational stage, school location and study area are all set as moderators that affect the effectiveness of character education. In addition, there are second and third stages of moderators that interactively affect the teaching effectiveness of character education. Because there are moderator variable means the implementation effectiveness of moral education will be different with different types of moderator variable. Therefore, we should take a cautious attitude towards the overall implement effectiveness of moral education. This is also the limitation of this study. Based on the analysis of this study, it can be known that the implementation of character education in schools is effective, the results can be used as reference for the implementation of character education in schools at all levels.

Keywords: character education, meta-analysis, effect size, moderator variables



壹、緒論

一、研究動機

自古以來我國即非常重視品德教育（教育部，2019），教育行政機關更將品德教育視為最重要的工作項目之一。《天下雜誌》2003 年曾以「品格」（該期刊的用詞）為年度教育特刊主軸，標題為「品格決勝負—未來人才的秘密」；2007 年再度出版「教出品格力」特刊，專刊出刊後引發了熱烈迴響。頓時間與品德教育有關的研討會及期刊陸續舉行與出刊，例如《臺灣教育》、《教育研究月刊》、《學生輔導》、《課程與教學季刊》、《研習資訊》等均曾刊載以品德教育為主題之專刊（李琪明，2006）。國際上更有《道德教育期刊》（The Journal of Moral Education, JME），作為國際之間品德教育研究與發展的重要交流平台（李琪明，2013）。

Arthur、Kristjánsson、Walker、Sanderse 與 Jones（2015）指出，青少年與兒童是否具備良好的品德，並秉持一貫的品德標準與誠信來學習，對於他們在學校或未來專業工作表現具有重要的影響。Khoury（2017）的研究發現，優質的品德教育為青少年提供了學習上堅實的基礎；Jeynes（2017）的研究也指出，品德教育與學生學習成就之間有顯著正相關；Temiz（2019）更直接指出品德教育與教育一樣古老，因為它就是教育目標。

此議題既然如此重要，是否可以透過教學，使學生的品德行為表現變得更好？關於此問題，多數的文獻指出是可行的。例如：蘇格拉底（Socrates）於柏拉圖（Plato）的對話錄《普達哥拉斯（Protagoras）》篇中即提出德行可否教授與學習的問題（引自李高財，2010，p.72），並認為經過詰辯之後，品德可透過教育予以教導。Berkowitz 與 Hoppe（2009）也指出，在很多國家都是把品德教育視為是一種行塑學生品德的策略；Çubukçu（2011）也指出像是社會或文化活動、節慶或特殊節日等等的課程設計，均能讓學生的品德行為表現更有價值；Katilmis、Eksi 與 Ozturk（2011）也認為學校的品德方案對學生的品德發展有正向的協助。Suhartini、Sekarningrum、Sulaeman 與 Gunawan（2019）也指出，從課程到教室，品德教育一直被嵌入整個教學過程之中。

國內有關品德教育的實施與教學，早在 1975 年教育部所公布施行之課程標準

中，國民小學即設生活與倫理，國民中學設公民與道德，高級中學設公民等學科，並有中心德目做為學生行為之準則。但從 2001 年起實施之「國民中小學九年一貫課程」後，取消了品德的設科教學，將國小「生活與倫理」和國中「公民與道德」課程，融入七大學習領域課程中；過去的學校道德規範、中心德目也改由學校的願景取代。而 2019 年實施之十二年國民基本教育課程綱要，於「社會參與」面向中，明訂「道德實踐與公民意識」為核心素養，並將品德教育列入重大議題之中，此設計相較於九年一貫課程而言，可說是比較重視品德教育的課程與教學（吳美瑤，2019）。

此外，教育部在 2003 年 9 月召開的「全國教育發展會議」中，將「提升學生心理健康，建構新世紀品格教育」列入議題，並且在全國教育會議檢討之後，成立「品格及道德教育工作小組」（前述『品格』為沿用教育部的原使用詞），且研擬了「品德教育促進方案」，此方案自 2004 年起至 2018 年已歷經三期之推動，並於 2019 年公布新修正方案，若按期數，本次修正應屬第四期，但修正方案中並未特別標示實施期別，有轉向常態推動的意味（楊昌裕，2019）。在此方案中，明確表示品德教育的內涵包括公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，可說是一種引導學習者朝向知善、樂善與行善的歷程與結果（教育部，2019）。

自從品德教育促進方案公布之後，國內有關品德教育的實徵性研究如雨後春筍般的出現。這些研究大多以準實驗設計的方式進行，並以各式的品德教育課程為實驗處理進行教學（例如：張志銘、周倩，2019），希望藉由品德教育的實施，提升學生的品德行為表現。但隨著大量的人力、物力投注於品德教育之後，品德教育的有效性問題便成為眾所關注的焦點（陳伊琳，2008）。耶魯大學心理學家 Hartshorne 及 May 曾進行「品德性質的研究」，該研究結果顯示，品德教育方案、宗教教學與道德訓練對學生的道德行為並無影響，更甚者，過去所假定的穩定品德特質根本就不存在（引自陳伊琳，2008，p.155）。

因此，國內品德教育的實施是否真有其成效值得關注。張志銘與周倩（2019）曾以國小六年級學生進行教學實驗後顯示，不管學生接受哪種教學方法，都比沒有接受教學的學生，在品德認知概念與行為上有較好的表現。其他如陳美麗、張淑芳、謝佳容與文英（2017）、駱明潔與葉祥玲（2012）等研究也均顯示出正向的效果。

即使如前所述，個別的研究結果顯示品德教育的實施有成效，但從科學化的角度而言，個別的研究結果並不足以表徵此問題的全貌，尚須從整體的分析才能確認品德教育的實施成效為何？若有效，效果是正向還是負向？此效果強度有多高？這些問題均值得深入分析，此為本研究動機之一。

Mullins（2011）曾指出，品德教育通常是在家庭、學校和社區中進行，因此學生的家庭狀況與所處之學校與社區環境，是影響其品德行為表現的重要因素。這樣的觀點，與社會學習論強調觀察與模仿等替代性學習的概念是類似的，因此，當學生所處的社會環境不同，對其品德行為表現，也可能產生不同的影響。例如，都會區的發展較鄉間多元，相對的也產生較多的誘惑，城鄉之間的社會風氣也不甚相同，對個人品德行為表現的影響就可能不同。Bayatrizi（2011）也指出，社會科學文獻長期關注城鄉二元的差異，並指出 18 世紀的作家常關注大城市上層社會中，有較多的奢侈與邪惡氣質的傳播。前述狀況隱含著城鄉之間的差異，此差異在學生的品德行為表現上，也可能是一個重要的影響因素。

除此之外，國中學生開始進入青春期的階段，大腦的邊緣系統將變得更容易興奮，也變得比較情緒化，對別人的意見更為敏感，有較多的衝動，較不受規勸等特質。亦即進入青少年階段後，容易出現好爭辯和向權威角色挑戰的現象（郭靜晃，2006；Shaffer & Kipp, 2010）。且因為學業壓力較國小階段為重，容易過度重視學業排名與較不看重道德教育之重要性，像是欠缺同情心、不懂得分享、青少年暴力與犯罪事件（陳延興，2017）。

如前所述，在學生的品德行為表現上，學校位置（城與鄉）、研究區域（北部或南部）與教育階段似乎是重要的影響變項，這些變項在品德教育的實施中，是否將成為影響最後成效的調節變項（moderator variables），值得深入分析，此為本研究動機之二。

二、研究目的與研究問題

（一）研究目的

1. 探究國內實施品德教育後於學生整體品德行為表現上的成效。
2. 分析教育階段（高中職、國中、國小、幼兒園）、學校位置（都市、鄉村）與研究區域（北部、中部、南部、東部）對國內品德教育實施成效的調節作用。

(二) 研究問題

1. 國內實施品德教育後於學生整體品德行為表現上的成效為何？
2. 教育階段（高中職、國中、國小、幼兒園）、學校位置（都市、鄉村）與研究區域（北部、中部、南部、東部）是否為影響國內品德教育實施成效的調節變項？

貳、文獻探討

一、品德教育的概念分析

(一) 品德、品格與道德

品德、品格與道德等詞在各文獻中均可看到，彼此之間常相混淆誤用，甚至將三者視為同義詞，究竟三者之間有何異同？這可從字源與教育史的進程分析。

「道德」(moral)一詞在傳統文化裡時常用來詮釋個人的良好情操(蕭偉智, 2009)；如果以英文 morality 來看，乃是出自於拉丁文 moralis，意思是指人與人之間的習俗或禮儀關係(林火旺, 2004)。張春興與林清山(1991)則認為道德係指由情、理、法三者合成的社會規範，也可說是道德標準，因此合情、合理、合法的行為就是道德行為。吳清山與林天佑(2005)認為道德是個人廉潔、守法與孝順等行為操守、倫理與道德層面的觀念與行為表現，因此道德教育的目標就在於培養學生具備良好的道德觀念與行為。

「品德」(character)其字源來自於古希臘文的 charassein，意思是在蠟藥丸、玉石或金屬表面上刻劃，即「雕刻、銘記」(Bohlin & Ryan, 2001)，就如同一個有特色的標誌或符號，進而從此字引申出「品德」的意義。上述概念因為近年來國外有大量的「character」研究產生，經翻譯為「品德」，且經媒體傳播後而廣為大眾所知(蕭偉智, 2009)。因此，品德可視為個人在特定情境中的所作所為，且無法獨立於脈絡之外的特質(李奉儒, 2015)。

對於品格，張春興與林清山(1991)認為是個體個性的行為表現，不含價值判斷，且必須透過教育或學習的歷程陶冶，因此品格有時也被解釋為道德。

王金國(2009)認為品格與品德二詞是學者將英文「character education」轉譯結果的差異所致。但教育部之正式文件係以「品德教育」為名，因此本研究也將

character 稱為「品德」。

（二）品德教育的意涵

為培養個體良好的品德而施予的教育即為品德教育。Lickona（1993）認為好的品德教育應包括「知道何為善、渴望為善和行善」等三方面，並協助學生知道且內化好的行為成為習慣，進而自動表現在日常生活之中。Bohlin 與 Ryan（2001）則從認知、情意與行為三方面指出品德教育就是知善、愛善及做善事的教育。

李奉儒（2005）認為品德教育的目的在於德行（virtues）的教導；吳清山與林天佑（2005）則認為，品德教育是一種能陶冶學生良好的社會行為與個性，使學生能夠瞭解如何與人相處、如何面對問題的教學與學習活動。林建福（2011）則整理當代品德教育論者的觀點後，認為當代品德教育在教導個人修養心性，培養為人應該具有的品德或德行，以成為道德上理想的人。

綜上所述，本研究所指之品德教育係陶冶學生良好的態度與行為，內容包括認知、情意與行為實踐。因此，品德教育的設計與實施，必須讓學生學習並分辨各種正確及錯誤的行為，並能在校內外實踐，進而逐漸內化為學生人格特質的一部分。

二、品德教育的內容與實施

（一）品德教育的內容

品德教育的概念廣泛且抽象，除了教育部的政策外，各研究者常有不同的見解，因此核心價值仍無一致的看法。在教育部（2019）的品德教育促進方案中，品德教育的內涵包括認知、情感、意志與行為等多重面向。若就品德教育的核心價值而言，各專家學者提出如下的見解：

李琪明（2000）列舉四取向之道德價值，分別為：自我取向的道德價值（包括：誠實、容忍、整潔）；社會取向的道德價值（包括：合作、孝順、仁愛、正義、盡責）；國家及世界取向的道德價值（包括：愛國、民族意識、博愛、國際禮儀）；過程價值（包括：道德的普遍性，作適切的道德判斷與決定）。天下雜誌（2003）綜合西方文獻，提出「尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任」等六大核心價值。王永進、施博惠與李寶琳（2006）研究發現，臺北市國小教育人員認為「禮節、信實、勤儉、守法、孝敬、愛國、仁愛、正義」等八項是最重要的核心價值。Lee（2016）則以「關懷、勇敢、合作、尊重、責任、誠實」等核心價值進行分析。

Kokoszka 與 Smith (2016) 則以「關懷與分享」做為推動品德教育的核心支柱。

前述各專家所提出的品德教育內涵，有的從品德教育的概念領域分析，有的從品德教育的核心價值進行討論。其中品德教育核心價值的部分，是目前各級學校推動品德教育的主要內容，此部分屬於品德教育微觀的層次。此外，品德教育的概念領域分析則屬於鉅觀層次，根據專家的意見可概分為認知、情意與實踐三領域。然教育部(2019)指出，品德教育其內涵包括公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，此概念特別將情意再區分為情感與意志二部分。此觀點與張春興(2007)全人教育的概念相同，均指出包括「知、情、意、行」四向度才完整。

綜觀上述包含「認知、情感、意志與行為」的各品德核心價值，是目前各級學校最常見的品德教育內容，並以此進行各項品德教育的課程或環境設計，以提升學生的品德行為表現。此即為本研究所指之品德教育內容，並以學生在「認知、情感、意志與行為」各品德核心價值內容的表現，作為本研究所指之品德教育的實施成效。

(二) 學校品德教育的實施

在九年一貫課程實施前，國民小學設有「生活與倫理」、國民中學設有「公民與道德」，品德教育即在這二個科目中實施。九年一貫課程及十二年國民基本教育課程，將細分之「科目」改為較大範圍之「領域」，因此品德教育便以教學融入的方式於各領域中實施，或於彈性時間(課程)中設計專門課程實施。

不論是以何種方式進行，品德教育的課程規劃與設計都是最關鍵的因素，常見的方式是教學者設計品德教育課程，這些課程(例如：繪本、故事、影片、案例、靜思語教學；資訊融入；角色扮演等)以計畫、策略或方案的方式呈現，於單一班級實施，或做為全年級或全校實施的參考。Zurqoni、Retnawati、Arlinwibowo 與 Apino (2018) 即指出，學校品德教育實施的策略，是提供品德相關設施並設計一套良好的品德發展計劃，學校並提供榜樣，以培養學生良好的習慣。

為了解品德教育的實施成效，教學者常以行動研究或實驗研究的方式進行。Temiz (2016) 便根據「經驗中心」的概念，為學生提供「角色教育」的課程設計，並採行動研究方式進行。Freeman (2014) 則以兒童文學中的欺凌主題，使用兒童圖畫書向 4-6 歲的孩子傳授防止欺凌的方式，透過閱讀以欺凌為主題的圖畫書和品德教育活動，學齡前兒童可以更了解欺凌特徵和應對欺凌行為的策略。李惠珍、

賴苑玲、林志宏與林瑋良（2014）以國小三年級學生為研究對象，以了解運用提問策略融入品德教育閱讀教學行動方案的實施成效。張志銘與周倩（2019）則設計了四個核心價值（尊重、自制、禮節、守法）的國小六年級網路品德教育的課程與教學活動，並以實驗研究的方式進行。此外，徐雅玲（2012）曾以統合分析法，分析國內 2001 年至 2010 年間於國小進行品德教育教學後的成效，研究結果顯示，品德教育的整體加權平均效果量 d 值為 0.39 ($p < .001$)，表示國小教育階段實施品德教育教學後具有正向成效，其效果程度則介於低度至中度之間。

上述品德教育的實施方式多元，實施內容範圍廣泛，但不論何種方式與何種內容，多數研究均設計品德教育課程或方案，目的在提升學生的品德行為表現。本研究基於實際所能蒐集到的已完成研究，並配合品德教育的內涵，將學生品德行為表現定義為各級教育階段學生，在接受繪本、故事、影片、案例、靜思語、讀報、核心價值教學，或以資訊融入、角色扮演等方式所設計之品德教育課程後，在品德行為表現評量上的反應。配合上述品德行為表現的定義，本研究將蒐集實驗類型的品德教育研究，使用統合分析（Meta-Analysis）法進行分析，以了解國內品德教育的實施成效。如此的設計方式將與前述徐雅玲（2012）的研究類似，然因本研究於 2020 年實施，因此所蒐集的品德教育研究期間，將比徐雅玲的研究為長；此外，徐雅玲的研究僅限於分析國小教育階段，而本研究則針對各教育階段同時分析。另外，本研究將進行「教育階段、學校位置與研究區域」等三個調節變項的分析（本研究更進行了第二階段與第三階段的影響分析），以進一步了解影響品德教育實施成效的原因，而徐雅玲的研究則未進行調節變項的分析。基於前述的差異，本研究有別於徐雅玲的研究處甚多，所能產生的結果也不同，因此本研究乃決定持續以統合分析法進行國內品德教育實施成效的分析。

三、品德教育實施成效之調節變項

在品德教育的實施過程中，有諸多影響實施成效的因素，這些因素包含研究的處理（實驗）變項，以及非預期與非控制中的因素，這些非預期與非控制中的因素即為調節變項。常見的因素包括「與學生相關的因素、與教學者或家人相關的因素、與外在情境相關的因素」。

陳鳳如與黃漢龍（2010）的研究發現，國小學生的道德發展和其就讀年級有顯著的關連性。曹翠英（2009）則主張品德教育應越早實施越好，張春興（2007）

也指出道德教學須配合兒童心理發展。前述的概念呼應了個人道德發展的理論，不論是 Piaget 主張的無律、他律與自律期，或是 Kohlberg 所提出之三期六段論，均顯示不同年齡者的道德發展具有差異性。既然發展的歷程有此差異性，此差異性是否將使不同年齡的品德教育實施效果有所不同？此外，若從品德教育於學校的實施而言，薛慶友、李彥慧與陳韻如（2009）曾系統性的分析大學、中學與小學實施品德教育時，各自面臨的困境與因應之道。既然不同教育階段實施品德教育時有不同的問題，再加上不同教育階段的學生年齡不同，道德發展階段迥異，因此於接受品德教育後所產生的效果也理應有所不同，因此不同的教育階段將可能是影響品德教育實施成效的調節變項。

此外，Jeynes（2017）的研究發現，在不同地區實施品德教育其成效可能不同，Power（2014）的研究中也指出，城市地區學校所處的環境讓他們很失望。黃瑋琦、廖本裕與張琬翔（2013）的調查研究發現，偏鄉地區的教師其品德教學行為優於近市區學校的教師，因為偏鄉教師體會到偏鄉地區品德教育紮根的重要性，而此種教師教學態度上的差異性是否將進一步影響學生的品德行為表現？Sudirman（2019）的研究均認為教師的品德教學行為與價值觀對品德教育有正向促進作用。因此，此種不同地區、城與鄉之間教師的品德教育行為差異，將可能對學生的品德行為表現產生影響，亦即在城市與鄉村地區實施品德教育，其所產生的效果將可能有所不同。因此「學校位置」（城市或鄉村）將可能是影響品德教育實施成效的調節變項。

另一方面黃瑋琦、廖本裕與張琬翔（2013）的研究則發現，不同區域的老師面對的品德教育環境有顯著的不同。徐綺穗與吳佳臻（2014）以國內大學生的課堂不禮貌行為進行研究發現，南部大學生較北、中部大學生知覺較多課堂不禮貌行為，其認同度也較低。之所以如此，或許與區域環境的社會價值觀不同有關，例如南部較多農業縣市，中、北部則包含較多都會地區，人口較密集、族群多元，更有工商社會競爭與追求利益的特性（徐綺穗、吳佳臻，2014，p.154），因此產生上述調查結果的差異。此種臺灣不同區域間的差異在其他方面也時常可見，例如陳建寧、馬群傑與王文誠（2008）的研究即指出，臺北與高雄二市民眾在價值觀與社會資本上有顯著的差異，高雄市在現代社會中保有傳統社會之現象，而臺北市則具有現代社會的基礎並有提升到後現代社會之傾向。而這些區域間各自特性的不同，對品德教育是否也將產生不同的影響，值得予以分析。因此，在不同

的「研究區域」實施品德教育，將可能是影響品德教育實施成效的調節變項。

綜上所述，品德教育實施過程中將面臨各種變項的影響，本研究依文獻分析所得，及實際所能蒐集到之研究對象，將影響品德教育實施成效的可能因素歸納為「教育階段」、「學校位置」（城市與鄉村）與「研究區域」三項，並以這三項為調節變項進行分析。即本研究將於蒐集各研究對象後，以統合分析法針對前述三變項進行品德教育實施成效調節變項之探討。

參、研究設計與實施

一、研究對象的蒐尋與篩選

（一）研究對象的蒐尋

本研究之對象為國內已完成且以實驗或準實驗進行之「品德教育」教學之研究，包括設計各種不同類型的品德教育課程，這些課程以計畫、策略或方案的方式呈現，於單一班級、全年級或全校中實施；或是設計各種品德教育行動方案、核心價值，以作為品德教育教學研究中的實驗處理。因研究對象為國內之研究報告，因此本研究以臺灣博碩士論文知識加值系統、臺灣期刊論文索引系統、華藝線上圖書館、高等教育知識庫、科技部專題研究計畫為研究報告之主要檢索資料庫，以品德、品格為關鍵詞進行檢索。另外以「Google 搜尋網」，檢視其學術搜尋部分，以補前述資料檢索之遺漏。截至 2020 年 2 月 10 日止，共蒐集 51 篇從 2000 年至 2020 年所進行且符合本研究條件的研究報告。

本研究資料蒐集流程如圖 1 所示，臺灣期刊論文索引系統蒐集得 577 篇，臺灣博碩士論文知識加值系統蒐集得 693 篇，華藝線上圖書館蒐集得 493 篇，高等教育知識庫蒐集得 163 篇，科技部專題研究計畫蒐集得 67 篇，Google 學術搜尋蒐集得 3 篇；再依本研究所設定之研究對象篩選標準，刪除不符本研究所需求者，最後依此原則選定並進入最後統合分析之研究共計 51 篇，分別為臺灣期刊論文索引系統 6 篇，臺灣博碩士論文知識加值系統 43 篇，Google 學術搜尋 2 篇（期刊論文於參考文獻中加 * 表示，博碩士論文則彙整於附錄一）。本研究納入分析之 51 篇研究中，多數為未出版之學位論文，有 43 篇，此為本研究的限制之一。

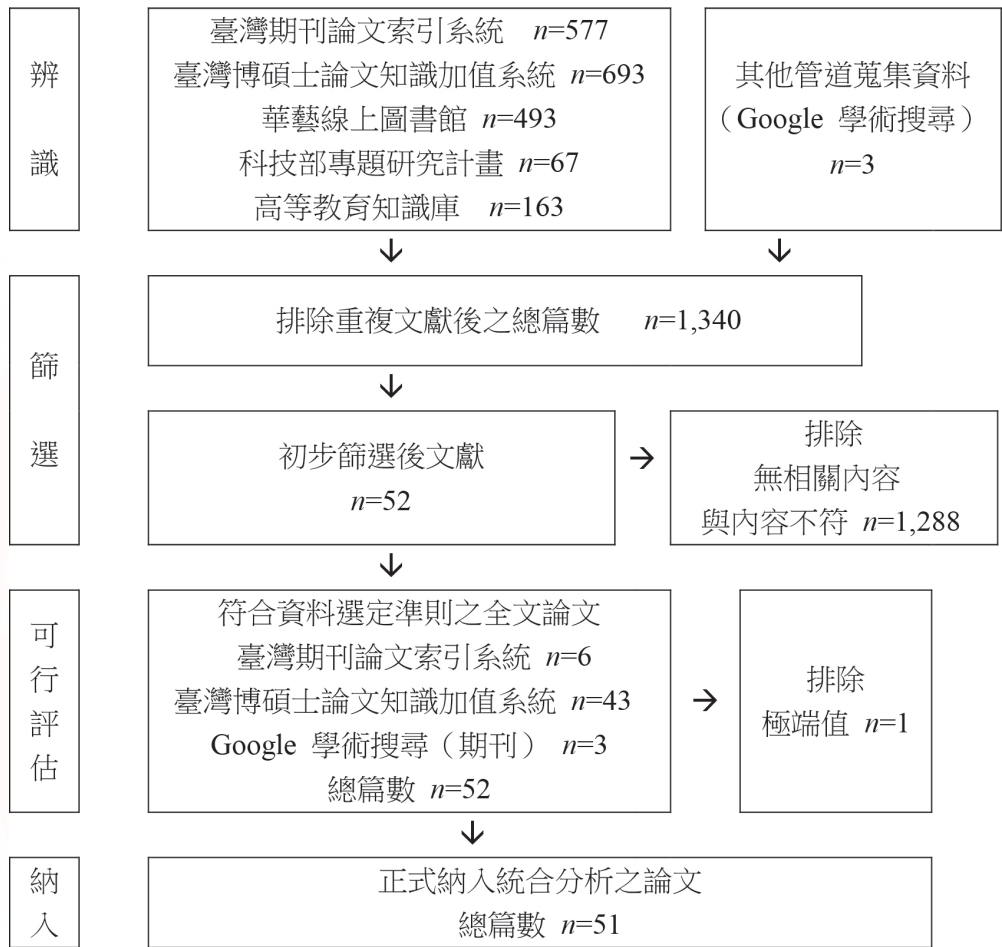


圖 1 品德教育教學成效研究報告蒐集流程

(二) 研究對象的篩選

為使蒐集之研究報告符合本研究所需，本研究依下列四項標準進行篩選：

1. 符合本研究的目的：各研究必須是各種型式與內涵的品德教育，且以品德教育課程（或是方案、活動，例如：品德教育繪本課程、品德教育核心課程、品德教育體驗方案、品德教育角色扮演活動）為實驗處理之實驗研究（準實驗研究），各研究之實驗對象則包含幼兒園至大學的學生（不同教育階

段將成為本研究所分析的調節變項之一，但大學階段最後只蒐集到一篇研究，因此大學階段將不納入調節變項的分析）。

2. 必需針對各實驗研究或準實驗研究的依變項（學生接受品德教育課程或方案後的品德行為表現），提供量化且足夠的訊息以供效果量之計算及調節變項之分析：包含各組別（實驗組與控制組）的人數、平均數與標準差，或是不同組別差異檢定之 t 值、 p 值、 F 值；教育階段、學校位置與研究區域等訊息。
3. 如為學位論文改寫發表於期刊上，本研究將以提供訊息較多者為納入分析的依據，以利進行較完整的分析。
4. 資料必須具正確性且無重複：若在本研究的任何階段（如資料登錄），發現所搜集的研究有明顯的錯誤（例如：未達顯著卻稱顯著、統計方法與研究目的不符、四點量表的平均數超過 4 之類的不合理結果），則將此研究刪除。

（三）個別研究品質的評估

本研究除以前述條件進行研究報告的篩選外，也參照李茂能（2015）、Carr, Moore 與 Anderson（2014）、Slavin 與 Lake（2008）所建議的項目進行個別研究品質的評估，以避免納入品質較低的研究，而使本研究落於只統合一些不具有效性之結果。本研究針對個別研究品質的評估其項目包括「清楚描述研究目的與問題、清楚描述實驗設計的類型、是否設置對照組、研究變項的操作性定義明確具體、清楚描述干擾變項的控制、明確描述研究樣本的抽樣方式、清楚描述品德教育的實施程序、每一組學生都超過 15 位、使用共變數分析進行分數的調整、提供實施成效測量工具的信度與效度證據」等十項。個別研究報告若符合其中七項（含）則視為研究品質達一定程度，予以納入本研究進行分析。

二、研究報告內容的登錄

（一）研究報告的登錄

本研究參考嚴銘政與黃寶園（2019）所使用之登錄表，修正後使適用於本研究，登錄表內容包含各研究之量化數值，以及「教育階段、學校位置、研究區域」三個調節變項。若單一篇研究報告有多重實驗處理，且有各自不同的對照組，則各實驗處理之比較結果均納入分析（即單一篇研究將有二筆以上的比較）；若僅

有一組對照組，則只採計該篇研究最主要的實驗處理，以避免產生資料不獨立的問題。

(二) 登錄者間信度

資料登錄前，先與登錄助理溝通，說明登錄準則，接著隨機選取五篇研究報告，進行研究助理間登錄一致性訓練，直至二位登錄者登錄一致性達 100% 為止。

三、效果量的計算與解釋

本研究資料以 Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.0 版軟體進行分析，並以 Hedges (1981) 所提出之 g 值作為效果量指標。效果量的解釋則依據 Cohen (1988) 的建議， g 值絕對值在 0.2 左右為小的效果量、在 0.5 左右為中度效果量、在 0.8 左右為高度效果量。

$$g = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s} \quad S = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

\bar{X}_1 表實驗組平均數

n_1 表實驗組人數

s_1^2 表實驗組變異數

\bar{X}_2 表控制組平均數

n_2 表控制組人數

s_2^2 表控制組變異數

此效果量 g 值的考驗力受到樣本數大小的影響，效果量越小，需要越多樣本，才能達到該效果量該有的考驗力。另外，此計算方式對於原始分數、共變項調整後分數及進步分數等複雜來源的資料，是持直接及簡易的方式進行，因此其精確度或許較為不足，此為此計算方法之限制（謝進昌，2012）。

影響品德教育實施成效的變項很多，例如各研究對象的背景條件、實驗處理介入方式、所期望改變的結果變項等等，亦即各研究所要推估的是不同母群之效果量。因此，本研究將採用隨機效果模式進行效果量的計算，隨後並進行影響品德教育實施成效之調節變項分析。

四、出版偏誤的考驗

本研究先使用 N_{fs} 值 (fail-safe Number) 再搭配漏斗圖 (funnel plot) 進行出版偏誤的判斷，若 N_{fs} 值小於參考值 ($5K+10$ ， K 為研究筆數)、各研究之效果量

座標在漏斗圖中未成對稱分布，即表示有出版偏誤。隨後再以 Begg 與 Mazumdar（1994）所建議之等級相關考驗（rank correlation test），分析效果量與標準誤之間的相關是否達顯著水準，以瞭解漏斗圖中是否存在著不對稱的關係；最後以修補術（trim and fill）（Duval & Tweedie, 2000）計算模擬修正出版偏誤後的加權平均效果量。除前述各出版偏誤指標的計算之外，本研究將再依 Glass、McGaw 和 Smith（1981）的建議，將蒐集的研究報告分為出版（期刊論文）與未出版之（學位論文）二類，比較二者的效果量差異，以了解是否存有出版偏誤的可能性。

五、同質性檢定

本研究以下面二種統計量數作為同質性檢定指標：

（一） Q 值（Cochrane Q test）

當 Q 值未達顯著水準，表示所分析的各研究之間具同質性；當 Q 值達顯著水準，則表示各研究之間不同質（嚴銘政、黃寶園，2019）。然 Q 值與 χ^2 皆具樣本數增大即容易達顯著之特性，因此本研究將再參考 I^2 值。

（二） I^2 值

Higgins、Thompson、Deeks 與 Altman（2003）指出 I^2 值 25%、50%、75% 分別表示低、中、高程度之異質性，Borenstein、Hedges、Higgins 與 Rothstein（2009）也指出 I^2 值比較不受研究數目影響，因此本研究採用 I^2 值 50% 作為同質的標準。

六、調節變項的分析

本研究依文獻探討及實際所能蒐集之研究內容，歸納出教育階段、學校位置與研究區域等三個影響品德教育實施成效之調節變項。教育階段依研究對象分為幼兒園、小學、國中、高中職與大學；學校位置依實驗場域分為城市（縣市合併前之直轄市、省轄市、縣轄市）與鄉村（非城市地區之學校）；研究區域則依臺灣地理位置分為北部（臺北市至新竹縣）、中部（苗栗縣至雲林縣）、南部（嘉義縣至屏東縣）與東部（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）。

分析時採 Hedges 與 Olkin（1985）所建議的類別模式（categorical model）。先將各變項之整體 Q_T 值分割為組間 Q_B 值與組內 Q_W 值，若 Q_B 值未達顯著，表示目前所分類的變項並非調節變項；若 Q_B 值達顯著，即表示所分類者為調節變項，此時需再計算 Q_W 值，若 Q_W 值不顯著，分析即結束；但若 Q_W 值達顯著，則表示

目前各組之內並不同質，可重複前述步驟，繼續尋找造成組內異質的下一階段變項。此時是否繼續進行下一階段調節變項之分析，將視研究篇數是否足夠而定。

Guolo 與 Varin (2017) 研究指出，當要統合某個研究主題時，經模擬發現，隨著研究數量的增加其誤差將變小，當研究篇數在 10-15 篇以上時（甚至最佳 20 篇），則型 I 錯誤率控制在 5% 的狀況愈佳。因此，本研究將以 15 篇研究做為是否進行下一階段分析的標準。然本研究所分析的各調節變項，其各組之間的研究篇數不一，有些差異甚大，此時的穩定性將會比較不足。若將上述篇數較少之組別合併，則又與本研究各調節變項之分組概念不合，因此本研究於調節變項分析時將面臨穩定度稍低的問題。綜合上述分析，本研究乃擇定以 15 篇做為是否進行第二階段與第三階段調節變項分析之標準。

七、極端值之處理

本研究共蒐集 52 篇符合資料選定標準之研究報告，為避免個別研究的效果過高或過低而未能反映出所分析主題的真實情況 (Shiffler, 1988; Stevens, 1990)；本研究先以 Hedges 與 Olkin (1985) 所提出之個別研究的標準化殘差做為極端值的判斷，接著再以 CMA 統計軟體所提供的累積式統合分析功能及靈敏度分析 (sensitivity analysis) 逐一分析，以發掘是否有極端值存在。經前述歷程發現，除有 1 篇研究之平均效果量過低（標準化殘差為 7.41 也同時過大）外，並無其他研究的結果顯示具有顯著影響力。因此將 1 篇具極端值的研究報告刪除後，本研究以 51 篇研究進行整體效果量之計算。

肆、結果與討論

一、整體品德教育實施成效分析

本研究所納入分析的 51 篇國內已完成且符合本研究條件之品德教育研究，統合分析摘要如圖 2 所示。實驗組總人數為 2,341 人，控制組總人數為 2,861 人，合計 5,202 人。在這 51 篇研究中，個別實驗效果量達顯著的有 32 篇，未達顯著的則有 19 篇，整體加權平均效果量 g 值為 0.67 ($p < .01$)，95% 的信賴區間為 [0.54 ~ 0.81]，此結果表示整體品德教育的實施成效是正向存在，亦即於學校中實施各種

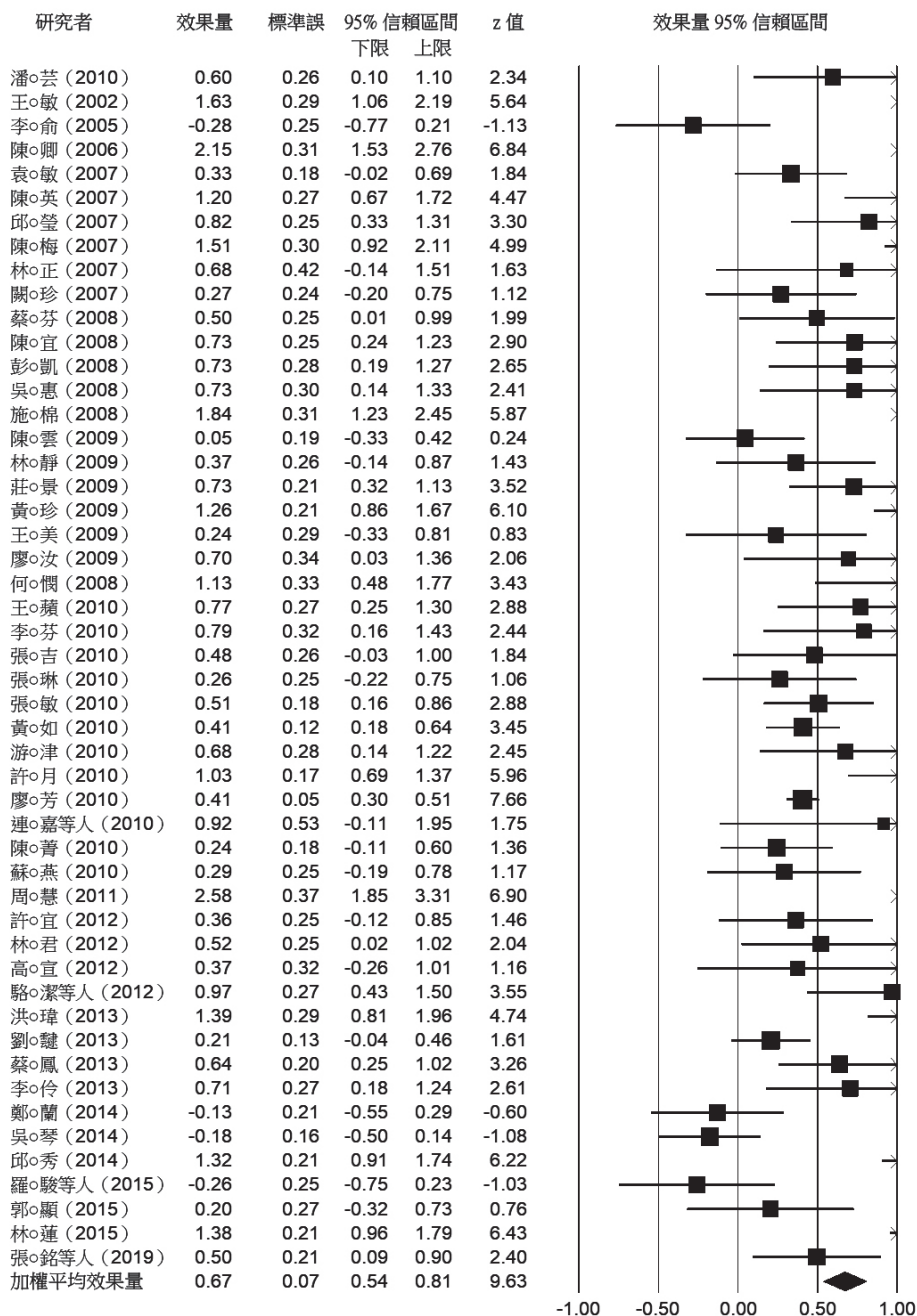


圖 2 整體品德教育實施成效統合分析摘要

品德教育課程或活動，對學生的品德行為表現有正向的影響。若依據Cohen（1988）對效果量大小的解釋，本研究所獲得的加權平均效果量屬於中等偏高程度，表示國內以各種品德教育課程或活動進行品德教育之後，在學生品德行為表現上的效果為中等偏高程度，亦即經過各種品德教育課程的實施，學生的品德行為表現越趨正向，且效果達中等偏高程度。惟此結果尚須與本研究隨後所進行的調節變項分析相互參照，方能對此效果量的實質意義有更清楚的了解。若存有調節變項，即表示品德教育實施成效的高低，將因於調節變項的不同類別而有所不同，這也是本研究於研究結果解釋上的一項限制。

此結果初步支持教育部（2019）品德教育促進方案的目標，也支持 Çubukçu（2011）、Zurqoni、Retnawati、Arlinwibowo 與 Apino（2018）以及 Suhartini、Sekarningrum、Sulaeman 與 Gunawan（2019）等人認為學校的品德方案對學生的品德發展有正向協助的主張。若依據Cohen（1988）對效果量大小的解釋，本研究所獲得的加權平均效果量屬於中等偏高程度，表示國內以各種品德教育課程或活動進行品德教育之後，在學生品德行為表現上的效果為中等偏高程度，亦即經過各種品德教育課程的實施，學生的品德行為表現越趨正向，且效果達中等偏高程度。

此 51 篇研究之同質性檢定達顯著（ $Q = 263.31, p < .01, I^2 = 81.01$ ），表示各研究間的差異不是源自於同一母群體的抽樣誤差，且 $I^2 = 81.01$ 顯示高度異質性，表示這 51 篇研究並非表徵同一母群，符合本研究採用隨機效果模式之假定，且這樣的檢定結果，表示還有其他變項可能會影響品德教育教學的成效，因此，本研究隨後將進行調節變項的分析。

上述之加權平均效果量 0.67 是否面臨出版偏誤的影響，本研究先以 N_{fs} 值進行分析，所得結果為 5,447，遠超過 Rosenthal（1991）所提出之容忍數 265（ $5K+10$ ， K 為研究篇數），表示加權平均效果量 $g = 0.67$ 受出版偏誤的影響較小。然而若以漏斗圖（Funnel plot，如圖 3）進行判斷卻發現似乎有出版偏誤的可能性，因為圖中各研究效果量的分佈並非成對稱狀。

隨後之等級相關考驗 $r = .33$ （ $p < .01$ ），此結果表示漏斗圖中存在著不對稱的關係，即可能有出版偏誤的情形。因此再以 Duval 與 Tweedie（2000）之 trim 和 fill 方法進行圖中不對稱研究數量及效果量的估算，本研究採隨機效果模式，經 trim 和 fill 方法估算後並未顯示出有出版偏誤的情形（Adjusted values = 0）。

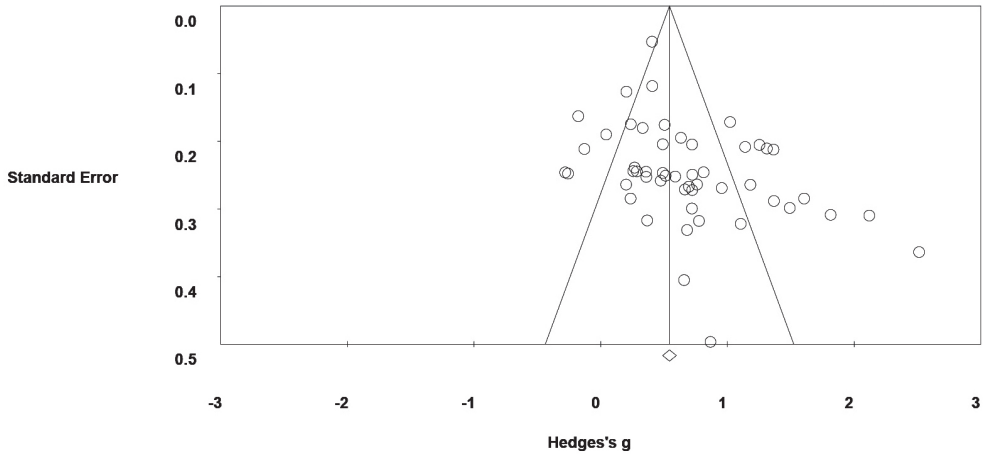


圖 3 整體統合分析漏斗圖

經上述 N_{fs} 值、漏斗圖、等級相關考驗及 trim 和 fill 方法進行出版偏誤考驗後，其結果雖各有不同，但大多顯示出版偏誤的狀況較不嚴重，因此本研究所分析的 51 篇研究應較無出版偏誤的問題，然未能完成排除此風險，因此於加權平均效果量的解釋上應較為保守看待。

此外，本研究進一步依 Glass、McGaw 與 Smith（1981）的建議，將蒐集的研究報告分為出版（期刊論文）與未出版之（學位論文）二類，以隨機效果模式比較二者的效果量差異，以了解是否存有出版偏誤的可能性。分析結果顯示，出版的研究有 8 篇，其效果量 $g = 0.57$ ($p < .01$)，95% 信賴區間為 $[0.20 \sim 0.98]$ ；未出版之研究有 43 篇，其效果量 $g = 0.70$ ($p < .01$)，95% 信賴區間為 $[0.56 \sim 0.85]$ 。二者的效果量雖然有 0.13 的差異，但二者的信賴區間有所重疊，表示其效果量的差異值並未達顯著。另從調節變項的概念進行分析，二組的 $Q_B = 2.60$ ， $p = .11$ ，亦顯示二組之間未達顯著的不同質。因此，此結果呼應前述出版偏誤的分析結果，表示本研究以這 51 篇研究進行統合分析應較無出版偏差的問題。

綜上所述，本研究所分析的國內品德教育研究之加權平均效果量 g 值為 0.67，表示國內以品德教育進行教學後，在學生的品德行為表現上有中等偏高程度的效果，且此結果受出版偏差的影響較小，具一定程度的可靠性。惟出版偏誤的考驗

中，漏斗圖似有不對稱現象，等級相關考驗亦達顯著，因此對於最終之加權平均效果量的解釋應以較保守的態度看待。此外，因整體異質性程度高，表示有影響整體效果的調節變項存在，因此本研究後續將進行此項分析。

本研究分析所得之中等偏高的效果，或許與劉秀嫻、李琪明、陳延興與方志華（2015）於其研究中所指出的狀況類似，該研究指出，媒體與家庭所產生的負面影響，以及因重視升學考試而未積極重視品德教育，是目前中、小學實施品德教育的主要困難。由此顯見品德教育在學校的努力推動下，仍然面臨著各種問題，這或許是本研究結果未能達到高度效果的原因之一。

此外，若從品德教育的實施具正向成效的角度而言，國外諸多研究（Chumdari, Anitah, Budiyo, & Suryani, 2018；Khoury, 2017；Wuryani, Roemintoyo, & Yamtinah, 2018）的發現與本研究相當類似。其主因為當透過品德教育的實施，可讓學生與其朋友、老師和社區建立良好的關係；品德教育方案提供學生支持，使他們能於問題出現之前有效應對，而非陷入錯誤後才進行協助（Battistich, 2008）。本研究結果也與 Jeynes（2017）、Diggs 與 Akos（2016）等二篇同為使用統合分析的研究發現相同，均顯示品德教育的實施具有成效，能促進學生的正向行為。本研究結果更呼應教育部自 2004 年以來即持續推動的品德教育促進方案，此方案的基本理念為學生的品德行為表現可透過環境與教導而提升，而本研究所分析的各篇品德教育研究，均設計了各種品德教育課程或活動，因此本研究所得的正向效果，呼應且支持了教育部品德教育促進方案的合理性與價值性。

二、品德教育實施成效的調節變項分析

本研究依文獻探討及實際所蒐集之研究，歸納教育階段、學校位置與研究區域為品德教育實施成效的調節變項，分析如下：

（一）教育階段

本研究蒐集的 51 篇研究，教育階段從幼兒園至大學均有，其中大學階段僅一篇，因此本階段的分析將予以排除，以所餘 50 篇研究進行分析，結果如表 1 所示。

由表 1 得知，教育階段之組間變異達顯著（ $Q_B = 20.40, p < .01$ ），表示品德教育的實施成效將因教育階段的不同而有所不同，亦即教育階段是影響品德教育實施成效的調節變項。而前述之差異存在於幼兒園與國小階段的成效顯著優於國中與高中職階段。這樣的結果顯示，年齡較小實施品德教育其成效較佳，此與曹翠

英（2009）的主張相同。另外，Lerner（2018）曾指出要發展成功的兒童和青少年品德教育計劃，各項關鍵特徵的培育越早進行效果越好，這樣的觀念與本研究的發現頗為類似。此外整體 Q_w 值亦達顯著（ $Q_w=234.54$ ， $p<.01$ ），表示各教育階段內尚有影響品德教育實施成效的第二階段調節變項，且存在於國小與幼兒園階段，但幼兒園階段研究篇數不足 15 篇，因此僅能進行國小階段的分析。

在 37 篇國小階段的研究中，有一篇未說明學校位置與研究區域，因此以 36 篇研究進行第二階段調節變項分析。

在學校位置的分析上，組間變異 Q_B 值未達顯著，表示學校位置並非影響國小階段品德教育實施成效的調節變項；在研究區域的分析上，其組間變異達顯著（ $Q_B=22.76$ ， $p<.01$ ），表示國小階段的品德教育研究，其效果將因研究區域的不同而有所不同，且從加權平均效果量的信賴區間發現，北部與中部的效果顯著優於南部與東部。因此，研究區域是影響國小階段品德教育實施成效的調節變項，然此時的組內 Q_w 值亦達顯著，表示各組內（除東部之外）尚有影響品德教育實施成效的第三階段調節變項。由前述結果顯見影響品德教育實施成效的調節變項多且複雜，實施成效是幾個調節變項之間交互作用下的結果，非單一調節變項所能說明。此狀況如 Nucci 與 Turiel（2009）所述，社會和道德發展之間的相互作用具有高度複雜性，將影響品德教育的實施。劉秀嫻、李琪明、陳延興與方志華（2015）的研究也列舉出中小學實施品德教育的主要困難，此也間接顯示品德教育實施上的複雜性。惟此複雜性於此處將因各組的研究篇數均少於 15 篇，所以不再進行後續分析。

表 1 「教育階段」調節變項分析摘要

第一階段 分析變項	第二階段 分析變項	篇 數	加權平均 效果量	Q_T	Q_B	Q_w	調節 變項
教育階段		50	0.53**	254.94**	20.40**	234.54**	是
幼兒園		5	0.58**			39.84**	
國小		37	0.66**			188.47**	
國中		6	0.35**			4.01	
高中職		2	0.43**			2.23	

（續下頁）

表 1 「教育階段」調節變項分析摘要 (續)

第一階段 分析變項	第二階段 分析變項	篇 數	加權平均 效果量	Q_T	Q_B	Q_W	調節 變項
	國小階段 學校位置	36	0.66**	183.34**	1.42	186.92**	
	都市	22	0.70**			117.16**	
	鄉村	14	0.59**			69.76**	
	國小階段 研究區域	36	0.66**	188.34**	22.76**	165.58**	是
	北部	12	0.80**			163.40**	
	中部	14	0.78**			53.31**	
	南部	9	0.35**			35.53**	
	東部	1	0.68			0	

** $p < .01$

(二) 學校位置

本研究依所蒐集的資料內容，將品德教育研究的學校位置，分為城市與鄉村二類，但其中 2 篇研究於文中無法確認其所在位置，因此將以 49 篇研究進行分析，結果如表 2 所示：

在第一階段的調節變項分析中， Q_B 值達顯著 ($Q_B=4.62, p < .05$)，表示城市與鄉村二組不同質，因此學校位置是影響品德教育實施成效的調節變項，且從效果量的信賴區間中可知於鄉村學校所進行的品德教育研究，其實施成效顯著優於城市地區的學校。此結果與 Jeynes (2017) 的研究發現相同，何以結果如此？是鄉村學校的學生對課程的接受度較高？或是城市地區學校學生的外在干擾源較多？或是不同學校位置的學生所觀察的品德榜樣表現不同？亦或是其他因素所致？Power (2014) 曾在其研究中指出，城市地區學校所處的環境是讓他們很失望的。或許學校外在環境的不同，是造成此差異的原因之一。惟此時的 Q_W 值也達顯著，表示各組內尚有影響品德教育實施成效的第二階段調節變項，此時不論城市或鄉村二組，其研究篇數均超過 15 篇，因此二組均進行分析。

表 2 學校位置調節變項分析摘要

第一階段 分析變項	第二階段 分析變項	第三階段 分析變項	篇 數	加權平均 效果量	Q_T	Q_B	Q_W	調節 變項
學校位置			49	0.53**	254.48**	4.62*	249.87**	是
城市			32	0.50**			163.65**	
鄉村			17	0.65**			86.41**	
	城市							
	教育階段		32	0.50**	163.65**	26.75**	136.90**	是
	幼兒園		3	0.17			13.42**	
	國小		22	0.70**			117.16**	
	國中		5	0.35**			4.00	
	高中職		2	0.43**			2.23	
		國小						
		研究區域	22	0.70**	117.16**	19.46**	97.69**	是
		北部	9	0.68**			54.99**	
		中部	7	1.01**			13.11*	
		南部	6	0.43**			29.59**	
	鄉村							
	教育階段		17	0.65**	86.41**	14.70**	71.71**	是
	幼兒園		2	1.15**			1.94	
	國小		14	0.66**			162.14**	
	國中		1	0.33			0	

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

在城市地區的 32 篇研究中，教育階段的組間變異達顯著（ $Q_B=26.75$ ， $p < .01$ ），表示教育階段是影響城市地區學校品德教育實施成效的第二階段調節變項，且從加權平均效果量的信賴區間可知，國小階段的實施效果顯著優於其他三組。而此時的組內變異也達顯著（ $Q_W=136.90$ ， $p < .01$ ），表示各組內尚有影響品德教育實施成效之第三階段調節變項，此時僅剩國小階段符合 15 篇的標準。在國小階段的研究區域第三階段調節變項分析中，組間變異達顯著（ $Q_B=19.46$ ， $p < .01$ ），表示研究區域是影響國小階段品德教育實施成效的調節變項，且為中部地區的實施成效顯著高於南部地區。綜合前述分析表示，若於城市地區學校實施品德教育，

以中部的國小其實施效果最佳。

其次，在 17 篇鄉村地區的研究中，教育階段的組間變異達顯著（ $Q_B=14.70$ ， $p<.01$ ），表示鄉村地區的品德教育研究，將因教育階段的相同而有不同的效果，且於幼兒園的實施成效顯著優於國小與國中。而此時組內變異也達顯著（ $Q_W=71.71$ ， $p<.01$ ），但此時不論幼兒園、國小與國中的研究均不到 15 篇的標準，因此不再進行後續的第三階段分析。

綜上所述可知，若將品德教育的實施學校二分為城市與鄉村二組，鄉村地區的實施成效顯著優於城市地區，但若加入其他變項的影響後，實施成效將變得複雜，都市地區以位處中部的國小效果最佳，鄉村地區則以北部的國小成效最好。此結果再次如 Nucci 與 Turiel（2009）所述，影響品德教育的因素是相當的複雜。

除前述複雜的相互影響之外，可發現於國小的實施成效最佳，過於都市化與較為鄉村地區的效果相對較差。薛慶友（2015）曾以中學品德教育績優學校與深耕學校為對象進行分析後發現，這些績優學校不論在品德教育目標擬定、價值的選擇、氛圍的營造上，仍有再改善空間；曹翠英（2009）、Lerner（2018）則主張品德教育越早實施效果越佳，這或許是國小的實施成效優於中學的原因。此外，劉秀嫻、李琪明、陳延興與方志華（2015）的研究發現，實施品德教育的主要困難之一來自於媒體和家庭所帶來的負面影響，此部分鄉村地區所受到的影響理當相對較輕，這或許是品德教育於鄉村地區實施成效較佳的原因之一。

（三）研究區域

在研究區域調節變項的分析中，因為有 2 篇研究未說明，因此以所餘 49 篇進行，結果如表 3 所示。研究區域分為四組後之組間變異達顯著（ $Q_B=27.39$ ， $p<.01$ ），表示品德教育的實施成效將因研究區域的不同而有所不同，因此研究區域是影響品德教育實施成效的調節變項。另從效果量的信賴區間發現，北部與中部的實施成效顯著優於南部。此時組內變異也達顯著（ $Q_W=237.03$ ， $p<.01$ ），因此針對符合 15 篇條件中部與南部進行第二階段調節變項的分析。

表 3 研究區域調節變項分析摘要

第一階段 分析變項	第二階段 分析變項	篇 數	加權平均 效果量	Q_T	Q_B	Q_w	調節 變項
研究區域		49	0.55**	264.41**	27.39**	237.03**	是
	北部	14	0.63**			92.59**	
	中部	18	0.68**			66.21**	
	南部	16	0.42**			78.04**	
	東部	1	0.68**			0	
	中部						
	學校位置	18	0.68**	66.21**	5.54*	60.67**	是
	都市	10	0.78**			29.21**	
	鄉村	8	0.52**			31.46**	
	中部						
	教育階段	18	0.68**	66.21**	11.54**	54.67**	是
	幼兒園	1	0.97**			0	
	國小	14	0.80**			53.31**	
	國中	3	0.43**			1.35**	
	南部						
	學校位置	16	0.42**	78.04**	5.06*	72.98**	是
	都市	11	0.38**			45.16**	
	鄉村	5	0.63**			27.82**	
	南部						
	教育階段	16	0.42**	78.04**	2.10	75.94**	否
	幼兒園	3	0.54**			37.41**	
	高中職	2	0.43**			2.27	
	國小	9	0.35**			35.53**	
	國中	2	0.37*			0.73	

** $p < .01$

在中部的 18 篇研究，分別以學校位置與教育階段為調節變項進行分析，其組間變異均達顯著，表示這二個變項均是影響中部地區學校品德教育實施成效的調節變項，且為都市地區的實施成效顯著優於鄉村地區；幼兒園與國小的實施成效顯著優於國中。

在南部 16 篇研究的第二階段調節變項分析中，學校位置為影響品德教育實施成效的調節變項，且鄉村地區的實施成效顯著優於都市地區。至於教育階段則不是影響南部地區品德教育實施成效的調節變項。

綜觀研究區域的分析顯示，品德教育的實施成效將因研究區域的不同而有所不同，中部的品德教育實施成效顯著優於南部；中部則以都市國小的效果最佳、南部的變項間相互影響性較小，只顯示鄉村學校的效果優於城市學校。然不論結果為何，均顯示臺灣不同區域之間的差異是明顯存在，此現狀或許從網路上各種有關南北差異的論述中可見一斑（例如：網路溫度計，2017）。此外陳建寧、馬群傑與王文誠（2008）的研究也顯示臺北與高雄之間有不同層面間的差異，高雄市在現代社會中保有較多傳統社會之現象；謝宏仁、辛年豐與劉書羽（2012）也認為臺灣南北的差距頗為明顯，且短時間不易予以弭平。上述因素或許即為研究區域是影響品德教育實施成效的調節變項的可能原因之一。

伍、結論與建議

一、結論

（一）實施品德教育具正向的中等偏高效果

本研究共蒐集 51 篇品德教育的研究進行分析，經模擬且進行出版偏誤之分析後，所得之加權平均效果量為 0.67，顯示國內過去所進行之品德教育研究結果具有中等偏高程度的正向效果，能提升學生的品德行為表現。

（二）教育階段、學校位置與研究區域為品德教育實施成效的調節變項

1. 在教育階段的分析上，以幼兒園與國小的實施成效較佳、國小則以北部與中部學校的效果最好。
2. 在學校位置的分析上，鄉村學校的實施成效優於城市學校，鄉村地區則以幼兒園的實施效果最好，鄉村國小的部分則以北部學校的效果最好；在城市學校中則以國小階段的效果最佳，國小階段則又以中部學校的成效最優。
3. 在研究區域上，以中部的實施成效較佳；中部則為都市學校的實施成效較佳、幼兒園與國小的研究結果則優於國中；南部則為鄉村地區的

實施成效顯著優於都市地區。

二、建議

（一）各級學校可藉由品德教育的實施以提升學生的品德行為表現

本研究結果顯示，品德教育具有正向的實施效果，有助於提升學生的品德行為表現，因此各級學校可藉由設計各種品德教育課程與活動，並於校園中實施，以此提升學生的品德行為表現。

（二）教育行政機關應進一步瞭解臺灣城鄉與區域之間的差異

本研究發現，學校位置與研究區域均為影響品德教育實施成效的調節變項，此結果意味著鄉村與城市、臺灣各區域之間存在著某些差異性，甚至是差距，教育行政機關應針對此現象進一步分析其可能原因，並提供相關補償性措施，或根據各區域的特性，規劃更合宜之教育及品德教育實施方案。

（三）針對品德教育實施成效較弱之部分進行質性分析以深入了解可能原因

本研究發現品德教育實施成效較弱的部分為「國中教育階段」、「都市地區」與「南部地區」。但因為本研究有調節變項的存在，因此無法僅就前述所得的結果進行分析推論，或許輔以質性分析，深入前述各區域的校園，了解學校的狀況及品德教育的實施情形，將比較可能獲知品德教育實施成效較弱的可能原因。

（四）研究對象選取與統計方法之修正

本研究所分析之研究對象多數為學位論文，而學位論文之品質參差不齊，因此若所分析的主題其已完成之研究數量較多且有選擇性時，研究對象應以期刊論文為主，以均質且提升研究對象的品質。其次，本研究所分析的各研究對象間，其實驗設計並不同，但因受限於本研究採用 CMA 軟體，效果量 g 值的計算並未先將不同分數量尺所得之標準化平均數差異進行處理，因此未來之研究如有類似本研究之狀況者，應先針對研究主題所顯示的相關訊息，分別尋找適切公式進行轉換後，再進行效果量的計算。

（五）各研究報告宜盡可能提供各項研究訊息

影響品德教育實施成效的調節變項甚多，非僅本研究所分析的三項，若各品德教育之研究者能於研究報告中提供更完整之訊息，例如研究對象的男女人數、研究對象的其他屬性（例如態度與動機）等等，將有助於更深入分

析影響品德教育實施成效的調節變項，以進一步提供各級學校實施品德教育時之參考，進而讓品德教育之實施成效更為理想。

三、研究限制

本研究之主要限制有下列幾項：首先，各研究對象所使用之品德教育方法或策略不盡相同，雖然其目標均為提升學生的品德行為表現，但實施的方式不同所產生影響也有可能不同。其次，本研究納入分析之研究對象中有 43 篇為未出版之學位論文，然學位論文之品質參差不齊，因此研究對象的品質問題將成為本研究的另一項限制。第三，在統計方法上，本研究所採用之效果量 g 值，其計算方式對於原始分數、共變項調整後分數及進步分數等複雜來源的資料，是持直接及簡易的方式進行，因此其精確度或許較為不足。第四，本研究結果顯示有三個調節變項，因此在品德教育整體實施成效之理解上，必須參照是於何種調節變項之下的何種類別，如此較能正確了解品德教育的實施成效。第五，本研究所分析的研究對象其各自之品德教育實施時間長短不一，本研究又未能從各研究對象中獲取實施時間的訊息以進行調節變項的分析，因此研究時間長短對實施成效的影響成為了本研究的另一項限制。

參考文獻

標示 * 者為納入本統合分析之文獻

天下雜誌（2003）。**品格決勝負－未來人才的祕密**。臺北市：天下雜誌。

王永進、施博惠、李寶琳（2006）。**臺北市國民小學品德教育實施現況之研究**。

臺北市府教育局委託專案報告。臺北市：臺北市立關渡國民小學。

王金國（2009）。品格教育的內涵與實施——一位品格教育行動者的省思。**研習資訊**，26（1），27-35。

* 何享憫（2008）。應用繪本實施國民小學「同理心」品格教育教學之研究。**新竹縣教育研究集刊**，10，71-107。

吳美瑤（2019）。十二年國教課綱「核心素養」與「議題融入」的品德教育之實踐。**臺灣教育評論月刊**，8（10），44-50。

吳清山、林天佑（2005）。品格教育。**教育資料與研究**，64，149。

李奉儒（2005）。尊重與關懷作為學校品格教育的核心。**國教天地**，159，20-29。

李奉儒（2015）。滑世代品德教育立論基礎之探微。**臺灣教育**，692，10-17。

李茂能（2015）。**傳統整合分析理論與實務：ESS & EXCEL**。臺北市：五南。

李高財（2010）。從學習觀點評析品德教育的實施。**中等教育**，61（2），68-93。

李惠珍、賴苑玲、林志宏、林瑋良（2014）。運用提問策略融入國小三年級品德教育閱讀教學之行動研究。**區域與社會發展研究**，5，127 - 157。

李琪明（2000）。**德育課程之理想與建構－我國國民中小學德育課程研究**。臺北市：師大書苑。

李琪明（2006）。**我國國中小品德本位校園文化營造之規劃、執行與評鑑**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫（NSC 94-2413-H-003-006）。臺北市：國立臺灣師範大學。

李琪明（2013）。《道德教育期刊》創刊 40 年之研究趨勢及其對我國教育啟示。**教育研究集刊**，59（1），35-72。

林火旺（2004）。**倫理學**。臺北：五南。

* 林佩君（2012）。以讀報教育作為提升國中生品德之準實驗研究。**教育研究論壇**，4（1），271-290。

林建福（2011）。從 Aristotle 德行倫理學到當代品格教育。**中等教育**，62（3），

8-37。

徐雅玲(2012)。**國小品德教育教學成效之整合分析**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學, 新北市。

徐綺穗、吳佳臻(2014)。大學生課堂不禮貌行為與品德概念關係之研究。**當代教育研究季刊**, 22(3), 131-167。

* 張志銘、周倩(2019)。國小六年級網路品德教育的課程設計與實施之研究。**課程與教學**, 22(4), 1-25。

張春興(2007)。**教育心理學 - 三化取向的理論與實踐**(重修二版)。臺北: 東華。

張春興、林清山(1991)。**教育心理學**。臺北市: 東華。

教育部(2019)。**品德教育促進方案**。取自 <http://ce.naer.edu.tw/policy.php>

曹翠英(2009)。從道德本質論學校品格教育之實踐。**國教之友**, 60(1,2), 17-23。

* 連廷嘉、連廷誥、廖本裕(2009)。品德教育融入繪本團體輔導課程對兒童利社會行為之效果研究。**應用倫理教學與研究學刊**, 4(1), 38-57。

郭靜晃(2006)。**青少年心理學**。臺北市: 紅葉文化。

陳伊琳(2008)。美國當代品格教育的反省 -- 證成、定義與評鑑。**中等教育**, 59(1), 142-161。

陳延興(2017)。日本與韓國中學品德教育課程之發展與啟示。**中等教育**, 66(4), 40-60。

陳建寧、馬群傑、王文誠(2008)。北高兩市公民文化之比較研究: 由價值觀與社會資本觀點分析。**公民訓育學報**, 19, 101-142。

* 陳美麗、張淑芳、謝佳容、文英(2017)。中醫護理課程融滲品格方案對大專生感恩態度與核心素養之成效探討。**學校衛生護理雜誌**, 25, 40-56。

陳鳳如、黃漢龍(2010)。臺中市國小學生的道德發展現況及相關影響因素之研究。**臺中教育大學學報: 教育類**, 24(1), 79-106。

黃瑋琦、廖本裕、張琬翔(2013)。國小學校品德教育環境、教師品德教育信念與品德教育行為之研究: 以臺東縣為例。**嘉大教育研究學刊**, 31, 35-58。

楊昌裕(2019)。品德教育促進方案的修正與新課綱。**學生事務與輔導**, 58(2), 71-76。

網路溫度計(2017)。**南北生活大不同! 大數據解密臺灣各區生活型態差異**。取

自 <https://dailyview.tw/daily/2017/08/02>

劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華（2015）。品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究。**教育科學研究期刊**，**60**（2），79-109。

* 鄭芬蘭（2014）。人際和諧活動方案對國小學童群己關係之實驗研究。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**37**，73-95。

蕭偉智（2009）。從電影《崖上的波妞》談品德教育。**中等教育**，**60**（2），162-170。

* 駱明潔、葉祥玲（2012）。實施品德教育課程對幼兒品德行為表現之研究－以臺中市某公立幼稚園為例。**幼兒教育年刊**，**23**，153-175。

薛慶友（2015）。我國中學品德教育績優學校與深耕學校的剖析與反思。**中等教育**，**66**（4），119-134。

薛慶友、李彥慧、陳韻如（2009）。大中小學教師對於品德教育之省思。**學生輔導**，**107**，66-82。

謝宏仁、辛年豐、劉書羽（2012）。跨越知識鴻溝？－探討「縮小南北差異」的可能性。**輔仁社會研究**，**2**，121-173。

謝進昌（2012）。不同實驗設計之標準化平均數差異效果量整合探討。**屏東教育大學學報－教育類**，**38**，57-92。

* 羅家駿、孫秀綺（2015）。應用混成式學習於國小品格教育之實證研究。**資訊科技與應用期刊**，**9**（1），8-17。

嚴銘政、黃寶園（2019）。翻轉教室對國中小學生學習成效影響之統合分析。**教育心理學報**，**51**（1），23-50。

Arthur, J., Kristjansson, K., Walker, D., & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools: Research report*. Retrieval from http://epapers.bham.ac.uk/1969/1/Character_Education_in_UK_Schools.pdf

Battistich, V. A. (2008). Voices: A practitioner's perspective: Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, **6** (2), 8-90.

Bayatrizi, Z. (2011). Mapping character types onto space: the urban-rural distinction in early statistical writings. *History of the Human Sciences*, **24**(2), 28-47.

Begg, C. B., & Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test

- for publication bias. *Biometrics*, 50 (4), 1088-1101.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children
Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Bohlin, K. E., & Ryan, K. (2001). *Building character in school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Carr, M. E., Moore, D. W. & Anderson, A. (2014). Self-Management Interventions on Students With Autism: A Meta-Analysis of Single-Subject Research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44.
- Chumdari, Anitah, S., Budiyo, & Suryani, N. (2018). Inquiry-based integrated thematic instruction on character education of primary school students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 69-78.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çubukçu, Z. (2011). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Diggs, C. R., & Akos, P. (2016). The promise of character education in middle school: A meta-analysis. *Middle Grades Review*, 2(2). Retrieval from <https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=mgreview>
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 305-316.

- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guolo, A., & Varin, C. (2017). Random-effect meta-analysis: The number of studies matters. *Stat Methods Med Res*, 26(3), 1500-1518. doi: 10.1177/0962280215583568.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- Higgins, J., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327, 557-560.
- Jeynes, W. H. (2017). A Meta-Analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71.
- Katilmis, A., Eksi, H., & Ozturk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory & Practice* 11(2), 36-50.
- Khoury, R. (2017). Character education as a bridge from elementary to middle school: A case study of effective practices and processes. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 49-67.
- Kokoszka, C., & Smith, J. (2016). Fostering character education in an urban early childhood setting. *Journal of Character Education*, 12(1), 69-74.
- Lee, A. (2016). Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal of Music Education*, 34(3), 340-351.
- Lerner, R. M. (2018). Character development among youth: Linking lives in time and place. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 267-277.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Mullins, J. L. (2011). *Character education and 4-H youth development*. Retrieved from

https://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/85

- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 151-159.
- Power, F. C. (2014). With liberty and justice for all: "character education for America's future." *Journal of Character Education*, 10(1), 31-36.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Shiffler, R. E. (1988). Maximum Z score and outliers. *The American Statistician*, 42(1), 79-80.
- Slavin, R. E., & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78(3), 427-515.
- Stevens, J. P. (1990). *Intermediate statistics: A modern approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sudirman (2019). The 21st-century teacher: Teacher's competence within the character education framework towards a cultural-oriented development and promoting tolerance. *International Education Studies*, 12(8), 21-25.
- Suhartini, S., Sekarningrum, B., Sulaeman, M. M., & Gunawan, W. (2019). Social construction of student behavior through character education based on local wisdom. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 276-291.
- Temiz, N. (2016). Example of "character education" course design in the light of "experienced centred" design for higher education. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 144-155.
- Temiz, N. (2019). A lesson plan model for character education in primary education. *Educational Research and Reviews*, 14(4), 130-139.
- Wuryani, M. T., Roemintoyo, & Yamtinah, S. (2018). Textbooks thematic based character education on thematic learning primary school: An influence. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 75-81.

Zurqoni., Retnawati, H., Arlinwibowo, J., & Apino, E. (2018). Strategy and implementation of character education in senior high schools and vocational high schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 370-397.

2020 年 6 月 17 日收件

2020 年 10 月 2 日第一次修正回覆

2020 年 10 月 13 日初審通過

2020 年 11 月 24 日第二次修正回覆

2020 年 12 月 1 日複審通過

附錄 納入本統合分析之博碩士論文

- 王如敏(2002)。**品格教育教學對國小資優學生情緒適應行為與人際溝通能力之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 王若蘋(2010)。**多元智能融入品格教育教學對國小高年級學童感恩態度影響之研究**(未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 王麗美(2009)。**國小低年級品格教育影片教學成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 吳玉琴(2014)。**實施弟子規對幼兒品格教育的成效與家長滿意度之研究：以高雄市某幼兒園為例**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳銘惠(2008)。**負責、尊重、關懷的品格教育課程對國小五年級學童自我概念影響之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 李宜俞(2005)。**國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 李素伶(2013)。**故事教學對國中生品德教育核心價值認知之研究—以彰化縣某國中為例**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李靜芬(2010)。**繪本教學融入低年級品格教育教學成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 周明慧(2011)。**創造性戲劇教學融入品德教育教學成效之探討**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 林怡靜(2009)。**靜思語教學對國小學生品格教育成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 林家正(2007)。**國小品德教育融入社會學習領域學習成效之研究 - 以英雄故事題材融入社會領域教學為例**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 林碧蓮(2015)。**國小一年級學生以讀報推行品德教育之成效研究**(未出版之碩士論文)。臺灣首府大學，臺南市。
- 邱玉秀(2014)。**運用電子繪本進行品德教育教學成效之探討—以自律與責任為核心**(未出版之碩士論文)。萬能科技大學，桃園市。
- 邱碧瑩(2007)。**品格教育融入國小三年級綜合活動學習領域教學成效之探討**(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。

- 施淑棉（2008）。**國小兒童繪本教學融入品格教育—以「公平」為核心價值之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 洪宏璋（2013）。**多媒體教學運用於國小學童品德教育之研究**（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。
- 袁崇敏（2007）。**探究品格教育透過學生小組合作學習落實於七年級國中數學課室之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 高德宣（2012）。**品德教育課程融入學習活動對幼兒社會能力發展效應之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張天吉（2010）。**角色扮演案例討論教學策略對國小品格教育利社會行為影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 張阿敏（2010）。**品格教育之節制課程對國小五年級學生影響之研究**（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 張智琳（2010）。**實施靜思語品格教育教學活動對國小六年級學童自我概念之影響**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 莊銘景（2009）。**利社會訓練法對高職品德教育實施成效之影響**（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 許湘宜（2012）。**數位遊戲融入教學對國小生之品德教育認知理解與態度影響之研究 - 以弟子規為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 許寶月（2010）。**多元智慧理論應用於幼兒品格教育教學成效之研究**（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 郭連顯（2015）。**運用品德教育增加中學生的誠信認知與自省能力**（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 陳仙英（2007）。**參與班級讀書會教學方案對國小學生品德認知與實踐之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳玉梅（2007）。**幼兒品德教育課程實施成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳碧雲（2009）。**故事討論教學對國小低年級學童品格教育養成之實驗研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳蕙菁（2010）。**體驗式品格教育對國小中年級學童生命態度影響之實驗研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

- 陳靜宜(2008)。**運用繪本教學實施品格教育教學之研究—以「值得信賴」核心價值為例**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳麗卿(2006)。**實施多元智能品格教育課程對國小中年級學童自我概念影響之研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃瑞如(2010)。**品格教育課程對國中學生自我概念影響之研究 - 以臺中縣某國中為例**(未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 黃麗珍(2009)。**知行合一的品格教育方案實施成效之分析**(未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 彭界凱(2008)。**國民小學應用繪本實施品格教育之研究 --- 以「負責」品格核心為例**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 游玉津(2010)。**關懷取向品德教育教學對國小四年級學童關懷能力、人際關係影響之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 廖珮汝(2009)。**國小中年級資訊融入品格教育教學成效之研究國小二年級實施品格教育成效之研究 - 以新竹市北門國小為例**(未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 廖瑞芳(2010)。**品德教育對高職餐飲科學生專業態度影響之研究 - 高雄地區為例**(未出版之碩士論文)。國立高雄餐旅學院，高雄市。
- 劉岳隼(2013)。**桃園縣 D 國中學生合作學習對品格行為影響之研究**(未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園市。
- 潘葦芸(2010)。**繪本教學對國小六年級學童品德教育之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡佩芬(2008)。**案例教學法應用於品格教育對國小三年級學童挫折容忍力之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 蔡桂鳳(2013)。**國小二年級實施品格教育成效之研究 - 以新竹市北門國小為例**(未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 闕美珍(2007)。**公民行動取向品格教育之課程實施成效研究 -- 以國小四年級「彬彬有禮」課程為例**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 蘇春燕(2010)。**案例教學法應用於品格教育對國小六年級學童自我概念之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。