

服務學習方案中態度改變的教學設計

許孟勤／新生醫護管理專科學校幼兒保育科講師

一、前言

近20年來「服務學習」快速地在美國高等教育蓬勃發展，它成為鼓勵學生參與社會和提升公民意識的一種手段和工具（Batistoni, 2002），這股風潮目前也正熱烈地在台灣大專校院延燒。服務學習課程的規劃，著重將社會服務融入課程的方式，達到一般教學所重視的知識的學習之外，更重視態度、價值觀等情意目標的達成。教育部在2007年公布的「大專校院服務學習方案」中，便明示要以服務學習的推動，建立大專生未來就業所需的良好態度，並落實核心能力的培養（教育部，2006）。

不過，服務學習課程之規劃雖屬良善，但是皆是從學校的立場出發所進行的主觀評估，然而教學是學習情境中師生互動的歷程，若學生不願容忍直接服務的對象或刺激，無法自動地、心甘情願地按照所給予的期望有所行動的話，態度的建立或價值觀的形成恐是很難達成的（黃玉，2002）。按美國學者Krathwohl情意領域學習的層次，態度的建立是在學習者願意接受這些學習刺激，並對某項事物判斷是否值得的價值評定與組織後，才能將態度的接受提升到變成人格一部分的內化過程（歐用生，1983）。因此，情意領域的教學實施並不容易，要讓學生內化正向的態度，往往需要很長時間的教學才行。是故，針對服務學習所期望正向態度的建立，教學者應更周密密地在教學過程中，對所應培養的態度做明確的引導。

為讓服務學習的課程實施能達到學生態度的養成，本文從態度改變（attitude change）的理論著手，探究態度改變的可能性及可採

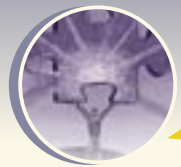
行的教學策略，然後進一步將態度的教學原則運用在服務學習的課程實施中，俾使學生能發展服務學習所預期的正向態度。

二、態度的意義與形成

態度（attitude）常被視為行為的重要決定因素，可說是對人、事、物、理念等的持久性評價（evaluation），包括喜歡/不喜歡，肯定/不肯定。態度是個體內在的反應系統，也是個人對一切事物的主觀意見，它是後天習得的，具有相當程度的持久性，但也會改變。態度既有方向（direction）、也有強度（intensity），故不僅能區分正反的態度（如贊成或不贊成），也能辨別正反的強烈程度。

態度基本上由三個成分組成：認知、情感和行為（McGuire, 1985）。認知成分是個人對情境及事物的知識（Knowledge）、信念（Belief）、價值觀（Values）和意象（Imagery）。情感成分是對態度對象的情緒反應，行為成分則是指對態度對象所採取的行動或行為（張春興，1983；黃安邦，1988）。

態度起初形成的原因，可以來自認知、情感和行為的基礎。以認知為基礎的態度，是根據我們對相關事實的認知而來，例如我們對一部車的態度，是根據「一公升油可以跑幾哩路」或「它的故障維修率」等客觀的信念而來（李茂興&余伯泉，2003）。以情感為基礎的態度，則是起源於個人對所接觸事物產生的一種愛恨好惡的主觀感覺，比如在政治選舉時的投票常是根據對候選人的喜好度而不是理性。以行為為基礎的態度，根據Bem（1972）自我知覺理論（self-perception theory）的看法，當人們最原始的態度是微弱或曖昧不明時，人們傾向會從自己的行為



中去判斷自己的態度，例如你問一位朋友他喜不喜歡運動，如果他說「嗯，我想我喜歡運動，因為我總是會去跑步」，那麼他的態度比較是建立在對行為的觀察上，而非建立在他的認知或情感上（李茂興&余伯泉，2003）。

態度的改變（attitude change）是態度的方向、強度、或等級的任何變化。態度系統中只要一個成分產生變化，就會造成其他成分的改變（Simonson & Maushak, 2001）。綜合社會心理學者的看法，有關態度改變有下列四種理論（Watts, 1984；Taylor, Peplau & Sears, 1997；Miller, 2005）：

（一）一致性理論（consistency theories）

此理論假設人們對於信念、態度和行為，均努力維持其一致性，Festinger的認知失調理論（cognitive dissonance theory）便是基於認知一致性原則，所產生的一個重要理論（引自李美枝，1992）。它強調當個體知覺到其行為表現與認知看法不一致時，會產生不愉快的失調狀態，失調具有動機的作用，會驅使個體設法改變態度以回復平衡。例如，當認為「我是個慈祥和藹的人」，卻發現「我的舉止傷害小孩的心」時，個人會有舒服的感覺。消除失調的方法有好幾種，譬如改變行為，使對行為的認知符合態度的認知，或著改變態度使其符合行為，或尋找新的認知合理化解釋原先態度與行為的不一致（引自李美枝，1992）。在有些情況，個人行為與態度的不一致是外來的壓力所強迫時，並不會產生認知失調，只有在沒有適當地理由可以解釋時，行為與態度的不一致才會產生失調。Martin & Briggs（1986）指出運用認知失調去造成態度的改變，說服者必須先造成個體的失調，然後提供方法去降低它，例如藉著公開表明一個違背己意的意見或態度。

（二）社會學習理論（social learning theory）

社會學習觀點強調態度的習得是來自與他人互動的社會學習過程。有關態度形成有三種管道：1.古典制約（classical conditioning）：當孩子常看母親對某特定群體排斥而不高興時，起初孩子的態度是中立的，結果孩子也對母親所厭惡群體產生負面情緒；2.工具制約（instrumental conditioning）：經由父母對孩子實施獎懲制度，會影響孩子的表現，當孩子受到父母獎勵（增強好的行為）或懲罰（減少不好的行為）時，即習得與父母相似的態度；3.觀察學習（observational learning）：自己並沒有實際去做，只從觀察他人的說話和行為來發展自己的觀點。Miller（2005）建議依此理論，可用以改變態度的介入原則包含提供強有力的示範和提供做相同事情的多數模範。

（三）S-O-R理論

Hovland, Janis與Kelley（1953）以刺激反應學習理論（S-R learning theory）為基礎，並加上個體（organism, O）變項的態度改變模式。於此模式，訊息接收者是否受傳播訊息的影響而致態度改變，必須經過「注意—了解—接受」的內部認知運作過程。在這認知步驟中，影響接受傳播訊息的因素包括了：（1）訊息來源；（2）訊息的內容、主張；（3）訊息接受者的特色（引自李美枝，1992）。一般來說，當說服者本身具專業性、可信任、外表具有吸引力，以及為接受者熟悉、相似時，其傳播的訊息會更具說服力。接受訊息者的教育程度愈高，傳播者最好採用優缺點並呈的訊息方式，較能影響個體態度的改變。

（四）功能論：

功能理論認為人們的態度是基於不同的假設和需求而產生，為了改變某些態度，我們必需要了解他們的需要是什麼？Kiesler, Collins與Miller（1969）指出四種態度的功能：（1）工具性的、適應或功能的功能（



utilitarian)：指個體對於能滿足其需求的事物會產生正向的態度，因此必須藉由改變需求，或給予賞酬才能改變態度；(2) 自我防衛的功能(ego-defense)：指個體在面對真實自我或真實外在世界時，態度會有自我保護的功能，因此去除威脅、宣洩或發展自我了解才能改變態度；(3) 認知的功能(knowledge)：態度幫助個體簡化及了解這個複雜世界，提供有意義的認知組織，因此改變認知，或是環境中支持認知的力量改變，也能改變態度；(4) 價值表達的功能(value expressive)：指個體所表達的態度與價值觀和自我概念相符合時，他能從態度的表達中得到心理滿足。李美枝(1992)認為態度改變的功能論注意到個體對態度的需求有個別差異，這點考慮是不容忽視的，但是功能論至今仍無法克服測量個體需求的困難，以致其應用價值是有限的。

三、態度改變的教學設計

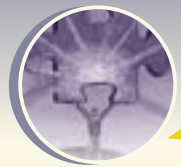
Simonson & Maushak (2001) 從教學實證研究中發現，適切的教學策略能夠導致所欲求的態度改變。但在結構化的教學設計中，Kamradt & Kamradt (1999) 提醒應該要避免設定與個體原始態度極端相反的目標，因為大部分的人都會認為我們的態度已經“夠好”了，所以當我們在進行態度改變的教學設計時，應儘可能地避免會引起學習者極端反抗的結果。Simonson & Maushak (2001) 認為態度改變的有效教學必須具備三個條件：設計連續性活動和開放性問題、運用缺乏對立線索的寫實傳播媒體、喚起學習者的情緒感受和認知的理解。

Smith & Ragan (1999) 則關注態度的行為面向，強調三個關鍵的教學策略：1. 以一個令人尊敬的角色模範，示範預期的行為。2. 經常透過角色扮演，練習想要的行為。3. 增強所欲表現的行為。Bednar & Levie

(1993) 也有類似的建議，在進行態度改變的教學設計時，可以運用三個方法：提供具說服力的訊息、示範並增強合宜的行為、誘使態度之認知、情感和行為成分的失調。

不過，在教學過程中，對於認知和情感訊息的出現順序，目前並無確切的看法。某些研究者認為，對於一個主題的知識，時常是對某一觀點正向態度的必要先決條件 (Simonson & Maushak, 2001)。不過也有人則相反看法，表示“愈有教育程度的人愈有自己的主張，因而愈難接受新的訊息” (Ansolabehere, 1993)。若是以前者理論的建議，課堂教學的認知層面應該在介紹情意層面之前呈現，學習者才能經驗到更多的態度改變，而說服性訊息能夠造成態度改變的潛在能力，就會緊密與它的強度有所關聯，通常欠缺統計數據的訊息會比明確的、生動活潑的例子來得沒有效果 (Zimbardo & Leippe, 1991)。不過，若是按後者的看法，則認為要先呈現情緒性的訊息。

光是提供認知層面的教學介入，並不足以改變學生的負面態度。在Krahe' & Altwasser (2006) 試圖改變學生對身體殘障者態度的教學實驗中，提供認知層面的教學介入，比如談論與身體殘缺者相處的個人經驗、發展對身體殘缺的定義看法、以及對身體殘缺者的分類方式等，沒辦法有效改變學生的負面態度。唯有結合認知和行為層面的介入時，比如和身體殘障人士共同進行體育活動，學生才會減少負向態度。Hegeman, Horowitz, Tepper, Pillemer & Schultz (2002) 也發現結合教室教學和直接接觸的經驗，能改善學生對老人的態度，並提高與老人相處的興趣。跟老人愈有親密相處經驗的學生，對老人愈有正向的態度 (Hawkins, 1996; Mason & Sanders, 2004)。這樣的結果符合Allport (1954) 的接觸 (contact) 假設，對外團體 (outgroup) 的負向態度必須透過合



作的、平等的人際互動接觸後，才會有所改變。因此，Krahe & Altwasser（2006）建議若要改變學生的負向態度，應該多安排直接接觸服務對象的經驗。

四、服務學習方案中態度改變的教學設計

「服務學習」，簡而言之，統合了「服務」和「學習」，是以課程為基礎的社區服務。這種服務必須是配合學科或課程而安排，有清楚明確的學習目標，持續地探討社區真正需要，且經由定期的反思活動，如課堂討論、發表或心得寫作，以幫助學生學習（黃玉，2004）。Kolb（1984）指出，經驗並不一定帶給個體學習，除非是經過反思實際經驗才能產生學習。任何服務學習課程能夠成功，課堂所學與服務經驗的結合，以及服務後的結構性反思活動，是最重要的兩個因素（Eyler & Giles, 1999）。為讓服務學習方案達到預定目標，教學者應周延地在教學設計中，思考如何讓學生在服務經驗中對服務對象或議題有更深刻的理解，進而願意轉為積極的參與者，改變對服務對象的負向態度，並將正向價值內化為人格的一部分。

教學者在設計服務學習方案時，可以依據態度改變理論，對於希望學生培養的態度做系統化的教學引導，以下即順應服務學習的發展歷程，提出教學設計的建議：

（一）從事服務前的課堂教學準備階段：這個階段要做的工作主要包括：透過各種管道了解社區需求，並與學校課程結合，決定要進行的社區服務主題與學習目標；安排服務所需的訓練，培養服務的專業知能及正確態度。為達此階段的工作重點，教學者可運用態度改變的教學策略如下：

1. 提供具說服力的訊息刺激：提供不同以往的訊息，造成學生認知的失調，

是刺激學習者態度活化的首要步驟。老師在課堂中應提供改變學生認知信念的訊息，破除學生不正確的或先入為主的觀點，進而能平衡對於不同群體服務對象的不正確訊息。比如學生在去服務原住民孩童時，教學者可以提供對原住民孩童正面理解的資訊，使其與原先對原住民的刻板印象產生失調。訊息的提供應該愈以高真實性或以可靠消息來源的方式呈現，愈會讓教學的內容被學生信任。不過，教學者所提供的訊息應注意不要與學生原先觀點差異過大，與原先觀點差距適中的說服效果會比較好（Bochner & Inso, 1966）。除了提供直接、具體的訊息之外，也可以運用想像情境的間接方法，刺激學生態度的認知成分，比如詢問學生說：請你解釋準時完成工作的重要性。Kamradt & Kamradt（1999）建議還可搭配下列提問，增進信念和經驗的失調，如：這個情境讓你有何感受？你正想到什麼？你為什麼會這麼做？

2. 示範所欲求的行為：在教學中採用示範，基本上是藉由觀察他人而產生學習，通常這個模仿對象應該盡量是一個令人尊敬的楷模。在觀察楷模示範的行為後，Kamradt & Kamradt（1999）認為應該要求學生表現出可能與他們現存態度不一致的某些行動。例如要求學生運用角色扮演的的方法，練習避免歧視女性的言談。
3. 降低恐懼的情緒：根據統整的威脅理論（integrated threat theory），當個體與其他團體互動時，若是在互動中期待負面的結果，通常會有受威脅的感覺而產生焦慮，而這些對恐懼的害怕常是形成不正確態度的原因之一（李美枝，1992）。比如學生在服務身



心障礙者之前，經常會被對於身心障礙者外表不真實的、或被誇大的訊息嚇到，因而感到焦慮或嫌惡。偏見在經過提供精確的訊息或知識之後，可以降低這些恐懼，比如照片、影片、閱讀、角色扮演等等，提供這些多元的素材，並呈現有關將接觸群體之正向的、寫實的、精確的訊息，將有助降低對未知服務對象的焦慮感。

(二) 服務階段：當學生在課堂學習到從事服務所需的知能，並與服務機構做好溝通聯繫後，便開始從事有意義、具挑戰性與社區實際問題解決有關的服務。在這個階段，用以改變態度的教學設計原則如下：

1. 儘量安排可以直接接觸被服務對象的機會：從服務學習的實徵研究發現 (Hegeman et. al, 2002; Krahe' & Altwasser, 2006)，當個體直接接觸服務對象後，將會深刻感受個殊差異的存在，進而產生認知信念的改變。通常愈是跟服務對象有親密的互動關係，對服務對象愈有正向的態度。因此，教學者應儘量提供學生與服務對象直接面對面接觸的機會，讓雙方居於平等、相互合作的地位，以提供最為真切的個人互動經驗。
2. 強化與型塑正向的行為：除了安排直接接觸的經驗之外，在從事服務的過程中，教師應適時運用增強策略，鼓勵合宜行為的持續表現。一般來說老師可以採用的增強策略有兩種：積極的增強和消極的增強，積極的增強是學生從事一項可欲的行為後，給予口頭、具體實物的刺激。消極的增強則是學生從事可欲的行為後去除令人厭惡的刺激，比如將懲罰取消。不過，在此要注意認知失調理論「不足酬

賞」(insufficient reward) 的觀點 (李美枝, 1992)，如希望學生較心甘情願地從事一些教學者認為有用，學生卻不感興趣的事情時，不要提供太多的酬賞或嚴厲的處罰，較能使學生的行為一態度不一致沒有充分的解釋理由，藉此不一致產生的認知失調而促成態度的改變。

- (三) 從事服務後的課堂反思階段：反思是服務學習與社區服務最大不同的地方，也是服務學習中帶來學習最重要的一項因素 (Fertmam, White & White, 1996)。當學生從事一段時間的服務後，教師必須設計結構化的反思活動，如：撰寫日誌、小組討論等，幫助學生從經驗中整理新原則、新觀念。黃玉 (2003) 建議反思活動要把握 Kolb 經驗學習的週期：What、So What 和 Now What。也就是學生的具體服務經驗 (what)，透過課堂的反思，重新整理自己在服務中的所見所聞，思考這些帶給自己的意義為何 (so what)，以及這些新的理解會對自己未來的行為產生什麼影響 (now What)。

Amanda (2007) 認為反思不僅是學生處理他們對服務態度的媒介，它本身也是觀察的行為對象。藉由學生的反思評論，我們可以檢視服務學習對改變學生態度的影響。依據認知失調的策略，老師在引導學生進行服務後的反思活動時，必須設法讓學生覺察服務前後的矛盾想法，幫助學生統整新的觀念，才能轉變學生固有的態度。

五、服務學習中態度的評量

態度不若認知教學目標容易評量，由於態度是一種內在心理歷程，往往潛在於學生心裏，我們只能根據外顯的語言或行為而推



論他的態度。此外，態度是一假設性的建構，其結構不很明確並缺乏具體性，也較難用方法表示及評量。但是，由於一個人在情境中所表現的行為是態度及其他多重因素的函數，我們還是能設法區分出代表態度及不代表態度的語言與實際行為（李美枝，1992）。

最常使用的態度測量方法是要求受試者表明他對某一事項的信念、感覺及反應，只是像如此自陳式的測量方式，容易引起受試者做不真實的回答。因此，在評量學生態度形成或改變的狀況時，我們可採用柯燕輝（2002）所建議情意教學目標的評量方式，多採以自然化、長期化和質化的方法：

- （一）多採用自然情境的觀察，避免以正式、人工化、具壓力的情境進行情意考核。自然情境的觀察包括觀察學生的實際行為、同儕關係和社會參與等。
- （二）情意領域目標的發展通常較慢，在評量學生的態度時宜多採用長程的評量，避免以少數幾次印象作判斷。長程的評量注重學習的過程，也注重資料的多元化，所以，學生平常的日誌與行為表現、學生的自我評量與學生

同儕之間的交互評量等資料，都可以互相參照、綜合運用。

- （三）多採用質的評量方式，避免以客觀式紙筆測驗進行情意評量。質的評量方式包括檔案評量、實作評量、情境測驗、學習日記、深度晤談等。

六、結語

情意領域的教學實施並不容易，要養成學生的良好態度，並且讓學生將態度內化，需要很長時間的教學才行，以現實升學因素的影響，加上態度教學必須承擔的普遍瑕疵，如態度構念不易定義、不易評量（Simonson & Maushak, 2001），讓教學者常常忽略課程中的情意領域教學目標，也使態度研究始終不是主流教學設計領域感興趣、或是重要的區塊。本文試圖從態度改變的理論中，探究服務學習方案中，形成學生態度的教學策略。有效的態度教學應激發學習者的情緒，展示與所欲求態度一致的行為表現，並在學習者表現出該行為時給予正向的增強，讓學習者能夠表現出所想要的態度改變。

參考文獻

- 李美枝（1992）。社會心理學。台北：大洋出版社。
- 李茂興、余伯泉（2003）。社會心理學。台北：揚智出版社。
- 胡憶蓓（2003）。服務學習型態課程在師資培育機構應用之研究—以靜宜大學教育學程「課程設計」課程為例。第二屆「服務—學習」一學術研討會與實務工作坊論文。
- 柯燕輝（2002）。課堂上網路學習情意評量管理機制。國立台灣師範大學工業教育學系在職進修碩士論文。台北市：未出版。
- 黃玉（2002）。服務與學習的連結—台灣師大公訓系「服務學習」課程設計理念與經驗分享。發表於輔仁大學法管學院發展委員會主辦：大學院校推動服務—學習（Service-Learning）之回顧與探討研討會，新莊市。
- 黃安邦譯（1992）。社會心理學。台北：五南。
- 張春興（1983）。心理學。台北：東華書局。
- 張滿玲譯（1999）。社會心理學（Taylor, S. E., Peplau, A., & Sears, D.）。台北市：雙葉書廊。
- 陳金貴（2003）。我國大學院校推動服務學習方案的探討。第二屆「服務—學習」一學術研討會



與實務工作坊論文。

教育部（2006）。大專校院服務學習方案。教育部。

歐用生（1987）。學校情意教學的評量。初等教育的問題與改革（頁332）。台北：南宏。

Amanda W. B. (2007). The Impact of Service-Learning on Ethnocentrism in an Intercultural Communication Course. *Journal of Experiential Education*, 30(2), p 171-183.

Ansolabehere, S., Behr, R. and Iyenger, S. (1993). *The media game: American politics in the television age*. Don Mills, Ontario: Maxwell Macmillan Canada.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Battistoni, R. M. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for service-learning faculty in all disciplines*. Providence, RI: Campus Compact.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic press.

Bochner, S., & Insko, C.A. (1966). Communicator discrepancy, source credibility, and opinion change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 614-621.

Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Fertman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service learning in the middle school: Building a culture of service*. Columbus, OH: National Middle School Association.

Hawkins, M. J. (1996). College students' attitudes toward elderly persons. *Educational Gerontology*, 22, 271-279.

Hegeman, C. R., Horowitz, B., Tepper, L., Pillemer, K., & Schultz, L. (2002). Service learning in elder care: Ten years of growth and assessment. In M. J. Mellor & J. Ivry (Eds.), *Advancing gerontological social work education* (pp. 177-194). New York: Haworth.

Kamradt, T & Kamradt, B. (1999). Structured design for attitudinal instruction. In C. M. Reigeluth (ed) *.Instructional-design theory and models: A new paradigm of instructional theory (Volume II)* (pp. 563-590). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kiesler, C. A., Collins, B. E., & Miller, N. (1969). *Attitude change : a critical analysis of theoretical approaches*. New York : Wiley.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Znglewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Krahe', B., & Altwasser, C.(2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, p59-69.

Martin, B.L. & Briggs, L.J. (1986). *The cognitive and affective domains: Integration for instruction and research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Mason, S. E. & Sanders, G. R. (2004). Social work student attitudes on working with older clients. *Journal of Gerontological Social Work*, 42(3/4), 61-75.

Miller M.(2005).Teaching and Learning in Affective Domain. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved <insert date>, from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>

Jones, S. R. (2002). The underside of service learning. *About Campus*, 4, 10-15.

Simonson, M., & Maushak, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In D. H. Jonassen



- (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology.(pp984-1016). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Swick, K. J. (1999). Service-Learning in Early Childhood Teacher Education. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 129-137.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1997). *Social psychology* (9thEd.). New Jersey : Prentice-Hall.
- Watts, W. A. (1984). Attitude change : theories and methods. In R. J. Jones(Ed.), *Attitude and attitude change in special education : theory and practice*(pp41-69). Reston, VA : The council for exceptional children.
- Zimbardo, P.G. & Leippe, M.R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence* . New York: McGraw-Hill.