

Memoirs of Higher Education Studies

高等教育研究紀要

高等教育研究紀要

Memoirs of Higher Education Studies

Research Articles

JAN, 2021 NO.14
【SEMIYEARLY】

Counselor interns' challenges and learning

Jane Chiu

A teaching action research on the application of sharestart plus design thinking to marketing management education

Tzu-Yun Tseng、Yao-Tien Chen

The Study on Ability Training of University administrators in Taiwan

Yu-Tsun Liu、Jeng-Yi Lin

A Study on the Application of Self-directed Learning Theory on English Course Design

Jia-jun Dong、Chia-Tsung Lee

National Taichung University of Education,
Master Program of Higher Education Management.

GPN 2010300175 定價：150元

14
JAN
2021

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程 編印

研究論文

2021年1月 第14期
【半年刊】

實習諮商師的挑戰與學習

邱珍琬

學思達plus設計思考教學法於行銷管理教育之教學行動研究

曾子耘、陳耀添

我國大學行政人員能力訓練之研究

劉育存、林政逸

自主學習理論應用於大學英語課程設計之研究
-以中部某大學為例

董家君、李家宗

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程 編印

主編的話

本期共收錄四篇文章，分別是邱珍琬撰寫之實習諮商師的挑戰與學習；曾子耘、陳耀添撰寫之學思達 plus 設計思考教學法於行銷管理教育之教學行動研究；劉育存、林政逸撰寫之我國大學行政人員能力訓練之研究；董家君、李家宗撰寫之自主學習理論應用於大學英語課程設計之研究-以中部某大學為例。

此四篇都是從高等教育各面向人才培育的觀點，藉由探討實習諮商師、行銷管理教育修課者、行政人員以及英語課程修課者四面向的課程學習成效與能力培養，符合現今重視大學人才培育成效之研究主題，值得相關研究者深入探究。有幸先拜讀此四篇大作甚感榮幸，奇文共欣賞也極力推薦給致力於高等教育研究的同好，並再次向審查委員、作者與編輯團隊致謝。

高等教育經營管理碩士學位學程主任

李家宗 謹識

2021 年 1 月

高等教育研究紀要

目錄

【研究論文】

實習諮商師的挑戰與學習	/邱珍琬	1
學思達 plus 設計思考教學法於行銷管理教育之教學行動研究	/曾子耘、陳耀添	29
我國大學行政人員能力訓練之研究	/劉育存、林政逸	53
自主學習理論應用於大學英語課程設計之研究-以中部某大學為例	/董家君、李家宗	77

【本刊訊息】

《高等教育研究紀要》徵稿啟事	103
《高等教育研究紀要》審查要點	104
《高等教育研究紀要》投稿者基本資料表	105
《高等教育研究紀要》著作財產權授權同意書	106

Memoirs of Higher Education Studies

Contents

【Research Articles】

Counselor interns' challenges and learning	/ Jane Chiu	1
A teaching action research on the application of sharestart plus design thinking to marketing management education	/ Tzu-Yun Tseng 、 Yao-Tien Chen	29
The Study on Ability Training of University administrators in Taiwan	/ Yu-Tsun Liu 、 Jeng-Yi Lin	53
A Study on the Application of Self-directed Learning Theory on English Course Design	/ Jia-jun Dong 、 Chia-Tsung Lee	77

【About the Memoirs】

Basic Data of Contributors for <i>Memoirs of Higher Education Studies</i>		103
---	--	-----

實習諮商師的挑戰與學習

邱珍琬

國立屏東大學教育心理與輔導學系教授

chiujane@ms34.hinet.net

摘要

本研究目的是了解南部某諮商所碩二實習生在實習現場的挑戰與學習。結果發現實習諮商師面臨的挑戰有：人際議題、面對不同當事人的挑戰、以及觸碰到個人議題。學習及收穫的部分最多是自我覺察能力的提升，其他如自信增加，知道如何與當事人互動及拿捏界限與責任，更易聚焦或清楚諮商目標，適當修正態度與計畫，有勇氣去嘗試新的行為，也較能獨立自主、少依賴督導等。若可以在事先了解實習機構的服務對象與文化、增強個案概念化能力、先做自我整理、對基本理論與相關研究的準備、多了解實務、事先請教與準備、記性不佳而要以其他方式補足，以及投入更多，則可讓實習更順暢。

關鍵字：因應之道、挑戰、學習、實習諮商師

Counselor interns' challenges and learning

Jane Chiu

Professor, Department of Education Psychology and Counseling, National Pingtung
University
chiujane@ms34.hinet.net

ABSTRACT

This study is an attempt to explore counseling interns' challenges and learning in their practicum. The researcher uses semi-interview to collect data and analyzes the contents. The results show that those practicum participants encounter challenges including interpersonal relationship, professional competencies, different clients' problems, and personal issues. The lessons they have learned including enhancing self-awareness, interacting with clients and setting boundaries, focusing therapeutic goals, adjusting appropriate attitude and plans, having courage to try new behaviors, and being more self-reliance. The participants would like to be prepared in some areas including understanding institute's services and services-receivers, enhancing case-conceptualization and self-acknowledging work, preparing basic theories and studying related research, realizing the gap between practice and reality, consulting and preparing necessities in advance, thinking alternatives to make-up memory-problem, and investing more effort in every counseling session.

Keywords: challenges, counselor intern, learning

壹、緒論

新手諮商師到實習現場常常陷於許多預想的焦慮狀況，未能發揮應有的能力。Corey(2005)指出新手諮商師最常出現的焦慮有：不清楚自我揭露的程度與時機，完美主義，不了解自己的限制為何，急著填補空隙、不明白沉默的意義，對於當事人的要求不知如何因應，對於未能承諾改變或負責的當事人有疑慮，不能忍受曖昧不明，害怕失去當事人，太嚴肅、沒有適當幽默，未能與當事人分攤責任，太急於給意見或建議，不清楚自己諮商師的角色，不知何時或如何使用技術，不清楚也不知如何發展自己獨特的諮商形態。而 Skovholt 與 Ronnestad(2003，引自許育光，2012)也提到新手諮商師常常掙扎於：專業上的概念地圖不足，強烈的表現焦慮與害怕，情緒界限的鬆散或僵固，脆弱、不完整的專業自我，完美期待(以上皆與自我狀態或個人情緒相關)，以及過度擔心被專業守門人檢視、亟需正向良師(以上與學習過程的資源及受訓觀感有關)。

實習諮商師走進機構或學校，企圖將理論與實務做結合，而當他們在擔任臨床協助工作時，遭遇到哪些困境或挑戰?會擔心甚麼?又有哪些學習或收獲?站在學校教師與督導的立場，我們希望實習同學可以慢慢進步，而不是責求完美，特別是對剛進入實習領域的學生而言。但是學生卻不一定會反映其真正的需求或擔心，一來擔心被評分的壓力，二來也是他們對於自己的期許，而筆者在擔任碩班兼職或全職實習時也發現，許多實習生對於倫理議題不夠敏銳，或是基於被評分與威權壓力，不敢全然對督導直言。因此，本研究雖然不是新題目，但是希望可以藉由半結構訪談方式，了解碩二實習生在實習現場的憂慮與因應策略，讓新手諮商師可做更好的準備，同時也可作為諮商相關系所在培訓專業人員的臨床知能上有建設性參考。本文的新手諮商師指的是尚在研究所就讀的實習諮商師，文中將新手諮商師與實習諮商師交互使用。

貳、文獻探討

文獻探討部分會先呈現實習諮商師的擔心，就研究文獻上對於新手諮商師憂慮的幾個面向作探討，接著會述及新手諮商師的實習收穫，最後以給新手諮商師的建議做結。

一、諮商實習的重要性與發現

國內大部分的諮商實習系所會在碩二那一年才讓學生進行臨床實務的實習，兼職實習時間為一學期或兩學期不一，這是企圖將理論與實務做結合的重要步驟，同時也減少新手諮商師對臨床工作的焦慮。美國近七成有諮商心理系所也是在博士班學生進入第二年之後，才讓學生進入實習現場實習(Hatcher, Wise, & Grus, 2015)，以確保學生的準備度足以因應實務現場需要。評估與確認學生的準備度是很重要的，通常需要有清楚的能力指標、固定評估及早期注意到學生的困難，但是有研究者調查了 161 所訓練機構，卻發現有近三成機構是沒有固定評估的機制(Hatcher et al.)。針對美國與加拿大 321 位諮商心理系博班學生的量化與質性資

料蒐集，研究者發現學生感覺自己在實習機構不受重視、工作量太大、對實習機構的回饋沒有得到適當回應、學生期待/目標與實習機構不符、與督導之間的不適配(包括督導時間與架構、界限問題、專業判斷、溝通與理論取向)，而實習機構本身對於提供給當事人的服務是無效或不人道(包含缺乏文化敏銳度及保密)、資源缺乏或晤談室與人員不足等(Gross, 2005)。

臨床督導是諮商實習生發展專業最重要的踏腳石。一項針對 64 位不同臨床經驗(初次實習、進階實習、全職/博士後實習、治療師)的研究發現：全職/博士後實習生較之治療師或進階實習生讓個案生活功能與徵狀減緩上都達到顯著改變(Budge, Owen, Kopta, Hanson & Hirsch, 2013)，這樣的結果可能涉及評估工具等因素；十三位諮商心理的博士生認為觀看督導時的錄影幫助很大，但若督導型態太過強制、理論寬度不足，只聚焦在技巧與個別諮商，或是團督過多，是實習生認為需要改善的部分(Hage, Ayala, & Schwartz, 2020)。Texas Tech 大學將主修臨床與諮商心理學 28 位博士生帶入癌症中心進行跨領域的實習，實習時間 2 至 30 個月，實習學生對於自己可以對病患與其家人的協助感到滿意，同時也拓展了自己可以服務的領域(Hendrick & Hendrick, 2011)。目前國內諮商實習生也慢慢進入醫療機構或是在身心科醫師的主持下進行臨床實習，跨領域的溝通與合作就很重要。團體領導的培育通常需要時間與經驗累積，方能夠在實務現場發揮其催化與創意等能力，Kivlighan 與 Kivlighan (2009)用一學期時間訓練 33 位實習學生的團體領導知能，以三位資深領導者為教師，結果發現學生對於團體領導者的介入有更深入且複雜的理解，對於團體成員、團體動力與介入的複雜性與有效性也有更多的了解。還有研究者發現當事人的回饋可以讓新手諮商師在自我效能與治療結果上有所增進，回饋或許有助於諮商師對於自己技巧的評估更正確，但是對於督導同盟或督導過程的滿意度則無影響(Lent, Cinamon, Bryan, Jezzi, Martin, & Lim, 2009)。

二、新手諮商師的擔心

碩班實習生在進入實務現場前有諸多擔心，包括：臨場表現不佳與自我議題未解而影響自我效能，無法結合理論與實務，害怕被評估的角色等。實習是與臨床做第一類接觸的場域，其收穫也有多面向，除了有機會結合專業上的理論與技術之外，最重要的是可以與不同的人互動與學習，拓展了專業視野與自我成長的廣度與深度。實習現場的督導最有功能性，實習生可以接觸不同取向與個性的督導、習得第一手經驗，也可以了解督導實務、對專業認同更進一步。邱珍琬(2010)的研究發現實習生認為自己需要挑戰的部分有：發現自己所學通而不精，要更多的人際的互動經驗與智慧、先前的準備功夫、與個案概念化技巧等。

Liddle(1986，引自 Pearson, 2000)提到實習生擔心被評估、表現情況與個人問題或未解決的衝突，Jordan 和 Kelly(2004)調查新手實習生的擔心可以歸類為十五項，第一順位是對於自己能力與效能的擔憂(佔三成六)，其次為「符合實習要求與自己的準備度」，擔心自己的前途與實習地點更居次，而對於督導部分反而沒有什麼特別的焦慮。許韶玲(2004)的研究是很有趣的，就是從現象學角度來看實

習生的看法，探索實習生在接受督導時「隱而未說明」的情況為何？她發現實習諮商師在督導過程中的焦慮與防衛最常見，不敢在督導面前道出的有疑問、情緒、對督導之評價(或感受)、需求或期待、體會與收穫、個人問題與狀況、遭遇的困難、以及與個案有關的資料，其內涵則以「與督導的互動」相關的資訊不談的最多，可能礙於督導者為評分者與專家(權力)的角色。林素玉、陳秉華(2000)以焦點團體訪談方式進行過程研究，發現大四實習生缺乏因應之道，而對於諮商理論與實務的結合、分析與統整當事人資料、進而設立治療目標等方面較為不足。

卓紋君、黃進南(2003)發現實習諮商師的困擾來自於個人議題、專業能力發展、督導功能與方式、督導關係與時間等。國內許育光(2012)的研究發現新手諮商師：(一)在團體實務領導過程中覺察到個人相關議題與面對(如行為情緒、人際模式、價值觀與家庭經驗)，(二)與協同領導者之間所促發的個人議題與磨合(如覺察差異與發展默契)，(三)對團體專業之省思(對實務歷程學習之肯定、重新認識與強化團體動力及歷程、對團體領導角色的省思)，以及(四)對自我專業層面的省思(如自信的增長、對助人專業態度之改變、探索自己的理論取向等)。

李珮瑜(2007)與李美蘭(2006)則是從個人對於不同取向學習(焦點解決與人際歷程治療)的角度分享心得，對於服務當事人有不同的看見，同時也覺察到自己的不足與新了解。李珮瑜(2007)提到自己對於沉默或習慣回答「不知道」的當事人常常束手無策、也不知道諮商師可以著力之處為何，希望看見當事人有立竿見影的改變。李美蘭(2006)則是看到自己一直在完成與成就，忘了諮商最重要的工具是治療師自己，慢慢學會與當事人同在、也在治療中自在，她也提到「既希望藉由不斷地自我覺察獲得更多的成長，卻又害怕這樣的自我檢視，會挖掘出自己不願意面對的部分，擔心自己不堪忍受」的矛盾與掙扎。其實兩位作者也點明了新手諮商師的擔心就是能力不足、或發現自己的議題，後者是一般研究中較無法探索到的部分。Minuchin、Reiter 與 Borda(2014)提到新手諮商師往往不知如何拿捏與當事人之間的距離，容易與當事人走得太近，卻失去了從不同角度或距離來看當事人與其問題，加上不知如何使用技術，也較注意內容而非過程。

若是在學校機構實習，督導的項目涵括甚廣，程度多寡依序是：個諮與團諮、諮詢、生涯與發展、協調、評估，而督導們也發現實習生在行政協調方面能力最待加強(Kahn, 1999)，這可能與學校單位要求輔導教師的職責有關，對照我國的中等學校輔導教師的工作若合符節。不少學者提議將一些現存理論運用在督導實務上，例如 Granello(2000)提到新手諮商師在經過實習階段的淬練之後，其在認知複雜度上應該是增進最多的，也就是可以表現在個案概念化、資料整合與了解人際溝通等面向上，因此他建議採用 Bloom 所發展的分類法(理解、運用、分析、統合與評鑑)來檢視實習生的認知發展。

實習諮商師在督導關係中重視了解、尊重與成長，督導則是強調以契約為基礎的督導關係，具備溫暖、支持與結構性；實習諮商師希望督導具有反思能力與豐富的專業知能，督導則是期許自己具有開放學習態度及持續內在自我耕耘；實習諮商師期待持續獲取新知來解決諮商困境，督導認為實習諮商師需要有基本專

業素養、高挫折忍受力；實習諮商師與督導都重視支持、分享與諮詢的督導功能，也認為實習機構應提供安全舒適的工作環境、多授權少干涉、多專業少行政、多服務少利益等考量，並遵守專業倫理，唯實習諮商師期待在督導過程中可以多一些建議與示範，重視諮商技巧及個案概念化，而督導則強調檢核與評量、隨著督導歷程與實習諮商師的需求而有不同任務(連廷嘉、徐西森，2003)。

三、新手諮商師的實習收穫

實習收穫可以分專業與個人兩部份(王文秀，2000；卓紋君、黃進南，2003)，如：加強實務經驗與專業態度和能力、增進自我成長等(王文秀，2000)。

當實習生面對當事人時，有五個主題與專業成長最相關、也最突顯：專業身分、個人反應、能力、督導與諮商哲學，也就是實習生在實習過程中可以從自我內在覺察與他人互動中學習更多，也開始印證與試驗自己在專業上的表現，對於自己的專業身分發展相當重要(Howard, Inman, & Altman, 2006)；卓紋君、黃進南(2003)發現新手諮商師在接受督導的專業成長有概念化能力、技術與理論等面向，在自我成長方面則包含自信、自我覺察能力、與自我與專業之統整。

實習生期待在校督導可以透過示範、角色扮演、與實際接案來豐富自己的諮商技巧，雖然最難學習的是「概念化技巧」，但是可以透過案例講解與個案紀錄的途徑來學習(吳秀碧、梁翠梅，1995)；劉淑慧(1999)的研究肯定學生在實習過程中諮商能力與時俱進，然而「諮商員角色」與「不適配特質」兩者與實習生個人的「個人化技能」與「人格特質」有極大相關，也可以看出實習生對於個人擔任諮商工作的期待與其個性有關；林素玉與陳秉華(2000)則發現大四實習生會慢慢看見當事人的個別差異，也覺察到自己在諮商過程中的情緒。

Ladany、Marotta 與 Muse-Burke(2001)的研究發現：實習生在實際接觸當事人，並接受督導之後，最大的進展是表現在對複雜病因處置與概念化的統整，而接觸到特殊個案(如精神分裂症)與此能力無關；而實習生經過資深團體領導的訓練，其知識建構與介入的有效性增加，其認知地圖也較傾向於循環式(而非直線思考)(Kivlighan & Kivlighan, 2009)。碩班實習生隨著實習時間的進展，不僅在認知或概念發展上有長進，同時也增加了自我效能感(Halverson, Miars, & Livneh, 2006; Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999)，這也說明了實務經驗的確是諮商學習者的良師，只要願意接觸、自然對於專業知能有加分效果；實習經驗、熟悉當事人表現的特殊徵狀二者與實習生的個案概念化與統整有關，但是卻不能以此二者預測督導型態(Ladany et al., 2001)，這是否暗示著督導形態的「速配性」(Gross, 2005)不是影響學習最重要的部分？邱珍琬(2010)以碩二實習生為研究對象發現：實習學生在實習現場學習到的是督導與機構其他人士的協助與團隊合作、協助對象的特質與協助的有效方式、輔導或諮商業務是因人而治，發現不足的部份包含臨場觀摩督導時間較少，以及自身專業不足、需要學習更多。

四、給新手諮商師的建議

Blanco、Muro 與 Stickley (2014)對於新手遊戲治療師的建議是：培養真誠建立關係的能力。他們認為治療師面對年紀幼小的當事人，真誠的態度非常關鍵，

也展現出很好的模範，讓當事人可以信任與仿效，諮商師要先接受與整合自我及對諮商的信念，進一步才可能提供當事人適切、有效的協助。新手諮商師缺乏彈性與自信，常常導致焦慮與挫敗，也因為想要與當事人連結而飽受掙扎，追本溯源就是讓諮商師回歸自我，從認識、了解與接納自己開始，進而可以在當事人面前專心一志、呈現真實自我，就可以與當事人建立較佳的治療關係。

治療師應該要將其所學先運用在自己身上(Practicing what s/he preaches)，要不然自己無自信、同時也難以讓當事人相信(Blanco et al., 2014)。然而，要將自己所學先在自己身上練習、或運用在日常生活中，的確需要勇氣與行動力，而新手諮商師也常常受困於自己是否能夠提供正確的反應、失去專注力，以及與當事人之間的聯結(Blanco et al.)。Blott (2008)以個人經驗強調實習生若可以從督導觸學習(與受訓機構)不同治療模式，自然可以拓展其學習範疇與處置方式。

關於擔任團體領導部分，Dies(1983, cited in Coleman, Kivlighan, Jr., & Roehlke, 2009)提及有效能領導者在個人層面與技術層面的能力，前者包含關係變項、個人特質與治療關係的喜好度、療師的自我揭露，後者包括領導者的建構、認知輸入、治療師的增強與示範等。Coleman 等人(2009)的研究發現：新手領導者在技術層面上聚焦於團體內容與功能，在個人層面上則是聚焦在過程及與人互動的部分，而在同儕督導時較聚焦於領導者做與沒做的部分，較少提及領導者在催化團體的個人特質；他們也因此建議督導的示範更能夠增進新手領導者的學習與專業發展。Enyedy、Arcinue、Puri、Carter、Goodyear 與 Getzelman(2003)發現五種阻撓團體督導的現象，包括團體成員間的問題、與督導的問題、受督者的焦慮，以及其他負面的影響力(如團體時間管理問題)等。

Lent、Hoffman、Hill、Treistman、Mount 與 Singley(2006)認為若是在諮商之前先就當事人與諮商師的自我效能做評估，可以預測諮商效果。實習生的自我效能可從自身表現與情緒、觀察當事人行為、治療關係、治療過程與結果、督導效果與當事人直接回饋等方面來看，會隨著接案經驗增長(Lent et al., 2009)。新手諮商師對自己的自信不足是可以預見的，而諮商師對於自己角色相關能力的表現與其自我效能及諮商品質有關。有鑒於學校諮商師對於家庭系統運作與理論的不熟悉，可能會妨礙其在處理學生問題時缺乏巨觀角度，Van Velsor 和 Cox(2000)因此還將「共同繪圖技巧」(Collaborative Drawing Technique)運用在準學校諮商師身上，藉此讓實習生可以從技巧的運用了解家庭系統對於個人的影響。

參、研究方法與過程

本研究採「半結構式的深度訪談」法進行資料蒐集。面對面的訪談可以：做更深入的探究，較容易讓受訪者接受與分享所知，且可以較有彈性地搜集內容，比在團體討論所需技巧更容易、也較易分析談論內容(Greenbaum, 2000)。本研究以邀約方式邀請南部某公立大學諮商系碩二實習生 10 位(四男六女，平均年齡 28 歲)，就實習情況進行訪談(訪談大綱見附錄)，每位參與者訪談時間從三十分鐘至一小時不等，研究時間是從民國 104 年 6 月 23 日至 6 月 30 日。雖然質性研究的

資料蒐集在理論上是希望達到「飽和」，但是基本上很難做到(Josselson, & Lieblich, 2003)，研究者也只能儘量蒐集夠多的資訊。

訪談時以錄音筆將訪談內容作錄音，並在短期內謄寫成逐字稿，研究者再將逐字稿內容作編號、並詳細閱讀，然後摘錄重要字句，依據其內容歸納重要理念、進行編碼分類。陳向明(2002)提到質性研究主要的分析方法是採用歸納的方式，將所得資料不斷地比較與檢驗，也對相關人事物做描述與詮釋，結合受訪者之經驗而完成一個完整故事，而編碼就是「化繁為簡」、逐步概念化的過程(潘淑滿，2003)。

表一 參與者背景資料

代號	性別	年齡	學歷	實習機構
A	男	24	教育大學心輔系	科大與學生諮商中心
B	男	24	醫學大學心理系	科大
C	女	24	教育大學應用心理系	科大與私人諮商所
D	男	24	科大理工科系	科大
E	女	39	大學管理系所	高中
F	女	26	科技大學應用英文系	科大
G	女	25	表演藝術系	護理專校
H	男	41	師範院校、教育研究所	科大
I	女	28	資訊工程系	大學與高中
J	女	26	大學心理系	大學與高中

肆、資料分析與結果

研究結果部分以小標題歸納呈現，並佐以相關陳述證據。參與者分別以英文字母 ABCD 等表示，如 A015 是指 A 陳述第十五句，陳述內容以重點摘要方式列出，若不是同一陳述句、為讓讀者閱讀順暢與方便起見，句子之間則以刪節號(…)區隔。引用陳述部分若有缺字或是讓陳述內容的真實性或連貫性更佳，則以()內補字來處理。研究發現實習諮商師面臨的挑戰有人際議題、專業能力、面對不同當事人的挑戰、以及個人議題，茲分述如下：

一、人際議題

實習諮商師在機構實習，首先觸及與督導及機構人員的互動，與督導的關係嚴重影響後續的事宜，督導型態或效能是否吻合實習生所需，甚至有時為實習生打氣或支持，也是必要的。本研究參與者提到與督導時間的安排、督導模式、與實習夥伴的合作、以及與機構人員關係的拿捏。

(一)督導時間及與督導關係

實習生對督導倚重甚深，基於後學者的立場，往往希望督導可以較主動，也因為不熟悉督導風格，會因為期待不同而感到失落，如 A 提到與督導關係的問題，雖然督導要求其做自我省思，卻相對地就沒有正面評語，因而感到氣沮：「因

為我在上學期的督導經驗沒有很好。雖然督導會不停地讓我去反思自己做了什麼，為什麼要這樣做，但是...可能因為這樣一直下來我都沒有得到一些正增強。...就會讓我覺得有一點挫折，好像...我每做一個...都是被質疑的。」(A096-098)「只好像一直在思考我那一些是還可以再重做的，然後哪一些是不夠的。」(A103)如同 Skovholt 與 Ronnestad(2003)所提，新手諮商師亟需正向良師(引自許育光，2012)，可以讓他們較快進入狀況或做明確處理，當然督導也可能擔心準諮商師因此太過依賴，或許妨礙其獨立性與專業成長。

B 的情況亦同：「我的督導變得是跟我時間越縮越短。...從我們原本一開始可能還可以有四十到五十分鐘...到後來就變成說可能三十分鐘就結束了...像我第二學期的時候就變成說兩週才一次...然後兩週才一次也都才三十分鐘而已，每一次，然後變成是有時候我帶的個案跟團體有問題去的時候，都沒有辦法討論完。」(B030/31/31/33/34)B 即便想求助於行政督導，但該督導也無法提供協助，可能是擔心違反同事間的忠誠倫理。然而若督導本身就有違反倫理之行為，是不是更增加實習諮商師的困擾？B 提及督導在投稿時限將屆時，竟然要求其代替另一作者簽名，B 在無人諮詢、又畏懼督導評分與威權的當下竟也簽了字，幸好後來趕緊詢及機構負責人，才將此事攔下！

D 說自己也有權威議題，但是此次的督導經驗，讓他克服不少障礙：「因為我之前也有權威議題...我一直很擔心跟督導的那個關係不知道會是怎麼樣子...可是因為，他(督導)是一個非常開放真誠的人...我跟他在關係中其實沒有感覺到那種上對下(的感覺)...比較像是一起(走)在諮商這條路上，然後一起分享一些經驗這樣而已。」(D104/105/106/107/108)

J 前後經歷兩位作風不同的督導，自己較難調適：「(第一位督導)他非常關注我狀態，像剛剛那個他發現說我好像把責任放在自己很多，...放很多包袱在自己身上。...他其實比較了解我的狀況。...(第二位督導會說)做完之後，那妳覺得呢？如果可以重來一遍，那妳要做什麼？他都不太會給我比較肯定一點的答案，或是給我一些比較明確的指示。」(J255/256/260)因此 J 的學習也不同：「上學期就是會給我一個大方向的指示...所以我其實我做起來其實蠻心安的。...然後下學期就是給我很大自信心，所以我就靠自己反思。」(J273/274/277)

面對督導，實習諮商師的確有許多難隱之處，包括督導的權威性與風格、督導時間與方式，以及督導違反倫理與法律，主要問題也在於督導與受督者的速配性(卓紋君、黃進南，2003；Gross, 2005)，而實習學生似乎很難自行選擇督導，基本上是機構配置或分派。

(二)實習夥伴的關係

A 提及與一起實習的實習生關係，彼此在班上不熟、又加上督導時間一直變換，簡直是一團亂：「因為我們之前會一起督導，然後後來好像是因為他也不大願意或還有再加上督導有說他覺得我們兩個之間的...關係很怪。...所以就無法一起督導，然後又，所以我們督導原本都從...一起督，又分開，然後又個督，然後最後又一起再督。...一直在變，甚至當初還有講...在中後期的時候，還有講說要再拉一個心理師進來跟我們一

起團督，對，就是...因為督導覺得，因為我跟那個同學本身在班上就沒有很好，因為就本來就不熟。」(A109/115)導致督導也發現情況有異，於是進一步詢問，後來讓兩人分開帶領不同團體，但是團體也發生了之前的「成員分派」到不同團體的問題。

B 也有與夥伴間合作的問題，主要是夥伴個人的議題：「我們中心主任是一定希望我們兩個人要一起帶一個團體。...因為他(夥伴)自己的一些個人的議題，所以他一些的情感反映啊就變成是比較沒有那麼足夠...他會很擔心那種，他不知道怎麼去處理那種人家情感(緒)起來的時候，他不知道要怎麼去處理，所以後來變成是我們在討論過程中，他說我的角色就變有一點像 member 去 hold...有很多成員在回饋單上面寫到就是，覺得 leader 太冷靜了。」(B57/61/64/67)

相對地夥伴卻認為 B 情緒反映太深、反而不適當：「他會覺得我有時候反映得太深，就是比如說，或是說，誒，可能『你很難過』，我可能還會講後面的東西...他會覺得那個東西太對，就是...太深，有時候因為，我每次反映完那成員可能就引發情緒，然後就哭了。...所以他就變成不知道怎麼去收拾這件事情。」(085/86/87)B 與 H 的情況呼應了許育光(2012)發現新手諮商師與協同領導者之間所促發的個人議題與磨合情況，此外也涉及兩人個性及帶領方式不同，也彰顯了彼此之間合作默契與討論可能需要加強，國內許多實習諮商師帶領團體通常是以「輪流帶領」為主，較不是以「協同帶領」的方式進行，這樣的方式也很容易影響團體氛圍與凝聚力，團體成員對於不同帶領者的喜惡也不一。另外，督導的時間安排與更動也讓實習諮商師很為難。

(三)與實習機構人員的關係

E 提到機構中有一位不適任教師，督導要他們彼此擔任諮商時段的觀察員，卻發現對方會推卸責任：「上學期覺得還好，但是這學期就開始有一些，我覺得可能也熟、比較熟，...我覺得她就是比較會推責任，她就會想要我們可以的話就可以幫她多做一點。到這學期我就有點不太爽，而且她在單位出了滿多事情，主管就已經也受不了了，所以我就覺得有時候看到她在單位做一些事情，我就...會覺得很不舒服，因為她很傷害學生。」(E144)E 後來就將界限分清楚：「我會切得很乾淨...就是我督導就是告訴我，她的事情就是她自己做，妳不要幫她做任何事情。」(E168/169)儘管如此，對 E 而言還是有正面教育意義：「只不過她這樣子對我而言，其實也是個示範啦，看到她這樣子，就知道就會提醒自己真的要更注意。」(E151)

F 也提到與機構成員的關係：「還有就是在角色上面，因為我在機構裡面我覺得角色很尷尬。...我是去那邊的實習生，但是我在團體裡面我又是領導者...我那時候遇到一個問題是我的機構，突然要把我們的教室換就是換換教室，...因為那一天的場地剛好有卡到...我那時候直覺就覺得我是裡面最小的、就是一個菜鳥，他們要換教室我就說喔！好！那我再通知成員...(後來與督導談到)我必須用我的角色去跟他講說『嘿！我們的團體如果已經固定這樣進行，突然換了環境對成員的影響是什麼？』」(F38/40/41/42/43)這其實也涉及到權力議題，因為自己身為實習生，似乎是權位最小的，不敢去挑戰權威、也不知如何為團體成員爭取權益。在與機構其他人的相處時，有時也不

知道該拿捏到甚麼程度：「因為有一點很尷尬，就是你必須要跟機構裡面的人員培養關係，可是你又是兼職實習...你沒有辦法每天跟他們一起...因為我不過一個禮拜才過去跟他們相處兩個半天而已，所以就必須是這兩個半天裡面(完成)你要做的事情，要接案、要帶團體、又要跟他們打好關係。」(F074/75/76)一般研究文獻較少提及新手諮商師與實習機構裡面成員的關係，然而卻也是實習現場地需要觸碰的部分，不管事在與人互動中學習、或是與機構相關資源結合(邱珍琬，2010；Howard et al., 2006)，也都是實習諮商師可以或必須學習的部分，畢竟人非孤島，助人專業更是如此。

二、專業能力部分

(一)個案概念化能力不足

H 說自己在接案時，對於如何概念化不清楚：「我自己在接案的時候，有時覺得可能自己的個案概念化不夠清楚。...我不知道怎麼樣去、就是蒐集他的資料之後，不知道怎麼去形成對他的一些處遇的方式這樣子。...就會針對那個部分進行處理，只不過有時候會比較困惑的是，啊，到底哪一個要優先處理啦？那後來我跟督導談過這個問題，督導說就是輕重緩急嘛！」(H032/47/51)

無獨有偶，C 亦有同樣的情況：「我覺得個案概念化一開始也是一種困難，而且我其實到這學期，我才真的比較清楚知道個案概念化是發生什麼事？...所以我覺得個案概念化在新手諮商師上，我覺得也好難喔！」(C147/148)

(二)努力於實務與理論的結合

J 提及將理論運用在實務的難處：「怎麼樣把課本上的跟實務上做一個結合...因為就是課本上的例子就是一百分完美例子...可是你在實務上就看到很多是很不一樣的方向，當下是會剛開始是有點不知道該怎麼辦，是真的會有這種狀況。」(J035/36/37)她述及遭遇自傷與憂鬱症患者，即便按照課堂上所教的去做，但又怕可能不夠週到：「所以他走之後，馬上督導跟我講這件事情，我馬上再撥電話給他，想再幫他約一個(醫師時間)。」(J060)

新手諮商師在蒐集資料、進行個案概念化的同時，較容易受制於本身對於諮商理論的熟悉度，以及看問題的複雜面向，然而隨著時間推移與經驗增加，個案概念化能力、將理論與實務做整合的能力都會有所進展(林素玉、陳秉華，2000；Ladany et al., 2001)。

三、面對不同當事人的挑戰

實習諮商師碰觸最多的當然是在諮商現場，除了面對多樣的當事人，要知道如何因應之外，也很在乎自己的處置方式是否能夠吻合其需求，或是忖度與當事人的距離該如何才適當，這些也可能與自我議題有關。

(一)面對沉默或被動的當事人

C 面對青少年當事人，才發現與課堂上所說的「一般成人」不同：「那時候我對青少年的想法，我是想說，誒，他們可能這時候是處在叛逆期，但是對於一個有興趣來談的老師可能比較不會這麼抗拒吧。...後來就發現不是這樣(笑出聲)，就是，第一個就遇到一個沉默個案(笑出聲)，而且是超沉默，我跟他會談十七次，他至少前十次都是我

問他答。...後面七次改善是因為我開始運用媒材。...我發現用媒材之後，他對我開始產生興趣，因為他會想問我的事情...所以我就用交換的方式，我答、然後他也答。」(C40/42/44/53/54)

F 覺察到當事人沒有改變或行動的意念時：「就會覺得自己很失望，就會覺得你為什麼都拖不動？你怎麼就是我做這麼多方式嘗試都不行？因為到後來我就覺得這個問題到底要怎麼辦？就是也跟個案討論，你有沒有發現我們現在就是就停在這邊，那他也表示說我就是不想動啊！他知道他現在的狀況是怎樣，他也都了解喔！我帶他去探索，有帶他去看他的狀況，他知道！但是他就是不想動！...我會覺得說你為什麼就是不想動！那你來諮商有什麼意義？那我那時候跟督導討論，我就覺得是不是我沒有 touch 到他真的想要的東西，或者是說他覺得他的狀況沒有危及到他要改變？那我就會覺得很納悶，那到底現在是要怎樣？」(F89/90)這當然也提醒諮商師自己未注意的議題，以及諮商目標應該是誰的？

(二)諮商師角色與位置的拿捏

C 發現自己對待青少年當事人的方式恍若另一位母親，這樣的諮商又有何不同？有了這樣的覺察，讓她改變了方式：「我中間其實有一度迷失，是我發現到我竟然在符合媽媽的要求，而跟孩子做會談，...做到後來我發現，誒，不對，我怎麼覺得怪怪的，就是好像不是在問孩子他要的東西，我開始在問說，那你覺得媽媽擔心你什麼什麼，我就開始在問類似媽媽想要得到的答案的東西。...是讓他自己選擇。」(C61/63/64/67)C 後來趕緊與督導討論，也修正了晤談方向。接下來她就更能同理當事人，也試圖在與家長會談中表達出來，家長也發現孩子慢慢在改變，讓 C 覺得很開心。

C 提到另一種情況：「面對的第一個挑戰是，個案群年齡不一樣，...他們這個狀況，大學生嘛...那可能跟我的年紀是其實是差不了多遠...而且我接到的案其實大部分都是大四的學生...我就開始覺得，不對，我的角色好奇怪，因為，聊一聊我都覺得我跟他們的年紀相仿...我都覺得我快變朋友了...然後那個感覺我就覺得不對，我開始要調整我自己的角色。」(C099/101/102/103/104/105/106)

E 因為實習機構在高中，較能感受到角色的衝突：「我覺得在高中真的就是那個老師的角色好重，我剛開始真的完全不能適應那個老師，就我一直很擔心我在諮商裡面，...有時候他們真的是講不出來或他們不懂，然後變成我可能需要用一些話來示範。...然後我就會很擔心我會不會說太多，可能會影響他們的表達或怎麼樣，可是，對我督導跟我說，其實在高中生真的很難避免這樣，然後必須透過示範他們才能學習。」(E110/E111)後來 E 自己有鬆動一些，改用不同方式讓學生可以了解：「我就會用可能就是變是舉例的方式就會比很多的選項，不會是只有一個答案，比較不會有那種引導...我很怕自己引導，呵呵呵。」(E113/114)

J 也發現不能以成人角度來對待當事人：「我們就是可以很冷靜地談這件事情，或是就是以成人的角度，可是(是)他們的話不行這樣，他們會覺得說，那你就是老師啊！...

就變得有點像朋友，但是又不完全是。」(J0176/178)正如同 Minuchin 等人(2014)所提的，新手諮商師與當事人的距離會較靠近，容易失去其客觀性。

F 發現自己從摸索中慢慢釐清當事人的人際模式，也較敢嘗試去面質與挑戰當事人：「後來我有發現到說，就是接比較多次後，他每個禮拜探討(的)東西其實還是不離他的那個人際關係嘛。...(我)會開始有一些面質跟挑戰，但是前提是我已經跟他建立半個學期的關係，比較穩之後，然後再從家庭去切，我就會覺得後面又有點進步。」(F094/99)當事人經過這樣的體驗，也慢慢有改變行動。

(三)無法聚焦或不清楚諮商目標

C 提到自己在諮商進程中發現被當事人拉著走，與督導討論之後做了修正：「我發現，我很容易，我不太容易聚焦，就我發現我自己的限制，就是，他們如果太會講...(之前對個案是)我聚焦，對，所以我可以 hold，然後我發現，他們開始 blablabla 然後，就是講好多好多事情，我無法聚焦了...我被他們帶著走了，就是，哇，無窮無盡，然後兩三次都不知道我自己在幹什麼，後來我才發現，嗯，我好像把他們當成朋友在聊天...雖然我自己知道我是心理師，可是我覺得我好想給他們太多的空間，讓他們想說什麼就說什麼。」(C107/108/109/110)她的處理方式是：「所以後來我做的就是，他到那個點，就假設他先談家庭的事情...談一談他準備要跳感情了，我會先，我會先請他等一下...講家庭這一塊總結之後，就問他『你想談這一塊嗎？』」(C116/117/118)

F 提到不清楚諮商目標：「有時候我在接案的時候，我會覺得沒有方向，一開始的時候明明都訂好目標了，可是中途就不見了！然後又遇到很多不同個案類型的時候，我會覺得那我到底原先設定的那個目標是什麼東西？...我每次都必須回頭一直重新檢視這個問題，然後重新設之後，我又發現案主對這個目標好像不是他想要的，因為我覺得那個成效不大，好像是我一直在拖著他走，然後後來我才發現原來我一直抱持著一個，一個覺得就是我比個案還要更努力的一個心態，很想要在這一個關係中看到一些改變...當他沒有改變的時候我就會覺得自己無能。」(F085/87/88)新手諮商師的確因為核心理論還在發展中，沒有理論做後盾，很容易在諮商次數超過兩三次後，不知要將當事人帶往何處去，同時也將諮商責任放在自身身上，若感受不到當事人願意改變的意願，可能就會覺得辛苦。

(四)較乏危機敏銳度

實習生對於緊急或需要處置的危機個案，往往缺乏敏銳度、或是「後知後覺」，如 C 遇到一個性侵受害者：「最後一次督導，在跟我督導重新在討論這個案子的時候，我發現，我自己沒有意識到說其實他的創傷其實是，真的還沒完全走出來。...我知道她還有創傷...可是，我沒有去警告她說，這個，我們在談的時候會有那些創傷的...可能她會想到一些什麼，我覺得這是我後來我自己覺得，現在覺得有點惋惜的地方。」(C124/125/126/127)C 希望自己可以：「應該要再多試幾遍，也許就能夠在結案前再幫她一把！」(C208)

(五)遭遇倫理議題需判斷

F 特別提到專業倫理的問題，因為不知如何在現況裡運用，因此很堅持：「因為我覺得倫理，因為我們那時候上...，碩一完上倫理，但是我們還沒實習，所以我覺得倫理就很像是就是在講一個理論的東西，我根本不太懂真正的情況是什麼？...所以我的倫理踩得很死。」(F015/17)她解釋道：「假如說個案要結案的時候會有分離焦慮，...他就會跟我說，啊可不可以留我的電話？...我就馬上跟他講說：喔！可是因為我之前有跟你提過說我們心理師的規定裡面有(規定)。...可是我跟督導討論的時候，督導又說，可是這個部分是你也要顧慮到就是人的層面，因為我顧慮到是法規的層面。...我就忽略到他人本身很很焦慮的那個情緒，其實我沒有處理到。」(F019/20/21/23/28)這就如同 Corey(2005)提到新手諮商師對於當事人的要求不知如何因應，此外也可能涉及倫理議題。

G 提到與當事人之間的界限問題：「倫理這部分就不知道怎麼辦(笑出聲)...成員要 line 還是什麼的，...就會感覺自己沒有很想，可是當成員那個當下在講的時候，就會(覺得)好像也沒什麼關係耶。...結果就直接跟成員表達，就自己的困難之處吧。...可是好像在那個當下就還是兩難。」(G55/56/57/59/61)

I 還提及感受到當事人的移情，但不好意思與督導談：「實習快要結束才覺察到的，就是不容易跟個案談諮商關係，然後尤其是當我發現個案好像有移情的時候，好像有喜歡上我的時候，就是有一些感情是沒有曾經的部分，我覺得這部分我後來發現我其實不太敢跟督導聊，因為一方面我會覺得他會不會是有種自作多情的感覺？...已經是倒數第二次才跟督導談，然後督導他其實有教我一些方法，但是後來比較可惜的是那個個案就選擇不來，所以我那時候其實有去翻書，看一下諮商關係要怎麼談，雖然之前已經看過了，可是總覺得喔要再做更(充)足的準備，我才有勇氣去。」(I029/32)實習諮商師本身的倫理警覺度或許仍待磨練，畢竟在課堂上所教授的內容或實務案例，若無實際體驗，也較不清楚該如何注意或處理。

J 提及學校輔導中心一位沒有諮商師執照的老師：「沒有執照、也不是相關背景出來的，他就是之後他去進修，所以他就可以做筆跡分析或是做心理劇，那我就覺得很奇怪，就是這樣好嗎？...所以我都覺得很奇怪，可是他們似乎就是見怪不怪。...我就有跟老師提，後來老師就說，他們沒有很介意，他們說喔他們就把這個當作吸引學生的一個方式，就類似塔羅牌那種。...他們那種感覺，然後就他會給他先做，然後如果覺得有問題的話，再轉給我，他們比較(是)那種想法。」(J069/70/72/73)這也呼應了連廷嘉與徐西森(2003)研究中提及不論是督導或實習生都重視機構本身應遵守專業倫理的觀點，J 有這樣的觀察表示其有警覺，也令人質疑實習機構行事的適當性。

(六)不敢直視當事人

H 談到自己在諮商過程中不敢與當事人有目光接觸：「就是跟案在個別問談的過程裡面，我不敢去一直，就是去看著案主這樣。...我常常那個我的視線我的目光是從案主的身上移開的。...跟小朋友講話，我以前也是這樣子。對！後來在督導的過程裡面，督導有提出這個問題！...後來我就有做一些改進，...提醒自己把目光放到那個案主的身

上，然後去觀察他的一些反應。」(H033/34/37/38/42)這當然也是 H 需要去處理的個人議題。

(七)團體成員差異大

H 帶領團體時發現成員差異很大：「就是我在帶小團體的時候...這個有憂鬱症病史的案主，他其實會影響整個團體的那個氣氛跟動力。...後來在這一學期的時候，也有一個類似這狀況的案主他來報名，他來報名之後我因為有上學期的經驗，我就會比較謹慎，所以我有問過督導說，那像這樣子案主要不要就是直接(不)錄取他？」(H060/63/64)然而這樣的成員加入團體也有其功能：「在這個過程裡面，花了很多的心思處理這個案主的問題。...因為這個憂鬱症的案成員進來，那其實有給我很大的幫助，他幫助我是，他讓我從團體的那個就是比較結構性的團體、走向了非結構性的團體，他其實有提升了我的能力。...可能我們在設定的啊原來的團體目標就是探索情緒，然後幫助成員了解(的)部分...從另外一方面來講，我們在處理那個衝突的過程，處理完之後，也讓他們學習到就是說，好！那面對有時候面對衝突的時候我們是要、對！我們的態度就是要去面對、而不是說就逃避這樣子。」(H068/75/76)

(八)擔心自己的能力/表現

新手諮商師會將當事人的改變責任放在自己身上，造成自責的部分。如 E 提到擔心為當事人做得不夠多，主要是想看到當事人的改變：「我覺得，到了下學期比較多的就是，我會覺得我自己做的、為當事人做的不夠。...就是那個覺得應該要看到改變...我覺得可能會有跟同學會比較，會覺得，啊別人看起來做得很好，然後覺得我自己會不會做的不夠多？」(E120/121/123)F 也有同樣的感受：「我又發現案主對這個目標好像不是他想要的，因為我覺得那個成效不大，好像是我一直在拖著他走，然後後來我才發現原來我一直抱持著一個，一個覺得就是我比個案還要更努力的一個心態，很想要在這一關係中看到一些改變...當他沒有改變的時候我就會覺得自己無能。」(F085/87/88)

J 是與督導討論之後發現自己扛過多責任：「我都會可能問說...我就會檢討說是不是我哪裡做不夠？或是老師我這時候這麼問耶，然後他怎麼回答什麼的？然後督導就說妳問得很好啊，然後，就是幾次之後，大概兩個月吧，然後督導有一次就說，他就，我忘了他確切問我什麼，因為有點久之前，可(是)他就是點出說，妳是不是把責任都放在妳自己身上？...後來當下我就有點諛，對，我好像不自覺...覺得都是我自己的責任。」(J0114/115/116)

此外，J 還提到帶領團體會挑戰到自己的創意：「團諮的話，我覺得到最後就會(笑出聲)會比較挑戰就是自己的那個創造力。...像我上學期給自己的挑戰是我要帶愛情團體...愛情我還不熟，所以我就去找了一些書籍，我就，嗯，海苔熊的書就很不錯，他就是，他也是類似背景出來的，...後來我看他的書就覺得，嗯，對啊，自己也有很多學習，然後就有，就重新設計方案，可是很多時候就想說，諛，好這個階段我要做什麼，這個階段我要做什麼，可是就會卡在自己創意不足了。」(J079/80/81/88)

(九)需要他人認可自己的專業

相對於前項，新手諮商師也很在意當事人對於諮商效果的體認，似乎以當事人的評價或感受做為評估自己諮商效能的依據。如 C 發現自己對當事人有期待、甚至會催促當事人有行動作改變：「我自己也會抱持著對他有一些期待，...就是我會多 push 他去，希望說，誼，我希望從，你是我第一個個案，我希望從你身上看到一點成效，給我一點回饋吧！...後來我就發現，天啊，我在幹嘛，我在證明什麼，就是會有種、在思考，對啊，我幹嘛從個案身上來證明自己的實力。」(C087/090/91)

(十)擬定計畫後在執行時須做適度修改

A 在帶領生涯團體時發現：「我覺得對於團體成員不能篩選是真的很大的挑戰。...所以我也，一開始沒有時間能夠去了解成員，因為很快就開始了。」(A027/A031)加上成員的組成也不是自己預期、後來團體計畫也重新修訂：「只是因為當初也是沒有問清楚，所以沒有想到我原本以為是...就是大學生，沒想到是夜間部，所以年齡就比較大。...然後我自己設計的就是有點不太適合，所以前面兩...兩次，就是再重新定向。」(A037/A038)導致團體進行過程也較偏教育的單向傳輸：「我會變成是一個老師，所以我覺得團體的定義就會變得很教育性，那這也是我很難去，就我在跟他們講的時候，他們也很難去改變的。」(A041)

該校在同一時間安排兩個團體，為了讓參與人數平均，沒有將參與者的意願列入考量，導致參與此團體之成員有埋怨，A 的處理方式是：「我那時候就也有在團體中提出來，然後問大家說假如大家都有這種情況的可以分享，然後也有講說那現在其實也已經成...成定局了，那在這種不能改變的情況下，我們可以做些什麼樣的調整，讓大家可以更喜歡這個團體，然後更想參與。」(A070)幸好後來成員給予的回饋還不錯，未讓 A 覺得自己的團體效果較差。

(十一)年齡差異造成價值觀迥異

A 還發現自己在帶領團體時，因為自己與成員相形之下年紀較輕，歷練及許多價值觀不一樣：「就是成人團體會有的時候是真的會說，啊你年齡可能還沒到，你還沒有家庭，那你真的可能...就是...我覺得他們在有的時候會他們透露出我的人生就是已經看破了...也沒有什麼好講了，...已經無力了那種感覺。包括可能價值觀，就跟我覺得跟...我自稱年輕一代啦，跟他們相比年輕啦，年輕一代的價值觀還有包括可能對於婚姻愛情生活的想法都不太一樣。」(A087-090)後來下學期到另一實習機構，情況也相同，校方沒有理會團體目標，只是將學生丟進團體：「因為團體部分也是一樣，因為不能篩選所以我橫跨(國小)三到六年級。...然後可能輔導室也不太了解說，就是(團體)怎麼運作，他們就是只知道說，那小團體，既然是實習心理師，那就好像都丟進來就有法寶(笑)，...就有點像是課後照顧班。」(A178/181)

B 也發現自己太年輕、自信不足，即便準備許多，卻流於單向傳輸、缺乏吸引力：「像我去做班級輔導的時候，因為可能太年輕了，所以就是...會變得是覺得哎你怎麼會是老師。...變成是我一開始在做的時候，我會，我會想要越想讓自己就覺得，有種專業的感覺，所以就準備了很多，...結果反而變成是讓學生覺得太無聊。...他們比較想要的是互動的方式。」(B017/18/19/23)

(十二) 諮商要配合當事人

C 說助人要配合當事人，這是她頭一遭聽到：「我一開始原本以為說可能個案就是，就我，我安排的時間、可能個案也許就會安排在那個差不多的時間(來)，後來我發覺不是，就是要額外發時間去(笑出聲)，因為得配合個案的時候，其實這是我第一個衝擊。...是去他那邊，然後我就蠻驚訝，然後我還想說，哇！原來我要調適說，...有的時候得額外花自己的時間，而不是說就是在那邊等著。」(C031/33)許多新手諮商師誤以為諮商師就是坐在諮商室裡等待當事人「自投羅網」，這其實是很大的誤解，況且現在助人服務項目有所謂的「外展」(reach-out)服務，加上許多當事人可能行動或交通不便，諮商師也必須像以往的醫師出診一樣，到當事人住所做服務。

(十三) 擺攤宣導與帶班輔

有些學校要宣導輔導中心業務，常常會有類似博覽會的活動，實習生必須要配合做一些宣導，偶而需要搞一些噱頭，好吸引學生駐足，如 C：「就是我們自己扛桌子去擺攤，我覺得這件，我那時候真的覺得是，是考驗自己的羞恥心...後來我們就蹦出去了，然後我就覺得這個好好玩喔...後來我就整個攤都爆滿，就是都是人。」(C225/228/230)

學校進行主題式的班級輔導也是常事，一來也打破若干實習生認為「諮商是在諮商室做」的迷思，二來必須要做心理衛生教育宣導，如 D：「帶班輔的時候...因為我發現我不太習慣在那種很，人很多的場合講，講話...我會不斷地練習...因為我會很，有時候站在台上就是會，組織會有點亂掉或跳躍...可是我又不喜歡就是照本宣科的感覺...因為我發現這樣子學生會沒有互動性。」(D081/082/084/085/086)後來他有機會去對外宣導、學習很多，也認為：「這次的學習之後，後來就有比較穩定一點。」(D094)

(十四) 要滿足實習時數

A 發現有些實習機構的項目無法滿足課程規定(如測驗)，因此認為在大學實習較無此問題：「因為在學諮(學生諮商中心)，就是我們無法做測驗，所以測驗時數真的很難達到。」(A188)「我覺得有部分也是...時數的問題。...所以才會讓我之後在選擇的時候、選擇繼續回到學校(大學)，因為相較之下要做班輔或做什麼都比較容易。」(A203-205)

實習諮商師在實務現場遭遇到不清楚諮商目標(林素玉、陳秉華，2000)、不知如拿捏自己角色(Corey, 2005; Minuchin et al., 2014)、擔心自己能力與被認可之需求(Jordan & Kelly, 2004)，缺乏危機敏銳度、碰到需要判斷的倫理及法律議題(連廷嘉、徐西森，2003)，這些是與助人專業發展有關的問題；此外，在面對沉默或被動之當事人或無法直視當事人、打破自己有的迷思(如諮商需要客製化)、發現年齡與文化上的差異、計畫趕不上變化，以及跨出自己的舒適圈去做宣導或班輔等，都是在與現實情況接觸之後需要做調整與變通，才可能順利進行與養成的能力。

四、與自我議題的接觸

實習諮商師雖然被提醒要注意諮商過程中的移情與反移情現象，而在實際工作中往往忽略了當事人的情況可能隨時都會觸碰到自己的議題、或是未竟事務，而有逃避或是小覷的現象卻不自知。研究參與者提到的自我議題包括家庭、家人關

係、自我照顧、分離、自信不足或所學不夠用等。

(一)家庭議題

D 提到自己的家庭議題尚未處理完善，會擔心遭遇相類似個案：「如果從接案來講的話，就是啊家庭議題...因為我自己也有家庭議題沒有處理完...主要是看到那個學生很辛苦。」(D027/029/030)「我那時候第一次聽他完，聽他講完的時候，不知道為什麼就馬上跟我督導說，我有點不想要接這個案(笑出聲)...因為我覺得好像沒有辦法...接得住他、接得住他丟出來的東西，然後，那時候我的督導是鼓勵我試試看。」(D037/039/040)

I 提到與當事人晤談時勾起自己與母親間的議題：「比較快覺察到的一個挑戰是有被案主勾起跟母親的議題，然後那時候就是那一陣子，就是心情情緒整個被過去的事件牽移...我的處理方式，我是有看書，我看的那本書是就是一個敘事的諮商師寫的，他叫做周志建，那本書是叫做『擁抱不完美』，然後是心靈工坊出(版)的，因為他那本書也是在寫他跟他母親之間的一個關係。我覺得敘事的書有點好，還滿好用的地方是，我覺得有點因為故事情節會不一樣，可是我就會把我的故事放進去，再做一次整理，然後看他的心路歷程哪些是我也適用的，然後慢慢的也去釐清自己的一些過去的那些沒有解開的訊息...還有加上也有跟同學聊，還有一些自我對話。」(I021/22/23)

(二)較乏自信

新手諮商師也提及自己可能是非本科系畢業、或是因為新手上路而害怕犯錯，這樣的覺察其實也可以是一種動力、督促自己更努力學習。E 提到自己因為非本科系畢業，很擔心自己的背景：「我那時候要去、剛開始實習之前，我非常的緊張...就會覺得自己非本科系，然後，對諮商非常非常不熟...而且自己又不是一個很認真用功的學生(笑出聲)...所以其實有一點心虛。」(E058/059/060/061)因此也會擔心督導怎麼看她?但是督導對她很信任、接納與不評價的態度，讓她慢慢有勇氣、也養出自信：「後來經過上學期，一個學期的實習，我就覺得自己的膽子變得比較大。」(E080)E 認為許多問題或阻礙是自己想出來的，如：「困難，其實我覺得都比較像是自己想出來的耶...像我自己也就是帶團體就是很緊張...就會在帶團體之前就會有很多的想像(笑出聲)...我覺得好像都是，比較多處理自己的(議題)。」(E083/084/085/087)

F 提及自己會想要依賴督導，感受到自己對於專業的信心不足：「有時候我覺得自己看自己的問題是很盲目的。...一開始都必須要透過督導，就是我每次只要遇到問題，就馬上會列了十幾、二十個問題，然後馬上去問督導。...一開始督導會很委婉的講講講、然後再點到你那一個問題，點到你可能沒有看到你自己的議題，那一開始的話我會覺得說，誒！我會覺得很挫折，每次被點出這個問題的時候，我就會覺得誒！我怎麼會還這麼多地方需要、就是改進，對！然後就會覺得自己能力好像很不足！在接個案的時候會變得比較沒有自信，因為我隨時都在擔心我下一句話講出來是不是有我的價值觀在？」(F055/56/57/58)

(三)自我照顧的重要

D 也從接案當中看見自己：「主要是因為從他身上也有看到一些自己的影子...就只是陪伴照顧，沒有特別處理什麼...(研：看見自己的甚麼?)就是自我照顧吧...因為那個個案，他也是完全以別人為(主)。」(D056/057/058/062)

(四)用然後知不足

F 在下學期的實習，感受到自己所學嚴重不足：「我上學期的狀況就一直處在這樣子，就是很不敢往前，然後我也很擔心去、去挑戰個案或是什麼的...因為我都很擔心會破壞我們的關係。...我跟督導說我發現只要我停止學習，停止開始進步的時候，我就開始很焦慮。...我就跟督導說我好像學的東西越來越少，沒有像上學期就會爆炸性的突然很多！」(F059/63/65)因此她開始以寫日誌方式來協助自己：「我處理的方式是當我覺得我今天做完這個案子、我覺得怪怪的，我會回去就寫反思，那這個反思的部分，也是我主動跟督導講說，...：對我來講，我每次打那個問題，...我就會那個思緒會越來越清楚。」(F065)

(五)分離議題

G 提及受到當事人或其關切問題的影響，但是自己的情緒卻是後來才出來、感受到：「遇到比較多的困難都是自己內在的那些東西耶！...就是面對個案問題、然後自己，因為就是有點被影響還是什麼的，就會一直想這些...分離這件事情。...已經跟這個個案講好，就是只剩下幾次晤談，然後，就是個案也都知道，可是在最後一次的時候，他表現出來的就是、很不捨這樣子，可是當下，就是前面其實我沒什麼感覺，是在他離開之後我就突然覺得，誼，好像在，就是要個案離開之後，我才有那個感覺...失落分離的那個失落那麼大。」(G030/32/35/36/38)

實習諮商師在接案過程中碰觸到自我議題是常見的，只是自己可能不容易察覺，除非有督導或自我覺察的習慣。本研究的參與者看見家庭與自信、分離議題的部分，還有在當事人身上學到自我照顧的重要性，此外感受到自我效能不足(邱珍琬，2010；Jordan & Kelly, 2004)、需要趕緊補充配備。

五、收穫與學習

(一)覺察能力提升

研究參與者在這個問題的回應上似乎較少、或是較間接，但是也反映在其他的反應中，像是較有自信，懂得如何與當事人互動，知道拿捏界限與責任，更易聚焦或清楚諮商目標，適當修正態度與計畫，有勇氣去嘗試新的行為，也較能獨立自主、少依賴督導。目標最明顯的收穫是自我覺察能力之提升，如 C 認為：「就是我自己真的覺得，我(的)自我覺察能力真的慢慢在成長，...現在會慢慢地覺察越來越快，...這是我覺得最大的收穫。」(C095/96/97)

D 提到：「然後我就會開始反思，這個社會對於那些...不同的文化的人的一個壓迫。」(D167)

參與者特別提到發現自己的成長，而自身覺察能力提升是主要，也看見與自己不同的人、主流文化的壓迫。

六、可以做的準備

實習生在檢討自己實習的情況之後，希望自己先前若能做哪些準備會讓自己實習更順利，整理參與者的意見歸類有以下幾項：

(一)了解實習機構的服務對象與文化

準諮商師認為要在事先了解實習機構文化與服務對象，要不然在接觸當事人時會有許多不清楚與混亂。A認為：「我覺得我要多吃一些準備在...要認識他之前，可以先去了解那個，包括學校的背景。」(A250)

G提到對於實習學校的許多制度不熟稔，因此需要加強：「因為護理他們就是，就是二年級之後開始會接觸實習，...他們課程修課的那個體制也跟我們一般高中不太一樣，...他們就是什麼上下學期，其實我還搞不太清楚，就是，可能當下遇到就是個案有提到這部分，我就會趕快去問相關的那個部分。...有分很多科阿，然後每科的狀況也都不太一樣。」(G109/111/112/114)

H也敘及需要先熟悉實習機構的一些文化：「了解它的那個學生的成員的來源的組成，...就知道他們之前的程度這樣子，對！然後去再去把他們的那個學校相關的地理環境，就是那個手握覺得這個會有助於我去了解這個學校，...就是了解它的校園文化這樣子。然後第二個，我會再把就是把輔導中心裡面的一些相關的測驗，再把它看的、看的更熟。」(H090/93/95)

(二)增強個案概念化能力

「我自己本身就...沒有很訓練概念化，概念化的能力本來就不強。...所以當我一使用後現代以後，我就覺得更...我更難去了解他。」(A268/269)個案概念化能力當然還牽涉到實習生自己的核心理論部分，倘若對於理論了解不清楚，也很難將當事人帶往可欲的方向，甚至造成幾次諮商之後就不知道要談些甚麼。

G也認為自己在個案概念化方面要加強：「概念化...這些部分可以自己多做一點，就是不用再，就是，可能督導的時候還是什麼時候就會重新...好像從頭一步一步(來)那種感覺。...我好像沒有架構完成那種感覺。」(G76/80)

(三)先做自我整理

B在實習之前就先去諮商師那裡做了自我整理的功課：「因為像我這次去實習之前，像我在上學期就是以前我有先去諮商，處理我自己的議題。...那時候其實讓我有點害怕接案，我會覺得，會不會案都接不完是那個時間都接不完這樣，然後就變成是很害怕。...(如果重來)我應該還是會去諮商所處理一些議題這樣。」(B95/96/100)

「我覺得就是要反省...我覺得充實自己很重要。」(C206/207)

「我覺得這個學期比較倉促一點！就是有一些自己的東西沒有好好整理，真的覺得有點可惜！」(I043)

(四)基本理論與相關研究的準備

對於諮商理論的了解與應用還是有差距，或許以「做中學」的模式來進行，對於將理論與實務結合會更有心得與收穫，而對於不同的服務族群或是當事人特質，也應有所了解與準備。A說自己用然後知不足：「就諮商理論相關的東西，就是像，比如說我應該要因個案的狀況去看相關的書籍。...上學期一開始接到的是身心障

礙的學生，...結果我沒有去看(有關)身心障礙學生(的書)，誒，可能有人有做過諮商，可是他有沒有有一些不同的處理方式。...我應該要因為那個個案的狀，問題，不同問題我應該要去看相關的書籍。」(B113/114/115/116/120)

D 認為自己需要加強幾項專業上的學習，而在診斷方面應更具敏感度：「如果從專業上來講的話就是生涯諮商的，有關於生涯的一些理論和概念...然後第二個就是變態心理學...只是感覺跟這學生談起來特別的不一樣，可是不知道怎麼回事，後來跟督導討論之後才發現，誒，原來他是有亞斯(伯格)這個情況。」(D125/127/132)

「因為我發現我接很多生涯的...可是有時候不太知道要怎麼幫助他們...因為後來念了書後才發現他們，同樣都是生涯的議題，可是他們處在不同的階段。...接案比較棘手的就是生涯。」(D136/137/138/142)

「我會想要再看一次諮商理論，然後熟悉就是各學派如何做個案概念化，因為這也是我在寫個案記錄的時候，常覺得非常不足、很心虛的地方。...我會想要把，就是 Satir 的那本『家庭如何塑造人』，那本再好好地看過一遍，...這本書有滿多活動，可以整理出家裡對自己影響、怎麼塑造成現在的自己很有幫助，然後原因是我發現很多個案的問題就是一定都是跟家裡有關，我覺得如果當初如果有整理好更整理好自己的話，我覺得會更清楚，就比較不會跟案主的一些東西糾結在一起。」(I039/41)

「我覺得變成我看的東西太少了，就是看的文獻(不夠)。我只會去翻過大概知道他們大概怎樣做的方法，可是我發現，這樣還不夠...原本我會期待，喔，那我先看些什麼，我發現沒有，因為我得先遇到之後、我再去看，我才知道我要看什麼。...如果可以我，我希望我再多 push 我自己再去多看看，看更多相關的資料。」(C129/131/204)

(五)多了解實務

若要增進實務上的應用，或許多接觸實務相關書籍、或是向教師請益，可以讓自己更了解在適當時間使用那些技巧介入。F 認為需要多閱讀與實務相關的書籍，才可以與實務相對照：「我覺得多看那個實務上面解決的書，例如就諮商晤談的那個書。...直接去看那個做的是什麼，我覺得多看實務的書會有幫助。...因為我後來進去(實習)之後才開始認真的唸那本『助人技巧』，因為這本『助人技巧』也是這樣上啊！這樣上，我哪知道那個什麼同理是什麼一回事？後來我發現邊讀然後邊做。」(F106)

J 也希望可以讓自己的實務更紮實：「會希望可以更了解實務的東西吧。...老師就會針對這個東西會來給我們一些...補助，或是一些人家那個投稿的東西是怎麼講的？」(J228/236)

(六)事先請教與準備

在實際進入實務現場前，請教之前實習過的學長姐也是很重要的準備工作，如 F 說：「如果說可以進去實習之前有人跟我講說，喔，你可能在帶團體的時候或者是你階段會遇到哪些心理上的挫折，當他(當事人)不動的時候你可能會覺得很無力，我事先如果先知道這個，我後面就不會覺得有那麼(挫折)，因為我對自己的要求很高，對！比較高！所以就會有加乘的那個效果...。我覺得這部分可以多去問有經驗的人，因為我

那時候沒有問，我那時候只有問我進去裡面需要注意的就是跟人員相處或什麼的，比較問這一方面，實務上面如果比較細緻的地方如果沒去問，基本上他們也不太會講的那麼細。」(F108)打聽或去了解督導的風格或取向也很重要，F說：「我覺得如果是他(督導)專攻的取向，因為我也沒有任何的取向選擇，那我看他是那個取向我會先去讀那個書，因為我督導是比較屬於人際歷程。」(F110)了解督導的取向或風格，一來可以讓自己知道如何準備或因應、也了解該如何與督導相處。

H希望對機構資源更了解，也去看看前人的紀錄，甚至是在進當事人之前有更好的準備動作：「把輔導中心裡面的一些相關的測驗再把它看得、看得更熟一點、或者是一些像之前我們可以看到的一些資料，比如說像之前的一些團體成果，也可以從裡面去看一了解之前的人他們是怎麼做的。」(H095)「我們有時候接案，可能我們事前會看一下、看一下之前的晤談記錄...看一下然後我們就結案了，可是有時候是不是自己可以再多做一些其他的準備的工作，看書、看資料、看文件，看一看之後然後讓自己多一點的準備再進到下一次。」(H099/100)

J說因為服務族群的關係，還必須要知道如何與當事人的支持網路合作：「他們自己國中生，也可以想知道他們的發展，認知狀況沒有到成人這麼成熟，...就要學說怎麼跟導師工作。...然後怎麼跟家長工作。」(J234/236/237)

(七)記性不佳、要以其他方式補足

有參與者因為個人因素，會在晤談時間之後、忘記一些細節。G提到自己在與當事人晤談之後，容易遺忘細節：「可能聽到個案那一天的狀況還是什麼，就是，誼，就在裡面這樣。...現在開始會慢慢寫筆記，就是在晤談中，...就會把上一次可能一些重點或者是覺得想要談的東西先記在旁邊這樣。」(G91/96/97)

(八)希望投入更多

事前的準備固然重要，然而在諮商現場當下的投入更重要。I希望自己與當事人在一起時可以投入更多：「當下投入本來就很重要，只是會覺得這方面我會更加地要求自己要做到的更多。」(I037)

針對自己可以努力的部分，研究參與者很誠實地提到：實習之前的準備功夫很重要(邱珍琬，2010)，包括了解實習機構文化與實際，多理解實務現場情況，請教有經驗的學長姐，對諮商理論與相關議題的研究有所涉獵，先做自我整理、以免自我議題干擾助人歷程與效果(卓紋君、黃進南，2003)；同時也希望在實習中可以投入更多、發展不同方式讓自己記得更好。

伍、綜合分析與討論

實習諮商師的困擾來自於個人議題、專業能力發展、督導功能與方式、督導關係與時間等(卓紋君、黃進南，2003)。本研究發現實習諮商師面臨的問題或挑戰包括人際議題(邱珍琬，2010)，也面臨倫理的兩難與判斷(連廷嘉、徐西森，2003)、督導關係與方式，以及督導時間的安排困擾(卓紋君、黃進南，2003；Gross, 2005)。對於未能承諾改變或負責的當事人有疑慮、不清楚自己諮商師的角色(Corey,

2005)與治療目標(林素玉、陳秉華, 2000), 也不知拿捏與當事人的距離(Minuchin et al., 2014)。

本研究也看到許育光(2012)發現新手諮商師與協同領導者之間所促發的個人議題與磨合, 如 H 發現自己在情緒表達上的困難, B 提及與夥伴在團體中的合作議題(Enyedy et al., 2003)。本研究雖然沒有直接了解實習生與駐地督導間的督導細節與擔心, 如同許韶玲(2004)研究裡提及的「隱而未說」情況, 但是至少可以看出絕大多數的研究參與者在督導的引領下, 對於督導的付出與協助是心懷感激的, 也有許多正面的領悟與學習。

在研究文獻中較少提及的新手諮商師在臨床實務上可能遭遇的困難, 本研究有較詳細的發現, 如: 面對沉默或被動的當事人, 在積極努力之後, 慢慢可以拿捏分寸做處理; 對於諮商師角色與位置的定位不清楚, 以至於對治療關係的模糊, 甚至無法聚焦或不清楚諮商目標, 導致挫敗感, 在與督導討論之後, 較清楚可以採用的做法; 新手諮商師也較缺乏危機敏感度, 往往是事後才發現, 實習諮商師也會提醒自己; 當遭遇倫理議題需做判斷時, 新手商師會懷疑自己的處理方式, 在仔細思考或諮詢督導之後, 也學會了因應之道; 甚至有新手諮商師不敢直視當事人, 或是不喜歡處理情緒議題(涉及個人未解的衝突)(許育光, 2012; Liddle, 1986, 引自 Pearson, 2000), 導致在個諮與團諮時讓當事人或夥伴有「太理性」的感受, 至少可以覺察到需要改進的方向; 新手諮商師在帶領團體時, 發現團體成員差異頗大、或因為與當事人年齡差異而造成價值觀迥異, 必須做文化的調整與計畫變更; 新手諮商師也會擔心自己的能力與表現(李美蘭, 2006; 李珮瑜, 2007; Jordan & Kelly, 2004), 發現自己需要他人認可自己的專業性; 也有實習諮商師發現諮商需要配合當事人、而不是自己認為如何進行就可以, 同時面臨像是擺攤宣導與帶班輔的新任務, 必須要提起勇氣去嘗試; 或是發現實習單位無法滿足其實習時數, 必須要尋求其他管道等。儘管面臨不同的問題與挑戰需要處理, 實習諮商師基本上會自己去思考可能因應方式, 諮詢督導也是便捷之道。

新手諮商師在述及實習時專業能力不足的部分, 如個案概念化能力(邱珍璇, 2010; Skovholt, & Ronnestad, 2003, 引自許育光)、企圖結合實務與理論(林素玉、陳秉華, 2000)、面對不同當事人的挑戰、以及觸碰到個人議題(家庭議題、較乏自信、自我照顧的重要、用然後知不足、以及分離議題)(許育光, 2012; 卓紋君、黃進南, 2003)。

在收穫的部分最多是自我覺察能力的提升(卓紋君、黃進南, 2003; Howard et al., 2006), 其他像是自信增加(卓紋君、黃進南, 2003; 許育光, 2012; 劉淑慧, 1999; Halverson et al., 2006; Ladany et al., 1999), 知道如何與當事人互動及拿捏界限與責任(Halverson et al., 2006), 更易聚焦或清楚諮商目標, 適當修正態度與計畫, 有勇氣去嘗試新的行為, 也較能獨立自主、少依賴督導等。

研究參與者認為若可以在事先做以下這些準備, 則可以讓實習更順暢, 包括事前的準備(如了解實習機構文化, 多理解實務現場情況, 請教有經驗的學長姐, 對諮商理論與相關議題的研究有所涉獵, 先做自我整理、以免自我議題干擾助人

歷程與效果)(卓紋君、黃進南, 2003); 同時也希望在實習中可以投入更多、發展不同方式讓自己記得更好。這部分是研究文獻未提及的發現。

陸、結論與建議

一、結論

本研究之目的是了解碩二實習生在實習現場的挑戰與學習。研究發現實習諮商師面臨的問題或挑戰有：人際議題(包括與督導、實習夥伴與實習機構人員的關係)、專業能力部分(個案概念化能力不足、努力於實務與理論的結合)、面對不同當事人的挑戰(面對沉默或被動的當事人、諮商師角色與位置的拿捏、無法聚焦或不清楚諮商目標、較乏危機敏銳度、遭遇倫理議題需判斷、不敢直視當事人、團體成員差異大、擔心自己的能力/表現、需要他人認可自己的專業、擬定計畫後在執行時須做適度修改、年齡差異造成價值觀迥異、諮商要配合當事人、擺攤宣導與帶班輔、以及要滿足實習時數等)、以及觸碰到個人議題(家庭議題、較乏自信、自我照顧的重要、用然後知不足、以及分離議題)。在學習或收穫的部分最多是自我覺察能力的提升, 其他像是自信增加, 知道如何與當事人互動及拿捏界限與責任, 更易聚焦或清楚諮商目標, 適當修正態度與計畫, 有勇氣去嘗試新的行為, 也較能獨立自主、少依賴督導等。研究參與者認為若可以在事先做以下這些準備, 則可以讓實習更順暢：(一)了解實習機構的服務對象與文化, (二)增強個案概念化能力, (三)先做自我整理, (四)基本理論與相關研究的準備, (五)多了解實務, (六)事先請教與準備, (七)記性不佳、要以其他方式補足, 以及(八)希望投入更多。

二、建議

- (一)本研究只以南部某諮商研究所之研究生為對象, 結果或許無法推論到其他族群上, 但若干研究子題(如實習挑戰、實習準備)可以做未來研究與實務的參考。
- (二)本研究就實習諮商師面臨的挑戰與學習, 有較詳實的探討, 亦可供諮商師教育者或機構, 更了解實習生所需、做適當調整, 俾利於新手諮商師的有效學習。
- (三)諮商實習是諮商師養成最重要的階段, 許多相關的實習實務, 還需要更多的研究探索與了解, 也需要更多學術與實務界同仁齊心努力的目標。

參考文獻

- 王文秀(2000)。國小準輔導工作者「諮商實習」課程與被督導經驗調查研究。**中華輔導學報**，9，25-55。
- 李美蘭(2006)。一位新手諮商師的成長與蛻變-從「人際歷程心理治療」的學習談起。**輔導季刊**，42(2)，51-57。
- 李珮瑜(2007)。應用焦點解決短期諮商於諮商實務工作-新手諮商師的發現與看見。**輔導季刊**，43(4)，72-74。
- 吳秀碧、梁翠梅(1995)。學士級準輔導員諮商實習經驗之探討。**中華輔導學報**，3，41-57。
- 邱珍琬(2010)。碩二實習生對諮商實習課程與實務觀點之初探研究。**全球心理衛生E學刊**，1(1)，23-45。
- 林素玉、陳秉華(2000)。大四實習諮商員在個別諮商實習期間的諮商能力發展研究。**中華輔導學報**，9，131-167。
- 卓紋君、黃進南(2003)。諮商實習生接受個別督導經驗調查：以高雄師範大學輔導研究所為例。**應用心理研究**，18，179-206。
- 連廷嘉、徐西森(2003)。諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析。**應用心理研究**，18，89-111。
- 陳向明(2002)。**社會科學質的研究**。臺北：五南。
- 許育光(2012)。碩士層級新手諮商師領導非結構諮商團體之經驗分析：個人議題映照與專業發展初探。**輔導與諮商學報**，34(2)，23-44。
- 許韶玲(2004)。受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究。**教育心理學報**，36(2)，109-125。doi:10.6251/BEP.20040811
- 潘淑滿(2003)。**質性研究—理論與應用**。臺北：心理。
- 劉淑慧(1999)。個別諮商能力評量表學生自評版本之發展暨自評能力變化之研究。**中華輔導學報**，7，201-244。
- Blanco, P. J., Muro, J. H., & Stickley, V. K. (2014). Understanding the concept of genuineness in play therapy: Implications for the supervision and teaching of beginning play therapist. *International Journal of Play Therapy*, 23(1), 44-54.
- Blott, M. R. (2008). Encountering difference in graduate training: Potential for practicum experience. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), 437-452.
- Budge, S. L., Owen, J. L., Kopta, S. M., Minami, T., Hanson, M. R., & Hirsch, G. (2013). Differences among trainees in client outcomes associated with the phase model of change. *Psychotherapy*, 50(2), 150-157.
- Corey, G. (2005). *Theory & practice of counseling & psychotherapy (7th ed.)*. Belmont, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Coleman, M. N., Kivlighan, D. M., Jr., & Roehlke, H. J. (2009). A taxonomy of the feedback given in the group supervision of group counselor trainees. *Group*

- Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 13(4), 300-315. DOI: 10.1037/a0015886
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzleman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312–317. DOI: 10.1037/0735-7028.34.3.312
- Granello, D. H. (2000). Encouraging the cognitive development of supervisee: Using Bloom’s taxonomy in supervision. *Counselor Education & Supervision*, 40(1), 31-46.
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gross, S. M. (2005). Student perspectives on clinical and counseling psychology practica. *Professional Psychology: Research & Practice*, 36(3), 299-306. DOI:10.1037/0735-7028.36.3.299
- Hage, S. M., Ayala, E. E., & Schwartz, J. (2020). The experience of doctoral students at program-affiliated practicum training clinics. *Training & Education in Professional Psychology*, 14(3), 209-218. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000264>
- Halverson, S. E., Miars, R. D., & Livneh, H. (2006). An exploratory study of counselor education students’ moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling & Clinical Psychology Journal*, 3(1), 17-30.
- Hatcher, R. L., Wise, E. H., & Grus, C. L. (2015). Preparation for practicum in professional psychology: A survey of training directors. *Training & Education in Professional Psychology*, 9(1), 5-12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000060>
- Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2011). Creating an oncology practicum: A partnering approach. *Training & Education in Professional Psychology*, 5(4), 229-236. DOI:10.1037/a0026229.
- Howard, E. E., Inman, A. G., & Altman, A. N. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education & Supervision*, 46(2), 88-102.
- Jordan, K., & Kelly, W. F. (2004). Beginning practicum students’ worries: A qualitative investigation. *Counseling & Clinical Psychology Journal*, 1(2), 100-105.
- Josselson, R., & Lieblich, A. (2003). A framework for narrative research proposals in psychology. In R. Josselson, A. Lieblich, & D. P. McAdams (Eds.). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research* (pp.259-274). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Kahn, B. B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling*, 3(2), 128-136.

- Kivlighan, D. M. Jr., & Kivlighan, D. M. III (2009). Training related changes in the ways that group trainees structure their knowledge of group counseling leader interventions. *Group Dynamics: Theory, research, & practice*, 13(3), 190-204. DOI: 10.1037/a0015357
- Lanany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. (1999). The supervisor working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 447-455.
- Ladany, N., Marotta, S., & Muse-Burke, J. L. (2001). Counselor experience related to complexity of case conceptualization and supervision preference. *Counselor Education & Supervision*, 40(3), 203-219.
- Lent, R. W., Cinamon, R. G., Bryan, I. N. A., Jezzi, M. M., Martin, H. M., & Lim, R. (2009). Perceived sources of change in trainees' self-efficacy beliefs. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46(3), 317-327. DOI: 10.1037/a0017029
- Lent, R. W., Hoffman, M. A., Hill, C. E., Treistman, D., Mount, M., & Singley, D. (2006). Client-specific counselor self-efficacy in novice counselors: Relation to perceptions of session quality. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 453-463.
- Minuchin, S., Reiter, M. D., & Borda, C. (2014). *The craft of family therapy: Challenging certainties*. N.Y.: Routledge.
- Pearson, Q. M. (2000). Opportunities and challenges in the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(4), 283-294.
- Van Velsor, P. R., & Cox, D. L. (2000). Use the collaborative drawing technique in school counseling practicum: An illustration of family systems. *Counselor Education & Supervision*, 40(2), 141-152.

附錄一：訪談問題

- 1.你目前在哪個機構實習?時間長達多久?
- 2.在實習過程中，遭遇到哪些挑戰或困境?可否舉例說明?
- 3.遭遇這些挑戰或困境時，你怎麼處理?
- 4.如果重新來這裡實習，你會希望自己有哪些準備會更好?

學思達plus設計思考教學法於行銷管理教育之教學行動研究

曾子耘

逢甲大學財稅學系副教授

tytseng@fcu.edu.tw

陳耀添

國立雲林科技大學資訊工程系助理教授

摘要

本教學研究以行動研究之精神，因應教學現場的問題，提出教學改進方法，以提昇學生的學習效果。為了解決行銷管理教學現場中，學生學習興趣低落、創意能力有限、口語溝通能力薄弱等問題。本研究提出學思達plus設計思考教學法做為教學對策。本研究運用準實驗法，來驗證此教學法之效果。研究結果顯示學思達plus設計思考教學法有助改善行銷管理教學現場之問題，並提升學生的學習興趣與學習成效。具體成果：學生上課專注力提升、學生上台發表次數提升，有助溝通能力之培養、學習設計思考流程並運用於行銷企劃、學生體認團隊合作精神的重要。本教學研究的價值，在教學上，對已可改善研究者實務上的問題，對外則可供其他教師參考；在研究上，尚無有學思達與設計思考運於行銷管理教育之實證研究，故在學術上能產生增額貢獻。

關鍵字：學思達、設計思考、行銷管理、學習興趣、學習成效

A teaching action research on the application of sharestart plus design thinking to marketing management education

Tzu-Yun Tseng

Associate professor, Department of Public Finance, Feng Chia University
tytseng@fcu.edu.tw

Yao-Tien Chen

Assistant professor, Department of Computer Science and Information Engineering,
National Yunlin University of Science and Technology

ABSTRACT

Based on the spirit of action research, this teaching research proposes teaching improvement methods in response to the problems of the teaching site to enhance the learning effect of students. Some problems are commonly seen in marketing management lessons, such as students' low learning interest in the lessons, limited creativity, and poor oral communication skills. In response to these problems, this teaching research proposes the teaching method of using sharestart along with design thinking to enhance students' learning effects. To examine the effect of the proposed teaching method, this study employed quasi-experimental method to verify its effectiveness. The experimental results of the study showed that the teaching method of sharestart plus design thinking was conducive to tackling the above problems that arise in marketing management classrooms; the teaching method helped improve students' learning interest and learning effectiveness. Specifically, the research found that students' concentration in class and the number of students' presentations on the stage increased, contributing to the cultivation of students' communication skills. Moreover, students recognize the importance of teamwork by learning design thinking processes and applying them to marketing planning. The contributions of this teaching research are as follows. In terms of teaching, it can not only help the researcher resolve the aforementioned practical problems, but also provide the experience to other teachers for their reference. In terms of research, it makes incremental academic contributions, since there has been little empirical research on the use of sharestart plus design thinking in marketing management classes.

Keywords: sharestart, design thinking, marketing management, learning interest, learning effectiveness

壹、緒論

一、研究背景與動機

行動研究是一種「實務工作者所進行的行動研究」(practitioner action-research)，亦即行動研究是由實務工作者本身發動進行，努力完成與專業工作有關的實務改進，並促成專業理解的加深加廣與專業發展(蔡清田，2000)。所謂行動研究法是指情境的參與者(如教師)基於實際問題解決的需要，與專家、學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，以講求實際問題解決的一種研究方法(陳伯璋，2000)。本研究以行動研究之精神，因應教學現場之問題，提出教學改進方法，以提昇學生學習效果。作者任教學校為國際商學院促進協會(Association to Advance Collegiate Schools of Business，縮寫作 AACSB)認證之學校，本校AACSB之教學目標為培養學生具有商管專業知識、溝通技巧、專業倫理觀念與態度、分析與解決問題能力、國際觀。其中，在本校行銷管理課程為商學院之統籌必修課程之一，行銷管理這科被賦予提升學生的口語溝通能力的目標。行銷管理課程AACSB核心能力評量項目為「學生具備溝通技巧」。評量指標包含：組織結構、用字遣詞的能力、演講技巧、佐證資料、核心訊息。作者透過課程觀察與學生學習成效的分析發現，行銷管理教學現場有三個問題：學生學習興趣不足、創意能力有限、口語溝通能力薄弱(學習成效不佳)。

運用行銷所學，提出解決方案以解決企業的行銷問題，是行銷管理教育的目標。然而，對非行銷系或企管系的同學而言，會認為行銷不是該系最核心的課程，因此有學習興趣不足的問題。加上現代學生為滑世代(APP generation)，上課滑手機的現象十分普遍，更加劇了學習興趣不足的問題。

學習成效的指標主要有三種類型，分別為學習績效、學習滿意度、自我學習成效(范綱憲，2008；陳安秀，2012)。學生報告即為學習績效的一種。由作者近三年的行銷管理AACSB報告發現，學生總樣本為438位，學生報告「核心訊息」項目被評為1(Below Standard)及2(Fair)等級者共計141位，占了約三成二。行銷企劃提案，需要具有創意，能掌握大環境的趨勢且能貼近消費者需求，然而，同學所撰寫的報告，平淡而了無新義，並不能實際解決行銷問題。由同學的表現顯示以下問題：學生對大環境漠不關心，無法掌握環境的變化、創意能力不足。深究其中，應是學生缺乏以人為本的創意思考訓練所致。

另外，行銷著重資訊的溝通與傳遞，但學生口語溝通能力普遍不佳，卻是十分顯著的問題，由作者近三年的行銷管理AACSB報告發現，學生總樣本為438位，學生報告「演講技巧」項目被評為1(Below Standard)及2(Fair)等級者共計172位，占了約四成。

綜合上述，作者在行銷管理教學現場所面對的問題有三，分別為：學習興趣不足、創意能力有限、口語溝通能力薄弱。黃添丁(2015)研究指出學習動機對學習行為及學習成效有顯著正向影響、學習行為對學習成效有顯著正向影響、學習行為是學習動機對學習成效的中介因子。因此，若要提升學生的學習成效，可由

提升學習動機著手。

傳統的教學方法從理論出發，再到應用，此種方法使學生常在教師講授相關理論時，便覺枯燥無味，無法充份吸收。教學者雖已十分努力講授課本裡的知識，仍然難以提起學生的學習興趣，因此，教師必須改變傳統教學方式，成為可思考的方向。本研究針對上述行銷管理教學現場的三大問題(學生學習興趣不足、創意能力有限、口語溝通能力薄弱)，提出學思達plus設計思考教學法做為教學對策，以期能解決以上三項問題。詳見表一(行銷管理教學現場之問題、教學對策、教學精神、教學目標)之說明。

學思達教學法的創始人張輝誠老師，其理念為創造出一種讓學生能夠自我學習的教學法，訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、表「達」、寫作等等能力。經張輝誠老師多年的推廣，越來越多教學者認同其理念，並嘗試以學思達教學法進行翻轉教學。而學思達的教學效益也在文獻中獲得支持。在學生能力上，能提升學生較高層次的能力，如：問題意識、口語表達及批判思考(丘愛鈴、黃寶億，2019)、提升閱讀及文意判讀能力(陳佩瑜、龔心怡，2016)、提升學生對化學知識的理解(王修璇，2019)。在合作學習上，能促進小組合作技能(丘愛鈴、黃寶億，2019；王修璇，2019)。在學生學習動機上，學生變得較為主動、積極(白雲霞，2014；陳佩瑜、龔心怡，2016；丘愛鈴、黃寶億，2019；王修璇，2019)，並有較高的學習興趣(簡乃卉，2019)。在學習成效之提升上也獲得支持(簡乃卉，2019；王修璇，2019)。而接受學思達教學的學生普遍喜好該方法(白雲霞，2014)，能提升課程學習之滿意度(簡乃卉，2019；王修璇，2019)。由以上學思達教學法的定義及教學成效，本研究認為學思達教學法可做為本研究作者在教學現場面對問題的解決方案。

表一 行銷管理教學現場之問題、教學對策、教學精神、教學目標

教學現場之問題	教學對策	教學精神	教學目標
學生學習興趣不足，上課滑手機	「學」	自學：教師利用問題為導向的方法，導引學生自學，老師只是引導者。	提升學生的學習興趣，改變上課滑手機的現象，增加課程參與度。
學生不關心環境的變化、創意能力不足	「思」plus 設計思考	思考：磨練學生的思考能力，加上以設計思考流程發現行銷問題，進行行銷企劃提案以解決行銷問題。	引導學生以人為本關心環境的變化、透過設計思考流程之演練，提升學生的創意能力。
學生口語溝通能力薄弱	「達」	表達：行銷著重溝通，透過多次團隊討論，同儕互評以及行銷企劃報告來訓練溝通能力。	改善學生口語溝通能力不佳的問題，進而達成本校AACSB 對學生溝通能力的要求。

二、研究目的

本研究包含以下目的：

- (一)驗證教學者使用學思達plus設計思考教學法，對學生學習興趣之影響。
- (二)驗證教學者使用學思達plus設計思考教學法，對學生學習成效(包含：創意能力，溝通能力等)之影響。

貳、文獻探討及假說設立

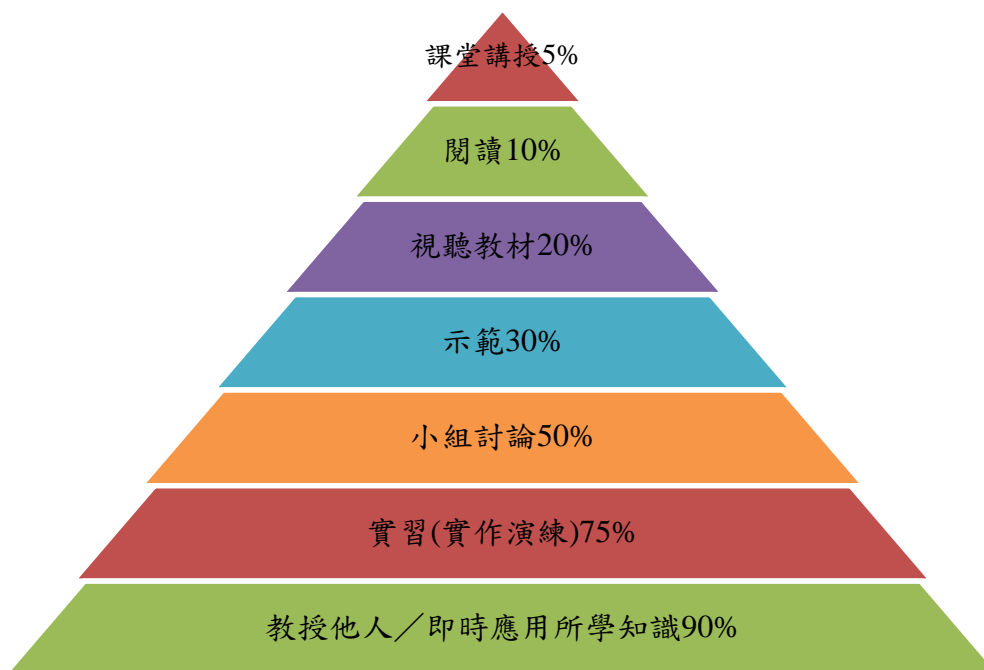
一、翻轉教育

翻轉教育(Flipped education)，又稱翻轉教室(Flipped classroom)，源自於美國。從1990年代開始，有許多教育機構嘗試以不同的方式，反轉以老師為主講中心的教育例子。張金磊、王穎與張寶濤(2012)比較傳統課堂與翻轉教室之差異(見表二)，在教師角色、學生角色、教學形式、教學內容、學習技能、以及評量方式均有很大的差異。翻轉教室的精神乃是透過老師問題導向的指引，學生能自主學習，養成自學，思考及表達的能力，在評量學習成效上，採多元評量的方式。

表二 傳統課堂與翻轉教室比較

	傳統課堂	翻轉教室
教師角色	知識傳授者、課堂秩序管理者	引導學生學習
學生角色	被動接受者	主動學習者
教學形式	課堂講解、課後作業	課前預習、課堂討論
教學內容	知識講解	問題導向探究
學習技能	填鴨式知識記憶	自學、反思、表達能力
評量方式	紙筆測驗為主	多元評量方式

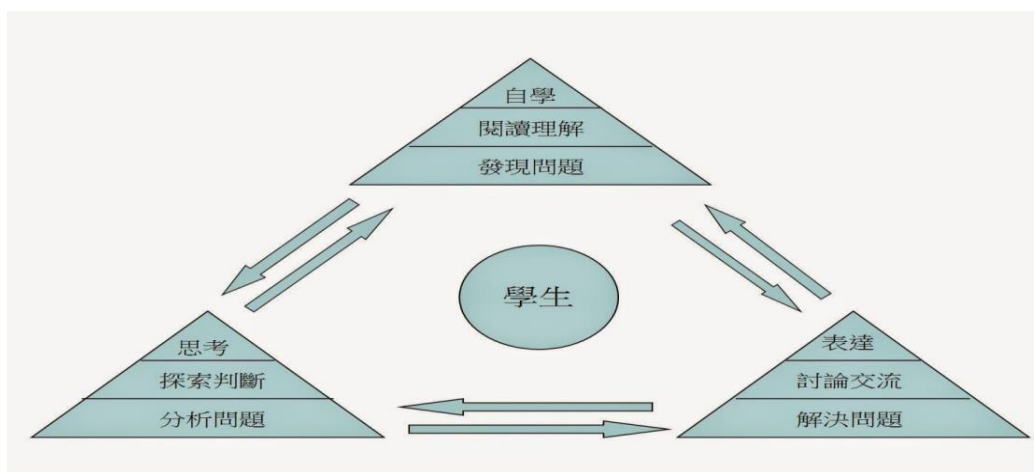
美國緬因州國家訓練實驗室的學習金字塔(見圖一)顯示，課堂講授的吸收只有5%，超過20%吸收率之學習方法，幾乎不須老師參與，學生藉由小組討論的吸收率，可達單向聽老師講授課程的10倍效果。在這快速變遷、資訊爆炸的時代，填鴨式教育式微，老師如何培養學生自主學習等能帶得走的能力，乃是當今教育界的重要課題，這也顯示教師有責任改變傳統的授課方式。



圖一 學習金字塔

二、學思達

學思達教學法，是由中山女高張輝誠老師所提出。根據學思達網站(<http://lfe-taiwan.weebly.com/23416246053694825945234163177720171.html>)的定義，學思達教學法，是一套完全針對學生學習所設計的教學法，真正可以在課堂上長期而穩定、每一堂課都能訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等等綜合多元能力的教學法。透過教師的專業介入，製作以問答題為導向、補充完整資料的講義(控制學生學習的最佳專注時間，不斷切換學習樣貌)、透過小組之間「既合作又競爭」的學習模式、將講臺還給學生、讓老師轉換成主持人、引導者、課堂設計者，讓學習權交還學生。每一堂課、每一種學科都以促進學生學習興趣、增強學生各種能力、訓練學生閱讀、思考、表達、寫作、判斷、分析、應用、創造等綜合能力為主。學思達教學法架構圖請見圖二。由學思達教學法的定義來看，也算是翻轉教育的一環。



圖二 學思達教學法架構圖(張輝誠，2014a)

學思達教學法經張輝誠老師的推廣，越來越多教學者嘗試以學思達教學法進行翻轉教學。至今，學思達被應用至各個學習階段，在國中階段，如：陳佩瑜與龔心怡(2016)、丘愛鈴與黃寶億(2019)；在高中階段，如：張輝誠(2014b)；在大學階段，如：簡乃卉(2019)、王修璇(2019)。學思達也被應用至各個學習領域，如：老人護理(簡乃卉，2019)、普通化學(王修璇，2019)、公民(丘愛鈴、黃寶億，2019)、國文(張輝誠，2014b；吳勇宏，2015；陳佩瑜、龔心怡，2016)等多種學科。以下列舉數篇較新之學思達教學法相關文獻。

簡乃卉(2019)探討以學思達教學法應用於老人護理課程之實踐與成效，研究結果顯示學生學習成果提升；學習成效滿意度亦顯示，應用「學思達」教學模式之單元，學生對於課程學習之滿意度高於傳統教學法的授課方式。總結來說，採用「學思達」教學法，使老人護理課程能貼近老人、創造一個有溫度的學習情境，並提升護理系學生的學習興趣與學習成效。

王修璇(2019)探討以學思達融入BOPPPS教學模式輔助普通化學之學習成效，研究結果顯示，學思達教學法能提升學生對化學知識的理解，在課堂中融入BOPPPS教學模式，帶動小組合作與同儕討論，有助於提升中、低成就學生的學習成效。另外，學習滿意度分析顯示，此教學法能增進學生學習興趣與促進學習動機。

丘愛鈴與黃寶億(2019)採用參與式觀課記錄，半結構訪談二種方式，進行國中公民老師以學思達教學法於國中公民課程之個案研究，研究顯示，學思達以學生為中心，能提升學生較高層的能力(如：問題意識、口語表達及批判思考)，個案教師使用創意多元評量能引發並維持學生的學習動機，促進小組合作技能。

陳佩瑜與龔心怡(2016)探討實施學思達翻轉教學法對國中學生國文學習之影響。以中部地區一所國中的26位一年級學生為研究對象，研究結果獲致之結論如下：實施學思達翻轉教學法有助於國中學生國文閱讀及文意判讀能力，且學生之國文學習動機較為主動、積極。

白雲霞(2014)為瞭解國內翻轉教學的實踐情形，以結合科技與教學影片為主的翻轉教室教學模式的兩位老師與以強調引發學生思辨能力的學思達教學模式的兩位老師進行晤談，以瞭解其翻轉教學實踐情形。結果顯示，在學生學習方面：接受翻轉教室/學思達教學的學生普遍喜好該方法，也展現較高的學習動機。

以上研究顯示，學思達教學法具有一定的教學效益，不論在提升學生較高層次的能力(丘愛鈴、黃寶億，2019)，合作學習(丘愛鈴、黃寶億，2019；王修璇，2019)，學習動機(白雲霞，2014；陳佩瑜、龔心怡，2016；丘愛鈴、黃寶億，2019；王修璇，2019)、學習興趣(簡乃卉，2019)、學習成效(簡乃卉，2019；王修璇，2019)、學習之滿意度(簡乃卉，2019；王修璇，2019)，均有正面效應。

三、設計思考

設計思考(Design Thinking)是一個以人為本的解決問題方法論，透過從人的需求出發，為各種議題尋求創新解決方案，並創造更多的可能性。IDEO設計公司總裁Brown(2008)曾在《哈佛商業評論》定義：「設計思考是以人為本的設計精

神與方法，考慮人的需求、行為，也考量科技或商業的可行性。」以下為維基百科(<https://zh.wikipedia.org/wiki/設計思考>)關於設計思考具備的精神以及設計思考的操作流程簡介。

(一)設計思考具備的精神

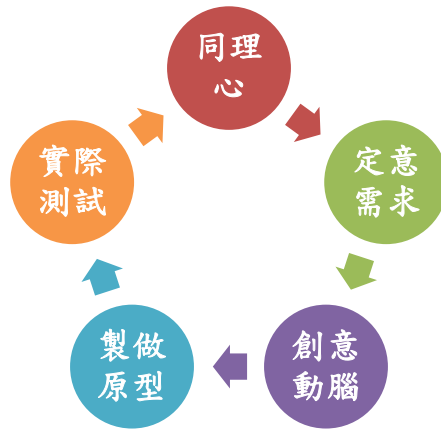
1. 以人為本：以人為設計的出發點，如同以使用者的觀點去體驗，去同理他的感觸，以達到真正最貼近使用者的設計。
2. 及早失敗：設計思考鼓勵及早失敗的心態，寧可在早期成本與時間投入相對較少的狀況，早點知道失敗，並作相對應的修正。如此一來，損失會較已完成一定程度，投入巨大資本的狀況為少。
3. 跨領域團隊合作：不同領域背景的成員，具有不同的專長，不同的觀點在看待事物。因此，一個跨域的創新團隊，不只是能夠做出跨領域整合的成果。此外，透過不同的觀點討論，也更容易激發出更多創新的可能。
4. 做中學：動手學習，實地的動手去做出原型。不論成功與否，都能由實作的過程中，更進一步去學習。
5. 同理心：如同使用者一樣的角度看世界，作為同理他人，感同身受的去體驗。
6. 快速原型製作：原型的製作，由粗略且簡易的模型開始。很快的完成，以供快速反覆的修正。

(二)設計思考的流程

設計思考流程，包括下列五個單元(見圖三)：

1. 同理心(Empathy)：以使用者為中心的設計，透過包括訪問、田野調查、體驗、問卷等不同方式了解使用者的需求，協助設計思考團隊能以使用者的角度出發，找尋使用者真正的問題與需求。發掘問題是設計思考最核心的出發。
2. 定意需求(Define)：將從「同理心」步驟中所蒐集到的諸多資訊，經過結構化、消除不相關、探究深層、重新組合等程序，以便對問題能夠重新且更深入的定意，探究被一般人視為當然的其他面向，以利找出使用者的真正需求，並用簡單清楚的方式重新定義使用者需求。
3. 創意動腦(Ideate)：透過跨領域團隊從不同角度提出各樣的解決方案，以解決重新定義後的需求。在創意動腦的過程中，要特別注意「三不五要原則」(不要打斷、不要批評、不要離題。要延續他人想法、要畫圖、要瘋狂、數量要多、要下標題)才能讓創意的點子源源不絕出現，激發出可以解決問題的許多不同方案。
4. 製做原型(Prototype)：只有透過製作原型的方式，才能讓意念具體呈現，也才能讓團體成員從動手做及視覺化歷程中，將觀念有效表達，提供團隊或利害關係人能有聚焦的討論對象，更能依據原型而提出修正或細緻化的意見，讓更好的想法能夠有效呈現，並提供進一步測試所需。
5. 實際測試(Test)：針對快速做出且逐步修訂的原型，進行情境模擬，讓使用者測試是否適用，並透過觀察使用者的實際運用方式、感受及反應，再重新定義或修改模式，以便更為接近真實需求與使用者感受。透過這些階段反覆操作，

以利得到最佳設計組。



圖三 設計思考流程

(三)設計思考流程之應用

設計思考始於美國知名設計公司IDEO創辦人 David M. Kelley，他把過去在IDEO用設計解決問題的思考方法，整理成史丹佛大學設計學院的課堂教材。計思考不僅成了美國名校的熱門課程，也吹向台大、政大，以及蘋果、微軟、寶僑(P&G)等知名企業，開始傳授這股創新思潮。在台企業，如：廣達，為了加速轉型雲端服務，也從美國史丹佛大學引進設計思考教材，啟動「轉念」(re-think)工程，全面解放員工的創新本能，打開研發未來商品的動能。不創新即死亡。企業已引入設計思考流程於實務，學生在校學習設計思考流程，可提早適應就業的挑戰。

四、以學思達plus設計思考教學法於行銷管理課程之可行性分析

本研究旨在探討行銷管理實施學思達plus設計思考教學法的可行性，以下從行銷管理課程的內涵、本校AACSB學士班學習目標、以及研究價值來說明其關聯。

(一)行銷管理課程的內涵

根據美國行銷協會(American Marketing Association)對行銷的定義如下：行銷是對消費者、顧客、夥伴、社會，創造、溝通、傳遞、交換有價值的產品或服務的一連串活動、機構和程序。以上定義可拆解為：「對象」：消費者、顧客、夥伴、社會。「目的」：創造、溝通、傳遞、交換有價值的產品/服務，以達成雙方交換的目的。「組成」：一系列的活動、協力合作機構、功能程序(4P：產品、價格、促銷、通路)。

由以上定義可知，創新能力與溝通能力是行銷的核心能力。學思達以問題為導向，透過小組之間既合作又競爭的學習模式，訓練學生閱讀、思考、表達、寫作、判斷、分析、應用、創造等綜合能力為主。另外，設計思考是一個以人為本的解決問題方法論，透過從人的需求出發，為各種議題尋求創新解決方案。本教學實驗運用學思達plus設計思考教學法於行銷管理，十分符合行銷管理課程的內涵。

(二) AACSB學士班學習目標

本校AACSB學士班學習目標有以下五項：

- A. 學生具備商管專業知識
- B. 學生具備溝通技巧
- C. 學生具備專業倫理觀念與態度
- D. 學生具備分析與解決問題能力
- E. 學生具備國際觀

由本校AACSB學士班學習目標當中，可看出A重在認知層面，C、E偏重情意層面，B、D偏重技能層面。其中A、B、D點與學思達教學法當中分組合作的精神相同，透過自學、思考、表達培養自己積極、自信、開放之態度，同時小組合作也可培養自身負責任的態度。當有了討論的時間之後，培養表達、溝通的能力自然可以水到渠成，也更容易發展批判性的思考及未來解決問題的能力。本教學實驗輔以設計思考流程的演練，更可發揮綜合效果，故本教學實驗以學思達plus設計思考教學法運用於行銷管理之教學，預期可提升學生的商管專業知識、溝通技巧、分析與解決問題的能力，與本校AACSB學士班學習目標十分契合。

(三) 研究價值

由學思達網站平台的資訊顯示，學思達目前的發展，已經從幼兒園、小學、國中、高中，一直貫通到大學、研究所(連醫科、牙醫教授都嘗試實施學思達)，同時橫跨不同學科(文、理、工、藝術、甚至軍訓)，表示有不少教育工作者認同此教學法。作者以國家圖書館之台灣博碩士論文知識加值系統資料庫進行查詢(2020年12月)，以「論文摘要」有學思達的查詢結果有72篇，以「論文題目」有學思達的查詢結果有53篇，但以學思達+行銷在「論文摘要」中查詢的結果只有1篇，由結果意謂，雖然已有不少教育工作者以學思達教學法進行教學，但以行銷管理課程來說，則尚無相關的教學實驗與研究。故本研究以學思達plus設計思考教學法運用於行銷管理之教學，不僅在教學上是一個新的嘗試，在研究上也具有研究價值。

另外，以「論文題目」有設計思考的查詢的結果有115篇，但以設計思考+行銷在「論文題目」中查詢的結果是0篇，以設計思考「論文題目」+行銷「論文摘要」查詢的結果是6篇，但以設計思考流程運用於行銷管理的教育，則尚無相關研究。故本研究在教學上、研究上均有所貢獻。

五、學習興趣與學習成效

(一) 學習興趣

1. 興趣的定義與分類

「興趣」是個人致力於或傾向致力於對某一學科、事件、想法的心理狀態，是由個人與情境環境間之互動而產生的(Krapp, 2005; Schiefele, 1991)。Renninger、Hidi與Krapp(1992)提出有關興趣理論的分類，將興趣區分為個人興趣與情境興趣兩類。個人興趣指的是個人的特質，為穩定持久，不隨情境改變的個人狀態；相對的，情境興趣為個人受情境環境刺激，而感覺有趣，與特別的主題或情境有關。

2. 興趣在學習上的意義

Hidi(2001)指出「學習興趣」為個人對於學習任務的偏好，可源自個人自身的喜好，亦或源自個人與環境的互動，因此產生一種正向的心理狀態，提供個人進一步的學習動機，其亦可如「興趣」的分類一樣，可分為在學習上的個人興趣與情境興趣。

(二)學習成效

學習成效指教學結束後，學習者在知識、技能及態度上的改變，因此學習成效是判斷學生學習成果的指標，衡量學習成效可作為教師改進教學和學生改善學習的依據(Guay, Ratelle, & Chanal, 2008)。由於學生是接受教育的主體，教育之成敗繫於學生學習成效(王如哲，2010)。因此如何衡量學生學習成效，成為教師在進行創新教學課程設計時需要思考的議題。

過去的研究大多認為學生學習成效有不同向度(王如哲，2010)。在衡量大學的學生學習成效上，如果只集中於單一向度，不僅會窄化學習成效，亦有造成以偏蓋全，難以將學習成效回饋至教學者作為檢視教學中課程設計與活動安排的依據。

在教育與評量相關文獻中，Gronlund與Linn(1990)認為學習成效的評量，應根據教學目標對認知、情意與技能三方面進行評量。在企業訓練的相關文獻中，Kirkpatrick(1975)提出的四層次訓練後成效評估理論最具代表性，該理論將訓練成果區分為「反應層次」、「學習層次」、「行為層次」與「成果層次」等四個評估層次。

六、學思達plus設計思考教學法對學習興趣與學習成效之影響

Schraw與Lehman(2001)指出情境興趣的引發可分類為文本、任務及知識三面向，分別說明如下：

文本興趣：是指透過「新奇的刺激、生動的、引起情感的、有意義的、有組織的、符合認知或先備知識的、易於理解的」等教學內容來引發情境興趣。

任務興趣：是指透過「小組同儕互動合作、能參與或動手操作、進行探索、提供適當提示、鼓勵思考及討論困難概念、鼓勵主動及投入學習過程、更多的校外連結」等教學策略來引發情境興趣。

知識興趣：是指透過「發揮個人特色、有選擇機會、具挑戰的、具創造性的、有即時的享樂、有增能的感覺、運用各種資訊來源」等個人特質來引發情境興趣。

學校老師可藉由上述因素引發學生學習上的「情境興趣」，於教學中設計利於學習的環境及教學策略來激發學生的「情境興趣」，以提升學生學習的專注、堅持及減少學習焦慮，達成快樂學習的目標。

呂美珠(2014)發現英語學習興趣愈高的學童，學習成就愈高，對情境學習環境的認同度也愈高。本教學研究以學思達plus設計思考教學法，具有以下特色：在文本興趣或教學內容上，以生動的、引起情感的、有意義的、有組織的、易於理解的方式，來設計提問單。在任務興趣或教學策略方面的特色則包含：小組同儕互動合作、能參與或動手操作、進行探索、提供適當提示、鼓勵思考及討論困

難概念、鼓勵主動及投入學習過程。在知識興趣或個人特質方面，本課程設計為具挑戰的、具創造性的、有增能的感覺、並運用各種資訊來源。本教學研究之特色十分符合Schraw與Lehman(2001)所主張的，如何提升情境興趣三面向之作法，故本教學研究以學思達plus設計思考教學法，預期能增加情境興趣。興趣可由個人與情境環境間之互動產生，且情境興趣是個人興趣發展的主要成分，故本研究預期本教學研究能增加情境興趣，進而提升個人興趣，而能增加整體的學習興趣，故提出以下研究假說：

假說1：學思達plus設計思考教學法對學習興趣有正向影響。

Bransford、Brown與Cocking(2000)指出，除了傳統教學外，光是以電子科技輔助教學仍然是不足的，學生還要透過合作學習、有效的設計模組並能從做中學，才能真正掌握有用的知識。本教學研究以學思達plus設計思考，利用學思達異質分組的操作，讓學生分組學習理論，再用設計思考流程做出報告，由做中學做深入的學習，故本教學實驗具有：有效的設計模組、合作學習、做中學之特色。十分符合Bransford等人(2000)之論點，故本教學研究以學思達plus設計思考教學法，預期能增加學生的學習成效。

學思達教學法精髓便是要透過分組合作學習達成提升學習成效的最終目的。Parker(1985)對合作學習之定義如下：教師將學生異質性分組，組員間享有資源共享、互相幫助、共同學習，同時分享學習成果，使學生在合作學習中學習合作的溝通技巧。黃政傑(1996)指出，合作學習教學法受到重視的原因，主要有兩方面。第一是希望透過合作學習來提高學習成效，讓能力高的學生指導能力較差的學生，或讓經驗豐富的學生協助沒有經驗的學生進行學習。第二個理由是希望經由合作學習來增進人際互動機會，培養人際關係能力，解除社會隔離的現象。宋信融(2013)認為合作學習對學生的學習動機、學習態度、學習成效及教室學習氣氛等可以帶來提升的作用。另外，也可以建立同儕人際的關係、培養合作溝通的能力，這些都是透過合作學習所產生的附加價值。

由以上研究可知，合作學習可廣泛使用於任何年級、任何科目，教師只要透過適當的異質分組並賦予小組學習的任務，成員在討論過程中可互相協助、又能透過小組間競爭提高個人學習的動機，進而達成教師預先設定的學習目標。小組成員同舟共濟，也在無形之中培養尊重他人不同想法並將多元的聲音統整成團體的意見，對於學生將來的社會化幫助甚大。綜合上述說明，本教學研究以學思達plus設計思考教學法，預期能增加學生的學習成效，故提出以下研究假說：

假說2：學思達plus設計思考教學法對學習成效有正向影響。

本研究對於學思達plus設計思考教學法下，學習興趣與學習成效之評量，說明如下：

賴保禎(1997)指出測量興趣的方法有四種：面談法、觀察法、判斷法、測驗法(使用專家編製的興趣測驗或興趣量表)。本研究擬以測驗法進行。實驗前本研究先進行行銷管理學習興趣的施測，學習興趣量表(前測)參考呂美珠(2014)之英語學習興趣量表加以改編。實驗後本研究再次進行行銷管理學習興趣的施測，本

文學習興趣量表(後測)乃參考林意桓(2018)之數學學習興趣量表加以改編，此量表包含學習行銷管理的「情意感受」、「認知」與「行動表現」等三個構面。

學習成效的評估，對應本研究的教學目標，以Kirkpatrick與Kirkpatrick(2006)模型中的「學習層次」為主。在Kirkpatrick與Kirkpatrick(2006)模型中，分別以「反應層次」、「學習層次」、「行為層次」與「成果層次」等四個評估層次來衡量訓練後的成效。但越高層級的衡量越困難，故並不是每次都能實行這四個層次的評量。

所謂學習層次效標，乃是衡量該學習目標如技能、知識、能力等提升的程度，以及整體訓練目標被達成的程度。其衡量的方式會依評估的效標以及學習型態而有所不同，常見的包含紙筆測驗、實作、檢定認證。本文學生學習成效評估問卷乃參考戴沛吟(2017)創客育成法評估問卷內之學習層次問項。

本研究除了學生自我評量其學習成效(學生學習成效評估問卷：了解學生在經歷學思達plus設計思考教學法後，在課程中所獲得的概念、知識及技術等的理解或吸收程度)外，也進行外部評量，也就是找專家評比學生實作之行銷企劃提案報告，來做為學習成效之衡量。

參、研究設計

一、研究方法

本研究無法隨機抽樣分派受試者及嚴格控制實驗情境，且為了維護學生的受教權，以盡量不影響兩班上課為原則，進行最小幅度變更教學情境的實驗，故本研究運用準實驗法，來驗證學思達plus設計思考教學法之效果。教學之對象，以商學院大二兩班相同科系(行銷管理課程非為其核心課程)行銷管理修課同學為樣本，一班實施學思達plus設計思考教學法(實驗組)，一班實施傳統教學法(控制組)。在實驗前教師先收集兩班學生學習興趣資料。在實驗組班級解釋新課程設計的方法，接著於上課中進行學思達plus設計思考教學法。實驗教學結束後，請兩班同學重新填寫學習興趣量表，並請相同評審評比兩班的行銷企劃報告，進行相關的量化分析。以了解經過一學期的教學實驗後，學思達plus設計思考教學法對學生的學習興趣與學習成效的影響。

本研究採用準實驗法的研究設計，為了減少教學模式外因素的干擾，本研究做以下控制處理：1.授課老師：實驗組與對照組授課老師相同。2.教材與教學單元：實驗組與對照組使用相同的教科書，教學單元相同。3.學生背景：除少數外系選修者外，實驗組與對照組學生均為主修科系相同之大二學生，此外，兩組學生在入學當時採用常態隨機編班，能減少兩班原始差異。4.授課時間：實驗組與對照組的授課時間相同，皆為連續三節課，每節五十分鐘，共一百五十分鐘。

二、教學實驗設計

以下說明實驗組之實驗設計時間、進度與教學模式。

本教學實驗以18週進行規劃，主要分為四階段來施行，分別為準備階段、基本階段、應用階段、回饋及反思階段，詳細步驟請見表三及以下之說明。

表三 學思達 plus 設計思考教學法運用於行銷管理之實施步驟

週次	階段/ 教學方法	課程主題	教學目標	主要內容
1	準備階段：傳統授課法	課程簡介與教學實驗計畫之實施說明	1.課程簡介 2.讓學生了解學思達plus設計思考教學法的運作 3.了解學生在經歷學思達plus設計思考教學法前之學習興趣	1.課程簡介 2.說明學思達plus設計思考教學法的運作 3.異質分組 4.學生進行前評(學習興趣量表)
2	基本階段：學思達教學法	鳥瞰行銷管理	透過學思達教學法進行行銷管理理論之精熟	行銷的本質/透視行銷環境
3		掌握市場機會		消費者市場與行為分析/發展市場區隔、目標市場與定位
4		產品策略		產品管理/品牌經營
5		價格策略		訂價概念/制定價格
6		通路策略		行銷通路/零售與批發
7		推廣策略		推廣與整合行銷溝通/推廣工具
8	應用階段：設計思考流程教學法	進行設計思考流程步驟一：Empathy(同理心)	行銷管理理論之應用：針對某個組織的特定行銷狀況或問題，進行情況分析及策略與執行建議。	1.討論「同理心」的概念，以及如何達到「同理心」的方法：大致可分為觀察法(田野調查)和訪談法。
9				2.各組針對選定組織以「同理心」的概念，並運用達到「同理心」的方法來進行情況分析。
10		進行設計思考流程步驟二：Define(定義需求)	過程必須以設計思考流程進行行銷企劃提案、發表、競賽。了解學生在經歷了學思達 plus 設計思考教學法後之學習成效。	1.討論「定義需求」的概念，以及如何達到「定義需求」的方法，本教學實驗預計引入使用者研究、需求分析、環境分析等工具。
11	2.各組針對「同理心」步驟所得到的結果做進一步分析，各組使用三種顏色的便利貼，經由三步驟之討論，一步步地定義出問題、找出使用者的核心需求。			

週次	階段/ 教學方法	課程主題	教學目標	主要內容
12		進行設計思考流程步驟三： Ideate(創意動腦)		1.討論「創意動腦」的概念，以及如何達到「創意動腦」的方法，本教學實驗將引入腦力激盪術、心智圖等創意及思考工具。 2.各組針對「定義需求」的結果，去進行發想，幫助使用者解決問題。進行的方式，小組可以針對特定的使用者，幫他們擬定角色，並站在他們的觀點去定義問題、設法解決。
13				
14		進行設計思考流程步驟四： Prototype(製做原型)		1.討論「製做原型」的概念。2.各組針對「創意動腦」的結果，對選定組織的特定行銷狀況或問題，完成行銷企劃提案。
15				
16		進行設計思考流程步驟五： Test(實際測試)		1.討論「實際測試」的概念。 2.各組針對「製做原型」的結果，進行行銷企劃提案報告競賽，找專家檢視行銷企劃提案是否能解決行銷問題。 註：外部專家評量結果，可做為後評(學習成效)的一部分。
17				
18	回饋及 反思階段：傳統 授課法	實施教學實驗計畫之後評	了解學生在經歷了學思達plus設計思考教學法後之學習興趣與學習成效	後評： 1.學習興趣量表 2.學生學習成效評估問卷：了解學生在經歷學思達plus設計思考教學法後，在課程中所獲得的概念、知識及技術等的理解或吸收程度。

(一)準備階段：第1週讓學生了解學思達plus設計思考教學法的運作。

(二)基本階段：規劃於第2-7週施行，以學思達教學法為主。學思達教學法事實上大量融入了合作學習的概念，操作成功的關鍵在於「事前分組」、「問題導向之講義」、「教師引導」三項要素(張輝誠, 2013)。關於本教學實驗以學思達教學法的操作要點，可分為課前準備、教學流程、評分方式三部分來說明，請參見表四之說明。

表四 本教學實驗以學思達教學法的操作要點

項目	要點
課前準備	<p>1. 準備教材及編製教學相關表格： 學思達教學提問單：由於配合學思達教學法，要讓學生形成可以討論的氣氛，因此每一堂課都要設計至少三個可以討論的小題綱。 其他教學相關表格：教學實施規劃表、提問單答案、(異質分組)分組單、分組互評表、教師課堂觀察表。</p> <p>2. 擬定評分方式</p> <p>3. 決定分組方式：採異質分組的原則，使各組學生組成中，都有不同的能力，不同性別的學生。</p>
教學流程	<p>1. 全班授課：每一節課的前5分鐘都是教師簡述當節課所要介紹之內容、回顧上一節課學生學到的觀念，接著進入分組學習。</p> <p>2. 分組學習：將學思達的提問單開放給同學，接著全班進行自學與分組討論，時間一次以10分鐘為限，每位同學填寫學習單，以5分鐘為限。</p> <p>3. 小組報告：15分鐘一到教師就立刻抽組員上台發表討論的答案。為了激發團隊合作之精神，組員上台報告遇到答不出來的狀況，同組的組員可以救援回答，此舉也可以分散當抽到程度較低同學的競賽及學習壓力。教師務必做到每一組都有上台發表的機會，且每一個討論主題都有問到，才能確保學生學習的精熟程度，並盡量讓每個同學都有上台發表的機會。</p> <p>4. 同儕互評：上台發表時教師不直接給予正確解答而請同學給分。一堂課重複執行3次討論、發表的流程，這樣的好處是可以維持學生的學習注意力。而評分的工作全班同學共同參與才能確保同學能夠專心聽講。</p> <p>5. 計算小組總分：每週下課前，教師依照各組得分狀況宣讀各組得分。</p> <p>6. 表揚：分組討論當中，教師可觀察分組討論的認真程度並予以表揚；也可稱許上台發表表現最佳的組別。</p>

項目	要點
評分方式	<p>以個人評分及團隊評分，共五項分數加總來評定最後的個人總分，符合多元評量的精神。</p> <p>1. 個人評分(合計40%)：</p> <p>(1)學思達教學提問單作答記錄(30%)</p> <p>(2)行銷企劃提案報告個人口語溝通能力分數(5%)</p> <p>(3)個人參與，包含出席及平時表現等(5%)</p> <p>2. 團隊評分(合計60%)：</p> <p>(1)學思達小組競賽分數(25%)：學思達教學法要的是學生既能競爭也可合作的氣氛，也期盼學生能有發表的能力，基本分40分，每一週的小組分數以10分為上限，6週課的實驗課程最多可加到100分，對於重視自我學習成就的學生便會把握每一次的上台機會來加分。</p> <p>(2)行銷企劃提案競賽報告小組分數(35%)</p>

(三)應用階段：規劃於第8-17週施行，以設計思考流程運用於行銷企劃提案之教學為主。請見表三學思達plus設計思考教學法運用於行銷管理之實施步驟，第8-17週之說明。

(四)回饋及反思階段：了解學生在經歷了學思達plus設計思考教學法後之學習興趣及學習成效。請見表三學思達plus設計思考教學法運用於行銷管理之實施步驟，第18週之說明。

在對照組方面，採傳統講述式教學法為主，大致具有下列特徵：

1. 以全班授課，教師講解為主(占三分之二的時間)，即一週兩節課。
2. 每章會指定一個小組討論題目，隨機抽選進行上台分享(占三分之一的時間)，即一週一節課。
3. 期中考及期末考。
4. 行銷管理期末報告，以組為單位，由同學自行分組，但每位同學必須上台報告，以評定其口語溝通能力。
5. 成績評量：平時表現50%(含小組討論作業、上課參與、期末報告等)、期中考及期末考各佔25%。

肆、研究結果與建議

一、研究結果

(一)學習興趣：實驗前，先進行行銷管理學習興趣的施測，本文學習興趣量表參考呂美珠(2014)之英語學習興趣量表加以改編，其學習興趣量表，修訂自7篇研究的學習興趣正式量表，並進行了完整的效度及信度檢測，故本文以其量表為依據，具有一定的效度與信度基礎。本文為了進一步檢測效度，在量表初步修訂完成後，商請本校商學院兩位資深教授針對此量表的題目、語句表達及內容完整性給予建議。另一方面，請兩位與研究對象同系之3年級學

生試做，以檢視用語及題目是否合適。在信度檢測上，本研究以 Cronbach's Alpha(α)係數來衡量，其作為量測各個項目之間具有一致性或內部同質性，係數越高則代表可信度越高，當係數大於 0.5 即可採用。

本研究量表採李克特式五點量表，計分方式從非常同意(5點)至非常不同意(1點)。第10題為「反向題」，即題目所表達的含義與其他題目相反，得分與正向題相反，回答「非常不同意」5分，「不同意」4分，「普通」3分，「同意」2分，「非常同意」1分。本研究針對有效問卷113份進行信度分析，Cronbach's Alpha 值為0.822，顯見本研究學習興趣量表(前測)的信度高，值得信賴。實驗組與對照組之比較結果列示於表五。其中，第1題，「我一直都對行銷管理有興趣」，實驗組低於對照組(達到10%之顯著水準)；第3題，「我學行銷管理是因為行銷管理對自己的就業有幫助」，實驗組低於對照組(達到5%之顯著水準)；第7題，「生活中，我會注意到和行銷有關的事物，如：推廣、廣告...」，實驗組低於對照組(達到10%之顯著水準)；總平均，實驗組為3.27低於對照組3.38，但未達到10%之顯著水準。

表五 行銷管理學習興趣量表(前測)實證結果

題號	題目	實驗組(58)	對照組(55)	T值
		平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	
1	我一直都對行銷管理有興趣	2.93(0.74)	3.18(0.74)	-1.784*
2	我覺得把行銷管理學好是一件重要的事	3.53(0.75)	3.58(0.68)	-0.348
3	我學行銷管理是因為行銷管理對自己的就業有幫助	3.38(0.79)	3.67(0.61)	-2.215**
4	我學行銷管理是因為行銷管理是商學院的必修課	3.62(0.91)	3.51(1.03)	0.608
5	學會新的行銷管理知識對我來說是件很棒的事	3.47(0.70)	3.65(0.75)	-1.379
6	我會努力把握學習行銷管理的機會	3.40(0.79)	3.53(0.63)	-0.964
7	生活中，我會注意到和行銷有關的事物，如：推廣、廣告...	3.40(0.67)	3.64(0.72)	-1.817*
8	我認為行銷管理是商學院學生必須要學習的課程	3.19(0.75)	3.29(0.76)	-0.707
9	我對閱讀行銷管理書籍有興趣	2.84(0.64)	2.96(0.71)	-0.926
10*	如果可以不用上行銷管理課，我會很高興	2.98(0.86)	2.85(1.16)	0.667
	平均	3.27(0.48)	3.38(0.48)	-1.237

註：1.以最同意5分/最不同意1分作答。2.第10為反向題，將5分調整為1分，以此類推。

實驗後，再次進行行銷管理學習興趣的施測，本文後測學習興趣量表乃參考林意桓(2018)之數學學習興趣量表加以改編。在林意桓(2018)的研究中，有進行完整的效度及信度檢測，故本文以其量表為參考進行改編，具有一定的效度與信度基礎。本研究為了進一步檢測效度，在量表初步修訂完成後，商請本校商學院兩位資深教授針對此量表的題目架構、語句表達及內容完整性給予建議。另一方面，請兩位與研究對象同系之3年級學生試做，以檢視用語及題目是否合適。在信度檢測上，本研究以Cronbach's Alpha(α)係數來衡量。本量表包含學習行銷管理的「情意感受」、「認知」與「行動表現」等三個構面，共12題，採李克特式五點量表，計分方式從非常同意(5點)至非常不同意(1點)。情意感受構面在於衡量對學習方式、學習內容、學習環境的愉快感受；認知構面在於衡量抱持正面態度，願意努力不懈，個人獲取知識的過程；行動表現構面在於衡量持久注意，努力學習，樂於從事學習活動的程度。本研究針對有效問卷112份進行信度分析，在情意感受構面、認知構面、行動表現構面的Cronbach's Alpha值分別為0.711、0.844、0.720，整份問卷Cronbach's Alpha值為0.854，均大於0.7，顯見本研究學習興趣量表(後測)之內容一致性可被接受，具有相當的信度。

實驗組與對照組之比較結果列示於表六。其中，第3題，「解決行銷管理問題，可以讓我獲得成就感」，實驗組高於對照組(達到10%的顯著水準)；第9題，「我有很專心上行銷管理課」，實驗組高於對照組(達到1%的顯著水準)；第10題，「我有主動回答行銷管理問題」，實驗組高於對照組(達到5%的顯著水準)；在總平均方面，實驗組為4.21高於對照組的4.00，差異達到5%的顯著水準。顯示實驗組經由學思達plus設計思考教學法後其學習興趣提升。

表六 行銷管理學習興趣量表(後測)實證結果

題號	題目	實驗組(58)	對照組(54)	T值
		平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	
1	與其他科目相比，我比較喜歡上行銷管理課	3.93(0.81)	4.00(1.06)	-0.383
2	學習行銷管理對我來說是愉悅的	4.22(0.85)	4.11(0.98)	0.649
3	解決行銷管理問題，可以讓我獲得成就感	4.10(0.78)	3.79(0.87)	1.952*
4*	學習行銷管理令我感到沮喪	3.36(0.94)	3.37(0.85)	-0.049
5	我認為學習行銷管理很重要	4.32(0.60)	4.09(0.93)	1.589
6	我認為學習到的行銷管理知識能應用到日常生活中	4.58(0.67)	4.40(0.87)	1.211
7	我認為行銷管理課的上課方式可以幫助我思考	4.31(0.77)	4.12(0.77)	1.229
8	我認為學習行銷管理對我未	4.32(0.71)	4.18(0.87)	0.951

		來有幫助			
三、學習行銷管理的行動表現	9	我有很專心上行銷管理課	4.58(0.72)	3.92(0.69)	4.911***
	10	我有主動回答行銷管理問題	4.17(0.84)	3.85(0.78)	2.080**
	11	我有很認真寫行銷管理作業	4.68(0.79)	4.44(0.86)	1.563
	12	我會主動找老師問行銷管理問題	3.94(0.82)	3.74(0.85)	1.310
		平均	4.21(0.470)	4.00(0.54)	2.169**

註：1.以最同意5分/最不同意1分作答。2.第4為反向題，將5分調整為1分，以此類推。

(二)創意能力：以期末報告內容而言，實驗組中，10組有9組有做問卷調查；對照組中，11組只有1組有做問卷調查。顯示實驗組的學生，能夠以設計思考以人為本的概念來設計行銷方案，有助創意能力提升。

(三)口語溝通能力：1.每人上台發表次數：實驗組為4次；對照組為1.5次。顯示實驗組的學生，口語溝通能力較佳。在學思達的教學法，學生有更多機會上台發表，訓練口語溝通能力。2.口語溝通能力：實驗組，10組只有1組簡報照稿子念；對照組則有較多組別簡報照稿子念。顯示實驗組的學生，平均而言，口語溝通能力較佳，在學思達的教學法，有效提升口語溝通能力。

(四)學習成效：1.期末報告分數，實驗組平均為86.58分，高於對照組的84.89分，兩者差異達到5%的顯著水準(t 值=2.248**), 顯示實驗組經由學思達plus設計思考教學法後，其學習成效(期末報告品質)較佳。2.實驗組學生學習成效評估問卷：了解實驗組學生在經歷學思達plus設計思考教學法後，主觀上在課程中所獲得的概念、知識及技術等的理解或吸收程度。本文學生學習成效評估問卷乃參考戴沛吟(2017)創客育成法評估問卷內之學習層次問項。本研究以Cronbach's Alpha(α)係數來衡量信度，針對有效問卷42份進行信度分析，Cronbach's Alpha值為0.965，顯見學生學習成效評估問卷的信度相當高，值得信賴。問卷結果列於表七。實驗組學生學習成效評估問卷，第1題「從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何與同學進行資訊分享與整合」以及第3題「從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何與團隊夥伴進行溝通」，平均為4.26，是分數較最高的，其次，是第2題「從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何進行團隊合作」，平均為4.22。由此顯示，經由學思達plus設計思考教學法後，同學能體驗團隊合作學習的經驗。最低分為第題10，從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何發覺生活問題並進行改善的創意與實踐能力，平均為3.88。未來教師可引導學生多加關切生活當中的行銷問題，利用行銷知識來提出解決方案。

表七 實驗組學生學習成效評估問卷

題號	題目	平均數	標準差
1	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何與同學進行資訊分享與整合	4.26	0.76
2	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何進行團隊合作	4.24	0.72
3	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何與團隊夥伴進行溝通	4.26	0.70
4	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何跨領域合作	4.17	0.65
5	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何對議題需求進行探究	4.12	0.70
6	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何進行設計思考	4.19	0.77
7	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何進行設計呈現與行銷	4.14	0.75
8	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何執行一個完整的專案	4.14	0.71
9	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何實踐「做中學」的創客精神	4.02	0.71
10	從本次的課程學習經驗當中，我有學到如何發覺生活問題並進行改善的創意與實踐能力	3.88	0.77

註：1.以最同意5分/最不同意1分作答。2.有效問卷42份。

綜合上述，本研究結果顯示學思達plus設計思考教學法有助改善行銷管理教學現場之問題，實證結果支持研究假說1與2。本教學實踐研究的具體成果：1.學生上課專注力提升。2.學生上台發表次數提升，有助溝通能力之培養。3.學習設計思考流程並運用於行銷企劃。4.學生體認團隊合作精神的重要。

二、建議

本研究經實證發現學思達plus設計思考教學法有助改善行銷管理教學現場之問題，然而，作者也發現以下問題：1.學生回答提問單會依賴手機找答案或者直接抄同學的。2.提問單允許團體討論，有些組別較無團體討論的風氣。3.期中考：實驗組：64.06，對照組：67.25，平均數差異達到10%的顯著水準(t 值=-1.820*); 期末考：實驗組：62.12，對照組：68.40，平均數差異達到5%的顯著水準(t 值=-2.836**)。由於提問單不可能問到所有課程的內容，採學思達教學法，學生還是要自行在家研讀課程，否則考試成績不一定會較佳。將來在實施學思達教學法時可加以調整，以改善這些問題。

伍、結論

為了解決研究者在行銷管理教學現場，學生學習興趣不足、創意能力有限、口語溝通能力薄弱三大問題，本研究基於行動研究的精神，對實際工作中所面對的問題，提出「學思達plus設計思考」的教學策略，本教學研究目的在於探討此教學法是否有助提升學生的學習興趣與學習成效。

研究結果如下：

在學生學習興趣方面，實驗組學生經由學思達plus設計思考教學法後，其學習興趣較對照組顯著提升。

在學生學習成效方面，實驗組學生以設計思考的流程來設計行銷方案，有助創意能力提升；實驗組學生的口語溝通能力較佳，顯示學思達教學法學生有較多發表機會，有助提升口語溝通能力；實驗組學生經由學思達plus設計思考教學法後，其期末報告品質較佳。整體而言，學思達plus設計思考教學法對學習成效有正向效果。

參考文獻

- 王如哲(2010)。解析「學生學習成效」。評鑑雙月刊，27，62-62。
- 王修璇(2019)。學思達融入BOPPPS教學模式輔助普通化學學習成效之研究。教學實踐與創新，2(2)，39-74。
- 白雲霞(2014)。翻轉教學之探究-以實踐翻轉教室與學思達教學教師為例。國民教育學報，11，1-48。
- 丘愛鈴、黃寶億(2019)。學思並行、精彩表達：學思達教學法運用於國中公民課程之個案研究。人文社會科學研究：教育類，13(3)，53-73。
- 宋信融(2013)。以《數學補救教學基本學習內容》進行合作學習提升數學素養之行動研究(未發表之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 呂美珠(2014)。情境學習與國小五年級學童英語學習興趣及學習成就之相關研究—以新北市英速魔法學院關瀨校區為例(未發表之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 吳勇宏(2015)。可以說話的國文課--學思達教學法的操作與應用。中等教育，66(2)，16-29。
- 林意桓(2018)。數學桌上遊戲對國小學生數學學習動機、學習興趣與學習成效的影響(未發表之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 范綱憲(2008)。技專院校學生參與校外實習之學習態度及學習成效之研究(未發表之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 張金磊、王穎、張寶輝(2012)。翻轉課堂教學模式研究。遠程教育雜誌，211，46-51。
- 張輝誠(2013)。學思達教學法(教學現場大翻轉-我的十五年教學生涯之後的全新改革。中山女高學報，13，101-113。
- 張輝誠(2014a)。學思達的理論與實務。中山女高學報，14，51-73。
- 張輝誠(2014b)。從瑣碎走向實學-如何運用學思達教學法來翻轉論、孟課程。中山女高學報，14，75-88。
- 陳佩瑜、龔心怡(2016)。翻轉吧，國文！學思達教學法對國中學生國文學習之行動研究。教育脈動，8，42-56。
- 陳安秀(2012)。雙因子理論對高職生職場實習學習成效之相關研究-產學攜手合作計畫為例(未發表之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳伯璋(2000)。教育研究方法的新取向。臺北：南宏圖書。
- 黃政傑(1996)。創思與合作的教學法。臺北：師大書苑。
- 黃添丁(2015)。數位學習融入課程之學習動機及學習行為對學習成效的影響。慈濟科技大學學報，25，35-52。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。臺北：五南。
- 賴保禎(1997)。興趣測驗在學校輔導之運用。學生輔導，52，101-103。
- 戴沛吟(2017)。整合CDIO專案導向學習的創客育成法之策略與實踐(未發表之碩

- 士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 簡乃卉(2019)。以學思達教學法應用於老人護理課程之實踐與成效。 **教學實踐與創新**，2(2)，1-38。
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Commission on developments in the science of learning, national research council*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 6, 84-95.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 233-240.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- Kirkpatrick, D. L. (1975). *Techniques for evaluating training programs*. In *Evaluating Training Programs* (pp.1-14). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Parker, R. E. (1985). Small-group cooperative learning-improving academic, social gains in the classroom. *NASS Bulletin*, 69 (479), 48-57.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Eds.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature

我國大學行政人員能力訓練之研究

劉育存

彰化縣社頭國小教師

rita-330@yahoo.com.tw

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授

dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

摘要

本研究旨在探討行政人員對參與能力訓練之意見，並分析我國大學行政人員能力訓練現況、面臨問題與提出建議解決策略。研究採問卷調查進行研究。研究問卷針對我國大學行政人員共發出 449 份，有效問卷為 364 份。利用平均數、標準差、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析進行資料分析。

根據研究結果得到此結論：

1. 大學行政人員參與能力訓練之動機以「提升工作效能」和「培養專業知能」為主。
2. 大學行政人員參與能力訓練較適合的方式為「校內開班訓練」。
3. 大學行政人員參與能力訓練曾面臨的問題以「時間衝突」為多。
4. 大學行政人員參與能力訓練可以接受訓練自行負擔比例以「0%-10%」最多。
5. 大學規畫能力訓練活動曾面臨的困難以「時間難以安排」為主。
6. 不同性別填答者於參與能力訓練現況之「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」有顯著性差異。
7. 不同最高學歷填答者於參與能力訓練現況之「學校很重視行政人員能力訓練」有顯著性差異。
8. 不同任職學校類型填答者於參與能力訓練現況之「我認為參與能力訓練可增加與他人互動的機會」、「為提升專業能力，我會經常搜尋能力訓練相關的資訊網站」及「學校很重視行政人員能力訓練」有顯著性差異。

關鍵字：高等教育、大學行政人員、能力訓練

The Study on Ability Training of University administrators in Taiwan

Yu-Tsun Liu
rita-330@yahoo.com.tw

Jeng-Yi Lin
Professor, Master Program of Higher Education Management, NTCU
dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the opinions of administrators on ability training, Analysis of the current situation, problems and suggestions of the administrative ability training of university administrators. This study adopted questionnaire survey. The questionnaire was distributed to 449 administrative staff of the university and 364 were valid questionnaires. The data was analyzed by mean, standard deviation, independent sample *t*-test and one way ANOVA.

According to the results of the study, the conclusions are as follows:

1. University administrators should participate in the motivation training to enhance the effectiveness of the training.
2. University administrators should participate in competency training suitable to their school.
3. University administrators participating in training have been faced with time conflicts.
4. University administrators are willing to pay to 0-10% training fee.
5. It is difficult for the university to arrange a suitable training time.
6. There are significant differences in the effectiveness of individual training evaluations conducted by university based on the sex of the respondents participating in the survey.
7. There are significant differences in importance to the ability of administrative staff training on highest degree of the respondents participating in the survey.
8. There is a significant difference between the different types of university who are involved in competency training “I think participation in training can increase the chances of interacting with others” “I often surf information related to training to improve my professional skills” “The administrators attaches great importance to the ability of administrative staff training”.

Keywords: higher education, university staff, ability training

壹、前言

以下先說明本研究之動機與目的；其次，說明研究範圍。

一、研究動機與目的

大學行政人員是學校整體校務運作的關鍵之一，如何建立現代化的行政運作模式，大學行政人員的工作型態有所改變，才足以因應社會變遷後之品質壓力。行政品質的好壞，勢必影響學校永續發展與整體競爭力(洪子琪，2010)。行政人員是在上司和下屬的階層組織中，透過計畫、組織、溝通、協調與評鑑等歷程，貢獻個人智慧，促進國家教育事業發展、達成教育目標所表現的行為(黃昆輝、張德銳，2000)。政府對公務員的訓練應配合實際需求，訓練前要先做需求評估，針對組織、工作及個人設計，才能確實因應職務上需求，發揮能力訓練的最大成效。高等教育應以大學行政人員進行擬定訓練規劃為出發點，發揮大學學校行政管理的精神，由校務利害關係者參與決定並配合執行。行政管理人員是校園組織裡重要樞紐，對於校務整體而言，在教學、研究與服務三方面皆須追求卓越提昇，並在行政經營方面加速推動人員專業化制度，確保高等教育產業能永續運轉而著重效率與效能(湯堯、成群豪，2010)。

然而，歐東華(2008)指出，至今學校行政人員之組織行為，尚有無法因應現代化教育品質的弱點，舉例如下：一、行政人員缺乏把握機會發展潛能與新知識的認知，導致缺少動力，組織整體無法有系統的運作而協調困難，甚至有互相推卸責任的狀況；二、階級的劃分，使職務上的作業流程零碎無法統合，大學行政人員缺少對學生事務統整的認知與學習上的思考；三、領導管理者要求基礎職位人員，一切按照書面的規定執行業務，形成基礎行政人員限制發展能力與壓抑想法，使得教育體系人文素養易形成專業無法精進，職務上缺乏靈活性與應變力。

基於此，本研究探討大學行政人員對能力訓練的相關問題，主要了解行政人員個人參與訓練動機、訓練方法及面臨困境，本研究目的如下：

- (一)了解大學行政人員參與能力訓練現況。
- (二)分析不同種類大學行政人員對於能力訓練成效滿意度
- (三)究大學行政人員參與能力訓練之問題與困境

二、研究範圍

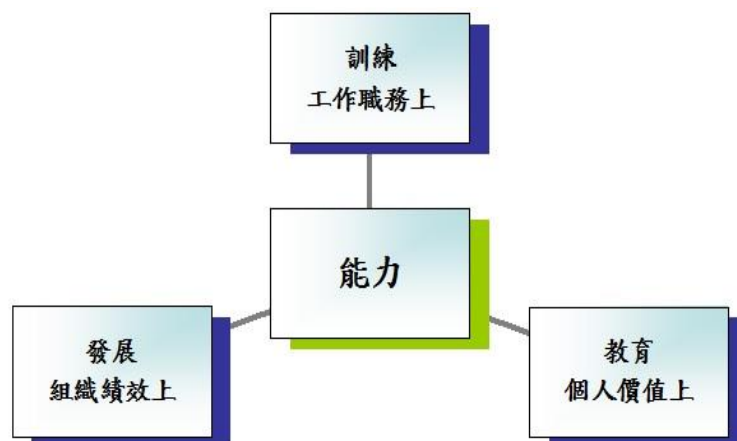
為兼顧研究之經濟性與效率性，本研究以中部27所大學為母群體，抽取其中9所大學校院行政人員及助教人員(含約僱人員)，做為調查研究單位為範圍。

貳、能力訓練相關學理分析

一、能力訓練意涵

在工作的時候，為了能勝任職務所應該具備的專業知識能力、解決問題的態度與判斷事物的價值觀，增進工作上的績效以便執行任務。能力發展涵蓋的範圍比訓練更加廣泛，訓練就像被包含在能力發展中。能力訓練是著重在目前的工作職務上，屬於短期訓練，能夠立即呈現效果並面對解決問題；而教育是

屬於個人的觀點長期接受培訓，提升自我價值，為未來生涯發展做準備；發展是指整個組織提高績效，甚至減少成本與人力並達成組織目標，本研究指能力訓練則是著重在目前的工作，也是一種不斷地改進學習的過程。茲將其概念架構呈現如圖一：



圖一 能力訓練發展概念架構(資料來源：研究者自行繪製)

能力訓練以目前需求為基礎，是短期的提升績效方式。張仁家(2013)指出員工經由教育及訓練，組織才得以發展，所以教育和訓練是發展的基礎，以表一說明。組織對於能力訓練計畫，必須要根據不同階級與不同職別制定多元化的訓練課程，並規定人員持續性參與訓練的機制，如果能力訓練都能符合目標方向，目標即將離成功不遠。

表一 教育、訓練及發展的比較

項目	教育	訓練	發展
意涵	對於工作發展需求，學習系統性知能並處理未來面對的業務	個人行為改變的歷程，並獲得目前職務所需的知識與能	擴充組織的活動與增進長期歷程
目的	因應環境變遷而提供知能、觀念與技術	提供特定知能，有效執行特定的工作任務。	確保有運用之力，以達成組織目標
目標	將所學用於未來，以中、長期目標為方向	運用於解決目前需要，以短期為方向	因應具體化需要兼顧長、短期為方向
範圍	有關認知、技能與價值的整合	個人職務及成長目標的任務	激勵發揮潛能，與現在或未來相關的組織績效事務
報酬	屬長期投資，若教育後無適當職或轉公司，將形成投資的損失	訓練後可即時使用，風險較低	提高工作滿意度；對個人生產效益較易評量
時間	中、長期	短期	中、長期
功能	培養所需人才	配合職務與工作所需	同時滿足個人成長需求與組織發展

主要	以個人為主	以工作為主	組織長程發展為主
規劃	中、長期規劃	短期規劃	長期規劃

資料來源：研究者整理自張仁家(2013)。企業訓練與發展。臺北：全華圖書。

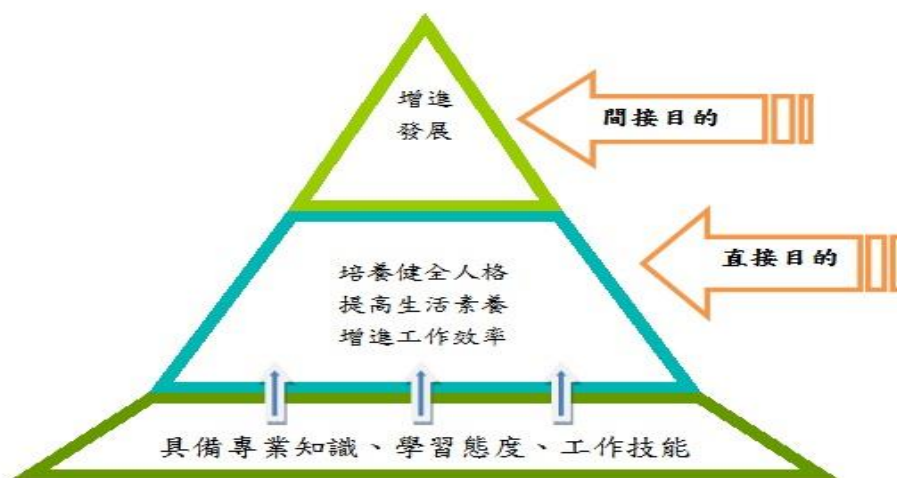
訓練的過程會影響未來發展的方向，黃英忠(2007)提出教育與訓練的比較如表二。能力訓練是著重短期，主要是工作技巧上的學習，進而提升效率；而教育則是包含了受訓者的學習心態，有正確的學習態度能幫助判斷，讓做事達到效能。

表二 教育與訓練的比較

	教育	訓練
目標	習得基本知識	習得專業知能與技術
方向	以個人為主要	以工作為主要
範圍	較廣大	較狹隘
時間	長	短
功能	個人發展	專業人才培養

資料來源：研究者整理自黃英忠(2007)。人力資源管理概論。高雄：麗文文化。

能力訓練是為了要學習更好的專業技能；能力訓練是為了增加個人的工作績效；能力訓練是為了達成共同目標。在建立能力訓練制度時，必須配合實際情況，重視學習人員與訓練形式，才能落實完善的能力訓練制度。戴志聰、陳佳玲(2015)認為公務人員是國家推動政策的主體，能力是影響行政成效的重要關鍵。能力訓練可以讓有專業知能的行政人員，在工作上用正確的學習態度並善用技能達成目標。丁志達(2009)認為訓練的最終目的即是加強個人專業知識並強化處理事務能力或時間管理能力，以提高生產力讓品質達到最佳的成效。Hallinger(2011)認為組織成員彼此之間依賴且具備領導的責任，人員經過專業訓練分享經驗，提升素質並擁有決策權執行事務。能力訓練對組織的目的包含了增加行政人員在工作上適應力與專業知識，也提升組織素質增進凝聚力以圖二說明。



圖二 訓練目的概念(資料來源：研究者修改自陳永甦(2000))

能力訓練目的是指能讓行政人員勝任目前工作，提高工作效率進而能面對挑

戰，達到更高的成效。McGehee 與 Thayer(1961)認為訓練的評估要從三方面著手：1.組織的績效指標分析能幫助瞭解工作人員之效率狀況，以分析出標準值與實際績效的差距，做為訓練目標。要確認方案是否能符合組織目標，須考慮工作環境的氣氛，例如人員的生產力、離職率與勞資問題等都會影響訓練是否對目標有所貢獻(McGehee, & Thayer, 1961)；2.工作分析是職務上基礎性的前置作業，在訓練中強調是為了確認知識與技能要如何讓員工完成工作任務(Noe, 1998)。因不同工作的職位，需要的訓練也將會有所不同，藉由工作上的相關文件了解員工技能的缺乏，而發現員工潛在的訓練需求來確認工作性質(Gent, & Dell'Omo, 1989)；3.人員分析的目的在於了解先備的知識、技能與學習態度是否能符合工作需求(楊松德, 1998)。組織常使用能力評估、績效評估來分析人員是否能達到目標。周瑛琪、顏如妙(2011)提到訓練需求評估提供組織設計訓練方案資訊，能幫助訓練機關做需求評估的基礎，進而決定訓練之內容與項目。倘若訓練的實施計畫愈完整，個人訓練成效與組織的績效就會漸至佳境(黃同圳、許宏明, 1996)。研究者認為能力訓練的準備重點在於設定目標方向，分析能力訓練需求，提供人員工作上所需能力訓練課程以增進績效。

二、訓練的類型與方法

依照工作的階段不同，可將訓練分為 1.職前訓練：為培養新進人員了解與接受組織的文化、並釐清工作項目與提高個人對於公司的價值觀及理念上有認同感，因而必須讓新進人員做職前訓練(黃英忠、曹國雄、黃同圳、張火燦、王秉鈞, 2002)。訓練能帶來許多正向影響，若訓練實施程度完善，成效與績效就會日益增進，此訓練有稱為引導訓練，對象則為新進的員工；2.在職訓練：簡建中(2006)提到在工作中的訓練是強調從工作中學習，亦即生產的地點就是訓練最佳地點，講師的來源即是內部資深員工，此訓練深受廣受喜愛，其優點是成本低廉，也能解決問題的導向，但講師經驗或知識不足將容易產生需求干擾之問題。黃英忠、吳復新、趙必孝(2005)指出工作中的訓練是在實務上比較力行的訓練，不僅給予單純的職務訓練，也能激發部屬的奮發進取；3.職外訓練：為了落實終身學習，強化大學行政人員競爭力的目標，能力訓練是很重要的歷程。丁志達(2009)指出此訓練又稱為集中研修，是指員工暫時離開工作而短期訓練方式，透過有系統的訓練充實知識與提升工作能力。能力訓練的主要目的就是提升工作上所需能力以及對未來做準備，適合的訓練不僅可增進解決問題能力，也能減少離職可能性。

簡貞玉(2008)指出訓練方法包括：1.演講法：使用最廣且有效的方式，學習的教材較新。缺點是受訓人員較無法主動參與訓練、教學品質好壞無法立即得到反應；2.示演法：由訓練人員實際操作，學習者按照程序操作一遍的方法，使用於學習新的操作過程或新設備最恰當。優點是可立即得到學習機會，增強效果；3.視聽器材補助法：放映機、錄影機、電視等等協助受訓者做有效學習，吸引受訓人員注意力，若重複使用器材便可降低成本。缺點則是無法給受訓者積極參與活動機會，若能事後做檢討結果，即可補強缺失；4.模擬儀器與訓練器材補助法：提供與工作上情境類似的設備協助訓練，在操作中學會使用與反應，為訓練的核

心所在。缺點則是須使用器材做輔助，易被當成半玩具性的器材而妨礙訓練；5. 討論法：提供討論機會，驗證假設問題，此種方法用在改進效率與監督管理方面，學習計劃策略與解決問題能力。最大的優點是能充分積極參與並增進學習效果；6. 敏感性訓練法：又稱為行動研究或實驗室訓練，目的是在於改變自我知覺，發展人際關係的技巧。將小團體帶離工作場所，使了解交互行為的重要；7. 個案討論法：提出真實案例幫助受訓者分析問題的重要性並解決問題。此方法的優點是做中學原則，鼓勵做判斷並求解決方法；8. 角色扮演法：在假設情境中，由扮演假想角色體驗感受，達到修正態度並發展良好人際關係。優點是能發現自己錯誤並為他人著想；9. 管理競賽法：運用情境訓練並競爭，有專家講評做檢討。優點是有參與機會做有效決策；10. 編序教學法：將學習教材分難易程度，學習者必須對教材作反應。最大的優點及是節省訓練時間，積極參與活動並立即得到回饋。大多數能力訓練的方式還是以配合投影片的直述演講為主，其中也偶爾有錄影帶、示範法、角色扮演和小組討論的教學方法，傳統的能力訓練還是保有其運用價值。

三、大學行政人員能力訓練現況

大學行政人員的組織已不同於過去的轉變，強調共同合作不只共創組織願景與增進團隊人際關係，進而發展校務團隊訓練型態，強調專案行動的跨單位整合，使傳統科層模式進行重新運轉的變革，其法規對能力訓練之規定如下：

(一)公務人員訓練現況

伴隨科技化資訊進步一日萬里，公務部門面臨著繁多事務的挑戰。藉訓練提升公務員素質，掌握時代變遷帶來的衝擊，以符合人民的需求。現今公務員訓練，分為考試錄取與在職訓練。經由國家考試錄取之訓練的期限為四個月至半年，並分為基礎訓練與實務訓練階段，基礎訓練需於集中訓練機關受訓，時間為四週；而實務訓練則留在職務機關受訓。公務人員配合各職務與職等需求不同，在職訓練的種類可分為四部分：(公務人員訓練進修法第二十條規定)1. 基礎訓練-職務委任五職等以下公務員，使熟悉技術、養成優良操守及認知觀念。2. 專業訓練-職務薦任第六職等至第八職等人員，使熟悉專業與一般的管理知識，奠定穩定基礎。3. 管理訓練-薦任第九職等至簡任第十一職等人員，使強化綜合性規劃能力、管理協調及處理業務之訓練。4. 領導訓練-簡任第十二職等人員，使提昇領導統御能力與決策事務能力為重點。

(二)人事體制訓練現況

公立大學屬於政府機構，管理以公務體系為主。訓練現況分為兩部分：一是基礎訓練以充實新進人員的觀念操守、服務態度與行政程序為重心；二是實務訓練以加強知能及職務考核為重點。大學的職員訓練依職務需求參加公務人力發展中心之培訓(紀茂嬌，2002)。依公務機關體制，職前訓練是指職前的組織內部舉行訓練，又稱為「引導訓練」；而在職訓練是工作中接受指導訓練(on the job training)、離開職位接受特訓的外部訓練(off-job-training)與自我發展(self development)。

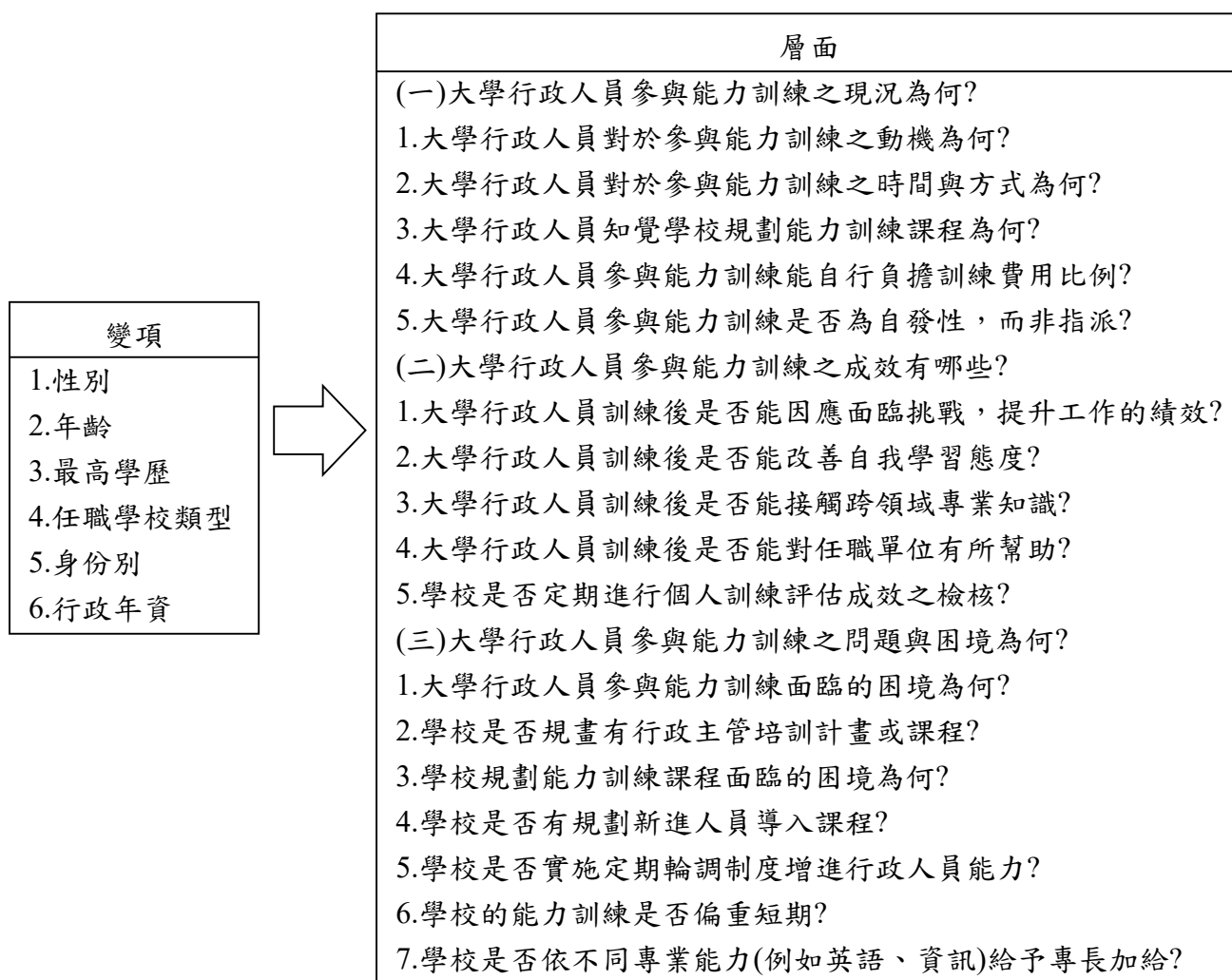
為了提升行政人員的素質，都有規劃訓練課程提供學校行政人員參與。希望

經由有效的訓練增進知識與技能，進而能提高素質。Dessler(2008)提出訓練的對象是指新進或現職人員學習工作所具備的技能。普遍學校在行政方面皆未能整合出一套有系統的運作，導致行政人力現況沒有隨時間與繁重業務增加價值，反而是不斷下降。舉例來說，學校均設有教評會，是負責評鑑人員表現、晉用新進人員以及人事管理出勤與在職進修等職務。大學行政人員接受訓練的對象應是在職人員，而目的是讓行政人員學習儲備所需能力。有鑑於此，大學就應設計在職進修人員管理計劃並實施制度，為員工培訓、分權與成長發展做系統的規劃。

叁、研究設計與實施

一、研究架構

依據動機與目的，透過問卷調查法，藉由調查相關人員的看法與意見，探究概況及影響因素，再綜合文獻分析結果提出結論與建議。根據研究目的，本研究架構圖如圖三：



圖三 研究架構

二、對象與取樣方法

本研究母體以分層比例抽樣中部各大學行政單位總人數做為問卷調查，因考慮代表性與經濟性，以分層比例抽樣。中部公立大學有 5 所，行政人員人數占總行政人員人數 21%，抽取約 90 人，中部私立大學有 8 所，行政人員人數占總行政人員人數 36%，抽取約 175 人，中部公立技職大學有 4 所，行政人員人數占總教師人數 16%，抽取約 67 人，中部私立技職大學有 10 所，行政人員人數占總行政人員人數 27%，抽取約 117 人發放問卷，共計 449 人，本研究的問卷總共發出 449 份，回收 364 份，回收率為 81%(如表三)。本研究正式問卷回收後，經刪除無效問卷，再進行資料檢查，使用套裝軟體 Statistical Package Social Sciences(SPSS)20.0 依據問卷填答結果進行編碼工作。

表三 中部大學行政人員抽樣人數與比率

	公立 普通大學	私立 普通大學	公立 技職校院	私立 技職校院	總計
行政人員數	1153	1969	886	1452	5460
百分比	21%	36%	16%	27%	100%
抽樣人數	90	175	67	117	449
回收卷數	70	145	51	98	364
百分比	19%	40%	14%	27%	100%

三、研究工具與專家效度

(一) 專家效度

本研究問卷編製完成後，為提高問卷效度，再與本研究指導教授反覆檢視研究目的與問題，修正缺失而發現問題提出改進，獲得完整性的結果。請指導教授推薦專家學者檢視本研究問卷之內容，作為專家效度，專家名單如表四：

表四 本研究專家效度之學者名單

姓名	服務單位	職稱	背景
A	國立中興大學	教授	曾任公務人員
B	國立台中教育大學	教授	曾任公務人員
C	嘉義大學	組長	現任公務人員

(二) 專家效度

本問卷內容包含：

1. 基本資料

性別、年齡、最高學歷、任職學校類型、職別、行政年資、105年期間參與能力訓練總時數。

2. 個人層面

問卷內容為(1)個人參與訓練之動機；(2)個人參與訓練之現況：包括「行政人員最常參與之能力訓練的種類、行政人員曾經參與過的訓練方式、行政人員參與能力訓練面臨之問題」，部分題目的填答程度採用李克特尺度(Likert scale)量表四

點尺度衡量，「非常同意」給4分、「同意」給3分、「不同意」給2分、「非常不同意」給1分，以降冪方式計分。此部分問卷共18題。

3.學校層面

問卷內容包括「學校行政人員能力訓練課程現況、學校行政人員能力訓練方法之異同、學校行政人員能力訓練實施之成效」，部分題目的填答程度採用李克特尺度(Likert scale)量表四點尺度衡量，「非常同意」給4分、「同意」給3分、「不同意」給2分、「非常不同意」給1分，以降冪方式計分。此部分問卷共12題。

(三)資料統計方法

針對回收的問卷的量化結果，以統計套裝軟體程式 SPSS，針對相關研究資料進行下述統計：

1. 利用平均數、標準差、次數統計和百分比作為描述大學行政人員能力訓練之現況。
2. 利用敘述性統計分析：藉由計算次數分配來初步瞭解樣本之基本特性，如年齡分佈、最高學歷等。
3. 獨立樣本 t 檢定(t -test)：檢定不同的性別，在問卷各層面的平均得分及總分平均的差異情形。
4. 單因子變異數分析(One way ANOVA)：以大學行政人員能力訓練之數據進行單因子變異數分析，檢定不同的年齡、最高學歷、任職學校類型、職別、任職年資等變項之大學行政人員，在各題得分是否有顯著差異，若有差異，則進行 Scheffé 多重比較。

肆、研究結果與討論

一、大學行政人員能力訓練現況之分析

依據問卷填答結果，探討行政人員對於能力訓練現況之分析。大學行政人員參與訓練之動機主要有「提升工作效能」、「培養專業知能」，有一半以上的行政人員有這些參與訓練動機，以「提升工作效能」人次最多；大學行政人員認為參與能力訓練最適合的期間以「1天」人次最多，有217人次，佔59.6%；大學行政人員參與能力訓練曾面臨的問題以「時間衝突」是人次最多，有216人次，佔59.3%；大學行政人員參與能力訓練較適合的方式以「校內開班訓練」人次最多，超過一半以上的行政人員認同，有314人次，佔86.2%；大學行政人員參與能力訓練可以接受訓練自行負擔比例以「0%-10%」人數最多，有一半以上的行政人員可接受，有226人，佔62.1%；大學校院規畫的研習課程以「公文寫作」、「性別平等」、「資訊研習」、「人事法規」有一半以上人次，以「公文寫作」人次最多，有273人次，佔75%；大學校院規畫能力訓練活動曾面臨的困難以「時間難以安排」人次最多，有一半以上的人次，有264人次，佔72.5%；「105年期間參與能力訓練總時數」，51小時以上的人次為最高，有81人次、百分比為22.3%。大學行政人員能力訓練之個人層面現況，以「我認為參與能力訓練可增加與他人互動的機會」平均分數最高，得分3.45，顯示參與大學行政人員能力訓練可增加與他

人的互動機會，雖然參與能力訓練活動不是為了擴展人際關係，但可以藉此機會分享經驗，亦能改善學習態度增進知識；學校層面現況以「學校在行政人員能力訓練的活動偏重短期(1週內)」平均分數最高，得分 3.41，顯示大部分大學行政人員認為短期訓練是較可以接受的。

二、不同背景變項填答者對參與能力訓練個人參與情形之差異分析

不同性別大學行政人員於能力訓練個人參與情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定達顯著($p=.039<.05$)，顯示各組樣本的離散情形達顯著的差異，而 t 考驗值為 .622， t 檢定結果未達顯著性($p=.534>.05$)，結果顯示無顯著差異。不同性別填答者於參與能力訓練個人參與情形之差異分析上各項目之獨立樣本 t 檢定，結果顯示無顯著差異。

不同年齡大學行政人員於能力訓練個人參與情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.638>.05$)，結果顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 .416， $p=.742>.05$ ，結果顯示無顯著差異。不同年齡填答者於參與能力訓練個人參與情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，結果顯示無顯著差異。

不同最高學歷大學行政人員於能力訓練個人參與情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定達顯著($p=.016<.05$)，結果顯示樣本的離散情形達顯著的差異，而 F 值為 1.702， $p=.166>.05$ 。不同最高學歷大學行政人員於參與能力訓練現況之差異分析上之單因子變異數分析，結果顯示無顯著差異。

不同任職學校類型大學行政人員於能力訓練個人參與情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.284>.05$)，結果顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 1.157， $p=.326>.05$ ，結果顯示無顯著差異。不同任職學校類型大學行政人員於參與能力訓練個人參與情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，「我認為參與能力訓練可增加與他人互動的機會」 F 值為 4.104， $p=.007<.05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。推測原因可能是公立普通大學大部分設校比較久，政府提撥的教育經費補助高且有較多補助資源，且公立大學的行政人員較多公務員，訓練制度與法規規定較為完整。行政人員積極參與訓練對人員和組織都有益處，人員可發揮才智，與同儕和主管間可改善人際關係，提升自我能力，實現自我價值，所以公立普通大學認為訓練可以增進互動機會。「為提升專業能力，我會經常搜尋能力訓練相關的資訊網站」 F 值為 5.526， $p=.001<.005$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。推測原因可能是公立大學訓練制度較完整，所以行政人員能有較多資源充實資訊素養內涵執行業務流暢，資訊素養也是達到終身學習與提高績效的重要關鍵。

不同職別大學行政人員於能力訓練個人參與情況之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.821>.05$)，結果顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 .561， $p=.571>.05$ ，結果顯示無顯著差異。

不同職別填答者於參與能力訓練個人參與情形之差異分析上各項目之獨立樣本 t 檢定，結果顯示無顯著差異。

不同行政年資大學行政人員於能力訓練個人參與情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.462>.05$)，結果顯示樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 1.370， $p=.235>.05$ ，結果顯示無顯著差異。不同行政年資填答者於參與能力訓練個人參與情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，結果顯示無顯著差異。

三、不同背景變項填答者對參與能力訓練學校規劃情形之差異分析

不同性別大學行政人員於能力訓練學校規劃情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定達顯著($p=.011<.05$)，顯示各組樣本的離散情形達顯著的差異，而 t 考驗值為 .715， t 檢定結果未達顯著性($p=.475>.05$)，結果顯示無顯著差異。

不同性別填答者於參與能力訓練學校規劃情形之差異分析上各項目之獨立樣本 t 檢定，「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」 t 考驗值為 2.286， t 檢定結果達顯著性($p=.023<.05$)，「男性」行政人員的得分比「女性」行政人員高。推測原因可能是主管階級大多以男性為主，而一個有專業內涵的實質領導者，要讓團隊運作順暢，必須用績效管理方法培養部屬解決問題，提升組織效率，所以男性行政人員會比較重視成效評估之檢核。

不同年齡大學行政人員於大學行政人員能力訓練學校規劃情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.638>.05$)，顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 .342，單因子變異數分析結果未達顯著性($p=.795>.05$)，結果顯示無顯著差異。不同年齡填答者於參與能力訓練學校規劃情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，結果顯示無顯著差異。

不同最高學歷大學行政人員於大學行政人員能力訓練學校規劃情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.011<.05$)，顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 1.930，單因子變異數分析結果未達顯著性($p=.124>.05$)，結果顯示無顯著差異。不同最高學歷大學行政人員於能力訓練學校規劃情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，「學校很重視行政人員能力訓練」 F 值為 3.840， $p=.010<.05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「研究所」學歷的大學行政人員得分高於「大專」學歷的行政人員。推測原因可能是高學歷人員眼界較寬見識也較深廣，不斷更新觀念並了解時代趨勢，給未來生活帶來更多的晉升機會與發展，所以高學歷人員較重視能力訓練。

不同任職學校大學行政人員於大學行政人員能力訓練學校規劃情形之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p=.284>.05$)，顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表示各組常態分配，而 F 值為 19.133，單因子變異數分析達顯著性($p=.000<.05$)，經 Scheffé 法事後比較結果顯示，差異分析上各變項之單因子變異數分析，如表五。

「學校很重視行政人員能力訓練」 F 值為 4.160， $p=.006<.05$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。推測原因可

能是公立普通大學屬公家機關，依照訓練進修實施辦法規劃行政人員訓練課程，達到教育部所屬機關學習推動方案規定，且公立大學擁有較多經驗與充足資源進而了解行政訓練需求。

「學校規劃之行政人員能力訓練活動可符合您任職單位所需的能力」 F 值為 16.258， $p=.000<.001$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學屬於公家機關，故有較完善的能力規劃訓練與評估制度。

「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」 F 值為 18.434， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學屬於公家機關，政府給予經費補助之保障，亦重視能力訓練並有加給。

「學校有規劃行政主管培訓計畫或課程」 F 值為 12.853， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學主管有規劃建立對管理職務的正確心態與認知，清楚工作範疇，才能掌握管理的概念及方向。

「學校在行政人員能力訓練活動能符合學校發展特色」 F 值為 11.573， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學有適當的評量機制，評量每個新進人員的能力與適合度，可以讓新進人員順利到職工作，還能節省時間成本。

「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」 F 值為 12.489， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學屬公家機關，完善的訓練體系是公家機關的重要指標。

「學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結」 F 值為 12.660， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學承襲公家機關有完善能力訓練制度，故較重視人員能力訓練規劃與提供能力訓練相關資訊。

「學校有實施行政人員定期輪調制度」 F 值為 13.527， $p=.000<.001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「公立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「公立技職校院」。推測原因可能是適當的職位輪調，行政人員能學習更多元的跨領域知能，且公立普通大學訓練制度可

能較完善，所以人員知覺會比其他類型學校高分。

「學校有安排新進人員導入安置課程」 F 值為 12.750， $p = .000 < .001$ ，在 Scheffé 法事後比較結果顯示「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。推測原因可能是公立普通大學屬於公家機關，有健全能力訓練制度，如果是公務人員會有基礎訓練與實務訓練，較常見的訓練有初任人員訓練(包含新進人員和新主管人員)。

表五 不同任職學校類型填答者於參與能力訓練學校規劃情形之差異情形

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校很重視行政人員能力訓練	公立普通大學	70	3.10	.919	4.160*	.006	公立普通大學 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	3.02	.883			
	私立普通大學	138	2.67	.923			
	私立技職校院	105	2.88	.927			
學校規劃之行政人員能力訓練活動可符合您任職單位所需的能力	公立普通大學	70	3.46	.695	16.258***	.000	公立普通大學 > 公立技職校院、私立普通大學、私立技職校院；私立技職校院 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	2.98	.836			
	私立普通大學	138	2.62	.840			
	私立技職校院	105	2.98	.888			
學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給	公立普通大學	70	3.40	.806	18.434***	.000	公立普通大學 > 公立技職校院、私立普通大學、私立技職校院；私立技職校院 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	2.45	1.119			
	私立普通大學	138	2.28	1.125			
	私立技職校院	105	2.78	1.101			
學校有規劃行政主管培訓計畫或課程	公立普通大學	70	3.40	.710	12.853***	.000	公立普通大學 > 公立技職校院、私立普通大學、私立技職校院；私立技職校院 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	2.69	1.029			
	私立普通大學	138	2.59	.980			
	私立技職校院	105	2.96	.940			
學校在行政人員能力訓練活動能符合學校發展特色	公立普通大學	70	3.36	.743	11.573***	.000	公立普通大學 > 公立技職校院、私立普通大學；私立技職校院 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	2.76	.929			
	私立普通大學	138	2.63	.897			
	私立技職校院	105	3.01	.915			
學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核	公立普通大學	70	3.36	.638	12.489***	.000	公立普通大學 > 公立技職校院、私立普通大學、私立技職校院；私立技職校院 > 私立普通大學
	公立技職校院	51	2.75	.935			
	私立普通大學	138	2.57	.928			
	私立技職校院	105	2.95	1.013			

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結	公立普通大學	70	3.41	.752	12.660***	.000	公立普通大學>私立普通大學、私立技職校院; 公立技職校院>私立普通大學; 私立技職校院>私立普通大學
	公立技職校院	51	3.08	.771			
	私立普通大學	138	2.62	.930			
	私立技職校院	105	2.95	.994			
學校有實施行政人員定期輪調制度	公立普通大學	70	3.33	.653	13.527***	.000	公立普通大學>公立技職校院、私立普通大學、私立技職校院; 私立技職校院>公立技職校院
	公立技職校院	51	2.37	1.058			
	私立普通大學	138	2.64	.904			
	私立技職校院	105	2.90	.986			
學校在行政人員能力訓練的活動偏重短期(1週內)	公立普通大學	70	3.54	.502	1.846	.139	ns
	公立技職校院	51	3.43	.640			
	私立普通大學	138	3.32	.754			
	私立技職校院	105	3.44	.664			
學校有安排新進人員導入安置課程	公立普通大學	70	3.49	.558	12.750***	.000	公立普通大學>公立技職校院、私立普通大學; 私立技職校院>私立普通大學
	公立技職校院	51	2.76	.929			
	私立普通大學	138	2.75	1.033			
	私立技職校院	105	3.16	.878			

* $p < .05$; ns: 無顯著差異; *** $p < .001$

不同身份別大學行政人員於大學行政人員能力訓練學校規劃情形之同質性檢定，異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p = .821 > .05$)，顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表各組常態分配，而 F 值為 5.565，單因子變異數分析結果達顯著性($p = .004 < .05$)，經 Scheffé 法事後比較結果顯示差異分析上各變項之單因子變異數分析，如表六。

「學校很重視行政人員能力訓練」 F 值為 3.824， $p = .023 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公務人員」的得分高於「其他」職別。推測原因可能是大學公務員有較多支援與協助，比方說職前專業講座、領導階級課程等等，讓自己持續追求專業能力訓練，增加績效，所以大學較注重能力訓練。

「學校規劃之行政人員能力訓練活動可符合您任職單位所需的能力」 F 值為 5.559， $p = .004 < .01$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公務人員」的得分高於「約聘人員」和「其他」職別。推測原因可能是大學行政公務人員之職位以主管階級居多，能力訓練資源較充裕，工作需求多元訓練，肩負責任也較重，而約聘人員與其他職別之人員大多為基層人員，訓練通常為基礎課程，以因應目前工作上的需求。

「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」 F 值為 3.394， p

$=.035 < .05$ ，結果顯示不同職別行政人員對「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」有顯著差異，在 Scheffé 法事後比較結果顯示任兩組間未達顯著差異水準。

「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」 F 值為 3.222， $p = .041 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公務人員」的得分高於「其他」職別。推測原因可能是大學行政公務人員大多是主管階級，受過公務體系機關基礎訓練與實務訓練，所以任職學校較重視訓練評估。

「學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結」 F 值為 5.644， $p = .004 < .01$ ，結果顯示經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公務人員」的得分高於「約聘人員」與「其他」職別人員。推測原因可能是公務員主管充實自我意識較高，有前瞻的眼界與顧客為上的服務態度，所以大學提供能力訓練資訊較多。

「學校有實施行政人員定期輪調制度」 F 值為 7.907， $p = .000 < .001$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示「公務人員」的得分高於「約聘人員」與「其他」職別人員。推測原因可能是有些公務人員年齡較稍長，有升遷的需求，所以需要增加歷練。

表六 不同身份別填答者於參與能力訓練學校規劃情形之差異情形

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校很重視行政人員能力訓練	公務人員	112	3.04	.894	3.824*	.023	公務人員>其他
	約聘人員	156	2.83	.903			
	其他	96	2.70	.985			
學校規劃之行政人員能力訓練活動符合您任職單位所需的能力	公務人員	112	3.16	.876	5.559**	.004	公務人員>約聘人員；公務人員>其他
	約聘人員	156	2.85	.888			
	其他	96	2.81	.825			
學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給	公務人員	112	2.89	1.118	3.394*	.035	ns
	約聘人員	156	2.57	1.108			
	其他	96	2.54	1.178			
學校有規劃行政主管培訓計畫或課程	公務人員	112	2.99	.991	1.549	.214	
	約聘人員	156	2.84	.933			
	其他	96	2.76	1.013			
學校在行政人員能力訓練活動能符合學校發展特色	公務人員	112	3.07	.917	2.912	.056	
	約聘人員	156	2.82	.926			
	其他	96	2.82	.883			
學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核	公務人員	112	2.98	.880	3.222*	.041	公務人員>其他
	約聘人員	156	2.88	.970			
	其他	96	2.66	.971			

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結	公務人員	112	3.17	.889	5.644**	.004	公務人員>約聘人員；公務人員>其他
	約聘人員	156	2.87	.921			
	其他	96	2.76	.981			
學校有實施行政人員定期輪調制度	公務人員	112	3.08	.950	7.907	.000	公務人員>約聘人員；公務人員>其他
	約聘人員	156	2.76	.910			
	其他	96	2.57	.971			
學校在行政人員能力訓練的活動偏重短期(1週內)	公務人員	112	3.45	.598	.493	.611	
	約聘人員	156	3.37	.720			
	其他	96	3.44	.678			
學校有安排新進人員導入安置課程	公務人員	112	3.18	.819	2.619	.074	
	約聘人員	156	2.95	.989			
	其他	96	2.92	.981			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ns : 無顯著差異

不同行政年資大學行政人員於大學行政人員學校規劃情形上之同質性檢定，變異數同質性 Levene 檢定未達顯著($p = .462 > .05$)，顯示各組樣本的離散情形未達顯著的差異，表各組常態分配，而 F 考驗值為 3.530，單因子變異數分析結果達顯著性($p = .004 < .01$)，經 Scheffé 法事後比較結果顯示，發現達顯著差異水準。不同行政年資大學行政人員於參與能力訓練學校規劃情形之差異分析上各變項之單因子變異數分析，如表七。

「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」 F 值為 3.815， $p = .002 < .005$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示在「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」上，行政年資「未滿 1 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」的行政人員。推測原因可能是年資較淺者通常為 20-40 歲年輕人員，接受較多語言或資訊訓練，所以認為學校會重視專長加給。

「學校有規劃行政主管培訓計畫或課程」 F 值為 2.808， $p = .017 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示在「學校有規劃行政主管培訓計畫或課程」上，行政年資「未滿 1 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」的行政人員。推測原因可能是剛進入大學經驗較不足，受到較多支援與協助，也會受到主管積極參與培訓影響，使自我不斷追求增進自我能力。

「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」 F 值為 5.174， $p = .000 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示在「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」上，行政年資「未滿 1 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」、「20 年以上」的行政人員；「滿 1 年未滿 5 年」大學行政人員的得分高於「滿 20 年以上」的行政人員。推測原因可能是公務人員有訓練檢核，而約聘人員有試用期。

「學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結」 F 值為 3.129， $p = .009 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示，在「學校會提供行政人員能力訓練相關網站連

結」上，行政年資「未滿1年」大學行政人員的得分高於「滿15年未滿20年」的行政人員。推測原因可能是年資較淺者實務經驗較不足，為協助行政人員自我充實，所以大學提供能力訓練資訊較多。

「學校有實施行政人員定期輪調制度」 F 值為 4.307, $p = .001 < .005$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示在「學校有實施行政人員定期輪調制度」上，行政年資「未滿1年」、「滿1年未滿5年」大學行政人員的得分高於「滿15年未滿20年」的行政人員。推測原因可能是大學通常固定在一段期間內，會做職務上計劃性調整，讓各單位人員能熟悉多元業務。年資較淺者經累積越多輪調經驗，越能較快適應組織的運作。

「學校有安排新進人員導入安置課程」 F 值為 2.966, $p = .012 < .05$ ，經 Scheffé 法事後比較結果顯示，在「學校有安排新進人員導入安置課程」上，行政年資「未滿1年」大學行政人員的得分高於「滿15年未滿20年」的行政人員。推測原因可能是年資淺者缺乏經驗對業務不熟悉，組織會安排參與基礎能力訓練，提升工作能力改善績效。

表七 不同行政年資填答者於參與能力訓練學校規劃情形之差異情形

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校很重視行政人員能力訓練	未滿1年	50	3.02	.979	1.851	.102	
	滿1年未滿5年	132	2.80	.969			
	滿5年未滿10年	59	2.71	.872			
	滿10年未滿15年	37	2.86	.948			
	滿15年未滿20年	36	2.69	.856			
	20年以上	50	3.14	.833			
學校規劃之行政人員能力訓練活動可符合您任職單位所需的能力	未滿1年	50	3.16	.889	1.637	.149	
	滿1年未滿5年	132	2.96	.868			
	滿5年未滿10年	59	2.88	.853			
	滿10年未滿15年	37	2.76	.863			
	滿15年未滿20年	36	2.69	.920			
	20年以上其他	50	3.00	.881			
學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給	未滿1年	50	3.14	1.010	3.815**	.002	未滿1年>滿15年未滿20年
	滿1年未滿5年	132	2.77	1.104			
	滿5年未滿10年	59	2.51	1.089			
	滿10年未滿15年	37	2.49	1.193			
	滿15年未滿20年	36	2.19	1.261			
	20年以上	50	2.56	1.110			

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校有規劃行政主管培訓計畫或課程	未滿1年	50	3.16	.889	2.808*	.017	未滿1年>滿15年未滿20年
	滿1年未滿5年	132	2.96	.936			
	滿5年未滿10年	59	2.78	.948			
	滿10年未滿15年	37	2.78	1.031			
	滿15年未滿20年	36	2.44	1.182			
	20年以上	50	2.78	.887			
學校在行政人員能力訓練活動能符合學校發展特色	未滿1年	50	3.12	.824	1.501	.189	
	滿1年未滿5年	132	2.95	.964			
	滿5年未滿10年	59	2.75	.883			
	滿10年未滿15年	37	2.92	.924			
	滿15年未滿20年	36	2.67	.926			
	20年以上	50	2.86	.881			
學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核	未滿1年	50	3.20	.808	5.174	.000	未滿1年>滿15年未滿20年、20年以上;滿1年未滿5年>20年以上
	滿1年未滿5年	132	3.01	.912			
	滿5年未滿10年	59	2.85	.962			
	滿10年未滿15年	37	2.70	.968			
	滿15年未滿20年	36	2.39	1.103			
	20年以上	50	2.56	.837			
學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結	未滿1年	50	3.20	.904	3.129*	.009	未滿1年>滿15年未滿20年
	滿1年未滿5年	132	3.00	.933			
	滿5年未滿10年	59	2.78	.948			
	滿10年未滿15年	37	2.95	.848			
	滿15年未滿20年	36	2.47	1.134			
	20年以上	50	3.00	.782			
學校有實施行政人員定期輪調制度	未滿1年	50	3.02	.795	4.307**	.001	未滿1年>滿15年未滿20年;滿1年未滿5年>滿15年未滿20年
	滿1年未滿5年	132	2.98	.882			
	滿5年未滿10年	59	2.73	.868			
	滿10年未滿15年	37	2.68	1.002			
	滿15年未滿20年	36	2.25	1.079			
	20年以上	50	2.74	1.103			
學校在行政人員能力訓練的活動偏重短期(1週內)	未滿1年	50	3.54	.503	.928	.463	
	滿1年未滿5年	132	3.34	.697			
	滿5年未滿10年	59	3.37	.641			
	滿10年未滿15年	37	3.41	.832			
	滿15年未滿20年	36	3.53	.736			
	20年以上	50	3.44	.611			

項目	類別	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較
學校有安排新 進人員導入安 置課程	未滿1年	50	3.32	.713	2.966*	.012	未滿1年>滿 15年未滿20 年
	滿1年未滿5年	132	3.03	.965			
	滿5年未滿10年	59	3.05	.860			
	滿10年未滿15年	37	3.03	1.040			
	滿15年未滿20年	36	2.56	1.081			
	20年以上	50	2.92	.900			

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

伍、結論與建議

本研究提出以下結論。

一、大學行政人員參與能力訓練現況

1. 大學行政人員參與訓練之動機以「提升工作效能」、「培養專業知能」為主

依據本研究結果顯示，大學行政人員參與訓練之動機「提升工作效能」、「培養專業知能」有一半以上的行政人員有這些參與訓練動機，以「善用閒暇時間」的人數最低。

2. 大學行政人員認為參加在職訓練時，最適合的期間為「1天」

依據本研究結果顯示，大學行政人員認為參與能力訓練最適合的期間以「1天」的人數最多，其次為「2-3天」。

3. 大學行政人員曾經參與過的訓練方式以「演講法」最多

依據本研究結果顯示，大學行政人員參與過的訓練方式「演講法」、「研討會」有一半以上的行政人員參與過這些訓練，以「管理競賽法」的人數為次低。

4. 大學行政人員參與能力訓練曾面臨的問題以「時間衝突」最多

依據本研究結果顯示，大學行政人員參與能力訓練曾面臨的問題以「時間衝突」是人數最多，以「訓練期間過長」的人數為次低。

5. 大學行政人員參與能力訓練較適合的方式以「校內開班訓練」最多

依據本研究結果顯示，大學行政人員參與能力訓練較適合的方式以「校內開班訓練」人數最多，超過一半以上的行政人員認同。建議要適度安排職內與職外能力訓練比例，以符合人員對訓練方式的需求。

6. 大學行政人員參與能力訓練可以接受訓練自行負擔比例以「0%-10%」最多

依據本研究結果顯示，大學行政人員參與能力訓練較適合的方式以「0%-10%」人數最多，有一半以上的行政人員可接受。

7. 大學校院曾經規畫之研習課程以「公文寫作」課程最多

依據本研究結果顯示，大學校院曾經規畫的研習課程以「公文寫作」、「性別平等」、「資訊研習」、「人事法規」有超過一半以上，以「公文寫作」人數最多。

8. 大學校院規畫能力訓練活動面臨的困難以「時間難以安排」最多

依據本研究結果顯示，大學校院規畫能力訓練活動曾面臨的困難以「時間難

以安排」人數最多。

二、不同背景變項填答者對大學行政人員參與能力訓練現況之差異分析

1.不同任職學校類型填答者對「我認為參與能力訓練可增加與他人互動的機會」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。

2.不同任職學校類型填答者對「為提升專業能力，我會經常搜尋能力訓練相關的資訊網站」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。

3.不同最高學歷、任職學校類型、職別填答者對「學校很重視行政人員能力訓練」有顯著差異

「研究所」學歷的大學行政人員得分高於「大專」的行政人員。「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」行政人員。「公務人員」的得分高於「約聘人員」和「其他」職別。

4.不同任職學校類型、職別填答者對「學校規劃之行政人員能力訓練活動可符合您任職單位所需的能力」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。「公務人員」的得分高於「約聘人員」和「其他」職別。

5.不同任職學校類型、行政年資填答者對「學校會依不同專業能力(例如英語、資訊)訂有專長加給」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。行政年資「未滿1年」大學行政人員的得分高於「滿15年未滿20年」的行政人員。

6.不同任職學校類型、行政年資填答者對「學校有規劃行政主管培訓計畫或課程」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。行政年資「未滿1年」大學行政人員的得分高於「滿15年未滿20年」的行政人員。

7.不同任職學校類型填答者對「學校在行政人員能力訓練活動能符合學校發展特色」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。

8.不同任職學校類型、職別、行政年資填答者對「學校會定期進行個人訓練評估成效之檢核」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「公立技職校院」、「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。「公務人員」得分高於「其他」職別。行政年資「未滿1年」大學行政人員的得分高

於「滿 15 年未滿 20 年」、「20 年以上」的行政人員；「滿 1 年未滿 5 年」大學行政人員的得分高於「滿 20 年以上」的行政人員。

9.不同任職學校類型、職別、行政年資填答者對「學校會提供行政人員能力訓練相關網站連結」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。「公務人員」的得分高於「約聘人員」與「其他」職別人員。行政年資「未滿 1 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」的行政人員。

10.不同任職學校類型、職別、行政年資填答者對「學校有實行政務人員定期輪調制度」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「公立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「公立技職校院」。「公務人員」的得分高於「約聘人員」與「其他」職別人員。行政年資「未滿 1 年」、「滿 1 年未滿 5 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」的行政人員。

11.不同任職學校類型、行政年資填答者對「學校有安排新進人員導入安置課程」有顯著差異

「公立普通大學」行政人員的得分高於「私立普通大學」、「私立技職校院」；「私立技職校院」行政人員的得分高於「私立普通大學」。行政年資「未滿 1 年」大學行政人員的得分高於「滿 15 年未滿 20 年」的行政人員。

依據本研究結果與結論，以下分別針對大學行政人員參與能力訓練提出建議，提供高等教育行政機關、大學行政人員與後續相關研究者參考。

一、對大學之建議

(一)強化訓練課程安排與評估成效檢核

從問卷調查可知因應學校發展目標而規劃出適當需求課程。組織安排能力訓練計劃前，應先做能力訓練評估檢核，提供計畫內容及能力訓練目的，以符合任職單位需求，並以工作需要提供多樣化訓練，改善行政效率並提升問題解決能力。

(二)調查行政人員適合的訓練時間

從問卷調查得知參與能力訓練最大的問題是時間衝突。可利用座談或問卷調查方式了解訓練需求與適合時間，作規劃能力訓練課程參考，積極完成目標。

(三)安排能力訓練時，最適合的期間為「1 天」，並以「校內開班訓練」為主

從問卷調查得知訓練地點與受訓時間長短皆會影響訓練的動機。建議安排行政人員較適合的時段與地點，能省下奔波時間也可減少交通花費，提升動機。

(四)使用者付費制度與增加訓練課程認證

依問卷分析結果發現大學行政人員大多數有參與訓練的經驗。在無經濟壓力下，大多數人員皆能接受部分負擔費用，建議實行使用者付費與課程認證制度，讓參訓人員更重視學習態度並發揮成效。由主管指派參訓轉變為個人選擇訓練項目，進而增進績效，獲取專業能力認證與自我認同感，期許未來更進步達高水準。

(五)安排行政人員能力訓練的方式以校內開班訓練為佳

從問卷調查得知參與能力訓練以校內開班訓練方式人數最多。校內開課訓練可以減少人員業務繁忙之際，無需額外花時間與金錢職外受訓，是學校較容易安排的一種省時省錢訓練方式。

(六)定期規劃行政主管培訓計畫

從問卷調查可知大學常不定時舉辦活動或接獲主管機關指派政策，行政人員須在期限內完成。而學校行政主管階級人員需持續培訓專業領導階級課程以增加績效，並給予部屬更多支援與協助。

(七)鼓勵行政人員多參與能力訓練課程

從問卷調查結果顯示，可知參與越多能力訓練，會正向影響專業能力與工作態度並讓組織運作順暢。有鑑於此，大學應多鼓勵行政人員參與能力訓練課程，進而讓組織運作更順暢。

二、對行政人員之建議

(一)積極爭取能力訓練之機會

依據問卷調查結果顯示，學校行政人員要持續積極進修，以充實教學知能及培養多元行政專業能力，並培養第二專長知能，以便能勝任輪調後不同的行政工作。尤其可以多加利用學校安排新進人員導入課程，吸收跨領域知識以增廣見聞。

(二)積極爭取輪調之機會

依據調查結果顯示，可藉由校內安排定期輪調機會，到其他單位挑戰更多元的行政工作，進行職位間輪調，培養全方位的能力。輪調能夠提升不同領域的專業知能，進而增加人員在專業上的深廣度，並可以擴展人際關係。

(三)對後續研究之建議

本研究範圍為中部地區，未來研究可以針對其他區域(北部、南部和東部地區)做大學行政人員能力訓練之研究，進而將各區域進行研究結果比較，或把範圍拓展至全國，以瞭解差異性並加強研究資料之廣度。

參考文獻

- 丁志達(2009)。培訓管理。臺北：揚智文化。
- 湯堯、成群豪(2010)。高等教育經營=Higher education management。臺北：高等教育。
- 周瑛琪、顏如妙(2011)。人力資源管理。台北：美商麥格羅·希爾股份有限公司。
- 洪子琪(2010)。學校行政人員行政溝通行為在學校行政上的應用。學校行政，65，54-69。
- 紀茂嬌(2002)。公立大學行政人員訓練意願影響因素之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳永甦(2000)。教育訓練品質的探討。品質管理月刊，36(8)，66-70。
- 張仁家(2013)。企業訓練與發展(第三版)。臺北：全華圖書。
- 黃昆輝、張德銳(2000)。教育行政。臺北：文景。
- 黃英忠(2007)。人力資源管理概論。高雄：麗文文化。
- 黃英忠、曹國雄、黃同圳、張火燦、王秉鈞(2002)。人力資源管理。臺北：華泰。
- 黃英忠、吳復新、趙必孝(2005)。人力資源管理。臺北：空大。
- 黃同圳、許宏明(1996)。高科技產業的教育訓練制度與組織績效之相關性研究。科技管理學刊，1(1)，57-83。
- 楊松德(1998)。企業訓練專業人員工作手冊。臺北：行政院勞工委員會職業訓練局。
- 簡貞玉(2008)。員工訓練與能力發展。臺北：麥格羅希爾。
- 簡建忠(2006)。人力資源管理：以合作觀點創造價值。臺北：前程文化。
- 戴志聰、陳佳玲(2015)。高雄市公務人員參與在職訓練需求分析之初探。正修學報，28，135-148。
- Gary Dessler. (2008) *Human Resource Management*(11th). Prentice Hall International Editions.
- Gent, Michael J., & Gregory G. Dell’Omo. (1989). The needs assessment solution. *Personnel Administrator*, July, 82-84.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- McGehee, W., & Thayer, p. w. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Noe A. Ratmond (1998). *Employee Training & Development*. MA: McGraw-Hill Irwin.

自主學習理論應用於大學英語課程設計之研究

-以中部某大學為例

董家君

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程碩士

李家宗

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

leect@mail.ntcu.edu.tw

摘要

本研究在於探討自主學習理論應用於大學英語課程設計之研究，以中部某大學為研究場域，參與對象為 108 學年度第二學期完成英文自學計畫的 7 位學生及 2 位指導老師，藉此研究了解學生參與自主計畫的學習動機及學習成效，再進一步探討影響學生參與計畫的因素。本研究為質性研究，資料來源為研究者觀察資料、文件分析、半結構訪談紀錄，經整理並分析資料後，研究者發現以自主學習理論應用於英語課程的設計對學生是具吸引力的，而學生在擬定學習契約時採取不同策略，考量點分為個人目標、學習興趣、可達成率以及時間成本；學習契約提高了學生自律及對學習負責的態度。本研究發現參與英文自主學習計畫的學生對於自身學成效評估，在個人學習態度及時間管理能力的提升高於英語語言能力，但與指導老師的評估卻有落差。學生是否願意繼續參加英文自主學習計畫則與學生學習動機及學習支援系統相關。

本研究初探個案學校的英文自主學習計畫執行過程及成效，研究者亦提出建議及未來可進一步研究方向，期能經由發現，做為未來計畫進行改善的參考。

關鍵字：自主學習、學習契約、學習動機、學習成效

A Study on the Application of Self-directed Learning Theory on English Course Design

Jia-jun Dong

Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of
Education

Chia-Tsung Lee

Associate Professor, Master Program of Higher Education Management, National
Taichung University of Education

leect@mail.ntcu.edu.tw

ABSTRACT

This study intended to explore the application of Self-Directed Learning (SDL) theory on the English course design, to learn the learning motivation and learning outcomes from the students, as well as to find out the factors that affect students' participation in MELP program, at case study of University. The qualitative data collected from 7 students and 2 coaches in the “My English Learning Plan” (MELP) program consist of observation record from researcher, related documents, students' and coaches' feedbacks and responses in interviews. The researcher results from the analysis of the qualitative data with the findings as follows: the application of SDL on course design is attractive to students; different strategies used while students drafting their learning agreements with focuses on personal goals, learner interests, attainment and time cost; students' self-regulation and learning responsibility raised by signing the learning agreement. The study also showed that students in MELP program consider higher improvement in learning attitudes and time management skills than English proficiency in evaluating their own learning effectiveness, however, it is not consistent with the assessment from the coaches. Students' continuity in MELP program is related to their learning motivation and support system in the program.

Based on the findings of the study, some suggestions for program refinement are brought up at the end of the paper. Suggestions for future research are also provided.

Keywords: Self-Directed Learning (SDL), learning agreement, learning motivation, learning effectiveness

壹、前言

21 世紀的世界在極短的時間內發生劇烈改變，包括知識經濟的崛起，於全世界造成深遠的影響；科技的進步，帶來資訊洪流；每日接觸的媒體跟科技形塑著新世代如何學習以及與人溝通技巧。這些變化改變了我們對於未來公民跟教育的想像及探討。

各國對於每個人該具備的基本能力及核心素養有諸多討論，也訂定出關鍵指標，提供學校培育人才之參考。聯合國教科文組織(United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO)提出教育的四大支柱(four pillars of education)，包括學會求知(Learning to know)、學會做事(learning to do)、學會共處(learning to live together)、學會發展(learning to be)(Delors, 1996)。在 2003 年補充提出了學會改變(learning to change)的第五支柱(UNESCO Institute for Education, 2003)。經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)於 1997 至 2005 年進行跨國研究計畫，稱之為 Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations(DeSeCo)，總結出未來的公民核心素養，應包含三個面向：使用工具溝通互動(using tools interactively)、與社會異質團體互動(functioning in socially heterogeneous groups)、自主行動(acting autonomously)(Rychen, & Salganik, 2003；鄭英耀、葉麗貞、劉昆夏、莫慕貞，2011)。2006 年歐盟為促進終身學習而提出八個核心能力(key competences)，分別為母語溝通(communication in the mother tongue)、外語溝通(communication in foreign languages)、數學及基礎科學及科技能力(mathematical competence and basic competences in science and technology)、數位能力(digital competence)、學習如何學習(learning to learn)、社會能力以及公民能力(Social and civic competences)、創新及創業精神(sense of initiative and entrepreneurship)、文化覺察及表現(cultural awareness and expression)等。

2019 年 OECD 公布的 2030 學習羅盤(OECD Learning Compass 2030)中，強調學生在面對陌生的事物環境時，仍能主導自身學習的能力，找到有意義的方向且對自身負責，而非僅單純接收來自老師固化的教導，據此提出學生的能動性(Student Agency)及共同能動性(Co-agency)。學生能動性的定義係學習者本身訂定目標，反思並負起責任去行動做出改變；而學習是發生在社會脈絡下，而非單獨被隔離的存在，學習者身邊的同儕、老師、家人以及社群都是可與其交流並可以引導到更好的生活(OECD, 2019)。

臺灣在「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，以「自發」、「互動」及「共好」為基本理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情來引導學生，培養與自我、與他人、與社會、與自然互動的能力，讓個體與群的生活更加美好(教育部，2014)。

綜上敘述，學習者的主動性及學習如何學習已成為近十幾年的課程改革的重點，以「以學生為學習中心」為主軸，傳統講述性的教學已被課室中講求互動及

多媒體輔助多樣化的教學方式逐漸取代，而學生自主學習的可能性及可行性也被廣泛討論。

至今個案學校已經完備了 3 + 1 外語課程給全校學生有系統的學習規劃。大一英文延續高中所學英文基礎、強化學生基學力；大二英文微學分課程提供團隊實作、溝通表達的訓練，培訓學生的溝通力；大三英文著重進入職場所需的履歷、面試、簡報、專題等，以培育儲職力；大四英選修課程提供學生進修、就業、自我提升等能力的深化，建立啟航鏈結力。該校參考 Maslow1954 年提出的層次需求理論，將目前課程及預期學習成就結合製出架構圖如圖一。



圖一 個案學校外語學習成就架構

資料來源：逢甲大學外語教學中心

由圖一可見，該校將依自主學習理論(self-directed theory)所設計的課程放在最高層次，設計出英文自主學習課程(My English Learning Plan, MELP)，係以高階英文能力學生自主設計並提交英文學習契約(learning agreement)，由外語教學中心教師擔任指導老師(coach)，以從指導、陪伴的方式，讓學生在一學期時間內達成學習契約中自訂的學習目標，並展示學習成果，讓指導教師依學生學習任務完成度給予評分及採認課程學分。

目前已有許多研究支持學習動機、學習態度、學習技巧與學習成就呈現正相關，學生的學習態度趨為正面，可以提高學習成就；反之亦然(盧雪梅，2000；厲飛飛、周一樺，2011；詹秀雯、張芳全，2014)。據此，MELP 計畫試行的學生對象即為高階英文能力學習者。假定這些高階英文能力學習者，亦為高學習成就的學生，在學習動機、學習態度、學習技巧上應有較正面的表現。在提高學生學習自主程度後，是否亦能對學生的學習成效有所提升?這是研究動機之一。

在許多關於自主學習的研究中，其中一項關鍵在於如何提升學生在課堂外學習的積極性。李坤崇(2001)認為自主學習者應具有四項學習要素，包含主動的學習意願、主動的學習態度、有效的學習方法及基本學習能力。近年來在臺灣常見的「翻轉教室」(flipped classroom)則屬其一。翻轉教室改變了學生習慣的學習時序，先以影片或線上教材自學，於課堂上與老師跟同儕進行深度的交流、探討，學生在問題上會有深化的思考，最後獲得相較於傳統學習模式更好的學習成果。MELP 計畫的學習時序與翻轉教室相同，但比起翻轉教室已先由教師設定好的學習目標，MELP 計畫的學生自訂的學習目標應更能提升其在學習上的積極度。此為研究動機之二。

參與 MELP 計畫的學生於期末需整理自己的學習成果，以簡報的方式向指導教師所組成的審查團隊報告。經研究者觀察，即使身為高階英文學習者，對於自身學習成果的呈現仍以數據型成果為主，例：已閱讀多少篇的英文文章、參與過多少場次的研討會、英檢分數等，對於自身語言能力的提升缺少敘述；這個現象亦出現在學生在擬製學習契約上。研究者想了解參與 MELP 計畫的學生對於學習成果的定義，是否受到過去或現在學習評量方式影響？此為研究動機之三。

基此，本研究將採質性研究中個案研究方式，以研究者目前任職的逢甲大學外語教學中心為研究場域，觀察並紀錄 MELP 計畫學習者進行自主學習的歷程及與學生的訪談、回饋，期能經由發現，做為未來計畫進行改善的參考。

基於上述的研究動機，本研究之目的分述如下：

- 一、瞭解學生自主學習與學習契約的意涵。
- 二、分析學生自主學習目標與學習動機的關係。
- 三、探究學生對於自身學習成效的定義及解釋方式。
- 四、評估影響學生進行自主學習計畫的因素。

貳、自主學習相關文獻探討

本研究文獻探討共分為三部分，第一部分探討自主學習理論、模組及學習契約應用之相關研究；第二部分探討自主學習理論應用於課程設計相關研究；第三部分討論自主學習與學習動機的關係。各節內容分述如下。

一、自主學習理論、模組及學習契約應用之相關研究

(一)自主學習理論

在文獻中與自主學習相關常見有 autonomous learning(Holec, 1981)、self-regulated learning (SRL)(Zimmerman, 1986)、self-directed learning (SDL)(Brookfield, 1985; Knowles, 1975)等。

Holec(1981)認為自主學習者(autonomous learner)藉由設定學習目標，決定學習內容及課程進度，選擇學習方法及技巧，監控學習過程及檢視學習成果來掌控自身的學習情形。Dickinson(1994)接著對於 Holec 的觀點做了進一步解釋，認為學習者應為自身學習負責，對 Dickson 而言，自主學習是教育的最終目標，而非歷程或方法。

Zimmerman 和 Schunk(2011)依循 Bandura(1977)的社會認知理論，提出 SRL 的過程模式，分為三個階段循環歷程，分別為預見準備(forethought)、表現(performance)、self-reflection(反思)(林堂馨，2018；趙志成，2014)。預見準備意指在學習前準備，例如設定學習目標及規劃學習策略、建立自我學習動機信念等。在表現期間，學習者有效運用在預見準備所規劃的學習方法及策略，且紀錄自身一切的學習過程並找出影響因素。到了反思階段，學習者在審視學習過程後所做出的自我批判(self-judgement)及自我反省(self-reaction)。

美國成人教育學家 Malcolm Knowles 將自主學習(self-directed learning 或譯為自導學習)定義為個體在有無他人的協助下，自發檢視其學習需求，形成學習目標，尋求有助學習的人力及物力資源，實施妥適的學習策略，最終審視其學習成果的一個歷程(Knowles, 1975)。陳茂祥(2001)認為 SDL 為具有主動積極學習風格的學習者，為自身的學習設定實際可行的目標，尋求可運用的資源，選擇適當的學習策略並能對學習結果進行評鑑的歷程，也是學習者的一種能力。

自主學習亦可視為學習者所意圖進行具持續性且完整的學習行為，學習者得找出個人學習需求、設定目標、找出學習資源，選擇正確的學習活動，然後啟動學習歷程並評估成效(Spencer, & Jordan, 1999)。另一說法為自主學習可解釋為個體能選擇妥適的學習策略及方法去達到學習目標的過程(Hollis, 1991)，而值得注意的是，在自主學習的過程中，個體能主動連結已知與未知的知識，且藉由產生新的學習方法而提升學習速度(Eggen, & Kauchak, 2001)。

Bharathi(2014)提出所謂自主學習的規則，應包含以下：

1. 自主學習者掌握學習歷程
2. 自主學習者與教師及同學合作
3. 自主學習者具有先備知識並具能轉換跨域的能力
4. 自主學習者具顯著動機及意志去啟動並持續學習

(二) 自主學習模組 Models

在文獻中，有許多依據不同理論而衍生自主學習模組，其中常見的有 Tough(1971)、Long(1989)、Jarvis(1990)、Piling-Cormick(1990)、Grow(1991)、Brockett和 Hiemstra(1991)、Candy(1991)、Garrison(1997)、Song 和 Hill(2007)。

1. Tough 時序模組(Sequential Model)

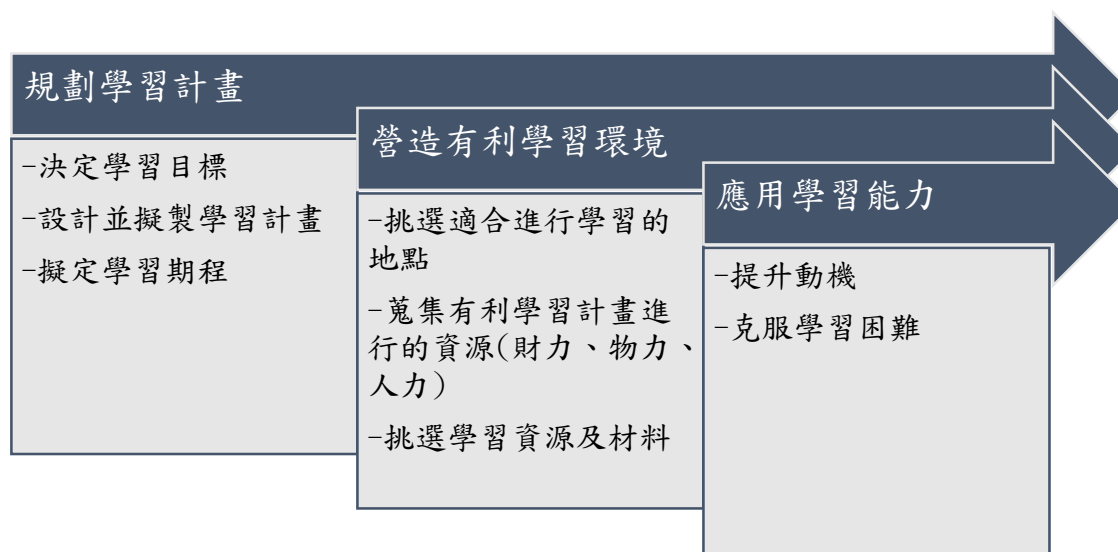
Tough(1971)為了讓自主學習者能更有效規劃並清楚如何執行自主學習過程，條列以下 13 個步驟(見表一)：

表一 Tough 準備自主學習 13 步驟

步驟	工作內容
1	訂定要學習的知識或技巧
2	挑選特定的學習活動、方法、資源或工具
3	決定學習發生的地點
4	設定學習期間或立即性目標
5	決定何時開始學習事件
6	挑選學習事件將發生的地點
7	了解自身目前先備知識或技巧的程度或估算欲達到的程度
8	覺察造成學習阻礙或讓學習過程效率不彰的因素
9	取得需要的資源及設備
10	準備好適合學習的空間
11	做好財務準備
12	規劃何時學習
13	採取提升學習動機的措施

資料來源：研究者自行整理

經重新整理並略為簡化如下步驟(如圖二所示)：



圖二 自主學習準備步驟(資料來源：研究者自行整理)

2. Long 的自主學習模組

Long(1989)的自主學習模組包含三個面向：社會(social)、心理(mental)、教育(educational)，分別強調學習個體的獨立性(isolation of the learner)，意指學習者需獨立執行學習義務；心理方面則強調學習個體的心理變化；教育方面則指學習者在學習階段所進行的學習活動。

3. Jarvis 的自主學習模組

Jarvis(1990)認為自主學習者可以依照個人的興趣、需求或期待，進行獨立學習或與他人合作，步驟包括：預畫(estimation)、忽略(ignorance)、拒絕(rejecting)、

先備知識(preconscious)、實施(practicing)、記憶(recalling)、思考(thinking)、反省實踐(reflective exercising)、體驗學習(experiential learning)。

4. Piling-Cormick 自主學習歷程模組

Piling-Cormick(1990)認為自主學習歷程模程強調學習者會選擇自己所需要的學習資源及決定優先順序，與教師之間的交流可包含三個面向：變項控制、影響學習者跟教師關係的脈絡、學習者與教師之間的關係。

5. Grow 階段式自主學習模式

Grow(1991)借鏡情境領導理論(situational leadership theory)發展出階段式自主學習模式(Staged Self-directed learning, SSDL)，認為學習者會因不同學習環境而投入不同程度的自主學習，而自主學習的熟練度也可經由學習而增加。

6. Brockett 和 Hiemstra 個體學習責任模式

Brockett 和 Hiemstra(1991)認為自主學習強調目標及歷程；學習者依自己的偏好投入學習，且在學習者在整個學習歷程中主導著規劃、實施、評量。

7. Candy 四面向自主學習模式

Candy(1991)認為自主學習(self-directed learning, SDL)，就囊括以下四個面向：個體主動性、自我管理、學習者控制、自我學習。Candy 為首位提出學習者學習自主性會依不同的學習脈絡中有所調整。

8. Garrison 三面向自主學習模式

Garrison(1997)提出的自主學習模式，由三個相互關連的面向組成：自我管理(self-management)、自我監控(self-monitoring)以及動機(motivation)，根據 Garrison 的描述，自主學習是學習者對於整體學習脈絡的掌握，以達到學習目標並強調並不是僅掌控自身，而是與脈絡裡的人物的合作關係。

9. Song 和 Hill 的自主學習模式

Song 和 Hill(2007)的自主模式為集結前述的自主學習模式之大成。自主學習除了前述幾個模組中所提及的學習歷程及個人特質，Song 和 Hill 增加了學習情境(learning context)的概念來說明環境對自主學習程度的影響。學習情境包含形成因素(design element)跟支持因素(support element)。形成因素為學習情境的學習資源、構成跟學習活動，而形成因素會隨著不同學習情境且可透過工具去改變；支持因素指的是學習者在進行自主學習時，來自指導者的反饋或與同儕合作、溝通對其產生的影響，例如具建設性的意見可強化學習者自主學習，而單以對錯的意見會讓學習者忙於猜測指導者的想法，而不是花時間思考如何學習。

(三)自主學習中的支援系統 External Support System In Self-Directed Learning

不論在教育環境或職場，自主學習的重要性都不言可喻，甚至視為「關鍵」(pivotal)(Boyer, Edmondson, Artis, & Fleming, 2013; Ellinger, 2004)。Cleary 和 Zimmerman 於 2004 年設計出自主學習循環模式，將學習者行為階段分為規劃階段(forethought phase)、表現階段(performance phase) 以及自我反思階段(self-reflection phase)(高寶玉, 2018)，也提出在學校環境下自主學習賦權(empowerment)

概念作為自主學習支援系統的設計概念，最終目標在於讓學生成為更自主、獨立的學習者，主要包括診斷性評量(Diagnostic Assessment)及培養自主學習技能。

在上述自主學習支援系統中，指導老師可以透過學生繳交的自我學習報告、半結構或非結構式訪談來評估學生是否使用正確的學習策略，找出學習困難及評量學習成效，藉此引導或建議學生如何解決問題，例如尋求硬體資源或社會支持等。支援系統第二部分則在於幫助學習者化阻力為助力，強調學生為學習主體，擴增學生學習策略，最後引導學生利用新學習到的學習策略或技巧進入自主學習的循環。

學生在自主學習過程是「獨立」(independent)而非「孤立」(isolated)，因此在學習過程會與老師、同儕或其它成人學習者互動，其中能夠塑造助長式互動(promotive interactions)的情境是很重要的，師生間彼此信任，有利於形成正向學習氛圍(Alvi, & Gillies, 2015)。

(四)學習契約 Learning Agreement

Bogo 和 Vayda(1998)認為學習契約係指以學習者與指導者之間以文件形式來紀錄該教什麼、學校或機構想達成何種目標，以及學生想學什麼。Boak(1998)則提出學習契約是把學習者跟指導者有共識學習者該學什麼、如何評鑑學習成果，以書寫形式紀錄下來。學習契約是由學習者及指導者共同同意將學習內容、學習目標、進行哪些學習活動、學習期間、成效評量以文件方式紀錄(Neary, 2000; McCabe, 2008; Selamat, Ismail, Aiyub, Arifin, Mohamad, Rajikan, Awang, Rahim, & Derahim, 2011)。Hammond 和 Collins(1991)認為學習契約相較於一般課程而言，內容同樣有學習目標、教學方法、時間表以及評量方式，不同處在於學習契約是更為個體化，且由學習者而不是教師的角度來設計的課程(Curriculum)。

美國成人教育學家 Knowles(1980)認為學習契約能讓學習者有效地管理自身學習情形，其中學習方式多樣性可激發學生的動機，也可以增強他們的創造力及能力。在自主學習過程，學習契約也扮演著不同的角色(如表二)。

表二 學習契約在自主學習各階段角色

學習階段開始	學習進行中	學習階段結束
讓學習者可以提升自我效能 (self-efficacy) 以及可彈性選擇學習任務。	讓學習者負起學習的責任，且不偏離所立定的學習目標。	讓學習者作為評估自我學習成效的依據。

資料來源：研究者自行整理

學習契約雖不具備法律文件的強調效力，但如學生欲透過學習契約形式取得學分，仍需遵照並到學校修課規定的規範(Anderson, & Boud, 1996)。而要將學習契約運用在高等教育環境，需注意以下兩個因素：學校教師的支持，以及執行學習契約前相關背景理論的說明。在課室環境下的學習契約將教師的角色定位在輔助者(facilitator)，且賦予學生能做出對自身學習負責且展現預期學習成效的選擇權力。

(五)小結

從 Tough 到 Song 和 Hill 的自主學習模組演變來看，自主學習從強調學習者個體的獨立性，探討學習者的投入程度、學習動機、學習策略，直到與學習脈絡之間的連結，可以說明自主學習不是學習者必須去單獨面對的過程，而是考量學習者個體間的差異性，而需要投入更多的支援系統才能讓自主學習發生。而學習契約則可視為能確實記載完整的學習歷程，清楚定義教師與學習在自主學習情境下各自所扮演的角色，能使自主學習者負起學習責任，且具有規範效力的文件。

二、自主學習理論應用於課程設計相關研究

(一)自主學習課程設計研究

Guglielmino 和 Guglielmino(2003)認為自主學習是自然的過程，而且每個人都可以進行不同程度的自學。在後續的研究中也發現，敢於創新的人通常都是高度自主學習者。成人學習者當感興趣或想滿足自身需求時，學習動機會提升(Knowles, Holton, & Swanson, 2005)。

1. 問題導向學習 Problem-based learning

問題導向學習的情境中，學習者需能解決由自己提出，而非教師設計好的問題(Schmidt, 2000)。自主學習包含思考為何而學，能批判思考、評估文獻資料的能力，有效安排時間並妥善規劃，最後能反思批判自主學習成果的能力。

2. 專題導向學習 Project-based learning

專題導向學習不僅可以呈現學生學習成果，著重學習過程，協助學習者立定目標，與他人合作完成專題。由學習者自行設計具真實性，與現實世界有所連結的專題，學習者需全程掌控進度及確保專題的可行性，適時與他人合作，最後產出成果，剛好與自主學習的基本原則吻合(Borich, 2014)。

(二)臺灣自主學習課程相關研究之整理

自 2015 至 2019 年期間，臺灣針對自主學習應用於學習或課程設計的碩博士研究論文超過 80 篇，其中整理與本研究探討議題相似的研究如表三。研究對象涵括幼兒園學生至大學生，多以國小教育研究，而研究學科以語文學習為佔多數，數理次之。

表三 2015-2019 年臺灣自主學習應用課程相關研究整理

年代	研究者	研究對象	學習/課程內容	中文關鍵字
2016	余蕙如	國中學生	數學	翻轉教室、自主學習、整數四則計算、學思達教學法
2017	蔡燕婷	國小學生	母語教育	遠距互動教學平台、Google 協作平台、母語教學、翻轉教室、自主學習
2016	黃敏婷	國小學生	英語	英語教室環境、英語自主學習、英語學習興趣、英語溝通意願

年代	研究者	研究對象	學習/課程內容	中文關鍵字
2017	黃曉梅	高中學生	英語	英語自主學習、學習策略、學習成效
2017	林倩如	國小學生	英語	讀者劇場教學、英語補救教學、英語學習動機、自主學習、國小英語教學、低成就學童
2018	郭智玲	幼兒園學生	數學	幼兒數學、自主學習教學模式、創新教學、行動研究、教師專業成長
2019	林堂馨	國小學生	自然與生活科技	自主學習、自主學習方案、自主學習週記、自然與生活科技領域
2017	謝尚築	大學生	英語	翻轉教室、學生看法、自主學習

資料來源：臺灣博碩士論文知識加值系統(依引用數排序)

(三)小結

臺灣自主學習的發展，由原本實驗性強的森林小學，經過 20 幾年的發展，隨著強調「學生為學習主體」、「學生為學習的主人」、「以學生為中心」的教育觀念，已經成為學校進行課程設計的核心理念。課程設計方式不再從教師的角度出發，而是從學生的視角，以解決問題，重視學習成果，讓學生更能投入學習之中，達到自主學習的目的。

三、自主學習與學習動機的關係

(一)學習動機

學習動機理論由教育心理學觀點來區分，可分為四個學派：行為主義、認知主義、社會學習取向，以及人本主義理論。

1. 行為主義的學習動機(Behavioral Approaches to Motivation)：

行為主義的學習動機係採取「刺激—反應—增強」模式，藉由外來的增強物以建立刺激與反應的聯結關係，形成某種習慣或行為傾向(朱敬先，2000)。這個學派的動機是外控的、可以觀察到的，屬外在動機。

2. 認知主義的學習動機(Cognitive Approaches to Motivation)：

1960 年代認知主義興起，認為學習是內在認知的過程，不若行為主義從動物實驗上所得出僅是「刺激-反應」的論點，而不考慮學習者的主動性跟社會性。Bruner(1996)所提出的發現學習法指出學習者透過自有的編碼將新的知識整理及歸類，他認為最有效的學習是發展個人的編碼系統，而不僅是教師告知，強調學習者的主動性。在學習的過程，老師的角色是幫助學習者達到學習目標，而不能主導學習。

3. 社會學習理論的學習動機(Social Learning Approaches to Motivation)：

Bandura(2011)認為學習在個體、行為、環境三者會交互作用、相互影響下發生。他認為學習者可以藉由觀察別人的行為並自行歸納結論；學習的發生不一定

是外顯的。社會學習理論中的自我效能論(self-sufficiency)，意指學習者會檢視自身的能力是否可以應對即將進行的學習活動，判斷的結果是影響動機強弱的主要因素。

4. 人本主義的學習動機(Humanistic Approaches to Motivation)：

1960年代因為後工業化時代，人文主義心理學興起，重視對「人」全方位的探索，強調人在本質上的整體性與完整性，而應用在教育上，則倡導「以人(學生)為中心」的學習概念。其中最具代表性的 Maslow 的需求層次學習理論與 Rogers 的有意義的學習論點。Maslow 將人的需求分為基本需求及成長需求，成長需求唯有在基本需求滿足的情形下才會發生，而自我實現需求是成長需求的最頂端，意指學習動機是求知的需求，而在滿足了基本需求的良好環境下，學生才有可能繼續追求更高的需求層次。Rogers 認為人有本能的求知慾，是主動且具創造力的個體，透過持續與身處的環境互動，達到更崇高的生活目標及自我實現。

(二)自主學習中的學習動機

Brockett 和 Hiemstra(1991)認為自主學習中的「自主」(self-direction)意指兩個獨立卻互有關連的面向：自我導向學習 self-directed learning 及學習者自主 learner self-direction。自我導向學習強調學習者在學習歷程中可自行規劃、執行及評鑑；而學習自主性可以用在表示個人特質或傾向(personal autonomy)，或在正式課程外對知識的追求(autodidaxy)，或是學習者自行組織的學習方式(learner-control)(Candy, 1988)。

Brockett 和 Hiemstra 提出了個人責任取向模式(personal responsibility orientation model, PRO model)的概念，認為學習者的學習自主性是依不同個體在不同情境下所形成的理想學習狀態，是學習自主性程度與情境達成平衡的狀態。例如，具高度學習自主性的學習者在一個容許自主學習的環境下更容易成功；反之，若是學習自主性沒那麼高的學習者則適合在指導者主導(instructor as directive role)的環境學習。因此，個人特質及所處的學習環境都會對自主學習者的學習動機造成影響。

(三)小結

學習動機在不同理論的發現從環境給予的刺激，進入到個體認知的發展，再次往外擴展到與社會群體的互動，進而對人本身價值的追求，不變的是每個人都可以進行不同程度的自主學習。在自主學習過程中，學習動機可能受到學習環境及學習者個人特質的影響而改變，換言之，若能依學習者的個人特質，提供適合的學習環境，就能提高學習者的學習動機，以及自主學習的程度。

參、研究方法與分析

本研究以立意取樣的方式來挑選進行訪談的對象。由於本研究著重於學生參與自主學習計畫的經驗分享及感受，研究者挑選時盡量避免同一學科背景、年級的學生進行訪談，以利取得更多樣的資料。訪談學生的英文程度均達個案學校大一英文分級中高級以上程度，若以歐洲語言共同參考架構(Common European

Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR)來看，訪談學生的英文能力落在 CEFR B1 以上。

研究者挑選於 108 學年度第二學期完成英文自學計畫的 7 位學生及 2 位指導老師，進行研究訪談。A 到 F 同學均以當面訪談的方式進行，G 同學因受訪當天臨時無法出席，故以書面文字回覆訪談問題。本研究另訪問兩位英文自主學習計畫的指導老師，嘗試從教師視角了解學生在進行自主學習計畫的觀察，以降低研究者個人偏見所可能造成的偏誤解讀。

本研究訪談採半結構訪談方式，與受訪師生安排一對一的對談，去蒐集學生及指導老師在參與英文自主學習計畫的經驗和感想。學生訪談問題的設計係依據本研究提出問題而擬定，第一部分主要想了解學生參與自主學習計畫的動機及原因；第二部分則蒐集學生擬定學習契約及進行英文自主學習計畫的歷程紀錄；第三部分為學生對於自身學習成效的評價。而針對指導老師的訪談問題則策重於老師對於參與英文自主學習計畫學生的學習歷程觀察，以及與一般班級的學生的異同比較。

本研究採用「三角驗證」以增加研究的信、效度，透過學生、教師與研究者三者的角度，避免僅以單一方式、單一資料來源、單一視角所造成的盲點，為確認研究信實度的策略。Denzin(1978)提出四種類型：「資料三角驗證」(Data Triangulation)、「研究者三角驗證」(Investigator Triangulation)、「理論三角驗證」(Theories Triangulation)、「資料採集方式三角驗證」(Methodological Triangulation)。本研究則符合資料及研究方式三角驗證。

本段將呈現參與英文自主學習計畫學生學習動機的產生，學習歷程中的經驗和困難，以及學生如何看待或評估自己學習成效。研究者透過以觀察、文件分析、半結構訪談紀錄的資料，整理分析出發現，並加以討論。

一、自主學習與學習契約的關聯

學習契約為能確實記載完整的學習歷程，清楚定義教師與學習在自主學習情境下各自所扮演的角色，能使自主學習者負起學習責任，且具有規範效力的文件。研究者從參與英文自主學習計畫學生的學習契約、訪談紀錄中，藉以分析學生自主學習與學習契約的關聯性，將從三部分來說明其研究發現：第一部分參與學生對自主學習持正面態度，第二部分學生擬定學習契約的策略，第三部分學習契約能強化自律表現及學習責任。

(一)參與學生對自主學習持正面態度

英文自主學習計畫自 108 學年度起試辦，已有 6 位及 11 位同學分別於上、下學期參與計畫。由於該計畫強調學習者的學習自主權，包括自訂學習內容、學習時間及達成目標，故在研究者與參與學生非正式交談及正式訪談中，學生也多次提及對英文自主學習計畫的期待及躍躍欲試的心情。

研究者在與學生訪談時發現，學生對於自主學習計畫的正面態度，部份源自於一般課程內容或上課方式的不適應或不滿意見，故對於有別於一般課程的自主學習計畫充滿興趣。這部分待討論學生參與計畫的學習動機中再清楚說明。

(二)參與學生擬定學習契約的策略

英文自主學習計畫學生在學期初必須完成學習契約的擬定，找到指導教師並共同審閱學習契約內容後，確認學生擬定學習目標、策略、成果佐證資料合理性及可達成性，再雙方簽名後，一式兩份，一份送交外語教學中心，一份由學生留存。

學生在擬製學習契約時，可以參考外語教學中心提供的指導原則(Guidelines)，包括自主學習目標 Learning Objectives、擬使用之學習資源與學習策略 Learning Resources & Strategies、達標證據 Evidence of Accomplishment、達標評量標準 Criteria and Means of Validating Evidence、階段學習與指導回饋時間表 Monitoring and Completion Dates 等。第一學期試行時，學生對於指導原則的項目所代表的內容感到困惑，不知道如何填寫，故在第二學期時，新增內容說明如表四，讓學生在填寫時有所依循。

表四 學習契約內容指導原則

學習目標 Objectives	<ul style="list-style-type: none">• What are you going to achieve?• Itemize what you want to be able to do or know when completed.
學習資源與策略 Resources and Strategies	<ul style="list-style-type: none">• How are you going to achieve it?• What do you have to do in order meet each of the objectives defined?
階段學習時間表 Completion Date	<ul style="list-style-type: none">• When do you plan to complete each task?
達標證明 Evidence	<ul style="list-style-type: none">• How are you going to know that you achieved it?• What is the specific task that you are to complete to demonstrate achieving?
達標標準 Verification	<ul style="list-style-type: none">• How are you going to prove that you achieved it?

資料來源：外語教學中心提供

學生在擬製學習契約時，因每人申請採計的學分數不同，目標不同，故研究者在整理學生學習契約及訪談時發現，每人在擬製學習契約時，所考量的因素跟策略也有所調整。

1. 個人目標取向

參與英文自主學習計畫學生個人目標目前可分為學期間出國交流，畢業後職場能力培訓以及自我能力增能等三類。學生在撰寫學習契約時，主要以滿足目標所需要的資格為主，例如出國所需要的外語檢定證照。

2. 學習興趣取向

參與英文自主學習計畫有些為一年級學生，對於是否出國研修或畢業後職場能力，尚無規劃，故在擬制學習契約時，係以挑戰自己想做、想嘗試的新學習法或新作品方式，例如製作 YouTube 短片、製作 Podcast 或設計社會企業專題參加

比賽等。學生認為藉由英文自主學習計畫可以去挑戰或實驗過去從未經驗的項目，不受到學校是否開課的限制，既然滿足自己往上追求的積極心，又可以同時取得學分。

3. 可達成程度取向

學生在參加英文自主學習計畫時，對於自己可以掌握設計學習內容的權力感到興奮及期待，因此設定目標時會有過於樂觀的情形，設定達成標準太高、作品份量太重、參加課程或檢定測驗時程、取得學習成果證書經費考量，以致於後續執行上造成困難。學生在撰寫學習契約前，對於學習目標大多都是第一次嘗試，故在一定時間內完成的學習份量(workload)衡量拿捏不準，藉由與指導老師的定期會面，檢視學生提交學習進度，給予調整目標的建議。

4. 時間成本取向

參與英文自主學習計畫學生學習契約中需敘明申請採計學分數，以 2 學分為限，因此學生在撰寫學習契約時，也會考量投注在自主學習的時間與最終獲得的學分數是否符合期待。

(三)學習契約能強化自律表現及學習責任

參與英文自主學習計畫的學生雖然不進到課室學習，沒有老師耳提面命提醒每週進度，但在訪談中表示對自己的學習責任表現出強烈的認同感，認為這是自己應該做的，應該要律定自己完成在學習契約上的工作。學生在訪談中會以「這是我應該做的」、「責任」(duty)、「強迫自己」(force myself)的方式敘述。

(四)指導老師對學習契約看法

研究者與學生訪談過程中，學生在撰寫學習契約時會與指導老師討論，因此表示並無遇到太大的困難。研究者蒐集學生擬定完成的學習契約時，也與指導老師了解輔導撰寫過程，及與其中兩位老師訪談後，觀察到學生能自己獨立完成一份學習契約而不需經老師建議或修改的案例很少，跟學生表達並沒有遇到太大困難的情形不一致。

1. 學習目標明確，但不知如何撰寫學習契約

參與英文自主學習計畫的學生都可以清楚告知想達成的學習目標。指導老師指出，學生可以口頭清楚表達學習目標及規劃步驟，但以英文書寫在學習契約上時確有無法清楚敘明的情形。指導老師認為可能與學生英文書寫能力或學生撰寫英文正式文件的經驗有關，大部份參與英文自主學習計畫多為大一、大二的學生，並無太多英文正式文件或表格類填寫的訓練。

2. 學習目標與學習契約內容關連性弱或不一致

研究者發現學生在撰寫學習契約時，多先以自身經驗、想像或參考網路上的經驗分享來撰擬學習契約，易有上下對接不起來或邏輯不連貫的情形。

3. 指導老師與學生溝通比修改的時間長

指導老師向研究者表達學習契約是輔導工作中最困難的一步，需要花很多時間與學生溝通學習目標訂定是否妥適，可及性高低。少數參與英文自主學習計畫的同學英文能力好，學習目標高，學習動機也高，但就是不知如何開始。

二、參與自主學習計畫學生的動機類型

本段在說明參與自主學習計畫學生的動機類型及原因探究，透過分析接受訪談的 7 位學生及 2 名指導老師的分享中，找出有哪些動機促使學生參與自主學習計畫並規劃自己的學習。主要分為三部分，第一部分為學生參與計畫動機類型分析，第二部分為學生學習動機分析，第三部分為指導老師對於學生學習動機的觀察。

(一)學生參與計畫動機類型分析

研究者對於接受訪談的 7 位學生中，提出這個問題：「你為什麼想要參加英文自主學習計畫？」目的想了解學生參與動機來源以及想要達到什麼目的。研究者根據受訪學生的回覆，整理出學生參與計畫的動機可分為三種，作為修習學分方案，不滿意現行英文必修課程，可彈性安排學習時間等。

1. 作為修習學分方案

研究者發現學生因為修課時間安排上的考量，在不能有衝堂課程下的考量，有時需要去取捨課程，面臨延長修業期程的可能，故選擇英文自主學習計畫，做為修習學分的另一種方式。

2. 不滿意現行英文必修課程

研究者在訪談中發現大部分參與英文自主學習計畫的學生認為目前現行的英文課程在課程內容、老師上課方式無法符合他們的期待，與其待在教室裡「浪費時間」，不如利用英文自主學習計畫去規劃自己真正想學的東西。

3. 可彈性安排學習時間

參與英文自主學習計畫的學生因可自行安排學習的時間，不若一般課程學生需要按表操課，故認為是助於達到學習目標的設計。

(二)學生學習動機分析

研究者在查閱學生學習契約及與學生訪談的過程中，了解學生學習目標背後的動機來源，根據蒐集到的資料，大致可整理出學生學習動機分為簡單分為外在目的、自我要求及挑戰未知三類。

1. 外在目的

研究者發現多數參與英文自主學習計畫的學生，學習動機起因於需滿足外在要求條件，例如：大部分參與英文自主學習計畫的學生因本身英文能力不錯，而懷有出國研修的夢想，因此想提升英文能力及考試技巧，進而取得不錯成績，以符合學校選送學生出國研修的條件。亦有學生因為得維持獎學金資格，必須更加有效率、認真的學習以取得好成績。

2. 自我要求

從學習契約及訪談紀錄中，研究者發現有些學生的學習動機不為了去迎合外界，而來自學生對自己英文能力提升的要求，甚至是自我認同感。例如想要提升英文閱讀速度以便可以閱讀喜歡的小說、想要增加英語表達能力去製作雙語視頻。有受訪學生在訪談時向研究者提到學習是為了自己，也有學生表達自己學習是因為不喜歡流於平凡。

3. 挑戰未知

學生在回覆研究者詢問為什麼想參加英文自主學習計畫時，表達出因為想設定的學習目標是「從來沒有做過」或「一直想做，但沒有機會嘗試」的想法，進而引發學習動機。學生的學習動機並不是來自外界要求，也不是想增強自己的語言能力，而是想利用自己現有基礎去做新的學習。

(三)指導師對於學生學習動機的觀察

指導師在與研究者非正式交流或正式訪談中提及學生學習動機的部分，有認為學生參與英文自主學習學生的學習動機是高的。持正面意見的老師認為是學生自己規劃的課程，是自己想要學的，因此反應在學習態度跟積極度上。

訪談中其中一位指導師認為沒有明顯區分，因為一般課程中也有學習動機很高的學生，故無法去認定參加英文自主學習計畫的學生是否在學習動機程度上有明顯高於一般課程的學生的表現。

三、自主學習計畫學生的學習成效分析

本節在探討參與自主學習計畫學生的學習成效。由於學生所執行的英文自主學習計畫均不相同，故無法以統一量化標準來衡量，係依學生於學習契約中所規劃的學習目標達成率及提出的學習證明，給予學分分數。研究者透過分析接受訪談的7位學生及2名指導師的分享、指導師輔導紀錄、以及學生繳交之學習成果報告中，分為四個部分來探討，第一部分為學生自我評估學習成效，第二部分為指導師評估學生的學習成效。

(一)學生自我評估學習成效

研究者在訪談中請學生自己說明執行自主學習計畫後有何變化，根據學生回覆的內容大致可分為兩類：可被量化說明的學習成果、學習過程中的個人成長。

1. 可被量化說明的學習成果

在這個部分，學生係以是否達到學習契約上設定的目標為準，是可視可測量的成果。舉例來說：是否取得設定的英檢分數、完成了多少小時的學習、提交了多少學習作品等等。

2. 學習過程中的個人成長

研究者在與學生訪談的過程中，學生會提及在學習過程中，覺得「更了解自己」、「時間管理」、「懂得自律」、「尋找資源」等非英語學習方面的獲得。王如哲(2010)認為在衡量大學生學習成效時，應兼顧不同向度的學生學習成效，包含「認知」、「情感」、「動作技能」。唯這些學生習得或經驗都無法量化呈現於成果，也沒有被納入學生學習成績考評項目。

(二)指導師評估學生的學習成效

基於自主學習計畫設計，學生於期末需繳交期末成果報告，並上台簡報10分鐘後，由全體指導師團隊針對學生期末報告內容提出詢問，學生再依老師的問題回答。學生的課程學期成績則由個人指導師提出，並經指導師團隊同意並確認。研究者與兩位指導師訪談時，提出請老師分享他觀察所指導師學生參加

計畫前後的變化，不論是語言或學習態度等。H 老師輔導 2 位同學，I 老師輔導 4 位同學。整理兩位老師的觀察如表五。

表五 英文自主學習計畫指導老師觀察整理

評析項目	H 老師 (I20200707-8-1)	I 老師 (I20200709-9-1 譯)
英文程度	都有達到令人滿意的進步	其中 2 位學生沒有明顯的進步，另外 2 位在英文閱讀上有進步，並達到他們當初設定的要求。
學習態度	<u>學生都很不錯</u> ，該做的作業都有完成，而且遇到困難也會主動提出詢問。	<ul style="list-style-type: none"> 沒有讓我感到特別高的學習動機，可能是因為 MELP 是他們的代替一般課程的方案。 我覺得 MELP 的學生除了要有好的學習計畫，<u>其它方面應該要更成熟</u>，展現作為成人的表現，例如：按時繳交成果、準時出席會談等。
與一般課程的學生相比	<u>沒有太大的差別</u> 。MELP 的學生很優秀，但其它課程也有表現很好的孩子。但是 MELP 的學生會更專注於自己的任務上。	<u>沒有差別</u> 。我覺得有些 MELP 的學生或許更適合在一般教室上課。

資料來源：研究者自行整理

研究者從與參與英文自主學習計畫的學生跟老師訪談紀錄中，發現師生互動對於整個自主學習過程中，亦扮演著相當重要的角色，故再加以探討。

(一)自主學習中老師扮演的角色

Song 和 Hill(2007)認為自主學習中支持因素指的是學習者在進行自主學習時，來自指導者的反饋或與同儕合作、溝通對其產生的影響，例如具建設性的意見可強化學習者自主學習。在自主學習的文獻中，通常把教師設定成「輔助者」(Facilitator)的角色。研究者在與老師的訪談內容中，嘗試將教師在自主學習過程中的角色分別做出以下定位：

1. 指導者Advisor：在學生開始自主學習計畫前或計畫前期，指導老師可以提供自主學習計畫的建議，例如學生參與自主學習計畫的評估意見，學習目標的定位等；學生撰寫學習契約的諮詢，例如提供更有效學習安排建議、或提供學習資源等。
2. 輔導者/監督者Facilitator/Monitor：學生在自主學習計畫期間，指導老師透過會面去監督學生的每次及下次的學習進度，提醒並確保學生沒有偏離學習軌道(lose the track)。在學生遇到困難並尋求協助時，指導老師給予有明確並具建設性的建議並正向鼓勵支持。

3. 裁判Judge：學生在呈現自主學習成果時，老師需依照學習契約進行評分及審核意見。在兩位指導老師的訪談內容過程，他們都提及在學生自主學習計畫中，老師的角色不應如課室教學或一對一教學過程中的「教師」(instructor)，教學的成份在自主學習的過程中應該降到最低，確實做到「由學生自導學習」。

(二)自主學習的支援系統

當研究者於訪談時問起學生在自主學習過程是否有遇到困難時，大部分學生會談及指導老師是在過程中很重要的一項支援系統。根據學生的分享可分為三個部分，第一部分為指導老師能否給予有建設性的意見，第二部分指導老師能否給予情感上的支持，第三部分指導老師能否同理學生想法。

四、影響學生參與自主學習計畫的因素探討

本節在探討參與自主學習計畫的學生在階段(學期)結束後，影響學生是否繼續申請自主學習計畫的原因。根據學生訪談紀錄內容，研究者得以分析影響學生的外在及內在因素，初步發現與學生參與計畫動機與學習動機相關。以下分為兩部分說明。

(一)外在因素

研究者分析出學生參與計畫的動機可分為作為修習學分方案，不滿意現行英文必修課程，可彈性安排學習時間等三類，另外包含外在目的，例如已達到申請出國的英檢成績標準。因此當外部條件消失後，學生繼續參與英文自主學習計畫的意願就會降低或選擇不參加，例如已經取得學分或有足夠的時間可彈性運用。研究者發現自主學習過程中的支援系統亦是影響學生是否繼續英文自主學習計畫的因素之一。當學生認定支援系統不夠友善，或沒有提供令人滿意的協助，學生會選擇離開計畫，但是否會停止自主學習，仍有待進一步探討。

(二)內在因素

研究者發現回覆願意繼續自主學習計畫的學生的學習動機多屬於在第四章第二節所整理出參與自主學習計畫學習動機中自我要求及挑戰未知，而且學習目標及任務設定也會做出改變。研究者認為本節雖然為探討影響學生是否繼續參與英文自主學習計畫的因素，但不能擴大推論為學生離開計畫後，就不再進行自主學習。這兩者是有差別的。研究者另外注意到的是，英文自主學習計畫所推崇的「自己設計課程」並沒有成為學生繼續自主學習計畫的主導因素，反而是受到外在條件影響居多，代表學生學習的動機仍以傾向行為主義，而非計畫所設想的人文社會主義。

肆、結論與建議

一、研究結論

(一)自主學習與學習契約的關聯

1. 自主學習計畫對於學生是有吸引力的

學生對於能自己規劃學習是抱持著期待、願意接受挑戰、願意嘗試新事物的想法，因此在訪談中，學生對於逢甲大學辦理自主學習融入課程設計時，是給予

正面的回應。在部分訪談中，學生也提及對於傳統課室教學或教師教學風格的批評，故才加入自主學習計畫。自主學習計畫對於學生而言是可以改變大學學習模式的一種選擇，也是藉由計畫去豐富學習內容，享受專屬「客製」的課程。

2. 學習契約擬定策略依個人考量不同

研究者發現學生擬定學習契約時所採取的策略都有所不同，特別是對於學習工作量(workload)與學分數之間衡量。自主學習計畫促使學生思考，並在規劃學習時多了「時間成本」的考量因素。

3. 學習契約對自主學習計畫學生有其必要性

學習契約不僅在自主學習過程中記載學生的學習歷程，師生所扮演的角色，在訪談的過程中，研究者發現學生因此更願意負起學習責任。學生以主導的角色在擬定學習計畫時，抱持著在學習的過程中遇到了困難也不會輕言放棄，因此是「自己同意」進行的，提高了學生堅持完成自主學習計畫的機率。

4. 學習契約撰寫能力不應被視為理所當然

自主學習計畫的學生雖然語言能力高，但因此認定可不經輔導就可以擬定學習契約的假設是不成立的。從與指導老師的訪談中得知，學習契約不僅是文字的撰寫或文法結構的部分，係涉及學生對於學習設計概想的產出，需要有人從旁引導、監督。對於從未有「權力」去設計自己學習的學生，很容易迷失方向。指導老師如何去拿捏「涉入」的程度，才不會影響到學生自主性，亦是有趣的研究議題，可惜在這次研究中無法探討。

(二)學生參與自主學習計畫動機及自主學習動機分析

1. 學生參與自主學習計畫動機與現行課程制度相關

學生將英文自主學習計畫當做另一種修習學分的方式，又為規避不想修的英文課程的手段，加上非傳統在課室學習方式，提供學生時間運用上的彈性，所以學生會嘗試申請英文自主學習計畫。

2. 外在條件、自我提升及挑戰未知可觸發學生自主學習動機

學生在為了獲得某種資格或獎勵，而必須去學習並滿足條件要求，或想提升自我技能，抑或因為好奇從未經歷過的事物，比較容易引起學生自主學習的動機。

3. 無法判定自主學習計畫學生與一般課程學生的學習動機有程度上落差

不論是選擇自主學習計畫或是一般課程都有學習動機很高的學生，原因在於老師或課程設計能不能激發學生的學習欲，讓學生學得「有感」，覺得實用。如果一般課程在老師妥適的帶領下，仍有高學習成就的學生。指導老師認為自主學習計畫存在的必要性，在於能滿足不同學習目標的學生。

(三)不同角度看待自主學習計畫學生的學習成效

1. 學生對於自己學習成效持正面看法

完成自主學習計畫的學生的自我評估對於學習成效的認知面(英文能力)及情感面(自我成長)都給予正面的評價，特別是在覺得「更了解自己」，「時間管理」、「懂得自律」、「尋找資源」等非英語學習方面的獲得。

2. 指導老師評估學生學習成效與學生自評結果有落差

指導老師提出學生在認知面的學習成效，雖然所有人都完成學習契約的學習內容，但有些學生並沒有明顯的語言進步，甚或如將學生安排至一般課程內上課更有助於學生學習。在情感面學生所謂的自我成長，老師則認為這些是自主學習計畫的基本要求，學生應該要做到的。

3. 自主學習過程的支援系統亦會影響學生繼續參與計畫動機

在自主學習過程中，指導老師在不同學習階段扮演不同角色：指導者、輔導者/監督者以及裁判，而老師在陪伴學生走過整個自主學習過程中，是否能給予有建設性的意見、情感上的支持、表達同理學生想法，對於學生是否繼續參與自主學習計畫有所影響。

(四)影響學生參與自主學習計畫的因素探討

1. 學生是否繼續自主學習計畫與學習動機存減有直接關係

本研究發現學生選擇不繼續參加自主學習計畫，係因為需求消失或已經被滿足，故影響到學生的動機。如果新的需求出現或未被滿足的條件下，學生會選擇繼續留在自主學習計畫。

2. 內在學習動機強的學生會傾向繼續自主學習計畫

內在動機強的學生，如追求自我成長，或勇於挑戰未知，對於自主學習計畫認同感高且願意繼續申請計畫，而且學習目標及任務設定也會做出改變，以因應不同的自我要求或新的學習項目。

二、研究建議

(一)改善審核機制並釐清學生需求

研究者認為自主學習計畫不適合讓學生作為一般課程的取代方案(Get-away plan)，與原本計畫設計精神不符。自主學習計畫以招募英語能力高、學習動機強、學習目標高的學生，但容易忽略學生隱藏在所謂的高動機背後的真正原因，也是影響學生後續是否繼續自主學習計畫的主因，應該要去釐清學生是追求「自由」還是「自學」。

(二)自主學習準備工作培訓

自主學習計畫有存在之必要。但大部分學生在高中以前，可能完全沒有自主學習經驗，縱有高學習成就、高動機、高目標，但無法去做自主學習的規劃也是枉然。建議應該規劃所謂「先修訓練課程」，可以實體或線上方式進行，在學生開始自主學習計畫前，可充份了解如何設計學習計畫，撰寫學習契約、以及參與計畫的應有的學習態度及權利義務等，節省指導老師從頭開始的時間，可投入更多時間落實在學生輔導工作上。

(三)擬訂老師指導原則

每位指導老師的教學風格不同，亦會造成學生選「指導老師」的情形，故擬定「自主學習計畫老師指導原則」更顯重要，給予指導老師最基本的規範即可，讓老師有所依循，不會過度放任亦不會因過度涉入而影響學生自主學習本質。

(四)將學習歷程納入評分機制

目前參與自主學習計畫學生在個人獲得、其它非語言習得或學習經驗都無法量化呈現於成果，也沒有被納入學生學習成績考評項目。建議可由學生撰寫反思報告將學生的學習歷程納入評分項目中。

參考文獻

- 王如哲(2010)。解析「學生學習成效」。評鑑雙月刊，27。
- 朱敬先(2000)。教育心理學。臺北：五南。
- 余蕙如(2016)。翻轉教室自主學習在小學四年級整數四則計算教學之研究(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/9yd3gb>
- 李坤崇(2001)。綜合活動學習領域教材教法。臺北：心理。
- 林倩如(2017)。以讀者劇場提升國小英語補救教學學童英語學習動機與自主學習能力之行動研究(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/f9epn7>
- 林堂馨(2018)。以自主學習為主的大學能力本位課程設計及實施。課程與教學季刊，21(2)，59-84。doi:10.6384/CIQ.201804_21(2).0003
- 林堂馨(2019)。國小六年級學生自然與生活科技領域自主學習方案之建構及成效研究(博士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/k3r982>
- 高寶玉(2018)。香港自主學習的探索：融合東西方理念的嘗試。課程研究，13(1)，29-54。
- 陳茂祥(2001)。自我導向學習理論及其在成人教育上的啟示。朝陽學報，6，65-89。doi：10.30108/JCUT.200106.0003
- 郭智玲(2018)。幼兒數學自主學習創新教學模式之行動研究(博士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/e3h66p>
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 黃敏婷(2016)。國民小學高年級學生教室環境與英語溝通意願之相關研究：自主學習與學習興趣之中介效果(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/a838hh>
- 黃曉梅(2017)。高中生英語自主學習、學習策略與學習成效關係之研究-以桃園市為例(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/92a9re>
- 詹秀雯、張芳全(2014)。影響國中生學習成就因素之研究。臺中教育大學學報：教育類，28(1)，49-76。
- 趙志成(2014)。香港推行自主學習的探索。教育學報，42(2)，143-153。
- 厲飛飛、周一樺(2011)。初中生的成就动机及其对学业成绩的影响。教育測量與評價，6，44-47。
- 蔡燕婷(2017)。國小母語課程之翻轉教室創新教學設計(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/r4jpt4>
- 鄭英耀、葉麗貞、劉昆夏、莫慕貞(2011)。大學生基本能力指標之建構。測驗學刊，58(3)，531-558。DOI：10.7108/PT.201109.0531
- 盧雪梅(2000)。APA「以學習者為中心的心理學原則」。課程與教學通訊，4，8-12。

- 謝尚築(2017)。翻轉教室對英語學習成效和學習態度之研究(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/y93r4s>
- Alvi, E., & Gillies, R. M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14-25. doi: 10.1016/j.ijer.2015.04.008 <http://authors.elsevier.com/a/1R3-N38nswCXOf>
- Anderson, G., & Boud, D. (1996). Introducing learning contracts: a flexible way to learn. *Innovations in education and training international*, 33(4), 221-227.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2011). The social and policy impact of social cognitive theory. *Social psychology and evaluation*, 33-70.
- Bharathi, P. (2014). Self- Directed Learning and Learner Autonomy in English Language Teacher Education: Emerging Trends. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 1-9.
- Boak, G. (1998). *A complete guide to learning contracts*. Gower Publishing, Ltd.
- Bogo, M., & Vayda, E. (1998). *The practice of field instruction in social work: Theory and process (2nd ed.)*. Toronto, Canada and New York, NY: University of Toronto Press and Columbia University Press.
- Borich, G. D. (2014). *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice*. Pearson, USA.
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2013), Self- directed learning: a tool for lifelong learning, *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32.
- Brockett, G. R., & Hiemstra, R. (1991) *Self- directed in Adult Learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge
- Brookfield, S. (Ed.). (1985). *Self- directed learning: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Candy, P. C. (1988). *Reframing research into 'self- direction' in adult education: A constructivist perspective*. (Doctoral dissertation, University of British Columbia, 1987).
- Candy, P. C. (1991). *Self- direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A source book*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Dickinson, L. (1994). Preparing learners: Toolkit requirements for preparing/orienting learners. In E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner* (pp.39-49). London: CILT.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey Prentice Hall, Inc.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 158-177.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. doi: 10.1177/074171369704800103
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education*, 41(3), 125-149. Doi: 10.1177/0001848191041003001
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (2003). Identifying learners who are ready for e-learning and supporting their success. *Preparing learners for e-learning*, 18-33.
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. New York, NY: Nichols/GP Publishing.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Hollis, V. (1991). Self-directed learning as a post-basic educational continuum. *British Journal of Occupational Therapy*. 54(2), 45-48. doi: 10.1177/030802269105400204
- Jarvis, P. (1990). Self-directed learning and the theory of adult education. In *Advances Research and Practice in Self-Directed Learning*, 4765.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A guide for Leaders and Teachers*. New York: Cambridge Association Press
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Long, H. B. (1989) *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma
- McCabe, P. P. (2008). How Learning Contracts Motivate Students. *Middle School Journal*, 39(5), 13.
- Neary, M. (2000). *Teaching, assessing and evaluation for clinical competence: A practical guide for practitioners and teachers*. Nelson Thornes.

- OECD (2019). *Learning Compass 2030*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pilling-Cormick, J. (1990). *The assessment of self-directed learning among preservice students in an Ontario faculty of education* (Unpublished Master of Education Thesis). Brock University.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.(Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schmidt, H. G. (2000). Assumptions underlying self-directed learning may be false. *Medical Education, 34*(4), 243-245. doi: 10.1046/j. 1365-2923.2000.0656a.x
- Selamat, J. H., Ismail, K. H., Aiyub, K., Arifin, K., Mohamad, L. Z., Rajikan, R., Awang, A., Rahim, M. H. A., & Derahim, N. (2011). Penilaian Aktiviti Kokurikulum Berkredit Berasaskan Kontrak Pembelajaran di UKM. *Jurnal Personalia Pelajar, 14*, 101-116.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(1), 27-41.
- Spencer, A. J, & Jordan, K. R. (1999). Learner Centred Approaches in Medical Education. *British Medical Journal, 318*(7193), 1280-1283.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- UNESCO Institute for Education. (2003). *Nurturing the Treasure. Vision and Strategy 2002-2007*. Hamburg: UIE
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307-313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

「高等教育研究紀要」徵稿啟事

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程發行之「高等教育研究紀要」期刊，本刊為學術性刊物，供各界發表研究成果與學術論著，全年徵稿，採隨到隨審、雙向匿名審查制度，歡迎賜稿。

一、本刊以論述與高等教育相關之原創性、評論性學術論著及研究成果之徵集與交流，歡迎現任（或曾任）各大學校院或學術研究機構之教師、專任研究人員及博士班研究生投稿。

二、本刊物每年出版一卷兩期，出刊時間為每年一月底及七月底。

三、來稿格式：

(一) 來稿請依「論文撰寫體例」撰寫，附註及參考書目請以 APA 格式第六版撰寫；若不符合此項規定者，本刊得退稿。

(二) 內文請用橫式繕打，以不超過 20,000 字、20 頁以內(含中英文摘要、參考文獻及附錄)，全文請勿出現任何個人資料。

(三) 稿件順序：首頁、中英文篇名、中英文摘要、中英文關鍵詞、正文(註解請採當頁註方式)、參考文獻與附錄。中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 300 字，並請列出中英文關鍵字各三個。

(四) 作者請於投稿者基本資料表填寫真實姓名、最高學歷、服務單位及現任職銜。作者如為兩人以上，均需填寫投稿者基本資料表(並請註明作者序)。

(五) 電子檔請用 Word 製作，中文字形 12 號標楷體，單行間距，版面邊界為標準，標點符號與空白字請用半形字，內文請勿使用任何指令(包括排版系統指令)。

四、文責版權：來稿文責自負，經審查通過後始予以刊登，未採用者，不退回稿件。

五、收件方式：請於截稿日期前，將稿件、投稿者基本資料表及著作財產權授權同意書(有簽名者請寄掃描檔)，以電子檔案寄至本刊專用信箱：hd@mail.ntcu.edu.tw。

六、本刊之審稿辦法、投稿者基本資料表等相關表格，請至 <http://he.ntcu.edu.tw/> 下載。

七、通知方式：接到投稿後將以 e-mail 方式通知作者，錄取與否皆以電子郵件通知作者。聯絡方式：以本刊專用信箱進行聯繫或洽電話 04-22183289，謝謝。

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程 「高等教育研究紀要」編輯委員會審查要點

103年1月24日第1次編輯委員會會議通過

- 一、國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程（以下簡稱本學程）為辦理「高等教育研究紀要期刊」（以下簡稱本刊）編輯審查工作，特設置「高等教育研究紀要」審查要點。
- 二、初審：
 - （一）執行編輯就來稿作初步篩選，確認是否填妥投稿者基本資料表，投稿文章是否符合徵稿辦法所公告之要求。
 - （二）不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由本刊討論確定後，逕予退稿。
- 三、複審：
 - （一）經初審通過之文章，由編輯委員會或總編輯推薦學者專家以匿名方式審查，有關本刊審查流程如後所示。
 - （二）審查意見分為三類：(1)推薦刊登；(2)修改後刊登；(3)不推薦刊登。
- 四、編輯委員或總編輯參酌審查委員之審查意見、內外稿件刊登比例及刊登篇數後，決定是否採用刊登。
- 五、凡審查意見為「不推薦刊登」者，由總編輯進行確認後，逕予退稿。
- 六、經考慮接受刊登之文稿，作者須於期限內根據審查委員意見修改完畢並回覆本刊，否則恕難如期刊登。
- 七、本刊編輯委員會委員、執行編輯及其相關作業人員對於作者與審查者資料負保密之責，文稿審查以匿名為原則。
- 八、編輯委員或執行編輯如有投稿本刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，不得經手處理或保管與個人文稿相關之任何資料，其職務代理人由總編輯指定。
- 九、投稿者撤稿之要求，需以正式書面文件提出，以掛號郵寄的方式寄予本刊，待本刊確認後回覆，始得生效。
- 十、本辦法經編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程
「高等教育研究紀要」投稿者基本資料表

投稿日期 Date of Submission	年 月 日	
字數 Word Count	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) 共_____字	
投稿題目 Topic	中文：	
	English：	
作者資料 Author Information	姓名 Name	服務單位及職稱 Affiliation & Position
第一作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
第二作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
第三作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
通訊作者 Correspondence Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
通訊作者聯絡方式 Contact Information of Correspondence Author	(O) TEL： (H) TEL：	
	行動電話(cellular)：	
	(O) Address：	
	E-mail：	
<p>本文之所有作者皆已詳閱貴刊之徵稿與審稿辦法，茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。</p> <p>I guarantee that the information I provide above is correct, that any part of the paper has not been published or being reviewed elsewhere, and that I did not violate academic ethics. The author alone is responsible for legal responsibilities.</p> <p style="text-align: center;">作者簽名_____</p> <p style="text-align: right;">（第一作者與通訊作者 皆須具名於本張資料表）</p>		

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程
「高等教育研究紀要」著作財產權授權同意書

本人茲以_____

為題之著作投稿於【高等教育研究紀要】，並同意出版單位「國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程高等教育研究紀要編輯委員會」作下述約定：

- 一、作者同意無償授權出版單位以期刊、論文集、光碟、數位典藏及上載網路等各種不同形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作之權利，且得將本著作以建構於網際網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之檢索、瀏覽、下載及列印。
- 二、出版單位再版或以其他型式出版本文時，作者願意無償協助修改初版中之錯誤。
- 三、作者保證本著作為其所自行創作，絕未侵害第三者之智慧財產權；本同意書簽署代表人已通知其他共同著作人，並經各共同著作人全體同意授權代為簽署同意書。
- 四、本同意書為非專屬授權，作者簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致

高等教育研究紀要編輯委員會

立授權書人（作者）：_____（簽章）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

連絡電話：_____

E-mail：_____

中 華 民 國 年 月 日

發行人

國立臺中教育大學

出版單位

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

總編輯

李家宗

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程
副教授兼主任

編輯委員

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳盛賢

國立臺中教育大學通識教育中心助理教授

楊銀興

國立臺中教育大學教育學系副教授

楊武勳

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系教授

執行編輯

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授

譚君怡

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理教授

英文編輯顧問

王柏婷

逢甲大學外語教學中心副教授

助理編輯

林鈺琄

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理

展售處：40306 臺中市西區民生路 140 號

Address：No.140, Minsheng Rd., West Dist., Taichung City 403, Taiwan
(R.O.C.)

Website：http://he.ntcu.edu.tw/

E - mail：hd@mail.ntcu.edu.tw

定價：150 元整

Publisher

National Taichung University of Education

Name of Issuing Body

National Taichung University of Education,
Master Program of Higher Education Management

Editor - in - Chief

Chia - Tsung Lee

Associate Professor and Director, Master Program of
Higher Education Management, NTCU

Edit Steering Committee

Fu - Yuan Weng

Professor, Department of Educational Policy and
Administration, NCNU

Sheng - Hsien Chen

Assistant Professor, Center of General Education,
NTCU

Yin - Hsing Yang

Associate Professor, Department of Education, NTCU

Wu - Hsun Yang

Professor, Department of International and
Comparative Education, NCNU

Executive Editors

Cheng - Yi Lin

Professor, Master Program of Higher Education
Management, NTCU

Chun-Yi Tan

Assistant Professor, Center of General Education,
NTCU

English Editor

Bor - Tyng Wang

Associate Professor, Foreign Language Center, FCU

Assistants

Yu - Li Lin

Assistant, Master Program of Higher Education
Management, NTCU

電話：04 - 22183289

TEL：+886 - 4 - 22183289

GPN：2010300175

ISSN：23137193

版權所有·翻印必究