

臺北市立大學學報・教育類  
Journal of University of Taipei • Education

第48卷 第2期 中華民國106年12月  
Volume 48 Number 2  
December 2017

---

出版者Publisher	臺北市立大學 University of Taipei
發行人Publisher	戴遐齡 Hsia-Ling Tai
地址	10048臺北市中正區愛國西路1號
Address	No.1, Ai-Guo W. Rd., Taipei City 10048, Taiwan, R.O.C.
電話Phone	886-2-2871-8288 ext. 7809
傳真Fax	886-2-2875-2002
信箱E-mail	JUTS@utapei.edu.tw
網址Website	<a href="http://aspers.airiti.com/JUT">http://aspers.airiti.com/JUT</a>
出版者Publisher	Airiti Press Inc.
地址	23452新北市永和區成功路一段80號18樓
Address	18F., No.80, Sec. 1, Chenggong Rd., Yonghe Dist., New Taipei City 23452, Taiwan, R.O.C.
電話Phone	886-2-2926-6006
傳真Fax	886-2-2923-5151
信箱E-mail	<a href="mailto:press@airiti.com">press@airiti.com</a>
網址Website	<a href="http://www.airitipress.com">http://www.airitipress.com</a>
定價Price	新臺幣150元
ISSN	2310-2047
GPN	2010202883

---

# 臺北市立大學學報 • 教育類

## JOURNAL OF UNIVERSITY OF TAIPEI • EDUCATION Editorial Board

### 總編輯 Editor-in-Chief

- 丁一顧 *Yi-Ku Ting*  
臺北市立大學教育行政與評鑑研究所  
教授／教育學院院長  
Professor, Graduate School of Educational  
Administration and Evaluation / Dean,  
College of Education, University of Taipei

### 編輯顧問 Editorial Consultants

- *Tanaka Yuzo*  
President, Naruto University of Education,  
Japan
- *Jane Close Conoley*  
Dean, Gevirtz Grad School of Education,  
University of California, USA
- *Jeffrey Bakken*  
Professor / Dean, the Graduate School and  
Sponsored Research, Bradley University,  
USA
- *Tu Yanguo*  
Dean, College of Education, Central China  
Normal University, China

### 編輯委員 Editorial Board

(依姓氏筆劃排序)

- 吳政達 *Cheng-Ta Wu*  
國立政治大學教育學系教授／教育學院  
院長  
Professor, Department of Education /  
Dean, College of Education, National  
Chengchi University
- 林梅琴 *Mei-Chin Lin*  
輔仁大學教育領導與發展研究所教授  
兼所長  
Professor and Director, Graduate Institute  
of Educational Leadership & Development,  
Fu Jen Catholic University

- 林新發 *Hsin-Fa Lin*  
國立臺北教育大學教育經營與管理學  
系教授  
Professor, Department of Educational  
Management, National Taipei University  
of Education
- 陳學志 *Hsueh-Chih Chen*  
國立臺灣師範大學教育心理與輔導學  
系教授／教育學院院長  
Professor, Department of Educational  
Psychology and Counseling / Dean,  
College of Education, National Taiwan  
Normal University
- 黃嘉莉 *Jia-Li Huang*  
國立臺灣師範大學師資培育與就業輔  
導處教授  
Professor, Office of Teacher Education and  
Careers Service, National Taiwan Normal  
University
- 羅綸新 *Lwun-Syin Lwo*  
國立臺灣海洋大學教育研究所教授  
Professor, Institute of Education, National  
Taiwan Ocean University

### 英文編輯 English Editor

- 詹偉佳 *Wei-Jia Jan*  
臺北市立大學英語教學系退休副教授  
Retired Associate Professor, Department  
of English Instruction, University of Taipei

### 執行編輯 Executive Editor

- 陳宗與 *Chung-Yu Chen*  
臺北市立大學研發處研發企畫組組長  
／運動健康科學系副教授  
Chief, Planning Division, Office of Research  
& Development / Associate Professor,  
Department of Exercise and Health Sciences,

University of Taipei

助理編輯 Assistant Editor

- 宋美慧 *Mei-Hui Sung*  
臺北市立大學研發處研發企畫組組員  
Crew, Planning Division, Office of  
Research & Development, University of  
Taipei



# 臺北市立大學學報・教育類

## Journal of University of Taipei • Education

第48卷 第2期 2017年12月 Vol. 48 No.2 December, 2017

### 目錄 Contents

- 1 東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究／張芳全  
A Study of Southeast Asian Students' Study-Abroad Experiences in Taiwan and Suggestions / Fang-Chung Chang
- 29 國小高年級學生跨文化溝通態度量表之發展／黃文定、林秀勤  
The Development of the Intercultural Communication Attitude Scale for Grade 5 and 6 Students / Wen-Ding Huang, Xiu-Qing Lin
- 53 臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例／宋宥賢  
Dropout Counseling in Taiwan: School Teacher-Counselors' Perspectives and the Ecological System Theory / Yu-Hsien Sung





# 東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究

張芳全\*

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

\*通訊作者：張芳全

通訊地址：10671 臺北市和平東路二段 134 號

E-mail：fcchang@tea.ntue.edu.tw

投稿日期：2016 年 12 月

接受日期：2017 年 3 月

## 摘要

2016 年 8 月政府提出「新南向政策」，其中要吸引東南亞國家學生來臺就學。本研究目的在瞭解東南亞國家學生來臺的原因與不留祖國就學原因、留學臺灣之後的經驗，並針對臺灣現在高等教育新南向政策提出看法與建議。本研究透過訪談法，深入訪談十三位東南亞來臺留學生。

本研究獲得結論如下：(1) 他們選擇來臺灣留學大環境因素包括距離、文化生活水準、大學發展好、先前留學經驗、兩國貿易增加、臺灣入學條件較寬，畢業後想留臺灣、生活保障與生活體驗；(2) 不留在祖國就學是想出國體驗、臺灣高等教育品質好、學習華語文、越南的大學入學條件嚴格及行政手續不完善。臺灣學費較低、學校科系多元；(3) 來臺灣留學最大感受優點是臺灣的開放自由，華語文能力提高；(4) 臺灣的大學吸引力是校園環境好，提供獎學金、較多華語文學習、學費便宜、課程多樣性；(5) 給大學建議是加強雙方合作、去除對東南亞落後標籤、大學應加強學術研究能量，有完善華語文補救教學及輔導制度，提供更多國際語言學習；(6) 吸引東南亞學生做法包括大學多用英語授課，提供更多大學資訊給東南亞國家學校及師生；(7) 對臺灣新南向發展建議大學應加強國際學術競爭力建立品牌，對來臺留學生華語文能力協助及善用新移民女性宣傳。

**關鍵詞：**新南向政策、留學、東南亞國家

# A Study of Southeast Asian Students' Study-Abroad Experiences in Taiwan and Suggestions

*Fang-Chung Chang*\*

Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

\*Corresponding author: Fang-Chung Chang

Address: No.134, Sec. 2, Heping E. Rd., Da' an Dist., Taipei City 106, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: fcchang@tea.ntue.edu.tw

Received: December, 2016

Accepted: March, 2017

## Abstract

The government proposed “New Southbound Policy” in August 2016, and one of the objectives of this policy is to attract students from Southeast Asian countries to study in Taiwan. The aim of the study is not only to investigate why students from these countries chose to study in Taiwan and did not study in their countries, but also to share their experience in Taiwan and point out “New Southbound Policy” suggestions they could make. It employed the interviews method, that is, interviews with 13 students from Southeast Asia, who were studying in Taiwan.

This study yielded the following findings. First, the macro environment factors affecting the students to study in Taiwan included: distance and increasing bilateral trade between Taiwan and their motherlands; higher cultural and living standards; advanced development of universities and lower admissions requirements of the universities; the students' previous study abroad experiences along with their intention to stay in Taiwan after graduation, to enhance living allowance, and to experience a different life. Second, these students decided not to study in their motherlands for—experience abroad, Taiwan's excellent higher education and low tuition fees, the freedom to choose various disciplines, and Chinese language learning as well. Third, the biggest advantages that the informants acknowledged were the openness and freedom in Taiwan, plus the improvement of their Chinese language ability. Fourth, universities attracted these students for the good campus environments, scholarships, Chinese language learning, low tuition fees, and diverse courses. Fifth, the informants urged the universities to enhance bilateral cooperation, faculty's research abilities, the Chinese language remedial instruction and counseling system; to remove negative labels from Southeast Asians; and to provide more language courses. Sixth, they also recommended ways to attract the target students, including more English-only courses and more information concerning universities in Taiwan for teachers and students in Southeast Asian countries. Seventh, to further develop the “New Southbound Policy,” they urged the universities to strengthen globalization competitiveness for an international brand image, help the students with their Chinese language ability, and make good use of new immigrant women for the promotion.

**Key words:** *New Southbound Policy, study abroad, Southeast Asian countries*

## 壹、緒論

### 一、研究動機

行政院（2016）推出「新南向政策」，強調以人為核心概念的臺灣對外新的經濟戰略，期待以5年為期，積極推動臺灣跟東協與東南亞國家的人才、產業、教育投資、文化、觀光、農業等雙向交流合作，建構與東協與南亞國家21世紀的新夥伴關係。其中在教育方面，新政府強調向東南亞國家招生，吸引更多學生來臺灣留學。這是一個很重要的教育政策，也是值得探究議題。教育部（2016）指出，2016年在東協及印度「教育部臺灣獎學金」新生名額97名，2017年規劃將擴增為182名；清寒僑生助學金增加700名，期待提升東協及南亞國家在臺留學人數，未來每年均能以20%逐年成長，至2019年成長至5.8萬人。臺灣當局期待從東南亞國家逐年吸收到這些學生，臺灣應從哪些方向來規劃呢？

東協（1967年創立共同發表《曼谷宣言》，創始會員國有印尼、新加坡、馬來西亞、菲律賓、泰國、汶萊、越南、緬甸、寮國、柬埔寨先後加入到十國）為臺灣第二大對外投資國家。經濟部國際貿易局（2016）統計指出，2015年1月至2016年9月臺灣對中國大陸、香港、越南、新加坡、菲律賓、馬來西亞、泰國、印尼的進出口總額占臺灣全部進出口額度各為22.67%、7.75%、2.39%、4.70%、1.93%、2.72%、1.88%與1.61%。可見，臺灣對東協國家進出口總額比率，除了中國大陸之外，我國對東協國家投資占比很高。臺灣與東南亞國家（含東協）經貿互動增加，如何吸引東南亞國家學生來臺就學是值得關心的議題。

臺灣目前推行新南向政策有兩項有

利條件：一是近年來中國大陸經濟成長趨緩，東南亞國家經濟成長相對崛起，2013年東協外來投資突破千億美元，超越中國大陸，有利臺灣往此區域擴展；二是1990年代之後，嫁入臺灣的東南亞國家之外籍配偶子女逐漸成年，22至25歲約一萬五千名，19至21歲約二萬四千人（行政院，2016）。臺灣來自東南亞新移民女性很多，在通婚之後，新移民人數至2016年有48萬名，他們在臺灣一段時間，對於臺灣文化及教育有許多認識，其下一代子女不少，有些回新移民原屬國家，對臺灣的介紹較以前更深入。這些新移民對於臺灣推動南向政策宣傳及經驗分享很有幫助。臺灣的大學面臨少子化，大學生源不足，未來如何透過南向政策吸引更多海外留學生值得探究。

過去有對於陸生來臺留學因素的研究（林彥宏，2010；張芳全，2008），以及亞洲國家到美國留學的推拉因素研究（張芳全、余民寧，1999），還沒有針對東南亞國家學生到臺灣留學的研究。筆者在大學任教十五年，剛入大學任職每學期都教授到三至五名外籍生，近五年來每學期增加為十至十五名外籍生。每學期會與這些外籍生分享來臺灣留學的經驗及生活狀況。瞭解他們來臺留學的原因及來臺後的學習問題與收穫。然而沒有系統探究他們來臺的原因與問題，透過本研究將東南亞國家來臺留學的原因與問題進行整理，提供未來研究及政策參考。

### 二、研究目的及問題

本研究目的如下：（一）瞭解東南亞國家學生選擇臺灣留學的原因與不留在祖國就學原因；（二）瞭解東南亞國家來臺留學後的優點，請他們提供臺灣的大學及政府在留學政策的建議；（三）分析臺灣

的大學及政府規劃東南亞國家招生方式，並瞭解東南亞國家學生對新南向發展的問題及建議。

基於目的，本研究問題如下：（一）東南亞國家學生選擇臺灣留學的原因與不留祖國就學原因為何呢？（二）東南亞國家來臺留學生提供臺灣的大學及政府在留學政策的建議有哪些呢？（三）臺灣的大學及政府在規劃東南亞國家招生方式應注意哪些？同時東南亞國家學生認為臺灣的高等教育新南向發展有哪些問題及建議呢？

## 貳、文獻探討

### 一、臺灣的留學政策

新南向政策要吸引更多東南亞國家的學生留學（study abroad），一定要瞭解臺灣的留學政策。教育部（2011）於97學年度委託財團法人高等教育國際合作基金會針對各大學校院推動國際化策略中招收國際學生之作法及配套措施作深入調查發現，全英語授課課程數量不足與品質尚有改進空間，以及免費華語文課程不足是無法接收更多留學生的主因。黃政傑（2013）指出，大學國際化宜平等照顧國際生和本地生並讓他們融合學習；各大學應建立及運作完善的國際生教育制度，招生、課程、選課、教學、課業輔導、華語教學、教學語言、文化交流、同儕互動、生活照顧、校園雙語或多語機能、行政服務等；各大學要注意，唯有自身具備教導國際生的條件，才可開始招收國際生，否則國際生入學後學不到東西，乘興而來，敗興而返，不但國際生和大學都受傷害，國家的學術名譽也會敗壞。

教育部（2011）指出，2004至2010年在外國學生人數成長的同時，外國學

生呈現消長，其中學位生自1,996人增加為8,801人，每年平均成長1,139人，近5年學位生占總外國學生總數的百分比，由20.0%逐漸上升到35.6%。若就外國學位生來源洲別，2010年主要來自亞洲，學生有6,565人占75%；其次是美洲，人數為1,347人占15.3%；歐洲居第三位，人數為450人占5.1%。來自大洋洲與非洲外國學位生人數為439人占5%。2010年我國外國學位生來自122個國家，排名前5名依次為越南（1,826人、20.75%）、馬來西亞（1,589人、18.05%）、印尼（740人、8.41%）、南韓（441人、5.01%）與日本（416人、4.73%），人數合計5,012人，約占外國學位生人數一半。

臺灣接受海外學生的留學政策比較特別，區分為僑生及外籍生。這兩類留學生申請資格有很大差異，前者因時代背景的歷史因素行之多年，1958年教育部訂定《僑生回國就學及輔導辦法》，當時與僑務委員會共同會商訂定發布實施，之後經十八次修正，最近一次於2014年12月修正施行，規範整個僑生來臺留學的相關事項。而外籍生則依1973年6月教育部頒定的《外國學生來臺就學辦法》辦理，申請者以具外國國籍（包括中國大陸）且未曾具有中華民國國籍，於申請時並不具僑生資格者，得依本辦法規定申請入學；它最近一次的修訂是2014年12月。僑生與外籍生的申請資格（兩者最大不同）、入學程序、招生名額及標準、獎學金、保險及相關權益如表1。表中看出，僑生與外籍生每年招收名額以各校該學年度核定招生名額外加10%為限。臺灣對僑生及外籍生的獎學金相當多元，代表臺灣提供留學生的獎學金不少。

表 1  
僑生及外國學生來臺就讀大學校院之規定及權益

項目	僑生	外國學生
法源依據	《僑生回國就學及輔導辦法》	《外國學生來臺就學辦法》
申請資格	海外出生連續居留迄今，或最近連續居留海外 6 年以上，並取得僑居地永久或長期居留證件回國就學之華裔學生。但申請回國就讀大學醫學、牙醫及中醫學系者，其連續居留年限為 8 年以上。	申請來臺就學者有以下 4 類：1. 具外國國籍且未曾具有中華民國國籍，於申請時並不具僑生資格者。2. 兼具中華民國國籍且符合下列規定者：(1) 未曾以僑生身分在臺就學，且未於當學年度接受海外聯合招生委員會分發。(2) 申請前曾兼具中華民國國籍，於申請時已不具中華民國國籍者，應自內政部許可喪失中華民國國籍之日起至申請時已滿 8 年。3. 具外國國籍，兼具香港或澳門永久居留資格者。4. 曾為大陸地區人民具外國國籍者。上述二至四之申請者尚需符合以下條件：1. 自始未曾在臺設有戶籍。2. 申請時已連續居留海外 6 年以上（擬就讀大學醫學、牙醫或中醫學系者，其連續居留年限為 8 年以上）。
入學程序	符合僑生身分資格者，於每年招生期間，依下列方式申請回國就學：1. 依海外聯招會所訂簡章，檢具相關文件，向我國駐外館處或僑務委員會指定之保薦單位申請。2. 向經教育部核准自行招收僑生之大學校院提出申請，並依各校所訂定之僑生招生簡章及相關規定辦理。	1. 外國學生逕洽各校查詢是否有招收外國學生，並依各校所訂定之外國學生招生簡章及相關規定申請入學。 2. 外國學生申請入學以一次為限。於完成申請就學學校學程後，除申請碩士班以上學程，得逕依各校規定辦理外，如繼續在臺就學者，其入學方式與我國內一般學生相同。
身分認定	由僑務委員會認定	由各招生學校審查申請資格。
招生名額及錄取標準	僑生名額以各校該學年度核定招生名額外加 10% 為限。1. 海外聯招：(1) 個人申請：由海外聯招會將申請者表件送志願校系（最多 3 個校系）審查，以決定是否錄取。未獲錄取者，併入聯合分發管道辦理分發。(2) 聯合分發：由海外聯招會常務委員會議訂定錄取標準。2. 學校自行招生：由各校自訂錄取標準。	外國學生名額以各校當學年度核定招生名額外加 10% 為限。由各校自訂錄取標準。
錄取程序	海外聯招：由海外聯招會統籌辦理核定與分發。學校自行招生：經各校審查或甄試合格者，由各校發給入學許可通知。	經各校審查或甄試合格者，由各校發給入學許可通知。
學生獎助學金	1. 獎勵海外優秀僑生回國就讀大學校院獎學金：(1) 優秀僑生獎學金：第一學年每月初領 12,500 元，第二學年以後續領者每月臺幣一萬元。(2) 菁英僑生獎學金：初領及續領者每月 25,000 元。2. 補助大學設置研究所優秀僑生獎學金每人每月約一萬元。3. 清寒僑生助學金每人每年約三萬六千元。4. 清寒僑生工讀補助每人每月約 2,300 元。5. 在學學行優良僑生獎學金每名五千元。6. 受理捐贈僑生獎助學金目前共計 100 餘種（每名五千元以上至十萬萬元不等）	臺灣獎學金 1. 學費及雜費：受獎生學費及雜費上限於新臺幣四萬元以內，由教育部核實補助。 2. 生活補助費：補助大學生每月一萬五千元；碩士及博士生每月二萬元。 3. 教育部補助大專校院及其附設華語文教學機構自設獎學金：各校應訂定獎學金待遇、期限等作業規定

項目	僑生	外國學生
急難救助及傷病醫療保險補助	僑生傷病醫療保險在 2013 年 1 月 1 日以後來臺入學者，入學後參加「僑保」（六個月一期）之保費補助一半及參加全民健康保險補助（每月僑生參加健保保費自付額補助一半）。在學醫療及傷病急難救助申請。	依各校所訂學生急難救助相關措施或規定辦理。
對學校之獎補助	僑生學業輔導之補助、僑生輔導經費之補助、獎勵私立大學校院校務發展計畫（教育部）。僑生活動及傷病醫療等補助（僑務委員會）	獎勵私立大學校院校務發展計畫（教育部）
在學輔導及畢業聯繫機制	在學輔導由僑務委員會及教育部共同輔導。畢業聯繫由僑務委員會輔導。	由各校自行處理
繼續升讀研究所	1. 在國內大學校院取得學士以上學位之僑生，得向海外聯招會申請入學碩士以上學程。2. 已依上述規定分發註冊入學者，不得再依上述規定提出同級學程之申請。3. 自行報考研究所入學考試者，應依臺灣的學生錄取標準辦理。	外國學生於國內大學畢業後，如繼續攻讀碩、博士學程，依各校規定辦理。
打工機會	須先取得工作許可證（來臺就讀正式學制之僑生及外國學生入學之後，可以向勞動部勞動力發展署提出申請）。學期中每星期工作時間最長為 16 小時，寒暑假不受此限。	

資料來源：研究者整理。

## 二、留學的相關理論

解釋留學生海外留學的理論相當多元，如推拉理論（push-pull theory）、理性抉擇理論（rational choice theory）、社會階層理論（social stratification theory）、依賴理論（dependency theory）與世界體系理論（The theory of world system）等。推拉理論以送出留學生國家的推力（如居住國家提供獎學金、距離、語言文化相近、高等教育機會少等）與吸引留學生國家的拉力因素（如容易申請入學、獎學金、大學品質及學術水準等）對於留學生流動進行探討。理性抉擇理論是指個人在周延思考相關條件之後，最後決定出國或不出國留學，在這思考及抉擇過程受到的因素進行討論。社會階層理論強調個人到海外留學者受到家庭社會階層的影響，社會階層高則家庭經濟能力高及物質條件好，傾向不會留在本國學習會到海外留

學。依賴理論強調兩國的經貿關係互動，因而影響兩國的教育文化交流，包括留學生交流。世界體系理論認為各國的發展由邊陲國家向核心國家發展，邊陲國家通常發展較為落後、低度國民所得、教育不發達、人口素質低，所以會把留學生往先進國家或核心國家送，這些留學生到海外吸取國家發展及學術經驗之後，回國後可以提供國家建設。臺灣在全球地位之中不是一個核心國家，所以本研究不以世界體系及依賴理論作為說明。社會階層理論涉到個人的家庭社會階層之個人資料調查，且來自不同國家的社會階層難以比較，本研究不納入說明。所以本研究以推拉理論與個人理性抉擇理論為依據，說明如下。

### （一）推拉理論

推拉理論解釋臺灣向東南亞國家招生有其可行性。Lee 與 Tan（1984）將影響留學生留學因素區分為祖國因素，即祖

國促使留學生海外留學及接受留學生國家因素。張芳全與余民寧（1999）指出，影響一個國家向海外留學的推力因素包括經濟因素（如國家國民所得、雙邊貿易進出口貿易額）、教育因素（提供獎學金、高等教育機會偏低、教育制度與留學國家相近）、政治因素（如曾為他國殖民、邦交國、國際組織會員國）、語言因素等；而吸引留學生國家的拉力因素，包括了教育因素（如獎學金、保險、學習環境、語言補救條件）、留學政策（接受留學生國家的鼓勵開放的態度、有優厚的獎學金）、生活環境（治安、交通、生活便利性）、經濟因素（接受留學生國家的留學成本低、高等教育在學率高）、政治因素（接受留學生國家的政治穩定度、是否邦交）、歷史和文化因素（殖民統治、文化相近）。因為接受留學生國家與送出去留學生的國家各有一股推力與拉力，促使學生海外留學。

## （二）理性抉擇理論

個人海外留學與個人的理性抉擇及海外體驗有關。Caru 與 Cova（2003）認為，個體的體驗是一種個人嘗試，它可以改變一個人的態度、行為或價值觀，體驗是個體特定單一經驗，不是一般的知識或嘗試。選擇出國留學是一種體驗，這過程中需要個人的理性判斷，此一理性判斷個人特質，如能力水準、性別、年齡、動機與抱負，因而留學有密切關係（Li & Bray, 2007）。個人理性論認為，學生會選擇學術環境、文化及生活環境，例如興趣於有關學術的領域、氣候偏好及偏好居住大都會、偏好於與文化及休閒設備有關，這些都是受到個人的理性與情感因素使然。換句話說，與他們個人的喜好有關（Altbach & Knight, 2007）。留學生的個人特質也

是影響重要因素，有些學生喜歡探索與接受挑戰，而到海外學習（Chen, 2006），他們有動機想要海外留學，把海外留學視為個人自我發展的機會、充實海外學術經驗、改善對於留學國家的理解、改善生涯前景、多一項海外旅遊經驗及有一個新奇的新環境體會（Teichler, 2004, p. 397）。個體也會理性思考，從任務中獲得有價值的需求是重要的動機，尤其可以海外進修滿足專業、個人及社會需求（Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000）。為了獲得自我能力的正向感，個人必須要感受到有可能及有能力把事情做好。個人會對於他們在於社會及學術生活的優先性。例如對於生活安全、生活方式、種族隔離、朋友與家庭、氣氛與文化、學習方案及課程、設備與支持服務、教學品質、教學人力及方法與課程的認定，以及對有名望大學的想像（Arambewela & Hall, 2008, p. 129; Park, 2009）等因素，而讓他們決定是否想要留學及想要留學的國家。

基於上述，推拉理論從兩個國家的觀點思考留學與否，也就是接受留學生國家的拉力因素，也就是吸引力因素，以及留學生的祖國之推力因素，在這兩種力量產生留學的可能。而理性抉擇理論則是以留學者本身透過理性思考，在各方面判斷之後，才決定留學與否。這兩個理論應用於本研究有其合宜性。本研究認為，臺灣向東南亞國家招生，代表臺灣有其吸引力，而東南亞國家學生也有向海外留學的動機及相關因素，在這些因素之中，想要留學者透過理性思考之後，抉擇之後才到臺灣留學。也就是說，本研究透過推拉理論與理性抉擇理論可以解釋臺灣向東南亞國家招生的現象。

### 三、海外留學因素的探討

影響學生海外留學因素相當多元。很多文獻都強調國際留學生流動，在送出國及接收國的推力及拉力因素。這些的動機因素包括追求學術及專業成長、智能刺激、經濟利益、提升社會地位、增加更多的政治自由或穩定性（Altbach, 2004; Finn, 2007; Kim, Bankart, & Isdell, 2011; Li & Bray, 2007）。

不同的研究認為，聽說讀寫的語言能力（尤其是英語）、大學的學術方案多樣性（如課程及師資）、大學有足夠條件及能力吸收海外學生（如師資、空間、軟硬體設備、輔導措施、獎學金）、可以提供好的學術品質（師生互動與對話多、圖書多元）及留學國家提供居留的前瞻性（如可以畢業後留下工作或繼續進修更高等級教育程度）是吸引各國學生到該國留學的主要因素（Marginson, 2006; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Ziguas & Law, 2006）。女性比男性容易留學，主因是她們對於複雜的語言技巧比較能夠掌握（Salisbury, Paulsen, & Pascarella, 2010; Stroud, 2010）。

個人留學動機也是重要因素，若家庭或個人經濟能力許可，有強烈海外求學的成就動機會是影響留學的重要因素。張春興（1996）指出，就學動機是指引起學生的學習活動，並且使學習的活動持續不斷的發生，使之可導向教師所欲安排之學習活動目標的內在歷程。海外留學更有價值期望動機（value-expectancy achievement motivation）的意義在其中，換言之，海外留學可以提高留學者未來更多的生涯幫助。

許多研究發現，留學與否的主要困

難在於留學費用的支持程度（Brus & Scholz, 2007; Doyle et al., 2010; Luethge, 2004; Presley, Damron-Martinez, & Zhang, 2010）。這代表影響留學因素除了語言能力之外，更重要的是學雜費及生活費的支持。Findlay、King、Stam 與 Ruiz-Gelices（2006）對英國留學生調查研究發現，留學生最大困擾是財務及語言因素。而學生的家庭社經地位影響海外留學的可能性，在《2005-2008 年留歐學生報告》（*the Euro-student report 2005-2008*）（Orr, Schnitzer, & Frackmann, 2008）指出，來自於較低教育背景的家庭比起背景較好家庭傾向於感受到都是問題（財務安全、祖國缺乏支持）因而困擾他們海外留學。《伊拉斯模斯留學生的社經地位調查》（*The survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS students*）（Souto Otero & McCoshan, 2006）也有發現類似此一現象。

González、Mesanza 與 Mariel（2011）研究指出，祖國的人口、接收留學生國家的人口、接受留學生國家的語言、接收國家的大學排名、祖國的高等教育在學率、是否有接受歐盟的獎學金對於歐洲國家學生海外留學生人數有正向顯著影響，而兩國距離與接收留學生國家的物價指數對留學生人數有負向顯著影響。

總之，會到海外留學的原因相當多元，語言能力、生活費、學費、性別、留學動機、送出國的高等教育在學率高低、家庭社經地位、兩國距離、接收國家的大學有無獎學金、接收國家的大學排名聲望、接收國家的物價指數高低、畢業後的生涯規劃、學校品質等都是影響的可能因素。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法及研究者背景

本研究透過訪談法，對於來自東南亞國家的十三名留學臺灣高等教育學生訪談。透過訪談法可以深入對話，瞭解他們留學的心得、問題與經驗及建議。在研究工具方面，除了編擬訪談大綱之外，研究者本身是現場訪談及記錄的重要工具。因此應瞭解研究者之背景有其必要。例如，研究者究竟是以何種經驗及背景進行此研究？研究者所處的情境脈絡為何呢？研究者係在國立大學服務十五年，平時教學研究以國際比較教育、教育社會學及論文寫作為主，在留學教育曾發表過多篇量化的論文。研究者在大學每學期教導的學生中都會教到 10 名不等來自外籍生。研究者常和這些留學生互動，這些學生也常與研究者分享來臺的學習經驗及所面臨的問題（如課業、生活、交朋友與校園環境等）。因此，研究者對於留學教育或外籍生的教育議題具有理論與實務經驗，有其專業研究背景。

### 二、研究對象

為了瞭解東南亞國家學生來臺留學的相關因素及問題，本研究訪問十三位東南亞國家的留學生，因為留學生在臺北居多，所以有八位接受訪談，臺南市及臺中市各有一位，同時顧及男女生與就讀學位等級，以更能瞭解東南亞國家學生來臺學習狀況，以避免偏誤。表 2 中十三位受訪者有九位是外籍生，A8、A11、A12、A13 為僑生，A4 雖然僅來四個月，但是八年前曾來臺灣就讀華語文碩士二年；A9 雖然僅 4 個月，但之前來臺灣 3 次，其親戚都在臺灣常與其分享臺灣資訊。從 2016 年 11 月 1 日至 30 日訪談，南部（11 月 6 日）、中部（11 月 8 日）及本北部訪談（11 月 12、15、17、20、24、28 日）。每次訪談約一個小時，都是一對一的個別訪談。在訪談的當天或隔天就逐字轉譯訪談的內容。中部及南部各由研究助理依據訪談大綱進行電話訪談，北部則是直接訪談。

表 2  
接受訪談者的特徵

代碼	國家	性別	來臺年數	年齡	就讀等級	就讀系所	居留地
A1	越南	女	3 年	26 歲	碩士	華語文	臺北市
A2	越南	男	8 個月	20 歲	大學	文學院	臺北市
A3	越南	女	3 年	23 歲	大學	文學院	臺南市
A4	越南	女	4 個月	30 歲	博士	教育管理	臺北市
A5	越南	女	2 年	21 歲	大學	國際企業	臺中市
A6	馬來西亞	男	1 年半	20 歲	大學	管理系	臺北市
A7	馬來西亞	男	2 年	21 歲	大學	教育管理	臺北市
A8	香港	男	2 年	25 歲	大學	教育管理	臺北市
A9	馬來西亞	女	4 個月	19 歲	大學	教育管理	臺北市
A10	緬甸	女	4 個月	20 歲	大學	教育管理	臺北市
A11	緬甸	女	2 年	22 歲	大學	管理	臺北市
A12	香港	女	1 年 4 個月	21 歲	大學	管理	臺北市
A13	香港	女	3 年	22 歲	大學	管理	臺北市

### 三、訪談步驟與大綱

為了研究執行順利，實施程序先告知受訪時間及地點，並在訪談時給與小禮物，告知為整理訪談稿而有錄音。電話訪問者則告知會把禮物寄過去給受訪者。研究者在研究訪談之前，先與兩位研究助理告知訪談過程及注意細節，再親自訪談。訪談後再從所獲得的資料分析與整理。例如對於每位訪談者予以編碼，如第一位受訪者以 A1，受訪者二為 A2，依此類推。受訪者及一切過程都恰如其分遵守研究倫理。本研究針對研究目的，初擬訪談大綱，大綱撰擬好請一位大學老師具有訪談研究經驗與接觸外籍生深入討論，擬出本研究的大綱。訪談大綱如下：

- (一) 為何選擇臺灣留學（整體大環境的因素）？
- (二) 為何不留在祖國（如越南、馬來西亞、香港或緬甸等）就學呢？
- (三) 來臺灣留學之後，最大的感受優點是什麼？
- (四) 臺灣的大學有哪些因素吸引您來留學？
- (五) 您來臺留學之後，要給臺灣的大學與政府建議，會有哪些？
- (六) 如何吸引東南亞學生來臺就學呢？
- (七) 如何規劃與東南亞國家教育交流合作呢？
- (八) 高等教育新南向發展的問題與建議呢？

### 四、研究倫理

本研究在進行訪談之前，都先徵求受訪者的同意，並讓他們瞭解研究及訪談的目的，並尊重其錄音的意願，避免有訪談意見偏誤或違反研究倫理者。研究者並告訴，受訪者在訪談過程中，如果受訪者認

為不妥，可以隨時中斷其訪談，避免受訪者困擾。本研究資料蒐集的正確性方面，在蒐集資料及錄音及轉檔過程都正確無誤，避免訪談資料遺漏。在訪談資料呈現時，對於受訪者的姓名及關資料均予以匿名。研究者在過程中，隨時掌握自研究者在訪談的態度、說話方式，並處於一種中立態度，以避免影響受訪者的思考及回答方向。在研究結果的發表也注意的倫理原則，對於受訪者的姓名及相關資料都隱密處理，以保護受訪者。

## 肆、結果與討論

### 一、選擇來臺灣留學的原因

兩國的距離近、文化相近、生活水準高及好的教育發展是選擇留臺的因素之一。

來臺灣留學是因為跟越南的距離很近，文化也相似，再來是臺灣的大學提供不錯的獎學金，因此選擇臺灣為出國進修的國家。（A1）

選擇臺灣留學是因為臺灣的大學教育在亞洲數一數二，加上臺灣的生活水平比較高，很文明，這裡的人民非常熱情。（A2）

物價水平較低，與香港距離較近，沒有時差、生活習慣較為接近。（A13）

這符合張芳全與余民寧（1999）、González 等人（2011）研究指出，兩國距離及接收留學生國家的高等教育素質好，會吸引海外學生的論點。

臺灣的大學教學環境還不錯，先前的

留學經驗影響繼續來臺留學意願。這代表先前來臺經驗留下好印象，影響後續再到臺灣留學。

2011 年有幸到文藻外語大學附屬的華語中心修讀一年華語。在那一年當中，親身感受到臺灣的學習環境是多好，尤其各位老師活潑的教學法深深地吸引我，後來我又選擇來臺灣讀研究所。(A3)

選擇臺灣留學是因八年前曾在這兒就讀研究所，臺灣有良好的學習環境、交通安全、生活各方面均為舒適方便，再回來自己深有好感的地方繼續攻讀博士學位，對我來說是最佳選擇。(A4)

來臺留學原因是哥哥姐姐鼓勵，他們曾來臺留學，個人想來臺學習，出國看看世界。(A10)

選擇臺灣留學是想體驗當地風土人情、文化。臺灣給我的感覺一直都是很熱情地方，生活讓人舒服，每天看到很漂亮風景，真的讓人會喜歡這個地方。(A12)

這與 Caru 與 Cova (2003) 認為留學是人生的體驗相近，以及有人鼓勵而來臺留學有關。

兩國貿易增加、臺灣入學條件比較寬，畢業後仍想留在臺灣，而選擇臺灣留學。

中文是在世界上最多人使用的語言；越南跟臺灣貿易頻繁，本人專業研

究領域為國際企業所，畢業後留在臺灣，因而在此念過書是優勢，畢業了留在臺灣工作也不錯。決定赴臺留學那一年臺灣還在積極對外籍生招生中，各個學校對外籍生有優待政策，學校要求入學條件比起其他國家容易。(A5)

當然獎學金及其他生活保障與生活體驗也是考量因素。

因為教育部提供不錯的獎學金。(A6)

受到臺灣政府政策優惠，尤其對僑生格外優渥，如僑保、僑生獎學金、僑生畢業留臺灣發展機會等。風土民情接近，容易融入臺灣社會。(A7)

當初會選擇來臺灣留學的主因是想要走出一個舒適圈，到國外體驗；當時在香港的中學畢業之後，就直接到社會工作，過了一段時間發現體驗大學生活的重要，加上姐姐在臺灣結婚，她常寄給我很多訊息，鼓勵我到臺灣讀書。(A8)

之前在自己國家時，所分發的學校系所不理想，所以在臺灣的僑大班重考，聯合分發，選擇臺灣是要學華語文，緬甸華文大學有大陸跟臺灣可以選，臺灣較好，比較親切，禮貌，被騙機率比較小，所以選擇臺灣。(A11)

臺灣的學習環境較好，要學習華語

文。上述的發現這與 Altbach 與 Knight (2007) 認為與學生個人喜好及有許多獎學金的論點一致。

先前有家人在臺灣留學的經驗，影響他們後來留學臺灣。

很多的家人在之前也來臺灣讀書，另外自己也想出國讀書，離開自己的舒適圈，認識這世界，體驗不一樣的生活。(A8)

這與有親朋好友先前來臺灣的經驗，留學生較有意願來臺灣留學，因為有熟悉及安全感與有人可以詢問有關。

## 二、不留在祖國就讀大學的原因

體驗海外生活是沒有留在祖國就學的原因之一。

想出國體驗國外的生活，也聽說臺灣的高等教育發展得很好，大學講師 90% 有博士學位以上的學歷，並且想要就讀的博士班課程，目前在越南還沒有這領域的博士學位培訓。(A1)

在緬甸沒有華文大學，在緬甸大學比較傳統的教學方法，學不到什麼東西，所以放棄緬甸，選擇來臺灣，就算成績無法跟臺灣同學比，但至少可以看看外面世界，離開家裡學著長大。(A11)

這與學生喜歡探索、體驗海外生活與接受挑戰，而到海外學習的研究發現一致 (Chen, 2006)。

想要學習華語文是許多東南亞學生來

臺留學主因。

很想要學好華語，學習一種語言最重要的是學習環境。如果真正接觸到自己所學的語言，必須要出國留學，而不是待在自己的國家來學外語。(A2)

語言離不開環境，在第二語言環境學外語遠遠比在外語環境學來得好。再說，臺灣的華語教學環境跟越南比起來相當多元，提供給教學者更多的教學法也能夠適用於更多學習者。這些剛好是個人想要專研的內容。(A3)

我們國家沒有華文大學，只有緬甸大學，緬甸大學我已經畢業，畢業後才過來臺灣，想學華語文。(A10)

這與 Marginson (2006)、OECD (2009)、Ziguras 與 Law (2006) 認為，語文能力是關鍵因素的論點一致，同時留學者也想學習當地語文。

不在祖國就讀大學主因是當地大學制度仍不完善。

我有兩個原因來臺留學：主觀原因是在越南，雖然有了穩定的工作和家庭，但是難以集中在一定時間內做研究，反而因個人生活的種種因素而受到不好的影響。客觀原因是越南的教育制度仍有多方面要改善，研究領域和內容尚未豐富；學習和研究環境包括條件、時間、空間仍存有問題，特別是行政手續方面總是被當作學生，從申請到學習過程中的巨大障礙和困擾。(A4)

這符合張芳全與余民寧（1999）所提出的祖國的大學無法獲得滿足會向海外留學的論點。

在臺灣就讀大學有體驗文化、交很多朋友、學費較低、學校科系多元的優點，若再選擇出國留學還是選擇臺灣。

臺灣是很不錯選擇，出國留學可以擴大視野。體驗不同的文化和生活，臺灣的文化與越南有些文化相似，不同國家文化也有所不同。提高自己能力和應付事情的能力，在海外就是沒有朋友親人，自己要加強。越南目前還蠻看重文憑，如果海外獲得學位文憑，之後就業是其中一個優勢。不過目前從海外讀書回越南就業的人還蠻多，有歐美國家回國者，所以競爭力蠻大。現在我表妹們在越南的學習和各種補習費用，搞不好還比我在臺灣讀書費用還多，所以臺灣比較省錢。但生活費還要看所住的地方。（A5）

不留在馬來西亞留學是因為所要讀的科系，臺灣在這領域的發展比較健全。（A6）

香港的大學數量及其學士學位數量較少，競爭較大，學費較貴，約是臺灣的3倍，臺灣除了學士學位課程外，還有其他升學途徑。（A13）

留學生海外學習期待有一個新奇的新環境體會的論點一樣（Teichler, 2004, p. 397）。

馬來西亞的排華讓華人在高中畢業，難以進入大學也是留學臺灣主因之一。

馬來西亞政府當局不接受我所就讀的華人自營私立中學的畢業文憑，如要在馬來西亞繼續升學需要另外考試，十分浪費時間，並且也不容易進入到較好的大學。（A7）

這是東南亞國家，尤其是馬來西亞很重要的現象。

祖國的大學學費偏高與入學門檻高，所以來臺灣留學。

不留在香港的原因是學費太貴，對於一個經濟不穩定的家庭來說，絕對無法負擔，另外就是香港的大學入學門檻太高，學生需要有很高程度成績才可以進到大學。加上學生製造很多社會爭議，導致學校口碑逐漸走向下坡。（A8）

不留香港第一個原因是學位緊張，2016年大概七萬名考生，但大學學位只有一萬五，當中還有幾千到接近一萬的學位給陸生，壓力很大，而且在國中時因轉學校重讀一年，但非常想上大學，所以就沒有選擇留在香港。第二是香港大學學費都很貴，一年大概都要七萬港幣，以我的家庭來說有點難負擔，現在臺灣學費所有費用都是在香港打工剩下的錢，家庭沒有給予金錢幫助，所以比較吃力。（A8）

這符合張芳全與余民寧（1999）所提出的祖國的大學無法獲得滿足就會向海外留學的論點。

還有學生在祖國的生活習慣，想要到海外學習獨立生活。

小學中學都在自己的國家讀書，大學想要出國，學習獨立。如果在祖國讀書會時常回家。想要在大學時就獨立，能自己照顧自己，這樣畢業後踏出社會能較快適應變化。  
(A9)

這與個人理性抉擇論的論點一致，以及與 Caru 與 Cova (2003) 認為，留學是人生的體驗相近。

### 三、來臺灣留學感受最大的優點

臺灣的大學學術比起東南亞國家還開放與自由。

臺灣的環境很安全與方便。大學學術開放，校園時常辦理一些很有趣的研討會，很喜歡臺灣的圖書館，非常多元，可以很容易找到自己需要的期刊或書籍。(A1)

來臺留學之後的華語文能力提高是最大收穫。

來臺唸書之後最大的感受優點就是改善了自己的華語缺點，同時也提高聽、說、讀、寫的能力。再加上，來臺灣唸書，認識很多從世界各地的朋友，提高自己的知識量。(A2)

學會獨立、如何照顧自己，認識更多新事物和朋友、增強國語的能力。  
(A13)

感受到臺灣的文化融合性，學習到很多專業知識與同學合作能力。

來臺留學之後，個人感到非常幸運，這裡的老師和同學們都非常照顧我。不僅從老師那學到很多專業知識，更多的是跟臺灣同學合作過程提高很多小組合作能力。此外，在臺生活這些年受到不少臺灣文化正面影響。(A3)

來到臺灣最大感受是認識到不同地方的僑生，從相處中瞭解文化，感情不錯。同學們非常樂於幫助解決問題，有些還會比較照顧僑生。老師們的友善還有熱情，會照顧僑生，例如張老師對僑生的關切問候，就很感動。(A4)

來臺留學之後，感受到的優點是生活安全、治安、交通便利及人情味。

生活方便、交通安全、學習環境優良、臺灣人都顯得溫和、禮貌。  
(A4)

學校設備好，我還蠻喜歡臺灣的治安。(A5)

臺灣有獎學金、有補助、更瞭解華人文化。但是擔憂也很大，因為臺灣學術界與其真正學術研究，不如討好教授更重要。(A6)

臺灣大部分地區公共交通設備都十分發達，很容易就可以去想去的地方，並且沒有語言的障礙，臺灣人普遍都很友善。(A7)

臺灣人很善良，每次迷路，都不用

擔心，在僑大不論學習、生活大小事，老師同學都會給與協助，學到很多，之前傳統思想慢慢改變，想法改變，膽子變大，學會與人相處，理財，總之收穫不小。(A11)

來臺灣留學後感受到臺灣人的自然與有禮貌，消費與物價比香港低許多。

來到臺灣之後，臺灣在對人的態度對比自己僑居地有很大差異，會覺得和臺灣人去溝通會比較舒服自然。臺灣的大學費用比香港便宜超多，物價較便宜，環境也比香港好很多。(A8)

臺灣不但教育制度好，臺灣人很熱情，願意幫助他人，而且我是華僑，語言溝通方便。(A10)

這與張芳全與余民寧(1999)研究指出，祖國大學的費用高及機會少，無法升學，就到向海外留學的論點一致。

來臺灣留學後感受到大學同學的友善、打工的好處，臺北交通的便利及學校對學生協助。

學校對僑生的幫助與福利好，同學都很友善，也有很多活動可以參加。臺北的捷運很方便，假日時常會外出走走看看，探索臺北市，哈哈。(A8)

每件事都是新鮮事，每天都有第一次，也學到很多，無論學校，還有打工都學到很多自己想要的。多學一樣本事，少一句求人的話。(A10)

#### 四、臺灣的大學吸引來臺留學因素

臺灣的大學校園環境是吸引學生的因素之一。

臺灣的大學校園寬闊，講師、教授很親切，很熱情的指導外籍學生。圖書館多元、借閱手續方便，教學設備完善。還有很多鼓勵外籍學生來臺的因素，如減免學雜費、獎助學金等。(A1)

很多面向吸引來臺留學，例如，宿舍、教室、圖書館、校園空間等都提供學生健康、安靜、舒適、先進的學習環境。教師的教學方法和態度都較為開放、熱情，讓學生能發揮主動的研究精神和創新能力。各行政部門及相關手續都處理得相當快速方便。學生隨時都能收到系所、國合處、教務處等單位的協助。(A4)

臺灣的生活，還有學校環境吸引我留學，物價比較便宜，美食很多很好吃便宜，哈哈，臺灣的學費比很多地方便宜，這都吸引我。(A12)

這與 Marginson (2006)、Ziguras 與 Law (2006) 認為，大學的學術環境及生活境是吸引學生來就學的關鍵因素是一樣的論點。

臺灣提供獎學金、華語與學費便宜是重要因素。

臺灣的大學給外國學生提供很多獎學金；加上臺灣的母語就是華語，

而且臺灣一直以來都使用傳統的繁體字，對於學習華語學生是一個非常好的地方；臺灣的大學學費不會很貴，讓外國學生很容易到這裡學習，這裡的教育環境很好。(A2)

最大吸引力是很多學校提供全面學雜費和提供生活費，沒有後顧之憂（珍珠奶茶也蠻好喝）。(A5)

最大的吸引力是獎學金。(A6)

臺灣的大學學費便宜，科系眾多，並且有細分很多相關專業，教學所用的語言（中文）無理解障礙，學習環境輕鬆。(A7)

這符合張芳全與余民寧（1999）、González 等人（2011）研究指出，留學國家提供講學金是重要的拉力論點一致。

臺灣的大學比起祖國學費低，在課程內容也較為彈性，可以免費學習到很多原本要付費的課程。

第一且是重要因素是學費，另外是學習內容，不會是填鴨式的教學，比較重視學生思考模式的改變，學習內容比較有彈性，可以免費學習到一些本應要付錢的課程，比如是日文，網頁設計。(A8)

臺灣的大學教育好，同學熱情，學費還 OK，還可以共讀。(A10)

學費較便宜、學士學位選擇較多。(A13)

上述發現與 Brus 與 Scholz（2007）、

Doyle 等人（2010）、Luethge（2004）、Presley 等人（2010）認為，學雜費及生活費主要影響留學因素是一樣。

臺灣的大學提供宿舍，選課多元化與彈性。

來臺之前聽過很多長輩說臺灣的教育很不錯。臺灣的大學不管大小，都有自己的校園，也有宿舍可住。課程多元化，除了能夠選修自己系的課之外，系上以外有興趣的課也可以選，更能夠體驗校園生活。(A9)

此外招生時給與更多的資訊也是吸引來臺的原因。

老師們去招生時，說了很多新的教學方法，這些在自己國家完全沒有的，比如說會注意實習、畢業後的就業率，還可以到其他國家當交換生等。(A11)

## 五、來臺留學經驗，給臺灣的大學建議

加強與留學生原屬國家的學校合作是一個重要因素，所以雙方（兩校）的合作很重要。

外籍學生來臺留學受到當地學校的鼓勵，所以應與學生原屬的學校加強合作，也鼓勵臺灣學生到越南大學交換、學習。學習不同的文化，讓臺灣學生慢慢對東協國家改觀，藉此推動臺灣與東協國家（如越南）密切合作。(A1)

臺灣的學校教育方法比較傳統，語言教學方法要改善。

越南學生的語言交流機會不多，臺灣的各大學應多創造有利條件讓越南學生與本地臺灣學生交流，這樣會讓兩國學生們可以多瞭解兩國的文化與傳統。(A2)

這與黃政傑(2013)認為臺灣的大學應該準備好相關條件或改善相關條件的論點一樣。

臺灣的大學環境非常好，學校的氣氛很活躍，期待有協助專責單位。

大學中的資源很多，除了各種學術研討會、專題演講，還有很多社團活動提供學生全面發展機會。(A3)

外籍學生來臺就讀最缺乏的是陪伴，若能夠提供專責單位給外籍學生就如援救所或協助機制，不管在學業或生活都能給外籍生一些幫助，臺灣就變成外籍學生的第二個家，能夠安心在這兒進修或做些微小貢獻。(A3)

臺灣的大學校雖有不少優點，但也有讓外籍學生感到疑惑的問題，如對他們有標籤效應。

臺灣的大學學費包括學分費、學費、學雜費、住宿費等費用與亞洲其他國家相比之下不會高很多，然而對申請不到獎學金的學生，特別是東南亞學生來說，這些費用成為他們學習負擔。臺灣歡迎各國學生留學，

然而在對待西方國家的學生與東方國家的學生仍存在差別，尤其針對泰國、越南、印尼等國家學生，近幾年來有成千上萬勞工和外籍配偶來臺生活，無形中影響臺灣人看待學生的眼光和態度，導致學生在學習過程產生壓力和自卑。臺灣學校應減少筆試，增加口試、減少教材理論的重擔，增加實際應用的空間，讓學生可發揮表現能力和創造力。(A4)

臺灣的大學教育不免有傳統的教學方式，獎學金較以前減少許多，很多東南亞國家學生轉往有更多獎學金的中國大陸。

在臺灣只讀一所學校，所以沒辦法給予臺灣學校什麼建議，因為每所學校的政策與教學方式不一樣。關於教課方法，雖然說臺灣就偏向美國教育的方法，不過還看到挺多傳統教課的痕跡。不過來了臺灣之後才有感覺老師與學生的距離拉近。我很喜歡。如果一定要說應該是獎學金可以提高一點，來臺灣三年看到每年學校獎學金越來越少，比起當初那一屆來(因有位朋友很關注這件事，每年都跟我說，得知其他學校情況)，獎學金少，學生生活好艱難，讀書打工很忙。這三年來聽說越南好多人往大陸升學，因那邊獎學金比較多。我認識的越南學生都很優秀，提供更多獎學金，臺灣才不會流失人才。(A5)

臺灣的大學應加強學術研究能量，有完善的留學生華語文補救教學及輔導制度。

臺灣的大學應著重於學術的發展才可以吸引更多的留學生。(A6)

臺灣的大學應該教外國學生注音，因為絕大部分外國學生都不會用注音。學校在讓外國學生融入臺灣的生活沒有給予太多幫助，雖說人際關係學校沒辦法干涉或給予太多的幫助，但基本的一些常識，如捷運、公車等公共交通工具的使用方法，學校附近的一些可利用資源等都並沒有很多介紹。或一開始就讓外國學生與臺灣人同住，而不是把外國人都安排在一起，造成外國人很難與同學以外的臺灣人接觸。(A7)

臺灣的學校應重視學生未來的發展和興趣，鼓勵學生做自己感興趣的事情，投放更多的資源，讓學生能有更好的學習環境。(A8)

這與教育部(2011)的研究發現一樣。

期待臺灣的大學可以提供更多的國際性的語言讓學生學習。

臺灣的大學的國際性以及語言(英語、日語、德語或一些外國語言)可以提供更多的幫助。(A9)

祖國與臺灣的沒有直飛飛機，轉機耗時，且要有人擔保，希望以後畢業留臺可以放寬條件。

剛來時，緬甸不能直飛臺灣，還需要到曼谷待一個禮拜，辦簽證，在臺灣需要擔保人(在臺灣沒親戚很麻煩，甚至沒辦法來了)，還有財

力證明等。但聽說今年有改了，不知道是不是真，希望政府讓我們畢業後，可以留在臺灣的門檻再降低一些，給我們多一點機會。(A11)

## 六、吸引東南亞學生來臺就學的策略

東南亞學生很多不會華語，甚至以英語為溝通語言，所以臺灣的大學應用英語授課，吸引更多學生來臺留學。

臺灣的大學應該增加全英語課程，如此可以讓在東南亞國家會英語的學生也能來臺就讀，而不只限於會中文的學生來。這樣可以更國際化。招生資訊統一窗口發佈，免得訊息零散不一致。臺灣的教育當局或大學應到東南亞各國辦理高等教育展，介紹臺灣各大學環境、課程、獎學金、生活等。(A4)

學校可以多添加英文元素在課程或活動裡面，讓同學的溝通能力提高，政府可以放更多資源在教育上，讓學生能夠提高語言能力外，也能夠使用更多對於學習的資源、福利。

(A12)

馬來西亞的公立高中畢業生申請臺灣的大學就讀還需要一年的僑大先修班，後續還要考試，以成績分發，若考不好，沒辦法到想要的大學科系升學，會有浪費一年的感受，令人退怯，而私立高中則不用。

其實臺灣現在各種政策補助已經十分吸引人。每年臺灣到馬來西亞

都有固定時間的臺灣教育展，全國大部分的獨立中學（私立）都會去參觀以作為未來是否要到臺灣升學參考。但是在國立高中，到臺灣升學似乎並不十分盛行。因為馬來西亞的私立獨中畢業學生到臺灣念大學，並不需要另外考取任何證書或文憑便可直接申請分發，但是國立高中卻必須要先到師大僑生先修部讀一年，還要視成績來分發，若是考得不好，沒辦法到想要的大學科系升學，便十分可惜。這一點其實蠻嚴苛，雖然要讓國立高中畢業生多學習臺灣的一些課程與知識（私立獨中的課程與臺灣相似，所以臺灣的大學可以接受獨中生直接入學），但畢竟對大部分人來說還是很浪費時間和冒險。要持續吸引海外僑生來臺灣進修，就需要調整這方面難度。（A7）

東南亞國家的學生對臺灣的大學瞭解仍有不足，提供更多訊息是重要途徑。

可以多跟當地的學校合作，比如說給予多一點的臺灣的資訊，提升當地人對臺灣的認知。而且要讓他們知道臺灣的優勢和在臺灣就學的優點。提升他們到臺灣就學的興趣。（A8）

向企業放發某程度的補助，鼓勵臺灣的企業多聘用僑生，協助僑生在臺找到工作，多向僑生地舉辦不同的資訊講座。（A13）

臺灣的大學在招生時能得到留學的完善資訊，或提供臺灣企業聘用在臺畢業留

學生的狀況，作為留學生的生涯規劃。

東南亞學生畢業之後，很多想要留在臺灣就業，可以在招生時提供企業需要的人力資訊及運用狀況作為畢業後的發展參考。臺灣的大學有更多的中文與英文課程學習，多與東南亞國家的大學建立合作關係。（A9）

## 七、規劃與東南亞國家教育交流合作方式

政府與大學主動拜訪東南亞國家的大學，辦理教育展、論壇、研討會，跟當地臺商產學合作，建立友好關係。

多拜訪東南亞國家的大學，多簽署姐妹校加強合作，但是要落實的合作，不能祇是簽完，而沒有實際的推動，就可惜了。辦理教育展、教育論壇、跟當地臺商進行產學合作等，並針對東南亞各國目前所發展的行業，利用臺灣各大學在這些領域較強的，可以發揮。（A4）

臺灣對僑生的福利很好，有宿舍保障，保障分發名額，還有健保，還有工讀機會，還可以校外打工，這些已不錯了，最重要的是臺灣應乾親自到本地招生，提供更多的獎學金、清寒助學金。（A11）

臺灣在東南亞國家應永續辦理教育展，展場空間應舒適，不可集中都會區，也可以邀請來臺留學的學生返校經驗分享。

可以請在臺灣升學的僑生回他們各自的母校辦一些交流會。大部分的升學教育展都集中在大城市，所以有一些位於較遠離大城市的學校無法有效的組織學生去參觀（經費、距離、安全等問題）。而且，之前參觀的那一場臺灣升學教育展位於首都一間頗具規模的大禮堂舉辦，但還是顯得十分擁擠，攤位多，學生多，工作人員也多，整個展場十分混亂，絕大部分時間都是人擠人，實在沒辦法真正的和攤位上的人好好交流瞭解。既然如此，為什麼不直接讓在學生回去他們的母校現身說法，舉辦一場較為簡單，卻有針對性且更接近的演講呢？但由於不是所有學校都有畢業生在臺灣唸書，我們的目標也並不只是那部分學校，所以這並不適用於太過大型和正規，而是針對有在籍生學校來招生，這種做法之前也有，不過卻是私人性質……。大學或當局邀請來臺灣留學畢業生代表，臺灣的大學函文分享的學校，學校配合度會提高，這樣既能宣傳自己的學校與國家，又能起到招生作用。（A7）

在東南亞國家設立專責及單一的留學導引窗口，加強多元宣傳與分享。

以香港為例，香港有成立一個專門處理到臺灣就學的機構，而且會在教育展覽設攤，提升臺灣學校的知名度。舉辦一些講座，帶一些已經在臺灣就學的東南亞學生分享經驗，讓本地生直接問到更多留學臺灣資訊，讓學生參考。（A8）

在宣傳上可以說明如何提供更多在學業或生活幫助，並在當地舉辦更多資訊的講座。（A13）

臺灣的大學學位課程可以更彈性，大學若與外國大學合作，可以有雙聯學制提供或相互承認學分。

臺灣的大學可以規劃 2 + 2 或 3 + 1 課程，也就是在臺灣讀大學 2 年或 3 年，然後到國外臺灣的大學之姐妹校讀 2 年或 1 年完成學業，就可領取國外大學文憑。不太清楚臺灣有沒有這樣規劃，馬來西亞有這種課程。（A9）

## 八、臺灣的高等教育新南向發展的問題與建議

臺灣的大學不可以一味的顧及招收留學生，應顧及他們的華語文能力及素質，應加強國際學術競爭力，更能吸引學生。

目前臺灣的招生困難，臺灣的大學到東南亞，如在越南要進入臺灣的學校入學條件降低，只求數量，而不顧質量。很多學生語文能力不足，來到臺灣就讀，上課根本聽不懂，沒辦法跟同學們互動、討論。（A4）

這樣把留學標準降低，對臺灣不一定好。最大問題是學歷認證和當地國家經濟問題，臺灣先把自己能力提高，至少在國際上得到一個比較好排名，這樣發展的效率會比較好。（A8）

這與黃政傑（2013）認為，臺灣的大學應該準備好相關配套措施或改善相關條件的論點一樣。

來臺留學生的華語文能力瞭解與掌握及協助，以及善用新移民女性來臺的生活與工作經驗可以對「新南向政策」做很好的宣傳。

最主要問題還是在語言溝通。語言是人們交流思想的媒介，語言交流溝通如果有問題，怎麼進一步瞭解學習呢？由於我並不清楚學校招收僑生與外籍生的標準是什麼？但是現在就讀的大學，其實有許多僑生的綜合中文能力（表達、書寫、理解）並不好，尤其是緬甸與越南等，並沒有以中文為母語的東南亞國家。他們並不具備基礎的中文能力，卻出現在臺灣的校園和我們一起上課，真想知道他們究竟是否有學習到知識。如果無法解決這問題，就寧缺毋濫。同時在臺灣有一群很好的模範，就是臺灣的新住民，他們是新南向政策的一個縮影。如果能夠很好運用新住民力量來推動，應該可以事半功倍。例如他們的母語與工作經驗，分享他們融入臺灣社會時的困難等。（A7）

## 伍、結論與建議

### 一、結論

**（一）選擇來臺灣留學大環境因素包括距離、文化、生活水準、大學發展及教學環境、先前留學經驗、兩國貿易增加、臺灣入學條件較寬、畢業後想留臺灣、留學生活保障與生活體驗**

本研究結果發現，多數受訪的東南亞國家學生選擇來臺留學的大環境因素包括兩國的距離近、文化相近、臺灣生活水準高、臺灣的大學發展較好、大學教學環境還不錯，先前的留學經驗影響繼續來臺留學意願。兩國的貿易增加、臺灣入學條件比較寬，畢業後想留在臺灣，日常生活保障與生活經驗的體驗也是考量因素。

**（二）不留在祖國就學原因包括想出國體驗與學習華語文、臺灣學費較低、學校科系多元、臺灣高等教育品質比東南亞國家好、東南亞國家大學入學條件嚴格及行政手續不完善、馬來西亞的排華**

本研究結果發現，受訪多數學生不留在祖國升學的原因包括想出國體驗、臺灣比馬來西亞與越南的高等教育品質好，甚至還想要進一步攻讀博士。想要學習華語文、越南的大學制度，如入學條件嚴格及行政手續不完善。在臺灣就讀大學有體驗文化、交很多朋友、學費較低、學校科系多元的優點。馬來西亞的排華，華人高中畢業難以進入大學。香港的大學學費偏高與入學門檻高，所以留學臺灣。

**（三）來臺灣留學感受最大優點是臺灣的開放與自由，華語文能力提高**

本研究訪談結果發現，多數受訪者認為，臺灣的大學學術比起東南亞國家還開放與自由；來臺留學之後的華語文能力提高為最大收穫，同時感受到臺灣的文化融合性，也學習到很多專業知識與同學合作能力。更感受到臺灣的生活安全、治安好、交通便利、人情味。此外，受訪者也感受到臺灣人的自然與有禮貌，消費與物價比香港低許多。

**（四）臺灣的大學吸引留學是大學學費便宜，提供獎學金，校園環境好與氣**

### 氛活躍、較多華語文學習與課程多樣性

本研究結果發現，受訪者東南亞國家來臺留學學生認為，臺灣的大學吸引東南亞學生是校園環境好，學校氣氛很活躍，可以隨時收到學習訊息。學生認為提供獎學金、華語文學習、比起祖國（香港、馬來西亞與越南）學費便宜、課程多樣性與更多選擇及彈性是重要因素。來臺留學學生還認為可以免費學習到很多原本要付費的課程；大學提供宿舍，選課多元化與彈性。

#### （五）給臺灣的大學建議是加強雙方合作，加強學術研究能量建立，建立完善華語文補救教學及輔導制度，提供更多國際語言學習與去除東南亞落後標籤

本研究結果發現，受訪者東南亞國家來臺留學學生對大學建議包括加強與留學生原屬國家的學校合作，雙方合作很重要。受訪的留學生認為，臺灣的大學教育方法較傳統，語言教學方法要改善。受東南亞國家移入臺灣人口增加，原先就對他們有刻板印象，所以在臺灣的大學校園難免對於他們有標籤效應。臺灣的大學及政府的獎學金減少許多，很多東南亞國家學生轉往有更多獎學金的中國大陸。臺灣的大學應加強學術研究能量，有完善的留學生華語文補救教學及輔導學生的制度。期待臺灣的大學提供更多的國際性的語言（如英語、日語、德語、法語）讓學生學習。

#### （六）吸引東南亞學生來臺就學做法包括臺灣的大學多用英語授課，提供更多及完整的大學資訊給東南亞國家學生及學校

本研究多位受訪學生指出，東南亞國家學生很多不會華語，比較會以英語為

溝通，多數訪談者建議臺灣的大學可以用英語授課，如此可以吸引更多學生來臺留學。此外，東南亞國家學生對臺灣的大學瞭解程度不足，應提供更多訊息。受訪學生指出，平時與大學招生時可以獲得更完整的留學資訊，如畢業後的就業、學校課程設計配套，以提供他們作為生涯規劃依據。

#### （七）完整規劃與東南亞國家教育交流合作措施，政府與大學主動拜訪東南亞國家的中學，並與當地臺商產學合作，邀請更多來臺留學生返校留臺經驗分享

本研究從受訪學生發現，在規劃東南亞招生上，政府與大學應在東南亞國家設立專責單一留學導引窗口多元宣傳，並主動拜訪東南亞國家的中學，永續辦理教育展、論壇、研討會，跟當地臺商產學合作，建立友好關係。永續辦理教育展，展場空間應舒適，不可集中都會區，邀請來臺留學豐富的學生，代表大學與政府，請祖國的學校協助，返校經驗分享更具有說服力。此外，在東南亞國家設立專責及單一的留學導引窗口，透過多國語言及當地文字，加強多元宣傳與分享。

#### （八）臺灣高等教育新南向的建議大學應加強國際學術競爭力、建立品牌，協助留臺學生華語文能力與善用新移民女性宣傳

本研究從受訪學生的意見發現，臺灣的大學不可以一味的顧及招收留學生人數，不問其語文能力及素質，大學應加強國際學術競爭力，建立品牌，更能吸引更多留學生。臺灣的大學應對來臺留學生的華語文能力瞭解與提供更多協助，並善用新移民女性來臺的生活與工作經驗對「新南向政策」做宣傳。

## 二、建議

針對研究結論有以下建議。

### (一) 全面系統性的留學生政策，具體規劃目標及配套措施

本研究結果發現，受訪者認為臺灣學費較低、學校科系多元，臺灣高等教育品質比東南亞國家好，同時政府期待 108 學年東南亞留學生人數為 5.8 萬名，應以滾動式的每年調整與檢討招收學生數。加強宣傳開發多語的留學資訊網站（如印尼文、越南文或馬來文、英文等），指定在臺灣獲得獎學金完成學業的學生出任輔導員，負責對線上留學網站蒐集資料與建議。改善留學生生活及學習環境（政府可選拔幾所重點大學每校給予資助改善提供東南亞國家學生的學習環境，鼓勵大學開設多國外語課程）、行政體系效率化（實施統一入學文件，簡化入境手續）、加強東南亞留學生支持系統（如提供一年免費華語課程）、為留學生親屬陪讀及提供就業機會，鼓勵臺灣的企業聘用留學生的兄弟姐妹來臺灣打工。

### (二) 逐年檢討獎學金額度及整合各項獎學金，並與臺商建教合作增加獎學金名額

本研究結論認為，完整規劃與東南亞國家教育交流合作措施，政府與大學主動拜訪東南亞國家的中學，並與當地臺商產學合作，並提供更多的誘因吸引東南亞國家的學生。因此，除了政府每三至五年檢討留學生獎學金額度（擴大留學生政府獎學金範圍，訂定獎學提供人數目標，提高獎學金額度目標），透過更優厚獎學金吸引東南亞學生。此外政府各單位（教育部、外交部、僑委會、地方政府）、公私立學校獎學金、企業及臺商的獎學金，甚至先前中科院 200 個國際優秀研究生來

臺短期研究，可以增加東南亞國家學生名額。現階段除了教育部與外交部有臺灣獎學金之外，地方政府提供資源，整合民間獎學金網絡相當重要。更重要的是鼓勵與臺商的合作，若臺商可以提供更多獎學金，臺灣的大學提供教學及知識的學習，而臺商提供費用，建教合作，政府可以讓他們經營所得稅減免，建立完善的合作制度，來臺留學畢業可以回到祖國的臺商工廠公司工作。這些從東南亞來臺學習畢業的人才，未來將成為跟東協南亞國家最好橋樑與在企業工作的好人才，幫助臺灣的企業界開拓東南亞市場。

### (三) 臺灣的僑生入學制度似應通盤檢討

本研究在訪談發現，來臺灣一年僑大先修班會造成東南亞學生有退怯之心，所以應檢討僑生及外籍生應統一申請條件，也就是不再經過僑大先修班一年課程，直接申請臺灣的大學，避免他們來臺有一年課程學習，又要經過考試分發，若考不好就無法申請到理想科系。訪談中發現，學生反應現階段僑生來臺就讀大學有這種困境。當局要瞭解及掌握高等教育留學市場需求，必須貼近在地，與在地社群深入交往，而非只是以過去傳統的方式招生，或未依時代變遷調整，失去原有政策美意。因此，檢討僑教的必要性也是當務。

### (四) 臺灣的大學增加英語授課科目及時間，在課程設計應更多元符合需求，各大學應營造友善的校園，有專責輔導留學生機制

本研究結論指出，臺灣的大學宜多用英語授課，提供更多及完整的大學資訊給東南亞國家學生及學校。因此臺灣的大學或政府經常提供東南亞國家的中學之臺灣的大學制度、申請方式、獎學金及相關校園的軟硬體設施，若可以運用該國的語言

及英文，讓他們更可以瞭解臺灣的大學制度、入學申請條件、獎學金、生活保險及相關更多訊息，提供畢業後的就業、學校課程設計配套，讓學生作為生涯規劃。同時友善的大學校園，如東南亞很多是信仰回教的學生，來臺留學，學校應有回教的祈禱空間或相關的飲食規劃，讓他們在留學臺灣時，有在家鄉的感覺。

#### **(五) 在東南亞國家設立專責及單一的留學導引窗口，以該國(多國)語文及英文置於專責單位網頁，加強多元宣傳分享**

本研究結論指出，臺灣的當局應與東南亞國家及大學建立合作關係，因此政府應與大學主動拜訪東南亞國家的中學，建立合作關係，同時在該國不限於都會區永續辦理教育展、論壇、研討會，教育展及相關活動的展場空間應舒適。跟當地臺商產學合作，建立友好合作關係。當局及大學邀請到臺灣留學經驗豐富學生代表，請祖國的學校協助，返校經驗分享，結合在地需求。

#### **(六) 臺灣的高等教育新南向發展應先建立學術能量，完整的華語文學習及住宿環境，大學學位課程及學位取得可以更彈性，同時結合來臺的新移民力量向海外宣傳**

本研究結論指出，臺灣高等教育新南向的建議大學應加強國際學術競爭力、建立品牌，協助留臺學生華語文能力，尤其來自東南亞學生的華語文學習狀況良莠不齊，因而新南向政策無法吸引更多或更優秀學子來臺學習。臺灣的大學不可一味顧及招收更多留學生人數，而不問其語文能力及素質，應對來臺留學生的華語文能力掌握及留學生人數管控，大學提供華語文的免費課程協助。加強大學的國際學術競爭力，建立品牌。臺灣的大學可以規劃彈

性的雙聯學制，如 2+2 或 3+1 的課程，也就是在臺灣讀大學 2 年或 3 年接著到臺灣的大學之海外姐妹學校學習 1 至 2 年獲得文憑。臺灣的大學善用新移民女性，透過來自各國新移民女性列為志工團（分國家的建立），可以在國內外宣傳，說明他們來臺的生活與工作經驗，透過他們的分享，更能吸引更多東南亞的學生。

#### **(七) 在未來研究建議方面**

本研究對於未來的研究建議包括：一是本研究為訪談研究，受限於樣本，未來可以透過問卷調查法蒐集更多的樣本以回應本研究的相關問題。二是在臺灣的東南亞國家的新移民子女以越南最多，越南應為未來的政策主力，加強東南亞人才培訓，以政策推動大學增設與東南亞國家的科系。重視東南亞國家後代子女的教育，尤其對其母語與母國文化認識、增設獎學金鼓勵雙方學子交流，保持良好兩國的關係。在這過程應深入評估他們來臺留學的原因及問題，作為日後政策及研究參考。

## **參考文獻**

- 林彥宏(2010)。一廂情願抑或兩情相悅？陸生來臺政策之匯流與轉變。教育研究與發展期刊，6(2)，145-180。
- [Lin, Y.-H. (2010). Unilateral or bilateral? Convergences and transformations of the bill to allow Chinese students into Taiwan's universities. *Journal of Educational Research and Development*, 6(2), 145-180.]
- 行政院(2016)。新南向政策推動計畫。取自 [http://www.ey.gov.tw/News\\_Content2.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=82400B39366A678A](http://www.ey.gov.tw/News_Content2.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=82400B39366A678A)
- [Executive Yuan. (2016). *New southbound policy promotion plan*. Retrieved from

- [http://www.ey.gov.tw/News\\_Content2.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=82400B39366A678A](http://www.ey.gov.tw/News_Content2.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=82400B39366A678A)
- 張芳全 (2008)。臺灣大學校院向大陸招生的推拉因素之檢定。《社區與發展學報》，1，113-147。
- [Chang, F.-C. (2008). Study on the correlation between push and pull factors of universities in Taiwan recruiting students from mainland China. *Journal of Social and Regional Development, 1*, 113-147.]
- 張芳全、余民寧 (1999)。亞洲國家與美國間留學互動因素之探索。《教育與心理研究》，22，213-250。
- [Chang, F.-C., & Yu, M.-N. (1999). The factors of study abroad interactions between Asian overseas students and the United States. *Journal of Education & Psychology, 22*, 213-250.]
- 張春興 (1996)。現代心理學。臺北市：東華。
- [Chang, C.-H. (1996). *Modern psychology*. Taipei: Tunghua Book Company.]
- 教育部 (2011)。高等教育輸出——擴大招收境外學生行動計畫。臺北市：作者。
- [Ministry of Education, ROC. (2011). *Higher education export: An action plan of expending recruitment of international students*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2016)。教育部新南向政策——以人為本·用心交流。取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3)
- [Ministry of Education, ROC. (2016). *New southbound policy: Putting people first, communicating by heart*. Retrieved from [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3)]
- 黃政傑 (2013)。大學招收國際生的政策與展望。《臺灣教育評論月刊》，2(1)，1-3。
- [Hwang, J.-J. (2013). The policy and prospection of international students recruitment for universities in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly, 2*(1), 1-3.]
- 經濟部國際貿易局 (2016)。中華民國進出口貿易統計。臺北市：作者。
- [Bureau of Foreign Trade, ROC. (2016). *Statistics of exports and imports Taiwan area, the Republic of China*. Taipei: Author.]
- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change, 36*(2), 18-25. doi:10.1080/00091380409604964
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), 290 - 305. doi:10.1177/1028315307303542
- Arambewela, R., & Hall, J. (2008). A model of student satisfaction: International postgraduate students from Asia. *European Advances in Consumer Research, 8*, 129-135.
- Brus, S., & Scholz, C. (2007). *Promoting mobility: A study on the obstacles to student mobility*. Berlin, Germany: ESIB-The National Unions of Students in Europe.
- Caru, A., & Cova, B. (2003). Revisiting consumption experience. *Marketing Theory, 3*, 267-286. doi: 10.1177/14705931030032004
- Chen, L.-H. (2006). Attracting East Asian students to Canadian graduate schools. *Canadian Journal of Higher Education, 36*(2), 77-105.
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., Mckenzie, L., & Loorparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education, 14*, 471-490. doi:10.1177/1028315309336032

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Findlay, A., King, R., Stam, A., & Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans: The changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies*, 13, 291-318. doi:10.1177/0969776406065429
- Finn, M. G. (2007). *Stay rates of foreign doctorate recipients from US universities, 2005*. Oak Ridge, TN: Oak Ridge Institute for Science and Education.
- González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62, 413-430. doi: 10.1007/s10734-010-9396-5
- Kim, D., Bankart, C. A. S., & Isdell, L. (2011). International doctorates: Trends analysis on their decision to stay in US. *Higher Education*, 62, 141-161. doi:10.1007/s10734-010-9371-1
- Lee, K. H., & Tan, J. P. (1984). The international flow of third level lesser developed country students to developed countries: Determinants and implications. *Higher Education*, 13, 687-707. doi:10.1007/BF00137020
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818. doi:10.1007/s10734-005-5423-3
- Luethge, D. J. (2004). Perceived risk and risk reduction strategies in study abroad programs. *Journal of Teaching in International Business*, 15, 23-45. doi:10.1300/J066v15n04\_03
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52, 1-39. doi:10.1007/s10734-004-7649-x
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2009). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. Paris, France: Author.
- Orr, D., Schnitzer, K., & Frackmann, E. (2008). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators: Final report: Eurostudent III 2005-2008*. Bielefeld, Germany: W. Bertelsmann Verlag.
- Park, E. L. (2009). Analysis of Korean students' international mobility by 2-D model: Driving force factor and directional factor. *Higher Education*, 57, 741-755. doi: 10.1007/s10734-008-9173-x
- Presley, A., Damron-Martinez, D., & Zhang, L. (2010). A study of business student choice to study abroad: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Teaching in International Business*, 21, 227-247. doi:10.1080/08975930.2010.526009
- Salisbury, M. H., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2010). To see the world or stay at home: Applying an integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 51, 615-640. doi:10.1007/s11162-010-9171-6
- Souto Otero, M., & McCoshan, A. (2006). *Survey of the socio-economic background of Erasmus students*. Birmingham, UK: The European Commission.
- Stroud, A. H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent. *Journal of Studies in International Education*, 14, 491-507. doi:10.1177/1028315309357942
- Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: The life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39, 395-408. doi:10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational*

*Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/  
ceps.1999.1015

Ziguras, C., & Law, S.-F. (2006). Recruiting international students as skilled migrants: The global 'skills race' as viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies and Education*, 4, 59-76. doi:10.1080/14767720600555087



# 國小高年級學生跨文化溝通態度量表之發展

黃文定<sup>1\*</sup> 林秀勤<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

<sup>2</sup> 明新科技大學師資培育中心兼任助理教授

\*通訊作者：黃文定

通訊地址：545 南投縣埔里鎮大學路 1 號

E-mail: wduang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2016 年 1 月

接受日期：2017 年 3 月

## 摘要

本研究旨在發展一份適合國小高年級學生的跨文化溝通態度量表，以提供未來國際教育相關活動、教學與研究運用。首先，經文獻探討分析相關理論，將跨文化溝通態度之概念架構歸納為 6 項核心要素，據以發展量表題項，並透過專家效度檢測，編製出預試量表。在預試方面，以 201 名小學高年級學生為樣本，經項目分析、內部一致性信度、以及探索性因素分析篩選題目。在正式施測方面，以 668 名小學高年級生為樣本，進行驗證性因素分析，以分析量表的因素結構。本研究結果顯示，「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」包含「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」以及「好奇心」8 個面向，共計 25 題，且具有適切之信效度。本研究亦發現，跨文化溝通態度之構念內涵宜再細分，例如「開放性」可再細分為「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」，「肯定文化多樣性」所指涉的族群相對主義可再細分為著重認知的「建立文化相對觀」與著重態度的「認同多元文化」，且兩者不必然具有發展階段的對應關係。

**關鍵詞：**跨文化溝通態度、國際教育、國民小學、量表

# The Development of the Intercultural Communication Attitude Scale for Grade 5 and 6 Students

*Wen-Ding Huang*<sup>1\*</sup>, *Xiu-Qing Lin*<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

<sup>2</sup>Adjunct Assistant Professor, Teacher Training Center, Minghsin University of Science and Technology

\*Corresponding author: Wen-Ding Huang

Address: No.1, University Rd., Puli, Nantou 545, Taiwan (R.O.C)

E-mail: wduang@ncnu.edu.tw

Received: January, 2016

Accepted: March, 2017

## Abstract

The purpose of this study is to develop an intercultural communication attitude scale for grade 5 & 6 students which can be adopted in future international-education-related activities, teaching and research. Through literature review, the study first analyses relevant theories, and summaries them in a conceptual framework containing six essential elements. The framework is adopted as the basis for developing the measurement items. All measurement items which consist of pretest scale are evaluated through expert validity. The pretest sample consists of 201 grade 5 & 6 primary students. All items are screened via item analysis, internal consistency reliability, and exploratory factor analysis. The sample of formal test is composed of 668 grade 5 & 6 primary students. In the formal test, confirmatory factor analysis is conducted to analyses the factor structure of the scale. The research result shows that the intercultural communication attitude scale for grade 5 & 6 primary students contains 25 measurement items and 8 dimensions: "accepting foreign culture," "being fond of contact with foreign culture," "building ethno-relativist perspective," "identification with multi-culture," "interpersonal relaxation," "self-confidence," "readiness to suspend judgement," and "curiosity." The result shows that the scale has adequate reliability and validity. The study also finds that the construct connotation of intercultural communication attitude can be further subdivided. For example, "openness" can be subdivided into "accepting foreign culture" and "being fond of contact with foreign culture." Ethno-relativism to which "valuing cultural diversity" refers can be subdivided into cognition-based dimension of "building ethno-relativist perspective" and attitude-based dimension of "identification with multi-culture." And the developmental stages of the two dimensions are not necessarily correspondent with each other.

**Key words:** *intercultural communication attitude, international education, primary school, scale*

## 壹、緒論

雖然自有人類以來，不同族群間的互動便持續發生著，不過，McLuhan 在 1960 年代揭示人類互動方式的重大改變，他運用「地球村」(global village) 這個概念，以傳達即時電子媒體將全世界緊緊連繫在一起，成為單一大型社會、政治與文化體系的社會組織形式 (Baran & Davis, 2015)。此後，交通、通訊與資訊技術不斷進步，全球化的速度不斷加快，「地球村」已成為現代人的生活特徵，越來越多來自不同國家與文化背景的人們，透過不同媒介與管道，跨越國家與文化的界限進行互動。

當此國際互動頻繁的全球社會中，跨文化溝通能力是全球公民所不可或缺的能力，因此，我國教育部在中小學國際教育能力指標之國際素養層面中，乃明訂「具備跨文化的溝通能力」，作為我國推展國際教育時，學生應達成的能力。跨文化溝通能力可分為態度、認知以及技能三個構面 (黃文定, 2015; Spitzberg & Changnon, 2009)，本文所稱之「跨文化溝通態度」，即是指其中的態度構面 (亦包含有些學者所稱的「情意」或「動機」構面)。正向的跨文化溝通態度不僅有助於提升跨國與跨文化的互動，就跨文化溝通能力的養成而言，亦有助於提升吸收跨文化溝通相關知識與學習跨文化溝通技能的意願，在 Deardorff (2008) 所提出的跨文化能力理論模式中，態度面向即被視為最基礎且重要的面向，是累積跨文化認知與技能的前提。換言之，無論在國際互動或跨文化溝通能力的養成上，跨文化溝通態度均具有重要地位。

正如 M. J. Bennett (1986) 所言，跨文化溝通「態度」不是與生俱來的，我們

必須瞭解學生跨文化溝通態度的發展狀況，才能準確地採取教學行動，協助學生發展正向的跨文化溝通態度。有鑑於跨文化溝通態度的重要性，國內學者們亦紛紛針對我國大學生的跨文化溝通態度進行實證研究，例如吳歆燦分析我國護理系與醫管系學生之跨文化溝通態度 (跨文化敏覺力) (Wu, 2014)；楊佩蓉 (2012) 分析臺灣五所科技大學主修應用英語與應用日語學生之跨文化溝通態度的表現與差異；趙子嘉 (2009) 以我國一所科技大學英語學習者為研究對象，除了分析其跨文化溝通的認知與行為，亦分析其跨文化溝通態度。

然而，上述研究中，用來評估大學生跨文化溝通態度的量表均是採用國外學者所發展的量表。就專門針對跨文化溝通「態度」的評量而言，國外現有量表並不多，其中，Chen 與 Starosta (2000) 所發展的跨文化敏覺力量表 (Intercultural Sensitivity Scale, ISS) 常被學者們使用，前述三項國內學者的研究即運用其量表。不過，國外已發展出不少評量跨文化溝通「能力」的量表，這些量表通常涵蓋態度、認知與技能三個面向，但就態度面向而言，因各量表所據以發展的理論架構不同，評量的重點亦不相同。

雖然這些量表有其參考價值，但應用在我國的脈絡中，仍有其信度與效度的問題，Chao (2014) 便指出，這些量表在建構信效度時均取樣自西方社會，題目並非以中文陳述，能否應用於臺灣社會不無疑問。國內學者張煒雯、莊雅婷、袁宇熙與張庭芳 (2009) 針對國外學者 Kelley 與 Meyers 於 1995 年所發展之跨文化適應力評估量表 (Cross-Cultural Adaptability Inventory, CCAI)，以臺灣地區有可能進行跨文化接觸的工作者為樣本，進行信效度考驗，乃在試圖將量表本土化。有鑑

於國外發展的量表存在本土化不足的問題，國內學者趙子嘉所發展的大學英語學習者跨文化能力量表，乃是以國內大學生為樣本，所發展出來的本土量表（Chao, 2014）。雖然如此，國內目前對於跨文化溝通「能力」的量表發展仍十分有限，無論是國外現有量表的本土化，或是自行研發本土的量表，相關研究明顯不足，遑論專門針對跨文化溝通「態度」之量表的研究與發展。

除了量表的本土化與研發不足的問題，無論是針對整體跨文化溝通能力，或是專門針對跨文化溝通態度，國內外現有的相關量表均是以大學生或成人為對象，未見針對小學階段學生的量表。我國自教育部於 2011 年公布《中小學國際教育白皮書》，並將跨文化溝通能力列為能力指標以來，國際教育的推動如火如荼地展開，其目的乃在培育國際化人才。從發展學生的跨文化溝通態度與評估國際教育推動成效而言，發展小學生之跨文化溝通態度量表實有其必要性。小學教育乃是能力養成的基礎階段，如前所述，跨文化溝通態度是影響個人跨文化溝通之認知與技能發展的重要關鍵，對於小學生跨文化溝通態度的培養，必須建立在對其態度發展現況的正確瞭解上，而量表的運用便有助於教育實務工作者對學生跨文化溝通態度有正確的瞭解。另外，在國際教育的推動上，學校可針對學習計畫或國際交流活動，運用量表實施前後測，以檢核活動成效。

綜合上述，發展針對我國國小學生之跨文化溝通態度量表實有其必要性，但目前國內外仍缺乏以國小學生為對象的跨文化溝通態度量表，故本研究將分析現有跨文化溝通態度理論所提出的態度要素，歸納出跨文化溝通態度的概念架構，並以此

架構發展我國國小高年級學生跨文化溝通態度量表。

## 貳、文獻探討

為使本研究所編製的量表具備學理依據，並參考或改進過去相關的量表，以下將分三小節。第一小節分析過去學者所提出之跨文化溝通態度的內涵，歸納其中較有共識的 6 項核心要素，並以此 6 項要素為本文跨文化溝通態度之概念架構。第二小節進一步說明各項要素的內涵。第三小節則回顧現有跨文化溝通態度相關的量表，分析其內涵與本文所歸納之 6 項核心要素的相關性與作為本研究建構量表參考的適用性。

### 一、跨文化溝通態度的概念架構

跨文化溝通態度是跨文化溝通能力的面向之一。「跨文化溝通能力」與「跨文化能力」這兩個用語常被學者們交互使用（黃文定，2015）。Wiseman（2002, p. 208）將「跨文化溝通能力」界定為「與不同文化之成員進行有效且適當互動的知識、動機與技能」。根據黃文定（2015）和 Spitzberg 與 Changnon（2009）的歸納，跨文化溝通能力由 3 個構面組成，分別是態度／情意（*affective*）／動機、知識與理解／認知、以及行為／技能，而本文所指稱之「跨文化溝通態度」乃是指跨文化溝通能力之態度／情意／動機的構面。態度是指習得的傾向（*predisposition*），藉以對特定人事物以評價的方式（正面或負面）回應，態度包含對特定人事物的信念（認知）、情緒（情意）以及行為意圖（意欲）（Gudykunst & Kim, 1992）。情意著重於個體引發自我瞭解、欣賞與接納他國價值觀、態度、以及美學／情感經驗的

主觀欲望與情緒 (Chen & Starosta, 2000; Kim, 1988)。動機是指想要學習與陌生人相關的事物，以及與陌生人進行適當且有效溝通的意願 (Gudykunst, 2004; Ting-Toomey, 1999)。

Barrett、Byram、Lázár、Mompoin-Gaillard 與 Philippou (2014) 認為跨文化能力的態度面向包含肯定文化多樣性、尊重與自己有不同文化歸屬的人、對於異文化者保持開放態度、具好奇心、願意學習異文化、對異文化者具有同理心、願意挑戰自己視為理所當然的「常態」(normal)、願意容忍模糊與不確定性、以及願意與異文化者互動與合作。Byram (1997) 指出，有助於跨文化理解的態度包含好奇心、開放的態度、不急於否定和評斷、以及從他人的觀點來分析自己的想法和做法。Deardorff (2006, 2008) 認為跨文化能力的態度面向包含三項要素：尊重 (包含尊重他人文化與珍視文化多樣性)、開放性、以及好奇心與發現。Kim (1988, 1991) 指出，跨文化能力的態度面向應包括十項要素：適應的動機 (adaptive motivation)、對自我/他人的肯定態度 (affirmative self/other attitude)、美學/情感鑑賞力 (aesthetic/emotional appreciation)、模糊的容忍力、同理心、同理的動機 (empathic motivation)、心理的距離 (psychological distance)、降低群際焦慮 (intergroup anxiety)、超越我族中心主義、以及避免偏見。

Chen 與 Starosta (1996) 將跨文化能力的情意面向稱之為「跨文化敏覺力」(intercultural sensitivity)，包含四項個人特質，分別是自我概念、開放心靈、非評斷的態度 (nonjudgmental attitudes)、社交安定感 (social relaxation)。Imahori

與 Lanigan (1989) 指出，跨文化溝通能力的動機面向包含下列要素：對異文化的特定態度 (如覺知社會距離、對異文化者的正向關心)、對外國文化的一般態度 (如我族中心主義與開放心靈)、對特定夥伴的態度傾向 (影響因素有社交焦慮、無條件關懷、果決的態度、專注留意、以及彼此的吸引力與態度相似性)。Gudykunst 與 Kim (1992) 則認為跨文化溝通能力的動機面向應包含以下四項概念：群際焦慮、自我概念、用心覺察差異的好奇心、以及開放/封閉的刻板印象。其中，開放的刻板印象使我們願意接受過去未察覺之事物的特徵，有助於正確的詮釋與預測陌生人的行為。Gudykunst (2004) 指出，人們的基本需求構成人們與陌生人互動的動機，影響溝通動機的需求包含安全感、可預測感、群體納入感 (sense of group inclusion)、避免焦慮、共享世界感、象徵/物質滿足感、以及維持自我概念等需求。

研究者將上述 8 篇論著所提出之跨文化溝通態度內涵歸納如表 1 所示，選取這 8 篇論著中較有共識的態度元素，即累計次數達 4 次或以上的態度要素作為核心態度要素。因此，本文歸納所得之跨文化溝通態度之概念架構包含 6 項核心要素：開放性、肯定文化多樣性、好奇心、不急於評斷、人際安定感以及自我概念。以下分述之 (亦見表 2)。

## 二、各項跨文化溝通態度要素之內涵

### (一) 開放性

開放性即是能接受他人與其文化，也能對跨文化互動所帶來之改變保持開放的接納態度 (Sobré-Denton & Bardhan,

2013)。Murphy-Lejeune (2007) 進一步指出，開放性是一種融入新社群所需的心理態度，這種態度乃是對他人的包容，並願意與外在世界進行雙向互動。換言之，具備開放性態度的人，即是準備好與其他文化互動，參與言語與非言語溝通與互動的習俗與儀式，並經歷不同階段適應歷程的人 (Byram, 1997)。開放性包含對跨文化學習的開放性與對來自異文化者的開放性 (Deardorff, 2006)。在跨文化互動中，開放的心靈包含接受、認可、以及欣賞不同觀點和想法的意願 (Chen & Starosta, 1996)。簡言之，開放性包含接納來自異文化者與其觀點與文化，並願意接觸異文化或與來自異文化者互動的心理態度。

(二) 肯定文化多樣性

Ting-Toomey (1999) 與 Triandis (1990)

指出，人們初次面對異文化時，都有某種程度的我族中心主義傾向，因為人們需要身分認同的安全感、群體歸屬感與可預測性，因此，會傾向於視自己文化為「當然的」(natural)、「正確的」、以及普遍有效的，而將其他文化視為「不正常的」(unnatural) 與「錯誤的」，並且偏愛團體內部成員的行為方式。因此，個體要能肯定文化多樣性，就需先跳脫我族中心的觀點。

對於多樣性的回應，從完全拒絕到完全接受，Wood (2012) 共區分為五種：抗拒、包容、理解、尊重、以及參與。Adler (1997) 亦指出三種面對文化多樣性的型態，狹隘型 (parochial) 所採取的策略是忽視差異，認為自己的方式是唯一的方式；我族中心型 (ethnocentric) 以降低差異為因應策略，認為自己的方式是

表 1  
跨文化溝通態度內涵歸納表

學者	態度要素	開放性	肯定文化多樣性	人際安定感	自我概念	不急於評斷	好奇心	跨文化同理心	從他人觀點進行思考	適應的動機	美學／情感鑑賞力	心理距離	社會距離	無條件關懷	果決的態度	專注留意	相似性與吸引力	象徵／物質滿足感
Barrett et al. (2014)		✓	✓	✓		✓	✓	✓										
Byram (1997)		✓				✓	✓		✓									
Deardorff (2006, 2008)		✓	✓				✓											
Kim (1988, 1991)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓						
Chen & Starosta (1996)		✓		✓	✓	✓												
Imahori & Lanigan (1989)		✓	✓	✓									✓	✓	✓	✓	✓	
Gudykunst & Kim (1992)		✓		✓	✓		✓											
Gudykunst (2004)				✓	✓		✓						✓					✓
次數		7	4	6	4	4	6	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1

資料來源：研究者自行整理。

最好的方式；協同型（synergistic）的策略則為管理差異，認為有創意地結合自我和他人的方式可能是最佳方式。簡言之，對於文化多樣性的肯定，即是對文化差異的接納，代表著個人從我族中心主義（ethnocentrism），跨越到族群相對主義（ethnorelativism），認同多元文化的價值，將文化差異視為是重要的、必然的與可取的（M. J. Bennett, 1986）。

### （三）人際安定感

具有人際安定感的人在跨文化溝通時極少顯露不安的情緒（Gudykunst, 2004）。當個體進入新環境時，心理上常會缺乏安全感，而有不妥安的感覺。這種不安的感覺可稱之為社交焦慮或群際焦慮（intergroup anxiety），高度焦慮會使人產生防衛態度，逃避與陌生人溝通，或對陌生人具有敵意，不利於跨文化溝通（Barna, 1998; Gudykunst & Kim, 1992）人際安定感與開放性有關，在與外國人互動時，個人的開放性愈高，愈能接受新訊息與觀點，並準確預測和解釋對方行為，進而降低社交的焦慮（Gudykunst, 2004）

### （四）自我概念

自我概念是一個人對自己身體特性與個性特質進行評估後形成的信念（Carducci, 2009）。Gudykunst（1993）指出，人們的自我概念由三層次的身分認同構成，分別是人類認同、社會認同以及個人認同。社會認同（如族群與性別認同）構成與其他群體成員互動行為的機制，而個人認同則構成日常生活人際互動行為的機制。就個人認同而論，Chen 與 Starosta（1996）特別強調自尊（self-esteem）對跨文化溝通的影響。自尊是指對自己是什麼樣的人之整體評價，形成對自我的想法與感受，是對自我與自我的需求、感受、想法以及行動的認知（Carducci, 2009; Mourier, Mortensen, Bach, & Sørensen, 2012）。自尊包含兩個相關的面向：個人效能感（sense of personal efficacy）與個人價值感（sense of personal worth），換言之，自尊是自信（self-confidence）與自重（self-respect）的整合（Branden, 1969）。具有高自尊的人比低自尊的人更能對於團體外的人具有正向態度、對他人有高度評

表 2  
跨文化溝通態度核心要素之內涵

要素	要素內涵
開放性	個人能接納來自異文化之他人及其觀點與文化，並願意接觸異文化或與來自異文化之他人互動的心理態度。
肯定文化多樣性	個人從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點，能認同多元文化的價值，以正面態度看待文化差異。
人際安定感	個人在與來自異文化者進行溝通與互動時，不會有不安與焦慮的情緒反應。
自我概念	個體對自我身體特性與個性特質進行評估後所形成的信念，由人類認同、社會認同以及個人認同三層次的身分認同所構成，其中，個人認同中的自信心對跨文化溝通極為重要。
不急於評斷	個體願意懸置自己的價值觀與假定，不急於評斷他人的想法、信念與行為。
好奇心	個體對陌生事物之模糊與不確定性具有忍耐力，能主動參與陌生事物，積極觀察與探究。

資料來源：研究者自行整理。

價、被他人接受、以及在他人目光下有良好表現 (Chen & Starosta, 1996)。就自信心而論，自信心是指肯定自己能力的想法與感受，源自於對自己能做什麼的信心 (Mourier et al., 2012)。Kim (1988, 1991) 強調對自我的肯定態度是跨文化溝通的重要態度，Spitzberg (1997) 亦指出，當溝通者的自信心增加，溝通動機則隨之提升，此有助於跨文化溝通。

### (五) 不急於評斷

不急於評斷是指願意質疑自己環境中文化實踐的價值觀與假定，而不急於評斷他人的想法、信念與行為 (Byram, 1997)。這種態度有助於擱置我們對他人的偏見，真誠聆聽他人意見，提升對文化差異之愉悅感 (Chen & Starosta, 1996)。

### (六) 好奇心

好奇心是指願意在平等的關係中，主動參與不同於自己文化之事物，積極提問並四處觀察 (Byram, 1997)。好奇心包含對模糊與不確定性的忍受力 (tolerating ambiguity and uncertainty)，雖然異文化可能是迷人的，也可能因為不熟悉而令人感到恐懼，因此，若要維持對自己不熟悉之異文化的好奇心，並願意去發現或探究，在面對無法預測的情境或解釋的行為時，需具備處理不安情緒的忍受能力 (Lee, Poch, Shaw, & Williams, 2012)。

## 三、跨文化溝通態度相關的測量工具

以下就跨文化溝通態度相關的現有量表加以介紹並分析其內涵，以評述各量表對本研究編製量表時可參考之處。首先是 Chen 與 Starosta (2000) 編製的跨文化敏覺力量表，其研究樣本為 414 位大學生，

包含五個面向，「互動投入」在測量受試者與來自不同文化者互動的意願與態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「尊重文化差異」在測量受試者對異文化者及其文化（如想法、行為方式、價值觀）的態度，這些題項可供本研究編製「肯定文化多樣性」題項參考；「互動自信」在測量受試者與異文化者互動時的自信程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「互動愉悅」在測量受試者與異文化者互動時的情緒感受（如苦惱、沮喪、無能），這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「互動專注」在測量受試者與異文化者互動時，對對方訊息的專注程度（如觀察力、獲取訊息之數量、對隱約潛在意義的敏銳度），這些題項與本研究無對應的能力要素。

Hammer、Bennett 與 Wiseman (2003) 編製的跨文化發展量表 (Intercultural Development Inventory, IDI) 以 M. J. Bennett (1986) 的跨文化敏覺力發展模式 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) 為理論架構，研究樣本為 591 位大學生，用以測量受試者跨文化敏覺力的發展階段。此量表包含五個分量表。「否認／防禦」(denial/defense) 在測量受試者將文化差異簡化或對立的程度；「文化倒置」(reversal) 在測量受試者將「我們」與「他們」的對立加以顛倒，認為「他們」比「我們」優越的程度；「差異最小化」(minimization) 在測量受試者強調文化共同性與普遍價值的程度；「接納／調適」(acceptance/adaptation) 在測量受試者理解和接納複雜文化差異的程度；「邊緣化」(encapsulated marginality) 在測量受試者將多元文化認同與模糊的文化觀點

結合的程度。其中，「接納／調適」的題項可供本研究編製「肯定文化多樣性」題項參考。

Kelley 與 Meyers 於 1995 年編製的跨文化適應力評估量表，研究樣本為 653 位來自不同職業、教育水準與年齡的成人，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表包含四個面向（張煒雯等人，2009；Davis & Finney, 2006）。「情緒彈性」（emotional resilience）在測量個體以正向態度面對新經驗的調適程度，以及從負面情緒中復原的能力，這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「彈性／開放」在測量個體對不同於自己文化之思考方式與行為表現者的喜受程度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「個人自主性」在測量個體在陌生環境中保持個人價值觀與自主性，維持個人自信的程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「知覺敏銳度」（perceptual acuity）在測量個體在異地中對留意與正確知覺各面向差異的程度，這些題項與本研究無對應的能力要素。

Mahon 與 Cushner（2014）編製的文化間敏覺力量表第二版（Inventory of Cross-cultural Sensitivity V2, ICCSv2），研究樣本為 949 位剛入學的大學新生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表的最初版本乃是 Cushner 於 1986 發展出來的，包含五個分量表，經過修訂後，新版量表包含四個分量表。「文化含納」（cultural inclusion）在測量個體文化意識，亦即對異文化接觸與學習的正向態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「文化焦慮」（cultural anxiety）在測量個體面對異文化者的恐懼或焦慮的程度，這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「文化行為的整合」（cultural behavioral integration）

在測量個體參與異文化的行為表現或採取行動的意願；「認知彈性」（cognitive flexibility）在測量個體應用不同觀點思考跨文化議題的能力。後兩個分量表的題項與本研究無對應的能力要素。

Van Dyne、Ang 與 Koh（2008）編製的文化智商量表（Cultural Intelligence Scale, CQS），研究樣本為 447 位新加坡大學生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表以 Earley 與 Ang（2003）的文化智商概念為架構，包含四項能力因素。「後設認知的文化智商」在測量受試者與異文化者互動時的文化意識與覺察；「認知的文化智商」在測量受試者對異文化規範、慣常做法與傳統習俗的知識；「動機的文化智商」在測量受試者在跨文化情境中參與或學習異文化的意願；「行動的文化智商」在測量受試者在與異文化者互動時，能夠表現適當口語與非口語行為的能力。其中，「動機的文化智商」的題項可供本研究編製「開放性」、「人際安定感」以及「自我概念」題項參考。

Fantini 與 Tirmizi（2006）編製的跨文化能力評量（Assessment of Intercultural Competence, AIC），研究樣本為來自英國與瑞士的 41 位志工。此量表共分為七大部分，其中第七部分在評量整體跨文化溝通能力，對於整體跨文化溝通能力的評量包含知識、態度、技能以及覺察四個面向。其中，態度面向的題項可供本研究編製「開放性」、「肯定文化多樣性」、「人際安定感」、「好奇心」以及「不急於判斷」題項參考。

Bhawuk 與 Brislin（1992）編製的跨文化敏覺力量表（Intercultural Sensitivity Inventory, ICSI），研究樣本為 93 位研究生。此量表共分為兩大部分，第一部分在評量受試者對集體主義與個人主義之認

識，第二部分在評量受試者的彈性與開放性，這部分的題項可供本研究編製「開放性」、「肯定文化多樣性」以及「人際安定感」題項參考。

國內學者 Chao (2014) 編製的大學英語學習者跨文化力量表 (Intercultural Competence Scale for University EFL Learners)，研究樣本為 1,117 位大一學生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表包含五項因素：「跨文化互動情意傾向」在測量受試者參與跨文化溝通的動機、意願和態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「跨文化互動時的自我勝任感」在測量受試者與他人互動時的自信，以及在跨文化情境中的自我調適程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「跨文化溝通相關知識」在測量受試者對特定文化、一般性文化概念以及文化接觸的知識；「跨文化溝通行為表現態力」在測量受試者英語能力，以及有效運用溝通策略與適當互動行為的能力；最後，「跨文化敏覺感的呈現」在測量受試者為跨文化互動所作的準備程度，以及在互動前、中、後進行自我檢核與反思的程度 (Chao, 2014)。後三項因素的題項與本研究無對應的能力要素。

從以上的分析可知，現有專門針對跨文化溝通「態度」的量表僅 Chen 與 Starosta (2000) 編製的跨文化敏覺力量表，其餘均為評量整體跨文化溝通「能力」的量表。另外，這些量表都是以大學生或成人為對象，並不適用於國小學童。

## 參、研究方法

本研究旨在建立臺灣「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」，基於前述文獻探討，採用問卷調查法進行之。茲就量表題項發展、專家效度檢測、研究對象與資料分析等方面說明如下。

## 一、量表題項發展

本研究以文獻探討所歸納之六個跨文化溝通態度基本概念為架構，從開放性、肯定文化多樣性、人際安定感、自我概念、不急於評斷以及好奇心等六個面向發展量表題項。其中，因自我概念較為抽象，且概念範疇廣大，而其中自信心的重要性是跨文化溝通能力學者所強調的，故本研究在設計量表時，以自信心作為自我概念之焦點內涵。

在題項的具體發展步驟上，本研究先從現有量表蒐集並分類題項，但因現有量表均以成人為對象，且六個面向所蒐集的題項數量不一，故本研究除了篩選與修改現有量表題項，使之適合國小高年級學生作答，並撰擬新題項。所撰擬之題項初稿共計 42 題。初稿完成後，請一位國小五年級導師挑選班上國語程度低、中、高各二位學生試答，以確認題項之可理解性。

## 二、專家效度檢測

本研究量表初稿編製之後，敦請四位具跨文化溝通能力專長的學者、一位具量表編製專長的學者、以及二位小學跨文化交流實務專家（即具有多次帶領小學生進行國際交流經驗的教師），針對各題項之語意與所屬測量構念之適切性進行一次專家效度檢測，並提供修改建議。就回收之意見而言，若有任何一位專家勾選刪除，則該題項逕予刪除，合計刪除 2 題（對跨文化學習的開放性與不急於評斷各一題），並根據專家之文字修改建議，修訂 22 個題項的陳述。

經過上述嚴謹之編製過程，預試量表具有理論概念、契合實務、清晰構面與簡潔表述等之特點。預試量表共有 40 題，題目之量尺採用李克特 (Likert) 五點量

表，包含「非常不符合」、「不符合」、「不確定」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。得分愈高者，表示跨文化溝通態度愈正向，反之亦然。

### 三、研究對象

本研究以臺灣國小高年級學生為母群體。在預試階段，隨機抽取 5 個縣市進行問卷預試，分別為臺北市、苗栗縣、彰化縣、臺南市（原臺南縣）與高雄市等，從這 5 個縣市各抽取一所小學，徵詢這些學校一或二個高年級班級參與預試。預試樣本人數為 201 人，有效問卷為 172 份（扣除漏答與勾選兩個答案者），回收率為 85.5%。

正式問卷的施測，採取分層叢集隨機抽樣方式，將臺灣區分為北、中、南、東四大區域，並依都會（人口 30 萬人以上）與鄉鎮之別抽取樣本，再徵詢被抽取學校配合意願，以寄發問卷。本研究最後以 8 所小學高年級學生進行正式問卷施測，其中都會區學校抽樣自臺北市（2 所）與高雄市（1 所），共 432 人，鄉鎮區學校抽樣自臺中市（原臺中縣）（1 所）與花蓮縣（2 所），共 236 人，正式施測樣本數為 668 人，共計回收 610 份問卷，得有效問卷為 565 份，回收率為 84.5%。

### 四、資料分析

本研究在預試階段採用項目分析、內部一致性信度，以及探索性因素分析，分析量表題項之品質與量表之因素結構。預試量表的項目分析包括遺漏檢驗、描述統計檢驗、極端組比較（CR 值）、同質性檢驗等指標（邱皓政，2010）。本研究以臨界比值法（critical ratio），將全量表總分的前 27% 與後 27%，進行每一個題項的平均數差異檢定，以確認該題項是否有

鑑別高低分組的效力。信度估計主要採用 Cronbach's  $\alpha$  係數作為分析問卷題目一致性的信度指標。

此外，以探索性因素分析解析量表的因素結構，就實際步驟而言，以主成分分析法刪除解釋力低的題目，原始資料經因素分析之後，保留共同性（community）即效度大於 .6 與因素負荷量（factor loading）大於 .5 以上的題目，以所要保留的題目再進行因素分析，依上述條件再反覆進行篩選，直到無需再篩選。之後，再以主成分分析法抽取共同因素，選取特徵值（eigenvalue）大於 1 以上的共同因素，再以直接斜交轉軸法（direct oblimin）進行共同因素處理。而在正式問卷施測階段則採用 AMOS 18.0 版本統計軟體進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA），以檢定研究問卷的層面（因素結構）、模式適配度、信度與效度，並以採用最大概似法（maximum likelihood）進行參數估計。

## 肆、結果分析與討論

本研究旨在發展國小高年級學生跨文化溝通態度之評量工具，以下分三個部分陳述研究結果與討論。第一部分為預試量表的項目分析及信度估計，第二部分為預試量表的探索性因素分析，第三部分則是正式量表的驗證性因素分析。

### 一、預試量表之項目分析及信度估計

本研究為評估預試題目之適切性，在項目分析方面，進行遺漏情況檢驗、描述統計檢驗、極端組比較、同質性檢驗與刪題後之  $\alpha$  值等項目，項目分析及信度估計之結果詳如表 3 所示。

表 3  
跨文化溝通態度量表之項目分析摘要表

題項	描述性統計量檢驗				極端組比較		同質性檢驗		刪題與否
	平均數	標準差	偏態	峰度	決斷值 (CR 值)	題目與總分相關	校正題目與總分相關	題目刪除後的 $\alpha$ 係數	
01	3.74	1.12	-.72	-.09	4.69***	.38**	.31	.82	
02	4.48	1.09	-2.29	4.25	1.76**	.19*	.12	.83	刪除
03	4.62	.74	-2.49	7.35	4.12***	.41**	.37	.82	
04	4.30	.95	-1.55	2.27	4.42***	.41**	.36	.82	
05	4.55	.79	-2.27	6.19	3.71***	.34**	.29	.82	
06	3.76	1.22	-.76	-.27	2.23**	.21**	.12	.83	刪除
07	4.30	.78	-.82	-.18	4.88***	.46**	.42	.82	
08	3.34	1.37	-.31	-1.12	4.73***	.33**	.25	.83	
09	3.44	1.18	-.32	-.61	3.66***	.27**	.20	.83	
10	4.63	.68	-2.24	6.12	6.46***	.56**	.53	.82	
11	4.47	.86	-1.74	2.83	5.29***	.44**	.40	.82	
12	4.00	.96	-.96	1.28	3.20**	.25**	.19	.83	
13	3.43	1.04	-.18	-.47	5.50***	.46**	.40	.82	
14	3.88	1.03	-.70	.06	7.93***	.51**	.51	.82	
15	3.80	1.07	-.72	.13	7.63***	.55**	.50	.82	
16	4.30	.94	-1.08	1.22	7.77***	.54**	.50	.82	
17	3.93	1.01	-.51	-.48	3.72***	.32**	.25	.83	
18	2.28	1.15	-.86	.09	5.64***	.40**	.34	.82	
19	4.03	.79	-.72	.83	3.70***	.34**	.29	.82	
20	4.17	.95	-.87	.32	5.94***	.41**	.36	.82	
21	3.80	.97	-.50	-.34	2.40**	.29**	.23	.83	
22	2.12	1.04	.83	.29	-1.31	-.14	-.21	.84	刪除
23	2.85	1.16	.10	-.65	.09	-.01	-.10	.84	刪除
24	4.13	1.10	-1.45	1.66	6.07***	.54**	.49	.82	
25	3.24	1.25	-.22	-.86	5.10***	.38**	.31	.82	
26	4.05	.96	-.82	.10	6.26***	.51**	.47	.82	
27	4.56	.65	-1.69	4.44	7.39***	.61**	.58	.82	
28	3.81	1.08	-.70	-.11	8.14***	.51**	.45	.82	
29	2.76	1.27	.06	-1.04	4.52***	.32**	.24	.83	
30	3.99	1.02	-.97	.57	6.05***	.45**	.39	.82	
31	4.17	.95	-1.10	.88	4.75***	.39**	.34	.82	
32	4.17	.94	-1.43	2.31	8.45***	.52**	.49	.82	
33	3.04	1.12	.05	-.40	4.39***	.37**	.31	.82	
34	2.59	1.04	.30	-.19	1.70**	.10	.03	.83	刪除
35	3.41	1.09	-.31	-.39	5.90***	.48**	.42	.82	
36	2.63	1.21	.40	-.84	4.91***	.37**	.30	.82	
37	3.68	1.02	-.51	-.07	7.69***	.55**	.50	.82	
38	3.35	1.04	.04	-.31	4.28***	.42**	.36	.82	
39	3.72	1.14	-.69	-.13	5.86***	.42**	.35	.82	
40	3.09	1.19	.02	-.72	.86	.02	-.06	.84	刪除

總量表的  $\alpha$  係數 = .828\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

首先，在描述統計檢測方面，過高與過低的平均數、較小的標準差，以及嚴重的偏態與峰度等傾向，代表題項可能具有鑑別度不足之問題（邱皓政，2010）。本量表為五點量表，中間值為 3，各題項之平均數介於 2.12 至 4.63 之間；標準差介於 .65 至 1.37 之間。檢驗結果發現，除了第 22 題的平均數較小，第 10 題的平均數較大之外，其他各題的平均數、標準差、偏態與峰度尚稱理想。其次，在極端組比較方面， $t$  值未達 .05 顯著水準的題目是 22、23 與 40，其他各題皆具有良好的鑑別度。

再者，在同質性檢驗方面，每一個題目與總分之間應有高相關，由相關係數來看，修正後與各層面相關小於 .20 的題目是 2、6、22、23、34、40 共 6 題，應考慮予以刪除。最後，在信度分析方面，刪題後 Cronbach  $\alpha$  值會提高的題目是 2、6、22、23、34、40 共 6 題。綜合上述檢驗數據，將 2、6、22、23、34、40 此 6 題予以刪除，共保留 34 題以進行探索性因素分析。

## 二、預試量表之探索性因素分析

本研究之有效樣本以探索性因素分析進行題目之篩選，共計進行 2 次的因素分析，刪題之標準如前所述。此外，本研究亦參考 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 取樣適當性量數作為是否採用因素分析的標準。當 KMO 值越大時，表示變項間的共同因素越多，越適合進行因素分析，如 KMO 值小於 .5 時，則不適合進行因素分析（吳明隆，2007）。國小高年級學生跨文化溝通態度量表的第一次與第二次的 KMO 數值為 .71 及 .79，表示適合進行因素分析。

在第一次因素分析中所有題目皆符

合共同性的標準，但第 1、6、10、14、19、24、25、30 與 31 題的因素負荷量未達 .5 的標準，將這 9 題刪除後保留 25 題進行第二次因素分析。由第二次因素分析結果如表 4 所示，所有題目皆符合共同性及因素負荷量的標準，特徵值大於 1 的，共有 8 個成分，這 8 個因素代表「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」中所找到的不同跨文化溝通態度的內涵，對照文獻探討所歸納的跨文化溝通態度概念架構，大抵符合。

因此，將第 1 個因素命名為「喜愛接觸異文化」，其題項乃在測量受試者對異文化與來自異文化者的喜愛程度，題目為：11、4、9、16、32、18，因素負荷量介於 .51 ~ .74，可解釋的變異量為 12.87%。第 2 個因素命名為「認同多元文化」，其題項乃在測量受試者對多元文化的認同程度，題目為：27、26、23、29、28，因素負荷量介於 .56 ~ .81，可解釋的變異量為 11.02%。第 3 個因素命名為「建立文化相對觀」，其題項乃在測量受試者能夠超越我族中心觀點，以他人觀點來評斷他人文化的程度，題目為：12、15，因素負荷量介於 .78 ~ .80，可解釋的變異量為 7.10%。第 4 個因素命名為「自信心」，其題項乃在測量受試者參與跨文化互動時的自信程度，題目為：21、20，因素負荷量介於 .64 ~ .78，可解釋的變異量為 6.69%。

第 5 個因素命名為「人際安定感」，其題項乃在測量受試者參與人際互動時的焦慮程度，題目為：2、7、34，因素負荷量介於 .50 ~ .79，可解釋的變異量為 6.67%。第 6 個因素命名為「好奇心」，其題項乃在測量受試者對異文化的好奇程度，題目為：5、8、22，因素負荷量介於 .50 ~ .76，可解釋的變異量為 6.64%。

表 4  
跨文化溝通態度量表之因素分析摘要表

因素名稱	原有題項	問卷題目	因素負荷量	解釋變異量 %	累計解釋變異量 %
因素一 喜愛接觸異文化	11	我喜歡接待來自不同文化的人（例如日本人）。	.74	12.87	12.87
	4	我喜歡聆聽來自不同文化的人（例如日本人）分享他們生活中發生的事情。	.70		
	9	我喜歡學習日語。	.67		
	16	我喜歡和來自不同文化的人在一起（例如日本人）。	.67		
	32	我喜歡觀賞介紹國外風俗民情的電視節目。	.66		
	18	我想瞭解不同國家過去所發生過的事。	.51		
因素二 認同多元文化	27	我認為不管是臺灣文化，或是其他國家的文化，都有價值。	.81	11.02	23.90
	26	我覺得各國文化都有保存的價值。	.75		
	23	我覺得每一個國家的文化都有值得學習的地方。	.65		
	29	我覺得這世界上已經有太多種語言，太少人使用的語言不必再保存。	.56		
	28	我願意收藏外國的裝飾品或藝術品（如明信片、手工藝品）。	.56		
因素三 建立文化相對觀	12	有些國家的人用手抓食物進食，我認為他們應該改用餐具進食。	.80	7.10	31.00
	15	有些國家的人會用連續 4 天舉行慶典，我認為應該教導他們利用兩天週末連續假日辦完慶典。	.78		
因素四 自信心	21	我認為在與來自不同文化的人（例如日本人）相處時，我能表現自在而不焦慮。	.78	6.69	37.68
	20	當與來自不同文化的人（例如日本人）交談時，我相信我有自己的想法可以表達。	.64		
因素五 人際安定感	2	和外國人在一起時，我會覺得害怕。	.79	6.67	44.35
	7	我覺得在來自不同文化的人（例如日本人）面前說話時，我會很緊張。	.69		
	34	如果在國外課，我希望班上臺灣學生多一點。	.50		
因素六 好奇心	5	我願意生活在一個陌生的外國環境，和陌生的人在一起，做我沒做過的事情。	.76	6.64	50.99
	8	每到一個陌生的地方，我樂於尋找新奇的事物。	.62		
	22	我認為陌生環境所帶來的恐懼和挑戰，是我學習與成長的機會。	.50		
因素七 接受異文化	13	在臺灣的外國人有時做一些我沒看過或不會做的行為，只要不影響安全，我不會因此討厭他。	.76	6.40	57.39
	33	我認為無論是中醫或西醫，都對維持健康與治療疾病有幫助。	.74		
因素八 不急於評斷	3	在判斷一位外國人是怎樣的人時，除了聽對方說了什麼，我覺得還應該要觀察對方做了什麼。	.81	5.81	63.20
	17	當看到網路上稱讚某個國家的人（例如日本人）很樂於接待朋友時，我認為要再多看其他人的描述，來確定是否是真的。	.69		

第 7 個因素命名為「接受異文化」，其題項乃在測量受試者對異文化的接受程度，題目為：13、33，因素負荷量介於 .74 ~ .76，可解釋的變異量為 6.40%。第 8 個因素命名為「不急於評斷」，其題項乃在測量受試者願意擱置自己既有價值觀與假定，不急於評斷他人言行或想法的程度，題目為：3、17，因素負荷量介於 .69 ~ .81，可解釋的變異量為 5.81%。國小高年級學生跨文化溝通態度量表中，8 個因素累積解釋變異量為 63.20%。

若將前述 8 項因素對照本研究所歸納的跨文化溝通態度之概念架構，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，開放性包含對他人及其文化的接受（即接受異文化），並能進一步欣賞並學習異文化，願意與來自異文化者互動（即喜愛接觸異文化）。「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，對於文化多樣性，個體在情意與態度上應認同多元文化存在的價值（即認同多元文化），同時，在認知上，也必須超越我族中心的觀點，從他人的觀點評斷他人文化，而非從自己文化的觀點評斷或否定他人文化（即建立文化相對觀）。「自信心」可歸屬自我概念，自信心是自我概念中個人認同的重要面向。而「人際安定感」、「好奇心」與「不急於評斷」3 個因素則可歸屬同名稱的 3 個概念。

### 三、正式量表之驗證性因素分析

國小高年級學生跨文化溝通態度量表之驗證性因素分析使用斜交因素模式（黃芳銘，2007），假設「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」、「好奇心」等 8 個層面，採用 25 個觀察變項以測量「國

小高年級學生跨文化溝通態度」。本研究以正式樣本（ $N = 565$ ）進行驗證性因素分析，得出以下模式，詳如圖 1 所示。

國小高年級學生跨文化溝通態度量表驗證性因素分析之適配指標情形如表 5 所示，首先，在絕對適配度標準考驗方面， $\chi^2 = 759.41$ ， $df = 255$ ，顯著性機率值  $p < .001$ ，達到顯著水準，卡方檢定結果未能符合標準。因此，本研究參考其他指標來評估整體模式的適配情形，在絕對適配指標數值檢定上，GFI 值為 .91、AGFI 值為 .91，均符合大於 .90 的標準；RMR 值為 .04，符合小於 .05 的標準；RMSEA 值為 .06，符合小於 .08 的標準。

其次，在相對適配度標準考驗方面，NFI 值為 .88、IFI 值為 .86、TLI 為 .89、RFI 值為 .85、CFI 值為 .85，未達到大於 .90 的標準，顯示適配度稍低。再者，在精簡適配度標準考驗方面，PNFI 值為 .67、PGFI 值為 .65、PCFI 值為 .72，均符合大於 .50 的標準；CN 值為 231，符合大於 200 的標準；NC 值為 2.98，符合小於 5 的標準。為避免相對適配指標可能造成增加估計參數以降低卡方值，仍須配合精簡適配指標做判斷。本研究 NC 值為 2.98，表示不受模型複雜度影響；CN 值為 231，符合大於 200 的標準，反應樣本規模的適切性；PGFI 值為 .65，顯示模型具有不錯的簡效程度。

最後，在驗證性因素分析因素之間的相關方面，8 個因素之間共有 28 組二個變項的相關。其中相關係數未達顯著水準者共有 7 組，分別為「接受異文化與建立文化相對觀」、「接受異文化與人際安定感」、「喜愛接觸異文化與建立文化相對觀」、「建立文化相對觀與認同多元文化」、「建立文化相對觀與自信心」、「建

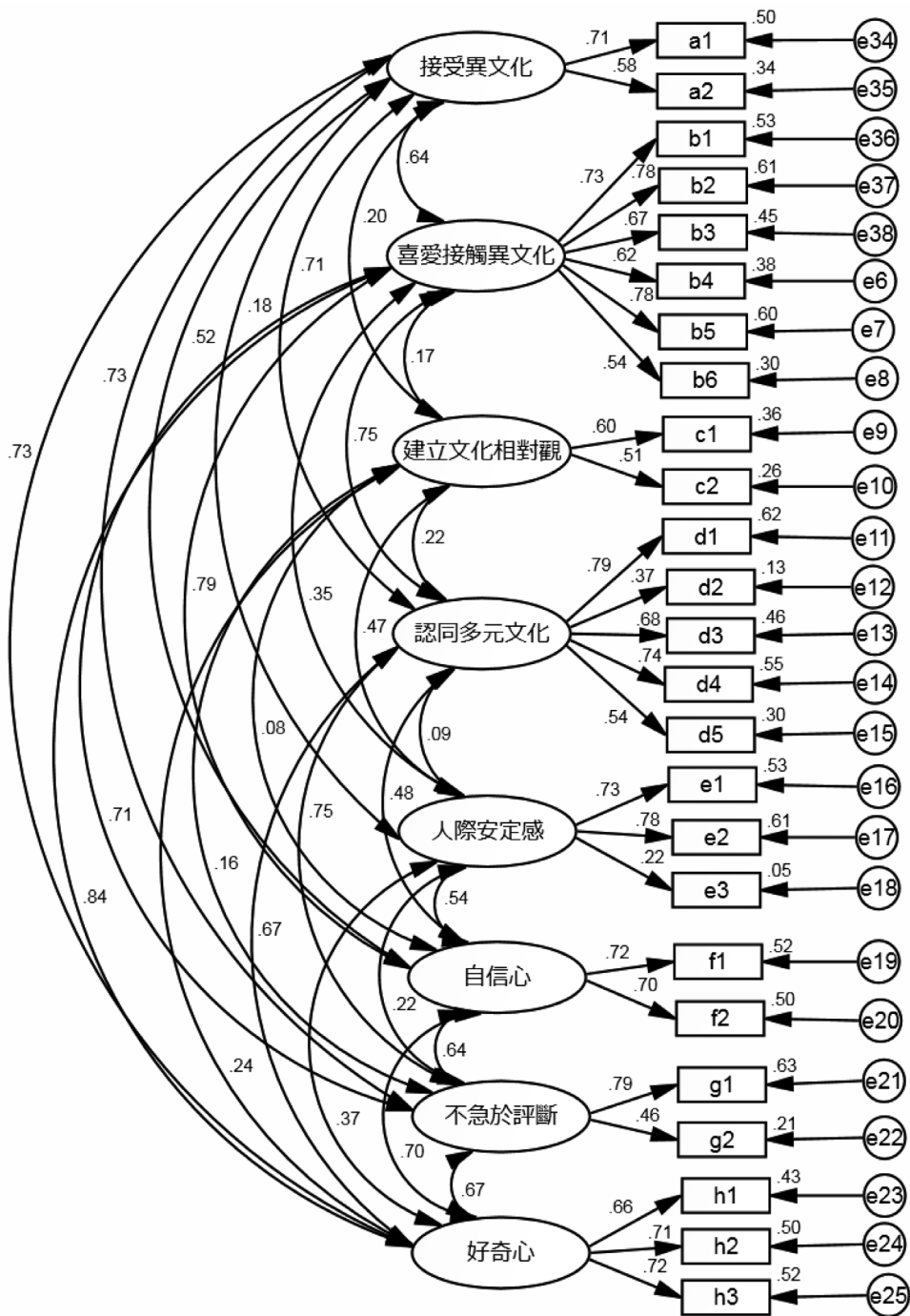


圖 1 跨文化溝通態度量表驗證性因素分析模式圖

註：Chi-square = 759.41,  $df = 255$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .06

表 5  
跨文化溝通態度量表驗證性因素分析之適配度指標摘要表

	適配指標	理想數值	本模式數值
	卡方值顯著性 ( $\chi^2$ )	$p > .05$	$p < .05$
絕對適配指標	適配度指標 (GFI)	> .90	.91
	調整後適配度指標 (AGFI)	> .90	.91
	殘差均方根 (RMR)	< .05	.04
	漸進殘差均方和平方根 (RMSEA)	< .08	.06
	規準適配指標 (NFI)	> .90	.88
相對適配指標	增值適配指標 (IFI)	> .90	.86
	非規準適配指標 (TLI)	> .90	.89
	相對適配指標 (RFI)	> .90	.85
	比較適配指標 (CFI)	> .90	.85
	簡約調整後之規準適配指標 (PNFI)	> .50	.67
精簡適配指標	簡約適配指標 (PGFI)	> .50	.65
	簡約比較適配指標 (PCFI)	> .50	.72
	臨界樣本數 (CN)	> 200	231
	卡方自由度比 (NC)	$1 < NC < 5$	2.98

立文化相對觀與不急於判斷」、「認同多元文化與人際安定感」。另有三組因素之間的相關係數均在 .75 以上，分別為「喜愛接觸異文化與好奇心」、「喜愛接觸異文化與認同多元文化」、「認同多元文化與不急於判斷」，顯示因素間可能有另一個更高階的共同因素存在，此有待進一步研究分析來檢視。綜合上述驗證性因素分析的結果，本模式可以作成達到適配的結論。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 跨文化溝通態度之概念內涵包含 6 項核心要素，與量表的 8 個因素相符

本文針對 8 篇跨文化能力相關研究所提出之跨文化能力模式，分析其態度面向之要素後，歸納出 6 項核心要素：開放

性、肯定文化多樣性、人際安定感、自我概念、不急於評斷以及好奇心。茲將各項要素的概念內涵分述如下：

1. 開放性：對異文化者與其觀點與文化的接納，以及願意接觸異文化或與來自異文化者互動的心理態度。
2. 肯定文化多樣性：個人從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點，能認同多元文化的價值，以正面態度看待文化差異。
3. 人際安定感：個人在與來自異文化者進行溝通與互動時，不會有不安與焦慮的情緒反應。
4. 自我概念：對自我身體特性與個性特質進行評估後所形成的信念，由人類認同、社會認同以及個人認同這三層次的身份認同所構成，其中，自信心對跨文化溝通極為重要。
5. 不急於評斷：願意懸置自己的價值觀與假定，不急於評斷他人的想法、信念與

行為。

6. 好奇心：對陌生事物之模糊與不確定性具有忍耐力，能主動參與陌生事物，積極觀察與探究。

本研究量表之發展，先經探索性因素分析確認量表因素結構，以 8 個因素代表「國小高年級學生跨文化溝通態度」的內涵。將此 8 個因素對照本研究歸納的跨文化溝通態度之概念架構，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，「自信心」可歸屬自我概念，而「人際安定感」、「好奇心」與「不急於評斷」三因素則可歸屬同名稱的三個概念。據此，再以驗證性因素分析考驗此建構效度的適切性。本研究模型中 25 個題項，其所呈現的 8 個因素，與本研究假設的 6 項核心要素相同，研究假設獲得支持。

## (二) 國小高年級學生跨文化溝通態度量表具有良好的信效度

本研究旨在發展國小高年級學生跨文化溝通態度量表。研究者經由文獻探討，分析過去學者所提出之跨文化溝通態度理論內涵，歸納出跨文化溝通態度的概念架構，據以發展題項，經由專家效度檢驗及預試，正式量表為 25 題（請見附錄），包括 8 個層面：「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」以及「好奇心」，可解釋全部變異量之 63.20%，其中，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，「自信心」可歸屬自我概念。施測結果顯示，此跨文化溝通態度量表的一致性良

好，量表的 Cronbachs  $\alpha$  係數為 .83。本研究以驗證性因素分析檢驗量表的構念效度，在絕對適配度、相對適配度與精簡適配度等方面，合計有 9 項指標達到適配，另有 5 指標接近適配標準，顯示量表的建構效度良好。

## 二、建議

### (一) 跨文化溝通態度之構念內涵宜再細分

從本文的研究可知，在目前學術領域對跨文化溝通態度之理論建構中，對於態度要素的概念用語較為抽象，同一要素的概念用語之下包含一個以上的要素。以本研究之發現為例，對照文獻分析所形成的 6 項態度要素與統計分析所得 8 個因素可知，過去學者所建構之「開放性」這項態度要素的概念其實可再細分為「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩個面向，正如 J. M. Bennett 與 M. J. Bennett (2004) 以及 M. J. Bennett (2004) 所指出的，接受不必然意指同意或喜歡。前者是指不排除異文化的存在，而後者則是基於喜愛而願意主動學習異文化或與異文化者共處。

同樣地，「肯定文化多樣性」這一要素則可再細分成「認同多元文化」與「建立文化相對觀」兩個面向。肯定文化多樣性是指個體從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點。「族群相對主義」是 M. J. Bennett (1986) 跨文化敏覺力發展模式中的核心概念，此模式為認知結構發展模式，同時，在此模式所建構的發展階段中，每一階段認知結構的發展也都有其相對應的態度與行為 (J. M. Bennett & M. J. Bennett, 2004)。就認知結構而言，族群相對主義包含個體能採取價值相對性 (M. J. Bennett, 2004) 的觀點來評判異文化，亦即是在評判異文化或回應異文化

者時，不應從自己文化的價值觀與做法來評判或回應，而應從對方文化的價值觀與做法來評判或回應，本文所發展量表「建立文化相對觀」的題項即在測量學生此面向的能力。就態度而言，族群相對主義包含個人對多元文化之價值所持有的正向態度，本文所發展量表「認同多元文化」的題項即在測量學生此面向的能力。J. M. Bennett 與 M. J. Bennett (2004) 以及 M. J. Bennett (2004) 均指出，前述族群相對主義的認知與態度兩面向之間不必然存在發展階段的對應關係，舉例言之，在態度上肯定多元文化之存在價值的個體可能因為認知的發展未臻成熟，無法以文化相對觀針對特定文化現象進行評判。Sutton 與 Rubin (2004) 進一步指出，文化相對觀的應用涉及觀點的轉換，可說是學術上的學習成果，不能與族群相對主義的態度面向混為一談。若對照本文的研究結果可發現，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」兩因素之相關僅 .22，前述族群相對主義的認知與態度兩面向在發展上的非對應關係，或可提供此結果一個可能的解釋。不過，在個體發展歷程中，族群相對主義的認知與態度面向是否具有對應關係，則須透過更多研究進一步確認。

### (二) 針對量表之信效度考驗與不同學習階段進行後續研究

雖然本研究之結果顯示所發展之國小高年級學生跨文化溝通態度量表具有良好的信、效度與建構效度，然而，礙於經費、時間與人力因素，預試與正式施測的抽樣範圍共包括臺北市、苗栗縣、臺中市（原臺中縣）、彰化縣、臺南市（原臺南縣）、高雄市與花蓮縣等 7 個縣市，無法對所有縣市國小學生進行系統化的抽樣施測，研究結果之推論可能因此而受限，這

是本研究的限制。建議未來研究可擴大抽樣範圍，進一步檢驗此量表的信效度。另外，本研究之研究母體為我國國小高年級學生，在推論與實務應用上，無法適用於其他教育階段，建議未來可針對國中與高中學生，發展適用於此兩個教育階段的跨文化溝通態度量表。

### (三) 採用本量表進行跨文化溝通態度之實證性研究

在當代全球化社會中，跨文化溝通態度已是未來全球公民所不可或缺的，而對於我國國小學生之跨文化溝通態度的發展現況與影響因素的瞭解，是未來規劃提升跨文化溝通態度之課程與交流活動的重要參考依據，因此，建議未來可運用本量表進一步針對我國國小高年級學生進行跨文化溝通態度發展現況的實證性研究，除了分析我國學生在不同面向之表現情形，亦可針對影響國小高年級學生跨文化溝通態度的變項進行分析（例如：個人性格特質、社經背景、就讀學校、過去出國經驗、過去與外國人接觸的經驗），探討跨文化溝通態度與這些變項之間的關聯，以作為未來教育實務工作者之參考。

### (四) 運用本量表評估教育方案、課程或活動的成效

為因應全球化趨勢，培育國際化人才，我國教育部已明訂跨文化的溝通能力為中小學國際教育應達成的能力，在《中小學國際教育白皮書》中，亦強調從融入課程、國際交流、教師專業成長、以及學校國際化四個面向同時進行（教育部，2011）。就融入課程而言，白皮書中提出研發相關課程、教材以及教學模式，將國際議題、外語及文化學習融入課程。就國際交流而言，白皮書指出，目前我國中小學國際交流方式已經非常多元，未來重

點乃在提升交流品質。從上述兩個國際教育推動面向而論，本量表可提供教育實務工作者檢核其課程實施與交流活動成效的依據，建議教育實務工作者可於課程或交流活動實施前，先以本量表進行前測，在課程或交流活動實施後，再進行後測，並比較前後測的差異情形，以瞭解課程或交流活動實施後，學生在跨文化溝通態度上的改變，作為後續課程或交流活動改進之參考，同時，教育實務工作者也可根據這些評量結果，針對參與評量學生有待加強的部分，規劃未來的課程與交流活動。另外，在量表的使用上，本研究所發展之量表題目中「(例如日本人)」、「不同國家」與「日語」的陳述，可配合使用者其學校的交流國家或課程內容所提及的國家修改之，讓量表更貼近受測對象的實際經驗，讓測量結果更能反映出課程或交流活動的成效。例如，若量表使用者之課程內容或交流對象以美國為主，則可將量表題目中「(例如日本人)」、「不同國家」與「日語」的陳述修改為「(例如美國人)」、「美國」與「英語」。

## 謝詞

本文為科技部補助專題計畫(NSC 102-2410-H-260-052)之部分成果，感謝科技部的經費補助。另外，特別感謝參與本研究的所有填答學生與協助本研究的教育工作者，亦感謝匿名審查者提供寶貴的建議，使本文更臻嚴謹。

## 參考文獻

吳明隆(2007)。**SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務**。臺北市：五南。  
[Wu, M.-L. (2007). *SPSS operation and application: The practice of quantitative*

*analysis of questionnaire data*. Taipei: Wunan.]

邱皓政(2010)。**量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例**。臺北市：五南。

[Chiou, H.-J. (2010). *Quantitative research and statistics: SPSS (PASW) data analysis examples*. Taipei: Wunan.]

張煒雯、莊雅婷、袁宇熙、張庭芳(2009)。**跨文化適應力評估量表中文化應用之分析**。**企業管理學報**，**83**，99-152。

[Chang, W.-W., Chuang, Y.-T., Yuan, Y.-H., & Chang, T.-F. (2009). An examination on the Chinese version of Cross-Culture Adaptability Measure. *Journal of Business Administration*, 83, 99-152.]

教育部(2011)。**中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際化人才**。臺北市：作者。

[The Ministry of Education. (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools: Developing 21st century competencies for our next generation*. Taipei: Author.]

黃文定(2015)。**小學生國際交流跨文化能力指標之建構**。**教育研究與發展期刊**，**11**(1)，135-164。doi: 10.3966/181665042015031101006

[Huang, W.-D. (2015). A construction of intercultural competence indicators for primary students participating in international exchanges. *Journal of Educational Research and Development*, 11(1), 135-164. doi: 10.3966/181665042015031101006]

黃芳銘(2007)。**結構方程模式：理論與應用(第五版)**。臺北市：五南。

[Hwang, F.-M. (2007). *Structural equation modeling: Theory and application* (5th ed.). Taipei: Wunan.]

- 楊佩蓉 (2012)。大學生跨文化敏感度之調查研究——以科技大學應用外語學生為主。《臺灣應用日語研究》，9，149-173。
- [Yang, P.-J. (2012). Investigation into intercultural sensitivity of English and Japanese majors at the university of technology. *Taiwan Journal of Applied Japanese Studies*, 9, 149-173.]
- 趙子嘉 (2009)。大專英語學習者跨國文化溝通能力初探與課程建議。《國際文化研究》，5(2)，49-86。
- [Chao, T.-C. (2009). Understanding university English learners' intercultural communication competence: Related studies and curriculum suggestions. *Studies in International Culture*, 5(2), 49-86.]
- Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behaviour* (3rd ed.). Cincinnati, OH: South-Western College.
- Baran, S. J., & Davis, D. K. (2015). *Mass communication theory: Foundations, ferment, and future* (7th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 173-189). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relation*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A new concept of man's psychological nature*. New York, NY: Bantam.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research and applications* (2nd ed.). West Sussex, UK: Wiley.
- Chao, T.-C. (2014). The development and application of an intercultural competence scale for university EFL learners. *English Teaching & Learning*, 38(4), 79-124. doi: 10.6330/ETL.2014.38.4.04
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19, 353-383. doi:10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Davis, S. L., & Finney, S. J. (2006). A factor analytic study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 318-330. doi:10.1177/0013164405278571
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural

- competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*, 1. Retrieved from [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman & J. Koestep (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communication with stranger: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286. doi: 10.1016/0147-1767(89)90013-8
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). London, UK: Sage.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M., & Williams R. D. (2012). *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mahon, J. A., & Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. *Intercultural Education*, 25, 484-496. doi: 10.1080/14675986.2014.990232
- Mourier, M., Mortensen, P., Bach, R., & Sørensen, J. L. (2012). *Gateway to the new leadership: Self-esteem based leadership*. Munich, Germany: edition + plus.
- Murphy-Lejeune, E. (2007). Identity, culture and language learning: The benefits of a mobility capital. In A. Pearson-Evans & A. Leahy (Eds.), *Intercultural spaces: Language, culture, identity* (pp. 219-226). New York, NY: Peter Lang.
- Sobré-Denton, M., & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication: Communicating as global citizens*. New York, NY: Routledge.
- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (8th ed., pp. 379-391). Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). London, UK: Sage.
- Sutton, R. C., & Rubin, D. L. (2004). The GLOSSARI Project: Initial findings from a system-wide research initiative on study abroad learning outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 65-82.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.

- Triandis, H. C. (1990). Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 34-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 16-38). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 207-224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, J. T. (2012). *Communication in our lives* (6th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Wu, H. (2014). Investigation of intercultural sensitivity of students from departments of nursing and healthcare administration. *Studies in English Language and Literature*, 33, 1-35.

## 附錄 兒童溝通發展音樂評量表之範例說明

1. 我喜歡接待來自不同文化的人（例如日本人）。
2. 我認為不管是臺灣文化，或是其他國家的文化，都有價值。
- \*3. 和外國人在一起時，我會覺得害怕。
4. 我願意生活在一個陌生的外國環境，和陌生的人在一起，做我沒做過的事情。
5. 我喜歡聆聽來自不同文化的人（例如日本人）分享他們生活中發生的事情。
- \*6. 我覺得這世界上已經有太多種語言，太少人使用的語言不必再保存。
7. 在臺灣的外國人有時做一些我沒看過或不會做的行為，只要不影響安全，我不會因此討厭他。
8. 我喜歡學習外語（例如日語）。
- \*9. 有些國家的人用手抓食物進食，我認為他們應該改用餐具進食。
10. 我覺得每一個國家的文化都有值得學習的地方。
- \*11. 我覺得在來自不同文化的人（例如日本人）面前說話時，我會很緊張。
12. 當與來自不同文化的人（例如日本人）交談時，我相信我有自己的想法可以表達。
13. 在判斷一位外國人是怎樣的人時，除了聽對方說了什麼，我覺得還應該要觀察對方做了什麼。
14. 每到一個陌生的地方，我樂於尋找新奇的事物。
15. 我認為無論是中醫或西醫，都對維持健康與治療疾病有幫助。
16. 我想瞭解不同國家過去所發生過的事。
- \*17. 有些國家的人會用連續 4 天舉行慶典，我認為應該教導他們利用兩天週末連續假日辦完慶典。
18. 我覺得各國文化都有保存的價值。
19. 如果在國外上課，我希望班上臺灣學生多一點。
20. 我認為在與來自不同文化的人（例如日本人）相處時，我能表現自在而不焦慮。
21. 當看到網路上稱讚某個國家的人（例如日本人）很樂於接待朋友時，我認為要再多看其他人的描述，來確定是否是真的。
22. 我喜歡和來自不同文化的人在一起（例如日本人）。
23. 我願意收藏外國的裝飾品或藝術品（如明信片、手工藝品）。
24. 我認為陌生環境所帶來的恐懼和挑戰，是我學習與成長的機會。
25. 我喜歡觀賞介紹國外風俗民情的電視節目。

註：題號前有標註\*者為反向計分題

# 臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例

宋宥賢<sup>1,2\*</sup>

<sup>1</sup> 國立中山大學教育研究所博士候選人

<sup>2</sup> 比利時根特大學教育研究學系博士生

\* 通訊作者：宋宥賢

通訊地址：804 高雄市鼓山區蓮海路 70 號

E-mail：sung6306@hotmail.com

投稿日期：2016 年 9 月

接受日期：2017 年 3 月

## 摘要

本研究主透過生態系統論（ecological systems）觀點，整合國中輔導教師評估中輟輔導歷程中資源運用之相關困境與原由，置入中輟生之生態系統層面進行探究。本研究共招募 15 位國中輔導教師參與（平均年齡 29.06 歲；平均輔導年資為 4.2 年；平均中輟個案數為 6 位），並透過質性深度訪談蒐集研究資料以摘錄分析。研究結果將相關資源運用困境與原由鑲嵌至中輟生生態系統中探究：(1) 於微系統：a. 校內教育資源有特定助益，然其效益仍受經費、課程規範、及舊有校園生活影響；b. 復學歷程受限於輔導教師人力不足，甚難完整關照，亦影響再輟可能；c. 學校端教師與同儕接納不足，影響中輟生復學；d. 警政單位甚為重要督促資源，然普遍缺乏強制力，型塑中輟輔導困境；(2) 於中系統：a. 家長端為督責復學關鍵，然失功能情形嚴重，政府協助資源仍不足，故難促成親師合作；b. 復學歷程輔導教師受限於職分與立場不同，難與校端溝通復學條件；(3) 於外系統：中介教育機構具有助益，然仍受資源不足衍生之適配性、可近性影響，難催化中輟生就學動力。綜上，皆會影響輔導教師進行中輟輔導工作及資源之輔導成效。最後，本研究根據上述結論凝聚若干實務與未來研究建議。

**關鍵詞：**生態系統理論、中輟輔導資源、中輟輔導困境、國中輔導教師

# Dropout Counseling in Taiwan: School Teacher-Counselors' Perspectives and the Ecological System Theory

*Yu-Hsien Sung*<sup>1, 2\*</sup>

<sup>1</sup>Ph. D Candidate, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University.

<sup>2</sup>Ph. D Student, Department of Education Studies, Ghent University

\*Corresponding author: Yu-Hsien Sung

Address: No.70, Lianhai Rd., Gushan Dist., Kaohsiung City 804, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: sung6306@hotmail.com

Received: September, 2016

Accepted: March, 2017

## Abstract

This study aimed to investigate the resource challenges faced by secondary school full-time counseling teachers when assisting dropouts. It used in-depth interviews to collect data, which were analyzed by constant analysis, and the researcher integrated the outcomes into the ecosystem of dropouts through the ecological system theory. The subjects of this study included 15 secondary school full-time counseling teachers. The significant findings were as follows: School full-time counseling teachers generally agreed that there were benefits as well as challenges to utilizing dropout counseling resources. The researcher integrated the details into the ecosystem of dropouts as follows: (1) The microsystem: a. Specific benefits of school educational resources were noted; however, their effectiveness was influenced by government funds, the dropouts' characteristics, and past campus life; b. Inadequate human resources made it difficult for the subjects to provide comprehensive care, which might also affect the dropout rate; c. Dropouts did not receive enough support from teachers and peers; d. Police were an important resource for helping dropouts; however, there were not enough officers to supervise the dropouts effectively. (2) The mesosystem: a. Government support for the parents of dropouts was lacking, and it was difficult for school full-time counseling teachers to build partnerships with those parents; b. Different ranks and positions within schools made it difficult for counseling teachers to negotiate with the administration and homeroom teachers regarding the conditions of a dropout returning to school; (3) The exosystem: Some benefits in intermediary institutions were noted; however, their effectiveness was influenced by the need for government funds.

Finally, the researcher proposed suggestions and implications for educational instruction and future studies.

**Key words:** *ecological system theory, resources of dropout counseling, dilemma of dropout counseling, teacher-counselor in secondary school*

## 壹、前言

國中中輟生，據臺灣教育部 2012 年之《國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法》規定，即屬未經請假、不明原因未到校上課達三日以上、或轉學後未向轉入學校報到之國中學生。而綜觀人數，可發現近五年每年均有 4,250 位左右（教育部，2014）。雖看似為數不多，但數字背後卻潛藏危機：一為相較國小中輟生總數，國中總數遠比國小多達 8 至 9 倍，二來教育部此人數統計尚不含利用請長假方式躲避中輟之學生、及時輟時復、與間輟的學生（賀孝銘、林清文、李華璋、王文瑛、陳嘉雯，2007）。此外，就研究者實務現場觀察，校端亦會技巧性協助中輟生復學並迴避通報，以避免通報人數過多，導致教育主管機關關切等問題。綜此，許多中輟黑數仍被隱沒，值得迫切關注。

而面對持續之中輟生問題，教育部早於 1996 年陸續頒布相關法規命令，如《國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法》；1998 年《執行強迫入學條例作業要點》；2003 年《教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生復學原則》等，於其中清楚規範中輟輔導業務、協助之資源內涵、通報與復學程序等，以助相關單位進行中輟生輔導工作。而學校完成中輟通報後，便進入輔導程序，並由輔導教師協助進行中輟生協尋及追蹤輔導（教育部，2013；謝振裕、陳振盛，2011），故國中輔導教師於中輟輔導工作中扮演之角色要責顯而易見。

然相關法規命令雖可作為輔導教師進行中輟輔導之依循，但此並未實質提供如中輟輔導重點與策略等實質協助。此外，輔導教師往往得面臨中輟生中輟行為背後錯綜複雜的家庭、個人、學校、

甚至是社會等因素。而這些多重因素便如 Bronfenbrenner（1994）的生態系統論（ecological systems）觀點，彼此皆會交互影響，進而造成學生中輟，這些多重因素，更添增輔導教師進行中輟輔導之負擔。

再者，國中生之中輟行為，即個體重大「中介危機」之警訊，此不僅代表其已於學習情境中遭遇較長期、較嚴重的適應問題，此時更可能因家庭端難以給予支持、學校端亦缺乏協助其有效適應的充分資源，最終迫使學生以中輟方式脫離學校（賀孝銘等人，2007；Davies & Lee, 2006）。而賀孝銘（2008）便進一步指出中輟後個體更身處危機狀態，並成為未來其他危機之促發因子，如偷竊、搶劫、聚眾鬥毆、加入幫派、吸毒等。相關研究亦證實中輟行為與青少年犯罪間具關聯性（吳芝儀，2000；楊士隆、吳芝儀、董旭英、林獻情，2003；Bjerk, 2012）。同時，值得關注的是，國中階段如同發展心理學家 Erikson（1968）認定，其正屬自我認同階段，此時若受不適切之相關人事物影響（如不良友伴等），皆可能導致偏差價值觀產生及認同偏誤，而對未來生活產生不良影響。

故綜上而言，在在顯示國中中輟輔導議題亟需關注。而面對艱困之中輟生輔導工作，身負中輟生復學業務重任之學校輔導教師需顧及中輟生中輟成因之複雜性，考量其之背景脈絡與需求，聯繫多方資源分工合作，以針對中輟生與其系統性問題介入，藉此促進其問題解決並提升其復學動機（宋宥賢，2015；郭凡琦，2013）。故這些輔導資源誠屬重要，而資源之成效表現與適配性，亦攸關中輟生復學動力之催化。但可議的是，教育部自 2003 年起通過《補助直轄市、縣市政府及民間

團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生復學原則》，確立中輟相關資源的整合挹注。然經研究者綜整相關國內研究，便發現臺灣近十年來有關中輟輔導資源之研究，卻多僅聚焦於單點式資源之成效與運用困境進行研究討論（如粟惇瑋，2007；陳華芬，2014），雖其發現相關中輟輔導資源具效益，然普遍亦具運用困境，而從研究者擔任國中專任輔導教師一職及參與相關專業社群討論之經驗出發，亦發現多數實務現場輔導教師皆認為與多元輔導資源合作，並運用以協助進行中輟生輔導工作係為重要之輔導策略，然其同時有感於資源合作運用歷程中存有困境。此亦會影響中輟復學工作的推動與成效展現，而使輔導教師整體感到明顯之中輟輔導工作困境（余宗晉，2009），故實需有關單位多加重視。

而面對眾多資源，研究者認為國中輔導教師作為實務第一線之中輟輔導工作主責與資源統籌者，最是即時與中輟生、中輟生輔導業務、及相關資源網絡有所接觸互動的人，故對比較具廣闊與深度之視野及體察。而由其之觀點全面式瞭解：現有中輟輔導資源運用困境為何，影響資源運用困境顯現之因素為何、其他相關可能之中輟復學困境為何亦屬重要。故透過質性研究，藉由 Bronfenbrenner（1994）的生態系統論架構，將輔導教師評估中輟輔導歷程中所面臨之資源與相關困境，整合至中輟生之生態系統層面理解，以更釐清此對輔導教師進行中輟輔導及中輟生復學成效造成何影響，如此亦為本研究目的。此外，透過針對輔導教師之觀點梳理，本研究亦期能讓輔導教師更完整且具體瞭解究竟這些中輟輔導資源運用中，仍存哪些困境，同時，藉此也讓輔導教師及中輟防制

相關單位得以釐清，並於後續能適時針對相關困境進行對話及觀點交流，以利相關困境處置策略之發展。

## 貳、文獻探討

### 一、中輟成因與輔導資源介入

中輟行為是多元成因相互影響下之表徵（林萬億、黃韻如，2010；賀孝銘等人，2007），且屬一危機行為。而 McWhirter 便透過「危機樹」理論，運用各種樹木部位如土壤、樹根、樹幹、樹枝、花、果實與樹葉等，以比喻青少年行為與多重環境因素關係間的密不可分，及探究何以多重環境會導致青少年產生危機行為，如「中途輟學」行為便是其一（McWhirter, McWhirter, McWhirter, & McWhirter, 1998）。而輔導人員該深究處理的是潛伏於中輟行為下的複雜背景因素與個體需求。以下研究者將以「危機樹」（at-risk tree）理論架構，梳理中輟相關成因（吳芝儀，2000；許舜賢，2015；賀孝銘，2008；黃雅雯，2013；蔡麗紅等人，2011；Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Isabelle, Michel, Julien, & Linda, 2009; Rumberger & Lim, 2008）：

- （一）土壤：為中輟生之週遭社會環境因素：如家庭社經地位低落、經濟貧困等。
- （二）樹根：為中輟生之家庭及學校因素，此是影響中輟生價值觀發展與社會化促進之重要主根：如家庭結構或功能不健全、不適切之父母管教、親子關係不良互動、父母手足不良習性影響、家庭遭逢重大事故、乏味的學校課業與生活、考試與升學主義壓力、個人學習低成

就、在校師生或同儕關係不睦、無歸屬感、管教過嚴、校園適應不良等。

(三) 樹幹：為中輟生之個人特質、行為態度等因素：如生活作息不正常、生性懶散好玩、挫折容忍力低、尋求不適切自我認同、沉迷網路遊戲、身心疾患、承受過重心理壓力等。

(四) 樹枝：為中輟生之社會適應狀況，適應不佳之中輟生更易結交不適切友伴（如非行少年、中輟生等）或加入幫派，而逐漸於互動中，學習不合宜之態度和危機行為（如藥酒癮、認同偏差行為等）。

(五) 花、果實或樹葉：為中輟生個體。

綜合上述，將種子比喻為青少年，若其於成長歷程中，面臨貧瘠的土壤提供、劣質的樹根養分傳導，便可能對其樹幹長成帶來負向影響，進而導致樹枝無法適切

生長，故中輟生社會適應不良之危機機率便大幅增加，而此時再受不適切友伴影響，自然也難長出豐美的花、果實、樹葉。故中輟行為背後成因皆是環環相扣，並造成連鎖效應影響。故對此，輔導教師更需透過多方中輟輔導資源的聯繫分工，以共同處理中輟議題。

然現有常運用之中輟輔導資源為何，這些資源又可針對上述中輟成因提供何功能協助，經研究者檢閱相關研究，大致可將目前中輟輔導資源分為四項：（一）社會福利與社工資源；（二）醫療與輔導資源；（三）教育資源；（四）警政與司法資源等（宋宥賢，2015；林萬億、黃韻如，2010；賀孝銘等人，2007；趙心瑜，2015；簡里娟，2009），而資源詳細內涵則梳理成表 1，並針對其功能加以分述。

綜上資源，其相關功能效益如下：

（一）社會福利與社工資源：主針對中輟

表 1  
中輟輔導資源一覽表

分類	可運用資源
社會福利與社工資源	公私立之社福機構：如各縣市社會局、社區心理衛生中心、家庭教育中心、家庭暴力暨性侵害防治中心、及相關民間社福機構團體、安置機構等。
醫療與輔導資源	1. 校內資源：全體教師（特重導師、認輔教師、輔導室、學務處、教務處之教師介入）。 2. 校外資源：各縣市學生輔導與諮商中心、社區心理衛生中心、特教資源中心、各地區醫療院所、校園駐診之精神科醫師、公私立諮商機構、公私立社福機構社工（如少年服務中心）等、認輔志工等。
教育資源	1. 校內資源：班級課程、社團活動課程、特殊才能性質校隊、進修學校（補校）、縣市政府補助開設之中輟彈性適性化課程、多元能力開發課程、技藝教育課程等。 2. 校外資源：各縣市學生輔導與諮商中心、特教資源中心、多元型態中介教育機構（如資源式中途班、合作式中途班、慈輝班、中途學校等）、社區師傅方案與社區牽手計畫、社區生活營、職訓中心與就業服務中心、鄰近社區高中職、相關民間社福機構（如希望青少年多元適性發展協會、彰化愛鄰社會福利協會等）等。
警政與司法資源	1. 警政體系：鄰里辦公室、各縣市警察局、少年警察隊、少年輔導委員會少輔組、強迫入學委員會、中輟替代役等。 2. 司法體系：法院法官、少年保護官、觀護所、感化院等。

資料來源：研究者自行整理

生與其家庭之經濟、居住與照顧教養等問題，給予相關社會福利救助申請與訪視關懷。

- (二) 醫療與輔導資源：學校端主責中輟生之協尋聯繫、生活輔導、復學階段之學校生活適應與常規建立、追蹤輔導、以及在校相關權益之協調等。必要時，聯繫相關校外資源共同評估與介入輔導影響學生出現中輟行為之背後心理議題。而校外資源則可適時提供相關醫療輔導所需之協助。
- (三) 綜合校內外資源，提供中輟生家長之親職教育功能精進、親子關係改善、及相關需要之醫療、輔導與諮詢服務。
- (四) 教育資源：為促進學生穩定就復學之主要動力。而根據中輟生之學習低成就、興趣低落等特性，並為顧及其之未來生涯發展，故相關資源多透過職業技藝能力培育、多元能力探索之活動體驗式課程，並講求彈性評量方式及規範設置，以協助中輟生學習狀況改善、性向與相關能力之探索與提升。
- (五) 警政與司法資源：警政資源：主協助中輟生之協尋、相關法律常識建構、校外交友與行為掌控、犯罪預防等。另強迫入學委員會則統籌中輟生概況，提供家庭訪視，並針對家長端予以勸導開罰。
- (六) 司法資源：主協助犯罪之中輟生的相關司法處遇判處及督責、並預防犯罪及協助穩定就學等。

## 二、生態系統觀點與中輟復學相關困境

中輟生輔導，實需多重環境與資源之相互支持合作（趙心瑜，2015；

簡里娟，2009；蘇金蟬，2011），而Bronfenbrenner（1994）的生態系統論觀點，聚焦個體週遭環境系統之重要性，並可瞭解個體如何與系統互動，及環境系統間如何相互互動，進而對個體之發展產生影響。Bronfenbrenner將個體與環境系統依影響層級、空間與社會距離，主要分作四項系統及外加時間系統，而主要四系統如圖1所示，個體為置中層，周圍系統依與個體之距離及影響層級一層層擴大圍繞，由內至外為微視系統（microsystem；以下簡稱微系統）、中間系統（mesosystem；以下簡稱中系統）、外圍系統（exosystem；以下簡稱外系統）、鉅觀系統（macrosystem；以下簡稱鉅系統）。

此理論主要可供輔導教師一視角，以瞭解進行中輟輔導時，各系統間之互動產生何困境，進而影響中輟生，使其復學行動受阻及動力消弭。而以下研究者將綜整現今中輟生輔導相關研究，並嘗試藉由生態系統論視角，先行瞭解各系統存有與影響中輟生復學之困境。

### （一）微系統

微系統為直接與中輟生接觸之系統，與個體關係最為緊密，且最具直接影響力。如家庭、學校、同儕、社區、宗教團體等。而以中輟生復學困境而言，微系統存有之困境最為多重：如專業輔導人力編制與專業度不足，難以全面輔導與協尋中輟生，促其穩定就學（賀孝銘等人，2007）；以及一般教師輔導知能與接納度不足，負向標籤化中輟生，及對其有過於嚴苛之要求，致使中輟生無意願返校復學（嚴學復、黃靜怡，2007）；另社會誘因過多，如不良同儕（Battin-Pearson et al., 2000）、網路沉迷、幫派組織或宮廟八家將等影響，亦使中輟生與其拉扯，影響復學（嚴學復、黃靜怡，2007）。

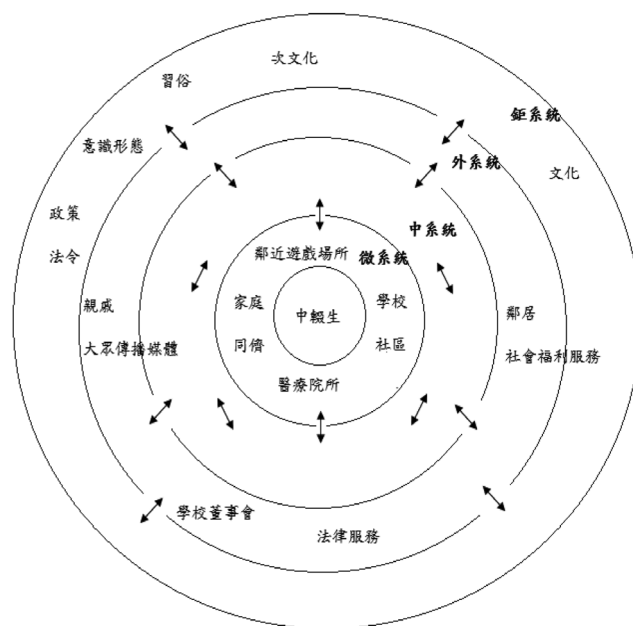


圖 1 生態系統論圖

資料來源：Onwuegbuzie, Collins, & Frels (2013, p. 5)。

## (二) 中系統

中系統為微系統間的互動關係，如教師與中輟生家長關係、教師與學校中輟業務相關人員合作關係、學校與中輟輔導社區資源合作關係，然各微系統間若於立場及價值觀上相互衝突時，便可能影響個體之適應。而聚焦中輟生復學困境，家長端可能因離異、家庭結構失功能 (Song, Benin, & Glick, 2012)、社經地位低落 (Christle, Jolivet, & Nelson, 2007)、親子關係不睦、疏於管教、觀念偏差等緣故，難以與教師合作配合督促中輟生，進而影響中輟生復學意願 (賀孝銘等人, 2007; 嚴學復、黃靜怡, 2007); 另簡里娟 (2009) 亦發現，輔導教師針對中輟生狀況，聯繫相關社區資源合作，其之成效亦會受導師、其他處室、甚至家長和輔導教師間的配合狀況而定，若配合不足，亦會影響輔導成效，進而型塑困境。故此微系統間的合作關係，甚為重要。

## (三) 外系統

外系統係指對中輟生未必直接參與，然卻間接影響其發展之系統，如大眾媒體、社會福利服務、工作環境、家族親屬等。而於此系統之中輟生復學困境為：中介教育機構，因地理分布不均 (交通不易，不具可近性)、容納量不足等緣故，進而影響中輟生就讀意願及穩定程度，此甚為一輔導上之困境 (賀孝銘等人, 2007; 簡里娟, 2009); 此外，賀孝銘等人亦發現，目前僅有社政單位提供有需求之中輟生家庭經濟弱勢補助，然於影響中輟生復學關鍵問題：家庭功能與適應問題之改善，仍少有資源可持續介入，且余宗晉 (2009) 亦指出即便校端有轉介至合適資源，負責家庭業務的社工端，其之主動性與服務頻率仍不足，故家庭功能改善難有進展，亦造就校端與家庭端合作上之困境。

#### (四) 鉅系統

鉅系統則包含廣泛能影響微系統中之人事物之文化或意識價值，此常對個體行為、組織運作設立標準，如律法制定、刻板印象等。而於此系統之中輟生復學困境，如賀孝銘等人（2007）便發現因中輟律法補助規範限制，學校端獲得之資源補助有限，使得開設之中輟生彈性課程數量不足，難與中輟生需求適配；此外，其亦發現現今存有中輟生家長端之親職履行相關法規不足與執行不力的困境，如雖設置《強迫入學條例》及各鄉鎮市公所強迫入學委員會，以對未復學之中輟生家庭開罰，促其效力展現以督責中輟生復學。然因業務繁忙、經費過少、人力不足、牽涉戶籍問題等狀況，難以有效開罰與運作，亦形成督促中輟生復學上之困境；另於《兒童少年福利與權益保障法》中雖對於家長、監護人端疏忽照顧兒童及少年係有法律上罰則與再教育之規範，然實際執行效率卻不彰，此也影響其對中輟生之督責。

綜此，上述各系統間存有困境，此皆會對輔導教師在進行中輟生復學輔導上造成直接或間接之負向影響。然現今相關資源仍否存有相關困境或困境有所改善，值得重視。故對此，研究者認為透過生態系統理論可較清楚梳理這些資源運用困境狀況，主因：1. 生態系統論廣納個體所處之生態系統，範圍小至個體、微系統，大至鉅系統如文化、政策法令等。而因中輟輔導資源誠屬多元，並分布於中輟生之各層次系統中，而此理論提供較廣架構，並可針對過往難以清楚梳理的繁複交雜資源運用困境，給予具體化及視覺化的機會，讓輔導教師、讀者得以檢視這些資源與其可能存有之困境，坐落及發生在中輟生何層次之系統中，並助於後續之困境

解決（Wood, Kiperman, Esch, Leroux, & Truscott, 2017）；2. 生態系統論強調系統間的互動，以瞭解系統間與系統內之互動何以影響個體行為，而各系統層次中的中輟資源運用本就具互動性，透過生態系統論此立論背景，更可細部分析中輟資源運用狀況與困境背後潛藏之影響來源、以及解析資源互動歷程中存有之困境。綜此，皆有助於更完整瞭解這些資源運用之困難與挑戰。

### 參、研究方法

基於本研究之研究目的，以下茲就研究對象、研究工具、研究程序等細部說明如下。

#### 一、研究對象

本研究採立意取樣（purposive sampling）邀請研究對象參與訪談，為確保研究資料豐厚度，且研究對象可深入觀察自身從事中輟輔導工作之困境、以及相關資源使用等狀況，故研究對象設定為於公立國中擔任正式輔導教師，並曾有中輟生輔導經驗者（現職為專任或兼任輔導教師；組長或主任者皆可）。

表 2 列出參與本研究的 15 位國中輔導教師（年齡為 27 歲至 36 歲、平均年齡 29.06 歲；輔導年資為 3 年至 6 年、平均輔導年資為 4.2 年；曾輔導中輟個案數為 1 位至 15 位、平均中輟個案數 6 位），而其皆來自臺灣六大都會區之其中三市（臺北市、臺中市、高雄市），此三市除重視輔導業務推動外，獲得與挹注之中輟輔導資源補助較為統一，其皆具備四大中輟輔導資源（社會福利與社工資源、醫療與輔導資源、教育資源、警政與司法資源），且相較其他六大都會區及其他縣

表 2  
受訪者資訊一覽表

受訪者	職稱	性別／年齡	正式輔導工作年資	曾輔導中輟個案數
A	P 市國中輔導組長	女／28	4	6
B	P 市國中兼輔教師	女／28	4	3
C	P 市國中專輔教師	女／36	6	4
D	Q 市國中專輔教師	男／28	4	4
E	Q 市國中專輔教師	女／30	3	7
F	Q 市國中專輔教師	男／28	3	8
G	R 市國中專輔教師	女／28	4	3
H	Q 市國中兼輔教師	女／28	4	1
I	Q 市國中專輔教師	女／28	4	8
J	Q 市國中專輔教師	女／29	5	15
K	Q 市國中專輔教師	女／28	4	5
L	R 市國中專輔教師	男／27	3	4
M	P 市國中專輔教師	女／30	5	6
N	R 市國中專輔教師	女／29	5	8
O	R 市國中專輔教師	女／31	5	10

市，其之資源更為充沛。因本研究欲瞭解資源運用困境，而此三市較具豐沛資源，較可全面瞭解現有資源運用之困境，故選此三市之國中輔導教師為研究對象。

## 二、研究工具與資料蒐集

### (一) 半結構式訪談與訪談綱要

資料蒐集採半結構式訪談，此半結構式訪談綱要係以過往與本研究主題相關之中輟輔導資源與成效、中輟輔導困境挑戰等研究為基礎（如賀孝銘等人，2007；嚴學復、黃靜怡，2007），並省思研究者從事國中中輟輔導之實務工作經驗後做編擬。訪談綱要內容如下：

1. 請問您目前所運用的中輟輔導資源及相關措施為何？您對於這些資源及措施的看法如何？您認為在這些資源運用上對於中輟輔導存有困境與挑戰嗎？何以有這樣的看法評估？
2. 請問您認為目前進行中輟輔導的工作

中，除中輟資源運用外，尚存有何些困境與挑戰，使得中輟輔導成效難以展現？您認為這些困境與挑戰之成因為何？

3. 請問您認為目前需要政府或民間相關單位何些協助與調整，可以更加幫助您進行中輟輔導工作並突破困境呢？
4. 除上述問題外，你還有沒有什麼故事或想法想分享？

### (二) 研究者

研究者現為教育所博士班研究生，於過往學士與碩士訓練背景則為輔導諮商專業，同時，亦曾從事國中專任輔導教師一職，故具學校輔導工作經驗。而研究者從事專輔教師之工作時，因任教學校學生家庭之組成背景、學校所處地理位置之關係，加上本身專輔教師工作內涵主要是負責學校二、三級高風險群個案之「個案輔導」、及相關學校輔導「專業支援」等，故常承接中輟生個案。但也因中輟生輔導

實為一長期抗戰，個案的狀況時好時壞，而就研究者的實務經驗觀察與相關研究成果梳理，確實發現因中輟生受相關系統影響甚鉅，不論在造成其中輟或影響其復學皆是，故這也會連帶影響輔導教師在推動相關中輟業務時備感壓力，因其得面對的是來自中輟生生態系統的混亂狀況。而為解決此狀況，單靠輔導教師一人撐起有所困難，故輔導教師往往需與更多校內外系統資源形成支持網絡並共同合作。如研究者於中輟輔導歷程中，在評估中輟生狀況，確認導致其中輟成因與影響其復學之原因後，亦會擔任個案管理者角色，召集相關校內外系統資源參與個案會議，如導師、家長、行政端、校外社工或心理師、少輔組、中輟彈性課程講師等，以確認彼此分工狀況，如導師需盡復學聯繫、協助適應之責；少輔組需適時家訪、並提供相關法治諮詢、督責其不適切行為產生等，同時，研究者亦會適時整合彼此工作近況與成效評估，確保各項資源能給予中輟生與其相關系統適切協助。綜此，如此經驗亦讓研究者較為瞭解這些中輟生生態系統中的相關中輟輔導資源之成效與運用限制。但同時，研究者亦於與這些輔導資源合作及運籌上，發現仍存一些困境，使得資源成效難到位，輔導教師亦較難有效協助中輟生復學，故此亦興起研究者動機，欲探究此研究主題，以利能具體化相關困境，並供後續相關單位參酌改善。

如此研究動機與過往中輟輔導工作經驗，亦讓研究者在與受訪輔導教師進行訪談時，較強調探究以輔導教師觀點出發所觀察覺知到的資源運用困境與挑戰，且對其之觀點分享較具共鳴。此外，當受訪者與研究者有類似觀點與經驗產生時，研究者亦能以過往經驗為基礎，針對受訪者提出之觀點經驗深探；或是據過往輔導經驗，以探問方式瞭解受訪者對一些未探

觸議題之想法與觀察。如此皆可豐富資料之深廣度。然研究者也於進行研究的歷程中，省思到自己可能會因過往專輔教師角色之立基及自我的實務經驗影響，使得自己多會認同這些同為輔導教師的觀點，但卻可能過於強調輔導教師於此歷程中感知到的困境與被剝奪的能動性，較不易站在這些中輟輔導資源行動者的角度去覺察可能導致困境的原因與其對此困境之認知立場。對此，研究者認為需適時反思自身角色與經驗於研究歷程中可能產生的影響，且應盡可能保持中立角度進入受訪者經驗，以瞭解其之觀點，此外，也需透過與研究同僚討論與對話、以及審閱過往輔導工作日誌進行反思（研究者進行輔導工作時，會摘記每天的工作安排、個案輔導狀況與紀錄、以及與各資源單位研討的狀況），同時也主動查閱相關研究資料，藉以減少研究者之主觀偏誤，從此建構對研究資料之適切詮釋。

### 三、研究程序與資料分析

#### （一）研究對象邀請

本研究主要透過電話或網路社群聯繫方式，向研究對象說明研究目的、內涵、及相關研究對象權益，並徵詢其同意後，邀請其參與訪談。

#### （二）進行預試及正式訪談

本研究正式訪談前，先以 1 位受訪者進行預訪，以利後續正式訪談綱要修正。經預試修改之訪綱內容如下：調整題目 1. 順序，先從運用資源內容談起，廣泛瞭解受訪者對其之想法，進而探究資源運用上之困境原由；另加入題目 2. 其他可能困境之探究，由此更完整瞭解除資源運用上之困境及可能與資源運用相關之困境，以此形構輔導教師知覺之整體資源運用困境與原由。

### (三) 訪談資料處理

#### 1. 資料整理

為利資料分析，研究者先行將受訪者之訪談錄音檔轉錄，以騰為訪談逐字稿文本形式。接續研究者會對每位受訪者之逐字稿內容進行序號編碼，第一組數碼為受訪者之代號，由 A 至 O 依受訪日期順序編碼；第二組數碼為此段受訪內容於受訪者逐字稿中之行數。例如 A-034 即代表此受訪內容為受訪者 A 於訪談逐字稿中第 34 句話。

#### 2. 資料分析

本研究由研究者與一位曾受質性研究訓練之博士班學生互為協同分析者。編碼者一致性係數計算方式為： $S \div (S + D)$ ，S 為兩位分析者編碼相同之數目，D 為兩位分析者編碼不同之數目。而當編碼者一致性達 .9 以上時，才進一步確立編碼架構表，以利後續資料分析。本研究整體資料之編碼者信度 (intercoder reliability) 為 .94。

本研究主要採不斷比較分析 (constant analysis) 進行資料分析 (Strauss & Corbin, 1998)：(1) 首先，兩位分析者先分別反覆閱讀全部逐字稿內容，待細緻瞭解後，則進行段落選取，以找出各逐字稿中與本研究主題相關且具意義之描述；(2) 其次，針對相關描述進行意義單元之標記，如將文本中描述中輟校內教育資源之相關限制，據其特性以標示為「經費限制」、「課程限制」等；(3) 接續，針對各標記進行相互比較及歸類，以進一步發現個別主題及形塑暫時性架構，如將經費限制、課程限制標示為「中輟校內教育資源相關限制」等；(4) 針對所有個別主題，再次進行相互比較與分類，以在重新聚集相關個別主題之基礎

上，進一步凝聚出共同主題，如將各文本中相關與中輟校內教育資源有關之個別主題標示出，並發現於中輟校內教育資源不僅有限制、亦有助益，以及個別主題間亦有所關聯，故可凝聚共同主題為「校內教育資源有特定助益，然其效益仍受經費、課程規範、及舊有校園生活影響」；(5) 最後，將與各共同主題相關之摘要文句予以歸納，並形塑描述文 (即研究結果所示)。偕同分析歷程中，兩位分析者共同完成之部分包含：閱讀所有逐字稿內容、選取逐字稿段落及標記意義單元、不斷進行比較分析以形塑出各共同主題、進行描述文撰寫等。另於偕同分析歷程，兩位分析者亦會針對彼此分析不盡相同處加以討論，以利形成分析結果之共識。

#### 3. 資料檢核

為確保研究之值得信賴度 (trustworthiness)，研究者除與協同分析者一同分析、反覆討論與檢核研究結果外，研究者亦會運用反身性技術 (researcher's reflexivity)，反省自身觀點對於研究及分析的可能影響，並盡力降低相關分析偏誤。此外，研究者亦強調透過完整描述本研究之研究程序、資料收集與分析方法 (audit trail)，並對於研究結果提供完善之闡述與分析 (rich, thick descriptions)，以提升研究之值得信賴度。再者，研究者亦邀請受訪者一同確認初步分析結果 (member check)、以及邀請研究同僚針對分析結果提供建議 (peer check)，以利研究結果之修正及確立，並更貼近現象真實 (Merriam, 2002)。最後，待撰寫完本研究文章，研究者亦邀請 1 位現職國中輔導教師，針對文章內容與研究結果進行檢閱與討論，藉以更鞏固結果分析之準確性及客觀性。

## 肆、研究結果與討論

從研究結果中，發現國中輔導教師普遍認為中輟輔導資源運用上既有效益，亦有衍生之困境挑戰，而加上中輟輔導工作歷程中尚存之困境阻礙，此皆對中輟輔導成效有加劇之負向影響。茲將針對上述狀況，細項說明與討論如次。

### 一、學校端教師與同儕接納度不足，影響中輟生復學

學校教師、同儕亦為協助中輟生復學之資源，然其對於中輟生之接納態度，亦為影響中輟生復學之動力。尤其對於中輟生而言，其復學後便得入班上課，同樣亦會擔心同儕的評價觀感、及班級環境的支持接納，而同儕歸屬感亦可讓其在校較有存在意義與樂趣，然當同儕接納度不足時，便可能影響其就學動力，誠如 G 師所言：

其他同學對於中輟生的想法也會影響他回班的動力，因為這時期真的很需要同儕的歸屬感。若可以得到一些接納，更會讓他們覺得在學校比較有趣，但因為他們離開學校太久了，所以有些生疏，一時半刻還真不知道要聊什麼，久了個案也覺得無聊，他就更想離開了。(G-058)

同儕接納的議題，亦是可能影響中輟生復學之挑戰。此外，有些輔導教師更認為，因社會大眾受到媒體傳播、既有刻板概念影響，多放大部分偏差中輟生之行為，而以此刻板印象套用於多數中輟生身上，認為其之行為敗壞、懶惰、與幫派勾結、甚至為社會紛端之肇因。而校內有些教師亦多同此觀點看待之，擔心輟學後之

中輟生，在外社會化較深，受到不良影響亦深。而當中輟生不論有自願或非自願之復學動機時，有些導師則會放在中輟生可能破壞班級規範、帶壞班級同儕之影響，擔心中輟生會擾亂原先班級經營，而降低讓其入班意願。如 E 師所訴：

導師跟中輟生通常都需要很大的磨合期，導師通常都擔心超多的，除了成績、規範要求、觀感外，還有最擔心會不會帶壞其他小孩，而這就讓我們很難工作，也讓導師會阻撓他回班上課。我們就得持續溝通，所以他的復學期就會被拉長，學生就得持續在輔導室，但久了，他們也撐不下去，就有可能再輟，我們又得重來，很困擾其實。(E-061)

而輔導教師往往需花許多時間與精力和導師端、學校端溝通，期望能給予中輟生機會，又得兼顧個案狀況，進行輔導、安排課程資源，防止其再輟，此也讓輔導教師甚感疲倦，形成一困境。

### 二、復學歷程受限於輔導教師人力不足，甚難完整關照，亦影響再輟可能

於中輟輔導歷程中，輔導教師本身亦為一資源，然多數輔導教師會碰上的難題為：人力的配置有限，甚難顧及每位中輟個案，誠如 O 師所訴：

中輟輔導人力真的很吃緊，每個中輟個案都很重，其實一般來說，不論在學務處或是輔導室，各個老師都有一大堆事情得做，所以很難全面顧到，而輔導老師更是，很多導

師都會將問題往輔導老師這邊丟，很累。而且通常導師會覺得這些中輟生還沒復學完成，所以都是行政處室要來 hold（掌握負責）。（O-039）

雖中輟生輔導業務，應為導師與行政處室之共同責任，然於實務現場則多由輔導室與學務處分工進行，於復學階段，學務處主責中輟生生活常規管理，而輔導室則需給予正向關懷支持、協助復學適應、及輔導資源統整安排等。而在有限之人力下，協助中輟生復學之業務亦壓縮相關教師處理其他事務之時間，另排定之活動亦可能不盡符合中輟生的需求，或有時難以全面顧及中輟生，久之，復學動力不強的中輟生因感到無趣或認知少有教師關注，亦可能再度中輟。

### 三、校內教育資源有特定助益，然其效益仍受中輟生特性、經費及舊有校園生活影響

多數輔導教師反映，現今校內主要對於中輟生復學之資源運用，多以一些輔導課程資源為主，如多元班課程、高關懷班課程、中輟彈性適性化課程、技藝教育課程等，可提供中輟生額外之替代學習。而此課程係由輔導室向縣市教育局申請經費開設，且課程較以活動體驗之方式，協助中輟生自我興趣探索、職業技藝能力強化。然此課程資源更重要的目的為：吸引中輟生穩定至校上課。而就現行狀況評估，多數輔導教師皆認為上述資源開設主題若能符合中輟生特定興趣需求，則可發揮效益，如 E 師所訴：

多元能力開發班跟中輟適性彈性化課程，我覺得這成效還不錯，因為

這在學校裡面，我們可以立即觀察，如果安排是個案喜歡的課程，他會比較想來，但這也要看是不是符合個案的喜好啦！（E-026）

但誠如 A 師與 C 師所述：

我覺得現在資源很多的目的都是為了要讓學生回來學校，但是學生就真的不想回來，因為回來也是在過同樣的生活，這根本不符合他們的需求。（A-004）

你要他能夠在學校待著，但是你原本的學校課程還有學校生活都一樣無聊阿！甚至是你開的多元班課程，說實在很容易因為沒太多經費的關係，很難開設到對應他們需求的課程，而這如果都不吸引他了，更不用說要他回來學校。（C-033）

導致學生中輟之因素多元且複雜，然其共通的表徵即為「不願回校上課」，故現行這些校內開設之輔導課程資源，背後目的皆期望藉此課程內容吸引中輟生，並成為其至校上課之動力，然值得關注的是，這些輔導課程資源開設內容，可能礙於相關因素影響，如經費限制、課程內容可行性等，而限縮了課程的多元性，故不一定能服膺每位中輟生之興趣與需求，此便已降低課程對於部分中輟生之吸引力，更遑論其可穩定就學。再則，即便課程成功吸引中輟生參與，甚至校端一步步協助學生完成復學，然其於復學後入班上課，卻仍是面對舊有引發其中輟之學習環境、課程內容（如仍強調學科學習、不友善校園或班級氛圍、持續於學習受挫等），此依然是影響學生再次中輟的重要主因，而

此亦會影響輔導教師在運用此課程資源吸引中輟生至校復學之有效性。同時，中輟生的中途離去或愛來不來的特性，亦徒增學校端在開課時之困擾。

#### 四、警政單位甚為重要督促資源，然普遍缺乏適切律法設立及執行強制力

中輟生輔導與追蹤歷程中，會涵納中輟替代役、縣市政府警察局少年隊、少年輔導委員會（少輔組）、及強迫入學委員會等警政體系資源，期望透過警政力量協助校端協尋中輟生、給予規範督責、並強化中輟生之相關法律常識建構、預防犯罪等，此為重要督促資源。

而普遍輔導教師多讚賞中輟替代役男之功效，其可協助輔導教師一同家訪，並藉由其生理性別及有別於教師規範角色之優勢，可有多些時間專注於中輟生身上，與其建立關係，並提供陪伴支持，而使中輟生較有意願回歸校園。如 J 師所訴：

我覺得中輟替代役男有一些效用，像之前有個替代役男就跟學生建立關係，陪中輟生去打球。但輔導教師可能因為工作角色限制，就無法這樣做。（J-049）

然相較於中輟役男資源，輔導教師普遍認為政府現雖有設立中輟輔導機制流程、律法制度，以規範各單位職責，另也供給配套之中輟輔導資源予中輟生，以提其之就學動力。然如 L 師所言：

我覺得一方面要有糖吃，但這棒子卻沒有發揮它的功效！又或是這棒子根本就不足以教訓人，所以這在

輔導中輟生上也很難起效用。（L-043）

多數輔導教師認為中輟輔導成效難以彰顯之處，便屬一些應更具有法律強制力之警政單位如少年隊、強迫入學委員會等並未發揮其實質效用。

而以強迫入學委員會為例，此係依教育部「強迫入學條例」而於各縣市設置，以統籌各縣市中輟生概況，並規定「凡應入學而未入學、已入學而中途輟學或長期缺課之適齡國民，其父母或監護人經勸告後仍不送入學、復學者，應由學校報請強迫入學委員會予以書面警告，並限期入學、復學。經警告並限期入學、復學，仍不遵行者，由鄉（鎮、市、區）公所處一百元以下罰鍰，得繼續處罰至入學、復學為止」。而多數輔導教師原認為透過罰則上之強制力可有效促進家長端（或監護人端）督促中輟生，或可作為與中輟生協商至校上課之籌碼。但實則不然：

他們（強迫入學委員會）通常都不會開罰。就只是開勸止書，但明明很常這些學生就已經超過勸止書期限了，他們還是沒罰，更讓這些小孩覺得法律也拿他們沒辦法！（D-062）

強迫入學委員會多以勸導為主，然此亦讓輔導教師失去較強硬督促家長端與中輟生重視中輟行為之方法，另也可能讓中輟生知覺到國家法律對其無可奈何，更助長其中輟行為。而甚難開罰的原因，輔導教師端得知的原由如 E 師所訴：

強迫入學委員會幾乎都是警告的概

念，因為他們說罰錢處理的行政流程時間很冗長，還要上簽呈，可能上上去，又會被長官擋下來。會覺得你要花這些時間與資本很大。（E-051）。

此外，其他警政單位如少年隊，督促效力亦不彰，多數輔導教師發現：少年隊僅認定中輟生確實失蹤才會進行協尋，徒增資源應用限制；且中輟生若未有犯罪之實，少年隊亦會認為現今法律上則缺乏可規範之處，故多僅能威嚇，但成效有限；甚至有些少年隊隊員未樹立權威角色，而影響其之督責效力發揮，誠如 F 師所訴：

少年隊就覺得自己任務就是找失蹤學生，找到就唸一下他，而基於自己沒有什麼法律效力可以去管沒有犯罪的中輟生，他也只能唸。唸久了其實學生也會知道你拿我沒什麼辦法，甚至有些還會想跟學生建立關係，用哥們的角色去勸告，但久了，學生就不怎麼怕他，角色就被模糊了。（F-045）

綜此，現今警政單位、法律制度對於中輟生及其家長（監護人）缺乏進一步實質規範效力之問題，故難有魄力促使其與家長端負起復學及教養責任，此亦屬中輟輔導推行上之挑戰。甚至相關單位未有強制力之事實，亦在中輟生間會流傳開，更阻礙中輟生復學，並助長其中輟行為，如 F 師所觀察：

學校外都會有中輟過的大哥，就會一個拉一個，告訴他們中輟的撇步，他們也很清楚知道什麼單位會介

入，效用就只到哪邊，所以這些中輟生就一點也不怕呀！（F-048）

## 五、校內復學條件與相關資源使用規範嚴謹，輔導教師受限於職分與立場不同，難與校端溝通

多數輔導教師皆認為各個中輟生輟學原因、特性皆不盡相同，故得針對其狀況適度調整輔導策略，以協助復學。然若成功促進中輟生願意嘗試至校復學，其便得遵循各校復學機制完成復學（此為政府規定設置，然各校亦可適度於機制上做彈性調整）。而中輟復學觀察期即是復學機制中重要部分，於此期間（如三至五天）中輟生需留置於行政處室（各校狀況不一，多為學務處及輔導室），相關教師（如輔導教師、導師、學務處人員等）皆需瞭解及評估個案狀況，並協助其適應校園生活，同時亦需觀察中輟生能否持續達成校端與中輟生共同制訂之相關規範（如穩定準時至校、愛校服務、服儀符合校方規定、補繳課業或補考、需參與何課程資源等）。

若中輟生符合相關規範，後則讓其填寫復學單繳回並由學務處生教組長完成復學線上通報，接續中輟生則可回至原班上課。然因中輟生之特性與過往經驗影響（如較難服從規範、對學業及校園生活無興趣、生活作息不正常等），使得有些中輟生難達成校端過於制式之復學條件，加上校端多注重公平原則，如此便可能影響中輟生之復學動力與意願、或影響其復學期間持續延長、甚至有些中輟生更可能再度離開校園。

而往往上述這類無法堅持的中輟生，其問題行為也較多，而其因無法符合規範而再度離開校園之行為，部分輔導教師認為此可能也符合學校之意，然同時，此亦會強化學校端認為這些中輟生就是沒有定力、不願改善，如此形成惡性循環。而如 N 師所述：

通常學校端的要求都是比較高的，而孩子們不容易做到。就學校很難在服眾人的嘴跟給予孩子寬鬆間拿捏。雖然我覺得應該要更重視學生的需求與現有的能力，但畢竟我們只是執行的老師，行政人員總有他們的考量，所以我們很難能有什麼調整，而中輟生常被要求跟被罵，久了，他們也不想來了！（N-053）

此外，誠如前述，於復學歷程中，學校端雖會透過一些輔導課程資源，如多元班課程、中輟彈性適性化課程等，以促進中輟生復學動力。然多數輔導教師亦表示，為避免中輟生享有資源，卻不負起復學責任，故多數學校亦會運用普力馬原則（premack principle）（此為行為主義常用的一種行為改變技術，即應用中輟生之高頻率行為（如參與多元班課程）作為低頻率行為（如至校上課）的增強物，透過將低頻率行為與高頻率行為進行制約聯結，以強化其低頻率行為之出現頻率），以這些輔導課程資源作為獎勵，搭配相關規範條件，一步步協助中輟生符合學校規範，並提升至校上課動力。然如 F 師所訴：

通常我們會設立一些規範，比方要來上這些額外的課程，就必須符合學校服儀規範呀！交手機、或是得要來學校每週幾個半天，才可以

上這個課，但他們其實大概都知道學校的用意是要讓他們復學。（F-008）

而多數輔導教師提及因學校規範與輔導課程資源之綁定，亦讓中輟生早認知此課程資源之背後目的，而其終究得回歸舊有學習環境，故此亦影響其參與課程資源之意願及後續復學動力。

但綜上情況，因多數輔導教師受限於職分與立場不同，難與校端溝通，亦讓其感到無力、及困於規範要求拿捏之兩難中，甚至面對中輟生可能因過多規範，而再度中輟之狀況，輔導教師又得重新擬訂輔導策略或延長輔導介入，無疑也增添其之工作負荷。就如 D 師提及：

最常就是學生復學到一半就失敗，就是我們努力了半天，安排一些東西不是他想要的，或是又有好多規範，他撐一下就不見，又要重新來過！這真的是困擾我們的問題。（D-055）

## 六、親師合作為督促復學關鍵，然因家長端失功能情形嚴重、政府協助資源仍不足，故難共同合作

於中輟輔導歷程中，校端往往需與家庭端共同合作，而家庭於此歷程中的角色甚為重要，若其可配合校端共同實施輔導策略，藉此便可協助規範中輟生，讓其穩定就學。但多數輔導教師卻反映導致學生中輟原因，往往來自於親師合作能以建立，這背後主因便為家庭親職功能低落。常見狀況為：家長端需顧及家中生計或自

我生活，而對中輟生採放任管教方式；或便將其託給祖父母照養，然有些祖父母因年事較高或承襲過往教養經驗，難對中輟生盡管教責任；再則，有些家長端深怕影響親子關係而對中輟生極其寵溺尊重，久之，親子互動模式已固著，使得現今要再收回權力以督責中輟生便屬困難；甚至，有些家長端本身身心狀況堪憂（如內外因素導致之身心疾患等），難以顧及中輟生狀況，進而也影響對中輟生的管教。然重要的是，往往歷程中，輔導教師會期望能教導家長一些方法與觀念，然家長端的無力或不作為更影響輔導教師難以與其一同工作，而學校端又無法明文強制家長端需配合何些職責，綜此便影響輔導成效。誠如I師所訴：

往往好不容易我們把孩子拉來學校了，但家庭卻是最無法配合的！而學校又無法規定孩子跟家長配合些什麼！我覺得沒有人一直支持你去協助這家庭，很無力。（I-067）

面對如此困境，多數輔導教師便只好採取與其他資源分工方式，視中輟生家庭狀況而申請相關外界資源如各縣市學生輔導諮商中心社工資源、社會局社工（如高風險、高關懷家庭）、民間社福機構等協助介入中輟生家庭，期望提升其親職管教知能，而學校端便主責中輟生輔導追蹤部分。然現今實務上之困境，就如H師所言：

現在社工都很忙，資源不夠，成效真的很有限，他們案子太多了，可能一兩個月，還要老師提醒，她才可以聯絡家庭甚至做些諮詢。（H-029）

因家庭之親職教養提升、改善親子互動狀態，誠非一蹴可幾之事，此需相關單位長期持續與家長端關係建立及給予支持，才有可能提升其之意願，進而願意嘗試改善。然現今社工單位案量過多，難持續穩定介入，甚至其之主動性較為不足，故此亦影響輔導成效展現。

再者，因政府推動家庭工作之資源缺乏緣故，而於親子關係互動、家庭動力改善部分，現今若家庭狀況未達政府設立之標準（如高風險或高關懷家庭等），則難享有政府挹注專業之諮商資源協助修復，然如此資源限制，亦形成一困境影響輔導果效難以展現。此外，部分家庭端可能更需強制規範才可提升其改善動機及重視親職責任，綜此困境，仍需相關單位加以重視。

## 七、中介教育機構具有助益，然仍受中輟生特性、及資源不足衍生之問題影響，難催化中輟生就學動力

於中輟輔導資源運用上，多數輔導教師會評估中輟生狀況，盡量媒合較適切之資源以協助中輟生復學或繼續學習，而中介教育機構資源（如合作式中途班、慈暉班等）便是其一。一些輔導教師甚至將此資源視為協助中輟生學習之最後希望：

通常我們會先以把學生拉回學校為主，但如果我們判定他真的很難回到學校了，社會化也深、甚至回來也可能對其他學生有很大影響的話，或是我們能用的方法也都用過了，我們就會嘗試替他申請中途學園（合作式中途班）的資源，這也真是我們最後的希望了，因為我們的資源真的有限。（B-060）

而曾接洽過中介教育機構資源之輔導教師亦普遍贊同此資源，如合作式中途班、慈輝班等，相較學校端，有著更豐富且更具彈性之非學科性課程安排，甚至亦有多樣多元能力探索之活動體驗課程（如餐飲製作、美容美髮、汽車修護等），可供中輟生依其興趣與性向做選擇，強化其技藝能力培訓，並與未來生涯規劃接軌；另合作式中途班有較豐之活動參與及表演機會，如冒險學習體驗、戶外授課、甚至才藝比賽等，此可讓中輟生跳脫既有學科學習框架，把握表現機會，故此對於中輟生有較大之吸引力。然中介教育機構資源卻仍存一些限制，較難謀合中輟生一些特性，進而亦影響其成效發揮。以合作式中途班為例，如 A 師及 M 師便提及：

我覺得中途學園（合作式中途班）雖然他們的功效真的很好，但他們的資源真的很少很可憐，所以資源離的遠，更降低孩子們去的意願。他們連自己要從家裡走到學校上課都難了，何況去學園。（A-012）

中途學園（合作式中途班）是個選項，但不見得中途學園（合作式中途班）就好，畢竟中途學園（合作式中途班）裡面孩子們的氣質不一定適配！（M-063）

中介教育機構資源普遍缺乏的問題（如距離較遠影響就學動機）與中輟生的自身特性相互作用（如就學動力本低落）；以及中介教育機構資源與中輟生間之適配性問題等（如中輟生氣質與資源環境不合、資源開設之課程難引起中輟生興趣、資源目的與中輟生生活目標不符等），如此便影響中輟生就學意願與行動力，此誠為多數輔導教師擔憂之處。

再者，另一潛藏問題即是，中介教育機構為有效管理，仍會期望中輟生能遵守既定規範，然中輟生會受自身特性（如生活作息晝夜顛倒、不喜受管理等）影響，較難符合中介教育機構之規範，久之則被退班處分。如 K 師所訴：

他們（中輟生）可能晚上都出去玩很晚，再回來上學早起便就很困難，但學園還是有固定的規範呀，所以這些孩子就無法遵守，久了就被退班，退班後又繼續中輟。（K-037）

然如前述，多數輔導教師將中介教育機構視為重要且為最後之希望，尤其對於中輟輔導資源較貧瘠縣市之教師更是，故一旦退班後，輔導教師亦苦惱後續還可運用何資源協助。此便為其一困境。

## 八、綜合討論

綜上研究結果顯示，現今輔導教師常用協助中輟生復學輔導之資源，仍以校內外資源為主，如各縣市學生輔導與諮商中心、縣市政府補助學校開設之中輟彈性適性化課程、多元能力開發課程、高關懷班等。另為促進中輟生復學，得建立系統網絡並一同合作，故與警政資源如少年隊、少輔會、中輟替代役、強迫入學委員會等，以及與家長端間的合作，亦是常見之資源合作型態。此外，輔導教師亦會視中輟生家庭狀況而適時與社福資源一同合作，用以督促家庭親職功能提升，甚至，若評估中輟生有需求，便會透過多元型態中介教育機構提升中輟生學習動機並促進穩定就學。然現今輔導教師於這些資源運用上，仍存有相關困境，進而影響資源介入與中輟輔導之成效。茲將輔導教師評估中輟輔導困境樣態整合至中輟生之生態系統層面進行理解，以更具體釐清各生態系

統層級中存有何些困境，影響輔導教師進行中輟輔導，亦影響中輟生之復學成效。茲如圖 2 所示。

本研究之發現，藉由上圖可將輔導教師評估中輟生復學歷程中，各系統存有之困境做說明，且由上圖可發現於微系統、中系統及外系統皆存有困境，且相關困境

背後亦隱含鉅系統之影響。

### (一) 微系統

1. 學校端教師與同儕接納不足，影響中輟生復學

#### (1) 微系統中困境

相關研究皆發現校園中教師、同儕對

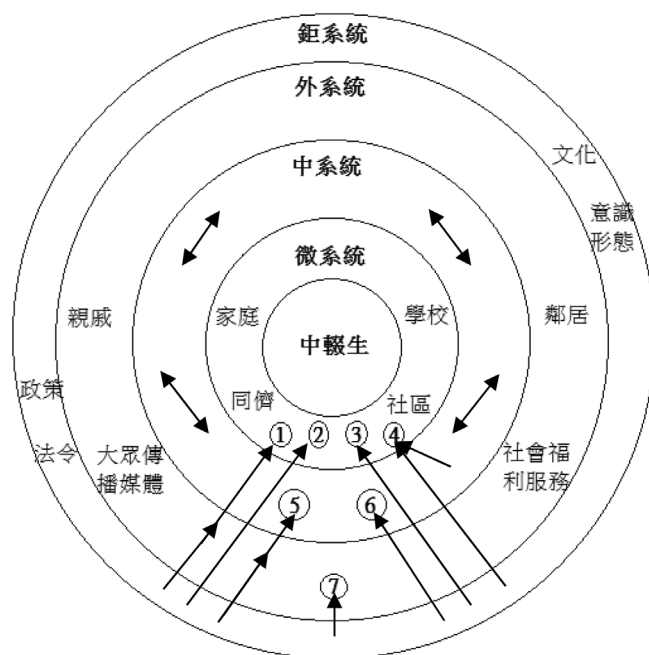


圖 2 中輟生之中輟輔導資源助益與復學困境生態系統圖

註：

微系統：

- ①學校端教師與同儕接納度不足，影響中輟生復學。
- ②復學歷程受限於輔導教師人力不足，甚難完整關照，亦影響再輟可能。
- ③校內教育資源有特定助益，然其效益仍受中輟生特性、經費及舊有校園生活影響。
- ④警政單位甚為重要督促資源，然普遍缺乏強制力，形塑中輟輔導困境。

中系統：

- ⑤校內復學條件與相關資源使用規範嚴謹，輔導教師受限於職分與立場不同，難與校端溝通。
- ⑥親師合作為督促復學關鍵，然因家長端失功能情形嚴重、政府協助資源仍不足，故難共同合作。

外系統：

- ⑦中介教育機構雖有助益，然仍受資源不足衍生之適配性、可近性影響，難催化中輟生就學動力。

※ 箭頭表中輟輔導資源困境之影響來源（如①則表示此困境雖存於微系統中，但其影響來源則來自鉅系統，而鉅系統亦會影響外系統，外系統再影響至微系統）。

資料來源：研究者自行整理。

於中輟生之接納度，實為一重要因素（賀孝銘，2007；嚴學復、黃靜怡，2007），嚴學復、黃靜怡更指出學校導師對待中輟生之態度，是攸關復學生能否穩定留校的重要因素。若導師於中輟生復學初期，能較給予同理關懷、彈性包容，待與中輟生之情感及信任關係建立後再作要求，如此中學生較能穩定留校學習，而許多研究同樣亦發現前述方式確實有助於中輟生復學（汪慧敏、鍾思嘉，2009；許舜賢，2015；Christle et al., 2007; Davies & Lee, 2006; Ingholt et al., 2015）。然現今實質狀況卻如相關研究之發現：多數中輟生並無法且不適合安置於中介教育機構，故得回原學校就讀，然因其常伴隨一些行為與適應問題，易造成一般教師、校端對其持負面態度，擔心影響班級經營及學校管理，甚至亦可能引來班級同儕與其他家長之排斥，阻礙其復學歷程，故此甚會影響中輟生復學意願（賀孝銘等人，2007）。

而如何增進環境中正向支持力（Isabelle et al., 2009; Prevatt & Kelly, 2003），並消弭相關人員對其之負面印象，誠屬重要。

## (2) 來自鉅系統之影響

然上述困境看似存於微系統中，輔導教師除要面對微系統中相關人員對於中輟生之觀感外，此觀感背後更隱含的是鉅系統中，臺灣社會對於中輟生之負向刻板印象、既定意識形態之建構。柯秀薇（2002）便指出，中輟通報標準之制定，使得「中輟生」就此被定義，然此背後更隱含著主流社會中，對於正常上學與否之良窳價值判斷，如未正常到校上課之中輟生多被認為是違反規範的、難以管教、受不良友伴影響、易反抗等形象。此時社會中若有相關中輟生負向案例發生時，如中輟生加入幫派、援交、涉入毒品案等，此

便會透過外系統中的大眾媒體傳播加速宣傳，更根深柢固強化微系統中相關人員對中輟生既有之刻板印象，進而較難實際深入瞭解各個中輟生之差異性，而一律以既定負向看法對待之，此便難看見中輟生之優勢與改變動力。此外，於復學歷程中，一般教師與校端更會強調公平原則，故會要求中輟生遵守較為制式之復學條件，通過後才可復學。而此復學條件實皆隱含鉅系統中臺灣整體社會要求中輟生、甚至是青少年群體需符合與建立之價值觀念，以規訓其養成社會期望之行為態度。且本研究推測因普遍教師因過往成長經驗及工作經驗影響，故受此鉅系統之社會規訓影響亦深，故難給予中輟生同理包容、亦難深入瞭解中輟生需求與行為成因，使得其難以建構適切之復學目標與輔導策略。久之，中輟生亦受挫、萌生退意，輔導教師又得再次協尋，因而惡性循環。

對此，輔導教師若欲改善導師與同儕對於中輟生之接納狀況，以及消除其對中輟生之刻板印象。於導師部分，輔導教師可對中輟生個案運用所收集之資料與相關理論經驗進行概念化，並主動讓導師瞭解個案問題成因與現今需要之協助，以試圖消弭導師可能對於中輟生狀況不瞭解，而引發之擔憂與刻板印象；另也強化導師與中輟生的連結與導師之重要性，並賦能予導師，讓其瞭解個案復學亦需其之合作協助（宋宥賢，2016），此部分主要可透過加強個案復學觀察期間與教師之晤談與互動，並適時讓導師知道個案的努力與進步、或邀請個案導師一同家訪，關懷個案及其家庭近況、甚至於召開相關會議時，可邀請導師出席，並從中強化分工與導師角色重要性，綜此藉以提升其與個案之關係及關懷動力；再者，因導師多會擔心個案入班後可能產生的問題，故輔導教師可

透過於中輟個案復學觀察歷程，安排導師、校端及相關資源等，共同與個案針對後續入班事宜與期望能彼此遵守之規範條件做商討（如嘗試漸進式入班方式等），並一同評估個案狀況及協助其作入班準備，此亦可強化導師與個案間的合作與嘗試消弭對個案之擔憂；此外，於個案確定入班前，輔導教師可透過班級輔導模式，促進班級同學的接納；於個案入班後，輔導教師與相關行政團隊亦需適時從個案處、同儕處與導師處瞭解其入班狀況，適時給予需要之協助或辦理相關活動促進班級歸屬感（朱偲韻，2013；Ingholt et al., 2015）。綜此，以讓導師與同儕更能接納中輟生，並穩定其出席率。

2. 復學歷程受限於輔導教師人力不足，甚難完整關照，亦影響再輟可能

#### (1) 微系統中困境

過去研究發現，輔導人力不足亦為重要的中輟輔導困境之一（賀孝銘，2008；賀孝銘等人，2007；嚴學復、黃靜怡，2007），而本研究結果與之相呼應。即便現今國中校園，已逐漸進聘專任輔導教師，然因實務現場輔導教師除既定中輟輔導業務需負責外，更得安排事務、課程資源或活動予中輟生參與，並協助陪伴及關照中輟生生活近況與需求，以增進其對校之認同與隸屬需求滿足（嚴學復、黃靜怡），而此認同與隸屬感滿足與否亦為影響學生中輟或穩定就學的元素之一（Rumberger & Lim, 2008）。然因輔導教師仍需兼顧其他輔導工作業務，故甚難持續予中輟生全面照料，久之，便可能影響中輟生之復學意願。

#### (2) 來自鉅系統之影響

從本研究亦可發現，國中校園輔導人力不足所衍生之問題，雖為中輟生微系統

中之困境，然此困境誠是受制於鉅系統中的政府政策法令影響，難以適時完整進聘足夠輔導人力，且因既定工作職務規劃，即便陸續進聘輔導人力，中輟輔導業務的負擔量甚重，輔導教師亦較難完整適時關照中輟生之需求。綜此，中輟生之再輟狀況仍易顯見。故對此，或可思索在中輟輔導業務分工上，能依各學校不同背景情境作考量，適度調配或重置中輟輔導業務分工，並強化各校內外資源之合作，藉此以紓困輔導人力不足之影響。

3. 校內教育資源有特定助益，然其效益仍受中輟生特性、經費及舊有校園生活影響

#### (1) 微系統中困境

本研究發現主為中輟生開設之校內教育資源如中輟彈性適性化課程、多元能力開發班等雖可協助有興趣之中輟生至校學習。然如賀孝銘等人（2007）之發現，此資源會受限於校內資源、經費有限之緣故，影響開課內涵多元性。而學校一貫化之課程實施更難符合中輟生之需求，影響其至校上課意願。

#### (2) 來自鉅系統之影響

而從本研究中，便發現經費不足之影響其實也體現此資源困境雖於微系統中影響著中輟生復學，然此資源困境亦是受鉅系統中政府政策法令影響，如臺灣教育部近三年每年皆僅提撥兩億元預算（僅占教育部國教署教育經費中的0.8%）供縣市政府及相關中輟輔導資源推行中輟輔導業務，然據宋宥賢（2015）指出，統計預算中的八成資源多投注於公辦之中途學校，其餘之中介教育機構，甚至學校端開辦之中輟輔導相關課程，則呈資源不足之窘境。故政府難以撥足足夠經費予學校，亦會使得中輟輔導相關課程開設之多元性受

侷限。

此外，如嚴學復與黃靜怡（2007）發現，國中校園課程仍較單一，而升學主義仍為現今社會主流，故於如此鉅系統中政策與文化之影響下，課業與考試要求甚多。但此卻對於多為學業低成就之中輟復學生而言，更感學校課業之沉重壓力及無趣（Bowers, Spratt, & Taff, 2013）。且如胡中宜（2011）所述，如此狀況亦使多數中輟生返校後之處境誠為一種絕境。故如本研究發現，因中輟生復學後仍得面臨舊有之校園生活型態，久之，亦可能影響再輟發生。

#### 4. 警政單位甚為重要督促資源，然普遍缺乏強制力，型塑中輟輔導困境

##### (1) 微系統中困境

警政單位如少年隊、強迫入學委員會等具政府執法之權力，應為重要督促中輟生及其家庭之資源，然就本研究輔導教師之觀察，警政單位如少年隊強調法令依據與遵循，僅限定協尋被通報為失蹤之中輟生，此便限縮其之功能發揮；且苦於現今無法律之效力可強制要求中輟生若未於限定時間完成復學，其與其監護人需負擔何些罰責，故督促成效有限。

再者，警政單位如強迫入學委員會之效力不彰，此與過往研究發現相呼應（賀孝銘等人，2007；嚴學復、黃靜怡，2007）。誠如本研究發現，強迫入學委員會雖作為中輟生業務最直接相關之政府機關，但因其開罰程序冗長繁複、不一致之開罰標準及單位內部存有之政治因素等，故僅能以勸導單、警告書提醒，甚難有效對中輟生及其家庭施予懲處，如此大大抵銷此單位之效力，亦更助長中輟生及其家庭對於復學之漠視，且造成輔導教師於協助歷程受阻甚鉅。

##### (2) 來自鉅系統之影響

綜上困境，雖存於中輟生之微系統中，然其亦是受鉅系統中，政策法令未適切設置、以及政治文化生態所影響，故需多加注意。

此外，當這些具法律效力之督責單位礙於上述因素，而難以督促中輟生復學時，此便影響中系統中的警政單位、學校單位、以及家庭單位三方間之合作與互動關係。久之，學校單位受限於警政單位缺乏效力問題，而少與警政單位合作，此也隱含著警政單位便少接受學校端之期望與要求，連帶其之效率可能更為降低，著實影響中輟復學。而家庭端除感受到警政單位之無力外，亦可能感受到即便校端與警政單位合作，也難有督責之力或一同改善自己孩子的問題，此便也影響其與警政單位之合作關係。故如何促進警政單位發揮既有之功能，實需政府重視。

#### (二) 中系統

##### 1. 校內復學條件與相關資源使用規範嚴謹，輔導教師受限於職分與立場不同，難與校端溝通

##### (1) 中系統中困境

中輟生復學有既定程序，主要關鍵是於留置觀察之三至五天的期間，能否符合校端之復學條件誠屬重點。然如本研究發現，復學條件對於一些社會化較深、校外交友複雜之中輟生而言，往往因其難完全服從校園規範、甚至不適切之日常作息及無復學意願影響，故難完全遵從復學條件，而學校端便難予其復學。

再者，雖學校期望促進中輟生復學，故會透過相關校內輔導課程資源作為誘因，吸引中輟生復學，而相關研究亦證實此具正向成效（Bowers et al., 2013）。然本研究卻進一步發現，學校慣於將這些

課程資源與中輟生的復學規範綁定，要求中輟生需符合既定條件（如需一週至校需達規範天數），才可參與此資源課程，藉以也建立中輟生之生活常規。但於輔導初期，過於嚴謹的要求，加上中輟生若對參與課程及復學之動機不高，便會影響中輟生之課程出席率。

然於上述這些歷程中，輔導教師較會站在輔導角度，認為學校端之行政人員、導師等，應多深入瞭解中輟生之需求與特性，以優勢觀點看待學生，並嘗試給予機會及適度協助復學條件、課程規範調整，然如此立場便可能與一些導師或行政人員難謀合，因其仍較以整體學生為考量，以及較看重中輟生之行為改善與可能帶來之負向影響，故仍會堅守復學條件。

## (2) 來自鉅系統之影響

綜上困境，雖顯現於中系統中，但細看這些復學要求規範，其實也隱含鉅系統中臺灣社會期望中輟生遵守之道德規範、甚至乃這個社會認可之價值意識，如準時上學、循規蹈矩、調整不良作息等，此皆在在顯示鉅系統之影響力。

再者，輔導教師除基於立場不同難與校端溝通外，其更可能受到鉅系統中過往長久以來社會規範與政策法令的影響，於公私部門仍有隱微之階級概念分別，強調對於上級仍需有所尊重服從，並聽從指示；加上於鉅系統中，華人儒家之尊卑長幼文化仍有一定影響，而學校教師不論過往成長經歷及現今工作場域皆是浸潤於校園中，較可能重視強調尊師重道之價值觀，故如此遵從之文化亦可能影響其於工作上的展現。如此，輔導教師亦傾向遵循校端意見，難與校端溝通，此也可能型塑中輟復學輔導之困境，甚可能影響一些中輟生之權益。

對此，雖多數受訪者表示對此狀況感

到無奈，然研究者仍認為輔導教師需適時評估其受限於職分與立場不同此狀況，對於中輟生復學成效與權益可能帶來之負向影響。若確實發現具負向影響，仍需據其專業角色定位，收集對於中輟生之各項評估與觀察，並向校端倡議其之專業評估，而此時輔導教師也可藉由參酌過往相關規範影響中輟輔導正反成效之案例進行分析，以釐清怎樣規範運作模式與調整可讓雙方更達預期復學成效。如此便如嚴學復與黃靜怡（2007）之倡議：行政人員、導師、輔導教師間應注重溝通與合作之必要性，對於中輟生復學需透過充分溝通，達成一致之共識，以瞭解彼此立場及充分理解彼此作法。此外，彼此更需注重中輟生之需求與特性，適度簡化復學條件，給予中輟生較多接納與同理，並重視關懷支持及與中輟生關係連結之重要性（許舜賢，2015），以利中輟生復學。

2. 親師合作為督促復學關鍵，然因家長端失功能情形嚴重、政府協助資源仍不足，故難共同合作

### (1) 中系統中困境

本研究與相關研究皆發現，家長端實為協助中輟生復學之重要力量（Doll, Eslami, & Walters, 2013），而為促使此成效發揮，更重要的是來自於家長端與學校端，抑或與相關資源間（如社福資源、學生輔導與諮商中心心理師、社工師等資源）的分工配合，此亦與相關研究結果相互呼應（趙心瑜，2015；Baker, Sigmon, & Nugent, 2001）。Kim 與 Sheridan（2015）便指出，家庭與學校間的關係連結，是學生正向適應及發展之關鍵要素，然誠如趙曉美、王麗斐與楊國如（2006）認為，家長端是教育體系中最難以工作及合作之對象，且中輟生家庭更難。多半中輟生家庭功能不甚良善，進而也影響家長

對中輟生之管教照護、及與相關資源間的合作（賀孝銘等人，2007；嚴學復、黃靜怡，2007；蘇金蟬，2011）。

而如本研究結果顯現，中輟輔導誠需多方資源一同合作介入，且面對中輟生複雜之家庭問題，亦需相關社會福利申請以協助其經濟及親職功能之改善。

## (2) 來自鉅系統之影響

綜上所述，現今合作狀況多受限於社福資源之不足，社工單位案量過多，難持續穩定介入，進而便影響家庭功能調整效率緩慢，且難以有效建構親師與資源間之合作關係。然此更體現原為中系統之困境，背後更受鉅系統中政府法令規範之限制，而影響外系統之社福資源經費補助有限、接案量過多、及工作業務繁雜之問題，使得社福資源難以有效發揮成效，進而影響其於中系統中之功能效益展現。再者，如本研究發現，學校端與部分社福資源間之合作期望與介入模式有所差異亦為影響因素之一，此亦隱含鉅系統中，政策制度所規劃各單位之職責有關，輔導教師端普遍期望社福機構發揮輔導之功能，定期密集介入家庭，並增進家庭親職管教功能，然社工端可能較注重家庭功能之評估，及如何連結相關資源給予福利救助，且礙於前述人力有限問題，故甚難持續協助家庭親職功能改善，此也影響中輟輔導之成效。

此外，中輟生家庭難以有效介入與協助中輟生復學之原因，也會與其負向之親子互動關係有關，負向親子互動模式使得家長較難要求督促中輟生，甚至更破壞信任關係之建立，亦使輔導教師及相關資源較難介入，只好求助專業輔導資源協助。然現今政府提供予中輟生家庭之家庭諮商

資源普遍不足，且此專業資源較有標準限定，此便為鉅系統之影響與限制。故普遍中輟生家庭功能難以有效增進，且家長端對中輟生之關懷與復學督責亦受影響，進而也難與學校端進行親師合作。

然與其等待資源協助，相關研究亦呼籲學校端及教師該反思如何主動促進親師間之合作，適時設立親師合作目標，並營造校園親師合作之良善氛圍（蘇金蟬，2011；Clarke, Sheridan, & Woods, 2009），或是提供相關親職支持性團體（朱偲韻，2013），藉以促進與中輟生家庭合作關係之精進。

## (三) 外系統

1. 中介教育機構具有助益，然仍受資源不足衍生之適配性與可近性影響，難催化中輟生就學動力

### (1) 外系統中困境

中介教育機構如合作式中途班，常為輔導教師評估中輟生難以回一般校園場域學習，最終會採用之資源。且如相關研究顯示，相較學校，合作式中途班更強調輔導功能，故較能吸引中輟生，進而穩定其之參與及學習（嚴學復、黃靜怡，2007）。然本研究發現，亦與相關研究結果相似，即現今中介教育機構仍受限於經費不足之因，故難於臺灣各縣市中廣設，進而目前仍屬分布不均之狀態（宋宥賢，2015；賀孝銘等人，2007）。且賀孝銘等人亦進一步指出：資源分布不均，亦會引發中介教育機構不具可近性（accessibility）之問題，使得中輟生至中介教育機構學習意願降低，進而影響其成效發揮。此外，石英、池旭臺、李榮純、楊曉媚與鄭婉儀（2010）之報告發現：中輟生主為中小學學生，受限於臺灣教育為

學區模式，中介教育機構若與中輟生居住地相距甚遠，且未有交通服務提供，便會影響中輟生就學動力。

再者，現今中介教育機構經費不足問題，亦影響其機構含納量，以 103 學年度各級學校通報教育部之全國中輟生人數共 4,214 人計算，截至現行資料計算（2013 年止），我國中介教育機構整體容量為 2,411 人，其之容量僅約一半。且如宋宥賢（2015）指出，我國教育部近三年僅提撥國教署教育經費中的 0.8%（約 2 億元），以供縣市政府開設相關課程，及供給中介教育機構營運。而如高宜凡（2009）指出，據統計，此經費僅能補足部分合作式中途班一年業務運作之一半經費，賸餘得自籌，而此亦造成這些中介教育機構有所負擔，且不見得籌措經費狀況皆屬理想。故如本研究發現，在資源不足之狀況下，便會影響其課程開設之多元性及輔導人力投注，進而也難服膺中輟生需求。

此外，本研究更指出這些中介教育機構如合作式中途班，其收容之學生氣質不一定與各中輟生適配，此亦影響中輟生參與之意願。

## (2) 來自鉅系統之影響

綜此透過生態系統論之觀點，可瞭解到上述中介教育機構之困境，亦是受到鉅系統中政策法令之影響，使其預算分配不足且不均，進而影響成效展現。

## 八、研究建議

根據上述研究結果，對應中輟生之生態系統，本研究可凝聚下述建議，以供輔導教師、學校、及教育主管機關相關方針，以紓解現今中輟生復學輔導困境。

### (一) 微系統

#### 1. 增加家庭親職教育資源挹注，以協助中輟生家庭功能的再建構

鑑於家庭雖為輔導教師評估中輟生的微系統中，協助其復學之要角，然基於前述困境，故本研究建議教育主管機關可進行跨部會合作，並妥善整合各縣市相關官方或民間資源中之教育、輔導諮商資源，並提升對這些資源之經費投注，以協助其能針對中輟生家庭開設相關親職功能教養研習或提供團體諮商服務。同時，教育主管機關亦可適切統整各縣市相關家庭親職教育資源名單，以讓學校端能清楚瞭解有何資源可供使用與合作。

另於輔導教師部分，可透過召開個案會議、中輟生鑑復輔會議、以及參與輔導教師專業社群討論時，與相關教師及資源請益，瞭解對於家庭親職教育有何可協助之資源與方法；另，就研究者過往經驗，即便難以立即給予家庭親職教育資源之協助，但仍須適時家訪聯繫，從與中輟生家庭關係培育為基礎，而在關係建立後，其仍會感知有督導中輟生之責，亦較能接受輔導教師相關親職教養之建議。

#### 2. 協助學校接納度提升，彈性調整復學觀察期規範及教師基礎輔導知能再建構

鑒於較多導師對於自己於中輟生輔導歷程中之角色任務仍不甚瞭解，於輔導教師部分，可主動透過辦理中輟輔導業務講座，於其中向校內導師講解中輟輔導業務內涵、以及彼此角色職責外，亦可透過自身案例經驗與專業知能分享，給予比較細部合作方式的參酌與基礎輔導知能訓練。就此以強化導師瞭解中輟輔導流程，並提升其輔導中輟生之責任感，同時亦能透過基礎輔導知能的增進，瞭解如何與中輟生

及其家庭互動，甚至更知曉中輟輔導業務強調之資源合作概念與運作形式等。如此以讓其能更投注中輟輔導歷程，一同合作以協助中輟生穩定就學。此外，學校端及政府教育單位亦有必要協助辦理上述相關研習與宣導，如受訪者便提及可將中輟通報及中輟輔導業務研習參與條件放寬，讓一般導師也可參與；或辦理一些基礎輔導知能與技巧研習、中輟相關輔導知能研習等。

另本研究亦建議輔導教師可嘗試主動與校端溝通，以讓其瞭解中輟生復學的觀察期規範調整之模式與益處，如若能依據中輟生特性給予彈性微調，並注重與中輟生間的商討及規範共同制定，較可達成復學目標，此外，若能於復學歷程中，嘗試將各規範劃分細小目標，一步步配搭適切之獎勵制度，如此亦可督促中輟生達成復學目標。

### 3. 重視適切輔導人力資源配置，以利中輟輔導成效適切發揮

現今國中端多數雖有專任輔導教師的設置，然中輟輔導工作甚為繁雜，輔導教師較難全面性給予中輟生關照，而此亦會影響中輟生之復學狀況。故教育主管機關亦得重視此議題，且確切瞭解學校端處理中輟生之需求與困境，適切提供資源及妥當配置專業輔導人力與角色定位。且必要時亦須建立督導機制以讓具資深校園中輟輔導實務經驗之專業輔導人員、專家學者得以協助，或是藉由講座辦理、研討或實務演練等模式提供相關建議作法，以協助第一線學校輔導教師處理中輟議題，使其成效得以展現。

如於受訪歷程，一些受訪者便建議，可邀請具中輟輔導實務成功經驗之專業輔導人員或教師，較細部分享其中輟輔導歷

程、較具效益之輔導策略與面對相關困境之處理經驗，綜此以讓相關輔導教師有所參酌學習，另也可邀請各相關中輟輔導資源機構進行相關業務、經驗分享討論與交流，以利輔導教師更可釐清彼此分工狀況；此外，受訪者也認為於一些實務演練模式，除各縣市專輔教師既有團體督導中可提供之演練機會外，亦可強化輔導教師對於個案概念化、優勢取向等諮商實務訓練，藉以能更釐清中輟生問題並有效提供正向關懷，以促進其解決問題，完成復學。

另，為解決輔導人力資源配置問題，建議輔導教師與校端可共討中輟生復學模式及復學期彼此分工方式，以減輕彼此工作負擔，更增進中輟輔導品質。

### (二) 中系統：定期確認相關資源彼此分工合作與強化相關資源的適配性

中輟生輔導工作亦得重視各項資源的聯繫與分工，本研究建議學校端能透過開設中輟生鑑復輔會議，以收集確認中輟生相關資訊外，亦可透過個案會議或資源網絡聯繫會議，整合相關資源並確認協助中輟生之流程處遇，及彼此分工所責。另學校端需注重中輟復學生專責管理制度之建構，可設置個案管理員進行個案資源之統籌聯繫及個案狀況管理。

此外，為深化中輟輔導資源的適配性，輔導教師若能事先針對多數中輟生透過晤談、觀察或測驗等資料收集方式，進而評估瞭解其之興趣所好、性向與需求，以規劃出適宜其參與的中輟輔導資源。如此較可於後續和相關資源單位合作時，開設出較符合其脈絡之課程，或媒合較符合其特性之資源，以增進其就學意願。（如就研究者過往經驗，鄰近社區高中職、各縣市學生輔導與諮商中心、少輔組、以及

一些志工團體亦是可參考之資源，並透過滾雪球方式，可開發出更多資源協助）。

### **（三）外系統：增加中輟資源的挹注，以強化校內外資源的擴增與開發，並重視與定期評估資源成效問題**

中輟輔導資源，以官方資源而言，仍為不足。故本研究建議教育主管機關需多重視各縣市中輟輔導資源平均分配的問題，並增加經費挹注以協助相關課程資源開發及解決中輟生與資源間適配性之問題，並適時檢核學校端在中輟輔導資源運用及資源成效上之評估狀況，亦可適切給予關照及協助。

而中介教育機構，對於難以適應原校生活之中輟生，甚為重要替代教育之管道。然面對現今資源不足之困境，本研究亦期望教育主管機關能適時評估檢視中介教育機構的困境與需求，並適時提撥足夠經費以協助中介教育機構設置、人力資源擴充，及改善其地理位置或設置交通接送服務等。且藉由訪視及成果報告呈現方式，亦可檢核中介教育機構之成效並瞭解需求，以利妥善管理及發揮中介教育機構之果效。

然為有利這些中輟輔導資源與中介教育機構發揮成效，輔導教師應可於推薦中輟生參與前，先行評估其與這些資源的適配性，同時也讓其瞭解這些資源的概況、能給予之協助及可能需配合的相關規範等，並共同討論參與意願、後續安排及面對違反相關規範時可能的處理方式，如此以利資源更適配與有效運用。

### **（四）鉅系統：強化中輟法律規範之完備設置與強制執行**

面對中輟輔導困境，惟有法律制度上之強制規範，促成警政體系能依法執行，

並與學校及相關資源輔導之軟性層面相輔相成，才可進而達成既定成效。故此仍需教育當局加以重視。

於強迫入學委員會層面，本研究建議教育當局需檢討現今委員會之執行成效，並找出何原因促使委員會運作及執行困難，及能研擬適切對策以針對較可負擔之家庭落實罰則，以促成動力讓家長及中輟生重視其問題。

然為考量到中輟生家庭普遍親職管教功能不彰、經濟弱勢等特性，罰錢督責雖可能有效力，但亦可能衍生其他問題。故本研究亦建議若經學校端評估，針對不是完全不能於體制內學校學習之中輟生，而為提升其家長及中輟生自身重視中輟責任，除重新檢視及強化法律對於中輟生及其家庭之管束合法性與必要性外，亦需有相關配套之多元教育罰則措施，甚至設立檢核機制以評估改善果效，而警政單位需協助強制執行，如此以強化中輟生及其家庭擔負中輟責任，並促進其復學動力開展。

## **九、研究限制與未來展望**

### **（一）研究對象**

礙於相關因素如人力、經費限制、及本研究之問題意識，本研究主以國中輔導教師為研究對象進行探究，然為全面瞭解中輟生輔導之資源成效概況與相關困境，考量中輟輔導需資源分工之概念，未來仍可從現今較少探究之其他相關研究對象（如社福單位、警政單位等）之觀點深入探究瞭解。

### **（二）研究方法**

為顧及研究之代表性，未來研究可考慮擴展訪談人數、或納入不同教育服務階段之訪談對象（如小學教師）、或運用問

卷調查方法收集大量樣本以深究此研究主題。

### (三) 研究主題

本文主要聚焦輔導教師觀點，探究其對於現今中輟輔導資源運用之相關困境看法，然未來可以此為基礎，更進一步探究輔導教師對於這些困境之因應處理策略，以更豐富此主題內涵，並利實務參酌。

## 參考文獻

- 石英、池旭臺、李榮純、楊曉媚、鄭婉儀 (2010)。返璞歸真，重現風華——中輟復學輔導。臺北市：教育部。
- [Shi, Y., Chi, X.-T., Li, R.-C., Yang, X.-M., & Zheng, W.-Y. (2010). *The handbook for dropout counseling*. Taipei: Ministry of Education.]
- 朱偲韻 (2013)。為中輟生建立一個正向支持系統。諮商與輔導，333，22-25。
- [Jhu, S.-Y. (2013). How to construct positive support systems for dropout students. *Counseling and Guidance*, 333, 22-25.]
- 余宗晉 (2009)。國中輔導教師之中輟防治角色知覺、困境及其支援需求之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- [Yu, Z.-J. (2009). *The role perception, predicament and the need of help in the prevention and treatment of student dropout for junior high school counselors* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua.]
- 吳芝儀 (2000)。國中階段中輟學生教學經驗與危機因素之研究。犯罪學期刊，5，179-232。
- [Wu, C.-Y. (2000). Dropout experience and risk factors among dropout students in middle schools. *Journal of Criminology*, 5, 179-232.]
- 宋宥賢 (2015)。臺灣中輟輔導之困境與挑戰：校園現場與政策現況之反思。新社會政策，40，56-60。
- [Sung, Y.-H. (2015). The challenges of dropout counseling in Taiwan: The reflection on school practices and relevant policies. *New Society for Taiwan*, 40, 56-40.]
- 宋宥賢 (2016)。「鞏固教育品質穩定的力量」——初探專任輔導教師如何深耕諮商效能。載於方德隆 (主編)，教育品質 (40-48 頁)。臺北市：五南。
- [Sung, Y.-H. (2016). The consolidation of educational quality: A preliminary study for exploring how full-time counseling teachers to ensure the effectiveness of counseling services. In D. L. Fun (Ed.), *The quality of education* (pp. 40-48). Taipei: Wu-Nan Press.]
- 汪慧敏、鍾思嘉 (2009)。為什麼要上學？——三位國中瀕臨中輟生的改變歷程。諮商輔導學報，19，1-29。doi:10.6308/JCG.19.01
- [Wang, M.-H., & Chung, S.-K. (2009). Why go to school? - The changing process of three junior high students who claimed about to drop out of school. *Journal of Counseling & Guidance*, 19, 1-29. doi:10.6308/JCG.19.01]
- 林萬億、黃韻如 (2010)。學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作。臺北市：五南。
- [Lin, W.-Y., & Huang, Y.-R. (2010). *The teamwork of school: The collaborations among school social workers, school teacher-counselors, and school psychologists*. Taipei: Wu-Nan Press.]
- 柯秀薇 (2002)。規訓與叛逆：國中中輟生

- 輔導措施之反思（未出版之碩士論文）。世新大學，未出版，臺北市。
- [Ko, S.-W. (2002). *Discipline and rebellion: Rethinking of counseling on dropouts of junior high school* (Unpublished master's thesis). Shih Hsin University, Taipei.]
- 胡中宜（2011）。學校社會工作實務中的倫理兩難。教育心理學報，42，543-566。doi:10.6251/BEP.20091124
- [Hu, C.-Y. (2011). Ethical dilemmas in school social work practice. *Bulletin of Educational Psychology*, 42, 543-566. doi:10.6251/BEP.20091124]
- 高宜凡（2009）。體檢台灣青少年福利政策與分配，經費僅占教育預算 0.1%，我們真的重視中輟？取自 <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=13417>
- [Kao, Y.-F. (2009). *The evaluation of the social welfare for the youths in Taiwan: Whether we already paid more attention to the problem of dropout*. Retrieved from <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=13417>]
- 教育部（2013）。教育部補助各直轄市、縣（市）政府辦理輔導人力成效評估～打造「輔導黃金三角」，守護孩子幸福未來。教育部委託之專題研究成果報告。臺北市：教育部。
- [Taiwan Ministry of Education. (2013). *The evaluation report of the effectiveness of school guidance and counseling by Ministry of Education assist the municipalities under the central government and the county (city) governments: To create a "counseling Golden Triangle" to protect children's happy future*. Taipei: Author.]
- 教育部（2014）。中華民國 103 年教育統計【原始數據】。未出版之統計數據。取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_Statistics/103/103edu.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/103/103edu.pdf)
- [Taiwan Ministry of Education. (2014). *Education Statistic in 2014 in ROC* [Data file]. Retrieved from [https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_Statistics/103/103edu.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/103/103edu.pdf)]
- 許舜賢（2015）。青少年中途輟學相關因素之探討。臺灣教育評論月刊，4(8)，161-178。
- [Xu, S.-X. (2015). Analysis and discussion of the possible causes of teenage school dropouts. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(8), 161-178.]
- 郭凡琦（2013）。中輟復學生輔導——從學校輔導人員角色出發。諮商與輔導，326，62-63。
- [Guo, F.-Q. (2013). The dropout counseling: the perspectives from school counselors and teacher-counselors. *Counseling and Guidance*, 326, 62-63.]
- 陳華芬（2014）。中學中輟生經由中介教育復學歷程探討——以某民俗技藝團為例（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- [Chen, H.-F. (2014). *A study on high school dropouts returning to school through a folk art club as an intermediary institution* (Unpublished master's thesis). TungHai University, Taichung.]
- 粟惇瑋（2007）。中輟學園帶領中輟生往何處去？論中輟學園的中介教育（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- [Su, D.-W. (2007). *Where are the halfway schools leading the dropouts? An exploration of the intermediate education in the halfway schools for the dropouts* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University, Taipei.]
- 賀孝銘（2008）。中輟生復學輔導的現況與

- 未來。師友月刊，491，8-15。
- [Ho, X.-M. (2008). An analysis of the dropout counseling in Taiwan: The current and future situation. *The Educator Monthly*, 491, 8-15.]
- 賀孝銘、林清文、李華璋、王文瑛、陳嘉雯（2007）。我國中輟防治工作現況與困境之研究。輔導與諮商學報，29(2)，73-98。
- [Ho, S.-M., Lin, C.-W., Li, H.-C., Wang, W.-Y., & Chen, C.-W. (2007). The dropout-prevention programs in Taiwan. *The Journal of Guidance & Counseling*, 29(2), 73-98.]
- 黃雅雯（2013）。轉角遇見希望——找回中輟生的心。臺灣教育評論月刊，2(5)，25-26。
- [Huang, Y.-W. (2013). A continuous journey of soul-searching of dropout students. *Taiwan Educational Review Monthly*, 2(5), 25-26.]
- 楊士隆、吳芝儀、董旭英、林獻情（2003）。我國處遇中輟生復學之各類中介教育實施現況及成效評估研究報告。臺北市：教育部。
- [Yang, S.-L., Wu, Z.-Y., Dong, X.-Y., & Lin, X.-Q. (2003). *The evaluation of dropout counseling resources in Taiwan*. Taipei: Ministry of Education.]
- 趙心瑜（2015）。中輟學生的資源連結與應用。臺灣教育評論月刊，4(10)，81-86。
- [Zhao, X.-Y. (2015). The connections and usages among dropout counseling resources. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(10), 81-86.]
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（2006）。諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。教育心理學報，37(4)，345-365。
- [Chao, H.-M., Wang, L.-F., & Yang, K.-R. (2006). Program evaluation of counseling psychology services in elementary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 37(4), 345-365.]
- 蔡麗紅、關百娟、涂慧慈、羅于惠、沈昱名、史麗珠（2011）。桃園地區中輟生物質濫用情形及影響因素。秀傳醫學雜誌，10(1-2)，25-36。
- [Cai, L.-H., Guan, B.-J., Tu, H.-C., Luo, Y. H., Shen, Y.-M. Shi, L.-Z. (2011). Substance abuse and underlying factors among dropout. *Show-Chwan Medical Journal*, 10(1-2), 25-36.]
- 謝振裕、陳振盛（2011）。學校社工在中輟生輔導網絡上角色運用之研究：以臺南市為例。社區發展季刊，135，228-247。
- [Xie, Z.-Y., & Chen, Z.-S. (2011). The study of role application of school social workers in drop-out students' counselling network: Examples in Tainan city. *Community Development Journal*, 135, 228-247.]
- 簡里娟（2009）。中輟學生輔導工作：學校與社區合作方式之初探。輔導季刊，45(1)，60-70。
- [Jian, L.-J. (2009). The dropout counseling: A preliminary study of the collaboration model between schools and communities. *Guidance Quarterly*, 45(1), 60-70.]
- 嚴學復、黃靜怡（2007）。國民中學中輟學生返校復學成功案例之研究——以臺北縣國中為例。臺北縣政府96年度自行研究案成果報告。臺北縣：臺北縣政府教育局。
- [Yan, X.-F., & Huang, J.-Y. (2007). *The case study of effective drop counseling: Examples from junior high schools in New Taipei city*. Report of 2007 New Taipei City governmental research projects. New Taipei:

- New Taipei City Education Bureau.]
- 蘇金蟬 (2011)。從中輟問題談親師合作的困境。社區發展季刊, **135**(3), 248-261。
- [Su, J.-C. (2011). The barriers of school-family link: The case of Truancy. *Community Development Journal*, *135*(3), 248-261.]
- Baker, M. L., Sigmon, J. N., & Nugent, M. E. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Washington, DC: United States Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, *31*, 110-122. doi:10.1016/j.econedurev.2011.09.003
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity and specificity. *The High School Journal*, *96*, 77-100. doi:10.1353/hsj.2013.0000
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon.
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, *28*, 325-339. doi:10.1177/07419325070280060201
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2009). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). New York, NY: Routledge.
- Davies, J. D., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students choose school and others reject it. *Support for Learning*, *21*, 204-209. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00433.x
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, *3*, 1-15. doi:10.1177/2158244013503834
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 363-383.
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Andersen, S., Zinckernagel, L., Friis-Holmberg, T., Frank, V. A., Stock, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., & Rod, M. H., (2015). How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. *BMC Public Health*, *15*, 1-13. doi:10.1186/s12889-015-1831-1
- Isabelle, A., Michel, J., Julien, M., & Linda, P. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, *79*, 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*, *1*, 1-14. doi:10.1007/978-3-319-13838-1
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., & Frels, R. K. (2013). FOREWORD: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(1), 2-8.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395. doi:10.1016/S0022-4405(03)00087-6
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Song, C., Benin, M., & Glick, J. (2012). Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 18-33. doi:10.1080/10502556.2012.635964
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32, 35-49. doi:10.1037%2Fspq0000152

臺北市立大學學報・教育類第 48 卷第 2 期

稿件處理情況一覽表

投稿篇數	9 篇		
	校內 0 篇		校外 9 篇
退稿篇數 (A)	內審退稿篇數 (B)	刊登篇數 (C)	退稿率
6	0	3	66.7%

附註：

1、退稿率計算方式 =  $(A + B) / (A + B + C) \times 100\%$

2、稿件篇數計算期間：106 年 5 月 1 日至 106 年 10 月 31 日

## 臺北市立大學學報編審委員會之設置暨編審要點

民國 102 年 10 月 8 日第 3 次行政會議通過  
民國 105 年 04 月 12 日編審委員會議修正通過

- 一、臺北市立大學(以下簡稱本校)發行「臺北市立大學學報」學術性刊物，設有編審委員會(以下簡稱編審會)處理稿件之編審事宜。
- 二、編審會任務如下：
  - (一)編審方針之規劃與執行。
  - (二)稿件之徵集。
  - (三)推薦審稿名單。
  - (四)審查擬刊登論文之修改。
  - (五)決定每期刊登稿件之篇數與順序。
  - (六)編審相關法令及作業流程之訂定。
  - (七)其他編審相關事項。
- 三、編審會之設置：
  - (一)由研發長提名國內外具教授資格之學術聲望卓著學者一至三人，簽請校長遴聘主編一人，主編擔任編審會主席，並負責確認收稿、推薦責任編輯及編審過程中偶發事件之處理。
  - (二)編審委員會置委員九至十五人，由主編就國內學者具有學術服務熱誠之人士延聘，簽請校長聘任之。編審委員會中，校內委員須少於全體委員三分之一，任期一年，並得以續任。
- 四、本學報置發行人一人，由本校校長擔任。
- 五、本學報得置編輯顧問及英文編輯若干人，不參與編審會決策。由主編延聘，簽請校長聘任之。
- 六、執行編輯及助理編輯，負責統籌審閱、分稿及召開編審會議等相關行政業務，不參與編審會決策。
- 七、編審會於每期刊物發行出版前，至少召開一次編審會議，會議須有全體委員二分之一以上出席，必要時得召開臨時會議。
- 八、編審會委員均為無給職，但校外委員得支領審稿費、出席費及交通費。
- 九、投稿本刊之稿件由助理編輯進行格式審查，如格式不符者，請其修改後再投，格式審查結果將於稿件收到後一週內完成。
- 十、本刊主編依稿件領域分配責任編輯，責任編輯依其內容推薦審查委員審查之。複審稿件審查以兩週為期限，若超過期限，責任編輯將推薦另一位審查委員進行審查。

十一、外審結果處理方式共有四種，分述如下：

- (一)「接受」—若二位審查意見皆為接受，提交編審會。
- (二)「修改後接受」—若二位審查意見皆為修改後接受，提交編審會。
- (三)「修改後再審」—有四種情況：
  1. 一位審查意見為修改後接受，另一位審查意見為修改後再審。
  2. 二位審查意見皆為修改後再審。
  3. 若一位審查意見為修改後接受，另一位審查意見為不予推薦，送第三位審查委員審查。
  4. 若一位審查意見為修改後再審，另一位審查意見為不予推薦，送第三位審查委員審查，並修改後再審。

上述情況皆須聯繫作者依審查意見做修改，並將修改稿件連同修改說明書寄回原審查委員審查，直到審查意見為修改後接受或不予推薦為止。

- (四)「不予刊登」—若二位審查意見皆為不予推薦。

稿件經審查未達本刊要求之水準將予退稿，若內容宜修改後再審，將由助理編輯通知投稿者依據審查意見於二週內完成修改，並將修改稿件連同修改說明書一併寄回本刊再審，若超過期限未修改寄回，視同放棄審查。

十二、每期出刊發行前，召開編審委員會議，針對通過外審之候用稿件保留最後之決審權及刊登順序。

十三、本刊審查方式採審查者與投稿者雙向匿名方式進行。

十四、本刊責任編輯著作投稿時，則交由總輯編分配責任編輯，並應迴避提供審查委員名單及稿件審查結果。

十五、每年分別於六、十二月出刊，在取得作者「著作財產權讓與書」後，同步發行紙本並與本校簽約中文電子期刊合作，將稿件提供電子資料庫供研究者檢索下載。

十六、本要點經編審委員會議通過，陳請校長核定後實施。

## 臺北市立大學學報稿約

103 年 12 月 25 日編審委員會議通過

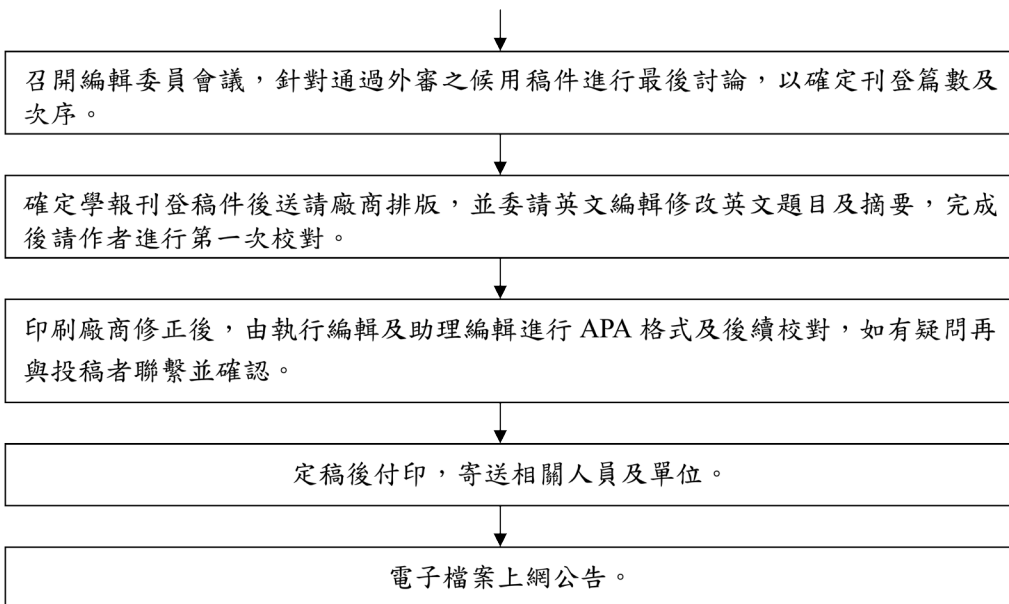
105 年 04 月 12 日編審委員會議修正

106 年 03 月 24 日編審委員會議修正

- 一、臺北市立大學學報（以下簡稱本刊）為臺北市立大學發行之學術性刊物，凡屬教育、人文社會理論與實務之研究或具有開創性的研究論著，以提昇學術研究風氣為主旨，提供交流溝通平台。
- 二、本刊採半年刊制，從 106 年度起，每年六月份及十二月份出刊教育類，十二月份出刊人文社會類。本刊設有嚴謹的同儕審查制度（詳見「本刊編審委員會之組成暨編審要點」），以確保知識的正確性，採審查者與投稿者雙向匿名方式進行審查，且隨到隨審。
- 三、本刊接受原創性學術論文（量化研究與質性研究）及綜論性論文（回顧性學術論文發表）或研究紀要。綜論性論文或研究紀要應為以證據為基礎（evidence-based）的整合性文章，宜引用與主題相關之原創性論文為主，避免引用未經證實的各類報導或未經同儕審查之文章、教科書、研討會論文，以確保知識的正確性。
- 四、稿件一律採用電腦打字（12 號字，每頁 38 X 34 行，中文、標點符號用全型新細明體，英文、標點符號與數字用半型 Times New Roman，表與圖寬度請勿超過 12.5 公分）。
- 五、稿件須附中、英文摘要 300 字至 500 字，內容含研究的目的、方法、結果與結論，以一段式呈現，並含 3-5 個關鍵詞（Keywords）。
- 六、本刊教育類書寫格式依循 APA 最新版格式、人文社會類則可依前項格式或 Chicago 格式撰寫，參考文獻與正文引用文獻一致，碩博士論文引用篇數教育類須低於 5 篇，人文社會類須低於 10 篇。
- 七、投稿須符合本刊規定格式撰寫之論文，否則不予審查。本刊不接受一稿兩投之稿件，凡曾刊登於其他刊物或涉及抄襲之稿件，法律責任由作者自行負責。
- 八、經編審會議同意刊登之中文稿件須將中文參考文獻英文化，英文摘要或英文稿件須經本刊邀請之專家修改者，如不同意修改則不予刊登。
- 九、凡投稿經刊登者均贈送本刊乙本，經刊登之文章將轉成 PDF 檔，由作者自行列印抽印本；凡刊登之稿件經本會編輯排版後以不超過 10 頁為原則。作者必須簽署著作財產權讓與書，稿件著作權歸屬本刊，除獲本刊同意，不得重刊於其他刊物。
- 十、本刊採數位線上投稿暨評閱系統，投稿者請至臺北市立大學研究發展處網站上傳稿件（<http://aspers.airiti.com/aspers/webHome.aspx?jnlid=J0073>），不再接受書面或 E-mail 稿件，本刊洽詢電話（02）2871-8288 轉 7809，傳真（02）2875-2002；E-mail：juts@utapei.edu.tw。

# 臺北市立大學學報審稿流程





## 臺北市立大學學報撰寫格式

103 年 12 月 25 日編審委員會議通過

105 年 04 月 12 日編審委員會議修正

106 年 03 月 24 日編審委員會議修正

一、稿件：投稿論文請用 Word 2000 以上版本編排，並用 A4 紙直式橫書格式撰寫（12 號字，每頁 38 X 34 行，中文、標點符號用全型新細明體，英文、標點符號與數字用半型 Times New Roman，表與圖寬度請勿超過 12.5 公分）。

二、文稿編排格式：文稿應依首頁、正文及參考文獻之順序編排，如有謝詞，置於正文末端。

(一) 首頁：含中文首頁及英文首頁（各限 1 頁），撰寫內容包含：文稿題目名稱、作者姓名、摘要（300 至 500 字為原則）、關鍵字（3 至 5 個，英文採小寫為原則）、服務單位與職稱。

(二) 正文：應具備章節，內容主要包括以下幾部分：

第一部分：前言 / 緒論 / 引言 / 研究動機與目的

第二部分：本論 / 文獻探討→研究方法與設計→研究結果與討論 / 文獻探討  
→方案擬定與行動→行動研究過程與結果討論

第三部分：結語 / 結論與建議

文末附註

謝詞

(三) 參考文獻：教育類書寫格式依循 APA 最新版格式、人文社會類則可依前項格式或 Chicago 格式撰寫，參考文獻與正文引用文獻一致，碩博士論文引用篇數教育類須低於 5 篇，人文社會類須低於 10 篇。

三、文稿撰稿格式：

(一) 首頁：略。

(二) 正文

1. 原則上應具備章節【緒論（前言或引言）、本論（含理念、文獻評述或探討、研究方法、結果與討論）、結論與建議】。

2. 章節標號層次原則：

中文稿：壹、一、（一）、1、(1)、a 【壹 - 置中、一 - 左齊、（一）等依序右縮 1 格半形】

英文稿：I、A、1、a、(1)、(a)【標號層次相對位置同上】

3. 附圖、附表：

(1) 編號採用阿拉伯數字，如表 1 標題、圖 1 標題、Table 1、Figure 1。

(2) 表之標題在該表之上方（置左），圖之標題在該圖之下方（置中）。

- (3) 圖、表的資料來源與說明置於圖、表的下方（靠左）。
- (4) 圖、表請置於本文適當位置處，以不跨頁為原則。
- 4. 正文內之引註及參考文獻格式：須以作者姓名來與參考文獻所列作者姓名作交叉核對，詳細格式請自行參閱相關資料。

※APA 格式請參考以下範例：

在內文中使用格式：姓氏 (出版或發表年代) …或… (姓氏，出版或發表年代，頁碼)

- ▶ 同作者在同一段中重複被引用時，第一次須寫出日期，第二次以後則日期可省略。
- ▶ 在正文中引用多位作者時，以 and 連接，但正文之引用若為圓括弧形式，則使用 & (3 人以上在 & 前要加，) 符號連接。

範例：

1 位作者 → Porter (2001) …或… (Porter, 2001) /

吳清山 (2001) …或… (吳清山, 2001)

2 位作者 → 作者為兩人時，兩人的姓氏 (名) 全列

Wasserstein 與 Rosen (1994) …或… (Wasserstein & Rosen, 1994) /

吳清山與林天祐 (2001) …或… (吳清山、林天祐, 2001)

3-5 位作者 → 作者為三至五人時，第一次所有作者均列出，第二次以後僅寫出第一位作者並加 et al. (等人)

[ 第一次出現 ] Wasserstein, Zappula, Rosen, Gerstman, and Rock (1994) found…  
或 (Wasserstein, Zappula, Rosen, Gerstman, & Rock, 1994) …/

丁一顧、黃智偉與王佳蕙 (2016) 指出…或 (丁一顧、黃智偉、王佳蕙, 2016)

[ 第二次出現 ] Wasserstein et al. (1994) …或… (Wasserstein et al., 1994) / 丁一顧  
等人 (2016) 指出…或… (丁一顧等人, 2016)

6 位作者以上 → 作者為六人以上時，每次僅列第一位作者並加 et al. (等人)，  
但在參考文獻中要列出所有作者姓名。Rubin et al. (1989) …或  
… (Rubin et al., 1989) / 張德銳等人 (2000) …或… (張德銳等  
人, 2000)

- ▶ 作者為組織、團體、或單位時，易生混淆之單位，每次均用全名。簡單且廣為人知的單位，第一次加註其縮寫方式，第二次以後可用縮寫，但在參考文獻中一律要寫出全名。

[第一次出現] National Institute of Mental Health [NIMH] (1999) 或 (National Institute of Mental Health [NIMH], 1999)。/ 行政院教育改革審議委員會〔行政院教改會〕(1998) 或…(行政院教育改革審議委員會〔行政院教改會〕, 1998)。

[第二次以後] NIMH (1999)…或 (NIMH, 1999)…。/ 行政院教改會(1998)…或…(行政院教改會, 1998)。

#### 參考文獻格式：

- ▶ 第一行靠左，第二行起向右縮排四個字母。
- ▶ 外文之書名採斜體格式，中文之書名採粗體格式。
- ▶ 外文作者姓名以倒置形式出現，名字部份均以縮寫方式表示。若所引用之著作包含多位作者時，在正文中六位以內均需全部列出，六位以上才可以第一作者代表，但在參考文獻中則不計作者人數多寡，均需全部列出。在正文中引用多位作者時，在參考文獻中則一律使用 & 符號連接。
- ▶ 外文期刊一律採斜體方式處理。

#### (一) 期刊、雜誌、新聞、摘要文獻：

1. 中文期刊：作者(年代)。文章名稱。期刊名稱，期別，頁別。doi:xxxxxx
2. 外文期刊：Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (1999). Title of article. *Title of Periodical*, xx(xx), xxx-xxx. doi:xxxxxx
3. 中文雜誌：作者(年月日)。文章名稱。雜誌名稱，期別，頁別。
4. 外文雜誌：Author, A. A., & Author, B. B. (2000, November 10). Article title. *Magazine Title*, xxx, xx-xx.
5. 中文報紙：記者或作者(年月日)。文章名稱。報紙名稱，版別。
6. 英文報紙：Author, A. A. (1993, September 30). Article title. *Newspaper Title*, pp. xx-xx.

#### (二) 書籍、手冊：

1. 中文書籍：作者(年代)。書名(版別)。出版地點：出版商。  
作者(主編)(年代)。書名(第#版, 第#冊)。出版地點：出版商。
2. 外文書籍：Author, A. A. (1993). *Book title* (2nd ed.). Location: Publisher.  
Author, A. A. (Ed.). (1991). *Book title*. Location: Publisher.  
Author, A. A., & Author, B. B. (Eds.). (1991). *Book title*. Location: Publisher.
3. 中文翻譯：  
(1) 有原作者出版年代：  
譯者(譯)(譯本出版年代)。書名(原作者：M. H. McCormack)。譯

本出版地點：譯本出版商。（原著出版年：1996）

(2) 無原著出版年代：

譯者（譯）（譯本出版年代）。書名（原作者：R. G. Owens）。譯本出版地點：譯本出版商。

4. 英文翻譯：

(1) 有原作者出版年代：

Author, A. A. (1951). *Book title* (B. Author, Trans.). Location: Publisher. (Original work Published 1996)

(2) 無原作者出版年代：

Author, A. A. (1951). *Book title* (B. Author, Trans.). Location: Publisher.

5. 中文文集：作者（年代）。篇名。載於編者（主編），書名（頁碼）。出版地點：出版商。

6. 外文文集：Author, A. A. (1993). Article title. In B. B. Author (Ed.), *Book title* (pp. xx-xx). Location: Publisher.

(三) 政府或民間機構彙編書籍

1. 作者為政府或民間機構，由政府或民間機構出版書籍：

政府或民間機構（年代）。書名。出版地點：作者。

2. 作者為政府或民間機構，未出版書籍：

政府或民間機構（年代）。書名。未出版，政府或民間機構。

(四) 報告格式：

1. 中文報告格式 A：（國科會研究報告，未出版）

作者（年代）。報告名稱。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：XX），未出版。

2. 中文報告格式 B：（政府機關委託之研究報告，未出版）

作者（年代）。報告名稱。○○○委託之專題研究成果報告。研究地點：研究單位。

3. 中文報告格式 C：（政府機關委託之研究報告，未出版）

作者（年代）。報告名稱。○○○委託之專題研究成果報告。取自：URL。

4. 中文報告格式 D：（政府機關委託之研究報告，已出版，有編號）

作者（年代）。報告名稱。○○○委託之專題研究成果報告（編號：XX）。出版地點：出版商。

5. 中文報告格式 E：（政府機關委託之研究報告，已出版，無編號）

作者（年代）。報告名稱。○○○委託之專題研究成果報告。出版地點：出版商。

6. ERIC 報告格式：

(1) Author, A. A. (1995). *Report title* (Report No. xxxx-xxxxxxxxx). Location: Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED xxxxxx)

(2) Author, A. A. (1995). *Report title*. Location: Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED xxxxxx)

(3) Author, A. A. (1995). *Report title*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED xxxxxx)

(五) 會議專刊或專題研討會論文：

1. 作者（年月）。論文名稱。研討會主持人（主持人），研討會主題。研討會名稱，舉行地點。

2. 作者（年月）。論文名稱。研討會名稱，舉行地點。

3. Author, A. A. (1995, April). *Paper title*. Paper presented at the Meeting of Title, Place.

(六) 學位論文：

1. 作者（年代）。論文名稱（未出版之博／碩士論文）。學校，學校地點。

2. Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation/master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation/master's thesis). University Name, Location.

(七) 法規命令：

法規名稱（年代）。

(八) 網路資料參考文獻的寫法

1. 中文文章

(1) 有作者

作者（年或無日期）。文章名。取自：URL

(2) 無作者

文章名（年或無日期）。取自：URL

機關（年或無日期）。文章名。取自：URL

(3) 資料庫

作者（年或無日期）。文章名。取自：資料庫名稱。（編號）

2. 外文文章

(1) 有作者

Author, A. A. (year or n.d.). *Article title*. Retrieved from URL

(2) 無作者

*Article title*. (year or n.d.). Retrieved from URL

Institute.(year or n.d.). *Report title*. Retrieved from URL

(3) 資料庫

Author, A. A. (year or n.d.). *Article title*. Retrieved from Name of database.  
(Accession or order NO.)

## 臺北市立大學學報 投稿者資料表

<b>投稿日期</b>	年 月 日	<b>投稿序號</b>	(免填)
<b>收件日期</b> 【請勿填寫】		<b>字數</b>	
<b>論文名稱</b>	中文：  英文：		
<b>作者資料</b>	<b>姓 名</b>	<b>服務單位及職稱 (全銜)</b>	
<b>第一作者</b>	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
<b>共作者 A</b>	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
<b>共作者 B</b>	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
<b>通訊作者</b>	中文：	中文：	
	英文：	英文：	
	TEL：(H) (O) E-mail： 手機： 通訊處：(郵遞區號□□□) 縣市 鄉鎮市區 村里 路街 段 巷 弄 號 樓		
<b>論文類別</b>	<input type="checkbox"/> A、教育類 <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> B、人文社會類</span> • 撰寫格式一律採用 APA 第 6 版格式為原則		
<b>論文遞送方式</b>	採線上投審稿系統，連結網址： <a href="http://aspers.airiti.com/JUT">http://aspers.airiti.com/JUT</a>		
作者簽章： 1. 如有兩位以上作者，每位作者均需簽名 2. 投稿者保證此篇所投稿件為尚未公開發表之原創性論著、綜論性論著且未一稿多投或重覆投稿			

投稿地址：(天母校區) 11153 臺北市士林忠誠路二段 101 號 電話：02-2871-8288#7809  
 臺北市立大學學報編審委員會(研究發展處 研發企劃組)

著作財產權讓與書  
Copyright Assignment Agreement

論文名稱：\_\_\_\_\_（以下稱「本論文」）

Title of the Article: \_\_\_\_\_（“ARTICLE”）

若本論文經【臺北市立大學學報】接受，作者同意將本論文之著作財產權讓予臺北市立大學，但本人仍保留無償利用本著作於教育行政、學術論文或非營利使用，除獲本刊同意，不得重刊於其他刊物。

If the ARTICLE is accepted by the “Journal of University of Taipei”, hereinafter referred to as the PUBLISHER, the Author hereby agrees to assign the copyright of the Article to the PUBLISHER. The Author reserves the right to use all or part of the content of the work for the purposes of educational administration, academic research, or other noncommercial events. Should any forms of reprints be attempted, the PUBLISHER requires a formal application from the Author. Reprinting can only be done with written permission from the PUBLISHER.

本人保證本論文為本人（包括共同作者）所創作，有權依本同意書為著作財產權之授權讓與，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權，如有聲明不實，願負一切法律責任。

The Author warrants that the ARTICLE is her/his original work, and has the right to assign her/his copyright by this Agreement without any infringement of rights of any third party. If not, will bear any legal responsibilities should they incur.

此致 臺北市立大學

To University of Taipei

立同意書人簽名：\_\_\_\_\_

Author's Name:

身分證字號（通訊作者）：

ID Number:

電話號碼（通訊作者）：

Phone Number:

電子郵件信箱（通訊作者）：

E-mail Address:

戶籍/通訊地址（通訊作者）：

Address:

中 華 民 國 年 月 日

- 註：1.本著作財產權讓與書請作者務必簽名。  
2.本著作財產權讓與書填妥後請郵寄回刊物編輯者。