

十二年國教服務學習時數政策下 國中學生利社會行為之研究—以臺南市為例

陳敏銓

臺南市立中山國民中學輔導組長

國立臺南大學教育學系課程與教學博士班

中文摘要

教育部將服務學習納入十二年國教免試升學採計項目，希望學生從服務中學習服務的熱誠及技巧，培養學生利社會行為。研究者身為第一線教育人員，卻常發現學生在面對老師的請求時，常脫口而出「有沒有服務學習時數？」、「這樣可以得到多少服務學習時數？」等，甚至有學生認為服務學習時數滿了就不需要服務了。諸多服務學習產生的疑義讓研究者欲了解服務學習政策是否能培養國中學生的利社會行為。本研究將利社會行為分成「合群層面」、「關懷層面」及「幫助層面」，研究結果顯示學生整體的利社會行為屬於中上程度 ($M=3.36$)，學生在利社會行為層面中最高者為合群層面 ($M=3.76$)，次高者為幫助層面 ($M=3.17$)，最低者為關懷層面 ($M=3.16$)。不同年級、性別、宗教、出生序及是否參加服務性社團的學生在利社會行為都有顯著差異，但已進行服務學習時數不同的學生在利社會行為皆無顯著差異。研究也顯示學生的服務學習類型多屬於「學校服務類型」，非民間社福機構；服務學習較無課程的規劃。本研究也建議服務學習當作升學依據，應該當作門檻而不是絕對分數的計算。另外，各村里辦公室、政府部門廣召服務志工進行打掃，核予服務時數，反而讓社福團體無法受到幫助，若要學生體認服務學習的重要，應該協助學生去認識社會福利機構、幫助弱勢團體，培養學生的利社會行為。

關鍵字：十二年國教、服務學習、利社會行為

壹、緒論

一、研究背景與目的

我國從 1968 年實施九年國民教育後，國人知識水準普遍提升，並隨著經濟的發展，1980 年代初期社會上即有了延長國民教育的呼聲，但因制度複雜及政府財政所限，在缺乏完善的規劃與相關配套措施之下，因此延長國民教育的議題始終停留在研議與局部試辦的階段（莊玉鈴、秦夢群，2010）。

在這一段過程中，雖然有專家學者不斷對於延長國民教育進行討論，規劃實施期程，部分家長、教師認為配套措施尚未做好調整，社會上反對聲音不斷，不認同十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）匆促的實施，因此，正式實施的期程遲遲無法拍板定案。2010 年在第八次全國教育會議，特別規劃了中心議題「升學制度與十二年國民基本教育」進行討論，緊接著馬英九總統於 2011 年元旦宣布十二年國教於 2014 年正式實施。

十二年國教被視為重要的教育政策，希望透過升學制度的改變，重新讓國中端能落實教學正常化，帶好每一位學生，其理念包含有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路和優質銜接等五點，並強調免試入學、就近入學和高中職優質化等三項具體目標。其所謂的免試升學是指當參加免試入學的學生登記人數未超過主管機關核定該學校的招生名額時，則所有登記該學校的學生都能錄取，但目前較大的爭議點便是當登記的學校太過熱門時（如明星學校），登記的學生人數超過該學校免試招生名額時，就必須通過「超額比序」的方式來決定誰能得到錄取。

目前我國各就學區都有不同的「免試入學超額比序積分表」，而採計積分表中的多元學習表現項目爭議最多也最複雜。以臺南市為例，2014 年及 2015 年畢業的學生其積分算法不同，但 2015 年畢業的學生其累積積分皆參考 2014 年畢業生的規則，這是否會影響 2015 年畢業學生的權益？競賽成績是否會凸顯貧富家庭學生的表現，而有失社會正義？可以去參加比賽的社團（如合唱團、田徑隊）是否會擠壓其他社團的招生？獎懲是否會造成學生家長錙銖必較？

然而，最令研究者感興趣的則為「服務學習」時數的採計。就國內學者的研究，強調服務學習，應當為服務與學習並重的一種服務模式（沈六，1999；黃玉，2005）；教育部以服務學習替代志願服務、志工服務、義務服務等詞，納入多元學習表現的採計項目內，並希望學生都能進行服務學習，並能培養助人、服務的熱誠，從中學習各種服務的技巧，以及培養學生利社會行爲的發展。但研究者身為第一線的教育人員，在實際的校園生活中，卻時常有學生在面對老師的請求協助時，即馬上脫口而出「老師，是不是有服務學習時數？」、「老師，這樣可以得到多少的服務學習時數」等等，甚至或有學生認為服務學習時數滿了就不需要服務了。

因此，諸多服務學習所產生的疑義讓研究者想了解服務學習時數政策是否真能培養國中學生的利社會行爲，研究者搜尋我國關於服務學習及利社會行爲的期刊或碩博士論文中，雖然有幾篇關於服務學習課程對國中學生利社會行爲的研究，但並沒有關於服務

學習時數政策對國中學生利社會行為的研究，故讓研究者更亟欲了解十二年國教服務學習時數政策下國中學生利社會行為之研究。各縣市免試入學中的超額比序方式不同，目前以臺南市服務學習時數的標準最為嚴格，最低的基本服務學習時數標準為各縣市最多，最為重視服務學習部分，故本研究以臺南市學生為研究對象。

二、重要名詞解釋

(一) 服務學習時數政策

當過多學生免試入學登記某一高中職，使登記的人數超過該校免試招生名額時，就必須通過「超額比序」的方式來決定誰能得到錄取。教育部依訂定各區可作為超額比序的項目有：適性輔導與發展、學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢(結)業資格、均衡學習、多元學習表現及國中教育會考成績等；而其中多元學習表現又包含了：獎懲、品德(出缺席、無記過記錄)、健康體適能、服務學習、幹部、競賽成績、社團、技職證照或資格檢定。

其中服務學習項目是以時數為計分標準；以臺南市來說，2014年入學高中職的學生，服務學習時數以做滿40小時採計8分為滿分，並依據該校畢業學生區分五等第，所以學生會依據時數多寡而有8、6.4、4.8、3.2、1.6分；臺南市2015年入學高中職的學生，服務學習時數1小時0.25分，最高採計10分(滿分要做滿40小時)；臺南市2016年入學高中職的學生，服務學習時數1小時0.25分，最高採計15分(滿分要做滿60小時)，但可與幹部分數(滿分10分)加總後最高採計20分。

表1為105學年度(2016年)各就學區高中職免試入學方案中，多元學習表現採計服務學習時數的相關規則。

表1

105學年度各就學區高中職免試入學採計服務學習時數統整表

就學區	採計標準	滿分服務學習時數
基隆、臺北、新北	每學期滿6小時4分，最多12分。	18小時
桃園、馬祖	1一小時0.3分，最高6分。	20小時
新竹、苗栗	每學期每服務滿3小時得1分，每學期最多採計2分，5學期最多採計10分。	30小時
臺中、南投	6小時1分，最多3分。	18小時
彰化	幹部任滿1學期2分、服務學習時數每滿1小時0.1分，兩者最多8分。	0~80小時 若幹部分數滿則不需要服務學習時數，若無擔任幹部，則需要80小時才能得到滿分。
嘉義	2小時1分，最多8分。	16小時
臺南	服務學習時數1小時0.25分，最多15分；幹部1學期3分，最高採計10分；幹部與服務學習合併計算，最高採計20分。	40~60小時 服務學習最低要40小時，若幹部分數缺少，則可到60小時來補幹部分數。
高雄	3小時1分，最多10分。	30小時
臺東	幹部1學期3分；服務學習8小時1分，兩者最多12分。(0~96)	0~96小時 若幹部分數滿則不需要服務學習時數，若無擔任幹部，則需要96小時才能得到滿分。
金門	服務學習時數9小時得0.5分，最高2分。	36小時

資料來源：研究者自行整理

(二) 利社會行為

狹義的利社會行為指的是能夠增進他人利益的行為，廣義的利社會行為是指具有利己或利他的行為表現，對團體或社會有積極影響力 (Eisenberg & Musse, 1989)。本研究採用廣義的利社會行為，任何積極形式的社會行為，如協助、捐助、分享、互惠、合作、關懷、助人、志願服務等，不論其動機為何，都視為利社會行為。

貳、文獻探討

一、服務學習理論

(一) 服務學習的意義

Jacoby 於 1996 年提出服務學習的定義為「服務學習是一種經驗教育，在學生投入強調人類與社區需求的活動中，同時也有計畫的創造機會促進學生的學習發展，『反思』與『互惠』是服務學習的兩個關鍵概念。」(徐明、林至善，2008)

Sigmon (1996) 曾分析服務與學習的各種不同關係，並將其歸納為四種類型(如表 2)，明確的說明了「服務－學習」之間的關聯性。

表 2

服務－學習的四個類型

類型	目標
service-LEARNING	以學習目標為主，服務為次要目標。
SERVICE-learning	以服務成果為主，學習為次要目標。
Service learning	服務和學習的目標彼此間較沒有關聯性。
SERVICE-LEARNING	服務成果和學習目標都相當重要，且能彼此增強。

資料來源：Sigmon (1996)

一般課程中所安排的「實習」課程類似第一種「service-LEARNING」類型，如田野實習、臨床實習、一般實習課程、課程實習等，重視學習目標的達成，並讓學生有實作的經驗，其重點是為了將課堂中所學應用出來，並熟練實際操作的技巧，因此較不重視被服務者的需求；傳統的志願服務、社區服務或社會服務類似第二種「SERVICE-learning」類型，主要以服務成果為主，較不重視學習成果，其目的主要是為了滿足機構或社區的需要（被服務者的需要）；勞動服務則類似第三種「service learning」類型，服務和學習的目標彼此間較沒有關聯性；著重反思與經驗學習的「服務－學習」屬於第四種「SERVICE-LEARNING」類型，也是對服務者和被服務者最好的服務學習類型。

但不管是哪一種類型，Sigmon 認為凡是結合服務與學習的行為，都可認定是一種服務學習。

(二) 服務學習的理論基礎

學者常引用不同的教育論點來作為其研究服務學習的理論基礎，本研究則參考徐明、林至善 (2008)、郭芳妙 (1996)、溫健蠶 (1999) 及謝淑琴 (2014) 等學者的觀點，作為本研究的服務學習的理論基礎。

1. Dewey 經驗教育的觀點

Dewey 提出「教育即生長」(Education as Growth)、「教育即生活」(Education as Life) 等概念，認為學校教育不應孤立於社會之外，課程要能與外在社會接軌，學習應重視生活經驗，對於抽象而難以描述的概念，只有回到生活經驗中，學生才容易去理解。教育應重視活動，活動本身就是經驗改造的歷程，經驗產生知識，知識改造經驗，新經驗又可以創造新知識，於是形成一種成長學習的循環。

服務學習承襲了經驗教育的理念，真正將學習視為一種經驗的重組和改造，當學生透過有計畫的服務活動與結構化的反思過程，不僅完成服務的需求，也讓學生在服務經驗中反思，再創造新的服務經驗。

2. Piaget 認知發展理論

Piaget 的認知發展理論是一個經驗、概念、反省與行動所組成的歷程，也非常重視個體與環境的互動，他將學習歷程分為四個階段：感覺動作期、前運思期、具體運思期與形式運思期 (Piaget, 1965)。

根據他的理論，個體在適應的歷程中，不斷的和環境產生交互作用，因而獲得經驗，這也就是學習。服務學習正是藉由提供學生不同的環境或服務活動，讓學生經歷而達到學習的效果，學生能透過實際服務經驗而增強其批判思考能力、問題解決能力，且獲致學術能力的發展 (謝淑琴，2014)。

3. Lewin 體驗導向式的學習

Kurt Lewin 是社會心理學的先驅，一生都在致力於理論的建立。他以完形心理學的理念為基礎，提出場地論 (Field Theory) 來解釋人的行為與環境的交互關係，凡是所有在環境可意識到的因素，都會與個體產生交互作用，進而影響個體的行為表現。Lewin 的研究讓學界開始重視個人經驗，強調共同經驗的討論，增進相互學習與創意，以建構良好的學習環境。(任凱譯，2005)

Lewin 的理論包含體驗導向式的學習，就是以行動理論的系統發展與修正為基礎，過程可分為四個階段 (如圖 1) 第一階段為根據個人現有的行動理論採取行動，第二階段為透過評估結果並取得回饋，第三階段是經由個人反思行動效能的程度，修正或重新提出行動理論，最後，第四階段為執行修正後的行動理論 (任凱譯，2005)。

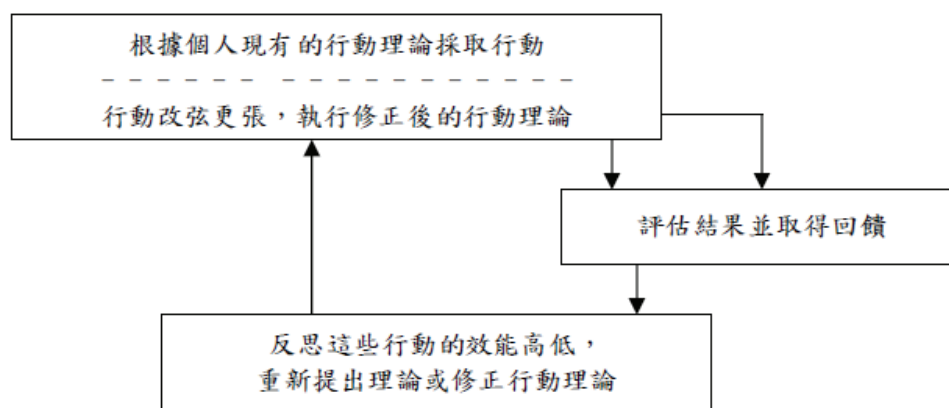


圖 1 體驗導向式學習循環圖

資料來源：David W. Johnson & Frank P. Johnson 原著，任凱譯 (2005)

Lewin 認為學習是一個連續的過程，從具體經驗開始，蒐集資料、觀察經驗與分析資料，形成抽象概念與通則，並在新的情境中測試，最後將分析的結論回饋給行動者，以修正行為與或重新選擇經驗 (Lewin, 1951; Kolb, 1984; 郭芳妙, 1996)。其學習理論的特色有二：第一，以此時此地的具體經驗開始，而後形成抽象的概念；第二，經驗學習是一個回饋的過程，也是一個有效率、有目標指引的學習歷程。(溫健蠶, 1999)

4. Kolb 經驗學習循環圈

Kolb 綜合 Dewey 經驗的觀點、Piaget 認知發展理論及 Lewin 體驗導向式的學習理論，而提出四階段模式的「經驗學習圈」，並對三者的共同點提出「經驗學習」的共同特徵：(1)學習看重的是學習歷程而不是結果 (Learning Is Best Conceived as a Process, Not in Terms of Outcomes.); (2)學習是以經驗為基礎的持續學習過程 (Learning Is a Continuous Process Grounded in Experience.); (3)學習是從對立辯證中解決衝突的過程 (The Process of Learning Requires the Resolution of Conflicts between Dialectically Opposed Modes of Adaptation to the World.); (4)學習是適應世界的完整過程 (Learning Is an Holistic Process of Adaptation to the World.); (5)學習是個體與環境之間不斷互動的過程 (Learning Involves Transactions between the Person and the Environment.); (6)學習是創造及增長知識的過程 (Learning Is the Process of Creating Knowledge.)。(Kolb, 2014)

Kolb 經驗學習循環圈的理論，認為學習是經由經驗轉換形成知識的過程，這一個過程包含四個階段所構成的循環：(一)具體經驗 (Concrete Experience, CE)：讓學習者投入新體驗，藉由感覺來學習 (learning from feeling)；屬情感面向；(二)觀察反思 (Reflections Observation, RO)：學習者藉由觀看傾聽 (learning by watching and listening) 由經歷的體驗來思考不同面向的意義；屬觀察面向；(三)抽象概念化 (Abstract Conceptualization, AC)：學習者藉由思考 (learning by thinking) 把所經驗的抽象知識概念化；屬思考面向；(四)主動實踐 (Active Experimentation, AE)：學習者從實際操作來進行學習，驗證這些概念並運用到生活中的行為策略、問題解決當中；屬行為面向。其循環圖如圖 2。

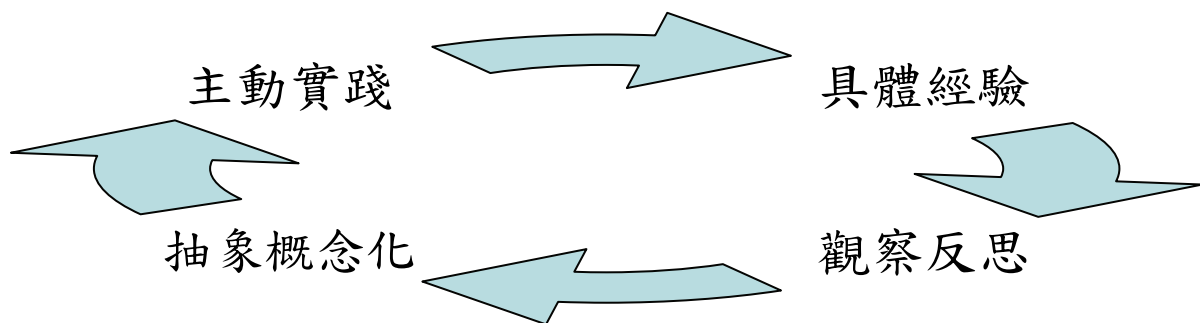


圖 2 Kolb 經驗學習循環圈

資料來源：Kolb, David A. (2014)

5. 小結

學者會根據研究的目的而擴展服務學習的理論基礎，如徐明、林至善 (2008) 列舉

Perry 的智能與倫理發展模式、Belenky 等人的女性認知模式、族群認同發展、性別認同發展等，本研究則採取較多研究者引用的理論：Dewey 經驗教育的觀點、Piaget 認知發展理論、Lewin 體驗導向式的學習、Kolb 經驗學習循環圈，其中更以 Dewey 經驗教育觀點及 Kolb 經驗學習循環圈最為影響服務學習的理念。

二、利社會行為

(一) 利社會行為的意義

「利社會」的英文為 *prosocial*，以 *pro* 為字首的英文有擁護、贊成、支持之意，*social* 為社會之意，故「利社會行為」是指認同社會並促進社會運作的行為（簡嘉盈、程景琳，2012）。1960 年後，利社會行為的研究開始廣為學者注意，但對於使用利社會行為（*prosocial behavior*）一詞，至少要到 1970 年代，Bar-Tal 的《利社會行為》一書出版才開始普遍（羅瑞玉，1997）。學者們常常在研究中將利他（*altruism*）、助人（*helping*）及利社會行為交互使用，有些甚至視為同義，但若嚴格的區分，利社會行為所涵蓋的範圍較廣，利他或助人行為屬於利社會行為的一部分。

Bar-Tal（1976）將人類行為分成積極和消極的社會行為，前者即為利社會行為，包含幫助、援助、分享、捐助、協助，甚至是互惠、合作等對他人或群體具有正面意義的影響都算是利社會行為（羅瑞玉，1997）。本研究所指的利社會行為採廣義定義，當個體能表現出有利於他人或團體的行為，無論動機是純粹利他或是利人利己、互惠互助，均為利社會行為。

(二) 利社會行為的理論基礎

1. 生物學觀點

生物學家發現生物也具有利他行為，展現出幫助、分享等行為，生物學家 Hamilton 於 1964 年提出親屬選擇（*kin selection*）的看法，指天擇作用會偏好那些有利於血親的行為（余伯泉等譯，2011），因此此觀點認為這些行為是為了大種族的生命存活，是一種自利的行為；Trivers（1971）則認為雙向或相互的利他行為是生物學的基礎。以人類社會來說，Hoffman（1981）假設人類若能互相幫助，則比較抵抗天敵而成功的繁衍後代。

因此，當基於生物學觀點者從動物守護族群生存的例子中，發現動物會為了群體中的其他個體而冒險甚至犧牲自己生命（沈六，1993）；而 Sharabany 和 Bar-Tal 認為利社會行為會最先出現在與自己最親的親屬，而後才擴大到其他團體（鄭麗鳳，2003）。由這些論點來看，當血緣越接近時越容易產生利他行為，即使受者與施者並沒有密切關係，倘若利他行為能在最終時受到回報，則行為依舊可以發生（羅瑞玉，1997）。

有些研究也發現青少年基於自利的想法，在公開場合會展現較多的利社會行為，私底下（兩人間的互動）反而會減少利社會行為（Tisak et al., 2002）。

2. 認知發展論的觀點

以 Piaget 為主的認知發展論，認為認知結構的成長對人類的行為具有重要的影響，發展是個體從簡單到複雜的過程，此觀點認為利社會行為的發展與道德的看法有關。

人類道德發展是從無律、他律到自律的過程。幼兒時期以自我為中心，因此較不能

體會他人的需求，利他助人的利社會行爲是由外在的獎懲來控制，必須要到青少年階段，能在認知結構中建立自己的行爲標準，達到自律的階段，透過內化的價值與標準表現出利社會行爲 (Piaget, 1965)。

有些學者的研究就認為較年長的青少年會比較年輕的青少年具有更多的利社會行爲 (Carlo & Randall, 2002; Fabes et al., 1999)，除了認知結構較成熟外，也因為年齡較大的青少年具有更多的利社會行爲的技巧、或較具有同理心、較能與他人互動 (Kokko et al., 2006)。

3. 社會學習論的觀點

以 Bandura 爲主的社會學習論認為人類行爲是透過個體與環境的交互作用來學習，無論是直接的影響或是間接的經驗，都可以透過對楷模的認同與模仿 (imitation) 來學習 (Bandura, 1977)。此觀點認為利社會行爲的學習，是透過觀察學習的歷程習得，可能透過父母師長的價值內化而形成，「發展」不是單純個體內部成長的事實，而是透過社會模式的呈現和社會訓練、實踐而構成 (羅瑞玉, 1997)。

父母親與青少年的互動模式作爲青少年的學習準則，有些研究顯示青少年參與服務行爲與父母和社區的服務有關 (Fletcher et al., 2000)，而且父母親的楷模行爲往往在影響青少年的利社會行爲上具有立竿見影的效果 (Wentzel et al., 2007)。

4. 小結

利社會行爲究竟是先天而來，或者是後天發展學習得來的，學者並沒有一致的看法。持生物學觀點者認為利社會行爲是確保族群生存的本能，持認知發展論觀點者是以認知發展的過程來解釋利社會行爲，持社會學習論觀點者則認為楷模和模仿學習能幫助孩童習得利社會行爲。

三、服務學習及利社會行爲相關研究

服務學習的相關研究中，研究目的多在探究服務學習的課程所造成的認知或行爲的影響，研究對象則較多以大學的較年長的青少年爲主；在期刊部分，多在探討服務學習的理論和做法，若爲實證研究，則以大學生爲研究對象；因本研究在探討國中學生在服務學習時數政策下的利社會行爲，故以國中學生的研究文獻爲討論主軸。

(一) 國中生利社會行爲相關研究

蘇清守 (1990) 研究國中學生的助人行爲，發現服務者的性別、宗教活動與其助人決定無關。鄭麗鳳 (2003) 研究發現國中學生利社會行爲表現趨向積極，且女生利社會行爲及各層面的行爲表現均較男生積極。張睿芷 (2014) 的研究中，也發現女學生有較高的利社會行爲，國小曾參加童軍團的學生有較高的利社會行爲；無論是否是童軍團團員，只要參加童軍活動次數越多的國中學生就有較高的利社會行爲程度。

賴敏慧 (2003) 研究國中童軍的利社會行爲，發現童軍的利社會行爲表現優於非童軍；不同性別國中童軍在利社會行爲上有顯著差異，女生較男生爲佳；不同出生序、家庭信仰的國中童軍在利社會行爲上無顯著差異。郭照婉 (2009) 的利社會行爲研究中，不同性別國中生在利社會行爲上有顯著差異，女生較男生爲佳；長子女的學生在整體利社會行爲表現上顯著多於老么。

許多研究都認為宗教和利社會行為上具有正相關(Furrow et al., 2004; Jagers & Mock, 1993), 大多數宗教都鼓勵青少年超越自己、關懷他人、促進更好的社會發展(Furrow et al., 2004; King, 2003), 且有學者認為宗教就是在提醒大家重視利社會行為、服務社會(Saroglou et al., 2004)。

(二) 服務學習與國中生利社會行為的相關研究

林萬怡(2005)探討國中服務學習課程, 發現服務學習課程能促進個人成長(增進自我覺察能力、提升自我尊榮感), 有利社會行為發展, 獲得更高的社區認同感, 增加主動助人行為, 增強利他社會行為。吳曉宣(2007)研究發現服務學習課程對國中學生的服務知能、老人態度與利社會行為等學習成效有立即提升並維持的效果。

Zins 等人(2007)認為服務學習是一種創新教學方法和學生參與的過程, 透過服務學習能有利於學生社會技巧和情緒控制上的學習, 如情緒管理、關心他人、負責任、發展積極關係等利社會行為。

陳瑜芳(2008)將服務學習理念融入綜合活動課程中, 發現學生在助人、合作、關懷行為表現上有些許增長, 但在志願服務行為表現沒有改變。林昭儀(2012)實施服務學習課程能有效增進國中生的「合群」、「關懷」、「幫助」及「整體」的利社會行為表現, 服務學習課程的效果不因學生「性別」不同而有顯著差異。

馮莉雅(2013)認為我國國中服務學習課程的推動尚目前屬初始階段, 須加強課程設計, 包括引入社區成員參與服務活動規劃、結合課程內容、強化教師服務學習課程規劃和反思教學的能力, 才能進入運作階段, 強化學生之經驗學習。教師的課程設計知能與學校行政配套措施若未跟上, 無法發揮服務學習的成效。

Chung 和 McBride(2015)認為學校和社區提供結構化、密集的服務學習會比一次性的服務效果來得好, 而且透過規劃、設計、實施和評估服務的整個過程中, 從學生的批判性思考和學習經驗, 更能幫助學生獲得較佳的利社會行為。

因此, 服務學習有利於利社會行為的產生, 若能規劃服務學習課程不僅能培養利社會行為, 學習成效、公民素養、品德的提升也能有所幫助, Andrew(2001)、Nash(2002)、Yanez(2002)也發現的課程設計能力和教學信念才是影響推動服務學習成效的主要因素(轉引自馮莉雅, 2013)。

(三) 小結

雖然探討服務學習與國中生利社會行為的研究並不多, 但透過研究可以知道服務學習課程會影響國中學生的利社會行為, 但多數的研究都是著重於課程的實施, 而缺少將服務學習概念作為政策實施之下, 對於學生的利社會行為是否會產生影響的研究。

不過, 若是探討將服務學習作為升學依據的政策研究, 姜得勝(2013)認為「多元學習表現」對學生潛能之開發與多元能力的培育, 具有正面價值與意義, 但其教育性、公平性與操作性為何?提出政府應該編列服務學習經費、統一規定服務學習時數、實施服務學習行前教育、嚴選校外服務學習機構等配套措施, 並能以校內服務學習避免產生安全疑慮。楊怡婷(2013)認為服務學習「加分」引起的爭議可能淪為功利主義、重量而輕質、不符合公平正義原則、安全性的疑慮, 所以應該辦理研習提升教師知能、學校積極宣導凝聚共識、結合學校課程來推動、政府要能提供資源來推動(如交通費、保險、

加班費及雜支)、並能向下紮根從家庭教育中推廣。

透過文獻分析顯示,鄭麗鳳(2003)、賴敏慧(2003)、郭照婉(2009)、林昭儀(2012)與張睿芷(2014)的研究都顯示女生在利社會行為表現比男生好,但蘇清守(1990)研究卻顯示性別與助人行為無關;透過認知發展在利社會行為的理論中,年長者會比較年輕者具有更多的利社會行為(Carlo & Randall, 2002; Fabes et al., 1999; Kokko et al., 2006),對照研究變項為年級的高低;宗教和利社會行為也具有正相關(Furrow et al., 2004; Jagers & Mock, 1993),但蘇清守(1990)、賴敏慧(2003)則發現宗教對利社會行為無影響;郭照婉(2009)的利社會行為研究顯示長子女的學生在整體利社會行為表現上顯著多於老么,而賴敏慧(2003)研究國中童軍的利社會行為卻顯示不同出生序對於利社會行為並無顯著影響;賴敏慧(2003)和張睿芷(2014)的研究中將服務性社團的童軍團作為研究對象,賴敏慧(2003)發現童軍的利社會行為表現優於非童軍,張睿芷(2014)則發現國小曾參加童軍團或參加童軍活動次數越多的國中學生就有較高的利社會行為程度。

本研究也將以性別、年級、宗教、出生序、參加服務性社團等作為研究的背景變項,另外,因為本研究在探討服務學習時數政策下的國中學生利社會行為,因此也將以學生所獲得的服務學習時數作為背景變項之一,探討學生是否會因為所獲得的時數越多,所產生的利社會影響越大。

參、研究設計與實施

一、研究方法與研究對象

本研究使用問卷調查法,直接從受試者獲得資料,客觀的測量受試者的資訊。在回收問卷後,運用 SPSS 21 進行問卷資料的分析;如背景變項的敘述性統計分析、信度及效度分析、*t* 檢定、單因子變異數分析等。在問卷最後為學生對於服務學習政策的看法,則進行資料的分析研究。

在單因子變異數分析中,當各組人數不同時,每次比較的考驗力會有所不同,導致不顯著的統計結果可能不是因為平均數差異不夠大,而是因為考驗力不足所造成,因此採用 Scheffe 來進行事後多重比較,以考驗各組之間的差異情形;但在變異數同質性檢定中,如果「Levene 法」*F* 考驗結果之 *F* 值顯著,表示違反變異數分析之變異數同質性的假定,就使用 Games-Howell 檢定法。

本研究的研究對象為臺南市的國中學生,但因為考量研究的時間而無法進行普查,因此主要採用分層隨機抽樣的方式來進行調查研究,施測樣本數約為 1000 份;先依據臺南市教育局的分區將學校分成:中西區、東區、南區、北區、安平區、安南區、北門區、曾文區、新化區、新營區、新豐區等 11 區,再依據各區的學校進行亂數抽樣排定順序,依順序連繫國中學校協助施測,如表 3。

表 3

臺南市各區施測人數

區域	學生人數	所占母群體比例	施測人數
中西區	2696	6.09%	61
東區	7989	18.06%	181
南區	2384	5.39%	54
北區	3298	7.46%	75
安平區	2260	5.11%	51
安南區	4323	9.77%	98
北門區	3049	6.90%	69
曾文區	2212	5.00%	50
新化區	5141	11.62%	116
新營區	4996	11.30%	113
新豐區	5883	13.30%	133
總人數	44231		1001

二、研究工具

本研究為探討國中生在服務學習政策下的利社會行為，經歸納與整理文獻後，發展出初步的問卷，本問卷主要分為三個部份，包含第一部份為個人基本資料（背景變項），第二部分為利社會行為量表、第三部份為學生對於服務學習時數政策的看法。

在資料收集過程中，研究者參考學者的利社會行為量表，國內多數利社會相關研究採用的量表如羅瑞玉（1997）、鄭麗鳳（2003）、賴敏慧（2003）、郭照婉（2009）等，部分學者採用 Carlo 與 Randall（2002）所編制的 PTM（Items for the Prosocial Tendencies Measure），但考量施測學生的年齡，以及各量表內容的適切性，研究者選定採用賴敏慧（2003）的「國中學生利社會行為問卷」，並徵求其同意。

國中學生利社會行為問卷設計時所有題項「決斷值」（critical ratio，簡稱 CR）皆達顯著（ $p < .001$ ），量表內部一致性係數為 0.9751，相關係數皆為 0.4 以上；在「因素分析之因素負荷量」中各題均在 .406 以上；除了專家效度外，其建構效度中 KMO 值為 0.918，Bartlett's 球形考驗均達顯著（ $p < .001$ ），進行因素分析後，將利社會行為分成合群（sociable）、關懷（concern）和幫助（helping），其各因素的 Cronbach's α 係數為 .9477、.9361、.9294。

三、有效樣本的信度分析及描述性統計

本研究問卷回收後，將有漏答情況的問卷視為無效卷而不予以採計，最後共有 924 份有效問卷。本問卷其內部一致性的信度都能達到高信度（Cronbach's $\alpha > .7$ ），最高者為整體的利社會行為，其係數達 .977。表 4 為本研究問卷的各成份量表內部一致性信度統計表：

表 4

問卷各成份量表內部一致性信度

問卷各成份名稱	題數	Cronbach's α 係數
合群層面	22	.944
關懷層面	22	.949
幫助層面	22	.947
整體利社會行為表	66	.977

本研究探討的背景變項包含年級、性別、宗教信仰、出生序、是否參加服務性質社團及已進行之服務學習時數等，經資料處理後，茲將有效樣本的描述性分佈統計如表 5，以瞭解樣本之基本特性與概況。

表 5

有效樣本描述性分析統計（總數= 924）

背景變項	類別	人數	百分比	累積百分比
性別	1. 男	472	51.1%	51.1%
	2. 女	452	48.9%	100%
年級	1. 一年級	250	27.1%	27.1%
	2. 二年級	230	24.9%	51.9%
	3. 三年級	444	48.1%	100%
宗教信仰	1. 沒有	342	37.0%	37.0%
	2. 佛教	187	20.2%	57.3%
	3. 道教	237	25.6%	82.9%
	4. 天主教	9	1.0%	83.9%
	5. 基督教	32	3.5%	87.3%
	6. 一貫道	19	2.1%	89.4%
	7. 其他宗教信仰	98	10.6%	100.0%
出生序	1. 獨生子／女	202	21.9%	21.9%
	2. 長子／女	317	34.3%	56.2%
	3. 次子／女	67	7.3%	63.4%
	4. 老么	315	34.1%	97.5%
	5. 其他	23	2.5%	100%
是否參加服務性社團	1. 沒有	776	84.0%	84.0%
	2. 有	148	16.0%	100%
已進行服務學習時數	1. 0-10 小時	171	18.5%	18.5%
	2. 11-20 小時	192	20.8%	39.3%
	3. 21-30 小時	189	20.5%	59.7%
	4. 31-40 小時	216	23.4%	83.1%
	5. 41-50 小時	99	10.7%	93.8%
	6. 51-60 小時	57	6.2%	100%

肆、研究結果與討論

一、國中生利社會行為現況

本研究在探討國中學生的利社會行為，將整體的利社會行為分成「合群層面」、「關懷層面」及「幫助層面」，其現況摘要表如表 6。研究顯示，學生在整體的利社會行為屬於中上程度（每題平均得分 3.36），學生在利社會行為層面中最高者為合群層面（每題

平均得分 3.76)，次高者為幫助層面（每題平均得分 3.17），最低者為關懷層面（每題平均得分 3.16）。

表 6

國中服務學習及利社會行為現況摘要表

層面名稱	層面平均總分	平均數標準誤	標準差	每題平均得分	排序
合群層面	82.63	.524	15.933	3.76	1
關懷層面	69.52	.593	18.030	3.16	3
幫助層面	69.78	.583	17.717	3.17	2
整體利社會行為	221.94	1.566	47.695	3.36	

二、不同背景變項之學生，其利社會行為之差異

對於不同背景變項的國中學生其利社會行為是否有差異，本研究以 t 檢定及單因子變異數分析驗證其差異性，並以 Scheffe 法進行事後多重比較，以考驗各組之間的差異情形。

(一) 不同性別學生在利社會行為「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行為有顯著差異

蘇清守（1990）研究國中學生的助人行為，發現服務者的性別與其助人決定無關；林昭儀（2012）研究服務學習課程能有效增進國中生的「合群」、「關懷」、「幫助」及「整體」的利社會行為表現，且其效果不因學生性別不同而有顯著差異。但鄭麗鳳（2003）研究國中學生利社會行為表現趨向積極，且女生利社會行為及各層面的行為表現均較男生積極；賴敏慧（2003）及郭照婉（2009）的研究也發現不同性別在利社會行為上有顯著差異，女生較男生為佳。

而由本研究的統計分析結果表 7 知悉，性別在「合群層面」、「關懷層面」及整體的利社會行為有顯著差異（ p 皆小於 .001），而且女生顯示都比男生佳，但性別在「幫助層面」上則無顯著差異。

表 7

不同性別在利社會行為之差異情形

層面	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
合群層面	男生	472	78.95	16.170	-7.376***
	女生	452	86.47	14.750	
關懷層面	男生	472	67.08	18.464	-4.241***
	女生	452	72.07	17.221	
幫助層面	男生	472	68.92	18.362	-1.522
	女生	452	70.69	16.991	
整體利社會行為	男生	472	214.95	48.545	-4.606***
	女生	452	229.23	45.545	

*** $p < .001$

(二) 不同年級之學生在利社會行為「幫助層面」呈現顯著差異

雖然在文獻探討中發現年長者會比較年輕者具有更多的利社會行為 (Carlo & Randall, 2002; Fabes et al., 1999; Kokko et al., 2006)，但由本研究的變異數分析摘要表表 8 知悉，不同年級學生在「幫助層面」呈現顯著差異 $F(2, 921) = 7.746, p < .001$ ，而在 Scheffe 法做後續分析發現國二學生 ($M = 73.72, SD = 17.419$) 優於國三學生 ($M = 68.70, SD = 17.397$)，國一學生 ($M = 68.10, SD = 18.078$) 則最低；但在其他層面，以及整體利社會行為上並無顯著差異。

表 8

不同年級學生在利社會行為之變異數分析摘要表

層面	組別	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較 (Scheffé)
					變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	
合群層面	(1)國一	250	82.86	17.762	組間	176.232	2	88.116	.347
	(2)國二	230	83.22	15.749	組內	234147.183	921	254.231	
	(3)國三	444	82.20	14.933	總和	234323.416	923		
關懷層面	(1)國一	250	68.28	17.299	組間	1378.067	2	689.034	2.125
	(2)國二	230	71.54	19.365	組內	298678.409	921	324.298	
	(3)國三	444	69.18	17.668	總和	300056.476	923		
幫助層面	(1)國一	250	68.10	18.078	組間	4793.059	2	2396.529	7.746*** (2)>(3)>(1)
	(2)國二	230	73.72	17.419	組內	284937.083	921	309.378	
	(3)國三	444	68.70	17.397	總和	289730.142	923		
整體利社會行為	(1)國一	250	219.24	48.573	組間	13207.657	2	6603.828	2.925
	(2)國二	230	228.48	49.001	組內	2079389.827	921	2257.752	
	(3)國三	444	220.07	46.115	總和	2092597.484	923		

*** $p < .001$

(三) 不同宗教的學生在利社會行為各層面呈現差異

蘇清守 (1990) 研究國中學生的助人行為，發現服務者的宗教活動和價值規範與其助人決定無關；賴敏慧 (2003) 的研究不同家庭信仰也與利社會行為無關。但本研究中發現不同宗教在利社會行為各層面皆有顯著差異，如表 9。

在「合群層面」上 $F(6, 917) = 5.415, p < .001$ ，經用 Scheffe 法做後續分析發現：具有「道教」信仰的學生 ($M = 86.97, SD = 14.149$) 高於沒有信仰的學生 ($M = 80.25, SD = 16.109$)，也高於具有「佛教」($M = 81.88, SD = 16.388$) 或「天主教」信仰 ($M = 73.56, SD = 5.270$) 的學生；「佛教」信仰的學生又比「天主教」信仰的學生高。另外，具有「一貫道」信仰 ($M = 88.47, SD = 10.916$) 或「其他」宗教信仰 ($M = 82.10, SD = 17.564$) 的學生都顯示比「天主教」信仰的學生高。

在「關懷層面」上 $F(6, 917) = 2.248, p < .05$ ，經用 Scheffe 法做後續分析發現具有「道教」信仰的學生 ($M = 72.74, SD = 14.104$) 高於沒有信仰的學生 ($M = 67.36, SD = 19.111$)。

在「幫助層面」上 $F(6, 917) = 2.736, p < .05$ ，經用 Scheffe 法做後續分析發現：具有「道教」信仰的學生 ($M = 71.55, SD = 15.684$) 高於沒有信仰的學生 ($M = 67.16, SD = 19.094$)；具有「一貫道」信仰的學生 ($M = 74.95, SD = 5.671$) 高於沒有信仰的學生，也高於具有「天主教」信仰的學生 ($M = 63.22, SD = 6.852$)。

在整體的利社會行為上 $F(6, 917) = 3.215, p < .01$ ，經用 Scheffe 法做後續分析發現具有「道教」($M = 231.27, SD = 39.061$) 或「一貫道」信仰 ($M = 230.21, SD = 16.805$) 的學生高於沒有信仰 ($M = 214.77, SD = 50.437$) 的學生。

表 9

不同宗教學生在利社會行為之變異數分析摘要表

層面	組別	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較 (Scheffé)
					變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	
合群層面	(1)沒有	342	80.25	16.109	組間	8018.714	6	1336.452	5.415*** (3)>(1) (3)>(2)>(4) (6)>(4) (7)>(4)
	(2)佛教	187	81.88	16.388	組內	226304.701	917	246.788	
	(3)道教	237	86.97	14.149	總和	234323.416	923		
	(4)天主教	9	73.56	5.270					
	(5)基督教	32	80.94	16.382					
	(6)一貫道	19	88.47	10.916					
	(7)其他	98	82.10	17.564					
關懷層面	(1)沒有	342	67.36	19.111	組間	4348.829	6	724.805	2.248* (3)>(1)
	(2)佛教	187	69.40	19.763	組內	295707.647	917	322.473	
	(3)道教	237	72.74	14.104	總和	300056.476	923		
	(4)天主教	9	67.78	12.122					
	(5)基督教	32	71.50	17.629					
	(6)一貫道	19	66.79	8.606					
	(7)其他	98	69.59	20.162					
幫助層面	(1)沒有	342	67.16	19.094	組間	5095.598	6	849.266	2.736* (3)>(1) (6)>(4) (6)>(1)
	(2)佛教	187	70.94	18.014	組內	284634.544	917	310.398	
	(3)道教	237	71.55	15.684	總和	289730.142	923		
	(4)天主教	9	63.22	6.852					
	(5)基督教	32	74.84	17.927					
	(6)一貫道	19	74.95	5.671					
	(7)其他	98	70.42	17.873					
整體利社會行為	(1)沒有	342	214.77	50.437	組間	43119.086	6	7186.514	3.215** (3)>(1) (6)>(1)
	(2)佛教	187	222.21	50.613	組內	2049478.397	917	2234.982	
	(3)道教	237	231.27	39.061	總和	2092597.484	923		
	(4)天主教	9	204.56	24.244					
	(5)基督教	32	227.28	47.852					
	(6)一貫道	19	230.21	16.805					
	(7)其他	98	222.11	52.239		2092597.484	923		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(四) 不同出生序的學生在利社會行為「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行為呈現差異

由變異數分析摘要表表 10 知悉，不同出生序的學生在利社會行為「合群層面」 $F(4, 919) = 6.346, p < .001$ 、「關懷層面」 $F(4, 919) = 6.574, p < .001$ 及整體利社會行為 $F(4, 919) = 5.333, p < .001$ 呈現差異，而且「長子」都比「獨生子女」或「老么」得分高，詳細摘要表如表 10。

賴敏慧(2003)的研究發現不同出生序在利社會行為上無顯著差異，但郭照婉(2009)的利社會行為研究中，長子女的學生在整體利社會行為表現上顯著多於老么，本研究也顯示「長子」優於「獨生子女」或「老么」。

表 10

不同出生序學生在利社會行為之變異數分析摘要表

層面	組別	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較 (Scheffé)
					變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	
合群層面	(1)獨生子女	202	80.13	16.521	組間	6298.266	4	1574.567	6.346*** (2)>(1) (2)>(4)
	(2)長子	317	85.71	16.696	組內	228025.150	919	248.123	
	(3)次子	67	85.73	14.454	總和	234323.416	923		
	(4)老么	315	80.57	14.193					
	(5)其他	23	81.26	19.108					
關懷層面	(1)獨生子女	202	67.84	16.913	組間	8346.706	4	2086.677	6.574*** (2)>(1) (2)>(4)
	(2)長子	317	73.43	19.587	組內	291709.770	919	317.421	
	(3)次子	67	70.36	15.566	總和	300056.476	923		
	(4)老么	315	66.49	16.902					
	(5)其他	23	69.65	18.200					
幫助層面	(1)獨生子女	202	68.43	16.273	組間	2506.536	4	626.634	2.005
	(2)長子	317	71.92	19.939	組內	287223.605	919	312.539	
	(3)次子	67	70.45	11.410	總和	289730.142	923		
	(4)老么	315	68.34	16.857					
	(5)其他	23	70.09	21.888					
整體利社會行為	(1)獨生子女	202	216.41	45.206	組間	47474.856	4	11868.714	5.333*** (2)>(1) (2)>(4)
	(2)長子	317	231.06	52.777	組內	2045122.628	919	2225.378	
	(3)次子	67	226.54	36.599	總和	2092597.484	923		
	(4)老么	315	215.40	43.428					
	(5)其他	23	221.00	57.825					

*** $p < .001$

(五) 是否參加服務性社團的學生在利社會行為「合群層面」及「關懷層面」呈現差異

由表 11 知悉，是否有無參加服務性社團在「合群層面」($p < .001$)及「幫助層面」($p < .05$)有顯著差異，且有參加服務性社團優於沒有參加服務性社團的學生，但在「關懷層面」及整體的利社會行為無顯著差異。

賴敏慧(2003)研究國中童軍的利社會行為，並與非童軍學生做比較，發現童軍的利社會行為表現優於非童軍；而本研究中亦發現雖然有參加服務性社團的學生在「關懷層面」及整體的利社會行為無顯著差異，但在「合群層面」及「幫助層面」上，有參加

服務性社團優於沒有參加服務性社團的學生。

表 11

是否有無參加服務性社團在利社會行為之差異情形

層面	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t值
合群層面	沒參加	776	82.28	15.303	-1.320***
	有參加	148	84.45	18.853	
關懷層面	沒參加	776	69.06	18.198	-1.790
	有參加	148	71.95	16.974	
幫助層面	沒參加	776	69.61	18.164	-.788*
	有參加	148	70.72	15.184	
整體利社會行為	沒參加	776	220.95	47.639	-1.446
	有參加	148	227.12	47.308	

* $p < .05$, *** $p < .001$

(六) 已進行服務學習時數不同的學生在利社會行為無顯著差異

由變異數分析摘要表表 12 知悉，已進行服務學習時數不同的學生在利社會行為各層面皆沒有顯著差異。

表 12

已進行服務學習時數不同的學生在利社會行為之變異數分析摘要表

層面	組別	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F值
合群層面	(1)0-10小時	171	83.04	16.945	組間	973.608	5	194.722	.766
	(2)11-20小時	192	83.57	16.307	組內	233349.807	918	254.194	
	(3)21-30小時	189	81.29	15.361	總和	234323.416	923		
	(4)31-40小時	216	81.75	15.289					
	(5)41-50小時	99	84.18	15.196					
	(6)51-60小時	57	83.32	17.165					
關懷層面	(1)0-10小時	171	68.56	17.089	組間	871.529	5	174.306	.535
	(2)11-20小時	192	70.07	17.882	組內	299184.947	918	325.910	
	(3)21-30小時	189	69.13	17.934	總和	300056.476	923		
	(4)31-40小時	216	68.87	18.093					
	(5)41-50小時	99	71.71	18.624					
	(6)51-60小時	57	70.56	20.540					
幫助層面	(1)0-10小時	171	69.09	17.512	組間	1317.578	5	263.516	.839
	(2)11-20小時	192	70.76	17.895	組內	288412.564	918	314.175	
	(3)21-30小時	189	70.58	17.865	總和	289730.142	923		
	(4)31-40小時	216	68.34	17.360					
	(5)41-50小時	99	71.65	17.782					
	(6)51-60小時	57	68.21	18.579					
整體利社會行為	(1)0-10小時	171	220.70	46.733	組間	6619.385	5	1323.877	.583
	(2)11-20小時	192	224.40	48.032	組內	2085978.098	918	2272.307	
	(3)21-30小時	189	220.99	47.411	總和	2092597.484	923		
	(4)31-40小時	216	218.96	46.862					
	(5)41-50小時	99	227.54	47.904					
	(6)51-60小時	57	222.09	52.515					

(七) 小結

由統計資料分析，不同年級之學生在利社會行爲「幫助層面」呈現差異，且國二學生優於國三學生，國一學生則最低。

不同性別學生在利社會行爲「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行爲有顯著差異，且女生顯示都優於男生。

不同宗教在利社會行爲各層面皆有顯著差異：在「合群層面」上，具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生，也高於具有「佛教」或「天主教」信仰的學生；「佛教」信仰的學生又比「天主教」信仰的學生高；具有「一貫道」信仰或「其他」宗教信仰的學生都顯示比「天主教」信仰的學生高。在「關懷層面」上具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生。在「幫助層面」上具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生；具有「一貫道」信仰的學生高於沒有信仰的學生，也高於具有「天主教」信仰的學生。而在整體的利社會行爲上，具有「道教」或「一貫道」信仰的學生高於沒有信仰的學生。

不同出生序的學生在利社會行爲「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行爲有顯著差異，而且「長子」都比「獨生子女」或「老么」得分高。

是否參加服務性社團的學生在利社會行爲「合群層面」及「關懷層面」有顯著差異，有參加服務性社團優於沒有參加服務性社團的學生，但在「關懷層面」及整體的利社會行爲無顯著差異。

最後，分析已進行服務學習時數不同的學生在利社會行爲皆無顯著差異。

三、服務學習類型之分析

研究問卷中，讓學生填答參與服務學習的類型，並依照已進行的服務學習時數中主要的服務類型填答，最多者填入 1、次多填入 2，依此類推填上 3、4、5...；但如果沒有參加的類型則不須填答，亦即受試者可不必將所有選項都填答。服務類型如下：

- (一) 學校服務類型：學校活動志工、校園打掃、各辦公室服務志工...等。
- (二) 社區服務類型：村里長辦公室、村里活動中心、社區道路、公園認養...等。
- (三) 政府機關類：如環保局、衛生局、圖書館、文化中心...等。
- (四) 宗教團體類型：如慈濟環保站、教會或廟宇...等舉辦的活動。
- (五) 關懷生命類型：如探親（服務）養老院、孤兒院、醫院、安養中心等。
- (六) 愛心活動類型：愛心園遊會、義賣籌款表演活動、淨灘、淨山等活動，配合社團活動所舉辦的服務工作隊、兒童夏令營、社區兒童育樂營、生活營...等。
- (七) 公益服務類型：公益團體或機構，如生命線、喜憨兒、伊甸園、創世基金會等。

(八) 其他

研究者依據學生填答內容列出學生參與服務類型中，填答 1（次數第一多）的樣本數，如表 13；填答 1 表示為所參與的服務學習類型中最多者，以「學校服務類型」所占百分比 66.3%最多，次多為「社區服務類型」12.6%，第三多為「政府機關類型」5.7%。

表 13

學生參與服務類型為第 1 多的次數

服務類型	個數	百分比	累積百分比
學校服務類型	613	66.3%	66.3%
社區服務類型	116	12.6%	78.9%
政府機關類型	53	5.7%	84.6%
宗教團體類型	23	2.5%	87.1%
關懷生命類型	13	1.4%	88.5%
愛心活動類型	24	2.6%	91.1%
公益服務類型	33	3.6%	94.7%
其他	49	5.3%	100%

以表 13 來看，學生的服務類型第 1 多的當中，「學校服務類型」、「社區服務類型」、「政府機關類型」總共佔了 84.6%。但在研究者的資料收集中發現學校服務多屬於清潔打掃、各處室志工，或是學校各種活動的支援；社區服務多為村里長指派的环境打掃；政府機關的類型，主要多為圖書館、衛生所等。

如果再從各年級學生的服務類型來分析，比較該年級學生填答 1 次數的服務類型和所有的服務類型作比例的比較，發現三個年級的學生最多的服務類型皆為「學校服務類型」，而且越高年級在此類型的比例越高。如表 14：

表 14

各服務類型第 1 多於各年級所佔之比例

年級	學校服務 類型	社區服務 類型	政府機關 類型	宗教團體 類型	關懷生命 類型	愛心活動 類型	公益服務 類型	其他
國一	44%	16%	4%	2%	0%	8%	10%	16%
國二	71.74%	15.22%	6.52%	4.35%	0%	0%	0%	2.17%
國三	76.13%	9.23%	6.31%	1.8%	2.93%	0.9%	1.8%	0.9%

由表 14 發現各年級多以「學校服務類型」為服務學習第一優先，而且當年級越高，面臨免試日期的日子越近，在「學校服務類型」的比例越高。若以教育現場上來看，學校服務多數為學生原本應該要做環境清潔打掃工作，如教室環境整理、校園環境整理等。

如果從不同時數學生的服務類型來分析，比較該年級學生填答 1 次數的服務類型和所有的服務類型作比例的比較，發現不同時數學生的最多服務類型皆為「學校服務類型」，而且高時數者也比低時數者在此類型的比例越高。如表 15：

表 15

各服務類型第 1 多於不同服務學習時數所佔之比例

時數	學校服 務類型	社區服務 類型	政府機 關類型	宗教團 體類型	關懷生 命類型	愛心活 動類型	公益服 務類型	其他
0-10 小時	50.88%	14.62%	4.68%	1.75%	0%	7.02%	6.43%	14.62%
11-20 小時	61.46%	13.02%	5.21%	3.65%	0.52%	3.65%	6.25%	6.25%
21-30 小時	70.90%	13.76%	6.35%	1.59%	2.12%	1.06%	1.06%	3.18%
31-40 小時	73.15%	12.50%	5.09%	1.85%	2.32%	0.93%	1.85%	2.32%
41-50 小時	74.75%	12.10%	5.05%	5.05%	3.03%	0%	1.01%	1.01%
51-60 小時	73.68%	5.26%	12.28%	1.75%	0%	1.75%	5.26%	0%

因此，由表 15 可以發現，當已進行的服務時數越趨近於滿分，「學校服務類型」在整體服務類型中所佔的比例就越高。

四、服務學習時數政策的效果

第三部分學生對於服務學習時數政策的看法，整體來說評價是正面的。如第 21 題「我認為服務學習很重要，所以列入升學依據是適當的。」(平均數 3.21)、第 28 題「整體來說，服務學習時數的政策是成功的，可以讓我們進行服務，也可以對社會有助益。」(平均數 3.25)、第 29 題「整體來說，服務學習時數的政策是成功的，可以讓我們學會關懷他人。」(平均數 3.29)、第 30 題「整體來說，服務學習時數的政策是成功的，會讓我更想幫助需要幫助的人。」(平均數 3.20)。在反向題部分，第 23 題「我不贊成以升學算分的方式強迫我們去進行服務。」(平均數 2.32)、第 26 題「我在服務學習時數滿分後，就較少去參與服務。」(平均數 2.38)、第 27 題「對我來說，獲得時數比服務更重要。」(平均數 2.82)。因此，顯示學生對於服務學習時數政策的評價還是屬於中上的程度。

依據表 6 分析，臺南市學生服務學習時數政策下的整體利社會行為屬於中上程度，學生在利社會行為層面中最高者為合群層面，次高者為幫助層面，最低者為關懷層面。但研究者在分析「年級」在利社會行為的變異數分析，及「已進行服務學習時數」在利社會分析中，發現年級越高或已進行服務時數越多者，在「學校服務類型」比例就越高；也就是學生的服務多在校園中就完成了，但原本服務學習的精神在培養學生利社會行為、服務社會等態度，更可以協助社會福利機構，發揮互利的精神，因此這樣的結果是否表示學生的服務並未真正落實到社會的服務，而僅屬於一種升學制度的配套措施？

在服務學習課程的規劃中，第 11 題「我曾經參加過服務學習相關的課程」(平均數 2.77)，第 12 題「在每次服務前我都會上相關的服務課程或訓練」(平均數 2.03) 第 13 題「我認為服務學習的課程對我的服務有幫助」(平均數 3.31)。顯示學生認為服務學習課程對於服務學習會有幫助，但並非很多人曾經參加過服務學習課程，且較少人在進行服務學習前都曾經受過相關的課程和訓練。

五、學生進行服務是為了服務學習還是為了時數

在第三部份學生對於服務學習時數政策的看法中，第 27 題「對我來說，獲得時數比服務更重要。」(平均數 2.82)，但因其為反向題，故顯示學生認為服務比時數更為重要。但在開放式的回答中則顯示了學生不同的意見，認為時數比服務重要的如下(部分問卷內容)：

為了多元比序的 10 分 (編號 002)

心思只在「時數」，根本沒有服務他人的心，意義不大。(編號 004)

因為會覺得，時數的分數拿到之後，再做也沒必要了。(編號 015)

我只是想獲得時數。(編號 022)

因為要把時數做到滿 (編號 051)

至於認為服務比時數重要的如下（部分問卷內容）：

認識更多社會上的人（編號 020）

除了登記時數之外，更覺得幫助別人很快樂。（編號 027）

因為喜歡看見被服務的人，被服務完的笑容（編號 028）

我覺得有些老人沒人關心，行動不便很可憐，所以我們應該多多關心他人。（編號 032）

自己會開心，有成就感；幫助人應該的（編號 055）

伍、結論與建議

此研究為十二年國教服務學習時數政策下臺南市國中學生利社會行為之研究，結果顯示臺南市學生利社會行為屬於中上程度，學生在利社會行為層面中最高者為合群層面，次高者為幫助層面，最低者為關懷層面。結論如下：

（一）不同背景變項之學生，其利社會行為部分有顯著差異

1. 不同年級之學生在利社會行為「幫助層面」呈現差異，且國二學生優於國三學生，國一學生則最低。
2. 不同性別學生在利社會行為「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行為有顯著差異，且女生顯示都優於男生。
3. 不同宗教在利社會行為各層面皆有顯著差異：在「合群層面」上，具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生，也高於具有「佛教」或「天主教」信仰的學生；「佛教」信仰的學生又比「天主教」信仰的學生高；具有「一貫道」信仰或「其他」宗教信仰的學生都顯示比「天主教」信仰的學生高。在「關懷層面」上具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生。在「幫助層面」上具有「道教」信仰的學生高於沒有信仰的學生；具有「一貫道」信仰的學生高於沒有信仰的學生，也高於具有「天主教」信仰的學生。而在整體的利社會行為上，具有「道教」或「一貫道」信仰的學生高於沒有信仰的學生。
4. 不同出生序的學生在利社會行為「合群層面」、「關懷層面」及整體利社會行為有顯著差異，而且「長子」都比「獨生子女」或「老么」得分高。
5. 是否參加服務性社團的學生在利社會行為「合群層面」及「關懷層面」有顯著差異，有參加服務性社團優於沒有參加服務性社團的學生，但在「關懷層面」及整體的利社會行為無顯著差異。
6. 已進行服務學習時數不同的學生在利社會行為皆無顯著差異。

（二）學生服務多屬於「學校服務類型」

研究者在分析「年級」在利社會行為的變異數分析，及「已進行服務學習時數」在利社會行為分析中，發現年級越高或已進行服務時數越多者，在「學校服務類型」比例就越高；也就是學生的服務多在校園中就完成了。

而在「宗教團體類型」、「關懷生命類型」、「愛心活動類型」及「公益服務類型」中，則顯示一年級或已進行服務時數較少者的比例較高，透過研究者現場的發現，可能原因

來自於初入國中一年級面對新的升學制度，學生和家長較為緊張所以普遍會找尋社會福利機構進行；而當學生課業壓力變大較無法利用假日到社會福利機構服務時，學校、里長面對家長的壓力開放服務學習時數的認證，就會造成「學校服務類型」比例越來越高，而社會福利機構比例相對減少的狀況。

（三）服務學習較無課程的規劃

雖然研究顯示整體學生的利社會行為屬中上程度，但分析「已進行服務學習時數不同」的學生在利社會行為並無顯著差異，且「年級」在利社會行為的「幫助層面」呈現差異且國二學生優於國三學生的情況，原因可能是學生的服務學習時數的累積多來自於公家機構的服務，而這些服務內容可能多為形式的服務工作或勞動，學生多在服務而較少學習。

而且雖然學生認為服務學習課程對於服務學習會有幫助，但並非很多人曾經參加過服務學習課程，而且更少人在進行服務學習前都曾經受過相關的課程和訓練。

針對研究的結果發現，提供幾項建議如下：

（一）服務學習前須規劃課程

研究顯示學生多在學校中進行服務學習時數的認證，因此較不會有姜得勝（2013）及楊怡婷（2013）認為的安全性的疑慮，但在服務學習前的課程缺少，因此學校應該積極培養學生對於服務學習的態度，減少服務學習只是為了升學的錯誤認知。

在文獻回顧時，許多研究都顯示服務學習課程對於學生的利社會行為能有所影響，而研究結果也顯示學生認為服務學習前的課程對於服務學習會有幫助，但可惜的是並非很多人曾經參加過服務學習課程，而且較少人在進行服務學習前都曾經受過相關的課程和訓練。

若學生所進行的服務學習是屬於校內的工作，一樣必須要有教師的引導和轉化，才能讓服務具有意義，透過慶賀、鼓勵的階段才能讓學生感受到服務學習的重要和那一份溫暖；若學生的服務學習多為校外的服務，更需要教師的引導，因為若沒有課程規劃的支撐，服務學習可能僅只有服務而沒有學習，流於形式而失去意義，不僅影響學生對於服務的正面看法，更可能因為學生的服務造成對方單位的負擔。

（二）服務學習應該多走出校園

服務學習從美國而來，是透過學校與社區的互動而發展、興起，不僅學生獲得不同於學科的學習，社區與學校的互動連結加深，社區也可以營造的更好。

社會上有許多的社會福利機構需要被關注和協助，若推動服務學習讓社會上更多弱勢的團體能受到幫助，不僅減少社會的負擔，培養學生利社會行為、服務社會等態度，而其互利的精神也是服務學習的精神之一。因此，各村里辦公室、政府部門廣召服務志工進行打掃、宣導，核予服務時數，反而讓社福團體無法受到幫助；若我們要學生體認服務學習的重要，培養學生對社會的關心，那我們就更應該在這一政策下多方的考量，讓學生不僅只是去獲得服務時數，而是應該協助學生去認識社會福利機構、幫助弱勢團體，培養學生的利社會行為。

學生也可透過對於不同社福單位的服務，開發自我潛能及多元的能力，真的達到所謂的「多元學習」，也比較不會為了服務學習時數的「加分」，而產生功利主義的看法。

(三) 服務學習時數不要太高

研究結果顯示服務學習時數的多寡對於國中學生的利社會行為並無顯著差異，也就是服務時數越多並不代表越有利社會行為，所以臺南地區的服務學習時數定為全國最高，而且為絕對分數的計算，這樣的政策是否得宜可以再進行討論。

而且研究發現學生年級越高或已進行服務學習時數越多，其在學校服務的比例越高，相對的，一年級或已進行服務學習時數越少，去接觸社會福利機構的比例越高；究其原因來自於升學的壓力，當滿分的標準越高、所要完成時數越多，學生若去社會福利機構可能要花費較多的時間，且課業壓力是越高年級越大，因此造成學生乾脆直接在校園中服務較快容易達成，學生就不容易走出校園。

研究者認為，如果要將服務學習當作升學的重要依據，是否能降低服務學習時數，當作基本門檻，不僅可以降低學生的負擔，也可避免將服務學習流於形式，讓學生好好透過社會福利機構完成幾個小時的服務學習，而不要急於完成 60 小時的時數得到滿分而草草了事。

(四) 可針對全國的服務學習與利社會行為之研究

此研究的對象為臺南市國中學生，臺南市的服務學習政策為絕對分數的計算，而在臺灣有許多就學區也將服務學習納入多元學習的比序項目，因此顯示多數的教育局認為服務學習是相當重要的；然而，有些縣市將服務學習只當成是一個門檻、有些則當成次要的條件，因此假若要針對臺灣學生在此十二年國教政策下，其利社會行為影響是如何，或是探討服務學習政策的成效，可能都需要再做進一步的研究。

參考文獻

一、中文部分

- 任凱（譯）（2005）。**團體動力：理論與技巧**（原作者：David W. Johnson & Frank P. Johnson）。臺北市：學富文化。
- 余伯泉、陳舜文、危芷芬、李茂興（譯）（2011）。**社會心理學**（原作者：E. Aronson, T. D. Wilson & R. M. Akert）。臺北市：揚智。（原著作出版年：2010）
- 吳曉宣（2007）。**服務學習課程對國中生學習成效之研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 沈六（1993）。群育的科學基礎—利社會行為之發展。**訓育研究**，32（2），53-63。
- 沈六（1999）。美國的服務學習。**訓育研究**，38（4），91-103。
- 林昭儀（2012）。**服務學習課程對國中學生利社會行為影響之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 林萬怡（2005）。**臺北縣正德國中服務學習課程之探討**（淡江大學教育政策與領導研究所碩士班論文，未出版，臺北市）
- 姜得勝（2013）。對服務學習的防弊建言。**師友月刊**，555，37-40。
- 徐明、林至善（2008）。服務—學習的基本概念與理論基礎。載於黃玉總校閱，**從服務中學習：跨領域服務—學習理論與實務**（2版，19-56頁）。臺北市：洪葉文化。

- 張睿芷 (2014)。國民中學童軍團學生之人格特質與利社會行為相關研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 莊玉鈴、秦夢群 (2010)。十二年基本國民教育政策之分析與建議。《台灣教育》，662，2-9。
- 郭芳妙 (1996)。美國中小學服務學習之研究。國立臺灣師範大學教育系碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭照婉 (2009)。國中生的非理性信念與其同儕人際關係、利社會行為之研究。國立高雄師範大學教育系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳瑜芳 (2008)。大手攜小手·讓愛跟著走—服務學習融入綜合活動之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 馮莉雅 (2013)。國中推動服務學習成效與困境之研究。《臺灣教育評論月刊》，2(2)，44-51。
- 黃玉 (2005)。大學學生事務的理論與應用。載於陳伯璋、蓋浙生主編，新世紀高等教育政策與行政 (395-470 頁)。臺北市：高等教育。
- 楊怡婷 (2013)。「服務學習」納入十二年國教超額比序之爭議與省思。《臺灣教育評論月刊》，2(1)，88-90。
- 溫健蠶 (1999)。大學生的服務學習及學生發展之研究。《公民訓育學報》，8，371-408。國立臺灣師範大學公民訓育學系，臺北市。Doi: 10.6231/CME.1999(8)17
- 榮泰生 (2006)。SPSS 與研究方法。臺北市：五南。
- 鄭麗鳳 (2003)。國中學生內外控信念與利社會行為之相關研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班論文，未出版，臺北市。
- 賴敏慧 (2003)。國中童軍利社會行為之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班論文，未出版，臺北市。
- 謝淑琴 (2014)。TED 服務價值觀主題講座介入提升國小學童服務學習態度研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士班論文，未出版，新竹市。
- 簡嘉盈、程景琳 (2012)。同儕對高中生之利社會行為的影響：檢視同理心與友誼特性之調節角色。《教育科學期刊》，11(1)，105-123。
- 羅瑞玉 (1997)。國小學生的利社會行為及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育系研究所博士論文，高雄市。
- 蘇清守 (1990)。國中學生的助人行為及其在道德教育上的涵義。《教育心理學報》，23，9-118。Doi: 10.6251/BEP.19900601.5

二、英文部份

- Andrew, E. D. (2001). *The benefits, challenges, and recommendations reported by community members involved in service learning projects*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, California.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. New York: John Wiley.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-4.
- Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school

- curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial-moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.
- Fletcher, A. C., Elder Jr., G. H., & Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 29-48.
- Furrow, J. L., King, P. E., & White, K. (2004). Religion and positive youth development: Identity, meaning, and prosocial concerns. *Applied Developmental Science*, 8, 17-26.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Jagers, R. J., & Mock, L. O. (1993). Culture and social outcomes among inner-city African-American children: An Afrographic exploration. *Journal of Black Psychology*, 19, 391-405.
- King, P. E. (2003). Religion and identity: The role of ideological, social, and spiritual contexts. *Applied Developmental Science*, 7, 197-204.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.
- Kolb, David A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harpers & Brothers.
- Nash, K. E. G. (2002). *Examining teachers' beliefs about school-based service-learning programs*. Doctoral dissertation of University of Massachusetts Lowell.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Saroglou, V., Delpierre, V., & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37, 721-734.
- Sigmon, Robert L. (1996). *Journey to Service-Learning: Experiences from independent liberal arts colleges and universities*. Washington, D. C.: Council of Independent Colleges.
- Tisak, J., Maynard, A. M., & Tisak, M. S. (2002). AIRA: Measurement of adolescents' judgments regarding intentions to respond to physical and verbal aggression. *Aggressive Behavior*, 28, 207-223.
- Trivers, R. T. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-67.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.

- Yanez, N. D. (2002). *Empowering students through community action*. Unpublished master's thesis, Pacific Lutheran University, Washington.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The foundations of social and emotional learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*, 191-210.

投稿日期：2015年01月27日
修正日期：2016年06月06日
接受日期：2016年09月07日

Research on the Prosocial Behavior of Junior High School Students under the Service Learning Policy of 12-year Compulsory Education: Example from Tainan City

Min-Chuan Chen

Director of Counseling, Tainan Municipal Jhongshan Junior High School
Doctoral Program in Curriculum and Teaching, Department of Education,
National University of Tainan

ABSTRACT

Service learning is service that emphasizes both serving and learning. The Ministry of Education has included this type of learning as one of the measurement items in the admission process in the hope that students will develop the willingness to help and serve, as well as acquire service skills. It also aims to enhance the development of prosocial behavior among students. The many doubts arising from service learning have prompted the researcher to explore whether or not the service learning policy can develop prosocial behavior among Junior High School students. Prosocial behavior for this research is at an upper intermediate level. Among the three aspects of 'teamwork', 'care' and 'help', 'teamwork' scored the highest, followed by 'help', with 'care' being the lowest. If it must be a central basis for admission, making some service a prerequisite for admission, rather than insisting on a specific number of hours, would reduce students' burden and prevent service education from becoming such a formality. While service education may be promoted as a means of assisting a greater number of underprivileged groups, social welfare organizations may not receive necessary help because of village offices' and government departments' use of student volunteer hours for cleaning and publicity activities. Therefore, if we want students to learn the importance of service education, and cultivate social concern, we must give consideration to various aspects of this policy. Students should not merely put in their service hours. Rather, we should allow them to become familiar with social service organizations, and assist underprivileged groups in order to teach them prosocial behavior.

Keywords: 12-year compulsory education, service learning, prosocial behavior

