

科技部補助專題研究計畫成果報告 期末報告

青少年 engagement：從學校場域、活動場域、公民場域觀之

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 102-2410-H-004-109-SSS
執行期間：102年08月01日至103年12月31日
執行單位：國立政治大學社會工作研究所

計畫主持人：楊佩榮

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理人員：李筱涵
碩士班研究生-兼任助理人員：邱思語
碩士班研究生-兼任助理人員：史惠嫻
碩士班研究生-兼任助理人員：劉思汎

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：

1. 公開資訊：本計畫可公開查詢
2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否
3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考：否

中華民國 104 年 03 月 18 日

中文摘要：青少年是生命歷程中一個重要的過渡階段，青少年期的經驗影響個體對自己角色功能的認定，關係著社會中未來公民的養成。有鑑於此，本研究探究青少年期的 engagement 經驗，探究個體在青少年期於主要生活空間（即學校與活動場域）中，在學業、社團、服務學習的行為和情感涉入，與公民態度之關聯程度。學校場域乃是台灣青少年一天生活的主要場域，因此，本研究首先探究促進青少年與學校連結、參與，和認同的保護和風險因子，探究的因子包含個人（自我控制能力）、人際互動（師生依附），及環境（班級氣氛及同儕團體）層面。學生學習之餘的活動空間是台灣青少年另一個 engagement 場域，由於台灣高中學生實際公共參與的機會與時間有限，本研究結合青少年學校場域及活動場域 engagement 之經驗，探究這些 engagement 經驗對青少年公民態度養成的影響。學校與活動場域，雖同為青少年生活的主要空間，但不同的場域，具有不同的資源與特質，能賦予青少年之機會也不同。據此，本研究之發現將能釐清學校場域及活動場域各自對公民態度養成之差別程度。

本研究測量 1,166 位高二學生，發現除了服務學習之外，在學校場域的的行為、情感、自主學習 engagement 和活動場域的社團 engagement 均顯著促進公民態度的養成。在所有顯著促進公民態度的 engagement 因子中，情感的 engagement 的相關度最高，代表若青少年與他的主要生活場域有愈強的連結，因覺得自己是一份子而去涉入關心，這份連結經驗會複製，在未來有更多可能創造類似的經驗，這份在學校的歸屬連結是未來公民態度的重要基礎。而學校歸屬的感受與個人（自我控制能力）、人際（師生依附）和環境因子（班級民主氣氛）都有關，師生支持依附在所有因子中又具有最高的相關性，本研究結果強調學校和老師對青少年發展與公民養成的重要性。

本研究認為學校將是公民態度養成最主要的場所，本研究的發現能提供政策界和教育界，及家長老師們，一些具體方向去規劃與建立一個符合青少年發展需求之學校環境，促進青少年在行為、情感和學習上的 engagement，內化自主、歸屬與責任感受；老師若能提供自主的機會、溝通的管道和信任的關係，將有助於青少年體驗 engagement 的身心適能，並建立積極涉入的人生觀。

中文關鍵詞：青少年、學校、社團、服務學習、公民態度、engagement

英文摘要：Adolescence is an important transition period in life, in between childhood and adulthood. Experiences

during adolescence play an important role in the way individuals define their capacity, their role function, and, furthermore, their duty and action as future citizens in the society. The present study examined 1,166 Taiwanese adolescents' engagement in school and out-of-school contexts and aimed to differentiate to what extent engagement in these contexts affected civic knowledge. Because school is the primary context for adolescents in Taiwan, the present study also examined factors (self-control, student-teacher attachment, class atmosphere, and peer association) that might promote school engagement.

This study found that engagement at school (behavior, emotion, and cognitive learning) and in extra-curricular activities (clubs or societies) both significantly affected the development of more civic knowledge. Engagement in service learning did not have any effect, however. Emotional engagement at school had the highest association with the extent of civic knowledge, suggesting that if adolescents felt belonged and connected at school they were also more likely to feel that they were part of the society. Self-control, student-teacher attachment, and democratic class atmosphere together predicted the extent of emotional engagement. Student-teacher attachment had the highest association with emotional engagement, emphasizing the importance of teacher to adolescents' school experiences.

Findings of this study suggest that school is the primary context for the development of civic knowledge for Taiwanese adolescents. Our findings might provide insights to policy makers, social workers, and educators guiding their efforts in shaping opportunities and contexts that meet the developmental needs of our youths ; so, youths would be more engaged behaviorally, emotionally, and cognitively at school and thus develop a sense of autonomy, belonging, and responsibility. Furthermore, teachers could emphasize open communication and trust with the students, as student-teacher attachment facilitated engagement experiences. We hope the

engagement experience during adolescence would shape our youths into productive and responsible future citizens.

英文關鍵詞： Adolescents, school engagement, out-of-school-time engagement, civic knowledge

壹、前言

當今兒童與青少年之生活場域以家庭與學校為主，自七歲入學起，兒少花在學校的時間隨著年齡增加，依據國民中小學課程綱要總綱，學生在校每週總節數由一年級 22-24 節增加至九年級 33-35 節（國小一節 40 分鐘，國中一節 45 分鐘），學校佔兒少一天生活的時間比例隨著年齡而增加；然而，國外的研究顯示，兒少在學校的課業學習與參與，及對學校的情感認同，卻隨著國高中階段逐年降低（Li, 2011）；國內調查國中資源中途班的就學狀況，也發現類似的情況，資源班學生普遍認為學校課程無法引起他們的興趣（周憐嫻、張耀中，2006）。

自 2000 年起，伊慶春等（2009）追蹤台灣青少年的家庭與學校生活，發現雖然家庭與學校同樣是青少年生活的主要場域，但隨著青少年踏入國中階段，學校的影響力逐漸提升，多於家庭對青少年的影響力。學校是個結構性的組織，在我們的社會體系中，佔有重要的角色。學校相當於一個小型的社會，是培養社會中未來公民的主要養成機構，除了課程上知識與技能的學習，兒少於學校場域學習認知自己的興趣與方向、自己的能力與限制，以及在人際間、組織間，自己的角色與發展性。

有學者指出，有些青少年從國中階段即出現適應問題，常見的問題多與學校表現有關，因為青少年的主要生活場域為學校；這些適應問題並不一定會隨著時間、隨著青少年的成長而改善，學業表現常常欲振乏力，導致有些青少年最終離開學校選擇輟學（Eccles et al., 1993）。探討學校參與與認同的學者，普遍憂心這些兒少的未來，因為研究顯示與學校疏離的兒少，成年後有可能有社會適應上的問題（Larson, 2000; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2011）。反之，一個積極涉入學校生活的青少年，對自己的未來會有規劃與想望，對自己的能力會有自覺與自信，當青少年長成為社會的成年中堅份子時，理論上，會維持著積極涉入的公民態度（Flanagan & van Horn, 2003; Zaff, Kawashima-Ginsberg, Lin, Lamb et al., 2011a）。然而，學校場域的積極涉入和公民態度之間的關聯尚未獲得證實（Zaff, Kawashima-Ginsberg, & Lin, 2011b）。

相較於學校場域，學習時間之餘（out-of-school-time）的活動場域普遍被認為是練習公民態度與參與的理想場所（蕭揚基，2011；Bobek, Zaff, Li, & Lerner, 2009; Flanagan & van Horn, 2003; Zaff et al., 2011a）。蕭揚基（2011）提出社區服務與公民角色的養成有關，藉由社區服務，學生能在情感與認知上實踐學校所學，練習身為民主社會一份子的公民技能與責任感，學習協調與問題解決，及參與涉入後的互惠互信感受。理論上雖然如此，研究上目前尚未有明確的研究結果顯現活動場域和公民場域之間的關聯。探討公民場域的學者發現，行為、情感，與認知層面的公民參與各有其獨自的發展趨勢，這三者之間與活動場域的參與，並非如預期的保持著一致的相關性（蕭揚基，2000a；Zaff et al., 2011a）。

青少年階段是生命歷程中一個重要的整合與準備階段，青少年面對生理、心智的倍數成長，他們整合兒童期的經驗，體驗發展中的生理變化、邏輯思考的辯證，社會面體驗同儕之間的異同性，或對應權威或對主流的順應反抗，這些均影響青少年形塑自我的過程，影響他們對自身、環境，及對未來的解讀。青少年期是成年期的養成階段，培養著我們社會中日後

的中堅分子；從發展或權利的角度而言，青少年尚屬弱勢，生理認知未臻成熟，也尚未獨立於父母（或監護人），尚未有獨立作主的權利。由此，研究者認為「青少年」是社會工作的重點研究領域，本研究將探討與青少年現下與未來相關的三個主要場域：學校場域、活動場域，及公民場域。

Engagement 的概念，普遍運用於有關青少年學校場域、活動場域，及公民場域的研究(e.g., Bobek et al., 2009; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Fredricks & Eccles, 2010)，探討青少年與其現下或未來場域的連結度。由於 engagement 是一個可以透過環境來形塑的特質，是一個可以培養且有助於適應的正向特質，因此，engagement 概念的探討與研究一直是近幾年兒童與青少年研究的重點方向（Ladd & Dinella, 2009）。

本研究使用 engagement 的概念，探討青少年於學校場域、活動場域，及公民場域的 engagement，此三個場域的關聯在研究上尚無系統性的發現（Zaff et al., 2011b）。由於青少年生活的主要場域為學校，本研究首先將探討學校場域的 engagement，探討促進青少年與學校連結、參與，和認同的保護和風險因子。進而拓展至學習時間之餘的活動場域，探討活動場域（社團、校隊、校外服務學習等）的 engagement，及學校場域和活動場域 engagement 的相關性。最後，公民場域的部分，將探討學校場域、活動場域 engagement 對公民態度的影響。

本篇研究的方向有三：

- 一、 從個人、人際，與環境面向探討影響學校場域 engagement 的保護與風險因子；
- 二、 學校場域，和活動場域 engagement 的關聯性；
- 三、 青少年現下學校場域和活動場域 engagement 是否影響其公民態度的養成。

貳、文獻探討

本文使用 engagement 一詞貫穿全文，未將 engagement 中譯，乃為保留 engagement 一詞之多元內涵。從字義來瞭解，engagement 等同於 commitment、involvement、participation、initiation、connection 等，可見 engagement 不只包含參與的行為，尚包含認知或情感的投入，或動機與意圖。Engagement 一詞廣泛運用於不同學理或研究領域，如發展心理、教育心理、社會學，或犯罪學（Li, 2011），各派學理提出的 engagement，主要論點或有差異，但著重的層面大致包含行為、情感，或動機，均認為 engagement 有助於個人於其現階段或未來的適應與發展。

以下將先以學校場域為中心，界定 engagement 的定義與內涵，進而從人類發展觀點探究影響學校場域 engagement 的保護與風險因子；再來將界定學習之餘活動場域的 engagement，及公民場域 engagement；最後，將整合目前於學校場域、活動場域，及公民場域的研究，探討 engagement 於以上三個場域的相關性。

一、學校場域

（一）Engagement 於學校場域的展現

學校場域的 engagement，是目前 engagement 研究的大宗。Fredricks 等（2004）將學校場域的 engagement 分為三個層次：行為（behavior）、情感（emotion），與認知（cognition）。在行為層次上，behavioral engagement 意旨參與（participation）與投入（involvement）；以學習行為為例，behavioral engagement 著重在學生於課堂或學習活動的注意力與投入程度。在情感層次上，emotional engagement 著眼於學生與環境的連結；以學校為例，emotional engagement 包含師生關係、同儕關係、班級氣氛、學生對課程的認同程度等，以上因素都會影響學生和學校的連結和認同程度。在認知層次上，cognitive engagement 著重在個體心智上的努力或策略上的運用，以學習新的知識或技能（Fredricks et al., 2004; Ladd & Dinella, 2009; Wang & Eccles, 2011）。一般而言，engagement 在行為、情感，與認知層次上的表現是一致的，即在行為上投入課業學習者，在情感上會認同學校及班級，在認知層面上也會運用適當策略學習。然而，也有些學生會有不一致的狀況，如行為上表現出符合期待的學習行為，但對所學課程沒有認同感，不明白所學何用，且使用死背等不具邏輯分析的學習方法（Fredricks, 2011）。

（二）從人類發展觀點探究影響學校場域 engagement 的因素

Sameroff（2010）從人類發展觀點先天後天之論說，衍伸出影響行為的整合型發展模型架構，以下將運用 Sameroff 的架構，從個體發展模型（Personal Change Model）、環境影響模型（Contextual Model），及互動調節模型（Regulation Model），進一步分析學校場域中，影響 engagement 形成與展現的因素。

個體發展模型（Personal Change Model）

個體發展模型包含三個解釋論點：行為特質論（trait）、個體成長論（growth），及發展階段論（developmental stage）。以下將進一步闡述行為特質論及發展階段論，尤其是這兩個論點在理論與研究上與 engagement 之關聯；而個體成長論，在青少年階段，反應著青少年在生理上的成長，與認知分析能力的提升，在此不再贅述。

行為特質論認為人的行為特質是固定的，不會隨著時間而改變。犯罪學者 Gottfredson 和 Hirschi（1990）即認為個體自我控制（self control）能力在兒童早期，大約七、八歲的年紀，就已定形，意味著個體於七、八歲時展現的自我控制能力，預言了日後個體自我控制行為的展現。發展心理學家則認為自主調節控制能力（self regulation and self control）大約從幼兒期兩、三歲時開始發展，到四歲時，兒童自我調節控制能力更為自發與成熟（Kopp, 1982; Kopp & Wyer, 1994）。研究發現大腦前額葉（pre-frontal cortex）的發展大致和自我調節與自我控制的發展並行，提升兒童時期認知控制的發展（Johnson, 1997; Nelson & Luciana, 2001），促進兒童學習控制自己的行為與情緒衝動，而此自發的行為和情緒控制能力於幼兒期、兒童期、青少年期維持著穩定且固定的型態（Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Kopp, 1982; Kopp & Wyer, 1994; Rothbart & Bates, 2006）。

犯罪學與發展心理學類似之處，一則在於兩者均認為自我控制能力是一個固定的行為特質。犯罪學者認為個體自我控制（self control）在七、八歲就已定形（Gottfredson & Hirschi, 1990）；發展心理學者 M. Rothbart 界定自我控制為個人天生的個性特質，雖然多少會受到成

長經驗的影響，但主要仍是取決於天生生理遺傳(heredity)因素(Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000; Rothbart & Bates, 1998)。二則在於兩者均認為自我控制影響行為、注意力，及情緒的掌控。缺乏自我控制者，容易衝動、對周遭環境的敏感度低，且應對上多使用肢體而非口語策略上的回應，因此，在人際、生活場域，或生涯發展上，多有適應問題，甚或出現犯罪行為(Eisenberg & Spinrad, 2004; Gottfredson & Hirschi, 1990; Posner & Rothbart, 1998)。學校老師們也發現學生的自我控制能力和他們的學習成效有關，展現自我控制感的兒少，能遵照安排，也願意配合老師或同學，因此，學校表現與課業成績均有滿意的成果(Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000)。

發展階段論，正如 Erikson (1963) 心理社會發展階段理論，認為生命中各個階段是個持續的歷程，各個階段前後相關且相互影響，從嬰兒期、兒童期、青少年期、成年期，至老年期，每個階段皆有其階段性的發展任務與需求。青少年階段的課題是自我認同，青少年追求自我的獨特性，尤其重視自主性(autonomy)，他們希望有自主選擇的空間，希望能自己做決定(Davies, 2011)。以學校為研究場域的研究，即發現參與的動機會影響青少年行為參與的程度，或情感投入的程度，若是在老師或家長的要求下參與活動，青少年行為投入的意願與程度低，但若是因個人意願或興趣而參與，青少年通常會積極配合與投入(Connell & Wellborn, 1991; Patrick, Skinner, & Connell, 1993)。

環境影響模型 (Contextual Model)

在青少年嘗試重塑自己是誰、自己和他人的關係、自己和環境的關係的過程中，發展的重心挪移偏重於家庭之外的場域，即學校或其他與青少年生活相關的場域。學校場域向來是討論青少年福祉與成就的主要研究場域，以下將從班級氣氛及同儕團體探討影響 engagement 表現的環境因素。

班級氣氛講求支持、尊重，與自主，有這些正向特質的班級，班級學生通常表現出自發的學習動機和積極的參與行為(Mashburn et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Daviskean, 2006)。青少年階段重視自主性(autonomy)。Stage-Environment Fit Theory 的學者預測：當環境符合青少年的發展需求，提供機會促使青少年練習與其發展階段相符合的課題，青少年的發展方能達到最適化(Eccles et al., 1993)。Eccles 等(1993, 2011)表示，當青少年在學校和班級中，感受到其自主性獲得支持，他們的意見獲得傾聽，有共同討論的可能，或有選擇的機會，這樣的經驗能促發青少年對自己能力的肯定，和對學校、班級，或自身行為的認同。研究自我決定(self-determination)的學者相信，透過自我決定而產生的行為，個體動機明確，因而行為上會展現高度的 engagement (Deci & Ryan, 2002)。

班級氣氛和老師的風格也有關係，比如：強調個體能力的提升(mastery-goal orientation)或強調比較競爭(relative-ability-goal orientation)，此兩種風格會引導出迥然相異的班級氣氛。強調比較競爭的班級，同儕之間容易有比較心，學生成長進步的動機多來自於比較，而非對自我能力成長的想望。研究成就與目標關聯度(achievement-goal theory)的學者，因此鼓吹

mastery-goal orientation 的教導學習方式，認為強調個體能力的提升方能引發學生自主的 engagement (Midgley, 2002)。

同儕團體在青少年階段是很重要的參考值 (Micucci, 2009)，同儕團體的角色就如心理學者 D. W. Winnicott 所指稱之 transitional object，在這個階段性的過程中，同儕團體提供一個家庭之外暫時的依歸，是青少年尋找自己的角色和定位 (identity) 的重要場域。對多數的青少年而言，同儕的互動發生於學校場域。社會認同理論 (social identity theory) 從集體行動 (collective action) 的觀點討論學校當中同儕團體對學生的影響，認為當學生無法於主流價值，即學業表現，獲得正向的認同與肯定時，他們必然會尋求其他的替代價值，而這些替代價值能讓這些不符合主流價值表現的青少年，從中獲得自我的滿足感。為了肯定替代價值，這些非主流青少年會凝聚成一個團體的力量，任何迎合主流教育潮流與規範的成員，會被排除與孤立。同儕團體集體意識的力量，尤其又適值青少年階段有認同的需求與壓力，使得這些學生在行為、情感、認知上屏除任何與學校主流價值有關的行為，疏離學校及任何符合主流體系的同儕 (Kelly, 2009)。

互動調節模型 (Regulation Model)

互動調節模型強調人與人，及人與環境之間的互動與調節功能。個體並非單方面的受到外界的影響，個體的行為是雙方互動下的產物 (Sameroff, 2010)。

互動調節模型最典型的例子是 John Bowlby 的依附理論 (Attachment Theory)。依附行為 (attachment behavior) 的形成，即是兒童與照顧者間一次次的互動，互相解讀行動訊息，再互相調節反應頻率、回應強度等的過程，企求達到一個雙方滿意的平衡點 (Bowlby, 1969/1982)。依附關係被認為是日後個體與人及環境連結的原型，意即安全依附的經驗具有連續性，嬰幼兒期在家庭有正向互動調節經驗的個體，日後會在其他的生活場域，如學校或工作場域，表現出互動調節的意願與行為，這種意願與行為即是 engagement 的形式，能夠促進個體與其生活場域的連結性與歸屬感 (Li, 2011; Thompson, 2006)。

犯罪學者 Hirschi (1969) 提出社會連結 (social bonds) 的概念，類似於依附理論，Hirschi 認為個體與家庭、學校，及同儕的依附 (attachment) 影響個體與其生活場域的連結或疏離；與生活場域有支持性依附的個體，在其行為、情感、認知層面上，會進一步呈現三種等同於 engagement 的連結形式，分別為參與 (involvement)、抱負 (commitment)，與信念 (belief)。個體傾向認同與其親近或尊敬之人之價值或行為，當其親近或尊敬者遵循社會中主流規範，個體自然的在行為及思考上傾向於參與及認同主流社會賦予他的角色，因而減少因為與主流規範疏離，而導致犯罪行為的機會 (張楓明, 2006)；由此推論，在學校場域中與老師有正向連結依附的青少年，在參與、抱負，與信念上愈有可能展現符合學校期待的 engagement 行為。

二、Engagement 於活動場域的展現

活動場域的 engagement 指的是於學習時間之外 (out-of-school-time) 的 engagement。多數青少年的生活主要環繞在學校與學習上，然而，每日在家庭與學校之間，仍有些許時間是由青少年自由自主的運用。美國的研究報導指出，這些自由活動時間，若無特別規劃，青少

年多是在家看電視、用電腦，或是閒蕩在外；閒蕩在外卻是項風險的行為，增加青少年藥物使用或非行行為的可能（Flanagan & van Horn, 2003）。

學習時間之外的 engagement 機會，可以發生於學校之內，也可以於校外場域發生。可能的機會為課外活動或社團，這些可能與興趣相關，如運動或藝術等；可能是住家附近的少年服務中心或其他服務青少年的組織社團，如台灣少年權益與福利促進聯盟（Fredricks, 2011; Zaff et al., 2011a）。

如同對學校場域 engagement 的界定，學習時間之外（活動場域）的 engagement 同樣的也包含行為、情緒，與認知層面（Fredricks, 2011）；學校場域和活動場域 engagement 不同之處在於，青少年對於學校場域學習科目的選擇，只具有限制性的選擇空間，但學習時間之餘的活動或組織參與，青少年握有相對充足的自主選擇權（Zaff et al., 2011b）。因此，活動場域的 engagement 能和個人的目標連結，青少年從中練習如何結合動機與行動，如何協調同儕中不同的意見，如何運用資源，及適時調整行動或甚而目標，以達成最終目的（Larson, 2000）。然而，並非所有學習時間之外的活動場域均能提供青少年如上的練習機會，Mueller 等（2011a）認為活動的場域需要具備符合青少年發展需求的適當結構與正向關懷，若能與家庭及學校場域結合，將能最大化青少年於活動場域的獲得。一個具支持性與適當結構的活動場域，提供青少年於家庭與學校場域之外，多一個機會去培養自己的能力，去感受自我效能感，和建立連結與認同的機會。另外，活動場域 engagement 的成效，與時間上參與的固定與持續性有關（Fredricks, 2011; Mueller, Lewin-Bizan, & Urban, 2011b）。

三、Engagement 於公民場域的展現

相較於學校場域及活動場域，公民場域探討的是更高一個層次的 engagement。具有公民 engagement 的個體，會在行為、情感，與認知上表現出對所屬社群或所屬社會的積極連結與行動承諾（蕭揚基，2000；Bobek et al., 2009; Zaff et al., 2011a），一般可以在四個層面上觀察個體的公民 engagement：公民技能（civic skills）、公民職責（civic duty）、公民行動（civic action），及社會連結（social cohesion）。公民技能是個體展現的協調與彈性能力，具有民主社會公民之素質；公民職責涵括的是個體的動機，個體貢獻於社會的意願；公民行動則是在行為上實質的參與，為了社會或社群的福祉而做的努力；社會連結是對社會的普遍觀感，個體認為所屬的社會是互惠互信的，且個體和其社會社群相互連結（Bobek et al., 2009）。

四、Engagement 於學校場域、活動場域，及公民場域的相關性

青少年階段 engagement 的議題，廣泛的探討於學校場域、活動場域，及公民場域，學者們普遍的探討各個場域中行動、情感，及認知層面的 engagement 表現（Bobek et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Fredricks, 2011; Zaff et al., 2011a）。雖然理論上多數學者認為此三個場域的 engagement 是相通的，然而，目前尚缺乏實證依據（Zaff et al., 2011b）。究竟場域之間 engagement 的經驗是遞增或是互補，其之間的相關性尚待研究的證實。

Fredricks（2011）提出學校場域和活動場域本質是相衝突的。一天可用的時數是固定的，

因此，青少年若同時在學校場域和活動場域積極涉入，時間必會互相壓縮。除了時間之外，比起學校科目，學習之餘的活動更具吸引力，這些活動與興趣相符，又是透過自主選擇，因此可能分散青少年在學業上的注意力。另外，學校場域和活動組織場域的結構、規範，與目標均不相同，這些不同可能導致青少年的混淆。也有學者持不同的意見，認為校內課外活動，能夠增強學生與學校在情感上的 engagement，進而促進學校場域的 engagement (Mueller et al., 2011b)。

探討公民場域 engagement 的學者，認為學校場域和活動場域共同建構青少年公民 engagement 的觀念。學校場域提供有關公民的知識和技能教育，並能創造形似於公民參與的正向經驗。因為學校就像一個小型社會，學生在這個小型社會中，能練習做為學校一員的角色；一個開放尊重的校園，提供學生發言的權利，及選擇和做決定的空間，學生因此能夠體驗做為社會一員與其環境的連結感與行動貢獻的意願 (蕭揚基, 2000b, 2011; Flanagan & van Horn, 2003; Zaff et al., 2011b)。

學者認為校外的活動場域，最能提供貼近公民 engagement 的練習機會。校外活動的組織結構容許青少年自主的空間去討論與決定活動進行的方向與目的，並形塑一個活動的整體形象。在討論形塑的過程中，青少年體驗當意見相左時，團體如何達成協議，青少年學習身為團體的一員如何共同解決問題。透過這個歷程所建立的人際與組織關係，將成為青少年的社會資源。校外的活動場域因此提供類似於公民活動的機會，青少年從中學習公民角色的團體認同、協調與問題解決能力、行動參與，及資源運用，學習建立積極涉入的公民觀 (Bobek et al., 2009; Flanagan & van Horn, 2003; Zaff et al., 2011a)。

五、小結

自 2000 年，推行國民中小學九年一貫課程，社區與學校的結合即為一重點發展方向 (陳浙雲、余安邦, 2002)；2001 年頒訂志願服務法，2009 年頒訂加強青年志工服務補助作業要點，顯示著政府在政策上對學校場域、活動場域，與公民場域的看重，並看到它們之間潛在的連結性。目前，國內針對 engagement 的研究有限，鄧清如等 (2010) 探究國中生社團參與態度與幸福感之相關性，研究參與之自我動機與適應之關聯；曾郁庭 (2010) 從社區節慶活動參與來探討學校與社區學習的連結；蕭揚基 (2000b, 2007, 2009, 2011) 則是從理論層面探討公民教育，及社區服務、公民教育，與公民身份的連結。有鑑於國外文獻對學校場域、活動場域，及公民場域 engagement 的深入探討，研究者覺察此議題於青少年發展，與公民身分養成之重要性；然而，第一，國外 engagement 研究，針對學校場域、活動場域、公民場域的關聯，尚無一致的研究發現，第二，國內尚未於此有系統性的研究成果與發表。因此，研究者提出此研究計畫，企求結合學校場域與活動場域，探討青少年 engagement 對公民態度的影響；另外，由於台灣多數青少年，一天中大部分時間仍用於學習之上，因此，為加強對青少年主要生活場域 engagement 的評估，研究者以人類發展觀點，探討促進學校 engagement 之個人、人際，與環境因子，企求提供一個青少年 engagement 之完整脈絡。

參、研究方法

一、研究設計

依據本篇研究的方向，研究者提出以下研究設計架構，做為本篇研究依循之概念關係檢測基礎，參照第一節研究背景與目的中列出之三個方向，陳述如下：

(一) 方向一：學校場域乃是台灣青少年一天生活的主要場域，有鑑於此，本研究首先欲探究促進青少年於學校場域 engagement 的保護和風險因子。依據 Sameroff (2010) 整合型發展模型架構及 engagement 的理論研究 (e.g., Fredricks et al., 2004; Li, 2011)，本研究欲探究個人特質、人際調節互動，及環境影響層面之保護和風險因子，及它們對學生行為、情感，及認知學習上的 engagement 影響程度為何。個人特質將測量自我控制能力，人際調節互動將測量師生依附關係，環境影響層面將測量班級自主與競爭風氣及同儕團體 (請參照圖一)。

插入圖一

本研究預測高度自我控制能力、正向師生依附關係、班級自主風氣，將會促進於學校場域的 engagement；反之，低度自我控制能力、負面師生依附關係、班級競爭風氣，將會減低於學校場域的 engagement。至於同儕團體對學校 engagement 的影響，研究者目前無明確的預測，唯預測成績好者，或老師眼中的好學生，在學習行為與認知學習面向上應有較高的 engagement。

(二) 方向二、方向三：本研究欲探究不同場域之間青少年 engagement 的相關性。本研究假設於學校場域表現出行為、情感，及認知學習層面 engagement 的學生，將會在活動場域表現出密集的參與行為；在學校場域、活動場域表現高度 engagement 的青少年，將會有較高的公民態度，公民角色的認知與效能感較強 (請參照圖二)。

插入圖二

二、研究樣本

(一) 樣本來源

本研究將以台灣高中在學學生作為母體，初步調查發現，多數學校社團時間或服務學習的安排只含括高一及高二學生，考慮高一學生入學時間尚短，參與學校社團、校隊、或服務學習等之經歷程度不及高二學生，為提高樣本的一致性，本研究選擇針對高二學生進行施測。

台灣 (含台灣本島及金馬地區) 目前公私立共有 336 所高中，高中學生總人數為 401,958 人，高二學生人數為 133,576 人 (總人數之 33%)。五都 (台北市、新北市、台中市、台南市、高雄市) 之高中學校數佔全國高中總數之 58%。考慮城鄉必然的差距，本研究現階段將只針對五都進行施測，暫不列入城鄉變項於現階段研究中，而五都高中數已佔全國高中數之半數以上，因此研究樣本仍有代表性，能夠推估到超過半數位於都會區之高二學生經驗。

本研究首先將於五都（台北市、新北市、台中市、台南市、高雄市）隨機抽樣三所高中學校參與研究，若任一學校表示無意願參與，將再隨機抽取另一學校洽詢其參與研究的意願，直到每個都市都有三所學校參與為止。預計每所學校將請兩班高二學生參與研究。

（二）研究樣本

五都共 15 個學校 30 個高二班級參與本研究，共 1,166 位學生參與，其中女性佔 53.1%，學生的平均年齡為 16.68 歲（ $SD = .62$ ）；其中來自雙親家庭最多，佔 67.1%，其次為三代家庭（18.1%）、單親家庭（9.4%）；其中有手足者佔 81.1%；家庭每月總收入以「五萬以上，七萬以下」為主，佔 25.2%，其次為「三萬五以上，五萬以下」（21.9%），而「七萬以上，十萬以下」（佔 18.3%）；父親教育程度以高中職學歷為主，佔 42.9%，其次為大學學歷（27.6%），國中學歷人數與研究所以上學歷人數相當，各佔 11.3%及 11.2%；母親教育程度以高中職學歷為主，佔 49.6%，其次為大學學歷（27.2%）和國中學歷（9.7%）。

三、測量工具

本研究使用之測量工具均為經實測證明能有效測量青少年行為、能力，或生活領域之標準化問卷，以下將先敘明（一）個人特質：自我控制能力，（二）人際調節互動：師生依附關係，（三）環境影響層面：班級民主與競爭風氣，及同儕團體之測量，再敘明（四）學校和（五）活動場域 engagement，及（六）公民態度之測量，以上均由學生填寫。

（一）個人特質：自我控制能力

自我控制的測量是採用 Vazsonyi 等（2001）改編自 Grasmick 等（1993）的自我控制量表，共 24 題，測量自我控制於六個向度的展現，包含衝動特質（impulsiveness）、工作傾向（simple tasks）、風險行為（risk seeking）、活動取向（physical activity）、自我中心（self-centeredness），及情緒反應（temper），每個向度各 4 題。衝動特質測量個體一般行為的衝動傾向，如：「我做事經常憑當下快感，即使會影響原先的規劃」。工作傾向測量個體工作的持續性，如：「我不喜歡那些很難而且要很努力才能完成的工作」。風險行為測量個體尋求刺激快感的傾向，如：「對我來說，刺激冒險比安全重要」。活動取向測量個體對動態或靜態活動的選擇，如：「我喜歡動，不喜歡坐著，不喜歡思考」。自我中心測量個體利他或利己的傾向，如：「我的利益優先，即使會造成別人的困擾」。情緒反應測量個體情緒控制能力，如：「我容易情緒失控」。每個題項均是 1 到 5 量表，由受試者圈選適當的數字代表自己的行為傾向，1 是非常不同意，5 是非常同意。全部 24 題反向處理後的平均值將代表個體自我控制能力的高低，自我控制分數愈高代表愈具備自我控制的行為傾向，反之則代表缺乏自我控制。個別向度的內部一致性信度都達到 Cronbach's α 值 .80 以上（Vazsonyi & Belliston, 2007）。本研究針對自我控制的內在一致性信度，使用 Cronbach's α ，達 .85。

（二）人際調節互動：師生依附關係

本研究採用 Murray 和 Zvoch（2011）改編自 Armsden 和 Greenberg（1987）的師生關係量表（Inventory of Teacher-Student Relationships [IT-SR]）。

原版 Armsden 和 Greenberg（1987）的量表只包含學生與家長和學生與同儕依附關係的測

量 (Inventory of Parent and Peer Attachment [IPPA])，IPPA 量表的設計針對青少年，包含三個關係向度：溝通 (communication)、信任 (trust)、疏離 (alienation)，計量研究也證實此三個向度符合依附理論提出之安全或疏離的認知感受 (Armsden & Greenberg, 1987)。三個關係向度的內部信度均達適當一致性，家長依附關係的三個向度介於 Cronbach's α 值 .86 到 .91 之間，同儕依附關係的三個向度介於 Cronbach's α 值 .72 到 .91 之間。

Murray 和 Zvoch (2011) 改編 IPPA 學生與家長依附關係的部分，IPPA 原始學生與家長依附題項共有 28 題，Murray 和 Zvoch 選擇其中 17 題符合師生關係的題項，並將主受詞從家長改編為老師，併用探索性及驗證性因素分析，確認改編後的 17 題的師生關係量表 (IT-SR) 仍如原版包含溝通 (communication)、信任 (trust)、疏離 (alienation) 三個關係向度。IT-SR 的溝通向度共 8 題，如：「當我遇到問題和困難時，我會和老師說」；信任向度共 5 題，如：「我的老師接受我就是這樣的一個人」；疏離向度共 4 題，如：「我的老師不知道我最近的狀況」。學生使用七點量表回答，1 是完全不符合，7 是完全符合，各個向度各自的加總代表學生與老師依附的溝通、信任，與疏離程度。Cronbach's α 值顯示，溝通向度的內部一致性信度為 .89，信任向度的內部一致性信度為 .84，疏離向度的內部一致性信度為 .72 (Murray & Zvoch, 2011)。本研究使用親子依附三個向度加總的總分，使用 Cronbach's α ，內在一致性信度達 .90。

(三) 環境影響層面

班級民主或競爭氣氛 班級氣氛的測量著重於兩個向度：民主性與競爭比較。本研究採用 Fraser 等 (1982) 發展之 Learning Environment Inventory (LEI)，LEI 適用於高中班級。和班級民主性有關的向度為 democracy，測量學生在班級內能參與決定班級事務的程度，包含 7 個題項，如：「有關整個班級共同的事務或活動，是由全班一起討論決定的」。和班級內競爭比較風氣有關的向度為 competitiveness，測量班級內同學間相互比較的程度，共有 7 個題項，如：「同學之間彼此會互相競爭，比較誰做得比較好」。每個題項的回答為四點量表，1 是非常不同意，4 是非常同意。預先處理資料時，會先將反向問法題項 (如：「班上同學之間很少會相互競爭」) 反向計分，若有題項漏答或錯誤填答，則給分 2 又 1/2 分，各向度七題加總的總分，為學生對班級自主性和對班級競爭風氣的評分，分數愈高，代表班級的自主風氣愈盛及班級的競爭比較心愈強。Cronbach's α 值顯示，democracy 向度的內部一致性信度達到 .67，competitiveness 向度的內部一致性信度達到 .78 (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982)。而本研究在 democracy 向度的內部一致性信度達 .70，competitiveness 向度的內部一致性信度達 .69。

同儕團體 同儕團體依據吳明燁 (1997) 針對台灣青少年同儕團體之研究，其透過問卷測量與焦點團體，測量青少年同儕的行為傾向，包含四個面向：行為偏差的程度 (共五題，Cronbach's α 值達 .80，如：他們有時候會惹事生非)、喜歡上學的程度 (共兩題，Cronbach's α 值達 .63，如：他們不太喜歡學校/反向題)、崇尚流行的程度 (共兩題，Cronbach's α 值達 .76，如：他們很講究穿著打扮的品味) 及課外活動的參與程度 (共兩題，Cronbach's α 值達 .80，如：他們熱衷於校外活動)。每個面向的題項平均代表青少年的同儕在行為偏差、喜歡上學、

崇尚流行、課外活動的表現。

(四) 學校 engagement

學校 engagement 的測量採用 Maryland Adolescent Development in Context Study (MADIC) 及 the Study of Adolescents in Multiple Contexts (SAMC) 使用的學校 engagement 量表，包含三個向度：行為面向 (school participation)、情感面向 (school belonging)、自主學習 (認知) 面向 (self-regulated learning)。行為面向，共 6 題，如：「要專注上課是件困難的事」；情感面向，共 5 題，如：「我覺得我是學校的一份子」；自主學習面向，共 4 題，如：「我習慣舉一反三，應用學習的知識到生活面向」。受試者依據 5 點量表回答，1 是從來沒有或非常不同意，5 是一直如此或非常同意。反向問法題項 (如：「要專注上課是件困難的事」) 將反向計分，個別面向的平均值代表個體在行為、情感，及認知上的學校 engagement，分數愈高，個體的 engagement 程度愈高。Cronbach's α 值顯示，行為面向的內部一致性信度介於 .75 - .77，情感面向的內部一致性信度介於 .74 - .77，自主學習面向的內部一致性信度介於 .85 - .88 (Wang & Eccles, 2011)。本研究行為面向的 Cronbach's α 值達.73，情感面向的 Cronbach's α 值達.87，自主學習面向的 Cronbach's α 值達.68。

(五) 活動及宗教場域 engagement

本研究參考 Fredricks 和 Eccles (2006)、Mueller 等 (2011a)，及 Zaff 等 (2011a) 針對活動場域 engagement 的測量，及研究者先行針對台灣高中校內外活動的初步調查，本研究測量的活動場域分為學生社團及服務學習兩類，詢問學生參與的密集程度。

社團活動 針對社團活動的測量有以下四個題項：(1) 對社團感興趣的程度 (1 代表「沒什麼興趣」；5 代表「很有興趣」)；(2) 是否擔任社團幹部嗎？(0 = 沒有；1 = 有)；(3) 除了固定的社團活動時間，是否有額外的聚會或練習？(0 = 沒有；1 = 有)；(4) 覺得自己是社團的一份子嗎？(1 代表「從未如此」；5 代表「總是如此」)。

服務學習 針對服務學習的測量有以下三個題項：(1) 自高一參與的服務學習時數 (由受試者自填)；(2) 自高一參與的服務學習次數 (由受試者自填)；(3) 是否有參與校外的服務學習 (0 = 沒有；1 = 有)。

(六) 公民態度

本研究之研究對象為高中學生，其多數時間仍運用於學習之上。雖然自 2000 年起，針對高中職學生，青輔會頒訂「推動中等學校學生參與服務學習實施計畫」，唯執行面是交由各個學校自行制訂，初步於網路上搜尋各級中等學校服務學習規定 (新北市新莊高中、台北市育誠高中、高雄市瑞祥高中、嘉義市嘉義高中等)，發現各校規定不一。考慮到高中學生實際公共參與的有限性，本研究將針對公民態度進行測量。

本研究採用蕭揚基 (2000a) 編制之公民態度量表，共 20 題，包含四個向度：公共事務、社會關懷、社會責任、時事關心。公共事務，含 6 題，如：「我對公共建設可以提出要求或建議」；社會關懷，含 6 題，如：「我認為關懷社會是現代公民的基本道德」；社會責任，含 5 題，如：「我的行為不應該為所欲為，應該考慮到整體社會利益」；時事關心，含 3 題，如：「我關心時事的程度越高，越能促進社會民主化」。受試者依據五點量表回答，1 是非常不同意，5

是非常同意。反向問法題項（如：「我自己的能力不足，所以關心和服務社會不是我能做的」）將反向計分。各個向度（共 20 題）加總後的總分，代表受試者公民態度的高低，分數愈高者，公民角色的認知與效能感愈強。公民態度總量表的內部一致性信度 Cronbach's α 為 .85；公共事務、社會關懷、社會責任、時事關心向度的內部一致性信度分別為 .65、.66、.70、.67（蕭揚基，2000a）。本研究使用公民態度項度加總，Cronbach's α 值達.88。

四、資料蒐集方法

本研究採用結構式問卷做為資料蒐集工具。以班級為單位，進行集體施測，由學生填答。研究者事先均與班級導師協調，依照問卷施測所需時間，協調符合班級的適當施測時間，施測對象為高二學生，期使受試者有高一到高二至少二到三個學期於學校或活動場域 engagement 的經驗。

依據研究者過去施測經驗，老師對施測方式有不同的建議，有的傾向研究者親自至班級施測，有的傾向交由老師進行施測，此次有 6 個班級（40%）是由研究者親自施測。即使由研究者施測，老師均會留在班級內，因此，推測此兩種施測方式，並不會造成受試者回答的不一致。由班級導師施測的班級，研究者均以電話和書面方式先向老師解說研究目的、問卷題項、受試者權利等細節，問卷首頁也詳述以上與研究相關之內容。

五、資料整理與分析方法

研究資料輸入與整理使用 SPSS（Statistical Package for the Social Sciences）for Windows version 19。問卷資料過錄編碼，輸入至 SPSS 資料檔中，並進行初步檢查及篩錄（data cleaning and data screening）。研究分析使用 MPlus 6.1。

針對研究方向一：預測變項包含自我控制能力、師生依附關係、班級民主和競爭風氣和同儕團體，結果變項則分別包含於學校場域的行為、情感、認知 engagement，共有三個迴歸模型，考量到學生隸屬於班級，因此採用 one-way random effects ANCOVAs 進行分析，one-way random effects ANCOVAs 能一方面預測連續變項（如：師生依附關係）對結果變項的影響（level 1），一方面能控制此連續變項在班級之間的差異（level 2）（Geiser, 2010）。

$$\text{Level 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot X_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} \end{aligned}$$

Level 1 迴歸模型， β_{0j} 是隨機截距項（random intercept）， β_{1j} 是以班級為單位固定的迴歸係數（constant slope）。Level 2 呈現 level 1 中的截距和迴歸係數的來源， β_{0j} 會依班級而變化， β_{1j} 則控制不依班級而變化。預測變項中除了個人因子的自我控制變項，其餘皆有控制班級差異。使用 one-way random effects ANCOVAs 分別形成三個模型，分別探究「自我控制能力、

師生依附關係、班級民主和競爭風氣、同儕團體」對「行為」、「情感」、「認知」三種 engagement 的影響。

針對研究方向二及方向三：預測變項包含學校場域及活動場域的 engagement，結果變項為公民態度。學校場域（行為、情感、認知 engagement）變項使用原始觀察變項數據（observed variables），活動場域（社團、服務學習）engagement 由於使有多於一個變項來測量，因此先建立潛在變項（latent variables）。社團 engagement 潛在變項包含對社團感興趣的程度、是否擔任社團幹部嗎、有除了固定的社團活動時間外額外的聚會或練習時間、及覺得自己是社團的一份子四個變項；服務學習潛在變項包含自高一參與的服務學習時數、自高一參與的服務學習次數、及有參與校外的服務學習三個變項。學校與活動場域之間 engagement 的相關性將先以相關分析加以探究，再以迴歸分析，探究「行為、情感、認知學習、社團及服務學習 engagement」影響「公民態度」的程度。

肆、研究結果

一、影響學校場域 engagement 的個人、人際，與環境因子

此部分呈現研究方向一的研究結果。表一呈現包含於研究方向一中各個變項的描述性資料及變項之間的相關係數及顯著性。個人因子包含自我控制能力變項，人際因子包含師生支持依附變項，環境因子包含班級民主氣氛、班級競爭氣氛、同儕行為偏差、同儕喜歡學校、同儕崇尚流行及同儕課外活動六變項。以下分別呈現針對行為面向、情感面向和認知學習面向 engagement 的 one-way random effects ANCOVA 分析。

插入表一

（一）行為面向 engagement

表二呈現統計分析結果，行為面向 engagement 中 35%的變異量可以由個人與班級差異來解釋，個人自我控制能力、師生支持依附、同儕行為偏差及同儕課外活動顯著影響受試者在學校的行為，自我控制愈好與和老師有好的依附的學生表現出比較多 engagement 行為，若通常一起活動的同儕有比較多行為問題或課外活動參與較多，則比較容易表現較少 engagement 行為。

插入表二

（二）情感面向 engagement

表三呈現統計分析結果，情感面向 engagement 中 28%的變異量可以由個人與班級差異來解釋，個人自我控制能力、師生支持依附、班級民主氣氛、同儕喜歡學校及同儕課外活動顯著影響受試者對學校的情感歸屬，自我控制愈好與和老師有好的依附的學生表示對學校有比

較多的情感 engagement，若班級氣氛民主，且通常一起活動的同儕喜歡學校或參與較多課外活動，則同樣的也表示有比較多對學校的情感 engagement。

插入表三

(三) 自主學習 engagement

表四呈現統計分析結果，自主學習面向 engagement 中 17%的變異量可以由個人與班級差異來解釋，個人自我控制能力和師生支持依附顯著影響受試者在學校的學習認知行為，自我控制愈好與和老師有好的依附的學生表現較多的自主學習行為。

插入表四

二、學校和活動場域 engagement 程度對公民態度的影響

圖三呈現研究方向二和三的迴歸分析模型，模型的適切度為 CFI (comparative fit index) 為.94，RMSEA (root-mean-square error of approximation) 為.06，SRMR (standardized root mean square residual) 為.04，顯示此模型的適切度是可接受的 (Brown, 2006; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996)。

插入圖三

(一) 學校和活動場域 engagement 的關聯性

表五呈現學校場域 (行為、情感、認知 engagement) 和活動場域社團 (對社團感興趣的程度、是否擔任社團幹部嗎、有除了固定的社團活動時間外額外的聚會或練習時間、及覺得自己是社團的一份子) 及服務學習 (自高一參與的服務學習時數、自高一參與的服務學習次數、及有參與校外的服務學習) 原始觀察變項數據的相關分析資料。迴歸分析模型 (圖三) 當使用社團 engagement 和服務學習 engagement 潛在變項時，相關分析顯示除了行為 engagement 和社團 engagement 沒有顯著相關外，其餘皆達 $p < .01$ 的顯著相關。

插入表五

(二) 學校和活動場域 engagement 如何影響公民態度

表六呈現統計分析結果，公民態度中 21%的變異量可以由學校及活動場域 engagement 來解釋，除了服務學習外，在學校的行為、情感、認知學習 engagement 及社團 engagement 顯著影響受試者的公民態度，在這幾個面向的 engagement 愈多，公民態度獲得分數愈高。

伍、討論與建議

青少年是生命歷程中一個重要的過渡階段，青少年期的經驗影響個體對自己角色功能的認定，關係著社會中未來公民的養成。有鑑於此，本研究探究青少年期的 engagement 經驗，探究個體在青少年期於主要生活空間（即學校與活動場域）中，在學業、社團、服務學習的行為和情感涉入，與公民態度之關聯程度。學校與活動場域，雖同為青少年生活的主要空間，但不同的場域，具有不同的資源與特質，能賦予青少年之機會也不同，本研究期能釐清學校場域及活動場域各自對公民態度養成的影響。台灣的青少年多數時間均是用於學習之上，一天的時間多在學校場域之內；因此，如何運用學校場域的經驗與資源來促進青少年 engagement 的完整體驗與內化是本研究的另一個目標，本研究從人類發展觀點探究促進學校 engagement 之保護與風險因子，企求從個人面、人際面、環境面提供一全盤評估。

一、青少年 engagement 與公民養成

本研究發現除了服務學習之外，在學校場域的的行為、情感、自主學習 engagement 和活動場域的社團 engagement 均顯著促進公民態度的養成。學校是一個小型的社會，當學生身於其中能感受到自己是這個小社會的一分子，能尊重學校或班級的規定，且能自主掌握自己於其中所擔任的學生角色，這份歸屬、尊重與自主性極可能延伸轉嫁（transfer）到日後對社會與公共事務的關心與責任感；另一方面社團多數是學生自主選擇的參與涉入，這份基於自身興趣而形成的團體，給予學生更切身的機會去體驗歸屬感和責任感。相關分析的結果也發現社團 engagement 和學生對學校班級整體的情感和自主學習 engagement 有關，在社團涉入愈多的學生，在課業上展現較高的自主性，對學校也有較高的歸屬感。

服務學習在本研究中對公民態度的養成沒有顯著影響，研究者覺得這可能和學生目前對服務學習的看法有關，若服務學習不是出於自身意願，而是被要求而做，或為了升學而做，這樣的參與會缺乏自主性與內在動機，其延伸的影響相對也會較小。

二、學校 engagement 的保護與風險因子

本研究發現自我控制能力和師生支持依附普遍的具有促進行為、情感和認知學習 engagement 的功效。同儕社交圈則對不同面向的 engagement 有不同的影響：當青少年的朋友多數有違反校規或出風頭等行為時，青少年在學校也有類似干擾秩序的行為；當青少年的朋友多熱衷於課外或校外活動，青少年多表示喜歡來學校，但同時也表示在課堂有時有專注力的困難；而當青少年的朋友多數喜歡學校時，青少年本身也傾向於對學校有高度的歸屬感。另外，班級氣氛則主要是影響青少年對學校的感覺，班級愈民主，傾向於一起做決定，則青少年在學校和班級的感受愈開心安全，並覺得親近老師同學。

依據本研究發現，若希望促進青少年整體在學校的 engagement 表現，人際上與老師的支

持依附是老師及學校一個努力的重點方向，雖然青少年時期多與權威有所拉鋸 (Adams & Laursen, 2001)，但獨立自主的需求不代表不需要老師的關心、了解和信任，因此老師在青少年的學校 engagement 佔有重要的角色；另外，青少年自己本身的自我控制能力也有助於其衝動控制與行為抉擇，如何協助青少年養成自我掌控的習慣，這是父母和老師可以嘗試的另一個方向，個體雖然在衝動控制上有天生氣質的差異，但自我控制的表現也會受到成長經驗的影響 (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000)，尤其是經驗中的社會關係 (Geldhof, Little, & Colombo, 2010)，父母和老師可以適時適性提供外在的調節機制，協助青少年從中學習對自己行為和情緒的適當調整與掌控。

本研究在同儕團體上似有「近朱者赤，近墨者黑」的發現，在青少年階段同儕確實在青少年心中佔有情感上的重要地位，行為上互為影響，同儕的樣貌影響青少年在行為與情感上的 engagement，但在自主學習上，本研究未發現同儕對自主學習的影響，或許舉一反三、作業規劃等學習習慣相較於情感與具體的參與行為比較偏向個人的偏好與習慣。班級氣氛對行為和認知學習的 engagement 也無任何顯著影響，班級競爭氣氛沒有特別促進自主學習，也沒有增加干擾課堂的行為，班級民主氣氛也同樣如此，惟班級民主讓學生對學校的整體感受有觸發，老師可以多給高中學生自己做決策的機會，一方面符合其發展需求，一方面也能增進學生對是學校和班級一份子的感受。

三、綜合討論

本研究結合青少年的學校場域與活動場域，從個人、人際與環境面的特質，探討在學校的 engagement，再進而延伸探討在學校和活動場域的行為對公民態度的養成。在所有顯著促進公民態度的 engagement 因子中，情感的 engagement 的相關度最高，代表若青少年與他的主要生活場域有愈強的連結，因覺得自己是一份子而去涉入關心，這份連結經驗會複製，在未來有更多的可能創造類似的經驗，而這份在學校的歸屬連結是未來公民態度的重要基礎。而學校歸屬的感受與個人、人際和環境都有關，師生支持依附在所有因子中又具有最高的相關性，這份研究最終回歸到老師的重要性，雖然本研究的參與者皆為高二學生都近成人之齡，但老師是學生學校經驗的重要一環不論是兒童早期 (Pianta, 1999)，或青少年後期都是同等重要。

四、建議

國外文獻推論，符合公民養成的環境特質與機會與活動場域比較相近 (e.g., Bobek et al., 2009; Flanagan & van Horn, 2003)，雖然本研究發現社團 engagement 有助於公民態度的養成，但本研究也發現社團 engagement 對公民態度的影響力低於在學校的情感和認知學習的 engagement。不同於歐美的青少年，台灣的青少年多數時間是用於學習之上，一天的時間多在學校場域之內，我們可一方面師法歐美，進一步於社團或服務學習上刺激青少年的興趣與涉入動機，但另一方面我們也可以思考如何善用學校場域的經驗與資源來促進青少年在行為、情感和學習上的 engagement，內化自主、歸屬與責任感受，尤其社團在高中仍多是在學校場域內的活動，因此在思考台灣青少年公民態度的養成時，本研究認為學校將是最主要的

養成場所。本研究的發現能提供政策界和教育界，及家長老師們，一些具體方向去規劃與建立一個符合青少年發展需求之學校環境，尤其是在老師的角色，若能提供自主的機會、溝通的管道和信任的關係，有助於青少年體驗 **engagement** 的身心適能，並建立積極涉入的人生觀。

未來研究或能進一步研究目前服務學習的效能，由於服務學習於各縣市教育單位的規則不一，有的縣市強制學生參與，有的縣市則由學生自主決定，而且服務學習項目廣泛，包含糾察、淨灘和社福單位志工等類型，未來研究若能從類型與自主動機進行探究，或許能更釐清服務學習對公民態度的影響。

參考書目

一、中文文獻

- 吳明燁 (1997)。《青少年初期學校同儕團體之形成與影響：生態系統理論的觀點》。行政院國家科學委員會。
- 周憐嫻、張耀中 (2006)。〈「桃花園」外徘徊的孩子：中輟與復學問題研究〉，《台北市立教育大學學報》，37，173-206。
- 張楓明 (2006)。〈社會控制理論之「參與」因素對青少年偏差行為抑制性之實証研究〉，《犯罪學期刊》，9，69-96。
- 陳浙雲、余安邦 (2002)。〈社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐〉，《教育研究資訊》，10，29-48。
- 曾郁庭 (2010)。〈從社區節慶活動談學校與社區學習的關係〉，《大葉大學通識教育學報》，7，169-182。
- 鄧清如、陳昭儀 (2010)。〈國中生社團參與態度與幸福感之相關研究－以北縣一所國中為例〉，《教育心理學報》，41，703-732。
- 蕭揚基 (2000a)。《台灣中部地區高中生公民意識及相關因素之研究》。行政院國家科學委員會。
- 蕭揚基 (2000b)。〈學校公民教育與公民意識〉，《大葉大學共同教學中心半年刊》，2，75-88。
- 蕭揚基 (2007)。〈公民的形塑與發展：價值多元時代的公民教育〉，《研究與動態》，15，141-158。
- 蕭揚基 (2009)。〈公民身份與認同〉，《通識教育學報》，4，91-106。
- 蕭揚基 (2011)。〈社區服務與公民教育：培育公民身分的觀點〉，《大葉大學師資培育中心》，8，73-87。

二、英文文獻

- Adams, R., & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63, 97-110.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Bobek, D., Zaff, J., Li, Y., & Lerner, R. M. (2009). Cognitive, emotional and behavioral components of civic action: Towards an integrated measure of civic engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 615-627.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1: Attachment). London, England: Hogarth Press Ltd.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factory analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Davies, D. (2011). The family environment. In J. A. Laser & N. Nicotera (Eds.), *Working with*

- adolescents: A guide for practitioners* (pp. 71-93). New York, NY: The Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination theory research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development During Adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48*(2), 90-101.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, *75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*, 495-525.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Flanagan, C., & Van Horn, B. (2003). Youth civic development: A logical next step in community youth development. In F. A. Villarruel, D. F. Perkins, L. M. Borden & J. G. Keith (Eds.), *Community youth development: Programs, policies, and practices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI). Third Version*. Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*, 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, *42*(4), 698-713.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, *20*, 307-333.
- Geiser, C. (2013). *Data Analysis with Mplus*. New York, NY: The Guilford Press.
- Geldhof, G. J., Little, T. D., & Colombo, J. (2010). Self-regulation across the life span. In M. E. Lamb & A. M. Freund (Eds.), *The handbook of life-span development* (Vol. 2: Social and emotional development, pp. 116-157). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *30*, 5-9.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Johnson, M. (1997). *Developmental cognitive neuroscience*. Oxford, England: Blackwell.
- Kelly, S. (2009). Social identity theories and educational engagement. *British Journal of Sociology*

of Education, 30(4), 449-462.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B., & Wyer, N. (1994). Self-regulation in normal and atypical development. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Disorders and dysfunctions of the self* (Vol. 5, pp. 31-56). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ladd, G. W., & Dinella, M. L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Positive youth development* (Vol. 41, pp. 131-160). San Diego, CA: Elsevier.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Micucci, J. A. (2009). *The adolescent in family therapy: Harnessing the power of relationship* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mueller, M. K., Lewin-Bizan, S., & Urban, J. B. (2011b). Youth activity involvement and positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Positive youth development* (Vol. 41, pp. 231-249). San Diego, CA: Elsevier.
- Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011a). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34, 1115-1125.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Nelson, C. A., & Luciana, M. (2001). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367-387.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and

- emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation, and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B*, 353, 1915-1927.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. S. E. Damon & N. V. E. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3). New York, NY: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. S. E. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Study*, 12, 591-631.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. S. E. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Vazsonyi, A. T., & Bellistion, L. M. (2007). The family → Low self-control → Deviance: A cross-cultural and cross-national test of self-control theory. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 505-530.
- Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., & Hensing, D. (2001). An empirical test of the general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(2), 91-131.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Daviskean, P. (2006). Motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6 ed., Vol. 3, pp. 933-1002). New York, NY: Wiley.
- Yi, C. C. (伊慶春), Wu, C. I., Chang, Y. W., & Chang, M. Y. (2009). The psychology well-being of Taiwanese youth: school versus family context from early to late adolescence. *International Sociology*, 24(3), 397-429.

- Zaff, J. F., Kawashima-Ginsberg, K., & Lin, E. S. (2011b). Advances in civic engagement research: Issues of civic measures and civic context. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Positive youth development* (Vol. 41, pp. 273-308). San Diego, CA: Elsevier.
- Zaff, J. F., Kawashima-Ginsberg, K., Lin, E. S., Lamb, M., Balsano, A., & Lerner, R. M. (2011a). Developmental trajectories of civic engagement across adolescence: Disaggregation of an integrated construct. *Journal of Adolescence*, *34*, 1207-1220.

表一 包含於研究方向一的變項描述性資料及變項間的相关性

	Mean (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
個人因子												
1 自我控制	3.46 (.49)	-										
人際因子												
2 師生支持依附	43.65 (9.10)	.24**	-									
環境因子												
3 班級民主氣氛	17.56 (2.89)	.18**	.27**	-								
4 班級競爭氣氛	18.49 (2.86)	-.12**	-.05	-.25**	-							
5 同儕行為偏差	1.98 (.75)	-.39**	-.13**	-.17**	.20**	-						
6 同儕喜歡學校	3.84 (.80)	.29**	.16**	.11**	-.10**	-.57**	-					
7 同儕崇尚流行	3.04 (.88)	-.15**	-.06	-.05	-.17**	.35**	-.20**	-				
8 同儕課外活動	3.39 (.89)	-.08**	.05	.02	.11**	.24**	-.09**	.42**	-			
學校 engagement												
9 行為面向	3.60 (.43)	.47**	.19**	.14**	-.09**	-.50**	.35**	-.22**	-.17**	-		
10 情感面向	3.39 (.83)	.22**	.41**	.20**	-.03	-.14**	.26**	.04	.16**	.12**	-	
11 認知學習面向	2.92 (.72)	.33**	.28**	.10**	-.01	-.12**	.11**	-.004	.05	.26**	.24**	-

附註：相關檢定採用 Pearson's correlation 雙尾檢定。

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

表二 個人、人際、環境因子變項影響行為面向 engagement 的迴歸模型

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
■ 截距	1.05	.11	17.39***
個人因子			
■ 自我控制	.40	.05	.30***
人際因子			
■ 師生支持依附	.01	.002	.07*
環境因子			
■ 班級民主氣氛	.004	.01	.02
■ 班級競爭氣氛	.01	.0	.04
■ 同儕行為偏差	-.27	.03	-.32***
■ 同儕喜歡學校	.04	.03	.06
■ 同儕崇尚流行	-.02	.02	.03
■ 同儕課外活動	-.04	.02	-.06*
			$X^2(8) = 381.39***$
			$R^2 = .35$

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

表三 個人、人際、環境因子變項影響情感面向 engagement 的迴歸模型

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>
■ 截距	3.81	0.16	18.00***
個人因子			
■ 自我控制	.17	.06	.10**
人際因子			
■ 師生支持依附	.03	.003	.38***
環境因子			
■ 班級民主氣氛	.02	.01	.08*
■ 班級競爭氣氛	.01	.01	.02
■ 同儕行為偏差	.01	.04	.01
■ 同儕喜歡學校	.18	.04	.18***
■ 同儕崇尚流行	.07	.03	.07*
■ 同儕課外活動	.11	.03	.12***
			$X^2(8) = 261.89***$
			$R^2 = .28$

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

表四 個人、人際、環境因子變項影響自主學習面向 engagement 的迴歸模型

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
■ 截距	3.97	.15	31.32***
個人因子			
■ 自我控制	.41	.06	.28***
人際因子			
■ 師生支持依附	.02	.003	.24***
環境因子			
■ 班級民主氣氛	.001	.01	.004
■ 班級競爭氣氛	.01	.01	.03
■ 同儕行為偏差	-.02	.03	-.02
■ 同儕喜歡學校	-.02	.03	-.02
■ 同儕崇尚流行	.03	.03	.03
■ 同儕課外活動	.04	.02	.05
			$X^2(8) = 188.59***$
			$R^2 = .17$

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

表五 包含於研究方向二和三的變項描述性資料及變項間的相關性

	Mean (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
學校 engagement												
1 行為面向	3.60 (.43)	-										
2 情感面向	3.39 (.83)	.12**	-									
3 認知學習面向	2.92 (.72)	.26**	.24**	-								
社團												
4 對社團感興趣的程度	3.83 (1.13)	-.03	.14**	.02	-							
5 擔任社團幹部	.40 (.49)	.001	.05	.05	.24**	-						
6 額外的聚會或練習	.47 (.50)	-.06	.04	.01	.30**	.36**	-					
7 社團的一份子	3.79 (1.10)	.03	.22**	.09**	.68**	.33**	.30**	-				
服務學習												
8 服務學習時數	26.70 (56.84)	.07*	.06	.05	.03	.07*	.07*	.07*	-			
9 服務學習次數	1.43 (1.19)	.08*	.10**	.16**	.04	.14**	.12**	.08*	.31**	-		
10 參與校外服務學習	.58 (.49)	.12**	.08*	.15**	-.01	.11**	.02	.06*	.22**	.64**	-	
公民態度												
11 公民態度	73.45 (10.27)	.20**	.37**	.31**	.12**	.07*	.07*	.19**	.07*	.13**	.09**	-

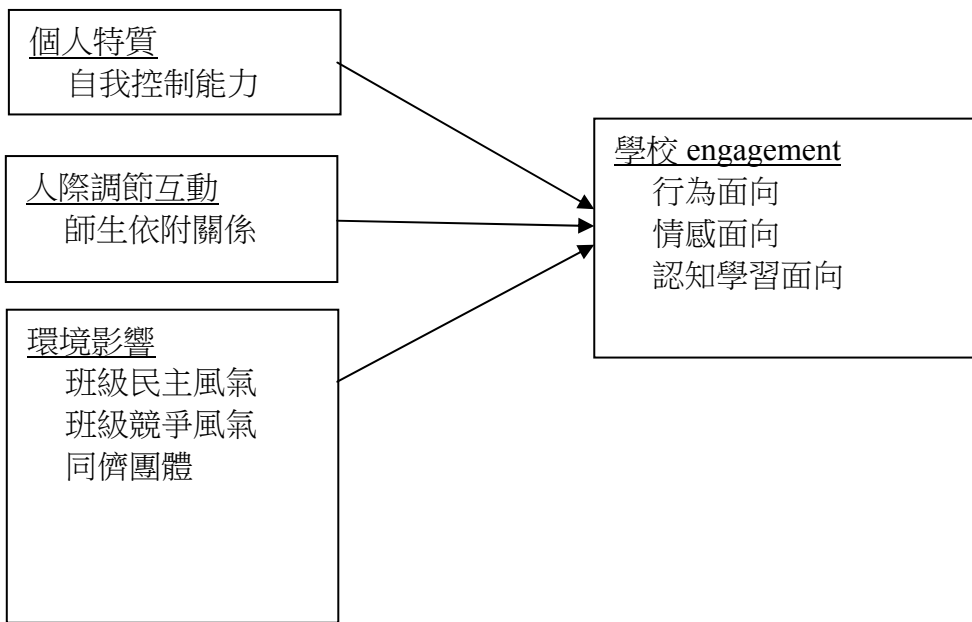
附註：相關檢定採用 Pearson's correlation 雙尾檢定。

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

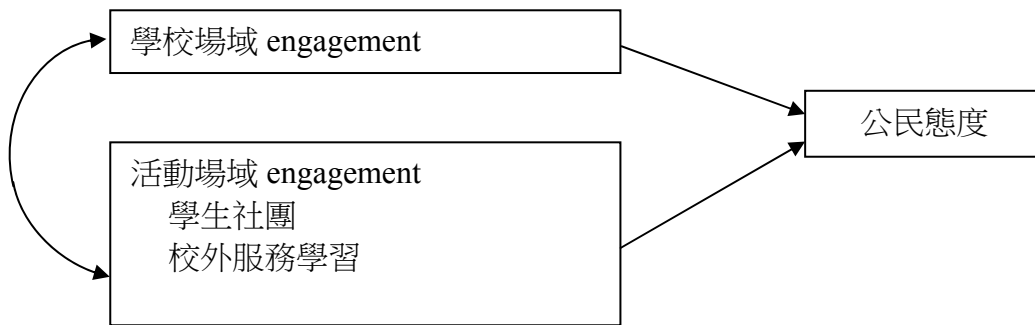
表六 學校和活動場域 engagement 影響公民態度的迴歸模型

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
學校場域			
■ 行為 engagement	1.70	.44	.11***
■ 情感 engagement	3.53	.34	.29***
■ 自主學習 engagement	2.75	.40	.19***
活動場域			
■ 社團 engagement	1.29	.35	.11***
■ 服務學習 engagement	.03	.02	.05
		$X^2 (52) = 2170.65^{***}$	
		$R^2 = .21$	

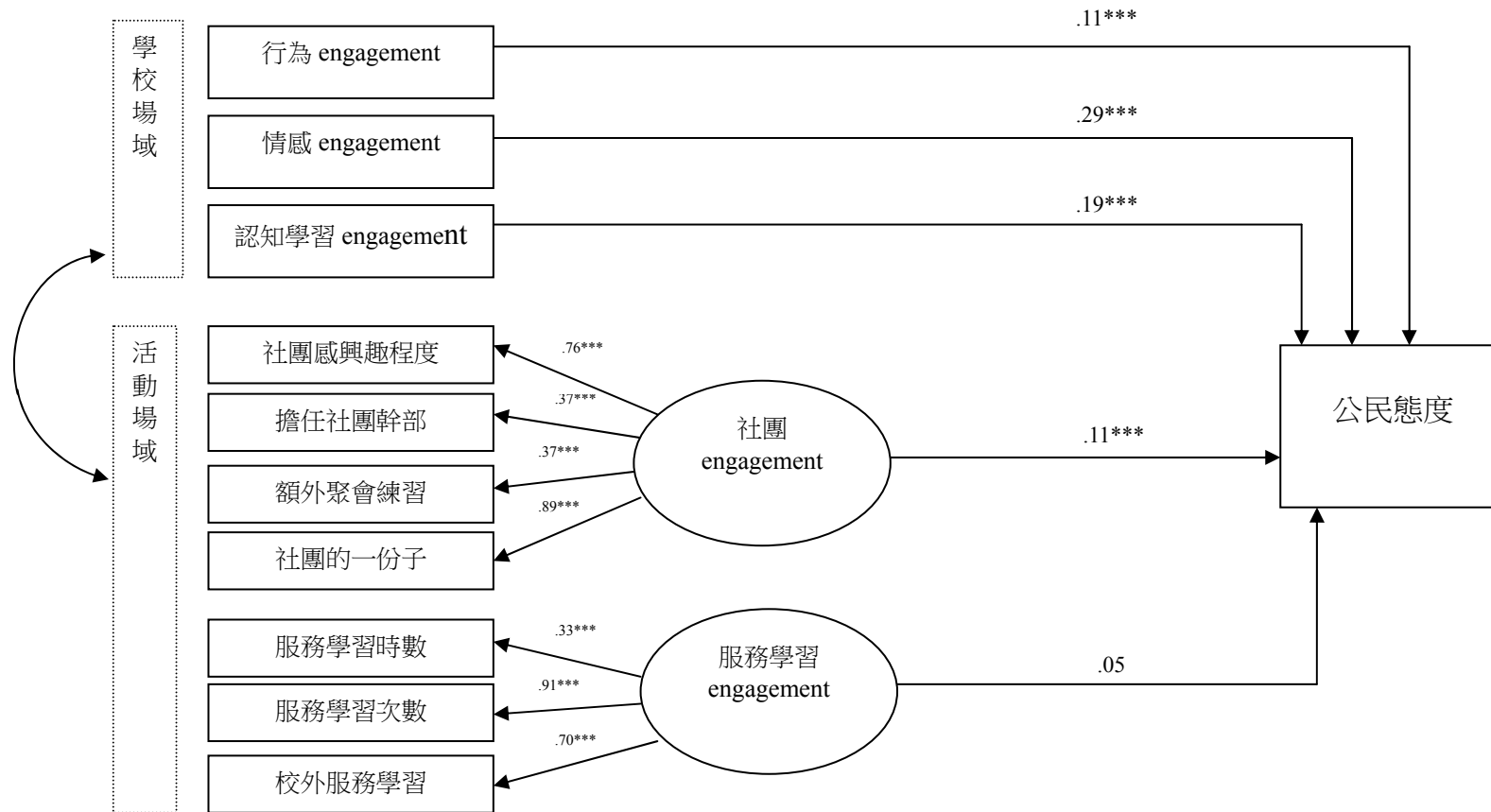
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



圖一 研究方向一之研究架構圖



圖二 研究方向二與方向三之研究架構圖



圖三 研究方向二與方向三之迴歸分析模型

附註：*** $p < .001$

國科會補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：102年9月25日

計畫編號	NSC-102-2410-H-004-109 SSS		
計畫名稱	青少年 engagement：從學校場域、活動場域、公民場域觀之		
出國人員姓名	楊佩榮	服務機構及職稱	政治大學社會工作所 助理教授
會議時間	102年9月3日至 102年9月7日	會議地點	Lausanne, Switzerland
會議名稱	(中文)歐洲發展心理學年會 (英文) European conference on developmental psychology		
發表題目	(中文) 父母教養對青少年行為的影響 (英文) The effects of parental involvement on Taiwanese adolescent behavior during early adolescence		

一、參加會議經過

參與第16屆歐洲發展心理學年會，與會學者遍及歐美及亞洲，討論議題如親子依附、師生關係、父母教養、或研究的應用議題(translational research)。吸取目前國際在兒少適應上的研究趨勢。

二、與會心得

此次於會議中聽取交流歐洲對父母教養研究的趨勢，父母教養研究趨勢傾向於測量親子互動及資訊獲取途徑，而非以單一量表測量父母監督等等行為。

歐洲學者對跨文化的研究結果差異甚感興趣。

三、發表論文全文或摘要

Using data from the Taiwan Youth Project, a longitudinal panel study of 2696 youths since year 2000, the present study examined the extent of parental involvement during the first year (7th grade) and the last year (9th grade) of junior high school and its effect on adolescent depressive symptoms and relationships with their parents. Parental involvement, reported by parents and/or adolescents, was measured on three types of parental behaviors: parental participation in their children's school life, parental monitoring of their children's whereabouts, and the extent of control parents placed on their children's routines. Adolescents rated their relationships with parents and their depressive symptoms. Regression analyses were first conducted separately for the 7th- and 9th-grade data. Results showed that at both time points parental control was associated with more depressive symptoms, and parental monitoring was associated with fewer depressive symptoms and better parent-child relationships. No significant effects of parental participation were found, however. Next, we computed changes in parental monitoring and control from 7th- to 9th grades. Each set of parental-behavior variables were computed and recoded into two dummy variables, one showing increases and one showing decreases in monitoring or control during junior high school. Using the 9th-grade depression and relationship scores as outcome variables, controlling for the 7th-grade outcome scores, regression analyses showed that increases in parental control and decreases in parental monitoring predicted more depressive symptoms, whereas increases in parental monitoring predicted better parent-child relationships. Our findings suggested that parental monitoring and parental control were two distinct constructs, each having unique, though opposite, effects on adolescent development. Although based in Chinese cultural contexts, the present study provided implications to the varying effects of parental involvement on adolescent behavior during the period of early adolescence when autonomy development is emerging.

四、建議

建議國內針對父母教養的研究需辨別教養態度 (style) 與教養方式

(practices)，教養方式下又可再細部分辨預防式 (proactive) 或回應式

(reactive) 的教養方式，如體罰為回應式的教養；預防式的教養又可再從父

母的參與程度、監督程度、行為限制程度等，研究各項對青少年發展過程的

影響。

五、攜回資料名稱及內容

會議紀錄

六、其他

無

國科會補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：102年9月25日

計畫編號	NSC-102-2410-H-004-109 SSS		
計畫名稱	青少年 engagement：從學校場域、活動場域、公民場域觀之		
出國人員姓名	楊佩榮	服務機構及職稱	政治大學社會工作所 助理教授
會議時間	103年5月13日至 103年5月16日	會議地點	San Diego, USA
會議名稱	(中文)美國國家少年犯罪預防委員會(NCCD)兒少家庭國事會議 (英文) NCCD conference on children, youth, and families		
發表題目	(中文) 安全評估結構化決策模式於台灣之應用 (英文) The adaptation of SDM Safety Assessment in Taiwan		

一、參加會議經過

參與2014年美國國家少年犯罪預防委員會(NCCD)兒少家庭國事會議，與會學者遍及美國各州、澳洲及新加坡兒少保護與家庭工作者，討論議題包含與兒少保護與青少年犯罪相關之實務、政策與研究，吸取目前國際在兒少保護及青少年犯罪預防與處遇的趨勢。

二、與會心得

目前大力推動以家庭為中心、具創傷敏感度，及問題解決傾向的工作模式，對暴力（如家庭暴力、社區暴力等）採全觀的切入，重視不同場域多種暴力的連結性及多重相關影響。

三、發表論文全文或摘要

Title: The adaptation of SDM Safety Assessment in Taiwan

Presentation Descriptions:

This session aims to share the Taiwan experience of SDM Safety Assessment Development. We will share the common and unique experiences during the development process of the Safety Assessment in Taiwan, as well as the collaborative work model between Taiwan government, local research team, and the Children's Research Center.

Presentation Outline:

1. The development process of SDM Safety Assessment Taiwan
2. The universality of dangers identified in child abuse and neglect
3. Definitions of caregivers and households in the cultural contexts
4. The collaborative work model between Taiwan government, local research team, and the Children's Research Center

Goal/Learning Objectives:

To share the development and adaptation process of the SDM Safety Assessment in the Chinese contexts

四、建議

建議兒少保護工作納入與家庭合作（partnering with family）的概念，於不同的評估點（如兒少安全評估、再度受虐風險評估，或家庭需求評估）及不同區塊的兒少保護工作（如寄養安置、監督會面等），均採取宏觀的家庭視角，結合家庭（包含寄養）的資源，促進合作，共同以兒少的發展及福祉為工作目標。

五、攜回資料名稱及內容

會議紀錄

六、其他

無

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2015/03/16

科技部補助計畫	計畫名稱: 青少年engagement: 從學校場域、活動場域、公民場域觀之
	計畫主持人: 楊佩榮
	計畫編號: 102-2410-H-004-109-SSS 學門領域: 社會工作
無研發成果推廣資料	

102 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：楊佩榮		計畫編號：102-2410-H-004-109-SSS					
計畫名稱：青少年 engagement：從學校場域、活動場域、公民場域觀之							
成果項目		量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）	
		實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數（含實際已達成數）	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	0	1	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 （本國籍）	碩士生	0	4	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
博士後研究員		0	0	100%			
專任助理		0	0	100%			
國外	論文著作	期刊論文	0	1	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	1	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 （外國籍）	碩士生	0	4	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
博士後研究員		0	0	100%			
專任助理		0	0	100%			

<p style="text-align: center;">其他成果</p> <p>(無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)</p>	<p style="text-align: center;">無</p>
---	--------------------------------------

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科 教 處 計 畫 加 填 項 目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0	

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

部分研究結果已投稿歐洲發展心理學年會。

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

本研究結合青少年的學校場域與活動場域，從個人、人際與環境面的特質，探討在學校的 engagement，再進而延伸探討在學校和活動場域的行為對公民態度的養成。在所有顯著促進公民態度的 engagement 因子中，情感的 engagement 的相關度最高，代表若青少年與他的主要生活場域有愈強的連結，因覺得自己是一份子而去涉入關心，這份連結經驗會複製，在未來有更多的可能創造類似的經驗，而這份在學校的歸屬連結是未來公民態度的重要基礎。而學校歸屬的感受與個人、人際和環境都有關，師生支持依附在所有因子中又具有最高的相關性，這份研究最終回歸到老師的重要性，雖然本研究的參與者皆為高二學生都近成人之齡，但老師是學生學校經驗的重要一環不論是兒童早期 (Pianta, 1999)，或青少年後期都是同等重要。

國外文獻推論，符合公民養成的環境特質與機會與活動場域比較相近 (e.g., Bobek et al., 2009; Flanagan & van Horn, 2003)，雖然本研究發現社團 engagement 有助於公民態度的養成，但本研究也發現社團 engagement 對公民態度的影響力低於在學校的情感和認知學習的 engagement。不同於歐美的青少年，台灣的青少年多數時間是用於學習之上，一天的時間多在學校場域之內，我們可一方面師法歐美，進一步於社團或服務學習上刺激青少年的興趣

與涉入動機，但另一方面我們也可以思考如何善用學校場域的經驗與資源來促進青少年在行為、情感和學習上的 engagement，內化自主、歸屬與責任感受，尤其社團在高中仍多是在學校場域內的活動，因此在思考台灣青少年公民態度的養成時，本研究認為學校將是最主要的養成場所。本研究的發現能提供政策界和教育界，及家長老師們，一些具體方向去規劃與建立一個符合青少年發展需求之學校環境，尤其是在老師的角色，若能提供自主的機會、溝通的管道和信任的關係，有助於青少年體驗 engagement 的身心適能，並建立積極涉入的人生觀。

未來研究或能進一步研究目前服務學習的效能，由於服務學習於各縣市教育單位的規則不一，有的縣市強制學生參與，有的縣市則由學生自主決定，而且服務學習項目廣泛，包含糾察、淨灘和社福單位志工等類型，未來研究若能從類型與自主動機進行探究，或許能更釐清服務學習對公民態度的影響。