

# 大學社區服務課程價值的實踐— 服務提供者與接受者觀點之探究

梁碧明  
國立東華大學  
特殊教育學系助理教授

謝靜如  
台北市內湖國小實習教師

## 摘要

本研究主要目的在探討大學社區服務課程價值的實踐，以國立花蓮教育大學特殊教育學系的社區服務課程為例，瞭解社區服務的實施方式，並從提供服務的大學生、及接受服務之學校/機構教師之觀點探究社區服務的課程價值，蒐集學生與教師參與社區服務的意見。本研究應用量化研究設計之問卷調查法，研究對象為 2006 年特教系大學部學生 201 名及學校/機構教師 50 名。研究結果顯示：

- 一、特教系學生對於社區服務制度大都呈現瞭解的程度，而多數學生對社區服務的參與態度是良好的。學校/機構教師對於社區服務的實施方式呈現大致瞭解的程度，整體而言，學生及教師對社區服務是滿意的。
- 二、特教系學生、學校/機構教師均認為社區服務的課程價值主要在「服務知能」的收穫為最多。學生認為次要的課程價值依序為「教育專業知能」、「生涯規劃」；與教師排序的「生涯規劃」、「教育專業知能」是恰巧相反的。
- 三、特教系學生認為「專業」方面的不足是從事社區服務時面臨的最大困難；其次是在學生「個人」方面，如缺乏交通工具、課業繁重、缺乏興趣等屬於次要困難。
- 四、學校/機構教師認為「協助教師教學」、「陪伴學生遊戲」、「課業輔導」、「協助餵食」是社區服務的四大需求。另對服務學生的期許則包括「服務態度積極」、「不無故缺席」、「準時出席」、「提升專業表現」等部份。

本研究最後根據研究結果，分別就服務制度、服務學生、服務學校/機構等方面提出建議。

**關鍵詞：社區服務、服務學習、大學生、特殊教育**

---

本研究承蒙國科會專題研究補助(NSC95-2815-C-026-014)。

感謝參與本研究的學校/機構教師群及特教系全體學生，使本研究得以順利完成。

## 壹、緒論

大學教育不僅注重專業知識與技能的培養，追求個人智育及職業的發展，更應秉持「造就健全人格」的理念，強調品德教育、生命教育、及全人教育等核心價值。企盼大學教育的目標不只是為了個人求職謀生所作的準備，更重要的是要能讓受教者學會超越個人利害得失之思考，對社會具有實質貢獻，並懂得如何生活與經營生命，成為一個有理想、有價值的成年人。然而在目前知識經濟時代之壓力下，大學教育若過度重視專業養成，卻忽略品德方面的教育目標，則易導致學生好高騖遠、抗壓性低、無責任感、不能吃苦耐勞、較少參與課外活動及缺乏團隊合作精神等。因此，為強化

大學生的品德教育內容，「服務學習」課程的實施有其必要性。藉由社區服務使學生將學習與生活連結，瞭解作為社會公民的責任，也能讓學生體會到服務的意義，並從服務中獲得經驗及成長(張雪梅，2002)。服務學習可以幫助學生學習及成長，將所學之概念、原則應用到日常生活中。此外，亦可彌補傳統課堂學習方式的不足，拓展另一種學習模式管道，以訓練學生應用的能力。故，服務學習具有引發學生學習及服務動機，幫助學生將課程所學內容應用至日常生活中，不僅擴展應用的機會，且助於提升社區品質，讓學生對社區產生歸屬感等種種優點。但根據研究者參與學生社區服務督導的經驗與觀察，提供服務的學生態度表現落差

極大，除積極參與學習者外，也見有少數學生對於社區服務並不重視，時有遲到、早退或缺曠的表現，服務態度與品質頗受質疑。檢視各種可能造成此負面態度的原因，是否歸因於目前大專院校所實施的勞動服務、社區服務或服務學習大都為校系課程修業的額外規定，要求學生達成基本的服務時數，若未落實溝通與輔導機制，必然影響學生的學習或服務成效。其次，學生的先備能力不足，使其缺乏服務成就感。另在接受服務單位方面，若欠缺提供完整服務內容介紹及職前訓練，學生無法瞭解其肩負的任務與角色等，皆可能導致參與意願的低落與服務成效不彰的後果。

目前國內大專院校所實施的服務教育各具特色，根據馮莉雅(2003)調查全國 22 所大專院校，發現 20 所學校都以勞動服務—多以校園環境清潔與維護為主要內容；其中 13 所學校的服務課程具備服務學習的要素，即將教室所學知識應用於服務地點或學習服務的知能，並服務社區或非營利組織；另將服務融入專業課程的學校則有 5 所；其他學校的服務學習課程大部分是獨立式的服務學習課程。由此可見國內高等教育機構推行服務學習課程仍停留於勞動教育階段，雖亦有部分學校已著重推動專業課程與服務學習的結合或獨立式服務學習課程，但仍較缺乏學習要素的重視，如缺乏設計完善的學習教材、省思札記、課堂檢討、與評量獎勵等。回顧國內相關文獻較偏重探討高等教育機構服務學習課程的設計與實施(尹美琪，2002；高熏芳、吳秀媛，2004；高熏芳、陳素蘭，2003；馮莉雅，2003；馮莉雅，2004；馮莉雅，2005；張民杰，2005；潘淑芬、趙曉美，2005)；僅少數探究大學生參與服務學習之議題(林慧貞，2006；林思伶，2004；邱美華，2003；陳怡芬，2004)；以上研究設計大多數皆以服務提供者的觀點出發，尚無從服務接受者的角度觀察。因此，本研究以國立花蓮教育大學特殊教育學系的社區服務課程為例，應用量化研究設計的問卷調查法，探討大學生參與社區服務的態度；進而探討提供服務的大學生與接受服務的學校／機構教師對社區服務課程價值的觀點，期能根據研究結果提出具體建議，作為提升服務品質與改善實施制度的參考。

### 一、研究目的

本研究之研究目的如下：

- (一)、探討提供服務的大學生與接受服務的教師對社區服務課程實施的瞭解及滿意程度。
- (二)、探討大學生與教師對社區服務課程價值的觀點。

- (三)、探討大學生對社區服務的參與態度及主要困難。

- (四)、探討教師在社區服務的主要需求。

## 貳、文獻探討

### 一、社區服務與服務學習之意涵

社會服務是美國長期以來的傳統，政府透過學校或各個機關鼓勵學生從事社會服務、社區服務或志願服務。近年美國從社會服務發展到服務學習。其主要最大之轉變是從以服務為主的社會服務，到強調融入學習活動的服務學習。杜威(John Dewey)是服務學習(service learning)的倡導者，他認為學生如能參與社區服務，並能將服務融入其學科課程，他們將更能有效地學習並成為良好的公民(引自劉慶仁，2000)。1999 年美國國家教育統計中心所進行的「全國學生服務學習與社區服務之調查」(National Student Service-Learning and Community Service Survey)，將服務學習界定為以課程為基礎的社區服務，它統合了課堂教學與社區服務活動，這項服務必須配合學科或課程而安排，清楚地敘述學習目標，在一段時間內持續地探討社區真正的需要，並經由定期安排的心得報告或批判分析活動如課堂討論、發表或指導寫作以幫助學生學習(引自陳金貴，2000)。

1990 年代以後服務學習理念被廣泛運用於學校及師資教育上，許多教育學者也指出服務學習是一種透過社區服務學習的有效教學策略(Jacoby，1996；Swick，2001；Watson，Crandall，Hueglin & Eisenman，2002)。Sigmon 對服務學習所下的定義為「互惠的學習」，他認為服務不僅只有服務，學習也不是只有學習，而是在學習目標和服務成果中取得平衡。而這些學習目標可以促進學生的發展，包括合作的、批判的思考和問題解決的能力等。Honig、Kahne 與 McLaughlin(2001)也指出，服務學習是有明確的規劃設計、專業內涵有關的技能發展、及深入瞭解的服務工作。換言之，服務學習是提供服務和學習的機會，連結學校與社區的社區服務方式之一。因此，服務學習是一種經驗教育的模式，透過有計畫安排的社會服務活動與結構化的反思歷程，完成被服務者的需求，促進服務者的學習和發展。(引自潘淑芬、趙曉美，2005)

社區服務主要的服務場地是以社區為主；依其工作性質，可分為直接的幫助與間接的幫助；工作內容包含多方面向度，例如環保、教育、社工等。另服務學習強調「服務」與「學習」並重，整合學科知能、社區服務與定期反

省。由學校與社區一起協調，幫助學生應用所學知能以服務他人，並在服務過程中不斷學習與成長。換言之，服務學習包含學習性質的自願性服務行為或非自願性服務行為，其目的在結合學校與社區，提供學生真實的學習經驗，培育學生成為尊重他人、負責任的公民。

綜而言之，服務學習著重與學生的學業學習取得關聯。透過有系統的設計、規劃、督導、反思以達成目標，強調學習與服務並重。反觀社區服務主要著重於社區的需求，未設定明確的學習目標。故，服務學習是社區服務的一種型式，但是更強調學校與社區的聯結，希望透過這樣的聯結與事前詳盡的規劃而擴增學生的學習機會，進而提升其學習品質(沈六, 1997)。

## 二、社區服務課程的目標與功能

現代化社會中，社區與學校是密不可分的。教育學生不僅是學校的責任，也是家長，甚至是整個社區的工作。學校教師走入社區，一方面將社區資源引進教室作為教師的教材；另一方面將社區、學生的生活空間當作學校來運作，使整個教學活動與學生生活結合，透過課程運作的方式，讓學校成為社區型學校，讓社區成為學校的教室。此種理念讓學校教育與社區生活有了進一步整合的機會，同時也讓社區服務經驗的教育意涵更加顯著，透過周密的計畫與安排，讓學生可以在社區中獲取更充實、豐富、寶貴的知識與經驗。推動社區服務學習，除了強調社區服務需與學生實際生活、課堂學習相結合外，亦重視學校與社區的結合，一旦學生以社區為服務場所，必然對社區有所影響。宋宏明(2002)指出學生參與社區服務學習具多種意義，包括(1)瞭解社會現況，學習社會多元化的價值觀。(2)貢獻一己之力，還能學習該服務機構推動理念的方法與組織運作。(3)將自己的熱情、愛心與才能，貢獻給自己的社區。(4)瞭解施與捨的真實意義，學習接受與回饋。(5)培養愛心，珍惜所有。(6)在幫助與服務中，獲得可貴的經驗與無窮的快樂。(7)讓學生與所在社區建立良好的關係，培養助己助人的精神。(8)了解權利與義務的重要性，並將人際關係從學校遍及整個社區。(9)養成學生負責、自律、勤勞、服務與互助合作的美德。(10)促進青年的人格成長，提高其公民素養和學業的表現與意願。另根據尹美琪(2002)定義大學服務學習課程之功能，首先在學生方面，包括增進人際關係、知識運用、探索學習、批判性思考、多元觀念、公民責任感等。其次對接受服務者或機構而言，則發揮體驗關懷相互學習的快樂、擴充人力提升服務品質、注入新力衍生新契機、兼負社會教育責任等功能。最

後對學校而言，則包含課程理念的實踐、校內與社區資源相互支援、師生夥伴關係的建立、與教學環境真實化的擴展等功能。最後高熏芳與吳秀媛(2004)彙整 35 位專家訪談意見歸納職前教師專業服務學習課程的主要目標為(1)促進個人成長。(2)確認生涯目標。(3)促進社會發展。(4)加強學業/認知發展。(5)激發教學熱忱。(6)和學校建立良好關係。(7)增進服務學習的認知與設計服務學習方案的能力。綜合上述，服務學習課程的實施不僅對服務提供者產生服務與專業等方面的個人成長，相對地接受服務者也獲取各種不同的協助與資源。

## 三、社區服務課程的設計與實施

在推動社區服務計畫前，宋宏明(2002)建議必先注意下列事項：

- (一)、妥善擬定社區服務學習實施計畫，並加強引導師生辨識合法、正當之團體或社區服務對象，加強安全措施。
- (二)、由學校主動安排之社區服務課程，學校應事先妥善規劃，會勘服務場所深入瞭解其教育性、正當性、安全性。
- (三)、學校應於活動前舉辦行前講習，使學生瞭解服務地區風俗習慣或服務對象，俾收預期活動成效。
- (四)、學校得依教育特性、地理位置與社區需求，並結合社區資源，選擇服務類型(如全校性、社團性、班級性、個別性)與範圍，據以妥善規劃實施。
- (五)、各項服務活動內容，應由學校訂定嚴謹、合理之認證與評鑑方式，以有助於學生學習成長。

另高熏芳與吳秀媛(2004)也指出職前教師專業服務學習課程實施的程序應包括課前說明、方案實施、與課程評鑑等三部分。首先在從事服務學習前，師資培育指導者需教導認知、情意、與技能領域的觀念，並提醒權責、安全問題的注意事項。其次方案實施程序則包括：(1)學校或社區需求調查。(2)選擇服務活動。(3)擬定服務學習計劃。(4)服務學習知能訓練。(5)實施服務活動。(6)反省。(7)慶祝。最後執行學生學習評量與課程實施的評鑑。然而在課程實施可能面臨的困難有：課程安排不易；缺乏準備、計畫、反省時間；管理、評鑑不易落實；課程涵蓋範圍不明；服務機構或對象不易尋獲；缺乏專業師資支持；協調工作困難、人力不足；服務學習觀念迷思、執行動力不足；安全考量；缺乏服務學習教材輔助；及經費補助不足等。

本研究的社區服務定義與實施辦法請參考附錄一，主要是花教大特教系學生每學期至鄰

近的特教學校、中小學特教班、學前融合班、各類特教相關機構協助教學或從事相關工作，符合了「提供協助給學校外的個人、組織（社區）」的定義，而所從事的服務活動又與所學的特教專業理論相互結合，亦與「社區服務必須與學習目標相結合」的定義不謀而合。此外，該系對社區服務施行方式與內容、獎勵辦法等均有妥善的規劃，且主動與鄰近機構或學校接洽，瞭解服務機構需求，並於社區服務開始前針對學生舉辦說明會，服務內容更能促進學生的專業成長，又以合理的評鑑方式評定學生的服務表現，期末予以適當的獎勵表揚。綜觀上述，可知花教大特教系社區服務之規定符合社區服務的定義，亦於社區服務前擬定周詳的實施計畫步驟，達到「專業理論與實務經驗結合」之目的。

#### 四、大學生參與服務學習課程

國內高等教育推動服務學習課程行之有年，尤其在師資培育領域也漸受重視，期能促進職前教師的專業成長。高熏芳與吳秀媛(2004)強調服務學習活動中參與者的角色包括：職前教師擔任主動學習者的角色；師資培育指導者擔任協助者與諮詢者的角色；反之接受服務者所擔任的則是需求提供者的角色。為更詳細瞭解職前教師獲致服務經驗後，對服務學習課程設計與實施的建議，張民杰(2005)運用焦點團體訪談 7 所師資培育大學中 50 位師資生，結果指出(1)不要過多時數要求，才能體會服務的快樂與成就。(2)師資培育機構、師資生、與服務機構三方應有充分的協調與合作。(3)師資生應選擇有興趣的服務工作，以小組進行方式，服務時數審核應訂出客觀標準，並應設立雙方的督導與聯絡負責人，以提供協助與資源。(4)期初訂定周全的評量機制，利用網路以便提供及時回饋，善用心得報告、學習檔案、成果發表、或經驗分享研討會的省思設計。

另潘淑芬、趙曉美(2005)問卷調查 189 名修習國小與中等特殊教育學程之體院生，發現服務學習對職前教師之「社會認知與適應」、「教育專業認知與態度」、「生涯探索與規劃」、「學校行政專業知能」、「教學與輔導專業知能」等向度的專業成長皆有正面效果；而且學生年級愈高，愈肯定服務學習對專業成長的效果。之後為瞭解國內大學生對服務學習的看法與參與意願，林慧貞(2006)問卷調查 500 該校通識課程學生，結果發現大學生普遍肯定推展服務學習的必要性，其中服務性社團與融入式服務學習課程是兩大主要管道，他們建議課程開設於大一階段或與通識課程連結，偏好一次或短期的服務時間型態，大學生參與服務學習課程的

意願頗高，動機以利己取向大過利他取向，其中最擔心的問題是花費太多時間。綜合以上文獻，高等教育服務學習課程確實有其推行的必要性與影響力，若能於規劃、實施、及評鑑過程中仔細考量服務提供者與接受者的利基點，相信必能提昇服務學習的成效，以達到施與受兩造雙贏的最終目標。

## 參、研究方法

本研究應用量化的研究設計，主要以問卷調查針對「社區服務課程價值的實踐與檢討」之主題，設計特教系學生學校/機構教師兩組之間卷，全面蒐集本研究相關的量化資料，探討特教系學生及學校/機構教師對社區服務制度的看法，與其個別對社區服務實施價值的觀點。

### 一、研究對象

本研究問卷調查對象分為學生組與教師組，主要是 2006 年花教大特教系大學部全體在學學生與大五/大六之畢業校友；另一部份則是近三年接受社區服務的學校/機構教師，包含特殊學校、教養機構、國小、國中和高中等相關特教班級教師。本研究問卷調查對象總計有 251 人；學生版問卷總共發送 201 份，共計回收 175 份，回收率為 87%，其中可用問卷 174 份，合計男 48 人、女 126 人。而教師版問卷總共發送 50 份，共計回收 45 份，回收率為 90%，其中可用問卷 45 份，男 6 人、女 39 人。

### 二、研究工具與資料分析

在問卷調查方面，本研究蒐集並參考陳怡芬(2004)、高熏芳和陳素蘭(2003)、楊惠婷(2003)等文獻，自編「特教系學生參與社區服務調查問卷」及「學校和機構接受花教大特教系社區服務意見調查問卷」為研究工具。學生版問卷主要在了解學生參與社區服務之情形、對社區服務所抱持的參與態度，及對社區服務制度的了解及看法，分別包含瞭解程度、參與態度、接受程度、滿意程度、服務價值等五大部分。教師版問卷主要探討接受服務之學校/機構教師對社區服務制度的瞭解情形、社區服務品質的滿意程度，及社區服務的課程價值定位，分別包含實施方式、課程價值、滿意度等三大部分。其計分方式是以四分級制的李克特量表之方式為主。在學生版問卷初稿編制完成後，除社區服務指導老師外，另邀請兩位專家學者對量表內容進行審核，此兩名專家為該系系主任與資深教授，也是當時創設社區服務課程的教授。本研究根據預試蒐集到之資料進行信度分析，採用 Cronbach's  $\alpha$  係數以表示問卷之內部一致性。在刪除題項後，瞭解程度、參與態度、接受程度、滿意程度、服務價值量

表之各項信度  $\alpha$  值分別是 .70、.90、.80、.88、.90，全量表信度從 .70~.90，平均信度  $\alpha$  值為 .84。在吳明隆、涂金堂（2006）《SPSS 與統計應用分析》書中指出 Loo 於 2001 年之研究中發現，對一般性的研究而言，內部一致性估計普遍可接受數值為 .80。因此本量表具有相當好的信度。雖因教師版問卷的樣本數少，未能實

施預試，但也邀請兩位資深特教老師進行問卷專家效度的審核與意見提供，作為修正參考。研究者根據施測所得之問卷資料，經人工整理、剔除無效問卷後，以 SPSS10.0 版電腦套裝軟體程式進行分析。全程資料分析完成於 2007 年 2 月。

表 1 學生樣本背景資料

變項	類別	個數 (人/次)	百分比 (%)
年級	大一	42	24.2
	大二	38	21.8
	大四	38	21.8
	大三	28	16.1
	大五/六畢業生	28	16.1
性別	女	126	72.4
	男	48	27.6
曾經服務的單位 (複選)	機構	116	33.9
	國小	106	31.0
	國中	46	13.5
	特殊學校	44	12.9
	校內特教中心	25	7.3
	高中	5	1.5

表 2 學校/機構教師基本資料

變項	類別	個數 (人)	百分比 (%)
性別	女	39	86.7
	男	6	13.3
年齡	30 歲以下	14	31.1
	31-40 歲	14	31.1
	41-50 歲	15	33.3
	51 歲以上	2	4.4
學歷	高中職	1	2.2
	大專	39	86.7
	研究所	5	11.1
服務單位	國小	23	51.0
	機構	11	24.4
	特殊學校	5	11.1
	國中	3	6.7
	高中	3	6.7
擔任職位	教師	30	66.7
	學校主任 (組長)	9	20.0
	社工人員	3	6.7
	其他	3	6.7
年資	一年以下	5	11.1
	一至三年	10	22.2
	四至六年	11	24.4
	七至十年	10	22.2
	十年以上	9	20.0
與本系服務學生接觸的 時間	半年	12	26.7
	一年	5	11.1
	二年	5	11.1
	三年	7	15.6
	四年	3	6.7
	五年	7	15.6
	六年	2	4.4
	六年以上	3	6.7
	遺漏	1	2.2

## 肆、結果與討論

## 一、社區服務參與態度

首先學生選填社區服務課程目的，因該題目為複選題，在總計 626 勾選次數中，以「累積實務經驗」之次數最多 (26.2%)，其次依序為「增加多元學習的機會」(19.6%)、「增加多元學習的機會」(19.6%)、「驗證課程理論」(15.8%)、「提升專業精神」(15.5%) 等。

在省思活動方面：以有從事省思者為多，有 146 位，佔 83.9%，沒有從事省思者有 24 位，佔 13.8%，茲將其所使用之省思類型整理成表 4-3。因該題目為複選題，在總計 321 勾選次數中，以「服務紀錄」之次數為最多 (29.3%)，其次依序為「自我反思」(25.5%)、「同學間團體討論」(21.8%)、「請教師長」(11.8%)、「撰寫心得」(9.4%)、最少為「研讀相關文獻」(2.2%)。

表 3 社區服務課程目的

變項	次數	百分比 (%)
累積實務經驗	163	26.2
增加多元學習的機會	122	19.6
驗證課程理論	98	15.8
提升專業精神	96	15.5
培養互助合作的美德	55	8.9
探索生涯發展	53	8.5
培養公民責任	28	4.5
不知道	4	0.6
其他	2	0.3
總和	621	100

表 4 省思類型

變項	次數	百分比 (%)
服務紀錄	94	29.3
自我反思	82	25.5
同學間團體討論	70	21.8
請教師長	38	11.8
撰寫心得	30	9.4
研讀相關文獻	7	2.2
總和	321	100.0

學生在社區服務參與態度方面包括瞭解程度、參與程度、接受程度、及滿意程度的評量，得分依序為 3.17、3.2、2.99、3.0。整體社區服務參與態度之得分為 3.11，可見學生對於社區服務參與態度介於非常同意和同意之間，但比較偏向同意，而學生在社區服務之接受程度得分低於整體態度的平均得分。在接受程度中，低於 3 分的向度為成績與時數，表示學生對於系上的社區服務成績計算和時數統計方面是不滿意的。整體而言，大多的向度都大於 3 分，代表學生對於社區服務制度大體上是滿意的。詳細內容請參考表 5。

## 二、個人背景變項對社區服務參與態度之影響

「個人背景變項」(性別、年級)在瞭解程度方面沒有達到顯著差異水準。表示學生不論其性別或年級，並未對社區服務制度的瞭解程度產生影響。「性別」和「年級」在參與程度及接受程度等向度皆達到顯著差異水準。在參與

程度方面，顯示女生的參與程度高於男生，且大一參與程度又高於大五/大六畢業生；在接受程度方面，顯示女生接受社服的程度高於男生，且大一對社區服務的接受程度又高於大五/六畢業生。「年級」在滿意程度方面達到顯著差異水準。顯示大一對社區服務滿意度高於大四生。推測大一和大四生可能對於社區服務的經驗不同，所以對於社區服務有不同的滿意認定標準。其次「個人背景變項」中的「性別」在整體社區服務參與態度方面達到顯著差異水準。顯示女生對整體社服的參與態度是高於男生。推測其可能原因為男生的樣本數過少，或是因為女生本身對服務活動具備較大的興趣。綜合以上結果頗能與林慧貞(2006)的研究發現相呼應，即大學生普遍肯定推展服務學習課程的必要性。

針對「年級」對社區服務參與態度之影響詳細說明如下：

表 5 社區服務參與態度

變項	人數 (n=174)	
	M	SD
<b>瞭解程度</b>	<b>3.17</b>	<b>.49</b>
社服選擇方式	3.48	.49
獎勵方式	3.22	.64
社服工作內容	3.19	.50
時數規定與計算	3.06	.66
<b>參與程度</b>	<b>3.20</b>	<b>.52</b>
從事社服時的態度	3.21	.51
重視社服制度的態度	3.19	.60
<b>接受程度</b>	<b>2.99</b>	<b>.44</b>
獎勵方式	3.30	.64
原則規定	3.20	.46
社服負責人	3.01	.57
成績與時數	2.71	.61
<b>滿意程度</b>	<b>3.00</b>	<b>.57</b>
<b>整體社區服務參與態度</b>	<b>3.11</b>	<b>.43</b>

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

本研究採用單因子變異數分析，分析不同年級之學生對社區服務參與態度上的影響，並進而應用事後多重比較，以分析組別間的差異程度，結果如表 6。在瞭解程度方面：大三學生平均最高 (M=3.24)，其次依序為大二 (M=3.22)、大一 (M=3.19)、大四 (M=3.13)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=3.08)。因為 F 值為 0.57，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在社區服務參與態度之瞭解程度次量表得分沒有顯著差異。

在參與程度方面：大一學生平均最高 (M=3.40)，其次依序為大二 (M=3.27)、大四 (M=3.19)、大三 (M=3.08)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.96)。因為 F 值為 3.85，達到 .01 顯著水準，因此不同年級在社區服務參與態度之參與程度次量表得分有顯著差異。大一生平

均分數高於大五/六畢業生平均分數，相差 0.44。

在接受程度方面：大一學生平均最高 (M=3.14) 其次依序為大二 (M=3.04)、大三 (M=2.98)、大五/六畢業生 (M=2.88)，平均最低者為大四 (M=2.87)。因為 F 值為 2.61，達到 .05 顯著水準，因此不同年級在社區服務參與態度之接受程度次量表得分有顯著差異。大一和大五/六畢業生之間有顯著差異，大一生平均分數高於大五/六畢業生，相差 0.26。

在滿意程度方面：大一學生平均最高 (M=3.21) 其次依序為大三和 大四 (皆為 M=3.09)、大五/六畢業生 (M=2.84)，平均最低者為大四 (M=2.71)。因為 F 值為 5.28，達到 .001 顯著水準，因此不同年級在社區服務參與態度之滿意程度次量表得分有顯著差異。大一和 大四之間有顯著差異，大一平均分數高於大四生，相差 0.5。

表 6 不同年級學生之社區服務參與態度

變項	N	社區服務參與態度							
		瞭解程度		參與程度		接受程度		滿意程度	
		M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)
大一	42	3.19(.43)	.57	3.40(.41)a	3.85**	3.14(.38)	2.61*	3.21(.43)a	5.28***
大二	38	3.22(.54)	(4, 169)	3.27(.44)	(4, 169)	3.04(.45)	(4, 169)	3.09(.58)	(4, 169)
大三	28	3.24(.53)		3.08(.53)		2.98(.43)		3.09(.53)	
大四	38	3.13(.47)		3.19(.54)		2.87(.45)		2.71(.59)a	
大五/六 畢業生	28	3.08(.50)		2.96(.63)a		2.88(.43)		2.84(.59)	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。此外，參與程度、滿意程度都具有顯著差異，且各組間有顯著差異；雖接受程度具有顯著差異，但各組間並無明顯差異存在。\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

(一) 年級對瞭解程度之影響

由表 7 得知，在獎勵方式方面：大三學生平均最高 (M=3.50)，其次依序為大二 (M=3.46)、大四 (M=3.24)、大一 (M=2.99)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.91)。因為 F 值為 6.43，達到 .001 顯著水準，因此不同年級在瞭解程度之獎勵方式向度得分有顯著差異。大二高於大一平均分數且相差 0.47；大三高於大一平均分數且相差 0.51；大二高於大五/六畢業生平均分數且相差 0.55、大三高於大五/六畢業生的平均分數且相差 0.59。

在社服選擇方式方面：大三學生平均最高 (M=3.55)，其次依序為大二 (M=3.54)、大五/六畢業生 (M=3.52)、大一 (M=3.46)，平均最低者為大四 (M=3.34)。因為 F 值為 1.11，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在瞭解程度之社服選擇方式向度得分沒有顯著差異。

在社服工作內容方面：大一學生平均最高 (M=3.24)，其次依序為大三 (M=3.23)、大二 (M=3.19)，平均最低者為大四和大五/六畢業生 (皆為 M=3.15)。因為 F 值為 .23，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在瞭解程度之社服工作內容向度得分沒有顯著差異。

在時數規定與計算方面：大一學生平均最

高 (M=3.12)，其次依序為大三 (M=3.10)、大二 (M=3.09)、大四 (M=3.02)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.94)。因為 F 值為 .39，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在瞭解程度之時數規定與計算向度得分沒有顯著差異。

(二) 年級對參與程度之影響

由表 8 得知，在從事社服時的態度方面：大一學生平均最高 (M=3.37)，其次依序為大四 (M=3.22)、大二 (M=3.21)、大三 (M=3.17)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.98)。因為 F 值為 2.50，達到 .05 顯著水準，因此不同年級在參與程度之從事社服時的態度向度得分有顯著差異。大一和大五/六畢業生有顯著差異，大一平均分數高於大五/六畢業生的平均分數，相差 0.39。

在重視社服制度的態度方面：大一學生平均最高 (M=3.44)，其次依序為大二 (M=3.35)、大四 (M=3.15)、大三 (M=2.96)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.91)。因為 F 值為 5.47，達到 .001 顯著水準，因此不同年級在參與程度之重視社服制度的態度向度得分有顯著差異。大一平均分數高於大三且相差 0.48、大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.53。

表 7 不同年級學生之瞭解程度

變項	n	瞭解程度							
		獎勵方式		社服選擇方式		社服工作內容		時數規定與計算	
		M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)
大一	42	2.99(.71)ab	6.43***	3.46(.53)	1.11	3.24(.44)	.23	3.12(.57)	.39
大二	38	3.46(.56)ac	(4, 169)	3.54(.46)	(4, 169)	3.19(.58)	(4, 169)	3.09(.68)	(4, 169)
大三	28	3.50(.45)bd		3.55(.50)		3.23(.53)		3.10(.80)	
大四	38	3.24(.55)		3.34(.47)		3.15(.49)		3.02(.59)	
大五/六畢業生	28	2.91(.67)cd		3.52(.48)		3.15(.45)		2.94(.73)	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。\*\*\*p<.001

表 8 不同年級學生之參與程度

變項	n	參與程度			
		從事社服時的態度		重視社服制度的態度	
		M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)
大一	42	3.37(.44)a	2.50*	3.44(.43)ab	5.47***
大二	38	3.21(.44)	(4, 169)	3.35(.50)	(4, 169)
大三	28	3.17(.54)		2.96(.66)a	
大四	38	3.22(.52)		3.15(.62)	
大五/六畢業生	28	2.98(.62)a		2.91(.69)b	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。\*p<.05；\*\*\*p<.001



(三) 年級對接受程度之影響

由表 9 得知，在成績與時數方面：大一學生平均最高 (M=2.82)，其次依序為大二 (M=2.74)、大四 (M=2.72)、大三 (M=2.64)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.55)。因為 F 值為 .87，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在接受程度之成績與時數向度得分沒有顯著差異。

在獎勵方式方面：大二學生平均最高 (M=3.39)，其次依序為大一 (M=3.33)、大四 (M=3.25)、大三 (M=2.27)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.21)。因為 F 值為 .43，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在接受程度之

獎勵方式向度得分沒有顯著差異。

在社服負責人方面：大一學生平均最高 (M=3.11)，其次依序為大五/六畢業生 (M=3.07)、大四和 大三 (皆為 M=2.96)，平均最低者為大三 (M=2.91)。因為 F 值為 .75，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在接受程度之社服負責人向度得分沒有顯著差異。

在原則規定方面：大一學生平均最高 (M=3.35)，其次依序為大二 (M=3.19)、大四 (M=3.17)、大五/六畢業生 (M=3.11)，平均最低者為大三 (M=3.10)。因為 F 值為 1.8，未達到 .05 顯著水準，因此不同年級在接受程度之原則規定向度得分沒有顯著差異。

表 9 不同年級學生之接受程度

變項	n	接受程度							
		成績與時數		獎勵方式		社服負責人		原則規定	
		M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)
大一	42	2.82(.62)	.87	3.33(.60)	.43	3.11(.52)	.75	3.35(.45)	1.8
大二	38	2.74(.58)	(4, 169)	3.39(.59)	(4, 169)	2.96(.59)	(4, 169)	3.19(.44)	(4, 169)
大三	28	2.64(.60)		2.27(.84)		2.91(.64)		3.10(.45)	
大四	38	2.72(.66)		3.25(.60)		2.96(.57)		3.17(.45)	
大五/六畢業生	28	2.55(.60)		3.21(.63)		3.07(.50)		3.11(.51)	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。

三、社區服務課程價值

整體社區服務課程價值之得分為 3.01，可見學生對於社區服務課程價值介於非常同意和同意之間，但比較偏向同意；依序為「服務知能」(3.17)、「教育專業知能」(2.82)與「生涯規劃」(2.78)。學生在「教育專業知能」與「生涯規劃」得分低於整體價值的平均得分。在教育專業知能中，低於 3 分的向度為教學和行政，表示學生較不認同社區服務具有教學和行

政的價值(如表 10)。

(一)、個人背景變項對社區服務課程價值之影響

「個人背景變項」中的「性別」在教育專業知能、服務知能、生涯規劃、整體社區服務課程價值方面皆沒有達到顯著差異水準，表示男女學生在對社區服務課程價值的看法沒有差別。

「個人背景變項」中的「年級」在教育專

表 10 學生之社區服務課程價值

變項	人數 (n=174)	
	M	SD
<b>教育專業知能</b>	<b>2.82</b>	<b>.48</b>
學科學習	3.19	.53
教學	2.61	.69
行政	2.53	.59
<b>服務知能</b>	<b>3.17</b>	<b>.51</b>
個人認同與成長	3.20	.51
道德發展	3.15	.61
人際關係與溝通	3.11	.58
<b>生涯規劃</b>	<b>2.78</b>	<b>.65</b>
<b>整體社區服務課程價值</b>	<b>3.01</b>	<b>.46</b>

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

業知能、服務知能、生涯規劃、整體社區服務課程價值方面皆達到顯著差異水準，顯示各年級學生對於社區服務的價值認定差異。大二生比大四生更認同社區服務有「教育專業知能」方面的價值；大一比大四生、大一比大五/六畢業生、大二比大四生、和大二比大五/六畢業生更認同社區服務有「服務知能」方面的價值。大一比大四生、大一比大五/六畢業生、大二比大四生、大二比大五/六畢業生、和大三生比大四生更認同社區服務有「生涯規劃」方面的價值。大一比大四生、大一比大五/六畢業生、大二比大四生、大二比大五/六畢業生、和大三生比大四生更認同社區服務課程的整體價值。普遍愈低年級學生愈肯定社區服務的課程價值，推測原因可能是年級不同，參與社區服務經驗的長短也不同，對服務機構或學校瞭解程度也有差異，導致各年級對社區服務課程價值的看法也不一致。以上研究發現與潘淑芬、趙曉美(2005)問卷調查結果比較，學生年級愈高愈肯定服務學習對專業成長的效果是有所不同的。

(一)、「年級」對社區服務課程價值之影響

採用單因子變異數分析，分析不同年級之學生在社區服務課程價值上的差異，結果如表 11。在教育專業知能方面：大二學生平均最高 (M=3.01)，其次依序為大三 (M=2.90)、大一 (M=2.84)、大五/六畢業生 (M=2.82)，平均最低者為大四 (M=2.61)。因為 F 值為 4.14，達到 .01 顯著水準，因此不同年級在社區服務課程價值之教育專業知能次量表得分有顯著差異。大二和大四之間有顯著差異。大二之平均分數高於大四平均分數，相差 0.4。

在服務知能方面：大二學生平均最高 (M=3.42)，其次依序為大一 (M=3.38)、大三 (M=3.18)、大四 (M=2.90)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.36)。因為 F 值為 11.56，達

到 .001 顯著水準，因此不同年級在社區服務課程價值之服務知能次量表得分有顯著差異。大一平均分數高於大四且相差 0.48；大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.51；大二平均分數高於大四且相差 0.52、大二平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.55。

在生涯規劃方面：大一學生平均最高 (M=3.02)，其次依序為大二 (M=2.99)、大三 (M=2.98)、大五/六畢業生 (M=2.51)，平均最低者為大四 (M=2.61)。因為 F 值為 10.04，達到 .001 顯著水準，因此不同年級在社區服務課程價值之生涯規劃次量表得分有顯著差異。大一平均分數高於大四且相差 0.66；大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.51；大二平均分數高於大四且相差 0.63；大二平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.48；大三平均分數高於大四且相差 0.62。

(二)、「年級」對社區服務課程價值-教育專業知能之影響

由表 12 分析年級對教育專業知能之影響，在行政方面：大一學生平均最高 (M=2.67)，其次依序為大二 (M=2.61)、大五/六畢業生 (M=2.58)、大三 (M=2.56)，平均最低者為大四 (M=2.26)。因為 F 值為 2.87，達到 .05 顯著水準，因此不同年級在教育專業知能之行政向度得分有顯著差異。大一平均分數高於大四平均分數，相差 0.41。

在教學方面：大二學生平均最高 (M=2.88)，其次依序為大三 (M=2.77)、大五/六畢業生 (M=2.54)、大一 (M=2.50)，平均最低者為大四 (M=2.40)。因為 F 值為 3.18，達到 .05 顯著水準，因此不同年級在教育專業知能之教學向度得分有顯著差異，但組別間並無顯著差異。

在學科學習方面：大二學生平均最高 (M=3.41)，其次依序為大三 (M=3.25)、大一 (M=3.23)、大五/六畢業生 (M=3.19)，平均最

表 11 不同年級學生之社區服務課程價值

變項	社區服務課程價值						
	n	教育專業知能		服務知能		生涯規劃	
		M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)	M(SD)	F (df)
大一	42	2.84(.42)	4.14**	3.38(.42)ab	11.56***	3.02(.46)ab	10.04***
大二	38	3.01(.51)a	(4,168)	3.42(.50)cd	(4,168)	2.99(.62)cd	(4,167)
大三	28	2.90(.43)		3.18(.42)		2.98(.56)e	
大四	38	2.61(.40)a		2.90(.40)ac		2.36(.56)ace	
大五/六畢業生	27	2.82(.57)		2.87(.53)bd		2.51(.79)bd	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

低者為大四 (M=3.03)。因為 F 值為 4.57，達到.01 顯著水準，因此不同年級在教育專業知

能之學科學習向度得分有顯著差異。大二平均分數高於大四平均分數，相差 0.38；大二平均分數高於大五/六畢業生平均分數，相差 0.22。

表 12 不同年級學生之社區服務課程價值－教育專業知能

變項	n	教育專業知能					
		行政		教學		學科學習	
		M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)
大一	42	2.67(.58)a	2.87*	2.50(.72)	3.18*	3.23(.47)	4.57**
大二	38	2.61(.63)	(4,168)	2.88(.69)	(4,168)	3.41(.54)ab	(4,168)
大三	28	2.56(.48)		2.77(.62)		3.25(.43)	
大四	38	2.26(.46)a		2.40(.58)		3.03(.45)a	
大五/六 畢業生	27	2.58(.74)		2.54(.74)		3.19(.65)b	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。此外，行政和學科學習都具有顯著差異，且各組間有顯著差異；雖教學也具有顯著差異，但各組間並無明顯差異存在。\*p<.05 \*\*p<.01

(二)、「年級」對社區服務課程價值-服務知能之影響

由表 13 分析年級對服務知能之影響，在人際關係與溝通方面：大二學生平均最高 (M=3.33)，其次依序為大一 (M=3.29)、大三 (M=3.13)、大四 (M=2.86)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.85)。因為 F 值為 6.13，達到.001 顯著水準，因此不同年級在服務知能之人際關係與溝通向度得分有顯著差異。大一平均分數高於大四且相差 0.43；大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.44；大二平均分數高於大四且相差 0.47；大二平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.48。

在個人認同與成長方面：大二學生平均最高 (M=3.46)，其次依序為大一 (M=3.41)、大三 (M=3.20)、大四 (M=2.93)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.89)。因為 F 值為 12.03，

達到.001 顯著水準，因此不同年級在服務知能之個人認同與成長向度得分有顯著差異。大一平均分數高於大四且相差 0.48；大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.51；大二平均分數高於大四且相差 0.53；大二平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.57。

在道德發展方面：大一學生平均最高 (M=3.42)，其次依序為大二 (M=3.38)、大三 (M=3.18)、大四 (M=2.88)，平均最低者為大五/六畢業生 (M=2.78)。因為 F 值為 9.37，達到.001 顯著水準，因此不同年級在服務知能之道德發展向度得分有顯著差異。大一平均分數高於大四相差 0.54；大一平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.64；大二平均分數高於大四且相差 0.5、大二平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.6。

表 13 不同年級學生之社區服務課程價值－服務知能

變項	n	服務知能					
		人際關係與溝通		個人認同與成長		道德發展	
		M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)
大一	42	3.29(.48)ab	6.13***	3.41(.43)ab	12.03***	3.42(.45)ab	9.37***
大二	38	3.33(.55)cd	(4,168)	3.46(.51)cd	(4,168)	3.38(.59)cd	(4,168)
大三	28	3.13(.54)		3.20(.42)		3.18(.49)	
大四	38	2.86(.51)ac		2.93(.41)ac		2.88(.46)ac	
大五/六 畢業生	27	2.85(.71)bd		2.89(.51)bd		2.78(.79)bd	

註：所有單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 之 F 值達到顯著水準時，即進行事後多重比較 (post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。\*\*\*p<.001

表 14 參與社區服務困難程度

變項	人數 (n=174)	
	M	SD
專業方面	3.00	.46
本身方面	2.57	.58
人際方面	2.10	.53
<b>整體服務困難度</b>	<b>2.57</b>	<b>.44</b>

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

#### 四、參與社區服務困難程度

學生參與社區服務困難度的三個向度，包含人際方面、專業方面、本身方面，「專業方面」的平均得分最高 (M=3.00, SD=.46)，表示學生認為專業方面的不足是從事社區服務的最大困難。其次是「本身方面」(M=2.57, SD=.58)，表示學生認為本身方面，如缺乏交通工具、課業繁重、缺乏興趣是從事社區服務的次要困難。至於得分最低之向度為「人際方面」(M=2.10, SD=.53)，表示學生認為在人際方面是最不會影響其參與社服的意願。而社區服務困難度平均得分為 2.57，標準差為.44。林慧貞(2006)問卷調查也發現雖然大學生參與服務學習課程的意願頗高，動機以利己取向大過利他取向，其中最擔心的問題是花費太多時間。

#### 五、個人背景變項對社區服務困難程度之影響

##### (一)、性別對社區服務困難度的影響

採用獨立樣本 *t* 檢定分析不同性別學生在社區服務困難度上的差異，結果如表 15。在人際方面：男生平均得分為 2.15，女生平均得分為 2.08，*t* 值為-.72，未達.05 顯著水準，因此男、女在社區服務困難度之人際向度得分沒有顯著差異。專業方面：男生平均得分為 3.00，女生平均得分為 3.01，*t* 值為-.14，未達.05 顯著水準，因此男、女在社區服務困難度之專業向度得分沒有顯著差異。在本身方面：男生平均得分為 2.65，女生平均得分為 2.54，*t* 值為-1.05，未達.01 顯著水準，因此男、女在社區服務困難度之本身向度得分沒有顯著差異。

表 15 性別與社區服務困難度

變項	n	社區服務困難度								
		人際方面			專業方面			本身方面		
		M(SD)	<i>t</i>	df	M(SD)	<i>t</i>	df	M(SD)	<i>t</i>	df
男	47	2.15(.62)	-.72	171	3.00(.48)	-.14	172	2.65(.59)	-1.05	171
女	126	2.08(.50)			3.01(.45)			2.54(.57)		

##### (二)、年級對社區服務困難度的影響

採用單因子變異數分析，分析不同年級之學生在社區服務困難度的差異，結果如表 16。得知，在人際方面：大四學生平均最高 (M=2.67)，其次依序為大三 (M=2.11)、大五/六畢業生 (M=2.10)、大二 (M=1.91)，平均最低者為大一 (M=1.87)。因為 *F* 值為 14.40，達到.001 顯著水準，因此不同年級在社區服務困難度之人際方面向度得分有顯著差異。大五/六畢業生之平均分數高於大一且相差 0.23；大五/六畢業生平均分數高於大二且相差 0.19；大三平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.1、大四平均分數高於大五/六畢業生且相差 0.57。

在專業方面：大五/六畢業生平均最高 (M=3.17)，其次依序為大一 (M=3.03)、大四 (M=3.02)、大二 (M=2.96)，平均最低者為大三

(M=2.86)。因為 *F* 值為 1.76，未達到.05 顯著水準，因此不同年級在社區服務困難度之專業方面向度得分沒有顯著差異。

在本身方面：大四學生平均最高 (M=3.08)，其次依序為大五/六畢業生 (M=2.57)、大三 (M=2.51)、大二 (M=2.38)，平均最低者為大一 (M=2.36)。因為 *F* 值為 9.84，達到.001 顯著水準，因此不同年級在社區服務困難度之本身方面向度得分有顯著差異。大五/六畢業生平均分數高於大一且相差 0.21、大五/六畢業生高於大二且相差 0.19、大五/六畢業生平均分數高於大三且相差 0.06。

#### 六、學校/機構教師的社區服務需求

學校/機構教師在學生所提供的服務項目方面，因該題為複選題，在總計 105 勾選次數中，以「協助教師教學」之次數為最多 (28.6%)，其次依序為「陪伴學生遊戲」(22.9%)、

「課業輔導」(17.1%)、「協助餵食」(16.2%)、「協助整理物品」(8.6%)、「帶領團康活動」(5.7%)，至於「其他」則為最少(0.9%)，主要是行政業務。

在對學生的期許方面，因該題目為複選題，在總計 128 勾選次數中，以「服務態度積極」

之次數為最多(26.6%)，其次依序為「不無故缺席」(21.9%)、「能準時出席」(19.5%)、「提升專業表現」(14.8%)、「對人有禮」(10.2%)、「能注重服裝儀容」(4.7%)，至於「其他」則最少(2.3%)，包括：可以教學相長分享學習、帶領團康活動、時常聯絡。

表 16 不同年級學生之社區服務困難度

變項	社區服務困難度					
	人際方面		專業方面		本身方面	
n	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)	M(SD)	F(df)
大一	42 1.87(.40)a	14.40***	3.03(.43)	1.76	2.36(.40)a	9.84***
大二	38 1.91(.50)b	(4,168)	2.96(.49)	(4,168)	2.38(.60)b	(4,168)
大三	28 2.11(.53)c		2.86(.56)		2.51(.57)c	
大四	38 2.67(.44)d		3.02(.42)		3.08(.54)	
大五/六	27 2.10(.47)abcd		3.17(.35)		2.57(.54)abc	

註：所有單因子變異數分析(one-way ANOVA)之F值達到顯著水準時，即進行事後多重比較(post hoc multiple comparison)，多重比較的技術是採 Scheffe 法。\*\*\*p<.001

表 17 服務類型

變項	次數	百分比(%)
協助教師教學	30	28.6
陪伴學生遊戲	24	22.9
課業輔導	18	17.1
協助餵食	17	16.2
協助整理物品	9	8.6
帶領團康活動	6	5.7
其他	1	0.9
總和	105	100

表 18 服務期許

變項	次數	百分比
服務態度積極	34	26.6
不無故缺席	28	21.9
能準時出席	25	19.5
提升專業表現	19	14.8
對人有禮	13	10.2
能注重服裝儀容	6	4.7
其他	3	2.3
總和	128	100

## 七、學校/機構教師對社區服務實施方式的瞭解及滿意程度

### (一)、社區服務瞭解程度

由表 19 得知，「學生責任」向度的平均得分最高(M=3.61)，表示學校/機構老師瞭解服務學生在社區服務中所應盡的責任。其次是「社服負責人職責」(M=3.39)，表示學校/機構老師也瞭解社服負責學生在社區服務中所擔任的職責。至於得分最低之向度為「機構職責」(M=3.30)，表示學校/機構老師較不瞭解其在社

區服務所擔任的職責。而實施方式量表的平均數為 3.39，表示學校/機構老師對於社區服務的實施方式有大致上的瞭解。

### (二)、社區服務滿意程度

由表 20 得知，學生服務態度次量表之平均分數為 3.11，在此一層面裡，「學生方面」向度的平均得分較高(M=3.14)，至於得分最低之向度為「社服負責人」(M=3.02)。而在學生方面之平均分數為 3.14，在此一層面裡，「相處」向度的平均得分較高(M=3.27)，其依序為

「禮儀」(M=3.23)、「態度」(M=3.20)。至於得分最低之向度為「守時」(M=3.00)和「專業」(M=3.00)，表示學校機構教師覺得學生在守時和專業方面的是比較不足的。

制度次量表之平均分數為 3.34，在此一層

面中，「服務後」向度的平均得分較高 (M=3.51)。其次是「服務中」(M=3.41)，至於得分最低之向度為「服務後」(M=3.28)。需求次量表之平均分數為 3.13。而整體社區服務課程滿意度總量表之平均分數為 3.17。

表 19 社區服務瞭解程度

變項	人數 (n)	M	SD
<b>實施方式</b>	<b>45</b>	<b>3.39</b>	<b>.38</b>
學生責任	44	3.61	.46
社服負責人職責	44	3.39	.57
機構職責	45	3.30	.41

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

表 20 社區服務課程滿意程度

變項	人數 (n)	M	SD
<b>學生服務態度</b>	<b>45</b>	<b>3.11</b>	<b>.43</b>
學生方面	45	3.14	.44
相處	45	3.27	.54
禮儀	45	3.23	.49
態度	45	3.20	.49
守時	45	3.00	.42
專業	43	3.00	.62
社服負責人	42	3.02	.53
<b>制度</b>	<b>45</b>	<b>3.34</b>	<b>.43</b>
服務後	45	3.51	.55
服務中	45	3.41	.47
服務前	44	3.28	.47
<b>需求</b>	<b>44</b>	<b>3.13</b>	<b>.54</b>
<b>整體課程滿意度</b>	<b>45</b>	<b>3.17</b>	<b>.39</b>

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

### (三)、社區服務課程價值

由表 21 得知，機構方面次量表之平均分數為 3.02，特教系方面次量表之平均分數為 3.01。學生方面的次量表之平均分數為 3.22，在此一層面中，「服務知能」向度的平均得分較高 (M=3.34)，此項跟學生版問卷的結果是一致的。其次是「生涯規劃」(M=3.13)，至於得分最低之向度為「教育專業知能」(M=3.09)。

在服務知能之平均分數為 3.34，在此一層面裡，「個人認同與成長」和「道德發展」向度的平均得分較高 (M=3.37)，表示學校機構教師認為社區服務可讓個人認同與成長、道德發展方面都有所成長與收穫。至於得分最低之向度為「人際關係與溝通」(M=3.28)，表示學校機構教師覺得社服對人際關係與溝通方面的幫助是有限的，這一方面跟學生版的問卷結果是一致的。

在生涯規劃之平均分數為 3.13。表示學校機構教師認為從事社服能讓學生稍微了解未來的方向，相較特教系學生的想法是不同的。

在教育專業知能之平均分數為 3.09，在此一層面裡，「學科學習」向度的平均得分較高 (M=3.31)，其次為「教學」(M=3.15)，表示。至於得分最低之向度為「行政」(M=2.76)，表示這一方面跟學生版的問卷結果是一致的。而整體社區服務課程價值總量表之平均分數為 3.18。

要價值，在服務知能方面學生表示收穫最多的

表 21 社區服務課程價值

變項	人數 (n)	M	SD
機構方面	45	3.02	.42
特教系方面	45	3.01	.62
學生方面	45	3.22	.39
<b>教育專業知能</b>	<b>45</b>	<b>3.09</b>	<b>.42</b>
學科學習	45	3.31	.44
教學	45	3.15	.50
行政	45	2.76	.55
<b>服務知能</b>	<b>45</b>	<b>3.34</b>	<b>.46</b>
個人認同與成長	44	3.37	.46
道德發展	44	3.37	.51
人際關係與溝通	45	3.28	.53
<b>生涯規劃</b>	<b>44</b>	<b>3.13</b>	<b>.53</b>
<b>整體社區服務課程價值</b>	<b>45</b>	<b>3.18</b>	<b>.37</b>

註：平均數範圍從 1 至 4，其中「1」表示「非常不同意」，而「4」則意指「非常同意」。

## 八、學生和學校/機構教師在社區服務課程價值的異同

學生認定之社區服務課程價值依序為「服務知能」、「教育專業知能」、「生涯規劃」；學校/機構教師則認為依序是「服務知能」、「生涯規劃」、「教育專業知能」。詳細分析學生和教師在社區服務課程價值的差異得知，學生和教師均認為社區服務課程價值中的「服務知能」方面，學生獲益最多的是「個人認同與成長」，其次為「道德發展」，最後為「人際關係與溝通」。在「教育專業知能」方面，學生和教師覺得學生收穫最多的是「學科學習」，其次為「教學」，最後為「行政」。教師和學生在「生涯規劃」方面則顯示極大的差異，學生認為從社區服務中不能瞭解未來發展，但教師則抱持相反意見。整體而言，教師和學生都認為社區服務有其實施價值。以上研究結果亦能呼應高熏芳與吳秀媛(2004)對服務提供者與接受者不同角色與任務的強調。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一)、社區服務參與態度

學生對於社區服務制度達瞭解與接受的程度。整體而言，學生對於社區服務是滿意的。學生認為「專業」方面的不足是從事社區服務時面臨的最大困難；其次是在學生「個人」方面，如缺乏交通工具、課業繁重、缺乏興趣等屬於次要困難。學校/機構教師大致瞭解社區服務實施的內涵，在接受服務方面也表示滿意程度。

#### (二)、社區服務課程價值

學生認為「服務知能」方面是社區服務主

在於個人認同與成長，收穫最少的則在人際關係與溝通方面。第二大價值為「教育專業知能」，學生認為在社區服務課程中可以學習到許多與學科相關知識，將特教實務經驗和理論結合應用。但學生普遍認為社區服務課程較沒有「生涯規劃」的價值。整體而言，學生表示社區服務課程是有價值的。

學校/機構教師也肯定社區服務課程價值。教師認為從社區服務中最大獲利者是提供服務的大學生。教師認為「服務知能」是學生收穫最多之處，也是此課程的主要價值之一，此項跟學生版問卷的結果是一致的。其次是「生涯規劃」，至於得分最低之向度為「教育專業知能」。此項和學生版問卷呈現的結果不同，學生認為從社區服務中獲得教育專業知能價值多於生涯規劃價值。

在「服務知能」層面裡，學校機構教師認為社區服務可讓個人認同與成長、道德發展方面都有所收穫，而對人際關係與溝通方面的幫助是有限的，這一方面跟學生版的問卷結果是一致的。在教育專業知能層面裡，老師和學生的觀點都是一致的，都認為從社區服務的價值以學科學習為主，其次為教學。至於行政方面，老師和學生都認為在社區服務中未具有行政的價值。

#### (三)、社區服務需求與期許

教師認為「協助教師教學」、「陪伴學生遊戲」、「課業輔導」、「協助餵食」是社區服務的四大需求。另對服務學生的期許則包括「服務態度積極」、「不無故缺席」、「準時出席」、「提升專業表現」等。

### 二、建議

#### (一)、服務制度

首先在學生選填服務地點及內容方面，建議採行「由近而遠、由簡入深」更為彈性的方式。例如大一學生優先選擇近距離的機構或學校、及較初階簡易的服務內容從事社區服務，以減少交通工具與專業知能的限制。其次在省思與獎勵方面，除彰顯各年級服務時數前3名學生的制度外，每學期由系學會舉辦社區服務徵文比賽，優異表現者可獲得獎金或獎狀以資鼓勵，亦可提升服務品質與經驗分享之機會。最後則是強化社區服務與系所課程的聯結，搭配專業課程進行個案觀察或個案研究，進而設計教材進行教學等。若服務遇到問題時則能與班級同學及指導老師討論，最後在課堂發表服務介入的影響成效。

#### (二)、服務學生

提供服務時需抱持主動積極與謹慎合作的態度，基本禮儀應對、準時出席是自我要求必要條件，除需詢問需要配合的事項並提供協助外，與服務個案的互動可以更活潑、有創意的安排帶領活動。學生可因應發揮社區服務具備之多項存在價值，設定個人在實務經驗、專業素養、生涯探索、與人際關係等方面的目標，有系統地規劃完成服務社區、全人成長的雙贏結果。

#### (三)、學校/機構

接受服務的學校/機構能事前提供工作內容說明，並設有專業人員或老師帶領教學並從旁協助溝通，確實要求教導服務學生基本應遵守的職業道德與倫理，以強化服務品質與資源交流之目的。

### 參考文獻

- 尹美琪(2002)。專責單位主導之「服務－學習」課程－以輔仁大學為例。**通識教育季刊**，**9**(3)，35-72。
- 沈六(1997)。服務學習。**公民訓育學報**，**6**，43-60。
- 宋宏明(2002)。學校社區化、社區學校化－從社區服務學習談起。**北縣教育**，**44**，36-38。
- 吳明隆、涂金堂(2006)。**SPSS 與統計應用分析**。台北：五南。
- 林思伶(2004)。學生參與「服務－學習」之態度與認知調查研究。**輔仁學誌**，**31**，251-282。
- 林慧貞(2006)。大學生參與服務學習意願初探。**通識研究集刊**，**10**，171-192。
- 邱美華(2003)。大專生參與服務學習與生涯抉擇關係初探。**僑光學報**，**21**，105-120。
- 高熏芳、吳秀媛(2004)。職前教師專業服務學習課程綱要設計之研究。**台中師院學報**，**18**(1)，1-27。
- 高熏芳、陳素蘭(2003)。職前教師專業服務學習課程實施之成效評鑑：以淡江大學為例。**課程與教學季刊**，**6**(3)，43-66。
- 陳怡芬(2004)。**中山大學學生服務學習參與現況及參與態度之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文。高雄，未出版。
- 陳金貴(2000)。我國大學院校推動服務學習方案的檢討。**教師天地**，**104**，6-14。
- 張民杰(2005)。職前教師培育課程中應用服務學習之設計與實施－一師資生焦點團體的意見分析。**國民教育研究集刊**，**94**(14)，93-107。
- 張雪梅(2002)。學校為什麼需要推動服務學習。**學生輔導**，**81**，8-17。
- 馮莉雅(2003)。**國內外高等教育推動服務學習現況與趨勢之研究**。青輔會92年度委託專題研究成果報告。
- 馮莉雅(2004)。新加坡高等教育推動服務學習對台灣的啟示。**教育學刊**，**93**(22)，151-176。
- 馮莉雅(2005)。以國小為服務對象的職前教師融入式服務學習課程之規劃。**國民教育學報**，**2**，283-306。
- 楊惠婷(2003)。**影響高中職在學學生參與服務學習相關因素之探討－以台北市立明倫高中與大安高工為例**。中國文化大學心理輔導研究所碩士論文。
- 潘淑芬、趙曉美(2005)。台北市立體育學院職前教師服務學習實施現況與成效分析。**北體學報**，**13**，216-239。
- 劉慶仁(2000)。服務學習與教育改革。**教師天地**，**104**，16-21。



## 附錄一

### 國立花蓮教育大學 特殊教育學系社區服務的實施辦法（1998）

#### 一、方法

特教系每位同學須於課餘時間，每學期至少十二小時以上，進行校內或社區服務工作。服務內容如下：

##### 1、校內部分

- (1) 特殊教育圖書或測驗整理工作。
- (2) 特教活動或研習會庶務協助。
- (3) 擔任教師助教或助理，協助教學或研究。

##### 2、校外部分

- (1) 擔任殘障教養機構志工。
- (2) 協助指導學校或機構特殊兒童。
- (3) 從事與特殊教育有關團體之各種服務。

#### 二、社區服務範圍

服務範圍與對象均需由本系認可，並以下列範圍為主：

1、校內部分：以特殊教育學系及特殊教育中心辦理各項活動為主，並經系或中心辦公室公告為原則。

2、校外部分(需事先向系辦公室報備)

- (1) 花蓮縣各特殊學校(班)。
- (2) 花蓮縣各類殘障教養院。
- (3) 醫療院所特殊兒童指導部門。
- (4) 社會福利機構或扶助弱勢族群團體。

#### 三、評量與獎勵

為增進社區服務效果並加強服務品質，並結合理論與實務，訂定本項規定：

- 1、學生入學後發給社區服務榮譽卡，作為從事服務工作登載憑證。
- 2、結合課程需求與目標，服務工作成績佔學期部分課程成績若干百分比，服務時數高低與實際服務品質為評量重點，並得受各任課教師指導。
- 3、四年服務時數達一百四十小時以上，由本系發給社區服務榮譽證明，於畢業時由系主任授與。
- 4、本系可視同學服務情形於每學年末或畢業時，頒給服務最佳或時數最高之同學獎狀。

#### 四、其他

- 1、每學期服務地點、方式與時數，由各班導師督導；並與部分課程結合，由任課教師指導進行。
- 2、本項辦法經系務會議通過後實施，修正時亦同。

## A Study for the Value of Community Service Curriculum in an University: From the Perspectives of Service Providers and Receivers

Pi-Ming Liang  
Assistant Professor  
Department of Special Education  
National Dong Hwa University

Ching-Ju Hsieh  
Nei Hu Elementary School  
Student Teacher

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate the application of the community service curriculum provided by the Department of Special Education in the National Hualien University of Education. By using questionnaire survey method, the study investigated service providers' (university students') and receivers' (school teachers') perspectives regarding the value of community service curriculum. Data were collected from questionnaires of 201 students and 50 teachers in 2006. The findings are as follows:

1. Most university students had a good understanding about the curriculum of community service. They also reported a positive attitude when participating such activity. On the other hand, teachers who received service also understood the content of the community service. In general, both parties of students and teachers were satisfied with the application of community service.
2. Students and teachers considered the "service knowledge" as the most valuable learning from the curriculum. Then students ranked their second and third values as "professional knowledge" and "career planning". However, teachers reported them in an opposite way.
3. The challenge faced by students when they delivered service was due to "the lack of professional knowledge". In addition, the "personal" issue, including no transportation, heavy study loading, and lack of motivation also made an impact.
4. Teachers reported four major demands of community service such as "teaching assistance", "children's play company", "instruction giving", and "feeding assistance". They also expected the service providers to make an effort to "improving attitude", "avoiding unknown absence", "presenting on time", and "being more professional".

Finally, several suggestions were made to improve the application of community service, service quality of service providers, and communication between service providers and receivers.

**Keywords: Community Service, Service Learning, University Student, Special Education**