

高等教育職能融入教學行動研究- 以心理系課程為例

鄭夙珍* 鄭瀛川**

為因應知識經濟年代、全球化之高度競爭，近年來各國日益重視就業力的提升，強化學校與職場的銜接，高等教育亦開始展開就業力培養之省思與對話。大學生就業所需具備之共通職能，在我國高教政策強化學用合一的思維下，日趨受到重視；不少學者與調查已指出大學生就業需具備的共通職能，然而如何在大學教育中落實為課程的一環仍在初期的探究階段。本研究建構於一般課程中實施之職能教學融入模式，並發展抗壓力、團隊合作兩項職能之教學融入教案；教學融入模式與教案透過五位教師參與之協同行動研究團隊，在各自所教授之心理系相關課程導入、實踐、與反思，並透過對話及省思再建構職能教學融入模式。本研究所建構之職能教學融入模式與教學方案，及實踐過程中之困難與問題解決經驗，期能提供高教教學實務之參考。

關鍵字：共通職能、職能發展、職能融入教學、協同行動研究

* 作者現職：銘傳大學諮商與工商心理學系副教授

** 作者現職：銘傳大學諮商與工商心理學系副教授

通訊作者：鄭夙珍，e-mail: sccheng@mail.mcu.edu.tw

壹、緒論

一、就業力提升育才趨勢

知識經濟年代，個人生產力由整合、創造與運用知識的能力所決定，因此，駕馭知識之分析、創造、與問題解決能力，及運用知識所必須之溝通、合作與自我學習等多元能力成為職場必要能力（Schaeper, 2009）。而為提升能與全球其他國家競逐之人力資本，歐盟、聯合國等國際組織，自 1990 年代起，即致力於青年就業力相關政策的發展；聯合國認為「所有國家應重新思考與重新導向教育、職業訓練、與勞動市場政策，使學校教育與職場工作能順利接軌」（United Nations, 2003, p.7），除歐盟外，包括美國、英國、加拿大、澳洲、紐西蘭等國，亦積極推動青年就業力的提升（OECD, 2001, 2004）。歐盟認為就業力是個人能找到、保有工作，並能順應多變就業市場的能力，與貫穿人生全程、與時而進之「終身學習」（lifelong learning）概念等同而論（OECD, 2004）。強化就業力，教育改革方向之一即在於學校與職場的銜接（school-to-work transition），高等教育為國家社會育才的重要一環，面對此一趨勢，就業力在高教提升的議題日益引發重視與討論（劉孟奇、邱俊榮、胡均力，2006；Ashton, 2010; Vaatstra & De Vries 2007; Yorke & Knight, 2007）。

臺灣高等教育在全民化（massification）的政策下，2012年大專院校數已達162所，年產25萬餘名大學畢業生及六萬餘名研究所畢業生（教育部統計處，2012a）；高就學率也意味著高失業率，十年來大學畢業生就業率由2002年的3.89%攀升至2012年5.9%（教育部統計處，2012b），如何降低年年升高的失業率，是社會各界關注的焦點。青輔會就業力調查發現，企業主評比大專畢業生在20項核心就業力中，企業界重視的良好工作態度、發掘及解決問題能力、穩定性、及抗壓性等，大專畢業生卻具備不足；而企業雇主對畢業生的評價低於大專畢業生自評，大專畢業生自評又低於三、四年級在校生自評，顯示雇主與學生間對於大學生能力的看法有落差（行政院青年輔導委員會，2011）。行政院青輔會於2006年將「提升青年核心就業力」列為重點政策面向，引進各國職涯輔導的理念與做法，提出一連串產學接軌方案，包括基礎面強化「職涯探索」、「系科職涯進路與課程學習地圖」、「生涯歷程檔案」三大主軸工作，並補助大專院校辦理各項提升青年就業力計畫（行政院青年輔導委員會，2011）。教育部2013年最新一期的教學卓越計畫也以「提升競爭力、強化學用合一」為主軸，可見在政策面高教朝向就業力強化之具體作為。

二、職能的定義與內涵

具備就業力可解讀為具備就業所需能力或職能（competency）（Ashton, 2010;

Harvey, 2003)。職能 (competency) 一詞，首先是美國哈佛大學教授Dr. McClelland在1970年代初期，針對高等教育普遍使用智力測驗來篩選學生的現象提出挑戰，他強調不應僅以智商作為甄選人員之依據，更應該注重實際影響學習績效的能力 (Spencer & Spencer, 1993)。職能概念在企業的應用行之有年，系統性的分析組織人力及職務職能需求，將職能與選、用、育、留等人事決策結合，確保組織成員具有足夠的核心能力。就業情報雜誌 (Career) 調查指出臺灣有三成企業已將職能概念與人力資源制度結合，而高達七成企業進行職能模式之建置 (劉楚慧, 2003)。

國際職訓標準協會 (International Board of Standards for Training and Performance Instruction) 定義職能為「能有效執行某一職位的活動或達成某職業預期標準之功能的知識、技能、或態度」(Cleveland-Innes & Emes, 2005)。鄭夙珍、林邦傑、鄭瀛川 (2009) 整合文獻對職能的定義與探討，歸納出職能的四點特徵：(1) 職能包含一個人的整體能力與特質；涵蓋外顯技能到內隱的價值觀、情感與態度，為多元構面之高層次整合 (holistic) 的概念。(2) 職能為與工作績效有關之實踐能力。(3) 職能為受情境脈絡限制之特質 (context-bound situational characteristics)。(4) 職能可透過學習、訓練來增加或改變。職能常被誤解為技能，而被質疑可能簡化大學教育；職能實為包含知識、技能、態度等，且「需在複雜活動中以組織化及整合性方式表現出來」(Swing, 2010, p.663) 的高層次 (higher-order)、多面向能力 (Swing, 2010)。

職能在高教的應用一般分為專業職能 (specific competences) 及共通職能 (generic competences) 兩類 (Van Loo & Semeijn, 2004)。「專業職能」為某一專業所需具備的特殊能力，「共通職能」為不分專業，大學畢業生就業所需具備之共通能力。劉孟奇等人 (2006) 引用雇主的職場觀察認為「一個員工能否充分發揮專業能力，...取決於其工作態度、團隊合作能力、表達溝通能力」(頁29)；顯見專業能力只有在共通職能的加持下方能有所表現與彰顯。大學畢業生究竟需具備何種共通職能？各界看法雖不完全相同，但可謂大同小異。教育部推動的UCAN大專院校就業職能平台，所定義的共通職能包括溝通能力、組織體系、領導力和團隊合作、就業和職涯發展、資訊科技應用、道德和法律責任、工作安全及規範、問題解決和批判思考等八項 (<https://ucan.moe.edu.tw/>)；鄭夙珍等人 (2009) 透過職場人資主管調查及文獻分析所界定之職能包括三類九項：關係導向：溝通表達、團隊合作、顧客導向；工作導向：問題解決、主動積極、抗壓性；變革與卓越導向：創新求變、學習能力、成就導向等。比較兩者發現相同職能有溝通表達、團隊合作、問題解決等三項；本研究主要探討的職能為此三項，以及抗壓性職能；抗壓性職能雖未包含在UCAN中，卻是備受雇主重視的職能 (張勵德, 2009)。

主題文章

大學生共通職能的培養，最直接的方法當屬業界實習、或與實作連結的正式與非正式課程，前者如服務學習，後者如社團活動。然而這些活動及學習與正規課程相比，所佔時間甚少，Harvey、Locke 與 Morey (2002) 研究指出需在一般課程有系統廣泛的融入，方能有更全面的效果。由於學習環境與教學方法在學習過程中扮演關鍵角色 (De Corte, 1990; Vaatstra & De Vries, 2007)，如何在一般課程中設計激勵與促進職能發展的學習環境與教學方法值得進一步探究。本研究結合五位心理系教師組成行動研究團隊，針對心理系學生職場必備之四項共通職能：溝通表達、團隊合作、抗壓力、問題解決，發展職能融入教學模式，並於課程中實踐與修正。本研究將以抗壓性與團隊合作職能教案的研發為例，說明職能教案實際導入課程之過程。雖然大學生有必要提升共通職能已有共識，但是對於如何將共通職能之培育融入教學與課程之相關研究仍少見。本研究期望能在促進大學生共通職能之發展上有三項具體貢獻：(1) 發展職能融入教學模式作為一般專業課程中融入共通職能之參考；(2) 研發之抗壓性與團隊合作職能教案作為融入教學之參考；(3) 協同行動研究架構作為教師專業發展社群實務之參考。

貳、文獻探討

文獻探討分為三部分，首先探討職能導向教育之內涵與特徵，釐清職能融入教學的發展方向；其次探討抗壓性與團隊合作兩項職能發展之相關文獻，以為發展職能教學融入架構與教案之基礎；第三部分論述行動研究之理論與實務，作為研究方法進行之依據。

一、職能導向教育之內涵與特徵

職能或能力導向教育 (Competence-based Education) 絕非新意；以職能導向教育來培養專業人員的思惟至少可回溯至 60 年前，但直到二十世紀初方才受到較廣泛的接受與認同 (Frank et al., 2010)，也已在諸如醫師、護理人員、脊椎整療、社會工作、會計、師培 (Boritz & Carnaghan, 2003; Pruitt & Epping-Jordan, 2005) 等領域實驗與發展。職能導向教育強調學習成果應與職場表現銜接，學習目標為包含知識、技能、態度等職場所需之整體能力。支持者認為職能導向教育能對專業表現的要求透明化，因而對大學教育養成之過程與成果有較多的監控與引導；成果導向的設計也意味著每個學生達致成果的路徑不同，學生中心的個人化學習概念主導學習歷程，學生在學習過程更能依照個人需求做選擇 (Boritz & Carnaghan, 2003)。Daly、Doll、Schulte、及 Fenning (2011) 描述職能導向教育的理想形式，由系統性分析並釐清畢業生職場表現 (performance) 所需職能開始，繼而設計教學幫助學生達到職能要求的表現，並以能否執行某

項任務來評估職能；Frank 等人（2010）分析職能導向教育具有（1）聚焦於成果、（2）重視能力獲得（而不只是知識）、（3）不重視時間為主的訓練，轉而重視能力發展及表現評量（measure of performance）、（4）強調學習者中心學習（learner-centeredness）等四項主題；依據兩篇研究對職能導向教育內涵之描述，有三點獨特內涵，研究者整合相關文獻論述之：

（一）成果導向

有別於傳統教學課程設計由專家以知識目標（knowledge objectives）之深淺加以組織與聯結的做法，職能導向教育強調以成果（outcome）來引導課程設計與教學（Harden, 1999）。由畢業生所需具備的能力為起點，分析與界定能力後，歸納出畢業生所需具備之知識、技能、及態度，設定達成最終成果與學習各階段之發展里程碑（developmental milestones），再依據學習者需求，規劃與設計合宜的教學及評量（Bienenfeld, Klykylo, & Knapp, 2000）。職能導向教育明確界定與分析畢業生所需具備的能力，有助於課程規劃與設計者掌握畢業生確實在職場關鍵領域（essential domains）已具備足夠能力，更能確保大學達到育才之責（accountability）（Frank et al., 2010）。

成果導向思維由於聚焦於成果的達成，而更能在課程設計與教學上考量學習者需求；學習目標為整合知識、技能、態度的能力觀點，傳統知識傳遞的教學模式對能力培養的效果有效，需切實實踐學習者中心的新教學典範。然而，此種有別於傳統強調知識內容連結的作法，必得重新檢視過去行之有年之課程內涵與安排，不啻為一大挑戰；以醫師訓練為例，成果即在預備醫師的執業工作，在這樣的先決條件下，任何對醫師執業無貢獻之內容均需考慮摒棄（Frank et al., 2010），許多傳統醫學院之學術內容可能都不再包涵於成果導向之課程設計中，難免引起反彈。

（二）實作導向

職能導向教育的另一個特徵為培養學生的實作能力，讓知識得能透過工作績效實踐與表現。Chyung、Cox、以及Stepich（2006）尤其強調職能包含能力與表現之間的因果關係，工作者因具備知識、技能、與態度之高層次整合職能，而能有效執行特定職業的功能與任務。職能養成之核心概念即在於職能的表現（performance），唯有透過表現，才能證明學生已具備職能。因此職能養成之課程設計旨在提升學習者轉換學習經驗為成果表現的可能性，其基本精髓就在於課程內容中涵納與專業實務相仿之真實複雜的學習任務（authentic complex learning tasks），使學生能在學習過程中練習並增長職能（Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004）。

(三) 建構學習

學習者的主動建構角色雖不若成果導向與表現取向般，在定義上與職能導向教育有直接的聯結；然而當學習的目標設定在養成學習者高層次之整合能力且能執行具水準的職業任務時，學習者之自我建構角色則變得至為重要。建構論的基本概念可追溯至 Piaget 對於兒童主動詮釋現象、建構意義的觀察，而不論是強調個別尋求意義的個別建構論或透過人際互動增進認知發展之社會建構論，其基本論述均在於學習的發生只有在學習者主動選擇、建構知識的意義創造過程中才會發生(Biggs 1996; De Corte, 1996)。Cleveland-Innes 及 Emes(2005)認為這也是學習者中心教育典範(learner-centered paradigm)與傳統教師中心典範(teacher-centered paradigm)最大的不同——學習者由次要角色(subordinated role)轉變為教/學過程中的主要參與者；學生在職能導向教育中必須負起學習的責任，發展自己的智力成熟度、學習技能、及自覺，成為獨立自主的學習者朝向既定的成果努力。教師的角色不再是過去站在講台上，盡其自我趕進度的講者，而是以學生需求為中心，由講台退居一旁(sideline)的引導者與促進者(facilitator)；為能協助學生成為自主的學習者，教師應對教學如何影響學習有更多的覺察，主要職責在營造與提昇學生成長與自主學習的環境(Weimer, 2002)。

職能導向教育切合學習者中心之教學新典範，強調成果及表現，主張惟有透過學習者主動建構，方能於經驗中發展。然而此一觀點蘊含著潛在誤用的危險與挑戰，例如成果導向的觀點遭致簡化主義(reductionism)的批評，表現取向可能受實用主義(utilitarian)宰制的疑慮(Frank et al., 2010)。目前職能導向教育之相關文獻與論述多在如醫師、護理師等專業學院(professional colleges)的應用上，究其原因可能在於專業學院所培養的畢業生具有清楚的就業路徑，能較明確的界定學習成果，亦就是畢業所需具備之職能。非專業學院的大學教育(如人文或社科學院)，傳統上並未以就業與職業生涯為課程設計目標，畢業生的就業路徑較不明確與多元，較難定義所需專業職能；因此較少將職能導向教育之相關概念應用於上。然而基於非專業學院畢業生亦須具備就業力，以能與職場銜接的考量，本研究先行以共通職能作為提升目標，在非專業學院的心理系現有課程中，發展融入式提升職能的做法，取法能力導向教育的內涵，進行嘗試。

二、職能發展相關研究

(一)抗壓性職能

與提升抗壓性職能最有直接關聯之相關研究莫過於學者 Suzanne C. Kobasa 於 1977 年所提出的韌性(hardiness)人格特質；探討何種因素能讓遭遇壓力的

個體不致罹患疾病，Kobasa（1979）發現那些在生活中經歷壓力事件而能維持健康者，具有控制（control）、承諾（commitment）、及挑戰（challenge）等統稱為 3 C 之韌性人格，這些人格特質能對抗壓力，有效幫助身體減少壓力帶來的傷害。

1. **控制**：相對於無力感，當個體遇到壓力或困難時，會傾向相信自己並採取行動來解決問題，是一種個體本身具有主宰能力的感受。
2. **承諾**：相對於消極的態度，個體能保持具有意志與毅力的心智模式，主動參與生活事件並加以改變，將生活維持在一種內在平衡的狀況。
3. **挑戰**：相對於負面的威脅感，個體將生活中的改變與困難視為一種有益且刺激自我成長的機會。

韌性概念發展至今，30 餘年已累積相當研究成果。早期研究探討韌性對於外在壓力的緩衝（buffer）功能，近年來的研究則朝向檢視韌性人格特質維持心理健康之調節性因應與評估機制。Woodard（2004）認為韌性人格特質之所以能調節壓力的衝擊，主要有三點：（1）能減少對壓力所覺知到的威脅感；（2）視自我具有有效因應外在壓力的能力；（3）面對壓力時能聚焦於問題解決及尋求外在支持的策略。綜合自 1990 年來韌性人格特質的相關研究，可歸結出韌性確實對心理健康有支持作用（Clark & Hartman, 1996）。Eschleman 及 Bowling（2010）以後設分析研究（meta-analytic review）總結韌性與減低壓力衝擊之人格特質有正相關，而與惡化壓力之人格特質有負相關，與社會支持、主動因應（active coping）、及表現有正相關，而與緊張及退化性因應有負相關。

韌性人格特質之所以能成為面對壓力的因應機制，存在於三 C 特質間交互作用所引發的個人內在力量（strength）：能承諾者不覺疏離，能控制者不因無力而無所適從，能以挑戰之心面對者不因威脅而擔憂害怕（Bonanno, 2004）。三 C 特質所形成的內在力量能彰顯出勇氣的美德，幫助人們以正確的態度面對壓力，不否認壓力也不誇大困難或問題的嚴重性而助長壓力，面對問題勇於解決而不逃避，能夠向外尋求協助與支持，不會為了自我形象而過度自我保護，放棄成長機會停滯不前。韌性人格特質因而可說是人們「將壓力事件由潛在災難轉換為成長機會的態度與行為模式」（Maddi, 2002）。

Khoshaba 及 Maddi（2001）將此種因應壓力事件的韌性態度與行為模式稱為「轉換式因應」（transformational coping）；並發展兩階段的轉換式因應韌性訓練方案。第一階段如圖 1 所示，旨在教導轉換式因應的技巧，以更正面、更寬廣的詮釋予以壓力事件新的認知評價（appraisal），繼而轉換情緒並發展出聚

主題文章

焦於解決問題的行動計畫(因應策略);第二階段則在善用第一階段行動方案的認知與行為結果強化 3C 特質的自我知覺,而提升未來使用轉換式因應的機率。在此過程中學員能學到轉換因應的技巧,且能有動機及意願以轉換因應的方式面對未來的壓力事件與壓力源。Khoshaba 及 Maddi 特別強調轉換因應過程最困難之處尚不在因應技巧的學習,而在學員能有足夠的動機以積極的態度來面對壓力,亦即思考問題與採取行動,而不採取慣用的逃避方式。Maddi (1987)認為若以逃避態度面對壓力必然造成緊張的累積,隨著時間與壓力事件增加,緊張的累積亦增加,使得採取有效的因應行動益加困難,最終造成個體生理或心理疾患。本研究抗壓性教案將以此模式為基礎設計。

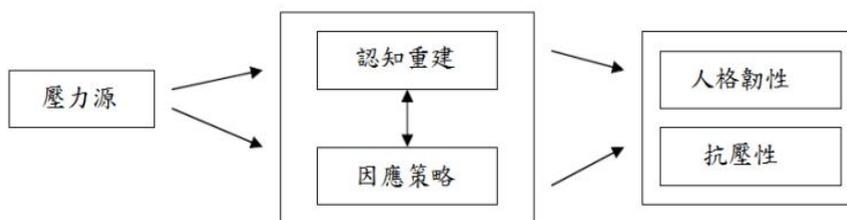


圖1 兩階段的轉換式因應韌性訓練

(二)團隊合作職能

在知識經濟年代,個人的力量難以成事,惟有透過團隊,集結眾力方能有所作為;團隊合作的能力因而是職場之必備能力。團體 (group) 不必然為團隊 (team); 團隊隱含著成員間能因為彼此的加持而有提升整體績效的成果,具有提升整體績效成果的團體方能以團隊稱之。而團隊的效能有賴團隊過程 (team process) 的諸多因素配合。有效能之團隊透過順暢的溝通建立跨功能性的合作,提升成員間之承諾與信任,不僅提升績效,也強化創新(Anvuur & Kumaraswamy, 2007)。學者們對於找出影響團隊過程表現之有利因素從未止歇。

Katzenbach 及 Smith (1993, p.112) 定義團隊為「由一小群具有互補技能的成員共同組成,成員間能對共同目的、及達成目的的執行目標 (performance goals) 與方法有所承諾,也能共同承擔後果及責任」。Anvuur 和 Kumaraswamy (2007) 整合文獻歸結出理想團隊應具有以下四項特質:(1) 一致的焦點及共同目標;(2) 彼此互賴 (interdependence): 成員間彼此尊重,具有相等地位及

平等的參與機會；(3) 共同負責 (mutual accountability)：共同命運及不責備的文化 (“no blame” culture)；及(4) 凝聚力 (confluence)：能凝聚並緊密的合作。成為具有上述四項特質之理想團隊實屬不易，然而有效能的團隊卻必須經歷此一承諾建立過程 (commitment building process)，經由此過程，團隊成員付出心力培養對彼此及任務的瞭解，協商與形塑因應挑戰的目的與合作模式 (Katzenbach & Smith, 1993)。

由 Marks、Mathieu、以及 Zaccaro (2001) 所提出，而由 LePine、Piccolo、Jackson、Mathieu、Saul (2008) 以後設認知分析驗證之「多面向團隊過程架構」可說是文獻中對團體過程探討最完整的理論架構。此一架構以轉換過程 (transition processes)、行動過程 (action processes)、及人際過程 (interpersonal processes) 三大面向描繪團體過程之複雜歷程。轉換過程 (transition processes) 將整個團隊任務執行過程在時間上分為任務分析、目標確認、策略形成 (strategy formulation) 三階段，團隊在每一階段執行不同目標，並為下一階段做準備；每一階段透過行動過程 (action processes) 來完成該階段的主要工作，行動過程包含過程監控、系統監控、團隊監控、及協調等四元素；而人際過程 (interpersonal processes) 為貫穿整個團隊過程的人際協調議題，分為衝突管理、動機、及感情管理三元素。

上述多面向團隊歷程架構對於瞭解團隊運作具有啟發性，也顯現要建立一有效團隊之不易。Smith-Jentsch、Campbell、Milanovich、以及 Reynolds 等人 (2001) 認為團隊效能取決於成員是否了解並具有促成有效團隊的構成要素及要素間關聯性之心理模式 (mental model of teamwork)；Hirschfeld、Jordan、Field、Giles、及 Armenakis 等人 (2006) 的實證研究也發現團隊成員之團隊知識高低能有效預測任務的熟練度與團隊效能。而有效團隊之相關知識及成員應有的態度模式，在高教課程中並未特別教授；Sargeant、Loney、及 Murphy (2008) 訪查健康照護專業人員，認為成功團隊所需具備的基本要素，其一為有效團隊需要成員的「努力」(work)，這雖然是立即可見的道理，但在一般實務上卻易被忽視；沒有刻意的學習與努力，有效團隊行為不會發生，團體成員的互動也不構成具有提升績效的團隊層次。本研究團隊合作教案將以多面向團隊過程架構為基礎設計。

參、研究方法與程序

本研究分為職能教案研發及課程融入協同行動研究兩階段進行；第一階段開發適合發展抗壓力、問題解決、溝通表達、團隊合作等四項職能之課程融入

主題文章

教學方案；第二階段藉由教師所組成的行動研究團隊，透過對話及彼此學習，將所開發之教案於正式課程中融入試行。以下分兩階段詳述：

一、職能教案研發過程

第一階段的職能教案發展由本文兩位作者帶領八位研究生，進行八周的文獻蒐集及密集討論（2009.2~2009.4），以四步驟進行：（一）確認職能定義與行為目標：參考鄭夙珍等人（2009）對職能之定義，進一步確認並發展行為目標，職能定義與行為目標請參見表 1；（二）建立理論架構：蒐集職能發展之相關文獻，作為發展教案之理論基礎；（三）釐清關鍵方法（know-how）與步驟：找出培養職能之關鍵方法，據以發展施行步驟；（四）設計教學方案：依據關鍵方法及步驟，設計教學方案與活動。限於篇幅限制，雖然四項職能同時進行，本文將聚焦於抗壓性與團隊合作兩職能論述。

表1 職能定義與行為目標

職能名稱	職能定義	行為目標
抗壓性	面對壓力事件，例如：負荷過重或時間緊迫等情勢，能有效地加以處理，並能有效地自我調適與紓解。	(1) 認知重建 ：以正向且實際的語言對抗非理性的自我語言 (2) 提升自我效能 ：面對挫折時，能正面的分析壓力，使得壓力情境成為一種挑戰而非威脅
團隊合作	合群、能與他人相互支援，將團隊利益置於個人利益之上。	(1) 共同目標 ：將團隊利益置於個人利益之上。 (2) 責任分擔 ：扮演好自己的角色，並與團隊成員共同擔負團隊的成敗責任。 (3) 技能互補 ：能瞭解團隊每一個角色的功能，相互合作。 (4) 溝通協調 ：配合團隊規範。能與團隊成員一起構思、行動、不分你我。 (5) 相互依存 ：樂於與團隊成員分享資訊；成員間彼此信任，相互支援。

二、課程融入協同行動研究

為能將所開發之職能教案於實務課程中融入試行，徵求具有意願參與行動研究之三位老師與發展教案之兩位作者，組成協同行動研究小組（共五人），並由其中四位教師進行四門課程之職能融入教學計劃。職能與課程的分配，基於融入性質的考量，取決於兩點，一為教師對於該職能的理解及掌握程度，二為教師評估能否調整原始教學/活動設計而與職能融入教案銜接。四位職能融入教學計劃的參與教師均有多年教學經驗；教師及實施班級基本資料請參見表2。

表 2 職能融入教案之執行教師及班級基本資料

融入職能	教師基本資料	班級基本資料
抗壓性	A.女性、45 歲、任教年數 13 年	大一、教育心理學（74 人）
團隊合作	B.女性、39 歲、任教年數 9 年	大三、績效管理（36 人）
溝通表達	C.男性、39 歲、任教年數 10 年	大二、組織心理學（54 人）
問題解決	D.女性、44 歲、任教年數 16 年	大二、輔導歷程與技巧（53 人）

協同行動研究之進程（如圖 2）可概分為融入教學設計、試行、及檢討三階段，由第九週首次融入教學設計研議會開始至第十八週進行總檢討會議為止，試行階段七週，召開教學研討會三次，教師提出融入教學實施過程中之心得與問題，所有教師共同研討解決方案。協同行動研究三階段說明如下：

（一）融入教學設計階段

由教師參考所發展之課程融入教案，依據所教授之課程性質及目前課程進度，提出在課程中融入職能教學的設計；

（二）試行階段

課程實施過程中，每班另派有兩位教學助理隨班觀察並記錄融入教學課程中學生的表現及反應，於教學研討會討論施行狀況、學生反應、遭遇問題及解決方案；行動研究的特點/優勢即在於能在反思與行動間、理論與實務間有反覆回饋機會，使教學行動能因個人反思及集體再建構而能日有所進。

（三）評估與檢討階段

最後一次行動研究夥伴間的總檢討會議旨在能對職能融入教學作全面性檢討，對初步資料進行分析及解讀，對後續教案實施者提出建議。所有會議詳實記錄並分析。

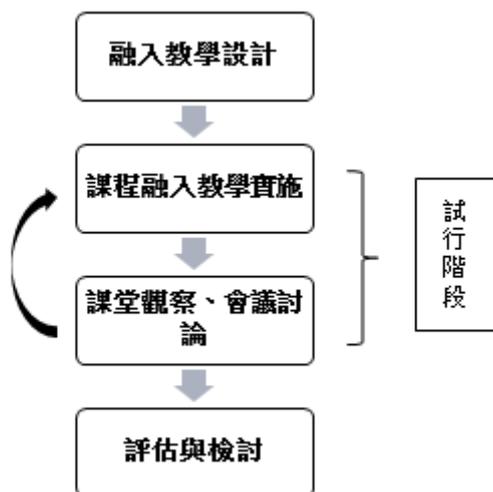


圖 2 行動研究歷程圖

三、研究者角色

兩位帶領職能研究發展之研究起始者，在行動研究過程中對另外三位協同行動研究教師扮演支持與諮詢角色，課程的主導權在教師，兩位研究者提供職能概念及特定職能發展理論的探究成果，在知識學理上引導教學及教案設計。由於五位協同行動研究者之同事關係均在兩年以上，同儕間的關係平等尊重，組織氛圍開放，能就事論事直言無誨，雖然教案融入對教師而言，是一項「困難的挑戰」，需要嘗試不同以往的教學方法及程序，但由於職能融入植基於既有專業課程，不是全新課程，抗拒相對較小；兩位研究者也以全然尊重教學者的態度，期望能促成如Kemmis (2001) 所言具開放、發展之溝通空間，使研究者的職能融入引導角色，及教師之課程主導者及實踐者角色能彼此交融，相輔相成。而其中一位研究者亦同時擔任執行者角色，這項特意安排有助於聯結圈內與圈外人的看法。

四、資料蒐集與分析

研究資料包括（一）教學研討會錄音及重點逐字稿記錄；（二）課堂觀察及案例訪談紀錄；（三）職能融入課程回饋問卷（包括五點量表及文字回饋建議）。所有質性資料，包括會議錄音、訪談紀錄、及問卷文字回饋均經編碼及分類分

析；問卷量表部分以非常同意至非常不同意 Likert 五點量表形式作答，非常同意得 5 分，非常不同意得 1 分，進行描述統計分析。課堂觀察重點為學生對職能融入教學之參與情形，課程活動後並選取特殊案例訪談，以瞭解學生對職能融入教學的反應。職能融入課程回饋問卷的設計目的在於蒐集學生經歷職能融入教學後之質量化回饋資料。問卷以五點量表調查學生對職能融入計畫的瞭解及實施成效評價，另有三題開放式問題，詢問學生對融入教學之助益與改進建議，期望能由學習者的角度回饋職能融入教學之設計與實施。

肆、協同行動研究歷程

協同行動研究歷程如圖二所示首先研議職能融入教學設計，再於課程中試行：以職能教案作為協同行動研究團隊之對話基礎，教師在各課程中調整職能教案以符合自我需求，施行過程中進行反思並修正教學行動。此一過程提供了研究者（教案設計者）及實踐者間論證的場域及鷹架，促進理論與實務聯結、反思與行動交互建構的動能。

一、教師之抗拒與實踐

參與協同行動研究之教師在職能融入教學的任務下，一開始要面對的即是不可知的混沌狀態，雖然同意參與且認同研究目標，然而對於融入教學任務仍感艱鉅。每一位教師有其多年的教學模式，「職能融入」意味者需改變既有習慣，加入教學新元素，四位老師初始都經歷程度不等的壓力與抗拒。

一位教師在會議中提出疑問：

要做到什麼程度呢？會不會影響到我的課程進度？怎麼評量才知道有沒有效？我的評分方法要修正嗎？…如果沒有妥善規劃，是不是課程本來目標與所要融入的職能都無法達成？…

研究者在此階段扮演引導與釐清的角色，也在言語間安定教師的疑慮。有計劃的行動，以及反思性的行動皆是專業發展的一環，而面對疑惑並據以釐清問題是教育實踐的基礎思考。教師參與行動研究之歷程，由起始面對混沌狀態的不安，至釐清問題與困難，於教學研討會中協商解決方案與確認可行方案，融入教學執行與修正循環，及至最終教學總檢討會議時，教師焦慮感受逐漸減緩，多能肯定職能融入教學的重要性，並樂於分享心得及回饋建議。

二、融入教學設計與試行歷程

主題文章

抗壓性與團隊合作兩項職能融入之教學設計，於初次會議時雖已有雛型，然完整架構乃在施行過程中經歷執行、會議檢討、修正後方能完整成形。在試行過程中，教學者提出的反思問題及研究者試圖引導的策略性問題，促使教學者能在原有教學的框架中，導入職能融入教學這項核心的改變。抗壓性職能之原始設計希望能幫助每位同學面對與克服自己最困難的課程任務（壓力源），然而由於該課程學生人數多達七十餘人，無法更細緻的執行對每位學習者的支持，解決方案為將焦點由個人改為以小組，由小組中選定一人為任務挑戰者，小組其他成員則協力支持（包括心理及技能教導）任務挑戰者突破難關。抗壓性教案的設計以 Khoshaba 及 Maddi（2001）「轉換式因應」模式為基礎，由五步驟強化學生抗壓性如表 3：

表 3 抗壓性職能融入教學設計

施行步驟	施行方式	與「轉換式因應」模式之連結
(1) 找出學生課業壓力源，及與其連結之負面語言	1. 設計「學習壓力源診斷問卷」，瞭解學生學習上認為最困難之處，及與之連結之負面語言。 2. 學生認為課業上最困難的三項任務，依序為：(1) 上台簡報、(2) 專業英文閱讀小考、(3) 撰寫期末個人報告。	找出壓力源
(2) 鼓勵學生面對壓力源並轉化為挑戰	教導正面語言與負面語言所造成之行為與情緒之不同後果，鼓勵學生以正面語言取代負面語言。	認知重建
(3) 教導學生因應技巧	選定上台簡報為主要挑戰任務，教導簡報技巧，並關時段請簡報高手分享「絕招」。	因應技巧
(4) 營造環境支持學生以行動面對挑戰	1. 選定期末報告之簡報為挑戰任務，各組盡可能讓未曾或少有上台機會同學擔任簡報任務。 2. 同組同學擔任教練 (coach) 角色，協助上台簡報同學演練，並在心理上支持簡報同學。 3. 教師於課堂上鼓勵同學面對挑戰，支持協助同學的用心與投入。 4. 簡報過程中鼓勵支持及回饋。	認知重建及因應技巧
(5) 回顧因應歷程並強化抗壓力	請上台簡報學生回顧挑戰歷程，及反思學習心得及意義。	強化人格韌性

¹ 「學習壓力源診斷問卷」依據課程要求任務/評量設計，包括撰寫預習心得、課堂發表、參與小組討論(分工)、期中考、英文閱讀小考(專業小文章)、製作簡報(小組報告)、上台簡報(小組報告)、撰寫期末個人報告等八項。

負責團隊合作教案試行之教師設計一貫穿整體課程內容之學習任務(learning task)，並藉由有系統的團隊合作知能教導與練習，協助同學能同時在專業知識與團隊合作能力上提升。教案設計以「多面向團隊過程架構」為基礎，由五步驟提升學生團隊合作職能。如表 4：

表 4 團隊合作職能融入教學設計

施行步驟	施行方式	與「多面向團隊過程架構」之連結
(1) 設定能總結課程學習並具挑戰性之團隊競賽活動，形成團隊動力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以編導一份績效管理的影帶，內容為績效面談的示範，作為期末報告；設獎金兩千元以為激勵。 2. 引導學生思考影帶內容包括組織、主管、員工各方面考量要素。 	
(2) 說明團隊意義及要件，鼓勵學生朝向共同目標努力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 說明團隊合作成功的關鍵要素及理想團隊特質 2. 鼓勵學生能積極參與為團隊爭取榮耀與獎金 	人際過程
(3) 支持及引導學生完成團隊任務及形塑團隊策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教導學生在團隊任務執行過程中能有效分析任務、確認目標、並規劃合宜之角色分工與任務分派。 2. 教師支持並協助學生解決執行過程所發生的問題。 	轉換過程
(4) 團隊成果競賽，組間彼此回饋	<ol style="list-style-type: none"> 1. 競賽成果分享。 2. 小組間彼此回饋製作成果。 	行動過程
(5) 各組回顧並檢討團隊歷程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各小組報告團隊歷程，評估團隊效益並分享遭遇問題及解決方法。 2. 教師引導學生進行團隊歷程相關議題討論。 	轉換、行動、人際過程

伍、成果評估及檢討

本研究由學生自評之課程回饋質量化資料來評估成果；學生對融入課程之

主題文章

質性回饋又包括助益與未來改進方向，前者作為成果評估，後者作為檢討依據。課程融入試行後的總檢討會議為所有協同行動研究成員針對整個職能融入過程進行檢討。

一、課程回饋量化資料

分析學生對於職能融入教學的問卷結果（表 5）發現：（1）學生對於職能融入教學的目的、重要性、執行配合、及成效，皆傾向認同（均大於 3）；其中「抗壓性」課程在每一題項均高於「團隊合作」，進一步在會議中討論，認為主要原因是在「團隊合作」課程中，老師另外加一項期末報告以製造競爭氛圍，而非如另外三位教師在原有課程中調整融入，經訪談發現部分學生對此額外的課程任務有負面的看法，可能因而降低學生對整體融入成效的評等。（2）而對於職能融入的施行成效，學生傾向認為對別人的幫助比自己大；此一差異尤其在「抗壓性」課程更為明顯。究其原因乃因課程設計的差別；「抗壓性」課程的活動設計礙於班級人數眾多，如表 4 步驟 4 的說明，各組讓未曾或少有上台機會同學擔任簡報任務（任務挑戰者），同組同學擔任教練（coach）角色，協助上台簡報同學演練，並在心理上支持簡報同學。實際獲得抗壓處遇者，每組只有一位同學，因此在回答對自己或對別人更有幫助的題項時，大部分擔任教練角色同學可能覺得簡報同學獲得更多的抗壓性職能提升。團隊合作教案因未有任務挑戰者與協助者之分，融入課程對於自己或別人在職能提昇方面較差異較小。

表 5 職能融入教學學生問卷結果

題目	抗壓性 N=62	團隊合作 N=19
1. 了解職能融入教學計畫的目的	4.00 (.768)	3.74 (.933)
2. 計畫進行時知道該如何配合	3.84 (.772)	3.79 (.713)
3. 計畫對於提昇其他同學職能有幫助	4.06 (.787)	3.58 (.692)
4. 計畫對於提昇我的職能有幫助	3.69 (.715)	3.47 (.697)
5. 提昇抗壓性/團隊合作職能對我是重要的	4.34 (.848)	3.84 (.765)

註：問卷以五點量表形式，中間數為 3 分；表中數字為平均數，括弧內為標準差。

二、學生對課程實施之回饋與建議

問卷之開放題型提供了職能融入教學對學生助益及改進方向。抗壓與團隊合作職能各有 52 及 35 位同學表達了職能融入教學產生助益的個人觀點，如表 6 之舉隅說明，可看出學生在職能融入過程中有具體的收穫。

表 6 學生所覺知之職能融入教學助益

職能	類別	回饋原文舉隅
抗壓性	1. 抗壓的重要性	可以提早讓同學有出社會面對外在的感覺，提早適應與解決。 可以提昇同學在職場抗壓能力，先對此有所接觸與了解。
	2. 了解自己、面對自己	了解自己在何種情形與面對壓力之身心狀況，並予以檢視面對壓力的反應。 讓同學能自我超越，並了解「我也可以」。
	3. 學習方法、調整心態	幫助原本就有良好抗壓性的學生更加清楚還有哪些地方可以加強；對於原本就不敢大膽嘗試的學生更是一大突破，相信對他們的收穫很大。 會面對問題並且嘗試克服。
	4. 藉由支持環境增強信心	先從較小的目標去執行，我覺得在抗壓性提升這部份的確在突破自我（上台報告）的實行下有了很大的轉變和好的開始，也讓嘗試過的人充滿信心。 針對同學反映有上台恐懼方面，由同儕合作及上台嘗試報告的作法，非常能幫助同學，使之勇於嘗試。
團隊合作	1. 團隊合作的意義與重要性	一個人的想法有限，集合小組成員一起集思廣益更能事半功倍，而在團隊合作中最重要的莫過於溝通了，要能了解別人的想法和觀點，並表達自己的想法。 團結力量大，不能忽視自己的小小付出，每個人都有自己的看法和觀點。
	2. 團隊合作的技巧	我學到該如何將團隊凝聚起來，並且如何做好團隊的分工與協調。 在團體討論的過程中，有時會出現紛爭和容易離題，我學到了如何化解紛爭和引導隊員們回主體，並且在討論時間上的控制也更加容易掌握。
	3. 團隊合作的態度	在討論過程中，必須尊重他人發言的權利，對自己的想法不過度堅持，能夠採納他人的想法，將自己想說的簡單扼要的呈現，避免浪費時間，先就討論的大方向進行討論，對於小細節放在後面。 包容與尊重，團隊少了這兩個很容易就出現摩擦。
	4. 新的經驗開拓視野	和不同的人分工合作，在這次團體合作中和許多以前沒有合作過的同伴一起努力，各自展現不同的能力。也因為有不一樣的人，讓我們在討論許多事件時，總可以發現許多有趣的想法，發現許多自己的不足。 透過討論聽到別人的觀點，開拓了自己更廣的思考方向。

主題文章

學生對於職能融入之施行建議有六點（依提出人數多寡排序）：

1. **強化施行並增長實施時間**：多數同學提到實施時間不足，認為宜正式將職能融入的目標列為課程主要目標之一，並將表現納入評分系統，以更有強制性的方式激勵參與動機。抗壓性職能融入期末活動僅聚焦於小組中少上台經驗的報告者，學生雖肯定活動安排對報告同學抗壓養成的優異成果，但仍希望能嘉惠於所有學生。
2. **加強職能融入教學宣導**：新教案的施行需要有明確清楚的宣傳，學生建議這樣的宣導不僅在課程中加強，更應由系所及校院層級加強，明確的讓學生瞭解職能的養成確實是大學生的重要教育目標。
3. **增加職能直接教導**：學生肯定對於職能定義的講解及培養職能方法的說明，但建議能有更多相關技巧的教導，如對於壓力如何面對與因應的教導（抗壓性）；對於堅持己見團隊成員的處理方法、訂定團體規範的方法、強化團隊向心力的技巧等（團隊合作）。
4. **肯定教師與同學支持的必要性**：面對新的教學法以及提升職能的嘗試，對學生來講學習的壓力必然增加，其中抗壓性的提升，邀請同學面對過往害怕或恐懼的挑戰，更需要安全環境的支持。
5. **與學生討論活動安排與執行成果**：為能幫助學生悅納職能提升的學習目標，建議能藉由與學生進行教學活動的討論提升學生對職能教學的認同感及參與感。
6. **對活動設計與評分方式的建議**：如抗壓性融入課程中鼓勵每一組推派挑戰同學，小組評分宜加入此項參與分數；團隊合作課程競賽時小組報告時間宜更嚴格管控等。

三、教學總檢討會議之議題討論

在檢討會議中，每位教師及參與同學分享參與心得與感想，除對現階段的執行進行反思外，也討論如何能讓職能融入教學的嘗試能擴大推廣。參與教師回顧教學融入過程，均認為這次經驗對自己是重要而有意義的學習；抗壓與團隊合作等職能，過去教師們雖然瞭解其對學生的重要性，也是畢業生需要提升與重視的核心能力，但是並未有機會更有系統的瞭解其內涵，及思考如何幫助學生提升這些職能，此次透過老師之間的協力合作，教師分享職能的意義及內涵學到兩部份，其一為職能的意義及內涵，再則為在一般課程中融入的可能性。教師也由學生的絕大多數正面的課堂反應及反思性的質性回饋中肯定行動研究的價值。教師們也提出後續可以針對融入通識課程的可能性來做進一步研討。

對於整體融入架構，教師建議：1.融入教案的指導步驟與指導需清楚與簡潔；2.可製作成教學錄影帶示範，使願意試行的教師更容易上手；3.不同系所融入方式與各系所慣用的教學方法有關，宜進一步探討可行性。針對抗壓性職能的反思及建議如下：1.可更有系統與全面運用量表診斷學生對壓力的知覺、及對壓力的因應方式與態度，幫助學生更深入的瞭解自己的壓力處理狀態；2.分組報告可嘗試所有人共同合作簡報的方式進行（報告前再由教師隨機分配報告順序）；這樣能確保所有人參與，或可加強組員間彼此支持的氛圍；3.活動設計時，可考慮如系統減敏法的方式循序漸進從較低壓力的挑戰開始再往上升級；4.評分標準可將「勇於挑戰」及「隊友支持」的評分項目明確化。

而對於團隊合作職能的反思及建議主要為：1.教師感受到要兼顧課程內容的教授及職能融入的執行由於時間有限而有平衡的困難；教師宜挑選關鍵概念及內容教授，其餘內容由學生在活動/任務與自學中學習與建構或能更有效學習。2.由於競賽作業是在期中新加的活動，引起部分學生負面觀點，宜於期初即加入為課程設計之一環，避免爭議。

陸、職能融入教學模式

職能融入教案的原始設計是靜態的，行動研究團隊透過教學融入行動、資料（包括課堂觀察、會議分享、及學生回饋資料）、反思之循環，加入過程動態元素，建構職能融入教學模式如圖 3。此一模式可概分為前後兩階段；第一階段為融入前的前置作業，其目的在釐清職能定義、行為目標及進行 know-how 分析，以能切實掌握第二階段的融入設計；第二階段為融入教學設計與執行，以第一階段對職能探討的前置作業作為教學融入的基礎，於宣導、教導、活動設計、教師及同儕支持、評分標準配套調整等五層面融入職能教學目標，以能全面對於職能融入做完整設計，達致融入之目標。以下進一步說明：

一、前置作業

職能融入的第一步首先需明確定義職能，並導出具體的行為目標，如此教學設計方能有所依循。其次，透過文獻探討與教案設計研議過程，分析職能養成的關鍵要素（Know-how 分析）。以抗壓性職能為例說明：韌性相關研究已累積 30 年歷史，對於如何培養一個人建立抗壓韌性人格已有相當實證文獻支持；個人的抗壓力，很重要的是面對壓力事件的態度，因而以正面語言取代負面語言的認知重建是 know-how 的第一步，再藉由學習面對挑戰與克服挑戰的行動確認（reconfirm）認知信念並建立對自己的信心，而能在信念與行動循環間提

主題文章

升抗壓力。再以團隊合作職能為例，理想團隊具有已經研究證實的特徵，而促成團隊的動態過程亦有理論架構（多面向團隊過程架構）引導；團隊合作職能培養的 Know-how 在於引導學生了解理想團隊的特徵，並學習達到理想團隊所需之轉換、行動、人際等多面向之動態歷程所需之技能與態度。

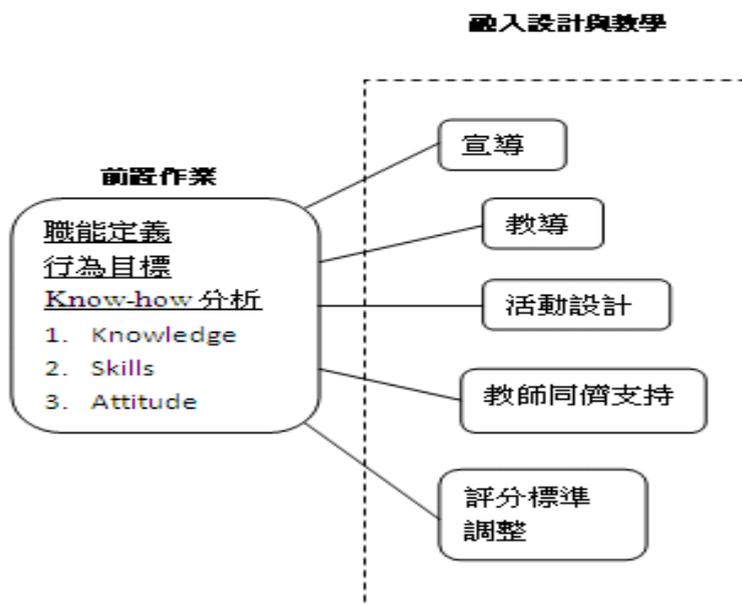


圖 3 職能融入教學模式

二、課程設計五層面

1. **宣導職能及職能教學的重要性**：為能讓職能融入成為正式課程的一部分，課程綱要應包含職能融入目標及相對應的調整；並於第一次上課進行課程介紹時對職能融入之重要性作宣導；宣導方式宜以對話、溝通方式進行，內容包含（1）職能的定義及行為目標、（2）職能培養的重要性、及（3）職能融入課程設計內容。透過對話提升學生對職能培養的擁有感（ownership），有助於學生負起學習的責任。
2. **教導職能相關知識與內涵**：雖然以活動進行教學較符合職能之實作導向本質，直接對於職能內涵與提升方法予以教導，有助於學生對後續活動做準備。能「知」雖然不必然能「行」，但研究發現知確實有助於行，Hirschfeld 等人

- (2006) 研究發現團隊合作知識的多寡影響團隊合作表現。
3. **活動設計**：由於職能教學為成果及實作導向之學習者中心教學，活動設計可視為職能融入教學之主軸。活動依據職能 know-how 分析中展現相對應職能之有效表現而設計，如抗壓性職能的活動包括學習壓力源診斷、挑戰壓力源等主要活動；團隊合作職能則設計一與課程專業內容相關之競賽活動，予以學生發展團隊合作技能與表現的機會。
 4. **教師及同儕支持**：相對於傳統教學之被動學習，職能融入教學強調實作、成果導向及自我建構，對於學生不僅是新嘗試及也是具有壓力的挑戰，教師及同儕的支持是協助學生參與的動力來源。教師宜於口語引導及活動設計中營造正向與支持之學習氛圍；如在抗壓性職能活動中，協調任務挑戰者明確的學生教練 (coach) 予以心理及技術支持，在團隊合作職能，分派助教協助引導團隊之建立。
 5. **評分標準調整**：職能教學中必須將職能表現之評分調整入課程之評分中，不僅能激勵學生對職能教學的參與，對於表現之預期內涵亦有引導性。

三、有效職能融入教學要素

(一) Know-how 的釐清與融入

職能既是知識、技能、及態度的整合體，其融入必當涉及三層面的全面強化，而此職能三層面又當與課程執行各要素間有直接連結。例如，知識面，通常透過講授教導；技能面透過演練活動；態度面涉及認知結構調整、動機的增強、及行為的改變，則與宣導、教導、評分標準、及支持氛圍有關。本研究提出之職能融入教學模式（如圖 3），第一階段先定義職能、釐清行為目標、分析職能融入教學之 Know-how，再於第二階段配合教學之動態元素，融入課程設計與教學；兩階段的設計著重在職能內涵與教學間的連結。

(二) 營造全面性支持氛圍

對於習慣被動接收資訊的學生而言，挑戰性的活動與任務為辛苦的心智勞務 (intellectual labor)，抗拒 (resistance) 是尋常反應 (Bughussian, 2006)。抗壓性職能融入活動要求學生面對與克服挑戰，團隊合作職能融入活動要求學生建立有效團隊達成團隊任務，均是辛苦的心智勞務，學生回饋中清楚看到雖然認知到這是重要的學習目標，卻也感到異常辛苦與壓力。教師的重要任務即是形塑課程與教學中的支持氣氛，提升學生的改變動機。學習支持氛圍的建立由學生為中心之教/學思維出發，建議包括以下面向與做法：

主題文章

1. **重視學生需求**：由瞭解開始重視學生需求，例如透過壓力源診斷瞭解學生的學習挑戰，透過支持性問卷瞭解學生團隊建立過程的主要困難點；瞭解學生需求後方能在後續教學活動設計與引導歷程有更清楚的重點；
2. **支持性的師生關係**：建立讓學生願意互動與求助之師生關係，作為學生面對困難與挑戰的後盾；
3. **正面的同儕關係**：鼓勵同學彼此互助與情感支持，訴諸以情（如同學愛，幫助同學面對挑戰），循之以利（如以加分方式鼓勵學生教練（coach））；
4. **以實作任務設計活動**：由實作任務來促使學生整合知識、技能、態度表現職能，如專業主題之團隊競賽。

（三）課程內容與職能強化之競合

一位學生在回饋問卷中提出如下質疑：「還是要先顧好專業課程」；這句話顯現學生對教學改變的抗拒與適應過程，正如同其中一位參與教師也有著職能融入壓縮內容教學而有「教不完」的擔心。Weimer（2002）認為「教師中心」至「學習者中心」教學典範轉移的關鍵是教學內容角色的改變：教學內容不再只是學習的目的，也是學習的工具。在有限的課程時間，教師應選擇授與學科最重要的知識技能，更重要的是透過這些知識技能讓學生學到課程的精髓（包括知識的核心與應用能力）及後需持續學習的學習策略。本研究以分組活動融入「團隊」職能；個人上台簡報融入「抗壓」職能等，正是以專業內容為「工具」提升職能，達到專業與職能並長之目的。

柒、結語

Mulder、Wesselink、Biemans、及 Gulikers（2009）在最早倡議就業力與職能概念於大學教育的歐盟國家中（荷蘭），調查大學教師對職能概念及職能導向教育的看法，發現雖然大多數教師同意大學課程需與社會需求及就業市場結合（alignment），也認同職能導向教育對大學課程的效益，但實際應用於一般大學學術教育（academic education）者卻少。由大學教育的學術與發展傳統來看，就業不必然為其育才目標，「畢業生需具備就業力」的倡議因為可能引發悖離大學追求真理的初衷的疑慮，可預期的，大學教職員多採取觀望的態度（Yorke & Knight, 2007）。然而高等教育作為國家育才的重要一環，面對此一全球性趨勢及產業企業的呼聲，對於就業力與共通職能在大學教育中的定位及培育的議題，業已開始有所對話與討論（Barrie, 2004; Hager, Holland, & Beckett, 2002）。

雖然大學對於如何落實就業力的培養仍在開展階段，但就業力對大學畢業生未來人生發展的重要性確實難以反駁；McCall和Christ（1999）指出，即使傳統上不以工作及職業生涯為目標的人文教育系所，也不表示接受教育的學生或家長不重視就業，而教育者也無法以傳統為理由不正視學生就業需求。Knott（1975）認為人文教育的目標在解放個人智性，增進個人行使其能力於人生目標上；就業力若由歐盟所架構的終身學習概念來看，其個人能力增進的觀點與人文教育中智性自由人的觀點並無悖離。如何在現有的教育傳統下更有效的幫助學生獲得就業力，才是討論的重點（McCall & Christ, 1999）。

職能導向教育主要應用於具有特定職業路徑（如醫師、護理師）的專業教育（professional education）中；本研究嘗試以職能導向教育的原則，應用於非專業教育、人文科學學院（Liberal Arts & Sciences college）的心理系相關課程中。其立基點不僅在於職能導向教育的目標為提升職能/能力（competence），更因為職能導向教育強調成果、實作與建構的教學法特徵與現今有效教學法的理念相符（Biggs, 1999; Dochy, Segers, Van den Bossche, & Struyven, 2005）。先哲 Dewey 在 *Experience and Education*（1963）一書中倡議經驗導向學習（experience-based learning），並提出由學習者發展力量（the development of the power）來建構目的、執行目的的教育理念；職能導向教育與這些觀點有共通的本質。

本研究的主要目的在集教師團隊之教學經驗及行動實踐的反思，建構能於一般課程實施之職能融入教學模式。由學生的質量化回饋及參與教師之主觀評估來看，解構職能的 know-how，透過教導、形塑支持性學習氛圍，經由課程活動（project 等學習任務）中演練、回饋，具有程度的職能提升效果；然而對於更具體的職能學習成果及能否持續與遷移仍需進一步探究。不同學系在導入職能時是否因學系特性及未來就業應用領域不同，而需有不同的職能定義與融入考量也需再釐清。當大學畢業生回顧大學生活時，影響學習成果最關鍵的就是老師的教學方法及所營造的學習環境（De Corte, 1990; Vaatstra & De Vries, 2007），探究職能融入課程的可能教學模式為本研究主旨。也希望提出一個觀點：重視職能與就業力不見得會破壞學術傳統，相反的，也可能是提升高教品質的契機，值得更多高教工作者共同投入探討。

致謝

本研究感謝教育部教學卓越計畫北區區域教學資源中心 98 年「大學生職能導向之施測與輔導資源分享計畫」的支持，銘傳大學諮商與工商心理學系許金

主題文章

田主任、蔡素妙老師、林宜旻老師及林苡婷、陳禹臻、蔡和蓁、劉依函、林庭年、劉凱萍、王彥婷、范雅婷、洪佳妮、許佑惠、紀香妤、曾曼柔等同學在計畫執行過程中的鼎力協助。

參考文獻

- 行政院青年輔導委員會 (2011)。提升青年就業力計畫成效評估暨就業力調查研究。臺北：行政院青年輔導委員會。
- 教育部統計處 (2012a)。歷年校數、教師、職員、班級、學生及畢業生數。取自https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/seriesdata.xls
- 教育部統計處 (2012b)。台灣地區教育程度別失業率。取自https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_Y12.XLS
- 鄭夙珍、林邦傑、鄭瀛川 (2009)。「大學生職能量表」之發展研究。*測驗學刊*，56 (3)，397-430。
- 張勵德 (2009)。57%企業：碩士大學生不符需求。*蘋果日報*。取自<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20090915/31941353>
- 劉孟奇、邱俊榮、胡均力 (2006)。在正式教育中提升就業力：大專畢業生就業力調查報告。臺北：行政院青年輔導委員會。
- 劉楚慧 (2003)。誰是企業夢寐以求的人才？*Career就業情報雜誌*。取自<http://career11.mac.nthu.edu.tw/job/freshman/1066376358-1740.htm>
- Ashton, D. (2010). Productive passions and everyday pedagogies: Exploring the industry-ready agenda in higher education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9(1), 41-56.
- Anvuur, A. M., & Kumaraswamy, M. M. (2007). Conceptual model of partnering and alliancing. *Journal of Construction Engineering and Management*, 133(3), 225-234.
- Barrie, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 261-275.
- Bienenfeld, D., Klykylo, W., & Knapp, V. (2000). Development of competency-based measures for psychiatry residency. *Academic Psychiatry*,

24(2), 68-76.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(2), 347-364.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.

Boritz, J. E., & Carnaghan, C. A. (2003). Competency-based education and assessment for the accounting profession: A critical review. *Canadian Accounting Perspectives*, 2(1), 7-24.

Bughussian, P. (2006). Socratic pedagogy, critical thinking, and innate education. *The Journal of Correctional Education*, 57(1), 42-63.

Chyung, S. Y., Cox, D., & Stepich, D. (2006). Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century business practitioners. *Journal of Education for Business*, 81(6), 308-314.

Clark, L., & Hartman, M. (1996). Effects of hardiness and appraisal on the psychological distress and physical health of caregivers. *Research on Aging*, 18(4), 379-401.

Cleveland-Innes, M., & Emes, C. (2005). Principles of learner-centered curriculum: Responding to the call for change in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 85-110.

Daly, E. J., III, Doll, B., Schulte, A. C., & Fenning, P. (2011). The competencies initiative in American professional psychology: Implications for school psychology preparation. *Psychology in the Schools*, 48(9), 872-886.

De Corte, E. (1990). Toward powerful learning environments for the acquisition of problem solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 5-19.

De Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. In E. De Corte & F. E.

主題文章

Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 33-43). Oxford, UK: Elsevier Science.

Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environments Research: An International Journal*, 8, 41-66.

Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277-307.

Frank, J. R., Snell, L., ten Cate, O., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R., Harris, P., & Glasgow, N. (2010). Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher*, 32(8), 638-645.

Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-85.

Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). *Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills*. Melbourne: Business/Higher Education Round Table.

Harden, R. M. (1999). AMEE Guide no 14: Outcome-based education. Part 1 – An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 7-14.

Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity*. London, England: Universities UK.

Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. Briefing paper prepared for the Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University, with advice from ESECT and LTSN Generic Centre colleagues. Retrieved from <https://www.google.com.tw/#q=Transitions+from+Higher+Education+to+Work%2C+briefing+paper+prepared+for+the+Centre+for+Research+and+Evaluation>

Hirschfeld, R. R., Jordan, M. H., Field, H. S., Giles, W. F., & Armenakis, A. A. (2006). Becoming team players: Team members' mastery of teamwork knowledge as a predictor team task proficiency and observed teamwork

- effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 467-474.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, March-April, 111-120.
- Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. (2001). *HardiTraining* (4th ed.). Newport Beach, CA: Hardiness Institute.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Knott, B. (1975). What is a competence-based curriculum in the liberal arts? *Journal of Higher Education*, 46(1), 25-40.
- Kobasa, S. (1977). Stress, personality, and health: A study of an overlooked possibility. *Dissertation Abstracts International*, 38(5), 243.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E., & Saul, J. R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61, 273-307.
- Maddi, S. R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In J. Opatz (Ed.), *Health promotion evaluation* (pp. 101-115). Stephens Point, WI: National Wellness Institute.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.
- McCall, J., & Christ, W. G. (1999). Student occupational concerns in a liberal arts program. In W. G. Christ (Ed.), *Leadership in times of change: A handbook for*

主題文章

communication and media administrators (pp. 279-293). Virginia: National Communication Association.

Mulder, M., Wesselink, R., Biemans, H., & Gulikers, J. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.

OECD. (2001). *Competencies for the knowledge economy*. Organization for Economic Co-operation and Development, France: OECD Publishing.

OECD. (2004). *Career guidance and public policy-bridging the gap*. Organization for Economic Co-operation and Development, France: OECD Publishing.

Pruitt, S. D., & Epping-Jordan, J. E. (2005). Preparing the 21st century global healthcare workforce. *BMJ*, 330, 637-639.

Sargeant, J., Loney, E., & Murphy, G. (2008). Effective interprofessional teams: “Contact is not enough” to build a team. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(4), 228-234.

Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: Findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677-697.

Smith-Jentsch, K. A., Campbell, G. E., Milanovich, D. M., & Reynolds, A. M. (2001). Measuring teamwork mental models to support training needs assessment, development, and evaluation: Two empirical studies. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 179-194.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: John Wiley & Son.

Swing, S. R. (2010). Perspective on competency-based medical education from the learning sciences. *Medical Teacher*, 32, 663-668.

United Nations. (2003). *Towards a global alliance for youth employment – The next five steps*. New York, NY: United Nation.

Van Loo, J., & Semeijn, J. (2004). Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. *Quality & Quantity*, 38, 331-349.

- Vaatstra, R., & De Vries, D. (2007). The effects of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education, 53*, 335-357.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Woodard, C. R. (2004). Hardiness and the concept of courage. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 56*(3), 173-185.
- Yorke, M., & Knight, P. (2007). Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability. *Teaching in Higher Education, 12*(2), 157-170.

Action Research Exploring Competence-Enhanced Teaching in Higher Education: An Example of Courses in Psychology Department

Nellie S. Cheng * Yen-Chuan Cheng *

To fulfill the demands of knowledge economy and global competition, in recent years there is a trend to put increasing emphasis on the employability. Higher education starts to engage in the dialogue and reflection of employability issues as well. The generic competence for graduates also draws much attention especially under the domestic higher education policy of enforcing the unity of learning and its application. Although some scholars and surveys have some suggestions on the generic competences that a collegiate graduate should be equipped with, the cultivation of competences is still at the initial stage. The present study developed a competence-enhanced teaching model, aiming at enhancing students' generic competence while teaching general courses. Based on the model, teaching plans for enhancing stress-intolerance and teamwork competence were also designed and implemented in real life through a collaborated action research process. The action research team, formed by five faculty members from a psychology department, participated in a collaborated action research process to revise and reconstruct the model through the circulation of action and reflection. Applications of the teaching model and suggestions for practitioners to promote students' generic competence in general courses were provided.

Keywords: generic competence, competence development, competence-based teaching/learning, collaborated action research

* Corresponding Author: Nellie S. Cheng, Associate professor, Counseling & Industrial/Organizational Psychology, Ming Chuan University

** Yen Chuan Cheng, Associate professor, Counseling & Industrial/Organizational Psychology, Ming Chuan University