

投稿日期 Submitted Date : Jan . 31 , 2008
接受刊登日期 Accepted Date : Mar . 03 , 2008

大學生全人教育目標知覺、校園參與經驗
及學習成果之相關研究--以中原大學為例
Relationships among University Students' Perceptions
of the Goal of Holistic Education, the Campus
Experience and the Learning Outcome: The Example
from the Chung Yuan Christian University

丁芳敏 潘正德* 楊慶麟
Fang-Ming Ting Peter Jen Der Pan Ching-Lin Yang

Author's Correspondence Information
作者通訊

丁芳敏 Fang-Ming Ting
Center for Teacher Education, Chung Yuan Christian University
潘正德* **Peter Jen Der Pan**
Center for General Education, Chung Yuan Christian University
200, Chung Pei Rd., Chung Li, Taiwan 32023, R. O. C
E-mail : jender@cycu.edu.tw
楊慶麟 Ching-Lin Yang
Graduate School of Education, Chung Yuan Christian University

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationships between students' perceptions of the goal of holistic education, the campus experience and the learning outcome. 1385 sample subjects were purposively selected in this study. The descriptive statistics and Pearson product-moment correlation were utilized in this study. The findings were as follows:

1. The university has created an valid field of holistic education which was helpful for students' learning.
2. Based on the sample subjects' perception, the expectation of the goal of holistic education reached at higher average.
3. There is a significant positive correlation between students' perceptions of the goal of holistic education and the campus experience.
4. There is a significant positive correlation between students' perceptions on the goal of holistic education and the learning outcome.
5. There is a significant positive correlation between the campus experience and the learning outcome.

Suggestions and recommendations were made for the future research and the holistic education promotion.

Keywords : the goal of holistic education, perception, campus experience, learning outcome

壹、緒論

一、研究背景與動機

教育理念對高等教育的影響日益深遠，因為沒有創新的教育理念，就沒有推陳出新的大學文化，大學教育自然無法進步（林清江，1994）。近年來在推動教育改革的輿論中，有關大學教育理念、目標之議題，不僅廣為國內外學者及高教改革者所關注，更是大學評鑑的重要指標項目。理論上，學校要讓學生全心投入學習，就要設定合適的個人目標，此外，也要教導學生善用校內資源，擴大學習經驗。當學校環境愈能符合學生期望時，學生將更願意投注時間與心力在學習上（Gonyea, 2001）。何信助（1985）更指出：大學生個人的價值信念與心理需求，是建構大學組織目標的有力動因。可見，大學生的個人目標與組織目標存有互動的關係。「目標」對學生個人而言，代表「計劃」與「動機」的期望導向；對學校而言，則屬應然面的「要求」，學生莫不希望學校提供符合其學習需求的環境。因此，在一個推動「全人教育」理念多年的校園中，探討學生對教育目標的知覺實有必要。

中原大學有感於教育理念的需要性日益殷切，秉持創校以來之良好傳統，率先致力於「全人教育」理念的推動與落實。希冀創造一個能引導學生獲得知識、自我成長，發展人生目標並成為良好社會公民的校園情境。然而，學生對全人教育目標的期待為何，是否認同此一校園是有利於學習的支持環境，有待進一步探究，這是本研究的初始動機。藉由探討學生的全人教育目標知覺，瞭解學生的期望目標及其對校園支持環境的認同度，將可縮短學生與教育理念制定者、推動者的認知差距，創造有利學習的全人場域。此一動機符合「從學生的觀點進行教育研究，以提供從事教育改革的重要途徑」之理念（陳奎熹，1990）。

大學生學習經驗的獲取不應侷限在教室內提供的機會。大學教育的使命，更應讓每位學生用最合適的方式學習（Barr & Tagg, 1995）。從教育主流的觀點來看，新世紀教育的典範已走向建構主義（constructivism），學生成為教育的主體與知識建構者，先進國家對高等教育學習效能提昇的策略，亦重新聚焦於學生的校園經驗（ACPA & NASPA, 2004）。因此，近年來美國高等教育工作者，針對大學教育的改革，莫不主張「參與型大學」

(active-participation university)的新理念，強調大學應充分提供校園資源以促進學生學習，同時強化學生的參與意願和實際行動（邱雅芳，2006）。

Pace（1986、1990）發現，美國大學生對校園參與的廣度和學習獲益有顯著的正相關。此外，Astin（1993）在「學生的校園投入」實證研究中亦發現：學生的校園投入最能決定學生的學習成果；其對認知學習、自我發展的成果有一定程度的影響。林梅琴（2003）、林義男（1990）、張雪梅（1999）、黃玉（2005）亦同樣發現：良好的校園環境，如師長對學生的關心、學生輔導服務的重視、社團活動的加強及學生宿舍的提供等，都有利於學生投入校園，且校園的參與經驗亦能使學生獲得大學教育的益處，使學生在學識、自我、道德及態度上，有別於未接受大學教育者。

中原大學向來對全人教育的推展不遺餘力，除藉由校園環境的塑造、通識課程及活動的規劃、校園系列活動的展開，乃至教學、輔導及服務方法的精進外，對全人教育理論的建構與發展亦同步進行。然而，學生是受教的主體，從受教者的校園參與經驗以檢視全人理念落實的研究，其意義極為深遠；但環顧國內外，這類研究並不多見（潘正德、魏主榮，2006），亟需進一步探究。再者，任何教育政策或措施推動的有效程度與學生的參與度有密切的關係（Astin, 1984）。就學習的觀點而言，學生在受教的過程中，其參與學習的多寡，不僅會影響學習的成效，更會反映出學校教育理念落實的成果，因此，有加以探討的必要。期盼透過本研究，喚起更多全人教育推動者對學生校園參與的重視，使全人教育的理念更有效、更活化、且更貼近學生的校園生活經驗，此乃本研究動機之二。

教育部於民國八十八年的第三九一次擴大部務會報中宣佈，二十一世紀教育願景為「全人教育，溫馨校園，終身學習」（1999）。頓時間，全人教育理念遂成為各級學校教育之理想與目標。然而，近年來，隨著高等教育急遽的增長，社會的變遷，以及全球資本主義化的大浪潮，高等教育經費預算逐年減縮，自籌經費乃大勢所趨。影響所及，不談教育理念，只重知識加值的思維，變成教育主流思想，於是「大學教育商業化」成了眾所矚目的公共議題（教育部，2004）。此外，綜觀歷年來有關教育理念之論述與研究發現，在理念推動與落實的過程中，身為受教主體的大學生本身對理念的知覺與反應為何，反而被忽略甚至漠視，這是美中不足之處。學校教育理念的落實能

否符合學生需求？學生學習成果與培育目標是否相契合？這是值得重視並加以檢驗的。換言之，在教育政策與理念的輸入及產出之間，忽略了中間重要歷程變項的探討。

Boyer（1987）指出：測量大學生的學習成果，事實上是測量大學目標是否達成的重要指標。國內外的研究亦指出：教育品質與學校設備、生師比等指標的關聯性不大，因此，應改變思維，從學生的學習成果加以評量。這些研究也顯示，校園參與經驗愈豐富對學生的學習成果愈有正向的幫助（林梅琴，2003；張雪梅，1999；黃玉，2005；葉紹國，2005；Astin, 1993；Pace, 1990；Pascarella & Terenzini, 1991）。然而，上述研究並未針對學生的校園參與、學習成果，與學校教育理念或目標的關聯性加以探討。大學生在一個以全人教育理念掛帥的校園文化中學習，其知識、情意、技能的增長，是否得以達成某些全人教育的目標是值得探討的議題。綜觀國內外有關全人教育議題的研究，其研究方法大多以文件分析、訪談、觀察等質性研究為主，較欠缺量化的客觀數據佐證。因此，本研究藉由問卷調查，探究大學生對全人教育目標的知覺(perception)、校園參與經驗及學習成果三者間的相關，研究所得，可做為建立檢視全人教育落實成效的指標，並作為教育政策擬定的參考，此為本研究動機之三。

二、研究目的與待答問題

綜合上述研究背景與動機，本研究的目的是在探討大學生對全人教育目標的認同度與期待，此外，亦在探討大學生的全人教育目標知覺、學習成果與校園參與經驗間的關聯性。

根據上述研究動機與目的，本研究所要探討之問題為：

- (一)探討大學生對全人教育目標的認同度與期待為何？
- (二)探討大學生的全人教育目標知覺與校園參與經驗是否有相關？
- (三)探討大學生的全人教育目標知覺與學習成果是否有相關？
- (四)探討大學生的校園參與經驗與學習成果是否有相關？

三、名詞釋義

(一)全人教育目標

全人教育是指健全的教育、完整的教育，亦即德智體群美各方面兼籌並顧、均衡發展的教育（謝水南，1992）。林治平（1996）指出，全人教育是要把人放在人與超自然（神或上帝）、人與他人、人與自我、人與物質的信念網絡中，去求取這四種關係獲得平衡發展，因而使人得到圓融、幸福、美滿的教育主張。吳清山、林天佑（2000）則指出：所謂全人教育就是充分發展個人潛能以培養完整個體的教育理念與模式。目標是指工作或計畫中擬定要達到的標準（教育部，1998）、是希望達成的狀況（張雪梅，1999）。何信助（1985）則認為教育目標係指教育預定的鵠的或欲得之結果，指引教育發展的方向，使教育成為有意義、有計畫且依預定計畫循序漸進的活動。本研究所指的「全人教育目標」，是指在中原大學「尊重自然與人性的尊嚴，追求天人物我間的和諧」的教育理念氛圍中，所預定或所欲達成之「專業與通識、人格與學養、個體與群體及身、心、靈」四平衡的教育理想。

(二)知覺

知覺是指「經由感官以覺知環境中物體存在、特徵及其彼此間關係的歷程。亦即個體靠以生理為基礎的感官獲得訊息，進而對其周圍世界的事物做出反應或解釋的心理歷程」（張春興，1995）。本研究所指的「知覺」，是指大學生於本研究自編量表分測驗中「教育目標的期待面」的得分，得分愈高者表示學生的期待程度愈高，以及「教育現場的實際面」的得分，得分愈高者表示學生的認同程度愈高。

(三)校園參與經驗

Pace（1984）將大專校院的校園經驗分成二類，第一類是硬體環境，指與物理環境有關的經驗，例如：教室、圖書館、健身房等；第二類是學習機會，指發生在校園內未與硬體環境結合的經驗，例如：與教授的接觸、參與學生組織或社團、同儕互動或非正式的交談等。林梅琴（2003）將校園經驗區分為：圖書館經驗、與老師互動經驗、課程學習、藝術音樂戲劇、寫作經驗、同學互動、科學活動、社團或學生組織、運動及健身設施、個人經驗等十項。本研究的「校園參與經驗」是指學生在大學校園中，師生互動、同儕

互動、社團與活動、校園環境（硬體設備、行政服務系統）與課程學習等經驗的總和。於本研究自編量表分測驗中得分越高，代表校園參與經驗越多、越滿意。

(四)學習成果

林義男（1990）指出，學習成果含括學習者的學業成就、認知發展、個人發展與滿意程度等。本研究的「學習成果」是指，學生經由中原大學全人教育理念的培育後，在「專業與通識」、「人格與學養」、「個體與群體」及「身、心、靈」四平衡發展的學習收穫。於本研究自編量表分測驗中得分越高，代表學習收穫越多、越滿意。

貳、文獻探討

一．大學教育目標的意涵

目標是指工作或計畫中擬定要達到的標準（教育部，1998），是希望達成的狀況（張雪梅，1999）。聯合國文教組織報告提出，二十一世紀的教育應該注重四個知識向度的提升，分別為：（1）learning to know—學習怎樣理解東西；（2）learning to do—學習如何實踐；（3）learning to live together—學習怎樣與人及自然相處；（4）learning to be—學習如何成就自己（金耀基，2003）。大學教育究竟要培養甚麼樣的人？何信助（1985）指出，大學教育應使學生達成下列目標：（1）專門知識與普通知識的教學，以奠定學生廣博的學識基礎。（2）專門職業技術之培養，使學生具備就業知能。（3）自由心靈之陶融，求知方法之研習，思考能力之訓練。（4）學生自我能力之發展與領導能力之培養。（5）道德教育之實施，人性與品格之陶冶。（6）重視文化陶冶，養成具有文化素養的文化人。（7）重視民族精神的發揚與愛國精神之培育。沈清松（2004）從宗教信仰觀點闡述大學教育之目標，認為在高等教育的培育過程中，應該提供各宗教關於人文信仰超越基礎的知識，使其有較寬廣的宗教視野，如此不僅可避免人因自我封閉而陷落於封閉的人本價值中，並可藉由認識各宗教傳統中對生命本身的肯定，減少衝突的產生，增進宇宙萬物的和諧。

二、全人教育的理論基礎

全人教育著名學者 Ron Miller (1990) 提出教育學上全人典範 (Holistic Paradigm) 觀點，認為全人教育是一種全人的世界觀 (holistic worldview)。這種全人觀，本質上重「靈性」勝過重「物質性」。廣義來說，全人觀意味著人的「內在品質」，譬如：頭腦、情感、創造力、想像力、憐恤心、好奇心、尊重感，與實現自我的期望，這些內在品質有助於人類達到真正自我完成與社會和諧互動。這種重視靈性的全人教育觀，確認人生是有目標、有方向、有意義的。生而為人，我們的軀體和心靈都是深刻的、緊密的、不可分割的，緊緊「相連 (connected)」於「宇宙」、「天」及「社會文化」當中 (引自潘正德、潘惠銘、魏主榮，2007，頁 124)。

Flake (1993) 認為從教育目標而言，全人教育旨在建立一個永續的、公正的、和平的社會，期使人類能與地球及地球上的生命體和諧共處。許淑蓮 (2004) 認為落實全人教育理念，旨在培育出具備全人特質的學生，而具備全人特質的學生應是具有榮譽心、思考力、終身學習精神和關懷情操的學生。香港浸會大學訂定全人教育的理念，以全人教育作為大學追求的目標，重視德、智、體、群、美、靈六育的全人均衡發展，從規條、政策、活動、課程四方面去實踐 (李志剛，2001)。Miller (1990) 亦認為全人教育是用人文教育 (humanistic education) 的方法，達到全人發展的目標，因此主張：全人教育追求知性認知 (intellectual cognitive) 領域與情意愛意 (emotional affective) 領域的「統整」，成為「平衡」的學習經驗，且提供給受教者去發展自我。林繼偉、潘正德、梁元棟、尤媽媽、王裕仁 (2005) 的研究發現：全人教育可提升校園文化的人文素養；透過具有全人教育理念的校園傳統活動，學生可以得到四種正向回饋，包括發展性、依附性、體驗性與認同性。

Collister (2001) 認為從教育內涵而言，全人教育是一個發現、表達與精熟的經驗之旅，師生一起學習並成長，它涉及多元層面 (a multi-level)，關切每個人智能、情緒、社會性、生理、藝術、創造力和靈性潛力的成長。同時，全人教育認定每個學生在智能、創造力、系統化思維的天生潛能。全人教育的目標在培育健康、整全、好奇心的個性。其目的在促使學生知覺並了解各種足以塑造並賦予生命意義的脈絡 (Holistic Education Network, 2003)。

在此理念下，學習是積極的、自我激發的、相互支持的、人類靈性的、鼓舞的（Collister, 2001）。Miller（1991）更指出，知識的傳輸、溝通互動的方式與行為的轉換是全人教育的落實方法，他認為全人教育的落實分三個階段：第一階段是傳遞全人教育的精神與知識內容，並教導基本的技巧；第二階段為培養參與決策技巧與問題解決能力；第三階段則為發展個人整合性和社會性的覺察能力。

Hull（2001）從生態環境的觀點認為，就人而論，是指一個人的整體或全部，更進一步、最廣泛的說法是強調綠色或生態的觀點，認為人類的完整不單指知識的完整、個人的完整，而是一種實體的完整。而實體的完整是指人的內在與外在，有形的及無形的存在的總合（Hull, 2001）。Miller（1991）亦提出「個體 - 地球」連結理論的觀點，他指出個體與地球萬事萬物的連結，包括星體與人類整體，強調學習的最終依歸為建立「全人類」美好的世界（引自潘正德等，2007，頁 126）。

Collister（2001）亦從課程內容的觀點指出，全人教育課程之內容是介面間的訓練，也是社區與全球觀點的整合。林耀堂（2001）認為全人教育的教育內容應該包含著對完整的人之培育，目的是幫助人建立整合的人格，不能有所偏廢、或是特別強調某一向度的內容。吳庶深（2001）認為英國的全人教育是要讓心靈有所成長，教育課程中提及宗教的重要性。人性要完全發揮，就得靠靈性的覺醒，人不只是一個生物體，更是有寬廣的視野、有思考判斷力、有創造力且懂得愛與付出的人類。所以教育的目的不只是培養學生專業知識，更要培養學生靈性的覺醒、人格的培養、眼界的養成，這就是「生命教育」，而「生命教育」也是一種「全人教育」、「全人關懷」理念的落實。從多元智慧的發展而言，「全人教育」是使每個人的多樣智慧能達到均衡且充分發展的教育。潘正德和魏主榮（2006）發現，全人教育的意涵包括成長的、生態環境的、教育目標的、課程內容的、教育過程的、實踐層面的、整體內涵與合理性分析的思維的論述。而從實徵研究的相關變項分析，可歸納出理念落實的路徑與研究脈絡，據此提出全方位的全人教育之研究模式（潘正德、魏主榮，2006；潘正德等，2007）。

黃俊傑（2002）根據儒家的觀點指出，全人教育包括三個互有關聯並交互滲透的層面：1.身心一如：人的心靈與身體不是撕裂而是貫通的，不是兩分的而是合一的關係；2.成己成物不二：人與自然世界及文化世界貫通而為

一體，既不是只顧自己福祉的自了漢，也不是只顧世界而遺忘個人的利他主義者，而是從自我之創造通向世界之平治；3.天人合一：人的存在既不是孤零零的個體，也不是造物者所操弄的無主體性之個人，而是具有「博厚高明」的超越向度的生命。胡夢鯨（1991）更指出：教人成人，是將「自然人」、「生理人」教育成一個有知識、有理想、有人格、有品德的「文化人」、「社會人」、「理性人」、「道德人」，甚至是儒家所謂的「賢人」、「聖人」和宗教家所謂的「神人」。簡言之，全人教育的目的，係在培養一個整全的人，此整全的人，不僅有全備的通識(知識、見識和器識)和謀生的技能，更重要的是要培養高尚的情操、健全的人格、完美的道德、社會的責任和宇宙的眼光（林治平，1998）。

三．校園參與經驗與學習成果的理論基礎

（一）校園參與經驗

學習必須先有經驗才能有反應，以及觀念的形成（Kolb, 1984）。全人教育既是一種理念，該理念即可透過教學、課程、儀式、活動、景觀等影響學生（Doerger, 2002）。是故，探討學生在校園各面向的體驗學習，將有助於瞭解學生對全人理念所傳遞之價值與目標的接受情形，並探討全人教育理念的實施現況與執行成果。國內外學者對學生投入各項學習經驗或活動的內容極為分歧，僅綜合與本研究有關之研究結果如下表。

表 2-1 國內外校園經驗指標內容表

研究者	使用名詞	內容
Pace (1984)	校園經驗	(一)硬體環境（物理環境）：1.教室 2.圖書館 3.實驗室 4.健身房 5.視聽中心。 (二)學習機會：1.與教授的接觸 2.參與學生組織或社團、同儕互動。
林義男 (1990)	學習參與	1.課餘學習品質(程度) 2.與教師非正式來往 3.使用圖書館的層次或品質 4.社團參與程度 5.同儕交往
Astin (1993)	校園投入	1.課業學習時間 2.師生互動 3.同儕互動 4.學生個人處境因素
黃玉	校園經驗	1.同儕互動 2.師生互動 3.主修科系 4.學習投入 5.社

(2000)		團經驗 6.住宿 7.打工經驗
Pascarella (2001)	學校經驗	1.教學品質 2.學生與老師 3.同學間交往程度與性質 4.學生事務工作的有效性 5.學術經驗的專一與強度 6. 學生參與校內活動
林梅琴 (2003)	校園經驗	1.圖書館經驗 2.與老師互動經驗 3.課程學習 4.藝術 音樂戲劇 5.寫作經驗 6.同學互動 7.科學活動 8.社 團或學生組織 9.運動及健身設施 10.個人經驗
陳舜芬 (2004)	校園參與 經驗	1.圖書館 2.電腦及資訊技術 3.課程與學習 4.寫作經 驗 5.教師相處 6.美術音樂戲劇 7.校園設備 8.社團 9. 自我成長經驗 10.同學交往 11.科學和數量的經驗 12. 談話主題 13.談話中的資訊

從上表得知，「師生互動」、「同儕互動」、「社團與校園活動」、「校園環境（硬體設備、行政服務系統）」、「課程學習與投入」等五項，是被最多學者列入評量的內容。因此，本研究將上述五項指標引用為本研究校園參與經驗之變項。

(二) 學習成果

有關大學教育成果的評量，國內外學者專家大多認同「學生的學習成果即代表大學的品質或效能」的觀點，他們也指出，教育品質與學校設備、生師比等指標的關係不大，而必須透過學生學習成果的評量始能評斷（林梅琴，2003；張雪梅，1999；黃玉，2005；葉紹國，2005；Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Pace, 1990）。中原大學提倡的全人教育理念，與全人教育所強調多元化、多面向、多層次、全方位的整全學習成果相呼應，故，以下僅將呈現中原大學全人四平衡的學習成果與國內外大學教育目標對應表：

表 2-2 中原大學全人四平衡學習成果與大學教育目標對應表

	大學教育培育學生的目標	全人四平衡學習成果
教育學觀點	培養學術研究或就業的專門人才：專門與普通知識的傳授、求知方法與思考能力的養成、職業知能的教導等。	專業與通識的增長 人與物的和諧
社會學觀點	減少衝突產生的社會化功能：道德習慣	個體與群體的陶融

	與品格的陶冶、人文的關懷、人我關係的善處、領導能力的訓練，適應環境變遷的能力。	人格與學養的養成 人與人的和諧
心理學觀點	達成自我實現的目標：協助學生自我認識、發展自我價值與尊嚴。	身心靈的提昇 人與我的和諧
神學觀點	對人生意義的追尋與滿足：在宗教中擷取安身立命心靈資源的能力，可增進對生命的肯定及自然生態的關懷，促進宇宙萬物的和諧	身心靈的提昇 人與天的和諧

由上表得知：全人教育四平衡的學習成果可以和大學教育之目標相對應契合。教育目標、實踐執行、學習成果，此三者之關係，環節相扣。

參、研究方法

一、研究對象

（一）預試問卷調查對象

預試問卷對象為求能含括七個學院學生為樣本，因此樣本的選取範圍以中原大學九十四學年第二學期修習通識教育課程的學生為抽取對象。採用分層隨機抽樣及叢集抽樣，分層依據以九十四學年第二學期通識教育課程開課清單的「天學類」、「人學類」、「物學類」、「我學類」作為分層的標準，各層分別進行獨立抽樣，自每一學類抽取一個班級，所抽取的班級學生均為受試樣本，共抽取四個班級學生做為預試問卷的調查對象。計發出 162 份問卷，回收 157 份，回收率為 97%，有效問卷為 152 份，有效率為 94%。

（二）正式問卷調查對象

本研究以「中原大學九十四學年度第二學期註冊學生名冊」為依據，大學部日間學制的 11745 名學生為研究母群體。資料蒐集採用隨機抽樣及立意取樣。第一階段自中原大學九十四學年第二學期所開的 2522 門課程中隨機抽取 25 門課程，由研究者至上課班級施測。第二階段採立意取樣方式，選取第一階段抽樣人數偏低之學院，委請各系助理代為施測。總計發出問卷 1385 份，回收 1207 份，回收率 87.2%，去除無效問卷 17 份，計得有效問卷 1190 份，可用率為 85.9%，正式樣本抽樣結果如表 3-1 所示。

表 3-1 正式問卷樣本基本資料分析表 (N=1190)

類別	項目	研究母群	人數	百分比
性別	男	7300	648	54.5%
	女	4445	542	45.5%
年級	一年級	2783	229	19.2%
	二年級	2778	460	38.7%
	三年級	2723	303	25.5%
	四年級	2617	175	14.7%
	五年級（含延肄生）	844	23	1.9%
學院	理學院	2102	269	22.6%
	工學院	2534	187	15.7%
	商學院	2645	224	18.8%
	設計學院	870	109	9.2%
	人育學院	598	168	14.1%
	法學院	559	67	5.6%
	電資學院	2437	166	13.9%
合計		11745	1190	100 %

二、研究工具

本研究調查係根據研究目的、待答問題、文獻探討及參考 Pace(1990)、林義男(1990)、羅進福(1998)與張雪梅(1999)等人所編製之問卷，並根據中原大學的教育環境與全人教育特色加以修改編製成問卷初稿。

本研究依據研究目的與文獻探討，以自編的「中原大學學生的全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果關聯性調查問卷」為資料蒐集的工具，問卷共分為五部分：包括第一部分「個人基本資料」、第二部分「全人教育目標知覺調查表」、第三部分「校園參與經驗調查表」、第四部分「學習成果調查表」、第五部分為自由填答意見。

問卷先委請十位大學部學生，以其自身經驗，就題目之內容、語意給予建議，使能切合學生之實際狀況，並有助於題目的閱讀與理解。本研究共邀請中原大學八位專家學者協助檢核鑑定預試問卷題目的內容，故，專家學者之專長與行政經歷已具其代表性。「專家意見審查問卷」對「適合」、「修正後適合」選項合計值在 80%以上題目始予以保留，本問卷各部分的調查題項，專家勾選「適合」、「修正後適合」選項的合計值，其平均數均達 95%以上，故所有題項全數保留。為避免問卷題目異質性過高，採用 Cronbach α

係數檢測問卷的內部一致性作為信度指標。本問卷信度分析結果為：第一部份「全人教育目標知覺」的內部一致性 Cronbach $\alpha = .95$ (N = 152)；第二部份「校園參與經驗」Cronbach $\alpha = .88$ (N = 152)；第三部份「學習成果」Cronbach $\alpha = .94$ (N = 152)；整體問卷的內部一致性 Cronbach $\alpha = .96$ (N = 152)。

三・研究架構

根據本研究的研究目的、待答問題與文獻探討，本研究有關的變項之研究架構如圖 3-1 所示：

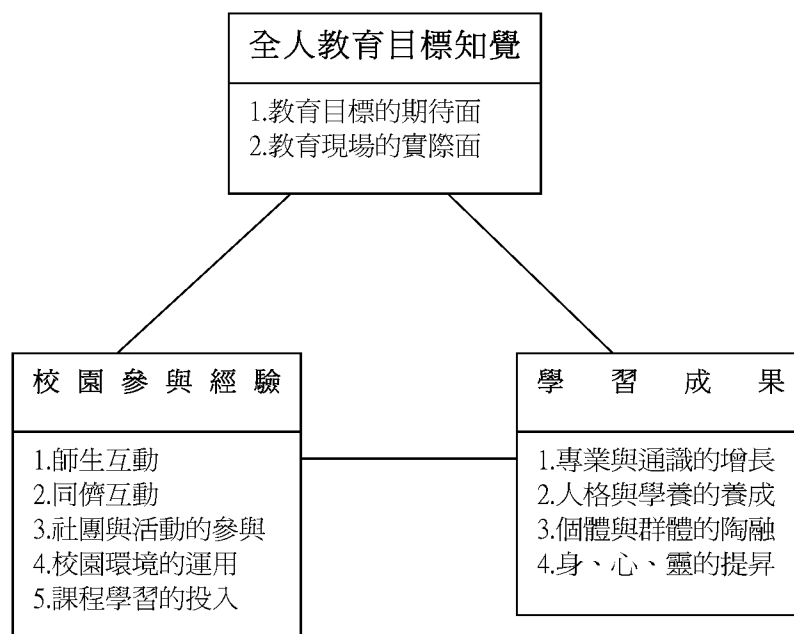


圖 3-1 研究架構圖

四、資料處理

本研究問卷調查資料回收後，經逐一檢視刪除無效問卷後，將有效樣本資料整理編碼，以作為統計分析之用。本研究採用 SPSS10.0 版統計套裝軟體進行統計分析，以 α 值=.01 作為顯著性分析。首先以描述統計之次數分配及百分比方法分析預試樣本的個人基本資料。接著以 Pearson 積差相關分

析，檢視全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果變項間彼此的兩兩相關情形。

肆、結果與討論

一、結果

(一)受試學生對全人教育的認同度

在1190位受試學生中，對全人教育理念認同度的得分平均數為3.73分，屬「中上」程度。其得分如下：

表 4-1 受試學生對全人教育理念認同度分析表

認同度	配分	人數	百分比%	平均數
極同意	5	233	19.6	3.73
同意	4	491	41.3	
普通	3	399	33.5	
不同意	2	46	3.9	
極不同意	1	21	1.7	
合計		1190	100.0	

由上表得知，對全人教育理念持「極同意」、「同意」的學生有 60.9%，回答「極不同意」、「不同意」的學生有僅有 5.6%，顯示超過六成以上的受試學生均認同全人教育理念。換言之，大部分受試學生認同全人教育理念。

(二)受試學生對全人教育目標之整體及各構面的期待

受試學生對學校全人教育目標之整體及四平衡各構面的期待程度如下表：

表4-2 受試學生對全人教育目標的期待分析表

構面	人數	平均數	標準差	平均數/題	排序
專業與通識的增長 (題 1~5)	1190	18.61	3.57	3.72	2
人格與學養的養成 (題 6~10)	1190	18.50	3.55	3.70	3
個體與群體的陶融 (題11~15)	1190	18.72	3.47	3.74	1
身、心、靈的提昇 (題16~20)	1190	18.18	3.42	3.64	4
全人教育目標總分 (題 1~20)	1190	74.02	12.60	3.70	

從表 4-2 得知，受試學生對全人教育目標的整體期待平均數為 3.70；對四平衡目標的單題平均數則介於 3.64 至 3.74 之間。整體而言，受試學生的整體及各構面的期待程度，均介於「普通」至「期待」之間，較接近「期待」。顯示受試學生對全人教育目標的期待偏於正面的期待、支持與肯定。

(三)受試學生的全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果的相關

受試學生全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果三者間的關係，任二者間分別進行 Pearson 積差相關考驗。從表 4-3 得知：受試學生評估「教育現場實際面」與「校園參與經驗」、「學習成果」的相關係數，分別為 $r = .331, p < .01$ 、 $r = .503, p < .01$ 。此外，「整體的全人目標知覺」與「校園參與經驗」相關係數為 $r = .318, p < .01$ ；「校園參與經驗」與「學習成果」相關係數為 $r = .600, p < .01$ ；「全人目標知覺」與「學習成果」相關係數為 $r = .511, p < .01$ ，其相關係數均達顯著水準，且為正相關。

表 4-3 全人教育目標知覺、校園參與經驗與學習成果的相關分析表

Pearson 積差相關	目標期待面	現場實際面	整體 目標知覺	整體 校園經驗	整體 學習成果
目標期待面	1.000	.606**	.906**	.244**	.417**
現場實際面	.606**	1.000	.886**	.331**	.503**
整體 目標知覺	.906**	.886**	1.000	.318**	.511**
整體 校園經驗	.244**	.331**	.318**	1.000	.600**
整體 學習成果	.417**	.503**	.511**	.600**	1.000

** $p < .01$

二、討論

(一)受試學生對全人教育的認同度

從表 4-1 得知，受試學生大部分認同學校的全人教育理念，持「不同意」與「極不同意」者，佔 5.6%，此一結果與羅進福（1998）的研究「不認同」的比率 12% 相比較發現，有程度上的不同。羅進福（1998）的研究係針對中原大學八十六學年度第二學期修習通識課程的學生為對象，相較於八年後的本研究，台灣的高等教育環境有了很大的改變。其中最大的因素是，教育部於民國八十八年擴大部務會報中宣佈，二十一世紀教育願景為「全人教育，溫

馨校園，終身學習」。於是全人教育理念成為各級學校教育之最高理想與目標。其次，由於大學設校的開放，使得台灣成為大學密度全球最高，總數已達 164 所。由於資源的有限，使得大學教育走向商品化、功利化，爭相獲取資源（潘正德等，2007）。於是各校莫不推陳出新，展現旺盛企圖心，各顯神通。在此百家爭名，莫衷一是之際，有志之士亦大力鼓吹理念治校的重要性（林治平，1998；金耀基，2003；黃俊傑，2002）。於是教育理念治校被看重，全人教育亦廣為社會大眾與莘莘學子接受。另一原因可能是，中原大學近幾年來在全人通識教育理念的推動上，不遺餘力，不僅在通識教育上落實全人教育的理想，在辦學的績效上更是有目共睹，因此獲得愈來愈多學生的支持與認同。

(二)受試學生對全人教育目標的期待

受試學生對全人教育目標的整體期待平均數為 3.70，對四平衡目標的期待亦落在 3.64 至 3.74 之間，顯示受試學生對全人教育目標的整體及四平衡的期待均介於「普通」至「期待」之間，而較接近「期待」。可見，受試學生對全人教育目標的整體期待，大致上偏向正向的期待。而四平衡各構面期待的得分依序為：「個體與群體的陶融」、「專業與通識的增長」、「人格與學養的養成」、「身、心、靈的提昇」。

整體而言，受試學生的整體期待及各構面的期待程度，均介於「普通」至「期待」之間，較接近「期待」。顯示，受試學生對全人教育目標的期待，是偏向正面的肯定與期待的。由於本研究所指的全人教育目標的期待，包括教育目標的期待面與教育現場的實際面二層面，當受試學生在理想層面與學校生活的實際面均表現出對全人教育目標的期待時，除顯示學生有較高的認同感外，亦有較明確且殷切的期待。

一般而言，大學生有較高的理想面與較低的現實面，導致理想與現實面產生巨大的落差。本研究發現，受試學生對全人教育目標的期待，不論是就理想面或現實面來看，是具有一致性的，沒有太大的落差，可見，全人教育的理想是落實在生活裡的，也是落實在學園裡的。林梅琴（2003）、張雪梅（1994）指出，學生在師生互動、同儕互動、社團與活動、校園環境的校園經驗愈豐富、滿足，其理想與現實愈能一致發展。最後，從四平衡各構面期待的得分之高低來看，依序為：「個體與群體的陶融」、「專業與通識的

增長」、「人格與學養的養成」、「身、心、靈的提昇」。顯示受試學生最期待的仍是個人與群體的關係，以及團體中的自我定位。其次是專業與通識的學習與增長，接著是人格與學養的養成，最後援例是身、心、靈的提昇。換言之，受試學生仍以同儕間的人際關係為最高的期待，而對於身、心、靈提昇的形而上議題之關切，則顯示期待程度不高。可見，有關靈性教育、宗教信仰、品格涵養、身心健康之提昇等，非學生普遍性之期待，因此，在校園經驗的規劃與推動上，仍有成長的空間。

(三)受試學生的全人教育目標知覺與校園參與經驗的相關

表 4-3 顯示，受試學生整體的全人教育目標知覺與校園經驗有顯著的正相關，且達統計上之顯著水準。而在目標知覺中，「整體目標知覺」、「期待面」、「現場實際面」與「校園經驗」的相關分別為： $r = .318$ 、 $.244$ 、 $.331$ 。顯示，受試學生的整體校園經驗參與愈多、愈滿意，其對全人教育目標知覺的期待與認同均愈高。換言之，當學生愈認同全人教育目標時，他們在整體校園經驗的參與也愈多、愈滿意。此一發現支持林梅琴（2003）的研究，當學生對其校園環境愈滿意時，會傾向投入更多的努力在校園生活與學習經驗，而其教育收穫也愈多。Kolb（1984）指出，學習必須先有經驗才能有反應，觀念才得以形成。全人教育是一種理念，該理念可以透過教學、課程、儀式、活動、景觀等影響學生（Doerger, 2002）。因此，上述發現，支持學生在校園各面向的參與體驗學習，是有助於對全人教育理念所傳遞之價值與目標的接受與認同的，同樣的，當學生愈認同全人教育理念所傳遞之價值與目標時，其在校園生活中的參與體驗與學習亦愈感滿意。

(四)受試學生的全人教育目標知覺與學習成果的相關

另從表 4-3 得知，學生對全人四平衡的目標知覺與其學習成果間，均達顯著的正相關。而在目標知覺中，「整體目標知覺」、「期待面」、「現場實際面」與「學習成果」的相關分別為： $r = .511$ 、 $.417$ 、 $.503$ 。顯示，受試學生對全人教育目標知覺的期待與認同均愈高，其學習成果也愈好。換言之，當學生愈認同全人教育目標時，他們在整體的學習成果也愈好。研究者認為可能的原因為，學生的整體「目標知覺」，就其個人而言，代表的是目標導向的「未來計畫」；但如就學校而言，則變成是應然面的「要求」，所以，當目標知覺愈高，則表學生的期待與對學校教育的認同度也愈高，因此更能激勵學生的學習動機與能量。

本研究結果與張雪梅（1999）研究發現相似，學生對教育目標的期待可預測學生的認知學習成果與自我發展成果；從學校對教育目標的注重程度，亦可預測學生的認知學習成果。再者，本研究亦支持 Stark, Shaw & Lowther（1989）的主張，他認為探討大學教育對學生的影響，須先了解學生的學習目標，因目標與努力、投入的程度有關，目標可代表學生的動機，因此可預測學生的學習情況。Gonyea（2001）指出，學校環境若能符合學生期望，學生較願意投注更多時間與心力在求學上。此外，研究者認為，學生評估學校是否努力實現全人教育目標的程度，在某種程度上，亦是反映出對學校的滿意度之高低。因此，欲增進學生在全人教育四平衡的學習成果，除全面致力學生對全人教育目標的認同之提昇外，亦須使學生感受到其受教的校園乃是支持性、資源提供的環境，因學生需求的滿足而提高滿意度，此亦有助於目標的達成。

(五)受試學生的校園參與經驗與學習成果的相關

由表 4-3 得知，學生的校園參與經驗與其學習成果間，達顯著的正相關。而其相關達 $r = .600$ 。顯示，受試學生的校園參與經驗愈多、愈滿意，其學習成果也愈好。換言之，受試學生的學習成果愈好，其在校園參與經驗亦愈多、愈滿意。本研究的發現支持 Astin（1993）的觀點，學生在校園經驗投入的多寡和學習成果有密切的關係。本研究結果亦支持林義男（1990）、張雪梅（1999）的研究發現。本研究的校園參與經驗包括：「師生互動」、「同儕互動」、「社團與校園活動」、「校園環境」、「課程學習與投入」等五項。

本研究發現當大學生愈多參與上述活動並獲得滿意的互動經驗時，學生在全人教育理念的校園的學習成果亦愈好。研究者認為可能的原因有二：一為全人教育是一個發現、表達與精熟的經驗之旅，師生一起學習並成長，它關切每個人智能、情緒、社會性、生理、藝術、創造力和靈性潛力的成長（Collister, 2001）。當學生愈多參與上述互動經驗時，也同時經驗全人教育的洗禮，一個人的多元潛力的成長自然被開啓。二為全人教育可提升校園文化的人文素養；透過校園的傳統活動，學生可以得到發展性、依附性、體驗性、認同等四種正向回饋（林繼偉等，2005）。在此理念下，學習是積極的、自我激發的、相互支持的、鼓舞的（Collister, 2001）。是故，學習是有效益的。林義男（1987）亦指出，師生間無論是正式或非正式

的接觸，除有助於學生認知發展的知識之傳授外，間接對其人格養成的社會化功能亦具有影響力。

伍、結論與建議

一、結論

(一)大部分受試學生認同全人教育理念，且知覺到校園內已營造一個有利於學習的全人教育場域。

相較於先前關於全人教育的研究（羅進福，1998）而言，本研究發現，不僅在「知道學校全人教育理念」的受試學生比率升高外，「不知道」的學生亦有明顯減少。此外，超過六成以上的受試學生均認同全人教育理念。亦即，大部分受試學生認同全人教育理念。其中的理由之一為，中原大學近年來在全人通識教育理念的推動上，不遺餘力，不僅在通識教育上落實全人教育的理想，在辦學的績效上更是有目共睹，因此，獲得愈來愈多家長、校友及學生的支持與認同。例如：九十三學年校務評鑑榮獲教育部評定為全國唯一六項績優指標之私立大學、九十四年榮獲教育部「獎勵大學教學卓越計畫」補助之大學，並獲選為「教育部獎勵友善校園學生事務及輔導工作績優團體」；九十五年榮獲教育部大專校院體育訪視總績優；CHEERS 雜誌調查五百大企業最愛私立大學生前十名；九十六年榮獲全國大學「頂尖研究中心」。九十七年再次獲得教育部「獎勵大學教學卓越計畫」及「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」一重點補助之大學，以上種種殊榮，實與中原大學多年來提倡與落實「全人教育」有密不可分的關係（黃孝光，2005）。中原大學近年來將各種與人文關懷、人性展現、社會參與、環境融合及倫理情境相關的議題，藉由課程的授予、活動的策劃、人際的互動、校園景觀的營造、全人典範的培育推廣與師長的身教等形式，引導學生創造深刻的感動經驗，以探索生命意義，培育學生能對天感恩、對人尊重、對物珍惜、對自我負責任。總之，校園內已營造一個有利於學習的全人教育場域。

(二)受試學生的全人教育目標知覺的期待程度，均介於「普通」至「期待」之間，較接近「期待」。換言之，受試學生知覺的全人教育目標已達普通至滿意的程度。

本研究發現，受試學生對全人教育目標的期待，是偏向正面的肯定與期

待的。理想的校園學習環境，應使學生知覺到學校具有足夠的支持系統與資源供應，除可幫助學生邁向理想目標而努力，更能提升其學習動機與成果。本研究雖發現受試學生知覺的全人教育目標，已達普通至滿意的程度，但亦有少數學生認為現行的教育目標及落實方法仍有待改進或加強之處。這是下階段中、長程計畫中可繼續努力之處。

(三)受試學生的全人教育目標知覺與校園參與經驗具有顯著正相關

本研究支持學生在校園各面向的參與體驗學習，是有助於對全人教育理念所傳遞之價值與目標的接受與認同的，亦即當學生愈認同全人教育理念所傳遞之價值與目標時，其在校園生活中的參與體驗與學習亦愈感滿意。此一結果是令人鼓舞的。當學校將全人教育作為施政主軸時，學生對有助於達成全人教育目標的認同與期待，某種程度就是對學校滿意度的評量。因此，當學生對教育目標之期待面與現實面的滿意度愈高，除說明現階段教育政策推動的有效性外，更是未來校務發展的依歸。學生對校園事務的參與程度愈高，將益加能體會學校之用心與努力，進而提昇對學校目標與政策的肯定。

(四)受試學生的全人教育目標知覺與全人四平衡學習成果具有顯著正相關

本研究發現，受試學生對全人教育目標知覺的期待與認同均愈高，其學習成果也愈好。換言之，當學生愈認同全人教育目標時，他們在整體的學習成果也愈好。因此，欲增進學生在全人教育四平衡的學習成果，除全面致力學生對全人教育目標的認同之提昇外，亦須使學生感受到其受教的校園乃是支持性、資源提供的環境，因學生需求的滿足而提高滿意度，此亦有助於目標的達成。

(五)受試學生的校園參與經驗與學習成果具有顯著正相關

本研究發現，學生整體的校園參與經驗與全人教育學習成果具有顯著的正相關，而且不同向度的校園投入經驗與全人四平衡學習成果間亦具有顯著的正相關。可見，學生校園參與的體驗過程，對其學習成果具有潛移默化之功能，有助達至全人教育之目標。此一結果在某種程度上反映出全人教育的學習路徑與成果。全人教育既然是一種發現、表達與精熟的經驗之旅，它關切每個人智能、情緒、社會性、生理、藝術、創造力和靈性潛力的成長（Collister, 2001）。因此，當學生愈多參與上述互動經驗時，也同時經驗全人教育的洗禮，一個人的多元潛力的成長自然被開啓。此一發現是令人欣慰

的。因它打破長久以來「限制大學生參與校園活動以免外務太多荒廢學業」的迷思。事實上，透過社團活動的參與，可習得溝通、合作與待人接物的應對知識，更能藉此探索自我、提昇對自我的認識與欣賞。因此，全人教育的落實，積極提倡學生的校園參與是必要的。

由上述的研究發現，大部分受試學生均認同並期待全人教育目標的理想，且對全人教育目標的認同與期待又分別與校園參與經驗及學習成果有明確的關連性。從上述結果可以看出，全人教育的意涵是明確而具體的，理念落實是可以和校園生活相結合的，且校園參與經驗及學習成果是可以相輔相成的。總之，在全人教育目標的引領下，「全人教育、溫馨校園、終身學習」的教育主軸之理想實現是指日可待的。

二、建議

(一)對未來研究

1、研究對象

本研究係以具有特殊校風的中原大學大學部學生為研究對象，屬一小型的個案研究，因此，未來的研究範疇可加入不同性質的大學，並做比較。此外，亦可擴增調查對象，涵蓋其他校內外成員，如：研究生、學校主管、教師、行政人員，或畢業校友、校外人士、企業雇主等之意見，多面向蒐集資料，以進行跨層級之比較研究。

2、研究變項

本研究雖根據相關文獻及中原大學的全人校園文化特徵，將重要的影響因素列為自變項及依變項，但影響學生的校園參與及學習成果之因素涵蓋範圍廣大，在本研究中並未完全列入，例如：學校類型、學生個人特質、進修計劃、學習型態、成績等。因此，若要更精確解釋各變項的因果關係，需再進一步探討各種可能之影響因素。或根據相關研究，探討前因變項(教育宗旨、教育政策、教職員工、課程規劃設計等)、中介變項(校園文化、通識教育全人化、教學措施、服務品質、輔導措施等)與後果變項(學生發展、社區環境、校友表現、人生議題、個人修為等)的關連性和預測力(潘正德、魏主榮，2006)。

3、研究工具

本研究採用問卷調查法，具有嚴謹的邏輯性、實驗結果亦可重複檢驗，但研究結果僅代表整體趨向。因此，對於問卷填寫背後的意義與尚待釐清或矛盾之處，或可再輔以質性焦點團體訪談或深度訪談方法探究之，以降低測量誤差的存在，或進行縱貫研究，據以瞭解學生在大學就讀期間發展歷程的轉變及重要影響因素。本研究工具雖已經過信效度的考驗，但學習成果部分並非採用正式學業成就的評量，而是用學生自評其在全人教育四平衡的學習成果，受試者是否據實回答，難以掌握。故，未來研究可加入標準成就測驗或學科成績。此外，本工具係針對中原大學之特殊校風所設計，雖業經學有專長並擔任校內有關教務、學務、總務、校牧、主秘及教育宗旨及理念推動策劃委員會委員等行政職務的專家學者進行內容效度之審查，但為求研究工具能具較佳的嚴謹性，建議未來研究可增加因素分析法，以確立研究工具之建構效度。

(二)實務上

基於本研究結果的討論，及研究過程的發現，本研究歸納出下列建議作為推動全人教育實務工作的參考。

- 1、教育理念的傳承與革新應並重
- 2、多元化及深入化的宣導途徑與執行策略
 - (1) 善用集會、儀式與典禮強化學生的全人理念知覺並傳導相關政策的推動
 - (2) 塑立多元典範，記錄並傳揚校園的楷模事蹟
 - (3) 精進教學內容與策略，將全人理念融入課程設計
 - (4) 設計多元化的活動，尊重與滿足個別差異需求
- 3、改善校園設施，滿足受教需求，提昇境教成效
- 4、充實校園支持系統，以增進學生校園參與的廣度與深度
- 5、籌設專責單位，俾利強化推展全人化之教育工作

參考文獻 Bibliography

1. 何信助（1985），我國台灣地區大學教育目標之研究－八所大學師生對大學教育目標的認知與期望之比較分析。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
2. 吳清山、林天佑（2000），教育名詞：全人教育。教育資料與研究，33，76-78。
3. 吳庶深（2001），回應 John M. Hull <Holistic Education in Britian: the Role of Spiritual Development>。載於林治平（主編），全人理念與生命教育：中原大學宗教學術研討會論文集（一）（頁 154-156）。台北市：宇宙光。
4. 李志剛（2001），香港浸會大學全人教育目標之建立及其實踐之研究。載於林治平（主編），全人教育國際學術研討會論文集（頁 309-344）。台北市：宇宙光。
5. 邱雅芳（2006，10 月），旅館式的大學校園生活現象：我們的大學生，到底在忙什麼。台灣高教研究電子報，2。2006 年 10 月 29 日，擷取自 http://www.cher.ed.ntu.edu.tw/epaper/topics/index.php?t_id=4&page=0
6. 金耀基（2003），大學之理念。台北市：時報文化。
7. 林治平（1996），中原大學實施全人教育之理念與實踐之研究。載於林治平（主編），全人教育國際學術研討會論文集（頁 349-393）。台北市：宇宙光。
8. 林治平（1998），QQQQ 的人生---全人理念與現代化。台北市：宇宙光。
9. 林梅琴（2003），大學生投入學校生活之各項學習活動與其全人格發展之教育收穫間的關係－以某大學進修部學生為例。載於輔仁大學舉辦之「社會、人文與全人教育」學術研討會論文集（頁 1-39），台北縣。
10. 林清江（1994），教育理念與校園文化。載於歐陽教、黃政傑（主編），大學教育的理想（頁 3-9）。台北市：師大書苑。
11. 林義男（1990），大學生的學習參與、學習型態與學習成果的關係。輔導學報，13，79-128。
12. 林繼偉、潘正德、梁元棟、尤媽媽、王裕仁（2005），全人教育理念下的校園文化研究－以中原大學學生對傳統活動與校園景點的知覺為例。中原學報，33(4)。

13. 林耀堂（2001），全人教育與生命教育的關連及實踐—文藻外語學院「人格修養」課程的實施。載於文藻外語學院（主編），全人教育學術研討會專集（頁 151-174）。高雄市：文藻外語學院出版。
14. 胡夢鯨(1991)，從教育何理性的詮釋與批判論教育的合理轉化。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
15. 許淑蓮（2004），教育理念。2004 年 11 月 10 日，取自：
<http://www.data.f.edu.tw>
16. 張春興（1995），張氏心理學辭典。台北市：東華。
17. 張雪梅（1994），我國大學院校學生宿舍輔導規劃研究。台北市：教育部訓育委員會。
18. 張雪梅（1999），大學教育對學生的衝擊—我國大學生校園經驗與學習成果之實證研究。台北市：張老師文化。
19. 教育部國語推行委員會（編）（2004），國語辭典。2006 年 3 月 18 日，擷取自
<http://140.111.34.46/cgi-bin/dict/GetContent.cgi?Database=dict&DocNum>
20. 教育部（1999），教育部教育改革行動方案。民國八十八年第三九一次擴大部務會報。
21. 教育部（2004），從《大學何價》省思我國大學教育的核心價值。高教簡訊，161 期，8 頁。
22. 陳奎熹（1990），教育社會學研究。台北市：師大書苑。
23. 陳舜芬（2004），松竹楊梅四校大學生效原經驗與學習成果之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC91-2413-H-007-003）。新竹市：國立清華大學教育學程中心。
24. 黃玉（2000），大學學生事務的理論基礎—台灣大學生心理社會發展之研究。公民訓育學報，9，161-200。
25. 黃玉（2005），E 世代多元背景大學生校園經驗與心理社會、認知發展歷程之縱貫研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H-003-008）。台北市：國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系。
26. 黃孝光（2005），中原大學全人教育理念沿革。載於中原大學舉辦之「第十五屆全國通識教育教師研習會」會議手冊（頁 67-78），中壢市。
27. 黃俊傑（2002），二十一世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策。通識教育，9，2，167-180。

28. 葉紹國（2005），大一新生對大學教育的期望與其大學學習經驗之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H-032-001）。台北縣：淡江大學通識與核心課程組。
29. 潘正德、潘惠銘（2005），教育理念落實之研究—以中原大學全人教育為例。中原學報，33（2），237-251。
30. 潘正德、魏主榮（2006），全人教育的意涵與研究變項分析。義守大學人文與社會學報，1（9），163-195。
31. 潘正德、潘惠銘、魏主榮（2007），軍訓教官對全人教育的認知與體驗—以中原大學軍訓室教官為例。新竹教育大學教育學報，24（2），119-146。
32. 謝水南（1992），全人教育。研習資訊，9（2），4。
33. 羅進福（1998），通識教育的成效評鑑：以中原大學為例。中原大學心理學系碩士論文，未出版，中壢市。
34. ACPA & NASPA (2004). Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience. Washington, DC: author.
35. Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
36. Astin, A. W. (1993). What matters in college? For critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
37. Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning new paradigm for undergraduate education. *Change*, Nov/Dec, 13-25.
38. Boyer, E. L. (1987). *College: the undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row.
39. Collister, R. (2001). Revitalising marginalised communities by increasing social capital through holistic education and the lifelong learning strategies of indigenous people. Paper presented at the National Biennial Conference of the Australia Curriculum Studies Association, September 29-October 1.
40. Doerger, D. W. (2002). School culture on the internet. *Journal of Computing in Teacher Education*, 18(4), 141-148.
41. Flake, C. L. (1993). *Holistic education: Principles, perspectives and practices*. U. S.: Vermont.
42. Gonyea, R. M. (2001). The college student expectations questionnaire: Assessing student expectations of their college education. Retrieved

- November 18, 2006, from
http://www.indiana.edu/~cseq/pdf/gonyea_csxq_article.pdf
43. Holistic Education Network (2003). What is holistic education? Retrieved January 25, 2004, from the World Wide Web: <http://members.iinet.net.au/~rstack1/introl.htm>.
44. Hull, J. M. (2001). Holistic Education in the 21st Century: Taiwan Lecture. 載於林治平（主編），全人理念與生命教育：中原大學宗教學術研討會論文集（一）（頁 40-53）。台北：宇宙光。
45. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
46. Miller, R. (1990). What are schools for? Antario: Holistic Education Press.
47. Miller, R. (1991). New directions in education. Brandon, VT: Holistic Education Press.
48. Pace, C. R. (1984). Measuring the quality of college student experiences. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
49. Pace, C. R. (1986). College student experience. Los Angeles, CA. : The Center for the Study of Evaluation UCLA Graduate School of Education.
50. Pace, C. R. (1990). The undergraduates: A report of their activities and progress in college in the 1980's. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
51. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
52. Pascarella, E. T., (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? Change, 33 (1), 18-23.
53. Stark, J. S., Shaw, K.M., & Lowther, M.A. (1989). Student Goals for College and Courses: A Missing Link in Assessing and Improving Academic Achievement.
54. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

摘 要

本研究的主要目的，是以中原大學學生為對象，探討受試學生對全人教育目標的認同與期待，同時探討其與校園參與經驗及學習成果的關聯性。為此，本研究使用問卷調查法，採立意抽樣法(purposive sampling)選取 1385 個受試樣本，獲得有效問卷 1190 份，使用描述統計及積差相關進行檢定。結果如下：

- 1．大部分受試學生認同全人教育理念，且知覺到校園內已營造一個有利於學習的全人教育場域。
- 2．受試學生的全人教育目標知覺的期待程度，介於「普通」至「期待」之間，較接近「期待」。換言之，受試學生知覺的全人教育目標，已達普通至滿意的程度。
- 3．受試學生的全人教育目標知覺與校園參與經驗有顯著的正相關。
- 4．受試學生的全人教育目標知覺與學習成果具有顯著的正相關。
- 5．受試學生的校園參與經驗與學習成果具有顯著的正相關。

基於上述發現，本研究提出建議，作為未來研究及實務的參考。

關鍵詞：全人教育目標、知覺、校園參與經驗、學習成果