

第四章 研究結果與討論

本章針對問卷調查所得資料，以適當統計方法進行分析，加以說明與討論。全章共有八節，前三節係以描述性統計，依序說明學生於研究工具「關懷感受度量表」、「關懷知、覺向度調查」，以及「關懷行向度量表」之答題情形。四至六節則探討不同個人背景變項學生，其關懷感受度、關懷知、覺向度，與關懷行向度之差異或關聯情形；第七節則檢視關懷各概念間的相關情形；第八節則以學生個人背景變項、關懷感受度，以及關懷覺向度，對台北市國高中學生關懷行向度進行預測分析。

第一節 台北市國高中學生關懷感受度之現況分析

本研究希望瞭解台北市國高中階段學生，由生活中重要且密切的人際互動關係間，所接收到的關懷感受程度為何。本研究使用「關懷感受度量表」，其中包含「家庭關懷」、「同儕關懷」與「教師關懷」三個分量表，來測量台北市國高中學生之關懷感受度現況。

壹、學生關懷感受度之得分情形

茲將台北市國高中學生於「關懷感受度」整體與各分量表的答題結果，其總分平均數、題數、標準誤、題平均數與標準差數據，整理為表 4-1-1。

表 4-1-1 學生「關懷感受度」整體及各分量表之得分分配情形

量表	分量表	總分平均數	題數	標準誤	題平均數	標準差
關懷 感受度	家庭關懷	46.9095	15	.2351	3.1273	8.2835
	同儕關懷	46.7568	15	.1949	3.1171	6.8659
	教師關懷	65.4493	22	.3002	2.9750	10.5765
(N=1241)	整體	159.1156	52	.5519	3.0599	19.4419

對照表 4-1-1，依序對學生之關懷感受度整體及各分量表得分情形，進行分析於下：

一、關懷感受度整體層面

以學生關懷感受度整體得分來看，其總分平均數為 159.12 分，除以「關懷

感受度量表」全部題數 52 題後，可知學生於關懷感受度整體層面之單題平均得分為 3.06 分，高於四點量表之理論中點 2.5，顯示學生對本量表各題關懷題幹之描述，大致持「符合」至「非常符合」間的意見，較偏向「符合」程度。換言之，台北市國高中學生由家庭、同儕與師生關係間獲得之關懷感受，整體而言偏向正面、良性的一端。

二、 關懷感受度各分量表

本研究「關懷感受度量表」共包含「家庭關懷」、「同儕關懷」及「教師關懷」三個分量表，其得分情形分別如下：

(一) 家庭關懷：學生於家庭關懷部份總平均得分為 46.91，除以「家庭關懷」代表題數 15 題後，得知學生於家庭關懷部份之題平均數為 3.13 分。

(二) 同儕關懷：學生於同儕關懷部份總平均得分為 46.76，除以「同儕關懷」代表題數 15 題後，得知學生於同儕關懷部份之題平均數為 3.12 分。

(三) 教師關懷：學生於教師關懷部份總平均得分為 65.45，除以「教師關懷」代表題數 22 題後，得知學生於教師關懷部份之題平均數為 2.98 分。

比較各分量表的題平均得分，得知學生在關懷感受度分量表中，以家庭關懷之平均得分最高、同儕關懷次之，而教師關懷最低。

三、 關懷感受度各分量表之內容變項

除上述理解外，此處尚針對各分量表中不同內容變項之得分情形，進一步加以說明。茲將關懷感受度各分量表包含之內容變項，其總平均數、題數、題平均數及標準差，列為表 4-1-2：

表 4-1-2 學生「關懷感受度」各分量表內容變項之得分分配情形

分量表	內容變項	總平均數	題數	題平均數	標準差
家庭關懷	尊重	8.8654	3	2.9551	2.0349
	親情與歸屬	12.6739	4	3.1685	2.4190
	氛圍形塑	12.9747	4	3.2437	2.3190
	協助成長	12.3955	4	3.0989	2.4014
同儕關懷	尊重	9.2902	3	3.0970	1.6500
	友情與歸屬	12.0160	4	3.0040	2.1907
	氛圍形塑	12.9421	4	3.2355	2.1439
	相互成長	12.5086	4	3.1272	1.9576
教師關懷	尊重	12.2490	4	3.0623	2.2257
	溫情與歸屬	11.0787	4	2.7670	2.4773
	氛圍形塑	11.4254	4	2.8564	2.3011
	協助成長	15.0615	5	3.0123	2.5951
	專業信念與行為	15.3305	5	3.0661	2.5950

依上表數據，分別對關懷感受度各分量表之內容變項得分情形，說明於下：

(一) 家庭關懷

在「家庭關懷」分量表中，四個內容變項題平均數由高至低，分別為：氛圍形塑 (M=3.24)、親情與歸屬 (M=3.17)、協助成長 (M=3.10)，以及尊重 (M=2.96)，可代表學生之家庭普遍能營造出和諧、良好之相處氣氛，彼此親情與歸屬感情的交流亦頗濃郁，但較美中不足處為「尊重」其平均得分未達 3 分，相比下稍不理想。

(二) 同儕關懷

在「同儕關懷」分量表中，四個內容變項題平均數由高至低，分別為：氛圍形塑 (M=3.24)、相互成長 (M=3.10)、尊重 (M=3.09)、友情與歸屬 (M=3.00)，但彼此平均數相距不大且皆達 3 分以上水準，代表國高中學生於同儕關係間知覺的關懷感受頗為正向，同儕互動氣氛多能愉快自在，彼此享有情感聯繫感並互相尊重，並能在學習與成長的過程中相互助益。

(三) 教師關懷

在「教師關懷」分量表中，五個內容變項題平均數由高至低，分別為：專業

信念與行為(M=3.07)、尊重(M=3.06)、協助成長(M=3.01)、氛圍形塑(M=2.86),以及溫情與歸屬(M=2.77)。由教師之「專業信念與行為」、「尊重」與「協助成長」關懷得分皆達3分以上水準,顯示學生頗能認可教師於這些面向上的關懷努力,亦間接肯定教師擁有專業教學素養,且能勝任自身教職責任。但與其他內容變項相較下,「溫情與歸屬」、「氛圍形塑」其平均得分稍微落後,透露國高中教師與學生於情感交流層面似乎較為疏淡,且在創造良性班級整體氣氛或營造正向師生互動的班級經營策略上,可有再多作增強的進步空間。

四、 關懷感受度各分量表之答題概況

有關學生於「關懷感受度」各分量表中各題的詳細答題概況,可參見附錄三。以下茲就各分量表中平均得分最高、最低之題項內容,加以檢視之。

(一) 家庭關懷

家庭關懷部份之各題中,以「家人樂意將自己擁有的東西,與我分享」之題平均數最高(M=3.40),代表多數學生頗能感知家人在物資上願意慷慨與自己分享的表現。然而,「家人不隨意翻閱、挪動我的私人物品」此題平均數最低(M=2.77),此為代表「尊重」內容變項之題型。

(二) 同儕關懷

同儕關懷部份之各題中,「班上同學願意回答我有關課業上的問題」之題平均數最高(M=3.45),代表同儕間能在課業上相互交流、協助成長。而最低題平均得分之題項(M=2.81)則為「我覺得同學能站在我的立場為我著想」,顯示學生認為同學較未能充分同理自己的立場及感受。

(三) 教師關懷

檢視代表教師關懷的題目其各題平均得分時,發現以「當我有課業問題時,老師樂於為我解答」最高(M=3.36),顯示學生頗能接收至教師對自己積極展現專業教學上的付出。然而,「我認為老師有深入瞭解我的意願」(M=2.67)、「老師與我接觸時,讓我感到自在」(M=2.63)為得分最低的兩題,則代表學生在與教師互動過程中,較不認為教師願意進一步理解自己,且可能對教師存有距離感

而未能自在相處。

貳、 結果歸納

由前述研究結果，茲將台北市國高中學生關懷感受度現況，歸納為數點分述於下。

- 一、 以關懷感受度整體情況而言，多數台北市國高中學生在面對家人、同學與教師時，皆能浸濡在頗為良好的關懷感知當中。
- 二、 比較各分量表得分情形，以「教師關懷」之題平均數最低，且係唯一低於3分者，推測台北市國高中學生與教師接觸過程間獲得的關懷感受，較未如家人、同儕關係充足。
- 三、 檢視「家庭關懷」可知，台北市國高中學生於家人營造和諧氛圍、親情交流及輔助個人成長等關懷面向上，普遍感受良好，惟「尊重」此面向稍差。
- 四、 檢視「同儕關懷」發現，學生於同儕關懷關係中，對「友情與歸屬」之感受相較於其他關懷面向淡薄。但總體而言，學生同儕互動間各類關懷面向之現況，大致皆頗為理想。
- 五、 檢視「教師關懷」可知，學生在與教師建立的互動關係中，頗能接收教師透過尊重對待、專業素養表現，以及輔助學生成長等中蘊藏的關懷付出。然而，學生卻較未能充分感受教師於「溫情與歸屬」與「氛圍形塑」的關懷表現。

參、 綜合討論

國內外探討學生與家庭、同儕及教師關係之相關研究，為數相當眾多，然而以「關懷」為核心進行探討者，目前較未有完整融合探討學生家庭與學校關懷議題之研究，且現有關注學生與週遭人際互動的研究樣本，其年齡層多以國小學童為主，國高中階段於此研究主題探討上較受到忽略。本研究之研究架構及樣本對象選擇，恰能對此缺憾稍作彌補。

以關懷感受度研究結果來看，本研究於同儕關懷部分，與李琪明（2004b）

對全國國中小學生進行校園關懷取向道德氣氛之調查研究，可說獲得相當類似之結論。其研究中發現，我國國中小學生對校園關懷感受，以「尊重」感受得分最高、「環境形塑」次之，而「友誼與歸屬」最低。雖本研究對關懷構念之命名與內涵稍有調整，並額外加入「相互成長」一項，但大致仍可相互對照比較。本研究以台北市國高中學生為對象，同樣發現代表同儕情感、友愛層面的「友情與歸屬」係各關懷內容變項中得分最低者。李琪明推論此結果可能成因有二，一是學生因課業及升學競爭，導致彼此關係緊繃而較難交流感情，另一可能原因則為青少年學生因過分重視獲取同儕的愛與認同，反而造成期望過大、難以滿足之反差。本研究中添入「相互成長」此面向之關懷討論，發現其得分頗為正向，顯示同儕間頗樂意解答彼此的課業疑問，也不會吝惜將個人所長教予他人。因此，研究者認為，課業壓力與升學競爭應該並非造成同儕友愛、情感互動不佳的主因，而較可能係後者理由，即學生因對同儕之關愛期望過高，反造成容易感到失落的現象。除上述理由，研究者尚推論，青少年時期學生在相處間常有小團體聚集的現象，可能導致學生僅對少數自身認同之同學展現友愛，對班級整體同儕卻產生較疏離、冷漠的情形。

而在家庭關懷部份，雖發現學生與家庭相處間的情感交流情形普遍有正向體驗，但相比之下，學生看待家庭營造「尊重」此面向關懷品質，稍有略感不足的現象。研究者認為，其中可能涉及學生與家人因身處不同立場，而對關懷的詮釋與需求有異所造成。站在家長的立場，積極查閱孩子的所有物、或主導選擇權以做出對孩子最有益的抉擇等行動，對家長而言，或許正是一種表達關懷的方式，然而以學生觀點來看，它們卻可能是導致關懷感受品質下降的原因。由此可見，關懷必須存在對話性、理解性，並輔以訴理來增強其溝通性。就 Noddings(1984)所持「判定關懷價值及可稱許性必須取決受關懷者是否理解或認可尚成立」的觀點，單以情感層面為對方著想、卻缺乏對話性、理解性及溝通性的關懷，其道德價值不但不能彰顯，甚至可能是一種反效果施予。

第二節 台北市國高中學生關懷知、覺向度之現況分析

本節根據研究工具「關懷知、覺向度調查」結果，對台北市國高中學生關懷知、覺向度現況進行分析。

壹、學生關懷知、覺向度之選填分析

茲就學生面對自己、家人、同學、老師、社會、人為世界、自然世界與知性理念各不同關懷對象之次序，逐題說明學生對關懷知、覺向度各成分的評選結果，最後尚綜合比較各題知、覺向度填選百分比比例情形。

一、關懷自己知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 60 題獲得研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

關懷對象為自己時，學生看待關懷知、覺向度各成分，以「尊重信念」被全體學生選填的次數最多、佔所有答題反應中的比例最高(16.2%)，「同理與移情」次之(15.9%)，「相依聯繫感」第三(14.6%)。而後依序是「正向感受」、「不傷害原則」、「愛與被愛需求」、「互惠(被動)」、「體認責任(主動)」、「互惠(主動)」，最後尚為「體認責任(被動)」，詳細數據參見下表整理。

表 4-2-1 「關懷自己」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任 (主動)	60.F	235	6.3	8	47.8
	--- (被動)	60.I	107	2.9	10	
	不傷害原則	60.J	392	10.6	5	
	互惠 (主動)	60.E	163	4.4	9	
	--- (被動)	60.A	273	7.4	7	
	尊重信念	60.D	600	16.2	1	
覺	同理與移情	60.G	590	15.9	2	52.2
	相依聯繫感	60.B	542	14.6	3	
	愛與被愛需求	60.H	366	9.9	6	
	正向感受	60.C	439	11.8	4	
總計	有效樣本 (N=1237)		3707	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

以各成分重要性排序來看，本題位居第一的「尊重信念」成分，它代表個人能肯定、崇視自我生存價值，此種對自我存在抱持尊重的認知，可能是人類先天理性即擁有的先驗內涵，又或是透過後天教育不斷增強而來。但除此之外，「知向度」之其他成分，在關懷自己中皆並非多數學生視為衍發關懷之優先原因。而分居第二、三重要的「同理與移情」與「相依聯繫感」，兩者不但同屬「覺向度」，且在概念上亦頗有相近之處，它們皆與個人向外界建立良性關係息息相關。「同理與移情」在此處係指個人對自我立場及處境的正視與理解，而它正是個人能對其他人產生移情、同理心的基本前提。「相依聯繫感」則代表個人在欲與外界建立關係前，先體認到自己即是關係推展圈的起點。故此處研究結果代表，多數學生係基於能細膩體察自我感受，並首先肯定自己在各種關係成立前的定位，進而能正視看待自我關懷的必要性。

此外，由無論主、被動之「互惠」與「體認責任」排序皆屬最末幾位，可推測學生願意關懷自己所持的優先理由，較不是以抽象思考去演繹當中的利弊得失，也並非把它當作外在規範或義務加以接受，而貼近一種本於自然之情意體認。

二、 關懷家人知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 54 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

面對關懷對象為家人時，學生看待關懷向度各成分的重要性排序，以「愛與被愛需求（主動）」最優先，佔本題所有答題反應中的 18.3%，「相依聯繫感」次之（17.6%），「不傷害原則」第三（12.4%）。其餘依次為「愛與被愛需求（被動）」、「正向感受」、「體認責任（主動）」、「同理與移情」、「尊重信念」、「體認責任（被動）」，而「互惠」排序最後，詳細數據參見下表。

表 4-2-2 「關懷家人」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任 (主動)	54.D	365	9.9	6	35
	--- (被動)	54.F	114	3.1	9	
	不傷害原則	54.H	460	12.4	3	
	互惠	54.J	92	2.5	10	
	尊重信念	54.G	264	7.1	8	
覺	同理與移情	54. I	274	7.4	7	65
	相依聯繫感	54.A	649	17.6	2	
	愛與被愛需求 (主動)	54.B	676	18.3	1	
	--- (被動)	54.C	404	10.9	4	
	正向感受	54.E	399	10.8	5	
總計	有效樣本(N=1235)		3697	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

「愛與被愛需求」成分包含兩類層次，一是主動付出，以本題而言選項即「我愛、喜歡我的家人，心中對他有感情」，另一是被動接收，即「家人愛我、喜歡我，願意對我好」。研究結果發現，前者重要性為第一、後者為第四，顯示學生與家人間享有愛與情感的交流，無論採取主被動立場，皆是學生願意關懷家人的關鍵因素。排序第二位之關懷向度成分則為「相依聯繫感」，它代表學生高度肯定家人與自己無論從血緣或生活支持等各方面看來，彼此間確實有相互相依、牢不可分的緊密關係，基於這種關係聯繫的必然性與難以切割，從而衍生學生對家人積極付出關懷。而知向度中的「不傷害原則」排序第三，則是指學生心中秉持不希望家人難過或受到傷害的想法，即使缺乏情感作為後盾，個人還是可能擁有以不傷害訴求為自己對應家人時的道德準則。

總體而言，台北市國高中學生對家人的關懷，多出於對家人的愛與感情，並重視家人與自己之關係聯繫。但由「同理與移情」成分相較於其他覺向度中排序殿後的情形，可推論國高中學生未甚重視由設身處地為家人著想、體貼及同理家人感受此途徑，轉化為對家人之關懷。

三、 關懷同學知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 55 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

在關懷同學當中，以「正向感受」匯集之選填次數最高，佔本題答題反應中的 18.7%，「不傷害原則」次之（15.4%），「愛與被愛需求（主動）」排序第三（15.3%），其次依序為「同理與移情」、「尊重信念」、「愛與被愛需求（被動）」、「體認責任（主動）」、「相依聯繫感」、「互惠」，最末則為「體認責任（被動）」，詳細數據可參見表 4-2-3。

表 4-2-3 「關懷同學」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任（主動）	55.C	266	7.1	7	37.7
	---（被動）	55.I	80	2.2	10	
	不傷害原則	55.D	570	15.4	2	
	互惠	55.J	139	3.7	9	
	尊重信念	55.G	343	9.3	5	
覺	同理與移情	55.B	556	15.0	4	62.3
	相依聯繫感	55.F	224	6.0	8	
	愛與被愛需求（主動）	55.E	566	15.3	3	
	---（被動）	55.H	269	7.3	6	
	正向感受	55.A	695	18.7	1	
總計	有效樣本(N=1240)		3708	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

此題所得重要性第一優先者為「正向感受」成分，此處它係指個人對同學付出關懷後，自己將產生快樂、滿足與平和的感覺。簡言之，由付出的過程間個人亦能獲取情意感受上的正向反饋。由此可見，個人並非總是被動在意他人將如何貢獻於我，而能透過主動為他人付出的歷程，自然產生喜悅、愉快的內在感受。其次，知向度中「不傷害原則」之考量排序在後，代表學生認可不應傷害同學身體或情感的信念，作為維繫同儕良性關懷互動的憑準。而排序第三的「愛與被愛需求（主動）」，即代表學生選擇「我喜歡我的同學，心中對他有感情」此選項，

這也突顯出人類不只有被愛需求，同時他們亦有主動愛人的能量與動力，相較此成分之被動選項「同學愛我、喜歡我、願意對我好」排序第六，顯示青少年學生在思考對同儕的關懷付出時，看重情感付出的主動性甚於被動。

比對前述對家人關懷與此題對同儕關懷之研究結果，可發現兩者間「不傷害原則」、主動之「愛與被愛需求」成分同樣受到多數學生之高度重視。惟在家人關懷中較受忽視的「同理與移情」成分，在本題中排序第四，且與第三位成分百分比比例相距甚微，可見多數學生頗為重視考量同學之立場及感受，從而付出關懷。

四、 關懷老師知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 56 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

以老師為關懷對象時，以「尊重信念」成分佔答題反應中比例（26.6%）遠高於其他成分，排序第二位尚是「體認責任（主動）」（15.8%），「同理與移情」第三（12.2%），其次依序為「不傷害原則」、「體認責任（被動）」、「互惠」、「愛與被愛需求（主動）」、「正向感受」、「愛與被愛需求（被動）」，而以「相依聯繫感」排序最末，詳細數據可參見表 4-2-4。

表 4-2-4 「關懷老師」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任 (主動)	56.H	588	15.8	2	68.1
	--- (被動)	56.A	304	8.1	5	
	不傷害原則	56.D	400	10.8	4	
	互惠	56.B	248	6.7	6	
	尊重信念	56.J	983	26.6	1	
覺	同理與移情	56.F	451	12.2	3	31.9
	相依聯繫感	56.C	152	4.1	10	
	愛與被愛需求 (主動)	56.I	215	5.8	7	
	--- (被動)	56.G	169	4.6	9	
	正向感受	56.E	192	5.2	8	
總計	有效樣本(N=1237)		3702	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

由「尊重信念」之填選次數遠勝於其他成分的分配情形來看，可推知對多數國高中學生而言，「尊師重道」仍為他們深植於心的重要價值觀之一，意即，學生未必出於感情喜愛每位老師，但仍持有尊重信念作為關懷教師背後的穩固信念。而主動「體認責任」為排序第二者，同樣顯示學生已將關懷老師視為一種自己或眾人必須盡到的責任。相較於體認責任尚有被動部份，主動之「體認責任」強調學生已能內化此責任作為個人價值思維的一部份，而非消極接受約束或要求。上述之「尊重信念」與「體認責任」，皆隸屬於知向度之關懷體認，研究者認為，它們可能是學生透過教育陶冶或為符應社會期望，逐漸形成的理性思維認知。而排序第三之「同理與移情」，顯示不少學生除了在理智上認同關懷老師的必要，仍能於情感層面嘗試貼近教師感受，站在教師的立場來為之思考。

檢視各成分整體排序表現，可發覺學生對教師的關懷，覺向度除「同理與移情」成分較受到重視外，其餘皆是倒數最後幾位，可推測國高中學生看待師生相依關係稍顯疏淡，且在與教師互動間較少由情意層面促成關懷之發生，此結果似乎顯示師生間愛與被愛之情感交流，或由正向付出中獲得喜悅之經驗，較未讓學生有深刻的感受及體會。

五、 關懷社會知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 57 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

此題重要性排序，以「同理與移情」此成分，被選填的次數最高並佔本題所有答題反應中的 18.5%，而「互惠（交流）」位居第二（16.3%），「正向感受」則第三（15.5%），其餘依序為「尊重信念」、「不傷害原則」、「體認責任（主動）」、「愛與被愛需求」、「相依聯繫感」、「體認責任（被動）」，最後為「互惠（受惠）」，詳細數據參見表 4-2-5。

表 4-2-5 「關懷社會」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任 (主動)	57.I	267	7.1	6	55.0
	--- (被動)	57.D	141	3.8	9	
	不傷害原則	57.E	369	9.9	5	
	互惠 (主動)	57.C	604	16.3	2	
	--- (被動)	57.J	110	3.0	10	
	尊重信念	57.F	552	14.9	4	
覺	同理與移情	57.G	690	18.5	1	45.0
	相依聯繫感	57.A	178	4.8	8	
	愛與被愛需求	57.B	229	6.2	7	
	正向感受	57.H	576	15.5	3	
總計	有效樣本(N=1240)		3716	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

由本題結果顯示，多數學生認為「同理與移情」是促成其關懷陌生人的重要原因。此處「同理與移情」的內涵，不一定是透過與該關懷對象有深層或長期的實際互動尚能產生，而是一種人類對他人處境及遭遇，自然能移情、感同身受的惻隱之心。而排序第二重要的「互惠（主動）」成分，其選項描述為「不認識的人也可能會幫忙我、關心我」，所謂「主動」是強調獲益的交流性，即關懷關係中的兩造皆能透過關懷聯繫使彼此受惠，不同於「互惠（被動）」成分僅單向思考個人是否得以受惠。排序第三的「正向感受」，意同俗諺常說的「助人為快樂之本」，即個人在關注、幫助他人的同時，自己在情緒上也能感受到愉悅喜樂。

此外，相較於上述包含自己及其他人際親密關係對象的討論，學生看待對社會之關懷時，知向度中「互惠」此成分的優先性逐漸明顯，顯示在未有穩固關係或濃密情感牽繫時，互惠思維的浮現亦能作為支撐關懷存在的重要關鍵。

六、 關懷自然世界知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 59 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

看待自然世界之關懷，關懷成分中以「尊重信念」被選填之次數最多，佔本題答題反應中的 16.1%，「相依聯繫感」次之（14.9%），「互惠」第三（14.6%），其餘順序分別為「不傷害原則」、「愛與被愛需求」、「體認責任（主動）」、「同理與移情」、「正向感受」，而「體認責任（被動）」被選填之次數最少。詳細數據參見表 4-2-6。

表 4-2-6 「關懷自然世界」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任（主動）	59.I	376	10.2	6	58.1
	---（被動）	59.A	150	4.1	9	
	不傷害原則	59.B	486	13.1	4	
	互惠	59.C	539	14.6	3	
	尊重信念	59.E	597	16.1	1	
覺	同理與移情	59.D	353	9.5	7	41.9
	相依聯繫感	59.H	551	14.9	2	
	愛與被愛需求	59.G	386	10.4	5	
	正向感受	59.F	262	7.1	8	
總計	有效樣本(N=1235)		3700	100.0	---	100.0

（二）說明與討論

本題中重要性排序第一的「尊重信念」，是指學生選擇「我尊重動植物的生命及自然環境的原有樣貌」此選項描述，可見尊重的態度與原則，並非一定是對待人類尚得以成立，在面對人類以外的生命及事物時，尊重外在世界中「牠或它」的存在價值與權利，仍是使關懷能確實實踐的重要道德體認之一。排序第二的「相依聯繫感」，它著重於感性層面之訴求，代表個人能領會人類與動植物及自然環境間，彼此有相依共存的緊密依賴關係。相對之下，排序第三的「互惠」，則是指人類意識到保育及關注動植物與地球議題，可能為人類的生存帶來良性助益及反饋，偏重由理性思索其中牽涉的利弊得失而付出關懷。

檢視答題反應中所佔比例最高的前三位，其中「尊重信念」、「互惠」屬知向度，「相依聯繫感」屬覺向度，可見學生對動植物與自然環境的關懷體認，係由知、覺向度成分相互交織而來。

七、關懷人為世界知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 58 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

在本題中，關懷知覺向度成份的重要性排序情形，以「不傷害原則」被填選的次數最多，佔本題所有答題反應中的 17.5%，「同理與移情」排序第二(17.1%)、「愛與被愛需求」第三(13.4%)，其餘則依序為「相依聯繫感」、「尊重信念」、「互惠」、「體認責任(主動)」、「體認責任(被動)」，最後尚是「正向感受」，詳細數據參見表 4-2-7。

表 4-2-7 「關懷人為世界」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任 (主動)	58.E	278	7.5	7	51.9
	--- (被動)	58.C	247	6.7	8	
	不傷害原則	58.D	649	17.5	1	
	互惠	58.I	330	8.9	6	
	尊重信念	58.F	420	11.3	5	
覺	同理與移情	58.A	632	17.1	2	48.1
	相依聯繫感	58.H	443	12.0	4	
	愛與被愛需求	58.B	498	13.4	3	
	正向感受	58.G	208	5.6	9	
總計	有效樣本(N=1236)		3705	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

「不傷害原則」在對待人為物資時，係指學生內心秉持不希望物資遭到無謂破壞與浪費的想法。而在本研究結果中，這種不願毀損或糟蹋物資的內在價值思維，係學生認為應當珍惜人為創造物資所持的第一重要理由。而重要性僅次於後的是「同理與移情」成分，此處應解釋為學生能體會物資得來不易的辛勞，又或物資被創造、發現背後賦有的意義。因此，學生能同理感受的並非人造物品之本身，而是對它在創造及生產過程間，所蘊含他人勞心、勞力貢獻的體會。另外，排序第三的「愛與被愛需求」，係指學生基於個人對物品之喜愛而願意珍惜之，故此處所謂「愛」並不同於以人為對象時所指稱的友誼之愛、親情之愛，而是較

屬於個人喜愛偏好的觀感，學生會基於自己對於該事物的喜愛情感從而願意珍惜之，如此的關懷動因其實不難理解。

整體檢視各成分排序情形，可發現學生看待人為創造物資時，覺向度除「正向感受」此成分以外，普遍受到優先重視，而知向度中的「不傷害原則」，更是學生除感性範圍外能珍視人為產物的重要知性憑藉。

八、關懷知性理念知、覺向度之分析

對應「關懷知、覺向度調查」正式問卷第 53 題獲得之研究結果，說明於下：

(一) 各成分重要性排序

整理此題各向度成分填選次數分配，可發現以「互惠（升學）」位居第一，共佔本題答題反應中的 20.6%，可說相當偏高之比例。而「互惠（受惠）」與「正向感受」所佔比例同是 12.4%，但前者填選次數稍多，兩者分佔重要性排序第二、三位，其餘比例由高至低則分別是「不傷害原則」、「相依聯繫感」、「體認責任（主動）」、「愛與被愛需求」、「同理與移情」、「體認責任（被動）」，以「尊重信念」排序最末，詳細數據參見下表。

表 4-2-8 「關懷知性理念」知、覺向度次數分配與比例排序摘要表

向度	向度成分	題號 選項	填選 次數	佔總填選 百分比(%)	比例 排序	向度填選 百分比(%)
知	體認責任（主動）	53.A	331	8.9	6	62.3
	---（被動）	53.J	271	7.3	9	
	不傷害原則	53.B	402	10.8	4	
	互惠（升學）	53.H	765	20.6	1	
	---（受惠）	53.D	461	12.4	2	
	尊重信念	53.C	87	2.3	10	
覺	同理與移情	53.F	272	7.3	8	37.7
	相依聯繫感	53.I	388	10.4	5	
	愛與被愛需求	53.G	284	7.6	7	
	正向感受	53.E	460	12.4	3	
總計	有效樣本(N=1240)		3721	100.0	---	100.0

(二) 說明與討論

本題中重要性排序第一、二之成分，分別由「互惠」中的兩個題項描述佔據，其選項描述分別為「有助於未來的升學或就業」，以及「學得知識後，可使我獲得某些實質益處」。由此可見，多數學生面對知識及課業學習的內在動因，仍不免出於實際利益與現實取向加以思考，意即，基於意識到對知識學習投入心血及抱持正向態度，能使自己實際受惠、得益而後為之。但由覺向度的「正向感受」位居排序第三位情形看來，學生對於親近知識與學習仍有情意感受層面加以支持。因為所謂「正向感受」，即代表學生能由自己學習及探索知識的過程中，獲得某種愉悅、樂趣或成就感，作為他們願意親近抽象知識之原因。

此外，排序第四位「不傷害原則」，即學生選擇「不努力學習，會使老師、家人親友失望」此理由，它顯示學生面對求知時，除出於自身喜好或利於自己的實惠取向外，顧慮到外在親密他人對自己的期望、不願使之失望亦是重要理由之一。

九、不同關懷對象內知、覺向度填選分配情形之比較

綜合檢視上述不同關懷對象中，各題知、覺向度成分填選次數及其百分比分配情形，並比較兩者所佔比例高低，可分作兩大類討論。

首先，參見表 4-2-1、表 4-2-2 及表 4-2-3 可知，學生面對自己、家人及同學三類關懷對象時，皆以覺向度各成分被選填之累計百分比比例，較知向度累計之百分比為高。其中，關懷自己係覺向度之 52.2% 高於知向度之 47.8%，關懷家人為覺向度之 65% 對知向度之 35%，以及關懷同學是 62.3% 對 37.7%。上述結果顯示，面對自己和家人、同學此兩種與個人關係最直接、密切之人際關懷對象，學生依重要性優先程度填選關懷各成分的結果，座落於覺向度內情意成分的比例偏高。由此描述性統計呈現可推論，學生對自己、家人與同學付出關懷時，較側重自情感、關係聯繫等感性層面作為其關懷思考之來源，更勝於由理性原則、信念或責任意識之體認而來。

其次，除上面所述對象外，學生對應教師、社會、自然及人為世界，以至知性理念之關懷內在思維，皆係以知向度成分被選填之累計百分比比例，較覺向度為高。參見表 4-2-4、表 4-2-8 內資訊可知，對關懷老師及知性理念時，關懷知向度比例對應覺向度比例之差距頗大，分別是 68.1% 對 31.9% 及 62.3% 對 37.7%，又參見表 4-2-3、表 4-2-5 及表 4-2-6，可知關懷社會中，知向度比例為 55.0% 高於覺向度之 45.0%，關懷自然世界是 58.1% 對 41.9%，人為世界當題中則為 51.9% 對 48.1%。由上述結果可推知，學生看待老師、社會、自然或人為世界，以迄無實體形象的知性理念，評選代表自己關懷內在思考之重要優先原因，整體座落於知向度內成分的比例較高，足見學生對應這些關懷對象時，傾向因認可知向度層面各知性價值，更勝於憑藉覺向度層面之情意促動。

貳、 結果歸納

整理上述分題討論及跨題綜合比較之研究結果，可作以下幾點歸結加以說明。

- 一、 檢視學生對應各關懷對象看重之關懷成分，以關懷自己而言，係尊重信念、同理與移情及相依聯繫感受到普遍正視；關懷家人及同儕時，則以愛與被愛需求（主動）與不傷害原則同時受到肯認；關懷老師時多出自尊重信念、體認責任（主動），同理與移情次之；關懷社會時，則是側重同理與移情、互惠及正向感受居多；關懷自然世界時，尊重信念亦是其關懷思考的重要憑藉，相依聯繫感、互惠亦然；關懷人為世界時，側重不傷害原則，對物資意義的同理與移情及喜愛觀感也是優先原因；關懷知性理念時，強調實益取向之互惠為多數學生的首要考量依據，正向感受次之。
- 二、 對應不同關懷對象時，學生僅關懷自己、家人與同學時，對覺向度整體成分的看重性普遍優於知向度，顯示學生對於自己與這些人際關係圈密切的關係對象，發自各情意感受面向萌生關懷意願的優先性較高。但面對其他關懷對象，包含老師、社會、自然或人為世界與知性理念時，均以知向度成分普遍優先於

覺向度，代表學生對這些對象的關懷內在體認，較偏重理性認知層面之察覺並以支持之。

三、縱觀各成分整體排序情形，可發現屬覺向度的「同理與移情」，於學生關懷自己、同儕、教師、社會與人為世界時，被填選之百分比排序皆位於前面幾位，足見多數學生相當著重以「同理與移情」途徑進而產生關懷。相較之下學生面對家人時，反而較未優先側重由「同理與移情」成分生成關懷。

四、以人際關係圈內對象而言，覺向度之「相依聯繫感」成分，於學生關懷家人時佔有重要地位，可見學生高度感受自己與家人關係的密切，從而產生關懷意願。然而，面對同儕、教師或社會時，「相依聯繫感」較未受到重視，甚至是關懷教師中的最末位成分，可見學生較少領會自己與同學、教師或社會間的連結關係。

參、綜合討論

總論本節發現，得知學生看待不同關係對象上，對關懷各知、覺向度成分的側重性頗有差異，就整體趨勢來看，學生面對人際親密對象，係優先以情意層面作為關懷思考的內在發軔，然而，對於關係稍間接疏遠、或不具明顯回覆反應的抽象關係對象，知向度中提及的各項信念、原則或價值，遂成為支持其關懷存在的重心。Noddings(1992)談論不同關懷議題時，曾提到個人由人際圈內可面對面接觸、並實際獲得其反應之對象所獲得的關懷經驗，可視為未來拓展至對應關係圈外其他對象關懷時的基礎。解讀 Noddings 之論述觀點，個人對應關係親密圈內對象時，因較容易對其需求或回應產生直接體認，彼此情意的交流與互動也愈容易發生，本研究結果亦能反應此情形。但面對其他數類關係較間接的關懷對象時，當情意關懷能力未能充分擴展、應用至該對象前，訴理層面的規範或價值認可，則在學生關懷思考中扮演更關鍵的角色。較值得注意的是，此處教師被歸類為出自訴理多於重情而關懷之的對象，可推測教師雖身為學生生活世界中的重要他人，與學生生活有著極密切的關係，但學生內在看待教師的心理位置，卻並非

如此親近，但這也可能是基於中國傳統尊師重道文化長久以來之薰陶所造成。

另由上述結果歸納內容中，尚有「台北市國高中學生對自己與同儕、教師間相依聯繫感較薄弱」之發現，正呼應本研究「關懷感受度現況」調查，得知學生於「同儕關懷」與「教師關懷」內，在代表彼此情感與關係親密性的內容變項上，即「友情與歸屬」及「溫情與歸屬」，題平均數有普遍較其他面向稍低的趨勢，顯示現今台北市國高中學生對其班級同儕或教師的情感品質，及彼此歸屬與相依感的建立，尚有些許進步空間。此種人際間相依聯繫感疏離的現象，可能正反映台北市作為高度現代工業化都市一項為人擔憂的社會體質，但為何在關係聯繫感不受積極重視時，稍後仍可發現台北市國高中學生之關懷行向度表現趨向良性，此即顯示領會關係間的親密連結，並非是支撐關懷付出的單一要素。因此，Noddings 定位「關懷是一種關係」的看法(1984:99)，僅能視為組成關懷的一個環節而非全部內涵。

而學生在對應所有人際對象，包含同儕、教師與社會他人時，看待「同理與移情」之優先性皆極高。惟獨對生活接觸最頻繁的家人，「同理與移情」反不甚彰顯。學生多自愛的付出、相依聯繫或不傷害原則等體認，進而關懷家人，卻較少著重於站在家人立場與處境來體貼之，不禁令人費解。研究者推論其原因，或許是基於多數學生家庭互動與相處模式，較未積極善用溝通與對話策略，使彼此真正想法與心意能達到充分交流；其次，面對家人為家中父母或長輩時，不同世代在價值信念與思考觀點上的落差，尚可能造成「代溝」，導致學生較難放棄自己本然立場去貼近、體諒父母或長輩的觀點，從而產生「同理與移情」上的阻礙，但確實原因仍有待日後進一步探討。

而在家人、同儕與教師關懷題項，「愛與被愛需求」區分為主、被動兩個層次，檢視學生之作答情形，普遍重視「主動付出」優於「被動接收」，可見個人除了被動接收來自他人的關懷之外，本身亦有主動愛人、並期望為他人付出關懷的動力，符合 Noddings(1984)認可人類對外在人、事、物具備主動關懷基礎興趣之假定。

第三節 台北市國高中學生關懷行向度之現況分析

除調查台北市國高中學生之關懷感受度現況，並探究其關懷知、覺向度側重情形外，本研究尚使用研究工具「關懷行向度量表」，瞭解台北市國高中學生於日常生活中實際表現關懷行為的情形，研究結果於本節加以說明。

壹、學生關懷行向度之得分情形

茲將學生於「關懷行向度」整體與各分面向的答題結果，其總分平均數、題數、標準誤、題平均數與標準差數據，整理為下表。

表 4-3-1 學生「關懷行向度」整體及各分面向之得分分配情形

量表	各面向得分	總分 平均數	題數	標準誤	題 平均數	標準差
關	對家庭成員	25.4118	9	.1378	2.8235	4.8543
懷	對生活周遭他人	31.2697	10	.1221	3.1270	4.3023
行	對師長與校園環境	19.2142	7	9.501E-02	2.7449	3.3469
向	對社會、自然與人為世界	14.9925	7	.1046	2.1418	3.6854
度	對學習及信念	34.2811	12	.1483	2.8568	5.2258
(N=1241)	整 體	125.1694	45	.4571	2.7815	16.1030

參照上表，對學生之關懷行向度整體及各分面向得分情形，依序分析於下：

一、關懷行向度整體層面

由整體來看，「關懷行向度量表」共計 45 題，1241 個樣本於此量表的總得分平均數為 125.17 分，單題平均數是 2.78 分，高於理論中點 2.5，表示學生對本量表題幹描述之關懷行為答題分佈大致界於「很少」與「經常」之間，但稍偏向「經常」程度。因此，台北市國高中學生於日常生活中的關懷行為，整體而言雖未相當積極，但仍能視為處在偏屬正向、良性的狀態中。

二、關懷行向度各分面向

自學生關懷行向度量表進行因素分析，抽取五個因素構成的各面向中，比較其題平均數得分高低，可知眾面向中以「對生活周遭他人」之關懷行為得分最高 (M=3.13)，其次為「對學習及信念」(M=2.86)，再來尚是「對家庭成員」(M=2.82)、「對師長與校園環境」之關懷 (M=2.74)，而「對社會、自然與人為世界」

之關懷行為則為題平均數最低者 (M=2.14)。

上述結果可解釋為，學生對自己生活週遭人群(主要包含同儕與不認識的人)的關懷程度，要比對家人與師長較高，但在面對較抽象層次的社會、自然與人為世界之關懷時，則展現較少積極關懷付出。然而，由學生在「學習及信念之關懷」之單題平均得分排序第二，足見學生在面對課業學習與知識追求上，抱持頗為積極、正向之行動表現。

三、 關懷行向度各分面向之答題概況

有關學生於「關懷行向度量表」各題中的詳細答題概況，可參見附錄四。以下茲就關懷行向度各面向內平均得分最高、最低之題項內容，加以檢視之。

(一) 「對家庭成員」之關懷行為

在本面向題型中，以「我和家人分享自己的喜樂與生活中遭遇的事」平均分數最高 (M=2.94)，與平均分數第二高之「我將喜愛的物品，與家人一同分享」(M=2.93)，同屬關懷中的分享概念，代表學生在與家人相處時，無論是心事或物質上的分享行為皆有較頻繁的表現。然而，「我分擔做家事的工作」(M=2.69) 平均分數最低，顯示學生較少提供家人在家事上的幫忙與服務。

(二) 「對生活周遭他人」之關懷行為

此面向題型中，以「我樂意把自己的筆記或講義借給同學」平均分數最高 (M=3.31)，顯示多數學生願意將自己擁有的課業資源，與同學一同分享。另外，比較「當同學須要別人協助時，我會幫忙他」(M=3.27) 平均數排序第二，但「同學被人欺負時，我站出來為他講話」卻為平均數最低者 (M=2.78)，顯示學生對同學的幫助行為傾向一般性協助，而非同學遭遇特殊困境時的挺身救助。

(三) 「對師長與校園環境」之關懷行為

在本面向題型中，以「我珍惜使用學校的課桌椅」平均分數最高 (M=2.98)，代表學生能善用校內公物，不會任意加以破壞，但相較於題項「我觀賞學校、教室新設置的環境佈置」平均數排序倒數第二 (M=2.60)，顯示學生對校內環境設置較未能進一步欣賞、珍視之。而此處平均分數最低題項為「我為老師提供自己

的服務，如：辦事情、擦黑板、收回作業等」(M=2.51)，代表學生與教師的相處互動中，較少對教師展現積極的服務或幫忙。

(四) 「對社會、自然與人為世界」之關懷行為

此面向題型中，以「我參加戶外踏青的活動，感受大自然」平均分數最高(M=2.47)，此得分卻已低於理論中點 2.5，顯示學生在生活閒暇時間之餘，去親近、體驗大自然的機會，普遍來說仍是不甚高的。此外，題項「我參加志工服務的活動」為平均數最低者(M=1.82)，亦顯示學生鮮少透過義工服務方式，對社會人群做出自己的關懷貢獻。

(五) 「對學習及信念」之關懷行為

此面向題型中，以「我從事能讓自己身心充實的休閒活動」平均分數最高(M=3.15)，顯示學生在日常生活中，能選擇合適的休閒活動調劑自己。而此處平均分數最低題項為「除了課業以外，我主動花時間研究其他知識」(M=2.58)，代表學生平日重視的知識學習，主要仍較侷限於課業範圍之內。

貳、 結果歸納

由前述研究結果，主要可將台北市國高中學生之關懷行向度現況，歸納為以下數點。

- 一、 台北市國高中學生整體關懷行向度表現僅屬中等程度，但仍偏屬正向一端。
- 二、 以學生較能具象感知、人際關係為主的關懷範疇來說，學生對同儕與陌生人展現關懷行為之頻率較高、家庭成員其次，對師長與校園環境之關懷付出則略顯消極。
- 三、 對脫離人際層面且較為抽象的知識信念關懷上，結合前述關懷知、覺向度的研究結果，可推論學生因認為知識學習對自身有相當明顯的影響與反饋，故多數學生在追求知識、提升個人智能上的行動表現頗為積極。
- 四、 與學生對整體外在世界之關懷，包含對社會、人為世界與自然環境的關注與行動付出，由該面向單題平均數在所有面向中排序最低，顯示學生對此面向

的關懷行動較不理想。

參、綜合討論

檢視學生對應不同關懷對象之關懷情形，得知學生於日常生活中付出關懷行為的頻繁程度，與該關懷對象和個人關係密切的親疏遠近，並未完全成正比。與 Noddings 理論上假定關係聯繫愈親密，關懷互動應愈容易開展的思考未能一致。木村敦（2001）曾經就中日大學男女學生為研究對象，比較其對不同關係對象的利他行為表現，結果發現：台灣受試者的利他行為頻率，依序為朋友、家人，最後才是同事。此研究結論與本研究相互契合的是，比較家人與朋友（或同儕）與個人關係的密切性，理論上應是家人較為優先，但為何無論是以大學生或國高中階段學生為研究對象，結果皆發現個人對友伴的付出均略多於家人，頗為令人玩味。

木村敦（2001）對此解釋為，這可能是研究工具的內容導向之故。由於他使用的研究工具，在探討情感性幫助、同理等利他行為時，題目多偏向詢問個人日常生活瑣事，這種不甚須要付出成本的人情交流，一般人比較容易向友伴施展。然而，若將問卷內容設計為緊急情境之下，或須要付出大量代價的貢獻時，也許家人的親緣優先性在此時尚較容易被彰顯出來。研究者頗認同上述看法，畢竟，日常生活中的關懷互動，與面臨特殊情境必須進行的道德抉擇，確實未必能同一而論。研究者對此現象尚有一推論，即人我關係的過分親暱，有時反而會遮蔽關懷付出的重要性。當個人即便不主動付出關懷，卻仍能持續保有彼此穩固關係時，無形間可能削弱個人在關係中必須貢獻自身關懷的體認。因此，國高中學生或許頗樂意主動對同儕展現自身關懷，以期促成彼此良好互動關係，但對如何與家人維繫關係，卻未必如此積極、在意。由此可見，關懷若僅憑情意或關係為其後盾是不夠的，所謂「親暱生侮慢」亦是類似道理。家庭關懷在親密情感之外，若能透過其他如：體認責任、不傷害原則、互惠或尊重信念等知向度認知的介入，相信更有助彌補單訴求情意所形成關懷上的侷限或不足。

另由學生「對社會、自然與人為世界」之關懷行為，為所有關懷行向度內表現最消極之面向，且其中最高得分題項仍低於理論中點 2.5，顯示台北市國高中學生在日常生活中，對應人際以外之關懷對象，包含：社會整體、動植物、物資器具及自然環境等，較少有積極關懷行為的表現。推測其中原因，可能是由於關懷這些對象可獲得的回應不甚明顯，對學生生活造成的影響也不似人際對象般直接，此外，我國國高中階段學校教育對此面向的耕耘與強調，似乎亦不多。回顧 Noddings(1992)在其著作中，檢視美國教育於學校課程內容組織與教授上，偏重以事實知識或實用技能為其核心，但卻無法使學生認同這些學習內容確實與個人生命經驗緊密連結，這種教育與生活斷離的關係，自然無從透過知識習得與理解的提升，同步期許個人能因之愈加善待自己、他人及周遭世界，故 Noddings 尚強調學校教育及課程應以「關懷」為中心重新架構。反省我國學校教育內容亦有相同問題存在，特別以國高中階段格外明顯，知識導向的訴求若不能與學生生活經驗接軌，即便課程內容中涵蓋社會、自然與人為世界議題之探討，卻不能真正激發學生對這些對象的關懷實踐。由本研究結果透露訊息，可推知多數台北市國高中學生鮮少擁有投身社工服務、與大自然直接接觸、照料或了解動植物之親身體驗，這雖然不表示學生不具備關懷這些對象的能力，然而，此種缺乏實際對應經驗所形塑出的關懷，很可能只憑藉認知思維之體認存在，而被視為一種應當服從的外在價值，又或基於互惠、益處觀點而成立，但缺乏情意輔助其真正內化的情況下，往往導致個人有「知」的意識卻沒有「情」的意願，仍無法有效促成關懷行動的體現。

第四節 不同個人背景變項學生關懷感受度之差異分析

本節主要探討不同個人背景變項學生，在關懷感受度上的差異情形。依序就學生之性別、教育階段、家庭組成、社經地位及學業成績，應用統計檢定方法獲知之差異結果，分述於下。

壹、不同性別學生「關懷感受度」之差異比較

本研究對不同性別之台北市國高中學生，其關懷感受度整體與分量表得分，進行 t 檢定，以了解不同性別學生於關懷感受度是否有顯著差異。茲將獲得結果統整如下表：

表 4-4-1 不同性別學生「關懷感受度」整體與各分量表之 t 檢定表

關懷感受度	性別	個數	平均數	標準差	平均數標準誤	t 值	顯著性(雙尾)
家庭關懷	男	644	46.1908	8.4304	.3322	-3.208**	.001
	女	596	47.6960	8.0596	.3301		
同儕關懷	男	644	45.4036	6.9788	.2750	-7.368***	.000
	女	596	48.2203	6.4406	.2638		
教師關懷	男	644	64.5547	10.8370	.4270	-3.143**	.002
	女	596	66.4368	10.2032	.4179		
整體	男	644	156.1491	19.6142	.7729	-5.685***	.000
	女	596	162.3531	18.7441	.7678		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

一、關懷感受度整體層面

由表 4-4-1 可知，不同性別台北市國高中學生在整體關懷感受度上，確實有顯著差異存在($t=-5.685$, $p<.001$)，比較其平均數可知，其中以男生平均得分($M=156.15$)低於女生($M=162.35$)，故可知男生在整體關懷感受度上的覺知情形較不如女生。

二、關懷感受度各分量表

以分量表檢視之，不同性別學生於「家庭關懷」($t=-3.208$, $p<.01$)、「同儕關懷」($t=-7.368$, $p<.001$)與「教師關懷」($t=-3.143$, $p<.01$)各個量表的得分情形中，皆有顯著差異的情形。而由比較平均數情形，發現無論是「家庭關懷」、「同

「同儕關懷」或「教師關懷」分量表中，皆以女生之關懷感受程度明顯優於男生。換言之，女學生在家庭生活、同儕互動與師生接觸的過程間，認為自己被家人、同學及老師關懷的情形，普遍較男生來得良好。

貳、不同教育階段學生「關懷感受度」之差異比較

本研究對象包含國民中學與高級中學兩個不同教育階段之學生，採取 t 檢定探討不同教育階段學生，在關懷感受度整體及分量表得分上是否有差異。茲將獲得結果統整如下表：

表 4-4-2 不同教育階段學生「關懷感受度」整體與各分量表之 t 檢定表

關懷感受度	教育階段	個數	平均數	標準差	平均數標準誤	t 值	顯著性(雙尾)
家庭關懷	國中	605	47.1135	47.1135	8.5292	.846	.398
	高中	636	46.7153	46.7153	8.0447		
同儕關懷	國中	605	46.2387	46.2387	7.4805	-2.587*	.010
	高中	636	47.2498	47.2498	6.1910		
教師關懷	國中	605	65.8243	65.8243	10.6751	1.218	.223
	高中	636	65.8243	65.0926	10.4777		
整體	國中	605	159.1765	20.2670	.8240	.107	.915
	高中	636	159.0577	18.6389	.7391		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

一、關懷感受度整體層面

由表 4-4-2 可知，不同教育階段之台北市國高中學生之關懷感受度，整體上並沒有顯著差異 ($t=.107, p>.05$)，表示不同教育階段學生於整體關懷感受度上，並沒有顯著差異存在。

二、關懷感受度各分量表

檢視分量表差異情形，可發現國高中學生於「同儕關懷」有顯著差異存在 ($t=-2.587, p<.05$)，且以高中學生得分顯著高於國中學生，顯示高中學生於同儕間獲得的關懷感受度，明顯較國中學生為佳。但其餘「家庭關懷」($t=.846, p>.05$)及「教師關懷」($t=1.218, p>.05$)分量表中，則未見不同教育階段學生之關懷感

受度有顯著差異。

參、不同家庭組成學生「關懷感受度」之差異比較

此處將學生家庭組成分為五大類，包含「與生父母同住」、「僅與父親同住」、「僅與母親同住」、「與父母再婚家庭同住」四組，而問卷勾選「與父母以外親人同住」與「未與親人同住」者，合為第五組「與父母以外他人同住」加以討論。茲將上述五類不同家庭組成學生之關懷感受度，其整體與各分量表得分差異情形，進行單因子變異數分析及 Scheffe 事後比較，獲得之統計結果呈現於下表：

表 4-4-3 不同家庭組成學生「關懷感受度」整體與各分量表之 F 檢定表

關懷感受度	家庭組成	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
家庭關懷	(1)	1042	46.9043	8.2342	.2551	.543	.705	---
	(2)	34	47.6765	9.3183	1.5981			
	(3)	98	46.7959	7.9715	.8052			
	(4)	16	49.3125	7.8036	1.9509			
	(5)	50	46.0665	9.4496	1.3364			
同儕關懷	(1)	1042	46.7674	6.9550	.2155	1.388	.236	---
	(2)	34	46.1765	6.9564	1.1930			
	(3)	98	47.7784	6.1621	.6225			
	(4)	16	47.0000	6.2290	1.5572			
	(5)	50	45.0456	6.1936	.8759			
教師關懷	(1)	1042	65.3669	10.6201	.3290	.783	.536	---
	(2)	34	65.1194	10.0922	1.7308			
	(3)	98	66.5024	10.1818	1.0285			
	(4)	16	68.6875	6.5393	1.6348			
	(5)	50	64.3200	11.8553	1.6766			
整體	(1)	1042	159.0387	19.4173	.6015	1.069	.371	---
	(2)	34	158.9724	19.6560	3.3710			
	(3)	98	161.0767	18.8638	1.9055			
	(4)	16	165.0000	15.9625	3.9906			
	(5)	50	155.4321	21.7660	3.0782			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

【註】 家庭組成代碼：(1) 與生父母同住 (2) 僅與父親同住 (3) 僅與母親同住 (4) 與父或母再婚家庭同住 (5) 與父母以外他人同住

一、 關懷感受度整體層面

由表 4-4-3 可知，不同家庭組成之學生於關懷感受度整體得分上，並沒有顯著差異存在 ($F=1.069$, $p>.05$)。代表學生並未因來自不同家庭成員構成之家庭，而在整體關懷感受度上產生明顯差異。

二、 關懷感受度各分量表

此外，進一步檢視其各分量表「家庭關懷」($F=.543$)、「同儕關懷」($F=1.388$)與「教師關懷」($F=.783$)各統計結果，也皆未達.05 顯著水準之差異，顯示不同家庭組成之國高中學生，在關懷感受度整體以及家庭、同儕與教師關懷上，亦未有顯著差異存在。

肆、 不同社經地位學生「關懷感受度」之差異比較

本研究依照學生父母之教育程度與職業兩因子，換算出社會經濟地位指數，區分為低、中、高三類社經地位組別。茲將上述三類不同社經地位組別學生，其關懷感受度整體與各分量表得分差異情形，進行單因子變異數分析及 Scheffe 事後比較。茲將其統計結果，分別呈現於下表：

表 4-4-4 不同社經地位學生「關懷感受度」整體與各分量表之 F 檢定表

關懷感受度	社經地位	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
家庭關懷	低	263	45.8442	8.1385	.5018	3.481*	.031	中社經地位 > 低社經地位
	中	760	47.3647	8.0252	.2911			
	高	218	46.6076	9.2014	.6232			
同儕關懷	低	263	45.8442	8.1385	.5018	2.359	.095	---
	中	760	47.3647	8.0252	.2911			
	高	218	46.6076	9.2014	.6232			
教師關懷	低	263	65.8657	10.0582	.6202	.750	.473	---
	中	760	65.5170	10.6674	.3869			
	高	218	64.7112	10.8753	.7366			
整體	低	263	158.0245	19.0035	1.1718	1.957	.142	---
	中	760	159.9718	19.0785	.6920			
	高	218	157.4473	21.0706	1.4271			

*** $p<.001$

** $p<.01$

* $p<.05$

一、 關懷感受度整體層面

由表 4-4-4 可知，分屬不同社經地位之學生，於關懷感受度整體得分上並沒有顯著差異存在 ($F=1.957$, $p>.05$)，足見台北市國高中學生不因其社經地位不同，而在整體關懷感受度上有明顯落差。

二、 關懷感受度各分量表

關懷感受度分量表中，「家庭關懷」之 F 檢定結果達 .05 顯著水準，表示不同社經地位之國高中學生於家庭關係間的關懷感受度，有顯著差異存在 ($F=3.481$, $p<.05$)，進一步由事後比較得知，其差異情形為：中社經地位學生於家庭關懷中獲得的關懷感受，顯著高於低社經地位之學生。另外，在「同儕關懷」($F=2.359$, $p>.05$) 與「教師關懷」分量表 ($F=.750$, $p>.05$) 中，則未發現學生因社經地位組別差異而在關懷感受度上有顯著不同。

伍、 不同學業成績學生「關懷感受度」之差異比較

本研究將學生學業成績分為優等至丁等五個組別，採用單因子變異數與 Scheffe 事後比較方法，探討學生關懷感受度是否因其學業成績而有顯著差異。茲將統計結果，整理為於表 4-4-5 呈現：

表 4-4-5 不同學業成績學生「關懷感受度」整體與各分量表之 F 檢定表

關懷感受度	學業成績	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
家庭關懷	優等	154	48.9091	8.7637	.7062	8.973***	.000	優>丙、丁 甲>乙、 丙、丁 乙>丁
	甲等	395	48.2000	7.4906	.3769			
	乙等	377	45.9523	8.4374	.4345			
	丙等	239	45.4100	8.4011	.5434			
	丁等	70	45.0429	8.3413	.9970			
同儕關懷	優等	154	46.8571	7.6981	.6203	6.832***	.000	優>乙、 丙、丁 甲>乙、丙
	甲等	395	47.4456	6.6591	.3351			
	乙等	377	46.8355	6.6348	.3417			
	丙等	239	46.5063	6.2024	.4012			
	丁等	70	42.8857	7.8418	.9373			
教師關懷	優等	154	67.2597	11.1887	.9016	7.885***	.000	優>丁 甲>丁 乙>丁 丙>丁
	甲等	395	66.7722	10.3891	.5227			
	乙等	377	64.9390	10.0731	.5188			
	丙等	239	63.9372	10.7363	.6945			
	丁等	70	60.5857	11.3067	1.3514			
整體	優等	154	163.0260	21.3465	1.7201	12.147***	.000	優>丁 甲>丙、丁 丙>丁
	甲等	395	162.4177	18.2374	.9176			
	乙等	377	157.7268	18.7025	.9632			
	丙等	239	155.8536	19.3289	1.2503			
	丁等	70	148.5143	20.5050	2.4508			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

一、 關懷感受度整體層面

由表4-4-5可知，不同學業成績學生於關懷感受度整體得分，有顯著水準差異存在（ $F=12.147$ ， $p<.001$ ），而以Scheffe事後比較方法得知，以整體關懷感受度而言，學業成績為優等、甲等、丙等之學生，其關懷感受度得分皆顯著高於學業成績丁等之學生。

二、 關懷感受度各分量表

在關懷感受度各分量表「家庭關懷」（ $F=8.973$ ）、「同儕關懷」（ $F=6.832$ ）以及「教師關懷」（ $F=7.885$ ）之單因子變異數檢定結果，發現不同學業成績學生之

得分差異，均達.001之顯著水準，表示不同學業成績學生於家庭、同儕或教師關係間獲得的關懷感受，皆有顯著差異存在。而以事後比較方法得知，家庭關懷中各組差異情形，係學業成績優等之學生對家庭關懷感受，明顯優於學業成績為丙、丁等學生，甲等學生之家庭關懷感受又勝於乙、丙、丁等學生，而乙等學生顯著優於丁等。而在同儕關懷中達顯著差異之組別，是成績優等學生的同儕關懷感受度明顯勝於乙、丙、丁等學生，又甲等學生明顯優於乙、丙等學生。最後，在教師關懷的事後比較中，得知學業成績優、甲、丙等之學生，其知覺到的教師關懷皆較丁等學生更為良好，又甲等學生之教師關懷感受顯著優於丙等學生。

總言之，以整體差異情形來看，大致可知學業成績等第較前位之學生，在關懷感受度整體與家庭、同儕及教師關懷當中所獲得之關懷感受度，普遍有高於學業成績等第較後位學生之趨勢。

陸、 結果歸納

根據前述研究結果，茲將學生不同個人背景變項在關懷感受度上的差異情形，歸納為數點分述於下。

- 一、 不同性別學生在關懷感受度整體及各分量表中，皆有顯著差異存在，且均為女生關懷感受度顯著優於男生。即研究假設 1-1 完全獲得支持。
- 二、 不同教育階段學生僅於「同儕關懷」分量表上有顯著差異，係以高中學生之同儕關懷感受優於國中學生。即研究假設 1-2 獲得部分支持。
- 三、 不同家庭組成學生在關懷感受度整體及各分量表中，均未有顯著差異。即研究假設 1-3 予以拒絕。
- 四、 不同社經地位學生僅於「家庭關懷」分量表上有顯著差異，係以中社經地位學生之家庭關懷感受顯著優於低社經地位者。即研究假設 1-4 獲得部分支持。
- 五、 不同學業成績學生在關懷感受度整體及各分量表中，均有顯著差異存在，其中整體呈現學業成績較佳學生之關懷感受，顯著優於學業成績較差者。即研究假設 1-5 全部獲得支持。

柒、綜合討論

以下就學生之性別、教育階段、家庭組成、社經地位，以及學業成績各個人背景變項，依序進行討論。

一、就性別方面

本研究結果與李琪明（2004b）之發現有一致結論，即男學生對校園關懷感受的程度顯著較女生不佳。至於男學生為何在與家人、同儕與教師的接觸中，未能感受到更正向的關懷互動，是否係因傳統家庭與學校環境中，對男學生賦予之關懷程度確實不如女學生，又或是男學生自身對外界付出關懷之感受能力較不敏銳，值得進一步釐清與探討。研究者認為，未來透過對不同性別學生進行深入談訪，加以比較其說法，並輔以三角檢核方式，交叉比對學生之家人、同儕與教師的看法，或許有助確實掌握男學生關懷感受為何不如女學生的癥結所在。

二、就教育階段方面

高中學生面對課業壓力與升學競爭，相較於國中階段更加劇烈，照理而言，同儕間的關懷關係應該較於淡薄。但以本研究結果來看，高中階段學生在同儕關懷感受度之得分卻顯著高於國中階段學生。李琪明(2004b)之研究對國小與國中階段學生進行比較，發現國小學生對校園關懷氣氛之覺知顯著優於國中學生，再接續本研究結果來看，可發覺國中階段似乎是對校園關懷較為不利的風暴時期，且這也並非主要係由升學壓力所致，畢竟，學生於高中時期的課業負荷與競爭應該是更加銳化的。因此，國中學生在同儕關係間的關懷感受度較差，其原因可能是由於學生正從兒童期轉入青少年時期，對自我概念界定與他人相處互動情形皆產生鉅大變化，聚合眾多不穩定個體於一處的校園與教室環境，當中產生叛逆與衝突的狀況也可能愈發明顯。且研究者認為，高中時期的學生已由社會化過程中，習得更多如何與他人和諧相處的技巧，因此即便課業競爭壓力確實存在，但同儕在接觸與互動間仍能保持合宜對應，使關懷感受度不致下降。

三、就家庭組成方面

在家庭組成此變項上，本研究結果不支持國高中學生因其家庭組成，在關懷

感受度上有顯著差異存在的假設。此與傳統認為雙親狀態會較其他單親或非生父母構成家庭，更能提供孩子充沛關注與愛的觀感有所不同。研究者對此結果之推論為，國高中學生對家庭的依附性，已不似幼兒或國小時期強烈，並逐漸將情感重心轉入同儕關係當中，因此對家庭關懷之需求相較下較為舒緩。此外，國高中學生隨著年齡的增長，在看待自身家庭情況時，或許更能展現出理性體諒及理解的成熟態度。此外，以本研究結果得知，未與生父母或親人同住之學生，於家庭生活中感受到的關懷程度，未和其他家庭組成類型之學生有顯著不同，可見無論是否與其親生父母同住，家庭之關懷關係並不限定在血親連結上尚能發生。而僅與單親同住的學生，若單親的父親或母親能用心顧及孩子尊重與愛的需求、營造正向的家庭氛圍，並扶持孩子成長與學習的過程，相信同樣能在既定單親家庭的情況中達成理想關懷關係的實踐。因此，以國高中學生為對象來看，本研究發現不同家庭組成類型之學生，由其生活重要人際關係圈所覺知之關懷感受，當中並未有明顯區隔產生。

四、就社經地位方面

本研究發現，中社經地位之學生於家庭關懷之關懷感受度得分，顯著優於低社經地位背景之學生。研究者推論，這可能是因為低社經地位家庭之父母為家庭生計疲於奔波，沒有寬裕時間用來陪伴、關心孩子。另外，低社經地位家庭雙親常伴隨教育程度略為不利之情況，導致他們較缺乏以民主、平權及尊重之態度與知能來經營家庭互動，同時，也較無法提供學生課業上的輔助，直間接都造成低社經地位背景學生家庭關懷感受度下降。但誠如 Solomon 與 Battistich(1993)認為，低社經地位學生面對生活物資與環境不利所引發的負面效應，可藉由創造良性關懷校園氣氛的途徑予以彌補，於本研究當中，不同社會經濟地位學生在同儕、教師關係間的關懷感受度，並未有顯著差異存在，足見社經地位背景帶來的關懷落差，未在同儕與教師關懷關係中發酵，而透過良性校園關懷感受的補強，使低社經地位學生於整體關懷感受程度上沒有不利的情況產生。

五、就學業成績方面

不同學業成績學生於關懷感受度整體及各分量表之得分情形，皆達.01 明顯的顯著水準差異，故由此研究結果看來，學業成績可說是關係國高中學生關懷感受度的重要變項之一。這當中突顯台灣學子於家庭與教育環境中面臨的嚴重問題，即在濃厚的升學主義氣氛下，尤其是國高中求學階段，學生在校之學業成績似乎成為其個人身分與價值辨識的重要依據，對他們家庭與學校生活的處境，也造成鮮明影響。以本研究結果可見，學業成績等第越落後之學生，無論在覺知家人、教師或同儕對自己的關懷程度上，比起成績優秀學生來說，皆傾向較為不佳，尤其以學業平均為丁等、即平均分數未達 60 分之學生，此種關懷感受弱勢的情形更為明顯。國外學者 Bosworth 等人(1994)對美國中等學校青少年學生進行訪談後發現，學生對關懷理解的深度，不能由其學業成績加以預測。可見，不同學業成績表現之學生，心中對關懷的理解與感受能力應該是相似的，且他們同樣懷抱由家庭與校園生活中獲得關懷的需求，但現今家庭與學校環境賦予成績優秀學生較充分之關懷，卻未能同樣關注學業成績不利之學生，可能導致這些學生在關懷感受匱乏的情況中，對家庭與學校抱持愈疏離及不認同的負面態度，進一步衍發令人憂心的社會問題。故學業成績表現與關懷感受度的對應性，當中潛藏的危機值得加以重視。

第五節 不同個人背景變項學生關懷知、覺向度之關聯分析

本節主要探討不同個人背景變項學生，在整體關懷知、覺向度偏屬上的關聯情形。依據學生接受研究工具「關懷知、覺向度調查」答題結果，分別統計學生選取「知向度」與「覺向度」下隸屬成分的次數。其中，選取知向度成分次數較多之學生，歸為「知向度組」，選取覺向度成分次數較多之學生，歸作「覺向度組」；而次數正巧相等者，由於人數不多，且未呈現明顯知、覺向度偏屬，分析意義不大，故併入遺漏值不額外討論。依據學生作答次數分配情形二分為關懷知、覺向度組別後，尚分別對應不同個人背景變項，包含性別、教育階度、家庭組成、社經地位及學業成績，應用適當統計檢定方法，分析其間是否有顯著關聯存在。

壹、不同性別學生「關懷知、覺向度」組別之關聯分析

性別及關懷知、覺向度皆為兩個二分名義變項，故採取 ϕ 相關(phi coefficient)方法探討其關聯情形。茲將不同性別學生於關懷知、覺向度組別的分佈概況，整理為下表。

表 4-5-1 性別與關懷知、覺向度交叉表

性別 \ 向度偏屬組別		知向度	覺向度	總和
		女	個數	263
	性別內的 %	47.6%	52.4%	100.0%
	向度內的 %	44.1%	52.7%	48.2%
男	個數	334	259	593
	性別內的 %	56.3%	43.7%	100.0%
	向度內的 %	55.9%	47.3%	51.8%
總和	個數	597	548	1145
	性別內的 %	52.1%	47.9%	100.0%
	向度內的 %	100.0%	100.0%	100.0%

由上表可知，共 1145 個分析樣本中，552 位女生裡隸屬知向度的有 263 位（佔女生全體 47.6%）、覺向度則為 289 位（佔女生全體 52.4%）；593 位男生裡隸屬知向度的有 334 位（佔男生全體 56.3%）、覺向度則為 259 位（佔男生全體

43.7%)。進一步進行檢定，獲得其卡方檢定值及其他相關數值結果如下表。

表 4-5-2 性別與關懷知、覺向度之卡方檢定表

有效觀察值個數 (N=1145)	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)	精確顯著性 (雙尾)	精確顯著性 (單尾)
Pearson 卡方	8.629	1	.003	---	---
連續性校正	8.285	1	.004	---	---
概似比	8.639	1	.003	---	---
Fisher's 精確檢定	---	---	---	.004	.002
線性對線性關聯	8.622	1	.003	---	---

卡方考驗中若有細格期望次數小於 5，須採用耶茲的連續性校正數值，但依據報表資訊，本表最小預期個數為 264.19，故應直接檢視 Pearson 卡方數據。由上表可知，檢定卡方值是 8.629，p 值為 .003，達 .01 顯著水準，代表學生「性別」與「關懷知、覺向度組別」兩個變項間，確有顯著關聯存在，並非相互獨立的。

回顧表 4-5-1，得知隸屬「知向度組」之 597 人中，女生為 263 位（佔其中 44.1%）顯著少於男生之 334 位（佔其中 55.9%）；隸屬「覺向度組」之 548 人中，女生為 289 位（佔其中 52.7%），顯著多於男生之 259 位（佔其中 47.3%）。故性別與關懷知、覺向度組別間有顯著關聯，且檢視其分佈情形，可發現男生偏屬知向度機會居高、女生偏屬覺向度機會居高。

貳、不同教育階段學生「關懷知、覺向度」組別之關聯分析

教育階段及關懷知、覺向度皆為二分名義變項，故同樣採取 ϕ 相關方法探討其關聯情形。茲將不同教育階段學生於關懷知、覺向度組別的分佈概況，整理見表 4-5-3。由表 4-5-3 可知，共 1145 個分析樣本中，583 位國中學生裡隸屬知向度的有 285 位（佔國中學生全體 48.9%）、覺向度則為 298 位（佔國中學生全體 51.1%）；562 位高中學生裡隸屬知向度的有 312 位（佔高中學生全體 55.5%）、覺向度則為 250 位（佔高中學生全體 44.5%）。

表 4-5-3 教育階段與關懷知、覺向度交叉表

教育階段 \ 向度偏屬組別		知向度	覺向度	總和
國中階段	個數	285	298	583
	教育階段內的 %	48.9%	51.1%	100.0%
	向度內的 %	47.7%	54.4%	50.9%
高中階段	個數	312	250	562
	教育階段內的 %	55.5%	44.5%	100.0%
	向度內的 %	52.3%	45.6%	49.1%
總和	個數	597	548	1145
	教育階段內的 %	52.1%	47.9%	100.0%
	向度內的 %	100.0%	100.0%	100.0%

由上表得知數據分佈概況後，尚進一步進行顯著性檢定，將獲得之卡方檢定值及其他相關數值結果列於下表。

表 4-5-4 教育階段與關懷知、覺向度之卡方檢定表

有效觀察值個數 (N=1145)	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)	精確顯著性 (雙尾)	精確顯著性 (單尾)
Pearson 卡方	5.042	1	.025	---	---
連續性校正	4.780	1	.029	---	---
概似比	5.046	1	.025	---	---
Fisher's 精確檢定	---	---	---	.029	.014
線性對線性關聯	5.038	1	.025	---	---

依據報表提供訊息，本表各細格最小預期個數為 268.97，故不須考慮校正問題，直接檢視 Pearson 卡方值。由上表可知，卡方值為 5.042， $p=.025$ ，達到 .05 顯注水準，代表學生之「教育階段」與「關懷知、覺向度組別」兩個變項間，確實有顯著關聯存在。

回顧表 4-5-3 可知，隸屬「知向度組」之 597 人中，國中學生有 285 位（佔其中 47.7%），顯著少於高中學生 312 位（佔其中 52.3%）；隸屬「覺向度組」之 548 人中，國中學生有 298 位（佔其中 54.4%），顯著高於高中學生共 250 位（佔其中 45.6%）。故教育階段與關懷知、覺向度組別有顯著關聯，且檢視其分佈情形後，可發現高中學生偏屬知向度機會居高、國中學生偏屬覺向度機會居高。

參、不同家庭組成學生「關懷知、覺向度」組別之關聯分析

本研究中家庭組成共分為五個類別，屬三分名義以上之變項，對應關懷知、覺向度為二分名義變項，宜採取列聯相關方法進行討論。茲將不同家庭組成學生於關懷知、覺向度組別的分佈概況，整理為下表。

表 4-5-5 家庭組成與關懷知、覺向度交叉表

家庭組成		向度偏屬組別		總和
		知向度	覺向度	
與生父母同住	個數	509	459	968
	家庭組成內的 %	52.6%	47.4%	100.0%
	向度內的 %	85.4%	83.8%	84.6%
僅與父親同住	個數	14	16	30
	家庭組成內的 %	46.7%	53.3%	100.0%
	向度內的 %	2.3%	2.9%	2.6%
僅與母親同住	個數	43	47	90
	家庭組成內的 %	47.8%	52.2%	100.0%
	向度內的 %	7.2%	8.6%	7.9%
與父或母再婚家庭同住	個數	7	6	13
	家庭組成內的 %	53.8%	46.2%	100.0%
	向度內的 %	1.2%	1.1%	1.1%
與父母以外他人同住	個數	23	20	43
	家庭組成內的 %	53.5%	46.5%	100.0%
	向度內的 %	3.9%	3.6%	3.8%
總和	個數	596	548	1144
	家庭組成內的 %	52.1%	47.9%	100.0%
	向度內的 %	100.0%	100.0%	100.0%

由上表發現，不同家庭組成學生分屬關懷知、覺向度的情形，其百分比大致各半，未有某一向度特別偏多的現況。但仔細檢視其中「與生父母同住」、「與父或母再婚家庭同住」與「與父母以外他人同住」組別學生，均屬知向度人數比例稍高於覺向度，但「僅與父親同住」、「僅與母親同住」兩類同屬單親家庭組成學生，則是以覺向度人數比例稍高於知向度。進一步進行顯著性考驗，整理結果如下表。

表 4-5-6 家庭組成與關懷知、覺向度之卡方檢定表

有效觀察值個數 (N=1145)	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)	顯著性近似值 (p值)
Pearson 卡方	1.168	4	.883	---
概似比	1.167	4	.884	---
線性對線性關聯	.154	1	.694	---
列聯係數	.032	---	---	.883

由上表可知，卡方值為 1.168，p 值是 .883，未達顯著水準，而列聯係數為 .032，顯著性近似值（即 p 值）為 .883，同樣未達到顯著水準。故於統計上應視學生家庭組成與關懷知、覺向度組別兩變項間，未有顯著關連性存在。

肆、不同社經地位學生「關懷知、覺向度」組別之關聯分析

本研究中社經地位分為高、中、低社經三個類別，屬三分名義變項，對應關懷知、覺向度為二分名義變項，宜採取列聯相關方法進行討論。茲將不同社經地位學生於關懷知、覺向度組別的分佈概況，整理為下表。

表 4-5-7 社經地位與關懷知、覺向度交叉表

社經地位 \ 向度偏屬組別		知向度	覺向度	總和
低社經地位	個數	117	115	232
	社經地位內的 %	50.4%	49.6%	100.0%
	向度內的 %	19.6%	21.0%	20.3%
中社經地位	個數	371	335	706
	社經地位內的 %	52.5%	47.5%	100.0%
	向度內的 %	62.1%	61.1%	61.7%
高社經地位	個數	109	98	207
	社經地位內的 %	52.7%	47.3%	100.0%
	向度內的 %	18.3%	17.9%	18.1%
總和	個數	597	548	1145
	社經地位內的 %	52.1%	47.9%	100.0%
	向度內的 %	100.0%	100.0%	100.0%

由上表可知，不同社經地位學生分屬於關懷知、覺向度的分布情形，百分比大致各半分配，未有獨聚於某個向度的現象。然而，檢視社經地位高、中、低社

經地位三組學生，其人數分布均以知向度組比例略覺於知向度。以高社經地位學生而言，全部 207 當中，屬知向度有 109 人（佔高社經全體 52.7%）多於覺向度之 98 人（佔高社經全體 47.3%）；706 位中社經地位學生裡，屬知向度有 371 人（佔中社經全體 52.5%）多於覺向度的 335 人（佔中社經全體 47.5%）。而低社經地位共 232 人中，知向度有 117 人（佔低社經全體 50.4%）多於覺向度的 115 人（佔低社經全體 49.6%）。進一步將其顯著性考驗結果，整理為下表。

表 4-5-8 社經地位與關懷知、覺向度之卡方檢定表

有效觀察值個數 (N=1145)	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)	顯著性近似值 (p值)
Pearson 卡方	.341	2	.843	---
概似比	.341	2	.843	---
線性對線性關聯	.231	1	.630	---
列聯係數	.017	---	---	.843

從其卡方值（ $\chi^2=.341$ ， $p=.843>.05$ ）與列聯係數（ $C=.017$ ， $p=.843$ ），兩者均未達顯著水準可知，社經地位與關懷知、覺向度組別兩個變項間，應視為沒有顯著相關存在。意即，學生分屬關懷知、覺向度組別的情況，與學生身屬高、中、低社經地位間並無顯著關聯。

伍、不同學業成績學生「關懷知、覺向度」組別之關聯分析

本研究中學業成績分為優至丁等五個類別，屬三分以上名義變項，對應關懷知、覺向度為二分名義變項，宜採取列聯相關方法進行討論。茲將不同社經地位學生於關懷知、覺向度組別的分佈概況，整理參見表 4-5-9。

其中，共 1141 個分析樣本內，學業成績為優等、甲等之學生，其關懷知、覺向度組別的分配情形，係以覺向度人數比例多於知向度。詳細比例與人數分配為：140 位屬優等成績之學生中，有 61 位（佔優等學生全體 43.6%）屬於知向度組別、79 位（佔優等學生全體 56.4%）屬於覺向度組別；甲等學生共 366 位當中，知向度組有 177 人（佔甲等學生 48.4%）、覺向度組有 189 人（佔甲等學生 51.6%）。但相反地，乙、丙、丁等學業成績之學生，均以知向度人數比例高過覺向度，詳

細分佈情形為：342 位乙等學生中，屬知向度組有 183 人（佔乙等學生 53.5%）、覺向度 159 人（佔乙等學生 46.5%）；229 位丙等學生中，知向度 128 人（佔丙等學生 55.9%）、覺向度 101 人（佔丙等學生 44.1%）；最後，64 位丁等學生中，45 位屬知向度（佔丁等學生 70.3%）、19 位屬覺向度（佔丁等學生 29.7%），其人數比例聚集於知向度組的情形格外明顯。

表 4-5-9 學業成績與關懷知、覺向度交叉表

學業成績		向度偏屬組別		
		知向度	覺向度	總和
優等	個數	61	79	140
	學業成績內的 %	43.6%	56.4%	100.0%
	向度內的 %	10.3%	14.4%	12.3%
甲等	個數	177	189	366
	學業成績內的 %	48.4%	51.6%	100.0%
	向度內的 %	29.8%	34.6%	32.1%
乙等	個數	183	159	342
	學業成績內的 %	53.5%	46.5%	100.0%
	向度內的 %	30.8%	29.1%	30.0%
丙等	個數	128	101	229
	學業成績內的 %	55.9%	44.1%	100.0%
	向度內的 %	21.5%	18.5%	20.1%
丁等	個數	45	19	64
	學業成績內的 %	70.3%	29.7%	100.0%
	向度內的 %	7.6%	3.5%	5.6%
總和	個數	594	547	1141
	學業成績內的 %	52.1%	47.9%	100.0%
	向度內的 %	100.0%	100.0%	100.0%

進一步進行顯著性考驗，茲將獲得結果整理為下表。

表 4-5-10 學業成績與關懷知、覺向度之卡方檢定表

有效觀察值個數 (N=1141)	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)	顯著性近似值 (p值)
Pearson 卡方	16.229	4	.003	---
概似比	16.528	4	.002	---
線性對線性關聯	14.434	1	.000	---
列聯係數	.118	---	---	.003

從上表可知，卡方值（ $\chi^2=16.229$ ， $p=.003<.01$ ）與列聯係數（ $C=.118$ ， $p=.03<.01$ ），兩者均達.01顯著水準，即代表學業成績與關懷知、覺向度組別兩個變項間，有顯著關聯性存在。意即，學生隸屬於何種學業成績等第，與之分屬於關懷知、覺向度組別十分相關。

而回顧表 4-5-9 提供資訊可知，學業成績為優等與甲等之學生，屬於覺向度組別的比例顯著較多，而學業成績為乙等、丙等與丁等之學生，則傾向為知向度的比例較高。

陸、 結論歸納

根據前述研究結果，茲將學生不同個人背景變項與其關懷知、覺向度上的偏屬關係，歸納為數點分述於下。

- 一、 學生之性別與其隸屬關懷知、覺向度組別情形，兩者間有顯著關聯存在。其中以女生屬於覺向度的比例顯著偏高，男生屬於知向度的比例顯著偏高。即代表研究假設 2-1 獲得支持。
- 二、 學生之教育階段與其隸屬關懷知、覺向度組別情形，兩者有顯著關聯存在。其中以高中學生偏屬知向度的情形顯著較高、國中學生偏屬覺向度的情形顯著較高。即代表研究假設 2-2 獲得支持。
- 三、 學生之家庭組成與其隸屬關懷知、覺向度組別情形，在統計上未達顯著相關，應視兩者為獨立無關的變項。即代表研究假設 2-3 予以駁斥。
- 四、 學生之社經地位與其隸屬關懷知、覺向度組別情形，在統計上未達顯著相關，應視兩者為獨立無關的變項。即代表研究假設 2-4 予以駁斥。
- 五、 學生之學業成績與其隸屬關懷知、覺向度組別情形，兩者有顯著關聯存在。其中學業成績等第為優等及甲等之學生，偏屬覺向度組別的比例顯著較高，乙等、丙等、丁等之學生則屬於知向度組別的比例較高。即代表研究假設 2-5 獲得支持。

柒、 綜合討論

以下就學生之性別、教育階段、家庭組成、社經地位，以及學業成績各個人背景變項，依序進行討論。

一、 就性別方面

本研究結果支持 Gilligan(1982)、Noddings(1984)等關懷倫理學發起者，主張女性較男性更能敏覺於情感與關係聯繫的理論觀點。意即，女性似乎比男性更容易浸濡在情意體驗中，訴諸如：同理與移情、相依聯繫感、愛與被愛需求、正向感受等感性面向，作為個人關懷付出的內在理由。相對而言，男性的關懷思考途徑，則較偏向由對某種思維或價值的肯認而來，諸如：體認責任、不傷害原則、互惠、尊重信念等考量。然而，這僅是由量化數據中呈現兩性關懷思考的大致趨勢，雖然肯定性別確實是影響關懷知、覺向度偏屬的一個重要變項，但卻不應落入「女性不擅理性思考、男性不擅感性體會」的刻板結論中。如與 Gilligan 同屬哈佛大學的研究者 Donna Kay Johnston(1984)，對 11-15 歲青少年男女童進行道德兩難詢問的訪談，其研究結論指出：相對於男孩常自發性由正義觀點出發，女孩亦有由關懷觀點出發的傾向，但無論男女孩被進一步詢問其他解決方法時，事實上都可以運用另一套觀點來思考問題。也就是說，一個人判斷道德問題時，雖然可能有訴情、講理，又或正義、關懷等不同慣性或思考偏好為出發點，但這卻不代表個人僅能單純援用一元面向來處理複雜的情境難題。更重要的是，隨著年齡或道德心智的增長，一個道德成熟發展的個體，同時運用正義、關懷此兩套、甚至是更多體系思考道德問題的能力，將會有所增強。故與本研究相同的是，學生對知、覺向度成分的選擇，可能僅是優先性排序取捨的判斷，但並非表示未選入前三位成分，對學生的關懷付出不構成沒有意義。

二、 就教育階段方面

本研究獲得結論與 Bosworth 等人(1994)研究發現不甚一致。Bosworth 之研究以訪談方法探討學生對關懷內涵之理解，提出「年齡此變項似乎未與學生關懷理想有所特定關連」之觀點，但本研究以我國台北市國、高中學生為樣本進行比

較後，卻發現教育階段與學生著重關懷思考的偏向類型，在統計上的顯著性是被肯定的，亦代表隨著教育階段或年齡的轉換，學生之關懷理解可能有所不同或轉型。本研究即發現，國中階段時學生偏屬覺向度者居多，而至高中階段則轉作以知向度者居多。研究者推測其中原因，可能是透過教育的培養教化與個人心智發展的成熟，使高中學生即便未強烈感受對方與自己有緊密關係、或在沒有情感認同作為後盾的情況下，仍能秉持諸如體認責任、尊重信念、不傷害原則或互惠等思維，促使自己不背離正向關懷。此種情形一則以喜，代表高中學生由認知思維肯定關懷必要的信念逐步增強，但亦可能有所隱憂，因為關懷的付出若欠缺情意為其基礎，且未能由 Noddings(1984:69)強調以「全神貫注」、「設身處地」狀態，加以細膩體察被關懷者的需求時，被關懷者的主體性將被犧牲或削減，存在主義哲學家 Martin Buber 對人類對應渴求「我-汝」(I-Thou)的境界亦難以實現，反落入「我-它」(I-It)的物化對待。基於本研究工具設計之侷限，關懷知、覺向度的選擇會呈現消長關係，故無法斷定高中學生相較於國中生更為側重關懷知向度之外，其覺向度層面體認是否確實不足，此可留待後續研究持續關切。

三、就家庭組成方面

本研究並未發現學生家庭組成與其關懷知、覺向度偏向，彼此有顯著對應關係存在。然而，由百分比分配大致趨勢來看，單親家庭學生隸屬覺向度組別者多於知向度，與其他家庭組成學生皆係知向度者多於覺向度的情況，格外有所不同。這或許可以解釋為：身處單親家庭背景的學生，感受單親父或母親獨力扶養自己與維繫家庭的辛勞，無形間養成更懂得站在對方立場為之著想，或更能感受關係緊密牽連的內在意向，使之愈能由情意層面，即同理與移情、相依聯繫感等成分，去深刻體會關懷付出的重要性。然而，由於此部分資料於統計上並未達到顯著水準，故可能僅是誤差或機率造成其分佈偏態，未必能作過多解釋。

四、就社經地位方面

對照 Bosworth(1995)之研究中，曾提及「來自中產階級背景的學生，對關懷內涵的理解可採取豐富及多面向的觀點」，似乎傾向認為社經地位是影響學生關

懷思考的一項重要關鍵，本研究結果與之看法不甚一致。因本研究結果認為，學生身屬不同社經地位組別與其關懷知、覺向度偏屬情形之間，兩變項並未有顯著關聯存在，即代表不同社經地位之學生，其重視關懷知向度或覺向度的思考上，未沒有明顯的差異存在。對照在討論關懷感受度差異時，社經地位變項的影響力不甚明顯，但在稍後探討關懷行向度差異上，它卻又是造成顯著差異存在的重要變項，且呈現高社經地位學生之關懷實踐表現，普遍較中社經、特別是低社經地位學生有更為理想的情形。因而由此推測，低社經地位學生於關懷行向度的不利現象，並非源於接收之關懷感受度不佳，亦不是基於對關懷內在思考的偏向類型所造成，而可能是其他原因，諸如物資條件的限制等造成其關懷實踐不利的情況，惟實際原因確實為何，尚有待日後進一步深入探究。

五、就學業成績方面

本研究發現：學業成績與學生關懷知、覺向度偏屬情形，兩者間有顯著關聯性存在，且呈現學業成績良好者以覺向度居多，學業成績落後者以知向度居多的分佈。研究者對此現象的推測是，低學業成就的學生於家庭、校園生活間感受到他人賦予的關懷品質較差，使之較難由情感層面萌生關懷意願，從而偏重教育或外在規範途徑來認可關懷。此外，Bosworth(1995)由教室觀察中發覺，學校教師傾向授予學業成績良好的學生，更多實踐關懷的機會或任務。此種現象於台灣教育現場也常能看到，老師多延請功課較好的學生為自己服務、輔助其他同學課業學習，或擔任班級重要幹部，卻較少指派適當任務給學業成績不佳學生，使之能發揮所長為班級或團體積極付出。故當低學業成就學生較少被提供實踐關懷的機會時，自然也無從由情意面向獲得回饋體驗，導致低學業成績學生隸屬覺向度的人數明顯較少。相對之下，學業成績表現優異的學生，受到家人、同儕或教師更為正向的關懷對待，使之愈能訴諸同理心、珍惜彼此關係及情感，並由關懷付出中獲得喜悅，由情意途徑來肯定關懷。

第六節 不同個人背景變項學生關懷行向度之差異分析

本節主要在探討學生不同個人背景變項，在其關懷行向度上的差異情形。依序就學生之性別、教育階段、家庭組成、社經地位及學業成績，應用統計檢定方法獲知其關懷行向度得分之差異結果，分述於下。

壹、不同性別學生「關懷行向度」之差異比較

本研究以 t 檢定統計方法，檢視不同性別之國高中學生，於關懷實踐行為向度上是否有顯著差異，茲將獲得結果統整如下表：

表 4-6-1 不同性別學生「關懷行向度」整體與各分面向之 t 檢定表

關懷行向度	性別	個數	平均數	標準差	平均數 標準誤	T 值	顯著性 (雙尾)
對家庭成員	男	644	24.8108	4.9224	.1940	-4.582***	.000
	女	596	26.0653	4.7005	.1925		
對生活周遭 他人	男	644	30.5986	4.3393	.1710	-5.777***	.000
	女	596	31.9937	4.1488	.1699		
對師長與校園 環境	男	644	18.7591	3.4446	.1357	-5.076***	.000
	女	596	19.7148	3.1627	.1295		
對社會、自然 與人為世界	男	644	14.7094	3.8103	.1501	-2.835**	.005
	女	596	15.3018	3.5252	.1444		
對學習及信念	男	644	34.5071	5.1786	.2041	1.616	.106
	女	596	34.0273	5.2684	.2158		
整體	男	644	123.3850	16.2733	.6413	-4.086***	.000
	女	596	127.1028	15.7165	.6438		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

一、關懷行向度整體層面

由表 4-6-1 發現，不同性別之國高中學生於整體關懷行向度上，有顯著差異存在 ($t=-4.086$, $p<.001$)，且為女學生之關懷行為平均得分 ($M=127.10$) 顯著高於男學生 ($M=123.39$)。

二、關懷行向度各分面向

而在透過因素分析獲得的五個面向，除「對學習及信念」之關懷行為面向外，其餘「對家庭成員」($t=-4.582$, $p<.001$)、「對生活周遭他人」($t=-5.777$, $p<.001$)、

「對師長與校園環境」($t=-5.076, p<.001$) 與「對社會、自然與人為世界」($t=-2.835, p<.01$) 之關懷，不同性別學生之關懷行為皆達顯著差異，且透過比較平均數可知，各面向均以女學生之關懷行為得分顯著優於男學生，顯示國高中階段之女學生對家人、生活中遭遇之同儕與陌生人、教師、校園環境，以及社會、自然與人為世界所付出關懷行為的頻率，都較男性學生來得頻繁與積極。但在面對「學習與信念」之關懷行為時，男女學生表現則不見顯著差異($t=1.616, p>.05$)。

貳、不同教育階段學生「關懷行向度」之差異比較

本研究以 t 檢定比較不同教育階段之學生，其關懷行向度整體與各分面向上是否有顯著差異存在。茲將獲得結果統整如下表：

表 4-6-2 不同教育階段學生「關懷行向度」整體與各分面向之 t 檢定表

關懷行向度	教育階段	個數	平均數	標準差	平均數標準誤	T 值	顯著性(雙尾)
對家庭成員	國中	605	25.7433	5.1023	.2074	2.344*	.019
	高中	636	25.0966	4.5878	.1819		
對生活周遭他人	國中	605	31.0814	4.7008	.1911	-1.498	.134
	高中	636	31.4489	3.8807	.1539		
對師長與校園環境	國中	605	19.3269	3.5457	.1442	1.153	.249
	高中	636	19.1071	3.1453	.1247		
對社會、自然與人為世界	國中	605	15.5595	3.9375	.1601	5.323***	.000
	高中	636	14.4531	3.3435	.1326		
對學習及信念	國中	605	34.0693	5.5673	.2263	-1.389	.165
	高中	636	34.4826	4.8746	.1933		
整體	國中	605	125.7803	17.9187	.7285	1.296	.195
	高中	636	124.5883	14.1513	.5611		

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

一、關懷行向度整體層面

由表 4-6-2 可知，不同教育階段之學生於整體關懷行向度上，未有顯著差異存在($t=1.296, p>.05$)，顯示國中與高中學生在關懷行為整體表現上無顯著不同。

二、關懷行向度各分面向

於分面向「對家庭成員」之關懷行為，不同教育階段學生之關懷行為有顯著

差異 ($t=2.344, p<.05$)，且為國中階段學生 ($M=25.74$) 顯著優於高中階段學生 ($M=25.10$)，表示國中學生在日常生活中，對家人表示感謝、與家人分享自己喜愛的物資、關切家人近況、協助及幫忙家人解決問題等關懷行為的付出，皆較高中學生更為積極。此外，在「對社會、自然與人為世界」之關懷面向上，國高中階段學生之關懷行為有顯著差異存在 ($t=5.323, p<.001$)，而比較兩者平均數後可知，國中學生對社會、自然與人為世界之關懷行為得分 ($M=15.56$)，顯著優於高中學生 ($M=14.45$)，顯示國中學生對於社會整體動態、自然生態或環保議題，以及對身邊人為事物的關注、愛惜等行為表現，皆較高中學生來得良好。

參、不同家庭組成學生「關懷行向度」之差異比較

本研究以單因子變異數分析與 Scheffe 事後比較方法，探討不同家庭組成之學生於關懷實際行為上是否有顯著差異。茲將不同家庭組成學生其關懷行向度得分描述性統計與單因子變異數摘要結果，列於下表：

表 4-6-3 不同家庭組成學生「關懷行向度」整體與各分面向之 F 檢定表

關懷行向度	家庭組成	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
對家庭成員	(1)	1042	25.4051	4.7676	.1477	2.710*	.029	(4)>(5)
	(2)	34	25.3824	4.5127	.7739			
	(3)	98	25.6327	4.8256	.4875			
	(4)	16	28.8750	8.5235	2.1309			
	(5)	50	24.3600	4.5525	.6438			
對生活周遭他人	(1)	1042	31.2549	4.3268	.1340	.287	.886	---
	(2)	34	31.7941	4.0734	.6986			
	(3)	98	31.1020	4.4917	.4537			
	(4)	16	31.8125	3.9365	.9841			
	(5)	50	31.5625	3.5527	.5024			
對師長與校園環境	(1)	1042	19.2024	3.3165	.1027	1.468	.210	---
	(2)	34	19.2353	2.9239	.5014			
	(3)	98	19.4898	3.4469	.3482			
	(4)	16	20.7500	2.6708	.6677			
	(5)	50	18.5800	3.9543	.5592			
對社會、自然與人為世界	(1)	1042	14.9493	3.6885	.1143	.817	.515	---
	(2)	34	15.5882	2.9451	.5051			
	(3)	98	14.9333	3.8592	.3898			
	(4)	16	16.2500	3.8557	.9639			
	(5)	50	15.3000	3.6603	.5176			
對學習及信念	(1)	1042	34.3109	5.2473	.1626	.054	.995	---
	(2)	34	34.2941	4.4144	.7571			
	(3)	98	34.1633	5.2538	.5307			
	(4)	16	34.5000	4.9666	1.2416			
	(5)	50	34.0379	5.2999	.7495			
整體	(1)	1042	125.1226	16.0282	.4965	.895	.466	---
	(2)	34	126.2941	13.7500	2.3581			
	(3)	98	125.3210	16.6918	1.6861			
	(4)	16	132.1875	17.5963	4.3991			
	(5)	50	123.8404	16.1327	2.2815			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

【註】 家庭組成代碼：(1) 與生父母同住 (2) 僅與父親同住 (3) 僅與母親同住 (4) 與父母再婚家庭同住 (5) 與父母以外他人同住

一、 關懷行向度整體層面

由上表可知，不同家庭組成學生其關懷行向度表現，於整體上並未有顯著差異存在 ($F=0.895$, $p>.05$)，即代表學生在整體關懷行為付出上，不因學生身處不同家庭人員組成的家庭而有所顯著區隔。

二、 關懷行向度各分面向

但進一步檢視其分面向時，可發現不同家庭組成之學生在「對家庭成員」之關懷面向上，其關懷行為有顯著差異存在 ($F=2.710$, $p<.05$)，進一步以 Scheffe 事後比較方法得知，其中係與父母再婚家庭同住學生對家庭成員之關懷行為 ($M=28.88$)，顯著優於未與父母同住之學生 ($M=24.36$)，顯示處於繼親家庭背景之學生，比起未與親生父母同住而由其他親人或非親人照顧的學生，在對家庭成員的關懷行為上有更積極、正向之表現。

肆、 不同社經地位學生「關懷行向度」之差異比較

本研究將學生之家庭社會經濟地位分為高、中、低三個類別，以了解不同社經地位組別學生在關懷行為上是否有顯著差異。茲將不同社經地位組別之學生，其關懷行向度得分之描述性統計與單因子變異數摘要結果，列於下表：

表 4-6-4 不同社經地位學生「關懷行向度」整體與各分面向之 F 檢定表

關懷行向度	社經地位	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
對家庭成員	低	263	24.5161	5.1142	.3154	5.737**	.003	高 > 低
	中	760	25.6657	4.5952	.1667			中 > 低
	高	218	25.6074	5.2896	.3583			
對生活周遭他人	低	263	30.7567	4.7157	.2908	3.930*	.020	高 > 低
	中	760	31.2785	4.1325	.1499			
	高	218	31.8583	4.3032	.2914			
對師長與校園環境	低	263	18.7262	3.2798	.2022	3.704*	.025	中 > 低
	中	760	19.3758	3.3441	.1213			
	高	218	19.2396	3.3953	.2300			
對社會、自然與人為世界	低	263	14.9216	3.6709	.2264	.709	.492	---
	中	760	14.9397	3.6351	.1319			
	高	218	15.2620	3.8777	.2626			
對學習及信念	低	263	33.1225	5.3062	.3272	8.338***	.000	高 > 低
	中	760	34.5678	5.1482	.1867			中 > 低
	高	218	34.6794	5.2228	.3537			
整體	低	263	122.0432	17.3222	1.0681	6.567**	.001	高 > 低
	中	760	125.8275	15.3992	.5586			中 > 低
	高	218	126.6468	16.5675	1.1221			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

一、 關懷行向度整體層面

由上表發現，不同社經地位學生其關懷行向度表現，於整體面向上達.01 顯著水準差異 (F=6.567, p<.01)，經 Scheffe 事後比較方法得知，係高社經地位學生 (M=126.65) 與中社經地位學生 (M=125.83) 之關懷表現，均顯著優於低社經地位之學生 (M=122.04)。

二、 關懷行向度各分面向

檢視分面向可發現，不同社經地位學生於「對家庭成員」(F=5.737, p<.01)、「對生活周遭他人」(F=3.930, p<.05)、「對師長與校園環境」(F=3.704, p<.05)，以及「對學習及信念」(F=8.338, p<.001) 四個面向，其關懷行為皆有顯著差異存在。僅於「對社會、自然與人為世界」面向，不同社經地位學生之關懷行為，

未有顯著差異存在 ($F=.709, p>.05$)。

達顯著差異後以事後比較方法進一步瞭解，得知於「對家庭成員」面向中，高社經 ($M=25.61$)、中社經 ($M=25.67$) 地位學生之關懷行為均顯著優於低社經地位學生 ($M=24.52$)。其次，於「對生活周遭他人」面向，係高社經地位學生 ($M=31.86$) 關懷行為顯著優於低社經地位者 ($M=30.76$)。而「對師長與校園環境」面向之差異情形，則是中社經地位學生之關懷行為 ($M=19.38$) 顯著高於低社經地位者 ($M=18.73$)。最末，於「對學習及信念」面向，亦是高社經 ($M=34.68$)、中社經 ($M=34.57$) 地位學生之關懷行為，顯著較低社經地位者 ($M=33.12$) 佳。

總體而言，高、中社經地位學生之關懷行向度得分，大致有優於低社經地位者之趨勢。

伍、不同學業成績學生「關懷行向度」之差異比較

本研究探討國高中學生之關懷向度表現是否因不同學業成績而有差異，茲將不同學業成績學生之關懷行向度得分情形，其描述性統計以及單因子變異數檢定結果，摘要於下表：

表 4-6-5 不同學業成績學生「關懷行向度」整體與各分面向之 F 檢定表

關懷 行向度	學業 成績	個數	平均數	標準差	標準誤	F 值	顯著性	事後比較
對家庭 成員	優等	154	26.5065	4.9179	.3963	5.280***	.000	優>丙 優>丁
	甲等	395	25.7224	4.7267	.2378			
	乙等	377	25.3448	4.5905	.2364			
	丙等	239	24.8065	5.0519	.3268			
	丁等	70	23.8143	5.4727	.6541			
對生活 周遭他人	優等	154	31.3962	4.2339	.3412	5.516***	.000	優>丁 甲>丁 乙>丁 丙>丁
	甲等	395	31.6208	3.9054	.1965			
	乙等	377	31.3428	4.2191	.2173			
	丙等	239	31.2063	4.4401	.2872			
	丁等	70	29.0429	5.6733	.6781			
對師長 與校園 環境	優等	154	20.3336	3.5310	.2845	17.019***	.000	優>乙、丙、 丁 甲>丙、丁 乙>丙、丁
	甲等	395	19.6747	3.1155	.1568			
	乙等	377	19.2626	3.1467	.1621			
	丙等	239	18.1632	3.5103	.2271			
	丁等	70	17.6000	3.1687	.3787			
對社會、 自然與人 為世界	優等	154	15.5432	3.8017	.3063	1.948	.100	---
	甲等	395	15.0636	3.4143	.1718			
	乙等	377	15.0393	3.9011	.2009			
	丙等	239	14.5082	3.5706	.2310			
	丁等	70	15.0092	3.9458	.4716			
對學習及 信念	優等	154	36.6299	5.0758	.4090	19.583***	.000	優>甲、乙、 丙、丁 甲>丙、丁 乙>丁 丙>丁
	甲等	395	34.9065	4.8590	.2445			
	乙等	377	33.9578	5.0133	.2582			
	丙等	239	33.2539	5.3863	.3484			
	丁等	70	31.0857	5.3372	.6379			
整體	優等	154	130.4093	16.8918	1.3612	13.316***	.000	優>乙、丙、 丁 甲>丙、丁 乙>丁
	甲等	395	126.9880	14.1884	.7139			
	乙等	377	124.9473	15.8097	.8142			
	丙等	239	121.9380	16.3051	1.0547			
	丁等	70	116.5521	19.2597	2.3020			

***p<.001

**p<.01

*p<.05

一、 關懷行向度整體層面

由上表可知，不同學業成績學生之關懷行向度整體層面得分，有顯著差異存在 ($F=13.316$, $p<.001$)，以 Scheffe 事後比較得知，五個組別之差異情形為：學業成績為優等 ($M=130.41$) 之學生其關懷行為，顯著優於乙等 ($M=124.95$)、丙等 ($M=121.94$) 及丁等 ($M=116.55$) 學生，甲等 ($M=126.99$) 顯著優於丙、丁等學生，以及乙等學生顯著優於丁等。

二、 關懷行向度各分面向

在分面向比較上，「對家庭成員」($F=5.280$)、「對生活周遭他人」($F=5.516$) 與「對師長與校園環境」($F=17.019$) 以及「對學習及信念」($F=19.583$) 之關懷面向，各自均達.01 顯著水準差異。

經事後比較方法得知，於「對家庭成員」關懷面向中，差異情形為：優等學生 ($M=26.51$) 對家人付出之關懷行為，較丙等 ($M=24.81$)、丁等 ($M=23.81$) 學生良好。於「對生活周遭他人」面向，則是成績為丁等之學生 ($M=29.04$)，在對應同儕或生活中接觸人群之關懷行為上，表現顯著劣於優等 ($M=31.40$)、甲等 ($M=31.62$)、乙等 ($M=31.34$) 與丙等 ($M=31.21$) 之學生。而在「對師長與校園環境」之關懷中，則是成績優等學生 ($M=20.33$) 對學校人員與環境表現之關懷行為，明顯較乙等 ($M=19.26$)、丙等 ($M=18.16$) 與丁等 ($M=17.60$) 之學生良好，又甲等 ($M=19.67$)、乙等學生均顯著優於丙、丁兩組。於「對學習及信念」之關懷行為表現，係成績為優等之學生 ($M=36.63$)，對學習知識及追求信念表現的行為熱誠，明顯較其他等第組別之學生正向，又甲等 ($M=34.91$) 學生明顯優於丙等 ($M=33.25$)、丁等 ($M=31.09$)，而乙等 ($M=33.96$)、丙等學生均顯著優於丁等學生。

此外，於「對社會、自然與人為世界」($F=1.948$, $p>.05$) 關懷面向，則未見不同學業成績學生於其關懷行向度上呈現顯著差異。

陸、 結果歸納

根據前述研究結果，茲將學生不同個人背景變項在關懷行向度上的差異情形，歸納為數點分述於下。

一、 不同性別學生在關懷行向度整體，及除「對學習及信念」關懷行為以外的各分面向，皆有顯著差異存在，且均為女生關懷行為顯著較男生積極。即研究假設 3-1 獲得大部分支持。

二、 不同教育階段學生在關懷行向度整體上並無顯著差異。但於「對家庭成員」、「對社會、自然與人為世界」關懷行向度分面向上，達顯著差異水準，且均為國中學生之關懷表現顯著優於高中學生。即研究假設 3-2 獲得部分支持。

三、 不同家庭組成學生於關懷行向度整體未見顯著差異，分面向僅於「對家庭成員」之關懷行為有顯著差異存在，其中以與父母再婚家庭同住之學生，對家庭成員之關懷行為顯著較以父母以外他人同住者積極。即研究假設 3-3 獲得部分支持。

四、 不同社經地位學生在關懷行向度整體，及除「對社會、自然與人為世界」以外的各分面向，皆有顯著差異存在。大致差異情形為中、高社經地位學生之關懷行為顯著優於低社經地位者。即研究假設 3-4 獲得部分支持。

五、 不同學業成績學生於關懷行向度整體，及除「對社會、自然與人為世界」以外的各分面向，皆有顯著差異存在。大致差異情形為學業表現較佳學生其關懷行為，顯著較成績較差之學生更為積極。即研究假設 3-5 獲得部分支持。

柒、 綜合討論

以下就學生之性別、教育階段、家庭組成、社經地位，以及學業成績各個人背景變項，依序進行討論。

一、 就性別方面

本研究結果顯示，國高中女學生關懷行為在整體與諸多面向，皆較男性學生來得理想，呼應多數抱持女性利社會行為顯著優於男性之研究結果（羅瑞玉，

1996；林清湫，1998；鄭麗鳳，2003；賴敏慧，2003；郭怡汎，2004；楊惠婷，2004；黃大峰，2005；蘇蕙芳，2005；林玉萍，2005；吳玉梅，2005；陳亞檸，2005；林佳瑩，2006；郭玉燕，2006；謝佳鳳，2006)，同時也符合 Noddings、Gilligan 主張女性擅長關懷之假定。

早期 Piaget、Kohlberg 以正義為中心，進行人類道德推理序階理論的建構時，傾向認為男性比女性得以展現更後期、成熟的道德推理層次。然而，於 Gilligan 及 Noddings 提出女性擁有不同正義之關懷取向道德後，女性又成為談論關懷道德時較有利的一方。許多先前探討道德中性別議題之實徵研究，對於不同性別個體之道德推理與行為究竟是否呈現顯著差異，一直未有一致的共識產生。研究者認為，這是由於不同研究者在界定道德內涵時已有差異，而道德本來就是一個複雜、多面向且動態性的抽象概念，故從不同界定角度與研究方法切入後，所獲得之研究結論也多只能各自表述，較難尋求同一立基點加以比較。而本研究選擇以「關懷」此視野切入談論道德，亦並不能代表道德全貌，即便某性別確實於關懷行為上展現出優勢，也不能概論該性別之道德水準較優越，只能說單就關懷行為檢視兩性於日常生活中實踐現況為何。即便道德不能由個人對外界關懷付出與否來全面界定，但關懷行為之培養，確實可視為邁向抽象道德理想的起始站。因此，如何透過教育強化男性學生對外界展現更多珍視、幫助、同理、聆聽與陪伴等關懷行為，其實是家庭教育與學校德育可積極努力的一個方向。

二、就教育階段方面

本研究結果與郭怡汎（2004）發現相似，獲得年級較低學生之正向、利他行為付出，相較於高年級學生更為良好。以先前諸多理論與研究來看，大致主張年齡提升應會伴隨道德認知發展的成熟，因此，學生年級或教育階段愈高，其道德知能與推理表現理當愈加理想。但為何本研究結果中，係國中階段學生於「對家庭成員之關懷」與「對社會、自然與人為世界之關懷」面向中，其關懷行為皆顯著優於高中階段學生。研究者推論，高中學生於課業繁重壓力下，與家人的互動與接觸時間減少，導致對家庭成員的關懷行為頻率降低。此外，將注意力重心皆

置放在課業上的緊繃狀態，也可能使高中學生對學業以外的社會議題、自然環境與人為世界，較無法付出充足的關注。因此研究者認為，相較於傳統道德認知發展學說，較強調道德認知將隨年齡成熟而有更高層次的發展，關懷能力是否能發揮，或許更取決於該個體自身當時所處的情境脈絡而定。

三、就家庭組成方面

數個以國小學童為樣本之利社會相關研究，傾向支持單親家庭背景對兒童之利社會行為發展較為不利（羅瑞玉，1996；郭怡汎，2004；郭玉燕，2006），本研究則未見單親家庭學生其關懷行為格外不理想，可說與上述研究結論不一致，反而較貼近賴敏慧（2003）以國中學生為對象，獲得「學生並未因家庭型態不同而在利社會行為有顯著差異」之論點。

然而，本研究於「對家庭成員」關懷行為此分面向，有顯著差異存在，由描述性統計結果來看，是「與父或母再婚家庭同住」此組學生其關懷行為最佳，並顯著優於「與父母以外他人同住」之學生。國內探討學生家庭類型與利社會行為相關之研究，多將探討焦點放在學生來自雙親或單親家庭，對與父母再婚家庭同住此類型學生，則較少額外區分出來討論。由本研究結果來看，當中或許存在進一步探討的空間。至於為何與父母再婚家庭同住之學生，對家人成員之關懷行為特別積極，研究者推論，這可能與前述探討「關懷行向度現況」提及的思考類似，即「關懷行為與關係密切程度未必成正比」的概念。學生與親生父母、血親家人間的關係乃先在的穩固設定，即便學生忽略對家庭成員展現關懷行為，彼此的關係聯繫也不會就此中斷。反之，與父母再婚家庭同住的學生，本身在家庭中所處地位可能較為特別，使他們更敏於覺察積極經營自己與家人關係的重要性。但是，關係過於密切可能蒙蔽關懷行動，關係過於疏淡同樣不可行，此由「與父母以外他人同住」此組學生對家人的關懷行動顯著不理想的情形加以窺知。由此可見，Noddings(1984)認為關係愈密切愈容易激發關懷情感、甚至關懷行動的想法，落實到現實上並非通盤契合。且關懷付出不當全仰賴情意向度為基礎，適當地帶入某些關懷信念價值的認同與知性理解，諸如本研究提及體認責任、不傷害原

則、互惠、尊重信念等知向度成分，尚更有利喚起及鞏固關懷的實現，使關懷無論處於何種關係位置、又或情感聯繫與同理移情對應可否確實彰顯前，皆支持最基礎的關懷表現能夠存在。

四、就社經地位方面

本研究發現與羅瑞玉（1996）、賴敏慧（2003）、鄭麗鳳（2003）一致，即主張社經地位較具優勢之學生，對外界展現增益其福祉之正向行為，明顯較社經地位不利之學生更為積極。為何關懷行為與社經地位有所關聯，研究者推論有可能原因，回想 Gilligan(1982)提到關懷最初始階段，即「個人生存的道德」時期，此時，個人感受自己在關係網絡上的孤立無援，因而會將關注重心放在自我身上，以自身需求與存活作為首要考量。由此可見，對外在人、事、物的正向關懷思考與實際付出，必須在關注自己有餘力外尚有利於發生。身處中、高社經背景的學生，無論在物資或精神上通常受到較好的看顧，進而較容易安心朝實現「善」的方向努力。然而，低社經地位學生有更多時間必須面對現實層面的困境衝擊，故「利己」與「利他」必須擇一取捨時，他們將傾向以照應個人福祉為優先。

五、就學業成績方面

本研究結果發現，學業成績是攸關學生關懷行為表現的一個重要變項，其差異情形，大致為學業成績等第較佳之學生，有愈發主動、積極的關懷付出，而學業成績較差之學生正好相反。檢視差異達顯著之面向中，「對家庭成員」、「對生活周遭他人」與「對師長與校園環境」之關懷行為面向，當中所述的關懷對象，主要皆是學生日常生活中接觸的親密他人或熟悉他人。比對本研究前述探討可知，學業成績較差的學生於家庭、同儕與師生關係間獲得的關懷感受，皆是較為不足的。Ferreira 與 Bosworth (1994)在探討青少年學生關懷障礙之研究中提到：不少青少年學生在看待對親密他人與校內人群之關懷時，會產生互惠性的考量。即意指學生在意對方是否同樣關懷自己，或自己能否從中獲得回饋，來決定自己是否付出關懷。因此，當感受到周圍人群對自己未提供充份關懷的情況，可能是造成低學業成績學生對身旁人群回報消極、被動關懷付出的原因。

第七節 台北市國高中學生關懷感受度與關懷向度之相關分析

本節主要在於探討台北市國高中學生關懷感受度與關懷知、覺、行向度間的相關情形，即進行研究假設四之考驗。由於各關懷概念經問卷設計後，回收資料具備不同的變項屬性，故分別選用適宜統計方法進行探討。

壹、 關懷感受度與關懷知、覺向度之相關分析

探討兩變項相關情形時，點二系列相關(point-biserial correlation)方法適用於一變項為二分名義變數，另一變項為等距或比率變數之條件。然而，即使一變項並非真正二分名義變數，當它呈雙峰(雙眾數)分配時，仍可採用此統計方法(林清山，1992：516)。於本研究中，關懷感受度乃屬連續變項，而關懷知、覺向度雖並非真正二分名義變數，但將具有相同類別訊息樣本觀察值進行二分後，可視之為雙眾數分配，故採取點二系列方法，探討關懷知、覺向度與連續變數關懷感受度整體及其各分量表間的相關情形。

一、 整體關懷感受度與關懷知、覺向度之相關情形

先將關懷知、覺向度轉換為虛擬變項，以 1 代表知向度、0 代表覺向度，探討其與關懷感受度的相關情形，茲將獲得結果整理作表 4-7-1：

表 4-7-1 關懷感受度與關懷知、覺向度之點二系列相關檢定表

變項	個數 (N=1145)	關懷知、覺向度
關懷感受度	相關係數	-.319***
	顯著性 (雙尾)	.000

***p<.001

由上表可知，兩者獲得之點二系列相關係數為-.319，且於雙側檢定下達.001顯著水準，代表關懷感受度與學生之關懷知、覺向度分屬，有顯著負相關存在。意即，整體關懷感受度愈高之學生，愈可能為關懷知、覺向度編碼數值為 0 者(即覺向度)，反之，整體關懷感受度愈低之學生，則愈可能為關懷知、覺向度編碼數值為 1 者(即知向度)。

二、 關懷感受度各分量表與關懷知、覺向度之相關情形

進一步瞭解關懷感受度各分量表，即家庭關懷、同儕關懷及教師關懷，各自與關懷知、覺向度間的相關情形為何，同樣以點二系列相關方法，獲得其結果整理於下表：

表 4-7-2 關懷感受度各分量表與關懷知、覺向度之點二系列相關檢定表

變項	個數 (N=1145)	關懷知、覺向度
家庭關懷	相關係數	-.259***
	顯著性 (雙尾)	.000
同儕關懷	相關係數	-.270***
	顯著性 (雙尾)	.000
教師關懷	相關係數	-.213***
	顯著性 (雙尾)	.000

***p<.001

由表 4-7-2 可知，家庭關懷、同儕關懷、教師關懷與關懷知、覺向度間的點二系列相關係數，分別是-.259、-.270 及-.213，三者皆達.001 顯著水準，且由其相關係數為負數的情形來看，可知無論是家庭關懷、同儕關懷或教師關懷之感受度愈高分，學生皆愈可能是關懷知、覺向度編碼數值為 0 者（即覺向度），反之，若家庭關懷、同儕關懷或教師關懷之感受度愈低分，學生皆愈可能是關懷知、覺向度編碼數值為 1 者（即知向度）。

綜上而言，學生在整體或各分量的關懷感受度有越高得分時，屬於關懷覺向度的可能性亦會正向提升，即指學生由情意感性層面切入肯定關懷付出的著重性會增強。反之，學生在整體或各分量的關懷感受度得分愈低時，屬於覺向度的可能性愈高，即指學生由認知思維層面切入肯定關懷付出的著重性會增強。且由此結果得知，研究假設 4-1 獲得完全支持。

貳、 關懷知、覺向度與關懷行向度之相關分析

關懷知、覺向度承上視作二分名義變項，而關懷行向度為連續變項，故仍採之點二系列相關方法，分析兩者間的相關情形。茲就關懷知、覺向度與連續變數

關懷行向度整體及其各分面向間的相關情形，加以說明於下。

一、 關懷知、覺向度與整體關懷行向度之相關情形

同樣以 1 代表知向度、0 代表覺向度之虛擬變項設置，加以探討關懷知、覺向度與整體關懷行向度間的關係，獲得結果整理作下表：

表 4-7-3 關懷知、覺向度與關懷行向度之點二系列相關檢定表

變項	個數 (N=1145)	關懷知、覺向度
關懷行向度	相關係數	-.311***
	顯著性 (雙尾)	.000

***p<.001

由表 4-7-3 可知，關懷知、覺向度與整體關懷行向度間的點二系列相關係數為-.311，且達.001 顯著水準，兩者相關係數為負數，即代表學生之關懷行向度得分愈高，則愈可能是關懷知、覺向度編碼值為 0 者（即覺向度），相對而言，學生之關懷行向度得分愈低，代表學生愈可能是關懷知、覺向度編碼值為 1 者（即知向度）。換言之，學生關懷行為愈顯積極，以情意感受層面體認關懷的傾向愈會增高，而學生關懷行為愈顯消極，以認知思維層面體認關懷的傾向亦會愈高。

二、 關懷知、覺向度與關懷行向度各分面向之相關分析

進一步分析關懷知、覺向度對應至關懷行向度各分面向，彼此間的相關情形為何，使用點二系列相關方法，茲將獲得結果整理如下表：

表 4-7-4 關懷行向度各分面向與關懷知、覺向度之點二系列相關檢定表

變項	個數 (N=1145)	關懷知、覺向度
對家庭成員	相關係數	-.243***
	顯著性 (雙尾)	.000
對生活周遭他人	相關係數	-.234***
	顯著性 (雙尾)	.000
對師長與校園環境	相關係數	-.210***
	顯著性 (雙尾)	.000
對社會、自然與人為 世界	相關係數	-.189***
	顯著性 (雙尾)	.000
對學習與信念	相關係數	-.280***
	顯著性 (雙尾)	.000

***p<.001

由表 4-7-4 可知，關懷知、覺向度與關懷行向度內之五個分面向，即「對家庭成員」、「對生活周遭他人」、「對師長與校園環境」、「對社會、自然與人為世界」與「對學習與信念」之關懷行為，彼此間的二系列相關係數均達.001 顯著水準，分別為-.243、-.234、-.210、-.189 及-.280，以相關係數數據看來，彼此相關程度不高，但值得注意的是各相關係數皆為負數，代表變項間的相互關係，係學生無論於關懷行向度各分面向得分較高者，即愈可能為關懷知、覺向度編碼值為 0 者（即覺向度），反之，關懷行向度各分面向得分較低者，即愈可能是關懷知、覺向度編碼值為 1 者（即知向度）。

綜上而言，學生於整體或各分面向之關懷行向度得分越高，其屬於關懷覺向度的可能性會隨之增高，反之，當整體或各分面向關懷行向度得分愈低，屬於覺向度的可能性提高。且由此結果得知，研究假設 4-2 獲得完全支持。

參、 關懷感受度與關懷行向度之相關分析

由於關懷感受度及關懷行向度皆為連續變項，故採用 Pearson 積差相關統計方法，分別對兩者之整體及內部相關情形，加以分析於下。

一、 整體關懷感受度與整體關懷行向度之相關分析

以 Pearson 積差相關統計方法，對整體關懷感受度與整體關懷行向度兩者間的相關情形進行檢定，所獲得之結果見表 4-7-5：

表 4-7-5 整體關懷感受度與整體關懷行向度之相關檢定表

變項	個數 (N=1241)	關懷感受度
關懷行向度	相關係數	.522***
	顯著性	.000

***p<.001

由上表可知，關懷感受度與關懷行向度間的相關係數為.522，並達.001 之顯著水準，表示關懷感受度與關懷行向度間，呈現顯著中度正相關。換言之，學生覺知關懷感受度與其關懷行動的表現，兩者間有正向對應關係存在。

二、關懷感受度各分量表與整體關懷行向度之相關分析

探討學生之關懷感受度各分量表與整體關懷行向度間的相關情形，分別將家庭關懷、同儕關懷與教師關懷，與關懷行向度間的相關係數與檢定結果，整理為表 4-7-6：

表 4-7-6 關懷感受度各分量表與整體關懷行向度之相關檢定表

變項	個數 (N=1241)	家庭關懷	同儕關懷	教師關懷
關懷行向度	相關係數	.409***	.353***	.410***
	顯著性	.000	.000	.000

***p<.001

由關懷感受度各分量表與關懷行向度的相關摘要可發現，家庭關懷、同儕關懷及教師關懷三個關懷感受度層面，均與學生關懷行向度呈顯著正相關，其相關係數分別為.409、.353 以及.410，且皆達.001 之顯著水準。其中，除了「同儕關懷」與關懷行為之相關係數小於.400，視為低度正相關，家庭關懷、教師關懷分別與關懷行為之相關係數皆大於.400，屬於中度正相關。

三、關懷感受度各分量表與關懷行向度各分面向之相關分析

進一步將關懷感受度各分量表與關懷行向度各分面向之相關情形，整理於下表：

表 4-7-8 關懷感受度各分量表與關懷行向度各分面向之相關檢定表

關懷感受度 關懷行向度	個數 (N=1241)	家庭關懷	同儕關懷	教師關懷
對家庭成員	相關係數	.555***	.252***	.287***
	顯著性	.000	.000	.000
對生活周遭他人	相關係數	.229***	.422***	.260***
	顯著性	.000	.000	.000
對師長與校園環境	相關係數	.286***	.252***	.491***
	顯著性	.000	.000	.000
對社會、自然與人為 世界	相關係數	.162***	.110***	.217***
	顯著性	.000	.000	.000
對學習與信念	相關係數	.260***	.268***	.315***
	顯著性	.000	.000	.000

***p<.001

從表4-7-8可知，關懷感受度與關懷行向度其中內部相關情形，相關係數大於4.00者包含：「家庭關懷」感受度與「對家庭成員」之關懷行為（ $r=.555, p<.001$ ）；「同儕關懷」感受度與「對生活周遭他人」之關懷行為（ $r=.422, p<.001$ ）；「教師關懷」感受度與「對師長與校園環境」之關懷行為（ $r=.491, p<.001$ ），上述變項彼此間均有頗高的相關存在，達中度程度相關。

而以整體來看，關懷感受度各分層面與關懷行向度各面向之相關係數皆為正數，代表彼此關係為正相關。換言之，學生無論是由家庭、同儕或師生關係間獲得愈良好的關懷感受，其對家庭成員、生活周遭他人、師長與校園環境、社會、自然與人為世界，以及學習與信念的關懷行為，亦會有愈積極、正向的關懷付出。且由此結果得知，研究假設4-3獲得完全支持。

肆、 結果歸納

由前述研究結果，茲將台北市國高中學生關懷感受度與關懷知、覺、行向度之相關情形，歸納為數點分述於下。

- 一、 台北市國高中學生關懷感受度整體及各分量表，對應其關懷知、覺向度隸屬組別間，均有顯著關聯存在。且其中變項關係皆指向，學生接收的關懷感受程度愈高，則愈可能係屬情意感受層面來肯認關懷；相對而言，若學生接收之關懷感受程度愈低，則愈可能係屬認知思維層面來肯認關懷。
- 二、 台北市國高中學生關懷行向度整體及各分面向，對應其關懷知、覺向度隸屬組別間，均有顯著關聯存在。且其中變項關係均是學生行向度表現愈積極時，愈可能看重覺向度勝於知向度；反之，學生行向度表現愈消極，則愈可能側重知向度勝於覺向度。
- 三、 台北市國高中學生整體關懷感受度與整體關懷行向度間有顯著正相關，相關係數為.522，乃屬於中度正相關。顯示學生接收之關懷感受度愈佳，其整體關懷實踐表現亦為正向提升。
- 四、 關懷感受度中的分量層面「家庭關懷」、「同儕關懷」與「教師關懷」，

皆與學生之關懷行向度呈現顯著正相關，相關係數分別為.409、.353及.410。

其中以教師關懷與學生關懷行向度之相

關程度最高、家庭關懷與行向度相關次之，同儕關懷與行向度相關則最低。

五、 關懷感受度各分量層面與關懷行向度各分面向，皆呈顯著正相關。其中，「家庭關懷」對應「對家庭成員」之關懷行為、「同儕關懷」對應「對生活周遭他人」之關懷行為、「教師關懷」層面對應「對師長與校園環境」之關懷行為，彼此之相關係數分別為.555、.422以及.491，為當中相關程度特別高者。

伍、 綜合討論

橫向匯集本研究關懷感受度、關懷知、覺向度，以及關懷行向度間的相關情形，可知關懷感受度愈高、又或關懷行向度愈積極時，學生側重以情意感受層面肯定關懷的可能性，皆會隨之正向提升。

上述關懷感受度與關懷知、覺向度間的相關方向顯示，愈受到眾人賦予高度關心、愛護之學生，越容易自感性中激發關懷的動力，換言之，學生若能充分感受到他人或環境對自己賦予的關懷是豐沛的，當他在認可關懷時更容易偏向以「情」為基礎。相對而言，未被充分關懷感受包圍之學生，則愈可能轉向憑藉知性思考或對某些關懷信念及價值的肯定，作為其持續抱持關懷意願的內在支柱。故當處於關懷感受度欠佳的條件侷限下，知向度包含體認責任、不傷害原則、互惠、尊重信念等諸多成分，對維持及鞏固學生抱持良性的關懷內在肯定態度，遂愈顯得不可或缺。

而關懷行向度與關懷知、覺向度間的相關情形，則可解釋為個人愈積極投入關懷實際付出時，愈能從中培養出體察他人立場的同理心、感受到其間濃郁的情感交流、體認關係牽繫的親密性，並由關懷付出中獲得欣喜、愉快或滿足等情意收穫，而這些經驗的累積，皆持續促使個人得以更加深刻地由覺向度層面來肯定關懷。簡言之，關懷行為的實際付出，可以為個人關懷覺向度帶來增強的反饋。這即可印證Noddings(1984)一再宣稱，情意經驗對個人進行關懷實踐、甚至追求

道德理想，可提供重要的貢獻價值。Slote(1999)提出如何整合關懷與正義概念的理想時，亦主張「將關懷視作一切道德的根基，進一步使正義的有效性理想能被含納於其中、又立基於關懷之上」的看法，此皆暢明個人之道德情感，應作為追求道德實現時不可或缺的元素，甚至是根本元素。故本研究依研究發現所支持的論點是，在肯定關懷知向度與覺向度同時有必要存在的前提下，由情意感性路徑打造關懷可獲得的貢獻力，會更勝於由認知思維途徑來提倡之，佐證Gilligan、Noddings等人重新將情意成分帶回道德領域有其必要。

然而，以關懷行向度表現愈消極、學生愈可能屬於知向度的研究結果來看，為何知向度無法如覺向度般促成學生關懷行向度之提升，研究者推測其中原因，很可能係出於學生知的程度不足或不適恰所造成。意即，此類學生雖較側重以認知思惟層面來體認關懷，但他們對這些知性價值內蘊的意涵，可能體會不夠深刻、僅能狹義界定之，又根本有理解上的扭曲及迷思。比如以Thayer-Bacon(1993/1998)曾探討關懷內涵之一的「尊重」為例，許多學生心中知道自己必須「尊重」所有同學，包含自己情感上喜歡或不喜歡者，然而，若他所習得或認知的「尊重」，並非以一種開放心胸、嘗試更完整及公平地聆聽對方立場與處境的接納態度，而誤以為不出惡言但不理不睬、冷漠以待也符合「尊重」的體現，此種知的偏差與失準，自然難以成功轉化為理想的關懷外在作為。

誠如Noddings(1984)看待關懷係一種「施」與「受」緊密依存的相互回饋歷程，本研究結果支持學生關懷感受度與其關懷行向度間，確實有密切關係存在。此即代表實踐關懷的行動能力，與個人由具象關係獲得之關懷體驗息息相關，肯定Noddings談到「個人欲實現其關懷理想時，他將回溯至受關懷的記憶中，提取理想關懷圖像」的說法(1995:139)，確立被動接收關懷與主動付出關懷間，確實有重要連結關係存在。進一步檢視關懷感受度分量表及關懷行向度各層面的細部相關後，尚可發覺：學生由特定人際對象接收之關懷感受，與學生自身對該對象施予的關懷行動，彼此之相關程度格外明顯，肯定Ferreira與Bosworth(1994)研究中，提及青少年學生重視關懷之「互惠性」，代表學生之關懷意願與行動，有取

決於他人是否關懷自己的考量。又研究結果發現，教師關懷與家庭關懷與學生行向度表現的相關程度較同儕關懷愈高，由此推測，較成熟的個體如家長、教師等，應更主動營造關懷環境並使學生獲得充沛的關懷感知，積極將關懷關係導向正向循環，否則它亦可能落入一種負面回饋的圈套中。

第八節 台北市國高中學生關懷行向度之預測分析

本節主要探討能預測台北市國高中學生關懷行向度之相關因素，以多元迴歸(multiple regression)方法中的逐步多元迴歸分析(stepwise multiple regression analysis)，加以瞭解學生之個人背景變項、關懷感受度三分量表中之各內容變項，對其關懷行向度是否有顯著預測力存在，並探究其中何者自變項得以對依變項關懷行向度提供解釋量，即進行研究假設五之考驗。

壹、學生個人背景變項、關懷感受度各內容變項間之相關矩陣

為符合自變項須為計量變數之基本設定，本研究將學生之個人背景變項，包含：性別、教育階段、家庭組成、社經地位，以及學業成績數個類別變項，分別轉換為虛擬變項先行處理。設定情形中性別為男=1、女=0；教育階段為國中=1、高中=0；家庭組成則分為「雙親-他人」(即指「與生父母同住」相對於「與父母以外他人同住」)、「父親-他人」、「母親-他人」，以及「繼親-他人」四個參照組；社經地位分作「高-低」(即指「高社經地位」相對於「低社經地位」)、「中-低」兩組參照；學業成績則分為「優-丁」(即指「成績優等」相對於「成績丁等」)、「甲-丁」、「乙-丁」，以及「丙-丁」四組參照比對水準。而在進行迴歸分析前，須檢視各預測變項間是否有多元共線性關係(multicollinearity)之問題，故本處列出各自變項之相關矩陣，即學生個人背景變項(性別、教育階段、家庭組成、社經地位與學業成績)、各分量表中的內容變項，即家庭關懷中之尊重、親情與歸屬、氛圍形塑及協助成長，同儕關懷中之尊重、友情與歸屬、氛圍形塑及相互成長，教師關懷中之尊重、溫情與歸屬、氛圍形塑、協助成長，以及專業信念與行為，檢視彼此間的皮爾森相關係數為何，見表 4-8-1：

表 4-8-1 各預測變項之相關矩陣數據摘要表

相關係數 (顯著性)	性別	教育 階段	雙親- 他人	父親- 他人	母親- 他人	繼親- 他人	高-低 社經	中-低 社經	優等- 丁等	甲等- 丁等	乙等- 丁等	丙等- 丁等
性別	1.000											
教育階段	-.028	1.000										
雙親-他人	-.001	-.066	1.000									
父親-他人	.014	.025	-.385 ***	1.000								
母親-他人	-.011	.033	-.672 ***	-.049 *	1.000							
繼親-他人	-.033	.018	-.262 ***	-.019	-.034	1.000						
高-低社經	.044	-.005	.009	-.014	.003	.011	1.000					
中-低社經	-.049	-.005	.034	.001	-.032	-.012	-.651 ***	1.000				
優等-丁等	-.034	.330 ***	.045	-.004	-.020	-.043	-.111 ***	-.007 *	1.000			
甲等-丁等	-.034	.081 **	-.017	.001	.010	.029	-.061 *	.049	-.259 ***	1.000		
乙等-丁等	-.034	-.268 ***	-.007	.017	-.006	.002	.050 *	-.041	-.250 ***	-.455 ***	1.000	
丙等-丁等	.056 *	-.109 ***	.012	-.020	-.022	-.002	.055 *	.021 *	-.185 ***	-.335 ***	-.324 ***	1.000
家-R	-.077 **	-.012	-.005	.008	.003	.036	-.046	.060 *	.049 *	.097 ***	-.046	-.072 **
家-F	-.099 ***	.035	.009	.019	-.015	.018	-.057 *	.058 *	.108 ***	.093 **	-.071 **	-.090 **
家-A	-.082 **	.046	-.005	.021	.003	.032	-.037	.052 *	.092 **	.095 ***	-.069 **	-.088 **
家-H	-.055 *	.021	-.009	.008	-.004	.035	-.091 **	.078 **	.077 **	.106 ***	-.081 **	-.060 *
同-R	-.157 ***	-.121 ***	.002	-.012	.040	-.003	-.050 *	.044	.010	.086 **	-.012	-.044
同-F	-.161 ***	-.004	.002	-.024	.038	-.004	-.050 *	.075 *	.030	.048 *	-.016	.004
同-A	-.161 ***	-.045	-.012	.016	.040	.006	-.012	.054 *	-.018	.050 *	.026	-.015
同-H	-.216 ***	-.088 **	.016	-.032	.030	.014	-.007	.039	-.008	.066 *	.026	-.003
教-R	-.097 ***	-.060 *	-.026	.003	.040	.016	.009	.013	.030	.079 **	.015	-.071 **
教-F	-.078 **	.027	-.014	-.001	.029	.031	.032	-.002	.061 *	.068 **	-.018	-.069 **
教-A	-.066 *	.071 **	-.016	.008	.019	.038	.015	-.005	.051 *	.085 **	-.030	-.066 *
教-H	-.053 *	.014	-.013	-.021	.033	.033	.010	.023	.053 *	.083 **	-.019	-.056 *
教-P	-.082 **	.106 ***	-.023	-.004	.015	.035	.013	.006	.089 **	.110 ***	-.059 *	-.069 **

表 4-8-1 各預測變項之相關矩陣數據摘要表 (續)

相關係數 (顯著性)	家-R	家-F	家-A	家-H	同-R	同-F	同-A	同-H	教-R	教-F	教-A	教-H	教-P
家-R	1.000												
家-F	.654 ***	1.000											
家-A	.666 ***	.506 ***	1.000										
家-H	.694 ***	.510 ***	.667 ***	1.000									
同-R	.224 ***	.196 ***	.239 ***	.218 ***	1.000								
同-F	.205 ***	.217 ***	.221 ***	.224 ***	.567 ***	1.000							
同-A	.219 ***	.252 ***	.291 ***	.253 ***	.620 ***	.570 ***	1.000						
同-H	.242 ***	.254 ***	.274 ***	.261 ***	.593 ***	.689 ***	.672 ***	1.000					
教-R	.270 ***	.244 ***	.263 ***	.268 ***	.344 ***	.267 ***	.327 ***	.314 ***	1.000				
教-F	.245 ***	.294 ***	.290 ***	.277 ***	.236 ***	.267 ***	.322 ***	.260 ***	.683 ***	1.000			
教-A	.214 ***	.276 ***	.263 ***	.291 ***	.222 ***	.273 ***	.323 ***	.270 ***	.642 ***	.633 ***	1.000		
教-H	.253 ***	.289 ***	.291 ***	.328 ***	.275 ***	.281 ***	.348 ***	.337 ***	.671 ***	.693 ***	.643 ***	1.000	
教-P	.219 ***	.263 ***	.264 ***	.293 ***	.244 ***	.279 ***	.324 ***	.312 ***	.629 ***	.537 ***	.665 ***	.639 ***	1.000

***p<.001 **p<.01 *p<.05

【註】 家-R、F、A、H 分別代稱家庭關懷之「尊重、親情與歸屬、氛圍形塑、協助成長」；同-R、F、A、H 分別代稱同儕關懷之「尊重、友情與歸屬、氛圍形塑、相互成長」；教-R、F、A、H 分別代稱教師關懷之「尊重、溫情與歸屬、氛圍形塑、協助成長」，以及「專業信念與行為」

檢視上表各預測變項間之相關矩陣數據可知，當中包含之預測變項彼此的相關係數皆未超過 0.7，大多僅在中度相關，顯示各變項間的相關程度不高，代表彼此沒有線性重合的情形，不會造成迴歸分析時的干擾，故可進一步進行逐步多元迴歸統計之探討。

貳、學生個人背景變項、關懷感受度各內容變項對關懷行向度之

迴歸分析

在迴歸方法的選擇上，本研究各預測變項雖係經文獻探討而來，但彼此間先

後次序關係並不明朗，且在未有相關迴歸分析實徵研究結果作為參照基礎下，研究者選擇以試探性質之逐步多元迴歸方法進行分析工作，以嘗試建構一個最佳的迴歸分析模式。茲將逐步多元迴歸分析所得結果呈現於表 4-8-2，並於後加以說明之。

表 4-8-2 關懷行向度之逐步多元迴歸分析摘要表

投入之變項順序	R	R平方 (決定係數)	R平方 增加量	F值	標準化 β 係數
教師關懷-氛圍形塑	.403	.163	.163	239.453***	.204
家庭關懷-親情與歸屬	.497	.247	.084	202.018***	.168
同儕關懷-相互成長	.526	.277	.030	157.033***	.114
社經地位(高-低)	.533	.284	.007	121.673***	.069
學業成績(優-丁)	.537	.289	.005	99.736***	.076
同儕關懷-氛圍形塑	.542	.294	.005	84.974***	.091
家庭關懷-協助成長	.545	.297	.004	74.102***	.096
教師關懷-協助成長	.548	.300	.003	65.699***	.084

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

整理上列可知，在五項學生個人背景變項及關懷感受度分量表各內容變項當中，對關懷行向度可提供顯著預測力 ($p < .001$) 者共有個八個，其選取的優先順序依次為：教師關懷中之「氛圍形塑」、家庭關懷中之「親情與歸屬」、同儕關懷中之「相互成長」、社經地位中之「高社經相較低社經」、學業成績中之「優等相較丁等」、同儕關懷中之「氛圍形塑」、家庭關懷中之「協助成長」，以及教師關懷中之「協助成長」。

而上述八個預測變項，共可解釋「關懷行向度」的總變異量30%，其多元相關係數為.548、而決定係數為.300。此外，檢視八個變項之標準化迴歸係數（即標準化 β 係數），可知其中以「教師關懷-氛圍形塑」其值最大（ $\beta = .204$ ），顯示此變項對學生關懷行向度的影響重要性最高，且它可單獨對關懷行向度解釋變異達16.3%。其次，尚是「家庭關懷-親情與歸屬」變項，可單獨解釋關懷行向度總變異量之8.4%。

而由標準化迴歸係數的正負值來看，全部具顯著解釋力之變項其標準化迴歸

係數皆為正值，即代表學生於家庭關懷中的「親情與歸屬」及「協助成長」、同儕關懷中的「相互成長」、教師關懷中的「氛圍形塑」及「協助成長」，數層面上的關懷感受度若有越佳的感知，其展現關懷行為之頻率也會愈加提升。而在個人變項解釋部份，社經地位之虛擬變項結果，係與低社經地位學生相較之下，屬於高社經地位之學生其關懷行向度有愈好表現；學業成績虛擬變項結果，則是與學業成績為丁等學生相較之下，學業等第為優等之學生其關懷行向度有愈理想的情形。整體而言，此迴歸結果顯示研究假設五獲得大部分支持。

參、 結論歸納

由前述研究結果，茲將台北市國高中學生關懷行向度之預測分析情形，歸納為數點分述於下。

- 一、 以學生個人背景變項，及關懷感受度中分量表間各內容變項為預測變項，對學生之關懷行向度有顯著預測力存在，整體可解釋關懷行向度30%之總變異量。即研究假設五獲得支持。
- 二、 學生個人背景變項與關懷感受度眾內容變項，被選入迴歸模式的順序分別為：「教師關懷-氛圍形塑」、「家庭關懷-親情與歸屬」、「同儕關懷-相互成長」、「社經地位（高社經-低社經）」、「學業成績（優等-丁等）」、「同儕關懷-氛圍形塑」、「家庭關懷-協助成長」與「教師關懷-協助成長」。其中以「教師關懷-氛圍形塑」對學生關懷行向度之影響最大。
- 三、 由達顯著之變項其標準化迴歸係數皆為正值，可知上述主要預測變項對關懷行向度的預測皆為正向，代表學生於家庭關懷之「親情與歸屬」、「協助成長」，同儕關懷之「相互成長」，教師關懷中的「氛圍形塑」及「協助成長」獲得之關懷感受愈佳，其關懷行向度表現亦愈良好。此外，高社經地位對照低社經學生、成績等第優等對照丁等之學生，其關懷行為亦愈趨正向。

肆、綜合討論

黃資惠(2002)研究國小兒童利社會行為和其幸福感的關係，發現兩者存在顯著正相關，且利社會行為與幸福感中「人際和諧」此分層面的相關最高，足見學生與身邊他人的人際對應的品質，與學生是否願意表現利他人行動息息相關。本研究中探討之「關懷感受度」，係以學生由身邊數類重要人際關係對象感知之關懷品質進行討論，與「人際和諧」概念頗有關聯。就上述研究結果而言，本研究之結論大致與之達成共識。然而，黃資惠的理論架構係以國小學生之利社會行為來預測其幸福感，結果發現此預測變項未能理想解釋學生之整體幸福感，而本研究所持的理論架構正好相反，係主張當學生能由家庭、同儕與師生關係間獲得較正向、良好的關懷感受時，理當能在關懷實踐層面上有更佳表現，以迴歸結果來看，以學生關懷感受度各內容變項為自變項，確實能較成功預測其關懷行為之付出情形。

在可對關懷行向度提供顯著解釋力的八個預測變項中，以教師關懷之「氛圍形塑」此變項，對學生關懷行向度的影響程度最大，此即顯示教師如能成功經營班級整體氛圍，使之成為洋溢溫馨、互助、友愛等正向關懷氣氛之環境，對提倡學生關懷行向度表現可達成莫大的促進效果。配合同儕關懷中之「氛圍形塑」亦是顯著影響變項之一，此可說明在欲啟動學生積極開展關懷實踐行動前，由打造校園整體關懷文化下手，讓學校內同儕與師生、甚至是校內所有人員互動間，皆能籠罩在一片和諧之氛圍中，係提升學生關懷行向度表現的一帖良方。

影響力排序第二的是家庭關懷中的「親情與歸屬」，足見來自原生家庭對個體付出的關愛與彼此間相連的情感，亦是左右學生關懷行向度的重要因素。由此可知，Noddings(1984)在論述關懷時常例舉親情為例，確實有其獨特意義，因個人接收由家庭間提供之愛與隸屬牽繫，可視為一種理想關懷圖像的原型，後續成為支持個人對外界展現自身善意與利他行動的根本基礎。

此外，參考 Mayeroff(1990:2)界定「關懷是助人成長和助人自我實現歷程」此定義，進而轉化形成「協助(相互)成長」此內容變項，無論座落於家庭、同

儕或教師關懷中，同時是可顯著影響關懷行向度的預測變項，格外突顯出接受家人、教師對自身成長之協助及殷殷期許，以及與同儕間彼此互相學習並輔助對方更加成熟、進步，此類攸關自我實現受到外界支援的正向關懷感受，亦是可解釋學生關懷行向度表現情形的重要關鍵。

而在學生個人背景變項當中，較令人訝異的是，性別作為一個在分別探討「關懷感受度」、「關懷知、覺向度」及「關懷行向度」時皆有顯著差異存在之變項，於多元逐步迴歸分析來看，它卻未能有效解釋學生之關懷行向度表現。故性別對學生關懷行為的影響力，似乎並不如 Noddings、Gilligan 等由女性角度論述關懷之學者所看重地那麼強烈。回顧哲學領域對關懷倫理學之探討，長時間過分將焦點擺在性別爭議上，卻無形中忽略挖掘其他對關懷行動可能造成更直接影響的變項。如本研究結果即發現，社經地位與學業成績尚是兩個能成功預測學生關懷行向度的個人背景變項。但其中虛擬變項參照組的比對情形，可知兩變項皆是懸殊差距的組別尚突顯出關懷行向度的高低區隔，即高社經對應低社經、成績優等對應成績丁等，可見中間組別間關懷行向度差距並非如此敏銳，但當中可能潛藏一種 M 型化的落差危機。

丘亦岱（2003：149）在其探討關懷倫理學之論文中，曾評述到 Noddings 作為白人/中產階級/女性/知識分子的身分，於其著作中常不自覺流露一股特屬其身分象徵的悠閒與風雅息氣。這或許正可能造成她論述角度之盲點，使社經地位議題或其他邊緣、弱勢族群在關懷中的不利處境，是她在暢談關懷理想時鮮少額外加以處理的部份。故關懷倫理雖在學理立論基礎上已逐漸踏穩腳步，但後續仍有賴更多實證研究對各種影響關懷的因素進行開拓與理解，尚愈能提升關懷倫理學於現實世界中的實用價值。

