

「問題導向學習法」在軍校社工專業倫理課程應用成效之研究

陳依翔* 陳裕凱** 萬傳皓***

摘 要

本研究旨在探討「問題導向學習法」運用在軍校的社工專業倫理課程之成效。以大學部三年級學生為對象，在課堂中運用問題導向學習法，進行倫理兩難的軍隊案例研討，並以問卷與訪談來檢視學習成效。量化研究結果顯示：經過八週的問題導向學習法進行倫理課程教學，學生在「自我導向學習」、「獨立學習」與「團體互動及參與」向度上均有顯著提升。質化訪談結果中：研究對象認為此教學法使學習具主動性與自發性、能促進班上討論的學習氣氛、拓展創意思考的面向，並且建構未來在實務工作中，對於倫理議題的想像與因應。然而，運用 PBL 對忙碌的軍校生所造成的學習負荷也須多加考量。依據研究結果，本文也提出未來在軍校教育運用「問題導向學習法」之建議。

關鍵詞：專業倫理、問題導向學習法、倫理決策

* 國防大學心理及社會工作學系中校副教授、國立暨南國際大學社會政策與社會工作博士；通訊作者 E-mail: yishiang1106@gmail.com

** 國防大學心理及社會工作學系少校講師、東海大學社會工作研究所博士生

*** 國立暨南國際大學社會政策與社會工作研究所博士生

A Study on the Effectiveness of Applying Problem-Based Learning in Social Work Ethics Courses at Military Academies

Yi-Hsiang Chen* Yu-Kai Chen** Chuan-Hao Wan***

Abstract

This study examined the effectiveness of problem-based learning (PBL) in social work ethics courses at military academies. Third-year undergraduate students were selected as participants. PBL was implemented in the classroom to analyze cases involving ethical dilemmas in military settings, with learning effectiveness assessed through questionnaires and interviews. Quantitative findings indicated that after eight weeks of PBL-based instruction, students showed significant improvement in self-directed learning, independent learning, and group interaction and participation. Qualitative interview results revealed that participants believed PBL could foster active and self-motivated learning, enhance classroom discussions, and promote creative thinking, thereby helping them address ethical issues in future professional practice. However, the learning load imposed by PBL on busy military cadets deserves careful consideration. On the basis of these findings, this study offers recommendations for future implementation of PBL in military education.

Keywords: Professional Ethics, Problem-based Learning, Ethical Decision-making

* Lieutenant Colonel Associate Professor, Department of Psychology and Social Work, National Defense University; Ph. D in Social Policy and Social Work, National Chi Nan University; Corresponding Author, E-mail: yishiang1106@gmail.com

** Major Lecturer, Department of Psychology and Social Work, National Defense University; Ph. D student in the Department of Social Work, Tunghai University

*** Ph. D student in the Department of Social Policy and Social Work, National Chi Nan University

壹、前言

「聯合國教科文組織」(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO)提出五大學習支柱，分別是：學會認知(Learning to Know)、學會做事 (Learning to Do)、學會與人相處 (Learning to Live Together)、學會發展 (Learning to Be)以及學會改變 (Learning to Change)(UNESCO, 2003)，對學習所應涵蓋的認知、情意與應用性做更系統性的註解。然而，現行教育體制在教學方式上仰賴教師單向課堂講授，對於學生學習評量僅依紙筆測驗成績為據，忽略多元評量的重要性。長此以往，學生缺乏獨立思考，更無法將所學轉化為生活能力。因此，學校的養成教育應該有所變革，學習不再僅限於尋找唯一正解，而是培養學生面對真實環境中的情況，並培養問題解決的能力。此概念呼應 Dewey(1910)「教育即生活」之理念，其主張教育與生活結合，在實際的生活歷程中，使「知」與「行」，「理論」與「生活實踐」合而為一。因此，知識的出現必須與週遭環境產生應用的關係，而經驗的累積過程，亦要經過不斷的更新及修正(高廣孚，1984)。教育的過程中，牽涉到人與環境兩者之間相互配合的關係，因此，知識不僅限於抽象的理論學習，而是生活實踐。有鑑於此，教學方法也應與時俱進，應強調實用性與應用性。

軍校教育的目的，應使學生於畢業後，能夠立即適應多元複雜的軍隊組織環境，因此，在課程設計與教學目標的訂定，除了知能的培養外，更要使軍校生須具備獨立思考與問題解決的能力。研究者教授社會工作倫理相關課程已逾十年，何謂社會工作倫理？可追溯自 Levy(1976)所詮釋的意義：它是特定人與人之間關係的行為準則，包括社工本身與他人、團體、機構組織間的關係。而軍隊社會工作倫理意指在軍隊組織中的社會工作者，在執行助人工作時所應遵循的社工專業價值體系與行為規範。有感於在此門課程上的教學瓶頸，花費較多的時間在探究倫理學的哲學層次、理論與價值觀，而忽略了專業倫理在實踐過程中的困境與兩難。學系所培養出來的軍官，未來在從事心輔工作時，若遭遇專業工作不受長官認可的時候，應該堅持助人專業的理念？還是一切以上級命令為依歸？

據此，本研究在學年教育的課程時間，運用「問題導向學習法」(Problem-Based Learning, PBL)，改變原有課程之傳統教學方式。「問題導向學習法」是一種強調從問題中學習的教學法，以「問題」作為引發動機的素材，探究與學習建構知識，並引導學生從中主動學習，進而提升學習成效(Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Taylor

& Miflin, 2008)，運用於教學方式的精進上，是一種創新的課堂學習方式。本研究期望從部隊實務案例中，運用理論上的倫理解決參考架構，讓學生彼此間共同討論倫理兩難與困境的解決，使學生能達到深度認知，與未來遇到倫理議題時的解決能力。

一、研究動機與目的

研究者本身任教於軍事院校已逾十年，在社會工作倫理課程上的教學經驗中，常感到「應然面」與「實然面」之間的差距，影響了專業倫理在真實環境中的應用性，如何縮小其中的差異性，達到真正的學以致用？

(一)研究動機

1.軍隊組織的脈絡因素，對社會工作倫理實踐的影響甚鉅

如前言所述，「軍隊社會工作倫理」是軍隊社工實踐專業工作時的價值體系與行為規範，而社會工作中最重要的核心價值，體現在我國《社會工作者倫理守則》規定中：「維護案主利益至上」、「培養案主自我決定」以及「保密與保障案主隱私」。然而在助人工作的實證研究中，普遍認同科層組織不利於專業自主的發揮(黃彥宜，2009；Evans, 2013)，而軍隊是最典型且極致的科層組織，一切以軍隊利益至上，因此軍隊中的助人工作者更容易受到層級權威的影響，助人專業難以自主，無法實踐社工專業倫理的使命與價值，形成倫理兩難的困境(Hryshko-Mullen et al., 2022)。

2.「助人專業倫理」課程有助於軍校生未來在軍隊處理實務工作倫理議題

本系畢業生未來在軍隊須擔任輔導長與心輔官等助人工作，助人專業的目的即在提升受助者的福祉，因而重視倫理信念與價值的實踐(秦燕、張允閔，2013)。特別是在處理問題的過程中，可能觸及個人隱私，並引發情緒反應，專業人員要盡力維護個案最大利益(Pope & Vasquez, 2016)。然而，軍隊為了迅速有效完成任務，往往無暇顧及個別化差異，在心輔官的工作困境相關研究中，不難發現：助人工作專業人員在軍隊組織中，常有面對專業與軍隊要求間取舍的倫理議題(陳依翔，2016)。專業助人工作者面對不同對象(長官的要求 v.s 案主的利益)之期待與要求，勢必產生倫理上的兩難(Ethical Dilemma)，長此以往，恐將造成專業人員的留任問題。因此，對於倫理兩難之決策處理的教育刻不容緩。

專業倫理要探討的不只是專業行為，也包含不同價值體系間的互動關係(Remley & Herlihy, 2014)，Bartlett(1988)強調：助人工作不能只考量自身專業實踐的基本要素，也不可屏除領域特性的探討，實務工作必須先考量實施領域的特殊性，方能發展出一套符合領域需求的處遇作為。而軍隊場域是一個典型的科層組織，本系畢業學生在遵循專業倫理的規範時，不免受到來自現實環境的挑戰，使得「以案主為中心」的基本價值未能落實。透過倫理課程的導入，使學生及早了解部隊實況，學習面對倫理困境的處理方式。

3.運用傳統教學法已不符合實需，需發展以學生為主體的教學策略

Dewey(1910)認為知識是個體與環境互動中所建構，學習者透過與他人互動與內省，理解脈絡並解決問題。因此，教師應提供真實情境的問題，啟發學生學習興趣及思考。教師試圖嘗試不同的教學方式，試圖尋找有效教學的策略，雖教學方法各異其趣，但共同的研究發現是：「以學生為主體」的教學策略，最能有效地促進學生的學習成果(王文宜、闕月清，2010；洪佳慧、林陳涌，2014；徐綺穗，2013；徐靜嫻，2013；薛梨真，2008；Cabral & Huet, 2011；Shulman, 2004)，而能力導向的培養，更是未來專業實務者所必須具備的要件(徐綺穗，2013)。因此，過去將學習成效定位在學生「知」的價值觀，必須有所翻轉與重新定義，教學方式亦應有所突破。

「問題導向學習法」是以學生為主體的教學策略，強調以真實情境問題激發學生思考。實證研究結果指出：「問題導向學習法」較傳統教學法，更有助於提升學生的學習成效，以並增加學生批判思考與問題解決的能力(李佩育，2020；洪佳慧、林陳涌，2014；徐靜嫻，2013；黃志雄，2015；Schmidt et al., 2011；Semra et al., 2006；Taylor & Mifflin, 2008)。鑒於教學媒介的多元化與精進學習效能之需要，在軍校教育中亦要思考多元教學方法的創新，建構不同的學習方案，以提升學生學習成效。

(二) 研究目的

- 1.驗證軍校教師在運用「問題導向學習法」之後，軍校生在「社工專業倫理與價值」課程之學習成效。
- 2.探討「問題導向學習法」融入「社工專業倫理與價值」教學之課程設計的可行性。
- 3.建構運用「問題導向學習法」的創新教學模式於社工專業倫理課程中。

貳、文獻探討

一、「助人專業倫理與價值」之重要性

(一)專業倫理教育的重要性

倫理是從事專門工作的行為標準，專業行為要遵照嚴格的規範，當從業者面對較特殊的狀況時，需要專業倫理的指引進行價值辨別、做出適宜的處遇。因此，專業倫理的重要功能，在於規範服務的品質並確保受助者的權益。

而倫理教育是為將來的從業者提供體驗倫理問題、道德推理和學習倫理決策技巧，接受倫理教育的專業人員，能夠有效提升倫理的敏感度，強化思考推理能力(De las Fuentes et al., 2005)，且能從實務情境中辨識倫理困境，在倫理議題與決策時更有能力與自信(Hill, 2004; Stadler & Paul, 1986，引自蔡宜樺，2021)，總之，落實倫理教育能使其獲得實務工作中倫理問題應對的能力(Baldick, 1980; Downs, 2003; Hill, 2004; Stadler & Paul, 1986)。以社會工作領域為例，相關倫理課程原為選修，目前各大學都已經陸續改列為必修課程。而在專業人員的繼續教育中，倫理教育更是進修的重點項目(秦燕、張允閔，2013)，顯見倫理教育對於專業人員培育的重要性。

(二)「助人專業倫理」在軍隊組織中的限制

專業倫理的功能，不只是專業人員的行為規範、讓專業服務的提供達到合理的標準，也是保護專業人員與個案雙方權益的重要依據(牛格正、王智弘，2015)。然而助人專業關係不僅侷限於「專業人員」與「案主」之間的關係而已，更須考量到軍隊組織的立場。Cottone(2001)以社會建構論來解析專業倫理困境的議題，認為倫理決策是一個動態的過程，必須放在所屬的組織環境中思考(引自洪莉竹，2011)。而軍隊組織不近人情的特殊性，致使專業倫理實踐的困境加劇。以美軍為例，Robertson 與 Walter(2008)以軍隊心理諮商師為研究對象，發現其倫理困境來自於要同時效忠「案主」和「第三方勢力」，兩個對象並非處於同等地位，第三方勢力往往是優先於案主的。

而在 Simmons 與 Rycraft(2010)的研究結果也顯示：軍隊社工對於案主最終的處遇方式並沒有決定權。想要達到社工專業倫理中維護案主福祉的理想，是一個需要時間與經驗累積的歷程(Anderson & Handelsman, 2011)。因此，軍校生往往在畢業後實際從事心輔工作過程中，會因軍事專業與倫理間的兩難而感到挫折。

(三)軍校教育中的助人專業倫理課程

依據國防大學教育計畫，與專業倫理課程有關的教學科目計有：校訂共同必修課程的「軍事倫理學」(2 學分)、心理及社會工作學系大學部三年級系必修的「社會工作專業倫理」(3 學分)、研究所一年級所選修「社會工作價值與倫理專題」(2 學分)。「軍事倫理學」重視倫理在軍事情境的應用，而「社會工作專業倫理」與「社會工作價值與倫理」則較近似於本研究之助人專業倫理的意涵，研究所課程設計從道德、倫理學為基礎，較具理論性的探討，而大學部的專業倫理課程較近似於本研究對於倫理在軍隊應用之困境研究，故以其為 PBL 應用場域。

(四)助人專業倫理課程的教學困境

徐震、李明政(2004)指出：面對社會快速變遷，有越來越多新興的倫理議題出現，專業人員必須具備倫理的敏感度，才能在各種狀況中應付自如。本學系的畢業生多半於軍隊組織中服務，成為軍中的助人工作者，然而美軍的研究已經發現：「職業軍官」與「助人工作者」的雙重身分，易致使角色間的衝突問題(Simmons & Rycraft, 2010)。而 Tator 與 Bekerman(2002)也認為：工作環境之組織文化對助人工作者的影響甚鉅，專業行為也會有所調整因應，故需探究鑲嵌在軍隊組織中的實施情形。

換言之，研究者現在所面臨的教學困境，在於關於專業倫理教育的先備知識，並不足以協助學生面對未來可能遭遇的倫理議題，近年來，嘗試以部隊案例研討的方式，弭平「理論與實務」之間的差距，畢竟當助人工作者受雇於軍隊組織時，自然也就要為組織效忠，兼顧組織利益與案主權益的最大化。期望藉由「問題導向學習法」的引進，活化課程內容，提高學生課程參與的熱忱。

二、「問題導向學習法」(PBL)

(一)「問題導向學習法」之起源與理論基礎

「問題導向學習法」起源於 Howard Barrows 對於醫學教育的革新，因其認為傳統的大班授課，無法培養學生面對多元複雜的問題和決策判斷能力，因此，根據師徒制的概念，讓學生從實際的案例問題中探究，以提升其學習尋求資源的問題解決能力。目前 PBL 已普及到醫學教育以外之領域(徐靜嫻, 2013; 陳錫珍, 2006; 陸希平等, 2006; Barrows, 1996; Schmidt et al., 2011)。其主要理論基礎為「建構主義」(Constructivism)，主張在學習過程中的改變，乃植基於學習者與他人社會互動的結果(Trop & Sage, 1998)，提供學習者經驗性的過程，使其建構自

身的知識體系，增進自我認知結構，使知識應用於解決實際問題(黃淑惠，2002)，呼應了教育即生活的理念。

(二)「問題導向學習法」的教學特色與引導技巧

「問題導向學習法」是以真實問題為主的情境中，提高學生的學習動機，進而培養其批判性思考、推理與獨立學習的能力，並透過小組互動共建行動，促使學生將資訊加以轉化為具應用性的知識。在「問題導向學習法」的教學過程中，學生可以培養團隊合作、問題解決技巧與自律學習等素養 (Barrows, 1986, 2002; Savin-Baden & Major, 2004)。

國防大學的軍校教育雖也是高等教育的一環，然軍校學生因軍事教育的洗禮，服從性高卻較缺乏學習的積極性。而「問題導向學習法」以學生為主的主體學習，強調學生能活用知識，並整合所學的理論與技能，培養其問題解決能力(徐靜嫻，2013；楊坤原、陳建樺、張賴妙理，2011；Hmelo-Silver & Barrows, 2006)。在此特色中，PBL 最重要的就是經由系統化的指導後，學生主動討論並分析問題以獲取新知(Mennin et al., 2003)。教師需要適時引導，使用問句引出更深層的討論、促成反思與同儕討論(Trop & Sage, 1998)，這對軍校學生來說，學習模式的改變恐將是一大挑戰。

為能有效引導討論過程，使學生習慣討論互動模式的教學流程，故援引團體討論進行之各項具體指標—「引言」、「主持」、「中段摘述」、「總結與行動」、「發問的運用」與「領導素質」，供課堂學生在各階段的過程中自我檢視，逐步完成階段目標。

(三)「問題導向學習法」的課程設計與教學

「問題導向學習法」強調實務的學習，可依照授課教師的教學目標做彈性設計(Barrows, 1996)，或依照班級大小、混搭不同課程模式(沈戊忠，2005)。因其以真實生活事件為開端，故操作上近似於情境模式：分析情境、擬定目標、設計教學活動、開始進入課程並進行課程評量(Skilbeck, 1990)，可用來作為教學、學習和課程設計的策略(楊坤原、張賴妙理，2005)。

除情境分析之外，以小組共同進行的「合作學習」是 PBL 重要的進行方式，小組成員共同探究問題解決的進行(Barrows, 1996; Torp & Sage, 2002；引自張迺貞、徐暄洳，2016)。本研究參照合作學習流程進行課程設計，採「分組討論」

與「小組合作」的方式進行軍隊倫理兩難案例的實務研討，增加小組成員彼此互動，著重過程性的思考辯論。

(四)教師與學生在「問題導向學習法」中的角色

PBL 強調要以真實情境的問題為起點，透過小組合作的方式解決問題，激發學生思考，使其具備問題解決的能力(Barrows, 1986)。教師在教學過程中，以實務問題為核心，鼓勵學生進行小組討論；學生在過程，培養主動學習，批判思考與問題解決(吳清山、林天佑，2002)。教師提供課程架構與明確的教學設計，建立具有導引性的活動。故教師是學習認知的引導者(Guide)與促進者(Facilitator)；當學生有足夠的資源和指導後，就會產出最好的學習成效 (Barrows, 2002)，並將其應用在真實情境之中。張迺貞、徐暄洵(2016)進一步闡釋在 PBL 的過程中不同角色的具體工作項目，如圖 1 所示：

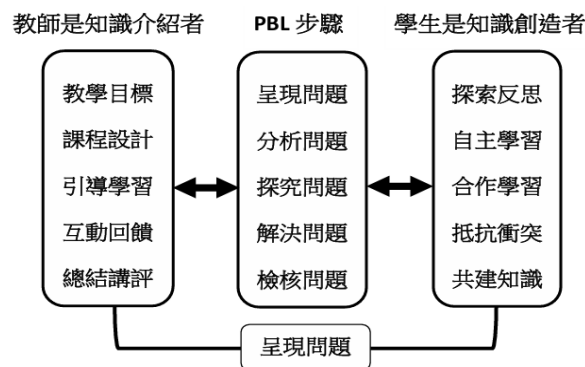


圖1 問題導向學習之教學活動

資料來源：張迺貞、徐暄洵(2016)。問題導向學習融入資訊素養與倫理創新教學之研究。《教育資料與圖書館學》，53(2)，171-209。

(五)「問題導向學習法」的具體步驟

謝淑敏(2022)將問題導向的教學流程大致區分為：問題發展、探究學習、呈現成果以及多元評量。雖教案設計會隨課程主題之不同而有差異，然而，依據流程所對應的具體步驟可歸納為：1.提出與自身有關的議題，激發學生學習動機，教師擔任引導的角色；2.了解問題並擬定行動計畫；3. 進行資料蒐集、分析與歸納；4.小組討論交換意見，獲得問題解決的共識；5.分享與討論結果；6.進行課程評量(Torp & Sage, 2002；引自張迺貞、徐暄洵，2016)。除了對課程進行多元

評量以外，張迺貞、徐暄滄(2016)進一步指出 PBL 的步驟，應在發展出問題解決後，再回過頭來重新檢核這個問題。

三、社會工作倫理教案設計

在教案設計上，前八週為倫理與價值之基本內容講授，自第十週起開始進行案例研討，提供學生一個真實性的、具爭議性的真實事件來做為探究的架構，有助於倫理教育的進行(Campbell, 1997)。「社會工作專業倫理」之教案的實務案例來源有二：首先是以 Daley(2013)《美國軍隊社會工作手冊》(Handbook of Military Social Work)中所援引的美軍案例(美軍的實務案例情境包括平時與戰時)；其二，為研究者過去進行倫理議題相關研究時的訪談資料，將受訪者所描述倫理兩難的情境敘述充實完整，提供足夠的背景敘述，使之成為具本土意涵且具分析、探討的實務案例。

(一) 運用軍隊實務案例的重要性

在專業倫理有關的知識教育中，為使學生能夠覺察其中的利害關係，並發展出自我的倫理覺察，進一步培養作出倫理抉擇的能力，需要透過與實際情境相符的案例，使抽象的概念能進行具體化的分析(Strike & Ternasky, 1993)。而在倫理課程中適合運用實務案例，因為是替代性經驗的學習，毋須自己親身經歷，即能促使感同身受的後設思考；且運用案例可以協助學生將知識領域與實務經驗相結合，並思索在從事某些行為時，背後的價值信念與倫理原則；最後，在實際案例的模擬過程中，亦能學習不同立場與觀點的交換。

(二) 教案設計：實務案例分析

在表 1 學習單的設計中，實務案例部分為研究者在課前提供，而步驟一至步驟六，則需要各組學生在學習過程中，共同資料搜尋與討論後完成。

表 1 軍隊社會工作倫理實務案例分析與學習單

軍隊社會工作倫理實務案例分析與學習單	
實務 案例	你是一位任職於 000 的心輔官，一位中士主動前來求助，他表示對於即將下基地感到焦慮不安，尤其他的妻子即將臨盆，他請求心輔官可以說服上級同意，儘快讓他調整去勤務單位，免於去南部訓練。經過審慎的評估，你發現該中士本身個性衝動，且家庭支持系統薄弱，尤其是夫妻關係的不睦致使案主明顯地心緒不穩，下基地後，因無法專心準備鑑測，可能成為單位的不定時炸彈，初步認為案主的狀況恐不適合下基地。然而，上級希望你的處遇必須以完成部隊任務(下基地)為前提，盡

	力安撫案主的情緒。身為一名助人工作者，你希望能夠依照案主的情形與個人意願；但身為一個軍人，你又希望可以符合上級的期待與要求。 試問：你該如何在「案主」與「任務」之間作出最好的抉擇？	
步驟一	找出問題所在	1. 機構(軍隊)中心 v.s 案主自決 2. 專業價值 v.s 機構(軍隊)宗旨 3. 案主中心 v.s 機構(軍隊)本位
步驟二	列舉已知事實	(法規) 1.倫理守則和法律原則 (1) 案主利益優先 (2) 專業人員應盡力培養案主自我決定的能力 2.倫理理論、原則和指南 以「義務論」觀點言，軍隊心輔官有責任將其所受雇的機構(軍隊)的利益最大化。從「目的論」觀點來看，則該衡量的是每一種行為所帶的結果得失為何？這些得失和讓案主單位調整的結果相比，將會有何不同？倘若不讓其下基地是比較有利的，則應是可被接受的。 3.專業工作實施理論與原則 從理論與文獻中，不一定能夠找到直接解決倫理困境的方法，但可以協助釐清解決目標可能的方向。由此個案的情形，可運用「危機干預理論」。該理論強調：人面臨危機的關鍵處過期是四至八週，因此，軍隊心輔官在這段期間所提供適時的協助，對案主有決定性的影響，也可降低焦慮感。 4.個人價值觀（包括宗教、文化、種族、政治），尤其是與自己價值觀相衝突的部分 華人強調集體的思維，個人在團體之中，既然是團體的一份子，那麼個人的事情，也就是團體內的事情。而軍隊是一個小型社會，有其獨特的價值體系，以本案例分析：案主所面對的可視其為「個人問題」，與影響作戰成敗相比，個人問題就顯得微不足道。另一方面，心輔官本身的價值觀、優先排序也是影響因素之一，亦即：軍隊心輔官認同的是專業價值？抑或是軍隊中心？也會是決定處遇的重要關鍵。 5.機構（軍隊）之政策 大多數的助人工作者人員是被機構雇用的，不論進行什麼樣的處遇服務，都不應該與機構政策或宗旨有所衝突。 尤其在軍隊科層組織中，除了具體成文的規定之外，上級長官所口頭交付的命令，亦為下級部屬所需遵行的方向。尤其軍隊講究階級服從，軍隊社工必須服從命令，做出對機構有利的決定。
步驟三	學習中心議題	(歸屬倫理議題) 案主中心 v.s 機構(軍隊)本位
步驟四	行動計畫	(行動方案一) 依照案主的個人意願，並使其能就近陪伴案妻生產。 (行動方案二)

		遵照上級的命令指示，持續安撫與正向鼓勵案主，使其按期程下基地完成任務。
步驟五	討論方案之利弊	行動方案 利：？ 弊：？
步驟六	抉擇最適方案	考慮過各種倫理議題後，包括專業價值和軍人職責的衝突，標定因為倫理決策而會受到影響的個人、團體和組織，列出可能的行動方案及參與者，並衡量其利弊得失（包含相關的倫理理論、原則、守則、社工實務理論與原則以及個人價值），並諮詢同仁和專家之後，軍隊社工才能下決策。
步驟七	紀錄並持續追蹤	軍隊社工人員應仔細記下決策過程的每一步，將倫理決策過程成為記錄的一部分。以便將來為有需要查閱記錄的人留下資料。其次是，撰寫記錄也能用以保護自己，免於被指稱過失和忽視。

資料來源：研究者自行設計。

參、研究方法

一、研究設計

在量化部分，「問題導向學習問卷」是最直接能夠檢驗課程成效的依據，且問題導向學習可以採標準化測量，以數字化呈現研究參與者在各向度的表現。引用林真瑜等人(2010)所編製之「問題導向學習評量表」(Problem-Based Learning Evaluation Scale)為測驗工具，測量每一位參與專業倫理課程學生之改變。在 PBL 課程正式開始運作前，即課程的第九週時進行第一次施測(前測)，待課程結束後進行後測(第十八週時)，再比較學生在兩次前、後測分數上有無顯著差異，分別依各向度探討研究對象在課程中的學習成效，研究流程如圖 2 所示。

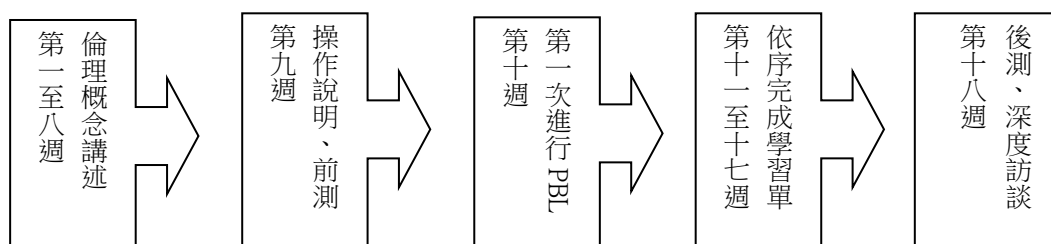


圖2 研究流程圖

資料來源：研究者自行繪製。

由於本研究的樣本數較少，無法僅藉由量化結果進行推論，必須著重每一位參與團體成員的活動經驗與詮釋，故加以質性方法的佐助。在質化資料的蒐集部分，質性研究較重視研究對象對於事件的詮釋與感受，較適用於探索個人經驗，可藉由觀察、訪談和分析文件等多元方式，來發現人們思考感覺的方式(吳芝儀、李奉儒，1995；陳向明，2002)。而「深度訪談法」能藉由研究者逐步引導，促使受訪者進一步探索自我學習歷程，並有系統地整理學習經驗，其訪談內容是社會互動的產物，是研究對象在學習動機、信念、態度與想法的再建構過程(畢恆達，1996)。故本研究佐以質性資料的敘述，以受訪者的課堂回饋與訪談資料為本，加上課程教學省思紀錄，進一步詮釋受訪者在專業倫理課堂中的學習成效情形。

二、研究參與者與研究工具

(一) 研究參與者

本研究之場域設定於國防大學政戰學院心理及社會工作學系，以立意取樣的方式，選取某大學部三年級學生班級之「社會工作專業價值與倫理」課程，該班選修之學生即為研究對象。基於「知情同意」之研究倫理，該課程學生須先完成參與同意書，了解研究的目的、流程以及後續的評估方式後，方可進行教學研究。

(二) 研究工具

本研究以林真瑜等(2010)所編製之「問題導向學習評量表」(Problem-Based Learning Evaluation Scale)作為教學成效評估工具。該量表共 44 題，整合「批判性思考量表」、「自我導向學習量表」以及「問題導向學習引導課程之實作量表」，涵蓋「自我導向學習」、「批判性思考」、「獨立學習」、「團體互動及參與」及「推理技巧」，此結果可提供作為學生在問題導向學習能力的評量依據。此量表具可接受的內在一致性信度，主要是以 Cronbach's α 值為主要依據，表示題目間具同質性(Homogeneity)，可用來測量同一特質。「問題導向學習評量表」整體內在一致性信度為 .97，五個因素結構所發展出的次量表之 Cronbach's α 值皆大於 .90，表示測試或量表的信度良好(Gay et al., 2012)。量表所萃取出的五個因素與總量表之相關係數分別在 .87 至 .90 之間，均達顯著相關($p < .01$)，表示量表的聚斂效度良好。

三、資料分析與處理

「整理和分析資料」指根據研究的目的對所獲得的原始資料進行系統化、條理化，然後用逐步集中和濃縮的方式將資料反映出來，其最終的目的是對資料進行意義解釋(陳向明，2002)。本研究採質性與量化並用的方式，故資料分析與處理方式有二： 量化資料以SPSS for Windows 28.0版軟體作為分析工具，將學習量表施測結果之前、後測分數進行相依樣本 *t* 檢定分析，探討研究對象在經過八週的專業倫理課程教育之後，在各向度上是否有無顯著之差異？

在質性資料部分，反覆研讀逐字稿後，選取與研究主題有關部分進行編碼，反覆將資料進行分類與比對，在資料中歸類出共同的主題，並確認所選取的逐字稿是否能確實具代表意義，並能詮釋研究對象的真實學習經驗。

四、研究倫理

由於軍隊是一個指認性高的封閉團體，雖本研究議題並非事涉敏感的個人議題，但為保障參與者的權利，在過程中仍須遵守研究倫理之規範。因顧慮階級關係，擔心學生無法暢所欲言，因此對於參與者身分採取匿名原則，刪除逐字稿中可能辨識身份的字句，僅以代號顯示個別身分以達到匿名性之要求。

肆、研究結果

一、「問題導向學習問卷」結果

在 PBL 進行前即對研究對象進行「問題導向學習問卷」前測，待 PBL 進行八週之後，於第十八週以原量表進行後測進行 *t* 檢定，了解學生在各向度上有無顯著進步(如表 2 所示)。

表 2 前、後測得分與 *t* 檢定

向度	前測		後測		<i>t</i> -test
	平均數(<i>M</i>)	標準差(<i>SD</i>)	平均數(<i>M</i>)	標準差(<i>SD</i>)	
自我導向學習	39.9	2.17	52.9	3.14	3.47*
批判性思考	38.2	2.24	45.3	3.62	1.18
獨立學習	33.6	3.15	40.6	2.33	1.96*
團體互動及參與	40.8	2.29	49.9	2.07	4.12*
推理技巧	25.4	3.02	27.4	2.65	1.54
總量表	179.2	10.02	214.8	11.40	8.03*

* $p < .05$

資料來源：研究者自行整理。

(一)「自我導向學習」

在「自我導向學習」向度之前測平均得分為 39.9 (SD=2.17)、後測平均得分為 52.9 (SD=3.14)，且 t 檢定值為 3.47，已達顯著水準($p < .05$)。在單題部分，題目 4「利用適合的資源來滿足自己的學習需求」高達 5.81 分，可見 PBL 在學生的學習主動性有提升以外，在學習方法上亦有尋求多樣學習資源的進步。

(二)「批判性思考」

在「批判性思考」向度之前測平均得分為 38.2 (SD=2.24)、後測平均得分為 45.3 (SD=3.62)，且 t 檢定值為 1.18，雖後測分數較前測為高，然未達顯著水準。

「批判性」在軍隊封閉的組織環境中較不被重視(更遑論是鼓勵)，在此向度得分的提高也是略低於其他。殊值在下一階段質性訪談中加以了解 PBL 對於學生批判與反思的影響。

(三)「獨立學習」

在「獨立學習」向度之前測平均得分為 33.6 (SD=3.15)、後測平均得分為 40.6 (SD=2.33)，且 t 檢定值為 1.96，已達顯著水準($p < .05$)。

(四)「團體互動及參與」

在「團體互動及參與」向度方面，前測平均得分為 40.8 (SD=2.29)、後測平均得分為 49.9 (SD=2.07)，且 t 檢定值為 4.12，已達顯著水準($p < .05$)。在 PBL 導向的課程設計中，融入了「合作學習」與「小組討論」的概念，因此在學習的流程步驟中，需要與其他小組成員共同討論、分工，完成案例學習單上的各項資料蒐集，增加學習團體間的參與。

(五)「推理技巧」

在「推理技巧」向度之前測平均得分為 25.4 (SD=3.02)、後測平均得分為 27.4 (SD=2.65)，且 t 檢定值為 1.54，雖後測分數較前測為高然未達顯著水準。

依據表 2，總量表之前測平均得分為 179.2 (SD=10.02)、測平均得分為 214.8 (SD=14.10)，且 t 檢定值為 8.03，已達顯著水準 ($p < .05$)，顯示經過 PBL 的課程設計流程，學生在整體學習成效上是有進步的。然在「批判性思考」與「推理技

巧」向度方面的進步則不明顯。測驗分數高低可以表達學生學習效能提升的趨勢，然細部的具體學習則由深度訪談結果呈現。

二、深度訪談結果

本研究將助人專業課程導入「問題導向學習法」，對於教師教學與學生學習而言，無疑都是一個新的嘗試。除了研究者需要不斷修正課程設計外，為使學生模擬未來擔任助人者的情境，亦須更貼近軍隊的實務案例，因此以美軍與部隊實際案例為情境分析標的。因此在 PBL 教學成效的質性訪談中，除收穫與成長外，也歸結出實施挑戰困境。

(一)對學生學習的正向助益

PBL 對於學生學習模式有所改變，梁繼權(2008)認為：在時間限制之下，PBL 能養成學生理解、批判與思考能力，是一種學習方法與態度的訓練。在質性訪談資料蒐集中，可歸結出在學生學習之正向助益如後：

1.強調學生學習的主動性與自發性

問題導向學習所倡導的教育改革理念，就是以學生為主體的自我導向學習，因此學習者必須要主動運用各種資源，完成各項學習要求(Berkson, 1993)。因此，在進入課堂之前，學生就開啟學習歷程，進入指定案例的資料蒐集，方能進入正式課程中的方案選擇理由論述。

「要進教室上課前，就要先準備好當天的討論課題，所以我們同組的就要先約一約時間討論。不是強迫的規定，我們自己覺得先討論完再進行會比較有把握。」(S06)

在正式進入當周進度之後，各組須先在針對不同行動方案(對案主的處遇)做抉擇，並提出選擇的原因(依據課程開始前的進度，決定此階段所需要的時間)。而後進行不同組別的行動方案比較討論。在過程進行中需要專注度隨時接應討論，受訪者 S14 甚至用「辯論比賽」來形容需要維持注意力的情形。

「上課比較需要專心，隨時注意！因為隨時需要討論和發表，大家都要講話，每一個項目才有辦法完成。」(S11)

「像參加孫子兵法辯論比賽一樣，要準備正反雙方的意見，強調支持方案的好處、設想另一個方案的缺點和可能的傷害性。所以整個上倫理課的過程也是會很燒腦的，不是只有聽課放空。」(S14)

整體而言，學生學習的起始點不再是從進入教室以後才開始，而是向前延伸到學生要先行完成資料的查找與準備，都必須主動在課程進行前完成工作，故學生須自發性地約定課前時間、規畫討論進度，以共同完成指定項目。

2. 促進班上討論的風氣與學習氣氛

問題導向學習實施的過程，乃藉由問題的提出，引發學生腦力激盪、制定策略找尋資料、一起互動討論、分享總結知識，最後共同發表結論(洪榮昭、林展立，2006)。因此，在實施 PBL 的過程中，如同受訪者 S11 與 S15 的共同感受一樣：班上同學共同在教室以外討論課業的時間更多了！

「平常下課或是在隊上不太講到課業，上課的事情是留在教學大樓。不過現在討論的風氣有起來，除了上課的小組時間，像下課或是在寢室，也會和同學互相講案例的狀況。」(S11)

「有時候其他系的也會問我們到底在討論什麼？好像在講政戰部門的事情，又聽到對象是軍官。就是要把握每一個時間機會完成，多利用在隊上的時間個案研討。」(S15)

除了班級共同課業討論的「量」有明顯增加，在「質」的方面，學生亦有建設性地發展出意見溝通模式，且討論的目標明確，更能掌握助人工作的處遇重點，如同受訪者 S20 所言：「在辯論的過程裡面，也會更清楚哪一個選擇是對案主更好的。」在不同方案的討論與論證過程中，以「案主」(人) 為處遇核心，尋求其最佳利益與最適方案。

「至少有兩個不同的倫理抉擇方案要比較選優的，我們組用的討論方法就是像在辯論，在辯論的時候整理出來兩個方案的優、缺點，就是像老師講的『沒有完美處遇，只有最小傷害』，批判在辯論的過程裡面，也會更清楚哪一個選擇是對案主更好的。」(S20)

透過學生共同討論與產出的知識，雖然比單向式的教學更具有記憶性，但將討論的主導權交由學生發展的歷程中，仍要注意：較積極或善於溝通的參與者，是否相對容易掌握話語權？會不會造成其他同學成為「搭順風車者」？因此在課堂討論的進行中，研究者仍須扮演引導的角色，並時刻提醒學生善用「中段摘述」、「總結與行動」、「發問的運用」等檢核項目，檢視討論的過程是否與其要點相符。

3.拓展創意思考的面向

藉由不同學生意見的交換，共同腦力激盪，運用相應的知識理論解決案例所面對的議題，使其得以將學習結果有效的內化。在課程設計的架構中，即便是較內斂的學生，也必須儘可能提出自己的想法，因此即便是長久相處在一起的同學，也會訝異於彼此間的想法如此迥異。受訪者 S18 與 S20 在研討的過程中，就發現了同學彼此間對於處遇方式的差異性。

「因為在軍校待很久了，平常討論隊上的事情……同學的想法好像也差不多。但是在倫理討論的時候，就會發現其實大家的差異還是很大的，不過平常講的都一些軍校裡面的事情，想法作法有一致，講到不同情境的案例的時候，每個同學的想法還有考慮的地方都會不一樣。」(S18)

「我最驚訝的是別人的創意！也可以說原本自以為是的情況，其實自己不一定是對的，而且很多不同的面向要顧慮到。對案主有不一樣的想法，對他的處遇方法就會也跟著不同。」(S20)

透過真實情境的案例演練，同儕之間的合作學習氛圍亦有所增長，無形間增加了同儕之間情感的交流，而正向的討論氛圍，也在同學彼此之間腦力激盪的過程中，激發了更多前所未有的創意。

「我們組是約唯二自習課，一邊討論一邊吃，很像外面大學生，大家的感情變得更好。有些原本沒有想到的點，也會因為其他同學講了，就覺得對！被激到了，冒出更多的點子來。」(S05)

4.建構未來工作倫理議題的想像與因應

多數軍校學生都會擔心「下部隊」，尤其到了高年級，更是容易對於即將到來的軍官職業生涯感到擔心，或是對於未知的部隊現況有過多的臆測和想像。然而，在學長姐口耳相傳的部隊經驗中，亦不乏有與課程案例中相似的情況。尤其本系畢業的學生，未來扮演軍中助人工作角色的機會很多，在軍隊科層組織中，勢必要面對「非專業領導專業」的情況。藉由學生教育時期開始，對國內、外軍中案例進行研討，有其「替代性學習」的意義與價值。如此可建立學生的「普同感」，如同 S21 所言，其實連美軍的專業助人軍官也會遭遇組織中的倫理議題。而 S23 更是在學習表單的步驟中，體認到除了倫理道德之外，法律更是專業助人工作者自保的利器。

「美國有真正的社會工作軍官，案例裡面就會發現：原來在美軍也會有這種問題，倫理的困難，每個國家的軍人都會遇到。要服從外科系狀況外的長官？又會對不起個案。」(S21)

「這些都是未來在基層單位可能遇到的問題，我認為在步驟二最為重要，因為不是任何一個長官的保證就可以說了就算，你要先有理論的根據還有法律的幫忙，才能保護官兵和自己。」(S23)

用案例探討的方式，可以有效搭起理論與實務之間的橋樑，很適合用於教導理論概念、倫理道德與可能的典型(Schulman, 1992)。高等教育中「理論」與「實務」間的落差最常為人所質疑，然而運用部隊實際案例的好處，在於讓學生提前了解未來可能遭遇的兩難困境，並及早開始學習因應策略。

「因為老師說過是訪問部隊學長寫出來的案例，那這些學長現在的問題，就是專業不被信任，還有怎麼保護案主權利這一些的，有的聽過畢業學長抱怨過、有的沒有。聽到這麼多例子雖然會覺得很黑暗，但是這就是部隊現實，可以下部隊前先知道一些狀況，先了解怎樣解決。」(S17)

(二)運用 PBL 之困境與挑戰

多數學生在開始階段較抱持著觀望的態度，想要發表意見卻又擔心不被認同，形成一種矛盾的「趨避心態」，在教師的催促與引導下，學生開始紛紛發表自己的想法，進入討論模式以後，因為懷抱著「擔心自己的發言不被認可」的心情，所以在面對他人的意見發表時，能用更同理、開放與支持的態度，接納別人不同的觀點，形成班級正向討論氛圍。然而，在初始運用 PBL 教學法時，對於教師與學生來說都是全新的嘗試，因此，本研究亦歸結出運用此教學法於專業倫理課堂中所面臨的困境與挑戰。

1.對於新的上課模式感到陌生

軍校生與一般民間大學學生的特質不盡相同，在軍校管理制度的要求下，學生所展現的服從性較高，相較於一般大學生較為木訥被動，因此，也習於傳統由教師傳授知識與技能的方式。對於 PBL 要求表述的模式感到無所適從，但也在課堂中逐漸摸索出以「輪流」的方式，使課堂討論可以繼續順利進行下去。

「開始會覺得很尷尬，不知道要從什麼地方開始？老師會過來在旁邊聽一下，看我們卡卡的給建議。本來只好先用輪流的方式進行，後面才比較有默契。」(S15)

「沒有一定答案的反而更難，因為還要更多的資料蒐集。會不知道怎麼下手，或先等組長分配，要滑手機又可能遇到督課。」(S24)

知識的傳授已不再是由教師單向輸出，也因此開始階段，研究者在教室觀察發現：常會發生學生面面相覷，而不知道如何開始的窘境？因此對於部分學生而言，對於 PBL 的上課模式仍感到陌生與不適應。此時，教師引導的方式就很重要，常運用的方式是總結目前討論的內容、針對行動提出疑問，並提供其他組別的觀點與作法。

「老師常說沒有標準答案！因為沒有一定要怎麼樣的方案方法，所以報告作起來更難，所有的可能性都要想到。範圍很大，大到.....不知道怎麼樣開始進行？」(S08)

2.需要更多先備知識才能參與課程

在每次的課程開始之前，學生必須主動參與學習過程，學生的角色不再是被預期要「找出正確答案」，而是要參與整個問題解決的決策與思辯，為了處理複雜的情境，學生必須在課前做更多的資料蒐集準備。而教師的角色，不再只是知識傳授的唯一來源，教師是課程的設計者，也是從旁協助的領導者(Pilliner, 2003)。學生開始要擔負起學習的責任，主動找方法、查找資源。

「在上課之前就拿到案例分析學習，上面只有案例，分析討論就要先上網找好，像是有沒有相關規定，也有社工的新聞可以看。多了解，看後來的事件處理方法。」(S13)

學生在學習過程中，也開始主動尋求問題解決的資源(上網查找類似的新聞事件分析報導)，包含過去從未曾接觸過的議題，例如 S18 所提到的墮胎與優生保健議題，無形中擴充了知識領域的廣度。

「在上課之前就拿到案例分析學習，上面只有案例，分析討論就要先上網找好，像是有沒有相關規定，也有社工的新聞可以看。多了解，看後來的事件處理方法。」(S16)

「因為討論課題裡面有一個部分，要找有沒有相關的法令規定，這個就要先做好功課。像是一個墮胎的倫理議題，可能像優生保健、生殖法令等就

要全部先找好，才可以再進行到下一步的方案擬定。如果現在有法規牴觸的方案，就要先排除掉採用。因為法律的位階是比所有倫理守則還要更高的。」

(S18)

3.受限於表達能力

研究者發現：其實各組討論的進度與內容層次差異很大，有的組別因為有出色的領導(非正式角色)或願意敦促同儕者的存在，因此團體氛圍容易被催化，而口語表達能力出色的同學，在口頭報告的安排中，更具有說服他人的能力與可信度。以不擅言詞、個性較內向，且習慣用文字表達的學生而言，第一個所遭遇到的學習難題，就是如何有系統的整理、充分表達自己所準備的資料，並能堅定立場，思路清晰的進行回應，才不至於發生 S09 所說的：「有時候就忘了自己的主張，被帶跑了！」。

「最先遇到的困難其實是『表達』，要怎樣把自己的想法很清楚的講出來，還要跟人家討論、要說服別人。還要注意有時候就忘了自己的主張，被帶跑了！」(S09)

「明明有找到很多資訊，但是沒有辦法像有些同學一樣頭頭是道，要等到事後才會後悔自己當初還有很多話沒有講出來。」(S11)

對於授課教師的角色與功能而言，需要特別關注的是發言機會的均等。否則在此運作模式下，可能造成學生課程參與的兩端極化：部分人員積極參與，而部分成為討論學習團體的邊緣人。當發現小組討論有此現象出現時，研究者通常會暫停活動進行，請同學共同回顧「此時此刻發生了什麼事？」。

4.生活步調緊湊，形成時間負荷

軍隊組織在人員管理上的最大特色就是集體性，每日統一作息的規律運作，但 PBL 需要先行課程討論，因此需要在原本既有的課堂時間之外，小組再有個別的討論時間，對於時間安排緊湊的軍校學生而言，形成在有限時間上的壓力。研究對象 S02 與 S24 都表達了需要額外擠出討論時間的不易之處。

「平常所有時間都是固定的，大部分的時間都要集合，自己運用的時間不多。除了這堂上課的三小時以外，要再找其他大家都可以的時間，這樣才有辦法提前做完課前討論的功課。」(S02)

「其實大家公報公差也很多，有的在接幹部的，可以湊在一起的時間很少，不然就是用收假前那一點點時間。」(S24)

因為課前討論的時間會造成學生額外的負擔，如此也會影響學習品質，研究者在課堂的觀察發現：從學生的課堂表現可以窺知有無完成課前準備？因此學生 S19 與 S20 也建議：將課前準備也納入正規課堂的時間內，減少在約定時間討論上的負荷。

「當然是希望盡量在上課的時間就完成，雖然大家平常都在學校，好像從早到晚時間很多，可是其實真的可以到齊的時間很少，是不是說倫理有三節課，能先給我們小組討論或是找資料的時間再上課。」(S19)

「建議統一律定一個專門討論時間，這也要算在上課裡面。」(S20)

三、研究發現與討論

綜整上述量表分析與訪談結果後，歸結重要研究發現如下所述：

(一) 運用 PBL 之教學成效，可反映在學生個體與班級團體層次兩方面

1. 對於學生個體層次來看，PBL 教學法有助於促進學生的「獨立學習」能力(t 檢定值為 1.96, $p < .05$ 達顯著水準)，在訪談資料中，學生也表達需要主動先行課前資料準備，故於「自我導向學習」向度上有亦有顯著提升(t 檢定值為 3.47, $p < .05$ 達顯著水準)；在思考力方面，或許囿於軍校生的服從性，在批判思考上仍有不足，但在倫理案例研討過程中，仍能發揮創意，尋求不同的處遇方式，並透過解決問題的軍事情境想像，發展相應的處置能力。
2. 就團體層次而言：由於 PBL 運用小組合作的激盪，需要共同查找資料與討論不同方案優劣，因此對班級整體的互動和參與有顯著提升，反映在「團體互助及參與」向度上有顯著差異(t 檢定值為 4.12, $p < .05$ 達顯著水準)，此外，訪談資料中亦呈現「需要分工找法規資料、約額外時間討論……」，可知在課程運作的過程中，能促進班級整體的討論風氣與學習氛圍。

(二) 軍事環境特性對 PBL 教學法之影響

在質性訪談資料中，曾歸納出四點使用 PBL 的困境與挑戰，這些問題的形成原因，多半與軍事院校教育環境的影響息息相關。首先，軍事社會化的影響下，形塑了軍校生在思想與行為上的服從性與一致性，而不鼓勵質疑與創新。如此反應在「批判性思考」上的能力就略有欠缺(t 檢定值為 1.18, $p > .05$ 未達顯著水準)。除了價值觀的形塑以外，軍校統一作息的管理制度，並沒有給軍校生太多

留白的空間，因此在訪談中，學生表達出：「這堂課需要更多課前的準備，但因軍校時間安排緊湊，因此造成時間上的壓力與負擔」。在時間管控嚴格的軍校環境中，課堂以外的時間大都會受到集體行動的管制，形成學生在課前討論與準備上的困境。

伍、結語與建議

在多年的教學經驗中，研究者發現「社會工作倫理」應該是一門更具實務性與解決性的科目，透過倫理解決模式的架構引導，幫助學生未來在面對長官對輔導工作的要求時，可以區辨是哪一類的倫理議題？背後所蘊含的價值體系為何？身為一個專業的助人工作者，又該要有哪些明確的步驟與資料的準備，才能做出儘可能符合軍隊要求與兼顧案主利益的的最終抉擇。在經過課程教學試驗後，依據上述研究結果提出結論，並提出教師個人反思與未來教學建議。

一、結語

(一) PBL教學法雖適用於專業倫理課程，但在軍校仍有限制性因素待克服

軍校教育的責任之一，在於培養國家所需要的基層幹部，因此在教育方針上，更要重視理論與應用之兼顧，提前裝備軍校生畢業所需的知識與技能。學生在綜融不同的理論觀點後，所討論的方案內容與利弊分析並非唯一的標準答案，但思辯與資料蒐集的過程，才是運用 PBL 學習要達到的目的之一。然而在此次 PBL 試行中，對於學生而言是一種全新的學習體驗衝擊。尤其是開始運作初期，一向習於聽令執行的軍校生，對於需要「主動式」的學習方式感到陌生，期待教師有更明確的指示才能進行下一個步驟，需要教師不斷的引導與推進。此外，在軍校統一時間管理的壓力下，未來也應視學生情況調整課程進行方式，例如將第一節課開放為學生準備時間，以達成學生在訪談中所建議的「希望盡量在上課的時間就完成」。

(二) PBL教學法可融入專業倫理課程之教學設計

從前述的文獻探討中，可知運用 PBL 教學在應用性科目的適用性，特別是在倫理教學的案例討論中，可以提供明確的引導架構，有助於學生情境化的學習。因此，回應本研究最初的研究目的之一「探討問題導向學習法融入助人專業倫理與價值教學之課程設計的可行性」，其答案是肯定的。透過軍隊真實案例的倫理議題討論，可以將抽象的倫理議題更具體化呈現，並從中建構學生對於未來部隊

環境的想像；在教學成效驗證部分，從量表分析中可以發現學生在整體學習上的進步(t 檢定值為 8.03, $p < .05$ 已達顯著水準)，訪談資料中亦可呈現學生在思考模式、學習方式上的獲益。然而，教案教材的設計是需要不斷修正的，此次透過 PBL 文獻的內容，仿寫出倫理教案的設計，再從實踐中逐漸解構，透過教學反思修改教案進度與內容，形成一套自己的教學設計後，留待下一學年繼續實踐與調整。

二、對於未來嘗試運用 PBL 的建議

絕大多數的軍校畢業生將在基層部隊服務，而初官本身的部隊適應與心理調適，已是當前心理輔導工作的重點。學生在課程中所學習到的不只是專業知識，也包含面對問題應有的應變與態度，教育應使學生從現有問題中，去思考更多問題，並想辦法解決所遭遇問題(劉惠園，2006)，能力的培養與問題的解決，才是呼應未來教育目標的發展。

隨著學科特性之不同，其所對應之教學法自然也有所差異。本研究雖以問題導向作為教學試驗，但並不主張 PBL 可以全然取代教師授課，抑或否認傳統紙筆測驗的有效性。若是基礎訓練不足，只是倚賴學生自我發現與獲致知識，可能導致共構知識的可靠性受到挑戰(Berkson, 1993)。透過同儕小組之間的社會建構歷程，是否等同於達成絕對客觀的解決策略？其實是研究者在試行 PBL 時的最大顧慮，未來在推行 PBL 於不同學科時，仍應聚焦於以學生為本體的學習成效，平衡教學法之優、劣勢，才能有效對學生學習有所助益。

三、試行 PBL 教學法後的自我檢視與反思

在 PBL 中，教師不是給標準答案的人，而是可以提出問題，帶領學生探索問題核心的人(周致丞，2017)，換言之，「教師」所扮演的角色與功能相當關鍵，因此，以下研究者提出「教師」部分在進行 PBL 教學法後的自我檢視與反思。

(一) 教師應嘗試運用不同教學方法

教學經驗的累積，不應只於教學方法與內容的一成不變，教師可以進一步思考的是：如何在僵化的軍事環境中，營造一個自由、開放的學習氛圍，使學生有意願自由地發表自己的意見，而教學者改變的意願，是 PBL 教學法是否得以進行的一個重要支持。面對教學困境，需要透過學校制度與專業社群的資源挹注，逐步擴充不同教學領域的方法，增加教師嘗試運用不同教學法的動機。

研究者在進行倫理教案設計時，其實除了擔心是否能涵蓋原有的知能培養外，也不斷查找文獻確認：課程教案的設計與題綱，是否違背問題導向法核心理念？當學生遭遇瓶頸而討論進度停滯時，自己是否真的有足夠的能力，迅速標定問題、協助解決？這些懷疑與不確定因素，都會影響教師改變原有教學方法的意願，由此也凸顯出：教師除了自身的專業知能，如何將其轉化為有益於學生的教學方式，其實需要有系統性、結構化的協助與支持。

(二) 從教學過程中精進課程設計

在社會工作的教育中，重視「人」與「所在環境」之間的互動性，但在課堂探討的過程中，需要更多的背景知識來支持處遇方案的建構。在案例資訊有限的情況下，教師也必須對於案例不斷進行補充說明。以研究中所示範的案例而言：案妻有無親友的社會支持系統？是否有重要他人？等資訊相當重要，然而在原本的案例資料中並無附加的背景陳述，因此就需要進一步補充說明，延遲了討論進度與小組報告時間。由此可知，教學方案設計並非一蹴可幾，需要不斷在實踐教學過程中調整與驗證。

參考文獻

一、中文部分

- 牛格正、王智弘(2015)。助人專業倫理。心靈工坊。
- 王文宜、關月清(2010)。聆聽學生的聲音：直接教學與問題導向學習教學策略之質性分析。體育學報，43(4)，93-108。
- 吳芝儀、李奉儒(1995)。質的評鑑與研究。桂冠圖書股份有限公司。
- 吳清山、林天佑(2002)。問題導向學習。教育研究月刊，97，120。
- 李佩育(2020)。問題導向學習融入「社會關懷與服務」課程之學習歷程成效探討。服務學習與社會連結學刊，3，1-13。
- 沈戊忠(2005)。簡介 PBL 以及在臺灣實施的情形。教育研究月刊，129，40-47。
- 周致丞(2017)。對臺灣醫學教育與應用 PBL 的系統思考：一個急診醫師與老師的觀點〉。載於關超然、李孟智主編，Problem Based Learning 問題導向學習之理念、方法、實務與經驗：醫護教育之新潮流。台灣愛思唯爾。
- 林真瑜、曾惠珍、李子奇、金繼春、簡淑媛、黃玉珠、周汎濤(2010)。問題導向學習評量表之建構。醫學教育，14，36-48。
- 洪佳慧、林陳涌(2014)。探討問題導向學習在醫學臨床實務能力之成效及啟示。科學教育學刊，22(1)，1-32。
- 洪莉竹(2011)。中小學學校輔導人員倫理決定經驗研究。輔導與諮商學報，33(2)，87-107。
- 洪榮昭、林展立(2006)。問題導向學習與專題導向學習教學模式比較。師大書苑。
- 徐綺穗(2013)。「行動—反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。課程與教學季刊，16(3)，219-254。
- 徐震、李明政 (2004)。社會工作思想與倫理。松慧有限公司。
- 徐靜嫻(2013)。PBL 融入師資培育教育實習課程之個案研究。教育科學研究期刊，58(2)，91-121。
- 秦燕、張允閔(2013)。臺灣社會工作倫理教育的現況與發展。聯合勸募論壇，2，129-150。
- 高廣孚(1984)。杜威教育思想。水牛出版社。

- 張迺貞、徐暄滢(2016)。問題導向學習融入資訊素養與倫理創新教學之研究。《教育資料與圖書館學》，53(2)，171-209。
- 梁繼權(2008)。《Problem Based Learning 教師手冊》。國立台灣大學醫學院。
- 畢恆達(1996)。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧(主編)，《質性研究：理論、方法與本土女性研究實例》，(頁 27-46)。麗文文化事業機構。
- 陳向明(2002)。《社會科學質的研究》。五南圖書出版股份有限公司。
- 陳依翔(2016)。「科層」與「專業」的戰爭：軍隊社會工作者的倫理議題。《臺灣社會工作學刊》，17，131-172。
- 陳錫珍(2006)。以問題為基礎的學習。《教育研究月刊》，147，141-145。
- 陸希平、王本榮、陳家玉(2006)。問題導向學習。《醫學教育》，10(2)，89-97。
- 黃志雄(2015)。問題導向學習對大學生學習動機與成果影響之研究：以一所私立科大幼保系的課程為例。《兒童照顧與教育》，5，55-69。
- 黃彥宜(2009)。保護性業務一線社會工作者職場暴力之初探：權力的觀點。《臺灣社會工作學刊》，6，80-118。
- 黃淑惠(2002)。問題本位的課程設計評析。《嘉義大學國民教育研究所學報》，8，53-73。
- 楊坤原、張賴妙理(2005)。問題本位學習的理論基礎與教學歷程。《中原學報》，33(2)，215-235。
- 楊坤原、陳建樺、張賴妙理(2011)。問題本位學習對四年級學童的問題解決與批判思考之影響。《科學教育學刊》，19(3)，185-209。
- 劉惠園(2006)。如何撰寫問題導向學習劇本。載於洪榮昭、林展立(主編)，《問題導向學習課程發展理論與實務》，(頁 27-56)。師大書苑。
- 蔡宜樺(2021)。復健諮商與專業倫理教育實踐之探究。《諮商心理與復健諮商學報》，35，65-74。
- 薛梨真(2008)。私立科技大學教師有效教學之行動研究。《課程與教學季刊》，11(1)，265-286。
- 謝淑敏(2022)。運用 PBL 於輔導活動教材教法課程之教學實踐與成效評估研究。《台灣教育研究期刊》，3(3)，189-219。

二、英文部分

- Anderson, S. K., & Handelsman, M. M. (2011). *Ethics for Psychotherapists and counselors: A proactive approach*. NJ: John Wiley & Sons.
- Baldick, T. L. (1980). Ethical discrimination ability of intern psychologists: A functional of training in ethics. *Professional Psychology: Research and Practice*, 11, 276-282.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12.
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL?. *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Bartlett, H. M. (1988). *Analyzing social work practice by fields*. Natl Assn of Social Workers Pr.
- Berkson, L. (1993). Problem-based learning : I have the expectations been met ? *Academic Medicine*, 68, 79-88.
- Cabral, A. P., & Huet, I. (2011). Research in higher education: The role of teaching and student learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 91-97.
- Campbell, E. (1997). Ethical school leadership: Problems of an elusive role. *Journal of School Leadership*, 7(3), 287-300.
- Cottone, R. R. (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 39-45.
- Daley, J. G. (2013). Ethical decision making in military social work. *Handbook of military social work*, 51-66.
- De las Fuentes, C., Willmuth, M. E., & Yarrow, C. (2005). Competency training in ethics education and practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 362-366.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Health & Co.
- Downs, L. (2003). A preliminary survey of relationships between counselor educators' ethics education and ensuing pedagogy and responses to attractions with counseling students. *Counseling and Values*, 48(1), 2-13.

- Evans, T. (2013). Organizational rules and discretion in adult social work. *British Journal of Social Work*, 43(4), 739-758.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. London, UK: Pearson.
- Hill, A. L. (2004). Ethics education: Recommendations for an evolving discipline. *Counseling and Values*, 48(3), 183-203.
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39.
- Hryshko-Mullen, A. S., Behnke, S. H., Ogle, A. D., Rogers, T. E., Tubman, D. S., Rowe, K. L., & Dunkle, A. N. (2022). Embedded behavioral health in the US Air Force: Addressing the ethics of an expanding area of practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(1), 59-68.
- Levy, C. (1976). *Social work ethics*. New York: Human Science Press.
- Mennin, S., Gordan, P., Majoor, G., & Osman, H. A. S. (2003). Position paper on problem-based learning. *Education for Health*, 16(1), 98-113.
- Pilliner, E. A. (2003). *Perceptions of problem-based learning and attitudes towards its adoption among K-12 teachers in Seventh-day Adventist schools in Florida*. Ann Arbor.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. (2016). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Remley, T. P., & Herlihy, B. (2014). *Ethical, legal, and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Robertson, M. D., & Walter, G. (2008). Many face of the dual-role dilemma in psychiatric ethics. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 42(3), 228-235.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead, UK: SRHE/Open University Press.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Educational*, 45(8), 792-806.

- Semra, S., Ceren, T., & Omer, G. (2006). Improving achievement through PBL. *Journal of Biological Education*, 40(4), 155-160.
- Shulman, J. H. (Ed.) (1992). Case methods in teacher education. New York, NY: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (2004). Visions of the possible: Models for campus support of the scholarship of teaching and learning. In W. E. Becker & M. L. Andrews (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: Contributions of research. universities* (pp. 9-23). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Simmons, C. A., & Rycraft, J. R. (2010). Ethical challenges of military social workers serving in a combat zone. *Social work*, 55(1), 9-18.
- Skilbeck, M. (1990). *School based curriculum development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stadler, H., & Paul, R. D. (1986). Counselor educators' preparation in ethics. *Journal of Counseling and Development*, 64(5), 328-330.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*. Teachers College Press, Amsterdam Avenue, New York.
- Tator, M., & Bekerman, Z. (2002). The concept of culture in contexts and practices of professional counseling: A constructivist perspective. *Counseling Psychology Quarterly*, 15(4), 375-384.
- Taylor, D., & Mifflin, B. (2008). Problem-based learning: Where are we now? *Medical Teacher*, 30(8), 742-763.
- Trop, L., & Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12*. Virginia, VA: ASDC.
- UNESCO, Institute for Education (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002-2007*. Hamburg, Germany: Author.

收件日期：2024 年 08 月 12 日

一審日期：2024 年 09 月 23 日

二審日期：2024 年 11 月 09 日

採用日期：2024 年 11 月 12 日