

臺灣樂齡學習中心執行成效之研究：參與者觀點

*林麗惠 張語倩

國立中正大學 成人及繼續教育學系

摘要

教育部於 2006 年頒布了《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》，為了達到在地老化的目標，提供高齡者終身學習場域，教育部遂於 2008 年開始於全國各地廣設樂齡學習中心，至 2019 年已成立 366 所。本研究旨在從參與者觀點分析樂齡學習中心的執行成效，以全國樂齡學習中心的參與者為研究對象，以「樂齡學習中心執行成效問卷：參與者觀點」作為研究工具，進行量化分析，共發出 4500 份問卷，回收 4095 份，其中有效問卷數為 2567 份，有效回收率為 57.0%。研究結果顯示：(1)樂齡學習中心學員的滿意度達中上；(2)影響滿意度的關鍵因素為健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型；(3)樂齡學習中心學員的收穫達中上；(4)影響收穫的關鍵因素為健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型。

關鍵詞：樂齡學習中心、執行成效、滿意度、收穫

1. 緒論

根據內政部(2019)的統計數據指出，截至 2019 年 7 月，臺灣老年人口已達到 14.94%。聯合國教科文組織(UNESCO)即明確指出，高齡教育在高齡社會中扮演極為重要的角色，強調高齡教育工作者不能再以福利服務的角度來看待老人問題，而應將學習視為高齡生活的一部分(Lamdin & Fugate, 1997)。而我國也意識到高齡教育的重要性，教育部於 2006 年頒布了《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》，為落實白皮書第五與第八項之政策：建構老人終身學習體系、增設老人教育學習場所，鼓勵老人走出家庭到社區學習，教育部自 2008 年開始補助地方政府結合在地組織，在全國各鄉鎮地區辦理樂齡學習中心，至 2019 年已成立 366 所，以達到在地老化的目標，提供高齡者終身學習場域，讓想要學習的高齡者可以藉由終身學習來開展人生的第二個舞台。教育部(2016)指出，迎接高齡社會來臨，高齡者需要一套完整的學習體系，使其透過各種多元學習活動和積極參與而更加健康，並且減少醫療資源及長期照顧的支出，更確切地說，高齡教育是因應高齡社會的一把關鍵鑰匙，有助於解決高齡化所帶來的問題，降低國家的負擔，並提升人民的福祉。

樂齡學習體系全面推動，加速臺灣達成終身學習社會之願景。教育部在高齡教育的經費編列上呈現逐年增加，從 2008 年法定預算 4,654 萬 2000 元，提升到 2016 年法定預算 1 億 7,191 萬 4,000 元，每位高齡者分配到的教育預算從 2008 年的 19.63 元，到 2016 年已增加至 55.31 元，由此彰顯政府對於高齡教育的逐漸重視（黃月麗，2017），然而，在政府投入這麼多資源的情況下，高齡教育為高齡者帶來的效益為何，實有必要進一步的分析與探究，以回應政府的期待。林麗惠(2014)針對台灣高齡教育機構進行社會效果之研究，旨在探討高齡者接受教育或參與學習活動之後，對健康、公民參與產生的效果。其研究結果顯示，相較於長青學苑、樂齡大學而言，樂齡學習中心能產生較大幅度的社會效果。由於樂齡學習中心在地深耕已經多年，其據點遍及都市或偏鄉，相較於其他的高齡教育機構，也產生較大的社會效果；在此一研究基礎上，本研究希望更聚焦於樂齡學習中心的營運層面，從參與者觀點分析樂齡學習中心的執行成效，以提供樂齡學習中心未來營運的參考。整體而言，研究目的如下：(1)了解參與者對於樂齡學習中心的滿意度；(2)了解參與者參與樂齡學習之後的收穫；(3)探討影響參與者滿意度的關鍵因素；(4)探討影響參與者收穫的關鍵因素。

2. 文獻探討

2.1 樂齡學習中心的設置理念與課程規劃

為了因應臺灣邁入高齡社會，教育部於 2008 年，以在地老化、在地學習為理念，為提供長者更適合的學習環境，補助地方政府結合在地組織辦理樂齡學習中心，歷年累計參與人次已達 1130 萬餘，顯示樂齡學習中心已逐年擴增高齡者在社區就近學習的機會，滿足老年學習需求（黃月麗，2017）。魏惠娟(2018)提出成立樂齡學習中心的緣由包括：(1)有鑑於臺灣高齡化速度的飛快，教育部需要以具體的政策行動來因應；(2)考量到老人學習場所不夠普及，且課程內容不夠深化並缺乏理論基礎；(3)有許多退休高齡族群無養老規劃，不利於退休後的生活安排；(4)過去政府較重視老人福利及照顧，對老人教育的投資相對較少。

「樂齡」一詞的來源是新加坡人對於年長者的尊稱，其意義在於鼓勵高齡者經由不斷學習，進而達到樂而忘齡的精神。臺灣樂齡學習則參考引用了此一名詞，就字面意義而言，所謂樂齡學習是指 55 歲以上的中高齡者透過學習而忘記自己的年齡，達到成功老化（魏惠娟，2018）。而胡夢鯨(2009)亦指出，中高齡者參與樂齡學習中心活動時，在個人面向能達到身體健康、心理快樂、靈性滿足；在社會面向能達到積極參與社團活動，並能結交老朋友。因此以「樂齡」作為樂齡學習中心的精神、願景與核心價值。

就樂齡學習中心的功能而言，以「一鄉鎮一樂齡」的理念，運用現有的館舍或閒置校舍推廣設立，目的是讓高齡者能就近參與學習。就課程規劃而言，樂齡學習中心根據 McClusky (1971)在白宮老化會議提出的高齡者學習需求為依據，規劃出中心的課程架構，包括：生活安全、運動保健、心靈成長、人際關係、社會參與。而推廣至今，則分為以活躍老化為主的樂齡核心課程、中心根據在地特色開設的自主規劃課程以及提倡中高齡人力資源的貢獻服務課程三類（教育部樂齡學習網，2019；教育部，2017），茲說明如下：

- (1) 樂齡核心課程：樂齡核心課程以活躍老化課程為主，可從中發展成為中心之特色課程，協助民眾了解教育部推動高齡教育的政策目的與理念，強化高齡者對於老化生活之準備，該課程主題包括：生活安全、運動保健、心靈成長、人際關係、社會參與五項。
- (2) 自主規劃課程：自主規劃課程是樂齡中心根據地方資源、特色、高齡者興趣、需求等條件，自行規劃課程，以能吸引樂齡族參與學習為原則，包含了結合當地產業、文化傳承、自然及人文環境、歷史、產業創新、藝術等在地資源與產業特色課程；以及依學員學習興趣及需求規劃，包括劇團演出、生態保育、語文學習等之興趣課程；亦或是其他由樂齡學習中心自創之課程。
- (3) 貢獻服務課程：貢獻服務課程旨在推動高齡人力再運用的精神，包含了樂齡志工進修課程與樂齡學習服務社團兩個類型。在樂齡志工進修課程中，各樂齡中心需為志工團隊規劃在職訓練，以利中心運作，例如：樂齡概念課程、樂齡中心業務介紹、樂齡學習的重要性、檔案整理及分類、樂齡活動規劃及執行等課程，以提升志工的專業；而樂齡學習服務社團乃是為了延續自主規劃課程，鼓勵連續開設超過2年以上之課程轉型成為自主學習團體，延伸成為貢獻服務社團，例如：自主規劃課程中的「藝術課程：書法課」，可於學成後成立「樂齡書法學習服務社團」至社區送春聯，或成立行動劇團至社區進行相關政策之宣導。

2.2 執行成效評估的理論基礎

樂齡學習中心推廣自今多年，本研究欲以參與者觀點來分析樂齡學習中心的執行成效，以了解樂齡學習中心的狀況，進而提出改進的建議。此觀點建基於改變理論(Theory of Change)，強調執行成效的評估調查可視為一個成效鏈，它顯示了從一項計畫的輸入到產出(output)、效果(outcome)乃至於影響(impact)的一系列反應或邏輯模式，是一種方法論，也可稱為邏輯模式(logic model)，是一種為了企劃、參與決策與評量之特別型態的方法學，被用於慈善、非營利與政府等部門的調查中，以促進社會變化(Brest, 2010; Clark & Taplin, 2012; Rogers, 2014)。改變理論中各個因素的定義如下(New Economics Foundation, NEF, 2014; Rogers, 2014)：

- (1) 產出(outputs)：針對各個利益關係人，定量描述計畫所產生的成效，計畫所生成的有形或無形的產物，例如：參與活動的人次。
- (2) 效果(outcomes)：促成目標族群的改變，例如：改善個體的健康、建立其對社會的信任等。
- (3) 影響(impacts)：影響的部分強調評估「重要的」，而非僅關注於「可計算的」，亦即測量計畫最終溢出來的成效，是長遠且較不易測量的部分。例如：促進社會改變。

改變理論描繪了一項計畫短、中、長期成效的連結輪廓，顯示每個成效與其他成效的邏輯關係與時間流程(Clark & Taplin, 2012)。改變理論提供一個策略性的框架來確認某計畫的執行情況，可以了解該計畫目前的情況與缺口，幫助組織理解該計畫所產生的一系列成效，亦即，透過了解最初的產出到最終的影響來制定相關的策略，以使計畫愈趨完善。更確切地說，改變理論對於數據的蒐集及分析很有用，可以提供一個框架，幫助執行者找出計畫的優勢與劣勢，進而擬定策略與未來的規劃。本研究認為，樂齡學習中心係台灣對於高齡教育的一種「輸入」，然營運至今，其執行成效

為何？本研究則關注於，短期的「產出」和中期的「效果」，分別關注於參與者的滿意度和收穫情形，以參與者的滿意度來了解第一階段的「產出」，以收穫情形來了解第二階段的「效果」，並根據研究結果對中心提出具體建議。

再者，Stufflebeam(1968)提出的 CIPP 理論模式亦能作為執行成效的理論基礎，CIPP 模式包括背景(context)、輸入(input)、過程(process)與成果(product)等四個層面，係為一種方案評估的方法。樂齡學習中心執行至今，政府已建立前端 CIP 的資源投入，而本研究即關注於樂齡學習中心的成果層面，目的在於測量、解釋、判斷計畫的產出，確定方案符合需求的程度，並廣泛地檢視方案的效果（包括預期的以及非預期的，正面的以及負面的效果）。實施方式是在計畫進行期間及告一段落時，評估並解釋其產生的效益，針對此一效益做合理的解釋，並提供考核性決策之參考。

根據 Darussalam (2010)之見解，在成果層面中可用來評估的問題，包括：方案是否已達成方案的預期成果？方案成果的短期影響（滿意度）是什麼？方案成果的長期影響（成效）是什麼？影響方案成果的原因有哪些？方案的有效性為何？方案的持續性為何？如何延續方案的正向成果（可持續性）？這些評估問題都將成為本研究執行評估的重要參考。就滿意度而言，Tough(1982)指出，滿意是指學生在學習活動上的感受與態度，若是高興、抱持積極的正向態度者，即是滿意；反之，若不高興、抱持消極的負向態度者，則為不滿意。滿意度的層面，則可包含環境與設備、行政措施、教學方法、教師特質、學習成效、同儕關係等層面(Lemon, 1989; Fujita-Starck et al., 1994; Peters & Randell, 1994)，本研究則聚焦於學員對於中心行政、環境、教師、課程的滿意度。就收穫而言，誠如林麗惠(2008)指出，由政府部門推展的高齡教育機構，將從主導的角色轉變為輔助的角色，這意味著樂齡學習中心的參與者需要逐漸從被動轉為主動，逐漸的達到自主學習。教育部自成立樂齡學習中心以來，樂齡學習輔導團即積極倡導「學習、改變、增能」的概念（魏惠娟，2018），希望中高齡者來到樂齡學習中心後，能透過「學習」學到其想要與需要的資訊與技能，進而「改變」了自己生活中的某些事情，最後能「增能」，增加自己的某些能力。有鑑於此，本研究即關注於中高齡者在學習、改變、增能三層面上的收穫情形為何，以了解教育部設置樂齡學習中心的執行成效。

3. 研究方法與實施

本研究採量化研究法，以樂齡學習中心的參與者為研究對象，針對 104 年設立之 313 所樂齡學習中心進行全面性的調查；以「樂齡學習中心執行成效問卷：參與者觀點」作為研究工具，以下茲就研究對象、研究工具、資料處理方法進行說明。

3.1 研究對象

本研究之施測對象為 104 年成立之全國各示範中心、續辦中心以及新辦中心，共計 313 所，其中有 6 所無法配合施測，故實際發放對象共計 307 所。施測情形如表 1 所示，各示範中心發 25 份，共 12 所，計 300 份；各續辦中心發 15 份，共 252 所，計 3780 份；各新辦中心發 10 份，共 42 所，計 420 份。

表 1. 「樂齡學習中心執行成效問卷：參與者觀點」問卷施測情形

樂齡中心種類	問卷數量	全國中心數量	全國合計
示範中心	25	12	300
續辦中心	15	252	3780
新辦中心	10	42	420

本研究共發出 4500 份問卷，回收 4095 份，問卷回收率為 91.0%。刪除填答過於集中以及漏達超過 10 題之無效問卷後，有效問卷數為 2567 份，有效回收率為 57.0%，問卷回收情形如表 2 所示。

表 2. 「樂齡學習中心執行成效問卷：參與者觀點」問卷回收情形

總發出問卷數	總回收問卷數	有效問卷數	有效問卷回收率
4500	4095	2567	57.0%

3.2 研究工具

本研究以「樂齡學習中心執行成效問卷：參與者觀點」作為研究工具，包含：個人背景變項、參與情形、滿意度量表、收穫量表四部分。量表皆根據文獻編製而成，並進行預試施測，以全國 12 所樂齡學習示範中心作為施測對象，各發放 15 份問卷，共計 180 份，回收有效問卷數為 122 份，有效回收率為 68%，本研究根據預試結果編製正式問卷。以下茲就個人背景變項、參與情形、滿意度量表、收穫量表四部分進行說明。

個人背景變項

個人背景變項包含：性別、年齡、教育程度、健康狀況、經濟狀況五項，其中，將性別分為「男性」、「女性」兩類；將年齡分為「55-59 歲」、「60-64 歲」、「65-69 歲」、「70-74 歲」、「75-79 歲」以及「80 歲以上」六類；將教育程度分為「自修識字」、「國小」、「國/初中」、「高中/職」、「大專/大學」以及「研究所(含)以上」六類；將健康狀況分為「極佳」、「良好」、「普通」、「不好」以及「很差」五類；將經濟狀況分為「相當充裕」、「充裕」、「普通」、「略有困難」以及「相當困難」五類。

參與情形

參與情形部分包括：出席狀況、參與者類型兩個變項，出席狀況分為「持續參與」、「曾有中斷」兩個選項；參與者類型則分為「積極參與者(例如：經常或定期參加中心活動)」、「有意願成為積極參與者(例如：未來打算經常或定期參加中心活動)」、「被動式參與者(例如：有人約我才會參加)」、「消極式參與者(例如：完全沒有興趣參與學習活動，只是不好意思拒絕才來參加的)」四個選項。

滿意度量表

滿意度量表主要係參考 Lemon (1989)、Fujita-Starck 等人(1994)、Peters 和 Randell (1994)等研究所編製的滿意度量表，並參酌國內外相關研究編修而成，共計 22 題。本量表採 Likert 式五點量表計分，計分方式由「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」分別給予 1、2、3、4、5 分，分數愈高表示滿意度愈高。

本研究針對滿意度量表進行信效度分析，就因素分析而言，首先測試 KMO 和進行 Bartlett 球形檢驗，KMO 值為 .920，表示適合進行因素分析。此外，從 Bartlett 球形檢驗的 χ^2 為 2413.271，df 為 231， $p=.000$ ，表示量表各題項的相關矩陣有共同因素存在，適合進行因素分析。經因素分析的結果得到四個因素，命名為「行政滿意度」、「環境滿意度」、「教師滿意度」、「課程滿意度」(Lemon, 1989; Fujita-Starck et al., 1994; Peters & Randell, 1994)，可解釋的變異量為 78.82%。「行政滿意度」係指高齡者對於中心的行政服務是否滿意，其題項包括：1, 2, 3, 4, 5, 22；「環境滿意度」係指高齡者對於中心提供的環境是否滿意，其題項包括：6, 7, 8, 9；「教師滿意度」係指高齡者對於教師的教學方法與互動模式是否滿意，其題項包括：10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17；「課程滿意度」則係指學習的內容是否符合自己的期待，其題項包括：18, 19, 20, 21。其次，對「滿意度量表」進行信度分析，整體量表的 Cronbach's α 為 .967，「行政滿意度」分量表的 Cronbach's α 為 .957；「環境滿意度」分量表的 Cronbach's α 為 .913；「教師滿意度」分量表的 Cronbach's α 為 .904；「課程滿意度」分量表的 Cronbach's α 為 .911。

收穫量表

收穫量表主要係根據教育部樂齡學習輔導團倡導的「學習、改變、增能」概念(魏惠娟, 2018)編製而成，共計 17 題。本量表採 Likert 式五點量表計分，計分方式由「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」分別給予 1、2、3、4、5 分，分數愈高表示收穫愈高。

本研究針對收穫量表進行信效度分析，就因素分析而言，首先測試 KMO 和進行 Bartlett 球形檢驗，KMO 值為 .935，表示適合進行因素分析。此外，從 Bartlett 球形檢驗的 χ^2 為 1747.54，df 為 136， $p=.000$ ，表示量表各題項的相關矩陣有共同因素存在，適合進行因素分析。經因素分析的結果得到三個因素，命名為「學習」、「改變」、「增能」，可解釋的變異量為 74.56%。「學習」層面表示高齡者學到其想要與需要的內容，其題項包括：2, 3, 4, 5, 9, 10；「改變」層面係指高齡者在學習後改變了自己生活中的某些事情，且這些改變是正向的，其題項包括：7, 8, 15, 16, 17；「增能」層面則係指高齡者具體地增加自己的某些能力，其題項包括：1, 6, 11, 12, 13, 14。其次，對「收穫量表」進行信度分析，整體量表的 Cronbach's α 為 .964，「學習」分量表的 Cronbach's α 為 .926，「改變」分量表的 Cronbach's α 為 .913；「增能」分量表的 Cronbach's α 為 .923。

3.3 資料處理方法

本研究以描述性統計之次數分配、平均數、標準差，描述本研究受試者的個人背景變項分布情形、參與情形、滿意度情形、收穫情形；以獨立樣本 t 檢定和單因子變異數分析來考驗不同個人背景變項和參與情形者在滿意度和收穫的差異。

4. 研究結果與討論

本研究根據 2567 份有效樣本所呈現的資料，運用 SPSS19.0 統計套裝軟體進行分析，共分為五個部分：受試者個人背景變項及參與情形之分析、受試者的滿意度分析、受試者的收穫分析、影響滿意度的關鍵因素分析、影響收穫的關鍵因素分析，茲分述如下。

4.1 受試者個人背景變項及參與情形之分析

參與本研究之受試者女性(74.5%)比例高於男性(25.5%)；年齡以「55-59 歲」(21.7%)、「60-64 歲」(21.7%)比例最高，最少為「80 歲以上」(9.1%)；教育程度以「國小」(29.7%)比例最高，最少為「研究所(含)以上」(1.1%)；健康狀況以「良好」(45.3%)比例最高，最少為「很差」(0.2%)；經濟狀況則以「普通」(74.9%)比例最高，其次為「充裕」(18.6%)，最少為「相當困難」(1.0%)。參與本研究之受試者持續參與者(89.0%)比例高於曾中斷者(11.0%)；參與者類型則以「積極參與者」(54.1%)比例最高，其次為「有意願成為積極參與者」(36.1%)，最少為「消極式參與者」(0.6%)。

4.2 受試者的滿意度分析

受試者在參與樂齡中心的學習後，滿意度達到中上，整體滿意度平均數為 4.30，標準差為 .456。其中以「教師滿意度」分層面為最高(M=4.37、SD=.501)；其次為「行政滿意度」分層面(M=4.30、SD=.507)；以「環境滿意度」分層面為最低(M=4.19、SD=.614)。此結果與魏惠娟(2018)相互呼應，其認為，樂齡學習中心的成立獲得熱烈迴響，受到高齡者的肯定，藉由受過專業培訓的教師、深化的課程規劃、明確的制度等，讓樂齡學習中心符合高齡者的需求，本研究結果呈現出高齡者參與樂齡學習中心後的好評價，表示樂齡學習中心的營運已獲得大多數高齡者的肯定。

4.3 受試者的收穫分析

受試者參與學習後的整體收穫情形達到中上程度，整體收穫平均數為 4.15，標準差為 .491，表示皆能有所收穫，其中尤以學習層面獲得的收穫最高(M=4.23、SD=.506)，其次為增能層面(M=4.21、SD=.508)，再者為改變層面(M=3.99、SD=.587)。Super (1957)的生涯發展理論中，認為邁入 65 歲以後，意指個體逐漸從工作崗位上撤離或退休，轉向家庭、休閒和社交等方面發展不同的角色；Schein (1978)則強調，當個體從工作崗位退休下來，該如何調適因身心功能與社會角色改變所帶來的不確定感，是高齡者所需面對的重要課題。此與「學習」和「改變」層面的研究結果相互呼應，

此二層面凸顯了高齡者退休以後在轉換期上的角色議題，而本研究結果發現，高齡者在參與樂齡學習中心的學習後，更能找到自己的角色定位，更知道如何與人相處，也能與家庭相處得更為和諧。此外，Lin 和 Lin (2014)研究強調，個體採取的行為皆由認知所促成，而在進行老年生活準備時，建立正確的認知是十分重要的。由「增能」層面的結果可知，高齡者在參與樂齡學習中心後，其能促進正確認知的形塑，更注重養生保健、比較能用新的觀念面對老化，引導其行為的產生，進而讓自己的生活更有重心和更為健康。綜上所述，本研究結果與林麗惠(2014)的研究相互呼應，其研究結果顯示，高齡者在樂齡學習中心學習之後，較能改變生活態度、培養新的技能，也較能良好地適應老化，與本研究的收穫情形相互呼應。

4.4 影響滿意度的關鍵因素分析

本研究以個人背景變項和參與情形作為自變項，探討何者為影響滿意度的關鍵要素，以獨立樣本 t 檢定和單因子變異數分析進行考驗，結果顯示，不同性別、年齡、教育程度的受試者在滿意度上皆未達到顯著差異；不同健康程度、經濟狀況、出席狀況和參與者類型在滿意度上則皆達到顯著差異。以下針對達到顯著差異的因素進行說明。

不同健康程度的受試者在滿意度的差異分析

不同健康狀況的受試者在「整體滿意度」上達到顯著差異($F=11.12, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.49$)高於良好($M=4.31$)、普通($M=4.26$)及不好($M=4.21$)；良好($M=4.31$)高於普通($M=4.26$)。進一步分析各層面發現，不同健康狀況的受試者在「行政滿意度」上達到顯著差異($F=8.81, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.51$)高於良好($M=4.31$)、普通($M=4.27$)及不好($M=4.20$)。不同健康狀況的受試者在「環境滿意度」上達到顯著差異($F=4.78, p<.01$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.35$)高於普通($M=4.16$)及不好($M=4.09$)。不同健康狀況的受試者在「教師滿意度」上達到顯著差異($F=12.96, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.58$)高於良好($M=4.40$)、普通($M=4.31$)及不好($M=4.32$)；良好($M=4.40$)高於普通($M=4.31$)。不同健康狀況的受試者在「課程滿意度」上達到顯著差異($F=6.35, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.44$)高於良好($M=4.27$)、普通($M=4.23$)及不好($M=4.15$)。綜上所述，不同健康狀況的受試者在整體滿意度及各分層面上皆達到顯著差異，且越健康者的滿意度越高。

不同經濟狀況的受試者在滿意度的差異分析

不同經濟狀況的受試者在「整體滿意度」上達到顯著差異($F=7.51, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.52$)高於普通($M=4.28$)及略有困難($M=4.13$)；充裕($M=4.34$)高於略有困難($M=4.13$)。進一步分析各層面發現，不同經濟狀況的受試者在「行政滿意度」上達到顯著差異($F=4.64, p<.01$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.51$)高於普通($M=4.29$)及略有困難($M=4.16$)。不同經濟狀況的受試者在「環境滿意度」上達到顯著差異($F=3.36, p<.01$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.42$)高於略有困難($M=4.08$)。不同經濟狀況的受試者在「教師滿意度」上達到顯著差異($F=7.99, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.60$)高於普通($M=4.36$)及略有困難

($M=4.15$)；充裕($M=4.42$)高於略有困難($M=4.15$)；普通($M=4.36$)高於略有困難($M=4.15$)。不同經濟狀況的受試者在「課程滿意度」上達到顯著差異($F=7.20, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.53$)高於普通($M=4.25$)及略有困難($M=4.09$)；充裕($M=4.32$)高於略有困難($M=4.09$)。綜上所述，不同經濟狀況的受試者在整體滿意度及各分層面上皆達到顯著差異，且皆以經濟狀況較佳者的滿意度越高。

不同出席狀況的受試者在滿意度的差異分析

不同出席狀況的受試者在「整體滿意度」上達顯著差異($T=2.60, p<.01$)，持續參與者($M=4.30$)高於曾中斷者($M=4.23$)。進一步分析各層面發現，在「行政滿意度」上達到顯著差異($T=2.42, p<.05$)，其中以持續參與($M=4.31$)大於曾中斷者($M=4.23$)。不同出席狀況的受試者在「環境滿意度」上達到顯著差異($T=2.24, p<.05$)，其中以持續參與($M=4.20$)大於曾中斷者($M=4.11$)。不同出席狀況的受試者在「教師滿意度」上達到顯著差異($T=2.01, p<.05$)，其中以持續參與($M=4.37$)大於曾中斷者($M=4.31$)。不同出席狀況的受試者在「課程滿意度」上達到顯著差異($T=2.52, p<.05$)，其中以持續參與($M=4.27$)大於曾中斷者($M=4.18$)。綜上所述，不同出席狀況的受試者在整體滿意度及各分層面上皆達到顯著差異，且皆以持續參與者的滿意度較高。

不同參與者類型的受試者在滿意度的差異分析

不同參與者類型的受試者在「整體滿意度」上達到顯著差異($F=22.98, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.52$)高於有意願成為積極參與者($M=4.27$)、被動式參與者($M=4.11$)及消極式參與者($M=3.89$)；有意願成為積極參與者($M=4.27$)高於被動式參與者($M=4.11$)及消極式參與者($M=3.89$)。進一步分析各層面發現，不同參與者類型的受試者在「行政滿意度」上達到顯著差異($F=24.32, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.35$)高於有意願成為積極參與者($M=4.27$)、被動式參與者($M=4.08$)及消極式參與者($M=3.83$)；有意願成為積極參與者($M=4.27$)高於被動式參與者($M=4.08$)及消極式參與者($M=3.83$)。不同參與者類型的受試者在「環境滿意度」上達到顯著差異($F=14.09, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.25$)高於有意願成為積極參與者($M=4.16$)及被動式參與者($M=3.99$)；有意願成為積極參與者($M=4.16$)高於被動式參與者($M=3.99$)。不同參與者類型的受試者在「教師滿意度」上達到顯著差異($F=15.68, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.42$)高於有意願成為積極參與者($M=4.34$)、被動式參與者($M=4.21$)及消極式參與者($M=3.96$)；有意願成為積極參與者($M=4.34$)高於被動式參與者($M=4.21$)及消極式參與者($M=3.96$)。不同參與者類型的受試者在「課程滿意度」上達到顯著差異($F=15.22, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.32$)高於有意願成為積極參與者($M=4.21$)及被動式參與者($M=4.09$)；有意願成為積極參與者($M=4.21$)高於被動式參與者($M=4.09$)。綜上所述，不同參與者類型的受試者在整體滿意度及各分層面上皆達到顯著差異，且態度越積極者的滿意度越高。

由以上分析可知，影響滿意度的關鍵因素包含健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型，概念如圖 1 所示，當個體本身的健康狀況、經濟狀況較佳，且持續參與、保持積極態度者滿意度較

高；反之則較為不滿。此一結果與 Rogers (2014)相互呼應，本研究結果即彰顯了輸入環節的重要，不僅是經營者的輸入，參與者的輸入也十分重要，當個體在輸入環節投入更多心力，將會影響到後續的產出，其投入的高低將會影響滿意度高低。

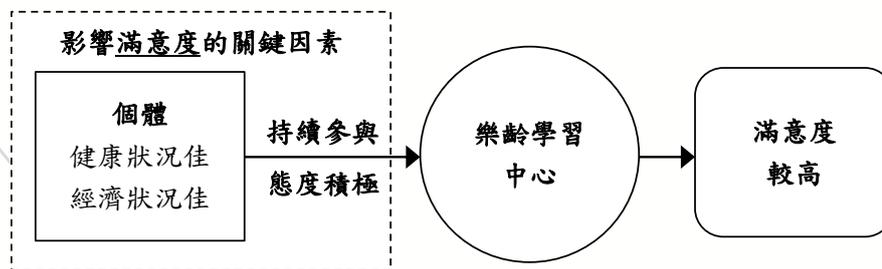


圖 1. 影響滿意度的關鍵因素概念圖

4.5 影響收穫的關鍵因素分析

本研究以個人背景變項和參與情形作為自變項，探討何者為影響收穫的關鍵要素，以獨立樣本 t 檢定和單因子變異數分析進行考驗，結果顯示，不同性別、年齡、教育程度的受試者在收穫情形上皆未達到顯著差異；不同健康程度、經濟狀況、出席狀況和參與者類型在收穫情形上則皆達到顯著差異。以下針對達到顯著差異的因素進行說明。

不同健康程度的受試者在收穫的差異分析

不同健康狀況的受試者在「整體收穫」上達到顯著差異($F=18.95, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.39$)高於良好($M=4.19$)、普通($M=4.10$)及不好($M=3.92$)；良好($M=4.19$)高於普通($M=4.10$)及不好($M=3.92$)；普通($M=4.10$)高於不好($M=3.92$)。進一步分析各層面發現，不同健康狀況的受試者在「學習」上達到顯著差異($F=14.47, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.46$)高於良好($M=4.26$)、普通($M=4.18$)及不好($M=4.05$)；良好($M=4.26$)高於普通($M=4.18$)及不好($M=4.05$)。不同健康狀況的受試者在「改變」上達到顯著差異($F=19.32, p<.01$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.25$)高於良好($M=4.04$)、普通($M=3.94$)及不好($M=3.63$)；良好($M=4.04$)高於普通($M=3.94$)及不好($M=3.63$)；普通($M=3.94$)高於不好($M=3.63$)。不同健康狀況的受試者在「增能」上達到顯著差異($F=15.85, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，極佳($M=4.44$)高於良好($M=4.25$)、普通($M=4.16$)及不好($M=4.03$)；良好($M=4.25$)高於普通($M=4.16$)及不好($M=4.03$)。綜上所述，不同健康狀況的受試者在整體收穫及各分層面上皆達到顯著差異，且越健康者的收穫越高。

不同經濟狀況的受試者在收穫的差異分析

不同經濟狀況的受試者在「整體收穫」上達到顯著差異($F=9.72, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.42$)高於普通($M=4.14$)及略有困難($M=3.98$)；充裕($M=4.22$)高於普通($M=4.14$)及略有困難($M=3.98$)。進一步分析各層面發現，不同經濟狀況的受試者在「學習」上達到顯著差異

($F=7.41, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.49$)高於普通($M=4.21$)及略有困難($M=4.08$)；充裕($M=4.28$)高於及略有困難($M=4.08$)。不同經濟狀況的受試者在「改變」上達到顯著差異($F=7.40, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.27$)高於普通($M=3.96$)及略有困難($M=3.87$)；充裕($M=4.08$)高於普通($M=3.96$)。不同經濟狀況的受試者在「增能」上達到顯著差異($F=10.99, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，相當充裕($M=4.48$)高於普通($M=4.20$)及略有困難($M=3.99$)；充裕($M=4.28$)高於普通($M=4.20$)及略有困難($M=3.99$)。綜上所述，不同經濟狀況的受試者在整體收穫及各分層面上皆達到顯著差異，且皆以經濟狀況越佳者的收穫越高。

不同出席狀況的受試者在收穫的差異分析

不同出席狀況的受試者在「整體收穫」上達顯著差異($T=3.83, p<.001$)，持續參與者($M=4.17$)高於曾中斷者($M=4.05$)。進一步分析各層面發現，在「學習」上達到顯著($T=2.91, p<.01$)，其中以持續參與($M=4.24$)大於曾中斷者($M=4.14$)。不同出席狀況的受試者在「改變」上達到顯著差異($T=4.06, p<.001$)，其中以持續參與($M=4.01$)大於有曾中斷者($M=3.85$)。不同出席狀況的受試者在「增能」上達到顯著差異($T=3.31, p<.05$)，其中以持續參與($M=4.17$)大於曾中斷者($M=4.05$)。綜上所述，不同出席狀況的受試者在整體收穫及各分層面上皆達到顯著差異，且皆以持續參與者的收穫較高。

不同參與者類型的受試者在收穫的差異分析

不同參與者類型的受試者在「整體收穫」上達到顯著差異($F=31.12, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.23$)高於有意願成為積極參與者($M=4.10$)、被動式參與者($M=3.94$)及消極式參與者($M=3.74$)；有意願成為積極參與者($M=4.10$)高於被動式參與者($M=3.94$)。進一步分析各層面發現，不同參與者類型的受試者在「學習」上達到顯著差異($F=31.61, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.30$)高於有意願成為積極參與者($M=4.17$)、被動式參與者($M=4.01$)及消極式參與者($M=3.77$)；有意願成為積極參與者($M=4.17$)高於被動式參與者($M=4.01$)及消極式參與者($M=3.77$)。不同參與者類型的受試者在「改變」上達到顯著差異($F=24.11, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.06$)高於有意願成為積極參與者($M=3.93$)、被動式參與者($M=3.75$)及消極式參與者($M=3.62$)；有意願成為積極參與者($M=3.93$)高於被動式參與者($M=3.75$)。不同參與者類型的受試者在「增能」上達到顯著差異($F=24.31, p<.001$)，經過 Scheff 事後比較發現，積極參與者($M=4.28$)高於有意願成為積極參與者($M=4.17$)、被動式參與者($M=4.02$)及消極式參與者($M=3.81$)；有意願成為積極參與者($M=4.17$)高於被動式參與者($M=4.02$)。綜上所述，不同參與者類型的受試者在整體收穫及各分層面上皆達到顯著差異，且態度越積極者的收穫越高。

由以上分析可知，影響收穫的關鍵因素包含健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型，概念如圖 2 所示，當個體本身的健康狀況、經濟狀況較佳，且持續參與、保持積極態度參與者收穫較多；反之則較低。此一結果與魏惠娟(2018)相互呼應，其認為，高齡者參與樂齡學習中心的收穫是循序漸進，透過學習，產生改變，進而達到增能，換個角度觀之，當個體投入越多，其收穫自然也較多。

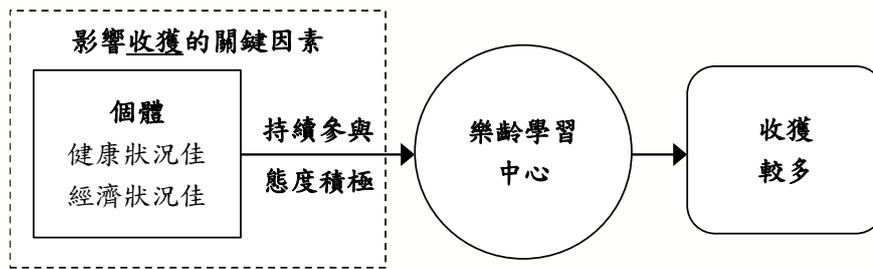


圖 2. 影響收獲的關鍵因素概念圖

5. 結論與建議

5.1 結論

- (1) 樂齡學習中心學員的滿意度達中上，其中以教師滿意度為最高。本研究調查結果顯示，樂齡學習中心學員的整體滿意度達 4.30，其中以教師滿意度為最高，達 4.37，其次為行政滿意度，以環境滿意度為最低。
- (2) 影響滿意度的關鍵因素為健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型。本研究調查結果顯示，不同健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型會影響受試者的滿意度。首先，健康狀況和經濟狀況較差者在「整體滿意度」及各分層面上達到顯著差異，進一步分析發現，健康狀況和經濟狀況較佳者的整體滿意度在各方面上皆高於較差者；第二，學員的出席狀況在「整體滿意度」及各分層面上達到顯著差異，進一步分析發現，以持續參與的參與者的整體滿意度高於曾中斷者；再者，學員的參與類型在「整體滿意度」及各分層面上皆達到顯著差異，進一步分析發現，參與類型愈積極，其滿意度愈佳。
- (3) 樂齡學習中心學員的收穫達中上，其中以學習層面為最高。本研究調查結果顯示，樂齡學習中心學員的整體收穫達 4.15，其中以學習層面為最高，達 4.23，其次為增能層面，以改變層面為最低。
- (4) 影響收穫的關鍵因素為健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型。本研究調查結果顯示，不同健康狀況、經濟狀況、出席狀況、參與者類型會影響受試者的收穫。首先，健康狀況和經濟狀況較差者在「整體收穫」及各分層面上達到顯著差異，進一步分析發現，健康狀況和和經濟狀況較差者的整體收穫在各方面上皆低於較佳者；第二，學員的出席狀況在「整體收穫」及各分層面上皆達到顯著差異，進一步分析發現，持續參與的參與者的收穫高於曾中斷者；再者，學員的參與類型在「整體收穫」及各分層面上達到顯著差異。進一步分析發現，參與類型愈積極，其收穫愈高。

5.2 建議

給樂齡學習中心的建議

宜提升或改善樂齡學習中心的環境：根據結論(1)，目前各項滿意度中，係以環境滿意度為最低，建議經營團隊可多加著重於學習環境的改善，包含空間設備、硬體設施、中心氣氛、環境清潔等，以提高學員的滿意度。

宜促成高齡者學習後的「改變」：根據結論(3)，目前高齡者在學習收穫上的改變層面較低，表示其在學習後的具體改變仍有限，建議經營團隊可針對改變層面進行課程的調整或活動設計，例如以代間活動拉近家庭關係、開設理財課程、宣導健保卡的正確使用觀念等。

宜了解並著重健康狀況和經濟狀況較差者的需求：根據結論(2)、(4)，健康狀況較差、經濟程度較差者的滿意度和收穫皆較低，建議經營團隊應多加了解此族群在行政、環境、教師、課程上的期望與需求，提高其對中心的滿意度，以促進其學習情形。

宜致力於引導學習者成為積極的參與者：根據結論(2)、(4)，持續參與學習的學員、較積極的學員的滿意度較佳、學習收穫較高，因此，建議各樂齡中心應致力於引導學習者成為積極的參與者，可藉由中心氣氛的營造、活動辦理、貢獻服務課程的推廣等具體方式來提升學員對中心的認同感，促使其「持續且積極」的學習，以提升其學習的滿意度。

給高齡者的建議

宜以積極的態度參與學習，以獲得更多的收穫：根據結論(4)，影響收穫的關鍵因素為參與類型，當個體參與的類型愈積極，其獲得的收穫愈多。建議在參與學習的態度上，可化被動為主動，以主動積極的態度參與學習，將會獲得更多的收穫。

宜持續參與學習，以獲得更多的收穫：根據結論(4)，影響收穫的關鍵因素為出席狀況，當個體持續參與學習不中斷，其獲得的收穫愈多。樂齡學習中心提供的課程通常為一期 12 堂課的課程設計，每一堂課都有其設計的原則，從一開始的相見歡，到主軸和最後的成果，皆是樂齡學習規劃師的專業設計，建議高齡者可以從頭到尾完整地參與，吸收所有的課程內容，以期提升收穫的程度。

給教育部的建議

宜輔導樂齡學習中心建立意見反映管道：根據結論(2)，影響滿意度的關鍵因素為健康狀況、經濟狀況，當個體的健康狀況和經濟狀況較佳時，個體的滿意度較佳。建議教育部能輔導樂齡學習中心建立多元的意見反映管道，以了解健康狀況和經濟狀況較差者的需求以及需要協助的地方，以提升其滿意度。

宜擬定鼓勵高齡者參與學習的獎勵制度，並鼓勵中心表揚積極參與的高齡者：根據結論(2)、(4)，影響滿意度和收穫的關鍵因素為參與者類型、出席狀況，當個體的參與類型愈積極、持續參與課程，其滿意度較高。建議教育部擬訂鼓勵高齡者參與學習的獎勵制度，如學習護照、學習時數可獲得相關優惠等；亦可鼓勵樂齡學習中心表揚全勤者、積極參與者，以期帶動其他學員的積極參與。

給未來研究的建議

以質性訪談的方法深入了解樂齡學習中心的執行成效：本研究採用量化研究，蒐集廣泛高齡者的意見，從大至小的歸納樂齡學習中心的執行成效；然研究者認為，我國高齡者在填答問卷時無法完全真實的呈現其感受，高齡者總會回答「差不多啦」、「還可以啦」，原因可能係受到東方文化的影響，係為本研究的限制。因此，建議未來的研究可以採質性訪談的方法去深入了解高齡者對於樂齡學習中心的真實滿意度與其學習收穫。

以實驗研究法去探討何種制度能提升樂齡學習中心的執行成效：根據結論(2)、(4)，影響滿意度和收穫的關鍵因素為參與者類型、出席狀況，當個體的參與類型愈積極、持續參與課程，其滿意度較高。建議未來的研究可以實驗研究法，去設計各式制度，如獎勵制度、同儕互助制度等，去探討何種制度才能提升樂齡學習中心的執行成效。

參考文獻

1. Brest P. (2010). The Power of Theories of Change. 2017年10月25日取自 https://ssir.org/article/s/entry/the_power_of_theories_of_change
2. Clark H. & Taplin D. H. (2012). *Theory of Change Basics: A Primer on Theory of Change*. New York: Actknowledge.
3. Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in Higher Education. *International Journal of Research & Review*, 5(2), 56-65.
4. Fujita-Starck, Pamela J. & Thompson, J. A. (1994). The Effects of Motivation and Classroom Environment on the Satisfaction of Noncredit Continuing Education Students. AIR 1994 Annual Forum Paper. 2019年7月7日取自 <https://eric.ed.gov/?id=ED373646>
5. Lamdin, L. & Fugate, M. (1997). *Elderlylearning: New Frontier in An Aging Society*. AZ: The Oryx Press.
6. Lemon, J. W. (1989). A comparison of student satisfaction at community colleges employing traditional management methods and common market management methods. Thesis (Ph. D.), Southern Illinois University at Carbondale.
7. Lin, L. H. & Lin, L. C. (2014). An investigation of later-life planning by different generations in Taiwan. *Educational Gerontology*, 40(8), 557-571.
8. McClusky, H. Y. (1971). Education: Background paper for 1971 White House conference on aging.
9. New Economics Foundation (2014). *No small change: Evaluating the success of your community currency project*. 2017年10月25日取自 https://b3cdn.net/nefoundation/6e006679e8a6d649fd_3num6frei.pdf
10. Peters, L. & Randell, S. (1994). Assessing student satisfaction at the council of adult education: A

- case study. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 155-163.
11. Rogers, P. (2014). *Theory of Change: Methodological Briefs-Impact Evaluation No. 2* (No. innpub747).
 12. Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: adult development and aging*. Boston: Little Brown
 13. Stufflebeam, D. L. (1968). Toward a science of educational evaluation. *Educational Technology*, 8, 68-84.
 14. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
 15. Tough, A. (1982). *The Adult Learning Project*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
 16. 內政部(2019)。最新統計指標。2019年8月15日取自 <https://www.moi.gov.tw/stat/chart.aspx>
 17. 林麗惠(2008)。高齡教育的機構與實施方式，載於黃富順（主編），*高齡教育學*（頁161-182）。臺北市：五南。
 18. 林麗惠(2014)。高齡教育社會效果之調查及國際比較。科技部專題研究計畫(NSC102-2410-H-194-110-SSS)。
 19. 胡夢鯨(2009)。樂齡精神。樂齡教育輔導團培訓講義。教育部委託專案，嘉義縣：國立中正大學高齡教育中心。未出版。
 20. 教育部(2016)。教育部樂齡學習政策說明。2017年12月15日取自：<http://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160727094441933.pdf>
 21. 教育部(2017)。教育部補助各直轄市及縣（市）政府申辦106年度樂齡學習中心計畫撰寫原則。2017年12月15日取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20161024072638610.pdf>
 22. 教育部樂齡學習網(2019)。108年度樂齡學習中心計畫。2019年7月15日取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/About-1>
 23. 黃月麗(2017)。迎接高齡社會之終身教育政策思維。*教育研究月刊*，283，4-17。
 24. 魏惠娟(2018)。臺灣樂齡學習。臺北市：五南。

The Study of Implementation Effectiveness of Senior Learning Centers in Taiwan from the Perspectives of Participants

* Lin, L. H., Chang, Y. C.

Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University

Abstract

In 2006, the Ministry of Education (MOE) came out with the White Paper, “Towards an Aged Society: Policies on Education for Older Adults”, and has been subsidizing the local governments since 2008 in conjunction with local organizations to organize Senior Learning Centers (SLC) in villages and towns across the country. By 2019, 366 SLCs have been established to meet the needs of the aging and to provide places of learning for older adults. This study aims to investigate the effectiveness of implementation of SLCs in Taiwan from the perspective of participants. Surveys were conducted using a questionnaire among the participants at SLCs of Taiwan. Of the 4,500 questionnaires distributed, 2,567 valid ones were returned, at a valid return rate of 57.0%. Statistical analysis suggests four conclusions: First, the participants were satisfied up to a middle level. Second, the key determinants for satisfaction were health status, economic status, attendance status, and type of participants. Third, the learning gain of the participants was up to the middle level. Fourth, the key factors affecting learning gains were health status, economic status, attendance status, and type of participants.

Keywords: Senior Learning Centers (SLC), implementation effectiveness, satisfaction, learning gains

