



## 目錄

|  |           |
|--|-----------|
| 十二年國教相關說帖.....                               | A-1- A-45 |
| <b>專題演講</b> 幼兒園課程與教學品質評估表的編製與運用：林佩蓉 教授.....  | 3         |
| 幼教師運用教學策略提昇發展遲緩兒童語言能力之行動研究：楊雅婷、石明英.....      | 26        |
| 學前幼兒社會能力量表的信效度衡鑑：郭葦昕、蕭明潔.....                | 52        |
| 工作特性、工作倦怠與學前教師心理健康的關聯性—階層迴歸分析之應用：楊皓、謝亞恆..... | 66        |
| 學前教師組織承諾、工作滿意與工作績效之關聯性—階層迴歸分析之觀點：謝亞恆.....    | 82        |
| 兒童早期啟蒙經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長影響的縱貫性分析：林俊瑩.....     | 101       |
| 誰最忠心？新手？還是老鳥-工作年資對學前教師組織忠誠的影響：賴秋文、林俊瑩.....   | 116       |
| 高齡產子母親對其獨生子教養方式-以三位獨生子母親為例：高子淇.....          | 132       |
| 幼稚園教師教學學位論文之後設分析：張憲庭 .....                   | 153       |
| 開放教育精神的注音符號教學：郭昕瑀 .....                      | 176       |
| 多元學習「食」在精彩：林惠珠、吳珉華、高傳正.....                  | 190       |

# 十二年國民基本教育說帖目錄

## 完整版

|  |      |
|--|------|
| 十二年國民基本教育的願景、理念、目標、方案關係圖.....                    | A-1  |
| 十二年國民基本教育實施計畫工作要項及方案一覽表.....                     | A-2  |
| 十二年國民基本教育實施計畫配套措施一覽表.....                        | A-3  |
| 實施十二年國民基本教育說帖簡(100.09.20版).....                  | A-4  |
| 實施十二年國民基本教育說帖詳版(100.09.20版).....                 | A-8  |
| 高中高職及五專免試入學說帖(100.09.20版).....                   | A-25 |
| 高中高職及五專特色招生說帖(100.09.20版).....                   | A-26 |
| 十二年國民基本教育高級中等教育階段入學管道辦理流程圖.....                  | A-27 |
| 十二年國民基本教育高級中等教育階段入學方式重要資訊一覽表.....                | A-28 |
| 國中教育會考說帖(100.09.20版).....                        | A-30 |
| 實施十二年國民基本教育後理想國中的發展願景說帖簡版(100.09.20版)            | A-32 |
| 實施十二年國民基本教育後理想國中的發展願景說帖詳版(100.09.20版)            | A-33 |
| 實施十二年國民基本教育後理想高中高職的發展願景說帖簡版(100.09.20<br>版)..... | A-38 |
| 實施十二年國民基本教育後理想高中高職的發展願景說帖詳版(100.09.20<br>版)..... | A-40 |

# 十二年國民基本教育的願景、理念、目標、方案關係圖

## 三大願景

- 1 提升中小學教育品質
- 2 成就每一個孩子
- 3 厚植國家競爭力

## 五大理念

- 1 有教無類
- 2 因材施教
- 3 適性揚才
- 4 多元進路
- 5 優質銜接

## 六大目標

- 1 培養現代公民素養
- 2 引導多元適性發展
- 3 確保學生學力品質
- 4 紓緩過度升學壓力
- 5 追求社會公平正義
- 6 均衡城鄉教育發展

## 七大面向

| 二<br>十<br>九<br>個<br>方<br>案 | 全面免學費                                   | 優質化均質化   | 課程與教學   | 適性輔導國民素養   | 法制            | 宣導                                       | 入學方式  |
|----------------------------|---|--|---|--|---------------|--|---|
|                            | 1. 五歲幼兒免學費<br>2. 高中職五專前三年免學費<br>3. 財務規劃 | 4. 高中優質化<br>5. 高職優質化<br>6. 高中職教育資源均質化<br>7. 高中職學校資源分布調整<br>8. 大學繁星、技職繁星推薦<br>9. 高中評鑑<br>10. 高職評鑑<br>11. 高中職發展轉型及退場輔導 | 12. 建置十二年一貫課程體系<br>13. 國中教學正常化、適性輔導及品質提升<br>14. 國中小補救教學<br>15. 高中高職教師教學品質提升<br>16. 國中小學生輟學預防與復學輔導 | 17. 國中與高中職學生生涯輔導<br>18. 高中職學生學習扶助<br>19. 產學攜手合作<br>20. 技職教育宣導<br>21. 國中畢業生未升學未就業青年職能培訓輔導<br>22. 提升國民素養 | 23. 制定高級中等教育法 | 24. 家長參與推動十二年國民基本教育<br>25. 十二年國民基本教育政策宣導 | 26. 規劃免試就學區<br>27. 免試入學<br>28. 特色招生<br>29. 身心障礙學生就學輔導 |

十二年國民基本教育實施計畫工作要項及方案一覽表

| 項目                     | 方 案  | 主政單位  |
|------------------------|--|-------|
| 1. 規劃入學方式              | 1-1 高中高職及五專免試入學實施方案<br>1-2 高中高職及五專特色招生實施方案                 | 中教司   |
| 2. 劃分免試就學區             | 2-1 高中高職免試就學區規劃實施方案  | 中部辦公室 |
| 3. 實施高中職免學費            | 3-1 高中職免學費方案   | 中部辦公室 |
| 4. 推動高中職優質化及均質化        | 4-1 高中優質化輔助方案<br>4-2 高職優質化輔助方案<br>4-3 高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案 | 中部辦公室 |
| 5. 落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升 | 5-1 落實國中教學正常化 適性輔導及品質提升方案                                  | 國教司   |
| 6. 財務規劃                | 6-1 十二年國民基本教育財務規劃方案  | 會計處   |
| 7. 法制作業                | 7-1 十二年國民基本教育法制作業方案  | 中教司   |

十二年國民基本教育實施計畫配套措施一覽表

| 配套措施                      | 方 案   | 主政單位   |
|---------------------------|---|--|
| 1. 學前教育免學費                | 1-1 五歲幼兒免學費方案   | 國教司  |
| 2. 中小學課程連貫與統整             | 2-1 建置十二年一貫課程體系方案   | 國家教育<br>研究院  |
| 3. 學生生涯規劃與國民素養<br>提升      | 3-1 國中與高中職學生生涯輔導實施方案<br>3-2 國中小補救教學實施方案<br>3-3 高中職學生學習扶助方案<br>3-4 國中小學生輟學預防與復學輔導方案<br>3-5 國中畢業未升學未就業青少年職能培訓<br>輔導方案<br>3-6 提升國民素養實施方案 | 訓委會<br>國教司<br>中部辦公室<br>訓委會<br>青輔會<br><br>國家教育<br>研究院 |
| 4. 學校資源分布調整               | 4-1 高中高職學校資源分布調整實施方案  | 中部辦公室  |
| 5. 精進高中職師資人力發展            | 5-1 提升高中職教師教學品質實施方案   | 中教司<br>中部辦公室   |
| 6. 高中職評鑑與輔導               | 6-1 高級中學學校評鑑實施方案<br>6-2 高職學校評鑑實施方案<br>6-3 高中職發展轉型及退場輔導方案  | 中部辦公室  |
| 7. 技職教育與產業發展              | 7-1 技職教育推動產學攜手合作實施方案<br>7-2 技職教育宣導方案  | 技職司  |
| 8. 推動大學支持高中職社區<br>化       | 8-1 擴大辦理「大學繁星推薦、技職繁星」—<br>引導就近入學高中職   | 高教司<br>技職司   |
| 9. 高中職身心障礙學生就學<br>輔導      | 9-1 高中職身心障礙學生就學輔導發展方案   | 特殊教育<br>小組   |
| 10. 促進家長參與推動十二<br>年國民基本教育 | 10-1 促進家長參與推動十二年國民基本教<br>育實施方案  | 國教司  |
| 11. 政策宣導                  | 11-1 十二年國民基本教育宣導方案  | 中教司  |

附註：俟 101 年教育部完成組織調整後，各主政單位將做相應調整。

# 實施十二年國民基本教育說帖簡版

## 一、形成共識，啟動延長

經過長期討論及研究後，各界已形成推動十二年國民基本教育的共識。馬英九總統正式於 100 年元旦宣布啟動，自 103 學年起實施，因此 100 年 8 月進入國中一年級的新生可以適用。十二年國民基本教育將分為兩階段，前段是九年國民教育，之後銜接三年高級中等教育。而後三年，主要內涵是普及、免學費、自願非強迫入學及免試為主。

## 二、理念清晰、目標明確

(一) 五大理念：1. 有教無類，2. 因材施教，3. 適性揚才，4. 多元進路，5. 優質銜接。

(二) 七大總體目標：

1. 提升國民基本知能，培養現代公民素養。
2. 強化國民基本能力，厚植國家經濟競爭力。
3. 促進教育機會均等，追求社會公平與正義。
4. 充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展。
5. 落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業。
6. 有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展。
7. 建立學力檢測機制，確保國中學生基本素質。

(三) 啟動準備階段具體目標：(103 年 8 月以前需達成) (表 1)：

| 關鍵指標/關鍵指標值   | 啟動準備階段(100.8-103.7) |
|--------------|---------------------|
| 就近入學率        | 80%以上               |
| 免試入學率        | 75%以上               |
| 全國優質高中職比率    | 80%以上               |
| 生涯發展教育績優學校比率 | 70%以上               |

表1 啟動準備階段具體目標

### 三、分兩階段，穩健推動

(一) 100 年 1 月至 103 年 7 月為啟動準備階段

(二) 103 年 8 月起為全面實施階段。

### 四、機會均等，邁向普及

目前有 98% 國中畢業生繼續升高中職，103 年就學率能逐步提高至 99%。

### 五、享受權利，自願入學，不必強迫

未來三年高級中等教育，將是學生權利而非義務，所以採自願而不強迫入學。

### 六、免繳學費，減輕負擔

自 103 年 8 月起，所有進入高中、高職或五專(前三年)的學生，全部和國民中小學一樣免繳學費，就讀公立學校每年約可省 1 萬多元，就讀私立學校每年約可省 4 萬 5 千元，大大減輕家長負擔，不過得視需要收取雜費及代收代辦費。

### 七、縣市為區，免遷戶籍、就近入學

高中職階段學區與國中小不同，稱為「免試就學區」。它是以直轄市或縣(市)劃分為一區，而不是以戶籍所在鄰里為單位，所以不必遷戶籍。鄰近兩個以上縣(市)，透過協商後成為「共同就學區」，區內學生可以相互就學，不必搬家。至於體育學校、特殊學校、職業學校設有產業特殊需求類科及稀有類科，經過核准可以跨區。而五專為符應國中畢業生選讀特殊之需求及兼顧多數學生就近入學及報名作業之便利，爰採全國一區辦理招生，而招生作業仍維持現行北中南三區辦理方式。

### 八、校校優質，公私立皆好

經政府長期推動高中職優質化與均質化政策，提升學校水準邁向優質，103 年 8 月入學時，全國優質學校的比率能達 80%。

### 九、類型多元，適性選擇

配合不同學生的興趣、性向與能力，未來可選擇普通高中、綜合高中、高職、五專、進修學校或特殊學校，也可進行非學校型態的實驗教育，自主學習。

### 十、免試為主，少數特色招生，有效減壓

現行多元入學方式自 103 學年度起整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，以免試入學為主，75% 以上國中畢業生免試入學。實施時，是先辦理免試入學，再舉行特色招生。

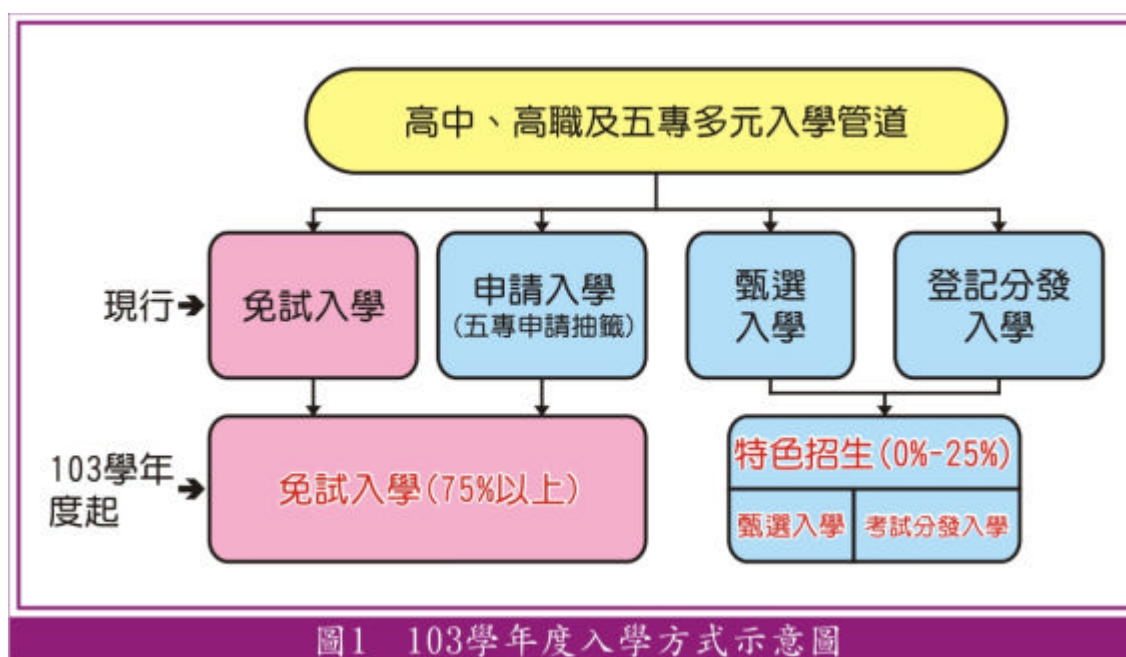
#### (一) 免試入學



免試入學，是指不必參加任何入學考試就可有學校讀，應不採計國中學生學習領域評量，在國中階段做好性向探索與適性輔導，參酌學生性向、興趣及能力，提供進路選擇的建議，讓學生適性選擇鄰近學校就讀。當參加免試入學學生之登記人數，未超過主管機關核定學校之招生名額，全額錄取；超過主管機關核定學校之招生名額，依各主管機關訂定適性輔導免試入學作業要點辦理。

## (二) 特色招生

「特色招生」，是指103學年度各招生區有0%至25%學生可選擇透過考試分發入學（採學科測驗），或甄選入學（採術科測驗），進入經各主管機關核准辦理特色招生之高中職或五專就讀，且須提供最低免試入學名額。（如圖1）



## 十一、教學正常、適性發展、確保素質

當 75%以上學生經由免試入學後，可有效消除過度升學競爭壓力，讓國中教學正常，實行多元成績評量，培養學生主動學習的態度與能力；再配合性向探索、適性輔導，幫忙學生找出個人興趣與方向。此外，政府將研發國中學生學習成就評量標準與辦理國中教育會考，以確保學生的學習成效。

## 十二、規劃縝密、配套周延

教育部在啟動準備階段已制訂「規劃入學方式」等 7 大工作要項及 10 項方案；另訂定「中小學課程連貫與統整」等 11 項配套措施 19 項方案。

## 十三、組織健全、落實管考

行政院、教育部及各直轄市與縣市教育局（處）已成立推動單位共同推動。

## 十四、伙伴攜手、共同宣導

已結合學者專家、教育部、教育局（處）、校長、教師團體代表、家長團體代表，組成宣導團共同宣導。

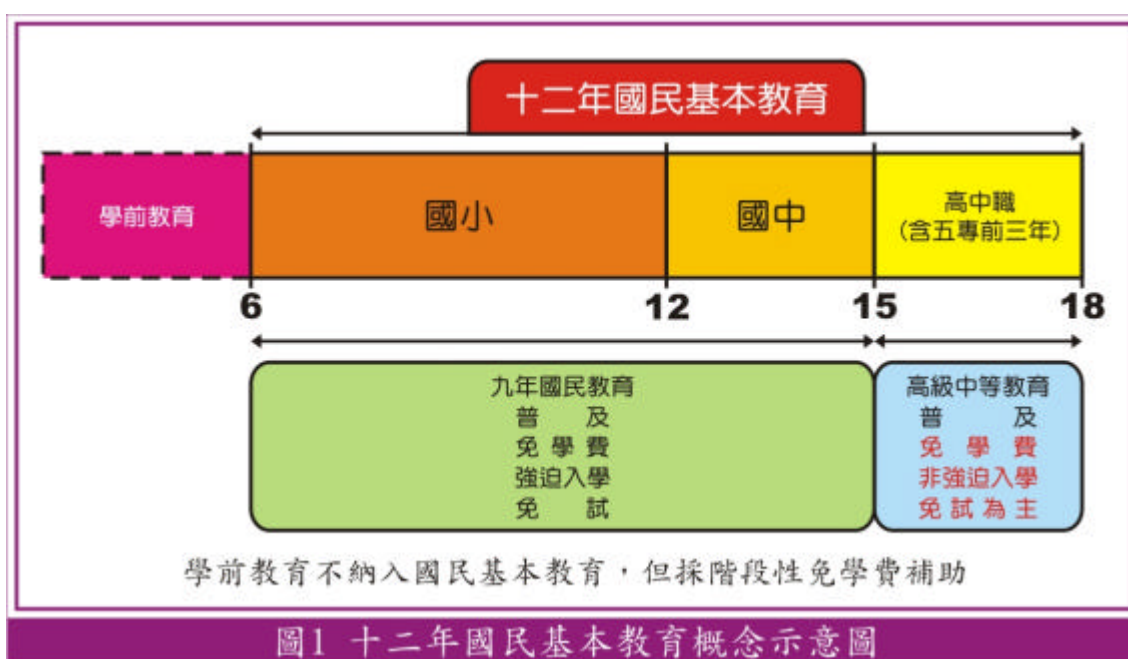
\* 備註：教育部已將十二年國民基本教育相關資料置於網站  
（網址：<http://140.111.34.179/>）供各界查詢，歡迎各界提供寶貴意見。

# 實施十二年國民基本教育說帖詳版

## 一、形成共識，啟動延長

經過長期的討論及研究後，社會各界於民國 99 年 8 月第八次全國教育會議後，形成推動十二年國民基本教育的共識。之後，馬英九總統正式於 100 年元旦宣布啟動，自 103 學年起實施。因此 100 年 8 月進入國中一年級的新生，將首先適用。十二年國民基本教育政策（以下簡稱本政策）的推動，將扮演帶動我國教育邁向新世紀的火車頭，它不只是接受教育人數的增加，及年限的延長，更將帶動整體教育環境的改善與品質的提升。

十二年國民基本教育將分為兩階段，前段是九年國民教育，之後銜接三年高級中等教育。考慮到時代改變與我國的國情，規劃的後三年高級中等教育，在性質與內涵上與前九年有所不同，它主要是普及、免學費、非強迫入學及免試為主。如圖 1。



## 二、理念清晰、目標明確

### （一）五大理念

推動十二年國民基本教育有五項核心理念：

1. 有教無類：是指高級中等教育是以全體 15 歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，教育機會一律均等。
2. 因材施教：是指面對不同智能、性向及興趣的學生，提供不同性質與類型的學校，透過不同的課程與分組教學方式施教。
3. 適性揚才：是指透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態。

4. 多元進路：是指發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或順利就業。
5. 優質銜接：是指高級中等教育要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；也藉由高中職學校優質化，均衡城鄉教育資源發展，使學生有能力升學或進入職場就業。

## (二) 總體目標

十二年國民基本教育的總體目標有七項，包括了國家、社會及學生多元角度：

1. 提升國民基本知能，培養現代公民素養。
2. 強化國民基本能力，厚植國家經濟競爭力。
3. 促進教育機會均等，追求社會公平與正義。
4. 充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展。
5. 落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業。
6. 有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展。
7. 建立學力檢測機制，確保國中學生基本素質。

## (三) 啟動準備階段具體目標

為確保 103 年 8 月國一新生入學品質，明訂以下具體目標（表 1）：

| 關鍵指標/關鍵指標值   | 啟動準備階段(100. 8-103. 7) |
|--------------|-----------------------|
| 就近入學率        | 80%以上                 |
| 免試入學率        | 75%以上                 |
| 全國優質高中職比率    | 80%以上                 |
| 生涯發展教育績優學校比率 | 70%以上                 |

表1 啟動準備階段具體目標

### 三、分兩階段，穩健推動

為了穩健推動本政策，教育部配合「中華民國教育報告書」黃金十年政策方向，將實施過程分為兩階段，100年1月至103年7月為啟動準備階段，重點在為103年8月入學的高一新生做好準備；103年8月起為全面實施階段，教育部將在102年年底完成該階段實施計畫的規劃。

### 四、機會均等，邁向普及

目前已有98%的國中畢業生繼續就讀高中職或五專，而所能提供的就學名額與機會已超過100%，為落實教育機會均等理念，希望103年就學率能逐步提高至99%。

### 五、享受權利，自願入學，不必強迫

原本的九年國民教育，是國民的義務，因此強迫學生入學。未來延長的三年高級中等教育，將是學生權利而非義務，所以採自願而不強迫入學。只要學生想繼續讀書，都會有機會。

### 六、免繳學費，減輕負擔

自103年8月起，所有進入高中、高職或五專（前三年）的學生，全部可以和國民中小學一樣免繳學費，這樣一來，每學年就讀公立高中高職學生可省約1萬多元，私立高中高職可省約4萬5千元，公立五專前三年可省約1萬5千元，私立可省約4萬5千元；如此將可大大減輕家長的負擔，進而提高學生就學的意願。不過，學校經政府核准，仍可根據需要收取雜費及代收代辦費。

### 七、縣市為區，免遷戶籍、就近入學

讓學生就近入學，是高級中等教育階段的目標之一。不過由於各地區高中職及五專學校分佈並不平衡，因此高中職階段學區規劃與國中小明顯不同，我們稱它為「免試就學區」。它不是以學生戶籍所在的鄉鎮鄰里為單位，而是以現有行政區為基礎，將每一個直轄市或縣（市）劃分為一區，讓學生盡量有機會就近入學，所以不必遷戶籍。

不過考慮到區域共同生活圈、高中職學校及資源分布、地理相近與交通等因素，鄰近的兩個以上縣（市），彼此可以合作，透過協商後成為「共同就學區」，區內學生可以相互就學，共享教育資源，所以學生不必為此而搬家遷戶籍。而且未來配合大學繁星推薦及技職繁星計畫的擴大，社區高中職的推薦名額增加，更有利於它們學生進入心目中理想的大學和科系。

至於其他如體育學校、特殊學校、職業學校設有產業特殊需求類科及稀有類科，由於這些學校分佈並不平均，因此它們的招生範圍，經過核准可以跨免試就學區。而五專為符應國中畢業生選讀特殊之需求及兼顧多數學生就近入學及報名作業之便利，爰採全國一區辦理招生，而招生作業仍維持現行北中南三區辦理方式。

### 八、校校優質，公私立皆好

為讓學生願意選擇所屬免試就學區內的學校就近入學，政府自 92 年起先後推動高中職社區化、優質化與均質化政策，目的就是希望透過經費補助，幫助體質偏弱的學校提升水準，逐步縮小不同城鄉間及學校間的差距，邁向優質。我們期望 103 年 8 月入學時，透過校務評鑑，無論公私立，全國優質學校的比率能達 80%，讓家長及學生可以放心選己所愛，就近入學。

## 九、類型多元，適性選擇

高級中等教育階段，與九年國民教育階段不同，因為學生的興趣、性向已逐漸表現出不同，所以不能只提供單一種型式學校、一樣的課程給所有人。在國中經過性向探索及生涯輔導後，未來學生可以依能力、性向或興趣，選擇就讀普通高中，然後再選擇讀文組或是理組；或選擇就讀職業學校、五專，及選擇合適的技職群科。不管選擇哪一類型學校，重要的是，普通高中與職業學校一樣好，讓學生適性發展才最重要。除了就讀日間部外，如果有需要也可就讀進修學校，一樣免繳學費。

如果，各類型的學校教育仍不能滿足家長與學生的需要，而願意進行非學校型態的實驗教育，經過地方政府核准，也可以選擇自主學習。

## 十、免試為主，少數特色招生，有效減壓

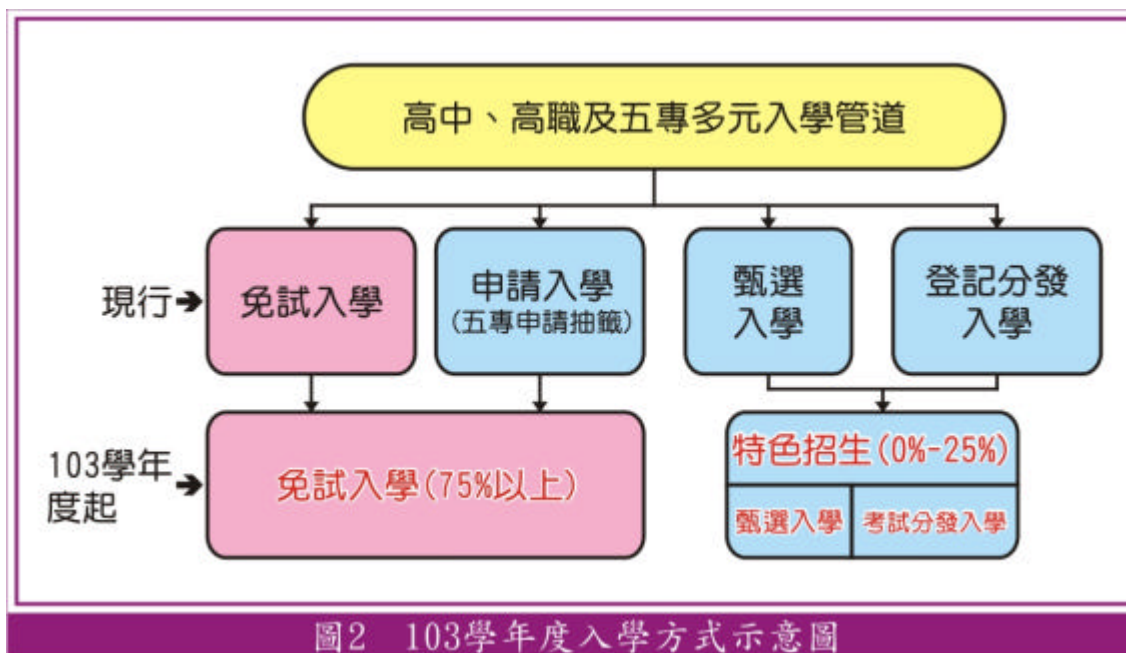
現行多元入學方式自 103 學年度起整合為「免試入學」及「特色招生」兩種管道，以免試入學為主，75% 以上全國國中畢業生免試入學。實施時，是先辦理免試入學，再舉行特色招生。

### （一）免試入學

免試入學，是指不必參加任何入學考試就可有學校讀，應不採計國中學生學習領域評量，在國中階段做好性向探索與適性輔導，參酌學生性向、興趣及能力，提供進路選擇的建議，讓學生適性選擇鄰近學校就讀。當參加免試入學學生之登記人數，未超過主管機關核定學校之招生名額，全額錄取；超過主管機關核定學校之招生名額，由各主管機關訂定適性輔導入學方式辦理。

### （二）特色招生

特色招生要因地、因校制宜，各招生區依據其地域需求，103 學年度規劃 0% 至 25% 的名額，經各主管機關核准辦理特色招生之高中高職及五專，為發展重點課程，例如自然科學、語文、人文科學、社會學科、藝術、音樂、體育、商業、工程及餐飲等，才能以班級為單位申請，經主管機關審查核定後，方可辦理特色招生。



## 十一、教學正常、適性發展、確保素質

當 75% 以上學生經由免試入學後，可以有效消除過去因準備基測所造成的過度升學競爭壓力，以及對學校教師教學所造成的扭曲干擾。也可以讓國中教師的教學逐步回歸正常，進而創新教學；可以根據課程理念施教，進行多元成績評量。而學生也可以不再因準備基測考試而被逼讀書，逐步培養出主動學習的態度與能力；再配合性向探索、適性輔導，幫忙學生找出個人興趣與方向，可以適性發展。

此外，政府將研發國中學生學習成就評量標準與辦理國中教育會考，以科學、合理、有效的方式，確保學生的學習成效，以確保國家水準，而不致出現不考試就不唸書，導致國中學生平均素質下滑。

## 十二、規劃縝密、配套周延

為了落實本政策，教育部在啟動準備階段訂定了規劃入學方式、劃分免試就學區、實施高中職免學費、推動高中職均優質化、落實國中正常教學、適性輔導及品質提升、規劃財務及制定「高級中等教育法」等 7 大工作要項及 10 項方案；另再訂定學前教育免學費、中小學課程連貫與統整、學生生涯規劃與國民素養提升、學校資源分布調整、精進高中職師資人力發展、高中職評鑑與輔導、技職教育與產業發展、推動大學支持高中職社區化、高中職身心障礙學生就學輔導、鼓勵家長參與十二年國民基本教育及政策宣導等 11 項配套措施 19 項方案，以關照本政策所涉及各層面。

## 十三、組織健全、落實管考

為有效推動本政策，分別成立行政院十二年國民基本教育推動會（由行政院院長召集）；教育部十二年國民基本教育推動小組（由教育部長召集）；教育部同時下設十二年國民基本教

育工作圈及專案辦公室，並建立教育部與直轄市及縣市教育局處長聯席會報。直轄市與縣市教育局（處）也將成立十二年國民基本教育規劃推動小組，負責推動各地方之工作。最後，採取行政院層級的管考機制，以確保政策落實。

#### **十四、伙伴攜手、共同宣導**

本政策推動時，將結合學者專家、中央及地方主管機關、校長、教師團體代表、家長團體代表，組成宣導團透過多元管道與方法，進行政策說明與溝通。





**Q1：哪一年入學的國中生，將適用十二年國民基本教育？**

A：100 年 8 月以後進入國中的學生。

**Q2：免試就學區如何規劃？**

A：以直轄市、縣（市）行政區為基礎，目前暫訂規劃為 15 區，分別為：基北區（包括基隆市、臺北市、新北市）、桃園縣及連江縣、竹苗區（包含新竹縣市、苗栗縣）、中投區（包括臺中市、南投縣）、彰化縣、雲林縣、嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣。據此，較能滿足學生入學期待與學校招生需求，亦可符合清晰、易於宣導及地方生活圈概念，並能配合主管教育行政機關權責。實際施行仍得視實際需要適時檢討、有效調整。

**Q3：想要進心目中的學校，需要遷戶籍嗎？**

A：(1) 因為未來的免試就學區，是以直轄市或縣市為範圍，只要就讀區內國中的學生，都可以申請選讀想要的公私立高中、高職或五專，不需要像國中小把戶籍遷到學校旁。  
(2) 如果過去招生是幾個縣市一起辦，未來免試就學區會一起辦，譬如北北基、臺中市與南投縣、嘉義縣市、新竹縣市與苗栗縣、桃園縣與連江縣等，也不需要遷戶籍。  
(3) 如果所住的縣市，附近沒有足夠學校，反而相鄰縣市有，經過兩縣市協商，可以規劃出共同就學區，供雙方學生互選。如新北市與桃園縣、苗栗縣與臺中市、嘉義縣與臺南市等縣市接界之學校。

**Q4：是不是只能選擇所在縣市免試就學區內的學校，不可以跨區？**

A：在免試入學的管道，學生原則上僅能選擇所屬免試就學區內的高中職，不能跨區選擇其他免試就學區的學校。

**Q5：未來升高中職五專，有哪些管道？**

A：(1) 未來升學主要有兩大主要管道，一條是免試入學，一條是考試入學（特色招生），103 學年度免試入學名額至少占總名額的 75%，考試入學則不超過 25%。  
(2) 辦理時，將先辦理免試入學，之後才辦理考試入學。

**Q6：是不是只要登記申請，就可以就讀，不需要考試？**

A：免試入學，是指不必參加任何入學考試就可有學校讀，且不採計國中學生學習領域評量，在國中階段做好性向探索與適性輔導，參酌學生性向、興趣及能力，提供進路選擇的建議，讓學生適性選擇鄰近學校就讀。

**Q7：免試有多少名額？明星學校也要提供嗎？**

A：103 年時各免試就學區免試入學名額至少達到總招生名額的 75%。所有學校都要提供免試名額。

**Q8：要選擇學校時，如何可以知道那些學校已達優質水準？**

A：政府對於所有公私高中職都會進行評鑑，結果也會公告。如果需要瞭解所在地的學校是否優質，可以到教育部十二年國民基本教育專區（<http://www.edu.tw/>）查詢各校評鑑結果，或者是到所在直轄市或縣市教育局網頁十二年國民基本教育專區查詢，名單會持續更新。

**Q9：那些學校可辦理特色招生？他們是不是就是所謂的明星學校？特色招生之招生區如何規劃？**

- A：(1) 經主管教育行政機關認證為優質的公私立高中高職或五專，考量學校狀況及依其發展需求向主管教育行政機關提出申請，而經主管教育行政機關組成之「特色招生審查會」審查通過，就可辦理特色招生。
- (2) 特色招生並非特色學校，更不等於明星學校，特色招生的目的在鼓勵學校發展其重點課程，提供多元課程內容供學生依其性向、興趣及能力選擇，含學科及技藝能科目等，可透過學科考試分發及術科甄選入學進入特色招生學校。
- (3) 「考試分發入學」招生區規劃與現行登記分發區相同，「甄選入學」招生區規劃與現行甄選入學區域相同。

**Q10：特色招生有多少名額？每個學校一樣多嗎？會逐年增加嗎？**

- A：(1) 特色招生的名額占各招生區總招生名額之 0 至 25%，並未規定各招生區一定要核至 25% 之比率。
- (2) 各招生區內辦理特色招生之高中職及五專的名額各校不一定一樣，由學校提出申請，各主管教育行政機關召開審查會議後，核定學校辦理特色招生的名額。
- (3) 配合免試入學政策推動，加上國中適性輔導機制逐步落實，社會觀念更加多元及開放，特色招生的比率上限將配合調降。

**Q11：特色招生包括哪些類別？**

- A：除數學、自然科學、語文及社會科學等學科外，亦包含藝術、音樂、體育、商業、工程及餐飲等技藝能科。

**Q12：特色招生，將採什麼方式進行？**

- A：特色招生分為兩種，一種是甄選入學，如音樂、美術、體育、技能等，採取術科考試。另一種是考試分發入學，採取學科測驗。同一類型招生以同一天辦理為原則，學校得選擇單招或聯合數校辦理。

**Q13：可以參加其他招生區學校的特色招生嗎？**

- A：可以。特色招生並未限定不能跨區報考，不限學生就讀或畢業之國中學籍所在地招生區，惟學生只可以選擇一招生區參加特色招生，並在該招生區考試分發入學或甄選入學。

**Q14：如果參加免試入學，已經被學校錄取，可以再參加特色招生考試嗎？**

- A：如果免試已經錄取，還想參加特色招生，須先放棄免試入學錄取的學校。

**Q15：如果免試沒上、特色招生也沒上，會不會沒有學校讀？**

- A：不用擔心。整體上，高中職及五專的招生名額超過應屆國中畢業生總數，因此一定有學校讀。如果都未被錄取，可以選擇未額滿的學校登記入學，學校不可再辦考試或甄選，或訂門檻。

**Q16：不知道小孩將來該讀高中、高職或五專什麼類科？國中能提供甚麼幫助？**

- A：國中將陸續提供學術、職業性向測驗及興趣測驗，讓學生瞭解自己。另外也會實施生涯發展教育，由專業的老師，協助進行職涯探索，並將與高職合作，讓學生瞭解高職課程的群科及內容。

**Q17：如果有升學問題，國中哪個處室可以提供輔導協助？**

A：有任何未來升學方面的問題都可以去請教學校導師、輔導室或教務處。

**Q18：國中在適性輔導工作有哪些具體作為？**

A：(1) 教育部補助及督導各直轄市、縣(市)政府成立學生輔導諮商中心，以統籌學生適性輔導業務、規劃辦理轄屬學校生涯發展教育及生涯輔導工作相關研習活動，整合轄屬相關輔導人力，提供學校諮詢及輔導學校落實辦理適性輔導工作。  
(2)此外，教育部已編印國民中學推動生涯發展教育工作手冊，分送各校參考，以提升學校對於測驗使用及結果運用的了解。  
(3)國中應組成生涯發展教育工作執行委員會，妥善規劃適性輔導工作，提供各項試探及實作活動，以協助學生自我認識及探索未來進路，妥善記錄並利用生涯輔導紀錄手冊，提供學生及家長升學選擇的建議。  
(4)預計於 100 年 9 月起，國一新生皆會有一本「國中學生生涯輔導紀錄手冊」，協助學生記錄個人生涯規劃所需的相關資料，以利在九年級進行升學進路選擇時，有較完整、系統資訊可供參考。

**Q19：讀私立高中職及五專學生要繳學費嗎？**

A：自 103 年 8 月起，所有就讀公立高中、高職及五專(前三年)的學生，政府都將針對「學費」進行補助，不過，其餘「雜費」、「代收代付費」及「代辦費」等項目仍須依據原有規定繳交。

**Q20：重考生在新制度下將如何入學？**

A：在免試入學部分，國中畢業生或具有同等學力者，可依畢業國中所在地的就學區，參加該區免試入學。特色招生部分，國中畢業生或具有同等學力者，皆可報名參加術科或學科考試。

**Q21：原住民學生、身心障礙學生、政府派赴國外人員子女、蒙藏學生及境外優秀科學技術人才子女等特種生升學有無優待？**

A：(1) 免試入學，不採計學生學習領域評量，登記超額時之辦理方式，由各主管教育行政機關依教育部所訂全國一致性原則規劃適性輔導免試入學作業要點。有關特種生升學優待方式，將參酌現行特種生升學優待方式，給予適當的保障。  
(2) 另有關特色招生，將參酌現行特種生升學優待方式，以維護特種生權益。

**Q22：103 年以後會繼續辦理國中基測嗎？**

A：十二年國民基本教育實施後，多數學生透過免試入學管道進入高中職就讀，國中基測已完成階段性任務，惟國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心(國中基測試題研發單位)仍可在十餘年來既有之國中基測試題研發及專業實證經驗基礎上，繼續提供專業服務，除協助研發國民中學學生學習成就評量標準，提供教師平時評量學生學習成就的參考，研發國中教育會考測驗題目。此外，也可接受須採特色招生的學校委託，研發學科測驗。

**Q23：何時可以知道更具體的入學辦法？**

A：(1) 教育部將會商地方主管教育行政機關共同訂定全國一致性原則，並於 101 年 4

月前公布，各主管機關會依教育部所訂之原則，規劃該區免試入學、特色招生及免試就學區（含共同就學區）辦理細節及作業要點，並於規定時間內報教育部備查，再據以辦理。

- (2)各主管機關會於102年8月前公告各校免試入學招生簡章(包含名額及比序條件)，及辦理特色招生的學校及名額。

#### Q24：免試，是否國中階段所有考試皆免？

A：免試入學是指國中畢業生入學高中職或五專免入學測驗，國中學生學習評量仍應依學習領域及日常生活表現進行評量，其評量目的在讓學生自我瞭解、教師改進教學、學校積極行政、家長配合督促及主管機關管控學力等目的。

#### Q25：我想知道未來升學各種辦法，在哪裡可以找到？

- A：(1)可以直接問國中教務處或學生輔導中心。  
(2)可以到所在直轄市、縣市教育局網頁的十二年國民基本教育專區。  
(3)可到教育部網頁的十二年國民基本教育專區。

#### Q26：私立學校需要參加十二年國民基本教育嗎？

A：需要。因為公私立學校都是高級中等教育的一環，所以都須參加，並提供免試名額，同學就讀時則可免繳學費。而私立學校辦學品質也要受到主管教育行政機關監督，以確保教育品質。

#### Q27：推動十二年國民基本教育，是否有法源依據？

A：依「教育基本法」第11條規定：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」所以依據前開條文，十二年國民基本教育是指九年國民教育延長3年至高中職或五專（前三年）教育。教育部刻正整合現行高級中學法及職業學校法，制定高級中等教育法，作為實施十二年國民基本教育之法律依據，就「入學方式」、「就學區規劃」及「學費政策」等加以規範，並配合訂定及修正相關子法，以完備十二年國民基本教育法制。

#### Q28：辦理國中教育會考的目的為何？

A：使九年級學生、教師、學校、家長及主管教育行政機關，了解學生學習品質，並為下一學習階段（高中、高職或五專）作好必要的準備，並確保國中學生學習成效。

#### Q29：國中教育會考的評量對象？辦理時間及方式？

A：九年級學生於每年4月參加國中教育會考，採全國統一舉辦，為期2天。學生於原校參加國中教育會考，依各國中辦理定期評量之模式安排。

#### Q30：國中教育會考的評量科目？成績呈現方式？

- A：(1)是對國三學生基本、必要、學科能力門檻的檢定，評量科目為國文（含寫作測驗）、英語、數學、社會及自然。  
(2)各科評量結果分為精熟、基礎及待加強三個等級。

#### Q31：國中教育會考與國中基測有什麼不同？

A：(1)目的及功能不同：國中教育會考是為確保國中學生學習品質，更重要的是要讓學生、教師、家長和學校了解學生的學習品質，並為下一學習階段（高中、高職或五專）作

好必要的準備，也可作為高中、高職或五專新生學習輔導參據。而國中基測是高中高職及五專多元入學管道的重要依據，其測驗分數作為申請入學、甄選入學或登記分發入學的依據。

- (2) 評量結果不同：國中教育會考為標準參照測驗，是採用「絕對比較」的觀點來看待個別學生的測驗結果，評量結果分為精熟、基礎及待加強三個等級，不需要注意排名或是與別人的分數比較，只是與某一個標準來進行比較，若分數已經高過那個標準，即達到該等級以上。國中基測為常模參照測驗，是一種以「相對性比較」的觀點，來看待個別學生的測驗結果，各科量尺分數 1-80，總分 412，也就是拿學生的個別分數來和全體學生的分數作比較。



**Q1：十二年國民基本教育之入學管道為何？辦理順序？**

- A：(1) 自 103 學年度起，十二年國民基本教育入學方式分為「免試入學」及「特色招生」兩大類。
- (2) 辦理順序為先辦理免試入學；再辦理特色招生。

**Q2：免試入學之管道為何？**

- A：(1) 免試入學係指學生不需參加入學測驗，就能直接進入高中職或五專就讀。
- (2) 經適性輔導措施讓國中生了解其性向及興趣，並參酌國中學生學習評量檢測機制，輔導學生選擇適性學校就讀。

**Q3：特色招生之入學管道為何？什麼是考試分發入學？什麼是甄選入學？**

- A：特色招生分為考試分發入學及甄選入學。
- (1) 考試分發入學：以學科測驗為主，採現行的登記分發模式辦理，依主管教育行政機關核定之招生區辦理單獨招生或聯合數校招生，以入學測驗成績及學生志願作為分發依據。
- (2) 甄選入學：以術科測驗為主，採現行的甄選入學模式辦理，依主管教育行政機關核定的招生區單獨或聯合數校招生，並以表演、術科測驗分數及學生志願做為入學等班、科的依據。

**Q4：辦理特色招生之理由**

- A：(1) 高中高職及五專得辦理特色招生，以維持並發展我國更多元適性的中等教育體系，提供學生選擇機會，給予彈性之課程與教學，鼓勵學生多元適性發展，持續幫助學生展現不同優勢能力的機會。
- (2) 高中高職及五專辦理特色招生是本於教育基本法尊重父母教育選擇權之精神，並考量我國當前社會民情，仍有部分家長認為考試為最公平之入學方式，以提供學生適性發展之入學管道。

**Q5：學校如何申辦特色招生？**

- A：教育部與各教育行政主管機關共同會商訂定一致性原則，各主管教育行政機關依教育部訂定的原則，訂定高中高職及五專特色招生審查作業要點，經教育審議委員會通過後，報教育部備查，並於 101 年 8 月底前公告。學校依其辦學特色需求於 102 年 3 月底前向主管教育行政機關提出申請，各教育行政主管機關於 102 年 8 月前公告核定特色招生之名額，學校經主管教育行政機關審核通過後即可辦理特色招生。

**Q6：為什麼保留 25% 的特色招生名額？**

- A：(1) 特色招生採 25% 比率的原因，在於特色招生並不只限於學科能力學生報考，尚包含其他技藝能力如藝術、音樂、體育、商業、工程及餐飲等，且學科亦包含各項學科如自然科學、語文、人文科學等，倘將具不同才能之學生加總，大約可達 25% 之學生比率。
- (2) 考量各地學校數量及學生人數的差異，各主管教育行政機關可依其需求規劃，惟各招生區總招生名額的 25% 為其上限，各招生區及各校亦可完全採免試入學方式辦理招生。

**Q7：什麼是免試就學區？**

A：為兼顧學生選校與學校招生，免試就學區之規劃，得以「直轄市、縣市行政區」為原則，位處免試就學區交界處，得規劃「共同就學區」方式辦理，並由教育部召集直轄市、縣市政府協調規劃。各高中職及五專於所屬免試就學區，辦理免試入學。

#### Q8：免試就學區如何規劃？

A：為兼顧學生選校與學校招生，免試就學區之規劃，得以「直轄市、縣市行政區」為原則，位處免試就學區交界處，得規劃「共同就學區」方式辦理，並由教育部召集直轄市、縣市政府協調規劃，例如新北市與桃園縣、臺中市與苗栗縣等。

#### Q9：未來有那些免試就學區？

A：目前暫訂規劃為 15 區，分別為基北區（包括基隆市、臺北市、新北市）、桃園縣及連江縣、竹苗區（包含新竹縣市、苗栗縣）、中投區（包括臺中市、南投縣）、彰化縣、雲林縣、嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣等，實際施行得仍得視實際需要適時檢討、有效調整。

#### Q10：免試就學區所規劃之學區與九年國教的學區有何不同？

A：高級中等學校類型多元（包括有公立、私立、高中和高職）、各區域教育資源不均（多數學校集中都會區）、各校教學資源的落差、社區生活圈的變動（交通建設造成生活圈的變化）、學生通勤距離的適合度（學生上下學可以有更大的通勤距離）等問題，是以並不適宜沿用傳統國中小以戶籍所在鄉鎮市區為劃分依據的方式，須擬定符合因地制宜、阻力最小、多元參與、延續發展及適時調整等原則的高級中等學校學區劃分模式以為因應，以提供學生多元、適性和充足的就學機會。

#### Q11：各公私立高中職均須提出 75% 以上的免試入學名額？

A：「75% 以上的免試入學名額」是以免試就學區為計算單位，賦予學校及主管機關視各校辦學特色及區域均衡發展核定招生名額的彈性。但為鼓勵學生就近入學及重視多元智能發展，要求各公私立學校均須提供名額辦理免試入學。

#### Q12：免試就學區的區內學生是否皆能免試入學？

A：免試就學區規劃的立意精神在於十二年國民基本教育後，大部分的學生可以進入免試就學區內的高中職學校就讀。換句話說，除特色招生外，在免試就學區內，保障學生得以免試方式入學，且入學方式應依免試入學及其他入學相關規定辦理。

#### Q13：免試就學區為何採縣市行政區為規劃原則？是否符合就近入學概念？

A：

- (1) 根據全國公、私立高中職學校 97-99 學年新生入學基本資料發現，從「直轄市及縣（市）行政區」的範圍來看，全國公私立高中職入學比率平均值均可達 80% 以上，因此採以「直轄市及縣（市）行政區」為規劃基礎，較能符合現況及學校招生與學生入學期待，且亦清晰易懂，並能配合主管教育行政機關的權責。
- (2) 另就近入學與共同生活圈之概念一致，以「直轄市及縣（市）行政區」為免試就學區規劃的原則，除符合共同生活圈的概念外，亦可顧及到交通建設造成生活圈的變化等因素。
- (3) 高中職生上下學可以有更大的通勤距離，其通勤及活動能力較高，故採以「直轄市及

縣（市）行政區」為免試就學區之規劃，較能符合就近入學概念及反映實際現況。

#### Q14：高職特殊類科、五專及其他特殊需求班別之免試就學區為何？

A：為因應學校發展特色、實際需要及各校發展重點不同等因素，高職特殊類科及其他較特殊需求之班別，得跨學校所在地之免試就學區範圍招生，提供學生選擇就讀的機會；相關入學方式應依免試入學或其他入學規定辦理。另考量五專學校分散且部分類科屬性特殊等因素，其免試就學區規劃為全國一區，學生得依其志願、性向及興趣入學。

#### Q15：何時開始依免試就學區所規劃之範圍辦理免試入學？

A：「免試就學區」規劃分為兩期程實施，第一期程為規劃及逐步擴大辦理階段（100-102 學年度），第二期程為實施階段（103 學年度以後）。十二年國民基本教育預訂於 103 學年度開始推動，其中「免試就學區」範圍將於 102 學年度發布。因此，全國高中高職學校應依發布之免試就學區（含共同就學區）範圍及「高中高職及五專免試入學實施方案」辦理免試入學；並配合十二年國民基本教育推動進程，視實際需要適時檢討、有效調整。

#### Q16：共同就學區的意義為何？

A：位處免試就學區交界之學校，各直轄市、縣（市）政府得考量其共同生活圈、交通便利性及群科分布等情況，共同協商跨區域之共同就學區範圍；如共同就學區涉及兩個以上縣（市）行政區，得協調一直轄市或其中一縣（市）政府召開「跨縣市免試就學區之共同就學區協商會議」協調共同就學區範圍，並請教育部協調，各區入學委員會依決議執行。而現行多元入學管道同意跨區招生的學校，仍應予保留。

#### Q17：政府為何要推動高中職優質化輔助方案？

A：本方案為提升高中職教育品質，平衡城鄉教育資源差距，舒緩學生升學壓力，使學生可以就近選擇社區高中職入學。方案目的為促進區域高中職普遍優質、提供學生多元選擇，投入社會資源、建立績效責任機制，以階段性漸進推動，完善教學設備與資源、提升教師專業發展和教學效能，促發各學校團隊持續精進動能，創造更多優質學校，使學生能夠適性發展和有效學習，為十二年國民基本教育之推動奠基。

#### Q18：政府為何推動「高中職適性學習社區教育資源均質化方案」？

A：為配合並落實十二年國民基本教育之規劃，政府推動提升高中職發展與教育資源均衡，教育部延續高中職社區化計畫的成果，自 98 學年度推動高中職均質化方案，初步以推動高中職「資源共享」、「適性學習」、「特色發展」及「就近入學」為目標。本方案旨在弭平區域及學校間資源的差距，讓社區內的高中職在既有橫向合作關係上，由水平的聯結延伸至垂直的整合，落實高中職與國中的合作關係，達成師資、課程、設備等教育資源的共享，進而提升各社區之高中職教育競爭力。其中為強調高中職與國中的連結，鼓勵高中職辦理「學術試探」及「職涯試探」的課程及活動，提供社區內國中學生生涯探索機會，落實就近入學的目標，進而提升社區內高中職教育競爭力。

#### Q19：何處可以查詢十二年國民基本教育相關辦法？

A：（1）可以到所在直轄市、縣市教育局網頁的十二年國民基本教育專區。  
（2）可到教育部網頁的十二年國民基本教育專區。

#### Q20：何時可以知道更具體的入學辦法？



- A：(1)教育部將會商地方主管教育行政機關共同訂定全國一致性原則，並於 101 年 4 月前公布，各主管機關會依教育部所訂之原則，規劃該區免試入學、特色招生及免試就學區（含共同就學區）辦理細節及作業要點，並於規定時間內報教育部備查，再據以辦理。
- (2)各主管機關會於 102 年 8 月前公告各校免試入學招生簡章（包含名額及比序條件），及辦理特色招生的學校及名額。

#### Q21：高中職（五專前三年）免學費的規定為何？

A：自 103 年 8 月起，所有就讀公私立高中、高職及五專（前三年）的學生，政府都將針對「學費」該項進行補助，不過，其餘「雜費」、「代收代付費」及「代辦費」等項目仍須依據原有規定繳交。

#### Q22：十二年國民基本教育有法律保障嗎？

A：有。根據教育基本法第十一條政府得視需要延長年限。此外，政府將另外制訂「高級中等教育法」，在 103 年以前完成立法，以作為十二年國民基本教育的法源依據。

#### Q23：私立學校需要參加十二年國民基本教育嗎？

A：因為公私立學校都是高級中等教育的一環，所以都須參加，並提供免試名額，同學就讀時則可免繳學費。而私立學校辦學品質也要受到主管教育行政機關監督，以確保教學品質。



**Q1：為何要推動十二年國民基本教育？**

A：教育必須隨著社會變遷與國家發展需要而不斷進步，民國 57 年我國是世界上少數實施九年國教的國家，歷經 40 多年努力，促進社會流動及民主化，並創造了經濟奇蹟。為紓解國中生升學壓力，促進國中教學正常化，讓國中教育充滿適性、活力、創意、優質與卓越，歷經 20 餘年的倡議、規劃，並考量國家社會發展需求，增進國家競爭力，延長國民基本教育已成為社會大眾殷切的期待與共識。

**Q2：十二年國民基本教育和九年國民義務教育有何不同？**

A：名稱是依據教育基本法第 11 條規定，所以叫做十二年國民基本教育。與國民義務教育不同的地方在於十二年國民基本教育是「非強迫入學（非義務）低學費（國民權利）」的教育。

**Q3：地方主管教育行政機關對於推動十二年國民基本教育扮演怎麼樣的角色？**

A：地方主管教育行政機關就應組成規劃推動小組，俟行政院核定實施計畫之內涵，規劃落實策略，協調溝通轄區內學校辦理宣導工作，讓學校教師、行政人員及家長了解十二年國民基本教育理念、工作要項及配套措施，以凝聚該區共識。

**Q4：在免試入學部分，地方教育主管機關的責任為何？**

A：(1) 各地方教育主管機關應依教育部訂定之全國一致性原則，參酌該區區內學校資源、入學人口數、每所高中職歷年招生情形等，規劃免試入學詳細內容（包含每一所學校辦理免試入學方式及最低比率），以達成各學年度目標值（101 學年度：55%、102 學年度：65%、103 學年度：75%）。

(2) 審慎模擬免試入學的處理方式及操作程序，與區內各校之主管機關會商，共同訂定適性輔導免試入學作業要點，且須經各該直轄市、縣(市)教育審議委員會通過，報教育部備查。

**Q5：中央和地方在特色招生的責任劃分是什麼？**

A：教育部與各教育行政主管機關共同會商訂定一致性原則。各教育行政主管機關依教育部所訂原則，訂定「高中高職及五專特色招生審查作業要點」。學校依其辦學特色需求於 102 年 3 月底前向教育行政主管機關提出申請，各教育行政主管機關於 102 年 8 月前（辦理招生一年前）核定特色招生之名額並報教育部備查後公告，學校經教育行政主管機關審核通過後即可辦理特色招生。

**Q6：免試就學區及共同就學區劃分方式？**

A：為辦理免試就學區規劃，俾順利於 103 學年度實施，本部應成立「高中職入學審議及作業小組」，直轄市、縣(市)主管機關應成立「高中職入學推動工作小組」據以推動。免試就學區規劃目前暫訂為 15 區，分別為基北區（包括基隆市、臺北市、新北市）、桃園縣及連江縣、竹苗區（包含新竹縣市、苗栗縣）、中投區（包括臺中市、南投縣）、彰化縣、雲林縣、嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣等。

各直轄市、縣(市)主管機關得考量區內各校近三年內新生入學來源、區域共同生活圈、交通便利性、普通及職業教育課程完整性與學校分布情形等因素，以 15 區為原則，規

劃免試就學區範圍，依需要適時彈性調整。位處縣市交界之學校，得規劃跨行政區之「共同就學區」。如共同就學區涉及兩個以上縣（市）行政區，得協調一直轄市或其中一縣（市）政府召開「跨縣市免試就學區之共同就學區協商會議」協調共同就學區範圍，並應函請教育部協調之，各區入學委員會依決議執行之。而現行多元入學管道同意跨區招生之學校，仍應予保留。

#### Q7：高中職免學費的額度大致上是如何？

A：現行私立高中職學費每生每學期約 2 萬 2,000 餘元，公立高中職約 6,200 餘元；私立五專前三年平均值約 2 萬 3,000 餘元，公立五專前三年平均值 7,000 餘元。私立高中職約為公立高中職之 4 倍，私立五專前三年約為公立五專前三年之 3.3 倍。103 年高中職免學費後，受益人數估計有 88 萬 0,593 人。政府透過免學費政策，除減輕家長經濟負擔，縮小公私立學校收費差異，還可營造良性競爭環境。

#### Q8：免學費的兩階段如何推動？

A：(1) 第一階段(100 年 8 月至 103 年 7 月)：

(a) 家戶年所得 114 萬元以下就讀高職(含五專前三年)學生免學費。

(b) 家戶年所得 114 萬元以下就讀私立高中學生比照公立學校收費(並延續家戶年所得 90 萬元以下齊一公私立高中職學費措施之排富規定)。

(2) 第二階段(103 年 8 月起)：推動「高中職免學費」，適用公私立全部高中職所有學制學生(含五專前三年)。

#### Q9：實施「高中職免學費方案」所需經費，中央與地方如何分擔？

A：本部與臺北市、高雄市(專指原高雄市，不含改制之高雄縣部分，以下同)採 3 階段模式辦理：

(1) 100 學年度第 1 學期(100 年 8 月 1 日至 101 年 1 月 31 日)：

除依設籍區分之定額補助各自負擔外，扣除定額補助後之差額，原家戶年所得在 90 萬元以下依比例負擔之部分仍援例(99 學年度第 2 學期)辦理，其餘不足數再核實由本部補助。

(2) 100 學年度第 2 學期至 101 學年度第 1 學期(101 年 2 月 1 日至 102 年 1 月 31 日)：

(a) 除依設籍區分之定額補助各自負擔外，扣除定額補助後之差額，臺北市及高雄市政府負擔部分依據「中央對直轄市及縣(市)政府補助辦法」、「教育部對直轄市及縣市政府計畫型補助款處理原則」，由本部補助臺北市政府之比率為 50%，補助高雄市政府之比率為 60%。

(b) 原本部轄屬新北市、臺中市、臺南市、原高雄縣之學校及辦理綜合高中學程之縣(市)立高級中學、新北市立鶯歌高職等校學生所需補助經費，於此階段概由本部全額負擔。

(3) 102 年度(102 年 2 月 1 日)起：

本部將再召集五都直轄市及相關縣(市)進行協商，再依協商結果辦理。

## 高中高職及五專免試入學說帖

- 一、高中高職及五專皆須辦理免試入學，各免試就學區免試入學比率至少達 75% 以上，以舒緩國中生過度的升學壓力，引導國中教學正常化，讓學生得到更多的學習機會與輔導，鼓勵其適性發展。
- 二、各國中應協助學生自我認識及探索，原則上於國一實施智力測驗、國二實施性向測驗、國三實施興趣測驗，並參酌學生能力、性向及興趣，給予適性輔導，提供未來升學進路的建議，協助學生優先以免試入學管道，選擇真正適合自己的高中、高職或五專就讀。
- 三、各高中高職及五專依所屬免試就學區，提供本區內學生免試入學的機會，以鼓勵學生就近入學，且不採計國中學生學習領域評量。
- 四、各直轄市、縣（市）政府依教育部訂定的免試入學全國一致性原則，審慎模擬免試入學的處理方式及操作程序，規劃各免試就學區適性輔導免試入學作業要點，並經各直轄市、縣（市）政府教育審議委員會通過，報教育部備查。
- 五、高中高職及五專辦理免試入學是以有教無類及因材施教為目標，且不得訂定入學門檻或條件。
- 六、當參加免試入學學生之登記人數，未超過主管機關核定學校之招生名額，全額錄取；超過主管機關核定學校之招生名額，依各免試就學區適性輔導免試入學作業要點辦理。
- 七、高中高職及五專訂定的比序條件應符合公平性、教育性及可操作性，並應於前一年公告，若以抽籤做為登記人數超額時決定錄取之措施，未能符合前開原則，非不得已，請勿採用。

# 高中高職及五專特色招生說帖

- 一、高中高職及五專得辦理特色招生，以維持並發展我國更多元適性的中等教育體系，提供學生選擇機會，給予彈性之課程與教學，鼓勵學生多元適性發展，持續幫助學生展現不同優勢能力的機會。
- 二、高中高職及五專辦理特色招生是本於教育基本法尊重父母教育選擇權之精神，並考量我國當前社會民情，仍有部分家長認為考試為最公平之入學方式，以提供學生適性發展之入學管道。
- 三、特色招生，係指經各主管機關核准辦理特色招生之公私立高中高職及五專為提供學術、職業或藝能性向專長學生適性學習之環境，根據學校歷史、條件、願景及社會需求等因素，發展學科或群科之特色課程，以吸引學生報考入學。
- 四、特色招生採考試入學方式，由負責招生學校本公平、公正、專業，符合程序與實質正義原則命題，亦可委託專業評量機構命題，並考量學生志願，以之做為入學依據，同一類型招生以同一天辦理為原則，學校得選擇單招或聯合數校辦理。
- 五、學生參加特色招生考試，應擇一區報考，不限於學生就讀或畢業之國中學籍所在地招生區，惟僅能參加該報考區之分發。
- 六、特色招生要依專科學校法、高級中學法、職業學校法授權所訂之多元入學招生辦法辦理。各主管教育行政機關於 102 年 8 月前召開審查會議決定並報教育部備查後，公告核定特色招生之學校及名額。
- 七、特色招生之辦理須經申請及審核通過方可申請，並以班（科、組）為單位。學校須研擬特色招生之申辦計畫（包括特色課程、師資、設備、辦學績效、輔導方式、歷年招生狀況及招生名額等），報經主管教育行政機關核定並報教育部備查。
- 八、特色招生要因地、因校制宜，各招生區依據其地域需求，103 學年度規劃 0%至 25%的名額。

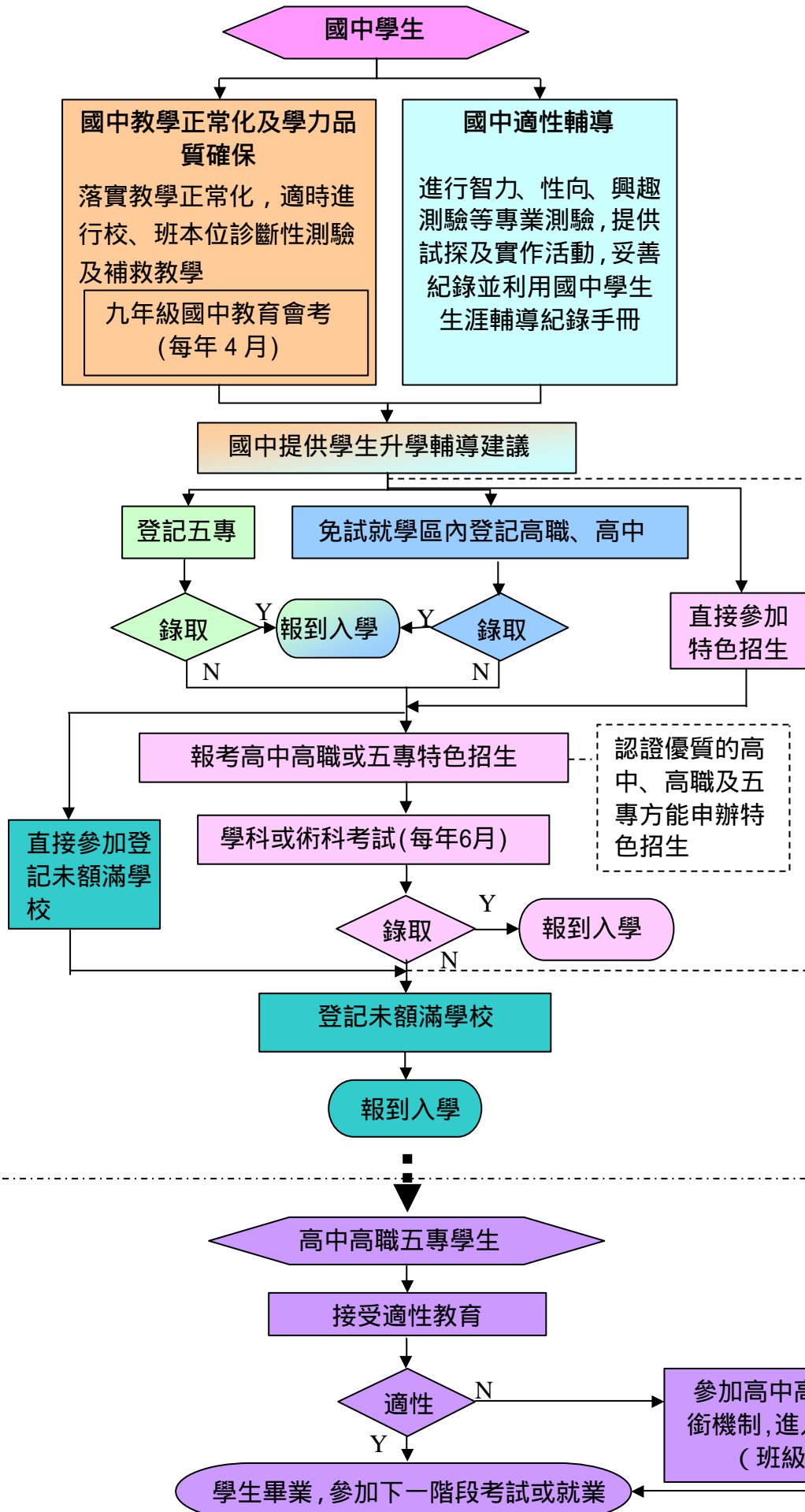
# 十二年國民基本教育高級中等教育階段 入學管道辦理流程圖

國中在學階段

免試入學(每年五月)

特色招生(每年六月)

高中高職五專在學階段



主管機關應辦理事項

1. 督導高中高職(五專)：
  - (1) 皆須辦理免試入學，且不得訂定登記條件為入學門檻。
  - (2) 應聯合組成免試入學委員會。
2. 適性輔導入學參考方式
  - (1) 參酌學生志願。
  - (2) 參酌國中所做之適性輔導建議報告。
  - (3) 參酌就近入學因素。
  - (4) 其他：
    - A. 高中高職：依直轄市政府教育局、縣(市)政府訂定之各免試就學區適性輔導免試入學作業要點辦理
    - B. 五專：各校或聯合招生委員會擬訂後報本部核定後辦理。
3. 直轄市、縣(市)訂定之各免試就學區適性輔導免試入學作業要點，需經各該直轄市、縣(市)教育審議委員會通過，報本部備查。
4. 比序條件應符合公平性、教育性及可操作性等原則，並於前一年公告。

# 十二年國民基本教育高級中等教育階段 入學方式重要資訊一覽表

適用對象：今年七年級新生  
免試入學比率逐年提高，考試入學方式變動最小為原則

| 時間        | 重要資訊   |
|-----------|--|
| 100 年 8 月 | <p>1. 教育部公布 103 學年度免試入學之全國一致性原則</p> <p>(1) 免試入學是指學生不必參加任何入學考試就可登記學校就讀。</p> <p>(2) 不得採計國中學生在校學習領域評量(在校成績)。</p> <p>(3) 高中高職及五專不訂定入學門檻或條件。</p> <p>(4) 當登記人數未超過主管機關核定學校之名額時全額錄取。</p> <p>(5) 當登記人數超過招生名額，依各校訂定之比序條件辦理，各校之比序條件應符合公平性、教育性及可操作性。以抽籤做為超額時決定錄取之措施，未能完全符合前開原則，非不得已時，請勿採用。</p> <p>(6) 學生參加就讀或畢業之國中學籍所在免試就學區為原則。</p> <p>2. 教育部公布 103 學年度特色招生之全國一致性原則</p> <p>(1) 特色招生是指學生可選擇透過考試分發入學(採學科測驗)或甄選入學(採術科測驗)，進入經各主管機關核准辦理特色招生的高中、高職或五專就讀。</p> <p>(2) 經認證為優質學校，以班級為單位申請辦理特色招生，經主管機關審核通過，方可辦理。</p> <p>(3) 考試分發入學，採學科測驗；甄選入學，採術科測驗，同一類型招生以同一天辦理為原則，學校得選擇單招或聯合數校辦理(以現行考試入學方式相同為原則)。</p> <p>(4) 學生僅能擇一區報考，不限就讀或畢業之國中學籍所在地招生區，惟僅能參加該報考區之分發。</p> <p>(5) 審查項目：目標清楚及理由具說服力、辦學及課程規劃具特色、教學資源充足、學校評鑑優良、學生來源無虞、學生表現優異及其他經主管教育行政機關核定之重要項目。</p> <p>(6) 特色招生計畫應對學生入學招生、教學、進路輔導等措施妥善規劃</p> <p>3. 入學方式之重要組織及工作項目</p> <p>(1) 教育部成立「十二年國民基本教育入學方式輔導小組」，協助各直</p> |

| 時間         | 重要資訊   |
|------------|--|
|            | <p>轄市、縣（市）主管機關規劃之入學方式及操作程序等事宜。</p> <p>(2) 教育部組成「高中高職入學審議小組」，審議協調各主管機關規劃之高中高職入學方式及免試就學區範圍等事宜。</p> <p>(3) 各區之主管機關共同組成「高中高職入學推動工作小組」，審慎模擬免試入學及特色招生之處理方式及作業程序。並依前開全國一致性原則訂定適性輔導免試入學作業要點及特色招生審查作業要點，並經各直轄市、縣(市)政府教育審議委員會通過，報教育部備查。</p> <p>(4) 各國中組成生涯發展教育工作執行委員會，妥善規劃適性輔導工作，提供學生及家長升學選擇建議。</p> <p>(5) 修正發布「高級中等學校多元入學招生辦法」，將 103 學年度入學方式及免試就學區重要辦理原則納入。</p> |
| 101 年 8 月前 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各主管機關發布「免試就學區適性輔導免試入學作業要點」，家長可了解各區免試入學超額處理方式、比序原則及項目。</li> <li>2. 各主管機關發布「招生區高中高職（五專）特色招生審查作業要點」，家長可了解各區特色招生審查重點及作業程序。</li> </ol>  |
| 102 年 8 月前 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 公告各校免試入學簡章（包含名額及比序條件）。</li> <li>2. 公告辦理特色招生之學校及名額。</li> </ol>  |



## 國中教育會考說帖

- 一、國中教育會考與「國中教學正常化、適性輔導及品質提升方案」配合，且於國一及國二階段進行診斷性測驗，適時進行補救教學，可促進國中正常教學、合宜評量與適性輔導，以確保國中學生學力品質，是實施十二年國民基本教育正本固本的基礎。
- 二、國中教育會考目的是要使國三學生、教師、學校、家長及主管機關，了解學生學習品質並為下一學習階段（高中、高職或五專）作好必要的準備，因此將納入「國民小學及國民中學學生成績評量準則」中規範。
- 三、國中教育會考是對國三學生基本、必要、學科能力門檻的檢定，評量科目為國文（含寫作測驗）、英語、數學、社會及自然。
- 四、國中教育會考與十二年國民基本教育免試入學要做適切的配合、規劃與推動，免試入學應不採計國中學生學習領域評量。
- 五、國中教育會考於每年 4 月統一舉辦，為期 2 天，要由專業評量機構命題、組卷與閱卷，以達公平客觀並實踐國家課程目標。另國三學生於原校參加國中教育會考，其監考依各國中辦理定期評量之模式安排。
- 六、國中教育會考要運用國中基測寶貴資產，使轉型為國三學生學習成就檢定工具(如附表)，並為高中、高職及五專新生學習輔導參據。

## 國中教育會考與國民中學學生基本學力測驗比較

| 項目     | 國中教育會考  | 國民中學學生基本學力測驗  |
|--------|---|---|
| 法源依據   | 國民小學及國民中學學生成績評量準則。  | 高級中等學校多元入學招生辦法。   |
| 功能     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 可使每一位國三學生、教師、學校、家長、主管機關了解學生學習品質並為下一學習階段（高中、高職或五專）作好必要的準備。</li> <li>2. 國中可參酌國中教育會考評量結果，提供學生升學選擇之建議，輔導學生適性入學。</li> <li>3. 可作為高中、高職及五專新生學習輔導參據。</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國民中學學生基本學力測驗(以下簡稱國中基測)為高中高職及五專多元入學管道的重要依據，主要為測量國三學生各學習領域的基本能力。</li> <li>2. 國中基測測驗分數可作為申請入學、甄選入學或登記分發入學的依據。</li> </ol> |
| 測驗研發機構 | 專業評量機構。   | 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心。  |
| 命題依據   | 國民中小學九年一貫課程能力指標   | 國民中小學九年一貫課程能力指標。  |
| 施測對象   | 全體國三學生。   | 全體國三學生。   |
| 測驗科目   | 國文(含寫作測驗)、英語、數學、社會及自然。  | 國文、英語、數學、社會、自然及寫作六科測驗。  |
| 辦理時間   | 每年四月統一舉辦。   | 每年舉辦兩次，第一次測驗於每年五月辦理，第二次測驗於每年七月舉行。自 101 年起，國中基測每年六月僅辦理一次。  |
| 測驗結果   | 評量結果分為精熟、基礎及待加強 3 個標準，能夠舒緩學生競爭壓力。   | 除寫作測驗為標準參照之級分制外，其餘均以量尺分數計算(總分為 412 分)。  |

# 實施十二年國民基本教育後理想國中的發展願景說帖

## 簡版

### 一、適性發展、五育均衡的學生

學生在升學壓力適度舒緩後，能在五育均衡發展的教育情境中，多元發展潛能，樂在學習。學校能落實生涯發展教育，並透過各縣市學生輔導諮商中心的規劃與統籌，能提供給每一個學生合用的性向、興趣等心理測驗工具，以及各項學術及技職實作探索課程，讓孩子更瞭解自我能力及未來的發展方向，藉由學校教師及專業輔導人員等的協助，依相關測驗結果及各項探索活動來給予學生未來發展及生涯路的建議，使學生能適性發展，五育均衡。

### 二、專業發展、品質提升的學校

學校將更重視各領域教師教學專業、行政品質與績效；教師專長授課之比率也將透過教師員額管制系統來提升；偏遠或小型學校也有增置專長教師的機會，來改善其師資結構、強化各領域教學專業。同時，藉由國中教育會考的辦理，了解學生學習品質、適時進行補救教學並為下一學習階段（高中、高職或五專）作好必要的準備。

### 三、具備專業教學、多元評量能力的教師

教師能夠進行專業成長，藉由全面教師專業學習社群的設立及教師專業評鑑的推動，能以學生為中心來思考教與學的設計，全面提升教師的學科知識、教學能力、評量素養等，以期能有效提升教學效能，促進學生學習的意願與動機。老師也將依據「國中學生學習成就評量標準及實作程序」，依學生表現區分為不同等級，提供學校教師了解學生學習成效，並據以進行適性化補救教學。

### 四、多元參與、優質親職的家長

家長對孩子生涯規劃觀念的改變是十二年國民基本教育推動的重要因素，促進家長參與學校推動十二年國民基本教育是重要的支持力量。透過溝通宣導與多元參與，期使家長能夠尊重孩子的差異，不再以分數來決斷孩子的成就；並能重視親子互動的品質與時間，落實親職教育及功能，鼓勵並協助孩子適性發展。

# 實施十二年國民基本教育後理想國中的發展願景說帖

## 詳版

十二年國民基本教育經過多年的各界倡議，在今年（100）年元旦由馬總統揭示，將於民國 103 年正式施行。施行十二年國民基本教育後的國民中學，在各項配套之下，及升學壓力的有效緩解後，勢必有重大的改變；不論在學生的學習、老師的教學、乃至學校的行政以及家長的參與；都將有所不同。實施十二年國民基本教育後理想的國民中學圖像為何？值得吾人去追尋並達成，以使十二年國民教育推動的初衷及理想能夠落實。以下謹就願景、支持系統及策進措施來勾勒未來的理想國民中學。

### ► 壹、推動十二年國民基本教育後的理想國民中學（願景）

#### 一、學生：適性發展、五育均衡

學生在升學壓力適度舒緩後，能在五育均衡發展的教育情境中，多元發展潛能，樂在學習。

#### 二、學校：特色發展、品質提升

學校能全面提升品質，行政與教學均能提升專業；並且落實學生的生涯發展，各校能依其資源及傳統，發展各校特色，增進學生的學習成效。

#### 三、教師：專業教學、多元評量

教師能夠進行專業成長，以學生為中心來進行教學，用多元的方式來進行評量，並針對不同的學生施以適性教學與輔導，帶起每一個學生。

#### 四、家長：多元參與、優質親職

家長能夠尊重孩子的差異，鼓勵子弟適性發展，不只以分數來決斷孩子的成就；並能重視親子互動的品質與時間，落實親職教育及功能。

### ► 貳、相關支援系統

要能達成上述願景，需要相關支援系統，以下將本部對於國民中學的各項支援體系或計畫，依學生、教師、家長、學校及教育行政主管機關分述如下：

#### 一、學生

對於學生的支援系統，又分為扶助措施、教學輔導措施以及提昇教育品質等三大面向：

##### （一）學生學習扶助措施：

為了使社經背景較低的弱勢學生能減少學習的不利因素，本部已推動多項計畫，分別就經濟面、學習能力層面，來關注弱勢學生的學習。例如：補助無力繳交代收代辦費之學生，辦理「學校教育儲蓄戶計畫」以及推動教育優先區計畫等，以縮短弱勢學生學習落差及提升弱勢學生學習能力。

## （二）教學輔導措施：

為了提升國民中學教學品質，除了課程發展將進行研究調整外，也將從各領域來提升學生學習成效，現有相關計畫有辦理精進教學計畫、推動國民中小學藝術與人文、本土教育深耕計畫、提升國民中小學英語文教學成效、推動技藝教育課程、推動悅讀 101 國民中小學閱讀計畫，並將制定學生學習成就評量及檢測工具。

## （三）提升教育品質措施

除了針對學生進行學習扶助措施及教學輔導措施外，也必須有相關配套來確保每個學生的公平資源及優質化教育；如推動精緻國民教育，降低班級人數；落實常態編班政策及個別化教學；落實攜手計畫課後扶助方案以及修訂國民中小學學生成績評量準則等。

## 二、教師

一個國家的教育品質，維繫於是否有良好的教師素質；在教師端的支援系統也不可或缺，相關的配套有：

- （一）辦理教師專業發展評鑑，推動教師專業學習社群；修正教師法並完備相關配套，推動中小學教師評鑑；獎勵優秀教師及積極處理不適任教師；改善學校輔導環境等。
- （二）建置全國中小學教師員額系統，來做到教師專長教學的控管，建置中小學教師專業發展整合平台。並針對偏遠及小型學校，增置偏遠及小型國民中學教師員額，來幫助專長教師的補足。
- （三）在輔導教師方面，將於五年內充足專、兼任輔導教師，並於縣市設立輔導諮商中心。

## 三、家長

家長的配合是十二年國民基本教育推動的重要因素，促進家長參與學校推動十二年國民基本教育是重要的支持力量，未來亦將針對家長辦理相關配套之說明宣導會，包含常態編班、教學正常化、各項入學措施及進路管道等各項方案進行宣導。

## 四、學校

針對整體學校的支援系統策略有：

- （一）推動生涯發展教育，績優學校將達七成以上。
- （二）落實教師專長授課，學校能成為教學專業成長團體。
- （三）增設運動社團，逐年提升規律運動參與比率。

(四) 在校舍方面，除持續推動國中小校舍補強整建，確保師生安全外，亦加強推動活化校園空間與發展特色學校。

## ▶ 參、策進措施

為了能達到十二年國民基本教育的遠景及目標，除了上述的支援系統與計畫外，尚需相關策進措施，以加速理想的達成。以下分就落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升等三面向之策進措施加以說明：

### 一、落實國中教學正常化：五育發展全人教育的國民中學

推動國中教學的正常化，方能使未來的國民中學達到五育發展權人教育的理想，其相關策略如下：

- (一) 使國中小正常教學有法源依據，修訂相關法令規定：將國中小正常教學之規定納入國民教育法之修正條文中，同時由本部訂定落實正常教學實施要點，以要求直轄市、縣(市)政府依法督導所屬學校落實正常教學。
- (二) 致力提升教師依專長授課比率：規劃建置全國中小學教師員額管制系統，系統內將包括全國國民中小學師資任用及授課相關資料，將有效協助直轄市、縣(市)政府對於所屬學校進行教師員額管控、同時學校排配課資訊透明化，亦有助於地方政府了解學校師資配置及授課安排之情況，除有助於提升教師專長授課之比率，亦將正常教學之理想具體落實。
- (三) 辦理偏遠國中增置專長教師方案，改善各學習領域(學科)師資：偏遠國中多為小校，因為編制員額有限，故教師無法專長授課情形嚴重。以三班的學校為例，6位教師卻要教授20餘科的教學，故非依專長教學情形嚴重。將增加偏遠地區的專長教師，並以數校聯合共聘方式，增加偏鄉小校的專長人力，以改善教學。
- (四) 提供教師第二專長進修機會，辦理教師專長加科登記：將強化教師進修第二專長的機會，並鼓勵教師辦理專長加科登記，以提升專業能力。
- (五) 國中教育如欲歸於正常五育均衡發展，尚須廣大家長的配合，故需藉由多元的宣導方式，使家長體認全人的發展比起升學導向式的教學，更能激發每個孩子的潛能。

### 二、推動學生適性輔導：學生能適性發展的國民中學

落實並強化學生的適性輔導方能幫助學生適性發展，展現潛能；其相關策略如下：

- (一) 規劃建立國中適性輔導制度：學生適性發展有賴生涯發展教育之落實。惟近年來國中生生涯發展教育訪視輔導移由各縣市政府本權責辦理後，各校推動方式及成效不一，落差甚大。是以，本部規劃執行「建置國中生生涯發展教育學校工作手冊及輔導諮詢機制

計畫」，並於民國 100 年編撰完成國中生涯發展教育工作手冊，其中除修訂國中生涯發展教育諮詢輔導訪視表冊，建立生涯發展教育輔導訪視機制外，亦將建立全國生涯發展教育輔導訪視人才資料庫，培訓並提升相關人員專業知能，以加強辦理國中生涯發展教育，落實國中學生適性輔導之功能。同時將補助及督導各直轄市、縣(市)政府成立學生輔導諮商中心，以統籌學生生涯輔導業務，除規劃辦理轄內學校生涯發展教育相關研習、活動外，亦將整合轄內相關輔導人力，提供學校諮詢及輔導學校落實辦理生涯發展教育。

- (二) 發展學生適性輔導工具，鼓勵學術單位及民間出版社研發及修訂心理測驗：本部前已專案委請國立臺灣師範大學進行「遴薦國中學生選習技藝教育課程之相關測驗調查」、「我國青少年自我探索測驗的評鑑調查」及「國高中(職)階段生涯相關測驗使用現況調查」等研究。研究發現，目前全國國中使用的心理測驗工具，普遍使用智力測驗、性向測驗、興趣測驗及人格測驗，而多數現行使用之心理測驗，編製年代距今已超過 10 年，其內涵或題目已未能順應時代需要，實宜重新研發或修編，以符合當前需要。故就現行學校常使用之性向測驗及興趣測驗，委託國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心(以下簡稱心測中心)研發「適性生涯發展檢測工具與職涯輔導系統」、「情境式職涯興趣測驗」、「性向探索實作評量工具」；另考量學生、家長及教師在進行生涯決策或輔導之困難，爰提供整合性的「職涯輔導系統」，其內容包含「職涯測驗系統」、「職涯資訊系統」和「職涯決策系統」，同時鼓勵民間相關出版社亦進行研發或編修適合我國學生使用之測驗。以供直轄市縣市政府之輔導諮商中心統籌運用，俾利學校使用。此外，規劃辦理相關測驗施測及結果解釋相關研習，以提升學校對於測驗使用及結果運用之專業，有效協助學生了解自我能力。同時，本部並將建置生涯輔導資訊總平臺，俾提供學生、教師、家長各種政策制度、課程教學、多元進路、工作世界、各國參考資料及其他最新消息等資訊，以利其生涯規劃。
- (三) 未來除就學生之生涯發展及適性輔導等建立相關制度及發展工具外，亦將提供學生認識現行高中職彈性就學轉換制度之管道，同時亦將加強辦理多元入學及生涯進路等宣導，以使學生就其未來之進路選擇能有更完善之認識及了解。

### 三、提升國中教學品質：品質提升的國民中學教育

未來的國民中學將更能落實帶起每一個孩子的理想，並將以以下的策略來提升學生學習品質：

- (一) 研發「國中學生學習成就評量標準及實作程序」：十二年國民基本教育實施後，多數學生可免試入學進入高中職及五專，為確保國中學生之學習品質，本部委請師大心測中心研發國中學生學習成就評量標準，將以九年一貫課程綱要為依據，根據各學科之

能力指標發展，訂定不同表現等級標準之描述，可協助依學生表現區分為不同等級，提供學校教師了解學生學習成效，並據以作為進行補救教學。此外，國中學生學習成就評量標準作為教師評量學生學習成就之評分依據，學生也可根據個人學習狀況，設立可達到之目標。

- (二) 修正國民中小學學生成績評量準則：目前的國民中小學學生成績評量準則缺乏各學習領域(科目)的學習評量標準，亦缺合適的分級方式。將配合十二年國教的推動，研擬修正國民中小學學生成績評量準則。
- (三) 落實差異化教學並辦理國中學生補救教學：每個學生的學習程度與進度容有個別差異，在升學壓力相對減輕的情形下，教師應能落實因材施教的差異化教學；並對學生的學習落後進行補救教學。另將強化教師進行教室內分組教學的能力，並研擬相關配套措施，以減少需補救教學的學生數。
- (四) 辦理國中教育會考：規劃於每年 4 月統一舉辦，評量科目為國文（含寫作測驗）、英語、數學、社會及自然，評量結果將分為精熟、基礎及待加強等 3 個標準，將由專業評量機構命題、組卷與閱卷，以達公平客觀並實踐國家課程目標。國中教育會考目的是為使國三學生、教師、學校、家長及主管機關，了解學生學習品質並為下一學習階段（高中、高職或五專）作好必要的準備，並可作為高中、高職及五專新生學習輔導參據。
- (五) 推動教師專業成長：提升教師專業水準，落實教師專業發展評鑑工作，鼓勵國中小成立教師專業學習社群，全面提升教師的學科知識、教學能力、評量素養等，以期能有效提升教學效能，促進學生學習的意願與動機，最終達到達到促進教育品質、提升國家競爭力的效益。

## ► 肆、結語

十二年國民基本教育實施後，國民中學將更落實教師專長授課及照表上課之正常化教學，以達成德、智、體、群、美五育均衡發展之全人化教育。同時協助學生探索其生涯最佳進路，依其個殊性給予最適的輔導，使其發揮潛能，而能達成自我之實現。提升教師教育專業能力及學生學習成效，確保教育品質，以達成學校優質化之目標。



# 實施十二年國民基本教育後理想高中高職的發展願景

## 說帖簡版

### 一、適性揚才，中等教育全民化

教育是國力的根基，孩子是未來的希望，教育部為符應國人對教育革新的期待、強化優質後期中等教育的發展、提升國民基本知能與公民素養及厚植國家競爭力，遂擘劃黃金十年教育發展藍圖，規劃十二年國民基本教育的發展願景，期能全面提升後期中等教育品質、促進學校優質發展、協助每位學生適性揚才。總統馬英九亦在 100 元旦正式宣告，自 103 學年度起全面實施十二年國民基本教育。

### 二、無論就讀公立或私立高中職，人人都免繳學費

十二年國民基本教育的實施，最重要的事是要滿足每位國中畢業生適才適所、就近入學、適性揚才的進路需求，換言之，每位國中畢業生在他的生活社區內，要讀高中就有高中可讀，要讀職業學校就有職業學校可讀，而且，無論公私立高中職，自 103 學年度起，都免繳學費，不僅減輕家長經濟負擔，也能提高學生就學意願。

### 三、就近入學，校校均是優質高中職

教育部歷年來已透過經費補助機制，對於體質偏弱的學校提昇教育品質，建構社區內更多優質的學校，達到校校普遍優質的目標。預定 103 學年度時，無論公私立，全國優質高中職學校的比率將達到 80%，且有 75% 以上的學生能透過免試入學方式就近就讀，達成降低升學壓力、提供學生充足且類型多元之適性選擇目標。

### 四、發展多元類型學校，提供充分的高中職教育選擇機會，讓學生適性發展、學養兼具

為符應多元社會的變遷與產業結構的改變，教育部應發展多元類型學校，提供優質豐富的學習環境；同時提供每位學生充分、多元的教育選擇機會，在「適性選擇、就近入學」的原則下，依其能力、興趣及性向選讀高中或高職；培養高中職學生兼具務實致用、解決問題與創發思考能力及敬業態度，期以適性發展、學養兼具，並為未來高等教育階段奠基。

### 五、推動教師專業發展，全面提升教學品質

由於教師的教學品質是奠定十二年國民基本教育成敗的重要關鍵之一，教育部已推動「提升高中職教師教學品質實施方案」，除強化學校課程發展機制、建立優質教學資訊平臺，並持續推動辦理「教學卓越獎」及「教師專業發展評鑑」，期能促進教師創意教學及專業發展，以全面提升教師教學品質。

## 六、透過學校評鑑，確保辦學績效

教育部為檢核高中職之辦學績效，及提供「優質高中職」之認證工具，每年都會辦理學校評鑑，以檢驗每一所學校在優質化過程中之辦學成效；對於未達評鑑標準之學校，都會持續辦理學校發展、轉型或退場輔導機制。

# 實施十二年國民基本教育後理想高中高職的發展願景 說帖詳版

## ► 壹、前言

教育是國力的根基，孩子是未來的希望，所以聯合國教科文組織於 2000 年在【達喀爾行動綱領】中揭櫫：「教育的發展應由菁英教育轉向全民教育、應由基礎教育全民化走向中等教育全民化」。我國政府為能因應世界延長國民基本教育的潮流、符應國人對教育革新的期待、強化優質後期中等教育的發展、提升國民基本知能與現代公民素養及厚植國家永續發展的競爭力，教育部遂擬定以「新世紀、新教育、新承諾」為願景，「精緻、創新、公義、永續」為目標之「中華民國教育報告書」，前瞻地擘劃黃金十年教育發展藍圖，推動百年教育大業，並周延規劃十二年國民基本教育未來願景與發展藍圖，落實推動各項砌磚奠基配套措施，期能全面提升後期中等教育品質、促進高中職學校優質發展、協助每位學生適性揚才。為實現並落實這些願景，總統馬英九亦在民國 100 元旦正式宣告，自 103 學年度起，全面實施十二年國民基本教育。

## ► 貳、理想高中高職發展的願景

十二年國民基本教育的要旨，最重要的事是要滿足每位國中畢業生適才適所、就近入學、適性揚才的進路需求，換言之，每位國中畢業生在他的生活社區內，要讀高中就有高中可讀，要讀職業學校就有職業學校可讀，而且，每個縣市都有特殊教育學校（班）的設施，體現我國在後期中等教育上，有教無類、因材施教、多元智能、務實致用及全人發展的教育理想。

由於「適才、適性、適所」是十二年國民基本教育理想的實踐，在後期中等教育上，其重要的關鍵因素，為創造教育機會的公平、優質及均等，爰此，政府規劃在 103 年實施十二年國民基本教育後，理想高中職學校的發展願景有下列六點：

### 一、落實體現「適才適所、有教無類、因材施教、務實致用」的精緻教育

「適才適所」就是兼顧學生的能力、興趣及性向。「有教無類」就是國中畢業生，不分其種族、城鄉、階層，也不論其智能、起點、背景，都要輔以多元價值、多元能力的學習，藉以包容接納每一位學生，把每一位學生都帶上來。「因材施教」就是要重視學生的個別差異，了解學生不同的程度及學習需求，建構多元學制、多元課程、創意教學與多元評量的學習鷹架；提供每位學生優勢發展、創意發想、實踐力行、做中學的學習介面，以培育行行出狀元的學生。「務實致用」就是學習力、就業力、實踐力及競爭力的軟實力，要鼓勵學生理論實務兼學、能力品德兼修、知識技能兼備、學力學歷兼得、就業升學兼顧。所以，政府在實施高中職優質化及均質化的方案後，每一所高中職學校都要有充分、多元、適性的類群課

程，每一位學生也都有充分、多元、均等、適性的免試就近入學機會；協助每個學生成功陶冶身心、發揮天賦、自我實現、適性揚才，奠定厚實研究學術或學習專門知能的基礎，全面提升國民素質、厚實國家競爭力。

## 二、處處都有學生家長認同的「多元、特色、專業」優質高中職學校

適才適所、適性發展、就近入學、優質銜接等是十二年國民基本教育的重要理念，所以高中職學校課程類群的多元特色、優質學校的社區定位、教學品質的家長認知、高中職學生多元發展成就（基本學力、人文素養、術德兼修、專業證照、專題製作、創意研發）的社會評價、高中職教育專業特色的學生認同等因素，都關鍵影響著國中畢業生進路選擇與就近入學之意願。所以，每個免試就學區，都應有優質、多元、特色、專業的高中職學校，優質銜接導引國中畢業生就近入學高中職學校。

## 三、校校都有「有教無類、因材施教」的良師人師

有教無類、因材施教、多元進路、適性揚才、行行狀元是高中職教育的重要實踐。所以，每一位高中職老師都應該是學生的良師、人師，在面對不同能力起點的學生，透過不同的課程與教學，教師都能因材施教、適性輔導，引導學生瞭解自我的性向、興趣，了解社會職場和產業結構的變遷趨勢，適性揚才發展學生優勢能力、培育行行狀元。

## 四、每位學生都有充分「適性選擇、就近入學」的教育選擇機會

十二年國民基本教育的精神以普及、自願、免試為主、就近適性入學，定位為國民的權利與國家的責任。為符應多元社會的變遷與產業結構的改變，教育部應發展多元類型學校，提供優質豐富的學習環境，所以對於全國 15 至 18 歲的國民，不分種族、性別、地區、階層，不論智能、性向、興趣、起點等，學校都要提供充分、多元、均等的教育機會與選擇機會，在此之前，政府會先對社區內的學校，輔以優質及均衡的教育環境，使國中畢業生要讀高中就有高中可以讀，要唸職業學校就有職業學校可以唸，達到「適性選擇、就近入學」的目標，而且會透過免試入學制度，深化新世紀國民所需的關鍵能力、涵育世界公民的知能素養、厚植學生未來在學術或職場發展的永續競爭能力；培養高中職學生兼具務實致用、解決問題與創發思考能力及敬業態度，期以適性發展、學養兼具，並為未來高等教育階段奠基。

## 五、深化體現「精緻創新、務實致用」的多元高中職教育

近年來高中職學生專業能力、敬業態度不符企業需求與社會期待，缺乏務實致用、解決問題、創發思考的能力，高中職教育要符應多元能力社會的變遷與產業結構的改變之趨勢，調整課程及教學方向。高中職學校普通科、藝才班、正規班要精緻創新，高中採領域整合教學、高職採分群而不分科教學，以跨領域、類群整合之課程，奠定學生基礎學力與學習能力，進入大學、科大或技術學院後，再深化專業知識與專業技能之學習。高中職學校附設之實用技能班與建教合作班要務實致用，則採分科課程教學，深化專業技能與就業準備之學習。

## 六、每校都是「終身學習社會」的社區學習中心

依照經建會人力規劃處進行之 99 年臺灣高齡社會民眾的未來生命歷程研究分析，傳統的國人生命歷程已由出生、入學、畢業、就業、65 歲退休結構，轉變為出生、入學、畢業、就業、再教育、再就業、75 歲退休的未來生命歷程。這些再教育、再就業的非學齡人口，正好是少子女化、高齡化社會趨勢的高中職教育可以接手的重要生源。高中職學校的務實致用、專業技能的教育功能，可以擔負起再教育、再就業的職業技能訓練任務，成為終身學習社會的社區學習中心。

## ▶ 參、理想高中高職支持的系統

十二年國民基本教育實施後，政府將會以下列的支持系統持續推動未來理想高中職的教育願景：

### 一、推動「高中高職及五專免試入學實施方案」及「高中高職免試就學區規劃實施方案」，鼓勵學生在鄰近的學校就近入學

教育部為引導學生適性就讀鄰近的高中職，舒緩國中畢業學生升學考試壓力，並增進學生適性學習發展，將以「學生主體」及「多元適性」原則，持續推動高中職免試入學制度。另為配合免試入學之推動，本於確保權益、延續發展、彈性漸進及適時調整等原則，政府將由教育部與直轄市、縣（市）政府協調，規劃「高中職免試就學區」；且為因應各校發展特色、實際需要及發展重點等不同因素，部分學校、產業特殊需求類科及稀有類科等，得跨學校所在地之免試就學區範圍招生，以利學生選擇就讀的入學機會。

### 二、持續推動「高中職免學費方案」，營造符合社會公平正義之教育環境

教育部為促進國民教育機會均等，保障弱勢家庭子女就學，減輕家長經濟負擔，以利學生更專注於校園生活之學習，進而提升私立高中職的競爭力，精進公立高中職發展，故將分階段逐步實施高中職免學費方案，自 100 學年度先從高職免學費做起，預定 103 學年度達到高中職學生全面免學費目標，藉以營造符合社會公平正義之教育環境。

### 三、推動「高中職優質化輔助方案」，提供充足的優質高中職學校

教育部為提升高中職教育品質，平衡城鄉教育資源差距，期透過經費補助體質偏弱的學校提昇水準，使學生都可以就近選擇社區內的高中職學校入學，自 95 年度起，特別推動高中職優質化輔助方案，藉以創造社區內更多優質學校，達到校校普遍優質的目標。預定 103 學年度時，無論公私立，全國優質高中職學校的比率能達到 80%，且有 75% 以上的學生能透過免試入學方式就近就讀，達成校校優質、降低升學壓力、提供學生充足且類型多元之適性選擇目標。

#### **四、落實「高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案」及「高中高職學校資源分布調整實施方案」，以提高就近入學比率**

教育部為均衡後期中等教育品質之城鄉落差，在達成高中職社區化政策之階段性目標後，持續推動教育資源均質化及資源分布調整等方案，鼓勵高中職特色發展及職類科調整，並輔助社區內的高中職持續既有的橫向整合，並延伸至縱向垂直的連結，建立高中職與國中的夥伴關係，達成師資、課程、設備等教育資源的共享，以縮小學校資源落差，提供學校特色辦學資訊，並導引國中畢業生依學校建議、性向、興趣及能力適性就近入學。

#### **五、推動「高中職發展轉型及退場輔導方案」，使各高中職校均能朝更優質的方向發展**

教育部為因應國內少子女化趨勢，以「尊重市場」與「學校發展」為前提，對於招生情況不佳、經營出現困難之學校，階段性循序漸進實施「發展輔導」、「轉型輔導」及「退場輔導」等措施，協助各校發展學校特色，俾符合當地學生需求，吸引社區內學生就讀，俾使各高中職學校均能朝更優質的目標發展。

#### **六、推動「高中職學生學習扶助方案」，縮短學習成就落差**

教育部為強化高中職弱勢學生學習動機，提升學生學習素質，並縮短弱勢家庭及低學習成就學生之學習落差，特推動「高中職學生學習扶助方案」，提升高中職弱勢學生基本學習能力，縮短學習成就落差，使弱勢學生得到照顧，體現教育正義，間接降低輟學率及青少年犯罪率。

## ► 肆、理想高中高職策進的措施

十二年國民基本教育實施後，須有下列的策進措施，才能達到理想高中職的發展願景：

### 一、充足的經費挹注及完善的財務規劃—推動「十二年國民基本教育財務規劃方案」

十二年國民基本教育各項方案之穩健推動，均仰賴充分之經費挹注及完善的財務規劃，始得落實成效。教育部為發揮預算支援計畫之功能，並兼顧政府之財力負擔，已實施財務規劃方案，持續辦理各方案之執行經費檢討、調整及需求預估，使各項方案與預算能緊密結合，以確保十二年國民基本教育的各項支持系統，能在財源無慮之下穩健持續的推動。

### 二、健全的學校辦學成效考核機制—落實「高中職學校評鑑實施方案」

十二年國民基本教育的推動目標，在於各高中職學校皆能朝優質化及均質化方向發展；教育部為檢核高中職學校之績效責任、提升辦學品質，並提供「優質高中職」之認證工具，以及實施「發展、轉型或退場輔導」之參考指標，目前已持續規劃推動「高中職學校評鑑實施方案」，以檢驗每一所學校在優質化過程中，各項方案之執行成效，期使教育資源之投入能發揮最大之功能，並提供各項方案滾動修正之參考。

### 三、良好的師資人力及教學品質—推動「提升高中職教師教學品質實施方案」

教師是教育改革的核心人物，教師素質與教學品質攸關教育改革的成效；鑑於教師教學品質的良窳，乃決定十二年國民基本教育成敗的重要關鍵之一，教育部爰推動「提升高中職教師教學品質實施方案」，除強化學校課程發展機制、建立優質教學資訊平臺，並持續推動辦理「教學卓越獎」及「教師專業發展評鑑」，期能促進教師創意教學及專業發展，以全面提升教師教學品質。

### 四、充分的意見蒐集及政策宣導—推動「十二年國民基本教育宣導方案」

十二年國民基本教育能否有效推動，有賴學生、家長、教師、學校及行政機關各層面，乃至於全民的瞭解與參與，爰教育部已規劃推動「十二年國民基本教育宣導方案」，除於政策執行前舉辦公聽會，廣徵各方意見，並規劃在凝聚共識及政策決定後，持續透過舉辦說明會、平面文宣品、電子媒體文宣、種子教師宣導團等方式進行政策宣導，以增加政策能見度與民眾瞭解，並提供各項方案滾動修正之參考。

## 五、催生推動十二年國民基本教育政策之法源—推動高級中等教育法之立法

為配合十二年國民基本教育「免試」、「就學區」、「免學費」等重大政策之推動，教育部已著手進行「高級中學法」及「職業學校法」之整併，研擬「高級中等教育法」草案，並持續推動其立法作業，期能以法律條文建構十二年國民基本教育之具體圖像，確立重大政策之推動方向，並逐步實現高中職均優質化之理想。

### ► 伍、結語

在邁入建國百年的新世紀，十二年國民基本教育承擔繼往開來的重任，未來的黃金十年更是國家發展與教育升級的關鍵時刻，所以要整合「中華民國教育報告書 - 黃金十年、百年樹人」所研訂十年教育發展的願景與目標，聚焦八項教育重大課題，從全球視野、國家建設、社會脈動、人民期望等層面，並結合「十二年國民基本教育」的理念、工作要項與配套措施，配合上述相關的支持系統與策進措施，期能增進各高中職學校的行政效能，全面提升教育品質，營造因材施教與有教無類的精緻教育環境；並能激發教育多元活力，培養學習者具備創意思考、解決問題、批判反思的創新進步教學；並落實體現尊重個別特殊需求與多元文化差異、關懷弱勢群體的正義教育政策，提供學習者享有教育機會均等與積極平權的機會，建構世界公民的終身學習平台，促進終身學習的永續發展，實現精緻、創新、公義、永續的後期中等教育願景。



## 幼兒園課程與教學品質評估表的編製研究

林佩蓉

臺北市立教育大學幼兒教育學系副教授兼系主任

張斯寧

弘光科技大學幼兒保育系副教授

### 摘要

「幼兒園課程與教學品質評估表」係以幼兒園教師為使用對象，參考諸多幼教專業文獻，配合未來幼托整合後之教保服務實施準則、幼兒園教保活動與課程大綱之規定，以及教師專業發展評鑑、基礎評鑑及專業認證評鑑教保面向之指標研發而成。目的是建構出符合適性教育、開放教育理念，以統整教學、遊戲及活動課程為原則之教師自我評鑑工具，幫助國內幼兒園教師能以快速有效、掌握重點的方式，瞭解自己班級課程與的教學狀況、找出自己亟待改善的問題及未來可努力的方向，改善課程與教學品質，促進教師專業成長。

此一工具歷經研究團隊兩年的研發，邀請幼教幼保系學者無數次的焦點團體討論，以及園所實務工作者多次現場測試（field-tested），在不斷討論、修正、試用之循環過程中建構而成，有一定水準的信效度。

本評估表可適用在採單元、主題、方案、學習區課程與教學型態之幼兒園園所長或教師，由於評估內容涉及專業判斷，故欲使用本評估表的園所長及教師必須受過幼教專業訓練，對於幼兒教育有一定程度的認知背景，在使用上較能順利上手。此外，本評估表為教師追求課程與教學上之改善、革新可參考之工具，目的是協助教師的專業成長，並不需要公開計分結果，使用者毋需因達不到指標之描述而感到挫折，建議可依循每個等級之指標，作具體的改善行為，方能達成提昇教學品質之最終目標。

## 幼兒園課程與教學品質評估表的編製與運用

### 壹、研究動機與目的

幼兒園的近便性（普及）、收費便宜及優質是所有學前階段幼兒家長最衷心的盼望，當然也是教育部研擬推動幼兒教育政策最重要的目標。除了少數偏遠地區之外，在少子化趨勢下，目前全國的幼兒園已相當普及，且招生數量供過於求，家長毋需擔心孩子無就學管道；而降低幼兒園學費負擔部份，教育部目前已在積極研擬或推動教育券政策、原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助計畫、扶持五歲幼兒教育計畫、五歲幼兒免費教育政策以及友善教保計畫等；至於全面提升幼兒園課程與教學的品質，是最棘手的部份。

一直以來，幼兒園的品質極為不均，且劣質不在少數，雖然教育部目前也已積極在推動幼兒園的輔導計畫，並委託學術界規劃嶄新的幼兒園評鑑制度，希望能藉由這兩項措施，逐年提升幼兒園課程與教學的品質。但是幼托整合後，全國共計有幼稚園及托兒所約 7500 所，在私立園所佔 7 成比例、課程教學市場化、師資與教保品質良莠不齊之狀況下，如果要達到全面提升品質的目標，恐怕緩不濟急。再者，依據國內研究者（周淑惠、江麗莉，1995；薛婷芳，1998；徐慧晴，2003；陳雅玲，2003）及本研究團隊對評鑑制度之分析，發現一些待解決之問題，包含自我評鑑缺乏標準化工具支撐；評鑑指標過於籠統抽象、不易建立齊一標準，且層次性不足，無法確實幫助園所瞭解可改進的目標及方向。

2010 年第 13 屆 OECD 學前教育與照顧政策會議是由日本主辦，共計有二十幾個國家代表及兩百多位人員參加，包括：北歐的瑞典、芬蘭、挪威，中西歐的英國、德國，亞洲的以色列、大陸、韓國、越南、新加坡、菲律賓、印尼、馬來西亞，美洲的美國、加拿大等國的教育部行政官員或學者專家代表。此次會議主題是以如何促進幼兒教育人員素質及專業發展的角度切入，從相關政策措施面以及實務運作面，探討幼兒教育人員的職前培育、在職教育以及評鑑三方面，各國

運作的現況、目前所面臨的困境與可能的解決之道，以及未來的趨勢作法。針對評鑑部分，其中一項重要的呼籲是建議各國未來應積極發展促進幼兒園及幼教人員專業發展的自評工具，鼓勵幼兒園所及幼教人員定期作自我檢核或評鑑，這樣才是提升幼兒園品質及促進幼教人員專業發展的根本之道。

因此，編製一份可由幼教人員自我評估、指標較具體、有拉出各指標層次的評估工具，不僅能符合提升國內幼兒園課程與教學品質的需求，也符合 OECD 幼教先進國家有關教師評鑑或幼兒園評鑑的政策發展趨勢。

本研究的目的即在嘗試編製一份「幼兒園課程與教學品質評估表」，期待此份評估表可協助達成以下目的：

- (一) 幫助國內幼兒園所進行自我檢核，以快速有效地瞭解自己園所各班級之課程與教學品質的狀況，並診斷出課程與教學方面亟待改善的問題，再依據評估結果，參考更高層次的指標，設定合宜的改善目標，持續改善幼兒園的課程與教學品質。
- (二) 可配合教育部推動全國幼稚園輔導計畫之用，協助參與輔導計畫之幼兒園或學者專家，在計畫申請之前，先使用此一評估表，快速有效地瞭解該園所各班級之課程與教學品質的狀況及教師專業發展的階段，作為研擬輔導計畫之參考依據。
- (三) 可作為幼兒園師資職前培育及在職教育相關課程之參考工具，例如：教育實習、幼兒教育、班級經營、教材教法、幼兒園課程設計、教學原理等課程，可大大加速幼兒園教師之專業發展。

## 貳、文獻探討

### 一、 幼教課程與教學之核心理念

從學前教育到高等教育的課程，都有其共同之處，但是幼教課程在許多方面是有別於其他各級教育課程的，原因在於幼兒早期的發展速率，比起任何時期都還來的快，以幼兒為教育對象的幼兒園課程，必須充分考量到每位幼兒的發展階段及情況，來思考幼教課程的型態及內容（朱家雄，2006）。故幼教課程之核心理念與幼兒的發展狀況息息相關，本節特別引用由美國幼教協會（NAEYC）所倡導的適性發展（Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs）以及目前我國正在積極研編的「幼兒園教保活動與課程大綱」對幼教課程之理念，在不違背這些重要理念的前提之下，進行本評量表之編製。

「美國幼教協會」(National Association for the Education of Young Children, 簡稱 NAEYC) 是由全美各地的幼教工作者所組成的專業組織，也是全國最大的專業幼教組織，組織的目的在於幫助 0-8 歲的兒童成長與發展，此協會為美國幼兒教育的領導者，特別針對「符合孩子身心發展的專業幼教」作出立場聲明 - 幼兒課程的設計必須以現今我們對幼兒發展的所有認識與瞭解為基礎（洪毓瑛譯，2000）。該立場聲明的理念來自於幼教課程與幼兒發展相關之實證研究，這些研究均指出幼教課程對於幼兒的發展狀況有正面及長遠的影響，而為了確保所有的幼教課程都能達到高品質的標準，需要對落實專業幼教有一些共識及標準（洪毓瑛譯，2000）。基於瞭解 0-8 歲幼兒的發展與學習特質，NAEYC 歸納出專業幼教的五個基本原則包含（洪毓瑛譯，2000）：1. 創造一個充滿關懷的學習環境；2. 增進孩子的發展與學習；3. 建構適當的課程內容；4. 評量孩子的學習與發展；5. 與家庭建立雙向的溝通關係。由上述可知，NAEYC 係一關心幼兒教育與發展的組織，強調幼教課程之於幼兒發展的重要性，秉持幼教課程需適性、考量到幼兒的發展狀況為理念，並重視評量及與家庭建立關係，以助幼兒後續的發展。

NAEYC 為幼教衷心奉獻，以幼兒的發展與需求為幼教考量的理念與精神受到世界各國廣大的迴響，紛紛採用其對幼教的理念，以健全自己國內的幼教專業發展。因此，本研究團隊亦根據 NAEYC 的立場，以「適性發展」、「以幼兒為中心」及「文化適宜性」作為編製此課程與教學評量表的核心理念。所謂的「適性發展」亦即幼教課程能符合幼兒身心發展、配合幼兒個別差異而設計與實施；「以幼兒為中心」則指幼教課程之目標應以幼兒利益為最大考量，以期提供給幼兒一個完備的環境及課程，協助其身心各方面的發展；「文化適宜性」則是 NAEYC 近年來著重的一個層面，NAEYC 不再認為兒童發展是唯一影響幼兒的層面，文化對幼兒的影響力也是非常深厚。

而回到我國，近年來學前教育也開始受到重視，政府目前已經著手將國教向下延伸，並開始積極推動幼托整合政策，也同時思考於民國 76 年頒布的「幼稚園課程標準」之修訂問題，因而教育部於民國 95 年開始委託相關專家學者進行「幼兒園教保活動與課程大綱（草案）」（以下簡稱課綱）之研編，作為幼托整合後幼兒園的課程之綱要。課綱的構想基本上是從「幼兒發展能力表現」來思考「應該給幼兒怎樣的課程」（幼兒園教保活動與課程大綱（草案）研編小組，2008），這一點與 NAEYC 之適性發展理念不謀而合，可見幼兒發展確為幼教課程實施之核心考量。課綱研編小組（2008）主張幼教課程的目的不在傳授學科知識與技能，而是在於促進幼兒成為主動探索學習的學習者，並要依幼兒的年齡、發展狀況與興趣為基礎，視幼兒和環境互動的情形機動調整，此外，課程的內容需涵蓋認知、語文、情緒、社會、美感和身體動作各領域，以助幼兒的全人發展。

綜而言之，幼教課程因教育對象 - 「幼兒」的特性，所以具有其獨特的內涵，廣泛而論，幼教課程所代表的是「幼兒園的生活經驗」，這種生活經驗不但要能配合幼兒園階段 3-5 歲幼兒的身心發展狀況，更要重視幼兒的興趣及個別差異，以引發幼兒的學習。幼教課程重視各領域的均衡及協助幼兒適性發展，故在編製本評估表時，需以幼兒為出發點，考量幼兒發展、學習狀況、生活經驗及個別差

異等因素，建構適性、開放性、探索性的課程，讓幼兒能在正常化的環境中快樂學習。

## 二、國內外幼兒園評鑑之架構與指標

### (一) 國內幼兒園評鑑相關文獻

「幼兒園評鑑」制度的規劃是教育部用來全面提昇幼教品質的措施之一，若以評鑑的類型來區分，可分為自我評鑑及專家評鑑（即外部訪視評鑑），而自我評鑑則是進行其他評鑑之前的重要基礎（徐慧晴，2003）。我國實施「幼兒園評鑑」制度已行之有年，每年不斷修正評鑑架構與指標，其中亦包含與幼兒園課程教學相關之類別項目，故研究團隊特別蒐集到 95 年度臺北市幼稚園及 99 年度臺北市托育機構評鑑自評表，分析兩份評鑑手冊之架構和關於教保活動方面的指標，以作為本研究之參考，分析的結果與獲得的啟示如下所述：

- 1、整合臺北市幼稚園及托兒所評鑑之架構，大致將課程教學之內涵分為教保活動、作息時間、教保環境規劃、評量、親師關係、教師專業成長等項目，其中幼稚園評鑑所關注的面向又較托兒所評鑑為多，且特別將教學情境與設施獨立作為一個類別。由此可知，幼兒園課程與教學所包含之內容項目不外乎人（教師角色、親師關係、師生互動）、事（教保活動之設計與實施、評量）、時（作息安排）、地（環境規劃）、物（教學設施與材料），每個項目都是幼兒園課程與教學中重要的一環，可以此作為評量表之架構，分別進行細部的指標研擬。
- 2、無論是幼稚園或托兒所評鑑手冊均提供訪評方式作為評鑑時判斷的依據，包含閱讀書面資料、現場觀察及訪談等方式，其中又以托兒所評鑑提供的說明較為詳細。由此可以瞭解到評鑑指標是採較精簡的敘述，為避免個人解讀不同，需另做註解或說明指引以幫助客觀判斷。

3、幼稚園及托兒所評鑑手冊之指標多為原則性的敘述，較為抽象，且每個架構底下的指標數不多，無法區分出程度層次，亦即對一些教學品質較高的園所而言，若都能達成所有的評鑑項目，就沒有可再繼續改進的依循。由此可知用來評量或檢核課程的指標重視內容(質)的描述，也需同時把握具體、量化之概念，因此針對特別抽象之指標(例如：以”啟發”的方式進行活動)，若可提供舉例說明(具體描述哪些方式是屬於”啟發性”的)，將更能協助園所進行自評。此外，關於每個架構下面所提供的指標若能更為完整豐富，方可幫助各種程度品質的園所都能找到改進的目標及方向。

綜而言之，分析我國現有的評鑑指標的確已提供給本研究一些啟示，包含課程與教學的架構及所需關注的面向，需提供指引說明以幫助任何人(園所或是專家學者)進行判斷，指標的敘述需力求具體明確以幫助園所瞭解該項指標之目的，最後，指標需豐富、有層次性，逐一提高標準，讓各種程度品質的園所都能藉由此份表格找到可再努力改善的項目。

上述之分析係針對以往的評鑑指標，而目前的規劃係於幼托整合後將幼兒園的評鑑分為兩個階段 - 基礎評鑑、專業認證評鑑，基礎評鑑的目的是為了確保園所仍符合立案規準，所以主要是以園所的立案規準作為把關的指標，難以進一步檢視園所課程與教學的品質；而專業認證評鑑的目的與園所課程與教學品質密切相關，卻屬自願申請參加的性質，園所在通過基礎評鑑之後即可提出申請，待專業評鑑通過後會獲得認證標章。這種制度的設計，會因為缺乏誘因，唯有極少數高品質幼兒園才會主動提出申請，不容易普及至所有園所。

此外，關於以往的評鑑及幼托整合後的評鑑方式均尚有一些待解決之問題，分別陳述如下：

#### 1、幼稚園自我評鑑缺乏標準化工具的支撐

依據徐慧晴（2003）的研究發現，幼稚園在自我評鑑方面所擁有的相關資源不足，因而降低其主動實施自我評鑑的意願。而周淑惠、江麗莉（1995）亦針對幼稚園評鑑制度提出改進建議，其中特別強調應發展幼稚園自我評鑑的輔助工具，以健全自評制度。可見目前幼兒園在自我評鑑方面，尚缺乏合宜的工具，由此突顯出發展工具以協助園所改善教學、提昇品質的重要性。

## 2、評鑑標準抽象籠統，對於評鑑標準的共識難以建立

薛婷芳（1998）研究參與評鑑之幼稚園如何看待幼稚園的轉變歷程，曾指出該年度臺北市幼稚園評鑑的一些問題，其中包含評鑑的標準不易齊一，評鑑委員對評鑑的標準看法互異，難以取得共識，而由於對專業認證評鑑之認定不易，使得專業認證評鑑的困難大大提昇。本研究團隊分析專業認證評鑑之指標，發現在教保活動、評量與輔導方面的指標多為原則性的描述，且每個面向的指標均只有 2-4 條，實不足以鉅細靡遺且具體的幫助園所檢核課程與教學的整體內涵。在評鑑指標過於抽象籠統的狀況下，就易引發標準不一的情形，如同陳雅玲（2003）指出，評鑑委員標準不一是評鑑制度的一大缺失，常因各人解讀不同，造成評分標準的不一致，引發公平性的爭議。由此可知，建立齊一的標準、凝聚評鑑委員的共識是評鑑制度亟待處理的問題之一。而教學評量工具的研擬，將有助於協助評鑑委員達成共識。

## 3、評鑑指標的層次性不足

依據幼托整合後的幼兒園評鑑制度 - 基礎與專業認證評鑑，已經可將幼兒園的課程活動區分出兩個層次，亦即園所若達成基礎評鑑之標準，可繼續朝向更高水準的專業認證評鑑邁進此外，但由於我國幼兒園的品質良莠不齊、差距甚大，對於原本已有一定程度品質之園所而言，礙於評鑑只有兩個層次，達成專業認證評鑑的指標之後就沒有可以再繼續發展、改善的目標及方向可依循，因此指標的層次性不夠也是現行評鑑制度一個待彌補的問題。



誠如前文所述，兒照法草案通過後下一年，會開始推動幼兒園評鑑，而全國 7500 所幼兒園最快至少須費時兩年完成基礎評鑑，等基礎評鑑通過開始有園所申請專業認證評鑑，至少再經一年，才可能會有園所因通過專業評鑑而獲得認證。況且一開始實施專業認證評鑑時，絕大多數幼兒園都會抱持觀望的態度，不見得會有園所有意願提出專業認證評鑑的申請，所以若要仰賴此一評鑑制度的實施，來達成「全面提昇幼兒教育品質」及「幼兒教育正常化發展」的目標，仍有待長時間的努力。

再者，依據評鑑結果分級，會令許多幼兒園裹足不前，擔心被貼上品質分級的標籤，影響其招生及社會觀感，如果能夠研擬出合宜的評量工具，引導幼兒園做自我檢視，依據指標進行改善以逐步提昇品質，因為不涉及外部評鑑及公佈結果的問題，幼兒園可能會比較有意願使用。

## (二)國外幼兒園評鑑相關文獻

為求提昇幼兒園之品質，我國及國外均積極推動政策或是開發相關評量工具，在編製本評量表的同時，研究團隊也蒐集、整理分析國內外現有的工具或政策制度，以期發展出最合適於我國幼兒園課程的評量工具，相當可惜的是目前國內尚無自行編訂的相關評量工具，但秉持著「他山之石，可以攻錯」的想法，可參考國外最相關、最廣泛使用的工具 - 幼兒學習環境評量表-修訂版 (ECERS-R)，以獲得編製本評量表之參考依據。

「幼兒學習環境評量表」( Early Childhood Environment Rating Scale, 簡稱 ECERS ) 自 1980 年發行，由 Dr. Harms 等人編製，該研究團隊基於對幼教品質的關心與堅持，堅信幼兒教育的成敗乃由學習環境的整體品質而定，因而致力於將環境品質概念轉化為具體可觀察的評量架構。從發行以來，即成為評估幼兒園學習環境之指標性工具，然研究團隊並未因此而怠慢，反而持續的進行修訂與更新的工作，考量到幼兒教育的改變及整合對於測量品質的新知識，於 1997 年出版

修訂版（簡稱 ECERS-R），在這期間，融合教育及多元文化議題的抬頭，還有美國幼教協會（NAEYC）的「適性發展實務」（Developmentally Appropriate Practice, 簡稱 DAP）對課程品質的重視包含了文化的差異性、家庭的關注、個別幼兒之需求，都成為該評量表修訂的重點所在（郭李宗文、陳淑芳譯，2006）。

除此之外，原版的 ECERS 已透過很長的研究歷史證實其具有良好的信、效度，在修訂版部份，除了維持預期的效度，更針對評分者間的一致性進行信度考驗，結果發現 ECERS-R 在評分指標、題項和總分上都具有相當可靠的信度（郭李宗文、陳淑芳譯，2006）。該評量表對於學習環境的定義，廣義上包含空間的、課程的以及人際的特性，認為這些都會直接影響到一個園所內的成人和幼兒。而 Dr. Harms 等人對於環境品質高低的判定，以八項重要指標為主，包含：自由選擇性、獨立性、自由創作、多樣化、計劃性、正向氣氛、監督管理和成人角色，這些標準都反映在整個 ECERS-R 的評量項目中，其中又特別強調環境設備的計畫性及多樣化。依據對學習環境的定義，ECERS-R 對幼兒園的學習環境之評估劃分為七個子量表，分別為：空間和設施、個人日常照顧、語言 - 推理、活動、互動、作息結構、家長與教師。每個子量表底下再羅列相關的題項，詳如下表（郭李宗文、陳淑芳譯，2006）：

| 子量表   | 題 項   | 子量表 | 題 項   |
|-------|---|-----|---|
| 空間和設施 | 1.室內空間<br>2.日常照顧/遊戲和學習用的設施<br>3.休息和安撫的設施<br>4.角落規劃<br>5.隱密空間<br>6.幼兒相關的展示<br>7.大肌肉遊戲的空間<br>8.大肌肉活動的設備 | 互動  | 29.大肌肉活動的導護<br>30.一般對幼兒的導護（不僅是大肌肉活動的導護）<br>31.紀律<br>32.教師 - 幼兒的互動<br>33.幼兒之間的互動 |
| 個人日   | 9.接/送<br>10.正餐/點心   | 作息  | 34.時間規劃<br>35.自由遊戲  |

|         |  |       |  |
|---------|--|-------|--|
| 常照顧     | 11.午睡/休息<br>12.如廁/換尿布<br>13.健康實務<br>14.安全實務  | 結構    | 36.團體時間<br>37.對特殊幼兒需要的供應   |
| 語言 - 推理 | 15.書籍與圖書<br>16.鼓勵幼兒溝通<br>17.使用語言發展推理技巧<br>18.非正式語言的使用  | 家長與教師 | 38.提供給家長<br>39.對教師個人需要的供應<br>40.對教師專業需要的供應<br>41.教師的互動與合作<br>42.教師的督導與評量<br>43.專業成長的機會 |
| 活動      | 19.小肌肉活動<br>20.藝術<br>21.音樂/律動<br>22.積木<br>23.沙/水<br>24.戲劇遊戲<br>25.自然/科學<br>26.數學/數字<br>27.電視、錄放影機及/或電腦的使用<br>28.鼓勵接納差異 |       |  |

ECERS-R 對於學習環境的定義，廣義上雖然包含了空間的、課程的及人際的特性，然而從其細部指標可見，重點多在於評定園所及教室的學習環境品質，包含：教材教具、空間大小、動線規劃等，對於課程與教學之內容部份，較未提供細膩周詳的評估項目，且所強調的課程活動也與我國之教學型態不相同，因此在用於評估我國的幼兒園環境時，會出現與評量表之預期落差很大的現象。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法

本研究旨在編製一份適用我國幼兒園生態的課程與教學評量表，協助園所找出在課程與教學上亟待解決的問題，據此設定合宜的改善目標，逐步提升幼兒園課程與教學的品質。由於國內目前尚無課程教學相關之評量表（或檢核表），故必須參考國內外之相關文獻、幼托整合後之課綱及評鑑指標以建立評量表的架構，此外，更組織焦點團體，蒐集對幼兒園現場教學的真實看法，及協助研編本評量表之指標。為求提昇本評量表之適用性及客觀性，將擴大徵詢焦點團體以外之各區學者專家的意見。綜合上述，本研究採用的研究方法如下所述：

#### （一）文獻分析法

針對幼兒園課程與教學之內涵蒐集相關文獻資料，包含參考我國幼稚園及托兒所之評鑑項目與指標、教保服務實施準則、課程大綱、國幼班「課程與教學評量」指標、美國的 QRS 系統、學習環境評量表（ECERS），及 NAEYC 所訂定的相關指標等內容項目進行整理、分析，以建立評量表的理論背景及架構。

#### （二）焦點團體法

焦點團體法是指透過專家學者們的參與針對某特定主題進行自由、互動式討論，以蒐集到比較深入、真實意見與看法的一種質性調查研究方法。本研究去年及今年各邀請 5-10 位具有幼兒園課程與教學專長或統計分析的資深專家學者組成焦點團體，定期進行會議以研擬出評估表。此外，焦點團體小組亦會參與預試，至臺北市兩間園所進行試評，依據預試情況修正評估表的細部指標。

#### （三）專家諮詢座談

研擬「幼兒園課程與教學品質評估表」之初版後，陸續召開專家學者座談會議，擴大邀請焦點團體以外的臺灣北中南東各區之專家學者、公私立幼兒園之資深園所長或老師，針對評估表之細部指標提出建議。

## 二、研究流程

### (一) 評估表之形成

本評估表編製之初，首先蒐集國內外幼兒園課程與教學、學習環境相關之工具，進行分析、比照，以獲得評量表組織及內涵之概念，並同時參考國內現有的文獻架構，包含：各縣市幼稚園及托兒所之評鑑項目、幼托整合後幼兒園基礎評鑑及專業評鑑指標、教保服務實施準則、幼兒園教保活動與課程大綱、國幼班「課程與教學評量表」、教師專業發展評鑑工具等，從中建立評估表的架構，本研究目前先針對幼兒學習環境評量表（ECERS-R）、潘慧玲等（2004）-國民中小學教師教學專業能力指標及教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項做雙向細目表的比對及檢視，檢視結果如下表：

| 幼兒園課程與教學品質評估表 | 幼兒學習環境評量表 (ECERS-R)                     | 潘慧玲等 (2004) - 國民中小學教師教學專業能力指標              | 教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項                   |
|---------------|---|--|---|
| 學習區整體規劃       | 一、空間和設施                                 | 三、管理能力 (1.班級經營 1-2), 只提及佈置適當的學習環境, 未說明如何規劃 | 2.總務及財務管理( 2.7 環境設備維護)<br>3.教保活動 ( 3.7 活動室環境) |
| 學習區教師角色       | 五、互動 (大肌肉活動的導護、一般對幼兒的導護)                | (此量表適用於國民中小學教師)                            |   |
| 各學習區規劃        | 三、語言-推理<br>四、活動 (不是用學習區區分, 而是用該科發展指標區分) | (此量表適用於國民中小學教師)                            |   |
| 作息規劃          | 二、個人日常照顧<br>六、作息結構                      | (此量表適用於國民中小學教師)                            | 3.教保活動 ( 3.8 午休) 只提及午休                        |
| 增進師生及同儕關係     | 五、互動 (教師-幼兒的互動、幼兒之間的互動)                 | 三、管理能力 (1.班級經營 1-1), 但沒有提同儕關係的建立           | 3.教保活動 ( 3.3 班級經營)                            |

|               |                                     |                                      |   |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---|
| 常規制定與執行       | 五、互動（紀律）                            | 三、管理能力（1.班級經營 1-3）                   |   |
| 幼兒不適應行為之回應與輔導 | 六、作息結構（對特殊幼兒需要的供應）                  | 三、管理能力（1.班級經營 1-3）                   | 3.教保活動（3.3 班級經營）                                |
| 建立班級文化        | 四、活動（鼓勵接納差異）                        | 三、管理能力（1.班級經營 1-1）                   |   |
| 親師關係建立與經營     | 七、家長與教師（提供給家長）                      | 三、管理能力（2.資源管理 2-2），只提及善用家長資源，未提及建立關係 |   |
| 課程與教學規劃       |                                     | 一、規劃能力（1.課程規劃、2.教學規劃）                | 3.教保活動（3.1 課程規劃）                                |
| 教學實施          | 三、語言-推理（鼓勵幼兒溝通、使用語言發展推理技巧、非正式語言的使用） | 二、教學能力（1.教材呈現、2.教學方法）                | 3.教保活動（3.2 實施原則）                                |
| 學習評量與教學評鑑     | 七、家長與教師（教師的督導與評量），沒有幼兒學習評量部份        | 二、教學能力（3.學習評量）<br>四、評鑑能力（2.教學評鑑）     | 3.教保活動（3.4 教學活動評量、3.5 幼兒發展篩檢及追蹤輔導、3.6 幼兒學習過程評量） |
| 教保人員的自我發展     | 七、家長與教師（教師的互動與合作）                   | 五、專業發展能力（1.自我發展）                     |   |
| 教保人員的專業成長     | 七、家長與教師（專業成長的機會）                    | 五、專業發展能力（2.專業成長）                     |   |
| 教保人員的專業態度     |                                     | 五、專業發展能力（3.專業態度）                     |   |

接著形成焦點團體小組，成員分工進行細部指標的資料蒐集，並定期召開會議進行討論，發展研擬、修訂各項目底下的指標，同時亦參酌國內外相關評量工具之形式，例如：美國的 QRS 系統及 NAEYC 所訂定的相關指標，制訂評量表之使用說明（含實施原則、計分方式、結果說明等），完成評量表（含使用說明）初稿之後，舉辦專家諮詢座談會擴大徵詢北、中、南、東區各方專家學者之建議。

## （二）召開專家諮詢座談會

本研究邀請全國北、中、南、東各區之專家學者針對初步研擬出來的評量表給予建議，為同時提昇評量表之效度與適用性，所邀請的專家學者大致可分為兩類：一為幼教、幼保及兒童與家庭等相關領域科系的學者；二為幼

稚園、托兒所現場的實務工作者（含園所長及教師）。兩類專家學者（含焦點團體學者）分配的情形如下表。

表 諮詢專家分配表（N=55）

|    | 幼教系學者 |     | 幼保系學者 |     | 其他相關科系學者 |    | 幼教實務工作者 |     | 合計 |      |
|----|-------|-----|-------|-----|----------|----|---------|-----|----|------|
|    | N     | %   | N     | %   | N        | %  | N       | %   | N  | %    |
| 人數 | 12    | 22% | 8     | 15% | 3        | 5% | 32      | 58% | 55 | 100% |

（三）針對專家學者的建議以及現場工作者的意見作一統整

表 專家諮詢建議及所做之處理對照表

| 專家學者及現場工作者之意見或建議      | 研究團隊之處理                     | 備註   |
|-----------------------|-----------------------------|--|
| 一、使用說明                |                             |  |
| 1.名詞之統一、修訂            | 統一做替換、修訂                    | 例如：角落→學習區<br>兩性平等→性別平等   |
| 2.使用說明配合範例幫助瞭解        | 已在使用說明中加入範例                 | 例如：本評量表盡量將幼兒園中較常見的學習區都涵蓋進來，也做了較細膩的分化（例如：同屬科學性質的烹飪及種植/飼養區也獨立為一區，分別研擬指標） |
| 3.提供得分的意義說明           | 已在使用說明中增加敘述                 | 請見使用說明中的「計分結果說明」   |
| 4.加強此份量表適用對象之說明       | 已在使用說明中增加敘述                 |  |
| 5.架構的類別及指標多做文字說明      | 已在使用說明中增擬班級教學及學習環境規劃兩大類別之規準 |  |
| 6.建議外部觀察員需強調多次、長時間的觀察 | 已在使用說明中增加敘述                 |  |
| 7.計分原則及意義要多做說明        | 已在使用說明中增加敘述                 |  |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| 二、班級教學部份                               |   |            |
| 1.班級教學的部份，增列健康、衛生相關指標                  | 健康衛生與與課程教學無直接相關，故不列入本評量表之範圍                         |            |
| 2.幼兒出缺席狀況的掌握層級四：教師能定期將全班出席狀況提供給家長參考或了解 | 4.1<br>建議修改為：教師能定期將個別出缺席狀況，提供家長參考或了解孩子出缺席狀況與學習的關連性。 |            |
| 三、學習環境規劃部份                             |   |            |
| 1.學習環境規劃提供大原則                          | 在「學習環境規劃」中加入總則（含學習區的整體規劃、學習區教師角色）                   | 請見「學習環境規劃」 |
| 2.學習環境規劃增加生活自理區                        | 因生活自理區較適合3歲以下之幼兒，本評量表以適用3-6歲幼兒為主，故不列入本評量表之範圍        |            |



## 肆、研究結果

本研究團隊自前年 98 年 9 月 14 日起，受教育部委託辦理「研擬幼兒園課程與教學評量表」研擬計畫，而第一年計畫中，在審查委員的建議下，需要增加評量表的信效度，並制定更符合台灣幼教現場的評量表，以協助園所班級快速有效地瞭解自己的問題。此外，本研究一開始參考 ECERS-R 的架構及計分方式，但由於 ECERS-R 所能評估的範圍較為廣泛，針對幼兒園的硬體環境、課程環境、人際環境均提供相關之指標，但若聚焦於課程與教學面向，就稍嫌不夠深入且面面俱到，而無法採用本評量表最主要的原因在於其在我國的幼兒園環境中使用，受園所條件、教學型態等文化上之差異影響，並不全然適用，加上 ECERS-R 的計分方式較為複雜，因此今年試著將評量表做架構上的調整。

今年由於幼托整合在即，因此幼托整合後的幼兒園設置標準及幼兒園評鑑變得格外重要，研究團隊今年特別針對幼兒園教師自我評鑑手冊、幼兒園教保員教學評鑑系統、幼兒園設置基準草案總說明、幼稚園建築及附屬設備標準、教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項及國幼班的適性教學評量表等相關文獻做一整體的瞭解，主要獲得以下發現：

一、幼兒學習環境評量表-修訂版（ECERS-R）雖然在國外行之有年，且具有信效度，但其計分方式不易理解，在使用上顯得不方便。此外，少數可參考的課程與教學評量表之內容形式值得參考，但較不適用於本土生態，且並無專門聚焦於課程教學與學習環境規劃面向之評量工具。

二、國外所編製之 ECERS-R 是以幼兒在角落的自由遊戲為幼兒園課程的核心理念，重視各學習區的環境規劃，課程以遊戲的方式進行，因此使用 ECERS-R 沒有適用性上的問題。然而我國幼兒園之課程模式較為多元，且教學多採團體活動，故此評量表無法符合我國本土幼兒園的實際需要。

三、大多數評鑑指標較為抽象籠統，易引發標準不一之現象；且評鑑指標之層次不明，無法幫助園所確實瞭解可改進的方向。

四、目前我國幼兒園課程與教學現況良莠不齊，程度落差甚大，需要一個能將各層次指標明確區分，符合現行法規且適用於目前幼教現場的評量表，讓需要改進的園所可以依據評量結果改進；讓已達到現行法規標準的園所追求卓越；讓已達到卓越的園所可以發展園本位課程。

可以瞭解為了進一步因應幼托整合後的需求，提昇幼兒園的品質，並提昇教師的專業素質，有必要將去年的評量表進一步設計，制定出一份讓幼兒園教師能夠依據的評估表，然後針對這份評估表的內容，發現自己的專業落在那一等級，不足或是需要改進的部份，針對評估表中更高一級的建議去做為目標，進一步提昇教師的專業能力。

最新版本的「幼兒園課程與教學品質評估表」透過統計專家學者的建議，必須要在整個評量表架構上做大幅度修改，因此將原本的「學習環境規劃」及「班級經營」兩項分成四大項，分別為「學習環境規劃」、「班級經營」、「課程規劃與實施」及「教保人員的專業發展」，期待能透過不同指標面向的評鑑，讓教師自我檢核出一份具信效度的結果，而主要的修改架構如下頁圖：

此外，專家學者建議能以先前的版本為主，找出各評量指標的核心要素，再依據這核心要素依等級優劣分為 4 級量表，1 分代表該核心要素做的差或不符合法令規定，2 分代表符合現行法規或能做到基本的要求，3 分代表除了符合現行法規外，還能進一步做到更細微的照顧及品質，最後 4 分代表的是除了符合現行法規外，尚能發展出園本位課程，及在各學習區上能增加美感。

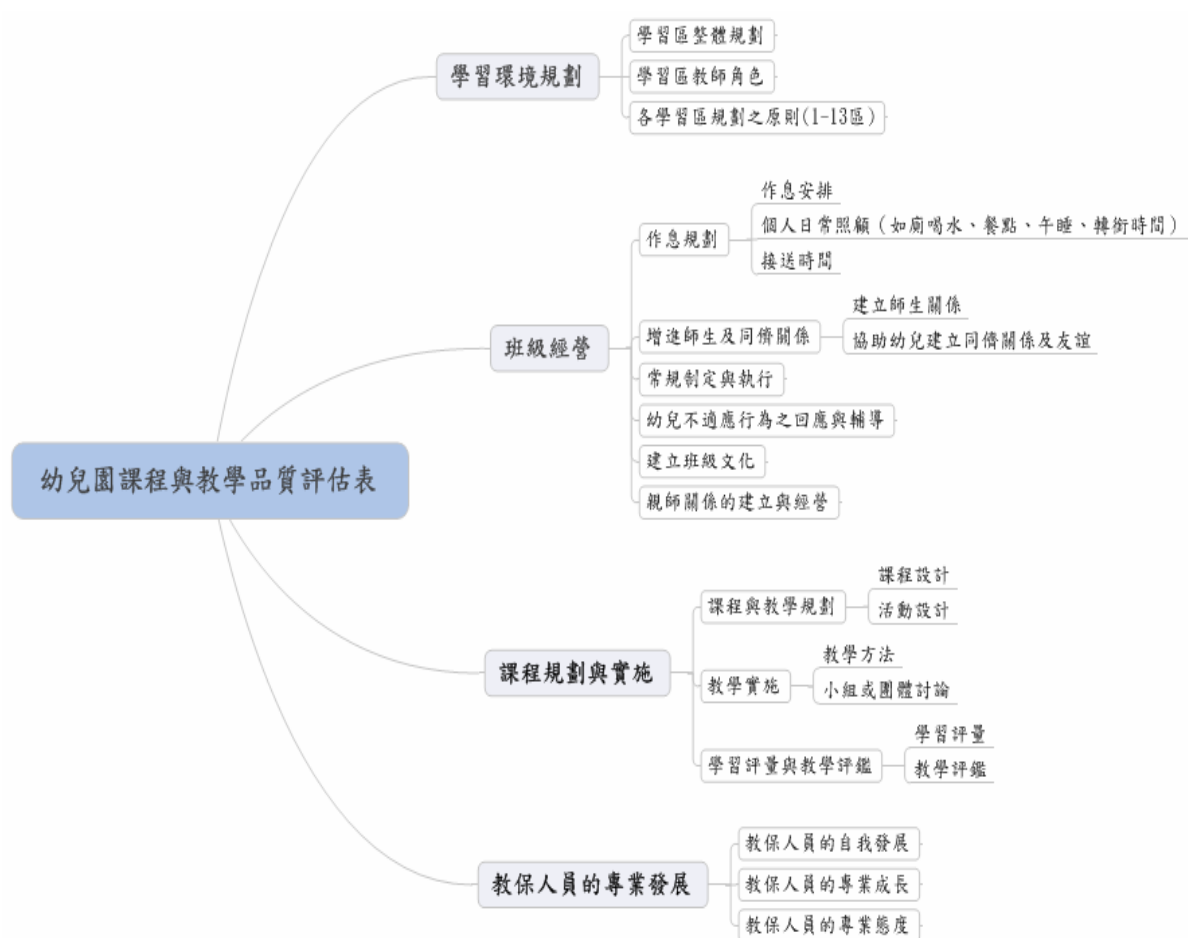


圖 評估表架構圖

研究小組為重新建立評量表之架構，持續蒐集國內外相關文獻，國外文獻包括美國幼教協會 (NAEYC) 第三版所提倡的理念，將文化適宜性列為基本要點；及國內文獻包括各縣市幼稚園及托兒所評鑑指標、教師自我評鑑手冊、幼兒園教保員教學評鑑系統、幼兒園設置基準草案總說明、幼稚園建築及附屬設備標準、教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項及國幼班的適性教學評量表等相關文獻（詳見附件雙向細目表）。藉由歷年來國內外幼托機構之評鑑架構及指標內容，作為修訂評量表之理論基礎。

## 伍、 結論與建議

### 一、 研究結論

本研究係為研擬一份評估工具，幫助幼兒園提昇其課程與教學品質，希冀能發揮其實際效用，因此在編製的過程中，從尋求理論背景的支撐、形成評估表架構、發展細部指標及層次，到透過專家諮詢及試用來建立信、效度與適用性，均是為了使本評估表能被廣大、普遍使用而努力。

可以從評估表架構途中看出目前的規劃分為「學習環境規劃」、「班級經營」、「課程規劃與實施」及「教保人員的專業發展」四大項，而每大項之下又有其不同意涵，其中在「學習環境規劃」部份除了學習區整體規劃及學習區教師角色之外，在各學習區規劃原則也列出 13 個學習區，分別針對各區內所要注意的空間規劃、動線、教具放置及作品展示空間給予明確的指導及分類，冀望的就是教師能在評鑑過程中，學習到符合法規的理念之外，還能進一步針對環境空間設計更具人性化與教育意義的空間，進而讓幼兒受惠。而這邊所指的學習區並非意指班級內需設置所有的學習區，使用者可挑選各班級需要或已經設置的學習區，參考相關指標做檢核，建議一個班級內可具備最基本的學習區包含：「語文區」、「美勞區」、「益智區」、「扮演區」及「積木區」，其他學習區的設置可依照園所的空間、資源條件、教師的專長興趣，以及園所課程教學的發展特色做規劃。

學校各班可以依據幼兒年齡層和師生比例將學習區之質量做彈性的調配，而若園所有設置自創的學習區，則可進一步參考本評估表中「學習區的整體規劃」之指標作規劃或調整。本評估表盡量將幼兒園中較常見的學習區都涵蓋進來，也做了較細膩的分化（例如：同屬科學性質的烹飪及種植/飼養區也獨立為一區，分別研擬指標），然若園所所設置的學習區較為統整、集中，亦可同時參考不同區域之指標作檢核。

## 二、研究建議與限制

由於研究時間短促，對於本評估表未來的發展建議，及研擬至今的限制可分述如下：

### （一）研究建議

1、考量我國幼兒園生態之多樣性，建議可擴大試用，選擇全國各區、各類品質、各種型態及條件之園所為試用園所，進行大樣本之試用，並採用問卷調查或訪談方式，蒐集資料，以增進本評量表之信、效度及提昇適用性。

2、可參考 ECERS-R 另外編擬一份使用手冊，主要是提供每條指標更詳細的說明，並可加入範例照片，佐以豐富的文字解釋，以訓練現場教師能正確解讀指標所描述之意思。

### （二）研究限制

1、能蒐集到的文獻多為指標之參考，然而在拉出層次程度的部份，並無相關資料可參考，必須仰賴對幼兒園教學現場十分瞭解的學者專家才能拉出級距，以幫助園所階段性的達成改進目標，目前因評量表的編製尚未進入現場預試之階段，較難確認層次之適切性。

2、本評量表係為幫助園所進行課程與教學方面的自我檢核，所研擬的指標必須具體明確可行，然在內容品質部份，有些指標難以量化或切割成不同層次，目前雖盡力去將層次區分，但仍會涉及個人專業判斷，還需要進行預試後才能瞭解指標的意義是否合適。

3、在評量表中的用字遣詞上，為了要能明確表達出差異，但又必須要兼顧評量者自評過程的判斷，因此，用字上不能使用太極端負面的語彙，需要使用較為和緩的說法，並適時輔以案例說明。

## 參考文獻

### 一、中文部份

幼兒園教保活動與課程大綱研編小組（2008）。*幼兒園教保活動與課程大綱（草案）*。教育部國教司委託專案。

朱家雄（2006）。*幼兒園課程*。臺北市：五南。

周淑惠、江麗莉（1995）。我國幼稚園評鑑制度。載於中國教育學會主編，*教育評鑑*，327-357。臺北：師大書苑。

林佩蓉（1994）。談我國幼教教學法之分析與評估。信誼基金會主辦「縱談幼教十年—回顧與展望研討會」論文。

林佩蓉（1999）。近十年國內幼教課程與教學模式研究之回顧與未來研究趨勢。行政院國家科學委員會主辦、臺北市立師範學院承辦「幼兒教育研究昨日、今日與明日—開創幼教新紀元學術研討會」論文。

林佩蓉（2009）。追求教學品質升級之幼稚園輔導。臺北市立教育大學幼教系主辦「2009 全國幼教輔導學術研討會」論文。

洪毓瑛（譯）（2000）。*幼教綠皮書 - 符合孩子身心發展的專業幼教*。新竹：和英。

徐慧晴（2003）。*幼稚園自我評鑑之研究*。臺北市立師範學院國民教育所幼教教學碩士論文，未出版，臺北。

郭李宗文、陳淑芳（譯）（2006）。*幼兒學習環境評量表-修訂版（ECERS-R）*。臺北：心理。

陳雅玲（2003）。幼稚園評鑑缺失的探討。*幼兒教育年刊*，15，173-188。

薛婷芳（1998）。從幼稚園參與評鑑之經驗看幼稚園轉變之歷程。國立臺灣師範

大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

高新建、許育健（2005）。臺灣課程研究趨勢分析與比較：1994-2003年。教育資料與研究，65，54-73。

## 二、西文部份

Buell, M. J. & Cassidy, D. J.(2001). The complex and dynamic nature of quality in early care and educational programs: a case for chaos. *Journal of Research in Childhood Education*,15,209-219

FSSA ( n.d. ) .Paths to Quality Home. Retrieved July 9, 2009, from FSSA Web Site:<http://www.in.gov/fssa/2554.htm>

NCCIC( n.d. ).Quality Rating Systems. Retrieved July 8, 2009, from NCCIC Web Site: <http://nccic.acf.hhs.gov/topics/topic/index.cfm?topicId=44>

# 幼教師運用教學策略提昇發展遲緩兒童語言能力之 行動研究

楊雅婷

花蓮縣太巴塢國小附設幼稚園 代理教師

石明英

國立東華大學幼兒教育學系 副教授

## 摘要

本研究主要探討幼稚園教師在班級經營或教學活動時與研究對象所遇到的問題，針對問題設計出教學策略，進而提昇發展遲緩兒童語言能力。如何設計適合發展遲緩兒童的教學策略？幼稚園教師觀察特教巡迴輔導教師上課技巧、師生互動，發展出教學策略。本研究的研究目的如下：

- (一) 探討幼教師在教導特殊幼兒時，建構適合特殊幼兒學習之「教學策略」的歷程。
- (二) 探討幼教師實施「導讀繪本與對比詞卡教學策略」對發展遲緩兒童語言能力提昇之成效。
- (三) 探討幼教師利用實施「行為改變技術 - 正增強、代幣制」對發展遲緩兒童學習動機行為能力之改善。
- (四) 探討幼教師實施「藝術創作學策略」對發展遲緩兒童表達能力提昇之成效。

研究者採用行動研究法，將發現問題，尋求解決問題的方法，設計成教學策略，實施研究對象，並使用林麗英(2010)編製的「早期療育課程評量」作為研究工具。經策略實施過後，研究者發展出提昇研究對象語言能力之教學策略歷程；實施「導讀繪本與對比詞卡教學策略」對發展遲緩兒童語言能力有所提昇；利用實施「行為改變技術 - 正增強、代幣制」對發展遲緩兒童學習動機行為能力能有所改善；實施「藝術創作學策略」對發展遲緩兒童表達能力有所提昇。研究者以量化數據及文字描述之呈現，提高研究的嚴謹性，達成研究目的。此外，研究者亦對相關教育人員或家庭給予建議。

關鍵字：教學策略、語言表達、行動研究



## 壹、研究動機與目的

在海綿寶寶班<sup>1</sup>中，常會聽到老師說：「高小軍！請把椅子搬起來！」、「高小軍地上的飯粒請你撿乾淨」、「高小軍你忘記摺棉被了！」、「高小軍請把外套穿起來！高小軍...高小軍...高小軍...」

研究者羊咩咩老師時常為了班級經營做檢討與省思，經過了一個學期之後，班上的寶貝們對於生活自理與自我管理已有提昇，使得老師得到些許的成就感，但卻意外發現一些隱憂的問題，例如（一）「高小軍無法理解老師的指令」：當全班完成美術作品時，老師請孩子去洗手，高小軍仍然繼續坐在位置上和同學說話...；（二）「老師不能完全理解高小軍的需求」：如高小軍生病時，會用雙手敲頭說：「痛...痛...」，老師問他的感受，高小軍只搖搖頭無法表達，老師想了解原因，導致不斷的使用猜測的語句詢問高小軍。這樣的互動模式下，常使導師在進行教學時感到困擾！

在期初高小軍的 IEP 會議中，提及老師進行教學活動時，都必須高分貝及多次「吶喊」高小軍的名字才有反應，此問題一直困擾著老師。於是與巡迴輔導教師討論，他回饋：「老師說話的速度或用的語詞對高小軍而言可能太快或太難！」又進一步說明：「也可能高小軍沒有接收到你們的指令，沒有聽進去、或沒有聽懂，他無法做回應。」這些話使研究者省思：「難道高小軍都是看著別人做，才跟著做嗎？」、「在沒有理解老師說的話，怎麼要求他做指令的行為呢？」研究者深入反省並檢討對高小軍的教學方法，決定觀察巡迴輔導教師的教學技巧再設計出提昇高小軍語言能力的教學策略，這是本研究最大的動機。

觀察巡迴輔導教師的教學技巧，讓研究者發現，巡迴輔導教師說話的速度較緩慢，且內容容易理解，所使用的語詞較簡單易懂，如：「高小軍你喜歡的是??還是??呢？」答案讓高小軍有選擇，而高小軍的反應也比較有自信。研究者瞭解巡迴輔導教師的教學方法後，觀察他的教學技巧，如：在活動進行中，利用簡單口語讚美高小軍，此方法，除了改善高小軍注意力較不集中的問題，還能大大的增強高小軍的自信！高小軍如果完成了某階段性的任務，巡迴輔導教師會給高小軍玩他喜歡的拼圖遊戲！當高小軍學習態度疲倦時，巡迴輔導教師會鼓勵高小軍等待任務完成時會給糖果...等。研究者觀察到上述策略的運用，著實想為高小軍設計一套符合其需求之教學策略，搭配行為改變技術的運用，以提昇高小軍的語言表達能力。

根據上述的研究動機，本研究的研究目的如下：

- （一）探討幼教師在教導特殊幼兒時，建構適合特殊幼兒學習之「教學策略」的歷程。
- （二）探討幼教師實施「導讀繪本與對比詞卡教學策略」對發展遲緩兒童語言能力提昇之成效。
- （三）探討幼教師利用實施「行為改變技術 - 正增強、代幣制」對發展遲緩兒童學習動機行為能力之改善。
- （四）探討幼教師實施「藝術創作學策略」對發展遲緩兒童表達能力提昇之成效。

<sup>1</sup> 本研究所指人名及班級皆以化名稱之。

## 貳、文獻探討

### 一、認識發展遲緩

「發展遲緩」(Developmental Delay) 這個概念在特教界是近十幾年才出現的新名詞。我國到民國82年修訂兒童福利法時才正式認定「發展遲緩」這個名詞；在民國86年新修訂完成的特殊教育法第三條才將「發展遲緩」列入十二項障礙類別之一(洪素英, 1999)。

內政部1994年公佈的「兒童福利法施行細則」中將「發展遲緩兒童」定義為：「發展遲緩之特殊兒童，係指認知、生理、語言及溝通、生理社會發展或生活自理技能等方面有異常，或可預期會有發展遲緩異常之情形，需接受早期療服務之未滿六歲之特殊兒童。」係指未滿六歲之兒童在生長與成熟的過程中，有發展速率或是順序異常的現象。所謂的發展速率或順序異常之情形，通常發生在認知、生理、語言、及溝通、生理社會、生活自理等方面有異常或可預期會有發展遲緩異常之情形，因此稱此類特殊兒童為「發展遲緩兒童」，且這類「發展遲緩兒童」依法規定需要接受早期療育之服務(內政部, 1994；中華民國智障家長總會, 1997)。我國對發展遲緩兒童的定義，主要以障礙類別歸類，但類別無法真實呈現兒童發展遲緩的狀況，故還需考量兒童發展遲緩的程度。且孩子的發展是持續不斷的，而診斷是短暫的，必須在不同時間替孩子做評量，單就診斷定義發展遲緩兒童，可能太過簡化，亦容易導致標籤化的結果(引自尹麗芳, 2001)。

### 二、探討行為改變技術

一九六五年烏爾曼和克拉斯拿(L. P. Ullmann & L. Krasner)兩人合編的兩本專著：「行為改變個案研究彙編」(Case Studies in Behavior Modification)指出行為改變技術最早限於應用學習理論的成果去改造不良適應行為的方法。而對於專有名詞的界定幾經修訂後，其中「行為修正技術」較為消極而偏重於不良行為的矯正工作，忽略積極性的良好行為得培養；而「行為塑造技術」又與「逐步養成」(shaping)的譯詞相混。最後採用「行為改變技術」一詞，方能涵蓋在量與質的行為變化：包括將不良的行為改變成良好行為，或是增進一般良好的生活知能及技能等。我國教育部於民國六十八年所公布的「特殊學校教師登記辦法」中，正式採用「行為改變技術」(陳千玉譯, 1997)。

學者馬信行(2006)指出所謂正增強是指當一操作性行為在某種情境或刺激下出現後即時得到一種增強物，而這增強物能滿足行為者的需要。則以後在那種情境或刺激之下，此一操作性行為出現的機率會升高。「增強物能滿足個體的需要」一詞，所謂的增強物並不限於直接滿足生理需求或避免危險的增強物。凡是能滿足個體在某時間、某情境為解決某一問題的需求都屬之，它包括個人所追求的增進個人知識、技能與態度有關的訊息(知識)，重要他人的關切(attention)等等。根據黃裕惠譯(2006)一書中提到，有效運用正增強的方針需：

#### (一) 選擇要增強的行為

所選擇的行為應該是特定的行為，不是很廣的行為範圍，如果可能，選擇行為增加後可以由自然增強物所控制的行為。

## (二) 選擇增強物

在實施增強之前選擇有效的增強物，應考慮以下情形：

- (1) 是隨手可得的、在適當的行為之後可立即出現；
- (2) 可以一再地使用而不會有飽足現象；
- (3) 不用花費很多時間（如果要花半小時執行增強，那會使得訓練時間減少）
- (4) 盡可能的運用多種便利的增強物，如果適合就利用增強物清單。

## (三) 運用正增強

- (1) 方案開始前告訴個案方案內容。
- (2) 適當行為之後立即增強。
- (3) 給予增強時要對個案描述行為（例如「你把桌子整理得很乾淨」）
- (4) 如果個案喜歡且適當的話，使用大量稱讚與肢體接觸當作增強物。要避免飽足，使用稱讚做為社會性增強，稱讚的說法要有變化。

## (四) 解除對方案的依賴

- (1) 如果在多次的機會中，行為都能夠持續出現，研究者可逐漸減少物質增強物，（例如：食物或玩具），而利用社會性增強維持行為。
- (2) 尋找環境中其他可以維持行為出現的自然增強物。
- (3) 確定偶爾可以增強行為且行為能維持一定的表現，方案結束後定期評估行為。

為了有效改變學生的行為問題，當學生表現出良好行為時，教師必須增強、獎賞學生（Alberto&Troutman,1995;Webber&Scheuermann,1991），增強的目的均在鼓勵良好行為的產生，本研究運用了行為改變技術中的正增強原理，教師在適當的時機給與個案增強，期望藉由增強物或口語增強的實施，能讓個案提高專注力，接收教學策略的方法。

## 三、探討幼兒語言的發展

Vinson (1999) 指出語言發展遲緩是指兒童具有正常的語言行為，但其語言表現與該年齡應有的表現不符合。兒童按照正常發展程序習得語言技巧，但無法習得該年齡應會的所有技巧，也就是發展至一個階段即停滯不前。例如：兒童在 24 個月前的發展都正常，但至 24 個月後即停止發展無任何進步。造成停滯不前的原因可能為生理疾病、外傷或心理因素，也可能是兒童為發展其他的能力，如：動作發展，而先暫緩語言的進步。

學者許碧勳 (2003) 指出，語言傳達主要包括接收性的語言 (Receptive language) 和表達性的語言 (Expressive language) 兩方面，能理解別人說話時的內容與意義之能力稱為接受性語言，能使用口語表達訊息、思想、情感，讓別人理解之能力稱為表達性語言，若兒童對接受性的語言理解或表達性的口語能力比同儕差，便有可能是語言發展遲緩。

### (一) 語言的意義

語言是一種人類思考的符號系統，他能夠傳達思想、感情，透過語言，我們能表達的看法，與他人溝通過去、現在並計劃未來（龔如菲、陳姣伶、李德芬、游淑芬，2001）；人類的語言應包括聽、說、讀、寫和肢體語言五種類型。Bloom (1978) 認為語言是由形式 (form)、內容 (content) 和運用 (usage) 三個層面交互作用而

成（蘇建文等，1991）。Palmer & Yantis（1990）則將語言的構成要素更細分為：語意、語法、語音、語形和語用等五種構成要素。

## （二）語言發展的歷程

了解語言發展的歷程，學者吳美姝、陳英進（2000）將六歲以前幼兒的語言發展情形分為下列幾個階段，由研究者自行整理成表一：

表一 幼兒語言發展表

| 發展階段     | 年齡     | 特徵  |
|----------|--------|---|
| 語言準備發展時期 | 出生到一歲  | 能自己做發音的練習，通常會由哭 - 喃語 - 牙牙語。此階段的語言，並非真正的語言，只能算是一種聲音而已。 |
| 單字期      | 一歲到一歲半 | 是語言真正開始，會以單字來代表整句的意思。也會使用簡單語彙組合，瞭解動詞 + 名詞的句子。         |
| 多字期      | 一歲半到二歲 | 認得日常生活常見的事物，大概會說 30 - 50 個語彙。                         |
| 造句期      | 二歲到二歲半 | 知道 2 個動詞，也會使用「這個」、「那個」的冠詞。                            |
| 複合句期     | 二歲半到三歲 | 會聽從 2 - 3 個連續的簡單指令，知道 5 個字義。                          |
| 好問期      | 三歲到六歲  | 能夠說出合乎文法的句子，並且認得簡單的國字而且能夠運用 4 - 5 個字來組成句子。            |

## （三）影響語言發展的因素

接著探討影響語言發展的因素包含先天因素和後天因素兩者，茲分述如下：

### （1）先天因素

即遺傳因素，包括智力、性別與人格特質等從母體所遺傳而來的先天條件，是造成語言發展差異的一大原因，頗值得關心（蘇建文等，1991；王珮玲，2001）。

### （2）後天因素

後天因素即為環境因素，環境包含家庭、學校及社會。幼兒學習語言通常是在他所生長的語言文化環境中發展出來的，幼兒的主要生活範圍是家庭，每天接觸的是父母和家人，家庭是幼兒學習社會化的第一個場所，透過和家人的互動，對幼兒的語言發展提供許多的幫助。不同家庭環境因素的影響，亦可能造成幼兒語言發展不同的結果，包括：語言溝通機會多寡、家中主要使用的語言、家庭所屬之社會階層（引自王天苗，2004）

綜觀上述得知影響幼兒語言發展的因素固然很多，透過適當的教學能使幼兒語言發展的更好。影響語言發展的後天因素，可以以人為來改變--那就是「教育」與「輔導」，所以本研究期望發展提昇語言能力的教學策略，使個案在學習的語言環境中可以提昇語言能力。

## 四、提昇語言能力之相關研究

縱觀國內外有關提昇幼兒語文能力之相關研究，研究者將研究焦點分為兩大部份，

一部份是利用繪本教學提昇學習者的語言能力；另一部份是研究者們自行設計策略幫助研究對象提昇語文能力，研究者整理出國內在教育領域中，有關提昇語文能力之相關研究，以供參考。

### （一）利用繪本教學提昇學習者的語言能力

盧明（2003）的研究文獻中發現，成人和幼兒一起參與分享閱讀（shared reading），對普通幼兒和發展遲緩幼兒的語文學習，皆有正面的功效。分享閱讀能促進幼兒的口語發展和讀寫萌發技巧對於正處於讀寫萌發的幼兒而言，聆聽故事、口說故事和閱讀故事，均可謂是發展合宜（developmentally appropriate）的語文經驗。

王姝雯（2005）以故事結構分析法教學，探討此方案對智能障礙兒童口語敘事能力之影響。研究結論發現：（1）故事結構分析法教學方案可以增加智能障礙兒童故事長度、故事結構能力和篇章凝聚的能力，但教學撤除後，保留效果並不明顯，（2）社會效度方面，教師及家長皆肯定該教學方案能增進智能障礙兒童的口語敘事能力，對於故事結構分析法教學方案皆抱持正向之態度，具有社會效度。

### （二）相關研究之研究者自行設計策略幫助研究對象提昇語文能力

羅雯萍（2007）提昇國小一年級學童說話能力之行動研究。藉由實際教學活動的進行，了解國小一年級學童說話能力的表現情況；針對所發現待加強的說話現象，在國小國語文說話教學中尋求解決的對策，以求提升國小一年級學童之說話能力；並且透過教學策略的實施研究，具體提供說話教學經驗以為有興趣教師從事說話教學時的參考，更進一步使研究者本身對教學做自我檢視與反省，以提升專業能力。

## 參、研究方法

### 一、採用行動研究之理由

本節將探討眾多研究法中，研究者為何使用行動研究做為研究的方法，研究者以「行動」引出三個方向：發現問題以「行動」解決問題、從「行動」中自我反省與修正教學策略、在「行動」中增進專業知能成長。

#### （一）發現問題以「行動」解決問題

蔡清田（2000）指出行動研究是實務工作人員將「行動」與「研究」結合為一，從行動中尋求問題、發現問題，並從行動中解決問題，以企圖縮短理論與實務的差距。

#### （二）從「行動」中自我反省與修正教學策略

Winter（1995）指出行動研究的特徵為在行動研究的過程中，需經過不斷的進行規劃、行動、觀察、反省與再規劃等歷程，故行動研究具有探究與反思的精神。

#### （三）在「行動」中增進專業知能成長

倪玫娟（2004）指出行動研究是一種實務工作者為了解決或改善其工作情境內的問題，於是秉持協同和參與的精神，進行系統化與批判性的探究，並能依研究結

行動研究是一種實務工作者為了解決實際問題，把問題發展為研究主題，進行有系統之探究，以達解決實際問題之研究方法。因此，期望在發現高小軍的問題後，藉由教學策略的實施，提昇他的語言能力，從歷程中研究者亦能增進專業知能。

## 二、研究場域的介紹

### (一) 研究場域說明

本研究場域位於花蓮縣某國小附設國幼班 - 海綿寶寶班（如圖一），因學校座落於部落之中，扮演著孕育學生與聯絡居民間感情的橋梁，在部落中占有相當重要的地位。海綿寶寶班成立的宗旨，是要讓社區部落的孩子們在就讀小學一年級時，有更好的適應與銜接，堅守這樣的理念，海綿寶寶班與國小教學資源相融合，除了幼稚園的設備之外，還能與國小學生一起共用教學場地，如：操場，使得海綿寶寶班的教學資源更加豐富。

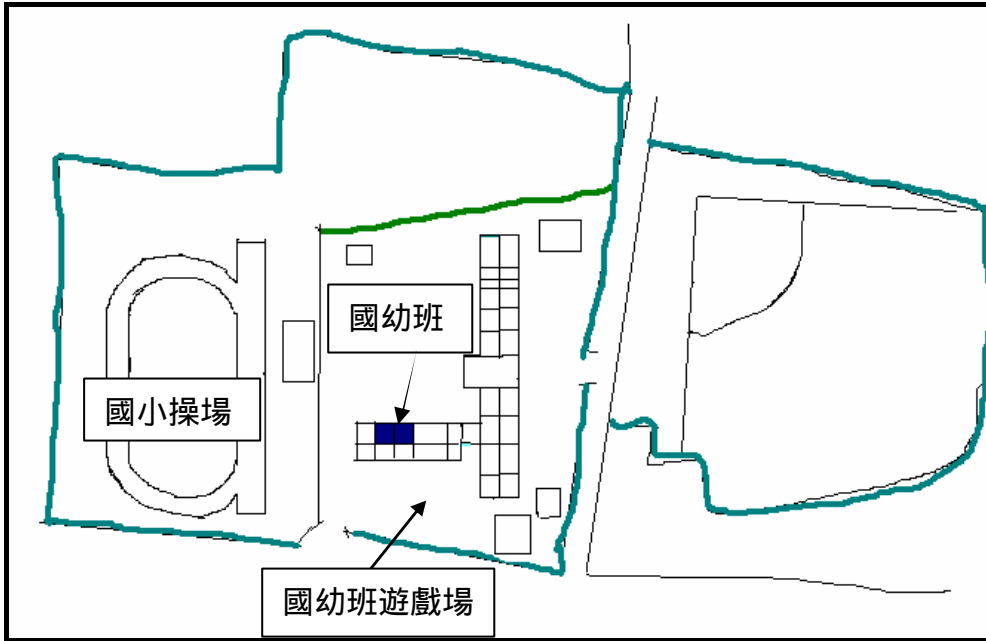
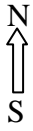
### (二) 關於海綿寶寶班

海綿寶寶班成立至今邁入第五年，教師編制維持於兩個人，每位教師均持有幼稚園合格教師證，由校長擔任園長，師生比維持在1：15，目前學生數24人，教學模式採主題教學與單元教學相互運用。

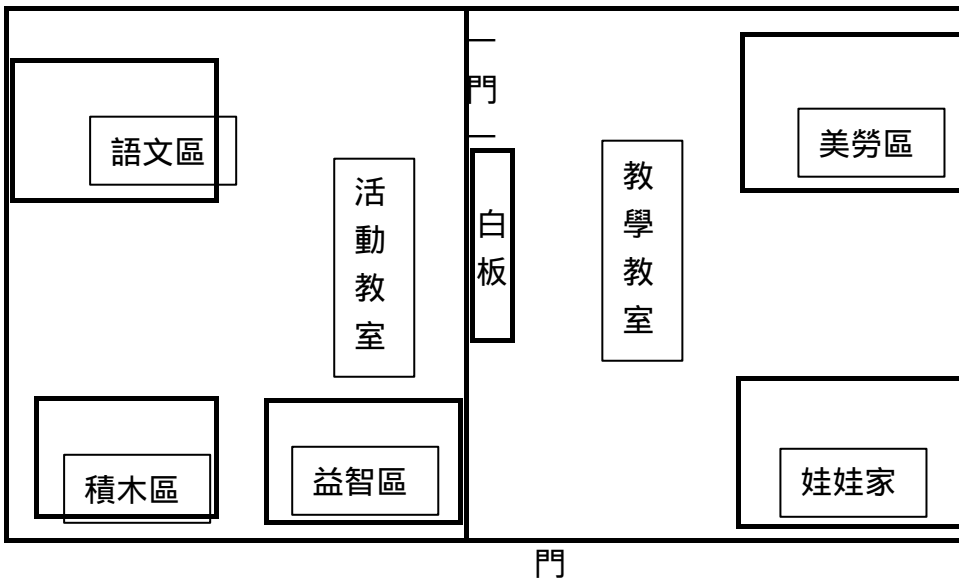
### (三) 海綿寶寶的鳳梨家

海綿寶寶班的主要教學環境，包含兩間教室，一為教學教室，一為活動教室；教學教室功能主要以幼童學習與用餐為主，活動教室以幼童休憩與律動為主。兩間教室中規畫了五個學習區，分別為娃娃家、美勞區、語文區、益智區、積木區（如圖二）。還有一座專屬於海綿寶寶班使用的遊戲場，設備包括：搖搖馬、多功能溜滑梯、戲水池、攀爬架...等，海綿寶寶班的孩子能在這豐富的園地茁壯。

本研究選擇海綿寶寶班導師與高小軍上課時所使用的教學教室為主要觀察場域。



圖一 海綿寶寶班全校平面圖



圖二 海綿寶寶班教室平面圖

### 三、研究對象與研究者角色

#### (一) 研究對象說明

##### (1) 研究對象資

研究對象高小軍目前已七歲，就讀於花蓮縣某國小一年級，在 2009 年由花蓮慈濟醫院鑑定為發展遲緩伴隨語言障礙之兒童。

##### (2) 與高小軍第一次接觸 一個不說話的孩子

高小軍第一次上學，由媽媽牽著手，走向海綿寶寶班，當時，高小軍的手緊緊握住媽媽，眼神與研究者相對後，隨即馬上移開，似乎害怕著什麼...，媽媽向他說：「要脫鞋子，進去了！」高小軍皺著眉、搖搖頭，躲在媽媽的身後...

研究者微笑的走向他們並蹲下身說：「早安！」此時，高小軍的眼神更加不安的望著我...媽媽靦腆的說：「早安！」並頭轉向高小軍說：「幹嘛躲起來？這是你的老師耶！」研究者接著說：「高小軍你好！我是楊咩咩老師！以後你就要來這裡上課唷！」高小軍跟媽媽說：「我不要！」媽媽說：「不行！你要上學！」這是研究者與高小軍第一次接觸，這孩子怎麼都不說話，常用點頭跟搖頭回應他人的問題，經常眉頭深鎖著看著別人，似乎傳達著有好多問題在他的心中沒有被解開...

### (3) 在海綿寶寶班中的高小軍 精細動作有過人之處

喜歡在塗鴉筆的勾勒中找尋快樂的高小軍，才藝創作能力很有自己的想法。某一次的陶藝課，班上的孩子很少使用彩色塑脂土，所以捏塑的技巧還沒有很純熟，但是高小軍卻可以用大拇指與食指，慢慢的捏柔出造型細膩的蜜蜂，尤其是蜜蜂身上黃與黑顏色的搭配更是出色！因為捏塑出大家讚嘆的蜜蜂，小朋友紛紛請高小軍幫忙做蜜蜂，高小軍沒有拒絕同學的請求，此時研究者看見高小軍低頭認真做蜜蜂時，透露出自信夾雜著羞澀的微笑！

### (4) 高小軍最親近的人 你不說，媽媽都懂

在班上高小軍幾乎一整天沒有「主動」開口說話，只是偶有需求時會用手比動作替代表達，研究者心中不免浮現疑問，在家中呢？高小軍怎麼跟家人互動，從一個凡事都依順高小軍的媽媽來看，研究者的疑問有了解答。

在家中高小軍平常既有的生活習慣，居多都是被動的接受大人安排，對周遭事物很少主動關心。會不會因為這樣高小軍就缺乏關愛呢？答案：不會。因為媽媽總是能知道高小軍需要什麼，尤其是高小軍說不清楚該表達的事物時，媽媽總有耐心的詢問答案，一個、一個的問，到最後總有答案是符合的，過程中高小軍只需點點頭或搖搖頭，真的不用開口說話，就能達到目的，高小軍除了特別喜愛的飛機、火車之外，他的大玩偶就是媽媽了！

### (5) 影響高小軍說話混淆的原因 我是阿美族 (U pangcah kaku.)

某次上課，研究者請高小軍回答問題，當出現「眼睛」時，高小軍回答「mada (模糊的母語)」，此時研究者腦中忽然閃過熟悉的上課情境，發出驚訝的表情想：「那是用pangcah說的眼睛耶！」這時鼓勵他用母語回答臉部的器官，發現除了眼睛之外，耳朵、鼻子、嘴巴...等，高小軍也會以母語的回答。

研究者能說(聽懂)簡單的母語，其大多是生活用語。偶然機緣下發現高小軍的媽媽，聽得懂母語但卻不常對高小軍說母語，由於家中的長輩都是以母語溝通，媽媽跟高小軍最常使用的語言卻是國語，長輩們都用母語在交談，例如：天冷會一起圍著木材烤火，談天說笑。因為四代同堂，高小軍接觸母語的機會相對的提高許多，所以，在媽媽說國語，阿嬤、曾祖母說母語的情況下，高小軍使用的語言不只一種，到了學校使用國語交談，高小軍偶爾蹦出母語，雙重語言圍繞之下的高小軍，學國語真的比別人辛苦！

為了想了解高小軍的語言能力，於是研究者使用林麗英(2007)編製的「早期療育



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢－幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
課程評量」測出高小軍的語言表達初始能力如下：

表二 高小軍語言表達初始能力表

| 語言溝通 | 言語機轉 |    |      |      |      |   |       | 語言理解 |      |       |        |        |       |       |       |       |       |       |      |
|------|------|----|------|------|------|---|-------|------|------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 項目   | 呼吸   | 發聲 | 雙唇閉合 | 舌頭活動 | 張開閉口 | 吹 | 流口水控制 | 名字反應 | 聽懂語氣 | 情境下理解 | 理解簡單語彙 | 指認身體部位 | 動作詞理解 | 名稱詞理解 | 功能性指認 | 空間詞理解 | 了解形容詞 | 代名詞理解 | 問句理解 |
| 分數   | 4    | 4  | 4    | 4    | 4    | 4 | 4     | 4    | 4    | 4     | 4      | 4      | 4     | 4     | 4     | 4     | 2     | 3     | 3    |

表二 高小軍語言表達初始能力表(續)

| 語言理解  |         |       |       |      | 口語表達 |        |        |      |     |      |      |      |       |        |     |       |       |      |       |
|-------|---------|-------|-------|------|------|--------|--------|------|-----|------|------|------|-------|--------|-----|-------|-------|------|-------|
| 對比句理解 | 複合直述句理解 | 複合句理解 | 複雜句理解 | 聽懂短文 | 聲音回應 | 聲音表示需求 | 聲音表示情緒 | 牙牙學語 | 擬聲詞 | 仿說語彙 | 命名能力 | 說出名字 | 代名詞使用 | 回答是/不是 | 電報句 | 簡單句表達 | 重述簡單句 | 問句使用 | 否定句使用 |
| 4     | 3       | 4     | 3     | 2    | 4    | 4      | 3      | 4    | 4   | 4    | 4    | 4    | 4     | 4      | 4   | 4     | 4     | 1    | 2     |

表二 高小軍語言表達初始能力表(續)

| 口語表達  |       |      |      | 溝通能力 |      |      |      |        |      |      |      |     |      |      |      |      |     |        |
|-------|-------|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-----|--------|
| 複雜句使用 | 看圖說故事 | 構音正確 | 故事重述 | 不同語法 | 視線接觸 | 溝通意圖 | 表示需求 | 打招呼、道歉 | 表示拒絕 | 回答問題 | 表示情緒 | 問問題 | 描述事實 | 音量控制 | 互動輪流 | 電話對談 | 唱兒歌 | 使用不同語調 |
| 1     | 2     | 3    | 1    | 2    | 3    | 3    | 4    | 2      | 4    | 4    | 4    | 2   | 3    | 3    | 3    | 2    | 3   | 2      |

註：本表採 0 至 4 分之五個等級計分方式計分，每個計分等級均有其特定意義：  
(1) 0 分：代表未發展出該項能力或沒有反應。

- (2) 1分：代表偶而出現該項能力，或需大量協助或誘發時才有反應。
- (3) 2分：代表正在發展該項能力，或只具備此項能力中之部分能力。
- (4) 3分：代表已發展出該項能力，但仍不穩定需稍加引導才能應用，或已具備該能力，但反應稍慢或表現品質不佳。
- (5) 4分：代表已發展出該項能力，且可獨立完成並應用於生活中。

## (二) 研究者角色

### 1. 研究者如何幫助高小軍 找出語言能力的起點

研究者觀察到巡迴輔導老師使用了林麗英的「早期療育課程評量」測驗工具了解孩子的能力，基於多方考量之下，研究者也使用此測驗工具來發現高小軍語言能力的起點，再實施專為高小軍設計的教學策略，期望從多次的策略輔導中，藉由與高小軍的互動，提昇高小軍使用語言的動機，進而提昇高小軍說話的能力。

### 2. 高小軍適合哪些方法 專為高小軍設計的教學策略

在學校，因研究者曾經教導高小軍一年，所以了解高小軍的語言能力需要再加強，研究者在碩士班就學期間習修國小教育學程，並參與多場特教相關研習或研討會，對於特教領域與行為改變技術有微薄的知識背景。

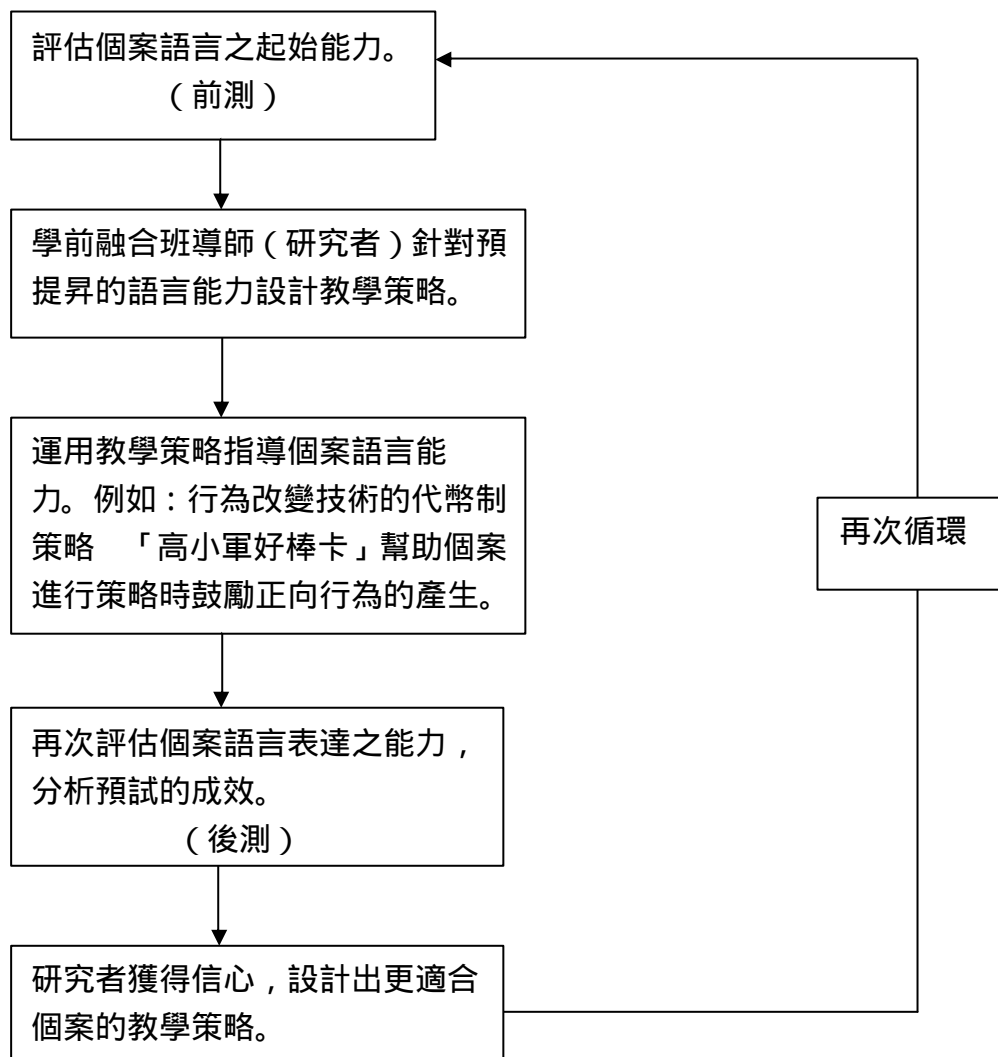
本研究持著「教師即研究者」(潘慧玲, 2003) 的信念，珍惜研究者在現場教育的機會，研究者的角色，除了是觀察者亦是高小軍的班級導師，研究者常感於高小軍在參與活動時，常因語言能力較弱而影響事件表達的完整性，想從專屬高小軍的教學策略提升高小軍的語言能力。

#### 四、研究流程與工具

##### (一) 研究概念圖

依據本研究的目的，研究者使用林麗英(2010)編製的「學前發展性課程評量」測量高小軍的語言表達初始能力(前測)，再經由融合班導師(研究者)實施教學策略輔導後，評估高小軍的語言表達能力(後測)。

研究者於99年4月至99年6月實施教學策略，期望幫助高小軍提昇語言表達能力，如圖三說明。

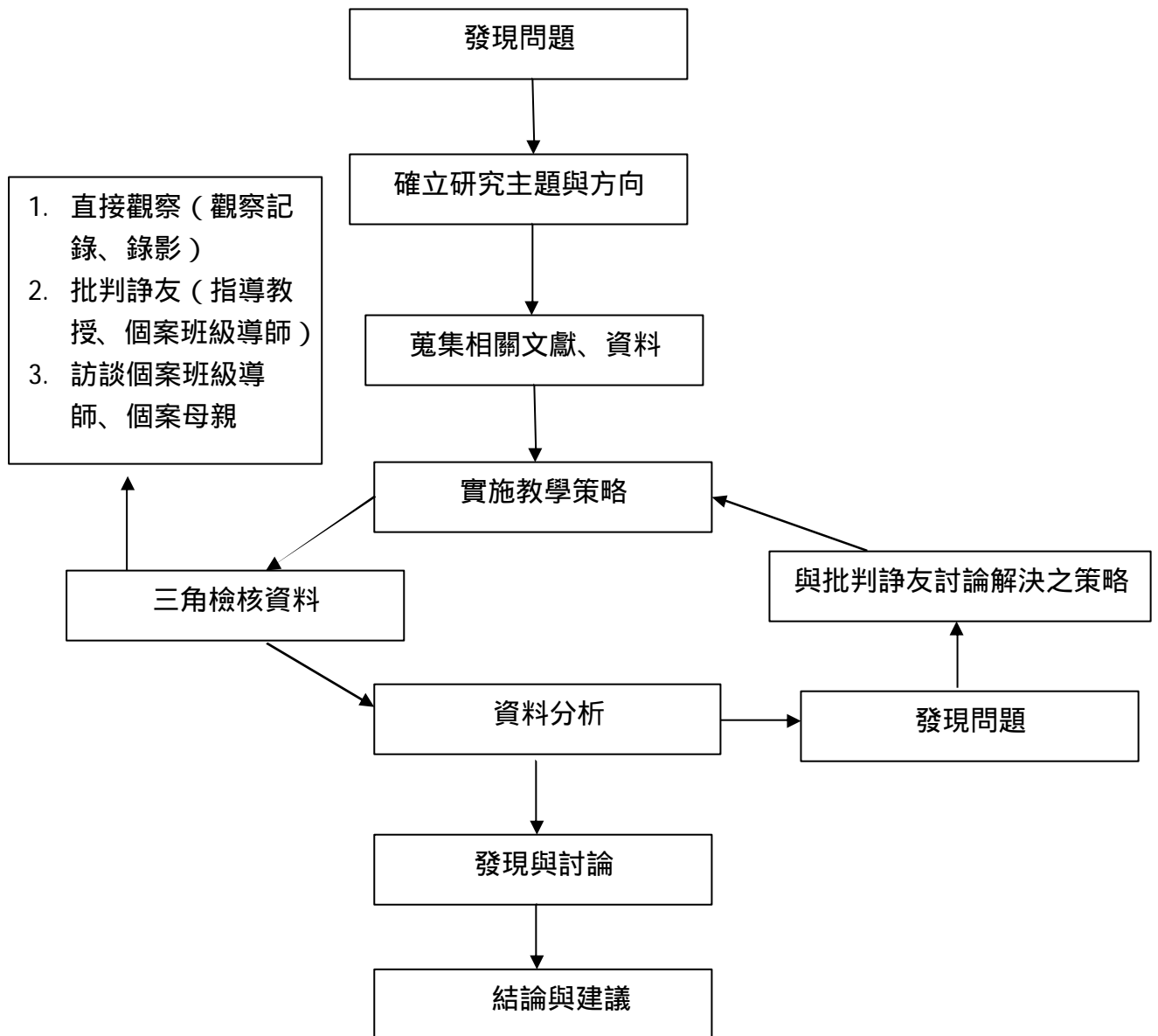


圖三 研究概念圖

##### (二) 研究流程圖

本研究的流程概念圖，想要呈現研究者在教育現場發現了研究問題後，研究者設計教學策略既而解決問題，經多次與指導教授不斷討論與修正，終於確立主題，並開始蒐集相關文獻，有了文獻支持便進入設計教學策略的階段，研究者在多方考

量下，選擇個案在學校放學的時間實施教學策略，研究者使用訪談、錄影、觀察記錄、批判諍友等方式進行三角檢核，在分析資料時如有發現問題，便盡快與批判諍友討論出解決策略，再進行教學，希望可以藉由資料的分析，完成提昇個案語言能力的有效教學策略，如圖四說明。



圖四 研究流程圖

## 伍、資料蒐集與分析

### (一) 資料的蒐集

行動研究的特點之一是必須透過不斷的檢討、修正與創新的歷程，而資料的蒐集便扮演相當重要的角色，本研究採用文件、檔案紀錄、訪談等三種方式蒐集研究資料，期望在有限的資料做分析，呈現三角檢核。

#### 1. 文件 (documents):

研究者蒐集對研究對象實施完教學策略後撰寫的教學省思札記，在文件資料中

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢－幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
探討研究發現以解決問題。

## 2. 檔案紀錄 ( archival records ) :

針對高小軍的基本能力研究者以林麗英 ( 2010 ) 編製的「早期療育課程評量」測出語言溝通能力。研究者將測試的分數以圖表呈現，並以簡單的文字解釋，希望在教學策略實施後，高小軍的語言能力能有所進步。

## 3. 訪談 ( interviews ) :

針對觀察前、後使用錄音媒體器材，以焦點式 ( focused ) 訪談的方式記錄訪談對象的看法，訪談對象包含家長與導師 ( 此導師為另一帶班導師 )。

## 4. 參與觀察 ( participant observation ) :

研究者的角色是參與觀察者，於每週個案實施教學策略過程以錄影工具記錄，並同時檢核教學策略的成效性。繕打教學策略過程，協助資料的佐證與分析。

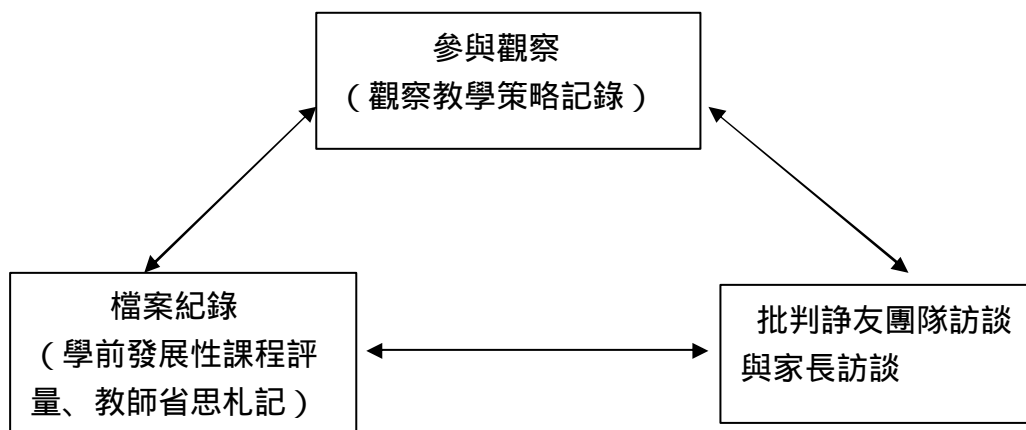
# 六、研究的信度與效度

LeCompte ( 1993 ) 指出為了使本研究更具有可信度以及提高本研究的有效度，因此將採用以下方式來提升本研究的信效度 ( 引自陳延興，2000 )。

## (一) 研究的信度

LeCompte ( 1993 ) 曾提出，一般在提高研究的信度之方法上有：直接引用第一手資料、減少推論、使用多位研究者共同觀察和檢核資料、運用機器記錄資料、確立研究者的角色、慎選資訊提供者、描述並記載社會脈絡、審慎處理具代表性的資料等等。本研究以直接引用資料及觀察紀錄來減少推論，運用儀器記錄完整資料，呈現資料的整體脈絡與說明研究對向之特質與背景，最後，邀請研究者指導教授與班級協同教師作為行動研究批判團隊，提高研究信度。

此外，Patton ( 1995 ) 指出質性分析的三角檢定包含「方法上」、「同一方法不同來源上」、「多個分析者」及「理論-觀點」( 吳芝儀、李奉儒譯，2000 )。在方法上，本研究以觀察記錄、教師和家長訪談、教師省思札記等多方面資料來相互佐證，在同一方法不同來源上，對於高小軍的語言能力提昇，研究者以觀察的記錄資料、事後與老師和家長的訪談、教師教學策略實施後的省思札記相互比對。如圖五說明。



圖五 三角檢核圖

## (二) 研究的效度

LeCompte(1993)也提到有關提高研究效度的方法有：考慮歷史與被研究者成熟度、避免觀察者效應、正確處理資料、深入了解研究對象的歷史背景、研究者儘可能保持客觀中立等等。

# 肆、研究結果

## 一、實施教學策略之歷程

以下說明本研究的教學策略，實施日期為 99 年 4 月至 99 年 6 月，每週一次，時間約 30 至 40 分鐘，共 12 次，教學策略有三種形式，分別如下：

### (一) 導讀繪本與對比詞卡教學策略

研究者觀察高小軍之巡迴輔導教師的教學內容，選擇沙爾繪本「閱讀小列車」贈書的繪本，如表三說明，目的在期望研究者藉由示範導讀繪本，加上圖片的刺激和導讀過程中的一問一答，使高小軍能了解故事的隱喻、說出故事內容進而提昇語文能力。

研究者發現高小軍的語詞和形容詞較弱，故想增進高小軍使用語詞的能力，決定使用巡迴輔導教師推薦的對比詞卡，增進高小軍使用語詞和相反概念的認知能力，亦可增進觀察和比較能力，如表四說明。

表三 導讀繪本教學策略之表

| 次數   | 主題   | 繪本名稱 | 內容簡述                           |
|------|------|------|--------------------------------|
| 1-12 | 生活經驗 | 豬鼻子  | 安妮因喜歡挖鼻子變成豬鼻子，她想辦法不挖讓自己挖鼻子的歷程。 |

表四 對比詞卡教學策略

| 種類 | 對比詞 | 對比詞 |
|----|-----|-----|
| 1  | 大   | 小   |
| 2  | 高   | 低   |
| 3  | 胖   | 瘦   |
| 4  | 裡   | 外   |
| 5  | 上   | 下   |

### (二) 行為改變技術教學策略

研究者依據行為改變技術之理論，期望能有效運用行為改變技術，研究者選擇在特定的行為下，運用不同的行為改變技術如下：

#### 1. 口頭稱讚 - 正增強

由於高小軍的語言表現較同儕弱，如果在活動進行中，高小軍有好的表現研究者立即給予稱讚，例如：「哇！高小軍你畫的好棒喔！、高小軍你進步了耶！」，目的是讓高小軍得到支持與信心，能鼓勵高小軍說話的表現。

## 2.高小軍好棒卡 - 代幣式增強

在導讀繪本策略或進行藝術創作策略時，高小軍若能專心投入，研究者則給予一張好棒卡，請高小軍黏貼在好棒卡的蒐集卡上，好棒卡集滿十個，可以兌換高小軍喜好的物品或玩遊戲，其目的在提昇高小軍良好行為的表現。

好棒卡的圖案是飛機，研究者從平常觀察發現高小軍喜歡飛機，故選飛機圖案來提昇高小軍使用的動機，素材是魔鬼粘，方便撕貼與重複使用，如圖六呈現。



圖六 高小軍好棒卡

### (三) 藝術創作教學策略

研究者觀察發現，高小軍在海綿寶寶班每天畫的日記畫中，能對畫有簡單的描述，因此研究者想在高小軍藝術創作時，鼓勵高小軍使用語言分享作品，目的是在分享的過程中，期望高小軍在解說繪畫或創作作品的內容時，能發展出故事性或增長形容的語句，而提昇語文能力。

使用藝術創作教學策略的時機是高小軍的好棒卡集滿十張可兌換藝術創作一次或是在進行策略中，高小軍學習動機低落，做為轉換的策略。依上述內容研究者整理如下（表五，表六）：

表五 藝術創作教學策略的種類

| 種類 | 形式   | 狀態描述    |
|----|------|---------|
| 1  | 黏土捏塑 | 陶土、陶土工具 |
| 2  | 蠟筆畫  | 蠟筆、圖畫紙  |

表六 藝術創作教學策略使用的時機

| 類別 | 狀態描述             |
|----|------------------|
| 1  | 高小軍在好棒卡兌換中選擇藝術創作 |
| 2  | 策略實施導致學習動機低落時    |

## 二、教學策略實施之結果

(一) 由測量工具得到正向的結果

在實施完教學策略之後，研究者對高小軍所做的測驗結果，分數以表七呈現根據測驗工具所測得之結果，研究者取研究對象在溝通能力中與測驗對照進步較多之項目，以表八與圖七呈現。

表七 高小軍語言表達結果表

| 語言<br>溝通 | 言語機轉   |        |                  |                  |                  |   |                       | 語言理解             |                  |                       |                            |                            |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                  |
|----------|--------|--------|------------------|------------------|------------------|---|-----------------------|------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
|          | 呼<br>吸 | 發<br>聲 | 雙<br>唇<br>閉<br>合 | 舌<br>頭<br>活<br>動 | 張<br>開<br>閉<br>口 | 吹 | 流<br>口<br>水<br>控<br>制 | 名<br>字<br>反<br>應 | 聽<br>懂<br>語<br>氣 | 情<br>境<br>下<br>理<br>解 | 理<br>解<br>簡<br>單<br>語<br>彙 | 指<br>認<br>身<br>體<br>部<br>位 | 動<br>作<br>詞<br>理<br>解 | 名<br>稱<br>詞<br>理<br>解 | 功<br>能<br>性<br>指<br>認 | 空<br>間<br>詞<br>理<br>解 | 了<br>解<br>形<br>容<br>詞 | 代<br>名<br>詞<br>理<br>解 | 問<br>句<br>理<br>解 |
| 分數       | 4      | 4      | 4                | 4                | 4                | 4 | 4                     | 4                | 4                | 4                     | 4                          | 4                          | 4                     | 4                     | 4                     | 4                     | 3                     | 4                     | 4                |

表七 高小軍語言表達結果表 (續)

| 語言理解                  |                                 |                       |                       |                  | 口語表達             |                            |                            |                  |             |                  |                  |                  |                       |                            |             |                       |                       |                  |                       |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|-------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|-------------|-----------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| 對<br>比<br>句<br>理<br>解 | 複<br>合<br>直<br>述<br>句<br>理<br>解 | 複<br>合<br>句<br>理<br>解 | 複<br>雜<br>句<br>理<br>解 | 聽<br>懂<br>短<br>文 | 聲<br>音<br>回<br>應 | 聲<br>音<br>表<br>示<br>需<br>求 | 聲<br>音<br>表<br>示<br>情<br>緒 | 牙<br>牙<br>學<br>語 | 擬<br>聲<br>詞 | 仿<br>說<br>語<br>彙 | 命<br>名<br>能<br>力 | 說<br>出<br>名<br>字 | 代<br>名<br>詞<br>使<br>用 | 回<br>答<br>是<br>/<br>不<br>是 | 電<br>報<br>句 | 簡<br>單<br>句<br>表<br>達 | 重<br>述<br>簡<br>單<br>句 | 問<br>句<br>使<br>用 | 否<br>定<br>句<br>使<br>用 |
| 4                     | 4                               | 4                     | 4                     | 3                | 4                | 4                          | 3                          | 4                | 4           | 4                | 4                | 4                | 4                     | 4                          | 4           | 4                     | 4                     | 3                | 3                     |

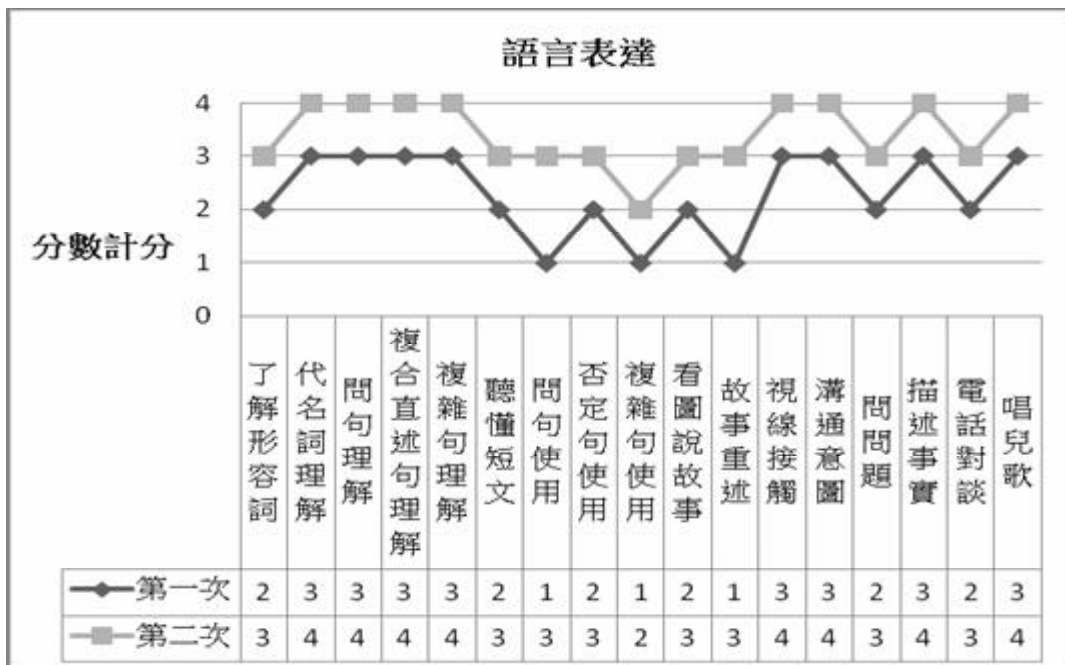
表七 高小軍語言表達結果表 (續)

| 口語表達                  |                       |                  |                  |                  | 溝通能力             |                  |                  |                            |                  |                  |                  |             |                  |                  |                  |                  |             |                            |
|-----------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|----------------------------|
| 複<br>雜<br>句<br>使<br>用 | 看<br>圖<br>說<br>故<br>事 | 構<br>音<br>正<br>確 | 故<br>事<br>重<br>述 | 不<br>同<br>語<br>法 | 視<br>線<br>接<br>觸 | 溝<br>通<br>意<br>圖 | 表<br>示<br>需<br>求 | 打<br>招<br>呼<br>、<br>道<br>歉 | 表<br>示<br>拒<br>絕 | 回<br>答<br>問<br>題 | 表<br>示<br>情<br>緒 | 問<br>問<br>題 | 描<br>述<br>事<br>實 | 音<br>量<br>控<br>制 | 互<br>動<br>輪<br>流 | 電<br>話<br>對<br>談 | 唱<br>兒<br>歌 | 使<br>用<br>不<br>同<br>語<br>調 |
| 2                     | 3                     | 3                | 3                | 2                | 4                | 4                | 4                | 2                          | 4                | 4                | 4                | 3           | 4                | 3                | 3                | 3                | 4           | 2                          |



表八 語言表達初始能力測驗對照表

| 編號 | 項目      | 第一次分數 | 第二次分數 |
|----|---------|-------|-------|
| 1  | 了解形容詞   | 2     | 4     |
| 2  | 代名詞理解   | 3     | 4     |
| 3  | 問句理解    | 3     | 4     |
| 4  | 複合直述句理解 | 3     | 4     |
| 5  | 複雜句理解   | 3     | 4     |
| 6  | 聽懂短文    | 2     | 3     |
| 7  | 問句使用    | 1     | 3     |
| 8  | 否定句使用   | 2     | 3     |
| 9  | 複雜句使用   | 1     | 2     |
| 10 | 看圖說故事   | 2     | 3     |
| 11 | 故事重述    | 1     | 3     |
| 12 | 視線接觸    | 3     | 4     |
| 13 | 溝通意圖    | 3     | 4     |
| 14 | 問問題     | 2     | 3     |
| 15 | 描述事實    | 3     | 4     |
| 16 | 電話對談    | 2     | 3     |
| 17 | 唱兒歌     | 3     | 4     |



圖七 口語表達曲線圖

(二) 由導讀繪本與對比詞卡策略看語言表達之提昇

實施了豬鼻子的導讀後，研究者發現，高小軍在多次的導讀後，對故事結構能

力有明顯的提昇，對故事的情節也會出現期待感，這樣的成效在策略進行中常帶給研究者正向的回饋，亦能增加高小軍說話使用的詞彙以及語文經驗。

例：研究者：安妮是一個可愛的小女孩，最近卻喜歡...

高小軍：挖鼻子！

(教學觀察日誌 990423)

例：研究者：安妮用力的...

高小軍：搖搖頭！（高小軍的頭也跟著搖來搖去！）

研究者：粉紅豬跟粉藍豬說：「請你不要再搖了！不然我們會...」

高小軍：掉下來！（應該是掉下去）

(教學觀察日誌 990426)

例：研究者：安妮在（手比著安妮溜滑梯的圖）什麼時候挖鼻子？

高小軍：溜滑梯。

研究者：在（手比著安妮洗澡的圖）什麼時候挖鼻子？

高小軍：洗澡。

研究者：在（手比著安妮畫畫的圖）什麼時候挖鼻子？

高小軍：畫畫的時候。

(教學觀察日誌 990517)

例：高小軍：他最大（指一個人吹著大泡泡）他很小（指另一人吹著小泡泡）

研究者：什麼最大？什麼東西很大？

高小軍：這麼大、這麼大！（用手比很大的姿勢）

研究者：他吹的泡泡...

高小軍：好大！

研究者：再說一次！

高小軍：他吹的好大！（漏掉了泡泡兩字）

研究者：泡泡，他吹的泡泡很大！他咧？

高小軍：他吹的很小！

研究者：他吹的泡泡...

高小軍：很小！

(教學觀察日誌 990601)

例：研究者：這水彩是什麼顏色？

高小軍：白白的！

研究者：那這個呢？（指另一條水彩）

高小軍：黑黑的！

(教學觀察日誌990603)

例：研究者：這兩個罐子，怎麼樣呢？

高小軍：這個是空空的！

研究者：好棒喔！（拍拍手）然後，這個罐子呢？

高小軍：這個老鼠打不開...

研究者：所以裡面的糖果還...

高小軍：很硬！

研究者：你說罐子很硬喔？（澄清）

高小軍：嗯！

研究者：可是糖果怎麼樣？

高小軍：很多！

研究者：很多，滿滿的！

高小軍：滿滿的！

研究者：這個空空的！

高小軍：空空的！

研究者：叮咚叮咚！好棒喔！

（教學觀察日誌990525）

例：研究者：這個地方，暗暗的！這個地方...

高小軍：亮亮的！

研究者：對！再問一次，這個地方...

高小軍：暗暗的！

研究者：那這個地方...

高小軍：亮亮的！

研究者：非常好！高小軍不能忘記喔！

（教學觀察日誌990603）

例：研究者：天氣怎麼樣？

高小軍：冷冷的！

研究者：那這個呢？

高小軍：熱熱的！

研究者：對！這個冷冷的像冬天的時候，衣服穿的很多；這個熱熱的像夏天，衣服是短袖的！

（教學觀察日誌990610）

例：早上高小軍進班後，從書包裡拿出鉛筆盒，裡面有各式的鉛筆...

高小軍：羊咩咩老師，你看！我的鉛筆「胖胖的！」

研究者：哇！高小軍你會說胖胖的耶！

高小軍：這個「瘦瘦的！」（之前策略有上過）

高小軍會將形容詞用於日常生活的繪畫中，讓研究者感動不已...

（省思札記 990617）

### （三）實施「行為改變技術 - 正增強、代幣制」對動機行為能力之改善

每次的教學策略中，高小軍會因為體力、周遭環境干擾，或是因為策略進行中出現疲倦感...等，影響學習的專注力，此時，研究者會出現社會性口語增強或代幣制的行為改變技術，以提昇高小軍的學習動機和說話的信心。

#### 1. 提昇研究對象的學習動機

在進行教學策略時，高小軍因靜態學習時間較久，出現學習動機低落的行為動做，此時研究者會使用社會性口語增強搭配高小軍好棒卡，企圖提昇高小軍的學習

動機：

例：高小軍看見研究者拿出對比圖卡後，雙手一會兒摸頭、摸耳朵，或手扶著下巴，眼神不時的往旁邊看，也會用手掌擋住眼睛。

研究者：這兩隻小鳥有什麼不一樣？他怎麼了？

高小軍：牠不能進去！（指著籠子裡的小鳥圖片說）

研究者：牠在籠子裡面，不能出來！（研究者澄清高小軍的內容）

高小軍：牠飛走了！（指著另外一張籠子外面的小鳥圖片說）

研究者：牠出來了，牠飛走了！這隻小鳥在籠子裡面，不能出去！他被關在籠子裡面。這隻小鳥出來了，就會飛走了！（研究者分別指著籠子裡、外的小鳥圖片解說）

研究者：再問一次，這隻小鳥怎麼了？講完就可以得到一架飛機喔！（搭配高小軍好棒卡，手拿出一架飛機）

此時高小軍睜大眼睛看一下飛機，動機略有提昇的回答研究者的提問。

高小軍：牠不能進去！牠可以進去！（回答比較快！研究者繼續實施策略）

研究者：這兩隻猴子有什麼不一樣？

高小軍：牠爬樓梯，牠溜下去

研究者：叮咚！答對了！

研究者：對！牠爬上來，牠溜下去！得到一架飛機囉！自己貼上去。

（教學觀察日誌9904）

## 2.提昇研究對象說話的信心

研究者對於正增強的使用會立即給予，搭配使用社會性口語讚美或代幣制高小軍好棒卡時，高小軍對自己說的答案會越來越有信心，：

例：研究者：哇！這個很帥的帥哥長得很像高小軍，高小軍，這個時候是什麼時候？

高小軍：晚上的時候！

研究者：（給他一個讚的手勢）這個咧？（手勢肯定高小軍的答案）

高小軍：白天！他起床了！

研究者：對！起床，要去上學，晚上呢？

高小軍：他要睡覺！這個暗暗的！

研究者：對！好棒喔！所以白天怎麼樣？（研究者再度肯定高小軍的答案）

高小軍：亮亮的！

研究者：好厲害！（拍拍手）高小軍都說對了耶！（教學觀察日誌990603）

研究者：小鳥在？

高小軍：牠不進來、牠可以進來！

研究者：這隻在籠子的...

高小軍：裡面！

研究者：那這隻在籠子的...

高小軍：外面！

研究者：哇！太棒了！（拍拍手）你可以一下子就可以過三關了！可以給一架飛機，欸！飛到高小軍手裡，你自己貼上。（研究者立即給予正增強）  
（教學觀察日誌990603）

#### （四）實施「藝術創作學策略」對表達能力之提昇

藉由高小軍喜歡創作的興趣，研究者使用藝術創作的時機是，繪本導讀後或高小軍好棒卡集滿十個飛機後，每次導讀前會問高小軍的意願，讓他選擇黏土或是蠟筆畫。研究者在進行此策略時，高小軍會認真的投入創作，並使用簡單的語詞形容作品。



圖八 0424 藝術創作之黏土作品（平面）



圖九 0525 藝術創作之黏土作品（立體）

例：已經集滿十個飛機了，答應高小軍要讓他創作黏土，如圖 4-3，因為高小軍在創作時，研究者問他問題，他會停下來回答，所以，研究者等高小軍完成作品後才提問：

研究者：哇！高小軍你做的是什麼？

高小軍：是猴子！

研究者：是猴子，你做兩隻耶！這隻是誰？（指大隻的猴子）

高小軍：是爸爸！

研究者：那這隻呢？（指小隻的猴子）

高小軍：嘻嘻...（低頭偷偷的笑）

研究者：我知道！是高小軍對不對？

高小軍：（點點頭）...

研究者：高小軍跟爸爸要去哪裡？

高小軍：跟爸爸去...散步！

研究者：那媽媽呢？

高小軍：在家。

（教學觀察日誌 990424）

例：聽完研究者導讀完豬鼻子繪本後，高小軍自己要求創作黏土，如圖 4-4，研究者考量高小軍今天的學習動機較弱，加上是自己的要求，研究者決定讓他進行藝術創作策略，在答應轉換策略時，高小軍的表情從沒有精神變成很雀躍的樣子，落差很明顯，一拿到黏土後便開始搓揉...

研究者：高小軍，你很喜歡玩黏土耶！

高小軍：嗯...（點點頭，一邊手來回的在桌上搓黏土）

研究者：高小軍有做過爸爸跟高小軍去散步，這次你要做什麼？  
高小軍：我要做...那個頭...圓圓的！  
研究者：是喔！圓圓的頭，幾個？黏土夠嗎？（研究者擔心黏土量不夠）  
高小軍：沒關係，我再去拿啊！（在藝術創作時他的動機很高）  
因為高小軍創作時的投入，研究者等他作品快完成時繼續對談...  
研究者：哇！高小軍你好厲害喔！已經快做好了耶！  
高小軍：還沒！還有那個...眼睛、眼睛...（要找挖眼睛的工具）  
研究者：高小軍你要找什麼？  
高小軍：那個呀？壓...壓（手比著做眼睛的動作）  
研究者：喔！你是說簽字筆的蓋子嗎？  
高小軍：嗯！用那個做眼睛。  
研究者：高小軍你要說：「簽字筆的蓋子」。  
高小軍：簽字筆...蓋子  
（研究者拿了蓋子給高小軍，高小軍馬上就蓋好眼睛、鼻子）  
研究者：高小軍你做的什麼？  
高小軍：大的是老師，小的是高小軍！  
研究者：哇！那老師跟高小軍在做什麼？  
高小軍：在上課！

（教學觀察日誌 990525）

例：高小軍指著他用蠟筆的圖畫，解釋他畫的圖：

高小軍：慢慢一點囉，這個車子會變快...  
研究者：什麼變快？（高小軍說太快研究者無法理解）  
高小軍：要用道具啦！  
研究者：用道具喔！（研究者澄清）  
高小軍：嗯！車子  
研究者：車子是誰的？  
高小軍：我的！  
研究者：高小軍的！誰買給你的？  
高小軍：爸爸！  
研究者：爸爸買給你的，那個車子會慢慢變快？（再次澄述）  
高小軍：嗯！

（教學觀察日誌 990624）

## 伍、建議

因研究對象的背景特殊性，本研究之建議不具代表性，僅就此研究的研究歷程中所觸及之問題提出建議，期望能提供發展遲緩兒童之學校、家庭，為提昇發展遲緩兒童語言表達能力之參考方向。

### （一）行動策略應設計能增進研究對象生活之經驗。

除了導讀繪本和對比詞卡能增進研究對象的語詞之外，研究者更認為應設計

增進研究對象生活經驗的教學策略，例如：坐火車。經由研究對象親自體驗，所面臨的人、事、物一切是具體化的，並非只是書中探討，藉由感官經驗所讀取的訊息知識，能幫助研究對象加深記憶，再度提取記憶時更加容易，這對於需要具體化學習者有深層的幫助。

(二) 研究策略可深入至研究對象的家庭教育中。

檢視行動策略的成效，研究者在訪談媽媽時，不斷的將所實施的教學技巧、行為改變技術...等，教授給媽媽，所以，如果將行動策略延伸至家庭，相信能幫助研究對象提昇表達能力。

(三) 實施策略中可加入轉銜或動態活動。

研究者在設計行動策略是密集的，但考量到研究對象的體力和專注力，研究者建議在實施行動策略時，可加入轉銜活動，如：手指謠，讓研究對象轉移注意力，或是安排動態活動，讓研究者多元化學習，提高學習動機。

## 中文文獻

- 內政部 (1994)。兒童福利法施行細則。台北市：內政部。
- 中華民國智障家長總會 (1997)。寶寶你一切都好嗎？-發展遲緩家長手冊。台北市：中華民國智障家長總會。
- 尹麗芳 (2001)。一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文，未出版，台中。
- 王天苗 (2004)。幼兒發展與學習之影響因素探討。特殊教育研究學刊，27，2。
- 王姝雯 (2005)。故事結構分析法教學方案對智能障礙兒童口語敘事能力之研究。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王珮玲 (2001)。幼兒發展評量與輔導 (第四版)。台北：心理。
- 吳芝儀、李奉儒中譯 (2000) Patton, M. Q. (1995). 著。質的評鑑與研究。台北：桂冠。
- 吳美姝、陳英進 (2000)。兒童發展與輔導。台北：五南。
- 林麗英。(2010)。早期療育課程評量：指導手冊。台北：心理。
- 洪素英 (1999)。發展遲緩幼兒之家生活素質研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 倪玫娟 (2004)。一位國小教師實施乘法教學的行動研究。國立新竹師範學院數理教育碩士班數學組碩士論文，未出版，新竹。
- 馬信行 (2006)。行為改變的理論與技術。台北：高等。
- 許碧勳 (2003)。幼兒融合教育。台北：五南。
- 陳千玉 (譯) (1997)。行為改變技術。台北：五南出版公司。
- 陳延興 (2000)。國小教師教學理論之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 黃裕惠 (譯) (2006)。行為改變技術：理論與運用。台北：學富。
- 潘慧玲 (2003)。教育研究的取徑：概念與應用。台北：高等教育。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北：五南。
- 盧明 (2003)。早期療育教師參與圖畫書閱讀訓練方案之探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC 91-2413-H-152-005)。
- 羅雯萍 (2007)。提升國小一年級學童說話能力之行動研究。國立花蓮教育大學語文教學研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 蘇建文、林美珍、程小危、林惠雅、幸曼玲、陳李綢等 (1991)。發展心理學。台北：心理。
- 龔如菲、陳姣伶、李德芬、游淑芬 (2001)。嬰幼兒發展與輔導。台北：啟英。



## 英文文獻

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Palmer, J. M., & Yantis, P. A. (1990). *Survey of communication disorders*. Baltimore: Williams& Wilkins.
- Vinson, B. P. (1999). *Language disorders across the lifespan: An introduction*. SanDiego, CA: Singular.
- Winter, R. (1995). *Learning from experience: Principles and practice in actionresearch*. London:Falmer.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (1991). Managing behavior problems: Accentuate the positive and eliminate negative. *Teaching Exceptional Children*, 24(1), 13-19.

## 學前幼兒社會能力量表的信效度衡鑑

郭葦昕

國立東華大學幼兒教育學系碩士班研究生

蕭明潔

國立東華大學幼兒教育學系碩士班研究生

### 摘 要

當前適用於學前幼兒社會能力量表並不多見，既有發展的問卷也有若干適用性的限制。基於此，本研究旨在發展一份適用學前幼兒社會能力量表，供教育管理上更便利的應用，以期能為此研究議題做出些許貢獻。本研究依據相關研究，及理論之引導下，先篩選合適題項，進而建構出社會能力量表，其共有四個層面：表達與主動、禮貌行為、關懷行為、互動與合作，並納入 24 題測量題目。樣本則採隨機抽樣方式，共抽取 100 個班級，每班抽取 10 位幼兒，由幼兒班級導師針對幼兒的社會能力情形填答。在資料分析時，運用探索性因素分析來檢驗該量表的建構效度，結果發現此量表題目雖簡短，題數也不多，但此量表的內在測量品質，經檢定後發現相當理想。依此，本研究發現學前幼兒社會能力不高，顯示這群幼兒在學校生活及人際互動能力有待提昇。綜合上述分析結果，顯示此學前幼兒社會能力量表具有很好的信效度，可確實有效的測量學前幼兒的社會能力，且因為題目精簡卻有良好的代表性，因而具有使用上更為簡便有效的優點。

**關鍵詞：**幼兒社會能力、量表

## 壹、緒論

對於現在多元的開放社會，幼兒的社會能力發展，對其生活及社會適應相當重要，而社會能力更是未來發展的重要因素（陳聖謨，1996）。更何況現今科技發達，溝通、購物、交友等，無不利用電腦執行，也造成人與人之間的關係相較往昔更為疏離，而「社會能力」對個人生活又佔舉足輕重的地位，絕對是不容忽視（簡淑真，1989）。必須從小開始培養起社會能力，而幼兒能表現之社會能力，大多出現於學校團體生活中。社會能力的表現也會影響幼兒在團體中的生活，社會能力強的幼兒往往是較受人歡迎的，較能夠發揮個人的影響力，也易贏得友誼，以及具有良好的社會適應；反之社會能力差的幼兒，常會在社會互動中遭受挫折，被友伴捨棄或拒絕，甚至產生不快樂的表現，而三到六歲又是社會發展的重要階段，所以學齡前的社會能力培養相當重要（蘇建文，1988）。

從 Hurlock（1975）研究指出三到六歲幼兒是社會能力發展的重要階段，所以幼兒的早期社會能力發展若良好，在人際關係上會相當和諧，且生活適應也會非常愉悅（引自陳聖謨，1996）。另也有多位學者指出，於幼兒期開始，社會能力已顯著在成長，孩子三歲時能與友伴進行互動、參與團體活動、開始形成友誼，並且與其它孩子合作達成一個目標，而這樣的社會能力並非只存在於家庭環境中（Erickson, 1963; Asher & Gottman, 1981; Schneider et al., 1989; Maccoby, 1992; 引自 Feldman, R. & Masalha, S., 2010）。可見幼兒於三至六歲是學習社會能力的關鍵。

其實幼兒時期的發展重任之一，就是能與同儕建立和諧的關係（張春興，1991）。幼兒若缺乏社交能力，在學習環境上會經驗到許多的困難，甚至會產生情緒或行為上的問題（Pavri & Luftig, 2000），皆會影響幼兒的人際關係。簡淑真（1989）也指出社會能力不足的人，較無法正確察覺到周圍情境的變動，也較難適當反應周圍環境給予的刺激，所以在與人做朋友、過團體生活、尋獲與運用資源等方面較易遇到挫折，進而造成社會適應上的困擾，像是認知失調、焦慮、情緒困擾等，甚至產生心理及精神上的疾病。而對於如何評量幼兒的社會能力？透過評量發現孩子社交問題，提早幫助孩子建立社會互動關係。研究者便翻閱過去資料，發現台灣確實有不少與幼兒社會能力相關的文獻，但較少只針對「社會能力量表的編製」。

過去相關研究中，研究者大都將社會能力量表作為變項之一，像是以幼兒為對象來探討社會能力在團體生活中的人際關係（簡淑真，1989；李淑芬，1990）；也有學者從幼兒氣質或母親依附關係來探討社會能力表現之相關研究（蘇建文、黃迺毓，1993；陳聖謨，1996）等，綜合上述，研究者發現較少只針對幼兒進行社會能力的評量。但過去仍有學者發展出相關的社會能力量表，包括 Levine 和 Elzey（1969）發展的「加州學前兒童社會能力量表（California Preschool Social Competence Scale, CPSCS）」、簡淑真（1989）修訂之加州學前兒童社會能力量表、陳若琳（1999）另發展出「台灣幼兒社會能力量表之編制」等，不過這些文獻都為十年前之資料，對於幼兒社會行為會因文化世代的改變有所不同，像是近幾年來已逐漸重視開放教育，對於教室學習環境方面之相關研究就指出：幼兒學習環境應提供幼兒主動學習、高度參與、和他人一起合作的機會，並符合個別差異的正向壓力學習活動，提供孩子有意義的學習經驗，進而刺激發展（Bredenkamp & Copple, 1997; Rushton, 2001）。依上述原因，所以量表有些內容已較不適用了。

另外幼兒皆會因所屬的環境不同，會有不同的社會能力發展。Vygotsky 的社會文化理論( sociocultural theory)中提到社會文化方面則會影響幼兒的社會能力( Kantor, Elgas, & Fernie, 1993; Rose-Krasnor, 1997)。而本研究位於台灣的花東地區，是屬於多族群的地域，況且原住民族人數較多，譚光鼎(2002)研究指出，原住民學生由於家庭文化與學校文化差異遠大於非原住民學生，因要花較多的時間在適應學校環境和進行學習，在適應的歷程中比非原住民學生遭遇更多困難。由此發現花東與其它地區的社會文化大不同，本研就推測東部幼兒在社會能力上也會較落後，所以本研究針對東部地區文化發展出「學前幼兒社會能力量表」。

## 貳、量表的發展

### 一、社會能力的意義

社會能力( social competence)是未來社會適應的指標(王佩玲, 1992),亦會影響人際關係的質和量( Gottman, Gonso, & Schuler, 1976; Oden & Asher, 1977; Putallaz, & Gottman, 1981; Asher, 1983)。也有研究者指出，社會能力為幼兒能夠成功地和適當地選擇及執行人際間交往目標的能力( Guralnick, 1990),並且透過與大人或同儕間的互動及活動來滿足社會能力( Katz & McClellan, 1997)。另外有研究者說明是指人與人之間的互動與分工合作，自然存在於社會中的一種規律，而個人在社會中也存在著某些社會責任，此種與他人相處、互動、勝任社會責任的能力(簡淑真, 1989)。

各學者定義社會能力眾多紛紜。Putallaz和 Gottman(1981) Asher(1983) Dodge(1983)等人研究，認為社會能力是透過眼、耳、觸、嗅、聽、聞等感覺察知他人行為的表現，並還可預期他人行為目標或了解行為內在動機，而且能以適當或正確行為表達自己的意志。因此具有三大特性：(1)適切性( relevance):能知覺或感受到所處環境的社會性關係，並且能以適當行為參與或表現此關係；(2)反應性( responsiveness):能積極的對週遭的人有反應；(3)時間效益性( time benefit):了解各種關係的發展及問題的解決，這些均受時間的影響，並且實際表現在互動行為上( Asher, 1983)。國內簡淑真(1989)則依據 Levine和 Elzey(1969)發展的「加州學前兒童社會能力量表( California Preschool Social Competence Scale, CPSCS)」定義出社會能力，指適當表現出人際關係行為的程度，和勝任社會責任的程度。

另有學者依據「內容」及「組織架構」說明社會能力之意。首先依「內容」為定義：洪儷瑜(1996)認為社會能力內涵包括社交技巧、適應行為、社會認知、社會問題解決能力、社會接納與排斥，組合方式後可分為五類，第一類社交技巧，第二類為適應行為和社交技巧，第三類包括適應行為和社會認知(或問題解決能力)，第四類指社交地位或同儕接納與同儕排斥，第五類則包括社交地位與社交技巧，或問題解決能力。而依據 Dodge(1983)的觀點社會接納與排斥應為社會行為或社會能力表現的結果，依此說法，前三類定義為「能力的內容」，後兩類側重「行為的結果」。黃德祥(1990)也認為社會接納與排斥為社會行為結果的表現，並非能力本身，所以黃文蔚(1997)將社會能力定義為「社會行為(包含社交技巧、適應行為)」、「社會認知和社會問題解決能力」等兩

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會方面。

而依「組織結構」定義則為：Greenspan以傳統能力組織的結構定義社會能力與一般能力的關係，Dodge以訊息處理理論說明人際互動歷程的社會能力，前者屬平面組織，後者則為歷程架構（引自 Oppenheimer, 1989）。Dodge（1983）提出人際互動歷程的理論，其對社會能力的說法是因後天與情境的影響，而人際互動歷程有五項因素：問題的任務（problematic task）、潛意識的影響（unconscious influence）、社會訊息處理（processing of social information）、表現的行為（behavior displayed）、別人的評價（evaluation by others）等。Dodge 非常重視個體與情境互動的歷程，研究中常以特定的人際互動情境研究兒童的社會能力，如進入團體的情境（Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985）。

綜合上述理論，社會能力是個人在當下狀況綜合自己能力、目標和情境的條件下所表現出來的（Oppenheimer, 1989），能隨著環境或文化背景的不同做改變，建立個人的良好人際關係。而本研究以孩子一天所接觸最長時間的「學校環境」為背景。由於學校中同儕之間每個人的地位是較為平等之，心理也會有較多的自由，所以較能自由運用自己的價值觀進行各種判斷，建立各種態度，因此同儕關係是個人獲得社會能力的方法之一（Sullivan, 1953；Hartup, 1964）。此研究以較客觀的評量方式，取得每位幼兒的社會能力並且進行分析比較。

## 二、社會能力量表發展

### （一）社會能力量表建構

Gottman、Gonso 和 Schuler（1976）及 Oden 和 Asher（1977）研究之如何交朋友及如何扮演聽眾的角色中，將社會能力分為四項，包括參與、合作、溝通、有效支持等交朋友的觀念。Levine 和 Elzey（1969）認為社會能力是適當表現人際行為和勝任社會責任的程度，所以分為五個向度的社會能力，內容為：工作能力、語言能力、表達能力、關懷他人、在陌生情境中的反應等，並發展出「加州學前兒童社會能力量表（California Preschool Social Competence Scale, CPSCS）」。而有多位學者依據 Levine 和 Elzey 的量表進行改編，他們將社會能力分為六項：工作能力、主動性、人己關係的了解、禮貌、陌生及公共場合之表現、語言能力（簡淑真，1989；李淑芬，1990；蘇建文和黃迺毓，1993；陳聖謨，1996）。另外洪儷瑜（1996）是依據 Dodge（1983）的人際互動歷程模式之研究架構，他是以學校為互動情境，並將社會能力內容分為：社會認知、社會行為兩項。其餘有學者是採用本國陳若琳編制的「幼兒社會能力量表」，而該量表包括五個因素，分別為：利他行為、合群合作、互動行為、禮貌、獨立自主（引自林惠雅，2008）。

本研究社會能力之因素，則是參閱過去學者的分類，以及依據上述社會能力定義來分，其中文獻探討中提到語言能力，本研究認為是屬於基本能力。王珮玲（1995）提出語言是人類用來表達情感、溝通思想及學習的主要媒介之一，透過語言個人在學習活動、與他人互動中才得以全面展開。另外工作能力之意涵大多研究者定義為活動進行時的方法與態度，而本研究之評量情境則設定為活動中測量，故本研究也將工作能力設為一基礎。並以上述這兩個做為基礎能力下才有其它社會能力的表現，故本研究將共分為四個層面：（1）表達與主動：在團體中個體能表達自己的意見和想法，且大多時間能獨自一人完成事情，無論行為或表達都屬於自動自發的態度；（2）禮貌行為：以合於

禮節的行為，表達自己的思想與態度；(3) 關懷行為：個體的表現都是替他人著想，帶給他人利益，並且不預期會有外在的報酬，對於他人或友伴能表現出關懷行為；(4) 互動與合作：於團體中透過互動學習建立人際關係，並與他人共同努力完成同一目標。

## (二) 研究工具之發展

本研究的「學前幼兒社會能力量表」之題項，係由研究者根據多位學者的量表，包括林聖曦、林慶仁(2006)；陳若琳(1999)；陳聖謨(1996)；蘇建文、黃迺毓(1993)；簡淑真(1989)的研究，並訪談多位園所老師編製而成的。經過以上之整理後，本研究共計獲得24個問題，茲將可能的因素及其衡量問題說明如下：

1. 「表達與主動」層面的問題有8題：能提出許多不同的想法與意見、會踴躍舉手參與討論、樂意將自己的主意與想法分享給他人、對有興趣事物會主動詢問小朋友或老師、無大人幫助能自己繼續進行活動、遇挫折時會先自己解決再尋求他人幫忙、願意嘗試與體驗新事物和活動、活動轉換之後會自動參與新活動。
2. 「禮貌行為」層面的問題有6題：會控制音量以避免吵到他人、需徵求幫忙時會說出「請」、會等待輪流、接受他人物品或幫忙會表達「感謝」、需要他人物品時會徵求別人同意、借之物品用畢後會物歸原主。
3. 「關懷行為」層面的問題有5題：主動留意他人需要、主動鼓勵其它小朋友、表現關心別人的行為、將自己喜歡的物品贈予友伴、懂得照顧弱小與適度妥協。
4. 「互動與合作」層面的問題有5題：樂意與他人合作、能與同伴一起完成活動、會遵守遊戲規則、遊戲或工作後會與同伴一起收拾、願意和他人一起閱讀圖畫書。

問卷之問題都是以正向的肯定句陳述，則為避免肯定句與否定句混合後的複雜性。在量表填答上均採Likert五點量表型式，從「從不如此」至「總是如此」共分為五等份，以1 = 從不如此；2 = 很少如此；3 = 偶爾如此；4 = 經常如此；5 = 總是如此，來表示結果，請幼教師依據平日對受試孩子的瞭解進行分別勾選。

## (三) 資料來源

本研究係以花蓮縣市所屬13個鄉鎮公私立幼稚園幼兒為研究母群體，選取樣本的方式是根據全國幼教資訊網(2009)公布的公私立幼稚園所查詢做測量，依照各鄉鎮公私立幼稚園所比例進行抽樣調查，再電洽至公私立幼稚園依各園填寫意願、城鄉差距等現實面的問題來調整問卷發放的比例，讓班級老師針對幼兒之社會能力表現情形填答問卷。本研究共發出1000份問卷，回收787份，共得到可用問卷787份，回收率78.7%。本研究各層級所抽取得到之有效樣本相當接近母體比率，因此問卷回收情形堪再稱理想。

# 參、研究發現

## 一、社會能力量表的信效度檢驗

本研究量表之發展係將隨機抽樣樣本收回的787份問卷資料進行分析，並且透過探索性因素分析與內部一致性評估各個層面的問項信效度以進行測量题目的篩選。首先，

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

進行構念效度分析，刪題的標準是測量變項對總項的相關係數低於.50 或刪除測量變項後能提高 Cronbach's  $\alpha$  係數者。其次，以 24 題進行探索性因素分析，利用主成分分析法，以 Kaiser 標準擷取特徵值 (eigen value) 大於 1 者決定因素個數，再以 Oblimin 法進行斜交轉軸，以轉軸後因素負荷量絕對值大於.60，來過濾測量變項，不斷地進行探索性因素分析，直到完全合乎此標準，並共刪除 4 題，分別為「徵求別人幫忙時會自動說“請”」、「別人給予玩具、糖果、物品或幫忙時能表示感謝」、「借了某物品在用過後會歸還原主」，以上三題經分析後應為禮貌語言，不屬於禮貌行為一因素；另一題「願意和其他小朋友一起閱讀圖畫書」應為分享行為，不屬於互動與合作一因素，這些不適合測驗此一因素將之刪除，所以經刪題後保留 20 題，共獲得 4 個因素特徵值，分別是 8.58、3.09、7.22 及 3.59，而合計解釋變異量為 73.4%。其中因素一共 8 題，因素負荷量從 0.62 至 0.83；因素二共 3 題，因素負荷量也從 0.61 至 1.73；因素三共 5 題，因素負荷量從 0.66 至 0.89；最後因素四共 4 題，因素負荷量從 0.72 至 0.81，所以效度相當高。另外建構層面信度 (Cronbach's Alpha 係數) 分佈於 0.80 至 0.93 之間，此信度也相當不錯。茲將以上敘述的相關數據整理於表一中。

表一 因素分析結果及 Cronbach's Alpha 係數

| 題<br>號              | 題 目   | 層 面          |             |             |              |
|---------------------|---|--------------|-------------|-------------|--------------|
|                     |   | 表達與主動<br>(8) | 禮貌行為<br>(3) | 關懷行為<br>(5) | 互動與合作<br>(4) |
| 10.                 | 在團體活動中，他（她）總是能提出許多不同的想法與意見                  | 0.80         | - 0.16      | 0.13        | - 0.02       |
| 11.                 | 老師上課提問時，他（她）會踴躍舉手參與討論                       | 0.78         | - 0.22      | 0.11        | - 0.12       |
| 12.                 | 進行活動時，他（她）會樂意將自己的主意與想法與其他小朋友分享              | 0.72         | - 0.24      | 0.13        | - 0.20       |
| 13.                 | 他（她）對於感到有興趣的事物，會主動去詢問其他小朋友或老師               | 0.62         | - 0.06      | 0.12        | - 0.19       |
| 17.                 | 他（她）雖沒有大人的幫助，自己能繼續進行活動                      | 0.80         | 0.22        | - 0.04      | - 0.02       |
| 18.                 | 遇到挫折時，他（她）會先自己努力想辦法後，才找別人幫忙                 | 0.75         | 0.26        | 0.08        | 0.11         |
| 19.                 | 他（她）對於新的事物和活動都願意嘗試與體驗                       | 0.83         | 0.02        | - 0.05      | - 0.02       |
| 20.                 | 當從一活動轉換到另一活動時，他（她）不需要任何人身體或語言上的提醒，就能自動參加新活動 | 0.80         | 0.26        | - 0.03      | 0.04         |
| 14.                 | 當他（她）在進行活動時，會控制音量，避免吵到他人                    | - 0.03       | 0.73        | 0.13        | - 0.13       |
| 15.                 | 在輪流性的活動中，他（她）依次等待著輪到自己                      | 0.16         | 0.68        | - 0.01      | - 0.26       |
| 16.                 | 當他（她）需要用別人的東西時，他（她）都會徵求別人同意，才拿來用            | 0.24         | 0.61        | 0.20        | - 0.05       |
| 1.                  | 當其他兒童需要幫助時，他（她）經常會停下自己的活動，先去幫忙              | 0.18         | - 0.07      | 0.66        | - 0.11       |
| 2.                  | 他（她）會主動鼓勵其他小朋友                              | 0.07         | - 0.03      | 0.75        | - 0.16       |
| 3.                  | 當其他小朋友傷心時，他（她）會同情、安慰其他小朋友                   | - 0.04       | 0.00        | 0.84        | - 0.15       |
| 4.                  | 他（她）會將自己喜歡的物品贈予友伴                           | - 0.04       | 0.13        | 0.89        | 0.17         |
| 5.                  | 當其他小朋友有爭吵或糾紛時，他（她）常常會去幫忙協調，或當和事佬            | 0.09         | 0.01        | 0.83        | - 0.03       |
| 6.                  | 在遊戲、活動或做事時，他（她）樂意與人合作                       | - 0.01       | - 0.04      | 0.22        | - 0.76       |
| 7.                  | 他（她）能與其他小朋友一起完成活動                           | 0.13         | - 0.05      | 0.06        | - 0.77       |
| 8.                  | 當他（她）與其他小朋友遊戲時，他（她）會遵守遊戲規則                  | - 0.02       | 0.36        | 0.01        | - 0.72       |
| 9.                  | 遊戲或是工作後，他（她）會與其他的小朋友一起收拾                    | 0.08         | 0.12        | - 0.06      | - 0.81       |
| 特 徵 值               |   | 8.58         | 3.09        | 7.22        | 3.59         |
| 合計解釋變異量             |   | 73.4%        |             |             |              |
| Cronbach's Alpha 係數 |   | 0.93         | 0.80        | 0.91        | 0.88         |

註：N=787



## 二、幼兒社會能力的整體概況分析

### (一) 幼兒「表達與主動」的概況分析

首先要分析花蓮縣市幼兒社會能力整體概況，由表二看來幼兒「在團體活動中，他（她）總是能提出許多不同的想法與意見」方面，幼兒自己有不同想法的比率（填答總是如此與經常如此）合計為50%，在五點量表下，平均值為3.47，顯示大部份的幼兒在團體中，都能表達出自己的想法或意見。在「老師上課提問時，他（她）會踴躍舉手參與討論」方面，幼兒舉手參與討論的比率（填答總是如此與經常如此）合計為56.5%，平均值達3.61，顯示半數幼兒對於參與討論都相當踴躍。而在「進行活動時，他（她）會樂意將自己的主意與想法與其他小朋友分享」方面，此題項比率（填答總是如此與經常如此）與前一項比率相當為56.4%，平均值3.61，顯示幼兒其實都會想將自己的意見或想法與小朋友分享。在「他（她）對於感到有興趣的事物，會主動去詢問其他小朋友或老師」方面，幼兒會主動詢問的行為之比率（填答總是如此與經常如此）有64%，在五點量表下，平均值達3.83，這題項相較前面三題比率高出很多，表示孩子只要遇到有興趣之事物都會自行詢問同儕或老師。接著在「他（她）雖沒有大人的幫助，自己能繼續進行活動」方面，在五點量表之下平均值為3.87，其中填答「總是如此」及「經常如此」的比率達64%，顯示幼兒不用大人的陪伴下，確實能持續自己進行活動。再來「遇到挫折時，他（她）會先自己努力想辦法後，才找別人幫忙」，選擇「總是如此」及「經常如此」的比率51.6%，平均達3.56，顯示一半幼兒有挫折時，還是會先自己想辦法解決後，再尋求大人幫忙。而在「他（她）對於新的事物和活動都願意嘗試與體驗」方面，填答「總是如此」及「經常如此」的比率相當高為65.2%，平均3.84，是表達與主動中題項最高的，顯示幼兒只要是新事物或活動都願意去探險及體驗。最後在「當從一活動轉換到另一活動時，他（她）不需要任何人身體或語言上的提醒，就能自動參加新活動」，填答「總是如此」及「經常如此」的比率達57.9%，平均數為3.69，此題項可看出幼兒大多對新活動都會願意參與。

由以上的初步分析可以發現，花蓮縣市學前教育階段幼兒在社會能力之「表達與主動」方面，於團體生活中都願意表達自己的想法及意見，從所有題項看來都達五成以上，幼兒其實在團體生活相當適應，不會因新事物或新活動而害羞不願參與。

### (二) 幼兒「禮貌行為」的概況分析

從表二進行分析，發現幼兒「當他（她）在進行活動時，會控制音量，避免吵到他人」填答「總是如此」及「經常如此」的比率達47.5%，平均值為3.48，顯示不到一半的幼兒在活動進行中，可以自己控制興奮情緒。接著幼兒「在輪流性的活動中，他（她）依次等待著輪到自己」方面所之比率（填答總是如此與經常如此）有69.8%，平均為3.88，所以幼兒在輪流活動中，大多可以學著等待。而在幼兒「當他（她）需要用別人的東西時，他（她）都會徵求別人同意，才拿來用」之比率（填答總是如此與經常如此）為68.3%，平均值3.84，顯示出大多幼兒若要用他人之物品，都會先徵求別人同意再拿取使用。

上述分析後發現幼兒無論是等待或是借用他人之物品時，有六成以上幼兒都相當有禮貌。至於在幼兒個體方面，由於尚未能夠完全控制自己情緒，所以活動中會因過於興

### （三）幼兒「關懷行為」的概況分析

再從表二分析，幼兒在「當其他兒童需要幫助時，他（她）經常會停下自己的活動，先去幫忙」方面，填答「總是如此」及「經常如此」合計為 59.4%，平均值 3.69，此題項快接近六成，代表大部分幼兒願意幫助同儕。而在「他（她）會主動鼓勵其他小朋友」方面，填答「總是如此」及「經常如此」之比率為 54.8%，平均為 3.55，顯示一半以上幼兒其實會去鼓勵其它小朋友。接下來在「當其他小朋友傷心時，他（她）會同情、安慰其他小朋友」的比率（填答總是如此與經常如此）為 59.7%，平均值達到 3.67，顯示出將近六成的幼兒，當同儕受傷時會表現出同理心。在「他（她）會將自己喜歡的物品贈予友伴」方面，所佔比率（填答總是如此與經常如此）合計為 45.9%，平均值 3.41，顯示幼兒會將自己喜歡物品贈予友伴不到五成。最後在「當其他小朋友有爭吵或糾紛時，他（她）常常會去幫忙協調，或當和事佬」這方面，填答「總是如此」及「經常如此」之比率為 47.5%，平均值 3.40，此部份也未達五成，顯示幼兒願意當和事佬其實不到五成。

綜合上述幼兒在「關懷行為」層面上，幼兒對同儕的關懷都還蠻高的，除了贈予喜愛之物給他人及願當和事佬不到五成外，其於題項都達五成以上，甚至快達至六成。

### （四）幼兒「互動與合作」的概況分析

於表二分析，顯示出幼兒「在遊戲、活動或做事時，他（她）樂意與人合作」方面，填答「總是如此」及「經常如此」的比率為 77.4%，平均值 4.01，顯示出幼兒在遊戲或活動時會樂意與人合作。而在「他（她）能與其他小朋友一起完成活動」方面，此題比率（填答總是如此與經常如此）合計高達 80.3%，平均值達到 4.13，顯示幼兒都可以與其它小朋友一起完成活動。在幼兒「當他（她）與其他小朋友遊戲時，他（她）會遵守遊戲規則」方面，比率（填答總是如此與經常如此）為 75.9%，平均為 4.04，顯示出幼兒與小朋友遊戲時其實會遵守遊戲規則的。最後幼兒於「遊戲或是工作後，他（她）會與其他的小朋友一起收拾」方面，填答「總是如此」及「經常如此」的比率也達到 77.9% 之高，平均值為 4.10，從此題項看來，有八成幼兒都會在遊戲或工作後與其它小朋友一同收拾。

從上述看來，此「互動與合作」層面，各題項都高達七成以上，也表示出孩子在合作能力上從小就應開始培養起，有這樣的能力較能適應未來社會生活，無論是在學校或未來工作環境下，與他人合作是無不存在的，此能力的培養相當重要。

表二 幼兒社會能力之次數分配、平均數及標準差摘要表

| 題號    | 題目  | 從不如此<br>% | 很少如此<br>% | 偶爾如此<br>% | 經常如此<br>% | 總是如此<br>% | 平均   | 標準差  |
|-------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|------|
| 表達與主動 | 10. 在團體活動中，他（她）總是能提出許多不同的想法與意見                  | 5.6       | 15.2      | 29.2      | 26.2      | 23.8      | 3.47 | 1.20 |
|       | 11. 老師上課提問時，他（她）會踴躍舉手參與討論                       | 5.5       | 15.0      | 23.0      | 26.0      | 30.5      | 3.61 | 1.22 |
|       | 12. 進行活動時，他（她）會樂意將自己的主意與想法與其他小朋友分享              | 3.9       | 12.3      | 27.3      | 31.6      | 24.8      | 3.61 | 1.10 |
|       | 13. 他（她）對於感到有興趣的事物，會主動去詢問其他小朋友或老師               | 1.4       | 7.0       | 27.6      | 35.4      | 28.6      | 3.83 | 0.97 |
|       | 17. 他（她）雖沒有大人的幫助，自己能繼續進行活動                      | 1.4       | 5.6       | 29.0      | 32.5      | 31.5      | 3.87 | 0.97 |
|       | 18. 遇到挫折時，他（她）會先自己努力想辦法後，才找別人幫忙                 | 2.4       | 10.7      | 35.3      | 31.3      | 20.3      | 3.56 | 1.01 |
|       | 19. 他（她）對於新的事物和活動都願意嘗試與體驗                       | 2.2       | 4.8       | 27.8      | 37.1      | 28.1      | 3.84 | 0.96 |
|       | 20. 當從一活動轉換到另一活動時，他（她）不需要任何人身體或語言上的提醒，就能自動參加新活動 | 1.4       | 9.3       | 31.5      | 34.6      | 23.3      | 3.69 | 0.97 |
| 禮貌行為  | 14. 當他（她）在進行活動時，會控制音量，避免吵到他人                    | 2.2       | 12.5      | 37.9      | 30.6      | 16.9      | 3.48 | 0.98 |
|       | 15. 在輪流性的活動中，他（她）依次等待著輪到自己                      | 1.4       | 5.7       | 23.1      | 42.7      | 27.1      | 3.88 | 0.92 |
|       | 16. 當他（她）需要用別人的東西時，他（她）都會徵求別人同意，才拿來用            | 1.0       | 6.7       | 24.0      | 43.5      | 24.8      | 3.84 | 0.91 |
| 關懷行為  | 1. 當其他兒童需要幫助時，他（她）經常會停下自己的活動，先去幫忙               | 1.4       | 9.7       | 29.6      | 37.0      | 22.4      | 3.69 | 0.97 |
|       | 2. 他（她）會主動鼓勵其他小朋友                               | 2.8       | 12.8      | 29.6      | 35.7      | 19.1      | 3.55 | 1.03 |
|       | 3. 當其他小朋友傷心時，他（她）會同情、安慰其他小朋友                    | 2.7       | 9.9       | 27.7      | 36.7      | 23.0      | 3.67 | 1.02 |
|       | 4. 他（她）會將自己喜歡的物品贈予友伴                            | 2.7       | 15.1      | 36.3      | 30.4      | 15.5      | 3.41 | 1.01 |
|       | 5. 當其他小朋友有爭吵或糾紛時，他（她）常常會去幫忙協調，或當和事佬             | 4.6       | 15.5      | 32.4      | 30.7      | 16.8      | 3.40 | 1.08 |
| 互動與合作 | 6. 在遊戲、活動或做事時，他（她）樂意與人合作                        | 0.6       | 4.4       | 17.5      | 47.8      | 29.6      | 4.01 | 0.84 |
|       | 7. 他（她）能與其他小朋友一起完成活動                            | 0         | 4.2       | 15.5      | 43.2      | 37.1      | 4.13 | 0.82 |
|       | 8. 當他（她）與其他小朋友遊戲時，他（她）會遵守遊戲規則                   | 1.0       | 4.6       | 18.6      | 40.8      | 35.1      | 4.04 | 0.90 |
|       | 9. 遊戲或是工作後，他（她）會與其他的小朋友一起收拾                     | 0.8       | 3.8       | 17.5      | 40.3      | 37.6      | 4.10 | 0.87 |

註：N=787

## 肆、結論與建議

### 一、結論與討論

本研究量表透過多位學者的量表及訪談多位園所老師編製而成，共計獲得 24 個問題，並由因素特徵值大於 1、最大變異斜交轉軸後因素負荷量絕對值大於 .60，以及解釋變異量大於 50% 等三項標準來過濾測量題項，刪減了 4 題，最後量表為四因素 20 題問項。此四因素分別為「表達與主動」、「禮貌行為」、「關懷行為」、「互動與合作」，因素特徵值為 8.58、3.09、7.22 及 3.59，信度分佈於 0.80 至 0.93 之間，此信度相當不錯。另外在合計解釋變異量上為 73.4%，且個別因素負荷量上都高於 .60，由此可見效度也相當不錯。

對於幼兒社會能力的整體概況看來，在「表達與主動」方面，有一半以上孩子都能達到，但仍有 40% 至 50% 的幼兒在這能力上很少有表現，尤其是那些八成做不到的孩子更需進行輔導，因為在團體生活中，往往須與同儕互相交換意見才得以溝通。簡淑真（1989）研究指出在當幼兒對人已關係有正確清楚後，較能瞭解團體的生活，也能瞭解自己與其它人的角色，並且能主動積極參與活動，在自然情況下就會樂意奉獻自己的能力。再來「禮貌行為」方面，有六成孩子都可以做到，這與台灣傳統社會文化重要禮節有很大的關係，許多父母或老師在禮貌上仍會相當注重，但由於社會慢慢在變遷，禮貌的基礎不比以往來的要求，所以仍有一、二成的孩子做不到這樣的能力，這就必須藉由家長及其老師對幼兒進行教育。於「關懷行為」層面看來，快接近六成孩子會主動幫助、安慰他人是相當不錯的，但對於自己喜歡的物品贈予他人、當和事老都不到五成，這與台灣文化是有關係的，大人常會有「各人自掃門前雪，莫管他家瓦上霜」的心態，孩子自然而然也就會跟著學習，所以對於那些三、四成從未做到的孩子應更加輔導及教育。另外「互動與合作」的部份，都有達到七成、八成相當高，偶有少數不到一成的孩子未達到此能力，可見幼兒之間只要有兩人以上就會學習到與他人互動的能力，尤其是上了幼稚園的孩子能力提升會更快。

綜合上述結果，對於此份問卷的信、效度都相高，而本研究之所以會發展「幼兒社會能力量表」，其主因是因為過去較少的量表發展，甚至因年代太久，以及地域文化的差別，量表的適用性就顯得降低。Vygotsky 在社會文化理論中曾提出社會文化會影響幼兒的社會能力（Kantor, Elgas, & Fernie, 1993; Rose-Krasnor, 1997）。所以本研究為了上述原因建立了較新的社會能力量表。

### 二、建議

#### 1. 社會能力量表的適用性

社會能力是幼兒必須從小建立起的一項能力，打從幼兒出生後就開始接觸週遭環境，社會技巧便從週遭環境開始慢慢在累積，這些社會性技巧也會漸漸地成為幼兒的社會能力，而社會能力也將會影響未來與人相處的一項能力指標。本研究便針對了花蓮地區進行幼兒的社會能力調查研究，發現幼兒在社會能力上普遍都不錯，量表信、效度也

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會相當高，對於這份量表可供現場幼教老師或學術研究人員使用之，這份量表題項雖不多，但信效度高，且也易測得幼兒社會能力現況，所以這是一份可行、具代表性的施測量表。

## 2. 社會力量表的延伸使用

這份社會力量表已具代表性，可以使用在其它相關研究的變項上，像是父母教養型態對幼兒的社會能力影響、透過社會力量表瞭解幼兒的社會地位情形、幼兒的依附關係對社會能力的影響等等，可為提供後續研究者進行相關研究之使用。

## 3. 對後續研究建議

由於本研究只針對花蓮地區進行量表的發展，但因為各區域的文化背景不同，幼兒社會能力狀況也會有所差異，本研究建議未來研究可以擴大到全國性的幼兒社會力量表發展，並且建立全國的社會能力常模，以當作未來通用的一份全國性幼兒社會力量表。

## 參考文獻

- 王佩玲 (1992)。兒童氣質、父母教養方式與兒童社會能力關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 王珮玲 (1995)。幼兒發展評量與輔導。台北市：心理。
- 李淑芬 (1990)。非指導式團體遊戲治療對學前兒童社會關係及社會能力之影響。國教學報，3，61-109。
- 林惠雅 (2008)。家庭互動型態、子女性別與幼兒社會能力之探討。中華心理衛生學刊，21 (4)，351-377。
- 林聖曦、林慶仁 (2006)。幼兒「同儕遊戲互動評定量表」編製與相關因素研究。兒童與教育研究，2，17-42。
- 洪儷瑜 (1996)。青少年社會能力研究。中華輔導學報，4，45-68。
- 張春興 (1991)。現代心理學。台北市：東華。
- 教育部 (2009)。全國幼教資訊網。2010年6月2日，取自  
[http://www.ece.moe.edu.tw/index\\_home.asp](http://www.ece.moe.edu.tw/index_home.asp)
- 陳若琳 (1999)。台灣幼兒社會能力量表之編制。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號 NSC 88-2413-H-030-018。
- 陳聖謨 (1996)。兒童早期境遇與其氣質、社會能力關係之研究。幼兒教育年刊，9，181-211。
- 黃文蔚 (1997)。社會能力訓練對國小攻擊傾向學生教學效果之實驗研究。特殊教育研究學刊，15，307-329。
- 黃德祥 (1990)。國中學生之社會技巧相關因素研究。測驗年刊，37，195-210。
- 簡淑真 (1989)。學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究。臺東師院學報，2，209-277。
- 譚光鼎 (2002)。原住民國中學生適應及流失問題之縱貫式研究。行政院國家科會委員會專題研究計畫成果報告 (NSC90-2413-H-003-005)。台北市：國立台灣師範大學教育學系。
- 蘇建文 (1988)。幼兒社會能力的發展。學前教育月刊，11 (6)，6-7。
- 蘇建文、黃迺毓 (1993)。幼兒與母親間依附關係與其學校社會能力表現之研究。教育心理學報，26，23-51。
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54(6), 1427-1434.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D.C.: NAEYC.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 344–353.
- Feldman, R. & Masalha, S. (2010). Parent–child and triadic antecedents of children’s social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology, 46*(2), 455–467.
- Gottman, J. M., Gonso, J., & Schuler, P. (1976). Teaching social skills to isolated children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 179-197.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention, 14*(1), 3-14.
- Hartup, W. W. (1964). Friendship status and the effectiveness of peers as reinforcing agents. *Journal of experimental child psychology, 1*, 154-162.
- Kantor, R., Elgas, P. M., & Fernie, D. E. (1993). Cultural knowledge and social competence within a preschool peer cultural group. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 125-147.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children’s social competence: The teacher’s role*. Washington, DC: NAEYC.
- Levine, S., Elzey, F.F., & Lewis, M. (1969). *California Preschool Social Competency Scale*. CA: Consulting Psychologists Press.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 41-69). Netherlands: Kluwer Academic.
- Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*(1), 8-14.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry in to peer groups. *Child Development, 52*(3), 986-994.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.
- Rushton, S. P. (2001). Applying brain research to create developmentally appropriate learning environments. *Young Children, 56*(5), 76-82.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.

# 工作特性、工作倦怠與學前教師心理健康的關聯性 - 階層迴歸分析之應用

楊皓

國立東華大學幼兒教育學系碩士在職專班 研究生

謝亞恆

仁德醫護管理專科學校幼兒保育科 助理教授

## 摘要

如何提高學前教師的心理健康，使其對幼教品質與幼兒發展有著正面的影響，儼然已成為當前值得關注的議題。本研究於 2008 年調查花蓮縣市 407 位幼稚園所教師，最後完成所有填答的有效樣本為 342 人，有效問卷比例為 84.03%；根據相關文獻與理論基礎建構一個理論模型，並以工作特性、教師背景變項為自變項，納入工作倦怠做為中介變項，探究影響花蓮地區學前教師心理健康的因果關聯。在資料統計分析上，先運用百分比次數分配和平均數分析說明學前教師心理健康的整體概況，隨後在本研究所建立的因果模式引導下，參照路徑分析模式，以階層迴歸分析來檢證本研究所提出理論模型的適切性。本研究結果發現：(1) 工作越勞累、工作越不重要、會導致工作倦怠感越高，心理憂鬱感也因而越高。(2) 工作回饋性越高、工作勞累性越低、工作自主性越高，會使工作倦怠感越低，進而心理幸福感也就越高。(3) 工作壓力越大、工作勞累性越高，工作倦怠感越嚴重，進而導致心理疏離感也就越高。上述路徑分析顯示，學前教師的心理健康的良窳，部分的確可歸因於工作倦怠變項的影響所致。最後，研究者根據研究結果，提出如何促進學前教師的心理健康的些許建議，及未來研究之可行方向。

**關鍵詞：**心理健康、工作特性、工作倦怠、學前教師



## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

幼兒是國家未來的主人翁，能培育出健康、快樂的孩子是大眾共同專注的議題。而幼兒啟蒙教育的重要他人，除了家庭之外，就是學前教育階段的學前教師。甚至對於許多家庭教育功能不彰的幼兒而言，學前教師對孩子未來的發展具有關鍵性的影響力（Missall, McConnell, & Cadigian, 2006）。國家未來的希望寄託於國家的幼苗，而國家幼苗的成長，更有賴於可執行良好教學工作的學前教師。學前教師為了做好為幼兒傳道、授業與解惑的工作，不僅需具備專業的教學知能，更應擁有健康的身、心、靈，才能帶給幼兒健全的發展；而通常教師的心理健康和幼兒的心理健康是表裡一體的關係，家長和社會都期望教師品性良好、人格健全，但是受過教育專業訓練的教師，都各有其個人的人格特質、成長背景、教育信念及處事風格，所以當教師若有負面的情緒、不健康的心態、失當的言行舉止等，對於身教重於言教的學前教育階段，將會直接影響幼兒，成為幼兒學習及人格發展上的隱憂。

過去賴威岑（2005）曾發現：中小學教師的憂鬱感是所有職業中最高，可見教師的心理健康已亮起紅燈。然而社會真實案例報導中（[http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art\\_id/33340494/IssueID/20110424](http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/33340494/IssueID/20110424)），曾發生教師因教學不如意、管不動學生，心理健康出問題，造成學生受到傷害的案例（楊惠琪，2011；孫英哲、葉濬明，2011）。由此可知，教師的負面情緒對其身心與教學表現有著不可言喻的影響，甚而影響個人的生活與身心健康。在國內目前針對教師心理健康的研究，特別是以幼兒教師為對象的相關研究至今仍付之闕如，然而在這些少數研究中（李新民、陳蜜桃、謝青曇，2007；李新民、陳蜜桃，2006a），又能清楚地釐清學前教師心理健康影響機制的研究更是少見，仍需後續研究者之努力。

故此，本研究以花蓮地區學前教師為研究對象，並依據相關文獻與研究結果建立一個因果模型，且在控制出身背景下，以工作特性為主要變項，工作倦怠為中介變項，並以路徑模式做階層迴歸分析驗證其因果模型。最後，本研究根據分析結果提出如何提昇學前教師心理健康的實務建議，也可補強學前教育研究對本議題探究的不足。

### 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究旨在探討工作特性、工作倦怠與學前教師心理健康的關聯性。具體而言，本研究目的如下：

- 一、瞭解花蓮地區學前教師心理健康之現況。
- 二、探討工作特性與花蓮地區學前教師心理健康的關聯性。
- 三、探討工作特性是否會因工作倦怠不同，而影響花蓮地區學前教師的心理健康。
- 四、綜合研究結果，提供具體建議，以供教育行政決策者、學前教師及未來研究者之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、心理健康的意涵與理論基礎

傳統上有關心理健康的界定也可從正面與負面兩種觀點加以闡述，從正面的觀點來說，心理健康意味著個體具備生活適應、工作滿意、人際關係和樂等正面心理特質；就負面觀點來說，只要個體未出現異於常態的情緒困擾、職業倦怠，以及各種壓力造成的身心不適，即可稱為心理健康。因此，心理健康是一種生活適應良好的狀態，主要以促進人們生活調節、發展更大的心理效能為目標，使人們能健康的生活，有更好的適應社會生活，進而為社會和人類做出貢獻。

在對心理健康影響機制的解釋上，可以從心理社會發展、行為主義及需求層次等理論來分別論述。首先，艾瑞克森(Erikson)所提出的心理社會期發展論 ( psychosocial developmental theory)，簡稱心理社會論 ( psychosocial theory)，主要以自我發展為中心思想。個體與社會環境互動中，一方面由於成長需求，希望從環境中 (特別是在人際關係上) 獲得滿足，另一方面又不得不要受到社會的要求 (要求他必須做些什麼) 與限制 (禁止他不許率性而為)，使得個體在社會適應上產生一種心理上的困難。艾瑞克森稱此心理困難為發展危機 ( development crisis ) (張春興，1989)。

其次是由美國華生 ( Watson) 創立的行為主義，該學說主張心理學應對人和動物行為變化間的關係進行客觀研究，並根據刺激來預知反應或根據反應來推測刺激 (張春興，1989)。因而在工作場域中，工作者對於組織內部環境的一種知覺即是組織氣氛，此種知覺往往會影響個體的行為表現，組織環境氣氛越佳，通常有助於提升身心健康、增加工作效能；反之，組織環境氣氛越差，成員的工作態度消極、情緒低落，容易心生厭倦，最後可能直接影響心理健康及工作意願 (黃盈璋，2002a；Pan & Qin, 2007)。

最後是馬斯洛 ( Maslow) 所提出的需求層次理論，包括生理、安全、愛與隸屬、自尊及自我實現 (張春興，1989)，該理論認為需求是個體因為生理上或心理上的不滿足所引起，個體透過工作、生活和其他人的互動所得的滿足，即是與人際關係有關之社會需求，如果需求達到滿足，便符合馬斯洛的成長需求，進而達到心理健康。

歸納以上理論觀點可以說明，當個體在生活適應良好的過程中，便會謀求生理、心理與情緒的健全需求，因此一旦需求被滿足，便會對自己的生活狀況感到幸福、快樂與滿意。

### 二、工作特性對心理健康的影響

工作特性係指所有與工作相關的屬性，舉凡工作本身的性質、職業聲望、工作環境、薪資、福利、安全感、工作本身的回饋、壓力性、勞累性、專業性、技能多樣性、重要性、自主性、挑戰性、以及由工作中學習知識及發展的機會都屬於工作特性的範疇 (黃盈彰，2002a、2002b；Chiu & Chen, 2005)。

許多文獻指出工作特性是影響心理健康的重要因素 (張春興，1989；Atienza, Collins, & King, 2001)，且大致發現當組織提供員工更佳的工作條件時 (如和諧的人際關係、更佳的工作回饋、豐厚的工作收入、適當的工作壓力、高度的工作專業自主性等---)，員工會有更積極的工作表現，並有效達到心理健康 (李新民，2003；馬友群，2007；黃毅

志, 1998)。另外, Park、Wilson與Lee (2004) 也指出壓力與勞累的工作會直接影響員工身心健康, 尤其是過多的壓力, 與繁重勞累的工作會使得身心防衛反應的機制混亂, 造成胃潰瘍、憂鬱症等身心失調 (馬友群, 2007), 進而造成個人心理健康下降 (馬友群, 2007; Park et al., 2004)。此外, 糠明珊 (2006) 的研究發現, 當員工擁有越豐厚的收入, 能適時發揮嫻熟的工作專業知能, 且工作內容越強調豐富多樣性, 以及享有高度的工作自主空間, 員工更會致力於工作的投入, 並會對心理健康帶來正面的影響效果。

由上述可知, 工作本身所具有的各種特性對於滿足個人的需求, 進而達成心理健康, 具有不同程度的影響力。因此本研究可以預期工作特性越佳, 越有可能增進其個人的心理健康; 相對的, 在工作過程中, 組織若無法提供較佳的工作特性, 員工則容易有心理不健康的感受度。不過許多研究大都不是以學前教師進行探討, 是故, 上述所得到的分析結果也就不一定可以推論到本研究所關心的學前教師, 這仍有待本研究做更深入的分析與探討方能真正瞭解其關聯性。

### 三、工作倦怠對心理健康的影響

工作倦怠原文“Burnout”一詞最初是由美國的精神科醫師佛丹柏格Herbert在1974年提出, 認為工作倦怠是因為個人感到才力耗盡、精力以及資源的過度需求、在工作上束手無策, 使個人的精力、理想及目標逐漸喪失的現象。Melendex與Guzman (1983) 認為工作倦怠是長期與原有期望不符合、個體長期的付出多而收獲少時, 所產生的工作倦怠感。當個人面對過度的工作壓力, 而無法有效處理及調適時, 則會在個人行為、情緒及生理上產生不良的症候, 因而產生挫折、負面的工作態度、以及消極的自我意念, 進而對組織產生疏離感, 導致心理健康狀態不佳 (張乃文, 2005)。

實證研究就指出: 工作倦怠會負向影響個體的心理健全 (李新民、陳蜜桃, 2006a, 2006b; Curtis, 2000; Taylor, 1999)。例如: Curtis (2000) 與Taylor (1999) 的研究均發現, 若組織給予員工的工作報酬越高、工作越自主, 則會降低人員的流動性, 減輕個人工作倦怠感, 並有效增加心理健全的正向效果。李新民、陳蜜桃 (2006a, 2006b) 在其學前教育的研究中亦發現到, 教師長期承受過度的疲勞與工作負擔, 則容易產生生理及心理的等異常症狀。由此可見, 工作倦怠感越低, 個人的心理健全也會越高。不過這樣的假設, 仍需本研究做進一步的實證分析方能確認。

### 四、工作特性、工作倦怠對心理健康的關連性之深入探討

過去的研究證實, 工作特性是影響工作倦怠的主要因素之一 (黃盈彰, 2002a, 2002b; Chiu & Chen, 2005)。而工作倦怠與個體的主觀心理感受也有密切關係, 當工作的自主性、專業性、工作報酬越高、工作越受尊敬, 組織內員工的滿意度越提高, 並有助於降低情緒壓力, 減輕個人倦怠感; 相反的, 當員工無法感受到良好的工作環境與情緒, 工作滿意度則會降低, 造成倦怠感的提昇 (Chiu & Chen, 2005), 更進一步的會造成心理異常狀態 (Agarwal & Ramaswami, 1993)。尤其當工作者從事單一性質、重複動作、缺乏挑戰性的工作, 不但從中得不到成就感, 而且容易引起不滿, 甚至發生情緒失控或生理異常等症狀 (陳彰儀, 1996; Agarwal & Ramaswami, 1993; Curtis, 2000; Taylor,

1999)。基於此，根據上述的文獻探討，即發現成員的工作特性與心理健康可能會受到工作倦怠感的影響，而本研究就有必要對工作特性、工作倦怠與心理健康之間的因果關聯性做更詳細地探討。

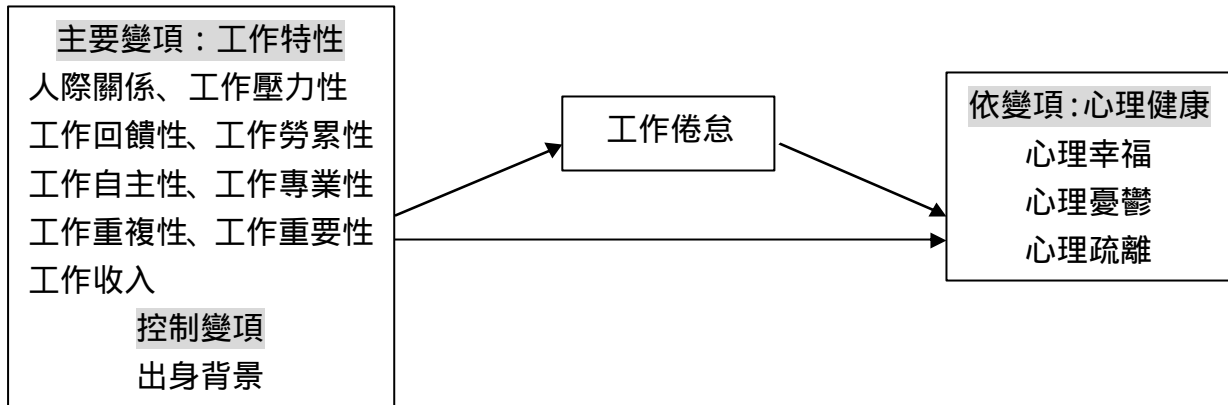
相關實證結果顯示：當個體持續承受負擔過重的工作壓力，容易讓個人生活產生諸多的改變，甚至心生職業倦怠感，進一步的造成身心健康程度越差的現象(陳彰儀，1996；Curtis, 2000；Taylor, 1999)。王淑棻與張英鵬(2004)的研究發現，工作特性中，個人所承受的工作壓力越大，工作勞累與重複性越低，薪資收入也並未做合理的調整時，此時職業倦怠感則會提高，一旦個人產生職業倦怠之後，就會容易產生情緒上的耗竭。透過Brewer與McMahan(2003)的研究也發現到，工作特性的良好與否會直接影響到工作倦怠感，而工作者的工作倦怠感則會更進一步的對心理健康產生負面影響。

綜上所述，本研究可預期：工作特性越佳，將有助於降低工作者的工作倦怠感，並進而提昇其心理健康。惟此一方向性假設是否可以於本研究所關心的學前教師之資料分析得到支持，則仍有待本研究進一步的檢證。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

依據上述的緒論與文獻探討理論基礎，提出本研究之理論架構，詳如圖一所示：



圖一 本研究的理論架構

根據理論和相關實證的探討結果，本研究假設：學前教師的人際關係越好、工作回饋性越高、工作自主性越高、工作專業性越高、工作重要性越高及工作收入越高，心理就越健康。另外，本研究也假設學前教師的心理健康影響除了因工作特性不同的直接影響外，還可歸因於工作倦怠的中介作用，並預期工作條件愈佳，工作倦怠感會愈低，心理愈是健康。不過，基於過去較缺乏探討影響花蓮地區學前教師心理健康的相關研究，且工作特性對於工作倦怠，乃至於對心理幸福的影響仍不清楚，所以所提的上述因果途徑及假設仍有待本研究做進一步檢證。

### 二、資料來源

本研究於 2008 年針對全花蓮地區的 123 所幼稚園所(總數約為 510 人)進行調查。由研究者先徵詢受訪者接受調查的意願後，再寄送紙本問卷請其填答，共寄發 407 位問卷，最後完成所有填答的有效樣本為 342 人，有效問卷比例為 84.03%。其中在這些學前教師的有效樣本中，僅有一位是男性，其餘皆為女性，顯示花蓮地區學前教育階段男女教師所佔的比例相當懸殊；另外，有 56.0% 的受試者已婚，平均教育年數為 15.27 年，相當於專科與大學學歷。服務公立或私立園所的教師各有一半，平均服務年資為 7.63 年。該筆資料在本研究後續所做的分析結果顯示：變項的次數分佈都很合理，因素分析之負荷量也不低，顯示測量品質堪稱理想。

### 三、變項測量

#### (一) 主要變項：工作特性

首先，對於工作特性，先有 13 題對此做測量(請參見表 1)，各題的計分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 至 1 分，進行主成份分析，共萃取特徵值大於 1 的有六個因素(命名為：人際關係、工作壓力性、工

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

作回饋性、工作勞累性、工作自主性、工作專業性)，能解釋 80.60%的變異量。其中，工作自主性及工作勞累性因素負荷量為負值，因此分析時需作反向解釋，及該因素分數越高，代表越不符合該工作特性。其他的工作特性因素分數越高，越符合該工作特性。此六個因素的內部一致性信度介於.69~.85，看來信度不差。

表一 學前教師工作特性因素分析摘要表

| 題號                    | 人際<br>關係 | 工作<br>壓力<br>性 | 工作<br>回饋<br>性 | 工作<br>勞累<br>性 | 工作<br>自主<br>性 | 工作<br>專業<br>性 |
|-----------------------|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1.我的工作必須使用許多複雜或高水準的技術 | -.28     | -.02          | .26           | -.03          | -.01          | .80           |
| 2.我的工作需要不斷地學習新的技術或知識  | .35      | -.05          | -.12          | .01           | -.14          | .63           |
| 3.我的工作需要運用不同技能來處理不同的事 | .24      | .09           | -.22          | -.04          | -.07          | .75           |
| 4.我可以決定自己的工作方式        | -.03     | -.01          | .01           | -.03          | -.89          | .06           |
| 5.我可以決定自己的工作進度        | -.02     | .02           | .01           | .02           | -.95          | -.07          |
| 6.我的工作常讓我下班回家後覺得精疲力盡  | .01      | -.02          | -.05          | -.93          | -.03          | -.09          |
| 7.我的工作非常繁重            | -.00     | .02           | .05           | -.90          | .03           | .10           |
| 8.我的工作很受人尊敬           | .08      | -.03          | .86           | -.05          | -.07          | -.01          |
| 9.您的工作很受社會道德標準所肯定     | .21      | .05           | .81           | .03           | -.01          | .03           |
| 10.我和園所主管的關係很好        | .80      | -.01          | .22           | -.05          | -.05          | -.02          |
| 11.我和園所同事之間的關係很好      | .84      | -.02          | .14           | -.04          | -.03          | .04           |
| 12.我有可能由於表現不佳而遭到資遣    | -.03     | .92           | .02           | -.08          | -.04          | .02           |
| 13.我有可能由於經濟不景氣而遭到資遣   | .01      | .91           | -.01          | -.08          | .03           | -.02          |
| 特徵值 (Eigenvalue)      | 2.38     | 1.72          | 2.02          | 1.95          | 2.57          | 2.19          |
| 合計解釋變異量 (%)           | 80.60%   |               |               |               |               |               |
| Cronbach Alpha 係數     | .845     | .814          | .811          | .821          | .805          | .691          |

說明：1、萃取方法：主成分分析。 2、轉軸方法：oblimin 斜交轉軸法

另外，有幾題單題測量，分別測量工作的重複性、工作重要性與工作收入。其中，工作重複性以題目「我經常在重複同樣的工作內容」進行測量，各題的計分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 至 1 分。因素分數越高，代表工作者工作重複性也越高。工作重要性以題目「我的工作對整個園(所)的運作具有舉足輕重的影響」進行測量，各題的計分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 至 1 分。因素分數越高，代表工作者工作重要性也越高。最後，工作收入依受訪者實際填答的每月收入資料做分析，依「二萬元以下(不含二萬)」、「二到三萬元(不含三萬)」、「三到四萬元(不含四萬)」、「四到五萬元(不含五萬)」、「五到六萬元(不含六萬)」、「六到七萬元(不含七萬)」、「七到八萬元(不含八萬)」、「八萬元以上」分別給 1 至 8 分，數值越大，代表工作收入越高。

## (二) 控制變項：出身背景

1. 婚姻： 共分為已婚、未婚及其他（含離異、分居、喪偶）等三類，在分析時做虛擬變項，以未婚及其他為對照組。
2. 教育程度： 將教育程度依實際修業年限轉成教育年數（高中職 = 12 年；專科 = 14 年；大學 = 16 年...），再進行分析。
3. 族群： 分為閩南、客家、大陸各省市以及原住民四類，分析時做虛擬變項，以閩南為對照組。
4. 子女數： 填答數值越大，代表子女數越多。
5. 幼子數： 以 6 歲以下子女數為測量，數值越大代表幼子女越多。
6. 是否有需要長期照顧生病家人： 有為 1，沒有為對照組。
7. 服務單位： 共分為四類，公立幼稚園、公立托兒所、私立幼稚園、私立托兒所，分析時做虛擬變項，以公立幼稚園為對照組。
8. 工作收入： 依受訪者實際填答的每月收入資料做分析，依「二萬元以下（不含二萬）」、「二到三萬元（不含三萬）」、「三到四萬元（不含四萬）」、「四到五萬元（不含五萬）」、「五到六萬元（不含六萬）」、「六到七萬元（不含七萬）」、「七到八萬元（不含八萬）」、「八萬元以上」分別給 1 至 8 分，數值越大，代表工作收入越高。
9. 是否具有教師資格： 沒有為 1，有教師資格為對照組。

## (三) 中介變項：工作倦怠

以題目：您是否對當幼教老師這個工作感到厭倦，對此進行測量，各題的計分方式依「從不」、「偶爾」、「有時」、「經常」，分別給予 1 到 4 分。因素分數越高，代表工作者工作倦怠感也越嚴重。

## (四) 依變項：心理健康

共有 12 題對此做測量（請參見表 2），各題的計分方式依「幾乎每天都會」、「隔天就會」、「一週有一、兩次」、「沒有」，分別給予 4 至 1 分，進行主成份分析，共萃取特徵值大於 1 的有三個因素（命名為：心理憂鬱、心理幸福、心理疏離），能解釋 64.89% 的變異量。因素分數越高，代表工作者心理健康程度越高。此三個因素的內部一致性信度介於.71~.84，看來信度不差。

表二 學前教師心理健康因素分析摘要表

| 題號                    | 心理憂鬱 | 心理幸福   | 心理疏離 |
|-----------------------|------|--------|------|
| 1.覺得生活很幸福             | -.15 | .76    | -.06 |
| 2.對前途抱有希望             | -.04 | .85    | .05  |
| 3.覺得自己比別人強            | .22  | .64    | .04  |
| 4.整體來說，你覺得目前的日子過得快樂嗎？ | -.26 | .65    | -.13 |
| 5.不能集中精神做好事情          | .80  | .12    | -.05 |
| 6.覺得做什麼事情都很吃力         | .88  | -.01   | -.05 |
| 7.自己感到洩氣              | .72  | .07    | .15  |
| 8.做任何事情都提不起勁          | .76  | -.14   | .05  |
| 9.有不想活的念頭             | .03  | -.02   | .67  |
| 10.覺得別人不喜歡我           | .02  | .03    | .89  |
| 11.感到別人對我不友善          | -.03 | .04    | .90  |
| 12.覺得不能信任別人           | -.06 | -.02   | .82  |
| 特徵值 (Eigenvalue)      | 3.32 | 2.47   | 3.49 |
| 合計解釋變異量 (%)           |      | 64.89% |      |
| Cronbach Alpha 係數     | .825 | .713   | .836 |

說明：1、萃取方法：主成分分析。 2、轉軸方法：oblmin 斜交轉軸法

#### 四、分析方法

先運用百分比次數分配和平均數分析說明學前教師心理健康的整體概況。隨後在本研究所建立的因果模式引導下，參照路徑分析模式，以多元迴歸分析來探討工作特性對學前教師心理健康的影響，以工作倦怠做為中介變項。

根據 Baron 與 Kenny(1986)，中介機制需符合以下幾種情形：(一) 自變項必須顯著影響到中介變項；(二) 自變項也必須對依變項有顯著影響；(三) 中介變項必須影響到依變項；及(四) 在分析方程式中，納入中介變項之後，自變項對依變項的影響必定會降低。本研究將會依據上述的原則來進行相關資料分析與解釋。

### 肆、研究發現與分析

#### 一、學前教師對心理健康的整體看法

從表 3 中可以發現到，「心理幸福」部份，學前教師覺得生活很幸福及目前的日子過得快樂方面，回答「幾乎每天都會」及「隔天就會」等正面看法的比率合計分別為 72.4%、91.2%，平均值都高於 3.1。整體而言，顯示學前教師對於目前的生活覺得有幸福感。

對於「心理憂鬱」部份，學前教師回答自己感到洩氣及做任何事情都提不起勁方面，回答「沒有」及「一周有一、兩次」等看法的比率合計分別為 90.4%、90.5%，在四點量表測量下，平均值都接近 2.0。整體而言，顯示學前教師的心理憂鬱感不算嚴重。

至於「心理疏離」部份，學前教師回答有不想活的念頭、別人不喜歡我、別人對我不友善及不能信任別人方面，回答「沒有」及「一周有一、兩次」等看法的比率合計都



高於 95%，在四點量表測量下，平均值都接近 2.0。整體而言，顯示學前教師的心理疏離感不算嚴重。

表三 學前教師心理健康之次數百分比與均數摘要表 (n=342)

| 因素命名 | 題號                     | 一周有  |      |      |        | 合計   | 平均數  | 標準差  |
|------|------------------------|------|------|------|--------|------|------|------|
|      |                        | 沒有   | 一、兩次 | 隔天就會 | 幾乎每天都會 |      |      |      |
|      |                        | %    | %    | %    | %      |      |      |      |
| 心理幸福 | 1.覺得生活很幸福              | 5.6  | 22.0 | 21.2 | 51.2   | 100% | 3.18 | 0.96 |
|      | 2.對前途抱有希望              | 16.8 | 27.9 | 19.5 | 35.8   | 100% | 2.74 | 1.12 |
|      | 3.覺得自己比別人強             | 28.9 | 34.0 | 16.9 | 20.2   | 100% | 2.28 | 1.09 |
|      | 13.整體來說，你覺得目前的日子過得快樂嗎？ | 1.9  | 6.9  | 56.9 | 34.3   | 100% | 3.24 | 0.66 |
| 心理憂鬱 | 4.不能集中精神做好事情           | 38.2 | 43.3 | 13.2 | 5.3    | 100% | 1.86 | 0.84 |
|      | 5.覺得做什麼事情都很吃力          | 47.6 | 39.8 | 10.0 | 2.6    | 100% | 1.68 | 0.76 |
|      | 6.自己感到洩氣               | 45.2 | 45.2 | 6.8  | 2.8    | 100% | 1.67 | 0.72 |
| 心理疏離 | 7.做任何事情都提不起勁           | 53.7 | 36.8 | 7.8  | 1.8    | 100% | 1.58 | 0.71 |
|      | 9.有不想活的念頭              | 90.7 | 5.8  | 3.0  | 0.5    | 100% | 1.13 | 0.46 |
|      | 10.覺得別人不喜歡我            | 80.8 | 14.9 | 3.3  | 1.0    | 100% | 1.24 | 0.56 |
|      | 11.感到別人對我不友善           | 78.2 | 18.7 | 2.0  | 1.0    | 100% | 1.26 | 0.54 |
|      | 12.覺得不能信任別人            | 74.0 | 21.7 | 1.8  | 2.6    | 100% | 1.33 | 0.64 |

## 二、影響學前教師心理健康之迴歸分析

為了探討影響學前教師心理健康的因素及其可能機制，因此參照 Baron 與 Kenny(1986)的做法，以路徑分析的方式，探討學前教師出身背景變項、工作特性變項、中介變項對於心理健康（心理憂鬱、心理幸福、心理疏離）的影響為何，由表 4 來加以說明。

### （一）影響學前教師「心理憂鬱」之迴歸分析

在心理憂鬱模型（一）中。工作特性變項對心理憂鬱有顯著影響（ $p < .05$ ）的有工作壓力性、工作勞累性與工作重要性者。學前教師的工作壓力越大，工作越勞累，工作重要性越低，心理憂鬱感也就越高。模型（二）加入中介變項「工作倦怠感」。結果發現工作倦怠對心理憂鬱感有顯著影響，工作倦怠感愈嚴重，學前教師心理愈感到憂鬱。

在模型（二）控制工作倦怠這個中介變項後，原先模型（一）中，工作壓力性的顯著變得不顯著，可見工作壓力對心理憂鬱的顯著正影響可由中介變項的間接作用來加以解釋，另外，工作勞累對心理憂鬱的顯著負影響也降低了（由-.36 降至-.32），顯示工作勞累性高，心理愈憂鬱的原因，部分可歸因於工作倦怠感可能較高所致。而模式二之  $R^2$  由.31 提升至.38，顯示中介變項有著相當程度的重要影響。

### （二）影響學前教師「心理幸福」之迴歸分析

在心理幸福模型（一）中，工作特性變項對心理幸福有顯著影響（ $p < .05$ ）的有工

工作壓力性、工作回饋性、工作勞累性、工作自主性與工作專業性者。學前教師的工作壓力越小、工作回饋性越高、工作勞累性越低、工作自主性越高、工作專業性越高，心理幸福感越高。模型（二）加入中介變項「工作倦怠感」。結果發現工作倦怠對心理幸福感有顯著負影響，即工作倦怠感愈不明顯，學前教師心理愈感到幸福。

在模型（二）控制工作倦怠這個中介變項後，原先模型（一）中，原本明顯影響的諸多工作特性變項之顯著影響力都降低了，而工作壓力性的顯著影響更因而不顯著，可見這些對心理幸福有顯著影響的工作特性變項，可歸因於工作倦怠的中介作用所致。而模式二之  $R^2$  由.34 提升至.37，顯示中介變項有著相當程度的重要影響。

### （三）影響學前教師「心理疏離」之迴歸分析

在心理疏離模型（一）中，工作特性變項對心理疏離有顯著影響（ $p < .05$ ）的有人際關係、工作壓力性與工作勞累性者。學前教師的人際關係越差、工作壓力越大，工作勞累性越累，心理疏離感越高。

模型（二）加入中介變項「工作倦怠感」。結果發現工作倦怠對心理疏離感有顯著正影響，即工作倦怠感越明顯，學前教師心理越感到疏離。

在模型（二）控制工作倦怠這個中介變項後，原先模型（一）中，原本明顯影響的諸多工作特性變項之顯著影響力都降低了，如工作壓力與工作勞累性的顯著都降低了，而人際關係的顯著影響甚至不見了，這些都可歸因於工作倦怠的中介作用，而模式二之  $R^2$  由.26 提升至.30。

表四 影響學前教師心理健康之迴歸分析摘要表 (n=342)

| (背景加中介<br>對依變項) | 心理憂鬱<br>模型(一) |       | 心理憂鬱<br>模型(二) |       | 心理幸福<br>模型(一) |       | 心理幸福<br>模型(二) |       | 心理疏離<br>模型(一) |       | 心理疏離<br>模型(二) |       |
|-----------------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
|                 | B             | (β)   | B             | (β)   | B             | (β)   | B             | (β)   | B             | (β)   | B             | (β)   |
|                 | 年齡            | .02   | .15           | .02   | .20           | -.01  | -.04          | -.01  | -.07          | -.01  | -.05          | -.00  |
| 已婚              | -.15          | -.07  | -.02          | -.01  | .41           | .20   | .33           | .16   | -.61          | -.26  | -.51          | -.21  |
| 未婚              | .12           | .06   | .26           | .12   | .22           | .11   | .13           | .07   | -.60          | -.25  | -.48          | -.20  |
| 教育程度            | .08           | .11   | .08           | .12   | .00           | .00   | -.00          | -.00  | .04           | .06   | .05           | .06   |
| 客家              | .07           | .03   | -.03          | -.01  | .10           | .04   | .17           | .06   | .30           | .10   | .21           | .07   |
| 大陸              | -.66          | -.21* | -.68          | -.22* | .21           | .07   | .22           | .07   | -.53          | -.15  | -.55          | -.16  |
| 原住民             | -.30          | -.10  | -.30          | -.10  | .23           | .08   | .23           | .08   | -.08          | -.03  | -.08          | -.03  |
| 父親教育程度          | .01           | .04   | .01           | .03   | -.00          | -.01  | -.00          | -.01  | .01           | .03   | .01           | .02   |
| 子女人數            | -.06          | -.06  | -.04          | -.04  | .04           | .04   | .02           | .03   | -.02          | -.02  | -.00          | -.00  |
| 幼子人數            | .12           | .06   | .11           | .06   | .12           | .06   | .13           | .07   | .10           | .05   | .09           | .04   |
| 有沒長期照顧          | -.02          | -.01  | -.09          | -.03  | .20           | .07   | .24           | .08   | -.17          | -.05  | -.23          | -.07  |
| 公托              | -.39          | -.12  | -.48          | -.15  | -.01          | -.00  | .05           | .02   | .13           | .04   | .05           | .01   |
| 私幼              | -.23          | -.09  | -.36          | -.15  | .30           | .12   | .38           | .16   | .07           | .03   | -.04          | -.02  |
| 私托              | -.26          | -.12  | -.45          | -.20  | -.08          | -.04  | .04           | .02   | -.07          | -.03  | -.24          | -.09  |
| 師資資格方式          | -.26          | -.13  | -.30          | -.15  | -.25          | -.12  | -.22          | -.11  | .04           | .02   | .00           | .00   |
| 人際關係            | -.05          | -.05  | -.01          | -.01  | -.04          | -.03  | -.06          | -.06  | -.19          | -.16* | -.16          | -.13  |
| 工作壓力性           | .18           | .17*  | .11           | .11   | -.15          | -.14* | -.11          | -.11  | .37           | .31*  | .31           | .27*  |
| 工作回饋性           | -.03          | -.04  | .00           | .00   | .24           | .24*  | .22           | .21*  | -.07          | -.06  | -.03          | -.03  |
| 工作勞累性(-)        | -.37          | -.36* | -.34          | -.32* | .26           | .25*  | .23           | .23*  | -.29          | -.24* | -.26          | -.22* |
| 工作自主性(-)        | .16           | .15   | .08           | .08   | -.27          | -.26* | -.22          | -.22* | -.08          | -.07  | -.14          | -.12  |
| 工作專業性           | .10           | .10   | .14           | .13   | .16           | .15*  | .14           | .13   | .06           | .05   | .09           | .08   |
| 工作重複性           | .06           | .05   | .02           | .01   | -.01          | -.01  | .02           | .02   | .05           | .03   | .00           | .01   |
| 工作重要性           | -.21          | -.18* | -.22          | -.19* | -.06          | -.05  | -.06          | -.05  | -.03          | -.02  | -.04          | -.03  |
| 工作收入            | -.04          | -.05  | -.06          | -.09  | .09           | .13   | .11           | .15   | -.02          | -.02  | -.04          | -.05  |
| 工作倦怠            |               |       | .45           | .32*  |               |       | -.28          | -.20* |               |       | .39           | .24*  |
| 常數項             | -.80          |       | -1.77         |       | -.19          |       | .40           |       | .25           |       | -.58          |       |
| R <sup>2</sup>  | .31           |       | .38           |       | .34           |       | .37           |       | .26           |       | .30           |       |

說明：1、\*表 P < .05 2、(-) 負表示因素負荷量為負值，須反向解釋。

#### (四) 工作特性影響對中介變項之迴歸分析

從先前的迴歸分析中，可發現工作倦怠這個中介變項對學前教師的心理健康有重要的影響，並可能在工作特性與學前教師心理健康之間扮演著非常重要的中介作用，則要進一步釐清哪些工作特性，會透過工作倦怠的中介作用，而間接影響到學前教師的心理健康。以表 5，並輔以表 4 做說明。

學前教師的工作壓力性越大，工作倦怠感也越高(參見表 5)，心理疏離也越高(參

見表 4); 學前教師的工作自主性越低, 工作倦怠感也就越高 (參見表 5), 心理幸福感也就越低 (參見表 4)。

表五 影響學前教師工作倦怠之迴歸分析摘要表 (n=342)

| (背景對中介)        | 工作倦怠 |       |
|----------------|------|-------|
|                | B    | (β)   |
| 年齡             | -.02 | -.25* |
| 已婚             | -.29 | -.20  |
| 未婚             | -.29 | -.20  |
| 教育程度           | -.00 | -.01  |
| 客家             | .14  | .08   |
| 大陸             | .00  | .00*  |
| 原住民            | -.02 | -.01  |
| 父親教育程度         | .01  | .05   |
| 子女人數           | .00  | .00   |
| 幼子人數           | -.02 | -.02  |
| 有沒長期照顧         | .06  | .03   |
| 公托             | .18  | .08   |
| 私幼             | .31  | .18   |
| 私托             | .41  | .26*  |
| 師資資格方式         | .13  | .09   |
| 人際關係           | -.07 | -.10  |
| 工作壓力性          | .11  | .15*  |
| 工作回饋性          | -.07 | -.10  |
| 工作勞累性 (-)      | -.06 | -.08  |
| 工作自主性 (-)      | .16  | .22*  |
| 工作專業性          | -.07 | -.09  |
| 工作重複性          | .1   | .120  |
| 工作重要性          | .01  | .01   |
| 工作收入           | .05  | .11   |
| 常數項            |      | 2.21  |
| R <sup>2</sup> |      | .25   |

說明：1、\*表 P < .05 2、(-) 負表示因素負荷量為負值, 須反向解釋。

## 伍、結論、討論與建議

本研究分析結果，可得到以下結論：

### 一、結論

#### (一) 花蓮地區的學前教師普遍覺得心理健康

本研究發現，花蓮地區學前教師對於目前生活感覺有幸福感，而內心較無憂鬱或疏離感受度，因此普遍認為學前教師的心理是健康的。

#### (二) 工作倦怠感受度越低，有助於提高學前教師的心理健康

本研究結果顯示，工作倦怠感越低，會提高心理幸福感；而工作倦怠感越高，不但會增進心理憂鬱症，同時也會提高心理疏離感。整體來說，工作倦怠感的降低，會有較高心理健康的產生。

#### (三) 不同出身背景學前教師心理健康有所差異，主要是因為工作倦怠的中介影響

根據路徑分析，本研究發現：

1. 學前教師的工作壓力越大，工作倦怠感也越高，進而會提昇心理疏離感。
2. 學前教師的工作自主性越低，工作倦怠感也越高，因而會降低心理幸福感。

### 二、討論

#### (一) 理論的適用性

過去的研究顯示，工作本身所具有的各種特性的確會影響個人的需求滿足，進而達成心理健康。在本研究的發現中，的確大部分支持這樣的論點，例如：工作勞累性越高、工作重要性越不重要、工作倦怠感越高，心理憂鬱也就越高；工作回饋性越高、工作勞累性越低、工作自主性越高、工作倦怠感越低，心理幸福感也就越高；工作壓力越大，工作勞累性越高，工作倦怠感越大，心理疏離感也就越高。而一般人在意的工作收入、工作重複性及工作專業性在本研究中並沒有對心理健康有顯著的影響；另外，許多研究針對人際關係與心理健康的關聯性論點，在本研究中也沒有特別顯著的影響力，為何如此，顯然可以進行探討。

#### (二) 特殊發現的可能解釋

工作收入為維持人的基本生活條件之一，根據馬斯洛的需求層次理論，是最低層次的需求，代表工作收入可能對花蓮地區的學前教師來說已經是基本的保障，教師認為可以滿足生活基本所需，另外，可能由於學前教師的收入差異性不大，因此變異性的確很小，此部分並沒有顯著影響性，因此不會影響心理健康。人際關係方面，代表教師的協同教學的相處是合宜的，良好的人際互動、和諧的相處氣氛、相互尊重的溝通模式及協調能力也許是花蓮地區的學前教師普遍存在的班級經營氣氛。

#### (三) 本研究貢獻的自評

本研究的結果，對於學前教師的心理健康影響機制提供了部分的解釋，同時也證實工作倦怠對學前教師的心理健康存有影響力。過去針對學前教師心理健康之探討極為罕見，且學前教師在幼兒成長過程中扮演著相當重要的角色，因此對於學前教師的心理健康影響因素，以及日後如何提昇學前教師心理健康的建議則變得相當重要，因此本研究的分析發現確實具備一定的貢獻性。

### 三、建議

根據本研究發現，顯示學前教師愈不易感到工作倦怠感，則會有較高的心理健康。此外，亦證實工作特性透過工作倦怠感的中介作用，對於學前教師的心理健康有著重大的影響。因此，在實際教育現場中，建議園所主管可適度調節學前教師的上班時數、劃分工作內容的權責性，或增加學前教師的人力配置數量；另外也可於園所教學會議時，進行教學討論及分享，提昇教學內容品質及教師的工作自主性，而有助於增進其學前教師之心理健康。除此之外，當教師自覺面臨龐大壓力時，可尋求壓力釋放的管道，像是多參與休閒生活、培養個人興趣等方法，同時透過積極培養正向思考，化阻力為助力的因應策略，以維持健康的心理狀態。

在本研究中，雖然所建構的理論模型解釋力不低，不過仍有部分變項對學前教師的心理健康影響並不能完全由中介變項加以解釋，由於影響學前教師心理健康的因素繁多，且可能會因為時間、環境、地區的不同而改變，應可嘗試納入其他變項進行探討，對其影響途徑與機制做更深入的了解，並做出具體且重要的貢獻與建議；另外，測量工具所涵蓋的內容可再增廣，以期增加預測的範圍。最後，本研究僅以花蓮地區學前教師為研究對象，進行初步的實證探討，若欲擴大研究結果之推論廣度，未來研究宜擴大取樣，嘗試將調查樣本擴展到其他縣市，使研究結果更具參考價值與意義。

### 參考文獻

- 王淑棻、張英鵬（2004）。臺北市、高雄市國小資優教育教師專業能力、工作壓力、因應策略與職業倦怠之相關研究。《資優教育研究》，4（2），105-132。
- 李新民（2003）。幼兒教師授權賦能與組織承諾、工作滿意感之相關研究。《樹德科技大學學報》，5（2），69-90。
- 李新民、陳蜜桃（2006a）。實用智能、緣分信念與心理健康、工作表現之相關：以幼兒教師為例。《中華心理學刊》，48（2），183-202。
- 李新民、陳蜜桃（2006b）。幼兒教師的情緒勞務困擾因素結構及其對工作倦怠之影響。《高雄師大學報》，20，67-89。
- 李新民、陳蜜桃、謝青曇（2007）。職場幽默與心理健康之相關研究：以幼兒教師為例。《國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報》，38（4），375-396。
- 馬友群（2007）。自我肯定訓練在增進職場心理健康上的應用。《諮商與輔導》，264，4-6。
- 孫英哲、葉濬明（2011）。離譜師罰童跑 49 圈操場。2011 年 4 月 24 日，取自：  
[http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art\\_id/33340494/IssueID/20110424](http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/33340494/IssueID/20110424)
- 陳彰儀（1996）。台商外派大陸人員之人格特質、外派前受訓程度及工作壓力、生活壓力與身心適應三者之關係。行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC84-2413-H004-017）。
- 張春興（1989）。《教育心理學》。臺北市：東華。
- 張乃文（2005）。台北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。

- 黃毅志 (1998)。社會階層、社會網絡與心理幸福。《台灣社會學刊》，21，171-210。
- 黃盈彰 (2002a)。影響國小教師工作滿意度之因果機制。《臺灣教育社會學研究》，2(1)，155-197。
- 黃盈彰 (2002b)。中小學教師工作滿意度特性之研究—與高層專業人員等職業類別做比較。《教育與心理研究》，25，149-177。
- 楊惠琪 (2011)。罰「滑壘」50次，補習班害童氣喘。2011年4月，取自：  
[http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art\\_id/33340494/IssueID/20110424](http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/33340494/IssueID/20110424)
- 賴威岑 (2005)。台灣地區中小學教師心理幸福特質之探討：與其他職業的比較。《臺灣教育社會學研究》，5(1)，159-195。
- 糠明珊 (2006)。個人背景與社會支持對台灣成年人心理健康影響之探討。《中華家政學刊》，39，47-63。
- Agarwal, S., & Ramaswami, S. N. (1993). Affective organizational commitment of salespeople: An expanded model. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 13(2), 49-70.
- Atienza, A. A., Collins, R., & King, C. A. (2001). The mediating effects of situational control on social support and mood following a stressor: A prospective study of dementia caregivers in their natural environments. *The Journals of Gerontology*, 56(3), 129-139.
- Brewer, E. W., & McMahan, J. (2003). Job stress and burnout among industrial and technical teacher educators. *Journal of Vocational Education Research*, 28(2), 125-140.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 523-540.
- Curtis, A. J. (2000). *Health Psychology*. Boston: Routledge.
- Melendex, W. A., & De Guzman, R. M. (1983). *Burnout: The new academic disease*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, N0. 9., Washington, D. C.: Association for the Study of Higher Education.
- Missall, K. N., McConnell, S. R., Cadigian, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29(1), 1-21.
- Pan, X., & Qin, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school. *Education and Society*, 40(5), 65-77.
- Park, K. O., Wilson, M. G., & Lee, M. S. (2004). Effects of Social Support at Work on Depression and Organizational Productivity. *American Journal of Health Behavior*, 28(5), 444-455.
- Taylor, S. E. (1999). *Health Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
**學前教師組織承諾、工作滿意與工作績效之關聯性 -  
階層迴歸分析之觀點**

謝亞恆

仁德醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

### 摘要

本研究依據相關文獻建立理論模型，來探討學前教師的背景變項如何透過組織承諾、工作滿意等中介變項對工作績效造成的影響，並且藉此釐清變項之間可能存在的因果機制。在資料統計分析上使用了因素分析、階層迴歸分析和路徑分析等方法，透過問卷調查對 1,256 份臺灣地區公私立幼托園所教師進行調查。研究結果發現：(1) 組織承諾、工作滿意等中介變項對工作績效有顯著影響；(2) 背景變項對工作績效的影響，主要是透過中介變項影響所致，背景變項並非影響工作績效的直接原因，因此本研究所建構的理論模型對工作績效之解釋獲得有力的支持。最後，根據研究結果，提出如何提昇學前教師工作績效之改進建議，以及提供教育相關單位之管理與政策參考。

**關鍵詞：**組織承諾、工作滿意、工作績效、學前教師



## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

在邁入二十一世紀知識經濟的時代，由於社會環境變遷的迅速與複雜，組織的競爭優勢往往取決於組織員工是否樂於全心投入從事組織內的工作，以提昇其組織的競爭力與生產力。然而在教育現場中，學校是提供學生學習的環境，教師乃是站在第一線傳遞知識，引發學生學習興趣，激發學生學習潛能，以確保學生有效學習的專業人員（沈進成、楊琬琪、郭振生，2006），因此學生學習成效的優劣與否，常端賴於教師對教育工作的熱忱及奉獻程度（李新民，2004）。目前臺灣教育朝向開放及多元化發展，而教育是立國之本，樹人之大業，國力的強盛衰敗不僅需培育素質甚佳的優秀人才，而教育單位要求教師配合相關教育改革措施，提高教學效能的同時，是否能有效地將教學理念傳達給教師，相關福利措施及激勵政策能否促進教師對組織的認同，使其增加其工作滿意度，願意為學校機構付出一己之力，進而提昇教師對學校的承諾並增進工作績效，實為教育相關單位所應關注的重要課題。

學校機構如同企業組織，一個組織是否蓬勃發展，最重要的是團體成員能否對組織有強烈的情感依附，殫精竭慮為組織奉獻心力，具備積極的意願來達成組織目標（沈進成等，2006）。近年來隨著教育水準的提昇，學前教育逐漸受到政府與家長的重視，而幼兒時期的教育是奠定個人人格發展與學習成長的重要階段，更是幼兒接受教育的起步點，幼兒除了在家庭中受到家長的悉心照料外，在學校教育中，教師個人所持有的專業知識、態度信念與教學行為，更關係著學前教育的成效與孩童未來的身心發展。特別是在學前教育職場中，學前教師需肩負教育保育幼兒的重責大任，更需比其他職業付出更多的耐心與熱忱，然而往往卻因為工作時間過長、薪資福利低廉、無法充分發揮教學專自主權，再加上行政事務繁雜等因素，使得教師陷入社會期待與實際教學的現實窘境，造成教師身心俱疲的壓力而產生不愉快的感覺（林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、蕭明潔，2009），因而減低學校認同度，最後甚至萌生離職之意念（林俊瑩等，2009）。另一方面，也有可能因為學前教師背景的不同，或是任職機構性質有所差異（例如公、私立園所），使得教師在努力教學之餘時，無法獲得報酬或獎賞而影響到教師的教學行為，進而對工作產生倦怠，無法有效提昇工作績效（李新民，2004；李新民、陳蜜桃，2006）。

雖然過去有相當多的研究是針對企業管理或服務業來進行工作績效的相關探討，其研究結果也顯示：在工作職場中，組織若能尊重員工並充分讓員工的實力得以展現，發揮其生產力員工就會有較高的工作滿意感及組織承諾，以提高其工作績效，才能使企業更具競爭力（曾信超、蔣大成、侯淑華，2008；Chiu & Chen, 2005; Koys, 2003）。有鑑於學校組織誠屬於服務性組織，教師即為服務提供者，因此學校教育品質的高低與辦學效能的良窳，學校除需具備完善的設備、充實的課程、良好的教材外，更應強化教師對學校組織的認同，以凝聚其組織成員的向心力與歸屬感，創造讓教師滿意的教學環境，進而對學校產生積極的工作績效（李新民，2004；沈進成等，2006；曾信超等，2008；Jsakyte & Lee, 2009）。

誠如以上所述，本研究主要目的在於探析不同學前教師出身背景在工作績效上有何差異？其次，檢證學前教師背景變項透過組織承諾、工作滿意等中介變項，對工作績效

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會影響的中介效果。最後，根據本研究結果提出具體建議，供相關單位及後續研究之參考。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究旨在探討學前教師組織承諾、工作滿意與工作績效的關聯性。具體而言，本研究目的如下：

- 一、瞭解臺灣地區學前教師工作績效之現況。
- 二、探討臺灣地區學前教師組織承諾、工作滿意與工作績效的關聯性。
- 三、探討學前教師的背景變項是否會因組織承諾與工作滿意的不同，而影響其工作績效。
- 四、歸納研究結果，提出如何提昇學前教師工作績效之改進建議，以提供教育相關單位之管理與政策參考。

## 貳、文獻探討

### 一、工作績效的意涵與理論基礎

「績效」(performance)其實質涵義乃為「績效的程度」，然而在一般實證的研究中，常會因不同的研究對象、學術領域或研究目的的不同而各有解讀與詮釋。例如在一般行政管理領域中，將其績效解釋為員工達成組織所賦予目標的程度(李新民, 2004; Byars & Rue, 1994); 而以經濟利益為取向的企管組織研究中，績效所重視的是效率(efficiency)效能(effectiveness)和效力(efficacy)三方面的整體績效(李新民, 2004)。事實上，有諸多研究在探討組織成員的工作績效結果，或是管理者評斷員工的薪資敘獎、晉升、任免、職務調整等管理措施，亦援用工作績效來做為衡量的主要依據(張火燦, 2000)。Schermerhorn(1999)認為良好的工作績效，係指組織成員願意付出努力，且在某特定期間內完成工作，使得勞動生產力提高，藉以提昇企業團體之組織績效。張火燦(2000)也指出員工在工作上的績效，將會對組織營運報酬有所影響。另一方面，當組織訂定各項目標，若能得到員工的認同、支持與協助，因而展現出正向的工作態度與行為，以符合組織的期望，使其能促進企業組織向上發展(何永福、楊國安, 1995; Turnley, Bolino, Lester, & Bloodgood, 2003)。此外，值得關注的是，對於教育場域而言，學校機關可視同為企業組織，當學校提供優質的校園環境，並能滿足教師需求並給予高度承諾，教師亦能克盡職責、恪遵組織規範，進而展現出最佳的學校績效(李新民, 2004; 沈進成等, 2006)。因此循上所述，教師工作績效亦可定義為：教師根據學校組織所訂定的目標在執行工作任務時，可以依其教師對組織機構的盡責貢獻，或是達成工作目標所產生學校效益的程度，再據此評斷教師工作績效的結果。

關係工作績效的理論基礎，本研究可以從公平理論來做說明。公平理論(Equity Theory)最早是由Adams於1963年提出，該理論認為組織中的成員會對自己與他人所投入的付出和彼此所得到的報酬做比較。如果比較結果後，若員工感受到公平對待，則會對工作以及主管抱持正面態度；反之，員工感受到不公平對待時，就會覺得不滿意，而減少工作的投入，例如採取遲到、缺席、怠工、或離職等破壞性反應，進而降低工作績效(鄭耀男, 2004)。因此，參照公平理論的觀點亦說明了員工對於公司或組織所分配獎賞報酬的公平與否，將會影響員工的工作績效表現。易言之，當個體認為對其工作

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會上的投入，與工作結果後組織所給予報酬的比率相當，則員工認為組織愈公平，其工作績效便會相對提高。

## 二、 影響學前教師工作績效的重要因素

有關組織承諾 (organizational commitment) 的概念與意義，由於研究者的觀點與測量各有不同，因此迄今仍無定論。通常有研究認為組織承諾係指個人對其組織的認同與投入的程度，並且可以有效預測組織成員的離職行為，以及做為工作績效的有力指標 (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974; Steers, 1977); 另外，亦有研究指出個人認同所屬組織的目標與價值，不僅會使個人與組織產生連結，同時願意為組織付出更多努力，並期望繼續留任服務，以此提昇組織績效 (謝安田，顏昌華，2004; Meyer, Allen, & Smith, 1982)。基於上述並參考研究者的觀點，本研究將其組織承諾界定為：組織成員對於組織目標、價值和信念的認同，願意表現正面的工作態度和行為，進而在工作績效上付出更多努力，產生較佳的績效表現。

關於組織承諾與工作績效之相關研究顯示，組織承諾與工作績效有顯著的正相關 (Porter et al., 1974)。根據實證研究發現：高組織承諾之員工比低組織承諾員工具有較高工作績效，主要原因在於承諾程度愈高的員工，其適應力愈高、怠工及離職率較低，因此員工的生產及勞動力較高，並且較容易達到較佳的組織績效 (張同廟、陳昭雄，2007; 謝安田，顏昌華，2004; Porter et al., 1974; Quinones, Ford, & Teachout, 1995)。Turnley 等學者 (2003) 的研究亦指出，組織承諾較高的員工將會有較佳的工作投入外，同時也會比低組織承諾的員工具有較高的工作績效。另外從倪家珍 (2005)、Jsakyte 與 Lee (2009) 的研究也發現在組織環境中，當成員接受組織的信念、目標與價值，並在工作過程中獲得組織的信賴與尊重，導致成員會增強對組織、目標與任務的承諾，激勵員工的努力意願和留職傾向，以提高其工作投入，進而創造較高的工作績效。

綜上所述，可預期當組織成員組織承諾越高，則會有助於提高其工作績效，惟此一方向性假設是否可以於本研究所關心的學前教師之資料分析得到支持，則仍有待本研究進一步的檢驗。

另一個關注的焦點是：工作滿意度對工作績效之關聯。在組織運作中，員工工作滿意度對於企業的成敗而言，具有舉足輕重的地位。而所謂工作滿意 (job satisfaction) 即是員工對於工作體系中所具有的感覺或感情，也可以是主觀認知的評價。若是正面積極的評價時，即對工作感到滿意；反之則為感到不滿意 (Price, 1972)。當員工知覺到愈高的工作滿意度，愈會對工作抱持正面態度，則工作績效愈容易被提高；相反的，員工知覺到工作滿意程度不高時，則無法對所屬組織產生正面評價，因而導致工作績效的下降 (張同廟、陳昭雄，2007; 張肅婷、蔡錫濤，2007)。

回顧過去的實證研究即指出：工作滿意與工作績效具有顯著的正向關係 (沈進成、王銘傑，2007; 沈進成等，2006; Robbins, 2001)，尤其當組織以追求績效的提昇為目的，同時也能提供優渥的工作條件與報酬，不僅會使員工在工作上有越多的投入與績效，則愈能有效提高員工工作滿意度，凝聚員工士氣有助於工作績效的增進 (Black & Gregersen, 1997)。因此當雇主對於組織內部服務品質與服務政策的制定 (如薪資所得、休假福利、工作保障、升遷機會、生涯願景等---)，將有助於提昇員工工作滿意度，進而增加工作效能 (Heskett, Johns, Loveman, Sasser, & Schlesinger, 1994; Tax & Brown, 1998)。而

Robbins(2001)也提出工作滿意是工作者對其工作本身、工作過程與工作結果所產生的感覺或情感性之反應，工作者的滿意程度愈高時，表示工作者對自己的工作情境愈能抱持正面評價，進而產生愉悅的情感。由於學校機構等同於服務組織，而教育乃為一種無形的產品，學校能將教育理念有效傳達給老師；以及學校願意提供優質的教學環境，以利老師教學工作的推動，並且能夠建立校園良好溝通管道，舉辦各項活動以增加教師對學校的認同，自然會增進教師的工作滿意感，願意為學校付出更多的心力與貢獻，達成教育目標，進而呈現最好的學校績效(沈進成等，2006)。因此依據以上所述，本研究可預期：當學前教師的工作滿意愈高，將有利於提昇其工作績效。

### 三、 教師出身背景、組織承諾、工作滿意及其對工作績效的再探究

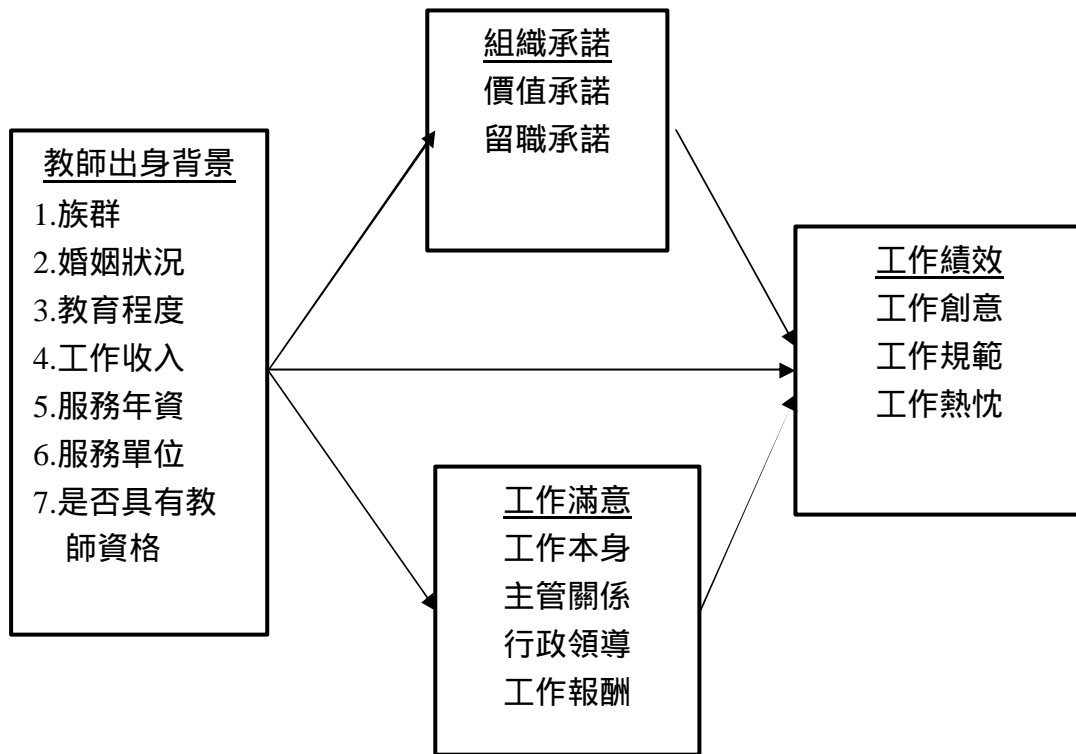
檢視過去研究結果可以發現到，工作者的工作績效會因為出身背景的不同而有所差異，而這樣的差異可能會因為工作者的組織承諾、或是工作滿意度的不同，進一步使得工作績效產生高低之因素所致。亦即教師出身背景變項對工作績效的影響並非是直接作用，主要是透過組織承諾、工作滿意等中介機制所導致的間接作用所致。

實證研究指出，不同背景變項（性別、年齡、服務年資、教育程度、婚姻狀況、工作收入、組織規模等---）和工作績效的表現有密切關係，例如：年齡愈長、服務年資愈久、教育程度愈高、薪資收入愈豐厚，以及在頗具規模、人性化管理的組織機構任職的員工，其工作表現愈佳(李新民，2004；Quinones, Ford, & Teachout, 1995)，自然有較多的昇遷機會(Gold, 2001)。另一方面，有些研究結果亦證實：來自不同背景的員工往往會因為無法獲得組織的信任、支持與期待，因而引起不愉快甚至沮喪或痛苦等感受度，無法致力於工作，進而造成工作績效的降低(沈進成等，2006；張肅婷，蔡錫濤，2007；Turnley, et al., 2002)。沈進成等人（2006）的研究發現，年齡愈長及服務年資愈久的教師，較為瞭解學校的環境，對於學校的各項業務也較熟悉；而在學校規模較小及擔任不同職務的教師，常需跟各處室溝通或參與各項校務工作，因此對學校會產生較高的認同與歸屬感，願意為學校付出更多心力，以增進學校之辦學績效。林俊瑩等學者(2009)在其研究中也強調，不合格教師及服務於私立園所的學前教師會有較高的工作倦怠感、較低的工作滿意度，這或許是因為無正式教師資格的教師在教學過程中，無法從工作中獲得尊重與關懷，因而得不到組織的認同，甚至對工作或同儕發生厭倦與疏離感，並造成工作績效的降低(張肅婷，蔡錫濤，2007；Turnley et al., 2002)。

綜合上述，當可發現到教師的工作績效可能會受到不同背景變項之影響而有所差異，而且也可能透過組織承諾和工作滿意的中介作用，進而影響到工作績效。而此一方性假設仍有待本研究研究做更進一步的分析釐清，方能查核驗證。

## 參、研究方法

### 一、研究架構與假設



圖一 本研究的理論架構圖

根據前述理論、相關實證結果與研究架構，本研究提出假設：學前教師的組織承諾愈強烈、工作滿意度愈佳，會愈有助於工作績效度的提高。另外，本研究也假設不同出身背景的學前教師之所以會有不同的工作績效，主要是因為組織承諾，及工作滿意各有不同的中介作用。最後，除了本研究所納入的中介變項，個人出身背景變項可能會透過其他的中介變項對學前教師的工作績效產生影響，因此預期學前教師的出身背景變項對於工作績效存有直接影響。

### 二、資料來源

本研究正式量表的施測對象是以臺灣地區公、私立幼稚園和托兒所學前教師為研究對象。本研究為了使樣本能夠具有全國代表性，即以分層隨機抽樣實施，分層方式係依據行政院主計處2006年公佈的臺灣地區區域標準分類，臺灣地區區域共分為四類，包含北部、中部、南部、東部等四個地區。本研究是以臺灣四個區域做為分層抽樣依據，而在分層抽樣中考慮各縣市之教師數，並依據各分層與各縣市公、私立幼稚園和托兒所學前教師之比率來抽樣，因此在透過教育部統計處、內政部兒童局以及各地區政府提供的數據，臺灣地區幼兒教師總數約為25,710人，以此做為本研究之標的母群體(target population)。為了力求有效樣本數在60%以上，研究者乃預計隨機抽選1,306名學前教師

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會為研究樣本數。由於部份學前教師問卷資料有缺答或不合理值，因此予以剔除後，共得到有效回收樣本為1,256份，有效回收率高達96.17%，回收比率相當高，最後就實際蒐集所得資料進行本研究之統計分析。

### 三、變項測量

根據研究架構，所納入做分析的變項測量包括：

#### (一)出身背景變項

- 1.族群：共分為四類：閩南、客家、大陸各省市以及原住民，在進行分析時做虛擬變項，以原住民為對照組。
- 2.婚姻狀況：共分為已婚、未婚及其他(含離異、分居、喪偶...)等三類，在分析時做虛擬變項，以未婚為對照組。
- 3.教育程度：將受試者的教育程度，依實際修業年限轉成教育年數(高中(職) = 12年；專科 = 14年；大學 = 16年...)，再進行分析。
- 4.工作收入：數值愈大，代表在目前園所的收入越多。
- 5.園所服務年資：數值愈大，代表在目前園所服務愈久。
- 6.服務單位：共分為四類：公立幼稚園、公立托兒所、私立幼稚園以及私立托兒所，在進行分析做虛擬變項，以私立幼稚園為對照組。
- 7.是否具有教師資格：有為 1，沒有教師資格者為對照組。

#### (二)中介變項

- 1.組織承諾：有十三個題目對此作測量。各題的計分，依「非常符合」到「非常不符合」分別給5至1分，進行主成份因素分析，萃取出特徵值大於1的因素有兩個(命名為：價值承諾、留職承諾)，能解釋71.34%的變異。價值承諾與留職承諾因素分數得分愈高，代表愈符合該項組織承諾之特徵。此兩個因素的內部一致性信度介於.92~.93，表示信度不差(見表一)。
- 2.工作滿意：包括二十二個題目對此作測量。各題的計分，依「非常符合」到「非常不符合」分別給5至1分，進行主成份因素分析，共萃取出特徵值大於1的有四個因素(命名為：工作本身、人際關係、行政領導、工作報酬)，能解釋77.04%的變異量。各因素分數得分愈高，代表愈符合該項工作滿意之特徵。此四個因素的內部一致性信度介於.81~.93，表示信度不差(見表二)。

#### (三)依變項：工作績效

本研究對於學前教師的「工作績效」共十六題可分為三個層面，分別為「工作熱忱」、「工作規範」、「工作認真」，包括二十二個題目對此作測量。各題選項依「非常符合」到「非常不符合」分別給予5至1分，進行主成份分析，共萃取出特徵值大於1的有三個因素，能解釋76.70%的變異量，分數愈高，代表工作績效愈佳。此三個因素的內部一致性信度介於.81~.91，表示信度不差(見表三)。

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
表一 學前教師組織承諾因素分析摘要表

| 題號                                 | 價值承諾   | 留職承諾 |
|------------------------------------|--------|------|
| 1.我願意額外努力以協助目前的園所有更好的發展與表現         | .86    | -.10 |
| 2.我以能在目前的園所任教感到光榮                  | .90    | -.02 |
| 3.我常常對朋友說：目前的園所是值得效勞與付出的           | .80    | .11  |
| 4.對於目前工作的園所，我有強烈的忠誠度               | .80    | .07  |
| 5.我會將目前工作園所的利益視同為個人利益              | .76    | .02  |
| 6.我非常認同目前的園所所推動一些與老師有關的政策          | .70    | .12  |
| 7.我很慶幸自己能在這間園所任教                   | .78    | .13  |
| 8.我十分關心目前工作園所的未來發展                 | .85    | -.09 |
| 9.為了待在目前的園所，我會拒絕另一份收入比現在高的多的工作     | .00    | .86  |
| 10.為了待在目前的園所，我會拒絕另一間園所的工作機會        | -.00   | .90  |
| 11.為了能繼續留在目前的園所做事，園所長派的任何工作，我都願意接受 | .22    | .64  |
| 12.儘管工作性質條件類似，我也不會考慮到其他園所工作        | -.00   | .89  |
| 13.以目前狀況而言，儘管園所有任何改變，也不會使我離開而另謀他就  | -.03   | .91  |
| 特徵值 (Eigenvalue)                   | 8.09   | 1.19 |
| 合計解釋變異量 (%)                        | 71.36% |      |
| Cronbach Alpha 係數                  | .933   | .917 |

說明：1、萃取方法：主成分分析。 2、轉軸方法：oblimin 斜交轉軸法

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
表二 學前教師工作滿意因素分析摘要表

| 題號  | 工作<br>本身 | 人際<br>關係 | 行政<br>領導 | 工作<br>報酬 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1.我對目前的工作量適中而感到滿意                           | .75      | .15      | .07      | .08      |
| 2.我對目前的工作富有變化創新的機會而感到滿意                     | .83      | .06      | .11      | .04      |
| 3.我目前的工作和自己的興趣相符合而感到滿意                      | .85      | -.14     | -.06     | .00      |
| 4.我對目前的工作能伸展自己的抱負與理想的情形而感到滿意                | .86      | -.02     | .02      | .05      |
| 5.我對目前工作有助於自我能力的成長而感到滿意                     | .74      | -.15     | .04      | .06      |
| 6.我對園所內同事之間能分享新知、共同學習與鼓勵及成長而感到滿意            | -.35     | .50      | -.15     | .08      |
| 7.我對自己和家長相處的情形感到滿意                          | .06      | -.87     | -.08     | .08      |
| 8.我對於家長能在工作上給予支持而感到滿意                       | -.01     | -.88     | -.04     | .14      |
| 9.我對園所教師之間友善且相互支持的相處情形，感到滿意。                | -.01     | -.64     | .37      | -.10     |
| 10.我對於園所長能支援教師的教學而感到滿意                      | .08      | -.22     | .72      | -.05     |
| 11.我對於園所教師能與園所長有暢通的溝通管道而感到滿意                | .12      | -.09     | .79      | -.01     |
| 12.我對於園所長在推行既定政策的方式感到滿意                     | .14      | -.06     | .72      | .07      |
| 13.我對於園所長能讓教師參與行政決策權的情形感到滿意                 | .16      | -.00     | .78      | -.02     |
| 14.我對於園所長能有效化解同仁之間的糾紛與衝突，營造組織和諧、溫馨的氣氛情形感到滿意 | -.06     | .02      | -.87     | .05      |
| 15.對於園所長為人處事公正沒有私心的情形感到滿意                   | -.04     | .12      | .88      | .10      |
| 16.我對於園所長平日對教師工作的要求和態度合理的情形感到滿意             | -.03     | .05      | .83      | .14      |
| 17.我對園所長能尊重教師專業自主、充分授權，分層負責情形感到滿意           | -.03     | -.02     | .78      | .14      |
| 18.我對於目前薪資所得能支付生活所需而感到滿意                    | .09      | -.03     | -.04     | .88      |
| 19.我對於目前薪資所得與自己實際付出的工作量相當而感到滿意              | .14      | .02      | -.04     | .87      |
| 20.我對於園所提供的各項福利政策感到滿意                       | -.01     | -.05     | .10      | .84      |
| 21.我對於園所給予教師同仁的鼓勵與肯定而感到滿意                   | .05      | -.08     | .43      | .45      |
| 22.我對於園所能提供教師的工作保障與安全感的情形感到滿意               | -.03     | -.07     | .22      | .72      |
| 特徵值 (Eigenvalue)                            | 1.32     | 1.97     | 12.72    | .95      |
| 合計解釋變異量 (%)                                 |          | 77.04%   |          |          |
| Cronbach Alpha 係數                           | .915     | .874     | .807     | .933     |

說明：1、萃取方法：主成分分析。 2、轉軸方法：oblimin斜交轉軸法



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
表三 學前教師工作績效因素分析摘要表

| 題號                            | 工作熱忱 | 工作規範   | 工作認真 |
|-------------------------------|------|--------|------|
| 1.我常會在工作上提出特別及新穎的建議           | .12  | -.04   | .85  |
| 2.我常向困難的目標挑戰,因為從事困難的工作能讓我感到滿足 | .21  | -.11   | .86  |
| 3.我能達到園所訂定的招生目標               | -.21 | .37    | .65  |
| 4.工作上有任何問題發生時,我總有辦法解決         | -.06 | .53    | .48  |
| 5.我不曾推卸主管所交代的工作,並能在規定期限內完成    | .07  | .85    | .01  |
| 6.當我工作上遇到棘手或緊急的事,我都能妥善處理      | .00  | .74    | .22  |
| 7.對於園所的所有規定,我都能確實遵守           | .18  | .86    | -.13 |
| 8.我會注意主管交代的事情,並即時回報           | .23  | .77    | -.06 |
| 9.我能在工作上與同事建立及維持良好的友誼關係       | .76  | .21    | -.01 |
| 10.我會不斷的學習與工作有關的新知識、新技巧       | .76  | .09    | .19  |
| 11.工作上的任何小細節,我都能注意到並妥善處理      | .54  | .29    | .23  |
| 特徵值 (Eigenvalue)              | .67  | 6.53   | 1.24 |
| 合計解釋變異量 (%)                   |      | 76.70% |      |
| Cronbach Alpha 係數             | .859 | .910   | .808 |

說明：1、萃取方法：主成分分析。 2、轉軸方法：oblimin 斜交轉軸法

#### 四、分析方法

本研究首先運用百分比次數分配和平均數，來說明臺灣地區學前教師對工作績效的整體看法。隨後在本研究所建構的因果模型引導下，以組織承諾、工作滿意等兩類中介變項，參照路徑分析模式，進一步運用階層迴歸方法，並控制個人背景變項來探討不同出身背景的學前教師，對其「工作熱忱」、「工作規範」、和「工作認真」三種層面工作績效的影響機制。

### 肆、研究發現與解釋

#### 一、臺灣地區學前教師對工作績效的現況分析

從表四中可以發現到，在「工作熱忱」方面，回答「非常符合」及「符合」等正面看法的比率合計分別為71.4%、68.8%、62.8%，平均值都接近2.3。整體而言，顯示學前教師對於自己的教學工作是頗有熱忱的。

另外，對於「工作規範」的評估，回答「非常符合」及「符合」等正面看法的比率合計分別為60.5%、53.7%、67.9%、70.4%，平均值都接近2.3。整體而言，顯示學前教師對於自己的工作頗有規範的。

至於在「工作認真」方面，回答「非常符合」及「符合」等正面看法的比率合計分別為42.3%、41.5%、38.4%、51.2%，平均值都接近2.7，大致而言，學前教師對於自己的工作表現是頗為認真的。

表四 學前教師工作績效之次數百分比與均數摘要表

| 因素<br>命名 | 題項                            | 非<br>常<br>不<br>符<br>合<br>% | 不<br>符<br>合<br>% | 還<br>算<br>符<br>合<br>% | 符<br>合<br>% | 非<br>常<br>符<br>合<br>% | 合<br>計<br>% | 平<br>均<br>數 | 標<br>準<br>差 |
|----------|-------------------------------|----------------------------|------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|
| 工作<br>熱忱 | 1.我能在工作上與同事建立及維持良好的友誼關係       | .2                         | .8               | 26.5                  | 48.3        | 24.1                  | 100         | 2.05        | .75         |
|          | 2.我會不斷的學習與工作有關的新知識、新技巧        | .1                         | .7               | 30.7                  | 47.9        | 20.9                  | 100         | 2.11        | .73         |
|          | 3.工作上的任何小細節，我都能注意到並妥善處理       | .1                         | 1.1              | 36.0                  | 48.8        | 14.0                  | 100         | 2.25        | .70         |
| 工作<br>規範 | 4.我不曾推卸主管所交待的工作，並能在規定期限內完成    | .1                         | 2.8              | 36.6                  | 41.7        | 18.8                  | 100         | 2.24        | .79         |
|          | 5.當我工作上遇到棘手或緊急的事，我都能妥善處理      | .1                         | 3.4              | 42.8                  | 40.4        | 13.3                  | 100         | 2.37        | .76         |
|          | 6.對於園所的所有規定，我都嚴格遵守            | .1                         | 1.1              | 31.0                  | 45.0        | 22.9                  | 100         | 2.11        | .76         |
|          | 7.我會注意主管交代的事情，並即時回報           | .1                         | 1.1              | 28.4                  | 48.2        | 22.2                  | 100         | 2.09        | .74         |
| 工作<br>認真 | 8.我常會在工作上提出特別及新穎的建議           | .6                         | 9.2              | 47.8                  | 32.5        | 9.8                   | 100         | 2.58        | .81         |
|          | 9.我常向困難的目標挑戰，因為從事困難的工作能讓我感到滿足 | 1.0                        | 9.1              | 48.3                  | 33.1        | 8.4                   | 100         | 2.62        | .81         |
|          | 10.我能達到園所訂定的招生目標              | 2.3                        | 13.7             | 45.7                  | 29.6        | 8.8                   | 100         | 2.71        | .89         |
|          | 11.工作上有任何問題發生時，我總有辦法解決        | .2                         | 4.2              | 44.5                  | 40.1        | 11.1                  | 100         | 2.42        | .75         |

## 二、影響學前教師工作績效的因素

### (一) 各層面工作績效之迴歸分析

本研究以路徑分析的方式，探討學前教師對出身背景變項、中介變項對於各層面的工作績效之影響為何；以及針對整體工作績效的影響因素做更詳細的探究。可由表五來加以說明。

#### 1. 工作熱忱

在工作熱忱模式(1)中，可以看出對工作熱忱有顯著影響的有園所年資及任教於私立托兒所。顯示在園所服務年資愈久的老師，以及任教於私立托兒所教師，對工作有較佳的熱忱度，且 $R^2$ 僅.057。

模式(2)加入中介變項，結果發現價值承諾、留職承諾、工作本身及人際關係都有顯著影響。由迴歸係數可得知：價值承諾愈高、留職承諾愈低、工作本身及人際關係愈佳，則學前教師會對工作愈有熱忱。

在模式(2)控制了中介變項之後，原先模式(1)中，園所年資的正向影響稍有縮減，而私立托兒所教師的顯著正影響因而變得不顯著，可見教師的園所年資及任教單位對工作熱忱績效的顯著影響可由本研究所納入的中介變項來解釋， $R^2$ 由.057大幅提升至.320，也顯示中介變項的影響甚大。

#### 2. 工作規範

在工作規範模式(1)中，可看出有顯著影響僅有園所年資，表示學前教師在園所年資越高，對工作規範的績效越佳。綜觀出身背景變項對工作規範的績效影響並不大， $R^2$ 也僅有.078。

在模式(2)加入中介變項，結果發現價值承諾、留職承諾、工作本身及人際關係都有顯著影響，且價值承諾及人際關係對工作規範的影響( )都很強。而價值承諾愈高、留職承諾愈低、工作本身及人際關係愈佳，則學前教師愈會對工作有強烈的規範績效。

在模式(2)控制了中介變項之後，原先工作規範模式(1)中，園所年資的正向影響仍舊顯著，b值並沒有明顯降低，顯示並未找到中介機制，仍需納入其他可能的影響因素才能對此做解釋， $R^2$ 由.078大幅提升至.334，反映出組織承諾和工作滿意等中介變項對工作績效的影響較出身背景的影響更大，更具解釋力，而且是相當重要的。

#### 3. 工作認真

在工作認真模式(1)中，對工作認真有顯著影響的有已婚、工作收入與園所年資者。表示已婚教師比未婚教師對工作認真的積極度較佳；工作收入愈高，園所服務年資愈長者，對於工作表現愈認真，不過 $R^2$ 仍僅為.095，並不是很高。

模式(2)加入中介變項，結果發現價值承諾、工作本身、及人際關係都有顯著影響，且以「價值承諾」及「人際關係」的影響( )最強。價值承諾愈高、工作本身愈佳、人際關係愈好，學前教師對工作愈是認真。

在工作認真模式(2)控制了中介變項之後，原先工作認真模式(1)中，園所年資的正向影響稍有縮減，而已婚及工作收入變項的顯著影響都因而變得不顯著，可見教師的婚姻狀況、工作收入及園所年資對工作認真的顯著影響可由本研究所納入的中介變項來解釋， $R^2$ 由.095大幅提升至.351，也反映出中介變項的影響不小。

表五 影響學前教師各層面工作績效因素之迴歸分析

|                     | 工作熱忱<br>(模式1) |          | 工作熱忱<br>(模式2) |          | 工作規範<br>(模式1) |          | 工作規範<br>(模式2) |         |
|---------------------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|---------|
|                     | b             | $\beta$  | b             | $\beta$  | b             | $\beta$  | b             | $\beta$ |
| <b>族群</b>           |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 閩南                  | -.13          | -.03     | .02           | .01      | -.15          | -.02     | .03           | .00     |
| 客家                  | .29           | .05      | .35           | .06      | .58           | .07      | .64           | .08     |
| 大陸各省市               | -.04          | -.01     | -.02          | -.00     | .34           | .03      | .39           | .04     |
| 原住民(對照組)            |               |          |               |          |               |          |               |         |
| <b>婚姻狀況</b>         |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 已婚                  | .29*          | .07      | .09           | .02      | .36           | .07      | .09           | .02     |
| 未婚(對照組)             |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 其他(離異、分居、<br>喪偶---) | -.04          | -.00     | -.31          | -.02     | -.18          | -.01     | -.57          | -.03    |
| 教育程度                | .02           | .01      | .02           | .01      | -.06          | -.02     | -.06          | -.02    |
| 工作收入                | .05           | .07      | -.03          | -.04     | .07           | .07      | -.06          | -.06    |
| 園所年資                | .04***        | .17      | .03**         | .10      | .06***        | .18      | .04***        | .13     |
| <b>任教單位</b>         |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 公立幼稚園               | -.16          | -.03     | .01           | .00      | -.06          | -.01     | .14           | .02     |
| 公立托兒所               | .17           | .04      | .16           | .04      | .00           | .00      | -.06          | -.01    |
| 私立幼稚園<br>(對照組)      |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 私立托兒所               | .48*          | .12      | .27           | .07      | .30           | .05      | -.01          | -.00    |
| <b>教師資格</b>         |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 無(對照組)              |               |          |               |          |               |          |               |         |
| 有                   | .06           | .02      | .04           | .01      | .23           | .04      | .23           | .04     |
| 價值承諾                |               |          | .10***        | .32      |               |          | .13***        | .29     |
| 留職承諾                |               |          | -.03*         | -.08     |               |          | -.05*         | -.09    |
| 工作本身                |               |          | .07***        | .14      |               |          | .08**         | .12     |
| 人際關係                |               |          | .34***        | .30      |               |          | .44***        | .28     |
| 行政領導                |               |          | .00           | .01      |               |          | .02           | .04     |
| 工作報酬                |               |          | -.03          | -.06     |               |          | -.01          | -.01    |
| 常數項                 |               | 10.59*** |               | 3.189*** |               | 14.12*** |               | 4.12*** |
| R <sup>2</sup>      |               | .057     |               | .320     |               | .078     |               | .334    |

說明：\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

表五 影響學前教師各層面工作績效的因素之迴歸分析 (續)

|                     | 工作認真<br>(模式1) |          | 工作認真<br>(模式2) |         | 整體工作績效<br>(模式1) |           | 整體工作績效<br>(模式2) |         |
|---------------------|---------------|----------|---------------|---------|-----------------|-----------|-----------------|---------|
|                     | b             |          | b             |         | b               |           | b               |         |
| <b>族群</b>           |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 閩南                  | -.80          | -.12     | -.58          | -.09    | -4.55           | -.07      | .04             | .00     |
| 客家                  | -.31          | -.04     | -.26          | -.03    | -.67            | -.01      | 1.26            | .02     |
| 大陸各省市               | -.22          | -.02     | -.15          | -.01    | -1.57           | -.02      | .81             | .01     |
| 原住民(對照組)            |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| <b>婚姻狀況</b>         |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 已婚                  | .59**         | .11      | .28           | .05     | 4.85            | .09       | .49             | .01     |
| 未婚(對照組)             |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 其他(離異、分居、<br>喪偶---) | .42           | .02      | .14           | .01     | 2.62            |           | -.80            | -.01    |
| 教育程度                | -.01          | -.00     | .02           | .01     | -1.38           | -.04      | .12             | .00     |
| 工作收入                | .16**         | .15      | -.01          | -.01    | 2.91*           | .31       | -.07            | -.01    |
| 園所年資                | .04**         | .13      | .03*          | .09     | .21***          | .07       | .09**           | .03     |
| <b>任教單位</b>         |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 公立幼稚園               | -.50          | -.07     | -.25          | -.04    | -4.24           | -.07      | -.00            | .00     |
| 公立托兒所               | -.26          | -.04     | -.26          | -.05    | -.07            | -.00      | -.10            | -.00    |
| 私立幼稚園<br>(對照組)      |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 私立托兒所               | .14           | .02      | -.10          | -.02    | 3.46            | .07       | .29             | .01     |
| <b>教師資格</b>         |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 無(對照組)              |               |          |               |         |                 |           |                 |         |
| 有                   | .25           | .05      | .32*          | .06     | -.47            | -.01      | .62             | .01     |
| 價值承諾                |               |          | .12***        | .27     |                 |           | 1.37***         | .33     |
| 留職承諾                |               |          | .02           | .04     |                 |           | .94***          | .18     |
| 工作本身                |               |          | .10**         | .14     |                 |           | 1.27***         | .19     |
| 人際關係                |               |          | .30***        | .19     |                 |           | 2.13***         | .14     |
| 行政領導                |               |          | -.03          | -.05    |                 |           | .96***          | .19     |
| 工作報酬                |               |          | .05           | .09     |                 |           | .81***          | .15     |
| 常數項                 |               | 12.79*** |               | 3.88*** |                 | 146.15*** |                 | 9.55*** |
| R <sup>2</sup>      |               | .095     |               | .351    |                 | .112      |                 | .960    |

說明：\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

#### 4. 整體工作績效

在整體工作績效模式(1)中,出身背景變項對整體工作績效達顯著影響( $p < .05$ )的有工作收入與園所年資者。學前教師的工作收入愈高,在目前任教園所年資愈久,整體工作績效愈佳。惟教師出身背景變項對學前教師整體工作績效的影響並不大, $R^2$ 僅.095,這顯示學前教師出身背景變項並非是影響整體工作績效的重要因素。

模式(2)加入「組織承諾」及「工作滿意」等中介變項。結果發現價值承諾、人際關係、行政領導都有顯著影響,且以「價值承諾」與「人際關係」的影響( )最強。依迴歸係數可發現:價值承諾愈強、人際關係愈佳,行政領導能力愈不被彰顯出來,整體工作績效也就愈高。

在模式(2)控制了中介變項之後,原先模式(1)中,工作收入變項的顯著影響變得不顯著,而園所年資的負向影響仍舊顯著,可見教師的工作收入及園所年資對整體工作績效的顯著影響可由本研究所納入的中介變項來解釋, $R^2$ 由.095 大幅提升至.440,顯示出中介變項的影響力頗具重要。

##### (二) 出身背景變項影響中介變項之迴歸分析

歸納上述分析可發現:組織承諾、工作滿意等兩類中介變項對學前教師各層面之工作績效都有著重要的影響,且其中有許多學前教師之出身背景變項可能會透過中介變項的間接作用,進而影響到工作本身、人際關係、行政領導、工作報酬之績效與整體績效,同時亦可由表六來加以說明,並且再以表5各層面之工作績效的模式1、模式2進一步做比較分析。

緊接著,以下則要說明的是到底哪些不同出身背景變項之學前教師,在組織承諾和工作滿意的感受上有何不同,因而使其在工績效上有所差異。首先,由表三可以發現學前教師服務園所的年資越高,其價值承諾和留職承諾愈高,人際關係愈好,工作報酬愈佳,進而有利於工作認真與整體工作績效之表現(表五續);不過在工作熱忱和工作規範方面,教師服務園所的年資愈高,價值承諾愈高、留職承諾愈低,人際關係愈好,工作報酬愈佳,會增進其工作熱忱和工作規範之表現(表五)。而除了上述的間接影響外,園所服務年資對價值承諾、留職承諾、人際關係與工作報酬也有直接正影響(參見表六)。

其次,已婚的學前教師其工作認真程度愈佳(參見表五續),以及任職於私立托兒所的教師也具有積極的工作熱忱(參見表五),而分別在控制中介變項後,已婚以及任職於私立托兒所教師,對於工作績效的間接影響也就不顯著了。

另外,教師工作收入愈豐厚,其工作認真與整體工作績效程度愈佳(參見表五續),不過在納入組織承諾(價值承諾及留職承諾)和工作滿意(工作本身、人際關係、行政領導、工作報酬)等中介變項後,其間接影響變得不明顯(參見表五續),反映出學前教師出身背景變項透過組織承諾和工作滿意的並不具有間接作用(見表五及表五續)。

表六 學前教師出身背景變項影響中介變項之迴歸分析

|                    | 組織承諾   |         |        |          | 工作滿意   |          |      |          |        |          |        |          |  |
|--------------------|--------|---------|--------|----------|--------|----------|------|----------|--------|----------|--------|----------|--|
|                    | 價值承諾   |         | 留職承諾   |          | 工作本身   |          | 人際關係 |          | 行政領導   |          | 工作報酬   |          |  |
|                    | b      |         | b      |          | b      |          | b    |          | b      |          | b      |          |  |
| 族群                 |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 閩南                 | -.69   | -.05    | -1.56  | -.13     | -.59   | -.06     | -.45 | -.11     | -.82   | -.06     | -1.26  | -.11     |  |
| 客家                 | -.23   | -.01    | -.91   | -.06     | -.18   | -.01     | -.31 | -.06     | -1.04  | -.06     | -.69   | -.05     |  |
| 大陸各省市              | -.31   | -.01    | -1.37  | -.07     | -.63   | -.04     | -.14 | -.02     | -1.02* | -.05     | -1.04  | -.06     |  |
| 原住民(對照組)           |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 婚姻狀況               |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 已婚                 | 1.15** | .09     | .50    | .35      | .41    | .05      | .29* | .08      | .77*   | .07      | .72*   | .08      |  |
| 未婚(對照組)            |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 其他(離異、分居、<br>喪偶--) | 1.41   | .04     | -1.13  | -.04     | .21    | .01      | .25  | .02      | 1.00   | .03      | .90    | .03      |  |
| 教育程度               | -.10   | -.01    | -.44*  | -.07     | -.16   | -.03     | -.03 | -.01     | .00    | .00      | -.21   | -.03     |  |
| 工作收入               | .63*** | .28     | .37*** | .21      | .34*** | .24      | .07  | .11      | .48*** | .25      | .88*** | .52      |  |
| 園所年資               | .08*   | .11     | .07**  | .11      | .01    | .02      | .02  | .08      | -.03   | -.04     | -.07** | -.12     |  |
| 任教單位               |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 公立幼稚園              | -1.00  | -.07    | -1.42* | -.12     | -.34   | -.04     | -.27 | -.07     | -.62   | -.05     | -.11   | -.01     |  |
| 公立托兒所              | .35    | .03     | -.32   | -.03     | -.15   | -.02     | -.03 | -.01     | .13    | .01      | -.14   | -.01     |  |
| 私立幼稚園<br>(對照組)     |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 私立托兒所              | .99    | .08     | .09    | .01      | .13    | .02      | .35  | .10      | .49    | .04      | .14    | .02      |  |
| 教師資格               |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 無(對照組)             |        |         |        |          |        |          |      |          |        |          |        |          |  |
| 有                  | -.10   | -.01    | -.02   | -.00     | -.25   | -.03     | .08  | .03      | .13    | .01      | -.51   | -.06     |  |
| 常數項                |        | 2540*** |        | 16.27*** |        | 16.46*** |      | 13.38*** |        | 24.67*** |        | 14.98*** |  |
| R <sup>2</sup>     |        | .108    |        | .073     |        | .053     |      | .044     |        | .048     |        | .203     |  |

說明：\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## 伍、結論與建議

基於過去國內、外的教育相關研究，探討學前教師的工作績效影響研究還不是很多見，因此到底有哪些是影響工作績效的重要因素？以及影響途徑為何？並沒有一個很清晰的探討與分析。故此，本研究嘗試提出一個影響學前教師工作績效的因果模型，以填補這方面研究不足之處。本研究的分析結果，歸納結論如下：

### 一、結論

#### (一) 臺灣地區學前教師其工作績效仍有待提昇

本研究發現臺灣地區學前教師對於教學工作的熱忱稍嫌不足，也較欠缺認真努力於教學工作，而且對於所擔任的園所工作較難嚴格遵守，因此學前教師普遍覺得自己的工作績效仍有待提昇。

#### (二) 組織承諾和工作滿意度愈佳，有助於提高學前教師的工作績效

本研究結果顯示，組織承諾愈高（如價值承諾、留職承諾高）工作滿意度愈佳（如價值承諾、留職承諾高），有助於增加工作績效。

#### (三) 不同出身背景學前教師工作績效有所差異，主要是因為組織承諾與工作滿意的中介影響

本研究根據因果路徑關係，所得到的間接影響為：

1. 學前教師服務園所的年資越高，價值承諾和留職承諾愈高，人際關係愈好，工作報酬愈佳，進而有利於工作認真與整體工作績效。
2. 學前教師的年資愈高，價值承諾愈高、人際關係愈好、工作報酬愈佳、繼續留職園所的承諾或愈低，因而使其對工作熱忱和工作規範之表現會愈好。

### 二、建議

歸納以上研究發現，顯示組織承諾與工作滿意度對學前教師工作績效之影響上扮演著關鍵性的角色，同時本研究結果算是部份解釋了不同學前教師背景變項對學前教師工作績效之影響途徑，同時也證實不同學前教師背景變項透過組織承諾、工作滿意度的中介途徑，對於工作績效有著正向影響。雖然本研究所建構的因果模式解釋力不算低，不過學前教師的組織承諾、工作滿意度與工作績效之間的關聯性還不能完全由所納入的中介變項來加以解釋，表示仍有其他重要影響的變項未納入分析，而這都值得後續研究擴大調查資料變項的蒐或修正因果模式再做更深入的分析。

## 參考文獻

- 何永福、楊國安（1995）。人力資源策略管理。臺北：三民。
- 李新民(2004)。幼兒教師實用智能與工作表現之相關研究。高雄：復文。
- 沈進成、王銘傑（2007）。工作士氣對工作績效影響關係之研究 - 以工作壓力為干擾變項例。經營管理論叢，3(1)，81-98。
- 沈進成、楊琬琪、郭振生（2006）。內部行銷、組織承諾、工作滿意與學校效能影響關係之研究 - 以臺南地區國民小學例。人力資源管理學報，6(1)，47-74。



- 林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、蕭明潔 (2009)。工作特性、組織氣氛對學前教師工作滿意度與工作倦怠的影響：以花蓮地區為例。《教育與多元文化》，1，219-258。
- 倪家珍 (2005)。公營銀行行員個人特性、工作投入和組織承諾對民營化事業態度之影響 - 以第一銀行為例。《景文學報》，2，45-64。
- 張火燦 (2000)。《策略性人力資源管理》。臺北：揚智。
- 張同廟、陳昭雄 (2007)。組織溝通、工作滿意、組織承諾與工作績效之關係模式研究 - 以我國大學校院學生社團幹部為例。《弘光學報》，52，145-174。
- 張肅婷、蔡錫濤 (2007)。醫療業主管領導型態與員工工作滿意度、組織承諾及其工作績效關係模式之研究以線性結構方程模式 (SEM) 分析法之應用。《弘光學報》，51，177-194。
- 曾信超、蔣大成、侯淑華 (2008)。醫療機構內部服務品質、工作滿足、角色壓力與員工工作績效關係之研究 - 以嘉南地區署立醫院為例。《品質學報》，15(3)，233-247。
- 鄭耀男 (2004)。國民中小學教師的組織公民行為之影響模式。《師大學報：教育類》，49(1)，41-62。
- 謝安田、顏昌華 (2004)。顧客參與對服務人員工作投入影響之研究。《中華管理學報》，5(3)，43-57。
- Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1997). Participative decision-making: an integration of multiple dimensions. *Human Relations*, 50(7), 859-878.
- Byars, L. L., & Rue, L. W. (1994). *Human resource management*. Burr Ridge: IRWIN.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 523-540.
- Gold, Y. (2001). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104(3), 271-275.
- Heskett, J. L., Johns, T. O., Loveman, G. W., Sasser, W. E., & Schlesinger, L. A. (1994). Putting the service-profit chain to work. *Harvard Business Review*, 1(72), 164-172.
- Jsakyte, K., & Lee, M. (2009). Organizational commitment of social workers: An exploratory study. *Administration in Social Work*, 33(3), 227-241.
- Koys, D. J. (2003). How the achievement of human-resources goals drives restaurant performance. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44(1), 17-24.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1982). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Price, J. H. (1972). *Handbook of organization measurement*. Lexington, D. C.: Health and Company.
- Quinones, M. A., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytical review. *Personnel*

*Psychology*, 48, 887-910.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*, 8<sup>th</sup> ed. NY: Prentice Hall Inc.

Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcome of organization commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.

Tax, S. S., & Brown, S. W. (1998). Recovery and learning from service failure. *Sloan Management Review*, 40(1), 75-88.

Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., & Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychology contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 29, 187-206.

# 兒童早期學習經驗與發展對臺灣地區青少年 學習成長影響的縱貫性分析

林俊瑩

國立東華大學幼兒教育學系助理教授

## 摘要

學界對於影響學習成就的因素與其影響機制，已累積頗多的成果，這些研究大多進行單一時間點的橫斷性資料分析，在認定學習成果的機制上有其限制。晚近開始有研究者取用縱貫性資料，進行跨時間的分析，而有較大的突破，但主要仍關注於各影響因素對學習成就高低表現的探討，甚少一併關注於學習成長量的變化，更甚少如關注於兒童早期學習經驗與發展對日後學習成就的影響，特別是國內研究幾乎付之闕如，形成相當大的研究缺口。本研究運用臺灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Survey, TEPS）國一到高二的四波調查，建構一個兒童早期學習經驗與發展影響臺灣地區青少年學習成長的潛在成長曲線理論模型（latent growth model, LGM），並進行縱貫性分析，以釐清兒童早期學習經驗對日後學習成就到底有什麼影響？又，影響途徑為何？研究結果顯示：學習成就起始點愈高的青少年學生，日後學習成就的成長量愈大，即學習成長存在著強者愈強的明顯「馬太效應」。而進一步分析顯示學前階段，兒童學習經驗愈佳，如家中教育資源愈多，父母愈投入，愈有利於兒童入小學前的認知能力發展，並會提昇其主動閱讀興趣，及自我教育期望，進一步使其在青少年階段，不但學習成就分數較高，連成長量也明顯高於其他較弱勢兒童，顯示兒童早期的學習經驗與發展愈好，日後的學習愈成功，並拉大與其他早期弱勢兒童的差距。

**關鍵字：**潛在成長曲線模式、兒童早期學習經驗與發展、學習成長、青少年、縱貫性分析

## 壹、研究背景

學界一直對於教育取得 (Educational Attainment) 的相關議題非常重視，並投注許多心力在這方面的研究工作上，也得到相當豐碩的成果。其中，更有許多研究者已在相關理論發展有許多的努力與耕耘，例如 Teachman 就提出教育資源 (Educational Resources) 的理論概念，來強化教育取得的理論基礎。Teachman 所提出之教育資源概念係指父母用來提昇家庭讀書環境、促進子女學習技能、動機的人文與物質資源，而其實證結果證實了父母的社經地位越高，會有越多的能力與動機提供子女教育資源，進而提高子女的教育成就 (Teachman, 1987)。晚近，更有不少的研究者還運用「資本理論」(如文化資本、社會資本、財務資本) 來解釋社經地位與學習表現、教育地位、教育成就取得的關聯性 (王麗雲、游錦雲, 2005; 李文益、黃毅志, 2004; 李敦仁、余民寧, 2005; 林俊瑩、吳裕益, 2007; 林俊瑩、黃毅志, 2008; Dumais, 2002; Khattab, 2002; Lareau, 2002)，開啟了教育成就取得研究的新紀元，使得教育取得研究在理論充實性與經驗研究的支持都有更大的進展。

綜觀過去的相關研究，有很高的比例將分析焦點擺在家庭社經地位，如何影響家庭教育資源的取得，進而影響到學生的教育成就。這樣的研究取向，雖然凸顯了教育階層化的問題，不過卻往往忽略了學生本身所扮演的重要角色 (如學生的學習主動性與自我期望)，模型顯得還不夠精緻。且更重要的問題是，家庭教育資源存量，往往在兒童早期的啟蒙階段就已開始累積，而可能會影響到日後的學習與發展。事實上，這樣的論點目前有國外研究加以證實，並顯示幼稚園或是小學新生階段若有良好學習的經驗，會正面影響其往後更高年級時的行為與認知能力 (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Dearing & McCartney, 2009; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998)，而若孩童時期在學習與成長時有不利經驗，則會對其人力資本、社會資本等各種個人資本的存量有不利的影響，甚至對其日後進一步在成年時期的求職也有不好的影響 (Caspi, Wright, Moffitt, & Silva, 1998; Feinstein & Bynner, 2004)，長遠看來國家的競爭力也都會因此受到不利的影響。

而國外基於這樣的研究發現，各國開始陸續推動許多提昇兒童早期健康生活與學習的方案，如美國的啟蒙計劃 (Head Start) 與提早啟蒙計劃 (Early Head Start)。且在過去的數十年中，針對各類早期啟蒙方案所進行成效評估的研究眾多，涵蓋議題也很寬廣，這些研究都有一個重要目的，即在透過實證的研究，了解這些啟蒙計劃是否具有成效，進而提出建議做為政策修訂的參考。而這些研究，無論是從貫時性的長期效果分析，或是短時效益分析，都顯示早期啟蒙介入，確有其必要性，優質的早期啟蒙計劃，會有利於孩子的表現 (Garces, Thomas, & Currie, 2002; Hammer, Farkas, & Maczuga, 2010; Lee, Brooks-Gunn, & Schnur, 1988)。

相對於這些國外的豐碩研究成果，可為政府所推動的啟蒙計劃成效提供更明確的評估，並做為後續啟蒙政策之參考，臺灣地區自 2004 年依據扶幼計劃開始實施國幼班政策，做為國民教育往下延伸一年的準備，初期以偏遠離島的公立幼兒園所進行試辦，並逐年擴大計劃適用對象，經費的投注也愈來愈多，並輔以許多檢核與輔導教學制度，政策也採取全面性的設計，從教師教學、家庭投注都做了提昇，旨在改善弱勢家庭幼兒與其他家庭幼兒在發展與學習上的差距，立意可謂良善。後續更將國幼班政策擴展近期所推動的五歲免學費計劃 (教育部, 2008; 教育部、內政部, 2010)，並欲將五歲學前教育納入義務教育的範疇，成為全面性的家庭幼兒教育與發展之提昇計劃，愈見政府對學前教育的重視，這當花費國庫相當鉅額的經費，在制定政策前，理應有一些客觀的研究基礎，以做為後續政策制定與修正之參考，但遺憾的是，臺灣地區目前這方面的研究仍付之闕如。而國內若能有這方面的研究成果，當可為後續不可避免，與各先進國家相類似的，可能進而全面實施五歲前提早啟蒙政策之制定，發揮政策導引效果。而本研究的

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會進行，政策導引是其中很重要的目的。

目前學界對於影響學習成就的因素與其影響機制，雖然已累積頗多的成果，但在臺灣地區這些研究在認定學習成果的因果機制上仍有其侷限。例如早期學習經驗到底為後來的學習帶來什麼影響，目前的研究都沒有太深入的探究。加以受限於過去研究大都是單一時間點的橫斷性調查，也少見進行動態的分析，因此除了學習成就分數的差異受到不小的關注外，學習表現的變化趨勢與學習進步情形等動態變化就沒有受到太多的探討。而在既有少數研究中，可發現學習成就上明顯地「強者愈強」的馬太效應（Matthew effects）（如 Bast & Reitsma, 1997）。那麼早期啟蒙與發展對學習成就的馬太效應是否有其影響呢？或者是一個孩子在早期的良好學習經驗之後，或許成績仍比不上其他同學，但卻可能成長幅度驚人而超過其他同學許多，這也應視為早期啟蒙有其明顯正向作用，這方面的研究必需仰賴多時間點的縱貫性測量，並進行成長軌線分析，國外研究仍相當少見，更遑論臺灣地區的研究。而結合兒童早期學習經驗與發展，進而探討其相隔多年後對青少年讀中學時的學習成就，這樣研究取向，可使吾人釐清早期學習經驗與發展是否具有長遠的效果，又那些早期投注具有明顯效果，將來的早期啟蒙方案之制定，理應更重視這些部分，這也就是本研究所自評具有的政策導引貢獻。

基於此，本研究將運用 2001 至 2007 年台灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Survey, 簡稱 TEPS），第一波至第四波（從國一追蹤至高三）的全國大樣本調查，進一步探究早期學習經驗與認知發展，會對其國高中的學習成就之分數高低與成長幅度產生什麼影響，且進一步納入了小學時的閱讀興趣，及國一的教育期望做為中介變項，藉之更清楚地釐清早期學習經驗與認知發展影響後期學習成就的脈絡機制，當然也就可以填補教育取得研究的既有缺口，更顯得本研究的重要貢獻，而研究結果更可據以做為日後相關學前教育政策方向制定與實施，及後續相關研究之參考。

## 貳、研究方法

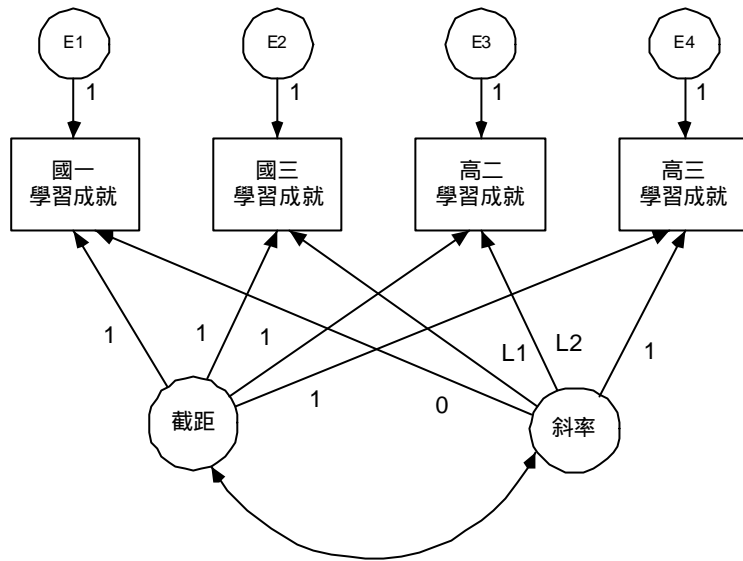
### 一、研究架構與分析策略

本研究依研究目的，建構兩個研究模型。首先，依據相關研究，所提出的是臺灣地區的青少年學習成就的潛在成長模型（latent growth modeling, LGM）（參見圖一），主要是以 TEPS 調查中，國一、國三、高二與高三等四波 IRT-3P 的綜合分析能力估計值，來代表青少年學生的學習成就。以四波學習成就之估計值做為起始點（截距）與成長速率（斜率）的觀察指標，來描繪青少年學生從國一到高三求學歷程中，六年的學習成長軌跡，並檢視學習成就之變化是否有明顯地強者愈強、弱者愈弱的「馬太效應」。

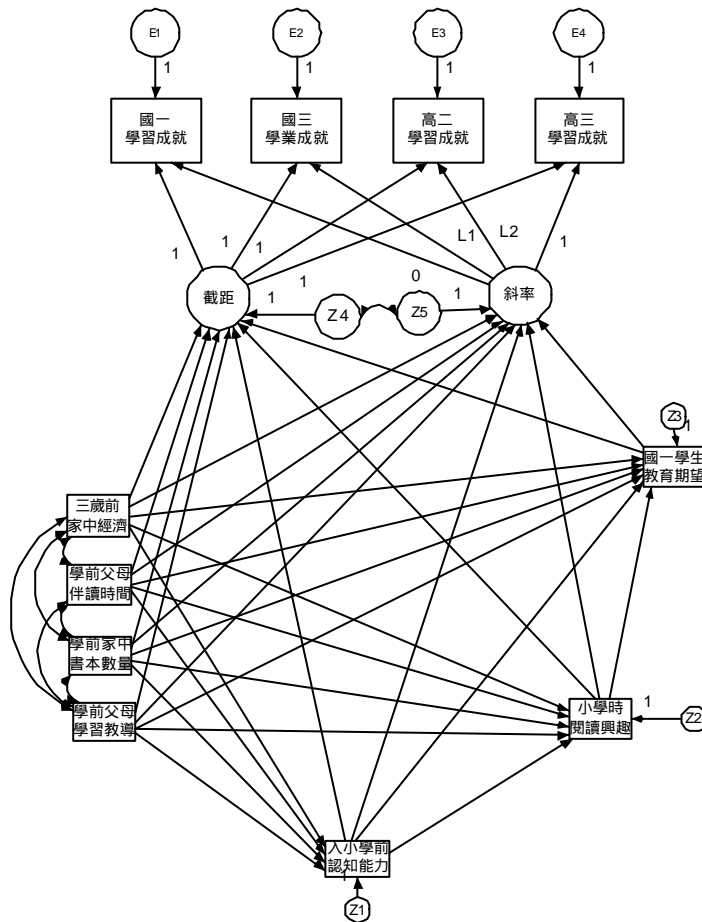
其次，本研究另外提出一個兒童早期學習經驗與發展對青少年學習成就影響的潛在成長模型，如圖二。此模式中，影響青少年學習成長的因素，除了本研究最為關心的兒童早期學習經驗（包括學前階段父母的陪伴閱讀、家中圖書數量與父母的學習教導），與認知能力發展之外，還納入小學時的閱讀興趣，與上國中初期的教育期望進行探究，此模型所形成的假定是：兒童早期學習經驗愈佳（如父母愈常陪伴閱讀、家中有提供愈多的圖書，及父母參與子女的學習教導愈積極），會使兒童在入小學前有較高的認知能力，進而提高孩子在小學時主動讀書的興趣，上國中時也因而有比較高的教育期望，最後因而有助於其在青少年階段的學習，有比較優異的成績表現（起始點），連成長量（斜率）也比較突出。上述所提出的模型，仍是學前教育相關研究中較為罕見的分析取向。

而本研究在探討這些學習成就變項個別變動軌跡與相關影響因素時，採用的 LGM 可允許研究者處理發展性的變遷與跨時間點的穩定性，並以 AMOS 17.0 版統計軟體來進行分析，其估計方法為最大概似法（maximum likelihood, ML），及根據 Hair 等人（1998）、Hu 與 Bentler（1995）、Marsh、Balla 和 McDonald（1988）及李茂能（2009）

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會的建議，採用多元指標來評鑑模式的適配度，這包括了 likelihood-ratio  $c^2$ 、Normed  $c^2$ 、CFI、TLI、IFI、SRMR 與 RMSEA 等指標。



圖一 台灣地區青少年學生學習成就的潛在成長模型



圖二 兒童早期學習經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長影響的潛在成長模型

## 二、資料來源

本研究據以分析之資料，主要取自於以全國大樣本進行抽樣調查的「台灣教育長期追蹤調查資料庫」(Taiwan Education Panel Survey, TEPS)中，從第一波國一學生，追蹤至第四波高中生的資料，並且依研究目的，需要運用到有關於該學生在學齡前的家庭學習經驗與認知能力的發展，這主要是設計在第三波的學生家長調查，因此本研究依學生代碼共連結了第一波至第四波學生資料，及第三波家長資料。而本研究分析的四波學習成就，以綜合分析測驗之 IRT-3P 能力估計值做為指標，學生只要在任一波調查沒有參與，該生資料就只能列為缺失值，不納入分析，因此共得到 2806 位學生的調查資料。另外，這些學生在其他影響因素之調查資料因填答者回答不適用或不清楚，而無法辨認填答的真正意指為何，也存在著缺失值。由於本研究分析變項甚多，採取整列刪除法(如 Listwise 或 Pairwise 刪除法)會造成樣本大量流失，而導致抽樣誤差增大、非正定矩陣、流失有用資訊、降低統計考驗力及削弱參數估計值之正確性(李茂能, 2009)，而使研究結果扭曲。在此情況下，本研究採行的方法是顧及變項最大似估計值的 EM 法<sup>1</sup>做資料填補。先參考本文的諸多研究結果，發現早期的學習經驗與認知發展、教育期望、主動閱讀、學習成就都可能有關，而學習成就在本研究經連結處理後並沒有缺失值，在確認所有變項都非常有可能彼此有關下，進行的 EM 法填補，可使變項間的關聯性不致有太大的扭曲。其中，由於本研究分析的變項無類別變項，因此資料填補之後，納入分析的有效樣本仍為 2806。

## 三、變項測量

表一，所呈現的是本研究的變項測量之設計與計分方式，及在 TEPS 資料中相對應的代碼。

表一 本研究的變項測量

| 觀察變項<br>(變項代碼)         | 觀察變項之設計                               | 變項衡量   |
|------------------------|---------------------------------------|--|
| 學前父母<br>伴讀時間<br>W3p406 | 您或您的配偶從什麼時候開始常常陪他講故事或讀故事書？            | 依「1歲以內」...「3歲」、「幾乎沒有」，分別給 5 到 1 分。分數愈高，代表父母陪孩子讀書的時間愈久。而回答不適用或不清楚一樣以缺失值處理。      |
| 學前家中<br>書本數量<br>W3p407 | 就您記憶所及，當時(3歲到上小學前)家中有幾本給孩子看的書(例如圖畫書)？ | 依「沒有」...「20、30多本」、「40本以上」，分別給 1 到 5 分。分數愈高，代表父母提供給孩子的圖書量越多。而回答不適用或不清楚一樣以缺失值處理。 |
| 學前父母<br>學習教導<br>W3p412 | 下列哪些是當時(3歲到上小學前)您或您的配偶在家裡常教他的？(可複選)   | 共有五個選項：認識數字、簡單加減算術、認識注音符號或國字、簡單英語、顏色或形狀大小。依填答者勾選項目加總後作為學前父母學習教導的參與情形，數值愈大，表示   |

<sup>1</sup> 李敦仁(2010)與張憲庭(2010)都同樣使用 TEPS 四波資料進行相關研究，是國內少見的研究，具有相當的貢獻，不過對於缺失值的處理，李敦仁所採行的是眾數插補，基本上是將出現最多次之數值填上，依填答者的習慣，往往就是中間的數值，與平均數插補法一樣會縮小變異，造成解釋力的降低；而張憲庭則使用整列刪除法，該研究的有效樣本只有 1157 位，還不到原來有效樣本的五成，代表性與推論性可能受到很大的侷限。而本研究運用 SPSS 進行資料插補，並採行的 EM 法，考慮到缺失數值的最大可能性，可避免解釋力的降低，又不會產生樣本大量流失的問題，是比較理想的資料處理方式(李茂能, 2009)。

|  |  |   |
|--|--|---|
| 入小學前<br>認知能力<br>W3p415                           | 在快上小學的時候，他在<br>下列這些內容表現如何？<br>(可複選)                                | 共有五個選項：會簡單加減算術、認得注音<br>符號或簡單國字、認得英文字母、分辨顏色<br>或形狀大小、會背詩或三字經等。依填答者<br>勾選項目加總後作為幼兒入小學前的認知<br>能力表現，數值愈大，表示幼兒的認知能力<br>愈強。   |
| 小學時<br>閱讀興趣<br>W3p430                            | 在小學五、六年級的時候，<br>他喜歡看書嗎？  | 採 Likert 四點尺度，依回答「非常喜歡」...<br>「非常不喜歡」分別給 4 到 1 分。分數愈高，<br>代表孩子在小學時愈會主動讀書。而回答不<br>知道者，一樣以缺失值處理。  |
| 國一學生<br>教育期望<br>W1s553a<br>W1s554a               | 1.你期望自己的教育程度？<br>2.以你的能力，認為自己可念<br>到的教育程度？                         | 將填答的教育程度轉換為教育年數(如國中<br>為 9 年、高中職為 12 年 )，回答沒想過與<br>不知道者，一樣以缺失值處理後，並做資料<br>填補。後續再採用主成份分析法做資料縮<br>減，共萃取出一個因素，即為教育期望，因<br>素負荷量皆高於.91，解釋變異量也高達<br>83.01%。而採取因素分數投入 LGM 分析，<br>可簡化模式估計與解讀上的複雜性。        |
| 學習成就<br>W1a113p<br>W2a113p<br>W3a113p<br>W4a113p | TEPS 所研究的一至四波綜<br>合分析能力測驗分數 IRT-3P<br>能力估計值，該測量分數可<br>供一至四波做比較研究之用 | 為解釋上的方便，並提供讀者更容易理解的<br>分析結果，參考李敦仁(2010)的做法，將<br>IRT-3P 模式各波段的測驗能力分數，減掉第<br>一波分數的平均數後，再除以第一波分數之<br>標準差，再乘以 8，後加上 50 做為平均分<br>數，經此分數轉換後，各波分數能力的估計<br>值介於 17.44 到 98.19 分之間，類似平常測<br>量常用的百分制，而較容易理解。 |

## 肆、研究發現

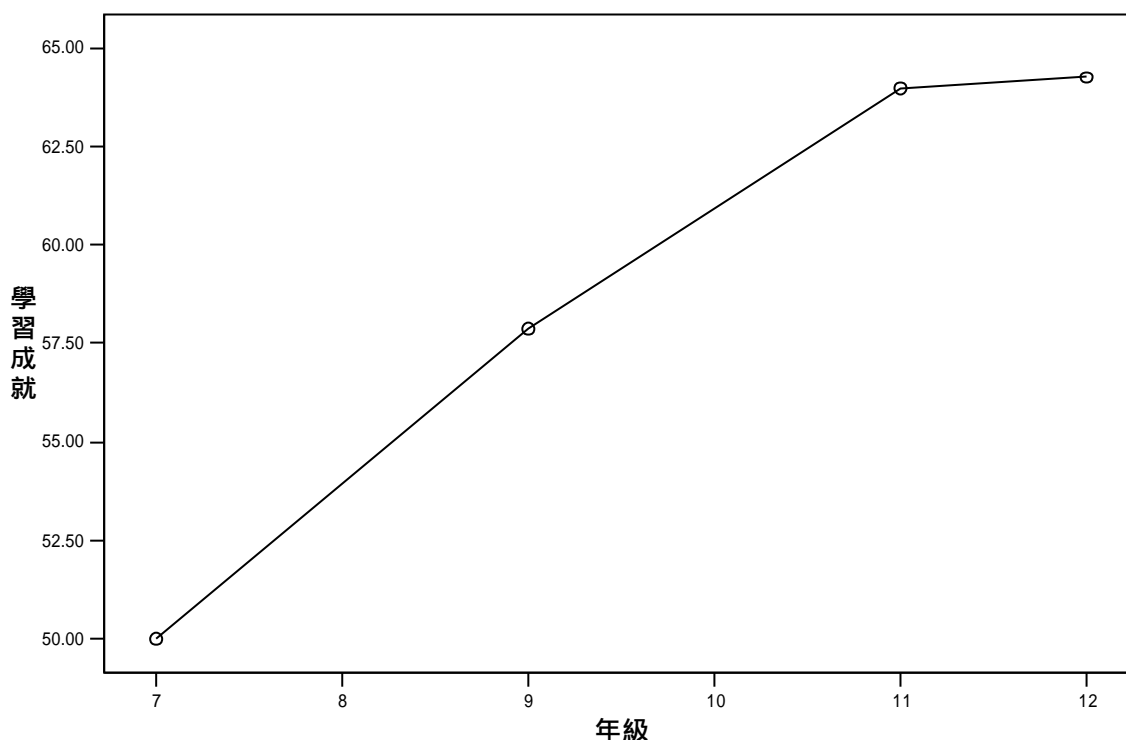
### 一、臺灣地區青少年學習成長的成長軌跡

首先，表二所呈現的是青少年學習成就的各波綜合分析能力測驗之比較，其中第一波至第四波學習成就的平均數分別為 50.00、57.86、63.97 及 64.25，可看出第一波至第三波成長較為快速，第四波的成長就較為緩慢。而將各波學習成就繪成如圖三之成長曲線，也很明顯地看出這樣的趨勢，但隨著年級的增長，學生的學習成就仍大致呈線性成長。

接著本研究進行學習成就的二因子(截距與斜率)潛在成長曲線模式的估計。在進行模式估計之前，本研究對資料做常態性檢定，10 個觀察變項的偏態係數之絕對值皆小於 3.0，峰度係數絕對值也都小於 10.0，顯示本研究所分析的資料符合結構方程模式分析中「常態性假定」之要求。另外，大多數測量指標變項彼此間有顯著相關，大多數的變項相關也沒有太接近 1.00，相關較高的主要是各波學習成就，顯示學習成就有自我相關(參見附表一)。上述對各變項的初步檢視結果，顯示本研究的測量變項進行後續



| 測量波段         | 描述統計量 | 平均數   | 標準差   | 最小值   | 最大值   |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 國一(第一波：7年級)  |       | 50.00 | 8.00  | 17.44 | 73.93 |
| 國三(第二波：9年級)  |       | 57.86 | 10.18 | 25.08 | 85.47 |
| 高二(第三波：11年級) |       | 63.97 | 11.19 | 30.25 | 94.26 |
| 高三(第四波：12年級) |       | 64.25 | 12.81 | 30.19 | 98.19 |



圖三 臺灣地區青少年學習成長曲線圖

LGM 分析時也就不會產生不合理的估計結果。

在二因子（截距與斜率）潛在成長曲線模式估計參數的設計上，先將所有被預測之觀察變項的截距均設為 0，主要是因為該截距項已包含在所屬潛在變項的截距中。另外，本研究先將所有殘差之變異數設為相等，這可使模型的估計相對簡潔。另外，代表起始點的截距項，即代表簡單迴歸之截距，因每個觀察指標均包括在內，故將所有迴歸權重均設為 1；而斜率項，則代表成長量，將各觀察指標的權重，除了第一波設為 0，因為該波為起始參照，沒有成長量，最後一波設 1，其他各波在以第四波成長量的比較下，開放估計，而分別設為 L1 與 L2<sup>2</sup>。

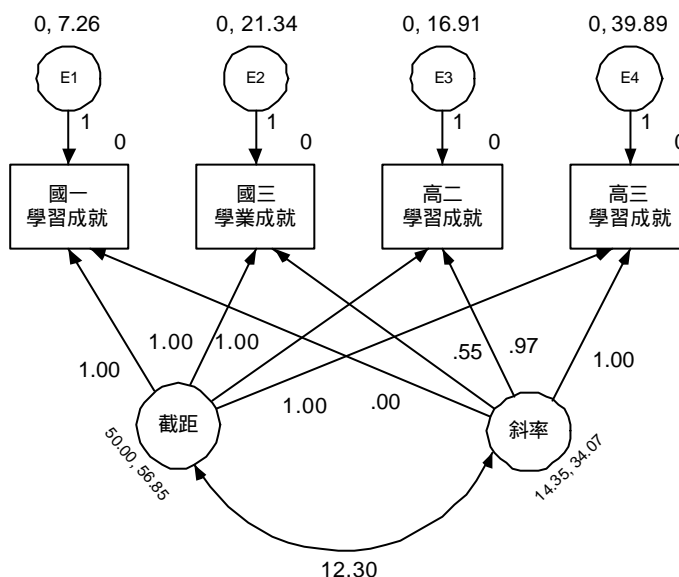
初步估計後，該模型所得各適配性指標的數值分別為： $c^2=465.712$ ， $df=6$ ，達顯著水準，且  $c^2/df=77.613$ ，也大於 3.00，因此所提理論模型與實際資料並不適配，但上述這些指標受人數影響很大，本研究人數高達近三千位，卡方檢定必然容易達到顯著，這

<sup>2</sup>在 LGM 的估計中，對於斜率的設定方式有很多方式，可以做線性設定，或是二次、片段線性等方式做設定。當然也可以如本研究，開放估計，更能真實反應出真正斜率變化趨勢。況且，TEPS 各波的調查間距並非相等，因此對各時間點的斜率做設定，反倒不如開放估計來得精準。

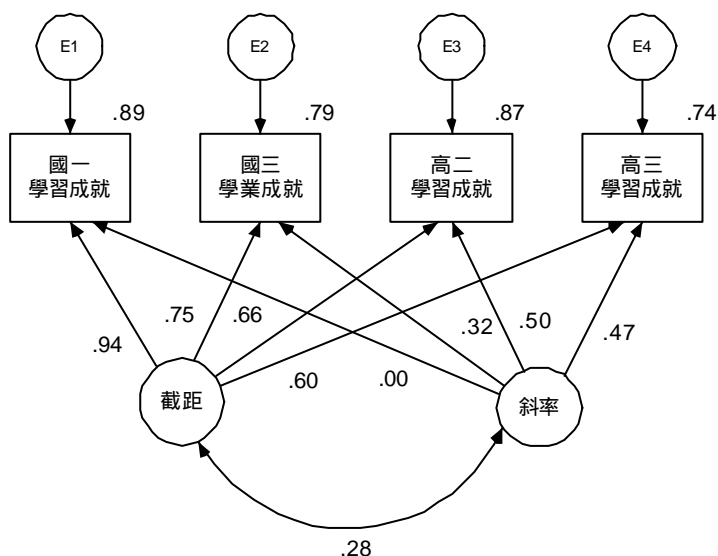
國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

不是很可靠的評估指標，還應檢視其他指標後再做判斷。另外，如 CFI=.951、TLI=.951、IFI=.951，SRMR=.033、RMSEA=.165，各項估計值大都符合理想標準，而 RMSEA 的估計值顯示殘差稍大。進一步的，將各觀察指標的殘差變異開放估計，而不設定為一致。結果發現 CFI=.997、TLI=.995、IFI=.997、SRMR=.007、RMSEA=.054，各項適配性指標數值更佳，殘差更小，為更適配的模式，如此看來，四波綜合分析能力測驗較不適合做殘差變異恆等的設定，後續進一步的分析，會採用開放估計的設定。

而開放估計的結果可由圖四來說明，其中，起始點分數為 50.00 分，平均成長量則為 14.35 分，而斜率估計值分別為 .00、.57、.97 與 1.00，的確呈現出較快速成長而後趨緩的成長情形，不過大致仍呈現線性趨勢。而由圖五，由截距與斜率預測四個觀察指標之  $R^2$  分別為 .89、.79、.87、.74，皆大於 .50，且所有估計的參數皆達到顯著水準，顯示模式中學習成就所使用 TEPS 綜合分析能力測驗之估計值有良好的內在品質。另外，截距與斜率的相關為 .28，且達顯著水準，即起始分數與成長量呈正相關，顯示起始分數愈高的學生，後續學習成長量也就愈大，有較大的進步，呈現出強者愈強的明顯馬太效應，能力強的學生，未來的進步速度也愈快，會與能力較差的學生差距愈拉愈遠，形成扇形擴散的效果，而初期劣勢的學生會在往後學習的競技場上，愈形見絀。



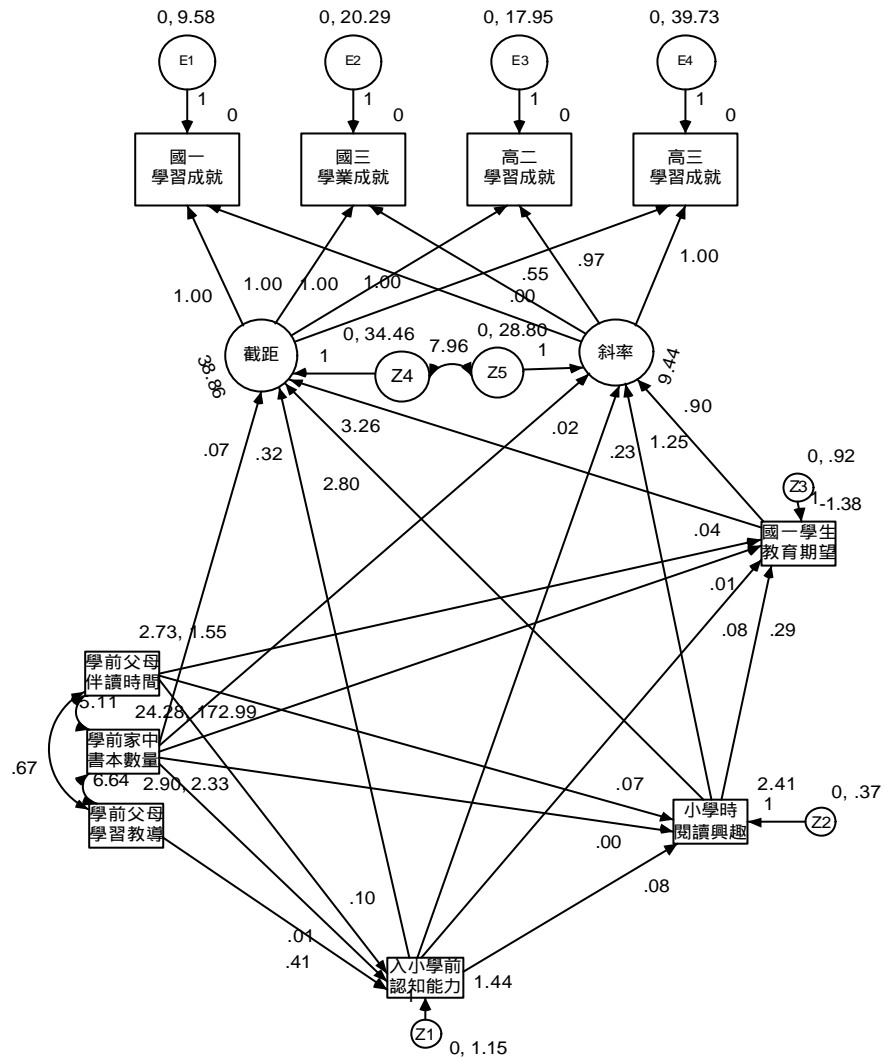
圖四 青少年學習成長模式（未標準化解）



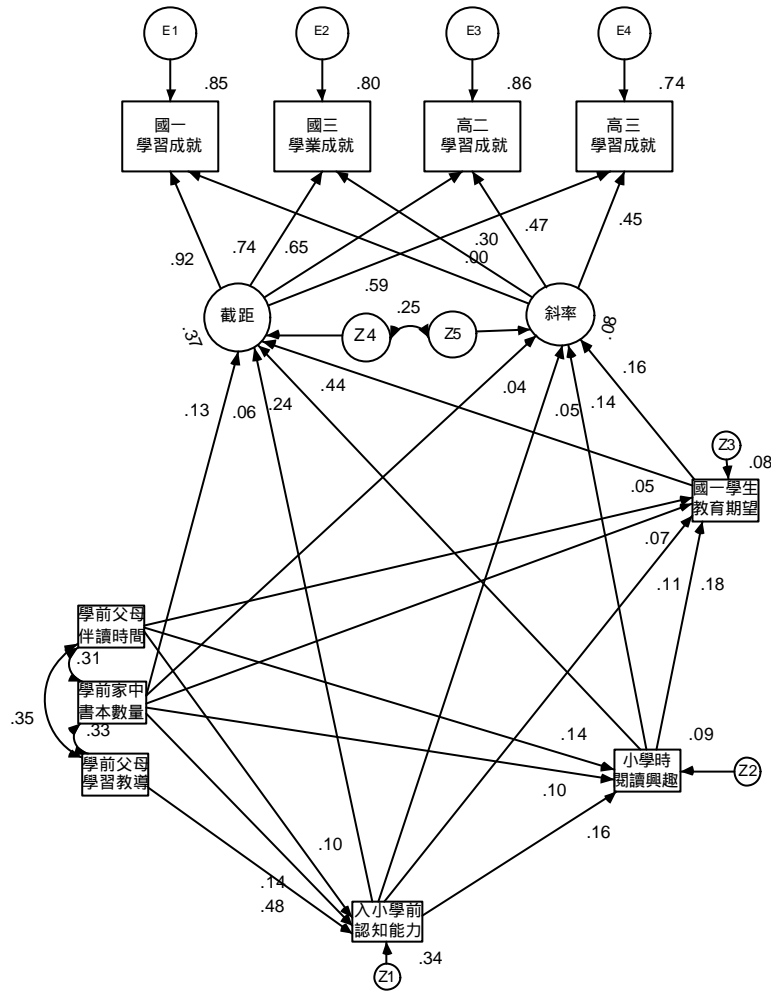
圖五 青少年學習成長模式（標準化解）

## 二、兒童早期學習經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長的影響分析

緊接著，納入兒童早期學習經驗與發展，及做為中介變項的閱讀興趣與教育期望，並檢視這些變項對青少年學習成長的影響，詳細分析結果如圖六（未標準化解）與圖七（標準化解）。



圖六 兒童早期啟蒙經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長的影響模式（未標準化解）



圖七 兒童早期啟蒙經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長的影響模式（標準化解）

其中閱讀興趣是調查國小高年級的情形，而教育期望則是調查國一學生，因此各變項的因果順序都有時間先後之分，沒有混沌不清的情形。而圖六與圖七的分析結果已刪除掉對學習成就之截距與斜率沒有顯著影響的路徑參數，並重新做估計，以精簡分析。此模型的分析結果顯示： $c^2=96.32$ 、 $df=21$ 、 $p=.000$ ， $c^2/df=4.59$ ，初步顯示模型適配度不佳。但卡方檢定在大樣本人數下，並不是一個很適切的指標，需再檢視其他適配指標，而發現 CFI=.994、TLI=.988、IFI=.994，這些指標都符合理想規準，殘差值估計值分別為 SRMR=.011、RMSEA=.036，都很小而符合理想模式之規準，顯示模式之整體適配度甚佳。

在確認模型具有相當理想的適配度之後，接著以下要針對各潛在變項對青少年學習成就的截距項與斜率的影響機制進行說明。由圖七的標準化估計結果，首先，可發現學前階段家中的書本數量愈多，則青少年在第一波學習成就的起始分數（截距項）也就愈高（ $\beta=.13$ ）；另外，入小學前的認知能力發展愈好，青少年在第一波學習成就的起始分數（截距項）也會愈高（ $\beta=.06$ ）。而對於斜率（成長量）的影響方面，發現學前階段家中的書本數量愈多，日後在各波學習成就的成長量也就愈大（ $\beta=.04$ ）；另外，入小學前的認知能力發展愈好，也同樣發現青少年在學習成長量也會愈大（ $\beta=.05$ ），上述這些影響都是直接影響。除此之外，小學時的閱讀興趣與國一時的自我教育愈高，也都會使學習成就的起點分數（ $\beta=.24$  與  $.44$ ），與後續的成長量愈高、愈大（ $\beta=.14$  與  $.16$ ），這也都是直接效果，且看來影響還不算小。

進一步，要說明間接影響。首先，兒童早期學習經驗愈佳（如學前父母伴讀時間愈多、家中書本量愈多、父母愈常教導學習），則會提高入學前的認知能力，而有助於學習成就的起始點與成長量；也會進一步再提高小學時的閱讀興趣，而有助於學習成就的起始表現與成長量；或是又再提高國一時期的自我教育期望，而有於學習成就的起始分數與成長量之表現。各間接影響的路徑詳述如下：

（一）對學習成就截距（起始分數）的間接影響

學前時父母伴讀時間愈長、學前時家中書本數量愈多、父母愈常教導學習，其入學前的認知能力愈強，會有利閱讀興趣，使其教育期望愈高，使學習成就的起始表現也就愈好。

（二）對學習成就斜率（成長量）的間接影響

學前時父母伴讀時間愈長、家中書本數量愈多，以及父母愈常教導學習，則其入學前的認知能力愈強，會有利閱讀興趣，使其教育期望愈高，使學習成長量愈大。

上述所列的是兒童早期學習經驗，透過認知能力、閱讀興趣與教育期望，而對學習成就之起始分數、成長量所產生的間接影響，相較於前面所述及對學習成就的直接影響而言，間接影響的效果就較小。除了上述完整路徑的間接影響外，兒童早期學習經驗，也有分別部分透過認知能力、小學時閱讀興趣與國一教育期望等變項的間接作用，而對學習成就的截距與斜率而有所影響。例如父母的伴讀時間愈長，入小學認知能力愈佳，學習成就的起始表現也就愈好（ $\beta = .10 * .24 = .024$ ）；學習成長量愈大（ $\beta = .10 * .05 = .005$ ）。

基於上述分析結果，顯示兒童早期學習經驗愈佳、認知發展也就愈好，將有助於學生的學習主動性與教育期望，縱使相隔多年後，仍對青少年的學習成就產生明顯地效果，由此更可證明早期學習經驗的重要性。而本研究所建構的模型，對青少年學習成就的截距項（起始分數）的解釋力（ $R^2$ ）達到.37，而顯得相當高，而對成長量的解釋力也達.08。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

經進行學習成就的潛在成長曲線模式估計後，結果顯示：本研究所提出的理論模型具有理想的整體適配度，各項整體適配度指標也大致都指出模型是可以用來解釋實際的觀察資料。

就本研究所建構的學生學習成就理論潛在模型中，首先學生學習表現的起始分數與成長量呈正相關，顯示起始分數愈高，學習成長量也就愈大，呈現強者愈強、弱者愈弱的明顯馬太效應，能力強的學生，未來的進步速度也愈快，與能力較差的學生差距愈拉愈遠，形成扇形擴散的效果。

另外，本研究也發現兒童早期學習經驗愈佳，如家中提供的教育資源愈多，父母對教育的參與愈積極，也會使其入學前認知發展也愈好，將有助於學生的學習主動性與期望，縱使相隔多年，仍對青少年的學習成就產生明顯地效果，造成學習表現與後續成長量也愈大，由此更可證明早期學習經驗與發展的重要性，兒童早期學習經驗與發展愈佳，也就愈可能成為學習歷程中的領先者，並且領先幅度愈形擴大，與其他早期學習條件與經驗較差的幼兒愈差愈遠，成為一道不易跨越的鴻溝，也這更可能影響其日後的社會地位與職業取得（Caspi et al., 1998; Feinstein & Bynner, 2004），並影響其下一代，形成明顯地社會複製效果，教育機會看來更不均等，社會階層化也就更明顯（黃毅志，2002）。

上述這些發現，可說是國內研究的新發現，過去多數研究在橫斷面取向的研究上，在缺乏使用多時間點進行縱貫性分析的情形下，多只能探討學生學習成就分數的差異，

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會卻忽略了學生學習進步情形，更少見與兒童早期學習經驗做連結，本研究將可加深研究者對「兒童早期學習經驗與發展對後續學習成就影響機制」的認識，也明顯地揭示了兒童早期優質學習經驗對個人往後一生的重要性。

## 二、對臺灣地區學前教育政策的反省與啟發

教育政策的執行，需要有更多、更深入的研究證據，來檢視政策成效，並藉以對往後的政策施行與設計提出可行的修正建議，這當是教育政策分析與研究中最重要功能。在美國，進行啟蒙計劃效果之評估，其功能主要在彰顯政策成本效益把關的工作，這已有許多的研究來檢核。另外，在政策設計與制定之前，如果能有研究發現來導引設計出更適切的政策也很重要，這相較於政策實施後的成本效益評估，在政策設計與制定前，進行的相關研究，則對政策的走向與設計的正確性更形重要。

我國從扶幼計劃、後續的「扶持 5 歲幼兒教育計畫」，及 99、100 學度實施的「5 歲幼兒免學費教育計畫」，花費的金額都很龐大，也都將提昇學前兒童的教保品質列為重要目標，其最終且最重要的目的都在於讓孩子學的更好，有更好的發展，並且拉近弱勢家庭幼兒與一般幼兒的差距，並落實教育機會均等，看來也都欲向各先進國家看齊。目前這些將實施的學前五歲方案，當然也需要許多研究來檢視其成果。而預期國內未來應會著手進行五歲前的早期啟蒙政策之設計，更需要有研究來做為參考，發揮政策導引的功能，本研究的發現是國內新的研究發現，也理應有相當程度的政策導引功能。

基於本研究明白地顯示早期兒童學習經驗的重要性，對青少年的學習成就，無論是分數表現，或是成長進步空間，都有很重要的正向影響，這給當前臺灣地區即將全面實施的五歲免學費計劃之必要性很強的實證支持，不過本研究也發現，更早期的家庭投注與學習啟蒙，例如本研究分析的三歲前之諸多家庭啟蒙，就已對後續之學習有顯著影響，而不可輕忽。而在美國所實施的 Early Head Start 反應這樣的事實，甚至在母親懷孕初期，就給予許多的支持與啟蒙協助，從根本做起，每年花費相當多的預算，也明白說明早期良好教育介入的重要。相形之下，國內即將實施的五歲免學費計劃方案，雖然已是國內教育政策設計與實施上的一大進展，在促進五歲學前兒童的入學準備能力可能會發揮其效用，但由本研究來看，本計劃實施仍顯不足，許多家庭不利與文化環境不佳的幼兒，在入學前認知能力的發展上已與其他優勢兒童有所差距。基於教育機會均等性的落實，與國家優質人口培育目的，臺灣地區勢必要繼續設計相關更早期、更全面性的兒童照護、教育啟蒙計劃，如美國 Early Head Start，建構從 0-5 歲的完整啟蒙方案，特別重視對家庭早期文化刺激不足、家長親職能力不足所帶來的問題，提供這些家庭更多的資源支持，並強化家長的親職與啟蒙教育能力，特別是生活與文化條件不佳的家庭，使幼兒不至於在個人早期啟蒙教育階段即受到不利的影響，也才能達成為國家培育優質國民的重責大任。

## 三、後續研究建議

首先，本研究採行的 TEPS，對於學前教育與學習的相關教育投注與照顧的調查，仍太過簡略，不夠廣泛，顯示該調查並沒有把學前部分的調查列為重點核心。而國內相關學前調查，可以如本研究做學習經驗長期影響也幾乎沒有，呈現出既有資料庫調查不精緻，但卻沒有其他資料庫可用的窘境，而這樣長期追蹤的大樣本調查，又非少數研究者就能完成的，這將是當前臺灣地區學前教育研究發展上，對此相關研究議題上的一大缺口，將來必需有賴於後續研究者的彼此合作，或由政府挹注經費，建置合宜的大型學前調查資料庫，並採追蹤設計，同時能考慮與其他教育階段的大型資料庫做連結，將有助於教育成效長期效果相關議題之研究與發展，並以為後續相關學前教育政策制定與修正之參考。

另外，兒童早期啟蒙發展，除了會對後續學習成功有重大影響之外，啟蒙階段更重的是學生的健康與照顧，因此，兒童早期學習的經驗與發展，可能不只是影響學習成功而已，連帶的，對學生的社會適應、身心健康、偏差行為...等都可能重大的影響，釐清早期啟蒙與學習經驗，對個人的影響，到底是全面性的，還是只侷限在某些層面，這也都是值得深入探究的議題，都可為學前教育的研究累積可觀、有重大貢獻的成果。

### 參考文獻

- 王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。*教育研究集刊*，51（4），1-41。
- 李茂能（2009）。圖解 AMOS 在學術研究之應用。臺北：五南圖書出版公司。
- 李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究-以台東師院為例。*台東大學教育學報*，15（2），23-58。
- 李敦仁（2010）。家庭社經地位、父母參與對青少年學習成長軌跡之縱貫性分析。政治大學教育學系博士論文，未出版。
- 李敦仁、余民寧（2005）。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例。*台灣教育社會學研究*，5（2），1-47。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響：階層線性模式的分析。*教育研究集刊*，53（4），107-144。
- 林俊瑩、黃毅志（2008）。影響臺灣地區學生學業成就的可能機制：結構方程模式的探究。*臺灣教育社會學研究*，8（1），45-88。
- 黃毅志（2002）。社會階層、社會網絡與主觀意識：台灣地區不公平的社會階層體系之延續。台北：巨流。
- 黃毅志、陳怡靖（2005）。台灣的升學問題：教育社會學理論與研究之檢討。*台灣教育社會學研究*，5（1），77-118。
- 教育部（2008）。扶持 5 歲幼兒教育計畫。2010/12/12 日，引自 <http://www.edu.tw/files/list/B0039/附件-7 扶持五歲幼兒教育計畫 970331-國.pdf>
- 教育部、內政部（2010）。5 歲幼兒免學費教育計畫。2010/12/12，引自全國幼教資訊網 <http://www.ece.moe.edu.tw/5 歲幼兒免學費教育計畫完整版.html>
- 張憲庭（2010）。中學生學業成就潛在成長模式之研究。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版。
- Bast, J., & Reitsma, P.(1997). Matthew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2), 135-167.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D.(2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S.(2002). Early childhood education: Young adult outcomes form the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A.(1998) . Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- Dearing, E., & McCartney, K.(2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood. *Child Development*, 80(5), 1329-1349.
- Dumais, S. A.(2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habits. *Sociology of Education*, 75, 44-68.

- Duncan , G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J.R.(1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children. *American Sociological Review*, 63, 406-423.
- Feinstein, L., & Bynner, J.(2004). The importance of cognitive development in middle childhood for adult socioeconomic status, mental health, and problem behavior. *Child Development*, 75, 1329-1339.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J.(2002). Longer term effects of Head Start. *American Economic Review*, 92, 999-1012.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C.(1998). *Multivariate data analysis*(5<sup>th</sup> ed). Prentice Hall International: UK.
- Hammer, C.S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study Using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 70-83.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M.(1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle(ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*(pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khattab, N.(2002).Social capital, students' perceptions and educational aspirations among Palestinian students in Israel. *Research in Education*, 68, 77-88.
- Lareau, A.(2002). Invisible inequality: Social class and child reading in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Lee, V., Brooks-Gunn, J., & Schnur, E.(1988). Does Head Start work? A 1-year follow-up comparison of disadvantage children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Developmental Psychology*, 24, 210-222.
- Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Teachman, D.J. ( 1987 ).Family background ,education resources,and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

附表一 本研究各觀察變項之相關係數、平均數與標準差

|             | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. 學前父母伴讀時間 | 1     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 2. 學前家中書本數量 | .31** | 1     |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 3. 學前父母學習教導 | .35** | .33** | 1     |       |       |       |       |       |       |       |
| 4. 入小學前認知能力 | .31** | .33** | .58** | 1     |       |       |       |       |       |       |
| 5. 小學時閱讀興趣  | .22** | .20** | .19** | .24** | 1     |       |       |       |       |       |
| 6. 國一學生教育期望 | .15** | .16** | .12** | .19** | .24** | 1     |       |       |       |       |
| 7. 國一學習成就   | .17** | .24** | .16** | .22** | .35** | .48** | 1     |       |       |       |
| 8. 國三學習成就   | .17** | .26** | .16** | .23** | .38** | .48** | .79** | 1     |       |       |
| 9. 高二學習成就   | .13** | .21** | .14** | .21** | .32** | .43** | .75** | .81** | 1     |       |
| 10.高三學習成就   | .13** | .21** | .13** | .22** | .33** | .41** | .70** | .77** | .81** | 1     |
| 平均數         | 2.73  | 24.28 | 2.90  | 3.26  | 2.97  | 0.00  | 50.00 | 57.86 | 63.97 | 64.25 |
| 標準差         | 1.25  | 13.15 | 1.53  | 1.32  | 0.63  | 1.00  | 8.00  | 10.18 | 11.19 | 12.81 |

\*\*  $p < .01$

# 誰最忠心？新手？還是老鳥—— 工作年資對學前教師組織忠誠的影響

賴秋文

國立東華大學幼兒教育學系碩士班研究生

林俊瑩

國立東華大學幼兒教育學系助理教授

## 摘要

本研究主要針對學前教師的組織忠誠(包括組織承諾和組織公民行爲)進行探究，並根據相關的文獻探討和實證研究，提出一個研究理論模型，藉以探討不同工作年資的學前教師組織忠誠是否差異與其影響機制，並以工作價值觀、工作特質兩個概念為中介變項。依此研究目的，本研究於 2008 年針對全花蓮地區的 327 位幼稚園與托兒所教師進行調查。在資料統計分析上分別使用了百分比次數分析、平均數、因素分析，並進一步以多元迴歸，並參照路徑分析等方法，以檢視本研究所提出的研究模型與相關假設是否獲得支持。而本研究的各項重要發現詳述於後：花蓮地區學前教師在組織承諾和組織公民行爲等兩個層面的組織忠誠表現上都非常的高，顯示花蓮地區的學前教師都非常的效忠自己的任教園所。進一步的路徑分析顯示：工作價值觀跟工作特質這兩個中介變項，會對組織忠誠有正向的直接影響。除此之外，本研究更發現不同工作年資的學前教師還會透過工作特質感受的中介作用，進而間接影響到學前教師的組織忠誠。其中，資深教師因為自覺工作條件好，所以組織忠誠較高。這很清楚釐清影響學前教師組織忠誠有所差異的因果機制。

**關鍵字：**組織忠誠、工作價值觀、工作特質、工作年資

## 壹、緒論

對於企業或組織的經營而言，所屬員工對組織的效忠程度，對於企業組織的發展影響甚大，如果員工不願意為企業組織奉獻心力，則企業組織就很難有永續與高績效的成長與發展，因此，如何讓學前教師能更主動的效忠園所，願意有更大程度的貢獻與認同，也都將成為領導者最為重要的課題之一(林俊瑩、侯雅婷、謝亞恆、徐蕙瑩，2010)。

而忠誠往往是企業考核員工的重要標準，也是提拔任用部屬最重要的考慮因素(周逸衡，1984；鄭伯壘，1988)。教師對組織忠誠與否對園所的經營好壞會有很大的影響，並間接影響到幼兒受教品質，因此有其重要性。其實組織忠誠早在春秋時代就已被提出，且是指個人對國家社稷竭誠無私地付出與犧牲(姜定宇、鄭伯壘、任金剛，2003)。而以學前教師組織忠誠而言，是指學前教師無私地為園所付出與犧牲。西方研究者以組織承諾與組織公民行為，表示組織忠誠的態度與行為兩個層面(姜定宇、鄭伯壘、任金剛，2003)。

較於教育領域，過去的相關研究大多以企業組織作為研究的對象，較忽略在教育領域從事這樣的研究，因此企業領域所獲得的研究結果是否適合用於解釋學前教師組織忠誠之展現，應有值得商榷之處。而且過去關於組織忠誠的研究與努力，完備性仍顯不足。在現實中，年資的不同，待遇也會有所不同。諸如：年資的累積會提昇至更高的職位或是可獲得較多休假的天數...等，那麼對組織的效忠程度呢？是否會因年資的不同，而在工作價值與工作條件上而有所差異呢？值得探究。因此，本研究嘗試以全花蓮地區學前教師為研究對象，依據相關企業、教育行政管理與其他相關領域之文獻探討與研究成果，建立出一個理論模型，並在理論與相關實證結果的引導下，以工作價值觀和工作特質為中介變項，藉以探討工作年資對學前教師組織忠誠的影響機制，補足教育界對此議題理解的不足。

## 貳、文獻探討

### 一、組織忠誠的意涵與理論基礎

組織忠誠係指經由擬家族化的歷程，使個人角色與組織緊密結合，而願意將組織的利益，置於個人利益之上，並且主動為組織付出。擬家族化指個人將在家族裡學習到的應對方式，應用在組織活動中。華人的組織忠誠相較於西方的組織忠誠更會強調犧牲的概念(鄭伯壘，1991)，較傾向於集體主義，指個人將某一個或多個集體中的一份子，彼此緊密連結。反之，個人主義指個人認為自己是集體外的獨立個體，彼此連結鬆散(Triandis,1995)。

學界當前對於組織忠誠的測量，主要包含了態度面與行為面，態度面的測量主要為組織承諾，另包括行為面的組織公民行為。首先，組織承諾指的是個體對特定組織有相當程度的認同與投入，個人在態度上認同與內化組織價值(姜定宇、鄭伯壘，2003)。組織承諾包含：持續作為組織成員的意向，稱為持續承諾(continuance commitment)、對組織目標與價值的認同，稱為規範承諾(normal commitment)與對組織做額外努力與奉獻的意願、對組織情緒依附或認同的知覺，稱為情感承諾(affective commitment)。而這三個層面的組織承諾，還可進一步分為兩個因素：成員信任與接受組織所訂定的目標與價值，稱為價值承諾(value commitment)(包括對情感承諾與規範承諾)以及成員具強烈意識，繼續維繫與保持成員是組織當中的一份子，稱為留職承諾(stay commitment)(林俊瑩，2010)。

另外，組織忠誠也包含許多角色規範以外的行為，也就包括組織公民行為的概念。依Katz(1964)角色理論之角色外行為，所強調的是自動自發、合作、創新、尊重制度、自我訓練以及良好的儀態等行為。這種行為的特徵是組織並無明確規定，且不受正式獎賞約束，而主動表現於外的利組織行為(Smith, Organ, & Near, 1983)，該種行為就算不做也不會受到懲罰(Organ,1988)。而整體言之，組織忠誠也就是指個人為了某種原因，例

如：知覺到組織的支持，願意全心全意地奉獻、付出，以及實現忠誠對象的理想，包含意願和行爲(姜定宇、鄭伯壘、任金剛，2003)。而依據Smith等人(1983)和Organ(1988)等人的觀點，組織公民行爲可分爲助人(altruism)與利組織(benefit organization)兩個構面。助人包括了在工作上協助同事、主管、或是工作團體，而利組織指個體可以自由選擇的情況下，而表現對組織有正面結果的行爲。

關於組織忠誠的發生，可用社會交換論(social exchange theory)和領導—成員交換理論(上下屬交換關係理論)(leader-member exchange)來理解。社會交換理論，是運用經濟學的成本報酬觀念及行爲主義的強化原則來解釋人際互動行爲，研究人與人之間社會交換關係，議題中心爲人，強調酬賞與互惠概念。主要意涵是認爲人與人之間理性的社會互動，會去計算資源交換，主要規範法則是互惠與公平分配，互惠規範是指個人在人際互動中所期望禮尚往來的回報；公平分配是指成本與酬賞的平衡，就是個人所付出的成本或代價與所獲得的酬賞利益應是相同的，付出越多，酬賞也應越多，酬賞含具體的物品，也含抽象的鼓勵、支持、協助等，此價值因人而異。基本假定個體行爲是在求利益最大化和成本最小化(Silverstein, Conroy, Giarrusso, & Bengtson., 2002)。而學前教師之所以願意對其所屬的園所有更多的投入與奉獻，主要是受到園所所給予報酬(包含物質的利益與心理的報酬)之吸引，報酬吸引越大，會越樂意效忠園所(Blau, 1964)。

另外，領導—成員交換理論主要是應用上級主管與下屬之間的互動對待架構來加以詮釋。該理論認爲主管對待每位部屬的方式不盡相同，就是說主管與不同的部屬會建立不同的交換關係(Sparrowe & Liden, 1997)。而依園所長與學前教師的交換程度，區分爲低質量的交換(lower-quality exchange)與高質量的交換(higher-quality exchange)。低質量交換視員工爲「圈外人」(out-group)，因此主管多展現出正式的權威，在此相處模式下，學前教師本身通常只會得到既定標準的園所利益，因此學前教師也就是只會顯示例行性的工作表現，不容易出現額外超標準的工作表現。相對地，高質量的交換，上下屬彼此視爲「圈內人」(in-group)，交心程度高，信任與支持度都高，職場中會有較友善的工作人際關係。在這樣的交換關係中，園所長與學前教師會互蒙其利，學前教師會獲得更高的工作表現評價、升遷機會；園所長則會擁有一群更高承諾、更能幹且更效忠的學前教師(Deluga, 1994；Linden & Graen, 1980)。而這種交換關係是建立在情緒支持與重要資源交換的基礎上(Graen & Scandura, 1987)，如信任(trust)和喜愛(liking)。這種關係已從單純的工作契約所訂定的經濟交易，轉爲兼具社會交換的複雜行爲(陳琦凱、張婉菁, 2009)。

## 二、影響學前教師組織忠誠的重要影響因素：工作價值觀、工作特質

工作價值觀指自己對工作持久的信念，反應在自己的需求與重視的工作類型或環境的偏好，可以引導自己的工作行爲，還可以作爲自己追求工作目標的方向和選擇工作時的標準(鍾燕宜、紀乃文、陳景元，2008)。依據東西方文化的差距，根據集體主義與個體主義的理論將工作價值觀分爲個人取向(Individual orientation)和社會關懷(Social orientation)兩個構面。個人取向指以個人爲中心；社會關懷指個體融入社會，以社會利益爲中心。根據 Tansey, Michael, Hyman, & Lyndon. (1994)的實證研究指出具有較高倫理信念的個體，會展現出較高的倫理行爲標準。推論到工作價值觀，倘若有較高的工作信念的個體，就會展現出較高的工作行爲標準。Chew 與 Putti(1995)研究發現集體主義會反映在對組織的忠誠。

工作特質係指與工作有關的屬性(attributes)或因素(factors)。像是工作環境、薪資和福利、安全感、回饋性、受尊重、必備的技術、自主性、挑戰性、學習新知與發展的機會、工作的人際關係，以及與工作所能獲得的內在報酬(像是滿足、成就、榮譽感及自我實現等)均屬於工作所具有的特質(林俊瑩、侯雅婷、謝亞恆、徐蕙瑩, 2010; Chiu & Chen, 2005; Iwanicki, 1983; Sneed & Herman, 1990)。

一些研究發現工作條件越佳，組織承諾越高(Huang & Hsiao, 2007)。工作特質愈佳，愈有助於投入更多的組織承諾和組織公民行爲(Chiu & Chen, 2005)，可見有好的工作條

件，可以使學前教師更效忠園所。林俊瑩(2010)研究指出工作特質(自主性、人際關係...等)對組織承諾有顯著正影響。依社會交換論的觀點，要使學前教師表現更忠心的工作行為，使學前教師更效忠園所，就必須讓學前教師得到更好的報酬與回饋，而這些報酬與回饋就是指學前教師所從事工作的特質，即工作條件(林俊瑩，2010)。當園所所給予的酬賞愈好，這代表著工作條件愈好，即工作特質愈有利，學前教師會對園所有更高的承諾，進而表現更積極的有利行為以報答園所，所給予的報酬(Deluga,1994)，盡心盡力的去效忠園所。

### 三、工作年資對組織忠誠的影響機制

許多研究顯示越資深的員工，越會樂於表現組織承諾與組織公民行為，更會效忠園所，對組織忠誠。像是林俊瑩(2010)研究指出工作年資較高者，會有較高的組織承諾；周昌柏(2006)的調查結果發現在組織承諾，服務年資在16年以上的教師高於其他服務年資的教師；范熾文與陳純慧(2010)研究發現服務年資16年以上的教師所知覺整體組織承諾得分情形，明顯的高於5年以下及6-15年的教師，陸玟吉與戴興豪(2009)的研究發現資深的體育教師會表現出較多的組織公民行為，且達到顯著水準；黃國隆和蔡啓通(1998)的研究發現資深年資較樂於表現組織承諾與組織公民行為，且達顯著水準；Allen與Meyer(1993)主張在組織中待得越久，組織承諾感較高；Richers(1985)的交換觀點中提到當個體在組織的年資增加，組織承諾通常也會增加。可見資深教師較願意投入較高的組織承諾，也會樂於表現出較多的組織公民行為。由此可見，年資不同對組織的忠誠也有顯著的差異存在，因此本研究根據范熾文、陳純慧(2010)、與黃乃熒(2007)的研究將年資區分為三階段新手、經驗、資深(林育瑋，2009)，分別為0-5年、6-15年與16年以上。

另外，王俊明(2004)與張瑞村(2008)研究發現年資在十年以上比十年以下有較高的利他層面的工作價值觀，即指年資愈深有較高的社會關懷的工作價值觀。

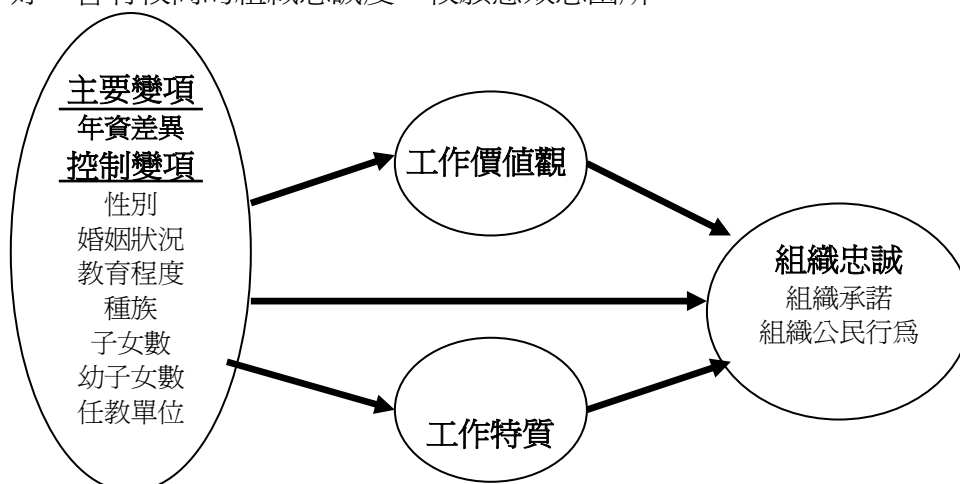
本研究假設年資越高，工作價值觀越傾向於社會關懷，工作條件越好，越能夠效忠自己的園所。由於資料的不足，有待進一步作研究。

## 參、研究方法

### 一、研究架構與假設

本研究的主要研究架構，詳如圖一。本研究以工作價值觀、工作特質為中介變項，並探討這些中介變項在學前教師組織忠誠的解釋上扮演著何種角色，藉以探究影響不同年資學前教師組織忠誠有所不同的因果機制。根據相關理論和文獻探討結果，本研究假設：學前教師工作價值觀愈傾向於社會關懷，則組織忠誠度較高；工作特質愈好，則組織忠誠度較高。

另外，本研究也假設資深教師相對於新手教師，工作價值觀愈傾向於社會關懷，工作條件好，會有較高的組織忠誠度，較願意效忠園所。



圖一 影響學前教師組織忠誠之因果模型

## 二、資料來源

本研究於2008年針對全花蓮地區的407位幼稚園與托兒所教師進行調查的「學前教師現況調查研究計畫(幼教園所教師問卷)」資料，最後完成所有填答的有效樣本為327人，有效問卷比例為80.34%。該筆資料透過統計分析以SPSS16.0統計軟體進行資料處理，在本研究後續所做的分析結果顯示：變項次數分配很合理，因素負荷量也不低，顯示測量品質堪稱理想。

## 三、變項測量

### (一)背景變項(控制變項)

- 1.年資：分為三類年資(0到5=新手；6到15=經驗；16以上=資深)，以新手為對照組。
- 2.性別：以女生為對照組。
- 3.婚姻狀況：分為已婚、未婚與其他三類，以未婚為對照組。
- 4.教育程度：依實際修業年限轉成教育年數(無=0年；國中=9年；高中職=12年；專科=14年；大學=16年；研究所=18年...)，再進行分析。
- 5.種族：分為閩南人、客家人、大陸各省市人與原住民，以閩南人為對照組。
- 6.子女數：數值越大，代表子女越多。
- 7.幼子女數：以6歲(含)以下子女數為測量，數值越大，代表年幼子女越多。
- 8.任教單位：分為公幼、公托、私幼與私托，以公幼為對照。

### (二)中介變項

#### 1.工作價值觀

包括7項題目(如表一)。各題計分，依「非常重要」...「非常不重要」分別給5至1分，進行主成分因素分析，共萃取出特徵值大於1的有兩個因素(個人取向、社會關懷)，能解釋69.02%變異量，各因素分數得分越高，代表越符合該項工作價值觀之特徵。社會關懷為負值，因此分析時需要反向解釋。個別因素負荷量從.527到.944皆大於.50，且解釋變異量為69.02%大於50%，顯示有相當理想的效度。Cronbach's Alpha值分別為.767與.854皆大於.60，顯示有相當理想的信度(如表一)。

表一 工作價值觀因素分析摘要表

|                    | 個人取向   | 社會關懷  |
|--------------------|--------|-------|
| 1.工作保障             | .527   | -.353 |
| 2.高收入              | .848   | -.029 |
| 3.有好的升遷機會          | .912   | .133  |
| 4.能夠自己決定工作時間與天數的工作 | .641   | -.061 |
| 5.工作有趣             | .184   | -.730 |
| 6.能夠幫助別人           | -.030  | -.908 |
| 7.對社會有用的工作         | -.076  | -.944 |
| 合計解釋變異量            | 69.02% |       |
| Cronbach's Alpha   | .767   | .854  |

#### 2.工作特質

包括31項題目(如表二)。各題計分，依「非常重要」...「非常不重要」分別給5至1分，進行主成分因素分析，共萃取出特徵值大於1的有9個因素(工作專業自主性、工作尊重與人際關係、工作勞累性、家長參與、同事間負面情感、園所長的監督度、學生服從度、園所長負面處事、同事間正面情感)，其中，工作專業自主性、工作尊重與人際關係、工作勞累性等與自己直接相關的工作

## **國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會**

主觀感受，能解釋63.04%變異量，而組織的客觀工作條件能解釋74.29%變異量，各因素分數得分越高，代表越符合該項工作特質之特徵。尊重與人際關係、園所長的監督度、園所長負面處事為負值，因此分析時需要反向解釋。個別因素負荷量從.600到.950皆大於.50，且解釋變異量為63.04%與74.29%皆大於50%，顯示有相當理想的效度。Cronbach's Alpha值從.696到.879皆大於.60，顯示有相當理想的信度(如表二)。

### **(三)依變項**

組織忠誠共有 15 題對此做測量，進行主成份分析，共萃取出二個特徵值大於 1 的因素，能解釋變異量分別為 86.67%與 56.77%，再進行 oblimin 斜交轉軸。所得的因素分別命名為「組織承諾」；「組織公民行為」，因素分析結果請參見表 3。因素分數得分愈高，則表示學前教師愈效忠自己的任教園所。個別因素負荷量從.574到.957 皆大於.50，且解釋變異量為 86.67%與 56.77%皆大於 50%，顯示有相當理想的效度。Cronbach's Alpha 值從.782 到.855 皆大於.60，顯示有相當理想的信度(如表三)。

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

表二 工作特質因素分析摘要表

|                                 | 專業<br>自主性 | 尊重<br>與人<br>際關係 | 勞<br>累<br>性 | 家<br>長<br>參<br>與 | 同<br>事<br>間<br>負<br>面<br>情<br>感 | 園<br>所<br>長<br>的<br>監<br>督<br>度 | 學<br>生<br>服<br>從<br>度 | 園<br>所<br>長<br>負<br>面<br>處<br>事 | 同<br>事<br>間<br>正<br>面<br>情<br>感 |
|---------------------------------|-----------|-----------------|-------------|------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 1.我的工作必須使用許多複雜或高水準的技術           | .600      | .070            | -.003       |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 2.我的工作需要不斷地學習新的技術或知識            | .761      | -.055           | -.017       |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 3.我的工作需要運用不同技能來處理不同的事           | .825      | .145            | .031        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 4.我可以決定自己的工作方式                  | .696      | -.140           | .033        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 5.我可以決定自己的工作進度                  | .619      | -.192           | -.010       |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 6.我的工作常讓我下班回家後覺得精疲力盡            | -.056     | .017            | .937        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 7.我的工作非常繁重                      | .049      | -.022           | .901        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 8.我的工作很受人尊敬                     | -.118     | -.842           | .030        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 9.您的工作很受社會道德標準所肯定               | -.073     | -.850           | -.044       |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 10.我和園所主管的關係很好                  | .148      | -.740           | .041        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 11.我和園所同事之間的關係很好                | .202      | -.673           | .029        |                  |                                 |                                 |                       |                                 |                                 |
| 12.家長常主動與老師聯絡                   |           |                 |             | .763             | -.084                           | -.035                           | .201                  | .060                            | -.049                           |
| 13.家長常參加學校所辦的「親師會」              |           |                 |             | .755             | -.071                           | -.021                           | .020                  | .034                            | .097                            |
| 14.家長常擔任學校義工                    |           |                 |             | .772             | -.009                           | .146                            | -.106                 | -.073                           | .168                            |
| 15.家長常對於老師的「教學成效」好不好提出意見        |           |                 |             | .743             | .107                            | -.113                           | -.021                 | -.072                           | -.141                           |
| 16.學生都很喜歡您                      |           |                 |             | .006             | -.062                           | -.028                           | .894                  | -.035                           | .000                            |
| 17.學生都很聽您的話                     |           |                 |             | .035             | .090                            | .080                            | .915                  | -.010                           | .061                            |
| 18.園（所）長親自分配教師所擔任的工作(如各種活動、排課)等 |           |                 |             | .166             | .124                            | -.635                           | .039                  | .115                            | .245                            |
| 19.園（所）長嚴密掌控教師開會出席情形            |           |                 |             | -.021            | -.057                           | -.929                           | -.016                 | -.052                           | -.013                           |
| 20.園（所）長嚴密監督教師在校所參加的活動          |           |                 |             | -.042            | -.005                           | -.902                           | -.038                 | -.136                           | -.034                           |
| 21.園（所）長依據法令規章處理事情而較缺乏彈性        |           |                 |             | .024             | .082                            | -.124                           | .139                  | -.710                           | -.104                           |
| 22.園（所）長常會交給教師許多教師本職以外的其他工作     |           |                 |             | .016             | -.030                           | -.015                           | -.069                 | -.921                           | .081                            |
| 23.園（所）長常變更原定的工作計畫，導致增加同仁們的工作負擔 |           |                 |             | .006             | .009                            | .039                            | .006                  | -.898                           | .029                            |
| 24.教師們常聚在一起研究和解決教學上的問題          |           |                 |             | .047             | -.049                           | -.239                           | .082                  | .022                            | .675                            |
| 25.教師之間感情深厚，彼此關心                |           |                 |             | -.084            | -.156                           | -.064                           | .162                  | -.016                           | .789                            |
| 26.教師們定期辦理文康活動或校內聯誼活動           |           |                 |             | -.104            | .114                            | .084                            | .077                  | -.039                           | .793                            |
| 27.在會議中教師經常彼此打斷對方發言             |           |                 |             | -.039            | .794                            | .038                            | -.025                 | -.120                           | .091                            |
| 28.教師彼此形成小團體，相互指責               |           |                 |             | -.009            | .950                            | -.024                           | .043                  | .046                            | -.061                           |
| 29.教師常因為工作分配不均而引起不愉快的爭執         |           |                 |             | -.001            | .926                            | -.018                           | .009                  | .016                            | -.033                           |
| 合計解釋變異量                         |           | 63.04%          |             |                  |                                 | 74.29%                          |                       |                                 |                                 |
| Cronbach's Alpha                | .763      | .808            | .821        | .767             | .879                            | .824                            | .809                  | .833                            | .696                            |



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
表三 組織忠誠因素分析摘要表

| 組織忠誠                             | 組織承諾        |             | 組織公民行爲      |             |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                  | 留職承諾        | 價值承諾        | 助人          | 利組織         |
| 1.我爲了幫助園所更成功,我願意比我該做的更努力。        | -.066       | <b>.957</b> |             |             |
| 2.我以能在這家園所工作與任教感到光榮。             | .088        | <b>.883</b> |             |             |
| 3.爲了待在現在這間園所,我會拒絕另一份收入比現在高得多的工作。 | <b>.953</b> | -.041       |             |             |
| 4.爲了待在現在這間園所,我會拒絕到另一間園所工作的機會。    | <b>.909</b> | .053        |             |             |
| 5.我經常不計酬勞主動負擔一些額外的學校行政工作         |             |             | <b>.574</b> | .059        |
| 6.我會主動幫忙那些忙不過來的教師                |             |             | <b>.759</b> | -.031       |
| 7.我會主動協助其他教師解決教學上的困難             |             |             | <b>.736</b> | -.138       |
| 8.我會主動協助其他教師解決管教學生上的困難           |             |             | <b>.757</b> | -.074       |
| 9.我經常私下輔導有特殊學習問題的學生              |             |             | <b>.707</b> | -.011       |
| 10.我經常利用下班時間與學生家長交換學生學習的意見       |             |             | <b>.769</b> | -.020       |
| 11.我經常利用下班時間與其他教師交換教學的意見         |             |             | <b>.769</b> | -.100       |
| 12.我經常提出建設性的建議,讓園所的運作更順利         |             |             | .062        | <b>.743</b> |
| 13.我願意站出來保護園所的名譽                 |             |             | .108        | <b>.678</b> |
| 14.我對教學或工作很認真,並且很少出錯             |             |             | -.051       | <b>.824</b> |
| 15.爲了提昇教學品質,我經常努力充實自己            |             |             | -.041       | <b>.804</b> |
| 合計解釋變異量                          | 86.67%      |             | 56.77%      |             |
| Cronbach's Alpha                 | .855        | .830        | .853        | .782        |

## 肆、結果分析

透過統計分析以SPSS16.0統計軟體進行資料處理,先運用百分比次數分配和平均數分析分別說明學前教師的組織承諾,及其學前教師的組織公民行爲之概況。隨後,在本研究所建立的因果模式引導下,以「工作價值觀」及「工作特質」爲中介變項,並參照路徑分析模式,以迴歸分析來探討影響不同年資的學前教師組織忠誠有所差異的因果機制。根據Baron與Kenny(1986),中介機制需符合以下幾種情形:(1)自變項必須顯著影響到依變項;(2)中介變項必須對依變項有影響;(3)自變項必須影響到中介變項;及(4)在分析方程式中,納入中介變項之後,自變項對依變項的影響必定會降低(less)。本研究將會依據上述的原則來進行相關資料分析與解釋。

### 一、台灣地區學前教師組織忠誠的整體概況分析

依表四,首先在學前教師的組織承諾中,在五點量表測量下,包含我爲了幫助園所更成功,我願意比我該做的更努力...等情形,回答「非常符合」、「符合」正向看法的比率合計大多超過了六成二,且平均值普遍高於 3.70,因此整體而言顯示台灣地區學前教師在展現組織承諾的情形相當普遍。

另外,在學前教師的組織公民行爲中,在五點量表測量下,包含我經常不計酬勞主動負擔一些額外的學校行政工作...等情形,回答「非常符合」和「符合」正向看法的比率合計大多超過了六成四,且平均值普遍高於 3.74,因此整體而言顯示台灣地區學前教師在展現組織公民行爲的情形相當主動積極。

### 二、影響學前教師組織忠誠的迴歸分析

#### 1.影響學前教師「組織承諾」之組織忠誠的迴歸分析

**國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會**

在表五「組織承諾」的留職承諾模式(1)中，可以發現所有背景變項中，大陸族群與子女數都有顯著正影響，至於工作年資則沒有顯著影響。不過，在模式2中所納入的眾多中介變項卻有不小的影響，當專業自主性高、勞累性愈低、被不會被園所長高度監督，則學前教師對的留職承諾也就愈高，R Square由.04上升至.14。

另外，在價值承諾模式(1)中，大陸省籍、子女數與園所屬性有顯著影響，更重要的發現是相對於新手教師，經驗教師、資深教師的價值承諾明顯較高。模式(2)加入了工作價值與工作特質中介變項，可發現到個人取向價值觀、專業自主性、尊重與人際關係、勞累性、學生服從度、園所長負面處事等都有顯著影響，其中個人取向愈明顯，專業自主性愈高、人際關係愈佳、勞累性愈低，則教師價值承諾也愈高。而模式中(1)經驗教師與資深教師明顯較新手教師之價值承諾高的顯著影響，在加入中介之後，顯著性都因而降低了( $\beta$ 由.139與.197，分別下降至.115與.169)，可見這兩類老師價值承諾高的原因，可部分歸因於中介變項的間接效果，且模式(2)的解釋變異量也因此由.059大幅提昇至.463。

**表四 台灣地區學前教師組織忠誠之次數百分比與平均數摘要表**

| 組織忠誠   | 題號                                | 非    | 符    | 還    | 不    | 非   | 平    |
|--------|-----------------------------------|------|------|------|------|-----|------|
|        |                                   | 常    | 合    | 算    | 符    | 常   | 均    |
|        |                                   | 符    | %    | 符    | 合    | 不   | 數    |
|        |                                   | 合    |      | 合    | %    | 符   |      |
|        |                                   | %    |      | %    |      | 合   |      |
|        |                                   |      |      |      | %    | %   |      |
| 組織承諾   | 1. 我爲了幫助園所更成功，我願意比我該做的更努力。        | 22.6 | 55.2 | 21.4 | .7   | 0   | 4.00 |
|        | 2. 我以能在這家園所工作與任教感到光榮。             | 30.3 | 49.4 | 19.4 | 1.0  | 0   | 4.09 |
|        | 3. 爲了待在現在這間園所，我會拒絕另一份收入比現在高得多的工作。 | 11.9 | 29.9 | 33.8 | 21.3 | 3.0 | 3.26 |
|        | 4. 爲了待在現在這間園所，我會拒絕到另一間園所工作的機會。    | 15.7 | 34.8 | 31.0 | 17.0 | 1.5 | 3.46 |
| 組織公民行爲 | 5.我經常不計酬勞主動負擔一些額外的學校行政工作          | 17.4 | 40.7 | 31.0 | 9.7  | 1.2 | 3.63 |
|        | 6.我會主動幫忙那些忙不過來的教師                 | 18.1 | 55.3 | 25.6 | 1.0  | 0   | 3.91 |
|        | 7.我會主動協助其他教師解決教學上的困難              | 15.4 | 50.4 | 32.0 | 2.2  | 0   | 3.79 |
|        | 8.我會主動協助其他教師解決管教學生上的困難            | 12.2 | 53.3 | 31.3 | 3.0  | .2  | 3.74 |
|        | 9.我經常私下輔導有特殊學習問題的學生               | 12.5 | 46.6 | 32.7 | 6.7  | 1.5 | 3.62 |
|        | 10.我經常利用下班時間與學生家長交換學生學習的意見        | 14.4 | 43.1 | 33.9 | 8.2  | .5  | 3.63 |
|        | 11.我經常利用下班時間與其他教師交換教學的意見          | 16.0 | 42.2 | 38.3 | 3.5  | 0   | 3.71 |
|        | 12.我經常提出建設性的建議，讓園所的運作更順利          | 10.2 | 40.8 | 40.3 | 8.7  | 0   | 3.52 |
|        | 13.我願意站出來保護園所的名譽                  | 27.2 | 46.9 | 24.9 | 1.0  | 0   | 4.00 |
|        | 14.我對教學或工作很認真，並且很少出錯              | 10.9 | 51.9 | 35.1 | 2.2  | 0   | 3.71 |
|        | 15.爲了提昇教學品質，我經常努力充實自己             | 19.0 | 55.3 | 24.9 | .7   | 0   | 3.93 |

## 2. 影響學前教師「組織公民行爲」之組織忠誠的迴歸分析

在表五「組織公民行爲」的助人行爲模式(1)中，可以發現子女數、公幼與平均收入有顯著影響。更重要的發現是相對於新手教師，經驗教師的助人行爲明顯較高。在模式(2)中所納入的眾多中介變項卻有不小的影響，當專業自主性高、家長參與高，則學前教師對的助人行爲也就愈高。而模式中(1)經驗教師明顯較新手教師之助人行爲高的顯著影響，在加入中介之後，顯著性卻因而提升了( $\beta$ 由.212，上升至.225)，可見經驗老師利組織行爲高的原因，沒有受到中介變項的間接效果。

另外，在利組織模式(1)中，可以發現相對於新手教師，經驗教師與資深教師的利組織行爲明顯較高。模式(2)加入了工作價值觀與工作特質中介變項，可發現到社會關懷、專業自主性、家長參與和學生服從度等都有顯著影響。其中社會關懷愈不明顯，專業自主性愈高、家長參與愈高、學生服從度愈高，則利組織行爲也愈高。而模式中(1)經驗教師與資深教師明顯較新手教師之利組織行爲高的顯著影響，在加入中介之後，顯著性都因而降低了( $\beta$ 由.181與.218，分別下降至.149與.137)，可見這兩類老師利組織行爲高的原因，可部分歸因於中介變項的間接效果，且模式2的解釋變異量也因此由.107大幅提昇至.362。

### 三、工作年資對組織忠誠的影響機制

而對照表五與表六，再釐清工作年資對組織忠誠的影響機制。而中介機制，必須要符合(1)自變項必須顯著影響到依變項；(2)中介變項必須對依變項有影響；(3)自變項必須影響到中介變項；及(4)在分析方程式中，納入中介變項之後，自變項對依變項的影響必定會降低(less)。因此，本研究共得到幾條路徑，而由於工作年資的不同，學前教師工作價值觀並沒有什麼不同，因此工作年資不同的學前教師，也就不會因為工作價值觀不同，而表現出不同的組織忠誠表現。而工作年資透過工作特質，進而對於組織忠誠有所影響的路徑是：

1. 相對於新手教師，資深教師感受學生的服從度較高，因而有比較高的價值承諾。
2. 相對於新手教師，經驗教師感受家長的參與度較高，因而有比較高的助人行爲。
3. 相對於新手教師，經驗教師感受家長的參與度較高，因而有比較高的利組織行爲。
4. 相對於新手教師，資深教師感受學生的服從度較高，因而有比較高的利組織行爲。

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
表五 影響學前教師組織忠誠的迴歸分析摘要表

|                | 組織忠誠  |       |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |       |
|----------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                | 組織承諾  |       |        |        |        |        |        |        | 組織公民行爲 |        |        |        |       |       |       |       |
|                | 留職承諾  |       |        |        | 價值承諾   |        |        |        | 助人     |        |        |        | 利組織   |       |       |       |
|                | 模式 1  |       | 模式 2   |        | 模式 1   |        | 模式 2   |        | 模式 1   |        | 模式 2   |        | 模式 1  |       | 模式 2  |       |
| B              | β     | B     | B      | B      | β      | B      | β      | B      | β      | B      | β      | B      | β     | B     | B     |       |
| 新手教師(對照)       |       |       |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |       |
| 經驗教師           | .056  | .027  | .035   | .017   | .296*  | .139*  | .247*  | .115*  | .452*  | .212*  | .471*  | .225*  | .380* | .181* | .314* | .149* |
| 資深教師           | .109  | .038  | .176   | .059   | .576*  | .197*  | .524*  | .169*  | .400   | .136   | .207   | .069   | .630* | .218* | .414* | .137* |
| 婚姻持續           | -.015 | -.008 | .101   | .050   | -.246  | -.119  | -.171  | -.083  | -.013  | -.006  | .024   | .012   | .031  | .015  | .087  | .043  |
| 教育             | .022  | .034  | .037   | .057   | -.046  | -.070  | -.034  | -.051  | .037   | .056   | .043   | .067   | .001  | .002  | -.007 | -.010 |
| 閩南(對照)         |       |       |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |       |
| 客家             | -.022 | -.009 | -.114  | -.045  | -.142  | -.054  | -.175  | -.068  | -.233  | -.090  | -.212  | -.084  | -.127 | -.050 | -.096 | -.038 |
| 大陸             | .378* | .136* | .248   | .090   | .343*  | .120*  | .112   | .039   | .222   | .078   | .098   | .036   | .152  | .054  | -.045 | -.016 |
| 原住民            | .000  | .000  | -.046  | -.015  | .021   | .007   | -.116  | -.037  | -.058  | -.020  | -.057  | -.019  | .005  | .002  | -.031 | -.010 |
| 子女數            | .214* | .245* | .170*  | .192*  | .156*  | .173*  | .107   | .117   | .176*  | .198*  | .124   | .139   | .108  | .123  | .073  | .082  |
| 幼子數            | -.069 | -.037 | -.104  | -.055  | -.058  | -.030  | .014   | .007   | -.087  | -.045  | .011   | .006   | -.093 | -.049 | -.034 | -.018 |
| 公幼(對照)         |       |       |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |       |
| 公托             | .156  | .057  | -.023  | -.008  | -.623* | -.221* | -.583* | -.203* | -.726* | -.259* | -.711* | -.252* | -.284 | -.103 | -.118 | -.042 |
| 私幼             | .209  | .082  | .102   | .041   | -.411  | -.157  | -.338  | -.131  | -.450* | -.174* | -.342  | -.137  | -.061 | -.024 | .205  | .082  |
| 私托             | .264  | .119  | .073   | .032   | -.244  | -.107  | -.403* | -.175* | -.529* | -.235* | -.523* | -.233* | -.149 | -.067 | -.070 | -.031 |
| 平均收入           | .022  | .036  | -.040  | -.060  | -.065  | -.102  | -.135* | -.201* | -.155* | -.242* | -.181* | -.274* | .041  | .065  | .054  | .081  |
| 個人取向           |       |       | -.054  | -.054  |        |        | .254*  | .248*  |        |        | .130   | .129   |       |       | .002  | .002  |
| 社會關懷(-)        |       |       | .024   | .023   |        |        | .006   | .005   |        |        | .059   | .057   |       |       | .159* | .154* |
| 專業自主性          |       |       | .163*  | .164*  |        |        | .288*  | .282*  |        |        | .241*  | .240*  |       |       | .261* | .258* |
| 尊重與人際關係(-)     |       |       | -.042  | -.042  |        |        | -.161* | -.155* |        |        | -.087  | -.085  |       |       | -.091 | -.089 |
| 勞累性            |       |       | -.163* | -.165* |        |        | -.160* | -.157* |        |        | .042   | .043   |       |       | -.015 | -.015 |
| 家長參與           |       |       | .106   | .106   |        |        | .098   | .095   |        |        | .178*  | .178*  |       |       | .169* | .168* |
| 同事間負面情感        |       |       | .066   | .065   |        |        | .009   | .009   |        |        | -.011  | -.011  |       |       | .003  | .003  |
| 園所長的監督度(-)     |       |       | -.130* | -.128* |        |        | -.073  | -.070  |        |        | .006   | .006   |       |       | .068  | .066  |
| 學生服從度          |       |       | .091   | .091   |        |        | .167*  | .161*  |        |        | .077   | .076   |       |       | .123* | .121* |
| 園所長負面處事(-)     |       |       | .093   | .090   |        |        | .158*  | .150*  |        |        | .026   | .025   |       |       | .113  | .110  |
| 同事間正面情感        |       |       | .047   | .047   |        |        | .006   | .006   |        |        | -.032  | -.032  |       |       | -.046 | -.046 |
| 重複性            |       |       | .037   | .032   |        |        | .028   | .024   |        |        | .116   | .100   |       |       | .066  | .057  |
| 重要性            |       |       | .070   | .061   |        |        | -.008  | -.007  |        |        | .007   | .006   |       |       | .120  | .105  |
| 常數項            |       | -.848 |        |        |        | .902   |        | .955   |        | -.057  |        | -.472  |       | -.384 |       | -.695 |
| R <sup>2</sup> |       | .043  |        |        |        | .059   |        | .463   |        | .079   |        | .314   |       | .107  |       | .362  |

\*表p<.05

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

表六 影響學前教師「工作價值觀」與「工作特質」中介變項的迴歸分析摘要表

|                | 工作價值觀  |        |         |        |        |        |            |       |        |        |       |       | 工作特質    |       |            |       |       |       |            |       |         |       |       |       |        |        |   |
|----------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|------------|-------|--------|--------|-------|-------|---------|-------|------------|-------|-------|-------|------------|-------|---------|-------|-------|-------|--------|--------|---|
|                | 個人取向   |        | 社會關懷(-) |        | 專業自主性  |        | 尊重與人際關係(-) |       | 勞累性    |        | 家長參與  |       | 同事間負面情感 |       | 園所長的監督度(-) |       | 學生服從度 |       | 園所長負面處事(-) |       | 同事間正面情感 |       | 重複性   |       | 重要性    |        |   |
|                | B      | β      | B       | β      | B      | B      | B          | β     | B      | β      | B     | β     | B       | β     | B          | β     | B     | β     | B          | β     | B       | β     | B     | β     | B      | β      | B |
| 新手教師(對照)       |        |        |         |        |        |        |            |       |        |        |       |       |         |       |            |       |       |       |            |       |         |       |       |       |        |        |   |
| 經驗教師           | .014   | .007   | -.110   | -.054  | -.191  | -.090  | -.079      | -.038 | .005   | .003   | .411* | .196* | .028    | .014  | -.067      | -.032 | .222  | .107  | .042       | .020  | .274    | .132  | -.048 | -.026 | .326*  | .180*  |   |
| 資深教師           | -.059  | -.020  | -.020   | -.007  | .006   | .002   | -.378      | -.130 | .477*  | .162*  | .625* | .214* | -.002   | .000  | -.063      | -.022 | .569* | .197* | -.117      | -.041 | .572*   | .197* | .131  | .051  | .414*  | .166*  |   |
| 婚姻持續           | .138   | .068   | .154    | .078   | -.128  | -.063  | .324*      | .162* | .145   | .072   | -.039 | -.019 | -.041   | -.021 | .063       | .032  | -.011 | -.006 | .095       | .048  | -.002   | -.001 | -.040 | -.023 | -.229  | -.131  |   |
| 教育             | .029   | .046   | .029    | .047   | .002   | .003   | -.010      | -.016 | .083   | .129   | .004  | .006  | .029    | .046  | -.025      | -.039 | .012  | .019  | -.007      | -.012 | .021    | .033  | -.028 | -.049 | .094*  | .167*  |   |
| 閩南(對照)         |        |        |         |        |        |        |            |       |        |        |       |       |         |       |            |       |       |       |            |       |         |       |       |       |        |        |   |
| 客家             | .003   | .001   | -.030   | -.012  | -.004  | -.002  | .093       | .037  | -.082  | -.032  | .116  | .046  | .364*   | .146* | -.184      | -.073 | -.136 | -.055 | .072       | .029  | .034    | .013  | .099  | .044  | -.129  | -.058  |   |
| 大陸             | .257   | .092   | .132    | .049   | .186   | .065   | -.137      | -.049 | -.145  | -.052  | .056  | .020  | -.151   | -.055 | .091       | .033  | .006  | .002  | .244       | .089  | .340    | .121  | -.085 | -.035 | .082   | .034   |   |
| 原住民            | .243   | .086   | -.171   | -.062  | -.080  | -.028  | -.238      | -.085 | -.103  | -.037  | .045  | .015  | -.061   | -.021 | -.137      | -.047 | .094  | .033  | .145       | .051  | .401*   | .138* | -.008 | -.003 | .147   | .059   |   |
| 子女數            | .049   | .057   | .084    | .099   | .110   | .122   | -.110      | -.125 | -.033  | -.037  | -.014 | -.016 | -.009   | -.010 | -.084      | -.097 | .000  | .001  | -.060      | -.069 | -.064   | -.073 | .044  | .057  | .160*  | .210*  |   |
| 幼子數            | -.152  | -.081  | -.084   | -.046  | -.318* | -.167* | .022       | .012  | -.109  | -.058  | .077  | .041  | .203    | .109  | -.061      | -.033 | -.069 | -.037 | -.056      | -.030 | .262*   | .140* | -.037 | -.022 | -.090  | -.055  |   |
| 公幼(對照)         |        |        |         |        |        |        |            |       |        |        |       |       |         |       |            |       |       |       |            |       |         |       |       |       |        |        |   |
| 公托             | -.298  | -.107  | -.320   | -.118  | -.370  | -.130  | .168       | .061  | -.650* | -.232* | .334  | .122  | .320    | .119  | -.376      | -.139 | -.115 | -.043 | -.368      | -.137 | -.227   | -.083 | .191  | .077  | -.524* | -.218* |   |
| 私幼             | -.470* | -.183* | -.634*  | -.253* | -.388  | -.151  | .188       | .075  | -.610* | -.239* | .563* | .224* | .025    | .010  | -.426      | -.171 | -.017 | -.007 | -.178      | -.072 | -.068   | -.027 | -.024 | -.011 | -.497* | -.224* |   |
| 私托             | -.191  | -.087  | -.319   | -.149  | -.205  | -.091  | -.027      | -.012 | -.638* | -.287* | .515* | .228* | -.056   | -.025 | -.391      | -.175 | .062  | .028  | .021       | .009  | .106    | .047  | -.020 | -.010 | -.447* | -.231* |   |
| 平均收入           | -.016  | -.025  | -.101   | -.166  | .010   | .015   | .042       | .066  | -.185* | -.290* | .012  | .019  | -.039   | -.061 | .010       | .015  | .075  | .118  | .078       | .123  | -.079   | -.123 | -.011 | -.020 | -.123* | -.227* |   |
| 常數項            |        | -.347  |         | .057   |        | .211   |            | .072  |        | -.324  |       | -.720 |         | -.468 |            | .773  |       | -.539 |            | -.047 |         | -.386 |       | 3.87* |        | 2.38*  |   |
| R <sup>2</sup> |        | .014   |         | .014   |        | .041   |            | .002  |        | .034   |       | .056  |         | .022  |            | .018  |       | .030  |            | .019  |         | .033  |       | -.013 |        | .075   |   |

\*表p<.05

## 伍、結論、討論與建議

### 一、結論

本研究發現花蓮地區學前教師對組織的忠誠度都很高，有六成的學前教師能夠效忠於自己的園所，如何維持並提升學前教師樂於更積極的效忠園所，仍是園所經營上最為重要的課題。

#### (一)背景變項直接影響依變項—年資愈深，組織忠誠愈高。

居於孰稔教學的經驗與資深學前教師，明顯地會對組織有較高的忠誠，反之，新手教師則對組織無顯著的忠誠。

#### (二)背景變項透過中介變項影響依變項

1.不論年資深淺，都不受工作價值觀影響，對組織的忠誠度。

2.年資愈深，工作特質感受愈佳，而有顯著的組織忠誠—學生的服從度和家長的參與度，才是對組織效忠與否的關鍵。

(1)相對於新手教師，資深教師感受學生的服從度較高，因而有比較高的價值承諾。

(2)相對於新手教師，經驗教師感受家長的參與度較高，因而有比較高的助人行為。

(3)相對於新手教師，經驗教師感受家長的參與度較高，因而有比較高的利組織行為。

(4)相對於新手教師，資深教師感受學生的服從度較高，因而有比較高的利組織行為。

這反映出較資深老師，是比較忠心的，而這樣較高度的忠誠主要是工作條件較佳所致，包括家長較配合，學生較聽話所致。

#### (三) 中介變項影響依變項

1.工作價值觀對組織忠誠的影響

工作價值觀越趨向於個人取向，價值承諾高；不過愈趨向於社會關懷取向，反而愈不利組織行為，這是相當特殊的發現。

2. 工作特質對組織忠誠的影響

工作條件愈佳，組織忠誠也會越高。

詳細說明如下：

(1)工作特質越趨向於專業自主性，組織忠誠越高。

(2)工作特質越趨向於尊重與人際關係，價值承諾越高。

(3)工作特質越不趨向於勞累性，組織承諾越高。

(4)工作特質越趨向於家長參與，組織公民行為越高。

(5)工作特質越趨向於園所長的監督度，留職承諾越高。

(6)工作特質越趨向於學生服從度，價值承諾與利組織行為越高。

(7)工作特質越不趨向於園所長負面處事，價值承諾越高。

(8)工作特質之同事間情感不會影響對組織的忠誠度。

### 二、討論

居於孰稔教學的經驗與資深學前教師，明顯地會對組織有較高的忠誠，反之，新手教師則對組織無顯著的忠誠，而符合許多研究實證與理論所顯示：越資深，越會樂於表現組織承諾與組織公民行為(林俊瑩，2010；周昌柏，2006；范熾文、陳純慧，2010；陸玟吉、戴興豪，2009；黃國隆、蔡啓通，1998；Allen&Meyer,1993;Richers,1985)。此結果是因為資深教師有較高的學生的服從度與家長的參與度所致。

工作條件愈佳，組織忠誠也會越高，符合林俊瑩(2010)、Chiu和Chen(2005)與Huang和Hsiao(2007)的研究。此結果可從社會交換論和領導成員理論來理解，報酬吸引越大，與得到高質量的交換多，會越樂意效忠園所。

工作價值觀越趨向於個人取向，價值承諾高；不過愈趨向於社會關懷取向，反而愈不利組織行為，這是相當特殊的發現。與 Chew 與 Putti(1995)…的研究有所不同。不同

年資對工作價值觀沒有顯著的影響。與王俊明（2004）與張瑞村（2008）的研究也有所不同。可能是社會關懷的界限較廣泛，而個人取向會對自己比較要求，因此，反而呈現出個人取向，價值承諾高。

### **三、建議**

#### **(一) 對我國的師資培育政策作反思**

學生的服從度和家長的參與度，才是對組織效忠與否的關鍵。而新手教師得不到學生的高服從度與家長的高參與度，除了經驗不足外，面臨少子化的衝擊，往往優先調動的都是新手教師，因此新手教師常常淪為在各園所流竄的流浪教師，由於他們流動性高，相對的學生服從與家長參與度就會不高，更別提是接手別人帶過的班級問題了，而且佔不到正式職缺，得不到保障，加上工作條件不佳...等等因素，造就了對組織的效忠程度不高。因此，面對超額教師的問題，就該對我國的師資培育政策作反思，開放多元師資培育制度，是否適切，反而造成更多難解的問題。

#### **(二) 後續研究建議**

本研究算是有效的針對不同年資透過工作價值觀和工作特質對組織忠誠的影響。至於影響學前教師組織忠誠的因素很多，除了本研究所關注的工作價值觀、工作特質和不同年資的背景外，尚有許多可能有重要影響的變項，不過侷限於無法多元、全面性的探討其中的影響因素的現實條件下，未來的研究還可以再加入其他的重要因素做分析；同時後續研究對本研究所建構的因果模型也都可以再做擴充與修正。

## 參考書目

- 王俊明 (2004)。教練工作價值觀對組織承諾、工作投入及工作滿意度的影響。 **臺灣運動心理學報**, 5, 59-86
- 林俊瑩 (2010)。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。 **教育實踐與研究**, 23 (1), 1-30。
- 林俊瑩、侯雅婷、謝亞恆、徐蕙瑩 (2010)。工作特質與學前教師工作投入的因果關聯：組織承諾的中介角色探討。 **教育與社會研究**, 20, 105-143。
- 林育瑋 (2009)。一所私立幼稚園教師在職進修需求之研究。 **幼兒教育**, 293, 58-80。
- 周昌柏 (2006)。國民小學教師組織承諾之研究。 **學校行政**, 46, 52-71。
- 范熾文、陳純慧 (2010)。國民小學校長知識領導與教師組織承諾之研究。 **學校行政**, 68, 70-93。
- 姜定宇、鄭伯壘 (2003)。組織忠誠、組織承諾、及組織公民行為研究之回顧與前瞻。 **應用心理研究**, 19, 175-209。
- 姜定宇、鄭伯壘、任金剛 (2003)。組織忠誠：本土建構與測量。 **本土心理學研究**, 19, 273-337。
- 陳琦凱、張婉菁 (2009)。多層次傳銷業組織公平、組織文化、領導成員交換關係與工作滿意之關係。 **東吳經濟商學學報**, 66, 1-32。
- 陸玟吉、戴興豪 (2009)。國小校長家長式領導與體育教師組織公民行為關係之研究。 **嘉大體育健康休閒**, 8 (2), 1-9。
- 張瑞村 (2008)。幼稚園教師工作價值觀之初探研究。 **朝陽人文社會學刊**, 6(2), 145-196。
- 黃國榮 (1996)。工作價值觀一致性與領導行為對員工效能的影響。 **國家科學委員會專題研究報告**。
- 黃國隆、蔡啓通 (1998)。工作價值觀與領導行為對員工效能的影響。 **臺大管理論叢**, 9 (1), 51-85。
- 黃乃燊 (2007)。國民中學教師所秉持學校組織變革意識型態之調查研究。 **臺中教育大學學報**, 21 (2), 1-28。
- 鍾燕宜、紀乃文、陳景元 (2008)。銷售工作價值觀量表之發展與評量。 **臺大管理論叢**, 19 (1), 51-82。
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, 29, 49-61.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 523-540.
- Chew, I. K. H. & Putti, J. (1995). Relationship on work related values of singaporean and japanese managers in singapore. *Human Relations*, 48, 1149-1170.
- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a Psychology of Dyadic Organizing. In *Research in Organizational Behavior*, edited by Staw B. M. & Cummings L. L., 9, 175-208.
- Huang, T. C., & Hsiao, W. J. (2007). The causal relationship between job satisfaction and organization commitment. *Social Behavior and Personality*, 35(9), 1265-1276.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory Into Practice*, 22(1), 27-32.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-146.
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1992). The measurement of work value congruence: A field study comparison. *Journal of Management*, 18(1), 33-43.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*.



Lexington, MA :Lexington Books.

- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: It's nature and antecedents. *Journal of Applied psychology*, 68, 653-663.
- Sneed, J., & Herman, C. M. (1990). Influence of job characteristics and organizational commitment on job satisfaction. *Journal of the American Association*, 90(8), 1072-1076.
- Silverstein, M. S., Conroy, H. J., Giarrusso, W. R., & Bengtson, V. L. (2002). Reciprocity in Parent-Child Relations over the Adult Life Course. *The Journal of Gerontology* 57B(1), 3-13.
- Sparrowe, R., & Liden, R. C. (1997). Process and Structure in Leader-Member Exchange. *Academy of management Review*. 22(2), 522-557.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CA: Westview Press.
- Tansey, R., Michael, G. B., Hyman, R. D., & Lyndon, E. Jr. (1994). Personal Moral Philosophies and the Moral Judgments of Salespeople. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14(1), 59-75.

# 高齡產子母親對其獨生子教養方式

## -以三位獨生子母親為例

高子淇

臺北市文山區興華國小附設幼稚園

### 摘要

本研究目的一、探討獨生子的特性。二、了解三位高齡產子獨生子母親眼中是如何看待其獨生子。三、分析三位高齡產子獨生子母親對其教養方式及期待。

研究方法是透過半結構式的訪談，進行資料蒐集，從研究中發現如下：

#### 一、探討獨生子女的特性

三位高齡產子獨生子的母親認為，其獨生子與母親的親子關係較為親密。

#### 二、了解三位高齡產子獨生子母親眼中是如何看待獨生子女

從三位獨生子的個性及特質上來看，有其個別差異，三位高齡產子獨生子的母親在訪談中表示，三位獨生子的個性；有著活潑、好動、單純、固執、不聽話等特質以及管教困難的問題。

#### 三、分析三位高齡產子獨生子的母親教養想法及期待

三位高齡產子獨生子母親認為，在教養信念上，對於父母給予的「愛」與「關懷」感受最深刻，對於在日後教養獨生子時影響最大。三位高齡產子獨生子的母親其教養方式，當獨生子有好的表現時，會以「正向」的鼓勵增強其行為；當三位獨生子有不適當的行為時，會說之以「理」或適時的「處罰」，訪談中有一位獨生子提出，有時會以「交換條件」及「順應需求」的方式處理孩子的教養上的行為問題，這樣的現象是個案或是現今普遍的教養替代方式亦值得我們再進一步探究原因。在三位高齡產子母親對其獨生子的期待方面，以「成為有能力的人」及「聽話」這兩項認為是未來最須要培養的能力，其次為「學業學習」、「承擔責任」、「不欺負弱小」等。

研究建議提供獨生子的母親相關教養資訊，並鼓勵其明確教養的態度，將有助於改善獨生子的行為問題，進一步淡化或擺脫獨生子女負面傳統的刻板印象。

**關鍵字：**獨生子女、高齡產子、教養方式

## 壹、前言

### 一、研究背景和動機

#### (一)從世界少子化到台灣獨生子女化現象

全世界各地人口生育率都有減少的現象，即使像巴西等高生育率的開發中國家，也不再一味的增產報國。目前全球只有 74 個國家能達到生育的平均值，且多集中在非洲地區，預估本世紀末人口總數會呈現下降趨勢，聯合國估計 21 世紀結束時會由 100 億人現調降至 80 億（經建會，2010 年）。中國自 1981 年起推行「一胎化」政策，造就了人類史無前例的「獨生子女世代」（張瓊芳，2008）。出生率的低落既然是全球性共通的現象，台灣自然不能倖免於難，我國出生率下降的幅度，更勝於其他國家（陳怡婷，2005）。在生活周遭有越來越多的家庭只生養一個孩子，根據內政部戶政司 2009 的統計資料顯示，臺灣地區出生從民國 70 年 23.0%，降到民國 80 年 15.7%，民國 90 年又降為 11.7%，到了民國 98 年 8.29%（如表 1）。又根據行政院主計處的統計，2009 年，全台灣總生育率（15-44 歲婦女平均終身生育數）僅 1.1 為全球最低。此外，我國婦女生育第一胎的年齡也見漸漸增高，從 1976 年 23 歲，攀升到 2006 年的 28 歲（張瓊芳，2008）。我國初婚年齡節節高升（男性 31 歲、女性 28 歲）從 1976 年的 23 歲到 2009 年的 29.3 歲（如表 2），晚婚加上高齡生育，生養第 2 胎的機率自然大大降低。從中研院 4 年一次的社會趨勢調查—成年人口之健在數結構比來看，健在子女數為一人的比例，1998 年為 13.36%，2006 年則增加到為 14.38%；而衛生署在 2004 年發表「國人對婚姻與生育態度研究」顯示，20 到 39 歲的已婚民眾，已生育一個子女即不願意再生育的比例，高達 51%，據此可以合理推估，台灣獨生子女的比例正持續攀升。

生育率再創新低數字，「少子化」已經成為台灣社會普遍的現象之一，中國傳統「多子多孫多福氣」的觀念已被打破，取而代之的是「重質不重量」的優生保健的想法。間接形成獨生子女的家庭增多。影響所及，不僅是家庭結構的改變，家庭教養方式的改變，獨生子女的問題日益受到重視。

表一 人口出生率統計一覽表

| 年 別     | 年底人口<br>總數 | 年增加率<br>(%) | 總生育率<br>(‰) | 出 生     |         |
|---------|------------|-------------|-------------|---------|---------|
|         |            |             |             | 人數(人)   | 粗出生率(‰) |
| 民國 70 年 | 18,193,955 | 18.36       | 2,455       | 414,069 | 22.97   |
| 民國 80 年 | 20,605,831 | 10.03       | 1,720       | 321,932 | 15.70   |
| 民國 90 年 | 22,405,568 | 5.79        | 1,400       | 260,354 | 1 .65   |
| 民國 98 年 | 23,119,772 | 3.59        | 1,030       | 191,310 | 8.29    |

說明：1.年增加率：指每千人口在一年期間增加的人口總數，在這種增加人口中，包括遷徙增加及自然增加的人口。

2.總生育率：指一個假設世代的育齡婦女按照目前的年齡別生育水準，在無死亡的情況之下，渡過其生育年齡期間以後，一生所生育的嬰兒數或生育率。

3.粗出生率：指當年出生之活產數與年中人口總數的比率，亦即一年內每一千位年中人口之平均活產數。引自：內政部戶政司（民國 99 年 2 月 26 日編製）

表二 婦女生育率相關現象指標一覽表

| 年 別  | 生育第一胎<br>平均年齡(歲) | 出生嬰兒胎次分布(%) |      |      | 總出生率<br>(人) | 出生嬰兒性別比例<br>(女嬰=100) |
|------|------------------|-------------|------|------|-------------|----------------------|
|      |                  | 第一胎         | 第二胎  | 第三胎  |             |                      |
| 1989 | 25.2             | 43.6        | 35.0 | 21.3 | 1.69        | 108.6                |
| 1999 | 26.7             | 45.4        | 37.9 | 16.7 | 1.55        | 109.5                |
| 2005 | 27.7             | 51.2        | 37.4 | 11.4 | 1.12        | 109.0                |
| 2006 | 28.1             | 52.7        | 36.2 | 11.1 | 1.11        | 109.6                |
| 2007 | 28.5             | 52.8        | 36.5 | 10.7 | 1.10        | 109.7                |
| 2008 | 28.9             | 53.2        | 36.4 | 10.4 | 1.06        | 109.7                |
| 2009 | 29.3             | 53.7        | 36.5 | 9.8  | 1.03        | 108.4                |

說明：本表數據按發生日期統計

資料來源：內政部「中華民國人口統計年刊」

## (二)獨生子女的特質

在 1898 年美國學兒童心理學家 G.Stanley Hall 於發表了一篇關於獨生子女的研究《家有獨生子女》，指出「獨生子女本身就是一種病症」(Being an Only Child is a disease in it self.)。這樣的論點引起後來許多學者從事有關獨生子女在許多方面的研究。Sandler (2010) 提出獨生子污名化主要是源自於歷史上的形成及社會大眾的觀感。獨生子女同時被六個大人呵護，予取予求，目中無人的行為使得「小皇帝」逐漸成為獨生子女的代名詞（劉亦文，2006）。

在幼教工作場域中，常聽見同事間談論，對於獨生子女的擔憂及負面的觀感，這聲音包括獨生子女的不懂得分享、不合群、利己主義等。讓我不禁懷疑，難道只有獨生子女才有這樣的問題嗎？還是這是大多數人的刻板的印象。然而，經過和獨生子女相

處的經驗並非全然如此，發現獨生子女也會時常表現很高的學習動機和合群的表現，負面特徵和行爲問題同時發生在非獨生子女身上，這樣的現象，引發我探究獨生子女真實的樣貌。

### (三)獨生子相關研究

雖然台灣對獨生子女的研究相當缺乏，但歐美及一胎化後的中國，關於獨生子女的研究頗多。大陸學者風笑天在 2005 年提到一個觀點：「要探討獨生子女的議題？必須將獨生子女與同年齡的獨生子女作比較，而非將獨生子女與過去的非獨生子女作比較」。因此，我們在看待這一群獨生子女的時候，應該將獨生子女的各項表現及同年齡的獨生子女作比較，應會比較客觀。不管是今日的台灣、中國大陸或是其他國家，獨生子女確實是很不一樣一群，他們無法選擇所謂「獨生」的身分，但卻背負「獨生」的生命結構。

回顧國內獨生子女的相關文獻，發現大都探討主題以獨生子女之心理或人際/同儕互動、人格特質、學業成就、親子關係、父母教養態度等因素之間的相關性，並與獨生子女進行比較；研究對象包含學齡前、國小、國中、高中職等學生，且以量化研究主（吳瑞巧，2006；周靜怡，2007；洪信安，2002；張怡貞，1998；許舒雅，2008；葉乃鳳，2009；葉淑華，2008；蔡筱葳，2007；詹淑芬，2006；賴佳琪，2006；羅怡華，2007）。其研究結果多發現獨生子女於非獨生子女並無太大差異；如獨生子女與非獨生子女在親子三角關係、同儕關係與心理健康並無太大相關（許舒雅，2008），羅怡華（2007）則更進一步指出獨生子女與非獨生子女最大的不同在於親密/依附表現、支配/指使行爲等層面。國內的研究並不多，從獨生子女的眼光來探討其相關議題，幼稚園階段僅有兩篇（陳如葳，2001；陳曉楓，2005），亦有所不足，顯示出學齡前獨生子女研究的重要性。

## 二、研究目的

### (一)探討獨生子女的特性

由於獨生子女已成爲世界的潮流，所以獨生子女的人格形成已成爲世界心理學家研究的重要課題之一。近十幾年來，西方國家，尤其是美國而言，有關於獨生子女的教育問題仍是一專門的研究領域（楊麗芬，1993）。將會在文獻中一一探討。

### (二)了解三位高齡產子母親眼中是如何看待獨生子

一直以來，社會大眾對於「獨生子女」的觀感，有許多負面的評價，如不懂得分享、不合群、利己主義等，因此當孩子表現不好時，更不忘加上「獨生子嘛！」，在這樣的觀點下，三位高齡產子獨生子的母親的眼中又是如何看待這唯一的孩子？

### (三)分析三位高齡產子母親教養方式期待

美國研究排行的心理學專家 Kevin Leman 形容，「獨生子女是父母苦心孕育的特殊

寶石」。大體而言，由於父母的寵愛及家中經濟無虞，易造成獨生子嬌生慣養、自我中心的人格特質。不過相反的，日本心理學家指出現代獨生子女的父母因為很清楚沒有兄弟姐妹的環境多半會在教育上加強補足（田村正晨，2000）。林進材和林香河（2008）曾說：「面對少子化的全球趨勢，給魚於吃的教養只會承擔孩子的人生負債，獨生子女要在未來的 M 型社會下競爭上游，勝敗決於一教導小孩釣魚的技術」。因此我們將深入探討三位高齡產子母親對其獨生子教養的信念？教養方式及期待為何？

### 三、待答問題

- (一)探討三位獨生子有哪些特質？
- (二)了解三位高齡產子母親眼中之獨生子面貌為何？
- (三)分析三位高齡產子母親在家如何與孩子互動？及他們在教養上的想法和期待

### 四、名詞釋義

#### (一)獨生子女：

指核心家庭中父母養育的唯一孩子，沒有任何兄弟姐妹。若為女性則稱為獨生女，若為男性則稱為獨生子，並不包含「有兄弟的唯一女孩」或「有姐妹的唯一男孩」（張春興，1995）。

#### (二)高齡產子：

即高齡產婦。是指生產第一胎時，年滿三十五歲，或受孕時滿三十四歲的婦女（維基百科，2010）。

#### (三)教養方式

本研究認為教養方式的定義為父母親或主要照顧者透過親子互動的過程中，以家庭中幼小成員為對象，運用語言或非語言的方式傳的教養的態度或行為，目的在促使其身心健全發展（謝雅苓，2010；楊筱筠，2007；鄭雅婷，2006；廖格培，2004；洪信安，2002；楊國樞，1986）。

※此表研究者自行整理

| 年代   | 作者  | 對象                   | 方式(方法)       | 內 容   | 目 的                        |
|------|-----|----------------------|--------------|---|----------------------------|
| 2010 | 謝雅苓 | 父母<br>子女             | 語言<br>非語言傳遞  | 對子女傳遞其價值目<br>標、信念、情感等                                       | 影響子女身心<br>發展               |
| 2007 | 楊筱筠 | 父母親<br>子女            |              | 態度和行爲   |                            |
| 2006 | 鄭雅婷 | 父母親<br>子女            | 親子互動<br>相處   | 信念、態度、情感、價<br>值觀、知識、興趣                                      | 約束或教導其<br>日常的學習及<br>行爲表現   |
| 2004 | 廖格培 | 父母<br>子女             | 親子互動的<br>過程中 | 理念、認知、價值觀   | 促使子女能夠<br>有良好的發展<br>與社會適應。 |
| 2002 | 洪信安 | 父母                   |              | 方式和態度   |                            |
| 1986 | 楊國樞 | 父母親<br>主要照顧者<br>幼小成員 | 社會化          | 態度：認知(知識或信<br>念)、情感(情緒)及<br>行爲意圖(傾向)<br>行爲：實際表現出來的<br>行動或作法 |                            |

綜觀上述而論，本研究認為教養方式的定義為父母親或主要照顧者透過親子互動的過程中，以家庭中幼小成員為對象，運用語言或非語言的方式傳的教養的態度或行爲，目的在促使其身心全健全發展。

#### 四、研究範圍和限制

本研究之研究對象為研究者服務之國小附幼，在任教之班級中，邀請三位年齡 35 歲以上高齡產子之獨生子母親作為訪談對象。本研究限制為非獨生子及獨生女亦不在本研究範圍。

### 貳、文獻探討

#### 一、獨生子女的特性

德國小兒科醫生 Milevsky、Schlechter & Netter 從醫學角度和臨床經驗來研究，並發表了專書《獨生子女及教育》，他認為獨生子女的成長過程之所以產生一系列的問題，主要有兩個原因：一是父母的溺愛；二為缺乏兄弟姐妹。美國 Falb 和 Polit 在 1986 年回顧許多研究後，歸納出三獨生子女發展結果的特殊性或機制：

##### (一)缺損性 (deprivation)

獨生子女與非獨生子女最大的不同在於：缺乏兄弟姐妹 (lack of siblings)。這種缺乏手足互動利益 (benefit)，被稱為「剝奪性」或「欠缺性」(Falbo & Polit, 1986;

Hartup,1974)。究竟缺乏手足互動，對兒童會造成哪些影響，至今尚無一致的說法。研究手足關係的學者 Dunn（1983）認為：兒童早期與人際間的互動關係，主要包括「縱向的親子關係」及「橫向的同儕關係」，在橫向的同儕關係中，手足就佔了 80%。兒童早期與兄弟姐妹互動的經驗，是其未來同儕交往的基礎，也是親子關係發展的橋樑（Shantz,1983; Hartup,1990）。手足關係對其社會認知（social cognition）人格社會化的正常發展有重要的影響（Dunn,1983; Falbo & Poston, 1993）。如 Anna Freud 認為：兒童最早的「公平」概念（justice）是得自兄弟姐妹的相處經驗。

## （二）唯一性（uniqueness）

獨生子女不用和手足共同分享家中的資源、也不用和手足競爭就可以得到並獨享家中的資源，這唯一的孩子就是父母親關注的焦點和投資的目標，而父母親的教育程度與社經地位越高，比較有機會栽培孩子。獨生子女的母親猶如「把全部雞蛋都放在同一個籃子裡」。在臺灣少子化的風潮影響了父母親的消費習慣，因為生的少，更捨得花錢，願意把錢花在唯一的寶貝身上（陳凱勛，2006）。

## （三）親子關係（parental-child relationship）

心裡分析論者 Freud 等人認為：兒童早期與母親相處的經驗，決定日後社會和人格的發展。社會行爲的發展，先是經由親子關係，待人格主要結構形成後才受到同儕的影響，特別是獨生子女「親子關係」更是影響其社會化的重要力量（Polit & Falbo,1987）。

Getwirtz（1965）的研究發現：獨生子女與母親的互動頻率是么子女與母親互動的兩倍。Falbo（1977）針對大學生的調查研究指出：40%的獨生子女認為影響他們最深的人是父母，么子女認為父母影響最深的有 7%，長子女及排行中間的子女表示受父母影響最深的更只有 3%及 2.7%。此外，黃琴雅（1991）也發現相對於其他排行的子女、獨生子女得自於母親的關愛程度較高、權威管教的程度較低等。雖然多數研究顯示，親密的親子關係有利於兒童的認知及心理發展，但也有學者認為獨生子得自於母親大量的關懷與親密的依附關係，可能造成獨生子女較不需要尋求同儕的接納、支持、不意對同儕產生依附的原因之一（Falbo,1983；Falbo & Polit,1986）。因而，倘若父母只是一味的滿足子女的需求，過度保護、放縱，結果可能造成其自我中心、任性、不懂的與人分享、投機取巧、依賴心等，反而有害其正常人格、學業成就的發展（朱秀芳，1993；Falbo, et al., 1986；Poston & Falbo,1990）。

綜觀上述，對獨生子的特質雖有正反面的不同看法，獨生子和非獨生子的差異不是因為孩子本身造成的而是他們的生長環境和接受的教養所致。獨生子所面臨的挑戰，包括在各方面必須成功的壓力、出現常尋求他人注意傾向、感受與同儕關係建立的困難、感受到自己的早熟，覺得自己比年齡的孩子，對大人有一份較強烈的認同感



(Robert,2001)。大陸學者風笑天(1996)研究發現,年齡較小的兒童中,獨生子女與非獨生子女差異越大;隨著年齡的增長,不同之處越來越小,尤其在高中和大學階段,兩者之間的差異幾乎完全消失。因此年齡越小,父母和家庭對獨生子女的影響越大。因此父母的教養信念和態度、教養方式是很重要的,能塑造孩子不同的特質,以下將探討獨生子女教養之相關研究。

## 二、獨生子女教養之相關研究

Smolowe 和 lin(1985)發表了一篇名為「一大群“小皇帝”」的文章,作者將這一群在中國的獨生子女譬喻成「小皇帝」,因為父母對這一群獨生子女唯命是從、疼愛至極,因此造就了獨生子女在學校驕傲、跋扈的態度,這是當初一胎化政策決策者們所沒有設想到的嚴重問題。而在中國的“小皇帝”、“小太陽”的說法儼然成為獨生子女的代名詞(陳功,1999)。2006年8月997期的商業週刊,有一篇專題是談論到父母「溺愛」孩子的問題;李盈穎、劉承賢及賀先蕙(2006)提到:在這場「溺愛的戰爭」中,過度被父母溺愛的兒童可能會出現某些負面的人格特徵,例如:驕傲、憤怒、忌妒、懶散、暴食厭食、貪婪等;父母過度溺愛孩子甚至於會影響孩子的競爭力。李盈穎等人(2006)並將這一些特徵稱為「被溺愛兒童症候群」(Pampered Child Syndrome),這個病症的感染源只會附著在父母的身上!全球兒童教育最憂心的現象就是一孩子是父母寵壞了!這一些孩子擁有最多的資源,從父母那兒得到最多的愛和物質享受,同時也會導致越來越多的不良副作用,如孩子適應不良的情形、缺乏正向特質的人格特徵等。

根據獨生子女父母對子女教養方式的研究結果呈現兩種不同的觀點:其一是獨生子女父母過度保護子女的現象;其二是獨生子女的父母若能適當的管教孩子、採取民主式的教育方式,以及給予學習發展的空間,獨生子女擁有良好的人格發展及社會適應。「在有四個孩子的家庭中長大孩子,都有被寵壞的可能,更別說是獨生子」(Frank,2000)。「只有一個孩子的父母,恨不得把天下美好的東西都給自己的孩子,因為他是唯一能夠接受這一份炙熱感情的人」在父母關愛、呵護下的獨生子女,常給人一種「被寵壞了」的印象(杜蕾蕾譯,2004:29)。中國大陸的獨生子女有「4-2-1」症候群的問題,即四位祖父母和兩個父母傾全力關注於一位受寵愛的孩子,當這一些中國第一批的獨生子女進入家庭、社會時,赫然發現自己有多麼依賴父母,甚至於連婚後尋找質屋的原則,都得是端著一碗湯走到父母親家還不會涼的距離(林克倫,2006)。關穎(1998)在研究中卻發現,大陸的獨生子女父母會採取溺愛、否定、過度保護、放任、干涉等類型的教育方式,並且對獨生子女發展有一定程度的不良影響;但也有些父母會採取民主式的教育方式,對孩子的人格需要及道德發展有較積極的幫助。因此我們可以說現實生活中溺愛孩子的,並不只有獨生子女的家長,同時也有非獨生子女的家長。而溺愛的背後,也存在更高的期待與希望,如黃瑞惠等人(2002)的研究指出:台北和北京的獨生子女

父母都在意子女的學習情形，並認為「學習」是子女自我成長的最好方式，因此他們也注意獨生子女在人際關係的發展與社會適應能力的培養。

## 叁、研究方法

### 一、研究方法

本研究蒐集國內外文獻，並將獨生子女特質、獨生子父母管教養的想法和期待的資料與理論，予以分析統整，作為研究的理論基礎，接著再以質性研究法，利用半結構式訪談的方式，讓受訪者有較大的彈性間能說出他們教養經驗及主觀感受（高淑清，2008）。研究中欲探求三位高齡產子獨生子女母親，對於孩子成長過程中所抱持教養想法及日常生活中對其教養的行為，藉此了解獨生子女母親其教養的信念與教養行為。

### 二、研究對象

本研究對象為由研究者任教之國小附幼，班級中所有獨生子女的母親中選取三位高齡產子母親，且未計畫繼續生育者為訪談對象，從中選取高齡產子母親其子女性別皆為男生、年齡為 5-6 歲左右。

受訪者基本資料表及訪談日期、時間、次數表

| 受訪者代碼 | 小智媽媽：A 媽  | 小睿媽媽：B 媽  | 小哲媽媽：C 媽  |
|-------|-----------|-----------|-----------|
| 年齡    | 42 歲      | 47 歲      | 41 歲      |
| 國籍    | 大陸        | 臺灣        | 臺灣        |
| 教育程度  | 高中        | 高職        | 專科        |
| 職業    | 家管        | 家管        | 家管        |
| 結婚年齡  | 35 歲      | 37 歲      | 35 歲      |
| 生育年齡  | 36 歲      | 42 歲      | 36 歲      |
| 子女性別  | 男         | 男         | 男         |
| 獨生子年齡 | 6 歲       | 5 歲       | 5 歲       |
| 日期    | 100.03.12 | 100.03.16 | 100.03.12 |
|       | 100.03.16 | 100.03.26 | 100.03.26 |
| 時間    | 180 分     | 150 分     | 160 分     |
| 次數    | 2         | 2         | 2         |

### 三、資料分析和處理

在訪談前，研究者事先擬定訪談大綱，以半結構式訪談進行資料蒐集，再將訪談錄音檔轉騰為逐字稿，將資料進行分類和整理。透過反覆的閱讀所蒐集的訪談資料，逐步找出與主題相關之重要概念，並隨時記錄心得感想及資料之詮釋，最後針對每個概念類別加以比較，以洞悉概念背後所隱含的意義。

## 肆、研究結果與發現

### 一、關於獨生子

#### (一)、現在獨生子越來越多你有什麼想法？

##### 1.獨生子女的成因

- A 媽：現在人結婚晚、夫妻倆想過自己的生活，或是不孕等生孩子不是那麼容易？像我們家小朋友就是全家吃素求來的。
- B 媽：現在的人經濟負擔重都不希望生太多，父母照顧起來比較體力比較累，大環境的因素，以前都是小孩多都是自己照顧自己比較簡單。
- C 媽：像我的孩子非常難教，我生了一個就不敢再生了！我覺得現在孩子都很難教，應該是這一個原因。

#### (二)、很多人對於獨生子會有一些不同的看法？你有什麼意見？

##### 1.對獨生子的看法

##### (1)優勢：在親子關係方面更加密切

- A 媽：大家都比較關注他、比較呵護他。
- B 媽：以前我們家有 4 個兄弟姐妹，現在我們只生一個，都是給他最好的，吃的喝的，全新全意的照顧他。
- C 媽：現在小孩會比較嬌一點，可能是父母都只注視著他，對的對於孩子的要求就會較符合他。親情方面比較被關心，為父母較重視關愛較多。

##### (2)劣勢：嬌縱難管教、自理能力弱、缺乏競爭力

- A 媽：比較難管教嬌慣，大家都比較關注他比較呵護他。我們大陸都是獨生子女，自己不吃不喝也要給子女吃好的穿好的，大家都是這樣，所以自我照顧能力差一點。
- B 媽：不太好帶、想法比較主觀、固執、不妥協。好像不能給他太多，不然他會覺得我不需要努力什麼都有，較缺乏向上的心。
- C 媽：因為父母的重視與關愛較多、孩子都會比較嬌，在親情方面較溺愛。

### (三)你覺得你的孩子是一個什麼樣的孩子？

#### 1.獨生子母親媽媽心目中獨生子的樣貌：活潑、好動、但不聽話管教上較困難

A 媽：活潑、好動、不夠專心上課聽老師說一半就東張西望的，學習上、較靈活腦筋算是還可以，其他的沒什麼特別的。

B 媽：調皮搗蛋、不聽話，都要用威脅的或是談條件，我覺得他都不好，聰明但會作怪，我拿他和別人比較。學習上好學，細心卻沒耐心。

C 媽：單純、活潑、可愛、性較急躁、固執、管教上困難。

### (四)到目前為止你對於子女的表現和發展覺得如何？

#### 1.現在的表現：能跟上學習、遵守規矩

A 媽：整個規矩都要很好，其他學習能跟的上就好。說實話他得規矩比較差，學東西上他都跟的上。

B 媽：我覺得他的表現很正常，大概是他只生一個的緣故，我們都會比較注意。

C 媽：上學後，在學習步很多。

#### 2.未來的發展：重視課業的學習、良好人際關係、有自理能力、聽父母的話、不做壞事。

A 媽：他算是學的比較多的，該背的書都背了、該彈的琴都彈了。唯一就是較沒禮貌，還有太有主見，每天在挑衣服穿，我幫他配的他都不要，自己亂配花花綠綠的堅持自己意見，幫他買好多襯衫，他怕麻煩不想扣釦子，所以不喜歡穿。

B 媽：我最重視品格方面，我怕他走歪，因為現在社會很複雜，不要去捉弄人家，不要變成社會的敗類。

C 媽：不一定要很有才幹但至少要跟上市大家學習的腳步，其次是人際關係。

## 二、教養想法

### (一)回想小時後，在你的成長經驗中，從小到大在教養上誰影響你最深？

#### 1.教養上影響最深的人：父母其次大姐

A 媽：爸爸，小時候都是爸爸照顧我，媽媽一天到晚在廠裡加班。

B 媽：爸爸、媽媽，爸爸是窮教員，雖然窮但會拿錢幫助需要幫助的人。

C 媽：大姐，因媽媽早逝，相差 10 歲的大姐像媽媽一樣的教我們，管我們必較嚴。

#### 2.教養信念：「愛」與「關懷」、「言教」與「身教」並重

A 媽：爸爸，是非常好的人，他會把好吃的留給我自己不吃都可以。有一次書包弄丟了不敢回家，爸爸不但沒罵，還說怎麼不先回家吃飯再說，最後還陪我一齊去找書包。

C 媽：媽媽早逝，與相差 10 歲的大姐像媽媽一樣的教我們，如；分析用功讀書的利弊、我的父母不會做一些違背良心、投機取巧的事，對我來說就是最好的身教。

## (二)你認為怎麼樣才是個好媽媽？

### 1.教導正確的觀念

A 媽：把他教好。

B 媽：要管他，不應該做的事，就要糾正他。

C 媽：責任最重要，是非對錯的觀念。

### 2.陪伴成長：因為沒有兄弟姐妹的陪伴

A 媽：我和爸爸都陪他玩樂高、高湯瑪士等。

B 媽：他會要求我陪他一起玩。

C 媽：多陪伴他成長，因為他不像有兄弟姐妹可以陪伴他一起成長，一個人蠻可憐的，會比較孤單，當然我們沒有辦法取代兄弟姐妹的部份，就算是有兄弟姐妹也應該多花時間陪伴孩子，玩遊戲如；象棋、作功課還有生活自理能力如；剝橘子等。

### 3.良好的親子溝通

A 媽：能夠好好的和孩子溝通，讓她聽的進你的話。

### 4.養育身體健康的孩子

A 媽：把他的身體照顧好。

B 媽：餵飽他、照顧他的生活起居、有求必應、肚子餓了就趕快煮東西給他吃。

### 5.保護他

B 媽：我會全心保護他。

## (三)你希望養出什麼樣的孩子？

### 1.父母的期待：

#### (1)重視學習

A 媽：希望提供他好的學習環境、該學的都學（鋼琴、畫畫、讀經）。

C 媽：希望他學習能跟上大家的腳步，不要差太多，不一定學音樂就要像周杰倫一樣有成就，當然父母一定會有一些期待。如果大都讀研究所，也希望他能讀，但不是硬性的，他如果能讀。

#### (2)聽話

A 媽：希望每一次我在跟他說話時，他能聽不要有這麼多的主見。我最不滿意的他的意見太多。

B 媽：聽話。

C 媽：希望他比較聽話些，教導時會較固執，較叛逆不想理我、不肯學，這方面較

頭痛。

(3)成爲有能力的人

A 媽：有能力的人是有知識、人際關係要處理的好，遵守社會規範。

B 媽：獨力、不要有依賴心。

C 媽：按步就班就很好，不要違背規範，該學的該做的有做到就好，不希望他變成壞小孩，我的想法很單純，像現在有很多人學歷很好，但卻金融犯罪。不一定要賺很多錢，只要符合他自己的需求，不一定要當大老闆。

(4)承擔責任

B 媽：對自己做的事負責。

C 媽：尤其他是一個男生，他必須照顧家庭，不可以不想上班就不工作。

(5)不欺弱小

B 媽：不欺負人，變成社會的敗類，我看到社會事件我會怕。

(6)正常人

B 媽：因爲他有參加萬芳醫院的職能治療課程，現在又面臨小學的轉銜，會有很多的擔心。

**(四)你的教養想法和實際作爲**

1.教養的想法

A 媽：「教」就是教他行爲規範，「養」好好照顧他的生活起居。

B 媽：教育他，養育她，有人說作不好小孩會學，我們用行爲作他的榜樣。

C 媽：「教」比較難就是教他學習，「養」就是照顧比較容易。

2.實際作法

(1)鼓勵

A 媽：如果他有好的表現時，我們會帶他出去玩、請他吃飯。

B 媽：帶他去遊車河（開車兜風）。

C 媽：練琴時，他叫不專心，他只要練一次就給他一顆腰果，因爲他喜歡吃腰果，幾次之後可能沒效果，要再想其他的方法。

(2)交換條件

C 媽：寫功課時不認真，可能先陪他玩一個遊戲再寫，或先休息一下，或給他喜歡的鼓勵如：電腦或電視。

(3)處罰：先用「說」的，再犯才「罰站」或「打」

A 媽：先罰站，會打他的小腿，我不會失去理智，有時還給他罰跪。

C 媽：教了幾次仍無法改盡，會適時的給予罰站或打，因爲父母都有情緒如果真的講不聽真的會很生氣。

(4)順應需求

B 媽：他的要求盡量滿足他。

(五)您覺得教養最難突破的是什麼事？

1.教養上較難突破

(1)教導學習

C 媽：他學東西較慢，不是教他 10 次的問題，而是他內心反抗不想學，我覺得這一點較辛苦。

(2)聽話

A 媽：叫他坐好他反而坐歪的，讓我很生氣，要兇才會聽。

B 媽：在家裡不聽話，但因為空間小又沒的小孩只有我們夫妻，所以還好。

C 媽：心理反抗我的教他，好像叛逆期提早到來。

(3)良好生活習慣的養成：禮貌、收拾玩具

A 媽：希望看到長輩要打招呼，他就是不叫，婆婆也說他沒禮貌，讓我更生 氣。

B 媽：玩具不收，弄得整間屋子都是， he 會用言語敷衍我不收拾。

(4)難堅持教養原則

A 媽：每一次他表現不好說要取消他的福利，但最後什麼也沒有執行。

B 媽：當他表現不好時說好不帶他去遊車河（開車逛街），但是那一天他哭的很慘，要求要改 過，我們又帶他去遊車河，但隔日行爲並沒有改善，我們夫妻倆現在再檢討改進中。

(5)身教不易

B 媽：以身作則較難，有些大人的言語（次級文化） he 會學。

2.教養問題的解決之道

A 媽：目前還沒有方法，因為全家只有我一個人管他、約束她。

B 媽：如不收玩具的問題？如果我有餘力，我就會幫忙收玩具，如果正在忙就沒辦法收拾。

C 媽：我會一直想不同的方式去解決教養上的問題。

(六)伴隨孩子成長，您的教養方式產生什麼變化。

1.「說理」取代「體罰」

B 媽：從來沒有打過他，都是和他好好的說。

C 媽：一直到 he 上學後，我先生說：「以前你都用打的都沒用，因為 he 根本聽不懂」現在我才慢慢改變不打 he，一方面也是 he 長大很多、比較懂事。

2.「體罰」取代「說理」

A 媽：小的時候只有罰站， he 會怕會聽，但為 he 現在大一些，很會頂嘴所以才會用打的，以前我先生不能接受打罵這一件事，只要 he 一「哭」 he 就受不了， A

爸覺得應該要用溝通的，後來有幾次在外面完全失控（當街倒地大哭大叫、打滾），他才覺得適當管教是必要的。

## 伍、研究結論與建議

本研究主要的目的是在探討三位高齡產子母親其獨生子的特性、及其教養想法與期待之探討，首先從國內外文獻作為理論基礎並進行分析比較，在設計訪談大綱後進行訪談，形初步資料再進行整理分析訪談結果，最後將所得結果對照研究目的，提出相關建議。

### 一、結論

首先本研究要說明的是，三位高齡產子母親其獨生子的特性？從研究中發現，獨生子女母親的表示與獨生子的親子關係較為親密，由於是家中唯一的孩子，普遍關注度高，較易造成溺愛及教養上的困難，因為沒有兄弟姐妹的因素，較缺乏競爭力。這一些發現和先前許多研究（德國小兒科醫生 Netter；Falb & Polit, 1986）的理論基礎一致。

就三位獨生子女母親眼中是如何看待其獨生子的面貌為何？從三位獨生子的個性及特質有其個別差異，A 媽及 C 媽兩位認為自己的孩子是「活潑、單純、好動」，其中 B 媽則非常誠實的說出孩子雖然聰明，但調皮搗蛋愛作怪的個性，而 3 位獨生子的母親皆一致認為，其獨生子個性，活潑、好動、單純但固執、不聽話的特質及管教的困難，與文獻中朱秀芳(1993) 和 Falbo et al.,(1989)的理論觀點一致。

再者就三位高齡產子母親對其獨生子女的在教養想法及期待進行探討？獨生子女母親認為在教養信念上影響最大的是自己的父母，對於父母的「愛」與「關懷」感受最深刻，在日後教養自己子女時影響最大，吳筱婷（2006）父母的教養方式影響子女的幸福。獨生子女母親其的教養方式；當獨生子女有好的表現時皆能以正向「鼓勵」其行為；當獨生子女有不適當的行為時會適時的「處罰」，其中 B 媽表示夫妻倆人從來沒有打過小孩，其教養的策略為「交換條件」及「順應需求」等。母親在教養上最難突破的是讓孩子「聽話」及「教養原則」，其次是「教導學習」、「生活習慣的養成」，因此，家庭中「父母」是子女最主要及最早的接觸對象，因此父母的教養方式更直接的影響子女的社會互動愈人格適應（莊千慧，1994），在文獻中卻提出，大陸的獨生子女父母會採取溺愛、否定、過度保護、放任、干涉等類型的教育方式，並且對獨生子女發展有一定程度的不良影響(關穎，1998)。在三位高齡產子獨生子女母親對獨生子的期待方面，以「成為有能力的人」及「聽話」認為是未來最重要，其次為「學業的學習」、「承擔責任」、「不欺負弱小」等，陳曉楓（2005）和關穎（1998）提出相同的觀點，至於中 B 媽提出他的



期待獨生子成爲是「正常人」，原因是他的孩子目前正接受特殊生的生巡迴輔導及萬芳醫院的早療，因此他有個別因素考量，B 媽對獨生子的期待顯然期待的較低於一般，具有個別差異。

綜觀上述而論，研究結果，從三位高齡產子母親對獨生子的教養想法及獨生子的特性的訪談得知，確實如同一般社會大眾所瞭解的負面形象較多。不過，大陸學者風笑天（1996）研究發現，年齡較小的兒童中，獨生子女與非獨生子女差異越大；隨著年齡的增長，不同之處越來越小，尤其在高中和大學階段，兩者之間的差異幾乎完全消失。因此幼兒階段的獨生子女，受父母關注其成長和學習，相較於其他年齡層更甚，集「三千寵愛於一身」的獨生子女的性格好壞，將取決於父母教養的方式與態度。

## **二、研究建議**

### **(一)給獨生子女的母親的建議**

從研究中發現獨生子的母親，表示明白疼愛和教養都是很重要的，但對於生活上面對孩子時的教養行動上仍是心有餘而力不足，因此在教養上教師可提供相關的教養資訊以增強其正確的教養的態度與原則，若獨生子母親是能有明確的信念，表現出來一貫的態度，將有助於改善獨生子的行爲及淡化或擺脫「獨生子女容易被寵壞」的傳統刻板印象。

### **(二)給後續研究的建議**

本研究是針對獨生子母親進行訪談，建議後續的研究可進行更深入多次的深度訪談針對母親特性背景和獨生子女關係再深入探討。使分析資料更豐富更確實。在訪談對象如除獨生子的母親之外，可增加其主要照顧者：如保母及相關家人，經過多方比較，能更明確的瞭解獨生子的現況及其中的差異。

壹、中文文獻

行政院主計處 (1998)。社會發展趨勢調查。100 年 04 月 12。取自:

<http://www129.tpg.gov.tw/mbas/society/index.html>

內政部戶政司 (2010)。育齡婦女生育率。100 年 4 月 12。取自:

<http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/y02-04.xls>

內政部戶政司 (2010)。重要人口指標。100 年 4 月 12。取自:

[http://www.ris.gov.tw/version96/stpeqr\\_01.html](http://www.ris.gov.tw/version96/stpeqr_01.html)。

內政部統計處 (2010)。主要國家總生育率。100 年 4 月 12。取自:

<http://sowf.moi.gov.tw/stat/national/j024.xls>。

政院經濟建設委員會人力規劃處 (2010)。2010 年至 2060 年臺灣人口推計摘要。100 年 04 月 12 日。取自:<http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=8966>

王淑秋 (2009)。學齡前獨生子女父親的教養信念。臺北市立教育大學幼兒教育系研究所，未出版，台北。

李盈穎、劉承賢和賀先蕙 (2006)。21 世紀全球父母的難題—溺愛戰爭。商業週刊，997，88-94。

杜蕾蕾 (譯) (2004)。C.White 著。別嬌壞你的孩子—教養獨生子女的七大罪狀(The Seven Common Sins of Parenting an Only Child)。台北：悅智。

洪信安 (2002)。海峽兩岸國小獨生子女的人格特質與父母管教教式比較。國立台南師大學輔導教學研究所碩士論文，未出版，台南。

吳瑞巧 (2006)。比較國小學童獨生子女與非獨生子女社會化結果之差異。國立台北教育大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北。

吳筱婷 (2006)。國小學童父母教養方式與其幸福感關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

林克倫 (2006 年，5 月 4 日)。「獨生父母」經濟壓力難喘息。中國時報，A13 版。

林進財、林香河(2008)。輕鬆教好獨生子女。台北：書泉。

周靜怡 (2007)。家庭投資對雙親家庭獨生與非獨生國小學童數學成就的影響。國立嘉義大學家庭教育系研究所班碩士論文，未出版，嘉義。

風笑天 (1998)。中國獨生子女家庭的基本特徵、父母角色及親子關係。兩岸社會變遷中家庭與其相關問題學術研討會會議論文集，頁 225-237。

風笑天 (2000)。獨生子女青少年的社會化過程及其結果。中國社會科學，6。2011 年 4 月 12 日，取自：[http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk\\_wzdetails.aspx?id=1905](http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.aspx?id=1905)

風笑天 (2005)。走進圍城的獨生子女:概念、規模與質疑。江蘇社會科學，3。2011 年 4 月 12 日，取自：[http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk\\_wzdetails.aspx?id=4804](http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.aspx?id=4804)

高淑清 (2008)。質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。台北：麗文。

莊千惠 (1994)。出生序和父母管教態度對兒童的社會興趣與人格適應之影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

陳曉楓 (2005)。學齡前獨生子女的面貌及其母親教養的想法。國立新竹師範學院幼兒教育研究所，未出版，新竹。

陳怡婷 (2005)。少子化對國民小學教育發展影響之研究。國立台北教育大學國民

**國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會**

- 教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳怡婷 (2005)。少子化對國民小學教育發展影響之研究。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 葉乃鳳 (2009)。獨生子女知覺父母教養方式與利社會行為之關係。國立台中教育大學諮商與心理學碩士論文，未出版，台中。
- 葉淑華 (2008)。國小獨生子女學童的自我概念與人際關係研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 許舒雅 (2008)。桃園區高中生獨生子女的親子三角關係、同儕關係與心理健康之關聯性研究。中原大學心理學研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 陳美杏 (2009)。家有獨生子女教師教養信念與教育方式探討。高雄師範大學教育研究所，未出版，高雄。
- 陳如葳 (2001)。獨生子女氣質、教養方式與其分享行為之相關研究。中國文化大學應用科學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳功 (1999)。獨生子女：中國的小皇帝。100年4月5日，取自：  
<http://www.qiuy.com/shenghuo/jiankang/cg-jtgm/005.htm>
- 黃瑞慧、王登峰和鍾思嘉 (2002)。兩岸獨生子女家庭父母親教養態度之比較-以北京和臺北地區為例。北京大學心理學研究所碩士論文，未出版，北京。
- 張怡貞 (1998)。國小學童獨生子女同儕關係及相關因素研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 張春興 (1995)。心理學。台北：東華。
- 張瓊芳 (2008)。獨生子女的時帶來臨?台灣光華雜誌，33 (1)，36-44。
- 畢恆達 (2010)。教授為什麼沒告訴我。台北：小畢。
- 楊筱筠 (2007)。國小高年級學生知覺父母管教方式、父母期望與自我調整學習關係之研究。國立台南大學課程與教學碩士論文，未出版，台南。
- 楊國樞 (1986)。家庭因素與子女行為-台灣研究評析。中華心理學刊，28 (1)，7-12。
- 楊麗芬 (1993)。教育新族群的誕生-淺談獨生子女的教育。高市鐸生，4 (1)，79-81。
- 蔡筱葳 (2007)。不同性別、家庭社經地位的國小獨生子女與非獨生子女之分離—一個體化與生活型態、社會興趣之關係研究。國立師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄭雅婷 (2006)。跨文化家庭中主要照顧者之教養方式對幼兒會行為表之探究-以台南市為例。朝陽科技大學幼兒保育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 詹淑芬 (2005)。中學獨生子女生活壓力與自我認同之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 廖格培 (2004)。彰化地區未成年母親婚姻品質與教養行為之相關研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 賴佳琪 (2006)。獨生子女與非獨生子女雙親教養態度、學業失敗容忍力、人際問題解決態度之比較研究。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 謝雅苓 (2010)。台北縣、市國中生覺知之父母教養方式與心理資本之相關研究。銘傳大學教育所在職專班碩士論文，未出版，桃園。

關穎 (1998)。教育素質對獨生子女發展的影響。一九九八年亞太地區華人社會青年及相關問題研討會論文集。

羅怡華 (2007)。獨生子女與非獨生子女分享行為與同儕互動之比較。朝陽科技大學幼兒保育研究所碩士論文，未出版，台中。

## 貳、英文文獻

- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Frank, C. (2000). Only, not lonely. *Parenting*, 14 (8), 148-152.
- Falbo, T. & Poston, D.L. (1993). The academic, personality, and physical outcome of only children in china. *Child Development*, 64, 18-35.
- Falbo, T. (1976). *The Advocacy or Avoidance of Only Children*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED165073).
- Falbo, T. (1977). The only child: a review. *Journal of Individual Psychology*, 33, 47-61.
- Falbo, T. (1983). *The Only Child family in Perspective*. Paper presented at the annual convention of the southwestern psychological association, 29, San Antonio, TX, April, 21-23. (ERIC Document Reproduction Service No. ED236504).
- Falbo, T. & Polit, D.F. (1986). Quantitative review of the only child literature: research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100 (2), 18-35.
- Getwirtz, J. L. (1965) The course of infant smiling in in four child-rearing environments in Isrel. In B. M. Foss(Ed), *Determinants of infant behavior III*. London: Methuen.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood : Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1-17.
- Kevin, L. (1998). *The New Brith Order Book : Why You Are the Way You Are. Revied Edition*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435450).
- Poston, D. L. & Falbo, T. (1990). Academic performance and personality traits of chinese children: "Onlies" versus others. *The American Journal of Sociology*, 96 (2), 433-451.
- Roberts, L. C., & Blanton, P. W. (2001). I always knew mom and dad loved me best: Experiences of only children. *The Journal of Individual Psychology*, 57(2), 125-140.
- Shant(1983). Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.) , *Handbook of Child Psychology, Cognitive Development*, 4th edition, ( 3), 495-555. New York: Wiley.

- Smolowe, J. & Lin, W. (1985). A rash of Little Emperors. *Newsweek*, 18, 16.
- Sandler, L. (2010). The Only Child: Debunking the Myths. *Time*, 176 (3), 32-40.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47

附件

【訪談大綱】

一、關於獨生子

- 1.現在獨生子越來越多你有什麼想法？
- 2.很多人對於獨生子會有一些不同的看法？你有什麼意見？
- 3.你覺得你的獨生子是一個什麼樣的孩子？
- 4.到目前為止你對於獨生子的表現和發展覺得如何？
- ①你認為這一個階段哪一些地方你會特別重視或注意？為什麼？

二、教養想法與期待

- 1.回想你小時後，在您的成長經驗中，從小到大在教養上誰影響你最深？
  - ①您的父母親有哪一些教養行為影響你最深？
- 2.你認為怎麼樣才是個好媽媽。
  - ①對於當了「媽媽」有什麼想法？
  - ②你覺得當「媽媽」的責任是什麼？自己在家庭中的責任和工作是什麼？
  - ③在家裡你會陪孩子做什麼事或平常和孩子在一都做一些什麼？
- 3.你希望養出什麼樣的孩子。
  - ①你覺得什麼是教養？
  - ②教小孩和養小孩養沒有不一樣？為什麼？
  - ③對於孩子各方面的表現有什麼期待？
  - ④你希望他未來成為什麼樣的人？為什麼會有這一種想法？
  - ⑤你不希望他未來成為什麼樣的人？為什麼會有這一種想法？
- 4.你的教養想法和實際作為。
  - ①孩子的哪一些行為你覺得很好？  
當孩子有好行為時，你會有什麼想法和做法？
  - ②相反的，如果孩子的有讓你覺得不是很好的行為時，  
你會有什麼想法和做法？
- 5.您覺得教養最難突破的是什麼事？
  - ①您如何突破？做了什麼努力？
- 6.伴隨孩子成長，您的教養方式產生什麼變化
  - ①孩子出生後生活有什麼改變？
  - ②孩子從小嬰兒到現在，這一路走來，您在教養觀念上有沒有改變？
  - ③什麼因素影響你在這方面的改變？
  - ④在教養孩子的過程中，與家庭成員有沒有不一樣的地方？

【訪大綱參考：陳曉楓（2005）、陳美杏（2009）之訪談大綱內容擬定而成】

## 幼稚園教師教學學位論文之後設分析

張憲庭

新北市成功國小教師

### 摘要

本研究之目的在分析臺灣地區歷年來，對於幼稚園教師教學學位論文的趨勢，從研究回顧中找出幼稚園教師教學學位論文之發展與問題。本研究以後設分析法，分析幼稚園教師教學學位論文之內容及發現，樣本以 1986 年到 2011 年間，臺灣地區 91 篇有關幼稚園教師教學的碩、博士論文，分析架構以研究年代、研究主題、研究變項、研究方法、研究者、研究對象與研究結果做為分類，試圖歸納出臺灣學界對此議題之趨勢；同時分析這些研究趨勢偏重層面。得到以下結論：1.2007 至 2010 年間臺灣地區幼稚園教師教學相關研究篇數較多。2.幼稚園教師教學學位論文的主題以教學效能主題最多。3.幼稚園教師教學學位論文的研究變項以 1 至 2 個居多。4.幼稚園教師教學學位論文以量化研究方法為主。5.幼稚園教師教學學位論文的研究者，以北部公立大學碩士生居多。6.幼稚園教師教學學位論文研究之對象，以教師及學生為主。7.影響教師教學效能的因素包羅萬象，惟變項間之關係仍有待釐清。8.教學方法對於其教學態度或教學目標之成效有顯著的正相關。9.幼稚園教師在職進修動機可有效提升其專業成長。

關鍵詞：幼稚園教師、教學、學位論文、後設分析

## 壹、緒論

### 一、研究動機

近年來，教育研究風潮已從行為主義重視教學結果的研究取向，轉由訴求教學過程的研究取向。因此，教師的教學逐漸成為教育研究領域中重要的研究主題之一，其影響層面廣及學生的學習成果、教師的教學效能，對於教育革新至為關鍵。尤其對於幼稚園教師而言，是否樂於從事幼教工作、認同幼兒教育的重要性，並願意戮力付出時間從事教學工作之改進與專業知能之進修，是非常重要的且攸關幼兒教學品質的良窳，由此可見幼稚園教師教學的重要性。

國內在許多研究中，不少採用後設分析法(meta-analysis)，針對過去相關研究進行分析，尤其查閱博、碩士論文網發現，不論在教育、公共政策、企業管理、工業管理領域，皆有若干篇運用後設分析為其研究方法之研究論文。鑒於後設分析可了解過去相關研究之趨勢與不足，可針對過去的研究主題、研究變項、研究對象、研究方法等項目作深入的了解與分析，並加以統整、歸納，作為未來研究重要的參考依據，具有相當之研究價值。本研究擬運用後設分析法針對幼稚園教師教學之相關研究，在研究主題、研究變項、研究方法、研究對象等方面，進行分析與探究，以期對未來研究相關議題者，能有所建議與幫助。

因此，本研究嘗試以後設分析法，來掌握臺灣地區 1986 年到 2011 年間，有關幼稚園教師教學研究的博、碩士論文內容，以 1986 年為起始點是網路中才有這樣的資料。分析架構以研究年代、研究主題、研究變項、研究方法，研究者、研究對象與研究結果做為分類，試圖歸納出近二十六年來，對於幼稚園教師教學議題趨勢，分析這些研究偏重於哪些層面議題，又有哪些重要的研究發現，以做為未來研究者及相關單位參考。

### 二、研究目的與待答問題

本研究目的在分析臺灣地區歷年來，在幼稚園教師教學學位論文之趨勢，從研究回顧中找出幼稚園教師教學學位論文之趨勢與問題。研究分析中以論文架構來進行分類：例如，研究年代、研究主題、研究變項、研究方法、研究者、研究對象與研究結果等。一方面提供未來幼稚園教師教學之參考；另一方面提供相關單位對改進幼稚園教師教學之建議。具體目的如下：

以臺灣地區在幼稚園教師教學畢業的碩、博士論文，選用研究年代、研究主題、研究變項、研究方法、研究者、研究對象與研究結果分析幼稚園教師教學研究之趨勢，研究歸納各分類結果，論述幼稚園教師教學論文趨勢，提供未來研究幼稚園教師教學建議。為達成上述研究目的，本研究具體探討之問題如下：

1. 幼稚園教師教學的學位論文，在各年度發表篇數分佈為何？
2. 本研究分析之幼稚園教師教學的學位論文，主題的分佈為何？
3. 本研究分析之幼稚園教師教學的學位論文，研究變項多寡為何？
4. 本研究分析之幼稚園教師教學的學位論文，採用的研究方法為何？
5. 幼稚園教師教學的學位論文，研究者分佈區域及發表校院為何？
6. 幼稚園教師教學的學位論文，研究者所選取研究對象地區為何？



- 7.綜合本研究之結果，歸納出有哪些重要發現？
- 8.綜合上述分析結果，提出建議，供未來研究方向與相關單位參考。

## 貳、文獻探討

### 一、後設分析之意涵

教育的實證研究在 1960 年代才開始，1980 年代開始對累積的實證研究作後設分析，後設分析是將對同一研究主題的有關實證研究結果加以統整，衡量其總結果，主要任務在對某一學門沈澱具有可重複驗證性知識（馬信行，2007）。這是一種有系統結合很多研究的量化資料之方法，Glass(1976)稱之為「分析的分析」(an analysis of analyses)。Gay、Mills 與 Airasian(2006)則認為，後設分析是一種統計方法，是將研究相同問題的許多研究結果予以摘要。

後設分析足以客觀的方式整理相關研究資料，利用統計資料的方式進行定量分析，其主要應用是逐漸取代傳統的文獻回顧與評論。採用後設研究之優點，主要可透過分析了解主題在不同時期研究之趨勢發展，同時研究主題所著重觀點，並了解主要研究族群可能為哪些，同時可鉅觀觀察研究成果的差異性。馬信行（2007）認為，後設分析的理論基礎在解決實證研究之研究結果不一致情況(controversy)以對某議題作一概觀論定的決斷：到底有無效果？是正的效果還是負的效果？效果多大？效果大小是否還受其他調節變項的影響？

綜合上述，後設分析主要特徵是採用統計方法以綜合摘要許多的實證資料，其特徵包括：後設分析是量化、後設分析不以研究品質預判研究發現、後設分析旨在尋找一般性總結論，無法做預測(Glass, 1976)。它的研究功能可對複雜文獻作全面性整合，提供決策參考、解決主題相同但結果卻相衝突的研究、促進理論的發展、深入敘述的功能，找出異質性的來源、再分析診斷的功能等。後設分析不僅可用在平均數比較的研究，亦可用在相關、比率及其他測量上。

### 二、針對教師相關研究的後設分析情形

本研究所決定後設分析之分類標準，係參考過去針對教師相關研究的後設分析之論文，發現針對教師相關研究的後設分析之論文數量頗多，共有 20 篇。其研究主題大致上可分為二類：1.教師專業工作類，包括：教師在職進修專業成長、教師專業團隊運作態度、教師專業發展評鑑執行情形、教師工作壓力、教師電腦態度以及教師職業倦怠。2.教學介入影響學生學習成效類，包括：資訊科技融入教學、批判思考教學成效、探究教學、虛擬教具教學、創造性問題解決教學、STS 教學模式、概念構圖教學策略、創造思考教學、迷思概念與概念改變教學策略、特殊教育教師教學效能、學習障礙者教學成效以及中小學校長教學領導等，如表一所示。觀察表 1 可以發現，對於教師相關研究的後設分析情形而言，雖然並非皆為教師教學相關的領域，但研究中所採用之後設分析的分類標準，可為本研究決定分類標準之重要依據，提供本研究多方面的思考。

表一 教師相關研究的後設分析情形

| 研究者<br>(年代)            | 題目  | 後設分析分類標準   | 分析<br>篇數 |
|------------------------|---|--|----------|
| <b>一、教師專業工作類</b>       |   |  |          |
| 李宜錚<br>(2011)          | 我國教師在職進修專業成長之後設分析研究                       | 婚姻狀況、主動意願、進修經驗、同儕教育者的專業信念、進修方式、進修內容、進修時間以及進修地點       | 47       |
| 葉錦光<br>(2007)          | 我國中小學教師個人背景變項與工作壓力相關性之後設分析                | 性別、年齡、任教年資、學歷、婚姻                                     | 60       |
| 蔡宜倫<br>(2010)          | 教師背景變項對教師專業團隊運作態度影響程度之後設分析                | 性別、年齡、年資、聘任資格、任教類別、任教階段及專業背景                         | 19       |
| 鄭佳霖<br>(2010)          | 國民小學教師專業發展評鑑執行情形研究之後設分析                   | 擔任職務、性別、服務年資、教育程度、學校規模                               | 15       |
| 鄭美?<br>(2002)          | 性別、電腦經驗、電腦課程及科系對教師電腦態度影響之後設分析             | 教師性別、對於電腦態度、電腦經驗、任教電腦課程、主修電腦相關科系                     | 69       |
| 顏耀南<br>(2002)          | 教師職業倦怠相關變項之後設分析研究                         | 性別、年齡、任教年資、學歷、婚姻、人格特性、成就動機、任教地區、任教學校組織、校長領導方式        | 36       |
| <b>二、教學介入影響學生學習成效類</b> |   |  |          |
| 王心盈<br>(2010)          | 批判思考教學成效之後設分析                             | 出版年代、教學者性別、學習階段、實驗週數以及教學區域                           | 22       |
| 王珀芬<br>(2010)          | 資訊科技融入教學對國中小學生學習成效影響之後設分析                 | 出版年代、研究主題、研究方法、學習階段、實驗人數、實驗時間、應用範圍                   | 123      |
| 王萬意<br>(2007)          | 我國 STS 教學模式對學生學習成效影響之後設分析                 | 文件性質、樣本性質、研究方法及研究案性質                                 | 52       |
| 吳雅萍<br>(2009)          | 創造性問題解決教學對學生學習成效影響之後設分析                   | 研究設計形式、實驗期間、教學場所、教學者                                 | 16       |
| 李國平<br>(2010)          | 探究教學對於國小學童科學學習成效影響之後設分析                   | 探究教學層次、不同的學科、學齡層級、學校地理環境、學校規模及教學時數                   | 109      |
| 施乃華<br>(2002)          | 創造思考教學成效之後設分析                             | 研究年代、研究對象、實驗設計、教學區域、樣本數、教學實驗持續時間、整體效果成效、子效果成效        | 37       |
| 洪良興<br>(2010)          | 以後設分析法探討資訊科技融入體育教學之學習成效                   | 學習階段、學校位置、教學期程以及評量工具                                 | 31       |
| 范瑞東<br>(2005)          | 概念構圖教學策略對學習成效影響之後設分析                      | 文件性質、樣本性質、研究方法及研究設計性質                                | 52       |
| 陳芝仙<br>(2004)          | 國民中小學校長教學領導之後設分析研究                        | 性別、年資、教育程度、職務、學校規模                                   | 26       |
| 陳惠敏<br>(2009)          | 特殊教育教師教學效能相關因素之後設分析研究                     | 性別、專業背景、服務年資、年齡、現任職務、學歷、婚姻狀況、學校規模、學校地點、階段別、學校類別、任教班別 | 23       |
| 劉俊庚<br>(2002)          | 迷思概念與概念改變教學策略之文獻分析 - 以概念構圖和後設分析模式探討其意涵與影響 | 學生概念類型、學生概念與科學發展之相關性、概念改變的教學策略                       | 194      |
| 劉珍足<br>(2007)          | 學習障礙者教學成效之後設分析                            | 研究對象、研究者與教學者；實驗組與控制組教學者是否同人、教學實驗持續週數                 | 16       |
| 蔡欣嘉<br>(2006)          | 九年一貫課程實施後資訊科技融入教學對國中、小學生學習成效影響之後設分析       | 文件性質、受試者性質、研究方法性質與研究案性質                              | 42       |

(續下頁)

表一（續）

| 研究者<br>(年代)   | 題目                 | 後設分析分類標準   | 分析<br>篇數 |
|---------------|--------------------|--|----------|
| 鄭富美<br>(2009) | 虛擬教具教學對學生學習成效之後設分析 | 出版形式、地區、年級、抽樣方式、學科主題、實驗時間、評量工具信度、實驗組教學者、操作模式、教學實驗軟體、控制組比較項目、教學形式、預試基點及統計方式 | 24       |

資料來源：研究者自行繪製。

綜合上述，對於教師專業工作類與教學介入影響學生學習成效類有關的後設分析研究中，參考其所採用之後設分析分類標準，不外乎為研究變項、研究工具與方法、研究對象、資料處理方式、研究結果與研究者背景等。本研究基於研究動機與目的，綜合過去教師相關後設研究所採取之分類標準，採用研究年代、研究主題、研究變項數量、研究方法、研究者類型、研究樣本、研究發現等七大面向作為歸納討論之依據，以了解歷年來與幼稚園教師教學相關之研究趨勢，以供研究方向與相關單位參考。

## 參、研究設計與實施

後設分析之原理乃針對過去個別的研究結果，作系統化的量化以歸納出一個客觀的結論（黃寶園，2006；齊力，1999；應立志、鍾燕宜，2000）。基於上述，茲依據馬信行（2007）所提出之後設分析基本步驟，逐步實施如下。

### 一、文獻搜集

本研究分析的資料為我國與幼稚園教師教學相關之博、碩士論文。本研究以幼稚園、教師教學為關鍵詞，在臺灣博碩士論文資料庫（<http://ndltd.ncl.edu.tw>）進行檢索，搜尋的標的是論文名稱，而非論文之關鍵字。搜尋年代自 1986 年至 2011 年四月為止，總計有博碩士論文 91 篇。本研究對這 91 篇有關幼稚園教師教學之論文加以整理、分析與歸納，企圖從既有博、碩士論文資料，發現過去研究趨勢與脈絡，由此發展未來研究之方向與問題。

### 二、研究方法

本研究方法為次級資料(secondary data)分析與文件分析法。次級資料是研究者引用先前其他研究者所蒐集初級資料(primary data)做為本研究的研究資料。次級資料分析法包括：內容分析、檔案記錄研究、後設分析等。初級檔案通常是一些原始文件或辦公檔案與紀錄，次級資料是其他調查者所蒐集好資料，可能已出版或未出版，含統計類資料與非統計類資料。

### 三、研究對象

從近 26 年臺灣地區在幼稚園教師教學的博碩士論文 91 篇論文中，以研究對象區分，可分為 6 個類別，因部分論文研究對象涵括 2-3 個對象類別，因此在計算研究對象時，論文篇數會有重覆計算的情形產生，例如：王心玫（2009）的研究，針對幼稚園園

長教學領導與教師創意教學之關係進行研究，在歸納時會在幼稚園園長及幼稚園教師 2 個類別各劃記一次，總劃記數為 111 筆資料。6 個類別的研究對象分別為：1.以幼稚園教師為研究對象者有 88 篇；2.以幼稚園學童為研究對象者有 12 篇；3.以幼稚園園長為研究對象者有 5 篇；4.以幼稚園學童家長為研究對象者有 4 篇；5.以幼稚園實習教師為研究對象者有 1 篇；6.以國小低年級教師為研究對象者也有 1 篇。藉由對研究對象進行歸類發現，台灣地區在幼稚園教師教學博碩士論文傾向以幼稚園教師進行研究，比率高達 79.3%；其次著重之研究對象為幼稚園學童，比率为 2.3%，可見對幼稚園教師在幼稚園教師教學議題上具有高度的影響力。

#### 四、分析架構

本研究對 1986 至 2011 年四月為止，台灣地區在幼稚園教師教學之博、碩士論文進行整理，分析架構從七大面向作歸納探討。構面包括研究年代、研究主題、研究變項數量、研究方法、研究者類型、研究樣本、研究發現等。研究年代從 1986 至 2011 年四月為止共 26 年，研究主題歸納出 7 項主題（教學效能、教學方法、專業成長、課程與教材、幼稚園組織行為、幼兒學習、家長參與）；研究變項數量區分為 1 至 3 個共有三類。研究方法分為三類，它們分別為量化研究、質性研究、質性合流等三種。研究者類型細分為研究者所在的學校類別、學位等級、學校名稱、學校位置、學校區域分佈等。研究樣本區分為樣本所在區域與研究對象類型；最後，研究發現則是根據研究主題之 7 項分類去進行歸納分析。

#### 五、評分者的信度

為求研究過程之可靠性，乃邀請二位修過後設分析及高等統計的博士後選人，與研究者進行評分者間信度的評量，各研究變項登錄者間一致性皆達 100%。

### 肆、研究結果與分析

針對從 1986 至 2011 年四月為止，共 26 年間，幼稚園教師教學相關之學位論文中，分別就研究年代、研究主題、研究變項數量、研究方法、研究者類型、研究樣本、研究發現等各面向進行分析，說明如下。

#### 一、依研究年代區分

近年來與幼稚園教師教學之學位論文有 91 篇。從年代來看發現，1986 至 2011 年四月為止，陸續有論文出現，其中 1987、1988、1989、1990、1992、1993、1996 至 2002 年間無相關研究論文。從 1986 年開始幼稚園教師教學之議題已受到矚目，1986 年至 2004 年陸續有研究者進行相關研究，但篇數在 5 篇以下。2007 至 2010 年間，研究篇數逐漸成長，以 2008 年 20 篇，占總篇數的 22.0% 為最多，以下依年代將幼稚園教師教學相關論文整理如表二所示。

表二 幼稚園教師教學相關研究的學位論文篇數統計表（依年代分）

| 年代         | 次數 | 百分比(%) | 累積次數 | 累積百分比(%) |
|------------|----|--------|------|----------|
| 1986       | 1  | 1.1    | 1    | 1.1      |
| 1991       | 1  | 1.1    | 2    | 2.2      |
| 1994       | 1  | 1.1    | 3    | 3.3      |
| 1995       | 2  | 2.2    | 5    | 5.5      |
| 2003       | 4  | 4.4    | 9    | 9.9      |
| 2004       | 5  | 5.5    | 14   | 15.4     |
| 2005       | 8  | 8.8    | 22   | 24.2     |
| 2006       | 6  | 6.6    | 28   | 30.8     |
| 2007       | 12 | 13.2   | 40   | 44.0     |
| 2008       | 20 | 22.0   | 60   | 66.0     |
| 2009       | 12 | 13.2   | 72   | 79.2     |
| 2010       | 16 | 17.6   | 88   | 96.8     |
| 2011(四月為止) | 3  | 3.3    | 91   | 100.0    |

資料來源：研究者自行繪製。

由表二可以發現，從 1986 年開始，逐漸有幼稚園教師教學學位論文出現。在 1986 至 2004 年間，臺灣地區幼稚園教師教學研究數量均在 5 篇以下(含 5 篇)，18 年間總計有 14 篇論文產生，占總篇數的 15.4%，顯見幼稚園教師教學之議題在 1986 至 2004 年間，尚未被廣泛研究，各年之研究數量偏少。2007 至 2010 年研究數量逐漸提昇，4 年間共計有 60 篇，占總篇數的 66.0%，顯示幼稚園教師教學之議題逐漸受到重視，研究者廣泛討論。另外，2011 年四月為止，研究數量稍微降低，其數量較少原因應與目前尚處於 2011 年初，研究數量還不多有關。

## 二、依研究主題分

以研究主題區分 91 篇論文可分為 7 項主題，因部分論文涵括 1-3 個主題，因此在計算研究主題時，論文篇數會有重覆計算的情形產生。例如：李國甄(2010)的研究，係針對幼稚園園長轉型領導對教師知識管理與創意教學表現之相關進行研究，在歸納時會在幼稚園組織行為、專業成長以及教學方法 3 個研究主題中，各劃記一次，總劃記數為 146 筆資料，茲將研究主題整理如表 3 所示，並分述如下。

由表三可以發現：1.教學效能研究主題為最多，有 53 篇，占總劃記數的 36.3%。此主題包含：教學信念、教學態度、教學行為、教育信念、教學承諾、教學知能、教學品質、教學關注、教學實踐、教學角色認同、教學意象以及教學活動等。2.教學方法有 40 篇占 27.4%。此主題包含：創造思考教學、融入教學、主題教學、戶外教學、創意教學、團體教學、創造性戲劇/舞蹈教學、蒙特梭利教學以及繪本教學。3.專業成長有 31 篇占 21.2%。此主題包含：教師專業發展能力與指標、教師需求、資訊素養、成就動機、知識管理、在職進修、教學調整、工作壓力、情緒管理以及教學困境。5.課程與教材有 8 篇占 5.5%。此主題包含：課程標準、教學媒體、方案課程以及互動式電子白板。6.幼稚園組織行為有 7 篇占 4.8%。此主題包含：轉型領導、教學領導、組織文化知覺、幼稚園關懷氣氛以及作息時間。7.幼兒學習有 5 篇占 3.4%。此主題包含：幼兒課程經驗、幼兒數概念、身心障礙幼兒需求、幼兒社會行為以及互動歷程。8.家長參與有 2 篇占 1.4%。

表三 幼稚園教師教學相關研究的學位論文篇數統計表（依研究主題分）

| 研究主題    | 次數 | 百分比(%) | 累積次數 | 累積百分比(%) |
|---------|----|--------|------|----------|
| 教學效能    | 53 | 36.3   | 53   | 36.3     |
| 教學方法    | 40 | 27.4   | 93   | 63.7     |
| 專業成長    | 31 | 21.2   | 124  | 84.9     |
| 課程與教材   | 8  | 5.5    | 132  | 90.4     |
| 幼稚園組織行為 | 7  | 4.8    | 139  | 95.2     |
| 幼兒學習    | 5  | 3.4    | 144  | 98.6     |
| 家長參與    | 2  | 1.4    | 146  | 100.0    |

資料來源：研究者自行繪製。

從上述歸納，台灣地區對於幼稚園教師教學學位論文，大部分著重於教學效能研究，包含：教學信念、教學態度、教學行為、教育信念、教學承諾、教學知能、教學品質、教學關注、教學實踐、教學角色認同、教學意象以及教學活動等，顯示研究者偏愛教學效能之議題。在教學效能、教學方法與專業成長 3 項研究主題方面，此 3 項所占比率為 84.9%，超過其他研究主題，顯示近年這 3 項研究主題在幼稚園教師教學研究中受重視。另外，觀察從課程與教材以下的 4 項主題比率可發現，其比率皆在 5.5% 以下，顯示這些研究主題與幼稚園教師教學研究做關聯性之探討，篇數不多。因此，未來研究者可朝較低比率之研究主題努力，或尋找更多與幼稚園教師教學研究相關之研究變項，以提昇研究價值性。

### 三、依研究變項數量分

在這 91 篇論文中，大多數研究者所探討的變項數量為 1 至 2 個，茲就研究變項數量之統計及分析說明如下。由表四得知，研究變項為 1 個及 2 個的論文高達 82 篇，占論文總篇數的 90.1%，數量最多，顯示在幼稚園教師教學相關的研究中，多以研究 1 個及 2 個變項為主。研究變項為 3 個的有 9 篇，占 9.9%。分別是李國甄（2010）、林少雀（2005）、洪淑如（2009）、徐映慈（2008）、郭麗錦（2008）、粘舒愉（2007）、葉怡伶（2008）、劉燕雯（2006）與賴足免（2008）所進行 3 個變項的研究。顯示在幼稚園教師教學相關研究中，探討 3 個變項以上的研究為數不多，研究變項超過 4 個以上的論文篇數則沒有發現，這意味著過多的研究變項，會造成研究更為複雜；以及使得研究發現不易解釋等現象，值得未來研究加以借鏡。

表四 幼稚園教師教學相關研究的學位論文篇數統計表（依研究變項數量分）

| 變項數量 | 篇數 | 百分比(%) | 累積篇數 | 累積百分比(%) |
|------|----|--------|------|----------|
| 1 個  | 45 | 49.4   | 45   | 49.4     |
| 2 個  | 37 | 40.7   | 82   | 90.1     |
| 3 個  | 9  | 9.9    | 91   | 100.0    |

資料來源：研究者自行繪製。

### 四、依研究方法區分

由 1986 至 2011 年與幼稚園教師教學學位相關之研究論文，進行研究方法的統計與分析發現，研究者大多以量化研究，對研究對象進行問卷調查，篇數高達 41 篇。另外，

## 國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

許多研究者對研究個案進行質性研究，分析影響幼稚園教師教學歷程與因素的研究篇數有 34 篇。此外，亦有 16 篇採取質量合流研究方法。其中量化研究包括：問卷調查、準實驗研究與調查表等方式；質性研究包括：文獻評析、參與/教學觀察、非參與觀察、焦點團體訪談、深入訪談、半結構性訪談、行動研究與個案研究等方式；質量合流則兼採自編問卷調查、深度訪談、半結構訪談等方式，進行研究分析。以下將 1986 至 2011 年，共 91 篇相關論文之研究方法，整理如表 5 所示，並分述如下。

由表五得知，1986 至 2011 年間的 91 篇論文，包含三種主要研究方法，分別為量化研究、質性研究以及質量合流，其中以量化研究占絕大多數，占總數的 45.1%；其次為質性研究，占總數的 37.4%，明顯比量化研究數量少。檢視 1986 至 2011 年相關論文之研究方法趨勢發現，採行量化研究篇數占絕大多數，數量高達 41 篇，占總篇數的 45.1%，顯見研究者在探討幼稚園教師教學相關之研究時，多以問卷做為研究工具，對研究對象進行量化資料之分析解釋。另外，許多研究亦採用質性研究的方式，對研究個案進行深入訪談，以了解其幼稚園教師教學的過程與相關影響因素。

表五 研究方法統計表

| 研究方法 | 篇數 | 百分比 (%) | 累積篇數 | 累積百分比 (%) |
|------|----|---------|------|-----------|
| 量化研究 | 41 | 45.1    | 41   | 45.1      |
| 質性研究 | 34 | 37.4    | 75   | 82.5      |
| 質量合流 | 16 | 17.5    | 91   | 100.0     |

資料來源：研究者自行繪製。

採量化統計方法之論文，研究者大多先採用蒐集相關理論與文獻，再將相關資料加以統整、分析，並據此發展出自編問卷或調查表，對研究對象進行調查研究。幼稚園教師教學相關論文之研究對象，多以幼稚園教師為主，對象橫跨縣、市或許多學校，探討不同背景變項的幼稚園教師，在教學相關因素間之差異情形，而量化研究之樣本多為 300 人以上之大樣本為主。

研究論文中採質性研究之篇數為 34 篇，占總數的 37.4%。質性研究多使用文獻評析、參與/教學觀察、非參與觀察、焦點團體訪談、深入訪談、半結構性訪談、行動研究與個案研究等方法，對幼稚園教師之教學行為與歷程進行記錄分析。歸納主要發現，在質量合流之研究論文有 16 篇，顯示有 17.6% 研究在進行問卷調查後，還會選取幾位訪談者，希望對幼稚園教師之教學歷程作更深入了解，以求資料分析更具完整性。

## 五、依研究者類型區分

近年來，幼稚園教師教學學位論文之篇數漸增，以下依研究者的學校名稱，如表 5 所示；學校類型如表 6 所示；學校所在縣市及區域分佈如表 7 所示，統計及分析呈現如下。

首先，由表六中得知，幼稚園教師教學學位相關論文以國立嘉義大學的 15 篇為最多，占 16.5%，其次為朝陽科技大學 13 篇，占 14.3%，國立臺灣師範大學的 10 篇，占 11.0%，居第三位。若以論文學位而言，91 篇學位論文中，除了王雅瑜（2010）以及黃意舒（1994）2 篇為博士論文外，其餘 89 篇皆為碩士論文。

表六 研究者之學校名稱統計表

| 學校名稱     | 篇數 | 百分比 (%) | 學校名稱     | 篇數 | 百分比 (%) |
|----------|----|---------|----------|----|---------|
| 國立嘉義大學   | 15 | 16.5    | 國立屏東教育大學 | 3  | 3.3     |
| 朝陽科技大學   | 13 | 14.3    | 輔仁大學     | 2  | 2.2     |
| 國立臺灣師範大學 | 10 | 11.0    | 國立臺東大學   | 2  | 2.2     |
| 國立臺北教育大學 | 8  | 8.8     | 中國文化大學   | 2  | 2.2     |
| 國立新竹教育大學 | 7  | 7.7     | 樹德科技大學   | 1  | 1.1     |
| 國立東華大學   | 7  | 7.7     | 銘傳大學     | 1  | 1.1     |
| 臺北市立教育大學 | 5  | 5.5     | 實踐大學     | 1  | 1.1     |
| 國立臺南大學   | 4  | 4.4     | 淡江大學     | 1  | 1.1     |
| 國立政治大學   | 4  | 4.4     | 南華大學     | 1  | 1.1     |
| 國立臺中教育大學 | 3  | 3.3     | 臺灣首府大學   | 1  | 1.1     |

說明：1.國立花蓮教育大學於 2008 年 8 月 1 日與國立東華大學合併，成為國立東華大學美崙校區。2.學校排列依篇數順序。

資料來源：研究者自行繪製。

其次，由表七可知，公立大學探討幼稚園教師教學相關論文為 68 篇，占 74.7%；私立大學研究篇數為 23 篇，占 25.3%，公立大學研究篇數比私立大學要多，比率懸殊，造成原因可能是公立大學教育研究所數量較多，私立大學較少相關系所；公、私立大學取得研究樣本以及研究資源支持與難易所造成。

表七 研究者之學校類型統計表

| 學校類型 | 篇數 | 百分比 (%) |
|------|----|---------|
| 公立   | 68 | 74.7    |
| 私立   | 23 | 25.3    |

資料來源：研究者自行繪製。

最後，由表八研究者所在縣市及區域分布發現，集中北部地區有 41 篇，占 45.1%，其次為中部地區為 35.2%，南部及東部地區所占篇數最少，同為 9.9%。北部地區集中在臺北市，占 34.1%。縱觀而論，臺灣地區研究幼稚園教師教學相關議題研究者，大都集中在北部地區，若以學校而言則以國立嘉義大學為最多，朝陽科技大學次之。

表八 研究者之學校所在區域統計表

| 北部  | 篇數 | %    | 中部  | 篇數 | %    | 南部  | 篇數  | %   | 東部  | 篇數 | %   |
|-----|----|------|-----|----|------|-----|-----|-----|-----|----|-----|
| 臺北市 | 31 | 34.1 | 臺中市 | 16 | 17.6 | 臺南市 | 5   | 5.5 | 花蓮縣 | 7  | 7.7 |
| 新北市 | 3  | 3.3  | 嘉義縣 | 16 | 17.6 | 高雄市 | 1   | 1.1 | 臺東縣 | 2  | 2.2 |
| 新竹縣 | 7  | 7.7  | -   | -  | 屏東縣  | 3   | 3.3 | -   | -   | -  |     |
| 總計  | 41 | 45.1 | -   | 32 | 35.2 | -   | 9   | 9.9 | -   | 9  | 9.9 |

資料來源：研究者自行繪製。

## 六、依研究樣本對象區分

針對幼稚園教師教學的 91 篇論文，結果摘要提及研究樣本資訊，本研究針對樣本對象進行統計分析。首先，將樣本對象分為 6 個類別，如表九所示，因部分論文研究對象涵括 2-3 個對象類別，因此在計算研究對象時，論文篇數會有重覆計算的情形產生(前已說明)。在總劃記數為 111 筆資料下，由表九可以發現，研究對象最多的是幼稚園教師有 88 篇，占 79.3%，其次為幼稚園學童有 12 篇，占 10.8，其餘研究對象篇數皆在 5



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
 篇以下，顯示幼稚園教師教學研究之對象，仍以教師及學生為主，在未來對於幼稚園教師教學之研究，研究對象的選擇可朝較少研究的對象，如幼稚園園長，或是針對教材教法做為研究對象，或將取樣範圍之教育階段別擴大，如此研究結果之推論性亦可提高。

表九 幼稚園教師教學研究的學位論文篇數統計表（依樣本對象類別分）

| 研究對象    | 篇數 | 百分比（%） | 累積篇數 | 累積百分比（%） |
|---------|----|--------|------|----------|
| 幼稚園教師   | 88 | 79.3   | 88   | 79.3     |
| 幼稚園學童   | 12 | 10.8   | 100  | 90.1     |
| 幼稚園園長   | 5  | 4.5    | 105  | 94.6     |
| 家長      | 4  | 3.6    | 109  | 98.2     |
| 幼稚園實習教師 | 1  | 0.9    | 110  | 99.1     |
| 國小低年級教師 | 1  | 0.9    | 111  | 100.0    |

資料來源：研究者自行繪製。

其次，將樣本對象依所在區域分布，扣除題目及摘要中無說明研究對象所在縣市及區域分布資訊的 28 篇論文（王梅錦，2010；王淑芳，2005；王雅瑜，2010；吳珮瓏，2004；吳淑惠，2008；李宛儒，2007；李明珠，1986；李雯佩，2005；林一鳳，2003；林育期，2007；林坤姿，2008；洪麗嬌，2010；范詩怡，2008；宮莉虹，2004；徐德成，2007；高如瑩，2009；張純德，2005；張勤英，2005；郭靜一，2006；陳淑美，2010；黃敏玲，2008；黃意舒，1994；黃慧，2008；楊玉蘭，2004；楊淑芬，2004；葉純嬰，2007；廖香玲，2010；劉燕雯，2006），本研究以 63 篇研究論文針對樣本對象所在區域分布進行統計分析，結果如表十所示。由表十可以發現，研究對象所在區域分布最多的是北部地區有 26 篇，占 41.3%，其次為中部地區有 17 篇，占 27.0%，南部地區也有 15 篇，占 23.8%，其餘地區篇數皆在 3 篇以下，顯示幼稚園教師教學研究之對象所在區域分布，仍以北部地區為主，在未來對於幼稚園教師教學之研究，研究對象所在區域的選擇，可以考慮朝向較少的區域來進行，例如東部地區，如此則可提升研究結果之價值性。

表十 幼稚園教師教學研究的學位論文篇數統計表（依樣本對象所在區域分）

| 區域 | 篇數 | 百分比（%） | 累積篇數 | 累積百分比（%） |
|----|----|--------|------|----------|
| 臺灣 | 3  | 4.8    | 3    | 4.8      |
| 北部 | 26 | 41.3   | 29   | 46.1     |
| 中部 | 17 | 27.0   | 46   | 73.1     |
| 南部 | 15 | 23.8   | 61   | 96.9     |
| 東部 | 2  | 3.1    | 63   | 100.0    |

資料來源：研究者自行繪製。

## 七、幼稚園教師教學相關論文之主要發現

根據表 3，本研究發現在幼稚園教師教學學位論文中的前 3 項主題（教學效能、教學方法以及專業成長），共占總劃記數的 84.9%，顯示大多數研究比較關心前 3 項的研究主題。因此，以下針對本研究歸納的前 3 項主題，分析其主要研究發現，說明如下。

### （一）幼稚園教師教學效能方面

其研究之主要結果如表十一所示，由表十一得知，影響幼稚園教師教學效能的因素

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會 包含：教學信念、教學態度、教學行為、教育信念、教學承諾、教學知能、教學品質、教學關注、教學實踐、教學角色認同、教學意象以及教學活動等。歸納表 11 幼稚園教師教學效能研究之主要結果，研究者大多認同這些因素，能正向、顯著並有效預測幼稚園教師的教學效能。換言之，幼稚園教師的教學信念、教學態度、教學行為、教育信念、教學承諾、教學知能、教學品質、教學關注、教學實踐、教學角色認同、教學意象以及教學活動等愈好，對於教學效能愈有正面的助益。

表十一 幼稚園教師教學效能研究之主要結果

| 研究者 (年代)   | 研究主要發現   |
|------------|--|
| 王鈺婷 (2007) | 個案教師在方案課程目標、教學內容、教學方法等部份的教學信念與教學行為一致，惟教師對於評量之教學行為僅能部分支持其教學信念。                            |
| 朱儀婷 (2007) | 教學檔案能協助新竹縣市公私立幼稚園教師，提昇與展現教師專業發展(專業知能、教學技能、班級經營、專業素養)，並協助教師提昇教學行為。                        |
| 吳婉寧 (2009) | 幼稚園教師之教師信念與教學行為有顯著相關。  |
| 宋淑華 (2010) | 臺北市公私立幼稚園的幼稚園的教師在進行數學教學時，最大的困擾為：幼兒發展個別差異太大、家長干擾教學、教材教具不足、教學活動進行方面、教師理念、班級幼兒人數過多、教學時間不足等。 |
| 李秀玲 (2009) | 鄉土語言教學態度與教師效能感具有顯著正相關。   |
| 林少雀 (2005) | 幼稚園教師的教師態度與教學困擾呈顯著的負相關。  |
| 林紋菁 (2010) | 不同園所類別、幼稚園班級數、以及班級師生比其教學效能方面(教學計畫與內容、教學策略、班級經營和教學評量)無顯著差異。                               |
| 洪淑如 (2009) | 教學信念之個人效能層面對教學承諾最具有預測力。  |
| 洪智萍 (1995) | 教師教學行為與幼兒社會行為之間並無顯著的相關存在，幼兒的社會行為也不因教師教學行為「開放程度」之不同而有顯著的差異。                               |
| 徐映慈 (2008) | 教師的數學教學信念能有效預測教學行為的表現。   |
| 莊貝貞 (2007) | 中部地區之幼稚園教師效能感對教學承諾具預測力，並以教師效能感的有效教學層面最具預測力。  |
| 許月梅 (2005) | 教學信念足以影響幼教師的專業走向。  |
| 郭芳辰 (2005) | 幼稚園園長課程領導與教師教學效能兩者關係呈現正相關。   |
| 陳雪芳 (2008) | 幼稚園教師專業成長與教學效能兩者關係呈現正相關，且由幼稚園教師專業成長可以預測教師的教學效能。  |
| 陳詩穎 (2006) | 教師積極的教學態度有效率的提昇幼兒音樂知識與技能學習。  |
| 粘舒愉 (2007) | 臺中縣市幼稚園關懷氣氛與品格教學信念、品格教學行為間有相關性存在。  |
| 黃春萍 (2010) | 中部地區公立幼稚園教師音樂教學信念與音樂教學實務中之教學方式呈現顯著正相關。   |
| 廖佳韋 (2010) | 教學知識對教學承諾約具有二至四成的預測力，且以自我知識 及一般教學知識層面最具預測力。  |
| 劉芳蕓 (2009) | 教學效能對於創意教學行為變異量的預測力為 59.4%。  |
| 鄭夙婷 (2003) | 『近視預防保健信念』和『近視預防保健教學行為』彼此間皆達顯著正相關。   |
| 鄧佩真 (2009) | 幼稚園家長參與幼稚園活動現況與對教師教學滿意度有顯著的影響。   |
| 賴足免 (2008) | 教學信念對教學效能約具有二至三成預測力，並以效能層面最具預測力；成就動機對教學效能約具有三成以上預測力，以精熟層面最具預測力。                          |
| 賴麗卿 (2010) | 臺北縣公立幼稚園教師專業成長與教師教學效能有顯著正相關；教師專業成長對教師教學效能具有預測力。  |
| 薛雅勻 (2008) | 臺北市公立幼稚園教師資訊素養對教學效能有預測作用。  |

資料來源：研究者自行繪製。

但是，林紋菁 (2010) 的研究卻發現：不同園所類別、幼稚園班級數、以及班級師生比對於教學效能方面(教學計畫與內容、教學策略、班級經營和教學評量)並無顯著差

異。甚至，有些研究（宋淑華，2010；林少雀，2005）也發現，一些負向且顯著影響教學效能的因素。另外，也有些研究（莊貝貞，2007；劉芳蕙，2009）發現，教學效能（視為自變項）可以影響並預測其他因素（教學承諾、創意教學行為）。

歸納上述，本研究發現在幼稚園教師教學效能方面，研究者已找出許多顯著具有預測力之因素，這些因素包羅萬象，是多元多向度的；有正向也有負向，顯示在幼稚園教師教學效能方面的研究，已日趨多元。惟各變項間之關係，是自變項或是依變項？還是存在有中介變項或是調節變項？仍舊是眾說紛紜、莫衷一是，並無定論，仍有待後續研究加以釐清。

## (二)幼稚園教師教學方法方面

其研究之主要結果如表十二所示，由表十二得知，研究者大多探討教師所採取的教學策略與方法，如圖畫書教學、資訊科技融入教學、融入式英語教學、運用網路資源於教學、幼兒社會互動教學、運動遊戲教學與腸病毒防治教學等，對於其教學態度或教學目標之成效；或是彼此變項間之相關程度、或預測力等。例如：王心玫（2009）研究認為，幼稚園園長教學領導中的發展教學任務與目標層面，對於教師創意教學各層面最具預測力；余秀玉（2005）研究認為，高屏地區幼稚園教師運用圖畫書教學，以生活教育為主要目的且能達到最佳功；黃國安（2006）研究認為，幼稚園教師對於運動遊戲教學態度與教學目標成效具有顯著正相關。

歸納表十二教學策略與方法研究之主要結果發現，大多數研究（王心玫，2009；余秀玉，2005；吳孟蓉，2009；呂紋宜，2011；李國甄，2010；林琇美，2008；徐德成，2007；張櫻仔，2008；黃國安，2006；葉怡伶，2008；廖慧雯，2007；藍淑英，2008）皆認為，教師所採取的教學策略與方法，對於其教學態度或教學目標之成效，有顯著的正相關，能有效提升兒童學習的動機及理解力。另外，也有些研究（林美純，2008；林怡妙，2009；吳珍萍，2004）針對所採取之教學方法所面臨的一些困境，進行探討並提出解決策略。

## (三)幼稚園教師專業成長方面

其研究之主要結果如表十三所示，由表十三得知，研究者大多從：教師之合作方式、教學輔導模式、師資養成、資訊素養、工作壓力、課程標準、在職進修動機、教學檔案、工作壓力、情緒管理以及教學困境等，對於其教學知能或專業成長之關聯性。例如：王薇蘋（2011）研究認為，團隊式教師之合作以「教學相關內容」為主；林淑真（2008）、張茵婷（2007）研究認為，幼稚園教師的資訊素養與教學現況具有密切關係；楊淑娟（2007）研究認為，幼稚園教師的在職進修動機與教學效能呈現正相關，且對於教學效能預測力強。比較弔詭的是：是否為幼教/保相關科系畢業的幼稚園教師，在視覺藝術教學專業能力，或各面向之教學知能上並無顯著的差異（林家榛，2008；謝佩貞，2010）。但是，許嘉惠（2010）的研究卻認為，幼稚園教師在鄉土語言上的教學態度，與鄉土語言教學之師資看法，呈現正相關。造成此研究結果不一致、呈現眾聲喧嘩之原因，是幼教師資培育功能不彰？亦或是其它因素所造成，仍有待後續研究加以釐清。

表十二 幼稚園教師教學方法研究之主要結果

| 研究者 (年代)   | 研究主要發現  |
|------------|---|
| 王心玫 (2009) | 幼稚園園長教學領導與教師創意教學具有顯著的正相關。幼稚園園長教學領導以「發展教學任務與目標」層面對教師創意教學各層面最具預測力。  |
| 余秀玉 (2005) | 高屏地區幼稚園教師運用圖畫書教學，以生活教育為主要目的；且能達到最佳功效。   |
| 吳孟蓉 (2009) | 不同背景變項的嘉義縣市公立幼稚園教師對於園所戶外教學的實施，無顯著差異性；對於規劃戶外教學的因素則達顯著。   |
| 吳珍萍 (2004) | 臺北市公立幼稚園教師在實施資訊科技融入教學時，主要的障礙分為以下兩方面：(一) 外在環境因素 (教室沒有單槍投影機、學校可使用之教學軟體不足及在資訊科技融入教學方面缺乏可供諮詢的對象或專人指導)；(二) 個人因素 (教師本身資訊素養不足、沒有時間)。 |
| 呂紋宜 (2011) | 高雄地區公立幼稚園教師之資訊素養與資訊融入教學最高使用層級階層之間有顯著相關。   |
| 李國甄 (2010) | 幼稚園園/所長轉型領導對教師知識管理與創意教學表現有顯著的相關。  |
| 林怡妙 (2009) | 台中縣幼稚園教師實施資訊科技融入教學「態度」與「困境」有顯著負相關。  |
| 林美純 (2008) | 臺中縣市公立幼稚園教師實施融入式英語教學時之困境為，缺乏英語教學能力、缺乏適當的課程、教材以及自信心不足。   |
| 林郁雅 (2010) | 天文館之展示內容與展示型態符合幼兒學習需要；環境條件利於安排幼兒團體參觀；能主動提供幼稚園師生適切之資源服務，有助教師安排幼兒實施校外教學。  |
| 林琇美 (2008) | 臺北市公立幼稚園教師的內在動機與同儕支持，對於教學方法與策略，評量方式及整體教師教學創新行為最具有預測力。   |
| 洪士棻 (2009) | 教師運用網路資源於教學之現況以資源下載的運用程度最高，在利用溝通聯絡與上傳分享資源的運用程度最低。   |
| 徐德成 (2007) | 圖畫故事書教學中「討論與統整」可以有系統地幫助幼兒整理對插畫之理解。  |
| 張莉莉 (2006) | 圖畫書教學中的「經驗性問題」，形成較多師生間的經驗分享和互動。   |
| 張櫻仔 (2008) | 南投縣公私立幼稚園教師實施幼兒社會互動教學時，教材教具與活動時間；教學活動與教材教具；教學活動與活動時間，皆具有中度正相關。  |
| 黃國安 (2006) | 幼稚園教師其運動遊戲教學態度與教學目標成效具有顯著正相關。   |
| 葉怡伶 (2008) | 臺北市公、私立幼稚園教師之創意人格與創意教學有高度相關，且比幼稚園組織文化更能預測其教學創意程度。   |
| 廖慧雯 (2007) | 臺北市公立幼稚園教師之社會人口學變項、腸病毒防治健康信念與行動線索等變項解釋對幼童採取的腸病毒防治教學行為，總變異量達 34.4%。  |
| 劉詩燕 (2009) | 社區資源融入教學特色課程具市場競爭力。   |
| 鄭淑方 (2003) | 幼教師運用無字圖畫書教學時，引起動機的策略有討論、想像、及說明。  |
| 藍淑英 (2008) | 幼稚園與國小低年級教師資訊科技融入教學信念與採用層級成顯著正相關。   |

資料來源：研究者自行繪製。

表十三 幼稚園教師專業成長研究之主要結果

| 研究者 (年代)   | 研究主要發現   |
|------------|--|
| 王薇蘋 (2011) | 團隊式教師之合作方式以「共同主導」為主，工作內容以「教學相關內容」為主。   |
| 何欣怡 (2007) | 新竹地區幼教師普遍滿意個人資訊科技運用的能力，但認為園所資訊科技設備的提供仍有待充實。  |
| 李慶玲 (2008) | 幼稚園教師對教學輔導觀點與教學輔導模式傾向有顯著正相關存在。   |
| 林家榛 (2008) | 不同師資養成之臺南縣、市幼稚園教師，在視覺藝術教學專業能力上無顯著差異。   |
| 林淑真 (2008) | 資訊素養與資訊科技應用在教學情形形成高度正相關(R=.82)，而以資訊素養推估資訊科技應用在教學情形的線型迴歸方程式為 $y=0.829x+9.104$                                     |
| 林葉真 (2003) | 幼教師的工作壓力主要來自幼兒家長之要求。但絕大多數的教師覺得教幼兒英語很有成就感。  |
| 邱昭菁 (2008) | 花蓮縣幼稚園教師使用立體、幻燈媒體的首要障礙因素為「不易取得」，使用印刷、錄音媒體的首要障礙因素為「教學效果不佳」，使用錄影、電腦媒體的首要障礙因素為「缺乏適當教學軟體」，使用投影媒體的首要障礙因素為「操作使用太複雜麻煩」。 |
| 徐曉玲 (2009) | 幼稚園蒙特梭利教學面臨師資培育管道選擇不易及缺乏教學經驗兩項困難。  |
| 張茵婷 (2007) | 雲林縣市與嘉義縣市公私立幼稚園教師的資訊素養，會隨著不同背景變項而有差異；教學現況會隨著背景變項不同而有差異；資訊素養與教學現況具有密切關係。  |
| 許嘉惠 (2010) | 臺中縣幼稚園教師，在「鄉土語言教學態度」與「鄉土語言教學之師資看法」呈現正相關。   |
| 郭麗錦 (2008) | 苗栗縣 41 所國民小學附設幼稚園教師面對工作壓力或困擾時的教學品質，採用因應策略的頻率趨近於中高程度，表示教師大多能夠積極地去面對及因應。   |
| 陳亮君 (2010) | 台灣幼稚園大約半數的音樂教師對於「幼稚園課程標準」音樂領域有所認知，程度趨正向，但並不理想。   |
| 彭瑋如 (2010) | 教學檔案與學習檔案具有相關性，可藉由主題或單元彙整檔案可加以融貫。  |
| 黃秀鳳 (1991) | 幼稚園教師教學任務關注隨任教年資之增加而增加。  |
| 黃淑姬 (2011) | 普通班教師因應身心障礙幼兒的需求，進行教學調整過程中所遇到的困難，包含缺乏幼兒行為輔導策略、幼兒個別差異太大、專業人員的支援不足等。   |
| 楊淑娟 (2007) | 高雄地區公立幼稚園教師參與在職進修動機與教學效能呈現正相關且對教學效能預測力強。   |
| 謝文慧 (2006) | 臺北市公、私立幼稚園教師參加創造力研習，實驗組與對照組在語文創造力之「流暢力」、「變通力」及「獨創力」向度的表現均有顯著差異。  |
| 謝佩貞 (2010) | 是否為幼教/保相關科系畢業的幼稚園教師在各面向之教學知能沒有顯著差異。  |

資料來源：研究者自行繪製。

## 伍、結論與建議

經由幼稚園教師教學相關學位研究論文的分析後，本研究提出之結論與建議如下。

### 一、2007 至 2010 年間臺灣地區幼稚園教師教學相關研究篇數較多

幼稚園教師教學相關學位論文雖自 1986 開始有研究，但其中 1987、1988、1989、1990、1992、1993、1996 至 2002 年間，並無相關研究論文，使幼稚園教師教學研究似乎呈現無法連續之趨勢。2007 至 2010 年研究數量逐漸提昇，4 年間共計有 60 篇，占總篇數的 66.0%，顯示幼稚園教師教學之議題逐漸受到重視，研究者廣泛討論，其中以 2008 年 20 篇，占總篇數的 22.0% 為最多。此結果應與研究所碩士班的成立數與學生數有關，以致於造成研究幼稚園教師教學呈現無法連續的趨勢，建議後續研究可參考各研究所碩

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會士在職專班成立時間。例如：是否因為幼托整合政策；或是少子化與相關議題外部影響因素，造成影響研究幼稚園教師教學學位論文研究的分布年代，值得探究。

## 二、幼稚園教師教學研究的主題以教學效能主題最多

本研究發現，幼稚園教師教學以教學效能主題比率最高，其次是教學效能，第三則是教學方法，此 3 項所占比率為 84.9%，超過其他研究主題，顯示近年這 3 項研究主題在幼稚園教師教學研究中受重視。此外，其他 4 項主題比率偏低，其比率皆在 5.5% 以下，顯示這些研究主題與幼稚園教師教學研究做關聯性之探討，篇數不多。因此，未來研究者可朝較低比率之研究主題努力，或尋找更多與幼稚園教師教學研究相關之研究變項，以提昇研究價值性。

## 三、幼稚園教師教學研究的研究變項以 1 至 2 個居多

本研究發現，幼稚園教師教學論文的研究變項為 1 個占總收集論文數 49.4%，研究變項為 2 個占 40.7%，兩者相加占全部論文數 90.1%，上述比率較傾向從事單一問題或現象來探討幼稚園教師教學，變項為 2 個則著重兩個變項之間關聯性研究。

## 四、幼稚園教師教學研究以量化研究方法為主

檢視幼稚園教師教學研究趨勢發現，採行量化研究的占大多數，有 41 篇，為總篇數的 45.1%，大多使用研究者自編問卷對研究對象進行調查，研究樣本大多為 300 人以上樣本。採用質性研究的有 34 篇，為總篇數的 37.4%。採用質量合流的研究方法僅占 16 篇，為總篇數的 17.5%。這現象可瞭解研究者對問卷調查量化研究的依賴，質量合流研究較少被採用的原因，反而是值得思考的部分。

## 五、幼稚園教師教學的研究者，以北部公立大學碩士生居多

公立大學探討幼稚園教師教學相關論文篇數為 68 篇，占 74.7%，其中以國立嘉義大學的 15 篇為最多，占 16.5%；集中北部地區論文有 41 篇，占 45.1%，近本研究收集論文比率四成五；研究學位以碩士論文最多。這些現象似乎可以說明，目前碩博士之培育機構的招生規模，碩士之數量遠高於博士，論文的產生當然是碩士遠多於博士；至於研究者集中於某些地區，則應該與學校研究所成立的時間及學生數有關。

## 六、幼稚園教師教學研究之對象，以教師及學生為主

由所收集資料得知，研究者選取之樣本以教師為主有 88 篇，占 79.3%，其次為幼稚園學童有 12 篇，占 10.8，兩者就占全部收集論文的 90.1%。如以研究對象所在區域分布最多的是北部地區有 26 篇，占 41.3%。顯示幼稚園教師教學研究之對象及所在區域分布，仍以教師與北部地區為主，值得思考的是，研究對象若過於集中某些族群或區域，是否會造樣本過於單一化的問題。因此，在未來對於幼稚園教師教學之研究，研究對象及所在區域的選擇，可以考慮朝向較少的區域來進行。例如，東部地區，如此則可提升研究結果之價值性。

## 七、影響教師教學效能的因素包羅萬象，惟變項間之關係仍有待釐清

本研究發現，影響幼稚園教師教學效能的因素包含：教學信念、教學態度、教學行為、教育信念、教學承諾、教學知能、教學品質、教學關注、教學實踐、教學角色認同、教學意象以及教學活動等。惟各變項間之關係，並無定論，仍有待後續研究加以釐清。

## 八、教學方法對於其教學態度或教學目標之成效有顯著的正相關

本研究發現，研究者大多探討教師所採取的教學策略與方法，如圖畫書教學、資訊科技融入教學、融入式英語教學、運用網路資源於教學、幼兒社會互動教學、運動遊戲教學與腸病毒防治教學等，這些教學策略與方法，對於其教學態度或教學目標之成效，有顯著的正相關。

## 九、幼稚園教師在職進修動機可有效提升其專業成長

本研究發現，幼稚園教師的在職進修動機與教學效能呈現正相關，且對於教學效能預測力強。然而，是否為幼教/保相關科系畢業的幼稚園教師，在專業能力或教學知能上，並無顯著的差異，造成此一結果之原因，仍有待後續研究加以釐清。

## 參考文獻

- \*王心玫(2009)。幼稚園園長教學領導與教師創意教學關係之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 王心盈(2010)。批判思考教學成效之後設分析。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- 王珀芬(2010)。資訊科技融入教學對國中小學生學習成效影響之後設分析。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，臺南市。
- \*王梅錦(2010)。幼稚園教師運用互動式電子白板於數概念教學之行動研究。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*王淑芳(2005)。一位專家教師在幼稚園實施音樂活動之教學引導。國立新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- \*王雅瑜(2010)。動作訓練融入幼稚園教學之行動研究 - 物理治療師與普幼教師的合作歷程。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 王萬意(2007)。我國S T S教學模式對學生學習成效影響之後設分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*王鈺婷(2007)。從信念到實踐：一位幼稚園教師在方案課程中實踐其教學信念之研究。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- \*王薇蘋(2011)。幼稚園教師合班教學類型的課堂經驗與幼兒課程經驗之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*朱儀婷(2007)。教學檔案在教師專業發展之運用 - 以新竹地區幼稚園教師為例。國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- \*何欣怡(2007)。新竹地區幼稚園教師實施資訊科技融入課程與教學現況之研究。國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，新竹市。

- \*余秀玉(2005)。高屏地區幼稚園教師運用圖畫書教學之調查研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- \*吳孟蓉(2009)。嘉義縣市公立幼稚園教師實施戶外教學的現況分析與困難調查。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*吳珍萍(2004)。臺北市公立幼稚園教師資訊科技融入教學之研究。國立臺北師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*吳珮瓏(2004)。幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*吳婉寧(2009)。幼稚園教師教育信念與教學行為之研究。致遠管理學院教育研究所碩士論文，未出版，臺南縣。
- \*吳淑惠(2008)。幼稚園教師教學信念之研究 - 以一位國小附幼教師為例。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳雅萍(2009)。創造性問題解決教學對學生學習成效影響之後設分析。國立新竹教育大學人力資源發展研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- \*呂紋宜(2011)。高雄地區公立幼稚園教師資訊素養及資訊融入教學使用層級之研究。國立屏東教育大學數位學習教學碩士論文，未出版，屏東縣。
- \*宋淑華(2010)。幼稚園教師數學教學信念之分析 - 以臺北市公私立幼稚園教師為例。臺北市立教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*李秀玲(2009)。嘉義縣市公立幼稚園教師鄉土語言教學態度與教師效能感之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- 李宜錚(2011)。我國教師在職進修專業成長之後設分析研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*李宛儒(2007)。一位幼稚園教師實施創造性戲劇教學活動之行動研究 - 以台語兒歌為媒介。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*李明珠(1986)。幼稚園教師教學基本能力研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李國平(2010)。探究教學對於國小學童科學學習成效影響之後設分析。國立屏東教育大學數理教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- \*李國甄(2010)。幼稚園園長轉型領導對教師知識管理與創意教學表現之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*李雯佩(2005)。幼稚園教師教學信念之研究。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- \*李慶玲(2008)。幼稚園教師對教學輔導觀點與模式傾向之研究。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- \*林一鳳(2003)。幼稚園實習教師教學困擾及其因應之個案研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*林少雀(2005)。實施融合教育教師態度、教學困擾與教師需求之研究 - 以臺北縣中小附設幼稚園為例。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*林育期(2007)。協助幼稚園一個班級教師進行教學轉型之行動研究。國立嘉義大學幼



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。

- \*林坤姿（2008）。幼稚園教師發展幼兒打擊樂教學歷程之行動研究——一所附幼的經驗。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- \*林怡妙（2009）。臺中縣幼稚園教師實施資訊科技融入教學現況、態度與困境之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*林美純（2008）。臺中縣市公立幼稚園英語教學現況及教師對「融入式英語活動」之意見調查。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*林郁雅（2010）。幼稚園教師利用博物館實施校外教學之研究-以參觀臺北市立天文科學教育館為例。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*林家榛（2008）。幼稚園教師視覺藝術教學專業能力之研究 - 以臺南縣、市為例。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- \*林紋菁（2010）。幼稚園教師情緒管理與教學效能關係之研究 - 以雲林縣地區為例。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*林淑真（2008）。臺南縣公私立幼稚園教師資訊科技應用在教學現況之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*林琇美（2008）。臺北市公立幼稚園教師教學創新行為影響因素之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- \*林葉真（2003）。台北市幼稚園及托兒所中籍英語教師教學現況之研究。國立臺北師範學院兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*邱昭菁（2008）。花蓮縣幼稚園教師使用教學媒體之研究。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 施乃華（2002）。創造思考教學成效之後設分析。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*洪士棻（2009）。臺北市幼稚園教師運用網路資源於教學之現況與需求。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪良興（2010）。以後設分析法探討資訊科技融入體育教學之學習成效。國立體育大學體育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- \*洪淑如（2009）。幼稚園實習教師教學信念、成就動機與教學承諾之研究 - 以中部地區幼教學程實習生為例。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*洪智萍（1995）。幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究。國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*洪麗嬌（2010）。輔導一位幼稚園教師進行主題教學之行動研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- 范瑞東（2005）。概念構圖教學策略對學習成效影響的後設分析。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- \*范詩怡（2008）。一位幼稚園教師發展英文繪本教學歷程之行動研究。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*宮莉虹（2004）。當漢族老師遇到原住民孩子 - 看兩位幼稚園教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- \*徐映慈（2008）。幼稚園教師數學教學信念、教學行為與幼兒數概念發展之研究。朝陽

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。

- \*徐德成(2007)。幼稚園教師在圖畫故事書教學中運用插畫之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*徐曉玲(2009)。幼稚園教師在蒙特梭利教學的角色踐行。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- 馬信行(2007)。後設分析之方法論問題之探討。量化研究學刊，1(1)，175-187。
- \*高如瑩(2009)。幼稚園教師對美術活動教學態度之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*張純德(2005)。幼稚園教師在團體教學中與幼兒互動歷程之探究。國立新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- \*張茵婷(2007)。幼稚園教師資訊素養與教學現況之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*張莉莉(2006)。幼稚園教師圖畫書教學歷程中的討論活動分析 - 以「美德」主題為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- \*張勤英(2005)。幼稚園帶班教師英語協同教學歷程之個案研究。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- \*張櫻仔(2008)。幼稚園教師增加幼兒社會互動教學策略之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*莊貝貞(2007)。幼稚園教師效能感與教學承諾之研究 - 以中部地區為例。未出版碩士，朝陽科技大學幼兒保育系碩士班，臺中縣。
- \*許月梅(2005)。幼稚園教師教學專業指標之研究 - 教學檔案建構取向。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*許嘉惠(2010)。臺中縣幼稚園教師對鄉土語言教學態度與師資看法之調查研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- \*郭芳辰(2005)。幼稚園園長課程領導與教師教學效能之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*郭靜一(2006)。幼稚園教師運用圖畫書發展教學活動歷程之個案研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*郭麗錦(2008)。苗栗縣公立幼稚園教師工作壓力、因應策略與教學品質之相關研究。國立新竹教育大學人資處碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳芝仙(2004)。國民中小學校長教學領導之後設分析研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- \*陳亮君(2010)。台灣幼稚園教師對課程標準音樂領域認知與教學實踐之比較調查研究。國立臺南大學音樂學系碩士論文，未出版，臺南市。
- \*陳淑美(2010)。見微知著~從幼稚園作息時間表探究教師教學信念。國立東華大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- \*陳雪芳(2008)。幼稚園教師專業成長與教學效能之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*陳婷芳(1995)。幼稚園教師教育信念與教學行為之研究。國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

- 陳惠敏（2009）。特殊教育教師教學效能相關因素之後設分析研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*陳詩穎（2006）。幼稚園教師音樂專業知能與教學態度之研究。國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- \*粘舒愉（2007）。幼稚園關懷氣氛與教師品格教育信念、教學行為相關之研究。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*彭瑋如（2010）。幼稚園同儕教師發展教學檔案之歷程研究。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*黃秀鳳（1991）。幼稚園教師教學關注之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*黃春萍（2010）。中部地區公立幼稚園教師音樂教學信念與實務之研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- \*黃國安（2006）。幼稚園教師其運動遊戲教學態度對教學目標成效影響之研究 - 以台南縣公私立幼稚園為例。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- \*黃敏玲（2008）。幼稚園教師運用閱讀相互教學之行動研究。臺北市立教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*黃淑姬（2011）。普通班教師因應身心障礙幼兒需求實施教學調整之現況- 以新竹市幼稚園為例。國立新竹教育大學人資處碩士論文，未出版，新竹市。
- \*黃意舒（1994）。幼稚園教師教學角色認同及踐行研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃寶園（2006）。心理與教育研究法。臺北市：華立。
- \*黃? 慧（2008）。幼稚園教師圖畫書教學設計之研究 - 以艾瑞卡爾的作品為例。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。
- \*楊玉蘭（2004）。幼稚園大班美術表現活動中教師教學意象之探究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*楊淑芬（2004）。幼稚園教師運用戲劇於教學思考歷程之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*楊淑娟（2007）。幼稚園教師在職進修與教學效能關係之研究- 以高雄地區公立幼稚園為例。樹德科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，高雄縣。
- \*葉怡伶（2008）。幼稚園教師組織文化知覺、創意人格與創意教學之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- \*葉純嬰（2007）。幼稚園教師實施資訊科技融入教學之歷程研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 葉錦光（2007）。我國中小學教師個人背景變項與工作壓力相關性之後設分析。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- \*廖佳韋（2010）。幼稚園教師教學知識與教學承諾之研究 - 以中部四縣市為例。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- \*廖香玲（2010）。我們一起跳舞的日子：一位幼稚園教師於創造性舞蹈教學的行動歷程。中國文化大學舞蹈學系碩士論文，未出版，臺北市。
- \*廖慧雯（2007）。臺北市公立幼稚園教師對幼童採取腸病毒防治教學行為與其相關因素

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
研究。國立臺灣師範大學衛生教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

齊力（1999）。社會研究的後設分析程序。臺北市：弘智。

\*劉芳萁（2009）。臺北市幼稚園教師的教學效能、創意教學行為及其相關因素之研究。  
國立臺灣師範大學創造力發展學系碩士論文，未出版，臺北市。

劉俊庚（2002）。迷思概念與概念改變教學策略之文獻分析 - 以概念構圖和後設分析模式探討其意涵與影響。國立臺灣師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

劉珍足（2007）。學習障礙者教學成效之後設分析。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

\*劉詩燕（2009）。幼稚園教師實施社區資源融入教學之經驗 - 以彰化縣五位公立幼稚園教師為例。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。

\*劉燕雯（2006）。社區資源融入幼稚園教學與教師專業發展之研究。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。

蔡宜侖（2010）。教師背景變項對教師專業團隊運作態度影響程度之後設分析。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺中市。

蔡欣嘉（2006）。九年一貫課程實施後資訊科技融入教學對國中、小學生學習成效影響之後設分析。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

\*鄭夙婷（2003）。臺南市幼稚園教師近視預防保健信念及教學行為調查研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，臺中縣。

鄭佳霖（2010）。國民小學教師專業發展評鑑執行情形研究之後設分析。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

鄭美?（2002）。性別、電腦經驗、電腦課程及科系對教師電腦態度影響之後設分析。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

\*鄭淑方（2003）。幼稚園教師無字圖畫書教學運用之研究- 以 David Wiesner 的《7 號夢工廠》為例。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義市。

鄭富美（2009）。虛擬教具教學對學生學習成效之後設分析。國立交通大學理學院碩士在職專班網路學習學程碩士論文，未出版，新竹市。

\*鄧佩真（2009）。馬祖地區家長參與幼稚園活動與對教師教學滿意度之研究。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

\*賴足免（2008）。幼稚園教師教學信念、成就動機與教學效能之研究~以中部四縣市為例。朝陽科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，臺中縣。

\*賴麗卿（2010）。臺北縣公立幼稚園教師專業成長與教學效能之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北縣。

應立志、鍾燕宜（2000）。整合分析方法與應用。臺北市：華泰。

\*薛雅勻（2008）。幼稚園教師資訊素養與其教學效能之研究。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，臺北縣。

\*謝文慧（2006）。『問想做評(ATDE)』創造思考教學訓練方案對幼稚園教師創造力影響之研究。實踐大學家庭研究與兒童發展研究所碩士論文，未出版，臺北市。

\*謝佩貞（2010）。幼稚園教師將繪本融入教學之知能分析。南華大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義縣。

- \*藍淑英 (2008)。臺北市幼稚園與國小低年級教師資訊科技融入教學信念之研究。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 顏耀南 (2002)。教師職業倦怠相關變項之後設分析研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- \*鐘素翎(2008)。提升幼稚園家長參與教師教學活動之行動研究：以親師互動模式為例。國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W.(2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8. Retrieved April, 12, 2011, from ERIC database (EJ149191)

## 開放教育精神的注音符號教學

郭昕瑀

國立東華大學幼兒教育學系碩士在職專班

### 摘要

幼兒能在幼兒園中學習注音符號是大多數家長的期盼，也是多數私幼、私托必備的課程，然而在家長取向的招生手法中是否能找到讓孩子快樂、自然學習的方式，卻又讓家長能看見幼兒在幼兒園中的學習成效？在日常生活中，語言是生活中必須的溝通工具，而學習注音符號又是學習語文的基石，研究者以開放教育的精神進行注音符號教學，並觀察以開放教育精神做注音符號教學對幼兒的各種影響。研究對象為羅東鎮安安幼兒園（化名）中班七位幼兒，自民國一百年三月一日至一百年四月一日，以市售主題教材進行為期五週的注音符號教學，並從學習環境佈置開始著手，幼教師使用提問方式引導幼兒的聯想，進而提高幼兒學習意願，拓展幼兒在學習語言的範疇。研究方法方面則蒐集相關活動資料，如：團體討論紀錄、活動學習單、幼兒活動照片集成幼兒之學習檔案、園長分享親師電訪的紀錄；並與園長 - 餅乾叔叔隨時討論以修正教學方式。研究結果發現雖然教學主軸為幼兒園及家長都期望幼兒能學習的注音符號，但由於在教學中注入開放教育的精神，幼兒在學習意願上明顯提高，在語詞聯想與創造力上也逐漸發展出延伸思考的能力。

關鍵字：開放教育、注音符號、語言

## 壹、楔子

事情發生是從我初接手一個中班開始，當我以注音符號閃示卡測試這群孩子們對聲符的認識時，他們自信滿滿的回答著我：「包子ㄅ！皮鞋ㄆ！貓咪ㄇ！」起初，我被他們整齊劃一的回答及認真的神情給震攝住了，深深覺得這群孩子真厲害！然而，就在一次玩「找字卡遊戲」時，我赫然發現他們對所有符號的認識完全依賴掛在符號的詞句來做連結。當時，我將聲符的閃示卡先讓孩子一個一個唸過，唸過的閃示卡便沒有規則的擺在地上，全部唸完後便由我下指令請孩子來找地上的閃示卡。問題就出在，當我念的是：「雞蛋ㄣ」時，孩子可以很快的找到指定的閃示卡；但如果我念的是「ㄣ」，你將不難發現他們的眼中流露出一絲絲迷惘。接著我又發現，對於一般較易混淆的ㄗ和ㄘ、尸和ㄆ、ㄨ和ㄣ，在我抽離符號前的連接詞時，他們根本無法仔細聆聽與分辨翹舌與否，更別說從一堆凌亂的閃示卡中找出正確的。

我開始思考注音符號教學的本意為何？站在家長的角度，或許是希望孩子別輸在起跑點，更擔心孩子跟不上國小學習的進度；站在園所的立場，讓家長看見孩子能認讀甚至書寫注音符號是招生的利器；站在幼教師的立場，或許是為了配合家長的期望與園所的要求；站在一個個天真爛漫小寶貝的立場，注音符號不就是老師們要他們練習的種種認知項目之一。如果我像電視節目走上街頭般走在路上隨意選取路人甲、乙、丙來詢問：「為什麼要學注音符號？」答案又會是什麼？

注音符號不過是閱讀的基本工具，閱讀是從字到詞、到短語、到句子，最後到一篇文章或一本書，因為需要認識字的讀音以方便閱讀，所以我們才需要學習注音符號。而語言的發展不只是學習注音符號，更重要的是發展其理解能力及表達能力（郭昕瑀，2011），同時，語文也可以促進幼兒社會行為及智力發展，將幼兒的心理活動表達出來，進而發展良好的社會行為（黃天、邱妍祥、谷莘，2005），但現今的學前教育卻因為大多數家長的期望而落入注音符號教學的洪流中，因為這次的經驗，我開始思索著，如果真的必須教注音符號，可不可以用不一樣的方式進行？用開放的教學方式、擴散的聯想方式讓注音符號充斥在整個學習空間中。語文本來就存在於日常生活當中，可以無時無刻的學習，更可以藉由統整孩子生活環境、空間與學習間的關係，得到更好的學習效果（盧美貴，1992）。

## 貳、百轉千迴

### 一、萬事起頭難

這是一個只有七個小朋友組成的可愛中班，班上有3位男生（小雷、小至、小豪，化名）與4位女生（小萱、小慈、小貝、小雲，化名），其中一位男生-小雷只有小班年紀，是園長的小兒子，因為園長認為他的創造力與想像力十分天馬行空，也希望藉由與中班哥哥、姐姐的互動激發出更多火花，便將他帶入中班。小豪是中班才開始就讀幼稚園的小朋友，學習的情況較緩慢，有時需要一對一教學才能看得見成效，與小志是要好的朋友，常結伴玩玩具，兩人有時會在教室內追逐。小萱是園長的女兒，也就是小雷的姐姐，個性大而化之，每天都笑容滿面。小雲來自單親家庭，但因為家族人員眾多，小雲仍受到相當不錯的照顧，小雲是媽媽和阿姨的心肝寶貝。小慈和小貝的成長背景較為

相似，都來自優渥的家庭，也都是父母及祖父母們捧在手掌心的寶貝，較不同的是小慈是中班才開始進入幼稚園，對許多學習較缺乏耐心與自信，小貝在認知學習上吸收很快，是班上小朋友的大姊姊。

每個孩子都有著不同的特質，但有趣的是初接手這個班級時很容易就發現他們十分畏懼老師的存在，當老師在教室裡時他們一個個都能乖乖坐好，與前任老師的對話侷限於一問一答。只要老師一個不注意孩子們說話便開始大聲起來，也容易有推擠的動作出現。

前任老師已在上學期將注音符號聲符部分全部教畢，所以我開始著手複習，以遊戲帶入注音符號的認識。圖一為丟球樂，老師帶念注音符號並寫在白板上，請幼兒向白板上丟吸盤球，吸盤球黏在哪一個注音符號上就請幼兒帶領班上幼兒把符號念出來。圖二至圖四都屬於找字卡的遊戲，都是由老師以閃示卡帶念後，下指令請幼兒找出指令中的注音符號並帶領其他有兒念出，不同的是圖二是一次一位幼兒進行，圖三是以兩組幼兒以競賽方式進行。圖四則是每位幼兒在自己的注音符號卡中找出老師指定的字卡。不論是哪一種方法都有老師帶念、幼兒再帶領其他幼兒再念一次的過程，在遊戲中其實孩子已經一次又一次認符號與念出符號了。



圖一 丟球樂



圖二 找字卡-1



圖三 找字卡-2



圖四 找字卡-3

就是在複習聲符的過程中發現，幼兒對注音符號的認識是靠著前任老師在教學中掛在聲符前的詞句，而非注音符號本身。注音符號是一種用來表示國語語音和國字讀音的符號，而學習注音符號的主要目的便是學習語文（陳弘昌，2009），如果孩子對「ㄉ」的認識僅止於「包子」，是否在這樣的教學法中已經漸漸的侷限了孩子對語言學習的範疇？



國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會

在韻母的教學中，我決定顛覆傳統刻板的教學法，採用開放無界限的方式帶領孩子走入注音符號的世界。開放教育可以讓孩子在開放、充滿安全感的環境及氣氛下，經由討論、觀察來享受學習，進而刺激孩子的發展（臧瑩卓、胡倩瑜，2009）。然而在幼兒舊經驗不足的情況之下，想讓孩子做注音符號的聯想又談何容易？

配合園所使用的主題教材，在進行主題活動時將注音符號帶入課程中，園所在早上時段為孩子安排了美語課、全腦數學課及美術課，所以每天第一節課的時段是注音符號教學的時段，通常星期一是做複習，包括所有曾經教過的注音符號；週二會教新的注音符號表，也就是做注音符號的團討及聯想，當天我會將聯想畫完成後張貼在教室牆面上；星期三讓孩子畫出屬於自己的聯想畫。表一為海洋班時間表。

表一 海洋班時間表

|                 | 星期一     | 星期二  | 星期三  | 星期四  | 星期五  |
|-----------------|---------|------|------|------|------|
| 09：10-<br>09：30 | 點 心 時 間 |      |      |      |      |
| 09：35-<br>10：05 | 主題課程    | 主題課程 | 主題課程 | 主題課程 | 主題課程 |
| 10：10-<br>10：40 | 美語課     | 主題課程 | 美語課  | 美語課  | 全腦數學 |
| 10：45-<br>11：15 | 主題課程    | 主題課程 | 主題課程 | 主題課程 | 美術課  |
| 11：15-<br>11：25 | 主題課程    | 主題課程 | 主題課程 | 主題課程 | 美術課  |
| 11：25-<br>11：50 | 午 餐 時 間 |      |      |      |      |
| 11：55-<br>12：10 | 收 拾 時 間 |      |      |      |      |

進行第一個主題裡，我選擇五個與兒歌相關的注音符號，分別是：ㄇ、ㄨ、ㄉ、ㄝ、ㄚ。第一次我帶孩子認識的是注音符號中的「ㄇ」，我們做了許多的聯想（圖五），我想透過這樣的活動讓幼兒感受注音符號是存在生活中每個角落的，這次的聯想中只有「ㄇㄇ」一詞是由幼兒在團討過程中表達出來的，而安安是幼兒園中小班的一位小朋友。在這樣的過程中其實不難發現孩子很習慣將自己的生活經驗放在討論與分享活動中，這是一件驅使我繼續以擴散性思考方式帶著孩子認識注音符號的事。

第二週進行注音符號「ㄨ」，一開始孩子們立即聯想到「愛心」，從上一次的安安到這次的愛心，我明白了孩子僅以注音符號本身讀音來聯想詞語，我開始請幼兒注意我說話的嘴型及舌頭放置的位置，小貝便想到「海」，其他幼兒又由海開始延伸至「海豚」及「海綿寶寶」。



圖五 「ㄇ」的聯想



圖六 「ㄋ」的聯想

在每次聯想活動結束後，我會將與幼兒討論的結果記下並在詞語旁貼上或畫上圖片，再將之張貼在教室牆面，最後也請幼兒們畫一畫屬於他們的聯想畫。剛開始的這兩個注音符號聯想畫並不理想，孩子多以牆面上張貼的圖片作為參考，鮮少有自己的想像，且構圖通常十分簡單（圖七），不過為了鼓勵孩子著手繪畫，我將幼兒每次完成的聯想畫張貼在教室牆面（圖八），在休息時間，幼兒總會三三兩兩到圖片前欣賞並熱情討論自己與其他小朋友的畫作。



圖七 幼兒聯想畫作 - ㄇ



圖八 幼兒的注音符號聯想畫展示

## 二、經驗的累積

有了開始做聯想的經驗，幼兒們對注音符號的態度變得更加積極，或許是老師在教學時的態度與前任老師不同，讓孩子對注音符號課程感到興趣。

第三個學習的注音符號是「ㄊ」，這一天我們像每次在做團討時一樣坐在白板前的地板上，我在白板上寫下「ㄊ」，我先示範「ㄊ」的念法，並請幼兒注意看我的嘴型並跟著唸唸看，此時小至突然舉手表示他想離座到教室牆上一張注音符號海報那裡。

小至（舉著手說）：「Cynthia! 我要去ㄊ、ㄋ、ㄇ那裡一下！」（說完手指著海報）

幼師：「為什麼？有什麼事嗎？」

小至：「我上次在ㄊ、ㄋ、ㄇ那裡有看到一個『ㄊ』！」

幼師點頭表示允諾他離座。



過了幾天，要進行第四個注音符號的教學，這一次我們要認識的是「幺」，有了上一次小至的經驗，當我在白板上寫上「幺」時，所有幼兒都向我要求他們要離開座位，在我允諾之後，大家開始在海報上找和「幺」有關的詞，但此時卻傳來小貝的聲音。

小貝：「啊！『幺』在這裡啦！你們去那邊找！」

幼生們紛紛往小貝的方向跑去。

「喔！我看到了！」小至說：「是海綿寶寶有幺！」

「我 我 我也看到了！」小豪跟著說：「海綿寶寶有幺！」

小雲笑著說：「你們都沒看到，還有麥當勞！」

（幼團討 20110322）

原來，小貝因為看不到海報反而在「ㄎ」的聯想畫中找到藏著幺的語詞，在大家一陣討論後，小貝突然問了我一個令人振奮的問題。

小貝：「Cynthia！為什麼我們講ㄎ的那個裡面會有幺？」問畢她又看了看ㄎ的

聯想又問：「妳看！海綿寶寶還有ㄎ耶！」

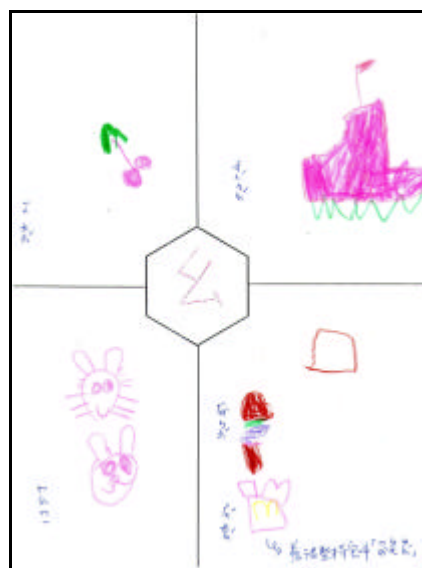
（幼團討 20110322）

這樣的疑問代表了什麼？代表了孩子們突然發現注音符號可以拼湊出不同的語詞，在不同的語詞中可以找到許多注音符號，代表了他們終於明白注音符號是這麼用的。在小貝問我問題時，其他的幼兒聽見了，也開始發現在前三張聯想畫中有許多注音符號是他們學過的，開始在聯想畫中找出他們認識的聲符，而我則靜靜觀察並適時的給予微笑表示贊同。

因為看見幼兒們對教室情境的高度興趣，我開放了一些時間讓孩子們自由討論才開始進入「幺」的聯想，有趣的是在觀察過教室內與注音符號相關的佈置後，幼兒依據回想而提出「貓咪」，小貝想到「包子ㄎ」而聯想成「書包」，小至又由「書包」聯想到近似音的「城堡」，小慈怯怯的問：「那漢堡可以嗎？有幺嗎？」一步一步的，我們共同完成了「幺」的聯想（圖十三）。而幼兒們的聯想畫作也持續發揮著創造力，小慈是班上較害羞且學習速度稍慢的孩子，在這張聯想畫中，她把漢堡和薯條畫在同一個方框中，並堅持命名為「麥當勞」，另外她所畫的城堡選擇了自己十分喜愛的粉紅色，並向我表示這是她想住的城堡，是很漂亮的城堡。



圖十三 「幺」的聯想畫



圖十四 幼兒聯想畫作 - 幺

看到幼兒們在學習上的改變讓我由衷感到欣慰，當初貿然的將開放教育的精神加入教學中，這樣大幅的改變曾經讓我感到忐忑，也讓贊同以傳統教學模式進行教學的園長 - 餅乾叔叔緊張很久，但當孩子們開始在情境中尋找曾經學過的注音符號時，我相信教學精神的改變引起了幼兒們對注音符號的興趣，也悄悄開啟了幼兒們學習語文的另一扇窗。

在一次園方例行性的電訪中，小貝媽媽向餅乾叔叔分享了小貝近日的轉變。

小貝媽媽：「她最近很厲害耶！」

餅乾叔叔：「怎樣嗎？」

小貝媽媽：「以前啊！都是拿故事書叫我唸給她聽，現在喔！會拿故事書說她要講故事給我聽，沒有空聽她還會生氣咧！」

餅乾叔叔：「那很好啊！說故事表示她試著去思考故事書的內容啦！」

小貝媽媽：「Cynthia 也會講故事嗎？」

餅乾叔叔：「會啊！而且一個故事不只講一遍，這樣可以讓孩子熟悉故事的內容。」

小貝媽媽：「難怪！最近一直要講故事給我聽。」

（餅分享電訪貝 20110324）

真是一段激勵人心的對話啊！然而，一切真能都像我想的那樣順利嗎？

### 三、無法承受之重

因為看見幼兒們開始會在教室情境中找尋與注音符號相關的語詞，我又著手製作了一些附有注音符號的語詞卡，像是：門、窗戶、白板、書包櫃、飲水機，接著把語詞卡貼在一些原本就在教室裡的物品上。孩子很快就發現教室裡有了一些不一樣，也會試著指認存在於語詞裡的注音符號，向我確認自己的認知是否正確，再與同儕分享。

我樂於看見孩子在學習態度上的改變，而孩子的改變，家長也看見了，幼兒們開始能體驗語文帶來的趣味，但另一層面呢？聯想力的激發會不會是家長無法負荷的轉變？水能載舟亦能覆舟，開放教育精神的確激發了幼兒們對學習注音符號的興趣，在團討過程中孩子們也試著用清楚、完整的口語表達自己的想法，可是，在「小孩有耳沒嘴」的傳統家庭裡，孩子的表達反而成了家長苦惱的行為。

在園方例行電訪中，小雲媽媽向餅乾叔叔表示了小雲最近的改變。

小雲媽媽：「喔！她最近在家很吵喔！」

餅乾叔叔：「真的啊？是怎樣？」

小雲媽媽：「啊就以前都很安靜啊！現在一回家就呱呱哇哇一直講啊！」

餅乾叔叔：「是講什麼？」

小雲媽媽：「沒有啊！反正就說今天學校怎樣怎樣，Cynthia 怎樣，小朋友又怎樣，跟以前不一樣！」

餅乾叔叔：「孩子跟你分享學校的事不是很好嗎？」

小雲媽媽：「是啊！可是我很忙耶！以前說一是一，說二是二，現在還要跟她講理由，要不然就跟我問：『為什麼？』，啊不然就一堆意見！」

（餅分享電訪雲 20110324）

當餅乾叔叔告訴我這段對話，心情當然大受影響，因為孩子懂得表達、能追根究底其實屬於正向的轉變，但在支持傳統教育的家庭中，仍無法接受這樣的表達方式。在我

的教室裡，我給了孩子開放教育的環境、情境佈置、更用開放教育中教材生活化、教學活動化(盧美貴, 1992)的方式在帶領著孩子，但在幼兒的原生家庭裡卻依舊依循著「說一是一，說二是二」的傳統方式，我的信心不免開始動搖。

與餅乾叔叔做了一些討論，他十分認同我的理念，也認為傳統教育是傾向家長需求的教學模式，他認為家長的疑慮其來有自，但那是因為這些孩子在開放教育精神的激盪下，有一些原本就存在卻被壓抑的想法跳出來了。

餅乾叔叔：「家長會擔心是一定的，因為他們不是我們，我們知道怎樣去應付變來變去的小孩，他們不知道怎麼辦！」

幼師：「有一點沮喪！好難唷！可是又真的看到他們在進步！」

餅乾叔叔：「當然是進步啊！不然家長怎麼會感覺到小孩不一樣？其實，我們都是在傳統教育下長大的孩子，你會想改變就是妳覺得有改善的空間。沒有人知道小朋友內心有多少想法，就算爸爸、媽媽也一樣，我是人家爸爸，我也不見得知道我們家那兩隻在想什麼，你也是人家媽媽，妳懂吧！其實，小孩以前只是沒說出來，因為教學法的改變，有團討，你也願意坐下來聽他們說，事情就發生啦！」

幼師點頭說：「是沒錯啦！可是，總覺得好像造成你的困擾。」

餅乾叔叔：「要放棄囉？這不像我認識的妳耶！」

幼師：「當然不想啊！因為你永遠不知道你今天對孩子做了某件事，會在未來的某一天對他造成什麼影響。就像我當初只是覺得想用開放教育的方法來教注音符號，哪知道這些過程對他們日常生活會有影響！唉！或許真的像你說的家長真的只是不習慣他們家小孩的改變吧？」

餅乾叔叔微笑片刻後說：「你知道小豪是上中班才來的嗎？」

幼師點頭答：「知道啊！他學習上真的比較慢！」

餅乾叔叔：「那妳知道在妳接這個班之前他每天上學每天哭嗎？」

幼師搖頭答：「這我不知道，沒聽你跟老師講過啊！」

餅乾叔叔：「對啊！從妳接這個班到現在差不多一個月嘛！他已經不哭三個禮拜了！連媽媽都覺得怎麼可能！這也是影響啊！」

幼師不敢置信問：「真的假的？」

餅乾叔叔：「真的啊！昨天媽媽來接小豪講的啊！」

幼師微笑未語。

餅乾叔叔：「做吧！該擔心的是我！如果這套東西真的搞不定，學生提早畢業，最慘的是我，我都不擔心你在擔心什麼？不過，你可能必須花一點時間讓他們的常規建立起來，因為這群小孩落差很大，以前是在高壓政策下整個壓抑下來，現在你用開放的方式，很有可能會變得沒大沒小沒分寸！」

(師討 20110325)

與餅乾叔叔的簡短討論讓我稍微放了一點心，他的支持讓我寬心不少，而他誠懇的建議也讓我找到一絲光明，讓我明白雖然以開放教育精神教學遇到一些瓶頸，但我仍可以利用幼兒在幼兒園裡的時間建立他們生活的常規，試著解決家長所面臨的困擾。另外，加強電話訪談，瞭解幼兒在家中的表現，並提供家長與幼兒互動、溝通的建議，在訪談中也讓家長瞭解傳統教學與開放教育不同之處、開放教育有何優點；在課程實施中

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
也可讓家長參訪教室，甚至參與教學（簡楚瑛、林麗卿，1998），不但能讓家長能寬心，  
也有利於幼兒的學習與發展。

#### 四、峰迴路轉

課程依舊要進行，這一天我們要認識的是「Y」，巧的是在今天的學習活動中，孩子像是貴人一般給了我一劑強心針。

幼師說：「大家在白板前坐下喔！」

幼生們開始移動位置至白板前地板。

小至問：「要上勺、夕、冂嗎？」

小萱說：「今天要上哪一個？」

小貝說：「趕快坐好就知道了啦！一直講！」

待幼兒坐定後，我拿出「Y」的字卡貼在白板上。

幼兒們注視白板上的字卡。

小萱問：「那是什麼？」

大家開始七嘴八舌問：「是什麼？」

小貝以較大音量說：「你們很吵吶！這樣 Cynthia 怎麼講？」

幼兒們安靜下來。

幼師念出「Y」的讀音，並說：「看 Cynthia 的嘴巴喔！張大大的！」

幼兒跟著念：「Y」

幼師說：「好！這是『Y』，我們來想想有什麼會藏著Y！」

小雲問：「嘴巴要大大的，對不對？」

幼師答：「對啊！那想想看在講什麼的時候嘴巴會張得大大的？」

小雲垂下頭約兩秒鐘，突然大聲說：「嘴巴有Y！講嘴巴的時候要張大大的。」

幼師驚訝的看著她，並在白板上寫下嘴巴。

小雲看著白板，又說：「巴是勺和Y，所以是勺Y巴嗎？」

（幼團討 20110329）

這一段教學歷程不過短短不到五分鐘，卻讓我激動得想要大叫大笑，「Y」是以開放教育精神進行教學後孩子們所接觸到的第五個注音符號，孩子卻已經從完全無所適從到依著老師的嘴型推論出適合的語詞，讓幾乎因為家長質疑而挫敗的我重新燃起希望，只能說似乎是孩子選擇了他們想走的路，也是他們讓我更相信以開放教育精神進行注音符號教學是一條可行的路。

就在此時，班上年紀最小的小雷打了一個噴嚏，就平常而言這不過是個小意外，但孩子們的表現才真是令我大感意外。

小雷打了一個噴嚏：「哈啾！」

所有幼兒都笑了起來。

小貝做出靈機一動的動作說：「哈啾的時候嘴巴張大大的！那哈啾可以嗎？」

幼師笑著說：「當然可以啊！而且『哈』真的有『Y』喔！」

說完便在白板上寫出哈的注音。

小雷揉揉鼻子說：「我不要寫哈啾啦！你們會一直笑我，這樣我會很丟臉耶！」

幼師問：「那你覺得可以寫什麼？」

小雷張大嘴巴發出「丫丫丫」的聲音，又發出「哈哈」的聲音，說：「哈哈笑可以嗎？跟哈啾一樣的哈。」

（幼團討 20110329）

就這樣聯想畫中的「哈哈笑」產生了，班上活潑好動的小至在此時提出他的意見。

小至問：「Cynthia！鴨子可以嗎？」

幼師說：「鴨子？你覺得咧！」

小至說：「不是啦！是牙齒！講的時候嘴巴也有張大啊！」

幼師點頭說：「喔！牙齒喔？對啊！講的時候嘴巴張大大的！」

小至說：「啊！鴨子跟牙齒一樣！所以是不是也可以？」

幼師笑答：「對！大家都好棒！想到好多跟「丫」有關係的東西耶！」

（幼團討 20110329）

就在這樣歡愉的氣氛與熱烈的討論下，我們完成了「丫」的聯想（圖十五），孩子也很開心自己能夠說出與丫相關的語詞，甚至在我貼上圖片後，他們開始三三兩兩的討論明天要畫什麼。

隔日依舊讓幼兒著手畫自己的聯想畫，孩子們完成的作品讓我既驚訝又感動，除了有一些細微的觀察之外，竟然還延伸了故事性。圖十六是小至的作品，平時活繃亂跳的他竟然試著畫出在金莎巧克力上的小貼紙，左下角一大片咖啡色部份，小至說是被打翻的咖啡；圖十七是小豪畫的，他在右上角的方框裡畫上桌子和椅子，並向我解釋這樣才可以坐著喝咖啡；圖十八則是小萱的畫作，左下角畫的是金莎巧克力的剖面圖，中心咖啡色的部份是巧克力，外為黃色部份則是包裝紙；而故事性就在小萱聯想畫的左上角。

幼師：「哇！這裡你畫了很多，可以告訴我是什麼嗎？」

小萱說：「這個是媽媽和爸爸去喝咖啡。」

幼師指著圖問：「這是媽媽？頭髮是粉紅色的喔？」

小萱答：「對啊！粉紅色的才很漂亮。」

幼師問：「啊爸爸咧？」

小萱指著圖答：「在這邊啊！他來不及啊！太忙了，媽媽在等他，所以只有一杯咖啡！」

（幼師 20110330）

孩子真的進步了，不是嗎？在開放教育模式下學習注音符號，幼兒們學到的不只是注音符號，還賦予了符號新的定義，在賦予定義之前，他們已經悄悄學會觀察、思考、統整與表達。





圖十五 「Y」的聯想畫



圖十六 幼兒聯想畫作 - Y



圖十七 幼兒聯想畫作 - Y



圖十八 幼兒聯想畫作 - Y

### 參、我的省思與建議

這段教學歷程從一百年三月一日到四月一日，歷時只有短短五週，卻讓我從忐忑不安、感覺愧對園長 - 餅乾叔叔，一直到享受幼兒們帶來的驚喜，其中的酸甜苦辣真的是難以言喻。盧美貴（1997）指出學校應允許孩子在自由開放的學習空間中選擇自己喜歡的活動，教師應引導幼兒主動自發的學習，藉以激發孩子的潛能。然而，當私幼或私托承受著招生壓力時，課程難免因家長取向而有所偏頗，學習注音符號無非是為了開啟語文的學習，幼兒園中有故事、有兒歌，明明滿是語文的情境，為什麼非得在做注音符號教學時要幼兒們乖乖坐好或者施予置入性的教學呢？與其填鴨式的讓孩子學習語文，不如營造一個充斥著語文的學習環境，讓孩子自然且自主的在環境中吸取語文的元素（郭昕瑀，2011）。遊戲在注音符號教學中扮演著舉足輕重的角色，如果教師能夠將注音符號融入在生活情境中，讓幼兒習慣存在生活週遭的語文元素，幼兒在學習注音符號時將

國立東華大學 2011《建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐》學術與實務交流研討會  
不再刻板、生硬，也更能從學習中找到不同於傳統教學的趣味性。

加入開放教育精神的教學帶給孩子與我截然不同的學習體驗，也投給家長一顆震撼彈，因為這個班級的孩子已經開始懂得聯想、懂得創造、懂得表達，也懂得問：「為什麼？」不過，需要反省的是，在班級決定在教學中注入開放教育的精神前，我們並未先讓家長了解何謂開放教育、開放教育與傳統教育不同之處，這樣的作法有失妥當也不免淪於閉門造車，不但造成家長無法應付幼兒表現的轉變，進而對園所產生部分困擾。慶幸餅乾叔叔相信我的專業，願意繼續支持我以開放教育精神進行注音符號的教學。首先我們將把幼兒這五週來所繪製的聯想畫整理後讓家長簽閱，再進行一次深入的電訪，讓家長瞭解幼兒們在這段時間的進步，並向家長說明開放教育的意義及開放教育與傳統教育不同之處。在教學方面，我則加以補充教室內情境語文的元素，並盡己所能的帶領幼兒們徜徉在語言的殿堂裡。

## 參考文獻

- 陳弘昌 (2009)。國小語文科教學研究。台北：五南。
- 郭昕瑀 (2011)。漫遊語文世界 為孩子打造全語文的學習環境。《幼教資訊》，243，36-38。
- 黃天、邱妍祥、谷芊 (2005)。兒童發展與輔導。台北：考用。
- 臧瑩卓、胡倩瑜 (2009)。幼兒園教師邁向開放教育歷程之個案研究。《新生學報》，4，47-66。
- 盧美貴 (1992)。變遷中的幼兒教育 - 談開放式的幼兒活動課程。《教育研究雙月刊》，25，19-28。
- 盧美貴 (1997)。開放式幼兒活動設計 - 夏山學校對我國幼教的啟示。台北：心理。
- 簡楚瑛、林麗卿 (1998)。幼稚園課程轉型之相關因素探討。《教育與心理研究》，21，251-274。

## 多元學習「食」在精彩

林惠珠 吳珉華

花蓮縣北埔國小附設幼稚園

高傳正

國立東華大學幼兒教育學系副教授

### 壹、動機與目標

好山好水的自然美景及族群融合的多元文化，一直是花蓮縣引以為傲的特色。本園孩童來自大漢村、北埔村、佳民村、嘉里村及康樂村等，這是一個多元族群聚集的社區，其中 65%是原住民(39 人)、22%是閩南(14 人)及 8%的客家孩子(7 人)。

一個這樣多元背景的社區，帶給孩子的是什麼？我們要留給孩子的是一個什麼樣的「未來」？如何用「教學」關懷這片孕育我們成長的樂園，建立起屬於大家的「幸福社區」？

教學團隊透過團討與發想，我們體悟到「課程」是有生命力的，「在地課程」是最具融合作用力的。為了拓展幼童學習視野，充實生活經驗，建構「在地文化學習」、「尊重多元文化」、及體驗「生活樂趣」學習鷹架，我們運用情境教學理論(Situated Instruction Theory)的教育策略，規劃了《多元學習「食」在精彩》的教學方案。

情境教學的理念，最早是首由Brown, Collins, 及Duguid (1989)在一篇名為「情境認知與學習文化」(Situated Cognition and the Culture of Learning)的論文中提出。情境教學理論學者認為，知識是學習者與情境互動的產物，且本質上深受活動、社會脈絡及文化的影響，知識只有在它所產生及應用的活動與情境中去解釋，才能產生意義。所以情境教學的重要觀點就是個體必須置身於知識所在的情境、活動或社群中，透過觀察、模仿、及一連串的實際活動，經過不斷的試驗、探索、操弄、反思及修正的歷程，才能逐漸掌握住知識或技能的意義(溫嘉榮、施文玲, 2002; Brown, Collins & Duguid, 1989)。情境教學的主要論點如下：

1. 輔助性的教師角色(Assistant role of teachers)：教師的角色成為輔助者，以架設鷹架的方式來協助學生學習
2. 真實性的學習環境(Authentic tasks)：學習要有真實的環境，習得的知識才具意義，知識有透過真實活動而逐漸發展的特性。
3. 專業化的認知學徒(Professional cognitive apprenticeship)：學習者必須像技藝學徒一樣，身處專業領域的文化環境中，觀察、模仿、學習才能建立堅實的知識。

4. 科技化的錨式教學(Technological anchored instruction)：知識要著錨(anchor)，要有一個完整的教學環境，提供足夠的機會讓學生探索、體會。
5. 真實性的學習評量(Seamless assessment)：以學生在學習過程中所表現出來的活動及完成的成品來做評估，結合真實性活動進行。
6. 合作式的社會互動(Collaborative social interaction)：學習是經由合作式的社會互動(Collaborative social interaction)及團體共同建造知識而逐步達成。
7. 分散式的全面智慧(Diverse comprehensive intelligence)：知識的意義分散在我們週遭的環境中，是人與環境交互作用下的產物，無法從環境中單獨隔離出來。

因此，我們在構思課程時，遵守學生是學習的主題，教師是輔助者的原則，以架設鷹架的方式來協助學生學習。為了讓學生能有意義的知識，我們特別重視學習環境的真實性，透過真實活動而逐漸發展知識體系，讓學生透過觀察、模仿、探索、操作等過程建立堅實的知識及做出成品，以便做為真實性的學習評量的素材。所以本《多元學習「食」在精彩》方案之目標如下：

1. **營造生活與學習結合的良好氛圍**：極鼓勵家長參與，使孩子在家長參與、志工協助及社區機關、商家、農戶樂於支援的友善環境中快樂學習。
2. **執行多元學習策略**：用多種語言教學、透過繪本閱讀、影片欣賞、耆老口說、歌舞律動等認識多元文化、藉由族群特殊食物之典故、烹調及栽種等延伸活動，建構一個豐富、友善、具生命力及文化力的學習基地。
3. **校內外各項資源的有效整合**：以豐富孩童學習視野、提升學習興趣及增進親子互動為目的，邀請部落耆老、愛心農戶、國軍花蓮總醫院、社區商家等協助教學活動，並辦理親師互動及教師增能活動。
4. **以多元文化學習課程為主軸**：在豐富孩子的生活經驗及學以致用之外，孩子更學會包容、尊重與感恩。

## 貳、SWOTS 分析

根據本園的 SWOTS 分析（如表一）顯示，學校位處生活、文化教育資源豐富之行政中心，雖然家長參與教育活動之能力有限、學生家庭提供的學習刺激不甚充足，但是倘若教師能發揮課程設計的專長，引進外部資源從學生生活經驗出發，定能有效減少社經背景與家庭功能不足等因素所帶來的負面影響。因此，本方案的最終目標從學生生活經驗出發，設計優質課程，引進社區教育資源（含人力），積極營造親師合作機會，拓展幼童學習視野、充實生活經驗、學習同儕互動技巧並學會包容、尊重與感恩等良好生

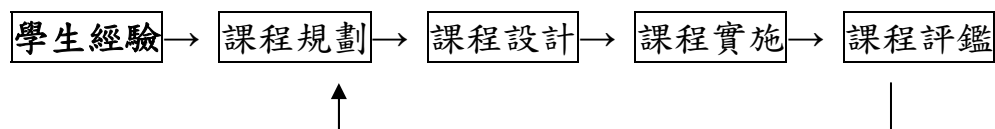
活習慣！

表一：北埔附幼 SWOTS 分析表

| 因素   | S (優勢)                 | W (劣勢)                   | O (機會點)                  | T (威脅點)                   | S (策略)                    |
|------|------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 地理環境 | 地處花蓮市門戶及本鄉行政中心，交通便利。   | 交通流量大緊鄰軍用機場，噪音影響教學。      | 重要機構均為於學校附近，教學資源豐富。      | 學校位於台九線上，學童上下學安全堪慮。       | 善用社區資源擴充學習觸角並改善交通安全。      |
| 教師   | 學歷高、專業與熱忱度強，教學方式活潑。    | 暫無男性教師，學生楷模學習對象單一。       | 教師年資分布勻稱，教學經驗與思維可互補。     | 彼此熟悉度強，教學模式協調性高。          | 參與新秀公幼策略聯盟成長團，跨出園所精進教學。   |
| 家長   | 教育理念逐漸開明、正確，且有學習意願。    | 忙於生計，參與校務及親師活動比率偏低。      | 開放自主的校園風氣，讓家長樂意參與教學。     | 弱勢家庭比例偏高，家庭功能不彰情形增多。      | 鼓勵親師互動及設計親子共學的活動。         |
| 學生   | 天真活潑、創意十足。學習力強且樂於與人互動。 | 家庭教育功能不足，學習環境不佳理解與探索力稍弱。 | 族群與生活背景多元，有利多元文化教學及族群融合。 | 身心障礙、學習能力弱勢學生越來越多，教師責任加重。 | 設計生活化課程，促進學習動機與成功經驗，增進績效。 |

### 參、方案發展架構

本團隊著重課程 (currere) 的動詞 (run) 概念：課程是發展出來的，是對話、過程、行動與實踐；課程如旅程，不是一張既定的藍圖。幼兒階段的課程除依循課程規劃→課程設計→課程實施→課程評鑑的歷程，本團隊認為，課程規劃除依據既定之課程綱要外，應著重學生的經驗、從學生的生活出發。因此，本方案發展歷程為：



陽光、空氣、水與食物，是維繫生命必要原素。不論城市或鄉村，小朋友對於食物的需求與品嚐美味食物的興趣都極高。北埔地區農業盛行，這裡的特產有芋心地瓜、酸菜、木瓜及山蘇等，孩子們實地觀察農作物生長機會甚多。有時，自己的爺爺奶奶就是農夫，因此由蔬菜水果等食物媒材切入，設計孩子能理解的課程，這是非常可行且貼近生活的作法。尤其透過多元族群的特色食材、食品及歌舞律動、原住民神話、客家講古等教學活動，更能夠引導孩子應透過多元文化學習的教學模式，培養出包容、尊重與感

恩的生活態度。再利用多種語言教學、藉由繪本閱讀、影片欣賞等認識多元文化之美，整個教學歷程充滿著多元豐富、友善又具生命力、文化力的全方位學習。



## 肆、教學歷程活動

### 一、「食」在營養～開啟生動活潑的學習天堂

(一) 教學目標：加強小朋友對蔬果的認知

(二) 活動敘述：

#### 1、從蔬果教具→進入蔬果繪本

學習區操作時間，孩子們對教室的蔬菜、水果、魚、蝦子等教具產生濃厚的興趣。有人發現蔬菜模型與家裡的高麗菜、紅蘿蔔、蕃茄、地瓜等很像。小玲突然說：「我阿嬤種很多菜，每一種菜都有不同的營養，所以不能偏食喲！」馨接著說：「吃紅蘿蔔眼睛會健康、吃地瓜…」對！蔬菜含有各種對我們健康有幫助的營養素。小朋友這裡有好幾本繪本，你們找找看，各種蔬菜有什麼營養，他們從哪裡來？——老師神秘的引導著。

#### 2、從蔬果營養→蔬果分類

孩子看了繪本後一一分享。棋棋像發現新大陸式的大聲說：「老師，我媽媽的醫院有營養室。」勛：「營養室？」對啊！就是幫病人設計餐點的地方，裡面有一個大冰箱，把蔬果分成一格一格的。「哦！他們把蔬果做了分類，放在冰箱保存啦！我們

也可以做做看。」孩子操作蔬果模型分類，然後分享蔬果分類的基準及目的。

### 3、蔬果畫與多元「話題」→找尋幸福菜園

為了強化孩子蔬果分類的概算，在他們分享完畢之後，讓孩子把分類的蔬果畫下來（孩子自言自語的說著、畫著 韻：「蘋果、芭樂、橘子長在樹上」勳：「白蘿蔔及胡蘿蔔長在土裡，是根類」淇：「玉米不是長在土裡，也不是在樹上，是長在中間」婷：「跟香蕉一樣」）。然後拿著完成的畫作再次與同儕分享。同時由團隊老師一起用閩、客、原及華語向孩子說明這些蔬果的味道、名字、重要營養素及其可食用的部位名稱、生長的特徵。

**（三）發現問題：**多數小朋友不清楚蔬果教具的正確名稱，且操作狀況不佳，學習區動線不流暢，以致各學習區干擾情形相當嚴重。

**（四）解決問題：**老師再次與孩子共同討論及規劃屬於孩子的秘密基地～學習區。

**（五）教學省思：**跨出熟悉的家庭，進入一個陌生的環境～學校，「教室」對他們來說，好生疏、好拘束，毫無樂趣可言，不能跑跳，不能爬上爬下，沒辦法像在家裡一樣自由自在，往往教室裡的討論聲及教室外的吵雜聲形成強烈對比。為了加強孩子的學習動力，老師與孩子共同討論及規劃屬於孩子的秘密基地～學習區，而秘密武器即是好玩有趣的教具及玩具，讓在教室裡的孩子可以充分探索學習，而仍在教室外閒晃的孩子，聽到教室裡的歡笑聲，可以漸漸被吸引進來，老師更以愛與包容，支持著每一個孩子，讓他們都喜歡教室裡的一切學習，於是從學習區當中慢慢開啟教室裡的學習天堂。透過蔬果畫與多語言教學，多數小朋友對蔬果的生長環境有不錯的認知，但是還是有不少孩子無法理解，詢問之下，才知他們從沒有看過，沒有什麼概念。為了增強孩子這方面的概念及滿足好奇心，帶領小朋友進行社區菜園探查活動，不僅讓小朋友認識蔬果，也了解家鄉的特產。

## 二、『食』在幸福～阿公阿嬤的幸福菜園

**（一）教學目標：**了解在地特產

**（二）活動敘述：**

開始走訪社區的菜園囉！遠遠看到阿公正在灑水，小朋友：「哇！好大的小白菜」阿公：「什麼小白菜？是芥菜（台語）啦！是可以做酸菜的芥菜啦！怎麼種的？他要吃什麼營養？有沒有蟲子會去咬」，把年邁的老農夫忙得團團轉。

老師：「這是地瓜葉，小朋友猜一猜，地瓜長在哪裡？」小朋友七嘴八舌的猜著。小楓的奶奶說：「地瓜長在土裡啦，你看地瓜葉的根就是地瓜啦！這裡的地瓜很有名哦！你看是紫色的」是我們新城鄉的特產，可以拿來烤、可以煮地瓜湯」。阿葉突然



問：種地瓜要用什麼種子？，我們可以玩種菜嗎？

小勳媽媽：「這邊有很多野菜，原住民最愛吃這個，閩南語叫~呵滴鴨菜、阿美語叫~Da Du Ken、客家話是鈕籽菜」。小哲指著遠遠的招牌：曾記麻糬好好吃！小勳媽媽說：閩南人的麻糬，和阿美族的杜侖、以及客家的糝粑籽很相像」。老師：「杜侖就是阿美族的年糕」。君：「我們可以做杜侖嗎？」

(三) 發現問題：小朋友對於菜園裡的各種蔬菜名稱及成長環境都不清楚。

(四) 解決問題：由隨行的義工媽媽協助。

(五) 教學省思：回到教室與小朋友討論後，發現孩子對「特產」特別好奇，每一族群都有特別的美食，有時是因為生活環境、民族性而產生不同的飲食概念，而且聽了阿公的故事之後，更激起孩子的學習動力，他們也想嘗試種菜、烤地瓜等，我們不妨讓孩子體驗看看。

### 三、『食』在道地~

(一) 教學目標：知道種菜的方法、接受及體驗各種語言學習

(二) 活動敘述：

#### 道地一：特別的地瓜~

地瓜是新城鄉特產之一，而且非常Q嫩好吃，小朋友：「地瓜的形狀很特別，有的是圓形、橢圓形，有的長的像人參的樣子，跟馬鈴薯也很像，有紫色跟黃色，覺得通通都好吃。」老師：「紫色吃起來粉粉嫩嫩的，黃色吃起來QQ嫩嫩的，覺得口感不太一樣」潔：「為什麼地瓜是這邊的特產」老師：「每個地區都可以種植地瓜，因為地質土壤的因素，新城地區所種植出來的地瓜又大又甜，引起很多人的迴響，因此自然就成為特色啦！」

【教學省思】：有小朋友提到，為什麼地瓜是這邊的特產？我們可以上網找尋相關資料或者訪問耆老，以此得到更豐富的資訊及內容。

#### 道地二：耆老的神話故事~

母語老師訴說阿公阿嬤曾經告訴他的相關故事，說著說著，就帶入阿美族杜侖的故事。

【教學省思】：我們已慢慢將菜園探索的課程慢慢帶入課程活動中，但是，可以規劃逛市場活動，目前小朋友只知道種的菜長大後就可以煮來吃，比較不了解辛苦的一面，正好市場就在附近，可以帶著小朋友體驗一下。

#### 道地三：種菜樂~

走出校園，菜園隨處可見，而小朋友也想嘗試種菜的樂趣，小朋友介紹自己帶來的種子，而且也讓小朋友觀察後再將種子灑在土裡。

【小朋友發現問題】：我們沒有種菜的地方？

【解決問題】：老師帶領小朋友走訪校園環境後，看到有一些沒有使用的盆栽可以拿來種菜，小朋友在老師的引導下，主動詢問主任這些盆栽是否可以使用？終於找到種菜的容器，小朋友好開心啊！

【小朋友發現問題】：盆栽這麼小要放多少顆種子？

【解決問題】：老師提供快子當做測量材料，小朋友用筷子標示，有筷子插進土裡的地方才能放種子，算一算可以放 10 顆，如果菜慢慢長大就可以移到更大的空間。

【教學省思】：進行灑種子的過程中，發現小朋友灑太快，以致種子灑的不平均，不過這也是一種體驗過程，如果菜長出來了再和小朋友一起討論。我們先將圖片及真假蔬菜放至學習區給予小朋友觀察與紀錄，可以讓小朋友有充分的時間認識更多的蔬菜。

#### 道地四：教師多語言教學~國語、客家語、閩南語、原住民阿美語等四種語言

【教學省思】：這樣的體驗課程，有種說不出的感動，四種語言在食材的牽引下自然呈現，有些小朋友不知自己是哪一種人？而老師之前就非常清楚小朋友的母語背景，透過課程的引導，小朋友終於慢慢了解食物與自己的關係，體驗起來就特別有意思。小朋友在享受地瓜的同時，他們也想體驗烤地瓜的樂趣，讓新城鄉的特產可以更突顯出來。

### 四、『食』在溫馨~參觀溫馨的北埔傳統市場

(一) 教學目標：體驗逛市場買賣的樂趣

(二) 活動敘述：

出發前先討論上市場買菜的一些細節，由於小朋友有上市場的經驗，因此請自願的小朋友當主要討論人，棋：「請問我們上市場要帶什麼？」楓：「要帶錢」玲：「帶袋子」，老師：「小朋友準備好，就可以出發囉！」

從學校出發到市場約 5 分鐘就可以到達，老師、小朋友、義工媽媽歡喜到市場小朋友：「阿嬤，菜是自己種的嗎？」阿嬤：「有些是，有些要到果菜市場批貨，你們有沒有種菜呢？」婷：「我們在學校有種」阿嬤：「要好好照顧，就可以像這些菜一樣漂亮。」阿嬤：「買回去的菜要怎麼處理？」君：「老師會煮給我們吃」

(三) 發現問題：我們帶 10 個 10 元，要怎麼付 25 元？

(四) 解決問題：老師：「25 元是幾個 10 元」，勳：「2 個 10 元」，楓：「我再付 10 元對嗎？」老闆：「這裡有 3 個 10 元，我要找你多少錢？」勳：「5 元」

(五) 教學省思：回到教室再與小朋友討論付錢的方式時，發現只有少數小朋友學會，多數小朋友仍然概念模糊，因此，老師設計一個買票入場（進入學習區操作）的情境，且每一次都規定不同的價錢，而售票員是由小朋友輪流擔任，在這樣的情境學習中，小朋友慢慢從數數兒中學會加減的概念，而在學習區也漸漸產生買賣遊戲。

### 五、『食』在有味~食材烹調

(一) 教學目標：培養感恩惜福之心

(二) 活動敘述：菜買回來了，老師：「我們看看買了哪些菜？」此時，小朋友陸續說

出蔬菜正確名稱，只有蔥與大蒜分不清，接下來要進行烹調活動。老師：「小朋友想讓這些菜變成」韻：「可以煮感恩湯嗎？」老師：「什麼是感恩湯？」韻：「謝謝老師的湯」哲：「因為老師每天教我們很辛苦」老師：「感恩湯要放哪些材料？」全班小朋友：「番茄、胡蘿蔔、蛋、蔥。」喝完感恩湯，老師帶著小朋友觀察他們種的菜

(三) **發現問題**：楓：「我們種的蔬菜有長大，可是很小」政：「市場賣得比較大」君：「我們種的沒有灑肥料，所以葉子都被蟲吃掉」哲：「這個菜真的可以變成酸菜嗎？」老師：「還可以做成好吃的**酸菜肚片湯**！」

(四) **解決問題**：老師透過蔬果圖鑑及參考資料與小朋友進行討論，且再次前往菜園親自觀察，並經過市場觀察芥菜變酸菜的過程。

(五) **教學省思**：實地觀察後，回到教室小朋友仍然回蕩在剛剛觀察的情境中，老師也特別將拍攝的照片、影片播放出來，他們了解到蔬菜成長的好與壞，與環境及栽種方式有很大的關係，也了解自己種的蔬菜為什麼沒有辦法像市場一樣，從活動開始到解決問題的歷程，小朋友的熱情參與心深得義工媽媽的讚許，所有的小朋友也感受到無比的開心。

## 六、『食』在創意~

(一) **教學目標**：增加創作空間，讓小朋友充分展現創意表現及養成尊重與珍惜作品的情操。

(二) **活動敘述**：

小朋友在營養室操作時，哲：「有些食物要放冰箱，要不然會壞掉」政：「海鮮一定要放冰箱」老師：「冰箱要怎麼設計？」元：「用很大的紙箱」棋：「資源回收的地方有很多紙箱」小朋友至資源回收室找到他們認為最適合設計冰箱的大紙箱。哲：「老師，我們需要一個櫃子」此時老師請小朋友放下手邊工作，先討論冰箱設計的所在位置。勳：「在營養室就可以」韻：「對！要煮菜的時候就會很方便」，討論結束，大家又開始工作，而冰箱終於大功告成。

### 創意一：冰箱製作~

【小朋友發現問題】：小朋友在營養室操作時，發現食物不易取用，而且一打開冰箱食物就會掉出來。

【解決問題】：小朋友再至資源回收室尋找適合材料，他們設計出分類食物的裝置盤，小朋友取名為「食物火車」，小朋友非常喜歡自己設計的作品。但他們仍不太滿意，因為組合上產生一些問題。

### 創意二：玩具分享~引發設計冰箱靈感

每週的玩具分享，小朋友都會準備自己最心愛的玩具，而小駿帶的玩具飛機再一次刺激其他小朋友設計冰箱的靈感。駿：「飛機的前後左右都有機關」老師：「如果我們用這個玩具飛機作為設計第二個冰箱的想法？我們可以怎麼做？」哲：「需要三個紙箱」老師：「為什麼？」哲：「一個紙箱設計冷凍庫，一個紙箱設計冷藏，一個紙箱設計放

蔬菜的地方」韻：「我們家的冰箱只有冷凍庫與冷藏」哲：「我們家的有三層，第三層可以放蔬菜」老師：「小朋友提出的想法都很棒！我們先把自己設計冰箱最滿意的想法畫下來，到時候我們再一起票選出大家最滿意的作品。」

### 創意三：票選活動

老師將小朋友的作品貼在白板上，票選活動開始，每一位小朋友到台前將自己最滿意的作品畫上愛心，開票時間到，大家都很期待，連平時好動且坐不住的小朋友，也都靜心等待票選結果，尤其是小志，老師請他寫下愛心票數，他才不至於在教室遊走或者偷跑出去，終於選出最出色的作品後，接下來，即開始分組進行依照挑選出的設計圖製作冰箱，也在小朋友安排的區域進行組裝的工作。

【小朋友發現問題】：組裝完成的冰箱沒有辦法放很多的食物

【解決問題】：小朋友將未用到的紙箱擺在旁邊，食物擺好之後，順勢進行買賣遊戲，小朋友玩得不亦樂乎呢！

### 創意四：研發操作的樂趣

我們讓小朋友自然發展學習區的操作活動，除了相關主題活動外，會再創新不同的操作型態，例如：就有小朋友自己尋找教室資源，並運用於去市場批貨的最佳材料。小朋友的創新讓大家大開眼界。

老師觀察小朋友能力已可以從學習區發展出不同的操作內容，因此隨時會開放學習區時間，讓小朋友能有更多的時間展開及發現學習的樂趣。而冰箱製作就是其中之一。

(三)教學省思：透過操作活動習得的先備知識，多數小朋友在分類食物的過程中都能說出所有食物的正確名稱。小朋友說：「在我們教室有很多食物教具，跟真的很像」，而進行冰箱製作時，小朋友也提到：「食物要放置適當的地方保存，才會常保新鮮，冰箱有冷凍的地方及冷藏的地方，魚和肉要放在冷凍，菜可以放在冷藏，如果放在冷凍會凍壞。」

## 七、『食』在健康～衛教宣導

(一)教學目標：具有分辨食物紅綠燈的能力及增加衛教知識

(二)活動敘述：

小朋友在操作過程中的對話，就是課程發展來源，而每學年固定 3-5 次進班宣導的衛教宣導課程，可以將目前孩子發展有趣的課程融入至衛教宣導課程，讓更專業的醫護人員解說，也讓課程內容更深入。而我們也設計自製教具，讓食物金字塔透過操作方式，小朋友會更清楚，於是發展出「食物紅綠燈」。芝棋：「綠燈食物要多吃、紅燈食物要少吃，要不然會跟吳老師一樣胖嘟嘟」（此時小朋友可以清楚表達每一張食物圖片各代表哪一種顏色燈的食物，老師則補充烹調的方式也會影響食物的營養）。接下來，這樣的活動會延伸至主題區，依據現有的食物教具作為評量的工具。

芝棋：「新鮮的食物大都是綠燈食物」

周韻：「油炸過的食物就會變成紅燈食物」

(三) **發現問題**：小朋友發現玩紅綠燈食物遊戲時，發現沒有用顏色標誌容易混淆，而且玩得亂七八糟。

(四) **解決問題**：小朋友找出紅黃綠三種顏色色紙，並剪成三個圓形貼於白板上，搭配食物圖卡操作就更一目了然。

(五) **教學省思**：

單純由醫護人員安排的衛教宣導課程對多數小朋友來說一點吸引力也沒有，可是，我們事先與醫護人員進行溝通與討論，適時將學校課程融入其中，有一些更專業的話題可以在專業人員的帶領下會更有說服力，例如：進行戒菸宣導時，醫護人員將肺部器官精密圖片展示出來，以此解釋為何吸煙會讓肺生病、受傷；腸胃的精密圖片展示出來後，小朋友發現大腸還有很多髒東西，在實驗過程中，小朋友發現，吃了太多垃圾食物，油脂都會囤積體內，造成身體的肥胖，而大腸裡的髒東西也會越積越多，此時小朋友轉頭看著吳老師，且幽默的說：「吳老師的大腸應該跟圖片的一樣」，他們還說：「紅燈食物都不要碰，老師就會慢慢瘦下來」。現在，小朋友只要在營養區操作，小朋友一定會設計老師們的健康餐（減肥餐），對於小朋友的表現，老師給予高度的肯定。

## 伍、慶賀活動

慶賀活動的形式很多樣，一般可以舉行招待會、聯歡會、座談會、和文娛晚會等，邀請有關的家長、志工及各學習場域的支援人員等參加。我們比較特別的是利用慶賀活動設計成「真實性學習評量」(Seamless assessment)的形式，並且設計了一個響叮噹的課程名稱：「食」在精彩。

活動的第一關：簽到處。由小朋友擔任關主，向每位同學發問：「請問你有吃過香甜可口的地瓜球嗎？」，然後引導同學在教師製作好的「問答式簽到海報」上簽下自己的名字（評量重點：小朋友能表達自己的經驗並正確書寫自己的名字）。

第二關則由志工媽媽擔任關主，引導闖關的小朋友製作好吃的地瓜球（評量重點：同學能仔細聆聽志工媽媽的說明，並依著志工媽媽的指導，按部就班的完成地瓜球的製作）。

第三關的重點在復習多語言學習（阿美語、國語、客語及閩南語）的歌唱與律動，由老師擔任關主，小朋友分組過關。

第四關名為：大富翁智多星，由義工媽媽擔任關主。這裡我們設計了二個有趣的操作活動：1.大富翁遊戲；2.骰子丟丟樂。在這個活動中，我們力邀家長參與，除了關主之外，所有家長都是我們的「拉拉隊」，利用各種歡呼及肢體語言為孩子加油打氣。大富翁遊戲是請一位小朋友負責擲骰子，另一小朋友站在「開始」的位子，依照骰子數量及大富翁內容進行遊戲，如果無法回答問題即換人玩遊戲。2.骰子丟丟樂：設計六大

領域抽籤卡，例如抽到語文卡即拿著語文骰子丟擲，並回答骰出一面的題目。在大家都闖關成功後進行愛的饗宴，親師生一起用餐並指導小朋友「誰知盤中飧，粒粒皆辛苦」的道理，並為這個教學方案畫下圓滿的句點。

## 陸、收穫與省思

透過《多元學習「食」在精彩》方案，孩子們認識了原住民族、客家人、閩南人的文化特色及各種特殊的食物名稱和製作方法，同時也學會尊重不同文化，面對不同族群的文化，孩子能用心尊重與包容。最讓人激賞的是孩子們對於「開心農園」的花草、蔬菜能主動照顧，如拔草、施肥、抓蟲，而且還把課堂學習的經驗適時與家人及朋友分享。課程與經驗相符應，從孩子快樂的律動與哼唱、烹調族群特色食物及族群文化繪本傳閱討論的行動中，展現多元文化的素養。

由於在進行《多元學習「食」在精彩》方案時，學生家長適時加入活動的行列，所以贏得家長肯定與認同。另外，家長支援社區體驗課程及入園示範教學的過程，產生家長參與教學的自信心和親師合作的樂趣，促使家長更樂意入園協助教學（經常性入園的家長從 1 人增加到 4 人；部分時間入園支援者有 10 人）。再者，因課程內容與親子經驗相結合，再透過親子互動（共讀、討論、分享和共同製作）的過程，促使親子溝通與對話的機制，增進親子情感。

而教學團隊在《多元學習「食」在精彩》方案中也獲得許多成長，教師學會整合社區資源及營造友善、多元學習的環境的專業技巧，增進教學樂趣。而且家長因參與而了解、因了解而認同、由認同而肯定，進而以行動支援教學，這種良善的循環，形成教學精進團體，提昇教學專業智能。

這個教學方案讓我們印證了情境教學理論的學者所強調的：「知識是人與環境交互作用下的產物，無法從環境中單獨隔離出來，學習要有真實的環境，習得的知識才具意義，知識有透過真實活動而逐漸發展的特性。最後，也讓我們經驗到林惠娟(1999)在〈有意義的評量活動—談幼兒真實評量〉這篇文章中所謂的「發展適宜」的評量。「發展適宜」的評量就是尊重幼兒的發展、需求、能力與興趣，透過有系統且豐富的「質」的訊息之蒐集，對幼兒的發展現況進行深入的了解，且尊重幼兒為一獨立個體，有自己的發展速率及模式，絕不要求幼兒追逐一個對他來說毫無意義的「標準」，以及要求幼兒將所有成長以「可測量」的方式呈現出來。

■參考資料

溫嘉榮、施文玲(2002)。從網路學習理論觀點談教師在科技變革中的因應之道。資訊與教育，91，90-99。

林惠娟(1999)。有意義的評量活動—談幼兒真實評量。教育實習季刊，5，37-43。

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-41.