

資優兒童的學校環境因素與情緒智力之相關研究

The Relationship between School Environment Factors and Emotional Intelligence of the Gifted Students at Elementary Schools

蔡玉瑟*
Yuh-She Tsay

張妤婷**
Yu-Ting Chang

謝孟岑***
Meng-Chen Shieh

(收件日期95年10月11日；接受日期96年1月19日)

摘 要

本研究旨在探討國小資優生學校環境因素與情緒智力之關係。研究對象取自中部地區七所國民小學五年級資優班學生共一百四十六人。研究過程中，採用「情緒反應量表」、「學生對教師教學行為知覺量表」、「同儕關係問卷」等工具，研究結果發現：(一)性別差異方面，在同儕關係上，有顯著差異，女生的得分優於男生；在知覺教師教學行為上，女生較男生多知覺到教師教學行為屬間接行為的類型；男生較女生多知覺到教師教學行為屬直接行為的類型。(二)情緒智力方面，知覺教師教學行為為間接類型的學生，得分高於知覺教師教學行為為直接類型的學生；同儕關係問卷得分高者，高於同儕關係問卷得分低者。(三)相關方面，國小資優生的情緒智力與知覺教師間接教學行為、同儕正向關係有顯著正相關；與知覺教師直接教學行為有顯著負相關；在性別差異比較上，女生與知覺教師教學行為上的「問問題」的相關最高，男生最低。(四)逐步多元迴歸分析發現，對情緒智力最重要的預測變項：1. 全體資優生與資優男生各層面皆為「同儕正向關係」；2. 資優女生在「人我」、「知己」層面為「同儕正向關係」、在「自我」層面為「知覺教師間接教學行為 - 問問題」、在「知人」層面為「知覺教師直接教學行為 - 權威」。(五)典型相關分析結果，學校環境因素可解釋國小資優生情緒智力總變異量百分之三十一。

最後，依據研究結果，提出具體建議，以作為教育、輔導以及未來研究的參考。

關鍵詞：教師教學行為、同儕關係、情緒智力

*臺中教育大學特教所副教授

**臺中市忠信國小資料組長

***弘光科技大學師培中心助理教授

Abstract

This study is to investigate the related factors which influence the emotional intelligence of the elementary gifted students, especially the effect of the school environment factors, such as teaching behaviors and the peer relationship, on the gifted students' emotional intelligence. In order to provide a theoretical framework for educational and counseling programs for gifted students, this study also explores how these factors are related to the emotional intelligence of the students. The results of this study showed:

1. Peer relationship and emotional intelligence were correlated among the gifted students with girls' scores being higher than boys'. With regard to the teaching behaviors, teachers tended to have more indirect teaching behaviors with girls.
2. The analysis of the "school environment factors" indicated that teaching behaviors and students' emotional intelligence were correlated. Teacher's indirect teaching behaviors, instead of teacher's direct teaching behaviors, were more likely to enhance students' emotional intelligence. Positive peer relationship also had impact on the gifted students' emotional intelligence.
3. Teacher's indirect teaching behaviors and positive peer relationship were related to boys' emotional intelligence.
4. Teaching behaviors and positive peer relationship had influence on girls' emotional intelligence.
5. Teaching behaviors and peer relationship were correlated with the emotional intelligence for both genders.
6. Regression analysis showed that the most important predictive variables for the emotional intelligence were:
 - (1) Positive peer relationship was related to boys' school factors and their emotional intelligence.
 - (2) There was a correlation between teaching behaviors and the students' awareness of others; and teacher's indirect teaching behaviors were found to be affective on the emotional intelligence for girls.
 - (3) The school factors were positively correlated to peer relationship.
7. According to the results of the correlational analysis, the relative significance of the school factors in predicting the gifted elementary students' emotional intelligence in this study was: 31%.

Finally, the results of the study provide a conceptual framework for designing the educational and counseling programs and the future research in the area of gifted education.

Key words: emotional intelligence, teaching behaviors, peer relationship

壹、緒論

一、研究動機與目的

資優教育是因應個別差異而實施的適性教育，為儲備人才的搖籃，以充分發展資優生的潛能為依歸。談到資優生，大多人總是著重在他們智能的優勢與如何啟發、充實及擴展他們的認知能力，卻很少論及他們的情緒發展。如果資優生的情緒需求沒有獲得重視，忽視的結果導致他們的潛能不得發揮，生活失去樂趣，甚至造成他們的不幸和抑鬱、輟學、自殺……令人扼腕！

一般人常認為，資優生擁有高度智能，有足夠的能力去處理情緒方面的問題，當日常生活中出現情緒困擾時，他們能夠做出合情合理、適當且良好的判斷。一些學者的研究中指出，資優生常會思考其未來以及其社會環境（Tallent-Runnels & Yarbrough, 1992），另有研究發現過去 20 年以來，資優生傾向以負面的態度去看這世界，並且對未來充滿悲觀的情緒，且比例有逐年增加的趨勢（Morris, 2001）。

以情感的角度而言，資優生的情感特別強烈，在他們與別人的互動中、對自己的態度中、以及他們對日常生活事件的反應中，均明顯流露出來（盧雪梅譯，1999），資優生與一般兒童相同，都會有情緒困擾的問題出現（Gallagher, 1985）。資優生一旦在情意適應上產生問題，影響所及絕對不是只有在心理適應上產生困難，連帶著認知的發展也會波及，因為認知和情意的發展是一體之兩面，當心理適應欠佳，學習的動機也會降低而影響學習的效果。因此，對於資優兒童情意的發展與輔導，並教導其情緒處理的能力是刻不容緩的事。資優生的智力方面表現固然重要，但如能對其情緒方面的心理特質多加關注，必能使其潛能有更大的表現。

Renzulli（1977）根據對資賦優異成功特質之研究結果，認為資賦優異者需具備高於一般人的智力，豐富的創造力與高度的工作熱忱，一個資賦優異者必須同時具有這三個條件，否則就不太可能有傑出的表現；而其所指之高度工作熱忱，即是潛能開發的動力，而這動力的能源來自情緒智力。因情緒智力對智力有積極作用，對自我與他人的察覺、激勵、調節，有助於問題的解決，促進工作之專注、邁向成功。

兒童的情緒智力發展歷程中，學校扮演著積極的角色與功能，不論是學校中的正式或非正式課程、上課使用的書籍、境教、身教、言教、師生關係、同儕關係，對於兒童在學習表現、生活適應與情緒智力都會有影響。

當兒童進入學校生活之後，此時個體除了受到父母的約束之外，同時也深受教師及同儕的影響，學生的思考模式、價值觀、行為與信仰等等，因不同的教師教學行為而有所轉變。除此之外，如果能被同儕所接納，就會感到愉快而安全；如果遭到同儕拒絕或排斥，則容易產生挫折、焦慮等等負面的情緒。因此，教師教學行為與同儕關係的良好與否，對個體日後的發展影響甚鉅。

綜合上述，研究者從國小資優生的學校環境因素：知覺教師教學行為、同儕關係等進行深入分析，探討上述因素與國小資優生情緒智力之相關程度；並根據研究結果找出影響

情緒智力之最主要因素，藉以為教育與輔導之依據，協助資優生培養健全人格，以充分發展其潛能，達到教育之最大效果。

基於上述之研究動機與目的，本研究旨在探討下列五項問題：

1. 資優兒童的學校環境因素是否因性別而有所差異。
2. 資優兒童的情緒智力是否因學校環境因素而有所差異。
3. 資優兒童的情緒智力與學校環境因素是否有相關存在。
4. 國小資優生的學校環境因素是否能有效預測其情緒智力。
5. 資優兒童的學校環境因素與其情緒智力，是否可用典型相關予以說明。

二、文獻探討

本研究旨在探討資優兒童的學校環境因素與情緒智力之關係，以下為教師教學行為、同儕關係與情緒智力之理論，以及國內外相關實證研究，共分三部分：第一部份是資優生的情緒智力；第二部分是教師教學行為與情緒智力；最後為同儕關係與情緒智力。

（一）資優生情緒智力

1. 情緒智力

隨著多元智力的發展，情緒智力理論逐漸為大家重視。「情緒智力」是 Salovey 與 Mayer 於 1990 年共創的理論。當時他們將情緒智力界定為是一種體察自己與別人的情緒，進而處理情緒並運用它來指引個體的思考與行動之能力，並提出了「情緒智力」的概念，認為情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極地表達、調節、激勵並反省自身思考、行動以及人際關係的智慧能力（Salovey & Mayer, 1990）。

Goleman（1995）指出，一個人是否能成功，生活經驗是否豐富，不能僅靠智力，還得靠適度處理自己與他人的情感才可，除此之外，想要探討人性卻忽略情緒的重要是種可悲的短視。過去社會過度強調智力的重要，而忽略情緒的重要，再高的 IQ 都是枉然的。

情緒智力之所以受到重視，乃是它打破了傳統以語文及算術能力為代表的智力觀，道出人類的智慧是無法用傳統智力上所得的 IQ 來代表的，因此情緒智力的探討開啓了人類另類心智的研究（江文慈，1997；羅芝芸，1999）。

Cooper 與 Sawaf（1997）亦指出情緒智力乃是有效覺察、瞭解、妥善運用各種情緒的能力，有助於我們對自己本身與周遭的人有更深一層的瞭解，對任何年紀的人來說，情緒智力都是可以學習和提昇的。另有 Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes 與 Wendorf（2001）歸納 Salovey 與 Mayer 的觀點，提出情緒智力乃是以合宜的方式去接收、瞭解、調節與管理自己與他人情緒的能力或傾向。

梁靜珊（1997）認為情緒智力包括思考自己的情緒以及思考別人的情緒，思考包括覺察、分辨與處理等三個層次，也就是以理性的認知功能來處理感性的情感問題。

王春展（1998）認為情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判

斷，據以有效積極表達、調節、激勵並反省本身情緒方面的思考、行為以及人際關係的智慧能力，融合了情緒及智力的精要，不僅重視情緒的認知和智慧作用，也強調情緒對於智力的積極作用，可運用個人也適用於人際關係中，可幫助個人知覺、了解認知各種情緒的意涵，也可用於調整、激勵與反省自己與他人的情緒狀態與效果，有助於個體營造積極且富智慧的情緒生活和人際關係。

綜上所述，情緒智力統整了情緒的察覺、表達與運用等能力，包含個人及他人的部分，強調情緒能力的學習並與環境維持平衡。

2. 資優生的情緒智力

Roeper (1982) 指出，若以情緒的向度來看資優，資優其實指的就是一種較一般人有更強的知覺、更強的敏感度、有更好的能力將知覺轉換到認知與情緒的經驗裡；但在另一方面，這種強烈的感受也可能是負面的。例如，有些資優生常感到自己有一股無法控制、危險的、具毀滅性的憤怒。資優生的這種強烈感受，如果正向發展，對於事物會有強烈且有效的掌控力、吸收力及想像力；但如果負向發展，則可能是強烈的內在衝突、憤怒與痛苦。

Davis 與 Rimm (1998) 認為資優生在情緒上，有下列幾項特質：(1)。具有較佳的社會技巧、自我調節及自我概念；(2)。獨立、自尊、內控型；(3)。較好的學習型態；(4)。較高的幽默感；(5)。較高的道德思考及同理心。

Silverman (1993) 指出資優生對周遭的人、事、物較一般兒童敏感，其敏感性是悲天憫人的情懷、道德與正義的關懷和創造思考的基礎，而因為資優生對自我期望高，凡事有追求完美傾向，因此遇到不完美不理想之處，即會產生自我批評，故內在的壓力與焦慮較大，這也是內在衝突的來源。

Clark (1997) 認為資優兒童的情緒特質，有以下八項特徵：(1)。有較好的情緒調適能力；(2)。高度的敏感性、情緒較易激動、強迫性的喋喋不休、豐富的想像力、反應快；(3)。獨立自主，不順從同儕、支配性高、較強的競爭性；(4)。對自我及人際關係有較佳的滿意度；(5)。喜好和心智能力比自己高的人交往；(6)。大多為中上社會階級，有較好的社會地位；(7)。高領導能力；(8)。較早出現理想主義及重視社會公平正義、對價值觀及道德議題、了解什麼是好的行為及不好的行為等。

綜合上述，資優兒童不管在心理、感官、智力、情緒及想像力上皆比普通生來得活躍，其情緒感受強烈且敏銳，情緒起伏大；想像力豐富且心思細密，常覺得理想與現實不一致，而感到懷疑與沮喪；熱情且喜愛複雜、挑戰性的思考。

(二) 教師教學行為與情緒智力

學校班級即是一個小型社會體系，主要是由教師和學生所構成，由獨立而且是靜態與動態彼此交互作用關係中進行。教師的教學行為是指教師在教學情境中的行為，包括教學方式、特質與策略。在教學的過程中，教師引導學生產生學習活動，而學生因人格特質、習慣、能力的不同，彼此交互作用並產生不同的回饋，構成一個互動體系，進而達成教育的目標。

在學校影響的歷程中，對於兒童的影響最為直接的是教師，尤其是級任老師，因為其與兒童的關係最為密切，不論是對於兒童的生活教育、學習指導、人格教育等，對於兒童的影響不容小覷，情緒教育也顯露在師生互動間的各種身教、言教、境教或機會教育中（王春展，1998），例如：教師對於學生的表現之反應與態度，會影響學生對於自我能力與表現的因果歸因與期望，學生會從中模仿、學習並且發展出情緒反應，相同的，教師對於學生的獎勵或懲罰也會影響學生的情緒智力發展，如果老師可以提供適當且正向的情緒教育與輔導，提供溫暖、安全的班級氣氛，並在學生有需要的時候適時給予安慰，學生從中應能逐漸發展並提升情緒智力。

Conti（1985）認為教師的教學行為、教學方法、人格特質、與師生互動、教學模式均包含在教學活動之內，影響學習者的整體行為。因此教師的教學行為是教師與學生之間交互作用的關係，可以創造教學氣氛並涵蓋許多教學方法，其目的在促進學生持續學習活動（許惠子，1994）。

師生互動是經由語言和非語言訊息傳遞的過程，影響學習者的情意教育與人格教育。就學習而言，學者專家都同意一切有效學習活動的進行，都是建基於良好的師生互動關係上，否則學習活動即使進行，其成效也不顯著，因而師生互動的良窳，與學習的成敗息息相關（葉靜宜，1993）。

Flanders（1976）設計了「社會互動分析法」，其中並提出教室互動語言分析，將教師影響（teacher influence）的方式分為直接影響與間接影響，來探討師生互動的關係。「直接影響」是指教師提出自己的觀念與看法，指導學生活動，批評學生行為，強調教師的權威；而「間接影響」是誘導學生提供意見，鼓勵學生參與教學活動，澄清並接受學生的感情，傾向開朗的態度與民主的作風。

Renzulli 與 Smith（1978）將類型區分為師生共同參與、教師中心、學生自我學習、學生主動參與型四種；Conti（1978）將教學類型分為教師中心與學習者中心。Entwistle（1981）將教學行為分為權威型、民主型、放任型。國內學者吳武典、陳秀蓉（1978）將教師行為分為民主式、權威式、放任式三種；郭生玉（1985）根據 Flanders 所提出的間接影響與直接影響理論，設計「教師行為評量表」，內容分為五項教師的間接行為（接納感受、獎勵、接受想法、問問題、熱忱）與三項教師的直接行為（講解、懲罰、權威），透過學生知覺，來分析教師的行為。

Bowles（1992）研究學生對教師教學型態之偏好，指出男性最不喜歡的教學技巧是設計教學、同儕教學、討論、教學遊戲與模擬；女性最不喜歡的是練習與複誦、講述、獨立學習及編序教學。而 Emanuel 與 Potter（1992）研究發現，男性較能容忍爭辯的學習方式；女性則比較喜歡友善、親切、令人印象深刻具有生動性的傳播者。

由上可知，教學行為是複雜的，當教師在進行教學活動時，應適當的使用與調整教學型態，以彈性化、民主化、關懷的方式，誘發學生的學習動機，以促進學生良性的學習。

Corno 於 1981 年提出師生之間的「認知的組織」（cognitive organizing）在教學中的重要性，在教學情境中，教師與學生兩方面皆在進行「認知的組織」，用以篩選、過濾教室

訊息，教師與學生對教室訊息的處理是並行的，並非是一致的，其互動作用，對教學效果也會產生影響。教室訊息不僅包括學業功課層面，也包括社會與程序等非學業功課層面。就學業而言，學生接收教師所發出的訊息，透過篩選、分析、統整等「訊息轉換」(information transformation)的過程，影響到其學習，造成學業的好壞。就社會與程度等非學業方面而言，來自各方面的訊息如教師的反應，透過學生的認知組織，加以判斷，而影響到其自我概念和社會的能力，甚至其情緒適應（吳美玲，1996）。

學生對於教師情感的知覺越積極，自我形象越高，學業成績越好（許惠子，1994），教師期望與積極的讚許對學習者的自我應驗預言，會影響學習者的自我概念，進而影響其成就動機與自我評價等；此外，對教師情感的知覺越積極者，自我概念愈高、情緒的發展能力也越高。

韓幼賢（1990）研究結果發現，教師的讚許、積極的評語可增進學生的自我評價；郭生玉（1980）研究指出，教師期望的自我應驗透過教師本身之教學行為，會影響學生自我概念，進而影響其成就動機、學習成就，情緒發展。

王春展（1998）認為，老師在每天與學生互動的過程中會產生交互作用與教學相長的益處；如果老師能夠利用各種機會或時機，對於學生情緒智力的發展會有正面積極的助益，同時受到學生的肯定與愛戴，效果會更加明顯；因此，老師的教學行為會影響學生的情緒智力。

綜上所述，教師的教學行為會影響學習者的情意教育與人格教育，對於兒童的影響不容小覷，在師生互動間的各種身教、言教、境教或機會教育中，老師若能提供適當且正向的情緒教育與輔導以及溫暖、安全的班級氣氛，並在學生有需要的時候適時給予安慰，學生應能逐漸發展並提升情緒智力。

（三）同儕關係與情緒智力

同儕關係是個人發展和社會化的基本人際關係（Lair, 1984），是人際關係的一種。以國小學生來說，目前的學校教育，以班級為單位，個人由進入學校到離校就業這段期間，一直生活於班級團體中，因此同儕關係的良好與否，其重要性不可言喻。良好的同儕關係，對兒童及青少年實有重大的影響，其影響大致可以歸類為以下四點（黃淑玲，1995）。

1. 情感支持

被接受，有歸屬感，如友善關懷和鼓勵安慰都是人類賴以健全生活的要素。在靈長類與人類嬰幼兒的研究中都發現同儕的互動與情感支持會彌補親情剝奪，鼓勵增進兒童探索環境，作出社交反應，而相對地磨練增進其社交經驗與社交能力。

2. 行為楷模

被接受於團體中的兒童及青少年於互動中有更多機會觀察學習同儕有效的社交行為，因而改善自己的社交能力。

3. 增進正向行為

同儕互動中，同儕很直接明確對兒童及青少年的行為作出反應；正向行為（歡笑、讚美、安慰等）會得到正向的回應，負向行為（吵鬧、攻擊、騷擾等）會引起拒斥反應，兒童及青少年在此過程中可以逐漸修正自己的行為。

4. 同儕互教

兒童及青少年可以透過領導等方法，教導同儕某些社會行為。由此可見，具有良好的同儕關係，個體不但能與友伴相處愉快，還能從中獲得情感的支持，並有仿同的對象，也有助自我了解；其正向行為也會增加，此外對環境的適應力也會較好，對其人格發展有正面影響。

對兒童來說，同儕可提供社會支持的功能，尤其是父母失和、家庭結構解組時，良好的同儕互動關係便成為孩童抒解情緒的管道，藉由同儕間親密感的連結，與來自同儕的支持和慰藉，可使他們在面對生活環境的變遷時，更有能力去因應其所帶來的失落與痛苦，避免身心狀態因而失衡（Wassertein & La Greca, 1996）。

同儕團體不但能使成長中的青少年獲得身份、認同及心理支持，也能使其獲得歸屬感和安全感；更讓青少年在建立自我形象的同時，有了參照比較的團體。最重要的是，個體在此一過渡時期有學習新社會角色的機會，將有助於擴展其視野及學習經驗，促進其社會化（石培欣，2000）。

情緒智力是個人社會發展的重要元素，影響著個體人際關係的品質；之所以如此，乃基於「同理心」、「自我監控能力」、「社交技巧」、「合作行為」等四個部分，是建立人際互動的條件，亦是情緒智力所著重的內涵；情緒智力表現較優的人，具有較好的社會適應力，與較高明的社交技巧；而後者正是個體與人互動、接觸時的潤滑劑，因此高 EQ 的人，因其較能同理別人、較能與人合作、也懂得依據多樣的訊息去推斷別人的情緒狀態、所以能建立較良好的人際關係，深受到大家的喜愛與歡迎（Schutte et al., 2001）。

Liff（2003）還針對情緒智力中的「社交能力」提出看法：他認為個體自我覺察的能力、情緒調節的能力、與同理心的展現，會對其人際關係的經營產生影響；而擁有這些能力的人，不但具備良好的社交技巧，也較能增進人際間的交流。

Denham 等人（2003）強調負向情緒產生時，個體能否予以調節或轉化，影響其人際關係的維繫；對兒童來說，他們對自身情緒的管理能力，與其能否融於同儕團體、保持良好的同儕地位有關。不僅如此，兒童的「表達情緒的能力」中，對於正向情緒的傳遞，有助於他們跟同儕產生良好的互動，並獲得同儕的接納。

陳騏龍（2001）探討國小學童的情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究中，發現兒童的情緒智力與人際關係具有正相關；意即兒童的情緒智力越高，人際關係也會越好。賴怡君（2001）探討國小學童的情緒智力發展、依附關係與生活適應之關係研究時，發現在情緒智力的指標中，若兒童的人際關係越好、在人際間越具有問題協商的能力，則較為同儕所接納和喜愛，且同儕適應情況會越良好。

陳彥穎（2001）進行國小高年級兒童情緒智力與生活適應之相關因素探討時，發現

若兒童在情緒智力的表現上，若反應出較差的人際情緒與自我情緒之因應能力，就會產生較多的負向情緒，使其在與他人互動上較難平穩順暢，生活適應也無法良好。黃悅菁（2003）針對台中市國小中高年級學童所做的情緒智力與學校生活適應之關係研究中，發現兒童的情緒智力各指標與學校生活適應各層面之間，具有典型相關存在；而後者包含了「同儕互動關係」的向度，由此可看出情緒智力會對同儕互動關係產生影響。

綜上所述，可看出情緒智力在兒童的同儕互動關係上有其重要性。隨著兒童的成長，同儕團體會漸漸成為他們生活的重心，甚至取代父母的地位，成為支持他們的重要來源。正因如此，涵養兒童的情緒智力，使他們能做自己情緒的主人，同時還能適時發揮同理心，展現對他人情緒的敏銳覺察力，將有助於他們受到同儕的喜愛與接納，在人際關係的經營中，如魚得水、左右逢源。

貳、研究方法

為瞭解國小資優生的學校環境因素與情緒智力之間的關係，本研究以問卷調查方式，進行量化資料的蒐集。茲就研究對象、研究工具及資料處理略述如下：

一、研究對象

本研究以中區七所國民小學五年級資優班學生共七班，計 146 人為樣本，茲將學校及樣本人數分配情形，陳列於表 1。

表 1 取樣學校及學生樣本人數分配

	台中市			台中縣	彰化縣		南投縣	合計
	忠孝	台中	太平	瑞穗	民生	員林	光華	
五 男	12	13	10	9	20	19	8	91
年 女	7	8	12	7	7	8	6	55
級 計	19	21	22	16	27	27	14	146

二、研究工具

本研究針對研究變項，所採用的研究工具如下：

（一）情緒反應量表

本量表是劉慧慧（2002）參閱國內外有關情緒理論的問卷與文獻，經由擬題、預試、題目分析與選題、效標考驗等步驟而編成。量表組成架構為情緒覺察、分辨、表達、同理心、反省、調整、激勵等能力為主，共計 40 題，答題形式採用 Likert 五點量表填答，總得分愈高表示受試者情緒智力愈高。為避免學生有智力測驗的疑慮，故在施測時將會把名稱改為「情緒反應量表」。全量表內部一致性信度為 .93，各分量表內部一致性信度分別介於 .66 至 .82 間，構念效度為 .887。

（二）學生對教師教學行為知覺量表

此量表為蔡淑玲（2002）根據郭生玉（1985）編製的「教師行為量表」所修訂而成，本量表共有八個分量表，包括直接影響行為（講解、懲罰、權威）和間接影響行為（接納感受、獎勵、接受想法、問問題、熱忱）兩方面，共有 52 題，答題形式採用 Likert 五點量表填答，各層面的得分愈高，表示其知覺到教師教學行為的程度愈大。各分量表的 Cronbach α 係數為 .671~.856。

（三）同儕關係問卷

本問卷是由羅品欣（2003）參閱國內外相關問卷所編製。量表主要分成「正向關係」與「負向關係」兩大層面，共計 40 題。在「正向關係」的層面中，包含「合作 / 利社會行為」、「遊戲 / 聯合活動」、「信任 / 尊重」、「親密 / 依附」等四項內涵；「負向關係」的部分，則涵蓋「支配 / 指使」、「衝突 / 攻擊」、「競爭 / 嫉妒」、「敵意 / 防衛」等四種內涵。答題形式採用 Likert 五點量表填答，正向題依序給予 1、2、3、4、5 分，得分越高，表示其與同儕的互動相處越好；反向題則依序給予 5、4、3、2、1 分，得分越高，表示其與同儕的互動相處越差。全量表內部一致性信度為 .932，各分量表內部一致性信度分別介於 .682~.838 間。

三、資料處理

本研究在探討資優男、女生之知覺教師教學行為、同儕關係時，以性別為自變項，而以知覺教師教學行為、同儕關係為依變項，採 t 檢定與 F 考驗，在探討國小資優生的學校環境因素對其情緒智力之影響時，以情緒智力為標準變項，以學校環境因素為預測變項，以相關來分析，並根據相關進行逐步多元迴歸分析，瞭解相關變項對情緒智力的預測力，並進一步以國小資優生的學校環境因素為預測變項，情緒智力為標準變項，進行典型分析，瞭解各相關變項對情緒智力之解釋力。

本研究所使用之統計方法如下：

- （一）依規定方式計分，分別求出各項分數的平均數與標準差。
- （二）以全體受試者在「情緒智力」之平均數為基準點，正負 0.5 個標準差，分成「高情緒智力」、「中情緒智力」、「低情緒智力」三組。
- （三）依據受試者在「知覺教師行為量表」中：知覺教師直接教學行為的總得分以及知覺教師間接教學行為的總得分，轉換為 T 分數，當「知覺教師直接教學行為」的總和 T 分數大於「知覺教師間接教學行為」，則為「知覺教師直接教學行為組」，反之則為「知覺教師間接教學行為組」。
- （四）以卡方檢定考驗性別在不同知覺教師教學行為（直接、間接）上的人數百分比之差異顯著性。
- （五）以 t 檢定，考驗性別在知覺教師教學行為、同儕關係上的平均數之差異顯著性。

- (六) 以 t 檢定，考驗不同知覺教師教師教學行為（直接、間接）的國小資優生，在情緒智力上的平均數之差異顯著性。
- (七) 以單因子變異數分析考驗不同同儕關係（高、中、低）的國小資優生，在情緒智力上的平均數之差異顯著性，並以薛費法進行事後比較。
- (八) 求出不同知覺教師教師教學行為、同儕關係、情緒智力之間的相關係數。
- (九) 用逐步多元迴歸分析探討情緒智力與相關變項之關連性，瞭解其中最主要的預測變項。
- (十) 以典型相關分析探討國小資優生的情緒智力之知覺教師教師教學行為、同儕關係與其相關變項之關連性，了解對情緒智力之解釋力。

參、研究結果與討論

一、不同性別的國小資優生在知覺教師教學行為上之比較分析

國小資優男、女生在知覺教師教學行為的測驗結果，以卡方考驗分析來了解其差異情形，茲將各組的人數百分比及卡方考驗結果，陳列於表 2。

表 2 不同性別的國小資優生知覺教師教學行為之人數百分比分配與卡方考驗

教學行為	男		女		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%
直接教學行為	52	57.1	15	27.3	67	45.9
間接教學行為	39	42.9	40	72.7	79	54.1
合計	91	100.0	55	100.0	146	100.0

$$\chi^2 = 12.318^{***}$$

$$***P < .001$$

由表 2 可知，不同性別的國小資優生在知覺教師教學行為上之人數百分比，以卡方考驗結果，達到顯著水準（ $\chi^2 = 12.318, p < .001$ ）；國小資優女生在知覺教師教學行為類型較男生多間接教學行為的類型，男生知覺教師教學行為較女生多直接教學類型。亦即表示，不同性別的國小資優生在知覺教師教學行為類型的人數比例有顯著差異。可能是國小資優班教師在教導資優男女生時，認為男生較叛逆，所以常以權威式指導甚或施以懲罰之直接教學行為；而女生較貼心懂事，給予民主式指導，多鼓勵、接納之間接教學行為，因此，造成在指導資優男女生時有差異性的存在。此結果支持 Emanuel 和 Potter（1992）的研究發現：男性較能容忍爭辯的學習方式，女生較喜歡友善、親切的教導者。

二、不同性別的國小資優生在同儕關係上之比較分析

不同性別的國小資優生在「同儕關係問卷」之得分，經初步統計其分數的平均數、標準差，再以 t 檢定，考驗男、女生在同儕關係中平均數差異的顯著性，其結果列於表 3 中。

表 3 不同性別的國小資優生在同儕關係之平均數、標準差及其比較

	男 (N=91)		女 (N=55)		t
	M	SD	M	SD	
合作	19.19	3.98	21.00	3.33	-2.833**
遊戲	20.37	4.14	21.93	3.45	-2.341*
信任	19.48	3.78	20.76	3.33	-2.072*
親密	19.16	3.84	20.51	4.20	-1.979
同儕正向關係	78.13	14.42	84.20	12.98	-2.551*
支配	17.08	3.52	18.07	3.62	-1.639
衝突	17.99	3.80	19.58	3.51	-2.524*
競爭	17.04	4.51	17.93	4.05	-1.191*
敵意	16.95	4.19	19.15	4.33	-3.036**
同儕負向關係	69.05	13.13	74.73	12.97	-2.541*
總同儕關係	147.26	23.02	158.93	20.50	-3.089**

*P < .05 ** P < .01

由表 3 可知，不同性別之國小資優生，在同儕關係得分方面，女生的平均數均高於男生，經 t 檢定結果，除了同儕正向關係 - 親密、同儕負向關係 - 支配外，與其他變項差異皆達顯著水準，換言之，國小資優生在同儕關係得分上，女生優於男生。本研究結果與 Schiamberg（1988）、吳瓊洳（1997）、林雯菁（2001）涂秀文（1999）、莊千慧（1993）、黃牧仁（1999）與顏裕峰（1992）等人之研究結果相符合；可能由於國小階段的女生較男生早熟、善解人意，對於個人人際關係，通常較傾向人際的、親密的方式，因此女生的社交技巧比男生要高，同儕關係也較佳。

三、不同知覺教師教學行為的資優生在情緒智力上之比較分析

不同知覺教師教學行為的資優生在「情緒反應量表」上的測驗結果，以卡方考驗、單因子變異數分析與事後比較考驗知覺教師教學行為屬直接行為組與知覺教師教學行為屬間接行為組，在各有關變項之平均數差異的顯著性，其結果陳列於表 4、5 中。

表 4 不同知覺教師教學行為的資優生在情緒智力之人數百分比分配及卡方考驗

情 緒 智 力	直 接		間 接		合 計	
	人數	%	人數	%	人數	%
高 情 緒 智 力	12	17.9	34	43.0	46	31.5
中 情 緒 智 力	20	29.9	33	41.8	53	36.3
低 情 緒 智 力	35	52.2	12	15.2	47	32.2
合 計	67	100.0	79	100.0	146	100.0

$\chi^2 = 24.143^{***}$

***P < .001

由表 4 觀之，不同知覺教師教學行為的國小資優生在高、中、低情緒智力上之人數百分比，以卡方考驗結果，達顯著水準（ $\chi^2 = 24.143, p < .001$ ），可見知覺教師教學行為屬間接教學者較知覺教師教學行為屬直接教學者多高情緒智力。此研究結果和許惠子（1994）、韓幼賢（1990）、Flanders（1976）看法一致：教師以間接教學行為，鼓勵引導學生，澄清並接受學生之感情，進而提昇其自我概念，影響成就動機，發展正面積極之情緒智力。

表 5 不同知覺教師教學行為的資優兒童在情緒智力上之平均數、標準差及其比較

情 緒 智 力		直接 (N=67)		間接 (N=79)		t
		M	SD	M	SD	
自 我	自 我 激 勵	13.48	3.14	15.28	3.49	-3.254**
	自 我 情 緒 表 達	17.61	3.93	19.53	4.71	-2.643**
	自 我 情 緒 調 整	10.37	2.62	11.72	2.94	-2.901**
	總 自 我	41.46	8.48	46.53	9.57	-3.359**
人 我	同 理 他 人 情 緒	17.25	3.81	18.47	4.02	-1.863
	情 緒 反 省	20.48	4.81	23.71	4.58	-4.151***
	總 人 我	37.73	7.23	42.18	7.99	-3.498**
知 己	自 我 情 緒 分 辨	14.16	3.21	16.09	3.49	-3.442**
	覺 察 自 我 情 緒	14.33	3.17	16.44	3.18	-4.007***
	總 知 己	28.30	5.91	32.53	5.86	-4.330***
知 人	覺 察 他 人 情 緒	18.25	3.88	19.89	4.15	-2.441*
	分 辨 他 人 情 緒	14.13	3.27	16.44	3.05	-4.412***
	總 知 人	32.58	6.30	36.33	6.63	-3.482**
總 情 緒 智 力		139.85	25.80	157.22	27.37	-3.921***

*P < .05 ** P < .01 *** P < .001

由表 5 可知，在情緒智力平均數上，除了「同理他人情緒」因素未達顯著差異外，在「總自我」、「總人我」、「總知己」、「總知人」與「總情緒智力」的差異皆達到顯著水準，換言之，「知覺教師教學行為屬間接教學行為」的國小資優生，在「總自我」、「總人我」、「總知己」、「總知人」與「總情緒智力」上，明顯優於「知覺教師教學行為屬直接教學行為」者。此研究支持韓幼賢（1990）研究結果發現：教師的讚許、積極的評語可增進學生的自我評價，也因此知覺教師教學行為屬間接教學行為之國小資優生，其情緒智力亦較高。

四、不同同儕關係的資優兒童在情緒智力上之比較分析

不同同儕關係的資優兒童在「情緒反應量表」上的測驗結果，以單因子變異數分析，考驗不同同儕關係的資優兒童在各有關變項之平均數差異的顯著性，若達到顯著差異水準者，則進一步做 Scheffé 事後比較分析，其結果陳列於表 6 中。

表 6 不同同儕關係的國小資優生在情緒智力之平均數、標準差及其比較

		高同儕關係		中同儕關係		低同儕關係			Scheffé 事後比較
		I		II		III		F	
情 緒 智 力		(N = 47)		(N = 51)		(N = 48)			
		M	SD	M	SD	M	SD		
自我	自我激勵	15.89	3.43	14.02	3.44	13.50	3.04	6.884**	I>II, I>III
	自我情緒表達	20.60	4.28	18.69	4.19	16.71	4.15	10.152***	I>III, II>III
	自我情緒調整	12.30	2.88	10.88	2.84	10.17	2.51	7.381**	I>III
	總自我	48.79	9.51	43.59	8.91	40.38	7.96	11.008***	I>III
人我	同理他人情緒	19.94	3.63	17.67	3.60	16.19	3.80	12.514***	I>III
	情緒反省	24.11	5.23	22.61	4.42	19.98	4.35	9.515***	I>III, II>III
	總人我	44.04	8.10	40.27	7.27	36.17	6.55	13.741***	I>III
知己	自我情緒分辨	16.77	3.39	15.27	3.49	13.60	2.88	11.126***	I>III, II>III
	覺察自我情緒	16.74	3.44	15.61	2.95	14.08	3.15	8.383***	I>III, II>III
	總知己	33.23	6.38	31.12	5.99	27.44	4.95	12.162***	I>III, II>III
知人	覺察他人情緒	20.70	3.57	18.90	4.20	17.85	4.04	6.302**	I>III, II>III
	分辨他人情緒	16.47	3.51	15.84	3.20	1.83	2.77	9.000***	I>III, II>III
	總知人	37.45	6.18	34.51	6.60	31.94	6.34	8.848***	I>III, II>III
總情緒智力		162.68	28.28	149.41	26.18	135.92	23.19	12.631***	I>III, II>III

** P < .01 ***P < .001

由表 6 觀之，不同同儕關係的資優生在情緒智力量表上的平均數之差異，在「總自我」、「總人我」、「總知己」、「總知人」層面與「總情緒智力」皆達到顯著水準，經

Scheffe 事後比較分析的結果發現：均以「高同儕關係」為最優，「中同儕關係」次之，以「低同儕關係」最差；亦即同儕關係好壞影響情緒智力之高低。此結果支持陳騏龍（2001）、陳彥穎（2001）、黃悅菁（2003）、賴怡君（2001）、Denham 等人（2003）的研究發現與看法，擁有越良好之同儕關係者，情緒智力也越好。由此可知，國小資優生與同儕如果有良好的互動，並獲得同儕的接納，將有助於其在正向情緒智力上的發展。

五、國小資優學生的學校環境因素與其情緒智力之相關分析

國小資優男生、女生與總資優生在學校環境因素與情緒智力的測驗分數之相關分析，結果分別列於表 7～表 9。

（一）國小資優男生的學校環境因素與其情緒智力之相關分析

表 7 國小資優男生的情緒智力與其相關變項之相關

	自我	人我	知己	知人	總情緒智力
講解	-.184	-.210*	-.207*	-.228*	-.226*
懲罰	-.166	-.157	-.183	-.206*	-.198
權威	-.097	-.093	-.124	-.160	-.131
總直接教學行為	-.164	-.167	-.189	-.220*	-.204
接納感受	.376**	.305**	.321**	.239*	.350**
獎勵	.364**	.287**	.303**	.253*	.340**
接受想法	.374**	.378**	.323**	.291**	.381**
問問題	.128	.086	.123	.048	.113
熱忱	.326**	.338**	.316**	.236*	.338**
總間接間接行為	.364**	.333**	.319**	.250*	.356**
合作	.452**	.375**	.426**	.401**	.445**
遊戲	.381**	.325**	.473**	.400**	.422**
信任	.445**	.448**	.455**	.396**	.476**
親密	.426**	.420**	.484**	.434**	.477**
總同儕正向關係	.470**	.432**	.509**	.452**	.503**
支配	.060	.105	.069	-.026	.060
衝突	.240*	.301**	.219*	.201	.260*
競爭	.185	.193	.178	.070	.164
敵意	.111	.175	.208*	.077	.151
總同儕負向關係	.184	.238*	.209*	.100	.196
總同儕關係	.395**	.402**	.432**	.335**	.421**

* $P < .05$ ** $P < .01$

由表 7 顯示，國小資優男生學校環境因素與其情緒智力之相關：

1. 知覺教師直接教學行為 - 「講解」與「人我」、「知己」、「知人」、總情緒智力，「懲罰」與「知人」，總知覺教師直接教學行為與「知人」之相關達顯著水準。
2. 知覺教師間接教學行為中，除了「問問題」與情緒智力各層面未達顯著水準外，「接納感受」、「獎勵」、「接受想法」、「熱忱」、「總間接教學行為」與情緒力各層面之相關皆達顯著水準。
3. 同儕正向關係與情緒智力各層面皆有顯著之相關。
4. 同儕負向關係的「支配」、「競爭」與情緒智力各層面之相關皆未達顯著水準；「衝突」除了與「知人」層面未達顯著水準外，與其他變項皆有顯著之相關；「敵意」與「知己」層面、「總同儕負向關係」與「人我」、「知己」層面達顯著水準外，與其他變項相關皆不顯著。
5. 總同儕關係與情緒智力各層面之相關皆達到顯著水準。

(二) 國小資優女生的學校環境因素與其情緒智力之相關分析

表 8 國小資優女生的情緒智力與其相關變項之相關

	自 我	人 我	知 己	知 人	總情緒智力
講解	-.218	-.173	-.188	-.184	-.207
懲罰	-.272*	-.291*	-.316*	-.294*	-.325*
權威	-.310*	-.436**	-.397**	-.455**	-.410**
總直接教學行為	-.323*	-.377**	-.367**	-.378**	-.385*
接納感受	.259	.348**	.362**	.367**	.338*
獎 勵	.287*	.258	.284*	.240	.285*
接受想法	.265	.270*	.284*	.250	.276*
問 問 題	.380**	.434**	.376**	.369**	.418**
熱 忱	.286*	.399**	.382**	.343*	.355**
總間接教學行為	.336*	.391**	.386**	.358**	.381**
合作	.284*	.365**	.317*	.336*	.337*
遊戲	.316*	.375**	.410**	.380**	.393**
信任	.370**	.463**	.349**	.257	.377**
親密	.259	.352**	.306*	.314*	.319*
總同儕正向關係	.336*	.426**	.379**	.355**	.391**
支配	.071	.136	.046	-.034	.048
衝突	.053	.159	.042	-.108	.019
競爭	-.019	.045	-.016	-.055	-.027
敵意	.083	.103	.133	.060	.103
總同儕負向關係	.056	.130	.064	-.036	.045
總 同 儕 關 係	.248	.352**	.280*	.202	.276*

*P < .05

**P < .01

由表 8 顯示，國小資優女生之學校環境因素與其情緒智力之相關，歸納如下：

1. 知覺教師直接教學行為 - 「講解」與情緒智力各層面之相關未達顯著水準外，「懲罰」、「權威」、「總知覺教師直接教學行為」與情緒智力各層面皆達顯著之相關。
2. 知覺教師間接教學行為中，除了「接納感受」與「自我」、「獎勵」與「人我」、「知人」、「接受想法」與「自我」、「知人」之相關未達顯著外，「問問題」、「熱忱」、「總知覺教師間接教學行為」與情緒力各層面皆達顯著之相關。
3. 同儕正向關係中，除了信任與「知人」、親密與「自我」之相關未達顯著水準外，其餘相關變項與情緒智力各層面皆達顯著之相關。
4. 同儕負向關係的「支配」、「競爭」、「衝突」、「敵意」與情緒智力各層面之皆未達顯著之相關。
5. 總同儕關係與「自我」、「知人」未達顯著差異外，與其他層面皆達顯著之相關。

(三) 國小資優生的學校環境因素與其情緒智力之相關分析

表 9 國小資優生的情緒智力與其相關變項之相關

	自 我	人 我	知 己	知 人	總情緒智力
講解	-.241**	-.257**	-.246**	-.262**	-.270**
懲罰	-.259**	-.277**	-.283**	-.289**	-.301**
權威	-.222**	-.270**	-.268**	-.293**	-.278**
總直接教學行為	-.270**	-.304**	-.300**	-.318**	-.320**
接納感受	.358**	.339**	.352**	.294**	.365**
獎 勵	.354**	.297**	.313**	.267**	.339**
接受想法	.357**	.364**	.331**	.300**	.367**
問 問 題	.234**	.227**	.235**	.167*	.237**
熱 忱	.339**	.386**	.363**	.295**	.370**
總間接教學行為	.376**	.377**	.364**	.305**	.387**
合作	.433**	.416**	.423**	.418**	.449**
遊戲	.389**	.377**	.475**	.422**	.442**
信任	.443**	.477**	.441**	.381**	.468**
親密	.386**	.420**	.435**	.411**	.440**
總同儕正向關係	.454**	.465**	.490**	.452**	.496**
支配	.095	.152	.092	.007	.091
衝突	.219**	.301**	.198*	.154	.227**
競爭	.138	.168*	.130	.057	.125
敵意	.155	.215**	.229**	.127	.193*
總同儕負向關係	.183*	.251**	.198*	.106	.192*
總 同 儕 關 係	.387**	.433**	.417**	.339**	.418**

* $P < .05$ ** $P < .01$

由表 9 顯示，國小資優生之學校環境因素與其情緒智力之相關，歸納如下：

1. 知覺教師直接教學行為之「講解」、「懲罰」、「權威」、「總知覺教師直接教學行為」與總情緒智力及其各層面均達顯著之相關。
2. 「接納感受」、「獎勵」、「接受想法」、「問問題」、「熱忱」、「總知覺教師間接教學行為」與情緒智力各層面皆達顯著之相關。
3. 同儕正向關係的「合作」、「遊戲」、「信任」、「親密」、「總同儕正向關係」與情緒智力各層面皆達顯著之相關。
4. 同儕負向關係的「支配」與情緒智力各層面之相關皆未達顯著水準；「衝突」除了與「知人」層面外，與其他層面皆達顯著相關；「競爭」與「人我」、「敵意」與「人我」、「知己」、「總情緒智力」層面之相關達顯著外，與其他層面皆未達顯著；同儕負向關係除了與「知人」之相關未達顯著外，與其他層面差異皆達顯著水準。
5. 總同儕關係與情緒智力各層面之相關皆達到顯著水準。

由以上研究之結果，進一步作資優男、女生的學校環境因素與情緒智力相關比較如下：

相同處：1. 「知覺教師直接教學行為」與情緒智力皆為顯著負相關。

2. 「同儕負向關係」與情緒智力相關不顯著。

3. 「知覺教師間接教學行為」、「同儕正向關係」與情緒智力有顯著正相關。

相異處：1. 知覺教師直接教學行為與情緒智力之相關中，男生在「講解」達顯著負相關，「懲罰」、「權威」、「總知覺教師直接教學行為」未達顯著相關；女生則反之。

2. 知覺教師間接教學行為與情緒智力之相關中，男生在「問問題」是所有變項中相關最低，未達顯著水準；女生反之，在「問問題」是所有變項中相關最高，達非常顯著水準。

3. 在同儕負向關係與情緒智力之相關中，男生在「衝突」是同儕負向關係變項中相關最高，達顯著水準；女生反之，在「衝突」是所有變項中相關最低，未達顯著水準。

綜上所述可知：

- (一) 國小資優生的情緒智力與知覺教師間接教學行為、同儕正向關係有顯著的正相關，換言之，教師之間接教學行為傾向開明民主教導，在鼓勵、認同、接納的支持環境下，學生較能發展正向的情緒智力；與同儕正向關係，情感受到支持，良好的人際關係，互動獲得歸屬感與安全感，建立健全的自我概念也提昇了情緒智力。
- (二) 教師的教學行為在「問問題」變項與情緒智力之相關中，女生有顯著相關，男生則否，男女有所差異，可能因為女生在國小階段比男生早熟，心思較細膩，因此喜愛透過問問題的方式與教師互動學習。
- (三) 同儕關係中，在「衝突」變項與情緒智力之相關，男女也有別，可能因為此階段

男生較叛逆，所以與同儕關係互動中易「衝突」，但因資優在情緒管理上能予以調節轉化 - 不打不相識，仍能有良好的同儕互動。

四、國小資優生的學校環境因素與其情緒智力之逐步多元迴歸分析

表 7～9 為國小資優學生在學校環境因素與情緒力的測驗分數之相關，根據相關資料，進行逐步多元迴歸分析，結果分別列於表 10～表 12。

(一) 國小資優男生的學校環境因素與其情緒智力之逐步多元迴歸分析

表 10 國小資優男生情緒智力與有關變項之逐步迴歸分析摘要

效標變項	投入變項	R	R ²	R 增加量	淨 F 值
自我	總同儕正向關係	.470	.221		24.965***
	教師間接教學行為 — 接納感受	.533	.284	.063	17.294***
人我	同儕正向關係 — 信任	.458	.210		23.347***
	教師間接教學行為 — 接受想法	.566	.320	.054	13.502***
知己	總同儕正向關係	.509	.260		30.848***
知人	總同儕正向關係	.452	.205		22.653***
總情緒智力	總同儕正向關係	.503	.253		29.805***
	總教師間接教學行為	.544	.296	.043	18.315***

*** $P < .001$

由表 10 可知：

1. 投入的二個變項與「自我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .533，決定係數（R²）為 .284，其中以「總同儕正向關係」為最主要的預測變項；換言之，與同儕互動為正向關係的國小資優男生，其在「自我層面」的情緒智力之表現也較佳。
2. 投入的二個變項與「人我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .566，決定係數（R²）為 .320，其中以「同儕正向關係 - 信任」為最主要的預測變項；換言之，能對同儕保有信心，不需互相防衛的國小資優男生，其在「人我層面」的情緒智力之表現較佳。
3. 投入的一個變項與「知己層面」的情緒智力之複相關（R）為 .509，決定係數（R²）為 .260，以「總同儕正向關係」為最主要預測變項；換言之，與同儕互動為正向關係的國小資優男生，其在「知己層面」的情緒智力之表現也較佳。
4. 投入的一個變項與「知人層面」的情緒智力之複相關（R）為 .500，決定係數（R²）為 .250，其中以「總同儕正向關係」為最主要的預測變項；換言之，與同儕互動為正向關係的國小資優男生，其在「知人層面」的情緒智力之表現也較佳。

5. 投入的二個變項與總情緒智力之複相關（R）為 .503，決定係數（R²）為 .544，其中以「總同儕正向關係」為最主要的預測變項；換言之，與同儕互動為正向關係的國小資優男生，其在總情緒智力之表現也較佳。

綜上所述，國小資優男生在情緒智力的「自我」、「人我」、「知己」、「知人」四層面與「總情緒智力」，均以「總同儕正向關係」為影響最大的預測變項；換言之，同儕關係正向之國小資優男生，情緒智力也較佳。

（二）國小資優女生的學校環境因素與其情緒智力之逐步多元迴歸分析

表 11 國小資優女生情緒智力與有關變項之逐步迴歸分析摘要

效標變項	投入變項	R	R ²	R 增加量	淨 F 值
自我	知覺教師間接教學行為－問問題	.380	.144		8.944**
	同儕正向關係－信任	.586	.344	.055	6.552***
人我	同儕正向關係－信任	.458	.210		23.347***
	知覺教師間接教學行為－接受想法	.566	.320	.054	13.502***
知己	同儕正向關係－遊戲	.410	.168		10.691**
	知覺教師直接教學行為－權威	.528	.278	.111	10.031***
知人	知覺教師直接教學行為－權威	.455	.207		13.839***
總情緒智力	知覺教師間接教學行為－問問題	.418	.175		11.215**
	同儕正向關係－遊戲	.540	.292	.117	10.710***

P < .01 * P < .001

由表 11 可知：

1. 投入的二個變項與「自我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .586，決定係數（R²）為 .344，即此二個變項可決定「自我層面」的情緒智力 34.4% 的變異量。亦即影響國小資優女生「自我層面」的情緒智力之相關變項中，以「知覺教師間接教學行為－問問題」、「同儕正向關係－信任」重要預測變項。
2. 投入的二個變項與「人我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .566，決定係數（R²）為 .320，即此三個變項可決定「人我層面」的情緒智力 32.0% 的變異量。亦即影響國小資優女生「人我層面」的情緒智力之相關變項中，以「同儕正向關係－

信任」、「知覺教師間接教學行為—接受想法」為重要預測變項。

3. 投入的二個變項與「知己層面」的情緒智力之複相關（R）為 .509，決定係數（R²）為 .528，即此二個變項可決定「知己層面」的情緒智力 52.8% 的變異量。亦即影響國小資優女生「知己層面」的情緒智力之相關變項中，以「同儕正向關係—遊戲」、「知覺教師直接教學行為—權威」為重要預測變項。

4. 投入的一個變項與「知人層面」的情緒智力之複相關（R）為 .455，決定係數（R²）為 .207，即此變項可決定「知人層面」的情緒智力 20.7% 的變異量。亦即影響國小資優女生「知人層面」的情緒智力之相關變項中，以「知覺教師直接教學行為—權威」為最主要預測變項。

5. 投入的二個變項與總情緒智力之複相關（R）為 .592，決定係數（R²）為 .350，即此三個變項可決定總情緒智力 35.0% 的變異量。亦即影響國小資優女生總情緒智力的相關變項中，以「知覺教師間接教學行為—問問題」、「同儕正向關係—遊戲」為重要預測變項。

綜上所述，國小資優女生在情緒智力的「人我」、「知己」層面，皆以「同儕正向關係」為最大預測變項；「自我」層面則以「知覺教師間接教學行為—問問題」、「知人」層面為「知覺教師直接教學行為—權威」為預測變項；在總情緒智力上，「知覺教師間接教學行為—問問題」有最大預測力，同儕正向關係次之。

（三）國小資優生的學校環境因素與其情緒智力之逐步多元迴歸分析

表 12 國小資優生情緒智力與學校環境因素之逐步迴歸分析摘要

效標變項	投入變項	R	R ²	R 增加量	淨 F 值
自我	總同儕正向關係	.454	.207		37.217***
	知覺教師間接教學行為—接納感受	.519	.269	.063	26.146***
人我	同儕正向關係—信任	.485	.235		43.902***
	總知覺教師間接教學行為	.536	.287	.053	28.638***
知己	總同儕正向關係	.490	.240		45.095***
	知覺教師間接教學行為—接納感受	.543	.295	.056	29.750***
知人	總同儕正向關係	.452	.204		36.619***
	知覺教師直接教學行為—權威	.509	.259	.055	24.789***
總情緒智力	總同儕正向關係	.496	.246		46.627***
	知覺教師間接教學行為—接納感受	.554	.307	.061	31.494***

*** P < .001

由表 12 可知：

1. 投入的二個變項與「自我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .519，決定係數（R²）為 .269，即此二個變項可決定「自我層面」的情緒智力 26.9% 的變異量。亦即在學校因素方面，影響國小資優生「自我層面」的情緒智力之相關變項中，以「總同儕正向關係」及「知覺教師間接教學行為—接納感受」為重要預測變項。
2. 投入的二個變項與「人我層面」的情緒智力之複相關（R）為 .536，決定係數（R²）為 .287，即此三個變項可決定「人我層面」的情緒智力 28.7% 的變異量。亦即在學校因素方面，影響國小資優生「人我層面」的情緒智力之相關變項中，以「同儕正向關係—信任」、「知覺教師間接教學行為」為重要預測變項。
3. 投入的二個變項與「知己層面」的情緒智力之複相關（R）為 .543，決定係數（R²）為 .295，即此二個變項可決定「知己層面」的情緒智力 29.5% 的變異量。亦即在學校因素方面，影響國小資優生「知己層面」的情緒智力之相關變項中，以「同儕正向關係」、「知覺教師間接教學行為—接納感受」為重要預測變項。
4. 投入的二個變項與「知人層面」的情緒智力之複相關（R）為 .509，決定係數（R²）為 .259，即此二個變項可決定「知人層面」的情緒智力 25.9% 的變異量。亦即在學校因素方面，影響國小資優生「知人層面」的情緒智力之相關變項中，以「同儕正向關係」、「知覺教師直接教學行為—權威」為重要預測變項。
5. 投入的二個變項與總情緒智力之複相關（R）為 .554，決定係數（R²）為 .307，即此二個變項可決定總情緒智力 30.7% 的變異量。

亦即在學校因素方面，影響國小資優生總情緒智力的相關變項中，以「同儕正向關係」與「知覺教師間接教學行為—接納感受」為重要預測變項。

綜而觀之，國小資優生在學校因素與情緒智力之相關，均以「同儕正向關係」為影響最大的預測變項；換言之，與同儕有正向、良好互動之國小資優生，其情緒智力也較優異。

由以上研究結果，進一步作資優男、女生在學校環境因素與情緒智力之逐步多元迴歸分析比較如下：

相同處：1. 情緒智力的「人我」層面，男女生皆以「同儕正向關係 - 信任」與「教師間接教學行為 - 接受想法」為預測變項。

2. 「知己」層面，男女生皆以同儕正向關係為預測變項。

相異處：1. 情緒智力的「自我」層面，男生之預測變項在教師「知覺間接教學行為 - 接納感受」；而女生為「問問題」。

2. 在「知人」層面，男生以同儕正向關係為最大預測變項，而女生則為「知覺教師直接教學行為 - 權威」。

3. 在總情緒智力層面的最大預測變項，男生為「同儕正向關係」，女生則為「知覺教師間接教學行為 - 問問題」。

綜上所述：

- (一) 影響資優生情緒智力在「知己」、「人我」層面的最重要因素為同儕正向關係，可能是因為此階段之資優生在同儕的團體中互動，一方面建立自我形象，一方面獲得認同與支持，以得到歸屬感與安全感，因此與同儕之正向互動中，能獲得情感的支持。
- (二) 在情緒智力的「自我」層面，男女有別，可能是此階段女生較男生早熟，女生透過問問題與教師互動中，建立自我形象、肯定自我；而男生較幼稚，期待教師的鼓勵、接納與支持。
- (三) 在情緒智力的「知人」層面，男女有所差異，男生較重視同儕關係，藉由人際關係良好互動中，能同理展現；而女生傾向懂事、善解人意，反而在教師之權威教學行為中，與師長、同儕互動中能親密、關注，獲得情感的支持與信賴。

五、國小資優生的學校環境因素與其情緒智力之典型相關分析

表 9 為國小資優生在學校環境因素與情緒智力的測驗分數之相關，根據相關資料，進行逐步多元迴歸分析，再以國小資優生的學校環境因素為預測變項，情緒智力為標準變項，進行典型分析，結果列於表 13。

由表 13 可知：典型因素 $\eta 1$ 與國小資優生的「自我」、「人我」、「知己」、「知人」及「總情緒智力」的典型相關都很高，達非常顯著水準。典型因素（ $\eta 1$ ）可解釋此五個變項變異量的 75.82%。典型因素（ $\chi 1$ ）與典型因素（ $\eta 1$ ）的相關為 .639，所以 X 與 Y 所有的變異數 .409，而 Y 變項與 X 變項之間相重疊的變異數為 30.99%，亦即 X 組變項透過典型因素（ $\chi 1$ ）可以解釋 Y 組變項總變異量約 31%，換言之，國小資優生的學校因素可解釋情緒智力的百分之三十一；與典型因素（ $\chi 1$ ）相關較高的變項依序為：同儕關係 - 信任、總同儕正向關係、總同儕關係、同儕關係 - 合作、同儕關係 - 親密、同儕關係 - 遊戲、總知覺教師間接教學行為、知覺教師間接教學行為 - 熱忱。這些變項透過典型因素（ $\chi 1$ ）去影響典型因素（ $\eta 1$ ）的情緒智力。

表 13 國小資優生的學校因素及其情緒智力之典型相關分析結果

典型因素				典型因素			
X 變項	X1	X2	X3	Y 變項	$\eta 1$	$\eta 2$	$\eta 3$
【學校因素】				【情緒智力】			
講 解	.390	-.148	.001	自 我	-.872	.173	-.113
懲 罰	.410	-.248	-.093	人 我	-.951	-.058	.140
權 威	.401	-.236	-.010	知 己	-.802	.520	.284
總知覺教師直接教學行為	.454	-.236	-.050	知 人	-.808	.416	-.242
接納感受	-.577	.174	.211	總情緒智力	-.912	.282	.033
獎 勵	-.519	.153	.091	抽出變異數			
接受想法	-.603	.056	.164	百 分 比	75.824	11.123	3.449
問 問 題	-.383	.074	.297	重 疊	30.993	2.349	.363
熱 忱	-.627	.071	.382				
總知覺教師間接教學行為	-.629	.102	.269				
合 作	-.724	.264	-.106				
遊 戲	-.638	.564	.19				
信 任	-.782	.071	.307				
親 密	-.679	.326	.157				
總同儕正向關係	-.770	.341	.140				
支 配	-.251	-.285	.446				
衝 突	-.506	-.290	.277				
競 爭	-.323	-.192	.250				
敵 意	-.323	.055	.558				
總同儕負向關係	-.422	-.202	.463				
總同儕關係	-.725	.094	.357				
抽出變異數百分比	12.488	1.148	14.420	$\rho 2$	.409	.211	.105
重 疊	30.551	5.436	7.455	典型相關	.639**	.460	.324

**P < .01

肆、結論與建議

一、本研究主要目的在於探討學校環境因素對國小資優兒童情緒智力之影響。根據研究結果，歸納主要發現如下：

- (一) 不同性別的國小資優生在知覺教師教學行為上有顯著差異 ($\chi^2 = 12.318, p < .001$)，女生較男生多知覺教師間接教學行為的類型，男生較女生多知覺教師直接教學行為的類型。
- (二) 不同性別的國小資優生在同儕關係上達顯著差異 ($t = -3.089, p < .01$)，女生優於男生。
- (三) 不同知覺教師教學行為的國小資優生，在情緒智力上有顯著差異 ($\chi^2 = 24.143, p < .001$)，「知覺教師間接教學行為」組優於「知覺教師直接教學行為」組。
- (四) 不同同儕關係的國小資優生中，在情緒智力上有顯著差異，以「高同儕關係」者之情緒智力最優，明顯優於「中同儕關係」與「低同儕關係」者。
- (五) 學校環境因素與情緒智力有相關：情緒智力與知覺教師間接教學行為、同儕正向關係有顯著正相關 ($p < .01$)，與知覺教師直接教學行為有顯著的負相關 ($p < .01$)；在性別差異上，「知覺教師教學行為 - 問問題」變項上與情緒智力之相關，男生最低 ($r = .113$)、女生最高 ($r = .418, p < .01$)。
- (六) 影響國小資優男生情緒智力之相關變項中，各層面皆以「同儕正向關係」為主要預測變項。
- (七) 影響國小資優女生情緒智力之相關變項中，自我層面為「同儕正向關係」、知人層面為「知覺教師間接教學行為 - 問問題」、知人層面為「知覺教師直接教學行為 - 權威」之主要預測變項。
- (八) 影響國小資優生情緒智力之相關變項中，各層面皆以「同儕正向關係」為主要預測變項。
- (九) 學校因素可解釋情緒智力總變異量之百分之 30.99%，最高相關變項為「同儕關係 - 信任」。

二、根據文獻探討及本研究發現，茲提出下列建議，藉供教育應用及輔導之參考。

(一) 教師應以間接教學行為，建立良好師生互動

在學校裡，教師與同儕是與學生相處最久、最密切的人，因此老師與同儕對於學生的行為與情緒表現有深刻的影響。教師在每日與學生的相處中，最容易察覺到學生的情緒及其外在表現，對於學業表現不佳、人際關係不良的學生，老師必須協助學生去適應其課業或情緒的問題，並透過輔導機制進行個別或團體的輔導。

根據本研究結果發現，教師教學行為對學生的情緒智力有很大的影響，且知覺教師間接教學行為的資優生之情緒智力比知覺教師直接教學行為者高。因此，教師應瞭解資優生

的學習態度，並多加關懷與協助，教師的讚美、積極的評語可增進學生的自我評價，經由良好的教師教學行為、師生互動，可提昇學生之情緒智力。

（二）教師應引導學生正向同儕關係

爲了協助資優生獲得更良好的情緒適應與發展，家長和老師應多關心孩童與同儕相處的情形。本研究發現，同儕的正向關係 - 合作、遊戲、信任、親密，影響其情緒智力相當深遠。因此，在日常生活中應多培養孩童的同理心與敏銳度，使他們學習與人合作、懂得爲人著想；並培養其包容心，使他們能夠接納同儕與自己的不同點，並教導他們尊重他人、善於傾聽、樂於分享等態度，以增進其同儕互動的品質，藉由積極正向的態度，減少不必要的人際衝突與紛爭，進而提升他們的同儕互動關係。

（三）教師要因應性別差異，因材施教

由本研究結果可知，教師在教導國小資優生時應因材施教，因應性別而有所差異。因爲此階段的女生較男生早熟，心思較細膩，喜愛透過問問題的方式與教師互動學習，教師可藉由「問問題」教學方式，協助資優女生建立自我形象、肯定自我，進而提昇其情緒智力；而相對於女生，男生較爲幼稚，因此老師可多給予鼓勵、接納與支持，當學生獲得歸屬感與安全感，建立健全的自我概念，進一步也提昇其情緒智力。

參考文獻

一、中文文獻

- 王春展（1998）。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 石培欣（2000）。國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 江文慈（1997）。情緒智力（EQ）意涵的再解析。諮商與輔導，**136**，2-8。
- 吳武典、陳秀蓉（1978）。教師領導行為與學生期待、學業成就與生活適應之關係，國立台灣師範大學教育心理學報，**15**，127-138。
- 吳美玲（1996）。國中學生自我觀念、對教師教學行為的知覺與數學學習態度關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 吳瓊洳（1997）。國中學生次級文化之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林雯菁（2001）。國小兒童社會計量地位與自評同儕互動關係之研究。私立靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 涂秀文（1999）。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。

- 梁靜珊（1997）。情緒教育課程對國小資優生情緒教育適應行為之效果研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 莊千慧（1993）。出生序與父母管教態度對兒童的社會興趣及人格適應之影響。國立政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 許惠子（1994）。教學態度與師生互動——一個國小四年級的個案。台中師範學院初等教育研究所碩士論文（未出版）。
- 郭生玉（1980）。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。教育心理學報，**13**，133-152。
- 郭生玉（1985）。教師的間接與直接影響行為和兒童創造力及學業成績之關係。教育心理學報，**18**，57-64。
- 陳彥穎（2001）。國小高年級兒童情緒智力與生活適應之相關因素探討。私立中國文化大學學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 陳騏龍（2001）。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 黃牧仁（1999）。兒童到青少年期的友誼發展。台北：五南。
- 黃悅菁（2003）。臺中市國小中高年級學童情緒智力與學校生活適應關係之研究。國立台中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文（未出版）。
- 黃淑玲（1995）。國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 葉靜宜（1993）。高中生語文學習策略、師生互動與英語焦慮的相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉慧慧（2002）。國中資優生情緒智力與道德判斷關係之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡淑玲（2002）。彰化縣國小六年級學生數學態度與教師數學教學行為及教學信念關係之研究。國立台中師範學院數學教育學系碩士論文（未出版）。
- 盧雪梅譯（1999）。資優兒童親職教育。台北：心理。
- 賴怡君（2001）。國小學童情緒智力發展、依附關係與生活適應之關係研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 韓幼賢（1990）。教育心理學。台北：國立編譯館。
- 顏裕峰（1992）。國中生的社會興趣與同儕人際關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 羅芝芸（1999）。兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 羅品欣（2003）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。

二、英文文獻

- Bowles, A. K. (1992). An examination of the differences in teaching styles by grade level, Orientation toward college. And academic major? *Research in Higher Education*, 31(3), 395-414.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Conti, G. J. (1985). Assessing teaching style in adult education: How and why. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 8(8), 7.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: In leadership and organization*. New York : Grosset/Putnam.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented (4th ed)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., & Sawyer, K. (2003). Preschool emotional competence : Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Emanuel, R. C., & Potter, W. J. (1992). Do students' style preferences differ by grade level, Orientation toward college. And academic major? *Research in Higher Education*. 31(3) ° 395-414.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: Johnson Wilsey and sons.
- Flander, N. a. (1976). *Analyzing teaching behavior*. Reading , M. A. : Addison-Wesley Publishing Company.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child (3rd ed.)* ° Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- Lair, J. (1984). Change induction groups, group psychotherapy, integrity groups, peer counseling. *Encyclopedia of Psychology*, 1.2, 493-494.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence : Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26, 28-34.
- Morris, R. V. (2001). Using first-person presentation to encourage student interest in social history. *Gifted Child Today*, 24 (1) , 46-53.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield center, Connecticut: creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *Learning Styles Inventory: A Measure of student preference for instructional techniques*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), p185-211.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D.M. Wenger & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (p.258-277). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Schiamberg, L. B. (1988). *Child and adolescent development*. New York: Macmillan.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Tallent-Runnels, M. K., & Yarbrough, D. W. (1992). Effects of the future problem solving program on children's concerns about the future. *The Gifted Child Quarterly*, 36(4), 190.
- Wasserstein, S. B., & La Greca, A. M. (1996). Can peer support buffer against behavioral consequences of parental discord? *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 177-182.

以正向情緒建構國小五年級情意教育之質化研究

The Construction of Affective Education Curriculum with the Content of the Positive Psychology

常雅珍*
Ya-Jane Chaung

毛國楠**
Kuo-Nan Mao

(收件日期95年8月14日；接受日期95年12月22日)

摘 要

本研究之主要目的有二：(1) 以正向心理學內涵 - 正向情緒建構適合國小學童學習之情意教育課程。(2) 以質化研究方式說明師生互動的歷程，了解學生在學習歷程中的轉變，並以訪談方式分析學生在情意教育中的學習歷程及迷思概念。

本研究之研究對象為平安(化名)國小五年級學生，學生接受為期十一週每週兩次融入情意教育之綜合活動課程，採用觀察、問卷、訪談、文件蒐集、錄音錄影等多元方式蒐集資料，記錄師生互動的歷程，分析學生的迷思概念，並將學生學習之歷程，分為「自我涉入」、「自我覺察」、「認知評估」、「自我應用」、「自我增強」五個階段。

關鍵詞：正向心理學、質化研究

* 中臺科技大學幼兒保育系助理教授

** 臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授兼系主任

Abstract

The purposes of this study were :(1)to design the affective education curriculum of positive psychology blended with synthetic activity curriculum for fifth-grade students ; (2)to use qualitative method to analyse the interaction between teachers and students,the shifts of self-regulation process,the learning process,and the misunderstanding of the students' acception .

For these purposes,the subjects of this study were fifth-grade students from one public primary school in Taipei County.Qualitative including observation,inventory, interview,documents analysis,recording and video.With qualitative method , the interaction between the teacher and students could be recorded in detail.The learning processes were divided into five stages,which were self-involvement, self-awareness ,cognition-appraisal ,self-application and self-reinforcement. To sum up,the results of qualitative studies support the affective education curriculum of positive psychology.This study also offers a discussion on instructional assistance and future studies.

Key words: positive psychology qualitative research

緒論

一、研究動機與目的

為健全學生人格發展，建立積極向上的人生觀。研究者根據正向心理學的趨勢，進行情意教育課程的研究，茲就以下三方面陳述本研究的動機。

(一) 正向心理學的趨勢

Panksepp(1998) 認為過去研究者主要聚焦在負向心理狀態對身心的影響，然而，目前的重心則在強調正向情緒，因為正面情緒不僅有益身心健康，更有助於疾病的預防。Resnick(1997) 也認為傳統的心理學承襲文化中的反快樂哲學，了解悲傷、恐懼、氣憤、痛苦等負面情緒，卻對於愛、信任、歡笑等正面情緒所知有限，所以新進的心理學逐漸將焦點放在正向心理學，以促進精神層次的健康及充實生活所需的積極技巧。

基於正向情緒的重要性不容忽視，所以本研究以正向心理學建構情意教育，期能透過正向情緒的激發，來幫助孩子消弭負向情緒。

(二) 為情意教育提供新的思考面向

隨著 EQ 風潮的興起，國內對情緒教育的研究蓬勃發展 (王春展，1999；王財印，2000；江文慈，1996；李乙明，1999；呂俊甫，1997；陳彥穎，2001；梁靜珊，1997；曾娉妍，1998；羅芝芸，1997)，然而目前的情意教育多以情緒智力來設計情意教育課程，本研究嘗試以新的思考面向，透過正向心理學的趨勢，培養學生正向情緒來消弭負向情緒，透過樂觀、正向意義及內在動機來啟發學生內在價值觀。

(三) 社會已充斥負面資訊，希望透過正向心理學所強調的偉人傳記和正向楷模帶給學生正向訊息及力量

正向心理學強調透過正向的故事，例如偉人英雄傳記來引發模仿和學習，老師透過利社會行為方向設計故事設計，可以拓展孩子去體驗和感受不同的情緒，進而學習如何適當的因應，讓孩子不僅了解和體驗情緒，更引發適當的表現，使主角的行為模式提供孩子良好的示範。

研究者認為透過正向故事的教學能擴展學生的經驗，更有助於學生紓解情緒、陶冶心性，引發觀察與模仿，因此希望將正向心理學的內涵透過故事和活動，帶給學生正向的訊息。

基於上述的研究動機，本研究的目的如下：

1. 根據正向心理學相關理論、內涵及實務經驗，編擬一套國小學生適用之「情意教育課程」。
2. 分析學生在情意教育課程中師生互動的歷程。
3. 分析學生教學前後在自信、同理心、知足等正向情緒的轉變。
4. 分析學生在情意教育中的學習歷程及迷思概念。

二、名詞釋義

情意教育課程 (affective education curriculum)

情意教育 (affective education) 可分狹義和廣義兩種說法。狹義的情意教育即是指對學生之情感發展的輔導，輔導學生敏於感受，學習控制情緒，使情緒穩定成熟，獲致健全的自我適應與良好的人際關係；廣義的情意教育除了上述目標外，還包括心靈層面的教育，諸如助人、利他、合群等高尚情操和品格的教育 (謝水南，1995)。

在本研究中，情意教育課程係採廣義之定義，由正向情緒的涵泳，進而培養高層次的利他行為及內在動機，其主要目的在於增進小學生正向情感，建立積極的內在價值觀。

文獻探討

心理學的研究方面，國外對正向心理學的討論已風起雲湧，牛津大學於 2002 年出版「Handbook of positive psychology」，American psychologist 期刊 2001 年三月的主題即為「正向心理學」，可見此一趨勢日益受到國外學者專家的重視，反觀國內的情緒教育仍以情緒智力 (EQ) 為主流，少有學術論文探討此一新趨勢。

一、正向心理學之主要內涵 - 正向情緒

新近的研究發現正面情緒比負面情緒更具預防效果，並且可以促進身體健康 (Salovey, Rothmann, Detweiler & Seteward, 2000)。Fredrickson (2001) 進一步提倡正向心理學，並建立新的理論觀點「擴大建立理論」 (broaden-and-build theory)，說明歡愉、興趣、滿足、自信及愛等正向情緒，可以促進行為的方式，並能擴大人類短暫思考 - 行動的技能，有助於建立長期的資源，其理論特點如下：

(一) 正向情緒擴大思考行動的技能

Isen (2000) 二十年的研究成果證實正向情緒可以擴大人類思考行動的技能，他們證明當人類經驗正向情緒時，會表現出不同的思考組型 (Isen, Johnson, Mertz & Robinson, 1985)，這些發現提供擴大建立理論初始的基本假定：正向情緒可以擴大人類思考行動的技能，負向情緒則窄化這些技能，Fredrickson 與 Branigan (2000) 從實驗結果發現擴大認知選擇的假設獲得支持，受試者在兩種正向情境 (歡愉和滿足) 中可以確認更多想去做的事，而在另外兩種負向情緒的情境 (害怕和生氣)，比中立組所回答想做的事更少。這些反應組型支持擴大建立理論的核心假設—正向情緒可以擴大人類思考行動，負向情緒則侷限在特定的行動上。

(二) 正向情緒消除揮之不去的負向情緒

假如負向情緒會窄化思考行動技能，正面情緒則會使思考行動技能更加寬廣，因此正向情緒的功能在於消除負向情緒，Fredrickson 與 Levenson (1998) 提出「消除理論」，即正向情緒可以消除原有的負向情緒，使人們消除特定行動的準備。

「消除理論」預測正向情緒可以消除負向情緒，展現快速的心血管恢復力，Fredrickson 與 Levenson(1998) 在一個高壓情境下，透過不同影片引發受試者不同的情緒，觀看正面情緒影片受試者比中立對照組受試者更快恢復心血管正常，而觀看負面情緒影片（悲傷情境）的受試者則心血管問題恢復期較久，可見正向情緒可以幫助人生活事件以更寬廣的脈絡解釋，減少特定負向事件的連結與共鳴。

（三）正向情緒激起心理的堅韌性，並引發幸福感

正向情緒可以改善心理上的幸福感，也可以增進心理健康，藉由正向情緒的經驗，可以在適當的時刻因應負向情緒。Fredrickson(2001) 並提出「在長期壓力中，正向情緒的經驗可以幫助人因應」，此論點在實驗中獲得支持。Aspinwall(2001) 也強調具有正向情緒和正向意義是人類在困境中求生的資源。

有了堅韌性這種資源，將增進人類後來的情緒幸福感，有研究顯示經驗正向情緒的人在喪親後會發展出長期的計劃和目標，這些計劃和目標可以預測喪親後十二個月會產生更大的幸福感 (Stein, Folkman, Trabasso & Richards, 1997; Fredrickson, 2001)。

二、正向情緒的分類

Fredrickson(2001) 將正向情緒分為以下三類，包括：

1. 歡愉 (joy)。藉由遊戲及創造力來擴大認知的推進，這些推進力不僅是社會及心理行為的證據，也是心智及藝術性的行為 (Ellsworth & Smith, 1988)。
2. 知足 (contentment)。可以透過統整目前的生活情況，賦予自我和環境新的意義 (Izard, 1977)。
3. 自信 (confidence)。可以使個人和他人分享新的成果並展望未來更大的成就 (Lewis, 1993)。

Batson, Ahmad, Lishner 與 Tsang(2002) 認為同理心所引發的正向情緒也是正向心理學的重要基礎，並提出「同理 - 利他」(Empathy-Altruism) 的假設，認為同理心越多，越容易產生利他行為，也更能激發正向情緒。其基本論點有二：

1. 幫助別人是基於特定同理心的懲罰 (empathy-specific punishment)

人類基於自我需求，要避免特定同理心的懲罰，例如會問自己「假如我不幫忙，到時候我會有什麼想法？」結果出手相助的理由還是來自自我為逃避特定同理心的懲罰，經由實驗設計獲得驗證。

2. 幫助別人是基於特定同理心的酬賞 (empathy-specific reward)

看到別人悲傷的情緒，會引發內在的同理心去幫助別人，當對方從負向情緒找到出口，自己也會感到快樂。這和「減少反感」不同，因為減少反感目的在減少負面情緒，特定同理心的酬賞目的在增進個人酬賞，包括讚美、誇耀及引以為榮以及透過助人所引發的快樂，都是特定同理心的酬賞。

從以上分類中，本研究將進一步分析正向情緒包括同理心、知足、自信，並以此作為正向心理學課程設計之重心。

研究方法

一、研究架構

本研究採用質化研究方式進行，選擇平安國小五年誠班學生作為研究對象，學生接受為期十一週每週兩次融入情意教育之綜合活動課程，研究重點在探究透過長期深入的討論、觀察、反省及蒐集資料，藉以分析學生的學習成效，瞭解實施中學生的反應、感受和心得及課程實施過程中產生的問題，經由研究者、協同研究者及批判諍友的討論與澄清，在實施情意教育之研究後深入檢討、反省和修正，本研究之研究架構見圖 1。

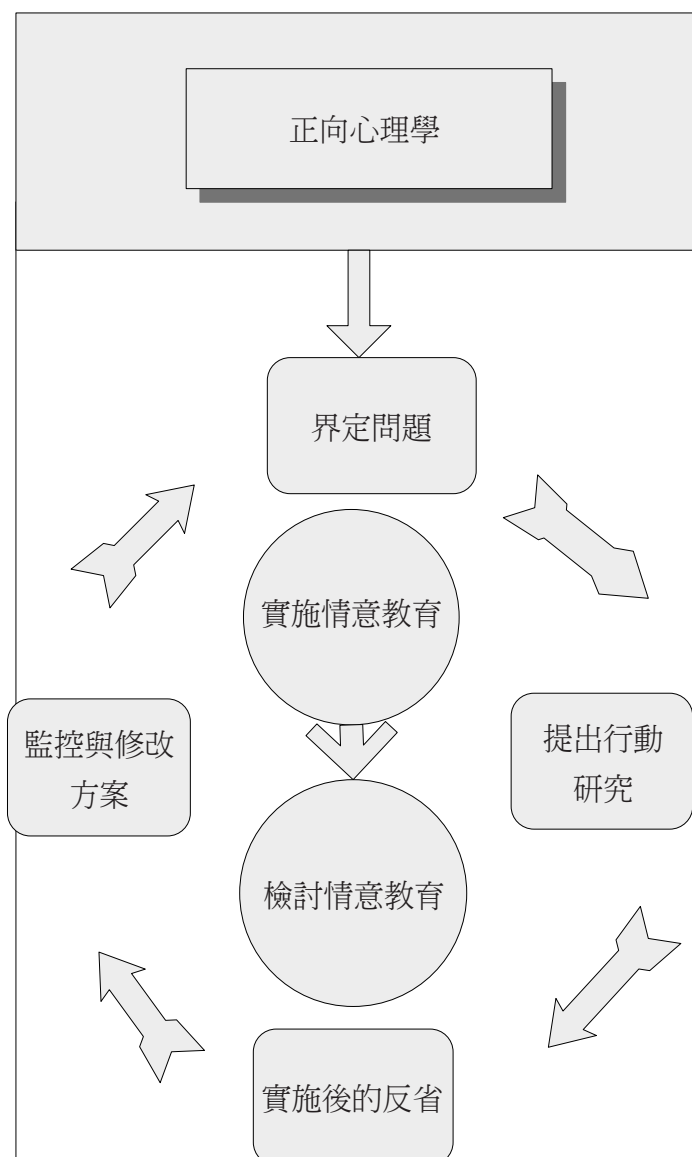


圖 1 行動研究之研究架構

二、研究情境及研究成員

平安(化名)國小創立於民國十一年，至今已有八十年的歷史，校內林木衆多，一片綠意盎然。學校推動科學教育、資訊教育、英語教育及鄉土教育，並成立舞獅團、合唱團、國樂團，設置生態園，以提昇生態教育的品質。

五年誠班位於至善樓一樓，男生憨厚，女生強勢則為班級學生之特質。級任老師鄭老師表示班上打躲避球的主將均是女生，若是男女對打，男生時有被「剃頭」之經驗，堪稱一大奇聞，因此在班上較特殊的學生大多是女生，有大姊大風格的女學生，引起其他同學的不滿，但在鄭老師及家長多方努力下，行徑已漸漸收斂及改善。

五年誠班學生家長的職業多以商業為主，班上有六位單親家庭子女，約占全班人數的六分之一，所幸這些孩子雖喪親或父母離異，但是在家人的細心照顧下，僅有部分學科學業成績低落的現象，並未出現嚴重的偏差行為。

(一) 研究者本人背景

研究者於八十九年進入師大心輔所教心組進修，期間上過質性研究課程，並且對此一研究方法深感興趣，在期刊發表與論文相關的文章之外，以紮根理論為研究方法所寫的質性研究學報論文「走出自己的路——一位資深在職進修教師的生涯發展歷程」曾刊於台東師院學報，過去從事情意教育的過程中，亦多方投稿，五篇心得刊登在各師資培育學校之期刊中。

在研究期間，研究者的角色為「教師即研究者」，亦即研究者蒐集文獻、設計教學活動，同時也負責觀察、訪談及文件蒐集的工作，並與該班級任老師、協同研究者、批判諍友及指導老師討論，盡量做到忠實描述，清楚分析，減少語意不清及交代不週，讓人能一目瞭然，以利未來有興趣從事類似研究之教師作為參考。

(二) 協同研究分析者背景說明

協同研究分析者之主要功能，在於協助研究者完成資料分析的工作，本研究之協同研究分析者有兩位，一位是市立台北師院心輔所碩士班研究生，除了具有十年之教學經驗以外，也修畢質化研究之專業課程，採用質化研究方式從事論文之研究；另一位是國立台灣師範大學碩士班研究生，除了具有七年之教學經驗以外，也修畢質化研究之專業課程，也採用質化研究方式從事論文之研究。

(三) 協同研究者背景說明

本研究之協同研究者為五年信班的級任老師—鄭老師，鄭老師協助研究之錄音錄影，並觀察學生的行為表現，定期接受研究者之訪談，以了解學生認知及行為上的改變。

鄭老師在班級經營方面投入苦心，設計分組榮譽制及個人榮譽制，個人榮譽制採集點換獎品的方式，鼓勵學生積極進取；分組榮譽制是希望透過團體的力量形成約束力，減少學生的偏差行為，在鄭老師的用心及努力下，班級充滿溫馨的氣氛，學生之間互動良好，呈現和樂融融的氣象。

(四) 批判諍友

在研究者進行本研究期間，也有一群批判諍友提供研究者批評與建議，有兩位是資深的國小教師，對情意教育感到興趣，並在班級中落實情意教育，另外三位國小老師，均為輔導研究所畢業，對於輔導工作具有專業能力，表 1 是研究者之批判諍友的介紹：

表 1 研究者之批判諍友

角色職務	A 老師	B 老師	C 老師	D 老師	E 老師
任教學校	國小	國小	國小	國小	國中
教學年資	21 年	12 年	10 年	2 年	2 年
資 歷	資深國小老師 在班級中落實 情意教育	資深國小老師 在班級中落實 情意教育	輔導研究 所碩士	輔導研究 所碩士	輔導研究所 碩士

三、資料蒐集

(一) 教師日誌及省思日誌

教師日誌用來記載教學前各教學單元的教學設計、教學策略及構思，也用來記錄課堂上發生的事，包括事件發生的時間、師生和同儕互動的情形。省思日誌是研究者對於學生的學習情況的教學反省，隨著時間進展，它記錄研究者在不同階段想法和心得。

(二) 訪談

訪談的目的在發現存在他人心中的想法，藉由詢問相關問題來蒐集資料。

1. 研究工具

(1) 研究訪談同意書

提供研究訪談同意書的目的在於以正式的書面文字向研究參與者表達尊重與誠意，並說明本研究的目的與進行的方向，同時讓研究參與者了解本研究在研究的過程中對其隱私權的保障。

(2) 訪談札記

訪談札記主要記載受訪者在訪談過程中的重要事件，供資料分析參考之用，在訪談過程中，也可以記錄參與研究者非口語訊息或言談中的深層意義。

(3) 訪談大綱

在每一單元教學告一段落時，即進行訪談工作。在訪談過程中，第一階段先建立關係；第二階段再進入主題深究，每次訪談結束後，並感謝參與研究者的配合。

2. 訪談類型

(1) 非正式訪談

在班級中所做的問卷及反思日記，若有學生的文意交代不清，此時研究者會在下課時間，對學生做個別式的非正式訪談。有時，學生也會利用下課時間跟研究者

談天，訴說其家庭生活、學校生活或班級中所發生的事情。

(2) 正式訪談

研究者在每單元教學結束之後，由該班級任教師推薦心理方面需要輔導及發表能力較佳的八名學生進行正式訪談，以深入了解學生在情意教育中學習的歷程，並透過錄音以利逐字稿之撰寫，訪談時間為中午午休時間，約二十至三十分鐘。

(三) 錄音錄影

研究者在課堂上專注於教師的角色以引導教學活動，無法進行詳實的觀察，因此必須透過錄音錄影捕捉非語言和語言的生動訊息，使研究者獲得許多確切的訊息，錄影剛開始前幾次的上課幾分鐘會分散學生的注意力，幾次下來，當它成為慣例時，幾乎不會在課堂上造成干擾。

(四) 與老師及同儕的對話

與老師及同儕等批判諍友的對話，可以幫助研究者澄清並分析自己的想法，從中獲得新的觀點或建議，因此研究者在特定聚會或遇到問題產生疑惑時，會透過與老師及同儕的對話請益。

(五) 文件蒐集

蒐集有關學生的資料，可以了解學生在研究過程中的想法及教學後的感想。

1. 學生撰寫的學習單：研究者在每個單元都設計學習單，蒐集學生所撰寫的學習單，藉此了解學生學習相關主題的情形。
2. 學生所寫的反思日記：學生的反思日記中記載學生的心得之外，還包括其對相關主題採取的行動。
3. 學生回饋問卷：研究者除了在透過問卷來了解學生教學前後的動機及信念的轉變，在情意教育教學每一單元結束後，也設計開放性問卷以了解學生對於學習情意教育後的接受程度及感受。

四、資料的分析

在研究者分析資料之前，先將所有錄音的內容轉謄為逐字稿，整理時要特別注意不能扭曲當事人的經驗，盡量保留當事人的語氣，詳細閱讀逐字稿之後，才開始進行資料分析的工作。本研究的也設計開放性問卷，並以百分比次數統計了解其間的消長。

(一) 開放性編碼 (open coding)

開放性編碼是對資料進行編碼時最初的工作，研究者找出與研究主題有關的有意義單元，藉此找出屬性和面向，釐清各個概念。

(二) 主軸編碼 (axial coding)

主軸編碼的目的在將開放性編碼所得零散的概念進一步重組和歸納，與開放性編碼

的差異在於主軸編碼對分類的類別性質和向度已有較清楚的方向，是較「目標導向」的。

(三) 選擇性編碼 (selective coding)

選擇性編碼最主要的工作在於找出核心類別，但是要找出核心類別並非簡單的事，而是要透過長時間沉浸在繁瑣的資料中，透過長期互動的結果，慢慢醞釀並整理，找出類別和類別之間深層的關係。

五、研究的信效度

(一) 信賴度

質化研究以信賴度 (trustworthiness) 作為評斷研究品質的標準，其四大指標分別為可信度、驗證性、遷移性、可靠性 (胡幼慧、姚美華，1996)。

「可信度」(credibility) 的目的在評估研究結果的真實價值，多方面蒐集相關資料，可以減少失真的偏頗，確保研究主題界定和描述正確。研究者在本研究的過程中長期參與研究，並持續觀察，利用訪談、文件分析、教師日誌、錄音錄影等方式多元化蒐集資料，再透過指導老師、協同研究者、協同研究分析者及批判諍友不斷討論，提供反省與修正的機會，以檢核資料的準確性及全市的適切性，避免主觀所產生的盲點。

「驗證性」(conformability) 的目的在減少研究發現的偏差，檢核研究結果是否確實來自收集的資料，而非研究者自身的想法，以確保研究的「中立性」(neutrality)。在本研究中，研究者除自我反省外，並透過指導老師、協同研究者、協同研究分析者及批判諍友共同討論，研究者公開對情意教學的理念、實施方式及發現與他們分享與對話，並從中獲得寶貴意見，以減少個人的主觀與偏見。

「可靠性」(dependability) 主要在評估結果的一致性 (consistency)，亦即要詳細記錄研究方法及過程，使其他研究者可以探究研究的過程。研究者在研究過程中詳細記錄研究方法及過程，並使用錄影錄音及教學日誌，力求完整記錄教學及訪談等細節，以供未來研究者之參考。

「遷移性」(transferability) 是指是否具有可應用性，在本研究中，研究者詳盡敘述研究情境及研究限制，讓其他研究者評估其研究與本研究的相似性，以決定遷移性。

(二) 效度

在質化研究中所指的效度 (validity)，是指描述的正确性，亦即研究者對研究情境與脈絡能做出正確的敘述 (洪英，2002)。本研究採用三角檢定法 (triangulation) 強化資料間相互的效度檢驗。

1. 資料的三角檢定

本研究採用不同資料蒐集的方法，包括文件蒐集、問卷調查、觀察、訪談、教師研究日誌等，以檢視研究的一致性。

2. 分析者的三角檢定

本研究除了研究者擔任分析者的角色之外，另外請協同研究分析者共同分析，並時常與協同研究者及批判諍友共同討論溝通，給予寶貴意見，促進反省和思考，以檢視效度。

研究結果

一、師生互動歷程及學生教學前後的轉變

(一) 自信

本研究中的「自信」內涵，包括「自我肯定」及「欣賞別人」，圖 1 呈現自信的教學架構圖。

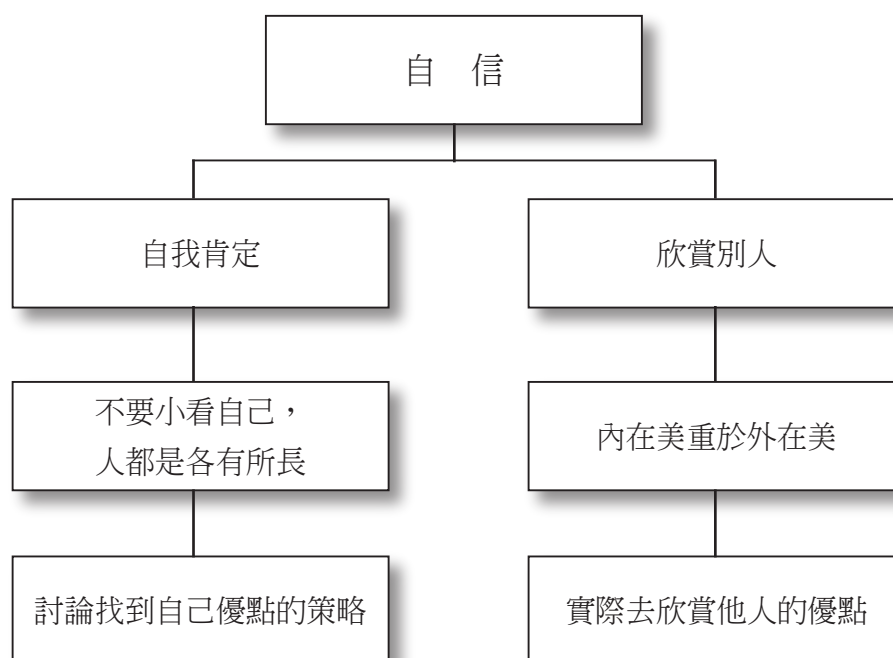


圖 1 自信的教學架構圖

1. 了解自己並自我肯定

(1) 以隱喻故事「挖土機賓賓」讓孩子體會「不要小看自己，人有無限潛能」

本研究首先以隱喻故事「挖土機賓賓」來引起動機，故事描述挖土機賓賓受到跑車、遊覽車及汽車的嘲諷後，覺得自己一無所長，像是一個怪物，後來因地震引發巨石崩落，賓賓及時搶救，才將受困的人車救出，賓賓因而倍受激勵，找到自己的長處和自信的光彩，從故事中讓孩子體會「不要小看自己，人有無限潛能」的道理。

(2) 學生在「自我肯定」部分教學前後的轉變

進行教學前，先透過問卷方式了解學生找到自己優點的方法，結果發現不知道如何找到自己優點的學生占 47%，其次是要問同學、父母或老師，占 44%，以為照鏡子就可以找到自己優點，亦即重視外在優點的學生占 9%，可見學生欠缺了解自己優點之策略及方法。

教學後除了成功的經驗之外，讓孩子從生活經驗去思考如何找出自己的優點，學生的發表相當踴躍，從孩子的經驗中，可以將找到優點的策略分為「成功的經驗」、「他人的協助」、「觀察學習」、「興趣的提昇」、「生活中的體會」、「不斷的練習」、「現實的磨練」，再由孩子的反思日記可以發現他們從原本不知如何使用策略或外在策略（問別人、照鏡子），逐漸進步為採用主動策略去思考自我肯定之處，圖2可以看出學生教學前後自我肯定策略的改變。接著舉辦「愛的麵包」活動，讓孩子將自己的優點寫下來，並且製作「我的名片」，透過「交換名片」的活動過程後，學生更加了解自己，進而肯定自己，並且從卡片中去欣賞別人的長處。

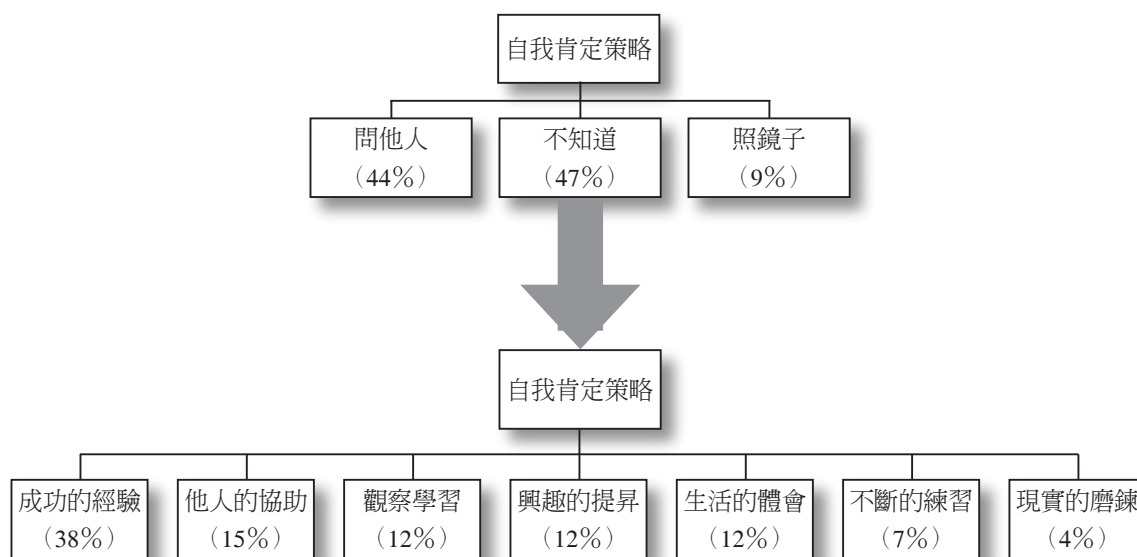


圖2 學生教學前後自我肯定策略的改變

2. 了解如何欣賞別人

(1) 以隱喻故事「小美的臉」引導學生「內在美重於外在美」

為提升學生重視內在美甚於外在美的概念，設計隱喻故事「小美的臉」，故事中小美為求美麗而去換臉，獲得美好的容貌後卻日漸驕傲，目中無人，善良的心為之醜惡，最後自食惡果。故事後的討論提及一段老師軼事讓孩子思考。

老師的姐姐教小學二年級，前幾天她們班上新轉來一個女學生，乖巧又善良，可是臉上卻有一個胎記，她剛轉來的第一天，自我介紹完之後，就有人跑去叫他「醜八怪」，也有人因為她的樣子不好看，而不願意和他做朋友，其實外表是最重要的嗎？(教師日誌 930216)

從討論中，孩子逐漸感覺到，外在的美並不是最重要的，內在美才是真正的美。

小廷：我們不應該只欣賞有外在美的人，品行好的人更值得欣賞，像是有些人被別人不小心撞到，可是他願意為人著想，原諒對方，就很值得欣賞。(學生的發表，教師日誌 930216)

(2) 學生在「欣賞別人」部分教學前後的改變

進行教學前，先透過問卷，讓學生寫下自己最欣賞的三位同學，並說明欣賞的原因，結果發現小朋友欣賞的類型可以分為外在和內在兩因素，外在因素是因為同學外在的表現，例如功課好、頭腦好、技能佳或是會給酬賞的吸引而心嚮往之，約佔總數之 86%；內在因素是因為同學親切、溫柔、幽默、熱心助人等良好內在特質的吸引而心嚮往之，約佔總數之 14%，從此一結果可以發現大多數學生欣賞同學是基於外在的考量，長得好看、功課很好、打躲避球很強或會請客的同學就備受歡迎。

圖 3 可見學生在教學後逐漸能了解應該從內在特質來欣賞別人，而非僅憑功課好、長相好看等外在特質來肯定別人。

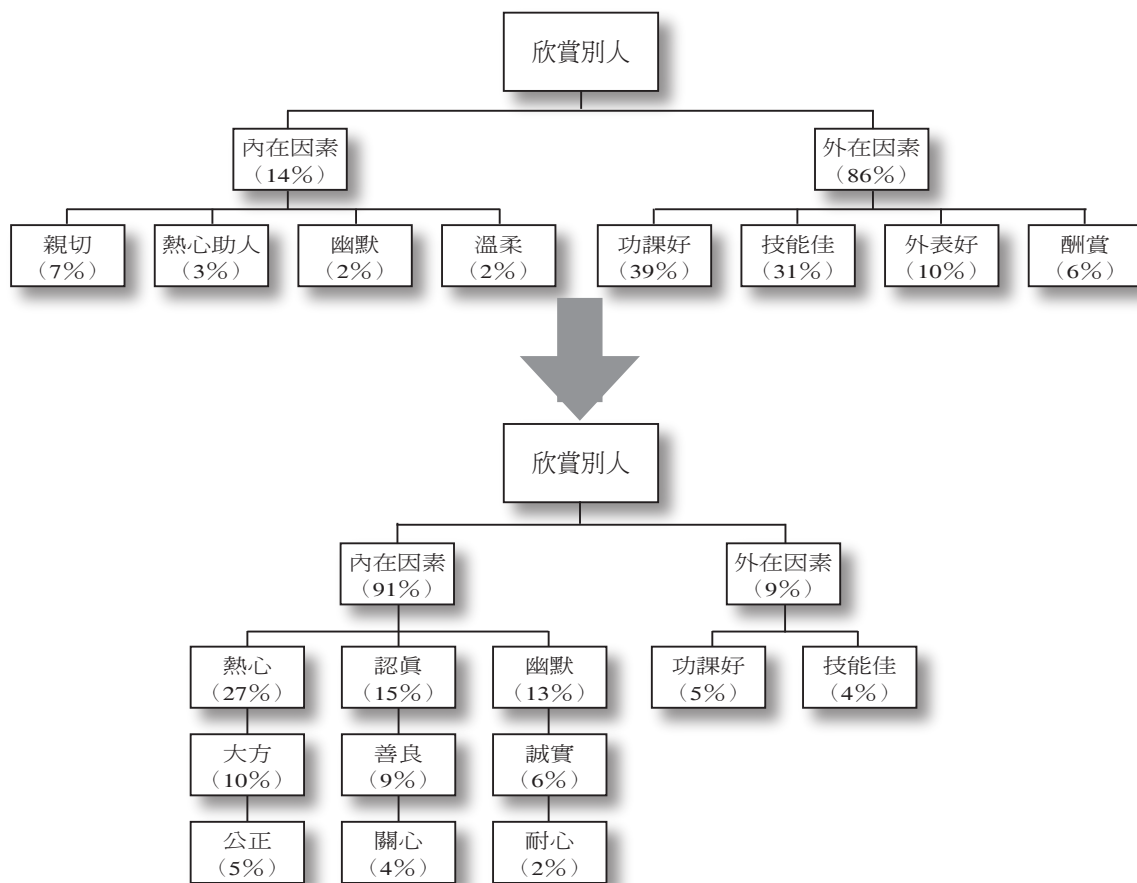


圖 3 學生教學前後欣賞他人方式的轉變

(二)「同理心」的習得

教導學生辨識自己和他人的情緒，是教導學生同理心的第一步，其次透過隱喻故事建立同理心楷模，最後引導學生從體驗活動及實際生活中引發利他行為，圖 4 是同理心的教學架構圖。

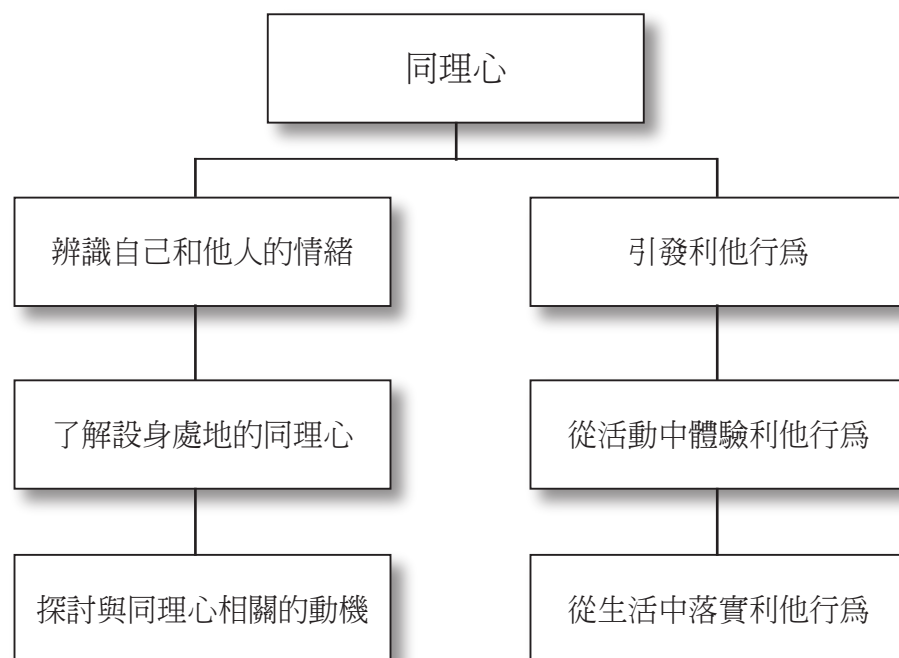


圖 4 同理心的教學架構圖

1. 透過「情緒球」的製作，引導孩子如何辨識自己和他人的情緒

情緒球的製作方法是：先將報紙撕成條，再用色紙將報紙條包裹起來，變成一個球。在色紙上面畫出臉譜，表示不同的情緒。然後老師拿出不同的布偶，說出不同情緒的旁白後，請小朋友拿出相同情緒的情緒球，並將臉譜畫在黑板上，例如：

小鳥(布偶)：你們看，我今天迷路了，我找不到媽媽，你們猜猜看，我現在的心情如何？(教師日誌 930223)

小朋友紛紛舉手，田田指出「緊張」的情緒，小強認為是「害怕」的情緒，翰翰再加上「驚慌」的情緒，從這裡可以看出高年級學生的情緒體驗隨著生活經驗而擴展，已逐漸從「單一情緒」線索邁進「混合情緒」，能表達出更多分化的情緒。

學生對「情緒球」後續的「情緒臉譜」活動，顯出興致勃勃，欲罷不能，大家共同想出十七種不同的情緒，包括害怕、開心、嫉妒、委屈、悲傷、生氣、緊張、煩惱、害羞、擔心、無奈、驚訝、舒暢、懷疑、嚴肅、興奮、無聊。活動後，請小朋友開始記錄自己一週的情緒並填寫「情緒觀測站」，觀測每日引發不同情緒的事件。

2. 以隱喻故事「掃街奶奶」建立同理心的楷模

故事以倒敘的方式呈現，描述一群觀光客跟隨導遊來到掃街奶奶的雕像前，聽導遊娓娓道來多年以前商店的街道凌亂不堪，後來因為掃街奶奶的出現，從清晨到日落，每天義務性的打掃街道，因而感動了附近的商家，大家開始自動自發的維護清潔，於是商店街道變得煥然一新，掃街奶奶死後，商店的人為了紀念掃街奶奶的愛心，於是街道的商家合建了掃街奶奶的雕像。

故事最扣人心弦之處在故事的結尾，有一位觀光客忽然問道：「掃街奶奶這麼疼愛小孩子，她的孫子應該很大了，會時常到這裡來看她的雕像，並且以她為榮吧！」導遊搖搖頭，為什麼呢？孩子們開始思考，許多不同的聲音紛紛出現。

翔翔：她的孫子和掃街奶奶的感情不好，所以不想去看她。

小玉：她的孫子很忙，所以沒時間去看她。（教師日誌 930226）

真是這樣嗎？導遊先生搖搖頭，接著說：「掃街奶奶五歲的孫子在多年前，因為踩到香蕉皮滑倒，頭撞到商家堆積的鐵桶，當天頭破血流當場死在街道上！」

聽到這個答案，從孩子們的表情，可以看出他們十分驚訝，研究者接著讓孩子們去思考：掃街奶奶為何自願打掃街道十二年呢？翔翔說出了答案。

掃街奶奶看到自己的孫子死了，心裡很痛苦，她不希望別的小孩子也和她的孫子一樣，所以自願來打掃街道！（教師日誌 930226）

從這個故事，讓孩子了解何謂同理心，同理心就是能設身處地為別人著想，像掃街奶奶一樣，因為她了解失去孫子的痛苦，所以能為別人著想，希望不要再有相同的悲劇發生。

討論的過程中，研究者發現學生理解同理心的概念，大多是來自父母、同儕或兄弟姐妹及善心人士的影響，這樣的結果和 Barnett (1979) 的結果一致，Barnett(1979) 指出父母、教師、兄弟姐妹、同儕會影響同理心的發展，因為孩子觀察具有同理心的楷模後，會表達出相似的反應。

3. 以隱喻故事「拼被人送的禮」引發學生利他行為的產生

以隱喻故事「拼被人送的禮」來引導學生從事利他行為，故事描述拼被人能拼出溫暖又美麗的棉被，卻只送給窮苦且需要的人，不願意送給國王，因為國王的生活已經衣食無缺，於是引起國王的勃然大怒，想盡辦法要傷害拼被人，但是在拼被人的愛心感召之下，反而感動了國王，使得國王也加入了助人的行列。

一般人總認為透過實際物質的給予或分享，才算是幫助別人，忽略了真心的關懷和傾聽對方內心的感受，也能帶給人溫暖親切的感覺。老師和學生分享一段軼事：

過去教四年級的時候，有一天，窗外的風很大，我告訴學生，今天的感覺好冷，這時候，忽然有一位學生立刻起身幫我把前門關起來，那雖然是一個小小的動作，卻深深溫暖著我的心，因為他是那麼體貼別人的孩子！所以真正的幫助，並不一定要有實際物質的給予，有時候能用心聆聽對方的感受、幾句真誠的關懷或祝福，帶給人的喜悅更甚於物質上的享受！（教師日誌 930301）

4. 透過體驗活動和實際行動實際落實利他行為

在隱喻故事之後，安排一項「小天使與小主人」的體驗活動，希望小朋友將同理心實際應用在關懷同儕之中，接著，全班同學各自做了一本小書「愛心存摺」，存摺中記載孩子生活中所付出的關懷、助人、分享等利他行為，也看得出孩子在這個單元中的成長，他們不僅能將同理心應用在日常生活中，去關懷和幫助別人，常常為人著想，更能細膩的覺察週遭親友的感受，傾聽對方的聲音。

(1) 實際行動

我發現我比較會幫助別人了，這次我回花蓮掃墓的時候，在坐捷運去火車站的路上，我把位子讓給一位老奶奶，我看她的年紀很大，行動不方便，所以想要幫她，以前我從來不給別人坐我的位子。(小志的反思日記 930304)

(2) 敏銳覺察

上了同理心的課，我發覺自己更懂得去幫助別人、了解別人，今天媽媽很生氣，她把氣出在我頭上，過去如果這樣，我也很生氣，可是現在的我不會了，我會去體諒媽媽，想知道媽媽到底受了什麼委屈。(小玉的反思日記 930304)

5. 教學前後學生同理心或利他動機的轉變

從圖 5 學生教學前後利他行為動機的轉變，可以看出在教學前學生助人、分享、給予行為的動機大多是外在動機因素 (30%)，也有許多學生不知為何從事利他行為 (34.6%)，基於行動者內在動機因素的學生只有 17.3%，然而經過同理心教學之後，基於行動者內在動機因素的學生提昇到 60%，外在動機的學生從 30% 下降至 19%，可見同理心的教學有益學生從事利他行為時內在動機的提昇，從對學生和級任老師的訪談中，發現同理心教學後，原本不受歡迎的學生實際發揮同理心幫助同學，因而促進人際關係。

我們班的小強，大家都不喜歡他，因為他有點娘娘腔，而且不太愛理人，可是最近他開始改變了，他會用同理心去幫助別人，所以大家對他的態度也開始改變，覺得他沒有那麼討人厭了，漸漸有人願意跟他做朋友。(彙琳的訪談記錄 930325)

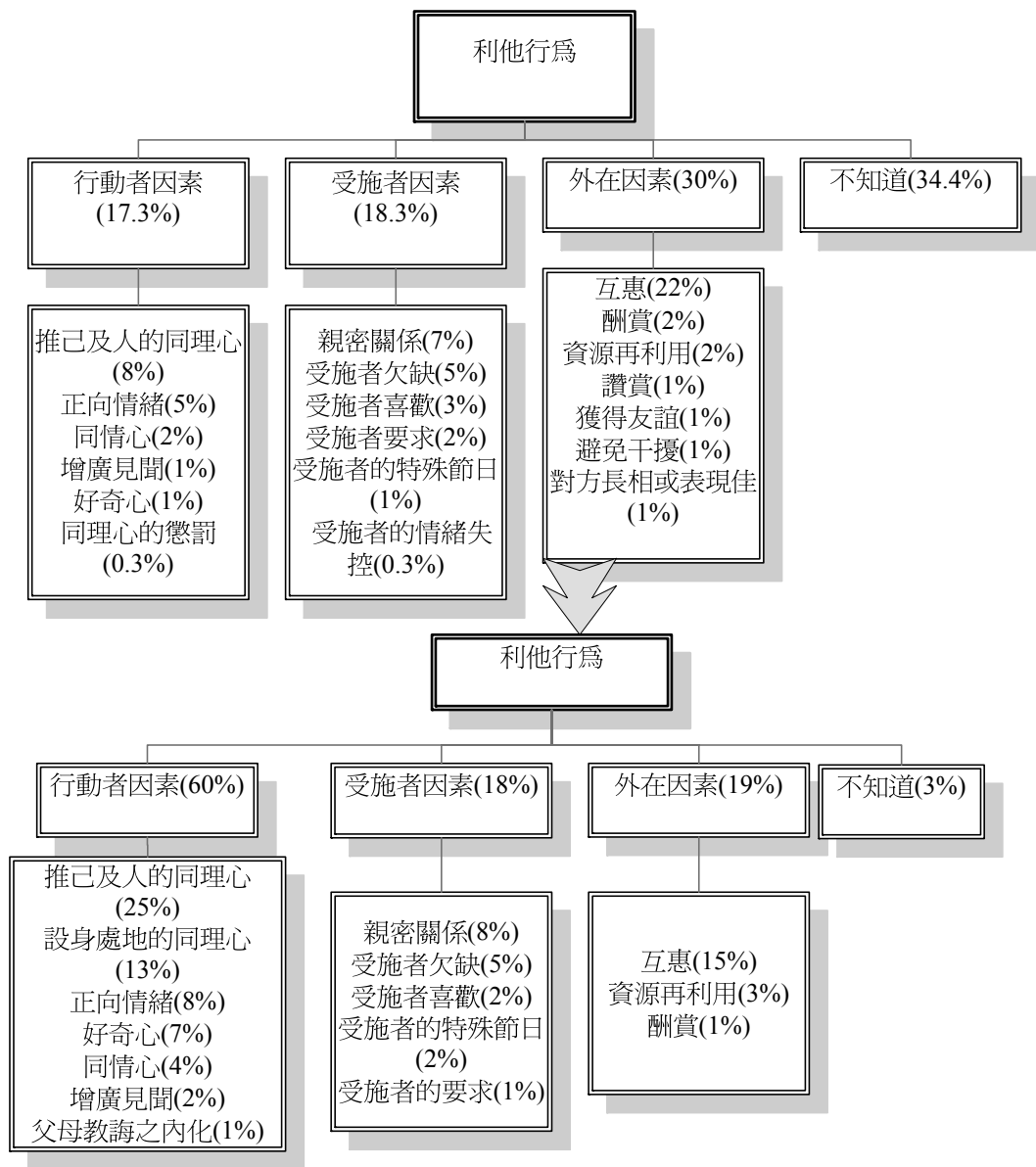


圖 5 學生教學前後利他行為動機的轉變

(三) 知足

本研究將知足的教學分為三階段進行，圖 6 說明「知足」的教學概念架構。

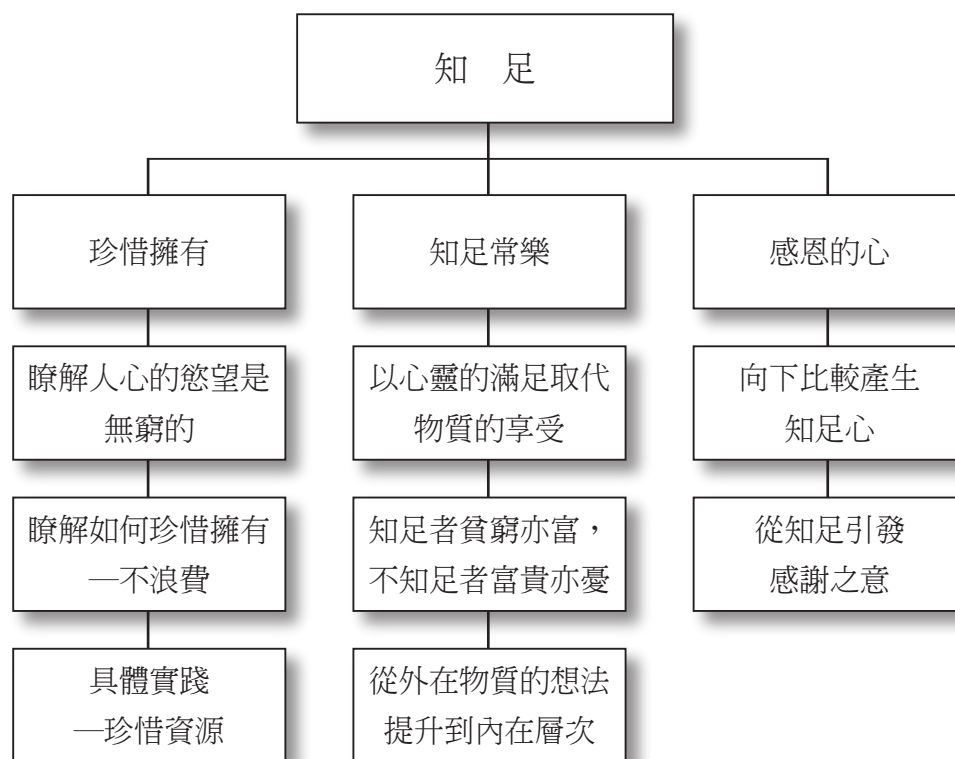


圖 6 知足的教學概念架構圖

1. 珍惜擁有

(1) 以隱喻故事「慾望之鉢」說明人心的慾望無窮

首先以隱喻故事「慾望之鉢」說明人心的慾望是無窮的，唯有知足才能找到真正的快樂，故事中的鉢永遠都裝不滿，當富翁散盡家財，它依然無法乘滿，為什麼呢？小燦說出了答案。

因為它一直都覺得還不夠，所以永遠都裝不滿。(教師日誌 930308)

研究者也從這裡開始引導學生去思考知足的第一步「珍惜擁有」，以一段軼事來做說明。

幾年前，老師剛大學畢業到小學任教，有一天中午，擔任導護老師的工作，當時有一位小朋友站在門口，他的媽媽氣喘如牛的趕到學校來給他送便當，結果他一打開便當蓋，看看裡面的菜色，就不高興的說：「難吃死了！」還把便當盒給弄翻了，然後就跑走了，他媽媽留著兩行熱淚，一一撿起地上的飯粒，老師心中感觸良多，心想那孩子也許因為飯盒裡沒有自己喜歡的飯菜而生氣，卻忽略了裡面有媽媽的愛心。由此我們了解慾望是永無止境的，只有珍惜擁有，相信自己所擁有的就是最好的，才能找到真正的幸福與快樂。(教師日誌 930308)

(2) 舉辦「勇氣箱」的活動讓孩子反省自己不必要的浪費

之後，我們舉辦了「勇氣箱」的活動，讓孩子們自我反省，想一想自己是否曾經因為不懂得珍惜擁有，而造成不必要的浪費，孩子的反應相當熱烈，從孩子的討論內容中，可以將浪費的東西歸為以下幾類（見表 2）。

表 2「浪費」之分類

「浪費」之分類	
1. 食物 18%	7. 書 6%
2. 水 14%	8. 文具 6%
3. 時間 12%	9. 錢 6%
4. 生命 12%	10. 友情 4%
5. 電 9%	11. 玩具 2%
6. 愛 9%	12. 視力 2%

從上列的分類中，可以發現五年級的學生隨著生活經驗的增長，對於浪費的了解更加深入，特別是對於「浪費生命」的概念中小紅同學的發表，顯現出她對小動物的愛心，這樣的熱愛師生們都受感動。

我養了許多小動物，像老鼠、兔子、小鳥等等，我不敢浪費任何可貴的生命，可是在養動物的過程中，不知不覺卻死了十幾隻動物，這些動物的生命，我就算拿一億元也買不起，有時候我也願意拿我的一條命來換一條小生命。

每次一到寵物店，我的心裡就燃起一把熊熊烈火，但是我要克制，我不斷的反省自己，以後實在不應該再買動物，應該讓牠們在大自然裡快樂生活。（小紅的發表 930308）

(3) 付諸行動去「珍惜擁有」

在深入反省之後，請學生具體行動，並記錄下來，將「珍惜擁有」的想法落實在生活之中。從學生的行動中，可以發現他們大多針對物質方面去珍惜擁有，尚未對心靈層面的「珍惜擁有」再做省思，這是值得再加強的地方。

2. 知足常樂

(1) 以隱喻故事「小花和老爺爺」的故事引導孩子「心靈的滿足」遠勝於「物質的享受」

在隱喻故事「小花和老爺爺」的故事中，強調「心靈的滿足」遠勝於「物質的享受」，故事中的貓咪小花，羨慕有錢人的波斯貓，可以住高級的貓屋、吃進口的魚罐頭及睡豪華的地毯，覺得自己擁有的太少，吃不好又住得不好，於是離開了真心疼愛牠的老爺爺，跑去投靠新主人。最後牠發現新主人和波斯貓並不愛牠，離開有錢人的家之後，小花開始過流浪的生活，並感到十分後悔，最後在電線桿前看到尋貓啓示，才知道原來老爺爺並沒有因為牠的愛慕虛榮而討厭牠，還是那麼愛牠，於是又回到爺爺的身邊。

故事後的討論，小朋友都覺得小花應該珍惜牠所擁有的一切，不應該嫌東嫌西，也有學生和自己的生活經驗相聯結，開始自我反省。

以前我很氣媽媽不給我吃炸雞，現在我想一想，媽媽不給我吃炸雞也是為我好，因為報紙上說炸雞吃多了會致癌，其實對身體並不好。(蓉蓉的發表 930315)

我有一個同學時常出國去玩，她去過許多國家，我很羨慕她，所以我都回家去吵著媽媽，說我也想要出國去玩，媽媽告訴我說，她想多存一點錢，將來讓我多讀點書，當時我都不體諒她，現在想一想，實在不應該。(翰翰的發表 930315)

(2) 以隱喻故事「金哥和鐵哥」引導孩子「知足者貧窮亦富，不知足者富貴亦憂」

接著敘述「金哥和鐵哥」的故事，故事中的金哥生長在富貴之家，讓生長在貧窮之家的鐵哥羨慕不已，最後鐵哥處心積慮的要求土地公將他們交換靈魂，鐵哥雖如願以償的變成金哥，卻發現金哥的父母並沒有時間陪伴他，生活很寂寞，過去一直羨慕金哥每天坐轎子，後來才知道，原來金哥得了小兒麻痺症，根本不能走路，於是感到後悔不已。

這個故事讓孩子們了解每個人都有不為人知的一面，很多孩子只看到同學好的一面，卻忽略了他可能也有不盡如人意的地方，所以不要怨天尤人，相信上天所賦予的一切，就是最好的安排，貧窮不是最痛苦的，僅得知足就會得到很多快樂。

(3) 體驗心靈的感動

之後，老師請同學們閉上眼睛，回想過去曾經擁有的快樂時光，那種快樂並非物質所造就，而是一種心靈的感動，這種快樂或許更甚於金錢所能給予。從孩子熱烈的迴響中，可以看出他們細膩敏銳的觀察力，特別是在病痛之中，更深切的感受到父母的關懷和愛護。

我有一次半夜發燒，媽媽很著急，帶我坐計程車去醫院，那時候很冷，她卻連外套都沒有穿。(小芬的發表 93318)

九二一大地震的時候，媽媽看我睡得太熟，怕東西掉下來砸傷我，所以就用棉被把我捲起來，我醒來的時候覺得很感動。(蓉蓉的發表 930318)

有一天半夜，我突然覺得肚子痛，所以媽媽就帶我去看醫生，醫生說我得了急性腸胃炎，必須住院，我一直在睡覺，隔天早上起來，看到爸爸媽媽一整個晚上都沒睡，在醫院陪著我，我覺得很感動。(翰翰的發表 930318)

學生們的發表中，最令人印象深刻的是翔翔的一段話，他提到母親冒雨來為他送雨衣的經驗。當時，翔翔語帶哽咽，翰翰立即上台遞上衛生紙，給翔翔擦眼淚，突然，溫暖的親情和真實的友情瀰漫於課堂之中，孩子們真情流露，讓人倍感溫馨。翔翔走下講台的

那一剎那，全班同學還自發性的給予掌聲鼓勵，讓人不禁為這群孩子的同理心和懂事所感動。

翔翔：有一次我在學校上課，外面的雨很大，媽媽怕我放學的時候會淋雨，所以趕過來送雨衣給我，媽媽把雨衣拿給我的時候，她的臉上都是雨滴，頭髮也都濕了，我覺得好感動，因為媽媽這麼愛我！（翔翔哭了，翰翰上台遞上衛生紙）

研究者：老師也覺得好感動，應該把這捲錄影帶寄給翔翔的媽媽，我想翔翔的媽媽會感動得掉下眼淚，因為翔翔是這麼懂得感恩的孩子！（全班自動給予掌聲）（教師日誌 930318）

3. 感恩的心

(1) 以「用口作畫」的體驗活動，引發學生知足感

以「用口作畫」的體驗活動，引發學生從向下比較的觀點，產生幸福感，作畫的當天，有少數學生忘記帶水彩筆，所以就用口銜原子筆來作畫，學生們說出自己體驗後的想法。從中可以發現：透過體驗活動，孩子們更加珍惜自己的身體，了解健康就是幸福。

小燦：我覺得用嘴巴畫畫比用手畫還要困難，因為我畫的時候，筆會一直抖，我畫完以後，覺得口足畫家要畫好一幅畫，其實是很不簡單的。

小哲：用嘴巴畫畫的時候，筆很容易跑掉，而且還會流口水，用手畫畫可以隨心所欲，很方便。畫完以後，我覺得我們要好好保護自己的手，擁有健全的雙手，就應該覺得慶幸。（教師日誌 930322）

(2) 從知足進一步引發感謝之意

Walker 與 Pitts(1998) 指出感謝和滿足的正向情緒有關，感謝可以激起一個人被愛及被尊重的感覺，因此，最後舉辦製作小書「感恩的心」之活動，從此一活動中，看到孩子筆觸下呈現溫馨感人的畫面，成長歲月中曾經提攜與幫助的雙親、親人、師長、朋友均一一收錄。

我感謝我的媽媽，因為媽媽懷胎十月才生下我，又用心照顧我，家裡的家事都是媽媽在做，我為了一些芝麻小事就跟媽媽吵架，如果我不好好感謝媽媽，還對得起我的良心嗎？（小芬「感恩的心」930325）

其中，小玉雖然是單親家庭的孩子，卻不怨天尤人，對於照顧她的母親心存感恩。

我要感謝我的媽媽，她把我從小養到大，並且無微不至的照顧，我難過的時

候，媽媽會安慰我，叫我把心裡的話跟她講，她就像是朋友一樣跟我聊天，雖然她也會罵我，但卻是為我好…

有些家庭的小孩沒有媽媽，我覺得他們好可憐，我是一個幸福的小孩，因為我有一個好媽媽，媽媽是能體諒孩子、瞭解孩子的人，媽媽也是世界上最偉大的人。(小玉「感恩的心」930325)

4. 學生在「知足」教學前後的轉變

教學前透過訪談及問卷的方式，發現學生對自己所擁有的一切，感到滿意的學生僅占 37%，感到普通的學生占 46%，覺得擁有很少的占 17%，但在教學後有 89% 的學生都覺得自己擁有的已經太多，要心存感恩。

為了解孩子在教學後的改變，所以又進行了「買賣遊戲」，遊戲中每人發給一千元假鈔，購買心中想要的願望。在「知足」教學之前，大家玩得如火如荼，同學們爭相購買更多的財富、更大的土地，可見他們的想法仍偏重於物質上的需求，但是在教學後，有 85% 的學生外在的慾望逐漸減少，取而代之的是精神上的滿足，從圖 7 可以看出學生在教學前後「知足」想法的轉變。

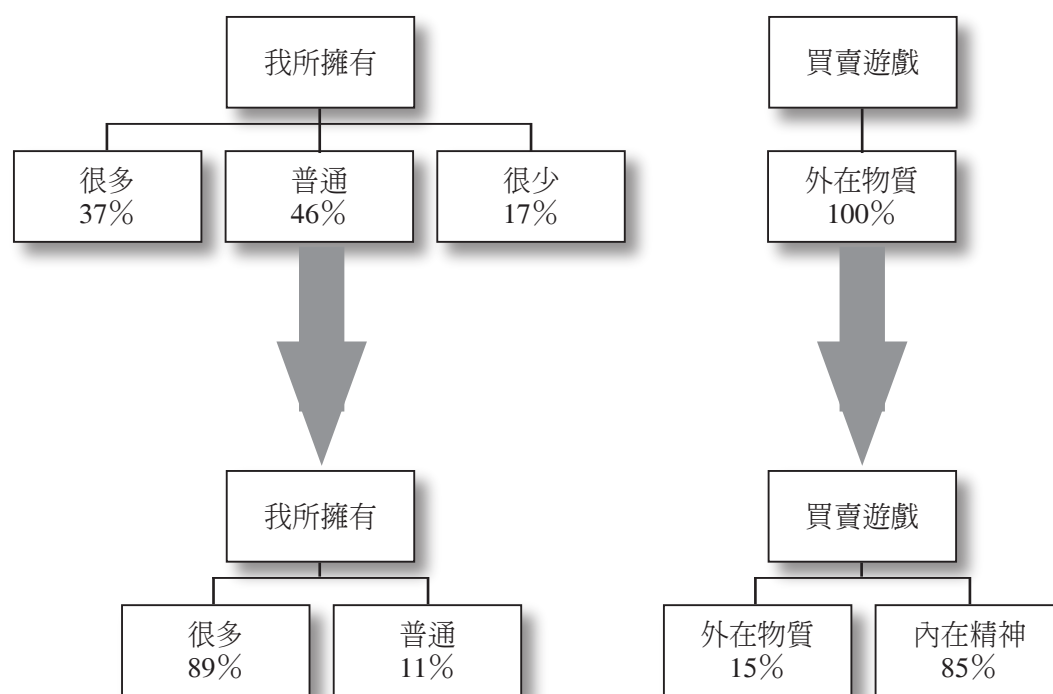


圖 7 學生在教學前後「知足」想法的轉變

二、學生在情意教育中學習的歷程

根據訪談結果，研究者將學生在情意教育中學習的歷程分為以下五個歷程：

(一) 自我涉入：

學生剛開始聽故事或從事活動時，不知不覺的進入故事情境或投入活動中，他們的情緒也隨著故事情節而高低起伏。

表 3「自我涉入」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	田田：我在聽「小美的臉」的故事時，我有一種感覺，覺得好想繼續聽一聽接下去到底會發生什麼事，所以聽故事的時候會很專心聽！(訪談記錄 930219)
同理心	蓉蓉：我覺得「小天使與小主人」很好玩，就是你的小主人不知道你是誰，可是你可以發揮同理心去幫助他，寫信去鼓勵他或安慰他，所以很有趣。 翰翰：我聽了「掃街奶奶」的故事，我覺得很感動，因為她自動自發的掃街那麼多年，原來是因為她的孫子在街上踢到鐵桶死了，她不希望別的小孩像她孫子一樣，所以出來掃街。(訪談記錄 930308)
知足	翰翰：我覺得「用口作畫」很困難，真的很不方便，我根本畫不出來，所以我覺得那些口足畫家能用嘴巴作畫真偉大！ 田田：我覺得故事真好聽，尤其是「金哥與鐵哥」，他們交換靈魂之後，我好想知道金哥和鐵哥後來發生什麼事。(訪談記錄 9303025)

(二) 自我覺察：

故事或活動後的討論，可讓學生與自己日常生活的經驗相連結，覺察到自己的想法或做法與教學中的理念之間的差異。

表 4「自我覺察」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	翰翰：我會聯想到生活中的經驗，像是聽完了「小美的臉」的故事之後，讓我想到以前班上有一個同學，他的功課很好，體育也很棒，但是他很自私，問他功課他都不肯告訴我，可是因為他的功課很好，所以當時大家都想跟他做朋友，我也很想跟他交朋友，可是聽完了老師的故事再想一想，確實內在才最重要，不可以太重視外在。(訪談記錄 930219)
同理心	維維：「拼被人送的禮」這個故事會讓我想到了要幫助別人，尤其是貧窮的人。 蓉蓉：「拼被人送的禮」會讓我聯想到創世基金會的植物人，所以我努力捐發票，不管中不中。(訪談記錄 930308)
知足	蓉蓉：我會覺得我也很像小花，我以前一直跟媽媽吵著要買東西，媽媽不買給我，我就大聲說話，現在我知道自己不應該那樣，媽媽給我的已經很多了，不要再要求太多了。 小宜：「勇氣箱」的活動，讓我想到自己以前都浪費生命，買回來的寵物，養了四五天，不想養了，就丟給媽媽，實在很不應該。(訪談記錄 930325)

(三) 認知評估：

面對教學的內容，學生進行認知評估後，產生兩種不同的學習型態。

1. 認知同化：若原先不具備此一概念，則產生認知同化，將此一新基模融入自己的認知結構中。

表 5「認知同化」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	小吳：以前我都不知道我的優點，現在我可以自己找出自己的優點了。 圓圓：以前我都不知道自己的優點是什麼，但是上了老師的課以後，我才知道原來我的優點那麼多！(學生的反思日記 930219)
同理心	蓉蓉：以前也會基於同理心去幫助別人，像我媽媽生病的時候，我就會去照顧她，可是我以前不知道自己為什麼去照顧她，現在我知道了，原本我對同理心並不懂，上了老師的課，我才了解自己是用這種心情去幫助別人。(訪談記錄 930308)
知足	田田：以前我不知道知足是什麼，現在我知道了，在還沒學會知足時，我看到青菜都不吃，但是我學會知足後，才發現青菜其實也好吃，不要挑食。 小林：我以前還不知道知足的時候，每天吃飯都吃一點點就倒掉，現在我知道知足的涵義，也想到還有很多人都沒飯吃，要好好珍惜食物。(訪談記錄 930325)

2. 認知調適：若新的概念與原先認知的衝突，經由不斷的認知調適後，修正自己原有的價值觀。

表 6「認知調適」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	翰翰：老師教我們的想法，和我原先的想法不一樣的時候，我會修正自己的想法。像是我過去進入新的班級時，通常會以貌取人，現在我不願意再以貌取人，我會先觀察對方，了解他的品行和內在，因為這些是我現在覺得比較重要的。(訪談記錄 930219)
同理心	維維：我以前幫助別人，我都會要求回報，可是現在我覺得不需要回報了，因為幫助別人，別人很快樂，我自己也很快樂。(訪談記錄 930308)
知足	小吳：我沒學會知足以前，覺得錢是萬能的，什麼都可以買，現在我發現有些東西用錢也買不到，那些才是最珍貴的。 田田：以前我看到別人的東西，就覺得別人的比我的好，覺得很難過，現在我不會這麼想，我覺得自己擁有的也很不錯，要珍惜自己擁有的。(訪談記錄 930325)

(四) 自我應用：

學生將所習得的理念應用在日常生活中，並將心得自我記錄下來。

表 7「自我應用」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	小吳：我學到如何欣賞別人以後，我會先觀察同學，了解同學的優缺點，看到他好的地方，我要學起來，看到他不好的地方，我會告訴他，叫他要改進。(訪談記錄 930219)

同理心	小倩：我家外面有很多狗大便，我自己就踩過一次，我知道那很臭，而且鞋子很難洗，所以我就主動把狗大便清理掉，別人才不會踩到。(訪談記錄 930308)
知足	田田：以前我看到青菜，就覺得青菜很難吃，所以我不吃，做完勇氣箱的活動後，我決定不要浪費，所以我開始吃青菜，我吃了青菜以後，發現其實青菜還蠻好吃的，現在就開始吃青菜了。(訪談記錄 930325)

(五) 自我增強：

學生將所學習到的理念應用在生活後，透過他人的回饋或感受到自己的成長而引發正向情緒。

1. 他人的回饋：藉由她人的回饋，產生自我增強的效應。

表 8「他人回饋之自我增強」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	蓉蓉：我學會去觀察別人、欣賞別人的內在美之後，對她的優點就會忍不住說出來，於是對方很開心，一直向我道謝，我也會覺得很高興。(訪談記錄 930219)
同理心	小倩：我幫忙掃大便，掃完拿給媽媽看，媽媽就會說：「哇！你好厲害啊！」我就覺得很有成就感。(訪談記錄 930308)
知足	思瀚：以前洗澡洗很久，浪費水又浪費時間，現在洗澡洗比較快，就不會再被罵，而且爸媽還會誇獎我，自己也覺得很有成就感。(訪談記錄 930325)

2. 自我回饋：在學習的過程中，自我回饋產生增強的效應。

表 9「自我回饋之自我增強」的逐字稿驗證

單元名稱	逐字稿驗證
自信	翰翰：我覺得很快樂，因為找到了自己的優點，也懂得怎樣去欣賞別人。(訪談記錄 930219)
同理心	小鈴：我覺得默默付出也不錯，看到姐姐心情變好，我也很高興。 維維：我覺得很快樂，看到別人遠離痛苦，我就覺得自己好像保護了一個生命。 翰翰：看到她們好過一些，解除她們的痛苦，我就覺得好開心！(訪談記錄 930308)
知足	小宜：我以前一吃到青菜或紅蘿蔔，我就馬上吐掉，爸爸媽媽很討厭，老是逼我要吃掉，所以我很生氣，現在我的想法改變了，我想到農夫種田很辛苦，媽媽煮菜也很辛苦，就自動去吃青菜和紅蘿蔔，吃完以後，我覺得自己做了一件好事，所以我的心裡很快樂。(訪談記錄 930325)

三、學生在情意教育中所調適的迷思概念

在研究過程中，發現學生出現許多迷思概念，透過認知調適而加以澄清，圖 8 說明本研究澄清之迷思概念。

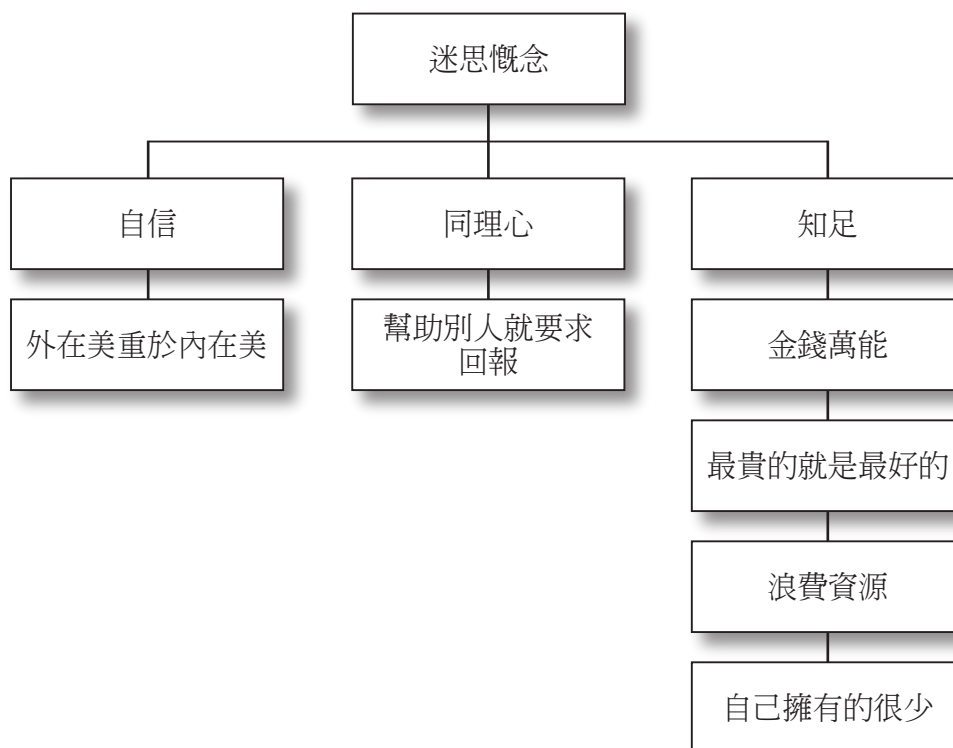


圖 8 本研究澄清之迷思概念

(一) 自信：

在「欣賞別人」的部份，學生在教學之後，改變原先「外在美重於內在美」的想法。

以前我只跟好學生做朋友，現在我會去看一個人的心，外在美不比內在美重要，這個道理我終於懂了。(翰翰的反思日記 930219)

以前我只看別人的外表，現在我覺得外表不重要，重要的是他的內在美。(蓉蓉的反思日記 930219)

(二) 同理心：

學生在教學之後，修正原先「幫助別人就要求回報」的想法。

我終於了解助人為快樂之本的道理，以前我幫了別人，就是要求回報，覺得她下次也要幫我，上了老師的課，我不再這麼想了！(亭瑄的反思日記 930311)

(三) 知足：

學生在教學之後，修正原先的想法，產生認知的調適，學生調適的觀點包括以下四方面：

1. 金錢萬能：學生過去以為有錢就可以做任何事，教學後發現有些東西是無價的。

以前我很在意金錢，認為有錢的話，任何東西都買得到，常常吵著爸爸媽媽要給我錢，現在學會了知足，就不再浪費錢了。(翰翰的反思日記 930325)

以前我要求很過分，以為金錢是萬能的，上了課之後，我知道金錢不是萬能的，知足最重要。(小林的反思日記 930325)

2. 最貴的就是最好的：學生過去以為最貴的就是最好的，買東西才能得到快樂，教學後發現知足才能得到真正的快樂。

以前我以為最貴的東西就是最好的，現在知道只要知足，世界上沒有不好的東西。(雅雅的反思日記 930325)

在老師的教導下，我才知道貴的東西不一定就是最好的，因為有些東西是無價的，那些東西才是比較重要的。(維維的反思日記 930325)

3. 浪費無所謂：過去在不知不覺中浪費錢、水、電、食物有形資源及愛、友誼等無形資產，如今知道反省和節約。

以前我畫畫畫完，就把紙丟掉，背面都沒有用到，現在常老師教我們知足，我一張紙都用很久。(娜娜的反思日記 930325)

我以前時常把飯菜倒掉，現在我想到農夫種田很辛苦，爸媽賺錢也很辛苦，我不會再倒飯菜了。(小鈴的反思日記 930325)

4. 自己擁有的很少：過去學生看到別人有的東西，自己也吵著要，教學後覺得其實擁有的已經很多了。

我以前都以為別人有的東西，我也應該要有，所以我跟媽媽說我擁有的很少，每次都傷了媽媽的心，上了常老師的課以後，我現在認為我擁有很多，不需要再買了。(蓉蓉的反思日記 930325)

結論與建議

一、結論

(一) 在「自信」單元教學架構中，可以分為「自我肯定」及「欣賞別人」兩方面。

1. 自我肯定：學生在教學前 47% 的學生原本不知如何使用策略或 53% 的學生使用外在策略(問別人、照鏡子)，教學後逐漸進步為採用主動策略(成功的經驗、他人的協助、觀察學習、興趣的提昇、生活中的體會、不斷的練習、現實的磨練)去思考自我肯定之處。
2. 欣賞別人：學生在教學後學生欣賞同學的角度，逐漸從教學前的外在因素(86%)轉

為內在因素 (91%)，亦即教學後逐漸能了解應該從內在特質來欣賞別人，而非僅憑功課好、長相好看等外在特質，並發現學生在觀察同學的行為中，更能找到對方的內在美。

- (二) 在「同理心」單元教學中發現教學前學生助人、分享、給予行為的動機大多是外在動機因素 (30%)，也有許多學生不知為何從事利他行為 (34.6%)，基於行動者內在動機因素的學生只有 17.3%，然而經過同理心教學之後，基於行動者內在動機因素的學生從 17.3% 提昇到 60%，外在動機的學生從 30% 下降至 19%，可見同理心的教學有益學生從事利他行為時內在動機的提昇，從對學生和級任老師的訪談中，更發現同理心教學後，原本不受歡迎的學生實際發揮同理心幫助同學，因而促進人際關係。
- (三) 在「知足」單元教學中，發現教學前學生對自己所擁有的一切，感到滿意的學生僅占 37%，感到普通的學生占 46%，覺得擁有很少的占 17%，但在教學後有 89% 的學生都覺得自己擁有的已經太多，要心存感恩。從「買賣遊戲」活動中，了解學生價值觀的轉變，原本所有學生都偏重物質需求，在「知足」教學後，有 85% 的學生外在的慾望逐漸減少，取而代之的是精神上的滿足。
- (四) 研究者將學生在情意教育中自我調節的歷程分為「自我涉入」、「自我覺察」、「認知評估」、「自我應用」、「自我增強」五個歷程，其中「認知評估」又可以分為「認知同化」及「認知調適」兩種情形，「自我增強」又可以分為「他人的回饋」及「自我回饋」兩種情形。
- (五) 研究過程中，學生出現許多迷思概念，透過認知調適而加以澄清。

二、省思和建議

(一) 課程設計方面

1. 依據正向心理學設計之情意教育，可以發展班級本位的教學課程

依據正向心理學設計之情意教育，不僅可以融入「綜合活動」課程實施，教師亦可以設計成彈性課程之教材，發展班級本位的教學課程，發揮班級特色。

2. 正向心理學之主要內涵可融入九年一貫各領域課程之中，引導學生正向發展

正向心理學之相關內涵實是目前國小學童所亟待開發的內在資源因此建議此一內涵可融入九年一貫各領域課程之中，引導學生正向發展。

3. 情意教育課程設計除了依據正向心理學之內涵外，仍須重視班級學生之個別差異

教師實施情意教育前，應先透過問卷、訪談或實際觀察來了解班級學生的特質，根據學生的需要，再做補足與強化，針對班級個別差異的情況設計課程，而非整個社會現象的評論，對學生的學習，才能發揮最大的效應。

以本研究為例，從「自信」單元教學前的問卷和訪談，了解學生欣賞同學的方式多重視外在特質，樂於結交功課好、長相佳、技能佳及會請客的同學，而忽略了朋友的內在特質，因此以隱喻故事「小美的臉」引導學生了解「內在美重於外在

美」的涵義；在「同理心」單元教學前的問卷和訪談，也發現學生出現許多利他行為的動機，諸如同情心、推己及人的同理心、同理心的懲罰等，卻缺乏「設身處地的同理心」，因此設計隱喻故事「掃街奶奶」來引導學生理解何謂設身處地的同理心。

4. 課程設計之學習單或反思日記，不宜給予學生過多負擔，應適時引導學生「學習目標」

在實施前導性研究時，研究者精心設計許多課後學習單，然而在實際的教學中，卻發現反思日記即可發揮最大的效應，過多的學習單對學生而言，或許反而是一大負擔，所以逐漸調整，減少學習單的使用。

實施情意教育時，教師不論使用學習單或反思日記，應注意的是學生的課業壓力已不小，儘可能不要給予學生過多作業，以免揠苗助長、過猶不及，反而造成學生的壓力，失去情意教育寓教於樂、潛移默化的真諦。

當小芬提到不喜歡寫反思日記時，與她的級任老師討論後，才發現小芬事實上學業成績很好，或許是因為希望自己的表現突出，所以造成很大的壓力，因此和批判諍友們討論後，發現應引導學生在反思日記方面抱持「學習目標」，也就是讓孩子了解寫反思日記的目的在於分享所學得的人生智慧，而不是為了表現得比別人好，這一點是很重要的。(與批判諍友的對話 930530)

(二) 教學方面

1. 教師應重視情意教育相關能力的培養

情意教育的推動，除了基本知能的傳授之外，在教學情境中，教師是學生直接仿效的楷模，從教師軼事的分享中，可以為學生樹立正向積極的典範，在潛移默化中，更能使學生領悟正向心理學的內涵，所以教師應重視相關能力的培養。

2. 在隱喻故事的教學後，仍需教師的引導，才能發揮寓教於樂的功效，讓學生能了解課程設計的重點

研究者曾試著讓孩子在故事後說出自己的想法，結果發現同一個故事對不同的孩子來說，可能具有不同的意義，以「一碗湯麵」的故事而言，孩子想到的價值觀包括「助人」、「不輕視他人」、「知足」、「奮發向上」等等，透過研究者問題的引導之後，學生才逐漸聚焦，因此在隱喻故事的教學後，仍需教師的引導，才能發揮寓教於樂的功效，讓學生能了解課程設計注重的要點。

3. 教師可以透過隱喻故事隨機教學，引導學生改正偏差行為

在實際教學中，學生仍不免出現偏差行為，此時教師可以透過隱喻故事隨機教學，其效果更甚於當面糾正或耳提面命的教誨，因為隱喻故事可以引導學生自發性的自我反省，進而提供進步的原動力，透過寓教於樂的方式，發揮潛移默化的效果。

(三) 對未來研究之建議

本研究以正向心理學的正向情緒作為教學內涵，然而正向心理學尚提及希望、寬恕、幽默、幸福感等內涵，可以進一步分析，作為未來研究正向心理學之參考。

參考書目

一、中文部分

- 王春展 (1999)。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 王財印 (2000)。國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 江文慈 (1996)。解讀人類的另類智慧 EQ。諮商與輔導，**124**，39-42。
- 李乙明 (1999)。高中數理資優班學生情緒智力之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 呂俊甫 (1997)。情緒智慧與情緒教育。台灣教育，**559**，9-11。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。質性研究。台北：遠流。
- 洪英 (2002)。鄉土教學學校本位課程發展之行動研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文。
- 陳彥穎 (2001)。國小高年級情緒智力與生活適應之相關因素探討。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文(未出版)。
- 梁靜珊 (1997)。情緒教育課程對國小資優生情緒適應行為之效果研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 曾娉妍 (1998)。情緒教育課程對提昇國小兒童情緒智慧效果之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 羅芝芸 (1998)。兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 謝水南 (1995)。情意教育的特質與教學策略，北縣教育，**6**，18-22。

二、英文部分

- Aspinwall, L.G. (2001). Dealings with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology: Vol. 1. Intrapersonal processes* (pp.159-614). Malden, MA: Blackwell.
- Barnett, M.A. (1979). *Empathy in young children: relationship to parent's empathy, affection and empathies on the feeling of others*, ERIC Document Reproduction Service No ED176898.
- Batson, C.D., Ahmad, N., Lishner, D.A., & Tsang, J. (2002). Empathy and Altruism. In C.R. Snyder & J.L. Shane (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp.485-498). NY: Oxford.

- Ellsworth, P.C., & Smith, C.A. (1988). Shades of joy: Pattern of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion*, 2,301-331.
- Fredrickson, B.L.(2001). The role of positive emotions in positive psychology.*American Psychologist*. 56,218-225.
- Fredrickson, B.L., & Branigan,C.A. (2000). *Positive emotions broaden action urges and the scope of attention*. Manuscript in preparation.
- Fredrickson, B.L., & Levenson,R.W. (1998). Positive emotion speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12,191-220.
- Isen, A.M. (2000). Positive affect and decision making. In M.Lewis & J. M.Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*(pp.417-435). NY: Guilford.
- Isen, A.M., Johnson, M.M.S., Mertz.E., & Robinson, G.F.(1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,1413-1426.
- Izard,C.E. (1977). *Human emotions*.NY: Plenum.
- Lewis,M. (1993). Self-conscious emotions: Embarassments,pride, shame,and guilt.In M.Lewis & J.M.Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.563-573.). NY: Guilford.
- Panksepp,J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants,and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science*, 7,91-98.
- Resnick,L.(1997). *Evil or ill? Justifying the insanity defense*. London:Routledge.
- Salovey, P., Rothman, A., J., Detweiler, J.B., & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health .*American Psychologist*, 55,110-121.
- Stein,N.L., Folkman,S., Trabasso,T., & Richard,T.A. (1997). Appraisal and goal processes as predictors of psychological well-being in bereaved caregivers.*Journal of Personality and Social Psychology*, 72,872-884.

以「系統的 / 反思的個案研究法」初探幼保專業倫理兩難¹

The Ethical Dilemmas in Early Child Care Profession —A Pilot Study of the Systematic/ Reflective Case Study Method

萊素珠*

Su-Chu Lai

(收件日期95年9月27日；接受日期96年2月16日)

摘 要

本研究應用「系統的 / 反思的個案研究法」嘗試瞭解幼保工作現場的專業倫理兩難經驗，以及幼教專業倫理守則在兩難情境中的應用情形。「專業倫理兩難」係指教保人員依循幼教專業倫理守則之後，仍面臨有「對的」與「更對的」的抉擇困境稱之。藉著三個不同的教保團體，以焦點團體方式，實際運用「系統的 / 反思的個案研究法」後發現，教保人員面臨的教保兩難經驗仍不脫文獻所提的來自於家長、主管與同事、幼兒等範圍；教保人員對幼教專業倫理守則的熟悉度及應用仍有努力空間。「系統的 / 反思的個案研究法」過程中實際討論幼教專業倫理守則如何應用之後，參與的教保人員發現，兩難困境的議題若能有多元角度的思考，對問題的瞭解才能愈趨周全。因此，參與者除了瞭解如何應用幼教專業倫理守則於幼保工作現場中之外，針對討論的倫理兩難議題有「集思廣益」與「看見多元觀點」的收穫，是她們對「系統的 / 反思的個案研究法」最大的體認。

關鍵詞：幼保倫理兩難、專業倫理守則、系統的 / 反思的個案研究法

*長庚技術學院幼兒保育系講師・國立台灣師範大學人類發展與家庭學系博士生

1 本研究修正自長庚技術學院案號 91112001 之校內研究，特此致謝。

Abstract

This research was conducted via a focus group and the systematic/ reflective case study method with an aim to understand the issue of ethical dilemmas among childcare givers. The research findings are as follows: Childcare givers were unfamiliar with the codes of professional ethics. They also had the difficulty to apply the ethical codes in the field of child care. All the subjects agreed the function of ethical codes and found the ethical dilemmas need multiple thinking for more inclusive considerations. According to these findings, the research suggested the application for reference and some issues for further studies.

Key words: Ethical dilemmas in Early Child Care profession, Codes of ethics, the systematic/ reflective case study method

研究動機與目的

如果你是一位教保人員，碰到下列情事時，你會怎麼處理？

- 得了腸病毒的小孩，家長仍送孩子來托兒所（幼改會，2001）
- 班上有具攻擊性的小孩（Feeney, 1988）
- 家長向你抱怨你的同事不會教閱讀（NAEYC, 1998）

上述種種都是教保現場中經常遇到的情境，加上在課堂分享時，同學經常提出實習期間面臨的兩難困境，例如帶班教保人員不合宜的對待孩子，礙於實習生角色不知如何處理；或是與教保實務人員接觸的經驗中，發現一些非專業行為，例如小班幼兒有諸多讀、寫、算功課，現場教保人員常以主管要求或家長要求來回應。這種種來自於家長、同事、主管、幼兒的困擾，往往讓教保人員陷入一種兩難的情境，不知如何面對才好！

吳清山、林天祐（2000）指出：任何專業領域中，如其專業自主性愈高、影響社會大眾福祉愈大，對於專業自律要求就愈強，所以各專業團體都會訂定「專業倫理信條」或「專業倫理準則」，規範和約束所屬會員執行工作或與他人互動時的行為，以確保服務水準、增進社會福祉與贏得大眾信賴。谷瑞勉（1999）則說明教保現場具有(1)工作環境的孤立性，(2)服務對象的脆弱性，(3)反思自己經驗的重要性，以及(4)教保人員或幼教師必須對各種教保決定負責等特性，因而更需要屬於自己的專業倫理守則。綜合上述可以發現，幼兒教保領域中因為服務對象的幼小、脆弱，更顯出教保人員決策的深遠影響，專業倫理的重要性就更應受到關注。

然而，教保現場的時間壓力與多元複雜的脈絡關係，使得教保人員的教保實務傾向於直覺式或印象式的解決策略，鮮少涉及統整或審慎的認知歷程（黃瑞琴、張翠娥，1991）。在這樣的情境下，一旦面臨兩難困境時，有一套可依循的準則進行判斷，才能避免幼兒成為個人價值判斷下的犧牲者。

有鑑於此，中華民國幼兒教育改革研究會（2001，簡稱幼改會）參考美國幼兒教育協會（The National Association for the Education of Young Children，簡稱 NAEYC）所發展訂定的專業倫理守則，推出「幼教專業倫理工作坊」，試圖建立我國教保實務工作者對於「幼保（教）專業倫理」的共識。目前國內探討幼保（教）專業倫理的文獻有限（袁麗珠，1993；郭碧喼，2000；陳淑芳，2000），而且尚未呈現專業倫理守則如何解析、應對教保現場的兩難。因此，本研究借重 Freeman（1997）發展的「系統的 / 反思的個案研究法」（the systematic/ reflective case study method），透過此個案研究方法嘗試瞭解幼保（教）專業倫理守則的運用。

所以，基於上述研究動機，本研究的目的是：

1. 運用「系統的 / 反思的個案研究法」發現教保人員兩難的經驗。
2. 運用「系統的 / 反思的個案研究法」探討幼保專業倫理守則在兩難情境中的應用。

Katz（廖鳳瑞譯，2002）強調：倫理規範（倫理守則）是鼓勵、支持從業人員依其專業判斷採取最有利於服務對象的行動方式（即使這種作法不為服務對象所贊同）。倫理規範同時也協助從業人員從「對的」與「更對的」行為方式中選擇，因為從「對」與「錯」的行為中選擇，根本不是問題。最後，倫理規範也可以是反應該專業團體對社會價值的看法（頁 270-271）。

所以，本研究中的「專業倫理兩難」是指教保人員依循專業倫理守則之後，仍有「對的」與「更對的」之中的抉擇過程中所面臨的困境。因此，並非教保現場中所發生的衝突都是專業倫理兩難，許多源自於個人價值觀不同所引發的衝突，常是個人利益的不能兼顧所導致的困境。個人的價值是內隱含蓄的（implicit）且直覺式的（instinctive），而專業倫理卻是具體詳細（specific）且明確的（explicit）（Freeman, 1997）。因此，「專業倫理兩難」是指工作中遇到的兩個決定都可以從「倫理守則」中發現可以依循的條文，但是選擇任何一個決定都牽涉到無法顧全的倫理議題，所導致的困境謂之。而從「對」與「錯」的行為中選擇，根本不是問題，係指若行為方式因個人利益而傷害到服務對象的利益，例如因為畏懼資深教師權威，資淺教師不敢制止資深教師懲罰幼兒撿回垃圾桶的食物來吃（陳淑芳，2000），資深教師與資淺教師都已經不專業了，因此並非本研究之專業倫理兩難。

文獻探討

一、教育與專業倫理

依 Wilensky（引自莊道明，1996）的看法，一項職業要發展至專業化的境地，會經過五個階段，包括：階段 1—專職工作的形成；階段 2—專業教育機構的設立；階段 3—專業學會組織的成立；階段 4—尋求政治力量的保護，立法保障其職業的專業性；階段 5—發展專業倫理。可知，發展專業倫理是專業化過程中非常重要的一環。雖然，教師的專業特質，不若醫師或是律師那樣強而有力，但是在目前教師專業自主性愈來愈強的氛圍中，教師在自己獨立的教學環境下，專業倫理規範更形重要（吳清山，1998；吳清山、林天祐，2000）。

在教育領域中，較常提出的倫理學理論有「目的論的倫理學」及「義務論（obligatory theory）的倫理學」，其中目的論倫理學裡最有影響力的是「效益論」（utilitarianism）與「德行論」（virtue ethics）（沈清松，1996）。效益論的倫理學最重要的目的就是「利益」，行為善惡的依據是根據達到的效益而定，行為若是達到最大效益時就是善的，不能時就比較不善，其可能導致的問題是追求最大效益的後果可能是違反倫理的，並且不斷追求效益的結果可能失去理想；德行論則重視倫理的判斷，知道面對不同情況下如何判斷是非，此理論強調必須在情境中看到道德特質，據以做判斷、親自實踐道德行為、以養成良好習慣，成為個性中的一部份；義務論的倫理學強調人應自律地遵守義務，而非經由外力強迫才遵守義務，其限制是只講義務和自律並不能激發人的動機去向善、行善。沈清松針對效益論、德行論及義務論三種倫理學進行分析之後，認為德行論是在今天的教育與社會領域

中需要推動及加強的，理由無他，在於德行論的專業倫理是「專業人員可透過專業工作中，養成良好習慣與道德判斷力，實現專業理想，並藉此達到個人能力的卓越，與良好關係的滿全」（頁 14）。這也正是以尚在求知學子為服務對象的教育社群，尤其是以幼小兒童為服務對象的幼兒教保領域，建立專業倫理的重要依據，因為專業倫理可以事先呈現的是原則性的規範，但是倫理問題涉及的兩難，是需要專業人員的判斷（葉匡時，2000），唯有內化良好的道德判斷力，才有可能時時以服務對象的最大利益為依歸。

二、幼保（教）與專業倫理守則

所謂的「倫理守則」（code of ethics），Stonehouse（引自保心怡，2000）定義為「是一份行為的陳述，源自相同專業的工作者所一致同意的價值」，其目的在於保護服務對象的最佳利益，並且可以協助從業人員抗拒專業本身的誘惑（廖鳳瑞譯，2002）。

Clyde 與 Rodd（引自幼改會，2001）提出倫理守則的功能如下：

1. 提供辯論如何行動的基礎，使決策容易。
2. 約束行為，以服務對象的最大福祉為主，而非以便利、對自己有利的方式處理。
3. 面對倫理兩難問題時，可以守則為依據，以尋求適當的解決方法。
4. 協助專業人員依服務對象的重要次序來決定解決衝突的方法。
5. 可以澄清專業人員角色界線及其職責範圍。

所以，倫理守則是一個專業團體執行其專業時所共同信仰的承諾與行動準則。

Feeney 與 Sysko（1986）以及 Clyde 與 Rodd（1989）分別在美國與澳洲，以幼兒領域相關人員（幼兒老師、主管、專家）及現場教保人員為對象，進行其所面臨的倫理兩難議題研究。同時，這二份研究結果亦成為美國幼兒教育協會（NAEYC）及澳洲幼兒教育協會（AECA）建構倫理守則的重要依據。

袁麗珠（1993）以幼兒園老師為對象，針對國內教保現場面臨的倫理兩難議題進行訪談研究；郭碧喼（2000）則以中部地區的幼稚園教師，採半開放的問卷方式來瞭解他們對專業倫理的認知、實踐與需求；幼改會（2001）參考 NAEYC 的倫理守則，試著發展屬於我國幼保（教）人員的倫理守則。這些努力，都讓我們體認到倫理守則在幼保（教）領域的必要性。不論國內或國外的研究中均可發現，幼兒教保工作的兩難主要來源為與家長、同事、主管的互動之間（袁麗珠，1993；郭碧喼，2000；廖鳳瑞譯，2002；Feeney, 楊琬譯，2004；Clyde & Rodd, 1989; Feeney & Sysko, 1986），還有可能因工作關係與其他機構的接觸（Clyde & Rodd, 1989; Feeney & Sysko, 1986），以及來自於幼兒（袁麗珠，1993；郭碧喼，2000）等方面。這些倫理兩難的關係向度：幼保（教）人員 / 家長、幼保（教）人員 / 幼保（教）人員、幼保（教）人員 / 主管、幼保（教）人員 / 機構、幼保（教）人員 / 幼兒，正反映了倫理守則中專業責任與專業關係的面向。

NAEYC 歷經了五年的合作過程，終於在 1989 年 6 月公布了美國幼兒教育工作者的倫理守則。全文除了依對象分為(1)幼兒(2)家庭(3)同事(4)社區和社會四部分的守則內容外，還揭示了守則「以幼兒為中心、並尊重幼兒所在的生態系統（家庭、文化、社會）、強調

彼此信任與合作」的核心價值（林翠湄等譯，1997）。幼改會也於民國 90 年公布屬於我們的「幼教專業倫理守則」，共分為(1)對幼兒(2)對家庭(3)對同事(4)對社會四部分的理念及實際執行上的指引原則。

Frankel（引自莊道明，1996）將倫理守則分成鼓勵性（aspirational）、教育性（educational）以及取締性（regulatory）三種。明顯地，不論是 NAEYC 的倫理守則，或是幼改會通過的倫理守則，都不會對未能遵守的相關成員有任何的裁決能力，而是比較屬於揭發崇高的道德理想、鼓勵大家努力遵循的鼓勵性質，與對道德標準採最基本的方式、做解釋性敘述的教育性質之間。是故，為了讓這份文字能夠「活著」（保心怡，2000），而非只是一份美好但不久就被人遺忘的宣言，NAEYC 的「倫理小組（ethics panelist）」透過 *Young Children* 雜誌，分享如何運用這份守則，來解析、應對來自幼兒教保現場的問題。Freeman（1997）所發展的「系統的 / 反思的個案研究法」（the systematic/ reflective case study method）正是用來落實倫理守則於幼兒教保現場的一種方式。其目標在幫助現場的教保人員學習以系統性地、分析性地方式，去面對教學現場中曖昧不明的情形與挑戰。並藉著此一個案研究方法，幫助現場的教保人員辨識教學中的複雜性且珍視反思的價值，以及有效地將倫理守則運用在問題情境中。

三、系統的 / 反思的個案研究法

系統的 / 反思的個案研究法的步驟共分為五部分（Freeman, 1997）：

1. 針對所提供的兩難情境案例邀請成員寫下第一個反應，也就是處理這問題的直覺方法。
2. 指出這件事中的關係人有哪一些？如果事情怎樣處理，這些人會怎樣？
3. 找出這件事所牽扯的議題。當考慮每一個關係人的興趣時，出現了什麼議題？
4. 腦力激盪所有可能的解決方式。
5. 將所有想到的方法，一個一個和倫理守則對照，檢視哪一個方法是可接受的？哪一些是不行的？最後的決定是依據守則的哪一部份？

接著，請參與成員比較各組提出的關係人、議題及解決方法，來指認出該問題「最佳的」解決之道。這個比較的過程旨在使每個成員看到不同小組在觀點上的歧異，刺激更深一層的反省思考（保心怡，2000）。

最後，請參與成員反思整個過程並回答下列問題：

1. 在這個過程中，你是否發現事情比你原來想像的複雜？
2. 這樣的過程對你有沒有幫助？
3. 在這個過程中，你認為最好的解決方法是否更動過？什麼時候更動？
4. 在這個過程中的每一個人都充分發聲嗎？

任何的倫理問題核心都是以人為主體，因此一個有倫理思想的人，必須具備足夠的倫理經驗，才能幫助他們對於倫理問題加以判斷與決策（莊道明，1996）。也就是有了倫理守則，並不等於教保人員就具備了倫理思維，其倫理能力是需要培養與練習的。從

NAEYC 的經驗中，我們看見了一個專業團體發展及延續倫理守則的努力的過程，不僅更加體認到：倫理守則不是口號，也不是牆上金色邊框內的一張紙，而是能實際解決幼兒教室裡兩難情境的指引。

研究歷程

一、研究方法的選擇

爲了瞭解現場教保人員曾面臨的倫理兩難經驗，本研究參考 Freeman（1997）建議的「系統的 / 反思的個案研究法」的步驟，以焦點團體進行資料蒐集。

焦點團體（focus group），Beck 等人（引自王文科、王智弘譯，1999）定義爲：「由經過選擇出來的人士，針對眼前情境有關的主題，彼此進行非正式的討論。」其假設是藉由現場的氣氛，助長各種意見提出，並針對爭論的問題獲得完全且更具啓發性的理解。有鑑於教保人員對於如何落實幼保專業倫理守則於現場中仍有陌生之處，團體中的主持人對專業倫理守則需要有一定程度的瞭解，方能於倫理兩難議題的探索與討論中，適時帶入守則，以期讓參與者熟悉守則在倫理兩難的應用。所以，本研究中，討論的主持人不僅引發大家提供意見的氣氛，也需要讓成員的討論內容與倫理守則相結合，以擴展不同面向的思考與討論。因此，基於需要熟悉倫理守則的前提，我成了三個焦點團體中的主持人。

二、研究對象

爲了瞭解教保人員面臨的兩難困境，本研究選擇已有教保現場工作經驗的教保人員爲對象，進行兩難議題的討論。在本研究中每個團體中都有研究者認識的教保人員，透過這些認識的教保人員邀請他們的同事（學）參與本研究。總共進行了 3 次的焦點團體。其中，A 團體成員均爲有幼保工作經驗、目前在二技進修的學生；B、C 團體則分別爲桃園縣與台北縣的某私立托兒所教保人員及主管。所有成員相關資料如表一。

表一 參與成員的基本資料²

團體	幼保年資	教育程度	現職角色	團體日期
A	1	3	專科非幼保相關科系	92.1.8
	2	2	專科幼保相關科系	
	3	2	專科幼保相關科系	
	4	3	專科幼保相關科系	
	5	4	專科幼保相關科系	
	6	1.5	專科幼保相關科系	

2 內文中以 A1 代表 A 團體第 1 位成員，其他依此類推。

B	1	5	幼教碩士	樂樂托兒所教保人員	92.1.13
	2	11	幼教碩士	樂樂托兒所教保人員	
	3	1	護理學士	樂樂托兒所教保人員	
	4	6	幼教碩士	樂樂托兒所主管	
C	1	2	高中，取得教保人員資格	暖暖托兒所教保人員	92.1.16
	2	10	高職幼保科	暖暖托兒所教保人員	
	3	1	高中，教保人員班進修中	暖暖托兒所教保人員	
	4	16	二技幼保進修中	暖暖托兒所教保人員兼主管	

進行團體討論的地點分別以各團體方便的地點為主，A 團體在成員進修的學校進行，B、C 團體則分別於其托兒所內，運用下班時間進行討論。每次團體時間為 2-3 小時，現場全程錄音蒐集資料。

三、資料蒐集與分析

本研究邀請的三個團體，參與者均是有幼保經驗的教保人員。在團體中，我捨棄 Freeman（1997）提供案例給參與成員的方式，而是請參與成員先描述一個自己在幼兒園遭遇過的兩難問題，希望所討論的議題是由成員本身而來的，因為這樣比較能貼近參與者的實際經驗，且比較能產生同理感³。接著，現場我提供「倫理兩難定義」的講義，從眾多兩難中，我們試著澄清哪一些是專業倫理的兩難？最後在大家的同意下選擇一個專業倫理兩難問題成為討論的內容。

實際進行團體之前，我都事先於 3-5 天前提供參與者每人一份幼保專業倫理守則，說明討論當天會派上用場，如果可以，請先行閱讀。因為幼改會的「幼教專業倫理守則」是參考 NAEYC 的版本，兩相比較下，發現兩版本都包括了對幼兒、家庭、同事與社會四部分的理念與指引原則，惟幼改會版本的理念內容較為精簡，於是我提供成員 NAEYC 的版本，希望能讓參與者在理念與原則方面都有更多可參考的線索。

團體進行過程中全程錄音，我除了擔任主持人之外，並重點記下兩難問題內容及討論過程。團體結束之後，隨即進行逐字稿的謄寫工作，並且將三個團體各自的全程討論內容，提供給該團體成員以檢核內容的正確性。

整個研究的流程如下：確立研究目的→閱讀相關文獻→進行資料蒐集與分析→撰寫報告。其中文獻閱讀是貫穿整個研究過程中。

四、研究者的角色

在焦點團體的過程中，身為主持人的我，深深感受「老師」的身份使我在團體中有許多的省思與掙扎。因為我整理 A 團體的錄音帶時，驚覺整個個案的討論過程中，很類似

3 這安排得自國立台灣師範大學人類發展與家庭學系廖鳳瑞教授的啟發，特此致謝。

課室中「老師說、學生聽」的情境，於是進行 B 團體時，我不斷提醒自己，盡量由參與者分享想法與守則內容，卻掩藏不住對「參與者理解守則內容嗎？」的擔心，於是努力地補充他們遺漏到的可以依據的守則內容，老師角色又再度浮現檯面；直到 C 團體時，我除了等待之外，試著以問句的方式，請參與者進行判斷與說明，來緩和我的擔心並加深參與者對守則的瞭解。這樣的歷程讓我深刻體會，即使知道需要「去光環化」、「去階層化」、「去權力化」，但是空有這樣的心態是不足的，還需要從反省中認知、從經驗中練習，才能真正達到「去光環化」、「去階層化」與「去權力化」。

研究發現

從三個團體中，發現教保人員的兩難內容，有許多的來源與園所利益相關，故除了幼兒、家庭、同事、社會四部分之外，增加了「園所」這一部分。表二是兩難來源的彙總表。

表二 教保人員幼保現場的兩難來源彙總⁴

	幼兒	家庭	同事	園所	社會
幼兒	B1	B1,B2,B3,C1,C4	A3,A6	A1,A2,A4,A5	
家庭				A5	
同事			B4		
園所		C2,C3			
社會					

從表二中清楚發現，幼兒經常是教保現場中兩難的其中一方。

一、教保現場的兩難困境—究竟誰的「利益」優先？

教保人員的兩難常常是兩種利益無法兼顧之下的產物。造成兩難衝突的利益中，其中一方常常有「孩子權益」的部分。

(一) 園所利益 vs. 孩子權益：覺得想要講，可是園長會覺得不要去惹這種麻煩事

「我們老師碰到這種情況（幼兒疑似受虐）的時候，覺得想要講，可是園長會覺得不要去惹這種麻煩事…不太敢講的話是家長不想公開這種事，所以就沒辦法跟家長溝通這件事。如果由園方和社工溝通這事，家長可能一氣之下將小孩帶走，通常園長最害怕的就是小孩子流失，通常要讓小孩子留住，很多事能免則免，可能忽視掉這小孩應有的權益，…而且一講開，可能也影響到其他家長，來接小孩，大家知道，東聊西聊，愈講愈離譜，可能影響園所形象。」A1

「我工作那時候，有一個孩子一看就是很明顯有問題的那一種小孩，不應該

4 有的教保人員所提的兩難例子來源超過一種以上的兩難情形，因此會重複出現在不同欄位中。

在那種正常的班級，…我們有一次早療的研習，之後（我）就拿評量工具回來，我就說我們要不要給這孩子做一下，他（園長）就說，不要啦！我們現在人數還這麼少，等一下做了，那他離開我們就少一個孩子，我們現在收支還不平衡，怎麼樣的。…結果之後，因為去做早療那份東西，我給她爸爸和媽媽做，他們做了之後，當下就跟『第一發展中心』聯絡上，孩子就送進去，去到那兒後，都不一樣，他媽媽會說她的小孩在那兒什麼話都會講，還會講故事給他們聽，還會唱歌，聽了我就心裡很高興。園長還跟我說，你這樣很不錯哦…我應該要和不是我班上的家長溝通？還是為了園所利益，收支平衡就算了？（因為）特殊兒是別班的小孩。」A4

不論幼兒疑似受虐（A1）或是需要早期療育服務（A4），在面臨與園所利益相衝突時，教保人員常選擇「不敢說」、「忍下來」，但是內心想為孩子發聲的掙扎，形成了兩難困境！

（二）主管權威 vs. 孩子權益：我不敢跟家長講怎麼樣，也不敢惹到那園長

「我以前待的地方有一個自閉兒，…有一次教學觀摩，園長叫我跟家長說那一天叫那小孩不要來，我不知道要怎麼講？…我又說，『那如果他媽媽陪在旁邊呢？』園長又說不行，她很堅持不行就不行，我很為難夾在中間。我不敢跟家長講怎麼樣，也不敢惹到那園長。…可是後來那一天，媽媽也是把孩子帶來，啊！還好，可能其他家長比較能接受，都沒有講什麼，只有一、二位新來小朋友的家長，可能不知道我們班有一個自閉兒，後來就跟園長講說，我們要換班級，園長就罵我。我很想幫她，可是我又沒辦法。」A5

在發現主管要求損及幼兒、家長權益時（A5），教保人員會因為顧及主管權威，而產生莫可奈何的無力感！

（三）家長要求 vs. 孩子權益：我跟媽媽保證我不會讓爸爸接走，可是爸爸會一直求你

「父母因為爸爸有外遇離婚，小孩子監護權判給媽媽，然後那時是，爸爸來接，（媽媽）請你不要讓爸爸接走。可是…爸爸就是中午來園，帶小孩出去吃飯，下課媽媽來接之前送回來，也跟女兒說過不能讓媽媽知道。像這樣的問題，那孩子確實也喜歡爸爸也喜歡媽媽，可是她覺得這樣有時候跟爸爸有時候跟媽媽蠻好的。所以，後來我覺得只要孩子沒有不喜歡，倒是無所謂。只是有時候媽媽罵她的時候，她會說，你都這麼兇，人家爸爸都怎麼樣，她就說，你怎麼會跟爸爸。那她有的時候會說就說溜了嘴。媽媽就打電話給我，都溝通過了，老師你還這麼做？那我當然跟媽媽講，因為我覺得他們需要這樣一個接觸，爸爸也不會虐待她，只是你們大人世界的問題。…。然後，媽媽就反應那是因為爸爸會用她喜

歡的東西利誘她，可是媽媽做不到。媽媽覺得爸爸是在挑戰她的監護權，讓小孩子覺得爸爸是好的，媽媽是不好的。後來…我跟媽媽保證我不會讓爸爸接走，可是爸爸會一直求你，他可以用哭的，拜託你，不要帶出去，那我來陪她可不可以？你不知道到底怎麼做？」B1

當家長要求違背法律判決，而你卻踩在人情世故與幼兒喜好的基準點時，兩難就隨之而來。但是也從本例中，我們澄清了違反法律，其實就很難保有幼兒權益。因此 B1 的議題我們瞭解即使爸爸再三要求，但基於法律的判決，兩難很快就有了行動方向。

以上的經驗都是教保人員在實務現場中遇過的兩難，這些兩難彷彿是天平的兩端，擺動中的一端可能是園所利益、主管權威，另一端則都是幼兒權益，塵埃落定後，幼兒權益常是這場拉鋸戰的輸家，更讓人深思 Eisenberg（引自廖鳳瑞譯，2002）的提醒：「當一個工作團體對其服務對象的權責或影響力愈大時，倫理就愈重要。因此，當執行某職業行為對服務對象或專業人員的風險愈大時，就愈需要專業倫理規範。」

然而，再細看這些園所利益、主管權威表象下的利益關鍵，呈現的其實都是「當事人」本身的利益衝突。因為拒絕主管不合理要求、堅持幼兒權益，原是教保人員需要捍衛的！如今卻都因為挺身而出可能衝擊到自身的利益而選擇「沒辦法！」的思維，例如，明知主管要求特殊兒及其家長不能出席學校活動，本來就是一項不合理的要求卻不敢拒絕，是因為得罪了主管之後，恐怕會影響主管對自己的看法，甚至影響日後的相處。從 A4、A5 的例子中，明顯呈現教保現場的諸多兩難與「願不願意犧牲教保人員自己的利益」⁵有關，一旦願意挺身而出保護幼兒的權益（例如：A4）時，心安理得，兩難也隨之煙消雲散；若掙扎於應該怎麼做卻沒有勇氣如此做時（例如：A5），兩難局面因此產生。這些兩難，呼應 Bayles（引自葉匡時，2000）專業倫理議題其中一個項目「利益衝突」，一位專業人員應以服務對象的利益優先，但是卻因為服務對象利益優先之際會衝擊的自身的利益，進而產生兩難。這雖不是本研究定義的專業倫理兩難，卻屢屢於教保現場中浮現，提醒著師資培育人員教導師培生如何面對與克服這類兩難的重要性。

二、專業倫理兩難議題—當倫理守則與兩難困境相遇

因為進行倫理兩難議題討論時，我發現參與者對於何謂專業倫理兩難，在判斷上是有一些困難的。於是本研究以議題的方式，呈現討論過程中，倫理守則如何扮演澄清專業倫理兩難議題的角色，進行辨認專業倫理兩難與一般工作困境的過程。

（一）專業倫理兩難 vs. 個人工作困境：你說了白色的謊言，你就要去擔心…

「以前有個孩子是單親家庭，他是遺腹子，他的樣子就是大而化之…有個新來的小女孩，她很纖纖弱弱的，剛開始鬧情緒鬧得很厲害。剛開始那男孩子很照顧她，…這女孩子慢慢上軌道、習慣。就在我們有一次活動之後，她媽媽發現那

5 謝謝一位審查委員提供此一意見。

個孩子沒有爸爸，所以她就對那孩子做的行為產生懷疑，哦，我孩子會講比較粗的話，可能是他帶的，…那她就問我說，她就要確定這件事情，他是不是單親家庭孩子，是不是沒有爸爸？我那時候很為難，我不知道該不該說。我後來，因為她一直逼我，我說了，我在那天晚上說了以後，那個媽就幫她孩子轉學了，…然後男孩子媽媽又問我說：她為什麼要轉走？我那時候做了一些善意的謊言，我覺得很難的部分，有一些隱私你該不該幫家長保護？還有就是過程中有一些白色的謊言，你該不該說？你說了白色的謊言，你就要去擔心萬一這些白色的謊言被戳破，怎麼辦？我自己的衡量是那樣子會比較好，可是事實上會不會比較好，我不知道？」B2

「如果我不跟家長講，我覺得也不見得是錯的，保留某些部分不見得是錯的。」B3

「我不太瞭解…」B2

「例如說，如果你要跟家長說小孩子單親__」B3

「家長問你，你回答這本來是不對的__」B4

「在倫理守則中找到依據嗎？」主持人（以下簡稱I）

「我看到『P-2.8 對於幼兒的紀錄，在何時我們應該加以保密，何時我們又該透露，我們應該有明白的政策，而這項政策文件應讓機構裡的所有人員及家庭都知道。要經過家庭的同意之後，才可向家庭成員以外的人、機構裡的全體人員和顧問透露幼兒的紀錄（有被虐待或受忽略等情形發生時例外）。』」B1

「還有『P-2.9 對於家庭的隱私我們要加以保密，並尊重家庭的隱私權，避免透露秘密的消息及干擾家庭的生活。不過，在我們為幼兒福祉而覺得擔憂時，是可以向對兒童的利益可能有所作為的機構或個人透露秘密的消息。』」I

「照這樣看來，我們會面臨很多規範不清楚，所以會造成我們兩難。（常常是）機構的規範不清楚，或者是整個流程不清楚。」B2

「幼兒園老師有時候會碰到家長和孩子情感部分，那是非專業的兩難，可是礙於情感的部分，比較難處理。像之前我碰過，他們沒有離婚，常吵架，媽媽叫我讓孩子不要被爸爸接走，然後，我知道不太可能，萬一他要來接你也不可能不讓他接走，可是…你很難兼顧專業倫理，因為情感的部分，這部分有時候會影響你的專業。所以，要做到專業倫理守則，要兼顧人情，好像有點難。」B2

「我都會用另外一面來想，你能照顧這孩子多久，如果說你自己的立場不夠堅硬的話，他最快的方式就是把這孩子調走，至少接下來的日子連所謂基本的保護都沒有。」B4

所以，澄清的結果，B2 的議題不是本研究的专业倫理兩難，因為這困境依據倫理守則是可以有很清楚的行動方向的。

(二) 專業倫理兩難：你說家長要求有錯嗎？也不真的完全有錯！

「小孩子媽媽要求他孩子不要睡午覺，午睡時間他就到樓下。因為很多家長說，中午睡了，晚上回去晚睡或睡不著，他就說可不可以盡量不要讓他睡。其實中午小睡一下，孩子下午的精神會比較好一點，可是家長他會認為，中午睡了！晚上回去晚睡，會影響大人的休息，希望老師不要讓他睡…你不讓他睡，家長要求的，可是孩子真的很想睡呀！可是我們要想辦法不要讓他睡，因為媽媽說不要讓他睡嘛！那時候，我們就想，到底要讓他睡，還是照家長的意思，…」C4

「我覺得園長的理念很重要，就算我們老師是對的，可是園長覺得你理念是對的，但是他希望你的作法不要這樣子做，還是一樣，他投靠家長，他覺得還是要這樣子。」C3

「像午睡，也許家長要求沒有錯，像有的孩子睡眠時間需要比較少，有時候我會得用怎樣的方式，可是這孩子你讓他睡哦，你二點半叫他起床，他好痛苦，可是我們下午活動要進行，然後他就沒辦法睡，你把他叫起來不讓他睡，他會難過啊！那你看家長這邊的話，你說家長要求有錯嗎？也不真的完全有錯，他真的孩子可能（中午）睡眠一下，晚上就不睡覺，那你說不要按照家長的意思去做，有時候，在這個時候，也要考慮到家長的立場。」C4

「C4 老師提到午睡不可以不顧慮家長的要求，但是孩子可能要睡一下，那大家找一找，對幼兒的部分是根據哪一條？對家長的部分是根據哪一條？這些依據彼此有衝突嗎？」I

「『I-1.5 創造及維持可促進幼兒的社會、情緒、智力和身體發展，及尊重他們尊嚴和貢獻安全且健康的環境。』考慮到 3 到 6 歲孩子中午需要一點時間休息，這樣對孩子來說，小睡片刻是需要的。」C4

「『I-2.4 尊重家庭之幼兒養育的價值及他們為幼兒做決定的權利。』」C3

「我覺得『I-2.2 認可及增強家庭照顧幼兒力量和能力。』」C2

「小朋友這時間並不是我們強迫他去睡覺，那孩子真的想睡覺，你尊重他，讓他去睡啊！有的孩子他不會去睡，自己也不想睡，可是孩子真的想睡的時候，我覺得我們不應該剝奪他的權利。」C4

經過一番討論，參與者覺得這是一個專業倫理兩難的議題，因為不論從家長或幼兒角度思考，我們都依據倫理守則，卻面臨「顧此失彼」的局面，也就是一開始我們提到的選擇任何一個決定都牽涉到無法顧全的倫理議題，所導致的困境，因為若我們想顧及家長要求，可能會損害幼兒權益，但是若不依照家長要求，立即的結果可能是家長換一間可以配合的園所，最終的結果仍可能是損及幼兒權益。如何保有幼兒權益同時也尊重家長對於其幼兒所做的決定，形成兩難。於是我們討論所有可能的關係人，包括家長、幼兒、其他幼兒、班級老師、其他班級老師、幼兒園主管等，並針對直覺的處理方式與可能結果，以及腦力激盪可行的解決方式進行分析，試著發現「更對的」的解決方式，也就是更為周全的

解決方式，作為行動準則的參考。

三、參與者的反思

在整個討論告一段落之後，我請參與者分享 Freeman（1997）工作坊中的反思事項，包括(1)是否發現事情較原來想的複雜？(2)整個討論的過程有沒有幫助？(3)倫理守則對你有沒有幫助？

(一) 原來事情這麼複雜

「牽扯到很多嘛！因為你問我說關係到什麼人時，關係到什麼，關係到媽媽、實習生…我那時候可能不會，因為你問我我才想到這麼多，可是在當時的情形下我不會想到關係這麼多。」B3

「…我覺得討論過之後，我瞭解老師的態度和立場之後，就讓我覺得這事情更複雜，不是我原先想像的那麼簡單。」B2

「會呀！我們只是剛開始這樣粗淺的想到，這是孩子和他媽的事，但是這樣討論後就會發現，一件事牽扯好多人好多事，會讓我覺得，原來事情這麼複雜，牽涉比較多。這樣的討論就會朝比較多面向去考量，像如果一開始，沒有經過這樣的討論，很可能反正他不聽就算，…比較不會說每天回去，啊！做了再說，經過這樣的討論之後，比較客觀，也會影響以後我們其他事情的看法，觀念上會比較清楚一點。」C4

(二) 大家一起思考，統整討論出來的結果，比一人想的還要好

「我覺得解決方式有大家討論出來和自己想的，每個人想法不同，大家一起討論的方式多一份瞭解，如何解決，以後如果有什麼事，大家一起溝通蠻好的，就不用自己在那一邊很著急。…每個人想法不同，大家一起思考，統整討論出來的結果，比一人想的還要好。」C1

「聽到每一個老師的看法，他有自己的想法，而且很清楚理出自己的想法，去分析事情的層面，對我有幫助，對老師重新思考教孩子的方式，我覺得也有幫助。」C4

(三) 幫自己釐清一些以前很模糊的地方

「我在讀的過程中，會對自己跟孩子的互動當中會有些提醒，然後幫自己釐清一些以前很模糊的地方，譬如說像剛剛，我覺得那是兩難，可是實際上它其實並不是所謂的（專業倫理）兩難，而是某些部分不夠清楚，那你可以更清楚讓自己去認清那個部分，而不會讓自己落在那個情緒當中。」B2

「會讓我更清楚有哪些東西，它是可以透過溝通處理掉的，不是（專業）倫理兩難。我對於兩難的感覺一直就是，反正是家長要求我，我對後面那很難處理，很難交代，大概就是這樣的概念，比較沒有考慮到這麼多面向。」C4

參與者幾乎一致認為，透過這樣的討論，才發現事件的複雜性比自己原來認為的還要高，並且從討論中集思廣益，而能有多元的觀點出現，甚至有參與者分享「最大的收穫就是知道倫理守則，以前就知道有，只是不知道怎麼看」（A3），呼應郭碧喤（2000）的研究發現：大部分的實習教師及現職教師不知道、也沒讀過美國幼教協會所頒佈的專業倫理守則。即使知道這份守則，可能不瞭解如何運用於教保現場中。當然，一次的討論能有多少影響？這影響又能維持多久？是值得探討的（Richards, 1999），但若不知道有這份守則的存在，就更別提所謂的應用了！

四、我的看見與省思

進行教保人員兩難問題討論之際，我的心情是沈重的，因為兩難的結果，常是孩子權益被犧牲了！似乎 Katz 所謂「專業的道德勇氣」是不存在幼保現場的。

當然，或許不在情境中的我們，才能如此理性客觀的剖析「應該如何」，當事人情境中，權力不平等的關係下（主管與屬下、資深與資淺），握有資源者的思維常是結論！也因此，教保人員對抗的不只是自身利益或幼兒權益之爭，更可能是反抗或順服威權宰制的抉擇。這似乎不再只關乎教保人員的個人道德勇氣，而是整個社會文化的再現！我們的文化鼓勵反抗不合理的威權嗎？會給這樣的人掌聲嗎？或是冷眼看「好戲」的心態呢？是值得深思的！

另一個聲音也提醒我，女性特質中「重關係」的哲學，是否也是教保人員面臨兩難時未能勇於挑戰威權的一個因素？因為支持性的關係對女性工作者是重要的（Valentine, 1995），挑戰威權其實就是一種破壞關係的舉止。整個兩難討論過程是強調客觀的、理性的、中立的、主客分離的傳統批判思考，卻忽視當事人在情境中的感受（方志華，2002），所以抽離現場的我們，嘗試從「對的」與「更對的」行為方式中選擇，企圖做出較為周全的決定，卻也發現許多例子竟只企圖從「對」與「錯」中抉擇。乍看之下頗不可思議，細細思量那些深處其境的當事人的聲音，如果教保現場得屢屢犧牲自己的權益來維護幼兒的權益，這樣的工作我們能期待教保人員投注很長的時間於這領域嗎？

還有一個發現是，參與的教保人員年資從一年到十來年不等，然而，所面臨的兩難泥淖情境卻一直存在，來源也不脫家長、主管、同事等範圍。家長原就有各自家庭的價值觀，而這些擔任主管的人呢？怎麼不是以幼兒權益為第一考量呢？怎會是園所利益掛帥呢？主管不也是從教保人員而來的嗎？至少是有幼保相關背景的呀！怎會讓擔任教保人員的人因為主管的不合理要求而陷入兩難呢？或許未來研究可以嘗試純以主管角色的成員為主，試著發現他們的兩難是否呈現不同的面向。

結論與建議

本研究應用「系統的 / 反思的個案研究法」，了解教保人員在工作現場所面臨的兩難經驗以及對幼保專業倫理守則的瞭解，研究發現教保人員對於倫理守則的熟悉度及應用仍

有努力的空間，其兩難來源不脫文獻所提的家長、主管、同事與幼兒等範圍，但進一步探討後發現，教保人員願不願意犧牲自己的利益來維護幼兒的利益，是很大的兩難來源，若能理性、客觀的運用幼保（教）倫理守則，大部分可以很快清楚行動的方向。另一部份符合本研究專業倫理兩難的議題，透過倫理守則的澄清之後，參與者不僅初步瞭解如何運用倫理守則於教保現場之中，同時藉由選擇更周全的行為方式過程中，發現整個討論能有「集思廣益」、「看見多元觀點」的功能。

經過這樣的討論過程，我更加深信「專業倫理守則」在幼保領域是重要的，提升教保人員運用守則的能力，減少現場的兩難，讓行動有所依據是師培者責無旁貸的使命。但礙於對參與者僅是一次的討論，其能發揮的影響或許有限，建議未來研究可朝一系列專業倫理相關討論，嘗試瞭解參與者的信念與行動是否真正有澄清、受益。

在方法上，我會建議有興趣於此領域者，嘗試以滾雪球的方式尋求參與者，避免同一托兒所主管、教保人員一起討論，因為或許有關於機構的兩難，就未能讓教保人員暢所欲言，而選擇有所保留。

如果讀者也相信 Freeman (1997) 的方法是能使參與者受益的，期待更多類似的討論發生在教保現場以及師資培育的過程中。因為辨認兩難情形下的行動方向，是需要練習與經驗的，也是教保人員不可缺少的能力。

參考文獻

一、中文部分

- 中華民國幼兒教育改革研究會 (2001)。邁向專業的老師—幼教專業倫理工作坊研習手冊。台北：中華民國幼兒教育改革研究會。
- 方志華 (2002)。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。教育研究資訊，**10** (2)，1- 20。
- 王文科、王智弘譯 (1999)。焦點團體訪談—教育與心理學適用。台北：五南。
- 谷瑞勉 (1999)。幼兒教師專業倫理守則初探。幼教資訊，**105** 期，49-53。
- 吳清山 (1998)。建立教師專業權威之探索—談專業知能、專業自主與專業倫理。初等教育學刊，**6**，41-58。
- 吳清山、林天祐 (2000)。教育名詞—專業倫理。教育資料與研究，**35**，107。
- 沈清松 (1996)。倫理學理論與專業倫理教育。通識教育期刊，**3** (2)，1-17。
- 林翠湄、王雪貞、歐姿秀、謝瑩慧等譯 (1997)。美國幼兒教育協會之倫理守則。載於幼兒全人教育，附錄 I。台北：心理。
- 保心怡 (2000)。他山之石—建立台灣幼兒教育倫理守則之相關議題探討。幼教資訊，**115**，37- 45。
- 袁麗珠 (1993)。幼兒園教師面臨倫理兩難問題之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文（未出版）。
- 郭碧喤 (2000)。初探幼稚園教師對幼教專業倫理的認知、實踐及需求。2000 年代新幼兒

- 教育的展望學術研討會。台中：台中師範學院。
- 黃瑞琴、張翠娥 (1991)。幼兒教師教學的實際知識。七十九學年度台灣省第二屆教育學術論文發表會。新竹：新竹師範學院。
- 莊道明 (1996)。圖書館專業倫理。台北：文華。
- 葉匡時 (2000)。論專業倫理。人文及社會科學集刊，**12** (3)，495-526。
- 陳淑芳 (2000)。由專業倫理觀點看「新舊之間」。幼教資訊，**120**，41- 47。
- 楊琬譯 (2004)。學前教育。台北：桂冠。
- 廖鳳瑞譯 (2002)。與幼教大師對談。台北：信誼。

二、英文部分

- Clyde, M. & Rodd, J. (1989). Professional ethics: There's more to it than meets the eye. *Early Child Development and Care*, 53, 1-12.
- Feeney, S. (1988). The aggressive child. *Young Children*, January, 48- 51.
- Feeney, S. & Sysko, L. (1986). Professional ethics in early childhood education: Survey result. *Young Children*, November, 15- 20.
- Freeman, N. K. (1997). Mama and Daddy taught me right from wrong- Isn't that enough? *Young Children*, September, 64- 67.
- NAEYC (1998). Using NAEYC's code of ethics. *Young Children*, January, 64- 67.
- Richards, C. (1999). The transient effects of limited ethics training. *Journal of Education for Business*, 75, 332-334.
- Valentine, P. (1995). *Women's working world: A case study of a female organization*. In D. M. Dunlap & P. A. Schmuck (Eds.), *Women leading in education* (pp.340- 357). New York: State University of New York Press.

幼兒欺騙行為形成機制之分析研究

An Analytic Study on Formation Mechanism of Children's Deception Behavior

鄭芬蘭*
Fin-Land Cheng

黃秋華**
Chiu-Hua Huang

楊晴閔***
Ching-Min Yang

(收件日期95年6月22日；接受日期96年2月14日)

摘 要

本研究以屏東地區的托兒所幼兒為對象，探究幼兒欺騙行為之形成機制。採準實驗設計並以積差相關、點二系列相關、t 考驗、變異數分析等進行統計分析。結果顯示，欺騙動機與欺騙回饋呈現高相關，結果支持回饋具動機功能的論點。其次，欺騙動機實驗情境僅在社會學習與避免尷尬等欺騙回饋，具有增強的實驗效果。第三、欺騙動機實驗情境亦僅在幼兒的獲取利益欺騙動機具略實驗效果。另外，欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為等，僅獲取利益具顯著的弱相關。大致上，獲取利益是幼兒的主要欺騙動機，相對容易受影響。整體而言，本研究結果並不能有效的釐清欺騙動機、欺騙回饋在「幼兒欺騙行為形成機制」的因果關係。因此「幼兒欺騙行為形成機制」，仍有待更多研究去論證。就推動人格教育而言，可提供適當的訊息回饋或學習楷模，協助幼兒養成良好的說話行為。未來亦可統整不同的理論與設計，繼續探究幼兒欺騙行為之相關議題。

關鍵詞：欺騙動機、欺騙回饋、欺騙行為

*國立屏東科技大學幼保系教授

**國立成功大學教育研究所博士班

***國立屏東科技大學幼保系碩士

Abstract

This article discussed the formation mechanism of children's deception behavior. The subjects were selected from Pingtung areas by cluster sampling. We adopted a quasi-experimental designed, and the treatment group received five deception experimental situations while the control group didn't. The statistical methods used to analyze the data were Pearson correlation, point-biserial correlation, t-test, and two-way mixed design ANOVA. The implementation results indicated, the five deception experiments just had promoted effects toward deception feedback at “social learning” and “escape embarrassed” situations. It was high positive correlation between deception motivation and feedback, so children's deception motivation might be promoted by feedback. There also had weak correlation among the “reap benefits” pair situations of deception behavior, motivation and feedback, and the deception experiments also released little effect toward “reap benefits” situation, while the other situations didn't. Meanwhile, “reap benefits” was the significant deception motivation, and could be more easily operated than the others. In general, there was no significant evidence to support the causal relationship among the” formation mechanism of children's deception behavior”. The results also provided some valuable references for character education, and for parents who can thus help children to establish good manners. Finally, further research is required to clarify the deception issues of children.

Key words: deception motivation, deception feedback, deception behavior.

緒 論

最近國內以心智理論 (Theory of mind) 進行幼兒欺騙能力與欺騙行為的研究 (王晴瑩, 2003; 保心怡, 2003; 張欣戊, 1998), 國外則著重探討幼兒對欺騙概念、道德發展與心智發展 (Bussey, 1999; Hala & Russell, 2001; Polak & Harris, 1999; Siegal & Peterson, 1998)。值得注意的是, 當我們以心智理論檢視兒童欺騙行為時, 發現幼兒欺騙行為尚有諸多爭議, 例如幾歲的幼兒有欺騙能力、欺騙行為背後的動機是否雷同、欺騙行為都是自利取向或有利他考量的思維存在等。再者, 欺騙行為讓許多師長深感困擾, 如何幫助幼兒建立正確的說話行為, 這是教育現場的迫切問題, 所以近年來欺騙行為成為兒童發展的重要議題。

檢視欺騙行為的研究, 大都涉及偏差與反社會行為。劉方 (2002) 研究發現, 說謊是中小學老師頭痛的偏差行為, 而且欺騙父母與師長高居外向違犯行為的第二名 (何美瑤, 2001)。另外, 周茜苓 (1998) 指出, 善於說謊欺騙是反社會人格疾患的重要特徵 (心理異常診斷統計手冊, 1994)。林正文 (2001) 亦提出, 兒童到學齡期開始出現動機性謊言, 甚至反社會型態的謊言, Lee 和 Eric (1977) 的三十年追蹤研究發現, 初期的偏差行為能預測日後的反社會行為 (引自陳芬豔, 1991)。Ekman 提出, 孩童時期的慣性撒謊常伴隨其他不良行為, 並與成人的犯罪行為有關聯 (引自孫以潔、陳芊斐譯, 1995)。綜觀國內外研究發現, 說謊是兒童問題行為的危險因子 (Hann, 2001; Kelley, 1997), 且大都屬於偏差行為, 也是觀察反社會行為的關鍵因素。因此, 我們更要審慎因應幼兒的欺騙行為。何況早期經驗對人格發展具關鍵影響, 從教育長期效益觀點, 成人必須適時介入輔導以防範未然。

吾人檢視欺騙行為的發展發現, 幼兒會以欺騙行為來滿足需求。當個體透過操弄環境與因應行為等社會化過程, 不僅獲得勝任感與成就感, 其行為即受到增強。如果, 欺騙行為受到環境因子的促動及誘發, 則再出現欺騙行為的機率大為增加 (蔡佩珊, 2003; 郭慶昌, 2004)。同時, 個體可能會隨著發展任務出現不同的欺騙動機, 當欺騙行為得到回饋形成習慣, 則可能導致後續的偏差行為 (羅風良, 2001)。由此可知, 外在的增強回饋可能強化幼兒的欺騙動機與行為表現。因此有關幼兒的欺騙議題亦相當值得探究。

承上述, 本研究針對幼兒欺騙行為的內在動機、引起再欺騙的增強回饋等層面切入, 欲瞭解幼兒欺騙動機、欺騙行為與訊息回饋之關係, 進而討論幼兒欺騙行為的形成機制。因此, 本研究目的為: (1) 探討欺騙動機實驗情境對幼兒欺騙回饋、欺騙動機與欺騙行為的影響。(2) 歸納分析幼兒欺騙行為之形成機制。(3) 根據結果提供師長對幼兒欺騙行為在教養與輔導的具體建議。

為探究幼兒的欺騙行為, 本文就 (1) 欺騙動機與欺騙行為, (2) 欺騙行為與心智理論, (3) 欺騙行為與回饋理論, (4) 欺騙行為的形成機制, (5) 欺騙動機的實驗設計等層面論述, 以作為本研究的理論基礎。

一、欺騙動機與欺騙行為

所謂欺騙動機指個體刻意隱瞞事實，並且捏造與傳達假訊息蓄意誤導別人，以達到欺騙或說謊的目的，亦即，個體的欺騙動機隱含欲企圖透過某種欺騙行為而達成欺騙目的（引自蔡佩珊，2003），與張欣戊強調對欺騙的定義須考慮欺騙者的企圖的說法，頗為雷同。林朱燕（1998）提出，個體的意圖與動機是說謊的重要元素，沒有欺騙動機不是真正的欺騙（莊忠進，2001；范兆興，2002）。因此，欲進行欺騙行為的研究，不論哪個層面切入，都要考慮幼兒的欺騙動機（沈怡伶、朱方儀與吳佩娟，2000）。

兒童的欺騙動機，大致包括避免受罰、避免尷尬、維護喜愛的人、提升自己的地位、保護隱私、展現權威、獲取利益、社會學習等類別，而避免受罰則是最一致的兒童欺騙動機（王純真，1997；王晴瑩，2003；沈怡伶等，2000）。研究顯示，有足夠的動機，孩子的確會去欺騙。因此，吾人必須瞭解幼兒欺騙動機，適當改變因應幼兒欺騙的方式，或可避免兒童的欺騙行為（蔡佩珊，2003）。

另外，我們必須瞭解欺騙動機的多元性，蔡佩珊（2003）研究提出，犯罪與非犯罪少年的說謊型態、動機有差異，少年在金錢使用會刻意隱瞞，否認自己的違規行為，這個結果提醒吾人思考的問題是，在更年幼階段，「兒童學會依不同動機使用不同的欺騙策略，達成欺騙的目的」的現象是否已經存在？London 和 Nunze（2002）發現，動機性的欺騙行為，可能成為幼兒習慣解決問題的策略之一。因此，關於幼兒在不同情境的欺騙動機及其行為的關聯，有必要進一步探究。

二、欺騙行為與心智理論

近年來，心智理論藉欺騙行為的研究，瞭解幼兒的心智發展，當幼兒能區辨自己的思想運作、真實世界與別人的心理運作時，才能執行欺騙行為（王晴瑩，2003）。而保心怡（2003）由心智理解能力，進行幼兒欺騙研究亦提出，只有欺騙者了解而他人不知道的事情，才能形成企圖誤導或隱藏訊息的機會。很顯然，能夠區辨真偽是「有能力判斷欺騙行為，進而表現欺騙行為」的必要條件，故幼兒出現動機性欺騙行為前，需具備心智理論所強調的認知思考為必要基礎。

張欣戊（1998）以心智理論探討欺騙能力的結果發現，四至五歲幼兒顯示相當高的欺騙數值，五歲明顯高於四歲幼兒，且其欺騙能力尚有成長空間。保心怡（2003）發現，幼兒在四到五歲似乎是轉變階段，六歲幼兒漸能依行動者的心智狀態，判斷具有欺騙意圖的訊息。Russell, Jarrold & Potel 等人（1994）指出，在欺騙策略與錯誤信念的實驗中，幼兒大約在四歲可以正確理解他人與自己的立場不同。London 和 Nunze（2002）研究也提出，三到四歲的幼兒正是瞭解說實話與說謊話的概念發展的關鍵期。

Bussey（1999）在跨文化研究指出，六歲兒童在分辨謊言與事實時，兒童會依據對方的特殊企圖判斷不同的謊言。可見幼兒在進行道德判斷時，必須有能力解釋事件、動機、目的與結果之間的關係。學齡前是兒童心智發展的重要階段，五歲幼兒即發展類似成人的能

力，所以學前幼兒能夠根據不同欺騙動機與表現不同欺騙行為 (Carlson & Moses, 2001; 引自保心怡，2003)。

三、欺騙行為與回饋理論

由訊息回饋理論檢視幼兒欺騙行為的形成歷程發現，回饋具提供訊息、誘發動機等增強功能 (林逸松，2002)。就訊息功能而論，回饋提供學習者關鍵線索執行反應，當「說謊行為可以得到獎賞或不被處罰」的訊息內化時，則回饋訊息加強反應與刺激的牢固聯結，因而具有提高欺騙動機的功能，故欺騙行為亦將受增強而持續。因此，成人不適當的回饋行為可能成為幼兒繼續欺騙的危險因子，進而形成許多謊言重覆出現的循環歷程 (林正文，1991；夏淑琴，1999)。

蔡佩珊 (2003) 對說謊回饋的研究發現，少年一再說謊的現象來自於他人的不在乎，或說謊總是會被人原諒。Vallerand 和 Reid (1984) 驗證認知評價理論顯示，正向回饋增加幼兒的知覺能力，當回饋與其動機一致時，則會提高幼兒的欺騙動機 (夏淑琴，1999)。由此推論，成人的回饋可能會影響幼兒對欺騙行為及其後果的認知，因此，回饋在幼兒欺騙行為中扮演著關鍵角色。

四、幼兒欺騙行為的形成機制

行為主義強調人類大多數行為透過增強原理，由刺激反應聯結建立學習。藉由行為理論檢視幼兒欺騙行為歷程，似乎能夠釐清其共通模式。再者，社會學習論強調認知因素 (郭慶昌，2004；羅風良，2001)，亦即，兒童欺騙行為在人際互動過程學習，於是欺騙後的訊息回饋有相當的影響力 (周茜玲，1999)。另外，心智理論的觀點也提出，學齡前兒童已經有欺騙能力並有欺騙行為出現 (王晴瑩，2003；張欣戊，1998)。因此，本研究統整行為主義之刺激反應的增強原理、社會學習論的觀察學習、訊息回饋理論對於回饋能加強反應與刺激的牢固聯結的論點、以及心智理論在欺騙能力與欺騙行為等相關論點，提出「幼兒欺騙行為形成機制」構念圖 (圖 1)，期使本研究結果對於兒童欺騙行為的習得有更具完整的解釋。

承上述，通常成人僅處置外顯的欺騙行為甚少瞭解背後的欺騙動機 (Bussey, 1999)。本研究的「幼兒欺騙行為形成機制之構念圖」強調的重點是，日常生活中當孩子誠實說話承認犯錯，成人通常給予處罰，反之，說謊成功者則免於受罰，這是建構「欺騙習得歷程」的雛型。亦即，當幼兒出現欺騙行為，成人的回饋將是幼兒對欺騙的認知來源，並對欺騙動機及其行為產生促進或抑制作用。一旦回饋訊息提高幼兒的欺騙動機，將再出現欺騙行為，進而啟動欺騙行為形成機制的循環歷程。承上述，訊息回饋對幼兒的欺騙動機、欺騙行為的影響，此一議題關係幼兒人格的健康發展，因此本研究針對幼兒欺騙行為形成機制進行探究。

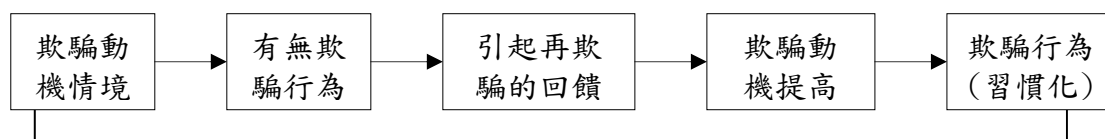


圖 1 幼兒欺騙行為形成機制之構念圖

五、欺騙動機實驗情境的設計依據

學者藉由研究欺騙行為來瞭解兒童的心智能力 (保心怡, 2003; 張欣戊, 1998; Russell et al., 1994; Chandler et al., 1989)。王晴瑩 (2003) 探討兒童欺騙的等級分類, 並有「質」的差異, 所謂質的差異是指, 三歲幼兒單純為獲得籌賞而想欺騙, 稍大的幼兒還會觀察揣測對方幼兒的可能行動意向, 部分五歲幼兒其實已有雙重欺騙的能力表現。學者試圖瞭解幾歲的孩子開始有欺騙能力, 此部份不在本研究探討範圍之內, 但將其納入欺騙行為實驗情境之觀察指標。而本研究則在探討不同情境中兒童欺騙的形成機制的共通模式。

欺騙情境設計原則, 必須符合兒童所熟悉的或更接近其生活情境, 以觀察其欺騙動機與行為反應, 因為自然情境才能獲得幼兒最典型的行為表現 (王晴瑩, 2003; 張欣戊, 1998; Lewis, 1989; Russell, 1994)。其次, 說謊研究需要捕捉個體的心理歷程, 以反映心理的真實樣貌 (psychological realism) (林朱燕, 1998), 而實驗過程的控制亦須考量。因此, 本研究根據上述原則, 並配合幼兒欺騙動機等相關理論, 編擬實驗情境。而 London 和 Nunez (2002) 發現, 當幼兒在違規事件發生後直接被訪談, 可以正確的描述先前事件, 此舉可以克服發展上的限制。因此, 本研究於實驗後, 立即進行訪談以掌握欺騙動機的真實性, 並確保研究結果之效度。

方 法

本研究採準實驗設計, 為使研究結果更具內在效度與外在概括程度, 隨機分派園所大班幼兒, 一班為實驗組一班為控制組。欺騙情境設計原則, 研究者先進入園所觀察幼兒的典型作息與行為表現, 並配合理論依據, 讓「欺騙動機實驗情境設計」符合兒童所熟悉的生活情境, 進而觀察其欺騙動機與行為反應。並設計訪談大綱「藉以確認欺騙動機與訊息回饋對幼兒的意義」, 尚有前導性研究確認執执行程序, 才執行正式的實驗處理。茲將研究方法重點分述如下文。

一、實驗設計

本研究採「不等組前、後測混合之準實驗設計」, 根據文獻初步建構「幼兒欺騙行為之形成機制」(圖 1)。以幼兒最常見的五種欺騙動機進行實驗情境設計, 實驗操弄的是「不同欺騙動機情境中的欺騙回饋訊息」。並進行前導研究, 以探究欺騙行為形成機制之議題, 實驗設計說明如下 (圖 2)。

(一) 自變項

1. 組別包括實驗組與控制組，屬受試者間設計。實驗組接受「欺騙動機實驗情境」處理 (X)，採個別處理與施測，控制組則不接受實驗處理。
2. 測量階段分前測與後測階段，屬受試者內設計。

(二) 依變項

指受試者在「欺騙動機實驗情境」過程的評量指標。

Y₁、Y₃：指受試在「幼兒欺騙動機量表」前測得分。

Y₂、Y₄：指受試在「幼兒欺騙動機量表」與「幼兒欺騙回饋量表」後測得分。

(三) 干擾變項控制

1. 對抗平衡設計：五個實驗情境採隨機排序施測，避免施測情境之相互影響。
2. 施測程序控制：依指導語進行施測，而五個情境設計的角色安排也一致。同時，當幼兒身心狀況不佳時則不予施測，全程錄影以便後續的內容分析與確認，本研究盡可能控制影響實驗結果之相關因素，以提升研究的內在效度。

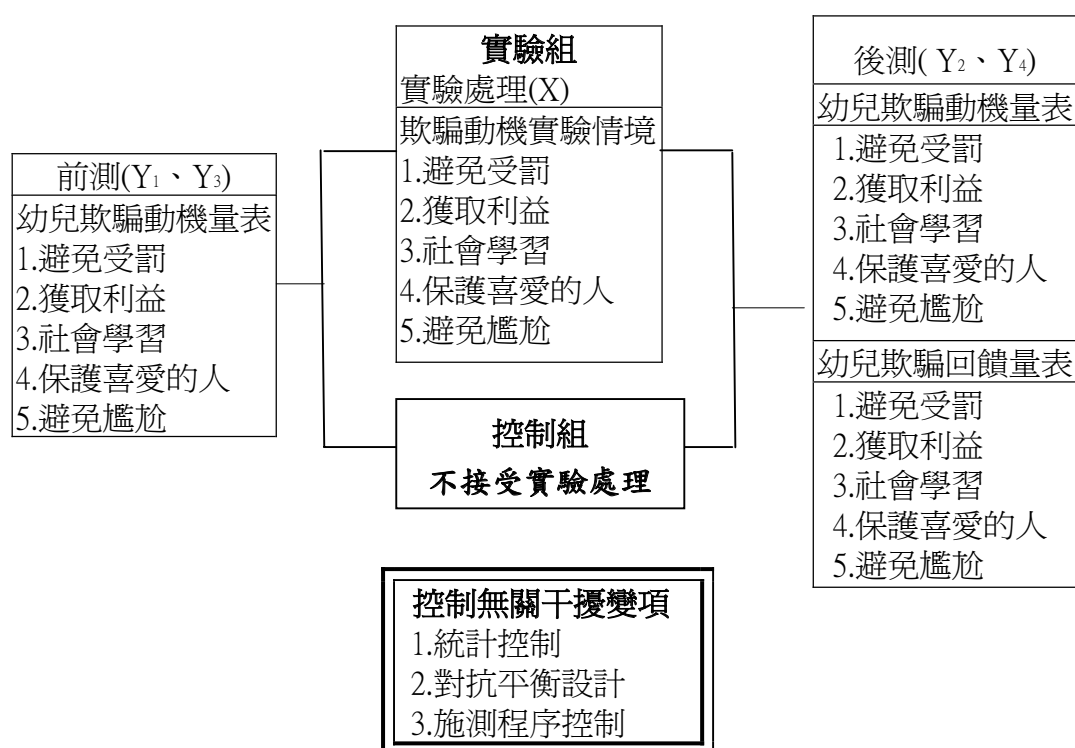


圖 2 研究設計架構圖

二、研究樣本

幼兒具備心智理論的基本運思基礎，乃是探討幼兒欺騙動機的前提。因為四至六歲幼兒已經可以判斷事實與欺騙的區別，並能使用欺騙策略 (施麗玲，1987)。因此，選取六歲之大班幼兒為研究樣本。

本研究採叢集取樣，事先跟園方說明研究目並協調實驗與施測事宜。實驗組選取屏東縣陽光托兒所（化名），大班幼兒共三班 45 名，排除年齡不足與流失幼兒，樣本數 43 位。控制組選綠地幼稚園（化名），大班幼兒三班計 43 名。其中，兩組受試年齡與性別分佈具同質性（見表 1）。園所距離約車程十分鐘，社區環境、班級數、師生比、教學活動等相似，因此園所的背景特質大致雷同。

表 1 研究受試幼兒年齡層與人數分配

實驗組 / 班級	A 班	B 班	C 班	合 計
平均年齡（月）	74.10	76.02	75.05	總平均年齡（月） 75.06
人數	男 10 女 5	男 9 女 7	男 5 女 7	男 24、女 19 總計 43
控制組 / 班級	甲班	乙班	丙班	合 計
平均年齡（月）	74.06	75.30	74.90	總平均年齡（月） 74.75
人數	男 8 女 8	男 8 女 6	男 6 女 7	男 22、女 21 總計 43

三、欺騙動機實驗情境設計

（一）欺騙動機實驗情境的設計與訪談原則

歸納欺騙動機文獻，並配合幼兒的日常生活情境，作為實驗情境的設計基礎。另外，研究者事先五個月進入園所與幼兒建立良好關係。受試在每個實驗結束後接受半結構性訪談，訪談大綱的設計原則：(1) 確認錯誤信念，幼兒認為研究者不知道事實，因為他不知道研究者知道。(2) 確認欺騙意向，即使幼兒知道這樣不好。(3) 瞭解內在想法對行為的影響 (mind-to-world effect)，幼兒相信老師不在現場因此他可以欺騙。(4) 外在因素影響內在想法 (world-to-mind effect)：幼兒沒看見研究者在場，所以他相信研究者不知道事實，藉以確認欺騙動機與訊息回饋對幼兒的意義。所以，實驗組受試接受的「幼兒欺騙實驗情境之訪談大綱」，僅作上述之問題確認，未執行後續的分析。

（二）欺騙動機實驗情境之研究倫理

基於研究倫理之考量，實驗過程幼兒的一切行為表現皆不予操弄，僅在幼兒行為表現後給予「中性無威脅性言語動作的回饋訊息」。為避免回饋訊息的後續影響，研究者於實驗結束後繼續進入園所與幼兒分享「欺騙與誠實」的相關議題，藉以澄清正確的道德價值觀。另外，本研究於實驗前皆徵取家長的同意。

（三）欺騙動機實驗情境的內容

首先，編擬欺騙動機實驗情境，安排實驗之前置作業，例如地點、時間、研究者角色、情境參與人員等，並事前確認幼兒在該情境所需要的訊息回饋性質。

1. 情境一「避免受罰」，避免受罰是學者研究發現最一致的欺騙動機。

研究甲輔導幼兒算術作業，不久研究甲有事離開圖書室，離開前再三叮嚀受

試幼兒安靜完成算術習題，且不可與他人交談，否則研究甲會將幼兒名單給帶班教師並接受處罰「下午必須留在教室罰寫算術作業」。當研究甲離開後。研究者緊跟者進入圖書室，一邊玩新奇玩具一邊和幼兒講話。10 分鐘後研究者藉故離開，接著研究甲回來批改作業，批改過程中詢問幼兒，剛剛有沒有與他人交談或是說話。

(1) 幼兒與研究者有說話的具體回饋

①幼兒說沒有 (欺騙)，研究甲說：「很好，你不用罰功課，可以出去玩了」。

②幼兒說有 (無欺騙)，研究甲說：「你下午要罰寫算術功課，不能出去玩」。

(2) 幼兒與研究者沒有說話的具體回饋

①幼兒說沒有 (無欺騙)，教師說：「很好，你不用罰寫功課，可以出去玩」。

②幼兒說有 (欺騙)，教師說：「你下午要罰寫算術功課，不能出去玩」。

2. 情境二「獲取利益」，傳統欺騙研究過半數兒童為獲得獎賞而有欺騙行為。

戶外遊戲時間，研究者協助受試將禮物藏起來，並告知受試，等一下會有其他幼兒來找禮物，如果找到禮物他就可以帶走禮物。如果找不到，那禮物最後就是受試可以擁有。10 分鐘後，某幼兒進入遊戲場找禮物，並尋問受試是否看到禮物或是否知道禮物藏起來的位置。

** 情境二的具體回饋

(1) 受試說「不知道禮物藏在哪裡 (欺騙)」，則在找禮物的幼兒離開後，受試馬上得到並帶回禮物。

(2) 受試說「告訴找禮物的幼兒 (無欺騙)，禮物藏在哪裡」，找禮物的幼兒找到禮物以後，便可以馬上帶走禮物。

3. 情境三「社會學習」，模仿亦是說謊動機的一個重要因素。

B 教師在教室佈置生日會場，教室的裝飾品皆是受試喜歡的卡通人物 (遊戲王卡、天線寶寶、口袋怪獸等) 與食物 (巧克力糖、造型果凍等)。B 教師將剩下的裝飾品 (幼兒不感興趣之幾何圖形裝飾品) 分給研究者與受試各一個，並請受試協助維護教室的裝飾品，B 教師說完便離開教室。接著，研究者對受試說：「哇，教室變得好漂亮喔，都是我喜歡的卡通和糖果喔」。「研究者將手上的幾何圖形與卡通裝飾品調換，並建議受試也可以調換」，並保證不會告知 B 老師。10 分後 B 教師回來，請研究者與受試幫忙確認裝飾品是否齊全或有無更動。「研究者向 B 老師說沒有不同，也沒有更動」，B 教師說：「太好囉，謝謝你的幫忙」。之後研究者便離開。B 教師再問幼兒「裝飾品是否齊全或有無被更動」。

**** 情境三的具體回饋**

(1) 受試與研究者「有在一起更動裝飾品」

- ①受試說沒有被更動(欺騙)，B 教師說：「很好喔，謝謝你幫我的忙」。
- ②受試說有被更動(無欺騙)，B 教師說：「不是請你幫老師看好的嗎？」。

(2) 受試與研究者「沒在一起更動裝飾品」

- ①受試說沒有被更動(欺騙)，B 教師則說：「很好喔，謝謝你幫我的忙」。
- ②受試有被更動(無欺騙)，B 教師則說：「不是請你幫老師看好嗎？」。

4. 情境四「保護喜愛的人」，幼兒為保護喜愛的人而說謊，此為社會性動機。

研究者與受試在視聽教室遊戲，B 教師拿一盤零食進入，並告知受試與研究者不能吃，接著 B 教師離開。研究者看 B 教師離開後，開始吃零食。並告訴受試：「不要告訴 B 老師我有吃喔，不然我會被處罰」。接著，研究者藉故離開，此時 B 教師回來要拿走零食，B 教師發現零食減少，詢問幼兒：「誰吃零食？這是要給客人吃的，我必須處罰偷吃的人，你可以告訴我是誰吃的嗎？」。

**** 情境四的具體回饋**

(1) 受試與研究者「有一起吃糖果餅乾」

- ①受試說不知道或沒有人吃(欺騙)，教師則說：「真的沒有啊！」。
- ②受試說研究者吃的(無欺騙)，教師則說：「好，謝謝你，我會處罰她」。

(2) 受試與研究者「沒一起吃糖果餅乾」

- ①受試說不知道或沒有人吃(欺騙)，教師則說：「真的沒有啊！」。
- ②受試說研究者吃的(無欺騙)，教師則說：「好，謝謝你，我會處罰她」。

5. 情境五「避免尷尬」，避免尷尬亦為兒童重要的欺騙動機之一。

B 教師指定受試完成功課(寫九九乘法表)，B 教師藉故離開 10 分鐘，研究者主動教導受試很快完成，研究者在 B 教師進來前離開。不久 B 和 C 教師回到教室。接著 B 向 C 教師說：「○○是班上最聰明的小朋友，他可以完成很多功課，都不用別人教他自己就會耶」。說完 C 老師走到受試旁看著完成的九九乘法表說：「哇，真的耶好厲害喔！這是你自己完成的嗎？」

**** 情境五的具體回饋**

(1) 受試說「自己完成的(欺騙)」，B 老師則說：「哇，好棒喔，他真的可以自己完成，好厲害喔！」。C 老師：「對啊，○○你好聰明、好厲害喔。」

(2) 受試說「研究者幫忙一起完成的(無欺騙)」，B 老師則說：「哇，不是你自己完成的啊！」

四、研究工具

研究者依據心理計量程序，編擬評量工具以收集研究資料，茲說明如下。

(一) 施測指導語

本研究編擬「施測指導語」，經預試與專家效度之修正後定稿。

1. 預試問題與修正，本研究依「施測指導語」進行「幼兒欺騙動機量表」與「幼兒欺騙回饋量表」施測。施測結束後，當天立即討論與修正施測指導語。
2. 正式施測程序，配合該園所或班級脈絡之生活經驗舉實例說明。例如：

「避免受罰」分量表在某園小熊班幼兒預試情形：

- (1) 教師對幼兒違反班規之處罰方式，中午吃飯前到教師位置旁邊站著「反省」。戶外遊戲時間幼兒跑到所屬國小教室走廊嬉戲，是最常見之違規情形。
- (2) 因此，此分量表之施測，就以上述「違規」與「受罰」事件為實例。
3. 設計「史努比過五關」以增強幼兒的施測動機。
4. 施測指導語根據三位專家的意見修改確認，例如一個蘋果代表「從不、沒有」使幼兒困惑，因此以空白代替一個蘋果；第四選項「我總是這樣」改成「我最多這樣」，以更接近幼兒生活用語，修正後定稿，並於正式實驗使用。
5. 量表計分，均採李克特式 (Likert type) 四點量表方式計分，配合施測教具「蘋果牌計分版」「空白牌子」代表「我都沒有這樣」得一分，兩個蘋果牌代表「我有一點點會這樣」得二分，三個蘋果牌代表「我有時候會這樣有時候不會」得三分，四個蘋果牌代表「我最多這樣」得四分，所有分量表題項的加總，即是分量表的總分。

(空白牌子)	我都沒有這樣
 	我有一點點會這樣
  	我有時候會這樣有時候不會
   	我最多這樣

(二) 幼兒欺騙動機量表

根據欺騙動機文獻，編擬幼兒欺騙動機量表。並以屏東地區足六歲幼兒 125 名執行預試，採內部一致性效標法與相關分析法進行項目分析，淘汰臨界比 3.0 及「與量表總分相關值」.25 以下的試題。而各分量表之內部一致性 Cronbach α 為 .89、.71、.89、.87、.92，總量表 .89，顯示內部一致性良好。並根據三位學者的意見修

正，以確保量表的內容效度。故本研究工具的信度、效度尚稱良好。最後「幼兒欺騙動機量表」包括「避免受罰、獲取利益、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等分量表，共 31 正向題。採 Likert's type 四點量表作答與計分，得分愈高代表幼兒在各分量表欺騙動機愈高。

(三) 幼兒欺騙回饋量表

配合實驗情境與相關文獻，編擬幼兒欺騙回饋量表。其中，項目分析、信度與效度分析、施測計分，與「幼兒欺騙動機量表」程序相同。結果顯示，各分量表之內部一致性 Cronbach α 為 .88、.88、.90、.91、.90，總量表 .91，顯示內部一致性良好。並請專家審核量表內容文句後，各量表皆符合欺騙動機文獻類別之內容效度，故本研究工具的信度、效度尚稱良好。最後「幼兒欺騙回饋量表」包括「避免受罰、獲取利益、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等分量表，共 32 正向題，作為檢視幼兒欺騙回饋的統計基礎。

(四) 幼兒實驗情境之觀察記錄表

編幼兒實驗情境之觀察記錄表，以觀察受試之情緒穩定、專心程度、配合度、關係建立、瞭解語言程度、口語表達等要項，藉以檢視幼兒在欺騙實驗情境的表現情形，作為實驗情境檢核表判斷標準之輔助，並確認研究資料的有效性。

(五) 幼兒欺騙行為檢核表

參考林朱燕 (1998) 探究非語言行為與說謊建構之定義，作為本研究判斷幼兒欺騙行為的依據。以避免受罰實驗情境檢核表為例，欺騙行為判斷標準為 (1) 口語表達非事實陳述，例如不知道、我沒有、反覆不同回應等。(2) 肢體動作：以身體任何部位（臉部表情、眼神等）表示非事實或隱瞞、誤導之外顯行為，例如以揮手表示、眼神迴避、以笑回應、調整動作等。(3) 沈默沒有任何回應。所以研究者編擬「幼兒欺騙行為檢核表」檢視其欺騙行為，於前導研究進行預試修正後定稿。

五、實驗程序與前導性研究

進行前導研究以捕捉幼兒欺騙行為的各種現象，並測試研究工具的適切程度。另外，提早進入園以瞭解其情境脈絡。其中，(1) 圖書角落學習為每日活動，須遵守「不可大聲說話」的班規。(2) 「教師批改作業」修改為實施檔案評量。(3) 事先瞭解處罰在該班的意義與執行模式。(4) 考量幼兒經驗與實驗情境的聯結。藉以排除施測的干擾變項，確認實驗情境脈絡以確保研究資料的有效性。

實驗程序包括：前測、隔 1-2 週實驗組進行「欺騙動機實驗情境」與後測。其中實驗情境部分，第一個受試呈現第一個「避免受罰欺騙動機的實驗情境」，接者實施「避免受罰欺騙動機」、「避免受罰欺騙回饋」等分量表，其他依序進行。

六、資料分析

本研究以 SPSS10.0 軟體進行統計分析，考驗水準為 $\alpha = .05$ 。

- (1)以獨立樣本 t 檢定，考驗不同組別在欺騙回饋的差異比較。
- (2)以 Pearson 積差相關，考驗實驗組的欺騙動機與欺騙回饋的相關。
- (3)點二系列相關，考驗實驗組「有無欺騙行為」與欺騙動機、欺騙回饋的相關。
- (4)以二因子混合設計變異數分析，考驗欺騙動機實驗情境的實驗效果。

結果與討論

一、接受「欺騙動機實驗情境」實驗組在欺騙動機與欺騙回饋之相關分析

由表 2 積差相關結果顯示，幼兒在「欺騙回饋與欺騙動機」等各配對變項的相關係數為 .74、.82、.90、.84、.79，而總量表則為 .88，均達顯著高相關。可見，幼兒在「避免受罰、獲取利益、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等實驗後，其「欺騙回饋」的得分愈高，則其「欺騙動機」程度就愈高。

表 2 幼兒在「欺騙回饋與欺騙動機」之積差相關摘要表

幼兒欺騙回饋 (總量表)	幼兒欺騙動機 (總量表)	相關係數 / .88 **
避免受罰欺騙回饋	避免受罰欺騙動機	.74 **
獲取利益欺騙回饋	獲取利益欺騙動機	.82 **
社會學習欺騙回饋	社會學習欺騙動機	.90 **
保護喜愛的人欺騙回饋	保護喜愛的人欺騙動機	.84 **
避免尷尬欺騙回饋	避免尷尬欺騙動機	.79 **

** $p < .01$

二、「欺騙動機實驗情境」對不同組別幼兒在欺騙回饋之實驗結果分析

採獨立樣本 t 檢定，檢視經「避免受罰、獲取利益、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等欺騙動機實驗情境後，不同組別幼兒在欺騙回饋的差異情形。

(一) 不同組別幼兒在「欺騙回饋」沒有差異部分

由表 3 顯示，實驗組在「避免受罰、獲取利益、保護喜愛的人」等欺騙回饋，與控制組並無差異 ($t = -.11、.05、.82, p > .05$)。可見「避免受罰、獲取利益、保護喜愛的人」等實驗情境，對幼兒的欺騙回饋沒有實驗效果。

(二) 不同組別幼兒在「欺騙回饋」有差異部分

由表 3 顯示，實驗組在「社會學習、避免尷尬」等欺騙回饋，與控制組有差異 ($t = 2.90、3.55, p < .05$)，且實驗組的平均數顯著高於控制組，故結果顯示，「社會學習、避免尷尬」等欺騙動機實驗情境，對幼兒在欺騙回饋有提升的實驗效果。

由於「欺騙回饋總量表」有顯著差異 ($t = 2.35, p < .05$)，因此，整體的欺騙動機實驗情境對幼兒在「欺騙回饋」具有部分實驗效果。

表 3 不同組別幼兒在「欺騙回饋」之 t 考驗摘要表

組別	個數	平均數	標準差	t 值
避免受罰	實驗組 43	11.35	6.15	-.11
控制組	43	11.49	5.75	
獲取利益	實驗組 43	21.26	4.49	.05
控制組	43	21.21	4.34	
社會學習	實驗組 43	15.12	6.50	2.90 *
控制組	43	11.28	5.76	
保護喜愛的人	實驗組 43	18.95	6.43	.82
控制組	43	17.91	5.36	
避免尷尬	實驗組 43	16.70	6.17	3.55 *
控制組	43	11.91	6.37	
欺騙回饋總量表	實驗組 43	83.37	20.07	2.35 *
控制組	43	73.74	17.93	

* $p < .05$

三、「欺騙動機實驗情境」對不同組別幼兒在欺騙動機之實驗結果分析

這部分採二因子混合設計變異數分析。表 4 為受試在「欺騙動機」之基本統計量。下列就幼兒「欺騙動機」等各分量表、總量表之結果依序分析。

表 4 不同組別幼兒在「欺騙動機」各分量表之描述統計

變項名稱	組別 / 階段	平均數	標準差	組別 / 階段	平均數	標準差
避免受罰 欺騙動機	實驗組 / 前測	13.21	4.88	控制組 / 前測	10.37	5.32
	/ 後測	10.05	4.99	/ 後測	10.02	4.58
獲取利益 欺騙動機	實驗組 / 前測	21.37	3.32	控制組 / 前測	22.44	2.56
	/ 後測	21.98	2.47	/ 後測	20.54	4.41
社會學習 欺騙動機	實驗組 / 前測	19.16	5.42	控制組 / 前測	13.77	7.68
	/ 後測	19.63	5.28	/ 後測	14.40	6.27
保護喜愛 的人欺騙動機	實驗組 / 前測	19.70	4.77	控制組 / 前測	20.40	5.08
	/ 後測	20.42	4.73	/ 後測	17.47	5.54
避免尷尬 欺騙動機	實驗組 / 前測	17.88	7.09	控制組 / 前測	13.72	7.44
	/ 後測	18.56	6.88	/ 後測	14.56	7.36
欺騙動機 總量表	實驗組 / 前測	88.02	18.20	控制組 / 前測	79.98	20.56
	/ 後測	86.47	19.98	/ 後測	77.26	20.38

(一) 避免受罰欺騙動機的實驗效果分析

表 5 顯示，組別與階段的交互作用達顯著 ($F = 5.35, p < .05$)。故不同組別幼兒在「避免受罰欺騙動機」得分，因不同實驗階段而有差異。進行單純主要效果 (表 6)，兩組在前測有顯著差異 ($F = 7.06, p < .05$)，後測則無差異 ($F = .05, p > .05$)。雖然實驗組在前測與後測達顯著差異 ($F = 12.80, p < .05$)，對照圖 3 得知，後測平均數明顯低於前測，且實驗組與控制組之前測平均數差距量明顯比後測大。可見「避免受罰欺騙動機實驗情境」對避免受罰欺騙動機無實驗效果。

表 5 避免受罰欺騙動機之二因子變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
組別 (A)	87.96	1	87.96	2.66
群內受試	2778.23	84	33.07	
受試者內				
階段 (B)	132.56	1	132.56	8.32 *
組別 × 階段 (A×B)	85.12	1	85.12	5.35 *
測量階段 × 群內受試	1337.81	84	15.93	
全體	4421.69	171		

* $p < .05$

表 6 避免受罰欺騙動機之單純主要效果分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
組別 (A)				
在 b1(前測)	173.07	1	173.07	7.06 *
在 b2(後測)	1.16	1	1.16	.05
細格內誤差	4116.05	168	24.5	
測量階段 (B)				
在 a1(實驗組)	215.07	1	215.07	12.80 *
在 a2(控制組)	2.62	1	2.62	.17
測量階段 × 群內受試	1337.81	84	15.93	

* $p < .05$

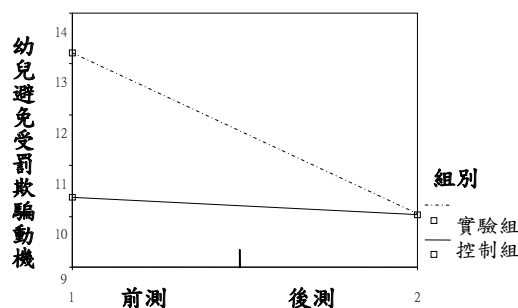


圖 3 組別與測量階段在避免受罰欺騙動機之交互作用

(二) 獲取利益欺騙動機的實驗效果分析

表 7 顯示，組別與階段的交互作用達顯著 ($F = 11.89, p < .05$)。表示不同組別幼兒在「獲取利益欺騙動機」得分，因不同實驗階段而有差異。進行單純主要效果如表 8，控制組的前、後測有顯著差異 ($F = 11.82, p < .05$)，但後測低於前測，實驗組則無差異 ($F = 1.64, p > .05$)，而後測稍高於前測。雖然兩組在不同階段無顯著差異，對照圖 4 發現，實驗組之前測平均數低於控制組，但後測則高於控制組。可見「獲取利益欺騙動機實驗情境」在獲取利益欺騙動機略具實驗效果。

表 7 「獲取利益欺騙動機」之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間				
組別 (A)	1.49	1	1.49	.09
群內受試	1333.37	84	15.87	
受試者內				
階段 (B)	18.23	1	18.23	3.20
組別 × 階段 (A×B)	67.81	1	67.81	11.89 *
測量階段 × 群內受試	478.95	84	5.70	
全體	1899.86	171		

* $p < .05$

表 8 「獲取利益欺騙動機」單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別 (A)				
在 b1(前測)	24.61	1	24.61	2.28
在 b2(後測)	44.70	1	44.70	4.14
細格內誤差	1812.33	168	10.79	
測量階段 (B)				
在 a1(實驗組)	7.86	1	7.86	1.64
在 a2(控制組)	78.19	1	78.19	11.82 **
測量階段 × 群內受試	478.95	84	5.70	

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

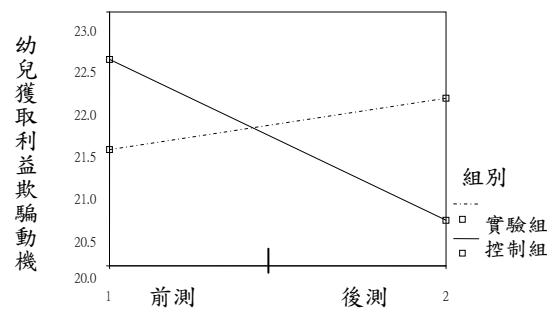


圖 4 組別與測量階段在「獲取利益欺騙動機」之交互作用

(三) 社會學習欺騙動機的實驗效果分析

表 9 顯示，組別與階段的交互作用未達顯著 ($F=.01$, $p > .05$)，可見不同組別在「社會學習欺騙動機」得分，不因實驗階段而有差異。而組別的主要效果達顯著差異 ($F = 25.05$, $p < .05$)，進一步檢視，實驗組在前測與後測之平均數皆明顯高於控制組，其平均數差距分別為 5.40 與 5.23，但階段的主要效果未達顯著 ($F = .44$, $p > .05$)。所以實驗組與控制組各自在其前測、後測都沒有差異。由此可知，「社會學習欺騙動機實驗情境」對社會學習欺騙動機並無實驗效果。

表 9 社會學習欺騙動機之二因子變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
組別 (A)	1214.24	1	1214.24	25.05 *
群內受試	4072.49	84	48.48	
受試者內				
階段 (B)	12.84	1	12.84	.44
組別 × 階段 (A×B)	.29	1	.29	.01
測量階段 × 群內受試	2461.37	84	29.30	
全體	7761.23	171		

* $p < .05$

(四) 保護喜愛的人欺騙動機的實驗效果分析

表 10 顯示，組別與階段的交互作用與主要效果均無顯著差異 ($p > .05$)。可見「保護喜愛的人欺騙動機實驗情境」對保護喜愛的人欺騙動機無實驗效果。

表 10 保護喜愛的人欺騙動機之二因子變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
組別 (A)	20.24	1	20.24	.55
群內受試	3078.79	84	36.65	
受試者內				
階段 (B)	23.08	1	23.08	1.05
組別 × 階段 (A×B)	61.68	1	61.68	2.80
測量階段 × 群內受試	1848.74	84	22.01	
全體	5032.53	171		

* $p < .05$

(五) 避免尷尬欺騙動機的實驗效果分析

表 11 顯示，組別與階段的交互作用未達顯著差異 ($F = .01$, $p > .05$)。組別的主要效果則有差異 ($F = 9.00$, $p < .05$)。實驗組在前、後測之平均數顯著高於控制組。然實驗組與控制組在前測與後測之平均數分別僅有 0.68、0.84 之差，且階段的主要效果未達顯著差異 ($F = 1.03$, $p > .05$)。所以實驗組與控制組各自在其前測、後測都沒有顯著差異。由此可知，兩組的基準點不同，實驗處理後仍各自維持原來水準，因此「避免尷尬欺騙動機實驗情境」對避免尷尬欺騙動機無實驗效果。

表 11 避免尷尬欺騙動機之二因子變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
組別 (A)	716.29	1	716.29	9.00 *
群內受試	6686.63	84	79.60	
受試者內				
階段 (B)	24.56	1	24.56	1.03
組別 × 階段 (A×B)	.29	1	.29	.01
測量階段 × 群內受試	2007.65	84	23.90	
全體	9435.41	171		

* $p < .05$

(六) 整體欺騙動機的實驗效果分析

表 12 顯示，組別與階段的交互作用無差異 ($F = .09$, $p > .05$)。組別的主要效果達顯著差異 ($F = 5.20$, $p < .05$)。進一步檢視，雖然實驗組的前、後測平均數皆顯著高於控制組，分別為 8.05 與 9.21。兩組的後測之平均數皆略低於前測。而階段的主要效果未

達顯著差異 ($F = 1.17, p > .05$)。所以實驗組與控制組各自在其前測、後測都無差異。可見，「欺騙動機實驗情境」在整體欺騙動機並無實驗效果。

表 12 欺騙動機總量表之二因子變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
組別 (A)	3200.95	1	3200.95	5.20 *
群內受試	51736.21	84	615.91	
受試者內				
階段 (B)	196.84	1	196.84	1.17
組別 × 階段 (A×B)	14.54	1	14.54	.09
測量階段 × 群內受試	14134.63	84	168.27	
全體	69283.16	171		

* $p < .05$

四、實驗組幼兒的欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為之結果分析

(一) 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與欺騙動機」的結果分析

表 13 點二系列相關得知，幼兒欺騙行為與「避免受罰、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等欺騙動機，無顯著相關 ($r = -.18、.18、.17、-.07, p > .05$)。僅「有欺騙行為與獲取利益欺騙動機」顯著正相關 ($r = .37, p < .05$)。由表 14 的 t 考驗得知，有欺騙行為幼兒在獲取利益欺騙動機得分，顯著高於無欺騙行為之幼兒 ($t = 2.54, p < .05$)。承上述，幼兒「欺騙行為與獲取利益欺騙動機」呈現低相關。故獲取利益欺騙動機愈高，則幼兒出現獲取利益之欺騙行為的可能性就稍微提高。

表 13 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與欺騙動機」之點二系列相關摘要表

欺騙動機之類別	欺騙行為
避免受罰欺騙動機	-.18
獲取利益欺騙動機	.37 *
社會學習欺騙動機	.18
保護喜愛的人欺騙動機	.17
避免尷尬欺騙動機	-.07

* $p < .05$

表 14 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與獲取利益欺騙動機」之 t 考驗摘要表

組別	樣本人數	平均數	標準差	t 值
有欺騙	34	22.44	2.25	2.54 *
無欺騙	9	20.22	2.64	

* $p < .05$

(二) 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與欺騙回饋」之結果分析

由表 15 得知，幼兒欺騙行為與「避免受罰、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」等欺騙回饋無顯著相關 ($r = -.26、.08、.10、.03, p > .05$)。僅與「獲取利益欺騙回饋」($r = .33, p < .05$) 顯著相關。另表 16 的 t 考驗顯示，有欺騙行為幼兒在獲取利益欺騙回饋得分，顯著高於無欺騙行為者 ($t = 2.21, p < .05$)。可見幼兒欺騙行為與「獲取利益欺騙回饋」低相關，接受獲取利益回饋幼兒，則出現因獲取利益的欺騙行為會略為提高。

表 15 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與欺騙回饋」之點二系列相關摘要表

欺騙回饋之類別	欺騙行為
避免受罰欺騙回饋	-.26
獲取利益欺騙回饋	.33 *
社會學習欺騙回饋	.08
保護喜愛的人欺騙回饋	.10
避免尷尬欺騙回饋	.03

* $p < .05$

表 16 實驗組幼兒「有、無欺騙行為與獲取利益欺騙回饋」之 t 考驗摘要表

組別	樣本人數	平均數	標準差	t 值
有欺騙	34	22.00	4.23	2.21 *
無欺騙	9	18.44	4.59	

* $p < .05$

五、研究結果之綜合討論

(一) 欺騙動機與欺騙回饋積差相關結果分析討論

研究結果顯示，欺騙動機與欺騙回饋呈現高相關，其中相關係數的平方即是決定係數，至少都達到 .50 以上，因此欺騙動機與欺騙回饋具有共同變異至少達 50%，總量表部分更高達 80%，很顯然的欺騙動機與欺騙回饋兩者具備中高度關聯。所以積差相關的結果支持回饋理論所提出「動機的功能」論點 (夏淑琴，1999)。就教育方法論分析，關係研究的功能：(1) 為接著的因果比較以及實驗研究，提供方向，(2) 提供因果比較以及實驗研究確認相關變項，並對不感興趣但有相關的變項予以控制或排除 (王文科、王智弘，2005：頁 485)。所以研究者針對欺騙動機與欺騙回饋進行相關分析，確認後續的實驗研究可以繼續，為幼兒欺騙行為形成機制釐清因果關係的存在情形。

(二) 「欺騙動機實驗情境」對不同組別在欺騙回饋實驗效果之分析討論

結果發現，「欺騙回饋」總量表有顯著差異。在「避免受罰、獲取利益、保護喜愛的人」等欺騙回饋無差異。而在「社會學習、避免尷尬」欺騙回饋則有顯著差異。可見實驗操弄，對欺騙回饋有促進的實驗效果，推究其原因如下。

1. 「避免受罰、獲取利益、保護喜愛的人」等欺騙回饋無實驗效果之討論

本研究發現「欺騙回饋訊息」的實驗操弄，對受試在「避免受罰欺騙回饋」後測得分沒有影響。學者指出，「避免受罰欺騙動機」為欺騙研究最一致的共識，當有足夠的動機，孩子的確會去欺騙(王純真，1997；王晴瑩，2003；沈怡伶等，2000)。可見避免受罰欺騙回饋訊息普遍存在，不易再受到實驗處理影響。另外，幼兒在施測後相互詢問如何得到獎勵，可能因而干擾「獲取利益」欺騙回饋訊息的實驗結果。「保護喜愛的人」方面，實驗後訪談得知，幼兒擔心研究者與自己被處罰而欺騙。亦即，幼兒出現其他動機干擾實驗操弄與研究結果。

2. 「社會學習、避免尷尬」等欺騙回饋具有實驗效果之討論

「欺騙回饋訊息」的實驗操弄，對受試在「社會學習、避免尷尬等欺騙回饋」具有提升後測得分的實驗效果。避免尷尬情境較少發生而且是心理防衛，可能相關回饋比較容易影響幼兒，因此避免尷尬欺騙回饋具有實驗效果。當個體的欺騙動機得到回饋，受增強行為的重現率就大增(常雅珍，2000)。因此，生活情境的欺騙回饋訊息具社會學習的潛在影響，說謊在有意或無意中被增強(林正文，1991)。

(三)「欺騙動機實驗情境」對不同組別在欺騙動機實驗效果之分析討論

整體而言，「欺騙動機實驗情境」對欺騙動機沒有實驗效果，檢視各情境發現，僅「獲取利益」略具實驗效果，可見幼兒的「欺騙動機」不易受操弄影響。

1. 「避免受罰、社會學習、保護喜愛的人、避免尷尬」無實驗效果之分析

就「避免受罰」而言，Bussey(1999)指出，社會與動機因素會影響兒童對說謊的道德判斷。施測過程發現，前測時幼兒會思考數秒或詢問清楚才回答，而後測時則很快回答「我不會這樣」。可見，當幼兒對欺騙行為判斷時，可能受道德等社會因素的影響，尤其成人在場時，幼兒可能為符合社會期許而非真實作答。

Sodian(1991)指出，兒童的欺騙能力僅是模仿。實驗過程幼兒可能僅是行為模仿，並未真正影響其認知歷程，因此未提升其欺騙動機。欺騙行為的習得由低層次的模仿開始，倘若成人不重視或有意無意的回饋，個體的欺騙行為將逐漸的內化與習慣化(林正文，1991)。因此，成人對於幼兒的說話行為宜更審慎看待。

就「保護喜愛的人」，Lewis(1987)分析保護他人說謊動機，為維持社交活動。Talwar和Lee(2002)亦發現，五歲幼兒為保護他人而說謊，此為社會性動機。分析本實驗的研究者，可能不是真正的「最喜愛的人」而未能誘發其欺騙動機。

避免尷尬為心理防衛，個體為逃避痛苦經驗的措施(Ekman, 1989)，為避免尷尬情境時兒童的欺騙動機較強(Ceci et al., 1992)。然而心理防衛具個別差異，所以避免尷尬動機未必是外顯行為，可能是「避免尷尬欺騙動機」沒有變化的原因。

2. 獲取利益略具實驗效果之分析討論

行為主義強調外顯反應，大多透過刺激反應的連結而習得，尤其是獎賞、懲罰和模仿。學者發現兒童最常出現「得到想要的東西」的說謊動機(蔡佩珊，2003)。可見「獲取利益」欺騙動機相對較易受影響，可是也沒有想像中的容易操弄。

(四) 實驗組幼兒的欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為之實驗效果分析

1. 實驗組幼兒的欺騙行為與欺騙動機

由點二系列相關與 t 考驗，接受「欺騙動機實驗情境」的實驗組幼兒，關於「有欺騙行為與獲取利益欺騙動機」達正的弱相關，有欺騙行為幼兒在獲取利益欺騙動機得分，顯著高於無欺騙行為者。研究者推究其可能原因，張欣戊 (1998) 指出，當幼兒瞭解欺騙對自己有益時，其認知思考傾向以自身利益而欺騙。而幼兒正處於 Kohlberg 道德判斷的相對功利期，另外，王晴螢 (2003)、Ceci & Michelle (1992) 等學者強調，獲取利益為幼兒欺騙行為之主要動機。本研究結果雖然呼應先前學者的論點，但值得注意的是，相關強度為弱相關，只能說兩者有關係存在，但不足以推論幼兒「獲取利益欺騙動機」一定會誘發欺騙行為。

2. 實驗組幼兒的欺騙行為與欺騙回饋

同樣的情形，幼兒在五種配對的欺騙行為與欺騙回饋之間，僅「獲取利益」具顯著正的弱相關，且有欺騙者其平均數顯著高於無欺騙者。研究結果似乎支持，蔡佩珊 (2003) 的發現，外在回饋對說謊行為接受度愈高，則個體愈傾向因「可以得到想要的東西」再說謊。但需要再商榷的是，相關強度為弱相關，只能說兩者有關係存在，但不能推論幼兒的「獲取利益欺騙回饋」足以有效預測欺騙行為。這個結果並不支持，DePaulo (1996) 的論點，個體認為謊言接收者相信，70% 的受試重回現場仍會說謊。

從回饋操弄檢視幼兒在「獲取利益」欺騙行為後，立即得到「獲取禮物的正向回饋」。反之，則是「失去禮物的負向回饋」。物質回饋在「獲取利益」欺騙動機實驗情境具社會控制之增強功能 (羅豐良，2001)。準此而論，其他情境亦提供回饋訊息卻無顯著關聯。以此觀點推究其原因，另四個實驗情境之回饋為口語化與肢體動作訊息，例如得到信任、讚美、鼓勵等非物質之正向回饋。負向則有警告與表達失望、負向情緒等回饋訊息，並與「獲取利益」之物質酬賞回饋截然不同，這可能是回饋效果較不易提升的原因。

(五) 幼兒欺騙行為形成機制的分析與討論

根據研究結果，針對「幼兒欺騙行為形成機制」的分析論述如下 (參閱圖 5)。

1. 欺騙回饋與欺騙動機在「幼兒欺騙行為形成機制」具有中上共同變異量

各情境的「欺騙回饋與欺騙動機」其皮爾遜積差相關呈現高相關，兩者具有至少 50% 以上的共同變異，所以「*a」的關係受高度支持，故欺騙回饋在「幼兒欺騙行為形成機制」可能具有相當程度的潛在影響。

2. 「欺騙動機實驗情境」對欺騙回饋後測具有部分提升的實驗效果

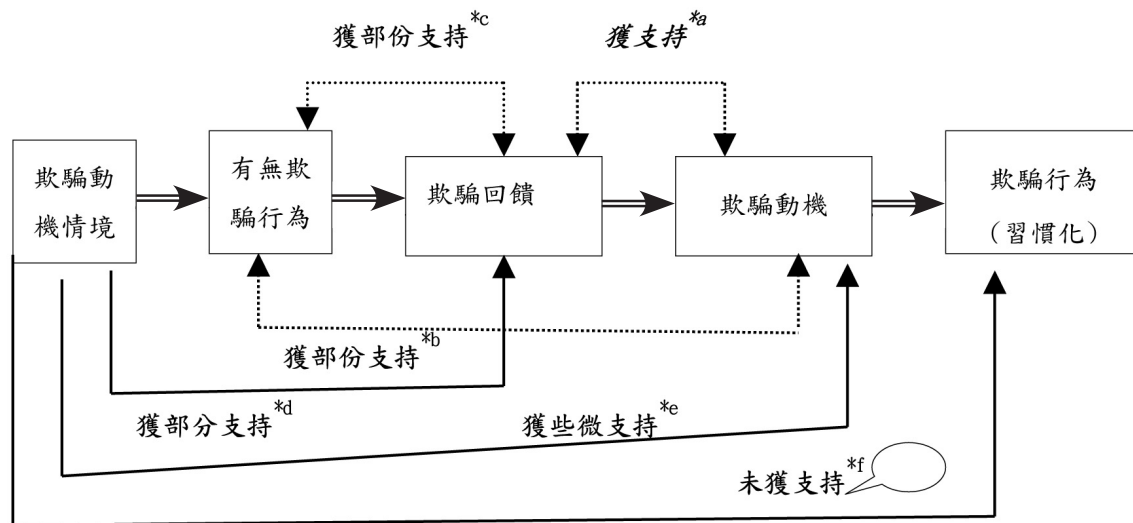
整體的「欺騙回饋」的實驗效果達顯著，其中實驗操弄能提升「社會學習、避免尷尬等欺騙動機」的欺騙回饋後測。因此「*d」獲部分支持。

3. 「欺騙動機實驗情境」對欺騙動機後測略具實驗效果

整體的「欺騙動機」的實驗效果未達顯著，僅「獲取利益」略具效果，「*e」僅獲些微支持。

4. 實驗組幼兒的欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為的實驗效果

實驗操弄僅對受試幼兒在「獲取利益」之「欺騙動機、欺騙回饋」等達實驗效果，相關分析只是顯著弱相關，所以「*b、*c」的關係雖獲支持，但不具預測價值。其餘的「欺騙動機實驗情境」對受試者在整體與個別的欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為的連結程度尚不明確。



註：⇒代表方向、←…→代表相關、→代表因果影響

圖 5 幼兒欺騙行為形成機制之支持情形

綜合上述，本研究之「幼兒欺騙行為形成機制：*f」，未獲支持。亦即，雖然欺騙回饋與欺騙動機具有 50% 以上的共同變異量，藉由實驗的因果影響測試結果，並不能有效的釐清「幼兒欺騙行為形成機制」，雖然某些徑路獲部分支持，但尚不足以說明欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為在「幼兒欺騙行為形成機制」的因果關係。另外歸納各統計結果顯示，「獲取利益」應是幼兒的首要欺騙動機，也相對容易受影響。「社會學習、避免尷尬」欺騙回饋受影響，次之。本結果可以瞭解，為何先前研究多以「獲取利益」為探討幼兒欺騙能力的主軸（王晴瑩，2003；張欣戊，1998；Chandler et al., 1989；Hala et al., 2001）。可見「獲取利益」動機對幼兒欺騙行為具重要意義。再者，幼兒的欺騙行為未必都是自利，已有利他動機。故引導幼兒從利他角度因應獲取利益情境，將能改善幼兒的欺騙行為。整體而言，「幼兒欺騙行為形成機制」未獲得本研究資料的有力支持，仍有疑點有待釐清。

結論與建議

本研究旨在測試欺騙動機實驗情境之實驗效果，並分析幼兒欺騙行為形成機制，進而提供推廣應用本研究結果的具體建議，綜合研究結果獲得下列結論。

一、結論

- (一) 幼兒欺騙動機與欺騙回饋呈現高相關，結果支持回饋理論所主張「動機功能」論點。亦即，其「欺騙回饋」訊息提高，則「欺騙動機」程度就愈高。顯示兩者具有中高度關聯，值得注意。
- (二) 欺騙動機實驗情境僅在「社會學習、避免尷尬」之欺騙回饋，具實驗的促進效果。而欺騙行為屬習得行為，受正向回饋可能提高其重現機率。因此，故成人要留意生活情境的欺騙回饋對幼兒說話行為的潛在影響。
- (三) 欺騙動機實驗情境對整體的「欺騙動機」沒有效果，僅對「獲取利益欺騙動機」略具提升效果。
- (四) 「欺騙行為與欺騙動機、欺騙行為與欺騙回饋」，僅在獲取利益部分具顯著弱相關。回應學者的論點，獲取利益為幼兒主要的欺騙動機，也比較容易受影響。但值得注意的是，弱相關只能說明有關係存在，但不足以推論幼兒「獲取利益欺騙回饋」一定會提高欺騙動機，並誘發欺騙行為。
- (五) 幼兒欺騙行為形成機制
雖然欺騙回饋與欺騙動機具中上的共同變異量，實驗結果某些徑路僅獲部分支持，並不能有效的釐清欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為在「幼兒欺騙行為形成機制」的因果關係。整體而言，「幼兒欺騙行為形成機制」未獲得本研究的有力支持。其間的因果關係，仍有待更多研究去證實。

二、建議

就推動人格教育的輔導實務與未來研究之建議：(1) 成人提供良好的學習楷模，協助幼兒建立正向的社會互動與適當的說話行為。(2) 提供幼兒獲得正向回饋經驗，並關注其誠實信念與行為表現。(3) 輔導幼兒在獲取利益的問題解決方法，將有助於降低其欺騙行為。(4) 先瞭解幼兒欺騙動機，更能適當處理其欺騙行為。(5) 未來研究可探就不同類別欺騙動機與回饋的因果關係。另外，或可輔以質性研究去釐清欺騙動機、欺騙回饋與欺騙行為之間的影響機制。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科、王智弘 (2005)。教育研究法。台北市，五南圖書。
- 王純真 (1997)。幼兒的說謊問題。親子教育雜誌，72，9-11。
- 王晴瑩 (2003)。三歲兒童欺騙能力之研究。台北市：台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 何美瑤 (2001)。國中生家庭結構、學業成就與偏差行為之研究。高雄市：國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

- 沈怡伶、朱方儀、吳佩娟 (2000)。幼兒欺騙概念發展之研究。台北市：台北市立師範學院幼兒教育系學士論文（未出版）。
- 周茜苓 (1999)。反社會人格特質與道德認知發展暨測謊測驗之相關研究。桃園縣：國立中央警察大學刑事警察研究所碩士論文（未出版）。
- 林正文 (1991)。說謊兒童的行為觀察與輔導。初等教育學報，4，1-16。
- 林朱燕 (1998)。以非語言行為與說謊建構來探究謊言的偵測。台北縣：輔仁大學應用心理研究所碩士論文（未出版）。
- 保心怡 (2003)。幼兒對於心智理解相關作業的理解情形及運用故事活動介入的效果研究。台北市：國立台灣師範大學人類發展與家庭學系博士論文（未出版）。
- 施麗玲 (1987)。學前兒童的謊言概念：語辭定義、意圖判斷及道德評價。台北市：國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文（未出版）。
- 范兆興 (2002)。受測者自我控制、羞恥感、罪惡感特質對學生欺騙行為及測謊結果之影響。桃園縣：國立中央警察大學鑑識科學研究所碩士論文（未出版）。
- 夏淑琴 (民 88)。體育專家教師與生手教師之比較研究—以教師回饋為例。台北市：國立台灣師範大學體育學系碩士論文（未出版）。
- 孫以潔、陳芊斐譯，Ekman 著 (1995)。孩子，你說謊。台北市：及幼文化出版。
- 常雅珍 (2000)。學童說謊類型及因應之分析探討。國教世紀，191，87-90。
- 張欣戊 (1998)。騙與受騙：學前兒童的欺瞞能力。中華心理學刊，40(1)，1-13。
- 莊忠進 (2001)。論如何從口語訊息與非口語行為判斷說謊。刑事科學，51，119-138。
- 郭慶昌 (2004)。學業不誠實行為與認知、動機關係之研究。屏東市：國立屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳芬豔 (1991)。偏差行為之理論探究。傳習，8，187-193。
- 劉方 (2001)。偏差行為學生的人格特質。諮商與輔導，186，2-4。
- 蔡佩珊 (2003)。罪少年與非犯罪少年說謊行為與動機之比較研究。嘉義縣：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文（未出版）。
- 羅豐良 (2001)。社會控制對兒童偏差行為影響之研究。台北市：文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。

二、英文部分

- Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development*, 70(6), 1338-1347.
- Ceci, S. J., & Leichtman, M. D. (1992). "I know that you know that I know that you broke the toy" a brief report of recursive awareness among 3-year-olds. In Ceci, S. J., Leichtman, M. D., & Putnick, M. (Eds.), *Cognitive and social factor in early deception* (pp. 1-10). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., & Wyer, M. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 979-995.
- Ekman, P. (1989). Why lies fail and what behaviors betray a lie. In Yuille, J. C. (Ed.), *Credibility assessment* (pp. 71-82). Dordrecht: Kluwer.
- Hala, S., & Russell, J. (2001). Executive control within strategic deception: A window on early cognitive development? *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 112-141.
- Hann, D. M. (2001). Taking stock of risk factors for child/youth externalizing behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 16(2), 133-147.
- Leekam, S. R. (1992). Beliving and deceiving: Steps to becoming a good liar. In Ceci, S. J., Leichtman, M. D., & Putnick, M. (Eds.), *Cognitive and Social Factor in Early Deception* (pp. 47-62). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 301-314.
- Lewis, Michael. (1987). *The development of deception. Cultural models in language and thought*. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.
- London, K., & Nunez, N. (2002). Examining the efficacy of truth/lie discussions in predicting and increasing the veracity of children's reports. *Experimental Child Psychology*, 83, 131-147.
- Polak, A., & Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, 35(2), 561-568.
- Russell, J., Jarrold, C., & Potel, D. (1994). What makes strategic deception difficult for children- the deception or the strategy? *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 301-314.
- Siegal, M., & Peterson, C. (1998). Preschoolers' understanding of lies and innocent and negligent mistakes. *Development Psychology*, 34(2), 332-341.
- Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-88.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Emergence of white-lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 160-181.
- Vallerand, R. L., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of colnitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.