

新自由主義下日本中小學學校經營改革之研究

The Reform of Elementary and Secondary School Management under Neoliberalism in Japan

楊思偉*
Szu-Wei Yang

陳盛賢**
Sheng-Hsien Chen

許筱君***
Hsiao-Chun Hsu

(收件日期 101 年 10 月 29 日；接受日期 102 年 1 月 3 日)

摘 要

本研究旨在探究受到新自由主義建立市場競爭、消費者選擇機制以及績效責任等理念之影響下，日本在中小學學校經營層面上之教育改革政策。在新保守主義與新自由主義兩者交互作用，推動整個教育改革政策，使得國家主義教育與市場化教育政策合一。教育改革主要特色為學校裁量權限之擴大、校內責任體制之確立、學校之經營責任、建立參加型之學校經營、校長權力擴大與發揮領導能力等。而具體策略則有成立「社區學校」、設置「學校協議會」、推動「學校評議員制度」、設置「主幹教師制度」，以及結合社區學校推動「學校選擇權」等新制度。日本於新自由主義下所推動學校經營改革策略都具有一些特色，然也產生一些問題，就現階段而言仍值得繼續觀察，相關的學校經營制度也值得作為思考國內教育發展之借鏡。

關鍵詞：新自由主義、學校改革、學校經營

* 國立臺中教育大學校長

** 國立臺中教育大學通識教育中心助理教授

*** 國立臺灣師範大學教育學系博士生（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was to explore educational reform policies in the management of elementary and secondary school in Japan under the influence of the concepts, which were market competition of neoliberalism establishment, consumer choice mechanism and accountability. To promote the whole educational reform policies through interacting between neoconservatism and neoliberalism combined nationalists education and marketization education policies. The main features of the educational reform included expansion of school discretion authority, the establishment of intramural responsibility system, school management responsibility, to set up participatory of school management, expansion of principal's power and the exertion of readership ability. Specific strategies are to set up "community schools," "school council," "school councilors system," "senior teacher system" and new system which promoted "school choice" with community schools. It had some characteristics to promote strategies of school management reform under neoliberalism in Japan, but it had some problems. At the moment, it is still worth to continue to observe these policies, and to learn school management system as thinking about the development of domestic education.

Key words: neoliberalism, school reform, school management

壹、前言

有關日本學界對於教育改革之分析，一般觀點認為，於明治維新後推動第一次教育改革，促成日本教育近代化；第二次世界大戰後，依據美國對日教育使節團，以和平主義與民主主義的理念，即是第二次教育改革。面對日本戰後的教育體制僵化，1980年代中期，中曾根康弘內閣的臨時教育審議會（以下簡稱臨教審）開始引發第三次教育改革。臨教審歷經三年之審議，發表的「改革構想諮議報告書」宣稱是日本第三次教育改革之濫觴。其最後報告書內容強調，自明治以來，教育是「劃一的、僵硬的、閉鎖的學校教育體質」（臨時教育審議會，1987）。而為打破此種現象，應該在「重視個性的原則」下，要「緩和管制」（即「鬆綁」之意），擴大家長選校的機會，讓學校多元化發展；並導入自由競爭原理，以恢復學校、家庭及地區社會的「教育力和活性化」；其次，並提出培養「自我教育力」之主張（臨時教育審議會，1987）。日本自1990年代以來，政治界與財經界形成「日本在沉沒的危機中」的危機意識，財經界對教育改革的要求是十分強烈的（柴田義松，2001），因此有各種建議書陸續出現。這是日本教育自由化的濫觴，也是後來激起一連串標榜新自由主義 (Neo liberalism) 改革的起源（兒美川孝一郎，2000）。因臨教審是一暫時設置之機構，任務結束後回歸由常設之中央教育審議會繼續負責研議相關教育政策。至於其政策研議時機是因文部科學大臣（2001年改名，簡稱文科大臣）有所請求時才開會擬定的。而新自由主義改革意識形態主導了此波日本之政府結構改革，以及教育改革方針，已是日本學界共識之看法（兒美川孝一郎，2000；齋藤貴男，2004）。

因此，整體政策在走向新自由主義哲學下，日本進行了國家責任最小化、個人責任最大化的「行政機構改革」。自1990年代起，全球化的國際競爭激烈程度與日俱增下，要求教育改革的呼聲愈為熾烈。為了追求「豐裕的日本大國」目標（1996年中央教育審議會答申報告，以下簡稱中教審答申），摒棄終身雇用、年功序列的前提，要求教育政策結合新的僱用政策（1995年新時代的日本經營），對於經濟人才的素質與技能需求改變，不同以往需要一定水準的大量人才，而是改以菁英取向發展。橫堀正一(2006)提及新自由主義的教育改革呈現有四種行動的原則：一、市場原理、徹底地自由競爭；二、政府對教育的投資補助大幅削減；三、結合國家主義的管理與強化統治；四、認可修憲與教育基本法改善是一體化的。

至於日本教育改革為何會走向新自由主義理念呢？其原因可由各種因素論述之。一、政治上，因新自由主義意識型態被當時美國雷根總統與英國柴契爾夫人政權不斷地強調；二、經濟上，1990年代後，當時日本製品在世界市場的經濟力下降，全球化與資訊業發展等因素，導致對於經濟人才的素質與技能需求改變，不同以往需要一定水準的大量人才，而是改以菁英取向發展。經濟界乃不斷對教育改革提出具體建議，且改革方向符應新自由主義改革的趨勢；三、在社會文化方面，1974年時日本高中學生入學率已達90%，意指已具備大眾教育社會形成的基礎（荻谷剛彥，1995）。換言之，1970年代日本因消

費、教育、家庭文化等層面大眾社會的基礎已形成，因此教育的新自由主義改革，對大眾而言就較易於接受。進而，至 1980 年代面對拒絕上學（不登校）、校園暴力、體罰、霸凌等教育問題層出不窮，教育的新自由主義改革潮流便被期待成爲尋求問題改善的策略取向。

在新自由主義教育改革政策引導下，改革多走向績效化與採用市場競爭的原則，而在開放訴求下爲兼顧教育品質，便採用評鑑的手段來評估成果形成壓力，以確保品質及刺激進步，例如 2000 年東京都新的教師評鑑制度以一般教職員爲評鑑對象實施後，全國各地也繼之跟隨實施。又 2006 年文部科學省公佈了「義務教育各學校評鑑政策指標」，調查 2005 年度實施學校評鑑的情形，有 97.9% 公立學校進行學校自我評鑑，83.7% 已進行外部評鑑、外部問卷。另外，2007 年 4 月 24 日實施約有 40 年未舉行的全國性的統一學力調查，因鑑於 2000 年、2003 年的國際學力 PISA 比較結果，寬鬆教育（ゆとり教育）被視爲學力低落的元凶，因此爲了檢視學力政策、學習指導要領達到目標與否及學生成果檢討，以及控管開放學校選擇自由下，學生學習狀況與品質等目的，形成「以證據爲基礎的政策」，使用學力測驗、學力評鑑來監測控管學生表現。加上成果主義對企業社會的影響，評鑑在民間企業間普及化，行政及政策評鑑在 1980 年代行政部門改革中也逐漸實施，整個大環境改革多走向績效化與市場原理爲原則，這種評鑑時代的到來也正是反映新自由主義背景下的教育改革。

綜上所述，本研究以文件分析法、比較分析等方法進行研究，先探討新自由主義之概念及其衍生出的教育政策，而後針對因新自由主義帶來的教育權力下放如何影響學校經營層面，藉此論述日本新自由主義下之中小學學校經營制度改革。

貳、新自由主義之教育改革

本研究首先針對新自由主義興起之背景及概念進行說明，分析新自由主義之架構包含建立市場競爭、消費者選擇機制，以及績效責任，並分析日本受新自由主義影響的三大改革階段及其對應之改革方向。茲論述如下。

一、新自由主義思想意涵

新自由主義係指爲了達成促進經濟成長之目標，因此緩和或撤除政府對經濟之管制，以市場自生之秩序作爲經濟活動之準則，藉以提高需求，回復國家經濟力之政治潮流，它是一種意識形態的用語，且起始於經濟界及政治界。自 1950 年代以來的社會重建與經濟發展以後，到 1970 年代因發生石油危機，所以公共行政受到相當大的影響，且英國、美國等開發國家亦準備開始調整社會結構與改善行政效能。1970 年代，全球景氣低迷，而政府對於經濟的干預或補貼措施，不但無法改善經濟情況，反而使得公共部門因受到保護而缺乏競爭力，國家財政日益惡化，人們開始對於過去所謂的「大政府、小市場」的信念產生質疑（顏妙芳，2005）。因此在 1970 至 1980 年代期間興起的新右派，以經濟學

家 Hayek 和 Friedman 為代表，其信奉自由主義，抨擊凱恩斯經濟理論過分強調政府干預經濟活動，甚至壟斷公共及社會服務，造成浪費福利制度中的社會資源，提倡自由企業、競爭、私有產權及「小政府」的理念。統整各學者的看法，可瞭解新自由主義之架構主要有建立市場競爭原理、形成消費者選擇機制、以績效責任衡量政策作為等三項重要概念 (Apple, 2000; Stromquist, 2000)，茲分述如下：

(一) 建立市場競爭原理

新自由主義對於私有部門持有相當肯定與期待，而對公共部門則持強烈批判的觀點。新自由主義確信，市場提供了均等的競爭機會，藉由市場的功能可決定最佳的生產方式，也是滿足社會大眾需求最有效的方法。而藉由建立市場競爭作用，讓公部門與私部門同時競爭，使提升公部門績效；也認為教育如同一般商品，不具有差異性。故學校與教育應與經濟之發展緊密結合，並引入於市場機制中。

(二) 形成消費者選擇機制

消費者比生產者更為重要，民主的保障需仰賴消費者的選擇權，讓消費者有選擇權，可讓競爭力不足的商品退出市場。

(三) 以績效責任衡量政策作為

自由主義的政策作為，強調藉由市場競爭與消費者選擇，讓最佳化商品留存，此留存的產品即為績效責任的呈現，亦可藉此衡量政策作為的可行性。

二、日本於新自由主義思想下之教育改革

日本在 1970 年代雖然克服兩次石油危機，締造了 1980 年代世界第一的經濟奇蹟，但是在 1980 年代末期開始，日本經濟就逐漸浮現泡沫經濟的徵兆。此時，中曾根康弘內閣欲跟隨英、美等國的新自由主義路線，開始改變日本戰後所建立平等、民主、福利等行政觀念，準備因應及解決日本的經濟與社會困境。1990 年代以來，日本泡沫經濟崩潰，經濟開始長期不景氣，日本社會陷入持續低迷的狀態，成為「平成不景氣」時代。此種遭遇提供了實施新自由主義的契機，因此，在 1997 年 1 月 20 日總理大臣橋本龍太郎依據行政改革委員會所提之革新建議，在第 140 屆國會會議中發表「施政方針演說」，希望以行政改革、財政結構改革、金融體系改革、經濟結構改革、社會保障制度與教育改革等密切相關的「六大改革」，革新日本自「戰後改革」後的僵化政府體制與頹敗經濟。而同年 12 月 3 日，行政改革會議的「最終報告」提出「中央省廳改革、規制緩和與地方分權改革」。其中，中央省廳改革亦為接續的小淵內閣繼續執行。接續日本總理職務的小淵惠三與森喜朗任期都不久，到了 2001 年小泉純一郎任職總理，更積極推動新自由主義的國家政策。後來，安倍晉三召開「教育改革國民會議」等，也是具體之延續事例。

有關新自由主義之教育改革相關論著，在日本坊間有若干著作（佐貫浩，2003；兒美川孝一郎，2000；齊藤貴男，2004），對該改革理念有不同面向之討論。而日本教育學會

會長佐藤學(2006)認為，日本教育受到新自由主義的影響有三個階段：

(一) 1980 年代中期至 1990 年代中期

1984 年，中曾根康弘首相越過文部省，設立了首相直屬的臨時教育審議會，把同意新自由主義改革主張的人任命為臨時教育審議會委員，從而實現新自由主義教育改革的目標。臨時教育審議會與 1970 年代中央教育審議會改革最大不同之處，在於，臨時教育審議會主張「解除文部省對教育的控制」，減少國家對教育改革的主導力量，改善中央集權式教育行政的僵化，實現自由化、個性化與多樣化。不過，此主張直接影響文部省的權力結構，自然受到文部省與中曾根所屬自民黨內部一部分的保守勢力反對。

(二) 1990 年代中期至 2000 年

1980 年代末期開始，日本的經濟奇蹟隨著泡沫經濟解體而崩解，日本經濟開始萎靡不振，內需不足，市場蕭條，生產力下降，經濟增長減緩，國際競爭力減退，形成龐大的財政赤字和肥大的政府機構。到了 1990 年代中期，社會自然形成「新自由主義」的社會共識，主張精簡機構，裁撤冗員，削減行政預算，提高效率。此時，財政界與經濟界皆力求貫徹新自由主義的主張，文部省也必須改變原有的立場，而原先與政府一貫對立的日本教師組織——日本教職員組合（簡稱日教組）也放棄對立主張，同意新自由主義的教育改革取向。

1995 年 4 月，經濟同友會提出「合校論」的主張，先得到文部大臣的支持，半年後也得到日教組的支持。合校論主張，將公共教育最小化，將私塾等民間教育產業的作用最大化。1997 年，橋本龍太郎推動行政改革等六大改革，在教育改革方面開始規劃推動日本國立大學的行政法人化。以上這些都是 1990 年代中期日本政府的基本改革思路，這正是新自由主義改革主張的進一步深化。

(三) 2000 年迄今

2000 年，新任首相小淵惠三所屬的「二一世紀日本構想懇談會」提出「對國家有用的教育」（国家のための教育）以及「為個人服務的教育」（個人のサービスとしての教育），新保守主義與新自由主義兩者合作推動整個教育政策，這讓國家主義教育與市場化教育政策合一。2002 年開始推動「教育內容減少三成」政策，義務教育階段推動擇校策略，執行中高一貫制學校。雖然新自由主義的主張，受到不少社會人士的反對，但已經成日本當前教育改革的主要核心概念。

有關日本新自由主義之教育改革座標，如圖 1 及圖 2 所示（兒美川孝一郎，2000）。圖 1 是以公共教育之擴大或縮小為 X 軸，而國家權力是管制或是分權為 Y 軸，這表達了至 1970 年代日本政府教育政策之座標位置，而到 1980 年代中葉以後，則因臨時教育審議委員會之登場，而走向了新保守主義與新自由主義象限中。

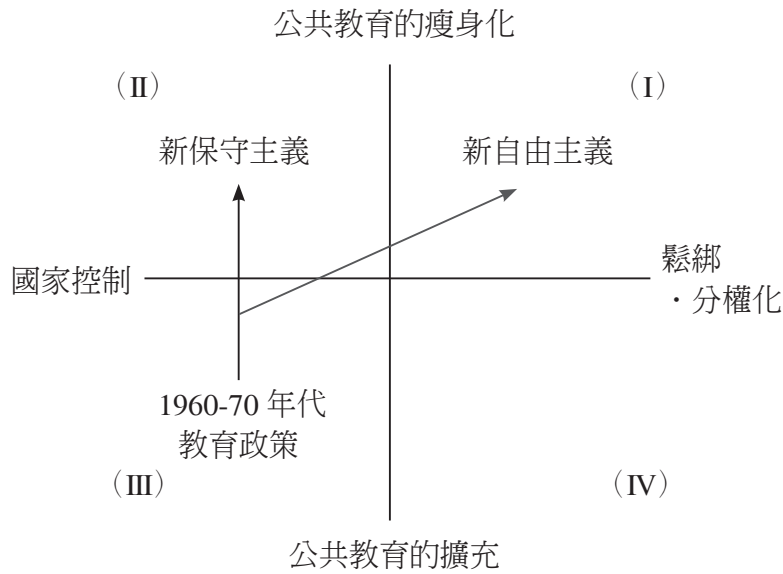


圖 1 教育改革論的構圖

資料來源：新自由主義と教育改革（頁 57），兒美川孝一郎，2000，東京都：ふきのとう書房出版。

而圖 2 則表達 1980 年代以後，以公共教育之擴大或縮小之 y 軸，已經逐漸變的較無意義，代之而起的是社會之結構改革，亦即表示不僅是教育領域而已，與其相關聯的是社會整體結構之改革，因為如果不與整體結構做改革則會有限制，而其也是有「最大限」與「最小限」之問題。這也表示在新自由主義與新保守主義之改革陣營內部中，也有主張改革幅度大小之問題，因此就有座標中第 1 及第 2 象限之改革派，與第 3 及第 4 象限之現實派，並分成四種立場，當然這只是表達立場與觀點之差異，並無絕對之對錯，也無一貫之脈絡可循，只能從不同建議報告書中，覺察出不同之立場而已。

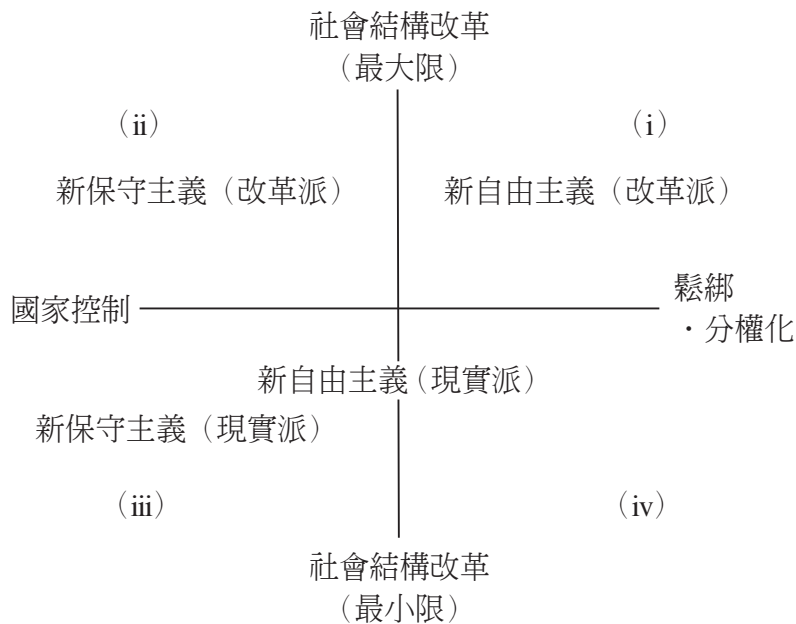


圖 2 教育改革論的構圖

資料來源：新自由主義と教育改革（頁 61），兒美川孝一郎，2000，東京都：ふきのとう書房出版。

根據筆者之觀點，日本新自由主義教育政策主要立基於以下幾項理念：

第一是主張認為在沒有限制之市場下，才能將世界資源做最有效之分配，提升效率並活化社會，才能創造出符合消費者需求之商品與服務。因此教育之市場化、民營化、學校選擇、學校間競爭之活性化等作為被創造出來；第二是認為以對抗資本主義而產生之自由主義，及其後形成為實現福祉制度及平等生活保障之各種制度，只會造成國家之肥大化，並產生貪污等，因此應重整國家之福利制度與教育制度，促使國家及公共之服務民營化與競爭化；第三是主張以市場為舞臺之競爭才是促使民衆活性化，及發揮個性化之方法，強調「自助努力」與「自我責任」。第四，新自由主義最大目的乃是為支援多國籍化資本之全球化活動。在此目標下，為支援全球之經濟活動，國家之軍事活動必須加強，於是雖然是「小的國家」，但同時是「大的國家」，因此找回了國家主義與民族主義。在此理念循環運作下，新自由主義與新保守主義交互作用，終於使日本教育政策走向《教育基本法》新修訂的《教育基本法》於 2006 年 12 月正式推動，這是相隔 60 年後的之修訂，具有很多特殊重大之意義。

《教育基本法》主要之修訂項目，包括義務教育之目的、終生學習之理念、大學、私立學校、教員、家庭教育，幼兒期教育，學校家庭及地區居民之相互聯繫、教育振興基本計畫等。《教育基本法》修訂後，同時修正所謂教育三法，即《學校教育法》、《地方教育行政組織及營運法》、《教育職員免許法及教育公務員特例法》、地方教育行政組織及運營法、教育職員免許法及教育公務員特例法，提出對學校教育、教育行政及教師制度之具體改革措施。

有關日本新自由主義教育改革的重要措施很多，其內容大致包含「強調彈性化與自由競爭」、「學校與家庭、地方社區的協力合作」、強化「受益者負擔」、「選擇尺度多元化」、導入「民營力量」等特點，茲分述如下（橫堀正一，2006）。

（一）對公共教育支出的削減、強化受益者負擔

擴大短期臨時人員或附帶期限的任用原則、削減委託民間等數量。調整修正義務教育費用國庫負擔制度、學費提高、幼保整合，高校統廢合、大學法人化及學費提高、學校供餐採民營化。

（二）彈性化、鬆綁、自由競爭

廢止學區、給予學生與家長學校選擇權、學校設置權限與基準彈性化、學校班級編列基準、教師配置基準的鬆綁，跳級、允許跳級入學，選擇學校尺度的多元化。

（三）教育制度的多軌制、教學內容改善等

修正為普通、綜合及專門高中三類，提供多元選擇，修訂「特色學校經營」及學科規劃之科目，校外體驗活動學分認定辦法之修訂，中高一貫學校（完全中學）之設置，研究

所及大學量的擴充與學系各科教育的多元化，學系教育課程與教學制度的鬆綁、加強大學間之合作，強化專門學校、專修學校與各種學校之間合作，設置免入學考的學分制高中等。

(四) 民營化方向

委託企業安排講座、講師，企業派遣教師、學生，與民間企業共同研究，師資培育的產官學合作，民間企業可開設學校，教育設備、教材、教具等申請集中化處理。

(五) 教師制度改革

修訂師資培育課程，安排企業研習，強化校長及教職員會議權限、教職員會議的功能改善，學校及教師評鑑制度的實施與公開，採用成果、績效主義與績效獎金的理念，落實「不適任教師」、「指導力不足教師」的處分制度，使其提早退休（選擇性退休制），並另外檢討教師證照更新制度。

參、中小學學校經營制度改革

誠如前段所述，日本受新自由主義影響下的教育改革發展，對應至中小學學校層級上，第一為有效推動學校經營，期望校長等行政管理職能夠發揮領導統御之功能，和促進更順暢之家長與地區之聯繫合作關係等；第二則是促使中小學能達成績效責任之目標，乃推動學校內外組織改造；第三是為提升教師之教學績效，乃改善人事考評制度，推動新的教師評鑑制度。

一、日本中小學學校改革理念之分析

日本原有學校經營之基礎概念，在 1956 年時，早就確定為中央集權型之教育行政，即對學校有直接進行行政之支配功能，因該年制定了《地方教育行政組織及運營法》（俗稱 56 年體制），其特徵為學校裁量權之縮小，確立了學校管理之機制，並以行政主導為主之學校經營。

這一波新自由主義下之改革，在學校經營方面，主要包括：（一）學校裁量權限之擴大、（二）校內責任體制之確立、（三）學校之經營責任、（四）建立參加型之學校經營、（五）校長權力擴大與發揮領導能力之特色。這是非常重大之改變，牽動了學校經營典範之變換，具體而言，包括學校選擇權、外部第三者學校評鑑、全國學力調查、《教育基本法》之修訂等，這和「自主之學校經營」、「學校領導」、「學校治理」等概念有關。

換言之，受到全球化新自由主義取向影響，重視學校自主自律為主，例如英國有學校本位管理 (local management of schools)、美國有以學校為基礎的管理 (school-based management)、澳洲有自律學校經營 (self-managing school)，都有地方或學校經營的權限擴大的趨勢。加上日本國內學校教育問題嚴重，社會民衆較過去關心教育的品質，強調在教育績效責任之下，因此學校經營必須對外開放，並以評鑑為手段來監督學校辦學，企圖在開放自由選擇下又能兼顧教育品質。而當學校裁量權擴大後，學校經營過程加入家長及

社區住民的參與，制度改革標榜著「學校的自主與自律性」。這也可列為一般行政改革中強調地方分權、鬆綁管制的一環。這樣的政策改革反應在學校組織的改革上至少有以下兩項特徵（浜田博文，2007）：

（一）強化主動性與效率性的學校經營

1998年中教審諮議報告「今後地方教育行政的應有做法」中，「學校經營上校長的教育方針需圓滑且機動地實施」，「校務分工、各種會議與委員會等校內組織皆應修正改善」。因此，校長之下便出現中間層級的管理職（如東京都的主幹教師一職之設置）。

（二）以家長、社區住民參與為基礎的學校經營實踐及透明性的確保

為了明確化學校對社會的責任，也確保社區對學校的信賴，及發展學校特色教育活動，強調學校經營的整體性。例如2000年「地區住民參與學校經營的組織」以做為代表，推動學校評議員之制度。

具體而言，依據1998年上述中央教育審議委員會「今後地方教育行政的應有制度」的諮議報告中，有關在學校自主、自律性的確立方面，有「地方教育委員會與學校關係的改善、學校裁量權限的擴大」、「確保校長及教頭的素質與教職員素質提升」、「學校經營組織的改善」、「促進學校事務與業務效率化」、「地方住民參與學校經營」等五項建議（高倉翔，2004）。以東京都為例，1997年東京都教育委員會成立了「都立學校等發展檢討委員會」，檢討與研究學校事務及問題，其針對東京都內高中校長協會、身心障礙教育學校校長、教頭會、事務室長會等團體的領導者實施問卷及公聽調查，釐清與討論學校經營不善的原因，提出的報告書中有「儘速使教職員會議（類似校務會議）的法律地位明確化、主任制度改善與妥當運用、強化教頭管理職的功能。」等多項改善策略之建議。此外，中央教育審議會為了強化學校管理組織功能，輔佐校長、教頭等處理日益繁雜的校務，則導入「主幹」（類似主任之職位）制度，以及構思可充實指導教學功能的指導教師（教學導師）職位設置（中央教育審議會，2005）。此外，因應解決多樣化及複雜化之教育課題，「都立學校等發展檢討委員會」在「確立校長的領導」報告書中提議規劃「學校運營連絡協議會」，做為進行學校改革的統整與溝通平臺（東京都教育職員人事研究會，2005）。

二、新自由主義下日本中小學校制度改革之具體內容

（一）擴大學校自主裁量權

在改善學校運作組織方面，為了強化學校權限、使學校事務推動更有效率，並使改革具有法律基礎，法源上的修訂為第一要務，以下舉東京都為例說明。

1998年正式實施修訂過的《東京都公立學校的經營管理規則》、《東京都區市町村立公立學校的經營管理規則》，其所做的改革與修訂重點有以下幾項：

明文規定教職員會議為校長的輔助機關，為以多數決來從事意思決定的機關，但不具備有拘束校長決定權限之功能。學校主任之任免由教育委員會根據校長所提報的意見來決

定之，中小學學校各項主任人事權運用掌握在校長手中，學校領導者可依適才適用、人才培育原則進行專業判斷而決定任免。明文規定副校長的人事管理權限。《學校教育法》第 28 條第 4 項：「教頭（副校長）協助校長處理校務。」而同法第 28 條第 3 項規定校長權限為監督所屬教職員，因此，副校長奉校長之命監督所屬教職員。換言之，副校長與校長同為教師的主管上司，需分擔校長對教師進行指導與建議、發布必要的職務命令等校務處理工作。副校長一職則是平成 19 年 (2007) 學校教育法修正時，於小學、中學、高中所增設的輔佐校長之新職務，副校長的權限較教頭為大。

(二) 社區學校（コミュニティ・スクール）與學校運營協議會制度

社區學校是改變過去公立學校的行政管理經營方式，社區住民分攤學校的權限，是分權化的學校經營系統（平井貴美代，2007）。社區學校此名稱並非法律正式用語，其指涉的是有關學校運營協議會制度（日文為「學校運營協議會」）。因設置學校運營協議會制度的學校，一般就以社區學校來稱呼，學校運營協議會是由家長、社區住民、關心教育社會人士等組成，對學校的經營作法可發表意見，是公立學校經營為反映家長與社區住民意見而構築的一種制度。學校運營協議會的名稱，可由各地教育委員會及各學校因地制宜，而各自訂適宜稱呼，例如：學校理事會、學校經營委員會、地方學校經營理事會等。

社區學校的構想是經過 2003 年「綜合規制改制會議」第三次報告、「教育改革國民會議報告—變革教育的 17 個提案」（2002 年），接著中教審諮議報告「有關今後學校管理經營的應有制度」（2004 年 3 月），隨著具協調地方教育委員會、地區住民、家長與學校之間協議機關之「學校運營協議會」設置後而誕生了所謂「地方經營學校」—社區學校 (community school)。

依據「地方教育行政組織及運營法律」第 47 條第五項中的規定，「學校運營協議會」以下的權限：1. 有關社區學校的經營、教育課程的編製及其他教育委員會規則中訂定的事項，需認可校長做成的基本方針，2. 有關社區學校的經營事項，針對校長與教育委員會可以陳述表示意見，3. 有關社區學校的教職員任用與其他任用事項，對具有任命權者能直接陳述意見，具有任命權者必須尊重其意見。

各地教育委員會依據其教育委員會規則，在所管轄區域下指定學校設置學校運營協議會。有關擔任學校運營協議會的委員，就從該指定學校區域的社區住民、學籍內的家長及兒童教育相關委員會認為有必要者來任命之。

在社區學校概念下，學校運營協議會其設立目的是為了使外界力量對學校經營產生影響力，配合推動學校評鑑而規劃設置，是為了反應社區居民對學校經營的意向、提供積極性建言而設置，其組織任務乃經由聽取參考家長、社區人士等利害關係人及教職員、學生等的意見，以定期對學校經營方針與指導原則等進行協商與溝通，而「學校運營協議會」名稱可依地方教育行政機關而有差異。

「學校運營協議會」的制度是從平成 16 年（2004 年）9 月開始實施，在 2006 年的調查中，全日本國立學校（大學、高等專門學校除外）已經設置「學校運營協議會」的有 75 校，2007 年增加到 142 校（文部科學省，2007a）。其架構如下圖 3 所示。

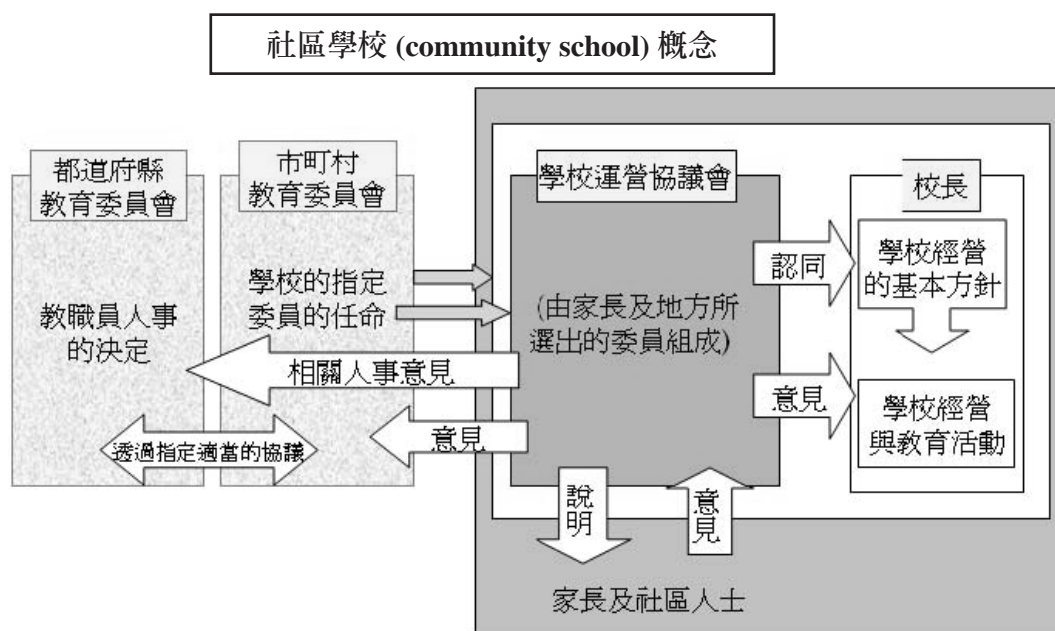


圖 3 社區學校及學校運營協議會組織運作概念

資料來源：今後の教員給与の在り方について，中央教育審議會，2005。擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816.htm

(三) 學校運營協議會

有關學校運營協議會，也有學者批評指出其功能與存在性模糊不清。國外在權力下放狀態下，地方掌權機關在英國是學校理事會 (school governing body)，在美國是各地方的地區審議會 (local school council)，澳洲是學校審議會 (school council)。而日本設置學校運營協議會的學校稱為社區學校 (community school)，然而不同的是，日本的社區學校之學校運營協議會並不具有追溯校長責任的權力，學校運營協議會只是代表家長及社區住民，針對校長作為要求說明之責任，並不具有追究績效結果責任之權力。因此，學校運營協議會被稱為是曖昧不明的治理機構 (佐藤博志，2007)。

(四) 「學校評議員」制度

依據 1998 年中央教育審議會諮議報告「今後地方教育行政的應有制度」中提出，在校長領導下，為了強化學校、家庭與社區協力合作，達成健全孩子成長之教育目的，乃以學校開放觀點來思考，而有設置「學校評議員」的建議。「學校評議員」是由學校教職員之外具教育理解與素養之人士擔任，其功能在於協助與掌握、反映學生家長與地區居民的意見，以向學校建議意見，促使能協助學校運作及經營；另外，學校方面可透過此管道，轉告學校相關運作訊息給家長及地區居民，是一個促進學校與地區間溝通瞭解的管道與橋樑。學校評議員的設置是依據各校實際需要自行決定，沒有干涉學校經營的權限，不能監督與約束校長職權。

「學校評議員」設置的法律規範，訂在《學校教育法施行規則》第 49 條：「小學由有權設置者規定，得設置學校評議員。」學校評議員因應校長要求，得陳述對學校經營之

相關意見。擔任學校評議員者，是由該校職員之外，對教育具理解與素養，且受校長推薦，由該校設置主體者囑託的人（文部科學省，2007b）。「學校評議員」制度自平成 12 年（2000 年）4 月開始實施，從 2006 年的調查中全日本國立學校（大學、高等專門學校除外）已經設置「學校評議員」的有 82.5% 的比率（文部科學省，2007b）。

基本上，學校運營協議會制度與學校評議員制度有很大的差異，「學校評議員是應校長要求，個人可陳述發表對學校經營相關意見。而學校運營協議會則是針對學校經營、教職員人事相關的事項，具一定權限的合議制機關」（文部科學省，2006）。

（五）中間管理職（主幹）之設置

1967 年中教審諮議報告「有關今後學校教育綜合的擴充整頓基本措施」，針對初等及中等教育階段提出應進行質與量的整頓措施，「學校內的管理組織與教育行政體制的組織應做整合」，「爲了使各學校中以校長的領導與責任爲本的教育活動能順利發展，應當確立校內管理組織中分攤校務之必要機制。」並且，「是採用能因應教師個別差異、角色分攤與組織合作體制的新學校經營方式」。2005 年，根據中央教育審議會的「創造新時代義務教育」諮議報告書中，「爲了充實學校經營的支持機能，建議推動設置複數以上名額的教頭、主任，以成爲穩定發揮功能的策略，因此提出有關輔佐管理者、分攤校務，設置擁有一定權限的主幹職位等考量，實有研議討論之必要。」，「因此，期待在校長領導下，學校的意思決策能確保高透明性、公平公正地實施」，「有關決定事項的教育委員會與校長等需意識到負有對外說明之責任。」（中央教育審議會，2005）。

中小學原來行之有年的主任制，是依據 1975 年《學校教育法施行規則一部分修正的法令》而實施，日本的主任不同於臺灣，負責使學校工作順利推動的聯絡、調整與指導的協調性工作，因職務性質不同，分有教務主任、生活指導主任、進路輔導主任、保健主任、學年主任等，主任是每年自一般教師中選任而來，翌年又回任教師，這是制度的限制，也是備受批評之處。

日本原本學校被稱爲是所謂「鍋蓋型組織」，亦即校長、教頭下有大部分的教師群，而隨著學校環境與事務逐漸複雜化，有關教頭的學校管理業務量增加許多，爲了使學校經營圓滿地進行，對教頭的職務有必要給予適當的支援。因此「主幹教師」的人力設置構想便應運而生，其組織結構如圖 4，主幹負有輔佐教頭及指導監督教師的職責。以東京都爲例，東京都自 2003 年起實施「主幹教師」制度，也就是在校長、教頭之下與一般教師之上的中間，設置一層「主幹教師」的職位。根據《東京都立學校學校經營相關規則》第 10 條第二項規定：「學校應設置主幹教師。主幹教師擔任之職務，以教育委員會訂的規範爲基礎，由校長決定之。」主幹教師是一般教師的領導者，負責一般教師的指導監督、其他教師意見的調整與培育及輔佐教頭等工作，原則上，每一所小學得設置兩名，中學得設置三名。主幹並非學校經營管理者的傳聲筒，而應廣納教師們的意見與創意，發揮領導原則，以建構學校全體有效溝通，並能確定決定學校方針之系統（東京都教育委員會，2002a，2002b，2002c）。

擔任「主幹教師」同時也可兼任現有的「主任」職務，亦即主幹與主任並存。而新的職位「主幹教師」，由擁有組織編制權的都教育委員會設置，由都教育委員會進行選考與任用，其薪俸以特 2 級的職級敘薪，沒有特別津貼（東京都教育委員會，2002a，2002b，2002c）。有關東京都中、小學現行新型式的學校經營組織結構如圖 4、圖 5。

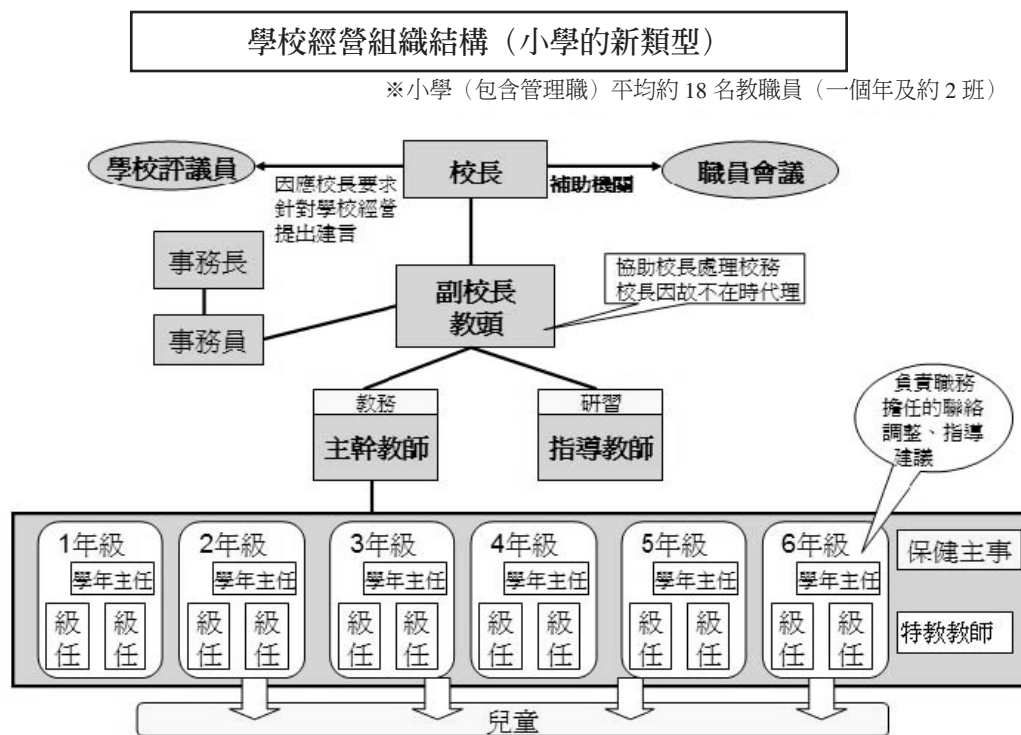


圖 4 日本東京小學學校組織經營結構

資料來源：今後の教員給与の在り方ニついて，中央教育審議會，2005。擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816.htm

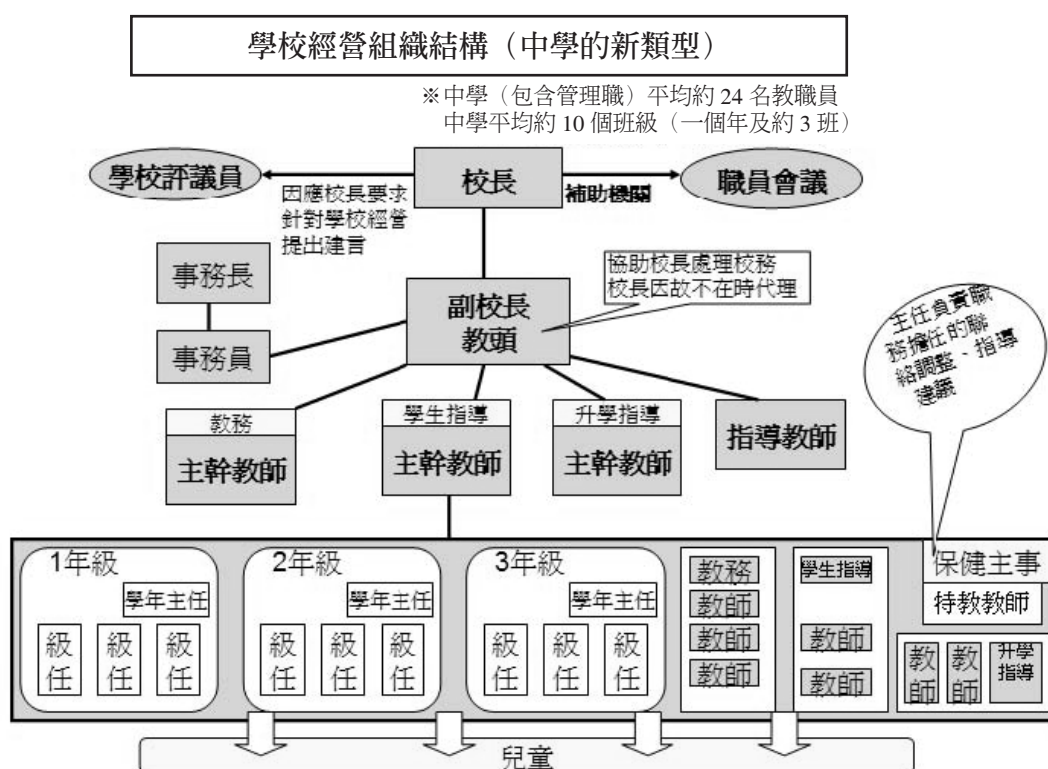


圖 5 東京都現行中小學學校組織結構

資料來源：今後の教員給与の在り方について，中央教育審議會，2005。擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816.htm

（六）學校選擇權

日本導入學校選擇權之制度，至今約十餘年。最初是由 1998 年三重縣紀寶町首先導入該制度，發展至 2006 年，根據文科省之調查，當時全國各公立小學約 14% 的學校已經實施，中學約 13.9%，而正檢討是否實施之自治體單位共約 14.5%（安田洋祐，2010）。而東京都方面，在 23 區中，自從品川區率先於 2000 年導入以後，其中 19 區各以不同方式在實施學校選擇制度。然而就總的趨勢而言，在實施若干年後，大致產生一些後遺症，因此有逐步退縮之現象。

日本在中小學就讀制度上，原本實施「指定就讀學校制度」，亦即在各自治體（縣市政府單位），原本對各個學童，在劃定之學區中指定一個學校，供其就讀。而推動學校選擇權制度後，即表示原本指定校制度變更，只要家長向教育委員會提出要變更就讀學校之申請後，如果被認可後，就可以變更就讀之學校。根據文獻分析，日本現行之學校選擇制，也並不是百分之百完全自由之選擇，而是可分為五個種類，分別是「自由選擇制」、「區塊選擇制」、「鄰接區域選擇制」、「特別認可學校制」、「特定地區選擇制」（安田洋祐，2010），進而在該制度下，各學校也有更細緻之規範與限制，因此無法簡單以一句「學校選擇權」就概括說明所有之制度。

原則上，日本學校選擇權制度是與上述「社區學校」之概念互相結合，另外再加上一些教育改革之理念在內而組成而成。例如：東京都品川區在推動此制度時，就提出下列之目的，包括：1. 將公立學校發展成「具特色之學校」；2. 推動改變教職員之觀念；3. 找回家長對學校之關心等理由。然而，實施的結果卻形成「流入之熱門校」與「流出之沒人氣學校」兩種極端類型，進而分析得出：1. 「學生流入校」之理由，包括「傳統上該地區之有名望學校」、「建築物有特色」、「相對較大規模之學校」；3. 「學生流出校」之理由則有「與學生集中學校鄰近」、「學生行為太亂等評語」、「相對規模較小之學校」。此外，也逐漸形成「被選擇之學校」與「不被選擇之學校」兩類（久富善之、長谷川裕、山崎鎮親，2010）。因此，觀察日本之學校選擇制，在傳統升學主義觀念以及運作後之不良結果影響下，其目前之學校選擇權也是在某些限制下之制度而已。

肆、結語

本研究先以新自由主義下日本中小學學校經營之改革為主進行探討，在分析了有關新自由主義、新自由主義之教育改革政策後，針對日本受到新自由主義之影響下引發的改革政策，在學校經營上歸納出五項特色：一、學校裁量權限之擴大；二、校內責任體制之確立；三、重視學校之經營責任；四、建立參加型之學校經營；五、校長權力擴大與發揮領導能力之特色。具體而言，新自由主義主要的教育改革政策包括社區學校、學校評議員制

度、學校運營協議會、主幹教師制度及學校選擇權等。回歸臺灣教育界來看，他山之石，可以攻錯，日本學校經營改革的策略亦可作為國內中小學學校經營之參考，例如：擴大參與的「學校協議會制度」，國內雖已有相關法規（如《教育基本法》、《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》等）規定家長參與學校與教育子女校事務，班級家長會、家長委員會等團體，依法也有參與學校經營事項，然而，教育實際現場中，亦常有家長干預教學事務、家長教育專業性不足等等聲音出現。探究日本在學校組織上因應開放學校經營而設置學校運營協議會的制度，對於國內學校經營亦可提供參考與學習。

另外，設置「主幹職務」方面，臺灣國內中小學目前在各學年設置有學年主任一職，每年由該學年教師輪流擔任，其非屬正式編制，而是任務編組。行政體系下，校長之下有處室主任，主任為正式編制，有總務、輔導、教務、學務主任（依學校規模差異而有不同設置狀況），其下有各組組長擔任行政職務。不同於日本的是，臺灣雖也進行學校本位管理（日本重視學校自主自律），但日本為了擴大學校權限，在組織上新增設副校長、主幹教師等中間職務來協助學校管理，強化管理職的功能，學校組織改革都朝向以校長為頂點的權限與責任結構化的取向，這和臺灣的中小學校長目前的權限狀態很不一樣，或許也可做為調整國內學校組織或權限結構上之參考。

誌謝

本文感謝行政院國家科學委員會予以部分經費補助，計畫編號為 NSC99-2410-H-142-004-MY3。

參考文獻

一、中文部分

- 顏妙芳 (2005)。新右派哲學對英國教育政策的影響。網路社會學通訊期刊，51。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/51/51-25.htm>
- 久富善之、長谷川裕、山崎鎮親 (2010)。圖說教育の論點。東京都：旬報社。
- 中央教育審議會 (2005)。今後の教員給与の在り方ニついで。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816.htm
- 文部科學省 (2006)。文部科學白書（平成 18 年度）。東京都：文部科學省。
- 文部科學省 (2007a)。學校評議員制度等及び學校運營協議會設置狀況（平成 18 年）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07032712.htm
- 文部科學省 (2007b)。學校評価及び情報提供の実施狀況。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/05/08052305.htm
- 平井貴美代 (2007)。コミュニテイ・スクールとガバナンス。載於プロ教師の會（主編），時代の轉換と學校經營改革（頁 209-218）。東京都：學文社。

- 安田洋祐 (2010)。學校選擇權のデザイン。東京都：NTT。
- 佐藤學 (2006)。轉換期の教育危機と學力問題。載於センター（主編），東京大學學院教育學研究科基礎學力研究開發（頁 35-52）。東京都：明石書房。
- 佐藤博志 (2007)。學校ガバナンスの理念と課題。載於小島弘道（主編），時代の轉換と學校經營改革（頁 188-196）。東京都：學文社。
- 佐貫浩 (2003)。新自由主義と教育改革。東京都：旬報社。
- 兒美川孝一郎 (2000)。新自由主義と教育改革。東京都：ふきのとう書房。
- 東京都教育委員會 (2002a)。學校運營組織における新たな職「主幹」の設置に向けて。
 取自 <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/0124hon.pdf>
- 東京都教育委員會 (2002b)。東京から変えます、日本の教育。學校を変えろ「主幹」。取自
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/shukan.pdf>
- 東京都教育委員會 (2002c)。指導力不足等教員の取扱いに関する規則。取自 http://www.reiki.metro.tokyo.jp/reiki_honbun/ag10125761.html
- 東京都教育職員人事研究會(2005)。東京都の教育職員人事考課制度。東京都：ぎょうせい。
- 荻谷剛彦 (1995)。大衆教育社會のゆくえ、學歷主義 平等神話の戦後史。載於中公新書。
- 浜田博文 (2007)。學校組織觀の轉換と校長のリーダーシップ再考。載於小島弘道（主編），時代の轉換と學校經營改革（頁 232-241）。東京都：學文社。
- 高倉翔 (2004)。中央教育審議會答申。載於清水俊彦（主編），校長、教頭、教員服務、教員評価の最新課題（頁 136-138）。東京都：教育開發研究所。
- 柴田義松 (2001)。開拓二十世紀的教學。東京都：明治書店。
- 齋藤貴男 (2004)。教育改革と新自由主義。東京都：子ども。
- 横堀正一 (2006)。新自由主義と教育—破壊される平等の権利と公開原則。取自 <http://www5.ocn.ne.jp/~sksgkk/rink4-2.html>
- 臨時教育審議會 (1987)。臨教審答申總集編。東京都：文部時報。

二、英文部分

- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). London, UK: Routledge.
- Stromquist, N. P. (2000). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield.

教師個人——工作適配與工作角色行為之關聯性

The Relationships between Teachers' Person-Job Fit and Work Role Behaviors

顏弘欽*
Hung-Chin Yen

(收件日期 101 年 11 月 19 日；接受日期 102 年 2 月 5 日)

摘 要

本研究旨在探討教師個人—工作適配與工作角色行為之關聯性，研究採調查研究法，針對臺灣地區公立國民小學教師進行資料蒐集，共獲致 730 份有效問卷。在資料分析方面，本研究採用兩階段 SEM 檢定方法，針對教師個人—工作適配三個因素層面（生活需求適配、社會認同適配、工作能力適配）與角色內和角色外工作行為的關聯進行檢定。依據研究結果，本研究獲致以下結論：一、教師生活需求適配可以正向影響其社會認同與工作能力適配；二、教師社會認同與工作能力適配可以正向影響其工作角色行為；三、教師個人—工作適配對於教師工作角色行為具良好的解釋力。最後，並依據結論針對教育實務及未來研究提出建議。

關鍵詞：工作角色行為、兩階段 SEM 檢定方法、個人—工作適配

* 國立政治大學教育學系博士候選人

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships between teachers' person-job fit and work role behaviors. The survey research method was adopted. Targeting public elementary school teachers in Taiwan, a questionnaire survey was conducted, and 730 valid copies were recovered. The relationship was tested by two-stage SEM. The conclusions are shown below: 1. "the fit of life's need" can positive affect "the fit of social identity" and "the fit of job ability;" 2. "the fit of social identity" and "the fit of job ability" can positive affect teachers' work job behaviors; 3. person-job fit have well explanatory on teacher's work role behavior. Finally, according to the findings, this study proposes suggestions for educational practice and future researches.

Key words: work role behavior, two-stage SEM, person-job fit.

壹、緒論

時代的變遷與教育的革新，促使教師的工作角色變得更爲多元。傳統對於教師的工作要求，大多聚焦於教學任務的執行，而現代對於教師的角色期待，除了教學工作之外，教師特質、專業發展與溝通交流等面向亦日益受到重視（郭丁熒，2006）。角色的轉化牽動教師工作的期待與行爲，自從 Katz(1964) 指出成員角色內工作績效與超越工作角色行爲對於組織效能的重要性之後，角色內工作行爲與角色外工作行爲已成爲各領域探討組織成員工作表現的重要指標。而前述的研究議題，在教育領域亦日益受到重視。

探討教師工作行爲的實證研究相當的多，重要的解釋變項，例如：校長領導（王娜玲，2009；范熾文、林加惠，2010；陳啓東、鍾瑞國，2007）、組織公平（吳政達，2009；郭維哲、方聰安，2006）、組織承諾（李新民，2009；陳玫良、李隆盛，2011）等，然而，這些觀點都忽略了教師個人特質或需求的因素，尤其是在開放師資多元培養及少子化的雙重影響下，致使教師成爲熱門搶手的職業，但在教師甄選的過程當中，僅就教師的專業及表現進行評估，而無法得知其個人需求是否與教師工作特性相符，以致無法確認教師在任職的過程中，能否繼續增長專業或保持對教育工作的投入。

Maslow (1943) 指出，個人具有不同層次的需求，當較低層次的需求滿足後（如基本生理需求、安全需求），會再追尋更高層次的需求滿足（如隸屬需求、尊重需求、自我實現需求）。而 Alderfer (1969) 亦指出，個人有生活、關聯與成長等不同需求，個人可能同時追求這些需求的滿足。前述需求理論的觀點，可做爲瞭解教師從事教育工作以滿足個人需求的基礎，例如：透過教職的取得，獲得薪資與工作保障，即可滿足基本生活及安全的需求，而藉由教師角色的扮演，則可進一步滿足尊重與成長等需求。

相對於教師個人，學校亦期望教師的工作表現能符合要求，以遂行學校的教育目標，此即符合工作要求—控制模式的觀點 (Karasek & Theorell, 1990)，亦即，學校組織會透過適當的工作要求，確保教師的工作表現符合期待。個人—工作適配 (person-job fit) 概念，正可結合需求理論及工作要求—控制模式的觀點，藉以說明個人如何在工作中獲得個人需求的供給，並展現符合組織期待的行爲，以獲得更多的需求滿足。本研究即以此觀點，探討個人—工作適配與教師工作角色行爲之關聯性，並進一步分析不同的適配層面，對不同工作角色行爲的影響。

貳、文獻探討

一、個人—工作適配的概念與相關研究

個人—工作適配的相關研究，在組織行爲與人力資源管理領域相當受到重視。Caldwell 和 O'Reilly (1990) 指出，個人—工作適配係指個人與所從事的工作相互契合的程度。Edwards (1991) 則依據供給與需求的概念，將個人—工作適配區分爲「需求—供給適配」(needs-supplies fit) 及「要求—能力適配」(demands-abilities fit) 兩個向度，前者係指員

工的需求、喜好及欲望能在這份工作獲得滿足，後者則說明員工具備的知識、技術與能力能夠符合工作的要求。歸納而言，個人—工作適配涉及了組織成員的需求滿足及工作貢獻之間的適配，是詮釋個人適得其所，以及組織擇才所用的重要概念。

諸多實證研究指出，個人—工作適配會對員工的工作表現或行為具有影響力，例如：工作滿意度（莊璦嘉、林惠彥，2005；Chatman, 1989）、組織承諾（莊璦嘉、林惠彥，2005；Vancouver & Schmitt, 1991）、離職意圖（Cable & Judge, 1996; Saks & Ashforth, 1997）等。而 Kristof-Brown、Zimmerman 與 Johnson (2005) 的後設分析研究結果亦指出，個人工作適配與工作滿意度、組織承諾、組織認同、對同事滿意度、對主管滿意度、工作績效等，均具有正相關；相對地，個人工作適配與離職意圖、缺勤等則呈負相關。對個人來說，個人—工作適配會影響個人在組織中的工作行為表現及其行為表現所產生之結果，例如：工作滿意度、離職行為與組織認同等（Cable & DeRue, 2002; Cable & Judge, 1996; Caldwell & O'Reilly, 1990; Saks & Ashforth, 1997）；對組織而言，個人—工作適配會影響員工績效（Brkich, Jeffs, & Carless, 2002），而員工的績效就是組織的生產力。因此，個人—工作適配對於個人與組織都是非常重要且具影響力的。

在個人—工作適配的測量方面，當前的研究者皆認同應採用多構面的題項來衡量，而不宜以單一整體性的題項來測量個人—工作適配（如這份工作有多適合你）。Cable 和 DeRue(2002) 的量表，即以「需求—供給適配」與「要求—能力適配」兩個層面來衡量。而紀乃文、陳皓怡、楊美玉、鄭妃君和蔡維奇(2008) 則依據前述架構，發展了一個包含五個層面（基本需求、自我實現、自尊隸屬、具備能力、工作要求）的量表，該量表不但兼顧了需求—供給與要求—能力的概念，更進一步細探適配的向度為何，可說是當前較完整的個人—工作適配測量工具。

歸納言之，個人—工作適配對於解釋組織成員的正向組織行為與工作表現具有相當的幫助。當員工對於其工作具較佳的適配知覺時，不僅反映在員工會透過對工作的付出，來滿足個人的需求（如基本生活、興趣、目標、社會地位、生涯規劃等），其工作能力亦能符合組織的要求（如工作績效、專業能力等）。就國內體制而言，教師的工作不僅具專業性，亦具相當的保障，因此，對教師個人來說，從事教育工作是否確實滿足其需求，並擁有充分的專業能力，將對學校教育品質具關鍵的影響。

二、工作角色行為的概念與相關研究

當前對於組織成員工作角色行為的探討，已從早期強調績效的單一觀點，發展成目前重視多元表現的取向。其主要原因係諸多研究發現，不僅是員工的績效可以為組織帶來幫助，員工其他的一些正向組織行為亦可提升組織的效能，例如：組織公民行為。根據 Katz (1964) 的組織行為理論，組織成員在組織中的工作表現行為包含「角色內行為」(in-role behavior) 以及「角色外行為」(extra-role behavior)。其中，「角色內行為」又稱為「任務表現」(task performance)，係指符合組織期望的本職工作角色扮演行為表現；「角色外行為」又稱作「脈絡表現」(contextual performance)，其乃超越組織期望之外的利他行為

表現 (Borman & Motowidlo, 1993)。

組織公民行爲是一種員工自發性的非正式工作要求的行爲，且與正式酬償制度無直接關聯，整體而言能促進組織績效 (Organ, 1988)。Bateman 和 Organ (1983) 列舉幾項超越角色行爲 (supra-role behavior)，如協助同事工作相關的問題，並視之為公民行爲 (citizenship behavior)，也因此，組織公民行爲在許多的研究實務中，被用以做為衡量角色外工作行爲 (extra-role behavior) 的指標，如張婷婷、陸洛和黃睦芸 (2011)、蔡啓通 (2011) 等。至於角色內行爲，係指一個組織成員在應扮演之角色內完成被賦予的工作及任務，因此，「任務表現」 (task performance) 至今仍是衡量組織成員角色內行爲的主要方式 (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, & Rhoades, 2001)。

傳統上，教師的責任在於教學，然而，教育改革卻促使教師角色有了轉變與擴充，包含既定工作的執行與諸多對學校有益的行爲。Somech 和 Ron (2007) 指出，學校的成功與否，取決於教師是否願意超越其責任。這樣的觀點呼籲教師不僅應執行既定的教學工作，更應致力協助與促進學校的發展。就教師的工作行爲而言，教學效能 (秦夢群、吳勁甫, 2011; 陳玫良、李隆盛, 2011; 張德銳、張素偵, 2012; 黃文三、沈碩彬, 2012; 蔡慶文、范熾文和林清達, 2006)、教學表現 (黃儒傑, 2008; 蕭佳純, 2011)、工作投入 (吳佩娟、郭丁熒, 2012; 陳雅純、鄭耀男、陳怡靖, 2011) 與組織公民行爲 (吳政達, 2009; 陳俊瑋, 2010; 陳啓東、鍾瑞國, 2007) 等，係近年來頗受關注的研究議題，前述研究涉及的內容，包含教師教學與促進學校發展等面向，換言之，教師的工作不限於課堂內的教學，更擴及學校事務及組織發展的任務。

綜合言之，不論是角色內行爲或角色外行爲，對於教師工作表現的探討都是相當重要的，因為這些行爲對於學校的教育品質都具關鍵影響力，且更能符應當前社會對於教師角色的要求。

三、個人—工作適配對工作角色行爲的影響

依據個人—工作適配的概念定義，較佳的適配反映了兩種層次的現況，其一是成員的需求 (如薪資、工作保障) 獲得滿足，並可能因此追求更高層次的需求滿足 (如社會關係、自尊、專業成長)；其二是員工的表現符合工作要求。就組織而言，其希望成員的能力與表現能符合工作要求，以創造組織的利益，同時，組織成員希望能從工作中滿足相關需求，由此可推估，當組織成員知覺較佳的個人—工作適配時，會產生較多正向的工作行爲。

相關的研究指出，個人—工作適配與員工的工作表現有密切的關係。首先，員工整體的個人—工作適配，與任務績效、組織公民行爲之間具正向相關 (Boon, Den Hartog, Boselie, & Paauwe, 2011; Li & Hung, 2010)。再者，Hsu (2012) 的研究發現，「需求—供給適配」與「個人—工作適配」和工作績效具正相關。其中，「個人—工作適配」與工作績效的相關程度 ($r = .47$) 又高於「需求—供給適配」與工作績效的相關程度 ($r = .36$)。此外，當員工的個人—工作適配知覺程度愈高，則表示個人的知識技能與工作所需相符，故較可能導致員工有能力表現出好的任務績效 (莊瓊嘉、林惠彥, 2005; Li & Hung, 2010)，因

此，本研究推估教師個人—工作適配程度會對其角色內工作行為產生正向的影響。而 Li 與 Hung (2010) 的研究指出，個人—工作適配可以提升其組織公民行為，所以，本研究推估教師個人—工作適配程度會對其角色外工作行為產生正向的影響。

歸納言之，個人—工作適配的概念確實可以解釋組織成員工作行為，良好的個人—工作適配，不僅有助於工作績效（角色內行為）的維持，同時對於組織公民行為（角色外行為）亦有助益。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以臺灣地區公立國民小學教師為研究母體，樣本選取則以分層抽樣進行。首先，依北、中、南、東四個地區，抽取臺北市、桃園縣、苗栗縣、臺中市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、高雄市、屏東縣、臺東縣與宜蘭縣等 11 個縣市進行調查，共計抽取 121 所學校，各縣市抽取學校數依照 2010 學年度公立國民小學校數比率決定之。其次，依據學校規模（大型為 37 班以上；中型為 19 至 36 班；小型為 18 班以下），各抽取 10 人、八人、六人，共計寄出 1,040 份問卷，回收 752 份，扣除填答不全或呈固定反應者 22 份，有效問卷共計 730 份，回收有效問卷比率為 71.19%。

在樣本基本特性方面，男性教師比率為 36.3%；年齡方面以 31-40 歲與 41-50 歲者居多，其比率分別為 44.8% 與 41.1%，30 歲以下與 51 歲以上者較為少數，其比率分別為 6.7% 與 7.4%；在職務別方面，教師兼主任、教師兼組長與專任教師的比率分別為 18.2%、34.0% 與 47.8%；而全體教師的平均服務年資則為 15.2 年。

為因應後續資料分析之需求，本研究以隨機方式，依 30% 及 70% 之比例，將全體樣本分為兩組：第一組為「測定樣本」(N=229)，用以檢測量表之信效度；第二組為「分析樣本」(N=501)，用以分析教師個人—工作適配與工作角色行為的關聯性。測定樣本與分析樣本之基本特性如表 1。

表 1 測定樣本與分析樣本基本特性摘要

背景變項	類別	測定樣本 (N = 229)		分析樣本 (N = 501)	
性別	男性	86	37.6%	179	35.7%
	女性	143	62.4%	322	64.3%
年齡	30 歲以下	21	9.2%	28	5.6%
	31-40 歲	84	36.7%	243	48.5%
	41-50 歲	101	44.1%	199	39.7%
	51 歲以上	23	10.0%	31	6.2%
擔任職務	教師兼主任	43	18.8%	90	18.0%
	教師兼組長	76	33.2%	172	34.3%
	專任教師	110	48.0%	239	47.7%
最高學歷	學士 (含以下)	112	48.9%	272	54.3%
	碩士 (含以上)	117	51.1%	229	45.7%

二、變項測量

(一) 個人—工作適配

本研究參考紀乃文等人 (2008) 所發展的「個人—工作適配量表」之題項，針對教師個人—工作適配的知覺程度進行衡量。該量表原始題項有 18 題，本研究透過因素分析針對教師個人—工作適配的因素結構進行分析，以主軸法 (principal axis factoring) 進行因素萃取，共獲得三個特徵值大於 1 的因素。然分析結果顯示，有四題顯示在兩因素之間負荷量均大於 .40，依據 Conway 和 Huffcutt (2003) 之建議，這樣的題項應予以刪除，故本研究最後保留 14 題的測量題項，例題如「目前所擔任的工作，其薪資所得符合我的期望」、「擔任目前的工作，受到他人重視的程度符合我的期望」及「我所擁有的能力，與目前工作上所需要的相符」等。此外，本研究採用最大變異法 (varimax) 進行直交轉軸，以確立因素間最易於解釋的因素結構。依據轉軸後的因素結構，本研究依據三個因素所包含的題項內涵，將此三個因素分別命名為「生活需求適配」(共三題)、「社會認同適配」(共五題) 及「工作能力適配」(共六題)，合計解釋變異量為 74.33%。至於在內部一致性信度方面，三個因素層面的 Cronbach's α 係數分別為 .849、.933 與 .946。

(二) 角色內工作行爲

在角色內行爲的測量上，本研究修改自 Eisenberger 等人 (2001) 的角色內績效 (in-role performance) 量表進行衡量。該量表為單一因素之測量，共包含四題，例題如「我能盡責地完成被指派的工作」。本研究以主軸因子法進行因素分析，結果獲致一個特徵值大於 1 的因素，其解釋變異量合計為 77.25%。此外，在內部一致性信度方面，Cronbach's α 值則為 .929。

(三) 角色外工作行爲

在角色外行爲的測量上，本研究使用 Poropat 和 Jones (2009) 的組織公民行爲量表做為衡量角色外工作行爲的依據。該量表為單一因素之測量，原始題項計六題。本研究以主軸因子法進行因素分析，結果獲致一個特徵值大於 1 的因素，然題目之一「我會藉由宣稱某些工作是他人職責，來逃避部分任務」的因素共同性僅 .214，故將此題刪除。保留的五題測量題項，其解釋變異量合計為 58.74%，例題如「我瞭解並遵守學校的相關規範與程序，即使會造成我個人的不便」。此外，在內部一致性信度方面，Cronbach's α 值則為 .874。

三、資料分析

在資料分析方面，首先針對分析樣本之資料，進行資料檢視，包括平均數、標準差、偏態與峰度，以瞭解資料結構是否有違反基本統計假設的情形。

此外，為了進一步探析教師一個人工作適配與工作角色行爲之關聯性，本研究採用 Anderson 和 Gerbing (1988) 提出的兩階段結構方程模型 (structural equation modeling, SEM) 的程序進行變項間關係之檢定，其主要依據巢套模式的連續卡方差異比較 (sequential chi-

square difference tests, SCDTs) 進行分析。在同一組潛在變數關係中，可分為飽和模式、虛無模式、理論模式、巢套於理論模式的相似模式，以及理論模式巢套的相似模式等五種模式。其中，飽和模式係假設所有潛在變項間具有共變異或因果關係，而虛無模式則假設所有變項間不存在任何關係，因此，兩者不須進行估計。Anderson 和 Gerbing (1988) 指出，研究者應先提出一個理論模式，該模式描述了潛在變項間的假設關係，隨即進行兩階段 SEM 的檢定，以確認是否增列或刪除潛在變項間的關係。

在檢定程序上，係將理論模式界定為一個測量模型，其等同於所有潛在變數的驗證性因素分析。由於理論模式係為測量模型的限制式，若兩者無顯著差異且適配程度良好，則表示理論模式可以正確地描述潛在變項間的關係，反之，則表示可能有細列誤差的存在，因此，需針對測量模型進行修正，直到其模式適配度達成理想之程度。當獲致一個良好適配的測量模型時，即以此測量模型為基準，進行結構模式分析，若兩者有顯著差異，則進行結構模式的修正，直到兩個無顯著差異時，即可確立潛在變項間的結構關係。

肆、研究結果

一、資料檢測與描述性統計分析

本研究首先針對分析樣本測量題項的平均數、標準差、偏態與峰度進行檢視。由表 2 可知，各測量題項的平均數較為偏高，標準差則無過高或過低的數值。為進一步確認樣本的填答反應是否具有區別高分與低分的鑑別力，本研究以臨界比值法 (critical ratio)，針對各量表得分的前 27% 與後 27% 進行測量題項的平均數差異檢定。分析結果顯示，分析樣本的填答資料在各量表的決斷值皆達顯著 ($p < .001$)，顯示各題項在得分高低上具有鑑別力。其次，本研究針對偏態係數與峰度係數進行檢視。Kline (1998) 指出，當偏態係數絕對值大於 3、峰度係數絕對值大於 10，則可稱之非常態性資料，並對模式的估計造成影響。依據前述標準，本研究三組樣本的資料分析並未有嚴重違反常態之情形，因此，本研究在後續模式的參數估計上，適以用最大概似法 (maximum likelihood, ML) 進行分析。

表 2 測量題項描述性統計分析摘要

潛在因素	題項代號	題項內容	平均數	標準差	偏態	峰度
生活需求適配	PJF-1	目前所擔任的工作，其提供的福利是我想要的	4.87	1.26	-0.62	0.50
	PJ2-2	目前所擔任的工作，其提供的保障符合我的需求	5.09	1.22	-0.67	0.38
	PJF-3	目前所擔任的工作，其薪資所得符合我的期望	5.18	1.20	-0.75	0.70
社會認同適配	PJF-4	目前所擔任的工作，其與我的志趣相符	5.27	1.22	-0.72	0.53
	PJF-5	擔任目前的工作，所得到的尊敬與我需要的相符合	4.98	1.26	-0.67	0.26
	PJF-6	擔任目前的工作，受到重視的程度符合我的期望	5.01	1.24	-0.73	0.43
	PJF-7	擔任目前的工作，讓我有被認同的感覺	5.12	1.22	-0.77	0.51
	PJF-8	擔任目前的工作，所代表的社會地位是我所想要的	4.96	1.26	-0.64	0.15

潛在因素	題項代號	題項內容	平均數	標準差	偏態	峰度
工作能力適配	PJF-9	我的能力足以配合目前工作內容的多樣性	5.42	0.98	-0.60	0.29
	PJF-10	我所擁有的能力，與目前工作上所需要的相符	5.41	0.95	-0.56	0.27
	PJF-11	目前工作的時間壓力是我能夠處理的	5.35	1.12	-0.87	1.20
	PJF-12	目前工作的工作量，是我能夠應付的	5.29	1.17	-1.04	1.51
	PJF-13	目前工作的複雜度，是我能力範圍可以處理的	5.40	1.05	-0.75	0.64
	PFF-14	目前工作對成效的要求是我能達成的	5.46	0.99	-0.67	0.71
角色內工作行為	IRB-1	我的表現符合份內工作的要求	5.67	0.83	-0.48	0.46
	IRB-2	我能確實履行我份內工作的職責	5.79	0.84	-0.60	0.77
	IRB-3	我能如期地完成份內的工作	5.81	0.82	-0.53	0.68
	IRB-4	我能盡責地完成被指派的工作	5.85	0.82	-0.54	0.59
角色外工作行為	ERB-1	爲了學校，即使犧牲個人利益，我也會與同仁合作	5.54	0.94	-0.83	1.93
	ERB-2	我瞭解並遵守學校的相關規範與程序，即使會造成我個人的不便	5.57	0.91	-0.87	2.07
	ERB-3	我會主動並堅持的協助學校任務或目標達成，即使那些並非我職責內的工作	5.37	0.98	-0.62	1.23
	ERB-4	當同仁有傑出表現時，我衷心且熱烈地給予喝采	6.01	0.84	-0.61	0.32
	ERB-5	我能從同仁身上或新的工作挑戰中學習新的知識技能	5.82	0.87	-0.66	1.43

二、兩階段 SEM 之檢定

(一) 理論模式的架構

本研究針對臺灣地區國民小學教師進行個人—工作適配的調查，其實證分析結果顯示，教師個人—工作適配包含「生活需要適配」、「社會認同適配」及「工作能力適配」等三個因素層面。就概念而言，「生活需要適配」與「社會認同適配」較屬於需求—供給適配的向度，而「工作能力適配」則較屬於能力—要求適配的向度。依據 Maslow(1943) 的需求層次理論，「生活需要適配」應是個人的基本需求，當這個需求被滿足時，才會追求更高層次的需求滿足。是故，本研究認爲「生活需要適配」應爲前置因素，並會對「社會認同適配」及「工作能力適配」產生影響。而這些個人—工作適配的因素層面，均會對教師角色內工作行為與角色外工作行為具正面影響。因此，本研究之理論模式如圖 1。

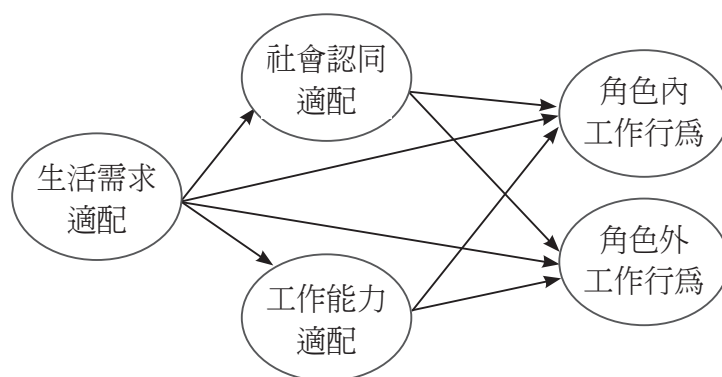


圖 1 本研究之理論模式

(二) 測量模式分析

在此階段，本研究先針對假設模式的測量模式進行分析，亦即每個潛在變數允許彼此存在共變異的關係，換言之，此測量模式相當於五個潛在因素的多因素斜交模式的驗證性因素分析。其目的在尋找與資料具良好適配度之測量模式，以進行後續的結構模式檢測。

分析結果顯示，其 χ^2 為 1267.30 ($df = 220$)，達顯著水準，顯示樣本共變數矩陣與理論模式共變數矩陣之間未達適配程度。依據 Jöreskog 和 Sörbom (1989) 之觀點， χ^2 易受樣本大小、多變量常態性及模式複雜度的影響，因此，建議將其視為一般性的適配指標。在實務上，研究者應追求相對較小的 χ^2 ，而非不顯著的 χ^2 (魏文欽，2008)。因此，本研究輔以卡方自由度比 (χ^2/df) 來分析模式契合度，並參照其他指標進一步評鑑模式之適配度。依據 Hu 和 Bentler (1998, 1999) 之建議，可採用 SRMR 指標，再搭配 NNFI、CFI 或 RMSEA 指標來評估模式；其中，SRMR 與 RMSEA 指標應小於 .08，而 CFI 與 NNFI 指標則應大於 .90。除前述四項指標外，本研究亦參考 GFI 指標，以瞭解模式的解釋力，其理想數值則應大於 .90。此外，以 CN 值來衡量所使用的樣本數是否足夠用來估計模式的參數及模式的適配度，其理想數值應大於 200 (黃芳銘，2004)。依前述指標，假設模式之測量模式的 χ^2/df 、RMSEA、SRMR、CFI、NNFI、GFI 及 CN 值分別為 5.76、.098、.063、.91、.90、.82 及 114.08。其中， χ^2/df 、RMSEA、GFI 及 CN 值均未達理想標準，顯示研究變項的測量模式有進一步修正的必要。

在模式修正方面，本研究首先檢視測量變項之信度指標，即其因素負荷量是否大於 .71 之標準；再者，檢視測量變項之殘差共變程度，若殘差共變愈大，表示可能存在高度多元共線性或共同方法效應的影響。特別說明的是，因測量模式允許所有潛在變項間存在共變關係，故此部分將不納入修正的範圍內。檢視結果發現，各測量題項與所屬潛在變項的因素負荷量標準化係數皆大於 .71，顯示各題項之信度良好。其次，本研究針對測量變項的殘差共變情形進行檢視。在此階段，本研究以 MI 修正指標 (modification index, MI) 做為模式修正的參考。MI 修正指標的用途，主要是用來判斷某個固定參數被設定為自由參數並重新估計時，其能降低整個模式卡方值的數量 (余民寧，2006)。依據前述，本研究發現部分測量變項間存在較嚴重共變情形，故予以刪除。在依序刪除了 ERB_5、PJF_9、IRB_1、PJF_12 與 PJF_6 等五個測量變項後，重新估計得到一個適配度良好的測量模式。修正後測量模式之 χ^2 為 402.34 ($df = 125$)，雖仍達顯著，但在 χ^2/df 、

RMSEA、SRMR、CFI、NNFI、GFI 及 CN 值依序分別為 3.22、.067、.053、.96、.96、.92 及 206.31。除 χ^2/df 已大幅降低外（愈小愈好，一般以小於 2 或 3 為標準），其餘適配指標亦達理想之標準。因此，本研究以此修正後測量模式為基準模型，進行後續結構模式的分析。

（三）SEM 分析

在確立一個具良好適配度的測量模式後，接續進行 SEM 的檢視。分析結果顯示，理論模式 (Mt) 的 χ^2 為 549.33 ($df = 127$)，其與測量模式的卡方差異值為 146.99 ($\Delta df = 2$)，達顯著水準 ($p = .000$)，顯示理論模式對資料的適配程度明顯劣於測量模式，換言之，理論模式隱含著嚴重的細列誤差 (misspecification)，因此，必須針對理論模式進行修正。

針對理論模型的修正，本研究首先參考 MI 指標的數值。依據 MI 指標的建議，角色內工作行為與角色外工作行為之間存在密切的關聯性，此結果與過去的研究極為一致，即角色內工作行為與角色外工作行為具正相關（陳建丞，2008；Cho & Faerman, 2010; Parayitam & Guru-Gharana, 2011; Randall, Cropanzano, Bormann, & Birjulin, 1999），因此，本研究於理論模型增設「角色內工作行為」與「角色外工作行為」的共變關係，亦即，將兩者的殘差相關開放估計。分析結果顯示，修正模式 M_{r1} 之 χ^2 為 430.43 ($df = 126$)，此時， $M_t - M_{r1}$ 之 χ^2 為 118.90 ($\Delta df = 1$ ， $p = .000$)，顯示 M_{r1} 之適配度優於 M_t 。然與 M_m 比較，其 χ^2 的差異為 28.09 ($\Delta df = 1$ ， $p = .000$)，顯示修正模型 M_{r1} 與測量模型仍具顯著的差異，因此，仍需持續進行模型的修正。

第二次模型修正係開放「社會認同適配」與「工作能力適配」的殘差相關自由估計。此修正除了參考 MI 修正指標的建議之外，相關研究亦指出兩者之間具正相關，例如：Cable 和 DeRue (2002) 的研究指出，「需求—供給適配」與「要求—能力適配」之間具顯著的正向關係。此外，紀乃文等人 (2008) 的研究亦指出，組織成員的「自我實現」與「具備能力」、「自尊隸屬」與「具備能力」之間具顯著正相關。本研究的個人—工作適配因素結構雖與前兩者有所不同，然測量題項的內容是相當雷同的。具體言之，「社會認同適配」即涵蓋了「自我實現」與「自尊隸屬」的概念，其接近於「需求—供給適配」的層次，而「工作能力適配」涵蓋了「具備能力」的概念，其接近於「要求—能力適配」的層次。依據前述，本研究於理論模型中增列「社會認同適配」與「工作能力適配」的共變關係，是極具合理性的。分析結果顯示，修正模式 M_{r2} 之 χ^2 為 402.34 ($df = 125$)，其卡方值與自由度與測量模型相等，顯示兩者不僅為等值模型，且在適配度方面幾無差異。

經兩次模型修正後，本研究獲致一個與測量模型適配度無差異的結構模型 (M_{r2})。而進一步檢視該模型發現，「基本生活適配」對「角色內工作行為」、「基本生活適配」對「角色外工作行為」的結構係數皆未達顯著，因此，本研究依序刪除前述兩個影響關係，以獲致更精簡的模型。在刪除「基本生活適配」→「角色內工作行為」的影響關係後，修正模型 (M_{r3}) 之 χ^2 為 403.35 ($df = 126$)，其與測量模型的卡方差異為 1.01 ($\Delta df = 1$ ， $p = .315$)，顯示刪除此參數，並未對模型的適配度造成顯著的影響。接續再刪除「基本生活適配」→「角色外工作行為」的影響關係，此時，修正模型 (M_{r4}) 之 χ^2 為 403.37 ($df = 127$)，其與測量模型的卡方差異為 1.03 ($\Delta df = 2$ ， $p = .598$)，未具顯著差異，至此，本研究獲致一個最為精簡且適配的結構模型（如表 3、圖 2）。

表 3 模型修正過程摘要

模式界定	理論模式與修正模式之 χ^2 差異檢定	修正模式與測量模式之 χ^2 差異檢定	檢定結果
M_{r1} 開放「角色內工作行為」↔「角色外工作行為」	$M_t - M_{r1} = 118.90$ $df_t - df_{r1} = 1$ $\chi^2(1) = 3.84$ $M_t - M_{r1} > \text{臨界值}$	$M_{r1} - M_m = 28.09$ $df_{r1} - df_m = 1$ $\chi^2(1) = 3.84$ $M_{r1} - M_m > \text{臨界值}$	適配度優於 M_t ，劣於 M_m 。 (繼續修正)
M_{r2} 開放「社會認同適配」↔「工作能力適配」	$M_t - M_{r2} = 146.99$ $df_{r2} - df_{r1} = 2$ $\chi^2(2) = 5.99$ $M_t - M_{r2} > \text{臨界值}$	$M_{r2} - M_m = 0$ $df_{r2} - df_m = 0$ $M_{r2} - M_m < \text{臨界值}$	適配度優於 M_t ，與 M_m 無差異。 (發現未顯著結構係數，繼續修正)
M_{r3} 刪除「基本生活適配」→「角色外工作行為」	$M_t - M_{r3} = 145.98$ $df_{r3} - df_{r2} = 1$ $\chi^2(1) = 3.84$ $M_t - M_{r3} > \text{臨界值}$	$M_{r3} - M_m = 1.01$ $df_{r3} - df_m = 1$ $\chi^2(1) = 3.84$ $M_{r1} - M_m < \text{臨界值}$	適配度優於 M_t ，與 M_m 無差異。 (發現未顯著結構係數，繼續修正)
M_{r4} 刪除「基本生活適配」→「角色外工作行為」	$M_t - M_{r4} = 145.96$ $df_{r4} - df_{r3} = 0$ $M_{r4} - M_{r4} > \text{臨界值}$	$M_{r4} - M_m = 1.03$ $df_{r4} - df_m = 2$ $\chi^2(2) = 5.99$ $M_{r1} - M_m < \text{臨界值}$	適配度優於 M_t ，與 M_m 無差異。 (接受)

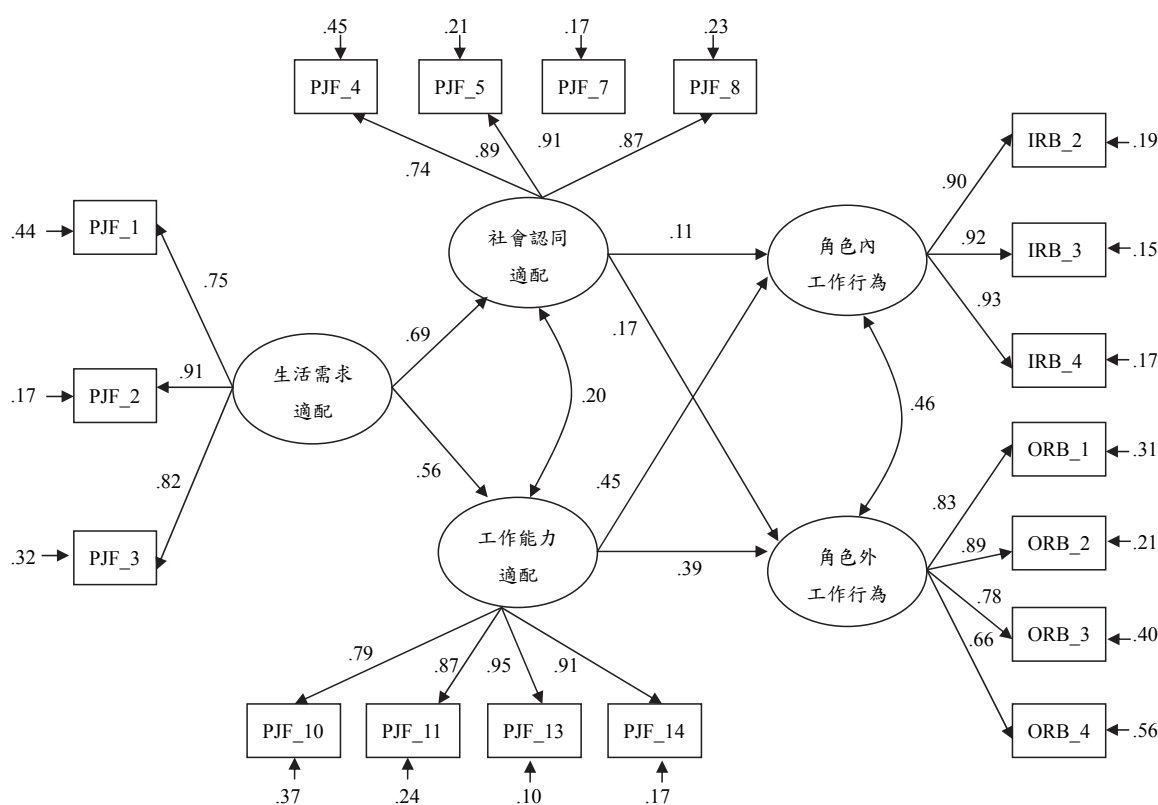


圖 2 教師個人-工作適配與工作角色行為結構模式

三、教師個人—工作適配對工作角色行為的影響

經兩階段 SEM 的檢定程序，本研究確立了一個適配程度良好的結構模式。依據該模式，可進一步瞭解教師個人—工作適配與工作角色行為之關聯，並確認其影響效果（如表 4）。

表 4 影響效果分析摘要

自變項	依變項（內衍變項）							
	社會認同適配		工作能力適配		角色內工作行為		角色外工作行為	
	標準化效果	<i>t</i>	標準化效果	<i>t</i>	標準化效果	<i>t</i>	標準化效果	<i>t</i>
外衍變項								
生活需求適配								
直接效果	.69	16.08***	.56	12.38***				
間接效果					.33	8.96***	.34	9.00***
總效果	.69		.56		.33	8.96***	.34	9.00***
內衍變項								
社會認同適配								
直接效果					.11	2.07*	.17	3.08**
間接效果								
總效果					.11	2.07*	.17	3.08**
內衍變項								
工作能力適配								
直接效果					.45	8.27***	.39	6.84***
間接效果								
總效果					.45	8.27***	.39	6.84***

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

（一）生活需求適配的影響效果

依據分析結果，本研究發現，教師的「生活需求適配」對於兩種的工作角色行為並未具直接的影響。相反地，教師的「生活需求適配」必須透過「社會認同適配」與「工作能力適配」的中介作用，間接地對角色內工作行為與角色外工作行為產生影響。

就角色內工作行為而言，「生活需求適配」經由「社會認同適配」的中介，可以正面影響教師的角色內工作行為，其影響效果為 .08(.69*.11)，而透過「工作能力適配」的中介，亦可對教師角色內工作行為產生正面的影響，其影響效果為 .25(.56*.45)，合計總效果為 .33。

至於在角色外工作行為方面，「生活需求適配」經由「社會認同適配」的中介，可以正面影響教師的角色外工作行為，其影響效果為 .12(.69*.17)，而透過「工作能力適配」

的中介，亦可對教師角色外工作行為產生正面的影響，其影響效果為 $.22(.56*.39)$ ，合計總效果為 $.34$ 。

(二) 社會認同適配與工作能力適配的影響效果

在「社會認同適配」方面，其對教師的角色內工作行為與角色外工作行為均具正面且顯著的直接效果，其對角色外工作行為的影響效果 $(.17)$ 略高於對角色內工作行為的影響效果 $(.11)$ 。至於「工作能力適配」，亦可對教師的工作角色行為產生正面且顯著的影響，其對角色內工作行為的影響效果為 $.45$ ，對角色外工作行為的影響效果則為 $.39$ 。

(三) 個人—工作適配對工作角色行為的影響效果

歸納上述分析結果可知，「生活需求適配」對於教師的工作角色行為未具顯著的直接影響，然其可透過「社會認同適配」與「工作能力適配」的中介，間接對教師的工作角色行為產生影響。相對地，「社會認同適配」與「工作能力適配」則皆對教師的工作角色行為具顯著的直接效果。就角色內工作行為而言，個人—工作適配的三個層面（生活需求適配、社會認同適配、工作能力適配）合計具 $.89$ 的影響效果，而對角色外工作行為的影響效果為 $.90$ 。

四、討論

現有文獻對於個人—工作適配與工作行為或表現關聯性的探討，大多採單一構念（整體的個人—工作適配）或兩因素模式（需求—供給適配、要求—能力適配）來進行。而本研究經由文獻回顧與實證分析的過程，將教師的個人—工作適配界定為「生活需求適配」、「社會認同適配」與「工作能力適配」等三個向度，並分析其與工作角色行為的關聯性，進而探究與釐清個人—工作適配的概念與特性。

首先，在「生活需求適配」方面，其雖對工作角色行為無直接影響，卻與「社會認同適配」及「工作能力適配」有密切的關聯。此結果與紀乃文等人 (2008) 的研究結果相仿。紀乃文等人的研究指出，基本需求適配與自我實現、自尊隸屬、具備能力等適配層面，具有正相關。而本研究進一步指出，生活需求的適配可正向影響社會認同適配與工作能力適配。就國內現況而言，教職工作的薪酬及任用具有相當程度的保障，因此，教師的基本生活需求可獲得滿足，且能擁有一定的社經地位與社會認同，另一方面，欲取得教職工作，必須經過培育、檢定與甄選等過程，其專業能力亦有相當程度的認可，是故，對於工作能力適配具正向的影響，亦是相當合理的推論。

其次，「社會認同適配」對於角色內工作行為與角色外工作行為具顯著的正向影響，其中，對於角色外工作行為的影響高於對角色內工作行為的影響，此結果與相關的實證研究一致（莊璦嘉、林惠彥，2005；Boon et al., 2011；Hsu, 2012；Li & Hung, 2010）。然值得探討的是，教師的「社會認同適配」雖對角色內工作行為及角色外工作行為具顯著的直接效果，但其影響效果皆不高。然而，這樣的分析結果不宜論定社會認同適配對於工作行為的影響不重要，相對地，本研究推估社會認同適配與工作角色行為之間可能存在一些中介

的機制，例如：過去的研究皆發現，工作滿意度、組織承諾、職業承諾等態度或認知性的變項均與個人—工作適配具正相關，因此，未來研究可就此再進一步探究。

此外，在「工作能力適配」方面，對於角色內工作行為與角色外工作行為亦具顯著的正向影響，其中，對於角色內工作行為的影響高於對角色外工作行為的影響。此結果與 Hsu (2012) 的研究發現一致。由此可知，當教師知覺自己的能力符合學校的要求時，教師會產生更高程度的責任感與效能感，進而善盡自己的角色工作（如教學、學生輔導等），並願意在工作要求或規範之外（如幫助同事、自我成長等），付出更多的心力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）教師生活需求適配可正向影響其社會認同與工作能力適配

依據研究結果，本研究發現教師的生活需求適配可以正向影響其社會認同適配及工作能力適配。推估其原因，本研究認為，教師在工作獲得保障並滿足基本生活需求時，才會進一步感受到社會地位、成就等社會認同的需求；其次，當教師基本生活需要滿足時，才能致力於工作上的發展與表現，進而使自己的工作能力符合教師工作的要求。

（二）教師社會認同與工作能力適配可正向影響其工作角色行為

本研究結果亦發現，教師的社會認同適配與工作能力適配皆能對工作角色行為產生正向的影響。推估其原因，本研究認為，當教師個人知覺其社會地位符合本身期待時，會進一步表現出符合角色期待的行為，且當教師個人知覺其工作能力符合工作要求時，也能展現出更多符合要求的工作行為。

（三）教師個人—工作適配對於教師工作角色行為具良好的解釋力

綜合本研究分析結果，教師個人—工作適配對於其工作角色行為具良好的解釋力。具體言之，當教師從事教職並獲得充分的生活需求保障時，不但有助於教師社會認同感的提升，且教師在取得教職的過程，已經過一定的培育及篩選，因此，對其專業能力具一定程度的認可。而社會認同感及相關專業能力均能有效促進教師在工作角色行為的展現，無論是角色內工作行為或角色外工作行為。

二、建議

（一）就教育實務而言

教師的薪酬待遇及工作保障，是吸引諸多人才投入教育工作的重要引力。雖有不少觀點認為現行體制對於教師工作過度保障，然而，本研究結果指出，滿足教師基本生活需求係促進其工作角色行為的重要前置因素。此外，亦應關注教師社會認同維持及專業能力提

升的影響。因此，建議教育行政機關在推動各項教育改革與政策時，應兼顧教師的意見與反應，以確保教師知覺其受到尊重與認同，避免損及士氣而影響教育品質。再者，教育行政機關與學校應妥善規劃各項教師專業發展的措施與活動，讓教師的專業知能可以與時俱進，以確保其專業能力能符合教育現場的要求。最後，教師本身則應力求精進與自律，方能不負國家給予充分生活保障的期望，如此，不但可維持教師社會地位的認同，更能確保自己的專業知能可以貢獻於教育現場。

(二) 就後續研究而言

由於過去教育領域的研究對於個人—工作適配的探究不多，因此，本研究在文獻探討及研究工具的使用上，相當倚賴商管領域的研究成果。雖然個人—工作適配的概念在各職場都是可被探討的，但就教師而言，其與其他行爲是否有所不同，宜進一步探究。此外，亦可納入其他中介變項或調節變項的探討，以進一步探究個人—工作適配與工作角色行爲之間是否存在不同的心理機制，以深化相關研究的成果。

參考文獻

一、中文部分

- 王娜玲 (2009)。臺北市國小校長領導行爲與教師組織公民行爲之研究。臺北市立教育大學學報：教育類，40(1)，119-155。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育。
- 吳佩娟、郭丁熒 (2012)。教師投入教學與師生關係的關聯性之探討。屏東教育大學學報：教育類，38，165-198。
- 吳政達 (2009)。學校組織中領導者與部屬交換關係、組織公平、組織自尊與工作滿意度對組織公民行爲影響之研究。教育政策論壇，12(1)，141-161。
- 李新民 (2009)。國小教師的心理資本測量及其與組織承諾、教學效能、組織公民行爲的潛在關聯初探。國民教育學報，6，29-61。
- 紀乃文、陳皓怡、楊美玉、鄭妃君、蔡維奇 (2008)。個人—工作適配量表發展：多元構面觀點。管理學報，25(5)，577-598。
- 范熾文、林加惠 (2010)。國民小學校長道德領導與教師組織公民行爲關係之研究。市北教育學刊，36，23-50。
- 秦夢群、吳勁甫 (2011)。國中校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能之多層次分析。教育與心理研究，34(2)，1-31。
- 陳玫良、李隆盛 (2011)。國中自然與生活科技教師課程領導、組織承諾和教學效能關係之研究。科學教育學刊，19(5)，409-434。
- 陳建丞 (2008)。員工知覺的組織支持與工作績效間的中介模型研究。管理學報，25(3)，309-331。

- 陳俊瑋 (2010)。國中教師集體效能感、教師自我效能感及教師組織公民行為關聯之研究。
當代教育研究，**18**(2)，29-69。
- 陳啓東、鍾瑞國 (2007)。高職校長領導型態對教師組織公民行為與學校組織績效之影響。
當代教育研究，**15**(3)，69-114。
- 陳雅純、鄭耀男、陳怡靖 (2011)。澎湖縣國小教師工作價值觀、工作生活品質與工作投入研究。
華醫學報，**35**，95-118。
- 張婷婷、陸洛、黃睦芸 (2011)。工作負荷與工作行為之關聯：主動性人格為調節變項。
臺灣管理學刊，**11**(2)，177-195。
- 張德銳、張素偵 (2012)。臺北市中小學校長轉型領導、教師領導與教學效能之研究。
市北教育學刊，**41**，59-97。
- 郭丁熒 (2006)。是「連續」還是「斷裂」？：臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。
師大學報：教育類，**51**(1)，41-62。
- 郭維哲、方聰安 (2006)。學校組織公平對教師組織公民行為影響之研究：以信任及承諾為中介變項。
教育經營與管理研究集刊，**2**，145-179。
- 黃文三、沈碩彬 (2012)。工作價值觀、工作投入與教學效能關係之研究：以高雄市國中教師為例。
課程與教學，**15**(4)，161-188。
- 黃芳銘 (2004)。社會科學統計方法學：結構方程模式。臺北市：五南。
- 黃儒傑 (2008)。教師教學思考的負荷、社會支持及其教學表現：以臺中縣市幼稚園為例。
教育心理學報，**40**(1)，85-106。
- 莊瑗嘉、林惠彥 (2005)。個人與環境適配對工作態度與行為之影響。
臺灣管理學刊，**5**(1)，123-148。
- 蔡啓通 (2011)。轉型領導、學習式目標導向、表現式目標導向與員工角色行為之關係。
管理學報，**28**(5)，493-520。
- 蔡慶文、范熾文、林清達 (2006)。國小校長教學領導與教師教學效能之研究。
花蓮教育大學學報，**23**，29-48。
- 魏文欽 (2008)。資料分析技巧：結構方程模式 AMOS LISREL SAS 之應用。臺北市：雙葉。
- 蕭佳純 (2011)。學校創新氣氛、教師內在動機與教師創意教學表現關聯之研究：多層次調節式中介效果之探討。
當代教育研究，**19**(4)，85-125。

二、英文部分

- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, *4*(2), 142-175.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship

- between affect and employee “citizenship.” *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Boon, C., Den Hartog, D. D., Boselie, P., & Paauwe, J. (2011). The relationship between perceptions of HR practices and employee outcomes: Examining the role of person-organisation and person-job fit. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(1), 138-162.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmit & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98)., CA: Jossey-Bass.
- Brkich, M., Jeffs, D., & Carless, S. A. (2002). A global self-report measure of person-job fit. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 43-51.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminate validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology Research*, 87 (5), 875-884.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decision, and organization entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311.
- Caldwell, D. M., & O'Reilly, C. A. (1990). Measuring person-job fit with a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 648-657.
- Chatman, J. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Cho, T., & Faerman, S. R. (2010). An integrative model of empowerment and individuals' in-role and extra-role performance in the Korean Public Sector: Moderating effects of organizational individualism and collectivism. *International Public Management Journal*, 13(2), 130-154.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.
- Edwards, J. R. (1991). International review of industrial/organizational psychology. In J. R. Edwards (Eds.), *Person-job fit: A conceptual integration, literature review and methodological critique* (pp. 283-357). New York, NY: Wiley.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.
- Hsu, Y.-R. (2012). Mediating roles of intrinsic motivation and self-efficacy in the relationships between perceived person-job fit and work outcomes. *African Journal of Business Management*, 6(7), 2616-2625.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure analysis: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York, MA: Basic Books.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281-342.
- Li, C.-K., & Hung, C.-H. (2010). An examination of the mediating role of person-job fit in relations between information literacy and work outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 306-318.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychology Review*, 50(1), 32-39.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Health.
- Parayitam, S., & Guru-Gharana, K. K. (2011). The relationship between organizational performance and performance ratings of in-role and extra-role behaviors. *Academy of Strategic Management Journal*, 10(1), 123-135.
- Poropat, A. E., & Jones, L. (2009). Development and validation of a unifactorial measure of citizenship performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 851-869.
- Randall, M. L., Cropanzano, R., Bormann, C. A., & Birjulin, A. A. (1999). Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 159-174.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50(2), 395-426.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Vancouver, J. B., & Schmitt, N. W. (1991). An exploratory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 44(2), 333-352.

國小代理教師情緒勞務之研究

An Inquiry into Emotional Labor of Substitute Teachers in Elementary School

楊家瑜*

Chia-Yu Yang

(收件日期 101 年 10 月 25 日；接受日期 102 年 1 月 22 日)

摘 要

本研究旨在瞭解國小代理教師情緒勞務負荷現況和影響因素，俾利於學校察覺其情緒勞務，並適時助其適應學校文化、舒緩其情緒勞務。本研究採訪談法，研究參與者為四位女性代理教師，年資介於一至四年之間。研究結果發現，影響代理教師情緒勞務負荷的因素包括：一、代理教師的代理身分、邊緣角色或是指派分擔任務，端視行政支配者需求與組織特性而定；二、家長和學生易對代理教師教學或班級經營質疑，增加其情緒勞務；三、同事和家人的社會性支持，可有效減輕其情緒勞務；四、代理教師資淺經歷等個人差異，會影響國小代理教師情緒勞務的負荷。根據上述研究發現，本研究提出供國小行政人員、正式教師和代理教師參考的建議。

關鍵詞：代理教師、情緒表現、情緒勞務、學校經營與管理

*國立中正大學教育學研究所博士生

Abstract

This article aimed to inquiry the factors and behaviors about emotional labor of substitute teachers in elementary school, and made school staff perceive their emotional labor and helped substitute teachers adapt school culture. Interview was used in the study, as well as four female research participants who's work years were from one to four years are involved. The results indicate that factors affecting emotional labor of substitute teachers in elementary school are as follows: 1) substitute identity and marginal role of substitute teachers, or appointing tasks will be depended on administrators' demands and the culture of organizations; 2) doubts about teaching and classroom management of substitute teachers raised by parents and students will increase their emotional labor; 3) supports of colleagues and families' can mitigate their emotional labor; 4) individual differences such as less experiences in teaching will impact their emotional labor. Based on the above results, some suggestions are provided for elementary school administration units, formal teachers, and substitute teachers.

Key words: substitute teachers, expression of emotion, emotional labor, school administration and management

壹、緒論

自 1994 年《師資培育法》施行後，師資培育管道便呈現多元化發展，每年從各師資培育機構畢業且取得教師資格的人數，明顯較以往多；而近年來少子女化現象的衝擊，則導致教師職業出現供需失衡的挑戰（周祝瑛，2009；教育部，2011a）。根據教育部統計資料指出，適用 1994 年《師資培育法》取得正式教職的人數為 790 人，整體在職率為 80.08%；但其後取得正式教職的人數和比率逐年降低，2010 年整體教師在職率僅有 41.65%，其中正式教師人數為 1,224 人（教育部，2011a）。根據《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》相關條文指出，代理教師係指全部時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者（教育部，2012）。目前教育主管行政機關為因應新生人數減少而產生的教師超額問題，許多縣市進行教師員額控管策略，許多員額便以聘任代理教師為主，因此每年擔任代理教師職缺的人數，明顯較以往來得多，甚至高於取得正式教師職缺的人數。多年來，累計登記為國小專長教師中，擔任正式教職的人數為 30,164 人，代理教師人數為 6,956 人（教育部，2011b）。換言之，平均約五位教師中，即有一位曾擔任代理教師，由此可以推估代理教師在校園中是普遍存在的現象，且人數有逐漸增加的趨勢，故代理教師相關議題的探討似乎有其必要性。

目前國內計有 21 篇與國中、國小或公立幼稚園代理教師相關的研究，其中關於國小代理教師的研究為 11 篇，探討主題包括教師專業（角色）認同或教師專業成長（余新富，2005；呂美慧，2008；梁金都，2010；程詩嵐，2011；黃筠珮，2011；劉玲君，2005；蘇國勳，2008）、代理的處境或社會化歷程（李俐穎，2008；黃筠珮，2011）、情緒經驗（蘇國勳，2008）、甄選方式（王紹華，2007）、職涯轉換（顏良益，2007）等。總結上述相關研究結果可知，代理教師可說是學校組織中的「邊緣人」（呂美慧，2008）。而代理教師除了必須知覺自己因身分而處於校園中弱勢、邊緣的處境外，也必須在不連續就業的制度和過程中，不斷地爭取教師身分的認同與社會化（李俐穎，2008；黃筠珮，2011；劉玲君，2005）。此外，代理教師在代理的過程中，於教學、代理身分、團體歸屬、行政互動、校務參與等層面，可能會讓代理教師產生正向或負向的情緒知覺（梁金都，2010；蘇國勳，2008）。

Hochschild 於 1983 年時所提出之「情緒勞務」(emotional labor) 一詞，係指在人際關係互動的過程中，必須如何努力、計劃和控制情緒的表現，因此，也具有關情緒或行為管理的意涵（引自 Zembylas, 2005）。教師乃高人際互動的行業 (Zembylas, 2005)，根據國小教師情緒勞務相關研究可以發現，國小教師在工作場域中普遍承擔著中、高程度以上的情緒勞務，且情緒勞務負荷的程度，與其他如工作滿意度、工作倦怠、組織承諾、教學成效、情緒智力等變項，彼此之間具有相關性（王玉慎，2010；田育昆，2006；邱欣怡，2007；蔡依真，2011；鄭嘉琪，2007）。然而，代理教師在學校組織運作中所扮演的角色，似乎與正式教師沒有太大的差異，因為他們同樣必須面對相同的教學工作，但細究相關規定或保障的內容，以及實際在工作場域中感受到的待遇，似乎未如正式教師般「公平」。

除此之外，代理教師尚得面對因身分認同、邊緣角色（呂美慧，2008；梁金都，2010）的因素，造成可能在工作場域中需再負擔比正式教師更高負擔的情緒勞務。

總結歸納上述目前代理教師相關研究的議題，探討情緒方面議題的研究仍不多，目前更未見關於情緒勞務的論文。但是，代理教師的情緒攸關其工作表現和學生的受教品質，而教室和學校的情境脈絡與其情緒也有密切關聯（吳嘉澤，2006；Zembylas, 2005）。不容諱言地，爲了因應愈來愈多代理教師進入學校場域的情況，學校組織中的領導者或其他成員，瞭解如何領導與協助這群代理教師的教學工作、如何覺察代理教師的情緒和情緒勞務，將有助於其在教學工作上的表現和適應，進而增進學生學習的成效與受教權。此外，以代理教師個人的觀點而言，如果能瞭解在工作場域中個人可能負荷的情緒勞務現況及影響因素，也將有助於增進其對工作情境和任務的適應。具體而言，本文的研究目的如下所列：

- 一、探討國小代理教師在工作場域中情緒勞務負荷的現況。
- 二、分析國小代理教師在工作場域中影響其情緒勞務負荷的原因。

貳、相關文獻探討

歸納目前國內外有關情緒勞務方面的研究（吳宗祐，2003；林尚平，2000；Bono & Vey, 2005; Morris & Feldman, 1996; Robin, Tardino, Daus, & Munz, 2008），本文主要以 Bono 和 Vey (2005) 所提出有關情緒勞務相關的研究爲基礎，探察情緒勞務的構面，包括組織展現的規則、工作場域特性、社會性支持和個人差異。除上述架構，本研究亦同時歸納國內外相關研究成果，以探討代理教師在工作場域中影響其情緒勞務負荷的因素。

一、組織展現的規則 (organizational display rules)

Bono 和 Vey (2005) 指出，工作中被要求和控制之下所產生的情緒，會因真實情緒的產生，而有所謂情緒失調（即情緒不一致）現象的產生。在學校組織中，傳統、標誌和文化規則，使學校日常運作的實務和型態趨於意義化和具目的性 (Schempp, Sparkes, & Templin, 1993)。在文化規則中，隱含著權力的關切，權力關係透過在規範他人的同時，讓我們覺察一些情緒並制約情緒的表現，例如：道德規範、內隱的社會價值等 (Schempp et al., 1993; Zembylas, 2005)。換言之，學校中的組織文化、領導風格、組織規則、組織結構、人際互動等相關因素，皆會影響教師體察正面或負面的情緒，並選擇如何展現符合組織需求的情緒。換言之，代理教師的邊緣角色、工作不連續性等情況，可能使其與學校中的行政人員、正式教師之間的互動，存在一種不對等的權力關係，因而造成代理教師產生情緒勞務。

承上所述，學校組織中的文化、規則和目標會影響教師情緒的表達和管理。梁金都 (2010) 提及代理教師會符應學校的基本要求，嘗試積極參與校務，但有可能因爲不敵結構的壓迫，而產生灰心和沮喪的心情。這也可歸納出代理教師因「代理身分」、「代理制度」

所引發的社會化、適應性問題，如此也不難發現代理教師會有較高的情緒勞務負荷。畢竟，代理教師身分和制度性問題，容易引發個人對於工作有較多的負面情緒（如壓抑和矛盾），但在與學校行政人員、其他教師、學生和家長應對的過程中，卻需要掩飾個人的情緒，進而選擇展現出比較正面、真誠的情緒。

二、工作場域特性

工作的特質會影響情緒勞務的負荷（顏國樑、李昱憲，2008）。國內探討情緒勞務議題的研究，許多是以護理人員、休旅業服務人員、百貨業服務人員，以及教育人員為對象（顏國樑、李昱憲，2008）。而國外的研究則指出，受僱於銀行、餐廳、大學、醫院、航空公司，以及遊樂園等機構的員工，被期待表現出正面的情緒來促進好的服務品質（Bono & Vey, 2005）。換言之，無論國內或國外研究均指出，講求以「顧客為導向」的職業，從業人員通常需具有較高程度的情緒勞務負荷。而近年來，隨著教育改革的思潮，學生和家長也常被視為「顧客」，所以教師在工作的過程中，也需盡可能地表現出正面的情緒。

具體而言，教師是屬於高人際互動的工作，所以，教師承擔著高程度的情緒勞務負荷（蔡進雄，2005；Zembylas, 2005）。由於教師在與學生、同儕、家長互動時，經常會有情緒表現、情緒壓抑或情緒偽裝的情形，而這主要是為了展現出他們被要求的社會形象，因此，教師必須表達多種不同的情緒，情緒轉換呈現多樣性，一方面要控制自己的情緒，另一方面則要產生理性的情緒，情緒勞務負荷之大可想而知（江文慈，2009；吳嘉澤，2006；Zembylas, 2005）。以教師扮演的角色來看，教師是學生的領導者、家長的合夥人、學校的參與者、政府的受僱者（吳明清，1997）。同理，代理教師所扮演的角色與一般教師無異，代理教師在教室中會發生管教的情事，會遭受來自於家長對個別學生或教學上的關切，也需要配合學校行政人員交辦的相關事項，同時，與同儕之間的互動關係也必然會形成情緒勞務的負荷。蘇國勳（2008）指出，代理教師在教學、代理身分、團體歸屬、行政互動等層面，分別會有正面、負面的情緒經驗。而為了達成學校教育的目標，代理教師也勢必面臨個人情緒的轉換，以表現出符合要求的行為。如上文可知，代理教師與其他教師之間的差異，尚包括代理身分的不確定感，故代理教師似乎也必須調適因身分認同所造成的情緒失調。

三、社會性支持

Bono 和 Vey (2005) 指出，社會性支持包括同儕或主管的支持，而且社會性支持與人員所展現出的深層行為之間具有正相關。此外，社會互動的角色會影響個人和團體情緒的發展（Zembylas, 2005）。所以，個人身分、職場角色的認同會影響教師和學校組織情緒的發展。普遍而言，代理教師在工作場域中，須面對的其他重要關係人，包括學校行政人員、教師、學生和家長，這些關係人均可能變成代理教師在工作中的社會性支持。此外，家人和朋友的支持，也是代理教師個人紓解社會壓力和情感的重要途徑。

其中，同儕認同與自我認同會有相輔相成的情況。例如：有些代理教師會認清自己歷練的不足，虛心就教於學校其他正式教師，因而建立良好、互助的同儕關係。至於家長對於代理教師經驗和專業的質疑，也可能影響學生對待代理教師的態度（林昭仁，2008）。

綜言之，教師可以透過建立適當的人際關係來培養個人的情緒素養，藉以瞭解自我的情緒（張乃文，2005，2009）。換言之，代理教師如果能與學校成員（即行政人員、其他教師）、學生和家長形成良好的人際關係網絡，不僅能協助個人發展正面的情緒，同時也有助於建立情感上、工作上等各方面的支持系統。

四、個人差異

教師缺乏情緒管理、人際間互動技巧或教師情緒失調時（賴英娟、巫博翰、張盈霏，2008），有可能會使教師產生並展現出較多的負面情緒。換言之，以教師工作場域的特性而言，如果個人產生愈多的負面情緒，愈可能連帶影響教師的情緒勞務。Bono 和 Vey(2005) 認為，個人的性別、正向或負向情緒等會影響情緒勞務的負荷。顏國樑和李昱憲(2008) 也歸納國內教師情緒勞務相關研究指出，性別、年齡、服務年資、教育程度、職務和服務單位的位置、規模，均可能會對教師情緒勞務負荷產生影響。

綜上所述，相關研究所指稱的對象雖為教師，然而，代理教師在學校組織中所應扮演的角色，多與一般正式教師無太大的差異，故代理教師個人特質的差異、人際互動和情緒管理的技巧、服務經驗等因素，也會其影響情緒勞務負荷。至於，代理教師如何能產生較低程度的情緒勞務負荷？相關研究結果指出，級任教師的情緒智力與情緒勞務的表層演出、深層演出呈現正相關，且教師如能具備調節自我情緒的能力，將較能表現出符合組織目標的情緒（蔡依真，2011）。亦即，如果代理教師個人具有較佳的情緒調節能力，在面對組織中的任務和挑戰時，較可能產生正面的想法和情緒，故能降低情緒勞務負荷的衍生。

此外，代理教師與一般正式教師最大的差異之處在於代理教師工作的不連續性，因而使得代理教師幾乎每年得重新適應不同的學校組織情境。林昭仁(2008) 研究發現，許多代理教師多處於「同化、調適到適應」的階段，其中鮮少有代理教師可以在兩年內就達到適應的程度（普遍至少三年以上）。而且，壓抑、反向作用和認同這三類防衛機轉很常在代理教師的身上出現，亦即，在適應教職的過程中，基於前述組織規則、工作場域特性等因素，會產生一些不同程度的負面情緒。此外，運用壓抑的防衛機制，代理教師壓抑個人內心的負面情緒，而展現出符合組織目標的正面情緒，也將導致情緒勞務的負荷。

參、研究設計與實施

本研究旨在探討國小代理教師的情緒勞務，根據上述研究目的，以下分別說明本研究所採用的研究方法，以及相關研究設計與實施的過程。

一、研究方法與研究工具

情緒勞務攸關個人內心的感受，若僅透過一般量化取向的問卷設計，恐難以蒐集到個人真實情感的資料。因此，本研究採訪談法做為資料蒐集的方式，同時依據本研究目的擬訂訪談大綱。訪談大綱的內容，主要根據前述有關情緒勞務的文獻，以及 Bono 和 Vey(2005) 所提出的四個情緒勞務構面內容進行歸納後，分別從「學校相關規定」、「工作情境中感受到的壓力」、「與相關重要他人互動情形」等層面來蒐集資料，並將重點置於代理教師內心真正的感受、心情，以及當時表現出來的行為。

二、研究參與者之選定與訪談時間

本研究目的主要在分析影響代理教師情緒勞務的因素，以及情緒勞務負荷下可能出現的行為表現，且根據上述文獻指出，性別、代理年資、代課經歷等背景變項均可能影響教師的情緒勞務，同時，也是代理教師對於教學專業、角色認同、適應環境等工作情境處遇的重要變項。因此，本研究採立意取樣的方式，以性別、代理年資做為選擇研究參與者的重要依據，期能盡量有不同性別、不同代理年資的研究參與者，以使研究更趨周全。在代理年資方面，本研究的研究參與者以具一至四年教學經驗之代理教師為主；在性別方面，相關統計數據顯示，當前女性代理教師的數量似乎較男性為多，故本研究以女性研究參與者為主。至於男性代理教師所負荷的情緒勞務，是否與女性有所不同，則待後續研究另行探討之。

在正式進行訪談前，研究者先向預計邀請參與本研究的受訪者，分別敘明本研究所要探討的議題，並徵求研究參與者的同意，始持續後續訪談時間及實際訪談工作的安排。其次，在訪談時間方面，以研究參與者方便接受訪談的時間和地點為主，每次訪談時間至少 1.5 小時，訪談時間集中在 2011 年 11 月底至 12 月底，直至研究者主觀察覺訪談資料達飽和狀態為止。詳細訪談對象、訪談時間如表 1。

表 1 研究參與者相關背景及訪談時間

代碼	性別	相關學、經歷	代理年資	代理經歷	訪談時間
小點	女	師範院校畢業，取得學士學位，並獲正式教師資格；擔任代理教師兩年後，曾中斷教職，取得教育學碩士學位。	兩年六個月	中年級級任教師	20111123、 20111214
阿詒	女	師範院校畢業，取得學士學位，並獲正式教師資格。	四年	低年級和中年級級任教師、社會科任教師	20111126、 20111215
星星	女	就讀一般大學修習師培課程，取得學士學位並獲正式教師資格；實習後繼續修讀碩士課程，取得碩士學位	一年數個月	教育部專案教師，擔任鄰近數校音樂、社會等科任教師	20111214
幸運	女	師範院校畢業，取得學士學位，並獲正式教師資格。	兩年	中年級級任教師、健康等科任教師	20111218

三、資料分析

本研究將訪談資料內容轉譯成逐字稿後，為確保研究倫理，避免研究參與者真實身分的洩漏，乃以化名的方式來代表各研究參與者，例如：「阿詒」、「幸運」等代碼。此外，為利於研究的後續分析和討論，研究者將訪談結果加以彙整並冠以代碼，首先是人員的代碼，例如：「阿詒」，其次，再依年、月、日的日期順序編排，編碼結果為「阿詒20111126」，表示於2011年11月26日訪談阿詒的內容，餘者類推。根據訪談不同人員所蒐集的資料內容，就其相同層面的資料進行粗略的分類，並加以比較找出類似的關鍵詞，進而進行內容的歸類與分析。

四、信實度檢核

本研究採取三種方式，以使研究資料的蒐集及分析趨於嚴謹，增進本研究的信實度，包括：

- (一) 資料來源的多元性：本研究參與者主要有四位，除了師範校院畢業生外，也包括一般大學師培畢業生，而代理年資含括一年多至四年，且在代理期間曾擔任不同性質的教學工作（即級任教師或科任教師）、教授不同科別的課程，藉此多方面探討代理教師在面對不同工作性質的層面，可能承擔的情緒勞務情形。
- (二) 訪談工具的輔助性：本研究在訪談過程中，皆以錄音的工具輔以記錄，以確保在訪談過程中，得以確實蒐集齊全的資料。
- (三) 訪談資料的正確性：完成訪談資料的逐字稿、編碼及分析後，將送交研究參與者進行確認，以確保資料內容的正確性。

肆、研究結果與討論

本研究旨在瞭解影響國小代理教師情緒勞務負荷的現況和原因，並進行相關結果的分析與討論。綜言之，代理教師情緒勞務的產生，可依循組織規則、工作場域特性、社會性支持和個人差異等層面的因素來探討。

一、組織規則

本研究資料分析結果顯示，在學校場域中，代理教師的身分、上層行政權力指派工作的現象，會讓代理教師產生「大家都不想做的事情，會落在我頭上」、「其他老師之間的微觀政治關係，讓我被置身於外」的感覺。這似乎也呼應了上文敘及，文化規則中隱含的權力關係、權力結構會使人產生不同的情緒 (Schempp et al., 1993; Zembylas, 2005)。此外，代理的身分 (蘇國勳, 2008) 也可能讓代理教師因認同而產生情緒勞務，換言之，代理教師的代理身分、邊緣角色或是指派分擔任務，端視行政支配者需求與組織特性而定。

(一) 學校以「你是代課老師」心態，邊緣化代課教師，將其摒除於組織之外

根據本研究資料分析結果顯示，可能會有任教學校把代理教師視為「僅是學校過客」的心態，而將其視為局外人，選擇不指派其他相關的學校事務（如阿詒老師）或告知相關的學校內部的現況（如幸運老師）等。

剛好我的前後兩個班級都是蠻厲害的，就是有經驗的老老師，他們對你的態度，就是反正你就是代課，你又不用知道這麼多，就是那一種表現。（幸運 20111218）

我覺得主任他……他一直把我是代課老師這四個字記在他的腦海裡，所以他不會叫我做太多事情。（阿詒 20111215）

整體而言，學校以「過客」、「代理教師」、「新進者」的態度來對代理教師，可能會讓代理教師產生被置身於組織外的情緒負荷。

(二) 學校以行政威權動輒指派代課教師額外校務，加重情緒勞務負荷

本研究資料分析結果顯示，代理教師通常被學校主任或相關行政人員指派課務與級務以外的的工作，例如：教學觀摩、指導比賽等。

學校找老師指導比賽，都找代課老師，然後他的名目是，他們學校就是用輪流的，然後就是新進、編制內新進的，然後我又不是編制內，反正講了也不能拒絕，而且我兼兩個學校耶，另外那個學校下學期還叫我要做那個教學觀摩。（星星 20111214）

綜言之，因為代理教師制度的因素，這類教師在一所學校的任教年限通常至多為一年，所以，每當到一所新的學校時，代理教師往往會被認定是「只會在這裡一年的新老師」，因此可能會面臨新老師必須承擔的工作。代理教師會覺得這些工作（指教學觀摩、指導比賽等）是其他教師比較不想承接的，但迫於自己在學校中是新進人員，而且身分又是代理教師，似乎還是得默默承擔起這些工作。

就覺得說……我又沒有把我自己當過客，你憑什麼把我當過客，表面上還是會默默說：好啦，我們要做這樣子，他叫我們簽名的時候，我們還不是照簽（指接任教學觀摩工作）。（小點 20111214）

以代理教師的角度而言，每當進入一所學校代課，其所需面對的除了教學和班級經營的壓力外，還需適應新學校的制度和文化的，以及建立與其他老師間同儕互動的情誼（吳明清，1997；張乃文，2005，2009）。然而，有些學校基於「新進教師」、「我們把你視為學校成員」的理由，而將教學觀摩、指導學生比賽等工作均委由代理教師來負責，這在無形中也對代理教師增加不少額外的負擔和壓力。面對這樣的現況，國小代理教師通常會選擇以委曲求全的方式來因應，幼教代理教師則會採取控制負面情緒，妥協因應或委屈求全的方式，並忍讓負面的情緒（張純子和洪志成，2008）。

有些學校會以冠冕堂皇的理由，例如：「我們把你視為是學校的一份子」、「新進教師必須幫忙」等，或是透過校長、主任等上層具有行政職務身分的人員，遊說代理教師能夠

承接這些工作，雖然代理教師總是默默地接受類似工作的指派，但是實際上，內心卻產生許多抱怨、不平和無奈的負面心情。

(三) 代課教師被迫依循校內負面的班級競爭氛圍

此外，學校舉辦的班級性活動或競賽也會讓代理教師產生工作上的壓力或負面情緒，甚至有代理教師會感覺到教師彼此之間的敵意和防衛。以學生的定期評量為例，各班教師均會檢視各次評量的內容，但有些教師會爲了讓班上學生有較好的成績表現，而出現提示學生考試題型的情況。

他們很愛辦班級間的競賽，然後各個老師之間就真的是敵意很深，就是那種比如說防衛……考試的時候，我們大家就出考卷，大家就審題嘛，他就會去記題目，然後回去跟他們班提示啊。(小點 20111214)

那些比較有經驗的老師，他們都會把那個出的題型記起來，然後去跟班上講，那那一次段考就只出這些題型。(幸運 20111218)

代理教師似乎對於這種組織中或班際間較爲負面的競爭文化感到困擾，甚至有遭到壓迫而不得不依循的情事，抑或不以爲然。但是，由於代理教師的身分，使其在教學上較容易受到學校行政、家長或學生的質疑，因此，爲了避免個人的教學成效受到相關利害關係人的質疑，此種因應班際競爭的作法或文化，代理教師往往會被迫依循，以讓代理班級的各項表現受到肯定。此種現象似乎呼應了 Bono 和 Vey (2005) 的研究結果，亦即，當員工在工作中知覺到權威和控制時，顯少會表現出經驗到的情緒失調。也就是說，儘管代理教師體認到組織中競爭的氛圍，以及可能不適切的作法，但基於學校行政或學生家長的權威，反而僅能默默地依循此種競爭的文化和作法，並掩飾個人內心正義的情感，藉以取得教學成效上的認同。

二、工作場域特性

在工作場域的部分，本研究發現班級經營、家長的意見、學生的回饋等組織所要求的任務和規則，會影響國小代理教師的情緒勞務負荷。以下乃根據這三方面進一步探究。

(一) 學生掌握代課教師資淺、短暫過客特性，增加管教方面的焦慮與情緒勞務

當代理教師在年資和經驗比較資淺的階段，又承接級任教師的工作時，有可能會因爲自我信心的缺乏、班級經營經驗的不足，而在內心產生不同程度的焦慮、緊張。誠如顏國樑和李昱憲 (2008) 指出，服務年資、職務會影響教師的情緒勞務負荷。此外，代理教師似乎也會偽裝個人具有多年的教學經驗，這也顯示代理教師在適應教職的過程中，會採取反向作用、尋求認同感的防衛機轉 (林昭仁，2008)。

我會害怕他們知道我是代課老師，所以我就會故意在他們面前說，喔～你們以前學長姐怎樣怎樣怎樣，就是我會講說：你們以前學長姐都發生過些什麼事情，讓他知道

說，我不是只有教他們。(小點 20111214)

因為我待的學校，我覺得他們也很習慣會有代課老師，他們都知道老師來一年就會走，所以上老師的課呢，就是會比較放縱……那個上課秩序呢，有時候就會變得比較不好，所以就要再特別整理一下秩序……第一年真的是很悲慘的一年……(阿詒 20111215)

綜言之，學生學習的成效和課堂秩序的維護，是學校期待教師能夠勝任的基本工作項目。因此，如何讓學生能夠臣服代理教師的課堂管教情事，以及消弭「老師你只是個代課老師」的心態，也會讓代理教師產生情緒勞務負荷。此外，代理教師除了必須要控制自己的情緒，另一方面也需要產生理性的情緒(江文慈，2009；吳嘉澤，2006)，例如：隱瞞個人不熟悉學校周遭環境的事實，而表現出「我很懂學生在講什麼」的樣子。

(二) 家長的質疑心態與不信任感，增加代理教師的工作複雜度

親師溝通與互動，是學校期待教師能關切的一環，也再次證明教師是高度人際互動的工作(蔡進雄，2005；Zembylas, 2005)。此外，教師在與家長互動的過程中，也被期許能夠給予家長正面的回應。

(指家長要求加分事件) 因為他是副會長，會產生這樣不平衡，沒辦法，因為我是代課老師，我又怕掀起什麼，現在已經狀態不是很好，然後我又怕在這個過程中，又要掀起另外一個風波，這是很不好的。所以只能忍下來，反正就給他睜一隻眼，閉一隻眼。(幸運 20111218)

幸運老師曾經在代理半年級任教師的過程中，遇到擔任家長會副會長的家長要求考試加分的事件，經過詢問學校相關人員且協調後，僅能在考量公平性且不傷害其他同學權益的狀況下，進行加分的動作，以回應家長的要求。

家長跟我反應什麼，功課太多或功課太少，我就覺得說，喔，趕快調整趕快調整，我很害怕家長知道我是代課老師。(小點 20111214)

小點老師為了能夠儘量減少家長的抱怨，甚至擔心家長因質疑代理身分而產生的不信任感，而逕自調整家庭作業的份量。由此可見，代理教師面對家長的反應和要求時，可能會因為顧全學校大局、增加家長對代理教師身分的信任感(林昭仁，2008)，而掩飾個人內心憤怒、無奈、專業考量的情緒，且同時會儘量給予家長正面的與回應。

三、社會性支持

綜合本研究資料有關代理教師社會性支持的分析結果顯示，友善的同事和家人的支持、支援，可以讓代理教師減少情緒勞務負荷。

(一) 同事間的交流與經驗分享是最好的情緒支持

代理教師與學校成員(行政人員或其他教師)建立良好的網絡關係，可以在工作上

獲得適時的協助和支援，也可以汲取教學方法、班級經營方面的技巧和知能。此外，由於代理教師身分而不熟悉學校作息或文化，也可以因而具有同儕層面的協助。比較明顯的例子，就是具經驗的正式教師會提供因應、處理有關學生問題的建議，及時協助代理教師遭遇的班級經營困境。

有好的老師……幫忙你，像你真的經驗比較不夠，像有那些比較特殊小孩的問題，然後老師都會過來幫你看。(幸運 20111218)

至於，學校正式教師與代理教師間非正式的同儕情誼，也可以讓代理教師有歸屬感，當面臨學校事務有比較負面的情緒時，親切的態度和問候是增進代理教師工作動力的因素之一。

像我現在這個學校啊，他們學校蠻大的，然後我覺得同事之間也蠻親切的，就是有時候會互相問候什麼的。(小點 20111214)

(二) 家人的溫馨慰藉可有效紓解情緒

除了工作場域中同儕的支持外，家人的慰藉和鼓勵也是代理教師在承擔代理情境中許多事務和情緒的另一個關鍵。誠如前文所提，家人的支持是代理教師個人面對社會壓力以及紓解情緒的重要途徑。

因為像……在很累……那個時候，我覺得太累，我每天都在過這個情報員的生活，我就被迫要這樣，那個時候，我覺得家裡給的支持就很好用。(幸運 20111218)

恩，我爸有給我支持，我爸的心態也是，就是跟我說，反正你就把自己事情做好就好，其他的建議那就算了。(阿詒 20111215)

可見家人給予的支持和建議，無形中會帶給代理教師很大的慰藉，同時，也有助於代理教師能夠更坦然、更寬心地處應職場上較不順遂的際遇。綜言之，好同事和家人的支持、慰藉，呼應 Bono 和 Vey (2005) 所謂的社會性支持，即同儕或主管的支持，而且社會性支持與人員展現出深層行為之間具有正相關。由此可見，代理教師有同事和家人的支持，愈能展現出深層的行為。深層行為係指一種「由內而外」的表現，如同演員在舞臺上要演出「喜悅」的時候，嘗試真的讓自己真心感覺到喜悅，然後才表現出喜悅的笑容（吳宗祐，2003）。換言之，重要關係他人之於代理教師的慰藉和支持，會促使代理教師減少偽裝的情緒展現，促進其真實情緒的產生，進而減少真實情緒和展現情緒之間的矛盾。

四、代課教師資淺、經驗不足，亟需學習轉換心境，才能欣然接受學校分派之任務

普遍而言，代理教師會覺得自己的經驗比較不足，認為學校分派的工作是培養自己能力和汲取經驗的最好機會，換言之，在工作年資和經驗比較不足的狀態下，有些代理教師比較能欣然接受學校指派的任務。

基本上他們要求我什麼，我就盡量做，因為我覺得所有的東西都還在學習。(幸運 20111218)

逆來順受，覺得自己比較菜，應該要多磨練。(星星 20111214)

我是個不太敢反抗的人，所以我都默默接受……就是硬著頭皮上，然後事後呢，想說趁還沒有開學，趕快去問一些有教過一年級的人，所以那時候我還特地去找我學姐，那時候我學姐教一年級教了還蠻多年，所以我就一直去找他，看他有什麼東西可以給我，就趕快跟他要。(阿詒 20111215)

林昭仁(2008)研究發現，許多代理教師多處於「同化、調適到適應」的階段，所以，壓抑、反向作用和認同這三類防衛機轉很常在代理教師的身上出現。本研究分析結果即發現，代理教師普遍認為自我的教學相關經驗明顯不足，且是職場上的新手教師，因此，比較能夠欣然接受學校各類相關的工作分配。其中，阿詒老師在擔任代理教師的歷程中，即曾接受學校指派擔任一年級導師的工作，儘管其內心對於這個任務感到憂心，但後來仍是默默接受，並請教朋友帶領一年級新生的經驗。

伍、結論與建議

總結上述研究分析結果，本研究歸納出下列研究結論和建議。

一、結論

本研究旨在探討影響國小代理教師情緒勞務負荷的現況和原因，故以下歸納提出研究結論：

(一) 常被視為代理身分、邊緣角色，卻又動輒以行政權力指派額外任務，影響代理教師情緒勞務至鉅

研究結果顯示，代理身分會使代理教師在面對學生、家長、其他正式教師或行政人員時，因自己年資經驗不足、行政權力脅迫等因素，而形成所謂「邊緣人」角色，被指派指導比賽與教學觀摩等工作。然而，代理教師為了維護個人的教學專業、在校觀感，通常會試圖掩飾內心焦慮、憤怒和不平的情緒，反而展現出能被其他人接受的情緒和行為反應。

(二) 家長和學生易對代理教師專業能力的質疑與挑戰，影響其情緒勞務負荷

本研究結果發現，代理教師在面對教學工作時，會因為班級經營需求、珍視學生回饋，以及回應家長對學生的關切，而掩飾自己的經歷或代理身分，並偽裝內心真實的不滿、焦慮和不平情緒，表現出來的行為反而會是已有多年教學經驗、平靜及正向的情緒或回應。

(三) 好同事和家人的社會性支持，可有效紓解國小代理教師的情緒勞務負荷

誠如本研究結果所指出，代理教師在工作場域中會有好同事的傾囊相授、互助的情誼，這使得經驗不足或不熟諳學校文化的代理教師，能夠有可以諮詢的對象。此外，家人的慰藉和支持，也是代理教師產生工作能量的來源，例如：家人願意支持不穩定的工作、傾聽遭遇不平待遇而生的牢騷等。故同事的互助情誼、家人的溫馨慰藉，是轉化代理教師負面情緒、獲得正面支持的關鍵。

(四) 代理教師積極的學習態度與正向心境，可減輕情緒勞務負荷

如本研究結果所發現，代理教師對於工作場域中所要求的任務，通常有逆來順受、盡力達成的想法，甚至會把這些不平的待遇當成是磨練個人能力、提升教學經驗的機會。所以，在面對工作情境而產生的負面情緒時，會透過轉化的方式，以正面的想法來因應，即所謂的深層行爲。

二、建議

根據上述研究結論，本研究提出可供國小的學校制度、正式教師與行政人員、代理教師本身參考的建議，相關內容如下所列：

(一) 建立師傅教師的制度，協助國小代理教師精進教學與班級經營知能

誠如本研究結果發現，同儕的社會性支持可以讓國小代理教師產生情感上的依附，並協助其因應教學工作上的問題。又，代理教師因現行代理制度，在一所學校服務年限至長為一年。因此，代理教師總是不斷地在適應新學校的規定和文化，例如：學校能針對代理教師建立師傅教師的制度，將可協助並加速代理教師新學校文化的適應，同時也能因應學校特性、學生特質而汲取師傅教師處應學生問題、因應親師溝通的有效方式。

(二) 學校訂定明確的工作規範，維護國小代理教師教學品質及學生受教權

本研究結果顯示，國小代理教師經常會面臨學校行政權力的脅迫，被指派指導比賽、教學觀摩等非直接與教學有關的工作。因此，學校宜建立完善的任務指派制度，而非一味地以「新進教師」之由來辦理。畢竟，代理教師對任何一所學校而言，每年都是新進的教師，或許這些工作可以增進代理教師的相關工作經驗，然而，在面臨適應學校文化、學生特性等情況下，代理教師如仍需轉移心神來承擔，可能會因此影響其準備教學活動的時間，同時，也可能影響學生受教的品質和權益。故學校可建立較完善的比賽指導教師、教學觀摩等規定，避免每年皆由代理教師來負擔類似工作。

(三) 學校正式成員宜包容與同理代課教師處境，建立其高度歸屬感

本研究結果發現，代理身分會影響國小代理教師的師生、親師和同儕互動。固然，代理教師在校服務年限僅一年的制度，或許是個無法改變的事實，然而，學校行政人員或其他正式教師如果能以同理心、友善的態度來面對代理教師，將可使代理教師心裡產生對學

校的歸屬感。此外，代理教師的學校歸屬感，也將有助於人際間和諧情誼的建立，對於代理教師教學工作的品質會產生正面的提升效果。

(四) 國小代理教師建立自我認同感，以自信、專業的態度因應教學事務

本研究結果顯示，國小代理教師會因代理身分而產生自卑、自我信心的不足，使其在進行教學工作或親師互動的過程中，會為了減少紛爭、確保班級表現，而表現出虛偽，甚至違背原本教學理念的行為。故代理教師可以學習反思代理經驗對於自我生命的意義和啓示，照見自我、重新活出生命（呂美慧，2008），以建立自我的認同感，相信自己的教學專業和過去經驗，以自信和專業的態度來處應教師工作環境中所遭遇的狀況。

(五) 國小代理教師學習情緒管理知能，轉化個人負向情緒為積極行動

本研究結果發現，國小代理教師如能轉換個人想法，正面、積極地因應工作場域中的遭遇，可能會減輕個人情緒勞務的負荷。正如「轉念，會讓世界大不同」，代理教師應學習認識自己情緒、管理情緒的能力，並以正面的想法和信念來面對工作環境中所遭遇的狀況，如此，將可進一步轉換個人較為負向的情緒，且能以正面的、積極的行動來因應，同時，也可增進自己從事教學工作的經驗和能力。

參考文獻

一、中文部分

- 王玉慎 (2010)。教師情緒勞務及組織承諾之相關研究：以臺中市國小教師為例（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 王紹華 (2007)。應用 FAHP 於國小代理教師甄選方法之探究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 田育昆 (2006)。國民小學教師情緒勞務與組織承諾關係之研究：以桃竹苗四縣市為例（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 江文慈 (2009)。「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後：國小教師情緒勞動的心理歷程分析。
教育心理學報，40(4)，553-576。
- 余新富 (2005)。國小代理教師透過同儕對話對數學教學專業成長之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北市立師範學院，臺北市。
- 吳宗祐 (2003)。工作中的情緒勞動：概念發展、相關變項分析、心理歷程議題探討（未出版之博士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 吳明清 (1997)。學校再造的理念與策略。*教育資料與研究*，19，6-10。
- 吳嘉澤 (2006)。從教師的情緒勞務談對學校人力資源管理的啓示。*學校行政*，41，127-136。
- 呂美慧 (2008)。從攻城到突圍：一位邊緣教師之生命史敘說研究。*花蓮教育大學學報*，26，77-99。

- 李俐穎 (2008)。駐足的過客：國小代理教師社會化歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 周祝瑛 (2009)。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。中等教育，60(3)，8-20。
- 林尚平 (2000)。組織情緒勞務負擔量表之發展。中山管理評論，8(3)，422-447。
- 林昭仁 (2008)。教育界的游牧民族，逐教缺而居：國民小學代理教師處境與適應之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 邱欣怡 (2007)。國民小學教師情緒勞務與工作倦怠之關係研究：以工作投入、社會支持為調節變項（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張乃文 (2005)。臺北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 張乃文 (2009)。教師情緒素養建立之研究：情緒勞務負荷的觀點。臺中教育大學學報：教育類，23(1)，75-98。
- 張純子與洪志成 (2008)。幼兒教師之情緒勞務。教育研究學報，42(2)，45-66。
- 教育部 (2011a)。中華民國師資培育統計年報。臺北市：作者。
- 教育部 (92011b)。國小學生、教職員統計（99 學年度）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869
- 教育部 (2012)。中小學兼任代課及代理教師聘任辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawQuery.aspx>
- 梁金都 (2010)。國小代課老師文化之研究。屏東教育大學學報：教育類，34，1-34。
- 程詩嵐 (2011)。國民小學代理教師內外動機與創意教學關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃筠珮 (2011)。在流浪中代理／在代理中流浪：一位國小教師的敘說研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 劉玲君 (2005)。我的變與辯：一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 蔡依真 (2011)。國小級任教師情緒智力與情緒勞務相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蔡進雄 (2005)。勞心、勞力、勞情？：論中小學教師的情緒勞務。中山管理評論，455，42-44。
- 鄭嘉琪 (2007)。桃竹苗四縣市國民小學教師情緒勞務、工作滿意度與教學效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 賴英娟、巫博翰、張盈霏 (2008)。教師情緒勞務的概念分析與理論應用。研究資訊，25(4)，123-130。
- 顏良益 (2007)。國小代理教師轉換跑道訓練需求之研究：以屏東縣為例（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

顏國樑、李昱憲 (2008)。情緒勞務與工作倦怠內涵與相關研究分析及其對國民小學行政的啓示。《學校行政》，57，1-37。

蘇國勳 (2008)。國小代理教師情緒經驗之描述與解釋（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

二、英文部分

Bono, J. E., & Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 213-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 24(4), 986-1010.

Robin, R. S., Tardino, V. M. S., Daus, C. S., & Munz, D. C. (2005). A reconceptualization of emotional labor construct: On the development of an integrated theory of perceived emotional dissonance and emotional labor. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 189-211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age.

合作學習教學策略對大專學生之學習成效與學習態度之影響：以兒童發展評量與輔導課程某單元為例

Effects of Cooperative Learning Teaching Strategy on College Students' Learning Effectiveness and Attitude: An example of Child Developing Evaluation and Guidance

汪慧玲*

Huei-Ling Wang

沈佳生**

Chia-Shen Shen

(收件日期 101 年 10 月 27 日；接受日期 102 年 3 月 5 日)

摘要

本研究旨在探討合作學習教學策略對大專學生在兒童發展評量與輔導課程中之學習成效與學習態度的影響。研究對象為新北市某二專幼保科一年級 67 位學生，以為期四週，共計八節課的實驗教學來進行探究。將研究對象分為實驗組與控制組，實驗組採合作學習教學策略，控制組採傳統教學方式。本研究以研究者自編之問卷調查，做為蒐集量化資料的工具，再將研究所得結果以描述性統計及二因子共變數分析等統計方法加以分析。根據資料分析結果，本研究所得的結果如下：一、合作學習教學與傳統教學在大專兒童發展評量與輔導課程上之學習成效測驗的表現有顯著差異；二、實施合作學習教學在大專兒童發展評量與輔導課程上之學習態度表現顯著優於傳統教學。最後，研究者根據本研究的結果提出若干建議，以供相關單位參考。

關鍵詞：合作學習、學習成效、學習態度

*馬偕護理管理專科學校幼兒保育科副教授

**美和科技大學兒童服務系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this research was to examine how the pedagogy method of cooperative learning influences students' learning effectiveness and attitude of the "Child Development Evaluation and Guidance" course in college. The experimental design for this study was a quasi-experimental pretest-posttest design. Subjects were 67 first grader students from the department of early childhood care and education of college in New Taipei city. The experimental group received the cooperative learning program for four weeks in "Child Development Evaluation and Guidance" while control group received traditional pedagogy. The instrument of this study was self-designed questionnaire. The descriptive statistics, one way analysis of covariance and two ways analysis of covariance were conducted to analyze the data. The results of this research were as followed: 1) There was significant difference between the pedagogy methods of cooperative learning and the traditional pedagogy method in students' studying achievement test on "Child Development Evaluation and Guidance;" 2) The pedagogy method of cooperative learning was superior to the traditional pedagogic method. Finally, the researchers proposed several suggestions to administrative office of school.

Key words: cooperative learning, learning effectiveness, learning attitude.

壹、緒論

一、研究背景

培養學生未來的競爭力，需要透過有效率的學習。如何讓學生有效地習得專業知識與技能，應思考新的教學方法及策略 (Kose, Sahin, & Aysegul, 2010)。學校教育如仍沿用傳統之講述教學法，欲發展學生多元能力，恐非常有限，亦無法因應未來時代趨勢要求。如要有學習效率，則須採團隊合作方式、密集的資訊分享，才能使知能迅速提升 (Campisi & Finn, 2011)。教師如何引導學生尋找知識及追求技能，並且與人合作，解決問題，實為學校教師與教育當局應審慎考慮的問題。因此，如何構思一套有效的教學策略，使每位學生學好專業科目，是很重要的工作。

對教師而言，傳統的教學方法是最簡單且有效率的方法，但卻無法提起學生的學習興趣，反而形成低意願與低學習成效的惡性循環，所以改善教學成效是刻不容緩的事。合作學習係國外廣為實施且頗具成效的一種教學措施，依據美國的教育學家 Edgar Dale 所提出的學習金字塔理論 (cone of learning)，學習可分為被動的學習與主動的學習，單純的講述教學法對學生而言，在聽課完的兩週之後所能記得的內容僅剩 20%，其學習效果最低；但是，如果能馬上將學習的內容付諸行動或教導他人，則能記得 90% 的學習內容 (Dale, 1946)。合作學習進行的過程中，強調以學生為學習的主體，要學生依不同的問題，蒐集資料、研究問題，進而解決問題。這正是一種強調主動學習的概念，學生在上課過程有機會將所習得的知識技能透過與同組同學的討論、動手操作或教導他人來增強學習效果。合作學習的內容主要是透過同學討論的過程，讓學生自行歸納與分析問題。教師則從旁協助引導學生，誘導同儕積極參與互動。學生內在的學習動機，可以在人際互動中被激發，教室中同儕的互相激勵，正是學習動機最大的推力 (蔡文榮，2004)。這種有別於傳統教學法的被動學習方式，除了讓學生感到新鮮好奇，彼此間如果互動融洽，則將使學生更積極投入團體活動，彼此切磋課業問題，達成團體共同的學習目標，且有助於提升學習成效。近年來，在國內合作學習最被廣泛應用於教學的就是學生小組學習成效區分法。本研究在合作學習方法的選擇上，也採用學生小組學習成效區分法的合作學習模式，因為此模式適合全班一起授課，透過與同儕互動，共同建構有意義的學習模式，且能引發學生的學習動機。

「兒童發展」是幼兒保育領域的核心課程，也是幼兒保育紮根之基礎。剛進入大專校院的學生很難在短期內找到討論功課的夥伴，這種合作學習的方式可以讓學習較為被動的學生即時被其他組員帶動而增強其學習的意願。研究者藉由教授兒童發展評量與輔導課程之機會，嘗試將合作學習教學模式應用於兒童發展評量與輔導課程，探究合作學習對學生學習的影響，做為往後實施創新課程教學之依據，此為本研究的動機，研究結果將可提供相關教學單位參考。

二、研究目的

基於上述研究背景，本研究在探討傳統教學之「講述教學」與「合作學習教學」在兒童發展評量與輔導課程實施的差異，具體目的如下：

- (一) 探討合作學習教學與傳統教學在兒童發展評量與輔導課程上學習成效的差異情形。
- (二) 探討合作學習教學與傳統教學在兒童發展評量與輔導課程上學習態度的差異情形。
- (三) 探討不同學業成就與不同教學方式對兒童發展評量與輔導課程學習成效的影響。
- (四) 探討不同學業成就與不同教學方式對兒童發展評量與輔導課程學習態度的影響。

三、研究假設

根據研究目的，本研究提出下列研究假設加以考驗：

- 假設一：實驗組較控制組學生在兒童發展評量與輔導課程學習成效上具有顯著差異。
- 假設二：實驗組較控制組學生在兒童發展評量與輔導課程學習態度上具有顯著差異。
- 假設三：不同學業成就與不同教學法在兒童發展評量與輔導課程學習成效有顯著交互作用。
- 假設四：不同學業成就與不同教學法在兒童發展評量與輔導課程學習態度有顯著交互作用。

四、研究限制

- (一) 本研究受原班級人數的限制，無法隨機分派，僅能採用準實驗設計來進行實驗教學。
- (二) 本研究基於公平原則，無法進行為期一學年之兒童發展評量與輔導課程實驗，僅依據兒童發展評量與輔導課程之某一單元為範圍進行為期四週、每週兩小時的實驗教學。

五、名詞解釋

(一) 合作學習

合作學習採異質分組方式，安排合作學習情境，使學生在小組中進行學習。教師引導小組成員彼此相互依賴、相互幫忙、分享資源，讓每個成員都負起學習成敗的責任。本研究採學生小組學習成效區分法為主要教學策略。

(二) 學習成效

學習成效是在整體學習後，以紙筆測驗來評量學生的學習結果，在本研究係指幼兒發展學科成績表現。以研究者自編之「兒童發展評量與輔導學習成效測驗」後測得分為依據，得分愈高，表示學習成效愈高；反之，則愈低。

(三) 學業成就

本研究係以學生在二專一年級上學期「兒童發展」學期成績為依據，分數排序在班上

的前 50% 者為學業高成就組，後 50% 的學生為學業低成就組。

(四) 學習態度

張春興 (2000) 認為，態度是個人對人、事、物的思想與判斷，所產生的一種相當持久性的行為傾向。而學習態度則是指學習者在學習情境中，受到學校、課程、教學、環境、同學及自我等刺激的影響，所產生的行為傾向。本研究係以學生在「兒童發展評量與輔導學習態度量表」得分為依據。分數愈高，表示學生在兒童發展評量與輔導學習過程的學習態度愈積極；反之，亦然。

貳、文獻探討

本研究藉由相關文獻說明合作學習的概念與基本要素，並於蒐集相關資料後加以歸納討論，以指引本研究架構之建立。

一、合作學習的基本概念

(一) 合作學習的定義

合作學習並不是單一的教學策略，而是促進小組合作與學生互動之所有教學策略的總稱（王金國，2005），相較於競爭式學習或個別式學習，更能提升學生學習動機、學習成效及合作技巧的表現，是一項值得教師在教學中採用的教學策略（王金國、張新仁，2003）

儘管許多學者對於合作學習的定義並不全然一致，但大多數學者均認為合作學習指的就是異質分組、小組討論、同儕協助和小組互動等教學策略（黃詠仁、王美芬，2002）。李文益 (2004) 認為，合作學習是一種有結構、有系統的教學策略，在合作學習中，教師將不同能力的學生分配到四至六人的異質性小組中一起學習，在同一個小組內，學生共同分享經驗，接受肯定與獎勵。所以，合作學習是一種以學習者為中心的學習過程，小組中的每一成員皆對自己的表現負責（陳美紀、宋美妹、林美純、陳華，2004）。程上修 (2000) 指出，合作學習是一種利用小組分組學習以增進個人和小組成員學習的教學法，但不是讓學生圍坐在一起彼此交談，做個別的作業，也不是一個人獨力完成指定作業，其他人簽名，當然，更不是個別完成作業，先做完的人幫忙比較慢的人。在學習環境上，教師一人面對眾多學生，無法顧及個別發展，因此，合作學習法藉由小組成員分工合作，互相支援進行學習，利用小組比賽，製造團隊比賽的心理氛圍，可使學習動機更為強烈（李杏美、李柏英，2006）。廖碧珠 (2006) 強調，合作學習是讓學生一起工作達成共同的目標，此一目標不但有利於己，也有利於他人。

(二) 學生小組學習成效區分法

學生小組學習成效區分法 (student team achievement division, STAD) 是 Slavin 於 1978

年所發展出來的一種合作學習方法，是最容易實施的方法，因為它所使用的內容、標準和傳統方法無異，也是應用範最廣、實施效果最為顯著的合作學習法，可運用於各年級、各學科，對合作學習法的生手教師是最好的入門（林達森，2002）。張新仁(2003)進一步指出，學生小組學習成效區分法特點有三，分別是以精熟教材為主要目的，進行個別測驗並使用進步轉換分數，強調均等的成功機會，此項策略最適合初次採合作學習的教師使用。學生小組學習成效區分法的中心概念為團體獎勵、個別責任和相同的成功機會。其中，團體獎勵是指小組的成功來自於小組成員的團體表現；個別責任即小組的成功取決於小組所有成員的個別學習，每個人都要全力以赴，為自己的小組貢獻一己之力；相同的成功機會是指組員以個人進步分數貢獻小組得分，這使得不同學習成效者均願意盡其所能接受挑戰（林怡如、何信助、廖年森，2004）。

STAD 之五大重點包括全班授課、分組討論、小考、個人進步分數及小組表揚（吳耀明，2006；Caropreso & Haggerty, 2000），茲說明如下：

1. 全班授課

全班授課由教師主導，有系統地對全班講解課程內容，並交替其他學習活動，讓學生保持較佳的精神狀態，例如：配合教具操作或以資訊多媒體融入教學皆可。

2. 分組討論

採異質性分組，分組討論的目的在於確認小組每個人都學會學習教材，另一方面也為下一階段的小考做準備，所以，每個人在自己學會之餘，更要幫助組內的每個成員都學會。教師在講解課程內容後，應簡要說明所要進行的小組學習目標。在此一階段，合作技巧為成敗的關鍵，由於合作技巧並非與生俱來，因此，教師需密切觀察各小組合作的情形，並適時介入小組，鼓勵小組成員發揮合作技巧，達成學習目標。

3. 小考

一個學習單元結束後便進行小考，除評估每位學生的學習表現外，還可做為表揚之依據，所以，組員均需竭盡所能地為小組爭取榮譽。

4. 個人進步分數

根據每位學生平日的表現來訂定個人基本分數，小考分數和基本分數之間的差異就是進步分數。小組成績是以團體進步分數為基礎，每一組的整體學習表現是以該組所有學生的成績加以計算，個人小考成績有進步，該組隨之加分。

5. 小組表揚

STAD 的表揚方式為團體表揚，表揚積分高的小組，不做個別表揚，以此使成員體認彼此是一命運共同體，全組的組員才會盡全力地表現自己及幫助組員。

（三）合作學習與傳統教學

合作學習和傳統教學最大的不同在於，合作學習是強調學生在團體中進行學習，同組成員間互相分享資源和知識，學生是知識的建構者和發現者（林人龍，2003）；而傳統教學則是一種基本教授法，雖然學生也可在一個團體內接受教學，但通常都是獨自學習，每

個學生都要對自己所學負責，學習的唯一資料來源是教師（劉靖國，2005）。合作學習具有前述五大基本要素，因此，有別於傳統教學法。Johnson 和 Johnson (1999) 歸納合作學習教學法與傳統教學法之不同，如表 1。

表 1 學習小組比較

項次	傳統學習小組	合作學習小組
一	低互賴、成員只對自己負責、焦點只集中在個別表現。	高度積極互賴，成員為自己和彼此的學習負責，焦點集中在聯合的表現。
二	只重個別責任。	團體和個別的責任兼重，成員維持自己和其他人高品質的工作。
三	作業很少賦予討論。	成員提升彼此的成功，他們真的一起工作、幫助和支持彼此的學習。
四	團體工作技巧被忽略。領導者是指定的，負責引導成員參與。	團隊工作技巧被重視。所有成員分享領導與責任。
五	沒有團體歷程。獎勵個別學習成效。	團體歷程品質與成員有效地一起工作，重視持續的進步。

二、合作學習的基本要素

黃詠仁和王美芬 (2002) 認為，並非所有分組學習都是合作學習，合作學習的主要特色在於它強調積極互賴、面對面的助長式互動、個人責任、小組合作技巧及團體歷程等五大基本要素，而這五大基本要素同時也是判別合作學習與否的重要規準，唯有確實落實這五大基本要素，才能確保合作學習的成功。以下就國內外相關文獻（王金國、張新仁，2003；陳彥廷、姚如芬，2004；Duxbury & Tsai, 2010），針對五大基本要素加以說明。

（一）積極互賴

積極互賴是學生對自己與組員關係的覺知，強調「我們」而非「我」，也就是要建立命運共同體的觀念。在落實積極互賴的要素上，要讓學生明白團體學習成效是評量的標準的，除了個人學會教材之外，還要幫助組員也都學會，小組才可能獲得成功。

（二）面對面的助長式互動

合作學習的特色為小組的座位安排採面對面的方式，以期能建立積極互賴的組員關係，如此，助長式互動行為較易出現，因組員將可覺知小組共同的目標為團體成功，彼此間互動是相互支持鼓勵的，是為團體目標而努力。

（三）個人責任

合作學習不是能力高的學生教能力低的學生，更不是由組內能力高的學生獨力完成作業，而其他人搭便車的教學策略。合作學習講求團體學習成效，團體學習成效來自於組內

每個人表現的總和，個人唯有精熟學習材料，才能達成小組目標。為了確保個人責任，學習評鑑應採個別方式，以發揮個別績效。

(四) 小組合作技巧

僅將學生放在同一小組，並不保證他們就能學會合作技巧。缺乏小團體技巧，合作團體不可能有產能，因此，學生必須被教導合作技巧。教導學生小團體技巧的步驟如下：
1. 讓學生瞭解使用這些技巧的需要；2. 學生必須瞭解這些技巧及使用時機；3. 反覆練習；4. 提供規律的時間給學生進行團體歷程；5. 堅持下去直到內化為止。

(五) 團體歷程

目的在提供小組反省檢討的機會，期許下次分組合作時，小組能表現得更好。

三、合作學習的實施成效

在傳統教學中，學習被認為是個人的事，缺乏合作學習經驗，容易使學生趨向於自我中心，個人自掃門前雪，輕忽團隊合作的力量，這在現今團體合作的時代，將削減了與其他團體合作的可能性（陳啓明，2003）。

近 20 年來，合作學習已被視為最重要的教學方法之一。Hong (2010) 指出，合作學習相關研究中最常被探討的主題就是合作學習對學業學習成效的影響。學生在進行學習時，若能結合有組織的教學，輔以學習者進行小組討論，或有適當的獎賞辦法，合作學習教學將會比傳統教學更為有效 (Tsay & Brady, 2010)。在大多數的研究中，合作學習顯著優於個別學習，合作學習組的成績顯著優於講述組（李杏美、李柏英，2006）。Tarim (2008) 研究發現，合作學習在實施方法上採用 STAD 者居多。STAD 使用的內容、標準及評鑑均與傳統教學法類似，其實施效果最為顯著。

在合作學習對學生的學習動機及學習態度的影響方面，毛國楠 (1997) 研究發現，合作學習組的班級氣氛比常模參照組更為融洽。陳彥廷和姚如芬 (2004) 指出，常參與合作學習的學生比傳統教學的學生更喜歡上學，也表現出較強的學習動機，有積極的學習態度，合作學習能協助增強學生的自信心。廖碧珠 (2006) 研究發現，合作學習確實對學習態度有正向的提升作用，且學習成效愈佳的學生，其學習態度愈正向積極。在溝通技巧與改善社會關係方面，合作學習能有效增進同儕的互動及相處之道，使其願意花更多的時間學習。基本上，參與合作學習的學生更能關心讚美別人，且能從中學習到更多人際溝通的技巧，這些技巧可使學生有能力處理人際關係，有助於良好學習氣氛的營造 (Ifamuyiwa & Akinsola, 2008)。

歸納上述，合作學習可促進學生的學習成效、學習動機、溝通技巧及改善社會關係。然而，也有實證研究顯示 (Akinbobola, 2009)，合作學習未能增進學生的學習成效，究其原因包括學生在合作學習中未能充分而有效的互動、教學分量過重，以及教師為趕進度而犧牲小組討論時間，使得合作學習所能產生的效果受到限制。但不論如何，只要能掌握合作學習的精神，善加利用合作學習的特色，合作學習對學生在許多方面有正面的影響，則

是無庸置疑的。

參、研究方法

本研究旨在探討實施合作學習對二專幼保科學生在兒童發展評量與輔導課程學習成效與學習態度之影響。

一、研究架構

依研究目的設計如圖 1。

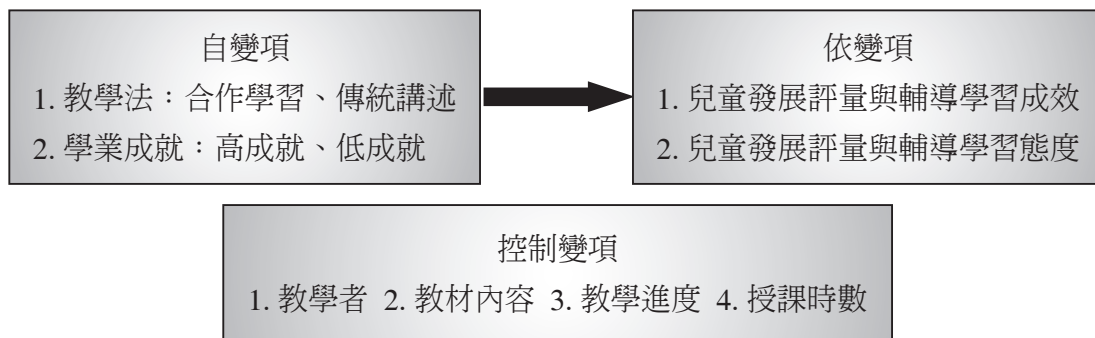


圖 1 研究架構

二、研究設計

本研究採準實驗研究法，使用不等組前測—後測設計，前測與後測量表是為探討實驗組與控制組兩組學生在兒童發展評量與輔導課程學習成效與態度是否因分組不同，導致相關測量達到顯著差異。前測量表乃為控制可能發現存在的統計差異；後測量表乃為測量受試學生於實驗教學後，其兒童發展評量與輔導課程的學習成效與態度。

設計模式說明如下：

- (一) 實驗前，實驗組與控制組都接受「兒童發展評量與輔導學習成效測驗」與「兒童發展評量與輔導學習態度量表」前測。
- (二) 實驗過程，實驗組接受合作學習融入兒童發展評量與輔導教學模式，控制組接受傳統教學模式。
- (三) 實驗後，實驗組和控制組都接受「兒童發展評量與輔導學習成效測驗」與「兒童發展評量與輔導學習態度量表」後測。

根據此一實驗設計，本研究之自變項、依變項、控制變項及共變項如下所述：

(一) 自變項

1. 教學方法：

- (1) 實驗組的合作學習教學法，將 33 位同學以四至五人為一組，分成七組。教學流程分為全班授課、分組討論、小考、個人進步分數登記與小組表揚等步驟。
- (2) 控制組則採一般的傳統教學講述法。教學內容為講述授課、課堂提問與小考。

2. 學業成就：

爲了觀察不同學業成就學生的表現，將實驗組與控制組學生依二專一年級上學期「兒童發展」課程學業成績高低排序，分爲高、低學業成就組。

- (1) 高學業成就組是兒童發展學業成績在全班的前二分之一者。
- (2) 低學業成就組則是兒童發展學業成績在全班的後二分之一者。

(二) 依變項

依變項是探討學生在兒童發展評量與輔導課程的學習成效與學習態度。

1. 學習成效：學習者在兒童發展評量與輔導學習成效測驗後測的得分。
2. 學習態度：學習者在兒童發展評量與輔導學習態度量表後測的得分。

(三) 控制變項

影響教學成效的因素很多，在研究進行時，若能控制不必要的影響因素，則可提高實驗的效度。本研究之控制變項主要包括：

1. 教學者：兩組爲同一教學者，即研究者本人。
2. 教材內容：實驗組與控制組所採用之兒童發展評量與輔導領域教材內容一致。
3. 教學進度：兩組教學進度控制每週皆相同。
4. 授課時數：實驗組與控制組授課時數一致，均在正式課程中實施。

(四) 共變項

本研究爲減低實驗誤差，以前測試題的得分爲共變數，進行共變數分析。

三、研究對象

基於人力、時間、資源的限制，本研究採準實驗研究設計方式進行，爲取樣方便，研究者依實驗所需，以研究者任教之二專幼保科一年級甲、乙兩班的學生爲研究對象，並以班級做爲分組依據，甲班爲實驗組，採合作學習法；乙班爲控制組，採傳統教學法。實驗組人數 33 人，控制組人數 34 人，共 67 人。

四、研究工具

本研究主要探討合作學習教學策略對學生兒童發展評量與輔導課程學習成效與學習態度之影響，採如下之研究工具：

(一) 兒童發展評量與輔導學習成效測驗

1. 擬題範圍

以心理出版社之「嬰幼兒發展評量與輔導」第二章「幼兒身體動作的發展與評量」爲範圍，題目係以課文內容改寫而成，以確保問題符合班級之教學範圍。

2. 預測試題

預試試題送請三位有豐富兒童發展評量與輔導課程教學經驗的教師，針對問卷內容的適當性，提供寶貴意見，以期找出題意不清、用詞欠佳的題目，以建立本問卷的專家效度。預試編製題目共 25 題，試題經預試後，以庫李 20 公式檢驗，整體試題的 $r_{KR20} = .84$ ，顯示有良好的一致性。

3. 前、後測試題

試題經預試後參酌專家學者的寶貴意見修改，將修訂完成之預試試題編製成兩份題本，兩份題本僅做試題順序的更換，一份使用於教學前的前測，一份則於教學後的後測使用。

(二) 兒童發展評量與輔導學習態度量表

1. 內容效度方面，本問卷經兩位學者專家意見修訂編製而成，以建立專家效度，並做為正式試題。依據專家意見刪除不適合的題目，並做語句修正之後，問卷原有 25 題，經專家審查刪減兩題，共計 23 題。

2. 問卷信度方面，以 Cronbach's α 係數考驗內部一致性，本研究結果量表的 α 為 .83，顯示量表有良好的信度。本問卷採四點計分，分成非常同意、同意、不同意、非常不同意，題目得分依次為 4、3、2、1，得分愈高者，表示受試者態度愈積極；反之，則愈消極。

(三) 研究者自編之半結構式訪談大綱

1. 實驗教學結束後，分別自實驗組中學業成就高與學業成就低的學生中以隨機方式各選取三位，進行半結構式訪談。

2. 訪談過程以錄音筆全程記錄，訪談的目的為蒐集更深入的質性資料。

五、實施程序

為了不影響該課程的正常教學進度，將實驗教學期間訂為四週，從學期的第二週到第五週，並於開學的第一週舉行前測、第三週舉行小考、第四週則進行小考、個人進步成績計分與小組表揚、第五週舉行後測、第六週進行訪談。另外，基於時間因素考量，實驗組在課堂上的分組討論主題由教師在一週前提供，避免因為自由討論造成時間上的浪費，進而影響教學成果。

六、資料處理與分析

本研究將回收的調查問卷，先剔除填答不完整者，再將有效問卷進行編碼，並以 SPSS 進行統計分析。首先，量的分析以教學方法與學業成就為自變項，並以兒童發展評量與輔導學習成效、兒童發展評量與輔導學習態度為依變項，進行描述性統計分析與二因子共變數分析。質性分析則採用半結構式訪談。茲分別說明如下：

(一) 對各變項進行描述性統計分析，釐清變項之間的脈絡。

(二) 探討不同學業成就及教學方式在兒童發展評量與輔導學習成效上是否有顯著的交互

- 作用存在？以學業成就與教學方法為自變項，「兒童發展評量與輔導學習成效測驗」後測得分為依變項，其中，前測成績為共變量，進行二因子共變數分析 (Two-way ANCOVA)，以考驗假設一、三。
- (三) 探討不同學業成就及教學方式在兒童發展評量與輔導學習態度上是否有顯著的交互作用存在？以學業成就與教學方法為自變項，「兒童發展評量與輔導學習態度量表」後測得分為依變項，其中，前測成績為共變量，進行二因子共變數分析 (Two-way ANCOVA)，以考驗假設二、四。
- (四) 研究者依據學生學業成就隨機抽取高、低成就學生各三名進行半結構式訪談，以蒐集質性資料，做為質性分析之依據。

肆、結果與討論

將收回的問卷與訪談紀錄加以編碼、分析並進行討論，以瞭解合作學習的學習成效，並回答研究問題。

一、基本資料之描述性統計

本研究共有 67 人參與研究，實驗組（合作學習教學）33 人，對照組（傳統教學）34 人；學業成就分布方面，高學業成就組 33 人，低學業成就組 34 人，其中，實驗組高學習成就 16 人、低學習成就 17 人；控制組高學習成就 17 人、低學習成就 17 人。

(一) 兒童發展評量與輔導學習成效前、後測之描述性統計

以不同教學方式在兒童發展評量與輔導學習成效後測部分而言，實驗組的平均數較高且標準差較小，表示這一組的得分高且組內變異性小，控制組則相反；換言之，實驗組在實驗後的兒童發展評量與輔導學習成效上得分比控制組稍高，且實驗組的學生組內變異性較控制組學生小，如表 2。

表 2 不同教學方式及學業成就學生在學習成效前後測之描述性統計

	個數	前測		後測	
		平均數	標準差	平均數	標準差
教學方式					
實驗組	33	50.00	8.11	84.75	6.09
控制組	34	47.85	7.82	74.25	8.42
學業成就					
高學業成就組	33	63.75	5.80	93.05	2.79
低學業成就組	34	34.57	4.83	66.20	7.03
學習成效	67	48.90	7.91	79.75	7.60

以不同學業成就在兒童發展評量與輔導學習成效後測部分而言，高學業成就組的平均數較高且標準差較小，表示高學業成就組的學生在兒童發展評量與輔導學業成就後測得分高且組內變異性小，如表 2。

全體在兒童發展評量與輔導學習成效前測的總平均為 48.90，在兒童發展評量與輔導學習成效後測的總平均為 79.75。

(二) 兒童發展評量與輔導學習態度前、後測之描述性統計

以不同教學方式在兒童發展評量與輔導學習態度之前測及後測部分而言，實驗組的平均數較高且標準差較小，表示這一組的得分高且組內的變異性小，控制組則相反；換言之，實驗組在實驗前、後的兒童發展評量與輔導學習態度上得分比控制組稍高，且實驗組的學生組內變異性較控制組學生小，如表 3。

表 3 不同教學方式及學業成就學生在習態度前後測之描述性統計

	個數	前測		後測	
		平均數	標準差	平均數	標準差
教學方式					
實驗組	33	85.31	16.45	93.42	15.48
控制組	34	77.45	19.01	81.59	17.00
學業成就					
高學業成就組	33	90.04	17.31	95.78	15.37
低學業成就組	34	72.89	14.50	79.31	15.05
學習態度	67	81.42	18.06	87.30	17.16

以不同學業成就在兒童發展評量與輔導學習態度前測及後測部分而言，不同學業成就平均數較高者，標準差亦高；平均數較低者，標準差亦低，表示不同學業成就的組內變異性相似，且學業成就愈高者，在實驗前、後的兒童發展評量與輔導學習態度上得分皆愈高，其兒童發展評量與輔導學習態度愈正向，如表 3。

全體在兒童發展評量與輔導學習態度前測的總平均為 81.42，在學習態度後測的總平均為 87.30。

二、不同學業成就與不同教學方法對兒童發展評量與輔導學習成效之影響

本研究排除「兒童發展評量與輔導學習成效」之前測成績，以學業成就與教學方法為自變項，「兒童發展評量與輔導學習成效」後測之總得分為依變項，其中，「兒童發展評量與輔導學習成效」之前測成績為共變項，進行二因子共變數分析（ α 值定為 .05），如表 4。另，共變數分析結果呈現於表 5。

表 4 學業成就與教學方式在學習成效測驗後測之調節平均數和調節標準差

	實驗組			控制組			總和		
	個數	M	SD	個數	M	SD	個數	M	SD
高學業成就組	16	87.00	1.28	17	84.47	1.25	33	85.74	.99
低學業成就組	17	81.37	1.23	17	65.62	1.24	34	73.50	.97
總和	33	84.19	.78	34	75.05	.76	67	79.62	.54

表 5 學業成就與教學方式在學習成效測驗後測之共變數分析摘要

變異來源	SS	DF	MS	F	p
學業成就	153.86	1	152.86	8.98	.005**
教學方式	187.93	1	189.93	11.25	.003**
學業成就 × 教學方式	98.58	1	98.58	5.92	.018*
誤差	889.37	62	18.08		
總和	60712.00	67			

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

在「兒童發展評量與輔導學習成效測驗」的表現，不同學業成就與不同教學方式間交互作用的 p 值小於 .05 ($F=5.92$, $p < .05$)，如表 5，達統計顯著水準，顯示排除前測成績影響後，學業成就與教學方法兩者間有交互作用存在，表示學生的兒童發展評量與輔導學習成效會因不同學業成就與不同教學方式而有差異，因學業成就與教學方式之間交互作用顯著。接著，再進行單純主要效果考驗，以瞭解差異情形。

學業成就與教學方式也分別有主要效果，亦即，學業成就 ($F=8.98$, $p < .05$) 與教學方式 ($F=11.25$, $p < .05$)，如表 5，均達統計上的顯著水準。上述顯示，兒童發展評量與輔導學習成效會因學業成就不同而有所差異；學生兒童發展評量與輔導學習成效也會因其所接受的教學方式不同而有所差異。

由於教學方式、學業成就及教學方式與學業成就之間的交互作用均達統計上的顯著水準，所以，必須進一步考驗其單純主要效果，才能有較嚴謹的解釋，單純主要效果考驗結果如表 6。

低學業成就組學生接受不同教學方式的學習後，在兒童發展評量與輔導學習成效測驗得分有顯著差異。教學方式因子在低學業成就組 ($F=18.60$, $p < .001$) 單純主要效果 F 值的機率小於 .05，如表 6，顯示低學業成就組學生所接受的教學方式不同，學生的學習成效也會有所不同。比對表 4 平均數及標準差發現，低學業成就組學生接受以合作學習融入兒童發展評量與輔導教學後，其兒童發展評量與輔導學習成效高於接受傳統教學的學生，表示合作學習對低學業成就組學生的兒童發展評量與輔導學習成效，能有顯著的提升；反觀高學業成就組學生，兩種教學方式的效果則沒有顯著差異。

表 6 學業成就與教學方式在學習成效測驗後測之單純主要效果分析摘要

變異來源	SS	DF	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
教學方式因子					
低學業成就組	305.62	1	305.62	18.60	.000***
高學業成就組	7.16	1	7.16	.51	.563
學業成就因子					
實驗組	21.08	1	21.08	1.28	.271
控制組	267.49	1	267.49	15.33	.000***

*** $p < .001$.

表 6 學業成就因子顯示，合作學習教學 ($F=1.28$, $p > .05$) 的單純主要效果 F 值的機率大於 .05，達顯著差異；而傳統教學 ($F=15.33$, $p < .05$) 的單純主要效果 F 值的機率也小於 .05。比對表 4 平均數及標準差發現，傳統學習策略的高學業成就學生顯著優於低學業成就學生，在學業成就上達到顯著差異。以學習而言，合作學習對於低學業成就學生確實能有幫助，能拉近高、低學業成就間的差距。

三、不同學業成就與不同教學方式對兒童發展評量與輔導學習態度之影響

本研究排除「兒童發展評量與輔導學習態度量表」之前測成績，以學業成就及教學方法為自變項，「兒童發展評量與輔導學習態度量表」後測之全量表得分為依變項，其中，「兒童發展評量與輔導學習態度量表」前測成績為共變項，進行二因子共變數分析 (α 值定為 .05)，其調節平均數及調節標準差如表 7。另，共變數分析結果呈現於表 8。

表 7 學業成就與教學方式在學習態度量表後測之調節平均數和調節標準差

	實驗組			控制組			總和		
	個數	M	SD	個數	M	SD	個數	M	SD
高學業成就組	16	93.32	2.68	17	85.86	2.59	33	89.59	1.93
低學業成就組	17	87.94	2.54	17	82.80	2.69	34	85.37	1.89
總和	33	90.63	1.82	34	84.33	1.78	67	87.48	1.25

表 8 學業成就與教學方式在學習態度量表後測之共變數分析摘要

變異來源	SS	DF	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
學業成就	193.34	1	193.34	2.23	.158
教學方式	537.09	1	537.09	5.96	.019*
學業成就 × 教學方式	18.87	1	18.87	.23	.648
誤差	4676.61	62	89.93		
總和	451936.00	67			

* $p < .05$.

表 8 顯示，在「兒童發展評量與輔導學習態度量表」的表現，學業成就與教學方式之間交互作用的 p 值大於 .05 ($F=.23, p>.05$)，沒有達到顯著水準，顯示排除前測成績影響後，學業成就與教學方式兩者間沒有顯著的交互作用存在，表示學生的兒童發展評量與輔導學習態度不會因為學業成就與教學方式而有所差異，故研究假設四未獲得證實。

另外，學業成就的 p 值大於 .05 ($F=2.23, p>.05$)，表示不同學業成就學生在「兒童發展評量與輔導學習態度量表」的表現未達顯著水準，表示不同學業成就學生在「兒童發展評量與輔導學習態度量表」沒有差異；教學方式的 p 值小於 .05 ($F=5.96, p<.05$)，達到顯著水準，表示接受不同教學方式之學生在「兒童發展評量與輔導學習態度量表」的表現有顯著差異，實驗組顯著優於控制組，表示合作學習教學，確實能提升學生兒童發展評量與輔導的學習態度。

本研究顯示，學業成就不同並不影響兒童發展評量與輔導學習態度的表現，不同教學方式則會造成學習態度顯著差異，因此，合作學習教學對學習態度的提升顯著優於傳統學習策略。

四、實驗組學生對合作學習教學方式之半結構式訪談資料

研究者依據學生學業成就隨機抽取高、低成就學生各三名進行訪談，茲將訪談結果摘要摘錄於後，並以 T 代表訪談者，以 A、B、C、D、E、F 代表六位被訪談者。

學業高成就學生訪談摘要紀錄：

T：你對這學期使用的合作學習教學感覺如何？

A：嗯！開學時聽到這種教學法時就很期待，雖被告知這是一種實驗研究，但是還是感到新鮮與好奇，一開始大家都覺得上課壓力比較大一點，有一點後悔，但是，經過二至三週之後，竟然喜歡上這種上課方式，隔壁班的同學有人說要來我們班旁聽。

B：還不錯。笑～，隔壁班很羨慕我們被選為實驗組。

C：喜歡啊！很不一樣的 Fu，老師很認真，我們也很用功的哩。

T：上課過程中，讓你感到印象深刻的是什麼？

A：就是需要比一般課程多花些時間準備，要發揮團隊合作精神才行。

B：上課過程中，比較 high，不會打瞌睡，笑～，喔！上課比以前專心多了。

C：應該是與組員的互動這部分，互動比以前上課時的分組報告還要頻繁，加上老師又有提供獎勵，讓我覺得好開心，上課氣氛也比其他課程活潑，嗯！很不錯唷。

學業低成就學生訪談摘要紀錄：

T：你對這學期使用的合作學習教學感覺如何？

D：剛開始的時候很不習慣，因為有提問與發言上的困擾，但是，經過二至三週之後，逐漸適應這種上課方式，小考時比較有壓力，而且還計算小組總成績，有一種「輸人不輸陣」的 Fu，我不清楚自己算不算喜歡耶。

E：嗯！基本上，我並不討厭合作學習的上課方法，可是，比較累人。

F：嗯！我覺得這種教法還蠻好的，雖然上課的壓力比較大。

T：上課過程中，讓你感到印象深刻的是什麼？

D：應該是與同學的互動關係，比其他課程密集，無形中讓我的人際關係比以前好了，謝謝老師！

E：互動，討論的機會多很多，壓力大多了！

F：學會與同學合作，回答老師問題的次數比以前增加，還有成績進步了。

伍、結論與建議

本研究依據研究問題及資料分析的結果，歸納出以下結論：

一、結論

(一) 合作學習相較於傳統教學能顯著提升學生學習成效

排除兒童發展評量與輔導學習成效前測成績影響後，以合作學習教學融入兒童發展評量與輔導課程在「兒童發展評量與輔導學習成效」的表現與傳統教學相較有顯著差異存在，本研究假設一獲得支持。

(二) 合作學習相較於傳統教學能顯著提升學生學習態度

排除兒童發展評量與輔導學習態度前測成績影響後，以合作學習教學融入兒童發展評量與輔導課程在「兒童發展評量與輔導學習態度」的表現與傳統教學相較有顯著差異存在，本研究假設二獲得支持。

(三) 不同學業成就與不同教學方式對學習成效有顯著交互作用

排除兒童發展評量與輔導學習成效測驗前測影響，由二因子共變數分析得知，在兒童發展評量與輔導學習成效方面，學業成就與教學方式之間交互作用顯著，表示不論採用哪一種教學方式，學生的學業成就不同，學生的學習成效就有所不同，因此，研究假設三獲得支持。就高學業成就學生而言，兩種教學方式對兒童發展評量與輔導學習成效沒有明顯不同；就低學業成就學生而言，以合作學習教學後，兒童發展評量與輔導學習成效優於接受傳統教學的低學習成效學生。

(四) 不同學業成就及不同教學方式對學習態度未有顯著交互作用

排除兒童發展評量與輔導學習態度量表前測影響，由二因子共變數分析得知，學生的兒童發展評量與輔導學習態度不受學業成就不同而有所差異，會因所接受的教學方式不同而有所差別，學業成就與教學方式之間並沒有顯著交互作用，因此研究假設四未獲得證實。

(五) 教師對合作學習的五大基本要素：積極互賴、面對面助長式互動、個人責任、小組合作技巧及團體歷程之實際觀察與感受

1. 班級學習氣氛明顯改善，例如：學生出席率較高、上課時比較專心、講話與玩手機等現象明顯變少。

2. 學生與教師互動明顯增加，上課或課後時間的發問比上學期增加。小組長積極的領導表現與協助組員的態度由生澀轉趨熟練。

3. 同儕互動增加，彼此間的互信互賴逐漸轉為主動積極。每位組員承擔不同工作，恪盡其責。

4. 學生利用空堂或課後留校的討論次數也逐漸增加。教師主動參與觀察同學們在討論議題，發現學生從消極膽怯逐漸轉為積極主動。

5. 合作技巧在第三週上課時，教師就能明顯感受同學的進步，不再侷限於小組長的發揮，而是團體的合作與貢獻。

(六) 半結構式訪談資料分析

1. 實驗組中，高學業成就學生對合作學習教學法表示喜歡、新奇與有趣，低學業成就學生則表示不討厭或覺得上課壓力比較大。

2. 實驗組中，所有學生對合作學習教學法的印象都是正面的，例如：上課比以前專心、與同儕的互動增加以及學業成績明顯進步了。

二、建議

基於本研究歸納之結論，提出下列幾點建議：

(一) 在課程與教學方面

1. 合作學習在教學上的應用

合作學習的教學特性強調學生自主學習，主動參與及蒐集相關資料，學習者應調整傳統學習的心態，在小組中發揮互助合作的精神。若能藉由小組之間的互動與回饋讓學生從中獲得滿足，可以提升學生學習成效與改善學習態度，讓學習更有效率。尤其對於學業成就較低的學生，兒童發展評量與輔導學習成效確實能有提升的效果。藉由小組互動引起學生高度的學習興趣，讓平時上課專注力及學習動機較薄弱的學生，能有增強學習的動力，因此，建議教師在教學上採用合作學習教學方式來改善學生的學習成效。

2. 教師在教學前的規劃

本研究經由合作學習教學提升了學生的學習動機與學習興趣，教師可充分應用合作學習於教學中，尤其是教師在教學前需要花較多時間準備小組討論題目、編製測驗題目，於講授時便能抓住重點教學，可提升教學品質。

(二) 在未來研究方面

1. 研究時間

本研究僅為期數週的實驗時間，而學生的學習成效及學習態度之改變，本就需要長時間的醞釀與累積，因此，在研究時間不長的情況下，可能比較不容易看出實驗教學真正的效果。研究者建議，未來研究在時程許可下，搭配合適的教學內容，增加教學單元，藉此能更清楚地瞭解學生學習成效及學習態度的改變情形。

2. 廣泛應用於其他課程活動

本研究僅以兒童發展評量與輔導課程為主，在推論至其他課程或不同領域的成效上有其限制，因此研究者建議，未來研究可以相同設計理念應用在不同領域的學習，以瞭解合作學習對不同課程學習的影響。

參考文獻

一、中文文獻

- 王金國、張新仁 (2003)。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究。《教育學刊》，**21**，53-78。
- 王金國 (2005)。共同學習法之教學設計及其在國小國語科之應用。《屏東師院學報》，**22**，103-130。
- 毛國楠 (1997)。成績回饋方式對不同能力水準國中生數學科的學習動機、學習策略、學習態度及學業成就之影響。《教育心理學報》，**29**，117-136。
- 李文益 (2004)。文化資本、多元入學管道與學生學習表現：以臺東師院為例。《臺東大學教育學報》，**15**(1)，1-32。
- 李杏美、李柏英 (2006)。任務小組教學法在會計教學成效之探討。《財金論文叢刊》，**4**，129-137。
- 林人龍 (2003)。生活科技課程中設計與製作的學習歷程。《教育研究資訊》，**11**(4)，3-24。
- 林怡如、何信助、廖年焱 (2004)。提升數學學習動機的教學策略。《師友》，**2**，43-47。
- 林達森 (2002)。合作學習在九年一貫課程的應用。《教育研究資訊》，**10**(2)，87-103。
- 吳耀明 (2006)。國小五年級教師實施社會科合作學習之行動研究。《屏東教育大學學報》，**24**，311-350。
- 陳彥廷、姚如芬 (2004)。合作學習模式中學生學習表現之探討。《臺東大學教育學報》，**15**(1)，127-166。
- 陳美紀、宋美妹、林美純、陳華 (2004)。合作學習法應用在大一會計學學習研究。《技術及職業教育學報》，**8**，113-132。
- 陳啓明 (2003)。合作學習在數學領域的教學策略。《師友》，**4**，43-46。
- 黃詠仁、王美芬 (2002)。國小自然科合作學習教學策略之行動研究。《科學教育研究與發展》，**28**，31-50。
- 程上修 (2000)。創造性問題解決教學模式對高一學生學習氣象單元成效分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 張春興 (2000)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張新仁 (2003)。學習與教學新趨勢。臺北市：心理。
- 廖碧珠 (2006)。合作學習對國中一年級學生的數學態度與學習學習成效之影響（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 蔡文榮 (2004)。活化教學的錦囊妙計。臺北市：學富文化。
- 劉靖國 (2005)。合作學習教學模式融入主題統整課程之教學設計。人文及社會學科教學通訊，15(5)，177-191。

二、英文部分

- Akinbobola, A. O. (2009). Enhancing students' attitude towards Nigerian senior secondary school physics through the use of cooperative, competitive and individualistic learning strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1-9.
- Campisi, J., & Finn, K. E. (2011). Does active learning improve students' knowledge of and attitudes toward research method? *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 38-45.
- Caropreso, E. J., & Haggerty, M. (2000). Teaching economics: A cooperative learning model. *College Teaching*, 48(2), 69-77.
- Dale, E. (1946). Audio-visual methods in teaching. New York, NY: The Dryden Press.
- Duxbury, J. G., & Tsai, L.L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- Hong, Z. R. (2010). Effects of a collaborative science intervention on high achieving students' learning anxiety and attitudes toward science. *International Journal of Science Education*, 32(15), 1971-1988.
- Ifamuyiwa, S. A., & Akinsola, M. K. (2008). Improving senior secondary school student's attitude towards mathematics through self and cooperative-instructional strategies. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39(5), 569-585.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kose, S., Sahin, A., & Aysegul. E. (2010). The effects of cooperative learning experience on eighth grade students' achievement and attitude toward science. *Education*, 131(1), 169-180.
- Tarim, K. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using TAI and STAD methods. *Educational Studies in Mathematics*, 67(1), 77-91.
- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.

從生態系統理論之配對關係初探新移民家庭子女之幼兒園適應

Preschool Adjustment of a New Immigrant Resident Family Child: The Dyad Perspective

林雨柔*
Yu-Jou Lin

陳怡茹**
Yi-Ru Chen

萊素珠***
Su-Chu Lai

(收件日期 102 年 1 月 5 日；接受日期 102 年 3 月 26 日)

摘 要

本研究主要探討新移民家庭子女在上幼兒園期間與新移民母親及幼兒園老師的配對關係，並探討者兩種配對與幼兒園適應表現的關係。研究採取「幼兒園適應量表」來瞭解幼兒適應表現，另進入家庭及幼兒園進行觀察，瞭解母子與師生配對關係之內涵。本研究有兩項初步發現，首先，相較於母子配對關係，師生配對關係對幼兒園適應是較具影響力；其次，配對關係中的情感關係與權力平衡彼此息息相關，影響幼兒的表現。

關鍵詞：入園適應、配對關係、新移民家庭

*國立新竹教育大學幼兒教育系碩士生

**臺北市公辦民營吉利幼兒園教保員

***長庚科技大學幼兒保育系助理教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was to understand a new immigrant resident family child's preschool adjustment, taking the dyad concept of Bronfenbrenner's ecological systems theory. Data collected from field observations over a 12-week period, and Preschool Adjustment Scale. The results included: 1) the dyad of teacher-child was more important than the dyad of mother-child in the process of the preschool adjustment; 2) "balance of power" and "affective relation" were interconnected in the child's preschool adjustment.

Key words: preschool adjustment, dyad, new immigrant resident family.

壹、緒論

一、研究緣起與目的

現今社會對於新移民的議題，雖一再進行有關生活適應、親子關係及文化教育等探討，但是，相關研究大多仍是以學齡兒童為對象（何緯山、陳志賢、連廷嘉，2011；盧秀芳，2004），較少關注第一次跨出家庭進入團體生活的幼兒；再者，相關研究之內容大多也都針對社會支持、自我概念等其中一個相關因素與生活適應的關係進行探討（李如華，2009；何緯山等，2011），較少探究家庭和幼兒園情境與新移民家庭子女的適應關係。

進入幼兒園當學生，可能是幼兒生命中第一次適應團體的經驗，其影響久遠（林美嫦，2006；Blatchford, Battle, & Mays, 1984）。許多研究也針對這段經驗進行探討，但這些研究結果雖提及家庭的管教方式或環境與幼兒適應有關（洪婉萍，2005；Blatchford et al., 1984），以及教師教學行為與幼兒的園所適應有密切關係（蔡育琦，2005；Thyssen, 2000），然而，大部分相關研究常僅以幼兒園為研究場所，較少探討幼兒家庭在這段經驗中扮演的角色。因為適應是一段複雜的歷程（Jorde, 1984），影響的因素相當多元，尤其是幼兒個人、家庭及幼兒園三方面交織的關係，無可避免地更會影響幼兒在園所的表現（呂淑芳、陳若琳，2007；萊素珠，2008；Blatchford et al., 1984）。由此觀之，僅以幼兒園來瞭解、適應可能是不足的。再者，許多研究發現，進入幼兒園之後的行為表現會隨著時間的流逝而改變，會從單獨的遊戲逐漸演變成平行或有互動的遊戲型態（Blatchford et al., 1984; Feldbaum, Christenson, & O'Neal, 1980），這提醒吾人適應是一個變動的過程，不能僅看一個時間點。

幼兒從家庭進入幼兒園的過程中，與幼兒有密切互動的環境即為家庭和幼兒園，因此，這兩個場域中發生的活動對幼兒的園所適應頗有影響力。Bronfenbrenner (1979) 提出微系統中「配對關係」(dyad) 對個體發展的影響力，引發研究者從生態系統理論之配對關係探討新移民家庭子女適應情形的動機。具體而言，本研究目的是以一位新移民家庭的子女為對象，以生態系統的配對關係為架構，探討幼兒與母親，以及幼兒與老師的共同活動配對關係和入園適應之間的關係。

二、名詞釋義

(一) 新移民家庭子女

林雅婷 (2005) 認為，新移民子女是指來臺結婚，並在此定居之東南亞女性且懷孕所生之子女；林秀玲 (2008) 指出，新移民子女是指父親為中華民國國籍與新移民女性在婚姻關係下所生育的子女。依上述定義，本研究所指的新移民家庭子女，意指父親為中華民國國籍，母親為東南亞女性，兩者在婚姻關係下所生育的子女。

(二) 入園適應

邢清清 (2005) 指幼兒入學後，跨越家庭與學校教育兩個不同階段所產生的適應情形

為入園適應。呂淑芳和陳若琳(2007)也表示，幼稚園適應為「幼兒在幼稚園的環境中，保持和諧狀態所表現的各種反應，藉以維持身心和諧愉快的過程」。本研究即以呂淑芳(2006)發展的「幼兒園適應量表」得分，來瞭解幼兒的適應表現。

(三) 配對關係

本研究所指的配對關係，是依 Bronfenbrenner (1979) 所言：「兩個個體彼此相互注意或參與活動時，配對關係就產生了」來定義。

貳、文獻探討

一、配對關係

生態系統理論提到，配對關係是微系統的基本組成要素，只要兩個個體彼此相互注意或參與活動時，配對關係就產生了 (Bronfenbrenner, 1979)。

配對關係的種類包括「觀察的」、「共同活動的」及「主要的」三種 (Bronfenbrenner, 1979)，其中，「觀察的配對關係」(an observational dyad) 是一種注意的狀態，「主要的配對關係」(a primary dyad) 是一方不用出現即能影響另一方，在這兩種關係中，配對雙方的互動性較低；而「共同活動的配對關係」(a joint activity dyad) 指的則是兩個個體投入同一個活動，他們可能做一樣的事情（如一起堆積木），也可能是偏向有些不同但有互補性的整合（如一方說故事，另一方聽故事）。Bronfenbrenner (1979) 假設，觀察配對如果發生在共同活動之下，對個體發展的影響更大，而這傳遞了兩個訊息，其一是三種配對關係並不截然劃分，是會互相流動的，另一是共同活動對發展的影響不容忽視。因此，Bronfenbrenner 對共同活動的特性有進一步的說明。

共同活動的特性，包括「來回互動」(reciprocity)、「權力平衡」(balance of power)、「情感關係」(affective relation)。「來回互動」指的是在共同活動的過程中，一方的行為影響了另一方；反之，亦然。幼兒就是透過這過程促進其互動技巧，並形成相互依存的概念，且互動的回饋會誘發更複雜的互動模式，學習過程的複雜性也會跟著提高。「權力平衡」指的是配對關係過程中，其中一位參與者可能比另一位更具影響力，當權力逐漸轉移至發展的個體時，會有利其發展；「情感關係」為參與者在互動時，對彼此發展出正向的、負向的、矛盾的或不對稱的感覺，當情感關係是以正面的、相互性的作為開始時，並在配對過程中持續保有這樣的關係，將有利於個體的發展 (Bronfenbrenner, 1979)。

綜上文獻發現，微系統中的配對關係在某些情形下是有助於個體發展的；反之，則可能會有阻礙。鑑於在幼兒入園期間，主要的微系統是家庭與幼兒園。因此，本研究選擇「共同活動的配對關係」為分析架構，嘗試瞭解新移民家庭幼兒入園期間，母子與師生共同活動配對關係及其入園適應表現的關係。

1 本研究獲得呂淑芳本人口頭同意(1010904)，運用其發展的「幼兒園適應量表」進行研究，特此說明與致謝。

二、幼兒入園適應之相關研究

現有文獻中，鮮少有以配對觀點進行幼兒園適應的研究，因此，本研究乃從幼兒個人、幼兒園以及家庭等三方面，探討影響幼兒園適應的相關因素。

在幼兒個人因素方面，有研究發現，性別會影響適應，女幼兒優於男幼兒（呂淑芳、陳若琳，2007；Blatchford et al., 1984），但也有發現兩者並沒有相關（Feldbaum et al., 1980; Jorde, 1984）；而幼兒年齡愈大，氣質偏好養型的適應表現愈佳（蔡育琦，2005）。

此外，幼兒園中的老師和同儕對適應也具影響力，尤其是老師持正向態度、採鼓勵幼兒的方式（邢清清，2005；洪婉萍，2005），或幼兒對老師保持正向情感（林雅婷，2005），都有利於幼兒的適應表現。

幼兒家庭是適應研究關注的另一面向，結果發現，家庭為幼兒進行愈多的上學準備（呂淑芳、陳若琳，2007）、家長教養態度愈趨正向、接納（林雅婷，2005；洪婉萍，2005）、「家庭環境觀察測量」（Home Observation for Measurement of the Environment）的得分愈高，以及家中有兄姐（洪婉萍，2005；Jorde, 1984）等，對幼兒園的適應愈佳。其中，林雅婷研究新移民家庭子女幼兒園生活適應時發現，個案幼兒啞弟雖然好動、專注力不足、比較不能遵守團體規範，但是，在媽媽努力學習中文、家庭多元的語言刺激，以及家園良好互動關係下，啞弟的口語溝通能力佳且幼兒園生活適應大致良好。

另一方面，新移民家庭的親子關係，特別是母親為新移民者，其母子關係也愈來愈受到關注（吳欣璇、金瑞芝，2011；洪婉瑜，2006），但是，母子關係與幼兒園所適應的關係則較少被探討。因此，本研究嘗試以新移民家庭中的母子關係以及幼兒園的師生關係為焦點，瞭解其與幼兒適應的關係。

參、研究方法

一、幼兒園適應量表

本研究依呂淑芳(2006)修訂學者 Jewswan、Luster 和 Kostelnik(1993)發展的「幼兒園適應量表」來瞭解幼兒的適應表現，內容有「自我能力」、「正向社會行爲」、「正向情緒表現」、「同儕相處能力」及「作息適應」等五個層面。此量表經過預試與專家效度後，總量表 Cronbach's α 係數為 .96，各層面信度為 .80 至 .93；計分方式為四點量尺計分法，從「完全不符合」、「一部分符合」、「大部分符合」到「完全符合」，其分數由「1」、「2」、「3」、「4」方式由小到大計算，量表得分愈高，表示適應愈良好。量表內容說明如下：

- (一) 自我能力：個人行爲參照準則，也是個人人格結構的核心，包括具備獨立、自信和自動自發等人格特質。
- (二) 正向社會行爲：以社會互動方式為主，包括會和別人分享、輪流、會主動關心別人。
- (三) 正向情緒表現：情緒表達的方式，包括在幼兒園中看起來是愉快的、友善親切的。
- (四) 同儕相處能力：以同儕的人際關係為主，包括會主動找別人玩、與同學相處融洽。

(五) 作息適應：對園內作息的適應和面對新情境轉換時的適應能力，包括瞭解幼兒園的作息流程、活動中能很快地適應新的轉變。

研究發現，幼兒入園適應所需時間約為九週左右 (Blatchford et al., 1984; Feldbaum et al., 1980)。因此，本研究分別在開學後第一週、第四週及第九週交由幼兒的班級老師填寫個案的適應表現。

二、研究對象

為符合本研究之目的及需求，研究者考量地緣關係及本身的資源，以臺北市、新北市、桃園縣的公立及公辦民營園所為對象，透過電話聯絡的過程，瞭解北區鄰近園所是否有招收三歲新生且母親為東南亞籍女性，進而說明研究目的及所需協助。聯絡的結果發現，有些園所沒有符合條件的對象，有些有符合條件的對象，但因擔心開學期間有觀察者在班上，不利幼兒的適應，或是擔心新移民家庭子女因觀察而感覺到自己的特殊，因此，婉謝參與本研究。在初步接觸之後，有三家幼兒園同意參與本研究，但進一步與家庭聯繫時，僅童童幼兒園的佑佑，其家長願意讓研究者進入家庭進行觀察，所以，本研究以佑佑及其家庭與幼兒園為研究對象及場域。

佑佑，研究初始時是三歲三個月，家庭成員有爸爸、媽媽、哥哥及佑佑四人，爸爸年齡約 50 歲，為高中（職）畢業；媽媽為越南國籍，學歷為小學畢業，現職家庭主婦；同父異母的哥哥為國一生。佑佑從出生至入園前，常來往於臺灣與越南兩地，透過與佑佑爸爸初步聊天中得知，佑佑和哥哥年紀差距大，不常玩在一起，加上哥哥進入國中，課業壓力較大，兄弟倆更少互動，所以，佑佑平日在家都是獨自跑跑、跳跳或玩玩具車 (1000830)。觀察期間，研究者幾次遇到哥哥放學回來，他都逕自進自己的房間，沒有參與互動；佑佑上學之後，研究者經由班級老師處知道，幼兒園巡輔老師建議佑佑在語言溝通及靜態課程專注力上需提供輔導。

童童幼兒園位於北區，招收二至六歲幼兒，目前共五個班級，佑佑就讀的班級為快樂班，班級教師為麗麗、花花兩位老師，兩位老師的分工是每週輪一次主教，另一位老師的職責是協助主教。班上共有 29 位幼兒，分別為男生 15 人、女生 14 人。

三、資料蒐集與分析

本研究以「觀察」與「幼兒園適應量表」為主要蒐集資料的方式。其中，觀察的目的是瞭解家庭母子關係與幼兒園師生關係的內涵，內容以雙方共同活動為主軸。觀察從 2011 年 9 月至 11 月間，家庭觀察共計八次，前兩次主要目的是讓佑佑熟悉研究者的出現，減少母子互動受研究者出現的影響，後六次每次觀察約 15 到 30 分鐘，每次家庭拜訪前，皆會事先透過電話聯繫，再次確認到訪時間。媽媽表示，她在佑佑放學後、煮晚餐前，會與佑佑玩一小段時間，因此，本研究也配合該時段進行觀察。佑佑的爸爸有時早些下班，也會在一旁和佑佑互動，或與研究者聊聊佑佑在學校的情形。佑佑的哥哥約六點半

前後回家，觀察時，哥哥沒有參與佑佑的活動。整體的家庭觀察以母子共同活動時的互動為主。

雖然文獻指出，幼兒園適應約需九週時間，但是，本研究考量佑佑的個人背景，在未能確知佑佑是否能於九週後順利適應之下，事先懇請班級老師同意觀察至佑佑適應為止。因此，班級觀察始於開學第一週，直至第 12 週老師認為佑佑已經適應幼兒園後才退出現場，共計 18 次，其中第一週的兩次觀察主要是讓快樂班幼兒熟悉研究者出現，第二週開始正式蒐集資料。觀察時間從早上自由活動時間一直到午餐前，每次約三小時。因為兩位老師共同照顧 29 位幼兒，所以較少出現老師僅與佑佑共同活動的情形。因此，舉凡老師與佑佑的互動，都是記錄的範圍。

在開學後第一、四、九週，研究者請班級老師填寫一份「幼兒園適應量表」，藉由不同的時間點來瞭解佑佑的適應表現。該量表在第一次拜訪機構時(1000822)，即有稍做說明，開學第一週請老師填寫時再度說明量表的計分方式及得分意義，三次的量表得分均由兩位老師共同討論、填寫出一份最適合佑佑的選項。

家庭與班級觀察進程和填寫幼兒園適應量表的時間對應，如表 1。

表 1 觀察與量表填寫時間對應

時間／觀察	家庭	幼兒園
入園前	2	0
第一週	0	2
第二週至第四週	1	4
第五週至第九週	3	7
第十週之後	2	5

資料分析方式是採用主題分析法（高淑清，2008；Braun & Clarke, 2006）。首先，將觀察內容整理成逐字稿；接著，研究者逐字逐句閱讀資料後標記、編碼，再匯聚相關編碼產生意義單元；最後，聚合成主題。以師生配對關係的「來回互動」為例，首先從「不理解老師指令」、「受周遭事物吸引」意義單元中，匯聚成「無回應」次主題（如表 2），接著將「無回應」、「對話無銜接」及「互動有銜接」命名為「愈來愈聚焦的師生互動」。

表 2 主題、次主題與意義單元命名節錄

主題	次主題	意義單元
愈來愈聚焦的 師生互動	無回應	不理解老師指令、受周遭事物吸引
	對話無銜接	表達不清楚、回應錯誤、模仿同儕回應老師
	對話有銜接	簡短回應老師、能複誦、能正確回答

另，進行母子互動分析時，也發現類似的次主題，只是從不斷來回的檢視中發現，不論是母子或師生的來回互動，並不侷限於「對話」，還擴及至一些身體動作或表情，因此，乃將「對話無銜接」修正為「有反應但未能延續話題」、「對話有銜接」修正為「互動能

延續話題」。最後，聚合母子與師生來回互動主題為「話題愈來愈能延續的母子與師生互動」。整體的主題分析表，見附錄一。

肆、研究發現與討論

本研究透過家庭和幼兒園的觀察，嘗試發現母子及師生配對關係與幼兒園適應量表得分的關係。以下先呈現母子及師生配對關係在「來回互動」、「情感關係」及「權力平衡」的發現，接著分析這些內容與幼兒適應量表得分的關係。

一、話題愈來愈能延續的母子與師生互動

本研究發現，佑佑與媽媽以及老師之間的互動，呈現類似的發展進程，都是從剛開始的由成人啟動一個話題、佑佑「無回應」，演進到成人啟動一個話題、佑佑「有反應但未能延續話題」，最後到「互動能延續話題」的互動模式。

所謂「無回應」，指的是成人與佑佑互動，佑佑卻對成人發出的訊息或指令沒有回應，仍自顧自地進行自己的活動。

媽媽與佑佑各自拿積木組裝，媽媽問佑佑：「受受（車車）好不好？」佑佑並沒有回應，繼續組裝自己的積木。(1000927)

媽媽說要教佑佑畫畫，媽媽先畫房子，佑佑則在一旁玩手中的積木，媽媽說：「不行，你要認真。」佑佑毫無回應，媽媽再次說道：「你要認真看媽媽畫，快點。」媽媽繼續畫，佑佑仍玩著自己的積木。(1001018)

上幼兒園初期，此類沒有回應成人互動的表現，也常出現在老師與佑佑的互動中。

花花老師介紹角落的使用規則，麗麗老師說：「佑佑都沒在聽。」佑佑繼續保持雙腳打直坐在木板床上，一會兒又四處看看，沒有回應老師的提醒。(1000914)

客語教學時間，客語老師教幼兒客語並請他們複誦，佑佑眼睛看看周遭，並沒有複誦老師所教的客語。(1000919)

「有反應但未延續話題」指的是佑佑對於成人與他的互動會做出回應，但是，雙方互動的內容缺乏一致性。與媽媽的互動過程中，有時是佑佑未能延續媽媽的話題，有時是媽媽沒有回應佑佑的想法。

媽媽和佑佑進行積木遊戲，媽媽問佑佑：「你在裝什麼，玩具太少了。」佑佑回應：「玩具太小了，給他們（玩偶）住那邊。」(1001004)

媽媽畫房子後說：「好啦，你不是說要畫車車？」佑佑回應：「媽媽、媽媽，計程車。」

媽媽：「畫小雞上學、媽媽，畫一顆頭，你看～」佑佑不時把媽媽畫的那面翻開，表示不喜歡媽媽繪畫的內容。(1001018)

有別於母子互動未能延續話題的情形，在幼兒園裡，佑佑出現的是對於老師發出的訊息回應錯誤的互動內容，有時需要藉由觀看同儕的動作，才能達到老師的要求。

麗麗老師請孩子們往後退兩步，準備玩大龍球，佑佑卻往前走，老師嚴肅地說：「佑佑，就是你一直走，搞破壞！」佑佑皺著眉頭，左右看一下同儕，跟著往後退。(1000919)

花花老師說：「男生，請舉手。」佑佑沒有舉手，花花老師：「佑佑，你是男生，要舉手。」佑佑才舉手。接著花花老師說：「女生請舉手。」佑佑再次舉手。(1001024)

「互動能延續話題」指的是佑佑與成人雙方聚焦在同一話題上進行互動。

媽媽教佑佑畫房子給研究者住，佑佑回應：「不要，給怪獸住。」媽媽：「不行，媽媽不喜歡。」(1001018)

媽媽用積木做大樓給佑佑看，佑佑回應：「好厲害喔！」並拿手上的玩具給媽媽看說：「還要這個。」媽媽說：「做蛋糕。」佑佑說：「好啊，好棒！」(1001026)

幼兒園裡，佑佑如合宜地回應老師，即能產生延續話題的表現。

花花老師問沛沛用鑲嵌玩具組裝什麼，接著問佑佑：「你呢？佑佑，你在做什麼？」佑佑回應：「機器。」花花老師說：「你在做機器人哦，好棒！」佑佑笑了。(1001007)

客語老師請孩子拉起圍兜兜接西瓜或木瓜，輪到佑佑時，客語老師將西瓜丟進佑佑的圍兜裡，佑佑回答：「西瓜。」麗麗老師說：「好棒！」客語老師用客語問孩子們：「準備好了沒？」佑佑做出動作並說：「好了。」(1001031)

Bronfenbrenner (1979) 指出，「來回互動」能引起參與者的動機，促進互動技巧的學習。佑佑的母子及師生互動也呈現愈來愈成熟的互動模式，在與老師的互動中，佑佑明顯是「不理解」、「誤解」到「理解」的過程。盧秀芳 (2004) 提到，新移民子女在接收訊息的速度較慢，無法在短時間內理解老師發下的指令，佑佑在幼兒園的情形似乎也是如此。同時，在上幼兒園初期，佑佑雖然無法做對教師所指定的動作，但仍嘗試模仿同儕完成老師的要求，也呼應到盧秀芳認為新移民子女學習上的適應情形，需要透過觀看同儕的動作，才能跟著做同樣的動作。

師生互動進程的轉變，似乎也是佑佑語文理解與表達的進步過程。盧秀芳 (2004) 的研究發現，新移民子女因為口語表達能力上的不足，其交談能力較弱、在情緒表達上出現表達困難或採不表達的方式，且不懂得用語言來表示自己的情緒或情感。在研究者的觀察中，佑佑比較居於互動雙方的回應者角色，比較少啓始話題與成人互動。但隨著時間的推

移，佑佑的回應有明顯的進步。而且這段進步的過程也並非是直線式的，而是有來回往返的地帶，顯示佑佑從每次老師的回饋中，練習掌握合宜的互動模式，這段過程並非一次到位，而是重複練習的過程。

在家庭中，母子互動模式也出現類似師生互動模式的進程。但是，在母子互動的「無回應」，佑佑不全然如師生互動般不理解，但也有可能是對媽媽所提的活動沒有興趣，因此仍進行自己的活動，且不會有責難的回饋。在「有反應但未能延續話題」的過程中，也並非全是佑佑無法銜接媽媽的話題，有時也會出現媽媽沒有接上佑佑話題的情形，這時，佑佑會以「行動」表示他的抗議。

上述母子互動與師生互動的差異，或許是因為師生是新建立的關係，佑佑尚在適應與磨合之中，母子關係相對是長期與穩定的，因此，佑佑較能自在地展現他的行為。

二、權力平衡

這部分指的是母子及師生之間權力的流動，Bronfenbrenner(1979)認為，權力如能往發展中個體移動，是較有利其發展的。佑佑與媽媽及老師之間的權力出現不同的消長方向。

(一) 參考佑佑反應，媽媽逐漸釋放權力

家庭觀察中發現，在母子互動時，媽媽多次想主控遊戲內容，權力似乎是在媽媽這一邊。

媽媽和佑佑一起用積木蓋房子，但當佑佑想要用積木幫媽媽時，媽媽會撥開佑佑的手並說道：「這個藍色放下面，門要裝這裡，這是牆壁。」佑佑轉身獨自玩手邊的積木。(1001004)

媽媽在畫畫，佑佑想要玩積木，媽媽回應：「等一下。」直到繪畫完，媽媽才說道：「你看，你要玩積木對不對，好啦～我們來（用積木）做一個海綿寶寶。」媽媽和佑佑一起蓋積木。(1001018)

再仔細瞭解母子互動的過程會發現，媽媽從原來比較堅持進行她建議的活動，逐漸演變成完成自己活動之後就進行佑佑提議的活動。換句話說，在母子的配對關係中，媽媽從完全主導的角色演變成參考佑佑的反應，再逐漸調整自己的行為，權力的流動是細微的、緩緩地移轉至佑佑這一方。

(二) 權力較偏向老師的師生關係

班級經營是幼兒老師教室運作很重要的一環，尤其是幼兒配合老師指導熟悉教室常規與作息，更攸關教室運作的良窳。但是，從研究者的觀察中發現，即使經過兩個月，佑佑仍出現不清楚老師指令的情形，造成老師回應時的態度偏向嚴厲。

麗麗老師請佑佑把鞋子排在第二排線上，但佑佑沒有理解老師說的位置，而將鞋子拿在手上到第一排線上擠位置，麗麗老師嚴肅地說：「不是，排在線線上，那邊擠不下了，排第二排。」佑佑換將鞋子放在第二排的線上。(1001031)

在常規運作過程中，是由班級老師主導，老師為握有雙方互動時權力的一方，只是在老師不斷的提醒中，佑佑仍出現不諳常規的情形，又從老師較為嚴肅口氣的回應中，造成佑佑的表現有點擔心動輒得咎。這樣的情勢同時影響到佑佑在角落時間的表現。

角落時間是幼兒自主性學習的時間，應該是幼兒發揮自主權力的時刻。但是，從教室觀察中發現，擔心老師出現負面回應的佑佑，連選擇角落時都顯得戰戰兢兢。

角落時間，佑佑獨自站在生活自理角教具櫃前面，看著其他孩子進行角落，又看著花花老師，經過 10 分鐘，花花老師說：「佑佑，選一個去玩。」佑佑指著一個角落盤回應：「這個。」花花老師說：「可以，隨便選一個。」佑佑才拿起角落盤回座位上進行角落活動。(1001110)

快樂班的課程運作是老師為主導者，權力較偏向老師這一方，然而，角落時間原是幼兒自由選擇時段，佑佑卻因擔心老師的負向回應而無法發揮自主選擇權，導致師生關係比較沒有達到 Bronfenbrenner (1979) 權力轉移至發展中個體的情形。母子關係中，因為媽媽參考佑佑反應，逐步調整與佑佑的互動，也就是隨著時間的推移，權力漸往發展中個體移動，呼應母子互動中，母親教養行為並非一成不變的研究結果（林惠雅，2000），也凸顯互動過程中，雙方均是具主動性個體的概念。

三、情感關係

「情感關係」為參與者在互動時，對彼此發展的感覺。本研究發現，入園適應這段期間，佑佑的母子情感與師生情感分別往不同方向發展。

(一) 母子穩定地正向情感

從家庭觀察中發現，佑佑與媽媽之間是穩定的正向情感關係，即使互動過程中，媽媽會主導佑佑遊戲的方向，或雙方會表達不喜歡對方當時的行為，但都無損於整個過程中歡樂的氣氛。

媽媽將自己組裝好的積木房子送給佑佑，佑佑將玩偶塞在房子上方，但房子太小了，媽媽說了兩次「不行」，結果房子垮了，接著媽媽和佑佑就一直笑著看垮掉的房子。(1001004)

媽媽與佑佑一起用積木組裝大樓，過程中，媽媽指導佑佑：「這個（積木）要這樣裝。」並且幫佑佑把他手上的紅色積木拆開，佑佑先看媽媽拆積木，之後笑著一起加入拆的過程。(1001026)

(二) 老師態度牽動佑佑情感

不論是例常行事或是主題學習，只要老師給予佑佑讚美與鼓勵，佑佑便會回報正向的情感。

點心時間，佑佑吃完水果後，拿著空的杯子給麗麗老師看，老師：「好棒！」佑佑笑著把杯子拿去放好。(1000919)

麗麗老師拿起佑佑的簿子說：「人家佑佑做得很棒，都有貼貼紙，來～給佑佑拍拍手。」小孩們拍拍手，佑佑則一直笑。(1001017)

當佑佑得到班級老師的讚美時，會以開心的微笑或大笑表達自己的愉悅感，此時，老師與佑佑的情感關係是趨於正向的。但當老師給予佑佑負向的情緒與詞彙時，佑佑會顯得困惑，也會有負向表情的回應。尤其是當班上的其他幼兒逐漸熟悉一些常規之後，佑佑的未進入狀況會引來老師較為嚴肅的互動。

進入教室後，佑佑未脫鞋即跳上木板床，這時花花老師嚴肅地說：「佑佑，你沒脫鞋子，怎麼這樣！」佑佑皺著眉頭，走下木板床將鞋子脫好並放在線上。(1000926)

佑佑還沒被老師點到名就去穿鞋，麗麗老師：「佑佑，又沒叫到你們，去後面排隊！」佑佑往隊伍的方向走，卻被擋住了，這時老師嚴肅地說：「佑佑，到後面排隊啦！快被你氣死了！」佑佑皺著眉頭地走到隊伍後面排隊。(1001031)

整體而言，老師與佑佑的互動，受佑佑的表現影響，表現符合要求時，老師會給予肯定、鼓勵，若表現不符合要求時，則會出現責難或負向的情緒，特別是入園一段時間後，佑佑還無法符合常規要求時；接收到老師負向訊息的佑佑，也因此產生負向的情緒與情感（皺眉）。

邢清清 (2005) 及 Goldschmied 和 Jackson (1994) 都提醒，對環境有安全感，有助於幼兒參與團體生活；相對地，若對環境有緊張、擔心的壓力，勢必會影響幼兒對新環境的認同與參與。本研究中的佑佑，師生情感關係受佑佑在常規方面的表現未如老師預期，整體有偏負向的傾向。「常規適應」是許多幼兒園適應研究的焦點之一（林雅婷，2005；蔡育琦，2005），尤其面對與家庭截然不同的要求，以及無法快速理解的情形下，佑佑要理解新場所的規範並表現出合宜的行為，是極具挑戰的事。呂淑芳和陳若琳 (2007) 的研究則指出，家庭為幼兒進行的「表達與基本知能」準備，以及「幼兒性別」和「家庭社經地位」三層面能顯著預測幼兒在園所的整體適應，亦即，家長為幼兒做愈多的表達與知能準備、性別為女生，以及家庭社經地位愈高，幼兒的園所適應會愈好。佑佑的表達能力不是那麼好，又是男童，在不清楚新場所規範時，又沒有友善的引導，進而影響班級作息，這不僅不利於佑佑的適應，還讓佑佑對老師產生懼怕的情感；相對地，母子互動中，即便佑佑執著於自己的活動，也不致對家庭作息有影響，整體的母子情感是正向而溫馨的。

再與林雅婷 (2005) 同為新移民家庭子女幼兒園適應的研究比較發現，該研究中的啞弟與佑佑都面臨專注力不足的情形，然而，佑佑因為口語表達的弱勢，以及未有老師的友善、同理，形成佑佑與老師彼此的負向情感，在雙重不利的情境下，佑佑的適應困境明顯高於啞弟。

綜合上述，本研究整理入園第一週至第九週，母子、師生配對關係中的內涵如表 3。

表 3 母子、師生配對關係

配對／特性	來回互動	權力平衡	情感關係
母子	話題愈來愈能延續	往 <u>佑佑</u> 移動	正向
師生	話題愈來愈能延續	在老師這邊	趨於負向

從表 2 可以發現，佑佑母子的配對關係因為三項內涵均為正向，所以整體是趨於正向的關係；佑佑師生的配對關係卻因權力及情感兩項內涵為負向，整體是趨於負向的關係。

再仔細思考發現，情感關係與權力平衡彼此似乎有交織影響，也就是佑佑因為懼怕老師，進而影響他的自主表現，佑佑與媽媽則因情感正向，交織出權力往佑佑這邊轉移。

四、幼兒園適應量表與配對關係之結果分析

本研究以「幼兒園適應量表」來瞭解佑佑不同時間點的適應表現，問卷在開學第一、四、九週時，請班級老師填寫，再依問卷結果，將五個層面平均數及整體分數分別算出，如表 4。從表 4 可以發現，佑佑第四週適應各層面表現是三個階段得分最低的，第九週的表現則是三階段中最理想的；其中，「自我能力」與「作息適應」兩層面的得分相對較低，也就是說，佑佑在獨立、自動自發，以及表現符合幼兒園作息流程等方面是較弱的。

表 4 幼兒園適應量表結果

	第一週	第四週	第九週
自我能力	無填寫	1.0	2.5
正向社會行爲	2.4	1.8	3.0
正向情緒表現	4.0	3.0	3.8
同儕相處能力	3.3	2.5	3.3
作息適應	1.7	1.6	2.8
總分	60	53	84

以折線圖呈現幼兒園適應量表各層面分數（如圖 1）及總分（如圖 2）都發現，得分數值有 U 型的曲線現象。

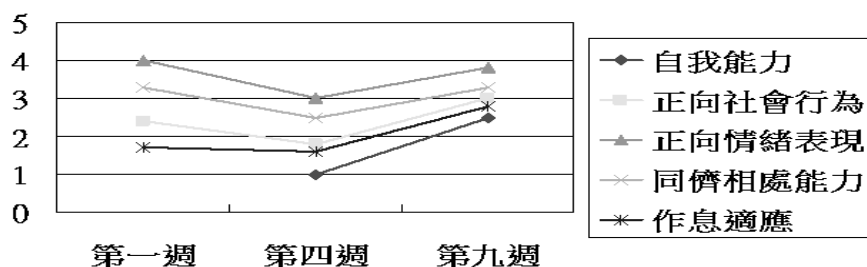


圖 1 幼兒園適應量表各層面得分折線圖

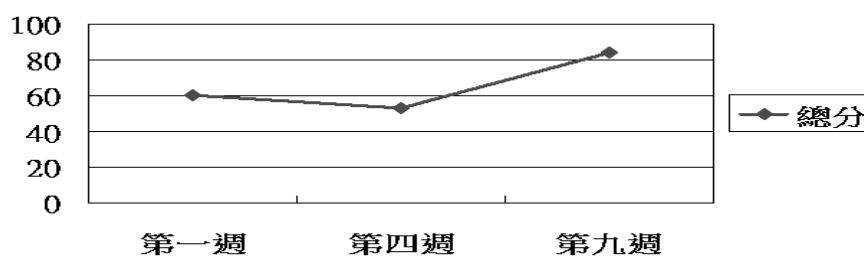


圖 2 幼兒園適應量表總分折線圖

對於這樣的得分結果，研究者訪談麗麗老師 (1001115)。麗麗老師說明開學第一週，大部分幼兒都有情緒，而佑佑剛入園時並不會哭鬧，所以沒有得到老師太多的關注，量表「自我能力」層面，老師沒有太多印象，所以未給予評分；至第四週，老師已發現佑佑的語言理解與表達較弱，也漸進式地帶入課程、生活規範，以及角落活動，但因佑佑還不能正確地回應，致使老師給予較低的評分；至第九週，佑佑已能瞭解班級的生活作息，也適應角落的使用規則，只是需要在老師的協助下才可以順利完成，量表平均數值大幅提升。

彙總表 4 及圖 1、圖 2 時發現，即便母子配對關係符合 Bronfenbrenner (1979) 所提，是有利於個體學習與發展的條件，但佑佑的幼兒園適應卻沒有相對順遂；再思及起伏的師生配對關係，似乎與佑佑的 U 型適應曲線互有關聯。換句話說，家庭中良性的母子關係對幼兒園的適應比較是位居後盾角色，師生關係的良窳比較居於幼兒園適應的關鍵地位。研究者推測，入園適應的場域是幼兒園，因此，師生配對關係之角色舉足輕重，家庭中母子關係的影響力則相對較小。這結果呼應蔡育琦 (2005) 研究家長變項與教師變項與幼兒的園所適應關係時，教師變項有直接顯著作用的結果。

伍、結論與反思

本研究嘗試瞭解家庭中的母子配對關係與幼兒園中的師生配對關係，以及幼兒的園所適應關係。目前探究配對關係與適應兩者關係的研究並不多，因此，本研究發現僅是初步的結論，尚須更多的研究對話，以瞭解這些發現的合理性。

一、師生間的配對關係牽動幼兒的入園適應

本研究發現，針對幼兒的園所適應，幼兒園的師生配對關係比家庭中的母子配對關係更具影響力，老師是友善接納或是嚴厲不耐的，幼兒都能感知。當然，影響適應的因素是複雜多元的，師生關係一環絕非為唯一因素，只是從本研究中發現，教保現場的老師位居幼兒的園所適應中相當重要的角色，老師的態度和作為牽動幼兒第一次的團體生活經驗，而幼兒也非一天的愉悅經驗即能適應新場所，需要老師一次又一次的友善、接納及引導，才能擁有人生中第一段的正向團體生活經驗。

二、情感關係與權力平衡相互交織影響

本研究從母子與師生的配對關係中初步發現，「情感關係」與「權力平衡」彼此息息相關。情感關係趨於正向時，權力也能逐漸轉移至幼兒身上；反之，情感關係趨於負向時，即使釋放權力給幼兒，幼兒也會卻步不前。這讓研究者思考到，正向情感或許是適應的基石，因為它不僅牽動幼兒接受成人程度，也攸關幼兒的表現。所以，幼兒老師協助幼兒建立對新場所之人、事、物的正向情感，培養幼兒的安全與信任感，幼兒也比較能有自主表現。一旦缺少情感的支持，關係也可能隨之崩解。

三、反思

Bronfenbrenner (1979) 定義「共同活動的配對關係」，指的是兩個個體投入同一個活動，通常偏向有些不同但有互補性的整合。反觀本研究中的共同活動，在家庭觀察時，雖然媽媽與佑佑有共玩的時間，兩者卻常常是「平行遊戲」或是各自「獨自遊戲」的情形，直到家庭觀察後期才出現有交集的活動，逐漸傾向有「互補性」的整合；幼兒園中的老師在觀察期間幾乎沒有與佑佑進行個別的活動。

這讓研究者再度想起佑佑爸爸曾提到過，佑佑平日就是在家中獨自跑跑、跳跳或玩玩具車，換句話說，佑佑在家中的語言刺激是少的，許多語言的理解與表達是進了幼兒園之後才開始經驗，而幼兒園開學之初，老師忙於熟悉幼兒與建立常規的例行事務，無暇關照有個別需求的佑佑，因此，佑佑的挑戰接踵而至。面對這類新移民家庭生態，如何增進母子互動的頻率與品質，或是提升幼兒語言理解與表達的能力，都是未來研究可以嘗試的方向。

此外，即使巡輔老師發現佑佑在語言溝通上的特殊，但卻似乎沒有明顯反映在班級老師對佑佑的協助，且在大部分幼兒逐漸上軌道之後，或許正是老師可以個別協助佑佑之際，老師仍會對佑佑的不清楚狀況出現失去耐性的情形，造成老師態度嚴厲、佑佑更畏縮的不利循環。研究者理解，教保現場的工作量非三言兩語足以道盡，但是，協助類似佑佑這類新移民家庭中有特殊需求的幼兒，教育工作者責無旁貸。唯有教保現場老師確實實踐輔導特殊需求幼兒的知能，才能提供類似背景幼兒更適切的協助。

參考文獻

一、中文部分

- 李如華 (2009)。新移民子女社會支持與幸福感之相關研究：以桃園縣公立國小為例（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 邢清清 (2005)。實習教師面對幼稚園新生學校適應之歷程研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 呂淑芳 (2006)。家長參與幼兒入園準備及幼兒在幼兒園適應之相關研究（未出版之碩士論文）。天主教輔仁大學，新北市。
- 呂淑芳、陳若琳 (2007)。家長參與新生幼兒入園準備及幼兒在幼稚園適應之相關研究。輔仁民生學誌，13(2)，85-101。
- 何緯山、陳志賢、連廷嘉 (2011)。新移民家庭子女自我概念、學業表現與生活適應之相關研究。大仁學報，38，49-67。
- 吳欣璇、金瑞芝 (2011)。華人家庭文化脈絡下新住民母親的親子關係：以一越南出生與柬埔寨長大的新住民母親為例。應用心理研究，51，111-148。
- 林秀玲 (2008)。雲林縣國小教師對新移民女性子女刻板印象及新移民女性子女知覺教師期望與其學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 林美嫦 (2006)。「過渡」概念的最新發展。香港幼兒學報，5(1)，5-10。
- 林惠雅 (2000)。母親與幼兒互動中之教養行為分析。應用心理研究，6，75-96。
- 林雅婷 (2005)。外籍配偶子女幼兒園生活適應之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 高淑清 (2008)。質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。高雄市：麗文文化。
- 洪婉萍 (2005)。幼稚園新生入學情緒適應之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 洪婉瑜 (2006)。越南配偶婚姻滿意度與親子關係之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北。
- 萊素珠 (2008)。從中間系統看兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡育琦 (2005)。初次入學幼兒之園所生活適應及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。屏東科技大學，屏東縣。
- 盧秀芳 (2004)。在臺外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

二、英文部分

- Blatchford, P., Battle, S., & Mays, J. (1984). *The first transition*. Surrey, UK: NFER-Nelson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in*

- Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Feldbaum, C. L., Christenson, T. E., & O'Neal, E. (1980). An observational study of the assimilation of newcomer to the preschool. *Child Development*, 51, 497-507.
- Jewsuwan, R., Luster, T., & Kostelnik, M. (1993). The relation between parents' perceptions of temperament and children's adjustment to preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 33-51.
- Jorde, P. (1984). *Transitions: The influence of parent's attitudes and behaviors on the adjustment of 2-year-olds to a new school experience*. Retrieved from ERIC database. (ED252307)
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three: Young children in day care*. London, UK: Routledge.
- Thyssen, S. (2000). The child's start in daycare. *Early Child Development and Care*, 161, 33-46.

致謝

本研究案承蒙行政院國家科學委員會補助大專學生參與專題研究計畫 (NSC 100-2815-C-255-001-H) 經費補助、佑佑及其家庭，童童幼兒園及老師的協助，才得以順利進行，特此致謝。

附錄一 主題分析表

主題	次主題	意義單元	
來 回 互 動	無回應	不理解老師指令 受周遭事物吸引	
	話題愈來愈能延續的母子及師生互動	有反應但未能延續話題	
	互動能延續話題	表達不清楚 回應錯誤 模仿同儕回應老師 簡短回應老師 能複誦 能正確回答	
權 力 平 衡	參考 <u>佑佑</u> 反應，媽媽逐漸釋放權力	權力細微的轉移	
	權力較偏向老師的師生關係	老師主導課程活動	
	未能展現選擇的角落活動	媽媽主導遊戲 <u>佑佑</u> 不回應媽媽 媽媽接受 <u>佑佑</u> 意見 <u>佑佑</u> 未依老師指示 <u>佑佑</u> 未理解老師要求 老師負向回應 <u>佑佑</u> 選角卻步 <u>佑佑</u> 未選角	
情 感 關 係	母子穩定地正向情感	正向情感	
	老師態度牽動 <u>佑佑</u> 情感	偶爾有之的正向情感	媽媽送作品給 <u>佑佑</u> <u>佑佑</u> 開心 媽媽教導 <u>佑佑</u> 注意 老師以言語讚美 老師以行動肯定 <u>佑佑</u> 開心
		逐漸增加的負向情感	<u>佑佑</u> 不諳規則 <u>佑佑</u> 違反要求 <u>佑佑</u> 皺眉 老師語氣嚴肅

學前特殊教育教師對障礙幼兒性別平等教育課程內涵 需求之研究

The Needs of the Gender Equity Curriculum for Young Children with Disabilities

王欣宜*
Hsin-Yi Wang

林中凱**
Chin-Kai Lin

(收件日期 100 年 12 月 22 日；接受日期 101 年 2 月 1 日)

摘 要

我國目前關於障礙幼兒的性別平等教育課程非常少，本研究是透過問卷調查以瞭解臺灣地區學前特殊教育教師對障礙幼兒的性別平等教育課程內涵的需求情形，根據文獻分析，本研究將性別平等教育課程分為五大領域，分別是：一、身心的成長與發展；二、家庭與學校的成員與互動；三、性別角色的學習；四、多元文化的性別平等；五、性別權益的相關議題。本研究共調查了全臺灣 204 位學前特殊教育教師，研究結果除得知學前特殊教育教師需求的五大領域課程內涵外，也顯示出全體受調查之學前特殊教育教師對障礙幼兒的性別平等教育課程需求性都很高，研究者並根據研究結果提出相關之建議。

關鍵詞：性別平等教育課程、特殊教育課程、學前特殊教育

*國立臺中教育大學特殊教育學系副教授（通訊作者）

**國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

Abstract

In Taiwan, research is scant regarding the gender equity curriculum of young children with disabilities. This study surveyed the opinions of 204 early childhood special education teachers concerning the needs of the gender equity curriculum for young children with disabilities. The gender equity curriculum questionnaire comprised five fields: “the mental and physical growth and development,” “the interaction of gender equity,” “learning of sex role,” “multicultural education of gender equity,” and “the authority of gender equity.” The results revealed that all the teachers have the needs for the gender equity curriculum. Suggestions are provided according to the results.

Key words: gender equity curriculum, special education curriculum, early childhood special education.

壹、緒論

Daniels、Hey、Leonard 和 Smith (1999) 以及 Wehmeyer 和 Schwartz (2001) 的研究指出，約在 1970、1980 年代，英、美兩國的特殊教育中充滿了性別偏見與角色刻板印象。推想當時位於亞洲的我國，應該也有此情形，甚至受傳統男尊女卑文化的影響，性別不平等的情況可能較英、美等國更為嚴重。因為從歷史發展來看，我國的婦女運動源於 1990 年左右，此時社會的女性意識才漸漸覺醒，性別平等教育研究並不發達，故早年臺灣在特殊教育領域中並無性別平等教育相關研究，甚至現今特殊教育領域的性別平等仍是需要努力的一個議題。例如：涂芳吟 (2009) 的研究結果顯示，國中特殊教育班教師在性別平等教育認知方面尚須加強，或許可做為佐證。

我國在 2004 年公布《性別平等教育法》，該法的目的是希望以教育方式消除性別歧視，促進性別地位之實質平等，法中並明訂教育機關與學校負有性別平等教育之責任，並應推動性別平等教育之課程、教學、評量及相關問題之研究發展。在普通教育的九年一貫課程綱要中，性別平等教育被列為重大議題，因此，「性別平等教育」的實施是普通教育發展的趨勢之一，但在普通教育課程綱要中並未提到要為特殊學生進行性別平等教育的相關課程調整或針對障礙學生提出任何教學調整的建議；而我國最近公布的新版《特殊教育課程大綱》中也未提及應注重特殊教育學生的性別平等教育，僅提及普通教育課程中的，包括「性別」等重大議題，應妥善規劃於課程計畫中，這些狀況都不利於特殊教育學生的性別平等教育學習與發展。綜合以上敘述，研究者認為，加強特教教師對性別平等教育的認知、教學能力及進行相關課程編製等，是當前臺灣特殊教育領域必須努力的方向。

從發展心理學的觀點而言，障礙幼兒雖有生理缺陷或認知功能缺陷等問題，甚至其身體成長速度較一般幼兒緩慢，但生理發展仍會逐漸趨向成熟，且生理需求也與一般人無異（何華國，1988；Abramson, Parker, & Weisberg, 1988; American Academy of Pediatrics, 2001）。Whitman (1990)、McCabe 和 Cummins (1996)、杜正治 (1995) 與謝永齡 (1993) 等人也指出，障礙兒童的生理成熟速度雖較一般兒童晚，若不給予適當的性別平等教育，障礙者會因認知方面的障礙及缺乏適當的知識，導致性的偏差行為，進而影響其社會適應。

許多學者都呼籲應重視障礙者的性別平等教育（胡雅各，2003；張昇鵬，1985，2002；Wolfe & Blanchett, 2003）等，但目前特殊學生的性別平等教育課程大多是針對青春階段障礙學生所撰寫，甚少針對障礙幼兒設計。國內有許多調查研究指出，不論是對普通學生或身心障礙學生，性別平等教育應愈早開始愈好（古芳枝，1999；洪美足，2002；鄭淑禎，2004；鍾淑姬、晏涵文，1997），甚至有研究指出，在學前開始更佳（張昇鵬，2002；闕惠娟，2008）；再從兒童性概念的發展而言，林秀如和晏涵文 (1996) 的研究指出，兒童其實很早就意識到男女之間存在著特殊關係，若學校及社會教育無法提供性別平等的教育，兒童仍會以其他方式滿足自己的好奇心，由此更可顯示出性別平等教育需要早期介入的重要性。許多復健諮商的研究 (Fritz, 2003; Vash, 1981) 也指出，障礙者在成

長的過程中，同樣會面臨到性關係、異性交往、婚姻選擇、建立家庭、職場中的性別歧視等問題。因此，及早給予障礙幼兒適當的性別平等教育，對其往後的生涯發展是相當重要的。根據上述，研究者認為，若能從小就教導障礙幼兒適當的性別平等教育的知識，並根據其不同階段之教育需求調整學習內容，對障礙學生性別平等教育的學習而言，將會有更明顯的學習成效。

關惠娟(2008)曾針對426位高中職、國中與國小的特殊教育教師進行調查研究，研究結果顯示，高達84%的教師有性別平等教育課程的需求，83%的特殊教育教師認為應該由相關單位研發一系列關於性別平等教育的教材。而同樣的問題，相信也發生在國內學前特殊教育階段，因為目前我國目前非常缺乏障礙幼兒階段的性別平等教育課程，但隨著早期療育的日漸受到重視，我們更應該在融合教育的前提下，對幼稚園階段的特殊幼兒提供一個全方位性別平等的課程，以利其社會適應的發展。在設計相關課程之前，必須先瞭解教師認為幼稚園階段的特殊幼兒所需的性別平等教育內容為何，此為本研究的目的之一。

鑑於臺灣目前還沒有關於障礙幼兒性別平等教育課程需求之相關研究，因此，研究者乃從過去對普通教育教師所做的性別平等教育的相關調查研究中分析可能會影響課程需求的教師背景因素。過去的研究大多是針對國小階段以上的教師進行研究，例如：蕭佳華(2002)、陳玉珍(2003)與李佳偉(2008)等人皆提到不同性別、教育背景、年齡、擔任現職、學校規模與學校類別之教師對性別平等教育實施會產生影響，因此，本研究在採用教師特殊教育專業背景的變項時，考量特殊教育教師服務班級型態異於普通教育，且幼稚園階段絕大多數的教師均為女性，故加入了特殊教育班級型態變項並排除性別變項，而學校型態與規模變項則是因為調查對象是幼稚園階段的特殊教育教師而不列入考慮，任教年資與研習次數則是因為本研究欲瞭解這兩個變項對性別平等課程需求是否有影響。另外，為配合本研究之課程架構，加入了五大領域的教學經驗變項。

根據以上的論述，本研究目的為透過文獻分析與問卷調查探討學前特殊教育教師對障礙幼兒性別平等教育教材的課程內涵之意見，希望未來能做為編製障礙幼兒性別平等教育課程之參考。根據研究目的，本研究的待答問題與研究假設如下：

- 一、障礙幼兒性別平等教育課程架構及其內涵為何？
- 二、不同背景變項教師對障礙幼兒性別平等教育課程內涵需求為何？
 - (一) 服務不同特殊教育班型態教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
 - (二) 不同特殊教育專業背景教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
 - (三) 任教特殊教育不同年資之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
 - (四) 教師參與研習次數對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
- 三、不同教學經驗變項教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。

- (一) 有「身心的成長與發展」教學經驗之教師與無此經驗之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
- (二) 有「家庭與學校的成員與互動」教學經驗之教師與無此經驗之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
- (三) 有「性別角色的學習」教學經驗之教師與無此經驗之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
- (四) 有「多元文化中的性別平等」教學經驗之教師與無此經驗之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。
- (五) 有「性別權益的相關議題」教學經驗之教師與無此經驗之教師對「障礙幼兒性別平等教育課程」內涵看法有顯著差異。

貳、文獻探討

一、性別平等教育之意涵

教育部所公布的《九年一貫課程綱要》中之性別平等教育的基本理念提及，性別平等教育 (gender equity education) 是希望透過「教育」的歷程和方法，促使不同性別或性傾向者都能站在公平的立足點上發展潛能，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制，經由性別平等教育促進不同性別者在社會性別之實質平等，共同打造性別平等之多元社會。

與「性別平等教育」相關之名詞，一般較常見的有「性教育」、「兩性教育」、「兩性平等教育」及「性別平等教育」，探究這些名詞的定義與內涵，「性教育」較著重於個體的性生理與性心理的認識，並提供適當的教學，而「兩性教育」、「兩性平等教育」及「性別平等教育」除包含性心理與性生理外，則更著重於因「社會」或「文化」制度不當的設置而限制男女發展的探討，我國原先欲制定的《兩性平等教育法》，因「葉永誌事件」發生後，社會大眾開始思考「性別傾向」與「性別刻板印象」、「性別認同」等問題，經歷修法的多次討論後，以「性別」取代「兩性」，在 2004 年由立法院通過，並經總統公布《性別平等教育法》，做為我國推行性別平等教育的一個重要法源依據。

張珣 (1999) 曾研究關於性別平等教育的發展歷史，認為源於西方性行為革命特別指出，其內涵著重是私生活中性自由的程度，包括人有性的權力、性技術的開發、重新強調人際關係的意義與性學研究，其造成的影響包括對各種性行為形式的包容、削弱傳統父權的性道德標準、婚姻性行為目標由生殖到享受的改變、社會規範由過去的重視體制到重視平等、互相尊重的品質。因此，性別平等教育在於瞭解社會如何建構男女兩性在性行為（包括性交行為）上不對等的傷害，也特別著重「不傷自己、不傷別人」的觀念。對於性別平等教育的內涵，張珣也引用女性主義學者所倡導、呼籲的「區別社會如何建構性別」的過程與機制，認為只有當性教育在談及個人生理知識的同時，清楚地提出各種社會意涵所產生的價值觀與心理因素，才是多元的性觀念。由此可見，性別平等教育的內涵是包括

兩性彼此互動的生理、心理及社會的異同，也強調能相互尊重、適性發展，而性別平等教育的目的，正如謝臥龍 (2001) 所言，是讓受教者從學習歷程中檢視並解構自我內在性別歧視，認知到兩性在生理、心理及社會層面的異同，兩性適性發展與相互尊重的新文化。

二、障礙幼兒所需之性別平等教育內涵分析

本文研究者在其前導文獻分析 (pilot study) (王欣宜、林巾凱，2010) 中，認為九年一貫議題所包含的內容為普通教育中的性別平等教育提供了一個方向，研究者以 2003 年公布之九年一貫課程的五大核心內涵：「性別的成長與發展」、「性別的關係與互動」、「性別角色的學習與突破」、「多元文化中的性別平等」及「性別權益相關議題」為架構，並對目前國內現行關於障礙者性別平等教育的課程，包括高雄啓智學校 (2000)、劉萌容 (2005)、張英鵬和藍素容 (2005)，以及王欣宜、吳欣穎、黃郁茗和張競文 (2006) 的研究進行檢視分析，發現早期障礙者性別平等教育的教材內容大多集中於「性別的成長與發展」、「性別的關係與互動」，只有少數提到「性別權益相關議題」。不過，隨著社會發展趨勢愈來愈重視婦幼人權，且經由媒體傳播的影響，近年來關於「性別權益相關議題」的課程議題愈來愈受到關注，相關課程有增多之趨勢，但「性別角色的學習與突破」、「多元文化中的性別平等」領域課程則是最少被開發的 (如表 1)。

表 1 障礙學生「性別平等教育」教材內容分析

	性別的成長 與發展	性別的關係 與互動	性別角色的 學習與突破	多元文化中 的性別平等	性別權益 相關議題
美國殘 障者法 案		家人、親戚朋友、 陌生人的分辨			1.何者可碰觸 2.身體的私處 3.向誰求助
臺灣省 家庭計 畫研究 所	1.認識性別 2.對身體的簡單概 念 3.不隨意撒尿 4.辨認與選擇適合 之廁所	1.和性別有關的行 為和禮節 2.適合自己的性別 角色 3.對社會的簡單概 念	避免性別歧 視		1.不可暴露性 器官
連明剛	1.認識身體各部位 2.嬰兒從哪裡來 3.動物的生長 4.認識遺傳 5.男性生理 6.女性生理 7.避孕與節育 8.基因研究 9.性病 10.自慰行爲	1.認識友誼 2.家庭—社會 3.認識愛的意義			1.同性戀

	性別的成長 與發展	性別的關係 與互動	性別角色的 學習與突破	多元文化中 的性別平等	性別權益 相關議題
高雄啓 智學校	1. 認識生命的歷程 2. 認識自己的性別 3. 建立良好的自我 概念 4. 認識男女成長變 化 6. 避孕 7. 懷孕生子	1. 適宜的男女交往 2. 瞭解家庭的結構 、成員和相處之 道 3. 關懷的人際互動	1. 互相尊重		1. 保護自己 2. 婚姻暴力 3. 優生保健
張英鵬 等	1. 認識自己的身體	1. 家務分工 2. 交友 3. 適當的儀容與禮 儀 4. 相互合作 5. 幫助他人 6. 讚美他人 7. 問世間情為何物 8. 感情的維繫 9. 情敵的出現 10. 分手	1. 刻板印象 2. 兩性新關 係		1. 身體紅綠燈 2. 認識「好的 碰觸」 3. 認識「危險 地方」 4. 認識「潛在 傷害者」 5. 拒絕「性騷 擾」 6. 網路陷阱
劉萌容	1. 自我概念	1. 情緒的辨識與表 達 2. 感覺情緒與人際 關係 3. 自我與環境互動 4. 人際互動的技巧			1. 侵害的定義 2. 面對侵害 3. 尋求幫助 4. 遠離侵害
王欣宜 等	1. 青春期的成長與 保健 2. 認識兩性的差異 3. 自我身心發展 4. 生涯規劃	1. 兩性的互動 2. 責任與義務 3. 分工與合作	1. 性別偏見 與刻板印 象 2. 接納與尊 重 3. 性別角色 的突破與 學習	1. 促進兩性 平等的途 徑 2. 兩性的成 就與貢獻	1. 保護自己、 避免傷害 2. 危機處理

資料來源：特殊幼兒性別平等教育教學內涵探究，王欣宜與林巾凱，2010，**特殊教育與輔導科技**，6，頁 12-13。

由表 1 可知，目前我國針對障礙者的「性別平等教育」的課程內容，其發展方向與普通教育並不完全相同：普通教育強調的五大核心內涵除性生理、性心理的教學內涵之外，另包括社會文化層面的學習（如性別角色的學習與突破、多元文化中的性別平等），而障

礙者的性別平等教育教材則大多著重在性別的成長與發展、性別的關係與互動、性別權益相關議題等性生理與性心理方面的學習，而這對於障礙學生與普通班學生的「融合教育」會產生課程方面的問題。至於障礙者性別平等教育課程內容中較少提及的部分，包括「性別角色的學習與突破」、「多元文化中的性別平等」這兩個領域，對於障礙者去除角色刻板印象、建立正確的性別角色觀念、達到自我實現與正視自身價值影響甚大，因為這兩個領域相關的教授內容包括可協助女性障礙者克服的心理自卑、形體不完美、克服無法符合傳統文化中的賢妻良母形象的心理、按照自己的能力有適當的性別行為角色與職業選擇等，對障礙者破除性別角色刻板印象、重視自我價值的影響甚大。因此，若能從幼兒階段開始教導相關的性別平等內容，對障礙幼兒往後的身心與生涯發展，會有正面積極的效果產生。因此，針對障礙幼兒設計的性別平等教育課程，除延續及繼續研發已獲相當重視之領域內容外，也應針對目前障礙學生性別平等課程趨勢不足之處加以著墨，以符合普通教育之性別平等教育趨勢。

在王欣宜和林巾凱(2010)的前導文獻分析研究中，參考國內外關於幼兒性別平等教育之文獻，包括晏涵文、李蘭、白瑞聰和林燕卿(1992)的研究是針對幼稚園階段兒童應學習的性別平等教育內涵項目，林燕卿(2004)指出在幼兒階段的性別發展所需教導的內容方向、Chrisman 和 Couchenour (2002) 列出之三至六歲幼兒應學習的性別平等教育內容，並根據九年一貫普通教育的五大核心內涵及目前臺灣已出版的障礙者性別平等教育教材，建構出障礙幼兒所應有的課程內涵，共計有五大領域，分別是：(一) 身心的成長與發展：本領域著重於讓幼兒瞭解生命的緣起、自己的與異性的身體構造與清潔方法，並接受自己與他人的外表。(二) 家庭與學校的成員與互動：因幼兒除家庭，另一生活重心應是學校(幼稚園)。因此，本領域必須瞭解家庭與學校的重要性，並知道跟成員們相處的適當方法。(三) 性別角色的學習：本領域著重教導障礙幼兒學習適當的性別角色行為、尊重他人，並讓幼兒明瞭社會上對障礙及性別的刻板印象。(四) 多元文化的性別平等：障礙兒有些會伴隨著其他障礙而導致外表、肢體或其他感官的不完美，這與主流社會中對「美」的定義有極大的差異。本領域應教導幼兒接納喜愛自己，不嘲笑他人，並教導幼兒做任何正當事情時，不必特別考慮性別與障礙。(五) 性別權益的相關議題：本領域著重教導障礙幼兒如何和陌生人相處並保護自己。本研究即以此為架構設計問卷，更多相關的內容細目建構來源，請參考王欣宜與林巾凱的前導文獻分析研究。

參、研究方法

一、研究對象

本研究主要以問卷調查方式，針對全臺地區在 2008 學年度設有學前特殊教育班級之學校(包括融合班、特殊班、巡迴班)的幼教教師共約 2,332 人。研究團隊將臺灣地區分為北、中、南、東四區，其中，北區包括基隆市、臺北縣市、桃園縣、新竹縣、苗栗縣，中區包括臺中縣市、彰化縣、雲林縣、南投縣，南區則包括嘉義縣市、臺南縣市、高雄縣

市，東區為宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣、澎湖縣及金馬地區，其中，北區學前特殊教育教師比率約占母群的 40%，中區約占 20%，南區約占 30%，東區約占 10%。預試問卷則由臺灣地區北區 46 位、中區 20 位、南區 24 位，共 94 位學前特殊教育教師進行填答。

在正式問卷填答對象部分，本研究進行分層隨機抽樣調查方式，根據北、中、南、東四區之比例（北區為 40%、中區 20%、南區 30%、東區 10%）抽取問卷填答教師，填答問卷之教師資格是曾教導或目前正教導學前障礙幼兒的學前特殊教育教師，共計發出 223 份問卷。剔除問卷題目漏答情形達四分之一、對問卷題目填答固定答案者，共回收有效問卷 204 份，有效問卷回收率為 91.47%。回收情形如表 2。

表 2 各區問卷回收份數

	所占之比率 (%)	發出問卷數	有效回收問卷數
北區	40	91	83
中區	20	44	43
南區	30	66	58
東區	10	22	20
合計	100	223	204

二、研究工具

本研究的研究工具為「障礙幼兒性別平等教育課程需求」問卷，本問卷由研究者自編，主要是根據前述文獻探討建構出的理論架構發展而成。預試問卷是由研究者根據相關文獻擬定出問卷架構。本問卷的內容共分為「背景變項與教學經驗變項」與「五大性別平等課程領域內涵」兩大部分，以下敘述之：

- (一) 背景變項與教學經驗變項：背景變項包括服務特殊教育班型態、特殊教育專業背景、任教特殊幼兒的年資等。教學經驗變項則有參加過關於特殊幼兒性別平等教育研習次數、是否有過教導特殊幼兒「身心的成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」、「性別角色的學習」、「多元文化的性別平等」及「性別權益的相關議題」的教學經驗。
- (二) 五大性別平等課程領域內涵為：1. 身心的成長與發展。2. 家庭與學校的成員與互動。3. 性別角色的學習。4. 多元文化的性別平等。5. 性別權益的相關議題。

在填答與計分方面，本問卷分採四點計分方式，由填答者根據其認為之需要程度作答，選項與計分方式分別為：1 代表「非常不需要」；2 代表「不太需要」；3 代表「有些需要」；4 代表「非常需要」。

關於本問卷之效度與信度，在信度方面，本研究採內部一致性分析與校正後之相關係數以求得信度，本問卷先進行預試後，得到各領域之 Cronbach's α 係數分別是：「身心成長與發展」為 .87、「家庭與學校的成員與互動」為 .86、「性別角色的學習」為 .86、「多元文化中的性別平等」為 .92、「性別權益的相關議題」為 .97，考驗結果顯示本問卷之信度

為穩定，研究者也根據各題目之刪題後的 Cronbach's α 係數大於各領域 Cronbach's α 係數做為刪題、修題之標準，用以修改預試問卷內容而形成正式問卷。

在效度部分，本問卷是採用專家評鑑以建立問卷之內容效度。初稿問卷先由本研究根據文獻分析後建構出五大領域與項目，再請五位專家進行各領域之題目分配與內容審閱，其中有三位是任教於大專院校，研究專長為早期療育、障礙學生性別平等教育之學者，有兩位是學前特殊教育教師。審閱過程是由先由研究者寄上問卷初稿及說明，請專家學者就問卷上每題之正確性、適用性、需要性、內容等方面評定，研究團隊再根據專業意見進行修改後完成預試問卷。

三、資料分析

針對本研究問卷，以平均數、標準差統計全體教師對五大領域教學內容的意見，並以重複量數單因子變異數分析考驗教師對五大領域的需要性之看法是否達顯著差異。以 t 考驗、單因子變異數分析考驗不同服務班級型態、任教年資、專業背景、參加性別平等研習次數的教師對五大領域教學內容需要性是否有顯著差異、教師是否具備各領域教學經驗會對各領域教學內容需要性是否達顯著差異。

肆、結果與討論

一、研究參與者之基本資料

本問卷填答之學前特殊教育教師，服務於集中式最多（占 52%），其次為融合式（占 26%），巡迴輔導式則為 22%。在專業背景方面，以修畢學前特殊教育 20 學分以上的教師占最大多數（為 79%），其他系所畢業者僅占 13%，特殊教育系所畢業者占 8%。擔任學前特教教師年資 0 至 5 年者為最多（占 47%），6 至 10 年者為其次（為 27%），11 至 15 年占 13%，16 年以上者占 13%。參加過關於特殊幼兒的性別平等教育研習教師，從未參加者達 57%，參加過一次者也只有 23%，參加兩次是 11%，參加三次是 9%，參加三次以上是 1%。在「身心成長與發展」的教學經驗方面，有 92% 的教師曾教過這類課程，而「家庭與學校的成員與互動」有 94% 的教師曾教過，「性別角色的學習」則有 89% 的教師曾教過，「多元文化的性別平等」則只有 71% 的教師曾教過，「性別權益相關議題」有 86% 的教師曾教過相關課程。

二、全體教師對性別平等教育課程之看法

（一）全體教師對五大領域重要性之看法

針對問卷的五大領域，全體教師對性別平等教育課程的需求性如表 3。

表 3 課程五大領域單因子重複量數 ANOVA

	平均數	標準差	單因子重複量數 ANOVA
成長發展	3.46	.44	F=114.53***
成員互動	3.79	.29	事後比較
性別角色	3.87	.20	5>3>2>1>4
多元文化	3.32	.48	
性別權益	3.92	.20	

*** $p < .001$.

由表 3 可知，全體教師都認為五大領域的內容對特殊幼兒而言都非常需要，其需要性排序分別為「性別權益的相關議題」、「性別角色的學習」、「家庭學校的成員與互動」、「身心的成長與發展」及「多元文化的性別平等」。值得注意的是，根據上述文獻分析的結果，「多元文化的性別平等」等是現今教材中較少提及的，對照上述教師在各領域有無教學經驗填答的百分比結果發現，教師也最缺乏該方面的教學經驗，而且需要性排序也較低。

(二) 全體教師對發展遲緩幼兒性別平等課程各領域項目需求之意見（如表 4）

表 4 五大領域各題項需求性得分情形

題號與題目內容	排序	平均數	標準差
一、身心的成長與發展			
1 瞭解動物會繁殖下一代	4	3.17	.69
2 瞭解我從哪裡來	3	3.49	.63
3 瞭解胎兒在母親肚子裡成長的情形	5	3.08	.77
4 認識身體的外觀	1	3.88	.33
5 瞭解男女生身體的異同	2	3.78	.43
二、家庭與學校的成員與互動			
11 瞭解「家」對一個人的重要性	11	3.67	.55
12 瞭解「學校」對一個人的重要性	12	3.50	.60
14 知道如何對家人表達愛和關心	5	3.83	.38
15 能以適當的方式表達自己對他人的情緒或情感	2	3.88	.32
16 能尊重同學的身體差異，並彼此互相友愛	6	3.82	.42
17 能尊重家人的身體差異，並彼此互相愛護	10	3.77	.48
18 瞭解不論在家裡或學校，大家要分工合作	8	3.81	.43
19 能和同性或異性同伴一起遊玩	9	3.81	.43
20 能瞭解家人對自己的愛和關心	4	3.85	.37
21 知道不可以隨便亂翻動別人的物品	1	3.95	.21
22 能表達出自己的性別	3	3.87	.34
26 能以正向的態度對待自己	6	3.82	.44

題號與題目內容	排序	平均數	標準差
三、性別角色的學習			
6 知道如何清潔自己的身體	4	3.91	.29
7 知道如何選擇適合自己的如廁方式	2	3.94	.23
8 知道如何使用障礙廁所	7	3.78	.45
9 知道上廁所應該先敲門的禮節	5	3.90	.30
10 知道不能在公開場合碰觸隱私部位	1	3.95	.21
13 瞭解家庭成員的稱呼	3	3.92	.27
23 知道男生、女生適當的服裝	8	3.71	.51
24 知道穿著衣服要注意整齊清潔	6	3.89	.32
四、多元文化的性別平等			
27 能適當的表現出自己的特質。	5	3.55	.59
28 能避免角色的刻板印象，例如：醫生是男生、護士是女生。	8	3.39	.68
29 能對自己的性別角色產生良好的認同。	1	3.66	.57
30 瞭解每個人對「美好」的定義都不一樣。	10	3.10	.68
31 不會因自己的外表過於自信或自卑。	6	3.53	.64
32 不論性別，對於自己的努力都能自我肯定。	2	3.64	.58
33 會欣賞自己與他人的外表。	7	3.52	.55
34 知道有些人會選擇結婚、有些人會選擇單身。	12	2.76	.84
35 知道目前社會有很多種家庭型態（如外配家庭、單親家庭等）。	11	2.83	.86
36 瞭解人有不同的興趣、天分和技能（與性別、種族等無關）。	9	3.20	.73
37 不論男女生都可以玩自己喜歡的玩具。	3	3.61	.57
38 不論男、女生，都可以從事自己喜愛的工作。	4	3.56	.60
五、性別權益的相關議題			
25 知道如何和別人交朋友的方法。	7	3.85	.38
39 能拒絕陌生人的各種誘惑。	5	3.92	.27
40 知道不能讓他人任意觸碰自己的隱私部位。	3	3.94	.23
41 知道如何保護自己避免性侵害。	6	3.90	.29
42 知道感覺不舒服遭受各種傷害時，要告訴父母或教師。	2	3.96	.20
43 知道身體的隱私部位不可隨意暴露。	1	3.97	.18
44 知道遇到危險情境時，要如何反應。	3	3.94	.25

根據前述文獻探討結果與表 4，在「身心的成長與發展」領域方面，所有項目之得分均在 3 分之上，顯示學前特殊教育教師認為本領域中的五項課程內容項目皆很需要。值得注意的是，「瞭解胎兒在母親肚子裡成長情形」的平均數為 3.08，且標準差達 .77，顯示該項目教師在該項目需求度較其他項目為低，且意見紛歧較大，研究者推測原因，可能是因為有些學前特殊教育教師認為障礙幼兒，特別是認知障礙幼兒，不易理解該項目的意義與內涵，因而認為本項目對障礙幼兒而言，其需要性較其他項目稍低。但國內外研究文獻皆提到該項目，例如：晏涵文等人 (1992) 整理國外文獻提到應教導幼兒「人類胎兒成長與母體之內」、林燕卿 (2004) 提到「介紹生命的源起」等，皆與該項目有關，因此，在呈現結果時仍將該項目列為需求項目。未來應繼續探究其需求性較低之原因。

在「家庭與學校的成員與互動」領域中的每個項目之需求性平均數均達 3.5 分以上，顯示全體教師都認為該領域的項目對障礙幼兒極為需要，排序前五名的項目分別為：「知道不可以隨便亂翻動別人的物品」、「能以適當的方式表達自己對他人的情緒或情感」、「能表達出自己的性別」、「能瞭解家人對自己的愛和關心」、「知道如何對家人表達愛和關心」。對照表 1 中現已出版的障礙學生教材進行分析，目前的性別平等教育教材都是為國小學生及青少年所撰寫，因此，教材中所列的內容與障礙幼兒最需要的內容並不相同，這顯示學前特殊教育教師認為對障礙幼兒的教學重點是與學齡階段、青少年階段是迥異的。

在「性別色與學習」領域方面，各題的平均數均達 3.71 分以上，顯示大部分教師對該領域的各題項有很高的需求，而排名前三項分別為「知道不能在公開場合碰觸隱私部位」、「知道如何選擇適合自己的如廁方式」、「瞭解家庭成員的稱呼」，其他的項目是如清潔自己的身體、使用障礙廁所、知道上廁所應先敲門、知道男女生的適當服裝、知道穿著衣服要注意清潔等。本領域有部分結果與 Chrisman 和 Couchenour (2002) 的看法相同，都認為性別平等教育內涵應包括「如何使用廁所」，而「知道不能在公開場合碰觸隱私部位」、「瞭解家庭成員的稱呼」、「清潔自己的身體」、「知道男女生的適當服裝」、「知道穿著衣服要注意清潔」等項目，都是過去障礙者性別平等教育課程較少提及的。

而在「多元文化的性別平等」領域中，大部分教師的意見則較為分歧，其中排名前五項的需要項目為「能對自己的性別角色產生良好的認同」、「不論性別，對於自己的努力都能自我肯定」、「不論男女生都可以玩自己喜歡的玩具」、「不論男、女生，都可以從事自己喜愛的工作」、「能適當地表現出自己的特質」；而平均分數在 3 分以下的項目有兩項，分別為「知道有些人會選擇結婚、有些人會選擇單身」、「知道目前社會有很多種家庭型態」。此領域教學內容所著重的重點在於能表現出自己的特質、產生良好的性別角色認同、避免角色刻板印象、欣賞自己的外表、認識婚姻狀況、認識家庭型態等。但由問卷結果顯示，關於是否結婚狀況與認識家庭型態等方面的需求是較低的，研究者推論這可能與有些教師認為婚姻狀況和家庭型態等項目，在障礙幼兒階段就進行教學，可能時間過早，因此，這兩個項目相對於其他項目（如表現自己的特質、產生良好之性別認同等等）的學習需求是較低的。

在「性別權益相關議題」領域，大部分教師均認為該領域的各項目接近「非常需要」，

因為每個項目平均分數都在 3.8 分以上，而這個領域的各題項均包括在美國殘障法案、臺灣省家庭計畫研究所、高雄啓智學校 (2000)、張英鵬和藍素容 (2005)、劉萌容 (2005)、王欣宜等人 (2006) 研究的課程當中，也顯現教師認為該領域的各項目對特殊幼兒是非常需要的。

(三) 不同背景變項教師對課程需求性之看法

本研究的背景變項包括不同服務班級型態教師、不同專業背景教師、不同教學年資教師、不同研習次數教師等變項，經過單因子變異數分析考驗結果，全體教師在不同專業背景變項上對性別平等教育課程的需求達到顯著差異（如表 5）。

表 5 不同專業背景變異數分析摘要表

課程領域	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	事後比較
成長發展	組間	1.07	2	.53	2.77	
	組內	38.18	197	.19		
	全體	39.26	199			
成員互動	組間	.85	2	.42	5.15**	他系 >20 學分 > 特教
	組內	16.35	197	.08		
	全體	17.20	199			
性別角色	組間	.10	2	.05	1.27	
	組內	7.82	197	.04		
	全體	7.92	199			
多元文化	組間	4.28	2	2.14	9.79***	他系 >20 學分 > 特教
	組內	43.08	197	.21		
	全體	47.36	199			
性別權益	組間	.25	2	.12	3.14*	他系 >20 學分 > 特教
	組內	8.06	197	.04		
	全體	8.38	199			

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

研究結果顯示，不論服務於融合式、集中式或巡迴輔導式的班級，教師對於五大領域課程的需求都認為非常需要，且無顯著差異。研究者推測，有可能是因為臺灣學前教育階段的障礙幼兒性別平等教育相關參考資料非常少，因此，學前特殊教育教師不論任教班別為何，對這五大領域都有非常高的需求。

根據表 5 顯示，就特殊教育專業背景而言，其他系所畢業的教師與修畢 20 特殊教育學分以上之教師認為，對障礙幼兒性別平等教育教學項目在「家庭與學校的成員與互動」、

「多元文化中的性別平等」及「性別權益相關議題」上，其需求性高於特殊教育系所畢業之教師，而近兩年一些關於特殊教育教師在性別平等課程實施現況的研究則指出，國中小特殊教育老師對於九年一貫的性別平等教育並不清楚，例如：李承樺 (2010) 的研究結果顯示，國中小特殊教育班教師有四成並不清楚性別平等教育內容，而涂芳吟 (2009) 研究結果也顯示，三分之一的國中特殊教育班教師不清楚課程綱要中與性別平等教育之相關內涵。類似的情況似乎也出現在由特殊教育系所畢業之學前特殊教育教師，因為本研究進一步的分析結果指出，具有學前障礙幼兒五大領域性別平等課程教學經驗的特殊教育系所畢業之特殊教育教師人數不到調查總人數的 10%，而且具有性別平等教學經驗的特殊教育教師（特殊教育系所畢業）與非特殊教育系畢業教師（含其他所畢業與修畢 20 個特殊教育學分以上）卡方人數檢定呈現顯著的差異 ($p < .01$)，代表具有五大領域性別平等教學經驗的特殊教育教師（特殊教育系所畢業）的人數比例相對較低。

據此，研究者推測為何僅其他系所畢業、修畢 20 學分之特殊教育教師對障礙幼兒的性別平等課程需求高於特殊教育系所畢業的教師，其可能的原因也許是在特殊教育教師的培育過程中，並未特別強調障礙者性別平等教育的重要性。且根據我國目前現行的課程架構，普通教育領域的課程是依循「九年一貫課程綱要」所訂之課程領域與議題而設計的，性別平等教育則是九年課綱中的重大議題之一，因此在培育普通教育教師時，可能會較為注重該方面的學習，而本研究結果也呈現大部分的普通教師（其他系所畢業、修畢 20 學分以上的特教教師）具有性別平等教學經驗，且對障礙幼兒性別平等課程需求性高。但目前特殊教育現行的各類課程綱要則未特別提到性別平等教育，因此，在培育特教教師過程中，就不若培育普通教師般強調「性別平等教育」，也許如此才造成特殊教育系所畢業的教師較不具備「性別平等教育」的意識，故可能對障礙幼兒性別平等課程需求性較低。

除此之外，研究者建議「家庭與學校的成員與互動」、「多元文化的性別平等」和「性別權益相關議題」三個領域在未來師資培育之職前教育或相關研習中，可列為對特殊教育教師規劃課程方向之參考。本研究中較為可惜的是，當初設計問卷時，並未要求填答「僅其他系所畢業者」額外寫出畢業自何系所，造成整理研究結果時不能做更深入的比較分析。

在任教學前特殊教育年資方面所呈現的課程需求並未達顯著差異，此研究結果與李承樺 (2010) 調查國中小特殊教育班教師的結果相同。在參加研習次數方面，不同參與研習次數者的需求性未達顯著差異，但就參與次數的人數分析而言，有 56% 未曾參與過研習，而本問卷僅以次數作答，未問及參與研習時數或天數，因此可能無法呈現該變項的影響，但不論參加幾次研習的教師都認為障礙幼兒需要本五大領域之課程，將來在設計問卷時，應改成研習時數或天數為較佳選項。

(四) 不同教學經驗變項教師對課程需求性之看法

本部分之不同教學經驗，研究者是針對學前特幼教師五大領域性別平等教育經驗之有無進行調查，所得統計考驗結果如表 6。

表 6 不同教學經驗教師對五大領域課程需求性之看法

領域教學 經驗有無			課程領域				
			成長發展	成員互動	性別角色	多元文化	性別權益
成長 發展	有	平均數	3.48	3.79	3.87	3.35	3.92
		標準差	.43	.29	.19	.49	.20
	無	平均數	3.32	3.70	3.84	3.31	3.91
		標準差	.48	.30	.30	.46	.19
		<i>t</i> 值	1.36	1.25	.57	.32	.24
成員 互動	有	平均數	3.46	3.79	3.86	3.35	3.92
		標準差	.44	.29	.20	.48	.20
	無	平均數	3.50	3.75	3.91	3.40	3.94
		標準差	.49	.27	.15	.51	.16
		<i>t</i> 值	-.24	.41	-.80	-.34	-.31
性別 角色	有	平均數	3.48	3.79	3.87	3.36	3.93
		標準差	.42	.28	.19	.46	.18
	無	平均數	3.36	3.73	3.82	3.28	3.82
		標準差	.55	.34	.27	.35	.29
		<i>t</i> 值	1.18	1.01	1.15*	.72	.23
多元 文化	有	平均數	3.51	3.82	3.88	3.39	3.95
		標準差	.42	.26	.18	.45	.14
	無	平均數	3.36	3.71	3.83	3.26	3.84
		標準差	.47	.34	.22	.55	.29
		<i>t</i> 值	2.20*	2.31*	1.52	1.63	3.37**
性別 權益	有	平均數	3.47	3.79	3.87	3.37	3.93
		標準差	.43	.27	.20	.46	.17
	無	平均數	3.41	3.73	3.86	3.23	3.84
		標準差	.50	.39	.20	.65	.34
		<i>t</i> 值	.65	1.10	.28	1.34	2.21*

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

從表 6 可知，教師有無「性別角色」學習教學經驗會對特殊幼兒課程之「性別角色學習」領域需求有顯著差異；教師有無「多元文化的性別平等」的教學經驗，會對「身心成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」與「性別權益相關議題」領域需求產生顯著差異；教師有無「性別權益相關議題」的教學經驗，會對「性別權益相關議題」的需求性呈現顯著差異。

在「性別角色學習」教學經驗方面，有教學經驗者較無經驗在「性別角色」課程的需求性達顯著差異，而有教學經驗者認為該領域的需求性較高，其他四個領域則未達顯著差異。

在「多元文化的性別平等」的教學經驗方面，有「身心成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」與「性別權益相關議題」教學經驗者會比無教學經驗者有更高的需求情形，且達顯著差異。

在「性別權益相關議題」有無教學經驗者，在「身心成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」、「性別角色」、「性別權益相關議題」等方面課程的需求並無顯著差異，但在「性別權益相關議題」的課程需求上則達顯著差異。

根據以上達顯著差異的項目，綜合推論原因，可能是因為教師在教過該項目之後，在準備教材及師生互動的過程中，體會到性別平等教育課程對於障礙幼兒的重要性。因此，認為幼兒需求該項目，例如：具備「性別角色學習」、「性別權益相關議題」教學經驗之教師顯著認為障礙幼兒需要這兩個項目的課程。有趣的是，教師若有「多元文化的性別平等」教學經驗者，會認為障礙幼兒需要「身心成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」及「性別權益相關議題」的課程，本研究仍無法解釋及推論箇中原因，也許未來需更進一步研究探討。

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要在瞭解學前特殊教育教師認為障礙幼兒所需之課程內涵，並分析不同背景之學前特殊教育教師對於性別平等教育之課程內涵。本研究先採文獻分析，架構出障礙幼兒所需之性別平等教育課程領域及項目，接著使用問卷調查法，自編「障礙幼兒性別平等教育課程需求」問卷，參與者為臺灣地區幼稚園階段學前特殊教育教師。本研究所得結論如下：

(一) 障礙幼兒所需性別平等教育課程架構及其內涵

學前特殊教育教師認為，障礙幼兒所需的課程共計為五大領域，各領域按照其項目之需要性分別為：

1. 「身心成長與發展」領域：應教學之項目包括瞭解認識身體外觀、瞭解男女身體的異同、瞭解自己從哪裡來、動植物會繁殖下一代、瞭解胎兒在母親肚子裡的成長情形。
2. 「家庭與學校的成員與互動」領域：包括知道不可以隨便翻動別人的物品、以適當方式表達自己的情感、表達出自己的性別、瞭解家人對自己的愛和關心、知道如何對家人表達愛與關心、尊重同學身體差異、能以正向態度對待自己、在學校與家中都需分工合作、能和同性或異性一起遊玩、尊重家人身體的差異、瞭解「家」的與「學校」的重要性。

3. 「性別角色學習」領域：包括知道不能在公開場合碰觸隱私部位、知道選擇適合自己的如廁方式、瞭解家庭成員的稱呼、知道如何清潔自己的身體、知道上廁所應先敲門、知道穿著衣服要注意整齊清潔、知道如何使用障礙廁所、知道男女生適當的服裝。
4. 「多元文化的性別平等」領域：對自己的性別角色產生良好認同、不論性別對自己的努力都能自我肯定、不論男女生都可玩自己喜歡的玩具、不論男女生都可從事自己喜愛的工作、能適當表現出自己的特質、不會因自己的外表過於自信或自卑、會欣賞自己與他人的外表、能避免角色刻板印象、瞭解人有不同的興趣天分和技能、瞭解每個人對「美好」定義都不一樣、知道目前社會有很多種家庭型態、知道有些人會選擇單身有些人會結婚。
5. 「性別權益相關議題」領域：知道身體隱私部位不可隨意暴露、知道感覺不舒服或遭受各種傷害時要告知老師或父母、知道遇到危險情境時要如何反應、知道不能讓他人任意碰觸自己的隱私部位、能拒絕陌生人的各種誘惑、知道如何保護自己避免性侵害、知道如何和別人交朋友的方法。

(二) 不同背景變項及教學經驗變項教師對障礙幼兒性別平等教育課程內涵看法

1. 教師對課程五大領域的看法：全體教師認為障礙幼兒需要該五大領域之性別平等教育課程。
2. 不同背景變項教師對性別平等教育課程之看法

對於不同專業背景的學前特殊教育教師而言，僅有自其他系所畢業之教師認為障礙幼兒在「家庭與學校的成員與互動」、「多元文化的性別平等」和「性別權益相關議題」領域之需要性高於修畢 20 個以上特殊教育學分及特殊教育系所畢業之特幼教師。其他專業背景如任教班級型態、任教特殊幼兒年資與參加研習次數在性別平等教育課程的五大領域需求性均未達顯著差異。

3. 不同教學經驗變項教師對性別平等教育課程之看法

對於不同教學經驗的特幼教師而言，教師有無「性別角色」學習教學經驗，會對課程之「性別角色學習」領域需求達顯著影響，教師有無「多元文化的性別平等」的教學經驗，會對「身心成長與發展」、「家庭與學校的成員與互動」與「性別權益相關議題」領域需求產生顯著影響。教師有無「性別權益相關議題」的教學經驗，會對「性別權益相關議題」的需求性產生達顯著之影響。

二、建議

(一) 辦理相關障礙幼兒性別平等教育相關研習

本研究顯示，超過一半之學前特殊教育教師未曾參加過任何性別平等教育的研習，但整體教師都認為特殊幼兒需要該方面之課程，因此有必要請相關教育行政主管機關與教育單位辦理相關研習。

(二) 增加特殊教育教師性別平等教育相關知能與提升性別平等意識

本研究顯示，特殊教育系所畢業與修畢 20 個以上學前特殊教育學分之教師認為特殊幼兒對性別平等教育課程需求程度低於其他系所畢業者，再對照學齡階段以上的特殊教育教師對於性別平等教學現況的研究，許多特殊教育教師都顯示對本方面課程綱要不清楚，顯示未來在培育特殊教育教師時，應增加該方面之訓練，以使特殊教育師資培育更瞭解普通教育之九年一貫課程綱要，達到「融合教育」的目標。

(三) 增加特殊教育教師多元文化性別平等教育的經驗

從本研究顯示，有學前特殊教育教師的多元文化性別平等教育的教學經驗約有七成，雖然本研究顯示，教師認為特殊幼兒需要「多元文化的性別平等」課程，若教師本身無相關經驗或素養，教學成效亦會受影響，建議相關單位應增加教師該方面的素養，或於職前教育時培養該方面之教學態度及能力。

(四) 獎勵編製障礙幼兒性別平等教育相關課程

無論文獻整理或本研究結果皆顯示，目前臺灣缺乏相關課程，造成學前特殊教育教師各領域與各題項都達到高度需求，性別平等教育課程既然為教育之重大議題之一，相關主管教育機關應根據《性別平等教育法》，多獎勵相關教材之編輯、補助出版，讓障礙者從幼兒階段開始即具備相關性別平等知識，以達全人發展的目的。尤其是在「性別角色的學習與突破」、「多元文化的性別平等」等領域，應特別重視。

(五) 對未來研究的建議

本研究有少數的背景變項，例如：「參與性別平等教育研習次數」、「專業背景變項的其他系所畢業」，在設計時應有更仔細的考慮為宜。建議未來研究可將研習次數改為天數或時數，也可追問是何系所畢業，以便更深入研究。多元文化素養與性別平等教育實施狀況是否有相關，也是未來研究的一個重點。

參考文獻

一、中文部分

- 王欣宜、吳欣穎、黃郁茗、張競文(2006)。國小輕度智能障礙學生性別平等教育課程。臺中市：國立臺中教育大學特殊教育中心。
- 王欣宜、林巾凱(2010)。特殊幼兒性別平等教育教學內涵探究。特殊教育與輔助科技，6，10-16。
- 古芳枝(1999)。高職階段智能障礙學生性教育實施現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 何華國(1988)。特殊兒童心理與教育。臺北市：五南圖書。

- 李佳偉 (2008)。臺北市國民小學實施性別平等教育之調查研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 李承樺 (2010)。臺南市國中小特教班教師實施性別平等教育現況與態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東教育大學，臺東縣。
- 杜正治 (1995)。臺灣地區國中級高職智障學生性教育教學成效研究。《特殊教育季刊》，**18**，15-38。
- 林秀如、晏涵文 (1996)。兒童性概念發展之研究。《家政教育》，**13**(3)，57-67。
- 林燕卿 (2004)。《幼兒性教育》。臺北市：幼獅。
- 洪美足 (2002)。國小啟智班教師對智能障礙兒童實施性教育現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 胡雅各 (2003)。中、重度女性智障院生實施性教育教學效果之行動研究。《中農學報》，**1**，159-177。
- 陳玉珍 (2003)。澎湖縣國小教師對電視媒體中性別意識型態的解讀與性別平等教育實施態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 晏涵文、李蘭、白瑞聰、林燕卿 (1992)。幼稚園至國小六年級學生、家長及教師對實施性教育內容之需求研究。《衛生教育雜誌》，**13**，1-17。
- 高雄啟智學校 (2000)。智能障礙學生兩性教育教材。擷取自 <http://www1.kmsmr.kh.edu.tw/books.htm>
- 涂芳吟 (2009)。國中特教班教師之性別平等教育態度及實施現況研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張昇鵬 (1985)。智能不足學生性教育教學效果之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣教育學院，彰化縣。
- 張昇鵬 (2002)。智能障礙學生性教育教學成效調查研究。《特教園丁》，**18**(1)，20-26。
- 張珏 (1999)。性教育／兩性教育／性別教育／性別平等教育。《兩性平等教育季刊》，**7**，17-23。
- 張英鵬、藍素容 (主編) (2005)。《性別平等教育教材：情緒障礙類》。屏東縣：屏東教育大學特教中心。
- 劉萌容 (2005)。《智能障礙者自我保護課程》。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 鄭淑禎 (2004)。國中啟智班性教育實施研究：現況與需求 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蕭佳華 (2002)。中部地區國小教師性別角色刻板化態度與性別平等意識相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 謝永齡 (1993)。弱智兒童被性虐待的問題：對特殊教育的啓示。《特殊教育季刊》，**46**，29-34。
- 謝臥龍 (2001)。從多元角度看特殊教育領域的性別平等教育。臺灣南區 90 年度特教育教師性別平等教育研習，國立高雄師範大學性別教育研究所，高雄。

鍾淑姬、晏涵文 (1997)。國小教師性態度、性教育實施現況及進修需求研究。《臺灣性學學刊》，3(2)，1-20。

闕惠娟 (2008)。基宜東地區特殊教育教師「性別平等教育課程」實施現況及其教學需求（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

二、英文部分

Abramson, P. R., Parker, T., & Weisberg, S. R. (1988). Sexual expression of mentally retarded people: Educational and legal implication. *American Journal on Mental Retardation*, 93(3), 328-333.

American Academy of Pediatrics. (2001). Sexuality education for children and adolescents. *Pediatrics*, 108(2), 498-502.

Chrisman, K., & Couchenour, D. (2002). *Healthy sexuality development*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Daniels, H., Hey V., Leonard, D., & Smith, M. (1999). Issues of equity in special needs education from a gender perspective. *British of Special Education*, 26(44), 189-195.

Fritz, G. K. (2003). Sexuality education for the developmentally disabled. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 19(7), 8.

McCabe, M. P., & Cummins, R. A. (1996). The sexual knowledge, experience, feelings, and needs of people with mild intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 13-22.

Vash, C. L. (1981). *The psychology of disabilities*. New York, NY: Springer.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (2001). Addressing gender equity in special education services: An agenda for the twenty-first century. In M. L. Wehmeyer & H. Rousso (Eds.), *Addressing gender equity in special education* (pp. 375-385). Albany, NY: State University of New York.

Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347-362.

Wolfe, P. S., & Blanchett, W. J. (2003). Sex education for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 46-51.

本文承蒙行政院國家科學委員會計畫補助（計畫編號：96-2413-H-142-006-），特此致謝。