

弱勢教育的研究倫理：批判俗民誌方法論的觀點

Ethics in Educational Research for the Disadvantaged: From the Perspective of Critical Ethnography Methodology

陳意榕*

Yi-Jung Chen

(收件日期 102 年 10 月 20 日；接受日期 103 年 4 月 14 日)

摘 要

本文主要在透過批判俗民誌方法論的觀點，闡明其對弱勢教育研究的倫理議題之意義與啓示。在研究架構上，研究者將教育研究倫理考量置於巨觀與微觀弱勢教育研究的脈絡中，而提出「弱勢教育研究倫理視野圖」，最後再以 McLaren (1999) 的著作為例，藉由檢視批判俗民誌中對倫理議題的處理，提出對弱勢教育研究倫理之省思。最終，弱勢教育研究的意義及科學精神透過雙贏倫理決定之達成，得以彰顯。

關鍵詞：批判俗民誌、弱勢教育研究倫理視野、雙贏倫理決定

*雲林縣斗南國民小學教師

Abstract

The main purpose of this study is to illustrate the significance and implications of the ethics in educational research for the disadvantaged by applying critical ethnography methodology. The research attempts to place the modes of ethical considerations in the context of educational research for the disadvantaged through macro and micro examination. As a result, the researcher came up with an adapted figure, titled “The Ethical Horizon in Educational Research for the Disadvantaged”. Analyzing McLaren’s masterpiece “Schooling as a Ritual Performance: towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures” by examining the application of critical ethnography methodology, several reflections gradually emerges in the study. Finally, the meaning of educational research for the disadvantaged is enriched and the spirit of science fully enshrined by the accomplishment of win-win ethical decisions.

Key words: Critical Ethnography, the Ethical Horizon in Educational Research for the Disadvantaged, Win-win Ethical Decisions.

壹、緒論

研究倫理，廣義地說，是探討一切研究行為所涉及的倫理議題，因此，舉凡研究設計、執行、學術或研究成果發表所涉及的倫理議題，均為其探討對象（蔡甫昌、林芝宇、張至寧，2008）。然而，不同的學門領域雖然在研究倫理的守則 (ethical codes) 規定上相當一致，但在研究倫理的思考架構方面，則依研究對象的易受傷害程度及主題的敏感度差異而有所差異。例如：生物醫學倫理審查規範，基本上，是以主題／對象在進行研究時，涉入「生理」層面的倫理風險（戴華、甘偵蓉、鄭育萍，2010），以利釐清研究者應負之法律與道德責任；相較之下，在人文社會科學領域（如「一般教育」），則因研究主題之高度爭議性與敏感度，加以研究參與者對於社會文化脈絡仍未有全盤認知的能力之情況，使後者產生永難抹滅之「心理」傷害，因而研究者除需以高度自律的精神恪守倫理準則外，更需時刻反思、自我批判，方能防患未然。

申言之，人文社會科學領域中的「一般」教育研究者理所當然地必須具有前述之「必要的自律」，但在社會公義與教育機會均等之教育風潮引領下，以弱勢個體與族群之生活世界為研究主體者，常需面對在主題「敏感度」與「易受傷害程度」方面皆具高度風險的「弱勢教育」研究對象，此際是否應逕自遂行一般教育的「研究倫理」？由此，研究者產生了「一般」教育研究倫理與「弱勢」教育研究倫理能否「一體適用」的憂慮，希冀藉由中外文獻的深入探討，尋繹弱勢教育研究特有的研究倫理內涵，進而回溯至研究方法論的根源，以利於為弱勢教育研究參與者、研究者與研究主題間三向的真誠交流與溝通的進行，奠定堅實的基礎。基於研究倫理在弱勢教育與一般教育研究中，針對前述三者階級、文化、性別及族群上皆存在本質上的差異，本文將所指稱之「弱勢教育中的研究倫理」，定義如下：「弱勢教育研究倫理，意指弱勢教育研究者以人身安全的尊重與保護、研究主題對參與者的世界可能帶來的利益必須大於產生之傷害為前提，從社會結構下弱勢個人與族群的生活經驗為出發，肯認兩者在公平、正義、多元等價值觀念之差異，反覆辯證獲得的、能夠指引研究開始、進行以至完成之最高倫理指導原則」。以下先就中外在研究倫理上的文獻分別進行理解與思考。

以倫理為題的國內研究不勝枚舉，且以醫療照護、治療關係及護理研究的專文為最大宗，例如：黃健泰 (2002)、吳英黛 (2002)、蔡甫昌 (2003)、賴明亮 (2004)、盧美秀和林秋芬 (2006)、黃于虔 (2010)、李御嘉 (2011)、陳再晉 (2012) 等；而以特定的弱勢群體與行政組織的立場，剖析研究倫理問題面向者，例如：浦忠勇和闕河嘉 (2008)、劉源祥 (2008)、張瑋琦 (2010) 皆曾批判原住民族群研究的倫理規範中自主性、非主流文化、社會關懷實踐等重要議題；而曾淑惠 (2009)、林志翰 (2009)、蔡甫昌 (2010) 則分別從研究倫理委員會、評鑑單位等組織層級，歸納出實務中的倫理兩難情境與問題。其中，雖有少數幾篇應用教育研究方法或方法論於研究倫理規範的思考，但卻未提供具體的倫理分析架構或圖表，以資研究者借鏡與參考，例如：余一鳴 (2002)、常善媚和徐畢卿 (2004)、何粵東 (2005)、魏曼伊 (2008)、何明晃 (2009)。具體而言，國內在一般教育研究倫理的研究

中，雖已透過重要議題的省思，關注弱勢群體的需求，但於教育研究方法論之應用卻仍停留在研究倫理規範的表面層次思考，欠缺探討弱勢教育研究者在落實研究倫理實踐及與研究參與者形成「互為主體」的肯認之辯證歷程中，如何針對困難的倫理議題，做出適切的倫理決定，例如：研究者「維護研究參與者人身權益」之善意，是否能真實反映研究參與者之需求。

另一方面，在西方文獻中，以由倫理守則 (codes of ethics)、倫理考量的層面分析質性與量化的教育研究方法為主流，例如：Anderson and Arsenault (1998) 從學術與諮商研究傳統中，找出質性與量化觀點的平衡點，並探討研究過程中採取倫理行動應遵循的守則。Allmark, Boote, Chambers, Clarke, McDonnell, Thompson, and Tod (2009) 針對深度訪談中的倫理議題進行文獻回顧與討論，其中有關隱私權與保密、告知後同意、傷害、雙重角色與過度參與、政治與權力等倫理主題的探究均是研究的主要核心，對日後有意從事深度訪談的研究者具警惕之作用。Orb, Eisenhauer, and Wynaden (2001) 在〈質性研究的倫理〉(Ethics in Qualitative Research) 一文中，以批判的角度檢視質性研究的倫理議題，其所考慮的構面有自主權、善行與正義的倫理原則，而獲得「倫理原則是用來解決質性研究的議題、維護研究參與者權利、達成研究目的重要指引」之結論；Jones (2000) 則以教育的量化研究倫理考量為主題，並舉「智能與學校教育」、「成就中的性別差異」、「教學方法」、「學校效能研究」及「教育成就的跨國比較」為例，說明在教育的量化研究中，除了達成研究的客觀、清晰要求、研究設計與程序的嚴謹以及操縱大量樣本的技巧外，缺乏倫理議題的思考將使研究的信實度面臨到嚴苛的考驗。

其次，Cohen, Manion, and Morrison (2000) 不僅針對教育研究進行的階段中，倫理議題與倫理兩難困境在各類型研究分析過程中的影響做深入的解析，更以自創的「個人倫理實踐守則」為範例，鼓勵研究者自行建立一套專屬個人的倫理實踐守則。Halai (2006) 從研究機構與學會的倫理守則中發現了研究倫理中的五個主要原則：告知後與本於意願的同意、資料共享的保密、研究參與者的匿名、對研究對象有益或無害，以及互惠程度，並將上述之倫理原則運用於一個行動研究計畫中，以資驗證，最後更反省參與式行動研究中權力、增權賦能及所有權議題，進而做出結論。Small (2001) 的主要論點則是倫理守則不是處理教育研究問題的最好方法，相較之下，道德理論更是貢獻良多，因為道德理論既可闡明倫理決定的過程，亦可對倫理的學習、對做出良好判斷有助益的程序及策略之識別，發揮指引性的作用。

更進一步，針對一般教育研究倫理之「研究者」和「研究參與者」（研究對象）的需求、「研究目的」之關係，予以批判、解析之研究，計有：Bridges (2001) 以「局外人研究的倫理」為題，主張研究者和參與者的倫理關係是最重要的，而局外人的研究對於更加理解研究者的本身、參與研究的廣大社群是有幫助的，對被研究者而言，並非一定在本質上是「取走權力」、剝削的負面經驗陳述。Denscombe (2003) 提供了三項原則做為生手社會科學研究者進行研究時的參考：參與者的利益應該受到保護、研究者應該避免欺騙或做不實的陳述、應給予參與者告知後同意 (informed consent) 的機會，此與 Bridges 研究中所指

之倫理關係考量原則非常類似。

在倫理守則和道德的關係方面，Howe and Moses (1999) 是「傳統取向」與「現代取向」的社會研究分析比較，亦即「研究參與者的保護」、「研究的不適當行為」、「剽竊」、「研究者的壓力」等傳統取向的論點，對照「現代取向」的「基本觀點」、「社群主義」、「關懷理論」、「後現代主義」、「批判理論」等主張，從而得到一個結論：教育研究是倡導的研究，也是道德—政治觀點的研究，而且教育研究的對象常是易受傷害的學生群體，研究結果也時常會對學生的學校教育經驗與教育機會有直接的影響，所以，除了倫理守則的遵守外，研究者必須時刻將研究的目的 (what the research is for) 銘記於心。另外，Oliver (2003) 除了從不同的觀點探討廣泛的道德與主題議題（如內容、保密與倫理問題）外，亦藉由倫理理論及在倫理兩難困境中「關係的」與「個體的」倫理層次的思考，提倡「情境式」取向的研究倫理。亦即，Pendlebury and Enslin (2001)、Bond (2005) 有一共同的思想：應以「研究關係」為研究的中心，而研究必須以提升人類的能力，例如：能動性與選擇，諸如此類的研究參與者的生活品質必要條件，為終極目標。

最後，嘗試以弱勢兒童為教育研究倫理的主題，提出新論點的有：Morrow (2009) 的研究係以四個發展中國家的「童年貧困現象」為研究主題，透過對研究實踐與縱貫研究的倫理中，兒童與其身處的主流多數社群的爭論提出新的論點：共享的研究與學習，期許研究者在以弱勢、需受保護的兒童為研究對象時，在倫理守則的運用上能更加審慎、用心。而在方法論觀點上，僅有 Burgess (2005) 以民俗誌的觀點，檢視在教育研究的不同階段中發生的倫理議題，以及研究者在從事社會與教育的實徵研究中，經常遭遇到的倫理問題與兩難困境。Busher (2002) 提出教育研究的道德面向中的四個重要原則，並指陳民俗誌研究中發生的倫理難題，實乃研究倫理之線性組織原則的缺陷所造成的邏輯連貫性、一致性與全面性的困難。Flewitt (2005) 以四個三歲孩童的俗民誌個案研究，反省以兒童為研究對象時，「告知後同意」的倫理守則實踐之困難處，因而建議採取較具彈性與反思的立場，應可在研究中習得兒童的觀點，並讓兒童能真正地融入研究過程之中。

由此可見，外國文獻對研究倫理的思考層次較能深入至研究倫理的方法論根基：「道德理論」的思考，且已關注到「研究者和研究參與者」的關係、倫理道德兩難的困境，但仍傾向以「一般教育」的「巨觀」倫理責任思維，統一規範「弱勢教育」的研究者、研究參與者及研究主題等三者間之關係與互動，而非針對兩類研究在方法論、在本質上的適用性，提出具體的建言。

基此，研究者以「批判俗民誌」為本研究的主要觀點，立足點有二：

- 一、批判俗民誌特別適合研究弱勢群體、不平等權力關係下的現象，且其對所有意識型態、習以為常與理所當然皆持不斷批判的態度。就研究主題、研究者及研究參與者的關係而論，批判俗民誌皆關注研究者的反省性 (reflexivity)，奠基在研究者、研究歷程與產物間之辨證基礎上（洪雯柔，2008）。
- 二、McLaren (1999) 的名著《學校教育做為一種儀式表現：邁向教育符號與姿態的政治經濟學》(*Schooling As a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational*

Symbols and Gestures)，是批判俗民誌觀點應用於弱勢教育的經典著作。若以此為研究文本，重新檢視當中的研究倫理：以學校教育為研究場域，藉由對弱勢族群與個體在表達自身意識型態、文化、儀式與象徵符號的過程中，必須時時面臨主流宰制文化的控制、反諷及鎮壓的處境。然而，如何能讓弱勢研究參與者從研究中獲得真正的「解放」，則需對 Thomas (1993) 提出的論述予以深思：批判俗民誌研究者能面對「價值的無孔不入是無法避免」的事實、覺察與評量此事實對研究的影響力，而非直接自研究中將此事實驅除，此即 Weber (1917) 主張之「責任倫理」能使得科學家在重要的社會議題之主題形成，選擇分析及應用結果的方式。換言之，若以傳統俗民誌方法論的觀點對 McLaren (1999) 的研究進行解析，尚不足以說明其中結構與能動力的複雜互動狀態，且容易忽略其中之研究倫理議題倫理兩難困境發生的可能性，需以批判俗民誌的方法論，方得窺弱勢教育研究中前述兩者間細微互動之全貌。因此，本研究目的即在重新檢視批判俗民誌方法論在弱勢教育研究倫理的重要意涵，並藉由其在弱勢教育文本分析上的應用，彰顯倫理辯證過程對於倫理決定達成之必要性。

貳、批判俗民誌在弱勢教育研究倫理中之意涵

批判俗民誌意指為了挑戰研究政策與人類活動的其他形式，而在概念的其他選項與動機及方法做出價值承載的判斷間從事選擇的反省過程 (Thomas & O'Maolchatha, 1989)。Thomas (1993) 則認為，傳統俗民誌描述「現狀是什麼」，批判俗民誌則試圖釐清「現狀之所以如此的成因」。據 Madison (2005) 宣稱，特別是批判俗民誌中的「批判」點出了此種研究方法之特色，批判俗民誌中的「批判」，意指我們的探究和意圖將永遠包含道德行動；而對 Kant (1983) 道德行動與非道德行動的不同在於「責任意識」，為了建立基礎的道德責任（或稱「強制性的道德規則」），他相信理智、普遍的法則及道德的想像（在遭遇道德兩難習題時，想像自身處於行動的接收端便能獲得解答）。而批判俗民誌方法論之所以適用於弱勢教育研究倫理分析的原因，雖起源於其在脈絡化的社會結構、教育實踐中的解放、增權賦能與社會行動、意義的理解與詮釋、批判反省性方面（洪雯柔，2009）之獨特觀點，更導因於研究者和研究參與者詮釋視野的差異所產生的各種社會結構，例如：實用的、語意的、文法的、句法的、語音的結構、認同的主張 (Carspecken, 1996) 及其與權力、壓迫在身體狀態上的符號表徵、文化相關之研究主題的互動關係，使得「批判俗民誌方法論」成為進行弱勢教育研究倫理分析時最為適切之方法論。

綜言之，批判俗民誌方法論在以研究者的道德立場及倫理考量在以「人的主體能動性」、「倫理守則的爭論性」及「權力關係的批判性」為探究焦點的弱勢教育研究倫理中，扮演著引領研究主題、研究者和研究參與者關係之關鍵角色。批判俗民誌方法論的概念，需以行動動力的肯認時刻及意義的體現與整體肯認為起始點，採取第二人稱或第三人稱之立場，經由經驗的前語言分化，方能轉化為典範軸線與時間軸線構築的「實用視野」（包含靜止且整體、內隱的「背景」與包含明顯語言內容的「前背景」），最終產生持續的行

動或思考的能力。如同 Carspecken (1996) 所言，在批判俗民誌中，McLaren (1999) 是以身體姿態與手勢的分析為關鍵，理解社會群體的文化形式與權力關係之始祖；Carspecken 以「社會行動圖」進一步闡述其理念，即身體語言構成的意義有助於「實用視野」的形成，在過程中完整的分化與監督有助於整全的、有意義的視野之產生。因此，研究者將之應用於弱勢教育研究倫理的分析中，稍做修改後，以圖 1 呈現：弱勢教育研究倫理的視野主要由典範的與時間的軸線構成，虛線雙箭頭代表兩者間虛實難明的關係，次以倫理批判俗民誌的四個特質所產生的新動力為基礎，進行倫理守則與議題的反覆辯證，而後藉由弱勢教育論述中差異政治的元素，對所有的意識型態進行批判，進而達成研究者和研究參與者在「行動動力」及「意義的體現與整體肯認」層次上達成共識，共同監督，促成雙贏的「倫理決定」之產生。

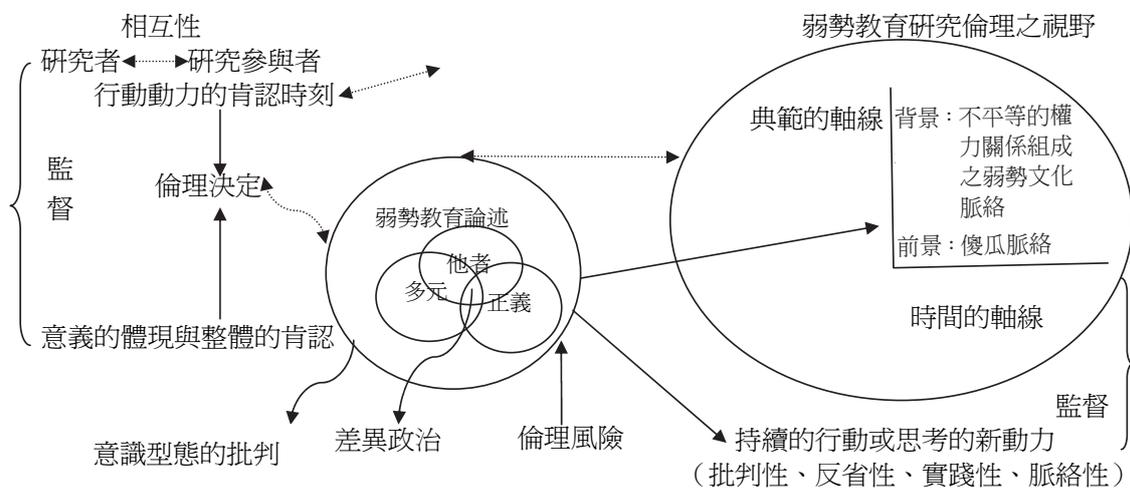


圖 1 研究者自製之「批判俗民誌方法論下之弱勢教育研究倫理視野圖」

資料來源：修改自 *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide* (p. 125), by P. Carspecken, 1996, New York, NY: Routledge.

參、批判俗民誌中與弱勢教育研究倫理相關之論述

批判俗民誌最早的研究倫理概念起源於 Socrates 在詰問的力量、批判的反省及反抗馴化的教導，而後 Kant (1947) 更進一步提出「責任意識」是道德與非道德行動最主要的辨別基礎，且為了建立道德責任（或稱「強制性的道德規則」），主張「理智」的必要性 (Madison, 2005)；其次，Weber (1946) 的「價值中立」意指研究者應該以中立、不事先批判或者強迫施加意義或詮釋的態度處理主題，輔以「責任倫理」允許科學家在重要的社會議題的主題型塑、選擇分析及應用結果的方式方面能有影響力 (Thomas, 1993)，而後相繼有 Marx (1976) 對階級、意識型態、資本主義狀態及文化知識是不同社會過程綜合體的產物之論述 (Thomas, 1993)、Russell (1932)「集體意志的重要性大於個人自由」及 Hume (1985) 強調「後設倫理」是構成道德哲學與善意及道德假定之廣泛啓示的重要基礎。直至

Machiavelli (1992) 與 Hobbes (1996) 才開始注意到惡意行動與道德缺陷對研究倫理的影響，兩人皆宣稱人性本是「邪惡」與「自私」的，權力與虐待有時被理性化為必要之惡，並視婦女與女孩在神殿中的勞動為神聖的犧牲且是上帝的旨意，此論點是批判俗民誌方法論在弱勢教育研究倫理引發爭論的濫觴。其後，Locke (1988) 的社會契約論與 Hobbes (1996) 及 Russell (1932) 的社會理論相比，是一種激進的出發，而且特別強調「相互性」，其理論的要點為：「無知之幕」與「對平等的堅持」，互相接受或者相互性是建立一個公正與倫理社會的根基 (Madison, 2005)。繼而 Locke (1997) 更由「社會契約論」衍生出倫理與正義的理論。時至近代，因研究者和研究參與者身處不同的生活世界，不僅引發對「語碼轉換」、「世界遊歷」、「刻板印象」等相關研究倫理議題的討論，弱勢族群跨足不同世界，在技巧、努力、經驗及認同建構上的付出，對於弱勢教育研究倫理的建立，亦具有正面之啟發 (Madison, 2005)。

整體來說，批判俗民誌對一般研究倫理中之理性、至善與對他者的關注，演變至今，更有在不同的「生活世界遊歷」過程中，先透過對弱勢研究參與者之不同姿勢、語言型態、意圖與個性等內外特徵的觀察，再經由研究參與者是否學習他者世界中的規則並遵從規範，判定弱勢教育研究者和研究參與者的實務視野是否有融合、互動的契機。其中，對階級、文化、權力、權威、族群等議題的探討，不再以「研究者」的觀點，視所有意識型態為理所當然，而以「主流文化的善意」衡量弱勢研究參與者的利益與需求 (Ogbu, 1983)。由此可知，批判俗民誌在文化、脈絡化結構、意義的理解與詮釋、批判反省性、社會實踐性方面的特質，可做為弱勢教育研究者從事研究時，關鍵的倫理道德指引。

肆、批判俗民誌做為弱勢教育研究倫理的方法論

Madison (2005) 指明，批判俗民誌有潛力動搖「理所當然」的意識型態，打開批判的體認，是以其田野工作是刺激的與倫理責任兼具的；此外，批判俗民誌捨棄俗民誌之靜態結構觀點，採取以階級、性別、權力等巨觀動力關係與微觀學校文化的結合為核心關懷的批判俗民誌研究法，內容在以學校為場域闡述權力與宰制的概念如何透過論述做為文化再製的儀式，被建構成為一種團體之社會階級的符號與安置經驗 (situated) 經驗 (洪雯柔, 2009)。因而此方法論不僅在文化、知識、社會行動及相互性上提供堅實之研究方法理論基礎，更顛覆了一般教育研究倫理中不帶有政治目的常識性假定；易言之，批判俗民誌方法論在社會文化的批判反省性、研究倫理道德知識的脈絡性、社會行動的實踐性及研究關係之相互性方面，對於弱勢教育研究倫理和道德的實施，皆存在其他研究方法論無可取代的特殊意義與貢獻。

以下就批判俗民誌方法論之發展背景與特質、批判俗民誌的倫理議題及批判俗民誌對倫理實踐的省思等三個層面，簡述批判俗民誌方法論在研究倫理上的應用。

一、批判俗民誌方法論之發展背景與特質

批判俗民誌之產生，首先在於巨觀的研究取向觀點對於傳統社會結構的解說，無法描繪出人類生活的豐富性與複雜性，微觀的研究取向觀點又過於強調生命個體，忽略社會結構對個體的限制；其次是受研究典範轉移的影響（嚴振農，2010）。Jordan and Yeomans (1995) 列舉出批判俗民誌的特質，做為方法論檢視的崛起背景與功能，包括：

- (一) 傳統俗民誌與後現代俗民誌在理論上的精進，對於挑戰實證主義做為一種在質化研究中實踐的主宰模式是重要的。
- (二) 批判俗民誌也特別對傳統俗民誌提出論辯，論辯他忽略資本主義下政治經濟的相關問題。
- (三) 傳統俗民誌雖然也質疑本身的關鍵概念，例如：效度、通則性等，但批判俗民誌方法論源於對巨觀與微觀取向觀點過度決定論的質疑，受到教育研究典範轉向為質性的影響，故期望在傳統俗民誌的基礎上發展出具有批判性的新的研究形式。

在批判俗民誌的特質方面，王鳳雄 (2010) 經由「文獻分析」說明「批判俗民誌」的意義內涵，並指出其具有批判性、實踐性、脈絡性及結合微觀、巨觀研究方法之優勢；嚴振農 (2010) 則從研究目的、研究過程與立場、社會關懷、批判反省與實踐以及研究視野等五個面向描述批判俗民誌超越傳統俗民誌之處。上述二者的說法與 Thomas (1993) 的傳統俗民誌和批判俗民誌異同處分析，有異曲同工之妙。

承接上述，就批判俗民誌與傳統俗民誌的共通性而言，Thomas (1993) 認為，二者在依賴資料的質性詮釋與俗民誌方法與分析的核心規則、遵守符號互動主義者的典範以及對發展「扎根理論」的偏好，是一致的；而在相異方面，傳統俗民誌是指能藉由詮釋意義、展現意義的文化敘述與分析的傳統，通常是以其他研究者為聽眾，透過代替研究主體發聲的方式，直接替研究主體發聲，並藉此對研究主體賦權益能，讓他們的聲音變得更具權威。由此可見，傳統俗民誌是為了「描述文化」的目的而從事文化研究，它肯認研究中免除規範與其他偏見是不可能且不合宜的，但另一方面亦相信這些偏見是可以被壓抑的；而批判俗民誌則是帶有「政治意圖」的傳統俗民誌概念、其致力於選項的選擇之反省過程以及做出能挑戰研究政策及其他形式的人類活動之意義與方法的價值中立判斷；是故，批判俗民誌是改變意識型態或是引發對行動的呼籲的方式，企圖運用知識改變社會，亦是為了改變文化，而做為研究、慶祝規範和政治立場的存在，並將它們視為可以引發社會意識與社會變遷的方式。

二、批判俗民誌中的倫理議題

Stutchbury and Fox (2009) 曾提及一般教育研究中研究倫理常遇見的三種倫理爭議：

- (一) 對參與教師領導研究的參與者而言，刺探私人經驗，並使之公開及釋放參與者創傷經驗的可能效果，對參與者而言，詳細反省的過程是潛在有益處，而且研究對他們的專業成長也有幫助；此時，在「對參與者有益處」與「避免傷害」的倫理困境下，研究者該如何取捨？
- (二) 研究者若要求參與者描述能代表學習片段的「公共形象」，因為是與學校組織相關，

對於參與者的工作環境之文化、其他人的願望該如何敏感、謹慎、彈性地對待？

- (三) 在兒童參與的研究中，確保撤銷權力之議題對參與者而言是潛在的益處，但對研究者而言，卻隱藏著風險。相同的爭議，在弱勢學校研究中，更是屢見不鮮，以批判俗民誌的觀點視之，研究者為了確保「理智」、「更大的善」及「他者的倫理」的道德倫理目標，必須避免「高傲的感知」（只關心自我利益、無視他人立場觀點）及「最多數的暴行」（對於少數、弱勢族群而言的暴行），特別是在田野研究中，弱勢研究的參與者多數為需受保護的族群與個體，其工作場所或家中的權力、犯罪、虐待高敏感問題，涉及研究參與者的生活世界，研究者即使能「遊歷他者」的世界，並理解參與者的感受，但處於「不均等的權力關係」下，甄曉蘭(2000)建議研究者需要深刻省思研究過程中相關的研究價值問題與研究倫理課題，檢視的層面包括：
1. 應用價值、2. 利益關係、3. 權力關係、4. 主觀性、5. 研究設計及 6. 同意報導等六個層面。Madison (2005) 則提出了田野工作的八個倫理守則：1. 開放性與透明性、2. 研究的母群體、3. 對學術社群的責任、4. 酬謝 (remuneration)、5. 互惠與物質援助、6. 告知後同意、7. 傷害與負面影響、8. 保密。

質言之，四位中外學者雖然點出一般教育研究倫理課題的檢視原則，但對於弱勢教育研究參與者而言，在進行研究倫理考量時，研究者須細查其弱勢地位的肇因，並啟發其自我「責任意識」。首先，其弱勢地位的成因是社會結構、本身不努力或是天生能力的欠缺？研究者需根據成因而予以不同的處置，若妄以「施惠者」的高傲態度，認為進行研究即可為參與者解除困境，是過於主觀、天真的想法，對雙方關係是有百害而無一益。

三、批判俗民誌對倫理實踐的省思

批判俗民誌的倫理實踐是具有批判性與反省性的，因為倫理實踐的反省貫穿了批判俗民誌的研究步驟、資料蒐集與詮釋、研究結果的陳述等重要的研究歷程。此處僅以資料理解與詮釋、偏見與主觀性以及批判與反省等三個層面的倫理實踐，做扼要之討論，其餘不再贅述。

資料的詮釋是一種「解熟悉化」的過程，我們修正我們所看到的，並將之轉譯成新的事物。「解熟悉化」讓我們自己遠離我們視為理所當然的面向，更允許我們以比較批判的觀點看待我們所見到的事物。我們集合觀察、軼事、映像、文件與其他看是平淡普通的文化符號表現，而後將之構造成新的事物 (Thomas, 1993)。另一方面，偏見來自於個人的經驗與職業上的訓練，在研究上是難以避免的，研究者在研究中可利用 Carspecken (1996) 的同儕檢查法、對話紀錄與研究札記的反省，檢核自己在研究中的偏見。就研究者的主觀性，由於研究者往往以本身的價值了解研究對象的文化，是以，研究者在試圖呈現其研究觀點時，必須考慮「主觀性」的問題。但值得注意的是，監控主觀性並不是控制主觀性，而是試著不要讓主觀性滲入研究當中，影響了研究。對於研究對象的主觀性，研究者要能採取受訪者的行動、說話的立場，並採取互為主體性的觀點，能感覺他人內隱的感受與意圖，方能採取相似的模式陳述該狀況。最後，批判俗民誌的反省包括研究者自身的

反省、研究參與者的反省、研究者和研究參與者之間關係的反省與研究過程的反省（嚴振農，20103）。首先，研究者透過自身反省，社會施加於其身的文化規範也會愈顯清晰，辨識可能意義時所使用的文化典型會變得更加清楚。其次，透過對話讓研究參與者反省與檢視隱含在自己思考與行動背後的假設與限制，幫助研究參與者發現自己所受到的約束與限制，了解被支配與控制的生活現實，促使研究參與者能突破限制，進而達到解放的目的。

四、批判俗民誌方法論在弱勢教育倫理分析上的應用

國內教育領域有關批判俗民誌的研究文獻並不多，主要以方永泉 (2002)、李嘉齡 (2002)、洪雯柔 (2009) 與甄曉蘭 (2000) 等人為主。且在實徵研究方面，只有洪雯柔 (2009) 以臺灣與紐西蘭兩地之母語教學為例，概述批判俗民誌在比較教育研究上之應用（嚴振農，2010）。國內碩博士論文與教育領域相關者，包括江吉田 (2004)、徐偉民 (2004) 與嚴振農 (2010) 三篇。期刊方面，中文與英文期刊中有關批判俗民誌應用在弱勢教育之相關研究文章亦僅有三篇，即 Chang (2005) 的研究主題為同性戀議題，目的在探討批判教育學與同性戀議題的關係、教育領域中對同性戀研究的長處與缺點，並建議應用批判俗民誌於同性戀研究；Janna (2006) 以越南及高棉的移民與難民大學生為研究對象，運用參與觀察、深度會談、反思札記等研究方法蒐集資料，以了解移民與難民大學生社區服務學習的情形；Mills (2007) 以澳洲昆士蘭郊區的小學學生（六個班級，學生年齡 10 ~ 12 歲）為研究對象，以 Carspecken (1996) 批判俗民誌研究五階段步驟為研究方法，藉以了解來自 25 個國家低社經背景學生的學習情形。換句話說，除嚴振農 (2010) 於研究方法論的章節，以研究價值與研究倫理、資料理解與詮釋、偏見與主觀性及批判與反省等四大項目，詳述批判俗民誌方法論在研究倫理上的應用現狀與困境，隱約透露其對弱勢群體的研究權利之關懷外，其他兩篇則分別以比較教育、批判教學論的觀點，說明批判俗民誌在實徵研究上的應用狀況；反觀外國文獻則多以性別、社會階級及種族為弱勢研究主題，企圖藉由批判俗民誌的方法論，達成賦權與解放弱勢族群的研究目的。

綜合上述，批判俗民誌是一種方法論的觀點，它立基於批判理論與微觀社會學之理論概念及觀察的視野，也是一種批判地檢視巨觀與微觀脈絡的視野，同時，反省地檢視研究者看世界的知識論基礎：批判俗民誌所運用的研究方法，也是立基於此方法論觀點的選擇（洪雯柔，2009）。基此，批判俗民誌的方法論應用於弱勢教育的倫理分析之中，必可促進理論與實踐之良性互動。

因而，本研究選定 McLaren (1999) 之著作為弱勢教育倫理分析之文本的原因為：

- (一) 該書所採的「儀式」觀點，除能促使讀者更嚴肅且認真地看待權力與宰制的概念（洪雯柔，2009）外，更使讀者得以透過對「儀式」既拓寬且限制人類能動力 (McLaren, 1999) 的雙重特質之審思，對於弱勢族群與個體的社會生活脈絡有更深入的理解與認識。
- (二) 由巨觀到微觀的脈絡介紹教育與國家、與宗教的關係，而且試圖將學校置諸社會脈絡來檢視，例如：葡裔移民及其社會處境（洪雯柔，2009），巧妙地運用「巨觀」與

「微觀」的雙視角，連結教室文化與教學實踐中所產生的階級、性別、權力等動態關係及靜態的社會文化結構，對弱勢族群與個體牢不可破的影響，是成功地應用批判俗民誌方法論於敏感倫理議題的最佳證明。

- (三) 作者主張的「自視為傻瓜的研究者」的傻瓜脈絡，與批判俗民誌意欲打破視為理所當然之假定目的（洪雯柔，2009）相互呼應，對於傳統西方研究倫理中的「理性」、「自我為中心」的思維，「去熟悉化」、「對事實保持最終的懷疑」充分體現了弱勢教育研究倫理中最重要的理念：研究者必須體察弱勢族群與個體的差異性、個殊性，對至少「部分」的意識型態保持合理的質疑，且和研究參與者建立平等的研究關係，以期雙方最終能達成互為主體的肯認。
- (四) 對於弱勢教育研究倫理知識的主導者，抱持著批判的精神，主張應參酌研究主題與研究參與者的立場，審慎思考。

伍、批判俗民誌方法論應用於弱勢教育研究（McLaren《學校教育做為一種儀式表現：邁向教育符號與姿態的政治經濟學》）倫理分析中之省思

誠如上述，批判俗民誌方法論在弱勢教育的研究倫理中，具有舉足輕重之地位；然而，在實徵研究上，McLaren (1999) 所著之《學校教育做為一種儀式表現：邁向教育符號與姿態的政治經濟學》，係以「學校」為場域，藉由師生互動的教室儀式，結構與意識型態要素的細部描述，更忠實地呈現出文化脈絡的具體化情境下，研究者和研究參與者的關係、意義的理解與詮釋、弱勢研究論述的批判反省引發的倫理爭議與困境，以供弱勢教育研究者未來從事相關研究之參考。從前述弱勢文本著作中，尋思以上四個面向的證據，以期完整還原 McLaren 進行俗民誌研究時所抱持的倫理信念，並針對弱勢研究實踐時可能引發的倫理爭議，提出個人的反省。

一、文化脈絡意義的具體化：作者藉由「儀式」做為「文化的象徵符號」，可彰顯弱勢教育研究倫理脈絡中「文化」的具體化意義，並清楚指陳人類能動力並非完全為結構所決定

McLaren (1999) 不僅指出在知識的傳遞與知識的具體化過程中，創造「可感受的脈絡」之重要性，同時也提出了儀式既拓寬也限制教室中人類能動力的批判觀點：儀式結構既是賦予也是限制能力的，它們同時贊同也限制特定的行動。上述主張提醒我們，在考量微觀與巨觀脈絡時，必須避免結構主義將人類與人類社會視為被結構所決定的論點，理解行動者並非完全被條件迫使而行動（洪雯柔，2009）。Carspecken (1996) 在批判俗民誌研究中指出，McLaren 曾提出身體姿勢與手勢分析是理解一個社會群體的文化形式與權力關係之關鍵的開創者，亦即，對於弱勢教育研究倫理來說，研究者可透過身體姿勢與手勢等表現儀式，理解生活在社會不平等結構限制下的弱勢群體或個人。如何看待巨觀與微觀教

育脈絡，給予其能動力的侷限與增益，而採取相應的社會行動，是能理解研究參與者行動背後動機的重要方式。

綜言之，Giroux、Apple 與 Sharp 等學者亦曾建議，學校儀式必須被放置於能將學校教育、權力、衝突與階級問題意識化的文化脈絡之中 (McLaren, 1999)。作者認為，透過將儀式視為一種文化符碼的載體，更能深刻地描繪弱勢勞工階級葡萄牙後裔學生對教室文化之感知，在研究倫理方面，足見作者主張批判俗民誌研究者不但應具備批判性、實踐性及反省性的弱勢研究者特質，更應秉持「傻瓜的脈絡」來想像、行事 (McLaren, 1999) 的「去熟悉化」主張，重新檢視結構、能動力與文化三者間的互動關係。

二、就研究者和研究參與者的關係層次而言，作者對事件的描述手法雖可見其保障弱勢族群之用心，但對研究者利益和研究參與者權益間取捨的標準，則未具體敘明

Todorov (1969) 的「文化地圖學」指向理解研究者和研究參與者觀點的重要性，尤其是當二者企圖藉由對善與惡、正常與不正常、男性與女性目的先驗假定之固著與定義的銘刻，組成歷史上偶發事件的、關係的與抗拒組織與學術的認同時，它並非超越了西方的理性守則，而是呈現了知識與權力、論述與權威的連結 (McLaren, 1999)。以上之敘述，分別呈現於：在第一章透過天主教牧師對於葡裔移民社會處境的描述，一方面增添了研究的客觀性，另一方面則透過宗教對教育的觀點，藉由天主教牧師之言，誠實地報導葡裔移民的學校教育實況，卻又巧妙地緩解了報導對研究對象可能造成的直接衝擊，以及增加了研究進行的保密程度（宗教道德）。此外，在第三章「互動狀態」一節利用田野日誌詳細記載特殊事件，但對一般事件只是略加陳述、偶爾舉例（洪雯柔，2009），諸如此類的記述方式，不但展現了作者在研究守則方面的用心，在上述關係層次中「發現的確認」，亦有增強研究信實度的實際效果。

總言之，對於教師與學生以同等的態度對待、尊重個體的表意行動，最後建立信賴關係，是 McLaren (1999) 的研究能深入學校文化表層結構，生動刻劃宰制的文化與權力關係的重要基礎。具體而言，在描述弱勢葡裔族群的移民的生活困境時，作者採用最受歡迎的葡萄牙裔牧師之敘述及以田野日誌具體呈現特殊事件及一般事件的內涵，顯見研究者對弱勢參與者生活世界的尊重、關懷與用心。然而，從作者以身體隱喻的描述手法可看出其保護研究參與者隱私的善意，但對於讀者而言，由於文本的內容較為艱澀難懂，降低其可讀性與閱讀意願，長此以往，研究者原先意欲達成的「研究利益」及研究參與者「權益保護」間如何拿捏，在文本中並無設定具體標準，對於弱勢研究者將是一項極大的考驗。

三、就意義的理解與詮釋觀點而言，作者「誰有權力規定能引發意義、詮釋與轉譯閉鎖的鑑別方式」之提問，發人深省

詮釋推論乃是本於肯認而非感知，亦即，研究者自身的文化視野必須透過自身及其所研究的對象之文化視野的接觸，必須一再地進入並運用「詮釋之環」，以展現「局內人」

的觀點 (Carspecken, 1996)。據此，McLaren (1999) 在其著作中，關於弱勢教育研究倫理方面，就「他者世界的詮釋」（本文所指「弱勢研究參與者」之世界）提出「誰有權力運用意義、創造定義他者的方格圖，且規定能引發意義、詮釋、轉譯與閉鎖的鑑別方式？」(McLaren, 1999) 之關鍵問題，指明「研究者的詮釋」是否能取得「研究中所有的弱勢他者」之贊同，不僅缺乏具體的、可供依循的方法架構，遑論「以研究者的詮釋」為主要論述，在本質上即已違反「弱勢研究者與研究參與者間對等的權力關係」之倫理法則。

誠如洪雯柔 (2009) 所言，雖然批判俗民誌從批判觀點出發以揭露社會中存在的公平、不正義，但研究者須謹慎處理的是，為了避免將「不平等權力關係」強加套用於研究中來解讀研究對象（參與者），必須批判地檢視自己的分析與觀點。易言之，研究者的主觀詮釋（包含前述分析與觀點）是否能夠在毫無誤差的狀態下，完整地解釋研究參與者的表意行動背後之深層涵義，難有可資衡量的具體倫理標準，此即倫理守則的道德盲點之一。

四、對弱勢研究論述的批判反省：作者依據批判俗民誌方法論的精神，對「差異政治」的諸項元素在弱勢研究論述中引發的倫理爭議，提出批判與質疑

作者在「終曲」一章 (McLaren, 1999) 中，從「他者概念」的說明，次以「多元文化課程」為例，闡述「差異政治」的各個元素：「正義」、「差異」、「多元」、「他者」等在弱勢教育研究論述中引發之爭議，最終在結論部分扼要地提出「思考從未思考過的」核心理念。例如：多元文化主義的保守觀點假定正義已經存在且只需要分配平均，但是，正義需要持續的創造、恆常的努力爭取，而不僅是伴隨著法則存在。差異是對在各種組成的權力關係拉扯之歷史中鑄造的知識之肯認 (McLaren, 1999)。至於「多元」的概念，是敘述多元民主社會的主流自由思想，但卻附帶了「透明規範」的建構，而且是由主流社會所發布與創造共識；相反地，差異雖非總是與共識有關，卻常是「不可共量」的，例如：文化是一個差異的系統，也是符號形成的活動，必須以「轉譯的過程」來衡量；而「他者」通常附隨於符號形成的「內在」活動，且最佳的說法是：文化的「混血」，亦即，由於第三空間的存在，開啓了權威的新結構及新的政治展望與願景；其中最關鍵的問題是：誰有權力運用意義、創造一個能定義「他者」方格圖？誰有權力規定足以引發意義、詮釋、轉譯與閉鎖的鑑別方式？又有誰有權力展示陳列在歐美好奇的櫥櫃中之「他者」(McLaren, 1999)？另外，少數論述承認國家文化的地位與人民，是一種具爭議性的、生活於教育學再現中生命的完整性、令人疑惑的表現空間 (McLaren, 1999)。然而，美中不足的是，作者雖然在結論部分 (McLaren, 1999) 對於資本主義的價值法則及其對教育本質的意識型態扭曲提出批判，但卻忽略了對於所有意識型態以及理所當然都應抱持相同的態度，而不應只侷限於某種價值規範或意識型態。

綜合上述，批判俗民誌之研究問題的獨特處在於其揭露不正義（如種族主義）、社會控制（語言、規範或文化規則）、權力、階層化、文化酬賞與資源之分配，以闡述文化意

義如何限制存在 (Thomas, 1993)。然而，當批判俗民誌的研究參與者是弱勢個體或族群時，在檢視研究者行動的意義之時，需格外審慎地處理倫理議題。其中，McLaren (1999) 之文本採用隱喻的手法雖能保護研究參與者免於身心傷害，但作者所呈現之論述是否能真實地反映研究參與者的需求？在意義理解與詮釋的過程中，誰有權決定主要的論述？研究的倫理優先順序是：研究者自我利益優先，抑或能對弱勢研究個體或群體，乃至於整個社會帶來最積極的善行為做為主要倫理考量？

陸、結語

批判俗民誌的研究，除了研究的價值之外，亦必須面對研究的倫理困境、研究者的角色扮演、研究參與者的保護等議題，故研究者應藉由研究過程當中的反思，保持研究探索真實與倫理挑戰間的平衡，讓真實與倫理兩者能並行（嚴振農，2010）。因此，本文主要在說明倫理實踐評估標準對弱勢教育研究的重要性，透過批判俗民誌方法論使研究者對研究情境與研究參與者的立場考量進行系統性回應，以利於有效地理解弱勢教育研究的內涵。研究者首先指陳弱勢教育中倫理分析研究之欠缺，次則嘗試以批判俗民誌的方法論為倫理分析之透鏡，描繪出弱勢教育研究倫理之「批判俗民誌方法論」概念圖，最後則以 McLaren 《學校教育做為一種儀式表現：邁向教育符號與姿態的政治學》的弱勢教育研究為例，闡明批判俗民誌方法論對弱勢教育研究中倫理分析的意義。

基此，本研究依據批判俗民誌的脈絡性、實踐性、反省性及批判性等特質，及對弱勢教育倫理分析提供之觀點與啟發，整理及臚列後，提出如下四項建言。

一、弱勢教育研究者除需經常透過儀式的符號檢視研究參與者行動背後的社會結構與能動力互動關係外，亦需慎防「儀式符號」過度延伸引發之倫理困境

McLaren (1999) 期望透過對天主教學校內勞工階級葡裔學生之生活意義的各種實踐的描寫，喚醒人們對身體自主權與能動性的能力，終而從社會宰制的結構中獲得解放。以長遠的角度來看，此與 Anderson (1989) 用以檢視批判俗民誌的研究效度之第三個角度：批判俗民誌學者關切的是揭開宰制性社會建構及其所代表的利益、帶有轉化社會之目的的研究、解放個人使之免於宰制與壓迫之源之主張，實無二致。然而，研究者藉由對前述之身體姿勢與手勢等「儀式符號」之詮釋，雖有助於研究者在教育研究專業訓練過程中未曾學習之對他者文化脈絡之「默會知識」(tacit knowledge) 之生成，然弱勢教育研究者需慎防將「所有的」符號象徵之行爲均視為「儀式」行爲的「過度類化」之倫理窘境。

換句話說，在弱勢教育研究進行過程中，研究者在意義理解與詮釋時，更容易受限於自身的主觀立場與身處之主流文化環境之影響，對「他者」置身之文化脈絡，養成「習而不察」與「視為理所當然」的思考邏輯。為避免此種難以覺察之意識型態偏執，研究者建議應參酌 McLaren (1999) 所言，將弱勢教育研究立基於「傻瓜脈絡」(去熟悉化) 之中，

並應細心地檢視研究參與者在對應由廣大的社會與宰制文化所滋養的意識型態符號象徵體系時，所顯現之「儀式化身體語言」及採取的社會行動背後之真實意向，以期更精確地闡釋社會結構對於人類能動力的正、負向互動關係。

二、在弱勢教育研究倫理實踐的過程中，研究者容易不經意地對研究參與者造成難以抹滅的心理傷害，需自我警惕

批判俗民誌是一種實踐取向的研究，以研究者與被研究對象的關係而言，兩者之間的關係不純粹是「資料蒐集者」與「資料被蒐集者」間的性質，而是一種「協同探究」(collaborative inquiry) 的概念，批判俗民誌研究者將研究對象視為協同合作者，雙方共同投入研究關係與過程，研究對象也經驗到被了解與有所學習的一個過程（夏林清，1996；Barab, Thomas, Dodge, Squire, & Newell, 2004）。因此，在研究倫理實踐的過程中，弱勢研究者和研究參與者之間若欲維持長遠的信賴關係，在自我利益和研究參與者人身權益間，不僅需有適度的拿捏，且需慎防「自以為是」、「主觀獨斷」的善意，在研究參與者心中造成難以忘懷的心理創傷。

McLaren (1999) 將俗民誌視為流浪學，此意味著批判俗民誌不僅需將生活經驗視為文本，也要能夠辨識與採取他者的立場，進而了解與尊重他人。因為身為批判實踐者與能動者，我們需要確保我們的工作不致淪為形式主義，而使人類受苦、使受壓迫者沉默（洪雯柔，2009）。據此，在弱勢研究倫理的實踐過程中，研究者本於對研究參與者「人身權益之尊重與保護」的善意，最終卻因前述之倫理考量，反而使得研究淪為研究者遂行個人研究利益之手段、研究結果僅止於研究者主觀之片面解讀，實有違弱勢教育研究「最大限度利益他人」之初衷。

三、弱勢教育研究倫理的「弱勢者」定義及不同研究階段中研究主導權的歸屬問題，研究者和研究參與者雙方應透過批判俗民誌方法論中「互為主體的肯認」之意義理解與詮釋的反思過程，共同決定

批判俗民誌的反省 (reflexivity) 層面包括：

- (一) 研究者本身的建構。
- (二) 資訊提供者 (informants) 的常識建構。
- (三) 研究資料。
- (四) 研究者本身的意識型態。
- (五) 研究進行中影響其社會建構的歷史與結構力量等之間一系列的辯證關係。

是以，批判俗民誌的反省包含研究者本身的反省、研究參與者反省以及貫穿整個研究歷程的批判反省精神 (Anderson, 1989)。然而，在弱勢教育研究中，欲達成「研究者」與「弱勢研究參與者」間之「理想的交談情境」，在兩者對於「弱勢者」之定義及不同研究階段中研究主導者之決定方式等倫理議題上，需先達成相當程度之共識。

進一步來說，Ogbu (1983) 主張，弱勢族群所身處的社會階級並不與族群成員的數量劃上等號，而是更貼近於團體間所存在權力關係，因此，研究者首先需打破「少數即是弱勢」、「多數人的利益即是最大的善」的迷思，對研究主題、研究參與者進行「互為主體的肯認」，方可建立 Carspecken (1996) 雙方認可的「詮釋基模」，共同參與「意義理解與詮釋」過程中的所有決定。

四、弱勢教育之「差異政治」論述中產生的倫理爭議，並非以倫理守則為唯一判斷的規準，而是研究者秉持懷疑的精神、批判的態度，經由反覆的研究倫理辯證過程，獲致最終解答

批判俗民誌與傳統俗民誌最主要的不同之處，在於批判俗民誌的批判性（洪雯柔，2009）。Simon and Dippo (1986) 則認為，批判俗民誌之批判符合以下三種基本情況：

- （一）研究者必須運用組織的問題情境，促使資料和分析程序能與研究計畫一致。
- （二）從公領域的範疇為起點，對被壓迫、不公平的道德與社會常態現象做批判與轉化。
- （三）研究者須深入思考，藉由了解社會現實的一種形式是如何受權力與既存物質現況間糾結而生的歷史關係所建構，並變成常態化，以明瞭自身主張的限制。

對照 McLaren (1999) 為了凸顯學生處於順從結構狀態中的無奈，將教師描寫為娛樂者 (teacher-as-entertainer)，而引述學生的陳述：能獲得高分，表現得像一個拍馬屁高手 (browner) 也無所謂，但是，維持此種狀態太久，就會失去朋友；諸如此類的論述，弱勢教育者需以前述「差異政治」的各項元素，針對「說實話」、「傷害極小化」、「為弱勢者伸張正義」的倫理道德守則，進行反覆辯證過程後，方能做出最符合雙方利益的研究決定。

另一方面，儘管 McLaren (1999) 是從「局外人」的身分試圖理解「邊陲者」的處境，冒著 Charlton (1998) 在其著作中「非我族類之言論，微不可取」的指控，以及 Bridges (2001) 認為「局外者在研究的社群中剝削局內人參與者」與「局外者的研究讓局內人變得更無能」等違反倫理道德原則之風險，但研究者相信，McLaren 必是透過不斷反覆的研究倫理辯證過程，方做出此項困難的倫理決定，此精神值得吾人學習。

綜合上述，弱勢教育研究者可就 McLaren (1999) 的研究進行多方面整合與補充的詮釋，亦即，批判俗民誌與研究倫理需互相補充，方能使弱勢教育的詮釋更加完善。具體的作法如下：在研究取向上應針對批判俗民誌在弱勢教育研究上過於依賴量化研究的傾向（李淑菁，2006），予以改善，才能有助於弱勢教育實踐。在研究方法上，也可如 McLaren 採用質性的參與觀察、訪談等方法論，強調對研究對象的生活經驗進行重建，進而以批判來反思其背後的意識型態與權力結構（王鳳雄，2010）。在研究實施中，弱勢教育研究者以弱勢者為研究對象時，不論是在蒐集資料、研究分析的過程，均需不斷地從不同的倫理分析層面，審視研究對象的主體性、與他者的互動性及易受傷害的特質。而在研究結果歸納的階段，對任何深具敏感度之倫理議題（如組織文化與個人權益的衝突），亦皆保持一貫的真誠理解與開放溝通心態，以期有效彰顯弱勢研究中倫理的價值，獲致兩者雙贏的局面。

參考文獻

一、中文部分

- 方永泉 (2002)。當代思潮與比較教育研究。臺北市：師大書苑。
- 王鳳雄 (2010)。攜手計畫課後扶助方案的探討：批判俗民誌的觀點。研習資訊，27(6)，29-36。
- 江吉田 (2004)。文化研究中的批判民族誌及其對比較教育的啓示：以 Paul Willis 的《Learning to Labour》為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 何明晃 (2009)。經常逃學而不逃家少年其學校與家庭經驗之研究。青少年犯罪防治研究期刊，1(1)，29-82。
- 何粵東 (2005)。敘說研究方法論初探。應用心理研究，25，55-72。
- 余一鳴 (2002)。科學哲學的發展對方法論研究的啓示。復興崗學報，76，259-285。
- 吳英黛 (2002)。物理治療專業中的醫學倫理。物理治療，27(2)，100-109。
- 李御嘉 (2011)。2010 年人體試驗：研究倫理審查會國際研討會紀實。醫療品質雜誌，5(1)，102-105。
- 李淑菁 (2006)。教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點。載於黃乃熒（主編），教育政策科學與實務（頁 89-106）。臺北市：心理。
- 李嘉齡 (2002)。批判俗民誌與比較教育研究。國立台北師範學院學報，15，211-232。
- 林志翰 (2009)。人體試驗：研究倫理委員會儲備訪查委員制度元年。醫療品質雜誌，3(5)，97-99。
- 洪雯柔 (2009)。批判俗民誌：比較教育方法論。臺北市：五南。
- 夏林清 (1996)。實踐取向的研究方法。載於胡幼慧（主編），質性研究：理論、方法及本土女性研究實例（頁 99-120）。臺北市：巨流。
- 徐偉民 (2004)。一位國小教師教學實踐的歷程：以批判俗民族誌為方法的教學革新（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 浦忠勇、闕河嘉 (2008)。原住民研究倫理：從狩獵計畫談起。農業推廣學報，24，73-90。
- 常善媚、徐畢卿 (2004)。生手進田野：一位田野研究者的體驗與反思。醫學教育，8(3)，293-300。
- 張瑋琦 (2010)。以原住民知識為基礎之社區總體營造：應用人類學在佳平部落的實踐與挑戰。臺灣原住民研究論叢，7，155-180。
- 陳再晉 (2012)。基因研究倫理與法規之政策觀點。醫療品質雜誌，6(1)，32-37。
- 曾淑惠 (2009)。評鑑委託單位倫理守則之建構。教育政策論壇，12(4)，93-125。
- 黃于虔 (2010)。醫療機構之研究倫理探討：以「人」為對象的研究為主（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 黃健泰 (2002)。醫學研究倫理初探（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

- 甄曉蘭 (2000)。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學 (主編)，**質的研究方法** (頁 369-393)。高雄市：麗文。
- 劉源祥 (2008)。論原住民族集體權利保護下之基因研究倫理規範問題 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 蔡甫昌 (2003)。醫療照護中的利益衝突。**健康世界**，**216**，87-91。
- 蔡甫昌 (2010)。研究倫理委員會之實務與反思。**臺灣醫學**，**14(3)**，324-333。
- 蔡甫昌、林芝宇、張志寧 (2008)。研究倫理的歷史、原則與準則。**臺灣醫學**，**12(1)**，107-122。
- 盧美秀、林秋芬 (2006)。護理研究倫理的考量。**源遠護理**，**1(1)**，30-36。
- 賴明亮 (2004)。臨床研究倫理及教學：由第四屆亞澳倫理委員會論壇談起。**醫學教育**，**8(4)**，444-446。
- 戴華、甘偵蓉、鄭育萍 (2010)。人文社會科學與研究倫理審查：執行研究倫理治理架構計畫的考察與反思。**人文與社會科學簡訊**，**12(1)**，10-18。
- 魏曼伊 (2008)。教育研究另一途徑：網路調查研究。**中正教育研究**，**7(2)**，97-128。
- 嚴春財 (2006)。原住民教育研究方法新論：批判俗民誌的觀點。**研習資訊**，**23(6)**，119-124。
- 嚴振農 (2010)。女性校長職業生活困境與轉折：批判俗民誌的應用 (未出版之博士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。

二、英文部分

- Allmark, J., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., & Tod, A. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: literature reviews and discussion. *Research Ethics Review*, *5(2)*, 48-54.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Anderson, L. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of educational research*, *59(3)*, 249-270.
- Atkinson, J. (1989). A lost dimension in soft systems practice. *Journal of Applied Systems Analysis*, *16*, 43-53.
- Barab, A., Thomas, K., Dodge, T., Squire, K., & Newell, M. (2004). Critical design ethnography: Designing for change. *Anthropology and Education Quarterly*, *35(2)*, 254-268.
- Bond, T. (2005). Researching education: A quest of trust? Keynote lecture given on the M.Ed. course, University of Cambridge, Faculty of Education, 2 March.
- Bridges, D. (2001). The ethics of outsider research. *Journal of philosophy of Education*, *35(3)*, 371-387.

- Burgess, R. (2005). Grey areas: ethical dilemmas in educational ethnography. In Burgess, R. (Eds.), *The ethics of educational research* (pp.60-76). London, UK: The Falmer Press.
- Busher, H. (2002). Ethics of research in education. In M. Coleman & A. Briggs (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp.106-122). London, UK: Paul Chapman.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York and London: Routledge.
- Chang, Y-K. (2005). Through queers eyes: Critical educational ethnography in queer studies. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 171-208.
- Charlton, I. (1998). *Nothing about us without us: Disability power and oppression*. Berkeley: University of California Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Halai, A. (2006). Ethics in qualitative research: issues and challenges. *EdQual Working Paper, No.4*. Pakistan: The Aga Khan University.
- Hobbes, T. (1996). *Leviathan*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Howe, K., & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-60.
- Hume, D. (1985). Of the dignity or meanness of human nature. *Essays: Moral, political, and literary*. Indianapolis, IN: Liberty Press.
- Janna, H. (2006). Here I am now: Critical ethnography and community service-learning with immigrant and refugee undergraduate students and youth. *Ethnography and Education*, 1(1), 67-86.
- Jordan, S., & Yeomans, D. (1995). Critical ethnography: Problem in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 389-408.
- Jones, K. (2000). A regrettable oversight or a significant omission? Ethical considerations in quantitative research in education. In H. Simons & R. Usher (Eds.), *Situated ethics in educational research*. London: Routledge Falmer (pp. 147-161). ISBN: 0415206669.
- Kant, I. (1947). *The fundamental principles of the metaphysics of ethics* (T.S. Kingsmill, Trans.). London: Longmans, Green.
- Kant, I. (1983). Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können, Johann Friedrich Hartknoch (AK IV, 253-83). (English Translation Version: Prolegomena to Any Future Metaphysics that will be able to come forward as

- Science, in Cambridge Edition III, *Theoretical Philosophy after 1781*, tr. Gary Hatfield, ed. Henry Allison and Peter Heath, Cambridge University Press, 2002, 29-170.)
- Locke, J. (1988). *Two treatises of government*. New York: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1997). *Political essays*. New York: Cambridge University Press. John Locke, *Two Treatises of Government*, ed. by Peter Laslett (Cambridge, 1988)
- Machiavelli, N. (1992). Chp.XV. in J. Losco and L. Williams (Eds.), *Political theory classical writings contemporary views*. New York: St. Martin's Press.
- Madison, S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks: Sage.
- Marx, K. (1976). *Capital: Vol. 1. A critique of political economy* (B. Fowkes, Trans.). New York: Penguin.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mills, A. (2007). Access to multiliteracies: A critical ethnography. *Ethnography and Education*, 2(3), 305-325.
- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences*. *Young Lives, Department or International Development*. U.K.: University of Oxford.
- Ogbu, J. (1983). Minority status and schooling in plural societies. *Comparative Education Review*, 27(2), 168-190.
- Oliver, P. (2003). *A students' guide to research ethics*. Maidenhead: Open University Press.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33, 93-96.
- Pendlebury, S., & Enslin, P. (2001). Representation, identification and trust: Towards an ethics of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 361-370.
- Russell, B. (1932). *Education and the social order*. New York: Routledge.
- Simon, R., & Dippo, D. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 195-202.
- Small, R. (2001). Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 387-405.
- Stutchbury, K., & Fox, A. (2009). Ethics in educational research: Introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 489-504.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage.
- Thomas, J., & O' Maolchatha, A. (1989). Reassessing the critical metaphor: An optimistic revisionist view. *Justice Quarterly*, 6(2), 143-172.
- Todorov, T. (1969). Structural analysis of narrative. *Novel: A Forum on Fiction*, 3(1), 70-76.

Weber, Max(1917). Der Sinn der “Wertfreiheit der Soziologischen und ökonomischen Wissenschaften” In Ders : *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 1951, S.489-540.

Weber, M. (1946). From Max Weber (H. Gerth & C. W. Mills.Eds.). New York: Oxford University Press.

(English Translation: *The meaning of “value freedom of sociological and economic sciences”* in de: *Gesammelte Aufsätze to science teaching*. Tübingen, 1951, S.489-54.)

臺灣學生依附關係、自我概念與生活適應之關係研究

Relationships of Attachment Relationships, Self-concept, and Life Adjustment among Students in Taiwan

蕭金土*
Chin-Tu Hsiao

陳瑋婷**
Wei-Ting Chen

(收件日期 103 年 1 月 4 日；接受日期 103 年 8 月 11 日)

摘 要

本研究目的在結合後設分析與結構方程模式分析等方法探討國小至高中職學生在依附關係、自我概念與生活適應的相關情形以及指向性關係。根據 1979 ~ 2011 年間的 63 篇相關文獻，本研究發現學生的依附關係與自我概念之間具有正相關 ($\bar{r} = .44$)、依附關係與生活適應之間具有正相關 ($\bar{r} = .46$)，且自我概念與生活適應之間也具有正相關 ($\bar{r} = .66$)。此外，教育階段變項與學生類型變項的調節效果並未達統計顯著水準。本研究認為，依附關係不僅會對生活適應產生直接且正向的效果，依附關係也會透過自我概念間接預測生活適應。文末並根據研究結果分別就實務與未來研究提出具體建議。

關鍵詞：生活適應、自我概念、依附關係

*南臺科技大學教育領導與評鑑研究所教授

**彰化縣立田尾國民中學教師（通訊作者）

Abstract

This study applied methods of meta-analysis and structural equation modeling to inquire and compare the correlation magnitudes and relationships of attachment relationships, self-concept, and life adjustment among students in primary and secondary schools. Based on 63 studies from 1979 to 2011, the meta-analyses showed positive correlations between attachment relationships and self-concept ($\bar{r} = .44$), positive correlations between attachment relationships and life adjustment ($\bar{r} = .46$), and positive correlations between self-concept and life adjustment ($\bar{r} = .66$). Moreover, school level variable and student type variable were not significant moderators. Finally, the results of path analyses indicated attachment relationships had direct and indirect positive effects through self-concept on life adjustment among students. According to results, suggestions for researchers and policymakers were indicated in the end.

Key words: Life Adjustment, Self-Concept, Attachment Relationships.

壹、緒論

一、問題背景與研究動機

生活適應 (life adjustment) 意指個體與環境在交互作用中能否達到和諧一致狀態的程度 (Lazarus, 1976)，而影響生活適應的因素有很多，例如：依附關係 (attachment relationships) 即對青少年的發展與適應產生重大影響力 (Lopez, 1995)。此外，個體對於自我的看法與態度也會影響對自我的知覺、與他人的互動品質，以及影響自己與個人、家庭、學校和同儕關係的適應狀況 (張文哲譯, 2005; 連廷嘉、戴嘉南, 2003)。顯見，自我概念 (self-concept) 與生活適應也有著密不可分的關係。

處於兒童期與青少年時期的個體經常遭遇自我衝突矛盾、複雜的人際關係、青春期或學習選擇等生活發展危機，這些學生的依附關係、自我概念與生活適應間會呈現怎樣的關聯？截至目前為止，國內雖已累積百餘篇探討國小、國中或高中職階段學生之依附關係、自我概念與生活適應的相關文獻，卻仍未見明確定論，例如：有些研究認為國小或國中學生的自我概念與生活適應關聯性為高度正相關 (何緯山、陳志賢、連廷嘉, 2011; 李靜怡、劉明松, 2011; 洪榮照、林信香, 2005; 蔡靜雯, 2010)，有些研究則認為高中職學生的自我概念與生活適應關聯性是低度正相關 (林淑理, 2000; 金蓮玉, 2003)、中度正相關 (吳武忠、江珮瑜, 2003) 或高度正相關 (郭妙雪、郭玲芳, 2008) 等。

身心障礙學生與普通學生身心特質之不同，使其依附關係、自我概念與生活適應也有差距。舉例而言，學習障礙者 (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a, 2004b; Murray & Greenberg, 2001) 以及智能障礙青少年 (Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000) 對家長產生的不安全依附關係總多於普通同儕。身心障礙者的自我概念不僅較普通同儕低落 (Bear, Minke, & Manning, 2002; Chapman, 1988; Crabtree & Rutland, 2001; Gans, Kenny, & Ghany, 2003; Kavale & Forness, 1996; Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006; Smith & Nagle, 1995; Soyupek, Aktepe, Savas, & Askin, 2009; Zeleke, 2004)，而且也面臨到更多適應上的困難 (Adams & Proctor, 2010; Geisthardt & Munsch, 1996; Sabornie, 1994; Toro, Weissberg, Guare, & Liebenstein, 1990)。基於國內探討依附關係、自我概念與生活適應關聯性的文獻多數以普通學生為研究對象，僅有少部分以身心障礙學生為研究對象，則比較這兩種類型學生的結果異同為本研究的目的之一。

後設分析 (meta-analysis) 是一種透過固定程序與統計技術將探討相似主題文獻進行歸納分析的一種計量性文獻回顧方法 (Lipsey & Wilson, 2001)。若能根據理論基礎將後設分析結果施以結構方程模式分析，將有助於檢驗變項間的指向性關係 (Viswesvaran & Ones, 1995)。有鑑於國內學生的依附關係、自我概念與生活適應較少被整合性地分析並做細部比較，本研究先透過後設分析探討學生在依附關係、自我概念與生活適應間的相關情形，再比較國小、國中或高中職等不同教育階段學生以及身心障礙學生與普通學生的結果，最後再透過路徑分析檢驗依附關係、自我概念與生活適應之間的指向性關係與預測效果，期望研究結果有助於未來生活適應議題在研究與實務上的發展。

二、研究目的

綜合前文所述，本研究提出以下研究目的：

(一) 研究目的

1. 學生的依附關係、自我概念與生活適應間是否具顯著關聯性？
2. 不同教育階段與不同學生類型是否會影響依附關係、自我概念與生活適應的關聯性？
3. 學生的依附關係、自我概念與生活適應間是否具顯著指向性關係？

(二) 研究假設

1. 在依附關係、自我概念與生活適應之間的關聯性方面：
 - (1) 依附關係與自我概念的關聯性達到統計顯著水準。
 - (2) 依附關係與生活適應的關聯性達到統計顯著水準。
 - (3) 自我概念與生活適應的關聯性達到統計顯著水準。
2. 在教育階段與學生類型等變項對依附關係、自我概念與生活適應等關聯性的調節效果方面：
 - (1) 教育階段變項對依附關係與生活適應關聯性的調節效果達統計顯著水準。
 - (2) 學生類型變項對依附關係與生活適應關聯性的調節效果達統計顯著水準。
 - (3) 教育階段變項對自我概念與生活適應關聯性的調節效果達統計顯著水準。
 - (4) 學生類型變項對自我概念與生活適應關聯性的調節效果達統計顯著水準。
3. 在依附關係、自我概念與生活適應之間的指向性關係方面：
 - (1) 依附關係對自我概念的指向性關係達統計顯著水準。
 - (2) 依附關係對生活適應的指向性關係達統計顯著水準。
 - (3) 自我概念對生活適應的指向性關係達統計顯著水準。

三、重要名詞釋義

茲將本研究五個重要名詞詮釋如下：

(一) 學生

本研究所定義之學生係就讀於臺灣地區之國小、國中或高中職階段，舉凡身心障礙學生與普通學生均納入分析。而研究對象係指本研究所採用 1979 ~ 2011 年間 63 篇論文之學生。

(二) 依附關係

一般所稱之依附關係，多指個人透過和依附對象持續地互動，所形成的對整個環境與自我的一種內在運作模式 (Bowlby, 1982)。本研究所指的依附關係，則指學生在填答依附關係問卷的總得分。在依附關係的計分上，當總得分愈高，代表學生的依附關係愈高；反

之，則代表依附關係愈低。

(三) 自我概念

個人透過環境對自我產生的知覺，即是自我概念 (O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006)。探討學生填答自我概念問卷的總得分是本研究的目的，當學生的自我概念總得分愈高，代表自我概念愈高；反之，則代表自我概念較低落。

(四) 生活適應

一般而言，學生的生活適應大致可分為個人適應、家庭適應、學校適應與社會適應等內涵 (洪榮照等, 2005; 郭妙雪等, 2008)。舉凡探討國小至高中職學生生活適應、學習生活適應、學校適應或社會適應等原始研究報告，本研究均納入分析。此外，學生填答適應問卷的總得分是本研究所關注的焦點。生活適應較佳的學生會獲得較高的生活適應總得分，而生活適應較差者則生活適應總得分較低。

(五) 效應量

本研究係在探討學生依附關係、自我概念與生活適應等兩個變項的相關性，因此，選用 Pearson r 代表效應量。有關「依附關係與自我概念相關性」係指將依附關係總量表得分與自我概念總量表得分的相關係數值代表效應量；有關「依附關係與生活適應相關性」是將依附關係總量表得分與生活適應總量表得分的相關係數值代表效應量；有關「自我概念與生活適應相關性」則是以自我概念總量表得分與生活適應總量表得分的相關係數值代表效應量。

貳、文獻探討

以下分別就依附關係、自我概念與生活適應的定義與內涵以及依附關係、自我概念與生活適應的關係等主題進行文獻探討。

一、依附關係的探討

(一) 依附關係的定義

依附是個體對特定他人強烈而永久的情感連結，其基本目的是為了尋求親近和獲得安全感 (Lopez, 1995)。依附關係是指一個人可能存在的心理組織，通常形成於個體早期與重要他人間的情感連結，會透過和依附對象的不斷互動而逐漸建立起對整個環境、自我和環境的一種內在運作模式 (Bowlby, 1982)。由於依附關係會統合在個體的人格結構之中，並類化到各種互動情境上，故其影響力會持續且穩定地存在，並對個人適應與人格發展產生深遠的影響 (Ainsworth, 1989)。

(二) 依附關係的種類

根據內在運作模式，Bartholomew and Horowitz (1991) 將兒童的依附關係區分成四種類型：1. 安全型 (secure) 的兒童對自己和他人都有積極、正向的看法，在尋求與被依附者的親密關係時，並不會喪失自主性。2. 過度依賴型 (preoccupied) 的兒童對自己持有負面看法，因此，在人際關係上容易依賴他人並追尋重要他人的認同。3. 拒絕型 (dismissing-avoidant) 的兒童雖對自己有積極、正向的看法，但卻逃避與他人維持親密關係，並藉由維持獨立的方式保護自己，以免於失望。4. 害怕型 (fearful-avoidant) 的兒童則因對自己和他人都持有負面看法，故透過逃避與他人親近的方式保持自己的獨立感。依附是指兩個體之間情感上關聯的強度，其有避免情感依附、安全情感依附及抗拒情感依附等三種基本模式，而模式會因為文化而有所不同（周甘逢、劉冠麟譯，2004）。若從依附對象加以區分，依附關係大致可區分為「依附父親」、「依附母親」、「依附學校」及「依附同儕」等四類（施宇峰、譚子文，2011）。

（三）依附關係的相關研究

有關臺灣身心障礙學生依附關係的現況，孫雅琇 (2007) 指出，臺灣地區高職特教班輕度智能障礙學生對同儕的依附最高，其次為母親依附以及父親依附。吳佳臻 (2010) 發現，中等教育階段聽覺障礙學生的父母依附關係高於同儕依附關係。最後，安志佩 (2013) 則在比較臺灣地區國中與高中職階段自閉症學生在依附父親關係與依附母親關係之間的差異，發現在信任、溝通與低疏離等不同向度，自閉症學生在信任與溝通方面依附母親關係高於依附父親關係，低疏離向度的依附關係則未有明顯差別。在普通學生方面，陳彤羚 (2007) 發現，國小高年級學生的依附關係由高而低依序是母親依附、同儕依附與父親依附；陳嫵茹 (2008) 指出，國中生對同儕依附關係的依附最高，其次為母親依附關係與父親依附關係；譚子文 (2011) 則認為，臺灣地區高中生的依附關係以依附同儕關係最佳，次為依附學校關係、依附母親關係以及依附父親關係。

二、自我概念的探討

（一）自我概念的定義

自我概念是人格結構中的重要核心概念（吳裕益、侯雅齡，2000），指個人透過與他人或環境互動所形成對自己身體、行為或能力等方面的知覺、態度或評價（連廷嘉等，2003；Möller, Streblow, & Pohlmann, 2009; O'Mara et al., 2006）。

（二）自我概念的內涵

自我概念包含組織性、多面向性 (multifaceted)、階層性 (hierarchical)、穩定性 (stable)、發展性 (developmental)、評價性 (evaluative) 與區分性 (differentiable) 等七項主要特質，其階層結構的最上層稱之為一般自我概念，第二層次分為「學業自我概念」與「非學業自我概念」（共可分為社會自我概念、情緒自我概念與身體自我概念等三個次層次）兩個部分等 (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)。

自我概念包括我們對自己的優點、缺點、能力、態度和價值的看法，它自我們出生時就開始發展，然後持續受到經驗的影響（張文哲譯，2005）。因此，重要他人的意見、回饋與因果歸因在自我概念發展過程中扮演著重要角色 (Shavelson et al., 1976)。

（三）自我概念的相關研究

關於身心障礙學生的自我概念，李美佳 (2008) 指出，國小身心障礙學生（包含智能障礙、學習障礙、視覺障礙、聽覺障礙、嚴重情緒障礙、自閉症、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、多重障礙、發展遲緩與其他顯著障礙等各類型身心障礙學生）的心理自我概念最佳，但持有的能力自我概念最差。國小學習障礙學生以心理自我概念為最高，但以生理自我概念為最差（洪榮照等，2005）；國中學習障礙學生則以家庭自我概念為最高，但以學業自我概念為最差（李靜怡等，2011）。此外，倪小平 (2004) 則指出，國小肢體障礙學生以家庭自我概念為最佳，但生理自我概念為最低。另一方面，馬祖地區國小高年級普通學童的自我概念中以家庭自我概念為最高，但能力自我概念卻最低（陳玉蘭，2009）。莊榮俊 (2002) 認為，高雄縣國中二年級學生的自我概念由高而低依序為道德自我、學校自我、家庭自我、生理自我與心理自我等。林佳蓉 (2012) 發現，臺中市高中職學生的家庭自我概念有高於身體我、情緒我與社會我的現象。

三、生活適應的探討

（一）生活適應的定義

適應包括兩部分：第一部分是將適應當成一種行為反應結果的狀態，也就是說，個體在因應壓力的過程中，會透過回饋與經驗的累積而形成個人的外在特徵；第二部分則是指個體表現出壓力因應的過程（吳新華，1996）。生活適應意味著個人透過改變自己以適應當前環境，或是改變環境以配合個人需求等方式使個體與環境的交互作用得以和諧一致的狀態 (Lazarus, 1976)，也就是說，生活適應是指個人改變自己或改變環境以因應環境的變化，進而使自己與環境維持圓滿關係的歷程。

（二）生活適應的內涵

一般而言，學生生活適應的內涵可分為：1. 個人適應指能了解自己，包括對自我的接受與對情緒的感受與表達；2. 家庭適應指在家中的生活情形、對家庭的歸屬感、對家庭成員的接受，以及解決家庭問題的能力；3. 學校適應包含對教師、教室常規以及學習適應等學校生活的適應情形；4. 社會適應則是與同儕或他人的相處與接納情形（郭妙雪等，2008）。

（三）生活適應的相關研究

關於身心障礙學生的生活適應現況，李美佳 (2008) 以及洪榮照等人 (2005) 分別指出，國小身心障礙學生與國小學習障礙學生的個人適應最高，但學校適應仍有待提升。反觀倪

小平 (2004) 則認為國小肢體障礙學生的生活適應情況依序為家庭生活與家屬關係、社交生活與同儕互動、健康生活與生理發展、學校生活與學業適應、個人生活與心理發展，以及異性生活與兩性交誼等。關於普通學生的生活適應表現，國小高年級學生的生活適應表現由優而劣，依序為同儕適應、家庭適應、學校適應以及個人適應 (陳曉真，2010)；高雄縣國中二年級學生則依序為學校適應、家庭適應、個人適應以及社會適應 (莊榮俊，2002)。

四、依附關係、自我概念與生活適應的關係

為建構學生依附關係、自我概念與生活適應的指向性關係，本研究在回顧國內外相關文獻後提出了以下假設。本研究假設學生的依附關係與自我概念之間具有正相關，而且依附關係也對自我概念具有正向預測效果，因為相關研究指出，依附關係是型塑個體自我概念的關鍵因素。Decovic and Melus (1997) 指出，青少年的自我概念和同儕關係參與以及同儕關係品質有關。Kenny and Sirin (2006) 的研究發現，青少年與父母的依附關係和自我價值具有正相關。Kathryn and Rhonda (2005) 發現，學生對父母的依附關係會影響他們對自己以及世界的看法，進而形成個人自我價值以及自我概念。Nishikawa, Hägglöf, and Sundbom (2010) 曾調查 228 位日本高中生依附風格、自我概念與內在／外在問題之間的關係，結果發現，安全依附較高的高中生會具備較高的自我概念以及較少的心理健康問題；依附風格更對自我概念產生了正向效果。就國內的現況，吳佳臻 (2010) 曾發現臺灣地區中等教育階段聽覺障礙學生的父母依附與同儕依附均與其自我認同有著正相關，也就是說，父母依附或同儕依附關係愈好的聽覺障礙生對於自我的認同感也將愈高。此外，施宇峰等人 (2011) 透過「臺灣教育長期追蹤資料庫」2005 年下半年第三波的問卷資料指出，當臺灣高中、五專及高職二年級學生愈依附於母親及同儕時，其自我中心、學習自我效能及自我價值等自我概念也將愈高。

有關依附關係與生活適應之間的關聯性，例如：Al-Yagon et al. (2004a) 的研究結果發現，學習障礙學童以及普通學童的依附關係與其學業適應具有正相關。Grossmann, Grossmann, and Waters (2006) 指出，安全依附型兒童的心理健康與心理福祉較焦慮依附型的兒童為高。黃淑滿和葉明芬 (2007) 曾針對以國小至大學學生為研究對象的 14 篇文獻進行後設分析，最後發現子女生活適應與父親安全依附間具有正相關。Mattanah, Lopez, and Govern (2011) 所實施的後設分析，蒐集 1987 ~ 2009 年間共 156 篇以大專學生為研究對象之相關文獻，結果發現，大學生的家長依附關係與其適應結果具有顯著正相關。Sim and Yow (2011) 發現，中小學學生對父親與母親的依附關係皆與其適應表現具有正相關。

學生的依附關係會對生活適應產生正向預測效果，這是本研究所建構的第二條假設路徑。例如：Cavell, Jones, Runyan, Constantin-Page, and Velasquez (1993)、Hinderlie and Kenny (2002) 以及 Larose, Guay, and Boivin (2002) 均指出，與父親或母親依附關係較高者會有較佳的學校生活適應表現。林妙容 (2003) 指出，青少年國中一年級學生對同儕與父母之依附關係對其社會心理適應與人際關係具有顯著之解釋力。Al-Yagon (2011) 也曾同時選取身心障礙者與普通學生為研究對象，並發現對於兩類學生而言，父子依附關係是有

效預測生活融通感 (sense of coherence) 的關鍵因子。Al-Yagon (2012) 也曾分別探討學習障礙青少年與普通同儕在父母依附對情緒、同儕寂寞以及行為問題上的關係。研究指出，就學習障礙青少年而言，當對母親的依附關係愈佳時，學習障礙學生的負向情緒愈少且正向行為愈多、同儕寂寞感受愈低且行為問題愈少；當對父親的依附關係愈佳時，也會有更多的正向情緒。就普通同儕而言，當對母親的依附關係愈佳時，普通生會出現較少負向情緒、更多正向行為、較低同儕寂寞感且減少行為問題的產生；當對父親的依附關係愈佳時，普通生會有較少負向情緒、更多正向情緒並減緩同儕寂寞感受。

本研究最後假設學生的自我概念與生活適應之間應具有正相關，學生的自我概念也應對生活適應產生正向效果。因為自我概念愈正向者會有愈佳的行為自我控制能力，以及適應環境的能力；反之，自我概念愈負向者將可能遭遇焦慮、消極、退縮或是偏差行為 (Hattie, 1992; Marsh & Hau, 2004)。除此之外，過往也有文獻指出，障礙者的自我概念分別與對障礙狀況的適應程度 (Livneh, Martz, & Wilson, 2001)、獨立適應行為 (Duvdevany, 2002)、同儕接受度 (Pijl & Frostad, 2010) 以及生活適應 (陳瑋婷, 2011) 等具有正相關。最後，就普通學生而言，小學 (Buhs, 2005)、中學 (Haynes, 1990) 或大學 (Boulter, 2002) 等各種教育階段學生的自我概念高低，均是有效預測生活適應優劣與否的關鍵因子。

參、研究方法

本研究從「Airiti Library 華藝線上圖書館」、「中華民國期刊論文索引影像系統」、「全國碩博士論文資訊網」與「EBSCOhost—ASP」等資料庫蒐集至 2011 年以前探討臺灣地區國小至高中職階段學生在依附關係、自我概念與生活適應之原始研究報告。此外，也運用溯洄法發掘未能依檢索系統尋獲的原始研究報告。以下分述研究設計、原始研究報告篩選標準和資料分析與統計。

一、研究設計

根據文獻探討本研究假設學生在依附關係、自我概念與生活適應之間的路徑關係，如圖 1。

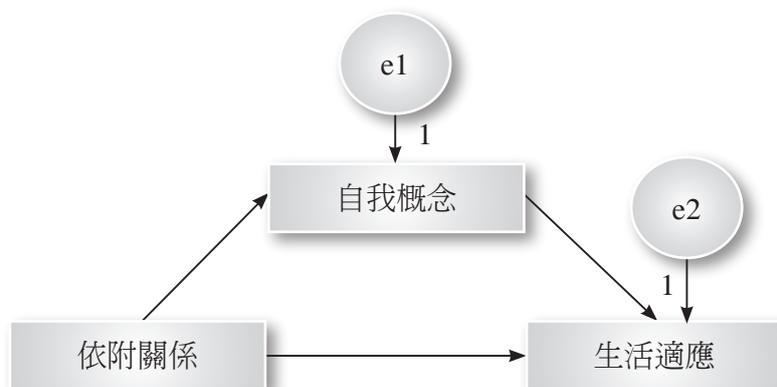


圖 1 研究架構

本研究假設學生的依附關係可以預測自我概念與生活適應，且自我概念也會預測生活適應。圖 1 的 e1 與 e2 分別代表未能解釋自我概念變項的誤差值與生活適應變項的誤差值。為檢驗此模式，本研究首先透過後設分析探討依附關係、自我概念與生活適應等兩兩變項間的關聯性，接續實施路徑分析檢驗三個變項之間的指向性關係及探討「依附關係→自我概念」、「依附關係→生活適應」與「自我概念→生活適應」等不同路徑的預測效果。

二、原始研究報告篩選標準

本研究自編登錄表進行相關資訊編碼，登錄表中必須填寫研究者、研究年代、發表類型（共有期刊論文與學位論文等兩個選項）、學生所屬教育階段（共有國小、國中與高中職等三個選項）、學生類型（共有身心障礙學生與普通學生等兩個選項）、研究對象人數與可提供計算效應量等相關資訊。另則選取原始研究報告的標準說明如下：

- (一) 研究報告需清楚註明作者及發表年代。
- (二) 所採納研究必須以國小、國中或高中職等教育階段之身心障礙學生或普通學生為研究對象。
- (三) 所採納之研究應包含可求算「依附關係與自我概念相關性」、「依附關係與生活適應相關性」或「自我概念與生活適應相關性」等任一主題之相關數值。由於並非所有文獻皆呈現依附關係總量表得分、自我概念總量表得分或生活適應總量表得分，本研究參考 Hunter, Schmidt, and Jackson (1982) 的作法訂定效應量登錄準則：1. 優先登錄總量表間的相關係數值。2. 若未得第一項資訊，則登錄總量表與分量表間所有相關係數值的平均數。3. 若未能獲得前兩項資料，則登錄分量表間所有相關係數值的平均數。
- (四) 若某研究提供兩組以上研究對象的相關數據，則分別收錄所有組別的相關資訊。例如：張蓓莉 (1979) 分別報告資源教室、聽障班與啓聰學校等不同安置方式國中聽覺障礙學生的自我概念與生活適應相關性，則分別登錄三組學生的編碼結果。
- (五) 對於內容重複的原始研究報告，諸如同時具有期刊論文與學位論文等兩種發表形式之研究，則優先登錄期刊論文。

在本研究所蒐集 127 篇探討學生依附關係、自我概念或生活適應的文獻中，透過前文所描述的標準進行篩選後，共收錄 63 篇原始研究報告。未被採納之研究報告共有 64 篇，其未被採納的原因為：

- (一) 計有 31 篇問卷調查研究並未探討依附關係、自我概念或生活適應相關程度，或雖採行多元迴歸分析、典型相關或結構方程模式等多變量統計方法卻未在結果中報告變項之間的相關係數值。
- (二) 計有 21 篇問卷調查研究以外國學生、學前幼兒或大學生等非國小至高中職學生為研究對象，亦無法被收錄。
- (三) 有兩篇實驗研究及一篇質性研究因無法取得相關係數值而被刪除。
- (四) 有五筆數據同時發表於期刊論文與學位論文，因此刪除該五篇碩士論文。

(五) 有四篇研究未能取得全文，以致無法納入分析。

三、資料分析與統計

資料分析以 MetaWin2 (Rosenberg, Adams, & Gurevitch, 2000) 電腦軟體，並選用隨機效果模式 (random effect model) 進行後設分析。以下就計算效應量、調節效果檢定與結構方程模式分析等加以說明。

(一) 計算效應量

本研究選定 Pearson r 做為效應量估計值。在加權平均效應量的計算上，本研究先將 r 轉換為 Z_r ，再以 Z_r 的變異數倒數進行加權，以便求算 Z_r 的加權平均效應量及 95% 信賴區間。最後，再將 Z_r 的加權平均效應量與其信賴區間轉換為 r 的加權平均效應量與 r 的 95% 信賴區間。在數值的判斷上， \bar{r} 值小於或等於 $\pm .10$ 為小效果； $\pm .30$ 左右為中效果；大於或等於 $\pm .50$ 為大效果 (Cohen, 1992)。關於 Z_r 與其標準差的計算公式如下所示：

$$Z_r = .5 \times \log_e \left[\frac{1+r}{1-r} \right]; SE_{Z_r} = \frac{1}{\sqrt{N-3}}$$

(N 代表樣本數)

(二) 調節效果檢定

在調節效果檢定上，本研究採取同時考量受試者層次 (subject-level) 的抽樣誤差與研究層次 (study-level) 的隨機誤差之隨機效果模式同質性考驗，以探討效應量的分布情形。首先，若 Q_T 值達 $p < .05$ 的顯著水準，表示效應量分布具有顯著變異；反之，若 Q_T 值未達 $p < .05$ 的顯著水準，表示效應量的分布具同質性。接續進行調節變項判斷時，若任兩個次組別之加權平均效應量的 95% 信賴區間值互不重疊，即代表某變項會影響後設分析結果；反之，若任兩個次組別的信賴區間互有重疊，則代表該變項不具調節效果。

(三) 結構方程模式分析

本研究運用 LISREL 8.7 驗證依附關係、自我概念與生活適應之間的指向性關係。由於變項個數為 3，且待估計的自由參數個數為 6，亦即相關矩陣中不重複的元素個數 $([3*(3+1)]/2=6)$ 與待估計的自由參數個數是相等的，表示假設模式的自由度恰好為 0，也就是兩個假設模式均屬於完全適配模式。Bollen (1989) 指出，在完全適配模式下，只會有唯一解而且完全適配是必然的現象，此時，不需要討論模式與資料間的適配度。因此，本研究不再探討模式與資料之間的適配程度，僅說明變項之間的指向性關係。

肆、結果與討論

以下說明研究結果如後，並進行分析討論。

一、結果

(一) 編碼結果

有關學生在依附關係、自我概念與生活適應相關性之編碼結果，如表 1。編碼結果係由研究者在間隔一個月間透過自編登錄表進行兩次編碼所得之結果。有關編碼者信度，本研究在發表型態、教育階段與學生類型等類別變項的評分者間之一致性百分比介於 96.88% ~ 100.00% 間。學生數、依附關係與自我概念之相關、依附關係與生活適應間之相關以及自我概念與生活適應之相關等連續變項的相關係數係介於 .96 ~ 1.00 之間。上述結果代表編碼者一致性信度良好。

表 1 編碼結果

研究者 (研究年代)	發表 型態 ^a	教育 階段 ^b	學生 類型 ^c	學生數	依附關係 與自我概 念之相關	依附關係 與生活適 應之相關	自我概念 與生活適 應之相關
張蓓莉 (1979)	2	2	1	28	—	—	.75
張蓓莉 (1979)	2	2	1	28	—	—	.64
張蓓莉 (1979)	2	2	1	28	—	—	.68
楊振隆 (1985)	1	3	1	142	—	—	.61
林淑理 (2000)	2	3	2	51	—	—	.08
林淑理 (2000)	2	3	2	44	—	—	.24
林淑理 (2000)	2	3	2	44	—	—	.26
陳瑩珊 (2000)	2	1	2	403	—	.38	—
許瑞蘭 (2002)	2	2	2	589	—	.50	—
袁儷綺 (2002)	2	1	2	232	—	.41	—
袁儷綺 (2002)	2	1	2	232	—	.51	—
吳武忠等人 (2003)	1	3	2	202	—	—	.55
金蓮玉 (2003)	2	3	2	718	—	—	.31
吳麗卿 (2004)	2	1	2	564	—	.62	—
李坤興 (2004)	2	3	2	682	—	.20	—
倪小平 (2004)	2	1	1	178	—	—	.71
鄭雅玲 (2004)	2	1	1	111	.62	.67	.85
呂秋桂 (2005)	2	1	2	857	—	.41	—
李雅芳 (2005)	2	1	2	914	—	—	.58
洪榮照等人 (2005)	1	1	1	297	—	—	.66
郭啓瑞 (2005)	2	1	2	943	—	.69	—
詹文宏 (2005)	2	3	1	234	—	—	.70
鄭世昌 (2005)	2	2	1	445	—	—	.66
謝慈容 (2005)	2	1	2	604	—	—	—
王雅慧 (2006)	2	1	2	247	—	—	.79
周玕霽 (2006)	2	1	2	978	.40	—	—
林利真 (2006)	2	2	1	302	—	—	.77
林怡岑 (2006)	2	1	2	1,038	—	—	.69
林柏廷 (2006)	2	2	2	819	—	.37	—
陳治豪和王以仁 (2006)	1	1	2	396	—	—	.78

表 1 編碼結果 (續)

研究者 (研究年代)	發表 型態 ^a	教育 階段 ^b	學生 類型 ^c	學生數	依附關係 與自我概 念之相關	依附關係 與生活適 應之相關	自我概念 與生活適 應之相關
劉樂農 (2006)	2	2	2	2,772	—	—	.83
劉慧君 (2006)	2	1	2	547	—	—	.60
蔡佳玲 (2006)	2	1	2	613	—	—	.62
魏銘相 (2006)	2	1	2	1,279	—	.60	.83
任樹同 (2007)	2	3	2	451	—	—	.71
李佳倫 (2007)	2	1	2	809	—	.63	—
沈美杏 (2007)	2	1	2	361	—	—	.64
沈原億 (2007)	2	1	2	253	—	—	.76
林怡杏 (2007)	2	3	1	82	—	—	.71
林憲連 (2007)	2	1	2	115	—	—	.65
黃弘彰 (2007)	2	1	2	630	—	—	.62
李冠儀 (2008)	2	1	2	933	.69	—	—
李美佳 (2008)	2	1	1	80	—	—	.72
李蓮芳 (2008)	2	1	2	1,107	—	—	.59
林慧貞 (2008)	2	1	2	420	—	.41	—
陳曉慧 (2008)	2	1	2	430	—	—	.66
陳嫻茹 (2008)	2	2	2	952	—	.56	—
郭妙雪等人 (2008)	1	3	2	292	—	—	.73
黃建彰 (2008)	2	1	2	1,019	—	—	.54
葉政憲 (2008)	2	1	2	175	—	—	.49
楊雅婷 (2008)	2	2	2	760	—	—	.55
潘佳韻 (2008)	2	2	2	550	—	—	.69
謝紹文 (2008)	2	2	2	361	—	.34	—
施智元 (2009)	2	2	2	1,010	.26	—	—
曾茂蔚 (2009)	2	2	2	415	—	—	.52
吳佳臻 (2010)	2	3	1	674	—	.48	—
林佩欣 (2010)	2	2	1	358	—	.23	—
林佩欣 (2010)	2	2	2	364	—	.20	—
范月華 (2010)	2	1	2	898	—	—	.74
陳曉真 (2010)	2	1	2	500	—	—	.43
蔡河霖 (2010)	2	1	2	140	—	.36	.52
蔡靜雯 (2010)	2	2	2	1,170	—	—	.82
賴志成 (2010)	2	1	2	735	—	—	.80
蘇曉佩 (2010)	2	2	1	208	—	—	.65
何緯山等人 (2011)	1	1	2	60	—	—	.65
李靜怡等人 (2011)	1	2	1	198	—	—	.68
林姻秀 (2011)	2	1	2	425	—	—	.81
林盈萱 (2011)	2	1	1	92	—	—	.68
譚子文 (2011)	1	3	2	10,805	.09	—	—

註：a 發表型態中，1 代表期刊論文，2 代表學位論文；b 教育階段中，1 代表國小，2 代表國中，3 代表高中職；c 學生類型中，1 代表身心障礙學生，2 代表普通學生。

由上表可知，本研究所收錄探討國小至高中職學生依附關係、自我概念與生活適應之 63 篇文獻，源自於 1979 ~ 2011 年間。其中，共有八篇源自於期刊論文，其餘則屬於學位論文。就教育階段而言，「依附關係與自我概念相關性」、「依附關係與生活適應相關性」或「自我概念與生活適應相關性」等三個研究主題均以國小學生所提供的資訊為最大宗。最後，在所有原始報告中，提供身心障礙學生相關訊息的文獻有 15 篇；提供普通學生的相關訊息的文獻有 48 篇。

(二) 依附關係、自我概念與生活適應之相關性

學生在依附關係、自我概念與生活適應關聯性之後設分析結果，如表 2。

表 2 後設分析結果

研究主題	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>N</i> 的調和 平均數	\bar{r}	95% 信賴居間		Q_T	Q_B
					下限	上限		
依附關係與自我概念	5	13,837	410	.44	.04	.71	3.38	
依附關係與生活適應	19	10,789	373	.46	.38	.54	17.34	
教育階段								5.87
國小	11	5,990		.53	.44	.61		
國中	6	3,443		.38	.20	.53		
高中職	2	1,356		.35	-.85	.96		
學生類型								.00
身心障礙	3	1,143		.47	-.02	.78		
普通	16	9,646		.46	.37	.54		
自我概念與生活適應	48	21,804	140	.66	.62	.70	41.58	
教育階段								7.29*
國小	26	12,640		.68	.63	.70		
國中	12	6,904		.70	.61	.77		
高中職	10	2,260		.54	.40	.66		
學生類型								1.69
身心障礙	15	2,453		.70	.62	.77		
普通	33	19,351		.64	.59	.70		

* $p < .05$.

根據表 2 可知，國小至高中職學生在依附關係與自我概念之間具有顯著正相關 ($.04 \leq .44 \leq .71$, $N = 13,837$)，且為中至大效果。此外， $Q_T = 3.38$ ($p > .05$)，表示五個效應量的分布具有同質性。由於其中有三個效應量源自國小階段，但國中與高中職各僅有一個效應量，故未能檢驗教育階段變項的調節作用。學生類型變項的調節效果也未能檢驗，因為身心障礙學生的效應量僅一個，其餘資訊則屬於普通學生。

提供依附關係與生活適應相關性的效應量共有 19 個 ($N = 10,789$)，其加權平均效應量為 .46，且其 95% 信賴區間並未經過 0，表示兩變項間具有顯著正相關與大效果。就整體而言，這些效應量的分布並不具同質性 ($Q_T = 17.34$, $p > .05$)。在分別檢驗調節變項時，由

於國小、國中與高中職等次組別的 95% 信賴區間互有重疊，而且身心障礙學生與普通學生等次組別的信賴區間也互有重疊，表示教育階段變項與學生類型變項並未顯著影響依附關係與生活適應的關聯性。

最後，將 48 個 ($N = 21,804$) 代表自我概念與生活適應相關性的效應量進行後設分析後，獲得 $\bar{r} = .66$ ，係屬於正相關及大效果。同質性考驗顯示，這些效應量的分布並不具有變異性 ($Q_T = 41.58, p > .05$)。就國小 ($.63 \leq .68 \leq .70$)、國中 ($.61 \leq .70 \leq .77$) 與高中 ($.40 \leq .54 \leq .66$) 等組別而言，各組別的自我概念與生活適應均具有正相關且大效果，這也代表著教育階段變項並不影響關聯程度。學生類型變項也不具調節作用，身心障礙學生組 ($.62 \leq .70 \leq .77$) 與普通學生組 ($.59 \leq .64 \leq .70$) 的自我概念與生活適應間均具有正相關且大效果。

(三) 依附關係、自我概念與生活適應之路徑關係

本研究分別計算「依附關係與自我概念相關性」、「依附關係與生活適應相關性」與「自我概念與生活適應相關性」等三個研究主題人數的調和平均數為 410、373 與 140 後，再求取三個項目的調和平均數，亦即以 245 代表假設模式之樣本數。路徑分析結果如圖 2、表 3 與表 4 所示。

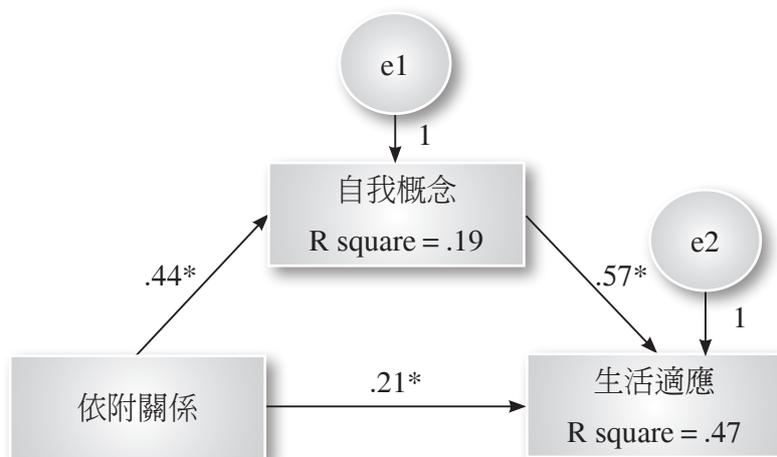


圖 2 路徑分析結果

表 3 基本適配度考驗及兩組差異結果

	標準化參數估計值	標準誤	t 值
依附關係→自我概念	.44	.06	7.70*
依附關係→生活適應	.21	.05	4.08*
自我概念→生活適應	.57	.05	11.01*
e1	.81	.07	11.11*
e2	.53	.05	11.11*

* $p < .05$.

表 4 變項間的全體效果

自變項	依變項	直接效果	間接效果	全體效果
依附關係	自我概念	.44	—	.44
依附關係	生活適應	.21	.22	.43
自我概念	生活適應	.57	—	.57

根據表 3 可知，本研究所建構的三條路徑關係均達 $p < .05$ 的統計顯著水準，其中依附關係 → 自我概念的標準化參數估計值為 $.44(t = 7.70, p < .05)$ ；依附關係 → 生活適應的標準化參數估計值為 $.21(t = 4.08, p < .05)$ ；且自我概念 → 生活適應的標準化估計值為 $.57(t = 11.01, p < .05)$ 。最後，e1 與 e2 的標準化參數估計值分別為 $.81(t = 11.11, p < .05)$ 與 $.53(t = 11.11, p < .05)$ ，均達統計顯著性且皆為正值，表示模式的內在品質甚佳。

表 4 為依附關係、自我概念與生活適應之間的效果值。其中，依附關係對於生活適應的預測包含有依附關係對生活適應的直接效果為 $.21$ 及依附關係透過自我概念對生活適應產生的間接效果 $.22$ ，全體效果為 $.43$ 。此外，依附關係 → 自我概念的全體效果為 $.44$ ；自我概念 → 生活適應的直接且全體效果為 $.57$ 。

二、討論

考量到國內仍少探討學生在依附關係、自我概念與生活適應的指向性關係，本研究彙整 63 篇相關文獻後發現，依附關係與自我概念之間的相關係數值為 $.44$ ，與 Decovic et al. (1997) 以及 Kenny et al. (2006) 所提兩變項有正向關聯的結果雷同。依附關係與生活適應間的相關係數為 $.46$ ，則和 Al-Yagon et al. (2004a)、黃淑滿等人 (2007)、Sim et al. (2011)、Cavell et al. (1993)、Hinderlie et al. (2002) 以及 Larose et al. (2002) 研究所指兩變項間有著正相關的發現相近。最後，臺灣學生的自我概念與生活適應的相關係數值為 $.66$ ，和 Haynes (1990)、Buhs (2005) 與陳瑋婷 (2011) 分別指出普通學生或身心障礙學生的自我概念與生活適應有著正相關的結果雷同。

在調節變項的檢定方面，本研究發現，國小、國中或高中職學生的依附關係與生活適應的相關程度，以及自我概念與生活適應的相關程度相近，這代表為確保國小、國中與高中職階段等各類型學生表現良好的生活適應，各教育階段之教師均應有效且持續地關注學生在依附關係與自我概念之發展。此外，考量到過往文獻實際比較身心障礙學生與普通學生依附關係、自我概念與生活適應相關性的文獻仍少，僅有諸如 Al-Yagon et al. (2004a)、Al-Yagon (2011) 與 Al-Yagon (2012) 等指出身心障礙者與普通學生的依附關係與生活適應表現有所關聯。本研究透過調節效果檢定發現，身心障礙學生與普通學生在依附關係與生活適應的相關程度，以及自我概念與生活適應的相關程度並未見顯著差異。形成此結果的可能原因在於，身心障礙學生的依附關係 (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon et al., 2004a, 2004b; Ganiban et al., 2000; Murray et al. 2001)、自我概念 (Bear et al., 2002; Crabtree et al.,

2001; Gans et al., 2003; Polychroni et al., 2006; Soyupek et al., 2009; Zeleke, 2004) 與生活適應 (Adams et al., 2010) 均不若普通同儕，因此導致低依附關係、低自我概念與低生活適應的身心障礙學生與高依附關係、高自我概念與高生活適應的普通學生的依附關係、自我概念與生活適應之間，不僅息息相關，關聯程度也相近。

最後，學生在「依附關係→自我概念」、「依附關係→生活適應」以及「自我概念→生活適應」等三條路徑係數值均達 $p < .05$ 的統計顯著性，這意味著本研究所蒐集的實證資料與研究假設之間相互吻合，這樣的結果也與林妙容 (2003)、Al-Yagon (2011)、Boulter (2002)、Buhs (2005)、Haynes (1990)、Kathryn et al. (2005) 或 Nishikawa et al. (2010) 等的研究發現相仿。國小至高中職學生的依附關係對自我概念的直接效果為 .44，亦即，當學生的依附關係提升一個標準差時，也會使自我概念增加 .44 個標準差。另則依附關係對生活適應的解釋變異量約為 47%，是包含了依附關係對生活適應產生的直接效果 .21，以及依附關係透過自我概念對生活適應產生的間接效果 .22 的間接效果。根據路徑分析結果可見，國小至高中職學生的依附關係與自我概念均能有效提升生活適應的關鍵因子。

伍、結論與建議

茲陳述結論與建議如下所示。

一、結論

- (一) 國小、國中與高中職學生的依附關係與自我概念之間具有正相關，依附關係與生活適應之間具有正相關，自我概念與生活適應之間也有正相關。
- (二) 教育階段變項與學生類型變項對於依附關係與生活適應相關性以及自我概念與生活適應相關性的調節效果並不明顯。
- (三) 學生的依附關係可分別預測自我概念與生活適應，依附關係也會透過自我概念對生活適應產生正向預測效果。

二、建議

- (一) 有鑑於生活適應困難是許多身心障礙者的主要特徵，而依附關係與自我概念又是有效預測學生生活適應的關鍵因子。建議相關教育與行政單位應特別關注學生依附關係的發展概況，規劃及發展促進學生自我概念的教學情境與教學活動，藉以提升我國學生的生活適應表現。
- (二) 探討國小至高中職學生的依附關係、自我概念與生活適應是本研究的目的。未來或可持續探討幼兒、大專生、成人或者是老年人的狀況，藉以獲知各生涯發展階段個體的發展情形。
- (三) 儘管本研究結合後設分析與路徑分析等方法建構學生在依附關係、自我概念與生活適應之間的指向性關係，未來仍有必要透過實驗研究或事後回溯研究等方式驗證變

項之間的因徑關係。

- (四) 由於依附關係、自我概念與生活適應的內涵仍可細分為諸多向度。嘗試從多向度觀點探討三變項間的預測效果，是未來研究可持續探討的主題。
- (五) 本研究發現，國內探討國中階段、高中階段以及身心障礙學生的依附關係與自我概念相關性的實證研究仍少，導致未能探討教育階段變項與學生類型變項的調節作用。建議未來可持續實施以這些學生為研究對象之量化研究，藉以豐富該主題的理論知識。
- (六) 有鑑於本研究所收錄 63 篇探討臺灣學生依附關係、自我概念與生活適應關係的文獻中僅有八篇屬於期刊論文，這代表儘管已累積諸多實證研究，這些資訊的研究品質並未能進一步被檢驗，也未能透過正式出版被廣泛閱讀。此外，有鑑於本研究僅以臺灣國小至高中職階段學生為研究對象，建議未來可納入以國外學生為研究對象之文獻，藉以進行跨國間的比較。

參考文獻

一、中文部分

(註記 * 的文獻是納入後設分析之研究)

- * 王雅慧 (2006)。高雄市新移民女性國小高年級子女家庭環境與其自我概念、學校生活適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- * 任樹同 (2007)。高職學生的父母教養方式、自我概念與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 安志佩 (2013)。自閉症學生之幽默風格與其父親與母親之依附關係與幽默風格之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- * 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。
- * 吳佳臻 (2010)。聽覺障礙青少年社會適應與依附關係及認同狀態之關係研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 吳武忠、江珮瑜 (2003)。高職餐飲管理科建教合作生自我概念與實習機構社會適應關係之研究。觀光研究學報，9(1)，91-106。
- 吳新華 (1996)。國小學童生活適應量表一指導手冊。臺北市：心理。
- 吳裕益、侯雅齡 (2000)。國小兒童自我概念量表指導手冊。臺北市：心理。
- * 吳麗卿 (2004)。國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- * 呂秋桂 (2005)。國小高年級學童控制信念、依附關係與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- * 李佳倫 (2007)。國小學童依附關係、人際關係與社會適應之相關研究 (未出版之碩士論

- 文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- * 李坤興 (2004)。高職實用技能班學生自我概念、學習行為與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
 - * 李冠儀 (2009)。國小學生依附關係、學業成敗歸因與自我概念之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
 - * 李美佳 (2008)。不同同儕關係類別國小身心障礙學生的自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
 - * 李雅芳 (2005)。國小高年級學童自我概念、父母管教方式、教師領導風格與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
 - * 李蓮芳 (2008)。國小高年級學童自我概念、情緒能力、人際關係與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
 - * 李靜怡、劉明松 (2011)。高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應。東臺灣特殊教育學報，13，99-126。
 - * 沈美杏 (2007)。新移民女性國小高年級子女自我概念家庭功能與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
 - * 沈原億 (2007)。東南亞新移民女性子女自我概念與學校生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 周甘逢、劉冠麟 (譯) (2004)。教育心理學 (原作者：R. J. Sternberg & W. M. Williams)。臺北市：華騰文化。(原著出版於 2001)
- * 周玕霽 (2006)。嘉義縣國小高年級學童氣質、依附關係與自我概念之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
 - * 林利真 (2006)。國中學障生自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林妙容 (2003)。An empirical study of attachment, psychosocial adjustment, and interpersonal relationship in adolescence。諮商輔導文粹，8，131-153。
- * 林怡岑 (2006)。國小學童情緒能力、自我概念、控制信念與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
 - * 林怡杏 (2007)。臺北市高中職肢體障礙腦性麻痺身體病弱學生自我概念與學校適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林佳蓉 (2012)。高中職生自我概念、真實及網路人際關係與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 林佩欣 (2010)。國民中學學習障礙學生家庭依附、社會訊息處理與社會適應關係之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
 - * 林姻秀 (2011)。國小獨生子女學童自我概念及學校生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
 - * 林柏廷 (2006)。國中生依附關係、自尊、完美主義與生活適應關係之研究 (未出版之

- 碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 林盈萱 (2011)。國小高年級 ADHD 學童自我概念與生活適應之相關性研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
 - * 林淑理 (2000)。高職延修生自我概念、學習行為與學校適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
 - * 林慧貞 (2008)。國小高年級學童社會支持、依附關係與其生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
 - * 林憲連 (2007)。臺東縣外籍與大陸配偶子女自我概念與生活適應之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
 - * 金蓮玉 (2003)。學校適應與自我概念對青少年偏差行為的影響 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 施宇峰、譚子文 (2011)。依附關係和自我概念之關聯性研究。臺中教育大學學報：教育類，25(1)，1-27。
- * 施智元 (2009)。青少年依附、自我概念與網路成癮傾向之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
 - * 洪榮照、林信香 (2005)。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究。特殊教育與復健學報，14，55-84。
 - * 范月華 (2010)。國小高年級學童自我概念、挫折容忍力與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
 - * 倪小平 (2004)。國小肢體障礙學生自我概念、成就動機與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 孫雅琇 (2007)。高職特教班輕度智能障礙學生自我認同、依附關係與職業成熟度之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 袁儷綺 (2002)。獨生學童性別、年級與其依附關係、生活適應之相關研究：以台南市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 張文哲 (譯) (2005)。教育心理學：理論與實際 (第三版) (原作者：R. E. Slavin)。臺北市：學富文化。(原著出版於 2003)
- * 張蓓莉 (1979)。各種教育安置下國中聽覺障礙學自我觀念與適應之關係 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 莊榮俊 (2002)。國中學生自我概念，生活適應與自我傷害關係之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- * 許瑞蘭 (2002)。國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 連廷嘉、戴嘉南 (2003)。自我概念與生活適應之相關研究。屏中學報，11，99-114。
- * 郭妙雪、郭玲芳 (2008)。單親家庭高中 (職) 學生父母管教方式、自我概念與生活適應之相關研究：以臺北縣市為例。華岡農科學報，22，37-56。

- * 郭啓瑞 (2005)。國小學童依附關係與人際關係、生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 陳玉蘭 (2009)。馬祖地區國小高年級學童自我概念與人際關係之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 陳彤羚 (2007)。國小高年級學童依附關係、自我概念、人際衝突與情緒能力之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- * 陳治豪、王以仁 (2006)。國小轉學生自我概念、人際關係與其學校生活適應之研究。教育科學期刊，6(1)，46-74。
- 陳瑋婷 (2011)。身心障礙者自我概念與生活適應關聯性之後設分析。特教論壇，11，19-28。
- * 陳瑩珊 (2000)。國小學童依附關係、失落經驗與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- * 陳曉真 (2010)。國小高年級人格特質、自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- * 陳曉慧 (2008)。桃園縣國小國樂團學童自我概念與學習適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- * 陳嫵茹 (2008)。不同社會計量地位國中生的疏離感、依附關係與學校生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- * 曾茂蔚 (2009)。低收入戶家庭子女自我概念與學校生活適應之研究：以嘉義縣為例 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- * 黃弘彰 (2007)。國小外籍配偶子女社會支持、自我概念與學習適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- * 黃建彰 (2008)。自我概念、父母管教方式與生活適應之相關研究：以國小高年級學童桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 黃淑滿、葉明芬 (2007)。二十年來臺灣研究中子女對父親依附關係之後設分析。幼教研究彙刊，1(1)，130-146。
- * 楊振隆 (1985)。視覺障礙學生自我概念與人際關係之研究。特殊教育研究學刊，1，231-248。
- * 楊雅婷 (2008)。金門縣國中學生自我概念、解釋風格對學校生活適應影響之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- * 葉政憲 (2008)。國小高年級隔代教養家庭學童氣質、自我概念與學校生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- * 詹文宏 (2005)。高中職學習障礙學生自我概念、因應策略、學校適應及其因果模式之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 劉慧君 (2006)。家庭內社會資本、自我概念、族群認同對臺東縣原漢學童學習適應之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。

- * 劉樂農 (2006)。高雄縣國中學生網路使用行爲、自我概念及生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- * 潘佳韻 (2008)。國民中學單親家庭學生之自我概念、失敗忍受力與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 蔡佳玲 (2006)。國小學生自我概念、自尊與學習適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- * 蔡河霖 (2010)。國小學童自我概念、依附關係與生活適應相關之研究：以屏東縣新移民子女爲例 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- * 蔡靜雯 (2010)。國中生父母教養方式、自我概念與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- * 鄭世昌 (2005)。國民中學學習障礙學生自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 鄭雅玲 (2004)。聽覺障礙兒童依附關係、自我概念與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北市。
- * 賴志成 (2010)。臺北縣國民小學高年級學童自我概念與學習適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- * 謝紹文 (2008)。新移民子女的依附關係與學校適應研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- * 謝慈容 (2005)。國小六年級男、女兒童家庭社經地位及自我概念對生活適應之影響 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- * 魏銘相 (2006)。國小高年級依附關係、自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- * 譚子文 (2011)。台灣地區高中生依附關係、自我概念與偏差行爲關聯性之研究。青少年犯罪防治研究期刊，3(1)，41-80。
- * 蘇曉佩 (2010)。國中資源班學生的親子互動關係、自我概念及人際關係適應之研究：以學習障礙及輕度智能障礙爲例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

二、英文部分

- Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166-184.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-217.

- Al-Yagon, M. (2011). Fathers' emotional resources and children's socioemotional and behavioral adjustment among children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 569-584.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: Socio-emotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1294-1311. doi 10.1007/s10964-012-9767-6
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004a). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*, 12-19.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004b). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education, 38*, 111-123.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adult: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226-244.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review, 31*, 405-427.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal, 36*(2), 234-246.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- Cavell, T. A., Jones, D. C., Runyan, R. D., Constantin-Page, L. P., & Velasquez, J. M. (1993). Perceptions of attachment and the adjustment of adolescents with alcoholic fathers. *Journal of Family Psychology, 7*(2), 204-212.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*, 347-371.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning disabilities. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 11*, 347-359.
- Decovic, M., & Melus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents self-concept. *Journal of Adolescence, 20*, 163-176.
- Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behavior of people with intellectual disability in

- integrated and segregated recreation activities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 419-429.
- Ganiban J., Barnett D., & Cicchetti D. (2000). Negative reactivity and attachment: Down syndrome's contribution to the attachment-temperament debate. *Development and Psychopathology*, 12, 1-21.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 287-296.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (2006). *Attachment from infancy to adulthood*. New York, NY: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haynes, N. M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 199-207.
- Hinderlie, H. H., & Kenny, M. (2002). Attachment, social support, and college adjustment among black students at predominantly white universities. *Journal of College Student Development*, 43(3), 327-340.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Jackson, G. B. (1982). *Meta-analysis: Cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kathryn, A. K., & Rhonda, A. R. (Eds.). (2005). *Attachment in middle childhood*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 226-237.
- Kenny, M. E., & Sirin, S. R. (2006). Parental attachment, self-worth, and depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 61-71.
- Larose, S., Guay, F., & Boivin, M. (2002). Attachment, social support, and loneliness in young adulthood: A test of two models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 684-693.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Livneh, H., Martz, E., & Wilson, L. M. (2001). Denial and perceived visibility as predictors of adaptation to disability among college students. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 227-234.
- Lopez, F. G. (1995). Contemporary attachment theory: An introduction with implications for counseling psychology. *Counseling Psychologist*, 23(3), 395-415.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-

- concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predicitions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67.
- Mattanah J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565-596.
- Möller, J., Streblov, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *The Social Psychology of Education*, 12, 113-122.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Nishikawa, S., Hägglöf, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child Family Studies*, 19, 334-342.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Rosenberg, M. S., Adams, D. C., & Gurevitch, J. (2000). *Meta Win: Statistical software for meta-analysis version 2*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Sabornie, E. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- Sim, T. N., & Yow, A. S. (2011). God attachment, mother attachment, and father attachment in early and middle adolescence. *Journal of Religion & Health*, 50, 264-278.
- Smith, D. S., & Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 364-371.
- Soyupek, F., Aktepe, E., Savas, S., & Askin, A. (2009). Do the self-concept and quality of life decrease in CP patients? Focussing on the predictors of self-concept and quality of life. *Disability and Rehabilitation*, 32(13), 1109-1115.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school, behavior, and

family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 115-120.

Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (1995). Theory testing: Combining psychometric meta-analysis and structural equation modeling. *Personnel Psychology*, 48, 865-885.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A critical review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.

幼兒園內部行銷評估指標建構之研究

A Study on the Construction of Preschool Internal Marketing Indicators

陳玉娟*
Yu-chuan Chen

(收件日期 103 年 1 月 9 日；接受日期 103 年 3 月 7 日)

摘 要

伴隨著少子化趨勢的來臨，內部行銷可以成為幼兒園經營的利器；內部行銷首次在 1970 年代被提及，用以提升組織服務品質，亦即，組織可藉由內部行銷來滿足內部員工需求，並將員工視為內部顧客般對待，以達成組織預期目標。本研究目的在建構幼兒園內部行銷評估指標，利用德懷術問卷調查，在 31 位專家群協助下完成。經過三回合的德懷術調查，專家群意見已達共識，本研究共建構幼兒園內部行銷六大構面、49 項評估指標，其中，六大構面為管理支援、工作環境、組織氣氛、教育訓練、激勵誘因及授權賦能。期望藉由六大構面、49 項評估指標結果的成果，能對公部門政策的擬訂與私部門管理決策的提出有所助益。

關鍵詞：內部行銷、幼兒園、指標

*國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

Abstract

Following the coming of fewer-children trend, internal marketing is a useful tool to make preschool better. The internal marketing concept was first proposed in the mid 1970s as a way of achieving service quality. The organization must have satisfied employees and treated employees as customers by internal marketing strategies. This study aims to construct internal marketing indicators of preschools in Taiwan. The Delphi technique was used. Data were collected from 31 specialists who work in universities, colleges, and preschools. After completing three times of Delphi techniques arrangement, the study has established six main components of preschool internal marketing, 49 internal marketing indicators. The six main dimensions of preschool internal marketing terms: management support, working condition, organization atmosphere, education training, motivation, empowerment. Results indicated that governments and preschool managers can use six dimensions and 49 indicators as a reference when making policy or management decisions.

Key words: Internal Marketing, Preschool, Indicators.

壹、前言

國內出生率呈現下滑的趨勢，其所引發的少子化危機正衝擊教育相關產業；其中，最早受到衝擊的當屬學齡前教育階段的教育產業。教育部(2012)指出，近五年來進入幼兒園就讀的學生人數呈現下滑走勢，從95學年度(2006～2007年)到100學年度(2011～2012年)短短數年間，入園學生人數又再減少12,000多人次。在出生率下降、幼兒人數逐年遞減的社會現實下，幼兒園之間的競爭程度日益白熱化；於此同時，幼兒園師資素質益顯重要，因為師資之良窳影響園所能否有效地獲得家長青睞，以穩定生源。然而，在班級人數不穩定、甚至減少的情況下，許多園所為節省人事成本支出，在幼教師資及員工數額方面努力程度不足，在薪資給付上亦無法給予較高的待遇及福利，在此惡性循環過程中，易造成人才流失；此種教保人員流動及流失加劇現象，將無助於教保品質的提升(盧美貴、江麗莉、楊淑珠、孫良誠、蕭美華，1999)。

在人才留任過程中，營利組織所強調的內部行銷議題，應可發揮作用。一個成功的服務行銷，必須具備內部行銷(internal marketing)、外部行銷(external marketing)及互動行銷(interactive marketing)，而內部行銷必須優先於外部行銷，因為只有先把內部行銷做好，讓內部員工將顧客導向的理念內化為本身的價值觀之後，員工才會真心地為顧客提供卓越服務(黃俊英，2005)。近幾十年來，隨著組織對員工重視程度的提升，連帶地也讓內部行銷受到重視。但是，在臺灣教育領域中，內部行銷一詞則是近10年來才受到重視，應用領域以國民小學及高等教育機構為主，缺乏幼兒園階段的內部行銷研究，且適合臺灣幼稚教育人員的內部行銷評估指標亦未建構。

由於各產業間的互動密切，教育產業與其他產業間也因社會大眾認知的改變和市場機制盛行，與其他產業之間有著更為密切的合作與互動。行政院科技部(前身為國家科學委員會)近幾年來積極鼓勵跨領域研究計畫的進行，從教育產業的發展趨勢、社會大眾對教育之期待以及教育產業應保有教育獨特性之前提下，跨領域研究已成趨勢之一。身為教育研究人員，在教育既有範疇下，除應堅持教育所應具有的本質及主張外，亦需將其他領域中可以應用並能促使教育產業有正面發展的學說、理論或技術帶入教育範疇之中。和其他服務業相同，教育產業所行銷的也是無形產品(魏上凌、黃麗霞、邱郁琇、廖本哲，2005)，然不同於一般企業追求利潤、市場占有率或投資報酬率等目標，教育產業之成立係為達成某些目標而存在，對於內部行銷的要求應有所不同，無法將企業界所使用的內部行銷定義及策略全盤性移植。因此，研究者擬推動跨領域行銷研究，截長補短，以建構出適合幼兒園產業之內部行銷評估指標。

教育對國家發展具有重要的影響，而學齡前教育機構更是正規教育體制的最前線，扮演延續家庭教育同時開啓正規教育的雙重角色。傳統研究之重點側重於激勵理論的員工工作士氣及努力，缺乏目前市場導向行銷所包括的內涵，雖有專家學者(Foreman & Money, 1995)認為內部行銷只是優質人力資源管理(human resource management)另一個同義詞，

但是，不同意者認為這兩個詞彙的意義雖有許多重疊之處，但二者並不相同 (Collins & Payne, 1991; Fudith & Steel, 2002; Gronroos, 2000; Rafiq & Ahmed, 1993)。進一步分析，應該是內部行銷包括人力資源管理政策：吸引、選擇、訓練、激勵、指揮、評鑑和獎勵 (Palmer & Hartley, 1999)。因此，研究者期望能在更寬廣的定義及範疇中，以內部行銷為研究主軸，藉由幼兒園人員內部行銷評估指標的建構，達成符合組織經營方向及提升績效之目標。

在幼教產業的嚴峻現實考驗、研究成果仍有發展空間，以及跨領域科際合作考量下，研究者擬以內部行銷評估指標建構為題，以幼兒園教師為對象，利用德懷術問卷調查方法，建構合宜的幼兒園內部行銷評估指標，做為幼兒園經營管理之參考指標。在上述研究動機與背景驅使下，研究者將利用文獻探討過程了解內部行銷的意涵與目前研究狀況，以形成幼兒園內部行銷評估指標之草案，進而利用德懷術建構出幼兒園內部行銷評估指標構面與具體指標題項，最後依據研究結果提出結論與建議。

貳、文獻探討

在此，首先界定內部行銷的意義，並試圖從相關文獻釐清內部行銷所應具備之主軸，最後則是探究目前的研究狀況，做為建構本研究評估指標基礎。

一、內部行銷的意涵

早在 20 年前，行銷學專家 Berry、Parasuraman、Piercy 與 Morgan 等人即主張，內部行銷是藉由滿足員工需求的工作產品，以吸引、開發、激勵並維持符合資格的員工；更從組織變革角度切入，將內部行銷視為策略性方案，以配合外部行銷計畫，向組織內部成員傳達相關之行銷規劃，以因應如計畫執行時導致資源重分配之變革，仍能獲得組織內部其他部門決策者之支持，其滿足方式包括報償、發展與提供願景等 (Foreman & Money, 1995; Piercy & Morgan, 1991)。Aburoub, Hersh, and Aladwan (2011) 則視內部行銷為提升組織服務品質的重要利器，認為內部行銷是將員工視為內部顧客市場，藉以提升組織的服務品質的一種技術。內部行銷的最終目標不外乎是期望藉由內部行銷的成功，促進員工個人目標與組織目標的合一，以促成優質外部顧客服務的提供 (Ferdous, 2008; Greene, Walls, & Scbrest, 1994; Gummesson 2000; Mosley, 2007)。而這樣的概念亦在教育領域的研究中出現 (黃俊英, 2007; 黃義良, 2004; 劉秀曦, 2002)。其實，內部行銷概念適用於各個不同的產業類別，教育產業亦能採用，其最終精神還是在將員工視同顧客的理念上，藉由對各種組織內部成員行銷的模式及策略，提升員工對組織的認同及工作績效。因此，本研究之「內部行銷」係指將組織員工視為組織內部顧客，藉由各種內、外在條件的供給及環境營造，提升員工對組織的認同度及忠誠度，以提供外在顧客更好的服務品質及高工作績效，終而達到提升組織獲利的目標。

針對內部行銷推動策略，專家學者依其適用領域而有不同的主張與見解，在用詞上

亦會以原則、指引、方針等詞彙做為策略的代名詞，例如：蕭富峰(1988)在《內部行銷》一書中提出推動內部行銷的15項操作指引；林義鈺、陳俊凱、林高德、何清松、劉育能和周志銜(2004)、陳俊凱、洪維河、林義鈺、周志銜、劉育能和何清松(2004)、巫喜瑞和周逸衡(2001)以醫療體系人員為對象，進行內部行銷建構研究，在其所建構的內部行銷內涵中，以工作環境、教育訓練、福利薪資、生涯發展、組織人際溝通互動以及決策參與最受到重視，此可做為組織內部行銷執行狀況的評估指標。

教育領域方面，吳佳玲和田育昆(2008)從教育生態切入，認為內部行銷應包括管理支持、激勵成長、凝聚溝通、專業發展及參與授權等層面；賴廷彰和李逸嫻(2007)利用問卷調查方式探討內部行銷與教師組織承諾關係的研究，且經過因素分析獲得三向度：溝通關係、管理支持、激勵與教育訓練；吳宗立(2005)則以12題項，包含學校是否能協助教職員工解決問題、學校師生是否能自動自發地推銷學校、學校是否能依本身條件來發展學校課程特色、學校師生能否清楚學校的願景與目標等，期以填答者對於每一題項填答之分數狀況，了解研究學校在內部行銷運作狀況。此外，劉秀曦(2002)從學校經營角度探討內部行銷推動六大原則，包括：(一)重視工作設計與成員意見調查；(二)促進組織內部溝通管道的暢通；(三)善用各式各樣的激勵制度；(四)領導者的支持與配合；(五)建立跨功能的工作團隊；(六)培養優秀的組織成員。朱家興(2005)以高等教育為研究領域，提出內部行銷所需具備要件為：競爭優秀人才、提供一個願景、幫助員工執行任務、允許員工有適度的裁量權，而衡量績效做為獎勵依據與徹底了解顧客(員工)亦是內部行銷的重要構面之一。

國外方面，Berry and Parasuraman(1991)提出內部行銷應包括建立願景、獎勵、訓練增能、賦予權限及招募等。Conduit and Mavondo(2001)將內部行銷分成市場訓練、管理支援、內部溝通、人事管理及員工參與外部溝通等五構面，做為推動內部行銷時的方向，並針對每一個構面提出具體作法。Arnett, Laverie, and Mclane(2002)將內部行銷的組成要素區分成角色明確性(role clarity)、獎勵制度評鑑(evaluation of reward systems)、工作環境(work environment)、管理評鑑(evaluation of management)、組織績效(organization performance)等面向。而Fudith ket al.(2002)在其非營利性組織—圖書館的研究中指出利用訪談蒐集研究所需的資資料並予以分析的重要性，並強調推動內部行銷時應重視的面向：招募(recruitment)、訓練與發展(training and development)、激勵(motivation)、服務品質(service quality)、職員表現(staff appearance)等，供非營利組織參考。除上述專家學者的研究成果外，Jou, Chou, and Fu(2008)為了解基層人員在內部行銷構面的反應狀況，經過統計分析1,811份問卷後，共收斂出影響內部行銷推動的六大因素，例如：價值與資訊分享、體貼與尊重、向上溝通管道等。

總結上述各專家學者的主張，內部行銷之內涵按照專家學者及研究領域之不同，有所差異，其中，商業領域研究較偏向獲利模式的內部行銷主張，非營利組織方面則從尊重教職員工的立場出發，在研究對象方面多以公立機構為主軸，缺乏以學前教育組織為對象之評估指標建構研究。但不論研究對象是公立或私立組織，對於內部行銷組成構面之共同主

張均為重視教育訓練、激勵誘因、工作環境、人際互動、管理支援及授權賦能等六面向。本研究即以上述六面向為主軸，輔以研究者實務經驗，據以建構德懷術問卷調查工具之六大構面雛形，且經過多回合專家群的意見進行修正，完成適合幼兒園工作環境的內部行銷評估指標之建構。

二、相關研究成果

近幾年來，由於跨領域學術研究互動及領域理論交流程度日益頻仍，教育領域之學術研究陸續出現跨科（領域）研究或是理論借用，例如：吳宗立(2004)進行學校經營的行銷策略研究，探討學校行銷金三角：外部行銷、互動行銷及內部行銷概念的運用；該文雖有觸及內部行銷議題，但是未轉化成具有教育界需求及獨特性的內部行銷評估指標，係屬文獻之說明性探討。之後，其在《國民小學學校行銷策略之研究：以高雄縣為例》論文中，利用問卷調查工具進行國民小學教師意見的蒐集，研究對象及重點還是置於國民教育階段，未觸及學前教育機構，而內部行銷議題亦未成為研究主軸。

蒐集國內近 10 年來發表的期刊論文（不含學位論文）發現，與本研究較為相關的研究仍以高等教育（尤玲妙、何黎明、賴佳淳，2005；朱家興，2005；張媛甯，2006）、國民小學（吳佳玲等，2008；沈進成、楊琬琪、郭振生，2006；林仁煥，2008；賴廷彰等，2007），以及未分等級之學校內部行銷研究為主（江俐玲，2006；劉秀曦，2002；謝維齊，2005）。由於多數國民教育階段研究範圍僅限於某些縣市區域，樣本無法擴及全國，研究論文中並未提出具體的內部行銷評估指標。其他數篇期刊文章則是有關未分等級的學校內部行銷議題研究（江俐玲，2006；劉秀曦，2002；謝維齊，2005），屬於學校內部行銷之通則性論述，並未有任何實證性研究成果，以支持其立論。因此，從國內期刊論文的發表內容及趨勢來看，內部行銷研究已漸受教育領域重視，只不過，學前教育機構仍被忽略，內部行銷評估指標有待統整建構。

國外研究成果方面，內部行銷應用領域甚廣，連醫療體系 (Chang, & Chang, 2009 ; MacStravic, 1985; Peltier & Scovotti, 2004; Peltier, Nill, & Schibrowsky, 2003) 和 旅 遊 業 (Hwang & Chi, 2005) 也都有相關研究成果的提出。搜尋西文電子資料庫 (Pro Quest)，分析近十年（2000 年至今）以內部行銷為題的學術性研究計有 50 多篇 (Barnes & Morris, 2000; Brooks, Lings, & Botschen, 1999; Cooper & Cronin, 2000; Kale, 2007; Pappasolomou & Vrontis, 2006; Quester & Kelly, 1999; Schultz, 2004)，其中，運用於營利組織者屬大宗，少部分研究則以非營利性質、政府部門及社會工作組織為對象，獨缺運用在教育領域的研究。幼兒園的經營具有教育服務的本質，與營利性質的商業性組織在經營目標上應有所區隔，然目前有關內部行銷的研究，還是以圖書館、社會服務工作、公部門……等的研究成果較為豐碩 (Cano & Sams, 2009; Fudith & Steel, 2002; Zampetakis & Moustakis, 2007)，學前教育產業的內部行銷議題研究較缺乏。

綜觀國內外相關研究成果，行銷議題的研究係以外部行銷為主，內部行銷則處於相對弱勢。研究發現，內部行銷與外部行銷、互動行銷一樣，均能對學校績效產生不錯的解釋

力(郭維哲, 2006)。然而, 內部行銷的研究成果主要仍集中在商業界, 教育產業雖已開始有研究成果的提出, 但卻缺乏對學前教育機構的分析。因此, 研究者將立基於前人研究結果的基礎上, 編撰幼兒園內部行銷評估指標問卷草案, 進行德懷術調查研究。

參、研究設計與實施

一、研究工具設計

本研究係採用德懷術 (Delphi technique) 建構幼兒園內部行銷評估指標。德懷術係指藉由專家群針對某一主題進行匿名溝通方式, 各專家彼此之間無須面對面質或辯論, 而是經由一連串密集問卷填答過程, 使用文字訊息的交流表達意見並予以評判, 進而達成共識的一種研究方法。經過三次反覆問卷調查過程, 最後專家群之間達成共識, 建立具體可行的內部行銷評估指標內涵。

經文獻探討, 本研究將幼兒園「內部行銷」定義為: 將園所內教師視為組織內部顧客, 藉由各種內、外在條件之供給及環境營造, 提升教師對組織的認同度及忠誠度, 進而提供外在顧客更好的服務品質及工作績效, 以達到提升組織獲利的一種策略。

透過對國內外文獻之蒐集與分析, 輔以研究者現場實務經驗, 統整分析而得本研究之內部行銷評估指標架構及內涵, 共計分成六大構面、55 項評估指標, 編撰成幼兒園內部行銷評估指標草案, 以利德懷術之進行。且在德懷術進行過程中, 從專家學者與實務工作者所提供的意見, 不斷地統整與修正, 以建構幼兒園內部行銷評估指標。六大構面分別為管理支援、工作環境、組織氣氛、教育訓練、激勵誘因及授權賦能, 各構面之下又再細分成各具體執行評估指標。其系統架構圖說明如圖 1。

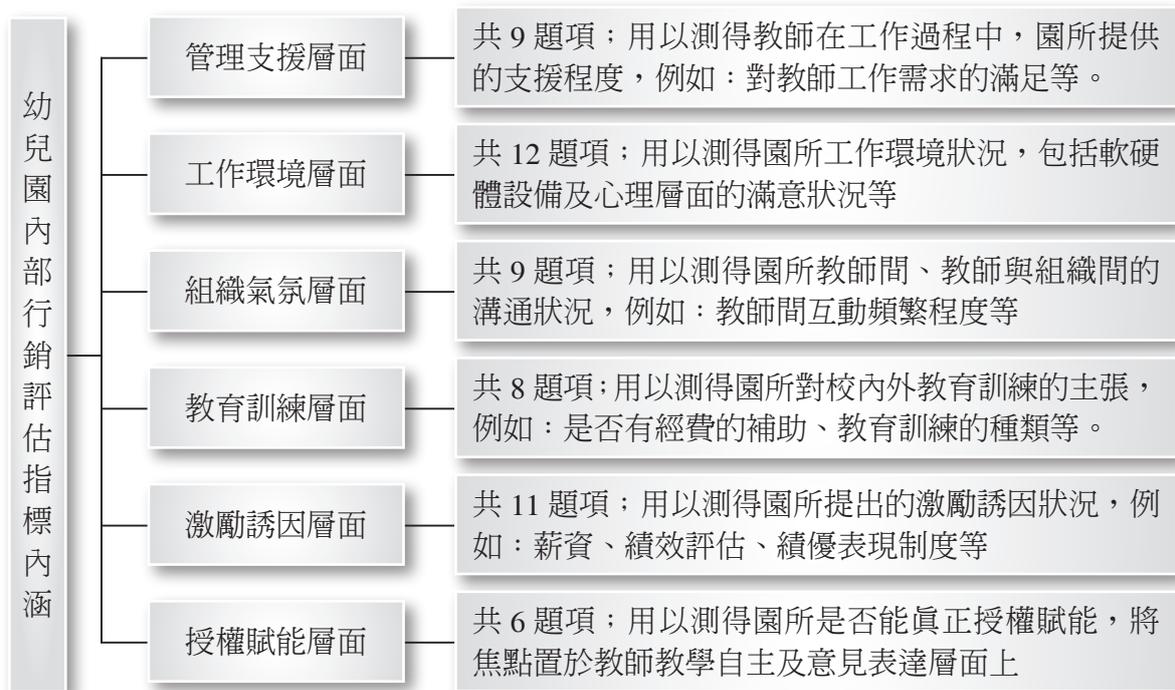


圖 1 幼兒園內部行銷評估指標內涵架構圖

二、研究對象選取

德懷術是一種善用結構式團體溝通過程的研究方法，兼具問卷調查與會議二者之優點，既可減少問卷調查只實施一次就完成資料蒐集可能產生的偏誤，亦可避免會議模式需親自出席，且易受到其他與會者意見影響的缺失。於德懷術實施過程中，不似問卷調查動輒數百人以上的規模，所需填答之專家學者人數較少，在填寫專家群人數較少的前提下，研究對象的選擇更需謹慎進行。

研究者在建構幼兒園內部行銷評估指標時，研究對象之選取應兼顧實務工作者與專家學者（兩者合稱為專家群）不同背景範疇，藉由不同類型的填答者來提供意見，以建構具有代表性之幼兒園內部行銷評估指標，故本研究對象的選擇包括專家學者與現場工作者兩大類型人員。在選擇專家學者過程中，林振春(1992)指出，選擇標準應符合幾點要項：填答者應對研究問題關心、對研究問題有足夠的認識和知識、在調查期間能配合完成問卷填答工作、對德懷術調查法蒐集資料的方式具有信心並認為有價值性。研究者在選擇填答專家學者之判斷標準，係以目前在大專院校服務且具有園所服務或評鑑經驗、具有內部行銷研究或授課經驗、或是教授幼兒園行政相關課程教師為對象，前後共洽詢符合前述選擇標準之 20 位專家學者，詳細說明研究目的與進行方式等資訊，其中四位因個人或時間因素無法配合，最後徵得 16 位專家學者願意協助本研究之進行。

在實務工作者部分，則以在幼兒園現場工作的園長、教師、職員等實務性工作者為對象，共計挑選 21 位實務工作者。經過洽詢後，共計有 17 位實務工作者適合且願意協助本研究之進行。17 位實務工作者中服務於公立幼兒園者皆有之，在職務別部分，園長有一人、教師有 14 人、行政人員有兩人；服務年資部分，介於 0～5 年者有六人、6～10 年者有六人、11～15 年者有兩人、16～20 年者有兩人、超過 21 年以上者計有一人。綜言之，本研究施測對象共計 33 名，範疇含括理論與實務界人選，包括有園所工作之基層人員，亦有從事此領域之學術研究者，實可組成具代表性之德懷術專家群。

三、德懷術進行過程

研究者統整文獻探討與實務經驗累積之結果，編製「幼兒園內部行銷評估指標德懷術專家群問卷」做為研究實施工具，並依據上述研究對象選擇標準，選擇專家學者 16 位、實務工作者 17 位，共計 33 位填答者（如表 1），前後進行數回合問卷調查活動與內容修正，最後專家群對內部行銷評估指標達到共識後，即停止德懷術之施測，共計完成三回合之問卷施測活動。茲將三回合實施過程與時程說明如下：

表 1 幼兒園內部行銷德懷術專家群資料

類別		第一回合	第二回合	第三回合
專家學者	寄出份數	16	16	16
	回收份數	16	16	15
實務工作者	發放份數	17	17	17
	回收份數	17	17	16

(一) 第一回合德懷術問卷調查

第一回合德懷術問卷於 2011 年 4 月 13 日開始發放，經過 10 天後未以所附回郵寄回之填答者，則進行催收活動。首先以 e-mail 信件通知，若再未回覆者，則親自以電話聯繫催收。經過三週，於 2011 年 5 月 4 日完成問卷回收，共回收 33 份問卷。

本次問卷共分成六大構面、55 項具體檢核評估指標，係用 1 至 5 分來評估指標之適當程度，分數愈高，代表該評估指標愈適合用來評估幼兒園內部行銷狀況；分數愈低，則反之。且設有開放題，讓填答者可以提供更多元的意見，以利評估指標之建構。

(二) 第二回合德懷術問卷調查

從第一回合問卷完成回收後，經過一週時間，依第一回合調查結果進行內部行銷評估指標修正，順利完成第二回合德懷術問卷版本後，於 2011 年 5 月 11 日陸續發放第二回合德懷術問卷，並於三週（6 月 1 日）後，順利回收所有問卷（33 份）。

第二回合德懷術調查問卷係依第一回合問卷結果修正而得，共分成六大構面、50 項（原 55 項）具體檢核評估指標。為了讓填答者明瞭第一回合問卷統計結果，研究者於本回合問卷內容中詳列第一回合問卷填答次數、平均數與標準差數據，供填答者參閱後，請其再填寫本回合各評估指標之重要程度，分數最高為 5 分、最低為 1 分。

(三) 第三回合德懷術問卷調查

第三回合德懷術問卷的發放，係從 2011 年 6 月 8 日起，至 6 月 22 日止完成回收。該回合問卷回收過程中，計有兩名受試者流失（專家學者一名、實務工作者一名），故本次共成功回收 31 份問卷。

經過前兩回合的修正，第三回合之問卷計有六大構面、49 項（原 50 項）具體檢核評估指標。在問卷內容方面，於本回合中亦提供填答者有關第二回合各題之填答次數、平均數與標準差數據，供填答者做為填答時之參考。本問卷填答方式與前二回合問卷一樣，係採五等量表，得分愈高，代表該評估指標愈能用來評估園所內部行銷狀況：1 分表「非常不重要」、2 分表「不重要」、3 分表「普通」、4 分表「重要」、5 分表「非常重要」。

四、資料分析標準

利用德懷術進行評估指標之建構，於適切性評分指標方面，專家學者主張採用平均數、標準差及四分位差做為填答者意見一致性和共識程度的判斷依據（吳美宜，2005；賴香如、李碧霞、卓俊辰、呂昌明、溫婉玉、周維倫，2010；Burnette, Morrow-Howell, & Chen, 2003; Raskin, 1994）。當專家群對於各評估指標評分的四分位差小於或等於 1.00、標準差小於 1 時，即表示填答者之間已達到共識，該評估指標有保留的必要性。

參酌上述專家學者主張，並顧及本研究結果之嚴謹性，研究者同時採用四分位差、標準差和平均數等數據，做為綜合判斷的標準。當有效問卷所得之四分位差小於或等於 0.5、平均數大於或等於 4、標準差小於 1 之評估指標題項，予以保留；對於平均數低於 3.5、

四分位差大於 1、標準差大於 1 的評估指標，予以刪除；對於介於保留與刪除標準之間的評估指標，則視統計數據結果、專家群提供之文字意見與文獻提供的理論支持狀況，決定保留、修改或刪除。總而言之，本研究係以專家群對於各評估指標之適切性與一致性看法做為判斷標準，主要以平均數、標準差及四分位差統計數據為判斷準則，並輔以專家群建議、問卷所得眾數與滿分頻率為參酌，進行評估指標之修正。

肆、研究結果

德懷術係指藉由多次且密集的問卷施測過程，在一定範圍內進行討論，並進行充分且保有隱私的意見表達過程，最後獲得專家群一致性意見。本研究經過三回合問卷施測過程，結果已達成共識後即停止德懷術的使用，完成本研究所擬建構之幼兒園內部行銷評估指標。茲將研究結果闡明如下。

一、各回合評估指標更動情形

(一) 第一回合德懷術問卷調查結果

第一回合德懷術問卷共計六大構面、55 項評估指標，經過專家群意見回覆後予以統計分析，平均數未達 4 分者計有五題項，標準差大於 1 者計有 13 題項，四分位差大於 1 者計有七題項（詳如表 2）。

表 2 第一回合德懷術問卷調查結果分析

評估指標	平均數小於 4	標準差大於 1	四分位差大於 1
1. 管理支援層面	1-8、1-9	1-9	1-9
2. 工作環境層面	2-10、2-11、2-12	2-9、2-10、2-11、2-12	2-10、2-11、2-12
3. 組織氣氛層面		3-8、3-9	3-1
4. 教育訓練層面		4-2、4-3	4-3、4-7
5. 激勵誘因層面		5-5、5-6、5-10	
6. 授權賦能層面		6-4	

刪除第一回合問卷中，平均數小於 4、標準差大於 1、四分位差大於 1 的項目：1-9、2-10、2-11、2-12 等四題；另根據填答者意見，針對原第一回合 5-5 與 5-6 因與目前幼兒園運作現況較不吻合，一併刪除；最後，依專家群建議增加三項評估指標題項，分別為：構面一、二、五各增加一項，依序為「園所行政人員（不具教師身分者）充足」、「園所工作環境讓教師感到友善」、「園所的工作具有挑戰性」等，並將 5-7、5-8 與 3-3、6-6 予以合併成兩題。

修改文字部分，針對平均數、標準差與四分位差所得數據較差的題項，依據專家群建議進行文字修正，例如：原「2-3 園所工作環境讓教師感到安全」，修正為「園所能提供安全的工作環境」；原「5-10 園所訂有明確提升教師教學表現的機制」，修正為「園所訂有明確提升教師教學能力的機制」；原「6-2 園所授權教師依各班需求彈性處理課程與教學」修正部分文字為「園所授權教師依各班需求使用不同教學方法的自由」，以讓各評估指標內涵更契合現場實務。

總而言之，在第一回合德懷術問卷中計有 55 題，經過問卷回收分析後，共刪除八題（其中兩題題項內容係合併至其他兩項評估指標中），並新增三題，剩下 50 題編製成第二回合德懷術調查問卷。

（二）第二回合德懷術問卷調查結果

第二回合德懷術問卷係根據第一回合德懷術施測結果，予以修改編纂而成，共計六大構面、50 項評估指標。依第一回合問卷調查結果予以修正而發放的第二回合問卷，專家群所提供的書面建議數量明顯減少，在平均數、標準差及四分位差的數據表現上，相較於第一回合所得結果來得正面，平均數小於 4 分者，僅「1-8 園所重視教師生涯發展與規劃」（平均數 3.97、標準差 0.637、四分位差 0）一項；其他 49 項評估指標平均數均達 4 分以上，其標準差與四分位差皆小於 1。

從統計數據來看，第二回合 1-8 評估指標除了其平均數 3.97 未達 4 分以外，其餘數據皆符合本研究的決斷標準值。進一步從專家群所提供的書面建議中，研究者試圖修正部分文字並增減題項。管理支援構面，合併原 1-7 與 1-9 題項成為新的評估指標：「園所會提供教師額外人力支援，以減輕教師教學或行政工作負擔」；工作環境構面，除修改兩題項部分文字，使其意義更為明確外，並依多數填答者意見增加一題「園所設備、建築或空間規劃符合政府法令規範」；組織氣氛構面，則修改其中四題項文字敘述；而在教育訓練構面，共計修改兩題項，並合併原 4-5 與 4-6 題項；在激勵誘因與授權賦能兩大構面中，依專家群建議：各增加一項評估指標：「園所對於不適任教師，推動輔導或退場機制」、「園所支持教師與家長溝通的方式與內容」。

總而言之，第二回合德懷術施測問卷計有 50 題，經過統計數據分析與參酌專家群書面意見後，共刪除四題，新增三題，剩下 49 題編製成第三回合德懷術調查問卷。

（三）第三回合德懷術問卷調查結果

德懷術問卷進行至第三回合，題數剩下 49 題，各題平均數、標準差及四分位差表現狀況已趨於一致。49 項指所得四分位差及標準差均小於 1，而平均數皆大於 4 分以上，其中，平均數大於 4.5 分以上者，計有 13 題項。六大構面、49 項評估指標中，僅依專家群意見修改教育訓練構面其中一項之部分文字，使其更契合幼兒園現場實務狀況。

經過三次德懷術問卷施測過程後，六大構面，共計 55 項評估指標，精簡後為 49 項評估指標，所得統計數據已達標準，顯示專家群對於本研究所提出之內部行銷評估指標已達共識，且專家群所提供的書面建議亦已回覆修正前提下，研究者停止第四回合德懷術問卷

的發放。茲將三回合德懷術問卷題項修正狀況整理如表 3。

表 3 三回合德懷術問卷修正狀況

評估指標	第一回合修正					第二回合修正					第三回合修正					最終 題項
	原有 題項	保 留	修 改	刪 除	增 加	原有 題項	保 留	修 改	刪 除	增 加	原有 題項	保 留	修 改	刪 除	增 加	
管理支援層面	9	2	6	1	1	9	6	1	2	0	7	7	0	0	0	7
工作環境層面	12	2	7	3	1	10	7	2	0	1	10	10	0	0	0	10
組織氣氛層面	9	2	6	1	0	8	5	4	0	0	9	9	0	0	0	9
教育訓練層面	8	2	6	0	0	8	5	2	1	0	7	6	1	0	0	7
激勵誘因層面	11	4	4	3	1	9	5	3	1	1	9	8	0	0	0	9
授權賦能層面	6	2	4	0	0	6	2	4	0	1	7	7	0	0	0	7

註：兩題合併為一題者，則計算為「刪除一題、修改一題」。

二、幼兒園內部行銷評估指標確立

本研究經過三回合德懷術問卷調查，結果共確立管理支援、工作環境、組織氣氛、教育訓練、激勵誘因及授權賦能等六大構面，計 49 項評估指標做為衡量依據。以下茲依六大構面分項陳述之：

(一) 管理支援構面

管理支援構面之評估指標共計有七項，所得之標準差與四分位差皆小於 1，平均數則大於 4，眾數以 5 分為主。七項評估指標的平均數值介於 4.13 ~ 4.65 分之間，其中以「教師與家長發生衝突，園所會適時介入解決」得分最高，顯示此一評估指標之重要程度受到肯定。有六項評估指標眾數為 5 分，有四項滿分頻率達到 50% 以上。一致性方面，七項評估指標四分位差均在 .50（含）以下，標準差介於 .709 ~ .846 之間。分析上述一致性與適切性判斷標準以及專家群所提書面意見，顯示專家群對於管理支援構面七項評估指標已達共識。

(二) 工作環境構面

工作環境構面的適切性得分平均值介於 4.39 ~ 4.71 分之間，其中，以「園所能提供安全的工作環境」(4.71) 與「園所能營造互助合作的團隊工作氣氛」(4.71) 所得平均數值最高。10 項評估指標中，眾數皆為 5 分，滿分頻率皆高於一半以上。在一致性方面，各評估指標之標準差皆小於 1，四分位差皆小於（含）.50，其中有三項評估指標，即「園所能提供安全的工作環境」、「園所的工作氣氛是和諧、愉悅的」、「園所能營造互助合作的團隊工作氣氛」的四分位差為 0。從評估指標的適切性與一致性觀之，工作環境構面的 10 項評估指標已獲得專家群的共識。

(三) 組織氣氛構面

此一構面共計九項評估指標，適切性方面，平均數值介於 4.32 ~ 4.55 分之間，九項評估指標中，僅兩項評估指標「園所教師間密切互動」、「園所會透過各種管道向教師傳達各項決策內容或執行方案」滿分頻率未達五成，其中，除「園所教師間密切互動」評估指標外，眾數皆為 5。在一致性方面，標準差皆小於 1、四分位差亦小於（含）.50。從一致性與適切性數據觀之，加上專家群已無提供額外之書面建議資料，故此九項評估指標已獲專家群之基本共識。

(四) 教育訓練構面

七項評估指標的適切性得分平均值介於 4.06 ~ 4.42 分之間，又以「園所會給予參與校外進修或教育訓練（研習）活動的教師公假」(4.42) 與「園所能考量教師需求辦理教育訓練（研習）課程」(4.42) 得分最高。其中，四項評估指標滿分頻率達五成以上，在眾數方面，除「園所鼓勵教師參與校外進修活動」題項為 4 分以外，其他評估指標皆為 5 分。一致性方面，除第七項評估指標四分位差為 1 外，其餘皆小於（含）.50；所有評估指標之標準差則小於 1。以上述數據做為判斷標準，則專家群對教育訓練的評估指標已產生基本共識，另針對第七項部分，雖然其四分位差為 1，但是，其他數據表現理想，因此，研究者依專家群提供之書面資料進行部分文字之修正，讓評估指標更為具體明確，以解決此項評估指標四分位差較不理想的問題。

(五) 激勵誘因構面

激勵誘因構面的九項評估指標中，平均數值介於 4.16 ~ 4.77 分之間，其中，以「園所提供合理的薪資待遇」(4.77) 得分最高。本構面九項評估指標眾數皆為 5 分，其中，「園所提供合理的薪資待遇」評估指標不僅所得平均數最高，專家群中選填 5 分的比例亦高達九成以上，此評估指標之四分位差為 0、標準差為 .81，專家群亦無提供額外之書面建議資料，因此，激勵誘因構面的九項評估指標已獲得專家群共識。

(六) 授權賦能構面

此構面共有七項評估指標，所得平均數值介於 4.27 ~ 4.58 分之間，其中以「對於同一教學主題，教師可依各班需求採用不同的教學方式」(4.58) 所得平均數最高。在眾數表現方面，除「教師擁有參加教育訓練（研習）活動與種類的決定權」外，其餘眾數皆為 5，而滿分頻率方面，評估指標 1、2、3「園所賦予教師規劃課程內容的自由」、「對於同一教學主題，教師可依各班需求採用不同的教學方式」、「園所支持教師使用創新的教學方法」皆達六成以上。一致性方面，所得四分位差皆小（等）於 .50、標準差均小於 1，專家群亦無提供額外之書面建議資料，故從上述資料顯見專家群意見已達共識。

經過上述三回合德懷術問卷調查過程，最後專家群對於本研究所提出之六大構面、49 項評估指標達成共識。各評估指標之詳細內容詳如表 4 所示。

表 4 內部行銷評估指標統計一覽

評估指標項目	適切性			一致性	
	眾數	滿分 頻率	平均 數	標準 差	四分 位差
管理支援					
1.教師工作遇到瓶頸時，園所會提供協助	5	.74	4.61	.844	.50
2.教師與家長發生衝突，園所會適時介入解決	5	.74	4.65	.798	.50
3.園所會時常關心教師的工作狀況	5	.52	4.42	.720	.50
4.園所會充分滿足教師工作上的需求	4	.52	4.42	.720	.50
5.教師提出教學支援需求時，園所會立即協助辦理	5	.45	4.35	.709	.50
6.園所能依法令規定執行園內公務	5	.45	4.32	.748	.50
7.園所會提供教師額外人力支援，以減輕教師教學或 行政工作負擔	5	.39	4.13	.846	.50
工作環境					
1.園所能提供適合教師教學的硬體教學設備	5	.57	4.43	.858	.50
2.園所能提供適合教師教學的軟體教學媒材	5	.50	4.40	.814	.50
3.園所能提供安全的工作環境	5	.81	4.71	.783	0
4.園所能提供便利的工作環境	5	.55	4.48	.677	.50
5.園所能營造舒適的工作環境	5	.65	4.58	.672	.50
6.經費許可下，園所會依教師需求改善教學環境	5	.55	4.45	.723	.50
7.園所的工作氣氛是和諧、愉悅的	5	.77	4.65	.839	0
8.園所能營造互助合作的團隊工作氣氛	5	.84	4.71	.824	0
9.園所訂有明確可供遵循的規章或辦法	5	.58	4.39	.955	.50
10.園所設備、建築或空間規劃符合政府法令規範	5	.65	4.55	.723	.50
組織氣氛					
1.園所教師間密切互動	4	.42	4.32	.702	.50
2.園所提供多元溝通管道讓教師提供意見	5	.55	4.42	.848	.50
3.當工作遇到問題時，教師明確知道可以反應的對象	5	.61	4.52	.811	.50
4.園所願意傾聽教師的聲音	5	.61	4.48	.851	.50
5.園所會採納教師提供的意見	5	.52	4.35	.915	.50
6.教師向主管表達意見時，不會感到有壓力	5	.61	4.52	.724	.50
7.園所會透過各種管道向教師傳達各項決策內容或執 行方案	5	.48	4.32	.871	.50
8.教師能明瞭園所各項決策的用意與目的	5	.55	4.39	.882	.50
9.園所工作同仁是友善的	5	.68	4.55	.850	.50
教育訓練					
1.園所鼓勵教師參與校外進修活動	4	.42	4.35	.661	.50
2.園所會給予參與校外進修或教育訓練（研習）活動 的教師公假	5	.55	4.42	.848	.50
3.園所提供經費補助教師參與校外進修或教育訓練 （研習）活動	5	.48	4.23	.990	.50

評估指標項目	適切性			一致性	
	眾數	滿分 頻率	平均 數	標準 差	四分 位差
4.園所會定期舉辦教育訓練（研習）課程	5	.52	4.32	.832	.50
5.園所能考量教師需求辦理教育訓練（研習）課程	5	.55	4.42	.765	.50
6.園所會舉辦教學相關討論會議，提供教師教學資源或解決教育問題的方法	5	.55	4.39	.803	.50
7.園所會舉辦園內外教學觀摩活動	5	.39	4.06	.929	1
激勵誘因					
1.園所提供合理的薪資待遇	5	.90	4.77	.805	0
2.園所落實明確公平績效評估制度	5	.73	4.57	.898	.50
3.園所會提供薪資以外的福利措施	5	.48	4.32	.871	.50
4.園所的教學工作有助於教師個人自我實現	5	.48	4.39	.715	.50
5.園所設有明確提升教師教學能力的策略、辦法或是機制	5	.58	4.42	.848	.50
6.園所能夠滿足教師專業發展需求	5	.52	4.39	.844	.50
7.園所會特別獎勵表現優秀教師	5	.45	4.32	.748	.50
8.園所重視教師生涯發展與規劃	5	.42	4.19	.873	.50
9.園所對於不適任教師，推動輔導或退場機制	5	.39	4.16	.779	.50
授權賦能					
1.園所賦予教師規劃課程內容的自由	5	.61	4.45	.888	.50
2.對於同一教學主題，教師可依各班需求採用不同的教學方式	5	.68	4.58	.807	.50
3.園所支持教師使用創新的教學方法	5	.61	4.48	.851	.50
4.教師擁有參加教育訓練（研習）活動與種類的決定權	4	.40	4.27	.740	.50
5.教師可以自行規劃園內教育訓練（研習）課程的主題與內容	5	.45	4.29	.783	.50
6.教師能參與園所決策或執行方式的討論與制定	5	.60	4.43	.817	.50
7.園所支持教師與家長溝通的方式與內容	5	.53	4.43	.728	.50

伍、結論與建議

一、結論

本研究前後共花費三個多月問卷發放期程，最後透過全臺 15 位任職於大專院校之專家學者與 16 位現任幼兒園教職員組成之德懷術專家群的協助，完成六大構面、49 項幼兒園內部行銷評估指標的建構，六大構面分別為管理支援（七項）、工作環境（10 項）、組織氣氛（九項）、教育訓練（七項）、激勵誘因（九項）及授權賦能（七項）。由於幼兒園主要人員還是以教師為主，行政人員多為教師兼任，此一現象亦反映在本指標之建構過程

中，原本之幼兒園願景、未來發展計畫等指標，專家群反應或因指標不夠具體、或因未能達成共識而予以刪除，最後則形成偏向教學面向的 49 項指標。

首先，管理支援構面係用以測得教師在工作過程中園所提供的支援程度，當教師感受到園所提供的支援愈高，對園所的滿意程度也將隨之提高；該構面包括教師工作遇到瓶頸時，園所是否會提供協助；園所是否會時常關心教師的工作狀況等評估指標。工作支援構面，則包括園所是否能提供安全的工作環境、園所是否能營造舒適的工作環境、園所是否訂有明確可供遵循的規章或辦法等 10 項評估指標，用以測得園所的工作環境狀況。在組織氣氛構面部分，利用園所是否能提供多元溝通管道讓教師提供意見，當工作遇到問題時，教師是否明確知道可以反應的對象等評估指標，用以測得園所教師間、教師與組織間的溝通狀況，當溝通愈順暢，內部行銷相對也做得愈成功。

其次，在教育訓練構面方面，利用園所是否會定期舉辦教育訓練（研習）課程、園所是否鼓勵教師參與校外進修活動等七項評估指標，用以測得園所對校內外教育訓練的主張，與教師對園所提供服務的感受程度。在激勵誘因構面部分，共計九項評估指標，用以測得園所提出的激勵誘因狀況，其中，又以薪資福利狀況最受到專家群的重視與肯定。最後，授權賦能構面方面，係以七項評估指標測得園所是否能真正授權賦能，評估指標焦點則置於教師教學自主及意見表達層面等議題上，期能讓教師在實質薪資福利獲得外，更能獲致個人自我實現的成長空間。

二、建議

經過文獻探討與三回合德懷術問卷調查過程，完成幼兒園內部行銷評估指標之建構，亦同時達成本研究目的。在研究過程與研究結果分析中，研究者從中獲致一些想法，故在此提出幾點建議以供參酌：

（一）幼兒園在經營過程中，宜將教師視為內部顧客

經由文獻探討可知，行銷的議題必須從內部行銷開始做起，才能提高外部行銷成效。傳統的組織經營理論與實務，將外部消費者視為重要的顧客，對於員工則沒有投注相當的重視程度；隨著經營管理論與市場狀態的改變，員工應被視為組織內部顧客的主張受到肯定。在幼兒園經營管理過程中，幼兒園經營管理者亦應以「顧客」的角度來看待教師，而非將教師視為營利性工具。當園所可以將教師視為內部顧客，在對待方式與心態上，自然有別於將員工視為工具的對待模式，進而可以增加員工工作的穩定性與滿意度，而此一結果亦符合德懷術調查之結果。

（二）幼兒園在推動內部行銷過程，應特別重視教師基本需求的滿足

在文獻探討過程中，專家群對於內部行銷評估指標的看法雖然多有歧異，但是，對於「薪資」此一影響因素，則一致視為重要的內部行銷評估指標。薪資係在滿足 Maslow 需求層次論中最基本的需求：生理需求，唯有提供合適的薪資待遇，教師才能獲得基本所需

的物質生活，亦是生理需求的一種滿足形式。從德懷術問卷調查過程中，研究者發現，專家群對於園所是否提供合理的薪資待遇，比起其他評估指標，具有高度性認同，眾數為 5 分、四分位差為 0 分，平均數高達 4.77，而滿分頻率亦是所有評估指標之最 (0.90)，顯示此一評估指標的重要程度。然而，目前占多數的私立幼兒園教師，其薪資待遇仍屬偏低，影響到教師工作的穩定性與工作士氣，不可不慎。

(三) 幼兒園對於內部員工的需求滿足，應是多方面滿足

從本研究德懷術問卷調查結果觀之，專家群對於六大評估指標構面均表認同，對於 49 項評估指標亦已達共識。從管理支援、工作環境、組織氣氛、教育訓練、激勵誘因及授權賦能等六大評估指標構面來看，幼兒園所在經營管理之際，對於教師在不同構面的需求均應設法予以滿足，除了優先滿足基本生理需求外，對於教師個人的安全、愛與尊重、自我實現等需求的滿足，亦為內部行銷的重要工作之一。

(四) 對後續研究的建議

本研究之主要目的係在建立幼兒園內部行銷評估指標，研究者利用三回合德懷術問卷調查，已順利完成本研究之目的：建構評估指標。未來，可利用此一評估指標進行全臺實證性問卷調查，一來可以得知本評估指標的適用性，二來可以了解目前幼兒園所在內部行銷方面的作為與成效，做為政府政策制定與園所經營的參考依據。

陸、參考文獻

一、中文部分

- 尤玲妙、何黎明、賴佳淳 (2005)。私立大學校院內部行銷作為與顧客導向之關聯性研究：以 S 科技大學為例。教育經營與管理研究集刊，1，155-188。
- 朱家興 (2005)。以內部行銷的觀點看學務工作經營管理之應用：以國立屏東教育大學軍訓室為例。學生事務，44(3)，106-112。
- 江俐玲 (2006)。推動內部行銷作為有效提升學校效能。師說，193，8-11。
- 吳佳玲、田育昆 (2008)。國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係之研究：以桃竹苗四縣市為例。新竹縣教育研究集刊，8，113-150。
- 吳宗立 (2004)。學校經營的行銷策略。教育資料與研究，61，62-35。
- 吳宗立 (2005)。國民小學學校行銷策略之研究：以高雄縣為例。初等教育學刊，23，13-36。
- 吳美宜 (2005)。我國大學通識生死教育課程設計之研究：德懷術研究法之應用（未出版之碩士論文），國立臺灣師範大學，臺北市。
- 巫喜瑞、周逸衡 (2001)。內部行銷導向在醫院護理人員管理上之應用。人事行政管理，34，42-56。

- 沈進成、楊琬琪、郭振生 (2006)。內部行銷、組織承諾、工作滿意與學校效能影響關係之研究：以臺南地區國民小學為例。《人力資源管理學報》，6(1)，47-74。
- 林仁煥 (2008)。學校創新經營的金三角行銷策略之探究：以台北縣屈尺國小為例。《學校行政雙月刊》，57，165-190。
- 林振春 (1992)。德惠法。《民意學術專刊》，168，82-101。
- 林義鈺、陳俊凱、林高德、何清松、劉育能、周志銜 (2004)。某區域醫院 SARS 事件醫院內部行銷作為與醫護人員工作滿意度之研究。《醫院行政管理》，37(4)，11-21。
- 張媛甯 (2006)。內部行銷的核心理念及其在高等教育機構變革管理上之應用：以推動教師績效評核方案為例。《教育經營與管理集刊》，2，97-123。
- 教育部 (2012)。《幼稚園概況》。臺北市：教育部統計處。
- 郭維哲 (2006)。學校行銷與組織績效關係之研究：以組織結構為干擾變項。《新竹教育大學學報》，22，25-56。
- 陳俊凱、洪維河、林義鈺、周志銜、劉育能、何清松 (2004)。某公立區域醫院 SARS 事件醫院內部行銷作為與醫護人員離職傾向之研究。《醫院行政管理》，37(5)，11-23。
- 黃俊英 (2005)。《行銷學的世界》。臺北市：天下遠見。
- 黃俊英 (2007)。《行銷學原理》。臺北市：華泰。
- 黃義良 (2004)。《國民中小學學校行銷指標與行銷運作之研究》(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 劉秀曦 (2002)。內部行銷在學校教育革新上之應用。《中等教育》，53(3)，94-105。
- 盧美貴、江麗莉、楊淑珠、孫良誠、蕭美華 (1999)。《教育指標系統整合型研究子計畫二：幼兒教育指標 (I)》(行政院科技部專題研究計畫成果報告編號：NSC87-2411-H-133-003-F16)。臺北市：國立臺北教育大學。
- 蕭富峰 (1998)。《內部行銷》。臺北市：天下遠見。
- 賴廷彰、李逸嫻 (2007)。內部行銷、組織文化對組織承諾影響關係之研究：以新竹地區國民小學為例。《管理與教育研究學報》，7，177-198。
- 賴香如、李碧霞、卓俊辰、呂昌明、溫婉玉、周維倫 (2010)。透過現職教師建構國中教育與體育學習階段之自尊教學指標。《教育科學研究期刊》，55(1)，127-154。
- 謝維齊 (2005)。從內部行銷談學校經營。《南投文教》，22，62-65。
- 魏上凌、黃麗霞、邱郁琇、廖本哲 (2005)。《行銷管理》。臺北市：新陸書局。

二、英文部分

- Aburoub, A. S., Hersh, A. M., & Aladwan, K. (2011). Relationship between internal marketing and service quality with customers' satisfaction. *International Journal of Marketing Studies*, 3(2), 107-118.
- Arnett, D. B., Laverie, D. A., & McLane, C. (2002). Using job satisfaction and pride as internal-marketing tools. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 43(2), 87-96.

- Barnes, B. R., & Morris, D. S. (2000). Revising quality awareness through internal marketing: An exploratory study among French and English medium-sized enterprises. *Total Quality Management, 11*(4/6), 473-483.
- Berry, L., & Parasuraman, A. (1991). *Marketing service: Competing through quality*. New York, NY: The Free press.
- Brooks, R. F., Lings, I. N., & Botschen, M. A. (1999). Internal marketing and customer driven wavefronts. *The Service Industries Journal, 19*(4), 49-67.
- Burnette, D., Morrow-Howell, N., & Chen, L. (2003). Setting priorities for gerontological social work research: A national Delphi study. *The Gerontologist, 43*(6), 828-838.
- Cano, C. R., & Sams, D. (2009). The importance of an internal marketing orientation in social services. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing, 14*(3), 285-295.
- Chang, S. C., & Chang, H. C. (2009). Perceptions of internal marketing and organizational commitment by nurse. *Journal of Advanced Nursing, 65*(1), 92-100.
- Collins, B., & Payne, A. (1991). Internal marketing: A new perspective for HRM. *European Management Journal, 9*(3), 261-270.
- Conduit, J., & Mavondo, F. T. (2001). How critical is internal customer orientation to market orientation. *Journal of Business Research, 51*, 11-24.
- Cooper, J., & Cronin, J. (2000). Internal marketing: A competitive strategy for the long-term care industry. *Journal of Business Research, 48*(3), 177-181.
- Ferdous, A. S. (2008). Integrated internal marketing communication (IIMC). *Marketing Review, 8*(3), 223-235.
- Foreman, S. K., & Money, A. H. (1995). Internal marketing: Concepts, measurement and application. *Journal of Marketing Management, 11*(8), 755-768.
- Fudith, B. R., & Steel, L. (2002). Employees, customers and internal marketing strategies in LIS. *Library Management, 23*(8/9), 384-393.
- Greene, W. E., Walls, G. D., & Scbrest, L. J. (1994). Internal marketing: The key to external marketing success. *Journal of Services Marketing, 8*(4), 5-13.
- Gronroos, C. (2000). *Service management and marketing: A customer relationship management approach* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley.
- Gummesson, E. (2000). Implementation requires a relationship marketing paradigm. *Journal of the Academy of Marketing Science, 26*(3), 242-249.
- Hwang, I. S., & Chi, D. J. (2005). Relationships among internal marketing, employee job satisfaction and international hotel performance: An empirical study. *International Journal of Management, 22*(2), 285-194.
- Jou, J. Y. H., Chou, C. K., & Fu, F. L. (2008). Development of an instrument to measure internal

- marketing concept. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 13(3), 66-79.
- Kale, S. H. (2007). Internal marketing: An antidote for Macau's labor shortage. *UNLV Gaming Research & Review Journal*, 11(1), 1-11.
- MacStravic, R. S. (1985). Internal marketing for hospitals. *Health Marketing Quarterly*, 3(2/3), 47-55.
- Mosley, R. W. (2007). Customer experience, organizational culture and the employer brand. *Journal of Brand Management*, 15(2), 123-134.
- Palmer, A., & Hartley, B. (1999). *The business and marketing environment* (3rd ed.). London, UK: McGraw-Hill.
- Papasolomou, I., & Vrontis, D. (2006). Using internal marketing to ignite the corporate brand: The case of the UK retail bank industry. *Journal of Brand Management*, 14(1/2), 177-195.
- Peltier, J. W., & Scovotti, C. (2004). Relationship marketing and disadvantaged health care segments: Using internal marketing to improve the vocational rehabilitation process. *Health Marketing Quarterly*, 22(2), 69-90.
- Peltier, J., Nill, A., & Schibrowsky, J. A. (2003). Internal marketing, nurse loyalty and relationship marketing: An exploratory study of German nurses. *Health Marketing Quarterly*, 20(4), 63-82.
- Piercy, N. F., & Morgan, N. A. (1991). Internal marketing: The missing half of marketing program. *Long Range Planning*, 24(2), 82-93.
- Quester, P. G., & Kelly, A. (1999). Internal marketing practices in the Australian financial sector: An exploratory study. *Journal of Applied Management Studies*, 8(2), 217-229.
- Rafiq, M., & Ahmed, P. K. (1993). *The scope of internal marketing: Defining the boundary between marketing and human resource management*. *Journal of Marketing Management*, 9(3), 219-232.
- Raskin, M. S. (1994). The Delphi study in field instruction revisited: Expert consensus on issues and research priorities. *Journal of Social Work Education*, 30(1), 75-89.
- Schultz, D. E. (2004). Building an internal marketing management calculus. *Interactive Marketing*, 6(2), 111-129.
- Zampetakis, L. A., & Moustakis, V. (2007). Fostering corporate entrepreneurship through internal marketing: Implications for change in the public sector. *European Journal of Innovation Management*, 10(4), 413-433.

上學這條路：兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究

Two-Year-Old Children's Transition from Family to Preschool: An Ecological Systems Approach

萊素珠*
Su-Chu Lai

廖鳳瑞**
Fong-Ruey Liaw

(收件日期 103 年 3 月 16 日；接受日期 103 年 5 月 18 日)

摘 要

本研究從生態系統理論居間系統觀點，探討兩位兩歲兒從家庭進入幼兒園的銜接經驗與適應過程及影響其適應的因素。研究採取質性研究參與觀察方式進行，從家庭決定送兩歲兒上幼兒園並同意參與本研究開始，到兩歲兒適應幼兒園結束，為期三個月。觀察及訪談資料運用主題分析法萃取出兩位兩歲兒上學經驗的主題。研究發現，生態系統理論的支持性連結原則的運作，攸關兩歲兒的適應表現。關乎兩歲兒入園適應的不只是以往強調的銜接策略（如入園前參訪、作息時間調整、生活物品的準備、入園陪伴），還包括家庭和幼兒園各自微系統內的正向互動（家人的共識與支持、幼兒的主動參與、同儕的扶持）、家庭和幼兒園所建立的居間系統的合力網絡（角色要求相容、雙方權力的調整與平衡、支持性連結）。這些因素交織成一個綿密的網絡，相互牽連而拉扯著兩歲兒入園路的軌道，當各層面交織融合時，幼兒的適應順遂，當其中有一因素出現斷裂時，便對幼兒的適應產生干擾或阻礙。

關鍵詞：生態系統理論、生態銜接、居間系統、家園互動

*長庚科技大學幼兒保育系助理教授

**國立臺灣師範大學人類發展與教育學系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was to understand two two-year-old children's experience of family-preschool transition, taking the mesosystem concept of Bronfenbrenner's ecological systems theory. Participant observation method was used to tap into the complicated interconnected networks among child, family, and preschool over a 3-month period. Data collected from field observations, interviews, and documents were analyzed with thematic analysis method. The results supported most of ecological systems theory's mesosystem concepts, including multisetting participation, intersetting knowledge, child's active participation, compatible role demands, goal consensus, balance of power, and supportive links, and the power of the interconnectedness of the child-family-preschool network..

Key words: Ecological Systems Theory, Ecological Transitions, Mesosystem, Family-Preschool Interaction.

壹、前言

對於個人在生活經驗中所面臨的場所或角色的轉變，Bronfenbrenner (1979) 認為有需要銜接（稱之為「生態轉銜」，ecological transitions），主張在生態轉銜的歷程中，如果轉銜的出發端與接受端能發展出正向的銜接策略、遵守正向的連結原則，建立雙方良好的溝通與合作關係，將有助對於轉銜個體的發展。近年來，許多幼兒園到小學銜接研究的發現也支持此論點 (Dimond, Spieged-McGill, & Hanrahan, 1988; La Paro, Kraft- Sayre, & Pianta, 2003)，這也是本研究採取的觀點。

然而，目前探討幼兒從家庭進入幼兒園的研究，僅多以接受端（幼兒園）為主要的研究場所，探討幼兒如何適應新場所要求（林雅婷，2005；Blatchford, Battle, & Mays, 1984; Thyssen, 2000），而少以出發端（幼兒家庭）為研究焦點，或以幼兒本身的轉銜經驗為研究核心。但是，從生態系統理論觀點來看，「上學」並非幼兒個人、家庭或學校任何一方單方面的議題 (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999)，它同時涉及幼兒個人、家庭中家人的態度、家長的工作，甚至牽動年長一輩的感受，以及幼兒園內的人事物，歷程的複雜性需要透過長時間持續的了解，方得以探知其中脈絡。為此，本研究以強調個體發展受到所處多層次環境交互作用的生態系統理論 (Bronfenbrenner, 1979) 為基礎，運用質性研究方式，以北部地區兩位兩歲兒為研究對象，試著發現兩歲兒在進入幼兒園的過程中，家庭和幼兒園這些微系統的脈絡、家庭與幼兒園連結互動的居間系統與兩歲兒入幼兒園適應情形的關係，期能針對兩歲兒上學的經驗有深入、周全的理解。

貳、文獻探討

一、生態系統理論與銜接

本研究採取生態系統理論觀點來探討兩歲兒上學議題。「上學」牽涉兩個場所在物理環境與社會環境方面的差異，其中，物理環境指的是設備、環境布置，以及時間、空間的運用，例如：在家中，用餐可以在餐廳，也可以在客廳；而在幼兒園中，玩具角的玩具就不建議在圖書角玩，玩具收拾之後接著是用餐時間……。一般而言，幼兒園在時間與空間的運用上，並不像家庭般有彈性（吳國淳譯，1996；Silvern, 1988），但幼兒園有更多的玩具和遊樂設施及幼兒尺寸的設備 (Long & Garduque, 1987)。社會環境指的是場所的氛圍及在其內人與人的關係，幼兒在幼兒園中同儕互動的機會大幅增加，與非家人的一位或多位成人相處 (Daniel & Shapiro, 1996; Fernie, Kantor, Klein, Meyer, & Elgas, 1988)；在環境氛圍上，家庭的氛圍大抵是溫暖而獨特的，幼兒園則是陌生而普遍的（吳國淳譯，1996；Silvern, 1988）。

生態系統理論認為，角色、活動及人際關係是微系統（指幼兒與其有直接接觸、活動的場所及其內的人事物）的基本要素。如果從角色、活動及人際關係等三層面來檢視幼兒家庭與幼兒園的異同，更清楚可見兩者的不同。首先，幼兒在家庭是「子女」角色，備受

呵護，在幼兒園是「學生」角色，期待自理與獨立；其次，在家庭中的活動是鬆散的，幼兒園的活動較有組織、有規則 (Long et al., 1987)，而且還有一些儀式、權力結構等規則要學習 (Blatchford et al., 1984; Dalli, 1999)；在人際關係上，家人關係是持續而特別的，師生同儕關係相對是變換而普遍的 (吳國淳譯，1996；Silvern, 1988)。了解家庭與幼兒園在角色、活動及人際關係等三方面的不同，就可清楚了解幼兒從家庭到幼兒園要面對及克服的挑戰，也就是初次從家庭進入幼兒園的幼兒不僅會面臨場所 (家庭、幼兒園) 的不同，還會面臨人際關係、作息活動以及角色期待等諸多差異。

生態系統理論 (ecological systems theory) 主張，在生態轉銜過程中，需要有策略來協助經驗與能力較為不足的幼兒因應跨場所而帶來的各種轉變，Bronfenbrenner (1979) 稱之為「生態轉銜」。然而，如何進行生態轉銜呢？Bronfenbrenner 提出了四個建立場所間關係的策略，包括：(一) 多重場所的參與 (multisetting participation)：參與者在兩個場所裡同時積極參與活動，以建立兩個場所間的聯繫；(二) 間接連結 (indirect linkage)：場所內的參與者並未主動於同一時間參與兩個場所，而是透過第三者建立連結間接獲得對方場所的資訊；(三) 場所間的溝通 (intersetting communication)：兩個場所內的參與者有目的地傳遞一些特別的資訊；(四) 場所間的知識 (intersetting knowledge)：場所內參與者對於另一場所所具備的訊息或經驗。

不過，這些策略要能發揮其功能，還須搭配一些原則形成一個支持性連結網絡 (supportive links)，才能真正對個體發展有所助益 (Bronfenbrenner, 1979)。形成支持性連結的原則，包括場所間「角色要求相容」(role demands compatible)、彼此鼓勵「相互信任」(mutual trust) 及「正向情感」(positive orientation) 的關係、對「目標有共識」(goal consensus) 及「權力逐漸轉移以有益發展中個體的權力平衡」(balance of power)。而這些原則置於幼兒從家庭進入幼兒園的轉銜過程裡，則是指兩場所間形成相互信任、正向情感、對目標有共識的關係，以及將權力逐漸轉移至幼兒或主要負責其福祉的人身上時，會有利於幼兒在新場所的表現。然而，這樣的良性關係不僅應存在於幼兒家庭與幼兒園之間，也應存在於家庭內部及幼兒園內部，也就是說，幼兒家庭內的人彼此要有相當共識，須力求彼此權力平衡，才能有利於幼兒的發展。至於「角色要求相容」，指的是不同場所間對於角色的要求不一定相同，卻需要彼此不衝突，也就是說，幼兒從家庭進入幼兒園，兩場所對於幼兒或其他相關的人 (如媽媽) 的期望如能協調而有共識，將有利於幼兒的發展。

以往有關學步兒或幼兒初次從家庭進入幼兒園的研究已發現，如果幼兒園與家庭都具備前述生態轉銜的概念，則不論是入園之際有家人陪伴幼兒進入新場所 (Dalli, 1999; Jorde, 1984)，或讓幼兒帶家中熟悉物至幼兒園 (Hartman, 1989; Jorde, 1984)，或事先提供許多新場所的資訊 (呂淑芳、陳若琳，2007；Jorde, 1984)，都可幫助幼兒適應。然而，前述研究探討的多屬於轉銜的策略，包括跨場所的參與 (家人或熟悉物陪伴入園)、場所間的知識 (事先資訊溝通)，但對於這些互動策略下運作的互動脈絡，也就是支持性連結的原則 (相互信任、正向情感、對目標有共識、有益於幼兒發展的權力平衡) 卻鮮少被探究。研

究者發現，即使目前大多數幼兒園已很重視幼兒入園時的銜接策略，但是，幼兒入園時的表現及入園後的適應仍有差異。因此研究者認為，只看銜接策略是不足的，需要擴大了解參與銜接的人事物在銜接時支持性連結運作的情形。

二、從家庭進入幼兒園之相關研究

從家庭進入幼兒園成爲學生，可能是幼兒生命中第一次適應團體的經驗，其影響深遠（林美嫦，2006；Blatchford et al., 1984; Fernie et al., 1988）。因此，如何幫助幼兒盡快適應幼兒園，便成爲大家關注的焦點。以往的研究有從幼兒個人因素切入者，例如：入園年齡、幼兒性別及氣質，結果發現：（一）大部分研究顯示年紀愈大（如五歲和三歲比較），進入幼兒園的適應愈佳（蔡育琦，2005；Fein, Gariboldi, & Boni, 1993），但也有研究發現年齡與入園適應無顯著相關（Jewsuan, Luster, & Kostelnik, 1993）；（二）大部分研究顯示女孩的適應優於男孩（呂淑芳、陳若琳，2007；Blatchford et al., 1984），但也有發現性別沒有影響（Feldbaum, Christenson, & O'Neal, 1980; Jewsuan et al., 1993）；（三）愈是好養型氣質的幼兒，幼兒園適應愈佳（De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn, & Van Zeijl, 2004）。幼兒入園年齡、性別與適應的關係結果分歧，或許是因爲每個研究只看個別因素對入園適應的單獨影響力，忽略了幼兒的入園適應除了幼兒本身外，也可能受到個別幼兒的家庭及個別幼兒園獨特的特性與作法的影響，這些因素可能是造成結果不一致的原因。

至於進入園所時的表現，許多研究普遍發現，幼兒初入幼兒園時參與的活動大都是單獨的、孤立的活動，這可能是因爲初到一個新的環境，對環境的不熟悉，而抑制自己的行爲表現（Fein et al., 1993; Feldbaum et al., 1980）。然而，隨著入園時間變長，社會性活動逐漸增加，幼兒會逐漸傾向於平行遊戲及與同儕有互動的活動（Blatchford et al., 1984; Feldbaum et al., 1980）。

有一些研究探討家庭對適應的影響發現，家長爲幼兒所做的入園準備愈多（呂淑芳、陳若琳，2007），或事前獲得愈多的幼兒園資訊（Jorde, 1984），對幼兒的適應有正向的影響。另有一些研究從家園合作切入，例如：Dalli (1999) 與 Jorde (1984) 的研究共同發現，當教師願意讓幼兒在初入園所的階段，每天晚一點上學時，將可緩和家庭面對這件事的作息衝擊，也可以提供幼兒每天有一些彈性的時間調適自己即將面對的幼兒園新事物；而 Dalli (1999)、Petrie and Davidson (1995) 發現，當親師之間的相處是和諧融洽、相互支持時，將有助於師生建立相互信任的關係。

前述有關幼兒進入幼兒園適應研究的發現，是支持生態轉銜的策略及原則的。首先是轉銜策略方面，前述文獻顯示提供幼兒有關「場所間的知識」，對幼兒的入園適應有助益（呂淑芳、陳若琳，2007；Jorde, 1984）；有家人或熟悉物一起「多重場所的參與」（Dalli, 1999; Hartman, 1989; Jorde, 1984），能降低幼兒的分離焦慮。其次是轉銜時，親師共同爲讓幼兒盡早適應而有相互配合的作法，有助於幼兒的適應（Dalli, 1999; Jorde, 1984），或親師有「相互信任、正向情感關係」時（Dalli, 1999; Petrie et al., 1995），有利於幼兒與老師建立正向關係。

上述研究點出幼兒「入園適應」的範疇，應該包括生態系統理論「微系統三要素——角色、活動及人際關係」三層面 (Bronfenbrenner, 1979)。換句話說，在學生角色上，能與家人平順分離的獨立表現 (Dalli, 1999; Jorde, 1984; Peak, 1991; Thyssen, 2000)、或配合作息投入活動 (呂淑芳、陳若琳, 2007; Jewsuwan et al., 1993)，都是被期待的學生角色行為；活動參與上，則是從不參與、獨自活動，漸漸到平行遊戲或有同儕互動 (Blatchford et al., 1984; Fein et al., 1993; Feldbaum et al., 1980)；在人際關係上，則是能與教師及同儕發展出和諧的人際互動模式 (Dalli, 1999; Thyssen, 2000)。

具體而言，本研究的目的是從生態系統理論出發，以支持性連結的原則為架構，探討兩歲兒上學事件中家庭與幼兒園各項準備及連結的情形，以及這些連結與兩歲兒上學後在幼兒園的適應情形間的關係。

參、研究歷程

一、研究對象與場域

本研究對象——小殷和晴晴¹——研究者在研究進行之前並不認識，均係由研究者熟識的幼兒園介紹，且媽媽表示有意願協助本研究長期參與觀察。在取得媽媽的聯絡方式後，研究者即與媽媽約時間說明研究計畫及協助事項。由於小殷的媽媽希望能在不受打擾的空間討論，因此，我們就約在小殷家附近的咖啡館說明家庭觀察及訪談事宜 (20070819)；聯繫晴晴的媽媽時，研究者先簡略說明研究重點及請家庭協助事宜，再次確認能否參與本研究？媽媽聽了之後即表示：「可以啊！」約好初次家庭拜訪的時間後，媽媽還請一旁的晴晴與研究者講電話，電話那端傳來晴晴夾雜著笑聲對研究者說：「我要上學了」的話語 (20070810)。兩個家庭都同意家庭觀察時全程攝影。

(一) 小殷及實驗園

小殷，男，研究開始時是兩歲四個月，在家中排行老么，有一個大他七歲的哥哥。媽媽覺得小殷是「中間偏不好養型」(家庭觀察, 20070829)。媽媽任職於國小附幼，小殷出生之後，媽媽考量自己身體健康以及阿嬤需要照顧身體不適的阿公，所以請了育嬰假照顧小殷。研究期間，阿公住進療養院，爸爸請阿嬤先至小殷家同住。

小殷就讀大學附設的私立實驗園，採取角落與主題結合的課程模式。小殷讀的藍天班是園裡年齡最小的班級，共 20 位幼兒，其中有 11 位為男生。兩位教師（馨老師、莊老師）均畢業於大學幼保相關科系，幼兒園任教經驗分別為十年和九年，兩位教師採取一人主教一天的合作模式。

(二) 晴晴及蒙幼園

晴晴，女，研究剛開始時是兩歲九個月，是獨生女，也是家族中唯一的孫子輩。家庭雖是核心家庭，但和長輩住得很近：晴晴的阿公阿嬤家、阿公辦公室以及晴晴叔公和阿

¹ 本研究有關人名及幼兒園名稱已經全部化名處理。

祖²一家，都在晴晴家隔壁的大樓。

媽媽有一間自己的美容工作室，晴晴交給保母日托，但是，考慮晴晴想要上學，因此，自(2007)6月開始，媽媽的工作室處在休息狀態，專心陪晴晴每週三下午去蒙幼園參觀。

蒙幼園是一所蒙特梭利課程模式的私立幼兒園，晴晴念的是一至三歲幼兒的大地班，由具有零至三歲幼兒蒙特梭利教師證書的琳老師，以及有進修蒙特梭利課程的助理珂老師所共同帶領。琳老師，在蒙幼園已經六年，兩位教師的分工及作息流程都由琳老師安排，珂老師從旁協助。大地班，原來有八位幼兒，年紀從一歲半到三歲都有。晴晴入園當週共有兩位新生，之後每週維持兩位新生入園，一直到12位為止。每週四是蒙幼園家長的愛心便當日，由家長為孩子準備便當，所以，晴晴準備的學用品中包括便當盒。

二、研究方法

(一) 研究方法

1. 觀察

本研究嘗試了解兩歲兒在家庭及幼兒園實地情境中的行為，因此，選擇直接進入兩歲兒的家庭及幼兒園參與觀察。研究者在研究對象的家裡，採取「觀察者的參與」(participant as observer)角色(Creswell, 2009)，一邊聽媽媽的育兒經驗，一邊觀察親子間的互動。本次研究的資料，小殷取自2007年8月20日開始至當年11月12日的家庭觀察，共計12週、九次的觀察，觀察場所包括家庭、公園、超市；晴晴則為該年8月13日至10月12日進行家庭觀察，共計九週、四次的觀察，場所包括家庭、媽媽工作室、阿公辦公室等。晴晴家庭觀察次數較少，是因為有兩次約好的家庭觀察，因為阿公、阿嬤或爸爸在晴晴上學後較少看到晴晴、臨時帶晴晴出門而取消。每次家庭觀察都在同意下全程攝影。在幼兒園裡，研究者採「完全觀察者」(complete observer)的角色(Creswell, 2009)，僅坐於活動室一角全程觀察記錄研究對象在情境中的表現。本研究從兩歲兒入園前的參觀日開始觀察，上學後每週去兩天，每次約三小時，一直進行到研究對象每天入園時情緒穩定地與家人分離、與教師及同儕有和諧互動，並能依作息投入幼兒園的活動為止(小殷為入園後10週，晴晴為入園後六週)，小殷共觀察16次、晴晴是11次(含下午觀察三次)³。基於實驗園有幼兒肖像權的考量禁止攝影，因此，全程以紙筆進行樣本記錄，蒙幼園除第一週考量新生表現難以預測而以紙筆記錄外，其餘全程攝影輔以觀察筆記。資料代碼為三碼，A為小殷的資料，B為晴晴，O表觀察，地點分別為家庭(F)和幼兒園(C)，最後再輔以日期。

2. 訪談

訪談對象為兩位幼兒的媽媽及主要老師(馨老師、莊老師及琳老師)，目的在了解家長或教師對於兩歲兒進入幼兒園期間不同階段表現的看法。包括入園前家庭送兩歲兒入園

² 本研究中以斜體字表示「台語」發音。

³ 本研究晴晴的資料引述至第七週。

的動機，以及其他家人的看法？家庭和幼兒園為兩歲兒做了哪些準備？入園之初家庭和幼兒園為幫助兩歲兒適應所採取的策略？以及入園九週左右了解家庭和幼兒園對這段期間幼兒表現的看法？媽媽及教師的正式訪談均事先約好時間並在同意下錄音，各計三次，⁴每次約半小時。除此之外，在老師時間允許的情形下，常進行非正式訪談，媽媽方面也會在家庭觀察時以聊天方式獲得進一步的資訊。所有訪談錄音都盡快謄寫為逐字稿，資料代碼以 A、B 分別表小殷、晴晴，I 表訪談，媽媽為 M、老師為 T，⁵最後再輔以日期。

3. 文件蒐集

通知及書信是幼兒園常用的溝通媒介，也成為本研究蒐集的資料。本研究蒐集的文件，包括上學前的相關通知、開學後的課程資料以及期末評量。資料代碼 A、B 分別表小殷、晴晴，文件資料以 D 表之，C 表幼兒園訊息，P 表家長訊息，最後輔以文件名稱。

(二) 資料分析⁶

本研究以生態系統理論的支持性連結原則，探討兩歲兒從家庭進入幼兒園的轉銜經驗。資料分析方式，首先透過閱讀蒐集到的原始資料，逐行、逐句進行標記、編碼對研究者有意義的內容，接著聚合相關資料，呈現不同階段兩歲兒上學的轉銜經驗。資料呈現方式，研究者未以「夾論夾敘」（高淑清，2008）呈現研究發現，主要是希望藉由不同階段完整不分割的敘述內容，建立兩歲兒上學全貌的圖像；最後將兩歲兒的轉銜經驗與支持性連結原則及現有文獻進行對話，討論兩歲兒轉銜經驗的重要發現。

(三) 研究的嚴謹性

1. 長期涉入、參與觀察

本研究從 7 月份與幼兒園聯繫，8 月份確定研究參與對象之後，即持續進行資料的蒐集，一直到 11 月或 12 月退出現場，全程長達四至五個月。在這段期間，同時維持家庭與幼兒園的參與觀察，並且持續進行教師與家長的訪談。參與觀察期間，除小殷在實驗園之外，其餘資料全程攝影；正式訪談資料全程錄音。透過長期觀看、細聽、交談、感覺，並經驗所有參與者在這段進入幼兒園期間的所作所為、日常互動及情境脈絡（林明地，2000），期能真切反映兩歲兒進入幼兒園的銜接經驗。

2. 三角檢定

本研究運用的是資料的三角檢定，是指蒐集不同來源的資料進行分析。在整個研究過程中，資料蒐集的方式有觀察、訪談及文件資料等，透過這些不同來源的資料交叉檢核、相互印證，讓整個研究過程在參與者的脈絡上有跡可尋。例如：對晴晴入園第一週的觀察即發現，她已經融入幼兒園生活中，因為她不僅沒有被哭泣、想媽媽的同儕所感染而想媽媽，還能安慰同儕。芸芸哭了起來，並說：「我要媽媽。」……晴晴對芸芸說：「媽媽下午就來了，就像我媽媽走的時候就說 bye bye（還有揮手 bye bye 的動作）」(BOC，

4 因本研究以「銜接」期間為焦點，第三次訪談主軸在於兩歲兒穩定適應幼兒園一段時間後，因此，本研究僅採第一、二次正式訪談內容。

5 實驗園兩位老師每次都一起接受訪談，代碼 T1 表馨老師、T2 表莊老師。

6 原論文以「主題分析法」進行資料分析。

20070905)。媽媽晚接時也表示，晴晴一早起床就表示：「快一點，我會遲到！」……(BOC, 20070907)。琳老師在期末評量上寫著：「這學期晴晴初來乍到蒙幼兒園這個新環境，在剛開始的一段時間中，晴晴適應得很不錯，還蠻喜歡來上學的」(BDC, 學期評量)。這些來自於研究者的觀察、媽媽的分享，以及琳老師提供的文件資料，在在印證晴晴入園第一週時是融入幼兒園生活的。

肆、研究發現與討論

小殷與晴晴的媽媽都在幼兒確定上學之際，負起大部分入園前的準備工作。以下先呈現兩位兩歲兒上學的全貌，接著依入園適應的不同階段，從入園前、入園之際到適應時，進行討論。

一、研究發現：兩歲兒的上學路

(一) 小殷

1. 入園前

(1) 媽媽因復職需要，決定小殷要上學

小殷出生後，媽媽即留職停薪親自照顧，媽媽預計於 2008 年 2 月復職，對於復職後小殷的托育事宜不得不預做安排。考量小殷是家中老么，凡事家人都讓他，媽媽與爸爸原來的共識是讓小殷三歲時去上幼兒園。但是，復職與小殷三歲上學之間有半年的空窗期，原本想比照小殷的哥哥先由阿嬤照顧，但媽媽擔心阿嬤的體力今非昔比，加上需要照顧在療養院的阿公，無法照顧小殷，因此，媽媽自行決定送小殷去上幼兒園。但媽媽心裡知道，讓小殷兩歲去上幼兒園，可能面臨爸爸和阿嬤的阻力，所以「就偷偷的去，瞞著爸爸、瞞著阿嬤去報名」(AIM, 20070821) 實驗園。

(2) 爸爸和阿嬤反對小殷這麼小上學，被幼兒園的口碑暫時說服

爸爸和阿嬤得知小殷抽中實驗園後即表示反對，媽媽以實驗園是一個有 30 年歷史的幼兒園，要登記、抽籤抽上才得以入園的優質形象，稍稍說服爸爸和阿嬤，讓小殷進入離家約 20 分鐘車程的實驗園就讀半天。

爸爸那邊，就一直跟他說，機不可失，你看看我們兩個已經有共識了說，小殷小班就可以去讀了，對小小班跟小班只差一年，但是[抽中]機會差很大，我就這樣跟他講，爸爸後來也被我說動了……，我跟阿嬤說，這所幼兒園真的是大家排隊想進來的幼兒園，因為是很多很多的家長、很多的朋友都證實的，所以我們有這樣的機會應該要把握。有啦！阿嬤現在已經覺得說，既然是個機會，那她現在會贊同的，支持她贊同的理由是小殷是 lucky 的，他是很 lucky 抽到，所以說先念半天，……。 (AIM, 20070821)

小殷上幼兒園是在這種家人認為「機不可失」及相信他是 lucky 的前提下形成共識，為此，媽媽開始為小殷上學做準備。

(3) 媽媽協助小殷在入園前熟悉幼兒園

幼兒園，是一個有別於家庭的生活空間。從教師的訪談及幼兒園的文宣品中都透露希望家庭先為孩子做一些準備。

陸陸續續跟家長講說，可能要先讓他有認識老師的機會。……[家長]可以陪伴他一起準備一些開學要用的東西。(AIT1, 20070823)

這個階段的幼兒多為第一次接觸團體生活，建議家長在開學前可以多帶孩子到學校看看，……認識老師、熟悉環境。……逐步調整幼兒的日常作息，培養幼兒至少可以維持一個上午活動的體力。(ADC, 歡迎加入實驗園大家庭)

入園前，媽媽為小殷準備一些上學的用品。

我們的印象就是，上學就是要背書包，所以我們會去選一個他喜歡、會吸引他的一個小書包，……前兩天吧！經過一間店，又看到一個小的手提袋，……，我想說有這個可以替換著用，所以我又幫他選了一個。(AIM, 20070821)

媽媽也帶小殷去實驗園所在的大學校園走走。

帶他去看看那個地方，讓他也去接受那個地方，不會去覺得說好像一下子從家裡進入另外一個環境，讓他覺得非常的陌生。(AIM, 20070821)

同時，小殷的媽媽「會帶他去運動公園，……會看到其他小朋友，……沒看過的人就會躲起來，現在就還好」(AIM, 20070821)。家庭觀察時，有一次至公園活動，小殷進入公園之後逕往熟悉的地點走過去，媽媽表示這公園小殷常來，路線很清楚(AOF, 20070827)。

媽媽並藉實驗園召開說明會之際，讓小殷和老師合照，並將照片沖洗出來貼在家中冰箱門上，「讓他這樣看一下、看一下就有一個『老師』的概念，……」(AIM, 20070821)。在家庭觀察時，就看到阿嬤抱小殷指著照片說：「馨老師、小殷……」(AOF, 20070820)的情形。而且還運用圖畫書描繪幼兒園的景象來預告上學之後的情形，「我會告訴他，上學以後什麼樣的好玩，會碰到什麼情況……小惠⁷碰到她同班同學叫小華，……你也會有同學」(AIM, 20070821)。

(4) 參加幼兒園開學前的適應日活動

適應日(20070821-22)是實驗園提供新生在開學前兩個上午的時間，至即將上學的教室熟悉環境。及至要出門前一刻，阿嬤仍是擔心，「(阿嬤)還是一直覺得說，他就是不行，去那邊一定一直哭……阿嬤不放心」(AIM, 20070821)。

到藍天班時，各式各樣小車子的環境布置吸引了小殷的目光，馨老師分享：「我從媽

7 《第一次上街買東西》的主角。

媽的部分知道小孩的一些嗜好，就發現他很喜歡車子」(AIT1, 20070823)。

小殷在教室對在放他書包的媽媽叫了聲：「媽媽。」媽媽回應：「來了！」小殷：「有車子欸！」媽媽：「好啊！我們一起玩。」(AOC, 20070821)

媽媽帶小殷參加適應日，第一天約一小時左右離開，小殷一直玩著玩具車，表現還算穩定；第二天適應日一個半小時之後，小殷走路蹣跚的情形非常明顯。家庭觀察時請教小殷作息一事，媽媽表示小殷跟大人一樣晚睡（約 12 點或 1 點睡）、適應日又早起，所以精神不濟(AOF, 20070827)。

2. 入園第一、二週

實驗園的入園政策是採取新生集體一起開學，有 20 位和小殷一樣的兩歲兒同時一起進入藍天班。對於幼兒與家長分離的建議是「家長可多留一些時間在學校陪伴孩子，逐日再減少陪伴時間」(ADC, 歡迎加入實驗園大家庭)。因此，開學第一週媽媽都全程陪小殷在藍天班，有時進入觀察廊，卻都因小殷找媽媽又出現在教室裡。

(1) 老師提醒調整小殷作息

第一週，小殷在藍天班兩個小時左右會「耍嘴嘴」(奶嘴)，媽媽覺得是因為「睡太少，沒電了」。馨老師：「可能要調整一下作息。」媽媽回應上一週才開始調(被其他幼兒打斷)……(AOC, 20070904)。學校已開學，但小殷的作息尚未調整到可以配合。

(2) 小殷緊黏媽媽不放

開學的第一、二週，媽媽都陪同小殷上學，不是在教室裡也會在觀察廊裡，而小殷也幾乎都要媽媽在他視線內。

小殷在玩具角自己玩了三分鐘，抬頭叫：「媽咪，媽咪？」沒看到媽媽，小殷哭，莊老師過來抱他：「小殷，怎麼啦？」小殷讓莊老師抱著，還是哭。媽媽從觀察廊出來，小殷停止哭泣伸手要媽媽抱，媽媽接手抱小殷。(AOC, 20070903)

(第二週上學第三天)莊老師宣布：「小孩，先收玩具，我們去溜滑梯。」……老師請孩子們牽手，小殷沒跟別的孩子牽手，要和媽媽一起。(AOC, 20070912)

這兩週有媽媽陪伴的日子，讓小殷在幼兒園中也只要找媽媽，加上小殷作息未調整，與大人一樣晚睡然後晚起，入園時常已是用點心的時間，老師忙於照顧全班用餐，較無暇關照小殷與媽媽的分離情形。

(3) 媽媽躲貓貓陪伴策略，造成小殷不想進教室

入園第一天起，媽媽用了「躲貓貓」策略，在小殷專心玩玩具時，從小殷身邊隱身到教室角落。媽媽表示：

我之前有嘗試跟他講我去哪裡，……這樣他反而要跟我，後來我就想說用這個「躲貓貓」的方式好了，反正他也專注的玩，我就不要打斷他。(AOF, 20070906)

然而，這策略不僅無助於小殷的分離，反而增添小殷的分離焦慮，造成小殷在教室

中、在遊戲場，頻頻出現在找媽媽的情形，情緒起起伏伏，進而衍生成不樂意進教室的情形。

媽媽陪小殷坐在圍討區看莊老師手上的老虎手偶，看小殷安靜了就移動到玄關處坐著，小殷發現媽媽不在身邊，邊哭邊衝到門口找媽媽。(AOC, 20070904)

在戶外遊戲場小殷原來撿地上的葉子，抬起頭後即叫：「媽媽，你在哪裡？」開始繞著攀爬架找媽媽，馨老師過來比著媽媽方向讓小殷看，小殷即移動到媽媽附近……從滑梯溜下後，小殷看了看四周又說：「媽媽，你在哪裡？」馨老師又比媽媽位置……從戶外回來，上完廁所後，其他幼兒陸續進入藍天班，小殷在廁所洗手台洗手，……媽媽：「進教室了。」小殷邊哭邊說：「不要！」(AOC, 20070912)

(4) 媽媽不時介入，小殷無法進入狀況

面對小殷只找媽媽的情形，第二週的週三時，老師請媽媽翌日起全程在觀察廊，將小殷全權交給老師。翌日，小殷入園時，馨老師在請小朋友開動吃點心，莊老師在安頓小孩吃點心，媽媽放棄進入觀察廊，邀小殷去坐下來吃點心，小殷不依……媽媽終於進入觀察廊之後，聽到被馨老師抱著的小殷的哭聲，又從觀察廊出來幫小殷擤鼻涕……小殷哭著搶回小淵手上的奶嘴，往觀察廊去找媽媽，媽媽出來陪小殷 (AOC, 20070913)。

小殷哭，媽媽就從觀察廊出來安慰，小殷就更黏媽媽，如此的行為模式在開學一、二週不斷地循環。

(5) 單獨遊戲為主的活動型態

剛入園這兩週，小殷雖能投入藍天班的玩具及戶外活動，但時間比較短暫，且型態上以單獨遊戲為主。

小殷在益智角玩敲敲球，小易過來在小殷一旁看他敲球……，兩人互看一下，小殷用手揮了幾下（示意小易離開），小易後來離開……。(AOC, 20070904)

在戶外遊戲場，小殷撿地上的小果子，小淵和小韋加入，在草地上看了又看，隨後小淵和小韋都走了，小殷一人繼續撿，撿了一根樹枝，自言自語說：「這是樹。」(AOC, 20070911)

(6) 小殷漸有學校概念

雖然上學的情緒起起伏伏，但是逐漸地，學校這個新場所已在小殷心中萌生一席之地：

媽媽洗碗洗到一個黃色碗蓋，小殷說：「那是我的。」媽媽：「對，你的（將碗蓋給小殷看一下），你學校碗的蓋子，對不對？」小殷：「我學校的。」……哥哥和研究者聊他班上事物時，小殷過來說：「我是藍天班。」(AOF, 20070913)

進入幼兒園兩週，小殷雖跨足新場所，但是因為媽媽的全程陪伴，所以小殷尚未平順分離，在角色上仍似家中「子女」般依賴媽媽，活動上多屬獨自遊戲，和老師、同儕的互

動不多。

3. 入園第三週到第五週

(1) 生病及放假惡化小殷的適應

第三週小殷感冒，請了兩天病假，加上一天颱風假，在週四入園。媽媽提到小殷的身體狀況影響她放手的速度。

沒有那麼快放，是他那一段時間（開學初）剛好感冒，有點嚴重的時候，我會蠻擔心說，如果感冒一直沒有趕快好或如果愈來愈嚴重的話，這個會關係到阿嬤或爸爸會反對他上學……他在身體狀況是 ok 的，……差不多好了，我就很放手。(AIM, 20071002)

週四上學時，媽媽跟老師說今天不留在觀察廊裡了，要徹底離開「現場」，

媽媽對小殷說：「我十一點半就來了，你溜滑梯一下子，我就來了。」小殷開始哭，媽媽對小殷說「再見」即離開。……小殷在教室內也哭，去戶外也哭，老師安慰：「我開勺×勺×找媽媽，請問你家怎麼走？……我陪你去……」仍止不住小殷不斷喃喃地哭著叫：「我要找媽媽。」(AOC, 20070920)

第四週，中秋節四天連假及幼兒園放教師節一天，當週僅上兩天課，結果小殷「到校園下車時就開始哭、到教室門口不換鞋也不進教室」(AOC, 20070927)。小殷的哭引起同儕的關心：「吃點心前，馨老師帶小殷洗手，小殷繼續哭著要找媽媽，小殷一旁的小睿摸摸小殷的胸口」(AOC, 20070927)。

媽媽認為生病及放假，讓小殷的上學適應退化，她說：

因為最近剛好又放假，很難處理你知道嗎？那種狀況就很難拿捏，好不容易……努力了五步又退了三步，那如果不要碰到那多假期會很快（適應）……。(AIM, 20071002)

(2) 媽媽因小殷適應緩慢而決定延長小殷在園時間，但未遵守準時接回的承諾

假期中斷了原本上學的感覺，第五週時，小殷的表現從抗拒進教室演變成「入校園時就哭著對媽媽說：『我要回家』」(AOC, 20071003)。老師認為，小殷如果早點到園，應該可以解決問題，但媽媽做不到。老師表示：「孩子需要時間，他早點來我們也可以安撫、老師也可以幫助他。但……媽媽都會說：『不好意思，老師，我用挖土機把他挖起來的。』」(AIT1, 20071016)。

媽媽也曾提到小殷需要早起，然而，實際執行時，會掙扎在讓孩子多睡一會兒和早點兒入園之間：「要早點睡，要不然……，真是，半夜才要睡，早上就爬不起來。有點想要說，早一點送他去，像八點半，……，可是（看著一旁的小殷）八點半他還在睡……」(AOF, 20070913)。對於媽媽的兩難，老師採取體諒、接納的態度，所以也沒有堅持：「我們是不想增加媽媽的壓力，因為她自己家事（要協助照顧在療養院的公公），又預備明

年要上班（開始辦理復職手續）……」（AIT1，20071016）。

既然無法早到，那就晚點接回，增加小殷在園所的時間。開學一個月後，媽媽決定讓小殷用完午餐再接回去：「參與班上的活動越多的話，其實他那個向心力就會越大，可是如果每次去那邊都只是蜻蜓點水一下，就是他那個向心力就沒辦法那麼下去」（AIM，20071002）。結果，只要用午餐前有家長來接小孩，小殷就會頻頻望向門口（AOC，20071003），或一直看向窗外，對老師說：「媽媽還沒來」（AOC，20071012）；加上媽媽常延遲來接，讓小殷更焦慮，常一人獨坐掉眼淚。老師表示：「剛好開始正式吃飯的那幾天，媽媽都臨時有事，而且都很晚來，有時候都超過一點甚至到一點半，這個孩子就很焦慮……」（AIT1，20071016）。在小殷尚未對幼兒園建立充分信任之際，媽媽想延長小殷在園時間，卻又沒有如預期般準時出現，更增添他的不安全感。

小殷因生病及放假而中斷了他的上學適應，再加上媽媽未守約定，使得小殷的分離焦慮惡化，無法投入教室活動，老師與同儕常安撫、勸慰，但效果不大。

4. 入園第六週之後

(1) 其他幼兒穩定後，老師有人力安撫小殷

連假過後，媽媽持續送小殷上學，而老師們也在大部分幼兒穩定之後，有人力安撫小殷與媽媽分離的情緒。「班上大部分孩子都穩定了，小殷和媽媽分離的時候會有情緒不佳，我們就會有人手可以去安撫他」（AIT2，20071016）。再加上此階段，媽媽每天送小殷入園之後即離開，小殷逐漸和老師建立關係並接受老師安撫，例如：小殷與媽媽分離時哭泣兩聲，在媽媽說「bye bye」後與老師牽手進入教室（AOC，20071008）；老師將小殷抱離媽媽，小殷靠在馨老師身上哭著，沒有掙扎（AOC，20071012）；在想媽媽時，可以接受老師：「媽媽等一下就來了」的回應而停止哭泣（AOC，20071024）。老師認為，小殷逐漸了解「我的媽媽真的不在這裡！我也只有這兩個老師了，……所以只好靠我們……」（AIT1，20071016）。

(2) 老師變化教室環境及同儕共玩，增進小殷上學樂趣

第六週之後，只要度過剛到園時與媽媽分離的難過時刻，小殷也能配合團體作息投入活動，馨老師問「眼睛有幾個？」時，小殷從玩具角跑到團討區，一邊手比兩隻手指頭，一邊說「兩個」，接著聽馨老師說《眼睛》的故事（AOC，20071012）；小殷看著要回家的小皇，獨自望向門口方掉淚，這時老師在帶午餐前的童唸，小殷邊哭邊伸出手指頭做動作，慢慢地停止哭泣一起唸……（AOC，20071022）。

老師們每兩週會更換教室體能角器材，他們的想法是：「我們一直在變換教室，又增加他們新鮮感，然後又有一些動的地方，……」（AIT1，20071016），「因為體力好，情緒就比較穩定」（AIT2，20071016）。體能角成了小殷最常駐足的角落，小殷的活動類型由獨自遊戲轉換到平行遊戲，例如：先是獨自從事走路機和跳跳馬活動約一小時（AOC，20071003），次週和其他幼兒一遍一遍在感統小馬路上（長條狀、上面有紋路）走或坐著移動（AOC，20071012），到後來和老師及幼兒們一起走平衡木掉下來又繼續上去搖搖晃晃的走（AOC，20071024）……。

從觀察中也發現，體能角讓小殷與同儕有了連結，有一起玩的愉悅經驗：小睿一隻手擋在滑梯中間上方的位置，手臂像柵欄一樣上下移動，小殷、小韋溜下來都沒有碰到小睿的手，兩人相視而笑 (AOC, 20071024)。老師提到：「我是覺得那時候他發現一群人與我共同的嗜好……讓他跟孩子串起來有一個連結，這是他適應的一個關鍵」(AIT2, 20071128)。

小殷到第 10 週時，上學穩定地表現正向情緒，與媽媽的分離也從偶爾哭一下轉變成能平順地說再見：

馨老師來牽剛入園的小殷，媽媽抱小殷一下，小殷和馨老師往餐廳方向走……媽媽對小殷說：「小殷，你沒有跟我說 bye bye？」小殷轉頭和媽媽說：「bye bye」，媽媽：「嗯，好棒！」(AOC, 20071105)

在老師全心陪伴及精心安排教室情境下，小殷開始穩定地投入教室活動，與同儕一起遊戲，逐漸建立愉悅的關係，在第 10 週時，適應上學這件事。

(二) 晴晴

1. 入園前

(1) 晴晴想要念書，家人不反對

晴晴出生之後一直讓保母照顧，媽媽表示：

(保母家) 有她跟姍姍妹妹，小她三個月，然後玩在一起……可能是玩久了吧！然後她就會覺得她很無聊，她沒有同學，她說她想要念書……。(BIM, 20070827)

在晴晴提出想上學之後，媽媽帶她參觀從朋友那兒知道自家巷子底的蒙幼兒園，它的近便性和好風評，成為媽媽讓晴晴兩歲入幼兒園的催化劑：

它也在我們(家)旁邊就又方便，聽說風評還不錯，……有一次爸爸有去(參觀蒙幼兒園)，一個男生就跟他說：「叔叔你好，我拿鞋子給你穿」……我們就覺得這個生活教育還不錯，……。(BIM, 20070827)

爸爸對晴晴上幼兒園抱持支持的態度，媽媽轉述爸爸的看法：「爸爸就會想說那讓她去學一點東西，……如果她不愛念的話就放棄」(BIM, 20070827)。長輩對於晴晴要進入幼兒園也有所聞問，「長輩都知道她要念書，可是還是會說『啊！太早了啦！』嘴巴說說說，好像也沒有叫我們不可以去念，……」(BIM, 20070827)。

(2) 媽媽為晴晴做上學準備

a. 每週帶晴晴參觀幼兒園，晴晴很喜歡

蒙幼兒園每週三下午 4 點 30 分之後開放參觀，因為離家近，媽媽常帶晴晴去參觀，結果，「她也喜歡，老師有跟我們說每個禮拜三可以去參觀，我每個禮拜三帶她去她都不回來，一回來就是哭，……」(BIM, 20070827)。參觀時，晴晴和園裡的幼兒們一起玩建構玩具 (BOC, 20070822) 或蒙氏教具 (BOC, 20070829)，也接觸到自己未來的老師：

晴晴玩洗手台教具的小肥皂，琳老師拿個肥皂盒給晴晴……媽媽指著琳老師告訴晴晴：「是你的老師欸，老師以後在這裡陪你。」晴晴小聲對媽媽說：「你陪我。」琳老師對晴晴笑一笑。(BOC，20070829)

因為蒙幼園這樣的政策，晴晴正式上學前已經去蒙幼園七、八次了。

因為晴晴喜歡，媽媽決定讓她上學。媽媽說這段期間：「她會告訴別人她九月三號要念書，……都告訴別人說她是蒙幼園」(BIM，20070827)。

b. 調整作息

計劃上學之後，老師向媽媽提醒要調整生活作息的事情：「我們會針對這個部分跟家長溝通，希望她能夠早睡早起」(BIT，20070829)，媽媽開始調整晴晴的作息：「晴晴的作息不是很固定，大約要睡到中午左右才起床，即使晚上 10 點就睡」(BOF，20070830)。因此，媽媽嘗試每天用晴晴愛看的卡通吸引她 8 點起床。

(3) 準備上學用品

媽媽讓晴晴從目錄中挑選、在網路上「自己選了一個巧虎粉紅色書包」(BIM，20070827)，並且將幼兒園即將使用的水杯和便當盒放在餐桌上，晴晴會「要試喝一下」以及「每天都會去看（便當盒）……」(BOF，20070829)。家庭觀察時，晴晴會一一向研究者介紹她的便當盒、毛巾盒、水杯、漱口杯等(BOF，20070830)。

2. 入園第一週

蒙幼園新生入園的政策，是讓新生分批進入園所、開學後的前三天上半天課（11 點接回），之後才進入全天上學。晴晴上學當天，僅有兩位新生進入大地班。

(1) 期待上學

晴晴第一天上學心情很好，但有些羞澀：

一入園，媽媽和值班珂老師分享晴晴在家說：「要來蒙幼園照顧老師。」這時，晴晴自己換上室內鞋準備進教室，在珂老師要帶晴晴進大地班放置毛巾等物品時，晴晴依偎在媽媽身邊沒有移動，站著一直看著前方，媽媽說：「發呆呀！」珂老師回應：「不是，她是在適應。」媽媽隨即安靜地等晴晴。(BOC，20070903)

(2) 幼兒園「勇敢道別」的政策及教師一對一的照顧，協助晴晴順利分離

對家長與幼兒分離的建議是「勇敢地與孩子道別，而不要欲走還留」(BDC，給家長的一封信)，媽媽也遵守這個建議：

出現駐足的晴晴，在老師和媽媽的等待下，拿起自己的杯子往大地班走，問：「放哪裡啊？」媽媽：「要問老師啊！」此時，所長請媽媽和晴晴再見，媽媽對拿著杯子的晴晴說：「那我要回家囉！」晴晴開始跟在媽媽身旁，琳老師過來要抱晴晴，晴晴一直跟著媽媽到幼兒園門口，琳老師：「媽媽 11 點就來了。」媽媽跟晴晴說：「bye bye」，就跨出幼兒園門口。(BOC，20070903)

看著媽媽在幼兒園門口消失的身影，晴晴開始用力大聲地哭到尿褲子。琳老師一直

陪著晴晴並在廁所幫晴晴換好褲子後，牽著晴晴的手介紹放毛巾、杯子的地方等，晴晴等琳老師說完又大哭說：「我要回家！」稍後，琳老師藉由活動轉移晴晴的情緒：琳老師問孩子們：「有沒有人要開車？」原來哭著說要回家的晴晴安靜一下，又說：「我要找媽媽。」琳老師：「我知道，待會兒帶你去找媽媽。」晴晴安靜的聽琳老師和另一幼兒對話。當晴晴喝完水時，珂老師對她說：「可以去工作了」，晴晴開始進行各項教具的探索。11點媽媽來接時，晴晴在戶外一邊騎著三輪車一邊叫：「媽媽」，媽媽回聲：「嗨！」(BOC, 20070903)，度過了入園的第一天。

(3) 晴晴情緒穩定，投入活動

入園第三天，琳老師說故事時，晴晴從老師那兒拿一本《達達大拇指》對一旁的瑩瑩說故事，一邊比出大拇指，……(BOC, 20070905)，並且參與團體活動：進行聲音遊戲時，琳老師拿出握在手中的一隻小斑馬模型，輕聲地說：「斑馬」，並傳給鄰座的幼兒，……晴晴坐在位置上等候，斑馬傳給她時再如法炮製傳給鄰座幼兒，……(BOC, 20070905)。媽媽來接時，晴晴對媽媽說：「我還要再上幼稚園」(BOC, 20070905)。

在即將轉換成全天上學之前，琳老師提醒媽媽：是否讓晴晴知道明天開始要上全天？媽媽問晴晴：「你明天要上全天，你知道哦？」晴晴點頭。同時，媽媽「把家中晴晴熟悉的小熊被子帶一條來學校，這樣可能比較有安全感」(BOC, 20070905)。

蒙幼兒園著重個別工作取向，加上老師認為「小小孩的作息其實很彈性」(BIT, 20071001)，所以，開學第一週幼兒就頻繁地在戶外騎車，或是到菜圃尋花訪蝶。晴晴在第一週結束時，已初步接納上學這件事。媽媽分享晴晴這一週的轉變：第一天哭到教室、第二天在門口哭一下下、第三天在門口就和我說 bye bye、第四天自己進教室，今天說：「快一點，我會遲到！」(BOC, 20070907)。

開學週，在老師悉心的一對一陪伴及彈性課程安排下，晴晴平順地與媽媽分離，在大地班也能按作息及規定參與幼兒園活動，與同儕、老師均能自然地互動。

3. 入園第二週到第五週

(1) 生病及假期中斷晴晴的適應

因為感染「肺炎雙球菌」及中秋節連假之故，晴晴請假兩週後再入園。這次生病嚴重高燒，晴晴住院五天，研究者去探病時，媽媽跟晴晴說：「老師來看你」時，她馬上哭了起來，用沙啞、有痰的聲音一直說：「不要～，不要～」(20070917)，後來從媽媽那邊了解，晴晴將生病住院歸因於上學讀書之故，因此，聽到「老師」一詞就變得很恐慌。

這兩週空白之後(20070913-0925)，第四週媽媽重新讓晴晴上學。再度上學的第一天，晴晴是哭著被媽媽抱進蒙幼兒園，值班高老師要接手抱晴晴時，原本頭埋在媽媽肩上的晴晴尖叫著：「不要～」(BOC, 20070926)，抗拒的表現甚於初次入園時。

之前熱愛上學的晴晴因為生病起了變化，媽媽表示：「抱去學校她就大哭」(BIM, 20071005)，也對媽媽的激將法不予理會：媽媽向晴晴說：「你不要去讀書，讓我去，好不好？」晴晴點頭說：「好！」(BOF, 20070928)。在園裡，一點點小挫折，可能就让晴晴哭著找媽媽：早上工作時間，晴晴要洗自己的早餐盤，琳老師請她排在恩恩後面，晴晴隨

即哭起來，叫著：「媽咪，媽咪，我要媽咪」……(BOC，20071004)。

(2) 親師細心關愛及增強同儕關係，陪伴晴晴重新適應

對於晴晴上學脆弱的表現，琳老師用「提供比較輕鬆的經驗」的方式來協助晴晴：

讓她做一些比較輕鬆的事情，例如說像是吃點心啊、喝喝水呀或是比較簡單、比較有點像有樂趣的工作，而不是一些比較需要專注力或是會讓她產生挫折想哭的。(BIT，20071005)

在幼兒園中，就常見琳老師牽著晴晴的手陪其他幼兒工作 (BOC，20071001)、或是抱抱晴晴 (BOC，20071004)，並且讓同儕淡化晴晴想媽媽的情緒：晴晴看一下瑩瑩蓋的樂高，珂老師請瑩瑩（同齡，但早一學期入園）帶晴晴去玩……兩人一起蓋樂高 (BOC，20070928)、晴晴對瑩瑩說想媽媽，瑩瑩：「好，把它放（心）裡面……」兩人用小掃把做掃地工作 (BOC，20071004)。

媽媽則對晴晴說了個「發燒蟲喜歡不讀書小孩」的故事，而晴晴重述故事給小熊聽，這過程似乎顯露出晴晴再接受上學的跡象。

她就把它 [熊寶寶] 放在她的床旁邊……，昨天她就跟它說：「熊熊，……趕快睡覺唷！不然不去讀書，發燒蟲會咬喔！」她就講一遍給那個小熊聽。(BIM，20071005)

這些陪伴，讓晴晴逐漸走出「讀書要住院」的陰影，慢慢恢復之前享受幼兒園時光的情形。

生病住院中斷晴晴原本平穩的活動與關係，使晴晴上學表現明顯退化，反而出現抗拒上學的反應，但在親師及同儕精心協助下，重新建立關係。

4. 入園第六週融入幼兒園

開學第六週之際，晴晴表現已趨穩定：

晴晴挑選了「海綿汲水」的工作，琳老師帶著晴晴布置整個工作卻吸引了邦邦、瑩瑩在一旁觀察，晴晴對兩人說：「看我怎麼做！」接著投入該工作近 30 分鐘。(BOC，20071009)

第七週晴晴出現安慰其他幼兒：晴晴對生病不想進教室的薰薰說：「不要哭」(BOC，20071018)。琳老師也表示晴晴「已經可以照顧別人了」(BOC，20071018)。

5. 家人欣喜晴晴的成長

爾後，不論是工作選擇、同儕互動或是班級常規，晴晴都能符合班級作息與要求，從蒙幼兒園所學到的一些習慣或技巧，還常常融入在生活中自然的表現出來，讓家人對於上學的晴晴刮目相看。

阿嬤有買什麼養樂多（給她），……她就跟阿嬤說「阿嬤謝謝妳，阿嬤再見」，對，然後呢！阿嬤已經嚇到了。欸～，就是變得比較有禮貌了，阿嬤就講啊，錢沒有白開啦！（BIM，1001005）

到了此時，晴晴不僅穩定地投入班級活動、與同儕共同工作，還能照顧同儕，適應了幼兒園。

(三) 小結

小殷的上學路始於媽媽復職的需要，在家人均反對的情形下，媽媽以實驗園的好口碑暫時說服家人讓小殷兩歲上幼兒園，因此，媽媽擔負起小殷入園前大部分的準備工作，也在開學第一、二週全程陪伴小殷。只是，實驗園新生集體入園的政策讓老師無法僅關注小殷一人，加上媽媽的躲貓貓策略以及小殷生病、放假及變動在園時間等因素，增添了小殷的適應挑戰。一直到入園第六週之後，由於教師人力許可，還有同儕共玩與環境的吸引力，才讓小殷逐漸接納上學這一件事，進而投入團體作息活動，最終與媽媽順利分離。

晴晴的上學路起於她自己表示要上學、媽媽帶她參觀幼兒園發現她很喜歡，因此，在家人的支持下展開上學之路。上學第一天媽媽果斷分離，而且第一週老師全心陪伴，適應良好；但接著卻因生病及假期中斷入園兩週，再上學時，晴晴出現抗拒，一點點小挫折都燃起晴晴想媽媽的情緒。但在媽媽與幼兒園的共同努力下，晴晴於第六週再度適應幼兒園。

二、研究發現的討論：生態系統理論下的銜接

小殷與晴晴的入園經驗與歷程有同有異，相同之處在於都因為假期或生病而有中斷；不同之處有三：家庭中家人的支持、兩歲兒對於入園這件事的參與度（包括家庭內部的準備及幼兒園的銜接政策）、家園互動（包括對學生角色要求的相容性、照顧兩歲兒權力的消長，以及兩歲兒個人特質與支持性連結的多寡）。以下討論本研究發現的意義。

(一) 家庭內部有共識，展現支持力量

從前述兩位兩歲兒入學歷程發現，家庭微系統中其他家人對這事件的態度不同，對幼兒的適應產生了拉扯或支持的力量。兩歲四個月的小殷是家中老么且年紀很小，家人原不同意讓他這麼小就上學，但在媽媽努力遊說之後勉強同意，表面上，家庭內部對於小殷兩歲上學這件事有了共識，但是，從開學前幾週媽媽的不斷陪伴及長輩持續的不放心，顯露出此共識的薄弱。相對地，晴晴家人對晴晴上幼兒園則採支持態度，長輩關心但未制止。

家人態度的差異可能影響了兩歲兒的適應。Bronfenbrenner (1979) 曾引用 Sherif 的研究發現，指出具有共同的高階目標 (superordinate goal) 是促進微系統中人際和諧及合作的重要因素。本研究中晴晴的情況也支持此觀點，她的家庭內部對晴晴上幼兒園有共識，營造家庭的和諧氛圍及支持的環境，而有利於晴晴的入學適應。同時，兩位兩歲兒的年齡、排行差異可能是造成家人態度差異的原因之一。小殷是老么，年紀又小，而哥哥也未曾這麼小上學，無怪乎爸爸、阿嬤有諸多的擔心；相對地，晴晴兩歲九個月，個性外向、開朗，喜歡嘗試新事物，而家中長輩對新事物採取鼓勵、嘗試的態度，對於晴晴這個家中唯一的孫子所喜歡的事物給予支持。

(二) 上學前幼兒參與愈多，愈有利投入新場所

首先，「風評」這把保護傘，成了開啓本研究兩位兩歲兒上幼兒園之鑰，但是，媽媽決定讓兩歲兒上幼兒園的動機明顯不同。小殷，起始於媽媽的復職壓力，這個因素對小殷而言屬於外部力量；晴晴在她自己要求下，媽媽為她安排新的學習環境，屬於幼兒個人意願的內部力量。一個是因為成人的需求而上學，一個是基於自己的意願而上學，兩人對於上學的主動性有所差別。

其次，兩個家庭在幼兒園的選擇上所採用的觀點不同，小殷媽媽以實驗園是需要抽籤、是大家排隊想進來的幼兒園來說服爸爸和阿嬤，小殷抽中是「搶得先機」，是在社會嚴酷競爭中取得的優勢，更不能放棄，這是大人的觀點在挑選幼兒園。相對地，晴晴媽媽則是透過分散、持續的參觀，從中觀察晴晴的回應（喜歡與否）而做決定，有一種雙向交流 (reciprocity) 的互動歷程 (Bronfenbrenner, 1979)；同樣的決策歷程也見於挑選書包上：小殷是由媽媽代勞、決定買哪個書包，而晴晴則是「自己」從目錄中選擇她所喜愛的書包。

前述種種，凸顯幼兒在整個入園之前的運作歷程中參與程度明顯不同，小殷家較以成人觀點為決策依歸，晴晴家納入幼兒的經驗及意見。以生態系統理論來檢視這段過程，可以發現，小殷一路上幾乎都是被動的配合——配合媽媽要工作而去上學、配合家人選擇的優質園所而坐車 20 分鐘去上學、帶媽媽幫忙挑選的書包去上學，由此可見，小殷家的權力幾乎都在成人這一邊。相對地，晴晴在上學決策、挑選園所時、買書包均有參與，上學路上，決策權力有釋放至幼兒這一端，符合 Bronfenbrenner (1979)「權力平衡」的原則，晴晴的入學適應也較順遂。

(三) 上學前對新場所的情感愈正向，愈快步入上學軌道

本研究發現，幼兒園微系統的銜接政策會影響兩歲兒對幼兒園的角色建立、活動參與及關係。實驗園邀請全部新生開學前在指定的兩個上午進入班級內，小殷因此在開學前對新場所僅有兩個半天的經驗，接著即開學，這個方式雖有助於建立小殷的「場所間的知識」，但「多重場所的參與」卻不深。而蒙幼園鼓勵家庭在開學前每週三下午帶幼兒到幼兒園，讓晴晴在開學前就多次持續且正向地直接體驗未來上學的真實情境及活動，這樣的作法含括了「場所間的知識」及「多重場所的參與」兩種建立居間系統的管道，使晴晴對新場所的連結較深，很快就步上軌道。晴晴的情況符合 Bronfenbrenner (1979) 所論，居間系統的正向連結多，有利於個體在新場所的表現。

(四) 家園對於幼兒入園角色的要求與作法愈一致，兩歲兒的適應愈快

本研究的兩所幼兒園在開學前都有透過入園前的文宣傳遞給家庭對於兩歲兒學生角色的期待，以及家長可以協助幼兒適應的一些作法，而兩個家庭也都有透過一些管道幫助教師盡快熟悉兩歲兒，做到了建立居間系統的「場所間的溝通」的策略。

但是，本研究卻發現小殷剛開始的入園適應並不順利，究其原因，應與媽媽和幼兒

園在幼兒入園後角色的要求不同，影響幼兒新角色的調適。在預備新角色的過程中，晴晴媽媽因為蒙幼兒園老師對於作息的提醒，在開學前即讓晴晴早睡早起，讓晴晴熟悉幼兒園對「學生」角色的要求：入園後，晴晴早睡早起，上學時間穩定，很快投入教室活動，成為班級的一份子。相反地，小殷在入園前的準備過程中，並沒有調整作息，上學後，仍然晚睡晚起，延後入園時間，再加上只有上半年班，每天在園的時間很短，影響小殷與老師、同儕建立關係的時間；教師雖期待小殷每天早點入園增加在園活動時間，但家庭仍維持小殷原有的生活作息。本研究發現支持居間系統中有關角色相容性的主張，也就是當家庭與幼兒園對於幼兒角色的要求愈相容，愈有益於幼兒投入新場所活動、建立新的人際關係，例如：晴晴；但當雙方對於角色的要求不相容時，幼兒對於新場所的活動及人際關係的發展較易受到阻礙，例如：小殷。

(五) 親師間權力的調整與平衡，有利幼兒適應

本研究發現，兩位兩歲兒上學路上，兩所幼兒園的入園策略（入園前準備、入園方式）及兩位媽媽與教師間權力互動方式不同。小殷就讀的實驗園在入園策略方面，採取全部新生入園前一起到園兩個半天、同一天一起開學，對於幼兒與家長的分離，建議逐漸退出的方式。小殷媽媽雖然在小殷入園第一、二週嘗試逐漸淡出小殷的視線，但卻因小殷的適應緩慢而無法放手，並常常在小殷「不適應」時出來介入教師與小殷的互動，亦即，照顧小殷的權力沒有從媽媽端釋放至教師端，小殷也無法轉換依託至教師身上，與教師的關係也因此薄弱，此應是小殷適應速度較緩的原因之一。

晴晴就讀的蒙幼兒園，採取入園前持續多次到園熟悉、一週兩位新生分散入園的入園策略，對於幼兒與家長的分離，建議「全然放手、交給老師」的方式。晴晴媽媽完全配合幼兒園的策略，入園前多次帶晴晴入園玩玩具、與教師互動，入園當天，陪晴晴五分鐘之後，媽媽即離開，將晴晴交給老師，而因當週只有兩位新生入園，雖然晴晴在媽媽離開時情緒潰堤，但有教師全心照顧、陪伴，很快就建立起 Bronfenbrenner (1979) 認為有利於個體發展的「聯合活動對體」(joint activity dyad) 的關係，開啓新生活。晴晴生病之後再次入園，媽媽也配合幼兒園政策，將晴晴帶到園所之後就交給教師，晴晴剛開始幾天仍鬧情緒，但教師以簡化工作及專心陪伴來回應晴晴，視晴晴狀況逐步調整教室的活動及工作。逐漸地，晴晴恢復上學的興致。

生態系統主張在建立居間系統時，雙方的權利要依發展中個體的福祉來調整彼此的權力關係 (Bronfenbrenner, 1979)。林雨柔、陳怡茹和萊素珠 (2013) 也提到，正向情感關係是幼兒適應的基礎。晴晴的媽媽在晴晴上學路上，從入園前了解晴晴的喜好，到入園後的配合，把權力逐步交給教師，讓晴晴能與教師建立關係，因此較早適應（適應期六週）；相對地，小殷媽媽似乎在入園前、入園後，都主導著小殷與教師的互動，未能調整與教師間的權力關係，不利於小殷與老師建立關係，延長小殷的適應期（10 週）。

(六) 家人、教師及同儕組成支持性連結，幫助幼兒適應

本研究發現，在兩位幼兒入園適應後期，兩所幼兒園教師對於兩歲兒想媽媽情緒潰

堤時均以接納、支持的態度，或提供兩歲兒綿密的照顧、或簡化工作、或增強同儕與其互動，來協助兩歲兒的適應。在這些補助性連結 (supplementary links) (Bronfenbrenner, 1979) 的加持下，兩歲兒很快就融入幼兒園。換句話說，本研究發現，入園適應這件事，只有幼兒及家長努力連結並不足夠，還需要幼兒身邊的人（媽媽、家人、老師、同儕）與幼兒間的正向互動及彼此間的正向互動；當這些正向互動愈多時，幼兒愈能克服適應困難而駕馭新場所的角色、活動與人際關係。此項發現符合生態系統論「幼兒常接觸兩場所形成的支持性連結（兩場所內的人彼此正向互動）愈多，愈有利幼兒的發展」的看法 (Bronfenbrenner, 1979)。

（七）幼兒個人特質牽動幼兒的入園適應速度

除了前述居間系統支持性連結因素外，影響兩歲兒適應幼兒園的因素還包括幼兒個人特質 (Bronfenbrenner, 1989)，例如：幼兒的性別、排行、氣質、年齡等，與前述年齡愈大（蔡育琦，2005；Fein et al., 1993）、氣質偏好養型 (De Schipper et al., 2004)，適應愈佳的研究結果相呼應。小殷是家中的老么，具有中間偏不好養型的氣質，入園時，處於不穩定的「兩歲半時期」（陳竹華譯，1990）。以這樣的特質，在面對新場所及新的人事物時，本來就會需要更長的時間來熟悉。然而，小殷在入園前僅有兩次參觀新場所的機會，而媽媽入園初期採取躲貓貓策略引發焦慮，又遭遇生病及放假、幼兒園與家庭間搭配不佳，提高了入園的挑戰，延長了小殷的適應。相對地，晴晴雖然是家中獨生女，但入園時（兩歲九個月），處於逐漸脫離不穩定的兩歲半時期，相較之下，比小殷成熟，加上晴晴隨和開朗的個性，面對新的人事物，原可預期適應期會較短，面對挫折也較有能力因應。雖然中間也遭遇生病而重新適應，但晴晴的個人特質，加上家人與幼兒園所建構出來的支持性連結，有助於她迅速回復。

伍、結論

本研究以參與觀察方式嘗試了解兩歲兒第一次上學的過程，研究發現，生態系統理論的支持性連結原則的運作，攸關兩歲兒的適應表現。關乎兩歲兒入園適應的不只是以往強調的銜接策略（如入園前參訪、作息時間調整、上學用品的準備、入園陪伴），還包括幼兒的個人特質、家庭和幼兒園各自微系統內的正向互動（家人的共識與支持、幼兒的主動參與、同儕的扶持）、家庭和幼兒園所建立的居間系統的合力網絡（角色要求相容、雙方權力的調整與平衡、支持性連結）。這些因素交織成一個綿密的網絡，相互牽連而拉扯著兩歲兒入園路的軌道，當各層面交織融合時，幼兒的適應順遂，當其中有一因素出現斷裂時，便對幼兒的適應產生干擾或阻礙。

未來的研究除了可以追蹤兩歲兒日後的發展與學習情形，以探討第一次生態轉銜時支持性連結與兒童日後發展的關係，也可以生態系統居間系統概念持續探討幼兒生命中的其他生態轉銜，例如：居家照顧到機構式教保、幼小銜接等。

參考文獻

一、中文部分

- 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。
- 吳國淳 (譯) (1996)。家庭環境與學校學習 (原作者：T. Kellaghan, K. Sloane, B. Alvarez, & B. S. Bloom)。臺北市：五南。(原著出版於 1993)
- 林雨柔、陳怡茹、萊素珠 (2013)。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。臺中教育大學學報，27(1)，77-94。
- 林明地 (2000)。質的研究實例舉隅：校長領導的參與觀察。載於國立中正大學教育學研究所 (主編)，質的研究方法 (頁 51-91)。高雄市：麗文文化。
- 林美嫦 (2006)。「過渡」概念的最近發展。香港幼兒學報，5(1)，5-10。
- 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。
- 陳竹華 (譯) (1990)。你的兩歲孩子：又好氣又惹人愛憐的年齡 (原作者：L. B. Ames & F. L. Ilg)。臺北市：信誼。(原著出版於 1976)
- 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)。國立屏東科技大學，屏東縣。

二、英文部分

- Blatchford, P., Battle, S., & Mays, J. (1984). *The first transition*. Surrey, UK: NFER-Nelson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp.187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dalli, C. (1999). *Starting childcare before three: Narrative of experience from a tri-partite focus* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Daniel, J., & Shapiro, J. (1996). Infant transitions: Home to center-based child care. *Child & Youth Care Forum*, 25(2), 111-123.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H., & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 257-272.

- Diamond, K., Spiegel-McGill, P., & Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition: An ecological-developmental approach. *Journal of the Division for Early Childhood, 12*(3), 245-252.
- Fein, G. F., Gariboldi, A., & Boni, R. (1993). The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 1-14.
- 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.
- Fernie, D. E., Kantor, R., Klein, E. L., Meyer, C., & Elgas, P. M. (1988). Becoming students and becoming ethnographers in a preschool. *Journal of Research in Childhood Education, 3*(2), 132-141.
- Hartman, J. A. (1989). *Separation distress of a Chinese-American toddler at preschool: A case study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346 946)
- 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*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED252 307)
- La Paro, Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(2), 147-158.
- Long, F., & Garduque, L. (1987). Continuity between home and family day care: Caregivers' and mothers' perceptions and children's social experiences. In D. L. Peters & S. Kontos (Eds.), *Continuity and discontinuity of experience in child care* (pp. 69-90). Norwood, NJ: Ablex.
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Petrie, A. J., & Davidson, I. (1995). Toward a grounded theory of parent preschool involvement. *Early Child Development and Care, 111*, 5-17.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., & Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 3-12). Baltimore, MD: P. H. Brookes.
- Silvern, S. B. (1988). Continuity/discontinuity between home and early childhood education environments. *The Elementary School Journal, 89*(2), 147- 159.
- Thyssen, S. (2000). The child's start in daycare. *Early Child Development and Care, 161*, 33-46.

我國幼兒教育公平實踐研究： 以「扶持五歲幼兒教育計畫」為例

Study of Implementation of Early Childhood Education Policy According to the Equity in Education: An Example of the Supportive Education Programs for Five-years-old Children

孫良誠*
Liang-Chen Sun

盧美貴**
Mei-Kuei Lu

張孝筠***
Hsiao-Yun Chang

(收件日期 103 年 5 月 1 日；接受日期 103 年 6 月 12 日)

摘 要

教育公平長期以來是社會關注的焦點，因此，我國近年所推動的許多重要的幼兒教育政策，均致力於提升幼兒教育的公平性。有鑑於此，本研究以「扶持五歲幼兒教育計畫」為例，檢視我國幼兒教育政策在教育公平理念上的實踐情形。研究方法包括問卷調查法及訪談法，共計回收 602 份有效問卷，並訪談六名教師或園長。經分析後，本研究發現：一、扶幼計畫的目標與具體作為符合幼兒教育公平的理念。二、各縣市幼兒園提供五歲幼兒入學的機率大致相同。三、任職公立幼兒園的教保服務人員學歷優於私立幼兒園；任職國幼班地區的教保服務人員學歷優於一般地區。四、扶幼計畫提升偏鄉地區教保服務人員素質，有利於提高教育品質。五、任職於不同地區、不同機構的教保服務人員，對扶幼計畫提升幼兒入學機會與教保品質的感受不同。依據研究結果，本研究提出持續就弱勢幼兒挹注教育經費、簡化扶幼計畫行政作業流程，以及建置全國性輔導機制或強化教學輔導功能等建議，期有助於提升幼兒的入園率以及教保服務的品質。

關鍵詞：扶持五歲幼兒教育計畫、教育公平、教育政策

* 國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授（通訊作者）

** 亞洲大學幼兒教育學系講座教授

*** 國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

Abstract

Equity in education has long been a focus of attention. Recently, quite a few important policies on early childhood education were generated to promote fairness of early childhood education. The purpose of this study was to examine the supportive education programs for five-years-old children according to the proposed equity in education. The research methods included both questionnaires and interviews, 602 questionnaires were return with valid responses, and 6 preschool educators interviewed. Results were obtained as follows: 1. The goals and implementation of the supportive education programs for five-years-old children were in line with the equity of education. 2. Opportunities of enrollment are nearly equal for all five-years-old children nationwide. 3. Educators in the public preschools are higher in academic degree than those in the private preschools; and teachers who served in preschools in the remote areas received higher academic degree than those in the urban and suburban areas. 4. The supportive education programs for five-years-old children improved educators' teaching quality as well as their service quality for early childhood education. 5. Implementation of the supportive education programs for five-years-old children resulted in different perceptions among teachers who worked at public or private early childhood settings which were located in different regions of the country in regarding the improvement of preschool enrollment and quality.

According to the results, recommendations for the supportive education programs for five-years-old children were suggested.

Key words: Supportive Education Programs for five-years-old Children, Equity in Education, Education Policy.

壹、緒論

幼兒是國家未來的主人翁，此時期是人格發展的關鍵時刻，也是學習探索與心智發展的重要階段，其發展的重要性已獲得許多研究證實，對未來人生具有重大意義與影響。從目前世界先進國家實施及發展幼兒教育的情況不難發現，各國莫不致力於對幼兒教育投入大量的關注與努力，此為開發國家人力資本往下扎根的具體表現。聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005) 指出，教育品質之首要目標是改善幼兒早期的照顧與教育，而現代化國家透過法律規範與政府機制，保障國民教育的公平性已是既定事實，例如：英國 1967 年的《卜勞登報告書》(The Plowden Report) 提出教育優先區 (education priority area, EPA)、美國 1960 年代實施補償教育、我國《憲法》及《教育基本法》規定人民接受教育之機會一律平等，在在顯示落實教育公平已是政府責無旁貸的職責。

綜觀我國近 10 年推動的幼兒教育政策，包括公私立幼稚園輔導計畫、扶持五歲幼兒教育計畫、幼托整合、五歲幼兒免學費教育計畫等，其重點都在「教育公平」的發展。依據「公義關懷」的施政主軸，教育部採取整合扶弱計畫、推動助學方案、強化特殊教育、充實教育資源、均衡學校發展等策略，以達成「強化弱勢扶助」、「縮短城鄉差距」及「均衡資源分配」的目標。其中，「扶持五歲幼兒教育計畫」是特別針對學前教育所提出的計畫（教育部，2008a，2008b）。此計畫是教育部 (2003) 在《十二年國教暨國教往下延伸 K 教育計畫》專案報告所提出，將五歲幼兒納入國民教育體制，以促進教育機會均等，並實施「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」，至 2008 年將計畫更名為「扶持五歲幼兒教育計畫」（以下簡稱為扶幼計畫），並擴大扶助對象，將一般地區經濟弱勢家庭也列入政府補助的範圍。教育部 (2009) 指出，扶幼計畫的績效目標是提供弱勢地區與一般地區經濟弱勢之五歲幼兒充分的就學機會，保障其受教權益，其績效表現已大幅提升原住民地區公立幼稚園的普及率。但幼兒教育公平性不能僅以幼兒入園率的角度來思考，更應關注教育「品質」的均等，才能符合社會正義的精神。

近年，運用指標了解教育公平實踐情況已受到國際間重視，例如：歐盟 (European Union, EU) 的「歐洲教育系統公平研究小組」(European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005) 發展教育公平指標；經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011) 的「教育系統指標研究與創新中心」(Centre for Educational Research and Innovation Indicators of Education Systems) 提出教育指標的系統架構，以及我國國家教育研究院委託進行「教育公平理論與指標建構之整合研究」，均是期望透過教育公平指標，進一步了解不同教育階段的公平性。因此，本研究旨趣是探討我國幼兒教育公平的現況，並檢視我國扶幼計畫是否有助於落實教育公平在「數量」與「品質」兩層面的情形。

貳、文獻探討

1948年聯合國大會發布「世界人權宣言」(Universal Declaration of Human Rights)，將教育視為基本人權，其中，第26條明定：「人人皆有受教育的權利」。我國《憲法》及《教育基本法》指出，人民接受教育機會一律平等；總統馬英九在競選總統時所提出「照顧弱勢、開發人力」、「強調多元、世代兼顧」的理念，使能有效運用與分配有限的社會資源，滿足不同類型弱勢族群的需求（財團法人國家政策研究基金會，2008）。可見，藉助於立法與政黨政策的規劃，是推動教育公平既定的作法。

一、幼兒教育公平

教育公平 (educational equity) 是世界主要國家關注且努力實踐的議題，其實質意涵指任何人在教育過程中，皆不會因為個人因素（種族、性別、年齡、能力、居住區域或社經地位）及環境因素（政治、經濟、社會與文化）的差異，導致對個體有不同發展和參與學習的機會（王如哲、魯先華、陳榮政、劉秀曦，2009；Williams, 1967）。因此，政府要確保教育公平性，必須提供相等的入學機會以及相同品質的學習內容與學習過程，尊重個體發展和權利，避免其受到差別待遇，並以均等、公平、合理的原則分配教育資源（吳清山、林天祐，2003），如此才符合教育正義的精神。Field, Kuczera, and Pont (2007) 認為，教育公平具有公正性 (fairness) 與包容性 (inclusion) 等兩個特性，亦即，個體與社會環境不會造成教育發展的障礙，也必須確保每一個人都能接受最低教育的標準。可見，教育公平本來就是在於消除因個人因素與環境因素的差異所帶來的不利影響，使每一個人都有均等的機會獲得最基本的受教權益。

教育公平不僅強調機會均等，也涉及社會正義（林火旺譯，1998）。Coleman (1997) 對教育公平提出四點看法，包括：（一）入學管道均等：任何兒童都有進入學校系統的可能性；（二）生存均等：任何兒童在學校中完成不同教育程度的可能性；（三）產出均等：任何年齡相同的兒童，在學校中學習相同事物的可能性；（四）結果均等：不同社會階層的兒童，在學校畢業後過相似生活的可能性。換言之，Coleman 認為教育公平含括起點的均等、受教過程的均等，以及未來發展可能性的均等。

綜上所述，幼兒教育公平的意義即幼兒在接受教育的過程中，應消除因個人與環境因素所造成對幼兒發展以及學習的不利影響，透過教育對人的尊重和關懷，使每個幼兒都能獲得最基本的教育機會，讓個體潛能得以適性發展，讓特殊需求幼兒可以獲得積極性的差別對待。

二、幼兒教育公平指標與幼兒教育品質

（一）幼兒教育公平指標

追求教育公平之理念由來已久，但運用指標檢視教育公平則是直到近年才備受關注，

例如：OECD (2011)、歐洲教育系統公平研究小組 (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005) 建構的教育公平指標。而針對幼兒教育提出公平指標，其時間則更晚，例如：OECD 於 2012 年新增幼兒教育指標，包括四歲幼兒的入學率、學前教育機構支出占 GDP 的百分比、師生比等，同時也分析學前教育的特性，包括幼兒的入學年齡、幼兒進入機構的期間、進入義務教育的年齡、義務教育年限、提供照顧幼兒的時間、僅提供教育方案或兼具教育與照顧服務的整合性方案、正式課程等 (OECD, 2012a)。

我國在追求教育公平上也做了許多努力，例如：由國家教育研究院委託進行的「教育公平理論與指標建構之整合研究」，即針對幼兒教育階段建構公平指標，其指標發展的理論架構是以 CIPP 模式（背景、輸入、過程、結果）為橫軸，以社會結構、法律制度、個別差異、補償措施及適性發展等五個層面為縱軸，並歸納教育公平相關文獻，轉化出適合幼兒教育階段的指標內涵（如表 1），並以焦點團體座談法及模糊德菲法建構出 64 項幼兒教育公平指標，再運用層級分析法 (analytic hierarchy process) 進行權重分析。結果發現，指標架構之橫軸以過程指標權重值最高 (32.9%)，其次為背景指標 (25.9%)，再其次為結果指標 (23.2%)，最後為輸入指標 (18%)；至於縱軸的五個指標項目，則以適性發展權重值最高。

表 1 幼兒教育公平指標架構內涵

層面 \ 模式	背景	輸入	過程	結果
社會結構	指教育系統以外對幼兒教育造成不公平的因素，例如：家庭結構、婦女就業情形、幼兒園分布情形、幼兒教育經費、教師資格與結構、不同身分幼兒入園情形			
法律制度	指國家制定相關法律，直接或間接保障幼兒受教權益，例如：法律對幼兒入學年齡、經費分配、保障特殊幼兒入學，以及教保人員的薪資福利與進修等規範			
個別差異	尊重和接納多元背景的幼兒，並提供對幼兒有意義的學習活動，例如：了解家庭狀況、多元的學習內容與素材，以及學習資源的應用			
補償措施	檢視特殊或文化不利幼兒需求，提供其社會福利和教育系統的協助，以差別性的機制補償幼兒所需，例如：教育系統與福利系統取得的便利性、特殊幼兒及文化不利幼兒的入學與學習表現、特殊或弱勢族群的師資，以及投入的教育資源、特殊教育的介入等			
適性發展	指依據幼兒不同潛能與需求，訂定不同的學習標準，發揮「因材施教」功效，例如：適性的學習活動與評量、學習情境的規劃，以及多元化的園所型態等			

資料來源：「我國幼兒教育公平指標及權重體系建構研究」，孫良誠、盧美貴、張孝筠，2014，臺南大學教育研究學報，48(1)，頁 6。

(二) 幼兒教育品質

Furubo and Rist (2002) 指出，國際組織或各國政府期望透過評鑑提升教育成效，其評鑑項目包括就學率、輟學率、留級率、不同性別與族群的就學情形、城鄉教育的差距等。美國幼兒教育協會 (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2005) 對幼教機構的教保品質提出四個層面的績效鑑定標準，涵蓋：1. 幼兒：包括關係、課程、教學、兒童進展的評量、健康等五項標準；2. 教學人員；3. 家庭和社區參與；4. 領導和行政管理。

國際兒童教育協會 (Association for Childhood Education International, ACEI) 於 2003 ~ 2006 年以五個層面、88 項指標，在全球十餘個國家進行評估準則 (Global Guidelines Assessment, GGA) 測試，2011 年將 GGA 修訂為五個層面、76 項指標 (ACEI, 2011)。GGA 的五個層面及次層面為：1. 環境與物理空間，包括環境與物理空間以及刺激幼兒發展的環境兩個次層面；2. 課程內容與教學方法，包括課程計畫、課程內容、教學方法、學習教材、幼兒進步評量、幼兒發展評量等；3. 幼兒教育者與照顧者，包括知識與表現、個人與專業特質、道德與倫理；4. 家庭和社區的夥伴關係，包括合作規範、道德責任與行為、親職教育訓練和資源提供、幼兒適應學校計畫、社區與家庭參與機會；5. 特殊需求兒童，包括提供服務的管道與公平性、共同的理念與目標、員工與服務提供者、服務的提供。

OECD (2012b) 指出，影響幼兒教育品質的因素，包括：1. 師生比和班級大小；2. 教職員專業訓練；3. 教職員薪資；4. 方案課程長短；5. 全校性課程；6. 物理環境；7. 教職員性別與多樣性等。澳洲政府訂定新的幼兒教育及照顧國家品質標準 (National Quality Standard)，將之區分成七個面向：1. 教育計畫和實踐；2. 兒童健康與安全；3. 物理環境；4. 人員安排，包括照顧幼兒人數；5. 與幼兒的關係；6. 與家庭和社區合作的夥伴關係；7. 領導和服務的管理 (Department of Local Government and Communities, Government of Western Australia, 2009)。我國教育部委託訂定「幼兒園課程與教學品質評估表」，從學習環境規劃、班級經營、課程規劃與實施、教保人員專業發展等四個面向，評估幼兒園的課程與教學品質 (林佩蓉、張斯寧，2012)，並實施幼兒園基礎評鑑，以確保幼兒享有最基本且一致的教育與照顧。

由上所述，幼兒教育品質含括人事管理 (人員資格、師生比、健康安全、薪資福利、差勤管理)、課程與教學 (課程計畫、作息安排、教學內容、學習資源、評量)、學習空間與環境 (空間大小、情境規劃)、家庭與社區關係 (社區與家長資源、家長參與) 及特殊幼兒照護等五個面向，若幼兒教育公平能顧及幼兒教育品質的五個面向，可使幼兒潛能得以適性發展，亦能實踐教育公平理念。

三、我國扶幼計畫執行概況

(一) 沿革、服務對象與計畫目的

教育部依據「二〇〇一年教育改革檢討與改進會議」及「二〇〇三年全國教育發展會

議」，將五歲幼兒納入國民教育正規體制之建議，於 2004 年呈報「國民教育幼兒班實施計畫（草案）」，經行政院審議後修正為「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」，並以逐年擴大的方式，提供地區弱勢及經濟弱勢對象的照顧。2007 年，以社會福利及維護社會公平正義的原則，並考量學前教育機構分布不均且公私失衡、經濟弱勢幼兒比率偏高，以及家庭支應子女教育經費負擔沉重等三個原因，將計畫修正成「扶持五歲幼兒教育計畫」（教育部，2005，2008c），並以非強迫、非義務的方式，擴大補助的對象。

比較扶幼計畫前後兩階段可知，實施範圍與對象由偏鄉地區擴大到全國，補助對象從補助機構擴大到補助家庭。幼兒的學習環境品質是兩階段均重視的項目，在時程性方面，第一階段規劃國教往下延伸一年的配套措施，此部分因涉及層面廣泛、因素複雜，非現階段所能實施；第二階段目標則包含立即性與未來性兩個層次，其中，減輕家庭育兒負擔屬於立即性目標，而穩定人口成長則為未來性目標，如表 2。

表 2 扶幼計畫實施範圍、補助對象與計畫目標

計畫項目	扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫 (第一階段)	扶持五歲幼兒教育計畫 (第二階段)
實施時間	2004 年	2007 年
實施範圍	93 學年度為離島三縣三鄉；94 學年度擴大為 54 個原住民鄉鎮；95 學年度再擴大至全國	全國
補助對象	縣市政府核定的國民教育幼兒班	1. 低收入、中低收入家庭 2. 依家戶所得給予不同金額補助
服務對象	弱勢地區與一般地區經濟弱勢之滿五歲幼兒	滿五歲至入國民小學前之全國幼兒
時程目標	規劃國教往下延伸相關配套措施	減輕家庭育兒負擔；穩定人口成長
環境目標	建構滿五歲幼兒優質的幼教環境，改善幼兒受教品質	建構優質之教保環境，確保幼兒所受教保品質

資料來源：研究者整理。

(二) 扶幼計畫之工作項目

兩階段扶幼計畫都包含七個工作項目，第二階段工作項目是以第一階段為基礎進行修正，除了原先已實施的國幼班地區外，再新增一般地區經濟弱勢幼兒，使鼓勵五歲幼兒就學之範圍擴大至地區弱勢、身分弱勢及經濟弱勢等不利條件，而建構優質硬體環境與設備、提升師資水平、溝通與宣導等三個工作項目也持續推動。因考量評鑑機制的健全性，以及現場教師對評鑑的感受，故 2007 年將評鑑內容刪除，保留訪視、輔導與成效評估，期使訪視輔導工作能更加順利，同時減輕教師壓力，另外再新增規劃弱勢幼兒輔助教材，同時刪除研議改善私立機構之國幼班教師待遇機制（如表 3）。

表 3 扶幼計畫兩階段工作項目比較

	扶持五歲弱勢幼兒 及早教育計畫	扶持五歲幼兒 教育計畫	備註
1.	均衡並調節幼兒就近入園 機會	均衡並調節供應量	2007 年扶幼計畫擴大至全 國，除原國幼班地區，新 增一般地區經濟弱勢幼兒
2.	鼓勵弱勢五歲幼兒參與扶 幼計畫	鼓勵弱勢幼兒入園	
3.	建構優質硬體環境與設備		兩階段均相同
4.	提升師資水平		
5.	溝通與宣導		
6.	研議改善私立機構之國幼 班教師待遇機制		2007 年刪除
7.	訪視、輔導、評鑑與成效 評估	訪視、輔導、與成效評估	2007 年刪除「評鑑」
8.		規劃弱勢幼兒輔助教材	2007 年新增

資料來源：研究者整理。

扶幼計畫是透過改善教學設備、辦理輔導、協助教師專業成長等方式，來提升一般地區師資水平及教學品質，同時進行全國教保機構的供需分析，以做為供應不足地區增班設園的依據（教育部，2008c）。另外，偏遠地區則持續推動國民教育幼兒班（簡稱國幼班）巡迴輔導工作，以確保偏遠地區幼兒受教權益。巡迴輔導工作是讓扶幼計畫能順利執行的重要機制（教育部，2005），是採用「臨床－發展性教學訪視及輔導模式」，即依據教保服務人員專業能力及個人因素的差異，以入班訪視及輔導的方式，了解教保服務人員在教學執行及專業成長的需求，並兼顧其生涯發展與輔導地區文化差異而採行的教學輔導模式（張孝筠、孫良誠，2011）。教學訪視及輔導人員是由大專校院幼教或幼保系教師擔任輔導教授，以及借調現場教師擔任輔導員所組成。教育部 (2009) 施政績效報告指出，94～97 學年度原住民鄉鎮增設國小附幼的成長率達 39.6%，大幅提升原住民地區公立幼兒園（以下簡稱公幼）的普及率及幼兒就學率，也增加一般地區經濟弱勢之五歲幼兒充分就學機會，保障其受教權益。

上述幼兒就學率或幼兒園普及率只反映扶幼計畫提高幼兒就學機會的目標，卻未能反映有關提升教育品質的目標。扶幼計畫是以教學訪視及輔導的方式，支持與協助國幼班教保服務人員，根據專案團隊的評估報告，該計畫確實可提升弱勢地區幼兒的受教品質，且偏遠地區家長對此政策感到滿意（張孝筠、陽琪，2010；張孝筠、孫良誠，2011，2012）。可見，扶幼計畫之實施確能提升教育公平與符合社會正義的精神。

1 設有國幼班的縣市包括桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中市（原臺中縣）、南投縣、嘉義縣、高雄市（原高雄縣）、屏東縣、宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣、澎湖縣、金門縣、連江縣等 14 個縣市。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究透過問卷調查了解教保服務人員對扶幼計畫在實踐幼兒教育公平的現況，另以訪談法晤談教師，了解教師對扶幼計畫在實踐幼兒教育公平性的感受，並將訪談資料做為補充說明問卷調查的結果。研究架構如圖 1。

二、研究對象

(一) 問卷調查對象

本研究以全國幼教資訊網查詢臺灣地區公幼與私立幼兒園（以下簡稱私幼）的總數為範圍，並以北、中、南、東四區進行分層取樣，全省共寄送 1,638 份問卷，並請幼兒園內任教大班的教保服務人員協助填寫問卷，共計回收 641 份問卷，剔除填答不完整的問卷，共計有效回收 602 份問卷。王文科和王智弘 (2009) 指出，5,000 人以上的大母群體，樣本數在 350 ~ 500 人即可，本研究有效樣本數已達此參考標準。

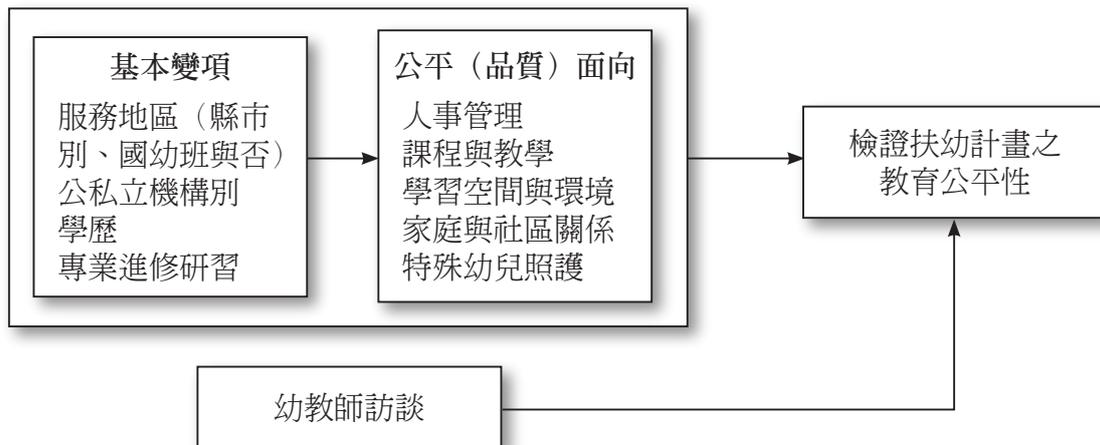


圖 1 研究實施架構圖

(二) 訪談對象

扶幼計畫第一階段以 54 個原住民鄉鎮為實施範圍，第二階段則擴大至全國，因此，訪談對象的選擇主要考量受訪者服務的地區，包括一般地區（臺北市、新竹市、臺中市、臺南縣）與國幼班地區（花蓮縣）、公私立別，以及不同職級等，共計六名教師或園長（主任）（如表 4）接受訪談，以進一步了解政府實施扶幼計畫後對於提升幼兒教育公平的情形。

表 4 訪談對象背景

	一般地區		國幼班地區	
	公立	私立	公立	私立
園長（主任）	1	2	1	--
教師	1	--	1	--

三、研究工具

本研究以問卷調查法及半結構性訪談等方式，蒐集扶幼計畫對實踐幼兒教育公平的情形。問卷編製參酌幼兒教育公平指標、幼兒教育品質內涵，以及扶幼計畫等，編擬「幼兒教育公平實踐研究調查問卷」，並邀請 17 位幼教學者、兩位縣府幼教行政人員、四位園長、三位幼兒教師、三位國小校長、一位國小教師等 30 位學者專家協助進行意見審查，計有效回收 21 份。經分析各題目同意百分比高於 80% 者則保留，並依據審查委員建議修正問卷內容。以有效問卷進行信、效度考驗，發現 KMO 值達 .97，Bartlett 球形檢定達 .000 顯著水準，顯示資料適合因素分析，故以主成分分析及最大變異法進行轉軸，共抽取四個因子，可解釋的整體變異量達 68.84%。究其內容，可區分為課程規劃、教學執行、人事管理及特殊幼兒照護等四個因子，此與文獻歸納的五個層面不同，若再細究學習空間與環境以及家庭與社區關係兩個層面下的題目，發現歸納在課程規劃因子與教學執行因子內，而人事管理因子則多「依據法律規定提供幼兒充足的室內及室外空間」一題，考量教保服務人員在規劃課程與執行教學過程時，常將空間環境以及家庭和社區關係併入課程規劃與實際教學之中，因此，維持以人事管理、課程與教學、學習空間與環境、家庭與社區關係及特殊幼兒照護等五個層面做為後續分析的依據。經信度分析發現，各層面的信度係數（ α 值），在人事管理為 .86、課程與教學為 .97、學習空間與環境 .78、家庭與社區關係 .69、特殊幼兒照護 .86，整體信度為 .97。

又為深入了解現場教師對扶幼計畫在實踐教育公平性的實況，故於訪談前擬訂訪談大綱，並以半結構性訪談方式蒐集教師對政府推動扶幼計畫的真正想法。

四、資料分析

本研究問卷調查資料以 SPSS 17.0 版進行統計分析，包括描述統計、卡方考驗、 t 考驗、 F 考驗等。訪談大綱於訪談前寄送給受訪者，並請其先行思考，訪談過程以全程錄音的方式記錄內容，並於訪談結束後將錄音內容轉錄為文本資料，供後續分析使用。整理文字資料時，詳實描述紀錄內容，不做發言的潤飾，以呈現資料的完整性與真實性。訪談資料做有系統的分割、編碼、排序及分類，以為分析、歸類及統整的依據。編碼原則 A1 ~ A6 表示六位受訪老師，接續編碼為訪談日期（年／月／日）。

肆、研究結果與討論

一、幼兒教育公平現況調查分析與討論

(一) 各縣市幼兒園數及五歲幼兒就學情形分析

由「教育部全國幼稚園幼生管理系統資料庫」(2012)分析各縣市五歲幼兒入學情形，顯示進入公立或私立幼兒園的比率為 30.5%：69.5%，此和公幼數與私幼數的比例 (32%：68%) 相似。公幼數高於私幼數的縣市有南投縣、嘉義縣、宜蘭縣、花蓮縣及臺東縣，此五縣於扶幼計畫執行期間，都在偏遠地區增設國幼班；而私幼比例最高的前三個縣市為新竹市 (83.93%)、臺北市 (79.87%) 及嘉義市 (79.01%)，此三個縣市則未設立國幼班（如表 5）。

表 5 五歲幼兒入學人數及幼兒園數

	入學人數			幼兒園數			每位幼兒可就讀的園數	每位幼兒可就讀的公立園數
	總數	公幼	私幼	總數	公幼	私幼		
基隆市	2829	1180	1649	113	47	66	0.0399	0.0166
臺北市	17606	7259	10347	760	153	607	0.0432	0.0087
新北市	32813	9700	23113	1249	299	950	0.0381	0.0091
桃園縣	20386	4341	16045	603	171	432	0.0296	0.0084
新竹市	4535	1214	3321	168	27	141	0.0370	0.0060
新竹縣	5853	1273	4580	236	72	164	0.0403	0.0123
苗栗縣	4858	1138	3720	190	73	117	0.0391	0.0150
臺中市	25268	6577	18691	791	239	552	0.0313	0.0095
彰化縣	11007	3266	7741	352	83	269	0.0320	0.0075
南投縣	3971	1607	2364	200	112	88	0.0504	0.0282
雲林縣	5595	2285	3310	142	46	96	0.0254	0.0082
嘉義市	2430	652	1778	81	17	64	0.0333	0.0070
嘉義縣	3661	1639	2022	162	93	69	0.0443	0.0254
臺南市	14824	4285	10539	625	238	387	0.0422	0.0161
高雄市	21458	5589	15869	734	215	519	0.0342	0.0100
屏東縣	6307	1906	4401	311	127	184	0.0493	0.0201
宜蘭縣	3573	1712	1861	136	72	64	0.0381	0.0202
花蓮縣	2567	1528	1039	137	89	48	0.0534	0.0347
臺東縣	1830	1208	622	132	104	28	0.0721	0.0568
總計	191371	58359	133012	7122	2277	4845	0.0372	0.0119

資料來源：五歲幼兒入學情形，教育部全國幼稚園幼生管理系統資料庫，2012年11月23日擷取。

各縣市每位幼兒可就讀幼兒園數是否不同？經單一樣本 t 檢定，並以全國幼兒可就讀

幼兒園數比例 (0.0372) 為檢定值，結果發現，各縣市每位幼兒可就讀幼兒園數與全國的比例未達顯著差異 ($t = 1.450, p = .164$)。另，不同縣市每位幼兒可就讀公幼比例是否有差異？經單一樣本 t 檢定，並以全國幼兒可就讀公幼數比例 (0.0119) 為檢定值，結果發現，差異達顯著水準 ($t = 11.950, p = .000$)，在臺灣地區 19 個縣市中，基隆市、新竹縣、苗栗縣、南投縣、嘉義縣、臺南市、屏東縣、宜蘭縣、花蓮縣及臺東縣等 10 個縣市，幼兒可就讀公幼數比高於全國，其中，基隆市與臺南市並未設有國幼班；而設有國幼班縣市，但幼兒進入公幼比例低於全國者，包括桃園縣、臺中市及高雄市（如表 5）。

自 94 學年度實施扶幼計畫至 98 學年度，已大幅提升偏遠地區幼兒就學機會達 10% 以上（如表 6）。另外，就各縣市幼兒入學情形分析，結果是每位幼兒可就讀幼兒園數的差異並未達到顯著，以及扶幼計畫在供給量不足的地區增設國幼班，使原住民鄉鎮國小附設幼稚園數逐年增加（教育部，2010）。而大多數設有國幼班的縣市，其幼兒進入公幼的比例高於全國。可見，實施扶幼計畫確實提供五足歲至入國民小學前的幼兒有更多的就學機會，對於促進教育公平「量」的均等有相當大的助益。

表 6 歷年五歲弱勢幼兒入園率及原住民鄉鎮市國小附幼比率

	94 學年度	95 學年度	96 學年度	97 學年度	98 學年度
五歲弱勢幼兒入園率	82%	87%	91.26%	91.08%	93.74%
原住民鄉鎮國小附幼數 (國小數)	223 (351)	245 (351)	259 (351)	267 (351)	275 (351)

資料來源：「五歲幼童入學相關統計數據」，教育部，2010，教育部電子報，428，2013 年 12 月 10 日，取自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=488

(二) 受訪者背景變項分析

1. 不同地區教保服務人員學歷

本研究將教保服務人員的學歷分為專科（含以下）(18.3%)、大學 (70.8%) 及研究所 (11.0%)，因為在縣市別與教保服務人員學歷交叉表中，有多個細格次數少於 5，亦有次數為 0 者，可能有違反基本假定的情形，故將縣市別區分為直轄市 (41.4%) 與非直轄市 (58.6%) 再進行卡方考驗，結果未達顯著水準 ($\chi^2 = 2.96, df = 2, p = .23$)；另服務於國幼班地區 (21.4%) 與一般地區 (78.6%) 教保服務人員學歷差異達顯著 ($\chi^2 = 31.86, df = 2, p = .000$)，國幼班教保服務人員學歷，專科占 4.7%、大學占 74.4%、研究所占 20.9%；一般地區教保服務人員學歷，專科占 22.0%、大學占 69.8%、研究所占 8.2%。張孝筠等人 (2011, 2012) 調查發現，國幼班教師學歷為大學及研究所以上者均超過 90%，與本研究結果相近。

直轄市與非直轄市教保服務人員學歷則無顯著差異，分析可能原因為我國提升教保服務人員學歷的作法已超過 20 年，在長時間培育下，已有超過 80% 的教保服務人員擁有大學以上學歷，因此，並無高學歷教師集中在直轄市的情形。造成國幼班與一般地區教保服務人員學歷差異的可能原因，係教育部於 2004 年於原住民鄉鎮設立國幼班（教育部，

2005)，使該地區國小附設幼兒園數逐年增加（教育部，2010）。又，公部門需依法透過公開甄選方式進用合格人員，使得國幼班地區教保服務人員學歷有優於一般地區的情形。

2. 幼兒園類型與教保服務人員學歷

幼兒園類型分私立 (56.1%) 及公立 (43.9%) 兩種，經卡方考驗發現，服務於不同類型幼兒園的教保服務人員，其學歷差異達顯著水準 ($\chi^2 = 61.08, df = 2, p = .000$)，其中，私立教保服務人員的學歷以大學最多 (70.1%)，其次為專科 (26.0%)，研究所 (3.8%) 最少；公立教保服務人員的學歷亦以大學最多 (71.6%)，其次為研究所 (20.1%)，專科 (8.3%) 最少。可見，公幼教保服務人員的學歷優於私幼教保服務人員。

依據《師資培育法》，幼兒園教師需完成大學學歷，資料顯示，8.3% 的公幼教師為專科學歷，係因早期修習大學二年制在職進修專班取得幼兒教師資格者，以及幼托整合將原本公（鄉）托兒所轉制為公幼，其部分人員資格仍需時間調整所致。但對於大多數私幼而言，聘任較高學歷的教保服務人員會增加幼兒園人事成本。又，依據《幼兒教育及照顧法》（以下簡稱幼照法）第 18 條規定，助理教保員不得超過園內教保服務人員總人數的三分之一，導致一般地區幼兒園聘任專科（含以下）學歷的教保服務人員高達 26%。NAEYC (2005) 指出，教學人員需具備教師資格與專業知識，OECD (2012b) 認為，專業知能是優質學前教育的重要因素，雖然公幼教保服務人員的學歷優於私幼教保服務人員，但兩者仍有提升的空間。

3. 地區、機構類型與專業進修研習

依據幼照法第 15 條，教保服務人員每年至少參加教保專業知能研習 18 小時以上，因此，將進修研習活動時數區分為 18 小時以下（占 6.5%）與 18 小時以上（占 93.5%）二組。經卡方分析發現，公幼與私幼的教保服務人員在專業進修研習時數之差異達顯著水準 ($\chi^2 = 13.22, df = 1, p = .000$)，私幼進修時數超過 18 小時者占 96.7%，高於公幼進修時數的 89.4%；若依地區分析發現，任職直轄市其專業進修時數超過 18 小時者占 90.8%，低於任職非直轄市的 95.5%，且卡方分析發現，差異達顯著水準 ($\chi^2 = 5.33, df = 1, p = .021$)；任職國幼班地區者進修時數超過 18 小時者占 95.3%，一般地區進修時數超過 18 小時者占 93.0%，卡方分析發現，差異未達顯著水準 ($\chi^2 = .905, df = 1, p = .342$)。

究其原因，係私幼需配合《五歲免學費教育計畫》附則規定：實際參與教保活動者，全年必須參與教保知能研習至少 18 小時，否則將限制私幼成為合作園，進而影響其招生情形。此或為導致私幼教保服務人員參與專業研習情形高於公幼教保服務人員的主因。另外，直轄市資源多，研習活動與管道也多，教保服務人員進修研習未必與幼教專業有關，但非直轄市教保服務人員的進修研習多靠教育部經費補助，可能導致非直轄市教保服務人員在專業進修研習的情形優於直轄市；國幼班地區教保服務人員專業進修研習有教育部的經費補助，解決了地點偏僻、交通不便的窘境，故與一般地區專業進修研習的差異未達顯著。OECD (2013) 指出，提供教職員實用的訓練是促成高品質教育的條件之一。國幼班地區與一般地區教保服務人員進修研習表現並無差異，顯示扶幼計畫透過經費補助解決了偏遠地區進修不便的困境，而公幼教保服務人員在專業進修研習方面須更積極，以提升專業

知能。

教保服務人員的學歷及專業進修研習兩變項，可反映對幼兒提供教保服務的品質。就地區而言，直轄市與非直轄市的教保服務人員的學歷差異並不顯著，顯示高學歷的教保服務人員並未集中在大都會型的地區；但國幼班地區教保服務人員學歷優於一般地區，又在專業進修研習上與非國幼班地區無異。由此可見，扶幼計畫實施後，對提升偏鄉地區師資素質有明顯的幫助，對提升偏鄉地區國幼班幼兒教育品質亦有貢獻。

(三) 不同背景變項對幼兒教育公平五個層面的差異分析

1. 幼兒教育公平五層面之分析

幼兒教育品質上的公平，可分為人事管理、課程與教學、學習空間與環境、家庭與社區關係及特殊幼兒照護等五個層面，茲陳述如下（如表 7）：

- (1) 教保服務人員感受幼兒園在執行「人事管理」各題目的平均數介於 3.58 ~ 3.67 之間，同意程度高達 96% 以上（同意與非常同意百分比之和）。
- (2) 「課程與教學」層面可再分為課程規劃、學習活動、學習評量、學習資源等四個次層面，教保服務人員對幼兒園執行課程規劃的平均數介於 3.43 ~ 3.57 間；學習活動平均數介於 3.50 ~ 3.57 之間；學習評量介於 3.42 ~ 3.54 之間；學習資源介於 3.51 ~ 3.56 之間。19 個題目中僅「思考在地文化特性，規劃園所本位課程」的同意程度低於 95%，其餘 18 個題目的同意程度均高達 95% 以上。
- (3) 教保服務人員對幼兒園在「學習空間與環境」的平均數介於 3.50 ~ 3.60 之間，同意程度高達 96% 以上。
- (4) 幼兒園在「家庭與社區關係」的平均數介於 3.43 ~ 3.56 之間，同意程度亦高達 95% 以上。
- (5) 教保服務人員對幼兒園執行「特殊幼兒照護」的平均數介於 3.27 ~ 3.57 間，同意程度僅「提供特殊幼兒無障礙的學習環境」一項為 90.2%，其他均高於 95%。

表 7 幼兒園五層面公平性執行情形之平均數、標準差與同意程度百分比

題目	Mean	SD	非常不同意	不同意	同意	非常同意
人事管理						
1. 依據法律晉用具合格條件的教師或教保員	3.60	0.52	0	1.3	37.5	61.1
2. 依據法律規定訂定環境、食品衛生及疾病預防的管理規定，並確實執行	3.67	0.49	0.17	0.50	31.9	67.4
3. 依據法律規定訂定園所安全管理規定，檢修各項設施安全、緊急事件處理機制等，並確實執行	3.64	0.50	0	1.2	34.1	64.8
4. 訂定符合法律規範之差勤管理辦法，並公告周知員工	3.58	0.57	0.2	3.5	34.1	62.3
課程與教學						

	題目	Mean	SD	非常不同意	不同意	同意	非常同意
課程規劃	1.依據幼兒園理念及特色，擬訂課程目標	3.52	0.53	0	1.7	44.5	53.8
	2.依據幼兒發展需求，擬訂課程目標	3.57	0.52	0	1.3	40.4	58.3
	3.依據幼兒園課程目標，發展課程計畫	3.50	0.55	0	2.5	45.0	52.5
	4.依據幼兒園特色，發展課程計畫與內涵	3.47	0.56	0	3.0	46.7	50.3
	5.依據課程計畫設計教學目標、教學活動及評量	3.52	0.53	0	1.3	45.3	53.3
	6.課程計畫內容能兼顧各種學習領域	3.50	0.54	0	2.3	45.2	52.5
	7.思考在地文化特性，規劃園所本位課程	3.43	0.60	0.2	5.1	46.5	48.2
學習活動	1.依據幼兒發展特質與需求，提供幼兒自主學習的時間	3.50	0.55	0	2.8	44.0	53.2
	2.運用多元的素材、資源及教學設備引導幼兒探索學習	3.52	0.56	0	3.2	41.2	55.6
	3.幼兒作息規劃是依據幼兒的發展需求	3.57	0.52	0	1.3	40.0	58.6
	4.幼兒作息規劃是依據不同的學習活動	3.55	0.53	0	1.5	41.5	57.0
	5.教材內容能與幼兒生活經驗配合	3.55	0.51	0	0.7	43.5	55.8
學習評量	1.運用觀察紀錄、照相及評量表等多元的方式，建立幼兒學習檔案	3.54	0.54	0	2.0	42.4	55.6
	2.運用多元化的評量方式，評估幼兒各領域的學習表現	3.47	0.56	0	3.3	46.5	50.2
	3.教師會運用形成性及總結評量結果，做為輔導幼兒的參考	3.42	0.56	0	3.7	51.0	45.3
學習資源	1.提供多元豐富的素材讓幼兒自由創作	3.53	0.53	0	1.8	43.0	55.1
	2.配合教學活動，適時調整學習區或學習情境中的學習資源	3.52	0.54	0	2.2	43.9	54.0
	3.提供幼兒充足的遊樂設施	3.51	0.57	0.2	3.2	42.4	54.3
	4.提供幼兒充足的圖書數量	3.56	0.59	0.5	3.7	34.7	61.1
學習空間與環境							
	1.依據法律規定提供幼兒充足的室內及室外空間	3.60	0.57	0.3	3.0	32.6	64.1
	2.依據課程活動規劃或發展學習情境	3.50	0.55	0.2	2.2	45.3	52.3
	3.安排園內及園外活動空間，營造有利於幼兒主動探索的教學情境	3.53	0.57	0.3	2.8	40.7	56.2
家庭與社區關係							
	1.依據社區及家長資源，發展園所特色	3.43	0.58	0.2	4.0	48.5	47.3
	2.邀請家長參與親職教育活動	3.56	0.53	0	1.7	41.0	57.3
特殊幼兒照護							
	1.接受縣市政府鑑輔會安置之特殊幼兒入學	3.50	0.58	0.2	3.7	42.2	54.0
	2.提供特殊幼兒無障礙的學習環境	3.27	0.66	1.0	8.8	52.7	37.5
	3.提供特殊幼兒個別化的教育計畫	3.45	0.58	0	4.5	45.7	49.8
	4.通報及轉介疑似特殊幼兒至相關單位進行鑑定	3.57	0.52	0	1.0	40.9	58.1

由資料顯示，大多數教保服務人員同意幼兒園在人事管理上符合相關法律的規定；在課程與教學上符合幼兒教育理念；在學習空間與環境規劃可以滿足幼兒發展與需求；能相互連結家庭與社區關係，促進幼兒的學習與成長；並能對特殊幼兒的教育與照顧提供服務。整體而言，教保服務人員認為我國學前教育現況與林佩蓉等人 (2012)、ACEI (2011)、Department of Local Government and Communities, Government of Western Australia. (2009)、NAEYC (2005)、OECD (2012b) 等提出幼兒教育品質的內涵呼應，此對於促進幼兒教育公平有實質性的幫助。

2. 不同背景變項與幼兒教育公平五個面向的分析

(1) 不同服務地區

19 個縣市在人事管理、課程與教學、學習空間與環境、家庭與社區關係及特殊幼兒照護等五個層面是否存有顯著差異，經 Levene 變異數同質性檢定發現，僅家庭與社區關係未違反同質性假定，故以 Scheffé 法進行事後比較，其餘則以 Dunnett 的 T3 法進行事後比較。

經單因子變異數分析發現，19 個縣市的教保服務人員在課程與教學 ($F = 1.72, p = .032$)、學習空間與環境 ($F = 1.94, p = .011$) 及特殊幼兒照護 ($F = 1.67, p = .041$) 等三個層面的差異達到顯著，經事後比較，各縣市在上述三個層面上未達到顯著差異。進一步將縣市區分為直轄市與非直轄市，以獨立樣本 t 考驗分析此五個層面是否有顯著差異，結果發現，僅直轄市教保服務人員在課程與教學的表現優於非直轄市者 ($t = 2.08, df = 600, p = .038$)；再以國幼班地區與一般地區進行分析，結果發現，國幼班教保服務人員認同幼兒園在人事管理層面優於一般地區教保服務人員 ($t = 2.36, df = 239.18, p = .009$)。

直轄市教保服務人員在課程與教學的表現優於非直轄市的教保服務人員，究其原因，可能是直轄市的教學資源較多，且幼兒生活經驗較廣，有利於教保服務人員進行課程與教學活動，但此部分仍需更多佐證資料方能確認；國幼班地區在人事管理的表現優於一般地區，張孝筠等人 (2012) 調查發現，國幼班地區教保服務人員有 86.8% 任職於公幼，因而使其對人事管理的感受優於一般地區。

(2) 公私立別

以獨立樣本 t 考驗分析公、私立幼兒園在幼兒教育公平五個層面的差異情形，結果發現，公幼在人事管理 ($t = 6.52, df = 599.10, p = .000$)、課程與教學 ($t = 2.32, df = 587.51, p = .021$)、學習空間與環境 ($t = 3.11, df = 594.59, p = .002$)，以及特殊幼兒照護 ($t = 3.47, df = 600, p = .001$) 的表現優於私幼。究其可能原因，公幼獲得政府挹注的資源優於私立甚多，例如：扶幼計畫於 98 ~ 101 學年度補助增班設園經費，每學年 7,000 萬元；補助國幼班開辦費，每學年 5,000 萬元，做為建構優質硬體環境與設備所需 (教育部, 2008c)；而公幼須嚴守相關規範，對教保服務人員之權利義務訂定清楚，且薪資福利較佳，因此公幼教保服務人員對人事管理的感受優於私幼教保服務人員；在特殊幼兒照護方面，公幼教保服務人員具有教師證比例較高，在養成教育過程中需修習特殊教育相關學分，且多數縣市政府設有特教巡迴教師，主要協助公幼的特殊生，或許如此，公幼教保服務人員感受對特殊

幼兒之照護優於私幼。張孝筠等人 (2011, 2012) 發現，公幼較多的國幼班地區，其教保服務人員對巡迴輔導機制提供特殊教育協助的滿意度約為 85% 以上，此或可佐證公幼教保服務人員對特殊幼兒照護感受優於私幼教保服務人員的原因。

(3) 學歷

經單因子變異數分析發現，不同學歷的教保服務人員在人事管理 ($F = 13.67, p = .000$)、學習空間與環境 ($F = 3.12, p = .045$) 及特殊幼兒照護 ($F = 7.11, p = .001$) 等三個層面的差異達顯著。經事後比較發現，學歷為研究所者認同幼兒園的人事管理情形優於大學或專科學歷者，且在對特殊幼兒照護上的表現，學歷為研究所者亦優於大學或專科學歷者；但在學習空間與環境的差異未達顯著。分析可能原因是，學歷為研究所者擔任主管的機會較高，對人事管理的運作情形較為清楚，但此部分需更進一步驗證；至於對特殊幼兒的照護方面，研究所畢業的教保服務人員其高層次思維及專業知識較佳，故在特殊幼兒照護的表現優於大學或專科學歷者。

(4) 專業進修研習

經 t 考驗發現，教保服務人員專業進修研習情形在幼兒教育公平五個層面的差異均未達顯著水準。或許對教保服務人員而言，專業進修研習已成為一件平常的事，因此，有 93.5% 的教保服務人員研習時數超過 18 小時，加上一個班級內至少有兩位教保服務人員，彼此可以相互協同合作，使進修時數不同的教保服務人員在幼兒教育公平五個層面無顯著差異。

二、幼兒教育公平訪談分析與討論

本研究訪談六位教保服務人員，探究扶幼計畫是否有助於促進幼兒教育公平？茲就訪談結果歸納如下。

(一) 提供經費補助增加五歲幼兒就學機會

扶幼計畫的目標之一是提供滿五歲至入國民小學前幼兒充分就學機會。就其工作項目針對供應不足地區增班設園，並辦理合作園；對於弱勢的五歲幼兒補助就學之交通、課後留園及寒暑假活動營等費用，以鼓勵幼兒就學 (教育部, 2008c)。從訪談資料顯示，服務於不同地區以及不同機構別的教保服務人員，對扶幼計畫是否提升幼兒就學機會的看法不同。國幼班老師認為，扶幼計畫有助於提升幼兒就學機會；私幼老師則認為，扶幼計畫對於提升幼兒就學機會並無明顯差異。

本縣偏北及中南區，有較多數原住民或經濟弱勢家庭，以往這些家庭會因工作、經濟狀況或資訊不足等因素，而未將孩子送入園所，甚至可能讓孩子單獨在家，扶幼補助計畫因家長負擔減輕而提升了幼兒的入園率。……交通車補助確實協助部分幼兒克服入學交通問題，也幫助弱勢幼兒更有機會進入鄰近園所就學。課後留園因各區域需求不同未必辦理，但在寒暑假收托部分，因為本縣新設立國幼班的代理教師招聘，是依照教育部規定於聘書列出寒暑期收托條例，可以確實在寒暑期照顧有需求的幼兒入園

學習。(A51010330)

從計畫裡面比較看不出來，其實針對都會區孩子，他們最慢4足歲就會入學，甚至我們開始覺得有提早進來的趨勢，所以5歲的孩子比較不會因為這個計畫的補助，影響到他們就學意願。(A11010411)

(二) 改善教學資源提升幼兒教保品質

建構優質教保環境，確保幼兒所受教保品質是扶幼計畫的重要目標，但一般地區老師與國幼班地區老師看法不同，且公私立園所亦有差別。國幼班老師認為，扶幼計畫經費補助有助於改善教學資源，有助於建構優質硬體環境與設備（教育部，2008c）；一般地區公幼老師認為，補助款申請作業使老師的工作量增加，反而影響原本的教保品質；一般地區私立幼兒園則因無經費補助，故無任何感受。

國幼班補助的確在提升硬體環境方面有很大的助益。以前幼稚園只能自給自足，很少有補助經費來增購或汰換教學資源，但有補助款的支援後，公、私立幼托園所都有經費來增添教材教具、修繕環境，也讓教師有更多的教學資源來豐富教學內涵。(A41010330)

因為沒有多餘的人力資源，導致教師須多花心思去執行補助款的部分，教師因補助造冊、委請家長簽名及回答家長的相關問題，有時家長又因工作繁忙，因此在教師與家長時間配合上是有很大問題的，老師的工作量也因此提升，除教學外，還須疲於奔命在增加的行政工作，教保品質在政策推行時確實是下降的。(A21010416)

從統計分析可以看出，國幼班與一般地區的教保服務人員在學習空間與環境方面的感受並無明顯差異；另外，在課程與教學層面下的教學資源，其差異也未達顯著水準。此結果與訪談國幼班的教師表示有補助款支援後，讓教師有更多的教學資源來豐富教學內涵，是吻合的。由此可見，扶幼計畫補助國幼班開辦費（教育部，2008c）的作法，對於改善國幼班地區的教學資源確實有幫助，也同時提升教保服務人員的教學品質（張孝筠等，2010；張孝筠等，2011，2012）。

(三) 提升教師專業知能確保幼兒受教品質

OECD (2012b) 指出，專業能力是優質幼兒教育及照顧品質的關鍵因素，因此，持續性的專業成長有助於提升教師專業知能。扶幼計畫在提升教保服務人員專業知能的作法，包括成立教學訪視及輔導小組、統籌教學訪視與輔導工作、提撥經費補助離島及偏鄉地區國幼班教師參與教學研習費用等，這些作法都可提升教師專業知能。一般地區則以申請輔導方案或進修研習，來提升教師專業知能。

國幼班教師進行研習活動是針對教授及輔導員入園可實際指導教師需幫助的課程方向去增進課程的設計。(A51010330)

部分私幼園長及教師願意接受輔導員的建議，嘗試將分科教材改為主題課程，教師若無帶領主題的經驗，也會主動尋求輔導員的協助。實施之後，教師回應主題課程帶給師生許多學習的樂趣，也得到家長肯定與支持。(A41010330)

扶幼計畫須符合合作園所才有補助，雖有鼓勵老師研習進修，可是研習時數 18 小時的限制，其實老師意願也不太高，因為教師也需要休息，無法一直保持在上課的狀態，因此會將進修課程做篩選，整體而言，師資水平還是有所提升的。(A61010409)

由統計分析顯示，國幼班地區教師的研習時數與一般地區並無差異，主要原因可能是教育部經費補助解決國幼班的研習地點與交通問題。另外，依據扶幼計畫成立教學訪視輔導小組，並以臨床發展性教學訪視及輔導模式，主動提供國幼班教保服務人員關懷支持，以及個別化的專業成長需求（張孝筠等，2010；張孝筠等，2011，2012），有別於一般地區幼兒園自願申請輔導的方式，此作法不僅提升了偏鄉地區的教學品質，對於促進幼兒教育公平亦有實質的幫助，此點或許可從國幼班地區教保服務人員在課程與教學的表現與一般地區並無差異獲得驗證。

（四）不利條件幼兒進入公幼人數增加，易造成教保品質下降的隱憂

扶幼計畫增加偏鄉地區幼兒入學機會、豐富教學資源、提升教學品質等，雖縮小與一般地區幼兒園的差距，但依據幼照法第 7 條與第 43 條，公幼應優先招收經濟、文化、身心及族群等不利幼兒，加上扶幼計畫補助弱勢幼兒入學，如此讓較多弱勢幼兒同處在一個環境下，易增加老師教學負擔，且幼兒彼此間相互學習的刺激較少，也易造成教保品質下降，形成弱勢幼兒更加弱勢的情形。

現今的政策是鼓勵弱勢幼兒入學，但長久之後，公幼的弱勢幼兒會逐漸變多……，這是我們很擔憂的一個現象，這部分牽扯的不只是老師，也會牽涉到家長，家長會認為自己的孩子處在許多弱勢幼兒的環境中會連帶使自己孩子受到影響；園所則認為過多弱勢幼兒聚在同一個園內會影響招生。(A31010418)

（五）補助制度的設計形成另一種不公平

扶幼計畫補助制度是依據財政部財稅中心協助提供的財稅檔（教育部，2008c）來判斷家戶所得，由於此補助制度設計未臻完整，導致部分以現金交易的行業或不用報稅的高所得家庭可以請領補助款，而部分真正需要補助的家庭卻無法獲得補助，形成另一種不公平。

扶幼計畫補助的家庭真的比較弱勢嗎？其實不見得，因為這跟你需不需要報稅有很大的落差，像我們有爸爸是律師，也有一些是做夜市攤販的，就我們所知生意非常好，也有很多棟房子，但是他可以領扶幼計畫的補助，因為他不用報稅。(A11010411)

在補助款核發的部分有一些問題存在，雖是用所得理念去核發補助款，包括弱勢補助

的範圍，問題是有些家長是很有錢的，但是在所得上是無法看出的，雖然後來教育部有修改需看家長存款及不動產來決定是否進行補助，可仍舊有一些處於灰色地帶的家庭是需要去照顧的。(A41010330)

依據訪談內容，將教師對扶幼計畫的看法歸納成三種，其結果與受訪教師服務地點和服務機構類型有關。一般地區公幼教師認為，扶幼計畫有助於提升幼兒的入園率，可促進幼兒教育公平，但教保品質會受到行政事務以及弱勢幼兒進入公幼比例增加的影響而下降；國幼班地區教師就扶幼計畫對於幼兒就學率以及提升幼兒受教品質都給予高度的肯定；私幼教師對此計畫是否可提升幼兒入園率及教保品質感受則較不明顯。

綜合問卷調查與訪談結果，教育部推動扶幼計畫雖然是擴及全國，但就其工作項目及現場教師的訪談內容來看，其主要仍著重在偏鄉地區教育水準的提升，符合教育部(2008c)扶幼計畫中建構優質硬體環境與設備以及提升師資及教學水平兩項主要工作項目的內容，也達到建構優質之教保環境，確保幼兒所受教保品質的計畫目標。扶幼計畫另一目標是提供全體五歲幼兒就學機會，計畫中的作為是在供應量不足的地區新設公立幼兒園，並補助設備費，亦針對經濟弱勢的幼兒補助就學費用，其實際作為已提升幼兒就學機會。由資料分析顯示，臺灣地區各縣市幼兒就讀幼兒園數未達顯著差異，可反映出「量」的均等，此呼應 OECD (2012a)、孫良誠等人 (2014) 將幼兒入學率視為教育公平指標之一。

由統計資料顯示，直轄市與非直轄市教保服務人員的學歷無顯著差異，且有八成以上均已完成高等教育訓練。ACEI (2011)、NAEYC (2005) 以及 OECD (2012b) 提出，幼兒教育者的專業訓練與知識表現會影響幼兒教育品質，可見我國提升教保服務人員學歷，也提升了幼兒接受教保服務的品質。國幼班地區教保服務人員學歷優於一般地區，主因是國幼班地區多為公幼所致，投入優秀的人力資源彌補物質資源不足的缺憾，也符合教育正義的精神。扶幼計畫透過經費補助，使國幼班地區教保服務人員進修研習表現無異於一般地區，對於提供高品質教育 (OECD, 2013) 有正向的幫助。另外，國幼班地區在課程與教學、學習空間與環境以及家庭與社區關係等方面與一般地區雷同，顯見扶幼計畫對於提升偏鄉地區幼兒教育品質有相當大的貢獻。

由訪談結果顯示，一般地區老師擔心扶幼計畫使較多不利條件幼兒進入公幼後，會導致教保品質下降，而國幼班地區老師則認為該計畫實施後，可提升幼兒入學率以及幼兒受教品質，其反應差異的可能原因是老師習慣和自己的舊經驗做比較所致。但基於社會正義的立場，讓不利條件幼兒進入幼兒園接受教育與照顧，使其未來有翻轉的機會，讓條件較佳的幼兒學習給予他人關懷、尊重與協助，也同樣具有高度的教育價值，此作法符合孫良誠等人 (2014) 提出幼兒教育公平之個別差異的內涵，並可更積極地依據幼兒不同的潛能與需求，提供其適性發展的可能。

總之，推動扶幼計畫不僅是提升幼兒入學率、改善教保服務人員的專業知能、提供優質的硬體環境與設備，也不僅僅只注意「量」的提升，更關注教育的「品質」，此有助於實踐我國幼兒教育的公平性。

伍、結論與建議

教保服務人員對扶幼計畫之執行結果是否提升幼兒教育公平性的感受，經分析後的結論與建議如下所述。

一、結論

(一) 扶幼計畫的目標與具體作為，符合幼兒教育公平的理念

扶幼計畫的目標是：將滿五歲至入國民小學前之全國幼兒設定為服務對象，使其有充分的就學機會，符合教育機會起始點的平等；另依家戶所得提供不同的金額補助，以減輕家長育兒負擔，讓經濟弱勢的家長也能將幼兒送入幼兒園，此不僅符合教育機會均等的原則，也蘊含社會正義的精神；而建構優質教保環境，確保幼兒受教品質，則可避免因地理位置不同使幼兒受到差別性的對待，此可實踐教育過程中的均等，亦符合教育正義。

扶幼計畫在執行期間，針對供應量不足的地區增班設園，提升幼兒就學機會與近便就學的可能性，又為提升幼兒受教品質並協助教師專業發展，挹注經費，充實與改善教學設施設備，且建置巡迴輔導機制提供教師教學與班級經營的輔導，並安排進修研習，提升教師專業知能，這些具體作為均有助於促進幼兒教育公平理念的達成。

(二) 各縣市幼兒園提供五歲幼兒入學的機率大致相同

在 19 個縣市中，不論是直轄市或非直轄市，能提供五歲幼兒入學的機率大致相同，顯示各縣市幼兒園數量已能滿足五歲幼兒的就學需求。另外，公立幼兒園數量多於私立幼兒園的縣市，包括南投縣、嘉義縣、宜蘭縣、花蓮縣及臺東縣，此五縣於扶幼計畫執行期間均有增設國幼班。

(三) 直轄市與非直轄市教保服務人員的學歷無差異；公幼教保服務人員學歷優於私幼；國幼班教保服務人員學歷優於一般地區

教保服務人員的學歷是確保教育品質的要素之一，如前所述，我國提升教保服務人員學歷的作法已超過 20 年，目前已有超過 80% 的教保服務人員擁有大學以上學歷，故未造成直轄市與非直轄市教保服務人員在學歷上的差異。公幼遴聘教保服務人員有明確的法令規範，私幼則因經營成本考量，導致公幼教保服務人員學歷優於私幼，且對人事管理的感受也優於私幼。另外，政府對公幼挹注較多的資源，使公幼教保服務人員在課程與教學、學習空間與環境及特殊幼兒照護的感受優於私幼。此反映教保服務人員的素質以及教學資源是影響教保品質的因素。而扶幼計畫在偏鄉地區設立國幼班，且大多為國小附設，需依法進用合格人員，則讓國幼班地區教保服務人員學歷優於一般地區。

(四) 扶幼計畫提升國幼班地區教保服務人員素質，有利於提高幼兒教育品質，進而實踐教育公平

扶幼計畫在國幼班地區遴聘巡迴輔導人員，持續推動教學訪視輔導工作，提供教保服務人員課程設計、教學活動、班級經營、環境規劃等改善建議，並補助教保服務人員參與進修研習經費，使國幼班地區教保服務人員進修情形與一般地區無異，有利於提升其專業素養與幼兒教育品質，進而實踐幼兒教育公平理念。

(五) 不同地區、不同機構的教保服務人員，對扶幼計畫促進幼兒入學機會與提升教保品質感受不一

任職於不同地區、不同機構的教保服務人員，對扶幼計畫的執行情況感受不同。國幼班地區教師感受到幼兒入學機會以及受教品質都有大幅的提升；一般地區公幼教師則認為雖有提升幼兒入學機會，但受教品質卻因行政工作與弱勢幼兒增加而下降；至於私立幼兒園則未感受差異。

二、建議

(一) 持續針對不利幼兒挹注教育經費，是維持幼兒教育公平的手段

經費是推動教育改革計畫最大的限制。扶幼計畫針對地區、經濟或身分弱勢的不利幼兒提供就學補助、針對國幼班學校補助開辦費用、提供國幼班地區教保服務人員進修研習費用，使幼兒入學率與受教品質得以提升，因此，教育當局需穩定且持續性地挹注教育經費，方能使不利幼兒獲得持續及良好的教育與照顧，讓幼兒教育公平的曙光能延續。

(二) 簡化扶幼計畫行政作業流程，讓教保服務人員有更多時間觀照幼兒

教師職責是教學工作，但因推動扶幼計畫衍生的行政工作，例如：查核家長稅務資料、建置補助造冊資料等，而影響教學與照顧幼兒的本務工作，似有本末倒置之虞。因此，若能簡化行政作業流程，讓教保服務人員有更多的時間用在教學與照顧幼兒上，對於提升教保品質應有幫助。

(三) 建置全國性輔導機制或強化教學輔導功能，可提升幼兒園教保品質，並可促進教育公平性的實踐

因扶幼計畫設置國幼班，其執行對象以 14 個縣市的偏鄉地區為主，由資料顯示，國幼班地區推動巡迴輔導機制能維持與提升幼兒園的教保品質，並能促進教師專業成長，但並非全國弱勢地區的幼兒園都提供巡迴輔導機制，這些地區的幼兒與教師亦需要支持與關懷，故建議設置全國性輔導機制，強化教學輔導的功能，使全國弱勢地區的幼兒園都有輔導機制的支持，以維持幼兒園教保服務品質，也可促進教育公平性的實踐。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科、王智弘 (2009)。教育研究法。臺北市：五南。
- 王如哲、魯先華、陳榮政、劉秀曦 (2009)。教育公平理論與指標建構（國家教育研究院委託專案研究報告編號：NAER-98-18-D-2-01-00-2-01）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 吳清山、林天祐 (2003)。教育公平。教育資料與研究，45，150-151。
- 林火旺（譯）(1998)。羅爾斯正義論（原作者：J. Rawls）。臺北市：台灣書店。（原著出版於 1972）
- 林佩蓉、張斯寧 (2012)。教育部幼兒園課程與教學品質評估表。2014 年 2 月 24 日，取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/?p=1635>
- 財團法人國家政策研究基金會 (2008)。馬英九、蕭萬長社會福利政策。2014 年 3 月 25 日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/11/4126>
- 孫良誠、盧美貴、張孝筠 (2014)。我國幼兒教育公平指標及權重體系建構研究。臺南大學教育研究學報，48(1)，1-22。
- 教育部 (2003)。立法院第五屆第三會期「十二年國教暨國教往下延伸 K 教育計畫」。臺北市：作者。
- 教育部 (2005)。扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫。臺北市：作者。
- 教育部 (2008a)。98 學年度實施「扶助 5 歲幼兒教育計畫」擴大補助對象及額度。2014 年 2 月 23 日，取自 <http://epaper.edu.tw/news/970227/97022703.htm>
- 教育部 (2008b)。教育部 97 年度施政計畫。2014 年 2 月 23 日，取自 <http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=2041&Type=1&Index=9&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>
- 教育部 (2008c)。扶持五歲幼兒教育計畫。臺北市：作者。
- 教育部 (2009)。教育部 97 年度施政績效報告。2014 年 2 月 23 日，取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1264&Page=8314&Index=7&WID=45A6F039-FCAF-44FE-830E-50882AAB1121>
- 教育部 (2010)。五歲幼童入學相關統計數據。教育部電子報，428。2013 年 12 月 10 日，取自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=488
- 教育部全國幼稚園幼生管理系統資料庫 (2012)。2012 年 11 月 23 日
- 張孝筠、陽琪 (2010)。98 學年度國民教育幼兒班教學訪視及輔導工作暨成效評估期末報告（教育部委託專案研究報告）。花蓮縣：國立東華大學幼兒教育系。
- 張孝筠、孫良誠 (2011)。99 學年度國民教育幼兒班教學訪視及巡迴輔導工作暨「5 歲幼兒免學費教育計畫」成效評估（教育部委託專案研究報告）。臺北市：國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系。
- 張孝筠、孫良誠 (2012)。100 學年度國民教育幼兒班教學訪視及巡迴輔導工作暨「5 歲幼

「兒免學費教育計畫」成效評估（教育部委託專案研究報告）。臺北市：國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系。

二、英文部分

Association for Childhood Education International. (2011). *ACEI global guidelines assessment (Third Edition): An early childhood care and education program assessment*. Retrieved April 3, 2013, from <http://www.acei.org/programs-events/global-guidelines.html>

Coleman, J. S. (1997). Social capital in the creation of human capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education culture, economy, and society* (pp. 80-95). Oxford, UK: Oxford University Press.

Department of Local Government and Communities, Government of Western Australia. (2009). *National quality standard for early childhood education and care and school age care*. Canberra, Australia: Author.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems. (2005). Equity of the European educational systems: A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4(2), 1-151.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Furubo, J., & Rist, R. (2002). *International atlas of evaluation*. New Brunswick, NJ: Transaction.

National Association for the Education of Young Children. (2005). Accreditation update: Governing board approves new standards and criteria. *NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation*, 6(2), 1-5.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Retrieved July 31, 2012, from <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012a). *Education at a glance 2012: OECD indicator*. Paris, France: Author.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012b). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris, France: Author.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris, France: Author.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *EFA global monitoring report 2005*. Retrieved February 18, 2014, from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/gmr/2005/eng/pdf/gmr.pdf>

Williams, R. J. (1967). *You are extraordinary*. New York, NY: Random House.