

## 國民中小學課後方案實施現況之研究：以澎湖縣為例

### The Status of Elementary and Junior High School After-school Program Implementation: A Case Study on Penghu County

何俊青\*

Chun-Ching Ho

王翠嬋\*\*

Tsui-Chan Wang

(收件日期 103 年 9 月 21 日；接受日期 104 年 2 月 10 日)

#### 摘要

本研究以澎湖縣為例，旨在了解現階段國民中小學教師課後方案實施的現況、成效與困難，並分析不同背景教師在課後方案的現況、成效與困難的差異情形。採用問卷調查法，共發放有效問卷 336 份，所得資料分別以次數分配、百分比、平均數及獨立樣本  $t$  檢定等統計方法進行資料分析。本研究結果包括：一、國民中小學課後方案之師資來源以班級導師為主，班級成員主要以原班級學生為主，班級人數以 7～15 人為最多，課程設計以個別指導、補救教學為主，使用教材則以教科書為主，授課時間以週一至週五放學後的時間最多。二、教師有高度意願擔任授課教師，願意擔任的主因大多為加強學生課業與提升學業成就。三、在課後方案活動的特色方面，教師認為「教育優先區課業輔導」與「攜手計畫—課後扶助方案」最大的特色是增加學生學科基本能力，「國小課後照顧」是減輕家長負擔，「夜光天使點燈」則是提供弱勢學童課後照顧。四、在實施成效部分，教師普遍認為以「教材內容」為最高，在「學習成效」方面則為最低。五、不同教育背景、學校規模、學校地區以及不同職務的教師在課後方案實施成效有明顯的不同。六、在實施困難部分，教師普遍認為「教學方式」為最高，在「政策執行」方面則為最低。七、不同年齡、教學年資及學校規模的教師在課後方案實施困難上有明顯的不同。

關鍵詞：實施成效、實施困難、課後方案

---

\* 國立臺東大學教育學系副教授（通訊作者）

\*\* 澎湖縣中興國小教師

### Abstract

The purpose of this study was to understand the status, effects, and difficulties of implementation of after-school programs for Penghu County elementary and junior high school teachers at the present stage, and to analysed the differences in after-school program status, effects, and difficulties among teachers with various backgrounds. A questionnaire survey method was employed in this study, and 336 valid questionnaires were distributed. The acquired data were analyzed using statistical methods, such as frequency distribution, percentages, means, and an independent sample t-test, to obtained the following results:

1. Teachers in elementary and junior high school after-school programs were primarily homeroom teachers, and the class members were primarily students from the original class. Most classes had 7 to 15 students. The curriculum designed is primarily based on individual tutoring and remedial instruction, and the primary teaching material was text books. The majority of the after-school program class time was during after school hours between Monday and Friday.
2. Teachers had a high willingness to accept after-school program classes, and the primary reason for this willingness was to enhance student schoolwork and increase learning achievement.
3. Regarding the characteristics of after-school program activities, teachers involved with the Educational Priority Area Plan and Hand in Hand Project believed that the most significant characteristic of the activities was to increase the basic subject abilities of students. Teachers of the After-School Care Program believed that the activities lessen parents' burdens, and teachers of the Luminous Angel Lighting Program believed that the activities provide care for disadvantaged children after school.
4. Regarding the implementation effects, teachers generally believed that the teaching material content showed the most effects and the learning effectiveness showed the least effects.
5. Teachers of different educational backgrounds, school sizes, school regions, and positions exhibited a significant difference regarding after-school program effects.
6. Regarding implementation difficulty, teachers generally believed that teaching method showed the highest difficulty, and policy implementation showed the lowest difficulty.
7. Teachers of different ages, years of teaching experience, and school sizes exhibited a significant difference regarding after-school program implementation difficulties.

Key words: Implementation Effects, Implementation Difficulty, After-school Program.

## 壹、研究動機與目的

近年來，社會快速變遷，學生放學後單獨在家的比率快速提升，課後照顧的需求正迅速擴大 (Bureau of Labor Statistics, 2000; Sonenstein, Gates, Schmidt, & Bolshun, 2002)。所謂「課後照顧」(after school child care)，又稱為「學齡兒童照顧」(school-age child care, SACC)，目前在臺灣的課後照顧受市場機制所掌控，呈現營利與非營利的生態。為使弱勢學童能於課後受到妥善照應，政府提出各種「課後方案」(after school program, ASP)。

而在美國，課後方案快速增加，例如：1991 至 1997 年參加課後方案的兒童從 170 萬人增加至 670 萬人 (Capizzano, Tout, & Adams, 2000)；聯邦預算的支持開始於 1998 年，以二十一世紀社區學習中心 (21st-Century Community Learning Centers, 21st CCLC) 為例，每年約投入 10 億美元協助文化不利地區弱勢學校的 120 萬名兒童 (Mahoney & Zigler, 2006)。臺灣也是如此，政府部門每年投入了大量的經費推動各種不同的課後方案，例如：2004 至 2008 年施政主軸四大項目中的最後一項為「強化社會關懷」，即扶助經濟弱勢、輔助學習弱勢、縮短區域弱勢、強化責任教育，並在 2009 至 2013 年教育施政藍圖中將「公義關懷」(強化弱勢扶助、縮短城鄉差距、均衡資源分配等) 列入教育計畫。上述課後方案的目標或策略雖有不同，但其基本精神是一致的，都是希望透過外在資源的補償實現「教育機會均等」以及「社會正義原則」的精神。

離島地區因地形及地理位置所限，交通運輸系統建設發展不易。而偏遠學校規模小，普遍存在著學生人數少、資源缺乏、文化不利、學生學習意願低落等現象，間接造成偏遠地區學童學業成就普遍低落的現象，且一些按人口比例分配資源的政策更造成此狀況惡性循環，導致偏鄉教育的發展顯得更為弱勢。即使在學術研究方面，偏遠地區也有邊緣化的現象，例如：2000 年以前，針對學童課後方案之相關研究的研究區域幾乎都在北、高都會區，如劉翠華 (1990)；2000 年以後，才開始有其他區域的研究，如鄭芬蘭 (2001)。多數的研究仍是以都會區為主。研究顯示，在求學階段，許多中下階層的子弟比上層子弟更容易遭遇失敗 (Halpern, 1999; National Center for Education Statistics, 2001; Weissbourd, 2009)。有鑑於離島等偏遠地區機構或學校常同時辦理「多」種課後方案，然教育機會均等的理想能否經由偏遠地區的課後方案實施而得以改善，應就其現況進行實質了解，以為後續教育政策之參考，此為本研究的主要動機。

先前亦有學者針對單一方案進行研究，例如：陳淑麗 (2008) 曾選取八個代表縣市，就國小攜手計畫之輔導現況 (如課輔內容、教材使用、教學策略等) 進行探討。為避免與現存研究之調查內容過度重疊，本研究以政策執行面為焦點，針對單一縣市實施多種課後方案進行研究。

離島地區以澎湖觀之，全縣國中小都接受「教育優先區經費的補助」，但 2008 年 PR 值在 50 以下的學生數在臺灣排名前三名，且澎湖近幾年除了馬公市和馬公市近郊，其他學校早已是小班小校的規模，師生比約為 1：10，平均每班人數約為 15 人，符合小班教學的人數，更有利於推行個別化適性教育。惟在這樣的師生比例之下，輔以弱勢學生的

課業輔導計畫，學童的國語、數學和英語的學習狀態仍是普遍落後，實施的困難與問題為何，值得深入去探討。

基於上述研究動機，提出本研究之研究目的：一、探討國民中小學辦理課後方案之現況；二、探討國民中小學辦理課後方案之成效；三、探討國民中小學辦理課後方案所遭遇之困境。

## 貳、重要文獻探討

### 一、課後照顧的意義、功能與類型

Halpern (2003) 認為，要定義課後照顧雖難，但可從幾個角度來理解：(一) 課後照顧本身含有保護及關懷的意義；(二) 使學童豐富知識、自我表達及遊戲；(三) 課後照顧含有社會化、文化適應、訓練、補強、矯正的意義；(四) 課後照顧的內容設計不應僅只參考孩童的興趣與偏好，也應以成人的觀點來考量孩子的需要；(五) 課後學習可以提供家庭、學校以及街頭外另一個孩童歸屬的地方。依 Vogt (2002) 的看法，國小的教學本身即蘊含「照顧」(care) 兒童的意味，學校也必須是「有愛心的」(caring)，國小教學就是一種「照顧的文化」(culture of care)。

課後照顧的功能是多面向的，綜合各家學者（李新民，2002；Morrison, Storino, Robertson, Weissgiass, & Dondero, 2000）歸納出課後照顧之功能，包括：(一) 預防兒童犯罪功能；(二) 促進兒童發展功能；(三) 家庭支持與補充功能；(四) 社區照顧及資源功能；(五) 社會福利功能。

學者對課後照顧的分類有很多種形式，而目前臺灣執行課後照顧的機構包括國民小學、營利和非營利的公私立民間團體設立之補習班、安親班以及為數眾多的家庭式照顧，為一個福利多元主義式的供給系統（馮燕，2001）。綜合馮燕 (2001)、李新民 (2002) 等人的研究，本研究將課後照顧分為「家庭式照顧」、「學校式課後照顧」、「社區公益式課後照顧」及「私人營利式課後照顧」等幾種類型。

### 二、國外課後方案的發展概況

先進國家幾乎都有相類似的課後方案政策，例如：日本的「學童保育」規定在《課後兒童健全育成事業實施綱要》中、德國在《兒童日托機構法》中的「學童日托園模式」(Hort-Modellmassnahme)、香港社會福利署則是「課餘託管計畫津助制度」等（馮燕，2001）。

而在美國，各種課後方案更是蓬勃發展，尤其是 2001 年美國總統 Bush 上任時推出的《不讓每一位孩子落後法案》(No Child Left Behind, NCLB)，該法案是政府向人民提供能擔責的實據，希望提升學生學力、消除各族群與階層間的成就落差。而對弱勢學童的補償教育服務 (supplemental educational services, SES)，弱勢家長有權從州認定的合法機構中，挑選符合學童教育需求的免費額外學業輔導，例如：閱讀、語言、數學等，經費由

中央政府支付 (U.S. Department of Education, 2009)。美國不僅是聯邦，不同的學區、州政府都有不同的課後方案方案，早期 Reno and Riley (1998) 在 *Safe and Smart: Making After-school Hours Work for Kids* 手冊中介紹的就有數百種。

美國教育部 (U.S. Department of Education, 2008) 在《ELCC 指導原則》(2008 Guide to U.S. Department of Education Programs) 中有詳細介紹，例如：「二十一世紀社區學習中心」(21st Century Community Learning Centers)、「閱讀能力課後輔導計畫」(Reading in After-School Program)、「數學課後輔導計畫」(Mathematics in After-School Program)。美國還有許多課後方案，例如：支持低收入家長，並提供學校本位的兒童照顧服務的“Child Care Access Means Parents in School Program”(CCAMPIS)、一對一課業協助指導的“Juvenile Mentoring Program”(JUMP) 等，在此不一一贅述。

英國的課後方案有許多不同的稱謂，一般稱為「課外兒童照顧」(out of school childcare)，主要指學童放學後的照顧。自 1997 年由幾大團體發表 OSHL (out-of-school-hours learning) 宣言開始，英國在 1999 至 2000 年補助英格蘭地區 9,000 萬英鎊，以支持 OSHL 設計有效的課程協助學生提升學力、刺激學習動機、建立自信及有效學習等。OSHL 在 2003 至 2004 年仍持續推動 (Forbam, 2004)。OSHL 的三大內涵包括：(一) 課程延伸活動 (curriculum extending activities)：傳遞學校主流課程，延伸班級活動；(二) 課程充實活動 (curriculum enriching activities)：附加的課程，如鼓勵學生發展自己的興趣；(三) 課程賦能活動 (curriculum enabling activities)：發展重要技能 (Noam, Miller, & Barry, 2002)。

### 三、課後方案的成效

Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels, and Valsiner (2007) 研究課後方案的學習成效，結果發現：(一) 動機部分：參與時間愈長，在認同、自我價值、學習等方面愈顯著變好。(二) 學習成果部分：參與時間愈長，在英語、數學、科學等方面顯著變好。(三) 課後課程的影響不見得是立即性的，延宕效果更強。Fusco (2008) 在美國紐約對 436 名學童調查學校教育與課後方案課程影響之異同，發現學校提供的教育機會在不同性別、種族、年齡及社經地位的學童存在不平等，但課後方案課程卻能提供比較公平、平等的發展機會。

許多研究 (Gifford, 2001; Grolnick, et al., 2007; Welsh, Russell, Williams, Reisner, & White, 2002; Zhang, Lam, Smith, Fleming, & Connaughton, 2006) 發現，課後方案課程從提供照顧環境到提升課業成就、學習動機，乃至於個人動力以及社會技能等，都有積極正面的影響。另有研究 (National Research Council and Institute of Medicine, 2004; Vandell, Reisner, Brown, Dadisman, Pierce, & Lee, 2005) 發現，課後方案課程對學習與技能的發展 (learning and skill development) 影響頗大。

但也有許多研究 (Bissell, Dugan, Ford-Johnson, & Jones, 2002; U.S. Department of Education, 2003) 發現無相關、甚至負相關。Vinovskis (1999) 相信，課後補償教育的經驗對於社會改革並無明顯幫助，也不足以對抗現存的差異現象，課程與設備對學生的成就幾

乎沒有影響。

又如：Kane (2004) 全方位比較美國 21st CCLC、TASC、ESS 及 SFBI 等四種課後方案課程的「出席率」、「上課天數」、「每生單位成本」、「課程評鑑方式」、「設點數」、「研究的對照組」、「參與的定義」、「資料蒐集」等層面後，其主要發現：(一) 一般課後方案課程的生師比是 11:1；(二) 課後方案課程一般在鄰近學校辦理，以方便弱勢學生就學；(三) 許多學生也參加「免費或減收午餐費計畫」(free or reduced-price lunch program)；(四) 約五成是非裔及西班牙裔；(五) 參與學生的父母親若參加學校會議次數高，學生作業完成度愈高，但學業成績不一定；(六) 參加者在社會科與歷史科學業的表現顯著優於控制組；(七) 數學、英語與科學雖然表現好，但未達顯著差異；(八) 閱讀表現受家庭背景影響，閱讀成績既不高，也少有變化；(九) 數學成績普遍提提升；(十) 作業指導的成效最佳。

其他研究更細節的結果，例如：只有「低收入」(low-income children) 兒童在課後方案課程的參與 (participation) 與學業能力 (academic ability) 正相關，低收入兒童參與課後方案課程在學業表現上特別有利 (Kane, 2004; U.S. Department of Education, 2003; Welsh et al., 2002)，在身心健康發展上也有利 (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005; Wright, John, Offord, Duku, Rowe, & Ellenbogen, 2006)。

另有學者 (Dynarski, Moore, Mullens, Gleason, Jame-Burdumy, Rosenberg, Pistorino, Silva, Deke, Mansfield, Heaviside, & Levy, 2003; Jacobson, 2003) 指出，課後方案課程各方案較易有爭議，因為早在這些方案之前，兒童在學齡前早有其他方案介入，成效評估不易。但 Kane (2004) 認為，參與課後方案課程在學術上的益處已逐漸浮現，即使有這些差異，通常也是不明顯的。

臺灣一般的研究是正面影響較多，例如：鄭芬蘭 (2001)、呂慧珍 (2004) 等研究都發現，學生對參與課後學習持正向肯定的態度，課後學習有助於提升其學業成就。少數研究，例如：洪麗雯 (2006) 研究結果則顯示進步不顯著。

#### 四、本研究關注的四種課後方案

近年來，政府部門每年投入大量的經費推動課後方案課程，除「社區照顧與弱勢家庭外展服務方案」、「兒童少年社區照顧輔導支持系統計畫」外，1994 年「教育優先區計畫」就有課業輔導的規劃，2003 年有「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」的發布，2006 年則有「攜手計畫—課後扶助方案」、「偏鄉網路課輔計畫」等。許多社福機構也在做課後方案，例如：「彭婉如文教基金會」的「社區課後方案支持系統」；永齡教育慈善基金會也於 2006 年起辦理課輔服務。

##### (一) 教育優先區的「課後學習輔導」

早期的課後學習政策是由 1995 年實施的「教育優先區計畫」中的「課後學習輔導」開始。辦理學習弱勢學生輔導之執行策略，包括：1. 課後學習輔導應以目標學生為主，並

在學期中辦理為原則，若確實有需求，得以星期例假日及寒暑假辦理，但不得利用早自習及午休時間辦理。2. 學習輔導如班級人數未滿 10 人時，國小採同年段混合編班，國中採混合年級編班。3. 課後學習輔導以補救教學為主，實施時間不得與本計畫其他活動重疊。

## （二）「課後照顧服務」

2003 年 8 月 1 日政府依據《兒童及少年福利法》第 19 條第 3 項規定，發布施行「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」，2003 年全面開放 2,600 所國民小學開辦兒童課後照顧班。在非營利組織方面，也以社區動員的方式來推動，例如：財團法人彭婉如基金會於 1997 年開始推行「社區國小兒童照顧支持系統」。依「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」第 10 條規定，其活動內容應本多元活潑之原則，並兼顧家庭作業寫作、團康與體能活動及生活照顧。

## （三）「攜手計畫—課後扶助」

2006 年時，在行政院推動大溫暖社會福利套案中，將「攜手計畫—課後扶助」方案列入執行重點。「攜手計畫—課後扶助」的目的在照顧各階層的弱勢學生，並提供退休教師展現生命價值、再現風華的奉獻機會，主要包含：1. 提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷。2. 縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。3. 秉持以服務提升生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，協助並輔導弱勢學生課業輔導。4. 提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案。

## （四）「夜光天使點燈」

在 2008 年 9 月開始試辦「夜光天使點燈專案」，「夜光天使點燈專案」的服務內容包括伴讀（寫）作業、美勞、運動及說故事等安親活動等。同時，委請學術單位成立「夜光天使點燈專案督導團」，就各學校、社團、文教基金會及宗教團體之推動情形進行實地訪視，訂有「以子職教育、親子教育、代間教育、親子共讀（學）為主軸」、「以創意規劃課程內容與學習方式」、「以多元、非學術性課程為主要內容，目的為增進及強化學生之基本能力。進行方式採繪本欣賞、影片欣賞、說故事、口述歷史、美勞、運動或伴讀（寫）作業等」、「定期公開活動課程供家長參考俾了解學童參加本活動之服務內容」、「提供適齡、適性教材」等訪視評分項目。

# 參、研究方法

## 一、研究設計

本研究目的旨在研究澎湖縣國民中小學實施課後方案之現況、成效與困難，以問卷調查法進行研究。課後方案實施之現況分成類別、實施方式、學生來源、使用教材、每週節數、辦理時間、輔導科目，課後方案實施的困境與成效則分成政策執行、教學實施、課程

教材及學習成效等四層面分別進行描述統計。本研究架構如圖 1 所示。

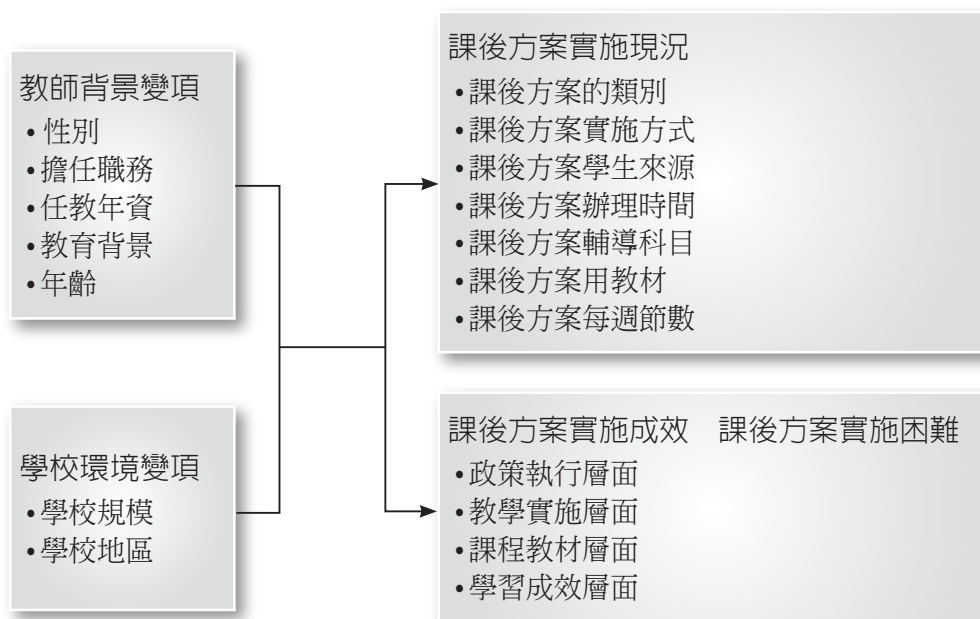


圖 1 研究架構圖

## 二、研究假設

因「國民小學課後照顧」、「攜手計畫—課後扶助」與「夜光天使點燈」樣本數過小，故不進行推論統計，僅以描述統計做分析。不同背景變項的教師在實施成效與實施困難是否有差異，僅以參與教育優先區課業輔導計畫的教師為對象，進行研究假設之考驗：

- (一) 不同背景變項的教師對課後方案的實施成效有顯著差異。
- (二) 不同背景變項的教師對課後方案的實施困難有顯著差異。

## 三、研究對象

以澎湖縣全縣之國民中小學為研究對象，「教育優先區課業輔導」以抽樣方式實施，學校規模係依據澎湖縣教育局核定之 2009 年學校班級數為樣本。為使樣本具有代表性，教育優先區課業輔導依澎湖縣國民中小學學校數以及各學校位置、學校規模比例，以立意分層抽樣抽取研究樣本。「國民小學課後照顧」、「攜手計畫—課後扶助」、「夜光天使點燈」因母群數量原本就少，故實施全面普查，以有擔任課後方案授課教師為調查對象。

- (一) 教育優先區課業輔導：國中共抽取九所學校、136 位教師，國小共抽取 28 所學校，231 位教師。
- (二) 國民小學課後照顧：僅成功國小與隘門國小實施，共三位教師擔任授課教師。
- (三) 攜手計畫—課後扶助：於烏嶼國中、白沙國中、西嶼國中、志清國中、中正國中及澎南國中等六所國中實施，共有六位教師擔任授課教師。
- (四) 夜光天使點燈：於馬公國小、湖西國小、中興國小、中山國小、隘門國小、成功國



小、內垵國小、外垵國小、竹灣國小、吉貝國小、將軍國小等 11 所學校實施，共有 40 名教師擔任授課教師。

本研究於正式問卷施測階段共發放問卷至澎湖縣 37 所國中小，共計 367 位教師，正式問卷施測範圍包含各層面之學校規模、位置，待正式問卷回收後，捨棄 40 份無效問卷，國小部分的回收率較高達 92%。國中部分則相對較低，只有 86%。

#### 四、研究工具

本研究參考林建呈 (2005)、李鈺奐 (2007) 等人所編之課後方案現況調查相關問卷內容，並參酌國中小教師之實務寶貴意見，綜合整理編製而成「澎湖縣國民中小學辦理課後方案實施現況調查問卷」草稿。研究問卷函請 10 位專家學者進行問卷內容效度審查，針對本研究的問卷內容之適切性加以鑑定，預試問卷國中共取五所學校、47 位教師，國小抽取 13 所學校、110 位教師。經剔除無效問卷後，共計回收有效問卷 141 份，回收率為 90%。問卷內容包含五部分，主要分為：

- (一) 基本資料：參考相關研究的背景因素，此問卷的個人基本資料共六題。
- (二) 實施現況：包含「師資意願」、「課程安排」及「課程設計」等三個層面。為避免題目有疏漏或不足之處，皆在各大類題目中補上「其他」，以供填答者表達意見及勾選。
- (三) 實施成效：包含「政策執行」、「教學方式」、「教材內容」及「學習成效」等四個層面。量表各題各題 CR 值在 .461 ~ .879 之間。因素分析以主成分分析法 (principle component analysis) 進行因素抽取，「實施成效」四個因素分別為政策執行、教學方式、教學內容及學習成效。信度檢測在 Cronbach's  $\alpha$  係數總量表  $\alpha$  為 .901，四個分量表之  $\alpha$  係數在 .814 ~ .857 之間。
- (四) 實施困難：包含「政策執行」、「教學方式」及「學習成效」等三個層面。各題 (CR 值) 在 .446 ~ .889 之間，第五題另考量相關程度不佳 (僅 .215) 仍剔除，剔除未達顯著的一個題目後，以其餘 13 個題目進行因素分析。因素分析抽出三個因素，與研究者預設之因素數不同。重新檢視文獻後，將其三個因素正式命名為政策執行、教學方式及學習成效。信度方面，實施成效總量表  $\alpha$  係數為 .845，三個分量表之  $\alpha$  係數在 .772 ~ .652 之間。
- (五) 資料處理與分析：本研究採用 SPSS for Windows 16.0 版統計套裝軟體程式，進行各項統計分析。以次數分配、百分比統計了解研究樣本的「學校背景」、「教師背景」等基本特質、研究問題各選項的填答比較。另以  $t$  檢定、變異數分析來考驗不同背景變項的教育人員，對實施課後方案的成效與困難的觀點是否有差異。

## 肆、結果與討論

## 一、課後方案實施現況

## (一) 基本資料分析

四種課後方案計畫受測教師基本資料，如表 1。

表 1 四種課後方案計畫受測教師基本資料統計

| 變項   | 變項水準             | 教育優先區<br>課業輔導 | 國民小學<br>課後照顧 | 攜手計畫—<br>課後扶助 | 夜光天使<br>點燈 |
|------|------------------|---------------|--------------|---------------|------------|
| 性別   | 男                | 129           | 1            | 3             | 16         |
|      | 女                | 198           | 2            | 3             | 24         |
| 年齡   | 30 歲以下           | 99            | 1            | 1             | 21         |
|      | 31 ~ 40 歲        | 163           | 1            | 2             | 16         |
|      | 41 ~ 50 歲        | 41            | 1            | 2             | 2          |
|      | 51 歲以上           | 24            | 0            | 1             | 1          |
| 教學年資 | 1 ~ 5 年          | 104           | 1            | 4             | 18         |
|      | 6 ~ 10 年         | 116           | 1            | 0             | 8          |
|      | 11 ~ 15 年        | 51            | 1            | 0             | 11         |
|      | 16 ~ 20 年        | 29            | 0            | 2             | 2          |
|      | 21 年以上           | 27            | 0            | 0             | 1          |
| 教育背景 | 師範院校 (含師資班)      | 190           | 0            | 0             | 28         |
|      | 一般大學             | 58            | 2            | 5             | 9          |
|      | 研究所 (含碩士 40 學分班) | 79            | 1            | 1             | 3          |
| 學校規模 | 6 班以下            | 164           | 3            | 4             | 31         |
|      | 7 ~ 12 班         | 44            | 0            | 2             | 6          |
|      | 13 ~ 20 班        | 0             | 0            | 0             | 0          |
|      | 21 班以上           | 119           | 0            | 0             | 3          |
| 學校地區 | 馬公市              | 174           | 0            | 1             | 5          |
|      | 湖西鄉              | 32            | 3            | 1             | 11         |
|      | 白沙鄉              | 13            | 0            | 1             | 0          |
|      | 西嶼鄉              | 55            | 0            | 1             | 9          |
|      | 離島               | 53            | 0            | 2             | 15         |
| 擔任職務 | 主任               | 26            | 1            | 0             | 5          |
|      | 組長               | 16            | 0            | 0             | 2          |
|      | 組長兼任導師           | 36            | 0            | 1             | 8          |
|      | 導師               | 217           | 1            | 1             | 20         |
|      | 科任教師             | 32            | 1            | 4             | 5          |

由表 1 可知：1. 四個課後方案計畫之授課教師普遍以女性教師為最多，且年齡大多在 31 ~ 40 歲，擔任的職務大多為導師。2. 在教育背景方面，「教育優先區課業輔導」及「夜光天使點燈」之教師學歷以師範院校為最多，而「國民小學課後照顧」及「攜手計畫

「課後扶助」一方面由於師資外聘，另一方面因為「攜手計畫—課後扶助」實施的對象為國中，所以教育背景以大學為多。3. 學校規模以六班以下為最多，且學校地區以離島為較多。

## (二) 課後方案參與分析

### 1. 教師意願

四種課後方案計畫教師意願分析，如表 2。

表 2. 課後方案教師意願

| 變項教師意願      | 變項水準   | 教育優先區<br>課業輔導 | 國民小學<br>課後照顧 | 攜手計畫—<br>課後扶助 | 夜光天使<br>點燈 |
|-------------|--------|---------------|--------------|---------------|------------|
| 1. 平均擔任天數   | 1 天    | 27            | 1            | 1             | 25         |
|             | 2 天    | 74            | 0            | 1             | 8          |
|             | 3 天    | 100           | 0            | 0             | 3          |
|             | 4 天    | 106           | 0            | 2             | 3          |
|             | 5 天    | 20            | 2            | 2             | 1          |
| 2. 教師意願     | 加強學生課業 | 273           | 3            | 5             | 30         |
|             | 經濟上的需求 | 24            | 0            | 0             | 13         |
|             | 學校行政規定 | 148           | 1            | 4             | 9          |
|             | 家長需求   | 45            | 1            | 0             | 4          |
| 3. 是否願意繼續任教 | 是      | 291           | 3            | 5             | 36         |
|             | 否      | 36            | 0            | 1             | 4          |

由表 2 可知，在「教育優先區課業輔導」方面，教師擔任授課教師天數，以四天 (32.4%) 為最多，平均擔任天數為 3.06 天，且教師皆具有高度的熱忱擔任授課，有 291 位教師 (89.1%) 願意繼續擔任授課教師。且願意擔任授課的主因以加強學生課業為最多 (55.7%)，其次是學校行政規定 (30.2%)。

在「國民小學課後照顧」方面，教師擔任授課教師天數，以五天 (66.7%) 為最多，平均擔任天數為 3.67 天。三位教師 (100%) 願意繼續擔任授課教師。願意擔任授課的主因以加強學生課業為最多 (60%)。

在「攜手計畫—課後扶助」方面，教師擔任授課教師天數，以四天 (66.7%)、五天 (66.7%) 為最多，平均擔任天數為 3.67 天。五位教師 (83.3%) 願意繼續擔任授課教師。主因以加強學生課業為最多 (55.6%)。

在「夜光天使點燈」方面，教師擔任授課教師天數，以一天 (62.5%) 為最多，平均擔任天數為 1.70 天。有 36 位教師 (90.0%) 願意繼續擔任授課教師。主因以加強學生課業為最多 (53.6%)。

### 2. 課程安排

四種課後方案計畫的課程安排分析，如表 3。

表 3. 課後方案課程安排現況

| 變項       | 變項水準              | 教育優先區課業輔導 | 國民小學課後照顧 | 攜手計畫—課後扶助 | 夜光天使點燈 |
|----------|-------------------|-----------|----------|-----------|--------|
| 1.授課教師來源 | 班級導師              | 301       | 2        | 2         | 35     |
|          | 科任教師              | 221       | 2        | 6         | 29     |
|          | 實習教師              | 5         | 0        | 1         | 0      |
|          | 退休教師              | 5         | 0        | 0         | 0      |
|          | 教學支援人員            | 6         | 1        | 1         | 7      |
| 2.授課節數   | 1 節               | 12        | 0        | 2         | 0      |
|          | 2-3 節             | 103       | 1        | 0         | 1      |
|          | 4-5 節             | 211       | 0        | 4         | 32     |
|          | 6-7 節             | 1         | 2        | 0         | 7      |
| 3.實施時間   | 學期中週一、二、四、五放學後接著上 | 324       | 3        | 3         | 12     |
|          | 學期中週三課後時間         | 100       | 0        | 3         | 2      |
|          | 僅暑假               | 12        | 0        | 0         | 0      |
|          | 僅寒假               | 16        | 0        | 0         | 0      |
|          | 寒暑假               | 168       | 1        | 1         | 1      |
|          | 放學後的晚上時間          | 1         | 0        | 2         | 28     |
|          | 4.班級成員            | 原班級       | 296      | 0         | 5      |
| 目標學生     | 13                | 3         | 1        | 31        |        |
| 同年級混合    | 5                 | 0         | 0        | 0         |        |
| 同年段混合    | 8                 | 0         | 0        | 0         |        |
| 全校混合     | 5                 | 0         | 0        | 9         |        |
| 5.班級人數   | 6 人以下             | 51        | 1        | 2         | 0      |
|          | 7 ~ 15 人          | 122       | 1        | 4         | 18     |
|          | 16 ~ 30 人         | 97        | 1        | 0         | 22     |
|          | 31 人以上            | 57        | 0        | 0         | 0      |

由表 3 課後方案課程安排綜合分析發現，各項計畫教授課程之教師以班級導師及科任教師為主，授課節數以 4 ~ 5 節為最多。在授課時間方面，「教育優先區課業輔導」、「國民小學課後照顧」、「攜手計畫—課後扶助」皆以放學後的課後時間為主，「夜光天使點燈」則以放學後晚間為主，符合各計畫施行之規定。班級成員因計畫實施要點的不同而有差異，「教育優先區課業輔導」、「攜手計畫—課後扶助」以原班級為主，「國民小學課後照顧」、「夜光天使點燈」則以目標學生為主，班級人數以 7 ~ 15 人為最多，其次是 16 ~ 30 人，符合小班教學的人數。

### (三) 課程設計分析

四種課後方案計畫的課程設計，如表 4。

表 4. 課後方案課程設計現況綜合分析

| 變項           | 變項水準        | 教育優先區<br>課業輔導 | 國民小學<br>課後照顧 | 攜手計畫—<br>課後扶助 | 夜光天<br>使點燈 |
|--------------|-------------|---------------|--------------|---------------|------------|
| 1.課程施行<br>方式 | 延續課程進度      | 179           | 2            | 3             | 3          |
|              | 個別輔導，補救教學   | 178           | 3            | 3             | 23         |
|              | 全班補救教學      | 187           | 0            | 3             | 0          |
|              | 指導家庭作業      | 112           | 2            | 1             | 30         |
|              | 團康、體能與才藝課程  | 14            | 1            | 0             | 31         |
|              | 生活照顧        | 7             | 0            | 0             | 16         |
|              | 閱讀活動        | 52            | 2            | 1             | 20         |
| 2.最常施行<br>方式 | 延續課程進度      | 101           | 0            | 2             | 0          |
|              | 個別輔導，補救教學   | 111           | 3            | 3             | 8          |
|              | 全班補救教學      | 82            | 0            | 1             | 0          |
|              | 指導家庭作業      | 24            | 0            | 0             | 20         |
|              | 團康、體能與才藝課程  | 45            | 0            | 0             | 8          |
|              | 生活照顧        | 0             | 0            | 0             | 0          |
|              | 閱讀活動        | 7             | 0            | 0             | 4          |
| 3.使用教材       | 教科書（含習作、作業） | 302           | 3            | 6             | 23         |
|              | 自編教材        | 109           | 0            | 2             | 27         |
|              | 坊間參考書（含測驗卷） | 79            | 0            | 2             | 14         |
|              | 其他          | 0             | 0            | 0             | 0          |
| 4.活動最大<br>特色 | 增加學生學科基本能力  | 191           | 0            | 6             | 2          |
|              | 減少學生校外逗留時間  | 32            | 0            | 0             | 9          |
|              | 減輕家長經濟負擔    | 18            | 3            | 0             | 3          |
|              | 提升家長對學校的認同  | 19            | 0            | 0             | 1          |
|              | 提供弱勢學童課後照顧  | 67            | 0            | 0             | 25         |

由表 4 發現，在課程施行方式方面，雖有各種不同的施行方式，但教師最常施行的方式以個別輔導、補救教學為最多。然而，以「國民小學課後照顧」為例，該計畫的本意根本不在個別輔導或補救教學，而應著重課後時間的照顧。

在教材使用方面，一般教師皆以教科書為主要授課用書。熊正蕙 (2008) 的研究也指出，「攜手計畫—課後扶助」授課教師以教科書與學習單為主要教材，與本研究結果相符。再者，大多數的教師認為，「教育優先區課業輔導」、「攜手計畫—課後扶助」以增加學生學科基本能力為最大特色，「國民小學課後照顧」以減輕家長經濟負擔為最大特色，「夜光天使點燈」以提供弱勢學童課後照顧為最大特色，教師對於四項計畫的最大特色認定大致與其原始計畫精神相符。

## 二、課後方案實施成效

### (一) 實施成效各層面分析

四種課後方案計畫的實施成效如表 5。

表 5. 教師對課後方案實施成效的層面分析

| 類別名稱 | 教育優先區課業輔導 |       | 國民小學課後照顧 |       | 攜手計畫—課後扶助 |       | 夜光天使點燈 |       |
|------|-----------|-------|----------|-------|-----------|-------|--------|-------|
|      | 平均數       | 標準差   | 平均數      | 標準差   | 平均數       | 標準差   | 平均數    | 標準差   |
| 政策執行 | 14.87     | 2.681 | 17.67    | 2.517 | 14.67     | 2.160 | 15.98  | 2.224 |
| 教學方式 | 15.55     | 1.962 | 18.33    | 2.082 | 15.17     | 1.602 | 16.35  | 2.527 |
| 教材內容 | 15.85     | 1.786 | 17.33    | 1.155 | 15.17     | 1.602 | 16.28  | 2.287 |
| 學習成效 | 10.53     | 1.973 | 14.33    | 1.155 | 10.83     | 1.329 | 11.83  | 2.074 |
| 量表總計 | 56.7982   | 6.806 | 67.67    | 6.807 | 55.83     | 6.210 | 60.43  | 7.555 |

由表 5 發現，在「教育優先區課業輔導」的實施成效方面，以「教材內容」分層面的實施成效較大，而「學習成效」分層面的實施成效較小。在「國民小學課後照顧」的實施成效方面，以「學習成效」分層面的實施成效較大，而「教材內容」分層面的實施成效較小。在「攜手計畫—課後扶助」實施成效層面方面，以「教學方式」、「教材內容」分層面的實施成效較大，而「學習成效」分層面的實施成效較小。最後，在「夜光天使點燈」計畫實施成效方面，以「教學方式」分層面的實施成效較大，而「學習成效」分層面的實施成效較小。

### (二) 課後方案實施成效背景差異分析

不同背景變項教師對課後方案實施成效摘要表，如表 6。

表 6. 不同背景變項教師對課後方案實施成效摘要

| 變項   | 變項名稱      | 政策執行 | 教學方式 | 教材內容 | 學習成效 | 量表總計 |
|------|-----------|------|------|------|------|------|
| 性別   | 1. 男      | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  |
|      | 2. 女      |      |      |      |      |      |
| 年齡   | 1. 30歲以下  | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  |
|      | 2. 31~40歲 |      |      |      |      |      |
|      | 3. 41~50歲 |      |      |      |      |      |
|      | 4. 51歲以上  |      |      |      |      |      |
| 教學年資 | 1. 1~5年   | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  | n.s  |
|      | 2. 6~10年  |      |      |      |      |      |
|      | 3. 11~15年 |      |      |      |      |      |
|      | 4. 16~20年 |      |      |      |      |      |
|      | 5. 21年以上  |      |      |      |      |      |

表 6. 不同背景變項教師對課後方案實施成效摘要（續）

| 變項   | 變項名稱           | 政策執行 | 教學方式 | 教材內容 | 學習成效 | 量表總計  |
|------|----------------|------|------|------|------|-------|
| 教育背景 | 1. 師範院校（含師資班）  | n.s  | n.s  | 3>1  | n.s  | n.s   |
|      | 2. 一般大學        |      |      |      |      |       |
|      | 3. 研究所（含40學分班） |      |      |      |      |       |
| 學校規模 | 1. 6班以下        | 1>4  | 2>4  | n.s  | 1>4  | 1>2>4 |
|      | 2. 7~12班       |      |      |      |      |       |
|      | 3. 13~20班      |      |      |      |      |       |
|      | 4. 21班以上       |      |      |      |      |       |
| 學校地區 | 1. 馬公市區        | 4>1  | n.s  | n.s  | n.s  | n.s   |
|      | 2. 湖西鄉         |      |      |      |      |       |
|      | 3. 白沙鄉         |      |      |      |      |       |
|      | 4. 西嶼鄉         |      |      |      |      |       |
|      | 5. 離島（含虎井分部）   |      |      |      |      |       |
| 擔任職務 | 1. 主任          | 1>4  | n.s  | n.s  | 3>5  | 1>4   |
|      | 2. 組長          |      |      |      |      | 1>5   |
|      | 3. 組長兼導師       |      |      |      |      |       |
|      | 4. 導師          |      |      |      |      |       |
|      | 5. 科任教師        |      |      |      |      |       |

由表 6 發現，不同性別、年齡及教學年資對課後方案實施成效未到達統計顯著水準，而不同教育背景的教師對課後方案實施成效則達到統計顯著水準。事後比較得知，在「教材內容」分量表上有顯著差異，從平均差異來看，研究所教師量表平均數顯著高於師範院校教師。可見，研究所教育背景教師認為自己的教材內容實施成效較高。

不同學校規模的教師對課後方案實施成效也達到統計顯著水準，事後比較得知，在「政策執行」、「教學方式」、「學習成效」等分量表上有顯著差異，從平均差異來看，大致是六班以下學校規模教師量表平均數顯著高於 21 班以上教師，只有教材內容方面的差異未達顯著。不同地區教師對課後方案實施成效也達到統計顯著水準，進行事後比較得知，在「政策執行」分量表上有顯著差異，西嶼鄉教師量表平均數顯著高於馬公市區教師，顯示西嶼鄉教師普遍班級人數較少，教師認為自己對政策執行實施成效較高。

不同職務教師對課後方案實施成效也達到統計顯著水準，事後比較得知，在「政策執行」分量表上有顯著差異，從平均差異來看，主任在量表的平均數顯著高於擔任導師教師量表，顯示主任普遍承接教育優先區業務，對政策執行較為了解，因此對政策執行實施成效較高。

### 三、課後方案實施困難

#### (一) 實施困難各層面分析

四種課後方案的實施困難如表 7。

表 7. 教師實施課後方案的實施困難層面分析

| 類別名稱 | 教育優先區課後輔導 |       | 國民小學課後照顧 |       | 攜手計畫—課後扶助 |       | 夜光天使點燈 |       |
|------|-----------|-------|----------|-------|-----------|-------|--------|-------|
| 類別名稱 | 平均數       | 標準差   | 平均數      | 標準差   | 平均數       | 標準差   | 平均數    | 標準差   |
| 政策執行 | 15.42     | 3.175 | 15.00    | 2.646 | 17.33     | 2.658 | 15.25  | 3.410 |
| 教學方式 | 15.18     | 3.238 | 16.00    | 2.646 | 17.67     | 3.502 | 16.15  | 2.975 |
| 學習成效 | 9.04      | 2.563 | 7.33     | 2.309 | 10.50     | 2.074 | 9.3    | 2.041 |
| 量表總計 | 39.64     | 6.973 | 38.33    | 6.506 | 45.50     | 6.595 | 40.7   | 7.190 |

由表 7 發現，在教師實施「教育優先區課業輔導」的困難上，以「政策執行」分層面的實施困難較大，而「學習成效」分層面的實施困難較小；在「國民小學—課後照顧」的實施困難層面上，以「教學方式」分層面的實施困難較大，而「學習成效」分層面的實施困難較小；在教師實施「攜手計畫—課後扶助」的實施困難層面上，以「教學方式」分層面的實施困難較大，而「政策執行」分層面的實施困難較小；在教師實施「夜光天使點燈」的實施困難層面上，以「教學方式」分層面的實施困難較大，而「政策執行」分層面的實施困難較小。

#### (二) 實施困難背景差異分析

不同背景變項教師對課後方案實施成效摘要表，如表 8。

表 8. 不同背景變項教師對課後方案實施困難摘要

| 變項   | 變項名稱         | 政策執行 | 教學方式 | 學習成效 | 量表總計 |
|------|--------------|------|------|------|------|
| 性別   | 1 男          |      |      |      |      |
|      | 2. 女         | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| 年齡   | 1. 30 歲以下    |      |      |      |      |
|      | 2. 31 ~ 40 歲 | 1>2  | 1>2  |      |      |
|      | 3. 41 ~ 50 歲 | 1>4  | 1>4  | n.s. | 1>4  |
|      | 4. 51 歲以上    |      |      |      |      |
| 教學年資 | 1. 1 ~ 5 年   |      |      |      |      |
|      | 2. 6 ~ 10 年  |      |      |      |      |
|      | 3. 11 ~ 15 年 | n.s. | 1>3  | n.s. | n.s. |
|      | 4. 16 ~ 20 年 |      |      |      |      |
|      | 5. 21 年以上    |      |      |      |      |



表 8. 不同背景變項教師對課後方案實施困難摘要（續）

| 變項   | 變項名稱             | 政策執行 | 教學方式 | 學習成效 | 量表總計 |
|------|------------------|------|------|------|------|
| 教育背景 | 1. 師範院校（含師資班）    |      |      |      |      |
|      | 2. 一般大學          | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
|      | 3. 研究所（含 40 學分班） |      |      |      |      |
| 學校規模 | 1. 6 班以下         |      |      |      |      |
|      | 2. 7 ~ 12 班      |      |      |      |      |
|      | 3. 13 ~ 20 班     | 1>4  | 1>4  | n.s. | n.s. |
|      | 4. 21 班以上        |      |      |      |      |
| 學校地區 | 1. 馬公市區          |      |      |      |      |
|      | 2. 湖西鄉           |      |      |      |      |
|      | 3. 白沙鄉           | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
|      | 4. 西嶼鄉           |      |      |      |      |
|      | 5. 離島（含虎井分部）     |      |      |      |      |
| 擔任職務 | 1. 主任            |      |      |      |      |
|      | 2. 組長            |      |      |      |      |
|      | 3. 組長兼導師         | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
|      | 4. 導師            |      |      |      |      |
|      | 5. 科任教師          |      |      |      |      |

由表 8 發現，在課後方案實施教師的四個背景變項中，不同性別、教育背景、學校地區及擔任職務教師對課後方案困難未到達統計顯著水準，顯示教師在上述四個變項中並未感到有困難的差異存在。而在不同年齡的教師對課後方案實施的困難差異達到統計顯著水準，進一步進行事後比較得知，在總量表、「政策執行」與「教學方式」分量表都有統計顯著差異，從平均差異來看，30 歲以下教師量表平均數顯著高於 31 ~ 40 歲及 51 歲以上教師，可能是 30 歲以下教師教學經驗不足所造成的結果。

不同教學年資的教師對課後方案實施的困難也達到統計顯著水準，顯示不同教學年資的教師在「教育優先區課業輔導」實施困難上有顯著的差異存在。事後比較得知，在「教學方式」分量表上有顯著差異，1 ~ 5 年教學年資的教師平均數顯著高於 11 ~ 15 年教學年資的教師，其原因可能是 1 ~ 5 年教學年資教師的教學經驗不足，在教學方式上較有困難。不同學校規模的教師方面，對「國民小學課後照顧」實施的困難也達到統計顯著水準，事後比較得知，在「政策執行」與「教學方式」分量表上有顯著差異，六班以下學校規模教師平均數顯著高於 21 班以上教師，顯示六班以上學校的教師認為在「國民小學課後照顧」的政策執行與教學方式有許多困難。

## 四、綜合討論

### (一) 實施現況方面

在班級人數方面，本研究是以澎湖為例，偏遠離島地區原本班級人數就不多，但調查後仍發現以7~15人為最多，其次是16~30人，然即使符合小班教學的人數，但相較於Kane (2004) 所做美國21st CCLC、TASC、ESS及SFBI等四種課後方案的生師比11:1，人數仍然過高，這是文化的差異抑或是臺灣課後方案人數政策在人數的限制上過寬，頗值得探討。

授課節數則以4~5節為最多，與呂慶文(2006)對新竹縣市的研究大致相符。若與Kane(2004)美國四種課後方案大致是每日上課二至三小時、每週四至五天則嫌短。

在課程實施方面，臺灣許多研究都發現課後方案以「作業指導」為主(李鈺奐, 2007; 陳淑麗, 2008)，作業指導同為學生、家長、課後照顧教師及學校行政人員需求最高的課程安排項目。高淑玲(2005)發現，兒童討厭的活動是寫作業。但本研究卻發現是以「延續課程進度」、「個別輔導，補救教學」、「全班補救教學」為主，這可能是偏鄉地區教師對課後方案的思考因亟欲提升學力，故傾向以「補救教學」為課程的主要目標。當然，課後方案可能也深受「文憑主義」的社會文化所影響，導致課程安排流於讓學生不斷地練習與考試。

在教師意願方面，都會區的研究，例如：呂慶文(2006)研究發現，師資大部分由學校教師擔任；陳雅萍(2004)研究臺中縣市國小課後方案也發現學校多為符合家長期望遴聘學校正式教師擔任課後教師，但非自願，是學校行政的要求。

反觀偏鄉教師，服務課後方案意願高，雖然各項計畫教師擔任的天數不太相同，以四或五天為最多，但教師願意擔任的主因皆為加強學生課業，且大多數的教師都願意繼續擔任授課教師，顯見教師具有高度的熱忱願意擔任授課；這與呂慶文(2006)、羅時桓(2007)的研究結果指出課後方案實施的困難之一為教師參與意願低結果相反。這可能是偏鄉地區特有的現象，偏遠地區因教育資源不充裕，因此教師普遍皆願意擔任課後方案的教師以提升孩童的學業成就。李鈺奐(2007)對臺東的研究也指出，加強課業是教師參與課後方案的主因，與本研究研究結果相符。

偏鄉地區課後方案實施人數少，因此大致能符合一般研究(陳雅萍, 2004)所發現的，亦即課後方案的師生比愈低，師生互動愈佳，方能改進課後方案班教師帶班品質與降低教師流動率，對於孩童的照顧成效就愈明顯。

### (二) 實施成效方面

以「政策執行」、「教學方式」、「教材內容」、「學習成效」等方面的平均數來做比較，可發現一般教師雖然認為課後方案的實施成效佳，但「學習成效」的平均數卻最低，這與之前鄭芬蘭(2001)、呂慧珍(2004)等研究發現「學生對參與課後學習持正向肯定的態度，課後學習有助於提升其學業成就」的結論不同，顯示以「教師知覺」為主的研究在分層面

探究時便會發現與其他研究的不同，教師可能認為課後方案有效，但有效的部分以學生的學習成效最低。這與非以教師知覺為研究對象的研究差異頗大，例如：史強福 (2008) 對原住民重點小學的研究就發現，在教師教學表現上成效不顯著。

不同背景變項在實施成效的差異方面，六班以下學校規模教師在「政策執行」、「教學方式」、「學習成效」等方面都高於 21 班以上教師，只有「教材內容」無差異，顯示偏鄉小校教師所知覺的各方面（除教材外）都不如偏鄉的中大型學校。

### （三）實施困難方面

在研究困難的發現，大致與一般實徵研究相符。例如：呂慶文 (2006) 研究指出學校辦理課後學習的主要困境之一在於課程規劃缺乏多元，施麗卿 (2007) 研究指出課後方案課程教材最難以規劃等，均與本研究結果相符。在實施困難層面方面，多數都發現是以「教學方式」分層面的實施困難較大，其他研究（如史強福，2008）針對困難部分做深入調查，也以教學層面的困難居多。

至於熊正蕙 (2008) 研究結果發現，學生表現不會因學校規模和地區不同而有差異，則與本研究結果不同。雖然六班以下教師認為自己的教學方式成效高，但自覺在政策執行與教學方式的困難也高。研究者認為可能是偏鄉小校教師對於偏鄉中大校教師仍存有「相對剝削感」，亦即不論學校規模，因同屬偏鄉，故可同時擁有相同的外來資源，小校教師班級人數少，但相對負擔也重，可能是其知覺教學成效高，但困難也高於大校的原因。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）中小學執行課後方案實施現況

##### 1. 澎湖縣教育優先區課業輔導之參與學校數、教師數為最多

澎湖縣國民中小學自 1996 年開始實施「教育優先區課業輔導」，因為實施的時間最久，且澎湖全縣都隸屬於教育優先區的範疇之中，比較沒有申請的限制，因此以此類別申請實施課後方案的學校、教師數為最多。

##### 2. 師資來源主要為導師或科任老師

澎湖地處偏遠，雖然各項方案的教師來源可以外聘師資，但是，學校普遍仍然由校內教師授課。

##### 3. 班級成員主要以原班級和目標學生為主，且班級人數以 7 ~ 15 人為最多

「教育優先區課業輔導」降低編班人數，所以各類的課後方案都以原班級和目標學生為主。

##### 4. 課程施行方式以個別輔導、補救教學為最多

教師最常施行的方式，以個別輔導、補救教學為最多，但是，在課後照顧計畫方面，

計畫的本意應不在於個別輔導、補救教學，而在於課後時間的照顧，顯見學校所設定的課後方案班與一般民間設立的課後照顧班施行方式不同。其中，在延續課程進度的部分，目前教育優先區課業輔導的辦法規定不得延續課程進度，顯示部分教師並不清楚法規的規定，仍進行課程進度的教導。

#### 5. 教師對擔任課後方案授課教師具有高度熱忱

教師普遍具有高度熱忱擔任課後方案授課教師，且教師願意擔任的主因都是提升學生學業成就。教師普遍認為學科基本能力是學生學習重要的一環，所以願意多花心力於提升課業。事實上，提升課業也是家庭照顧的一環，多一點時間的陪伴，不僅能給予孩童課業上的協助，更能給予家庭陪伴照顧的溫暖，相信孩子在任何一方面都能成長。

#### 6. 教師能理解各類課後方案精神不同

雖然都是課後方案，但是類別不同，施行的對象、課程安排也不同，教師知覺的各項方案特色也有差異，且符合政府規劃各項方案的精神。

### (二) 中小學執行課後方案實施成效

#### 1. 以「教材內容」分層面的實施成效較大，而「學習成效」分層面的實施成效較小

#### 2. 教育背景會影響對自我實施成效的看法

碩士以上教育背景的教師認為，自己在教材內容實施成效比師範院校教育背景的教師較高，可能係因教師進修之後，提升自我專業知能，會影響對自我教學的認知，普遍認為自我的教學成效優良。

#### 3. 小班小校較能適性教學，提升學習成效

六班以下學校規模教師量表平均數顯著高於 7～12 班和 21 班以上教師，顯見六班以下教師認為課後方案能落實教育機會均等、縮短學生的學習落差，且小班小校較能適性教學，教師較能兼顧學生的需求，給予妥善的照顧，因此，教師認為自己的教學方式成效高。

#### 4. 不同學校所在地區教師對實施成效的看法不同

相較於馬公市區教師，西嶼鄉教師認為「教育優先區課業輔導」能落實教育機會均等、縮短學生的學習落差，顯示西嶼鄉普遍班級人數較少、家長社經地位較為低落、需要特別照顧的學生較多，因此教師認為教育優先區政策執行能真正落實教育機會均等。

### (三) 中小學執行課後方案實施困難

#### 1. 以「教學方式」分層面的實施困難較大，而「政策執行」分層面的實施困難較小。

#### 2. 學生異質性高、差異性大，上課缺乏補充教材有較大的困難，法規限制等較無實施的困難。

#### 3. 年資較淺的教師更感困難。

## 二、建議

### (一) 對教育主管機關之建議

#### 1. 整合各項課後方案

本研究發現，偏鄉地區因師資外聘不易，通常由學校教師擔任授課教師，因而增加學校行政人員及教師行政和備課之負擔。加以各種方案的安排與設計也大同小異，學生參與的重複性過高，容易影響學生的學習動機。教育主管機關應該有效整合各項課後方案類別，簡化行政流程，方可提升成效。

#### 2. 放寬法規限制

本研究發現，教師多認為法規政策的規定是實施困難的原因之一。目前「教育優先區課業輔導」已減少編班人數限制，六人以上即可成班，過去偏鄉仍受 10 人成班的規定，混齡上課，造成教材準備不易。況且上課的內容方式應由教師適性規劃，應尊重第一線教師課程設計之專業自主。

### (二) 對學校行政人員之建議

#### 1. 辦理課後方案說明會

本研究發現，許多教師認為透過改善課程教材層面，例如：增加多元課程、提供教師學習輔導等，能改善課業輔導成效。目前課後方案眾多，各類計畫大多由行政人員規劃及申請，多數教師不了解不同課後方案類別的規定與差異，常憑著自己的認知去規劃與安排課程，容易誤解計畫實施目的的本意。因此，應定期舉辦說明會等，使能達成政策實施之成效。

#### 2. 定期舉辦檢討會，提升學習成效

研究發現，新手教師較有課程實施的困難，此為教學經驗的不足所致，因此學校定期舉辦研討會，讓教師交流彼此經驗，共同針對問題討論，集思廣義地思索解決方式，以期提升學生的學習成就。

#### 3. 鼓勵參與課後方案之教師

研究顯示，30 歲以下教師認為透過改善政策執行層面，例如：增加師資來源、提高鐘點費等，能改善課業輔導成效。當教師皆具有高度的熱忱擔任授課教師，更應該鼓勵這些教師，使教師持續保有高度的熱忱，願意為孩子奉獻心力。

### (三) 對學校教師之建議

#### 1. 配合不同的需求，安排多元的課程

根據研究結果，多數學校將課後方案界定為課後補救或課後輔導，這也就是 Piha and Miller (2003) 的觀點，認為課後照顧課程應該增進成就 (improving achievement)。但各類課後方案的精神不同，不同的課後方案類別有不同的課程內涵，教師應視學生不同的需要，適性地安排多元的課程，增進學生的學習興趣，提升學習成效。若能以經驗主義、全人教育出發，省思國小方案因應家長期待的不合理性，課程設計朝向生活化、重視兒童的

經驗與發展。

### 2. 建立知識社群，資源共享

研究結果發現，年紀較輕、年資較淺的教師在教學方式上有較大的實施困難，這是因為教學經驗不足所致。由於教學必須依靠經驗的傳承與時間的累積，所以應該建立知識社群、溝通平臺，讓新手教師有解決疑問的管道，減少摸索的時間，如此將能更有效地掌握學生學習的狀態，有效地解決問題，達到雙贏的局面。

### 3. 適性設計多元課程能改善學習成效

教師普遍認為設計多元的課程，提供教師適當的課程教材，能有效改善課後方案的學習成效。此與實施困難的研究結果相符，實施困難的研究指出，學生異質性高、缺乏補充教材是主要的困難，若能提供授課教材，將能提升學生的學習成效。

## 附註：

本論文之英文四頁精簡版「The Status of Elementary and Junior High School After-School Program Implementation:A Case Study on Penghu County」，於 2013 年 5 月 25 日 Conference on Creative Education (CCE 2013) 發表。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 史強福(2008)。台灣地區原住民重點小學推動「教育優先區計畫—學生學習輔導」活動之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 呂慶文(2006)。新竹縣市地區國小學生參與學校辦理課後學習現況之研究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 呂慧珍(2004)。國民小學實施課後托育之個案研究：以台中縣偏遠地區一所國民小學為例（未出版碩士論文）。靜宜大學，臺中縣。
- 李新民(2002)。美國課後輔導方案對國內課後托育的啓示。高雄師範大學學報，13，235-256。
- 李鈺奐(2007)。臺東縣國小高年級課後照顧服務實施現況、需求與滿意度之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 林建呈(2005)。宜蘭縣辦理國民小學弱勢學生學習輔導現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 施麗卿(2007)。彰化縣國民小學實施課後照顧之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 洪麗雯(2006)。「攜手計畫—課後扶助」實施成效評估研究：以 J 校國語科為例（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學，雲林縣。

- 高淑玲 (2005)。從兒童的觀點來看課後照顧方案 -：以花蓮縣非營利機構為例（未出版之碩士論文）。慈濟大學，花蓮縣。
- 陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。台東大學教育學報，**19**(1)，1-32。
- 陳雅萍 (2004)。台中縣市國小實施課後照顧服務之調查（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中縣。
- 馮燕 (2001)。各國學齡兒童課後照顧方案。兒童福利期刊，**1**，195-208。
- 熊正蕙 (2008)。攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究：以臺北縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉翠華 (1990)。學童課後托育與服務模式知研究：以台北市三個社區為例（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 鄭芬蘭 (2001)。課後托育學童快樂情緒模式之驗證。屏東師院學報，**15**，231-258。
- 羅時桓 (2007)。攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究：以苗栗縣國民小學為例。國立新竹教育大學，新竹市。

## 二、英文部分

- Bissell, J., Dugan, C., Ford-Johnson, A., & Jones, P. (2002). *Evaluation of the YS-CARE after school program for California work opportunity and responsibility to kids (Cal-WORKS)*. Irvine: Department of Education, University of California, Irvine & Research Support Services.
- Bureau of Labor Statistics (2000). *Labor force participation: 75 years of change 1950-1998 and 1998-2025*. Washington: U.S. Department of Labor.
- Capizzano, J., Tout, K., & Adams, G. (2000). *Child care patterns of school-age children with employed mothers* (Occasional Paper Number 41). Washington: Urban Institute.
- Dynarski, M., Moore, M., Mullens, J., Gleason, P., James-Burdumy, S., Rosenberg, L., Pistorino, C., Silva, T., Deke, J., Mansfield, W., Heaviside, S., & Levy, D. (2003). *When schools stay open late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program: First year findings* (Report submitted to the U. S. Department of Education). Princeton: Mathematic Policy Research, Inc.
- Forbam, I. (2004). Out-of-school-hours learning in the United Kingdom. *New Directions for Youth Development*, *101*, 43-74.
- Fusco, D. (2008). School vs. afterschool: A study of equity in supporting children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, *2*(4), 391-403.
- Gifford, S. A. (2001). *Effects of after-school programs on the relationships among emotional regulation, behavior regulation, and social competence* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, Bronx.

- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, J., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 332-344.
- Halpern, R. (1999). After-school program for low-income children: Promise and challenges. *The Future of Children, 19*(2), 81-95.
- Halpern, R. (2003). *Making play work: The promise of after-school programs for low-income children*. New York: Teachers Colleges Press.
- Jacobson, L. (2003). After-school report called into question. *Education Week, 22*(37), 1-15.
- Kane, T. J. (2004). *The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations*. New York: W. T. Grant Foundation.
- Mahoney, J. L., & Zigler, E. F. (2006). Translating science to policy under the No Child Left Behind Act of 2001: Lessons from the national evaluation of the 21st-Century Community Learning Centers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 282-294.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrison, G. M., Storino, M. H., Robertson, L. M., Weissgiass, T., & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning, 23*, 365-371.
- National Center for Education Statistics (2001). *Special analysis 2000: Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school*. Retrieved September 4, 2004, from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2000/essay/index.asp>
- National Research Council and Institute of Medicine (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington: National Academies Press.
- Noam, G. G., Miller, B. M., & Barry, S. (2002). Youth development and afterschool time: Policy and programming in large cities. In G. G. Noam & B. M. Miller (Eds.), *Youth development and after-school time: A tale of many cities* (pp. 9-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Piha, S., & Miller, B. M. (2003). *Getting the most from after school: The role of after-school programs in a high-stakes learning environment*. Wellesley: National Institute on Out-of-School Time.
- Reno, J., & Riley, R. W. (1998). *Safe and smart: Making after-school hours work for kids*. Retrieved May 10, 2013, from <http://www.ed.gov/pubs/SafeandSmart/title.html>
- Sonenstein, F. L., Gates, G. J., Schmidt, S., & Bolshun, N. (2002). *Primary child care arrangement of employed parents: Findings from the 1999 national survey of America's families*. Washington: Urban institute Press.



- U.S. Department of Education (2003). *When schools stay open late: The National Evaluation of the 21st Century Learning Centers Program, first year findings*. Washington: Author.
- U.S. Department of Education (2008). *Guide to U.S. Department of Education Programs*. Retrieved February 25, 2009, from <http://www.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf>
- U.S. Department of Education (2009). *Choices for parents: Description of supplemental educational services*. Retrieved November 19, 2009, from <http://www.ed.gov/nclb/choice/help/ses/description.html>
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, R. B., Dadisman, K., Pierce, K. M., & Lee, D. (2005). *The study of promising afterschool programs: Examination of intermediate outcomes in year 2*. Retrieved May 10, 2013, from <http://www.wcer.wisc.edu/childcare/statements.html>
- Vinovskis, M. A. (1999). Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of title I and head start. *American Journal of Education, 107*(3), 187-209.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education, 14*(3), 251-264.
- Weissbourd, R. (2009). The “quiet” troubles of low-income children [Electronic Version]. *Education Digest*. Retrieved November 19, 2009, from <http://www.britanmca.com/bps/additionalcontent/18/36120251/The-Quiet-Troubles-of-LowIncome-Children>
- Welsh, M. E., Russell, C. A., Williams, I., Reisner, E. R., & White, R. N. (2002). *Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years*. Washington: Policy Studies Associates.
- Wright, R., John, L., Offord, D., Duku, E., Rowe, W., & Ellenbogen, S. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 26*(2), 1-20.
- Zhang, J. J., Lam, E. T. C., Smith, D. W., Fleming, D. S., & Connaughton, D. P. (2006). Development of the Scale for program facilitators to assess the effectiveness of after-school achievement programs. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*(3), 151-167.

## 國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、 積分與錄取情形關聯性之研究

### A Study on the Relationship among Registration Numbers Order, Integration Examine Score and Admission Situation in Elementary School Principals Selection Examination

許振家\*

Chen-Chia Hsu

(收件日期 103 年 7 月 24 日；接受日期 103 年 11 月 6 日)

#### 摘 要

本研究的目的是在於探究國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、積分與錄取情形是否具有關聯性。研究項目主要包括：一、國民小學候用校長甄選的錄取人員與非錄取人員是否為隨機出現；二、報名順序排序與錄取順序是否有關聯；三、積分排序與錄取順序是否有關聯。研究方法採用無母數統計方法，將口試名單結合錄取順序進行隨機性檢定—連數檢定 (run test)，並將口試名單結合錄取順序進行史比爾曼等級相關係數 (Spearman rank order correlation coefficient) 檢定。研究結果發現，國民小學候用校長甄選錄取人員與非錄取人員為隨機出現，和報名順序、積分排序及錄取順序無關聯。本研究提供了國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、積分與錄取情形在統計上的實證證據，補足了研究上的缺口。

**關鍵詞：**候用校長甄選口試報名號碼順序、校長甄選積分、錄取情形

---

\*國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

### Abstract

The purpose of this study is to explore whether there is any relationship among registration numbers order, integration examine score and admission situation in the elementary school principals selection examination. The study mention there research questions. First, if the one who get the qualification in the elementary school principal selection examination is in random. Secondly, whether there is any relationship between registration numbers order and the qualification sequence. Moreover, if there is any relationship between integration examine score and the qualification sequence. The research using Nonparametric statistics method. Conducted run test on participate list and the qualification sequence of elementary school principal selection examination, and then adopted Spearman rank order correlation coefficient on them. The results found that the qualifications of elementary school principal selection examination is in random, there is no any relationship among registration numbers order, integration examine score, and the qualification sequence.

Key words: Principal Selection Registration Number Order, Principal Selection Integration Examine Score, Admission Situation.

## 壹、緒論

校長是學校的靈魂人物，負有綜理校務之責，西諺有云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」(As is the principal, so is the school.)。校長的品德、知識、能力和領導作風，會影響整個學校的行政運作、學習氣氛、教師的教學方法和學生的學習成效。

Baltzell and Dentler (1985) 認為，校長甄選的過程應注重四大原則：一、合目的性：過程要合乎甄選的實質目的；二、合公平性：重視甄選的客觀性，沒有特權介入；三、合法性：甄選過程合乎法律規範；四、合效率性：以最經濟的方式達成目標。由於校長甄選的試務工作要求嚴謹（陳文彥，2004），大多數研究關注在甄選的筆試、口試與內容是否具有公平性（林海清，1993；秦夢群，1998；陳順利，2006）。由於坊間常言，考試是七分努力三分運氣，又有些校長認為早上報名錄取率較高，因為考試委員認為考試者已經準備好了，另一種說法是較晚改到的考卷或是較晚口試者的答案缺乏新鮮感，因為考試委員已經看膩和聽膩了，因此校長甄選的報名順序與錄取二者之間是否具有關聯性，值得加以探討。另外，搜尋國家圖書館之臺灣期刊論文索引系統，並未發現有相似的研究，可見，此方面的研究出現了缺口。有鑑於此，本研究目的乃在探究國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、積分與錄取情形是否具有關聯性。研究問題首先是國民小學候用校長甄選的錄取人員與非錄取人員是否為隨機出現，其次是報名順序與錄取順序是否有關聯，再者是積分與錄取順序是否有關聯。

## 貳、文獻探討

### 一、校長甄選的目的

依據《國民教育法》第9條第3款規定：

縣（市）立國民中小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。

因此，縣（市）政府必須公開甄選國民小學校長。一般而言，縣（市）立政府依據國民中小學的人力需求進行規劃，透過一套公開、公平、客觀的甄選標準、程序、方式的歷程，選拔出真正適合校長職位的人才，發揮校長職位的功能，以提升學校整體的效能，達成學校目標（林海清，1993；秦夢群，1998；梁金都，2005；連海生，2000；陳文彥，2004；陳順利，2006）。雖然公開考試似乎是公平和客觀的，然而，甄選標準、程序及方式卻仍持續被質疑（陳順利，2006）。因此，校長甄選是否達成目的，需要多方面的證據支持。

## 二、校長甄選標準、程序、篩選方式

依據《國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法》第 10 條第 2 款，「前項（國民中、小學校長、主任）甄選及儲訓作業相關規定，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之」。而各縣市國民小學候用校長甄選成績權重標準大致有服務積分（基本條件、學歷、服務年資、服務成績、進修）、筆試、口試、平時表現等項目（陳順利，2006）。如表 1。

表 1 各縣市國民小學候用校長甄選成績權重比較

|    | 縣市  | 積分    | 筆試    | 口試    | 平時表現訪視 | 總分  | 甄選簡章    |
|----|-----|-------|-------|-------|--------|-----|---------|
| 1  | 基隆市 | 40    | 30    | 30    |        | 100 | 2014 年  |
| 2  | 臺北市 | 30（初） | 30（初） | 40（複） |        | 100 | 2014 年  |
| 3  | 新北市 | 35（初） | 35（初） | 30（複） |        | 100 | 2013 年  |
| 4  | 桃園縣 | 25（初） | 45（初） | 30（複） |        | 100 | 2012 年  |
| 5  | 新竹市 | 30    | 40    | 30    |        | 100 | 2011 年  |
| 6  | 新竹縣 | 30    | 40    | 30    |        | 100 | 2014 年  |
| 7  | 苗栗縣 | 20（初） | 40（初） | 40（複） |        | 100 | 2013 年  |
| 8  | 臺中市 | 20（初） | 50（複） | 30（複） |        | 100 | 2014 年  |
| 9  | 彰化縣 | 20（初） | 45（複） | 35（複） |        | 100 | 2014 年  |
| 10 | 雲林縣 | 20（初） | 50（複） | 30（複） |        | 100 | 2014 年  |
| 11 | 南投縣 | 25（初） | 45（初） | 30（複） |        | 100 | 2014 年  |
| 12 | 嘉義市 | 30    | 40    | 30    |        | 100 | 2013 學年 |
| 13 | 嘉義縣 | 35（初） | 35（初） | 30（複） |        | 100 | 2013 學年 |
| 14 | 臺南市 | 25（初） | 35（複） | 20（複） | 20（複）  | 100 | 2014 年  |
| 15 | 高雄市 | 35（初） | 35（初） | 30（複） |        | 100 | 2015 年  |
| 16 | 屏東縣 | 30（初） | 40（初） | 30（複） |        | 100 | 2012 學年 |
| 17 | 花蓮縣 | 30（初） | 40（初） | 30（複） |        | 100 | 2012 年  |
| 18 | 臺東縣 | 20（初） | 40（複） | 40（複） |        | 100 | 2013 學年 |
| 19 | 宜蘭縣 | 50    | 30    | 20    |        | 100 | 2014 年  |
| 20 | 澎湖縣 | 30（初） | 40（初） | 30（複） |        | 100 | 2013 年  |
| 21 | 金門縣 | 40（初） | 40（複） | 20（複） |        | 100 | 2012 學年 |
| 22 | 連江縣 | 35    | 40    | 25    |        | 100 | 2012 年  |

註：（初）：初選依一定分數或比例進入複試；（複）：複試。數字代表百分比。

資料來源：研究者自行整理。

校長甄選的程序，包括評審委員的產生、服務積分、筆試、口試的配分原則（梁金都，2005；陳順利，2006）。表 1 呈現出各縣市在服務積分、筆試及口試上的配分並不相同，「積分」占總成績在 20%～50% 之間，「筆試」占總成績在 30%～50% 之間，「口試」占總成績在 20%～40% 之間。而臺南市較為特別，另採計「平時表現」，占總成績 20%。在這些項目中又以積分採計的比例範圍最大，可見各縣市對於積分的肯定有很大的差異。在甄選程序上，有六個縣市採用一個階段計算總分決定錄取人員，而 15 個縣市採用兩階段的篩選作業，其中有 10 個縣市合計積分和筆試成績做為標準，再進行口試，而有五個縣市則以積分做為初選的標準，再進行筆試及口試。

校長甄選的篩選方式，有不限制初選人數、限制初選人數為錄取人數的幾倍（陳順利，2006）。基本上，校長甄選具有一定的限制，例如：具有教師證、行政資歷等，其中服務積分希望呈現校長候選人具有一定的行政資歷，顯見其目的是希望由優秀傑出的行政人員擔任校長；其次，筆試是希望此行政人員具有一定的學理知識；再者，口試是希望能深入了解此行政人員隨機應變與實務工作能力。而限制初選人員通常則可以減輕試務工作的負擔，不過，如以不限制初選人員的方式，報名的人數通常較多，能獲得較高的報名費收入，使試務工作的經費較無問題，但這也將加重考試委員的負擔。

### 三、校長甄選方式的問題

從 1999 年之後，由各縣市政府自行辦理的國民中小學校長甄選，看似客觀、公正，卻仍然存在著許多問題與受人批評的地方，例如：積分意義的扭曲、筆試與口試可以透過短期的訓練、筆試與口試無法評量出人格特質等（李宏才，2001）。而其中又以積分的計算，以及積分、筆試和口試占總成績的比率被認為最有問題，而且各縣市的差異非常大，甚至有人批評有些特殊規定的條款是為特定人員「量身訂作」的（吳昌期，2000）。Flanigan (1989) 指出，校長甄選制度如果設計不良，至少會阻礙教育好幾年的進步。但因為此一模式行之有年，廣被接受，且所需花費的人力、財力也都比較省，所以仍有許多縣市採用（陳文彥，2004）。而且此種校長甄選制度因為具有甄選的公平性，少有特權介入，普遍為教育界所肯定（秦夢群，1998）。因此，本研究主要透過國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、積分與錄取情形是否有關聯進行研究，證明此種甄選方式具有其宣稱的客觀性，減少其為人量身訂作的疑慮。

## 參、研究方法與設計

### 一、研究設計

從文獻分析可以發現，各縣市校長甄選的形式大同小異，因此本研究抽樣對象為南投縣，並以 2014 年國民小學校長甄選的報名順序（依據准考證號碼）、口試名單與榜單進行分析。由於南投縣 2014 年國民中小學校長甄選分為兩階段，其中，國民小學校長總錄

取人數為八名，第一階段為筆試後，依分數評比前 32 名（錄取人數的四倍），才可以進行第二階段的口試。此種操作可以排除報名時對於報名順序的可操作性，更加強了其非人為性，因此採用口試名單進行隨機性檢定，將錄取人員以+號註記、非錄取人員以-號註記，並將錄取順序進行註記，如表 2。

表 2 口試順序、錄取記號與錄取順序

| 上午 8：20 起  |    |    |    |    |    |    |    | 上午 10：06 起 |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 口試順序       | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8          | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 錄取記號       | +  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -          | -  | +  | +  | -  | -  | +  | -  | +  |
| 錄取順序       | 8  |    |    |    |    |    |    |            |    | 6  | 1  |    |    | 2  |    | 7  |
| 下午 12：50 起 |    |    |    |    |    |    |    | 下午 14：36 起 |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 口試順序       | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24         | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| 錄取記號       | -  | -  | +  | -  | -  | -  | -  | -          | -  | -  | +  | +  | -  | -  | -  | -  |
| 錄取順序       |    |    | 3  |    |    |    |    |            |    |    | 4  | 5  |    |    |    |    |

資料來源：整理自曾韻如 (2014)、吳富玲 (2014)。

## 二、研究方法

研究採用無母數統計方法，因為無母數統計使用的時機是：母體並不服從常態分配或母體來自某一未知分配時，而且抽樣樣本資料以類別尺度表示或等級順序尺度表現時。而本研究的樣本並非來自常態分配，而且樣本資料是類別尺度和等級順序尺度。本研究將口試名單結合錄取順序進行隨機性檢定—連數檢定 (run test)，並將口試名單結合錄取順序進行史比爾曼等級相關係數 (Spearman rank order correlation coefficient) 檢定。

## 三、統計方法

### (一) 國民小學候用校長錄取順序的隨機性檢定

依據吳柏林和謝名娟 (2010) 指出，當大樣本時 ( $n_1 > 10, n_2 > 10$ )，連串統計量  $r$  的分配會趨近常態分配，其期望值與變異數為：

$$E(T) = \frac{2n_1n_2}{n_1 + n_2} + 1, \quad \sigma_r^2 = \frac{2n_1n_2(2n_1n_2 - n_1 - n_2)}{(n_1 + n_2)^2(n_1 + n_2 - 1)}$$

因此可用統計量  $Z = \frac{T - E(T)}{\sigma_T}$  來求得臨界值，確認國民小學校長錄取名單是否隨機出現。

(二) 國民小學候用校長報名順序與錄取順序、國民小學候用校長甄選積分與錄取順序的史比爾曼等級相關係數檢定

依據吳柏林等人 (2010) 指出，史比爾曼等級相關係數  $r_s$ ， $r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$ ，

$d_i = R(X_i) - R(Y_i)$  表示成對樣本之等級差， $R(X_i)$  表示  $X_i$  在  $X$  中之等級， $R(Y_i)$  表示  $Y_i$  在  $Y$  中之等級， $n$  為樣本數。應用雙尾檢定，檢測報名順序與錄取順序二者是否有關聯。

## 肆、結果分析與討論

### 一、結果分析

#### (一) 國民小學候用校長錄取名單的隨機性檢定

首先，將錄取名單結合非錄取名單進行串數統計如下：

+ - - - - - + + - - + - + - - + - - - - - + + - - - -

得到串數為  $\gamma = 12$

統計假設為

$H_0$ ：國民小學候用校長甄選錄取人員與非錄取人員為隨機出現。

$H_1$ ：國民小學候用校長甄選錄取人員與非錄取人員不為隨機出現。

以連串檢定，「錄取人員」個數  $n_1 = 8$ ，「非錄取人員」個數  $n_2 = 24$ ，連串  $\gamma = 12$ 。我們利用常態近似法求臨界值：

$$E(r) = \frac{2 \times 8 \times 24}{32} + 1 = 13, \quad \sigma_r^2 = \frac{2 \times 8 \times 24(2 \times 8 \times 24 - 8 - 24)}{(8 + 24)^2(8 + 24 - 1)} = 4.258$$

$$\text{因此檢定量 } Z = \frac{12 - 13}{\sqrt{6.46}} = -0.485 > -1.64 = Z_{0.05}$$

接受  $H_0$ ，亦即認為國民小學候用校長甄選錄取人員與非錄取人員在顯著水準  $\alpha = 0.05$  情況下為隨機出現。

#### (二) 國民小學候用校長報名順序排序與錄取順序的史比爾曼等級相關係數檢定

首先，將候用校長甄選報名順序與錄取順序紀錄如表 3。

表 3 候用校長甄選報名順序與錄取順序

|      |   |    |    |    |    |    |    |    |
|------|---|----|----|----|----|----|----|----|
| 報名順序 | 3 | 18 | 19 | 23 | 26 | 30 | 47 | 49 |
| 錄取順序 | 8 | 6  | 1  | 2  | 7  | 3  | 4  | 5  |

統計假設為

$H_0$ ：候用校長甄選報名順序排序與錄取順序二者無關聯。



$H_1$ ：候用校長甄選報名順序排序與錄取順序二者具有正相關。

其次，將候用校長甄選報名順序排序與錄取順序，呈現如表 4。

表 4 候用校長甄選報名順序排序與錄取順序

|        |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 報名順序排序 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 錄取順序   | 8 | 6 | 1 | 2 | 7 | 3 | 4 | 5 |

$$\sum_{i=1}^n d_i^2 = (1-8)^2 + (2-6)^2 + (3-1)^2 + (4-2)^2 + (5-7)^2 + (6-3)^2 + (7-4)^2 + (8-5)^2 = 104$$

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)} = 1 - \frac{6(104)}{8(8^2-1)} = -0.238$$

應用雙尾檢定，由吳柏林等人 (2010) 附表 T13 得臨界值為  $0.645 > -0.238$ ，因此我們接受  $H_0$ ，亦即報名順序與錄取順序二者無關聯。

### (三) 國民小學候用校長甄選積分排序與錄取順序的史比爾曼等級相關係數檢定

首先，將候用校長甄選積分與錄取順序紀錄如表 5。

表 5 候用校長甄選積分與錄取順序

|      |       |    |       |       |    |    |    |      |
|------|-------|----|-------|-------|----|----|----|------|
| 甄選積分 | 93.75 | 93 | 90.75 | 94.25 | 94 | 97 | 91 | 91.5 |
| 錄取順序 | 8     | 6  | 1     | 2     | 7  | 3  | 4  | 5    |

統計假設為

$H_0$ ：候用校長甄選積分排序與錄取順序二者無關聯。

$H_1$ ：候用校長甄選積分排序與錄取順序二者具有正相關。

其次，將候用校長甄選積分排序與錄取順序排序如表 6。

表 6 候用校長甄選積分排序與錄取順序

|        |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 甄選積分排序 | 5 | 4 | 1 | 7 | 6 | 8 | 2 | 3 |
| 錄取順序   | 1 | 3 | 8 | 7 | 2 | 6 | 5 | 4 |

$$\sum_{i=1}^n d_i^2 = (5-1)^2 + (4-3)^2 + (1-8)^2 + (7-7)^2 + (6-2)^2 + (8-6)^2 + (2-5)^2 + (3-4)^2 = 96$$

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)} = 1 - \frac{6(96)}{8(8^2-1)} = -0.143$$

應用雙尾檢定，由吳柏林等人 (2010) 附表 T13 得臨界值為  $0.645 > -0.143$ ，因此我們接受  $H_0$ ，亦即甄選積分排序與錄取順序二者無關聯。

## 二、討論

從研究結果可以發現錄取名單具有隨機性，錄取順序與報名順序無關聯，可見現今國民小學候用校長報名號碼順序不具決定性。此與一般學者專家（林海清，1993；秦夢群，1998；梁金都，2005；連海生，2000；陳文彥，2004；陳順利，2006）的想法沒有出入。

其次，南投縣國民小學候用校長甄選積分與錄取順序無關聯，可能是因為在校長甄選簡章中已經規定，積分達 85 分以上，才可參加甄選，而且積分只占 25%。另外，從錄取人員甄選積分的最高分 97、最低分 90.75、平均數 93.16 來看，離散情形不大，因此甄選積分不具有影響性。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究提供了國民小學候用校長甄選口試報名號碼順序、積分與錄取情形在統計上的實證，證明了國民小學候用校長錄取名單具有隨機性，也就是不具人為操作性，可見縣市政府在進行校長甄選的試務上具有公正性。另外，報名號碼順序與錄取與否無關，如此結果可以鼓勵有意報考校長甄選的人，不論報名先後，錄取與本身實力較有關係，和報名時間與順序無關，而且這種結果也代表考試委員呈現出值得信賴的客觀性。

同時，積分多寡亦不具影響力，雖然積分門檻訂在 85 分，但錄取者積分皆在 90 分以上，可見錄取者平時就有所準備，可供有心邁向校長之路的人做為參考。本研究也補足了國民小學校長甄選研究對於公平、客觀上實質證據的缺口，更進一步強化了國民小學候用校長甄選的可信賴性。

### 二、建議

經由本研究的證實，國民小學候用校長甄選是可以信賴性的，但是，對於甄選標準（積分、筆試、口試等項目）是否恰當的問題需要更進一步的研究，在甄選程序上（評審委員的產生、服務積分、筆試、口試的配分原則）也需要更進一步的研究，例如：積分意義的調整、筆試的理論與實務兼顧、口試考試時間的延長、重視人格特質的評比等。甄選方式是否不限制初選人數、應限制初選人數為錄取人數的幾倍等，都需要再精算。故在此基礎上，建議後續研究增加甄選標準、程序與方式有效性的探討，選拔出具有校長職位效能的優質校長人選。

另外，本研究僅以南投縣 2014 年國民小學候用校長甄選的 32 位進入複試的人做為研究參與者，而錄取順序也只有八位錄取的後用校長做為研究樣本，此研究限制了推論的有效性。建議後續研究蒐集更多縣市或是多年度資料，所得結果會更具有參考價值。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 吳昌期 (2000)。從校長培育的觀點看我國國小校長甄選。《學校行政雙月刊》，8，78-85。
- 吳柏林、謝名娟 (2010)。《現代教育與心理統計學》。臺北市：Airiti Press。
- 吳富玲 (2014 年 4 月 12 日)。公告南投縣 103 年國民中小學校長主任甄選榜單如附件，請查照。2014 年 7 月 24 日，取自 <http://163.22.168.146/Bulletin/Detail.aspx?IDID=18384&CLASSID=3>
- 李宏才 (2001)。校長培育與甄選的新紀元：從國小候用校長培育班談起。《學校行政雙月刊》，15，96-104。
- 林海清 (1993)。台灣省立高級中等學校校長甄選制度之探討。《教育與心理研究》，16，175-222。
- 秦夢群 (1998)。《教育行政：實務部分》。臺北市：五南。
- 梁金都 (2005)。國民小學校長甄選制度之發展趨勢與建議。《人文及社會學科教學通訊》，16(2)，95-113。
- 連海生 (2000)。紐澳國小校長甄選、遴選、任用制度之比較。《學校行政》，3，121-129。
- 陳文彥 (2004)。國民中小學校長的甄選、儲訓、任用制度之探討。《教育資料與研究》，56，31-35。
- 陳順利 (2006)。國中小校長甄選培育發展機制之芻議：人力資源管理和策略聯盟的觀點。《學校行政》，46，17-29。
- 曾韻如 (2014 年 1 月 11 日)。公告南投縣 103 年國民中小學校長主任甄選口試順序表乙份。2014 年 7 月 24 日，取自 <http://163.22.168.146/Bulletin/Detail.aspx?IDID=18383&CLASSID=3>

### 二、英文部分

- Baltzell, D. C., & Dentler, R. A. (1985). *Selecting American school principals*. Washington: Department of Education, National Institute of Education.
- Flanigan, J. L. (1989). *A process model of principal selection*. (ERIC No. ED343253)

# 媽媽，我「也」要去上學： 一位有哥哥的兩歲兒幼兒園適應之研究

Mom, I Want to go to School, too: A Study from Ecological  
Systems Theory of a Two-year-old Child with an Elder Brother  
Transition to Preschool

萊素珠\*  
Su-Chu Lai

廖鳳瑞\*\*  
Fong-Ruey Liaw

(收件日期 103 年 8 月 11 日；接受日期 103 年 11 月 21 日)

## 摘 要

本研究以質性研究法，從生態系統理論了解一位家有哥哥的兩歲兒從家庭進入幼兒園的經驗歷程。透過觀察、訪談蒐集資料，同時也蒐集相關文件，並以主題分析法萃取兩歲兒進入幼兒園事件中不同系統的主題。結果發現，哥哥角色呼應居間系統支持性連結對兩歲兒適應有助益的假設，且兩歲兒個人特質以及生活中的變動都是適應的影響因子，而幼兒園微系統中老師與同儕的協助也是適應的關鍵力量。

關鍵詞：幼兒園適應、居間系統

---

\*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家庭學系副教授（通訊作者）

### Abstract

The purpose of this research was to understand a two-year-old child with an elder brother to attend preschool from the perspectives of the ecological systems theory. This was a qualitative research conducted by a case study. Observations, interviews, and reviews of relevant documents were used for the data collection, and the thematic analysis was used for the data analysis. The conclusions of this study were divided into four themes which were (1)the elder brother as a supportive link, (2) two-year-old child's passive characteristic, and (3)the change of life not good to adjustment, (4) assistances from teacher and peer as the key elements of adjustment.

Key words: Preschool Adjustment, Mesosystem.

## 壹、緒論

### 一、楔子

十多年前，當本文第一位作者擔任托兒所老師時，有一天，一位媽媽送兩歲女兒入園，她一邊放開牽著孩子的手，將孩子的手交到作者（即孩子的老師）手中，一邊對著哭泣的女孩說「再見」、「你可以去找哥哥」，然後轉過頭，將泛紅的眼眶轉到女孩的視線之外。當媽媽與作者四目交會時，她緩緩拭去眼角的淚水，說：「哥哥會照顧她。」作者點點頭、表示同意，相信已經同在這個園所上學一年的哥哥會照顧新進幼兒園的妹妹。當時，對於媽媽的不捨，作者其實有許多的不解，這又不是家中第一個上幼兒園的孩子，媽媽怎麼還會如此難過？

後來，在進行另一項兩歲兒入園的試驗性研究時，作者才逐漸了解家長掛念的是：「老師才一個人，能不能發現我孩子的需要？」、「他哭了、想媽媽的時候，老師會不會幫他？」。很顯然地，家長對於子女受到妥善照護的掛念，不會因為孩子是否為家中第一個上幼兒園的幼兒而有所改變，且這樣的掛念遇到孩子年紀小（兩歲），更為顯著。仔細想想，幼兒園與家庭真的很不同，不僅環境布置不同，時間作息、空間、成員、人際關係及物品使用都不同（吳國淳譯，1996；Silvern, 1988），對幼兒的期望與要求也不同（Blatchford, Battle, & Mays, 1984; Kienig, 2002）。換句話說，兩歲兒入幼兒園，不只是個體從一個場所（家庭）到另一個場所（幼兒園）這麼簡單而已，它牽涉到從一個情感親密、溫馨熟悉的脈絡，進入到一個陌生人、事、物的脈絡中；從一個備受呵護的「嬌嬌兒」，變成一個要獨立自主、負責、與人分享的「學生」。這讓研究者對於幼兒園開學或幼兒入園這件事有了不一樣的關注，它不再只是一種入園程序與情境安排、解決分離焦慮的例行公事而已，它成了幫助孩子從熟悉安穩的家步入到一個未知新世界的門及鋪在門前門後的路。

從這個角度想，研究者開始好奇（也開始擔憂）兩歲幼兒對於新入幼兒園這件事的經驗以及他們如何度過的歷程。研究者因而決心探究孩子到底如何進這道門、門前門後的路是怎麼鋪的，以及這些過程與孩子最後經歷上學這條路之間的關係。

在思索過程中，當時那位兩歲兒母親「哥哥會照顧她」的話一直在腦海裡縈繞，而研究者自己小時候與兄姊一起上學的景象也開始浮現出來。逐漸地，研究者似乎看到了串連在家庭與學校之間的一個身影——哥哥或姊姊。在研究者自己的經驗中，兄姊似乎緩和了研究者對新情境的陌生感與焦慮感，在研究者不安時成為嚮導，他們自信的面容、安慰的拍肩、牽著研究者的手到教室、放學時到教室門口帶研究者回家等動作，不僅化解了研究者當時小小心靈的緊張，也陪伴著研究者度過那一段不安、困頓的日子。然而，這個讓研究者回想起來餘溫猶存的身影，卻鮮少有研究探討他們的角色與功能，於是引發研究者想一探有兄姊的兩歲兒入園適應的歷程。

## 二、生態轉銜中的支持性連結

針對個體在人生當中經歷場所與角色的轉換及其過程，Bronfenbrenner (1979) 在 30 年前已經提出了「生態轉銜」(ecological transitions) 的概念，以生態系統中的居間系統 (mesosystem) 來說明兩個或兩個以上場所所發生的「連結」(linkages) 與「過程」(processes) (Bronfenbrenner, 1989, p. 227)。所謂「生態轉銜」，指的是當個體有跨場所（例如：從家庭進入幼兒園）或變換角色（例如：從子女角色變成學生角色）的情形發生時，所引發的銜接歷程。生態轉銜是否順利，會影響個體的發展，如果個體接收到來自相關場所內人、事、物的扶助與支持，或者相關場所內的人、事、物間建立正面互惠的關係，個體的發展會受到增強；反之，則不利於個體的發展。Bronfenbrenner (1979) 將這些存在於相關場所內人、事、物的扶助、支持或彼此間正面互惠的關係，稱之為「支持性連結」(supportive links)，而能提供支持性連結的人主要是在相關場所內存在的與個體關係密切的人，例如：家庭裡的爸爸、媽媽、手足，幼兒園裡的老師、園長、同儕；而且年紀愈小，支持性連結愈重要。

回頭看前面那段有兄姊的經驗，發現他們似乎就是那個在生態轉銜過程中幫忙建立起支持性連結的關鍵人物之一。他們在弟妹還未進入幼兒園前，已經扮演起傳遞幼兒園訊息的角色；在弟妹進入幼兒園的當下，陪伴弟妹一起上幼兒園；在入園之後，持續在新場域陪伴弟妹。這種種都引發研究者想一探兄姊在兩歲兒上學過程中所扮演的角色。

## 三、兩歲兒新入幼兒園

從生態轉銜的角度觀之，兩歲兒新入幼兒園，係從人口相對簡單、關係相對緊密的家庭，跨入人口與關係相對複雜的團體性場所。這個「跨」所牽動的不只是場所的轉變，還涉及角色的轉變（從「子女」角色轉換至「學生」角色），以及因之而來的活動內容及人際關係上的轉變。再從個體的發展來看，兩歲兒正處於「自主 vs. 羞怯懷疑」(autonomy vs. shame and doubt) 的社會發展任務階段 (Erikson, 1963)。在此時期，兩歲兒從每一次成功的獨立做事經驗中增長自主感受，從失敗的經驗中形成羞怯與自我懷疑。兩歲兒新入園的轉銜經驗，牽動著他們對自己能力的看法（自信自主或羞怯懷疑），進而影響他們日後的發展。而且兩歲兒的語言表達與理解在這段期間屬於跳躍性進步期（尹亭雲、王慧敏、何素娟、汪麗真、邱書璇、洪慧娟、張嘉紓、賴碧慧譯，2004），雖讓他能夠更清楚環境要求與表達自己，卻未必能察覺語彙互動中的細微訊息，或其所能表達的語言未能跟得上感覺或想法。在認知發展方面，前運思期的自我中心思維，讓兩歲兒勤於探索周遭卻不擅於與人分享。在上述的發展特質下，兩歲兒要進入一個結構性較高的團體生活，遵循一定的作息行事，還得面對一群和他們年齡相仿的同儕，除了共享環境中的玩具之外，還共享一位照顧者。因此，這個生命中第一次的轉銜經驗，可謂挑戰重重。

基於上述的關注，本研究以北部地區一位有哥哥的兩歲兒為對象，透過質性研究，從生態系統理論 (ecological systems theory) 了解有哥哥的兩歲兒入園的經驗，以及哥哥在轉

銜過程中扮演的角色。

## 貳、文獻探討

### 一、幼兒園適應理論與研究

關於進入幼兒園的適應，研究者彙總文獻後從「氣質理論」、「社會化理論」與「生態系統理論」等三方面探討其對適應的觀點及相關研究。

#### (一) 氣質理論與適應

所謂「氣質」(temperament)，指的是個體處理與回應人們和情境的獨特方式，指涉的是「人們如何去做，而非人們做些什麼」(張慧芝譯，2001，頁 328)。因為有學者認為，氣質是與生俱來的(蘇建文，1996)，有一定的穩定性，而進入新情境時的行為反應模式，正是氣質的一種表現，因此，有許多研究探討氣質與幼兒園適應的關係。

蔡育琦(2005)的研究發現，不論是三歲組、四歲組或是五歲組幼兒，不同氣質特徵的幼兒在整體幼兒園適應的表現有顯著差異，而且「氣質愈趨於正向的幼兒其適應愈良好」(頁 128)。de Schipper, Tavecchio, van Ijzendoorn, and van Zeijl (2004) 發現，愈是好養型氣質的幼兒，幼兒園適應愈佳。

Jewsuwan, Luster, and Kostelnik (1993) 的研究發現，父母對幼兒「社會能力」(sociability)、「情緒能力」(emotionality) 氣質，以及母親對幼兒「平撫能力」(soothability) 氣質的知覺，與教師對幼兒在幼兒園適應的知覺有相關性；也就是說，家長對幼兒氣質的知覺可預測幼兒在園所適應的情形。Mobley and Pullis (1991) 請教師評量幼兒氣質後發現，初入幼兒園的三、四歲幼兒，其工作取向(堅持度、注意力分散度、活動量)以及反應(反應強度、反應閾、負向情緒本質)氣質會影響幼兒園適應。Zajdeman and Minnes (1991) 的研究則發現，教師對於幼兒情緒性、活動性及趨避性的知覺，是預測幼兒園適應的重要因素，愈是負向情緒、高活動量以及對新事物偏向避性的幼兒，對於幼兒園適應愈不利。

另有一些研究，嘗試從「配置合宜」(goodness-of-fit) 來了解幼兒氣質與幼兒園適應的關係(Klein, 1991; de Schipper et al., 2004)。所謂的「配置合宜」，指的是兒童的氣質及其必須處理之環境的要求與限制恰好一致(張慧芝譯，2001；劉慈惠，2005；Klein, 1991)。Thomas and Chess (引自 de Schipper et al., 2004, pp. 258-259) 解釋，兒童氣質的剖面圖及其行為模式，與社會環境特性以及環境對兒童的期望相協調即是配置合宜；若兒童氣質與環境要求不相符合，導致兒童適應不良，就是所謂的「不匹配」(poorness-of-fit)。Marcus, Thomas, and Chess (引自 Dalli, 1999, p. 287) 發現，「好養型」氣質的幼兒，不論幼兒園作息如何，適應比較不成問題；「難纏型」氣質的幼兒在有結構、一致且友善的環境中，比在自由放任的環境中適應得好；而「慢吞吞型」氣質的幼兒則是在允許依他們自己步調的環境中適應較佳。de Schipper et al. (2004) 的研究呼應上述看法，他們發現幼兒園作息愈不穩定，也就是作息轉換愈頻繁，愈不利於難纏型氣質幼兒的適應。



綜合上述氣質與適應的研究可以發現，幼兒個人氣質與幼兒園適應是相關的；其次，氣質的某些向度可以預測適應表現；而不同氣質類型的幼兒分別有較容易適應的幼兒園環境條件。

## （二）社會心理取向與適應

社會心理取向 (social-psychological approach) 視適應為一個社會化的過程，透過教師或研究人員運用工具測量幼兒對新環境要求的適應程度（例如：Blatchford et al., 1984; Feldbaum, Christenson, & O'Neal, 1980）。這類研究發現，幼兒初入幼兒園時，所參與的大多是單獨的、孤立的活動，這有可能是因為初到一個新的環境，對環境不熟悉，而抑制自己的行為表現，但隨著時間的流逝，幼兒社會性活動逐漸增加，逐漸傾向於平行遊戲以及與同儕有互動的活動 (Blatchford et al., 1984; Feldbaum et al., 1980; Hartman, 1989)。在規則方面，Feldbaum et al. (1980) 的研究發現，新生經常透過觀察有經驗的同儕的行為後果，進而理解什麼是可接受的或被讚許的行為。另，Dalli (1999) 的研究則發現，幼兒會視同儕及教師的反應來學習教室內的規則。

這段學習新規則、適應幼兒園的歷程，是一趟有別於家庭經驗的新文化之旅 (Peak, 1991)。成人在其中扮演的角色如同搭建鷹架一般，引導幼兒表現符合成人的要求 (Dalli, 1999)。但幼兒並非全然被動地吸收成人的指示，這是一個具有主動性的個體與成人共同建構的過程 (Dalli, 2000; Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008)。這段建構的過程，有學者提出「引導式參與」(guided participation) 的概念，看重例常作息脈絡對幼兒學習的影響 (Rogoff, Mosier, Mistry, & Göncü, 1998)。

相對於其他學習階段，幼兒園的學術色彩較淡，很適合以日常作息了解幼兒的適應。Lam (2009) 探討注重學業的華人文化下，香港一位三歲幼兒 Ka-yan 從家庭進入幼兒園學習的過程。研究發現，在家庭和幼兒園不同文化之下，Ka-yan 主動表現不同的因應策略。在家庭裡，她會先與母親「協商」自己的需求或家中規則，如果母親堅持，即選擇「順從」；在幼兒園裡，對於讀寫課程，Ka-yan 因為沒興趣而常用逃避的「不順從」策略。Lam 說明，Ka-yan 的策略呈現動態的過程，也就是說，Ka-yan 從教師的反應中修正自己的行為，直到教師和她雙方都能接受為止。萊素珠、羅子鈞和鄭以晨 (2014) 也發現三歲幼兒視情境不同而主動因應的過程，該研究中的三歲幼兒與成人互動時，會偵測家長或教師對其忽略策略的容忍度，若成人是以溫和態度回應時，幼兒會持續忽略，繼續自己的活動，若成人是以強勢語氣回應時，幼兒常隨即按成人要求來活動。

社會心理取向強調個體的主動性，在適應的過程中，教師是幼兒社會化代理者的角色，幼兒從環境的回應中逐漸掌握新場所的要求，進而展現合宜的表現。

## （三）生態系統理論與適應

生態系統理論並未單獨為「適應」的定義著墨，而是以「個體發展」一詞來含括，並強調有助於發展的假設／概念。舉其犖犖大者，例如：「個體初次轉銜到新場所並非單獨一人時，其在居間系統新場所中的發展潛能將被提升」(Bronfenbrenner, 1979, p. 211)；「個

體與他人有愈多的共同活動、主要配對關係時，將有助其發展，尤其當這些他人是成熟的或經驗豐富時」(p. 212)；「兩場所間的支持性連結愈多，發展潛能愈會被提升」(p. 215)。綜合生態系統理論對於適應的概念，有助於適應的環境是新、舊場所之間彼此有支持性的互動連結者，而且愈多互動連結愈有利個體的發展。

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。

萊素珠 (2008) 以及萊素珠和廖鳳瑞 (2014) 以兩位兩歲兒為對象，探討他們從家庭進入幼兒園過程中諸多銜接策略與適應的關係。該研究從兩歲兒進入幼兒園之前，即進入家庭觀察，除了解家庭讓兩歲兒上學的動機之外，還觀察家庭與幼兒園為兩歲兒所做的諸多上學準備，嘗試發現這些銜接與後來入園適應的關係。研究發現，適應不僅與銜接策略有關，同時也涉及諸多因素，例如：幼兒本身的氣質、先前接觸新場所的經驗等，由此凸顯適應是一個複雜的歷程。此外，萊素珠 (2008) 的研究還發現，適應幼兒園之後，生活上的變動 (如搬家、生病住院) 造成兩歲兒經驗斷裂、重新適應幼兒園，值此之際，缺乏水平銜接的結果是加劇適應的挑戰。該研究提醒適應的複雜性及成人需正視生活中的變動對小幼兒的影響等概念。

再思上述適應理論時發現，幼兒氣質指的是生態系統理論中的個人系統、社會心理取向探究的是幼兒園微系統的運作過程，而生態系統理論是以一個較全面性的觀點，檢視幼兒從家庭進入幼兒園的歷程。因此，本研究採取生態系統理論，嘗試了解一個有哥哥的兩歲兒入園的經驗。

## 二、手足在兩歲兒入園適應之相關研究

從家庭進入幼兒園的研究，觸及兩歲幼兒且有兄姊的僅 Jorde (1984) 及 Hartman (1989) 的研究，但這兩個研究對於兄姊角色的研究發現呈現迥異的結果。

Jorde (1984) 以 10 位平均 27 個月大、其中三位有兄姊的幼兒為對象，了解家長對分離的態度與兩歲兒入園適應的關係。研究發現，有兄姊的兩歲兒家長普遍認為，兄姊對兩歲兒的適應有正向的影響，這不僅是因為兄姊會分享新環境的經驗，也因為他們一起上幼兒園。Jorde 指出，成功順利的轉銜受許多因素所影響，例如：親子關係的品質、互動模式、幼兒園的活動、工作人員組合，以及新場所傳達接納的訊息等；而每位幼兒的轉銜都是獨特且異質性高的經驗。

Hartman (1989) 以一位有哥哥一起同上幼兒園、非以英文為母語的 (limited-English-speaking, LES) 華裔兩歲兒為對象，了解其在社會情緒及語言兩方面的適應情形。研究發現，LES 幼兒因為語言的限制，而增加其適應的挑戰，因為教師在不熟悉幼兒語言的前提下，無法即時滿足其社會情緒需求，經常是透過嘗試錯誤的策略，摸索幼兒的需求。在與哥哥互動方面，Hartman 提到，同在幼兒園的哥哥能讓兩歲兒覺得有安全感，但是，在

兩歲兒需要安慰之際，哥哥自顧自地與自己的玩伴遊戲、不理會兩歲兒的情形，更加劇兩歲兒的挫折。Hartman 解釋，兩歲兒去找哥哥時，除了哥哥不理會的反應之外，不熟悉哥哥教室的情境也會增加兩歲兒的沮喪。所以，在該研究中，Hartman 並未將哥哥列為兩歲兒適應的助力，而是以同班中會說中文的同儕、家中帶來的小毛巾、媽媽以及主教老師為主要的適應助力。

兄弟與兩歲兒適應關係的結果分歧，引發本研究想進一步探討：如果兄弟的存在，不必然對兩歲兒適應有正向影響，那麼，是在什麼條件或什麼情形下，才能讓兄弟對弟妹的適應發揮助益呢？

## 參、方法

### 一、研究對象與場域

本研究之對象採立意取樣方式，以選取家中有兩歲兒準備入園且已有兄弟在同一幼兒園，並能同意進入家庭進行觀察為本研究對象的條件。萱萱家庭是在研究園<sup>1</sup>的協助下了解並參與本研究。家庭中除了有爸爸、媽媽之外，還有一個長她一歲、就讀研究園已一年的哥哥；家中另有一位菲律賓籍阿姨，除了幫忙家務，還協助照顧兩個孩子等事務。萱萱的爸爸是一家設計公司的負責人，媽媽負責公司一些行政。

初次見面當天 (960713)，地點在萱萱爸爸的公司，媽媽向萱萱介紹，「這是老師，來看萱萱」。研究者和萱萱打招呼，問：「剛起床哦？」萱萱沒有回應。媽媽稍後說到萱萱的個性是：「一開始陌生她會有一點點怯場」(960726，訪談媽媽)。幾次觀察下來，發現萱萱在陌生環境中的互動屬於「避」性、被動的特質，常在有其他幼兒靠近時停止自己的動作，等待其他幼兒活動範圍遠離時才繼續行動。

在與哥哥的關係方面，萱萱表現「霸道」(960726，訪談媽媽)的一面。「哥哥拿一個什麼，她就要去跟他拿」(960726，訪談媽媽)，類似這種情形，家人除常阻止萱萱之外，也會要求哥哥多讓妹妹一下。例如：有一次，萱萱又拿哥哥手上的玩具車，原來與研究者聊家庭近況的爸爸，此時一邊對萱萱說：「不可以用搶的」，一邊也對要拿回玩具車的哥哥說：「不可以用搶的，妹妹還小，不懂事，爸爸跟你講過了！」哥哥就沒和萱萱要車子(961106，家庭觀察)。

研究園是一個大學附設的幼兒園，招收 0～6 歲幼兒，共計有四個班級，包括一班 0～2 歲的托嬰班、一班 2～3 歲班（花栗鼠班），兩班 3～6 歲班。花栗鼠班共有 14 位幼兒，其中六位幼兒是從托嬰班直接升上來的，因此，包括萱萱在內，花栗鼠班有八個新進幼兒園的兩歲兒，而萱萱在這群兩歲幼兒中是屬於年紀較小的，初次拜訪之際，萱萱還差一週才滿兩足歲。花栗鼠班的教保員有兩位，一位是瑰老師，是這個班級的主要老師，另一位是珊老師，是助理教保員，除此之外，每天上午約九點半左右，花栗鼠班有一位臨時的助理教保員——湘老師固定進班協助教保事務。萱萱入園之初，常由湘老師陪著進行

1. 本研究幼兒園名稱、幼兒班級名及幼兒姓名，皆為化名。

活動。

哥哥的酷企鵝班是 3 ~ 4.5 歲的混齡班級，共計 22 位幼兒。萱萱入園期間，常由瑰老師或湘老師陪著在酷企鵝班的外面看哥哥，哥哥班上的老師都採取接納態度，對萱萱微笑表示歡迎來看哥哥之意。

## 二、資料蒐集與分析

本研究運用質性研究方式，嘗試了解一位有哥哥的兩歲兒進入幼兒園的適應經驗歷程。資料蒐集方式主要以觀察和訪談為主，說明如下。

觀察的目的在了解萱萱與家人及幼兒園中的同儕、成人互動的情形。從 2007 年 7 月與萱萱家庭聯繫起，到 8 月正式蒐集資料前，一共先到萱萱家五次，這段期間的目的是讓萱萱習慣研究者的出現；8 月開始正式蒐集萱萱家庭的觀察資料，持續到 2007 年 12 月下旬，總計 15 次的家庭觀察（包括家庭之外的親子館、大賣場、外婆家等）；在花栗鼠班的觀察始於 2007 年 9 月，直到 12 月下旬，總計 32 次的觀察。本次研究運用研究之始至萱萱初步適應幼兒園為止的資料（11 月下旬），其中家庭觀察以 OF 的符號表之，幼兒園觀察則以 OC 表之。

訪談主要對象是萱萱的媽媽<sup>2</sup>及瑰老師。進行訪談的目的是了解家長和老師對於萱萱在入園之前、入園之際以及入園之後的看法。母親訪談資料以符號 IM 呈現，瑰老師的受訪資料則以 IT 表之。本研究同時蒐集萱萱入園當學期的親師聯絡本——「我的生活點滴」，做為另一種資料來源，該聯絡本一週發回一次，「老師的話」一欄依據幼兒當週表現做簡短描述，「爸媽要交代的話」一欄則是由家長回應老師的話或提出擬分享的訊息。研究中以 D 為文件資料代碼，DT 表示老師的話，DP 表示爸媽交代的話。

資料分析方式採用「主題分析法」(thematic analysis) 的策略與步驟進行文本分析。其中，主題分析法是一種強調從顯明於外的表現探尋內隱意義的方法（高淑清，2008；Attride-Stirling, 2001）；文本分析的過程是依循「整體一部分—整體」的詮釋循環解析流程（高淑清，2001，2008），先將文本逐字抄謄之後，寫下整體閱讀的省思（整體），接著從逐行逐句的文本中將一些研究者認為重要的句子、片語劃記，進行初次編碼（部分），繼而從部分的個別理解基礎下進行整體閱讀（整體），思索之前的劃記或編碼是否有遺漏。Braun and Clarke (2006) 強調研究者與主題之間持續反省對話的主題分析法，嘗試「從資料中辨識、分析及揭示組型／主題」(p. 79)，提供研究者分析上諸多助益。

## 三、研究者角色

研究者與萱萱及其家庭在研究進行之前是互不認識的，是透過研究園的協助才彼此認識。研究園是研究者服務學校的合作園所，經常有學生在該園實習或參觀。初次見面時，萱萱媽媽表示：因為他們是小家庭，所以自主性很高，若研究上有什麼需要，只要他們可

2. 每次訪談萱萱的媽媽時，爸爸都在一旁，但都未同意受訪，直至 2008 年 1 月，萱萱爸爸才同意受訪。本次研究未選取爸爸受訪資料。

以幫上忙的，都能配合（960713，研究說明）。兩週後，萱萱媽媽還特別關心是否有蒐集到想要的資料。所以，萱萱家庭給研究者的感受就是很樂於幫忙。觀察期間，只要天色稍晚，媽媽就會邀請研究者一起在家裡用餐，並且分享萱萱與哥哥的一些生活點滴；席間，大部分是媽媽分享，爸爸則常微笑點頭，附和媽媽的說法。總之，家庭觀察時，萱萱家人與研究者的互動以及他們親子之間的互動，都展現出自然、真實的一面。

## 肆、結果與討論

本研究主要探討的是一個有哥哥的兩歲兒進入幼兒園的適應歷程。雖然整個轉銜在進入幼兒園之前已經開始，但是，兩歲兒正式面臨場所、角色的轉換之際，游移、擺盪的調整經驗仍鮮明流露。以下分別就萱萱個人特質、重要影響事件、哥哥的角色以及幼兒園微系統中的脈絡呈現本研究的發現。

### 一、萱萱：年紀偏小、個性被動的不利適應特質

萱萱年紀偏小，又是家中老么，再加上有菲籍阿姨協助照顧日常生活，很多時候，她不用開口，面臨的問題即迎刃而解。

吃炒米粉時，萱萱嚼不動香菇的蒂頭，「嗯～」的一聲，阿姨隨即伸手接著萱萱吐出的米粉。(OF, 960802)

晚餐後，爸爸和萱萱一起喝黑麥汁，萱萱坐爸爸一旁，身體傾向爸爸時爸爸就再給萱萱喝一口……吃水果時，萱萱要吐水果仔兒，「嗯～」，媽媽一邊說：「怎麼了？」一邊伸手過去接著萱萱吐出的水果仔。(OF, 960814)

這樣周全的照顧，不需太多的表達即能滿足需求，加上面對新環境時採被動回應的特質，都是萱萱個人系統中較不利適應的條件。初次訪談之際，媽媽即強調萱萱「怕生、怯場」的個性，在親師聯絡簿上，媽媽寫下：「萱萱一開始對陌生的人、事、物都會有一段觀察期，可能會不多話，也不回應，就請老師費心了」(DP, 960919)。研究者的觀察中也出現萱萱在家庭之外就不說話的情形。

在賣場中媽媽問萱萱：要不要買和哥哥現在一樣的水壺？萱萱沒有表示意見，媽媽問了兩次，決定拿和哥哥現在一樣的水壺。(賣場，960814)

這類情形，不僅發生在新場所，連在自家社區中庭，萱萱也是一改前一秒在家中的有說有笑模樣，變成一個安靜的小女孩(OF, 960809)。研究者也曾反思，是否因為觀察介入了萱萱的生活，強化了她在陌生人、事、物前的安靜表現？但卻發現萱萱在家庭中可以與研究者自然的互動，是具有一定的熟悉度。

萱萱聽哥哥和我講話，插話說：「等一下，我們就跌倒了。」我問怎麼會跌倒呢？萱萱表演跌倒在地板上給我看看。哥哥說他們在床上玩摸天花板，但是跌倒了，因為太高了。萱萱：「然後，然後，我就跌倒了。」萱萱又表現跌倒的樣子。(OF, 960905)

但只要離開家庭這場域，即使與熟悉的媽媽、哥哥一起，萱萱也常保持安靜。這種選擇性緘默的情形，在進入幼兒園之後也持續了一段時間，造成瑰老師從不斷觀察萱萱的反應中——而非言詞中——了解其喜惡。

瑰老師說：「好，坐在線線上喝水。」孩子們都去拿水壺喝水，萱萱則走到美勞角，看看櫃子裡的玩具，又遊走一下。瑰老師又說一次：「坐在線線上喝水。」萱萱一手抱著球、一手拿著鞋子，一直站著，孩子們都坐下來喝水了，瑰老師看一下湘老師，……湘老師拿水壺給萱萱請她喝水。(OC, 961002)

瑰老師請芄芄來牽萱萱去上廁所，芄芄過來要牽萱萱，萱萱手背在身體後面（不給芄芄牽的樣子），瑰老師請萱萱去穿鞋，一邊對萱萱說：「走！」萱萱和老師牽手，瑰老師請芄芄牽萱萱另一邊，萱萱這時願意和芄芄牽手，一起去上廁所。……吃完點心後，萱萱看著圖書角幼兒，希希過來要牽萱萱進入，萱萱將手收回來，瑰老師對萱萱說：「那老師牽。」萱萱慢慢將手伸出，瑰老師牽萱萱進入圖書角。(OC, 961015)

生態系統理論提及，個人特質與發展息息相關 (Bronfenbrenner, 1989)。本研究發現，個人系統的因素直接反映在幼兒園適應期間的師生互動以及同儕互動中，進而影響新關係的建立。以萱萱被動的個人特質，要在新環境中建立新關係並非能速成或容易的事，需要成人與同儕的接納與包容，新關係才能逐漸開展。

## 二、暗流：媽媽出國事件攪動萱萱的適應表現

在初次訪談之際，媽媽提到萱萱入幼兒園前一週，媽媽和爸爸因工作故，要到德國一週，這段期間，萱萱、哥哥和阿姨都會住在外公、外婆家。媽媽回國之後第二天，萱萱正式進入幼兒園。

我覺得從我德國回來之後情緒的轉變比較大……這一次她就覺得很久都沒看到我，……然後晚上她就會問阿姨說媽媽呢？……等我從德國回來她就不跟我講話，……就變得很愛生氣，然後你跟她講什麼她就會說不要不要，然後她只要一沒看到我就會開始大哭，然後一直要找我，但她以前不會這樣。……隔天我不就是要送她去學校嗎？要分離了雖然她沒有表現的很明顯……但她就是會壓抑著，後來晚上她就會開始大哭，晚上睡到一半就大哭……(IM, 961012)

媽媽的工作對萱萱而言雖是外部系統 (exosystem) 的因素，但卻是一個不減對個體發展影響的遠端環境。從媽媽的訪談中發現，萱萱對於媽媽出國一週、造成她找不到媽媽一

事是生氣的，卻又在媽媽回國之後抗拒媽媽的示好；媽媽回國之後，萱萱隨即面臨開學、正式進入新場所全天候學習的情況，萱萱正與媽媽重新磨合之際，進入新環境的適應也在此時展開。特別的是，這樣的變動對萱萱上學的影響，沒有在開學第一週馬上浮現，此似乎回應著 Thyssen (2000) 所提：環境吸引力足夠時，將有助於幼兒克服分離的難過；但是，媽媽出國事件如暗流一般，緩緩侵蝕萱萱，白天上學表面上看來是無恙，卻在夜間大哭中醒來，然後從第二週起，萱萱不穩定的情緒逐漸蔓延開來，造成媽媽離開時她不斷要找媽媽的哭泣行爲。

(開學第二週第五天) 媽媽陪萱萱在角落活動，又陪萱萱一起去上廁所，再陪萱萱吃點心，還爲吃完點心的孩子們說故事……瑰老師接著帶幼兒們進行律動，萱萱一直牽媽媽的手，湘老師過來要牽萱萱，萱萱馬上張開雙臂要媽媽抱，媽媽抱著萱萱，看一下瑰老師和其他孩子唱唱跳跳的方向，湘老師要抱萱萱時，萱萱頭埋在媽媽肩上，又將媽媽抱緊一些……媽媽離開教室後，萱萱一直邊哭邊說：「我要媽咪。」(OC, 960928)

出國事件對萱萱入園造成的影響，應是爸爸媽媽始料未及的。萊素珠 (2008) 研究也發現，生活經驗斷裂會加劇兩歲兒的適應挑戰，讓研究者體會到生活中的大小變動對兩歲小幼兒造成的撼動，是不容小覷的。

### 三、哥哥：自然且深耕的支持性連結

Bronfenbrenner (1979, p. 215) 假設場所與場所之間支持性連結愈多的居間系統，會愈有利於個體的發展。幼兒園新生因爲是第一次離家進入團體生活的場域，或多或少都有家長這個連結，陪同進行一些轉銜的準備。萱萱也在媽媽及哥哥的陪伴之下，不僅準備上學會用到的水壺、枕頭等學用品，同時也接受幼兒園邀請，在開學前實地參觀自己未來的教室，媽媽並在開學後的一段時間在教室中陪伴萱萱。而哥哥這個與萱萱年齡相仿、經驗相近的自然連結，透過研究者的觀察發現，不僅爲萱萱上學埋下伏筆，同時也在整個轉銜歷程增加許多助益。茲分析如下：

#### (一) 進行場所間溝通與傳遞場所間知識

「場所間溝通」(intersetting communications) 與「場所間知識」(intersetting knowledge) 兩者都是微系統間建立關係的形式 (Bronfenbrenner, 1979, pp. 209-210)。對萱萱上幼兒園而言，哥哥在她還未入園之前，即發揮場所間溝通與場所間知識的功能，而且是以頗具「個人化」的方式——個人化程度愈高愈有利個體發展 (p. 210)——讓萱萱的日常生活自然串連幼兒園訊息。

哥哥上暑假班，從學校帶一張畫畫作品回來，媽媽和哥哥聊了畫畫時的情形，……媽媽請哥哥跟我說畫了什麼？哥哥告訴我他畫了氣球等。萱萱從哥哥和媽媽分享時就一直在一旁看著哥哥的畫，並聽著哥哥說畫的內容。(OF, 960828)

這類自然流露幼兒園訊息的場景，除了讓萱萱初步了解幼兒園的樣貌，還誘發萱萱對上學的期待，進而主動表示要上學的想法。

哥哥回來會講一些說學校發生什麼事情。……那妹妹可能在旁邊她也聽得懂，然後她就會覺得說學校很好玩，然後她也會跟我說：「媽媽我也要去角落，」……然後她就會跟我說，媽媽：「我也要去上學。」(IM, 960726)

從萱萱對於「角落」一詞琅琅上口中發現，她儼然已是其中的一份子。在家庭觀察時，就曾出現萱萱在日常對話中流暢地說出「我學校」等言語，絲毫沒有猶豫的語氣，這會讓不知情的人輕易相信她已經上了幼兒園。

萱萱家午餐吃炒米粉，當中有香菇，吃著吃著，萱萱說：「我學校有香菇。」我問：「你有學校嗎？」萱萱肯定地說：「有。」哥哥接著說：「妹妹沒有學校，她要9月才上學。」(OF, 960802)

從萱萱篤定的回答中，「學校」不僅只是個代名詞，更是她所屬的一個場域、躋身的一個行列，而非陌生的時空或尚未涉入的新場域。璉老師也覺得，哥哥對萱萱進入幼兒園一事「應該是比較正面的影響吧！……因為哥哥他……在園所裡面的就學過程，其實一直都還算很正向的。」(IT, 960910)

除了聽哥哥與家人經驗的分享之外，萱萱也從與哥哥的遊戲互動中，直接接收來自於哥哥傳遞的幼兒園訊息。

哥哥和萱萱玩著車子，一邊說：「排隊，要洗手！」「洗手進教室。」……萱萱也將車子排隊，邊說：「排隊，玩遊戲。」(OF, 960806)

哥哥這種直接、個人化的方式，助長萱萱對新場所的了解，加上媽媽「之前是去接哥哥，所以就剛好帶她去過這樣子」(IM, 960726)，讓萱萱有機會在未上幼兒園前即能跨越藩籬，一窺新場域的全貌。

當家有幼兒園新生時，每個家庭或多或少都會為這位幼兒做一些新場所的準備，不論是參觀幼兒園或是協助幼兒了解以後上學的樣子。這些準備也出現在萱萱的生活點滴中，更因哥哥這個連結之故，讓新場所的資訊活靈活現地、持續性地出現在萱萱的生活之中。不僅如此，哥哥這個連結還營造了跨情境的配對關係。

## (二) 跨情境的配對關係

「跨情境的配對關係」指的是配對關係的兩個人，參與超過一個情境以上的活動(Bronfenbrenner, 1979)。依循這個定義，研究者先了解萱萱和哥哥的配對關係。Bronfenbrenner (1979, p. 56) 定義「配對關係」(dyad)，指的是當雙方注意或參與彼此活動時，配對關係隨即形成，就是雙方互有影響之意。由於萱萱與哥哥年紀相仿，在家中，不論是閱讀圖畫書、玩玩具或是看卡通，常是兩人一起進行，是一種雙方互有影響的配對關



係。

萱萱看哥哥玩工具車組，將螺絲徒手慢慢轉入洞中，哥哥轉好一個螺絲說：「好！」萱萱也說：「好！」哥哥拿槌子敲敲未轉入的螺絲，又換成螺絲起子試著轉動螺絲，萱萱一直看哥哥用螺絲起子轉動螺絲。(OF, 960809)

從家庭觀察中發現，萱萱與哥哥經常一起做某些事，且從兩人互動過程中常出現的愉悅情緒可以發現，他們彼此之間具有正向的「情感關係」，亦即兄妹間是一種「良性」配對關係。這樣的配對關係，在萱萱進入哥哥就讀的幼兒園之際，演變成「跨情境配對關係」，讓兄妹二人不僅在家庭中，同時也在幼兒園，有許多共同活動的機會。Bronfenbrenner (1979) 認為，提供配對雙方此類跨情境的經驗，對發展是有助益的 (p. 214)。在幼兒園，哥哥是舊生角色，相較於萱萱成熟、有經驗，在這個跨情境的配對關係中，萱萱明顯受到哥哥的許多關照。

(第一天放學)萱萱離開花栗鼠班時在鞋櫃前看一下，就到酷企鵝班，哥哥過來牽萱萱的手，一起往等接教室移動。到了等接教室門口，萱萱站定看一下擺在地上的呼拉圈，哥哥又牽萱萱去坐下來，並緊鄰萱萱坐在一起。(OC, 960919)

放學媽媽來接時，瑰老師除了分享萱萱一天的表現之外，也強調只有在中午午睡時，萱萱出現想哥哥、哭泣的行為。第一天萱萱的表現稱得上穩定。

此類跨情境的配對關係，讓萱萱與哥哥在幼兒園中也自然出現共玩的畫面。

一早入園洗手過後，媽媽：「我們先送哥哥進教室。」萱萱和媽媽一起陪哥哥進教室。進入教室之後哥哥玩拼圖，萱萱在一旁玩穿線。……媽媽對哥哥說 bye bye，並對萱萱說：「妹妹，我們去花栗鼠班，」萱萱繼續穿線，媽媽：「這個花栗鼠班也有，跟哥哥說 bye bye。」萱萱起身和媽媽一起離開哥哥教室，回花栗鼠班。(OC, 961002)

一早哥哥陪萱萱在花栗鼠班玩。……萱萱走到騎乘區，哥哥推了一個聯結車正在連結，對萱萱說：「妹妹，你看可以玩這個。」……哥哥坐上聯結車，萱萱走到哥哥身旁，哥哥拍拍聯結車後面的位置，萱萱笑著坐上去，媽媽：「小心哦～妹妹要坐好。」哥哥就發出「ㄣ -- ㄣ --」的聲音、載著萱萱往前滑動。(OC, 961011)

新情境延伸手足共玩的場景，對萱萱無疑是愉悅的經驗。然而，即便如此，萱萱上學仍有一段想媽媽、適應的時期。萱萱雖在第一週入園時，平和地與媽媽分離，但卻從第二週陸續出現想媽媽的情緒，明顯的表現是未能參與班級的作息、一味的哭泣，這時，哥哥經常扮演化解萱萱不穩定情緒的角色。

媽媽陪萱萱半小時後離開，萱萱哭著要找媽媽，湘老師說要帶她去找哥哥，萱萱就安靜的和湘老師去酷企鵝班前，萱萱站在鞋櫃上看著活動室內的哥哥，……哥哥對著萱萱和老師笑一笑。湘老師又抱萱萱回花栗鼠班，這時她沒有哭了。(OC, 961002)

萱萱哭著往門口走要找媽媽，瑰老師先幫萱萱擦眼淚，萱萱哭著說：「不要。」瑰老師：「那我帶你去找哥哥。」萱萱才順從的讓老師抱起。瑰老師抱著萱萱在花栗鼠班門口說：「在這邊看。」萱萱從花栗鼠班門口看著哥哥活動室方向，老師說哥哥在吃點心之類的話，又抱萱萱進入花栗鼠班，萱萱沒有抗拒。(OC, 961017)

從延伸家庭共玩的經驗、到萱萱第一天上學時需要哥哥的安慰、再到想媽媽時有哥哥就能化解情緒的表現來看，萱萱與哥哥的關係已是一種雙方不在一起活動，但仍彼此相互影響的「主要配對」關係 (a primary dyad) (Bronfenbrenner, 1979, p. 58)。Bronfenbrenner (1979, p. 215) 進一步假設，當支持性連結與發展中個體具有主要配對關係時，對個體發展是有助益的。而哥哥正符合這樣的條件，因此，當萱萱燃起想媽媽情緒時，「老師固定原則就是帶她去看看哥哥的情況」(961008, IT)，藉以平撫萱萱的傷心。

待萱萱逐漸適應幼兒園之際，哥哥在幼兒園的功能也起了變化，從過去安慰者的角色轉移，轉變為取代媽媽帶萱萱進班的角色。

一早哥哥帶萱萱進入幼兒園先至廁所洗手（媽媽在幼兒園門口外面看他們）。哥哥牽萱萱到花栗鼠班門口，幫萱萱換室內鞋，萱萱笑著說：「脫鞋。」珊老師過來，問萱萱：「哥哥帶你進來喔！謝謝哥哥。」萱萱笑著讓珊老師牽手進教室。(OC, 961123)

這種跨情境配對的關係，讓連結的範圍加深、加廣，不僅在每日媽媽離開之後繼續有連結，同時連結延伸至入園之後持續有之，成為萱萱適應的催化劑。

### (三) 小結

哥哥在萱萱上學時扮演的角色，不僅在上學前進行場所間溝通及傳遞場所間知識、誘發萱萱上學的動機，而且在上學之後，也形成具支持連結的跨情境配對關係，協助萱萱走過人生的第一段上學路。再思索哥哥扮演「場所間溝通」與「傳遞場所間知識」的角色，並非截然無可取代，萊素珠和廖鳳瑞 (2014) 研究中的兩位兩歲兒的媽媽也都扮演此角色，不同的是，萱萱的哥哥扮演這角色是自然而然、並非刻意的，也就是這角色是萱萱日常生活的一部分，而且哥哥上學多久，這角色在萱萱生活中就有多久，這絕非兩歲兒要上學之際才開始進行準備所能抗衡的。跨情境配對關係，不僅在家庭微系統中有連結，而且在進入幼兒園之後，這連結仍一起存在，而且是以一種支持性連結的姿態出現在萱萱第一天入園、或後來想媽媽之際，以及逐漸適應幼兒園生活之後。這似乎也解答了 Hartman (1989) 研究中雖有哥哥這個連結，卻無助於兩歲兒園所適應的困惑，因為該研究中的哥哥在兩歲兒需要安慰之際，不僅沒有理會兩歲兒，還自顧自地與自己的玩伴遊戲。不熟悉的場所中，卻得不到唯一熟悉的哥哥的照顧，挫折更深。所以，本研究發現，連結固然重要，但是這連結是要能回應兩歲兒需求的支持性連結，才是助益的關鍵。

兄弟支持性連結的影響力究竟為何？本研究因為沒有對照組，研究者不敢貿然做出結論，但是，與萊素珠和廖鳳瑞 (2014) 研究中的兩歲兒（小殷）比較，其中顯現一些端倪。萱萱入園之際，剛足兩歲，小殷是兩歲四個月，兩人在入幼兒園的許多條件上都類似，包

括入園前家庭和幼兒園諸多的準備、幼兒園均為角落式環境加上單元課程模式、兩人個性比較偏被動等。小殷媽媽為小殷做的入園準備，還包括了運用圖畫書資源幫助他了解上學的面貌，並在開學之前將老師與小殷的合照相片擺在冰箱門上，讓小殷認識他的老師，同時常帶小殷去幼兒園所屬校園走走等。除了年紀之外，兩人主要差別是萱萱有哥哥在同一幼兒園中，小殷雖有哥哥，卻已是小學四年級的學生。在家庭與幼兒園這類微系統的條件相仿，居間系統較大的差異是兄弟支持性連結的條件，即萱萱約八週左右適應幼兒園，小殷則是 11 週。研究者推測，是哥哥這個支持性連結緩和了較小年紀的萱萱適應的挑戰。當然，研究者期待後續有更嚴謹的研究，提供較完整、豐富的資料來與此推測對話。

#### 四、推手：穩定的日常作息與友善同儕的協助

雖然萱萱有哥哥這個支持性連結陪伴入園，但是，她仍有大部分的時間需要獨自面對花栗鼠班這個新場域。許多文獻指出，教師是幼兒適應園所的關鍵（林雨柔、陳怡茹、萊素珠，2013；蔡育琦，2005；Thyssen, 2000），也就是說，幼兒園微系統中的脈絡，對適應具有舉足輕重的地位。

進入幼兒園，幼兒要扮演的是「學生」角色。對一個兩歲兒而言，覺知「學生」角色以及展現符合該角色期待的行為，並非易事，尤其面臨家庭與幼兒園在活動及人際關係不同模式的運作之下，更需要一段時日來察覺並知道自己該如何表現。這時，研究者發現幼兒園日復一日的日常作息及同儕友伴的薰染，是萱萱適應的推手，幫助她一步一步、邁向社會期待的學生角色行為。

##### （一）日復一日穩定的日常作息

花栗鼠班的日常作息相當穩定，以上午為例，從入園、自由活動→收玩具、上廁所→吃點心、喝水→團體討論→上廁所、體能活動→上廁所、喝水→午餐。兩歲兒從日復一日的穩定作息中，熟悉每一個活動，進而表現出符合作息的行為。日常作息的運作，瑰老師扮演執行者的角色，以一致的作息讓每位幼兒熟悉流程，卻也提供彈性及時間，讓萱萱得以從自己的步調，逐漸過渡到團體的步調。

瑰老師請吃完點心的孩子進圖書角，萱萱吃完點心後邊走邊聳肩看著其他孩子，踩入圖書角中看實習教保員和瑰老師在圖書角裡陪小孩看書，萱萱又走出來到積木角的白線上，踩著白線走，又慢慢移動到娃娃家和體能區的地毯上，看一看鞋印，再走到積木角櫃子前看看積木，蹲下來摸摸櫃子裡排好的積木。(OC, 961015)

萱萱從每次的游移中來來回回，縮小擺盪的範圍，再從生活細節逐漸表現與大家作息同步。這些都藉由老師的引導及日復一日的相同作息，幫助她逐漸貼近團體作息。

瑰老師說：「請收拾囉～我們要去體能室囉！」萱萱又玩一下美勞角教具，稍後轉身過來排隊的孩子堆中，老師提醒要拿水壺，要排隊。萱萱站到線線上排隊，瑰老師請萱萱拿水壺，萱萱沒有動作。瑰老師幫萱萱拿水壺，……，並將水壺放在地板上，

隨後去幫水壺沒水的孩子裝水，萱萱去揹起在地板上的水壺，一邊看著瑰老師裝水。(OC, 961025)

這類排隊、取拿水壺等成人眼中的小事，卻是萱萱貼近幼兒園作息的一大步，她透過與環境的互動習得合宜的行為，是建立學生身分歷程的一環；而班級團體討論方面，萱萱從原來由湘老師抱著坐在團體的外圍、聽瑰老師和其他孩子討論，到可以和團體坐在一起，回應瑰老師的提問，是作息適應的明顯指標。

瑰老師請孩子們收拾玩具坐在線線上，萱萱很快坐在線上，……討論今天星期幾時，小孩回答星期三，但是無法比出三根手指頭，萱萱也伸出五根手指頭，又將手縮回自己身體上，……瑰老師要請小孩出來幫忙貼天氣圖案，老師說要請一直坐很棒、手有一直放膝蓋的小孩出來，萱萱將手放在膝蓋上（表現很好的樣子）。老師邀請萱萱出來貼天氣圖，……萱萱在老師的協助下將陰天圖案黏好，一些小孩幫她拍手。(OC, 961031)

有研究提到，能配合幼兒園作息行事是一種適應的表現（呂淑芳、陳若琳，2007；Dalli, 1999; Jewsuwan et al., 1993），因為結構式的作息是幼兒園和家庭截然不同之處，能隨著作息表現合宜的行為，是適應的重要表徵。

## （二）友善的同儕關係

同儕關係也是幼兒園有別於家庭之處，在現今家庭手足日漸減少的情形下，幼兒園的同儕成爲豐富幼兒友伴經驗的重要來源。

花栗鼠班是由一群兩歲兒組成的班級，這年齡層處在「自主對羞怯與懷疑」的社會發展任務中，從獨力完成事物中建立自主的感受，因此，許多幼兒是獨來獨往的活動，或是從平行遊戲中偶與同儕交集。可貴的是，瑰老師也嘗試請兩歲兒們相互幫忙，對於萱萱的適應也是如此。

因為她年紀比較小，可能我會選擇一個或是兩個在這裡是舊生的同學，然後協助她，看看能不能協助她適應，因為孩子跟孩子之間的關係建立也可能會比我們更懂一點……(IT, 960910)

所以，相互幫忙的同儕關係，是瑰老師在花栗鼠班經營的方向。對於萱萱的適應，瑰老師是從逐步的嘗試中發現萱萱可以接受的尺度，再慢慢增加同儕比重。與媽媽的分離，也因為同儕的力量變得更爲順利。

大家排隊準備去戶外，希希過來牽萱萱的手，萱萱就順從的和希希牽手了，兩人牽著手排隊，……(OC, 961025)

媽媽幫萱萱換室內鞋時，瑰老師請芫芫出來接萱萱，萱萱讓芫芫牽著手進入教室，和大家一起排隊要去上廁所。軒軒過來要牽萱萱另一邊，萱萱不願意，一直將手擺在身

體後面，瑰老師來牽軒軒，這時希希也過來要牽萱萱，萱萱看一下是希希，願意和她牽手，大家往洗手間移動……，媽媽離開。(OC, 961031)

當天，老師在聯絡簿寫下：「萱萱今天真的很棒，早上主動地跟媽媽分開與道別，這是她很大的一步」(DT, 961031)。稍後，瑰老師向研究者說明，今天是萱萱和媽媽分開第一次出現不需要抱抱的情況，顯然萱萱與媽媽分離已經有關鍵性的改變，這或許與萱萱逐漸有熟悉的同儕有關。

自由活動時間結束，孩子們在門口坐成一列準備上廁所，萱萱坐在小舜的後面，小舜轉過頭來邊叫萱萱的名字邊對萱萱笑，萱萱笑著把頭轉開，又笑笑看一下小舜，小舜指著萱萱的鞋子問：「是新買的嗎？」萱萱貼著小舜的耳邊說一些話（聽不清楚）……瑰老師請小孩起立，萱萱站起來時鞋子滑了一下，小舜彎腰扶萱萱一下，然後兩人和隊伍往教室外移動，小舜兩手舞動了起來，萱萱和小舜一樣也舞動著手離開教室。(OC, 961115)

同儕相處的愉悅，不僅為幼兒園生活增添色彩，也同時淡化了適應的坎坷，這一切實源自瑰老師的細心與包容，敏銳地覺察萱萱對同儕的態度，順著她選擇同儕互動的對象，讓萱萱有所歸屬。

面對萱萱被動的個人特質，瑰老師以穩定的作息和彈性包容的態度，允許萱萱遊走在團體步調的邊緣，並透過有經驗的同儕，幫助萱萱的表現與環境要求取得協調，此呼應 Rogoff et al. (1998) 看重例常作息對幼兒學習影響的觀點。

總結萱萱的適應過程，她有一個不錯的開始，卻在第二週之際，陸續出現想媽媽的哭泣行為，直至第七、第八週，情緒漸趨穩定。這過程，萱萱因為個人特質及媽媽出國事件影響，增添適應挑戰；卻因哥哥這個支持性連結，以及老師、同儕的協助，終讓萱萱穩定地適應幼兒園。

## 伍、結論、建議與反思

### 一、結論

#### (一) 銜接不僅要在事前，事後也要有

許多研究都提到，家庭會為即將入園的幼兒進行相關準備（呂淑芳、陳若琳，2007；Dalli, 1999; Hartman, 1989; Jorde, 1984; Peak, 1991），然而，這些準備，常僅是侷限在幼兒入園之前，入園之後有的還有家長陪伴一小段時間，有的銜接已經劃下句點，好似過了開學這分水嶺，成人責任即已了結，剩下是兩歲兒的事了。研究者從萱萱的例子中發現，對於這麼小的幼兒，銜接連結不僅要在入園之前，而且入園之後也要持續有支持性連結，助益方能更能為彰顯。

問題是，並非入園的兩歲兒都有在同一園所的兄弟，跨情境配對的連結關係如何建立？研究者試著從幼兒角度思考，也許熟悉的鄰居、熟悉的朋友都可能成為連結，進而建

立跨情境配對關係。因此，選擇園所之際，除了考慮家長的需求（如交通、收費等）之外，也可以從幼兒的角度，嘗試讓連結不僅發生在熟悉物理環境上，也發生在熟悉的友伴關係上。

## （二）老師對幼兒需求的敏感度，攸關適應

本研究中的瑰老師運用許多策略幫助萱萱入園適應，例如：帶萱萱去找哥哥、有穩定的作息，以及舊生同儕的協助，但在這些策略之下，更為關鍵的是老師對於萱萱需求的敏銳度。換言之，在這些適應策略的框架下，瑰老師敏銳地覺察萱萱需求，有時多要求萱萱一下，有時多包容她一些，在有原則而彈性的氛圍中，讓萱萱以自己的步調適應幼兒園。這結果呼應許多研究中（林雨柔等，2013；蔡育琦，2005；Thyssen, 2000）強調老師是幼兒園適應關鍵的發現。

## 二、建議

### （一）幼兒園適應策略可多考量個別差異而非一致的政策

生態系統理論強調多層次環境影響個體發展的概念，引發研究者看見幼兒園的入園政策常是一致的作法，忽略幼兒個性、親子關係、手足關係等變數，而這些對小小孩可能都頗具影響力。缺少個別了解，個別策略難因應而生，增添老師和幼兒的辛苦與挫折。因此，如果可以，幼兒園應盡可能先就每一位兩歲兒新生了解其個性、相關連結資源、甚至家庭近況，相信較能提供兩歲兒較「適配」的銜接策略。

### （二）幼兒入園期間盡量減少生活的變動

研究者從觀察萱萱的上學歷程中發現，兩歲兒很容易受到外在事件及本身個性，影響其他連結的銜接效果。畢竟，以兩歲的年紀，要從家庭進入團體生活之際，如果還遭逢生活上的變動，衝擊一定加乘。試想，兩歲兒正努力一邊想成爲一個好學生、一邊又想返回家庭安全氛圍懷抱之際，若再有生活變動的糾葛，是何等挑戰之事。因此，建議家有幼兒初上學之際，家庭在入園之前可盡量降低生活上的變動，如果家庭生活上的變動無法避免，或許就考慮讓新場所的變動降低，例如：從每日入園兩小時開始，在幼兒接納的過程中再逐漸增加在幼兒園的時間 (Dalli, 1999; Peak, 1991)，希望以漸進的策略來緩和生動及幼兒園新生活的壓力。

## 三、反思

誠如內文中所提，兩歲兒因爲發展之故，在進入幼兒園的適應上會經過一段顛簸的過程，這不僅讓研究者思忖，原來看好萱萱，「以爲」她會很快適應的心態，究竟透露出什麼訊息？

觀察研究期間，有哥哥的萱萱出現想媽媽情緒之際，研究者從原來認爲「正常」現象，轉折到「怎麼還在哭？」的疑惑。即便理智上了解生態系統理論多層次環境影響個體

發展的提醒，但情感上壓根兒將「哥哥」一角視為適應的萬靈丹，直至第八週，萱萱情緒穩定了、投入團體作息了，研究者隱隱感受到自己心中的大石逐漸放下，待整理萱萱的適應時程並與文獻對話，赫然發現，她的適應期比起 Blatchford et al. (1984) 研究中三歲幼兒約九週適應的時間算是快的。

這引發研究者再思：幼教人是如何看待新生入園適應？幼兒園行事曆上兩週、四週的開學準備週（月）對大部分的幼兒是否真的足夠？成人是否都期望太高、無形中在催促著他們，以兩歲之姿快快融入一個陌生的國度？卻未能設身處地地想：這些改變對他們震撼有多大？這層思考提醒研究者，對於兩歲兒入園適應的時間應該要有很長的心理準備，也許 10 週、12 週都是合理的，更重要的是：去發掘每位兩歲兒適應的助力，讓這段人生第一次轉銜的經驗因為居間系統的支持連結，充分受益。

## 誌謝

本研究案承蒙行政院國家科學委員會專題研究計畫 (NSC96-2413-H-255-001) 經費補助，才得以順利進行，特此致謝；同時，本研究曾於長庚技術學院 (2009) 主辦之「全方位精緻化的開始：零至三歲嬰幼兒照護」學術研習會中發表，對於當時廖信達教授的指教，一併致謝。

## 陸、參考文獻

### 一、中文部分

- 尹亭雲、王慧敏、何素娟、汪麗真、邱書璇、洪慧娟、張嘉紓、賴碧慧（譯）(2004)。幼  
兒教保概論（原作者：J. Herr）。臺北市：心理。（原出版年 1998）
- 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。（原出版年 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。
- 高淑清 (2001)。在美華人留學太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，16，  
225-285。
- 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。
- 張慧芝（譯）(2001)。人類發展：兒童心理學（原作者：D. E. Papalia, S. W. Olds, & R. D.  
Feldman）。臺北市：桂冠。（原出版年 2001）
- 萊素珠 (2008)。從中間系統看兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究（未出版之博士論文）。  
國立臺灣師範大學，臺北市。

- 萊素珠、廖鳳瑞 (2014)。上學這條路：兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究。《臺中教育大學學報》，28(2)，69-92。
- 萊素珠、羅子鈞、鄭以晨 (2014)。幼兒策略行動初探：以親子互動及師生互動為例。《健康科技期刊》，2(1)，81-99。
- 劉慈惠 (2005)。適性 vs. 非適性的家長參與：我們從凹凸鏡看家長嗎？《幼教資訊》，179，14-21。
- 蔡育琦 (2005)。初次入學幼兒之園所生活適應極其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 蘇建文 (1996)。社會依附行爲的發展。載於蘇建文等著，*發展心理學*（頁 111-146）。臺北市：心理。

## 二、英文部分

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Blatchford, P., Battle, S., & Mays, J. (1984). *The first transition*. Surrey: NFER- Nelson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Researcher in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich: JAI Press.
- Dalli, C. (1999). *Starting childcare before three: Narrative of experience from a tri-partite focus* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Dalli, C. (2000). Starting child care: What young children learn about relating to adults in the first weeks of starting child care. *Early Childhood Research & Practice*, 2(2). Retrieved November 24, 2012, from the <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/dalli.html>
- 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.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- 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.
- 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)
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transition in the early years-debating continuity and progression for young children in education* (pp. 23-37). London: RoutledgeFalmer.
- Klein, H. A. (1991). Temperament and childhood group care adjustment: A cross-cultural comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 211-224.
- Lam, M. S. (2009). Crossing the cultural boundary from home to kindergarten in Hong Kong: A case study of a child's strategic actions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 125-145.
- Mobley, C., & Pullis, M. (1991). Temperament and behavioral adjustment in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 577-586.
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Berkeley: University of California Press.
- Rogoff, B., Mosier C., Mistry J., & Göncü, A. (1998). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 225-249). London: Routledge.
- 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.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* (Working Paper No. 48). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Zajdeman, H. S., & Minnes, P. M. (1991). Predictors of children's adjustment to daycare. *Early Child Development and Care*, 74, 11-28.

## 兩位幼教師之管教策略及其對幼兒品格期望之關係

### Two Preschool Teachers' Discipline Strategies and Their Character Expectation for Young Children

陳寧容\*  
Ning-Jung Chen

劉懿瑩\*\*  
Yi-Ying Liu

劉韋吟\*\*\*  
Wei-Yin Liu

(收件日期 103 年 10 月 25 日；接受日期 104 年 1 月 15 日)

#### 摘要

本研究目的在探討幼教師運用管教策略及其對幼兒品格行為期望之間的關係，採質化研究的方式進行，透過觀察兩個班級的資深幼教師課室教學紀錄、研究者自編之幼教師的管教策略觀察表與訪談等方式，蒐集為期八週的現場資料，並以主題分析法進行資料分析，歸納出兩位幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望之間的關係。研究主要發現如下：一、幼教師會以正向管教為先，未達教師期望時，也會使用負向管教，顯示幼教師在輔導幼兒行為過程中，會使用正向與負向的管教策略。其中，正向管教策略包含認知、環境與追蹤策略等，負向管教策略則有使幼兒身心感到不舒服的作為，包括責罵、罰站等。此外，研究發現幼教師會依據幼兒活動前、中、後實施多元的管教策略。二、幼教師對幼兒的管教策略及其對幼兒品格的期望關係密切，本研究發現，幼教師的管教策略及其對幼兒品格之期望環環相扣，幼教師認為品格內涵「對自己」向度最為重要。為了使幼兒有良好的品格行為，會因品格目標不同而採取不同的管教策略，以達到其對幼兒的品格期望，其中又以正向管教策略為多。

本研究依據上述研究結果進一步提出建議，供幼教師及未來研究者參考。

**關鍵詞：**幼教師、品格期望、管教策略

---

\*長庚學校財團法人長庚科技大學幼兒保育系暨民生產業研發中心助理教授（通訊作者）

\*\*菲力兒童文教機構教保員

\*\*\*瑞恩帝兒幼兒園教保員

### Abstract

This qualitative research concerned about the relationship between two preschool teachers' discipline strategies and their character expectations to preschoolers. Two teachers from two preschools participated in this study. Data was collected from "The discipline strategies observation checklist", classroom observation records and interviews during eight weeks. The results showed that teachers used positive discipline strategies first to help children to learn good behaviors. Those positive strategies included teaching children to understand character concepts, created warm atmosphere in classroom, and checked children's behaviors constantly.

Besides, the preschool teachers' discipline strategies were closed to their character expectations to children. The personal character was the most important dimension for preschool teachers. Moreover, teachers used multiple positive discipline strategies due to different character goals. These findings have some implications for preschool teachers and researchers.

Key words: Preschool Teachers, Character Expectation, Discipline Strategies.

## 壹、前言

### 一、研究動機與研究問題

根據內政部統計處的統計（內政部統計處，2014），自 2008 年來，臺灣的新生兒人數已經明顯下滑，這 10 年來新生兒的出生人口一直難以超越 20 萬人，這顯示出臺灣已經步入嚴峻的少子化的社會狀態。在此背景下成長的幼兒，雖然備受家庭的呵護及寵愛，卻不如大家庭時期的幼兒，他們較少機會與同儕友伴互動，當幼兒進入幼兒園開始團體生活時，可能因為缺乏正向的社會互動經驗與適當的社交技巧，時有衝突、對抗、攻擊等負面行為出現，此確實已成為必須正視的教育問題。在雙薪家庭的現代社會裡，幼兒送托比例愈來愈高，且在園時間愈來愈長，幼兒園成為幼兒第二個家已是不爭的事實。又，已知人類大腦中的鏡像神經元系統會使幼兒自然而然地模仿成人 (Hyson & Molinaro, 2001)，而幼教師是幼兒在園內互動時間最長的成人，故幼教師可謂幼兒在園內最直接的學習楷模。Brophy-Herb, Lee, Nievar, and Stollak (2007) 指出，幼教師的正向管教行為與提升幼兒的社會能力有直接關係，故擔任教育重責的幼教師除了要以身作則之外，對於幼兒的行為也必須施以適當的輔導，才能奠定幼兒良好的品格基礎。在此背景下，了解幼教師對幼兒的輔導策略乃成為本研究最主要的研究動機。

目前幼兒品格教育的研究多以行動研究居多，例如：以多元智能理論融入品格課程（許寶月，2010；陳埤淑，2004）、設定品格目標後進行繪本教學或品格劇場、角色扮演（方思貞，2007；楊淑雅，2006；蕭麗鳳，2010；戴秋蓮，2010）等來引起幼兒學習興趣，它們都能獲得良好教學成效。這些行動研究顯示，外加或刻意融入成為顯著課程的品格教學，確實能具體收效，但是，品格教育更多時候應採潛在課程進行，才更能持續教育效果，因為幼兒品格能力的培養需要在人際互動脈絡中產生 (Johansson, 2002)。品格是內隱的學習，也是長期模仿、觀察、內化價值觀的結果，其外顯行為就是所謂的品格行為（洪蘭，2008）。因此，幼教師透過哪些策略培養幼兒品格，值得留意，此為本研究進行之另一動機。

教育部於 2007 年即推動「校園正向管教計畫」，揭旨教師輔導及管教學生的注意事項，期望以此使教師能透過正向管教建立友善校園。正向管教政策的提出，積極面可彰顯道德及人權教育的精神，消極面則是針對「零體罰」入法的因應（李琪明，2011，頁 11）。目前有關幼教師的管教策略研究仍屬少數，例如：陳寧容 (2011) 探討了幼教師正向管教的信念與實施內涵；而鄭金緞 (2009) 的研究則指出雖然大多數幼教師對校園零體罰政策採支持態度，但仍有幼教師認同採用體罰的方式對幼兒進行管教。準此，幼教師對幼兒品格陶冶所採取的管教策略為何，值得關注，此乃成為本研究進行之最後動機。

綜上所述，究竟幼教師對幼兒的品格期望有怎樣的看法？幼教師對幼兒管教的目的與對幼兒的品格期望存在怎樣的關聯？都是本研究亟欲探討之焦點。

## 二、研究目的與問題

依據研究背景與動機，本研究之目的如下：

- (一) 了解幼教師對幼兒之管教策略之內涵。
- (二) 探究幼教師對幼兒之品格期望。
- (三) 分析幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望之關聯。

依據研究目的，本研究問題如下所示：

- (一) 幼教師對幼兒的正向管教策略與負向管教策略的內涵及實施方式為何？
- (二) 幼教師對幼兒品格期望中，有關個人、他人與環境的重要性看法如何？
- (三) 幼教師對幼兒品格期望及其管教策略關係為何？幼教師對幼兒的品格期望會透過哪些管教策略實踐？

## 三、名詞解釋

### (一) 管教策略

三民書局所出版的《大辭典》將「管教」一詞界定為「管理與教導」，依此而言，管教具有「管而教之」，而非「管而不教」（三民書局大辭典編纂委員會，1985）。管教的詞意為「管理教導」，其涵義包括非權力性的管理、教化與輔導措施（如警告、糾正、記過、建議、勸導、約談、留校輔導、留校察看等）與權力性的管教措施（如懲戒與體罰）。其中，權力性的管教行為因為涉及人身，較容易產生爭議。

本研究所指的管教策略參考自陳寧容 (2011) 的研究，自編「幼教師管教策略觀察表」。該量表將幼教師的管教策略分成正向管教與負向管教等兩大面向，當幼教師的正向管教策略觀察表分數愈高，表示該教師使用正向管教策略愈多；反之，則表示該教師使用負向管教策略愈多。

### (二) 品格期望

品格是指由內心品行操守的反省、穩定特質與意志力的表現，進而表現於生活行為上合乎善惡、價值情意判斷與社會規範。

本研究指的品格期望是指幼教師對幼兒在進行管教時，希望幼兒養成良好品格目標。品格內涵則以陳寧容 (2010) 將品格分為對個人、對他人以及對環境等三面向的核心價值為主。

## 貳、文獻探討

### 一、管教策略的意義、內涵與相關研究

#### (一) 管教策略的意義

「管教」，就字義而言，具有約束、管理、教導、教育、訓練或處罰之意（毛連塹，

1993；李建興，1996；邱連煌，1997）。我國法律更在《教師法》第17條第4款明定：輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養健全人格為教師之義務，教師有權力管理學生的日常行為表現，運用各項策略，使其行為表現符合社會規範。故當教育活動受到干擾，導致知識傳授或者教育目的之達成受影響時，教師必須採取應有之教育措施及維持秩序的措施，使教學活動得以順利進行，其目的在促使學生表現良好行為，此即為管教之精神（毛連塹，1993）。

綜上所述，管教是教師為導正學生行為，尊重學生人格及個別差異，運用各種管理、教育與輔導的策略，所採取的一切合理的措施，其目的是激發學生向善，培養學生健全人格及心智發展。而陳寧容（2011）認為，管教策略可分為正向與負向，正向管教策略是能在尊重及不傷害幼兒感受下實施的輔導措施；反之，則為負向管教策略。惟不論正、負向管教，目的都在使幼兒行為達到教師所期望的良好行為目標。

## （二）管教策略之內涵

管教內涵可分正向管教與負向管教。「正向管教」是指教師在以學生人權為基本前提外，基於輔導與管理學生的目的，對學生強化或導正的行為，所實施的各種不利或有利的個別或集體的處置（教育部，2007）。林來利（2008）認為，正向管教就是教師以教育愛為出發點，針對學生個別過錯導引體認原因並改善，以鼓勵取代羞辱懲罰，多稱讚少責罵。黃曼琳（2010）認為，正向管教是教師以尊重學生的人權為前提，以正向的態度來處理及協助導正學生的行為，使學生能夠產生正向行為促進正向發展。聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）提出「正向管教」的定義是用正面行為來取代負面行為的輔導方式，教師所要強化學生的行為就是學生要學習的正向行為；正向管教的內容包括使用正面的說法、仔細傾聽協助學生學習用語言表達情緒、提供學生選擇的機會並評估這些選擇可能產生的結果、增強新發展的正面行為、親自示範符合期待的行為、使用正當的身體語言、降低大人的身體姿勢、改變環境、移走將會引起不當行為的物品、使用正面的方式引導學生調整行為等（李美華譯，2007）。王靜宜（2011）將正向管教內涵分為四層面，包括溫暖同理的正向關係、具體明確的管教措施、聚焦優勢的例外寬容、良好行為的楷模示範與善用各方資源支持等。從研究結果來看，以正向管教的方式，例如：使用正向的溝通、表達溫暖的情感，以及分享教室的權力等建立師生互動關係，將可提高幼兒的社會能力，降低幼兒的問題行為（Brophy-Herb et al., 2007），這對幼教師的班級經營是很重要的目標，因為幼兒的問題行為被幼教師認為是班級經營最大的挑戰（Jalongo, 2006; Joseph & Strain, 2003），而有良好社會能力的幼兒，相對的問題行為也愈少（Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012）。

此外，研究（Gable, Quinn, Rutherford, Howell, & Hoffman, 2000; Mayer, 1995）指出，當教師較以負向的管教方式處理幼兒行為時，例如：口頭責罵、諷刺、威脅、隔離或暫停活動、懲罰等，結果只能減少幼兒當下的外在問題行為，長期的維持效果很有限，因為受罰產生的罪惡感只會使受罰者內心受挫，對其他人產生更多暴力行為（Eisenberg &

Mussen, 1997)。從社會學習論 (social learning theory) 的觀點來看，幼兒也從成人身上學到使用負面策略來解決問題。另有研究 (李家瑋, 2014) 顯示，幼兒情緒處於負向調節的狀態，對攻擊行為具有顯著的預測力。換言之，負向管教的結果並不會使幼兒真正改以正向行為，反而會誘發更多問題行為。

### (三) 管教策略之相關研究及結果

有關管教策略相關的研究發現，不同的性別、年齡、服務年資及職務是影響教師實施管教策略之重要因素，教師教學年資愈高，愈能判斷幼兒的行為問題 (郭湘婷, 2006; 魏芷筠, 2011)。陳寧容 (2011) 探討幼教師正向管教之教學信念與策略內涵，發現幼教師本身的人格特質確實會影響教師對正向管教的信念，而正向組織氣氛亦會影響教師正向管教信念的形成與維持。此外，教師抱持學生發展不成熟，故需要適度處罰的哲學觀，是影響教師實施體罰學生的主要原因。教師體罰學生，大多是針對學生的違規行為及品格行為而加以處罰 (郭湘婷, 2006)。事實上，當正向管教策略融入品德教育教學活動，除能有助於降低霸凌行為的發生頻率 (游雯華, 2012)，也能使師生溝通發揮成效，使班級氣氛更為和諧 (翁吟甄, 2011)；而在正向管教班級氣氛中的學生會有較高的幸福感 (黃曼琳, 2010)，出現的利社會行為也較多 (Brennan, Dworak, & Reinhart, 2002)。

教師管教學生的策略，不僅是管教權力類型的展現，更是教師管教信念、管教態度與管教行為的綜合體 (郭湘婷, 2006; 陳寧容, 2011)。幼教師對幼兒的管教現況為何？實有深入探討之必要。

## 二、品格教育的價值、內涵

### (一) 品格教育的價值

吳清山和林天祐 (2005, 頁 149) 認為，「品格教育 (character education) 係指用來陶冶學生良好的社會行為與個性，使學生能夠知道並實踐如何與人相處、如何面對問題的教學與學習活動」。

陳埤淑 (2004) 認為，品格教育幫助孩子表現個人特質及開發潛能，以形成正確的價值觀，並從學習中增進自我了解、尊重他人及關懷社會。李琪明 (2007) 強調品格教育應有當代所需的倫理或道德核心價值，非由上而下或灌輸的，是經由民主歷程形成的共識，其核心價值應透過民主、科學的方式教導學生，形成多元的學習方式。

品格教育的相關理論不少。Kohlberg (1969) 以道德兩難 (moral dilemmas) 情境故事，提出了道德認知發展 (moral cognitive development) 論，在其三層次六階段的道德發展內涵中，幼兒階段屬於道德成規前期，而道德成規前期又包括避罰服從階段與相對功利階段，亦即幼兒階段的道德意識仍相當依賴外在力量的約束。另外，成熟學派強調重視個體發展，並揭示道德發展隨著年齡增長而漸趨成熟，因此，要教導幼兒道德應先教他遵守既定的行為規範，等到道德認知發展成熟了，自然具有該階段是非判斷能力。若從社會行為論

來談品格教育，其觀點強調尊重個別差異與觀察楷模，誘導利社會行為表現。而 Nodding (2002) 的關懷論則著重對話與關懷，因為透過對話，師生間的關懷才得以交流。故幼教師對幼兒的關懷與回應是師生關係的基石，也是道德感產生的基本要素。無論楷模示範或關懷論，品格教育的重點除了良好的習慣常規之養成，更應著重批判思考、解決問題能力之培養。換言之，除了品格概念的培養，推理思考的技能以及品格行為的實踐，皆同樣重要，缺一不可。

## (二) 品格教育的內涵

目前品格教育內涵的論述已有豐厚結果（王令宜、王以仁，2003；吳清山等，2005；李琪明，2011；黃德祥，2001）。李琪明（2011，頁 26，27）指出，當代道德教育需具有深度與廣度的意涵，深度的意涵是要培養受教者成為知善、好善與行善的人，廣度的意涵須與價值教育、生命教育、人權教育、法治教育、民主教育及公民教育等相輔相成。陳寧容 (2010) 將品格教育內涵再細分為個人品格、與他人互動的品格以及對環境的品格等三大類。其中，個人品格面向包括誠實、自我負責、整潔、羞恥心、接受挫折、勤勞、獨立、謙虛；與他人互動的品格面向包括有禮貌、守規矩、樂於服務、守信用、與人和平相處、寬恕、欣賞、尊重、友善合作、保護弱小、見義勇為、遵守團體秩序、樂於助人；對環境的品格面向包括珍惜環境、資源不浪費、公德心等。

目前幼兒品格教育以行動研究居多，例如：以多元智能理論融入品格課程（許寶月，2010；陳埤淑，2004），或繪本教學、品格劇場、角色扮演（方思貞，2007；楊淑雅，2006；蕭麗鳳，2010；戴秋蓮，2010）等，或以某一品格目標為主加上多元教學策略進行課程 (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010; Schultz, Richardson, Barber, & Wilcox, 2011)。這些研究都顯示，只要幼教師有心經營幼兒品格課程，都能獲致良好成效，使幼兒品格能力有明顯提升。但是，如同 Johansson (2002) 所述，幼兒品格力要在自然的人際脈絡中培養，因此幼教師在日常生活中透過哪些管教策略逐步培養幼兒的品格能力，更顯其重要。

## 參、研究方法與步驟

### 一、研究設計

本研究採質化研究方式進行，首先確立研究目的，接著進行文獻探討，依據文獻，編定「幼教師管教策略觀察表」，並完成專家效度。之後分別進入桃園市某一所公立績優幼兒園及臺北市某一所公辦民營幼兒園，各進行為期八週的現場教室觀察與非正式訪談，期間每隔兩週針對幼教師以「幼教師管教策略觀察表」評定其管教策略，加以記錄並統計，在四次觀察表評定結束後，進一步正式訪問幼教師對幼兒的品格期望，最後進行資料處理分析與對照，檢視幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望之間的關聯，反覆閱讀資料，萃取主題概念，然後撰寫報告。



## 二、研究對象

本研究採立意取樣，邀請兩位幼教師參與。一位是桃園市某公立幼兒園大班幼兒教師（君君老師，化名），班級幼兒有 28 人；另一位是臺北市某所公辦民營幼兒園之中大班幼兒教師（李老師，化名），班級幼兒共有 29 人。魏芷筠 (2011) 指出，教學年資愈多，愈能判斷幼兒行為問題，這兩位幼教師所處的幼兒園是教學評鑑績優的幼兒園，兩位教師教學年資皆在 10 年以上，教學經驗相當豐富且有意願參與本研究，是成為本研究之研究對象的主因。

## 三、研究資料之蒐集

本研究旨在探究幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望之關係，透過教室教學觀察紀錄、幼教師管教策略觀察表、訪談等方式蒐集資料。

### （一）教室教學觀察紀錄

兩位研究助理分別有八週的時間，每週四天，分別進入兩位教師的教室中進行觀察幼教師平日管教幼兒情形，觀察時間從早上幼兒入園至下午離園為止。每日觀察課堂教學後，若有疑問，立即當日請教班級幼教師。

### （二）幼教師管教策略觀察表

本研究以「幼教師管教策略觀察表」具體檢核兩位幼教師的管教策略，四次觀察教師的日期分別為 3 月 15 日、3 月 28 日、4 月 11 日及 4 月 25 日。觀察與記錄時間為早上九點到下午四點，在這四天兩班的幼兒人數約 24 ~ 27 位，觀察檢核地點就在幼兒班級教室。該檢核表共分兩部分，包括正向管教策略觀察表，以及負向管教策略觀察表。正向管教策略觀察表共有 20 題，又分為認知策略、環境策略及追蹤策略。其中，認知策略包括「事前提醒或預告」、「示範」、「圖片或符號表徵」、「建立行為楷模」、「親切的肢體語言」、「使用擬人化情境」等共六項；環境策略分為建設幼兒心理環境及規劃物理環境兩部分，包括「給予部分協助減輕心理負擔」、「運用同理心」、「提供增強物提高動機」、「誘發榮譽感」、「使用團體動力」、「調整教室動線」、「提供機會練習」、「案例教學」等八項；追蹤策略包括「實際檢查」、「逐步養成」、「使用觀察紀錄」、「直接規定需達到的標準」、「蒐集行為進步紀錄」、「與家庭聯繫」等共六項。負向管教策略觀察表共有 16 題，包括「不了解幼兒現況」、「活動前無任何說明」、「未提供練習機會」、「體罰或責罵」、「未以身作則」、「未給予幫助」、「教室空間不符合需求」、「嚴厲的肢體語言」、「隔離」、「未注意幼兒身心需求」、「無效管教卻仍持續」、「只給某些幼兒特權」、「忽略」、「未仔細觀察幼兒學習」、「幼兒因個人因素無法達到目標」、「未與家長聯繫或說明」等。研究者依據教師採取的管教策略出現與否決定給分，亦即當教師出現觀察表上的管教策略時給予一分，無則以零分劃記。

### (三) 訪談

本研究的訪談分為非正式訪談及正式訪談，非正式訪談用於每日的教室教學觀察結束後進行，另外，針對幼教師的品格期望自編品格期望調查表，並以此調查表請教師排序後再進一步正式訪談。在正式訪談告一段落後，即會採用總結複述的方式來確認研究者所知悉的是否與幼教師所述內容相符。如此，既可提供雙方對訪談內容及時修正與補充的機會，也可藉總結的機會進行初步的資料分析。在確認後，也能確保受訪教師在下一次的訪談遺忘前次的談話。訪談後完成逐字稿，亦請受訪者分別確認，透過參與者檢視與修正後確立研究訪談內容的真實性。

## 四、資料整理與分析

### (一) 教室觀察紀錄的轉譯

基於研究倫理與對兩位教師的尊重，本研究並未使用錄影，全程由研究助理進行教室教學記錄，兩位教師分別有 32 份教學歷程紀錄，每日觀察結束後會立即撰寫成觀察日誌，並註明當天的人、事、時、地，在教學觀察紀錄完成後，若需引用課堂紀錄時，會徵得教師同意並確認紀錄無誤。以「T」代表幼教師，以「觀」代表「課堂教學觀察紀錄」，以「訪」代表「訪問」。

### (二) 幼教師管教策略觀察表的統計

分別蒐集兩位教師四次觀察紀錄表後，依據幼教師使用的管教策略統計正向管教策略及負向管教策略的使用次數，並分別換算教師在正向管教策略及負向管教策略的百分比。

### (三) 幼教師品格期望訪談紀錄的編碼與分析

首先依據文獻列出幼兒品格之內涵，並依據該內涵設計成表格，請教師加以排序，並訪問教師對這些品格期望的管教策略。訪談結束後，即盡快完成逐字稿，研究期間至少還有 80 次以上的非正式談話。上述資料都會交叉比對，再歸納幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望之關聯。

## 肆、研究結果與討論

### 一、兩位幼教師管教策略的內涵

根據研究觀察發現，兩位幼教師的管教策略分為正向與負向，又透過「幼教師管教策略觀察表」的統計結果，君君老師的正向管教策略總分為 80 分，實得分數為 64 分，占百分比的 80%；負向管教策略總分為 64 分，實得分數為 15 分，占 23%。由此可知，君君教師使用的管教策略以正向管教居多，如表 1。李老師使用的正向管教策略總分為 80 分，而實得分數為 72 分，占百分比的 90%；負向管教策略總分為 64 分，而實得分數為 6 分，

占 10%。由此可知，李教師使用的管教策略也以正向管教居多，如表 2。

表 1 君君老師管教策略統計結果

| 次數   | 一  | 二  | 三  | 四  | 實得分數 | 總分 | 百分比 |
|------|----|----|----|----|------|----|-----|
| 正向管教 | 12 | 16 | 18 | 18 | 64   | 80 | 80% |
| 負向管教 | 6  | 3  | 3  | 3  | 15   | 64 | 23% |

資料來源：研究者整理。

表 2 李老師管教策略統計結果

| 次數   | 一  | 二  | 三  | 四  | 實得分數 | 總分 | 百分比 |
|------|----|----|----|----|------|----|-----|
| 正向管教 | 18 | 18 | 18 | 18 | 72   | 80 | 90% |
| 負向管教 | 1  | 1  | 2  | 2  | 6    | 64 | 10% |

資料來源：研究者整理。

由表 1 及表 2 可知，兩位教師皆以使用正向管教策略居多，依據觀察與訪談資料所得，幼教師對幼兒行動發生的前、中、後會有不同的輔導策略。

### (一) 幼教師於幼兒行動前的正向管教策略探討

幼兒行動前，兩位教師會使用的正向管教策略以認知策略及環境策略為主，認知策略是教師與為了協助幼兒提高對自身行為的覺察所提出的訊息，環境策略則注重幼兒心理感受及外在的物理空間的調整（陳寧容，2011）。進一步說明如下。

#### 1. 事前提醒或預告。

明天要去戶外教學，請你們一定要早一點到，這樣司機伯伯才不會等很久。（130318 君君 T 觀）

下午會有很有趣的角落，你們要睡飽一點，起床才有精神參與角落活動喔！（130417 李 T 觀）

#### 2. 透過圖片或符號增加幼兒的認知。

小朋友，你們看這是牙齒的模型，然後這支是我們平常用來刷牙的牙刷，老師現在用這個來示範一次怎樣才是正確的刷牙方式喔。（130318 君君 T 觀）

小朋友你是第一次選擇木工角，讓老師先解釋各種工具的使用方法，你先看我做一次，你再做。（130418 李 T 觀）

#### 3. 透過良好楷模行為的示範。

小朋友，你們看，老師把鋁箔包變小，當我們做資源回收的時候，應該把鋁箔包變小後，再丟入回收桶內，這樣是正確的回收方式，才有愛地球。（130313 君君 T 觀）

小朋友，你們看老師每用完一樣物品時，最後都會將物品放回原處，所以你們以後使用完的物品，也要將它放回原處。(130410 李 T 觀)

## (二) 幼教師於幼兒行動中的正向管教策略探討

幼兒在行動中，兩位教師會使用的管教策略以正向管教的認知策略及環境策略並重，認知策略包括直接講述行為的重要性、直接規定份量或標準、提供幼兒練習的機會等。環境策略包括當正向管教無效時，才會使用負向管教策略。說明如下：

### 1. 直接講述重要性。當老師在示範或講述時，會用直接講述重要性。

要跑步，請你到體能室跑，教室不是讓你運動的地方，而且教室桌子很多容易撞到，你會受傷。(130321 君君 T 觀)

筆是用來寫字的，不是用來敲敲打打，如果你要敲敲打打，請你選擇木工角。(130410 李 T 觀)

老師每次吃東西前都去洗手，你們吃東西前也要去洗手，這樣才不會生病。(130426 李 T 觀)

### 2. 直接規定份量或標準。

小孩，這次水請喝到水壺的一半。(130318 君君 T 觀)

今天水果是小番茄，最少吃3顆，最多吃5顆。(130320 君君 T 觀)

請每個人走線走兩圈。(130419 李 T 觀)

### 3. 提供幼兒練習和嘗試的機會。

小朋友，我們已經到了要進國小的階段，我們要開始練習如何去使用筷子，可能一開始會有點困難，但只要你們多練習幾次，你們就會像我們大人一樣很厲害。(130320 君君 T 觀)

大家可以去選木工角，不要害怕會受傷，只要多練習就可以變成厲害的小木工喔！(130416 李 T 觀)

### 4. 同理心感受。教師會以幼兒的角度去看事情。

你跌倒了，很痛喔？你還好嗎？要是想哭可以哭出來沒關係。(130327 君君 T 觀)

這個遊戲很好玩，你還想玩是嗎？那你只能再玩五分鐘，五分鐘過後就要收拾囉！(130318 君君 T 觀)

### 5. 調整教室物理環境。教師會依活動需要調整桌椅。

小朋友，現在是體能時間，請大家幫忙把桌椅推到旁邊去。(130320 君君 T 觀)

你們上課不專心都在聊天，我要請你們兩個分開坐。(130307 君君 T 觀)

### (三) 幼教師於幼兒行動中的正向管教策略探討

幼兒行動後，兩位老師會施以正向管教策略，包括環境策略與追蹤策略。環境策略包括建設幼兒心理環境，例如：善用親切的肢體語言、誘發榮譽感等；追蹤策略則爲了檢視幼兒良好行爲達成的程度而進行，例如：實際檢查、使用觀察紀錄、與家庭密切聯繫等。說明如下：

1. 善用正向親切的肢體語言。當幼兒有正向行爲時，教師會摸摸幼兒的頭或抱孩子並給予稱讚。

小芸（化名）主動協助其他幼兒，老師摸摸小芸的頭並誇獎她。（130315 君君 T 觀）  
在午睡起來時，是幼兒整理書包的時間，整理書包快速的幼兒，老師會抱抱孩子說：妳真棒，收拾很快喔！（130415 李 T 觀）

2. 肯定鼓勵幼兒，誘發榮譽感。

小朋友，你們看小葳（化名）一起床就把棉被摺好放進棉被櫃，都不需要老師提醒，老師覺得小葳很棒，你們要多多向她學習。（130312 君君 T 觀）

小綺，很棒喔，老師交代的事情他都有完成，大家要多多和他學習。（130409 李 T 觀）

3. 實際檢查。教師要求幼兒完成的事情會確實檢查。

刷完牙齒的請找兔兔老師檢查。（1303015 君君 T 觀）

水喝完的請來找我檢查。（130410 李 T 觀）

4. 使用觀察紀錄。一位教師為主教，另一位教師在旁協助且觀察幼兒行爲。

在主題活動中，一位老師爲主教者，而另一位老師會在一旁觀察記錄教學過程及幼兒與老師的對話內容。（130315 君君 T 觀）

角落活動時間，老師會到各個角落觀察幼兒角落使用情況，並做紀錄。（130409 李 T 觀）

5. 與家庭密切聯繫。

當小朋友沒來上課，家長也未主動通知老師，老師會第一時間聯繫家長詢問幼兒的情況。（130319 君君 T 觀）

利用家長接送幼兒的時間和家長溝通互動。（130423 李 T 觀）

定時舉辦家長會。（130401 李 T 訪）

本研究中的兩位教師對管教幼兒之教學態度，就如同黃曼琳 (2010) 所言，係以尊重學生的人權爲前提，以正向的態度來處理及協助導正學生行爲，使學生能夠產生正向行爲促進正向發展。而本研究之對象所實施的管教策略也符合 UNESCO（李美華譯，2007）提出的正向管教策略範圍，例如：使用正面的說法、仔細傾聽協助學生學習用語言表達

情緒、親自示範符合期待的行為、使用正當的身體語言及改變教學環境等引導學生調整行為。而兩位幼教師的正向管教策略兼顧幼兒認知、心理感受及行為三者並重的結果，也與研究 (Brophy-Herb et al., 2007; Johansson, 2002) 中提及的正向管教策略相仿。換言之，本研究中的兩位幼教師能運用正向的態度在幼兒生活脈絡中並採取有效的策略，使幼兒的品格力在潛移默化環境中涵養。

此外，本研究發現幼教師使用管教策略會以幼兒發生行為的時間不同而有調整，幼兒行動前，幼教師以規範概念建立為主，故採取正向管教中的認知策略較多；幼兒行動中，以認知策略及環境策略並重；幼兒行動後，幼教師以環境策略及追蹤策略兩者並重。

## 二、幼教師對幼兒之品格期望

依據品格內涵 (陳寧容, 2010)，君君老師認為在對幼兒品格期望的內涵中，「對自己」是最重要的面向，而其次為「對他人」及「對環境」；李老師也有共同的想法。她們皆認為品格教育的目的是在協助孩子表現個人特質，積極開發自己的潛能，以形成正確的價值觀，並從學習中增進自我了解及增加自我管理的能力，等自我能力達到一定的基礎後，幼兒方能開始對身邊周遭的同儕及環境進行進一步的互動與協助。

依據訪談及排序統計，君君老師認為幼兒期最重要的個人品格內涵依重要性由高到低排列，分別為：(一) 負責任、(二) 誠實、(三) 和平相處、(四) 獨立、(五) 遵守規則、(六) 接受挫折、(七) 羞恥心、(八) 勤勞、(九) 整潔、(十) 謙虛。李老師依個人品格重要性由高到低的排序，則分別為：(一) 負責任、(二) 誠實、(三) 獨立、(四) 和平相處、(五) 羞恥心、(六) 接受挫折、(七) 遵守規則、(八) 勤勞、(九) 整潔、(十) 謙虛。兩位幼教師一致認為教導幼兒「負責任」和「誠實」是幼兒最重要的個人品格內涵前兩項。

## 三、幼教師品格期望與管教策略之關聯

本研究是訪談逐字稿內容完成後，歸納及統整受訪者訪問內容，並加以分析教師的管教策略。在幼兒的個人品格能力培養上，兩位幼教師會使用的管教策略說明如下。

### (一) 負責任

對於幼兒負責任的建立，兩位教師都異口同聲地認為是幼兒品格中最重要項目 (131120 君君 T 訪；131122 李 T 訪)，會採用的管教策略是透過示範、肢體及口語肯定、實際檢查等。

小朋友，你們看老師每用完一樣物品時，最後都會將物品放回原處，所以你們以後使用完的物品，也要將它放回原處。(130410 李 T 觀)

小朋友，你們看小葳 (化名) 一起床就把棉被摺好放進棉被櫃都不需要老師提醒，老師覺得小葳很棒，你們要多多向她學習。(130312 君君 T 觀)

在午睡起來時，是幼兒整理書包的時間，整理書包快速的幼兒，老師會抱抱孩子說妳真棒，收拾很快喔！（130415 李 T 觀）

整理好書包的人，請拿給我檢查。（130307 君君 T 觀）

## （二）誠實

對於幼兒的誠實能力的培養，教師們使用的管教策略是使用同理心、繪本故事及與家庭聯繫等。

老師會慢慢引導他們承認過錯，但不會以責備的語氣來懲罰孩子，要的是讓孩子了解承認過錯並不是一件丟臉的事，而是值得被鼓勵的事。（130312 君君 T 觀）

當幼兒說謊時，老師會先給予幼兒機會把事情說明清楚，如果未誠實回答老師會讓幼兒先在一旁自我反省，而後再去詢問一次事情的經過，引導幼兒把事情誠實表達。（130314 君君 T 觀）

繪本故事帶入使幼兒了解說謊的後果，且了解幼兒家庭狀況與搭班老師討論。（130531 李 T 訪）

藉由繪本的故事內容，讓幼兒能更清楚明白說謊是個不好的行為，並與搭班老師討論如何輔導幼兒行為（130416 李 T 觀）

要是孩子說謊，了解事情原因，與家長一同協助輔導幼兒。（130531 李 T 訪）

當發現孩子說謊，會先釐清事實並了解真實狀況，當幼兒常出現說謊的行為，會與家長聯絡請家長一同協助輔導幼兒。（130415 李 T 觀）

## （三）整潔

對於幼兒的整潔能力的培養，教師會使用口頭要求糾正孩子錯誤、建立習慣、給幼兒練習的機會、隨機宣導等。當幼兒無法達到時，君君老師會口頭糾正或要求幼兒罰站。

先勸導給予幼兒機會改進，如果再犯則以口頭要求或糾正、罰站的方式。（130517 君君 T 訪）

有的孩子上廁所不沖馬桶且不洗手，老師會先勸導且當下教育幼兒良好衛生習慣，如再發生，則要求幼兒需做到且老師會在一旁檢視。（130304 君君 T 觀）

開學時建立習慣，多給予幼兒練習的機會，隨機宣導。（130531 李 T 訪）

剛開學老師會提醒幼兒吃飯前要洗手，吃完飯要刷牙，每天提醒幼兒可以養成習慣（130412 李 T 觀）

在這個例子（130517 君君 T 訪）中，當教師使用正向輔導策略無立即效果時，老師會使用負向策略。儘管體罰不具教育意義，但是仍為幼教師在行為輔導時考慮與使用的策略之一，值得深思。

#### (四) 遵守規則

對於幼兒的遵守規則能力的培養，教師會直接說明，當幼兒違反時會要求觀摩學習他人。

說明規則，遵守原則，站在旁邊先休息，等待再去玩。(130517 君君 T 訪)

團體遊戲時，老師說明完規則後，當幼兒違反規則時，老師則請小朋友先在一旁休息等待，等待一會幼兒情緒平復之後，老師會再與幼兒說明一次規則後再讓幼兒進行活動。(130319 君君 T 觀)

看與聽建立規則，如果沒有遵守規則，先停下來想想看別人怎麼遵守，一段時間後再讓幼兒回到活動中。(130531 李 T 訪)

體能課玩得太興奮，他開始尖叫奔跑，老師請他到一旁休息，看一看別人是怎麼進行活動的，冷靜後才請他回到遊戲中。(130412 李 T 觀)

#### (五) 和平相處

對於幼兒的和平相處能力的培養，教師會要求先觀摩他人，或鼓勵幼兒自行解決，並適時介入。

有問題發生當下處理，如無法當下處理先在一旁看別人如何相處。(130517 君君 T 訪)

事情發生後當下處理，並鼓勵幼兒自己解決事情，自己想辦法。(130531 李 T 訪)

孩子在選角落時發生爭執，老師會先在一旁觀看幼兒如何處理，再從中介入。(130416 李 T 觀)

#### (六) 羞恥心

對於幼兒羞恥心的培養，教師會先同理幼兒加以規勸，再犯則取消權利或與家長聯繫。

幼兒第一次犯錯時，老師會先勸導給予機會改進，如再發生則會以取消的方式提醒幼兒，例：取消一次遊戲時間。(130325 君君 T 觀)

先了解原因，與家長溝通了解幼兒在家裡的情形後，再藉由幼兒感興趣的事物做為輔導。(130531 李 T 訪)

#### (七) 接受挫折

對於幼兒接受挫折能力的培養，教師會教導觀點取替，或幫助幼兒心理建設。

祥祥(化名)因為是過動兒，所以有些行為過頭而使其他小朋友不願意和他一起玩，他難過的坐在搖搖馬上哭泣，我看到後便上前安慰他，把別人對他的感覺告訴他，讓他感同身受後，便給予他勇氣來面對，以好的行為表現，讓其他幼兒看到。(130322 君君 T 觀)



幼兒無自信時給予鼓勵，了解幼兒的想法，協助幼兒且鼓勵幼兒勇於嘗試。(130531 李 T 訪)

在益智角小靜（化名）在玩七巧板，小靜一直無法成功的排出來，老師看到在一旁協助，當小靜成功排出來後，大聲的鼓勵他，讓小靜能更有信心。(130423 李 T 觀)

#### (八) 樂於助人

培養幼兒樂於助人的策略，幼教師會使用提供機會或社會性增強。

以他人立場事物告訴他，給他機會幫助別人。(130517 君君 T 訪)

當有需要協助的事情時，老師會藉此機會提示孩子的名字請他去幫忙。(130321 君君 T 觀)

班上有位行動不方便的幼兒，其他幼兒都會給予他幫助，老師有看到時，會立即讚美與鼓勵熱心助人的孩子。(130320 君君 T 觀)

給他機會幫助別人，讓他慢慢去做，鼓勵幼兒是自發性的去幫助他人。(130531 李 T 訪)

#### (九) 獨立

對於幼兒的獨立能力的培養，教師會與家長聯繫，請家長多給幼兒練習的機會，若是遇到心理上的依賴，則會同理幼兒感受，但最後都要逐步減少協助。

與家長溝通，……有的家長會幫孩子做作品，老師會與家長溝通盡量讓孩子動手做，不管好與壞都是最好的作品，讓他們有學習獨立的機會。……（生活上）漸漸減少依賴。(130517 君君 T 訪)

一步一步慢慢來，分離焦慮的話，與家長溝通，如帶玩偶、相片。(130531 李 T 訪)  
從一開始全程在一旁協助，慢慢的收手，讓幼兒可以獨立完成一件事情。(130531 李 T 訪)

#### (十) 謙虛

對於幼兒的謙虛能力的培養，教師會找機會間接教導謙虛，或私下告知。

如果驕傲的話，在常規中或有事件發生當下與大家討論。(130517 君君 T 訪)

班上有位疊杯小國手，在玩具時間玩疊杯，班上孩子非常羨慕與讚賞他，他就開始驕傲了，老師發現時則在團討時間給予機會教育，老師說：「當有人表現很棒時，我們給予他鼓勵，當被別人鼓勵時，我們要謙虛的接受他人的讚賞。」(130311 君君 T 觀)  
有幼兒自尊心很強，需私下告知他，如得到讚美時需謙虛的謝謝大家。(130531 李 T 訪)

麗麗，當別人讚美你的時候，要謙虛的謝謝他，不可以太驕傲。(130423 李 T 觀)

在與他人互動的品格建立上，老師也以正向管教為主，常用的策略包括口頭肯定、與

家長聯繫、角色扮演或故事教學、同理幼兒感受、事前提醒或直接講述等。舉例如下：

### (一) 欣賞他人

對於幼兒的欣賞他人能力的培養，教師會提供機會讓幼兒欣賞他人作品，或建立角色楷模，鼓勵其他幼兒學習。

老師會將幼兒作品於團體討論時間做分享。老師說：「哇！你們看看這是誰畫的，很棒喔！某某小朋友你覺得他畫得如何呢？」老師會先給幼兒欣賞及分享他人作品後，再說明此件作品的作者為何。」(130318 君君 T 觀)

當小孩完成一項作品，老師會請他到前面與大家分享，並請其他幼兒說說他最喜歡誰的作品，為什麼？(130417 李 T 觀)

### (二) 尊重他人

對於幼兒的尊重他人能力的培養，教師會使用正向管教策略的同理心、角色楷模或故事教學等。

小朋友，如果老師沒有問你，就拿你的鉛筆來用，你會不會覺得不舒服，當我們想要用別人的東西的時候，要先問過主人願不願意借給你。(130531 李 T 訪)

上課時間，祥祥一直打斷老師上課，且舉手回答時一直「我！我！我！」，老師說：「你像其他小朋友一樣安靜舉手我才要點你」。(130318 君君 T 觀)

在常規中做討論，或小故事延伸（或發生當下分享）。(130531 李 T 訪)

### (三) 遵守團體秩序

對於幼兒的遵守團體秩序能力的培養，教師會定班規，並於活動前提醒。

於團討時間，老師會請全班幼兒唸班規，每天唸一次班規讓每位小朋友皆能互相提醒。(130321 君君 T 觀)

班規不需要太多條，例：有禮貌、守規矩、愛清潔、上課專心、尊重別人。(130517 君君 T 訪)

規則訂定好，於活動前與幼兒討論。(130531 李 T 訪)

### (四) 守信用

對於幼兒的守信用能力的培養，教師會使用正向管教策略中的追蹤策略，例如：聯繫家長，也會使用認知策略中的直接講述重要性或事前提醒。當幼兒違反期望時，教師會採取使幼兒心理產生恐懼的方式回應。

你已經答應我，明天會準時到學校，要記得遵守約定。(130426 李 T 觀)

再給他一次機會，如果再不守信用，以後講的事情老師就不願意聽，或問家長回家後有無此事。(130517 君君 T 訪)

幼兒答應老師會專心完成作業，但都沒有做到，老師會和幼兒說：「這樣以後你說的

事情老師也不願意聽。」(130326 君君 T 觀)

### (五) 寬恕他人

對於幼兒的寬恕能力的培養，教師會利用團體討論時間進行故事教學或討論。

培養幼兒自己解決事務的能力，可利用故事於團討時討論。(130531 李 T 訪)

分組競賽時，有一位幼兒能力較弱，導致那一組輸了比賽，幼兒發生爭執；事後老師在團討時間提出來和大家討論。(130401 李 T 觀)

### (六) 見義勇為

對於幼兒的見義勇為能力的培養，教師會給予口頭肯定激發榮譽感，或進行故事教學。

幼兒間排擠時，有位幼兒主動伸出援手，老師會馬上給予其鼓勵。(130308 君君 T 觀)

老師與幼兒分享了一本繪本，並且讓幼兒討論。(130408 李 T 觀)

### (七) 有禮貌

對幼兒的禮貌能力的培養，教師會使用口頭肯定、角色扮演，也會聯繫家長。

老師先與她打招呼，反問她，在大家面前讚揚鼓勵。(130517 君君 T 訪)

以行動劇輔導幼兒，且家長的身教很重要，往往會影響幼兒的行為表現。(130531 李 T 訪)

在戲劇表演中讓幼兒體會禮貌的重要性。(130412 李 T 觀)

老師會詢問幼兒為何做出不禮貌行為，當他不會承認時，老師則假裝打電話給媽媽，請媽媽把他帶回家，讓他有警覺性後，再勸導此不良行為是不對的。(130422 君君 T 觀)

關於教師期望幼兒對環境的品格目標則以珍惜環境資源和公德心進行討論，幼教師常用的管教方式以正向管教為主，包括以身作則、實際檢查、案例教學、直接講述、事前提醒、團體動力等。舉例說明如下：

#### (一) 珍惜環境資源

幼兒珍惜環境品格的培養，幼教師會以身作則、實際檢查或案例教學教導。

以身作則，確實執行，當下敘述，垃圾分類減量，適量食物。(130517 君君 T 訪)

午餐及點心時間，有的幼兒在盛裝食物時裝太多，老師說：「裝一點，吃完還想要再來，要珍惜食物。」(130320 君君 T 觀)

最近衛生紙的用量增加，老師於團討時間與幼兒說明，現在上廁所老師會拿著衛生紙，來看看小朋友用衛生紙的情形，過了一段時間後，用量大幅減少。(130322 君君

T 觀)

老師發現最近大家洗手水都開很大，這樣非常的浪費水，老師今天準備了一本繪本要與你們分享。(130422 李 T 觀)

## (二) 公德心

對於幼兒的公德心能力的培養，教師會使用直接講述、事前提醒、案例教學、團體動力等策略。

東西都當作是自己的，珍惜愛惜，同理心，都有責任愛護。(130517 君君 T 訪)

共用的橡皮擦、簽字筆要好好愛惜使用，搬椅子、關門要輕輕關，這些事情老師在要進行前，都會再提醒幼兒一次。(130304 君君 T 觀)

小朋友們看完故事書，沒有好好愛護，丟在地上，其他小朋友踩到且絆倒，而書也都沒有好好愛護，在書櫃東倒西歪，老師見此，以相機拍下後於團討時間利用投影片放映照片，與幼兒作分享與檢討。(130327 君君 T 觀)

老師在一旁觀察且督促幼兒，而幼兒間互相提醒。(130531 李 T 訪)

小朋友我最近發現有人上完廁所都沒有沖水，讓我們的廁所變得好臭好臭，我想請大家來當我的小幫手，找找看誰不小心忘記沖水了，請小幫手提醒記得上完廁所要沖水。(130402 李 T 觀)

綜合以上所述，本研究顯示兩位幼教師的管教策略，不論正向或負向，皆與其對幼兒的品格期望關係密切，幼教師會基於對幼兒的良好品格期望，而採取適當的管教策略，且以正向管教策略為主。君君老師在使用正向管教策略時，雖然會搭配一些負向管教策略，但是，因為君君老師使用管教策略時皆會考慮到幼兒的個別差異，所以雖為負向管教策略，卻也能立即達到教導幼兒的效果。經由本研究可以發現，幼教師的管教策略與幼兒品格期望之內涵相互影響且息息相關；品格教育幫助幼兒表現人格特質以形成正確的價值觀，並從學習中增進自我了解、尊重他人及關懷社會（陳蜜桃、陳埤淑，2003）。而當幼教師使用了正向管教策略，也使孩子有了更多正向的行為表現，教師的言行就是幼兒潛在學習的對象，在班級中，教師對待幼兒的正向教育行為也使得幼兒朝向正向的品格方向前進。換言之，依據本研究對教師的觀察與訪談對照，幼教師對幼兒的品格期望與幼教師對幼兒的管教行為關係密切，教師會依據對幼兒品格的期望而進行行為輔導，而兩位幼教師會以正向行為管教為主的主因，是因為相信正向管教可以使幼兒逐步建立良好的品格，此為本研究之主要發現。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究主要在探討幼教師管教策略與對幼兒品格期望之關聯，結論如下：

### (一) 幼教師的管教策略內涵

在管教策略內涵中，本研究發現幼教師對幼兒的正向管教策略包含認知、環境與追蹤等策略。教師使用管教策略會因幼兒發生行為的時間不同而有所調整：幼兒行動前，幼教師以規範概念建立為主，故採取正向管教中的認知策略較多；幼兒行動中，以認知策略及環境策略並重；幼兒行動後，幼教師以環境策略及追蹤策略兩者並重。認知策略包括：事前提醒或預告；示範講述問題解決的正向語言；透過圖片或符號表徵；透過良好行為楷模示範；善用正向親切的肢體語言；主動給予幼兒部分協助；給予幼兒明確的規定或標準；環境策略包括：依幼兒需求調整教室環境；提供增強物強化幼兒良好行為；肯定或鼓勵幼兒誘發榮譽感；鼓勵幼兒勇敢嘗試；運用同理心感受；使用團體動力；追蹤策略包括：實際檢查；接受幼兒逐步養成良好行為；使用觀察記錄；長期蒐集幼兒行為進步紀錄；與家庭密切聯繫等。本研究發現，幼教師對幼兒的負向管教策略包括使用責罵或罰站、嚴厲措辭使幼兒心生恐懼等。

### (二) 幼教師對幼兒的品格期望

研究者依據對幼兒品格期望中的內涵將品格期望分為三部分：「對個人」、「對他人」及「對環境」，而幼教師認為「對自己」中的品格內涵最為重要。

### (三) 幼教師對幼兒品格期望及其對幼兒管教策略的關聯

本研究發現幼教師的管教策略及其對幼兒品格期望環環相扣，幼教師皆以尊重幼兒為前提，為了使幼兒有良好的品格行為，會因應幼兒的個別差異而想出適合且符合幼兒身心的管教策略，在品格培養過程中，幼教師同時使用了正向與負向的管教策略，正向管教能讓幼兒產生正向行為，以促進良好品格目標之達成，倘若正向管教策略未達到幼教師希望的目標，才會使用負向管教策略使幼兒改善其行為，但負向管教策略並非長久之計，因此，幼教師並未頻繁地使用負向管教策略。

依據品格期望，幼教師會有多元的正向管教策略以為因應，兩位幼教師首重幼兒個人的品格建立，且一致認為「負責任」和「誠實」是最重要的個人品格內涵。幼教師針對個人品格內涵會實施的管教策略，包括示範、隨機宣導、清楚說明規則、肢體及口語肯定、實際檢查、同理心、繪本故事或案例教學、與家庭聯繫、給幼兒練習的機會、觀摩學習、教導觀點取替、提供心理建設、給予社會性增強、逐步減少協助、間接教導等。這些策略常是依據教師的教學經驗而彈性使用。當幼兒無法達到教師要求的品格目標時，教師會因應個別差異，而施予口頭糾正錯誤、罰站、取消活動權利等負向管教策略。此外，兩位幼教師針對幼兒與他人互動的品格內涵會實施的正向管教策略，包括提供機會、角色楷模、同理心、故事教學、訂定班規、提醒、聯繫家長、直接講述、團體討論、口頭肯定、角色扮演等，當幼兒無法達到教師對其品格期望時，教師會採取負增強的方式，讓幼兒朝良好品格努力。最後，幼教師針對幼兒與環境互動的品格內涵會實施的正向管教策略，包括以身作則、實際檢查、案例教學、直接講述、事前提醒、團體動力等。

## 二、建議

依據研究結果，本研究進一步提出建議供幼教師及未來研究者參考：

### (一) 給幼教師

本研究發現，兩位有 10 年以上的資深幼教師面對幼兒的品格目標有多元彈性的正向管教策略，這些多元且正向的管教策略都是幼兒在園內情境中產生，可見正向管教並非遙不可及，研究發現的正向多元策略值得新手教師或對正向管教策略有興趣的人士參考。此外，管教的目的是懲罰幼兒的偏差行為表現，而是激發幼兒向善，培養幼兒健全人格及身心發展。當幼教師使用到負向管教策略時，常會忽略到幼兒的身心發展，使用負向管教策略只能減少問題，但是效果卻有限，並無法使幼兒改以正向行為；反之，當幼教師以正向的管教策略處理及協助導正幼兒行為，則能使幼兒產生正向行為促進正向發展。因此，建議幼教師要輔導幼兒行為時，要正向且有計畫性地導正幼兒的行為，而不要為了有效地達到目的而使用負向管教策略，這樣不僅無法真正地解決問題，也有可能造成幼兒身心的傷害或者排斥學習。

### (二) 給未來研究者

研究雖觀察兩位幼教師在教育現場對幼兒實施品格期望下的管教策略及其關聯，但是，每位幼教師都有屬於自己一套的管理、教育及輔導策略，管教策略也會因為班上幼兒年齡層的不同而有所差異，因此，未來研究者可以多觀察各種不同幼兒年齡層的班級的幼教師其管教策略與品格期望之間的關係，亦可進一步了解幼教師在管教策略實施的背後相關因素，例如：幼教師在輔導幼兒之教學行動中的思考歷程等。

## 誌謝

本研究感謝君君老師與李老師同意參與研究，同時感謝科技部提供專題研究經費之補助（計畫編號：NSC102-2815-C-255-003-H）；最後感謝兩位審查者寶貴的審查意見，特此一併致謝。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 三民書局大辭典編纂委員會 (1985)。大辭典。臺北市：三民。
- 內政部統計處 (2014)。內政部統計通報。2014 年 12 月 13 日，取自：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>
- 方思貞 (2007)。幼稚園實施品格教育之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

- 毛連塹 (1993)。國民小學管教問題調查研究 (教育部訓育委員委託研究)。未出版。
- 王令宜、汪以仁 (2003)。以全品格教育塑造教訓輔合一的魅力校園。教育研究月刊, 113, 131-141。
- 王靜宜 (2011)。國中教師正向管教知覺與策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學, 嘉義縣。
- 吳清山、林天祐 (2005)。品格教育。教育資料與研究雙月刊, 64, 149。
- 李美華 (譯) (2007)。接納、友善學習教室：正面管教法 (原作者：United Nations Education Scientific and Cultural Organization)。臺北市：人本教育文教基金會 (原出版年 2006)。
- 李建興 (1996)。處罰是否等於體罰：教師懲戒之我觀。教育實習輔導季刊, 2(1), 51-55。
- 李家璋 (2014)。幼兒敵意歸因偏誤、情緒調節與攻擊行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學, 新北市。
- 李琪明 (2007)。品德教育面臨轉型的結構與重建。研習資訊, 24(1), 33-34。
- 李琪明 (2011)。品德教育與校園營造。臺北市：心理。
- 林來利 (2008)。創造雙贏！營造積極正向管教的環境。學生輔導, 105, 129-138。
- 邱連煌 (1997)。班級經營：學生管教模式、策略與方法。臺北市：文景。
- 洪蘭 (2008)。通情達理：品格決定未來。臺北市：遠流。
- 翁吟甄 (2011)。臺中市國民小學高年級學童正向管教期望、知覺與班級氣氛之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- 教育部 (2007)。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。2014 年 3 月 10 日, 取自 [http://140.111.34.180/news\\_detail.php?code=05&sn=2](http://140.111.34.180/news_detail.php?code=05&sn=2)
- 許寶月 (2010)。多元智慧理論應用於幼兒品格教育教學成效之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學, 嘉義縣。
- 郭湘婷 (2006)。桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學, 新竹市。
- 陳蜜桃、陳琤淑 (2003)。多元智能理論在幼兒品格教育教學上之探討。教育研究月刊, 110, 48-56。
- 陳琤淑 (2004)。多元智能理論融入幼兒品格教育課程與教學之研究。花蓮師院學報 (教育類), 18, 91-110。
- 陳寧容 (2010)。親職中的品格教育。載於陳寧容 (主編), 親職教育理論與實務：學習成為適性教養的父母 (360-381)。臺北市：華立。
- 陳寧容 (2011)。幼教師對幼兒正向管教信念與策略研究, 長庚科技學刊, 15, 63-80。
- 游雯華 (2012)。正向管教策略融入品德教育教學對國小三年級學童霸凌行為影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學, 臺北市。
- 黃曼琳 (2010)。高雄地區國小教師正向管教與學生幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學, 屏東市。

- 黃德祥 (2001)。二十一世紀品格教育。載於國立彰化大學 (主編), 「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文集 (頁 99-116)。彰化縣: 國立彰化師範大學。
- 楊淑雅 (2006)。幼兒品格教育課程實施之研究: 以一所幼兒園為例 (未出版之碩士論文)。實踐大學, 臺北市。
- 鄭金緞 (2009)。臺北縣幼兒問題行爲、教師態度及管教措施之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學, 臺北縣。
- 蕭麗鳳 (2010)。幼兒品格教育融入繪本教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學, 高雄市。
- 戴秋蓮 (2010)。幼稚園實施品格教育之行動研究: 以中部一所私立幼稚園中班幼兒為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- 魏芷筠 (2011)。教保人員與家長對幼兒行爲問題之態度與影響因素 (未出版之碩士論文)。南華大學, 嘉義縣。

## 二、英文部分

- Brennan, R., Dworak, J., & Reinhart, S. (2002). *Using positive discipline to reduce disruptive classroom behaviors*. Retrieved from ERIC Database.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, A., & Stollak, G. E. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 134-148.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (Eds.). (1997). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gable, R. A., Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Jr., Howell, K. W., & Hoffman, C. C. (2000). *Addressing student problem behavior: Part III: Creating positive behavioral intervention plans and supports*. Washington: Center for Effective Collaboration and Practice.
- Hyson, M. G., & Molinaro, J. (2001). Learning through feeling: Children's development, teachers' beliefs and relationships, and classroom practices. In S. L. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice* (pp. 107-131). Mahwah: Erlbaum.
- Jalongo, M. R. (2006). Social skill. *Early Childhood Today, 20*(7), 8-9.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care, 172*(2), 203-221.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 65-76.
- Kohlberg, L. (1969). Stage sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Es.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-380). Chicago:



Rand McNally.

- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 464-478.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R., & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 143-148.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126-134.