

吳鳳科技大學幼兒保育系
2011 幼兒安全與保育學術研討會

論文集



主辦單位：吳鳳科技大學幼兒保育系、應用日語系、
應用英語系、運動健康與休閒系

協辦單位：嘉義縣幼教協會、嘉義市幼教協會、
嘉義市祿母職業工會

時間：100 年 11 月 19 日（六），上午九點至下午五點

地點：吳鳳科技大學花明樓 TB012 視聽室

～目錄～

研討會議程.....	2
------------	---

專題報告

幼托整合－幼兒教育及照顧 教育部 許麗娟科長.....	3
-----------------------------	---

專題演講

專題演講一：從幼稚園基礎評鑑出發－談常見問題及改善.....	13
主講人：嘉義大學幼教系 楊淑朱教授	
專題演講二：從中國大陸嬰童市場看我國幼保人員未來的發展之道..	16
主講人：朝陽科技大學幼保系 倪用直主任	

論文發表

論文一：我國 4-6 歲幼兒情緒能力發展常模之研究.....	22
...魏惠貞、王振德、李來春、謝金青	
論文二：幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念.....	33
...曹鳳儀、張麗芬、翟敏如	
論文三：由空間領導窺見幼稚園校園創意規畫經營的曙光.....	55
－以綠建築為例...廖修寬	
論文四：新住民女性心中的家庭價值觀...魏佩君.....	71
論文五：幼兒園、家庭和社區參與合作的理論與做法...郭碧喙.....	83
論文六：國小一年級品德教育之行動研究.....	98
－以「尊重」為例...吳培源、許靜琴	
論文七：少子化時代幼兒園所教育行銷之研究	112
－以雲嘉地區為例...黃珮書、楊金龍、徐詩雅、蔡項薪	

附錄

幼兒教育及照顧法	126
----------------	-----

吳鳳科技大學幼兒保育系

幼兒安全與保育學術研討會議程

- 主辦單位：吳鳳科技大學幼兒保育系、應用日語系、應用英語系、運動健康與休閒系
- 協辦單位：嘉義縣幼教學會、嘉義市幼教學會、嘉義市祜母職業工會。
- 日期：100年11月19日(星期六)

時間	活動內容	主持人	主講人
9:00 9:20	報 到		
9:20 9:40	開 幕 式	蘇銘宏校長《吳鳳科技大學》 李瑞興院長《吳鳳科技大學觀光餐旅學院》	
9:40 11:10	專題報告:幼托整合 — 幼兒教育及照顧	吳鳳科技大學 觀光餐旅學院 李瑞興院長	教育部 許麗娟科長
11:10 11:30	休 息 時 間		
11:30 12:30	專題演講:從幼稚園基礎評鑑出發 — 談常見問題及改善	吳鳳科技大學 幼兒保育系 郭碧喼教授	嘉義大學幼教系 楊淑朱教授
12:30 13:30	午 休 時 間		
13:30 15:00	專題演講:從中國大陸嬰童市場看我國幼 保人員未來的發展之道	吳鳳科技大學 幼兒保育系 王振德教授	朝陽科技大學幼保系 倪用直主任
15:00 15:30	茶 敘 時 間		
15:30 16:30	論文發表(一)	朝陽科技大學 幼兒保育系 倪用直主任	1. 報告人：魏惠貞、王振德、 李來春、謝金青 2. 報告人：曹鳳儀、張麗芬、 翟敏如
	1. 我國 4-6 歲幼兒情緒能力發展常模之研究 2. 幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念		
16:30 17:00	論文發表(二)	吳鳳科技大學 幼兒保育系 汪雅婷副教授	3. 報告人：廖修寬 4. 報告人：魏佩君
	3. 由空間領導窺見幼稚園校園創意規畫經營 的曙光—以綠建築為例 4. 新住民女性心中的家庭價值觀—以育 有學齡前幼兒越南籍母親為例		
16:30 17:00	綜合座談	吳鳳科技大學幼兒保育系 趙偉勛主任	

※論文發表(一) 在花明樓 TB012 視廳室進行。

※論文發表(二) 在花明樓 TA204 視廳室進行。

幼托整合—— 幼兒教育及照顧法

教育部國教司

(民國100年7月1日)

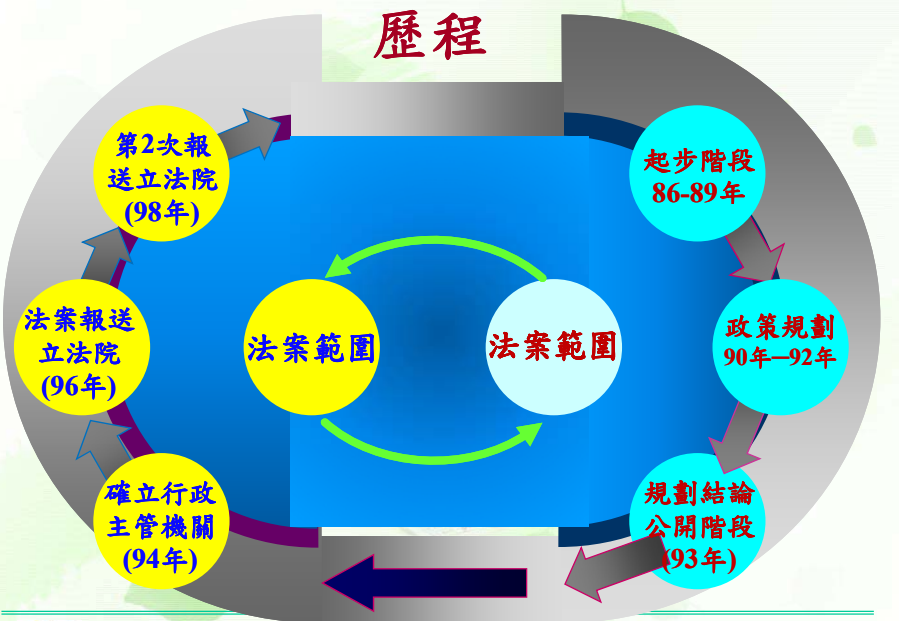
整合的過程

幼托整合趨勢策力

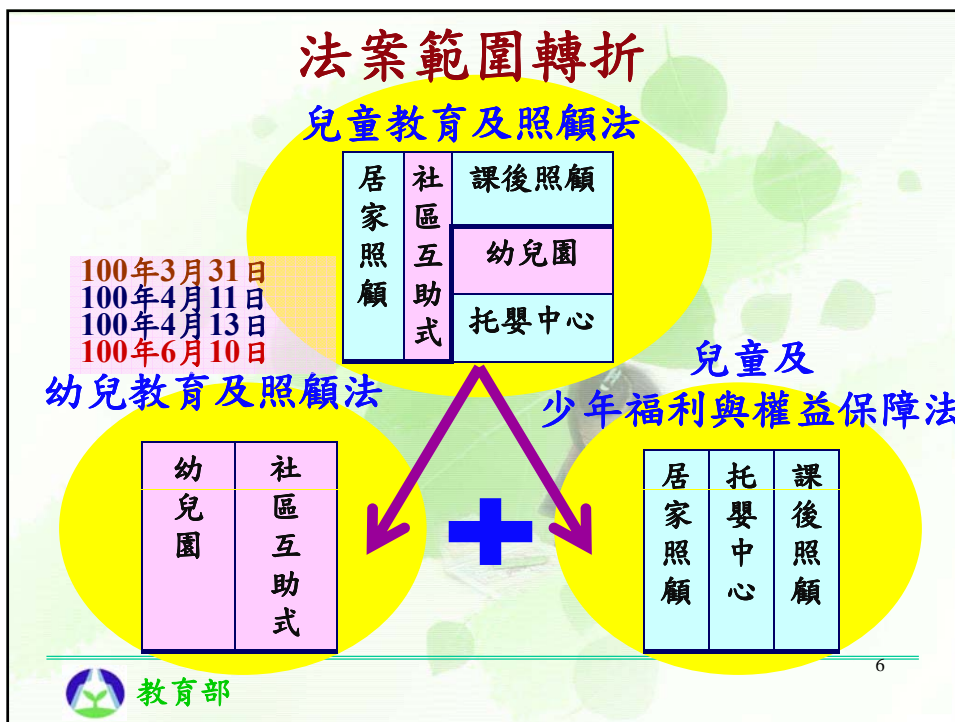
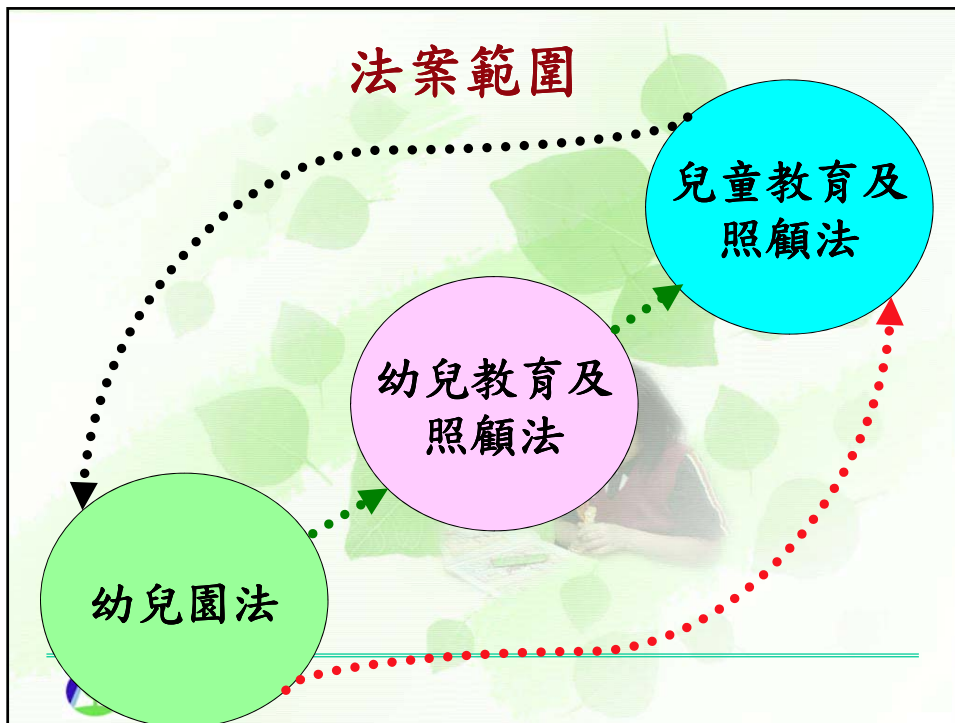


教育部

歷程



教育部





幼兒教育及照顧法
內容簡介

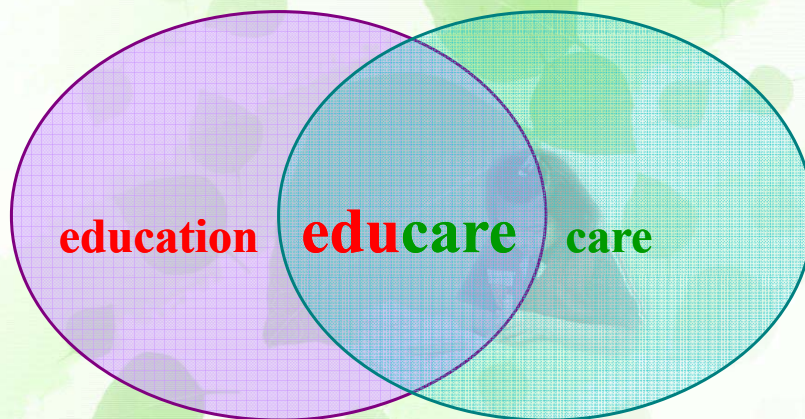


幼兒教育及照顧法

101年1月1日開始施行



法案核心意涵



法案的特色



精神

提供幼兒
同享教育
與照顧兼
具綜合性
服務

滿足現代
社會家庭
教保需求

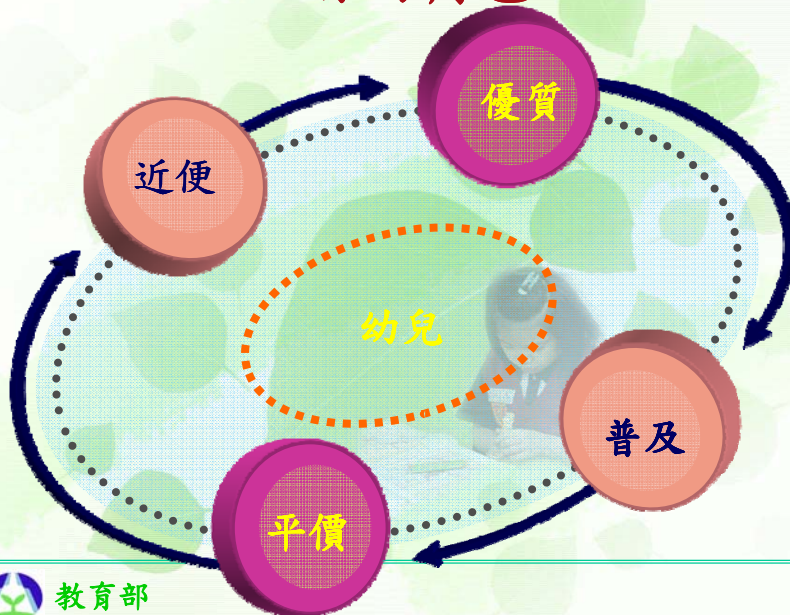
確保立案
幼托園所
及合格教
保人員基
本權益

整合運用國
家資源，支
持幼兒發展
厚植人力資
本培育



教育部

政府的角色



教育部

法案架構及各章範圍



法案架構及各章範圍(二)

1 總則(6)

立法目的、用詞定義、主管機關及職掌、諮詢會議及成員

2 幼兒園設立及教保服務(8)

政府責任、幼兒補助、服務原則、設立及設施設備、非營利幼兒園、社區互助式服務、教保服務目標與內容、特殊幼兒協助、社區資源中心。

法案架構及各章範圍(三)

3 幼兒園組織、人員資格及權益(14)

未具教保服務人員資格不得在幼兒園從事教保服務、幼兒園應建立教保服務人員參與決策機制及提供相關資訊義務、幼兒園之人力配置、教保服務人員資格及進用、幼兒園相關人員之消極禁止要件

4 幼兒權益保障(5)

幼兒園安全及緊急事件管理、交通安全措施、健康管理、保健設施設置、急救訓練及保險等。



教育部

法案架構及各章範圍(四)

5 家長之權利及義務(7)

幼兒園得成立家長會、父母得向直轄市、縣(市)主管機關請求提供資訊、幼兒園應公開之資訊、父母或監護人對其子女權益受不當侵害時之異議與申訴權利及其應履行之義務規範、參與評鑑規劃。

6 幼兒園管理、輔導及獎助(6)

訂定書面契約、幼兒園收退費、幼兒園經費收支保管、直轄市及縣(市)主管機關對幼兒園之監督，及對幼兒園與其教保服務人員之協助與獎勵。



教育部

法案架構及各章範圍(五)

7 罰則(8)

規定違反本法相關應作為及不得作為事項之處理。

8 附則(6)

幼兒園改制及過渡、教保服務人員之轉換及過渡、適用本法設施設備之時程、本法施行日期。



教育部

教保服務性質

幼兒園

公立幼兒園

私立幼兒園

非營利幼兒園

分班

社區互助式

離島、偏鄉及原住民族地區在幼兒園普及前例外之教保服務

兼辦國小兒童 課後照顧

提供國民小學階段兒童放學後的照顧服務



教育部

幼兒園設立及收費

性質	設立對象	收費項目及用途	收費數額
公立幼兒園	1.直轄市 2.縣(市) 3.鄉鎮市 4.公立學校	縣(市)訂定	縣(市)訂定
私立幼兒園	1.法人 2.團體 3.個人	縣(市)訂定	幼兒園自訂後報縣(市)備查
非營利幼兒園	1.政府委託公益性質法人辦理 2.公益性法人申請經核准辦理	教育部訂定	教育部訂定



公私立幼兒園均應於開學前一個月公告收退費相關規定

教保服務人員種類

- ✚ 園長
- ✚ 教師
- ✚ 教保員
- ✚ 助理教保員

教保服務人員之資格、權益及管理，3年內另以法律定之(23條)



教育部

20

教保服務人員資格

園長

除法中例外的規定外，必須同時具備下列三要件：

- 具幼兒園教師或教保員資格
- 在幼兒園擔任幼兒園教師或教保員5年以上
- 幼兒園園長專業訓練及格

教師

依師資培育法相關規定

教保員

除法中例外的規定外，必須具備要件：

國內外專科以上學校
幼教幼保相關科系畢業，
或修畢學分學程或輔系

助理教保員

除法中例外的規定外，必須具備要件：

國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格



教育部

其他人員資格

社工人員

應符合相關法律規定

護理人員

應符合相關法律規定

駕駛

應具職業駕駛執照

隨車

必須是教保服務人員
或年滿20歲以上者



教育部

各類人力配置

✚ 園長

- 公立專設幼兒園及私立幼兒園均應置園長

✚ 主任(由教師兼任)

- 公立學校附設幼兒園，置兼任主任
- 公立學校附設幼兒園達一定規模置專任主任

✚ 組長(由教師或教保員兼任)

- 公私立幼兒園達一定規模得分組辦事
- 公私立分班置兼任組長



教育部

各類人力配置(二)

✚ 教保服務人員(園長除外)

- 公私立幼兒園均需置專任教保服務人員。
- 五歲至入國民小學前的班級，每班至少配置一位教師。
- 助理教保人員不得超過教保服務人員總數之1/3。
- 公立學校附設幼兒園，每園應再增置一位教保服務人員。



教育部

各類人力配置(三)

✚ 護理人員

- 60人以下，以特約或兼任方式配置
- 61-200人，以特約或兼任或專任方式配置
- 201人以上，以專任方式配置
- 國民中小學附設幼兒園，校內已有配置專任護理人員者，免再置。

✚ 學前特殊教育教師

- 視需要配置

✚ 社會工作人員

- 視需要配置



教育部

各類人力配置(四)

✚ 專任職員

- 公立學校附設幼兒園達一定規模，得置專任職員
- 公立專設幼兒園，得置專任職員

✚ 廚工

- 公私立幼兒園均須設置廚工

✚ 駕駛

- 配有幼童專用車者，須設置駕駛

✚ 隨車

- 配有幼童專用車者，須設置隨車人員



教育部

各類服務人員彙整表

職稱 \ 性質	公立專設 幼兒園	公立學校 附設	私立幼兒 園	公私立 分班
園長	●		●	
教保服務人員	●	●	●	●
主任		●		
組長	○	○	○	●
社工	○	○	○	
特教師	○	○	○	
護理人員	●	○	●	
廚工	●	●	●	
專任職員	○	○	○	
駕駛	○	○	○	
隨車	○	○	○	

班級內教保服務人力配置

年齡	適用地區	照顧人力	班級人數
2歲至未滿3歲	全國	1:8	16人
3歲至入國小前	全國	1:15	30人
2歲至入國小前	人口稀少區	1:8	15人

例外

備註：

1. 2歲至未滿3歲幼兒，原則上不得與其他年齡幼兒混齡編班。
2. 但離島偏鄉及原住民族地區，如區域內2歲至未滿3歲幼兒人數稀少，報直轄市、縣市政府同意後，得混齡。

公立人員進用 (25條)

類別	進用方式
專設幼兒園園長	1.公立托兒所所長轉換者續任，並依公務人員任用法規定辦理 2.餘由具公立幼兒園現職教師且具幼兒園園長資格者擔任，依準用國小校長規定辦理
主任	由教師兼任
組長	由教師或教保員兼任



教育部

公立人員進用 (25條)(二)

類別	進用方式
教師	準用公立國小教師規定
教保員/ 助理教 保員	依勞動基準法以契約進用
其他人員	依勞動基準法以契約進用



教育部

公立人員進用 (25條)(三)

類別	進用方式
原公托保育員	分別依公務人員任用法或雇員管理規則續任，並依原組織法規辦理。
原公幼/托聘僱人員	原依聘用人員聘用條例及行政院所屬機關約僱人員僱用辦法進用者依原法令辦理。



教育部

私立人員進用 (26條)

類別	進用方式
園長	1.由董事會或負責人遴聘 2.依勞動基準法規定辦理不得以派遣方式進用
教保服務人員	1.依勞動基準法規定辦理不得以派遣方式進用 2.但已準用教師法規定者仍從其規定。
其他人員	依勞動基準法規定辦理



教育部

專業成長 (15條、32條)

✦安全知能

- 新進用者應於任職前最近1年內接受基本救命術8小時以上(含隨車及駕駛)
- 任職後每2年接受基本救命術8小時以上，安全教育相關研習3小時以上及緊急救護情境演習1次以上(含隨車及駕駛)

✦教保專業

- 教保服務人員每年至少參加教保專業研習18小時

✦教保與安全併計

- 安全知能之研習時數，得併入教保專業知能研習18小時計算



教育部

與教保服務人員有關之規定

✦未具備教保服務人員資格者，不得在幼兒園從事教保服務

✦教保服務人員資格證書不得租借

✦教保服務人員或其他人員有下列情形，不得在幼兒園服務

- 曾有性侵害、性騷擾或虐待兒童行為，經判刑確定或通緝有案尚未結案。
- 行為不檢損害兒童權益，其情節重大，經有關機關查證屬實。
- 罹患精神疾病尚未痊癒，不能勝任教保工作。
- 其他法律規定不得擔任各該人員之情事。



教育部

與教保服務人員有關之規定(二)

✚ 不得擔任負責人、董事長及董事之情形

- 曾有性侵害、性騷擾或虐待兒童行為，經判刑確定或通緝有案尚未結案。
- 行為不檢損害兒童權益，其情節重大，經有關機關查證屬實。
- 曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案者。
- 曾服公務因貪污瀆職，經判決確定或通緝有案尚未結案者。
- 褫奪公權尚未復權者。
- 曾任公務人員受撤職或休職處分，其停止任用或休職期間尚未屆滿者。
- 受破產宣告尚未復權者。
- 無行為能力或限制行為能力者。



教育部

與教保服務人員有關之規定(三)

✚ 幼兒園應提供教保服務人員下列資訊：

- 人事規章及相關工作權益。
- 教保服務人員資格審核之結果。
- 在職成長進修研習機會。
- 參加教保服務人員組織權益。

✚ 幼兒園應建立教保服務人員參與教保服務及員工權益重要事務決策之機制(16條)



教育部

與幼兒有關之規定

✚ 政府

- 政府對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會
- 政府對就讀幼兒園之幼兒，得視實際需要補助其費用
- 公立幼兒園應優先招收不利條件之幼兒



與幼兒有關之規定(二)

- ✚ 幼兒園應就下列事項訂定管理規定、確實執行，並定期檢討改進：
 - 環境、食品衛生及疾病預防。
 - 安全管理。
 - 定期檢修各項設施安全。
 - 各項安全演練措施。
 - 緊急事件處理機制。



與幼兒有關之規定(二)

- ✚ 幼兒園(二)
 - 幼兒進入及離開幼兒園時之應有安全保護措施
 - 應辦理幼兒團體保險(33條)
 - 應辦理場所公共意外責任險(33條)



教育部

與家長權益有關之規定

- ✚ 得成立家長會
- ✚ 父母或監護人及各級學生家長團體得請求主管機關提供教保服務監督管理相關資訊
- ✚ 幼兒園應公開教保目標內容、服務人員學經歷、衛生安全及緊急事件處理措施



教育部

與家長權益有關之規定(二)

- ✦ 父母或監護人對幼兒園提供之教保服務方式及內容有異議時，得請求幼兒園提出說明
- ✦ 直轄市、縣（市）層級學生家長團體得參與直轄市、縣（市）主管機關對幼兒園評鑑之規劃。
- ✦ 異議、申訴、訴願或訴訟。



與家長權益有關之規定(三)

- ✦ 父母或監護人應履行下列義務：
 - 依教保服務契約規定繳費。
 - 參加幼兒園因其幼兒特殊需要所舉辦之個案研討會或相關活動。
 - 參加幼兒園所舉辦之親職活動。
 - 告知幼兒特殊身心健康狀況，必要時並提供相關健康狀況資料。

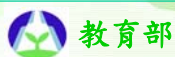


其他

- ✦ 幼兒園受託照顧幼兒，應與其父母或監護人訂定書面契約。
- ✦ 直轄市、縣（市）主管機關應對幼兒園辦理檢查、輔導及評鑑；幼兒園對檢查、評鑑不得規避、妨礙或拒絕。
- ✦ 幼兒園辦理績效卓著或其教保服務人員表現優良者，直轄市、縣（市）主管機關應予以獎勵



園所改制篇



現有園所改制(55條)



現有園所改制(55條)(二)

- 分所(班) 併同本所辦理改制作業。
- 逾101年12月31日未提出申請者原許可證書失效
- 幼照法施行前，已依兒童及少年福利法許可兼辦國民小學兒童課後照顧服務之托兒所得繼續兼辦

人員轉換篇



教育部

現職人員轉換(56條)

- ✚ 幼托園所於101年1月31日前，將在職人員名冊，報縣(市)主管機關備查。
- ✚ 前述名冊中在職教保人員，併同園所改制作業時，轉換職稱。



教育部

現職人員轉換(二)

幼托整合前

- 幼稚園園長
- 托兒所所長
- 幼稚園教師
- 托兒所教保人員
- 托兒所助理教保人員



幼托整合後

- 幼兒園園長
- 幼兒園教師
- 幼兒園教保員
- 幼兒園助理教保員



教育部

過渡篇



教育部

園所過渡規定

兼辦業務過渡

托嬰中心、課後照顧中心兼辦托兒所；
或托兒所兼辦托嬰中心，至遲於102年12月31日停止兼辦業務

設施設備適用過渡

本法施行前已取得建照、使照、籌設許可者，本法施行後2年(102年12月31日)內得依籌設時之設施設備規定辦理。



教育部

人員過渡規定

幼稚園代理教師

1. 本法公布前經直轄市、縣市政府核定在案之代理教師，至多在原園任職5年(105年12月31日)。
2. 代理教師非教保服務人員，但5年內不會有違反第15條不得任用非教保人員規定之情形。

托兒所配置教師

由托兒所改制之幼兒園其招收5歲幼兒之班級，至遲應於105年12月31日前進用教師。



教育部

人員過渡規定(二)

曾具教保人員資格

非本科系，曾具教保人員資格，但整合時未任職：

- 本法施行之日起至110年12月31日前任職幼兒園者，得不受本法第19條、21條及22條之規定；
- 由服務之幼兒園檢具教保人員名冊及相關訓練課程之結業證書，向直轄市、縣(市)主管機關申請取得其資格。

曾具園所長資格

具整合前幼稚園園長或托兒所所長資格，但整合時是以教保員或教師職稱轉換者，

- 本法施行之日起至110年12月31日前任園長者，得不受第19條園長資格之限制。



教育部

人員過渡規定(三)

幼托整合前

經核定之園所長、已修畢兒童福利專業人員訓練實施方案戊類訓練課程，或已依兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法修畢托育機構主管核心課程並領有結業證書者

幼托整合後

幼兒園園長



教育部

54

人員過渡規定(四)

幼托整合前

幼托整合後

已修畢兒童福利專業人員訓練實施方案具保育人員資格、或已依兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法修畢教保核心課程並領有結業證書者。

教保員



教育部

55

人員過渡規定(五)

幼托整合前

幼托整合後

已修畢兒童福利專業人員訓練實施方案具助理保育人員、或已依兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法修畢教保核心課程並領有結業證書者。

助理教保員



教育部

56

幼兒教育及照顧法相關子法



教育部

57

相關子法(二)

機關別	項目
教育部	22項
地方政府	8項
合計	30項



教育部

58

相關子法(三)



相關子法-中央

項次	子法名稱
1	教保服務諮詢會組織及會議辦法
2	幼兒園就學費用補助辦法
3	幼兒園與其分班設立停辦復辦及其管理辦法
4	幼兒園與其分班基本設施設備標準
5	非營利幼兒園辦理及考核辦法
6	社區互助式教保服務之辦理及管理辦法
7	幼兒園教保服務實施準則
8	幼兒園教保活動及課程大綱
9	中央政府補助地方政府辦理身心障礙幼兒教保服務辦法

相關子法-中央(二)

項次	子法名稱
10	教保服務人員工作倫理守則範本
11	幼兒園行政組織及員額編制標準
12	幼兒園園長專業訓練辦法
13	幼教、幼保科系培育教保員及助理教保員學程審查認定標準
14	教保人員條例
15	公立幼兒園以契約進用教保服務人員及其他人員辦法
16	公立幼兒園教保人員及其他人員請假辦法
17	幼兒園幼童專用車及其駕駛人、隨車人員之督導管理辦法
18	幼兒園書面契約範本



教育部

相關子法-中央(三)

項次	子法名稱
19	幼兒園招收弱勢及不利條件幼兒之協助及補助辦法
20	幼兒園評鑑辦法
21	幼兒園改制作業應行注意事項辦法
22	幼兒教育及照顧法施行細則



教育部

相關子法-地方

項次	子法名稱
1	教保服務諮詢會組織及會議自治法規
2	不利條件幼兒優先入公立幼兒園自治法規
3	公立幼兒園園長遴選聘任及聘期自治法規
4	幼兒園辦理團體保險自治法規
5	幼兒園家長會任務組織及運作自治法規
6	教保服務申訴評議會組織及評議自治法規
7	公私立幼兒園收費項目用途與退費項目基準及公立幼兒園收費基準自治法規
8	幼兒園及其教保人員獎勵自治法規

~簡報完畢~

幼稚園基礎評鑑所見問題及改善~教保方面

嘉義大學幼教系所教授 楊淑朱

一、問題較嚴重之項目

評鑑內容	檢核標準	所見問題
3.2.1 各班課程應採統整不分科方式進行教學	以主題或單元等方式統整各學習領域，用以規劃並進行幼兒每天的學習活動。	1. 教學時段以 30~40 分鐘為一節。 2. 每節課安排不同的課程，如：注音、數學、唐詩等。
3.2.2 課程之設計及實施，應符合領域均衡、適齡適性及實際操作的原則，並安排動靜態、室內外活動，及涵蓋團體、小組及個別之教學型態。	課程規劃要符合幼兒發展階段、考量學習領域的均衡，所提供的學習活動和教材需適合其年齡和發展狀況，並能提供幼兒不同類型的學習機會和獨立探索的時間、空間。	1. 教學多由教師主導，型態以團體為主。 2. 靜態學習活動偏多。 3. 幼兒小組活動或個別操作的機會太少。
3.2.3 幼稚園課程不得為國民小學課程之預習與熟練，並不得仿照小學教學寫字。	各班級的課程規劃和教學不得有如下情形： 1. 某一時段全班進行國字、數學等團體教學。 2. 使用作業本，進行制式的寫字、數學等工作。 3. 比照小學上課模式，提前學習小學低年級教材。	可融入的和活動中的仿寫，不得有獨立時間的教寫字與撰寫，不宜有重複練習的作業簿 1. 比照小學上課模式，團體教導國字、數學等課程。 2. 直接分發作業本，進行制式的讀寫算。 3. 超前學習小學低年級教材。
3.4.1 教師應對教學活動進行檢討、省思並留紀錄。	教師能針對班級的課程與教學進行自我檢討與省思，並據以修正課程的安排或教學活動的具體紀錄（如：形成性、總結性的教學日誌、教學評量等檔案資料）。	1. 教學檢討、省思的內容較類似幼兒學習觀察，如：某幼兒認不認真、會不會操作某教具。 2. 教師對自己的課程或教學未進行深入的檢討或省思，因此無法據以

		<p>改進自己的課程、教學。</p> <p>宜以帶領之教學活動過程進行檢討，非討論孩子的規矩或失焦。</p>
<p>3.4.2 幼稚園應定期召開課程發展及教學會議</p>	<p>每學期應配合園所的課程和教學之實際狀況或問題、需求，定期召開課程發展及教學會議，並留下會議紀錄。</p>	<p>非行政事務的會議，若混合在園務會議中，宜標示出課程發展及教學研討的紀錄</p>
<p>3.6.1 每學期至少實施一次依教學活動目標之幼兒學習過程評量，並留有紀錄</p>	<p>每學期的學習過程中，依教學活動目標，每位幼兒至少實施一次評量，並留有紀錄。採多元評量方式，透過口頭、實作、真實、作品、肢體或檔案等方式實施評量。</p>	<p>* 都不是學習過程評量</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 評量多為書面方式，含：紙筆測驗或學習單。 2. 每位幼兒有主題學習檢核表，但是前後主題間沒有連貫或延續，從檢核表也看不出幼兒的發展或能力的進步。 3. 檔案中蒐集的幼兒作品，沒有日期、文字描述，無法做幼兒相關能力的比較。 <p>需有幼兒的個別評量，不限檔案形式</p>
<p>3.7.1 每班之活動室應設置三種以上學習區(角落)並設有合宜之操作材料</p>	<p>依課程主題或單元的需要，教師規劃多樣學習區(角落)，每個學習區(角落)都有質量豐富的教具開架陳放，且規劃有幼兒自由選擇、探索的時間。</p>	<p>幼教師對學習區的概念不清，以致：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 誤以為在教室中陳設美勞工具和工作材料的櫃子就是佈置學習區。 2. 無法配合幼兒的年齡和發展階段提供「適齡適性」的教材教具。 3. 所陳設的教材教具類別不足，例如語文區大都只有圖書或字卡，缺乏可以培養「聽、說、讀、寫」能力的操作式教具。 <p>注意量與種類的豐富性，例如考量幼兒人數和材料的比例關係</p>

二、普遍符合項目

評鑑內容	檢核標準	所見問題
<p>3.1.1 擬定符合幼稚園課程標準之課程實施計畫，且課程應含生活教育、安全教育、健康衛生保健教育、品格教育、性別平等教育等。</p>	<p>課程規劃和實施要符合幼稚園課程標準或新課綱等內涵，內容應含生活教育--常規、生活自理；安全教育--意外事故防範、防災；健康衛生保健教育--如洗手、衛生保健；品格教育--如禮貌、服務；性別平等教育--尊重異性等。相關活動可融入每日的課程、輔導、師生互動中。</p>	<p>較缺性別平等教育之資料</p>
<p>3.2.4 幼稚園不得進行全日或半日之外語教學</p>	<p>以幼稚園進行正式課程的時段（如 9:00~11:30 及 14:30~16:00）為例，每天合計不得超過一個半小時。</p>	<p>宜採融入式</p>
<p>3.2.5 每日應提供幼兒至少三十分鐘之粗大動作運動時間</p>	<p>遊戲場、韻律體能等室內外之大肌肉肢體活動。</p>	
<p>3.3.1 教師能用正向語言及態度與幼兒互動</p> <p>3.3.2 教師未有體罰幼兒之情形</p>	<p>1. 用正向的語言及態度與幼兒互動； 2. 不以體罰、語言暴力、嘲諷等方式對待幼兒； 3. 對幼兒的問題或困難會積極正向的回應、合宜處理。</p>	<p>包含語言上的威脅或嘲諷都列入檢核</p>
<p>3.3.3 確實登記幼兒出缺席情形並確實聯繫、追蹤幼兒缺席之原因</p>	<p>教師每日確實登記幼兒出缺席情形，並聯繫家長、追蹤幼兒缺席之原因，且留有清楚的紀錄（如：日期、原因等）。</p>	
<p>3.7.3 活動室內應避免使用擴音設備</p>	<p>活動室內，平日不使用麥克風進行教學，偶有活動或特別需求不在此限，但要留意音量和時間。行政人員或教師亦不得隨意使用廣播干擾幼兒學習。</p>	
<p>3.8.1 全日班應安排午休時間，午休時間以一至二小時為原則。</p>	<p>不得將午休時間挪為他用。例：補寫作業、進行才藝課程等，也不得剝奪幼兒午睡時間作為懲罰。</p>	

由中國大陸嬰童市場看 我國幼保人員未來的發展之道

朝陽科技大學幼保系主任

倪用直 副教授

台灣近十年的人口出生量

2000年	出生嬰兒數為305,312人	龍
2001年	出生嬰兒數為260,354人	(-44,958) 蛇
2002年	出生嬰兒數為247,530人	(-12,814) 馬
2003年	出生嬰兒數為227,070人	(-20,460) 羊
2004年	出生嬰兒數為216,419人	(-10,651) 猴
2005年	出生嬰兒數為205,854人	(-10,565) 雞
2006年	出生嬰兒數為204,459人	(-139) 狗
2007年	出生嬰兒數為204,414人	(-45) 豬
2008年	出生嬰兒數為192,021人	(-12,393) 鼠
2009年	出生嬰兒數為192,021人	(-1,393) 牛
2010年	出生嬰兒數為166,886人	(-25,135) 虎

(內政部統計通報，2011)

2008年中共中央幼教白皮書

2008年春，中共中央針對中國大陸幼教現況
發出兩點指示：

1. 國家需要大量的幼兒教師
2. 國家需要大量的幼兒園

政協委員江蘇省政協副主席陳凌孚 在中共人代會的發言

- 發言的題目是《立足國家民族未來加快振興學前教育》。
- 孩子是民族與國家的未來，為孩子提供優質的幼兒教育就是在為我們的國家構築財富，為中華民族儲備人才。長期以來，相比于發達國家甚至是一些發展中國家，中國的學前教育都十分落後。具體表現為四個方面：

1. 能夠接受到專門學前教育的幼兒比例極低。

中國幼兒入園比率不到40%，有一大半以上的適齡兒童被關在學前教育機構之外，特別是西部省份，個別地區幼兒入園率甚至不足5%。“入園難”、“入園貴”已成為群眾最關心的問題之一。

2. 政府投入嚴重不足。

學前教育的政府投入僅佔教育經費總投入的1.3%，這不僅跟發達國家高達10%的比例差距甚遠，也遠遠落後於包括非洲國家在內的3.8%的世界平均水準。

3. 師資水準普遍偏低。

- a. 以江蘇省為例，合格的幼教專業畢業的幼兒教師不到10%，達到“兩教一保”的幼兒園不足三分之一。
- b. 更糟糕的是，其中還有個別缺少愛心、責任心和教師專業資格證的幼兒教師。這些人非但不能給孩子好的教育與養護，甚至會給孩子帶來身心上的危害。

4. 幼兒園教學水準良莠不齊，孩子無法公平地接受早期教育。

優質價低公辦園主要服務於權力人群，優質價高民辦園主要服務於高收入人群，廉價園保障不足，非法園安全隱患嚴重。同時，許多私立幼兒園為追逐利潤、吸引家長，只注重硬體設施，看上去很美，卻不能給孩子提供科學、適宜的幼兒教育。

中國大陸幼教領域兩年後的回應

1. 來台參訪的大學學前教育系突然增多
2. 各省市尋求協建幼兒園的訊息突然增多

中國大陸的人口政策

1. 自1970年，中國大陸即實施「一胎化」的人口政策
2. 目前已進入「獨三代」的階段
3. 產生「4-2-1」的特有人口現象
4. 而且「一胎化」的政策不會停止，會繼續有「獨五代」、「獨六代」衍生

中國大陸新生代人口現況

中國從2005年左右開始迎來了新的一輪生育高峰，第四次「嬰兒潮」開始出現。隨著20世紀嬰兒潮時期出生的人群逐步進入適婚年齡，中國每年約有2700萬新生兒。目前中國0至6歲嬰童人數近1.7億，其中城鎮嬰童逾7000萬。

蘊育而生的嬰童經濟

中國新一波「嬰兒潮」的出現，形成了一個龐大且充滿潛力的需求市場。因為市場的需求，近年中國大陸流行一個新的經濟學概念，「嬰童經濟」。

嬰童經濟

嬰童主要指零歲開始到12歲，就是由嬰兒到兒童。所以零到12歲這一段時間，所有與孩子相關的食衣住行娛樂，每一個項目都有他的特殊性，根據它的特殊性所產生的產業，就叫嬰童產業，由此孕育而生的經濟體是為嬰童經濟。

嬰童經濟

嬰童產業的產品和服務涵蓋了嬰童食品、哺育用品、洗護用品、嬰童服裝、車床、早教、嬰童玩具、母嬰服務八大類。嬰童產業也因其廣闊的發展前景，被稱為21世紀中國的朝陽產業、綠色產業、幸福產業。

嬰童產業被評價為21世紀 最具投資價值的低風險產業

1. 市場容量大

中國人口眾多，一胎化政策使得目前的家庭趨向於4-2-1結構也就是6個大人和1個孩子。獨生子女成為3代7口的寶貝。而嬰幼兒的支出屬於家庭支出中的剛性需求，排在家庭支出的首要位置，無論家庭經濟狀況如何，這一塊都是不小的支出。

嬰童產業被評價為21世紀 最具投資價值的低風險產業

2. 投資起點低、風險低

代理、加盟或開店的費用視地域和面積大小，投入僅需十幾萬至幾十萬人民幣。而且相比其他行業，市場相對穩定，投資風險低，只要有人生孩子，就會有人消費；只要踏踏實實做，就會有固定的回報。

大陸的嬰童經濟與幼保的相關性

與幼保專業的我們，最為相關的兩項嬰童產業為：

1. 玩具，教具
2. 幼教，早教

嬰童經濟最具前景的產業 - 玩具

相關資料統計顯示，玩具在中國嬰童消費市場的比重僅為5%，而這一數字在美國卻高達50%，表現出極大的差距。在歐美國家，玩具在嬰童消費中的比例平均亦已占到30%以上。

嬰童經濟最具前景的產業 - 玩具

從企業生產來看，中國還是世界上最大的玩具生產國和出口國，激烈的市場競爭也將會不斷上演。因此，我們能夠預測，玩具將會是中國嬰童經濟最具發展前景的分支產業，也將會是競爭最為激烈的產業。

嬰童經濟最具前景的產業 - 玩具

中國是世界人口大國，上述數據差距的背後也讓我們看到了中國玩具產業的前景和未來。隨著經濟的高速發展，大陸人民收入水準大幅提升，育兒觀念隨著時代不斷發生改變，玩具在還在生活中將扮演越來越重要的角色。

中國幼教市場之現況分析

據2010年統計資料顯示，中國嬰童市場的年產值約1萬億元人民幣，其中在幼兒教育部份約占40%。同時，大陸人民的儲蓄已近10萬億元人民幣，其中約有10%的意願是教育投資，而且比例將逐年增長。

中國幼教市場之現況分析

由於中國幼教領域不像基礎教育有較多的限制，因此未來將會有更多的國際性教育機構投入中國教育市場，首當其衝的當是幼兒學前教育。因此，原本散佈的社會資源現紛紛投入教育行業，尤其是幼兒學前教育正成為新的投資夯點。

中國幼教市場之現況分析

這幾年中國幼兒教育市場的需求量與日劇增，特別是北京、上海等一級城市，家長對於幼兒教育的投資亦越來越高，中國將是發展幼兒教育事業最具潛力且成長最快的國家。因此兒童人口最多、市場日趨成熟的中國市場，自然是目前可投資開發的地區，臺灣幼教事業到中國發展的時機亦已成熟。

中國幼教市場之現況分析

臺灣幼教業前往中國投資所需作的評估，如相關法令規章方面，和其他行業作決策時的考慮並無太大差別。根據有關報導的分析，民間辦學是在鄧小平九二年南巡後，才開始蓬勃發展，甚至有「教育產業化」、民辦教育企業「上市」的呼籲。以現階段來看，中國的幼教事業蓬勃發展，估計整個市場的潛力高達1,000億元人民幣。

中國幼教市場之現況分析

中國幼教業的運作方式和臺灣相符，公立和私立雙軌並行。中國經濟改革轉型後，居住在北京、上海等一級城市的部份民眾，享受著相對的高所得；同時雙薪家庭業已相當普遍，在「一胎化」政策下，加之父母對子女教育重視的中國傳統觀念，部份嬰幼兒已接受著和臺灣幼兒相同的現代化、高價位的學前教育。

中國幼教市場之現況分析

中國市場之所以能吸引世界各國企業投資興趣，其主要原因不外乎龐大的人口數與日益強大的經濟力量及消費能力；然而，就中國的嬰童教育市場而言，他不但具備了上述與其他市場共通的有利條件，甚至還擁有幾項其他市場所沒有特殊發展優勢：

中國幼教市場之現況分析

1. 中國與臺灣海峽兩岸父母對子女「望子成龍，望女成鳳」與「萬般皆下品，唯有讀書高」的教育觀念完全相同，讓家長絕不吝嗇地投資於子女的教育，亦即，嬰童教育市場就是兒童消費市場的主力。

中國幼教市場之現況分析

2. 在「一胎化」政策下，呈現中國特有的「4-2-1」現象：獨生子女成為三代七口的寶貝，雙親家庭的重心就是唯一的獨生子女。爺爺、奶奶、外公、外婆再加上爸爸、媽媽六人的收入總合，在扣除個人生活必須的消費後，大部份都花在孩子的身上，亦即，兒童消費市場就是中國消費市場的主力。

中國幼教市場之現況分析

3. 幼教市場不會飽和：以早期學前教育而言，2008年中國政府幼教白皮書即提出中國幼兒園及幼教師資的嚴重不足；此外，由於家庭結構變化，雙薪家庭為社會現狀，沒人在家帶小孩，幼托機構、早教機構在中國市場一直保持大量需求的趨勢。

目前在中國最夯的是蒙特梭利教育

蒙特梭利教育是目前唯一可以解決「一胎化」所產生教養問題的幼兒教育模式：中國自1970年代實施的一胎化政策，至今新一代的幼兒已邁入「獨三代」階段，同時也產生「六一」現象，亦即這些幼兒在一生當中僅有爺爺、奶奶、外公、外婆、爸爸、媽媽等六個親人。因此在常態社會中，幼兒由與兄弟姐妹，堂兄堂妹、表姐表弟互動學習成長的模式已不存在。

目前在中國最夯的蒙特梭利教育

在家的環境中孕育的基本社會性學習經驗亦不復存在。由於蒙特梭利教育強調混齡學習的重要性，幼兒入學將經驗小、中、大班的歷程，也由其中重新複製兄弟姐妹人際社會的經驗。此外，蒙式教學亦著重幼兒獨立性、自主性基本人格的培養，這也是在目前一胎化社會中存在許多「小皇帝」所欠缺的人格養成教育，諸多在獨生子女、一胎化社會中衍生出的教育問題，蒙式教育對這些現象均有解決之道。

0-3的早教領域

由於中國傳統的幼兒園教育體制只收3歲以上學前幼兒，無法滿足0-3歲低齡幼兒的早期教育需求，以低齡幼兒為服務主體兼顧學前幼兒特長教育的早教產業就勢發展起來。

三個月為一期的早教中心，一個星期只上一次課，每期學費高達1080元，但在開業不到半年的時間裡，0—3歲的嬰兒會員已經多達五六十人。儘管價格不菲，但是初為人父、人母的年輕一代願意在寶寶身上進行投資。

0-3的早教領域

早教中心的家長大都學歷比較高，經濟條件也較寬裕。也有一些家長雖然經濟條件並不是很寬裕，但他們認為早教是孩子教育不可缺少的一部分，因此也願意做投資。

幼保領域的世界觀

天時，地利，人和的幼保事業發展契機

幼教理念是不分國界，沒有文化的藩籬

玩具設計（0-3歲尚未有專業市場）

童書設計（0-3歲尚未有專業市場）

專業嬰幼兒教保工作（專業保母）

電腦化的嬰幼兒個別產品

中國大陸的嬰童市場2015年年產值將達5兆人民幣的產
值

要如何準備自己

- 要建立自己的世界觀
- 要養成寬廣的氣度，你不一定要做幼教師
- 在學校要將幼保基本專業知能奠定堅固的基礎
- 要培養幼保領域評價和鑑賞的能力
- 精緻的文化，需要創造自己獨特性的特色
- 結交有志一同的好友，未來不是單打獨鬥的世界

$$C = (K+S)^A$$

C：競爭能力

A：前瞻思惟

S：實務技能

K：專業知識

「前瞻思惟」才是成功的根本之道

謝謝聆聽

我國 4-6 歲幼兒情緒能力發展常模之研究

魏惠貞¹、王振德²、李來春³、謝金青⁴

¹臺北市立教育大學 幼兒教育學系 副教授

²吳鳳科技大學 幼兒保育系 教授

³國立臺北科技大學 互動媒體設計研究所 副教授

⁴國立新竹教育大學 人力資源發展研究所 教授

摘要

國內目前缺乏一套標準化的幼兒情緒能力檢測工具，以致於家長及老師對於幼兒情緒能力發展問題較為無所適從，例如：家長、老師如何便捷的找到個別幼兒在全國常模的相對位置，掌握幼兒情緒能力的優弱勢發展現況？本文為針對台灣 1070 位 4-6 歲幼兒實施情緒能力標準化評量工具的常模建立與討論。

根據文獻探討，問卷之架構將幼兒情緒能力分為「了解自己的情绪」、「了解別人的情緒」、「情緒表達」、「情緒調適」、「自我激勵」、「人際關係管理」等六個向度，每一個向度發展出十二個指標，與其相對應之具體行為，成為本問卷之初步內容。問卷初步內容完成後，進一步邀請七位具代表性之學者與十位實務專家，針對內容進行數次討論與修改，以期增加問卷的適切性及內容效度。

因素分析主要採主成份分析法(Principal component analysis)，再以最大變異法(Varimax)進行直交轉軸，並刪除共同性低的題目，萃取 4 個主成份時，累積解釋變異量為 70.128%，最後保留四個向度：了解自己的情绪、了解別人的情緒、情緒調適、自我激勵，共 40 道題目，四個向度分量表之 Cronbach α 係數分別達到 .94、.95、.93、.95，且總量表之 Cronbach α 係數達到 .98，顯示本問卷與各向度分量表的內部一致性極高，具有相當高的信度。

根據自編之「幼兒情緒能力評量表」，抽取全國 1200 位幼兒進行情緒能力之調查研究(實際回收之有效評量表為 1070 份，有效問卷回收率為 89.17%)，據此建立全國 4-6 歲幼兒情緒能力發展之常模。

根據常模資料可知 4 到 6 歲幼兒情緒能力仍未達穩定狀態，其它如情境改變、師生互動、親子互動等因素，皆有可能影響幼兒情緒能力的發展，因此，藉由全國幼兒情緒能力常模的對照，讓家長與教師能夠及早了解個別幼兒的情緒能力發展，並提供適時、適性的輔導，是讓幼兒情緒能力穩定發展的重要因素。

緒論

幼兒的情緒能力與人格發展和學習能力有著密不可分的關係，師長因此不能輕忽幼兒情緒上健全發展的重要性。Goleman (1998)主張情緒能力是可以透過思考模式及行為習慣的改善而增強的，魏惠貞(2007)的研究也指出若幼兒在以下四個方面所展現的情緒能力越高，幼兒越不會表現出衝動的情緒：瞭解自己的情緒、瞭解別人的情緒、情緒調適和自我激勵。有鑑於此，本研究欲根據此四種情緒能力的項目檢測，探討我國四至六歲的幼兒之情緒能力發展現況，並建立我國四至六歲的男女幼兒情緒能力發展之常模，以補足國內目前標準化評量工具的匱乏。此常模可被家長及老師應用在幼兒情緒發展的照護，瞭解個別幼兒情緒發展上的優勢及劣勢，及掌握個別幼兒在全國常模的相對位置，因此，本研究深富學術及實用價值。

情緒能力之概念

情緒智能(Emotional Intelligence, EI)包括「情緒」與「智力」兩部份，Gardner(1983)的多元智力論(Multiple intelligence theory)指出人生的成就並非取決於IQ而已，而是多方面的智力，包含：「內省智力」(Intrapersonal intelligence)及「人際智力」(Interpersonal intelligence)。Mayer & Salovey (1997)認為情緒智力應該包括：表達情緒的能力、瞭解情緒的能力，以及調整情緒的能力。Goleman (1998)進一步提出情緒能力的評量架構，可分成個人能力(包括自我察覺、自我調節與激勵)與社交能力(包括同理心與社交技巧)兩大類。由此可知，情緒智能意指個人對自己與他人情緒的察覺，以及對情緒作妥善的調整與管理之能力。

如Weisinger (1998)所說，情緒智能可輔助指引思考與行為的方向，對於個人的發展，以及與他人的相處，都有實質上的幫助。妥善的情緒管理不僅可以引導個人，適時地解決日常生活上所遭遇到的問題，情緒智力較高的人更能運用各種情緒能力，激勵自己與他人，並妥善經營人際關係、解決人際之間的對立與衝突，進而運用情緒智力來提升個人思考能力、促進自我成長。

情緒能力之理論

情緒能力的主要學派

有關情緒能力的理論有六種主要的學說，分別為：認知評估、情緒智力、情緒行為、情緒社會互動、理性行為治療、情緒歸因論。認知評估學派(Arnold, 1960; Lazarus, 1994)主張在相同的環境下，每個人有不同的情緒反應是因為外在刺激對於每個人有不同的意義。情緒智力學派(Goleman, 1998; Weisinger 1998)認為情緒智力構成的要素包含察覺自身及他人的情緒和自我激勵的能力，可用來控制情緒衝動及管理人際關係。情緒行為學派(Watson, 1930)強調成人的情緒反應和嬰兒不同是因

為「制約作用」，因此，幼兒情緒能力的培養有助於長大後情緒的控制與管理。情緒社會互動學派 (Jean, 1962; Buss & Goldsmith, 1998) 認為情緒的產生來自於自我與社會的互動，人際互動可以建立社會組織，並且深切影響著情緒的發展。理性行為治療學派 (Corey, 2005) 強調情緒主要源自於人們的信念、價值觀，以及對生活情境的反應、評價和解釋，因此情緒能力的提升可藉由理性思維的學習和培養。情緒歸因論(情緒二因論)學派(Schacter & Singer, 1962) 主張情緒的產生取決於個體對於自己及外在環境刺激的認知、解釋和歸類。

「情緒能力評量表」發展的主要學派

有關「情緒能力量表」發展的理論可歸納為三種主要的學說，分別為：認知取向、行為取向以及綜合取向。「認知取向」包含「認知評估理論」和「情緒歸因論」的兩種情緒能力理論，主要研究人類認知發展和情緒能力的關係；而「行為取向」包含20年代之行為主義之父Watson(1930)所發展的理論和後期心理學家發展出來的行為治療理論，與認知取向不同之處在於前者強調人的主動性，意即，人自身的行為先影響環境，發展出認知，再進一步地影響人類之情緒能力發展，而非僅是人被動地接收訊息。當代研究多採取「綜合取向」的學派，包含「情緒智力理論」和「情緒社會互動理論」等，將情緒能力發展視為多面向因子之交互影響所產生，除了人類自身之認知發展、行為與環境因素之外，還進一步地提出人類潛在之內控管理能力對情緒能力發展之影響也相當大。

情緒能力檢測架構

Hyson(2003)所提出的情緒能力檢測架構為本研究主要參考的理論，此架構是透過遊戲的方式來觀察幼兒的情緒能力表現水準而測出的，再依此提供師長如何根據幼兒的優勢情緒智能來帶動其弱勢情緒智能的建議，Hyson的情緒能力檢測架構的面向詳述如表1 (魏惠貞譯，2006)。

表 1

Marilou Hyson 的情緒能力檢測架構

檢測面向	內容說明
瞭解自己的情緒	察覺、辨識自身獨有的情緒狀態，指出自己的情緒感受及成因。
瞭解別人的情緒	察覺辨識他人的情緒能力及善用同理心。
情緒表達	覺自身的各種感受，並運用自己的情緒語言、與會，把內心的感受或當下的感覺想法說出來。
情緒調適	替自己負面的情緒找出屬於自己的宣洩管道與策略，得以自我克制、管理情緒；面對問題，學會處理自己的情緒並解決問題。

資料來源：魏惠貞譯(2006)。幼兒情緒發展(原作者：M. Hyson)。台北市：華騰文化股份有限公司。(原著出版年：2003)。

將 Hyson 的情緒能力檢測架構與相關研究進一步比較分析，發現與 De Beauport & Diaz(1996)、Fukunishi & Wise(2006)、Rieffe et al. (2007)，以及王振德(1998)、陳龍安、謝怡君(2007)以及謝怡君(2008)等人，在檢測幼兒情緒管理能力時所使用的研究架構與檢測面向的範圍大致相同或相近。因此，檢測幼兒情緒能力發展的架構範圍大致可擬定在瞭解自己的情緒、瞭解別人的情緒、情緒表達、情緒調適、人際關係管理、自我激勵六個面向當中。

研究設計與實施

問卷架構：本研究以自編之「幼兒情緒能力評量表」問卷，在臺北縣、市以系統取樣法各抽取 240 位 4 到 6 歲幼兒進行情緒能力表現之調查。樣本分為男童與女童，各自又分為四個年齡層，分別為 4 歲到 4 歲半、4 歲半到 5 歲、5 歲到 5 歲半、5 歲半到 6 歲。根據文獻探討，問卷之架構將幼兒情緒能力分為「了解自己的情緒」、「了解別人的情緒」、「情緒表達」、「情緒調適」、「自我激勵」、「人際關係管理」等六個向度，每一個向度發展出十二個指標，與其相對應之具體行為，成為本問卷之初步內容。

預試問卷：問卷初步內容完成後，進一步邀請七位具代表性之學者與十位實務專家，針對內容進行數次討論與修改，以期增加問卷的適切性及內容效度，並以此作為問卷初稿。預試問卷採李克特式(Likert scale)五點量尺計分，初稿完成後，便邀請幼稚園老師，根據平常對該所幼兒長期的觀察瞭解，針對情緒能力表現高之幼兒一位、中之幼兒兩位、低之幼兒一位等四位幼兒，進行為期一週的觀察紀錄，包含量化評量與質性描述，根據每一能力指標勾選符合幼兒情緒能力的精熟程度，並舉證相符合的行為表現，以支持所評量的等第，作為預試問卷內容調整之參考依據。

因素分析：本研究根據小規模預試，應用電腦統計套裝軟體(SPSS/15.0 for windows)進行因素分析。因素分析時，主要採主成份分析法(Principal component analysis)，再以最大變異法(Varimax)進行直交轉軸，並刪除共同性低的題目，以萃取共同因素。因素分析結果，KMO 值為 .951，萃取 4 個主成份時，累積解釋變異量為 70.128%，最後保留四個向度及 40 道題目。

信度分析：本研究之幼兒情緒能力當中，瞭解自己的情緒、瞭解別人的情緒、情緒調適、自我激勵等四個向度分量表之 Cronbach α 係數分別達到 .94、.95、.93、.95，各向度分量表之 Cronbach α 係數亦均高達 .9 以上，且總量表之 Cronbach α 係數達到 .98，顯示本問卷與各向度分量表的內部一致性極高，具有相當高的信度，足以支持研究結果。

研究小組在完成預試問卷的因素分析及信度分析結果後，重新整理問卷內容，完成正式問卷。

全國系統取樣：本研究為有效推論母群，樣本調查(Sample survey)人數依理想抽樣之要求，採 95%信心水準，誤差正負 3%條件。因此，全國系統取樣之樣本人數計算公式如下(施正屏譯，2008；謝金青，2011)：

$$P = .5 ; N = 407,838 ; \alpha = .025 ; d = .03 ; z_{.025} = 1.96$$

$$n \geq 1.96^2 \times N \times P(1-P) / \{ (N-1) \times .03^2 + 1.96^2 \times P(1-P) \}$$

根據以上，本研究理想抽樣之有效人數為 1064 人。考量到實際回收後可能會有無效問卷的產生，因此，本研究預計取樣 1200 人。

結果與討論

本研究根據自編之「幼兒情緒能力評量表」，抽取全國 1200 位幼兒進行情緒能力之調查研究(實際回收之有效評量表為 1070 份，有效問卷回收率為 89.17%)，並參考徐澄清、廖佳鶯、余秀麗合編(2005)之嬰幼兒發展測驗之研究，據此建立全國 4-6 歲幼兒情緒能力發展之常模，如表 2、表 3 所示。

表 2
全國 4-6 歲幼兒情緒能力常模彙整表(男童)

向度	項目 指標	精熟的程度(單位：歲)				
		非 常 不 精 熟	不 精 熟	有 點 精 熟	精 熟	非 常 精 熟
瞭 解 自 己 的 情 緒	1. 能夠區辨自己的感受或情緒。	4.5	5.0	4.9	5.0	5.2
	2. 能說出自己產生情緒的原因。	5.1	5.0	4.9	5.0	5.2
	3. 能夠察覺自己的感受或情緒。	4.7	5.0	4.9	5.0	5.2
	4. 能承認自己當下的感受或情緒。	4.8	4.8	4.9	5.0	5.2
	5. 能了解自己產生情緒的前因後果。	5.1	4.9	4.9	5.1	5.2
	6. 能接納自己的感受或情緒。	4.6	4.9	4.8	5.1	5.3
	7. 能面對自己的情緒反應。	5.1	4.9	4.9	5.1	5.2
	8. 可以從自己身體的外在表現，知道自己內在情緒狀況。	5.0	4.9	4.9	5.0	5.3
	9. 當感覺快樂或生氣時，能知道對自己的影響是好或不好。	5.0	4.7	4.9	5.1	5.2
	10. 能注意自己的情緒反應。	5.1	4.8	4.9	5.0	5.3
向度平均		4.9	4.9	4.9	5.0	5.2
瞭	11. 當別人情緒不佳時，幼兒能去問同伴	4.7	4.9	4.9	5.1	5.3

	情緒不佳的原因。					
	12. 能夠從別人感受或行為表現看事情。	5.0	4.8	4.9	5.0	5.3
	13. 能夠同理別人在生活中的情緒。	5.0	4.9	4.9	5.1	5.2
解 別 人 的 情 緒	14. 能瞭解別人這樣做或這樣想的原因是 什麼。	4.8	4.9	4.9	5.1	5.3
	15. 能察覺別人的感受或情緒。	5.0	4.8	4.9	5.1	5.3
	16. 能區辨別人的感受或情緒。	4.7	4.9	4.9	5.0	5.2
	17. 從別人的情緒推測原因。	5.0	4.9	4.9	5.1	5.2
	18. 能察覺出同伴對自己的喜好或不滿。	4.8	4.7	5.0	5.1	5.2
	19. 當同伴表現不錯時會主動稱讚。	4.8	4.9	4.9	5.1	5.3
	20. 當朋友失敗時會主動去安慰。	4.9	4.9	4.9	5.2	5.2
	向度平均	4.9	4.9	4.9	5.1	5.3
	21. 不會莫名其妙地感覺情緒低落。	4.8	4.7	4.9	5.1	5.3
	22. 在不能完全認同的情況下，也能接受 他人說「不」的事實。	5.1	4.8	4.9	5.0	5.3
	23. 能尊重他人權益與感受。	5.1	4.8	4.9	5.2	5.2
	24. 能依照不同的情境表達出合適的情 緒。	5.2	4.8	5.0	5.1	5.2
情 緒 調 適	25. 敗不餒(自我調整)。	4.7	4.9	4.9	5.1	5.3
	26. 能不受他人情緒影響自己的感覺和行 動。	4.8	4.9	4.9	5.2	5.4
	27. 正向思考。	4.8	4.8	4.9	5.1	5.4
	28. 如果有不喜歡的事要做，會盡量以正 向的態度去面對。	4.6	4.8	5.0	5.1	5.2
	29. 遇到挫折時，會鼓勵自己，不會輕易 放棄。	4.7	4.9	5.0	5.1	5.3
	30. 遇到壓力，反而更專心。	4.9	4.9	5.0	5.1	5.4
	向度平均	4.9	4.8	4.9	5.1	5.3
自 我 激 勵	31. 有領導的語言或動作可影響同伴。	5.0	4.7	5.0	5.1	5.2
	32. 會尋求他人支援或要求別人給予身體 安撫。	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2
	33. 在班級中時常擔任幹部。	4.9	4.9	5.0	5.2	5.3
	34. 在班級活動的時候能夠帶領別人。	4.9	4.9	5.0	5.2	5.3
	35. 能表現出自信的樣子。	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2
	36. 會適時的在他人面前展現自己，很有 自信的給自己正增強。	5.1	5.0	4.8	5.1	5.2
	37. 遇到不會的問題會請教別人，直到把 事情做好為止。	4.8	4.9	4.9	5.1	5.2
	38. 能感受且願意談論生活的積極面。	4.8	5.0	4.9	5.1	5.2
	39. 能自我肯定自己是一個有能力的人。	5.1	4.8	4.9	5.1	5.2

40. 會說出自己的長處。	5.0	4.8	4.9	5.1	5.2
向度平均	4.9	4.9	4.9	5.1	5.2
總平均	4.9	4.9	4.9	5.1	5.3

從表 2 中可以發現，我國 4 到 6 歲的男童情緒能力常模在各向度的平均年齡介於 4.9 至 5.3 歲之間，平均而言，4.9 歲的男童可能表現出「非常不精熟」、「不精熟」或「有點精熟」的情緒能力，而表現出「精熟」的平均年齡則為 5.1 歲，表現出「非常精熟」的平均年齡為 5.3 歲。男童情緒能力大多與年齡成正相關，此結果和先前的研究發現互相呼應 (Mayer, 1999; Mayer, Perkins, Caruso, & Salovey, 2001)，但是在「情緒調適」的向度方面（例如正向思考的能力）男童表現出「非常不精熟」的平均年齡為 4.9 歲，但表現出「不精熟」的平均年齡則為 4.8 歲，顯示情緒調適的能力在這段期間內存在著些微起伏的情形。

表 3
全國 4-6 歲幼兒情緒能力常模彙整表(女童)

向度	項目	精熟的程度(單位：歲)				
		非常不精熟	不精熟	有點精熟	精熟	非常精熟
瞭解自己的情緒	1. 能夠區辨自己的感受或情緒。	4.8	4.9	5.0	5.0	5.2
	2. 能說出自己產生情緒的原因。	5.0	5.2	4.9	5.1	5.1
	3. 能夠察覺自己的感受或情緒。	5.0	4.9	5.0	5.0	5.2
	4. 能承認自己當下的感受或情緒。	4.8	4.8	5.0	5.0	5.2
	5. 能了解自己產生情緒的前因後果。	5.2	5.0	5.0	5.0	5.2
	6. 能接納自己的感受或情緒。	4.7	4.8	5.0	5.0	5.2
	7. 能面對自己的情緒反應。	5.3	5.0	5.0	5.1	5.1
	8. 可以從自己身體的外在表現，知道自己內在情緒狀況。	5.3	4.8	5.0	5.0	5.2
	9. 當感覺快樂或生氣時，能知道對自己的影響是好或不好。	4.8	4.8	4.9	5.0	5.2
	10. 能注意自己的情緒反應。	5.4	4.8	5.0	5.0	5.2
	向度平均	5.0	4.9	5.0	5.0	5.2
瞭解別人的	11. 當別人情緒不佳時，幼兒能去問同伴情緒不佳的原因。	4.9	4.9	4.9	5.0	5.2
	12. 能夠從別人感受或行為表現看事情。	5.1	4.9	4.9	5.1	5.2
	13. 能夠同理別人在生活中的情緒。	5.2	4.9	4.9	5.1	5.2
	14. 能瞭解別人這樣做或這樣想的原因是	4.9	4.8	5.1	5.1	5.2

情	什麼。					
緒	15. 能察覺別人的感受或情緒。	4.6	4.9	5.0	5.0	5.2
	16. 能區辨別人的感受或情緒。	4.7	5.0	5.0	5.0	5.2
	17. 從別人的情緒推測原因。	5.0	4.9	4.9	5.1	5.2
	18. 能察覺出同伴對自己的喜好或不滿。	4.8	4.9	5.0	5.0	5.1
	19. 當同伴表現不錯時會主動稱讚。	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2
	20. 當朋友失敗時會主動去安慰。	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2
	向度平均	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2
	21. 不會莫名其妙地感覺情緒低落。	4.7	4.9	4.9	5.1	5.2
	22. 在不能完全認同的情況下，也能接受他人說「不」的事實。	5.2	4.8	4.9	5.1	5.2
	23. 能尊重他人權益與感受。	4.8	4.8	4.9	5.1	5.2
	24. 能依照不同的情境表達出合適的情緒。	5.1	4.8	4.9	5.1	5.2
情	25. 敗不餒(自我調整)。	4.6	4.9	4.9	5.1	5.2
緒	26. 能不受他人情緒影響自己的感覺和行動。	4.8	5.0	4.9	5.1	5.3
調	27. 正向思考。	5.0	4.9	5.0	5.1	5.2
適	28. 如果有不喜歡的事要做，會盡量以正向的態度去面對。	4.7	5.0	5.0	5.1	5.2
	29. 遇到挫折時，會鼓勵自己，不會輕易放棄。	4.7	4.8	5.0	5.1	5.2
	30. 遇到壓力，反而更專心。	4.7	4.8	5.0	5.2	5.2
	向度平均	4.8	4.9	4.9	5.1	5.2
	31. 有領導的語言或動作可影響同伴。	4.8	5.0	5.0	5.1	5.1
	32. 會尋求他人支援或要求別人給予身體安撫。	5.3	4.9	5.0	5.1	5.2
	33. 在班級中時常擔任幹部。	5.0	5.0	4.9	5.2	5.2
	34. 在班級活動的時候能夠帶領別人。	4.9	5.0	5.1	5.1	5.2
自	35. 能表現出自信的樣子。	5.0	5.1	5.0	5.1	5.1
我	36. 會適時的在他人面前展現自己，很有自信的給自己正增強。	5.2	5.0	4.9	5.1	5.1
激	37. 遇到不會的問題會請教別人，直到把事情做好為止。	4.8	4.8	5.0	5.1	5.2
勵	38. 能感受且願意談論生活的積極面。	5.0	4.9	5.1	5.0	5.2
	39. 能自我肯定自己是一個有能力的人。	5.0	5.0	5.0	5.1	5.2
	40. 會說出自己的長處。	5.0	5.0	5.0	5.0	5.2
	向度平均	5.0	5.0	5.0	5.1	5.2
	總平均	4.9	4.9	5.0	5.1	5.2

從表3中可以發現，我國4到6歲的女童情緒能力常模在各向度的平均年齡介於4.9至5.2歲之間，平均而言，4.9歲的女童可能表現出「非常不精熟」或「不精熟」的情緒能力，5.0歲會表現出「有點精熟」的情緒能力，而表現出「精熟」的平均年齡則為5.1歲，表現出「非常精熟」的平均年齡為5.2歲。女童的情緒能力也大致上與年齡成正相關，此結果和先前的研究發現互相呼應 (Mayer, 1999; Mayer et al., 2001)，但是在「瞭解自己的情緒」的向度方面 (例如察覺自我感受或情緒的能力)，女童表現出「非常不精熟」的平均年齡為5.0歲，但表現出「不精熟」的平均年齡則為4.9歲，顯示自我瞭解情緒的能力在這段期間內存在著些微起伏的情形。

整體而言，相較於男童(4.9歲)，女童(5.0歲)稍晚展現出「有點精熟」的情緒能力，但是女童(5.2歲)比男童(5.3歲)稍早展現出「非常精熟」的情緒能力，學者對於幼兒情緒能力的性別差異解釋分歧，如同 Elfenbein, Marsh, & Ambady (2002)指出，三歲的女童比起男童普遍更具有體察他人情緒變化的能力，卻不能因此而斷言男女情緒能力上絕對的差異性。

結論與建議

本研究根據全國 1070 位 4 到 6 歲幼兒之情緒能力檢測情形，建立全國幼兒情緒能力常模，並依性別(男、女)與年齡(4-4.5 歲、4.5-5 歲、5-5.5 歲、5.5-6 歲)作為區分，研究結果顯示，幼兒之情緒能力不論男女，整體而言皆呈現隨著年齡的成長而更加精熟的趨向，就個別向度而言，女童的情緒能力在四個向度之精熟程度皆顯著地優於男童 (魏惠貞、李來春、謝金青，2011)。影響情緒能力發展的可能原因眾多，如親子關係、人際關係、依附品質、適應環境能力、教師權力類型、教師背景、教師教學行為等等因素 (李玟儀，2003；林淑華，2002；孫育智，2003；張妤婷，2006)。

本研究的重要性在於其提供了一個全國幼兒情緒能力常模的對照，讓家長與教師能夠及早瞭解個別幼兒的情緒能力發展，並提供適時、適性的輔導。本文為國內外第一篇 4-6 歲男性及女性幼兒情緒能力常模的建立，後續研究將針對 2-4 歲幼兒進行情緒能力常模的建立。

參考文獻

- 王振德(1998)：情緒智力理論及其在資優教育的應用。國立台灣師範大學之資優教育季刊，12，17-22。
- 李玟儀(2003)：國小高年級學童氣質、親子關係與其情緒調整之研究。嘉義市：國立嘉義大學碩士論文(未出版)。
- 林淑華(2002)：國小學童情緒管理與人際關係之研究。臺北市：東吳大學碩士論文(未出版)。
- 施正屏(譯)(2008)：企業研究法(原作者：M. Saunders, P. Lewis & A. Thornhill)。
臺北市：培生教育。
- 孫育智(2003)：青少年的依附品質、情緒智力與適應之關係。高雄市：國立中山大學碩士論文(未出版)。
- 徐澄清、廖佳鶯、余秀麗(主編)(2005)。嬰幼兒發展測驗。臺北市：杏文。
- 張妤婷(2006)：影響國小資優生情緒智力之因素研究。臺中市：國立台中教育大學(未出版)。
- 陳龍安、謝怡君(2007)：SOI 幼兒智力測驗。台北市：台北市立師院創造思考教育中心。
- 謝怡君(2008)：幼兒 3Q 創意教學方案之成效研究。臺北市：臺北市立教育大學碩士論文(未出版)。
- 謝金青(2011)：社會科學研究法—論文寫作之理論與實務。新北市：威仕曼。
- 魏惠貞(2007)：發展桃園市東門國小附幼『高情緒智能幼兒』學校特色的行動研究 --- 「教育部輔導幼稚園五年計畫：績優幼稚園輔導成果展與教學觀摩發表研習活動」。桃園市：桃園市教育局。
- 魏惠貞(譯)(2006)：幼兒情緒發展(原作者：M. Hyson)。台北市：華騰文化股份有限公司(原著出版年：2003)。
- 魏惠貞、李來春、謝金青(2011)：數位化幼兒情緒能力發展系統檢測平台建置及效益評估 — 「國科會資訊教育學門與科學教育學門 99 年度專題計畫聯合成果討論會議」。
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H.H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69(2), 359-374.
- Corey, G. (2005). *Theory and Practice of Counselling & Psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- De Beauport, E. & Diaz, A. S. (1996). *The Three Faces of Mind: Developing Your Mental, Emotional, and Behavioral Intelligences*. Illinois: Quest Books Press.

- Elfenbein, H. A., Marsh, A. A. & Ambady, N. (2002). Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp. 37-59). New York: Guilford Press.
- Fukunishi, I., & Wise, T. N. (2006). A revised emotional intelligence scale: factor re-evaluation and item reduction. *Psychological Reports, 98*, 65-71.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Reviews, 76*, 93-103.
- Jean, P. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic, 26*(3), 129-137.
- Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D. (1999). Emotional intelligence: popular or scientific psychology? *APA Monitor, 30*, 50.
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review, 23*, 131-137.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). *Personality and Individual Differences, 43*, 95 - 105.
- Schacter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.
- Waston, J. B. (1930). *Behaviorism*(revised edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Weisinger, H. D. (1998). *Emotional Intelligence at Work: The Untapped Edge for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念

曹鳳儀¹、張麗芬²、翟敏如³

¹新樓幼稚園 幼教師

²臺南大學 幼兒教育學系 副教授

³臺南大學 幼兒教育學系 助理教授

摘要

本研究主要目的在了解幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念，研究對象為80名中、大班幼兒，男女各半。研究者以四個開放式問題輔以圖片請受訪幼兒推測問題中不同性別的主角可能進行哪種類型的攻擊行為。分析受訪幼兒對於不同性別幼兒可能採用何種攻擊行為的資料後，本研究發現，中、大班幼兒已經形成對攻擊行為類型與性別之關係的信念，他們認為男生會發動外顯攻擊行為，但對於女生的攻擊行為看法則較分歧。

關鍵字：外顯攻擊、關係攻擊、攻擊行為與性別之關係的信念

壹 緒論

一、研究動機與背景

對於兒童攻擊行為的相關研究，以往多聚焦於較為激烈、明顯的口語和身體等外顯攻擊行為(overt aggression)，例如推、打、踢、丟、罵或者用口語威脅他人。然而近廿年來，關係攻擊 (relational aggression) 逐漸成為研究者新興的研究主題(Crick & Grotpeter, 1995)。關係攻擊是指攻擊者在同儕團體中藉由破壞(或威脅破壞)關係的方式，達到損害被攻擊者的同儕關係或地位等目的的攻擊行為，例如排斥、孤立、疏遠、造謠、惡意中傷(Crick, 1996)。關係攻擊的受者常是同一位兒童，而且女孩(比男孩)更常成為關係攻擊的受害者(Crick, Casas, & Mosher, 1997)。相較於外顯攻擊是直接透過外在肢體、語言或情緒表達，關係攻擊的方式較為間接、隱蔽、不容易被成人發現或制止，但是這種安靜、沒有哭聲的攻擊行為所造成的沈默傷害程度並不下於外顯攻擊(Crick & Grotpeter, 1996; Merrell, Buchanan, & Tran, 2006)，曾經受過關係攻

擊的幼兒(不論男女孩)比同儕有更多適應問題(Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick, Casas, & Mosher, 1997)。

研究者對關係攻擊研究的興趣挑戰了以往研究者普遍認為男生比女生更具有攻擊性的想法，因為以往對攻擊行為的研究大多聚焦在外顯攻擊，得到的結果也大多發現男生比女生更具有攻擊性(Maccoby & Jacklin, 1974)。但是因為關係攻擊是一種比較迂迴、間接的攻擊方式，所以有部分研究支持女生同樣具有攻擊性，只是表現敵意的方式不同(Crick & Grotptrter, 1995)。例如Crick與Grotptrter(1996)對國小兒童的研究發現，幾乎所有兒童都認為當被激怒時，男生會打人，而女生會破壞對方的社會地位。

學前幼兒是否也會以操弄關係的方式來傷害別人？由於關係攻擊是一種藉由操縱迂迴、間接的攻擊方式，以損害被攻擊者的同儕關係或地位；另外，關係攻擊部分是兒童為了搶奪資源或維持地位時所採取的行動，故而需要較多的社會技巧與口語能力，有些研究者認為，關係攻擊要到小學階段才會出現(Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)。因此大部分的關係攻擊研究都是以國小學童為對象，這是一種「從兒童期開始」(Begin childhood)的假設(Crick & Zahn-Waxler, 2003)。

但是近來有些研究者認為，以往未發現學前幼兒有關係攻擊行為是因為評量的困難，若有適當評量方法，也會發現學前幼兒也會出現關係攻擊行為(Crick et al., 1997; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, & Olsen, 1996; Ostrov & Keating, 2004)。例如有研究發現，即使二歲半的學步兒都可以被觀察到有關係攻擊(Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen, & Casas, 2004)。Carpenter與Nangle(2006)也發現，3到5歲的幼兒在班級中就出現關係攻擊，特別是年紀較大的幼兒在班級中有較高的關係攻擊行為。國內陳湘筑(2002)以自然情境參與的觀察方式，同樣發現中班幼兒有肢體攻擊、口語攻擊以及情感孤立等攻擊型態，其中情感孤立即是一種關係攻擊型態。鄭明芳(2005)也發現，5~7歲幼兒及老師都可以覺察到關係攻擊。可見關係攻擊行為在學前幼兒階段已萌芽，但學前幼兒的關係攻擊行為比較簡單且直接，並且聚焦在立即的社會交換(Crick et al., 2004)，然而隨著年齡的增長，其型態會變得更加繁複(Carpenter & Nangle, 2006; Ostrov, Woods, Jansen, Casas & Crick, 2004)。

研究者使用社交計量、教師評估、自我陳述、訪談、以及觀察等方法來評量幼兒的攻擊行為，但是使用不同研究方法、研究工具的研究都支持女生有較多關係攻擊行為，而男生較多肢體攻擊行為，女生比男生出現較多的關係攻擊與較少的外顯攻擊(鄭明芳, 2005; Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yeshova, 2003; Crick et al., 1997; Crick et al., 2006; Hawley, 2003; McNeilly-Choque et al., 1996; Murry-Close & Ostrov,

2009; Ostrov & Keating, 2004)，甚至跨文化的研究也出現類似的結果 (French, Janse, & Pidada, 2002)。

如果關係攻擊行為在學前幼兒階段已萌芽，由於學前階段是性別角色很僵化的時期，當幼兒面對同儕的各種攻擊行為，是否會對不同性別幼兒出現的攻擊行為類型存有系統的信念？也就是，幼兒會不會認知到某種攻擊行為會出現在某種性別？這在以往研究中很少探討。但是有幾項研究證據可以支持這種推論，首先，年齡較大的小學兒童身上確實存有這種信念 (Crick, Bigbee, & Howes, 1996)，Crick 等人發現，9~12 歲的兒童已經很清楚男孩和女孩會採取不同方式傷害別人。國內王慧玲 (2002) 也發現，小學中、低年級學生認為男生攻擊性的內涵是為肢體攻擊的範疇，而女生特質中的攻擊性則為情緒化的表情、破壞親密關係的言語 (屬關係攻擊的內涵)。其次，如果學前幼兒已經出現關係攻擊，那幼兒在生活中就很可能觀察到這類型攻擊或成為它的受害者，進而觀察到實際攻擊行為的性別差異 (Crick et al., 1997; Zhang, Lingin, Zhang, Wang, & Chen, 2003)，所以他們能提名班級中發動關係攻擊的幼兒 (鄭明芳, 2005)。第三，學前階段幼兒已形成性別基模 (gender schema)，儘管性別基模的內涵有個別差異，但是文獻指出，幼兒的性別基模會引導幼兒作出與性別有關的推論與判斷 (Rumble, Martin, & Berenbaum, 2006)，例如認知到頑皮的人以男生居多 (陳瑩娟, 2004)。因此有必要了解幼兒如何詮釋不同類型的攻擊行為，本研究即將焦點聚集在探討不同年齡與性別的學前幼兒對於攻擊行為與性別之關係的信念。

信念乃是人們內心的想法，而外在行為則會依據內在信念表現出來，因此幼兒內心存在的攻擊信念往往會成為表現攻擊行為的依據，所以也有必要了解幼兒如何詮釋不同類型的攻擊行為。國內鄭佑津 (2005) 探究幼兒對攻擊行為的詮釋，他的結果中發現，女生認為男生喜歡玩某些類型的遊戲或喜歡有某些動作，而這些遊戲和動作使得攻擊事件發生的機率提高。Giles 與 Heyman (2005) 也發現，幼兒會使用性別基模判斷男女孩的攻擊行為，幼兒相信女生比男生更可能出現關係攻擊，而男生則比較可能出現肢體攻擊。可見即使是學前幼兒，他們對於攻擊行為是存有一些既成想法的，而了解這些想法正是本研究的焦點。

總之，目前雖然有一些有關幼兒攻擊行為的研究，但有關幼兒會如何解釋不同性別幼兒的攻擊行為相關研究仍不多。因此在理論上，本研究的結果可以了解幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念，增加研究者對於幼兒所形成的性別基模內涵的了解，也能了解幼兒對於攻擊行為是否存有性別刻板印象。在實務上，了解幼兒如何解讀性別與攻擊行為的關係，可以了解這種信念如何影響其同儕關係，也就是如果他們相信男女孩的攻擊方式是不同的，他們就會調整自己的行為，使之與信念一致 (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002)，而影響了他與別人的互動行為。

二、研究目的與研究問題

基於上述動機及背景，本研究聚焦於了解幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念，主要研究目的在了解幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念，也就是，幼兒是否存有某種攻擊類型會出現在某種性別的想法。依據前述研究問題，在參閱相關文獻後，本研究假設，幼兒已經形成對攻擊行為與性別之關係的信念，他們會認為在生氣時，男生會使用肢體或口語攻擊，而女生會使用關係攻擊。

三、名詞釋義

茲將本研究中所涉及之重要名詞，定義如下：

(一) 攻擊行為類型

關於攻擊行為有許多定義，本研究加以綜合之後，將攻擊行為定義為個體針對特定對象，透過外顯行為從事的傷害或破壞，意圖使他人身心感受痛苦或利益（財物、權力）的損失。至於攻擊行為類型，本研究採用Crick等人(Crick, & Grotpeter, 1995)的定義，將幼兒攻擊類型分為外顯攻擊以及關係攻擊，前者是指藉由身體攻擊、語言恐嚇，以達到傷害他人的目的；後者則是指意圖透過操弄其同儕關係，達到傷害他人的目的，包括：不理對方、惡意散佈謊言或謠言、利用朋友關係持續與否為要脅，以打壓同儕的團體地位等等之行為。

(二) 攻擊行為與性別之關係的信念

信念是一種預先設定的想法、價值、原則、假設或知覺，信念也是一種內隱的想法，人們不一定有所感覺或知覺，但個體會依據自身的信念詮釋現實世界，並且成為行為的參照架構。所以信念對行為具有潛在性的影響，個體會依據信念決定外在行為並從信念中透露個人行動的傾向。

所謂「攻擊行為與性別之關係的信念」是指幼兒對於攻擊行為類型與性別之關係所存在的信念，也就是，幼兒是否會將某種攻擊行為類型歸類為某特定性別幼兒常出現、甚至固定採用的攻擊行為。在本研究中是指幼兒對於男生或女生會出現那種攻擊行為類型所做的判斷，測量方法是透過個別訪談方式，在告知幼兒攻擊者和被攻擊者的性別後，請幼兒判斷主角(攻擊者)可能會採取哪種類型的攻擊行為。

貳、文獻探討

文獻探討部分先說明攻擊行為的意義、類型與測量方式，其次說明攻擊行為的發展，最後說明幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念。

一、攻擊行為的意義、類型與測量方式

(一) 攻擊行為的意義

自六〇年代開始，學者分別從心理、社會等層面開始對引發攻擊行為的內外相關因素進行探究，早期 Buss (1961；引自 Baron & Richardson, 1994) 將攻擊定義為任何傷害或詆毀他人的行為，若依此強調行為結果的定義，則任何讓其他生物感受到痛苦的行徑都屬攻擊行為。在 Buss 之後，另一對攻擊下定義的學者 (Berkowitz, 1974) 指出，定義攻擊除行為外，還必須有傷害他人的意圖，這個定義使諸多影響攻擊的因子逐步被釐清和確認。有些學者強調，攻擊為一種以肢體或口語等相關行為企圖加諸於個體生理或心理傷害的任何行徑，攻擊通常伴隨有兩個關鍵的特徵：一是生氣的感覺；另一則是行為者有傷害他人的意圖 (Crick et al., 1996)。Geen (1990) 綜合各學者對攻擊行為的不同觀點，認為攻擊行為應包含了三個要點，其一為攻擊是指有機體將有害刺激傳遞給另一個有機體；再者，此有害刺激含有傷害受害者的意圖；最後則是攻擊者期待有害刺激能達到傷害他人的效果。

(二) 攻擊行為的類型

研究者研究攻擊行為時，經常會將攻擊行為分類為不同類型，有些研究者依目的將攻擊行為分類為敵意性攻擊 (hostile aggression) 和工具性攻擊 (instrumental aggression)，前者是指攻擊者攻擊的主要目的是為了讓受害者感受到痛苦，攻擊者進行敵意攻擊主要是為了傷害某特定的人。後者是指攻擊者為了得到利益或達到自身目的而施加於受害者的攻擊行為 (Baron & Richardson, 1994)。事實上，攻擊行為往往包含有敵意性和工具性兩者，雖然敵意性攻擊、工具性攻擊的概念有明顯區別，但兩者普遍是共同存在攻擊行為之中。

另外有些學者依攻擊行為的表達方式區分為直接攻擊 (direct aggression) 或外顯攻擊 (overt aggression) 和間接攻擊 (indirect aggression)、關係攻擊 (relational aggression)、或社交攻擊 (social aggression) 這兩大類型。直接攻擊或外顯攻擊意義是相等的，都是指以肢體的踢、打、推，以及非身體接觸、但是直接且具有攻擊性的威脅、強迫等行為，來傷害對方。

間接攻擊是指攻擊者以隱蔽、不被察覺的方法使受害者感受痛苦的攻擊行為 (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Osterman, 1992)，間接攻擊的方法包含誹謗、排擠、拒絕、忽視、散佈謠言、或者透過有目的的行動取得、掌控社會資源 (Lagerspetz, & Bjorkqvist, 1994；Underwood, 2003)。Crick 等人 (Crick, 1996；Crick & Grotpeter, 1995) 則使用關係攻擊一詞，用來指稱透過傷害、威脅他人的人際關係、友誼的接受度或被排除在同儕團體外等的行為傷害他人。也有研究者使用社交攻擊，指在團體中透

過疏遠、排擠、中傷名譽等方法的操弄以達到傷害他人自尊、社會地位的目的，社交攻擊的方式以口語拒絕、負向的臉部表情、身體姿勢、誹謗、排擠等在團體內進行社會性的操控(Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Garipey, 1989; Galen & Underwood, 1997; Underwood, 2003)。

許多研究者認為表示，雖然關係攻擊、間接攻擊、及社交攻擊定義不同，但事實上，這三個名詞是由三個不同的研究團隊針對同一個現象所提出來的，皆是指利用隱匿、社會操弄的方式進行攻擊(Archer & Coyne, 2005; Bjorkqvist, 2001)。因此本研究以「關係攻擊」以及相對於關係攻擊的「外顯攻擊」兩者作為攻擊類型的命名。亦即不論是間接攻擊、關係攻擊或者社交攻擊皆以「關係攻擊」統稱，而直接攻擊、外顯攻擊等皆以「外顯攻擊」統稱。

(三)攻擊行為的測量方法

研究者使用許多方法來評量幼兒的攻擊行為，例如社交計量、教師評估、自我陳述、訪談、以及觀察，但是每一種測量方法都有其優缺點，因此有些研究者會在同一研究中併用兩種或兩種以上的不同方法(例如 Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh, & Ralston, 2006; McNeilly-Choque et al., 1996; McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olsen, 2003; Ostrov & Keating, 2004)。Crick(1996)表示，若研究對象為幼兒則不能僅採用同儕提名方式，而需配合教師的評估或觀察。然而若教師和幼兒同時存在對攻擊行為類型的性別刻板印象，縱使兩者測量結果一致或呈現高度相關，也可能意味著不同性別的幼兒、成人對攻擊行為類型的信念存在性別差異，以致影響研究相關的結果。

二、攻擊行為的發展

Bjorkqvist 等人(1992)假設，兒童攻擊行為發展的轉變是從肢體攻擊開始，隨著口語技巧的發展成熟逐漸轉換成以口語攻擊型態為主。接著，隨著認知的發展和成熟，攻擊型態也由口語攻擊轉變成關係攻擊。以下從外顯及關係攻擊來說明學前幼兒攻擊行為的發展。

(一)外顯攻擊

攻擊行為在幼兒時期相當常見，但隨著年齡增長，學前幼兒愈來愈少使用攻擊(Hartup, 1974)。例如一歲幼兒就被評估出現身體攻擊，而且之後會逐漸增多，然後在3歲後逐漸下降(Alink et al., 2006)。學步兒經常使用肢體攻擊來解決與同儕有關玩具的爭執或表達憤怒，但是通常是短暫的，持續不到30秒(Coie & Dodge, 1998)，隨著情緒調節能力的增加，以及學習解決問題的技巧，肢體攻擊就愈來愈少被採用。Brownell 與 Hazen(1999)同樣也認為，有時學步兒會用攻擊來開啟與別人的互動，但

隨著社會與社會認知能力的增加，這些策略會被比較成熟的溝通技巧取代。

幼兒沒有原因的亂發脾氣在學齡前階段也逐漸減少，到4歲之後極為少見(Shaffer, 2002)。4~7歲之間，幼兒的敵對攻擊會增加，可能是因為增長的認知能力讓他們能猜測別人行為的意圖，認為別人是故意要傷害他(Coie, Dodge, Terry, & Wright, 1991)。

到了上小學時，大多數兒童擁有的語言與認知能力使他們能採用其他策略解決衝突，例如協商、尋求大人協助、或其他較隱晦的攻擊(Coie & Dodge, 1998; Crick, Casas, & Nelson, 2002)。只有少部份兒童(大多是男孩)仍持續使用肢體攻擊，男孩的肢體攻擊行為是很穩定的。近來的研究也發現，肢體攻擊在學前到兒童期呈現穩定的發展，特別是那些攻擊性特別高或低的極端幼兒(NICHHD, 2004)。

(二)關係攻擊

在關係攻擊方面，即使二歲半的學步兒都可以被觀察到有關係攻擊出現(Crick et al., 2004)。Carpenter與Nangle (2006)也發現，3到5歲的幼兒在班級中就出現關係攻擊，特別是年紀較大的幼兒在班級中有較高的關係攻擊。國內陳湘筑(2002)同樣發現中班幼兒有除了有肢體攻擊、口語攻擊之外，也出現有情感孤立的攻擊型態(屬於關係攻擊)。以老師評估及同儕提名方式，也發現5~7歲幼兒的關係攻擊行為(鄭明芳, 2005)。可見關係攻擊行為在學前幼兒階段已萌芽，而且在學前階段逐漸普遍(McNeilly-Choque et al., 1996)。

關係攻擊包括直接與間接的行為，例如威脅對方順從要求，否則將要終止友誼，或利用社會排擠去控制或處罰別人，或者散佈謠言，使人拒絕等。但是學前階段的關係攻擊仍相當不成熟，因為幼兒才剛開始了解不同的社會技巧，所以他們的關係攻擊常以很簡單、具體的方式進行(Crick et al., 2004)，例如除非別人答應自己的某些要求，否則就不邀請對方參加自己的生日聚會。但是最近的一些觀察研究也發現，學前幼兒已經會開始使用一些複雜的間接攻擊方式，例如說人閒話或散佈謠言(Ostrov & Keating, 2004)。而且幼兒的關係攻擊還會聚焦在「此刻」(in the moment)，也就是對現場問題的立即回應，而不是對以往事件而發(Crick et al., 2004)。然而與小學兒童相同的是，關係攻擊都指向同性別的同儕(Crick et al., 2006)，而且經常是同一位受害者(Crick et al., 1999)。隨著年齡的增長，關係攻擊的型態會變得更加繁複(Carpenter & Nangle, 2006; Ostrov et al., 2004)。

使用縱貫研究的結果也發現，關係攻擊在整個學前階段是很穩定的(Crick et al., 2006; Murray-Close & Ostrov, 2009)。有許多因素與關係攻擊在兒童早期的發展有關，例如社會訊息處理能力、敵意歸因的偏誤、社會地位、觀點取替能力、語言能力、性別角色、性別基模(gender

schema)、同儕與手足的影響、家庭互動與親子關係等(Crick et al., 2004)。

雖然攻擊行為的性別差異已有許多實徵研究支持，且大部分研究發現女生出現關係攻擊的頻率多於男生，但也有些研究並未發現學步兒(Keenan & Shaw, 1997)、學前幼兒的攻擊行為有性別差異(Campbell, 1999; Estrem, 2005; Hart, Nelsen, Robinson, Olson, & McNeilly-Choque, 1998)。不過最近Card等人(Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008)所作的一個後設分析發現，隨著年齡的成長，有一個顯著但很小的效果指出，女生比男生表現更多的關係攻擊，之所以會有不一致的發現，可能是評量方式的不同造成。Arcgert與Coyne(2005)發現，當女生攻擊時，他們傾向採用隱晦型式的攻擊(例如關係攻擊)，相較之下，男生比較可能使用身體攻擊。

三、幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念

研究發現4歲幼兒已經能清楚掌握許多自己文化中性別角色的信念，其中也包含了對生氣和攻擊行為的態度(Leinbach, Hort & Fagot, 1997)。因此Maccoby(1998)指出，孩子會運用對性別刻板印象的認識來評估、引導自己表現出符合自己性別的行為，而在攻擊行為這部分更是如此。Liben與Bigler(2002)也認為，性別角色、性別基模與性別歸因對關係攻擊的發展也很重要。

以小學階段的兒童來說，Crick等人(1996)對中年級和高年級學齡兒童進行訪談，請受訪對象說出當男生或女生對某人生氣時會如何表達，研究結果指出男生和女生都傾向認為，男生生氣時會採用外顯攻擊，而女生在生氣時比男生容易透過關係攻擊的方式傷害對方。國內王慧玲(2002)以國小二年級學生為研究對象，並以觀察、訪談及蒐集文件的方式探究低年級兒童對男女生不同性別角色認同及行為差異的研究中發現，這些低年級學童認為男生的特質之一是具有攻擊性，且男生攻擊性的內涵是為肢體攻擊的範疇，而女生特質中的攻擊性則為情緒化的表情、破壞親密關係的言語，此類則屬關係攻擊的內涵。

以上所舉研究的對象雖為小學兒童，但是對幼兒性別角色的研究也發現，幼兒也會用社會類別(例如性別)去評量並解釋行為，例如在男女生同樣灑了牛奶的故事中，幼兒認為男生的這種行為比較壞(Heyman, 2001)。在攻擊行為方面，鄭佑津(2005)探究幼兒對攻擊行為、事件脈絡中的攻擊者、被攻擊者的理解，結果發現，女生認為男生喜歡玩某些類型的遊戲或喜歡有某些動作，而這些遊戲和動作使得攻擊事件發生的機率提高。Giles與Heyman(2005)也發現，幼兒會使用性別基模判斷男女生的攻擊行為，幼兒相信女生比男生更可能出現關係攻擊，而男生則比較可能出現身體攻擊。

綜合以上所述，學前幼兒已逐漸出現關係攻擊，也慢慢認知到不同攻擊類型與某種性別有相關，本研究將以探討這種信念為焦點。

參 研究方法

本研究欲了解中、大班幼兒對於攻擊行為類型與性別之關係的信念，因此適合以訪談作為蒐集相關資料的研究方法。

一、研究對象


本研究採用方便取樣的方式，研究對象來自台南市一所公立幼稚園的80名中、大班幼兒，其中男女幼兒各半，40名中班幼兒年齡介於4歲到5歲之間，大班幼兒年齡介於5歲到6歲之間。研究者先與園所以及班級教師接洽，徵得園所以及每班兩位帶班教師同意，並且發函徵得家長同意後，開始正式訪談。

二、研究工具

(一) 訪談材料

本研究的訪談問題是參考Crick等人(1996)研究所設計的開放式問題而設計，藉由此四個開放式問題評估不同性別的學童對攻擊行為的信念是否有性別差異。然而Crick等人的研究以國小三、四年級學童為訪談對象，因此本研究將Crick等人所使用的訪談問題中語句、語法加以調整，使貼近幼兒生活，並符合本國幼兒文化、幼兒的認知發展以使受訪幼兒能理解。此外，研究者在訪談過程中也輔以自編之情境圖卡四張，藉此輔助受訪幼兒能理解研究者的問題。訪談問題完成後，以8位幼兒進行預試，並根據預試結果修改訪談問題。修改後的訪談問題如表1所列。

表1 本研究的訪談問題與圖片內容

訪談問題	圖片內容
1、如果有一個男生，他生氣這個男生，你覺得這個男生會怎麼樣對他（受害者）？	男生攻擊者與男生受害者 

2、如果有一個男生，他生氣這個女生，
你覺得這個男生會怎麼樣對她（受害者）？

男生攻擊者與女生受害者



3、如果有一個女生，她生氣這個女生，
你覺得她會怎麼樣對這個男生（受害者）？

女生攻擊者與女生受害者



4、如果有一個女生，她生氣這個男生，
你覺得她會怎麼樣對這個男生（受害者）？

女生攻擊者與男生受害者



（二）實施方式

實施方式主要是以一對一個別訪談的方式進行，施測的地點在園內不受外界干擾的教室安靜角落，每位受試幼兒的施測時間為 10—15 分鐘，而且全程錄音，以便事後整理幼兒的回答。

在正式進行訪談前，研究者先進入受訪幼兒的班級，請該班老師向班上幼兒介紹研究者，使受訪幼兒與研究者有初步的接觸。訪談時，在簡單暖身之後，徵詢幼兒參與訪談的意願，而後開始正式訪談。本研究的進行方式為研究者先讓幼兒看到桌上的情境人物圖，然後指著照片依照固定順

序向幼兒提出訪談問題，聆聽幼兒的回答。本研究中主要是以幼兒的回答做為幼兒信念的推論，所以當幼兒的回答語意含糊時，研究者會進一步詢問幼兒欲表達的意涵以協助將來的分類。

為避免讓幼兒覺得研究者默許他提出的攻擊行為是解決衝突的方法，在訪談最後進一步詢問幼兒：「你認為他們這樣做是適合的方法嗎？」、「很生氣別人的時候，還有哪些方法是可以幫助自己的好方法呢？」，藉著此與幼兒討論並且幫助幼兒導正、澄清採用攻擊行為並不是最好的方法。

(三) 幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念之分類方式

本研究根據幼兒對於四個訪談問題的回答來推測其在不同問題中對於攻擊行為與性別之關係的信念，因此在訪談完成後，研究者先將幼兒的回答謄寫為逐字稿，之後再加以分類。分類項目與標準是參考Crick等人(1997)以及Giles與Heyman(2005)研究中的分類，並參考預試時幼兒所陳述的攻擊行為，將幼兒對訪談問題中主角(即攻擊者)採用方式的回應分類為六類，說明如下：

1. 肢體攻擊：是指透過身體行為達到傷害他人的目的，例如：踢他、打他、捏他、咬他等。

2. 口語攻擊：指透過語氣不佳的方式表達憤怒情緒或者用言語威脅方式傷害他人，例如：罵他、很兇的對他講話。其中，若是用公開的方式以言詞要脅傷害對方，例如：不聽他(攻擊者)的就打他(被攻擊者)等，列為口語攻擊；而私底下的言語嘲諷、散佈流言則依據關係攻擊定義，列入關係攻擊而不歸類為口語攻擊。

3. 關係攻擊：指藉由操控或者傷害被攻擊者同儕關係、自尊、社會地位等方式傷害他人的行為，例如：不和他好、不跟他玩、不請他來我家玩、不幫助他、不送東西給他、冷落、排擠等。

4. 躲避：指迴避衝突事件或攻擊行為發生，例如：假裝沒看到、忽視、逃避等。

5. 告狀：指尋求成人協助，例如：告訴老師等。

6. 其他：當幼兒的回答無法歸類為上述五個類別(例如：跟他(同儕)討論、協調等)，或者幼兒回答「不知道」，則將其列入「其他」項目中。

上述六個分類各自獨立彼此沒有互相重疊之內涵，將每位受訪幼兒的回答皆能列入上述六類的其中一類，且不會有重複或無法歸類之回答。若幼兒提供兩個以上的回答時，則以幼兒所陳述的第一個回答為主。

訪談資料謄寫分類後，研究者並延請預試時參與分類之在職教師，對正式訪談資料進行分類，分類完之後逐一核對，得到評分者信度為.95，表示兩人的分類結果一致性很高。

三、研究過程

(一) 閱讀相關文獻

搜尋國內外攻擊行為的相關文獻，決定研究方向。

(二) 擬訂研究過程

蒐集國內外相關文獻，進而閱讀與探討後，並擬定研究問題與架構，再找尋適宜的研究材料，並擬訂研究過程。

(三) 發展研究材料

先參考國內外相關文獻發展研究材料，構想問題情境，繪製訪談的情境、人物主角圖卡和準備展示板以作為研究輔助材料，完成後徵詢在職老師意見加以修改，以修改後之材料進行預試再做進一步的調整。

(四) 確定研究對象並進行訪談

確定研究對象並徵得相關成人同意之後，隨即展開個別晤談。

(五) 資料統整分析並撰寫研究結果

整理幼兒對訪談問題的回答，之後加以分類，並進行統計分析，最後撰寫研究結果。

四、資料處理與分析

本研究以單一類別變項適合度考驗檢定假設一，分析幼兒對不同攻擊行為類型與攻擊者性別之關係的信念是否有顯著差異。

肆、研究結果與討論

此部分主要在呈現全部幼兒在每一個訪談問題中對於攻擊行為與性別之關係的信念，並將幼兒對於訪談問題的推論進行單因子卡方考驗，結果列於表 2。

一、問題一

由表 2 可以看出，在問題一「男生生氣男生」中，幼兒對男生生氣男生時推論的攻擊行為類型人數的差異達到顯著水準($\chi^2=84.3$, $p=.00$)，由人數分佈可以看出，68.8%的幼兒推論，當男生生氣男生時採用肢體攻擊的人數遠多於口語攻擊(17.5%)與關係攻擊(8.8%)，而躲避、告狀以及其他的攻擊則僅有少數幼兒提及此類面對方式。

二、問題二

由表 2 可以看出，在問題二「男生生氣女生」中，幼兒對男生生氣女生時推論的攻擊行為類型人數的差異達到顯著水準($\chi^2=23.4$, $p=.00$)，由人數分佈可以看出，47.5%的幼兒建議，當男生生氣女生時採用肢體攻擊，其次是口語攻擊(23.8%)，再次是關係攻擊(21.3%)，而躲避、告狀

三、問題三

由表 2 可以看出，在問題三「女生生氣女生」中，幼兒對女生生氣女生時推論的攻擊行為類型人數的差異並未達到顯著水準($\chi^2=4.7$, $p=.195$)，顯示當女生生氣女生時，幼兒並未認為女生會出現較多關係攻擊。但是從細格人數可以發現，推論女生攻擊者會出現關係攻擊(33.8%)的人數仍多於肢體攻擊(27.5%)及口語攻擊(20.0%)。

此外，在問題三中，幼兒提及採用關係攻擊的人數比問題一、問題二高。而且在問題一和問題二中，幼兒推論男生攻擊行為的人數較多集中於肢體攻擊，但是在問題三中，肢體攻擊、口語攻擊以及關係攻擊的次數並未有很大差距。而躲避、告狀以及其他這三類攻擊行為的次數則略有增加，顯見當攻擊者是女生時，幼兒對攻擊行為的推論會因攻擊者的性別而有不同的判斷。

四、問題四

由表 2 可以看出，在問題四「女生生氣男生」中，幼兒對女生生氣男生時推論的攻擊行為類型人數的差異達到顯著水準($\chi^2=14.5$, $p=.02$)，由人數分佈可以看出，41.3%的幼兒建議，當女生生氣男生時採用肢體攻擊，其次是關係攻擊(27.5%)，再次是口語攻擊(17.5%)，而躲避、告狀以及其他的攻擊方式也比問題一及問題二略多。

本研究發現，幼兒對於男生採取外顯攻擊行為之信念已經形成，不論被攻擊者的性別為何，大多認為男生在生氣時會發動肢體攻擊、口語攻擊等外顯攻擊行為，但是幼兒對於女生的攻擊行為類型則尚未有一致的意見。

表2 幼兒推測不同性別攻擊者的攻擊行為類型(N=80)

	人數	χ^2	p
問題一：男生生氣男生時			
肢體攻擊	55 (68.8%)		
口語攻擊	14 (17.5%)		
關係攻擊	7 (8.8%)	84.3**	.00
躲避	2 (2.5%)		
告狀	0 (0.0%)		

其他	2 (2.5%)		
問題二：男生生氣女生時			
肢體攻擊	38 (47.5%)		
口語攻擊	19 (23.8%)		
關係攻擊	17 (21.3%)	23.4**	.00
躲避	3 (3.8%)		
告狀	0 (0.0%)		
其他	3 (3.8%)		
問題三：女生生氣女生時			
肢體攻擊	22 (27.5%)		
口語攻擊	16 (20.0%)		
關係攻擊	27 (33.8%)	4.7	.195
躲避	6 (7.5%)		
告狀	5 (6.3%)		
其他	4 (5.0%)		
問題四：女生生氣男生時			
肢體攻擊	33 (41.3%)		
口語攻擊	14 (17.5%)		
關係攻擊	22 (27.5%)	14.5*	.02
躲避	6 (7.5%)		
告狀	2 (2.5%)		
其他	3 (3.8%)		

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

四、討論

本研究目的在了解幼兒對攻擊行為與性別之關係的信念，經訪談幼兒後，本研究有幾項發現，幼兒對於男生採取外顯攻擊行為之信念已經形成，認為男生在生氣時會發動肢體攻擊、口語攻擊等外顯攻擊行為，但是對於女生的攻擊行為的類型看法較不一致。針對這些發現，本研究作以下討論。

本研究發現，學前幼兒已經形成對攻擊行為與性別之關係的信念，認為某種性別幼兒會出現某種攻擊行為類型，這個結果與王慧玲(2002)、Crick 等人(1996)的結果相似，不只是小學兒童，即使是學前幼兒也已經對男生會出現外顯攻擊有刻板印象。此外，與以往文獻相同的是，本研究也發現幼兒推論的關係攻擊常以很簡單、具體的方式進行(Crick et al., 2004)，例如不跟他玩、不請他來我家玩、不幫助他、不和他好、不送東西給他等。

只是對於女生是否會使用關係攻擊，本研究的幼兒意見並不一致，幼兒對於女生攻擊者的攻擊類型推論分別散佈在不同的類別中，雖然在女生生氣女生時，幼兒認為女生攻擊者可能採用的攻擊方式以關係攻擊的次數略多，但也有不少幼兒認為女生可能採用外顯攻擊行為。這個結果與 Giles 與 Heyman (2005) 的結果並不相同，他們發現，幼兒傾向認為女生攻擊者會採取關係攻擊的方式。研究者推測，這些不同發現的原因是可能是 Giles 與 Heyman 的研究對象是 3~5 歲，而本研究的研究對象是 4~6 歲，幼兒年齡比較大，所以口語能力的增加使推論採用口語攻擊的人數增加(在每個問題中都大約有 1/5 的幼兒)，因此減少了推論使用關係攻擊的人數。

此外，為何本研究中的幼兒一致認為男生攻擊者會採用肢體攻擊，但是卻不認為女生攻擊者會使用關係攻擊？本研究認為可能有二個原因，第一，因為外顯攻擊的特徵與表達是公開且直接發生的，因此容易被幼兒察覺且存在記憶中，致使幼兒在推論男生攻擊行為時易形成對男生攻擊行為類型的刻板印象。而關係攻擊比外顯攻擊更具有隱蔽性，也比較少造成明顯傷害，或者成人也大多不處理，而可能在團體中較少得到注意，所以相較於幼兒對外顯攻擊的推論很一致，幼兒對關係攻擊的推論就比較分歧。第二，研究者在訪談四個問題蒐集研究資料過程中發現，當攻擊者、被攻擊者皆為男生的情境（即問題一）中，受訪幼兒常即刻對攻擊者可能的行為做出推論，然而當攻擊者或被攻擊者其中任一性別是女生時，受訪幼兒在推論的過程中會略有遲疑思考後，才加以回答。因此可能對學前幼兒階段，外顯攻擊是在同儕中較常接觸到的攻擊類型，因此對於推論外顯攻擊可能發生時的情境較容易辨識和回溯，故而在回答較能即刻回應。

伍、結論與建議

一、結論

幼兒已形成男生採取外顯攻擊行為之信念，認為男生在生氣時會發動肢體攻擊、口語攻擊等外顯攻擊行為，但是對於女生的攻擊行為的類型看法較分歧，幼兒認為女生在生氣時會出現的攻擊行為分散在肢體攻擊、口語攻擊及關係攻擊三種類型。

二、建議

（一）對教育上的建議

1. 本研究發現幼兒已形成對攻擊行為類型與性別之關係的信念，特別是認為男生會發動外顯攻擊行為，而女生的關係攻擊也略多，所以老師與父母必須了解幼兒如何解讀性別與攻擊行為的關係，才能進一步了解這種信念如何影響其同儕關係，也就是如果幼兒相信男女孩的攻擊方式是不同的，他們在與別人的互動中就有可能受到這種信念的影響，而影響了他們如何處理人際衝突。

2. 一般而言，老師或父母對孩子的管教焦點著重在肢體行為、口語攻擊等外顯攻擊上，這可能會讓成人高估男生的外顯攻擊，而忽略同樣的攻擊行為若由女生發動，則不會被認為是攻擊。這會使幼兒認為關係攻擊在團體中是被認可、被接納的攻擊行為，則有可能間接的鼓勵幼兒在同儕中使用關係攻擊的方式與同儕互動，進而影響幼兒本身的社會關係。因此教師及父母對攻擊行為有充分的認識和瞭解，才能夠在攻擊行為發生之際，適時的介入並給予幼兒正向的引導，進而協助幼兒轉化情緒，以適合的方式解決同儕間的衝突。

(二) 對未來研究的建議

1、研究範圍

國內目前針對幼兒關係攻擊行為的相關研究尚在起步階段，本研究聚焦於不同年齡、性別受訪幼兒對攻擊行為的信念，然而，也從研究結果中發現似乎幼兒在決定攻擊行為時不單考量攻擊者本身，被攻擊者的性別等其他因素也可能是影響的變項之一，目前大部分的文獻聚焦討論的較多是攻擊者，對於攻擊事件以及被攻擊者的影響也是值得深入研究的議題之一。

2、研究對象

本研究的受訪以方便取樣，選擇台南市一間幼稚園並且以一對一的方式進行訪談，此受限於人力、物力與時間的方式，使得在研究結果推論上有所限制。另外，在本研究中發現受訪幼兒對男生及女生的攻擊行為已形成性別角色刻板印象，建議未來研究方向可以將研究的年齡層向下延伸，並且將研究對象擴及其他的區域、增加研究樣本數。

3、研究方法

本研究主要是以量化的方式分析結果為主，採用訪談問題蒐集研究所需要的資料，並且進行橫斷式的研究分析，而所得的結果能夠瞭解幼兒對於攻擊行為與性別的關係所持有的信念，但無法更深入的解釋或者更多關於受訪幼兒信念的質性訪談資訊。建議為來研究可以調整訪談問題，以質性訪談的方式提供更多開放性的問題，讓幼兒能較多分享自己對於攻擊行為的信念，並進行質性的分析。

4、研究工具

(1)本研究使用研究者自己自行繪製的圖卡，是以圖片的方式呈現輔助訪談問題，由於研究對象是幼稚園中大班幼兒，受限於受訪幼兒來自不同的生活經驗和認知能力也不一，幼兒是否能理解研究者的問題，而平面圖片對受訪者而言是否會太過抽象而影響其推論，建議為來研究可以藉由手偶或物品等，透過設計的攻擊行為情境，讓幼兒有比較真實的經驗或實際操作，並從中蒐集相關的資料加以分析。

(2)本研究發現，幼兒已形成對男生攻擊行為類型與性別之關係的信念，因此未來研究若只採用同儕提名計量法為研究工具進行攻擊行為的研究，必須注意到有可能會低估男生的關係攻擊，因為若受試對象認為關係攻擊是屬於女生的攻擊行為類型，則在同儕提名計量時可能較少會提名男生具有關係攻擊的行為。

參考文獻

- 王慧玲(2002)。國民小學低年級兒童性別角色認同及其行為表現之研究。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳湘筑(2002)。幼兒攻擊行為之初探—以一個幼稚園中班為例。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳瑩娟(2004)。學齡前兒童性別認知發展之研究。國立高雄師範大學性別教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭佑津(2005)。幼兒對攻擊行為之詮釋。輔仁大學兒童與家庭學系碩士班碩士論文，未出版，台北縣。
- 鄭明芳(2005)。幼兒關係型攻擊行為之研究。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development, 77*(4), 954-966.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An intergrated revies od indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*(3), 212-230.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression* (2nd ed.). NY: Plenum.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review, 81*, 165-176.

- Bjorkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development, 10*(2), 272-274.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggresssive Behavior, 18*, 117-127.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Osterman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä(Eds.), *Of mice and women: Aspects of Female Aggression*(pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development, 12*(4), 551-562.
- Brownell, C. A. & Hazen, N. (1999). Early peer interaction: A research agenda. *Early Education and Development, 10*, 403-413.
- Cairns, R. B., Cairn, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.
- Campbell, A. (1999). Staying alive: Evolution, culture and women' s intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences, 22*, 203-252.
- Card, N. A., Stucky, B., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2006). Caught between stages: Relational aggression emerging as a developmental advance in at-risk preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 177-189.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality*

(pp. 779 – 862). New York: Wiley.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*(4), 812-826.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*(5), 2317-2327.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). Gender and developmental psychopathology: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology, 15*, 719-742.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender difference in children's normative beliefs aggression: How do I hurt Thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579-588.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*(3), 98-101.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E., & Casas, J. F. (2004). Relational aggression in early childhood: You can't come to my birthday party unless... In M. Putallaz & K. Bierman (Eds.), *Aggressive antisocial behavior, and violence*

- among girls: A developmental perspective* (pp. 71–89). New York: Guilford.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(3), 254–268.
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development, 16*, 207 – 231.
- French, D. C., Janse, E. A., & Pidada, S. (2002). United states and Indonesian children’ s and adolescents’ reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development, 73*(4), 1143–1150.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589–600
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children’ s beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development, 76*(1), 107–121.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*(4), 687–697.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist, 29*, 336–341.
- Hawley, P. H., (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213–235
- Heyman, G. D. (2001). Children’ s interpretation of ambiguous behavior: Evidence for a “boys are bad” bias. *Social Development, 10*, 230–247.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social inferences on young girls’ early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*, 95–113.
- Lagerspetz, K. M. J., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior:*

- Current perspectives.* (pp.131-154). New York: Plenum.
- Leinbach, M. D., Hort, B. E., & Fagot, B. I. (1997). Bears are for boys: Metaphorical associations in young children' s gender stereotypes. *Cognitive Development, 12*, 107-130.
- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*(2), 1-147.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Cambridge, MA: Harvard University.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theory of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*, 903-933.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 51-61.
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, D. A., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education, 11*(1), 47-67.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools, 43*(3), 345-360.
- Murray-Close, D., & Ostrov, J. M. (2009). A Longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development, 80*(3), 828 - 842.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*, 1 - 128.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*(2), 255-277.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick,

- N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work ..." . *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(2), 355-371.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 858-932). New York: Wiley.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Pacific Grove : Brooks/Cole Pub.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.
- Zhang, W., Lingin, G., Zhang, Q., Wang, Y., & Chen, X. (2003). A longitudinal study on the development of 3-to 4-year-old children's aggressive behavior. *Psychological Science*, *26*, 49-52.

Young Children's Beliefs about the Relationship between Aggressive Behaviors and Gender

Abstract

The purpose of this study is to investigate young children's beliefs about the relationship between aggression and gender. Eighty young children are asked to respond to four open-ended questions, concerned what boys or girls will do when they are angry about another child. The results show that young children do hold beliefs about the relationship between aggression and gender. They perceived boys will engage in overt aggression, but girls' aggression varies.

Keywords: overt aggression, relational aggression, beliefs about the relationship between aggressive behaviors and gender

由空間領導窺見幼稚園校園創意規畫經營的曙光—以綠建築為例

廖修寬

國立臺中教育大學教育學系研究生

摘要

本研究之研究目的是要探究「幼稚園」校園創意規畫經營藉由空間領導，讓教育與「綠建築」產生了連結性，並進而延伸為美學領導與「幼稚園」校園氣氛營造的另一境界之有效做法。

「綠建築」是台灣21世紀議程—國家永續發展願景與策略綱領的要目標之一，在建築業界亦係前瞻性又符合世界潮流的新思潮，也是政府2001年以來強力推動之重要政策。「幼稚園」校園建築是教育體系中最基礎的一環，而「幼稚園」校園戶外空間若能符合「綠建築」指標，並藉由「幼稚園」校園創意規畫經營而型塑為「綠色學校」，達成永續校園的目標，則對改善「幼稚園」校園或都市生態環境將更具效益，實為刻不容緩的重要研究課題。

本研究方法以文獻分析蒐集資料為主，屬於探索問題的研究，探索重點為以綠建築之校園創意規畫經營達成永續校園的目標。

研究結果顯示「幼稚園」學校綠建築規畫的生態原則，應從校外、校內之整體生態環境來全面考量，並發展為具有生態特色的校園文化；讓生活與學習在其中的「幼稚園」學生、教師和社區居民能重新思考出學習空間與生活的新關係與新價值，這也是「幼稚園」校園創意規畫經營的曙光—綠建築之重大成效。

關鍵詞：綠建築、「幼稚園」校園創意規畫經營、綠色學校、永續校園。

Creative Planning and Management of Campus Through Space Leadership : Green Building as Example

Liao, Xiu-Kuan

The Graduate Student of National Taichung University of Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to find the way to combine “Green Building” and “Creative Planning and Management of Campus” through Space Leadership.

Campus construction is the foundation of educational system. In order to construct the

“Green School” , We should promote the “Green Building” at school for the purpose of “Sustainable Campus” .

This study use the literature analysis to collect the data and find the way to promote

“Sustainable Campus” .

The results of the study are the principle of Green Building should be considered through the whole circumstances. “Green School” let the teachers and students to think the relation and value between space and life. This will make the school to become the “Sustainable Campus” .

Keywords : Green Building, Green School, Sustainable Campus.

由空間領導窺見幼稚園校園創意規畫經營的曙光—以綠建築為例

廖修寬

國立臺中教育大學教育學系研究生

壹、前言—與學校管理的對話

一、研究背景與動機—節能減碳永續發展願景下「幼稚園」校園創意規畫經營的具體實踐

「綠建築」是台灣二十一世紀議程—國家永續發展願景與策略綱領的要目標之一，在建築業界亦係前瞻性又符合世界潮流的新思潮，也是政府2001年以來強力推動之重要政策（綠建築解說與評估手冊，2007）。早在1999年內政部建築研究所即公布了「綠建築解說與評估手冊」，評估內容有七大指標。2001年又頒布「公有建築物綠建築標章推動使用作業要點」，規定工程總造價在新臺幣五千萬元以上之公有新建建築物應取得綠建築標章。2003年時綠建築評估指標增加「生物多樣性指標」與「室內環境指標」修訂成九大指標；更在2007年綠建築解說與評估手冊更新改版時，針對指標與評估標準與方法做局部調整、新增與修正，形成了2007年的「生態、節能、減廢、健康」的四個評估指標群，共計九項評估指標，分別是：1. 基地綠化指標、2. 基地保水指標、3. 水資源指標、4. 日常節能指標、5. 二氧化碳減量指標、6. 廢棄物減量指標、7. 污水垃圾改善指標、8. 生物多樣性指標、9. 室內環境指標；並且於2004年增訂了第十七章綠建築正式立法規範（綠建築解說與評估手冊，2007）。

近年來由於「幼稚園」、國民中小學、高中、大專院校數量眾多且佔地廣大，其校園生態設計是國家生態環境很重要的一環。若「幼稚園」校園能有良好的生態環境，對於城鄉生態綠網、環境氣候、生物基因交流均有莫大的幫助，帶起學校校園「示範起頭」的作用。然而過去我們的「幼稚園」學校環境並未善盡環保教育的示範，譬如許多「幼稚園」校園的綠化量明顯不足，綠地生態品質非常不良；許多學校辦公大樓採用帷幕玻璃設計而嚴重耗費空調能源；許多「幼稚園」、學校採用不良用水器具而浪費了大量的水資源；許多「幼稚園」、校園充斥著混凝土與柏油路等地面，有些學校操場甚至鋪上水泥與PU跑道，致使校園不透水化，造成環境氣候高溫化的現象（王振如，2002）。

有鑑於政府在推動綠建築之政策配合上，雖然學校類建築在評估指標規定中，與其他類型建築物有些許不同，但是學校同時為供公眾使用之開放空間，故其設計之良窳，對於整體環境品質優劣影響甚大。自教育層面看之，「幼稚園」校園建築是教育

體系中最基礎的一環，而校園戶外空間若能符合「綠建築」指標，並藉由校園創意規畫經營而型塑為「綠色學校」，達成永續校園的目標，則對改善校園或都市生態環境將更具效益。環境與學習一向是相互影響的，在知識的殿堂中，更是影響深遠。在1880年美國建築學家所強調現代建築原則「形式追隨功能」(Castaldi, 1994)，以及英國前首相邱吉爾所說：「我們先塑造建築，然後建築塑造我們」(引自湯志明，2000)，皆在在說明了人境互動的影響及「幼稚園」校園創意規畫經營之重要性。

台灣校園建築的革新，自80年代宜蘭縣小學開始萌芽，一直到了1999年發生了九二一地震，將中台灣約三分之二的校園震垮，迫使教育有關當局不得不重建學校，也因此催生了「新校園運動」，興起了校園創意規畫經營，再演變為「綠色學校」，以致達成現階段「永續校園」的目標，進而讓許多人正視到教育與建築的連結性(李冠霖，2010)。空間是有形的物質環境，領導卻是無形的，「空間領導」便是期許領導者善用有形的物理環境，透過無形的領導來發揮影響力，進而影響學校的發展(吳清山，2008)。湯志民(2008)認為：空間領導為領導者透過規劃與運用校舍、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關，具有實質影響力的「點、線、面、體」環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。

由此可知，「幼稚園」校園創意規畫經營藉由空間領導，讓教育與「綠建築」產生了連結性，並進而延伸為美學領導與校園氣氛營造的另一境界(馮朝霖，2008)。近年教育部永續校園計畫的執行以及綠建築推動的法制化，將校園規畫設計由過去威權空間的傳統思維，轉換成多元、活潑、在地且生態化的現代校園(鄭永德，2009)，惟綠建築實施前未有統一之校園生態準則供遵循或評估，學校擁有廣大戶外空間，若經整體性生態規畫設計，將可有效舒緩環境破壞之腳步，達到永續校園計畫的目標。「幼稚園」校園綠建築政策的推廣勢在必行，且刻不容緩。如能提供更多誘因，譬如提供綠建築設計的成本效能分析成果等，或可讓人改變既有觀念並了解到「綠建築≠高成本」，進而提高綠建築在「幼稚園」校園永續發展中關鍵角色之扮演地位。

二、研究方法與流程

本研究之研究方法以蒐集文獻資料之文獻分析為主，藉由系統蒐集與客觀評鑑過去事實的資料，考驗有關事件的因果、成效或趨勢，以利瞭解過去及預測未來(陳建和，2002)。文獻分析探究過去事實的資料，透過對靜態的相關資料的搜集和彙總整理，從而藉助這些有限度的資料作最客觀的分析與評論，並作出結論與建議。本研究藉由蒐集國內外相關校園創意規畫經營、綠建築等各方面的文獻資料，包括碩博士論文、期刊、書籍、法規規範、網站等及相關文獻回溯，以供本研究之探討及整理分析。

三、研究限制

由於「綠建築」應用在教育上的研究尚在起步階段，因此本研究只針對所蒐集之文獻資料加以探討，再輔以個人的經驗與觀察。且受限於時間與人力，本研究未作實證的調查統計、實用分析或用後評估研究，因此在推論上宜謹慎之。

貳、綠建築、綠色學校、「幼稚園」校園創意規畫經營及空間領導之意涵

一、綠建築之指標

綠建築(Green Building)目前已有成為潮流的趨勢，逐漸被建商所接受，因為它對生態、節能、減廢、健康……等都有助益，而學校還需肩負著「教育」的重責大

任，更應該實施「綠建築」，並藉由「幼稚園」校園創意規畫經營而型塑為「綠色學校」，達成永續校園的目標。蕭江碧(2001)指出綠建築有些歐美國家稱之為生態建築(Ecological Building)、永續建築(Sustainable Building)。內政部建築研究所2007年公布的綠建築九大指標為：1. 基地綠化指標、2. 基地保水指標、3. 水資源指標、4. 日常節能指標、5. 二氧化碳減量指標、6. 廢棄物減量指標、7. 污水垃圾改善指標、8. 生物多樣性指標、9. 室內環境指標(綠建築解說與評估手冊，2007)。

在2003年的12月，由台大生物環境系統工程學系鄉村建築與環境組，以節能、生態為主要設計考量，採用本土研發的建材來興建的綠建築—台灣大學「綠房子」落成了。台大綠房子的設計不只是考量了生態、節能、減廢、健康，更因為台灣的地理環境特性易受颱風、地震等天然災害的影響，故安全性與舒適性也是綠房子設計上的重點。因此綠房子的設計原則我們可以分成安全、健康、舒適、省能、環保、生態等六大指標。整棟房子採用自然、永續、可回收的材料搭建，包括能源的應用、基地土方的處理、雨水應用與滲透，乃至造型融入自然及週遭環境，均採用了自然及生態的設計與工法。環保及生態的設計理念也使得庭園設計上，有了另類的思考模式，人與鳥、蝶、生物共用的庭園設計成了新趨勢，因此塊石、落葉、枯木、香草植物、植物淨化池、水塘，又成了庭園中的新元素(韓選棠，2002)。

二、綠色學校-綠建築的發展及其內涵

2002年教育部提出教育部提出了「永續校園之改造與推廣計畫」。此計畫為建立一個進步、安全、衛生、健康、人性化的學習環境空間為主，並於擴大內需刺激景氣的期程內，加速推行校園公共工程改造計畫，藉由突破傳統校園封閉的環境與指示管理原則下，整合社會共同意識、建立社區風貌、拓展生態旅遊等課題，改造校園環境成為具有社區特質的公共空間，結合校園永續技術實施應用，轉化國內相關產業技術，進而增進綠色產業推廣效益，發揮永續台灣環境教育之校園環境(江哲銘，2003)。因此教育部的永續校園計畫可說是以「綠建築技術」與「生態校園環境」為達成「綠校園」的兩個關鍵要項，並整合了教育部之前所推動的「新校園運動」與「綠色學校計畫」，以達成「永續校園」的理念。

2000年民進黨執政後，行政院更於「挑戰2008：國家發展重點計畫」的十大計畫中訂定—水與綠建設計畫，並將水資源規畫利用、綠營建計畫、地貌改造與復育、發展再生能源、污水下水道建設列入推動要項，其中水資源規畫利用將推行合理水價與節約用水作為具體行動之一，並將推廣公立建築與各級學校節約用水與雨水貯留及回收再生水利用列為執行工作之一；綠營建計畫更擴大推動「永續發展的綠色學校」中程施政計畫，期許達到「綠色學校」的目標，並同時擴大執行綠建築推動方案，致力營造與環境共生之綠建築；凡此種種皆可向國際社會宣示我們在環境生意永續發展所作的努力(行政院，2002)。

三、「幼稚園」校園創意規畫與經營

(一)「幼稚園」校園創意設計原則與指標

「幼稚園」是實施教育的重要場所，也是提供學生學習與成長的最佳教育環境。影響學習的因素很多，但是「幼稚園」學校建築一直都是教育歷程中，最重要的變項之一，它不僅是輔助教學的必要硬體設施，也具有陶冶學生身心，涵養開闊胸襟、孕育豁達人生哲理的「境教」功效。

時代更迭、社會變遷、人事變換與價值觀變動，都會形成我們與各種生活空間存在著不同的互動關係，以及我們要如何去規畫、創造、使用與應用這些空間，其中校園空間的規劃與使用亦是如此（林士郁，2008）。過去的校園空間規劃多以教學為目的，學生上課期間也多是在高聳圍牆中的校園空間內學習，但仍有少數校園空間是教學活動與學生鮮少使用的，甚至有些被視為是校園中的禁地。湯志民（2002）認為學校空間應該要能滿足教學與各項活動的需求，空間太大、太小或使用效能太低與閒置皆為不宜；職此之故，時至今日仍普遍存於學校中的偏遠、或禁止學生接近的校園死角之處，實有必要重新加以檢討。

另近來「幼稚園」以創意活化校園的趨勢，或「幼稚園」創意校園的發展則日益受到重視，並引起相關人士與學者的關注。特別是在強調知識經濟的現今社會中，創新（innovation）、創意（creative）與創造力（creativity）早已成為世界各國與我國視為國家競爭力的發展重點之一，並且近來的趨勢更是強調讓創意跨界

（crossover）（林士郁，2008）。在這波創意的浪潮中，教育部也無法忽視此一趨勢，試圖將創意、創造力與教育跨界結合，欲透過整合產、官、學界資源，讓創造力教育在教育各階段中萌芽、生根與茁壯，並藉以引發出每個人的創意因子，與培養出有潛力的創意新秀。因此，教育部在2002年時提出了「創造力教育白皮書」，提出了五項政策要點：1. 培養終身學習、勇於創造的生活態度；2. 提供尊重差異、活潑快樂的學習環境；3. 累積豐碩厚實、可親可近的知識資本；4. 發展尊重智財、知識密集的產業形貌；5. 形成創新多元、積極分享的文化氛圍（教育部，2002）。

如何讓「幼稚園」及學校能夠再次有效利用這些閒置空間，讓學校展現新貌，使得學校可以永續經營與發展，許多學者均提出了永續經營與結合創意的觀點。如吳清山（2007）提出了以創意學校總體營造來突破學校經營困境的觀點，強調在創意、學校發展與社區發展三者之間謀求困境的突破與合作。林海清（2006）則是強調校園閒置空間活化應用的觀點，藉由創意校園的規畫與經營，塑造出校園空間的新活力與新精神，也開創出空間的新生命。湯志民（1999）則針對學校建築與校園空間如何展現新貌，也提出了六項校園創意設計原則——求新、求變、求精、求進、求絕、求妙。

綜合上述，多位學者均提出學校應活化閒置空間，並與社區共享的觀點。而校園閒置空間仍舊屬於整體校園空間的一部份，如何就校園閒置空間進行創意設計與規劃，可取法湯志民（1999）與詹紹威（2005）所提出的校園創意設計原則與指標，加以進行校園閒置空間的創意打造，以創造空間的新運用價值。詹紹威（2005）將湯志民提出的六項校園創意設計原則，再加以詳細闡述，提出一套校園創意設計的指標，其內容如下：1. 求新原則（樣式新穎）的指標：(1)設施或空間在造型上與傳統不同。(2)設施或空間在色彩上與傳統不同。(3)設施或空間在材料上與傳統不同。

2. 求變原則（功能改變）的指標：(1)設施或空間具有多項功能使用。(2)設施或空間局部改變具有其他功能。(3)設施或空間轉作其他功能使用。

3. 求精原則（品質提升）的指標：(1)符合政府規定的古蹟或文物。(2)由政府列管的歷史建築或文物。(3)與學校相關的史蹟文物或設施。

4. 求進原則（內容增加）的指標：(1)串聯設施或空間，由平面擴展延伸為立體，具有教化或輔助教學功能。(2)串聯設施或空間，由線狀擴展延伸為平面，具有教化或輔助教學功能。(3)串聯設施或空間，由點連成線狀，具有教化或輔助教學功能。(4)設施或空間具有教化或輔助教學功能，成為校園的焦點設施或教材園。
5. 求絕原則（本質逆轉）的指標：(1)廢物再利用。(2)將設施或空間的劣勢轉為優勢。
6. 求妙原則（絕處逢生）的指標：(1)設施或空間的功能無中生有。(2)設施或空間的功能與價值提升。

總而言之，「幼稚園」及學校如要營造為永續校園，須結合創意、學校發展與社區發展三者，並將校園閒置空間適度活化規畫改善、創意打造和營造開放，可依循上述學者所提出校園創意設計原則與指標進行創意設計，再配合綠建築及綠色學校的規畫經營，讓人們正視到「幼稚園」教育與建築的連結性，以達成「永續校園」的目標。

（二）空間領導

要了解空間領導之前，必須先對空間有概括性的認識。湯志民(2008)認為：空間(space)是一次元、二次元或三次元所界定的範圍，例如：距離、面積、體。空間暗示著物與物，物與整體的對應關係，其對應關係會使空間本質複雜化，亦使我們得以探究空間樂趣之所在(楊朝明，2001)。許多人認同境教的重要性。因此，空間規畫一如課程、教學、行政領導，皆具有引領學校發展的正向力量；學校領導者如能適切地運用空間規畫，定可為學校、社區的環境和文化注入一股新氣象、新活力，因此空間領導便顯得十分重要。

湯志民(2008)認為，空間領導的理論模式，主要建立在 Tanner 和 Lackney 所提出「發展學校設施的前提」與「發展教育設施的程序模式(如圖 1)」兩大基礎上。Tanner 和 Lackney 於 2006 年提出八項「發展設施的前提」(premises for developing school facilities)，分別為 1. 強而有力的領導、2. 學校有明確的任務及願景、3. 建立長期目標、4. 將目標轉化為物質的教學場所與空間、5. 統整規畫與設計活動、6. 系統化的管理、7. 資源的需求大於供給、8. 學校社區間的通力合作。綜上所述空間領導意即學校領導者透過空間的規畫與領導方式，引領「幼稚園」及學校各面向之創新，透過校長、行政人員、教師、學生等共同參與的校園創意空間規畫及設計與經營，發展屬於各校的空間特色，形塑與它校不同且獨具的學校文化，以期在教育少子化、精緻化的紅海競爭下，可以創造出一片新天地；再配合綠建築及綠色學校的規畫經營，讓人們正視到教育與建築的連結性，以達成「永續校園」的目標。

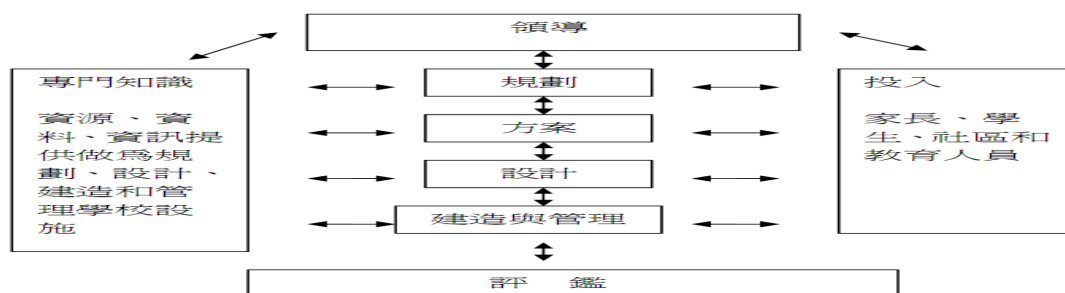


圖1 發展教育設施的程序模式圖

資料來源：空間領導：理念與策略，湯志民，2008，教育研究月刊，174，26。

參、校園創意規畫經營之理論基礎

一、深層生態學

深層生態學是繼李奧怕德等學者提倡的環境倫理學之後，進一步發展出的更具深度的生態學。深層生態學一詞是由挪威哲學家、生態學家奈斯博士(Arne Naess)首創，德維(Bill Devall)、雷森(George Sessions)、斯尼德(Gary Snyder)等許多學者相繼推動的生態學。何謂深層生態學？德維和雷森曾作了個很明確的解釋：「深層生態學並不僅從狹隘局限的眼光看環境問題，而是試圖建立一個廣大悉備孕含宗教和哲學的世界觀，其基本深意在於二個終極特質：一、自我實現；二、生物為中心的平等性」（林朝成，2003）。

自我實現是指人的潛能的充分展現，使人成為真正的人的境界，從心理意義的自我(ego)走向社會性的「我」(self)，再從社會的「我」走向形而上的「生態我」(ecological self)；當我們達到「生態我」的階段，便能在所有物中看到自己。而「生命中心平等說」的意義就是生物圈中的所有存在物都具有同等的生存、繁衍的權利，如果我們傷害自然界的其他部分，那麼我們就是在傷害自己。這種意識促使我們尊重人類和非人類的權利，生物多樣性增加了自我實現的潛能，因此，不需要在物種間建立起階級，將人類置於萬物之上（郭志乾，2008）。深層生態學所強調的幾個重點：1. 萬物平等，因為萬物各為整個有機體的一份子，就都有平等的價值。2. 人的價值觀必須從以人為中心，擴大到包括瓦石的萬物為中心，只有當人類能對瓦石也負起倫理責任，才能在精神上達到自我實現，在物質界上做到生態的維護。3. 大地倫理的觀念改變傳統西方文明中人類的角色，即人類從大地的征服者、操縱者一變而為其中的一個成員，也宣示人類應對其他共同生存的一切有情和無情界成員給予應有的尊重。4. 人類必須與萬物建立親蜜關係，要如此的話，人必須先做到「忘我」和「無我」，才能敞開心胸容納萬物。5. 人類是大自然的一部分，不能脫離大自然而存在，也就是與大自然是生命共同體（王從恕，2001）。

二、學校建築學

學校建築乃教育行政理論與實際研究之主要課題，也是一門綜合性的學問，內容牽涉教育學、心理學、生理學、社會學、建築學和都市計畫學等，同時亦具有環境設計研究的特性(蔡保田，1977)。而學校建築的規畫，從字面上來看等於「教育理念+建築設計」，教育理念在於學校是實施教育的場所，其設施與環境自應具有教育意味，

一草、一木、一石、一花的環境佈置，都該具有教育價值。其中規畫項目包括：校舍、校園、運動場及其附屬設施，所蘊含的教育理念，以教育哲學為導向，以學生為中心，配合教學課程的需求，而延伸出學校建築規畫與設計的原理原則，如教育性、整體性、實用性、安全性、經濟性、美觀性、舒適性與創新性等(Castaldi, 1987; 蔡保田, 1977)。本研究認為建築物可定義如下：定著於土地上或地面下具有頂蓋、樑柱或牆壁，供個人或公眾使用之構造物或雜項工作物（建築法，2009）。此外建築物可依其功能及型式，區分為：公共集會類、商業類、工業倉儲類、休閒文教類、宗教殯葬類、衛生福利更生類、辦公服務類、住宿類及危險物品類等九大類及24細項；而綠建築則可視為「生態環保建築」即在建築生命週期中，消耗最少地球資源，使用最少能源及製造最少廢棄物的建築物（蕭江碧，1999），亦可謂之生態、節能、減廢及健康的建築物（綠建築解說與評估手冊，2007）。至於學校造形則包括：1. 學校建築造形、2. 學校空間造形、3. 室內造形、4. 學校特徵造形、5. 動線造形、6. 其他造形（蔡保田、李政隆等人，1988）。在規畫上應先掌握造形四個要素的特質：點、線、面、體。其次造形必須從外形的美醜、塊體的量感、結構的力學原理、空間模式的變化、造形的象徵性、時代的意義性、陽光與陰影的變化、以及色彩、質感所產生獨特風格的藝術效果等，加以探討（李琬琬，1989）。

三、教育哲學

教育哲學亦稱之為教育的意識型態(ideologies of education)，包括社會化(socialization)、文化化(acculturation)和個別化(individuation)（葉學志，1985）。在本質上，社會化的學校建築即功能性的建築，意即興建管理上有如工業生產的學校。文化化的學校建築強調，以沈思的意義影響學生，並使其瞭解教育的力量源自過去。個別化的學校建築則重視開放式空間的建築，促使學生成為自我時間的規畫者、自主決定者，使其成為真正的自己。就這些觀點看來，我國學校建築可說是典型的社會化建築。

四、美學

學校建築如有優美的色彩，自然對學生們具有陶冶身心，激發學習興趣、誘導情緒正常發展、培養對美的鑑賞、維持視覺舒適，使兒童心情輕鬆精神愉快等作用。美學最主要的兩大論點是「形」與「色」，形是指造形，色是指色彩（黃耀榮，1990）。而造形狹義言之，是外形、塊體、結構的總和；廣義言之，是外形、塊體、結構、空間、時間、色彩、質感的綜合（蔡保田、李政隆等人，1988）；色彩則是透過藝術的形式，給予人們美感舒適的享受，以激勵情緒；至於色彩對學校的重要性，Vickery(1972)認為原因有四：1. 不同的色彩給予學生不同的情感反應（如興奮、平靜）。2. 色彩可使空間形式更明顯，有助於學生的知覺發展。3. 色彩調節室內的日光反射，可提高照明度。4. 色彩有助於減少炫光所引起的不適。當然「幼稚園」校園綠化營造成為綠色學校之目的在於改善學校環境，使學校環境保持清潔安靜，直接有益師生身心健康，間接可增進教學的功能並能美化校園環境、平衡生態、吸收噪音、遮蔭降溫、調和視力、遊憩空間、光合作用、防災避難等，更能使人感到賞心悅目，滿足心靈及精神上的需要。

五、人體工學

人體工學在追求人與機械或生活環境的合理化關係，以符合人類的使用特性。值

得注意的是人體工學設計時，是以「實用」條件為前提，不是為「美」而設計(廖有燦、範發斌，1983)，尤其從人體工學的觀點來看，學校建築規畫與設計，應注意人體計測的兩種基本尺規。1. 結構的尺規：它是一種「靜態」的數據，包括頭、軀幹即手足四肢的標準位置。2. 機能的尺規：它是一種「動態」的數據，包括在工作上的活動位置或空間，測量也比較靜態要複雜的多(劉其偉，1984)，以上這些都是學校建築創意規畫設計經營時的重要參考。

六、心理學

學校建築創意規畫設計經營的起點都應以學生為依歸，在生理因素和心理因素的考量上均需以某種或其他方式使其適合於學生，而心理學方面則以教育心理學、發展心理學與環境心理學的影響最大，現分述如下：

1. 教育心理學：以學生的動機(motivation)、注意(attending)、疲勞(fatigue)、學習的預備狀態(readiness for learning)、學習遷移(the transfer of learning)、多重刺激效果(the multistimuli effect)、隸屬感與安全感(the feeling of belongingness & security)、個別差異與團體相似性(individual differences & group similarities)、附學習(incidental learning)、異常學生(the anomalous)等最受重視(張春興，1991)。
2. 發展心理學：大體上可由身體的發展、認知的發展、道德的發展、社會行為的發展和情緒的發展，這五個方面來加以探討(蕭鶯鴻，1987)。
3. 環境心理學：有幾項研究重點與學校建築規畫有密切的關係，從環境心理學對密度、擁擠、私密性、領域和個人間之研究中，以抽繹出幾個中心概念-人、空間、互動關係及控制力，這些要素正是環境與行為研究的重點，也是學校建築創意規畫設計經營時應考慮的重點。湯志民(1992)認為可從下列兩方面著手：
 - (1)在整體環境規畫方面-應對學校規模作理想的控制，如學生人數、校地面積和校舍數量應有適當的配合，以提供最佳的學校密度和活動空間。學校建築的配置、整修、維護和校園環境的綠化美化，應有整體的配合，以免過於凌亂徒增使用者之擁擠感。教學區和休憩活動區的動靜規畫，應有適當的配置，以避免教學活動受到干擾，而產生不必要的學習壓力。
 - (2)在細部情境設計方面-應先降低班級規模或增加活動空間(如增加教室面積並增設雙面走廊)。教室情境的布置，包括座位的安排、採光、噪音、色彩、通風和櫥櫃設備等，都應有適量適用的設計；圖書室的閱讀或研究空間，以及小型研討室、休息室、交誼廳和其他特別教室之設計，均應考慮私密性、領域和個人空間之需求；學校庭園設施的布置，在休憩空間設計上亦應兼顧適當的隱密性。

肆、影響校園創意規畫經營-綠建築之因素

行政院內政部所推展的「綠建築推動方案」，在「永續發展」和「環境共生」為主軸下已發展出「綠色學校」新設計典範。結合綠色環保定義及綠建築評估指標內涵，即生態(Ecology)、節能(Energy Saving)、減廢(Waste Reduction)、健康(Health)此四項綠建築的四大重要概念，本研究將「校園創意規畫經營」定義為：以環境保護概念為基礎；保護地球上的資源(水、空氣、土壤、自然生態)，應用地球上的能源(生質能源、太陽能、水力、風力、地熱與海洋溫差等)為原則；達到生態永續為其發展目

標；以結合地方生態特色與文化的校園設計規畫方式，提供「幼稚園」學校內之教職員辦公、學生上課的學習處所。也就是說，「幼稚園」校園創意規畫經營-綠建築意涵就是校園建築規畫包含「低環境衝擊」、「自然共生」及「舒適性」的元素，藉由善用自然界的資源、節省能源，創造出一個維護生態、永續發展、同時可滿足綠建築評估指標的綠色學校。

一、環境生態之因素

在「幼稚園」學校綠建築的規畫上，運用生態規畫原則，人與自然、生物共生、達到物質循環的境界，乃是首要考量之課題。湯志民（2003）指出，歐洲許多國家把綠建築的學校直接稱為生態學校（eco-school），其主要目的在於鼓勵學校主動引導學生發展環境認知與認識，並推動生態學校認證措施，將整個環境的經營管理置於學校政策與執行的核心。

二、教育配合設計之因素

建築設計者在進行校園規畫時，一定要考量到未來五至十年後的教育需求，尤其存在於學校建築內的教學空間型態（the type of instructional spaces）更需要充分地預先設計（Castaldi,

1994）。因此，綠建築的「幼稚園」校園規畫應以維護學生學習與教師教學為核心，並符合生態永續建築之標的為思考方向。是以，學校綠建築，應強調綠色學校有關環境和環保的概念，而不只是考量成本及材質而已。湯志民（2004）亦指出，學校綠建築的規畫可從參與過程和教學工具來思考：前者必須將所有的利害關係人

（stakeholders）納入並參與規畫過程，包括學校行政人員、建築師、工程師、建商、建築使用者和設施操作者等；後者則應將所規畫的建築物思考如何在教學上加以配合，包括教導學生有關環境保護和實踐上。

三、科技觀點之因素

學校綠建築的基本觀點是生態環境與科技文明的共生共存。一方面減緩建築環境上的污染，一方面在綠色學校的基礎上，構造出「綠色營建」的內涵。在高科技的思考上，積極採用高科技或生態科技設備，以強化永續利用之效率。在低科技方面，消極運用日光、自然通風、太陽能等來調節建築以節省能源（姜翠屏，2009）。

四、健康原則之因素

在健康原則的規畫上，強調與地球環境共生共榮的理念，以使「幼稚園」整體校園達到自然、生態、綠化、舒適、安全等方面的要求。整體利用「低環境衝擊」、「自然共生」及「舒適性」的元素，並藉由善用自然界的資源、節省能源，創造出一個維護生態、永續發展、同時可滿足綠建築評估指標的健康綠色學校-「幼稚園」。

伍、綠建築的未來發展趨勢

生態、節能、減廢、健康是綠建築最重要的一環，所以綠建築未來的發展趨勢應可嗅出些許蛛絲馬跡：

一、奈米科技的應用：奈米科技是當下熱門的題材之一，而目前最大的問題只在於它製作的成本過高而無法普及，但未來的發展是無可限量的。Solomon(2002)曾提及在

1999年，一家德國公司製造並展示一種能自我清潔的物質，它是基於所謂的蓮效應，簡單的說就是蓮葉表面的微結構，讓髒東西或水滴無法附著，這也就是自然界的奈米現象。

二、木結構再度受青睞：根據林芳怡(2001)的研究，木材在製造與加工過程，相較於水泥、金屬、鋼鐵等，所消耗的能源是最少的，且製程所產生的二氧化碳量也較低，加上木造房舍自然、樸實、溫暖的質感，在防火、防腐技術獲解決之下，沒有不受青睞之理。

三、替代能源的發展：地球石化資源枯竭，替代能源的發展勢在必行。現在很多大樓都配置有自然循環太陽能熱水器，有的更有風力發電提供照明，只要有風即能發電；太陽能、風力都具有環保、資源永續等優點，是目前各國競相發展的替代能源之一。

四、本土自然素材的應用：過去在農業社會裡，用竹子做簍子、桌子、椅子、農、漁具等，為人類帶來經濟又方便的生活，時至今日人們終於瞭解塑膠製品的廢棄物會成為萬年垃圾，對環境的衝擊和負擔是如此的重，許多有心人士都回歸自然，例如用竹子做成的地板，既省錢又符合環保；Reilly(2002)也認為利用本土的物質在綠色設計的實踐上是絕對必要的；Solomon(2002)則指出大自然的設計是有效率和美麗的，它能提供給我們豐富和健康的產品。

陸、對綠建築的反思與建議

一、地球環保危機之反思

近年來地球 CO₂的濃度逐年劇增，造成地球高溫化、臭氧層破壞、森林枯絕、物種流失、海洋污染、淡水減少、氣候異常、酸雨傷害、水土流失、森林銳減、垃圾污染的現象……皆由於人類毫無節制開發與消耗資源，以致邇來生態環境的理念更進一步地擴大至地球環保的尺度。到了21世紀，地球的環境已被我們破壞幾乎萬劫不復了，回歸自然的呼聲才使建築科學的重心回到「綠」的觀念上。這一股清流，逐漸的形成一股超大型的社會良知運動，影響深遠，建築自不例外，影響所及，建築界隨著國際社會動向，掀起了一陣環保熱潮（漢寶德，2008）。因此，如何使建築物成為消耗最少的地球資源，製造最少廢棄物，並具有環保減廢特性的綠建築，則成為全球性的議題。

二、建築產業對環境破壞的反動

根據歐洲建築師協會的估計，全球建築相關產業消耗了地球能源的 50%、水資源的50%、原材料的40%、農地損失的80%，同時產生了50%的空氣污染，42%的溫室氣體、50%的水污染、48%的固體廢棄物、50%的氟氯化合物，顯然建築產業是造成

地球環境危機的主角之一（林憲德，2006）。有鑒於建築產業本身對環境污染與破壞的危機，世界自然保護組織、世界環保與發展會議，以及地球高峰會議等，乃提出人類永續發展策略，獲得全球共鳴。此乃顯示地球環境破壞已不容忽視，同時也顯示解決環保問題的迫切性，因而亟思在建築產業謀求改善之道，所以追求建築永續發展的「綠建築」乃成為當今世界趨勢與顯學（姜翠屏，2009）。

三、反現代性建築思潮的興起

能源危機帶來衝擊，然而在建築上能源危機所引發的衝擊，並非止於「節能設計」而已，更因此牽動了兩大思想脈動，其一就是風土建築（Vernacular Architecture），另一就是生態建築（Ecological Architecture）。風土建築的脈動尤其受到另類建築思想大師Bernard Rudofsky 1964年的名著—“Architecture without architects”所震撼，使得一些環境設計者紛紛轉向那種沒有受到近代文明污染的「原始建築」、「傳統建築」去追求靈感，去挖掘「地方風格」、「鄉土特色」，使「風土民居」的研究蔚為風尚。此種由能源危機所連動的「風土建築」脈動，不但引發所謂的地域主義（Regionalism）風格，並賦予新建築許多令人感動的鄉土語彙，使建築界充滿了人文關懷，可說是晚近現代建築史上最重要的活力泉源（引自林憲德，2006）。另外一股所謂的「生態建築」，其萌芽於1960年代的生態學，生態學強調生態系是由氣候因素、無機物、有機物、生產者、消費者及分解者等六種成分所構成，彼此交互作用，使得大自然有一股巨大而持續的作用力，而形塑地球現在的風貌，因此生態完整性的綠色建築，更將上述六大要素融入設計中（湯志民，2003）。由此可見，生態建築強調使用當地自然建材，盡量不使用近代能源及電化設備，係受到生物鏈、生態共生思想的影響，對過於人工化、設備化環境提出徹底的質疑（林憲德，2006）。此種「生態建築」所形成的脈動，正是主宰著日後「綠建築」的先鋒。

四、對「幼稚園」校園創意規畫經營-綠建築之建議

一、「幼稚園」校園規畫的過程應採取參與式的規畫方式

校園是師生的主要活動場所，因此「幼稚園」校園的設計應以使用者為中心來進行考量，不應只由少數的行政人員來決定，因此應該讓團體中的成員都有表達意見的機會以達到廣泛互動及交換意見的目標。所以學校應採取「參與式」的規畫，讓行政人員、教師代表、家長代表、學生代表及社區代表等皆能參與其中，以共同建立綠色學校之遠景。

二、配合「幼稚園」學校建築，設計一系列的環保教育課程

歐洲許多國家把綠建築的學校直接稱為生態學校，主要目的乃在於提昇學生對於環境議題的認知，培養負責任的態度。所以學校應召集各領域教師共同研發出一套符合學校本位的環保教育課程，以提供機會幫助學生發展維護生態的技巧，並對於環境與社區貢獻一己之力。

三、運用現代科技以設計出與環境共存的節能空間

學校綠建築強調低環境衝擊、高適應力、高環境品質的原則，因此，如何讓生態環境與科技文明共生共存乃綠建築的一大課題。學校應運用現代科技技術，積極方面可以採用高科技技術，消極方面可以運用低科技技術，以強化永續利用之效率並達到節省能源之功效。

四、加強「幼稚園」校園的綠化、美化與創造富教育性的「幼稚園」校園環境

「幼稚園」校園環境的設計是一種「有意而善意」的「境教」，主要是由「幼稚園」教育人員透過環境的安排，使學生產生正向的學習，因此，校園的綠化、美化可以說是提供學生一個適於學習且舒適的環境，亦是一種境教的安排，所以學校在規畫綠校園時，應將此點列為年度重要行事之一，有系列地推動與提倡，才有辦法創造最接近大自然的校園環境，針對這方面，諸如以藤蔓類植物立體綠化、增加綠地空間、屋頂農場、情境布置等都是可以考慮的方向。而在實施的過程，更應考量其教育意義，讓學生了解改善校園環境的目的與動機，甚至可以請教師設計教學單元與活動以茲配合，讓永續發展及珍惜自然的精神代代相傳。

五、充分結合社區資源，發展出有特色的「幼稚園」校園文化

學校綠建築規畫的生態原則，應從校外、校內來建構整體生態環境，此外，新校園運動亦提倡，應建立校園與學區、社區資源之整合與共享模式。因此，「幼稚園」學校綠建築應考量到週遭的環境、社區的生態與風俗民情，將社區資源與人才納入「幼稚園」校園中，形成一個以校園為中心的生態圈，在「幼稚園」教育人員、家長及社區居民的群策群力下，提升整體地區的文化水準和區域發展，發展出具有地方特色的校園文化，使「幼稚園」成為一個重要的教育資源和可塑性高的開放空間（姜翠屏，2009）。

柒、結語

「幼稚園」學校綠建築規畫的生態原則，應從校外、校內之整體生態環境來全面考量，並發展為具有生態特色的「幼稚園」校園文化。總之，綠建築政策已成為世界各國達到永續發展過程中不可或缺之努力方向，隨著科技的日新月異，以及永續發展全球化的聲浪，惟有更重視人民健康與環境保護的綠建築政策才是永續發展的重要精髓。

並藉由「幼稚園」校園創意規畫經營的原則與指標下，利用求新、求變、求精、求進、求絕、求妙等原則，使「幼稚園」校園空間產生了新活力、新精神與新價值，展現出不同於以往的傳統「幼稚園」校園空間規畫的一面；因而學校內的閒置空間實有改造與重新賦予價值的必要，而閒置空間的運用也應集合眾人之智慧與需求，加以妥善規畫，以期待其能在啟用後產生新的運用價值與文化的產生（林士郁，2008）。

「幼稚園」校園創意規畫經營外，並輔以落實「幼稚園」創意校園或創造力教育，讓「幼稚園」學生的創意萌芽與扎根，「幼稚園」校園環境也應該要進行創意的改造，讓環境中潛在的隱性知識與文化觸發人的靈感，得以從靈感轉變為創造力，進而促成重要發明的產生。

相信「幼稚園」校園環境的改變，下一步改變的或許將會是「幼稚園」師生、社區居民與來往過客的觀念與感受，以及在地新文化的誕生，或許哪天這些新的觀念、感受與文化還會再促成環境空間的再次改造，而形成了創意的循環，進而擴大運用到其他公共閒置空間的改造，並讓生活與學習在其中的「幼稚園」學生、教師和社區居

民能重新思考出學習空間與生活的新關係與新價值，這也是「幼稚園」校園創意規畫經營的曙光—綠建築之重大成效。

參考文獻

- 王振如 (2002)。大專院校生態環境基礎研究-用電耗能、綠化與保水。國立成功大學建築研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 王從恕 (2001)。東方文明中環境倫理信念概要。載於中華民國環境教育學會主編，環境教育國際學術研討會論文集，491-495頁。
- 江哲銘 (2003)。教育部永續校園推行緣起、目標與內涵。台北市：永續生態建築技術交流會。
- 行政院 (2002)。挑戰2008：國家發展重點計畫。台北市：行政院。
- 李冠霖 (2010)。國民小學校長空間領導與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學社會科教學碩士班碩士論文，未出版，屏東市。
- 李琬琬 (1989)。室內環境設計。台北市：東大圖書。
- 吳清山 (2007)。創意學校總體營造的理念與實踐。載於國立教育資料館主編，創意校園規畫與經營，4-10頁。
- 吳清山 (2008)。空間領導的展望-兼談臺北市教育政策發展。教育研究月刊，174，6。
- 林士郁 (2008)。校園閒置空間的創意改造：以臺南市校園好望角專案計畫為例。載於中華民國學校建築研究學會主編，校園建築與運動空間活化再利用研討會論文集，222-240頁。
- 林芳怡 (2001)。重新認識久違的木材質-木構造。建築師雜誌，27(4)，58-61。
- 林海清 (2006)。創意校園的規畫與經營。載於國立教育資料館主編，創意校園規畫與經營，11-23頁。
- 林朝成 (2003)。基進生態學與佛教的環境關係。弘誓月刊，61，45-56。
- 林憲德 (2006)。綠色建築。台北市：詹氏書局。
- 林憲德 (2007)。綠建築解說與評估手冊。新北市：內政部建築研究所。
- 姜翠屏 (2009)。學校綠建築在校園規畫上的應用-以南投縣埔里鎮水尾國小為例。國立台灣師範大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳建和 (2002)。觀光研究方法。台北市：五南。
- 郭志乾 (2008)。近代綠建築觀念在佛教建築的運用研究。佛光大學宗教學系碩士班碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 教育部 (2002)。創造力教育白皮書。2011年5月15日，取自
<http://www.creativity.edu.tw/modules/wfsection/article.php?articleid=1>
- 湯志民 (1999)。境教與校園創意設計。載於國立花蓮師範學院主辦，吳兆崇博士紀念學術講座手冊，6-17頁。
- 湯志民 (1992)。學校建築與校園規畫。台北市：五南。
- 湯志民 (2000)。學校空間規畫的新思維。教育研究月刊，80，13。

- 湯志民 (2003)。學校綠建築規劃之探析，載於中華民國學校建築研究學會主編，永續發展的校園與建築，16-20頁。
- 湯志民 (2004)。學校綠建築的規畫與設計。中等教育，55 (1)，4-31。
- 湯志民 (2008)。空間領導：理念與策略。教育研究月刊，174，20。
- 馮朝霖 (2008)。空間領導、氣氛營造與美學領導。教育研究月刊，174，50。
- 黃耀榮 (1990)。國民小學學校建築計畫及設計問題之調查研究。新北市：內政部建築研究所籌備處編輯委員會。
- 張春興 (1991)。教育心理學。台北市：東華。
- 葉學志 (1985)。教育哲學。台北市：三民。
- 詹紹威 (2005)。臺中縣市高級中學校園創意設計之研究。國立政治大學學校行政碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 楊朝明 (2001)。空間美感的表現手法在平面設計中運用之研究。國立台灣師範大學設計研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 漢寶德 (2008)。綠建築的理性與感性。當代設計，19，24。
- 廖有燦、範發斌 (1983)。人體工學。台北市：大聖書局。
- 蔡保田 (1977)。學校建築學。台北市：台灣商務印書館。
- 蔡保田、李政隆、林萬義、湯志民和謝明旺 (1988)。台北市當前學校建築四大課題研究-管理、設計、造形、校園環境。載於台北市政府研究發展考核委員會主編，市政建設專輯第192輯研究報告，41-50頁。
- 鄭永德 (2009)。綠建築生態指標群運用於校園生態環境之研究—以彰化市國民小學為例。逢甲大學建築學系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 劉其偉 (1984)。人體工學與安全。台北市：東大圖書。
- 韓選棠 (2002)。綠房子宣言—具體而微的綠建築實例Smart Home。台北市：國立台灣大學生物環境系統工程學系。
- 蕭江碧 (1999)。綠建築標章評估指標及方法之研究。新北市：內政部建築研究所。
- 蕭江碧 (2001)。國民中小學綠建築設計規範之研究。新北市：內政部建築研究所。
- 蕭驚鴻 (1987)。國民小學圖書館建築規畫之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Castaldi, B. (1994). *Educational facilities: Planning, modernization, and management* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Reilly, T. (2002). *Green by design The Environment magazine*, 13(1), 20-22.
- Solomon, N. B. (2002). New Building Systems Mimic Nature and Return to a Biocentric Approach to Design GROWTH IS GOOD WHEN IN ACCORDANCE WITH NATURE' S BLUEPRINT. *Architectural Record*, 190(9), 173-180.
- Tanner, C. K., & Lackney, J. A., (2006). *Educational facilities planning: Leadership, architecture, and management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vickery, D. J. (1972). *School building design Asia*. Colombo: Kularatne & Co. Ltd.

新住民女性心中的家庭價值觀 —以育有學齡前幼兒越南籍母親為例

魏佩君

私立南華大學幼兒教育學系

摘要

本研究的主要目的是利用半結構式深度訪談的方式來探析越南新住民女性家庭價值觀的內涵。本研究使用「立意取樣」，選取越南籍之新住民女性接受訪談，共訪談兩位越南新住民女性。

研究結果發現，越南新住民女性的家庭價值觀趨向傳統，其五個面向分別如下：

一、新住民女性對「婚姻與家庭」的觀點是婚姻是兩個人的結合，住在一起、生小孩、養小孩。認為人長大就是要結婚、要生小孩，認為小孩會讓家庭變得更美好，而且為了孩子，要努力維持好婚姻與家庭，盡量減少衝突。

二、新住民女性對「生育子女」的觀點是一定要生養小孩，認為生小孩是很重要的事，且認為不管男孩、女孩都一樣好，沒有重男輕女的觀念。另外，為了給孩子好的生活品質，生育子女的人數應該考量到家裡的經濟。

三、新住民女性對「性別角色」的觀點是認同「男主外，女主內」，認為好丈夫要認真工作、賺錢養家；好妻子要把家裡、家人顧好。而好媽媽則是要教育小孩、照顧小孩；好爸爸要能關心小孩，好好對待小孩。

四、新住民女性對「家庭責任與親屬關係」的觀點是認為照顧公婆、父母是應該的，跟公婆相處時發生衝突，會用溝通的方式來化解。另外，她們也認為親戚的存在是很重要的，應該常往來，互相幫忙。

五、新住民女性對「親子關係」的觀點是認為孩子一定要受教育，好好讀書，將來才可以找到好的工作。另外，她們也認為孩子應該要聽話、有禮貌。

關鍵字：新住民女性、家庭價值觀

壹、研究動機與目的

台灣在民國八十三年推動「南向政策」引進外勞，許多東南亞及大陸女子遠嫁台灣，根據內政部統計處網頁公佈，到民國100年5月底為止，台灣東南亞籍新住民女性高達127,831人，其中最多的為越南(84,803人)，其次為印尼(26,633人)、菲律賓(6,527人)、泰國(5,560人)、柬埔寨(4,308人)。此類婚姻移民女性配偶即稱之為「新住民女性」，這些以婚姻名義來到台灣的新住民女性往往被賦予傳宗接代的責任，通常還在適應不同文化所帶來的衝擊時，便以產下了下一代。目前，新住民女性所生子女約佔台灣新生兒出生率的十分之一，而研究者服務的教育場所，更曾經有新住民子女佔全班二分之一的高比例。而根據新住民的相關研究，這些「新住民子女」普遍處於較不利的環境及資源較為缺乏中，又因為經濟上的困境，父親忙於工作賺錢，以養家活口，所以大部份的教養工作由母親來承擔，而由於成長環境的不同、語言的隔閡，加上文化背景的差異，導致這些母親在教養子女時會遭遇到不同程度的衝擊。因此，新住民女性在教育子女所產生的問題是我們所應關注的議題。

人類小時候最親密的楷模，絕大多是自己的父母親，父母親的確是子女仿效的對象，他們的舉止言談，甚至觀念思想，都是子女學習的典範，因此父母本身的價值觀顯現平日居家生活當中，子女自然而然就是父母施教與影響的對象(蔡秋雄，2002)。

家庭價值觀是個人對於家庭相關事物所抱持的觀點、態度或信念，影響著個人經營家庭生活與家庭相關事物的決定。合宜的家庭價值觀將有助於個人經營真、善、美的理想家庭，幫助個人建立和樂的家人關係(邱奕嫻，1999)。

新住民女性承擔教養子女的責任，其家庭價值觀自然在有意中、無意中影響著這群「新台灣之子」。因此，新住民女性的家庭價值觀，將可能影響其子女未來建立家庭的觀念、與他人的互動關係及左右其個人經營生活的方式。

綜合以上所述，本研究以越南籍新住民女性為研究對象，針對其家庭價值觀進行深度訪談，以探究其家庭價值觀為何，並期望透過本研究結果，讓社會大眾重視新住民女性的家庭價值觀對其子女的影響力，以擬定適當合宜的因應政策。

貳、文獻探討

本章根據研究目的，就家庭價值觀與新住民女性家庭價值觀的相關文獻加以探討，相關文獻分成：家庭價值觀的理論與研究、新住民女性家庭價值觀的相關研究。分述如下：

一、家庭價值觀的意義

周麗端(1996)認為，家庭價值觀是指引導個人經營家庭生活的一套

有組織的理念，因此，家庭價值觀會在個體組成及經營家庭的過程當中，深深地影響著個體。邱奕嫻（1999）認為，家庭價值觀可說是個人對於家庭相關事務所抱持的一種觀點、態度或信念，也是一評價家庭意義與目的及理想家庭的標準，並影響著個人經營家庭生活與家庭相關事務的決定。舉凡個人對家庭內有關「人」的關係，包括家人關係、夫妻關係、親子關係、親屬關係，以及其他有關家庭與婚姻，或是家庭內各種事物等的觀點、態度與信念，都屬於家庭價值觀的一部份。翁雅屏（2003）認為，我國受到西方思潮影響，家庭價值觀隨著社會的變遷、家庭結構的改變，有很不一樣的風貌，因此，在推展家庭教育，建立家庭價值觀方面，應以了解價值觀的所以然為主，而不應只侷限於傳統「家庭教育」的推廣，應該從協助個體了解自己的個人價值開始，學習尊重別人的價值觀，進而分辨公眾價值和個人價值的差異，及其對個人及家庭的影響。

綜合上述，家庭價值觀可以說是與家庭事務相關的觀點、信念與態度，是評價家庭意義及衡量理想家庭的標準，家庭價值觀會在個體經營家庭的過程中，不斷對個體產生影響。

二、家庭價值觀的內涵

從國內外相關文獻來看，探討家庭價值觀的研究不少，研究者參考多位專家學者重視的議題以及研究者想要探究的方向結成本研究之家庭價值觀內涵，茲將多位學者專家所研究之家庭價值觀內涵敘述如下：

莫藜藜與王行（1995）採用質化研究方式，針對都會社區中產階層家庭已婚男性之家庭價值觀進行研究。研究中從家庭功能、家庭需求、家人關係及性別角色來探討已婚男性之家庭價值觀，其中性別角色又分為家務分工與婦女就業；家人關係又分為親子關係與夫妻關係。

周麗端（1996）採用問卷調查法，以台灣地區師範院校學生為對象，進行「師範院校學生家庭價值觀之初探」，家庭價值觀的內涵包括：1. 婚姻與家庭概念：婚姻期望、婚姻選擇、婚姻忠誠2. 家庭中性別角色態度：家務分工3. 家庭責任。4. 父母權威。

周麗端（1997）以台灣地區國中高中高職學生為研究對象，探討其家庭價值觀及其影響因素，研究中的家庭價值觀內涵分為五大層面：1. 婚姻與家庭：家庭重要性、婚姻對象2. 父母權能。3. 家庭內性別角色態度：家務分4. 家庭責任：家庭經濟責任5. 生養子女。

周麗端（2001）以問卷調查法，針對全台地區的雙薪家庭進行取樣，探討夫妻家庭價值觀與婚姻滿意度之關係，將家庭價值觀分為五個構面：1. 婚姻與家庭：包含對同性戀結婚、家庭的重要性、婚前同居、結婚的必要性、事業與家庭的取捨、與同一配偶過一輩子等觀念。

2. 親子關係：包含父母對孩子婚姻的決定權、孩子對父母的態度及親子間的相處溝通等觀念。

3. 家庭責任：包含父母對子女的經濟支持、子女對父母的照顧等觀念。

4. 性別角色：包含家務的分工、傳統性別刻板印象等觀念。
5. 生育養育子女構面：包含對生育的重視及對子女的責任等觀念。

綜合以上多位學者的看法，研究者乃初步擬定以「婚姻與家庭」、「生育子女」、「兩性關係」、「家庭責任與親屬關係」、「親子關係」為本研究中家庭價值觀的五個面向，並以此五個面向來發展訪談提綱。

三、新住民女性家庭價值觀之相關研究

國內研究新住民女性的主題很多，研究方向多限於新住民女性個人生活適應、健康醫療、跨國婚姻形成及識字生活教育等方面。在教養子女方面的研究則多偏向母職教養經驗、子女教養問題及子女的學習等。新住民女性的家庭價值觀研究則較少學者探討。

葉淑芬（2006）在本國籍與東南亞外籍母親家庭價值觀之研究探討本國籍母親與東南亞外籍母親家庭價值觀之現況，並分析不同個人背景變項在家庭價值觀上的差異情形，最後探討本國籍母親與東南亞外籍母親家庭價值觀之比較與分析。研究結果發現一、東南亞籍母親的家庭價值觀在「婚姻觀念」、「家庭倫理」持較傳統觀念，而在「養育子女」、「性別角色」與「夫妻關係」的家庭價值觀持非傳統的觀念。二、母親家庭價值觀之性別角色、養育子女、夫妻關係、婚姻觀念及家庭倫理等觀念會因年齡、有無工作、婚姻狀況、學歷、宗教信仰、婆家宗教信仰及家庭類型的不同而有差異。

陳鳳凰（2006）在新移民女性家庭價值與婚姻調適之探討-以越南新移民女性為例的研究，以質性研究的深度訪談法訪談五位新移民女性來分析瞭解越南新移民女性家庭價值及婚姻調適之歷程。研究結果發現在家庭價值觀念影響下新移民女性婚後無論是為其娘家、自己家庭甚至夫家的照顧責任都是她們生活中最大的牽掛。

參、研究方法

一、設計訪談大綱

本研究採取半結構式深度訪談，研究者依據研究目的、相關文獻、深度訪談的概念，並參考周麗端（2001）提出家庭價值觀大致所包含的五個面向：婚姻與家庭、生育子女、兩性關係、家庭責任與親屬關係、親子關係，擬出初步的訪談大綱，再經過陳芳茹老師的指導，刪去比較抽象及與研究目的較無直接相關的問題，進而設計出訪談大綱。

二、邀請研究對象

本研究以家有學齡前幼兒其母親為越南籍新住民女性為研究對象。選擇家有學齡前幼兒新住民女性，是因此階段正處於家庭擴展階段，其主要家庭發展任務之一為子女的教養，且幼兒時期是身心發展快速，學習興趣、可塑性、模仿性較高的時期。幼兒時期的社會化，係後來個人角色學習、價值觀及人格發展的基礎，而且是影響深遠的第一個階段（侯東成，2001）。

表1 受訪者基本資料

代號	年齡	職業	學歷	子女數	子女年齡	丈夫年齡	丈夫職業	丈夫學歷
A	29	廚師	高中	2個	10/8	40	保全	高中
B	27	餐飲服務	國中	3個	9/8/4	37	餐飲服務	高中

三、進行訪談

在正式訪談前，向研究對象說明研究目的，並告知其有關保密、自決等倫理原則，再請研究對象依其意願於「研究訪談同意書」簽署名字。為顧及研究保密與隱私，以及場地便利性，每次訪談的時間與地點，均由研究參與者決定，訪談地點包括研究對象家中、研究者工作地點等，為方便全程錄音，大多選擇安靜無干擾之處進行，每次訪談時間大多約1.5-2小時左右，一共訪談兩個對象，每次訪談過程中均在研究對象的同意之下，進行全程錄音。為了讓研究對象能夠依其狀況陳述真實或特別的經驗，也為了更熟識研究對象及掌握其背景脈絡，初次訪談問題先由研究對象的背景資料以及原生家庭狀況開始討論；之後則照婚姻與家庭、生育子女、兩性關係、家庭責任與親屬關係、親子關係等五個面向訪談。研究者亦會適時提出個人的疑問繼續追問與研究對象做澄清或討論，以確保資料的正確性與多面性。

四、謄寫逐字稿

每次訪談結束之後，便即時將錄音內容轉謄為逐字稿，並檢討訪談技巧有無可改進之處，作為下一次進行訪談的參考。

五、資料分析及研究結果撰寫

本研究資料分析方法在逐字稿上是以訪談對象做為主要的編號方式（第一碼，以英文字母代表受訪者；第二碼以阿拉伯數字代表該篇訪談提綱的五個面向：1為婚姻與家庭部分、2為生育子女部分、3為兩性關係部份、4為家庭責任與親屬關係部份、5為親子關係部份）。之後，研究者反覆、仔細閱讀逐字稿，進而理解研究對象的內在觀點後，研究者再從個別訪談內容中挑選相關的敘說內容，對照之間的不同家庭價值觀點，以理解與建構新住民女性的家庭價值觀。

肆、研究結果

依據研究主題，本章節將以家庭價值觀的五個面向逐一呈現探討，包括：婚姻與家庭、生育子女、兩性關係、家庭責任與親屬關係、親子關係。以下分別陳述之。

一、新住民女性對「婚姻與家庭」的觀點

（一）婚姻就是兩人談感情、生小孩以及養小孩。

〈笑〉什麼是婚姻？婚姻就是讓兩個人啊，恩，談感情，感情合起來，意

見要附合這樣子啊（笑），生小孩啊，生小孩出來就負責，養孩子，陪伴他長大，這是我們的一個責任，這是我們做父母的一個責任。（A1）

就是兩個人共同過的一輩子啦。對啊，然後就是如果有小孩的時候要怎麼做，生養育他，然後，嘿，要怎麼養育他，要照顧他的生活。（B1）

（二）家庭就是大家住一起。

什麼家庭，就是大家，大家住在一起，這樣子，就是家庭吧！（A1）

家庭就我們那個，應該住在一起的人吧，就這樣呀。（B1）

（三）結婚是人長大後要做的事。

結婚是我們大部分人長大要結婚，結婚生子應該都會啦，都要啦，對啊！（A1）

（笑）是吧！應該是說一個男生或是女生上了一個年紀的時候 應該都會有那種想法吧！（B1）

（四）放寬心、不計較來維持好婚姻和家庭

就是一般我們做太太，做媳婦，有很多人是說中間就是比較難做，我覺得中間也沒有什麼好難做，只要老公跟公婆對他們好，他們就會對我們好，我的想法就是說我有什麼事情我不會計較，就讓它過去，我不會想太多，這樣家庭和婚姻我覺得就是滿滿的，日子就是比較好過這樣。（A1）

其實因為我老公還好，其實我也沒有想那麼多，但是只是說，每天，唉，每天這樣子，我跟我老公啊，努力生活，這樣子，每天要工作，怎樣怎樣，就這樣子而已，沒有想那麼多，但是我們的婚姻從來也沒有出問題，從來沒有出問題！（B1）

（五）為了孩子，盡量減少衝突，不離婚

對，因為為了孩子，為了孩子我們夫妻一定要努力拉，不管發生什麼事，要忍耐拉，要了解對方，這樣子要溝通，大事變小事，小事變沒有事，我們就會照這個想法去做。（A1）

應該是說這樣子的話，我會去想到我的小孩，對，第一點我去想到我的小孩，然後 想到的時候就是在吵架怎樣的時候，其實過一兩天還是會好好，重點是我的小孩，對，因為他是我的孩子，重點是說他是我的孩子，如果是說為了小孩子，兩個人生活一起吵架，如果這樣子的話，夫妻一定會有吵架，人嘛，如果這樣子，每次吵架要離婚，那小孩子更可憐，那個是真的，有時我嘆氣，爸爸媽媽就覺得不怎麼樣，離婚就離婚嘛，不怎麼樣，但是要想到小孩，真的，看到這樣的小孩，真可憐，對不對？（B1）

（六）孩子的存在，讓家庭變得更美好

就是有這兩個小孩子讓家庭感覺到很溫暖阿，就是每天他們下課回來，聽到他們的笑容，我們做父母的感覺就是很開心，想說不管心裡有什麼不開心，就都讓它過去，看到孩子的笑容，心情就好起來這樣子，所以我們家庭對孩子也是很重視，看著他們的成長。(A1)

感覺很樂趣呀，他們其實給我那個很大的幫助，很大的力量呀，有他們就覺得太好了，真的很棒。(B1)

二、新住民女性對「生育子女」的觀點

(一) 生小孩很重要

是！而且我知道生養小孩是一件很辛苦的事，可是我們還是一樣要做要生要養，幫他們，就是幫他們養到成長，這是我們做父母的一個責任拉！(A2)

是很重要的事喔！(B2)

(二) 男生女生都很好

我沒有重視這個，因為我家裡沒有逼我要生男生，因為他們也是想得開拉，女生也很好，也是很孝順，很體貼，所以說不一定要生男的，我公婆也是覺得說由我來做主，要生他們就幫忙顧，沒有生也是算了，對對。(A2)

我自己想法，其實，我對自己的想法，不管是男生女生都好，反正是自己的小孩。對，我不分男生還是女生，就啊，就重男生輕女生那一些，我不會。(B2)

(三) 生小孩要考慮到家裡經濟因素，給小孩好的生活品質

因為我老公年紀也大了嘛，而且我在這邊也沒有什麼工作呀，如果生多一點的話，我老公他年紀太大沒有工作，我沒有能力，沒有辦法養他們，對他們來說，也是不太好。(A1)

因為，老實講，說實話的啦，生太多了，如果我們不能養育孩子，上學什麼的都需要錢。對啊 如果太多的話 我們如果沒辦法供孩子去上學，那小孩不是變更可憐。(B2)

三、新住民女性對「性別角色」的觀點

(一) 好妻子就是可以照顧好家庭

做妻子，還是一樣要關心老公啊，吃飽了啊，有沒有穿的好，穿的溫暖，還有照顧孩子這樣子，不是好妻子就是要出去外面賺錢，只要在家裡整理家裡，把孩子顧好，關心老公出去外面工作累不累，吃飽啊，還是怎樣那一些。(A3)

做太太啊，做好的就是要照顧小朋友、老公的身體、就是要照顧到公公婆婆。(B3)

(二) 好先生就是認真工作，賺錢養家

所以最好的丈夫要賺錢養妻子這樣子，就是跟我們負責教育孩子呀，還有負責養我們呀。(A3)

第一點一定要好好工作，我比較不喜歡出去跟朋友 喝喝酒 聊聊天 我不太喜歡那一些重點還是要努力工作。(B3)

(三) 好媽媽就是要教育小孩，照顧好小孩

做媽媽就是把小孩顧好呀，要教她呀，教育她呀，什麼好什麼不好，什麼可以什麼不可以這樣子。(A3)

像做媽媽，我就是覺得啊，小朋友讀書的時候回家，或是有時間的時候多多陪他，然後有時候，跟他互動或是怎樣好好跟他講阿！(B3)

(四) 好爸爸就是要好好對待、關心孩子

因為他對孩子其實很照顧啦，就是說我們住這裡的那個父親，我沒有看過一個爸爸對孩子，像我老公那麼那麼就是疼，就是每個爸爸一定很疼孩子，但他很特別，他很特別就是說：小孩子如果有一點，有一點那裡不舒服，他一定都趕快帶去醫院，而且孩子如果至少，至少說怕她是不是吃的不夠營養怎樣，就是他有怕她營養的部分，買一些東西回來給她補營養，什麼營養那個義大利那個眼睛那個，是怕她近視呀，而且他要叫孩子運動，早上會帶孩子出去外面運動，就是很重視孩子身體健康，還有讀書的那個讀法。(A3)

怎麼樣做爸爸 我只希望他 好好對待自己的小孩。(B3)

四、新住民女性對「家庭責任與親屬關係」的觀點

(一) 照顧父母、公婆是為人子女應盡的責任

因為我的想法是，我把他們當做我的親父母一樣，照顧他們孝順他們，因為我沒有把他們當做公婆在看，就是看我們自己爸爸媽媽的親，爸爸媽媽的一樣，所以實際上我們也沒有衝突的事情，就是在這裡他們也把我當做女兒的都一樣看待，就有錯他們直接講，過去就好，給我教好，因為我在越南是有爸爸媽媽，也有嫂嫂，所以說我的想法，我去做，去做就是讓他們那邊都看的到，像我嫂嫂，也是照顧我爸爸媽媽，跟我這裡的一樣，這就是我的想法。(A4)

為什麼？畢竟他們是我們的父母吧！對阿！孝順長輩是應該的。(B4)

(二) 和公婆相處會盡量溝通，化解衝突

就是衝突是有，但是我們家裡衝突就是，如果有什麼不開心的事，那公婆一定會請我坐下，然後問我事情是怎麼樣來的，怎麼樣會有那件事情，然後講講解開就好了，就是說今天的事吧，今天解決，明天就沒事了，明天

就明天的事了。就是說不要記在心裡，那不叫在心裡，一家人就有開心不開心的事講一講，不要記在心裡。(A4)

大部分如果我們這個問題的話 我都會跟我公公講。為什麼跟公公講 不跟婆婆講 因為大部分 處理困難的時候都是我公公會出面幫我們處理好的 大部分都是跟我公公講。(B4)

(三) 親戚很重要，可以互相幫忙

因為親戚就是那種我們如果，就是需要的是發生什麼事，一定要有，一定要有人來幫忙，還是顧重顧外，顧內顧外這樣子，就是覺得親戚還是要常來往。(A4)

就是我們親戚啊，有時候我們困難的時候他們都會幫忙啊，我們也會關心他一下啊，這是做人的道理吧！(B4)

五、新住民女性對「親子關係」的觀點

(一) 讀書很重要

他的也是跟我一樣的想法，就是常常提醒我，孩子要把功課教的好，不然會輸給人家怎樣的，就是他對小孩子很重視這個讀書的那個讀法，功課對孩子他也是很嚴格，先這樣。(A5)

除了照顧小孩子十歲的時候之外啦，我很想一邊當媽媽一邊也是當老師，就是教他，我會希望我的孩子以後變成一個很偉大的人，就是嗯，因為我們外籍嫁過來這邊，可能有很多人的想法都都喔我們都不懂什麼，也是跟媽媽一樣啦，啊所以我都跟我孩子說媽媽不是你們台灣人，媽媽是越南人，所以你不要，你一定要你以後讀書，你一定要怎麼樣，讓他們就是不會想說就是妳媽媽這樣，你才有這樣的結果，我都說你以後一定要教育我，一定讀書會很棒啊，這樣的話，很多台灣人才會看到，不只不是媽媽是外籍，所以孩子才會很差這樣子。(B5)

(二) 要求孩子要乖巧有禮貌

會聽爸爸媽媽的話呀，不要讓他們生氣呀，還有就是要幫忙他，因為我們可以做的到的話，可以幫忙啦，就應該是這樣吧！(A5)

我的想法是：我教我的小孩子不能說謊，也不能騙人就是敢做敢當，就是你做錯事情，一定馬上怎樣，對不起。(B5)

(三) 孩子要懂事、幫忙大人

就是成為一個以後有對對自己有幫助，我講現在我的想法，我想她以後要成為一個對那個，就是比對家人做一件很有意義的事，就是做什麼事情，不只對自己、對家人、對父母，都有一點幫助的事，而且我想她做一個公務人員。(A5)

生活方面，我教她就是喔，就是家裡的話，要學說像大人一樣呀，像媽媽一樣，要幫事忙呀，媽媽忙的話，妳可以幫忙呀，掃地、拖地還是洗碗整理一些東西呀！我教她是把自己的東西喔，收好整理好，像功課回來要寫好，她不會我都會教她呀！就這樣。（B5）

（四）希望孩子長大後可以找到好工作

比較穩定，對，薪水是沒有算很高，但是鐵飯碗啦，嗯，比較穩啦，養她一個工作可以養她一輩子，對呀，我的想法是這樣，因為我公公他也是一個公務人員退休，所以他的想法也是跟我一樣，讓她以後當一個公務人員，就比較不會說沒飯吃這樣子。（A5）

有阿，希望，孩子教育好些，這樣會好到他工作比較好找阿！（B5）

（五）期待孩子能平安長大，有好的生活

沒有想耶，我認為她，她自己以後長大一點，我想她平安長大是很好啦（笑）。（A5）

我一定希望以後，就他…就是他可以找到一個好的工作啊，啊然後也可以遇到一個好的老公，好的家庭，然後就是跟朋友啊，就是相處的很好。（B5）

伍、結論與建議

根據以上的研究發現，本研究提出以下幾點結論與建議，分別說明如下：

一、研究結論

就整體上來看，新住民女性的家庭價值觀趨向於傳統，以下就五個面向分別說明：

（一）新住民女性對「婚姻與家庭」的觀點

新住民女性在對「婚姻與家庭」的觀點偏向傳統，認為婚姻就是要兩人在一起，大家住在一起才是一個家庭，而且都認為人長大就是要結婚。另外，新住民女性都會為了孩子而盡力維護好家庭，遇到事情會去想辦法溝通、解決，盡量減少衝突，不會考慮離婚。葉淑芬（2006）在本國籍與東南亞外籍母親家庭價值觀之研究結果也發現東南亞籍母親的家庭價值觀在「婚姻觀念」持較傳統觀念。

（二）新住民女性對「生育子女」的觀點

新住民女性認為生小孩是很重要的事，這點較偏向傳統，但會認為不管生男孩或是女孩都一樣好，沒有台灣老一輩要「生男孩傳香火」的觀點。而且雖然認為要生小孩，但是為了讓小孩有更好的生活品質，考量到家庭的經濟因素，認為兩個到三個孩子就足夠了。

（三）新住民女性對「性別角色」的觀點

新住民女性在對「性別角色」的觀點偏向傳統，也會有「男主外，女

主內」的看法，認為好太太就是要照顧好家人、打理好家庭；好先生就是要認真工作、賺錢。陳鳳凰（2006）在新移民女性家庭價值與婚姻調適之探討-以越南新移民女性為例的研究也發現新移民女性婚後無論是為其娘家、自己家庭甚至夫家的照顧責任都是她們生活中最大的牽掛。

另外，新住民女性心中的好媽媽就是要照顧好小孩，也要教育他、多陪伴他，而認為好爸爸則是要多關心小孩。

（四）新住民女性對「家庭責任與親屬關係」的觀點

新住民女性認為照顧公婆、父母是為人子女應盡的責任，在與公婆相處上，難免會有衝突，但會盡量溝通，化解衝突。另外，新住民女性認為親戚是很重要的，可以互相幫忙，應該常往來。葉淑芬（2006）在本國籍與東南亞外籍母親家庭價值觀之研究結果也發現東南亞籍母親的家庭價值觀在「家庭倫理」持較傳統觀念。

（五）新住民女性對「親子關係」的觀點

新住民女性在對「親子關係」的觀點偏向傳統，認為讀書是很重要的一件事，把書讀好，長大才可以找到好工作，有好的生活。除了要讀書，也會要求孩子要有禮貌、乖巧、懂事。

二、研究建議

以下針對本研究結果，提出相關建議。

（一）給予新住民女性家庭價值觀的肯定

本研究在資料分析中發現越南新住民女性的家庭價值觀其實和中國傳統的家庭價值觀很接近，這些都是非常正向的觀念，是值得我們國人肯定的。希望社會大眾不要因為新聞媒體的渲染，認為新住民女性來台只是為了金錢，畢竟逃回母國的僅是少數，而且其背後的真正原因，通常是我們無法想像的。

（二）提供新住民女性多元家庭價值觀的認識，以增進其生活適應能力

為了預防新住民女在進入台灣社會後，因為家庭價值觀不同，而產生生活適應上的困難，機關學校可以利用識字班的開設，在教材中加入多元家庭價值觀的內涵，提供新住民女性認識中國人的家庭價值觀念，並引導其與自身家庭價值觀做融合與調整。

（三）研究限制及未來研究建議

因時間與人力限制，研究者無法進行大規模的深度訪談以獲得更多元、豐富的資料，另外，研究對象是採立意取樣，因此研究結果的發現，不應過度推論。建議未來研究可訪談更多的新住民女性，讓資料的飽和度更加足夠。

陸、參考文獻

內政部（2011）。外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數。2011年5月12日，取自網址

<http://www.immigration.gov.tw/public/Attachment/16229242888.xls>

- 邱奕嫻(1999)。台北市高中學生家庭價值觀之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北。
- 周麗端(1996)。師範院校學生家庭價值觀初探。中等教育，47(5) 63-73。
- 周麗端(1997)。我國中小學學生家庭價值觀及其影響因素之研究(1)。國科會 個別型計畫 NSC86-2417-H-003-004。
- 周麗端(1998)。中等學校學生家庭價值觀之分析。中華家政學刊，27，45-67。
- 周麗端(2001)。夫妻的家庭價值觀與婚姻滿意度之研究。生活科學學報，7，133-156。
- 侯東成(2001)。巨變時代的親職教育。未出版之碩士論文，國立暨南國際大學，南投。
- 翁雅屏(2003)。國小學童家庭價值觀之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義。
- 陳鳳凰(2006)。新移民女性家庭價值與婚姻調適之探討-以越南新移民女性為例。未出版之碩士論文，私立實踐大學，台北。
- 莫藜藜與王行(1995)。已婚男性的家庭價值觀及其對家庭的需求之探究-兼論家庭政策之規劃(1)。國科會個別計畫 NSC84-2411-H-031-002-H3。
- 葉淑芬(2006)。本國籍與東南亞外籍母親家庭價值觀之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義。
- 蔡秋雄(2002)。現代家庭價值觀之傳遞與父母因應之道。教師之友，43(2)，41-47。

幼兒園、家庭和社區參與合作的理論與做法

郭碧喙

吳鳳科技大學幼兒保育系教授

摘要

在現代的民主社會中，學校教育工作應該走出學校，進入社區，並尊重家庭對兒童教育的權利和義務，結合家庭與社區共同參與學校的兒童教育工作。幼兒園與家庭合作是幼兒教保工作的傳統，近年來，社區在兒童社會化過程中的角色也逐漸被重視。學校、家庭與社區參與合作是當代國民教育的趨勢，我國及世界各國的政策和法規也反映出此趨勢，因此幼兒園、家庭與社區參與合作的議題和做法值得重視與檢討。本文探討幼兒園、家庭與社區參與合作的相關定義、理論模式與做法，分別介紹Bronfenbrenner的生態系統觀理論、維高斯基的社會文化論、家庭系統理論及Epstein的影響領域重疊理論在幼兒園、家庭與社區合作方面的應用。並從幼保人員專業倫理守則及幼兒園評鑑規準探討幼兒園、家庭與社區參與合作的必要性。本文建議幼兒教保人員的職前訓練宜加強培育作學校、家庭與社區參與合作工作所需的知能、氣質與態度。

關鍵詞：幼兒園與家庭合作、家庭參與、社區參與

壹、前言

心理學家相信兒童的成長和發展受遺傳和環境交互作用影響。兒童生活環境單純，影響兒童的環境不外乎兒童生長於其中的家庭、社區及學校。兒童、家庭和社區互相依存。Couchenour & Chrisman(2008)指出幼教工作者和研究者都知道兒童需要家庭和社區才能充分發展。因此幼兒園必須致力於支持家庭和社區，並與其發展出良好的夥伴關係。人類學家瑪格麗特·米德(Margaret Mead)指出孩子當然有需求，而且他們也被家庭及社區所需要。她說：「我們當然需要孩子，孩子是我們生存的工具—因為在他們身上有希望，透過孩子，過去及未來被結合起來，成為永恆」（引自Couchenour & Chrisman, 2008, p. 4）。Brazelton & Greenspan (2000)指出孩子有下列不可或缺的需求：持續的養育關係、身體的保護、安全和規範、適性發展且能考慮到個別差異的經驗、合適的限制、可預測的結構和合理的期待、穩定支持的社區及文化的連續性。家庭和社區提供兒童關懷、愛、安全、行為規範和期待及許多健康的活動和文化傳統；兒童也需要來自社區持續的關愛和支持以建立正面的自我身分認同。當兒童有社會和家庭的支持，又有來自家庭和社區的角色模範時，他們較能夠獲得正向

的自我概念，學得社交能力，並表現出誠實和正面的價值觀。

研究顯示兒童問題行為的發生與所處的環境有關，有良好的物理環境和心理環境，兒童方能健康地發展，也可預防偏差行為的發生。不論是生態系統觀理論、社會文化理論、家庭系統理論或影響領域重疊理論都強調家庭、社區及學校對兒童生長發展的重大影響。因此，多年來教育專家們對家庭、學校和社區的關係及它們對兒童發展的影響非常關心。近年來，由於社會變遷快速及人們生活方式的改變，家庭功能不彰，有些學校和社區的健康與安全也連帶受到威脅。唯有健全的家庭和社區才能構築健全的學校；相對的，有健全的社區和學校，生活於社區中的兒童和家庭的健康和安全才有保障。Massinga (1994) 指出當社區支持家庭及幼兒時，則每個人都受惠；而不好的學校、不健康及功能不良的家庭的交互影響，對家庭及鄰近社區而言都是毒藥 (p103)。Brazelton & Greenspan (2000) 認為 21 世紀的社會對兒童的發展有極大的危險威脅，年輕家庭比起過去面臨更多不同的壓力，因此也更需要來自家庭外其他來源的支持，以維護兒童的健全發展。如果兒童無法從家庭與社區獲得發展所需的愛、支持、關懷、合理的規範和期待、正確的價值觀、正向的角色模範及穩定的社區和文化的持續性，則社會必須付出代價。Heath & McLaughlin(1987)及 Sanders(2002)都認為由於社會的變遷，家庭及學校單獨都未能提供足夠的資源，能保證所有孩子獲得在大社會成功所需要的經驗和支持，也無法提供孩子成為 21 世紀有能力的公民所需要的資源。學校需要有效教育孩子的額外資源，而這些額外的人力物力資源就存在於學生的社區中。所以學校必須向外與社區接觸，尋求社區的協力合作來強化可提供給孩子的社會資本。美國的家庭支持運動 (Family Support Movement) 認為建立關懷兒童和家庭的社區不只是預防模式，而且是發展模式 (Bowman, 1994)，不只能預防偏差行為及社會問題行為的發生，而且能讓兒童和家庭有更好的生活和發展，所以 Weissbourd (1994)指出社區對家庭的支持是民主社會與生俱來的責任 (inherent responsibility)。鄭熙彥 (1994) 指出社區問題會影響學校教育的推行，社區是學校的所在地，提供學校發展背景、價值基礎及教育資源，是學校教育的基礎，也是學校教育服務的基本對象。而學校是社會的一環，有領導社區的責任，因此，學校和社區有相互依存的密切關係。

Couchenour & Chrisman (2008) 指出幼兒生活經驗的連續性有益於幼兒的發展，當幼兒從家庭到學校的轉變階段，能夠提供這種連續經驗最好的方法就是發展強而有力的家庭和幼兒園的夥伴關係及幼兒園和社區的連結關係。近代醫學界關於大腦研究的結果顯示父母不但是兒童的第一個老師也是最重要的老師。Powell (1989)認為民主社會中的家長有權利選擇教養孩子的方法，同時也因為有這種權利，因此也有責任要滿足孩子的需求。學校應提供家長充分足夠的訊息讓家長作合適的選擇以完成她們

的責任。Heath & McLaughlin(1987)指出社區參與的重要性，認為兒童教育不能只仰賴學校和家庭。幼兒教保實務工作者及研究者都知道與家庭持續有效的溝通是提供優質教保工作的必要作法，也是親職教育的有效方法。幼兒園經常辦理很多活動讓家長能夠參與幼兒的學習，例如家長接送幼兒時與教師的當面溝通、家庭聯絡簿、教學週報、幼兒學習檔案、電訪、家訪、邀請家長進園說故事或作義工，家長說明會、園遊會、親職教育講座等，因為教保人員相信在現代社會中，家庭和幼兒園的連續經驗對幼兒的成長非常重要，唯有家庭、幼兒園和社區的充分合作，幼兒方能達到充分的發展。幼兒園本身就是社區的重要資源之一，也是社區對家庭的一種重要服務機構。幼兒、家庭、幼兒園和社區的密切依存關係不言可喻。

幼兒園與社區合作的理念可以引導幼兒園經營哲學及管理哲學的改變，而成為社區裡真正的家庭資源，也能增進教保人員的成長。幼兒園與社區合作的實踐符合幼兒教保的基本理念及我國「幼兒教育及照顧法」之精神，亦可實現幼兒園之教保目標及幼兒教保專業倫理，並能引導家長、社會大眾和教保工作者對幼兒園的正確認知和重視。國內外對「學校與社區合作」「社區參與」「家長參與」的理論與模式有眾多探討，幼兒教保人員雖然在實務工作中有許多家長參與的作為，但是在「家庭參與」及「與社區合作」的理論及做法方面仍有澄清的需求。本文即就幼兒園與家庭、社區合作方面做探討。

貳、「家庭參與」和「學校與社區合作」的定義

在本文中「家庭參與」、「家長參與」與「學校和家庭的夥伴關係」(family involvement, parent involvement, school-family partnerships)有共通的定義，另外，「社區參與」、「學校與社區合作」和「學校和社區的夥伴關係」(community engagement, school-community collaboration, school-community partnerships)也有共通的定義。「學校」一般泛指「幼兒園、中小學及大學」，在本文中「學校」指的是幼兒園。Hiatt-Michael & Hands (2010)指出廣義的「家庭參與」或「父母參與」指的是家人有意義的參加在兒童的教育中，這裡的家庭或父母非僅指生理上的父母或家人，而是包括父母、手足、祖父母、親戚及親近的朋友或鄰居，以有意義的方式貢獻在兒童的教育中。所謂參與「involvement」指的是有目標的參加。美國初等與中等教育法案(ESEA)定義「父母參與」是「父母親以一種經常性的、雙向且有意義的溝通，參與關於學生的學業學習和其他學校活動」(Moles, 2010)。Couchenour & Chrisman (2008)認為所謂「參與」，不是只有家庭幫助學校，這種觀點意味學校或老師才有力量。「參與」應是夥伴關係。所謂夥伴就是權利和責任的對等，學校教育者必須藉由雙向溝通及作決策的分享機制等來和家庭及社區合作。Epstein(1995)

認為所謂學校和社區成為夥伴關係，是指「學校與社區中直接或間接努力促進學生各方面發展的個人、團體組織及企業產生合作連結關係」。社區並不受限於地理界限，而是更大範圍地指向在當地界限內或超越當地界限的社會互動。Himmelman (1994)和 Chadwick (2004)均認為所有「社區參與」的定義都含有協力合作 (collaboration) 的概念。Himmelman (1994)認為合作策略是一個複雜且有承諾的連續線，而協力合作則是合作策略連續線中最高的層次。協力合作者有共同的目標，彼此要有高度的信任感，需要花大量的時間和精力去為彼此的利益而努力，它的特徵就是「擴大共同的草皮」，也就是合作的每一方都要致力於去協助讓他的夥伴變得更好，最終大家都是贏家。所以學校的「社區參與」絕不是傳統的學校向社區的單向溝通，而是學校與社區雙方長期的雙向互動努力過程，也是一種協力合作和承諾。Sanders(2002)指出學校與社區的協力合作可提升學校的課程品質、發現和傳播社區資源的相關訊息並延伸學校至社區的觸角。Epstein(1995)，Sanders(2002)及 Kreider & Sheldon(2010)都指出家庭和社區參與學校是多面向的做法，學校與社區的夥伴關係可以多種形式、多種焦點呈現。

參、重視「家庭參與」和「學校與社區合作」是幼兒教保的傳統也是當代國民教育的趨勢

Powell (1989)和 Couchenour & Chrisman(2000)指出在對兒童提供教育及照顧幼兒的教保領域中，一向有強調家長參與的傳統。美國 1880 年代的移民家庭運動 (The Settlement House Movement)，1920 年代的托兒所運動 (The Nursery School Movement)，1960 年代的早期介入運動 (The Early Intervention Movement)，1970 年代的家庭支持運動 (Family Support Movement)。英國 1997 年公佈「追求卓越的學校 (Excellence in School)」教育白皮書，美國 1990 年代的「2000 年教育目標：教育美國法案」 (the Goals 2000: Educate America Act)，2001 年的「將每個孩子帶起來」 (NCLB, No Child Left Behind) 法案 (即 PL-107-110) 及 2009 年的「跑向頂尖」法案 (Race to the Top Legislation)，都反映出政策制定者透過立法來支持家庭參與，強調透過家庭和學校建立合作夥伴關係以增進學校的效能並造福兒童。Moles(2010)指出 1994 年美國初等與中等教育法案 (ESEA) 修正案中即通過設立以州政府為本位的父母資訊和資源中心 (Parental Information and Resource Centers) 簡稱 PIRC)。這是由聯邦政府支持用來培養家長參與政策及活動，目的在提高學生學業成就。特別重點是提供給初等及中等教育學校的低收入少數民族及英文能力有限的學生。PIRC 於 1995 年開始設立，在 2001 年的 NCLB 法案之下再度被認可。NCLB 是布希政府時代最重要的教育政策，其中就包含 PIRC 和課後照顧方案 (after school programs) 等議題。至 2007 年，全美

國各州和屬地都設有一處 PIRC (父母資訊和資源中心)，提供支持和訓練給有剛出生至高中以下兒童的父母及對這些父母工作的個人或機構，其中 30% 的經費必須用於幼兒的父母教育。80% 的父母資訊和資源中心提供 0 至 5 歲幼兒父母親職教育課程，例如「父母即是教師課程」(Parents as Teachers Alone or with Other Early Childhood Parent Education Program)，或是「幼兒家庭指導課程」(Home Instruction Program for Preschool Younsters, 簡稱 HIPPYS)。「父母即是教師課程」和其他的社區機構連結，提供有執照的親職教育人員至幼兒家庭作家庭訪問、或和幼兒父母親們作團體會談及幼兒發展篩選等。至於 HIPPYS 則是提供給父母正式教育有限的 4-5 歲幼兒的早期學習課程，每隔一個月，專家們進行家訪或由專家主持團體會談並提供父母們相關資料和教材及其他活動，幫助父母們在家學習 (Moles, 2010)。Hiatt-Michael & Hands (2010) 指出加拿大安大略省的教育處甚至成立了家長參與辦公室「Parent Engagement Office」，證明了政治人士承認促進家長參與教育的重要性。Couchenour & Chrisman (2000) 指出 1965 年，美國聯邦政府為幫助低收入家庭而提供經費辦理的「迎頭趕上 (Head Start)」教育計畫，到目前仍是美國最大的幼教系統，包含教育、健康、父母參與、社會服務、殘障服務和家庭識字等六大部分，其中「家庭參與」即是賦權家長成為孩子的老師，協助家長加入社區及擔任教室義工，並鼓勵家長每天在家和孩子一起閱讀。「家長參與」是此計畫重要推動工作之一，積極鼓勵家長參與孩子的學習活動是此計畫的要素，也被認為是此計畫成功的重要因素之一。美國聯邦政府強制要求低收入家庭要參與在孩子的教育當中，不能置身事外而將孩子的教育全部推給幼兒園及學校。在 1960 年代末期從「迎頭趕上 (Head Start)」教育計畫立法將這種要求只放在學前和幼稚園，但是目前這種要求卻適用於全部接受第一條款 (Title I) 經費補助的所有幼稚園到 12 年級的學校和地區。

我國在教育基本法、國民教育法、特殊教育法、原住民教育法、教師法及最近通過的幼兒教育及照顧法等法規中，對家長參與學校與社區都有相關規定，特別是教育基本法中，明定國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為子女之最佳福祉依法律選擇受教育之方式、內容及有參與學校教育事務之權利，都顯示重視「家庭參與」和「學校與社區合作」是幼兒教保的傳統也是當代國民教育的趨勢。

肆、幼兒園的目標與服務

我國為了保障幼兒獲得適當教育和照顧的權利，歷經十數年的努力終於將提供幼兒教育及照顧服務的機構：托兒所和幼稚園，整合為幼兒園，並於民國 100 年 6 月 29 日總統令公佈「幼兒教育及照顧法」(簡稱幼照法)作為幼兒園之法源根據。幼照法第十一條指出幼兒園教保服務之實

施，應與家庭及社區密切配合，以達成維護幼兒身心健康、養成幼兒良好習慣、豐富幼兒生活經驗、增進幼兒倫理觀念、培養幼兒合群習性、拓展幼兒美感經驗、發展幼兒創意思維、建構幼兒文化認同及啟發幼兒關懷環境等幼兒教保目標。第十四條則明定「幼兒園得提供作為社區教保資源中心，發揮社區資源中心之功能，協助推展社區活動及社區親職教育。」為配合幼照法的推動而修訂的幼兒園教保活動與課程大綱指出幼兒園教育「提供幼兒群體活動的機會，以支持幼兒學習在地文化社會情境中生活」。「此階段教育的範圍不僅限於幼兒園，仍須在與家庭、社區的密切配合下，達成對幼兒成長的全面關注」，其基本理念四-1指出「教保人員與家庭應建立夥伴關係」，四-3「教保人員提供幼兒多樣的社會文化經驗及自然環境經驗，範圍從學校、家庭到其生活的社區」，四-4「教保人員與家庭共同建立夥伴關係，鼓勵家長共同參與幼兒的學習」。幼照法及幼兒園新課綱充分反映出當代幼兒教保思潮，強調幼兒園與家庭和社區的夥伴關係對實現幼兒教保目標的重要性與必要性。此外，於民國九十二年制定公布，民國九十九年修正公布之「家庭教育法」，其第 1 條提到家庭教育法之制定目標為增進國民家庭生活知能，健全國民身心發展，營造幸福家庭，以建立祥和社會。其第 2 條指稱所謂家庭教育，係指具有增進家人關係與家庭功能之各種教育活動，如親職教育、子職教育、性別教育、婚姻教育、倫理教育、家庭資源與管理教育及其他家庭教育事項。第 12 條規定高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動，並應會同家長會辦理親職教育。

美國幼教協會（National Association for the Education of Young Children, 簡稱 NAEYC）提出認可合格高品質幼兒園的標準，並且從 1985 年開始推動幼兒園主動申請評鑑認可。此認可標準包括「兒童」、「教學人員」、「夥伴關係」及「行政領導」四部份及十項表現項目指標。兒童部分包含「關係、課程、教學、評量、健康」五項指標；教學人員部份包含「教師」一項指標；夥伴關係部份包含「家庭、社區關係」兩項指標而行政領導部分則包含「物理環境、領導管理」兩項指標。其中「家庭」指標下包含三個項目：認識幼兒園內幼兒的家庭，與家庭分享資訊及以兒童倡導人的身分教育家庭及協助家庭。在「社區參與」指標下包含三個項目：連結社區，接近社區資源及作為社區及幼教界的公民(Couchenour & Chrisman, 2008)。NAEYC 訂定的幼教專業倫理守則(Feeney & Kipnis, 1998) 呈現七項教保人員應具備並重視的核心價值，其中兩項「重視及支持幼兒與其家庭的關係」和「了解幼兒所屬的文化、家庭及社區環境」即強調幼兒園及教保人員應了解幼兒的家庭和社區環境。專業倫理守則中指出教保人員對幼兒、家庭和社會社區都有倫理責任。教保人員對幼兒的倫理責任理想 I-1-5 是「創造並維持一個安全且健康的環境，並促進幼兒的全人發展。」原則 P-1-4「應掌握專業知識，並結合同事及幼兒家庭的力量，進

行幼兒的相關決策」指出教保人員應與家庭建立良好關係，結合家庭的力量，營造適合幼兒成長的健康環境共同為幼兒的教育和發展而努力。至於教保人員對家庭的倫理責任則有九個理想和十五項原則，分別指出教保人員應與幼兒的家庭建立互信合作的關係、學習與家長溝通互動的有效方式、協助家庭成員提升親職技巧、讓家長適當參與教保活動的決策並應協助指導家庭合適地利用社區資源。教保人員對社區和社會的倫理責任有八項理想和十三項原則，分別指出「教保人員應為社區提供高品質的教保服務」並「推廣幼教相關知識，以提升社會對幼兒福祉的認知」。至於在幼兒早期療育及特殊教育方面也有一個目標，就是強化家庭支持其孩子發展的能力。幼兒園服務的對象是幼兒、家長和社區，幼兒園的理想和目標也需要家庭和社區的支持方能實現。

伍、幼兒園、家庭和社區參與合作的理論與模式

Couchenour & Chrisman(2008)指出多數研究者從生態系統觀理論、社會文化論、家庭系統理論及領域重疊理論來討論幼兒園與家庭和社區的連結關係對促進有效幼兒教育的重要性。

一、 布氏的生態系統觀理論 (Bronfenbrenner' s bioecological theory)

布氏在其生態系統觀理論中提出影響人類發展的五個環境脈絡系統：微系統(microsystem)、內系統(mesosystem)、外系統(exosystem)、大系統(macrosystem)和時間系統(chronosystem)並強調生物體質和環境交互影響人類的生長和發展。微系統是個人生活於其間的直接環境，也是最接近個體的環境，包括家庭、學校及社區，就幼兒來說，包括家庭、幼兒園、學校、常去的教會、健康照顧的場所、社區及鄰居。親子互動、師生互動和同儕互動都屬於這個系統。內系統則是指微系統中各脈絡之間的關係或聯繫，會影響孩子的行為及發展，家庭和學校的關係即屬於此系統(Kreider & Sheldon, 2010)，例如幼兒園老師來電關於孩子學習困難或常規問題會影響家中父母對待孩子的方式。Epstein的理論模式主要就運用在內系統中(Kreider & Sheldon, 2010)。至於外系統則是指與個體有關的重要成人的所有工作和生活狀況或條件，外系統並沒有和幼兒直接接觸，因此對幼兒只有間接影響而非直接影響，例如父母的職業、工作的地點、家庭的社經地位、媒體或延伸家庭等。大系統是指個體生活於其中的文化、文化價值觀、文化傳統和規範、次文化、歷史、經濟、政治信仰、宗教信仰及社會組織等，例如政府的教育政策。時間系統是指時間或社會歷史脈絡，即個體生長於其中的時代。這些系統均交錯影響個體的行為和發展。對幼兒而言，微系統的影響最為直接而重大，其次是內系統。布氏認為家庭對幼兒的重要性不僅在於提供照顧而已，而且如果父母有第三方面，如祖父母、信仰社區、朋友、宗教團體或鄰居社區等欣賞及喜愛他們

對孩子的照顧的話，就更能點燃為人父母的熱情，父母會更有能力提供孩子需要的身體和心理需求。此外工作場所的要求和規定也影響家庭關係和兒童的教育，有些對家庭友善的企業會給父母彈性上班時間，提供育兒津貼、托兒照顧設施，鼓勵家庭參與學校，提供員工資源參與孩子的教育或直接捐款或設備給幼兒園或學校等，這些對家庭和社區關懷友善及支持的措施也會影響孩子的發展和成長。此外，一個社區和大社會的文化也會影響孩子的發展。

二、維高斯基的社會文化論 (Vygotsky' s sociocultural theory)

蘇聯的心理學家維高斯基所提的社會文化論和布氏的生態系統觀理論一樣，都強調外在世界對兒童發展的重要性。維高斯基認為人類的知識來自文化，也就是說我們大部分的知識來自家庭和大社會。兒童的很多行為根源於家庭期待，教師要協助兒童發展合適的行為時，不只要教兒童學會新的行為規則，還要和兒童的父母溝通取得支持才進行得通，因此教師必須支持尊重家庭並肯定他們的文化價值觀和傳統以取得家庭的合作。維高斯基認為個體的思想受到其所處社會和歷史的假設所決定，不正確的歷史假設會矇蔽我們的思考，正確的社會及歷史假定能以正面有用的方式影響個體的思想。維高斯基提到最佳發展區 (Zone of Proximal Development, ZPD) 的概念，認為一個比較有經驗、有知識的成人或同儕的鷹架作用對兒童的認知發展有很大的助益，也就是強調學習者和指導者的合作關係，這位指導者可以是家人、同伴、教師或社區人士。教保人員應用維高斯基社會文化論的觀點來教幼兒的話，就會尊重所有幼兒家庭的價值和傳統，也能協助教師分析他們自己的信念系統。

三、家庭系統觀理論 (Family Systems theory)

Olson & DeFrain (1994)指出從家庭系統理論的觀點來看，因為家庭中所有成員互相連結在一起，形成一個團體或一個系統在運作。因此發生在家庭任何一個成員身上的每件事情必定對家庭中所有其他成員產生影響和衝擊。家庭系統理論視家庭為一個有其生命週期的動態的互動系統，兒童在家庭中發展，兒童與家庭互相影響，兒童既受家庭形塑也形塑家庭。所有家人也互相影響。孩子和家庭的關係是互惠的，且關聯到其他重要的生活脈絡，例如學校及同儕團體等，因此家庭是一種重要的社會制度。既然家庭是動態發展的，也有其生命週期，所以家庭能力如凝聚力、彈性和溝通能力及家庭的壓力等可能隨時間或週期而改變，有幼兒的家庭其凝聚力可能較強但其壓力也較大。Couchenour & Chrisman(2008)特別呼籲教保人員要了解家庭中每個成員在幼兒的生活中都扮演某個角色，對幼兒的行為都有影響，家庭中的壓力也可能改變兒童的角色及兒童與其他家庭成員的關係，某些家庭的迷思可能影響幼兒在幼兒園的行為，教保人員與父母的合作關係可協助兒童和父母，不但可增進兒童和父母的能力，也可減輕兒童和父母的壓力。

四、 影響領域重疊理論 (overlapping spheres of influence theory) Epstein (1995)和 Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jason, & Van Voorhis,

(2002) 提出一個以兒童為中心的架構：影響領域重疊理論。他提出此架構中有四個重要概念：「像家一樣且喜歡家長的學校」(family-like schools),「像學校一樣且喜歡學校的家庭」(school-like families),「關懷社區的家庭 (community-minded families) 及「對家庭友善的學校和社區」(family-friendly schools and communities)。所謂「像家一樣且喜歡家長的學校」就是指學校重視每個孩子的獨特性，讓每個孩子覺得被包容並歡迎所有的家長而不只是那些容易接觸到的家長；「像學校一樣且喜歡學校的家庭」就是認定孩子是學生及學習者而且鼓勵孩子成功，家庭認同學校並強化學校學習及家庭作業的重要性；「關懷社區的家庭」是指能從各方面以不同方式幫助鄰居和其他家庭的家庭；「對家庭友善的學校和社區」就是會考慮當代家庭的現實狀況及需求。他認為家庭、學校和社區是兒童學習和成長的三個主要脈絡，這三個脈絡互相重疊影響兒童的學習。這三個脈絡有某些共同的目標，例如學生的健全發展和學習成功，而這共同目標的達成有賴三者的合作行動和支持。Epstein 認為學校對兒童的關心反映在學校對兒童家庭的關心上，假如教育者僅將孩子視為學生，則容易將家庭和學校分開來看，家庭作它自己的工作而將教育工作留給學校去作。假如教育者視學生為孩子，則傾向於視家庭和社區為學校的合夥人，能共同為孩子的教育和發展而努力。教育合夥人承認他們對孩子的共同興趣和責任，願意合作為孩子創造更好的教育機會。家庭、學校和社區三個脈絡在某些方面可以合作，在另一些方面則可以分開運作，但並非此三個脈絡的合作就一定能造就成功的學生，關鍵在其合夥的活動必須是能引導和鼓勵學生去造就他們自己的成功。家庭、學校和社區是提供兒童社會化及教育的重要場所，三者能視兒童的學業成功為它們共同的目標，而且也經由它們的合作和支持來達成此目標，則三者能成為真正的合夥人。他認為夥伴關係是一個需要投資時間和心力的長期艱辛過程，不只是辦幾次活動就可以的。家庭、學校和社區的合夥可以形成一個關懷的社區，社區和學校能體認家庭的需求和當代家庭的現實問題，能增進家長的能力和領導以連結社區中的其他家庭以幫助學校，家庭能提供學校服務和支持，可以改善學校和社區。假如孩子感覺被愛、被關懷、被鼓勵去扮演好他們做學生的角色，他們就較有可能努力學習，因此家庭、學校和社區的良好夥伴關係能幫助孩子在學校成功及增進孩子未來成功的可能性。

陸、幼兒園、家庭和社區參與合作的益處

教育家杜威倡議教育即生活，兒童的教育不能與其生活環境脫節。兒童生活於家庭和社區中，這三方面的合作能創造四贏局面，使兒童、家庭、

學校及社區都獲益。根據 Henderson & Berla (1996)、Henderson & Mapp (2002)、林明地 (2002)、Bagin & Gallagher (2003) 和 Rhodes, Enz, & Lacount (2006) 的研究和報告，家庭和社區參與合作對家庭、學生、學校及社區均有益處。當學校肯定兒童的家庭及文化並且促進家庭參與，學校和家庭就會發展出一種支持孩子學習的環境。三邊的合作對兒童作為一個學生的助益是：有比較好的情感、認知、身體與運動學習，比較好的出席率和家庭作業完成率，比較少安置在特殊教育，比較積極正面的態度和行為及比較高的高中入學率。對家庭的助益是：因為對家庭教育孩子能力的信任而提高家庭的自信心，最終會增進家庭參與孩子教育的投入程度，並增進孩子在學校的成功，增進家長對追求更多教育的動機，因而促進家長追求終身學習的動力。對學校和社區的益處：增進家長對教師的評價，因而提高教師的士氣及增進學校資源，進而改善學校教育品質，提高學校教育聲望和形象，使學校獲得較佳公眾支持的機會，也可使學校獲得許多能幫助學校辦學的良好意見和建議，而社區的價值和優先考量的事也可獲得認同。

柒、幼兒園、家庭和社區參與合作的做法

許多研究顯示家庭、學校和社區合作成功的要素在於能以持續的、開放的雙向溝通建立信任的關係，並有良好合作氣氛 (Hiatt-Michael & Hands, 2010)。幼兒園與家庭和社區的關係並不是單方面的，彼此相互依存。蔡春美、張翠娥、陳素珍 (2000) 指出幼兒園要建立良好的家庭與社區關係必須注意不能完全成為家長的利益代表者，也不能僅作家庭教育的矯正者，幼兒園是家庭與廣大社會之間的橋樑，教保人員應有其專業判斷和決定，善用教育的力量，尊重家庭與社區的優良影響，並消弭其不良影響。Couchenour & Chrisman (2008) 指出阻礙家長參與常見的因素包括學校、教師和家庭等方面的問題。在學校方面是學校的傳統哲學缺乏與家長社區合作的理念或缺少時間或教師缺乏準備。在教師方面是職前教育缺乏此方面足夠的訓練，在家庭方面是合作意願不高，另外就是學校和家庭雙方面對孩子的教育和親師合作的看法有歧異，或以負面觀點看待，或雖然雙方都重視，但是現代家庭的差異性很大，挑戰了家長參與的做法。關於幼兒園如何與家庭建立良好的關係，美國幼教協會 NAEYC 提出幾項建議 (Bredekamp & Copple, 1997)，認為最重要的是學校與家庭要建立互惠、尊重和信任的合作關係，雙方要有合作、協商和分擔責任的機會。教師要與家庭之間作經常性的雙向溝通，例如每日家長接送孩子時的短暫溝通、例行的家長會或親職教育機會，藉由這些雙向溝通機會，教師要與家長分享他們對孩子在學習和發展上的了解及對兒童的專業知識。教師對兒童有其專業責任，但也要肯定家長為孩子所作的的選擇和目標，並且能以敏覺性和尊重態度來回應家長對孩子的關心。學校要建立親師合作的哲學，歡

迎家長來學校並參與孩子的教育和照顧的決策。學校要提供關於孩子的正確完整的資訊給家庭，讓家庭能夠參與孩子的課程學習和評量。當兒童由一個學習階段升到另一個學習階段時，學校也應該結合教師、家長、社會服務機構、衛生機構及對兒童有教育責任的諮詢者，提供並與家長分享有關兒童發展的訊息。Church & Dollins (2010)指出學校以多種方式促進家長參與，例如辦理家庭之夜(family night 或 back to school night)、校園開放家長參觀日(open house 或 open school night)、提供場地成立家長中心或成人學習中心(parent center, parent room, family center, adult learning center)、親職研習工作坊(parent workshop)或組織家長志工團體(volunteers, parents as partners in and out of the classroom)讓家長協助教室內和教室外的志工服務。

Epstein 等人(2002)認為成功的家庭、學校和社區合作有幾個共同的特徵：承認影響學生發展的三個重疊領域的重要性，關心能促進合作的各種參與方式、合夥的行動團隊、規劃完整的三年藍圖和一年的行動計畫，結合課程和教學改革，專業人員的持續成長和發展，以關懷為核心，持續的強化合夥關係和持續的檢核與改進。他們指出有些研究顯示孩子通常是家庭獲得學校訊息的最主要來源，因此，學生也是學校家庭和社區合作成功的關鍵。此外，學校教師和行政團隊的專業準備度也是重要因素。他們指出學校通常運用親職教育(parenting)、溝通(communicating)、志工服務(volunteering)、家庭協助兒童在家學習活動(learning at home)、家庭參與學校有關家庭及兒童的決策(decision making)及結合並提供社區資源及服務給家庭和學生，並提供服務給社區

(collaborating with the community)這六種參與形式來和家庭及社區維持夥伴關係，這也是關懷家庭和社區的六種行動。Kreider & Sheldon (2010)指出家庭和社區參與學校是多面向的做法，應該包括校內和校外。Sanders(2002)指出學校和社區的夥伴關係有多種對象也有多種焦點，在對象方面，例如與社區中的企業團體、大學和教育機構、健康照顧機構、政府單位和軍事機構、全國性的服務和志工社團、宗教團體、銀髮族社團或老人組織、文化及娛樂團體及其他各種社區組織的夥伴關係。在焦點方面，有以學生為焦點，(例如獎學金、學生戶外教學協助、學生課後照顧、學生補救教學個別輔導等)，也有以家庭(例如親職研習、成人教育、父母諮商等)、學校(例如學校設備和教材的提供、校園美化或整修、捐贈學校辦理活動基金、教室協助等)或社區(例如學生社區表演或展覽、美化社區、參與社區慈善活動等)為焦點。他認為社區參與活動是學校整體夥伴計畫中重要的一環，不但可支持和強化其他如親職教育、溝通、志工服務、家庭協助兒童在家學習活動、家庭參與學校有關家庭及兒童的決策五種參與形式，和社區合作也可提升學校的課程，發現、傳播和善用社區資源，擴展學校的影響力和觸角，並提升學校的形象和聲望。

Couchenour & Chrisman(2008)指出在親師合作中，幼教人員應表現出其專業性：尊重家長隱私，努力為幼兒的福祉奔走，與家庭、社區和社區中的其他幼兒園及機構建立合作關係，了解自己的角色和界限以便維持公平以及經常作紀錄。

捌、結語

兒童生活於家庭、學校與社區之中，此三者的合作參與兒童教育工作，不但可讓兒童的健康發展和有效學習得到更大的保障，可預防兒童不良行為及未來社會問題的產生，可建立學校優良的公共圖像，有助於學校教育目標的達成，也可讓社區的凝聚力加強，社區資源得以有效整合利用，民主社會的公共教育效益得以發揮。幼兒園與家庭合作是幼兒教保工作的傳統，近年來，社區在兒童社會化過程中的角色也逐漸被重視。因此，家庭、學校和社區的合作不但是世界各國幼兒教育的傳統，也是國民教育的重要趨勢。我國幼保界和國民小學目前在這方面有積極的做法，然而仍較偏重在家長參與方面，在社區參與合作方面仍須繼續努力。

幼兒教保工作者是幼兒教育的倡導者也是執行者，幼兒教保工作需要家庭與社區的參與合作方能有效。然而，我們的教保工作職前訓練在這方面似乎做得不夠，僅少部分行政課程或親職教育課程中有關園所與家庭社區合作的概念訓練，很多新手教保人員最怕與家長溝通，而且也缺乏與家長溝通的知能，致使一開始的親師關係就緊張，以致遇有誤解或衝突時，很難在尚未有信任的關係基礎上作理性的溝通和協商，更遑論推展參與合作關係。Kreider & Sheldon (2010) 指出家庭、學校和社區參與合作的執行和研究需要結合人類學、教育學、心理學、社會學和人類發展學的科際整合，所以教師的品質和這方面的訓練議題值得重視。Couchenour & Chrisman(2008)也指出教保工作者除了要了解兒童之外，也要有對家庭了解的深厚知識。參與幼兒的學習是每個家庭的權利也是義務。雖然家庭參與在幼兒教育已有長久的傳統且比其他階段的教育都做得多，但仍有值得幼兒教保工作者更努力的部分，例如教師職前教育缺乏培育教師足夠的作學校、家庭與社區參與合作工作所需的知能、氣質與態度。本文初步探討學校、家庭社區合作的相關理論與做法，將作為下一步探討個案幼兒園實務工作的基礎。

參考文獻

- 林明地 (2002) 學校與社區關係。台北市：五南。
- 鄭熙彥 (1994) 學校教育與社區發展。高雄市：復文。
- 蔡春美、張翠娥、陳素珍 (2000) 幼教機構行政管理—幼稚園與托兒所實務。

台北市：心理。

- Bagin, D. & Gallagher, D. R. (2003) 學校與社區關係 (洪福財、謝如山、林曜聖譯) (原著出版年 2001, 7th ed.)。台北市：五南。
- Bowman, B. (1994). Home and school. In S.L., Kagan & B. Weissbourd (Eds.), Putting families first: America's family support movement and the challenge of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn and flourish. Cambridge, MA: Perseus.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Burke, M.A., & Picus, L. O. (2001) Developing community-empowered schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Chadwick, K.G. (2004). Improving schools through community engagement: A practical guide for educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Church, K.L., & Dollins, C.A. (2010). Parent engagement at school. In D.B. Hiatt-Michael (Ed.), Promising practices to support family involvement in schools (pp 75-95). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Couchenour, D., & Chrisman, K. (2008). Families, schools, and communities together for young children (3rd ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Epstein, J. L. (1995). School/family /community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta kappan, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jason, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). School, family and community partnerships your handbook for action (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Feeney, S. & Kipnis, K. (1998). Code of ethical conduct and statement of commitment. Washington, DC: NAEYC.
- Fullan, M. (2000). Leadership for the twenty-first century: Breaking the bonds of dependency. In The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership (pp.156-163). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Heath, S. B., & McLaughlin, M. W. (1987). A child resource policy: Moving beyond dependence on school and family. *Phi Delta Kappan*, 68, 576-580.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1996). *The family is critical to student achievement: A new generation of evidence*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hiatt-Michael, D. B., & Hands, C. M. (2010) *Family involvement policy, research and practice*. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices to support family involvement in schools* (pp 1-8) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Himmelman, A. T. (1994). *Communities working collaboratively for change*. In M. Herman (Ed.), *Resolving conflict: Strategies for local government*. Washington DC: International City/ County Management Association.
- Kreider, H., & Sheldon, S. B. (2010). *Theoretical perspectives on family involvement*. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices to support family involvement in schools* (pp 9-23). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Massinga, R. (1994). *Transforming social services: Family-supportive strategies*, In S. L. Kagan & B. Weissbourd (Eds.), *Putting families first: America's family support movement and the challenge of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moles, O. C. (2010). *Family involvement in federal education programs-The Bush Years*. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices to support family involvement in schools* (pp 171-187). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Olson, D. H., & DeFrain, J. (1994). *Marriage and the family: Diversity and strengths*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Powell, D. (1989). *Families and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Rhodes, M., Enz, B., & Lacount, M. (2006). *Leave no parent behind: Three proven strategies*. *Young Children*, 6(1), 50-51.

- Sanders, M. G. (2002). Community involvement in school improvement: The little extra that makes a big difference. In Epstein, J. L. etc. (2002). School, family and community partnerships your handbook for action (2nd ed.) (pp30-39). Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.
- Weissbourd, B. (1994). The evolution of the family resource movement. In S.L. Kagan & B. Weissbourd (Eds.), Putting families first: America' s family support movement and the challenge of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

國小一年級品德教育之行動研究---以「尊重」為例

吳培源¹、許靜琴²

¹南華大學 幼兒教育學系 專任副教授

²二水國小 教師

摘要

本研究採行動研究，由導師選定平日較暴躁易怒的孩子為研究參與樣本，選擇『尊重』議題為品德教育的核心概念，以將心比心、謙恭有禮、不要嘲笑或怒罵別人及不要欺負或找別人麻煩四個主題，搭配《莉絲的要和不要》、《感恩之門》、《烏鴉太郎》及《公園小霸王》四本繪本進行教學活動，以探討利用繪本引導孩子具備尊重美德的成效及歷程。

本研究以彰化縣天使國小小一年級3位學生（化名S1、S2、S3）為研究對象，自民國100年8月29日至100年10月12日止，每週進行一次，每次一小時，為期6週的教學，透過繪本教學、參與觀察、團體討論、省思與札記、資料的蒐集、分析與討論等方式研究。本研究主要發現如下：

- 一、「人性本善」在孩子身上表現無疑，幼兒天真單純，在討論中，發現其實他們的是非對錯皆了然於胸，只是個性太莽撞，假如師長能多注意他們，動燭先機，糾紛將不會發生。
- 二、繪本的選擇甚為重要，插圖誇大幽默、情節切合幼兒生活情境、文字編排生動活潑，可引起孩子共鳴，更可收事半功倍之效。
- 三、老師如能把握機會，隨機引導孩子，「尊重」的觀念將點點滴滴累積在幼兒心中。

關鍵詞：國小一年級、品德教育、尊重、行動研究

壹. 前言

一. 研究動機與研究目的

1989年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，會議中特別指出：道德、倫理與價值觀是人類面臨的首要挑戰（周慧菁，2004）。為了迎接此一挑戰，美國、英國及日本等先進國家紛紛提出加強品德教育之方案，以加強學生是非善惡的價值判斷，建立良好的行為規範，以解決人群互動與社會組織系統所面臨的問題。

我國一向重視倫理道德教育，過去在中小學課程設有倫理或道德等課程，但實施九年一貫新課程以來，卻不見相關科目，引起社會人的擔心。因此，教育部依據九十二年「全國教育發展會議」結論，成立「品德教育工作小組」，隨後推出教育部「品德教育促進方案」，以因應社會變遷與學生身心發展變化之需求，藉以引導並協助各級學校，強化學校對於當代核心價值之建立與認同、行為準則之確立與實踐，以及人文與道德素養之提升（教育部，2004）。

心理學家馬斯洛（Abraham Maslow）提出，他主張人類需求可分為五個需求層次，依序為生理需求、安全需求、歸屬（社會）需求、尊重（自尊）需求及自我實現需求等，在第四項中尊重需求說明幼兒亦有獲得並維護個人自尊心的需求。換句話說，期待受尊重也是幼兒殷殷期盼的，因此，教師在實施幼兒道德教學時，應引導孩子尊重他人並灌輸幼兒「尊重他人」是十分重要的觀念。

研究者在小學教學現場擔任教師十多年來，發現很多孩子自我觀念太強、對人事物不懂謙恭、欺負或找別人麻煩、面對他人之無心之過，不願寬容、口出穢言……等，而幼兒階段不僅是模仿性也是可塑性最強的時期，應把握此關鍵期，發展幼兒的道德觀。

因此，研究者經常思考，是否有適合的教材或教學方法，有效的幫助老師建立孩子的美德？而繪本（picture books）極多的插圖除了可以表達文字所不能表達的，更重要的是少掉大量的文字，可以增加孩子的參與感，減少孩子的排斥。故研究者嘗試以繪本為媒介，進行本篇行動研究。

基於上述研究動機，本研究目的如下：

- （一）探討教師以繪本教學建立學生「尊重」的概念與實施成效。
- （二）瞭解教師以繪本教學建立學生「尊重」品德的歷程中遭遇的困境與因應之道
- （三）根據研究結果，提供教師實施品德教育的參考

二. 名詞釋義

為便於研究進行與敘述，茲將本研究所涉及之重要名詞定義如下：

（一）國小一年級

本研究所指國小一年級係依據國民教育法設立，以提供6足歲階段兒童學習所設立之教育園所。

(二)品德教育 (character and moral education)

本研究所指的「品德教育」包括「品格教育」與「道德教育」，係針對幼稚階段學童施以適當的課程與內容，教導幼童瞭解基本的行為、喜愛良好行為，養成良好的生活習慣與道德態度，並具體表現良好道德行為。

(三)尊重 (action research)

德國道德哲學家 Immanuel Kant 認為道德的行動必須是出自於責任，其無上命令(Categorical Imperative)之一要求「把人視為目的，而絕不當作工具」，明確說明「尊重」的重要性。Kant 在此特別強調尊重他人即是尊重每個人的尊嚴。但在現代，我們也可以將其推至尊重自然、尊重環境。引導孩子學習自律，知道自己應該做甚麼，再透過實踐而得到自尊和他人的尊重。

(四)行動研究 (action research)

本研究所稱的「行動研究」就是在天使國小(化名)針對一年級品德教育課程的規劃與實施，由教師擔任教學及研究者，進行品德教育之研究與探討，以期發現品德教育教學面臨的問題，進行有效的檢討與修正

貳. 文獻探討

根據研究目的，針對品德教育概念與相關理論，國小品德教育課程發展與實施及相關研究等探討如下：

一、品德教育的基本概念

(一)品德教育的意義與內涵

品德就是個體認知自己在人際社會中角色責任，促使其表現出合宜得當的行為。主要在建立「核心價值」，核心價值定義出個人在民主社會中需要善盡的責任與義務，保障人類應有的權利，並肯定人類的尊嚴與價值，促進個人與群體均能朝向和諧與正向發展。

自古以來中外社會在教育的過程中皆重視品德教育的培養(張德聰, 2007), McClellan (1992) 指出, 道德教育注重在個體及社會中有關是非善惡判斷之倫理議題。學者(吳清山、林天佑, 2005; 吳武典, 2007)指出品德教育係透過認知與學習的教育歷程, 以陶冶學生良好的社會行為, 發展良好的個體特性, 進行良好的社會行為與互動。

Rose 和 Sharon(2001)指出, 品德教育包括有尊敬、責任、誠實、關心、自律、信賴、公平、公民、勇氣、堅忍、忠誠等核心概念。美國品格教育聯盟 (Character Education Partnership) 歸納六大品格基石, 包括尊重、關懷、責任、信

賴、公正、公民責任(周慧菁, 2004)。Lickona(2003)提出智慧、公平、堅忍、自律、愛心、積極、努力正直、感恩、謙卑作為美德的核心價值。美國品格教育聯盟(Character Education Partnership)歸納六大品格基石, 包括尊重、關懷、責任、信賴、公正、公民責任(周慧菁, 2004)。Lickona(2003)提出智慧、公平、堅忍、自律、愛心、積極、努力、正直、感恩、謙卑作為美德的核心價值。美國品格教育聯盟(Character Education Partnership)歸納六大品格基石, 包括尊重、關懷、責任、值得信賴、公正、公民責任(周慧菁, 2004)。因此, 品德教育內涵並無一個絕對的答案, 而是與時俱進的社會共同價值與規範, 培養與建立個人的為人處事基本態度與價值觀。進行品德教育之前, 必須由參與其中的行動者, 諸如: 教師、家長、行政人員與社區成員共同商議要教導的品德教育的主要內涵, 作為提升品德教育的素材與方針。

中華民國幼兒教育改革研究會(2008)曾於1998年草擬「幼教專業倫理守則」草案, 並於2001年通過草案, 其幼教倫理守則的基本信念:

1. 幼兒期是人類生命週期中獨特且重要的階段。
2. 幼兒教育工作乃是以幼兒發展的知識為基礎。
3. 尊重及支持幼兒與家庭之間的親密關係。
4. 了解幼兒的最佳方法是由其家庭、文化和社會脈絡著手。
5. 尊重每個個體的尊嚴、價值和獨特性。
6. 在尊重和關心之中, 最能幫助幼兒和成人發揮其最大的潛能。(引自吳蓓椒, 2008)

第五點也明確表示尊重的重要。所以, 幼稚園教師在實施幼兒品格教學時, 應思考如何尊重幼兒, 並將此一尊重的觀念導入教學情境中, 唯有讓幼兒感受自身受到尊重, 他才能在受到尊重的氣氛中學會尊重別人。

綜合上述學者觀點, 可知「尊重」為「品格教育」重要概念, 因此, 研究者採用行動研究, 探討繪本教學對於尊重品格的實施成效, 以期學生養成尊重他人的態度與和諧人際關係之歷程。

二. 品德教育的重要理論

品德教育的重要理論包括道德發展論、倫理學、利社會行為發展論。其理論分別說明如下:

(一) 道德發展論 (theory of moral development)

學者(歐陽教, 1986; 單文經、汪履維, 1989; 詹棟樑, 1997)指出, 道德的發展不但與社會規範息息相關, 與個人的身心成長

歷程也有密切的關聯。皮亞傑(Jean Piaget)以「認知發展論」為其理論基礎，其發現兒童道德發展是循序漸進，有其階段性的發展，從無律階段進到他律再到最高層次的自律三個階段，Kohlberg(1981)根據皮亞傑的道德認知發展論，他提出三期六階段論，包括道德成規前期（第一階段為服從避罰取向和第二階段相對利益取向）、道德成規期（第三階段尋求認可取向和第四階段法律秩序取向）、道德成規後期（第五階段社會契約取向和第六階段普遍道德原則取向）

在康德(Immanuel Kant)的自律道德觀方面，認為人的行為本身不是目的，而是出於外在的條件是假言式命令，是有條件的、被動的、外爍的，所以可視為一種「他律」的規範(歐陽教，1986)，道德的認知理解係從外在環境提供的反應與回饋中獲得，當兒童的行為表現合乎社會規範，就會受得社會的讚許，幼兒開始習得道德認知並培養出道德情感，深信這樣的行為為社會讚許並且獲得正面的回應，使自己願意朝向上述的情形，也就是由他律逐漸發展至自律的過程。換言之，是透過個體的自律以實踐道德，為道德而道德(朱啟華，1992；歐陽教，1986)。所以道德的發展是循序漸進，逐步培養發展出來。

(二) 倫理學 (ethics)

倫理學關注的是人類在社會中與他人或環境互動作用，必須遵守的規範與合宜的行為。西方自啟蒙運動發展後，倫理學發展成兩條重要路線，其中義務論，將道德訴諸先驗的立場，另一為功利論，發展一套客觀的模式計算道德，日後衍生發展的有德行倫理學與關懷倫理學，因此一般倫理學的主要理論包括功利論、義務論、德行倫理學與關懷倫理學(林火旺，2001；簡成熙，2005)，功利論強調追求行為結果可以獲得最大的效益，義務論強調為人必須遵守的規範與重視道德本質，德行論強調發揮人類的良知良能。Noddings提出關懷倫理學，以需求與回應為基礎，關懷人最深刻的感受，是道德的核心價值，根植於人際互動間的接納和回應。道德行為的核心泉源，必須在生活中實踐，才能體會真正的關懷，道德情境是真實世界中的事情(Noddings，1992)。關懷倫理學強調結果，希望人們成為關懷者，發展出關懷的德行與能力。不論怎樣的道德教育措施，都要以關懷為基本的動力，重視師生間的關係，著重於個人與社會的處境，賦予關懷的能力(Morrison, 1985；Thornton, 2001)。所以關懷倫理學特別重視動機的重要性，透過生活實踐的過程練習與學會關懷的行為。

(三) 利社會行為 (prosocial behavior) 發展論

人類以群體生活的方式形成社會，個體在社會運作與互動過程中會出現分工與合作的現象，一方面讓個體獲得生存條件，一方面促進社會的進步。當個體自發性行為對於社會產生正面與積極的影響，就是利社會行為。Eisenberg 和 Mussen (1989) 認為，利社會行為是一種利他行為，行為的目的在於促進他人或團體的福祉，而不是基於某種利益或是酬賞，行為過程中可能會有些犧牲冒險、互動合作的付出。利社會行為在不同身心發展階段會有不同的行為表現，也受到成人與社會教育回饋的影響，可能基於個人的價值信念，產生感同身受同理心的行為。利社會行為是站在助人的立場為他人思考，因此不同年紀的利社會行為與利他行為的表現會有所差異。

綜合上述，品德教育的理論主要包括道德發展理論、倫理學與利社會行為 (prosocial behavior) 為主要理論。道德發展理論強調個體道德的建立是循序發展，從無律階段，到他律階段，最後希望達到自律階段，所以教育的功能必須在無律與他律階段介入，使孩童的道德認知與情感逐漸發展。倫理學強調注重個體與外在的環境互動，必須透過教育使個體面對外在環境衝突時，建立內在的關懷情意，使道德的理想獲得強化，最後在實踐中表現出它的光明和價值。利社會行為重視對於社會責任的理解與建議，從獲得社會正向認同與增強過程中，以感同身受的理解去協助他人，再行為中建立起深層的價值信仰，進而形成利社會行為。(吳培源、黃錫培、徐明和，2007)

三. 品德教育的相關研究

民國九十年開始推動的九年一貫課程，雖然沒有品德教育的學習領域規畫，但因品格教育直接影響學生行為與價值觀念，所以仍受到學校與教師的重視，茲摘述幾篇與國小品德教育相關研究如下：

林巧鵬 (2004) 以「台北市國民小學品格教育實施現況調查」為題，採用調查研究法研究發現，品格教育之「教學方式」以具備理論基礎之「道德教學法」及融入非正式課程之「多元教學方式」為主。

李宣俞 (2005) 以「國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究」為題，採取準實驗研究法，探討其融入綜合活動學習領域學習之成效。結果發現「品格教育方案」融入綜合活動學習領域，對於國小三年級學童「責任」、「值得信賴」、「尊重」、「公平」、「關懷」之品格提升有立即效果。

蘇芸慧 (2005) 以「國小教師品格教育課程實施之個案研究」為題，採取個案研究法，研究發現品格教育可採取教室觀察、軼

事記錄法與面談法等來瞭解學生的品格學習情形，影響個案教師品格教育實施之因素主要有教師因素、師生互動因素、家長因素以及學校整體環境脈絡等因素的影響。

吳培源、黃錫培、徐明和（2007）以「國小二年級品德教育之行動研究」為題，採用行動研究法，探討「尊重」、「感恩」、「惜福」三個核心概念，研究發現品德教育的實施，可以透過故事講述，導入品格概念，提供品德情境、生活實踐的步驟實施，對於導正學生品德概念及行為具有預期效果。

綜合上述研究結果，國民小學品德教育的推動，學校教師如能視課程規劃，進行品德教育課程教學，對於學生品德教育會有正面影響，也就是學校與教師對於品德教育的投入，可以發現學生品德行為上的改變。

參、研究方法與進行步驟

一、研究對象與研究人員

本研究對象為彰化縣天使國小（化名），該校低年級在生活課程上採「統整課程」教學，將國小課程標準之語文、社會、綜合活動等課程融於整個教學過程中。學校的教學目標與課程設計，適合進行行動研究。

研究者在小學教學現場擔任教師十多年來，曾修過教育研究法及課程發展行動研究的訓練，在本研究中所扮演的角色是多元的，一方面是行動研究的主導者與規劃者，另一方面又是觀察者，擔任資料蒐集與分析者的角色。

二、研究方法與研究流程

本研究採用行動研究法，為教師兼研究者在課室實務的教學行動研究，藉由師生對話、教學省思札記，觀察記錄、錄音、學生回饋等資料，並輔以文件分析等方式蒐集資料，再就所蒐集資料予以分析，研究者（化名R）以立意取樣方式，以天使國小（化名）快樂班級（化名）三位兒童S1、S2、S3（化名）為研究觀察對象，透過繪本教學、參與觀察、教室紀錄、團體討論，進行研究資料的搜集、分析與討論，從幼兒行為表現評估對於品德教育的認知與情感，瞭解透過課程設計與教學活動是否能提升幼兒的品德行為實踐。

三、研究步驟

本研究採用行動研究，主要是針對教學現場的問題，提供教師進行實務推動與實踐知識的空間，參考甄曉蘭（2001）、蔡清田（2001）意見，擬訂下列步驟。

（一）準備階段（100.8.29-100.9.4）

研究者於學期開學前開始規劃本項研究，進行蒐集國內外有關品德教育課程之初步資料，選擇『尊重』議題為品德教育

的核心概念，以將心比心、謙恭有禮、不要嘲笑或怒罵別人及不要欺負或找別人麻煩四個主題，搭配《莉絲的要和不要》、《感恩之門》、《烏鴉太郎》及《公園小霸王》四本繪本進行教學活動，並規劃品德教育的課程在原有的作息時間實施。

(二)行動研究階段(100.9.5-100.10.11)

本研究進入行動研究時程為6週，自9月2日起進行正式教學活動，計進行6週。

(三)資料分析階段(100.9.27-100.10.11)

研究者一方面進行研究，一方面就已蒐集對談與紀錄的資料進行分析，此階段最重要是將資料進行整理分析，成為可以描述與產生意義的資料。本研究所有的研究資料包括觀察紀錄、教學日誌、軼事紀錄等文件資料，參與觀察由實施教師協助進行觀察。研究者將所蒐集到的資料轉化為逐字稿進行編碼，便於資料的整理與歸類。

為了方便閱讀資料的記錄與解讀，將所搜集的資料，均先做出分類，進行編碼並搭配英文代號，符號意義對照如表1：

表1 資料分類編碼表

符號	R	S1~S3	錄 1000905	札 1000920	RA
代表意義	研究者	3位參與幼童	表示100年9月5日錄音	表示100年9月20日反省札記	研究者要求S1-S3需採取的具體行動

(四)研究報告撰寫階段(100.9.27-100.10.12)

研究報告的撰寫，根據上述過程中所蒐集的資料，進行分析歸納與整理，研究者必須清楚陳述研究的歷程與情境，並在撰寫過程中，對資料進行持續的修正與審核，保持最清晰與最真實的描述。

四、研究倫理

行動研究以教育現場作為研究的領域，進行與人具有密切相關的教育問題，必須尊重研究對象與相關人員的身心感受，因此在學期開學時向兒童的監護人或父母進行說明。研究過程中，對相關資料進行管理，避免個別資料外洩。論文呈現涉及相關人員，均以化名及代號稱之，加以保密。

肆、「尊重」的四個行為準則

一. 要將心比心

孩子的歷程，不應只是學習贏在起跑點這些知識的課程：學習語文、數學、使用名牌的東西、上貴族學校，考試、讀書、寫作……等等，而應以「品格教育」做為從起跑點到終點的教育，這是一生

受用不盡的寶藏。其中，站在他人角度，多替他人想一想，其實是心理學中「同理心」的發揮。同理心表現在與人互動時，能站在別人的角度去思考。同理心能讓人的心更柔軟，促進人和人之間良好的溝通，增加為他人著想的行為。

二. 要謙恭有禮

能夠表現適當的言語和行為，待人處世抱持謙虛恭敬、態度和藹可親的態度，行為莊重而合於禮法。謙恭、有禮、莊重、謙卑、禮讓、和氣、不驕矜自滿。通常幼稚園小朋友皆天真單純，不要心機，會引發衝突都在於彼此話語和行為對待缺乏禮貌：隨手推他人、批評別人的作品、強占遊戲器材……等。師長可透過衝突雙方的說法，引導孩子明白尊重的行為法則中謙恭有禮的重要，。

三. 不要嘲笑或怒罵別人

以尊崇敬重態度對待他人，且能相信而不猜忌他人；對和自己意見相左的人抱持包容態度，孩子在校園生活中，常有機會學習尊重的功課。我們需讓孩子明白不能因為自己和別人不同，就感到自卑或不滿，也不能因為別人和我們不一樣就嘲笑他們。其實，每個人都有屬於自己的故事，每個人也都有屬於他自己的成長經歷，要懂得接受與尊重每個人都是不一樣的。如果我們能用寬大的心胸接納自己與他人的不同，並教導小孩珍惜自己所擁有的，才能真正做到「心胸開放」

四. 不要欺負或找別人麻煩

校園裡或生活中的霸凌行為其實蠻常見，不管是怒罵或嘲笑別人，或是欺負、找別人麻煩，都應當即時的處理和導正。這中間除了師長介入處理外，讓孩子學習處理，培養思考和回應的能力也很重要。找別人麻煩或惡意欺負他人是非常不可取的行為，需要師長循序漸進的引導與關切。

根據行為準則，搭配《莉絲的要和不要》、《感恩之門》、《烏鴉太郎》及《公園小霸王》四本繪本進行教學活動。茲就繪本書名及情節摘要如表 2

表 2 繪本書名及情節摘要

編號	書名	情節摘要	尊重要點
1	《莉絲的要和不要》	在莉絲的眼中，媽媽好像只會說不要， <u>莉絲</u> 不要頂嘴、不要在屋裡大叫，不要這樣，不要那樣。聽媽媽說了這麼多， <u>莉絲</u> 決定也要表達一下對媽媽的意見，她也一口氣丟了許多不要，媽媽不要	將心比心

		一直講電話、不要皺眉頭嘆氣……。	
2	《感恩之門》	感恩節到了，一個移民家庭正忙著準備他們的感恩節大餐。可是就在這時候，兩個陌生人走進他們的餐廳。誰忘了把門關上？這下子，他們的感恩節大餐毀了！孩子們要把不速之客嚇走，奶奶可不這麼想，於是， <u>艾德</u> 和 <u>安妮</u> 就成了他們的座上賓。	謙恭有禮
3	《烏鴉太郎》	從山裡來的男孩，因為害羞顯得奇怪，上課時，他坐在教室的最角落，下課時，他總是走在同學的後頭。大家因為不了解，常常以取笑他為樂，但新來的老師卻發現了他獨特的才能。畢業同樂會上，男孩表演烏鴉的各種叫聲，引領大家想像他每天必經的悠遠的山徑，終於體會了他的辛苦和委屈。	不要嘲笑或怒罵別人
4	《公園小霸王》	<u>凱文</u> 最喜歡到公園玩耍了，但是小霸王 <u>山米</u> 常常一個人佔據公園裡的遊樂器材，不但不讓 <u>凱文</u> 接近，還會說一些話來恐嚇他。 <u>凱文</u> 的爸爸確卻用最簡單的方法來開導 <u>凱文</u> ，幫助他想出解決的方法。 最後 <u>凱文</u> 又來公園玩耍，不過，這一次 <u>凱文</u> 不但沒有因為 <u>山米</u> 的威嚇而逃跑，反而溫和的邀請 <u>山米</u> 一起建築沙礫堡，因而和 <u>山米</u> 成為好朋友。	不要欺負或找別人麻煩

伍. 繪本教學歷程及結果分析

本研究於民國 100 年 8 月 29 日至 100 年 10 月 11 日止，每週進行一次，每次一小時，共進行 6 次，其結果扼要摘錄分析如下：

一. 主題: 將心比心 搭配繪本: 《莉絲的要和不要》

Q: 莉絲覺得媽媽好像只會說"不要"，不要這個，不要那個。起先她有點生氣，但後來換成她對媽媽說"不要。後來他們改說"要"，

莉絲對媽媽提出八個"要"，媽媽也對莉絲說了八個"要"。想一想，自己是否曾造成別人的不舒服？

S1：我罵同學胖肥豬，他很生氣，還跑給我追。(S1 錄 1000905)

S2：別人拿球打到我，我馬上再K回去，他就哭了。(S2 錄 1000905)

S3：同學要跟我一起寫作業，我想趕快寫完，出去玩，所以不要跟她一起寫，她就生氣了！(S3 錄 1000905)

R：我們有時候會造成別人的不開心，如果是不小心，只要誠心向對方道歉，並告訴自己要更留心就好了。但如果是惡意傷害別人，不僅同學會討厭你，還會受到爸媽和老師嚴厲的處罰。(R 1000905)

RA：向3位同學認錯，並說出認錯的原因 (RA 1000905)

札：這本繪本的情節誇張又有趣，也正好都是孩子熟悉的事物，如：亂剪頭髮、爬樹、大吼大叫……等，小朋友唧唧喳喳參與討論，反應好熱烈。還有爆笑的情節，如在媽媽鞋裡養蜥蜴、舔小狗、在蘋果派裡放堅果，都讓孩子開懷大笑。在「要」與「不要」間，孩子的觀念可以更清楚了！(札 1000908)

二. 主題: 謙恭有禮 搭配繪本:《感恩之門》

Q：感恩節到了，一個家庭正準備他們的感恩節大餐，就在這時候，兩個陌生人走進他們的餐廳。孩子們要把不速之客嚇走，奶奶可不這麼想，於是，陌生人就成了他們的座上賓。想一想，孩子們為什麼要嚇走陌生人？

S1：我們不認識他，萬一他是壞人，抓走我們，要怎麼辦？(S2 錄 1000913)

S2：他們不是家裡的人，不能隨便進來 (S2 錄 1000913)

S3：我覺得是怕食物被他們吃完，就不夠了！而且他們在那裡很奇怪 (S3 錄 1000920)

R：我們遇到陌生人，當然會很害怕，也很不喜歡，還擔心壞人會不會傷害我們，但是假如我們多留意、多觀察，說不定可以在無意中幫忙別人呢！(R1000920)

RA：跟一位你最不喜歡的同學共同完成3件事 (RA1000920)

札：這本書敘說的是新移民家庭的故事，文化習俗都跟臺灣不一樣，孩子們很好奇，像狗屋那麼大的火雞、像長龍一樣的康加舞、舞會完後的交換禮物……都深深吸引著孩子，拓展視野，希望也能修正孩子的態度 (札 1000920)

三. 主題: 不要嘲笑或怒罵別人 搭配繪本:《烏鴉太郎》

Q：『烏鴉太郎』是全班都不喜歡的孩子，直到大家知道他會學各種烏鴉的聲音才改觀。想一想，為什麼大家不喜歡他？

S1：因為他很笨，很呆，還會抓一些蜘蛛、毛毛蟲，看起來真奇怪！

(S1 錄 1000927)

S2：因為他不說話，排隊都排在最後，也不跟大家講話，全身看起來髒髒的！（S3 錄 1000927）

S3：他怕老師，上課時都一直看窗外！（S3 錄 1000927）

R：烏鴉太郎會抓昆蟲、不專心、斜眼看人都是因為沒人關心他，假如在學校，有同學能跟他聊聊天，做朋友，也許他就不會這麼孤單了。（R 1000927）

RA：找到班上大家較排斥的同學，幫助他三件事（RA 1000927）

札：本書的背景年代是日本 40 年前的社會情境，孩子對於書桌為掀蓋式、衣服上的補丁、下雨天裹蓑衣皆感興趣，融入此議題，孩子更能感同身受。（札 1000927）

四. 主題:不要欺負或找別人麻煩搭配繪本：公園小霸王

Q：凱文懼怕總是把公園遊樂區佔為己有的山米。但他卻用「邀請」與「分享」跟山米達成協議。想一想，假如溜滑梯只有一座，你會如何做？

S1：我會跟他排隊輪流玩（S1 錄 1001004）

S2：我告訴他我先玩一下子，再借他玩。（S2 錄 1001004）

S3：我就叫他跟我一起玩（S3 錄 1001011）

S3：我不喜歡一個人玩，人多一點才好玩啊！（S3 錄 1001011）

R：沒錯！一個人孤孤單單的，假如有更多同伴加入，遊戲一定更有趣。還有假如玩具不夠，輪流或是等一下再玩都是很好的方式喔！（R1001011）

RA：跟同學和睦渡過 5 天的下課時間（RA1001004）

札：這本繪本中，不管山米怎麼威脅，凱文總能用柔性的方式回應，研究者也試著引導孩子當同學故意惹自己生氣時，我們可以用和平的方式解決。（札 1001011）

陸. 結論與建議

一. 結論

（一）在此次的研究中，孟子的「人性本善」在孩子身上表現無疑，幼兒天真單純，在討論中，發現其實他們的是非對錯皆了然於胸，只是個性太莽撞，假如師長能多注意他們，動燭先機，糾紛將不會發生。

（二）《莉絲的要和不要》是孩子最喜歡的一本書，插圖誇大幽默、情節切合幼兒生活情境、文字編排生動活潑，可見合宜的繪本能引起孩子共鳴，更可收事半功倍之效。

（三）由老師挑選的這三位幼兒，家長皆忙於工作，平時早出晚歸，較無暇跟幼兒談論學校生活，也喪失了許多隨機教育的機會，幼兒純潔如一張白紙，師長如能把握機會，隨機引導孩子，

「尊重」的觀念將點點滴滴累積在幼兒心中。

二. 建議

(一) 因為這些孩子不是同一班上的學生，在時間的安排上有些困難，最後只能選擇中午午休時間，孩子的精神明顯疲憊，再加上場地選擇不佳，偶爾會有同學或教師進進出出，多少影響孩子的專注力。往後可以同班的孩子當研究對象，不僅時間安排更靈活，環境也可以掌握至最佳。

(二) 四本繪本要判斷品格是否提昇，是一個艱困的工作。但起碼研究者灑下了一顆種子，播種了就有希望、有遠景，雖然研究觀察告一段落，但孩子們的學習卻正要開始，此份研究可以提供教育工作者一個參考方式，繪本教學輕鬆不帶壓力，是很棒的教學幫手。

(三) 增加視聽多媒體、戲劇表演、布偶參與等來發展行動研究，除了可以提供孩子不同的感官體驗，更可以提高他們的興趣，距離施教者欲達成的目標就更接近了。

參考文獻

一、中文部分

- 全面落實校園品德教育 (93年3月16日)。教育部新聞稿。取自<http://www.edu.tw/>。
- 朱啟華 (1992)。康德理論之理論基礎研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 吳武典 (2007)。品格教育與心理輔導。教師天地，149，4-10
- 李宣俞 (2005)。國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 吳清山、林天祐 (2005)。品德教育。教育資料與研究，64，p150。
- 吳培源、黃錫培、徐明和 (2007)。國小二年級品德教育課程之行動研究。教育研究與發展，3(2)，47-81。
- 吳蓓椒 (2008)。幼兒教育概論。台北市：華都
- 周慧菁 (2004)。品格：新世紀的第一堂課。載於何琦瑜、鄭一菁 (主編)，品格決勝負：未來人才的秘密 (14-21 頁)。台北：天下雜誌。
- 林火旺 (2001)。倫理學。台北：五南。
- 林巧鵬 (2004)。台北市國民小學品格教育實施現況調查 (未出版之碩士論文)。淡江大學，台北。
- 林真美 (譯) (2007)。烏鴉太郎 (原作者：八島太郎)。臺北市：遠流
- 張德聰 (2007)。品格教育與人際關係。教師天地，149，34-42。
- 陳宏淑 (譯) (2007)。公園小霸王 (原作者：菲力思·雷諾茲)。

臺北市：東方

- 單文經、汪履維(1989)。道德發展與原理。台北：五南。
詹棟樑(1997)。德育原理。台北：五南。
劉清彥(譯)(2003)。莉絲的要和不要(原作者：潔西卡.哈波)。

臺北市：上誼

- 劉清彥(譯)(2004)。感恩之門(原作者：黛比.艾威爾)。香港：道聲
甄曉蘭(2001)。中小學課程改革與教學革新。台北：元照。
蔡清田(2001)。學校整體課程經營：學校課程發展的永續經營。
台北：五南。
歐陽教(1986)。德育原理。台北：文景。
簡成熙(2005)。品格教育與人權教育的衝突與和解。當代教育
研究季刊，13(3)，91-114。
蘇芸慧(2005)。國小教師品格教育課程實施之個案研究(未出
版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北。

二、英文部分

- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our school can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- McClellan, B. E. (1992). *Schools and the shaping of character: Moral education in America*. (ERIC Document Reproduction Service. NO. ED352 310)
- Morrison, H. B. (1985). *Caring teacher-pupil relationship: Feminist or phenomenological?* (ERIC Document Reproduction Service. NO. ED390860)
- Nodding, N. (1992). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Rose, C. M. & Sharon, W. W. (2001). Classroom idea-sparker. *Children Education*, 77, p222-227.
- Thornton, S. J. (2001). *Caring and competence : Nel Nodding's curriculum thought*. (ERIC Document Reproduction Service. NO. ED435280)

少子化時代幼兒園所教育行銷之研究—以雲嘉地區為例

黃珮書¹、楊金龍²、徐詩雅³、蔡項薪⁴

¹吳鳳科技大學 幼兒保育系 講師

²吳鳳科技大學 幼兒保育系 同學

³吳鳳科技大學 幼兒保育系 同學

⁴吳鳳科技大學 幼兒保育系 同學

摘要

本研究旨在探討雲嘉地區幼兒園在因應少子化趨勢影響下，其經營因應策略與行銷策略、幼教服務品質方面之影響。研究採問卷調查法，針對雲林縣與嘉義縣市公、私立幼兒園進行調查，共計 164 份樣本資料。結果顯示，幼兒園中班級人數少於 20 人的情形居多 (43.29%)，幼兒園未減班情形居半數之多，多數幼兒園設置學習角落供幼兒學習 (27.2%)；在幼教學歷上，以專科幼教學歷居多；半數以上幼兒園未設置專責行銷之單位或人員，主責單位則以行政人員居多；未設置之最主要原因為人力、經費不足。在差異比較結果顯示，教師年資在內部行銷、推動適性課程、與整合教育資源方面有顯著不同；減班的填答者較增班者重視內部的行銷；在不同幼兒園設置型態方面，私立幼兒園之填答者較公立幼兒園更為重視教育資源的整合；不同教學型態則在學校經營與行銷策略上均無顯著的差異；但是在所有教學型態中，選擇學習角落者相對較重視推動適性課程和提升教師成長進修。最後以研究結果提出應用與對未來研究之建議。

關鍵字：少子化、幼兒園經營、教育行銷、幼教服務品質

壹、前言

近年來本國人口結構有重大的變化，從人口出生率下降、晚婚以及人口老化等等，造成各個階段就學教育率下降，不單單只影響教育產業的發展、也影響國家未來經濟發展。唐璽惠、何金針 (2006)指出，少子化是世界各地之現象，尤其是台灣特別嚴重，各校學生驟減、教師與學校組織重建等情形在所難免。幼兒教育是國民教育向下延伸的具體措施，陳錦慧 (2006)指出，台灣與日本同樣面對少子化之趨勢，日本於九零年代起，開始重視並進行少子化對應政策之推行與成效之評估，但相較之下台灣卻

沒有整合性的計畫，只見到一些應變政策，而欠缺較高層次的應變如具體相關法律之制定，亦未有決定政策方針與原則的基本法（蔡春美, 2005）。因此，面臨少子化趨勢，無論是公立或私立幼兒園，均須依據自身具有之資源與能力，進行教育理念的轉化與改變、教學的創新、教師專業能力指標的建立等等，以提昇幼兒園之生存能力。

在少子化的影響下，私立幼兒園所面臨高度競爭，為了避免招收不到學生而關閉或合併、減班之結果，許多園所開始進行相關的應變策略，例如加強師資方面的培訓、轉型為雙語幼兒園，加強美語的訓練以滿足家長之需求、增設課後照顧及才藝班。

本研究想要探討在少子化的衝擊之下，幼兒園在經營與行銷策略上有何異同？因此本研究針對上述目的有以下研究問題：

1. 因應少子化，幼兒園在經營策略、行銷策略、幼教服務品質三層面之現況為何？
2. 在少子化衝擊下，不同背景之幼兒園在上述三層面是否有所不同？

本研究針對上述研究問題之名詞釋義如下：

1. 少子化

少子化是指生育率下降，造成幼年人口逐漸減少的現象。少子化代表著未來人口逐漸變少，對於社會經濟發展會產生重大影響。如果新一代增加的速度遠低於上一代自然死亡的速度，會造成人口不足，所以少子化是許多國家（特別是已開發國家）非常關心的問題。

2. 幼兒園

依據教育部之「兒童教育及照顧法草案」，幼稚園及托兒所將改制為「幼兒園」。故本研究所指幼兒園即是二歲以上到六歲以下的幼兒托育機構。（全國幼教資訊網，100/8/23）

3. 幼兒園經營

本研究所指的幼兒園經營採用詹麗玲（2007）之定義，是指面臨少子化現象時，幼兒園所採取的經營與因應策略，包括教育行銷與幼教服務品質。

- (1) 教育行銷：包含外部行銷、內部行銷、互動行銷、藍海策略（發展學校特色、降低校內政治阻力、超越學校間競爭）之概念。
- (2) 幼教服務品質：包括設置型態、教學型態、幼教學歷、推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源、與加強親職教育。

本研究採用問卷調查法，由雲嘉地區公私立幼兒園所之教師及園長填寫，因此填答部份可能會受到諸多因素之影響，例如：園所的考量、隱匿不實、個人主觀性，而出現與實際狀況不符之現象。再者，本研究對象為雲嘉地區公私立幼兒園之教師及園長，為小樣本調查，因此本研究之推論只限於雲嘉地區，無法代表全國。

貳、 文獻探討

一、 少子化現象

近幾年來我國人口結構有重大的變化，從人口出生率下降、晚婚以及人口老化等等，造成各個階段的就學教育率下降，不只影響教育產業的發展，也影響國家未來經濟發展，故少子化的現象所帶來的衝擊，必須預為因應。

根據內政部統計處 2010 年資料指出，2005 年生育率為 9.06%，2006 年 8.96%，比 2005 年的生育率下降 10%，2007 年 8.92%，而 2010 年人口統計為 7.21%，2005~2010 年相比人口數相差 1.85%。對於總生育率及人口出生數逐年銳減，可能會是無法短期改善的重大問題。由上述資料可得知目前臺灣少子化問題相當嚴重。台灣總生育率及人口出生數如下圖 2-1：
圖 2-1. 台灣總生育率及人口出生數

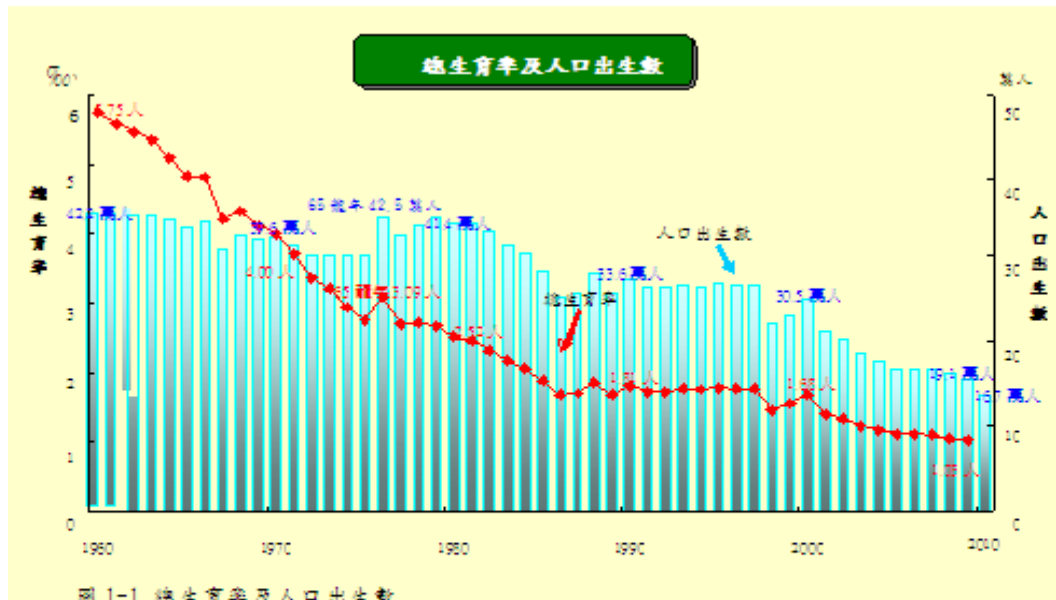


圖 1-1. 總生育率及人口出生數

資料來源：引自內政部(2011)。人口統計年刊。

少子化的未來，影響是逐一的，從衛生署的調查中發現，有一個小孩的父母，51%不願意再生第二個；而不願意再生的原因，「經濟能力」及「養育成本」兩項所佔的比重最高，加起來的百分比超過 65%，次重要的原因則包括「改善教育制度與降低教育費用」和「改善社會經濟」，而目前台灣政府做最多的「提供生育補助與獎勵生育」則只佔 11%，顯現其對鼓勵生育的效用有限（大紀元新聞 2006 年 8 月 7 日）。許多縣市早已開始實施育兒津貼，希望提高生育的機率，但有許多專家學者卻指出，這項措施對於提高生育率的幫助並不大。

幼兒園所之因應如下（大紀元新聞 2006 年 8 月 7 日）：

1. 發展幼稚園特色：過去大多數幼兒園皆是一般的幼兒園，但因少子化

的趨勢，現今許多幼兒園為因應少子化便開始發展園所特色，如蒙特梭利教學、奧福音樂教學、標榜全美語式教學、及情境式的教學環境。

2. 積極招生：以往較不要求教師需積極參與招生活動事宜，但面對少子化時代的現在幼兒園所開始要求教師需參與積極招生活動事宜。

3. 走入社區：以往走入社區、規劃與社區相關性教學活動或與社區活動結合一起的舉辦活動的案例相當稀少，但現今面臨少子化時代的現下各家幼兒園所皆開始積極與社區活動產生結合以便能讓更多家長知道幼兒園所不只在幼兒園所內舉辦活動，也可以與社區結合，讓家長了解幼兒不僅只能在幼兒園所內學習，也可以在園所以外的社區學習，如：參與廟會、社區活動中心舉辦社區活動。

4. 積極發佈資訊及廣告：以往幼兒園所幼兒的活動或是表現都只是一些較傳統的公布資訊，如畢業典禮。但現今幼兒園所不再侷限於幼兒自己參加活動，反而是積極邀約家長一起參加活動，如舉辦夏令營活動、校外教學、才藝成果發表。

5. 網頁及行銷：過去資訊教不發達園所無法將幼兒園幼兒的表現及上課的情況告知家長，皆是用教師個人的所見所聞去訴說幼兒學習的情況，而今時今日網際網路成了作方便傳遞訊息，對園所也是相當方便的一項行銷幼兒園特色的做法，如用網路發布最新活動、上課教學照片、線上觀看幼兒學習的影片。

二、幼兒園經營相關策略

幼托機構客源是幼兒及家長，因少子化的影響，造成園所彼此之間競爭，在幼托領域形成許多危機。可以從檢視機構經營的新觀念及文獻達成（段慧瑩、張碧如，2003）。

所謂的企業是指經營事業，主要項目是提供商品或是服務，而幼兒園經營就是指提供幼兒的教育服務（陳秀才，2000）。Mintzberg（2002）認為當一個企業團隊發生問題時，帶領團隊的領導者是無法卸責的，領導者效能有決定性的影響力。有效的經營策略是需要有經驗的領導，而管理者則是需要適當運用團隊的形態，配合資源產生效能。

幼兒園經營策略包含行銷與經營，其中行銷策略主要分為內部行銷、外部行銷及互動行銷。內部行銷指的是一種能激勵團隊成員的管理哲學（Piercy & Morgan, 1991），它可以凝聚團隊的共識，能激勵所有成員，強化成員對團隊的滿足及認同，由成員提供好的服務品質來提升家長的滿意。外部行銷的對象是家長、社區、大眾，將幼兒園特色及理念、教學課程目標、環境、師資等相關訊息傳達給家長了解，提高家長願意帶子女就讀的意願，外部行銷需考量家長對幼兒學習的期待、幼兒園所的費用、園所能提供的服務時間。最後在教師及行政人員與學生家長、社區服務人士需互動的過程中，就必須運用到互動行銷的技巧，以傳達專業知能，使大眾能感受到優良的教育服務品質（吳宗立，2004）。所謂的互動行銷的技巧

是指運用人際技巧及關係來達成教職員工之間關係的融洽、家長對於教師和園所的信任、與促進社區和園所間的互動。

藍海策略原是指在市場中找尋尚未開拓的市場，或者是進入較少競爭業者的領域，在企業則強調以創新來創造新的市場需求，以差異化來獲取高額的利益（摘自網路資料 2011/09/06）。但藍海策略不只可以運用在企業方面，不管是哪種行業，皆可運用藍海策略，也就是說在幼教界的藍海策略是指開拓或關注幼兒園競爭同業者較少開發的區塊。以往的幼兒園經營策略大多都是以園所為主的教學形態，而現今有許多幼兒園開始發展學校特色，推廣以幼兒為主的教學形態（例如：主題式教學）、或發展新模式（情境式教學）；重視藍海策略中克服組織重大障礙的特點，降低校內政治阻力；重視幼兒園之間的合作與聯盟，以各具特色之型態超越學校間競爭，這都是藍海策略的具體應用。

再者，幼教服務品質是將幼兒園所教育視為服務業之性質，將內、外部顧客視為主要顧客，並將幼兒園提供給幼兒的一切教育活動視為核心服務，例如：創新完整的課程規劃、獨特的教學特色、專業師資、軟硬體設備齊全；核心服務以外的統稱為「附屬服務」，例如才藝班、親子活動。優良的幼教環境、幼教品質，幼兒園所在經營策略中的教育服務品質是可以促進幼兒學習環境的最佳方法。

三、相關研究結果

相關研究部分，許詩旺（2005）談到，在國內教育方面，因應少子化趨勢、學校本位管理、知識經濟管理的衝擊，行銷概念是最近幾年才轉變為較積極的態度。現在學校經營除了外部的環境評估之外，適當的運用行銷策略，對學校經營有更為顯著的成長。學校越積極參與行銷工作，學校教師及家長對學校措施看法越一致，有助於公眾的了解、接納與支持。要經營一所好的學校，需要運用適當的行銷策略，才能將學校的特色或是傳統，推銷讓社會大眾認識與接納。本研究經營策略是要幫助幼兒園所在面對少子化的衝擊下，一所幼兒園若有一套自己的行銷方式，且達到的成效不錯，那這所幼兒園在少子化的時代下，所受的衝擊必然是最小。

詹麗玲（2007）研究結果指出，在彰化縣有一半以上的幼兒園有減班的情況，每個幼兒園最多只有 3 個班，每個班級人數不超過 30 人，大多幼兒園都採用大單元教學法，不同設置型態的幼兒園在互動行銷方面未達顯著差異，外部及內部行銷也無顯著差異；發展學校特色方面也為達顯著差異。降低校內政治阻力方面及超越學校間競爭也無顯著差異。在教學型態上互動行銷上有明顯差異。在內部方面，方案教學高於傳統教學法；雙語教學高於傳統教學法；方案教學法高於主題教學法；雙語教學法高於主題教學法；外部行銷方面經比較之後無顯著差異。內部行銷方面，方案教學高於傳統教學法；方案教學高於主題教學法。學校特色方面方案及雙語都高於傳統教學法及主題是教學法。校內政治阻力面並無顯著差異。超越

學校間競爭方面發現雙語教學法高於傳統教學法。幼教學歷在互動行銷有顯著的差異，專科以上畢業者高於師範專科畢業；幼教學歷在外部行銷及內部行銷皆無顯著差異。幼教學歷在發展學校特色達顯著差異，一般大學畢業高於師範專科畢業。幼教學歷在政治阻力及超越學校競爭也未有顯著差異。

蔡怡惠(2008)指出，公立幼兒園的教師認為主要行銷對象是家長及社區民眾，而主要的行銷活動為親職教育，因親職教育是最能將園所教育目標和理念清楚告知家長，在直接面對面溝通，能讓家長更加了解幼兒園教學方式並獲得共識。公立幼兒園教師在推動行銷策略上，常會因為時間、人力、物力、財力不足的情況，造成行銷推動時受阻，如何減少教師工作負擔、增經費，及增進對行銷領域的了解，而順利推展行銷，這是目前公立幼兒園的教師對幼兒園行銷的期待。

李純惠(2008)指出，多數在職進修的幼稚園教師對行銷的認知來自「進修行銷相關課程」，其次為過去學習經驗，僅少部分人覺得自己未學習任何行銷相關知能。對於幼稚園行銷策略中最重視的為「形象策略」，即用以吸引家長及維持家長滿意之策略。不同教育階層的幼稚園老師對行銷相關課程接受度也不同，但在面對少子化時代，許多在職進修的幼兒園教師開始積極在行銷相關課程學習，希望能獲得更多關於行銷的知能。在本研究外部行銷中，形象策略是其中一環。幼兒園所有好的形象，明顯對多數家長來說會是一項選擇要件。

陳奕萍(2009)指出，消費者認識私立學校的來源相當多元化，會因品牌、風評、師資等因素選擇是否就讀。學習環境、學校行政方針皆是影響家長對該學校的期望度與滿意度。若孩子在該學校表現未如預期，家長對該校的期望度、滿意度也會降低，亦即，該學校如果無法將家長的需求以及孩子的需求列為重點，那麼在家長們的眼中，將變成拒絕往來戶。因此，在行銷策略中也應包含園所對家長服務與親師互動品質的重視。

翁儷禎(2010)指出，園所人員的背景對行銷認知並無差異，並且園所的人員均認為行銷有利於園所招生與增加園所競爭力，並提升家長對園所的了解，園所在推廣行銷策略的使用上均強調團隊間的分工合作，以口碑做為行銷推廣最佳策略，在人員行銷策略使用上均尊重教師的專業，並舉辦多樣性的活動來進行園所特色的推廣行銷。園所認為儘管行銷策略的擬定與運用會受到經濟、政策和少子化等外部環境因素的影響，但是再好的行銷策略都比不上教保人員的態度親切與專業教學重要。下表2-1為相關研究結果之摘要表。

表 2-1. 相關研究結果摘要表

編號	作者	年份	論文	摘要
1	許詩旺	2005	教育行銷策略應用之探討。	一所好的學校，需要融入現代化的經營理念，必須展現

編號	作者	年份	論文	摘要
2	詹麗玲	2007	幼稚園經營面臨少 子化因應策略之調 查研究-以彰化縣 為例。	學校特色。 如何經營幼兒園所，且增進 家長對園所整體經營和特色 的瞭解，提升園所間的競爭 力。
3	李純惠	2008	幼稚園行銷策略之 研究-以雲嘉地區 在職進修幼稚園教 師為例。	探討在職進修的幼稚園教師 對幼稚園所行銷策略的認知 與運作情況，對於幼稚園行 銷的看法及認同程度。
4	蔡怡惠	2008	公幼教師對行銷策 略認知及其運作之 研究。	探討幼稚園對經營行銷策略 認知和運作方式，瞭解幼稚 園執行的困難。
5	陳奕萍	2009	從消費者的觀點看 品牌形象-一所私 立小學之個案研 究。	探討消費者眼中的品牌形 象，並以一所私立學校的潛 在及消費者個案來做分析。
6	翁儷禎	2010	新竹地區私立幼托 所行銷策略與內容 之研究。	為了瞭解不同背景因素與行 銷環境的幼兒園所行銷的實 際運作情況。

參、 研究方法

一、研究設計

本研究採問卷調查法、量化資料分析。本研究擬以詹麗玲（2007）問卷為主，並參考翁儷禎（2009）問卷，進行問卷編製。進行預試和題項分析，題項分析後，進行正式調查。

二、研究對象

本研究對象為雲嘉地區公私立幼兒園所之教師及園長。礙於時間、經費、研究能力之限制，採用便利抽樣，徵求有意願之園所進行調查，正式問卷共發放 170 份，回收 164 份問卷，回收率達 96.5%。

三、研究工具

本研究採問卷調查法進行，以下就問卷的編製過程與內容、填答與計分方式、預試的實施與分析、與正式問卷之發放進行說明。

（一） 問卷的編製過程與內容

依據本研究的目的及探討文獻所得，問卷編製以詹麗玲（2007）問卷為主要參考，並參考翁儷禎（2009）進行問卷編製成為「幼兒園教育行銷問卷」。問卷內容包括兩大部分，第一部分為「填答者基本資料」；第二部分是「幼兒園經營策略」。

（二） 填答與計分方式

問卷除了第一部分為基本資料外，第二部份採用 Likert-type 六點量表計分，由受測者逐一閱讀後，就實際的狀況在「非常符合」、「有點符合」、「符合」、「不符合」、「有點不符合」、「非常不符合」六個選項中，選擇一個最符合自己情況的答案。

(三) 預試

2011 年 8 月中開始進行預試工作，預試問卷以郵寄、親自送達，以電話催繳、親自收回，於 2011 年 9 月初回收完畢，回收後即編碼輸入電腦，進行題項分析、信度與因素分析，刪除無效或相關係數太低的題目，形成正式問卷。本研究之預試題項預計 39 題，故發放 50 份問卷，預試採便利抽樣，並以 SPSS 套裝軟體進行信度與題項分析。

(四) 正式調查

正式問卷於 2011 年 9 月中以親自送達、親自回收，於 2011 年 10 月中回收完畢。總發放 170 份問卷。

四、資料分析

預試資料分析檢視題項分析（各題項之平均數、標準差、題項相關係數），刪除一題（Q18）後，進行正式問卷之發放。正式問卷之資料分析如下：

1. 現況描述：運用描述性統計（次數分配、百分比、平均數及標準差）了解本次調查各幼兒園在背景資料、經營與因應策略之現況。
2. 不同背景資料在幼兒園經營與行銷教育之差異考驗：以 t 檢定或單因子變異數分析（one-way Analysis of Variance, one-way ANOVA）來探討幼兒園行銷經營策略是否因設置型態、教學型態、幼教學歷等等有顯著差異存在。

肆、研究結果

一、現況描述

本次調查中，總樣本為 164 份（一位未填），其中 5 位填答者為負責人（3.05%），園長 7 位（4.27%），教師 151 位（佔 92.07%）。在年資部份，年資在 2 年以下有 23 位（14.02%），3-5 年有 32 位（19.51%），6-10 年有 44 位（26.83%），11 年以上有 64 位（佔 39.02%），無效的有 1 位。

在班級幼兒人數方面，班級為 30 人以上有 9 位（5.49%），25-29 人有 43 位（26.22%），20-24 人有 40 位（24.39%），班級人數小於 20 人有 71 位（佔 43.29%），無效的有 1 位。在班級減班情況中，幼兒園有減班的有 59 位（35.98%），未減班有 88 位（佔 53.66%），增班的有 10 位（6.10%），無效的有 7 位（4.27%）。

在幼兒園所設置型態中公立幼兒園有 48 位（29.27%），師大附幼有 2 位（1.22%），小學附幼有 4 位（2.44%），私立幼兒園 89 位（佔 54.27%），法人附幼有 9 位（5.49%），其他有 6 位（3.66%），無效有 6 位（3.66%）。

（請見下表 4-1）

在園所教學型態(複選),教學型態採用傳統教學法有 43 位(14.8%),學習角落 79 位(27.2%),大單元教學法有 62 位(21.4%),主題教學法有 28 位(9.7%),雙語教學有 56 位(19.3%),方案教學法有 16 位(5.5%),其他 6 位(2.1%)。

表 4-1. 填答者之幼兒園所設置型態

設置型態	次數分配	百分比
公立幼兒園	48.00	29.27
師大附幼	2.00	1.22
小學附幼	4.00	2.44
私立幼兒園	89.00	54.27
法人附幼	9.00	5.49
其他	6.00	3.66
無效樣本	6.00	3.66
總數	164.00	100.0

表4-2. 教學型態分布

教學型態	次數分配	百分比
傳統教學法	43	14.8%
學習角落	79	27.2%
大單元教學	62	21.4%
主題教學法	28	9.7%
雙語教學	56	19.3%
方案教學法	16	5.5%
其他	6	2.1%
總數	290	100.0%

在幼教學歷中,學歷為幼教研究所的有 4 位(2.44%),一般大學有 42 位(25.61%),師培教育大學有 24 位(14.63%),師範專科有 6 位(3.66%),專科有 49 位(佔 29.88%),高中且修滿幼教 20 學分有 18 位(10.98%),其他有 13 位(7.93%),無效的有 8 位(4.88%)(請見下表 4-3)。

表 4-3. 填答者之幼教學歷

幼教學歷	次數分配	百分比
幼教研究所	4.00	2.44
一般大學	42.00	25.61
師培教育大學	24.00	14.63
師範專科	6.00	3.66
專科	49.00	29.88

高中+幼教 20 學分	18.00	10.98
其他	13.00	7.93
無效樣本	8.00	4.88
總數	164.00	100.00

在園所行銷背景中，園所行銷單位設置型態未成立有 97 位(59.15%)，認為無必要成立有 10 位(6.10%)，已設有主責單位有 24 位(14.63%)，已設有主責人有 18 位(10.98%)。

園所行銷單位未設立原因當中，缺乏行銷觀念有 12 位(7.0%)，缺乏專業行銷人員有 30 位(17.5%)，經營者不重視有 11 位(6.4%)，規模小不需設置有 19 位(11.1%)，行銷功能有限有 18 位(10.5%)，人力不足有 36 位(21.1%)，缺乏經費有 21 位(12.3%)，知識不足有 12 位(7.0%)，其他有 12 位(7.0%)。

表4-4. 未設立之原因

未設立之原因	次數分配	百分比
缺乏行銷觀念	12	7.0%
缺乏專業行銷人員	30	17.5%
經營者不重視	11	6.4%
規模小不需設置	19	11.1%
行銷功能有限	18	10.5%
人力不足	36	21.1%
缺乏經費	21	12.3%
知識不足	12	7.0%
其他	12	7.0%
總數	171	100.0%

園所行銷工作分派方式，無規劃有 42 位(22.10%)，老師負責有 47 位(24.70%)，行政人員負責有 50 位(26.30%)，園長執行有 43 位(22.60%)，行銷公司執行有 2 位(1.10%)，其他有 6 位(3.20%)。園所行銷遭遇的問題，以老師缺乏動力的原因有 25 位(15.24%)，經費不足有 45 位(27.44%)，缺乏共識有 32 位(19.51%)，人力不足有 48 位(29.27%)，其他有 20 位(12.20%)。

表4-5. 園所行銷分派方式

分派方式	次數分配	百分比
無規劃	42	22.1%
老師負責	47	24.7%
行政人員負責	50	26.3%
園長執行	43	22.6%
行銷公司執行	2	1.1%

其他	6	3.2%
總數	190	100.0%

在園所行銷單位未設置原因方面，老師缺乏動力有25位（14.70%），經費不足有45位（26.50%），缺乏共識有32位（18.80%），人力不足有48位（28.20%），其他有20位（11.80%）。

表4-6. 園所行銷遭遇問題

遭遇問題	次數分配	百分比
老師缺乏動力	25	14.7%
經費不足	45	26.5%
缺乏共識	32	18.8%
人力不足	48	28.2%
其他	20	11.8%
總數	170	100.0%

在學校經營策略、行銷策略、幼教服務品質方面之描述性資料如下表4-7。結果顯示，填答者均相當重視行銷策略中的互動行銷（單題平均數為5.164，分數最高），其次為提升教師進修成長（單題平均數為4.873，次高），接著依序為推動適性課程（單題平均數為4.851）、發展學校特色（單題平均數為4.842）、外部行銷（單題平均數為4.809）、加強親職教育（單題平均數為4.569）、內部行銷（單題平均數為4.553）、超越學校間競爭（單題平均數為4.392）、整合教育資源（單題平均數為4.275），最低者為化解校內政治角力（單題平均數為3.708）。

表4-7. 學校經營與行銷層面之描述性統計

經營與行銷層面	樣本數	平均數	單題平均數	標準差
互動行銷	161	25.820	5.164	3.029
外部行銷	161	14.429	4.809	2.408
內部行銷	160	18.213	4.553	3.014
發展學校特色	161	24.211	4.842	3.809
化解校內政治角力	161	3.708	3.708	1.619
超越學校間競爭	163	17.571	4.392	3.500
推動適性課程	163	19.405	4.851	2.997
提升教師進修成長	163	24.368	4.873	3.648
整合教育資源	162	12.827	4.275	2.830
加強親職教育	163	18.276	4.569	4.028

二、不同背景因素在經營策略、行銷策略、幼教服務品質之差異考驗

在填答者職稱對經營策略、行銷策略、與幼教服務品質之差異考驗上，

先前檢視顯示變異數達同質，所以可運用 one-way ANOVA 進行考驗。ANOVA 考驗結果顯示，不同職稱在各領域均未有顯著差異存在。

在教師服務年資部分，先前檢視顯示在行銷策略（互動行銷、外部行銷、內部行銷）、藍海策略（發展學校特色、化解校內政治角力、超越學校間競爭）、幼教服務品質（推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源）之變異數達同質，可進行 one-way ANOVA 考驗，唯幼教服務品質中的加強親職教育不同質，所以進行 Welch 檢定（結果不顯著， $p=.61>.05$ ）。不同年資在互動行銷、內部行銷、推動適性課程、及整合教育資源四層面有顯著差異。事後比較顯示，在內部行銷方面，11 年以上年資高於 3-5 年；在推動適性課程上，2 年年資以下高於 6-10 年；在整合教育資源上，2 年年資以下高於 6-10 年年資，2 年年資以下高於 11 年年資以上，3-5 年年資高於 11 年年資以上。

在班級變動方面，先前檢視顯示在行銷策略（互動行銷、外部行銷、內部行銷）、藍海策略（發展學校特色、超越學校間競爭、化解校內政治角力）、幼教服務品質（推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源、加強親職教育）之變異數達同質，可進行 one-way ANOVA 考驗。班級變動在內部行銷層面中有顯著差異。事後比較顯示，在內部行銷減班高於增班。

在幼兒園設置型態，先前檢視顯示在行銷策略（互動行銷、外部行銷、內部行銷）、藍海策略（發展學校特色、超越學校間競爭、化解校內政治角力）、幼教服務品質（推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源、加強親職教育）之變異數達同質，可進行 one-way ANOVA 考驗，不同設置型態在內部行銷層面中有顯著差異。事後比較顯示，在整合教育資源私立幼兒園高於公立幼兒園。

不同教學型態上，傳統教學法之教學型態，先前檢視顯示變異數均達同質，可進行 one-way ANOVA 考驗，其中藍海策略之超越學校間競爭有些微差異但 $p>.007$ ，因此並不顯著。在學習角落之教學型態上，變異數均達同質進行 one-way ANOVA 考驗，在推動適性課程和提升教師進修成長兩層面有顯著差異。大單元教學、主題教學法、雙語教學、方案教學法、及其他教學法等教學型態均無顯著差異存在。

在教師幼教學歷方面，先前檢視顯示在行銷策略（互動行銷、外部行銷、內部行銷）、藍海策略（發展學校特色、化解校內政治角力、超越學校間競爭）、幼教服務品質（推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源）之變異數達同質，可進行 one-way ANOVA 考驗，唯幼教服務品質中加強親職教育不同質，所以進行 Welch 檢定（結果顯著， $p=.001<.05$ ）。不同學歷在整合教育資源層面有顯著差異。事後比較顯示，一般大學學歷在整合教育資源方面高於專科學歷。

在園所行銷背景方面，先前檢視顯示變異數均達同質，進行 one-way

ANOVA 考驗，結果顯示，不論在行銷策略（互動行銷、外部行銷、內部行銷）、藍海策略（發展學校特色、化解校內政治角力、超越學校間競爭）、幼教服務品質（推動適性課程、提升教師進修成長、整合教育資源、加強親職教育）方面，不同行銷背景均未造成顯著情形。

伍、 結論與建議

從現況調查來看，幼兒園中班級人數少於 20 人的情形居多（43.29%）；幼兒園未減班情形居半數之多，減班為 35.98%。在本次調查中，雲嘉地區幼兒園多數設置有學習角落供幼兒學習（27.2%），其次為大單元教學法（21.4%）。在幼教學歷上，以專科幼教學歷居多（29.88%），其次為一般大學相關科系，顯示和過去調查一樣，仍以幼教學歷師資居多。園所行銷背景方面，半數以上未設置專責行銷之單位或人員，其次是有設主責單位，主責單位則以行政人員居多；未設置之最主要原因為人力、經費不足，其次為缺乏專業行銷人員。

本次現況調查與差異比較結果顯示，教師年資在內部行銷、推動適性課程、與整合教育資源方面值得注意。年資越高者有越重視內部行銷之傾向；但是年資較淺者反而在推動適性課程、與整合教育資源方面較重視，此結果顯示，較年輕的幼教老師比較重視創新、推動新的做法、較會運用不同的教育資源，但相對的，較資深的幼教老師則會比較重視幼兒園內部人員的團結與共識。因此，幼兒園宜運用不同年資的老師，分工進行對幼兒園的經營與行銷，例如：選用年資淺的教師提供創新意見、整合不同資源、推動適性課程，而以資深老師來帶領凝聚內部的共識、和諧。

在班級變動的檢驗結果顯示減班的填答者較增班者重視內部的行銷，可能是因為班級數變少，園所人員勢需更加團結，以因應未來情勢之變化，以利園所之改變。在不同幼兒園設置型態方面，私立幼兒園之填答者較公立幼兒園更為重視教育資源的整合，顯示在面對少子化衝擊幼兒園經費致使經費縮減的情況下，私幼教師可能更加重視教育資源上的分配和運用，而公立幼兒園則較無經費上的困擾。

不同教學型態則在學校經營與行銷策略上均無顯著的差異，與過去研究十分不同，幼兒園經營與教育行銷策略不盡然會全然影響其採用的教學型態。但是在所有教學型態中，選擇學習角落者相對較重視推動適性課程和提升教師成長進修，這可能是因為選用學習角落自然相對重視對幼兒的適性發展，而依據幼兒不同的發展，可能促使教師更為積極的進修，以達成對幼兒的適性輔導。

本研究由於樣本數少，且受到受試作答心向之影響，因此在研究結果的推論上仍屬有限，僅能推及雲林嘉義地區之情況。少子化趨勢對幼兒園在學校經營、行銷、提供幼教之決策與服務品質等方面，均有重大之影響，因此建議未來應進行更為全面性的調查，以其結果協助更高層面如法律與

政策層面之參考。

陸、 參考文獻

- 大紀元新聞 (2006)。上班族親子互動少，平均一週 10.76 小時。線上檢
索日期：2011 年 06 月 24 日。網址：
<http://www.epochtimes.com/b5/6/8/7/n1413317.htm>
- 李純惠 (2008)。幼稚園行銷策略之研究-以雲嘉地區在職進修幼稚園教師
為例。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳奕萍 (2009)。從消費者的觀點看品牌形象：一所私立小學之個案研究。
國立屏東教育大學行政研究所碩士論文 (未出版)。
- 許詩旺 (2005)。教育行銷策略應用之探討。教育論壇，12，58-64。
- 翁儷禎 (2010) 新竹地區私立幼托所行銷策略與內容之研究。國立新竹教
育大學幼兒教育研究所 (未出版)。
- 詹麗玲 (2007)。幼稚園經營面臨少子化因應策略之調查研究：以彰化縣
為例。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 蔡怡惠 (2008)。公幼教師對行銷策略認知及其運作之研究。國立屏東教
育大學幼兒教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 楊緯琹 (2010)。幼兒園的行銷策略對家長滿意度與忠誠度的影響：以宜
蘭縣為例。國立東華大學幼兒教育學系碩士論文 (未出版)。
- 何金針、唐璽惠 (2006)。少子化趨勢對幼稚園經營之衝擊及因應策略。
行政雙月刊，43，242-252。
- 吳宗立 (2004)。學校經營的行銷策略。教育資料與研究雙月刊，61，62-69。
- 段慧瑩、張碧如 (2003)。幼托機構之「力」與「利」-社會變遷中的危
機與轉機。慈濟技術學院學報，5，175。
- 陳秀才 (2000)。幼稚園經營的系統理論。幼兒教育年刊，12，47-58。
- 陳錦慧 (2006)。日本與台灣因應少子化現象之對策比較。網路社會學通
訊期刊，63。
- 網路資料網址：<http://jamesz.pixnet.net/blog/post/26017809>，
2011/09/06。