國立台東大學幼兒教育學系
碩士論文

指導教授：簡淑真　博士

幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

研 究 生： 林文婷　撰

中 華 民 國 九 十 七 年 七 月

國立台東大學幼兒教育學系
碩士論文

幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

研 究 生： 林文婷　撰
指導教授：簡淑真　博士
中 華 民 國 九 十 七 年 七 月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本 班 林文婷 君

所提之論文 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

業經本委員會通過合於 ☑ 碩士學位論文 ☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：鍾志從

（學位考試委員會主席）

簡淑真

郭李宗文

簡淑真

（指導教授）

論文學位考試日期：97年6月30日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文電子檔案上網授權書

（提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用）

本授權書所授權之論文為授權人在 國立臺東大學 幼兒教育學系碩士班 學前特殊教育組 96 學年度第 二 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目： 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究
指導教授： 簡淑真

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文（含摘要），非專屬、無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人：林文婷
簽　名：林文婷　　中華民國 97 年 07 月 24 日

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學 系 碩士班 學前特殊教育 組 九十六 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單　位
☑	☐	國家圖書館
☑	☐	本人畢業學校圖書館
☑	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☑同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：＿＿＿＿＿＿＿＿，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	✓		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：簡淑真 (親筆簽名)

研究生簽名：林文婷 (親筆正楷)

學　　號：GR 9300206 (務必填寫)

日　　期：中華民國 97 年 7 月 21 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝　誌

這一路走來，要感謝的人真的很多！首先，要特別感謝指導教授簡淑真博士，在我撰寫論文過程中，給予許多的建議與指導，並提供我多元思考的方向，使我獲益匪淺。也感謝鍾教授志從與郭李教授宗文撥冗擔任口試委員，從論文計畫到口試過程中仔細地審閱與剴切斧正，使論文內涵與架構更爲縝密，在此致上誠摯的感謝。

研究所四年的研讀期間，感謝孫世嘉老師、陳淑芳老師、呂素幸老師、魏俊華老師、曾世杰老師在學術研究上的指導與啓迪。而雪玲、佳涵、惠娟、小蕙、欣怡、美智、佩芳、柏蒼與 Rubby 全家等人陪伴我渡過碩士生涯中的酸甜苦澀，以及佳興協助我修訂英文摘要，方使我得以順利完成此階段的學業。

此外，也感謝配合參與的園所和填寫量表的教師們，由於您的鼎力協助，本論文才能順利完成。

更要感謝的是我的家人，因爲有你們的支持，才能讓我如願從『護理』跨足『幼教』，並無後顧之憂地繼續在學業上邁進。最後，將此篇論文獻給最關心我的家人、朋友與師長們，希望你們也能分享我的喜悅。

林文婷　謹誌

中華民國九十七年七月

幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

林文婷

國立台東大學 幼兒教育學系碩士班

摘要

本研究主要探討幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的關係，主要目的有六：一、瞭解幼兒教師情緒智力各分項間的差異；二、探討不同背景變項教師的情緒智力差異；三、瞭解幼兒情緒能力各分項間的差異；四、探討不同背景變項幼兒的情緒能力差異；五、分析幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關；六、探討幼兒教師情緒智力對幼兒情緒智力的預測程度。

本研究採用相關研究法進行資料探討，並以分層隨機抽樣方式，於全國 23 個行政區（不含金門與連江縣）進行抽樣，共計 1500 位 3-6 歲幼兒與 164 位幼兒教師。本研究工具爲「教師情緒智力量表」與「幼兒情緒能力發展量表」。所得資料以重複量數設計、t 檢定、單因子變異數分析、積差相關、迴歸分析，及典型相關進行資料處理及考驗，研究結果及發現如下：

一、幼兒教師在「教師情緒智力量表」的五個層面中，「認識自身情緒」優於「調節他人情緒」，「調節他人情緒」又優於「管理自我情緒」，而「管理自我情緒」又明顯優於「自我激勵」及「情緒察覺與表達」。

二、不同年齡、教育程度與幼教年資的教師其情緒智力並無顯著差異，但有婚姻經驗教師在「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面優於無婚姻經驗者。

三、3-6 歲幼兒在「幼兒情緒能力發展量表」的四個層面中，「情緒的察覺與辨識」優於「情緒的表達」，「情緒的表達」又優於「情緒的理解」，「情緒的理解」又明顯優於「情緒的調節」。

四、「5-6 歲」及「4-5 歲」幼兒在情緒能力總分及各層面皆優於「3-4 歲」；女生幼兒在情緒能力總分及各層面皆優於男生。

五、幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力總分達顯著正相關；幼兒「情緒的察覺與辨識」與教師情緒智力各分項皆呈正相關；幼兒「情緒的理解」與教師情緒智力中的「情緒察覺與表達」、「自我激勵」與「認識自身情緒」呈正相關。

六、幼兒教師情緒智力總分有效預測幼兒情緒能力總分；幼兒教師的「認識自身情緒」能有效預測幼兒「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」能力；教師的「情緒察覺與表達」能有效預測幼兒「情緒的調節」能力。

關鍵字：情緒智力、情緒能力、幼兒教師

NTTU Library

The Relationship between Pre-school Teachers' Emotional Intelligence and Children's Emotional Competence

Wen-Ting Lin
Graduate Institute of Early Childhood Education
National Taitung University

ABSTRACT

This research aimed to explore the relationship between pre-school teachers' emotional intelligence and children's emotional competence. The main purposes were: 1. to understand the pre-school Teachers' Emotional Intelligence in each scale; 2. to discuss pre-school Teachers' Emotional Intelligence with different backgrounds; 3. to understand Children's Emotional Competence in each scale; 4. to discuss Children's Emotional Competence with different backgrounds; 5. to analyze the relationship between pre-school teachers' emotional intelligence and children's emotional competence; 6. to discuss the effects on pre-school teachers' emotional intelligence regulation on children's emotional competence.

Correlation research was employed in this research. The samples consisted of 1,500 pre-school children with the age from 3 to 6 years old. They were from 23 administration regions in Taiwan (excepted Chinmen County and Lienchiang County) and selected by stratified random sampling. 164 teachers of these children were also included. The research tools in this research were: "Teacher Emotional Intelligence Scale" and "Children Emotional Development Scale". The data were analyzed through Repeated measure design, T-test, One-way ANOVA, Pearson's product moment correlation, Regression and Canonical correlation. The major findings of this research are stated as followed:

1. There were five scales of Teacher Emotional Intelligence which were: Realization of Self-Emotion, Regulation of Other Peoples Emotion, Regulation of Self-Emotion, Ego Massage, Emotional Awareness and Expression. According to the score of each, Realization of Self-Emotion was superior to Regulation of Other Peoples Emotion, Regulation of Other Peoples Emotion was superior to Regulation of Self-Emotion, Regulation of Self-Emotion was superior to Ego Massage. Compared to Ego Massage Emotional, Awareness and Expression had different average score, but it was viewed as the same scale as Ego Massage.
2. There was no significant difference of Emotional Intelligence among teachers with different age, educational level, and instructional seniority. However, married

teachers would be better than single teachers on Total Score of Emotional Intelligence, Emotional Awareness and Expression, and Regulation of Other Peoples Emotion.

3. There were four scales of Children Emotion Competence which were: Emotional Awareness and Recognition, Emotional Expression, Emotional Understanding, Emotional Regulation. According to the score of each, Emotional Awareness and Recognition was superior to Emotional Expression, Emotional Expression was superior to Emotional Understanding, Emotional Understanding wass superior to Emotional Regulation.
4. Children with age from 5 to 6 and 4 to 5 years old were superior to the ones with age from 3 to 4 year old children in Total Score of Emotional Competence and each scale. Girls were superior to boys in Total Score of Emotional Competence and each scale.
5. There was a positive relationship between Total Scale of Teachers' Emotional Intelligence and Total Scale of Children's Emotional Competence. There was a positive relationship between children's Emotional Awareness and Recognition and each scale of Teachers' Emotional Intelligence. There was a positive relationship between children's Emotional Understanding and teachers' Emotional Awareness Expression, Ego Massage, and Realization of Self-Emotion.
6. Total Scale of Teachers' Emotional Intelligence could predict Total Scale of Children's Emotional Competence. Teachers' Realization of Self-Emotion could predict children's Emotional Understanding, Emotional Awareness and Recognition. Teachers' Emotional Awareness and Expression could predict children's Emotional Regulation.

Keywords: emotional intelligence, emotional competence, pre-school teacher

目　次

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的 …… 1

第二節 研究問題與研究假設 …… 5

第三節 名詞釋義 …… 7

第四節 研究範圍與限制 …… 9

第二章 文獻探討

第一節 教師情緒智力的探討 ……11

第二節 幼兒情緒能力的探討 ……25

第三節 教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究 ……32

第三章 研究方法

第一節 研究架構與流程 ……38

第二節 研究對象 ……40

第三節 研究工具 ……51

第四節 資料處理 ……67

第四章 研究結果與討論

第一節 幼兒教師情緒智力的表現分析 ……69

第二節 不同背景變項的幼兒教師情緒智力之差異分析與討論 ……71

第三節 幼兒情緒能力的表現分析 ……80

第四節 不同背景變項的幼兒情緒能力之差異分析與討論 ……85

第五節 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關分析及討論 ……89
第六節 幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測分析 ……94

第五章 結論與建議

第一節 研究結果 ……101
第二節 研究建議 ……105

參考文獻

一、中文部分 ……107
二、英文部分 ……113

附錄

附錄一 教師情緒智力量表（預試量表） …… 119
附錄二 教師情緒智力量表（正式量表） …… 121
附錄三 幼兒情緒能力發展量表 …… 123
附錄四「大學生情緒智力量表」使用同意書 ……130
附錄五 「幼兒情緒能力發展量表」使用同意書 …… 131

NTTU Library

表　次

表 2-1 情緒智力的能力架構 …… 19
表 2-2 王春展的情緒理論架構表 …… 20
表 3-1 全國各縣 3-6 歲幼兒抽樣人數表 …… 41
表 3-2 全國各縣幼兒教師抽樣人數表 …… 42
表 3-3 發放回收量表情形 …… 43
表 3-4 幼兒背景變項分析 …… 44
表 3-5 幼兒教師背景變項分析 …… 49
表 3-6「大學生情緒智力量表」因素分析摘要表 …… 53
表 3-7 「教師情緒智力量表（預試量表）」之項目分析七項指標數據摘要 ……56
表 3-8 預試項目分析描述統計 …… 57
表 3-9 預試第二部分極端組比較與同質性檢驗摘要表 …… 58
表 3-10 教師情緒智力量表各因素層面更動情形一覽表 …… 59
表 3-11 「教師情緒智力量表（正式量表）」因素分析摘要表 ……61
表 3-12 「教師情緒智力量表（正式量表）」之各層面信度 …… 62
表 3-13「幼兒情緒能力發展量表」之各層面信度 …… 64
表 3-14「幼兒情緒能力發展量表」兩位教師間的一致性 …… 64
表 4-1 幼兒教師情緒智力各因素層面之描述統計 …… 70
表 4-2 幼兒教師情緒智力各題平均數及標準差 …… 70
表 4-3 不同年齡教師在「情緒智力」上之 t 考驗摘要表 …… 72
表 4-4 不同教育程度教師在「情緒智力」上之變異數分析摘要表 ……74
表 4-5 不同幼教年資教師在「情緒智力」上之變異數分析摘要表 …… 77
表 4-6 不同婚姻狀況教師在「情緒智力」上之變異數分析摘要表 …… 79
表 4-7「3- 4 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計 ……81
表 4-8「3- 4 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表 ……82

表 4-9「4- 5 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計 ……82
表 4-10「4- 5 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表 ……83
表 4-11「5- 6 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計 ……84
表 4-12「5- 6 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表 ……84
表 4-13 不同年齡之幼兒在「情緒能力」上之變異數分析摘要表 …… 86
表 4-14 不同性別之幼兒在「情緒能力」上的 t 考驗摘要表 …… 88
表 4-15 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關摘要表 ……90
表 4-16 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力各分項的相關摘要表 ……91
表 4-17 幼兒教師情緒智力各分項與幼兒情緒能力各分項之相關摘要表 ……92
表 4-18 幼兒教師的情緒智力對幼兒情緒能力之強迫進入迴歸分析摘要表…… 95
表 4-19 幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」之多元迴歸分析摘要表 ……96
表 4-20 幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的理解」之多元迴歸分析摘要表 ……97
表 4-21 幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的調節」之多元迴歸分析摘要表 ……97
表 4-22 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之典型相關 ……98

圖　次

圖 2-1 情緒智力原概念圖 …… 13
圖 2-2 情緒智力的新概念圖 …… 16
圖 3-1 本研究之架構圖 …… 39
圖 3-2 研究時程計畫圖 …… 40
圖 3-3 教師性別比例圓餅圖 …… 47
圖 3-4 教師年齡比例圓餅圖 …… 47
圖 3-5 教師教育程度比例圓餅圖 …… 48
圖 3-6 幼教年資比例圓餅圖 …… 48
圖 3-7 教師婚姻狀況比例圓餅圖 …… 49
圖 3-8 幼年齡比例圓餅圖 …… 50
圖 3-9 幼兒性別比例圓餅圖 …… 51
圖 4-1 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之路徑分析圖 …… 100

NTU Library

第一章　緒論

本章主要闡述「幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究」的動機、目的、相關名詞釋義及本研究之限制。全章共分爲四節：第一節爲研究背景與動機、第二節爲研究目的與研究問題、第三節爲名詞釋義、第四節爲研究限制。

第一節　研究動機與研究目的

一、研究動機

隨著時代的變遷，社會分工逐漸細密，團隊合作也成爲必然的趨勢，因此學習與人協調和達成共識，成爲一項重要的課題。情緒能力的高低也決定了，自身與他人的互動關係（Denham, 1998；Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003；Parke, 1994），故情緒能力的培養已成爲幼兒學習的重點之一。

教育部於民國 93 年及 95 年分別委託大學教授進行「國民教育幼兒班課程綱要能力指標專案研究」和「幼托整合後幼兒園教保活動綱要及能力指標」（幸曼玲和簡淑真，2005；簡淑真和郭李宗文，2006），其中情緒領域即爲能力指標之一，可見國內教育單位與學術單位對於幼兒情緒能力發展已日漸重視。此外，美國國家專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）（2004）也針對學齡前幼兒遊戲部分，提出教師需瞭解幼兒的情緒發展狀況，並藉由教學策略來提升幼兒的情緒發展。顯示國內外的教育，對幼兒情緒發展重要性的肯定。

近幾年來，隨著社會變遷，雙薪家庭日漸增加，父母無法兼顧工作與照顧幼兒的角色，故照顧幼兒的工作逐漸由母親爲主的托育方式，轉向多樣化的方式。根據內政部兒童局所公佈的「中華民國九十四年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告分析」中，指出 3-6 歲兒童實際托育方式以「送至幼稚園」佔 40.14% 最高，其次爲「在家由母親帶」佔 26.67% ，此現象顯示選擇送子女至托育機構已成爲 3-6 歲兒童的主要托育管道(郭靜晃，2006)。

在幼兒進入幼稚園或托兒所後，園所的教師漸漸取代母親的角色成爲幼兒學習與模仿的對象，故托兒機構也變成幼兒學習情緒的主要場所（阮淑宜，1991；Ashiabi, 2000；Denham, 2001）。Goleman (1995) 與 Seligman、Reivich、 Jaycox 及 Gillham（1995）也分別指出學校有責任協助孩子成爲一個擁有適當情緒與學習樂觀的人。心理學家 Bowlby 曾提出兒童對於提供照顧的人會產生依戀的心理，進而模仿照顧者的行爲舉止、習慣與性格（引自黃維明，1999，114 頁）。此外，Denham（1998）認爲照顧者若能對幼兒的正向回應，表達出讚美、鼓勵，則易增強幼兒表達正向的情緒；若對幼兒負向情緒表達不喜歡的態度，就能減少幼兒負向情緒的表達。從教育改革的角度來檢視，教育品質的關鍵除了「教師」的專業知識與能力外，情意方面的成長與發展也是不可忽視的（饒見維，1996）。因此，面對托育機構已成爲 3-6 歲幼兒主要托育管道，故瞭解教師情緒智力的表現成爲本研究的研究動機之一。

而幼兒對於自身情緒的察覺、辨識、理解、表達需透過與他人的情緒互動經驗，逐漸形成情緒的調節能力，江文慈（1997）也認爲孩子若能從小即獲得良好的親子互動與成功的學校教育，將有助於情緒的自我掌控或對他人情緒的解讀。此外，成人的情緒表達示範及成人對幼兒的情緒表達模仿行爲給予增強和教導，也有助於幼兒情緒表達趨向社會化（Denham, 1998；Schaffer, 1996）。故學校教師

即成爲幼兒的模仿對象之一，而教師對自身的情緒看法、情緒表達方式及對幼兒情緒的回應等，皆可能影響幼兒的模仿學習。林彥君（2003）與 Kopp（1989）發現幼兒情緒調節最初的形成與照顧者有關，以及幼兒的情緒調節能力也與照顧者的情緒智力有關，亦即幼兒情緒能力受照顧者的影響。因此，面臨「學校教師已漸漸成爲幼兒日間照顧者」，及「幼托整合後幼兒園教保活動綱要」的實施，實有必要探討幼兒情緒能力與教師的情緒智力之間的相關爲何，以及教師情緒智力中的哪些能力與幼兒的情緒能力有關，成爲本研究的研究動機之二。

近幾年，國內對情緒能力與情緒智力的研究逐漸增加，但研究對象多以國小、國中與高中學生爲主（王春展，1999；王財印，2000；江文慈，1997；李蕙美，1992；李孟儒，2000；周金春，1991；林淑華，2001；林淑華，2002；柯華葳和李昭玲，1988；施伶玫，1997；胡慧宜，1999；徐大偉，2000；徐振堃，2001；梁靜珊，1997；陳世芳，2001；陳弦希，2001；陳彥穎，2001；陳騏龍，2001；游雅吟，1996；劉清芬，2000；鍾永吉，1997；羅芝芸，1999），而以幼兒爲對象的研究則不多（王怡又，2000；王怡又和余思靜 2000；阮淑宜，1991；金瑞芝，2000；林昭慧，2000；林彥君，2003；林律娜，2005；章淑婷，1993a，1993b；陳金定，1998；黃秋雅，2004；蔡美燕，2006；簡淑真，2001）；而多數幼兒階段的情緒研究以質性方式對幼兒進行觀察，但少以量化方式針對幼兒教師與幼兒爲研究對象。就影響幼兒情緒能力的因素部分，從心理學觀點來看，已得知幼兒情緒能力的高低受年齡的增長、認知的複雜度以及對情緒的看法與信念等因素的影響（林建福，2001；陳伊琳，2004；簡淑真，2001；Peters, 1972）；以生態觀學點來看，目前有研究顯示幼兒情緒能力與家中的主要照顧者的情緒智力有關（林彥君，2003），但在學校部分，國內未有研究直接顯示幼兒情能力與教師情緒智力之間的相關，故以 3-6 歲幼兒及其教師爲對象，採量化方式進行資料蒐集，以探討幼

兒情緒能力與教師情緒智力的相關。

二、研究目的

根據上述研究動機，本研究主要目的爲瞭解不同背景變項教師情緒智力的差異，與不同背景變項幼兒的情緒能力差異，並分析教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關。期待此研究結果，能提供幼稚園教師及托兒所保育員追求自我成長、改善師資培育課程及各縣市政府舉行教師專業研習之參考。因此本研究主要目的如下：

（一）瞭解幼兒教師情緒智力各分項間的差異情況。

（二）探討背景變項在教師情緒智力間的差異情形。

（三）瞭解幼兒情緒能力各分項間的差異情況。

（四）探討背景變項在幼兒情緒能力間的差異情形。

（五）分析幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關狀況。

（六）探討幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力的預測程度。

第二節　研究問題與研究假設

一、研究問題

依據上述研究目的，本研究擬探討下列問題：

（一）幼兒教師情緒智力的各分項是否有差異？

（二）不同年齡、教育程度、幼教年資、婚姻狀況等背景變項的幼兒教師情緒智力是否有差異？

（三）幼兒情緒能力的各分項是否有差異？

（四）不同年齡與性別等背景變項的幼兒情緒能力是否有差異？

（五）幼兒教師的情緒智力與幼兒的情緒能力是否有相關存在？

（六）幼兒教師的情緒智力是否能有效預測幼兒情緒能力的表現？

二、研究假設

本研究基於研究問題，擬出以下假設作爲研究考驗的依據：

（一）針對研究問題一，本研究擬設幼兒教師情緒智力各分項間（自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒、管理自我情緒、調節他人情緒）的表現有顯著差異存在。

（二）針對研究問題二，擬假設不同背景變項的幼兒教師情緒智力有顯著差異存在。

假設 2-1 不同年齡的幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設 2-2 不同教育程度的幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設 2-3 不同幼教年資的幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設 2-4 不同婚姻狀況的幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

（三）針對研究問題三，本研究擬設幼兒情緒能力各分項間（情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達與情緒的調節）的表現有顯著差異存在。

（四）針對研究問題四，擬假設不同背景變項的幼兒情緒能力有顯著差異。

假設 4-1 不同年齡幼兒的情緒能力有顯著差異。

假設 4-2 不同性別幼兒的情緒能力有顯著差異。

（五）針對研究問題五，擬假設幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之間有顯著相關。

（六）針對研究問題六，擬假設幼兒教師情緒智力能有效預測幼兒情緒能力的表現。

第三節　名詞釋義

爲使本研究所涉及之重要名詞及研究變項意義明確，茲將其意義及範圍界定如下：

一、幼兒教師

本研究「幼兒教師」是指幼稚園中的合格教師或托兒所的合格保育員。

二、幼兒

「幼兒」通常是指 6 歲以下尚未進入小學的兒童（張春興，2004）。

本研究「幼兒」是指就讀幼稚園或托兒所的 3-6 歲幼兒。

三、情緒智力

「情緒智力（emotional intelligence）」一詞，是一種察覺自己與他人的感覺與情緒，並能區辨情緒間的不同，進而處理情緒並運用情緒訊息來引導個體思考、行動的能力（Salovey & Mayer, 1990）。

本研究「情緒智力」是指個體內在的能力，此能力可以自我控制、表現出熱情與堅持，以及自我激勵；也就是個體對自己與他人情緒的察覺、理解、推理、判斷，並運用有效的方式來積極表達、或是調節自己或他人的情緒，並反省本身情緒的思考與行爲。本研究情緒智力向度包括自我激勵、情緒察覺與表達（察覺他人情緒及表達自身情緒）、認知自身情緒、管理自我情緒與調節他人情緒等五個向度。

四、情緒能力

「情緒能力」是情緒智慧的使用，藉由使用情緒來指引自己行爲與提升思考結果（Weisinger, 1998）。

本研究「情緒能力」是指「幼兒面對情緒狀況時所需的各項能力，包含：情緒察覺與辨識、情緒理解、情緒表達和情緒調節等四大分項能力」（幸曼玲和簡淑真，2005）。

「情緒的察覺與辨識」是指個體透過自己、他人與環境中的語言、非語言行爲來覺察辨識自己、他人及環境中的情緒。「情緒的理解」是指個體瞭解自己、他人或環境中產生情緒原因及對此原因的想法。「情緒的表達」指個體在情緒狀態時，在生理、心理及外顯行爲上的表現。「情緒的調節」是指個體藉著內外在任何方式來改變自己的想法，以試圖轉變自己情緒的一種能力（簡淑真和郭李宗文，2006）。

第四節　研究範圍與研究限制

本研究基於客觀因素受限於時間、人力與物力，故無法涵蓋所有對象與相關變項，茲將研究範圍與限制說明如下：

一、研究範圍

（一）研究對象

本研究對象共分爲兩部分：一爲幼兒，係指民國九十五年十二月就讀幼稚園或托兒所的 3-6 歲幼兒；二爲教師，係指任教於前述幼兒班級的教師。

（二）研究內容

本研究方法採相關研究，以分層叢集抽樣方式抽取 3-6 歲幼兒及其當班教師，分別進行「幼兒情緒能力發展量表」與「教師情緒智力量表」，分別瞭解不同教師背景變項（年齡、教育程度、幼教年資、婚姻狀況）與幼兒背景變項（年齡與性別）在教師情緒智力及幼兒情緒能力上的差異，並探討教師情緒智力是否與幼兒情緒能力有關。

二、研究限制

（一）就研究變項而言

影響幼兒情緒能力的變項包含個人的生理與心理因素、人格特質、成長經驗與家長的教養型態等眾多因素；而教師的情緒智力也因個人的人格特

質、生理狀況、成長經驗而有所不同。本研究只就教師的背景變項（年齡、教育程度、幼教年資、婚姻狀況）對其情緒智力的影響、幼兒背景變項（年齡與性別）對幼兒情緒能力的影響，以及教師情緒智力與幼兒情緒能力（情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）的相關來做探討，其他因素則不列入本研究範圍內。

（二）就研究方法而言

因人力與研究時間的限制，本研究僅以量化統計分析方法，未能以質化方式加以輔助，所得結果僅能從問卷的資料來做分析，因此可能造成本研究在分析推論上的限制。

（三）就問卷填答而言

本研究對象爲 3-6 歲就讀幼稚園與托兒所的幼兒，但因幼兒的認知能力受限，故有關幼兒情緒能力量表部分則由帶班教師觀察幼兒而平日情緒行爲來填答，而教師情緒智力部分則由填答教師依自身狀況作答，但教師的填答可能受個人的主觀意識感受而影響作答的客觀性。因此，研究結果的推論需謹慎。

第二章　文獻探討

本章目的在介紹與本研究有關的理論及相關研究。全章共分爲三節：第一節爲教師情緒智力的探討；第二節幼兒情緒能力的探討；第三節爲教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究。

第一節　教師情緒智力的探討

本節旨在探討教師情緒智力的理論與研究，以下將分爲三部分來探討。分別是：情緒智力的定義、情緒智力理論與教師情緒智力的相關變項，茲分述如下：

一、情緒智力的定義

Salovey 和 Mayer 於 1990 年提出「情緒智力（emotional intelligence）」一詞，是一種察覺自己與他人的感覺與情緒，並能區辨情緒間的不同，進而處理情緒並運用情緒訊息來引導個體思考、行動之能力。但 Mayer 與 Salovey（1997）認爲早期情緒智力定義遺漏感覺思考的部分，故再次對情緒智力提出新的定義，其認爲「情緒智力包含：察覺、評估與表達情緒的能力；激發並產生情緒以促進思考的能力；具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力；反省、調節及提升情緒的能力。」

Goleman（1995）歸納 Salovey 和 Mayer 以及 Gardner 等人見解後，提出情緒智力是一種能保持自我控制、熱忱和堅持且能自我激勵的能力，其包含五種能力：認識自己的情緒、管理自己情緒、激勵自己、認知他人情緒，以及處理人際關係等五個層面。

另外，Hatfield、Cacioppoc 與 Rapson（1994）指出一個具有情緒智力的人應包含三種能力：一爲瞭解與表達自己的情緒並辨識他人情緒；二爲調節自己與他人情緒；三爲掌控自己的情緒，以利激勵出適當的行爲表現。

國內學者也認爲情緒智力的對象包含自己和他人：梁靜珊（1997）提出情緒智力包含思考自己的情緒與別人的情緒，該思考包含察覺、分辨與處理等三層次，亦即以理性認知來處理情緒問題；王春展（1999）也認爲情緒智力是個體對自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極表達、調節、激勵並反省本身情緒方面的思考、行爲以及人際關係的智慧能力。

另外，國內學者也提出情緒智力是一種可學習的能力：吳毓瑩（1997）認爲情緒智力是一種需要培養和學習的能力，個體瞭解自己的情緒或心境，加以處理和使用，使自己達到平行的狀態；陳騏龍（2001）則指出情緒智力是一種內在能力，可經由學習而成長，並且在任何年紀都可以習得與提升，其包含思考自我情緒與思考他人情緒等兩層面，內容爲察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省等不同方式。

綜合上述學者觀點，情緒智力是一種可學習的內在能力，也是協助自我控制與自我激勵的能力；亦指個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷後，個體經表達或調節情緒，並反省自己與他人的情緒狀態與效果、行爲以及人際關係的能力，以助於個體有著正向積極的情緒生活與人際關係。

二、情緒智力理論

（一）Salovey和Mayer的情緒智力理論

Salovey 和 Mayer（1990）提出情緒智力是「個體察覺自己與別人的感覺與情緒，並能區辨情緒間的不同，進而處理情緒並運用情緒訊息來引導個體思考、

行動之能力。」（Salovey ＆ Mayer, 1990, p.189）其所提出的原架構包含：情緒的評估與表達、情緒的調解與情緒的應用等三層次，其中第一、二層次又分爲自己和他人情緒的處理能力（如圖2-1）。以下就上述三層次進行分述：

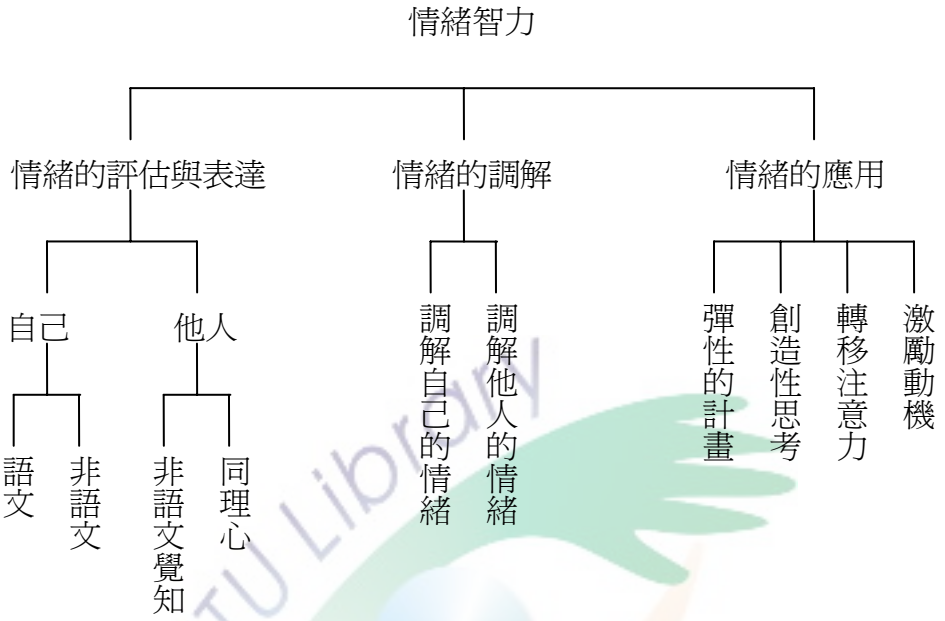

圖 2-1 情緒智力的原概念圖

註：資料源自 ”Emotional intelligence”, by P. Salovey & J. D. Mayer, 1990, *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 190.

1.情緒的評估與表達

情緒評估及表達是指正確評估與表達自己和他人的情緒。

(1)自己的情緒

能正確評估、表達自己的情緒是情緒智力的一部份，其包含語言與非語言兩種。當情緒訊息進入知覺系統時，情緒智力於個體內在的歷程便開始展開，亦即開始察覺與確認自己的情緒。一個高情緒智力者，較能正確評估與表達自己的情緒，並可快速知覺、反應自己的情緒，及適當的表達。情緒表達藉由語言和非語言的媒介來傳達，情緒的語言溝通會受社會學習與內省能力的交互影響；非語言的溝通（如：臉部表情、肢體動作）會存

在情緒表達和互動中，不同的個體在非語言表達上也會有個別差異。

(2)他人的情緒

面對他人的情緒反應，培養熟練的覺知及同理心，也是情緒智力的重要成分，這些技巧能幫助個體評估他人的情緒反應，選擇適當的互動方式。一個具有非語言覺察能力的人，較能辨識自己和旁人的情緒，與他人合作時也會較順利；具有同理心的人較能瞭解他人的感受，並設身處地爲他人著想，同時也較能正確辨識他人的想法與情緒。

2.情緒的調節

情緒調節是情緒智力的重要概念，可以改變情緒狀態，提升正向情緒，或避免負向情緒的出現，藉以終止或轉變負向情緒。

(1)調節自己的情緒

心情的後設經驗（meta-experiences of mood）是一種可以察覺、評價和改變心情的調節系統結果，這些心情調節是自動產生的，但有些心情的後設經驗卻是有意識和可反省的。個體爲了維持自己正向的情緒經驗，可透過多種方式來達成，例如：尋求他人協助來調節自己，或藉由樂觀性、較建設性的思考來轉變心情等，因此對於正向心情的維持（mood maintain）與負向心情的修補（mood repair）是情緒調節的重要部分。

(2)調節他人的情緒

個體可運用自身的表達或從事某種活動來影響他人的情緒感覺，或調節他人的情緒反應。例如：高情緒智力的演說家可以引發聽眾的強烈反應。此外，個體有可能壓抑個人的負面溝通，或適時的妥協來提升人際關係。

3.情緒的應用

情緒應用是指運用彈性的情緒思考來計畫迎接未來，並創造思維、學習駕馭自己的情緒以提升個人解決問題的能力。使個體與人物事間的互動朝著正向的關係邁進。

(1)彈性的計畫

個體在情緒的頻率與尺度上具有個別差異，而彈性的情緒思考會改變未來的計畫，產生更多的選擇，打破固著的想法，進而做出較佳的準備，迎接未來的挑戰。

(2)創造性思考

不同的情緒感受對問題解決會有不同的影響，例如：正向情緒的人較容易分類、澄清與解決問題。再者，快樂的人也比較容易發現類別的組織原則，以利整合訊息。

(3)轉移注意力

發生情緒問題時，會使人將注意力集中於問題上而產生壓力或焦慮，若是一個高情緒智力者，將能把注意力轉移至其他新的問題或其他目標上，以減輕自己的壓力或焦慮的情緒，並依據事情的輕重程度，來分配注意的程度。

(4)激勵動機

情緒可以用來激發動機、提升信心，與增加堅持度，例如：遇到挑戰時，個體會因自我激勵，而產生正向的情緒，增加面對問題的信心與堅持力，並想向負向的結果來激勵自己的表現，使個體朝著正向的生活態度與人際關係邁進。

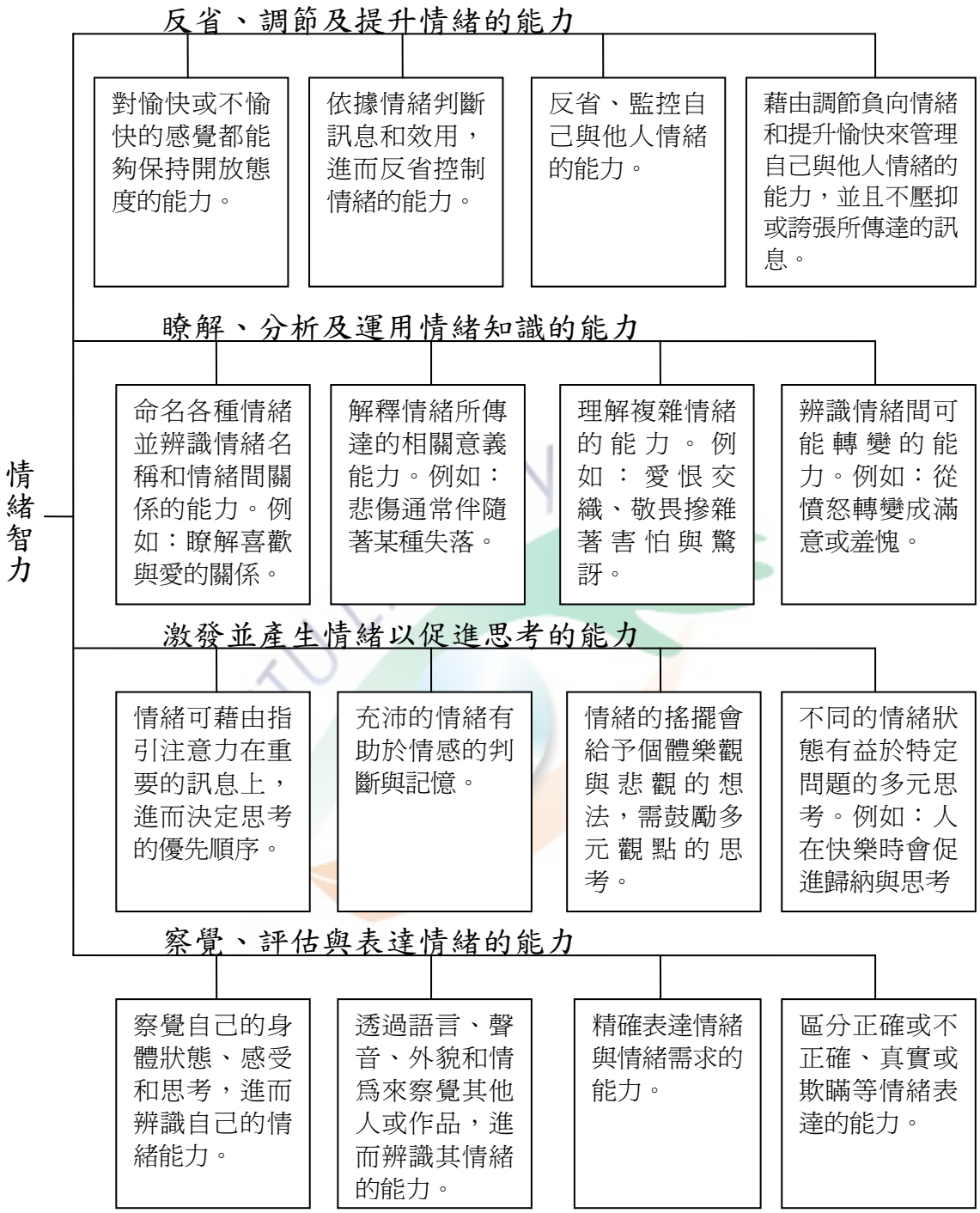

圖 2-2 情緒智力的新概念圖

註：資料源自 *Emotional development & emotional intelligence* (p.11), by P. Salovey & D. J. Sluyter, 1997, New York: Basic Books.

Mayer 與 Salovey（1997）之後又提出新的定義，如圖2-2所示。他們認爲先前在1990年所提出的情緒智力定義只侷限於情緒的察覺與調節，遺漏感覺思考的部分，故再次對情緒智力提出新的定義，其認爲情緒智力包含：(1)察覺、評估與表達情緒的能力；(2)激發並產生情緒以促進思考的能力；(3)具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力；(4)反省、調節及提升情緒的能力等四類能力。且認爲情緒智力的發展是由察覺、知覺和基本情緒反應等較低層次的處理，到較高層次的心理統整能力，每一層面都有四種和情緒有關的能力發展先後爲由左到右。因此情緒智力越高者，越能適切地運用這些能力。

（二）Goldman的情緒智力內涵

Goleman於1995年出版《情緒智力》（Emotional intelligence）一書其歸納 Salovey 和 Mayer對情緒智力觀點，以及Gardner的內在智力與人際智力的想法後，提出情緒智力是一種能保持自我控制、熱忱和堅持且能自我激勵的能力，包含：認識自己的情緒、管理自己情緒、激勵自己、認知他人情緒、處理人際關係等五種層面：

1.認識自己的情緒

隨時能洞察、瞭解自己情緒感覺者，較能確定自己情緒，主宰自己的認知，並對於個人工作上的抉擇較有確實的感受，而非淪爲感覺的奴隸。

2.管理自己的情緒

情緒管理建立在自我察覺能力的基礎上，例如:自我安慰，擺脫焦慮、憂鬱或不安的能力。缺乏這種能力的人會持續與焦慮感覺交戰，而掌握自如的人則能很快的走出生命低潮、重新出發。

3.自我激勵

朝向目標時，無論是集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於一個目標是絕對必要的。此外，在情緒的自我控制、延宕滿足與克制衝動也是實現目標的基礎，有助於優異的表現與較高的成效。

4.認知他人情緒

同理心是基本人際技巧，必須建立在自我認知的基礎上。具同理心的人，較能從細微的訊息中察覺他人的真正感受與需求。

5.管理人際關係

人際關係是處理他人情緒技巧的藝術，這種社會能力與促進人緣、領導、人際效能等能力密切相關，這些能力較優良的人較能和順的與他人互動。

Goleman（1998）在《EQII：工作EQ》一書中，又將情緒智力的能力架構延爲「個人能力」與「社交能力」,「個人能力」包含自我察覺、自我規範與自律，及引導或促進個人達成目標等三層面；和「社交能力」包含同理心與社交技巧兩層面，此五項情緒能力層面又衍生出二十五項情緒能力，如表2-1所示（引自李瑞玲、黃慧貞、張美惠譯，1998）。

表2-1

情緒智力的能力架構

個人能力
一、自我察覺（self-awareness）:明瞭自己內在狀態、喜好、資源和直覺 1.情緒的察覺：認清自己的情緒和影響力 2.正確自我評量：明瞭自己的長處與限制 3.自信：肯定自我價值和能力
二、自我規範、自律（self-regulation）:處理自己內在狀態、衝動和資源 1.自我控制：處理紛亂的情緒和衝動 2.值得信賴：保持誠實和完整的價值標準 3.良知：爲自己的表現負責 4.適應力：處理變遷的彈性 5.創新：樂於接受新觀念、新作法和新訊息，爲對此保持開放的心胸
三、動機（motivation）：引導或助長達成目標的情緒趨向 1.成就驅力：努力求改進或達到卓越的標準 2.承諾：參與團體或組織目標 3.主動：準備伺機而動 4.樂觀：無視阻礙、挫折、對追求目標的堅持
社交能力
四、同理心（empathy）：察覺他人的情緒、需求與關切 1.了解別人：能感受到人的情感和觀點，並對別人在意的事情主動採取關心 2.服務取向：預期、認清並滿足客戶的需求 3.幫助別人發展感受到別人的發展需求並支持他人的能力 4.善用多元化：藉由團體成員的歧異性來尋定、再造新的機會 5.政治意識：解釋一個團體的情緒暗潮和權力關係
五、社會技巧（social skill）：引發適當反應的嫻熟度 1.影響力：發揮有效的說服藝術 2.溝通：傳遞清晰、具說服力的訊息 3.團隊領導：鼓舞並引導團體和眾人 4.改變催化：引發或處理改變 5.處理衝突：協商並解決爭議 6.建立連結：培養有益的關係 7.分工合作：與他人合作已達成共同目標 8.團對能力：在追求共同目標上，創造團體的相乘力量

註：資料源自 *EQII：工作EQ*（49-50 頁），李瑞玲、黃慧真、張美惠譯，1998，台北市：時報。

（三）王春展的情緒智力架構

王春展（1999）認爲的情緒智力類似於 Gardner（1993）所提出的個人智力（personal intelligence），至少包含自我情緒智力（intrapersonal emotional intelligence）與人際情緒智力（interpersonal emotional intelligence）兩項內涵，雖然自我情緒智力發展先於人際情緒智力，但兩者關係是相輔相成的，隨者自我情緒智力的發展，人際情緒智力也與日成長；人際情緒智力的發展也有助於自我情緒智力的成熟。王春展所提的情緒智力架構如表 2-2 所示。

表 2-2

王春展的情緒理論架構表

情緒智力內涵	主體	對象	情 緒 能 力
自我情緒智力	自我	自己的情緒	1.能察覺自己的情緒。 2.能了解自己的情緒。 3.能推理自己的情緒。 4.能判斷自己的情緒。 5.能表達自己的情緒。 6.能調節自己的情緒。 7.能激勵自己的情緒。 8.能反省自己的情緒。
人際情緒智力	自我	他人的情緒	1.能察覺他人的情緒。 2.能了解他人的情緒。 3.能推理他人的情緒。 4.能判斷他人的情緒。 5.能表達他人的情緒。 6.能調節他人的情緒。 7.能激勵他人的情緒。 8.能反省他人的情緒。

註：資料源自 *兒童情緒智力發展之研究*（68 頁），王春展，1999，國立政治大學博士論文，台北市。

1.自我情緒智力

自我情緒智力的思考主體是自己，對象則爲自己的情緒，包括：察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵、與反省自己情緒的能力，以便做好內在的情緒管理、調適、運用和問題解決，這種情緒智力類似 Gardner（1993）多元智力成分中的內省情緒智力（intrapersonal intelligence），內省智力是指個體對自我內在情感的了解和自我反省的能力，幫助個體認識自身的能力、優缺點、希望與慾望，這種植基於自我知識的自我智力可幫助個體做決定與如何最佳應用，從而導入個體的行爲；而自我情緒智力則是包含下列重要的八項情緒智慧能力，雖然情緒察覺、了解和推理等能力是情緒判斷、表達、調節、激勵與反省等能力的重要基礎，但非呈現嚴格的序列發展，而是相輔相成的發展趨勢（王春展，1999）。

2.人際情緒智力

人際情緒智力的思考主體也是自我，對象則爲他人（主要是他人，也可能是其他動物等對象）的情緒，包括：察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵、與反省他人情緒的能力，進而做好人際關係經營、管理、運用和問題解決，這種情緒智力類似 Gardner（1993）所提出的人際智力（interpersonal intelligence），人際智力是一種了解他人、洞察他人心思，及與他人相處的能力，幫助個體區辨他人的感覺、心情、動機、信念與意圖，進而影響別人；而人際情緒智力則是個體應對他人各種情緒的智慧能力，其包含八項重要的情緒智慧能力，此八項能力在發展上也是相輔相成的發展趨勢，並與自我情緒智力的八項情緒能力有密切互動的正向關係（王春展，1999）。

綜合上述學者，Salovey、Mayer、Goleman 與王春展等人（王春展，1999；Goleman, 1995；Mayer & Salovey, 1997；Salovey & Mayer, 1990）的情緒架構，得知情緒智力由多種情緒能力所構成，主要層次分爲察覺、了解、管理、調節、激勵與表達等多種能力，這些能力會隨著情緒智力的高低而有不同的影響，例如：情緒智力越高則越能正確且適切的表達、評估情緒。此外，由上述四位學者可知情緒智力也受他人互動的影響，教師與幼兒互動時，若能妥善觀察幼兒的情緒，並正確、合理的表達自己的感受，進而適當的回應幼兒的負面情緒，幼兒則可從教師身上學到適切的情緒表達、調節及抒發，因此本研究將以情緒智力來代表教師的情緒能力，並分析教師的情緒智力與幼兒情緒能力的關係。

本研究參考蘇逸珊（2001）綜合 Goleman（1995）所提出的情緒智力五種能力與 Mayer 和 Salovey（1997）提出的情緒智力架構，將本研究的情緒智力向度分爲自我激勵、情緒察覺與表達（察覺他人情緒及表達自身情緒）、認識自身情緒、管理自我情緒、調節他人情緒等五個向度。

三、教師情緒智力的相關變項

由於目前國內針對幼兒教師情緒智力的研究相當缺乏，故本研究針對情緒智力相關研究進行彙整，以下針對教師個人背景變項（年齡、教育程度、服務年資、婚姻狀況等四個變項）進行探討：

（一）年齡與情緒智力

在林約宏（2001）的研究中，發現31歲以上教師在認識自己的情緒與整體情緒智力表現，明顯優於30歲以下教師；李彥君（2002）的研究結果爲50歲以

上教師的情緒管理能力高於35歲以下教師；黃秋雅（2004）也發現年齡越大教師情緒智力表現越佳。

但另有研究持不同意見：倪靜貴（1997）針對國中校長的情緒管理進行研究，結果發現情緒管理能力並不會因年齡因素而有差異；劉郁梅（2001）發現不同年齡的國小教師其情緒智慧，並無差異。由上述可知，年齡與情緒智力相關的實證研究並無一致的結論，因此，年齡與情緒智力的關係，有待進一步驗證。

（二）教育程度與情緒智力

在教師學歷與教師情緒管理的相關研究中，金惠梅（1997）探討國小學童父母情緒智力、管教態度對子女人格適應的影響，結果發現不同教育程度的父親其情緒智力有顯著差異，大學、大專程度優於高中職及國中；劉郁梅（2001）發現教師的情緒智慧僅有在「情緒辨識」能力上有差異，師大、師院或研究所學歷者，高於師範或師專學歷之教師，而一般大學畢業的教師其情緒辨識能力並未與其他組別有差異。但高麟雅（2003）的研究卻是發現師範（專）學歷之國小教師的情緒知覺，明顯優於師大（院）及師資班學歷教師。亦即有學者認爲教育程度越高，其情緒智力表現越高，但也有人持不同意見。

顏淑惠（2000）、李彥君（2002）研究結果爲不同教育背景教師的情緒管理，並無不同；黃秋雅（2004）則發現不同教育背景的幼稚園教師不管是高中（職）、專科、大學與研究所其情緒智慧並無差異。由上述得知，教師教育程度與情緒智力間的關係，仍未取得一致結果，需進一步驗證與探究。

（三）服務年資與情緒智力

鄭瑜銘（1998）的研究中，發現擁有豐富工作經驗者，其情緒智力較高；林約宏（2001）、李彥君（2002）與顏淑惠（2000）等人認爲年資較久的教師其情緒調節高於5年以下的教師。

但有研究者發現，不同年資的教師在情緒察覺、情緒辨識、情緒表達、情緒認知、情緒調適、情緒管理等情緒智力上，並無差異（劉郁梅，2001；顏淑惠，2000；闕美華，2000），情緒智力與教師年資的關係，有待進一步研究。

（四）婚姻狀況與情緒智力

關於教師婚姻狀況與教師情緒智力關係之研究，闕美華（2000）的研究發現有婚姻經驗的教師在情緒辨識、情緒認知、情緒適用較無婚姻經驗教師的表現佳；黃秋雅（2004）已婚幼稚園教師情緒智力高於未婚幼稚園教師；高麒雅（2003）在研究中也發現已婚教師在「情緒調適」與「情緒反應」兩層面優於未婚。

但也有研究顯示，不同婚姻狀況的教師情緒智力表現並無差異（李彥君，2002；林約宏，2001）。因此，情緒智力與婚姻狀況的關係，尚待進一步研究。

綜合上述結果，教師的背景變項對情緒智力的影響，目前研究結果並未一致。因此，本研究將針對教師的年齡、幼教年資、教育程度與婚姻狀況等不同變項，進行統計、分析，及探討背景變項對情緒智力的影響。此外，也探究教師的背景變項是否也對幼兒情緒能力產生影響。

第二節　幼兒情緒能力的探討

本節旨在探討幼兒情緒能力的理論與研究，以下將分爲三部分來探討。分別是：情緒能力的定義、幼兒情緒能力的發展與幼兒情緒能力的相關變項，茲分述如下：

一、情緒能力的定義

Mayer 與 Salovey（1997）所提出的新情緒智力定義中，即以「察覺、評估與表達情緒的能力；激發並產生情緒以促進思考的能力；具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力；反省、調節及提升情緒的能力」等四種層次的情緒能力（emotional competence）來架構情緒智力，並且提及情緒能力的層次由低階的察覺往高階的調節發展，同時複雜度也會逐漸增加。

Goldman 在《EQII：工作EQ》（Working with Emotional Intelligence）一書裡指出，情緒能力是以情緒智力爲基礎，經學習而來的一種能力，可帶來傑出的工作表現。同時，其將情緒智力的基本能力架構，延伸至經營自己的「個人能力」，以及如何處理別人的「社交能力」。前者包含自我察覺、自我規範與自律，及促使目標達成的動機等三層面的能力；後者包括同理心與社交技巧等二層面的能力（李瑞玲、黃慧真、張美惠譯，1998）。

Weisinger（1998）認爲情緒能力是情緒智慧的使用，藉由使用情緒來指引自己行爲與提升思考結果。其提出的基本要素爲：準確知覺、評估和表達情緒的能力；當自己或他人生氣時，能隨時產生感覺的能力；瞭解情緒以及產生情緒知識的能力；調節情緒以提升情緒和知性成長的能力。另外，Weisinger 更提出四項可

提升自己與人際運用的情緒能力，包括：發展高自我察覺、管理自己情緒、發展有效溝通技巧、發展人際專長和助人自助。

Halberstadt、Denham 及 Densmore（2001）認爲情緒能力是指個體能瞭解他人的情緒、對別人情緒做出反應、調整自己情緒表達的能力，因此其將情緒能力分爲情緒表達、情緒辨識、情緒調節等三方面能力。

國內學者，王春展（1999）認爲察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵、與反省等八項情緒能力是構成情緒智力的元素；幸曼玲與簡淑真（2005）則提出情緒能力是指面對情緒狀況時，所需的各項能力，包含：情緒察覺與辨識、情緒理解、情緒表達與情緒調節等四層面。

綜合以上專家學者的見解，研究者認爲「情緒能力」是個體對情緒訊息的處理，包含對自己與他人的情緒產生察覺、理解、評估、判斷、辨識、表達等，進而引發個體認知情緒的感受、行爲反應，藉以反省、調節自己與他人的互動方式，來提升人際關係的能力。因此本研究將以情緒的察覺與辨識、理解、表達與調節等四部分來探討幼兒的情緒能力。

二、幼兒情緒能力的發展

嬰兒從一出生就有類似快樂、難過、生氣、吃驚等反射性表情；第三個星期左右開始出現社會性微笑；約四個月時出現驚訝與生氣的表情；滿週歲左右開始明顯的表現出害怕與害羞的表情；九月到十四個月時，生氣的次數有較多的趨勢;到了一歲以後，敵意、忌妒等的情緒也開始出現；而二到四歲以後開始出現驕傲、羞愧、尷尬、鄙視、罪惡感等情緒表情（Carms, 1988；Izard & Malatesta, 1987；Klinnert, Sorce, Emde, Stenberg, & Gaensbauer, 1984；Malatesta, 1988），所以情緒能力的發展有其一定的歷程。以下就幼兒情緒能力的發展進行四個向度的探究：

（一）情緒察覺與辨識的發展

「情緒察覺與辨識」是指個體能透過自己、他人與環境中的語言、非語言行爲來覺察辨識自己、他人及環境中的情緒（簡淑真和郭李宗文，2006）。Lewis（1990）認爲幼兒大約在 15-18 個月左右，即能察覺與意識到自己的情緒狀態。Carroll 和 Steward（1984）針對 4-5 歲與 8-9 歲兒童，以快樂、難過、憤怒、害怕等四種情緒，進行情緒語詞回答的察覺廣度，結果發現 4-5 歲兒童皆不認爲兩種情緒可同時並存；8-9 歲兒童認爲兩種感覺可以先後出現，20%兒童覺得兩種感覺可以同時並存。由上述可知，四到五歲兒童已具情緒察覺和辨識的能力。

（二）情緒理解的發展

「情緒理解」是指能理解情緒產生之原因。Carroll 和 Steward (1984)的研究，認爲三歲幼兒已能用信念，來解釋他人行動的意圖。Denham、Zoller 和 Couchoud（1994）以縱貫法（15 個月）探討三歲半幼兒情緒理解的社會化情形，結果發現：認知-語言能力與情緒理解有顯著的關係，並且對於幼兒與他人的互動，扮演著重要的角色。

Brown 和 Dunn（1996）也以縱貫法（3 年）探討 3-6 歲的幼兒在情緒理解方面的連續性，結果發現：女童在情緒的理解上優於男童，再者，負面經驗和衝突經驗的敏感性有關。Dunn 和 Hughes（1998）的研究，探討 47、54、60 個月的幼兒在親密關係中對情緒的理解，並解釋引起他們自己、朋友、母親快樂、憤怒、難過、害怕的情境。結果發現：情緒理解與特定關係人的情緒解釋和情緒表現有所關聯。

周金春與蘇建文（1994）的研究，探討針對國內幼稚園大班、國小二年級、

國小六年級與國中二年級理解多重情緒能力的發展，研究結果顯示：幼稚園大班兒童以「同一時間只有一種感覺存在」最多，其次爲「相同目標事件、相同向度的二種情緒」，再者，隨著年齡的增長，理解多重情緒的能力也越複雜。

以上所述，可得知兒童在幼兒期已發展出對情緒理解的基本認知，且具備對情緒理解的潛力。至於多重情緒的理解能力，約在五、六歲兒童即達到此能力。

（三）情緒表達的發展

「情緒表達」是指能以適當的情感表現需求。Odom 和 Lemond（1972）曾研究五歲與十歲兒童產生與知覺正、負向情緒，測驗兒童模仿演員的情緒照片，結果得知兩組的兒童在產生正向情緒部分皆比負向情緒來得高。Ekman、Roper 和 Hager（1980）也曾要求五、九、十三歲兒童模仿影帶中男模特兒的表情，結果發現愉快、吃驚、厭惡等情緒較容易產生；害怕、傷心、和生氣是較難模仿，但會隨年齡及練習的增加而進步；其中又以「傷心」與年齡的多寡無關。由此可知正向情緒易習得，且情緒的表達可以透過練習來增進其能力。

Carrol 和 Steward（1984）在研究中發現四至五歲兒童在談論自己的情緒時，所使用的主要訊息是來自特定的情境或事件；而八至九歲兒童除了情境的因素外，還會參考內在的經驗，來表達或隱藏情緒。針對情緒隱藏的部分，Ekman（1972）曾提出「表達規則（display rules）」是指個體於表達情緒時，有可能出現情緒壓抑或修飾，甚至以虛假表現代替真實情緒情形，因此，臉部表情並不能真正判斷真實生活的情緒。同時，Saarni（1979）也發現發現學前幼兒也能相當清楚該文化的表達規則，而使得表情與內心感受不一定一致。

Sarrni（1979）、Taylor 和 Harris（1980）等人分別針對 6、8、10 歲三個年齡層的兒童，以及 7-8 和 10-11 歲的男童，進行情緒表達的研究，結果都發現隨著

年齡的成長，兒童愈會壓抑或修飾自己的情緒，也愈清楚情緒是可以隱藏而不表達出來。

後來，又有多位學者（Bloom & Beckwith, 1986；Bretherton, Fritz, Zahn – Waxler, & Ridgeway, 1986）發現，幼兒的情緒察覺與描述行爲是隨著語言的發展會有不同的表達內容。例如，幼兒先用簡單名詞來表達情緒，而後才會用較複雜的句子來述說情緒感受；兩歲左右的幼兒逐漸能陳述事件間的因果關係；6 歲兒童已經可以相當清楚的描述複雜的情緒狀況及其因果的原由。

此外，Parke（1994）提出每個孩子的情緒表達方式各有不同，除了天生氣質的影響外，也會爲了適應環境，自己調適、學習，而反應出不同的學習風格及表達的方式，而情緒的表達常需藉由語言來傳遞，故語言發展越佳者，越能精確表達情感。

（四）情緒調節的發展

「情緒調節」是指個體能藉著內外在任何方式來改變自己的想法，以試圖轉變自己情緒的一種能力。Brown、Covell 與 Abramovitch（1991）在請孩子聽有快樂、悲傷和憤怒等情緒內容的故事時，發現四至六歲的孩子，已經可以和十多歲的孩子一樣，覺察出有效的情緒策略。

Brenner 與 Salovey（1997）將兒童的情緒調整策略的發展特徵歸納爲四項：第一，是年齡越大運用內在與認知的策略越多；第二，年齡越大越會使用個人策略；三，兒童隨著年齡的增加越能區分如何控制情緒來源，在可控制的情境下，會採取問題解決的策略，在不可控制的情境下，則會採取分散注意力的策略來因應；其四使用調整的策略亦有性別的差異，女孩較能尋求社會支持來化解情緒困擾，而男孩則會以戶外活動來處理自己的情緒問題。

由上述可知，四至六歲的孩子開始可覺察出有效的情緒策略，但情緒的調節策略的發展與認知能力息息相關，會隨著年齡的增加而提升採用較高難度的內在認知策略技巧，此外，性別的不同，也會影響其使用的情緒調節策略。

綜觀以上所述，兒童情緒能力的發展甚早，幼兒一歲半左右即具備覺察、辨識自己情緒的能力，4 歲左右已能辨識他人的情緒；兩歲左右幼兒逐漸能以複雜句陳述事件的原因;3 歲左右開始能運用自己的信念解釋他人的行爲；4 到 6 歲幼兒可察覺出有效的情緒調節策略。相較之下，幼兒情緒的察覺與辨識能力發展最爲優先，接著爲情緒表達能力、情緒理解，最後爲情緒調節。由上述可知，隨著年齡的增長幼兒發展逐漸成熟，而外界環境刺激也漸漸成爲催化情緒能力發展的重要輔媒，使得情緒能力變得複雜化，漸漸由外顯轉向內隱的表現。

三、幼兒情緒能力的相關變項

目前國內針對幼兒情緒能力的研究並不多，研究者針對兒童情緒的察覺、理解、理解、表達與調節等研究，進行探討幼兒的年齡、性別與情緒能力的關係，整理資料如下：

（一）年齡與幼兒情緒能力

Carroll 和 Steward（1984）針對4-5歲與8-9歲兒童，以快樂、難過、憤怒、害怕等四種情緒，進行情緒語詞回答的察覺廣度，結果8-9歲兒童比4-5歲幼兒更能察覺到複雜的情緒；周金春與蘇建文（1994）的研究，也發現幼稚園大班幼兒大多認爲「同一時間只有一種感覺存在」，及「相同目標事件、相同向度的二種情緒」，較無法理解多重且複雜的情緒。

Ekman、Roper 和 Hager（1980）探討 5、9、13 歲兒童模仿影帶中模特兒的表情，結果發現年齡越大者，越容易模仿他人的情緒表情；Sarrni（1979）、Taylor 和 Harris（1980）等人分別針對 6、8、10 歲三個年齡層的兒童，以及 7-8 和 10-11 歲的男童，進行情緒表達的研究，結果都發現隨著年齡的成長，兒童愈會壓抑或修飾自己的情緒，也愈清楚情緒是可以隱藏而不表達出來。

Brenner 與 Salovey（1997）在情緒調整策略的研究中，發現隨著年齡的增加兒童運用內在與認知的策略越多、越會使用個人策略；幸曼玲和簡淑真（2005）針對國內五到六歲幼兒進行情緒能力的調查研究，也發現幼兒的「情緒察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒調節」與「情緒表達」會隨著年齡的增長而提升。

由上述可知，幼兒在情緒的察覺、理解、表達與調節的表現，會隨著年齡的增長而有所不同，並由簡單趨向複雜化。

（二）性別與幼兒情緒能力

Fuchs 和 Thelen（1988）研究發現男生比較會壓抑悲傷的情緒，而女生比較能藉著社會可以接受的方式來調節情緒，因此女生比男生更能知覺到情緒的經驗；Brown 及 Dunn（1996）也以縱貫法（3年）探討3- 6歲的幼兒在情緒理解方面的連續性，結果發現：女童在情緒的理解上優於男童；Brenner 與 Salovey（1997）也發現情緒調整的策略亦有性別的差異，女孩較能尋求社會支持來化解情緒困擾，而男孩則會以戶外活動來處理自己的情緒問題。

幸曼玲和簡淑真（2005）在調查國內五到六歲幼兒情緒能力的研究中，也發現女生在情緒能力的整體表現與情緒表達部分比男生好，但在情緒的察覺與辨識、情緒理解與情緒調節部分並無男女差別。而林昭慧（1999）探討幼兒在幼兒園中的情緒調節，結果也出現男女性別無差異。故在幼兒階段的情緒能力研究，

性別與情緒能力間的關係並未有一致的看法，值得更進一探討。

綜合上述，本研究將探討幼兒的年齡與性別對幼兒情緒能力的影響，同時將瞭解幼兒與其教師情緒智力的相關。

第三節　教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關研究

本節旨在探討教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關研究，以下將分爲三部分來探討。分別是：教師情緒智力的相關研究、幼兒情緒能力的相關研究、教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關研究，茲分述如下：

一、教師情緒智力的相關研究

關於教師情緒智力的研究，李彥君（2002）研究發現國小教師的工作壓力與情緒管理成負相關，亦即教師在「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調節」與「情緒推理」等能力越充足，越能減輕其面臨的工作壓力；黃秋雅（2004）在研究中，也發現幼稚園教師的情緒智慧與「工作壓力」呈負相關，如此情緒智力越高的教師，其工作壓力也越低，即可避免高壓下產生的失控情緒，造成幼兒學習的干擾。洪婉萍（2004）以質性研究，探討兩位幼兒進入幼稚園情緒調適的情形，及幼稚園教師對新生情緒調適的輔導方式進行探究，結果發現隨著教師工作壓力的增加，教師的情緒表現會直接或間接影響幼兒的情緒；張玉蓮（2004）研究發現對環境適應良好的教師，較能夠擁有正向的態度與價值觀，而教師工作壓力的增加，也會直接或間接影響幼兒的情緒。

劉郁梅（2001）研究發現國小教師的情緒智慧與師生關係及班級氣氛有正相關，也就是指教師的「情緒管理」、「情緒辨識」、「情緒認知」與「情緒使用」能力越佳，則師生關係發展越密切、班級氣氛也好，有助於學生教師的正向互動。國外也有許多研究（Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002；National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network,, 2000；Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002）發現，照顧者與幼兒間互動越正向，其對於幼兒的苦惱行爲越能即時回應，有助於幼兒朝正向情緒發展；余思靜（2003）指出師生之間，如果能建立良好的互動，並給予幼兒足夠的關懷和信心，能幫助幼兒自我肯定與正向情緒的發展。

Eisenberg、Cumberland 與 Spinrad（1998）發現教師對幼兒個人的負向情緒，若能給予適當的行爲和情緒回應，將可提高幼兒情緒的發展。Park 與 Lee（2007）針對 10 年以上教學經驗的幼兒教師進行訪談，研究結果發現有經驗的教師會將自己的負面情緒隱藏下來，並展現適當情緒行爲給幼兒看，以提供幼兒正向學習的情緒經驗。Frank、Stolarski 及 Scher（2006）針對 299 位 18-30 個月的托兒所幼兒進行觀察，並針對其照顧者進行調節學習經驗量表（Mediated Learning Experience Scale），結果發現照顧者的情緒調節行爲越少，則幼兒哭嚎事件越多。張學善（2004）在研究中也指提出教師本身的情緒穩定，將影響與孩子的互動品質，同時，教師在教室內的情緒表現，更是情緒反應模式的示範。

此外，顏淑惠（2000）與吳秀貞（2004）分別針對國小教師與國小特教教師進行情緒管理與教學效能的研究，所得結果皆具正相關，也就是「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒調適」能力越佳者，其教學效能越佳。

由上述可知，教師的情緒智力越高，教師在班級的師生關係、班級氣氛營造越好；在教學方面，其教學效能越高；在工作壓力部分也越低。換而言之，亦即

教師情緒智力越高，越能掌握自己情緒，並運用各種調節策略使個人的情緒狀態維持在最佳狀況，而不影響其教學。此外，教師若能夠擁有較佳的人際情緒智力，也就是王春展（1999）所指的能察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵、反省他人的情緒，則有助於幼兒負面情緒獲得教師的正向協助，學習如何適當的表達與進行內在的調節。故幼兒所處的學習環境與教師的情緒智力有很深的關係，但對於幼兒的情緒能力是否會與教師情緒智力有直接相關，仍有待進一步確認。

二、幼兒情緒能力的相關研究

關於幼兒情緒能力的研究，研究者將幼兒情緒能力的形成分爲示範（modeling）與教導（coaching）等兩種途徑，進行分述：

（一）示範（modeling）

Ashiabi（2000）研究發現教師對於幼兒的情緒發展扮演重要的角色，教師在有意、無意間提供幼兒情緒表達與調節的示範，讓幼兒學習如何處理自己的正負情緒；張學善（2004）在研究中也指提出教師本身的情緒穩定，將影響與孩子的互動品質，同時成爲幼兒情緒模仿的對象。

在王怡又和余思靜（2000）針對祖父母照顧的幼兒其情緒表達的研究中，發現幼兒會從與照顧者身上學習情緒表達的規則；幼兒會模仿成人對待幼兒的方式及成人的教導方式，來學習家庭文化下的情感表達規則。

林娟娟（2004）以質性研究探討幼兒在日常生活中情緒的調節方式，及幼兒母親回應情緒的方式，結果發現母親對幼兒的情緒及行爲若以負向的言語壓抑孩子的情緒表現，容易導致幼兒情緒無法獲得紓解，甚至使孩子學習母親的

負向情緒表達；Kopp（1989）也指出情緒調節最初的形成是因爲照顧者與幼兒間互動不平衡而產生的，此外也發現照顧者的情緒調節能力會漸漸地轉移給幼兒。

由前述可知，教師或照顧者平日的情緒表達與調節，對幼兒來說，不只是成人的情緒表達行爲而已，也是一種情緒學習的暗示。使得幼兒透過觀察、模仿成人的情緒行爲，漸漸內化至幼兒的內心，並發展出自己的情緒行爲。

（二）教導（coaching）

Ahn（2005）觀察 12 位現場教師如何運用策略提升幼兒的情緒能力，結果發現利用閱讀書籍與討論故事人物的情緒感覺，能使幼兒瞭解情緒字彙與情緒原因，同時提供表達的機會能協助幼兒認識、理解自己的情緒訊息及發展情緒管理行爲。

蔣雅琳和呂翠夏(2006)在研究中發現父母若能主動教導幼兒如何調節情緒，其子女在專注力、知覺敏感度與情緒控制力較佳；若家長未教導幼兒，其子女則在專注力與情緒控制力較差；若家長在情緒調適上屬於失控型，則其孩子在專注力與情緒控制力的表現有負向的影響。

蔡玉青和呂翠夏(2006)探討祖父母親職參與和幼兒社會情緒行爲之關係，研究對象爲台南縣市與高雄縣市公私立幼稚園3-6歲幼兒，結果發現祖父母若對幼兒生活常規與人際關係的指導越多，則幼兒的利社會行爲與正向情緒表現則越多，同時祖父母越尊重幼兒，幼兒的親和行爲也越多。

由此得知，幼兒若能獲得成人或教師在情緒認知、理解、表達與調節上的協助，例如：與幼兒討論情緒的感覺與原因、討論與教導調節策略、協助表達幼兒的感覺…等，都能幫助幼兒獲得更高的情緒能力。

由上述可知，幼兒在情緒能力上的發展，需透過成人的示範與教導，才能獲得較高的情緒能力。同時，成人與幼兒間的溝通模式若能處於正向的情緒，將有助幼兒情緒能力的發展，故本研究將針對教育環境中，身負照顧幼兒重任的教師爲切入點，探討教師情緒智力與幼兒情緒能力的關係。

三、教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關研究

關於教師情緒智力與幼兒情緒能力的研究，目前國內的研究並不多僅能以蔡美燕（2006）與林彥君（2003）等人的研究結果來做歸納，茲整理歸納如下：

蔡美燕（2006）針對台東地區 13 所幼稚園中的 15 個大班，共 177 位幼兒和 15 位教師，進行教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關研究，結果發現「教師認識自己情緒」的能力越高，則幼兒的「情緒察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒調節」與「情緒表達」越高；此外，教師「表達自身情緒」能力越高，幼兒的「情緒表達」能力也越高。但，此篇研究只對 5-6 歲的台東幼兒進行立意取樣調查，而非全國性的分層隨機抽樣，故值得再做更深入的研究。

林彥君（2003）則是針對父親、母親、（外）祖父母、保母、托育機構人員、外佣與其他等七類的照顧者，進行照顧者的情緒智力與幼兒情緒能力的相關探討結果發現「托育機構人員」在「表達自身情緒」的部分明顯比（外）祖父母佳；照顧者的情緒智力與幼兒的情緒調節能力有正相關。也就是說，照顧者的情緒智力越高，則幼兒的情緒調節能力也越高。由此可知，幼兒的情緒能力與照顧者的情緒智力有關，若想更進一步瞭解國內幼兒園（幼稚園與托兒所）教師情緒智力與幼兒情緒能力的關係，則需進一步抽取全國性的樣本，才得以推論台灣地區幼兒教師與幼兒情緒能力的相關狀況。

綜合上述結果，教師情緒智力或幼兒情緒能力的相關實證研究與文獻，可發現教師情緒智力影響著教師在學習環境中的氣氛營造、師生關係與教師的教學效能，且幼兒情緒能力的形成又與環境緊緊相扣。然而由於目前關於此二者關係研究尚不多見，無有力證據足以有效證明，因此本研究將進行幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關探討。

NTTU Library

第三章　研究方法

本研究在探討幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關，依研究目的和文獻探討結果，建立研究架構，進行相關研究。本章共分爲四節以說明整個研究方法及實施程序：第一節爲研究架構與流程；第二節爲研究對象；第三節爲研究工具；第四節爲資料處理。茲分別說明如下：

第一節　研究架構與流程

本研究根據前述研究目的及文獻探討，歸納出各個有關變項之關聯性，並提出研究架構。本研究架構所包含的相關變項如下：

一、背景變項

（一）教師：年齡、教育程度、幼教年資、婚姻狀況。

（二）幼兒：年齡組（5-6歲、4-5歲、3-4歲）、性別。

二、教師的情緒智力

教師情緒智力含自我激勵、情緒察覺與表達（察覺他人情緒及表達自身情緒）、認識自身情緒、管理自我情緒、調節他人情緒等五個分項。

三、幼兒的情緒能力

幼兒情緒能力含情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節等四個分項。

本研究架構圖如圖3-1，此架構主要包含四個探討方向：其一爲教師情緒智力

與幼兒情緒能力之間的相關情形，以及師情緒智力與幼兒情緒能力各分項間的相關狀況；其二爲探討教師情緒智力對幼兒情緒能力的預測能力情形，與教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力各分項的預測情形；其三爲探討不同教師背景變項在情緒智力的差異；其四爲探討不同幼兒背景變項在情緒能力上的差異，以對教師情緒智力與幼兒情緒能力間作深入的探究。

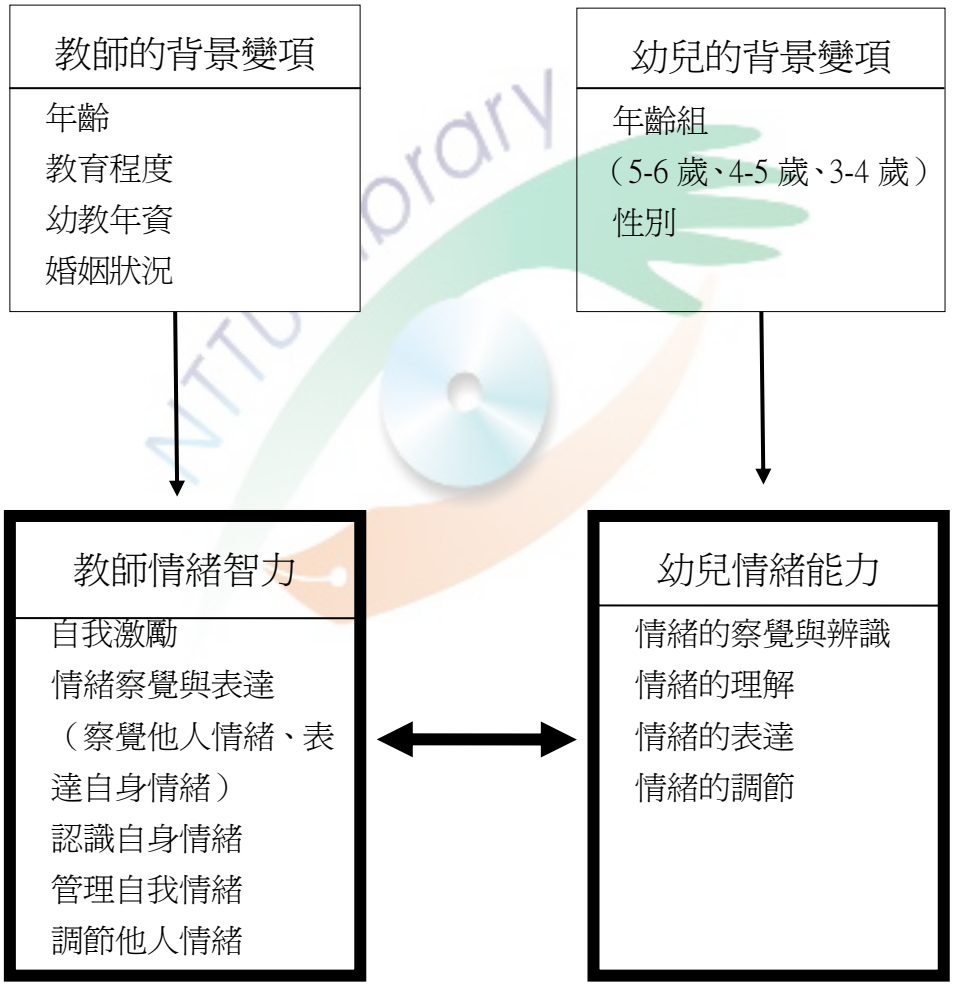

圖 3-1 本研究之架構圖

依據上述研究架構，本研究進行（如圖 3-2）研究流程規劃與實施，共分爲蒐集及閱讀相關文獻、建立研究架構、修正研究工具、預試、正式量表實徵研究、統計分析及撰寫研究論文等步驟。

圖 3-2 研究流程圖

第二節　研究對象

一、正式樣本分配

由於本研究的「幼兒情緒能力」資料取自 95 年度教育部委託台東大學幼兒教育學系所進行的「幼托整合後幼兒園教保活動綱要及能力指標：情緒領域」研究案之資料，此本研究之幼兒乃依全國 23 縣市（不含金門縣與連江縣）3-4 歲、4-5 歲與 5-6 歲幼兒佔全人口比率來抽取樣本，共計 1500 名，如表 3-1 所示。

表 3-1

全國各縣 3-6 歲幼兒抽樣人數表

區域性（行政區）	3-4 歲幼兒人數（人）	比例	4-5 歲幼兒人數（人）	比例	5-6 歲幼兒人數（人）	比例	3-6 歲幼兒人數（人）
基隆市	7	1.4%	8	1.6%	8	1.6%	23
台北市	54	10.8%	52	10.4%	53	10.6%	159
台北縣	76	15.2%	78	15.6%	80	16.0%	234
桃園縣	48	9.6%	49	9.8%	49	9.8%	146
新竹市	11	2.2%	11	2.2%	11	2.2%	33
新竹縣	14	2.8%	14	2.8%	13	2.6%	41
苗栗縣	14	2.8%	13	2.6%	12	2.4%	39
北區總計	**224**	44.8%	**225**	45.0%	**226**	45.2%	**675**
台中市	24	4.8%	24	4.8%	26	5.2%	74
台中縣	36	7.2%	37	7.4%	36	7.2%	109
彰化縣	31	6.2%	31	6.2%	30	6.0%	92
南投縣	12	2.4%	12	2.4%	11	2.2%	35
中區總計	**103**	20.6%	**104**	20.8%	**103**	20.6%	**310**
雲林縣	17	3.4%	16	3.2%	16	3.2%	49
嘉義市	6	1.2%	6	1.2%	6	1.2%	18
嘉義縣	13	2.6%	13	2.6%	12	2.4%	38
台南市	15	3.0%	15	3.0%	16	3.2%	46
台南縣	22	4.4%	22	4.4%	22	4.4%	66
高雄市	30	6.0%	30	6.0%	32	6.4%	92
高雄縣	26	5.2%	26	5.2%	25	5.0%	77
澎湖縣	2	0.4%	2	0.4%	2	0.4%	6
南區總計	**131**	26.2%	**130**	26.0%	**131**	26.2%	**392**
屏東縣	19	3.8%	19	3.8%	18	3.6%	56
台東縣	6	1.2%	5	1.0%	5	1.0%	16
花蓮縣	7	1.4%	7	1.4%	7	1.4%	21
宜蘭縣	10	2.0%	10	2.0%	10	2.0%	30
東區總計	**42**	8.4%	**41**	8.2%	**40**	8.0%	**123**
合計	**500**	100%	**500**	100%	**500**	100%	**1500**

本研究「教師情緒智力」資料，取自前述幼兒所屬該班教師，共計 164 位，

如表 3-2 所示。

表 3-2

全國各縣幼兒教師抽樣人數表

區域性（行政區）	3-4 歲幼兒教師人數（人）	4-5 歲幼兒教師人數（人）	5-6 歲幼兒教師人數（人）	合計
基隆市	1	1	1	3
台北市	8	7	7	22
台北縣	8	9	8	25
桃園縣	4	4	5	13
新竹市	1	1	1	3
新竹縣	1	1	1	3
苗栗縣	1	1	1	3
北區總計	24	24	24	72
台中市	2	3	2	7
台中縣	3	4	3	10
彰化縣	3	3	3	9
南投縣	1	1	1	3
中區總計	9	11	9	29
雲林縣	2	2	1	5
嘉義市	1	1	1	3
嘉義縣	2	1	1	4
台南市	2	1	1	4
台南縣	3	2	3	8
高雄市	4	2	2	8
高雄縣	3	3	3	9
澎湖縣	2	2	2	6
南區總計	19	14	14	47
屏東縣	2	2	2	6
台東縣	1	1	1	3
花蓮縣	1	1	1	3
宜蘭縣	1	2	1	4
東區總計	5	6	5	16
合計	57	55	52	164

NTU Library

二、量表發放與回收情形

本研究量表於 2005 年 12 月 15 日至 2006 年 1 月 31 日以現場填寫或郵件寄發方式取得，共發出 1747 份（幼兒 1582 份及教師 164 份）量表，回收 1746 份，回收率爲 100%，剔除填答不完全或資格不符（如：特殊幼兒）之無效量表後，有效量表共計 1664 份（幼兒 1500 份及教師 164 份），有效回收率 95.2%，如表 3-3 所示。

表 3-3

發放及回收量表情形

問 卷 名 稱	類　別	發　放	回　收	實際有效問卷
幼兒情緒能力發展量表	3-4 歲幼兒	500 份	500 份	500 份
	4-5 歲幼兒	508 份	508 份	500 份
	5-6 歲幼兒	577 份	577 份	500 份
教師情緒智力量表	3-4 歲幼兒教師	58 份	58 份	57 份
	4-5 歲幼兒教師	55 份	55 份	55 份
	5-6 歲幼兒教師	52 份	52 份	52 份
合計		1,747 份	1,747 份	1,664 份

三、受試者背景變項分析

就回收有效樣本爲依據分析受試者背景變項所佔人數及百分比，經統計分析結果如下（表 3-4 至表 3-5 與圖 3-2 至圖 3-8）：

（一）幼兒教師

1.依性別區分

本研究之全樣本中，依教師年齡有效樣本人數爲 164 人，女性教師有 164 人，佔有效樣本數的 100%，顯示本研究教師有效樣本全數爲女性。女

性教師中，3-4 歲幼兒教師有 57 人，佔 34.8%；4-5 歲幼兒教師有 55 人，佔 33.5%；5-6 歲幼兒教師有 52 人，佔 31.7%。

表 3-4

幼兒教師背景變項分析

背景變項 \ 教師		3-4 歲幼兒教師（%）	4-5 歲幼兒教師（%）	5-6 歲幼兒教師（%）	合計
性別	1. 男	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）
	2. 女	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）
	合計	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）
年齡	1. 20-29 歲	21（12.8%）	19（11.6%）	4（ 2.4%）	44（26.8%）
	2. 30-39 歲	23（14.0%）	20（12.2%）	27（16.5%）	70（42.7%）
	3. 40 歲以上	13（ 7.9%）	16（ 9.8%）	21（12.8%）	50（30.5%）
	合計	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）
教程度育	1. 高中（職）	11（ 6.7%）	11（ 6.7%）	9（ 5.5%）	31（18.9%）
	2. 大學（專）	46（28.0%）	43（26.2%）	39（23.8%）	128（78.0%）
	3. 碩士以上	0（ 0.0%）	1（ 0.6%）	4（ 2.4%）	5（ 3.0%）
	合計	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）
幼教年資	1. 1-5 年	20（12.2%）	16（ 9.8%）	7（ 4.3%）	43（26.2%）
	2. 6-10 年	12（ 7.3%）	20（12.2%）	14（ 8.5%）	46（28.0%）
	3. 11-15 年	13（ 7.9%）	7（ 4.3%）	15（ 9.1%）	35（21.3%）
	4. 16 年以上	12（ 7.3%）	12（ 7.3%）	16（ 9.8%）	40（24.4%）
	合計	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）
婚姻狀況	1. 已婚	30（18.3%）	33（20.1%）	32（19.5%）	95（57.9%）
	2. 未婚	25（15.2%）	21（12.8%）	18（11.0%）	64（39.0%）
	3. 離婚	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	2（ 1.2%）	2（ 1.2%）
	4. 分居	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）
	5. 喪偶	2（ 1.2%）	1（ 0.6%）	0（ 0.0%）	3（ 1.8%）
	6. 其他	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）
	合計	57（34.8%）	55（33.5%）	52（31.7%）	164（100 %）

註：3-6 歲幼兒教師 $N = 164$，各年齡層教師分別爲 3-4 歲幼兒教師 $n = 57$；4-5 歲幼兒教師 $n = 55$；5-6 歲幼兒教師 $n = 52$。

2.依年齡區分

本研究之全樣本中，依教師教育程度有效樣本人數爲 164 人，20-29 歲有 44 人，佔有效樣本數的 26.8%；30-39 歲有 70 人，佔 42.7%；40 歲以上有 50 人，佔 30.5%。由上述可知，本研究中，教師之年資以 30-39 歲最多，其次爲 40 歲以上，最少爲 20-29 歲。

在 3-4 歲幼兒教師中，20-29 歲有 21 人，佔有效樣本數的 12.8%；30-39 歲有 23 人，佔 14.0%；40 歲以上有 13 人，佔 7.9%。在 4-5 歲幼兒教師中，20-29 歲有 19 人，佔 11.6%；30-39 歲有 20 人，佔 12.2%；40 歲以上有 16 人，佔 9.8%。在 5-6 歲幼兒教師中，20-29 歲有 4 人，佔 2.4%；30-39 歲有 27 人，佔 16.5%；40 歲以上有 21 人，佔 12.8%。

2.依教育程度區分

本研究之全樣本中，依教師教育程度有效樣本人數爲 164 人，高中（職）有 31 人，佔有效樣本數的 18.9%；大學（專）有 128 人，佔有效樣本數的 78.0%；碩士以上有 5 人，佔有效樣本數的 3.0%。由上述可知，本研究中，教師之教育程度以大學（專）最多，其次爲高中（職），最少爲碩士以上。

在 3-4 歲幼兒教師中，高中（職）有 11 人，佔有效樣本數的 6.7%；大學（專）有 46 人，佔 28.0%。在 4-5 歲幼兒教師中，高中（職）有 11 人，佔 6.7%；大學（專）有 43 人，佔 26.2%；碩士以上有 1 人，佔 0.6%。在 5-6 歲幼兒教師中，高中（職）有 9 人，佔 5.5%；大學（專）有 39 人，佔 23.8%；碩士以上有 4 人，佔 2.4%。

3.依幼教年資區分

本研究之全樣本中，依教師幼教年資有效樣本人數爲 164 人，1-5 年有 43 人，佔有效樣本數的 26.2%；6-10 年有 46 人，佔 28.0%；11-15 年有 35 人，佔 21.3%；16 年以上有 40 人，佔 24.4%。因此本研究中，以幼教年資 6-10 年者最多，其次 1-5 年及 16 年以上，最少爲 11-15 年。

在 3-4 歲幼兒教師中，1-5 年有 20 人，佔有效樣本數的 12.2%；6-10 年有 12 人，佔 7.3%；11-15 年有 13 人，佔 7.9%；16 年以上有 12 人，佔 7.3%。在 4-5 歲幼兒教師中，1-5 年有 16 人，佔有效樣本數的 9.8%；6-10 年有 20 人，佔 12.2%；11-15 年有 7 人，佔 4.3%；16 年以上有 12 人，佔 7.3%。在 5-6 歲幼兒教師中，1-5 年有 7 人，佔有效樣本數的 4.3%；6-10 年有 14 人，佔 8.5%；11-15 年有 15 人，佔 9.5%；16 年以上有 16 人，佔 9.8%。

4.依婚姻狀況區分

本研究之全樣本中，依教師婚姻狀況有效樣本人數爲 164 人，已婚有 95 人，佔有效樣本數的 57.9%；未婚有 64 人，佔有效樣本數的 39.0%；離婚有 2 人，佔有效樣本數的 1.2%；喪偶有 3 人，佔有效樣本數的 1.8%，顯示本研究教師有效樣本中，以已婚最多，其次未婚，最少爲離婚及喪偶。

在 3-4 歲幼兒教師中，已婚有 30 人，佔有效樣本數的 18.3%；未婚有 25 人，佔 15.2%；離婚有 13 人，佔 7.9%；喪偶有 2 人，佔 1.2%。在 4-5 歲幼兒教師中，已婚有 33 人，佔有效樣本數的 20.1%；未婚有 21 人，佔 12.8%；喪偶有 1 人，佔 0.6%。在 5-6 歲幼兒教師中，已婚有 32 人，佔有效樣本數的 19.5%；未婚有 18 人，佔 11.0%；離婚有 2 人，佔 1.2%。

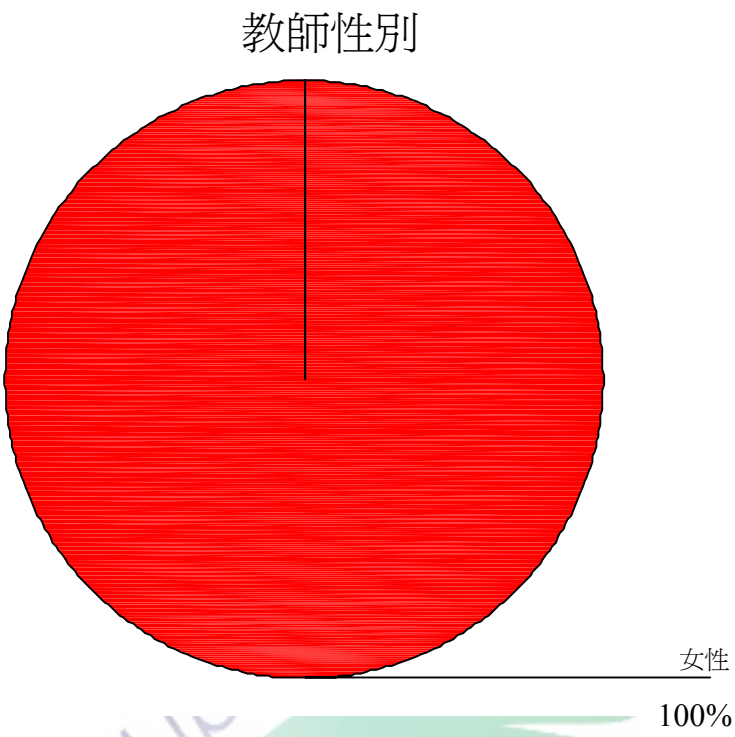

圖3-3 教師性別比例圓餅圖

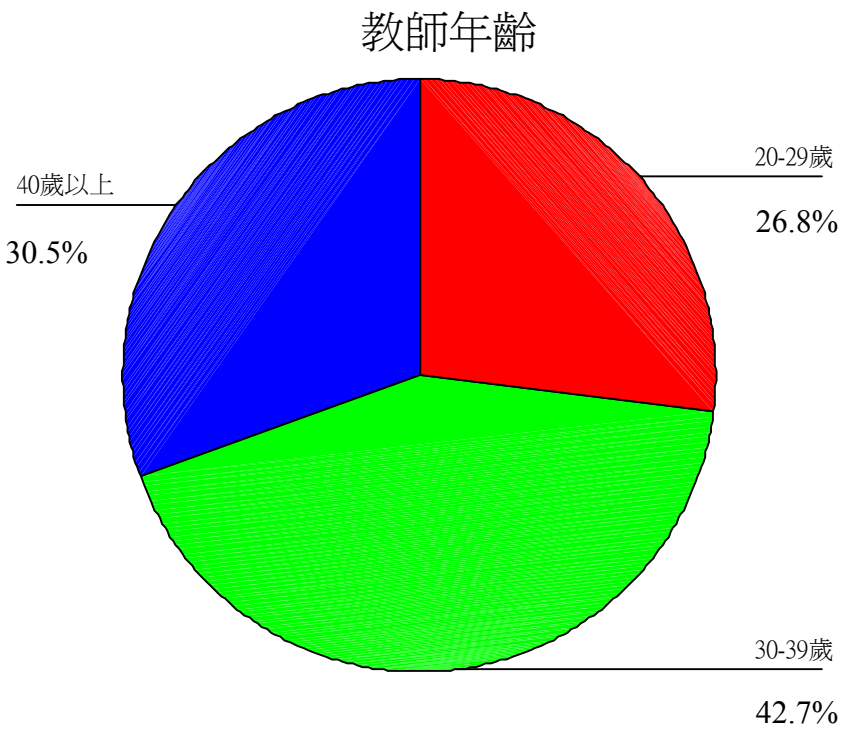

圖3-4 教師年齡比例圓餅圖

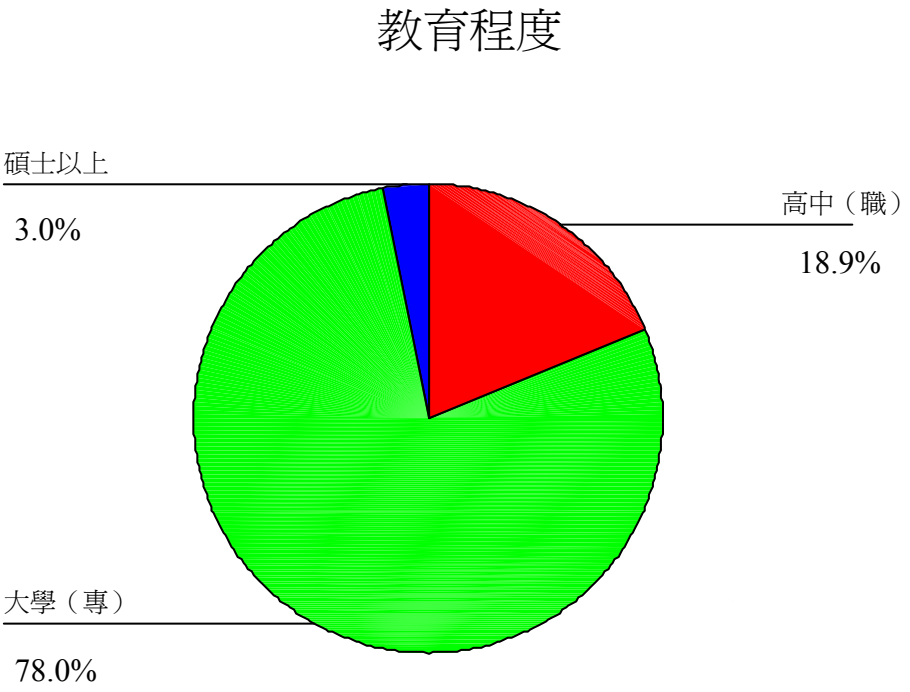

圖 3-5 教師教育程度比例圓餅圖

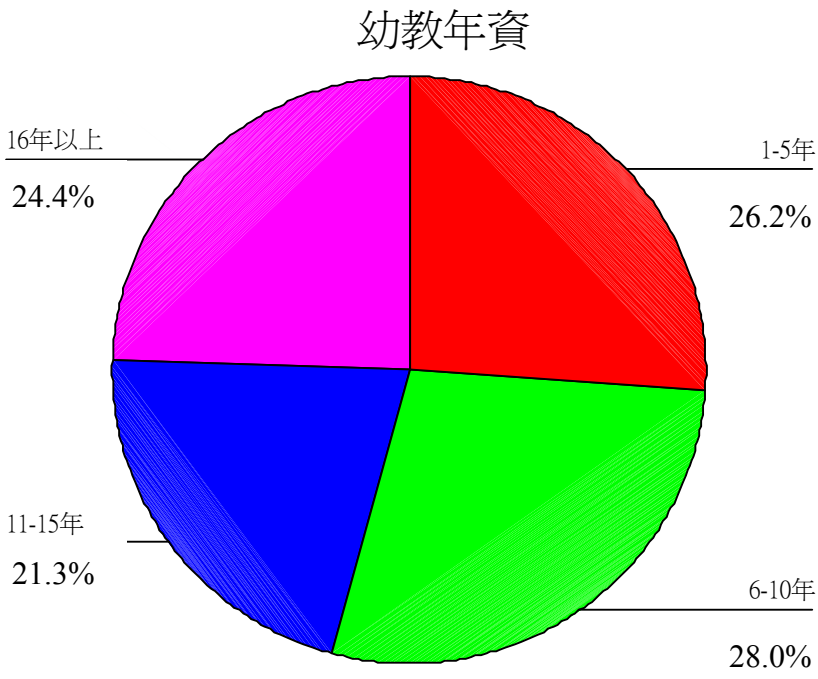

圖 3-6 幼教年資比例圓餅圖

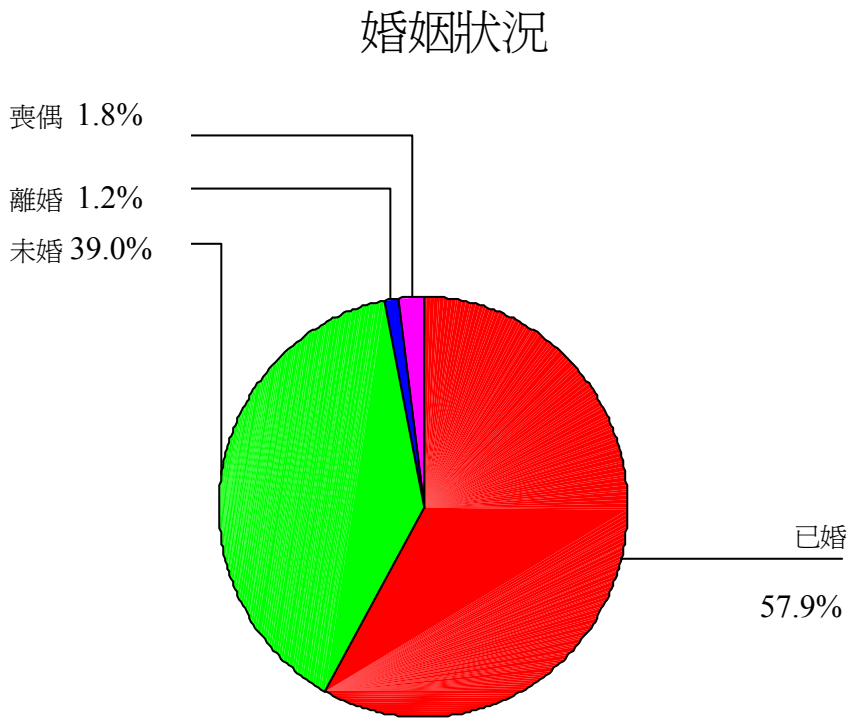

圖 3-7 教師婚姻狀況比例圓餅圖

（二）幼兒

1.依年齡區分

本研究之全樣本中，依幼兒年齡有效樣本人數爲 1500 人，5-6 歲有 500

表 3-5

幼兒背景變項分析

年齡 / 性別	3-4 歲幼兒（%）	4-5 歲幼兒（%）	5-6 歲幼兒（%）	合　計
男	285（19.0%）	251（16.7%）	272（18.1%）	808（53.9%）
女	215（14.3%）	249（16.6%）	228（15.2%）	692（46.1%）
合計	500（33.3%）	500（33.3%）	500（33.3%）	1500（100 %）

註：3-6 歲幼兒 $N = 1500$，各年齡層分別爲 3-4 歲幼兒 $n = 500$；4-5 歲幼兒 $n = 500$；5-6 歲幼兒 $n = 500$。

人，佔有效樣本數的 33.3%；4-5 歲有 500 人，佔有效樣本數的 33.3%；3-4 歲有 500 人，佔有效樣本數的 33.3%，顯示本研究幼兒各年齡層的樣本數相等。

2.依性別區分

本研究之全樣本中，依幼兒性別有效樣本人數爲 1500 人，男生有 808 人，佔有效樣本數的 53.9%；女生有 692 人，佔有效樣本數的 46.1%，顯示本研究幼兒樣本中「男生」多於「女生」。

在 3-4 歲幼兒中，男生有 285 人，佔有效樣本數的 19.0%；女生有 215 人，佔 14.3%。在 4-5 歲幼兒中，男生有 251 人，佔 16.7%；女生有 249 人，佔 16.6%。在 5-6 歲幼兒中，男生有 272 人，佔 18.1%；女生有 228 人，佔 15.2%。

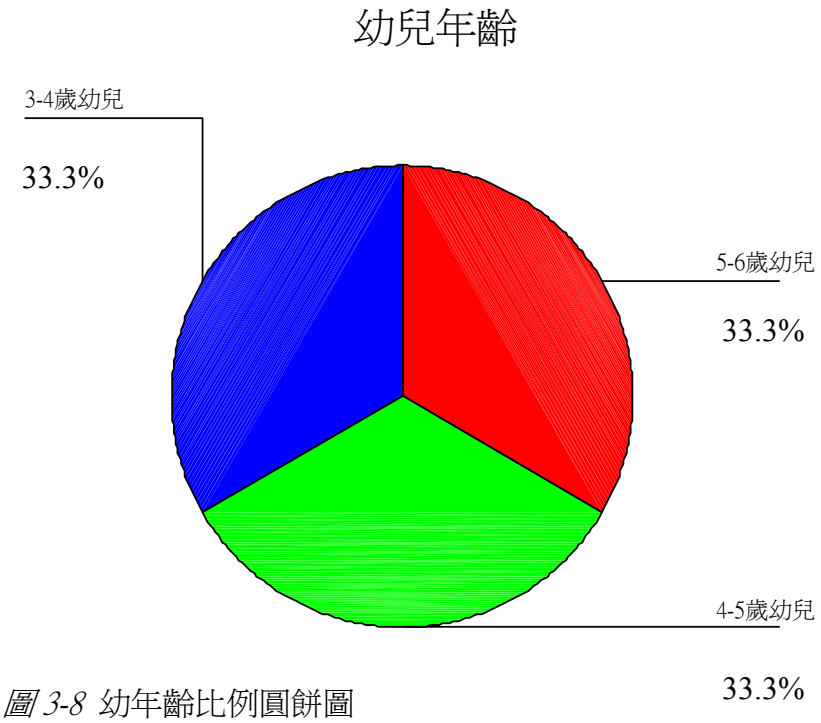

圖 3-8 幼年齡比例圓餅圖

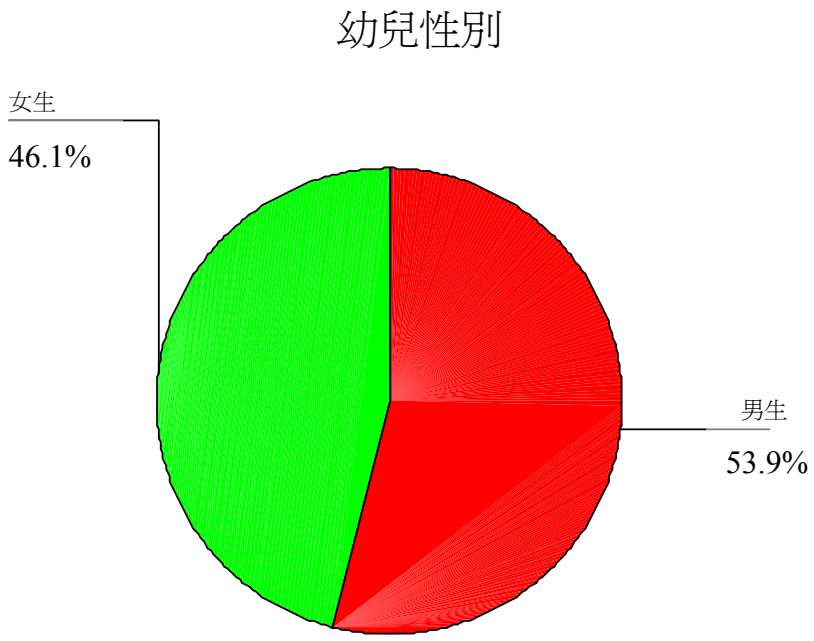

圖 3-9 幼兒性別比例圓餅圖

第三節 研究工具

本研究工具分爲「教師情緒智力量表」（附錄二）及「幼兒情緒能力發展量表」（附錄五）兩種，其內容分述如下：

一、教師情緒智力量表

（一）量表編修依據與架構

在量表的編製上，本量表第一部分爲教師基本資料，第二部分是「教師情緒智力」，其編製依據及涵蓋內容分別闡述如下：

1.教師基本資料

(1)性別：分爲「男」與「女」等兩組。

(2)教師出生年月。

(3)教育程度：分爲「高中（職）」、「大學（專）」與「碩士以上」等三組。

(4)幼教年資。

(5)婚姻狀況：分爲「已婚」、「未婚」、「離婚」、「分居」、「喪偶」與「其他」等六組。

2.教師情緒智力

教師情緒智力量表的第二部分是「教師情緒智力」，是改編自蘇逸珊（2002）的「大學生情緒智力量表」，該量表是依據 Goleman 觀點爲理論基礎，其認爲情緒智力是指情緒管理智慧以及瞭解自己情緒、妥善管理自己情緒、自我激勵、認知他人情緒及人際關係的管理等五種層次能力的優劣。其中蘇逸珊將「認知他人情緒」以及「人際關係的管理」併爲「人際情緒智力」，並加上 Mayer 及 Salovey 所指情緒智力中的「表達自身情緒的能力」，共五個層面。

在「大學生情緒智力量表」的理論基礎中，包括個體對自身情緒的認識、管理、激勵、表達外，還包含個體察覺他人情緒予以回應的層面，而此層面正是教師在面對幼兒情緒能力培養的關鍵。Eisenberg、Cumberland 與 Spinrad（1998）研究發現幼兒教師對幼兒個人的負向情緒若能予以適當的行爲和情緒回應將有助於幼兒情緒的發展；林娟娟（2004）的研究也發現照顧者對幼兒的情緒行爲予以負向語言壓抑，會使幼兒的情緒無法抒解或學習到負向的表達。故察覺他人的情緒予以適切的回應，對幼兒教師而言，

是很重要的情緒智力表現，因此本研究採用該量表爲基礎進行修正。

原「大學生情緒智力量表」在因素分析中，強制抽取出五個因素（見表 3-6），此五個素能解釋總變異量的 49.89%。在信度方面，總量表的內部一致性（Cronbach α）爲 .887，其餘分項介於 .811 至 .772 之間。

表 3-6

「大學生情緒智力量表」因素分析摘要表

因素名稱		量表題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異量	累積解釋變異量
人際情緒智力	認識他人情緒	25	.594	7.34	24.47	24.47
		8	.574			
		14	.555			
		30	.445			
	人際關係管理	26	.656			
		20	.505			
		4	.481			
		15	.375			
		21	.649			
		27	.456			
情緒察覺與表達		19	.885	2.43	8.11	32.58
		3	.774			
		7	.687			
		13	.614			
		24	.602			
		28	.557			
		29	.551			
		18	.479			
認識自身情緒		23	.802	2.12	7.08	39.66
		12	.759			
		6	.663			
		9	.599			
管理自我情緒		5	.809	1.64	5.45	45.11
		10	.786			
		1	.746			
		16	.613			
調節他人情緒		11	.772	1.44	4.79	49.89
		2	.743			
		22	.621			
		17	.600			

原「大學生情緒智力量表」包含「認識自己的情緒」、「管理自身情緒」、

「自我激勵」、「表達自身情緒」與「人際情緒智力」等五層面，分述如下：

(1)認識自己的情緒：是指個體能立刻察覺自己的情緒，瞭解情緒來源，並認知到感覺與行爲的差異。

(2)管理自身情緒：是指各體能自我安慰、擺脫焦慮、灰暗或不安；較能控制情緒、忍受挫折並懂得抒解壓力。

(3)自我激勵：是指個體能整頓自己、集中注意力、克制衝動、自我激勵，讓自己專注於目標的達成。

(4)表達自身情緒：是指個體能夠應用合宜的方式將表達自己的情緒。

(5)人際情緒智力：包括認識他人的情緒以及人際關係的管理，是指個體懂得傾聽，能夠從細微的訊息中瞭解他人的感受，及察覺他人真正的需求，並回應他人的情緒與他人和諧的互動。

而，本研究的「教師情緒智力量表」與「大學生情緒智力量表」的理論依據相同，皆以 Goleman、Mayer 與 Salovey 等人的情緒智力理論基礎，進行量表編修。以下就本研究教師情緒智力理論之源由說明如下：

(1) Goleman 的情緒智力理論：

a.認知自己的情緒：包含洞察、瞭解自己的情緒感覺，以認知主宰自己的情緒，使工作上的抉擇較有確實的感受。

b.管理自己情緒：管理自己的情緒建立在自我察覺的能力之上，用以擺脫負向的情緒知覺與想法。

c.自我激勵：將情緒朝向一個專注的目標，使自己能延宕滿足、克制衝動，成爲實現目標的基礎。

d.認識他人情緒：從細微的訊息中，察覺他人的真正感受與需求。

e.人際關係的管理：是指有技巧地處理或回應他人的情緒，使個體較能和順與他人互動。

(2)在 Mayer 與 Salovey 的情緒智力中，所提及之察覺、評估與表達情緒的能力，此能力主要在察覺與辨識自己或他人情緒後，以精確的肢體或語言表達個人的情緒與需求的能力。

此外，本研究採用「大學生情緒智力量表」的內容，作爲「教師情緒智力量表」的預試題項，其主要原因爲該量表包含了察覺他人情緒，並對他人的情緒予以回應或表達，此部分爲教師提供幼兒情緒示範的重要媒介之一。故本研究延用「大學生情緒智力量表」的 30 題題項，作爲預試題目。

因此本研究將情緒智力定義爲「個體內在的能力，此能力可以自我控制、表現出熱情與堅持，以及自我激勵；也就是個體對自己與他人情緒的察覺、理解、推理、判斷，並運用有效的方式來積極表達、或是調節自己或他人的情緒，並反省本身情緒的思考與行爲。」

（二）預試之實施與分析

爲進一步確定量表內容在教師群體的適用性，本預試量表（如附錄一）透過台東市 12 所公私幼稚園的協助，共獲取 60 位教師參與評量。就所得資料進行項目分析、因素分析及信度考驗，茲分述如下：

1.項目分析

預試分析旨在確認調查問卷的堪用程度，項目分析涉及多重數據與指標性的判別，能針對題目進行適切性的評估，因此在此預試資料的分析中，項目分析佔重要的地位（邱皓政，2004）。

本研究預試量表之題項分析採邱皓政（2004）所提出之四類七項指標進行考驗，包含遺漏值檢驗、描述統計檢測（平均數、標準差、偏態係數）、極端組比較、同質性檢測（相關係數及因素負荷量）進行項目分析，所得結果共刪除預試量表第 7、15、28 題（如表 3-7）說明如下：

表 3-7

「教師情緒智力量表（預試量表）」之項目分析七項指標數據摘要

項目 / 題號	遺漏檢驗	平均數	標準差	偏態	極端組檢定	相關係數	因素負荷	合計
7		＊	＊		＊	＊	＊	5
15			＊			＊	＊	3
17			＊	＊				2
27		＊	＊					2
28			＊		＊	＊		3
N=60								

＊表示指標偏離或無鑑別度

(1)遺漏值檢驗

遺漏值檢驗目的在分析量表試題發生遺漏狀況的趨勢（邱皓政，2004）。本問卷預試填答的情形中，60 名受試者在 30 題共計反應次數爲 1800 次反應次數，並沒發現任一遺漏的情形（如表 3-8）。

(2)描述統計檢測

本研究在描述統計部分，第 7、27 題平均數較偏離，超過項目平均數全量表 1.5 的標準差；而所有題項標準差皆小於 0.7，造成如此結果之原因可能爲受試者的同質性太高，此一指標待留待描述統計結果同整時

合併其他指標共同討論；第 17 題偏態過高，予以考慮刪除（如表 3-8）。

表 3-8

預試項目分析描述統計

預試題號	個數	最大值	最小值	平均數	標準差	偏態
第 1 題	60	4	3	3.43	.50	.276
第 2 題	60	4	2	3.30	.50	.461
第 3 題	60	4	2	3.02	.47	.060
第 4 題	60	4	2	3.27	.48	.605
第 5 題	60	4	2	3.37	.55	-.072
第 6 題	60	4	2	3.07	.58	.003
第 7 題（刪題）	60	3	1	2.32	.60	-.235
第 8 題	60	4	2	3.17	.62	-.109
第 9 題	60	4	1	2.78	.61	-.302
第 10 題	60	4	2	3.38	.56	-.132
第 11 題	60	4	2	2.90	.68	.126
第 12 題	60	4	2	2.93	.55	-.046
第 13 題	60	4	2	3.10	.54	.079
第 14 題	60	4	2	3.08	.46	.324
第 15 題（刪題）	60	4	2	3.33	.51	.324
第 16 題	60	4	2	3.38	.56	-.132
第 17 題	60	4	2	3.18	.43	1.002
第 18 題	60	4	2	3.05	.53	.053
第 19 題	60	4	2	3.05	.62	-.032
第 20 題	60	4	2	3.38	.52	.123
第 21 題	60	4	2	3.35	.52	.256
第 22 題	60	4	2	3.02	.62	-.011
第 23 題	60	4	2	2.93	.58	-.003
第 24 題	60	4	2	2.90	.60	.039
第 25 題	60	4	2	3.05	.47	.184
第 26 題	60	4	2	3.38	.49	.492
第 27 題	60	4	2	3.47	.50	.137
第 28 題（刪題）	60	4	2	2.97	.55	-.021
第 29 題	60	4	2	3.25	.54	.125
第 30 題	60	4	2	3.33	.51	.324

表 3-9

預試第二部分極端組比較與同質性檢驗摘要表

預試題號	平均數差異檢定 t 值	矯正後試題與總分之相關係數	因素負荷量
第 1 題	4.420***	.4797	.519
第 2 題	3.531***	.4496	.482
第 3 題	2.192*	.3270	.347
第 4 題	3.873***	.4339	.482
第 5 題	4.894***	.5596	.598
第 6 題	4.926***	.5591	.619
第 7 題（刪題）	.121	-.0393	-.119
第 8 題	6.422***	.6649	.737
第 9 題	3.572***	.3927	.428
第 10 題	4.878***	.5696	.631
第 11 題	4.517***	.5921	.659
第 12 題	4.878***	.5553	.613
第 13 題	4.534***	.6033	.660
第 14 題	3.164**	.4388	.504
第 15 題（刪題）	2.403*	.2318	.266
第 16 題	7.907***	.6667	.735
第 17 題	3.873***	.4778	.541
第 18 題	4.926***	.6452	.690
第 19 題	4.136***	.4684	.497
第 20 題	5.445***	.4418	.495
第 21 題	5.000***	.3715	.410
第 22 題	4.972***	.4676	.519
第 23 題	4.089***	.5525	.598
第 24 題	4.337***	.5578	.595
第 25 題	4.150***	.5784	.622
第 26 題	8.062***	.5190	.569
第 27 題	5.745***	.4369	.478
第 28 題（刪題）	1.697	.2877	.303
第 29 題	3.670**	.5026	.517
第 30 題	4.626***	.5253	.569

***p <.001. **p <.005. *p <.05.

(3)極端組比較

本研究預試問卷 60 份中，各取全量表總分最高與最低各 27%爲極端

組，進行獨立樣本 t 檢定，利用 t 值（又稱 critical ration，簡稱 CR）爲極端值。當 CR 值達顯著差異，表示該題具有鑑別度。若未達顯著，則表示該題鑑別度差。因此計有第 7、28 題，需予以考慮刪除（如表 3-9）。

(4)同質性檢驗

同質性檢驗以相關係數低於 0.3 或因素負荷量低於 0.3 爲標準（邱皓政，2002）。在全量表之相關係數中，相關係數小於 0.3 的題項的有第 7、15、28 題，顯示相關性較低，應考慮刪除。而因負荷量低於 0.3 者爲第 7、28 題，顯示題目不同質，應考慮刪除（如表 3-9）。

綜合項目分析七項指標，五項不理想者僅爲第 7 題，三項不理想爲第 15、28 題，故予以刪除。而兩項不理想的第 17、27 題及其他僅爲標準差出現警訊之題目，因同質性檢定與極端值比較皆高於標準，故予以保留，則正式量表有 27 題（各因素更動情形如表 3-10）。

表 3-10

教師情緒智力量表各因素層面更動情形一覽表

原因素名稱	預試量表題號	更動後因素名稱	正式量表題號
自我激勵	3,7,13,18,19,24,28, 29	自我激勵	3,12,16,17,21,22,26
表達自身情緒	2,11,17,22	情緒察覺與表達	2,7,10,13,15,20,23
認識自身情緒	1,5,10,16	認識自身情緒	1,5,6,9,14
管理自身情緒	6,9,12,23	管理自我情緒	4,8,11,18
人際情緒智力	4，8，14，15，20，21，25，26，27，30	調節他人情緒	19,24,25,27

2.因素分析

因素分析（factor analysis）是爲了證實所設計的測驗的確存在某種特質，將一群具有共同特質性的測量分數，抽離其背後潛在構念的一種統計分析技術（邱皓政，2004）。

爲瞭解整份量表之建構效度，此部分因素分析，採用正交轉軸法之最大變異法來分析與歸納問卷題目之層面，以驗證問卷題目編製的因素分類。Comrey（1973）建議樣本數少於 200 不宜因素分析；Gorsuch（1983）建議樣本數最少爲變項數的五倍（引自邱皓政，2004）。因預試有效樣本數只有 60 份，少於 Comrey（1973）建議之 200 份，同時也未達 Gorsuch（1983）建議之問卷題目 30 題之五倍，因此此部分之因素分析由正式問卷之 164 份樣本進行考驗。

在預試刪題後「教師情緒智力量表」經套裝軟體分析，問卷計有 27 題，此部分的 KMO 取樣適切性檢定爲 .934 顯示具有良好的水準，球形檢定卡方值爲 2659.738，p=.00 <.01，統計上的顯著水準，表示適合進行因素分析。經指定因子個數爲 5，抽取出五個主要因素，各因素可解釋變異量爲 12.45%、11.71%、11.53%、10.76%、10.39%，累積總變異量爲 56.83%（如表 3-6）。

本研究以 Goleman 理論中的認知自己的情緒、管理自己情緒與自我激勵的概念進行命名，並以「調節他人情緒」的命名因素名稱來替代「人際關係的管理」，以及將察覺他人情緒與表達自身情緒的部分，以 Mayer 與 Salove 所提出的「情緒察覺與表達」命名之，以下分別說明教師情緒智力量表的五個層面內容：

(1)自我激勵：係指個體能整頓自己、集中注意力、克制衝動、自我激勵，

讓自己專注於目標的達成，在問卷中爲第 3、12、16、17、21、22、26 題。

(2)情緒察覺與表達：包括察覺他人的情緒與表達自身情緒，係指個體懂得傾聽，能夠從細微的訊息中瞭解他人的感受，及察覺他人真正的需求，並運用合宜的方式清楚表達自己的情緒，在問卷中爲第 2、7、10、13、15、20、23 題。

表 3-11

「教師情緒智力量表(正式量表)」因素分析摘要表

因素名稱	問卷題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異量	累積解釋變異量
自我激勵	17	.737	3.36	12.45	12.45
	22	.716			
	12	.624			
	26	.578			
	3	.565			
	16	.448			
	21	.424			
情緒察覺與表達	13	.637	3.16	11.71	24.16
	10	.613			
	23	.609			
	7	.588			
	15	.550			
	20	.521			
	2	.372			
認識自身情緒	9	.711	3.11	11.53	35.69
	14	.710			
	1	.702			
	5	.657			
	6	.471			
管理自我情緒	8	.768	2.90	10.76	46.44
	4	.655			
	11	.559			
	18	.486			
調節他人情緒	24	.733	2.81	10.39	56.83
	25	.597			
	27	.573			
	19	.436			

(3)認識自身情緒：係指個體能立刻察覺自己的情緒，瞭解情緒來源，並認知到感覺與行爲的差異，在問卷中爲第 1、5、6、9 、14 題。

(4)管理自我情緒：係指個體能自我安慰、擺脫焦慮、灰暗或不安；較能控制情緒、忍受挫折，並懂得抒解壓力與他人保持良好的人際關係，在問卷中爲第 4、8、11、18 題。

(5)調節他人情緒：係指個體能夠從細微的訊息中瞭解他人的感受，及察覺他人真正的需求，並回應他人的情緒與他人和諧的互動，在問卷中爲第 19、24、25、27 題。

3.信度分析

在信度部分，原量表之內部一致性（Cronbach α）爲 .887（蘇逸珊，2002），本研究經預試樣本刪題後進行 Cronbach α 係數信度分析，所得到「教師情緒智力量」總信度係數爲 .934，比原量表之結果佳，顯示此量表更具有檢驗信度。其餘各層面之信度如表 3-12 所示。

表 3-12

「教師情緒智力量表（正式量表）」之各層面信度

因素名稱	量 表 題 號	Cronbach α 係數
自我激勵	3, 12, 16, 17, 21, 22, 26	.842
情緒察覺與表達	2, 7, 10, 13, 15, 20, 23	.824
認識自身情緒	1, 5, 6, 9, 14	.803
管理自我情緒	4, 8, 11, 18	.755
調節他人情緒	19, 24, 25, 27	.721
教師情緒智力量表		.934

（三）填答與計分方式

本量表採教師自陳方式進行個人情緒感受的填答，填答方式採 Linkert 氏四點量表，每題項有四個選項，計分方法爲：「非常符合」4 分；「大部分符合」3 分；「不大符合」2 分；「非常不符合」1 分。得分越高表示教師的情緒智力越高；反之則越低。

二、幼兒情緒能力發展量表

本研究所使用工具爲簡淑真和郭李宗文（2006）所編製之「幼兒情緒能力發展量表」，之所以選擇此份量表，乃因此量表爲國內目前唯一適用 3-6 歲幼兒之情緒發展量表。

該量表依據「六歲幼兒情緒領域發展量表」（幸曼玲和簡淑真，2005）以及 Mayer 與 Salovey 的情緒智力理論爲基礎進行題項編擬。Mayer 與 Salovey 認爲情緒智力包含「察覺、評估與表達情緒的能力」、「激發並產生情緒以促進思考的能力」、「具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力」與「反省、調節及提升情緒的能力」等四類能力。

故在「幼兒情緒領域發展量表」中，將「情緒能力」定義爲幼兒面對情緒狀況時所需的各項能力，包含：情緒察覺與辨識、情緒理解、情緒表達和情緒調節等四大分項能力。以下就該量表的效度、信度量、量表內容、填答與計分方式進行說明：

（一）效度

此量表在效度部分，採建構效度，其根據理論基礎進行題項編擬，再經多

位專家學者修正建立專家效度。

（二）信度

此量表在信度部分，共分爲兩方面：第一爲整體量表的內部一致性（Cronbach α）爲 .966。而各層面的 Cronbach α 係數介於 .085 到 .928 之間（如表 3-13）；第二爲評量者間信度，其整體相關係數達 .865，各層面相關係數介於 .763 到 .856 之間（如表 3-14）。

表 3-13

「幼兒情緒能力發展量表」之各層面信度

因素名稱	題　　號	Cronbach α 係數
情緒的察覺與辨識	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	.928
情緒的理解	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	.909
情緒的表達	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	.805
情緒的調節	28, 29, 30, 31	.866
情緒能力發展量表		.966

表 3-14

「幼兒情緒能力發展量表」兩位教師間的一致性

因素名稱	*r*	*p*
察覺辨識	.856	.000***
情緒理解	.820	.000***
情緒表達	.778	.000***
情緒調節	.763	.000***
總分	.865	.000***

****p*< .001.

（三）幼兒情緒發展量表內容

「幼兒情緒能力發展量表」共分爲情緒的察覺辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節等分項，以下就四個內容分項進行說明：

(1)情緒的察覺與辨識

①對自己：能察覺自己的情緒、能比較不同的情緒、能辨識同一事件中自己兩種以上的情緒，在問卷中爲第 1-3 題。

②對他人：能注意到別人的情緒線索、能比較他人和自己不同的感受或喜好、能從情境去猜測他人的情緒、能在事件脈絡中辨識他人的情緒，在問卷中爲第 4-7 題。

③對環境：能透過察覺與辨識將自己的情緒反應到環境的事物中，在問卷中爲第 8 題。

(2)情緒的理解

①對自己：能了解自己在不同的狀況下會有不同的情緒、能連結自己的情緒感受及其成因，在問卷中爲第 9、10 題。

②對他人：能從情緒結果推測原因、能了解他人在不同的情況下，會有不同的情緒、能理解自己的情緒表達會影響他人的反應、能關懷他人產生情緒的原因、能同理他人的情緒、能理解他人和自己對同一件事情，未必有相同的感受，在問卷中爲第 11-16 題。

③對環境：能知道故事中或影片中主要角色的情緒，在問卷中爲第 17 題。

(3)情緒的表達

①對自己：能表現出自己正面的情緒、能表達自己負面的情緒，在問

卷中爲第 18-19 題。

②對他人：能夠接納他人對情緒表達的方式、能由他人所表現的外顯行爲，說出他人的情緒，在問卷中爲第 20-21 題。

③對環境：對同一事件，能因對象的不同，而有不同的情緒表達方式、能以不同形式來表達自己對家人、朋友或寵物的情感、能使用語言/非語言方式來表達與回應生活事件所引發的情緒、能對環境中的事物，表達自己的同理情緒，在問卷中爲第 22-25 題。

(4)情緒的調節

①對自己：能適切因應自己的情緒、能將有些情緒放心裡，不會立即表達出來、能運用策略調節自己的情緒，在問卷中爲第 26-28 題。

②對他人：能承擔他人給予的負面感覺，在問卷中爲第 29 題。

③對環境：碰到出乎意料的狀況，能表現出適當的情緒並尋求解決的方法、能找到事實並表現行爲來轉換自己的情緒，在問卷中爲第 30、31 題。

3.填答與計分方式

此量表的施測資格爲每日最少與該幼兒相處三小時以上，且已觀察到該幼兒的情緒行爲，連續三個月以上之教師或保育員。評量時，您可依幼兒最近三個月內在每小項出現的頻率在該題勾選，如勾 1 表示未出現，2 表示需要提醒與協助才能做到，3 表示有時做到，有時稍加提醒即可做到，4 表示可以自己完成，5 表示教師未能觀察到此表現。

計分方法爲：「未出現」1 分；「需提醒與協助才能做到」2 分；「有時

做到，有時稍加提醒即可做到」3 分；「可以自己完成」4 分；而教師部分的「未曾觀察到此表現」之計分方式仍爲 1 分，其原因爲老師未注意，而非幼兒未發展。得分越高表示情緒能力越佳；反之則越差。

第四節　資料處理

本研究以問卷調查法進行，預計回收正式問卷後剔除無效問卷，以有效樣本經過編碼及登錄，再以社會科學套裝軟體程式（Statistical Package for the Science，簡稱 SPSS）10.0 版作爲統計分析的工具，以下將分述本研究預計所使用之資料處理法：

一、重複量數設計（Repeated Measure Design）

以重複量數設計分別考驗「教師情緒智力」與「幼兒情緒能力」，以瞭解其各分項間的差異情形。

二、t 檢定（t-test）與單因子變異數分析（One-way ANOVA）

以 t 檢定或單因子變異數分析來考驗所有背景變項對「教師情緒智力」與「幼兒情緒能力」的差異情形。

三、皮爾森積差相關（Pearson’s Product Moment Correlation）

先以統計軟體求出每位教師情緒智力的總分及各分項之平均數，再計算出每

位教師所屬班上幼兒的情緒能力總分及各分項之平均數，最後以皮爾森積差相關來考驗幼兒教師的情緒智力（總分及各分項）與幼兒的情緒能力（總分及各分項）之間的相關程度。

四、迴歸分析（Regression）

先以簡單迴歸分析法來檢視幼兒教師情緒智力總分是否能有效預測幼兒情緒能力總分；再以多元迴歸分析法來考驗幼兒教師情緒智力分項是否能有效預測幼兒情緒能力分項。

五、典型相關（Canonical Correlation）

以典型相關來檢視幼兒教師情緒智力五個各分項與幼兒情緒能力四分項之間的整體線性關係。

NTNU Library

第四章　研究結果與討論

本章旨在分析及討論量表調查之結果。將所蒐集到的有效樣本資料經過統計分析，以驗證研究假設，藉此瞭解不同背景變項教師情緒智力的差異，與不同變項幼兒的情緒能力差異，並分析教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關情形。本章節依據研究目的與研究問題，共分爲六節進行討論，依次分述如下：第一節爲幼兒教師情緒智力的表現分析；第二節爲不同教師背景變項對幼兒教師情緒智力的差異考驗分析與討論；第三節爲幼兒情緒能力的表現分析；第四節爲不同幼兒背景變項對幼兒情緒能力的差異考驗分析與討論；第五節爲幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關考驗分析及討論；第六節爲幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測分析。

第一節　幼兒教師情緒智力的表現分析

本節將依據問卷調查所得結果，以教師有效樣本數進行重複量數設計，來瞭解「教師情緒智力量表」各層面的平均數與標準差，以及各分項間的差異情形。

本研究以 164 位幼兒教師爲受試者，結果顯示幼兒教師在「教師情緒智力量表」中整體平均數爲 3.51，標準差爲 .31，在四點量表中介於「非常符合」與「大部分符合」之間。在五個層面的情緒智力中，「自我激勵」的平均數爲 3.37、標準差爲 .41；「情緒察覺與表達」的平均數爲 3.42、標準差爲 .39；「認識自身情緒」的平均數爲 3.70、標準差爲 .32；「管理自我情緒」的平均數爲 3.48、標準差爲 .42；「調節他人情緒」的平均數爲 3.69、標準差爲 .33，如表 4-1 所示。

表 4-1

幼兒教師情緒智力各因素層面之描述統計表

層面名稱	*M*	*SD*	*n*
自我激勵	3.37	.41	164
情緒察覺與表達	3.42	.39	164
認識自身情緒	3.70	.32	164
管理自我情緒	3.48	.42	164
調節他人情緒	3.69	.33	164
情緒智力	3.51	.31	164

從幼兒教師情緒智力五分項得分之變異數分析摘要（如表 4-2）得知，164 位幼兒教師在情緒智力五分項的得分上有顯著差異，其 $F_{(3.734,163)} = 61.345$, $p = .000$，達顯著水準，顯示幼兒教師在情緒智力分項的得分有顯著不同。由事後比較可發現，幼兒教師在「認識自身情緒」的得分（$M = 3.70$）最高，其次爲「調節他人情

表 4-2

教師情緒智力五分項得分之變異數分析摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	事後比較
組間（A）	15.305	3.734	4.098	61.345**	.000	3 > 5 > 4 > 1, 2
組內（誤差）						
受試者間（B）	73.776	163	.453			
殘差（A*B）	40.667	608.705	.067			
全體	129.748	775.439				

註：1 表示自我激勵；2 表示情緒察覺與表達；3 表示認識自身情緒；4 表示管理自我情緒；5 表示調節他人情緒。

***$p < .001$.

緒」（M = 3.42）、「管理自我情緒」（M = 3.48），最低爲「自我激勵」（M = 3.37）與「情緒察覺與表達」（M = 3.42）。顯示幼兒教師自認爲自己對情緒的察覺與情緒來源的瞭解，可達到較高水準；但在面對負向情緒與逆境時的自我激勵，以及察覺他人情緒與表達自身情緒尚需加強。

第二節　不同背景變項的幼兒教師情緒智力之差異分析與討論

本節旨在討論不同教師背景變項，包含年齡、教育程度、幼教年資、婚姻狀況等四項，對教師情緒智力之總分及各層面是否有顯著差異。但在教育程度的分類中，因「碩士以上」與「高中（職）」及「大學（專）」的人數差距過於懸殊，可能造成統計上的推論誤差，故將「碩士以上」與「大學（專）」合併爲「大學（專）以上」；在婚姻狀況的分類部分也有相同情形，故將原類別「已婚」、「離婚」、「分居」、「喪偶」合併爲「有婚姻經驗」，而原「未婚」則改爲「無婚姻經驗」。以下將依量表調查所得資料，採 t-檢定或單因子變異數分析，來考驗研究假設，茲就統計結果分述如下：

一、不同年齡在教師情緒智力上的差異

如表 4-3 所示，不同年齡教師其情緒智力之總分與各層面的單因子變異數分析摘要表。

由表中可發現，幼兒教師的「情緒智力總分」，依據年齡的平均數依序分析

如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數 95.93，其次是「40 歲以上」之平均數 93.90，最後是「20-29 歲」之平均數 93.61，其 $F_{(2,161)} = 1.40$, $p = .250$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「情緒智力總分」並無顯著差異。

依教師情緒智力的四個層面來看，在「自我激勵」層面，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數 3.43，其次是「20-29 歲」之平均數爲 3.34，最後是「40 歲以上」之平均數 3.31，其 $F_{(2,161)} = 1.66$, $p = .194$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「自我激勵」並無顯著差異。

表 4-3

不同年齡教師在「情緒智力」上之變異數分析摘要表

層面名稱	年齡	*n*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*
情緒智力總分	1. 20-29 歲	44	93.61	8.54	組間 2 組內 161	1.40	.250
	2. 30-39 歲	70	95.93	7.62			
	3. 40 歲以上	50	93.90	8.77			
自我激勵	1. 20-29 歲	44	3.34	.44	組間 2 組內 161	1.66	.194
	2. 30-39 歲	70	3.43	.37			
	3. 40 歲以上	50	3.31	.42			
情緒察覺與表達	1. 20-29 歲	44	3.38	.39	組間 2 組內 161	1.27	.285
	2. 30-39 歲	70	3.47	.37			
	3. 40 歲以上	50	3.38	.40			
認識自身情緒	1. 20-29 歲	44	3.65	.33	組間 2 組內 161	0.94	.394
	2. 30-39 歲	70	3.73	.31			
	3. 40 歲以上	50	3.68	.33			
管理自我情緒	1. 20-29 歲	44	3.44	.40	組間 2 組內 161	0.32	.726
	2. 30-39 歲	70	3.51	.41			
	3. 40 歲以上	50	3.49	.42			
調節他人情緒	1. 20-29 歲	44	3.64	.36	組間 2 組內 161	0.69	.503
	2. 30-39 歲	70	3.72	.30			
	3. 40 歲以上	50	3.69	.36			

在「情緒察覺與表達」層面，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數爲 3.47，其次是「20-29 歲」與「40 歲以上」之平均數皆

爲 3.38，最後是之平均數 3.38，其 $F_{(2,161)} = 1.27$, $p = .285$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「情緒察覺與表達」並無顯著差異。

在「認識自身情緒」層面，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數爲 3.73，其次是「40 歲以上」之平均數 3.68，最後是「20-29 歲」平均數爲 3.65，其 $F_{(2,161)} = 0.94$, $p = .394$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「認識自身情緒」並無顯著差異。

在「管理自我情緒」層面，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數爲 3.51，其次是「40 歲以上」平均數皆爲 3.49，最後是「20-29 歲」之平均數 3.44，其 $F_{(2,161)} = 0.32$, $p = .726$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「管理自我情緒」並無顯著差異。

在「調節他人情緒」層面，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「30-39 歲」之平均數爲 3.72，其次是與「40 歲以上」平均數皆爲 3.69，最後是「20-29 歲」之平均數 3.64，其 $F_{(2,161)} = 0.69$, $p = .503$ 皆未達顯著水準，顯示不同年齡教師的「調節他人情緒」並無顯著差異。

整體而言，不同年齡的幼兒教師在「情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、管理自我情緒」與「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，本研究結果顯示幼兒教師的情緒智力不會因爲教師年齡不同而有所差異。此結果與倪靜貴（1997）及劉郁梅（2001）的研究相同，分別發現國中校長的情緒管理能力與國小教師的情緒智慧不受年齡因素影響。但在李彥君（2002）、林約宏（2001）、黃秋雅（2004）則有不同研究結果，其原因可能爲不同年齡層的研究對象其人數比例過於懸殊，而導致統計推論上的誤差，有待後續研究繼續探討。

二、不同教育程度在教師情緒智力上的差異

如表 4-4 所示，不同教育程度教師其情緒智力之總分與各層面的t值檢定分析摘要表。由表中可發現，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師在「情緒智力總分」的平均數爲 94.52 與 94.73，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.01, p = .918$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = -.13, p = .897$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「情緒智力總分」上沒有差異存在。

就分層次而言，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師在「自我激勵」的平均數爲 3.35 與 3.37，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.04, p = .849$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = -.36, p = .720$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「自我激勵」上沒有差異存在。

表 4-4

不同教育程度教師在「情緒智力」上的 t 考驗摘要表

變項名稱	教育程度	*n*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
情緒智力總分	高中（職）	31	94.52	8.31	-.13	162	.897
	大學（專）以上	133	94.73	8.27			
自我激勵	高中（職）	31	3.35	.39	-.36	162	.720
	大學（專）以上	133	3.37	.41			
情緒察覺與表達	高中（職）	31	3.42	.37	.09	162	.926
	大學（專）以上	133	3.42	.39			
認識自身情緒	高中（職）	31	3.66	.35	-.74	162	.460
	大學（專）以上	133	3.37	.31			
管理自我情緒	高中（職）	31	3.51	.43	.35	162	.731
	大學（專）以上	133	3.48	.42			
調節他人情緒	高中（職）	31	3.70	.34	.23	162	.817
	大學（專）以上	133	3.69	.34			

NTTU Library

在「情緒察覺與表達」層面，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師的平均數皆爲 3.42，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.10, p = .757$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = .09, p = .926$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「情緒察覺與表達」上沒有差異存在。

在「認識自身情緒」」層面，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師的平均數爲 3.66 與 3.37，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.05, p = .825$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = -.74, p = .460$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「認識自身情緒」上沒有差異存在。

在「管理自我情緒」層面，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師的平均數爲 3.51 與 3.48，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.05, p = .829$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = .35, p = .731$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「管理自我情緒」上沒有差異存在。

在「調節他人情緒」層面，「高中（職）」與「大學（專）以上」教育程度教師的平均數爲 3.70 與 3.69，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.25, p = .617$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = .23, p = .817$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示教育程度在教師「調節他人情緒」上沒有差異存在。

整體而言，不同教育程度的幼兒教師在「情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、「管理自我情緒」與「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，本研究結果顯示幼兒教師的情緒智力不因教育程度不同而有所差異。在李彥君（2002）與顏淑惠（2000）的研究中，分別發現國小教師情緒管理不受教育背景因素的影響；黃秋雅（2004）也在研究中，發現不同教育背景的幼稚園教師其情緒智慧並無差異。但高麟雅（2003）與劉郁梅（2001）的研究中，則分別發現師範（專）學歷之國小教師的情緒知覺，明顯優於師大（院）及師資

班學歷教師，以及國小級任教師在情緒辨識部分「師大師院」優於「師專師範」及「研究所」優於「師專師範」；由於本研究工具僅以「高中（職）」、「大學（專）」、「研究所」三類進行探究，未顧及大學與專科中還包含不同的培育體系，故於此部分有待進後續研究一步探討。

三、不同年資在教師情緒智力上的差異

如表 4-5 所示，不同年資教師其情緒智力之總分與各層面的單因子變異數分析摘要表。由表中可發現，幼兒教師的「情緒智力總分」，依據年資的平均數依序分析如下：最高者爲「6-10 年」之平均數 96.52，其次是「16 年以上」之平均數 95.10、「1-5 年」之平均數 93.63，最後是「11-15 年」之平均數 93.11，其 $F_{(3,160)}$= 1.46, p = .227 皆未達顯著水準，顯示不同幼教年資教師的「情緒智力總分」並無顯著差異存在。

在「情緒察覺與表達」，依據年資的平均數依序分析如下：最高者爲「6-10 年」之平均數 3.48，其次是「16 年以上」之平均數 3.45，最後是「1-5 年」之平均數 3.37、「11-15 年」之平均數 3.37，其 $F_{(3,160)}$= 0.87, p = .461 皆未達顯著水準，顯示不同幼教年資教師的「情緒察覺與表達」並無顯著差異存在。

在「認識自身情緒」，依據年資的平均數依序分析如下：最高者爲「6-10 年」之平均數 3.77，其次是「16 年以上」之平均數 3.74、「1-5 年」之平均數 3.66，最後是「11-15 年」之平均數 3.61，其 $F_{(3,160)}$= 2.22, p = .087 皆未達顯著水準，顯示不同幼教年資教師的「認識自身情緒」並無顯著差異存在。

在「管理自我情緒」，依據年資的平均數依序分析如下：最高者爲「6-10 年」之平均數 3.53，其次是「16 年以上」之平均數 3.50、「1-5 年」之平均數 3.46，最後是「11-15 年」之平均數 3.43，其 $F_{(3,160)}$= 0.50, p = .684 皆未達顯著水準，顯

示不同幼教年資教師的「管理自我情緒」並無顯著差異。

在「調節他人情緒」，依據年資的平均數依序分析如下：最高者爲「16 年以上」之平均數 3.73，其次是「6-10 年」之平均數 3.72、「1-5 年」之平均數 3.68，最後是「11-15 年」之平均數 3.62，其 $F_{(3,160)}= 0.75$, $p = .526$ 皆未達顯著水準，顯示不同幼教年資的教師其「調節他人情緒」並無顯著差異存在。

表 4-5

不同幼教年資教師在「情緒智力」上之變異數分析摘要表

層面名稱	年資	*n*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*
情緒智力總分	1. 1-5 年	43	93.63	7.91	組間 3 組內 160	1.46	.227
	2. 6-10 年	46	96.52	7.55			
	3. 11-15 年	35	93.11	9.19			
	4. 16 年以上	40	95.10	8.39			
自我激勵	1. 1-5 年	43	3.32	.42	組間 3 組內 160	1.55	.204
	2. 6-10 年	46	3.48	.39			
	3. 11-15 年	35	3.33	.36			
	4. 16 年以上	40	3.36	.44			
情緒察覺與表達	1. 1-5 年	43	3.37	.37	組間 3 組內 160	0.87	.461
	2. 6-10 年	46	3.48	.37			
	3. 11-15 年	35	3.37	.46			
	4. 16 年以上	40	3.45	.36			
認識自身情緒	1. 1-5 年	43	3.66	.32	組間 3 組內 160	2.22	.087
	2. 6-10 年	46	3.77	.24			
	3. 11-15 年	35	3.61	.41			
	4. 16 年以上	40	3.74	.29			
管理自我情緒	1. 1-5 年	43	3.46	.42	組間 3 組內 160	0.50	.684
	2. 6-10 年	46	3.53	.38			
	3. 11-15 年	35	3.43	.41			
	4. 16 年以上	40	3.50	.46			
調節他人情緒	1. 1-5 年	43	3.68	.32	組間 3 組內 160	0.75	526
	2. 6-10 年	46	3.72	.33			
	3. 11-15 年	35	3.62	.35			
	4. 16 年以上	40	3.73	.35			

整體而言，不同年資的幼兒教師在「情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察

覺與表達」、「認識自身情緒」、管理自我情緒」與「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，本研究結果顯示幼兒教師的情緒智力不會因年資不同而有所差異。在劉郁梅（2001）、顏淑惠（2000）及闕美華（2000）等人的研究中，也發現不同年資的國小教師在情緒察覺、情緒辨識、情緒表達、情緒調適與情緒管理等情緒智力沒有差異。但與林約宏（2001）、李彥君（2002）及顏淑惠（2000）的研究結果不同，其原因可能爲不同年資教師的人數過於懸殊，而導致統計推論上的誤差，有待後續研究繼續探討。

四、不同婚姻狀況在教師情緒智力上的差異

如表 4-6 所示，不同婚姻狀況教師其情緒智力之總分與各層面的t值檢定分析摘要表。由表中可發現，「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「情緒智力總分」的平均數爲 95.77 與 93.00，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 2.43, p = .121$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = 2.12, p = .036$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「情緒智力總分」上有差異存在。

就分層次而言，「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「自我激勵」的平均數爲 3.40 與 3.32，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 0.62, p = .433$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = 1.32, p = .189$（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「自我激勵」上沒有差異存在。

就分層次而言，「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「情緒察覺與表達」的平均數皆爲 3.48 與 3.31，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 1.29, p = .257$），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)} = 2.81, p = .006$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「情緒察覺與表達」上有差異存在。

表 4-6

不同婚姻狀況教師在「情緒智力」上的 t 考驗摘要表

變項名稱	婚姻狀況	*n*	*M*	*SD*	*T*	*df*	*p*
情緒智力總分	有婚姻經驗	100	95.77	7.63	2.12*	162	.036
	無婚姻經驗	64	93.00	8.94			
自我激勵	有婚姻經驗	100	3.40	.39	1.32	162	.189
	無婚姻經驗	64	3.42	.43			
情緒察覺與表達	有婚姻經驗	100	3.48	.35	2.81**	162	.006
	無婚姻經驗	64	3.31	.41			
認識自身情緒	有婚姻經驗	100	3.71	.32	0.68	162	.495
	無婚姻經驗	64	3.68	.31			
管理自我情緒	有婚姻經驗	100	3.52	.40	1.16	162	.247
	無婚姻經驗	64	3.44	.44			
調節他人情緒	有婚姻經驗	100	3.74	.31	2.35*	120.26	.025
	無婚姻經驗	64	3.61	.36			

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

在「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「認識自身情緒」的平均數皆爲 3.71 與 3.68，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（F = 0.01, p = .906），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)}$ = 0.68, p = .495（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「認識自身情緒」上有差異存在。

在「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「管理自我身情緒」的平均數皆爲 3.52 與 3.44，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（F = 0.27, p = .605），表示兩樣本同質，經由$t_{(162)}$ = 1.16, p = .247（雙尾）發現考驗結果未達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「管理自我身情緒」上有差異存在。

在「有婚姻經驗」與「無婚姻經驗」婚姻狀況教師在「調節他人身情緒」的平均數皆爲 3.74 與 3.61，經變異數同質性的Levene檢定達顯著水準（F = 4.83, p = .029），表示兩樣不本同質，經由$t_{(120.26)}$ = 2.35, p = .025（雙尾）發現考驗結果未

達顯著水準，表示婚姻狀況在教師「調節他人身情緒」上有差異存在。

整體而言，不同婚姻狀況的幼兒教師在「自我激勵」、「認識自身情緒」與「管理自我情緒」未達顯著水準；但在「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面，有婚姻經驗教師優於無婚姻經驗者。因此，本研究結果顯示幼兒教師的情緒智力，除了「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面會因教師婚姻狀況而有不同外，其餘「自我激勵」、「認識自身情緒」與「管理自我情緒」層面皆無差異。

在黃秋雅（2004）的研究發現已婚幼稚園教師情緒智力高於未婚幼稚園教師；闕美華（2000）的研究中，也發現有婚姻經驗的國小教師在情緒辨識、情緒認知、情緒適用等層面，較無婚姻經驗的教師表現佳；高騏雅（2003）在研究中亦發現已婚教師在「情緒調適」與「情緒反應」兩層面優於未婚；在李彥君（2002）及林約宏（2001）等人在研究中，發現不同婚姻狀況的國小教師其認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵等情緒智力層面，皆無不同。但在「情緒表達」部分，李彥君（2002）的研究發現不同婚姻狀況的國小教師在情緒表達上，並無顯著差，針對此部分有待後續研究進步探究。

第三節　幼兒情緒能力的表現分析

本節將依據問卷調查所得結果，以幼兒有效樣本數進行重複量數設計，來瞭解「幼兒情緒能力量表」各層面的平均數與標準差，以及各層的差異情形。本研究以 1500 位幼兒爲受試者，以下分別依據「3-4 歲」、「4-5 歲」與「5-6 歲」三組幼兒進行分述：

一、「3-4 歲」幼兒在情緒能力各分項的表現

3-4 歲幼兒情緒能力之平均數爲 3.36，標準差爲 .51，在五點量表中介「有時做到，有時稍加提醒即可做到」與「可以自己完成」之間。在幼兒情緒能力的四個層面中，「情緒的察覺與辨識」的平均數爲 3.35、標準差爲 .52；「情緒的理解」的平均數爲 3.12、標準差爲 .58；「情緒的表達」的平均數爲 3.26、標準差爲 .50；「情緒的調節」的平均數爲 2.93、標準差爲 .60。

表 4-7

「3-4 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計

層面名稱	*M*	*SD*	*n*
情緒的察覺與辨識	3.35	.52	500
情緒的理解	3.12	.58	500
情緒的表達	3.26	.50	500
情緒的調節	3.93	.60	500
情緒能力	3.36	.51	500

從幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要（如表 4-8）得知，500 位 3-4 歲幼兒在情緒能力四分項的得分上有顯著差異，其 $F_{(2.832,499)} = 173.227$, $p = .000$，達顯著水準，顯示幼兒在情緒能力分項的得分有顯著不同。由事後比較可發現，幼兒在「情緒的察覺與辨識」的得分（$M = 3.35$）最高，其次爲「情緒的表達」（$M = 3.26$），接著爲「情緒的理解」（$M = 3.12$），最低爲「情緒的調節」（$M = 2.93$）。

表 4-8

「3-4 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	事後比較
組間（A）	48.186	2.832	17.014	173.227**	.000	1 > 3 > 2 > 4
組內（誤差）						
受試者間（B）	470.540	499	0.943			
殘差（A*B）	138.807	1413.264	0.098			
全體	657.533	1915.096				

註：1 表示情緒的察覺與辨識；2 表示情緒的理解；3 表示情緒的表達；4 表示情緒的調節。

*** $p < .001$.

二、「4-5 歲」幼兒在情緒能力各分項的表現

4-5 歲幼兒情緒能力之平均數爲 3.43，標準差爲.47，在五點量表中介「有時做到，有時稍加提醒即可做到」與「可以自己完成」之間。在幼兒情緒能力的四個層面中，「情緒的察覺與辨識」的平均數爲 3.57、標準差爲 .49；「情緒的理解」的平均數爲 3.39、標準差爲 .57；「情緒的表達」的平均數爲 3.49、標準差爲 .49；「情緒的調節」的平均數爲 3.23、標準差爲 .60。

表 4-9

「4-5 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計表

層面名稱	*M*	*SD*	*n*
情緒的察覺與辨識	3.58	.49	500
情緒的理解	3.39	.57	500
情緒的表達	3.49	.49	500
情緒的調節	3.23	.60	500
情緒能力	3.43	.47	500

從幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要（如表 4-10）得知，500 位 4-5 歲幼兒在情緒能力四分項的得分上有顯著差異，其 $F_{(2.290,499)} = 114.352$, $p = .000$，達顯著水準，顯示幼兒在情緒能力分項的得分有顯著不同。由事後比較可發現，幼兒在「情緒的察覺與辨識」的得分（$M = 3.57$）最高，其次爲「情緒的表達」（$M = 3.49$），接著爲「情緒的理解」（$M = 3.39$），最低爲「情緒的調節」（$M = 3.23$）。

表 4-10

「4-5 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	事後比較
組間（A）	44.005	2.290	14.847	114.352**	.000	1 > 3 > 2 > 4
組內（誤差）						
受試者間（B）	431.866	499	0.865			
殘差（A*B）	148.389	1142.872	0.130			
全體	624.260	1644.162				

註：1 表示情緒的察覺與辨識；2 表示情緒的理解；3 表示情緒的表達；4 表示情緒的調節。

*** $p < .001$.

三、「5-6 歲」幼兒在情緒能力各分項的表現

5-6 歲幼兒情緒能力之平均數爲 3.47，標準差爲 .53，在五點量表中介「有時做到，有時稍加提醒即可做到」與「可以自己完成」之間。在幼兒情緒能力的四個層面中，「情緒的察覺與辨識」的平均數爲 3.58、標準差爲 .56；「情緒的理解」的平均數爲 3.46、標準差爲 .64；「情緒的表達」的平均數爲 3.52、標準差爲 .53；「情緒的調節」的平均數爲 3.28、標準差爲 .63。

表 4-11

「5-6 歲」幼兒情緒能力各因素層面之描述統計

層面名稱	*M*	*SD*	*n*
情緒的察覺與辨識	3.58	.56	500
情緒的理解	3.46	.64	500
情緒的表達	3.52	.53	500
情緒的調節	3.28	.63	500
情緒能力	3.47	.53	500

從幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要（如表 4-12）得知，500 位 5-6 歲幼兒在情緒能力四分項的得分上有顯著差異，其 $F_{(2.187,499)} = 89.846$, $p = .000$，達顯著水準，顯示幼兒在情緒能力分項的得分有顯著不同。由事後比較可發現，幼兒在「情緒的察覺與辨識」的得分（$M = 3.58$）最高，其次爲「情緒的表達」（$M = 3.52$），接著爲「情緒的理解」（$M = 3.46$），最低爲「情緒的調節」（$M = 3.28$）。

表 4-12

「5-6 歲」幼兒情緒能力四分項得分之變異數分析摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*	事後比較
組間（A）	24.909	2.187	11.390	89.846**	.000	1 > 3 > 2 > 4
組內（誤差）						
受試者間（B）	559.954	499	1.122			
殘差（A*B）	138.341	1091.268	0.127			
全體	723.204	1592.455				

註：1 表示情緒的察覺與辨識；2 表示情緒的理解；3 表示情緒的表達；4 表示情緒的調節。

*** $p < .001$.

綜合上述也可發現，「5-6 歲」、「4-5 歲」及「3-4 歲」幼兒在情緒能力各個層面間的差異，皆達統計上 .001 的顯著水準，其表現依序皆爲「情緒的察覺與辨識」最高，其次爲「情緒的表達」，接著爲「情緒的理解」，最低爲「情緒的調節」。顯示在不同年齡層的幼兒中，情緒能力各分項的發展表現以「情緒的察覺與辨識」最佳，其次爲「情緒的表達」，接著爲「情緒的理解」，最慢則爲「情緒的調節」。

第四節　不同背景變項的幼兒情緒能力之差異分析與討論

本節旨在討論不同幼兒背景變項，包含年齡及性別等兩項，對幼兒情緒能力之總分及各層面是否有顯著差異。以下將依量表調查所得資料，採 t 檢定及單因子變異數分析，來考驗研究假設，茲就統計結果分述如下：

一、不同年齡幼兒在情緒能力上的差異

如表 4-13 所示，不同年齡幼兒的「情緒能力」的測驗結果，以單因子變異數分析與事後比較來瞭解其差異情形。

由表中可發現，幼兒的「情緒能力總分」，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「5-6 歲」之平均數 107.57，其次是「4-5 歲」之平均數 106.44，最後是「3-4 歲」之平均數 98.56，其 $F_{(2,1497)} = 50.93$, $p = .000$ 達顯著水準，顯示不同年齡幼兒的「情緒能力總分」有顯著差，經 Scheffe's 事後比較考驗結果，發現「5-6

歲」及「4-5 歲」優於「3-4 歲」，顯示年齡越大，幼兒的情緒能力越佳。

在「情緒的察覺與辨識」層面中，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「5-6 歲」之平均數 3.58，其次是「4-5 歲」之平均數 3.57，最後是「3-4 歲」之平均數 3.35，其 $F_{(2,1497)} = 31.95$, $p = .000$ 達顯著水準，顯示不同年齡幼兒的「情緒的察覺與辨識」有顯著差，經 Scheffe's 事後比較考驗結果，發現「5-6 歲」及「4-5 歲」優於「3-4 歲」，顯示年齡越大，幼兒的情緒能力越佳。

在「情緒的理解」層面中，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「5-6 歲」之平均數 3.46，其次是「4-5 歲」之平均數 3.39，最後是「3-4 歲」之平均數 3.12，其 $F_{(2,1497)} = 44.68$, $p = .000$ 達顯著水準，顯示不同年齡幼兒的「情緒的察覺與辨識」有顯著差，經 Scheffe's 事後比較考驗結果，發現「5-6 歲」及「4-5 歲」優於「3-4 歲」，顯示年齡越大，幼兒的情緒能力越佳。

表4-13

不同年齡幼兒在「情緒能力」上之變異數分析摘要表

變項名稱	年齡	*n*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*	Scheff's 事後比較
情緒能力總分	1. 5-6 歲	500	107.57	16.53	組間 2	50.93***	.000	1 > 3
	2. 4-5 歲	500	106.44	14.46	組內 1497			2 > 3
	3. 3-4 歲	500	98.56	15.04				
情緒的察覺與辨識	1. 5-6 歲	500	3.58	.56	組間 2	31.95***	.000	1 > 3
	2. 4-5 歲	500	3.57	.49	組內 1497			2 > 3
	3. 3-4 歲	500	3.35	.52				
情緒的理解	1. 5-6 歲	500	3.46	.64	組間 2	44.68***	.000	1 > 3
	2. 4-5 歲	500	3.39	.57	組內 1497			2 > 3
	3. 3-4 歲	500	3.12	.58				
情緒的表達	1. 5-6 歲	500	3.52	.53	組間 2	40.14***	.000	1 > 3
	2. 4-5 歲	500	3.49	.49	組內 1497			2 > 3
	3. 3-4 歲	500	3.26	.50				
情緒的調節	1. 5-6 歲	500	3.28	.63	組間 2	45.43***	.000	1 > 3
	2. 4-5 歲	500	3.23	.60	組內 1497			2 > 3
	3. 3-4 歲	500	2.93	.60				

***$p < .001$.

在「情緒的表達」層面中，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「5-6 歲」之平均數 3.52，其次是「4-5 歲」之平均數 3.49，最後是「3-4 歲」之平均數 3.26，其 $F_{(2,1497)} = 40.14$, $p = .000$ 達顯著水準，顯示不同年齡幼兒的「情緒的察覺與辨識」有顯著差，經 Scheffe's 事後比較考驗結果，發現「5-6 歲」及「4-5 歲」優於「3-4 歲」，顯示年齡越大，幼兒的情緒能力越佳。

在「情緒的調節」層面中，依據年齡的平均數依序分析如下：最高者爲「5-6 歲」之平均數 3.28，其次是「4-5 歲」之平均數 3.23，最後是「3-4 歲」之平均數 2.93，其 $F_{(2,1497)} = 45.43$, $p = .000$ 達顯著水準，顯示不同年齡幼兒的「情緒的察覺與辨識」有顯著差，經 Scheffe's 事後比較考驗結果，發現「5-6 歲」及「4-5 歲」優於「3-4 歲」，顯示年齡越大，幼兒的情緒能力越佳。

整體而言，本研究結果顯示「5-6 歲」及「4-5 歲」幼兒在情緒能力總分及各層面皆優於「3-4 歲」，顯示不同年齡幼兒其情緒能力有顯著差異。因此，幼兒在「情緒能力總分」、「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」及「情緒的調節」，皆因年齡不同而有差異。在 Carroll 和 Steward（1984）的研究中，發現 4-5 歲幼兒認爲兩種情緒不能同時並存，而 8-9 歲兒童有 20%認爲兩種感覺可同時並存，亦即幼兒在情緒的察覺與辨識易集中於一種情緒中；在周金春與蘇建文（1994）的研究中，發現情緒的多重理解能力會隨著年齡的增長而變得越複雜；在 Taylor 和 Hager（1980）的研究中，發現年齡越長的兒童越會壓抑或修飾自己的情緒，也越清楚情緒是可以隱藏而不表達出來；在 Brenner 與 Salovey（1997）研究中，發現年齡越大的兒童其運用內在與認知的策略越多，且越能區分情緒來源及及尋求解決策略；在幸曼玲和簡淑真（2005）也發現幼兒的「情緒察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒調節」與「情緒表達」會隨著年齡而提升。因此，幼兒的情緒能力

受年齡因素而有差異存在。

二、不同性別幼兒在情緒能力上的差異

如表 4-14 所示，不同年齡幼兒其情緒能力之總分與各層面的t值檢定分析摘要表。由表中可發現，不同男、女性別在「情緒能力總分」的平均數爲 102.38 與 106.30，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 3.64, p = .056$），表示兩樣本同質，經由$t_{(1498)} = -4.79, p = .000$（雙尾）現考驗結果達顯著水準，表示性別在幼兒「情緒能力總分」有顯著差異存在，且女生優於男生。

就分層次而言，不同男、女性別在「情緒的察覺與辨識」的平均數爲 3.43 與 3.58，經變異數同質性的Levene檢定達顯著水準（$F = 12.48, p = .000$），表示兩樣本不同質，經由$t_{(1497..51)} = -5.27, p = .000$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示性別在「情緒的察覺與辨識」有顯著差異存在，且女生優於男生。

表 4-14

不同性別之幼兒在「情緒能力」上的 t 考驗摘要表

變項名稱	性別	*n*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
情緒能力總分	男	808	102.38	16.31	-4.79***	1498	.000
	女	692	106.30	15.08			
情緒的察覺與辨識	男	808	3.43	.56	-5.27***	1498	.000
	女	692	3.58	.49			
情緒的理解	男	808	3.27	.62	-4.17***	1498	.000
	女	692	3.40	.60			
情緒的表達	男	808	3.37	.53	-4.57***	1498	.000
	女	692	3.49	.49			
情緒的調節	男	808	3.10	.64	-3.11**	1498	.000
	女	692	3.20	.62			

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

在「情緒的理解」的平均數爲 3.27 與 3.40，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 1.71, p = .191$），表示兩樣本同質，經由$t_{(1498)} = -4.17, p = .000$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示性別在「情緒的理解」有顯著差異存在，且女生優於男生。

在「情緒的表達」的平均數爲 3.37 與 3.49，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 3.01, p = .083$），表示兩樣本同質，經由$t_{(1498)} = -4.57, p = .000$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示性別在「情緒的表達」有顯著差異存在，且女生優於男生。

在「情緒的調節」的平均數爲 3.10 與 3.20，經變異數同質性的Levene檢定未達顯著水準（$F = 1.27, p = .260$），表示兩樣本同質，經由$t_{(1498)} = -3.11, p = .000$（雙尾）發現考驗結果達顯著水準，表示性別在「情緒的調節」有顯著差異存在，且女生優於男生。

整體而言，本研究結果顯示男生與女生之幼兒分別在「情緒能力總分」、「情緒的察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」等四個不同層面中，皆達顯著差異。換言之，女生在幼兒情緒能力的表現上優於男生。在 Brenner 與 Salovey（1997）的研究中，發現情緒調節的策略有性別差異，女孩較能尋求社會化支持來化解情緒困擾，而男生則是用戶外活動來處理自己的情緒問題；Brown 與 Dunn（1996）的研究中，發也現 3-6 歲幼兒在情緒的理解方面，女生優於男生；在 Fuchs 與 Thelen（1988）的研究中，則發現男生比較會壓抑悲傷的情緒，而女生比較能運用社會可接受的方式來調節情緒，因此女生比男生更能知覺到情緒的經驗；在幸曼玲與簡淑真（2005）的研究中，也發現 5-6 歲幼兒中女生的情緒能力整體及情緒表達優於男生。因此，幼兒的情緒能力受因性別不同而有差異。

第五節　幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關分析及討論

本節旨在討論幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關程度。以下將依量表調查所得資料，以皮爾森積差相關（Pearson's Product Moment Correlation）分析來幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力總分及各分項的關係，接著再進一步考驗教師情緒智力分項與幼兒情緒能力分項之間的關係，茲就統計結果分述如下：

一、幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力（含各分項）之相關

表 4-15

幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力總分的相關摘要表

	幼兒教師情緒智力	幼兒情緒能力
幼兒教師情緒智力	------	.277***
幼兒情緒能力	.277***	------

***p< .001.

經由 Pearson r 相關檢定結果，如表 4-15 所示，幼兒教師的情緒智力總分與幼兒的情緒能力總分相關達顯著（r = .277, p = .000），且呈現正相關，也就是說，幼兒教師的情緒智力越高則幼兒的情緒能力也越高。

此外，從幼兒教師的情緒智力總分與幼兒情緒能力的各分項（包括：情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達與情緒的調節）來加以分析，其結果如表

4-16 所示：

表 4-16

幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力各分項的相關摘要表

	情緒察覺與識	情緒的理解	情緒的表達	情緒的調節
教師情緒智力	.159***	.161***	.166***	.117***

****p*< .001.

經由 Pearson r 相關檢定的結果，發現幼兒教師的情緒智力總分與幼兒的「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」有顯著的正相關，其中和「情緒的表達」的相關最高（$r = .166, p = .000$），再者爲「情緒的理解」的相關（$r = .161, p = .000$）與「情緒的察覺與辨識」的相關（$r = .159, p = .000$），最後爲「情緒的調節」（$r = .117, p = .000$）的相關。

換而言之，幼兒教師的情緒智力越高，則幼兒在情緒能力中的「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」這四個分項也越高。

二、幼兒教師情緒智力各分項與幼兒情緒能力各分項之相關

從幼兒教師情緒智力的各分項（包括：自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒、管理自我情緒及調節他人情緒）與幼兒情緒能力的各分項（包括：情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達及情緒的調節）來加以分析，其結果如下表 4-17：

表 4-17

幼兒教師情緒智力各分項與幼兒情緒能力各分項之相關摘要表

變項名稱	自我激勵	情緒察覺與表達	認識自身情緒	管理自我情緒	調節他人情緒
情緒察覺與辨識	.226**	.255**	.330***	.180*	.156*
情緒的理解	.216**	.270***	.308***	.130	.136
情緒的表達	-.001	.049	-.010	-.060	-.132
情緒的調節	.055	.157	.030	-.016	.026

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

經由 Pearson r 相關檢定的結果，發現幼兒教師的「自我激勵」與幼兒的「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」有顯著的正相關，其中「情緒的察覺與辨識」的相關最高（r = .226, p = .003），再者爲「情緒的理解」的相關（r = .216, p = .005）；但是幼兒教師的「自我激勵」與「情緒的表達」的相關（r = -.001, p = .989）以及和「情緒的調節」的相關（r = .055, p = .478）未達顯著水準。

在「情緒察覺表達」中，發現幼兒教師的「情緒察覺表達」與幼兒的「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」有顯著的正相關，其中「情緒的理解」的相關（r = .270, p = .000），再者爲「情緒的察覺與辨識」的相關最高（r = .255, p = .001）；但是幼兒教師的「自我激勵」與「情緒的表達」的相關（r = .049, p = .527）以及和「情緒的調節」的相關（r = .157, p = .041）未達顯著水準。

而在「認識自身情緒」上，發現幼兒教師的「認識自身情緒」與幼兒的「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」有顯著的正相關，其中「情緒的察覺與辨識」的相關最高（r = .330, p = .000），再者爲「情緒的理解」的相關（r = .308, p = .000）；但是幼兒教師的「自我激勵」與「情緒的表達」的相關（r = -.010, p = .901）以及和「情緒的調節」的相關（r = .030, p = .693）未達顯著水準。

此外，在「管理自我情緒」中，發現幼兒教師的「管理自我情緒」與幼兒的「情緒的察覺與辨識」達顯著的正相關（$r = .180, p = .091$）；但是幼兒教師的「自我激勵」與「情緒的理解」的相關（$r = .130, p = .089$），和「情緒的表達」的相關（$r = -.060, p = .439$），以及和情緒的調節」的相關（$r = -.016, p = .832$）未達顯著水準。

最後在「調節他人情緒」中，發現幼兒教師的「調節他人情緒」與幼兒的「情緒的察覺與辨識」達顯著的正相關（$r = .156, p = .042$）；但是幼兒教師的「自我激勵」與「情緒的理解」的相關（$r = .136, p = .076$），和「情緒的表達」的相關（$r = -.132, p = .086$），以及和情緒的調節」的相關（$r = .026, p = .740$）未達顯著水準。

歸納上述的分析結果，發現幼兒教師的「自我激勵」、「情緒察覺與表達」與「認識自身情緒」愈高，則幼兒在情緒能力中的「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」這二個分項也愈高；而幼兒教師的「管理自我情緒」及「調節他人情緒」越高，則幼兒的「情緒察覺與辨識」則越高。

結果發現幼兒教師的情緒智力總分與幼兒的情緒能力總分呈現正相關（如表4-15），也就是說，幼兒教師的情緒智力愈高則幼兒情緒能力也愈高。此結果與蔡美燕（2006）林彥君（2003）的結果有相似之處，其研究發現分別爲幼兒教師的情緒智力與幼兒情緒有顯著相關，以及照顧者的情緒智力與幼兒情緒能力有顯著相關。

由以上的結果（表 4-16 與表 4-17）發現，幼兒教師的情緒智力及其情緒智力中的各分項對幼兒情緒能力及其各分項有顯著正相關，尤其以教師的「自我激勵」、「情緒察覺與表達」及「認識自身情緒」對幼兒情緒能力中的「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」這二個變項有顯著正相關；最後則是情緒智力中的「管理自我情緒」及「調節他人情緒」對幼兒情緒能力中的「情緒察覺與辨識」這一

個變項有顯著正相關。

本研究結果顯示，幼兒教師的情緒智力越好，而幼兒的情緒能力也越好，尤其在教師情緒智力中「認識自身情緒」、「情緒察覺與表達」及「自我激勵」的部分。倘若幼兒教師能立刻察覺自己的情緒，瞭解情緒來源，而讓自己能夠集中注意力、克制衝動，並激勵自己，使自己能夠利用合宜的方式，將自己的情緒合宜的表達出來，而幼兒則會透過與教師互動過程中，運用觀察及模仿教師的情緒表達方式與處理方式，或透過教師的協助使幼兒學習到情緒調節調節策略，因此教師對幼兒情緒的示範和教導與幼兒情緒能力發展有很重要的關係。

一位情緒智力較高的幼兒教師，面對幼兒時，能敏銳察覺自己及幼兒的情緒，並以適切、合理的方式表達自己的感受與回應幼兒的正負向情緒，使幼兒能從教師身上學到適當的情緒表達、處理方式與管理自己的情緒，逐漸形成自己的調節能力；反之，一位情緒智力較低的教師，缺乏覺察自身的情緒與管理自我的情緒，面對幼兒時，便無法表現合宜的行為與態度，導致幼兒的情緒也受影響，因此教師情緒智力的高低與幼兒的情緒能力有極為密切的關係。

第六節　教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測分析

本節探討教師情緒智力對幼兒情緒能力的預測作用。因此，先以教師的情緒智力為預測變項，幼兒的情緒能力為效標變項來進行迴歸分析；再以教師的情緒智力的五個分項（包括：自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒、管理自我

情緒與調節他人情緒）爲預測變項，分別對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」等四個效標變項，進行多元迴歸分析。其次再以教師情緒智力與幼兒情緒能力之典型相關分析，來考驗教師情緒智力五個分項（控制變項）與幼兒情緒能力四個分項（效標變項）的整體線性關係，其分析結果歸納如下：

一、幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測分析

由表 4-18 的結果可知，幼兒教師的情緒智力對幼兒的情緒能力的總解釋變異量爲 .077，整體預測達顯著水準（$F = 14.06, p = .000$），表示幼兒教師情緒智力變項能有效解釋幼兒情緒能力變項 7.7%的變異量，亦即幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力有 7.7%的解釋力。

表 4-18

幼兒教師的情緒智力對幼兒情緒能力之強迫進入迴歸分析摘要表

變項	標準化迴歸係數（β）	t	決定係數（R^2）	F
教師情緒智力	.277	3.75***	.077	14.06***

***$p < .001$.

二、幼兒教師情緒智力五個分項對幼兒情緒能力各分項之預測分析

在幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力各分項的預測分析中，本研究分別以以多元迴歸分析法與典型相關分析法來進行考驗：

（一）多元迴歸分析法

幼兒教育情緒智力五個分項對幼兒情緒能力各分項的預測分析，結果爲教師的認識自身情緒，可預測幼兒「情緒的察覺與辨識」及「情緒的理解」；而教師的情緒察覺與表達也可預測幼兒的「情緒的調節」。但在幼兒「情緒的表達」部分，未發現有任何教師變項可預測之。以下就上述結果，進行詳述：

由表 4-18 的結果可知，教師情緒智力的「認識自身情緒」對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」之總解釋變異量爲 .109，整體預測達顯著水準（F = 20.592, p = .000），表示幼兒教師情緒智力的「認識自身情緒」變項能有效解釋幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」10.9%的變異量，亦即幼兒教師情緒智力的「認識自身情緒」對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」有 10.9%的解釋力。

表 4-19

幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」之多元迴歸分析摘要表

變項	標準化迴歸係數（β）	t 值	r
自我激勵	.088	1.057	.226
情緒察覺與表達	.097	1.093	.255
認識自身情緒	.330	4.538***	.330
管理自我情緒	.012	.136	.180
調節他人情緒	-.030	-.346	.156
R^2	.109		
F 值	20.592***		

***p < .001.

在教師情緒智力的「認識自身情緒」對幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」之總解釋變異量爲 .095，整體預測達顯著水準（F = 17.661, p = .000），表

示幼兒教師情緒智力的「認識自身情緒」變項能有效解釋幼兒情緒能力中「情緒的理解」變項 9.5%的變異量，亦即幼兒教師情緒智力的「認識自身情緒」對幼兒情緒能力中「情緒的理解」有 9.5%的解釋力（如表 4-19）。

表 4-20

幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的理解」之多元迴歸分析摘要表

變項	標準化迴歸係數（β）	*t* 值	*r*
自我激勵	.088	1.048	.216
情緒察覺與表達	.139	1.552	.270
認識自身情緒	.308	4.203***	.308
管理自我情緒	-.041	-.473	.130
調節他人情緒	-.041	-.470	.136
R^2	.095		
F 值	17.661***		

***$p < .001$.

而在表 4-21 可知，教師情緒智力的「情緒察覺與表達」對幼兒情緒能力中「情緒的調節」之總解釋變異量爲 .025，整體預測達顯著水準（$F = 4.253$, p

表 4-21

幼兒教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力中「情緒的調節」之多元迴歸分析摘要表

變項	標準化迴歸係數（β）	*t* 值	*r*
自我激勵	-.059	-.624	.055
情緒察覺與表達	.157	2.062*	.157
認識自身情緒	-.090	-.971	-.030
管理自我情緒	-.138	-1.545	-.016
調節他人情緒	-.126	-1.281	.026
R^2	.025		
F 值	4.253*		

*$p < .05$.

= .000），表示幼兒教師情緒智力的「情緒察覺與表達」變項能有效解釋幼兒情緒能力中「情緒的調節」變項 2.5%的變異量，亦即幼兒教師情緒智力的「情緒察覺與表達」對幼兒情緒能力中「情緒的調節」有 2.5%的解釋力。

綜合上述結果可知，預測變項中幼兒教師的「認識自身情緒」變項，可預測幼兒「情緒的察覺與辨識」及「情緒的理解」變項；幼兒教師的「情緒察覺與表達」變項可預測幼兒「情緒的調節」變項。

（二）典型相關分析

教師情緒智力與幼兒情緒能力之典型相關如表 4-21 所示。由表 4-21 可知，控制變項（χ_1）與效標變項（η_1）的第一個典型相關係數爲 .368，達 .01 的顯

表 4-22

幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之典型相關

控制變項	典型因素				效標變項	典型因素			
（X 變項）	χ_1	χ_2	χ_3	χ_4	（Y 變項）	η_1	η_2	η_3	η_4
自我激勵	-.598	.273	.123	-.176	情緒的察覺與辨識	-.920	.329	-.182	-.110
情緒察覺與表達	-.791	-.055	.441	-.421	情緒的理解	-.957	.103	.005	.272
認識自身情緒	-.828	.521	-.043	.065	情緒的表達	-.261	-.622	-.730	-.109
管理自我情緒	-.354	.578	-.050	-.716	情緒的調節	-.355	-.488	.608	-.516
調節他人情緒	-.346	.570	.721	-.189					
抽出變異數%	38.3	20.2	14.7	15.2	抽出變異數%	49.0	18.6	23.4	9.1
重疊%	5.2	1.6	0.2	0.1	重疊%	6.6	1.5	0.4	0.1
					ρ^2	.135	.081	.015	.003
					ρ	.368**	.285	.123	.058

**$p < .01$.

著水準。在控制變項的第一個典型因素（χ_1），可以解釋效標變項的第一的典型因素（η_1）總變異量的 13.5%（ $\rho^2 = .135$），而效標變項第一個典型因素（η_1），又可以解釋效標變項變異量的 49.0%。控制變項與效標變項在第一個典型因素（χ_1與β_1）的重疊部分爲 6.6%，因此，表示控制變項透過第一個典型因素（χ_1與β_1），可解釋效標變項總變異量的 6.6%。其餘第二、三、四個典型相關係數皆未達顯著水準，故不具解釋力。

綜合上述可知，控制變項和效標變項在第一個至第四個典型因素中，僅有一個典型相關係數達 .01 的顯著水準，其典型相關係數爲 .368，表示教師情緒智力（控制變項）主要透過第一個典型因素（χ_1與β_1）影響幼兒情緒智力（效標變項），其相關的重疊部分爲 6.6%。換而言之，控制變項經由第一個典型因素可說明情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達及情緒的調節等四個效標變項總變量的 6.6%；而此一典型因素可直接解釋幼兒情緒能力總變異量的 13.5%。

在路徑分析部分，可見圖 4-1 所示。控制變項中與第一個典型因素（χ_1）的相關最高者爲「認識自身情緒」，其結構係數爲-.828；在效標變項中與第一個典型因素（η_1）的相關係數較密切者爲「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」，其結構係數分別爲-.920 與-.957，其結構係數均在.900 以上。因此，在第一個典型因素分析裡，主要是控制變項中教師的「認識自身情緒」變項，影響幼兒「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」等二個情緒能力。由於其結構值皆爲負數，可見教師「認識自身情緒」越低，則幼兒的「情緒察覺與辨識」與「情緒理解」的能力也越低。也就是說，教師本身若不認識自己的情緒，則幼兒的「情緒察覺與辨識」與「情緒理解」的能力越弱。

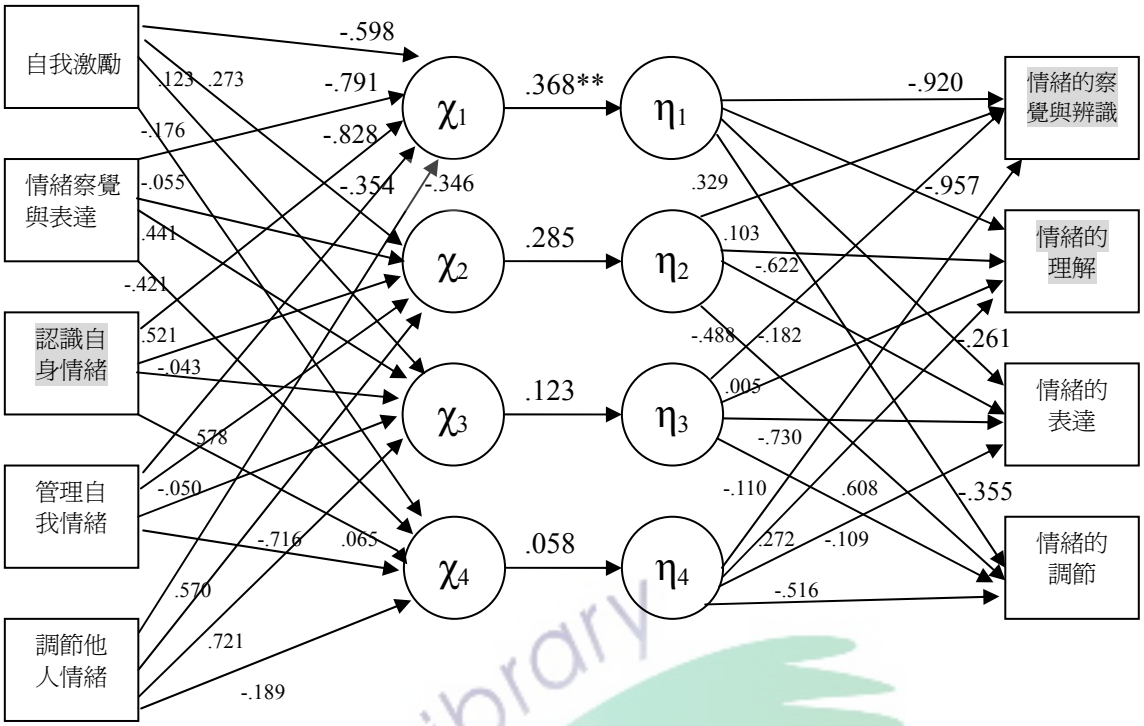

*圖 4-1 幼兒*教師情緒智力與幼兒情緒能力之路徑分析圖

綜合上述教師情緒智力對幼兒情緒能力的預測分析，以及教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力各分項之預測分析，結果爲教師情緒智力總分能有效預測幼兒情緒能力總分；在教師情緒智力各分項對幼兒情緒能力各分項的預測分析中，可從多元迴歸分析與典型相關分析中，發現控制變項中幼兒教師的「認識自身情緒」變項，能有效預測「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」能力，但在幼兒教師的「情緒察覺與表達」能預測幼兒「情緒的調節」能力部分，僅從多元迴歸分析中，獲取 2.5%的解釋量，故針對教師「情緒察覺與辨識」對幼兒「情緒的調解」之預測力，仍有待後續研究進一步探討。

第五章　研究結論與建議

本章節主要目的在綜合上述個章的研究發現、分析結果與討論，並就本研究目的、研究問題與研究假設、提出各項研究結論進而對現場教師、師培機構與日後研究提出出建議。全張共分爲兩節：第一節爲本研究之結論，第二節爲根據研究結果提出具體建議。

第一節　研究結論

本研究目的有五，其一爲瞭解幼兒教師的情緒智力表現，其二爲探討不同背景變項在教師情緒智力間的差異情形，其三爲瞭解幼兒的情緒能力表現，其四爲探討不同背景變項幼兒的情緒能力差異情形，其五爲分析幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關，其六爲探討幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力的預測程度，並綜合本研究發現及結果可獲致下列結論：

一、幼兒教師的情緒智力表現

整體而言，幼兒教師在「教師情緒智力量表」皆介於「非常符合」與「大部分符合」之間，顯示幼兒教師情緒智力尚佳。

其中幼兒教師情緒智力各分項間的差異達統計上 .001的顯著水準，其表現依序爲「認識自身情緒」優於「調節他人情緒」,「調節他人情緒」又優於「管理自我情緒」,而「管理自我情緒」又明顯優於「自我激勵」及「情緒察覺與表達」。

二、不同教師背景變項對幼兒教師情緒智力的差異情形

本研究將教師背景變項分爲四個部分探討，分述如下：

（一）年齡

不同年齡的幼兒教師在「教師情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、「管理自我情緒」、「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，教師情緒智力與不會因年齡不同而有差異。

（二）教育程度

不同教育程度的幼兒教師在「情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、管理自我情緒」與「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，幼兒教師的情緒智力不會因爲教師教育程度不同而有差異。

（三）幼教年資

不同年資的幼兒教師在「情緒智力總分」、「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、管理自我情緒」與「調節他人情緒」皆未達顯著水準。因此，幼兒教師的情緒智力不會因爲年資不同而有差異。

（四）婚姻狀況

不同婚姻狀況的幼兒教師在「自我激勵」、「認識自身情緒」與「管理自我情緒」未達顯著水準，顯示幼兒教師的「自我激勵」、「認識自身情緒」與「管理自我情緒」等層面，不受婚姻狀況的影響。

但在「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面，本研究發現有婚姻經驗教師優於無婚姻經驗者，此顯示幼兒教師的「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面受婚姻狀況影響。

三、幼兒的情緒能力表現

整體而言，本研究「5-6 歲」、「4-5 歲」與「3-4 歲」幼兒的情緒智力皆介於「有時做到，有時稍加提醒即可做到」與「可以自己完成」之間。

此外，「5-6 歲」、「4-5 歲」及「3-4 歲」幼兒在情緒能力各個層面間的差異皆達統計上 .001 的顯著水準，其表現依序皆爲「情緒的察覺與辨識」優於「情緒的表達」，「情緒的表達」又優於「情緒的理解」，「情緒的理解」又明顯優於「情緒的調節」。

四、不同幼兒背景變項對幼兒情緒能力的差異情形

本研究將教師背景變項分爲二個部分探討，分述如下：

（一）年齡

整體而言，「5-6 歲」及「4-5 歲」幼兒在情緒能力總分及各層面皆優於「3-4 歲」，顯示不同年齡幼兒其情緒能力有顯著差異。因此，幼兒在「情緒能力總分」、「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」及「情緒的調節」，皆因年齡不同而有差異。

（二）性別

整體而言，男生與女生之幼兒「情緒能力總分」、「情緒的察覺與辨識」、「情緒理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」等四個不同層面中，皆達顯著差異。換言之，女生在幼兒情緒能力的表現上優於男生。

五、幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力的相關

（一）幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力（含各分項）之相關

1.幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力有達顯著正相關，表示幼兒教師的情緒智力越高，則幼兒的情緒能力也越高。

2.幼兒教師的情緒智力與幼兒的情緒察覺與辨識、情緒理解、情緒表達與情緒的調節達顯著正相關，顯示教師情緒智力越高，則幼兒的情緒察覺與辨識、理解、表達與調節等能力也越高。

（二）幼兒教師情緒智力各分項與幼兒情緒能力各分項之相關

1.幼兒教師情緒智力的自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒、管理自我情緒與調節他人情緒等五分項，皆與幼兒的情緒察覺與辨識、呈正相關，顯示教師情緒智力中「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、「管理自我情緒」與「調節他人情緒」等分項越高，則幼兒情緒的情緒察覺與辨識也越高。

2.幼兒的情緒理解與教師情緒智力的自我激勵、情緒察覺與表達、認識自身情緒呈正相關，顯示教師情緒智力中「自我激勵」、「情緒察覺與表達」與「認識自身情緒」等分項越高，則幼兒情緒的理解也越高。

六、幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測分析

（一）幼兒教師情緒智力總分對幼兒情緒能力總分之預測分析

幼兒教師情緒智力總分能有效解釋幼兒情緒能力總分變項 7.7%的變異量，亦即幼兒教師情緒智力總分對幼兒情緒能力總分有 7.7%的解釋力。

（二）幼兒教師情緒智力五個分項對幼兒情緒能力各分項之預測分析

1.在多元迴歸與典型相關中，幼兒教師情緒智力的「認識自身情緒」變

項能有效預測幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」等變項。

2.在多元迴歸中，幼兒教師情緒智力的「情緒察覺與表達」變項能有效解釋幼兒情緒能力中「情緒的調節」變項 2.5%的變異量。

第二節　研究建議

根據研究發現與結論，研究者提出下列建議，以供現場教師、師資培育機構及後續研究之參考。

一、現場教師與師資培育機構

本研究發現，有婚姻經驗的教師在「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」層面優於無婚姻經驗者，顯示婚姻中的人際相處經驗，有助於教師提升個人的情緒表達、對他人情緒的察覺與調節他人情緒的能力；故建議未婚教師多參與「人際關係」、「自我探索」……等相關課程，以彌補個人婚姻經驗之不足。

二、現場教師與師資培育機構

本研究發現，幼兒情緒能力除了受年齡與性別的影響外，也與教師本身的情緒智力有顯著相關，尤其是幼兒教師的「認識自身情緒」能預測幼兒「情緒的察覺與辨識」及「情緒的理解」，此顯示教師的自我情緒認識，將影響幼兒在

「情緒的察覺與辨識」及「情緒的理解」的學習。此外，教師的「情緒察覺與表達」也能有效預測幼兒情緒能力中「情緒的調節」能力，故提供現場教師或幼兒教育（保育）相關學系學生修習「自我探索」、「情緒教育」、「人際互動」……等相關課程，將有助於幼兒獲得更正向的情緒學習環境。

三、未來研究上

（一）研究工具

1.因本研究的「教師情緒智力量表」修編自「大學生情緒智力量表」，故對於此量表是否能真正的呈現出教師特有情緒智力表現，有待未來研究進一步考驗。

2.在教師情緒智力的背景變項部分，教育程度僅以高中（職）、大學（專科）及碩士進行探討，若能增加就讀科系、是否修畢幼兒教育學程、是否修習過情緒相關課程……等不同背景變項，將能對幼兒教師情緒智力進行更深地探究。

（二）研究方法

1.本研究僅蒐集教師所填答的量表資料，因此建議爲來的研究者，資料蒐集可更多樣化，例如：現場觀察、紀錄或訪談，以增加資料的客觀性，以得到比較詳細且正確的資料。

2.由於本研究以相關研究探討結果發現，教師情緒智力中「自我情緒認識」能預測幼兒「情緒的察覺與辨識」及「情緒的理解」;「情緒察覺與表達」能有效預測幼兒「情緒的調節」能力，故建議爲來研究可採真實驗的方式，以確定教師情緒智力與幼兒情緒能力間的因果關係。

參考文獻

一、中文部分

（一）期刊

王怡又和余思靜（2000）。祖母父母照顧的幼兒之情緒表達探討。*幼兒教育年刊，12*，201-228。

余思靜（2003）。幼兒情緒知多少。*國教世紀，206*，39-48。

吳毓瑩（1997）。情緒智力的構念-想法與方向。*教育資料與研究，19*，11-17。

阮淑宜（1991）。學前兒童情緒與認知之探討。*幼兒教育年刊，4*，87-94。

周金春與蘇建文（1994）。兒童多重理解的能力—對兩種情緒同時存在的理解。*家政教育，12*（6)，65–72。

柯華葳與李昭玲（1988）。兒童情緒認知研究。*國教學報，1*，173-187。

黃維明（1999）。誰在照顧你的孩子。*天下雜誌特刊，027*，114-118。

陳伊琳（2004）。情緒是什麼？--哲學觀點的探討。*教育研究資訊，12*(5)，143-166。

章淑婷（1993a）。幼兒對情緒世界的認知。*幼兒教育年刊，6*，261-284。

章淑婷（1993b）。幼兒情緒教育之探討。*幼兒教育學報，2*，139-166。

張學善（2004）。情緒管理課程對提昇教育學程學生情緒智慧之成效研究。*彰化師大輔導學報，26*(2)，37-56。

蔡玉青和呂翠夏(2006)。祖父母親職參與和幼兒社會情緒行爲之關係。*兒童與教育研究，2*，43-84。

蔣雅琳和呂翠夏(2006)。父母的後設情緒理念對幼兒情緒調節能力的影響。*台北市立教育大學學報，37*，1-28。

簡淑真（2001）。幼兒情緒知多少？--百位幼兒情緒報告書。*台東師範學院學報。*

12（上），45-70。

（二）書籍

丹尼爾・高曼（1998）。*EQII：工作 EQ*（李瑞玲、黃慧真、張美惠譯）。台北市：時報文化。（原著出版 1998 年）

林建福（2001）。*教育哲學情緒層面的特殊關照*。台北市：五南。

馬丁・莎力格曼（1999）。*教孩子學習樂觀*（洪莉譯）。台北市：遠流。（原著出版 1995 年）

張春興（2004）。*張氏心理學辭典*。台北市：東華。

饒見維（1996）。*教師專業發展與實務*。台北：五南。

（三）研究報告

金瑞芝（2002）。*從情緒對話看幼兒之情緒發展*。國家科學委員會九十一年度專題計畫成果報告（NSC89-2413-H-133-019）。

幸曼玲和簡淑真（2005）。*國民教育幼兒班課程綱要能力指標專案研究*。教育部委託專案研究報告。

簡淑真和郭李宗文（2006）。*幼托整合後幼兒園教保活動綱要及能力指標：情緒領域期中報告*。教育部委託專案研究報告。

（四）研討會論文

蔡美燕（2006, 7 月）。*教師的情緒智力與幼兒情緒調節能力的相關研究*。發表於台東縣幼兒課程綱要編輯小組研習，台東市。

（五）博碩士論文

王怡又（2000）。*祖母父母照顧的幼兒如何表達情緒？*。未出版碩士論文，私立靜宜大學，台中市。

王財印（2000）。*國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究*。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

王春展（1999）。*兒童情緒智力發展之研究*。未出版博士論文，國立政治大學，台北市。

江文慈（1997）。*情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究*。未出版博士論文，國立台灣大學，台北市。

李孟儒（2000）。*台南縣國民中學生情緒智力、生活適應與自殺傾向之相關研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

李彥君（2002）。*國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究*。未出版碩士論文，國立台中師範學院，台中市。

李蕙美（1992）。*父母教養方式對其子女情緒穩定及行為困擾影響之比較研究*。未出版碩士論文，私立文化大學，台北市。

吳秀貞（2004）。*國民小學啓智班教師情緒管理與教學自我效能之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化市。

金惠梅（1997）。*國小學童父母情緒智力、管教態度對其子女人格適應的影響*。未出版碩士論文，私立中國文化大學，台北市。

邱郁雯（2003）。*家庭功能、父母管教態度對 4-6 歲學齡前兒童行為與情緒問題之影響*。未出版碩士論文，國立成功大學，台南市。

林約宏（2001）。*台灣中部地區國民小學教師情緒智力之研究*。未出版碩士論文，國立臺中師範學院，台中市。

林娟娟（2004）。*幼兒的情緒調節─在小群生活事件中的探究*。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。

林彥君（2003）。*照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討*。未出版碩士論文，國立台北護理學院，台北市。

林律娜（2005）。*學前融合班幼兒情緒能力現況之研究*。未出版碩士論文，國立台東大學，臺東市。

林淑華（2001）。*情緒察覺評量表之發展：性別、憂鬱、情緒性質及情緒重要性之影響*。未出版碩士論文，私立高雄醫學院，高雄市。

林淑華（2002）。*國小學童情緒管理及人際關係之研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東市。

林昭慧（2000）。*幼兒在幼兒園中情緒調節之研究*。未出版碩士論文，中國文化大學，台北市。

周金春（1991）。*兒童理解多重情緒能力─對兩種情緒同時存在的理解*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。

徐振堃（2001）。*台北市國中生情緒智力與自我概念、家庭氣氛之相關研究*。未出版碩士論文，私立中國文化大學，台北市。

徐大偉（2000）。*國小學生生氣情緒及生氣情緒管理團體方案成效之研究*。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

洪婉萍（2004）。*幼稚園新生入學情緒調適之研究*。未出版碩士論文，國立嘉義大學，嘉義市。

胡慧宜（1999）。*國小兒童情緒適應行為與情緒感受經驗之相關研究*。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。

施伶玫（1997）。*兒童情緒察覺能力的評量建構歷程及真實性探討*。未出版碩士

輪文，國立台北師範學院，台北市。

倪靜貴（1997）。*國民中學校長情緒管理之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。

高麟雅（2003）。*國民小學教師情緒管理與工作滿意度關係之研究*。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。

黃秋雅（2004）。*幼稚園教師情緒智慧、工作壓力與身心適應調查之研究*。未出版碩士論文，私立樹德科技大學幼兒保育系，高雄縣。

陳世芳（2001）。*國小國語課本負向情緒的調整策略之內容分析-以三、四、五年級爲例*。未出版碩士論文，國立東華大學，花蓮縣。

陳弦希（2001）。*國民小學級任教師領導技巧與學生情緒智商關係之研究*。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。

陳彥穎（2001）。*國小高年情緒智力與生活適應之相關因素探討*。未出版碩士論文，私立文化大學，台北市。

陳麒龍（2001）。*國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東市。

陳金定（1998）。*依附行爲與情緒調適能力之因果模式探討暨情緒調適團體對不安依附者依附相關變項之實驗研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。

張玉蓮（2004）。*職前幼兒教師成功智能之評量及其相關研究*。未出版碩士論文，私立樹德科技大學，高雄縣。

梁靜珊（1997）。*情緒教育課程對我小資優生情緒適應行爲之效果研究*。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。

游雅吟（1996）。*兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係相關研究*。未出

版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

劉郁梅（2001）。*國民小學級任教師之情緒智慧與班級經營效能關係之研究*。未出版碩士論文，國立臺中師範學院，台中市。

劉清芬（2000）。*國小學童批判思考、情緒智力與學業成就關係之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

鄭瑜銘（1998）。*組織氣候、領導風格與情緒商數關係之研究-以資訊人員爲例*。未出版碩士論文，私立大葉大學，彰化縣。

鍾永吉（1997）。*國小單親兒童的認知信念與情緒經驗之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

羅芝芸（1999）。*兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。

蘇逸珊（2002）。*大學生依附風格、情緒智力與人際關係之相關研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東市。

顏淑惠（2000）。*國民小學教師情緒管理與自我效能相關研究*。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。

闕美華（2000）。*國民小學教師情緒智慧社會支持與工作滿意度之關係研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化市。

（六）網路資源

郭靜晃（2006.05.12）。*94 年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告分析（兒童報告書摘要版）*。台中：內政部兒童局。檢索日期：2007.02.09。取自 World Wide Web: http://www.cbi.gov.tw/text_version/displayContent.do?method=displayContent&subMenuLinkNo=&publishWeb=1&subMenuName=最新消息

&publishVersion=1&content=content&menuLinkNo=8&info=&text=true&noSubmenu=true&targetNo=1&displayType=1&contentNo=21140

二、英文部分

（一）期刊

Ahn, H. J. (2005). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. Early *Childhood Education Journal, 32*(4), 237-242.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84.

Bloom, L., & Beckwith, R. (1989). Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition and Emotion, 3*, 313-342.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn – Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotion: A funtionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.

Brown, K., Covell, K., & Abramovitch, R. (1991). Lottery winners and accident victims: Age differences in understanding and recognition. *Merrill- Palmer Quarterly, 37*, 273-287.

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002) Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2-11.

Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in

children's understanding of their own feelings. *Child Development, 55*, 1846-1892.

Denham, S. A., Zoller, D., & Counchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.

Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequence of young children's emotional competence. *Early Education and Development, 12*(1), 5-10.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P., (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256.

Dunn, J. & Hughes C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12*, 171-190.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273.

Ekman, P., Roper, G., & Hager, J. C. (1980). Deliberate facial movement. *Child Development, 51*, 886-891.

Frank, I., Stolarski, E. & Scher, A. (2006). Caregivers' mediation and toddlers' emotional responses in the child care context. *Early Child Development and Care,176* (3 & 4), 239-251.

Fuchs, D. & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development, 59*(5), 1314-1322.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social

competence. *Social Development, 10*, 79-119.

Kopp, C. K. (1989). Rrgulation of distress and negative emotion: a developmental view. *Develpomental Psychology, 25*(3), 7-24.

National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers, *Applied Developmental Science, 4*(3), 116-135.

Odom, R. D., & Lemond, C. M. (1972) Development difference in the perception and production of facial expressions, *Child Development, 43*, 359-369.

Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotion. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 157-169.

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15*(4), 424-429.

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. & Joels, T. (2002) Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant–mother attachment relationship: the Haifa study of early child care, *Child Development, 73*(4), 1166-1186.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Taylor, D. & Harris, P. L. (1980). Knowledge of control strategies for emotion among normal and emotionally – maladjusted boys' Internal report, *Department of Social Psychology*, London School of Economics.

NTU Library

（二）書籍

Brenner, E. M. & Salovey, P.(1997). Emotion regulation during childhood: Development, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators* (168-192). New York: Basic Books.

Camras, L. A. (1988). Darwin revisited: An infant's first emotional facial expressions. In H. Oster (Chair), *Emotional expressions in infants: New perspectives on an old controversy*. International Conferece on Infant Studies, Washington, DC.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol.19). Lincoln: University of Nebraska Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New Youk: Cambridge.

Izard, C. E., & Malatesta, C. (1987) Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.)(pp.494-554). New York: Wiley.

Klinnert, M. D., Sorce, J., Emde, R. N., Stenberg, C., & Gaensbauer, T. J. (1984). Continuities and changes in early affective life: Maternal perceptions of surprise, fear, and anger. In R.N. Emde & R.J. Harmon (Eds.), *Continuities and*

discontinuities in development (pp.339-354). New York: Plenum.

Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In A. P. Lawrence (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.277-300). New York: Guilford.

Malatesta, C. Z. (1988) The role of emotions in the development and organization of personality. In R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development.* (pp.1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development & emotional intelligence* (pp.3-31). New York: Basic Books.

Peters, R. S. (1972). The education of the emotional. In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Perters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 466-483). London: Routledge and Kegan Paul.

Saarni, C. (1990). Emotional competence. In Ross Thompson (Ed.), *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp.115-161). Lincoln, University of Nebraska Press.

Schaffer, H.R.（1996）. Social Development. Blakwell Publisher.

Weisinger, H. D. (1998). *Emotional intelligence at work: The Untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.

（三）研討會論文

Park, E.， & Lee, J. (2007, July). *An exploration of the role of teacher emotion in early childhood teaching*. Paper presented at the meeting of Pacific Early

Childhood Education Research Association (PECERA) 8th Annual Conference, Hong Kong.

（四）網路資源

National Board for Professional Teaching Standards（2004,October18）. *Early childhood and middle Childhood Standards（for teachers of students ages 3-12）*.[New Release]. Washington, D.C: Author. Retrieved October 18, 2004. from the World Wide Web: http://www.nbpts.org/candidates/guide/whichcert

NTTU Library

附錄一 教師情緒智力量表（預試量表）

教師情緒智力量表（預試量表）

親愛的老師：

您好！本問卷目的在瞭解現場教師情緒智力概況，以作為「教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關」研究的依據。

本問卷所得的資料純粹作為學術研究之用，本問卷不需具名，相關資料也不外洩，請放心填答。您的意見對於本研究非常寶貴，請詳閱填答說明之後，再依實際情況逐題作答。懇請您在百忙當中撥冗填寫，後進在此由衷感謝。

敬祝

教安

國立台東大學幼兒教育學系碩士班

指導教授　簡淑真　博士

研究生　林文婷　　敬上

中華民國九十五年十二月

【第一部分　教師基本資料】

性別：□1.男　□2.女

年齡：□1. 20 歲以下　□2. 21-30 歲　□3. 31-40 歲　□4. 41-50 歲

□5. 51-60 歲

年資：□1.1-3 年　□2.4-6 年　□3.7-10 年　□4. 11-15 年　□5.15 年以上

教育程度：□1.博士　□2.碩士　□3. 大學（專）

婚姻狀況：□1.已婚　□2.未婚　□3.離婚　□4.分居　□5.喪偶

□6.其他_____（請說明）

【第二部分　教師情緒智力量表】

填答說明：

請詳閱下列每一句，並依照您最直接的感覺與平時的情形作答，在「非常符合」、「大部分符合」、「不大符合」、「非常不符合」中，選出一個你認為與平時最接近的答案，並在□打✓。

教師情緒智力量表

	非常符合	大部分符合	不大符合	非常不符合
1.當我感到恐懼害怕時，我知道為什麼。 ……	□	□	□	□
2.我能夠很清楚地以語言或文字表達我自己的感覺。 ……	□	□	□	□
3.我能在逆境中仍保持樂觀。 ……	□	□	□	□
4.我和他人相處時，能使對方感到受尊重。 ……	□	□	□	□
5.我能夠很快地察覺到自己情緒產生變化。 ……	□	□	□	□
6.我能掌握自己的情緒變化。 ……	□	□	□	□
7.遇到挫折或沮喪的事，我就會感到意識消沉。 ……	□	□	□	□
8.我能從別人的話中知道他的情緒起伏狀態。 ……	□	□	□	□
9.我不會因為與人爭執而得罪人。 ……	□	□	□	□
10.我能很快地察覺到自己正在生氣。 ……	□	□	□	□
11.我覺得自己善於表達情感。 ……	□	□	□	□
12.我能夠克制衝動，以免後悔。 ……	□	□	□	□
13.我能運用很好的心情來增強自己的信心。 ……	□	□	□	□
14.我能瞭解別人話中所隱含的想法和感受。 ……	□	□	□	□
15.當遇到困難時，朋友會對我伸出雙手。 ……	□	□	□	□
16.悲傷難過時，我會知道理由。 ……	□	□	□	□
17.我可以透過表情或肢體動作適度地表達我的情緒。 …	□	□	□	□
18.我能夠使激動的情緒很快地平復。 ……	□	□	□	□
19.遇到挫敗或失敗，我會往好的一面去想。 ……	□	□	□	□
20.我重視與人保持良好的人際關係。 ……	□	□	□	□
21.我能分辨興奮與愉快兩種情緒的不同。 ……	□	□	□	□
22.我會讓別人知道我的需求。 ……	□	□	□	□
23.我能控制自己的脾氣。 ……	□	□	□	□
24.當傷心難過時，我會設法化悲憤為力量。 ……	□	□	□	□
25.我能認知對方的情緒動機等，並做出適當反應。 ……	□	□	□	□
26.當別人表現良好，我會馬上讚美他，讓他知道。 ……	□	□	□	□
27.我知道自己高興時的表情和動作。 ……	□	□	□	□
28.當我生氣時，很快就可以馬上消氣。 ……	□	□	□	□
29.我能採取合適的方式紓解壓力。 ……	□	□	□	□
30.我會設身處地瞭解他人感受，為他著想。 ……	□	□	□	□

附錄二 教師情緒智力量表（正式量表）　　填表日期：民國____年____月____日

教師情緒智力量表（正式量表）

親愛的老師：

　　您好！本問卷目的在瞭解現場教師情緒智力概況，以作為「教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關」研究的依據。

　　本問卷所得的資料純粹作為學術研究之用，本問卷不需具名，相關資料也不外洩，請放心填答。您的意見對於本研究非常寶貴，請詳閱填答說明之後，再依實際情況逐題作答。懇請您在百忙當中撥冗填寫，後進在此由衷感謝。

敬祝

教安

國立台東大學幼兒教育學系碩士班

指導教授　簡淑真　博士

研究生　林文婷　　敬上

中華民國九十六年一月

【第一部分　教師基本資料】

性　　別：□1.男　□2.女

教師出生年月：民國_____年_____月

教育程度：□1.高中（職）　□2.專科　□3.大學　□3.碩士以上

幼教年資：_____年

婚姻狀況：□1.已婚　□2.未婚　□3.離婚　□4.分居　□5.喪偶

□6.其他_____（請說明）

【第二部分　教師情緒智力量表】

填答說明：

　　請詳閱下列每一句，並依照您最直接的感覺與平時的情形作答，在「非常符合」、「大部分符合」、「不大符合」、「非常不符合」中，選出一個你認為與平時最接近的答案，並在□打✓。

教師情緒智力量表

	非常符合	大部分符合	不大符合	非常不符合
1.當我感到恐懼害怕時，我知道為什麼。 ……	□	□	□	□
2.我能夠很清楚地以語言或文字表達我自己的感覺。 ……	□	□	□	□
3.我能在逆境中仍保持樂觀。 ……	□	□	□	□
4.我和他人相處時，能使對方感到受尊重。 ……	□	□	□	□
5.我能夠很快地察覺到自己情緒產生變化。 ……	□	□	□	□
6.我能掌握自己的情緒變化。 ……	□	□	□	□
7.我能從別人的話中知道他的情緒起伏狀態。 ……	□	□	□	□
8.我不會因為與人爭執而得罪人。 ……	□	□	□	□
9.我能很快地察覺到自己正在生氣。 ……	□	□	□	□
10.我覺得自己善於表達情感。 ……	□	□	□	□
11.我能夠克制衝動，以免後悔。 ……	□	□	□	□
12.我能運用很好的心情來增強自己的信心。 ……	□	□	□	□
13.我能瞭解別人話中所隱含的想法和感受。 ……	□	□	□	□
14.悲傷難過時，我會知道理由。 ……	□	□	□	□
15.我可以透過表情或肢體動作適度地表達我的情緒。 …	□	□	□	□
16.我能夠使激動的情緒很快地平復。 ……	□	□	□	□
17.遇到挫敗或失敗，我會往好的一面去想。 ……	□	□	□	□
18.我重視與人保持良好的人際關係。 ……	□	□	□	□
19.我能分辨興奮與愉快兩種情緒的不同。 ……	□	□	□	□
20.我會讓別人知道我的需求。 ……	□	□	□	□
21.我能控制自己的脾氣。 ……	□	□	□	□
22.當傷心難過時，我會設法化悲憤為力量。 ……	□	□	□	□
23.我能認知對方的情緒動機等，並做出適當反應。 ……	□	□	□	□
24.當別人表現良好，我會馬上讚美他，讓他知道。 ……	□	□	□	□
25.我知道自己高興時的表情和動作。 ……	□	□	□	□
26.我能採取合適的方式紓解壓力。 ……	□	□	□	□
27.我會設身處地瞭解他人感受，為他著想。 ……	□	□	□	□

NTNU library

附錄三 幼兒情緒能力發展量表 （教師填寫）

3-6 歲幼兒情緒領域發展量表
施測人員注意事項

敬愛的老師：

您好!感謝您參與「幼兒園教保課程指引」情緒領域研究小組的「3-6 歲幼兒情緒領域發展量表」施測作業。

本問卷為因應教育部幼托整合政策「幼兒園情領域課程指引」的研擬工作，隨機抽選出您園所就學的幼兒為調查對象。請您依據幼兒的個別狀況來填寫。您專業的觀察與判斷，將做為我國 3-6 歲幼兒情緒能力指標的依據，也是建構「幼兒園情領域課程指引」的基礎。您所填寫的資料，將以匿名方式處理，只做本研究分析之用，請放心作答。

為了提升施測結果的正確性，請您**耐心閱讀**與**確實配合**下列施測作業程序與注意事項：

一、請確認您已具備本量表的施測資格：每日最少與該幼兒相處三小時以上，且已觀察到該幼兒的情緒行為，連續三個月以上的教師或教保人員。

二、請確認填寫時的注意事項：

1. 本量表「**情緒**」，**是指「三至六歲幼兒對內外在刺激的整體性反應」，包括四大部分：一、情緒的察覺與辨識，二、情緒的理解，三、情緒的表達，四、情緒的調節。**每部份下有幾個小題，每個小題在描述性語句後，會列出常見的例子，作為您評量時參考。

2. 評量時，您可依幼兒最近三個月內在每小項出現的頻率在該題前勾選☑，如勾 **1** 表示**未出現**，**2** 表示**需要提醒與協助才能做到**，**3** 表示**有時做到，有時稍加提醒即可做到**，**4** 表示**可以自己完成**，**5** 表示**教師未能觀察到此表現**。請特別注意：選項 1:「未出現」是指幼兒未出現此表現；選項 5:「教師未能觀察到此表現」是指教師未曾觀察到此表現。請老師盡量選填 1 至 4 項。

3. 請您核對幼兒資料與量表上的幼兒姓名是否正確與一致，如果有異，請更正，謝謝！

謝謝您的支持與配合！

敬祝

教安

教育部「幼兒園情緒領域課程指引」研究主持人及共同主持人

國立台東大學幼兒教育學系副教授

簡淑真

郭李宗文

敬上

中華民國九十五年十二月十一日

如果您對問卷內容或研究專案有任何的疑問，歡迎您來函或來電詢問：
電　話：郭李宗文 副教授　(089)318855 轉 2355
專案助理：王彥弼(M：0933005670)、林文婷（M：0926765451)、王映人(M：0933005670)
E-mail：郭李宗文教授 tsungwen@cc.nttu.edu.tw
王彥弼　stevens@nttu.edu.tw
林文婷　vicky200210@yahoo.com.tw
王映人　key.school@msa.hinet.net

填表日期：民國____年____月____日

幼兒情緒能力發展量表	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
一、情緒的察覺與辨識					
（一）對自己的情緒察覺與辨識					
1. 能察覺自己的情緒。 例如：早上到園時，文文站在教室門口不肯進去，老師問：「文文你怎麼了？」文文說：「媽媽，我想媽媽。」	□	□	□	□	□
2. 能比較不同的情緒。 例如：老師詢問：「小志，你喜歡小熊還是小豬？」，小志會說：「我比較喜歡小豬。」	□	□	□	□	□
3. 能辨識同一事件中自己兩種以上的情緒。 例如：A.去球池玩，我很高興也很快樂。 B.描述去「鬼屋」玩，會說：「很好玩，可是怕怕的」。	□	□	□	□	□
（二）對他人情緒的察覺與辨識					
4. 能注意到別人的情緒線索。 例如：早上到園時，看到有其他孩子眼眶紅紅時，會說：「他怎麼了？」	□	□	□	□	
5. 能比較他人和自己不同的感受或喜好。 例如：「我最討厭吃紅蘿蔔，但是我媽媽她就很喜歡。」	□	□	□	□	
6. 能從情境去猜測他人的情緒。 例如：小婷看到小偉跑步跌倒了，說：「他一定很痛。」	□	□	□	□	

幼兒情緒能力發展量表

	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
7. 能在事件脈絡中辨識他人的情緒。 例如：當老師對小朋友說很多次「安靜」後，就板起臉孔不說話，他會知道老師在生氣。	□	□	□	□	□
（三）對環境的情緒察覺與辨識					
8. 能透過察覺與辨識將自己的情緒反應到環境的事物中。 例如：A. 小宇正在吃麵包時，小狗一直看著他，他說：「狗狗你也想吃嗎？」 B. 小美看見昆蟲箱中掙扎的蝴蝶，覺得它很可憐，就把它放走。	□	□	□	□	□
二、情緒的理解					
（一）對自己的情緒理解					
9. 能了解自己在不同的狀況下會有不同的情緒。 例如：吃草莓土司時，會讓我覺得很開心很快樂；有人搶我的玩具時，會讓我覺得很生氣。	□	□	□	□	□
10. 能連結自己的情緒感受及其成因。 例如：因為媽媽今天很晚才來接他，靜宜感到生氣。	□	□	□	□	□
（二）對他人的情緒理解					
11. 能從情緒結果推測原因。 例如：小元看到小偉拿著圖畫去老師那裡，回來時笑瞇瞇的，小明會說：「怎麼樣？老師說你很棒喔？」	□	□	□	□	□
12. 能了解他人在不同的情況下，會有不同的情緒。 例如：小美知道小智平常最愛玩玩具，但是今天小智身體不舒服，所以不想玩玩具。	□	□	□	□	□

幼兒情緒能力發展量表	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
13. 能理解自己的情緒表達會影響他人的反應。 例如：A.小婷剪紙剪壞了，小華說：「我以前也不會，沒關係再剪一張。」 B.小玲不喜歡吃青菜，小華說：「以前我也不喜歡吃，先少少的吃以後就會喜歡了。」	□	□	□	□	□
14. 能關懷他人產生情緒的原因。 例如：看到好朋友在哭，會跑去問：「你怎麼了？為什麼在哭？」；遠遠聽到同學笑成一團，會趕快跑過去問：「你們在笑什麼？」。	□	□	□	□	□
15. 能同理他人的情緒。 例如：大雄的狗狗死了，小傑會說：「我知道你很難過。」	□	□	□	□	□
16. 能理解他人和自己對同一件事情，未必有相同的感受。 例如：A.我喜歡慢慢的騎腳踏車，可是小丁不喜歡慢慢的騎。 B.看完雪人的故事，我覺得很溫暖，美惠覺得很難過。	□	□	□	□	□
（三）對環境的情緒理解					
17. 能知道故事中或影片中主要角色的情緒。 例如：看到「龜兔賽跑」故事或影片中，能知道烏龜勝利的感覺。	□	□	□	□	□
三、情緒的表達					
（一）對自己的情緒表達					
18. 能表現出自己正面的情緒。 例如：小珍完成一個作品時會開心的說：「你看，我做的鯨魚！」	□	□	□	□	□

幼兒情緒能力發展量表	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
19. 能表達自己負面的情緒。 例如：遇到挫折或委屈時，會哭或生氣。	□	□	□	□	□
（二）對他人的情緒表達					
20. 能夠接納他人對情緒表達的方式。 例如：小揚看見小傑坐在隱密角裡，知道他可能不希望別人去打擾他。	□	□	□	□	□
21. 能由他人所表現的外顯行為，說出他人的情緒。 例如：看見小宇嘟著嘴不說話，小芬說：「他可能在生氣。」	□	□	□	□	□
（三）對環境的情緒表達					
22. 對同一事件，能因對象的不同，而有不同的情緒表達方式。 例如：對於喜歡的朋友撞到他時不會生氣，遇到不喜歡的朋友撞到他時，就會很生氣的打回去。	□	□	□	□	□
23. 能以不同形式來表達自己對家人、朋友或寵物的情感。 例如：以擁抱、親吻、講電話、送卡片、送禮物表達正向情感；以賤踏、捶打、咬...等表達負向情感。	□	□	□	□	□
24. 能使用語言/非語言方式（如自言自語、遊戲、符號）來表達與回應生活事件所引發的情緒。 例如：玉珍會利用圖畫或語言表達出對活動的喜悅或其他感受。	□	□	□	□	□

NTU Library

幼兒情緒能力發展量表	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
25.能對環境中的事物，表達自己的同理情緒。 例如：A.小傑把小昆蟲踩死，小英對小傑說：「你把蟲蟲踩死，牠的媽媽找不到牠，會很難過」 B.小朋友看到影片中比賽的情境，小朋友能知道並跟著一起加油。	□	□	□	□	□
四、情緒的調節					
（一）對自己的情緒調節					
26. 能適切因應自己的情緒。 例如：跌倒時，會拍一拍身體站起來繼續走，而非坐在原地哭泣。	□	□	□	□	□
27. 能將有些情緒放心裡，不會立即表達出來。 例如：A.慶生會時，學校送給小華的禮物，明明不是想要的，他會私下再說。 B.被小朋友欺負或玩具被搶而感到委曲時，會忍住不哭，等看到老師或父母來時才放聲大哭。	□	□	□	□	□
28. 能運用策略調節自己的情緒。 例如：A.玩具帶到學校，被同學弄壞了，原先有些生氣，但想一想，自己說：「沒關係，阿山又不是故意的。反正玩具也已經舊了，我也不想玩了。」 B.丁丁和琪琪都要搶玩具車，兩個人都很生氣，丁丁說：「那麼猜拳」，兩個人都同意這個方法，就不再生氣了。	□	□	□	□	□
（二）對他人的情緒調節					
29. 能承擔他人給予的負面感覺。 例如：偉偉很想玩恩恩的模型飛機，可是恩恩不願意借他玩，偉偉雖然很難過，但是可以接受。	□	□	□	□	□

幼兒情緒能力發展量表	1 未出現	2 需提醒與協助才能做到	3 有時做到有時稍加提醒即可做到	4 可以自己完	5 未曾觀察到此表現
（三）對環境的情緒調節					
30. 碰到出乎意料的狀況，能表現出適當的情緒並尋求解決的方法。 例如：餐點不慎打翻會感到不好意思或很緊張，但會自行處理善後。	□	□	□	□	□
31. 能找到事實並表現行為來轉換自己的情緒。 例如：小文早上到學校時和小雅打招呼，小雅沒回答，小文有些生氣，小文會說：「小雅大概沒看到我」，然後再到小雅面前打一次招呼，於是小雅回應了。	□	□	□	□	□

同　意　書

本人於九十學年度第二學期國立屏東教育大學（原國立屏東師範學院）心理與輔導學系碩士學位論文內所編制之「大學生情緒智力量表」，同意開放予國立台東大學幼兒教育學系碩士班研究生林文婷，作為學術研究使用。

立書人：蘇逸珊

中華民國九十五年十二月廿日

同　意　書

本人於九十五年「幼托整合後幼兒園教保活動綱要及能力指標：情緒領域」研究專案中，所編制之「3-6歲幼兒情緒能力發展量表」，同意開放予國立台東大學幼兒教育學系碩士班研究生林文婷，作為學術研究使用。

立　書　人：簡淑真

中華民國　九十六年　二月　十四日