

教育與家庭學刊

Journal of Education and Family

第十三期 中華民國一一一年



已婚女性運務人員婚姻品質與幸福感之研究

柯澍馨 丁靜芳

1

Marsone教授的華語文學習歷程～初探性研究

胡瑞雪

22

臺中市國小家長親職壓力與身心健康之關係研究：社會支持的調節效果

許建中 張卉欣 劉佳欣 吳姿萱 楊學函 陳怡儒

53

幸福在哪裡？從恆毅力與工作壓力探討影響國小教師幸福感之研究

葉青昀

76

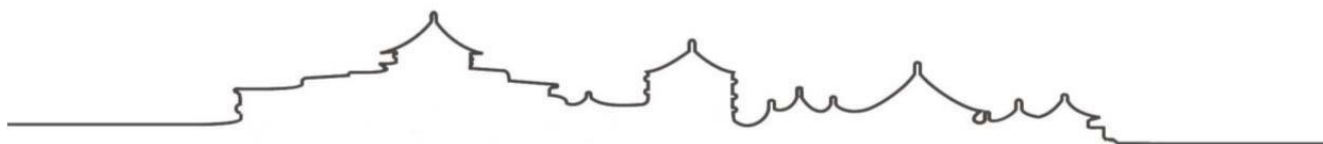
從兒童視角看見臺灣傳統文化的新面貌－以自編歌仔戲繪本為例

蕭韓格 陳嘉成

101



中國文化大學教育學系 印行



教育與家庭學刊

第十三期 目錄

已婚女性運務人員婚姻品質與幸福感之研究 柯澍馨 丁靜芳	1
Marsone教授的華語文學習歷程～初探性研究 胡瑞雪	22
臺中市國小家長親職壓力與身心健康之關係研究：社會支持的調節效果 許建中 張卉欣 劉佳欣 吳姿萱 楊學函 陳怡儒	53
幸福在哪裡？從恆毅力與工作壓力探討影響國小教師幸福感之研究 葉青昀	76
從兒童視角看見臺灣傳統文化的新面貌－以自編歌仔戲繪本為例 蕭韓格 陳嘉成	101

Education and Family

No. 13

Contents

A Study on Marital Quality and Well-being of Married Female Operations Shu-Hsin Ko, Chin-Fang Ting	1
Mandarin Chinese Learning Process for a Multilingual Individual: An Initial Qualitative Analysis of the Case of Professor Pierre Marsone Jui-Hsueh Hu.....	22
The Relationship between Parenting Stress and Physical and Mental Health of Elementary School Parents in Taichung City: The Moderating Effect of Social Support Chien-Chung Hsu, Hui-Hsin Chang, Chia-Hsin Liu, Zi-Xuan Wu, Syue-Han Yang, Yi-Ru Chen	53
Where is the Well-being? The Influence Caused by Grit and Work Stress for the Well-being of Elementary School Teachers Jing-Yun Ye	76
Seeing the New Look of Taiwan's Traditional Culture from the Perspective of Children—A Case Study of A Self-Designed Taiwanese Opera Picture Book Han-Ke Hsiao, Chia-Cheng Chen	101



已婚女性運務人員婚姻品質與幸福感之研究

柯澍馨¹ 丁靜芳²

摘要

本研究旨在瞭解已婚女性運務人員「婚姻品質」與「幸福感」的現況與相關性，並剖析已婚女性的「婚姻品質」與「幸福感」與「個人背景因素」間的關係。希冀本研究結果提供已婚女性及其家人、政府相關單位，作為提升已婚女性優質生活及婚姻教育規畫與實施之參考。

本研究係採「調查法」進行，並以「配額比例」之方式，選取居住於北區空運出口部已婚女性運務人員為主要的調查對象。共發出問卷 220 份，有效回收 212 份問卷，有效回收率為 96.4%。所使用之研究工具包括：「個人基本資料表」、「婚姻品質量表」與「幸福感量表」，所得之資料以統計應用軟體 SPSS for Windows 22.0 進行描述性統計、單一樣本 t 檢定、獨立樣本 t 檢定、單因子變數分析、雪費事後比較法、皮爾森積差相關及多元迴歸分析等統計方法加以分析。主要研究結果如下：1. 已婚女性運務人員之「婚姻品質」傾向於良好之狀況，其中以「尊重接納」層面的婚姻品質為最佳，而以「一致程度」為最低。2. 已婚女性運務人員之「幸福感」傾向於中高程度，其中以「樂觀」層面的幸福感為最高，而以「正向情緒」為最低。3. 已婚女性運務人員之「婚姻品質」與「個人背景因素」（如年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入等）具顯著關係。4. 已婚女性運務人員之「幸福感」與「個人背景因素」（如年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入等）具顯著關係。5. 已婚女性運務人員之「婚姻品質」與「幸福感」間呈現顯著高程度的正相關。希冀本研究結果，能提供已婚女性運務人員提升婚姻品質與幸福感之參考，以及婚姻教育推廣機構規劃實施已婚者優質生活經營之參考。

關鍵詞：已婚女性運務人員、婚姻品質、幸福感

¹ 柯澍馨：中國文化大學生活應用科學系 副教授

² 丁靜芳：生活應用科學研究所 碩士

A Study on Marital Quality and Well-being of Married Female Operations

Shu-Hsin Ko¹, Chin-Fang Ting²

Abstract

The purpose of this study is to explore the current situation and correlation of “marital quality” and “well-being” of married female operations; and to analyze the connections among “marital quality”, “well-being” and “personal background factors” of married female operations. In addition, the findings of the study could provide the resources to married female operations, family members and related education institutions when executing marriage education issues. In this study, survey method was conducted, and the target population was the married female transport personnel of air transport department, who live in north district. 220 samples are obtained by purposive sampling. The procedure used a reliable and valid self-report questionnaire to collect data for this study. 212 (96.4%) married woman completed the questionnaire with valid response, therefore, non-response error was minimal. The research instrument includes: “Personal Background Scale, PBS”, “Marital Quality Scale, MQS” and “Well-Being Scale, WBS”. Data were analyzed by SPSS 22.0 version: Descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, and Scheffe’s method. The major findings of this study were as follows: 1. The “marital quality” of married female tends to be in a good condition. Among them, “respect and acceptance” is the best and “consistency” is the lowest in the marital quality. 2. The “well-being” of married female tends to be at a high level. Among them, the evaluation about “optimistic” level is the highest, while the “positive emotion” is the lowest. 3. There were significant relationships between “marital quality” and “personal background factors” (such as age, the years of marital, the educational level, the number of children and the individual average monthly income) for married woman. 4. There were significant relationship between “well-being” and “personal background factors” (such as age, the years of marital, the educational level, the number of children and the individual average monthly income) for married woman. 5. There is a significantly high positive correlation between the “marital quality” and “well-being” of married female. According to the findings of this study, it is hoped that the research references helps married woman strengthen their attitude toward marriage and life satisfaction. It also provides references to marriage education centers and related institutions, in order to improve the quality of life for married woman.

Key words: married female operations, marital quality, well-being

¹ Associate Professor, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University, Taiwan.

² Master, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University, Taiwan.

壹、研究背景與目的

一、已婚女性運務人員之工作概況與對婚姻品質的影響

「婚姻」是人類生活中最基本與最重要的一種制度，而婚姻關係也是人類所有關係中最親密的關係（王秀枝，2003）；個人的一生中約有三分之二的時間是在有婚姻關係的家庭中度過（蔡文輝，2003）。「婚姻品質」（marital quality）是影響婚姻穩定的重要因素，婚姻品質愈佳的夫妻，其夫妻間的互動也較佳、幸福感也較高，其婚姻關係也就更為穩定（Pimentel, 2000）。田安里等（2006）就曾指出：良好的婚姻品質不僅可降低婚姻的壓力與離婚率，更可促進社會的穩定。因此，夫妻關係的良窳似乎影響著個體一生的發展與幸福感。

然而，在臺灣航空貨物運送程序中，因多涉及國際貿易流程相關事務；如報關、託運、訂艙、貨物堆棧、清關等事宜，及多有散貨託運之情況，託運人為節省人力及降低運送成本，多將託運事宜委由熟悉航空貨運流程之空運承攬業者辦理。而空運承攬業者於承攬各託運人所委託之貨物，則將各散貨與以併裝並交由航空公司運送（耿佑銘，2014）。對於在整個作業流程中，居中介地位的空運承攬業扮演著極為重要的角色。因此，空運承攬業中之空運出口部運務人員其迅速作業之效率，對航空貨運業即有著關鍵性的重要影響。

目前在空運出口部門工作的運務人員主要以女性為主，主要原因在於該部門的工作內容多以文書處理為主，常需要與客戶進行文件與書信的往來。由於女性運務人員較為細心，對於工作的態度也較為細膩，對於制式化的文件與書信往返工作內容較有耐心，因此在空運出口部門主要以女性運務人員為主。

然而，空運出口部之女性運務人員不同於一般上班族，對於所面臨的工作及家庭生活之調適，往往需花費更多的心力去經營。在工作方面，由於空運出口部工作職務的特殊性和時效性，為了讓客戶的貨物能夠準時進入機場準備出貨，必須等待客戶的貨物到來，而客戶的貨物有可能會超過正常工時的時間才到達，此時運務人員就必須加班等到客戶的貨物到達並處理完成後才可以下班，此種情況時常發生，因此導致空運出口部之女性運務人員每日工作時數較長，工作壓力也較大，個人的身心健康與婚姻品質就會受到影響。此外，空運出口部之女性運務人員的工作型態上，工作時數較長且需在平日固定的 8 小時工作外，常需加班至深夜 11、12 點，例假日亦無法固定休息，因此較易影響到個人的婚姻與家庭生活。是故，對空運出口部之女性運務人員而言，如何能夠平衡工作、婚姻與家庭生活，即成為一重要的課題。

綜合上述，空運出口部已婚女性運務人員由於其工作型態上，工作時數較長、工作時間較不穩定且例假日又無法固定休息，導致空運出口部已婚女性運務人員與家人的互動時間可能相對減少，因此會影響到個人的婚姻與家庭生活。因此，本研究欲以空運出口部已婚女性運務人員為關注焦點，深入探討其在此特殊工作型態下的「婚姻品質」之概況。此為本研究動機之一。

二、關注已婚女性運務人員幸福感的動機與重要性

「幸福感」(well-being)是現代人必需關注與重視的課題(李秀芬, 2014)。根據聯合國所公布的「2022 年世界幸福報告」(The 2022 World Happiness Report)指出，臺灣民眾的幸福感在全球 146 個國家中高居第 26 名，更居於亞洲之冠，雖較 2021 年 24 名退步 2 名，但得分為 6.51 分，較 2021 年上升 0.05 分，優於日(54)、韓(59)、中(72)、港(81 名)、新加坡(27)、馬來西亞(70)泰國(61)等地，蟬聯東亞「幸福感最高」國家(行政院主計總處, 2022)。由上顯示，臺灣民眾之「幸福感」有提升且持續受重視之現象。

再者，追求幸福是人類普世之價值。由於「幸福感」為正向心理學的一項重要指標，而正向心理學為近年來心理學的熱門課題，因此，國內外有關「幸福感」的研究有逐漸增多之趨勢(王友惠、翁慧卿, 2017; 余民寧等, 2018; 林佳蓁, 2018; 張柏青、王志宏, 2018; 張家瑋等, 2017; 張家銘等, 2018; 莊紋娟等, 2018; 陳依婷等, 2018; 鄭詩怡、鄭博真, 2018; 鄭博真、鄭詩怡, 2018)。對於第一線的空運出口部門已婚女性運務人員而言，在忙碌的工作中，其幸福感之狀況為何更受到關注。因此，本研究欲深入探討空運出口部已婚女性運務人員之「幸福感」，此為本研究動機之二。

三、「婚姻品質」與「幸福感」之間似乎具有密切關係

由國內外相關研究顯示：「婚姻品質」與「幸福感」之間似乎具有相關性。相關研究發現：已婚女性者的「婚姻品質」愈高，其幸福感也就愈高(羅宇媛, 2007; 李秀芬, 2014)。Proulx, et al., (2007) 曾分析一項長達 15 年共 93 篇有關於「婚姻品質」與個體「幸福感」的相關研究發現，夫妻「婚姻品質」愈佳，其「幸福感」也就愈高；由此顯示，婚姻品質與幸福感之間存有顯著之相關性。

國外相關研究也發現：「婚姻品質」是預測個人幸福感的重要變項之一(Bookwala, 2009; Cohen, et al., 2009; Carr, et al., 2014; Carr, et al., 2016; Margelisch, et al., 2017; Proulx, et al., 2007)。

綜觀上述文獻可知，「婚姻品質」似乎能顯著地預測幸福感。唯國內目前有關婚姻品質與幸福感之實證性研究尚有探討空間，故本研究欲以空運出口部已婚女性運務人員為對象，深入探討瞭解婚姻品質與幸福感的關係，並將此研究呈現出的結果與過往之研究相互比較，進一步瞭解婚姻品質與幸福感之相關性，此為本研究動機之三。

是故，基於上述研究背景與動機，本研究之具體目的如下：

- (一)瞭解已婚女性運務人員「婚姻品質」與「幸福感」之狀況。
- (二)探討已婚女性運務人員之「個人背景因素」與其「婚姻品質」、「幸福感」之關係。
- (三)探討已婚女性運務人員「婚姻品質」與「幸福感」之相關性。
- (四)根據研究結果與建議，提供已婚女性運務人員提升婚姻品質與幸福感之參考，以及婚姻教育推廣機構規劃實施已婚者優質生活經營之參考。

貳、文獻探討

一、婚姻品質之意涵

「婚姻品質」的定義至今仍未有一致性之概念。由國內有關婚姻品質之相關文獻發現，駱俊宏（2007）認為婚姻品質是夫妻感情生活、物質生活、餘暇生活、性生活與雙方凝聚力，在某一時期的綜合性狀況。黃芳銘與蕭英玲（2011）則認為婚姻品質是夫妻對其婚姻或配偶所持之態度或主觀感覺。而謝雨生與周玉慧（2012）認為婚姻品質是夫妻雙方對其婚姻生活的一種總合性評估。

由上可知，婚姻品質與家庭生活、夫妻相處及婚姻維繫之關係密不可分。因此本研究將婚姻品質定義為：空運出口部已婚女性運務人員在婚姻生活中，對夫妻間情感交流、一致程度、尊重接納、家務分工共識，以及夫妻互動滿意度等層面之關係評估。

此外，「婚姻品質」是一個多面向的概念，學者對於婚姻品質內涵之看法也有不同。Spanier（1976）提出婚姻品質四大指標，包括：（1）滿意度：與配偶間爭吵的次數，以及對整體婚姻的滿意度；（2）情感表達：包含性關係與和諧程度等；（3）一致性：夫妻的生活習慣、個人價值觀或對事物看法的差異程度；（4）凝聚力：與配偶互動及分享的情形。此外，Spanier 與 Lewis（1980）在「婚姻品質三段論」中提到，婚姻品質會受「生活型態滿意度」與「夫妻互動酬償」之影響，包括：家務分工的滿意、雙方情感交流、有效的溝通、夫妻間的配合度、互動頻率等因素。本研究之婚姻品質係以 Spanier（1976）提出的婚姻品質四大指標為主軸，將婚姻品質之內涵分為「情感交流」、「一致程度」、「尊重接納」、「家務分工共識」、「夫妻互動滿意度」五層面的加總來分析與探討（引自李秀芬，2014）。

二、婚姻品質之相關研究

國內對於婚姻品質之研究，利翠珊與蕭英玲（2008）以臺北縣市 352 對夫妻為研究對象，探討華人婚姻品質維繫的機制，結果顯示：婚姻中忍讓信念及夫妻情感均對忍讓行為有正向且直接的影響，且忍讓行為對外顯衝突有負向而直接的影響。駱俊宏（2007）的一份研究則發現夫妻的婚姻品質愈高，其幸福感就愈高，婚姻關係就愈趨穩定。另外，涂瓊文（2011）以 456 位已婚且有小孩的國小教師研究發現，國小教師之性別與婚姻品質具相關性；且夫妻相處壓力與婚姻品質間呈現顯著負相關，亦即夫妻相處壓力愈大，其婚姻品質就愈差。蔡書婷（2012）針對 141 對結婚三年新婚夫妻探討夫妻經濟資源、情感資源與婚姻品質之研究指出，整體經濟資源（個人、配偶）愈多，婚姻滿意度就愈高；然而若經濟資源與情感資源相較下，情感資源則較能影響新婚夫妻的婚姻品質。楊雅婷（2012）使用中央研究院「家庭動態資料庫」已婚樣本做家庭時間投資與婚姻品質之探討發現，先生投入家庭的時間若較妻子多，則對婚姻品質的主觀評估就較低且為負向影響，而教育程度「男低女高」的婚配模式中對於婚姻品質的主觀評估也較低。

此外，吳麗佳（2018）一份針對 211 位公立幼兒園女性家長的研究發現，年齡、子女數對婚姻品質無顯著差異。柯澍馨與林宛宜（2016）以 481 位臺中市已婚夫妻婚姻品質的研究發現：結婚年數對婚姻品質無顯著差異；教育程度、個人平均月收入等對婚姻品質則有顯著差異；其中，研究所以上教育程度者，其婚姻品質較國小程度者為高；個人平均月收入為 80,000 元以上者，其婚姻品質較 21,926 ~ 34,560 元者為高。

其次，在國外有關婚姻品質的研究中，Proulx, et al., (2007) 使用 Meta 分析探討婚姻品質與個人幸福感間之關聯，綜合 93 項研究的分析結果發現：會干擾婚姻品質與個人幸福感關係的變項包括：性別、婚姻持續時間、測量來源、數據蒐集年份，以及依變項，而當個人幸福感被視為依變項，其變數間關聯強度亦會增強。

LaPierre 與 Hill（2013）的研究探討 1987-1988 年間 4,835 位黑人和白人已婚夫婦之教育差異對婚姻品質的影響，同時加入性別、種族和階級進行分析，研究結果發現婚姻品質會受不同性別、種族和階級之影響，以及透過教育程度能夠了解婦女角色的轉變會影響婚姻品質。

綜合上述文獻可知，婚姻品質在夫妻維持婚姻生活扮演重要角色，婚姻品質顯然是維繫家庭夫妻關係持續穩定存在的主軸。因此，本研究想進一步地瞭解現今空運出口部已婚女性運務人員婚姻品質之現況，並再加入其他可能影響因素，如不同年齡、結婚年數、教育程度、子女數、個人平均月收入等背景變項，以釐清其與婚姻品質間的關係，再進一步針對研究結果做為日後空運出口部已婚女性運務人員在經營婚姻生活時之參考。

三、幸福感之意涵

1960 年代末期西方社會提出「幸福感」之概念，開始關注幸福感之相關議題與研究。根據行政院主計總處（2022）發布的國情統計通報指出，依聯合國世界幸福報告統計，受疫情影響，我國 2019～2021 年平均主觀幸福感為 6.51 分，較前次調查（2018～2020 年）略減 0.07 分。在 146 個國家排名第 26，在亞洲國家仍優於新加坡、日本、南韓及中國大陸。

許多學者認為「幸福感」是個體的一種主觀經驗，包括正向情感、負向情感與生活滿意三部分（陸洛，1998）。Carruthers 與 Hood（2004）認為「幸福感」是指：令人聯想到快樂、活力、樂觀、自我實現、有目的的生活、自我接受和生活滿意等概念；是一種正向樂觀的情緒（高苑圻，2009）。幸福感是主觀與複雜的，具有正向的心理感受與經驗（邱惠娟、童心怡，2010）。顏國樑與徐美雯（2012）將主觀幸福感視為是個體對生活品質的一種主觀正面感受。Nelson-Coffey, et al.,（2019）認為幸福感是對生活的滿意度，常見情緒與不常見情緒的綜合感受。

綜觀上述，本研究之幸福感定義，採「情緒」與「認知」兩層面，再加入「身心健康」之面向，對生活整體之滿意評估。是故，本研究之幸福感係指：北區空運出口部已婚女性運務人員對目前生活整體的滿意程度與愉快程度，包括：正向情緒、樂觀、生活滿意及個人成就等四個層面。

四、幸福感之相關研究

陸洛（1998）指出有關幸福感的研究起源於哲學家嘗試對幸福感做出解釋；在探討的過程中，歷經了四個階段之轉變，從一開始認為幸福感屬於道德層面的評量，演變至今著重在生活滿意度與正負向情緒的整體評估。近年來，幸福感的研究已受國內外學者普遍的重視，因此，有關幸福感的研究文獻也越來越多。

吳祐竹（2019）以 941 名桃竹苗國中正式與代理教師之研究發現，年齡、婚姻狀況、教育程度等對幸福感有顯著差異；其中，51 歲以上受試者的幸福感高於 40 歲以下的受試者、已婚者的幸福感高於未婚者、研究所畢業者的幸福感高於師範或師專畢業的受試者。陳郁如（2018）針對 284 位國小教師幸福感研究發現，受試者之整體幸福感受達中低程度；代理代課受試者的幸福感高於正式老師；研究所以以上學歷受試者的幸福感高於一般大學學歷的受試者。張家瑋等（2017）以 519 位嘉義縣熟年者為對象發現，女性受試者之幸福感高於男性受試者；45 到 50 歲、51 到 55 歲、61 到 64 歲受試者之幸福感高於 56 到 60 歲受試者；專科、大學、研究所以以上學歷受試者之幸福感高於高中以下學歷者。劉郁孜（2014）以 201 位舞蹈班學員之研究發現，受試者的幸

福感呈中上程度；年齡較長者之幸福感較年齡較輕者為高；已婚者之幸福感較未婚者高。孫若馨與柯澍馨（2010）針對臺北地區 532 位夫妻進行的調查研究指出，個人平均月收入 45,001~60,000 元、60,001~80,000 元、80,001 元以上之夫妻，其幸福感顯著高於個人平均月收入 21,926~34,560 元之夫妻。

綜合上述有關幸福感之研究，本研究係以空運出口部已婚女性運務人員為研究對象，探討不同年齡、結婚年數、教育程度、子女數、個人平均月收入等背景變項在空運出口部已婚女性運務人員幸福感上之差異情形。

參、研究方法

一、研究架構

本研究採調查法，根據前述之研究背景、文獻與目的，提出本研究之架構圖(圖 1)。

(一) 自變項

個人背景因素：包括年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入，共 5 項。

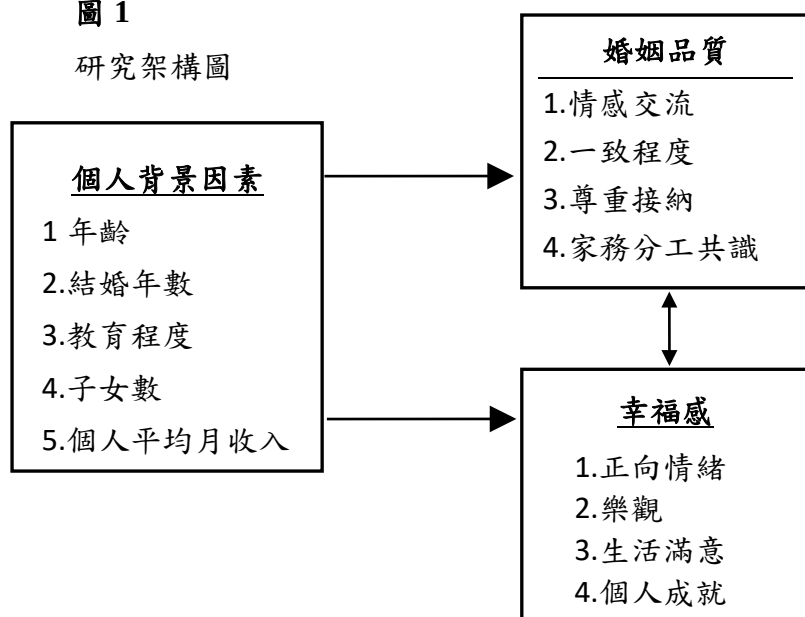
(二) 依變項

1.婚姻品質：包括情感交流、一致程度、尊重接納、家務分工共識及夫妻互動滿意度等五層面。

2.幸福感：包括正向情緒、樂觀、生活滿意及個人成就等四個層面。

圖 1

研究架構圖



二、研究對象

本研究係以臺北地區及桃園地區航空貨運承攬運輸業空運出口部已婚女性運務人員為研究之「母群體」(population)。研究採調查法進行資料之蒐集，並以配額比例 (quota sampling) 抽樣方式，選取 149 位臺北地區 (臺北市與新北市) 與 71 位桃園地區航空貨運承攬運輸業空運出口部已婚女性運務人員，共 220 位為施測對象。

本研究共發放 220 份問卷，回收 220 份問卷，回收率達 100%，在剔除填答不完全之問卷 8 份後，實得有效樣本 212 份，以作為本研究實際分析之用，有效問卷回收率為 96.4%

三、研究工具

本研究問卷包括二部分：個人背景資料調查表、婚姻品質量表與幸福感量表。茲分述如下：

(一) 個人背景資料調查表 (Personal Background Scale, PBS)

本調查表主要為瞭解受試者之個人背景基本資料，包括：年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入，共 5 題。

(二) 婚姻品質量表 (Marital Quality Scale, MQS)

本研究「婚姻品質量表」係採用李秀芬 (2014) 所編製之「婚姻品質量表」。量表共計 40 題，分為五個層面：情感交流、一致程度、尊重接納、家務分工共識、夫妻互動滿意度，以檢測空運出口部已婚女性運務人員的婚姻品質。本量表已取得李秀芬本人之同意授權量表之使用。

本量表採用「李克特氏」(Likert) 五點計分方式，受試者依照個人對婚姻品質之實際情況，從「非常不符合」、「不符合」、「不確定」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1 分至 5 分。依據受試者對於婚姻品質層面所累積之分數，判定自我對婚姻品質之評價。量表所得平均分數越高，表示受試者對婚姻品質之評價度越高；反之，所得分數越低，表示受試者對於自我的婚姻品質評價就越低。

本量表檢測所得的累積變異量為 69.73%，顯示婚姻品質量表有良好之效度。此外，檢測所得之整體 Cronbach' α 為 .98，各分量表之信度亦達 .93~.95，顯示婚姻品質量表具有良好之內部一致性。

（三）幸福感量表 (Well-Being Scale, WBS)

本研究之「幸福感量表」係採用李秀芬（2014）所編製之「幸福感量表」。量表共計 20 題，分成四個層面：正向情緒、樂觀、生活滿意，以及個人成就，以檢測空運出口部已婚女性運務人員幸福感感受。本量表已取得李秀芬本人之同意授權量表之使用。

本量表採用「李克特氏」五點計分方式，受試者依自我對幸福感之主觀感受之實際情況，填答「非常不符合」、「不符合」、「不確定」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1 分至 5 分。根據受試者對於幸福感所累積之平均數，判定其自我對幸福之評價。量表所得之平均分數越高，表示受試者之幸福感感受越高；反之，所得平均分數越低，表示受試者其幸福感的感受越低。

本量表檢測所得之幸福感量表的累積變異量為 78.01%，顯示幸福感量表有良好之效度。此外，檢測所得之整體 Cronbach' α 為 .97，各分量表之信度達 .90~.93，顯示幸福感量表具有良好的內部一致性。

四、資料處理與分析

本研究以 SPSS 22.0 統計套裝軟體進行資料分析，所採用之統計分析方法為：描述性統計、t 檢定、單因子變異數分析、雪費事後比較及皮爾森積差相關分析等統計方法分析。

肆、研究結果

一、已婚女性運務人員「婚姻品質」之現況描述

表 1 為全體受試者「婚姻品質」之狀況表，受試者於量表所累積之平均分數愈高，表示受試者對自我的婚姻品質持較高的評價；反之，則表示受試者對自我的婚姻品質持較低的評價。

由表中得知，整體而言，受試者整體「婚姻品質」之平均得分為 3.89 分，係介於「不確定」及「符合」之間，但傾向於「符合」之狀況。由於婚姻品質之平均得分為 3.89，為了能考驗婚姻品質與理論中點是否有顯著差異存在，故將理論中點之考驗值設定為「3」進行 t 考驗，結果發現：受試者之整體「婚姻品質」得分顯著高於理論中點 ($p < .001$)，顯示空運出口部已婚女性運務人員之整體「婚姻品質」傾向於「良好」之情況。

此外，由婚姻品質各構面來看，受試者於「尊重接納」層面平均得分最高 ($M=3.99$)，其次依序為：「情感交流」($M=3.88$)、「夫妻互動滿意度」($M=3.88$)、「家務分工共識」($M=3.86$)，以「一致程度」平均得分最低 ($M=3.85$)。另將上述結果與理論中點 3 進行 t 考驗後發現：「情感交流」($p<.001$)、「一致程度」($p<.001$)、「尊重接納」($p<.001$)、「家務分工共識」($p<.001$) 及「夫妻互動滿意度」($p<.001$) 構面之得分皆顯著高於理論中點，顯示受試者的婚姻品質傾向於「良好」情況。

表1

全體受試者「婚姻品質」之狀況總表 ($N=212$)

變項	平均數排序	平均數 (M)	標準差 (SD)	t
婚姻品質				
情感交流	2	3.88	.40	31.72***
一致程度	4	3.85	.45	27.67***
尊重接納	1	3.99	.39	36.96***
家務分工共識	3	3.86	.52	23.74***
夫妻互動滿意度	2	3.88	.40	31.85***
總量表		3.89	.35	36.96***

註：1.本量表為五點式量表，1＝非常不符合、2＝不符合、3＝不確定、4＝符合、5＝非常符合。

2. *** $p<.001$

二、已婚女性運務人員「幸福感」之現況描述

表 2 為全體受試者「幸福感」之狀況表，受試者於量表所累積之平均分數愈高，表示受試者所感受到的幸福感程度越高；反之，則表示受試者所感受到的幸福感程度越低。

由表中得知，整體而言，受試者整體「幸福感」之平均得分為 3.94 分，係介於「不確定」及「符合」之間，但傾向於「符合」之狀況。由於幸福感之平均得分為 3.94，為了能考驗幸福感與理論中點是否有顯著差異存在，故將理論中點之考驗值設定為「3」進行 t 考驗，其結果發現受試者之整體「幸福感」得分顯著高於理論中點 ($p<.001$)，顯示空運出口部已婚女性運務人員之整體「幸福感」傾向於「中高之程度」之情況。

此外，由幸福感各構面來看，受試者於「樂觀」層面平均得分最高 ($M=3.98$)，其次是「個人成就」($M=3.95$)，以「生活滿意」和「正向情緒」平均得分均為最低 ($M=3.94$)。另將上述結果與理論中點 3 進行 t 考驗後發現，「正向情緒」($p<.001$)、「樂

觀」($p<.001$)、「生活滿意」($p<.001$)及「個人成就」($p<.001$) 構面之得分皆顯著高於理論中點，顯示空運出口部已婚女性運務人員在「正向情緒」、「樂觀」、「生活滿意」及「個人成就」構面，皆感受到較高程度的「幸福感」。

表2

全體受試者「幸福感」之狀況總表 ($N=212$)

變項	排序	平均數 (M)	標準差 (SD)	t
幸福感				
正向情緒	3	3.94	.35	39.40***
樂觀	1	3.98	.45	31.86***
生活滿意	3	3.94	.44	31.17***
個人成就	2	3.95	.41	33.86***
總量表		3.94	.35	38.82***

註：本量表為五點式量表，1=非常不符合、2=不符合、3=不確定、4=符合、5=非常符合。

2. *** $p<.001$

三、已婚女性運務人員「個人背景因素」與「婚姻品質」之關係

表 3 為不同個人背景受試者在「婚姻品質」上之差異情形。由表中可得知：不同「年齡」之受試者在整體「婚姻品質」($F=13.57$, $p<.001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「婚姻品質」會因「年齡」之不同而有顯著差異。其中，「年齡」為「21~30 歲」、「31~40 歲」、「41~50 歲」受試者之婚姻品質，顯著優於「51 歲以上」之受試者，而「21~30 歲」受試者顯著優於「41~50 歲」之受試者，也就是說，「年齡越輕」之受試者，其整體「婚姻品質」較「年齡越大」之受試者為佳。

此外，由表中得知：不同「結婚年數」之受試者在整體「婚姻品質」($F=9.77$, $p<.001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「婚姻品質」會因「結婚年數」之不同而有顯著差異。其中，「結婚年數」為「10 年以下」、「11~15 年」、「16~20 年」者，其婚姻品質顯著優於「21 年以上」受試者；也就是說，「結婚年數」在「10 年以下」、「11~15 年」、「16~20 年」者，其整體「婚姻品質」較「21 年以上」者為佳。

再者，不同「教育程度」之受試者在整體「婚姻品質」($F=4.00$, $p<.05$) 達顯著水準。意即受試者之整體「婚姻品質」會因「教育程度」之不同而有顯著差異。其中，「教育程度」為「大學畢業（含）以上」者，整體婚姻品質顯著優於「專科畢業」之受試者；也就是說，「大學畢業（含）以上」受試者，其整體「婚姻品質」較「專科畢業」者為佳。

另由表中得知：不同「子女數」之受試者在整體「婚姻品質」($t = 4.00, p < .01$) 達顯著水準。意即受試者之整體「婚姻品質」會因「子女數」之不同而有顯著差異。其中，「子女數」為「1 個（含）以下」受試者，整體婚姻品質顯著優於「2-3 個」之受試者；也就是說，「1 個（含）以下」子女者，其整體「婚姻品質」較「2-3 個」子女者為佳。

再者，由表中得知：不同「個人平均月收入」之受試者在整體「婚姻品質」($F = 10.62, p < .001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「婚姻品質」會因「個人平均月收入」之不同而有顯著差異。其中，「個人平均月收入」為「25,001 ~ 35,000 元」、「35,001 ~ 45,000 元」、「45,001 ~ 55,000 元」受試者，整體婚姻品質顯著優於「55,001 元以上」之受試者；也就是說，「個人平均月收入」在「25,001 ~ 35,000 元」、「35,001 ~ 45,000 元」、「45,001 ~ 55,000 元」之受試者，其整體「婚姻品質」較「55,001 元以上」受試者為佳。

表3

不同個人背景受試者在「婚姻品質」上之差異情形 ($N = 212$)

變項	項目	次數 (n)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值 (F)	事後比較 (Scheffe')
年齡	(1) 21~30 歲	34	4.12	.29	13.57***	1, 2, 3>4 1>3
	(2) 31~40 歲	55	3.96	.30		
	(3) 41~50 歲	66	3.88	.35		
	(4) 51 歲以上	57	3.70	.33		
結婚年數	(1) 10 年以下	49	4.03	.41	9.77***	1, 2, 3>4
	(2) 11~15 年	43	3.98	.25		
	(3) 16~20 年	65	3.88	.30		
	(4) 21 年以上	55	3.71	.34		
教育程度	(1) 高中(職)畢業	55	3.85	.28	4.00*	3>2
	(2) 專科畢業	92	3.84	.35		
	(3) 大學畢業(含)以上	65	3.99	.40		
子女數	(1) 1 個(含)以下	92	3.97	.38	3.09**	
	(2) 2-3 個	120	3.83	.32		
個人平均 月收入	(1) 25,001 ~ 35,000 元	32	4.00	.38	10.62***	1, 2, 3>4
	(2) 35,001 ~ 45,000 元	60	3.98	.34		
	(3) 45,001 ~ 55,000 元	74	3.92	.29		
	(4) 55,001 元以上	46	3.66	.34		

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

四、已婚女性運務人員「個人背景因素」與「幸福感」之關係

表 4 為不同個人背景受試者在「幸福感」上之差異情形。由表中可得知：不同「年齡」之受試者在整體「幸福感」($F=7.84, p < .001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「幸福感」會因「年齡」之不同而有顯著差異。其中，「年齡」為「21~30 歲」、「31~40 歲」受試者之幸福感，顯著優於「51 歲以上」之受試者，也就是說，「年齡」為「21~30 歲」、「31~40 歲」受試者，其整體「幸福感」較「51 歲以上」受試者為佳。

此外，由表中得知：不同「結婚年數」之受試者在整體「幸福感」($F=6.88, p < .001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「幸福感」會因「結婚年數」之不同而有顯著差異。其中，「結婚年數」為「10 年以下」受試者之幸福感，顯著優於「11~15 年」、「16~20 年」、「21 年以上」受試者，也就是說，「結婚年數」在「10 年以下」者，其整體「幸福感」較「11~15 年」、「16~20 年」、「21 年以上」為佳。

再者，不同「教育程度」受試者在整體「幸福感」($F=3.49, p < .05$) 達顯著水準。意即受試者之整體「幸福感」會因「教育程度」之不同而有顯著差異。其中，「教育程度」為「大學畢業（含）以上」受試者之幸福感，顯著優於「高中（職）畢業」之受試者，也就是說，「教育程度」為「大學畢業（含）以上」者，其整體「幸福感」較「高中（職）畢業」者為佳。

另由表中得知：不同「子女數」之受試者在整體「幸福感」($t=2.11, p < .01$) 達顯著水準。意即受試者之整體「幸福感」會因「子女數」之不同而有顯著差異。其中，「子女數」為「1 個（含）以下」受試者之幸福感，顯著優於「2-3 個」之受試者，也就是說，「子女數」為「1 個（含）以下」者，其整體「幸福感」較「2-3 個」子女者為佳。

最後，由表中得知：表 4-17 單因子變異數分析結果顯示：不同「個人平均月收入」之受試者在整體「幸福感」($F=5.51, p < .001$) 達顯著水準。意即受試者之整體「幸福感」會因「個人平均月收入」之不同而有顯著差異。其中，「個人平均月收入」為「35,001 ~ 45,000 元」、「45,001 ~ 55,000 元」受試者之幸福感，顯著優於「55,001 元以上」之受試者，也就是說，「個人平均月收入」為「35,001 ~ 45,000 元」、「45,001 ~ 55,000 元」者，其整體「幸福感」較「55,001 元以上」者為佳。

表4

不同個人背景受試者在「幸福感」上之差異情形 (N=212)

變項	項目	次數 (n)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值 (F)	事後比較 (Scheffe')
年齡	(1) 21~30 歲	34	4.12	.29	7.84***	1, 2>4
	(2) 31~40 歲	55	4.00	.30		
	(3) 41~50 歲	66	3.94	.35		
	(4) 51 歲以上	57	3.78	.38		
結婚年數	(1) 10 年以下	49	4.06	.43	6.88***	1 > 2, 3, 4
	(2) 11~15 年	43	3.99	.24		
	(3) 16~20 年	65	3.96	.28		
	(4) 21 年以上	55	3.77	.37		
教育程度	(1)高中(職)畢業	55	3.87	.34	3.49*	3>1
	(2)專科畢業	92	3.92	.34		
	(3)大學畢業(含)以上	65	4.03	.37		
子女數	(1) 1 個(含)以下	92	4.00	.37	2.11*	
	(2) 2-3 個	120	3.90	.33		
個人平均 月收入	(1)25,001 ~ 35,000 ；	32	3.95	0.43	5.51***	2, 3>4
	(2)35,001 ~ 45,000 ；	60	4.02	0.32		
	(3)45,001 ~ 55,000 ；	74	3.98	0.27		
	(4)55,001 元以上	46	3.76	0.40		

註：* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

五、已婚女性運務人員「婚姻品質」與「幸福感」之相關性

表 5 為受試者「婚姻品質」與「幸福感」之相關分析。由表中得知：受試者之整體「婚姻品質」與整體「幸福感」($r=.80$, $p<.001$) 達極顯著高程度之正相關，意即受試者之整體「婚姻品質」愈佳，其整體「幸福感」就愈高。在婚姻品質分量表部分，「情感交流」與整體「幸福感」($r=.65$, $p<.001$)、「一致程度」與整體「幸福感」($r=.59$, $p<.001$)、「尊重接納」與整體「幸福感」($r=.67$, $p<.001$)、「家務分工共識」與整體「幸福感」($r=.69$, $p<.001$)及「夫妻互動滿意度」與整體「幸福感」($r=.63$, $p<.001$)等部分，皆達顯著高程度正相關。意即表示，受試者之在婚姻品質之「情感交流」、「一致程度」、「尊重接納」、「家務分工共識」及「夫妻互動滿意度」層面愈佳，則其整體幸福感就愈高。

另外，在「婚姻品質」與「幸福感」之各層面相關分析中亦顯示：變項間皆達顯著顯著高程度之正相關。

表5

皮爾森相關係數矩陣：受試者「婚姻品質」和「幸福感」之相關性 (N=212)

變項	幸福感 (r)	正向情緒 (r)	樂觀 (r)	生活滿意 (r)	個人成就 (r)
婚姻品質	.80***	.65***	.61***	.62***	.56***
情感交流	.65***	.53***	.50***	.51***	.45***
一致程度	.59***	.49***	.44***	.45***	.43***
尊重接納	.67***	.56***	.55***	.49***	.48***
家務分工共識	.69***	.54***	.52***	.57***	.49***
夫妻互動滿意	.63***	.50***	.47***	.48***	.43***

註：*** $p < .001$

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 已婚女性運務人員之「婚姻品質」傾向於良好之狀況，其中以「尊重接納」層面的婚姻品質為最佳，而以「一致程度」為最低。
- (二) 已婚女性運務人員之「幸福感」傾向於中高程度，其中以「樂觀」層面的幸福感為最高，而以「正向情緒」為最低。
- (三) 已婚女性運務人員之「婚姻品質」與「個人背景因素」(如年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入等)具顯著關係。
- (四) 已婚女性運務人員之「幸福感」與「個人背景因素」(如年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入等)具顯著關係。
- (五) 已婚女性運務人員之「婚姻品質」與「幸福感」間呈現顯著高程度的正相關。意即已婚女性運務人員之「婚姻品質」愈佳，「幸福感」就愈高。

二、建議

(一)夫妻宜以相互尊重與包容為出發點，持續溝通和協調，取得彼此對婚姻生活的共識，以利美滿婚姻之經營

本研究發現：本研空運出口部已婚女性運務人員之「婚姻品質」在「一致程度」層面為最低，其次依序為「家務分工共識」與「夫妻互動滿意度」。其中，在「一致程度」層面，約有二成一受試者對於：「我們夫妻對於投資理財有一致性的想法」、「我認同配偶的用錢態度與觀念」、「我們夫妻常可經由協商而做出共同的決定」、「我們夫妻對於生活中的事務大多有一致性的想法」等，感到不確定。因此，建議已婚女性運務人員在與配偶相處時，宜懂得尊重與包容，認真傾聽配偶的意見與想法，透過相互的溝通，了解彼此對於事情的看法，有任何問題也要經過充分的協調，藉此不斷磨合，取得彼此之間對於事物的看法、用錢的態度、價值觀的共識，進而讓夫妻之間在想法與觀念上擁有最大的一致程度。

(二)夫妻宜培養共同興趣，擴大彼此交友圈，找到與建立共同目標，以利個人在婚姻生活中幸福感的提升

本研究發現：已婚女性運務人員之「幸福感」在「正向情緒」為最低，其次依序為「生活滿意」與「個人成就」。其中，在「正向情緒」層面，約有一成二的受試者對「我覺得生活中的許多事物都很有趣」感到不確定；也有一成一的受試者對「我心中常感到喜悅」感到不確定。因此，建議空運出口部已婚女性運務人員，除隨時保持愉悅的心情，在工作之餘，也可盡可能的找到婚姻生活中的樂趣或是自己喜歡的事物。再者，夫妻也可找到共同的興趣，讓婚姻生活中的幸福感受提升。

(三)夫妻宜積極培養情感，用心經營婚姻，透過正向良好之溝通，相互扶持與合作，有利幸福感之提升

本研究發現：已婚女性運務人員的「婚姻品質」與「幸福感」間有顯著高程度的正相關性。其中，整體「婚姻品質」與「正向情緒」之幸福感的相關性最高。因此，建議空運出口部已婚女性運務人員宜積極培養與配偶之感情，用心經營婚姻，提升婚姻之品質；此外透過正向良好的溝通，與配偶取得良好的默契，相互扶持與合作，有利婚姻生活中幸福感之提升。

(四)提早進行退休規劃，尋找工作以外值得追求的事物，保持積極向上之心態，讓個人生活過得更充實與多元，以利幸福婚姻之經營

本研究發現：不同個人背景因素的已婚女性運務人員在「幸福感」上有顯著差異，其中，年齡在「21~40 歲」的女性已婚運務人員，其整體幸福感較「51 歲以上」者為佳；另外結婚年數在「10 年以下」的女性已婚運務人員，其整體幸福感較「11~20 年」、「21 年以上」者為佳。因此，建議 51 歲以上的已婚女性運務人員宜開始進行退休規劃，尋找有興趣的人事物，使個人生活更為多元與豐富，以利幸福感的提升。此外，結婚年數在 11 年以上的已婚女性運務人員，宜持續保持正向與樂觀之情緒，積極經營與活化婚姻生活，以利婚姻生活幸福感之提升。

三、對後續研究之建議

本研究之個人背景因素僅包括：年齡、結婚年數、教育程度、子女數及個人平均月收入等因素，根據相關文獻查考，建議後續研究可加入其他背景因素，例如：宗教信仰、居住狀況、家庭結構、婆媳關係、子女年齡等因素。此外，也可納入家庭壓力、工作壓力和生活品質等變項來探討其與「婚姻品質」、「幸福感」之關係。

參考文獻

- 王友惠、翁慧卿 (2017)。社會資本及幸福感相關性之跨國與跨年齡層比較。人口學刊，54，123-170。
- 王秀枝 (2003)。婚姻和親密關係教育。載於林淑玲等 (合著)，家庭教育學 (頁 501-556)。濤石文化。
- 田安里、黃財尉、楊素圓 (2006)。雙薪家庭夫妻間有一樣的婚姻滿意度嗎？從夫妻角色態度與性別承諾的觀點研究。國立臺北教育大學學報，19 (2)，255-280。
- 行政院主計總處(2022，6月30日)。國情統計通報。
<https://www.stat.gov.tw/public/Data/251816143198HDY1K.pdf>。
- 余民寧、陳柏霖、陳玉樺 (2018)。巔峰型教師的樣貌：圓滿幸福、知覺工作壓力、靈性幸福感及心理健康之關係。教育心理學報，50 (1)，1-30。
- 李秀芬 (2014)。化妝品專櫃已婚女性從業人員婚姻品質與幸福感之研究-以臺灣資生堂公司為例〔未出版之碩士論文〕。中國文化大學生活應用科學系。
- 林佳蓁 (2018)。國民中學主任角色壓力、工作倦怠對幸福感影響之研究。學校行政，115，91-120。
- 邱惠娟、童心怡(2010)。教師幸福感內涵之探究。學校行政，67，168-180。
- 吳祐竹 (2019) 國民中學正式與代理教師生涯自我效能與幸福感 關係之研究—以桃竹苗地區為例〔未出版之碩士論文〕。國立清華大學教育行政碩士在職專班。
- 吳麗佳 (2018)。幼兒園女性家長親職壓力、婚姻品質與婚姻滿意度之相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學輔導與諮商學系。
- 柯澍馨、林宛宜 (2016)。已婚夫妻依附風格與婚姻品質之研究。華岡農科學報，37，93-116。
- 耿佑銘 (2014)。空運承攬業者受貨與艙位資源配置關鍵決策因素之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣海洋大學航運管理學系。
- 孫若馨、柯澍馨 (2010)。臺北地區夫妻寂寞感、婚姻品質與幸福感之研究。中華家政學刊，47，77-94。
- 高苑圻 (2009)。國小教師的樂觀信念、情緒調解與幸福感之相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學教育學系。
- 陳郁如 (2018)。金門縣國民小學組織氣氛與教師幸福感之研究〔未出版之碩士論文〕。

銘傳大學教育研究所。

陸洛 (1998)。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，8 (1)，115-137。

黃芳銘、蕭英玲 (2011)。婚姻品質與憂鬱傾向：多變量潛在成長曲線模式的分析。**量化研究學刊**，3 (1)，78-102。

張柏青、王志宏 (2018)。高中職教師工作壓力與情緒勞務對於主觀幸福感之影響：兼論園藝療癒之調節效果。**休閒產業管理學刊**，11 (1)，37-56。

張家瑋、黃秀卿、韓靜芬、張家銘 (2017)。熟年居民休閒運動參與、正向情緒對主觀幸福感之影響。**運動休閒管理學報**，14 (2)，22-35。

張家銘、孫美蓮、林素婷、邱靜瑩 (2018)。國高中體育教師之教師專業能力、自我效能感對幸福感之影響。**運動休閒管理學報**，15 (4)，36-53。

莊紋娟、蔡貴蘭、陳凱智 (2018)。大學生參與休閒運動動機、休閒運動態度與個人幸福感之研究。**休閒事業研究**，16 (1)，1-13。

陳依婷、胡惟喻、劉怡君 (2018)。幼托整合後幼兒園教師快樂嗎？從工作價值觀、角色壓力與主觀幸福感三者關係之探討。**中華科技大學學報**，73，81-100。

蔡文輝 (2003)。**婚姻與家庭：家庭社會學**。五南出版社。

鄭博真、鄭詩怡 (2018)。技職大學生心理資本與心理幸福感之相關研究。**教育研究與發展期刊**，14(1)，103-123

鄭詩怡、鄭博真 (2018)。技職大學生心理資本與主觀幸福感之現況與相關研究：以三所私立科技大學為例。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，14 (1)，1-28。

劉郁孜 (2014)。**社區舞蹈班學員休閒涉入與幸福感之研究**〔未出版之碩士論文〕。大葉大學管理學院。

駱俊宏 (2007)。探析「全面品德管理」概念對婚姻品質維繫之影響。**品質月刊**，43 (2)，7-11。

謝雨生、周玉慧 (2012)。每下愈況或漸入佳境：夫妻婚姻品質之變化與相互影響性。**臺灣社會學**，23，101-154。

顏國樑、徐美雯 (2012)。國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究。**屏東教育大學學報**，38，93-126。

羅宇媛 (2007)。**幼兒父親婚姻品質、親子關係與幸福感相關之研究**〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學幼兒教育學系。

- Bookwala, J. (2009). The impact of parent care on marital quality and well-being in adult daughters and sons. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64(3), 339–347.
- Carr, D., Cornman, J. C., & Freedman, V. A. (2016). Marital quality and negative experienced well-being: An assessment of actor and partner effects among older married persons. *The Journals of Gerontology: Series B*, 71(1), 177–187.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C., & Schwarz, N. (2014). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 930-948.
- Carruthers, C. P., & Hood, C. D. (2004). The power of the positive: Leisure & well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.
- Cohen, O., Geron, Y., & Farchi, A. (2009). Marital quality and global well-being among older adult israeli couples in enduring marriages. *The American Journal of Family Therapy*, 37, 299-317.
- Margelisch, K., Schneewind, K. A., Violette, J., & Perrig-Chiello, P. (2017). Marital stability, satisfaction and well-being in old age: Variability and continuity in long-term continuously married older persons. *Aging & Mental Health*, 21(4), 389-398.
- Nelson-Coffey, S. K., Killingsworth, M., Layous, K., Cole, S. W., & Lyubomirsky, S., (2019). Parenthood is associated with greater well-being for fathers than mothers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1-13.
- Pimentel, E. E. (2000). Just how do I love thee? Marital relations in urban China. *Journal of Marriage and the Family*, 62(1), 32-48.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage & Family*, 69(3), 576-593.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38(1), 15-28.
- Spanier, G. B., & Lewis, R. A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 825–839.

Marsone 教授的華語文學習歷程～初探性研究

胡瑞雪¹

摘要

本研究探討一位精通多語的法籍漢學家 Marsone 教授的華語文學習歷程，藉此了解多重文化背景學習環境中的語言學習生態，並了解具備多語能力者的學習動機與策略、自主學習、多語能力和自我認同。研究對象是從 2012 年法國法蘭西文學院頒發的漢學儒蓮獎受獎者，而選擇該獎項受獎者作為研究對象的理由，乃是因為該獎項被稱為國際漢學界的諾貝爾獎。

本研究以「質」性研究法，透過與 Marsone 教授進行深度訪談，佐以「敘事探究」的方式詳讀此漢學家的自傳及其經驗的敘說，並藉由「半結構性」的訪問，以取得其有效及可信的華語文學習歷程資料。

本研究結果顯示出 Marsone 教授獨特且複雜度高的學習歷程，其華語文學習動機以內在動機為主，除了透過 Marsone 教授的華語文學習經驗來分析其學習動機以及學習動機中的人格特質、學習意志、學習價值取向和志向水平如何影響其學習策略和行為；亦藉此洞悉 Marsone 教授的華語文自主學習、多語言使用能力及自我認同，以了解其華語文學習的發展與變化。研究結果可作為華語文教師教學及學習者的學習策略提供相關參考，進而促使華語文教學及學習體系之發展更趨完善。

關鍵字：Marsone、華語文學習動機、華語文學習策略、自主學習、多語能力、自我認同

¹ 胡瑞雪：銘傳大學華語文教學學系 副教授

Mandarin Chinese Learning Process for a Multilingual Individual: An Initial Qualitative Analysis of the Case of Professor Pierre Marsone

Jui-Hsueh Hu¹

Abstract

This study explored the process of Mandarin Chinese learning of Pierre Marsone, a multilingual French sinologist, to understand the ecology of language learning with a multicultural background and the learning motivations, strategies, autonomy, multilingual abilities, competence, self-identity, and Marsone was a recipient of the 2012 Stanislas Julien Prize in Chinese studies, awarded by the French Academy of Letters. He was chosen because this award is regarded as equivalent to the Nobel Prize in international sinology.

In this study, qualitative research methods, including in-depth interviews with Professor Marsone and narrative inquiry, were used to read Professor Marsone's autobiography and the narrative of his experiences in detail. In addition, semistructured interviews were conducted to obtain useful and credible information regarding his process of learning Mandarin Chinese.

The results obtained in this study elucidate Professor Marsone's unique and complex learning process. The results also highlight how Professor Marsone is mainly internally motivated to learn Mandarin Chinese and how such motivation, in addition to personality traits, a strong willingness to learn, learning value orientation, and a high level of ambition, affects his learning strategies, behaviors, and experiences. Furthermore, the results provide insights into Marsone's Mandarin Chinese learning autonomy, multilingual competence, and self-identity and into the development of and changes in his Mandarin Chinese learning process. These findings can be used as a reference for Mandarin Chinese teachers and learners to develop their teaching and learning strategies and develop a Mandarin Chinese education system.

Key words: Pierre Marsone, Mandarin Chinese learning motivations, Mandarin Chinese learning strategies, learning autonomy, multilingual competence, self-identity

¹ Jui-Hsueh Hu: Associate professor, Department of Teaching Chinese as a Second Language, Ming Chuan University.

一、前言

過去的全球共通國際語－英語；至二十一世紀大量的華語學習者，目前約有三千萬人學習華語。到目前為止，已有很多學者透過量化的方式從事語言習得的相關研究（曹睿榮，2018; Harahap, 2022），但鮮少以長期觀察的方式，針對精通多語漢學家的華語文學習歷程進行探究。不同學習者有著他獨特的學習語言方式；而動機、策略、自我認同、自主性和其多語言背景是相互關聯的。擴大視野成為這項研究的主要目的，分析一位擁有多語背景的法籍漢學家學習華語文的歷程；探究擁有多元文化的成長背景與擁有兩種文化背景者，他的文化背景、語言學習的過程有何特點。

研究對象為法國巴黎高等研究實踐學院歷史語言科學系的法籍漢學家 Marsone 教授¹。由於 M 教授從小就到過許多國家生活，生長背景受到不同文化的衝擊；而這些不同的國家、語言對 M 教授造成不同程度的影響。無論是學習語言環境的影響，或是其個人的學習動機方面都值得作為華語文教學研究的議題。從 M 教授的特殊背景來探究其學習華語的學習動機、學習策略、自主學習、多語能力、自我認同等都是本研究的焦點。

Pavlenko（2001）主張外語學習歷程的重要性，因為學習歷程能夠提供豐富的資料來源、以及有關自我認同、第二語言習得和社會化的發展變化。此外，相關學者很少在第二語言習得的研究中談到個人的敘述內容，也鮮少從第二語言習得中探究出其與第二語言社會化過程的核心議題，進而把此相關研究應用到語言學方面（Coupland, 2001; Rampton, 1997, 2001）。

在語言學習方面，個人的敘述內容也提供了深入的獨特理解。敘事研究日益蓬勃的發展，成為一種了解個人的經歷、自我認同、文化和生活的方式（Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998）。學習者的學習歷程反映了典型的心理差異，涉及到有關情感因素、年齡、學習策略、自我認同等層面（Benson & Nunan, 2005）。以上敘述顯示：學習的時候，學習者會評估自己的學習自主性，而其他各種不同的調查研究都有其重要性。

過去許多研究以「量」的研究方式來探討外籍生學生華語之動機、自主學習及自我認同（蕭至恩，2019；Cai, 2022；陳怡伊，2020；陳美萍，2014），缺乏長期觀察的個案研究。為了彌補此缺憾，本研究以「個案研究」、「質」的研究方式來探討法籍漢學家 M 教授成長的背景，以深入了解 M 教授以往的學習狀況、學習環境的影響、學習華語自主性的動機，以及其華語學習、習得的相關經驗。此外，本研究亦以質化的深度訪談的方式，著墨在探討 M 教授在臺灣學習華語時，與臺灣社會環境的互動下，

¹ 法文本名 Pierre Marsone，以下本文以 M 表示。

產生出不同的學習動機與成效、各種學習環境中的華語文學習經歷與過程，並以敘事探究 (Narrative Inquiry) 來分析臺灣學習經驗對其學習動機 (Learning Motivations)、學習策略 (Learning Strategies)、自主學習 (Autonomy Learning)、自我認同 (Self-Identity)、多語能力 (Multilingual Competence) 的經驗。

本研究問題為：(1)何種因素促使 M 教授華語文學習動機為何？(2) M 教授華語文學習策略為何？(3) M 教授如何自主學習華語文？(4) M 教授的多語能力為何？(5) M 教授自我認同為何？

二、文獻探討

為了從各個角度切入多元文化學習者的語言學習歷程。本段回顧相關理論，包含學習動機、學習策略、自主學習、多語能力、自我認同等層面深入探討，並從此五大方向延伸出其他相關理論。

(一) 學習動機

與本研究主題關係極為密切的「學習動機 (Learning Motivation)」，攸關本研究之核心內涵。然而，長期以來，動機一直是語言學習心理學的一個重要研究重點。Dörnyei (2001a) 提到最具影響力的第二語言 (Second Language, L2) 動機理論是由 Robert Gardner 所提出來的，Gardner 的動機理論主要是探討動機與目標的關係。根據 Gardner (1985) 的觀點，動機包含三要素：動機強度、學習該語言的慾望與對語言學習的態度。在 L2 領域方面，自從 Gardner 和 Lambert (1959, 1972) 率先以社會學的觀點提出學習動機理論模式，將動機二分為統合性動機和工具性動機。Dörnyei 和 Csizer (2003)、Noels 等人 (2003) 認為統合性動機指的是學習者對 L2 團體的積極傾向，以及想融入該團體或成為該團體成員的慾望；學習者不但希望學習該國語言、文化，且期望能與該國母語者溝通、交流，以便順利融入該國社會。此外，Dörnyei 和 Clement (2000) 發現統合性動機是對學生學習語言最具影響力的要素，對語言學習亦有較大的助益。然而，工具性動機指的是透過該語言能力，能夠達到某些目的，例如獲得較理想的工作、薪資、提高社經地位等。

此外，動機又可區分為兩個部分：內部動機 (Intrinsic Motivation) 和外部動機 (Extrinsic Motivation)。Deci (1975) 將內部動機定義為：內部動機沒有明確獎賞的活動。有些人會為自己參與一些活動，並不是因為活動會帶來外部獎賞。內部動機的產生目的是覺得某些活動有內在價值的結果。外部動機是因預期會獲得外部獎賞 (如：金錢、獎品、成績、地位、稱讚) 而形成。根據楊曉寧 (2009) 研究表明，內

部動機可以促使學生有效的進行學校中的學習活動，具有內部動機的學生渴望得到相關知識經驗，具有自主性、自發性。

Bailey (1986) 區分內在動機與外在動機的結構，再與 Gardner 等學者的工具性傾向、整合性傾向動機做結合，成為動機二分法，如表 1：

表 1

動機二分法

	內部動機 (Intrinsic Motivation)	外部動機 (Extrinsic Motivation)
整合性動機 (Integrative Orientation)	第二語學習者希望融入第二語文化中。例如：移民或結婚。	某人希望學習者學習第二語屬於外部動機之外，亦符合整合性動機學習第二語。例如：父母送子女到雙語學校就讀。
工具性動機 (Instrumental Orientation)	第二語學習者希望利用第二語達成其人生目標。例如：當漢學家。	外部力量希望第二語學習者學習第二語。例如：日本企業送其企業人才來臺灣接受華語訓練。

資料來源：研究者自製

此外，Vroom (1994) 提出期望理論 (Expectancy Theory)，主張人們的動機取決於行動所達成績效的價值評價（即效價 Valence）和其對應成果或報酬期望值（Expectancy）的乘積，此成果或報酬須為當事人所重視。期望理論的重點意指個人意願努力的方向、強度和持續力，公式如下：

$$M = V * E$$

其中，M 代表動機，是直接促使人們採取某一行動的內驅力；V 則是效價，代表個人對某一行動成果或報酬的價值評價或對價值的認知，效價越高，動機越強；E 代表期望值，若學生相信期望自己的努力即可取得優秀的成績，期望值就高。顯然，此公式說明：假如一位學生把學習華語文的目標看得很大，估計能實現其目標的概率也很高，則此目標激發動機的力量越強。

經過發展，期望公式修正為： $M = V * E * I$ 。其中，I 代表工具性 (Instrumentality)，是影響實現的非個人因素，例如在戰爭的環境下，學生的效價和期望值再高，其學習動機仍無法正常提高。因此，學習者的學習動機基本上是受以上三個因素所影響。

眾多受動機心理學啟發的研究向前推動了 L2 動機研究。但這些研究遇到了重大挑戰，例如二語寫作的動機，如何增強學習者的二語動機，以及如何衡量二語動機等議題。Dörnyei (2020) 透過其著作適時地應對這些挑戰，也帶動現階段及未來的 L2 動機研究。Dörnyei (2005) 基於心理學的可能自我理論 (Possible-selves Theory)，提出了 L2 動機自我系統模型 (L2MSS)，大量研究隨後在各種社會文化背景下檢驗了這種模式。定向性動機流 (DMC; Dörnyei et al., 2016)，作為最新的框架，與其他多學科理論一起進入 L2 動機領域，例如如心流理論 (Flow Theory)、目標設定理論 (Goal-setting Theory) 和自我決定理論 (Self-determination Theory)。Dörnyei (2020) 重新審視這些框架，反思它們所帶來的挑戰，並概述推動它們可能的發展方向。例如，Dörnyei 假設定向性動機流具有自我推進的動機能力，可以透過調查如何防止消極情緒和產生長期動機。

此外，Dörnyei (2020) 提出 L2 動機的三個新興研究領域。首先是無意識動機 (Unconscious Motivation)，大多數的研究是在意識層面。Weiner (1986) 提出：「對我們之中大部分人在大部分時候而言，對於動機研究，一條康莊大道通往未知比起一條泥濘小路通往已知還更無價值」。換句話說，一條通往已知的泥濘小路勝過於一條通往未知的康莊大道。然而，最近對動機心理學的研究進一步聚焦在無意識的動機，並揭示了更全面的動機。許多已經開發了創新的測量儀器，例如內隱關聯測試 (Implicit Association Test, IAT) 和情感錯誤歸因程序 (Affect Misattribution Procedure, AMP)。Dörnyei 進一步闡述了在未來開展這項工作的價值，並建議探索無意識動機的其他技術 (Al-Hoorie, 2020)。

第二個研究新興領域是憧憬，被定義為在未來情景中的一個心理形象，憧憬能夠提高動機水平。然而，直到 L2MSS 的誕生，這個概念才被理解為動機的一個重要部分。雖然憧憬在 L2MSS 中的作用已經在理論上被討論過，也已經在經驗上進行測試，但憧憬和心理因素之間的關係仍有很大的研究空間，例如情緒、無意識的動機，找出心理形象為什麼以及如何能夠激發和引導行為。

第三個乃是由於缺乏對堅持和持久性動機的研究關注而產生的研究新興領域。研究如何保持動機和在動機涉入 (Motivational Engagement) 中探索勇氣或毅力將有助於 L2 動機研究的理論和教學方法。理論上可以透過進一步整合相關的正向心理因素，便可以擴展和挑戰現有的 L2 動機模型，如此便可能導致新構架的出現。實際上，長期的動機可以驅使學習者埋頭致力於他們的 L2 學習持續一段時間，避免消極情緒，重新激勵自己學習與挫折共處，並提高他們的學習成就。

(二)學習策略

學習策略分為三大範疇：(1)認知策略（Cognitive Strategies），是指較直接與語言材料相關的策略，是教師在教學上較能夠具體操弄的策略。(2)後設認知策略（Metacognitive Strategies），指的是學習者自行監控與評估學習過程的策略。(3)社會情意策略（Socio-affective Strategies），是與人際互動層面有關的策略。

二十多年來，華語文學習策略的研究多以高階學習者為討論議題，前人在聽說學習策略皆有所成果（楊惠元，1996；張本楠，2008；劉頌浩，2008；Hsu-McWilliam, 2005）。此外，針對華語語音學習策略方面，前人皆主張奠基於知覺與產出相關性的兩項策略：發音重現（audio representation）和口語複述（oral reproduction）兩者（朱川，1997；葉德明，2005；曾金金，2008；蔡雅薰，2009）。讀寫學習策略方面，經過多位學者的研究成果證實「雙語合作統整閱讀理解模式」（Bilingual Cooperative Integrated Reading and Comprehension, BCIRC），此模式不僅適用於大班上課，又適用於不同程度、不同國籍的學生，亦能兼顧學生認知與情意的學習方式；比以競爭或自學方式進行學習的學生學習成就較高、對學校及教師或教材都較為肯定、同儕之間較易彼此接納等（Duin, 1984；Orlich, 2012；彭妮絲，2011）。文化學習策略方面，體驗華人文化，以提升對華語的熱情；利用華語影片學習或欣賞優良的華人文化；結合地域文化，感知多元的區域文化特色；注意國別文化差異與禁忌等皆是華語學習者學習華人文化的策略（李曉琪，2006；楊婷，2021）。

(三)自主學習

自主學習在學習的過程中扮演很重要的角色，過去有許多學者對自主學習下不同的定義（Holec, 1981; Little, 1991; Benson, 2013）。關於自主學習的定義，以 Holec (1981) 提出學習者自主（Learner Autonomy）的概念最廣為人知；至此之後，此一觀點被廣泛地討論與探究。Holec（1981）認為學習就是學習者需具備管理自我學習的能力、對自我的學習負責，並且能夠對學習中任何面向進行策略學習，Holec 認為有以下五種方式體現其策略：(1)確定學習目標(2)決定學習內容與進度(3)選擇學習方法和技巧(4)監控口語習得的過程如：順序、時間、地點等(5)評量已學習得內容。

Dickinson（1987）提出在學習狀況中，學生須對自己的學習與決定負責，並認為學習須具備以下幾點，包含：(1)決定學什麼（包含決定不學什麼）(2)選擇學習進度(3)決定何時何地進行學習(4)以自學進行(5)選擇學習材料(6)自我監控(7)自我測試（於現實生活中進行測試而非考試測驗）。Dickinson 還主張不應以簡單的二分法將學習區分

為自主語言學習 (Autonomous Language Learning) 以及被引導的語言學習 (Fully Directed Language Learning)，學生自主性的學習應當與學生投入程度的多寡、對學習的負責態度有關，例如半自主 (Semi-Autonomy) 和完全自主 (Fully Autonomy) 相關。Little (1991) 對於自主學習定義為自主學習者能獨立地確定自己的學習目的、學習目標、學習內容及方法，並且建立一套自我評估標準，有計畫、組織性地監控自我學習狀況，才是完全自主的學習者，並且能將學習到的應用在其他環境中。

Ryan (1991) 則從社會心理學和社會語言學的角度，認為自主學習是一種自我決定、自我調適的過程，學習者必須擁有一個良好的人際環境，能與老師、同儕相互討論，一起對自我的學習狀況做調整。另外，Pemberton 等人 (1996) 提出自主學習唯有具備策略的規劃、監測自我學習狀況的能力。另外，Benson 和 Voller (1997) 認為學習上的成功在不同的面向上，取決於學習者對世界、對於學習所抱持的態度，並且與其學習願望有關。

「學習者自主性」(Learner Autonomy) 是指學生自行訂立適合自我的學習目標，並在執行過程中安排有效的自我評估策略，直至目標達成。儘管環境惡劣、天賦不佳、母語與目標語差異甚大，但仍能成功學習。課程結束後還能自我吸收，不斷進修 (Lee, 1998)。

學習者須具備監控自我學習的能力，Littlewood (1999) 將自主學習定義為「自我調控」的能力，並從應用語言學的角度切入，將自主學習分為主動性自主學習 (Proactive Autonomy) 與反動性自主學習 (Reactive Autonomy) 兩種，前者指學習者對確立的學習目標、方向所做的調控，後者指學習者為實現自己的學習目標所採用一系列的自主學習策略。另外，Omaggio (1979) 也對自主學習者歸納出其常用的學習策略，例如：(1)對自己所使用的學習策略很清楚。(2)積極主動地參與學習。(3)不怕犯錯。(4)好的猜測者。(5)對語言的架構和意義都盡可能瞭解。(6)盡可能應用目標語言。(7)忍受語言內部的模稜兩可。

事實上，自主學習是可以藉由教授訓練養成的。例如華語學習者亦能透過參與自主學習的培訓，提升其識讀能力及自信心，促進其更積極且持續地學習，以便在華語文長期學習的歷程中受益 (劉文媛，2020)。

(四)多語能力

從過去數十年以來的研究理論發展至今，「多語能力」和「第三語言習得」這兩項的研究理念與目標日趨一致，而這些研究目標主要為探討多語學習者的多語思考方式。關於「第二語言地位」的定義是學習者能使用兩種以上語言的能力，跟雙語主義是不同的概念。本段主要討論語言背景這項因素如何影響多語言學習者的第三語言習

得，並且從各個層面去分析多語學習者學習華語所遇到的情況。

在語言習得的相關理論當中，第三語言習得的研究是項非常新的議題，而且也越來越受到其他學者的關注。「第三語言」的定義是指學習者在學會第二語言之後，另外再學習或習得的第三種（甚至是第四、第五種）語言（Hammarberg 2001: 22），但此學習者的語言學習或習得過程將會變得相當複雜。在第三語言習得的語法研究裡，許多學者對第一語言及第二語言在語言習得的重要性為何的這項議題，具有相當大的爭議。在許多研究裡都可以看出來，有時候母語為語言轉換的主要根源，有時候則是第二語言。舉例來說，語言學習者會使用母語來轉換目標語的詞彙，但是使用第二外語來轉換目標語語法的順序。如同 Williams 和 Hammarberg（2009）及其他學者的建議，可能有不同的原因相互影響，而這些原因都是取決於學習者個人的狀況、根據個人對目標語的知識理解、以及對目標語的認知。

Williams 和 Hammarberg（2009）的研究顯示：不僅第二語言影響第三語言，而第一語言（母語）和第二語言分別扮演不同的角色影響第三語言。根據 Falk 和 Bardel（2010）的研究發現，在第三語言學習或習得的過程中，會受到以下兩項重要的因素所影響：(1)「語言關聯性」(Language Relatedness)：當時 Cenoz（2001）觀察一位語言學習者，母語為西班牙語，第二語為巴斯克語（Basque）、第三語則是英語；從該學習者的語言學習歷程中發現，由於西班牙語和英語比較接近，所以學習者會使用西班牙語轉換成英語，而不是使用巴斯克語轉換成英語進行學習。但「語言關聯性」也並不表示學習者的母語和目標語的結構會是完全相同的；舉例來說，語法方面可能相同，所以能夠容易理解且順利轉換，可是以整體層面與角度來看，畢竟還是兩種不同的語言。(2)「第二語言地位」(L2 Status)：Williams 和 Hammarberg（2009）發現學習者學習第三語的時候，易受到強勢的第二語的影響；而其他的研究成果亦有相同的發現（姚水英，2021）。

此外，根據 Klein（1995）的研究指出，多語言學習者的語法是否不同於單語言學習者語法這項議題；在先前的研究中，Zobl（1992）透過各種判斷、測驗以得出結論，即多語言者有更多的文法可以參考。Klein 從不同的角度接觸這個問題，他測驗了第二語或第三語為多語言學習者和單語學習者。他的研究顯示多語學習者比單語學習者對學習語言更能有不錯的成果。他假設多語者習得前置詞結構較簡單、較快；多語者在學習新的語言時，可能受益於較高的語言意識，經歷於一個不太保守的學習過程；進而提出多語者有「強化詞彙知識，可能成為幫助他們學習語言的參數值」。

(五)自我認同

Erikson（1959）提出「認同」(Identity)及「認同危機」(Identity Crisis) (Erikson,

1968) 的概念，影響人文及社會科學領域。他的三個主要貢獻分為以下三點概念：(1)除了心理的發展之外，個體同時亦經歷了社會心理及自我；(2)人格發展是一生的持續過程；(3)每一個階段發展的結果有正向也有負向的。Erikson 也發展出「身心發展」的理論，在每一時期定位了人類發展的過程。

在「身心發展」(Psychosocial Development) 的理論當中，Erikson 把人類身心發展模式分為八個階段，其中第五階段是人生當中最重要時期，也是人格發展歷程中的關鍵；年紀為 12 歲到 18 歲的生殖期 (Genital Stage)，產生「自我統合對角色混亂」的抗衡；這時期會希望突破父母的控制與管束，但又害怕獨立決定和承擔後果，產生自我認同上的危機。而 Erikson 也認為良好的自我認同定義為：(1)要有穩定的自我概念、(2)不喪失自我而能接納別人、(3)較少同儕壓力、(4)接納自己且能作決定、(5)有責任感等。這一時期是探究個體，嘗試把自己有關的多個層面統合起來，形成一個自己覺得協調一致的自我整體，如果發展順利，就能自我統合。如同 M 教授在青春時期，也遇到其他環境的文化衝擊，產生了第一個「自我認同」定位概念。

此外，Anderson (2020) 主張語言是建構民族主要的工具，而產生語言的工具即是小說和報紙，所以透過印刷媒體來傳遞社群命運與地位的現象，進而建構民族主義的概念。再者，Eriksen (2002) 提出，透過國家政策下標準化、制度化的教育體系，進而成為現代民族國家認同建構的策略工具，依此來形塑民族國族內部成員的國家意識與認同。然而，多語能力對於多語者的自我認同是否有所影響，亦是本研究探討的焦點之一。

三、研究方法與進行步驟

(一)採用之研究方法與原因

Flick (2006) 主張質性研究最適合在研究初期或研究前導階段使用，如訪談、觀察、敘事分析等，廣泛地收集資料，經過統整歸納，才能有效地尋找一個甚至數個可探索的方向。由於華語學術界對精通多語者之華語文學習歷程方面的研究尚停留在初期階段，相關的文獻如鳳毛麟角 (蘇毓玲, 2012; 楊小津, 2020)，因此本文採用質性的方法進行研究。在質性的研究方法中，本文採用深度訪談方式進行資料收集。之所以採用深度訪談，是因為本文主要探討 M 教授學習華語文的歷程，著重個人感受和學習經驗的分享。唯有透過深度訪談，藉著彼此的對話，關係的建立，研究者才能了解受訪者的想法、感受、觀點，進而準確掌握問題或研究的方向與重點。

(二)研究對象

本研究對象是 2012 年法國法蘭西文學院漢學儒蓮獎（法語：Prix Stanislas Julien）的受獎者。選擇該獎項受獎者的原因是因為該獎項以法國漢學家儒蓮的名字命名，於 1872 年創立，1875 年起每年頒發一次，每次只限一人受獎，被稱為國際漢學界的諾貝爾獎。法國漢學家 M 教授，擁有法國中學華語文教師資格，曾任職於巴黎區的一所國中教授華語文，目前任職於法國巴黎高等研究院，主要研究領域為遼金元時期的政治、宗教歷史；契丹民族的歷史；道教全真教；元代中西交通史研究；日本禪學；漢字語義分析等。精通多語的 M 教授就在當年以《草原與帝國：契丹遼朝的形成》一書，成為該獎項的唯一受獎者。

(三)研究程序與步驟

本研究於準備階段中，除了擬定訪談大綱之外，研究者必須自行充實及訓練訪談技巧。通常研究計畫內容只要與「人」相關、從「人」拿到任何生理或心理資訊，皆需通過「研究倫理」審查，核發通過審查證明書後，才可進行研究行為。然而，本研究乃屬人文科學研究，即以觀察、分析之研究，根據人體研究法第 4 條第 1 款，不須取得研究倫理委員會的同意，即可進行研究。研究者向受訪者說明研究的相關細節，在取得受訪者的同意之後，先進行模擬訪談；之後，研究者於約定的訪談時間進行線上訪談。

在正式訪談階段中，由於受訪者來自法國，跟一般法籍人士一樣，對法語語調的優美感到榮耀，要求所有的訪談語言使用法語，若有必要再以中文描述。研究者欣然同意受訪者的要求，如此在訪談時，即可與受訪者建立良好的訪談關係，同時亦說明訪談目的。之後，研究者預留幾分鐘讓受訪者提問，待受訪者對訪談流程無疑問後，才進行訪談。由於本刊為中文期刊，文章內容要求以中譯呈現。因此，在資料整理階段，研究者將訪談錄音內容轉換成中文逐字稿，接著將訪談內容逐句編碼，以利之後文本分析的進行，再確認中文逐字稿內容的正確性，才進行資料分析。

首先，先請 M 教授描述他的生活故事（Life Story），從整體的內容角度和早期記憶作為研究內容來分析。從頭到尾仔細地聆聽 M 教授的故事，且須按照故事的演變及特別注意其重要的內容及主題，進而提出問題與馬教授進行「深度訪談」，記錄其學習華語文的過程。按照 M 教授的成長背景及其在不同國家留學的年代來進行深度訪談。從 M 教授在出生地—摩納哥開始，了解他出生的國家與其成長背景、家庭背景，再從他到義大利、臺灣、中國大陸求學、到現在居住的法國等國家，以了解 M 教授在這一

路成長過程與學習華語文的過程到所有不同國家、不同社會、不同語言、不同文化的影響之下所產生出的學習動機、學習策略與學習自主性、延伸到多語能力、自我認同等議題。

研究方法採用的是深度訪談的方式來採集資料，記錄本研究對象 M 教授特殊的生長背景及經過不同國家文化洗禮，經驗的累積反應至學習華語文的狀況。深度訪談的方式是訪問 M 教授關於華語文學習的各項問題，按照他成長背景的發展以及在不同國家的順序來做提問；訪問 M 教授的成長過程以及學習華語文的動機、學習策略、自主性、多語能力、自我認同等相關內容並做詳細的紀錄。本研究採用「半結構訪談」(Semi-structured Interview)，半結構的訪談方式較彈性，除了有一些事先就設定好的題目外，在受訪者回答題目後也讓 M 教授再表達更多自己的觀點以及更具體、細緻的敘述事件。訪談之後，將法文譯成中文逐字稿，再採用開放編碼方式分析逐字稿，深度訪談進行的步驟如下：

步驟一：問題主要是在引導出 M 教授的傳記基本資料，例如他的年齡、性別、學歷、語言能力及家庭背景的影響，按照時間順序排列 M 教授所居住的國家順序。步驟二：描述 M 教授學習華語文的動機和日常生活的關聯性，是什麼原因促使他對學習華語文有強烈的動機。步驟三：他運用哪些學習策略學習華語文。步驟四：探討 M 教授是有何種動機促成其自主性的學習，在學習語言上有著強烈、積極的態度。步驟五：請 M 教授以更清楚、具體地描述他學習成長經歷中，對自我認同有何看法。這項訪談主要以問答形式呈現，每一個部份都串連著彼此，環環相扣，緊密不分；如此即可清楚地了解 M 教授在他整個學習華語文過程是如何成功地學習。

每位外籍生來臺學習華語的動機及目的都不相同，本文以「個案研究」、「質」的研究方式深入探討。透過此研究，能更了解外籍生因著不同的文化背景來學習華語文所產生的影響與其學習華語文的狀況。「質」的研究方式和「量」的研究方式有很大的不同，「質」的研究方式可以更清楚、具體地知道為什麼學習者在這個階段會呈現出這樣的學習方式及態度。而「量」的研究方式是根據選定某一數量的學習者做出大概、平均的方式來表示研究的結果；並不能很透徹地研究出每個個體在學習上所表現的不同。透過「質」的研究方式，能夠透徹地研究選定的某一位學習者在學習新的語言所表現出來的學習狀況、態度和整體性的關聯。此研究資料蒐集主要採用聚焦式、專一性並以質的方式來進行，也就是把所有焦點集中在研究對象，仔細地探究資料的每一部分、每一環節，最主要的資料蒐集方式則是以訪談為主，透過訪談可精確地了解受事者的真正想法與觀點，並透過問答了解其在學習華語文過程中的關鍵點，以達成本文的研究目的。陳向明（2002）認為質的訪談功能如下：

- (1)了解受訪者的所思所想，包括他們的價值觀念、情感感受與行為規範。
- (2)了解受訪者的過去生活經歷以及他們耳聞目睹的有關事件，並且瞭解他們對這些事件的意義解釋。
- (3)對研究的對象獲得一個比較廣闊、整體性的視野，從多重角度對事件的過程進行比較深入、細緻的描述。
- (4)為研究提供指導，事先了解哪些問題可以進一步追問、哪些問題是敏感性問題。
- (5)幫助研究者與被研究者建立人際關係，雙方關係由彼此陌生到熟悉與信任。
- (6)使受訪者感到更加有力量，因為自己的聲音被別人聽見了。

透過深度訪談，研究者將採用以下幾種方式進行資料蒐集：

- (1)讓受試者描述自我的成長背景，包括何時至哪個國家留學、轉換點為何、學習語言的過程為何、觀點有何轉變等。
- (2)進行一對一的訪談，透過聆聽 M 教授描述的內容，對於小細節或是重要關鍵點的轉變等進行更細緻的訪談，希望能深入了解事件的前因後果。

經統計，本研究晤談次數共 11 次。訪談時間平均長度為 59.15 分鐘，最短為 15 分鐘，最長為 75 分鐘。在資料整理階段，研究者將法文訪談錄音內容翻譯成中文逐字稿，並將訪談內容進行逐句編碼，以便之後文本分析的進行，最後確認逐字稿內容的正確性，方才進行資料分析。

(四)研究工具

本研究採用的研究工具主要為訪談大綱，研究者以此訪談大綱蒐集 M 教授華語文學習歷程的相關資料，包括學習動機、學習策略、自主學習、多語能力、自我認同等五大項。為了撰寫本文，透過研究者初步的提問，發現 M 教授學習華語主要來自其內部的學習動機。因此，訪談部分內容乃根據楊曉寧（2009）內部的學習動機理論，以學習觀、學習意志、人格特質、學習價值取向和志向水平等方向來設計，其具體內容如表 2：

表 2

華語文學習動機訪談大綱

學習觀	(1)華語文學習情形:學華語文的過程中遇過哪些困難?遇到困難時如何克服?可依聽說讀寫四個方面來分享。上課聽不懂或作業不會時如何解決?學習華語時所採用的方法為何?為什麼? (2)曾經參加過華語相關的活動,例如華語演講比賽? (3)認知華語之前與之後的改變? a.在臺灣朋友家吃飯,第一次聽到「請慢用」的感覺與想法為何?理解這句話的意思後,感覺是否也改變了? b.在法國最重要的節日是聖誕節,在臺灣則是農曆新年。當您第一次聽到如此文化的差異,您有何反應?理解此文化的差異後,您是否改變自己的想法?
學習意志	(1)假設明天,您必須參加一項華語文相關的考試,但您的同事或朋友邀您一起聚餐或從事其他休閒活動,您有何反應?
人格特質	(1)對您來說,分數是否重要?以前上華語文課程時若得到低分,您有何反應?分數如何影響您的學習過程? (2)以前上華語文課程老師提問時,您有何反應?您主動向老師提問?上課出席的情況為何?您喜歡坐哪個座位?為什麼?
學習價值取向和志向水平	(1)希望自己的華語文達到什麼程度?目前離理想目標多遠?將來計畫達成什麼目標? (2)學習歷程中,有哪些事情讓您有成就感想繼續學華語文? (3)以前學習華語文時,您早已立下志願當華語文教師、教授?

資料來源:研究者自製

此外,本研究之資料析來自一位受訪者接受研究者半結構訪談之訪談逐字稿。本研究參考梁淑媛等(2012)、Hsieh 和 Shannon(2005)所主張之歸納取向(Inductive Approach)質性內容分析法(Qualitative Content Analysis),進行文本資料之分析。首先研究者將受訪者的發言序中能完整陳述一重要經驗、概念、想法之敘述句加以斷句,組成「意義單元」。過程中研究者同時將自己的初次印象及想法做註記。重複此步驟之後,研究者逐漸對意義單元建立標註(Label),而形成初始編碼基模(Coding Scheme)。例如 A-01、B-01、C-01、D-01、E-01,即代表受訪者於各類別文本資料中第一句的發言,若此句包含三個經驗或概念,研究者則將其細分為 a、b、c 三個意義單元。之後,研究者將相似標註的意義單元歸類,形成「次類別」。這些次類別彼此之間仍有差異存在,但可涵蓋較廣泛的概念,以便容納多數的意義單元。

為了提升資料分析的嚴謹度,研究者採用三角驗證(Triangulation)方式(紐文英,2007;王文科、王智弘,2020),以提升本研究的可信度。待研究者完成暫時性的

編碼架構，再請一位協同編碼者，同時反覆閱讀訪談本文，進行文本資料分析。若兩方對於意義單元的分類或次類別的分類意見不一致時，則反覆討論、修正，直到達成共識。之後，在研究編碼過程加入一位審核者，檢視兩位編碼者的分析並提供意見。此過程審核者加入檢核不同編碼者對於文本資料之意義單元與次主題的分類等觀點是否一致，假如意見不同，再進行討論直到達成共識。此過程有助於避免不同編碼者的偏見。

此外，為了檢核蒐集得來之資料的品質，研究者根據 Dey (1993) 所提出質的研究效度問題回應如下：(1)得來之資料係根據研究者自己的觀察而得。(2)所蒐集的資料乃經過受訪者的進一步確認。(3)在研究者與受訪者雙方皆同意之情況下進行的觀察與深度訪談。(4)提供資料者即是受訪者本人。基於上述可見本文的研究信實度。

四、研究結果與討論

本研究的訪談結果，分為受訪者的華語文學習動機、華語文學習策略、華語文學習自主性、多語能力、自我認同等五個類別；每個類別之下，分別各有次類別。研究結果整理如表 3 所示，並分別說明如下。

(一)受訪者的華語文學習動機

在這個類別中，受訪者針對其華語文學習動機提供了一些描述。描述內容揭露出研究者所觀察到受訪者的動機傾向。其次類別分為四項：學習觀、學習意志、人格特質、學習價值取向及志向水平來歸納 M 教授學習華語的相關經驗。說明如下。

表 3

受訪者華語文學習歷程的類別、次類別及其定義

類別：定義

次類別	定義
-----	----

類別一、研究者知覺到受訪者的華語文學習動機：研究者觀察到受訪者的華語文內在學習動機。

1. 受訪者特殊的華語文學習觀

(1) 華語文學習情形：

a. 受訪者認為其華語文學習難點：(a)說的方面：結果動詞的運用

(b)寫的方面：書面語的寫作

b. 華語文學習方法：《直觀同化法》

(2)受訪者曾經參加過華語相關的活動：《利氏漢法辭典》的編纂

(3)受訪者認知華語之前與之後的改變：

a.「請慢用」、「請慢走」：覺得很好笑/非常明智的表達

b.文化差異：某些文化對某特定國籍或族群顯然是具有意義的/理解目標語文化，不但可促進自己與目標語母語者的彼此了解，亦可增加自己對母文化的了解

2.受訪者展現強烈的華語文學習意志

受訪者認為如果是重要且困難的考試，在考試的前一天不會放鬆

3.受訪者擁有謙卑、耐心、毅力、容忍等正向的人格特質

(1)華語文考試分數：受訪者認為國家考試最重要

(2)華語文課程的學習經驗：受訪者只上過臺師大國語中心的閱讀課，且積極參與課堂活動

4.受訪者的華語文學習價值取向及志向水平

(1)計畫達成目標：受訪者希望讀與寫能到達華語母語者的水平

(2)學習歷程中的成就感：受訪者認為古文閱讀的增進最具成就感

(3)志願必須與興趣相結合：受訪者走向華語文教師及現任教授的身份與其興趣相結合

類別二、研究者知覺到受訪者的華語文學習策略：研究者觀察到受訪者的各種華語文學習策略。

1.口語實踐

受訪者認為唯有多進行口語實踐才能感知使用哪一個詞較為合適

2.學習語言必須每天養成練習的習慣

受訪者認為養成每天練習的良好習慣，華語能力就能快速成長

3.宜先運用簡化的解決方案以利於表達

受訪者建議對於初學者宜提供簡化的解決方案以利於表達

4.善用語碼轉換的技巧

受訪者認為必須藉由目標語的實踐，將母語的意念轉換成目標語

5.過度類化的處理

受訪者認為過度類化的偏誤並不是很嚴重，因為華人似乎也很寬容

類別三、研究者知覺到受訪者華語文學習的自主性：研究者觀察到受訪者的華語文自主學習行為與成效。

1.多語的自主學習

受訪者的母語是法語，其他十二種外語多是自主學習

2.自主學習的訣竅

受訪者認為嚴選適性自學教材，以及透過語言實踐才能成功

類別四、研究者知覺到受訪者的多語能力：研究者觀察到受訪者的多語能力對華語文學習的影響。

- | | |
|-------------|----------------------|
| 1.多語學習的焦點 | 受訪者把興趣聚焦在書寫及古典作品的閱讀 |
| 2.多語學習經驗的影響 | 受訪者認為學習新語言時，心靈上亦得到成長 |

類別五、研究者知覺到受訪者的自我認同：研究者觀察到受訪者學習華語之後的文化認同感。

- | | |
|------------------|---------------------------|
| 1.多語能力和自我認同之間的關聯 | 受訪者認為多語能力趨向於消弭自我認同 |
| 2.自我認同的觀念 | 受訪者主張具多語能力者能獲得更廣泛，更多樣化的身份 |

1.受訪者特殊的華語文學習觀

在此次類別中，受訪者描述其華語文學習情形、曾經參加過華語相關的活動及認知華語之前與之後的改變；回應內容如下。

(1)華語文學習情形

a.華語文學習難點

跟其他語言比起來，華語的聽和讀對我來說似乎不會造成特別的困難 (A-01)。華語有以下兩點特別困難：(1)在說的方面結果動詞的運用令我感到特別困難，例如說出來、進得去、買不起、卡住等 (A-02)。(2)在寫的方面，我認為書面語既不是口語，也不是文言，很難拿捏合適的語言水平，因此也令我感到特別困難 (A-03)。我認為必須藉著經驗才能漸漸突破這些困難 (A-04)。

b.華語文學習方法

20 歲時在書店看到法語版《直觀同化法》(法語：La méthode Assimil de Chinois)的華語書籍，這就是我初次與華語的接觸，之後我便日以繼夜地研讀華語，樂此不疲 (A-05)。1 年後，21 歲才選擇使用正體字的臺灣，在師範大學國語中心學習華語 (A-06)。我採用《直觀同化法》是因為當時唯一存在的學習方法 (A-07)。由於採自學方式，在沒有老師的情況下，卡帶學習發音是必要的 (A-08)。

(2)受訪者曾經參加過華語相關的活動

我一直對學語言感興趣，學語言對我來說不是尋求實用價值，而是想透過學習語言了解隱藏在語言符號背後的訊息 (A-09)。我學習語言的目地是想藉由語言來發現文化之美，我學語言不是為了說，而是為了能夠閱讀古文 (A-10)。因此，我學習華語的

動機特別是為了學習漢字，希望一看到漢字就能解開漢字符號背後的謎，這就是我選擇來臺學正體中文的原因 (A-11)。漢字結構越是複雜，就更能帶給我學習上的喜樂 (A-12)。由於好奇心及熱情我學習華語，曾參加華語相關的活動，例如《利氏漢法辭典》的編纂 (A-13)。

(3) 受訪者認知華語之前與之後的改變

a. 「請慢用」、「請慢走」：回想起在臺灣朋友家吃飯第一次聽到「請慢用」、「請慢走」，我認為如此的表達方式一開始讓外國人覺得很好笑 (A-14)。但經過思考及理解之後發現，基本上這些都是非常明智的表達 (A-15)。如此的表達乃是希望受話者冷靜下來，花時間平靜地做這些事情；因此慢慢享用才能仔細品嚐食物的美味，飽食之後慢走，一來幫助消化，更能確保交通上的安全 (A-16)。

b. 文化差異：在法國最重要的節日是聖誕節，在臺灣則是農曆新年；當我第一次認知到如此文化的差異，深感某些文化對某特定國籍或族群顯然是具有意義的；但對其他人來說也許無關緊要 (A-17)。我認為理解目標語文化，不但可促進自己與目標語母語者的彼此了解，亦可增加自己對母文化的了解 (A-18)。

2. 受訪者展現強烈的華語文學習意志

在此次類別中，受訪者分享研究者在訪談中提到：「假設明天，您必須參加一項華語文相關的考試，但您的同事或朋友邀您一起聚餐或從事其他休閒活動，您有何反應？」；回應內容如下。

我認為一切都取決於考試的重要性 (A-19)。如果是重要且困難的考試，在考試的前一天我不會放鬆，因為我認為需要複習或在心理上的準備來應試 (A-20)。

3. 受訪者擁有正向的人格特質

在此次類別中，受訪者描述較為一般性的對於自己身為一名華語學習者的人格特質，回應內容如下。

(1) 華語文考試分數

我認為除了國家考試之外，其他考試分數對我來說只有中等重要 (A-21)。讀大學時，我希望得到好成績，但我總是在同時期分別做不同的事情，因此我只好尋求在文

憑上有好的進展，就不要求在成績上達到最高分 (A-22)。但國家考試，我的目標就是要求自己必須達到最高分 (A-23)。

(2) 華語文課程的學習經驗

我大多採自學的方式，沒上過學校正規的華語課程，只上過臺灣師範大學國語中心的閱讀課 (A-24)。回憶當時在課堂中，我喜歡坐在教室的最後一排，讓我感到較獨立，我喜歡獨立的感覺 (A-25)。此外，我也透過提問及回答的方式參與一些課室活動 (A-26)。

4. 受訪者的華語文學習價值取向和志向水平

在此次類別中，受訪者明確指出其華語文學習價值取向和志向水平；內容如下。

(1) 計畫達成目標

我需要在我一生當中不斷地精進我的華語文 (A-27)。因為在閱讀方面，我尚未達到跟華人一樣地快速；在書寫方面，我尚未達到跟華人一樣地自然，這些讓我有更多進步的空間 (A-28)。因此，我需要謙卑，耐心和毅力 (A-29)。

(2) 學習歷程中的成就感

在華語文的學習歷程中給我最大的滿足與樂趣就是能夠了解漢字文本，因為這不但對一般的西方人來說算是十分困難的；而且對歐洲人來說，用既神秘又難以理解的華語來溝通亦是相當困難的 (A-30)。令我最感興趣的是古文閱讀方面的增進。這是華文最豐富的部分，同時也比現代華語要困難得多 (A-31)。每一個新的文本就是一個新的謎，經過 33 年多的實踐，每個古文經典文本帶來新的研究議題，這是何等的美妙 (A-32)。

(3) 志願必須與興趣相結合

一開始學華語是為了興趣，從不知道我下一步會做甚麼，當時只憑著一股學華語的樂趣及熱忱就學華語 (A-33)。而我的人生卻引導我走向華語文教師及現任教授的身份，因為終究必須找一個與興趣相結合的工作來發揮我對華語文的熱忱 (A-34)。

(二)受訪者的華語文學習策略

在這個類別中，受訪者在晤談中陳述其華語文學習策略。此類別分為五個次類別，包括「口語實踐」、「學習必須每天養成習慣」、「宜先運用簡化的解決方案以利於表達」、「善用語碼轉換的技巧」、「過度類化的處理」。說明如下。

1.口語實踐

在此次類別中，受訪者提到練習的重要性。說明如下。

我認為學習華語的首要策略就是多練習 (B-01)。很明顯地，學任何語言都需要多練習 (B-02)。對於學習華語就更需要練習，因為其他語言具有較規則的文法，儘管有一些例外的情況發生，仍然有清楚的規則去運用 (B-03)。我認為華語沒有太多清楚的語法規則 (B-04)。甚至華語一些詞彙的說法，對於外籍學習者而言可說是不知所措的 (B-05)。例如，沒有一本書跟外籍學習者解釋什麼時候要說「飯」，什麼時候該說「米飯」。為了解決這難點，唯有多進行口語實踐才能感知使用哪一個詞較為合適 (B-06)。

2.學習語言必須每天養成練習的習慣

在此次類別中，受訪者指出學習語言必須每天養成練習的習慣。說明如下。

我認為唯有把語言付諸實踐並且養成每天練習的良好習慣，華語能力就能快速成長 (B-07)。例如每天花 15 分鐘練習一定比只有在星期六下午練習 2 小時來得有效 (B-08)。

3.宜先運用簡化的解決方案以利於表達

在此次類別中，受訪者指出學習華語文的過程中，宜先運用簡化的解決方案以利於表達。說明如下。

我建議對於初步學習華語的學生宜提供簡化的解決方案以利於表達，儘管這些不是最佳的方案 (B-09)。例如「不能+V」，如果學生套用這個句型應該可以理解「不能買」(B-10)。逐漸地，經過多次練習此句型，之後學生應能學會「買不起」或「買不到」(B-11)。

同樣地，也必須教會學生量詞如何使用 (B-12)。但不能一下子就要求學生學會所有的量詞 (B-13)。因此，必須告知學生應當注意使用正確的量詞。在不知道的情況下，可以先嘗試使用「個」，例如「這家旅館」說成「這個旅館」(B-14)。

4. 善用語碼轉換的技巧

在此次類別的內容可見受訪者注意到善用語碼轉換的技巧的重要性，並舉例說明如下。

我認為學任何外語最忌諱的是藉由母語或其他外語逐字翻譯成目標語 (B-15)。回憶起初學華語時，也可能曾經試過逐字翻譯，結果行不通 (B-16)。必須藉由目標語的實踐，將母語的意念轉換成目標語 (B-17)。轉換是使用其他方法，而不嘗試從母語翻譯 (B-18)。例如法語"bon appétit"，若逐字翻譯則變成"好食欲"，這樣的翻譯會很荒謬，若轉換成"慢慢吃"則是妥當的翻譯 (B-19)。又如法語"il a fait du piano pendant trois ans"，若逐字翻譯則變成"他做過鋼琴三年"，這肯定不是正確的句子，若轉換成"他學過三年的鋼琴"才是正確的翻譯 (B-20)。

5. 過度類化的處理

在此次類別中，受訪者指出自己在華語文學習的過程中，有過度類化的困擾。說明如下。

我坦承自己在華語文學習的過程中總是有過度類化的困擾，因為還沒有任何一本書籍介紹華語文因不同的地區有不同的使用方式 (B-21)。例如：出租車〈在臺灣稱計程車〉、電腦死機〈在臺灣稱電腦當機〉、很牛〈在臺灣稱很厲害〉、土豆〈在臺灣稱馬鈴薯〉、草莓〈在香港稱士多啤利〉、口香糖〈在香港稱香口膠〉 (B-22)。我認為過度類化的偏誤並不是很嚴重，因為華人似乎也很寬容 (B-23)。

(三) 受訪者華語文學習的自主性

分析 M 教授這樣特殊的文化學習背景，透過多種文化交織、渲染下衍生一個特殊的學習策略，也讓 M 教授發展出屬於自己的學習模式，在種種影響之下歸納出自我的興趣和學習的方法，從本研究歸納出 M 教授對於自己有興趣的事物，會以高自主性、積極性的學習模式進行。

在這個類別中，受訪者陳述自己華語文自主學習的情形，並分享獨特的自主學習經驗和感受。此類別可再分為兩個次類別，包括「多語的自主學習」和「自主學習的訣竅」。進一步說明如下。

1. 多語的自主學習

受訪者的外語學習經驗非常豐富，且多為自主學習，受訪者說明如下。

學習語言是我的興趣，我學習許多語言的經驗包括德語、拉丁語、希臘文、義大利、華語、英語、日語、韓語、希伯來語、敘利亞語、梵語、阿拉伯語等外語；而法語是我的母語(C-01)。

2. 自主學習的訣竅

這個次類別是受訪者針對自主學習訣竅的分享，說明如下。

當初開始學習華語時，是以《直觀同化法》自學的方式(C-02)。我花半年的時間讀了兩冊《直觀同化法》，對於自學者來說，這是一種有效的方法，因為這方法令人熱衷學習華語文(C-03)。此外，這方法還能有效測試學習者是否對華語充滿熱情。但無法透過這方法來學習華語文(C-04)。因此，儘管讀完那兩冊，還是不會說華語，甚至無法想像學習華語會遇到哪些難點(C-05)。當我讀完那兩冊只讓我清楚地知道我喜歡華語(C-06)。對學習語言來說，其他的訣竅就得透過語言實踐才能成功(C-07)。

從文中我們可以看到，M 教授努力學習華語，華語雖然與法語的語法差別很大，甚至完全與法語相反，且華語的一字多音、音調等特色在法語中是沒有的。但是馬教授憑著對學習語言的熱愛、好奇心等種種因素，努力學習華語，甚至直接將自己處於目的語環境中。「學習者的自主性」(Learner Autonomy)的定義為學習者自行訂立適合自我的學習目標，並在執行過程中安排有效的自我評估策略，直至目標達成(Lee, 1998)。對 M 教授來說，雖然法語與華語差異大，仍然努力學習，這也是高自主性學習者所具備的特質。

此外，M 教授提到學習華語時，他不害怕開口說華語，他發現許多初學習語言的學習者，在剛學習語言時害怕犯錯不敢開口說，但是 M 教授卻反其道而行，不怕犯錯，認為能在錯誤中學習更可幫助自己快速習得語言，Omaggio (1979) 對自主學習者歸納出其常用的學習策略如：積極主動的參與學習、不怕犯錯、對語言的架構和意義都盡可能瞭解、盡可能應用目標語言、容忍語言內部的模稜兩可，M 教授讓自己每天都生活在必須使用華語的環境中，不害怕犯錯地使用華語，反而更認為就是要犯錯才會更

使自己進步，這都是 M 教授顯現出其高度自主學習華語的例子，也更能加快他學習與習得華語。

綜觀以上 M 教授的華語文學習經驗，其學習過程包含高度的自主性學習，也使得 M 教授在學習語言時，能發展出一套自主學習策略、自我監督評估系統，不透過他人監督，完全自主學習，可見高自主性的學習者更能成功地學習與習得華語文。

(四) 受訪者的多語能力

這個類別主要摘要受訪者知覺到自己多語學習的焦點，以及學習多語的經驗對他自己的影響。此類別可再分為兩個次類別，包括「多語學習的焦點」和「多語學習經驗的影響」。進一步說明如下。

1. 多語學習的焦點

這個次類別是關於透過訪談，受訪者描述其多語學習的焦點，說明如下。

多語能力來自我的好奇心 (D-01)。我總是會對外國文字所吸引，特別是非拉丁語系的外文 (D-02)。我知道在這些類似符碼的外文背後隱藏著特定訊息，且希望能夠將這些神秘的外文加以解碼 (D-03)。我對書寫外文特感興趣；然而，說的方面是學習語言所必經的歷程，但並非學習外語的初衷 (D-04)。我學習外語的興趣聚焦在書寫及古典作品的閱讀 (D-05)。

2. 多語學習經驗的影響

這個次類別是關於透過訪談，受訪者描述其多語學習經驗的影響，說明如下。

其實，我並不知道學習語言時是否真能運用已知的背景語言知識來學習新的語言，特別是語言 (例如法語與中文) 之間沒有任何關係的時候 (D-06)。學習一種新語言時，心靈上亦得到一個新的面向，隨著學習所花費的時間而成長，藉著心靈的成長，能更了解各種不同人性的多樣性和豐富性 (D-07)。

(五) 受訪者的自我認同

這個類別主要摘要受訪者知覺到多語能力和自我認同之間的關聯，以及針對自我認同提出自己的觀點。此類別可再分為兩個次類別，包括「多語能力和自我認同之間的關聯」、「自我認同的觀念」。進一步說明如下。

1. 多語能力和自我認同之間的關聯

這個次類別是關於受訪者描述多語能力和自我認同之間的關聯，摘要如下。

我認為多語能力趨向於消弭自我認同(E-01)。

2. 自我認同的觀念

這個次類別是關於受訪者描述自我認同的觀念，摘要如下。

我主張具多語能力者能獲得更廣泛，更多樣化的身份(E-02)。也許我們因為多語能力，而失去一些原有的文化身份；但獲得更深入，更有趣的其他身份(E-03)。

在 M 教授的故事裡，其實他的「自我認同」並不固定。Block (2007) 認為當一個人超越了地理和心理的障礙，生活在一個新的社會文化環境當中，他們意識到他們的身份其實是不穩定的，他們會進入一個衝突的時期，直到達到一個平衡為止。M 教授 17 歲離開家鄉摩納哥，他還不能完全理解「文化」的概念，「自我認同」的意識並不穩定，那時候還沒有建立起來。當他在臺灣學華語的時候，是一個身份認同的轉捩點。漸漸地，在時間和文化的過渡中，當年的他可以根據周圍的環境來適應所處環境。

塑造新的身份需要不斷的衝突與協調，這些都可以反映出抵抗性以及適應性 (Agar, 1994)。M 教授的多語能力和多元文化的豐富經驗提供許多機會；他認為，透過文化和語言的啟示，根據不同的文化背景，去挑選他想要的身份。

五、結論與建議

本研究以多面向分析受試者，深刻了解其生長背景與習得過程，發現受試者的經驗非常特殊，在其中也探詢到了許多課題，包括學習華語文所需要的動機以及策略、自主性、多語能力、自我認同等。

由四個面向分析 M 教授的華語文學習歷程，從該個案得出以下結果：

(1)從華語文學習動機的角度來看：在 M 教授每一不同的時期階段，由於文化與當下環境的轉變，衍生出各自不同的學習動機。M 教授學習華語文的動力主要來自於內部動機，如工具性動機即藉由華語文的學習瞭解目標語國家文化的層面，以便其研究及教學。另外，結婚的因素則成為其學習外語的整合性動機。從學習語言的媒介與環境來說，在臺灣時，華語文已經變成 M 教授個人選擇學習的內容，不需要靠其他外部動機。M 教授年紀漸增後，因為對文化的熱愛加強他對語言學習的內部、整合性動機。

迄今 M 教授仍延續著對語言文化的熱愛，持續性地憑著內部動機進行語言學習。

(2)從華語文學習策略的角度來看：M 教授提出多進行口語實踐、養成每天練習的良好習慣、宜運用簡化的解決方案以利於表達、必須藉由目標語的實踐將母語的意念轉換成目標語等學習策略。

(3)從華語文自主學習的角度來看：M 教授的母語是法語，其他十二種外語多是自主學習。他認為嚴選適性自學教材，以及透過語言實踐才能成功。在接觸過許多不同文化的衝擊與融合後，發掘出自我的興趣以及學習策略，並發展出高自主學習的成果。

(4)從多語能力的角度來說：M 教授是多語者，學習的語言比較多樣化、涉及語言和文化的層面也比較深。多語的學習經驗能幫助 M 教授發展出一套語言自我學習系統。

(5)從自我認同的角度來看：M 教授到過許多國家，所經歷的國家以及文化感染的程度多。M 教授 17 歲的時候到巴黎讀大學，此時他對文化及自我認同感都還沒有概念。M 教授只知道自己要離開家鄉摩納哥，只對自己的國家有認同感。在義大利與臺灣時，M 教授的年紀已進入青少年階段，他覺得義大利跟臺灣大不相同；此時他有許多自己的想法與觀點，尤其是「自我認同」的觀念已經建構起來了。M 教授對於自己從哪來，國家及文化觀念已經被建構，更提升到「四海一家」的觀念，他甚至認為「種族」這個詞彙應加以廢除。M 教授從青少年時期開始有了第一個「自我認同」的觀念，也就是關於「我是誰？」的文化定位概念。他時常反思關於自己跟那些當地的法國人比較起來有哪些不一樣的問題。自我認同也經歷過許多時期的融合與轉變，不是特地屬於哪一國家、哪一國籍，而是渲染出 M 教授屬於自己的自我認同，是非常獨特的。

綜述以上觀點，動機是學習新的語言時影響學習者學習的重要支撐；成長的環境背景、社會、國家及文化的影響下也是一項很重要的支撐點，這些都是影響學習者學習新語言的動機。有強烈的動機會影響學習者所面對的衝擊及挫折。因為擁有強烈的動機，知道自己為什麼要學習新語言，以及學習新語言可以為自己帶來許多好處或成就，只要能一一克服這些障礙、衝突及挫折就能到成功地習得、學習一種新語言。反之，動機不夠就無法支撐學習者有繼續學習的動力。

M 教授特殊的成長背景提供了特殊的研究議題，一般所接觸的文化多為二元文化，可以詳細地將兩者文化做比較以及分析受試者的內心思想與觀點，但在 M 教授身上存在著與以往研究對象（僅擁有二元文化交疊）截然不同的多元文化背景，透過研究這樣特殊背景的學習者，可更了解他因多重文化而衍生出特殊的學習方式與策略。

現在的科技、通訊發達，國與國之間已越來越沒有距離，留學或移民也是越來越常見的狀況，所以像 M 教授這樣特殊的學習成長背景未來或許會有越來越多的案例出現，針對這樣特殊的學習者也要開發出一套適合他們自主學習或實體課程性質的華語文適性教材。在聽說教材或教學方面，建議在測驗時，教師或自學者不應以單項能力為評

量基準；教師教學或學習者自學時，不應只藉著聽力訓練來充實發音能力；亦可透過其他方式來加強，像是重複聽（Repeated Listening）¹、重複說（Repeated Speaking）²、聽覺呈現（Auditory Presentation）³、視覺呈現（Visual Presentation）⁴、分類（Grouping）⁵、尋求資源（Resourcing）⁶等（O'MALLEY et al., 1985；O'MALLEY et al., 1989；熊玉雯，2021）。在讀寫教材或教學方面，建議教師採用 BCIRC 模式。文化方面，建議教師或自學者結合華人各地域文化特色，讓學習者親身體驗華人文化應是最直接且最有效的學習方式，以提升學習者對華語的熱情；若不便體驗，則可透過華語影片，讓華語學習者學習或欣賞優良的華人文化；注意國別文化差異與禁忌，尊重彼此的文化等皆是華語學習者學習華人文化的良好策略。

¹ 例如重複聽來自不同性別、年齡、口音、語速、聲調等語音。

² 例如在知覺到刺激音之後，立即口語複誦。

³ 例如說話者說完話之後，將錄下來的聲音播放給說話者聽。

⁴ 例如運用花的圖片與 *huā* 的語音連結，以利陰平聲調的發音。

⁵ 例如把易發生偏誤和中介語的語音加以分類。

⁶ 例如把抽象的聲音和具體的漢字或聲符、韻符做連結。

參考文獻

- 王文科、王智弘 (2020)。教育研究法。五南圖書出版股份有限公司。
- 朱川 (主編) (1997)。外國學生漢語語音學習對策。北京：語文出版社。
- 李曉琪 (主編) (2006)。對外漢語文化教學研究。北京：商務印書館。
- 姚水英 (2021)。香港大專生普通話學習中“了”的偏誤分析：對體習得普遍趨勢和多語教學的啟示。 *Chinese as a Second Language Research*, 10 (1), 131-154。
- 紐文英 (2007)。教育研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。頁 227-230。
- 陳怡伊 (2020)。外籍成人華語學習者知覺華語教師教學效能與學業成就表現關係之研究以自我調控學習為中介變項 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳美萍 (2014)。印尼僑生之族群文化認同與來臺學習動機關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 梁淑媛、莊宇慧、吳淑芳 (2012)。內容分析技巧在護理質性資料之初步應用。 *護理雜誌*, 59 (5), 84-90。
- 曹睿榮 (2018)。型塑台灣 EFL 大學生於第二語言寫作之自我調節學習模型：運用結構方程模型方法 (未出版之博士論文)。淡江大學，新北市。
- 曾金金 (主編) (2008)。華語語音資料庫及數位學習運用。臺北市：新學林出版社。
- 彭妮絲 (2011)。以雙語合作統整閱讀理解模式為基礎之華語文讀寫教學研究。 *臺北市立教育大學學報：教育類*, 42 (2), 189-218 頁。
- 葉德明 (2005)。華語語音學：上篇一語音理論。臺北市：師大書苑。
- 張本楠 (2008)。中文聽力教學導論。北京：北京語言文化大學。
- 楊小津 (2020)。越南籍新住民華語文學習歷程之分析 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊婷 (2021)。漢語國際教育視野下留學生的漢語教學策略探究—以文化課的教學策略為例。取自 <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-WCBJ202120041.htm>
- 楊惠元 (1996)。漢語聽力說話教學法。北京：北京語言文化大學出版社。
- 楊曉寧 (2009)。高職學生學習動機研究 (未出版之碩士論文)。西北農林科技大學，陝西。

- 熊玉雯 (2021)。基於聽說相關性之華語語音學習策略研究。《華語文教學》, 18 (4), 189-213。
- 蔡雅薰 (2009)。外國語音特色與華語教學, 《華語語音學》, 張正男 (主編), 265-313。臺北市: 正中出版社。
- 劉文媛 (2020)。自主學習納入華語文課程設計與應用 (未出版之博士論文)。中國文化大學, 臺北市。
- 劉頌浩 (2008)。《漢語聽力教學理論與方法》。北京: 北京大學出版社。
- 蕭至恩 (2019)。外籍生華語學習動機及策略之探討 (未出版之博士論文)。中國文化大學, 臺北市。
- 蘇毓玲 (2012)。非漢字圈學習者漢字讀寫習得歷程研究 (未出版之博士論文)。中國文化大學, 臺北市。
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Al-Hoorie, A. H. (2020). Motivation and the unconscious. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* 561-578. Palgrave Macmillan.
- Anderson, B. (2020). Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. In *The new social theory reader* (pp. 282-288). Routledge.
- Bailey, K. (1986). Motivational dichotomies in D. Brown, (Ed), *Principles of Language Teaching and Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. & Nunan, D. (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4nd ed. White Plains, NY: Longman.
- Cai, Q.Y. (2022). A Comparative Study on Motivations of Japanese CFL Learners of Different Ages. *Journal of Chinese Language Teaching*, 19(1), 1-58.
- Cenoz, J., Hufeisen B., & Jessner U., (2001b). Introduction. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, (pp. 1-7). Clevedon: Multilingual Matters.

- Cenoz, J., (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, (pp. 8–20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coupland, N. (2001). Introduction: Sociolinguistic theory and social theory. In N. Coupland, S. Sarangi, & C. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and Social Theory* (pp. 1-26). London: Longman.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dickinson L. (1987) Self instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. *Drittsprache. Zielsprache Deutsch* 23(2), 95-99.
- Dörnyei, Z., & Clement, R. (2000). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. *Paper presented at the AAAL Convention*, Vancouver, Canada, March.
- Dörnyei, Z. (2001a.) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2003). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics* 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in language learning motivation*. London: Routledge.
- Duin, A. H. (1984). Implementing Cooperative Learning Groups in the Writing Curriculum: What Research Shows and What You Can Do. *Paper presented at the 25th Annual Meeting of the Minnesota Council of Teachers of English, Mankato, MN*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED251849).
- Erikson, E. H, (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives*. Pluto press.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. *The state of the art, IRAL*, 48, 185-219.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA: Newbury House Publisher.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology aspects of language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Jasone

- Cenoz, Britta Hufeisen, & Ulrike Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 21-41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harahap, D. I. (2022). The effect of models of reading and students' attitude on students' achievement in inferential reading comprehension. *Journal MELT (Medium for English Language Teaching)*, 6(2), 137-165.
- Holec, H., (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hsu-McWilliam, Michelle. 2005. The role of listening comprehension strategies: The learner's perspective. *Reflecting on the Future of Chinese Language Pedagogy: Honoring the 40-year Distinguished Career of Professor George Chih-ch'ao Chao*, eds. by Chen-ching Li, Yea-fen Chen, and Hsin-hsin Liang, 90-105. Taipei: Lucky Bookstore.
- Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45(3), 419-465.
- Lambert, W.E., & Gardner, R.C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lee I. (1998) Supporting greater autonomy in language learning, *EL T Journal*, 52(4), 282-290.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1999) Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Lam, W. S. E. (2000). Second language literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34, 457-482.
- McMahill, C. (1997). Communities of resistance: A case study of two feminist English classes in Japan. *TESOL Quarterly*, 31, 612-622.
- McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer. (Eds.), *Multilingualism, second language acquisition, and gender* (pp. 307-44). New York: Mouton de Gruyter.
- Noels, K., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 53, Supplement 1, 33-63.
- Omaggio, A., P. McKim, E.L. & Pfannkuche, A. (1979). *Look at the results*. In J. Phillips (Ed.) *Building on experience: Building for success*. Skokie: National Textbook Company.
- O'MALLEY, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. L. O. R. I. A., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'MALLEY, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies

- in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Pavlenko, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch- Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Learning, and Gender* (pp. 133-174). New York: Mouton de Gruyter.
- Pemberton, R., Li, E. S., Or, W. W., & Pierson, H. D. (1996). *Taking control: Autonomy in language learning* (Vol. 1). Hong Kong University press.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. (1997). Retuning in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 7, 3-25.
- Rampton, B. (2001). Language crossing, crosstalk, and cross-disciplinarity in sociolinguistics. In N. Coupland, S. Sarangi, & C. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London. Longman.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss, and G. R. Goethals (Eds.) *The Self: Interdisciplinary Approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *IRAL*, 48 (pp. 159-183).
- Vroom, V.H. (1994). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). Guilford Press.
- Weiner, B. (2002). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 7.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In Björn Hammarberg (Ed), *Processes in third language acquisition*, 28-73. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zobl, H. (1992). Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 176-196. Amsterdam: John Benjamins.

臺中市國小家長親職壓力與身心健康之關係研究： 社會支持的調節效果

許建中¹ 張卉欣² 劉佳欣³ 吳姿萱⁴ 楊學函⁵ 陳怡儒⁶

摘要

臺灣的家庭型態已從傳統的大家庭為主，逐步轉變成以核心家庭或折衷家庭為主，婚後女性投入職場的比例也逐漸增加。對國小家長而言，各式各樣職家衝突與挑戰並未因為孩子進入教育階段而有較多的喘息機會，反而可能因為加入了孩子的學習而有更多的親職壓力，影響其身心健康。研究顯示，社會支持有助於降低親職壓力，也能提升身心健康，亦即，社會支持可能會是重要的影響因子。因此，本文將探討社會支持在親職壓力與身心健康之間的調節效果。

本研究以臺中市國小學童之家長為研究對象，採用問卷調查法，透過立意取樣，共回收 392 份問卷，扣除無效問卷 94 份，有效問卷共 298 份，有效回收率為 76.02%。在資料分析方面，本研究以相關分析、階層迴歸分析來驗證研究假設。

研究結果發現，臺中市國小學童家長的親職壓力感受中等，具有中高程度的社會支持及身心健康水準。其次，親職壓力與社會支持、身心健康之間有顯著負相關；社會支持與身心健康則為顯著正相關。第三，社會支持在親職壓力與心理健康之間具有調節效果。

本研究建議家長培養自己的抒發壓力方式，同時建立社會網絡，維持社交活動，成為家庭的重要社會資源。另一方面，助人工作者可以提供教養和減低親職壓力的小團體，藉此建立或提升家長自己的社會支持系統，以維持其身心健康。

關鍵字：國小學童家長、親職壓力、身心健康、社會支持

¹ 許建中：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授

² 張卉欣：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

³ 劉佳欣：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

⁴ 吳姿萱：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

⁵ 楊學函：國立彰化師範大學人力資源管理研究所

⁶ 陳怡儒：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

The Relationship between Parenting Stress and Physical and Mental Health of Elementary School Parents in Taichung City: The Moderating Effect of Social Support

**Chien-Chung Hsu¹, Hui-Hsin Chang², Chia-Hsin Liu³,
Zi-Xuan Wu⁴, Syue-Han Yang⁵, Yi-Ru Chen⁶**

Abstract

The family type in Taiwan has gradually changed from the traditional extended family to the nuclear family or the eclectic family. The proportion of married women entering the workplace has also gradually increased. For elementary school parents, all kinds of conflicts and challenges at home do not have much respite after their children enter the education stage. On the contrary, there may be more parenting stress because of joining the child's study, which affects the physical and mental health of parents. However, research shows that social support can help reduce parenting stress and improve physical and mental health. That is, social support may be an important influencing factor. This article explores the moderating effects of social support on parenting stress and physical and mental health.

This study took elementary school parents in Taichung City as research participants. This study used a questionnaire survey. The sampling method was intentional sampling. A total of 392 questionnaires were collected. After deducting 94 invalid questionnaires, there were 298 valid questionnaires. The effective return rate was 76.02%. Correlation analysis and hierarchical regression analysis were used to verify the research hypotheses.

Results showed that elementary school parents in Taichung City have a medium level of parenting stress, and have a medium to high level of social support and physical and mental health. Secondly, parenting stress is significantly negatively correlated with social support and physical and mental health. Social support was significantly positively correlated with physical and mental health. Thirdly, social support has a moderating effect between parenting stress and mental health.

The study suggests that on the one hand, parents have to develop their own ways to reduce stress, with regard to establishing social networks and maintaining social activities. On the other hand, professionals can provide small groups for parents to reduce their parenting stress. In this way, parents can establish or enhance their own social support system to maintain physical and mental health.

Key words: elementary school parents, parenting stress, physical and mental health, social support

¹ Assistant Professor , Department of Counseling and Applied Psychology , National Taichung University of Education.

² Department of Counseling and Applied Psychology , National Taichung University of Education.

³ Department of Counseling and Applied Psychology , National Taichung University of Education.

⁴ Department of Counseling and Applied Psychology , National Taichung University of Education.

⁵ Graduate Institute of Human Resource Management, National Changhua University of Education.

⁶ Department of Counseling and Applied Psychology , National Taichung University of Education.

壹、前言

過往家庭型態多以大家庭為主，孩童有較豐富的家庭資源、較多的家庭照顧者，除了父母之外，其他的家人可以共同照顧孩子、分擔家事以及提供支持等，這樣的工具性支持與情緒性支持，可使父母降低職家衝突，因此孩童父母的親職壓力較低（高婉琪，2018；陳伊珊，2016）。然而，近年來家庭型態與過往不同，根據 2019 年行政院性別平等會重要性別統計資料庫，現在臺灣的家庭類型中，核心家庭占有 47.74%，為最大宗的家庭類型，核心家庭的家庭資源與大家庭相比資源較少，照顧孩童之責任都在孩童家長身上（行政院性別平等會，2019）。此外，過往「男主外，女主內」的觀念也隨著時代而逐漸改變，女性也開始步入職場，雙薪家庭因而增加。根據勞動部性別勞動統計分析資料指出，臺灣女性勞動參與率超過五成，與十年前相比，女性整體勞動參與率雖然只提高了 1.5%，但是，其中 25 至 44 歲女性的勞動參與率卻是提高了 6.8%（勞動部，2022），因此不管男性或女性，孩童家長皆可能會面臨許多的職家衝突，造成其親職壓力較高。若家長無法獲得足夠的資源與支持，其所感受到之親職壓力也可能較高。另外，當親職壓力過高時，也可能造成家長出現憂鬱、焦慮、疲憊、挫折等身心健康問題，影響家長照顧孩童之品質，像是降低參與親子互動、對孩童的需求照顧能力降低、使孩子在學校適應和社交能力上有負面影響等等（余慕嫻，2011；鄭白玉，2016；Davis et al., 2011；Paulson, & Bazemore, 2010），因此降低親職壓力為親職教育的重要議題之一。

家長之身心健康會影響孩童的身心健康（葉昱伶，2018），而孩童的性格特質及表現也會影響家長不同程度的親職壓力，也會造成親子關係間的緊張，導致惡性循環。由此可知，家長之親職壓力與其身心健康也是不容忽視的議題。近期，國人逐漸重視身心健康，愈來愈多研究指出身心健康對個體發展具有很大的影響力。當親職壓力過高時，也會影響家長之身心健康。研究也指出，當個體獲得足夠社會支持及資源時，則能緩和壓力及促進個體之身心健康（鐘寶惜，2014；House, 1981；Vander Zee et al., 1998）。而在因應親職壓力等問題時，家長普遍最常使用之方式為尋求社會支持（陳瑋婷，2012）。由此可知，家庭內部的親職壓力能夠藉由外部的社會支持而獲得改善，且身心健康也能因社會支持而有所提升（張翠珉、李怡娟，2000；鐘寶惜，2014；Dalgard et al, 1995；Vander Zee et al., 1998）。也就是說，當父母獲得愈多社會支持時，其親職壓力較低（何采螢，2014；李惠瑄、陳若琳，2015；洪世利，2015；張美雲，2007；陳瑋婷，2012；蔡憶文，2018）。

綜合上述，本研究主要之研究目的有二：

- 一、探討親職壓力、社會支持、身心健康三者之相關關係。
- 二、探討家長所獲得之社會支持，在家長照顧孩子所承受的親職壓力程度與其自身身心健康程度之間的調節效果。

期待研究結果可讓後續研究更了解三者之間的關係，家長也可藉由調節其社會支持，以降低其親職壓力，維持身心健康。

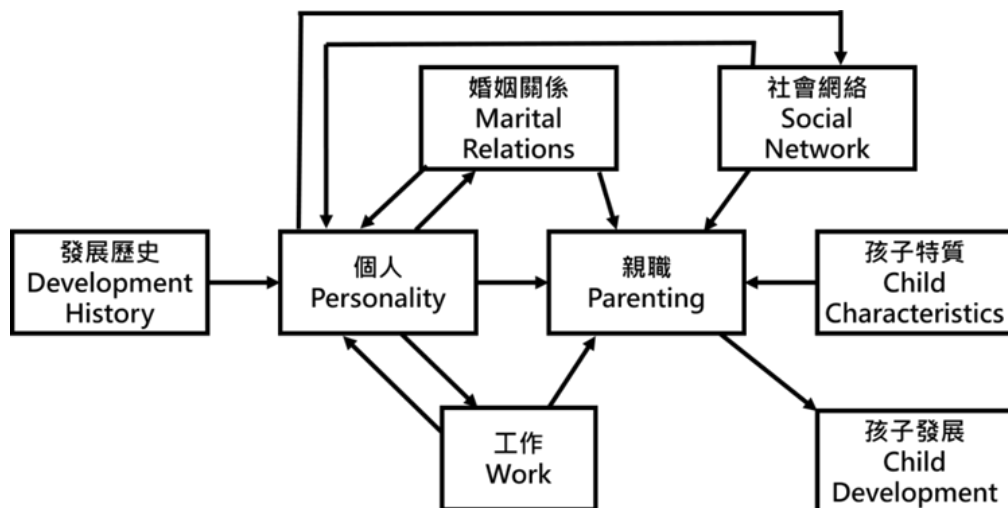
貳、親職壓力與相關研究

「親職」是指「父母親的教育子女職責」，也是說父母須負起的責任（汪俐君，2003）。親職壓力是指父母教養孩子的過程中，因能力不足或缺少資源，無法應付當前的狀況，而使其須尋求外在幫助及內在調適時，所產生的壓力（吳佳玲，2008）。

Belsky（1984）提出親職有三項決定因素，包括父母的個人人格特質、孩子的特質和社會因素（包括婚姻關係、工作、社會網絡等）（如圖 1 所示）。親職是一個互動過程，父母之特質會影響孩子，而孩子表現也會影響父母情緒，例如情緒穩定有活力的父母會養育出活潑開朗的孩子，而乖巧貼心的孩子能讓父母感到快樂，難養孩童則帶給父母麻煩與壓力（蔡憶文，2018）。在家庭不同的階段，會有不同的親職任務和重點，例如學習如何照顧嬰兒、如何教導孩子為人處事、如何培養孩子好習慣等等。

圖 1

親職因素模型



資料來源：Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 84

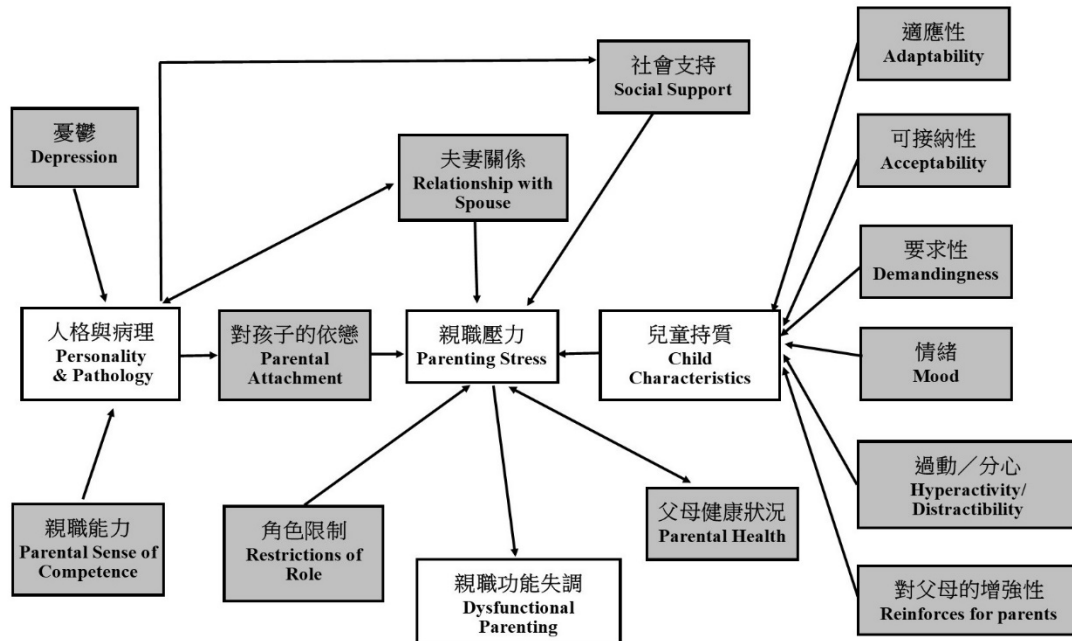
在 Belsky 的親職因素模型中，主要分析影響親職的內外因素，並點出親職會影響孩子的發展。其中，父母的個人人格特質（例如年齡、心理功能），主要受到父母個人成長過程的發展歷史所影響，也會受到外在社會因素的交互作用所影響，進而影響父母的親子互動；同時，外在社會因素也會直接對父母的親職產生影響，這些社會因素包含婚姻關係、工作、社會網絡等因素。在婚姻關係方面，研究指出正向婚姻關係將帶來正向影響，例如在嬰兒期階段，丈夫的支持與積極照顧對母親有正向影響（Pedersen, 1982），也同時讓父母親有較佳的親職展現。在工作方面，研究則指出，父母的工作情況會影響親子關係，例如失業將帶來負面影響（Bronfenbrenner & Morris, 2006；Elder, 1998）。在社會網絡方面，與親朋好友及鄰居的社會聯繫應維持在合適的程度，雖然感到社會孤立時，可能存在親職功能失調的風險，但若太過密切的聯繫，反而會在支持系統中感到壓力。而在孩子的個人特質方面，孩子的氣質是影響親職功能之重要因素，研究發現難養兒童會破壞親職功能。最後，孩子個人的整體發展，會受到父母的個人人格狀態、以及親職互動的影響（Belsky, 1984）。

產生影響，這些社會因素包含婚姻關係、工作、社會網絡等因素。在婚姻關係方面，研究指出正向婚姻關係將帶來正向影響，例如在嬰兒期階段，丈夫的支持與積極照顧對母親有正向影響（Pedersen, 1982），也同時讓父母親有較佳的親職展現。在工作方面，研究則指出，父母的工作情況會影響親子關係，例如失業將帶來負面影響（Bronfenbrenner & Morris, 2006；Elder, 1998）。在社會網絡方面，與親朋好友及鄰居的社會聯繫應維持在合適的程度，雖然感到社會孤立時，可能存在親職功能失調的風險，但若太過密切的聯繫，反而會在支持系統中感到壓力。而在孩子的個人特質方面，孩子的氣質是影響親職功能之重要因素，研究發現難養兒童會破壞親職功能。最後，孩子個人的整體發展，會受到父母的個人人格狀態、以及親職互動的影響（Belsky, 1984）。

在 1990 年和 1992 年時，Abidin 發表有關親職壓力的研究，Abidin（1990）發現許多父母會因為擔任親職角色及與孩子互動，產生焦慮、緊張及極大的壓力，因此認為父母在執行親職的過程，會受到其人格特質、親子互動關係、子女特質和家庭情境因素影響，產生親職壓力。他認為親職壓力為父母對於其角色的評價結果，是父母扮演親職角色與執行任務時，其所感受到的稱職程度，主要受到父母的人格特質、孩子的特質、親子互動關係和家庭其他情境等因素影響。當父母在親子互動間主觀感受到壓力時，可能會因此產生焦慮、緊張、沮喪等負面情緒（Abidin, 1990; 1992）。Abidin（1992）根據其他研究者之親職壓力概念，修改自己原先所設定的親職壓力模型（如圖 2 所示）。

圖 2

親職壓力模型



資料來源：Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. Journal of Clinical Child Psychology.

親職壓力的壓力源來自兩個領域，包括「父母領域」與「兒童領域」。其中，父母領域的壓力源分成兩類，分別為父母的特質（憂鬱、親職能力、對孩子的依戀）及擔任親職角色的情境（角色限制、社會支持、夫妻關係、父母健康）。在父母特質方面，若父母有較高憂鬱、不快樂等負面情緒程度；或者，對自己的親職能力要求較高、較無信心、對孩子的期待與其實際表現有所落差；或者，與孩子之間依戀關係或是情感連結過於緊密或是過於疏離的情感；這些父母本身的特質在其擔任親職角色或執行親職任務時，可能會遭遇較高度度的親職壓力。在擔任親職角色的情境方面，若父母因扮演親職角色，而限制扮演其他角色；或者，擔任親職角色時，可能因執行親職任務，而對與人互動的興趣降低，使其感到與社會脫節；或者，在執行親職時，出現較大與頻繁的衝突（鄭白玉，2016）；感到自己體力不夠；這些擔任親職角色的情境也會使得父母的親職壓力程度升高。而所謂的親職失功能狀態，就是因為相關因素促使親職壓力過大，使得父母親無法適當的扮演其所應當擔負的親職角色（Abidin, 1990; 1992）。

兒童領域的壓力源也可分成兩類，分別是孩子氣質（適應性、情緒、過動/分心）及親子互動因素（可接納性、要求性、對父母的增強性），亦即，當孩子的某些特質會讓父母感到擔心或精疲力盡，進而使得父母感受到壓力。在孩子氣質方面，若孩子在習慣新的事物或是新環境感到有困難；或者，孩子情緒常有哭鬧、易不開心、難控制；或者，孩子活動力高、注意力不集中和過度好動；這些孩子本身的氣質展現，可

能會直接或間接使父母感到困擾、疲憊、苦惱，進而有較高程度的親職壓力。在親子互動方面，若父母受到孩子特質、孩子表現、孩子能力和父母個人喜好等因素而對孩子有不同的接納性；或者，孩子要求較多，讓父母感到壓力、難以照顧；或者，父母較少能從孩子獲得正向回饋之增強；這些親子互動樣態可能會讓父母有較高程度的親職壓力（Abidin, 1990; 1992）。

從臺灣近 20 年來有關親職壓力的研究可發現，親職壓力的相關研究多從 Abidin 的觀點發展，大部分的研究者都認為親職壓力是父母在履行其親職角色時，內外環境交互作用，使個人因素（如個人特質、成長背景、身心健康、親職能力等）、孩子因素（如孩子特質、年齡、身心特殊需求等）、夫妻關係（如情緒上支持、親職角色分擔）、外在支持系統（如親友網絡、社會資源），讓父母感受到阻礙，而出現焦慮、挫折、自責、疲憊等負面心理感受，進而產生壓力（方玉蘭，2018；張琬宣，2009；梁婷婷，2017；陳蜜桃、陳玲婉，2006；鄭白玉，2016）。

對父母來說，孩子是否在期望下出生、孩子的行為，以及父母本身對婚姻是否滿意也都是影響其親職壓力的原因之一（汪例君，2003）。當面對家庭的變化，父母需要根據情況做出一些改變，在調適的過程中，也可能產生壓力、帶來負面情緒，這些壓力來自對於孩子發展的擔憂、教養孩子過程中的摩擦等，有些則是源自自己或外界（柯依汎，2019）。執行親職時，父母會付出大部分的時間教養孩子，有些父母可能因此較無個人的時間，在此情況下，也會帶來親職壓力（蔡憶文，2018）。雖然許多的因素都會促使親職壓力的產生，進而導致功能失調，衝擊父母的身心狀態，但親職壓力對於家庭或是親子關係，並非全然是負面影響（陳思穎，2002）。

綜合以上研究，可以了解親職壓力是父母與孩子互動之間的重要議題，親職壓力程度的高或低，不但對孩子的發展產生影響，也會對父母本身造成衝擊，可能進而影響父母的身心健康。因此，本研究以親職壓力為主要的研究變項，並進一步探討親職壓力與身心健康之關係。

參、身心健康與相關研究

隨著社會快速變遷，人們不再只是注重身體健康，也開始重視心理健康。世界衛生組織（World Health Organization, WHO）認為健康不僅僅只是沒有疾病，而是個人在生理、心理、社會三個層面上均能保持一種平衡與完整的狀態（Bickenbach, 2017；Sartorius, 2006）。

在臺灣，對於「身心健康」的概念也有相類似的看法，同樣強調不單只是生理功能維持在正常狀態，同時，也強調個人在身體、心理、社會環境三個層面上均能保持在良好的狀態。也就是說，不管是國外或國內對於身心健康的定義，皆說明了一個人要身心健康，不能只有生理及心理的健全，還要考慮社會環境因素是否安寧良好（張

東明、李城忠，2016)。亦即，一個身心健康的人必須能夠自我接納、擁有良好的人際互動關係、對整個現實環境保有知覺、情緒穩定且樂於工作，最重要的是並沒有任何身體不適的狀況（黃麗如、陳建和，2013）。

簡而言之，一個人的身心健康必須囊括生理、心理、環境等三要素，若缺乏其中一個因子，則不能稱之為身心健康。生理指的是一個人最基本的身體健康，各個部位及器官都能正常運作；心理指的是個人能夠認知到自己的潛力，能夠因應生活上的各種壓力，還能從事工作，對社會做出貢獻；社會則指能夠與他人和諧相處，且融入整個社會的制度和道德觀念，並從中獲得幸福感（羅妙虹等人，2018）。

綜合上述，身心健康是指個體在生理、心理及社會環境三個層面持續維持平衡，並持續保持良好安適的狀態。其中，生理指的是一個人的身體器官系統能正常運作；心理指的是個體能夠調適自身壓力；社會環境則是指能夠遵守社會規範且與他人擁有良好互動。

目前醫界最廣泛使用的身心健康的理論之一為「生物-心理-社會模式」(bio-psycho-social model)，指的是影響人身心健康方面的因素有生理、心理、社會三個層面的原因，此三層面會影響到一個人的身心是否健康（Engel, 1977）。

另外，研究也顯示壓力會給個體帶來不同的影響，其影響有正面也有負面，Moos 和 Billings（1982）認為正面的因應方式可以減緩壓力給個體帶來的影響，並能夠減輕或解除其情緒上的困擾，而不良的因應方式使個體產生情緒及身心上的負面反應。Harris 等人（2016）則提到過高或過低的壓力有較高的機率讓個體產生疾病。Folkman 等人（1986）認為面對壓力時採取不同的應對方式，會對個體的身心健康狀況產生不同程度的影響。由上述整理可知，壓力會對個體的身心健康狀況產生不同的影響。

肆、社會支持與相關研究

社會支持最早由 Caplan（1974）等人所研究，他們認為社會支持的系統是個人面對壓力時，周遭的人（家庭成員、朋友、鄰居或其他人）所能提供的各種形式援助及支持，這些援助包含多種訊息與資料的提供，在情感方面能給予適當的安慰與庇護。社會支持可以滿足個人需求、獲得情感和個人價值，並且有助個人處理情緒問題及衝突事件。社會支持也是一個心理學的術語，為個人可以感受、察覺或接受到來自他人的關心或協助（Reber, 1995）。

學者認為社會支持是個體面對問題的重要資源之一。個體在面對壓力及困境時，能夠從個人的社會網絡當中，試圖獲得需要的物質及情感上的資源，以幫助個人在面對壓力跟處理困境（李佳蓉，2010）。個體透過與他人進行互動過程中，知覺到重要他人或團體給予的協助，能從中獲得生理及心理上的協助，以增加自我適應及面對壓力

之個人能力，使得個體能夠抗衡壓力並解決問題以及面對更多的挑戰（郭任璽，2018；熊英君，2007）。

部分學者將社會支持視為個體在正向社會網絡互動或遇到問題時，得到各種形式心理與物質資源的支持與幫助，獲得周遭相關的人（配偶、親戚、朋友、同儕等）或團體所提供有關情緒性、實質性（工具性）及訊息性的支持。透過這些支持，使個體滿足內外之需求，進而提升個體舒緩壓力、適應生活環境、解決生活及工作困境的能力，促進身心健康使生活順心，以利個體朝向正向適應發展（黃如儀，2015；謝嘉雲，2017；鐘寶惜，2012）。

社會支持如何發揮功能、社會支持的效果為何，尚未有一致的定論（House, 1981）。但目前有關社會支持的效果主要有以下兩種：

一、主要效果模式（main effect model）

主要效果模式用以解釋日常支持，與個體一般生活與生存有關聯（Veiel, 1985）。其內容指的是社會支持能直接提昇個人的身心健康及幸福感、減輕壓力帶給個人的負面影響，因為它能滿足個體許多需求，如安全感、自尊、歸屬感、認可與情愛等重要需求。亦即社會支持不論個人是否處在壓力下，均能對個體產生正面的效果。

二、緩衝假說（buffering hypothesis）

用以解釋危機支持，藉由社會支持來緩衝壓力帶來的不良影響（Veiel, 1985）。其內容指的是社會支持的功能是扮演中介的角色，當個人處於壓力情境中時，能藉著社會支持的提供以緩衝壓力對個人所造成的衝擊及影響，可以預防因壓力而產生的不良身心症狀或是阻止現有的症狀以避免更加惡化，因而能間接地對身心健康與生活適應產生正面效果。

Cohen 和 Wills（1985）主張主要效果模式及緩衝假說此兩種理論皆為社會支持影響個體的機制。一為在壓力事件下，扮演緩衝的機制，使個體能減輕壓力帶來的不適感；二為社會支持藉由社會網絡提供個體正向的經驗、能穩定的角色、社會的回饋及自我價值感。

綜上所述，不同的社會支持相關理論皆指出，個體與周遭他人及團體互動時所得各種形式之援助，不管是情緒性、實質性或訊息性之支持，這些支持能使得個體具備足夠的生活適應力去迎向未來的困境。此外，在壓力情境之下，社會支持扮演著緩衝的角色，一方面可以減輕壓力對個體帶來的衝擊，另一方面，社會支持也能提升個體的身心健康，並對個體產生正面的效果。

伍、親職壓力、社會支持與身心健康之相關研究

一、親職壓力與社會支持之相關研究

多數研究支持親職壓力與社會支持之間呈現負相關。在一般勞工家庭中，研究結果發現，親職壓力與社會支持呈現負相關。而在親職壓力兒童領域的各構面中，「情緒性社會支持」與「工具性社會支持」對其有高度的預測力；在親職壓力父母領域的各構面中，「情緒性社會支持」與「資訊性社會支持」對其有高度的預測力（洪世利，2015）。即使在經濟弱勢家庭中，弱勢家庭父母自覺有較高的社會支持，其整體親職壓力感受相對較低，反之亦然。其中社會支持中的工具支持向度相較於情緒支持與訊息支持對於親職壓力的效果更為顯著（李惠瑄、陳若琳，2015）。

在針對發展遲緩兒童家庭的研究發現，發展遲緩兒家庭中「社會支持類型」與「親職壓力」總量表之得分上呈現顯著負相關，顯示獲得社會支持愈少者，其親職壓力愈高，其中情緒支持與親職壓力的相關最高，為顯著之負相關（張美雲，2007）。針對身心障礙家長與普通家長的研究中，研究結果發現親職壓力與社會支持為負相關（陳瑋婷，2012）。在家教育學生家長得到的社會支持越高，尤其是在情感支持的向度得分越高，對於減輕親職壓力具有正面的影響效果（江佳芳，2013）。對國小特教班學生的主要照顧者而言，其親職壓力越高，所需要的社會支持也越多；而主要照顧者的親職壓力越高，社會支持的足夠感也越低（何采螢，2014）。而在針對國小父母親的研究中，研究結果也發現，親職壓力對社會支持有顯著的負向影響，也就是說父母的親職壓力越低，社會支持則越高（蔡憶文，2018）。

因此，本研究提出研究假設一：親職壓力與社會支持之間有顯著相關。

二、親職壓力與身心健康之相關研究

許多有關親職壓力與身心健康之相關研究中，均發現親職壓力對個人身心健康有負面影響（張東明、李城忠，2016；陳亭妤，2012）。一項針對遲緩兒童與一般兒童的相關研究也發現，不論是遲緩兒童或是一般兒童，其主要照顧者親職壓力愈大，身心健康狀況愈不佳（古思潔，2016）。其他針對如自閉症、注意力缺陷過動症、身心障礙兒童的相關研究也都顯示，親職壓力與身心健康呈現負相關、與憂鬱則呈現正相關（李穎慧，2006；林香誼，2020；陳玟伶，2009；羅鳳菊，2007）。此外，研究也發現，親職壓力與身心健康的生理層面、心理層面及社會層面均呈現顯著的負相關（唐愉君等人，2019）。

因此，本研究提出研究假設二：親職壓力與身心健康之間有顯著相關。

三、社會支持與身心健康之相關研究

社會支持對個體健康具有正面影響，不但能協助個體強化危機或壓力情境的適應能力，也可增強個體解決問題的能力，促進個體身心健康（鐘寶惜，2014）。

研究發現社會支持能促進心理進康（李金治、陳政友，2004；Dalgard et al., 1995）。更有研究指出若缺乏社會支持，或是不當的社會支持可能會引起些許壓力（Aggarwal et al., 2008）。Hooley 與 Hiller（1997）指出，社會關係與心理健康之間有其關連性，特別是當個體的社會關係較差時，其心理也較容易不健康。國內學者也指出女性自覺社會支持程度對身心健康有幫助（柯俊銘，1998）。另外，針對病童家屬的社會支持程度及身心健康做的相關研究也指出，若社會支持系統功能愈完善，心理健康狀況愈好（栗明，2009）。

研究中皆顯示良好社會支持有助於個體的身心健康，如社會支持介入措施後，其生理健康情形較好，其中以功能活動能力最顯著（張萃珉、李怡娟，2000）。因此，本研究提出假設三：社會支持與身心健康之間有顯著相關。

社會支持效果模式指出，社會支持能對壓力與健康產生主要效果（main effect）與緩衝效果（Buffering effect）。主要效果指的是社會支持能夠減低個體承受的壓力程度，並增進身心健康；緩衝效果意指社會支持能緩和壓力對個體所造成的影響，也就是說社會支持在其中扮演緩衝角色（鐘寶惜，2014；House, 1981）。許多研究中皆顯示良好社會支持有助於個體的身心健康，如社會支持介入措施後，其生理健康情形較好，其中以功能活動能力最顯著（張萃珉、李怡娟，2000）。汪美伶、陳玉蓮（2014）的研究中顯示，主管支持與同儕支持會對國軍研發人員身心健康情況產生正向影響。除了直接效果，主管支持也具備調節效果，會減緩工作壓力對身心健康的負向影響。此外，研究也顯示工作壓力與生活壓力越大，個人身心健康狀況越差，但有了社會支持的中介之後，壓力對身心健康的負向影響將降低（黃寶園，2010）。也就是說，若社會能適時提供必要的支持，則可以緩和個體所面臨的壓力，進而促進較佳的心理健康（鐘寶惜，2014；Vander Zee et al., 1998）。因此，本研究提出假設四：社會支持在親職壓力與身心健康之間有調節效果。

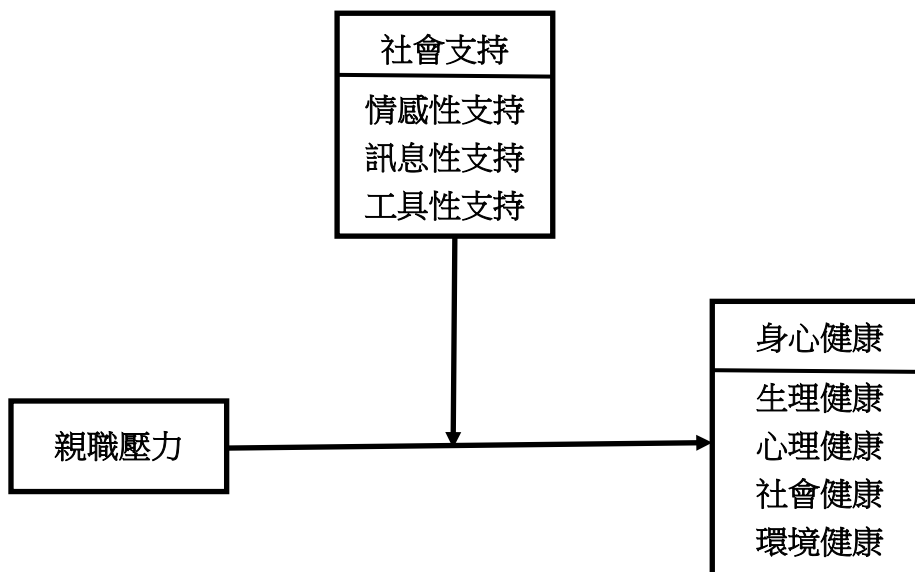
陸、研究方法

一、研究架構

本研究之研究架構圖如圖 3 所示。

圖 3

研究架構圖



二、研究對象

本研究欲了解國民小學學童之家長親職壓力、社會支持與身心健康之關係，並以在臺中就讀國小一年級至六年級學童之家長為研究對象。本研究採用問卷調查法，發放方式以電子問卷為主、紙本問卷為輔，紙本問卷採立意抽樣，抽取臺中市南屯區及大安區各一所國小之學童家長作為研究對象，共發放 249 份，最後回收 392 份問卷（包含紙本問卷 249 份、電子問卷 143 份），剔除無效問卷 94 份，總計回收 298 份有效問卷，問卷有效回收率為 76.02%。

三、研究工具

（一）親職壓力量表

本研究所採用之親職壓力量表為蔡憶文（2018）翻譯自 Berry 和 Jones（1995）的親職壓力量表（Parental Stress Scale, PSS）。此量表為普通及特殊需求兒童的父母，評

估其親職壓力而開發的自我評估量表根據。本量表只有「親職壓力」一個構面，共有 18 題，其中，反向題有 8 題（第 1、2、5、6、7、8、17、18 題），採用 Likert's 五點量表計分，所得分數越高，代表父母感受的親職壓力越高；反之，所得分數越低，則表示父母感受的親職壓力越低。此量表經 Berry 和 Jones（1995）進行信效度檢測，Cronbach's α 值為.83，測試重測信度為.81。

（二）社會支持量表

本研究所採用之社會支持量表為柯依汎（2019）參考張美雲（2007）與高瑜璟（2009）所修編而成之量表，量表共計 20 題，全部為正向題。該量表可以分成三個構面，分別為「情感性支持（第 1-10 題）」、「訊息性支持（第 11-15 題）」、「工具性支持（第 16-20 題）」。採用 Likert's 五點量表計分，所得分數越高，代表社會支持愈高；反之，得分愈低則社會支持愈低。在信效度方面，全量表的 Cronbach's α 值為.968，20 題的因素負荷量介於.668-.878 之間。

（三）身心健康量表

本研究所採用的身心健康量表為姚開屏（2002）所翻譯的「臺灣簡明版世界衛生組織生活品質問卷（WHOQOL-BREF）」，量表共計 28 題，其中，反向題有 3 題（第 3、4、26 題）。該量表可以分成四個構面，分別為「生理健康（7 題）」、「心理健康（6 題）」、「社會健康（第 4 題）」、「環境健康（9 題）」，此外，尚有綜合生活品質及綜合健康各 1 題。採用 Likert's 五點量表計分，所得分數越高，代表該向度的身心健康狀況愈佳；反之，得分愈低則代表該向度的身心健康狀況愈差。在信效度方面，全量表的 Cronbach's α 值為.91，再測信度為.41-.79，題目與所屬層面間之內容效度為.53-.78，在建構效度方面，四個構面之間能解釋 73%的變異量。

柒、研究結果

一、研究對象之基本資料

在性別方面，在 298 份有效樣本中，填答者為「父親」共有 60 人（20.1%）；填答者為「母親」則有 238 人（79.9%）。在教育程度方面，填答者最高學歷為「高中職以下」有 71 人（23.8%）、「專科」有 47 人（15.8%）、「大學」有 128 人（43.0%）、「研究所」有 52 人（17.4%）。在學童年級方面，填答者孩子為國小一年級有 50 人（16.8%）、二年級有 56 人（18.8%）、三年級有 48 人（16.1%）、四年級有 49 人（16.4%）、五年級有 40 人（13.4%）、六年級有 55 人（18.5%），如表 1 所示。

表 1

研究對象之基本資料（N=298）

變項名稱	類別	人數	百分比（%）
性別	父親	60	20.1
	母親	238	79.9
教育程度	高中職（含）以下	71	23.8
	專科	47	15.8
	大學	128	43.0
	研究者	52	17.4
	研究者	52	17.4
學童年級	一年級	50	16.8
	二年級	56	18.8
	三年級	48	16.1
	四年級	49	16.4
	五年級	40	13.4
	六年級	55	18.5

二、親職壓力、身心健康、社會支持之現況分析

本研究所使用之量表皆為 Likert 五點量表，計分介於 1 至 5 分，依據吳明隆、張毓仁（2018）現況分析之建議，將量尺平均數分數平分成五等級，包含高等程度（4.2-5）、中高程度（3.4-4.2）、中等程度（2.6-3.4）、中低程度（1.8-2.6）、低等程度（1-1.8）。在親職壓力方面，量表分析結果顯示研究對象之整體親職壓力處於中等壓力程度（ $M = 2.59$ ； $SD = 0.62$ ）。在社會支持方面，量表分析結果顯示研究對象之整體社會支持處於中高程度（ $M = 3.63$ ； $SD = 0.64$ ），在各個構面上，「情感性支持」處於中高程度（ $M = 3.85$ ； $SD = 0.67$ ）；「訊息性支持」處於中高程度（ $M = 3.57$ ； $SD = 0.76$ ）；「工具性支持」處於中等程度（ $M = 3.26$ ； $SD = 0.95$ ）。在身心健康方面，量表分析結果顯示研究對象之整體身心健康屬於中高程度（ $M = 3.50$ ； $SD = 0.49$ ），其中生理健康屬於中

高健康程度 ($M = 3.58$; $SD = 0.54$)，心理健康屬於中高健康程度 ($M = 3.41$; $SD = 0.62$)，社會健康屬於中高健康程度 ($M = 3.48$; $SD = 0.58$)，環境健康屬於中高健康程度 ($M = 3.56$; $SD = 0.54$)，如表 2 所示。

表 2

研究對象之親職壓力、身心健康、社會支持現況 ($N=298$)

變項	平均數	標準差	程度
整體親職壓力	2.59	0.62	中等
整體社會支持	3.63	0.64	中高
情感性支持	3.85	0.67	中高
訊息性支持	3.57	0.76	中高
工具性支持	3.26	0.95	中等
整體身心健康	3.50	0.49	中高
生理健康	3.58	0.54	中高
心理健康	3.41	0.62	中高
社會健康	3.48	0.58	中高
環境健康	3.56	0.54	中高

三、親職壓力、社會支持與身心健康之相關分析

在親職壓力與社會支持方面，整體親職壓力與整體社會支持之間呈現顯著負相關 ($r = -.296, p < .001$)，因此，假設一成立。其中，整體親職壓力與情感性支持之負相關最高 ($r = -.329, p < .001$)，整體親職壓力與工具性支持之負相關次高 ($r = -.199, p < .001$)。

在親職壓力與身心健康方面，整體親職壓力與整體身心健康之間呈現顯著負相關 ($r = -.463, p < .001$)，因此，假設二成立。其中，整體親職壓力與生理健康之負相關最高 ($r = -.581, p < .001$)，整體親職壓力與心理健康之負相關次高 ($r = -.456, p < .001$)。

在社會支持與身心健康方面，整體社會支持與整體身心健康之間呈現顯著正相關 ($r = .528, p < .001$)，因此，假設三成立。其中，在各個構面的相關分析方面，以情感性支持與整體身心健康的相關性最高 ($r = .541, p < .001$)，如表 3 所示。

四、社會支持在親職壓力與身心健康之間的調節效果分析

本研究透過階層迴歸來檢驗親職壓力與社會支持對身心健康之效果，如表 4 所示。結果顯示，總親職壓力與總社會支持的主效果可以解釋心理健康變異中的 33.5%， $F(2, 295) = 74.18, p < .001$ 。在控制了主效果後，總親職壓力與總社會支持的交互作用可以增加 1.2% 的心理健康變異， $F(1, 294) = 5.42, p < .01$ 。

就主效果而言，總親職壓力對心理健康有顯著的解釋力 ($\beta = -.365, p < .001$)，顯

示總親職壓力越高，心理健康會越低。而總社會支持對心理健康有顯著的解釋力 ($\beta = .357, p < .001$)，顯示總社會支持越高，心理健康也會越高。因此，假設四成立。

表 4

親職壓力、社會支持對身心健康交互作用分析

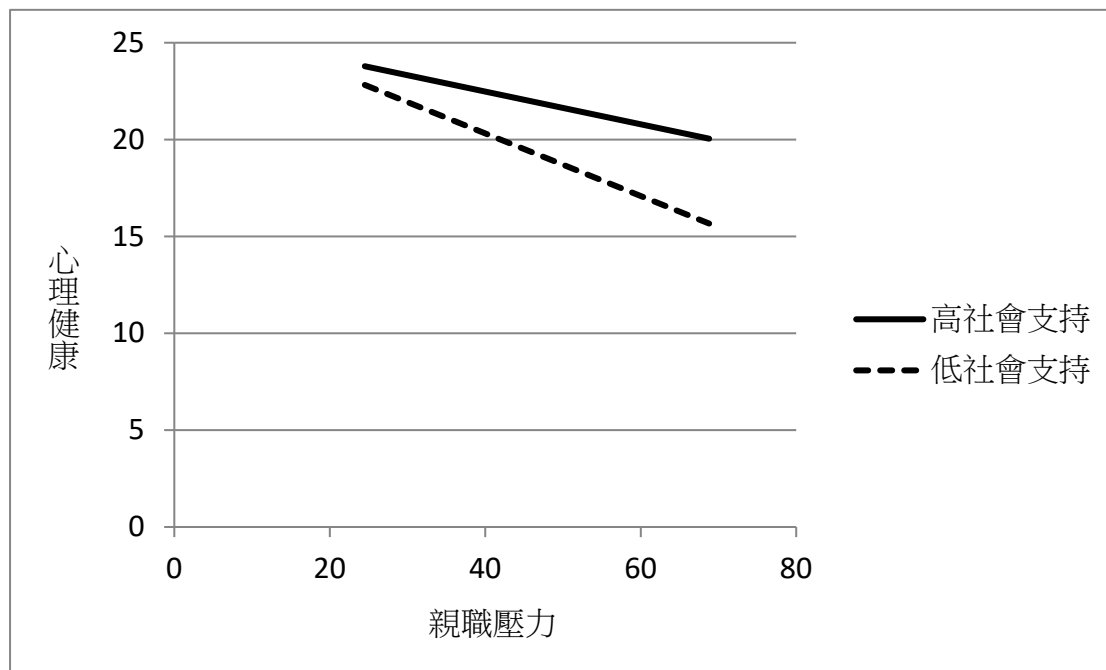
	心理健康	
	ΔR^2	β
Step 1	.335***	
親職壓力		-.346***
社會支持		.372***
Step 2	.012*	
親職壓力		-.365***
社會支持		.357***
親職壓力*社會支持		.112*
Total R^2	.347***	
N	298	

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

總親職壓力與總社會支持的交互作用對心理健康有顯著的解釋力 ($\beta = .112, p < .05$)，進一步繪製交互作用圖（如圖 4 所示），單純斜率（simple slope）檢定顯示，對總社會支持高分組而言，親職壓力對心理健康有顯著解釋力 ($b = -0.084, p < .001$)。對總社會支持低分組而言，親職壓力對心理健康有顯著解釋力 ($b = -0.162, p < .001$)。由迴歸係數可見，在社會支持低分組，親職壓力對心理健康的負向解釋力高於社會支持高分組。亦即，相較於高社會支持的父母而言，低社會支持的父母若親職壓力越高，其心理健康會越低。

圖 4

親職壓力與社會支持交互作用圖



捌、討論

一、親職壓力與身心健康呈顯著負相關

本研究之分析結果發現，親職壓力與身心健康之間為負相關，與過去之研究結果相符（例如：古思潔，2016；林香誼，2020；張東明、李城忠，2016；陳亭妤，2012）。當親職壓力越高時，其身心健康情況較差，反之，若感受之親職壓力較低，則擁有較佳的身心健康。

探究其原因可能為，因壓力會使人產生較多的負面情緒與感受，對於生活會產生厭倦、較無希望感，於生理方面可能產生疾病，如胃痛、頭痛等，一旦長時間承受過度壓力，身心方面皆會受到負面影響，若能適當減低或是抒發壓力，身體可獲得放鬆與休息，生理與心理也會較為健康。

二、親職壓力與社會支持呈現顯著負相關

本研究之分析結果發現，親職壓力與社會支持之間為負相關，與過去相關研究之結果相同（江佳芳，2013；李惠瑄、陳若琳，2015；洪世利，2015；陳瑋婷，2012；蔡憶文，2018）。當父母得到越多社會支持，其所感受到的親職壓力會越低，且情感性支持、訊息性支持與工具性支持，皆有助於降低親職壓力，其中又以情感性支持最有幫助。但李惠瑄、陳若琳（2015）研究結果為「工具性支持」效果最為顯著，出現這樣的差異可能是因其研究以弱勢家庭為主，對於工具性支持，如：金錢、物質之需求較高，而本次研究對象包括一般家庭，對於物質及教養資訊較無明顯缺乏，情感性支持較有助其減低親職壓力。

家長面對教養問題時，大多會求助親朋好友，社會網絡會提供父母抒發情緒、解決煩惱等支援，無論是情感上的支持，或是物質及教養資訊的提供，皆能協助父母排除所面臨的困境，而減少教養問題所帶來的壓力，因此社會支持程度越高，親職壓力越低。

三、社會支持與身心健康呈顯著正相關

分析結果發現，社會支持與身心健康之間為正相關，與過去研究結果一致（高婉琪，2018；黃寶園，2010；鐘寶惜，2014）。若父母擁有較多的社會支持，其身心健康程度較好。探討可能的原因，社會網絡不但提供父母許多的幫助，同時也可形成諮詢者和資源提供者的角色，協助父母排除困難與煩惱，更可給予父母一個情緒的出口。透過與社會網絡的互動，可讓父母獲得適度的緩解與休息，避免父母獨自承擔，或是無法放鬆。因此，當有較多的社會支持，身心也會較為健康。亦即，良好社會支持有

助於個體的身心健康（張萃珉、李怡娟，2000）。

若父母沒有足夠的社會網絡給予協助時，父母也許因情緒無法抒發、問題無從解決等情況，需獨自承受教養的壓力，長期的壓力累積，又無法適當調適時，可能會使其籠罩在負面情緒中，並出現失眠、生病等，使其身心健康每況愈下，因此父母應建立其社會支持系統，或是學習調適壓力之方法，不讓「養育下一代」成為身心健康的殺手。

四、社會支持在親職壓力與身心健康之間具有調節效果

由研究結果得知，國小學童父母親的親職壓力與社會支持均能顯著預測其身心健康的程度，此外，社會支持的程度可以在親職壓力與身心健康之間產生顯著的影響。在親職壓力較低的時候，高社會支持程度的父母親與低社會支持度的父母親在身心健康程度上並沒有顯著的差異，但是，當父母親在面臨較高程度的親職壓力時，高社會支持程度的父母親相較於低社會支持度的父母親，能夠抵抗親職壓力對身心健康所造成的衝擊，因此，低社會支持度的父母親會有顯著較差的身心健康程度，也就是說，對國小學童的父母親而言，社會支持的程度可以形成一種保護作用，降低親職壓力對身心健康所造成的影響。

玖、結論與建議

本研究以臺中市國小學童家長為對象，探討親職壓力、社會支持、身心健康三者的關係，並以社會支持為調節變項，檢視其在親職壓力與身心健康之間的效果。研究結果發現，臺中市國小學童家長的親職壓力屬於中等程度，而其社會支持與身心健康皆屬於中高程度。其次，親職壓力與社會支持、身心健康之間有負向關係，而社會支持則與身心健康有正向關係。最後，社會支持確實可以在親職壓力與身心健康之間有調節效果，可以避免家長的身心健康受到親職壓力的負向影響。

對國小學童家長而言，建議培養自己的抒發壓力方式，如：運動、寫日記、打坐等，並維持進行，以降低壓力，保持自己身心健康，也有助於孩子成長。此外，也需要維持自己的社交活動、與朋友聚會等，透過與他人的互動，可獲得情緒上的抒發、互相交換教養資訊等，有助於減輕教養孩子而出現的親職壓力，同時建立社會網絡，將成為家庭的重要社會資源。對助人工作者而言，可以提供家長有關減低親職壓力之策略及技巧，使其獲取減壓的相關知識，也可以利用小團體的方式，聚焦在教養和減低親職壓力等主題，透過成員間互相分享自己的經驗，使其得以相互學習，增加彼此的普同感，同時也藉此建立或提升家長自己的社會支持系統，以維持其身心健康。

參考文獻

- 方玉蘭 (2018)。神幫助我～自閉兒母親對親職壓力的宗教因應〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學幼兒教育學系。
- 古思潔 (2016)。家庭復原力與父母身心健康狀況之相關研究：以發展遲緩兒童家庭為例〔未出版之碩士論文〕。長榮大學社會工作學系。
- 江佳芳 (2013)。中部地區在家教育學生家長親職壓力與社會支持之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學特殊教育學系。
- 行政院性別平等會 (2019)。重要性別統計資料庫。取自
https://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_DetailData.aspx?sn=iGJRpsNX45yniGDj%2Bw1ueQ%3D%3D。
- 何采螢 (2014)。國小特教班主要照顧者親職壓力與社會支持之研究〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學特殊教育學系。
- 余慕嫻 (2011)。父母親之親職分工、身心健康和嬰兒動作發展之相關性研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北護理健康大學護理研究所。
- 吳佳玲 (2008)。台灣親職壓力相關研究之回顧與分析。台南科技大學通識教育學刊，7，63-90。
- 吳明隆、張毓仁 (2018)。SPSS 問卷統計分析快速上手秘笈 (初版)。五南。
- 李佳蓉 (2010)。臺北縣市單身者的寂寞感與社會支持之相關研究〔未出版之碩士論文〕。中國文化大學生活應用科學研究所。
- 李金治、陳政友 (2004)。國立臺灣師範大學四年級學生生活壓力、因應方式、社會支持與其身心健康之相關研究。學校衛生，44，1-31。
- 李惠瑄、陳若琳 (2015)。父母的親職效能、社會支持與親職壓力的相關研究—以永齡希望國小為例。輔仁民生學誌，21 (1)，65-86。
- 李穎慧 (2006)。身心障礙學童父母親親職壓力、休閒效益與身心健康關係之研究〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學家庭教育研究所。
- 汪俐君 (2003)。學前身心障礙子女母親親職壓力與社會支持相關因素之探討〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 汪美伶、陳玉蓮 (2014)。工作壓力對身心健康之影響—社會支持之調節作用。東吳經濟商學學報，86，61-91。
- 林香誼 (2020)。身心障礙學生家長休閒運動參與效益、親職壓力與身心健康相關之研

究—以大台北地區國民中學以下學校為例〔未出版之碩士論文〕。輔仁大學體育學系。

姚開屏（2002）。臺灣版世界衛生組織生活品質問卷之發展與應用。《臺灣醫學》，6（2），193-200。

柯依汎（2019）。育有 0-2 歲嬰幼兒之已婚職業婦女的親職壓力與生活滿意度之相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學幼兒教育學系。

柯俊銘（1998）。喪偶婦女之哀傷反應、社會支持與身心健康—以某支持性社團為例〔未出版之碩士論文〕。高雄醫學院行為科學研究所。

洪世利（2015）。女性勞工的社會支持與親職壓力之相關研究—以高雄市某加工區為例〔未出版之碩士論文〕。樹德科技大學兒童與家庭服務學系。

唐愉君、林雁飛、陳品秀、林玢芷（2019）。台南某地區醫院學齡前發展遲緩兒童主要照顧者親職壓力與生活品質之相關。《身心障礙研究季刊》，17（1），20-35。

栗明（2009）。探討 NICU 患兒親屬狀態焦慮與社會支持相關性。《南華大學學報（醫學版）》，37（5），618-620。

高婉琪（2018）。探討消防人員職家衝突、社會支持與身心健康之關係〔未出版之碩士論文〕。長庚科技大學健康照護研究所。

高瑜璟（2009）。影響嬰幼兒生長發展之相關因素探討—母親國籍、健康信念、社會支持與促進嬰幼兒生長發展行為〔未出版之碩士論文〕。國立台北護理學院護理研究所。

張東明、李城忠（2016）。身心障礙兒童家長親職壓力、休閒運動涉入與身心健康之相關研究。《休閒觀光與運動健康學報》，7（1），53-70。

張美雲（2007）。發展遲緩兒童家庭社會支持、親職壓力與賦權增能之相關研究（未出版博士論文）。國立彰化師範大學特殊教育學系。

張琬宣（2009）。憂鬱症母親之親職壓力與社會支持相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學心理與諮商學系。

張萃珉、李怡娟（2000）。社會支持介入措施對居家中風個案身心健康之影響—以宜蘭地區為例。《護理研究》，8（4），423-434。

梁婷婷（2017）。國小高年級學童家長正念教養及親職壓力、因應策略之相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學教育心理與輔導學系。

郭任聰（2018）。社會支持、內外控人格特質、知覺屈就與留任意願之關係〔未出版之碩士論文〕。南臺科技大學企業管理學系。

- 陳伊珊 (2016)。消防員的工作與家庭資源、職家衝突與生活滿意度之關聯〔未出版之碩士論文〕。玄奘大學應用心理學系。
- 陳玟伶 (2009)。國民小學校本變革策略之研究—以台北縣乙所國小學校社團之推動為例〔未出版之碩士論文〕。淡江大學教育政策與領導研究所。
- 陳亭妤 (2012)。國小一般生和特教生母親的親職壓力、因應策略和身心健康之比較研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- 陳思穎 (2002)。已婚國中女教師親職壓力與因應策略之研究〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學家庭教育研究所。
- 陳蜜桃、陳玲婉 (2006)。國小學童母親的人格特質與親職壓力、幸福感之相關研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，20，1-20。<https://doi.org/10.7060/KNUIJ-ES.200606.0001>
- 陳瑋婷 (2012)。親職壓力、社會支持與生活品質之關係研究：身心障礙者家長與普通家長之比較。特殊教育研究學刊，37 (3)，1-26。
- 勞動部 (2022)。性別勞動統計分析。取自
<https://statdb.mol.gov.tw/html/woman/109/109woanalyze01.pdf>。
- 黃如儀 (2015)。國小教師人格特質、社會支持、工作壓力與幸福感之研究—以新北市公立國小教師為例〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學國民小學教師在職進修公民與社會教學碩士學位班。
- 黃麗如、陳建和 (2013)。孕期婦女壓力、休閒因應及身心健康之研究。休閒觀光與運動健康學報，3 (2)，43-61。
- 黃寶園 (2010)。社會支持在壓力反應歷程中的中介效果。中華心理衛生學刊，23 (3)，401-436。
- 葉昱伶 (2018)。自閉症兒童及其主要照顧者身心健康狀況之研究〔未出版之碩士論文〕。元培醫事科技大學醫務管理學系。
- 熊英君 (2007)。國中生之內外控、社會支持、情緒智力與學業成就之相關研究—以板橋市國中為例〔未出版之碩士論文〕。銘傳大學教育研究所。
- 蔡憶文 (2018)。父母親職壓力、社會支持與幸福感之實證研究—以台北市國小學童父母為例〔未出版之碩士論文〕。實踐大學家庭研究與兒童發展學系。
- 鄭白玉 (2016)。臺灣父母親職壓力之整合分析與理論發展研究〔未出版博士論文〕。國立嘉義大學教育學系。
- 謝嘉雲 (2017)。大學生社會支持、內外控與生活適應相關之研究—以南臺科技大學為例〔未出版之碩士論文〕。南臺科技大學企業管理學系。
- 羅妙虹、陳建志、謝秉蓉 (2018)。自我監控對情緒勞務與身心健康之調節效果—以南部地區特殊教育學校教師為例。特殊教育學報，47，33-62。

- 羅鳳菊 (2007)。先天性代謝異常疾病患童母親之親職壓力與生活品質之探討〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣大學分子醫學研究所。
- 鐘寶惜 (2014)。成年人的婚姻狀況、社會支持與身心健康之研究〔未出版之碩士論文〕。中國文化大學生活應用科學系。
- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298-301.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_1
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Aggarwal, F., Liao, M., & Mosca, L. (2008). Physical activity as a potential mechanism through which social support may reduce cardiovascular disease risk. *Journal of Cardiovasc Nursing*, 23(2), 90-96.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The parental stress scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472.
<https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
- Bickenbach, J. (2017). WHO's definition of health: Philosophical analysis. In T. Schramme & S. Edwards (Eds.), *Handbook of the philosophy of medicine* (pp. 961-974). Springer.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Cohen, S., & Willis, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Dalgard, O. S., Bjørk, S., & Tambs, K. (1995). Social support, negative life events and mental health. *The British Journal of Psychiatry*, 166, 29-34.
<https://doi.org/10.1192/bjp.166.1.29>
- Davis, R. N., Davis, M. M., Freed, G. L., & Clark, S. J. (2011). Father's depression related to positive and negative parenting behaviors with 1-year-old children. *Pediatrics*, 127, 612-618. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1779>
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>

- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M. & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7, 143-154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Hooley, J. M., & Hiller, J. B. (1997). Family relationships and major mental disorder: Risk factors and preventive strategies. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 621-648). John Wiley & Sons Inc.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Moos, R. H., & Billings, A. G. (1982). Conceptualizing and measuring coping resources and processes. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 212-230). Free Press.
- Paulson, J. F., & Bazemore, S. D. (2010). Prenatal and postpartum depression in fathers and its association with maternal depression: A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 303(19), 1961-1969. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.605>
- Pedersen, M. N. (1982). Towards a new typology of party lifespans and minor parties. *Scandinavian Political Studies*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.1982.tb00256.x>
- Reber, S. (1995). *Dictionary of Psychology*. Penguin.
- Sartorius N. (2006). The meanings of health and its promotion. *Croatian medical journal*, 47(4), 662-664.
- Vander Zee, K., Brunk, B. P., & Sanderman, R. (1998). Neuroticism and reactions to social comparison information among cancer patients. *Journal of Personality*, 66, 175-194.
- Veiel, H. O. (1985). Dimensions of social support: A conceptual framework for research. *Social Psychiatry*, 20(4), 156-162. <https://doi.org/10.1007/BF0058329>

幸福在哪裡？ 從恆毅力與工作壓力探討影響國小教師幸福感之研究

葉青昀¹

摘要

本研究旨在了解新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感的現況與差異情形，並探討工作壓力與恆毅力對幸福感的預測力。採問卷調查法，以 109 學年度新北市公立國小教師為研究對象，共發出 500 份問卷，得到有效問卷 443 份，有效問卷回收率為 88.6%。將蒐集的資料以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、逐步多元迴歸分析等統計方法進行處理，主要研究結論如下：

一、新北市國小教師工作壓力屬於中等程度。其中以「工作負荷」層面的壓力程度最高，再來是「角色壓力」層面，最低為「組織氣氛壓力」層面。

二、新北市國小教師恆毅力屬於中上程度。其中以「毅力」層面的恆毅力程度最高，再來才是「熱情」層面。

三、新北市國小教師幸福感屬於中上程度。其中以「人際關係」層面的幸福感程度最高，最低為「身心健康」層面。

四、工作壓力中的「組織氣氛壓力」層面對於整體幸福感與幸福感各分層面有負向且顯著的最高預測力。

五、恆毅力「熱情」層面對整體幸福感與幸福感各分層面均有正向且顯著的最高預測力。「毅力」層面對於整體幸福感與幸福感之「人際關係」與「工作成就」也具有正向且顯著的預測力。

根據研究結果與結論，提出相關建議，以供教育行政單位、國小教師與未來研究者參考。

關鍵字：工作壓力、恆毅力、幸福感、國小教師

¹ 葉青昀：新北市板橋區文德國小教師

Where is the Well-being? The Influence Caused by Grit and Work Stress for the Well-being of Elementary School Teachers

Jing-Yun Ye¹

Abstract

The purpose of this study is to explore the work stress, grit and well-being of elementary school teachers in New Taipei City and the influences and predictions. The questionnaire survey used in this study was 'questionnaire for work stress, grit and well being in elementary school in New Taipei City'. The subjects were the public elementary school teachers in New Taipei City in 2020. 500 questionnaires were issued and 443 questionnaires were valid, with response rate of 88.6%. The data were analyzed by Descriptive Statistics, t test, one-way ANOVA, product-moment correlation, multiple stepwise regression analysis. The results are summarized as the following.

1. The work stress of the public elementary school teacher in New Taipei city is moderate, of which the work load is most obvious, followed by character pressure, and then organization atmosphere pressure.

2. The grit of the public elementary school teacher in New Taipei city is moderate and more, of which the perseverance is most obvious, and then enthusiasm.

3. The well-being of the public elementary school teacher in New Taipei city is moderate and more, of which the interpersonal relationship is most obvious, and physical and mental health is the lowest

4. Organization atmosphere pressure in work stress have significant negative predictive effect on all aspect of well-being.

5. Enthusiasm in grit has a significant positive predictive effect on all aspect of well-being. In addition, perseverance in grit has a significant positive predictive effect on interpersonal relationship and achievement in work in well-being.

Based on the statistical analysis, suggestions were offered for educational authorities, elementary school teachers and future researchers.

Key words: work stress, grit, well-being, elementary school teachers

¹ Teacher, WenDe Primary School, Banqiao District, New Taipei City.

壹、緒論

一、前言

教育乃國家之根本，時代觀念的變化，科技的發展，教師面臨更多方面的挑戰。教師的壓力來源廣泛，長期處於壓力之中，不只身心受影響，連帶也會影響教育氣氛與學生。2014 年 5 月《照會與臨床心理學期刊》（大家健康，2018）發表了一篇研究，顯示教師憂鬱情緒與家中的內化行為具有相關性，孩子與教師朝夕相處，從教師身上學習做人做事的道理與知識學問，教師的負面情緒孩子也可能會模仿，教室不愉快的氣氛，將成為教師憂鬱症與兒童行為問題的因素之一，長期處於不健康的環境，將導致嚴重的後果。教育主要的靈魂人物為教師，身為教育第一線人員，教師心理狀態更顯重要，擁有快樂的教師，才能教出快樂的孩子，如果時常面對高壓力，不能以最佳的身心狀況從事教育，可能直接影響兒童。余民寧、陳柏霖、陳玉樺（2018）表示教師是課室環境建構正向循環力量的關鍵，唯有教師擁有最佳安適的身心狀態，幫助教師在工作上有更高的產能，才能教育出全人身心健康的學生。幸福感是評斷心理健康的重要指標之一，教師心理是我們應該注重的議題。

近年來，正向心理學逐漸受到重視，恆毅力便是其中一個新興的研究主題。恆毅力是指當個體擁有特定目標時，不論在過程中發生任何困難或挫折，皆能保有熱情，持之以恆，堅持、努力的達成目標，因此通常高成就者的恆毅力也會較高（Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007）。國內對恆毅力的相關研究仍然有限，目前找到與教育有關的恆毅力論文有以下幾篇：大學生幽默感與幸福感之相關研究—以恆毅力為中介變項（李岳烜，2019）；希望感理論融入英語教學對國中三年級學生之希望感、恆毅力及學業成就之影響（沈美吟，2018）；科系選擇與學業恆毅力之研究：以南部某國立大學為例（張訓譯，2019）；大專運動代表隊恆毅力特質之探討（陳盈樺、林明宏，2019）；融入恆毅力之刻意練習對中高齡者學習英語自我效能意義之研究（傅建三，2019）；恆毅力對中學輔導教師專業信心與專業承諾關聯之中介效果（吳沛蓉，2019）；國中生恆毅力與科學學習動機之研究（黃冠英，2018）；原住民青少年之家庭支持、心盛及學業表現之相關研究（趙信祈，2019）；高中生升大學目的動機及其與學業恆毅力、學業自我控制力關係（鄭伊茹，2017）。

從上述可知，目前國內研究恆毅力多以學生為研究對象，且與學業表現、學習動機有關，甚少有針對教師的研究，結合恆毅力、工作壓力與幸福感的研究還未有人研究過，因此，研究者以教師工作壓力、恆毅力與幸福感三個變項，從恆毅力與工作壓力的面向來探討與國小教師幸福感的關係。

二、研究目的

- (一)瞭解新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感之現況。
- (二)探討不同背景變項的新北市國小教師在工作壓力、恆毅力與幸福感之差異情形。
- (三)瞭解新北市國小教師工作壓力與恆毅力對幸福感之預測情形。

三、研究問題

- (一)新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感之現況為何？
- (二)不同背景變項之新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感差異情形為何？
- (三)新北市國小教師工作壓力、恆毅力對幸福感之預測力為何？

四、重要名詞釋義

(一)教師工作壓力

本研究的「教師工作壓力」係指教師在與教育情境互動過程中，知覺個人資源不足以因應外界環境需求，或因為工作情境因子等影響，造成不適應、消極等負面情緒，使身心靈失衡的一種狀態表現。本研究採用黃如儀（2015）所編製的「國小教師工作壓力量表」，將教師工作壓力分成工作負荷、組織氣氛壓力、角色壓力三個向度。測得總分越高，表示教師知覺到的工作壓力程度越高；反之，總分越低，表示教師知覺到的工作壓力程度越低。

(二)恆毅力

本研究所指的「恆毅力」主要由兩個構念組成，其一為熱情，指長期不變的投入某興趣；另一為毅力，擁有堅持到底的精神。係指個體投入一件有興趣的事物並加以學習，能夠設立目標，持之以恆的堅持完成目標，即使過程中遇到困境，也不會輕言放棄，還是會繼續努力，並持續保有熱情。「恆毅力量表」經 Duckworth 授權提供作為學術用途，依據研究需求，將題目修改為通順合意、正向語句的中文量表，且經過專家學者的審評，符合專家內容效度。研究參與者在「恆毅力量表」中各題加總分數，分數越高代表越具有恆毅力特質。

(三) 幸福感

「幸福感」係指教師在與教育情境互動過程中，擁有較多的正向情緒，對於生活保持樂觀且正面的態度，主觀感受到滿意愉悅感。本研究採用蘇郁媚（2017）所編製的「國小教師幸福感量表」，共分成人際關係、生活滿意、工作成就、身心健康四個向度。測得總分越高，表示教師知覺到的幸福感程度越高；反之，總分越低，表示教師知覺到的幸福感程度越低。

貳、文獻探討

一、教師工作壓力之意涵

(一) 教師工作壓力的意義

教師工作壓力源於工作壓力的定義，乃自於教師因職務關係，被賦予期待、職責與要求，進而感受到壓力。針對教師工作壓力的定義，郭耀輝（2004）認為教師在學校從事教學工作，與外在人、事、物互動的歷程中，因為工作情境因素、學生因素或個人因素，引發心裡不安的覺知或生理不適的反應，終而形成身心能量匱乏的過程與現象；向芸琬（2013）表示導師在工作角色或工作情境當中，與人、事、物的互動歷程，知覺受到威脅、不適、壓迫感時，但本身舊有經驗與現有資源卻不足以應付時，導致負面情緒的產生，甚至生理上的變化；Kyriacou 與 Chien（2004）則認為教師工作壓力是指在工作方面有不愉快的負面情感，如憤怒、憂慮、緊張等。綜合國內外學者對教師工作壓力之定義中可以發現，教師工作壓力包含三大共通點：

1. 教師工作壓力為教師與工作環境交互作用之下所產生。
2. 教師工作壓力包含有教師自身的認知歷程，與角色需求、社會期待皆有相關。
3. 教師工作壓力為一種負向的經驗感受，產生壓抑、焦慮等情緒表現，影響心理與生理狀態。

教師身負教育國家未來棟樑的重任，身心靈的狀態特別重要，因此，研究教師壓力相關議題有其必要性。本研究將教師工作壓力定義為教師在與教育情境互動過程中，知覺個人資源不足以因應外界環境需求，或因為工作情境因子等影響，造成不適應、消極等負面情緒，使身心靈失衡的一種狀態表現。

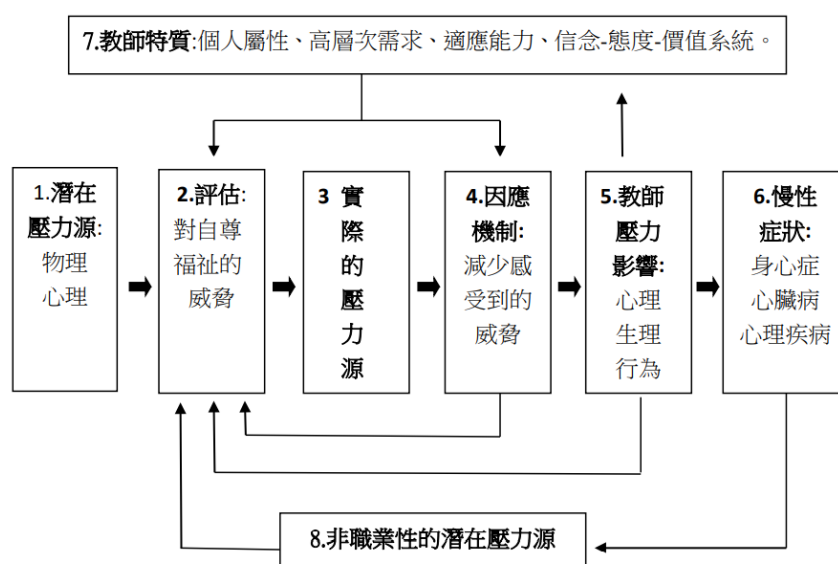
(二)教師工作壓力的理論模式

1. Kyriacou 與 Sutcliffe 之教師工作壓力模式

教師知覺壓力源時，評估其自尊或福祉構成威脅時，壓力便會產生，且因為教師個人特質的不同而有不一樣的壓力反應。實際的壓力源透過因應機轉後形成壓力反應，包含有心理、生理、及行為的反應。教師長期處於壓力的狀況下，便可能引起慢性壓力的症狀，影響教師身心平衡。

圖 1

Kyriacou 與 Sutcliffe 之教師工作壓力模式圖



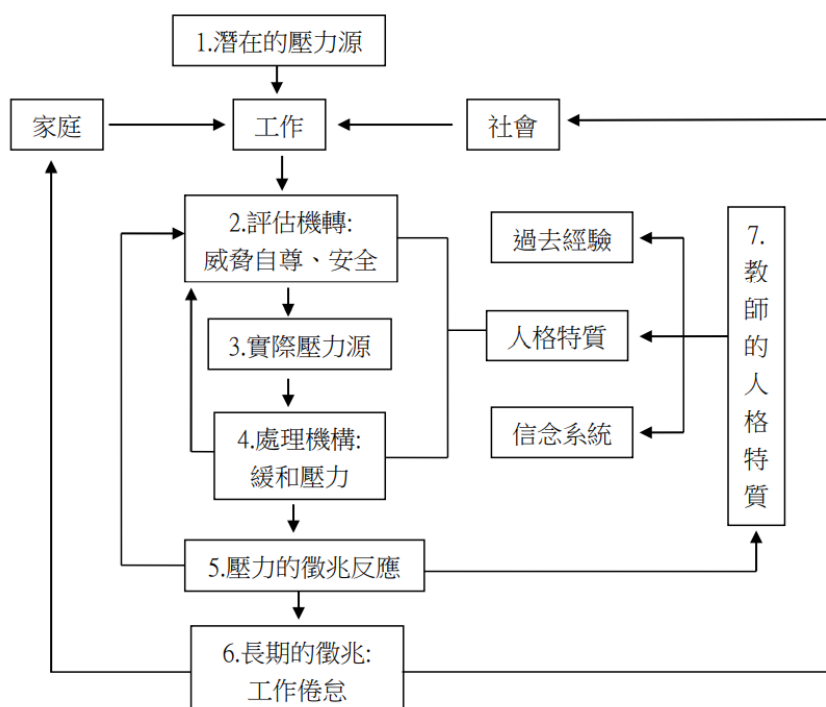
資料來源：許立昕（2018）。國中輔導教師情緒智力、工作壓力與職業倦怠關係之研究—以臺北市與新北市為例（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，台北市。

2. Moracco 與 McFadden 之教師工作壓力模式

教師潛在的壓力來源除了工作以外，還有來自家庭與社會的壓力。教師主觀評估壓力源威脅到自身的自尊與安全等面向時，壓力感便會產生。受到教師個人特質的影響，個體對於壓力的感受也會有所不同。若壓力持續存在未獲得排解，將會形成慢性疾病，可能產生工作倦怠等身心症狀。

圖 2

Moracco 與 McFadden 之教師工作壓力模式圖



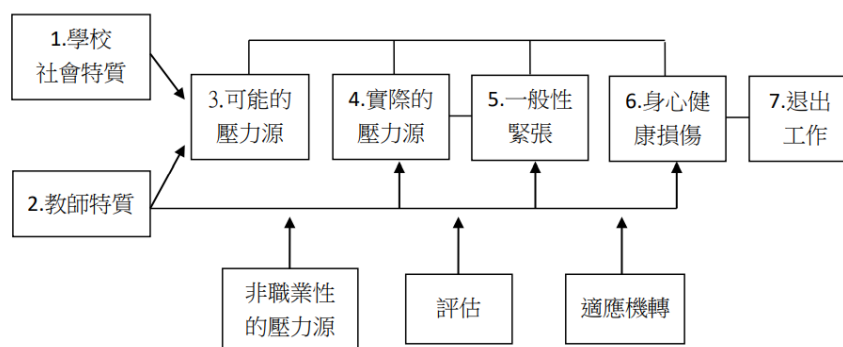
資料來源: 黃惠玲 (2008)。國小女教師人格特質、工作壓力與主觀幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

3. Tellenback、Brenner 與 Lofgren 之教師工作壓力理論模式

除了教師個人特質以外，學校社會特質也為壓力源形成條件之一。假如個體評估壓力源後，無法獲得良好的適應機轉，長期處於緊張的情緒壓力狀態下，便會導致身心健康損害，甚至退出工作場所。

圖 3

Tellenback、Brenner 與 Lofgren 之教師工作壓力模式圖



資料來源: 陳虹吟 (2018)。國中教師工作壓力、組織公民行為與工作滿意度關係之研究-以桃園市為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。

造成教師工作壓力的因素相當廣泛，綜合 Kyriacou 與 Sutcliffe；Moracco 與 McFadden；Tellenback、Brenner 與 Lofgren 之教師工作壓力模式，發現以下特點：

1. 教師工作壓力來源是複雜多元的，包括教師人格特質、家庭、學校、社會環境等因素，交互影響而產生壓力。
2. 實際壓力源的產生主要受到教師個人特質影響，不同個體的評估與適應機轉會有個別差異，因此對壓力反應也有差別。
3. 長期處於壓力情況下對身心造成負面影響，因此瞭解教師壓力源，減輕教師壓力負擔，值得深入探究。

本研究認為 Tellenback、Brenner 與 Lofgren 的教師壓力模式較符合國內教育環境的現況。教師面臨的壓力多樣複雜，除了工作壓力，還有來自社會與家庭的角色期待壓力，校內社會環境組成的同儕次文化、校長領導風格等因素，皆是教師壓力的主要因素。本研究引述此模式之理論為基礎，探討教師工作壓力的現況、來源以及其他面向之關係影響。

二、恆毅力之意涵

（一）恆毅力的意義

Duckworth、Peterson、Matthews 與 Kelly(2007)提出了恆毅力(Grit)一詞，探究某些人比其他入更有成就的原因為何，比較學生的學業表現，或是社會職場上，各種職業專業人士的成就，他們認為除了認知能力外，還有一些高成就的特質，比如創造力、活力、自信、穩定情緒等因素，從中發現恆毅力超越了智力與人格影響，造成成就差異且能有效預測成功。具有恆毅力的人即使在遇到挫折、失敗與逆境，也會保有長久的熱情與持續的努力，當其他人已放棄或重新選擇目標時，堅韌不拔的人選擇堅持到最後（Duckworth et al., 2007）。Duckworth 發現恆毅力由兩個部分組成，為熱情（passion）與毅力（perseverance）。熱情非三分鐘熱度，而是長期不變的投入某件事，且能堅持到底，始終不渝。

（二）恆毅力的培養

Duckworth 在西點軍校和全國拼字比賽等訪談中，歸納出成熟的恆毅力典範共同擁有四個心理特質，分別為興趣、練習、目的、希望，這四個特質通常是依序逐漸成長且可以培養的。

三、幸福感之意涵

(一)幸福感的定義

幸福感研究自 1950 年開始，主要是以快樂論為主的主觀幸福感和以實現論為主的心理幸福感和社會幸福感。近代的社會科學學者則多以主觀幸福感為討論對象（劉秀惠，2014）。針對幸福感的定義，王怡茹（2014）表示是個體對整體生活滿意度和工作成就之評估，及其反思自身正向情緒強度和樂觀態度之結果的綜合感受；周宜儒（2015）認為幸福感是個體生活一段時間後，對主觀的正負情緒感受、生活的滿意程度與身心的健康狀態等三方面整體的評估；蘇郁媚（2017）將幸福感視為一種與個人主觀、自我實現及與社會交互作用下的一種內在心理狀態，當個人在生活中各面向的滿意度高或個體的正向情緒顯著大於負向情緒時，會產生的愉悅體會；綜合各學者對幸福之定義中可以發現，幸福感包含三大相似點：

1. 幸福感為個體主觀的正向情緒感受。
2. 整體生活的評估、情緒、身心健康、人際關係、自我實現等因素皆會影響個體的幸福感。
3. 幸福感為正向情緒大於負向情緒，對生活滿意度高，個體認為生命有意義且產生持續性的愉悅感覺。

本研究探討教師個人主觀幸福感的感受程度，將教師幸福感定義為教師在與教育情境互動過程中，擁有較多的正向情緒，對於生活保持樂觀且正面的態度，主觀感受到滿意愉悅感。

(二)幸福感的理論

關於幸福感，研究學者們有其不同之定義，並從不同面向加以探討個體的幸福感，也詮釋了幸福感多元化的理論模式。綜觀文獻資料，大致可以歸納五種幸福理論，分別為需求滿足理論、特質理論、判斷理論、動力平衡理論與符號互動理論等觀點，本研究茲將各理論內容整理如下：

1.需求滿足理論

需求滿足理論的學者表示當個體的需求或目標達到滿足時，便會產生幸福感，強調一種由下而上的運作模式。相反的，若是個體的需求無法達到滿足，則個體就會感到不幸福。需求滿足理論又可分為三種學派，分別為目標理論、活動理論和苦樂交雜理論。所謂的目标理論是指幸福是個體一生努力追求的目標與方向，而目標的達成則是影響幸福感之關鍵因素，一旦目標達成便會有滿滿的幸福感（Omoei & Wearing, 1990）。活動理論與目標理論類似，但著重的不是目標的達成，而是實踐目標的過程。

活動理論認為幸福感是個體主動參與活動的附加產品，與最大快樂的所在（湯凱筑，2018）。侯辰宜（2007）指出活動理論與目標理論之不同處在於，活動理論所關注的焦點是個人表現而非目標，重過程而非重結果。可見幸福感存在於個體專注當下的瞬間，個體在參與活動或工作的過程中獲得成就感與價值感，過程就是一種幸福回饋，達到滿足與愉悅的感受。苦樂交雜理論的主要論點為，快樂和痛苦是來自同一根源，幸福感與危難是一體兩面，無法單獨討論的（陳淑慧，2015）。所以當個體的需求被剝奪，便會有痛苦的感受，一旦需求獲得滿足，體會到幸福的感受將會更強烈。

2. 特質理論

相較於需求滿足理論，特質理論為一種由上而下的運作模式。此派學者主張個體特質是影響幸福感最大的因素，因此會產生某些人特別會感到幸福的情形，強調不同特質的個體會有不同的感受與體會。特質理論又因著重的觀點不同而分為人格特質理論與連結理論等兩學派。Costa 和 Mcare（1980）提出人格特質理論，認為幸福感是穩定的人格特質，具有易感到幸福的人格特質的個體，擁有容易引發愉悅神經的生理機制，可能源自先天遺傳因素或是後天學習的結果（Veenhoven，1994）。連結理論透過認知系統的運作，個體將生活事件以自我認知來解釋，並賦予事件意義，成為認知系統的一部分，即使對相同事件，不同的個體會有不同的詮釋與感受，每個人的認知感受不同，看事情的角度也會有差異（劉秀惠，2014）。

3. 判斷理論

判斷理論指出幸福感來自於真實情況與某個標準比較後的結果，假如真實狀態超過比較的標準，則快樂由此生焉（黃惠玲，2008）。依不同判斷標準，將細分成社會比較理論和適應理論。社會比較理論是幸福感源於與他人比較後所得到的結果，比較參照的基點會隨情境有所不同，參照對象可能為家人或是不認識的人，大部分會選擇與自己相近的人作為參照標準，當個體優於比較參照，幸福感便能產生（劉秀惠，2014），反之，則會感到不幸福。適應理論強調和「自己」做比較，並依據個體過去的狀況作為判斷標準。一旦個體適應了某件事件且此事件不再引起任何情緒反應時，此事件即成為內在經驗，成為日後判斷的標準（陳美慧，2013），當往後發生類似事件，比過往經驗的標準好時，便會產生幸福感，反之，則沒有幸福的感覺。

4. 動力平衡理論

動力平衡理論認為幸福感是受穩定人格特質與變動的生活事件所影響。指的是平時受到個體長期且穩定的人格特質影響，使得個體幸福感呈現穩定平衡的狀態，但是當生活發生不同以往的事件時，就有可能影響到原來平衡的狀態，個體的幸福感受將隨之變動（黃如儀，2015）。

5. 符號互動理論

符號互動理論認為互動的核心概念是符號，比如語言、文字，甚至肢體接觸等動作皆富有意義。Argyle 在 1987 年的研究發現，增加社會互動連帶也使幸福感增加。

綜上所述，各學者的幸福感理論著重點不太相同，有的從需求滿足的角度來探討，有的關注個體人格特質，有的注重人際關係、社會互動或是強調受到外在事件的影響。從中可以發現影響幸福感的層面相當複雜，且每個理論皆有其優缺點，而本研究的幸福感較偏向於特質理論與其他理論的綜合版，由於學校就是一個小社會，除了受到個體人格特質的影響之外，當然包含有人際關係與工作等外在生活事件的影響，變項之一的恆毅力同時也為心理特質的一種，從心理層面探討工作壓力、恆毅力與幸福感之相關，而達到身心健康的生活態度與感受。

四、教師工作壓力、恆毅力與幸福感之相關研究

針對工作壓力與幸福感之相關研究，多數研究結果顯示工作壓力與幸福感呈顯著負相關。Travers 與 Cooper (1996) 以英國教師為研究對象，發現工作壓力對教師有三方面的影響，分別為情緒、行為與生理。蕭惠文 (2008) 在高雄市國民小學教師工作壓力、因應策略與幸福感之研究表示，高雄市國小教師的整體工作壓力與整體幸福感呈現顯著負相關，工作壓力與因應策略對幸福感具有預測能力。

目前針對恆毅力與幸福感的研究篇數不多，相關研究為李岳烜 (2019) 以大學生為研究對象，發現幽默感與恆毅力達顯著正相關，恆毅力具有間接效果，可以中介幽默感與幸福感之關係。張苑琦 (2017) 以問卷調查北部與中部國中籃球校隊球員，發現恆毅力、成就動機及幸福感呈現顯著相關，恆毅力與成就動機對幸福感有顯著的預測力，其中則以追求成功之動機的預測力較高。

由過往研究中可以了解，工作壓力帶給教師的是主觀的負向心理感受以及身心理的不適，會讓其幸福程度大大降低，而許多研究亦發現教師工作壓力與幸福感呈現高度負向關係。檢視恆毅力的相關文獻，得知恆毅力為預測成功的關鍵特質，由過去少數幾篇關於恆毅力的研究得知，恆毅力在學業、學習動機與情緒方面具有影響，但尚無研究探討教師工作壓力、恆毅力與幸福感之關係，多數研究已顯示教師工作壓力與幸福感有關係存在，本研究除了以工作壓力與幸福感為變項之外，再加上了恆毅力變項，以此深入探究工作壓力、恆毅力與幸福之關係，以及工作壓力、恆毅力是否能預測幸福感。

參、研究設計與實施

一、研究架構

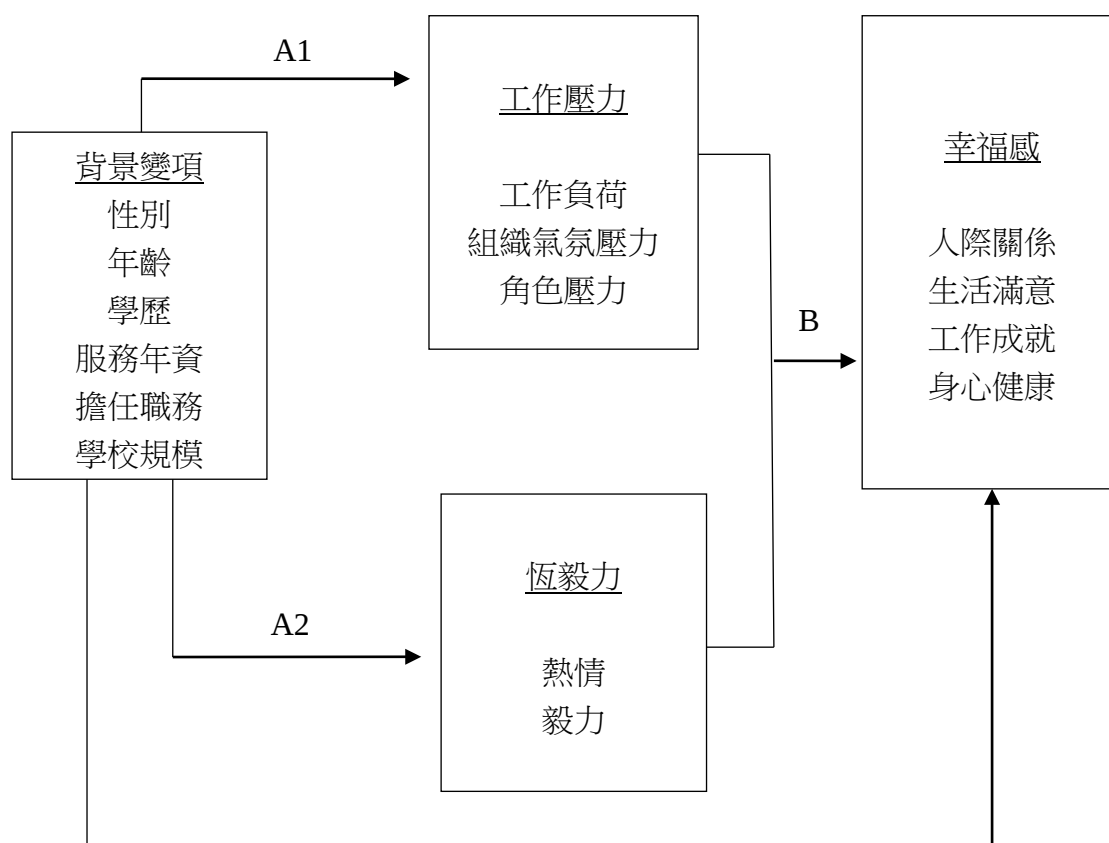
圖 4

研究架構圖

架構符號說明：

A(A1、A2、A3)：了解不同背景變項的新北市國小教師在工作壓力、恆毅力與幸福感之差異情形。

B：探討新北市國小教師工作壓力與恆毅力對幸福感的預測情形。



二、研究對象

A3

本研究以新北市公立國民小學教師為研究對象，且實際擔任教學工作者，包含導師、科任教師、教師兼行政人員、代理教師。將學校規模分為 24 班（含）以下（小型學校）、25～47 班（中型學校）、48 班（含）以上（大型學校）等三層。自研究母群體中抽取樣本數，先依不同學校規模的數量算出百分比，再以教師數比例抽取樣本數。本研究正式問卷共計發出 500 份，共回收 443 份有效問卷，有效問卷回收率為 88.6%。

三、研究工具

本研究採問卷調查法，以「新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感之研究問卷」為研究工具，包含「個人基本資料表」、「國小教師工作壓力量表」、「國小教師恆毅力量表」、「國小教師幸福感量表」。背景變項為性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、學校規模。

「國小教師工作壓力量表」採用黃如儀（2015）的量表。本量表將教師工作壓力分成工作負荷、組織氣氛壓力、角色壓力三個向度。李克特式（Likert）五分量表，從「非常不同意」到「非常同意」，分別給予 1~5 分，測得總分越高，表示教師知覺到的工作壓力程度越高。整體信度 Cronbach's α 係數值為.864，各向度之 Cronbach's α 值分別如下：工作負荷.82、組織氣氛壓力.827、角色壓力.779。經因素分析後，KMO 值為.785，達.000 顯著水準。三個因素特徵值分別為 2.602、2.649、2.414，解釋變異量分別為 65.062%、66.221%、60.338%。

「國小教師恆毅力量表」參考林銘慧（2019）「恆毅力量表（Grit-10）」，依 Duckworth 研發之恆毅力設計，為簡短版的中文恆毅力量表，其限制為非經驗證過的 12 項或 8 項題目（Duckworth & Quin, 2009）英文版本，僅為翻譯版。本量表經 Duckworth 授權提供作為學術用途，依據研究需求，將題目修改為通順合意、正向語句的中文量表，且經過專家學者的審評，符合專家內容效度。量表分為「熱情」與「毅力」兩向度，每一向度各 5 題，共 10 題。以李克特式（Likert）五分量表測量，從「非常不符合」到「非常符合」，分別給予 1~5 分。各題加總分數後，分數越高代表越具有恆毅力特質。整體信度 Cronbach's α 係數值.875，分量表「熱情」之 Cronbach's α 值.692，分量表「毅力」之 Cronbach's α 值.841，經因素分析後，KMO 值.917，達.000 顯著水準。因素特徵值分別為 2.478、3.071，解釋變異量分別為 49.554%、61.410%。

「國小教師幸福感量表」採用蘇郁媚（2017）的量表。分成人際關係、生活滿意、工作成就與身心健康四個向度，題目共計 19 題，李克特式（Likert）五分量表，由「非常不符合」到「非常符合」分別給予 1~5 分，若加總後得分愈高，表示受試者的幸福感受程度愈高。整體信度 Cronbach's α 係數值為.928，各向度之 Cronbach's α 值分別如下：「人際關係」為.824、「生活滿意」為.863、「工作成就」為.798、「身心健康」為.862。經因素分析後，KMO 值為.923，達.000 顯著水準。因素特徵值分別為 2.173、2.813、2.291、2.822，解釋變異量分別為 54.316%、56.250%、45.813%、56.431%。

四、資料處理與分析

將有效問卷進行編碼，以社會科學統計套裝軟體（SPSS）進行資料分析。採用描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、逐步多元迴歸分析。

肆、結果與討論

一、不同背景變項之新北市國小教師在工作壓力之差異情形

因字數限制，僅簡略說明，新北市國小教師的工作壓力並不會因為性別、學歷、服務年資等變項而有差異，但在年齡、擔任職務與學校規模則有顯著差異。不同年齡之新北市國小教師在整體工作壓力上有達顯著水準($F = 3.577, p = .014$)，「組織氣氛壓力」層面中，31 到 40 歲的教師在工作壓力上顯著高於 41 到 50 歲的教師。不同擔任職務之新北市國小教師在整體工作壓力上有達顯著水準($F = 3.148, p = .044$)，「工作負荷」層面中，級任教師在工作壓力上顯著高於教師兼任行政（含主任、組長），研究結果與黃如儀（2015）相同，顯示級任教師的工作壓力最大。

如下表 1，不同學校規模之新北市國小教師在整體工作壓力與工作壓力各層面「工作負荷」、「組織氣氛壓力」與「角色壓力」都有達到顯著差異，與葉子明、楊健焮、白凡芸（2011）的研究部分相同。以研究者自身經驗，小校由於要發展學校特色，大校學生多，活動相對也多，大校與小校規模的學校相較起來工作壓力比較明顯。

表 1

不同學校規模的國小教師在工作壓力之變異數分析摘要

層面	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	事後比較
工作負荷	組間	112.19	2	56.09	5.571	.004**	3 > 2
	組內	4410.27	438	10.06			
	總和	4522.46	440				
組織氣氛壓力	組間	130.11	2	65.05	7.092	.001**	1 > 2 3 > 2
	組內	4017.73	438	9.17			
	總和	4147.85	440				
角色壓力	組間	223.79	2	111.89	10.496	.000***	3 > 1 3 > 2
	組內	4679.93	439	10.66			
	總和	4903.72	441				
整體	組間	935.34	2	467.67	8.260	.000***	3 > 2
	組內	24742.32	437	56.61			
	總和	25677.67	439				

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

註:1 為「24 班(含)以下」，2 為「25 班到 47 班」，3 為「48 班(含)以上」。

二、不同背景變項之新北市國小教師在恆毅力之差異情形

新北市國小教師的恆毅力並不會因為性別、年齡、學歷、服務年資與擔任職務而有差異，只有在學校規模上有顯著差異。從表 2 可以發現，班級數較多的學校，教師恆毅力較高。不同學校規模之新北市國小教師在整體恆毅力與恆毅力各層面「熱情」與「毅力」都有達到顯著差異，恆毅力會受到學校規模的因素而產生影響，而且大校的教師恆毅力顯著高於小校的教師恆毅力。

表 2

不同學校規模的國小教師在恆毅力之變異數分析摘要

層面	變異 來源	平方和	自由度	平均 平方和	F	顯著性	事後 比較
熱情	組間	58.56	2	29.28	4.900	.008**	3>1
	組內	2617.14	438	5.97			
	總和	2675.70	440				
毅力	組間	106.01	2	53.00	7.388	.001**	2>1
	組內	3121.14	435	7.17			3>1
	總和	3227.16	437				
整體	組間	313.65	2	156.82	6.657	.001**	2>1
	組內	10247.25	435	23.55			3>1
	總和	10560.91	437				

** $p < .01$

註:1 為「24 班(含)以下」，2 為「25 班到 47 班」，3 為「48 班(含)以上」。

三、不同背景變項之新北市國小教師在幸福感之差異情形

不同擔任職務與學校規模之新北市國小教師在整體幸福感與幸福感各層面上皆沒有顯著差異，而在性別、年齡、學歷與服務年資部分達到顯著差異。

不同性別的國小教師在「整體幸福感」($t=-2.058$, $p=.041$)、「人際關係」($t=-3.248$, $p=.001$)、「生活滿意」($t=-3.240$, $p=.001$)層面達顯著差異，顯示女性教師的幸福感顯著高於男性教師。此結果與湯凱筑(2018)指出的男性教師幸福感高於女性教師不同，但和黃如儀(2015)的研究結果類似，其指出女性教師在「生活滿意」層面和「人際關係」層面都高於男教師，在「身心健康」層面則是女性教師低於男性教師。不同年齡之新北市國小教師在「整體幸福感」、「人際關係」、「工作成就」與「身心健康」層面上無顯著差異，然而在「生活滿意」層面上之 F 值為 3.922 ($p=.009$)，達到顯著水準，發現 41 到 50 歲的教師幸福感顯著高於於 30 歲以下的教師，顯示年齡較長者其幸福感較高。

不同學歷的國小教師在「整體幸福感」($t=-2.660, p=.008$)、「人際關係」($t=-2.616, p=.009$)、「生活滿意」($t=-2.568, p=.011$)、「工作成就」($t=-2.313, p=.021$)層面達顯著差異，顯示碩士學歷的教師的幸福感顯著高於大學學歷的教師。此結果與周宜儒(2015)的發現相同，指出在知覺整體幸福感上，學歷碩士以上之教師顯著大於學士學歷之教師。不同服務年資之新北市國小教師在「生活滿意」層面上之 F 值為 6.333 ($p=.002$)，達到顯著水準，服務年資 21 年(含)以上教師幸福感顯著高於於服務年資 10 年(含)以下的教師。此結果與前述不同年齡之新北市國小教師在「生活滿意」層面有顯著差異相符合，皆為服務年資長、年齡較大的教師比服務年資短、年齡較小的教師，幸福感程度較高。

四、新北市國小教師工作壓力與恆毅力對幸福感之預測情形

本研究旨探討新北市國小教師工作壓力與恆毅力對幸福感的預測關係。教師工作壓力整體和分層面與恆毅力整體和分層面為預測變項，教師幸福感為效標變項，採用逐步多元迴歸分析法考驗教師工作壓力與恆毅力對幸福感之預測力。多元迴歸法有可能發生預測變項無法解釋的矛盾現象，有多元共線性的問題，因此在進行迴歸分析前以容忍度(允差)、變異數膨脹係數(VIF)與條件指標加以檢視，以排除共線性的問題。經共線性診斷後，發現各自變項間皆無共線性問題，便以多元迴歸進行分析。

整體而言，恆毅力中的熱情對於幸福感的每個層次都有預測力，解釋變異量的百分比也幾乎都是最高的，除了在幸福感的「工作成就」這個分量表，「毅力」的解釋變異量達 30.9%，是本研究中解釋變異量最高的變項。代表恆毅力中的熱情與毅力，不論從廣度與深度來看，對國小教師的幸福感都有著不可忽視的影響力。張菟琦(2017)的研究也顯示恆毅力與成就動機對幸福感有顯著的預測力。從表 3 可知，熱情所影響的是與心理情緒相關的變項，例如：人際關係、生活滿意等；而毅力所影響的是具體的工作成就，此方面與真實生活中的經驗相符合，畢竟要完成任務若缺乏完成目標解決困難所需要的毅力與堅持，還是無法達成目的。

除了熱情之外，工作壓力當中的「組織氣氛壓力」與「角色壓力」在本研究中各自影響國小教師幸福感的三個層面，差異在於「組織氣氛壓力」對人際關係有預測力，但是「角色壓力」對人際關係則沒有影響，這意謂著學校的人際關係中，彼此能瞭解不同角色的行為期待，因此不至於造成人際關係的困擾，但是來自組織氣氛的壓力(我覺得學校同事之間的關係生疏，不是很融洽)，會降低教師的人際關係幸福感，此與蕭惠文(2008)的研究結果類似，「角色壓力」對於幸福感具有預測力。「角色壓力」對工作成就有負向影響，但是「組織氣氛壓力」則無，這代表國小教師在職場的工作成就多在教學或學校行政，多半可以按照章法行事，組織氣氛壓力的影響相對就減少了。

最後值得一提的是，雖然部分教師平時會說自己工作負擔太大，但是從本研究的分析來看，「工作負荷」在教師工作壓力中卻只對「生活滿意」有負向的預測力（ $\beta = -.114, p < .001$ ），在幸福感的其他層面中都未被納入迴歸方程之中。雖然，只對生活滿意有負面影響，不見得就是「小事」，但是這表示影響國小教師幸福感的因素中，工作負荷不會是最重要的因素。

從整體的分析而言，影響國小教師幸福感的因素，最普遍的是他們需要熱情提振幸福感，但是在工作成就方面，毅力卻是解釋力最高的變項；換句話說，國小教師的幸福感仰賴個人對教育工作的堅持與執教的熱情，而且二者是息息相關的，因為有成就感才能繼續維持熱情。而組織氣氛壓力（我覺得學校同事之間的關係生疏，不是很融洽）與角色壓力（學生不當行為的問題日益增多，令我產生挫折感及無力感）對國小教師幸福感是常見負向因子，前者與校長的行政領導有關，後者則與教師的增能活動有關。

表 3

工作壓力、恆毅力與幸福感之迴歸分析統整表

效標 變項	預測 變項	標準化 β 係數	解釋 變異量	總解釋 變異量
整體幸福感	熱情	.331	26.7%	38.3%
	組織氣氛壓力	-.202	7.3%	
	角色壓力	-.173	2.7%	
	毅力	.212	1.6%	
人際關係	熱情	.331	15.2%	28.6%
	組織氣氛壓力	-.202	12.3%	
	毅力	.212	1.1%	
生活滿意	熱情	.399	16.8%	25.2%
	工作負荷	-.114	5.7%	
	角色壓力	-.133	1.6%	
	組織氣氛壓力	-.118	1.1%	
工作成就	毅力	.405	30.9%	34.9%
	角色壓力	-.170	2.8%	
	熱情	.183	1.2%	
身心健康	熱情	.414	18.3%	25.6%
	角色壓力	-.170	5.1%	
	組織氣氛壓力	-.158	2.2%	

伍、結論與建議

一、研究結論

(一)新北市國小教師工作壓力、恆毅力與幸福感之現況

1. 新北市國小教師工作壓力屬於中等程度

新北市國小教師整體層面與各層面之工作壓力屬於中等程度。以工作壓力各層面來看，知覺到的工作壓力最高為「工作負荷」層面，再來是「角色壓力」層面，最低為「組織氣氛壓力」層面。

2. 新北市國小教師恆毅力屬於中上程度

新北市國小教師的恆毅力為中上的程度，其中又以「毅力」層面的恆毅力程度最高，再來才是「熱情」層面。

3. 新北市國小教師幸福感屬於中上程度

新北市國小教師幸福感屬於中上程度。以幸福感各層面來看，最高的是「人際關係」層面，接著為「工作成就」層面，再來是「生活滿意」層面，最低為「身心健康」層面。

(二)不同背景變項之新北市國小教師在工作壓力之差異

1. 31 到 40 歲的教師在「組織氣氛壓力」知覺到的工作壓力顯著高於於 41 到 50 歲的教師。

不同年齡之新北市國小教師在工作壓力「組織氣氛壓力」層面有顯著差異，且 31 到 40 歲的教師在「組織氣氛壓力」知覺到的工作壓力顯著高於於 41 到 50 歲的教師。

2. 級任教師在「工作負荷」知覺到的工作壓力顯著高於於教師兼任行政(含主任、組長)。

不同擔任職務之新北市國小教師在工作壓力「工作負荷」層面有顯著差異，且級任教師在工作壓力上顯著高於於教師兼任行政(含主任、組長)。

3. 在「工作負荷」與「角色壓力」層面，48 班（含）以上學校之教師工作壓力顯著高於 25 班到 47 班學校之教師。在「組織氣氛壓力」層面，24 班（含）以下學校之教師與 48 班（含）以上學校之教師工作壓力皆顯著高於 25 班到 47 班學校之教師。

不同學校規模之新北市國小教師在工作壓力各層面「工作負荷」、「組織氣氛壓力」與「角色壓力」都有達到顯著差異。在「工作負荷」與「角色壓力」層面，48 班（含）以上學校之教師工作壓力顯著高於 25 班到 47 班學校之教師。在「組織氣氛壓力」層面，24 班（含）以下學校之教師與 48 班（含）以上學校之教師工作壓力皆顯著高於 25 班到 47 班學校之教師。

(三)不同背景變項之新北市國小教師在恆毅力之差異

1. 在「熱情」層面，48 班（含）以上學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師。
2. 在「毅力」層面，48 班（含）以上學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師，25 班到 47 班學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師。

不同學校規模之新北市國小教師在整體恆毅力與恆毅力各層層面「熱情」與「毅力」都有達到顯著差異。在「熱情」層面，48 班（含）以上學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師。在「毅力」層面，48 班(含)以上學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師，25 班到 47 班學校之教師恆毅力顯著高於 24 班（含）以下學校之教師。

(四)不同背景變項之新北市國小教師在幸福感之差異

1. 女性教師在「人際關係」與「生活滿意」層面的幸福感顯著高於男性教師。

不同性別之新北市國小教師在「人際關係」與「生活滿意」層面有顯著差異，且女性教師顯著高於男性教師。在「工作成就」和「身心健康」層面上則無顯著差異。

2. 41 到 50 歲的教師在「生活滿意」層面的幸福感顯著高於 30 歲以下的教師。

不同年齡之新北市國小教師在「生活滿意」層面有顯著差異，且 41 到 50 歲的教師幸福感顯著高於 30 歲以下的教師。在「人際關係」、「工作成就」、「身心健康」層面則無顯著差異。

3. 碩士學歷的教師在「人際關係」、「生活滿意」與「工作成就」層面的幸福感顯著高於大學學歷的教師。

不同最高學歷之新北市國小教師在「人際關係」、「生活滿意」與「工作成就」層面有顯著差異，且碩士學歷的教師顯著高於大學學歷的教師。

4. 服務年資 21 年（含）以上教師在「生活滿意」層面的幸福感顯著高於服務年資 10 年（含）以下的教師。

不同服務年資之新北市國小教師在「生活滿意」層面有顯著差異，且服務年資 21 年（含）以上教師幸福感顯著高於服務年資 10 年（含）以下的教師。在「人際關係」、「工作成就」、「身心健康」層面則無顯著差異。

(五)新北市國小教師工作壓力與恆毅力對幸福感之預測

1. 工作壓力中的「組織氣氛壓力」層面對於整體幸福感與幸福感各分層面有負向且顯著的最高預測力。

工作壓力中的「組織氣氛壓力」層面對於整體幸福感與幸福感各分層面有負向且顯著的最高預測力。

2. 恆毅力「熱情」層面對整體幸福感與幸福感各分層面均有正向且顯著的最高預測力。

「毅力」層面對於整體幸福感與幸福感之「人際關係」與「工作成就」也具有正向且顯著的預測力。

恆毅力「熱情」層面對整體幸福感與幸福感各分層面均有正向且顯著的最高預測力，「毅力」層面對於整體幸福感與幸福感之「人際關係」與「工作成就」也具有正向且顯著的預測力。

二、研究建議

(一)對教育行政單位之建議

1. 提供健全行政支援

研究發現不同學校規模與不同擔任職務之新北市國小教師在工作壓力「工作負荷」層面有顯著差異，且 48 班（含）以上學校之教師工作壓力顯著高於 25 班到 47 班學校之教師，級任教師在工作壓力上又顯著高於教師兼任行政（含主任、組長）。由此可見，教師的壓力來源主要來自於工作，工作內容除了教學之外，學生的輔導、與家長、各處室的溝通協調，配合校內活動舉辦等，皆屬於工作範圍。行政單位應該要適時安排活動量，並與教師溝通討論，出發點都是為了學生好，相信在恰當公平的工作量內，每一位教師都會樂於協助與配合。另外，級任教師要面臨的問題多樣廣泛，有時需要行政單位的支援，讓級任教師得到有效且積極的支持力量，行政單位與老師應該站在同一陣線上為教育付出，如此將減輕教師的工作負擔與壓力，使得校園充滿正能量，團結一心的校園風氣。

2. 建立校園支持系統，注重教師心理健康

研究發現新北市國小教師恆毅力「熱情」層面對幸福感有正向且顯著的預測力；恆毅力「毅力」層面在幸福感「人際關係」與「工作成就」層面有正向且顯著的預測力。也就是說當新北市國小教師恆毅力越高，其幸福感也越高。恆毅力包含熱情與毅力，團結合作要比孤軍奮戰來的有力量，以運動來說，大家都知道每天運動對身體好，單獨運動往往很難堅持，容易半途而廢，有夥伴一起則比較能持續熱情與毅力以達到目標。教師也是如此，有學生在的時刻總是忙碌且快速，下班後還有家庭的牽絆，假如有健全的校園支持系統對於教師將是一大助益，教師要面對的不只有學生，還有來自家長、行政等壓力，除了能給予精神上的支持，班級經營、課程等的輔導與討論，支持網絡將使教師更有安全感，更能維持對教學的熱情並有恆心在崗位齊心努力，堅持到底。

(二)對國小教師之建議

1. 調劑身心，適時紓解壓力

研究發現新北市國小教師工作壓力中的「組織氣氛壓力」層面對於整體幸福感與幸福感各分層面有負向且顯著的預測力；「角色壓力」層面對於整體幸福感與幸福感之「生活滿意」、「工作成就」與「身心健康」有負向且顯著的預測力。教師要面對的壓力來自四面八方，更應該妥善照顧好自己的身心，以便迎接各式挑戰。當老師的人大多對自己有一番期許，必定奉獻所學，竭盡所能做好教師的職務，但也要避免將所有責任往自身攬的壓力鍋情形，將公領域與私領域區隔開來，擁有自我的生活與良好人際互動也相當重要。可以主動參加學習社群，多培養興趣以豐富生活；找到志同道合的同儕，擁有良好的工作團隊氣氛，能夠分享心情與多方交流，適時紓解壓力，並從互動中獲取更多支持能量。多彩的教職生活也要有豐富的心靈才更得以彰顯，有富足快樂的心靈也才能將教育理念順利扎根傳遞，如此調劑身心，增加幸福感，提升每一天的生活。

2. 涉略多方領域，充實自我

研究發現恆毅力中的「熱情」層面對於整體幸福感與幸福感各分層面均有正向且顯著的預測力，「毅力」層面對於整體幸福感與幸福感之「人際關係」與「工作成就」也具有正向且顯著的預測力，恆毅力能有效預測幸福感。教育環境封閉且狹隘，面對日復一日的教學，處理一件又一件瑣碎事情，教師很容易出現教學倦怠，如何維持教學熱誠，並持續堅持到底，完成目標，是值得思考的問題。教師宜有積極的精神，對萬事萬物保有好奇心，主動探究且延伸運用，多方涉略不同領域資訊，跳脫舊有思維與方法，發揮專長，結合運用於教學中。在充實自我的過程中，除了有漸漸達成目標的成就感以外，還能擁有心靈的滿足感與幸福感。教育是生命影響生命的歷程，教育是需要愛與智慧的長遠之路，保有對生活的熱誠，連帶也會影響學生的價值觀。

(三)對未來研究者之建議

1. 研究對象方面

本研究受限於時間與人力等因素，僅以新北市公立國小教師為研究對象，所抽取的調查對象限於正式教師或代理教師，且實際擔任教學工作者，學校行政人員、實習教師、兼任教師與私立小學教師並不包含在內。因此，研究結論推論有限，可能受限於地域性或樣本範圍性，建議可擴及研究對象的範圍與不同地區之研究對象。

2. 研究方法方面

本研究採用問卷調查法，為量化的研究方式。由於受試者在填答過程中可能會受到當下情緒、情境或其他主觀因素影響作答結果，而有誤差的情形產生。因此，未來研究者可以考慮運用其他研究方法進行分析，或是增加質性訪談與量化研究並行，將能更深入探討，使研究更臻於完整。

3. 研究變項方面

影響教師工作壓力、恆毅力與幸福感的因素多樣且複雜，本研究僅就性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務與學校規模等背景項進行探討。建議後續研究者可以針對不同的內在或外在相關變項討論，或許有其他不一樣的發現與結果。

陸、參考文獻

- 王怡茹 (2014)。新北市國民中學教師幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 向芸琬 (2013)。新北市國中導師堅毅性格、復原力、班級經營效能對工作壓力的影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學，新北市。
- 余民寧、陳柏霖、陳玉樺 (2018)。巔峰型教師的樣貌：圓滿幸福、知覺工作壓力、靈性幸福感及心理健康之關係。教育心理學報，50 (1)，1-30。
- 吳沛蓉 (2019)。恆毅力對中學輔導教師專業信心與專業承諾關聯之中介效果 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李岳烜 (2019)。大學生幽默感與幸福感之相關研究—以恆毅力為中介變項 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 沈美吟 (2018)。希望感理論融入英語教學對國中三年級學生之希望感、恆毅力及學業成就之影響 (未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 林銘慧 (2019)。科技想像傾向量表之發展及其與恆毅力、網路成癮之關聯研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 周宜儒 (2015)。國民小學校長分布式領導與教師幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 侯辰宜 (2007)。國小教師幸福感與教學效能之關係研究---以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 陳虹吟 (2018)。國中教師工作壓力、組織公民行為與工作滿意度關係之研究-以桃園市為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 陳盈樺、林明宏 (2019)。大專運動代表隊恆毅力特質之探討。臺灣管理學刊，19 (1)，31-46。
- 陳淑慧 (2015)。高雄市國小教師休閒參與與主觀幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。
- 陳美慧 (2013)。桃園縣國小教師自我效能與幸福感關係之研究。(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 許立昕 (2018)。國中輔導教師情緒智力、工作壓力與職業倦怠關係之研究—以臺北市與新北市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 郭耀輝 (2004)。國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 黃冠英 (2018)。國中生恆毅力與科學學習動機之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園市。
- 黃如儀 (2015)。國小教師人格特質、社會支持、工作壓力與幸福感之研究—以新北市公立國小教師為例 (未出版碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 黃惠玲 (2008)。國小女教師人格特質、工作壓力與主觀幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張菀琦 (2017)。國中籃球隊球員恆毅力、成就動機與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 湯凱筑 (2018)。國小教師參與專業學習社群的態度及行為對創意教學自我效能及幸福感之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張訓譯 (2019)。科系選擇與學業恆毅力之研究：以南部某國立大學為例。遠東通識學報，13 (2)，109-136。
- 湯凱筑 (2018)。國小教師參與專業學習社群的態度及行為對創意教學自我效能及幸福感之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 傅建三 (2019)。融入恆毅力之刻意練習對中高齡者學習英語自我效能意義之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 董氏基金會心理衛生組 (2018)。憂鬱的學前教育老師，可能讓孩子產生失控或焦慮的行為。大家健康。取自：https://healthforall.com.tw/?action=article_in&id=3829
- 葉子明、楊健忻、白允芸 (2011)。彰化縣國小教師工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠之關係研究。工作與休閒學刊，2 (2)，125-137。
- 趙信祈 (2018)。原住民青少年之家庭支持、心盛及學業表現之相關研究：以恆毅力為調節變項 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉秀惠 (2014)。桃園縣國民中學教師幸福感與組織承諾之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園市。
- 鄭伊茹 (2017)。高中生升大學目的動機及其與學業恆毅力、學業自我控制力關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東市。
- 劉秀惠 (2014)。桃園縣國民中學教師幸福感與組織承諾之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園市。
- 蕭惠文 (2008)。高雄市國民小學教師工作壓力、因應策略與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。

蘇郁媚 (2017)。台南市國小教師幸福感與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。
國立臺南大學，臺南市。

Argyle, M. (1987). *The psychology of Happiness*. London: Routledge. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.

Kyriacou, C., & Chien, P. Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.

Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.

Travers C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Test of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicator Research*, 32, 101-160.

從兒童視角看見臺灣傳統文化的新面貌— 以自編歌仔戲繪本為例

蕭韓格¹ 陳嘉成²

摘要

臺灣歌仔戲，是唯一臺灣創發的劇種，隨著時代演變、外來文化的影響逐漸沒落，多數孩子對於臺灣歌仔戲的認知顯少，依舊存在著如何注入現代流行趨勢，進而吸引年輕人目光的課題。因此，本研究依據 Piaget（1936）認知發展理論、Lowenfeld & Brittain（1987）兒童繪畫發展理論，以及 Chall（1983, 1996）閱讀發展理論，編製將歌仔戲生、旦、淨、丑之行當特質融入學校同儕經驗之歌仔戲繪本。本研究採準實驗法，運用自編歌仔戲繪本與繪本教學口訣（R：回顧、F：感受、T：思考、T：觸動）之教學前與後，皆對兩組學生實施自編「社會領域學習成就測驗」與「文化參與態度量表」，以了解學生「對歌仔戲文化的認知與態度」之影響。研究結果顯示，自編歌仔戲繪本適合應用於國小三年級學生之社會領域學習；接受自編歌仔戲繪本教學的實驗組學生，在社會領域學習成就與文化參與態度方面皆優於控制組學生，進而依據研究結果提出具體建議，供後續想延續歌仔戲文化精神、想執行歌仔戲繪本教學與研究者作為參考。

關鍵詞：繪本教學、歌仔戲、社會學習領域、學習成就、文化參與

¹ 蕭韓格：國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所 研究生

² 陳嘉成：國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所 教授

Seeing the New Look of Taiwan's Traditional Culture from the Perspective of Children—A Case Study of A Self-Designed Taiwanese Opera Picture Book

Han-Ke Hsiao¹, Chia-Cheng Chen²

Abstract

Taiwanese Opera is the only type of opera that was sprouting from Taiwan. It is dwindling as time evolves and the inpouring of foreign culture influence. Nowadays, most children know very little about Taiwanese Opera, and there is still a problem of how to inject modern fashion trends to attract young people's attention. Therefore, this study is based on Piaget (1936) in Theory of Cognitive Development, Lowenfeld and Brittain (1987) in Theory of Children's Painting Development and Chall (1983, 1996) in Theory of Reading Development, to compile a picture book of Taiwanese Opera that incorporates the characteristics of Taiwanese Opera's male role, female role, painted face, and clown into the experience of school peers. Adopting a quasi-experimental methodology, before and after the use of the self-designed Taiwanese opera picture book and the teaching formula, the students were required to take the self-designed "Test for Academic Achievement of Social Studies" and "Scale for Cultural Participation Attitude" to provide insights on the influence of "cognition and attitude of Taiwanese opera" in this experimental teaching. The results of the study showed that the self-designed Taiwanese opera picture book is suitable for the social studies of third-grade elementary school students, and the students from the experimental group who received self-designed Taiwanese opera picture book were better than the students from the control group in terms of social learning achievement and cultural participation attitude. Lastly, based on the results of this study, recommendations were provided to future researchers and teachers as the reference of continuing the cultural spirit and performing the picture book in teaching Taiwanese Opera.

Keywords: Picture Book Pedagogy, Taiwanese Opera, Social Studies, Academic Achievement, Cultural Participation

¹ Han-Ke Hsiao: Graduate student, The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts.

² Chia-Cheng Chen: Professor, The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts.

壹、緒論

歌仔戲知名導演劉光桐曾說：「傳承就是我們目前的工作，如果這個工作做不起來，相信歌仔戲不再有什麼精神可談。」（曾馨旻，2019）。黃貞燕（2016）從我們的鄰近國家之一的日本，其發展出的無形文化財與民俗文化財，以及韓國將傳統藝術與民俗統整成無形文化財，對於傳統藝術之保護而提出的保護體系，進而有效保存國家特色文化，皆為我們值得借鑒，亦是面對無形文化之保護制度的重要課題。研究者為藝術教育現場的老師，深刻體悟傳統藝術是因人而起，人給予它養分，所以也須依靠著人與人之間世代的傳遞才得以延續。文化部（2017）公布的全國文化參與率，依序為文化設施 82.29%、書籍 59.92%、電影 46.89%、文藝民族節慶活動 42.76%、表演藝術 40.52%、視覺藝術 38.55%，由此得知，視覺藝術是全國平均最少人觸及之領域，因此，研究者藉由自編繪本，進而設計課程並教學，促使兒童藉由視覺藝術的角度，提升對於傳統技藝的認識，此乃進行本研究的動機之一。

曾永義等（2002）在臺灣多采多姿的大戲劇種當中，其中的「歌仔戲」就是真正在臺灣土生土長的戲曲劇種，為早期農業社會重要的娛樂活動之一，以閩南話與白話文的對話方式，講其忠孝節義故事，伴隨著這片土地的成長，有著濃厚的本土精神，為最興盛與具代表性的臺灣傳統技藝之一。每當看見有歌仔戲的棚子，便走過去看著臺上各個表演者賣力地演出，而臺下的觀眾寥寥無幾，年輕人更是屈指可數，不像過去的農業社會，當時傳統戲曲為普遍大眾最佳的娛樂來源，其中以歌仔戲為廣泛流行之一，而因時代演變，網路媒體的出現，科技與電子媒體不斷地推陳出新，各式各樣影音娛樂的衝擊，使歌仔戲面對現代社會的流行體制下缺乏競爭力而日益凋零。本土作家洪醒夫（1978）透過其作品〈散戲〉，內容的文字刻畫，道出歌仔戲劇團對於自身逐漸沒落的無奈，其中一段寫道：「此刻夕陽照在金發伯木然的老臉上，寂靜而且淒涼，再顯不出往日的威儀了。臺前只有七、八個觀眾，三、四個上了年紀的老人家，攜帶兩個五、六歲娃兒，另外還有兩個穿著制服在廣場上追著打著的學童；就是這樣了，十幾二十人的戲班子，演給老少七、八個觀眾看。」如此幾行文字，深刻的反映出歌仔戲過去盛況空前與現今門可羅雀的強烈對比。

歌仔戲文化依舊存在著如何注入現代的流行趨勢而吸引年輕人的目光，又該如何傳承下去的情況。在研究者的教學經驗中，碰到課程有關臺灣傳統文化時，只有少部分孩子是好奇、能形容出大概的樣子，大部分孩子卻是興致缺缺，甚至一聽到是這個主題，就直接說不想上這堂課，反之，有關漫威、英雄系列的課程主題，學生總是熱烈討論，迫不及待想開始上課，這其中當然攸關現今的流行趨勢，而流行趨勢必然有其吸引人之處，身為視覺藝術領域老師的我身兼插畫家的角色，除了教學同時有在畫

繪本，如何發揮所長，讓課程多了份吸引人之處，因而促使研究者萌生自編繪本的契機。

本研究的教學對象為國小三年級，此學習階段在社會領域之課程內容以本土為主軸，有提及歌仔戲的範疇，大部分以輕描淡寫地方式介紹，學童較難以進一步認識歌仔戲，此為較可惜之處。而依據 Piaget (1936) 認知發展理論的具體運思期，此時期能透過經驗或實物之輔助而助於學習，因此在自編歌仔戲繪本的部分，圖像繪製根據 Lowenfeld & Brittain (1987) 兒童繪畫發展理論；文字內容則依據 Chall (1983, 1996) 閱讀發展理論，以兒童的認知、繪畫發展與閱讀發展理論作為自編歌仔戲繪本的基石，打造適合小學三年級生觀看與教學引導的繪本，藉以延伸社會課本提及之內容，引導學童從歌仔戲繪本的故事脈絡中，探索文字與圖像，能更深入地了解歌仔戲，此乃進行本研究的動機之二。傳統藝術是文化不可捨去的養分之一，而繪本是個以圖為主、文為輔，能夠更具體的呈現寓意，適合用於啟發學童的教具。綜合上述，研究者希望藉由自己視覺藝術教學與插畫專長，繪製有關歌仔戲的繪本，使其內容更精彩易懂以及貼近學童的生活經驗，經由過程中的引導與延伸教學系列活動，讓國小三年級生接受自編歌仔戲繪本教學後，能提升學童對歌仔戲之知識面與情意面，此乃進行本研究的動機之三。因此擬定二個研究目的：一、編製適合作為小學三年級生社會領域學習之歌仔戲繪本。二、自編歌仔戲繪本教學能提升小學三年級生之社會領域學習成效。以及，對應研究目的之研究問題：一、自編歌仔戲繪本是否適合作為小學三年級生社會領域的學習？二、接受自編歌仔戲繪本教學作為一種社會領域教學方式的成效為何？

貳、文獻探討

一、繪本的特質與教育功能

如何在繪本的故事世界中，注入歌仔戲的新面貌呢？蘇振明（2001）提到：「圖畫書是永不關門的家庭美術館。」除了原先以表演藝術的形式讓觀者認識之外，將歌仔戲化為生活經驗，走入繪本世界，以繪本故事的角度，開啟不一樣的詮釋與樣貌。隨著時代的轉變，如環境議題、數位媒體的普及，繪本在主題內容與媒材的表現手法等日漸多樣化，但就繪本的圖像與文字所擁有的特質，研究者從學者專家們曾在其研究當中提出繪本的特質之詳實論述，其中依據林霜吟和吳順發（2015）綜合國內外學者對繪本的分析以歸納出繪本的特質，研究者再將其特質歸納為三項：（一）兒童適讀與圖像性，繪本是兼具文字與圖畫相輔或是無文字，為兒童量身打造之文學作品，顧名思義，就是以兒童的世界與角度去編寫與繪製的結晶，依照不同年齡層兒童有其不同的文字與圖像視覺化效果的呈現，以便掌握兒童發展階段的能力；（二）藝術價值與傳

遞性，文字部分，作者善用不同修辭技巧或是想像的文字，傳遞故事的寓意或內涵；圖像部分，繪者運用點、線、面與色彩之配置等，呈現單純線條、色塊式或精緻刻畫之畫面，巧妙與細膩地繪製出具有連貫性的故事情節，視覺化的效果，賦予兒童更多的想像空間與視覺藝術的題材，開啟兒童對於想像其多元性，繪本豐富的文字與視覺語言，宛如不斷在訴說著故事的藝術品；(三)教育題材與趣味性，繪本的主要閱讀對象為兒童，因兒童普遍閱讀的持續性較短暫，文字部分，作者運用誇飾、口語化等的語助詞，談諧與強化重點字的口吻；圖畫部分，繪者以大小或色彩的對比、變形或顛覆現實的角色造型等，使兒童對圖像產生好奇、驚訝等的視覺饗宴。文字與圖像各自發揮其功能，增進兒童在觀看與聆聽時的專注力，並提升持續閱讀的意願，經由上述之繪本特質說明，繪本運用文字與圖畫的語言，傳遞故事的內涵與寓意，賦予兒童文字與視覺的饗宴之外，其擁有故事性之特質，能將角色或環境之間的關係相互交融，以此回應，將歌仔戲文化帶進繪本故事中，使其“與孩子們的生活經驗產生共鳴”的新面貌。

而依據專家學者（房柏成，2005；林敏宜，2000；黃迺毓等，2009；蘇振明，1998）所言，綜合歸納學者觀點，繪本之教育功能包含以下六項：(一)培養閱讀習慣與認知學習，林敏宜（2000）繪本圖文並茂或純圖畫的表現形式，使兒童感受到書是可以有趣好玩的，促使兒童喜歡書並嘗試閱讀，進而培養閱讀習慣。透過繪本以圖為重的特質，將字彙、詞句等較複雜的內容，轉化成充滿趣味的繪本故事，促進兒童的學習興趣，提供一個樂中學、學中樂的學習情境；(二)審美素養與美感的薰陶，房柏成（2005）繪本為集結文字與圖像藝術的藝術品，有著文字的修辭運用、律動與節奏的轉變，圖畫的表現，由繪者精心設計的巧思，如色彩的配置、線條的運用、大小對比等多樣貌的圖像變化，豐富多元的圖像美感形式，使兒童在看與聽不同內容與繪畫風格的繪本時，培養其審美素養；(三)拓展生活經驗與視野，當兒童翻開繪本的那一刻，宛如開啟了新的世界，繪本的內容主題多元，多數題材都緊緊環扣於日常生活中的人事物，兒童如同正在逐漸吸收新知的海綿一樣，而繪本好比將真實世界化為縮影，給予兒童在尚未接觸的部分一個指引與認識，藉由繪本的閱讀，開啟兒童對生活環境與世界的豐富視野；(四)賦予題材與激發想像，繪本之主題內容包羅萬象，主要因不同的年齡與主題而有其圖像風格、內容的區別，豐富多元的表現方式使兒童透過閱讀繪本的文字或圖像訊息，能感受並獲得更多體驗的機會，繪本相對提供兒童用更多面向的角度去看待生活的人事物，賦予兒童享受閱讀的樂趣，進而啟發創意與想像空間；(五)引導人格的發展，蘇振明（1998）繪本的主題內容具多樣化，能觸及兒童在語言文字的學習、知識、想像與創造、溝通表達的能力，故事中所包含的自我認同、角色期待、文化與社會價值觀等，給予兒童發現、思考、解決、分辨與分析問題的能力，兒童藉由閱讀所認識的知識與常識，有可能影響其待人處事與人格的發展特質；(六)

親子交流的媒介，黃迺毓等（2009）共讀促使親子之間的交流與增進彼此的感情，兒童從大人看見的繪本內容擴展知識，大人同時從兒童的視點了解孩子與想像的可能性，培養共讀共學的學習環境。根據繪本教學具體實施流程之探討後（林敏宜，2000；蔡淑苓、郭秀娟，2009；林霜吟、吳順發，2014），歸納出三項：一為教學活動前的準備、二為故事過程的活動時間、三為故事末的分享與綜合活動，作為後續本研究編製繪本教學流程口訣之依據。

二、繪本教學融入社會領域之核心素養

由於本研究主要運用自編歌仔戲繪本教學融入社會領域，依據繪本教學的特質與教育部（2018）十二年國教課綱中，最為相關者分別為：「A3 規劃執行與創新應變」提及充實生活經驗，發揮創新精神與「B3 藝術涵養與美感素養」，其內涵為具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力，與本研究繪本教學的內容具貼近兒童生活經驗以及對視覺圖像鑑賞的能力相呼應，同時「C3 多元文化與國際理解」強調具備自我文化認同的信念，為本研究在進行繪本教學課程設計時，著重於運用自編歌仔戲繪本教學，傳遞本土文化歌仔戲之美，欲提升兒童對於歌仔戲的認知與認同。

教育部（2018）十二年國教社會領域之學習表現於國小三年級生階段，「理解及思辨」：強調學生應具有辨別與表達社會中的生活事物的能力，學習觀察與解釋，增進對社會的理解。「態度及價值」：對社會事物的關注與表達，學習客觀感受與欣賞不同的文化特色，賦予兒童省思自身與環境之間的關係以及培養責任感。「實作及參與」：生活與課堂的實務經驗，兒童能察覺社會事物與環境的問題，同時透過同儕合作，培養其問題發生原因與影響，進而尋找可能解決的方法。本研究之文化參與態度量表，以構面「態度及價值」之項目「敏覺關懷」、「同理尊重」、「自省珍視」，做為三大核心基礎之量表的題目編製。而學習內容在國小三年級生階段，與本研究之社會領域學習內容有相關的為「Af-II-1 不同文化的接觸和交流，可能產生衝突、合作和創新，並影響在地的生活與文化」，呼應研究者之研究動機提到受外來文化影響，現今兒童對於歌仔戲的認知與興趣較為缺乏，透過教學過程，幫助學生了解「Cc-II-1 各地居民的生活與工作方式會隨著社會變遷而改變」，而對於歌仔戲的認識會因「Ba-II-1 人們對社會事物的認識、感受與意見有相同之處，有其差異性」，經由上述之探討，依學習內容的四項主軸，做為本研究透過繪本教學提升三年級學童對歌仔戲認知層面之核心價值，依序以「互動與關聯：歌仔戲之角色行當特質」；「差異與多元：歌仔戲之服飾與妝容的認識與辨別」；「變遷與因果：歌仔戲的起源與演變」；「選擇與責任：歌仔戲的留存與

傳承」茲研究者以此四項主軸做為「社會領域學習成就測驗」之四大核心題目之編製。

由繪本融入社會領域教學相關之研究（劉淑雯，2004；陳曉婷，2012；楊琇媛，2017）可得知，藉由繪本的「文字，導引孩子對於故事的脈絡」與「圖畫，使學童對故事的想像具體化」，繪本擁有將人、事與物注入故事性的特質，進而做為教學的媒材，有助於培養學習過程中從無到有的經驗，賦予想像或新的觀點，劉淑雯（2004）使用繪本於社會領域的教學，相較於以講述法授課之控制組學童，實驗組學童在專注度、學習動機和學習效果上優於控制組；楊琇媛（2017）以繪本進行教學時，實驗組學童在主動探索鄉土文化的動機與認同感優於控制組學童。

三、自編歌仔戲繪本意涵

孩子在日常生活也會累積情緒，不安、壓力，不見得能找到什麼原因或道理，但一定要有抒發的管道，閱讀就是一個好的管道（郝廣才，2006）。依據閱讀發展理論（Chall, 1983, 1996），將閱讀發展分為六個階段，分別為（王瓊珠，2001）：前閱讀（Prereading）0 至 6 歲、識字期（Decoding）一年級至二年級初期、流暢期（Fluency）二年級至三年級、閱讀新知期（Reading for the new）四年級至八年級、多元觀點期（Multiple Viewpoints）為高中階段，以及建構和重建期（Construction and reconstruction-a world view）為大學階段，依據此理論，本研究之研究對象為國小三年級生，屬「流暢期」，其閱讀特質為擁有流暢的閱讀能力，語言和思維的歷程已然成為他們的經驗與能力，說明經驗的累積使他們更迅速地理解內容。由此得知，在自編繪本時，掌握文字的連貫性與將生活經驗融入故事內容，有助於此階段學生在閱讀學習上的理解。從兒童認知發展的相關論述，以 Piaget（1936）認知發展理論是最廣為被討論與接受。張春興（2013）Piaget 將此種認知結構以「基模」（或圖式）（Schema）說明兒童在學習語言文字時，能對熟悉的單字辨識其字形、字音、字義，是因在兒童記憶中已存有此等單字的基模。因此，基模一詞有時也稱認知基模（Cognitive Schema）。Piaget 將基模視為人類吸收知識的基本架構，因而將認知發展或智力發展，均解釋為個體的基模隨年齡增長而產生的改變。兒童的認知發展是個體和環境交互作用時，個體不斷的透過「同化」（Assimilation）運用基模處理所面對的問題，而碰到既有基模不能直接同化新知識時，個體為了符合環境的要求，進而修改既有基模，即為「調適」（Accommodation），當個體既有基模能輕易同化新知識經驗時，稱為平衡（Equilibration），反之，不能同化新知識經驗時，就會產生失衡（Disequilibrium）的狀態。Piaget 經由多年的觀察研究，發現個體自出生到青少年的成長期間，其認知發展具有在連續中呈現出階段性的象徵，其認知發展理論根據年齡可分為，感覺運動期（Sensory Motor Stage）0 至 2 歲；前運思期（Preoperational Stage）2 至 7 歲；具體運

思期（Concrete Operational Stage）7 至 11 歲；形式運思期（Formal Operational Stage）11 歲以上，而根據 Piaget（1936）認知發展理論，本研究之對象屬於「具體運思期」，此階段孩子可藉由具體經驗加強其邏輯思考、分析等能力，繪本教學是經由實際閱讀圖、文，配合教學活動的實務體驗，依照此階段孩子的認知發展特質，給予合適的教學媒材（繪本）與具體經驗（教學活動），繪本的文字與圖畫設計上，能延伸討論至生活經驗，助於孩子對歌仔戲文化有更貼近自身之感受。Lowenfeld & Brittain（1987）提出五個兒童繪畫發展階段，每個階段都有造型、人物、空間與色彩等繪畫表現的特徵，陸雅青（2005）茲將每個階段兒童的繪畫特質、造型、空間與色彩，進行歸納，可分為塗鴉階段（Scribbling Stage）2 至 4 歲；樣式化前階段（Preschematic Stage）4 至 7 歲；樣式化階段（Schematic Stage）7 至 9 歲；黨群寫實階段（Gang Age Drawing Realism）9 至 12 歲；擬似寫實階段（Pseudorealistic Stage）12 至 14 歲，由此理論之本研究對象為「黨群寫實階段」，此階段孩子的造型表現能力逐漸轉為寫實，對於細節的描述能力也相對提升，所以在自編繪本之歌仔戲圖像的呈現可著重於細節的描繪與重點式的誇大，如頭飾與服飾的元素，放大並強調其特色，進而符合此階段在繪畫性之特質。

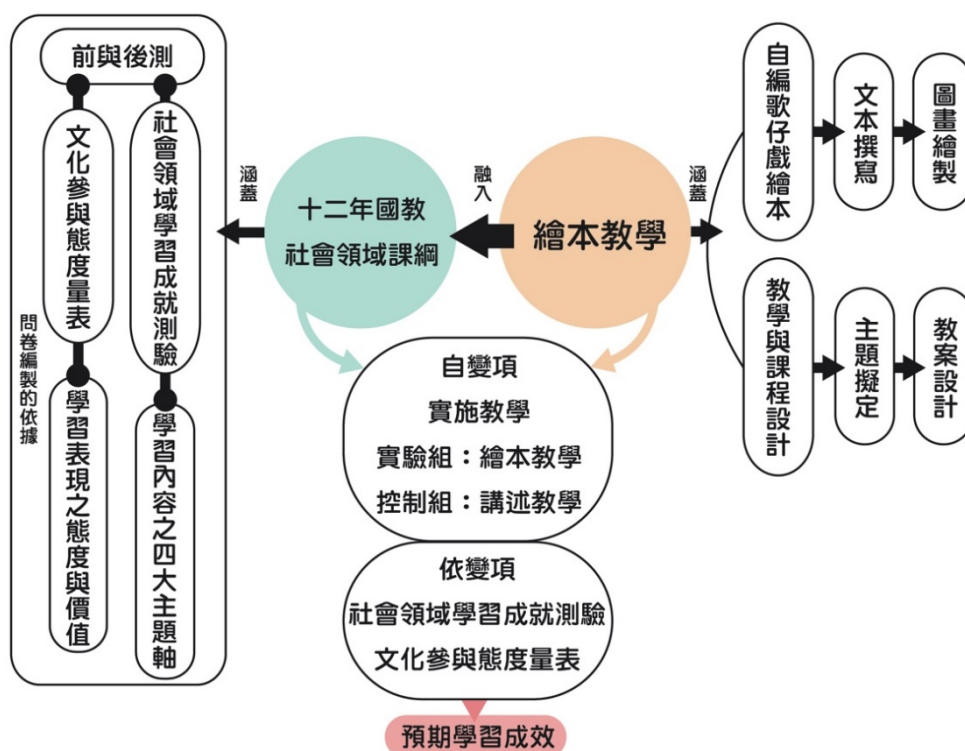
參、研究方法

一、研究架構

本研究以繪本教學融入十二年國教社會學習領域課程為主軸，從探討繪本教學之意涵、社會領域核心素養所提及的學習表現與學習內容，做為教學目標與課程設計之參考依據，同時探討兒童認知與繪畫發展、好繪本的特質、歌仔戲，以做為歌仔戲繪本製作的文獻依據。藉由社會學習領域「對自我文化之認同」，與繪本教學共同的特質為「從生活經驗學習」兩者相互結合，期待兒童參與本研究之繪本教學，能體悟歌仔戲的文化之美，同時達到課程之學習目標。本研究之架構圖，如圖 1 所示。

圖 1

研究架構圖



二、研究假設

本研究藉由自編歌仔戲繪本，設計發想一套完整的繪本教學過程，探討如何運用自編歌仔戲繪本教學在社會領域中培養國小三年級生對歌仔戲文化的認識與認同感，根據本研究之研究架構及研究問題，提出以下研究假設：

(一) 自編歌仔戲繪本適合作為國小三年級學生社會領域的學習。

(二) 接受自編歌仔戲繪本教學的實驗組學生，在社會領域學習成就方面優於控制組學生。

(三) 接受自編歌仔戲繪本教學的實驗組學生，在文化參與態度方面優於控制組學生。

三、研究對象

本研究以原班級之實驗組共計 26 位學童，其中男生 14 位，女生 12 位；控制組共計 26 位學童，其中男生 13 位，女生 13 位，共計有 52 位學童參與本研究。參與學童的年齡在九至十歲之間。實驗組學童由研究者擔任課程教學者，接受八週共十六節的「自編歌仔戲繪本教學」；另一班控制組亦由研究者進行課程教學，授課內容為講述教學，不接受自編歌仔戲繪本教學之實驗處理。

四、研究教學設計

繪本之文本內容編製，由文獻探討中，如：學者對教學策略之探討、十二年國教社會領域之核心素養，以及 Piaget (1936) 認知發展理論、Lowenfeld & Brittain (1987) 兒童繪畫發展理論與 Chall (1983, 1996) 閱讀發展理論，發現其共通之處為強調「生活經驗」，研究者便以此做為歌仔戲繪本之文本發想依據。運用歌仔戲的角色行當「生」、「旦」、「淨」、「丑」，富有鮮明的內與外在特質，其角色的特徵塑造，如同班級中每位同學都有其個人特色，藉由將歌仔戲角色特質融入班級同儕之生活經驗，賦予歌仔戲繪本內容能更貼近學童之生活日常，進而產生好奇、親切感與引起共鳴。

由文獻探討之繪本教學具體實施流程（林敏宜，2000；蔡淑苓、郭秀娟，2009；林霜吟、吳順發，2014），結合十二年國教社會學習領域所提及之「充實生活經驗」，研究者設計一套繪本教學模式，以供教師實際運用繪本進行教學時，易於記住教學步驟，茲為本研究繪本教學具體流程之口訣，如圖 2 所示；其內容說明，如表 1 所示。

圖 2

繪本教學流程口訣圖

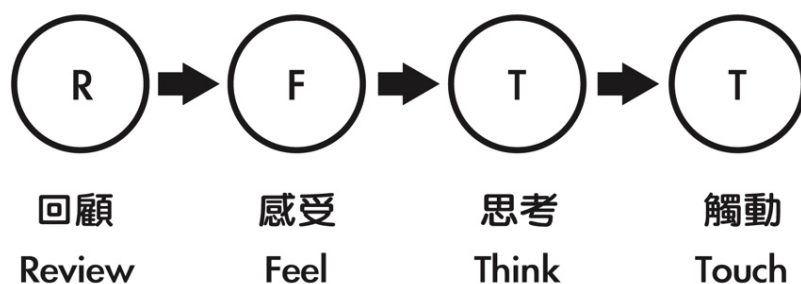


表 1

繪本教學流程口訣之內容說明

流程項目	內容
回顧 (Review)	故事前的思考時間，看與聽繪本故事前，學童從一開始觀看繪本書名主題時，有什麼過去曾擁有的經驗，進行分享，以助於同儕之間不同經驗的相互交流。
感受 (Feel)	說故事時間，學童從看與聽，進入繪本的情境中，教師試著運用關鍵字、圖的放大、姿體表現或請學童唸，來強調重點部分，引導學生進一步去感受繪本中的細節。
思考 (Think)	故事後的時間，學童看與聽繪本後，進行個人與團體討論，教師給予學童思考的空間，並分享一開始在「回顧」階段時的經驗認知與現今看完繪本內容後的了解，試著引導學童對於看繪本前與後的觀點有無相似或相異之處，促使學童進一步思考，教師與學童的想法與理解之相互激盪。
觸動 (Touch)	教師依據繪本課程主題，設計出呼應內容的延伸活動，使學童透過實際的參與，提升學習的記憶與課堂中的「生活經驗」，使學童從繪本教學之連貫性的圖文故事內容到課程末的延伸活動，能充分感受與了解課程的核心價值。

五、研究工具

(一) 社會領域學習成就測驗

依據十二年國教社會領域第二學習階段之社會領域學習內容的四大主題軸，「互動與關聯：歌仔戲之角色行當特質」例題：班上的同學王大成，他是位讓人感到安心、有威嚴的人，沒有同學敢在他面前搗蛋，假如在歌仔戲的角色裡，你覺得他的特質最像哪種角色？；「差異與多元：歌仔戲之服飾與妝容的認識與辨別」例題：電視歌仔戲因為有攝影機鏡頭的使用，能更清楚拍到臉部的表情變化，因此演員的妝容特色為？「變遷與因果：歌仔戲的起源與演變」例題：精緻歌仔戲將傳統的演出方式加入更豐富與多元的表演內容，形成此種歌仔戲類型的主要原因為？；「選擇與責任：歌仔戲的困境與未來」例題：歌仔戲的沒落，最主要的原因為？依上述每個主題軸預編列 8 題，編訂初稿，經三位小學社會領域專家之意見進行修正與剔除不佳題目共 27 題（互動與關聯 8 題、差異與多元為 8、變遷與因果 9 題、選擇與責任 2 題）再由預試（共 126 人）實施後，答對以 1；答錯以 0 作為計分方式，進而以 SPSS 信度分析後，折半信度為.843，形成信度良好之正式問卷。

（二）文化參與態度量表

本量表採 Likert 五點量表，根據十二年國教社會領域學習表現的構面所提及之態度及價值，分為三個項目，「敏覺關懷」例題：我會想多注意生活周遭環境有沒有歌仔戲的演出、「同理尊重」例題：不管是歌仔戲或是其他的傳統藝術，我都會試著欣賞與尊重、「自省珍視」例題：歌仔戲是臺灣開創的傳統藝術，我會想和別人分享我所知道的歌仔戲，以上述三項，每項各 8 題，經專家意見進行修正與剔除不佳題目後，共 17 題（敏覺關懷 8 題、同理尊重 5 題、自省珍視 4 題），再由預試（共 126 人）實施後，選項依序為非常同意、同意、無意見、不同意與非常不同意，分數由高至低為 5 分至 1 分之計分方式，進而以 Cronbach's α 信度分析試題間之一致性，整體試題信度達 .824，形成信度良好之正式問卷。

六、資料處理

本研究所蒐集的資料計有：「社會領域學習成就測驗」、「文化參與態度量表」、質性相關資料包括學童的主題學習單與研究者的省思札記。在每一個主題教學後，先給予實驗組學童填寫主題學習單，以及研究者自填的省思札記；待全程八週實驗處理結束後的一週內，再進行實驗組和控制組的後測工作。量化資料依套裝程式 SPSS 25.0 版進行統計分析，資料分析方式為描述性統計、獨立樣本 t 檢定（Independent Sample t-test）、共變數分析（ANCOVA）。

肆、研究結果

一、前測分析

（一）社會領域學習成就測驗

為了解實驗組與控制組在進行自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學前，在社會領域學習成就是否有所差異，本研究進行 t 考驗加以分析，結果如表 2 所示。

表 2

各組學生在「社會領域學習成就測驗」前測獨立樣本 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
變遷與因果	實驗組	26	3.42	1.172	-1.328	.190
	控制組	26	2.92	1.521		
互動與關聯	實驗組	26	2.35	1.287	1.432	.158
	控制組	26	2.85	1.231		
差異與多元	實驗組	26	2.73	1.687	-1.195	.238
	控制組	26	2.23	1.306		
選擇與責任	實驗組	26	.77	.765	.934	.355
	控制組	26	.96	.720		
社會領域學習成就測驗 整體	實驗組	26	9.27	2.011	-.522	.604
	控制組	26	8.96	2.236		

由表 2 可知，實驗組與控制組在社會領域學習成就測驗之四個層面「變遷與因果」、「互動與關聯」、「差異與多元」、「選擇與責任」，整體並無顯著差異。因此，在實施自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學之前，實驗組與控制組之研究樣本在四個層面皆達到同質性。

(二) 文化參與態度量表

為了解實驗組與控制組在進行自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學前，在文化參與態度上是否有所差異，本研究進行 t 考驗加以分析，結果如表 3 所示。

表 3

各組學生在「文化參與態度量表」前測獨立樣本 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
敏覺關懷	實驗組	26	23.96	5.211	-2.087	.042*
	控制組	26	20.85	5.548		
同理尊重	實驗組	26	17.38	2.927	-1.826	.074
	控制組	26	15.62	3.981		
自省珍視	實驗組	26	11.46	2.249	1.068	.292
	控制組	26	12.42	4.002		
文化參與態度 量表整體	實驗組	26	52.81	7.435	-1.498	.141
	控制組	26	48.88	11.090		

註：* $p < .05$

由表 3 的分析結果中可以看出，在敏覺關懷層面中，實驗組的平均分數為 23.96、標準差為 5.211；控制組的平均數為 20.85、標準差為 5.548。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-2.087，顯著性為.042 ($p<.05$)，故可得知實驗組與控制組在敏覺關懷層面上有顯著差異存在。

從上述結果比較得知，實驗組與控制組在自編文化參與態度量表之三個層面「敏覺關懷」、「同理尊重」、「自省珍視」中，除了敏覺關懷層面有顯著差異存在之外，其餘在同理尊重與自省珍視層面，並無顯著差異。因此，在實施自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學之前，由文化參與態度量表前測整體，經 t 考驗分析所得 t 值為-1.498，顯著性為.141 ($p>.05$)，實驗組與控制組之研究樣本達同質性。

二、後測分析

(一) 社會領域學習成就測驗

為了解實驗組與控制組在進行自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學後，在社會領域學習成就是否有所差異，本研究進行 t 考驗加以分析，結果如表 4 所示。

表 4

各組學生在「社會領域學習成就測驗」後測獨立樣本 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
變遷與因果	實驗組	26	6.65	1.231	-3.925	.000***
	控制組	26	4.96	1.822		
互動與關聯	實驗組	26	6.15	1.377	-1.435	.158
	控制組	26	5.62	1.329		
差異與多元	實驗組	26	6.35	1.355	-4.652	.000***
	控制組	26	4.50	1.503		
選擇與責任	實驗組	26	1.42	.643	1.083	.284
	控制組	26	1.62	.637		
社會領域學習成就測驗 整體	實驗組	26	20.58	2.914	-4.255	.000***
	控制組	26	16.69	3.631		

註：*** $p<.001$

由表 4 的分析結果中可以看出，在變遷與因果層面中，實驗組的平均分數為 6.65、標準差為 1.231；控制組的平均數為 4.96、標準差為 1.822。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-3.925，顯著性為.000 ($p<.001$)，故可得知實驗組與控制組在變遷與因果層面上有顯著差異存在。

在互動與關聯層面中，實驗組的平均分數為 6.15、標準差為 1.377；控制組的平均數為 5.62、標準差為 1.329。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-1.432，顯著性

為.158 ($p>.05$)，故可得知實驗組與控制組在互動與關聯層面上無顯著差異存在。

在差異與多元層面中，實驗組的平均分數為 6.35、標準差為 1.355；控制組的平均數為 4.50、標準差為 1.503。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-4.652，顯著性為.000 ($p<.001$)，故可得知實驗組與控制組在差異與多元層面上有顯著差異存在。

在選擇與責任層面中，實驗組的平均分數為 1.42、標準差為.643；控制組的平均數為 1.62、標準差為.637。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為 1.083，顯著性為.284 ($p>.05$)，故可得知實驗組與控制組在選擇與責任層面上無顯著差異存在。

從上述結果比較得知，實驗組與控制組在自編社會領域學習成就測驗之「變遷與因果」及「差異與多元」有顯著差異。此外，「整體結果」經 t 考驗分析所得 t 值為-4.255，顯著性為.000 ($p<.001$)。因此，實驗組經自編歌仔戲繪本教學與控制組經傳統講述教學後之研究樣本在社會領域學習成就整體之影響有產生差異。

(二) 文化參與態度量表

為了解實驗組與控制組在進行自編歌仔戲繪本教學與傳統講述教學後，在文化參與態度上是否有所差異，本研究進行 t 考驗加以分析，結果如表 5 所示。

表 5

各組學生在「文化參與態度量表」後測獨立樣本 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
敏覺關懷	實驗組	26	35.85	1.870	-8.353	.000***
	控制組	26	29.12	3.659		
同理尊重	實驗組	26	23.15	1.255	-6.702	.000***
	控制組	26	19.12	2.805		
自省珍視	實驗組	26	18.12	1.583	-5.089	.000***
	控制組	26	14.96	2.735		
文化參與態度量表整體	實驗組	26	77.12	2.747	-9.020	.000***
	控制組	26	63.19	7.376		

註：*** $p<.001$

由表 5 的分析結果中可以看出，在敏覺關懷層面中，實驗組的平均分數為 35.85、標準差為 1.870；控制組的平均數為 29.12、標準差為 3.659。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-8.353，顯著性為.000 ($p<.001$)，故可得知實驗組與控制組在敏覺關懷層面上有顯著差異存在。

在同理尊重層面中，實驗組的平均分數為 23.15、標準差為 1.255；控制組的平均數為 19.12、標準差為 2.805。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-6.702，顯著性為.000 ($p<.001$)，故可得知實驗組與控制組在同理尊重層面上有顯著差異存在。

在自省珍視層面中，實驗組的平均分數為 18.12、標準差為 1.583；控制組的平均

數為 14.96、標準差為 2.735。實驗組與控制組經 t 考驗分析所得 t 值為-5.089，顯著性為.000 ($p<.001$)，故可得知實驗組與控制組在自省珍視層面上有顯著差異存在。

從上述結果比較得知，實驗組與控制組在自編文化參與態度量表之三個層面「敏覺關懷」、「同理尊重」、「自省珍視」中，皆有顯著差異。因此，實驗組經自編歌仔戲繪本教學與控制組經傳統講述教學之後，由文化參與態度量表後測整體，經 t 考驗分析所得 t 值為-9.020，顯著性為.000 ($p<.001$)，故得知實驗組與控制組之研究樣本在文化參與態度整體及各層面皆有影響。

因前測之敏覺關懷層面，實驗組與控制組達顯著差異，且線性關係未達顯著，組內迴歸係數同質性，顧及前測之顯著差異層面，經後測後有相同情況產生，為排除控制變數及其它的干擾，故進行整體量表各層面之共變數分析，如表 6 所示。

表 6

各組學生在「文化參與態度量表」前與後測成績之間共變數分析表

層面		型三平方和	自由度	平均平方和	F 值	顯著性	淨相關 Eta 平方
敏覺關懷	校正後的模式	643.580	2	321.790	42.917	.000	.637
	前測成績	54.638	1	54.638	7.287	.010	.129
	班級	448.721	1	448.721	59.846	.000** *	.550
	誤差	367.401	49	7.498			
同理尊重	校正後的模式	274.718	2	137.359	38.829	.000	.613
	前測成績	62.699	1	62.699	17.724	.000	.266
	班級	146.865	1	146.865	41.516	.000** *	
	誤差	173.340	49	3.538			
自省珍視	校正後的模式	223.737	2	111.869	35.323	.000	.590
	前測成績	94.429	1	94.429	29.816	.000	.378
	班級	161.167	1	161.167	50.888	.000** *	.509
	誤差	155.186	49	3.167			
文化參與態度量表整體	校正後的模式	2981.584	2	1490.792	67.191	.000	.733
	前測成績	461.508	1	461.508	20.800	.000	.298
	班級	1994.264	1	1994.264	89.883	.000** *	.647
	誤差	1087.185	49	22.187			

註：敏覺關懷之 a R 平方= .637 (調整後 R 平方= .622) *** $p < .001$

由表 6 顯示，在敏覺關懷的組別型三平方和為 448.721，平均平方和為 448.721，F 值為 59.846，顯著性為.000 ($p < .001$)，達顯著差異，淨相關 Eta 平方為.550，表示後測成績的高低會因受試樣本所接受的實驗處理（自變項）的不同，而有顯著的差異存在。因此經自編歌仔戲繪本教學融入社會領域教學後，對學童在文化參與態度量表之整體層面皆有顯著的差異。

由實驗組與控制組在敏覺關懷之前測，顯示實驗組平均數為 23.96，標準差為 5.211；控制組平均數為 20.85，標準差為 5.548，以整體量表之各項目做未校正後測與經校正後測之最終報表，如表 7 所示。

表 7

各組學生在「文化參與態度量表」前與後測之共變數分析校正表

層面	組別	前測		後測（未校正）		後測（校正後）	
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
敏覺關懷	實驗組	23.96	5.211	35.85	1.870	35.544	.549
	控制組	20.85	5.548	29.12	3.659	29.418	.549
同理尊重	實驗組	17.38	2.927	23.15	1.255	22.870	.375
	控制組	15.62	3.981	19.12	2.805	19.399	.375
自省珍視	實驗組	11.46	2.249	18.12	1.583	18.319	.351
	控制組	12.42	4.002	14.96	2.735	14.758	.351
文化參與 態度量表 整體	實驗組	52.81	7.435	77.12	2.747	76.484	.934
	控制組	48.88	11.090	63.19	7.376	63.824	.934

由表 7，經前測與後測校正後，在敏覺關懷層面，實驗組的平均數為 35.544；控制組的平均數為 29.418，以及在同理尊重、自省珍視與整體，皆為接受自編歌仔戲繪本教學之實驗組所得平均數較高。

由社會領域學習成就測驗與文化參與態度量表，以及量表經共變數分析，從整體層面能得知，實驗組經自編歌仔戲繪本教學與控制組經傳統講述教學後，平均數皆為實驗組優於控制組。研究者在自編歌仔戲繪本時，文本以歌仔戲之生、旦、淨、丑的行當特徵，融入學生在學校與同儕相處時，面對同學之間內與外在的不同特質，故事的情境設定貼近學習者熟悉的生活經驗，與楊琇媛（2017）指出實施繪本教學時，將學童熟悉之生活經驗帶入課程引導更具說服力，亦可提升學習興趣之論點相符。

伍、結論與建議

一、自編歌仔戲繪本教學適合應用於國小三年級學生之社會領域學習

教育部（2018）十二年國教社會學習領域提到充實生活經驗，除了教學本身外，歌仔戲繪本的故事內容和教學對象的生活經驗產生連結，有助學生聆聽繪本故事的專注度，如本研究在發想歌仔戲故事時，運用歌仔戲角色行當生、旦、淨、丑之特色融入班上同學有人是氣質的、充滿正義感或活潑逗趣等不同的人格特質，藉此，在教學現場時，學生較容易產生共鳴、更順利地進入歌仔戲的世界。

研究者認為文字是繪本世界中的點燈人，輕輕提點著閱讀者的想像空間，所以在撰寫前，需了解觀看對象之閱讀特質，可從相關理論進行探討，如本研究依據 Chall（1983, 1996）閱讀發展理論，理解其閱讀認知特質為何，進而評估字數多寡與詞彙理解之程度。此以研究者在自編歌仔戲繪本之文字構思作為說明，首先，理論得知教學對象在閱讀理解之特質屬流暢期，此時期對文字的語調、重音之出現，能促使在閱讀時更容易留意重點，進而將內容建構出意義，所以文本裡加入語助詞“哼”，形塑出同學對小紅的不友善態度，以及重複三次的“大花臉”，展現主角小紅受同學嘲笑之情境，善用文字的重複與語助詞，進而在故事末，小紅從被嘲笑大花臉變成歌仔戲旦角時，以及同學們對小紅說的話，帶給人的語氣之前後差異，使故事劇情具前後對比，能給予學生從中觀察與思考，並提出自己的理解，上述為研究者經實際發想與撰寫歌仔戲繪本文本與進行繪本教學後所整理之繪本文字撰寫之重點。

而圖像是繪本世界中的引燈人，從人物、色彩、構圖、畫面運境之呈現，皆會影響學生看到圖像後的想像，例舉本研究將主角小紅的髮型以蓬厚、瀏海遮住單邊眼睛之外貌設定，於實際教學時，學生便對小紅為什麼瀏海遮住眼睛而產生好奇，便有“是不是她很不開心、厚頭髮感覺有很多煩惱”等延伸想法；色彩部分，小紅的衣著以中性色帶灰調，因色彩能使人有不同的解讀空間，像是暖色調讓人感到活潑，反之冷色調給人較陰鬱等色彩感受。

進行構圖前，能先了解教學對象的繪畫發展，如本研究依據 Lowenfeld & Brittain（1987）兒童繪畫發展理論，教學對象屬「黨群寫實階段」，理解此階段具有對細節的觀察與描述能力，因此在表情轉變或臉部妝容的特徵，研究者構圖以特寫的方式呈現，幫助學生能清楚的觀察細節並分享想法，另在故事一開始，小紅的位置配置在畫面邊緣或是下方，能給予閱者從畫面感受角色間的強弱關係；畫面運境則以郝廣才（2006）提到視點的運用可以營造出角色的立場或衝突，因繪本設定為左翻頁，所以研究者將小紅跑離教室的視點以左至右，後續出現小舞的安慰與支持後，視點呈現以右至左，衝突與共好兩者之間的走向呈反方向，在進入下一頁之前，能以這樣的運鏡給予學生想像、推測主角為什麼離開、她去哪裡等的想像空間，以上為研究者經實際繪製歌仔戲繪本與進行繪本教學後，適用於小學三年級之社會領域學習，進而歸納本研究歌仔戲繪本在文本編製與圖像繪製之重點。

二、以自編歌仔戲繪本教學對國小三年級生社會領域學習具有成效

由本研究結果發現，在實施八週的自編歌仔戲繪本教學後，實驗組學生的「社會領域學習成就測驗」與「文化參與態度量表」整體之後測平均數高於一開始之前測平均數，也高於控制組後測平均數。以自編歌仔戲繪本進行教學，圖輔以文、故事情境兼具之引導方式，能幫助學生從看圖中，增添對歌仔戲的趣味印象與想像的成份；亦依循著文字，拉近與歌仔戲的距離，進而產生共鳴感，有助於提升對歌仔戲知識面的理解與情意面的培養，能善用歌仔戲之視覺特質融入繪本圖像與教學，因歌仔戲有著鮮明個性的行當、妝容服飾與場景等視覺特質，運用其特色引導至繪本的圖像，圖能使人產生想像、聯想，進而產生意想不到的點子，這也是研究者在教學過程中認為最有趣的地方之一，請學生觀察細節時，並用不同的觀點分享自己所看到的事物，因此過程中就會產生其他學生也提出個人的看法，集結不同的想法後，教師進而統整回應或鋪陳伏筆，使學生抱持著想解答、提出延伸觀點，達到能相互交流對歌仔戲的相似或相異的想法。

學生分享不同的延伸想法後，教師需將這些學生給予的“訊息”立即做整理，依據學生提出的觀點或疑惑，適時回到歌仔戲本身，從故事的圖或文字的脈絡中回應學生問題，使其與教學重點緊扣在一起，避免偏離歌仔戲之知識面的正確性。

本研究經由四個流程 R（回顧）、F（感受）、T（思考）、T（觸動）進行歌仔戲繪本教學時，透過故事引導、課堂學習的累積，運用 RFTT 繪本教學流程後，從資料統計結果，確實有助於學習成效之提升，期待未來能運用於不同領域的課程，繼續實踐 RFTT 繪本教學流程。

三、未來研究建議

透過文獻探討得知繪本教學、社會領域有著共同的核心概念為與生活經驗連結，研究者經教學後，發現將歌仔戲之角色行當與班上同學的人格特質作為引導，確實對於社會領域學習成效有顯著影響，但從教學過程來看，學生在繪本故事之文或圖像細節的形容方式，以及歌仔戲知識面的了解上，較處於表層的認知，因此提供融入探究式教學之建議，供未來研究者與想實施歌仔戲繪本教學教師之參考，教師選擇無文字之繪本或將文字以電腦軟體進行去背，單以圖像呈現，學生以小組的方式，透過找尋、觀察歌仔戲的視覺或表演（身段）資料，進而提出假設、設定歌仔戲故事的情境，並扮演說故事的角色，教師提供相關資料，請學生找尋線索以回應推測、驗證結果，幫助學生藉由探究，導引至對歌仔戲不同面向的理解，以兒童的視角，看見歌仔戲的有趣、多元與更多的可能性，使其走進學習者的世界。

參考文獻

- 王瓊珠 (2001)。台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11 (4)，331-344。
- 何祥如 (2005)。閱讀理解力之培養：童書教學策略舉隅。教師之友，46 (5)，57-62。
- 李玉貴 (2001)。以「圖畫」、「故事」、「書」培養閱讀與寫作能力。研習資訊，18 (5)，5-23。
- 房柏成 (2005)。探索兒童繪本的祕密花園。人文及社會學科教學通訊，16 (3)，78-81。
- 林敏宜 (2000)。圖畫書的欣賞與應用。心理。
- 林霜吟、吳順發 (2015)。國小繪本教學應用之初探。家庭教育雙月刊，49，29-37。
- 施心茹 (2009)。繪本教學提升學童海洋關懷意識之行動研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 洪醒夫 (1978)。黑面慶仔。爾雅。
- 徐素霞 (2001)。臺灣兒童圖畫書導賞。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 郝廣才 (2006)。好繪本如何好。格林文化。
- 張春興 (2013)。教育心理學。東華。
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等校社會領域。教育部。
- 陳曉婷 (2012)。綠島鄉土繪本教學對國民小學學生學習成效之研究 (未出版碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 陸雅青 (2005)。藝術治療。心理。
- 曾永義等 (2002)。臺灣傳統戲曲之美。晨星。
- 曾馨旻 (2020)。專題系列報導－站在消失邊緣的歌仔戲。<https://reurl.cc/RrpO46>
- 黃貞燕 (2016)。日韓無形文化遺產國家制度的成立－體系與機制之知識與社會因素。文資學報，10，67-95。
- 黃迺毓等 (2009)。童書非童書。宇宙光。
- 楊琇媛 (2017)。以臺灣民間故事繪本進行國小二年級學童鄉土教育之成效分析 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉淑雯 (2004)。繪本運用於國小社會學習領域之教學探究 (未出版碩士論文)。國立

臺灣師範大學，臺北市。

蔡淑苓、郭秀娟（2009）。幼兒教師運用圖畫書於教學歷程之初探。*幼兒保育論壇*，4，113-124。

黎亦娟（2013）。繪本教學研究—以苗栗縣建國國小低年級為例（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

盧美貴、郭美雲（2008）。幼兒生命「故事」的編織—幼稚園繪本教學策略的運用。*臺灣教育*，654，2-9。

蘇振明（1998）。認識兒童讀物插畫及其教育性。*美育*，91，1-10。

蘇振明（2001）。圖畫書與兒童教育。載於徐素霞（主編），*臺灣兒童圖畫書導賞*。國立臺灣藝術教育館，臺北市。

Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.

Chall, J.S. (1996). *Learning to Read, the Great Debate*. Harcourt Brace.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul

中國文化大學教育學系「教育與家庭」學刊徵稿辦法

- 一、本學刊為教育學術刊物，旨在促進學術交流、傳播教育研究成果、提升教育研究水準。凡與教育與家庭有關之國內外學術性、實徵性、原創性、評論性之研究，均歡迎來稿。
 - 二、本學刊每年出版一期，全年收稿，隨到隨審，出版日期為每年七月。
 - 三、撰稿原則如下：
 - 1.來稿(限中英文)請由左至右橫式書寫，全文(含所有圖表、註釋、附錄、中英文摘要及參考書目等)以一萬字至二萬字為原則，英文以一萬字為上限。
 - 2.請附中、英文摘要，依序為中文摘要(500字以內)與關鍵詞(3-5個)、英文摘要(300字以內)與關鍵詞(3-5個)。
 - 3.來稿請附上「投稿者基本資料表」，所有作者均需填寫本表(如附件)，並請勿在文稿中出現任何得以辨識作者之基本資料，以利審查之進行。
 - 4.來稿正文與中英文摘要請自行印出一式二份，連同「投稿者基本資料表」，並請附光碟片(以Word檔儲存)，寄交編輯委員會。
 - 5.文獻引註及參考書目格式，請依APA格式第七版。
 - 四、來稿如有一稿多投，或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該位作者投稿。所謂一稿多投，包括題目不同，但內容大同小異，且已在其他刊物發表，或同時投稿本刊及其他刊物者。
 - 五、本學刊採匿名審稿制度，由相關學者專家審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改後再由編輯委員決定是否刊登。
 - 六、來稿若經錄用，本刊因編輯需要，保有刪修權。
 - 七、來稿一經採用，本刊有權以紙本、光碟或上網形式全文發行。
 - 八、原稿請自留備份，經審查未獲通過者，一律不退還文稿。
 - 九、來稿(含紙本及光碟片)請以掛號郵寄(郵遞區號11114)臺北市陽明山華岡路55號「中國文化大學教育學系」收。
 - 十、本辦法經本學刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。
-

教育與家庭學刊 第十三期

發行者：廖遠光、游振鵬

總編輯：侯雅雯、羅逸平

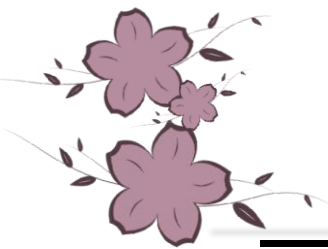
編輯：王等元、陳信助、陳琦媛、武佳滢、陳盈宏、陳玉樺

出版者：中國文化大學教育學系

地址：臺北市士林區華岡路55號

電話：02-28610511 # 43105

出版年月：中華民國111年7月



Journal of Education and Family

No.13 JUL. 2022

1

A Study on Marital Quality and Well-being of Married Female Operations

Shu-Hsin Ko, Chin-Fang Ting

22

**Mandarin Chinese Learning Process for a Multilingual Individual:
An Initial Qualitative Analysis of the Case of Professor Pierre Marsone**

Jui-Hsueh Hu

53

**The Relationship between Parenting Stress and Physical and Mental Health of
Elementary School Parents in Taichung City:
The Moderating Effect of Social Support**

Chien-Chung Hsu, Hui-Hsin Chang, Chia-Hsin Liu,
Zi-Xuan Wu, Syue-Han Yang, Yi-Ru Chen

76

**Where is the Well-being? The Influence Caused by Grit and Work Stress for
the Well-being of Elementary School Teachers**

Jing-Yun Ye

101

**Seeing the New Look of Taiwan's Traditional Culture from the Perspective of
Children—A Case Study of A Self-Designed Taiwanese Opera Picture Book**

Han-Ke Hsiao, Chia-Cheng Chen



Published by Department of Education,
Chinese Culture University