

教育學誌

(原初等教育學報)

第五十四期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一四年十一月

教育學誌第 54 期

(原名初等教育學報，民國 93 年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<https://edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 114 年 1 月至 115 年 12 月）

主編：吳俊憲

編審委員：Wei-Chen Hung 于富雲 林彩岫 林斌 張如慧 許誌庭

陳延興 楊智穎 劉世雄 歐陽閻 歐慧敏 蘇雅蕙

執行秘書：黃婷鈺

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 114 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為 <https://edu.nutn.edu.tw/>

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第五十四期

目次

2021年~2025年臺灣EMI教師專業
發展樣態探索性個案研究

..... 林孟煒、洪志成..... 1

從知識領導到教學創新：
教師專業學習社群的中介歷程與結構關係分析

..... 蔡富滇、洪紹樸、黃雪、王錦煥、王威仁..... 45

青少年親密關係經驗之研究：從戀愛萌芽到分手

..... 李軒濂..... 81

從制度設計到政策實踐：
臺灣與新加坡幼兒教育政策的比較分析

..... 高沛瑀..... 119

Contents

An Exploratory Case Study on the Professional Development Patterns of EMI Teachers in Taiwan: From 2021 to 2025 Meng-Wei Lin, Chih-Cheng Hung	2
From Knowledge Leadership to Instructional Innovation: An Analysis of the Mediating Process and Structural Relationships of Professional Learning Communities Fu-Chen Tsai, Shau-Pu Hung, Xue Huang, Ching-Hwan Wang, Wei-Jen Wang	46
The Study of Adolescent Intimate Relationship Experiences: From the Blossoming of Love to Breakup Hsuan-Lien Li	82
From Institutional Design to Policy Practice: A Comparative Analysis of Early Childhood Education Policies in Taiwan and Singapore Pei-Yu Kao	120

2021 年~2025 年臺灣 EMI 教師專業發展樣態探索性 個案研究

林孟煒

亞洲大學外國語文學系專案助理教授

洪志成

國立中正大學師資培育中心教授

摘要

2021 年「大專校院學生雙語化學習計畫」鼓勵英語授課（English as a Medium of Instruction, EMI）教師參與培訓。以該計畫起始，本研究追蹤訪談來自兩所計畫重點培育學校及四個學院的 16 位 EMI 教師，輔以觀課與工作坊紀錄分析。發現如下：（一）教師普遍肯定培訓有助於釐清對 EMI 的迷思，但對於語言意識與自我效能感增進感受落差大；（二）僅參與培訓往往難立即帶動教學改變，尤其教材調整實踐轉化挑戰最大；（三）專業發展目標分為三類：主動發展、被動發展與不確定目標。主動發展持續參與培訓、社群與行動研究；被動發展主要配合系所指標性要求；不確定目標者雖認同培訓價值，但因所屬系所對計畫的投入態度未明，對進一步參與專業發展仍存保留。揭示教師專業發展與外部特徵關聯。

關鍵字：大專校院學生雙語化學習計畫、英語授課、教師專業發展

An Exploratory Case Study on the Professional Development Patterns of EMI Teachers in Taiwan : From 2021 to 2025

Lin, Meng-Wei
Contract Assistant Professor,
Department of Foreign Languages and Literature, Asia University
Hung, Chih-Cheng
Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

Abstract

The 2021 the Program Bilingual Education for Students in College (the BEST Program) encouraged instructors involved in English as a Medium of Instruction (EMI) to participate in professional development (PD) training. Using this initiative as a starting point, the present study conducted follow-up interviews with 16 EMI instructors from two key cultivation universities and four colleges. The data were supplemented with classroom observations and workshop records for triangulated analysis. The findings are as follows: (1) Most instructors acknowledged that the training helped clarify common misconceptions about EMI, though disparities remained in developing language awareness and enhancing self-efficacy; (2) Merely participating in the training did not readily lead to immediate instructional changes, with material adaptation being the most challenging aspect of practical implementation; (3) In the context of professional development, instructors' goal-setting approaches can be categorized into three types: proactive, passive, and uncertain. Proactive participants actively engaged in subsequent training activities, professional communities, and action research. Passive participants participated primarily to fulfill institutional requirements. Those with uncertain goals acknowledged the value of the training but remained hesitant, citing their departments' ambiguous commitment to the program. This study highlights the connection between instructors' professional development trajectories and external factors.

Keywords: The Program Bilingual Education for Students in College, English as a medium of instruction, teacher professional development

壹、緒論

英語授課 (English as a Medium of Instruction, EMI) 指在英語非第一語言或官方語言的國家, 以英語進行專業課程教學 (Macaro et al., 2018)。而教師持續投入專業發展 (Professional Development, PD) 是維持 EMI 課程品質的關鍵 (Macaro et al., 2019; Pérez Cañado, 2020)。因此, 包括英國文化協會 (British Council) 與牛津 EMI 中心 (Oxford EMI Centre) 等機構皆提供跨國 EMI 師資培訓¹ 課程 (Martinez & Fernandes, 2020)。在南韓與日本等積極推動 EMI 的亞洲國家, 大學亦常自行辦理 EMI 培訓 (Bradford et al., 2024; Park et al., 2022)。

以上將參與培訓作為評估教師是否具備 EMI 教學知能與技能的依據, 屬於第一代 PD 架構 (PD 1.0), 核心觀點為 PD 即能力與知識的傳遞與增加 (Guskey, 2003)。覺察第一代架構之不足, 第二代架構 (PD 2.0) 重視教學實踐的轉變, 並以教師是否產生可觀察的教學行為改變衡量 PD 成效 (Desimone, 2009)。根基於前兩代架構, 第三代架構 (PD 3.0) 不僅重視教師提升知能與技能, 亦關注外部變數 (external variables)² 與教師知能、技能及教學實踐之間的交互作用 (Sancar et al., 2021)。鑑於 EMI 教學具語言、文化與政策交織所帶來的高度複雜性 (Wang et al., 2025), PD 3.0 能更全面評估 PD。然而, 現階段的 EMI PD 研究比較教師訓前訓後知能變化 (如 Bradford et al., 2024; Huang et al., 2024), 採 PD 1.0 觀點; 或採 PD 2.0 架構觀點, 培訓後觀察教師教學作為 PD 成效評量 (如 Lauridsen & Lauridsen, 2018)。相對於此, PD 3.0 重新定義教師作為終身學習者的角色與能動性, 可以更宏觀與全面了解 EMI PD 發展歷程, 值得檢視。

臺灣高等教育 EMI 資源投入策略也反映以上架構的觀點。教育部 (2021) 啟動「大專校院學生雙語化學習計畫」(Bilingual Education for Students in College, the BEST Program, 以下簡稱 BEST 計畫), 積極推動英語授課課程 (English as a Medium of Instruction, EMI) 之大規模實施。2022 年起, 教育部委託四所大學成立區域教學資源中心, 2024 年增為六所。資源中心負責辦理 EMI 培訓與教師資格認證, 參與者至少須完成 36 小時培訓並進行 15 分鐘微型教學 (micro-teaching) (國立臺灣大學 EMI 教學資源中心, 2023), 教學展示後由專家提供回饋建議。此外, 參與計畫補助之七所重點培育大學與 45 個重點培育學院, 亦須安排至少 10% 的 EMI 課程接受觀課, 並呈現課堂中英語使用比例與教學語言運用情形。

¹ 本研究所指的培訓皆指密集培訓 (intensive program) 非單場演講或工作坊。

² 改革與政策、課程、支持性 PD 活動、(與其他教師) 合作、學校場域 (Sancar et al., 2021)。

透過提供培訓、微型教學及觀課等方式，確認教師在接受培訓後能夠有效改變教學方法，BEST計畫的策略似乎更全面地支持EMI PD，解決了先前臺灣EMI PD資源不足的困境（Huang, 2014; Tsui, 2017）。然而，培訓、微型教學及觀課資源投注與策略，還停留在PD 1.0到PD 2.0的觀點。對照Wang等人（2025）對各國EMI PD的文獻回顧，總結出三種主要途徑：參與正式發展活動、協同合作授課或自行練習。無論選擇哪種途徑，後續的支持與追蹤協助教師內化知識與技能，並促進教學實踐的轉化，實現永續發展目標，才是長遠之策。

在短短幾年內經歷BEST計畫，許多教師參與培訓以達成計畫期望教師具備EMI教學能力的重要績效指標。然而，參與培訓後的PD鮮少有後續追蹤（洪志成、林孟煒，2024）。鑑於現有研究缺口，本研究旨在透過PD 1.0至PD 3.0架構，探討透過密集培訓增進的知能與技能，觀課呈現與自身覺察的教學改變，以及教師訂定的EMI PD目標樣態，分析重點培育學校與學院EMI教師自計畫啟動後所經歷的EMI PD發展歷程與特徵。

本研究訪談兩所重點培育學校及四所重點培育學院共16位EMI教師，所有參與者依計畫要求完成至少一次EMI培訓，且目前仍持續教授EMI課程。並結合觀課紀錄與工作坊筆記進行分析，並回答以下問題：

- 一、根據 PD 1.0，教師感知培訓對知能與技能發展效益為何？
- 二、根據 PD 2.0，教師感知與觀課呈現的教學改變為何？
- 三、根據 PD 3.0，教師訂定 EMI PD 目標的樣態為何？與外部變數關聯為何？

貳、文獻回顧

一、教師專業發展架構的演進

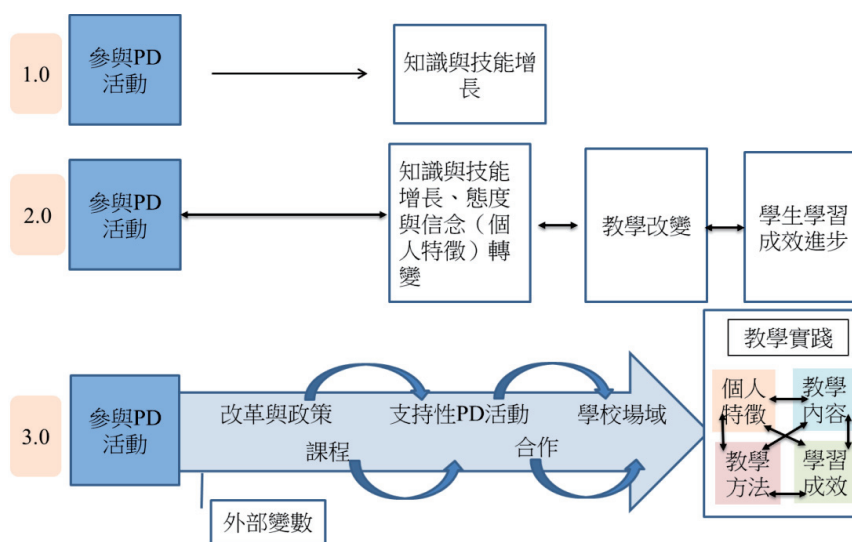
PD 的定義經歷演變過程，幾個主要定義變革分成以下三個架構。最初，PD被定義為教師參加培訓以提升專業知識與技能（Guskey, 2003）為 PD 1.0。Desimone（2009）擴增架構，認為增加知識與技能後還要觀察教學改變與學生成效作為驗證，屬於 PD 2.0。擴展前兩代架構，Sancar 等人（2021）提出了 PD 3.0，三個架構彼此關聯，也賦予理解與分析 PD 之多重角度。

從 PD 3.0 觀點, PD 是從入職到退休持續進行的過程, 分為三個主要階段: (一) 培訓階段 (teacher training process): 將理論與實踐結合; (二) 教學實踐 (classroom practices): 教師個人特徵、教學內容、教學方法及學習成效相互影響教學實踐; (三) 外部變數: 教師參與改革與政策、課程設計、支持性 PD 活動、教師間合作及學校環境等因素。

此外, PD 3.0 進一步擴展 PD 1.0 與 PD 2.0 架構個人特徵範疇。PD 3.0 認為, 教師的個人特徵、專業特徵 (如專業知識、承諾意願、角色認知) 以及過程相關特徵 (如自願且有效地參與 PD、對 PD 的信念、期望、對創新與變革的開放態度) 將影響其設定永續發展目標。整合三代 PD 架構的異同, 如圖 1 所示。

圖 1

教師專業發展架構



圖片來源：研究者繪製。

PD 3.0 強調在 PD 過程中, 外部變數與教師個人特徵、發展需求及教學歷程之間的互動, 並界定教師為終身學習者。對 EMI 教師而言, 語言、文化與政策之間錯綜複雜的交織, 構成教學中的外部變數 (Tsui, 2018; Wang et al., 2025)。若教師擁有明確的發展目標, 則更能展現面對挑戰的能動性。如 Ismailov (2024) 分析教師自發進行進行長時間 EMI 課程行動研究與組織觀課, 從講授逐步轉向培訓鼓勵的互動式教學歷程。相對地, Ploettner (2019) 發現, 被系所指派授課並參與培訓的 EMI 教師, 誤以為培訓目的是提升英文能力, 與培訓者關係緊張, 影響其後

續參與意願。臺灣 EMI PD 研究，多數仍依據 PD 1.0 與 PD 2.0 觀點（如 Huang et al., 2024; Tsui, 2018），難以釐清在資源日益充足的情況，教師建立 PD 目標之情形。

二、EMI 培訓發展知能與技能

學者指出，即使是教學經驗豐富的 EMI 教師，仍常陷入兩項迷思：（一）過度重視英語能力，而忽略必要的教學法支持；（二）認為所有既有教學法可直接套用於 EMI 教學（Jiménez Muñoz, 2020）。而文獻中建議培訓涵蓋之能與技能如下表 1。

表 1
EMI 培訓建議涵蓋知能與技巧

研究文獻	核心議題與觀點	建議
Lauridsen (2010)	回顧文獻 EMI 教師所需能力	教師專業能力包含（1）語言能力、（2）教學法知識與（3）文化的交互整合
Park 等人 (2022)	調查南韓大學 EMI 教師的 PD 需求	教師希望接受（1）英語能力訓練、（2）教學技巧、（3）跨文化素養與（4）教學反思等課程
Wang 等人 (2025)	回顧文獻中培訓涵蓋的主題、路徑對應教師發展關鍵	教師專業能力是（1）語言能力、（2）教學法知識與（3）文化素養

表格來源：研究者製作。

此外，研究亦指出，除了上述知能與技能，「信心」（confidence）也是 EMI 教師透過參與 PD 活動亟需強化的關鍵要素（Jiménez Muñoz, 2020；Park et al., 2022）。學者認為，EMI 教師的「信心」可視為其教學自我效能感的體現（Huang et al., 2024），亦即教師對自身能否有效提升 EMI 學生的學習動機與學習成效的信念。在實際教學情境中，EMI 教師往往不僅面對語言隔閡，也需克服情感隔閡與教學法隔閡（Macaro et al., 2020；Yuan, 2020），這些挑戰容易削弱教師對教學成效的信心，而參與培訓可以增加教師替代經驗（vicarious experience）與口語說服（verbal persuasion），藉由他人經驗的培訓解決其教學現場的問題（Tsui, 2018），支持教師面對多重挑戰。

綜合上述文獻，Huang 等人（2024）總結，培訓應協助教師發展以下知能與技能：（一）釐清對 EMI 教學的迷思（clarification of misconceptions）、（二）改善教學知能（improvement of pedagogical knowledge）、（三）發展語言使用的自覺（development of languaging awareness），以及（四）強化自我效能感（enhancement of perceived self-efficacy）。呼應以上，Wang 等人（2025）的回顧也指出，雖然 EMI 培訓細部主題內容各自有異，仍符合以上原則設計。以增進知能與技能作為 PD 目標，並聚焦於培訓後知能與技能的變化，符合 PD 1.0 的內涵（Guskey, 2003）。

三、微型教學與觀課分析教學改變

EMI 教師指出，培訓後在教學法實踐上經常面臨場域條件差異所帶來的挑戰（Tsui, 2017）。因此，培訓課程常納入微型教學，藉由實作活動協助教師縮減理論與實務之間的落差（Pérez Cañado, 2020）。然而，微型教學因缺乏學生參與，難以營造真實的教學情境。因此，學者建議於培訓後安排觀課活動，協助教師覺察並反思實際課程中所面臨的困難（Drljača Margić & Vodopija-Krstanović, 2018）。

在觀課形式上，以同儕觀課或語言教師觀課較為常見，關注焦點為語言使用和師生互動情形，統整如表 2。

表 2
觀課形式與焦點

研究文獻	形式	焦點
Lauridsen 與 Lauridsen (2018)	同儕與培訓者觀課	語言使用與以學生為中心的教學實踐
Ploettner (2019)	語言專家觀課	語言使用及師生互動情形
Sahan 等人 (2021)	語言專家觀課	語言專家關注師生互動情形，並將 EMI 教學模式區分為四種類型（1）英語主導、教師中心、（2）英語主導、互動式、（3）第一語言主導、教師中心與（4）第一語言主導、互動式

表格來源：研究者製作。

教育部（2022）指引也與以上文獻相符，教師授課應全程使用英語，包括師生互動在內，課堂中英語使用比例須達課程總時數之 70%，以判斷課程是否「完全符合」、「多數符合」、「部分符合」，或「不符合」EMI 課程定義。

總結而言，微型教學與觀課目的在於促使教師意識教學改變，特別是在語言使用與互動方式上的覺察。透過微型教學或觀課，紀錄教師 PD 情形，契合 PD 2.0（Desimone, 2009）觀點。

四、小結

目前已有大量研究探討 EMI 教師的態度、學習歷程與學習成果、評估需求，以及 EMI PD 在各國的整體成效（如：Bradford et al., 2024；Morell et al., 2022）。本研究與既有研究的差異在於：（一）將 PD 視為長期發展歷程，追蹤多位教師的變化情形；（二）採用 PD 1.0 至 PD 3.0 架構，結合 EMI PD 觀點，分析教師參加培訓感知的知能與技能成長，並透過觀課資料比對其教學改變，進而反映教師個人特徵、發展需求及教學歷程與其所訂目標間的關聯；（三）將 EMI PD 置於政策脈絡中，反思教師在歷經多年政策推動與外部變數交織下，所訂定之 EMI PD 目標樣態。

參、研究設計

一、研究架構

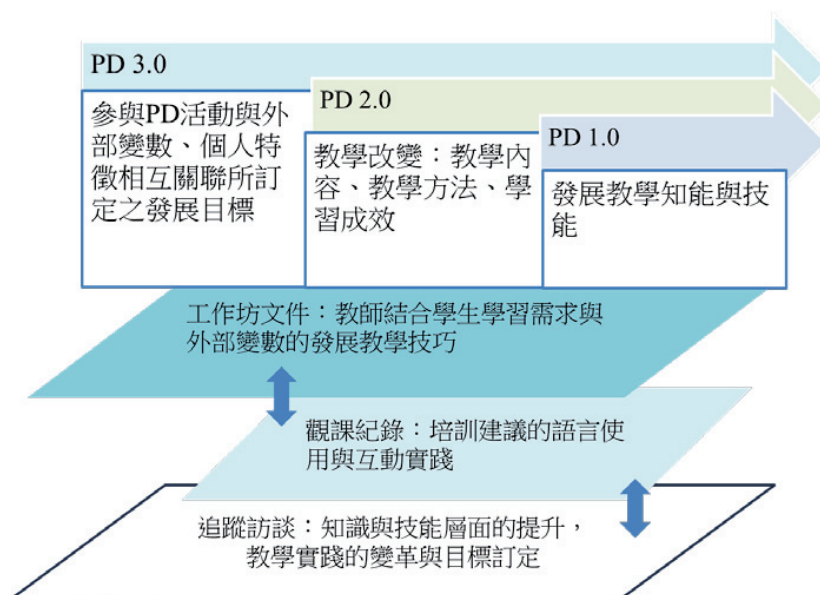
為探討教師所訂定之 EMI PD 目標樣態及其演變歷程，本探索性研究採取多重個案研究法。透過策略性選擇個案來提升外在效度，並重複驗證 PD 1.0 到 3.0 理論架構；同時結合類型比對與時間序列分析，以強化內在效度（Yin, 2009）。自 2021 年起，透過以追蹤訪談資料為主，輔以課堂觀課（包括英語使用比例與課堂互動比例）與參與 EMI 工作坊的筆記與文件作為作證，進行資料分析與交叉詮釋，探討教師在 PD 1.0 到 PD 3.0 觀點下的 PD 歷程。

訪談資料用以驗證教師感知培訓前後知識與技能變化（PD 1.0）與教師覺察的教學改變與實踐（PD 2.0）。此外，長期的訪談資料能更清楚地反映在 PD 3.0 架構下教師面對外部變數（如政策、教師間合作及學校環境），自我調整與目標設定。第二，觀課紀錄的英語使用比例與課堂互動比例揭示教師是否遵循 PD 1.0 參與培訓學習到的語言與互動建議與 PD 2.0 所強調的教學行為變化之密切關聯。最後，工作坊的筆記與文件佐證教師提升知識與技能過程中的發展（PD 1.0），也有

助於理解其教學行為調整的實際情形 (PD 2.0)。在工作坊中的分享也展現他們如何設定長期教學目標，並反思如何將學習與外部環境需求結合的能動性 (PD 3.0)。參與者歷程透過以上資料整理解，資料使用與架構關聯呈現如下圖 2。

圖 2

資料使用與架構

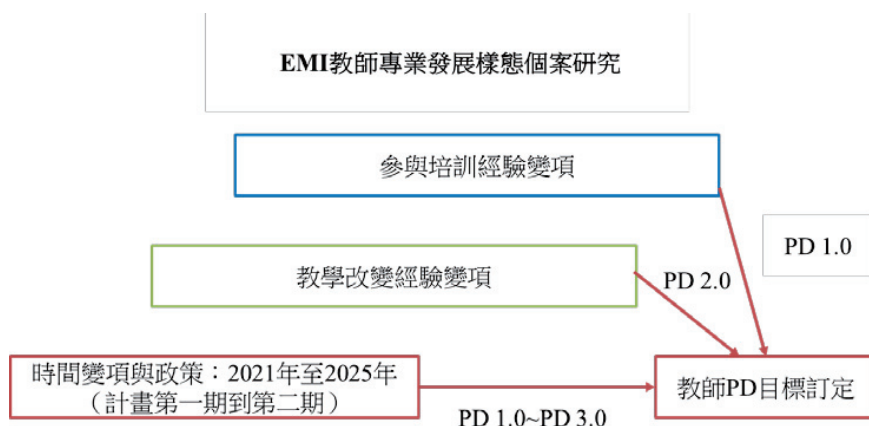


圖片來源：研究者繪製。

利用 PD 1.0 到 PD 3.0 架構檢視 PD 歷程，並根據三個研究問題建構研究架構。首先，根據 PD 1.0，研究將探討教師對培訓的感知，特別是其對知能與技能發展的影響。由於樣本數量較少且教師自願參與，研究將聚焦於培訓重疊的核心內容，並分析教師在釐清對 EMI 教學迷思及提升教學知能方面的經驗與回饋。其次，根據 PD 2.0，關注教師感知與在觀課中的教學策略。最後，根據 PD 3.0，以上知能與教學改變都將影響目標訂定，分析教師如何在長期 PD 過程中設定目標，並探討其與外部變數（如學校政策、課程設計、學生需求）之間的相互關聯，揭示 PD 3.0 強調的終身學習過程。架構如下圖 3。

圖 3

研究架構



圖片來源：研究者繪製。

二、背景與參與者

（一）研究背景

2021 年起，BEST 計畫執行學校與學院為達成計畫所要求之「提供全面的培訓與支持，以促進有效的英語教學」（教育部，2021，第 2 頁），配合區域資源中心陸續辦理教師培訓活動。

（二）參與者資料

本研究依據相關文獻設定篩選標準，遴選符合以下條件之研究參與者：1. BEST 計畫核定之重點培育大學或學院任教；2. 自計畫啟動後曾參與並完成至少一次 EMI 培訓（對應 PD 1.0 所重視之知能與技能提升）；3. 曾參與由系所依計畫需求所安排之 EMI 課程觀課，或於培訓工作坊中進行微型教學演練（對應 PD 2.0 所強調之教學行為改變觀察）；4. 截至 2025 年，仍持續擔任 EMI 課程授課教師（對應 PD 3.0 所關注之長期發展與目標設定）。

本研究之參與者招募方式，係先依據相關文獻設定篩選條件，選擇符合標準者為研究對象。研究者透過教師研討會、工作坊活動及 EMI 教師社群進行初步接觸，並採滾雪球抽樣法邀請合適對象參與。本研究共訪談來自五校之 16 位 EMI 教師，分別隸屬於兩所重點培育學校與四所重點培育學院。研究者成員則分別任職於其中兩校之不同學院。教師編號方式依其所屬單位為重點培育大學（Key

Cultivation School, KCS) 或重點培育學院 (Key Cultivation College, KCC)，並以數字作為識別代號。

另根據 Sancar 等人 (2021) 對 PD 3.0 中教師個人特質與教學實踐的重點觀點，歸納 EMI 教師 PD 歷程中所反映之整體背景變項如下 1. EMI 資歷：係由教師於首次訪談時回報其起始授課年份，計算至 2025 年；2. 國外學位：有 8 位教師因具國外學歷而最初被系所指定負責 EMI 授課，惟當時尚未接受任何相關培訓；3. 培訓次數：記錄教師自計畫開始後所參與之密集培訓次數，涵蓋線上課程、實體課程、混成式課程與海外移地培訓等；4. 學生組成：課堂學生組成區分為本國生與外籍生混合、全為本國生、或全為外籍生三種類型；5. 公開分享：曾受邀擔任 EMI 工作坊講者，進行經驗分享；6. EMI 教學獲獎或獲補助：曾因 EMI 教學參與競賽、獲得優良教學獎或教學實踐計畫補助；7. 社群參與：參與校內或跨校之 EMI 教師社群，並透過社群尋求教學交流與合作機會，彙整如表 4。

表 4
參與者背景

PD 資訊 學校/院/教師/領域 ³	EMI 資歷 (年)	國外學位	培訓 (次)	學生組成 (計畫執行後)	公開分 享	教學獲獎	社群	訪談日期 (年/月/日)
KCS1/A (社會科學)	4-6年	V	2	本外籍生混合	V	V		240427/240704
KCS1/B (生物與醫農)	13年以上	V	2	本外籍生混合/外籍生	V	V		210816/211112/ 220118/250529
KCS1/C (工程與應用 科學)	4-6年		2	外籍生				241228/250121
KCS2/D (工程與應用 科學)	4-6年	V	2	本國生	V		V	240715/250121
KCC1/E (工程與應用 科學)	13年以上		1	本外籍生混合/外籍生			V	240112/240126
KCC1/F (工程與應用 科學)	4-6年		1	本外籍生混合			V	240131/240202
KCC1/G (工程與應用 科學)	4-6年		1	本外籍生混合		V	V	240201/240202
KCC2/H (社會科學)	13年以上	V	1	本外籍生混合				231207/231214

³ 本研究依照教育部 BEST 計畫標準學院遴選之四大領域分類，參與者多來自社會科學與工程應用領域，反映教育部自 2021 年起核定學校的領域分布傾向。

KCC2/I (社會科學)	13 年以上	V	1	本外籍生混合		240125/250225
KCC2/J (社會科學)	13 年以上	V	2	本外籍生混合		240126/240217
KCC3/K (生物與醫農)	13 年以上	V	2	本國生／外籍生	V	240703/240712
KCC3/L (生物與醫農)	13 年以上	V	4	本國生	V	240613/240711
KCC4/M (社會科學)	7-9 年		1	本外籍生混合／外籍生		210817/211112/ 221217/240627
KCC4/N (社會科學)	4-6 年		3	本外籍生混合／外籍生		210818/211119/ 220108/240627
KCC4/O (社會科學)	13 年以上		2	本外籍生混合／外籍生	V	220422/240702
KCC4/P (社會科學)	13 年以上		1	本外籍生混合／外籍生		220217/240704

*具國內外文學士學位

表格來源：研究者製作

三、資料蒐集與分析

(一) 半結構式訪談

許多教師參與超過一次訪談，每位參與者深度訪談總時數至少 2 小時，最多 4.5 小時。第一階段聚焦於理解教師的個人背景、專業經驗、過程相關特徵與參與 EMI 培訓歷程；第二階段則聚焦於教師的觀課經驗、對教學改變的意識與訂定 PD 目標。訪談大綱依據文獻培訓需涵蓋的 EMI 知能與技能、PD 1.0、PD 2.0 與 PD 3.0 文獻定義的個人、專業及過程相關特徵設計，題目經兩位專家審閱，如附錄一。

依據訪談大綱進行訪談，也根據參與者的回答與研究彈性提問，以挖掘更具深度的回應。所有訪談皆全程錄音並謄寫為逐字稿，並結合觀察筆記進行對照分析與初步編碼。兩位研究者進行編碼標記以確保分析信度 Cohen's kappa 係數為.77，另有疑義者再進行討論，確定標記。

(二) 觀課文本

給教師參考 Ministry of Education (2023) 觀課紀錄表，向教師詢問被觀課意願，再由具觀課經驗且參與過教育部培訓工作坊⁴的語言專家兩位（其中之一為研究者成員），進行實體或錄影觀課。礙於時間與地點配合，最後共 12 位教師完成觀課。紀錄表主要有兩個部分：1. 課程活動時間分配比例，紀錄每一活動類型（講授、師生互動、生生互動、其他）的實際時間區段，並計算其在整體課堂中的比例；2. 英語使用比例，依據對應時間段，判斷語言使用比例並取最接近之區間值，說明詳見附錄二教師 M 之紀錄表（O240325）為例。第二部份是英語使用比例：計算課程活動（講授、師生互動、生生互動與其他）比例，紀錄方式為配合互動比例表紀錄的時段，判斷該時段英語文使用比例，取最接近之間距。

兩位觀課者分別完成紀錄後，經共同討論確認比例結果，以確保一致性與準確性。此外，觀課紀錄表中的評論翻譯後，由兩位檢核者進行確認，確認語意正確無誤後，再使用 Nvivo12 進行主題標記分析。

⁴ 2022 年 5 月 9 日的觀課會議（大專校院 EMI 教學實例及觀課實務工作坊會議）、2022 年 2 月 17 日品質保證會議（Quality Assurance and Getting Students' Feedback 工作坊）

(三) 工作坊參與觀察筆記

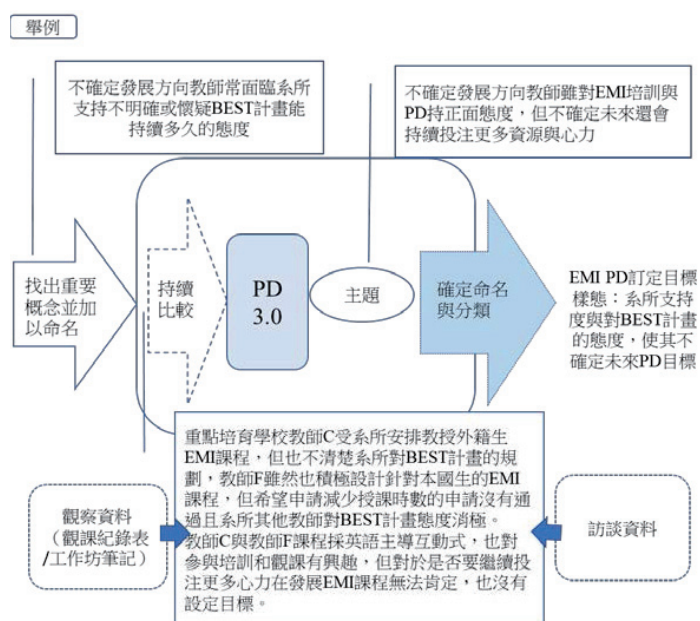
研究者也參加 EMI 公開教學分享 (A、B、D、K、L、O)，過程筆記，以未違反研究倫理為前提，留存簡報進行比對，與參與者訪談中也對其分享的內容進行討論，確認參與分享所觀察的意涵。

(四) 主題分析

訪談逐字稿使用 NVivo 12 將逐字稿進行編碼，再透過「整體—部分—整體」的詮釋循環解析流程 (Gadamer, 1989)。首先，確定主題和研究問題，並將其作為篩選資料的指導原則。接著，在資料收集階段，使用多種資料來源 (如訪談、觀課等) 都根據研究問題進行編碼和分類。對比來自不同資料來源的相似主題或觀點，並確保這些資料能夠形成一致的結論。例如，若在訪談資料中發現教師 C、F 表達因系所目標不明確，不確定持續投入 PD 的比重，且前一次訪談兩位教師談到參與培訓對於教學提高互動的效益，教師 C 與 F 觀課也展現了使用多模態工具增加討論互動式教學的學習成效，這些資料歸入「不確定發展方向」、「教學法改變」、「外部變數：系所」這幾個主題，連貫為兩位教師 PD 歷程變化，進一步驗證資料的一致性。流程與舉例圖 4。

圖 4

資料分析



圖片來源：研究者繪製。

(五) 研究信實度

本研究使用以下幾種三角驗證方法確立信實度。由兩位研究者進行資料收集與分析，由兩位語言專家進行觀課，兩位檢核者校對翻譯，作為研究者三角驗證 (Lincoln & Guba, 1985)。資料間三角驗證從多個資料來源收集資料檢核一致性 (Denzin, 2012)，驗證方法舉例如表 5。

表 5
三角驗證舉例

驗證方法	主題	訪談 (自評訓後變化：主題 1)	訪談 (自評訓後變化：主題 2)	訪談 (自評訓後變化：主題 3)
資料間三角驗證	參與者感知培訓改變對 EMI 教學的迷思、增加課程設計與互動教學法的認識	教師 N 說：「EMI 不只是英文授課。」提出類似說法的還有教師 A、B、C、F、H、J、K、L、M、N、O、P	教師 L 說：「用英文組織課程和上課內容，或者是就是說 syllabus design 和 curriculum design。」提出具體課程設計改變效益的還有教師 A、B、C、J、K、M、N、O	教師提出增加互動教學方法：合作學習 (教師 A、B、C、D、F、H、I、J、L、K、P) 或是用多模態方式支持學生回饋 (教師 A、B、C、D、E、F、G、H、J、L、M、N、O)
	主題	訪談	觀課紀錄	工作坊筆記
	成功移用培訓教學法並營造高互動環境的教師共同特徵	教師訪談中談到背景特徵、教學是否使用多模態工具，或是透過行動研究在中文授課課程測試互動策略。	教師 A、B、C、D、E、F、L、O、P 課程互動比例皆高於或等於 30%；教師 E 與 F 使用多模態方式取得學生回覆。	教師 D、L、O 皆展示帶領討論或使用多模態工具增加互動的方法。

表格來源：研究者製作。

(六) 資料代號

本研究所使用之三類資料依其性質分別標記代號，以利辨識與引用。訪談資料以I (interview) 為代號；觀課紀錄表分析以O (observation) 為代號；參與教師於EMI教學分享工作坊所撰寫的筆記則以N (note) 為代號。所有資料皆依照資料取得之年、月、日標示，再加註參與者代號。例如：2024年7月4日，與教師A的深度訪談編號為I240704A；觀課紀錄表依據觀課當天編號，加註參與者代號。如：2024年5月2日P老師觀察記錄，編號為O240502P；參與教師EMI教學分享工作坊筆記則依照日期與教師代號，如2024年6月24日D老師分享，編號為N240624D。

肆、 研究結果與討論

一、PD1.0 架構：教師感知培訓對知能與技能增長

(一) BEST 計畫為教師參與培訓之契機

根據 PD 3.0 的分析觀點 (Sancar et al., 2021)，本研究參與者投入 PD 與教育部 BEST 計畫推動密切相關。參與教師依其 EMI 教學經歷可大致分為兩類：一類為自 2021 年前後開始參與 EMI 教學的新進教師(共 6 位，具備 4 至 6 年授課經驗)；另一類則為早期即因應外籍生課程需求而長期從事 EMI 教學的教師 (其中 9 位具有超過 13 年經驗，1 位具有 7 至 9 年經驗)。教師 E 指出，2021 年起，系所因應政策推動需快速開設多門 EMI 課程，使得新進教師與原本教授外籍生課程的教師，成為該計畫啟動後至今的主要 EMI 授課成員。

把原來研究所的碩博士的外籍生課程，繼續延伸到大學部，有些老師覺得學生如果上全英的一定不行，就不願意開，就是新聘老師會要求他開，累積 EMI 課程數量。(I240126E/KCC1)

儘管教師 A 與教師 E 分屬不同學校，其經驗仍驗證了上述計畫執行方式的普遍作法。

系是第一期就加入計畫，等於是教我的第一年的第二學期，全部就開始進行 EMI 授課。(I240427A/KCS1)

兩類教師的共同特徵在於皆被系所預設具備良好的英語溝通能力（其中 8 位具國外學位，1 位具外文學士學位）。由於過去 EMI 培訓資源有限（Huang, 2014；Tsui, 2017），具國外學位的教師常被視為較能符合 EMI 課程對英語使用比例的要求，此現象亦呼應文獻中所指出，機構在指派 EMI 教師時，往往以語言背景作為主要依據（Richards & Pun, 2023）。然而，BEST 計畫強調教師是否參與正式培訓，因此即便是具備國外學位或多年 EMI 授課經驗的教師，在計畫啟動後，仍被要求儘速完成相關培訓課程「系先有一點共識叫老師去拿個 EMI 認證，比如：Cambridge 的認證。」（I240126E/KCC1）。16 位參與者共參加培訓 26 次，依據辦理方式與單位，分布如表 6。

表 6

參與培訓類型

辦理方式	線上(同步/非同步)	混成	實體
辦理單位			
國內大學		5 (國立臺灣大學 1； 國立成功大學 2；國 立中山大學 1)	
國外大學	12 (Cambridge Certificate in EMI Skills 非同步： 6/Oxford EMI Program 非同步：4/ Queensland Institute 同步：2)		
合辦	4 (亞洲大學與加拿 大 Yorkville 大學與 Simon Fraser 大學合 辦)		6 (Fulbright 學術交 流基金會與加州大 學聖地牙哥分校 UCSD：2/國立中山 大學與亞利桑那大 學 ASU：1/國立台灣 科技大學哈佛大 學：1/亞洲大學與香 港科技大學：1)
總數	16	5	5

表格來源：研究者製作。

自 2021 年 8 月 BEST 計畫啟動以來，教師最初多選擇時間彈性較高的線上非同步培訓。許多學校 (KCS1、KCS2、KCC1、KCC2、KCC3) 為教師購買 Cambridge Certificate in EMI Skills 課程帳號，因此參與該培訓的教師人數最多。隨著區域資源中心的成立，參與國內大學辦理之混成式培訓 (Huang et al., 2024) 的教師逐漸增加。此外，部分教師也透過 Fulbright 推薦參與海外移地培訓，作為第二階段進修的選項。相較於日本與韓國主要由大學自行規劃培訓課程 (Bradford et al., 2024; Park et al., 2022)，BEST 計畫實施後，臺灣 EMI 教師的培訓方式呈現更多元。

(二) 教師感知培訓對知能與技能發展之效益

依據文獻 (Huang et al., 2024) 統整培訓應涵蓋的四個面向，分析教師感知培訓支持的知能與技巧。

1. 釐清對 EMI 教學的迷思：參與者都肯定培訓改變將英語能力置於 EMI 首位迷思

無論參與哪一種形式培訓，教師都提到，意識 EMI 教學不是將中文授課翻譯，且需要教學法的支持，如，教師 N 說：「EMI 不只是英文授課，還要包含使用多元素材，引導學生討論等。」即使參與者參與培訓不盡相同，但這些國際型的培訓、國內大學主辦或是移地培訓皆達成釐清迷思 (Jiménez Muñoz, 2020) 的效果。

2. 改善教學知能：了解課程設計理論與增加互動教學方法獲好評

老師指出培訓對改善教學的效益最突出的包含：(1) 課程設計：了解課程設計的理論與方法，如教師 L：「用英文組織課程和上課內容，或者是就是說 syllabus design 和 curriculum design。」(I240613L/KCC3)；(2) 增加師生與學生互動的教學方法：幾乎所有教師皆意識 EMI 鼓勵教學法與提高師生或生生互動相關，並希望與過去以講授為主的教學方法的區別。如教師 N 指出：「大學老師大部分專注專業比較多。如果沒有上 EMI 培訓，依照傳統的教學，比較一板一眼。」(I210818N/KCC4)，教師感受與文獻中鼓勵 EMI 課程採用學生為中心的教學策略與鷹架式教學相符 (Curle et al., 2020)。

教師們共同指出增加互動的具體策略包含 (1) 增加討論：如教師 K 指出：「如果是外籍教師很強調討論。」(I240703K/KCC3) (教師 A、B、C、D、F、H、J、L、N、O、P 也指出會設計讓同學討論的活動)；(2) 合作學習：教師 A、B、C 都指出培訓鼓勵教師設計專題，讓學生小組上台簡報 (I240704A/KSC1、I210816B/KSC1、I241228C/KSC1) (教師 D、F、H、I、J、L、K、P 也設計報告專題) 或是用多模態方式支持學生回饋 (3) 用多模態方式支持學生回饋：教師指出幾項工具，包含：Kahoot (I240613L/KCC3)、Padlet (I210817M/KCC4)、網路互動平台 (N240628D/KSC2) 等即時回饋系統 (instant respond system, IRS)，多數教師 (教師 A、B、C、D、E、F、G、H、J、L、M、N、O) 皆提出可增加互動的教學法。

3. 發展語言使用的自覺：對於提供語言支持需求不一

雖然在前兩個項目教師多肯定培訓產生效益，發展語言使用自覺的感知效益出現落差。部分教師贊同積極提供跨語言支持，符合 EMI PD 鼓勵教師增強的能力 (Macaro et al., 2020)，如教師 A 提到：「提供學生中英文字彙表，從雙語的角度去 support 他們。」(I240704A/KSC1)；教師 F 也提到：「有一些比較重要的英文單詞，在前面就先列出來，講中文的意思。」(I240131/F/KCC1)，但更多的共同反應是如教師 C 說：「我常擔心的是學生聽不懂英文，但我也不是語言老師。」(I241228C)，對於發展語言使用的自覺有許多分歧，展現與其自我專業認同特徵相關的特徵 (Sancar et al., 2021)。

此外，對具國外學位教師而言，如果培訓著重語言的比例過高 (如 Cambridge Certificate in EMI Skills)，反而幫助不大 (如教師 D、K)。而不具國外學位教師，卻希望多學習英文學術寫作等語言相關訓練 (如教師 M、N)。總結教師意見，相較前兩項技能，在發展語言使用自覺方面，僅三分之二教師覺得受益 (A、B、C、F、L、M、N、O)。與文獻中韓國教師普遍因缺少對英文溝通能力信心，希望培訓有更多語言訓練不同 (Park et al., 2022)。

4. 增強自我效能感：領域專家的觀課有助於提升效能感，但線上培訓未安排微型教學或觀課者僅語言專家

最多教師參加的 Cambridge Certificate in EMI Skills 與 Oxford EMI Program 並未針對個別學科領域客製內容 (Huang et al., 2024)，也未安排試教活動，因此難以提升教師的自我效能感，成為教師 (如 D、J、K、L) 再次參與培訓的原因之一。儘管與文獻相符，參與實體培訓的教師普遍認為實體比線上或混成方式更有助於透過口語說服提升效能感 (Tsui, 2018)，但微型教學觀課者也使效能感的產生差異。當微型教學的觀課者能同時兼顧語言與專業領域，並提供充分回饋時間時，更能帶來直接與替代經驗的強化效應。如教師 L 所言：「Micro-teaching 的好處是還沒開始正式上課前，就已經練習給別人看了！」(I240613L/KCC3)。然而，並非所有培訓都具備這樣的安排。例如，教師 M 與 N 提到他們參與由亞洲大學與加拿大 Yorkville 大學、Simon Fraser 大學合辦的微型教學時，因時間緊湊且語言專家不熟悉其教學領域，實際效益有限。

整體而言，線上非同步培訓在提升自我效能感方面的效果相對有限；而混成或實體培訓中微型教學的成效，則取決於觀課者是否能給予語言與學科專業建議。若這也呼應文獻指出：有效的觀課應由同時具備語言與專業背景的觀課者進行，方能避免因角色失衡而削弱回饋品質 (Ploettner, 2019)。

(三) 小結

根據 PD 1.0 觀點及相關文獻對培訓所應涵蓋之知能與技能分類，參與者普遍認為培訓有助於釐清對 EMI 教學的迷思。其次，多數教師表示在課程設計理論與師生互動教學法方面獲得實質提升。然而，語言使用自覺的發展成效則未獲得所有教師的認同。至於自我效能感的提升，則因培訓形式與微型教學安排的差異而有明顯落差。整體而言，教師對培訓效益的感知受到其參與歷程、個人特徵與教學內容等因素交互影響 (Sancar et al., 2021)，顯示並非所有教師在培訓後皆立即能帶動教學改變。相關的實踐差異將於下節進一步討論。

二、PD 2.0 架構：教學改變

(一) 語言使用以英語文主導

根據文獻，若課堂中英語使用比例超過 50%，可歸類為英語文主導；若師生互動或生生互動比例超過 30%，則屬於互動式教學（Sahan et al., 2021）。本研究共記錄 12 位接受觀課教師之課堂互動比例與英語使用比例，詳見附錄三。根據表 7 統整，參與者的教學型態分布於英語主導的互動式教學與英語主導的教師中心教學兩種類型。

表 7
參與者互動課堂英語文使用比例分類

項目	互動比例	課堂英語文使用比例	參與者
英語主導互動式	講授：50~60%	講授：>70%	A、B、C、
	師生互動：20%~30%	師生互動：50~70%	D、E、F、
	生生互動：15%~25%	生生互動：50~70%	L、O、P
		其他：>70%	
英語主導教師中心	講授：70~80%	講授：>70%	G、M、N
	師生互動：10%~15%	師生互動：50~70%	
	生生互動：5%~10%	生生互動：50~70%	
		其他：>70%	

表格來源：研究者製作。

相較於國外文獻（如 Sahan et al., 2021）的觀察結果，本研究發現參與觀課的教師為符合 BEST 計畫中英語使用比例須超過 70% 的原則，大多採取英語文主導授課方式。即便是過去常使用雙語輔助教學的教師（如 A、B、I），亦盡可能以英語為主要授課語言。接續將依據 PD 2.0 架構（Desimone, 2009）中對教學改變的定義，從教學內容、教學方法與學生學習成效三個面向，分析教師教學改變的類型及其與 EMI PD 的關聯。

(二) 教學內容：教學內容需大幅刪修以增加課堂互動時間

所有參與者皆在訪談中提及，他們在 EMI 教學中面臨的首要挑戰是課程內容的取捨。當同一門課程從中文轉為英語授課時，教師普遍反映：「要涵蓋的東西感覺太多，常上不完。」(I241228C/KSC1)。許多教師(如 D、F、I、K、L)傾向保留理論內容，刪除與台灣情境相關的實例，因為「有許多例子跟臺灣情境相關，再用英語解釋增加困難。」(I240125I/KCC2)，另一類教師則選擇貼近日常生活的專題，提升學生理解度，如教師 A 所言：「我選比較日常生活的專題，容易有經驗。」(I240704A/KSC1)，這些策略顯示，為了增加課堂互動與語言支持，教師需壓縮說明內容與時間。

其次，教師為提高學生理解效率，普遍採用中英對照教材。例如教師 A 表示：「我也特別選了一些讓他們有中英互相看的教材，雖然不會 exactly the same，但有一些對照。」(I240704A/KSC1)。教師 J 也提及：「很多時候都會講完英文講中文。」(I240126J/KCC2)，這些策略呼應文獻中對提升學習成效的建議，強調教師應培養領域語言意識 (Curle et al., 2020; Yuan, 2020)。

第三項教學內容調整為利用多模態資源與專業技能建立學生能參與互動的平台，以降低互動的語言門檻與時間限制。教師 E 建置了 Gather Town 虛擬教室 (I240126E/KCC1)，教師 D 則使用國際互動平台 (N240628D/KSC2)。此外，許多教師(如 A、B、C、F、L、O)運用多模態教材或 IRS 協助學生理解理論。

然而，部分教師未大幅調整教材內容，原因多與課程進度及制度限制相關。例如教師 G 指出：「課程將進行共通會考，進度無法修改。」(I240201G/KCC1)為由，未大幅修改教材。教師 M 則反映，培訓內容中缺乏教材修改的具體方法，無法提供足夠支持 (I211112M/KCC4)。上述兩位教師的觀課記錄顯示，其課堂互動比例偏向教師中心，師生與生生互動比例偏低。這也反映出若未調整教學內容，常因時間限制而僅能採講授，教學方式因課程外部變數 (Sancar et al., 2021) 轉變有限。

(三) 教學方法：高互動模式在臺灣落實的場域限制

培訓鼓勵使用增加互動的教學方法，往往受到學科性質與課程定位等因素的限制，但因領域與課程定位差異，因此推動並不容易 (Jiménez Muñoz, 2020)。另外，如教師 K 指出：「高互動模式在臺灣情境，因學生學習重效率，不一定能被接受。」(I240703K/KCC3)，以下將進一步探討教師在實踐過程中嘗試增加互動式教學所面臨的限制與其原因。

首先，教師認為理論課程難提高互動，如教師 M 反應：

我的課前半有很多理論，學生要依據理論寫出程式，偏技術實作，實在不知道要怎麼一直讓學生討論，要討論什麼？(I21112M/KCC4)

教師 B 也提到理論課程增加互動的困難：

我有一門有很多討論，但有另一門課就比較偏重方法的理解，難有討論跟上台分享這些互動。(I211126B/KSC1)

如文獻指出，理論課程教師與實作課程教師在 EMI 課程的教學方式有極大差異，使理論課程教師轉變互動式教學所遇到的阻力更大 (Tuomainen, 2018)。能成功移用培訓教學法並營造高互動環境的教師有以下幾個特徵：1. 個人特徵：具國外學位或外語學位，對教師在 EMI 教學中的自我效能感有直接影響，特別是在「直接經驗」增強其使用英語文授課的自我效能感 (如 A、D、J、K、P)；2. 熟悉多模態互動方式 (如 E、F)；3. 透過行動研究在中文授課課程測試，並修改為適合自己學生的方法 (如 K、L)。

學生很在意效率，不愛開放性討論，想討論有效益的題目，題目是先在 CMI 課程摸索，再降低難度，減少推論過程。...討論全部結束後，還要將學生各種推論的評論彙整，讓學生覺得討論是很有用的 (I240703K/KCC3)

經歷數學期的教學實踐後，教師 K 以行動研究的方式推展 PD，設計出更符合學生需求的課堂討論模式。根據 Cao 與 Yuan (2020)，EMI 教師投入行動研究能夠促進課堂互動，並使課程內容更貼近學生的實際需求。這樣的教學改變不僅需要來自培訓的教學方法建議，更仰賴教師內在強烈的改變動機 (Ismailov,

2024)，以避免如臺灣其他大學教師所經歷的情況：因學生在 EMI 課程中回應有限，最終逐漸放棄互動教學（Tsui, 2023）。行動研究的實施也展現了教師具備開放接受教學改變的特徵與歷程（Sancar et al., 2021）。

（四）學習成效：國立大學 EMI 課程與中文授課課程相比，學習成效差異不顯，然本國生自願選課人數還是有限，多數教師改為多元評量方法

在國立大學或選修性質的課程中，本國學生的學習成效與中文授課課程相比並未出現顯著差異（N240624D/KSC2；I240131F/KCC1；N241129K/KCC3）。然而，教師普遍發現本國生對 EMI 課程的選修意願偏低。教師 B 指出：「之前我的 EMI 課程本國生都不敢修，還要請熟識的學生多多參與。」（I210816B/KSC1），教師 J 也提到：「本國生一聽到 EMI 就感到害怕，多半是外籍生選修。」（I240126J/KCC2）。

相對地，來自私立大學的教師 M 則觀察到不同的現象：「期中考成績一出來嚇一跳，外籍生都不錯，本國生都不及格！但先前也都沒提問。」（I211112M/KCC4），這顯示在本外籍生共學的課程中，本國生的學習表現與發問動機不如外籍生。教師 N 亦指出，在期中測驗了解學生參與程度落差後，為提升本國生參與度與學習成效，期末不再以總結性考試為主，而改採專題式評量：

以前比較會注重考試，不太會讓他們做 case study，現在我會比較偏向觀念的敘述...期末考的話可能讓他們做 project。（I211119N/KCC4）

共有 10 位教師（A、B、E、H、I、J、L、B、O、P）在本外籍生混班授課中採用專題式評量，以取代傳統考試作為唯一學習成效評量方式；另有教師 F、D、K 提供多元作答機會，如英文回答加分等機制，以提升本國生參與意願與信心。整體而言，教師觀察結果與既有文獻一致，即學生學習成效主要與其學習能力相關，而非單與英語語言能力（Curle et al., 2020；Lin & Lei, 2021）相關。國立大學本國生在 EMI 課程中表現穩定，未因授課語言而受影響；相對地，在私立大學中，本國生表現相對弱勢，其主因為學習動機與課堂參與度不足。

(五) 小結

從 PD 2.0 的觀點來看，即便教師接受了 EMI 培訓，實際教學中仍普遍面臨課程內容取捨的困難，多數教師傾向保留核心理論內容。雖然培訓倡導高互動的教學模式，但教師指出實際操作上常受限於學科性質與課程定位，特別是理論導向課程難以大幅提升互動程度。在學習成效方面，國立大學學生在 EMI 課程與中文授課課程中的表現並無顯著差異，然而，本國學生對 EMI 課程的選修意願普遍偏低。儘管如此，多數教師在教學評量上展現出一致性的變化趨勢，逐漸採用專題評量等多元方式，以取代傳統筆試作為唯一評量依據，進一步回應學生學習差異與課程互動的實務需求。

三、PD 3.0 架構：EMI PD 目標、外部變數和特徵關聯

依據教師如何描述對 EMI 教學目標，將教師訂定 EMI PD 目標的樣態分作：主動發展、被動發展與不確定目標三種。

(一) 主動發展：提出 EMI 教學的未來規劃與訂定目標

主動發展教師具備以下特徵。首先，主動發展教師能闡述課程設計與計畫前有何不同，如教師 K 即使已進行 EMI 教學超過 13 年以上，還是持續進行課程行動研究。

新學年度有一課第一次有完整的規劃，是根據之前課程行動研究的結果，規劃與備課要花中文班三倍以上時間。(I240703K/KCC3)

此外，經過參與多次培訓，教師 K 也能清楚提出 EMI PD 需求與其專業特徵相關「如果有人可以用 EMI 教知識密集度非常高課程，還很成功，我是真的很想學。」教師 K 的課程也是理論課程，但透過行動研究，他內化培訓的教學知能與技能，改變原本講授的模式，且希望學習其他理論課程的成功案例，接近文獻教師主動行動研究路徑 (Cao & Yuan, 2020)。

教師 K 改革不是為了滿足系所要求，而是觀察學生的學習狀態及對學生的期待，認為過去針對外籍生的 EMI 課程設計，無法平行移用在本國生課程設計。

這個 BEST 計畫重點應該大學部本地生，高層要把事情要分清楚，不要都是用收外籍生為導向的觀念來看待 EMI 學生，對臺灣未來國際化很重要。(I240703K/KCC3)

第三，許多也參與 BEST 計畫行政工作教師也偏向主動發展(如 E、H、L)，會將自己的 EMI PD 的動機與計畫指標分開討論：

如果純粹只是 lecture 上課，不能激發現在小孩的興趣，要是不吸引他，沒有辦法鼓勵他，或許他浪費了他四年。(I240711L/KCC3)

第四，主動發展的教師雖意識到不一定能獲得系所更多 EMI PD 支持，但因為對教學的興趣，或是希望能提高學習成效，還是持續參與。如教師 D 表示：

我們這個系所的性質還是以研究為主。就算換成是 EMI，可能很多老師覺得上課方法沒什麼問題，也不用透過培訓，也許教學並不是他們覺得很在意的事情，我跟另外一位老師，是因為我們本身就對教學比較有興趣。(I240715D/KSC2)

或是如教師 O，希望能有越來越多本國生能從修習 EMI 課程，獲得國際交流的利益。

我希望能夠讓本地生能夠得到與外籍生交流機會，所以為什麼已經三年了，大家都沒有講到 EMI 跟中文課程排課衝堂這件事情，也沒有想要去解決，我每學期都會反應，希望學校正視這件事情。(I240702O/KCC4)

最後，主動發展教師會持續進行系所沒有要求的課程經營方式，如教師 O 花更多時間和學生建立互動關係，包含追蹤學生社群軟體帳號，帶學生用餐等。

如果你跟他們感情變好之後，你 assign 的作業，他們也願意做，然後他們也遇到困難他們也告訴你，怎麼樣有時候很多比較不可能做的活動就可以做了！(I240702O/KCC4)

總結來說，主動發展教師多能具備以下特徵：1. 可描述未來 EMI 課程規劃；2. 訂定個人 EMI PD 目標；3. 將計畫指標與教學目標分開；4. 感受到系所未優先支持 EMI 教學，仍持續投入 PD；5. 願意進行更多系所沒有要求的課程經營方式，以上特徵使產生教學實踐改變，成為支持其持續發展的能量（Sancar et al., 2021）。

（二） 被動發展：配合系所規定 EMI 授課的要求，未訂定目標

被動發展教師談論 EMI PD 目標時，會以完成系所重要績效指標為主。如教師 I：「這個都是**協商跟幫忙的概念**。」（I240125I/KCC2）他們配合系所，參與培訓與被觀課，但認為已經達標，不會再參與更多 PD 活動。

被動發展教師多維持訓前本來的教學方法，如教師 G 指出，過去系所該門課都是以講授方式進行，所以改為 EMI 也不會有太多改變。雖然培訓常建議使用多模態或 IRS 工具，他不喜歡課程插入這些工具，因為他認為這些互動與課程無關：

今天一個同學修某一門課，最後就是有一個 Slido 回應，他們通常會預期有人會提出很好笑的一些問題，**可是這可能不見得是跟課程的內容有關，就只是讓大家笑一笑。**（I240202G/KCC1）

教師的反應呼應文獻，許多教師參與培訓後對於多模態工具的重要性仍缺少意識（Carrió-Pastor, 2022）。同樣，以講授為主的教師 M 也提出一樣的解釋，認為課程以計算數學、程式操作為主，不適合加入討論（I240627M/KCC4）。

總結以上，被動發展教師協助系所計畫達成績效指標，但沒有設定個人目標。雖然也參與培訓，了解增加互動的教學方法，因為不是出於主動，他們認為不適用於自己的課程，此個人特徵與外部變數（Sancar et al., 2021）使其教學實踐改變有限。與文獻相應，培訓雖能短時間增加教師知能，但缺少後續支持轉化，教學可能沒有改變（Wang et al., 2025）。

（三） 不確定發展目標：系所支持度與對政策態度影響目標設定

相對被動發展教師，這群教師雖對培訓和觀課更正面看法，也做出教學改變，但認為所得到的支持與回報不足，如教師 F 說：「我去別的系才聽說 EMI 授課可

以減授課鐘點，但我連續兩年都沒減到，去系上也說系上需要老師開課，不行[減]。」
(I240131F/KCC2) 教師 F 過去三年的 EMI 課程做過許多教學變化，但現階段變
得保留，不確定是否要繼續耗費時間與心力，進行更多教學變化。

教師 C 則表示因系所對 EMI 沒有特別獎勵或支持，雖然會再參考一些培訓的
做法，傾向解決課程遇到的問題，暫時沒有其他目標 (I250121C/KSC1)。最後，
教師 N 雖然參加兩次培訓，但觀課互動比例仍有限 (O240501N/KCC4)，雖設計
學生互動加分，但沒有足夠支持互動的設計。

總結來說，不確定發展目標教師雖然對培訓和觀課保持正面看法，但認為所
得到的支持與誘因不足。教師開始 EMI 授課時多是新進教師，歷經多年，系所也
未增加支持機制，而擔心投入 PD 會影響參與其他工作的心力。綜合訪談、觀課筆
記與觀察筆記，根據教師三項資料反應的個人特徵、專業特徵以及過程相關特徵
如表 8。

表 8
目標樣態與特徵

特徵	參與者	觀課結果 / PD 特徵	個人特徵	專業特徵	過程相關特徵
主動發展 (<i>N</i> = 9)	A、B、E D、E、L、 O、P K、H A、D、E、 K、L、O A、H、L、 K、O	英語主導 互動式 未觀課 EMI 公開 分享或獲 獎 參加多次 培訓	新進教師 (<i>N</i> = 2) /資深教 師 (<i>N</i> = 7)	對教學具興 趣 (A、B、 D、K、L、 O、P)/執行 BEST 計畫 行政工作 (E、H、L)	可描述未來 EMI 課 程與 EMI PD 規 劃,並將計畫指標與 教學目標進行區 分。在系所未將 EMI 教學列為優先支持 項目之下,教師仍持 續參與 PD 活動,並 願意採取更多超出 系所要求的課程經 營方式。
被動發展 (<i>N</i> = 4)	G、M I、J	英語主導 教師中心 未觀課	資深教師	以研究或產 學為中心	協助系所計畫達成 績效指標,但對於授 課沒有超過達標以 外的規劃,改變教學 方法有限
不確定 發展目 標 (<i>N</i> = 3)	C、F N C、N	英語主導 互動式 英語主導 教師中心 參加多次 培訓	新進教師	感受系所對 於 EMI 誘因 不足	儘管教師對參與培 訓及觀課持正面態 度,然而在投入的深 度與改變的實施 上,仍處於觀望階 段,尚未明確決定投 入的程度

表格來源：研究者製作。

(四) 小結：目標樣態與外部變數、特徵間之關聯

PD3.0 強調 PD 歷程中外部變數與個人、專業、過程相關特徵間相互關聯。外部特徵含改革與政策、支持性活動（培訓與系所辦理的觀課活動）、課程、學校

場域與教師合作。本研究參與者經歷的外部變數相近的是政策，其他變數皆有差異。首先，支持性活動方面，部分系所辦理的觀課是助教進行，教師也未收到回饋，如教師 F 說：「我有點想知道，**我以為觀課只是要來確認老師是真的有用英文上課。**」（I240202F/KCC2）助教觀課支持度不如同儕觀課。如同文獻指出，為了完成觀課指標，學校派助教觀課使觀課成為品保策略反降低支持效果（林孟煒、洪志成，2024）而語言與專業教師回饋就能給予較多啟發。

兩個 Mentor，一個是同一領域，就會給一點比較專業的，比如說我專業知識引導時可以用一個什麼樣的技巧，讓學生 engage 更多。另一個比較著重在語言...我都學很多。（I240711L/KCC3）

此外，教師也提到社群與同系教師支持的重要性。如教師 D 指出：「我其實是還還蠻感謝另外那位老師的，不是我只有我一個人。」（I240131D/KSC2）（I240131D/KSC2）這也呼應研究建議（Yuan, 2020）：如果沒有其他教師一同投入發展，很可能因系所對計畫態度不明，而逐漸不重視 EMI PD。如教師 F 所說：「系上很多老師說**政策只是暫時的**，不用太在意。」（I240202F/KCC1），最初對 EMI PD 的積極態度，因缺乏明確的系所支持，也逐漸轉為不確定。

學校與系所間對 EMI 的態度存在顯著差異，進而影響新進教師的目標設定。雖然教師 A 與教師 C 皆任教於同一所學校，但其所屬系所對 EMI 的支持程度卻不相同。教師 A 所屬系所自 2021 年即參與該計畫，因而能獲得較完整的制度支持；相較之下，教師 C 所屬系所直到 2023 年才加入，整體支持體系尚未成熟。教師 C 表示：「系上所有外籍生 EMI 基礎課都是我授課，我會希望先多了解，**但也知道之後會怎樣。**」（I241228C/KSC1），儘管教師 C 在半年內已參與兩次培訓，但仍尚未訂定 PD 目標。

教師的個人特徵與上述外部因素相互交織，對其 PD 歷程產生重要影響。根據相關文獻指出，新進教師在 PD 過程中，往往更仰賴完善的支持系統（Macaro et al., 2020；Yuan, 2020）。若缺乏足夠的支持資源或系所對政策立場不明，可能導致其對持續投入 PD 活動的動力逐漸降低。

相較之下，資深教師即使面臨類似的外部條件，仍擁有更多選擇空間，可依個人判斷決定是否投入。例如，教師 H 表達其積極參與的態度：「我相信這個政策會讓孩子越來越好，而我們的工作就是把環境建置好，提供更高品質的課程。」

(I231214H/KCC2)。然而，也有資深教師選擇較為被動的態度，未進一步進行教學上的調整（如教師 G、M）。因此，即便資深教師與新進教師處於相似的制度環境中，前者往往具備更大的選擇權與彈性。如與教師 H 任教於同一學院、同一系所的教師 J 所言：

我們很多老師都有百萬產學案要處理，**EMI 雖然是學校的方向，但不是所有老師的首要工作。**（I240217J/KCC2）

新進教師即使在初期展現出主動發展的傾向，面對來自系所的高度教學要求與壓力，仍可能逐漸感到力不從心，如教師 D 所述：「新一學期我的 EMI 課程平行開課就有 9 門，暑假可能還有先修課程。」（I240628D/KSC2）。因此，對新進教師提供適切支持尤為重要，不僅有助於其因應繁重的教學負擔，也能促進其 PD 持續性。文獻指出，建立有效的支持系統與同行支持機制，對於延續新進教師在 EMI PD 中的投入與成長具有關鍵作用（Macaro et al., 2020; Yuan, 2020）。

五、結論、研究限制與建議

根據研究問題，分別教師感知培訓對知能與技能發展之效益、觀課與教師感知教學改變以及教師訂定目標之樣態與外部變數、特徵之關聯，提出結論與研究限制與建議。

一、結論

（一） 教師感知培訓對知能與技能發展效益

參與 EMI 教學培訓後教師普遍認同改變 EMI 迷思與加強課程的互動教學方法、跨語言支持等技巧。然而，教師不完全認同培訓帶來跨語言實踐與自我效能賦能效益。連結到研究問題二的結果：許多教師培訓後教學改變有限，也進一步揭示，若計畫僅以教師是否參與培訓作為其是否具備 EMI 授課知能與技能的判準，恐有不足。

(二) 教師感知與觀課教學改變

教師感知 EMI 課程內容需大幅刪減教學內容，以增加互動性，或採用合作學習與多模態工具支持以提高學生互動。然而，高互動模式在學生重視學習效率的文化影響較難實行，成功實行教師與其個人特徵、過程特徵相符，且須經歷過行動研究始達到平衡培訓鼓勵與學生需求的結果。然也有觀課後教師未改變內容與教學方式，原因探究連結第三個研究問題：教師各自訂定之 PD 目標。

(三) 教師訂定目標的樣態與外部變數特徵關聯

本研究透過 PD 3.0 觀點總結發現，若僅以 PD 1.0 理解教師 PD，則培訓初期僅能觀察到知能層面的效益，教師在語言意識與自我效能感上的成長有限，特別是在缺乏微型觀課或後續支持的情況下。若以 PD 2.0 解釋，則無法說明為何部分教師雖感覺培訓收穫良多，實際教學改變卻有限。

PD 3.0 強調教學改變與個人發展目標及制度支持密切相關。研究指出，教師在 EMI 實踐中常受限於系所支持不足，例如觀課僅由助教執行且缺乏具體回饋，或系所未提供減授等實質支持，導致教師目標不明、動力降低。資深教師則因具備更高自主性，可能參訓但選擇不改變教學。

本研究貢獻在於揭示教師教學改變需整合知能發展、目標設定與制度支持，說明單一向度理解 PD 需求難以促進實質轉化。唯有將教師視為主體性參與者，設計呼應其教學脈絡與專業階段的 PD 機制，方能有效促進語言意識與自我效能感的養成，實踐具持續性與轉化力的 PD。

二、研究限制與反思

本研究的主要目標是對特定個案進行深入分析與理解，而非進行普遍化推論。因此，研究對象的選擇基於多重標準，旨在提供對該特定情境的詳細洞察。鑒於此，本研究的結果強調在特定環境與背景下的深度探討，這亦構成了本研究的一個重要限制。

雖然本研究採用了 PD 1.0 至 PD 3.0 的理論框架，但由於不同培訓課程中存在重疊與差異，且其對應外部特徵的變化較為複雜，框架的適用性仍然有限。因此，本研究將基於實地資料，探索教師在實際培訓過程中關心的議題與感知的成效。這些議題可能未能完全契合理論，雖然這些議題未必完全契合 PD 1.0 至 PD 3.0

的理論階段，但此一探索性質性研究有助於更真實地呈現 PD 歷程的多樣性。此策略轉換已成為研究者的重要省思，未來將考慮調整資料分析方法或發展更細緻的 EMI PD 指標。

三、建議

(一) 培訓設計建議：強化微型觀課專業回饋與教學改變歷程反思

首先，構思培訓可考慮增加微型觀課或學校安排後續觀課專業教師回饋機制，讓教師能夠根據自己的學科特點調整和應用教學方法。此外，教學改變並非一蹴而就，建議在培訓過程中加入更多關於教學實踐的反思與支持，並提供教師實際應用過程中的反饋與指導，增強自我效能感。

(一) 研究建議：進階培訓研究

隨著越來越多教師已參加過培訓，預期有進階培訓之需求，未來研究也可以進階培訓產生之 EMI PD 歷程與比較不同培訓主題對教師產生支持度之差異，使用 PD 3.0 分析教師後續歷程轉變。

(二) 研究建議：發展研究工具

本研究運用 PD 1.0 至 PD 3.0 框架來分析 EMI PD 歷程，但發現因為教師的培訓經驗差異，未能完全對應這些理論框架。因此，未來的研究應進一步調整和擴展這些框架，並根據教師的實際需求與背景進行靈活應用，從而更有效地促進 PD。未來的研究應聚焦於發展並評估 EMI PD 理論架構，以更好地應對教師永續發展的需求，並確保 EMI PD 理論能夠實際指導教師在教學中持續實現變革。

謝詞：感謝國科會「課難不難？EMI 課程觀課與教師專業發展的建制民族誌研究」（NSCT-113-2410-H-194 -048 -MY2）經費補助及參與者，也感謝匿名審查者給予專業評論，使本文更臻完善。

參考文獻

- 教育部 (2021)。大專校院學生雙語化學習計畫-精進成為重點培育學院。
<https://best.twaea.org.tw/webm/goodsimg/20220613094043.pdf>
- [Ministry of Education. (2021). *The Best Program-Advanced into Key Cultivation College*. <https://best.twaea.org.tw/webm/goodsimg/20220613094043.pdf>]
- 教育部 (2022)。大專校院學生雙語化學習計畫全英語授課 (EMI) 指引。
<https://best.twaea.org.tw/webm/goodsimg/20220217103117.pdf>
- [Ministry of Education. (2022). *The Best Program EMI Guideline*.
<https://best.twaea.org.tw/webm/goodsimg/20220217103117.pdf>]
- 林孟煒、洪志成 (2024)。大學英語授課觀課建制民族誌。《高等教育》，19(2)，71-113。
<https://doi.org/10.53106/199254762024121902003>
- [Lin, M. W., & Hung, C. C. (2024). An institutional ethnography of EMI classroom observation practices at colleges. *Journal of Higher Education*, 19(2), 71-113.
<https://doi.org/10.53106/199254762024121902003>]
- 洪志成、林孟煒 (2024)。評估培訓對大學教師英語授課專業發展 與教學效益之前導研究。《教育政策與管理》，12，31-77。
<https://doi.org/10.53106/251889252024120012002>
- [Hung, C. C., & Lin, M. W. (2024). A pilot study on evaluating the effect of training on university instructors' professional development and teaching practices in English as a Medium of Instruction (EMI). *Journal of Education Policy and Management*, 12, 31-77.
<https://doi.org/10.53106/251889252024120012002>]
- 國立臺灣大學 EMI 教學資源中心 (2023)。EMI Plus 教師增能工作坊。
<https://emitlc.ntu.edu.tw/pages/10>
- [EMI Teaching and Learning Center, National Taiwan University. (2023). EMI Plus Teacher Professional Training Program. <https://emitlc.ntu.edu.tw/pages/10>]
- Bradford, A., Park, S., & Brown, H. (2024). Professional development in English-medium instruction: Faculty attitudes in South Korea and Japan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3143-3157.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2086559>
- Cao, H., & Yuan, R. (2020). Promoting English as a medium of instruction in university teaching: An action research experience. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 240-243. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724657>

- Carrió-Pastor, M. L. (2022). Teaching multimodal metadiscourse in academic English as a foreign language. *Porta Linguarum, Monograph 4*, 155-172.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21423>
- Curle, S., Yuksel, D., Soruç, A., & Altay, M. (2020). Predictors of English medium instruction academic success: English proficiency versus first language medium. *System, 95*, 102378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102378>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X0833114>
- Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Aldine de Gruyter.
- Drljača Margić, B., & Vodopija-Krstanović, I. (2018). Language in EMI as a motivating factor, perceived barrier, and essential prerequisite. In *Perspectives on Linguistic Diversity: Proceedings of the International Linguistics Conference (CLARC 2018)* (p. 48). Rijeka, Croatia: Center for Language Research, University of Rijeka.
- Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2nd ed). Crossroad.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan, 84*(10), 748-750.
- Huang, Y. P. (2014). University instructors' use of English as a Medium of instruction in Taiwan: functions of contextual beliefs. *Hwa Kang English Journal, 20*, 27-66.
- Huang, Y. P., Lin, L. C., & Tsou, W. (2024). Leveraging ESP teachers' roles: EMI university teachers' professional development in medical and healthcare fields. *English for Specific Purposes, 74*, 103-116.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.01.005>
- Jiménez Muñoz, A. J. (2020). Shortcomings in the professional training of EMI lecturers: Skills-based frameworks as a way forward. In D. González-Álvarez & E. Rama-Martínez (Eds.) *Languages and the internationalisation of higher education* (pp.120-138). Cambridge Scholars Publishing.
- Lauridsen, K. M. (2010, March 10–12). *The multilingual and multicultural classroom – Take one* [Conference presentation]. SoTL Commons Conference, Hyatt Regency, Savannah, GA, United States. Faculty Center, Georgia Southern University.
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/7>

- Lauridsen, K. M., & Lauridsen, O. (2018). Teacher capabilities in a multicultural educational environment: An analysis of the impact of a professional development project. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 98-109. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1357557>
- Lin, T., & Lei, J. (2021). English-medium instruction and content learning in higher education: Effects of medium of instruction, English proficiency, and academic ability. *Sage Open*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244021106153>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Ismailov, M. (2024). Content lecturer and quality interaction in EMI university classrooms: a longitudinal case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3219-3240. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092120>
- Macaro E, Curle S, Pun J, An J, Dearden J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Macaro, E., Jiménez Muñoz, A., & Lasagabaster, D. (2019). The importance of certification of English medium instruction teachers in higher education in Spain. *Porta Linguarum*, 32, 103-118.
- Macaro, E., Akincioglu, M., & Han, S. (2020). English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 144-157. <https://doi.org/10.1111/ijal.12272>
- Martinez, E., & Fernandes, K. (2020). Development of a teacher training course for English medium instruction for higher education professors in Brazil. In M. del Mar Sánchez-Pérez (Ed.), *Teacher training for English-medium instruction in higher education* (pp. 125-152). IGI Global.
- Ministry of Education. (2023). *The Program on Bilingual Education for Students in College: Self-assessment document*. <https://share.google/EKVx8tHG69Z59YTm9>
- Morell, T., Beltrán-Palanques, V., & Norte, N. (2022). A multimodal analysis of pair work engagement episodes: Implications for EMI lecturer training. *Journal of English for Academic Purposes*, 58, 101124. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101124>

- Park, S., Kim, S. Y., Lee, H., & Kim, E. G. (2022). Professional development for English-medium instruction professors at Korean universities. *System*, *109*, 102862. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102862>
- Pérez Cañado, M. L. P. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, *48*, 100927. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927>
- Ploettner, J. C. (2019). A critical look at teacher development for English-medium instruction. *Language Learning in Higher Education*, *9*(2), 263-287.
- Richards, J. C., & Pun, J. (2023). A typology of English-medium instruction. *Relc Journal*, *54*(1), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0033688220968584>
- Sahan, K., Rose, H., & Macaro, E. (2021). Models of EMI pedagogies: At the interface of language use and interaction. *System*, *101*, 102616. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102616>.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Tsui, C. (2017). EMI teacher development programs in Taiwan. In W. Tsou & S. M. Kao (Eds.), *English as a medium of instruction in higher education: Implementations and classroom practices in Taiwan* (pp. 165-182). Springer.
- Tsui, C. (2018). Teacher efficacy: A case study of faculty beliefs in an English-medium instruction teacher training program. *Taiwan Journal of TESOL*, *15*(1), 101-128. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201804_15\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201804_15(1).0004)
- Tsui, C. (2023). Teacher professional vulnerability in EMI contexts in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, *14*(2), 1-32. [https://doi.org/10.6706/TIESPJ.202312_14\(2\).0001](https://doi.org/10.6706/TIESPJ.202312_14(2).0001)
- Tuomainen, S. (2018). Supporting non-native university lecturers with English-medium instruction. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *10*(3), 230-242. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2017-0022>
- Wang, K., Yuan, R., & De Costa, P. I. (2025). A critical review of English medium instruction (EMI) teacher development in higher education: From 2018 to 2022. *Language Teaching*, 1-32. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000351>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.

Yuan, R. (2020). Promoting EMI teacher development in EFL higher education contexts: A teacher educator's reflections. *RELC Journal*, 51(2), 309-317.
<https://doi.org/10.1177/0033688219878886>

附錄一

觀課紀錄表：互動比例

Activity		Amount	Comment on the balance and quality of activities
1	Teacher talking time (information delivery)	84 % (42mins)	In the lecture, all materials presented in class were in English. The instructor provided examples to clarify concepts, and the language used was clear and understandable, with Chinese only used to explain certain key terms. English-language videos were also shown to illustrate the ideas. For teacher-student interaction, as students worked on their computers, there was limited verbal discussion. (評語僅節錄)
2	Teacher ↔ student(s) interaction	12% (6 mins, each interaction was about 1 min)	
3	Student ↔ student(s) interaction	0%	
4	Other (class admin, quiet time etc.)	4% (2 mins, class admin and video screening)	
Total		100%	

觀課紀錄表：時間分配比例

Activity	% of English used			
	0-25%	25-50%	50-70%	>70%
Teacher talking time				V
Teacher ↔ student(s) interaction			V	
Student ↔ student interaction	N/A			

表格來源：Ministry of Education. (2023). *The Program on Bilingual Education for Students in College: Self-assessment document*.

<https://share.google/EKVx8tHG69Z59YTm9>

附錄二

表 2

訪談大綱

第一階段	
構念	問題
EMI 教學經驗與培訓經驗 (PD 3.0-個人、專業及過程相關特徵)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 您在 BEST 計畫執行前是否也教授 EMI 課程？當時是否參加培訓？（個人及專業特徵） 2. 請問您意識到 BEST 計畫在學校/學院執行對 EMI 課程教學可能產生的改變為何？（專業特徵） 3. BEST 計畫執行後有一系列教師增能活動，您參與過哪些？參加過區域資源中心辦理的培訓嗎？（過程相關特徵） 4. 您參加培訓的契機？參與培訓感想有哪些？（過程相關特徵）
培訓效益 (PD 1.0-知能與技巧)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 您覺得這些培訓哪些層面對您有幫助？為什麼？（EMI 理論與理念） 2. 經過培訓，您對於 EMI 有沒有觀念或作法上的改變？（釐清對 EMI 教學的迷思） 3. 培訓對於您的 EMI 教學有沒有幫助？可否舉例？（改善教學知能/發展語言使用的自覺） 4. 您曾經遭遇的 EMI 授課困難有哪些？您覺得培訓可以解決嗎？（強化自我效能感） 5. 培訓後，您有沒有信心可以找到資源或支持解決 EMI 課程遇到的困難？（強化自我效能感）
第二階段	
構念	問題
觀課 (PD 2.0-教學改變)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在參加培訓之前，您常用的教學方式或技巧為何？會進行有別於中文授課課程的調整嗎？（教學內容、教學方法） 2. 培訓有哪些教學方式或技巧適用於您的課堂？您使用後，覺得效益為何？（教學內容、教學方法） 3. 培訓有哪些教學方式或技巧是需要修正後才適用課程？（教學內容、教學方法） 4. 您觀察學生 EMI 學習成效觀察？（學習成效）
EMI 教學展望與 PD 目標(PD 3.0-永續發展)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 您的 EMI 觀課的經驗是？您覺得觀課對於授課意義是？（對 PD 的信任和信念） 2. 如果可以，您覺得觀課可以如何改變現有程序，讓其更能輔助教學？（期望） 3. 您現在或未來還持續參加培訓或單場次工作坊嗎？（自願且有效地參與 PD） 4. 您現在與未來是否規畫改變現在 EMI 課程的教學方法或內容（對創新和變革的開放態度）？

附錄三

教師觀課紀錄簡表

觀課資訊 學校/院/ 教師	觀課 方式	師生互動比例	英語文使用比例	語言與教學 模式
KCS1/A	錄影	講授：54% 師生互動：16% 生生互動：25% 其他 5%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCS1/B	錄影	講授：56% 師生互動：19% 生生互動：17% 其他：8%	講授：>70% 師生互動：50~70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCS1/C	實體	講授：58% 師生互動：22% 生生互動：15% 其他：5%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCS2/D	實體	講授：48% 師生互動：32% 生生互動：12% 其他：8%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCC1/E	錄影	講授：62% 師生互動：23% 生生互動：10% 其他：5%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCC1/F	錄影	講授：56% 師生互動：24% 生生互動：14% 其他：6%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：50-70% 其他：>70%	英語主導互 動式
KCC1/G	錄影	講授：77% 師生互動：13% 生生互動：5% 其他：5%	講授：>70% 師生互動：>70% 生生互動：0-25% 其他：>70%	英語主導教 師中心
KCC3/L	錄影	講授：48% 師生互動：22%	講授：>70% 師生互動：>70%	英語主導教 師中心

		生生互動：25%	生生互動: 50-70%	
		其他：5%	其他：>70%	
KCC4/M	實體	講授：82%	講授：>70%	英語主導互
		師生互動：13%	師生互動：>70%	動式
		生生互動：0%	生生互動：50-70%	
		其他：5%	其他：>70%	
KCC4/N	實體	講授：71%	講授：>70%	英語主導教
		師生互動：15%	師生互動：>70%	師中心
		生生互動：8%	生生互動：50-70%	
		其他：6%	其他：>70%	
KCC4/O	實體	講授：42%	講授：>70	英語主導互
		師生互動：18%	師生互動：>70%	動式
		生生互動：30%	生生互動：50-70%	
		其他：10%	其他：>70%	
KCC4/P	實體	講授：23%	講授：>70	英語主導互
		師生互動：32%	師生互動：>70%	動式
		生生互動：40%	生生互動：50-70%	
		其他：5%	其他：>70%	

表格來源：研究者製作。

從知識領導到教學創新： 教師專業學習社群的中介歷程與結構關係分析

蔡富滇

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

洪紹樸

英國布里斯托大學包容性教育碩士級研究生

黃雪

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

王錦煥

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

王威仁

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

摘要

本研究旨在探討校長知識領導與教師教學創新之間的影響關係，並驗證教師專業學習社群在其中所扮演的中介角色。面對教育轉型與知識社會的發展趨勢，學校領導者需兼具知識整合與學習文化引導能力。本研究以 393 位國中教師為對象，建構結構方程模式，並運用偏最小平方法（PLS-SEM）進行資料分析，以檢驗「校長知識領導」、「教師專業學習社群」與「教師教學創新」三構面間之結構關係。研究結果顯示，校長知識領導對教師教學創新具有顯著正向影響，且教師專業學習社群在兩者之間呈現部分中介效果（ $VAF = 68.15\%$ ）。其中「激勵成員學習展現」、「展現創新行動」與「情感交流與支持」為關鍵影響因素。研究驗證了知識領導與創新實踐的理論假設，並突顯教師社群的橋梁功能。最後建議學校應強化策略性領導實踐與社群制度建構，以提升教師創新教學能力與學校整體專業發展。

關鍵詞：中介效果、知識領導、教師專業學習社群、教學創新、偏最小平方法結構方程模式

From Knowledge Leadership to Instructional Innovation: An Analysis of the Mediating Process and Structural Relationships of Professional Learning Communities

Fu-Chen, Tsai

PhD student, Department of Education Management, National Taipei University of Education

Shau-Pu, Hung

Postgraduate Student, MSc Inclusive Education, University of Bristol, UK

Xue, Huang

PhD student, Department of Education Management, National Taipei University of Education

Ching-Hwan, Wang

PhD student, Department of Education Management, National Taipei University of Education

Wei-Jen, Wang

PhD student, Department of Education Management, National Taipei University of Education

Abstract

This study aims to examine the relationship between principals' knowledge leadership and teachers' instructional innovation, with a particular focus on the mediating role of professional learning communities (PLCs). In response to the current trends of educational reform and the rise of knowledge-based societies, school leaders are expected to go beyond administrative functions and take on roles that integrate knowledge strategically and foster a culture of continuous learning. Targeting 393 junior high school teachers as research participants, this study developed a structural equation model and applied Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to analyze the relationships among three core constructs: principals' knowledge leadership, professional learning communities, and teachers' instructional innovation. The results reveal a significant positive effect of knowledge leadership on instructional innovation. Moreover, professional learning communities demonstrate a partial mediating effect between the two variables, with a variance accounted for (VAF) of 68.15%. Among the

subdimensions, “motivating members to learn and perform,” “demonstrating innovative action,” and “emotional support and collaboration” emerged as the most influential. These findings validate the theoretical model and highlight the bridging function of professional learning communities in translating leadership into innovation. The study concludes by recommending that school principals strengthen the implementation of knowledge leadership, institutionalize the operation of teacher learning communities, and enhance the interaction between leadership and collaborative learning mechanisms to foster a more innovative and professionally driven school environment.

Keywords: Mediation Effect, Knowledge Leadership, Professional Learning Communities, Instructional Innovation, PLS-SEM

壹、前言

在知識型社會與教育新浪潮驅動下，學校不再僅是知識傳遞的場域，而轉化為促進學習、激發創新的組織平台。校長在此轉變過程中所發揮的知識領導力，已成為學校轉型與教師專業進展的關鍵因素之一（Leithwood & Louis, 2012）。知識領導強調透過知識的整合、創造與傳播，促進成員的學習動能與組織創新文化（Bryant, 2003；von Krogh, Nonaka, & Rechsteiner, 2012）。尤其在面對 108 課綱的實施、多元評量的興起與人工智慧科技的導入，校長如何帶領教師因應變局，展現知識整合、學習促進與創新領導的能力，成為教育現場關注的核心。

近年研究指出，具知識領導的校長與教師的教學創新發展之間存在直接關聯。當領導者能提供新知識、鼓勵學習並營造創新導向的文化，教師便更容易跳脫慣性，嘗試多樣化與學生為本的教學實踐（吳清山，2010；Fullan, 2001）。然不僅如此，知識領導亦與教師對社群參與的態度、合作意願與教學共構密切相關（秦夢群，2019；Leithwood et al., 2008），因此有理由認為，校長對教師專業學習社群的啟動與維持也具有實質影響力。

教師專業學習社群（Professional Learning Communities [PLCs]）為當代教育改革中被廣泛倡導的教師專業發展機制，強調集體學習、反思對話、教學觀摩與知識共構（Yang & Chang, 2024；Liu, Lu, & Yin, 2022）。學習社群不僅提供教師省思與互動的場域，也逐漸轉化為激發教學創意與學校創新文化的關鍵媒介。實證研究亦指出，社群參與頻率與品質與教師教學創新能力密切相關（Stoll et al., 2017），顯示其不僅具直接效果，更可能成為承接領導與創新之間的中介機制。

當校長有效施行知識領導，並營造制度化、支持性的學習社群機制，即可透過社群中「共學、實作、省思、再造」的循環機制，間接促進教師將所學轉化為具體的創新教學實踐（Louis & Marks, 1998；Printy, 2008）。此一中介歷程反映出教育領導中常見的「策略性領導、組織支持、教學行動」的邏輯鏈結，亦即，學校領導者藉由提供制度性與文化性支持，使教師能將外在引導轉化為內在實踐（Hallinger, 2011；Robinson et al., 2008；Leithwood & Louis, 2012）。此模式不僅具備理論價值，也對學校經營與教師專業支持實務具有參考意義。

然而，現有相關研究多以單一路徑或雙變項關係探討為主，較少整合「校長知識領導、教師專業學習社群、教師教學創新」三者關係進行結構模型驗證。特別是在教育現場轉型快速、教師面臨高壓與不確定性的今日，校長如何經由組織學習機制間接推動教學創新，實有待更具系統性的分析與說明。此外，傳統多元迴歸分析在處理潛在變項與多重路徑影響時，容易受限於統計模型假設，較難掌握整體結構邏輯，故本研究引入偏最小平方法結構方程模式（Partial Least Squares Structural Equation Modeling [PLS-SEM]），以檢視多變項交互影響與中介效果。

綜上所述，本研究旨在釐清校長知識領導如何透過教師專業學習社群，進一步促進教師教學創新行動，藉此補足理論與實務間的落差。研究對象為國中教師，並以 PLS-SEM 方式驗證三構面之結構關係與中介歷程，研究目的包括：

- 一、檢視「校長知識領導」對「教師教學創新」之效果；
- 二、檢視「校長知識領導」對「教師專業學習社群」之效果
- 三、探討「教師專業學習社群」對「教師教學創新」之預測力；
- 四、驗證「教師專業學習社群」是否在「校長知識領導」與「教師教學創新」之間發揮中介功能。

貳、文獻探討

本節將針對三個研究面向「校長知識領導」、「教師專業學習社群」與「教師教學創新」之理論意涵與實務運作層面進行相關探討與解析。

一、校長知識領導之理論基礎與內涵

知識領導 (Knowledge Leadership) 是一種融合知識管理與領導行為的現代組織領導方式。Drucker (1999) 首先指出「知識工作者」(Knowledge Workers) 是 21 世紀最關鍵的生產力來源，領導者應轉向創造與引導知識流程，以因應快速變化的經濟與社會結構。這種轉變標誌著從傳統的命令與控制型領導，走向強調學習、創新與知識共構的智慧型領導模式。Senge (1990) 在其學習型組織理論中，提出五項修練 (Personal mastery、Mental models、Shared vision、Team learning、Systems thinking)，其中「系統性思考」與「團隊學習」強調了知識在組織中流動與再創的重要性。這一觀點使得領導者不再僅是管理者，更是組織學習與知識創造的設計者與促進者 (Sonmez Cakir & Adiguzel, 2020)。

von Krogh et al. (2012) 在知識創新理論中進一步說明組織如何透過個人與群體互動進行知識的轉換與再生。在此過程中，領導者的角色不僅是提供資源與指導，更重要的是建立一種「對話」與「共享」的文化氛圍，使知識能夠在正式與非正式環境中流動與融合。此外，Bryant (2003) 指出知識領導者的角色不只是知識的傳遞者，更應成為知識文化的建構者。他們需激勵組織成員的學習動機，鼓勵知識分享，並在制度上創造支持創新的空間與平台 (秦夢群, 2019)。這樣的領導特質在面對今日教育現場快速變革 (如數位轉型、課綱改革、多元評量) 時，顯得格外重要。

近年來，隨著全球教育改革對「知識導向學校」(Knowledge-oriented schools) 與「智慧學習環境」的關注提升，知識領導的概念也逐步從企業管理延伸至教育

領域。教育領導者若能整合知識管理、組織學習與教師專業發展，將能促進教學創新與學校永續發展 (Marquardt, 2002; Leithwood & Louis, 2012)。整體而言，知識領導的發展歷程從最初的知識工作理論，逐步融合學習型組織、知識轉換理論與組織文化建構的觀點，其核心在於透過知識的整合與創新，提升組織的適應力與創造力。校長作為教育場域中具知識建構與引導的領導者，應具備推動專業學習、促進教師合作、建構知識生態的能力，以回應當代教育的挑戰與需求 (Paletta & Alimehmeti, 2023)。

在教育情境中，知識領導已不再僅是管理資訊與技術的能力，而是一種透過知識流動與文化建構，促進組織學習與教學創新的領導實踐。Leithwood 等人 (2008) 指出，教育領導的效能關鍵在於領導者是否能支持知識的創造、交換與應用，並營造促進學習與合作的組織氛圍。隨著學校面對數位轉型、課綱改革及教師專業化等挑戰，校長知識領導的角色逐漸展現為促進組織適應力與創新能力的核心動力 (Marquardt, 2002; Brown et al., 2018)。實務上，校長知識領導的實踐可從以下五個面向進行歸納：

- (一) 充實自身專業知能：校長需持續更新對教育政策、課程改革與科技應用的認知，並透過自身學習行動成為教師的學習楷模 (Fullan, 2001)，以提升其專業領導的正當性與感召力 (賴協志、吳清山, 2014; 郭朝慶, 2018; Amidon & Macnamara, 2004)。
- (二) 整合與管理知識資源：知識領導者應善用校內外知識資本，建立如「知識地圖」、「教學資源資料庫」或協作平台，提升教師間的資源連結與知識運用效率 (Dietz, Barker, & Giberson, 2005; Rowley, 2000)。
- (三) 激勵與支持教師專業發展：校長透過制度設計 (如專業發展時數認證、研發獎勵)、情感支持與資源提供，能提升參與學習社群，並產生創新實踐的動力 (郭朝慶, 2018; Robinson et al., 2008)。
- (四) 營造知識分享與共學文化：領導者可設計定期的專業對話、公開觀課與行動研究社群等平台，鼓勵教師在交流中進行知識共構 (von Krogh, Nonaka, & Rechsteiner, 2012)，並透過建立高信任、容錯的環境促進創新行動 (秦夢群, 2019; Hargreaves & Fullan, 2012)。
- (五) 促進教學創新與文化轉型：知識領導的最終目標在於促使知識轉化為組織實踐。校長應推動課程共備、跨科協作與創新專案的實施，建立「試驗、修正、再實踐」的循環結構，讓學校文化由傳統階層式轉型為學習導向、對話導向與創新導向 (黃建翔、吳清山, 2018; Senge, 1990; Bush & Glover, 2014)。

總體而言，知識領導不僅能促進學校組織的學習能力與創新能量，也有助於打造共享、信任與協作的專業文化。當校長成為推動知識生態系統的學習領航者，不僅能提升教師的專業成長與教學效能，更能形塑出能因應變革與永續發展的智慧學校組織（Leithwood & Louis, 2012；OECD, 2020）。

綜上所述，校長知識領導在學校組織中扮演著整合知識、引導學習與推動創新的關鍵角色，其實踐不僅涉及個人專業的提升，更牽動整體組織文化與運作機制的轉變。為進一步聚焦並操作化本研究中校長知識領導之內涵，本文以賴協志（2008）「校長知識領導量表」，並結合上述國內外相關研究者之理論觀點，最終歸納出以下五項核心構面與相關意涵：

- （一）充實領導知能：強調校長持續學習、更新教育知識，並成為教師專業成長的學習典範。
- （二）促進合作分享：重視教師間的協作文化，強化知識的共創與共用，形塑共享氛圍。
- （三）整合知識資源：運用有系統的方法整合內外部知識與人力資源，提升校內知識管理效能。
- （四）激勵成員學習：透過制度設計與情感支持鼓勵教師參與專業學習，強化學習文化。
- （五）展現創新行動：將知識轉化為創新實踐，營造鼓勵嘗試與變革的學校文化。

上述五大構面，涵蓋了知識領導從個人素養、組織互動到制度文化等多層面，作為本研究後續量化問卷設計與模型建構之理論基礎。

二、教師專業學習社群之概念與運作機制

教師專業學習社群（PLCs）是近年教育改革中推動教師持續專業發展的重要策略。其基本精神強調教師在共同信念與願景的基礎上，透過集體協作、專業對話與實務互動，進行持續性的專業學習與教學革新（Yang & Chang, 2024；Liu, Lu, & Yin, 2022）。教師所參與專業與學習社群的運作重點，不只在形式性的教師聚會或研習，更重視團體內部的實踐對話、教學反思與知識共構，進而促進學生學習成效與學校組織效能（吳慧蘭，2016；Stoll et al., 2017）。

在實務操作層面，PLCs 較成功的特徵包括：明確聚焦於學生學習、以數據為依據的教學決策、建立共享責任機制，以及強調教師的集體能動性（DuFour et al., 2010）。此外，研究亦指出，當教師在社群中參與共同備課、觀課議課與行動研究等具體實踐活動時，能有效提升其教學反思能力與課堂設計創新（Vescio, Ross, & Adams, 2008）。因此，PLCs 並非僅為教師交流平台，更是一種深具系統性與目的

性的專業學習架構，藉由常態化、制度化的社群運作，促進專業知識的生成與轉化（丁一顧，2012；謝傳崇、李孟雪，2017）。

臺灣教育現場在教師參與專業學習社群實務推動方面，亦逐步從行政主導的教學研習模式，轉向由下而上的教師自主學習社群建構。教育部自十二年國教實施以來，即強調「學校本位課程發展」與「教師專業學習社群制度化」的連動關係，期透過課程對話、實踐分享與校本創新強化學校教育品質（教育部，2014）。此外，「教師專業發展評鑑制度」與「課綱實施陪伴團」也為 PLCs 運作提供了制度性支持，進一步推升教師專業能動性與組織效能（黃詞凰，2020；Hord, 2009）。

綜合而言，教師參與專業學習社群的價值不僅在於個體教師專業知能的精進，更在於促進組織內部的協作文化轉型與創新能量激發（謝傳崇、李孟雪，2017）。當教師群體能持續進行問題導向的對話、行動反思與策略實踐，並在過程中獲得情感支持與專業回饋，則整體教學品質與學生學習成果將產生正向迴響，進而形塑出具備適應性與創造力的學習型學校組織（Halbert & Kaser, 2017）。

本文依據吳慧蘭（2016）的「教師專業學習社群量表」，呼應國內外文獻分析與教育部相關政策規範（如十二年國教課綱），最終歸納出四項核心構面與相關意涵如下：

（一）專業對話與省思

此構面強調教師間基於實務經驗所進行的對話與協作省思，透過聚焦於學生學習困難與教學挑戰，展開問題導向的討論與探究。教師可在安全互信的社群環境中分享成功與失敗經驗，透過集體反思逐步修正教學策略，建構出具備情境脈絡性的專業知識。此對話與省思過程有助於教師養成批判性思維與自主專業判斷能力。

（二）教學觀摩與學習

透過公開觀課、觀摩示範教學、教學演示與回饋機制，教師得以直接學習他人教學實務，藉由觀察他人的教學風格與策略，找出自身教學上的盲點與可改進之處。觀摩過程所引發的跨視角對話，不僅有助於教師間經驗的移轉與擴散，也能激發創新的教學靈感，提升教師整體教學效能。

（三）行動研究與創新

此構面關注教師將教學現場的真實問題轉化為行動研究議題，透過小規模的實驗、觀察與修正歷程，發展出具在地適應性的創新教學策略。在社群中共同規劃與執行行動研究，能有效結合課堂經驗與理論知識，並推動學校教學變革。此歷程同時培養教師的實證素養與專業自主性，是促進課程創新與教學改進的重要推力。

（四）情感交流與支持

高效率的學習社群，不僅是專業知識交換的場域，也需是提供情感支持與心理安全的互助空間。教師在長期互動中形成夥伴關係，彼此鼓勵與信任，進而提升參與動機與社群凝聚力，其中正向的情感支持能降低創新行為中的風險感與孤立感，方能協助教師持續投入教學改進歷程，強化其教學信念與實踐熱忱。

綜合以上四個構面，教師專業學習社群的本質是結合專業學習與人際互動的協同平台，強調從「對話省思」到「觀摩實踐」、再進一步轉化為「創新行動」，並在過程中不斷透過「情感支持」強化社群穩定性與成員歸屬感。此一系統性運作架構，正是教師持續增能、教育現場創新與學校組織轉型的重要基礎。

三、教學創新之定義與實務內涵

在全球教育變革與課程轉型的趨勢下，教學創新已成為提升教育品質與學生學習成效的關鍵策略。所謂「教師教學創新」，泛指教師在課程設計、教學方法、資源應用與學習評量等教學環節中，進行具創造性與策略性的改變，旨在提升學生的學習動機、參與度與學習成果（郭智玲，2018；何嘉惠，2018；Zhu, 2011）。教師不再僅是知識的傳遞者，更是學習經驗的設計者與變革的促進者（Hargreaves, 2003）。

Hargreaves（2003）指出，教學創新不僅是應對學生差異與社會變遷的策略，更是教師專業自主的展現。Runco & Jaeger（2012）進一步說明，創新本質在於「有目的的新穎性」，教師應具備以創意解決教學現場問題的能力。此外，Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]於2015年提出的Innovative Learning Environments [ILE]框架指出，教學創新並非單一策略或技術，而是一種文化性與結構性的教學重構行為，需從學習者需求出發，整合教師協作、科技工具與教學再設計，打造知識創新驅動的學習環境（何嘉惠，2018；Liu, Lu, & Yin, 2022）。根據文獻歸納，教學創新的實施受到多層次因素的影響，包括：

- （一）個人層次：教師的創造力、自我效能與專業反思能力是創新行為的前提（Bandura, 1997；Runco & Jaeger, 2012；Suglo et al., 2024）。當教師具備「我能改變」的信念與能力，就更可能主動採取新策略（錢富美，2020）。
- （二）組織層次：學校領導風格、文化氛圍與同儕支持是促進創新的催化劑。Fullan（2007）指出，具有容錯精神與共享文化的學校，更容易激發教師投入創新實踐（Matthew et al., 2021；Nguyen, Boeren, Maitra, & Cabus, 2023）。
- （三）政策與資源層次：教育政策、課綱方向與數位工具可近性均為關鍵條件。OECD（2015）強調，持續性的專業支持與彈性的課程實施空間，是落實創新的基礎（謝傳崇、王妍蘇，2019）。

誠此，本研究以三項教育理論作為教師教學創新的學理基礎，包括：(1) Gardner (1983) 多元智能理論，認為人類擁有多種潛在智能，如語文、邏輯、空間、音樂等八大面向，教師應因應學生個別差異，運用多樣化教學策略激發學習潛能，實踐「因材施教」的教學創新精神；(2) Von Glasersfeld (1984) 的建構主義學習理論，強調學習是學生主動建構知識的歷程，教師不應僅是知識的傳授者，而應設計具意義的學習情境，鼓勵學生透過探究、對話與實作，參與知識的生成，這正是創新教學所追求的核心精神 (張世忠, 2002)；(3) Gardner (1993) 提出創造力互動觀，認為創造力來自個體、工作領域與社會他者三者的交互作用。

綜上所述，教師的教學創新不僅基於個人專業素養，更需結合教學場域脈絡與同儕支持，才能產生具文化價值與實踐意義的創新行動。本研究以陳慧綺 (2018) 「教學創新量表」為基礎，並依上述國內外教學創新相關研究與政策文件 (如教育部 (2014) 《十二年國民基本教育課程綱要總綱》、OECD (2015) 的 ILE 框架與 OECD (2020) 之 Teaching and Learning International Survey [TALIS] 架構，將教師教學創新之內涵歸納為四大構面與相關意涵如下：

(一) 教學理念創新

教師能按學生的需求與教育趨勢，重新思考並更新個人教學信念、教育觀與角色認知。例如由講授者轉變為學習促進者，重視學生的多元智能、情意發展與社會參與能力，展現以學習者為中心的價值轉向。

(二) 教學內容創新

教師設計課程內容時能跳脫教科書限制，融入跨領域議題、在地文化或全球議題，讓課程更具生活情境性與批判思維導向。例如結合時事事件探究、Sustainable Development Goals [SDGs] 議題統整教學等方式，有助於提升學習意義與知識連結性。

(三) 教學策略創新

教師能靈活運用並創新教學方法，如翻轉教室、探究式學習、合作學習或差異化教學。策略創新使課堂互動性提高，學生參與感與學習動機被激發，進而提升整體學習成效。這亦反映出教師對學生需求與教學情境的敏銳感知與應變能力。

(四) 教學評量創新

教師能設計多元且具形成性的評量方式，如學習歷程檔案、表現任務、自我與同儕評量等，不僅能評估學習成果，也鼓勵學習過程的自我調整與反思。此評量觀念的轉變，有助於建立學習導向的教學回饋機制。

整而言之，教學創新是一種反思性、系統性與持續性的專業實踐歷程。當教師能在理念、內容、策略與評量等面向持續進行創新設計，不僅能強化學生的學習能力與未來競爭力，更有助於形塑具彈性與創造力的教育現場，落實教育核心素養之精神。

四、校長知識領導、教師專業學習社群與教師教學創新之關聯研究

根據前面「校長知識領導」、「教師專業學習社群」與「教師教學創新」之探討，結合本研究目的，以下針對此三面向進行交叉分析，並提出相關研究假設。

(一)「校長知識領導」與「教師教學創新」之關聯

近年來，知識導向的教育領導逐漸受到重視，其核心在於領導者是否能透過知識整合與文化建構，引導教師進行教學革新。Hallinger (2011) 指出，校長可藉由形塑學校願景、營造學習文化、建立高期望，間接影響教師的專業行為與教學取向。當校長展現知識領導特質，如主動提供資源、建立創新平台、引導教學反思等，將有助於激發教師教學創新的動機與實踐 (Bryant, 2003; Paletta & Alimehmeti, 2023)。知識型領導與教師創新行為呈現顯著正向關聯，尤其在強調「知識共享」與「學習導向領導」的校長領導風格下，教師更傾向嘗試多元教學策略並持續優化課堂實務。此外，當教育領導者以學習為中心，並結合知識創新策略，便可引導組織邁向「集體創新」的正向循環 (Bush & Glover, 2014; Liu, Lu, & Yin, 2022)。

(二)「校長知識領導」與「教師專業學習社群」之關聯

領導者在學校中不僅是政策的推促者，更是學習社群的知識建構者。Louis 等人 (2010) 指出，校長對 PLCs 的成功與否具有關鍵影響，其責任在於提供時間、空間與結構，使教師有條件進行有意義的專業交流與共學。當校長具備知識領導特質，能理解學習流程與專業成長的本質時，更能主動設計支持機制，培養教師之間的信任與合作文化 (秦夢群、楊詠翔, 2014)。Timperley (2008) 強調，真正有效的教師專業學習，應建立在持續反思與學生學習成效之上，而這需要來自領導者的有力推動與文化支持。Leithwood et al. (2008) 進一步指出，知識導向領導可促使學校轉向學習社群結構，藉由促進知識共享與同儕支持，提升教師參與社群的積極性與自主性 (賴協志、吳清山, 2015; Stoll et al., 2017)。

(三)「教師專業學習社群」與「教師教學創新」之關聯

「教師專業學習社群」已被廣泛證實能提升教師的創新實踐能力。Stoll 等人 (2017) 在對多國 PLCs 實務研究的綜合分析中發現，當教師定期進行協作備課、課堂觀察、反思對話與行動研究時，能有效將創新理念轉化為可操作的教學策略。Hargreaves 與 Fullan (2012) 則提出「共學文化」(Culture of Collaborative

Professionalism)，主張社群應不僅是經驗交流的平台，更是一個激發創新思維、共同解決問題的空間。在此文化下，創新不再是個體的偶發行為，而是一種集體內化、反覆精進的過程，實現從「個體創新」到「組織創新」的轉化(Suglo, Osei, Abass, Anyeta, & Mahama, 2024)。

(四)「教師專業學習社群」作為中介變項之研究

針對知識領導與教學創新之間的關聯，許多研究開始關注教師專業學習社群的中介角色。Riveros、Newton 與 Burgess (2012) 運用結構方程模型 (SEM) 指出，知識型領導雖對教學創新有直接正向影響，但其中大部分效益實際是透過 PLCs 發揮的。也就是說，當教師置身於一個結構穩定、文化健康的學習社群中，領導者所提供的知識支持與學習資源更容易轉化為具體教學創新 (Ikpurī & Peter, 2024)。

(五) 研究假設

為釐清「校長知識領導」、「教師專業學習社群」與「教師教學創新」三者之間的結構性互動，本研究根據相關文獻與理論基礎，提出下列研究假設以作為後續模型驗證之依據：

H1：「校長知識領導」構面對「教師教學創新」構面呈現正向顯著影響。

H2：「校長知識領導」構面對「教師專業學習社群」構面呈現正向顯著影響。

H3：「教師專業學習社群」構面對「教師教學創新」構面呈現正向顯著影響。

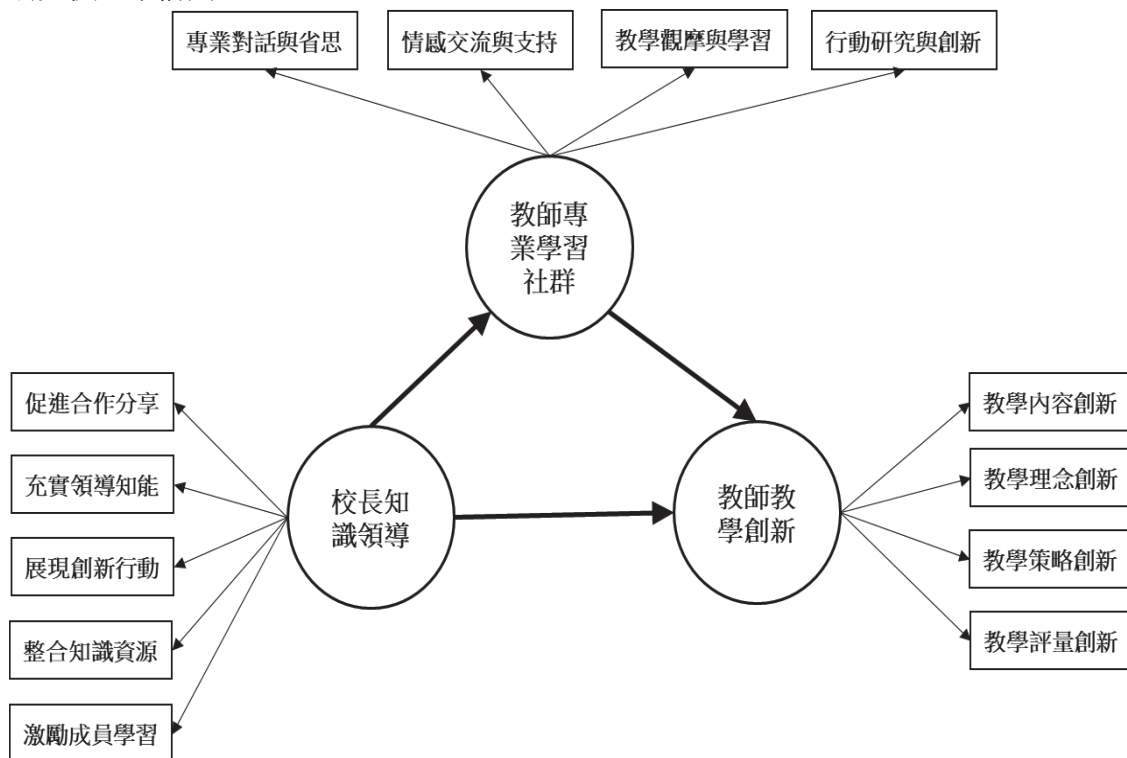
H4：「教師專業學習社群」在「校長知識領導」與「教師教學創新」間產生顯著中介效果。

參、研究方法與實施

一、研究架構

本研究依據前述理論文獻解析，建構「校長知識領導、教師專業學習社群與教師教學創新」之結構模式，並以「教師專業學習社群」作為中介變項，探討其在「校長知識領導」影響「教師教學創新」之關係中的角色，本研究之研究模型架構圖，請見圖 1。

圖 1
研究模型架構圖



資料來源：本研究繪製

二、研究工具

本研究採結構化問卷蒐集資料，問卷分為四部分，如下說明：

- (一) 問卷第一部分為基本資料調查，為掌握樣本背景與其分布情形，內容涵蓋教師個人變項，包括：性別、年齡（30 歲（含）以下、31-45 歲、46-55 歲、56 歲（含）以上）、服務年資（5 年（含）以下、6-15 年（含）、16-25 年（含）、26 年（含）以上）、教育的程度（包括學士（含專科/師範學院）、碩士、博士）與擔任職務（包括：導師、科任教師、教師兼任組長、教師兼任主任）；學校背景變項，包括：學校規模（5 班（含）以下、6-15 班（含）、16-30 班（含）、31 班（含）以上）與學校歷史（55 年（含）以下、56-65 年（含）、66 年（含）以上）等題項，且均為類別尺度，為後續樣本描述說明之用。
- (二) 問卷第二、三、四部份包括：校長知識領導量表（共五個構面各 5 題）、教師專業學習社群量表（共四個構面各 6 題）、教師教學創新量表（共四個構面各 6 題），問卷題項均以五點李克特量尺（1=完全不符合，5=完全符合）

計分，分數愈高代表知覺程度愈高。問卷之量表來源、構面與題項，詳請參見附錄一。

三、研究對象與抽樣

本研究母群體為南投縣 32 所公立國民中學之 1,298 名教師，包含正式、代理（代課）教師，以及兼任與未兼任行政職之科任教師。為確保樣本具代表性，研究依據學校班級規模（≤5 班、6–15 班、16–30 班、≥31 班）採分層比例隨機抽樣。依 Dillman（2000）抽樣公式（信賴水準 95%、抽樣誤差±5%）計算，最小有效樣本需達 288 份。

實際抽取 17 所學校，總共發出 515 份問卷，實際回收 431 份（回收率 83.69%），檢證問卷後，扣除無效問卷後共取得 393 份有效樣本（有效率 91.4%），高於理論需求，足以代表母群。樣本在四類學校規模中的分佈比例與母群一致（≤5 班 34%、6–15 班 31%、16–30 班 16%、≥31 班 19%），符合分層抽樣原則。

四、資料處理分析

本研究資料處理為：（1）問卷檢核：首先審查回收之 431 份問卷，剔除填答遺漏嚴重或呈現明顯一致作答者，最終有效問卷為 393 份，有效率達 91.4%。（2）資料建檔與編碼：所有有效問卷依各變項題項編碼輸入 Excel，經資料清理與反向題轉向處理後，轉檔為 Excel 格式。接續資料處理包括以下二部份：

（一）使用 SPSS 21.0 版，進行（1）基本描述統計、（2）背景變項對校長知識領導、教師專業學習社群與教師教學創新整體之單因子變異數分析、（3）以平均值／標準差分析研究變項構面與題項之排序；詳請參閱附錄二和附錄三之彙整，及以下概述。

1. 校長知識領導在「年齡」、「服務年資」、「學校規模」與「學校歷史」具有顯著差異，在「職務」則無顯著差異。
2. 教師專業學習社群在「年齡」、「服務年資」、「學校規模」與「學校歷史」具有顯著差異，在「職務」則無顯著差異。
3. 教師教學創新在「服務年資」、「職務」、「學校規模」具有顯著差異，在「年齡」與「學校歷史」則無顯著差異。
4. 以平均值／標準差統計研究變項之構面排序，其中校長知識領導排序 1 為「充實領導知能」構面、教師專業學習社群排序 1 為「情感交流與支持」、教師教學創新排序 1 為「教學內容創新」構面。

(二) 本研究再以 PLS-SEM 進行模型建構與分析，使用 SmartPLS 軟體執行模型估計。PLS-SEM 對資料常態分配無嚴格假設，適用於本研究所採取之非正態結構資料，亦具較佳的統計檢定力，適合驗證新興概念模型與理論架構 (Henseler et al., 2016)。

資料分析流程包括以下四個層面：

1. 測量模型驗證：透過因子載荷量、複合信度 (CR 值)、平均變異萃取量 (AVE 值) 與異質-單質比率 (HTMT) 評估構念的收斂與區辨效度。標準如下：載荷量 > 0.70, CR > 0.70, AVE > 0.50, HTMT < 0.85 (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2012)。
2. 結構模型適配與顯著性檢定：檢視各路徑係數之顯著性 ($p < 0.05$)、內生變項的解釋力 (R^2) 預測相關性 (Q^2)。依 Chin (1998) 建議， R^2 值達 0.67、0.33、0.19 分別為高、中、低解釋力； Q^2 值 > 0 則具預測效度。
3. 效應量 (f^2) 分析：計算各自變項對內生變項之貢獻程度， f^2 值介於 0.02、0.15、0.35 分別代表小、中、大影響 (Cohen, 1988)。
4. 多重共線性檢驗：透過變異膨脹因數 (VIF) 評估潛在共線性問題，所有 VIF 值應低於 3.3 (Kock et al., 2012)。

本研究透過上述多面向的分析程序，以確保測量工具之信效度與模型推論結果具備統計上的嚴謹性與實證效力。

肆、研究結果分析討論

根據回收之有效問卷資料，進行相關統計結果與分析，包括測量模型分析、結構模型分析、教師專業學習社群的中介效果、結果與討論，請見如下說明。

一、測量模型分析

為驗證研究工具之信效度與潛在變項間之區辨效度，本研究採用 SmartPLS 4 進行偏最小平方法結構方程模式 (PLS-SEM) 分析，針對三個二階潛構面及其所屬的一階構面進行測量模型評估。分析結果如下：

(一) 一階潛變數的信度與效度

如附錄一所示，各一階潛構面的指標負荷量皆高於 0.70，Cronbach's α 均介於 0.87~0.93，Composite Reliability (CR) 值介於 0.87~0.93，顯示各構面具良好的內部一致性。各構面平均變異萃取量 (AVE) 皆介於 0.67~0.74，符合聚合效度之標準。整體而言，所有一階潛變數之測量題項皆具備穩定性與信度，並可有效代表其對應潛構面。

(二) 二階潛變數的信效度與區辨效度

根據表 1 結果，三個二階潛變數之 Cronbach's α 值分別為 0.99、0.96 與 0.93，CR 值皆高於 0.90，AVE 均大於 0.80，顯示二階構面具有極佳的信度與聚合效度。在區辨效度方面，透過 Fornell-Larcker 準則與 HTMT 比率進行檢驗。Fornell-Larcker 檢定顯示，各潛構面之 AVE 平方根皆大於其與其他潛構面之相關係數；HTMT 值皆小於 0.85，顯示各構面間具良好區辨性。整體測量模型符合概念信效度與區辨效度之評估準則，具備進行結構模型分析之條件。

表 1

二階潛變數的信效度檢驗值

二階潛變數	Cronbach's Alpha	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)	Discriminant Validity Fornell-Larcker Criterion			Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)		
				1	2	3	1	2	3
教師專業學習社群	0.96	0.96	0.90	0.95					
教師教學創新	0.93	0.93	0.83	0.73	0.91		0.77		
校長知識領導	0.99	0.99	0.94	0.61	0.56	0.97	0.62	0.58	

資料來源：本研究編製

二、結構模型分析

本研究使用 SmartPLS 4 進行 PLS-SEM 分析，以檢驗研究假設之支持程度，並評估結構模型之解釋力與適配品質。分析重點包括路徑係數 (Path Coefficients)、決定係數 (R^2)、預測相關性 (Q^2)、效果量 (f^2) 與變異膨脹係數 (VIF) 等評估指標，結果如圖 2 與表 2 所示。

(一) 路徑關係分析

主要結構路徑皆達統計顯著水準，顯示研究假設均獲得支持。H1：「校長知識領導」對「教師專業學習社群」之標準化係數為 0.61 ($p < .001$)，表示「校長知識領導」對「教師參與學習社群」具有顯著正向影響，效果量 $f^2 = 0.58$ ，屬於大效果 (Cohen, 1988)。H2：「教師專業學習社群」對「教師教學創新」之標準化係數為 0.63 ($p < .001$)，顯示社群運作顯著預測教學創新，亦為大效果量。H3：「校長知識領導」對「教師教學創新」之標準化係數為 0.18 ($p = .003$)，雖為中低效果量 ($f^2 = 0.045$)，但仍具直接顯著影響力。

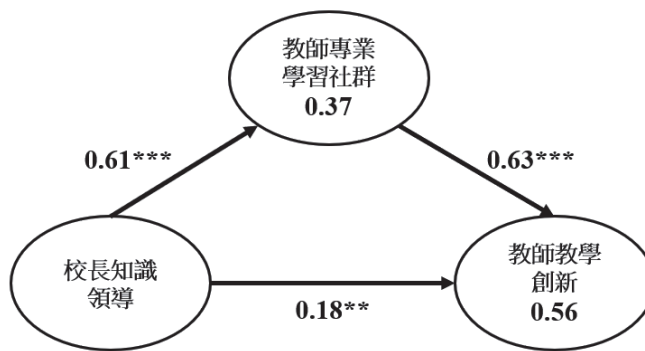
(二) 解釋力與預測能力

「教師專業學習社群」的 R^2 為 0.37，表示「校長知識領導」可解釋其 37% 的變異量。「教師教學創新」的 R^2 為 0.56，顯示整體模型對教師創新行為具有中高度解釋力。 Q^2 預測相關性 指標顯示皆大於 0，代表模型具預測效度。各路徑之 VIF 值皆 < 3.3 ，未發現多重共線性問題。

(三) 模型摘要與圖示

圖 2 呈現結構模型之標準化路徑係數與 R² 值，整體架構清晰，驗證假設間關係邏輯具備統計與實證支持基礎。結構模型建立良好，具備進行中介效果分析之前提。

圖 2
校長知識領導對教師教學創新之路徑係數



資料來源：本研究編製

表 2
結構模型評估

結構路徑	Std beta	p-value	95% LL	95% UL	R ²	f ²	Q ²	VIF	結果
「校長知識領導」對「教師專業學習社群」	0.61	.000***	0.53	0.68	0.37	0.58	0.33	1.000	支持
「校長知識領導」對「教師教學創新」	0.18	.003**	0.06	0.29	0.56	0.05	0.46	1.58	支持
「教師專業學習社群」對「教師教學創新」	0.63	.000***	0.52	0.72		0.56		1.58	支持

「*p<.05 ; **p<0.01 ; ***p<0.001」

資料來源：本研究編製

三、教師專業學習社群的中介效果

本研究採用 SmartPLS 4 進行 PLS-SEM 分析，並以 5,000 次 bootstrap 抽樣進行雙尾顯著性檢定。結構模型中所有路徑係數均以標準化估計 (β)，其信賴區間 (LL, UL) 若不包含 0 即表示達統計顯著水準，請參閱表 3 及說明如下。

在中介效果分析部分，結果顯示「校長知識領導」對「教師教學創新」的直接效果為 0.177 ($p = .003$)，達顯著水準；同時，其透過「教師專業學習社群」的間接效果為 0.379 ($p < .001$)，亦顯著且方向一致，顯示「教師專業學習社群」在兩者之間具有穩定且正向的中介角色。根據變異量解釋比例 (VAF) 計算，間接效果占總效果的 68.15%，符合文獻中對「部分中介」的判準 (介於 20%至 80%)，亦即「校長知識領導」對「教師教學創新」的影響中，約三分之二是經由教師社群間接傳遞，仍保留部分直接影響力。

在結構模型的效應量分析中，「校長知識領導」對「教師專業學習社群」與「教師專業學習社群」對「教師教學創新」的 f^2 效果量皆為 0.58，屬於 Cohen (1988) 所定義之「大效果」；相較之下，「校長知識領導」對「教師教學創新」的直接影響效果量為 0.05，屬於「小效果」。此外，模型中各路徑的變異膨脹係數 (VIF) 均低於 1.6，顯示不存在多重共線性問題。模型整體的解釋力亦屬中上等級，「教師專業學習社群」的 R^2 為 0.37，「教師教學創新」的 R^2 為 0.56，表示本研究架構能解釋教師教學創新約 55.6% 的變異量，具備良好預測效度。

表 3
教師專業學習社群的中介效果

檢定效果	路徑	β	t	p	95% CI		VAF
					LL	UL	
直接效果	「校長知識領導」對「教師教學創新」	0.18	2.99	.003**	0.06	0.29	-
間接效果	「校長知識領導」透過「教師專業學習社群」對「教師教學創新」	0.38	8.80	.000***	0.30	0.47	68.15%
總效果	「校長知識領導」對「教師教學創新」	0.56	13.11	.000***	0.46	0.63	-

「* $p < .05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ 」

資料來源：本研究編製

四、結果與討論

本研究透過 PLS-SEM 實證分析方法，釐清「校長知識領導」對「教師教學創新」之影響機制，並驗證「教師專業學習社群」於其中所扮演的中介角色。研究結果與前述文獻探討中的理論與實證研究高度契合，從理論與實務層面皆展現三變項間的系統互動與路徑連結，歸納討論如下：

（一）知識領導如何啟動教師創新動能：領導者的實踐展現與策略設計

研究結果顯示，「校長知識領導」對「教師教學創新」具顯著正向影響。本研究統計資料顯示校長知識領導中的「充實領導知能」與「展現創新行動」構面、教師教學創新之「教學內容」與「教學策略創新」構面之表現較為突出（詳見附錄三），此發現與 Fullan（2001）與 Leithwood 等人（2008）所主張的「學習型組織中的領導者需具備知識整合、激勵學習與創新推動能力」觀點一致。意即當校長能展現創新作為、鼓勵教學實驗，並建立支持創新的制度與文化時，可有效激發教師的教學改革動機。

此外，由附錄二可得校長知識領導與教師教學創新在服務年資較低、學校規模較小的變項具顯著差異，如同 von Krogh 等人（2012）強調知識創新的領導角色，校長不僅需具備知識整合能力，更應透過制度化支持機制（如教師創新提案制度、行動研究資源挹注）來落實其策略性領導，轉化為具體教學創新實踐。

（二）從領導到共學：教師專業學習社群的活化與組織效應

「教師專業學習社群」為本研究中關鍵中介變項，其對教師教學創新具強大預測力，亦受校長知識領導顯著正向影響。由附錄三的排序中，可發現教師專業學習社群聚焦於建立討論共識規範、接受同儕教學經驗、樂於分享知識資源、接納不同觀點到主動提出教學問題等主題，顯示教師專業學習社群已初具制度化共識與建構信任。

本研究亦發現「情感交流與支持」構面表現突出，其正向效力遠超其它構面，此說明教師在感受到安全與認同，並充滿互信的社群氛圍下，才更願意挑戰現狀、提出困境並探求改善策略，此特性正符合 Halbert & Kaser（2017）指出的教師透過探究式學習網絡推動改革的組織學習邏輯。校長若能結合策略性知識領導與情感支持機制，即可建立促進教師積極參與且專業成長的共學環境。教師專業學習社群進一步成為校長知識領導與教學創新間的關鍵橋樑（Paletta & Alimehmeti, 2023）。有效且具組織能力的教師專業學習社群對推動教學創新具有顯著中介作用，而單獨強調個人或人際能力並不足以實現創新效益，印證了 Liu, Lu, & Yin（2022）所主張的學習社群能驅動專業成長與教學創新。

承上，本研究亦發現教師專業學習社群的制度化運作（如規範共識與集體對話）可使校長知識領導的宏觀視野轉化為實踐性的教學創新（Stoll et al., 2017）。與目前制度化的共備、共學的流程不同，此處所強調的是教師間自發性質的行動研究與非正式對話互動，若結合教學研發時間、研究補助與對話型平台支持，即能有效激發教師對教學問題進行資料蒐集、實踐行動及反思調整的能力，從而深化教師專業學習社群的創新導引與持續效力。

（三）教學創新的實踐圖像：教師理念、內容與策略與評量的多維進展

本研究結果顯示，「教學內容創新」與「教學策略創新」在構面整體排序中位居前兩位（見附錄三），以「內容創新」而言，顯示教師在課堂內容設計上已具突破教科書、融入生活與時事的方法與實踐意願，如 Zhu(2011)與郭智玲(2018)指出，教師教學創新是一種兼具創造性與策略性的教學改變歷程，涵蓋課程設計、教學方法、資源整合與評量方式等面向，目的在於提升學生的學習動機與學習成效。

Runco & Jaeger (2012) 所提「有目的的新穎性」概念，亦可用於理解教師如何透過創意手法回應教學現場問題，例如開發探究式主題課程、使用互動科技媒體，或發展跨領域整合課程等創新作為。而現況是「教學評量創新」與「教學理念創新」雖亦具創新意識，但其普遍程度與操作能力相對較低，反映教學策略與評量的議題仍未成為教師日常的實踐與執行，此現象可能與教學現場時間規劃、資源投入與制度性支援不足相關 (Suglo et al., 2024)。

本研究結果也顯示教師專業學習社群可有效預測教學創新，尤其在內容與策略創新方面展現中介與促進作用，如文獻指出，在創新氛圍強的學校中，教師專業學習社群通常透過培養教師創造力自效感，鼓勵教師信任交流、分享經驗、集體規畫，進而提升創新行動能力 (Liu, Lu, & Yin, 2022)，以推促創新理念與評量的開展。

此外，校長知識領導透過制度支持、資源整合與願景倡議，對策略與評量創新具有實質推動力量。具體建議若校長支持教師參與行動研究、跨領域教學合作或共學機制時，教師更有機會嘗試新的教學策略與評量方式，意即知識領導不只提供創新理念，更需透過規劃支持機制，讓教師有機會將創新理念與想法轉化為教學現場的實踐。

本研究的四個教學創新構面（理念、內容、策略、評量），與 OECD (2015) 提出的「創新學習環境 (ILE)」框架相互呼應。該框架指出，創新教學並非單一技巧或資源的使用，而是一種以學習者為中心的教學文化重構歷程，強調教師合作、科技輔助與學習環境再設計的系統性整合 (何嘉惠, 2018)。

（四）社群作為橋梁：知識領導轉化為教學創新的中介歷程

從整體結構模型觀之，本研究透過 PLS-SEM 進行中介效果分析後顯示，教師專業學習社群在校長知識領導與教師教學創新間扮演「部分中介」角色，且其間接效果顯著高於直接效果。此一結果顯示，教師教學創新的發展，並非僅依賴校長直接指導與支持，而更須透過制度化且具運作深度的教師學習社群作為橋樑，進而將知識領導轉化為具體可行的教學實踐。

根據 Suglo et al. (2024) 研究，教師普遍反映「缺乏時間分配」、「領導支援不足」與「抵抗變革心態」為 PLCs 推動的主要障礙之一。此外，Ikpuri & Peter (2024) 也指出教師專業學習社群的核心作用，在於促成教師專業行動能與學習能，唯有在情感支持、合作共識與共同目標明確的條件下，教師才更願參與、交流並承擔創新責任。專業學習社群提供教師持續進行對話、觀摩與反思的平台，是將外部領導與內部創新實踐串聯起來的制度性支持結構 (Antinluoma, Ilomaki, & Toom, 2021; Nguyen et al., 2023)。

因此，若要在現有繁重教務與時間安排中建立有效教師專業學習社群，學校領導者需扮演關鍵推手角色，例如可制度化安排教師專業學習社群時段（如共學與行動研究時間）、提供行政補助與教學研究資源、並培訓帶領者以提升社群引導效能。教師若能在開放包容的社群氛圍中分享經驗、嘗試錯誤與獲得回饋，將更能內化領導者倡議之理念，並實踐於教學設計與策略之中 (Hargreaves & Fullan, 2012)。

此外，校長可透過參與社群會議、公開支持行動研究、設計激勵機制（如示範教案獎勵或教學成果展示）來增強教師參與意願。這些具體措施可使教師在制度與文化的雙重支持下，逐步將「知識領導」理念經由教師專業學習社群組織轉譯為教學創新。

（五）建構創新文化的結構邏輯：從個體實踐到組織轉型的啟示

本研究中介模式的實證驗證，不僅具有理論意義，也提供教育實務上的具體建議。本研究驗證出教師專業學習社群在校長知識領導和教師教學創新之間具高度中介作用，間接效果顯著高於直接效果，顯示校長的策略性知識引導若沒有有效運作的教師專業學習社群，其對創新的促動力有限。由此可見真正的創新文化轉型，須依賴能支持共學、反思與合作的制度化平台，而非僅倚賴個別教師的自主努力。

相關文獻也指出教師專業學習社群的可持續運作是組織創新轉型的關鍵。例如，Brown 等人 (2018) 發現，高品質教師專業學習社群重塑學校文化時，其核心是教師間的協作、集體探究與行動導向的專業實踐；這類教師專業學習社群需要制度上的支撐與領導者的積極參與。OECD 的 TALIS 調查指出當學校層級 PLCs 實現任務導向合作與教師反思實踐，其對推動教學創新具有明顯正向預測力 (OECD, 2020)。

學校應將「教師專業學習社群」視為制度化策略資產，並設計社群歷程的內部評鑑指標，建立有效的運作與激勵機制，使其成為推動創新教學與知識轉化的核心平台。再則，教育行政機關亦應思考將教師社群成果納入績優學校評比機制，或提供專案資源協助校本教師社群深化其專業運作，促進學校從「個人努力」走向「組織創新」。

總體來說，本研究透過中介分析，建構「校長知識領導」、「教師專業學習社群」、「教師教學創新」的結構邏輯。特別在實務上，教育領導者應強化自身知識領導素養，制度化推動跨科共備與行動研究平台，並鼓勵教師持續參與學習社群、展現創新作為。教育行政機關亦應從政策層面支持教師社群制度，將社群成果納入學校評比與教師專業成長紀錄，以深化學校創新文化的生成。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以國民中學教師為研究樣本，運用 PLS-SEM 結構方程模式檢驗「校長知識領導」對「教師教學創新」之影響，並探討「教師專業學習社群」在其中所發揮的中介機制。研究結果展現出三個變項間多層次且具系統性的互動關係，並對應本研究所設定之三項研究目的，提出以下結論：

(一)「校長知識領導」對「教師教學創新」具顯著正向影響

本研究實證支持校長在知識領導行為上的積極展現，能有效促進教師教學創新行為。校長透過自身專業提升、教學資源整合與激勵制度支持，可顯著提升教師在課堂創新設計上的自信與實施能力。因此，校長應從行政管理者轉型為學習領導者，定期規劃教學創新計畫、支援跨領域合作、引領教師共備並實際協助創新行動，引動組織創新的起始動能。且校長不只是管理者角色，更是學習領航者與知識轉化的推動者，例如實務上，校長可定期召開校內教學創新提案計畫，鼓勵教師提出專業學習與實驗課程，透過跨領域合作的模式，並提供相應之資源支持與行政協調，讓創新構想能真正落實於教學現場。

(二)「校長知識領導」對「教師專業學習社群」具顯著正向影響

校長知識領導可促進教師專業學習社群的運作，包括制度支持、共學建構與互信互動，這些機制支持使教師能進行有效對話、教學觀摩及省思，以突破傳統科別隔離的限制，促進教學策略與新理念的共識與落實。特別在當代教育環境快速變動之下，教師唯有透過共學共備機制，不斷更新教學觀與策略，方能適應學生學習需求與課綱轉型。為促進社群功能深化，學校亦可實施與安排不同學科教師進行對話、觀摩與回饋，打破科別藩籬，激盪更多元的教學創新思維與火花，並強化專業學習社群的數位平台功能，讓教師間的知識累積與流動。

(三)「教師專業學習社群」對「教師教學創新」具顯著預測力

研究發現教師專業學習社群對教學創新具有顯著預測效果，特別是「情感交流與支持」構面，在促進教師參與創新、重構課程與資源共享方面，具關鍵影響

力。當教師專業學習社群運作順暢且具有信任文化時，教師更願挑戰現狀、嘗試新策略，進而將創新理念轉化為實務應用。當學習社群運作順暢，創新行為更容易在教師之間擴散與持續。教師透過專業社群互動、反思與對話，不僅能重構自身教學理念，也能共同打造知識創新導向的學習情境。因此，從研究的結果來看，教師在創新教學方面已具備基本的理念認同與行動意圖，若能進一步透過制度性支持與領導引導，將有助於深化其教學轉化能力，力促整體學校教學品質的提昇。

（四）「教師專業學習社群」在知識領導與教學創新間具有中介效果

結構模型分析顯示教師專業學習社群在知識領導轉化為教學創新中發揮了部分中介作用，其間接效果顯著優於領導的直接作用。誠此，校長的影響力若缺乏教師專業學習社群支持，難以形成持久創新行為。教師透過共學社群進行反思、行動研究與同儕互助，才可能將領導願景具體體現於教室實踐。換言之，知識領導的影響不會自動產生，而是透過教師彼此間的互動、反思與實作，方能轉化為教學創新的具體成果。此一結果也突顯，唯有在組織中建立長期穩定的專業學習機制，才能發揮領導力真正帶動創新的功能。此外，研究實證結果亦印證上述觀點：「教師專業學習社群」的中介機制不僅為校長知識領導提供具體實踐與轉化的路徑，更是維繫創新文化持續性的組織基礎。意即校長若僅止於宣導或單一倡導創新理念，其影響力易流於表面；唯有結合教師共同參與、持續學習與知識共構的社群機制，才能形成真正具有組織學習與文化改變能力的創新動能。

綜上所述，本研究不僅建構並驗證了知識領導、教師社群與教學創新三者之間的結構模型，也揭示了學校創新發展並非單一角色或行動所能成就，而需仰賴制度化、合作化與文化化的支持結構。本研究所呈現的實證結果，為未來教育領導實務的規劃與推動，提供理論依據與實施方向的參考。

二、建議

基於本研究之研究結論，提出以下幾項建議以供教育實務與政策參考。

（一）對學校實務的建議

學校應重視校長知識領導從「行政執行者走向學習組織的推動者」的策略轉型，積極營造支持教學各項創新與共學的學習文化，並可透過具體實踐方式，如參與教師共學、協助規劃與提供資源於創新課程專案、組織教師研習與觀課議課活動，展現學校領導對專業發展的關注與倡議。此外，教師專業學習社群的制度化與實務運作是關鍵，學校應保障社群運作時間與資源，並將成果納入校務評鑑或課程發展中，提升社群參與的動機與價值認同。再則，為提升社群質量，可建置跨科別、跨年級或主題式的社群網絡，擴大知識流通與創新擴散，並運用數位平台支持教師同步與非同步的協作與回饋。

(二) 對教育領導培訓的建議

本研究指出教師專業學習社群在校長知識領導與教學創新之間具顯著中介效果，顯示領導者須具備引導組織學習與經營社群的實務能力。因此，建議教育主管機關與師資培育單位，在領導培訓設計上，應強化知識領導與組織創新之實務面向，納入教師社群經營、創新文化塑造與數位協作應用等課程，提升校長對專業發展機制的理解與操作能力。同時，可透過模擬任務、行動學習或實習導入等方式，強化未來領導者對教學現場轉化歷程的經驗理解，使其能在未來校務推動中落實教師專業學習支持與創新實踐推廣的雙重角色。

(三) 對未來研究的建議

本研究以國中教師為樣本進行結構方程分析，未來可擴展至其他教育階段（如國小、高中職、大專校院）或不同地區學校，以檢驗模式的普遍性與穩定性。此外，建議未來可採用混合方法或多層級結構建模，分析個體層次、社群互動層次與組織文化層次之間的交互影響，或納入不同領導類型（如分布式領導、轉型領導）進行比較研究。亦可將學生學習成果、教師專業成長實績納入模型後續變項，以擴大研究理論貢獻與實務價值。若能進一步結合質性研究（如訪談、教學觀察與社群文本分析）與長期追蹤設計，將有助於更細緻描繪知識領導如何經由教師社群的內部運作，達成組織創新文化的培力與實踐。

參考文獻

- 丁一顧(2012)。教師專業學習社群運作的核心：以學生學習為本。*教育研究月刊*，**215**，5-16。https://doi.org/10.6384/CIQ.201401_17(1).0008
- 【Ding, Y.-K. (2012). A study of teachers' professional learning communities focusing on students' achievement. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 215, 5-16. https://doi.org/10.6384/CIQ.201401_17(1).0008】
- 何嘉惠(2018)。國民小學校長分布式領導、教師彰權益能與教學創新關係之研究。〔未出版之博士論文〕。臺北市立大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 【Ho, C.-H. (2018). *A study on the relationships among principals' distributed leadership, teacher empowerment and instructional innovation in elementary schools*. [Unpublished Doctor's dissertation.] University of Taipei. 】
- 吳清山(2010)。校長課程領導與教師教學品質。*師友月刊*，**514**，8-13。
- 【Wu, C.-S. (2010). Principal curriculum leadership vs. teacher teaching quality. *The Educator Monthly*, 514, 8-13. https://doi.org/10.6437/EM.201004.0008】

吳慧蘭 (2016)。新
北市國民中學校長教學領導、教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究。〔未出版之博士論文〕。國立臺北教育大學，臺灣碩博士論文知識
加值系統。

【Wu, H.-L. (2016). *The relationships of principal instructional leadership teacher professional learning community and teaching effectiveness of junior high school in New Taipei City*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National Taipei University of Education.】

秦夢群 (2019)。教育行政理論與模式。五南。

【Chin, M.-C. (2019). *Educational administration and models*. Wu-Nan.】

秦夢群、楊詠翔 (2014)。校長知識領導、教師專業發展與學校智慧資本關係之研究。教育與心理研究，37 (4)，1-30。

【Chin, M.-C. & Yang, Y.-S. (2014). Examining the relationships among principals' knowledge leadership, teachers' professional development, and school intellectual capital. *Journal of Education & Psychology*, 37(4), 1-30. <https://doi.org/10.3966/102498852014123704001>】

張世忠 (2002)。教學創新：應用與實例。學富文化事業有限公司。

【Jang, S.-J. (2002). *Teaching innovation: Applications and Examples*. ProEd Publishing Company.】

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。教育部。

【Ministry of Education (2014). *Curriculum Guidelines of 12Year Basic Education*. Ministry of Education.】

郭智玲 (2018)。幼兒數學自主學習創新教學模式之行動研究。〔未出版之博士論文〕。國立高雄師範大學，臺灣碩博士論文知識
加值系統。

【Kuo, C.-L. (2018). *Action Research for Innovative Teaching Mode of Self-directed Learning on Infant's Mathematics*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National Kaohsiung Normal University.】

郭朝慶 (2018)。新
北市國民小學校長知識領導、易經謙卦與學校創新經營效能關係之研究。〔未出版之博士論文〕。國立臺北教育大學，臺灣碩博士論文知識
加值系統。

【Kuo, C.-C. (2018). *A study of the relationships among knowledge leadership, I Ching Qian Trigram and effectiveness of school innovation management in New Taipei City*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National Taipei University of Education.】

陳慧綺 (2018)。國民小學教師專業學習社群、正向心理資本與教師教學創新關係之研究。〔未出版之碩士論文〕。國立清華大學，臺灣碩博士論文知識加值系統。

【Chen, H.-C. (2018). *The relationship of teachers' professional learning communities, positive psychological capital and teachers teaching innovation in elementary schools*. [Unpublished Master's Thesis.] National Tsing Hua University】

黃建翔、吳清山 (2018)。國小校長知識領導影響學校創新經營效能之關係—以資料導向決定為中介變項。教育學報，46 (1)，1-21。

【Huang, C.-H. & Wu, C.-S. (2018). A study on the impact of elementary school principals' knowledge leadership on the effectiveness of innovation management: Data-driven decision making as mediating variable. *Education Journal*, 46(1), 1-21. <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20181015001-201806-201810150019-201810150019-1-21>】

黃建翔、吳清山 (2021)。國民中學校長創新領導、教師專業學習社群與教師教學創新表現關係之研究。教育學報，49 (1)，51-72。

【Huang, C.-H. & Wu, C.-S. (2021). A study on the relationships of principals' innovative leadership, teachers' professional learning community and teachers' innovative teaching performance in junior high schools. *Education Journal*, 49(1), 51-72. <https://www.airitilibrary.com/Publication/allDetailedMesh?DocID=P20181015001-202106-202106170007-202106170007-51-72>】

黃詞凰 (2020)。校長關係領導對教師專業學習社群運作品質影響之研究—以關係利益、教師感恩為中介。〔未出版之博士論文〕。國立臺南大學，臺灣碩博士論文知識加值系統。

【Huang, T.-H. (2020). *The study of the influence of principal's relational leadership on operational quality of teacher professional learning community: relational benefits and teacher's gratitude as the mediators*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National University of Tainan.】

賴協志 (2008)。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究。〔未出版之博士論文〕。台北市立教育大學，臺灣碩博士論文知識加值系統。

【Lai, H.-C. (2008). *A study on relationships among principals' knowledge leadership, organization learning, and school effectiveness in elementary schools*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National Taipei University of Education.】

賴協志、吳清山（2014）。校長知識領導研究之分析與發展：以期刊文章、研究報告與學位論文為主（2006~2012）。**臺北市立大學學報**，**45** (1)，43-60。

【Lai, H.-C. & Wu, C.-S. (2014). The analysis and development of research on principals' knowledge leadership: From journal articles, research reports, theses, to dissertations (2006~2012). *Journal of University of Taipei*, 45(1), 43-60. <https://doi.org/10.6336/JUT.4501.003>】

賴協志、吳清山（2015）。國民中學學習領域召集人正向領導、教師教學省思創新教學成效關係之研究。**課程與教學季刊**，**18** (4)，1-26。

【Lai, H.-C. & Wu, C.-S. (2015). A study on the relationships among learning areas leaders' positive leadership, teachers' teaching reflection and innovative teaching effectiveness in junior high schools. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 18(4), 1-26. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201510_18\(4\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201510_18(4).0001)】

錢富美（2020）。國民小學教師教學創新專業能力指標建構之研究。〔未出版之博士論文〕。國立臺中教育大學，臺灣碩博士論文知識加值系統。

【Chien, F.-M. (2020). *A study on constructing indicators of professional competence of innovative instruction in elementary school teachers*. [Unpublished Doctor's dissertation.] National Taichung University of Education.】

謝傳崇、王妍蘇（2019）。幼兒園園長/園主任課程領導、教師專業學習社群與教師教學創新關係之研究。**學校行政**，**122**，82-105。

【Hsieh, C.-C. & Wang, Y.-S. (2019). A study on the relationship among the curriculum leadership of directors, the professional learning community of teachers, and teachers' teaching innovation in the context of kindergarten. *School Administrators*, 122, 82-105. [https://doi.org/10.6423/HHHC.201907_\(122\).0005](https://doi.org/10.6423/HHHC.201907_(122).0005)】

謝傳崇、李孟雪（2017）。國民小學校長翻轉領導、教師專業學習社群與教師教學創新關係之研究。**教育政策論壇**，**20** (2)，151-184。

【Hsieh, C.-C. & Lee, M.-H. (2017). The relationships among principals' flipping leadership, teachers' professional learning community and teaching innovation in elementary schools. *Educational Policy Forum*, 20(2), 151-184. <https://doi.org/10.3966/156082982017052002005>】

Amidon, D. M., & Macnamara, D. (2004). The 7 C's of Knowledge leadership: Innovating our future. In Holsapple, C.W. (ed.), Handbook on knowledge management 1. *International Handbooks on Information Systems, 1*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-24746-3_28

- Antinluoma, M., Ilomaki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers Education*, 6, 617-613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53-59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194725>
- Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 32-44. <https://doi.org/10.1177/107179190300900403>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), vii-xvi. <http://www.jstor.org/stable/249674>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dietz, M., Barker, S., & Giberson, N. (2005). Solving a wicked problem: Knowledge management systems can create new educational environments where resources are expended on proactive activities, such as closing the achievement gap. *Leadership*, 34(3), 20-24.
- Dillman, D.A. (2000) *Mail and internet surveys: The tailored design method*, 2nd edition. John Wiley And Sons.
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-Worker productivity: The biggest challenge. *California Management Review*, 41(2), 79-94. <https://doi.org/10.2307/41165987>
- Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd Ed.). Solution Tree.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hair, J., Sarstedt, M., Ringle, C., & Mena, J. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 40, 414-433.
<https://doi.org/10.1007/s11747-011-0261-6>
- Halbert, J. & Kaser, L. (2017). Teachers leading reform through inquiry learning networks. *Transformative Educational Leadership Journal*, Spring.
https://telp.educ.ubc.ca/teachers-leading-reform-through-inquiry-learning-networks/?utm_source=chatgpt.com
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
<https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P.A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Ikpuri, E. O. & Peter, G. O. (2024). Professional learning communities: A mechanism for enhancing teachers' professional agency. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 7(1), 74-81.
https://www.researchgate.net/profile/Emmanuel-Ikpuri-2/publication/377383005_Professional_Learning_Communities_A_Mechanism_for_Enhancing_Teachers'_Professional_Agency/links/65a2b7cac77ed94047739ff1/Professional-Learning-Communities-A-Mechanism-for-Enhancing-Teachers-Professional-Agency.pdf
- Kock, C., Santalo, J., & Diestre, L. (2012). Corporate governance and the environment: What type of governance creates greener companies? *Journal of Management Studies*, 49, 492-514. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00993.x>

- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership And Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Liu, S., Lu, J., & Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571>
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. <https://doi.org/10.1086/444197>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. Nicholas Brealey Publishing.
- Matthew, J. M., Benjamin, S., Lini, Z., Amy, B., & Sarah, M. (2021). Teaching innovation capacities in undergraduate leadership courses: The influence of a short-term pedagogical intervention. *The Journal of Higher Education*, 92(6), 877-896. <https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1876480>
- Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2023). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education*, 50(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2023). Does the professional learning community intermediate the effects of principal's leadership on teaching innovation? *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231200099>
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *educational administration quarterly*, 44(2), 187-226. <https://doi.org/10.1177/0013161X07312958>

- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De L'Éducation*, 35(1), 202–216.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rowley, J. (2000). From learning organization to knowledge entrepreneur. *Journal of Knowledge Management*, 4(1), 7–15. <https://doi.org/10.1108/13673270010315362>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sonmez Cakir, F., & Adiguzel, Z. (2020). Analysis of leader effectiveness in organization and knowledge sharing behavior on employees and organization. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020914634>
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., & Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris, M. Johes, J. B. Huffman (Eds.), *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities* (pp. 51-71). Routledge.
- Suglo, E. K., Osei, S., Abass, H., Anyeta, S. A., & Mahama, O. A. (2024). Examining teacher willingness and the labyrinth of challenges in implementing professional learning communities at the senior high school level in Builsa South District. *Journal of Education and Teaching Methods*, 3(1), 52–65.
<https://doi.org/10.58425/jetm.v3i1.284>
- Timperley, H. (2008). *Using evidence in the classroom for professional learning*. Paper presented to the Ontario education research symposium.
[Http://www.Educationallleaders.Govt.Nz/Leading-Learning/Professional-Learning/Using-Evidence-In-The-Classroom-For-Professional-Learning](http://www.Educationallleaders.Govt.Nz/Leading-Learning/Professional-Learning/Using-Evidence-In-The-Classroom-For-Professional-Learning)
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In Paul Watzlawik (Ed.), *The Invented Reality*. Norton.

- von Krogh, G., Nonaka, I., & Rechsteiner, L. (2012). Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal of Management Studies*, 49, 240-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x>
- Yang, X., & Chang, Y.-C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163-177. <https://doi.org/10.33902/JPR.202429304>
- Zhu, C. (2011). Student satisfaction, performance, and knowledge Construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 242–257. [https://doi.org/ DOI: 10.25656/01:4680](https://doi.org/DOI:10.25656/01:4680)

附錄一 一階潛變數測量模型檢定

一階潛變數	測量題項	因素負荷量	Cronbach's Alpha	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
充實領導知能	校長能瞭解知識學習的重要性，並能身體力行。	0.814	0.897	0.897	0.708
	校長會主動關心成員，並適時給予鼓勵及支持	0.850			
	校長能瞭解及善用學校知識資源，提升知識管理成效	0.878			
	校長會激勵成員參與進修學習，提升成員專業知能	0.840			
	校長能建立知識創新團隊，創造校內知識價值	0.825			
促進合作分享	校長能時時吸收新知，不斷進修學習，樹立良好榜樣	0.812	0.908	0.909	0.731
	校長和成員能共同合作，一起解決所遭遇的難題	0.864			
	校長能整合行政、教學與社區資源，順利推展校務工作	0.879			
	校長能建立進修獎勵制度，激發成員更大的學習動力	0.833			
	校長能充分展現創新作為，積極推動學校創新經營	0.886			
整合知識資源	校長會主動參加相關研習，充實自我的本職學能	0.794	0.906	0.908	0.728
	校長能建立相互支持、彼此信任的學校氣氛	0.872			
	校長能指派成員建置及管理知識庫，豐富校內學習資源	0.858			
	校長會鼓勵成員成立知識討論社群，型塑校內讀書風氣	0.855			
	校長能提供成員足夠的時間與空間，從事知識研發與創新	0.883			
激勵成員學習展現	校長會積極參與知識學習社群，提升領導專業知能	0.823	0.912	0.914	0.740
	校長能尊重及信賴成員，並充分授權	0.881			
	校長會主動瞭解成員的需求與期望，並提供所需的資源	0.894			
	校長會定期表揚及獎勵對推動學校知識管理有功的成員	0.814			
	校長會透過縝密的思考與實際的行動，強化成員創新知能	0.888			
展現創新行動	校長會充分展現領導專業，帶領成員共同學習成長	0.881	0.912	0.915	0.741
	校長能鼓勵成員從事知識分享與運用	0.838			
	校長會指定專人建立及維護學校網站內容，促進資訊流通	0.809			
	校長會鼓舞團隊士氣，促使成員積極參與各項研習活動	0.887			
	校長會主動帶領成員，從事校內各項革新工作	0.887			
發展專業省思對話	本校教師能透過省思對話增進專業知能	0.825	0.906	0.908	0.683
	本校教師能透過對話、溝通、分享與交流彼此教學差異以精進教學	0.867			
	本校教師能共同研商改進教學方式與增進學生學習成效的具體策略	0.866			
	本校教師能支持其他教師合理且有創意的觀念和意見	0.828			
	本校教師會提出教學上的問題，尋求同儕意見	0.805			
教學觀摩與學習	本校教師能時時檢視自己的教學歷程	0.761	0.903	0.907	0.676
	本校教師能分享個人的教學檔案	0.714			
	本校教師能接受並學習同儕的教學經驗	0.849			
	本校教師能透過各種管道以獲取教學相關資訊，並運用於教學	0.827			
	本校教師會利用各種機會，積極參與各項進修活動	0.837			
	本校教師會透過觀摩學習互相分享教學的理念與作法，並嘗試調整其教學方式	0.831			
行動研究與創新	本校教師會藉由相互觀摩學習，檢視教學的成效，思考提升學生學習	0.865	0.921	0.922	0.717
	本校教師能將經由討論產生的創新觀念和作法，運用於教學上	0.850			
	本校教師能針對教學上所遭遇的問題，共同研擬解決的行動方案	0.875			
	本校教師願意接受新的教學觀念或嘗試新的教學法，以增進教學技能	0.844			
	本校教師能省思教學現況，共同討論提升教學效能的方法	0.846			
	本校教師能以學生學習成效為主題，藉由行動研究來加以探索與改進	0.824			
情感交流與支持	本校教師能順應教學現場的空間及設備，透過創新思維讓教學方法更新穎	0.839	0.931	0.932	0.743
	本校教師能分享本身的經驗，促進團隊合作	0.863			
	本校教師樂於與同儕分享知識與資源，促進彼此之間的學習成長	0.879			
	本校教師能在討論與對話中，建立成員間應遵守的規共識	0.852			
	本校教師能藉由相互諮詢、溝通來增進社群的認同	0.894			
	本校教師能共同合作發展教材教法以改善教學	0.839			
教學理念創新	本校教師能以教學專業為考量，接納彼此不同的觀點與作法	0.845	0.884	0.883	0.741
	我能在課程教學設計上融入教學專業、教育政策、新興議題等教育新知	0.834			
	我能瞭解相關教育政策的理念目標、基本內涵和實施法則	0.881			
	我能瞭解教育主管機關所推動的創新教學理念與做法	0.875			

一階潛變數	測量題項	因素負荷量	Cronbach's Alpha	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
教學內容創新	我在課程設計上,能符應主管機關所推動的教學創新理念與做法	0.853	0.883	0.884	0.741
	我能提供教科書外的生活化補充教材,以提升學生學習興趣	0.844			
	我的教學內容不拘泥於教科書的範疇	0.870			
	我會統整相關領域或概念,來進行課程與教學上的創新	0.864			
教學策略創新	我會融入時事、社會新興議題,引導學生將學習與生活經驗結合	0.864	0.872	0.872	0.723
	我會嘗試運用新興的教學策略來進行教學	0.845			
	我的教學方法不拘泥於教學指引的說明	0.819			
	我會依學生學習需要,設計創意的教學活動	0.859			
教學評量創新	我能運作創意的教學策略,以提升學生學習興趣	0.878	0.877	0.879	0.731
	我會與學生檢討評量內容,使學生獲得立即的回饋	0.853			
	我會依據學生的個別差異,設計不同的評量指標	0.842			
	我會透過評量結果進行教學反思,檢視自身教學成效	0.885			
	我會透過評量結果不斷的精進與教學創新	0.839			

資料來源：本研究編製

附錄二 背景變項對校長知識領導、教師專業學習社群與教師教學創新研之研究結果彙整表

背景變項類別	背景變項內容	人數	比例	研究變項整體顯著情形		
				校長知識領導整體	教師專業學習社群整體	教師教學創新整體
年齡	(1) 30歲(含)以下	24	6.1%	(1) > (2) (1) > (3)	(1) > (2) (1) > (3)	
	(2) 31-45歲	177	45.0%			
	(3) 46-55歲	154	39.2%			
	(4) 56歲(含)以上	38	9.7%			
服務年資	(1) 5年(含)以下	34	8.7%	(1) > (3)	(1) > (3)	(1) > (2)
	(2) 6-15年(含)	120	30.5%			
	(3) 16-25年(含)	182	46.3%			
	(4) 26年(含)以上	57	14.5%			
職務	(1) 導師	153	38.9%			(2) > (1)
	(2) 科任教師	127	32.3%			
	(3) 教師兼組長	78	19.8%			
	(4) 教師兼主任	35	8.9%			
學校規模	(1) 5班(含)以下	26	6.6%	(1) > (3) (2) > (3) (4) > (3)	(1) > (3) (2) > (3) (4) > (3)	(1) > (3) (2) > (3) (4) > (3)
	(2) 6-15班	111	28.2%			
	(3) 16-30班	69	17.6%			
	(4) 31班(含)以上	187	47.6%			
學校歷史	(1) 55年(含)以下	167	42.5%	(1) > (2) (3) > (2)	(1) > (2) (3) > (2)	
	(2) 56-65年(含)	89	22.6%			
	(3) 66年(含)以上	137	34.9%			

資料來源:本研究整理

附錄三 研究變項之構面與題項彙整排序

研究變項	構面	題項
校長知識領導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 充實領導知能 2. 展現創新行動 3. 整合知識資源 4. 促進合作分享 5. 激勵成員學習 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長能鼓勵成員從事知識分享與運用。 2. 校長能了解知識學習的重要性，並能身體力行。 3. 校長能時時吸收新知，不斷進修學習，樹立良好榜樣。 4. 校長會主動參加相關研習，充實自我的本職學能。 5. 校長會主動關心成員，並適時給予鼓勵及支持。 5.(並列) 校長會積極參與知識學習社群，提升領導專業知能。
教師專業學習社群	<ol style="list-style-type: none"> 1. 情感交流與支持 2. 專業對話與省思 3. 教學觀摩與學習 4. 行動研究與創新 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本校教師能在討論與對話中，建構成員間應遵守的規範共識。 2. 本校教師能接受並學習同儕的教學經驗。 3. 本校教師樂於與同儕分享知識與資源，促進彼此之間的學習成長。 4. 本校教師能以教學專業為考量，接納彼此不同的觀點與作法。 5. 本校教師會提出教學上的問題，尋求同儕意見。
教師教學創新	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學內容創新 2. 教學策略創新 3. 教學評量創新 4. 教學理念創新 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我的教學內容不拘泥於教科書的範疇。 2. 我能提供教科書外的生活化補充教材，以提升學生學習興趣。 3. 我會融入時事、社會新興議題，引導學生將學習與生活經驗結合。 4. 我的教學方法不拘泥於教學指引的說明。 5. 我會依學生學習需要，設計創意的教學活動。 5.(並列) 我會統整相關領域或概念，來進行課程與教學上的創新。

資料來源：本研究整理

青少年親密關係經驗之研究：從戀愛萌芽到分手

李軒濂

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 博士生

摘要

隨著生理的成熟，青少年對兩性充滿好奇與幻想，且嚮往青澀的戀愛世界。愛情與浪漫是青少年共同的興趣，透過親密關係的建立可以幫助青少年有機會練習如何處理與另一個人的關係與學習成長好好處理分手議題。本研究目的是探討青少年親密關係各階段（初始、維持以及結束）的發展內涵。本研究以滾雪球抽樣選取三位具備親密關係經驗的青少年進行半結構式訪談，以持續比較法進行分析。研究結果顯示：（1）受訪者進入親密關係初始階段的經驗，包含主觀認知（內外條件評估）、家庭環境、追求行為及動機；（2）受訪者進入親密關係維持階段的經驗內涵，相處的生活模式、熱戀期界定、思考互補、思考問題方式、價值觀、朋友交集以及感情衝突到心境轉變；（3）受訪者進入親密關係結束階段的經驗內涵，包含分手前事件原因、心理調適以及從親密關係中學會成長。

關鍵字：分手、青少年、親密關係、戀愛經驗

The Study of Adolescent Intimate Relationship Experiences : From the Blossoming of Love to Breakup

Hsuan-Lien Li

Doctoral Student of Department of Educational Psychology and Counseling at National Taiwan Normal University

Abstract

As adolescents mature physically, they become curious about and fascinated by romantic relationships, yearning for the experience of youthful love. Love and romance are common interests among teenagers, and forming intimate relationships provides opportunities to practice handling interpersonal dynamics, personal growth, and navigating breakup challenges. This study aims to explore the developmental aspects of adolescent intimate relationships across three stages: initiation, maintenance, and termination. Using a snowball sampling method, three adolescents with experience in intimate relationships were selected for semi-structured interviews, analyzed using a constant comparative method. Key findings include: (1) Experiences in the initiation stage involve subjective perceptions (internal and external evaluations), family environment, pursuit behaviors, and motivations; (2) Experiences in the maintenance stage cover interaction patterns, the honeymoon phase, complementary thinking, problem-solving approaches, shared values, friend networks, emotional conflicts, and mood changes; (3) Experiences in the termination stage involve causes of pre-breakup events, psychological adjustment, and lessons learned for personal growth from the relationship.

Key words : Breakup, Adolescents, Intimate relationships, Romantic experiences

壹、緒論

一、研究動機與背景

近年來，由於科技與資訊的發達，社會對於性的觀念漸漸的開放，台灣逐漸擺脫以往較為封閉的社會氛圍。而根據臺北市政府衛生局分別於 2007 年與 2013 年針對校園 5 萬餘小學五年級至高中（職）學生進行調查，顯示具戀愛經驗的學生比例，在國小由 12.9%增加至 20.65%，國中由 25.12%增加至 27.8%，高中（職）則由 41.84%增加至 48.1%。由此可知，青少年具戀愛經驗的比例不但逐年增長，且初次戀愛的年齡也逐漸年輕化。青少年是處於兒童期與成人期間的過渡時期，但這個階段的青少年很可能會出現一些心理適應問題與人際關係困擾（陳威宏，2012；黃毓萍，2012，2018；Field et al., 2013），甚至是親密關係的建立與維持對於個人日後的福祉及生命機會有重要的影響（劉玉玲，2016）。因此，青少年的親密關係已是個值得我們深入探討的議題。

而進入成人初期的生命經歷，也就是青少年後期，傳統所謂「青少年」的定義，也逐漸往後延伸，而將大學階段視為是青少年後期（late adolescence）（Collins & Steinberg, 2006）。親密關係是許多青少年重要的支持來源，他們花很多時間在其想像或愛慕的對象身上，也因戀愛而引發強烈情緒，青少年時期的親密關係對其日後的心理社會發展也有相當程度的影響（翟宗悌、鄔佩麗，2007；鄭佩芬，2014），也往往與其日後的正負向情緒有關（Field et al., 2013；Kuo & Chen, 2016）。因此，可以針對青少年的親密關係為何想要選擇愛慕對象的緣由而激起正向情緒，探討付出時間對於親密關係發展歷程的影響。

親密關係的發展必先由朋友關係開始發展（鄭佩芬，2014），在 DeVito（1994）的研究中可以看到關係形成模式，分為六個不同的發展階段，依序是接觸階段（contact）、參與階段（involvement）、親密階段（intimacy）、衰退階段（deterioration）、修復階段（repair）、解離階段（dissolution）。而人際接觸是人際吸引的首要條件。假若雙方對於發展親密關係都有所期待，彼此通常就會再談到更為深入地想法和感覺。青少年進入親密關係中，如何維持感情的連結又是一門必備技巧了，青少年雖然知道國中男生可能只是為了有個女朋友而與她交往，只有三分鐘熱度，有些人仍會選擇裝作不知道來維持這段關係。這是初戀萌芽的開始，但是維持關係還是要靠彼此互相的了解方能持久（翟宗悌、鄔佩麗，2007）。在維持階段，也可能會看到青少年約會暴力（teenager dating violence），指的是一種欺凌形式，其中一個約會對象可能有意地反覆使用身體暴力或情感威脅來控制對（Dworkin et al.,

2019；Debnam et al., 2016)。在青少年暴力行為部分，沈瓊桃等人（2019）指出台灣青少年的施暴盛行率為 22.5%，受暴盛行率為 29.9%，因約會關係的提早，張艾潔和施俊名（2022）回顧過去相關文獻發現青少年約會暴力中的肢體暴力盛行率為 20%，性暴力盛行率為 9%。Taylor 與 Mumford（2014）也指出美國有約略 18% 的青少年在約會關係中曾遭遇肢體以及性的暴力。由此可知，青少年的維持階段可能會出現一些暴力行為造成身心的問題，也是需進一步探討的議題。

近十年來，國內外學者針對青少年親密關係的議題已有足夠深度與廣度的研究，但這些研究大多只研究單一主題，如親密關係結束階段中的研究或分手相關研究（修慧蘭、孫頌賢，2003；趙君，2014；Barr et al., 2016；Field et al., 2013），較缺乏對於青少年整個親密關係中發展歷程的深入訪談，而且多半是量化研究的結果，第一，這時會忽略個體主觀經驗，量化研究通常透過社會科學問卷測量青少年的戀愛經驗與其他潛在變項間的效果，但無法細緻描述親密關係中的情感變化與戀愛經驗過程（Giordano et al., 2006）。第二，量化研究雖能指出戀愛持續時間、分手率等數據，卻難以深入探討青少年在不同戀愛階段的內在心理變化（Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011）。因此，若能針對青少年在親密關係中的經驗作一個質性研究，可以讓我們更了解現在青少年對於親密關係各階段的發展內涵，以期待更能幫助每一位青少年的人際交往認知以及探析陪伴他們成長過程中的戀愛萌芽，瞭解是什麼因素讓青少年會愛上對方，而在熱戀後如何維持感情，為何又會結束這段關係。

二、研究目的

- （一）瞭解青少年親密關係初始階段的發展內涵。
- （二）探討青少年親密關係維持階段的發展內涵。
- （三）分析青少年親密關係結束階段的發展內涵。

貳、文獻探討

一、親密關係的內涵

（一）親密關係的定義

親密關係這一詞，包括異性之間的關係，也可以指家人或同性朋友的關係，在不同的關係裡，親密的質與量都有其差異，而且高度親密關係會讓人投入更多

的精力在這段關係上面，同時捨去額外的關係（鄭佩芬，2014）。然而，也有其他學者將其定義為戀愛關係或浪漫關係（romantic relationships），也就是兩個彼此喜歡的人的關係（翟宗悌、鄔佩麗，2007；Barr et al., 2016），而本研究仍以 Sternberg（1986）提出愛情三角理論為基礎，因此將親密關係（intimate relationships）作為青少年發展戀愛關係的代名詞。

Brown 和 Amatea（2000）將親密（intimacy）定義為：「是能夠提升親近感的行動和行為，包括相互支持和理解、溝通和分享我們自己、我們的活動及我們的財產（p.40）」。而翟宗悌和鄔佩麗（2007）則是認為「親密」是指青少年試圖提升親近感的想法與採取的行動，包括身體接觸、肢體或口語溝通等行為。也可能是在親密關係互動層面上，個體主觀的知覺和伴侶親密互動時的情況，包括情感親密、認知親密、社交親密、休閒親密、身體親密及精神親密等六個面向的體驗（余沛玲、林燕卿，2005）。因此，在認知方面，親密關係是一種伴侶間互相支持、理解與分享，並且建立在提升親近感的想法上，在行為方面，包含各層面溝通（情感、口語、社交）和親密互動的行為（身體、社交、休閒）。

（二）親密關係的重要性

隨著生理的成熟，青少年對兩性充滿好奇與幻想，且嚮往青澀的戀愛世界（陳威宏，2012）。愛情與浪漫是青少年共同的興趣，透過親密關係的建立可以幫助青少年有機會練習如何處理與另一個人的關係（翟宗悌、鄔佩麗，2007），還有可能重新理解父母婚姻破裂或家庭衝突的原因（瑪達拉·達努巴克，2011），而人際關係的建立對於個體社會化的過程具有重要影響（黃苡瑄，2018）。青少年風暴時期，在生理和心理上的情緒轉換，在進入愛情關係中可能會經驗到友誼、支持和親密關係，從維持關係獲得自我認知，但過程中戀愛經驗也可能會給他們個體的發展和適應帶來一些負面影響。一方面，戀愛過程往往伴隨著高頻率的變化以及激烈的情緒，而青少年對這種過程相對缺乏經驗，因此會面臨重大的應對挑戰（洪光遠譯，2018，p.327；陳威宏，2012；趙君，2014）。不過戀愛經驗仍然可提供青少年學習人際關係技能的訓練場所，包括維持關係處理社交技能、衝突因應之情緒調節技能（駱為祥等人，2022）。

然而，青少年進入親密關係前，又是如何讓他們想要有一個對象戀愛的想法。影響青少年的親密關係之因素又有哪些，陳威宏（2012）認為有四個面向：個人心理、父母教養、學校教育、社會環境。在個人心理方面，除了要調適生理快速成長，也須對社會規範所加諸要求，不管是同儕關係、兩性交往、自我認同等均與兒童期有很大的不同，他們開始追尋自我、建立價值，並渴望獲得認同，卻又會害怕自己經驗不足而有閃失，使自己在愛情旅途中跌跌撞撞。在父母教養方面，

直升機父母不願意放手的教養態度，易使孩子欠缺責任感，做事也較無法考慮到行為後果，進而在親密關係中常處於劣勢。在學校教育方面，升學體制及社會觀念影響，使青少年沒有一個管道來獲取正確知能，同時缺乏情緒抒發的窗口，造成他們在探索愛情時必須偷偷摸摸，更容易因錯誤資訊而禍下偏差觀念。在社會環境方面，網路媒體對於愛的過份渲染和窄化，可能會使青少年因心智成熟度尚無法全然應付，造成容易誤解訊息，建立偏執觀念的現象，甚至有些錯誤觀念被誤認是尋求認同的途徑，以及成長必經的歷程，使其在擁抱愛情的同時也受到不小的傷害。因此，青少年進入親密關係後，如何讓其學會好好經營或維持一段關係，就變得至關重要了（劉玉玲，2016；駱為祥等人，2022）。

二、親密關係初始和維持的理論基礎

心理學家對愛情關係的觀點，從不同的理論可以看到發展親密關係過程中的各種因素，例如：社會心理學取向關注於吸引、互相依賴、投資模式，發展心理學取向注重依附關係影響親密關係的愛情風格，Sternberg（1986）的愛情三角理論以及 DeVito（1994）之關係發展階段。

（一）社會心理學取向

陳月靜（2001）綜合各學者的觀點指出吸引理論（attraction theory），男女被對方所吸引，主要是基於三個因素：外表、性格或行為、接近性（物理空間上的接近）、相似性（對方與自己在某些方面是相像的，如興趣、態度、外表等），當感覺對方的吸引力漸減時，可能會導致愛情關係的結束，通常提議分手者是較具吸引力的一方（張美惠，2013）。而從互依理論（interdependence theory）來看親密關係，當男女感覺在關係中的付出（costs）超過酬賞（rewards）時，如對方給你的稱讚愈來愈少，關懷的舉動已不似從前頻繁，或是感覺還有其他更好的選擇對象時，可能會導致分手的結果，因為新的選擇似乎比目前的關係更能帶來自己所需要的酬賞（陳月靜，2001）。陳月靜（2001）也提到在投資模式（investment model）中，除了酬賞、付出、其他選擇外，影響愛情關係分合的另一因素是「投資的多寡」。當愛關係的滿意度漸增，個人投資的量會增加，使關係得以繼續；反之則導致分手。

在性別與性腳本理論的部分，不同性別在戀愛中的角色與期望可能不同。而性腳本理論強調，個體的親密行為受到社會文化的影響，例如：男生可能較受「主動追求」與「提供資源」的傳統腳本影響，導致在戀愛中更具行動力，但也可能面臨較大的經濟或情緒負擔（Bosson & Vandello, 2013），女生則在許多文化中仍然

被賦予「被動選擇」的角色，並可能更注重情感連結與伴侶的穩定性（Tolman, 2002）。從青少年戀愛關係中的性別差異，可以看出不同性別在關係發展的階段中是否有不同行為模式。

（二）發展心理學取向

Bowlby 在 1950 年代提出依附（attachment），嬰兒與主要照顧者（caregivers）之間的情感連結，透過與主要照顧者的互動，幼兒會形成對自己與他人的內在運作模式（internal working model），進而影響個體未來與其他人的互動模式（Bowlby, 1982）。然而，依附關係的研究對象已擴及到成人。針對青少年的研究，黃苡瑄（2018）、黃冠豪（2013）整理 Bartholomew & Holowitz（1991）所提出不同的依附風格類型分別為：安全依附型（secure）、焦慮依附型（preoccupied）、害怕依附型（fearful）、拒斥依附型（dismissing）。安全依附型（secure）對自己或別人具有正面態度，認為自己存在是有價值的、可愛的，且認為他人是可信的，在親密關係中具有自主性，覺得自己值得被愛；焦慮依附型（preoccupied）對自己或別人具有負面評價，認為自己是沒有價值，也對自己沒信心，在親密關係過度緊張，非常在乎別人對自己的看法，在做事態度與行為上極需他人認同，因此自主性低；害怕依附型（fearful）一方面覺得自己沒有價值與不可愛，另一方面也覺得他人不可信任，為了怕自己受到傷害、害怕被拒絕，所以逃避與他人建立親密關係；拒斥依附型（dismissing）對自己持正面評價，覺得自己可愛又具有價值，但事無法相信別人，因此逃避他人，與害怕依附者不同的是，他們逃避是為了免於依附後可能會有的失望，因此尚保有個人自主性。高旭繁和黃子琳（2013）指出安全型依附風格得分愈高者，在分手後愈傾向使用面對問題的因應方式，同時也指出若個體具備較高的復原力，則可藉由復原力的保護，強化採取正向積極的分手因應方式（面對問題與情緒處理），或弱化採用消極（逃避問題）的因應方式。

（三）愛情三角理論

Sternberg 將愛情分為三個元素：分別為親密（intimacy）、激情（passion）與承諾（commitment），其中親密關係（intimacy）包含接近、情感連結、寄託於另一個人的感覺；激情（passion）指的是一種驅力，會造成浪漫、身體上的吸引和在愛情中的性實現（sexual consummation）；而承諾（commitment）分成短期和長期，一種是決定是否要愛上一個人的承諾，另一種是給予承諾來維持愛情關係（Sternberg, 1986）。這三個元素相互影響，並與其產生的操作和從而形成一些不同類型的愛的經驗。

根據這三個成分的不同組合，愛情可以分為以下八種類型：第一，非愛慕關係（non-love）：缺乏親密、激情和承諾。情感冷漠，沒有任何愛的要素，例如與陌生人或普通同事的關係。第二，喜歡式愛情（liking/friendship）：只有親密，沒有激情和承諾。通常表現在友情或熟人之間，強調情感的聯繫與支持。第三，迷戀式愛情（Infatuated love）：只有激情，缺乏親密和承諾。如初戀或青春期戀愛，可能沒有深入的情感基礎，隨時可能瓦解。第四，空洞式愛情（empty love）：只有承諾，缺乏親密和激情。如安排婚姻的初始階段，或者愛情已經衰退但維持關係的責任仍存在。第五，浪漫式愛情（romantic love）：同時具備激情和親密，但缺乏承諾。如短暫的戀情或一夜情，重視感官與情感的連結。第六，友伴式愛情（companionate love）：具備親密和承諾，沒有激情。典型於長期婚姻或深厚的友誼，雖然缺乏激情，但情感穩定且有責任感。第七，愚蠢式愛情（fatuous love）：具備激情和承諾，但缺乏親密。如閃戀或閃婚，情感基礎薄弱，缺乏深入了解。第八，完美式愛情（consummate love）：親密、激情和承諾三者兼具。理想的愛情形式，戀人之間擁有深刻的情感聯繫、激情以及長期的承諾。這些類型解釋了愛情的多樣性，並指出愛情隨時間發展可能在不同類型間轉換，強調維護愛情的行動至關重要。

（四）DeVito 關係發展階段

DeVito（1994）發展階段提供一個完整的關係變化歷程（從接觸到結束），描述親密關係的變動過程。將親密關係的發展過程分為六個階段：階段一，接觸階段（Contact）：最初的認識與互動，可能透過外貌、第一印象或基本的交流來決定是否進一步發展關係。階段二，涉入階段（Involvement）：雙方開始建立更密切的關係，例如分享個人資訊、增加互動頻率。階段三，親密階段（Intimacy）：關係達到高峰，雙方形成穩定的依附與承諾，可能發展為戀愛或長期伴侶。階段四，惡化階段（Deterioration）：關係可能因衝突、誤解或外部因素而開始出現裂痕。階段五，修復階段（Repair）：如果雙方希望挽救關係，可能透過溝通、諮商或妥協來修復關係。階段六，終止階段（Dissolution）：關係正式結束，可能是和平分手，也可能是衝突性的決裂。

三、親密關係中的結束歷程理論

在青少年結束親密關係後，可能會經歷一些過程，如：趙君（2014）的愛情分手經驗困頓四階段、修慧蘭和孫頌賢（2003）的四個分手歷程。

趙君（2014）整理出經歷愛情分手者，從經驗困頓而走出困頓歷程可分為四個時期：階段一（震驚與否認的交錯時期），分手的初期對於分手事件感到震驚與

否認分手事實的發生。階段二(承認失落的困頓時期),是分手最困難的一段日子,個體自我價值感越高,越能接受分手的事實。階段三(全然接受的涵容時期),當經歷困頓甚而接受自我目前的狀態之後,乃是個體試圖掙脫困頓,為自我再決定的契機時期。階段四(再建構的行動時期),是一個動態的過程,透過行動策略重新建構自我、閱讀沉澱及產生反思行動、將自己投入生活中、順應時間、親情的滋養、藉助心理諮商。

修慧蘭和孫頌賢(2003)將分手分為四個歷程:關係衝突、關係拉扯、自我沉浮、起飛。關係衝突指的是從關係中發生衝突到個體知覺關係可能結束,自我的不安全感 and 心中糾結;關係拉扯是從知覺可能分手到真正分手,在期望維持關係的幻夢與現實殘酷之間遊走;自我沉浮為從正式分手到個體回歸自我時經歷到情緒上的最低潮期;起飛則是從知覺可以從分手事件中走出到現在,可能是關係與自我感受的重新定位或生活事物與人際關係的轉移。

親密關係的理論從不同角度切入親密關係發展可以更微觀地詮釋複雜戀愛經驗的發展歷程,例如從社會心理取向之吸引理論的外表或性格吸引、互依理論納入雙方付出與回報評估、交換理論可量到家庭背景或社會資本;發展心理學取向之個體本身的依附影響親密關係與衝突因應模式;愛情三角理論與關係發展階段之愛情隨時間發展的不同階段。

綜上述歸納出這些理論的兩個重點,作為本研究的視角,第一為親密關係的類型,從依附行為類型的愛情風格到愛情三角理論,可以看到在青少年面對親密關係中的態度與認知、個人的主觀感受以及評估對象的條件;第二為親密關係的發展階段,在初始與維持階段可以探討兩者之間在前後期的是否有改變的歷程、在戀愛萌芽和在一起之後的心境轉變。而在結束階段可以探討從震驚否認的初始階段、承認失落經驗、接納以及自我調適歷程的內涵,同時考慮造成關係變動的衝突為何,包括溝通不良、價值觀差異、第三方介入等可能因素。DeVito 發展關係階段提供一個完整的關係變化歷程(從接觸到結束),描述青少年親密關係的變動過程。本研究聚焦於青少年族群,因此需要考量青少年戀愛關係的特殊性,例如:戀愛時間較短,可能缺乏安全信任依附關係(Collins, 2003)、情感調適能力未成熟,發展自我認同和易受同儕影響,進而對於維持親密關係可能會產生(Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011)、分手方式也可能受社群媒體影響,如已讀不回或社交媒體封鎖(LeFebvre, 2017),因此,納入青少年情緒調適、戀愛關係發展,以及在數位時代下的戀愛終止現象,可能會對青少年發展階段會有更不同的思考。

四、親密關係的相關研究

(一) 親密關係的開始與維持階段

少年不分男女對於戀愛關係的建立與維持均感到好奇與困惑；青少年缺乏自己的語言描述自己對性的感受，青少年對愛情嚮往，在愛情關係中卻又常感委屈；團體是提供成員彼此對話、整合各種來源的兩性資訊，形成自有態度的空間（翟宗悌、鄔佩麗，2007）。

在青少年愛情發展歷程中性別差異上，青少年們選擇男友時重視關係和情感連結、「對我好」及實際的生活能力、期待對方的真心與尊重、外表順眼、彼此相處得來、有自足的經濟能力。青少男強調生理面、寫信或傳話告白方式、把牽手視為交往開始、買禮物表示愛意，但進入親密關係後，可能會因為女友的多通電話關心而感到被打擾。而青少年不論性別，都很想瞭解對方的想法和興趣、對方喜歡什麼樣的親密對象、哪些舉止代表他們喜歡自己（翟宗悌、鄔佩麗，2007）。我們每個人都同時具有兩種不同的需求，一種是期待和別人接近、親密的「參與感」，另一種是要擁有自我空間的「獨立感」。這兩種矛盾的需求，在我們進入穩定的親密關係之後，會產生強烈的衝突。關係轉弱的第一個徵兆就是心裡開始出現不滿意的感覺，這是因為年輕人太快嘗試長期的親密關係，而導致彼此過度的壓力，無法調適（鄭佩芬，2014），研究者認為這也可能造成親密關係的結束時間加快。因此，經營一段親密關係當覺察到雙方的不滿意和因速食愛情，而產生維持階段的不穩定關係品質，也可能會青少年發展造成心理社會適應的影響（Barr et al., 2016；Rauer et al., 2013；Whisman et al., 2014），若雙方能維持好一段親密關係且能互相支持、溝通和妥協，不論是對方或是自己都能有較好的情緒調適。

(二) 親密關係的結束階段

親密關係對青少年有重大的影響，戀愛關係提供了大學生學習和探索的機會以建立親密關係，但對於大學生來說，結束一段戀愛關係卻可能造成極大的壓力，甚至使得提升創傷後壓力症候群相關症狀的脆弱性因子（Kuo & Chen, 2016）。

國內學者的研究發現，在戀愛的世界未能如想像中那般美好，如臺北市衛生局在市從 116 所學校進行「北市校園心情普測」，發現 24.62% 的國中生、41.46% 的高中生承認有戀愛經驗，其中年輕感情關係要接受的考驗時間愈長、變數也愈多，而曾有過戀愛經驗者的心理困擾度總分平均值也比沒有戀愛經驗者高。而近年來，青少年與人發生一夜情進而未婚懷孕，因無力撫養而丟棄、殺害小嬰兒的事件頻傳；青少年為愛昏頭，共組家庭、被迫休學，卻因經濟因素偷拐搶騙，進

而鎧鎗入獄新聞時有所聞；被愛蠱禍，在愛情中委屈求全，分手之後因為不甘心而爆發情殺事件，更是令人怵目驚心（陳威宏，2012）。此外，青少年約會暴力（teenager dating violence）可能會造成對方對親密關係的負面影響（Debnam et al., 2016），但青少年浪漫關係的形成和維持，是可以靠愛、連結和有效的問題解決來防止暴力，並且對於之後的福祉和家庭功能有重要的影響（Fosco et al., 2016）。

愛情分手可能產生的議題有：自我概念的衝擊、自尊與自我價值感的挫敗、認同的失落、自我存在的價值感及與自我相處的能力等（羅子琦、賴念華，2010）。也會有悲傷的經驗，導致學業成績低落、健康問題（Field et al., 2013），以及忽略家庭義務、工作職務責任、學校功課或穿著、退縮的行為、花更多時間獨處，甚至在自己的房間內用餐（呂坤政，2007）。他們可能一面聽著感傷的音樂，一面思索和幻想他們以往的戀人。他們會表達出難以再愛上任何人的絕望。他們也可能嘗試以藥物或酒精自我治療（洪光遠譯，2018）。最近的一項研究發現，以 283 位經歷過最近分手經驗的大學生，進行多項自陳量表（self-report）：分手壓力量表、正/負向情緒量表、正/負向行為量表和人格特徵量表（樂觀），和被分成高分手壓力組和低分手壓力組。大學生經歷高分手苦惱顯示負面情緒和更多得分較高還觀察到負面行為，如學習成績差、飲酒和雜亂無章的行為（Field et al., 2013）。有趣的是，雖然兩組在創傷後成長和積極活動（包括閱讀、播放音樂、觀看電視和網路使用）上，但這些活動好像也沒辦法彌補高分手壓力組大學生的負向情緒和行為，在傾向原諒態度量（tendency to Forgive Scale）分數上，感覺兩組的大學生還是沒有原諒對方。因此，雖然分手後的青少年，看似透過一些娛樂性活動來治療自我，實際上，可能因為一面聽著感傷的音樂，一面思索和幻想他們以往的戀人，也可能還存有怨恨的情緒。但那些對於失落沒有表現出典型反應，卻以忙亂的步伐重新生活，急切展開強烈的新關係青少年，同樣值得關注。

分手雖是一個當下的結果，但分手後也需要一段關係失落的適應期（趙君，2014），要將情感從一段關係中抽離需要相當的時間和努力。因為分手對於當事人可能會產生既「想念對方」又「氣憤對方離去」的矛盾情結，因失去與重要他人的友好關係或戀愛關係，較容易產生自責、困惑、報復、分手後的痛苦、孤單與空虛的情緒（呂坤政，2007；黃毓萍，2012；蔡函銜等人，2012）。這時候如果沒有妥善處理好這段關係帶給自己的情緒調適，就可能帶給自己更大的憤怒或壓力等負面想法。研究發現 175 位大學生中，自評分手後受到傷害以及自評感到憤怒皆與壓力（distress）有正相關，且被分手者會比主動提出分手者自評經驗到更多傷害和憤怒情緒（Kuo & Chen, 2016），也提到過去對於寬恕（forgiveness）的研究主要都是聚焦於維持浪漫關係的角色，而不是浪漫關係結束的分手角色。寬恕是適應分手的正向調整之良藥（Kuo & Chen, 2016），如 Cloke（1993）假定有五個

主要步驟涉及寬恕：(1) 詳細記住所發生的事情，它是如何讓我們感覺；(2) 瞭解他人的觀點，聽到他們認為已經發生的事情，他們感覺如何，因為他們經歷它；(3) 找出阻礙我們原諒的障礙；(4) 選擇接受自己的責任，並選擇釋放的期望，我們有創造，使我們從寬恕；(5) 最終創建一個儀式行為釋放放手與原諒。

由上述，可看到失落的內涵與其牽涉的層面並非僅止於事件本身，除了牽動事件本身外，尚有因事件而產生的變動，顯示出愛情分手對於個體衝撞的強度與層面之廣泛，而其中對於的情緒、想法與行為的影響實在是不容小覷。此外，青少年的親密世界不只是兩情相悅而已，在談戀愛過程中也可以學習如何維持一段感情和學會原諒對方。親密關係的結束對於渴望愛情的青少年期可能會帶來身上的衝擊，卻又對維持關係感到惋惜，進入了矛盾的心理模式，需要一段時間來淡化這段感情與調適情緒。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究以質性研究的現象學觀點去瞭解青少年親密關係各階段的發展內涵，而現象學的研究焦點在於個人生命經驗或生活世界，時間軸為「過去」或「過去到現在」，主要在理解現象，為現象創造新的意義（紐文英，2019）。而青少年親密關係經驗為生活的一部分，透過現象學觀點可以在自然情境下還原青少年過往到現在的關係經驗之意義與本質，以及各階段的發展意涵。因此，本研究將深入探究青少年親密關係的經驗歷程，包含什麼因素讓青少年會愛上對方，而在熱戀後如何維持感情，為何結束這段關係以及在每一段親密關係後的反思和心境轉變的調適歷程。

二、研究參與者

本研究以深度取樣選擇 3 位曾經有過或現在經歷的親密關係經驗之青少年為研究對象，在選取受訪者的過程與條件為：(1) 參與者能夠提供豐富且多元的親密關係經驗，讓研究者可以深入訪問其內心複雜歷程；(2) 先詢問認識的大一學弟妹是否有親密關係的經驗和分享的意願；(3) 接著從某位受訪者推薦其國高中的學弟妹擔任受訪者。也就是滾雪球方式（snowball）由以參與研究的人，再推薦其他人參與，以個體為中心而選取和其有關的重要他人（紐文英，2019），分別為 2 位男生和 1 位女生，受訪者基本資料如表一。

表一

受訪者基本資料

代號	性別	青少年階段	初戀年紀	維持時間	和平分手	訪談次數/時間	訪談地點
1W19	女	大一（19歲）	高二	兩年	是	3/120m	諮商室
2M18	男	大二（20歲）	國一	一年半	是	3/100m	宿舍
3M18	男	高三（18歲）	國一	一年	是	3/90m	家中

三、研究工具

(一) 研究者

本文作者就讀教育心理與輔導學系，皆修過質性與量化研究課程，具量化分析統計方法、質性派典和對象抽樣、文獻整理與分析、訪談技巧等能力。其中第一作者有修習青少年輔導與諮商，和其他位作者修過社會和人格心理學、人類發展相關課程，因此對於青少年的發展階段與人際議題有相關的知識，甚至是學校輔導與諮商相關技術。

(二) 訪談大綱

本研究依據研究目的、文獻探討的內涵進行訪談大綱的構思與擬訂，希望可以了解現在青少年對於親密關係各階段的發展內涵，從受訪者自身的戀愛經驗出發，探討從前期的覺察和探索經驗到詮釋整段愛情經驗之維持與困境，以及反思衝突因應歷程中的改變、轉化與成長。訪談大綱包含八個題目，分述如下。

1. 可以與我們談談你的愛情經驗嗎？
2. 在親密關係當中，什麼樣的互動會讓你覺得這段親密關係值得維持？而又為什麼會被對方所吸引呢？
3. 你如何維持你的愛情？在這段愛情中有遇到什麼困難嗎？你如何去調適？這些困難對你造成哪些影響？
4. 你的熱戀期維持了多久？是什麼因素讓你能夠維持在熱戀的狀態？

5. 談談你的愛情經驗，在愛情關係的結束之前，你有過什麼樣的經驗？在結束之後通常會有一些困頓的經驗，你是如何從困頓當中走出來的？
6. 可否與我們談談，當在愛情中與對方發生紛爭時，你跟他處理態度會是如何的呢？
7. 你覺得談戀愛對你所帶來的學習及成長有哪一些？
8. 請問你對於這次訪談還有哪些愛情相關經驗想與我們分享？

四、資料蒐集

藉由半結構式一對一的深度訪談方式，讓研究者可以在自然的情境下，獲得受訪者從過去到現在較完整的經驗歷程資訊（紐文英，2019）。訪談資料蒐集的過程，訪談的時間是2019年11月到12月，研究者先透過朋友認識聯繫，向受訪者說明研究目的與訪談進行的方式、訪談問題，並提供訪談大綱給受訪者。在半結構式訪談過程，每次訪談時間介於90到120分鐘，本階段的訪談目的，在於瞭解受訪者過去的親密關係經驗歷程，包含初始階段到維持，可能現在還在維持階段，或有分手的經驗。研究者與受訪者進行一對一的訪談，訪談過程掌握半結構式訪談的原則，依據受訪者的談話內容與訪談情形，彈性調整訪談大綱的提問順序，或是從受訪者其他的戀愛經驗追問更深入的訪談問題或連結相同或相異的特徵。研究者在徵詢受訪者同意後，所有的訪談過程皆以錄音方式記錄受訪者的談話內容，以蒐集完整的訪談資料。

五、資料分析

本研究在訪談資料蒐集完後，立即將訪談錄音內容謄寫成逐字稿，以持續比較法（constant comparative method）進行分析（Bogdan & Biklen, 1998）。即對質性資料保持開放的態度，從不斷檢視資料中發展出類別。分析步驟說明如下：（1）從閱讀與註解訪談逐字稿中逐漸發現話題，並將資料單位化：研究者找出「提及青少年過往親密關係經驗時，在不同發展階段的經驗」之話題段落，摘述大意成為意義單元，並加以命名及編碼。編碼原則為：以訪談者逐字稿先進行代碼概要，例如：1W19-59 代表受訪者 19 歲的女受訪者，於整理完的逐字稿第 59 個的發言回答，再進行摘述後意義單元分類；（2）檢視單位化的話題，抽取概念以形成次類別：方式為將每個意義單元排列好，來回比較後將相似概念者歸為一個次類別，並為該次類別命名，命名時考量己方與他方互動時所需具備的知識、技能、態度與人格特質，以及互動的關係型式；（3）連結各次類別，尋求更高一層的概念範

疇：方式為分析各個次類別之間的關聯性，再歸納整理出主類別，進而形成核心類別，如表二。

表二

主軸編碼架構之範例

類屬	次類屬	意義單元	代碼
分析青少年親密關係初始階段的发展內涵	選擇對象的條件	具體的表徵	共享相同的興趣 (1W19-59) 重視對方的外表 (1W19-3) 具吸引力的外表 (3M18-2)
		內心的感受	特別的思考方式 (1W19-1) 比較喜歡內心的 (1W19-59) 重視感覺與單純 (2M20-4) 包容自己的所有 (2M20-4) 單純的特質 (3M18-2) 被需要的感覺 (3M18-3) 比較為他人著想 (3M18-4) 沒有安全感的自己 (3M18-8)
		家庭的影響	相似的家庭背景影響 (1W19-39)

圖片來源：作者自行整理

六、研究倫理

APA (2020) 指出研究者宜秉持誠實的態度，盡量不隱瞞研究參與者的方法進行研究，因此，研究者在知情同意書上已經表明本研究的目的與訪談時間，並先徵求受訪者的同意，才進行錄音。但如果他們表示某些描述不是和錄音或呈現在論文中，研究者應該要尊重其想法而不呈現此段描述 (紐文英, 2019)。雖然錄音資料彙整為逐字稿後，研究者會負起保密責任，未來研究成果不會呈現受訪者的真實姓名，亦會盡力避免他人從研究發表辨識出受訪者 (例如以英文數字編號來代表)。錄音與逐字稿將妥善保存在電腦裡，且於本研究計畫執行結束後一年刪除銷毀，但在非預期情況下受訪者的身份或仍有可能受到揭露，例如可能因電腦資料的外洩造成在編碼受訪者的原始檔身分揭露，但當時已盡力將原始電子資料加密和將資料檔名去識別化，確保受訪者隱私保護與福祉。

此外，對於參與者因提及過往不愉快經驗的心理不適感，研究者除了充分告知與自願參與，研究者接受過質性訪談倫理訓練、諮商輔導晤談技巧，具備觀察參與者情緒變化的敏感度若受訪者表現出明顯的不適 (如情緒激動、語塞、沈默

過久），研究者將暫停訪談，詢問是否需要休息或調整話題。最後，若受訪者表示需要進一步的心理協助，研究者將提供心理支援管道，尋求專業心理資源協助。

七、研究嚴謹度

為提升本研究之嚴謹度，主要透過偕同分析者檢證，以及參與者的回饋方式以提升研究之嚴謹度（Merriam, 2002）。研究者邀請成人發展與質性研究專長學者1位、3位研究同儕，以及3位受訪對象協助反覆檢核，其中學者與研究同儕協助檢核資料分析之架構，以及確認研究結果之詮釋經驗，受訪者則是協助檢核訪談逐字稿，藉由不同對象協助檢核達到三角檢證。

肆、研究結果與討論

根據訪談資料分析，將青少年親密關係的經驗歷程歸納為三個發展階段，分別為初始階段、維持階段和結束階段。每個階段的經驗內涵分別介紹如下。

一、青少年親密關係初始階段的發展內涵

（一）選擇對象的條件：內外在評估條件

1. 具體的表徵：外貌與共同興趣

訪談對象對於戀愛對象的表徵，起先大都主要著重外表與興趣上，而在外表的選擇上是有些主觀成分的。也有受訪者則是認為對方長得讓自己很心動，卻沒有描述主要的外表特徵，例如喜歡對方的眼睛、皮膚、腿長等。而興趣的部分，則著重在雙方都喜歡上網玩遊戲為主。

「而且我們喜歡的東西也蠻像，因為他喜歡打電腦，你有看過一個女生喜歡打電腦可是我超喜歡打電腦的，就是有相同的興趣。(1W19-59)」

「我一開始喜歡那種鄰家大男孩類的，高高、皮膚白白、肉肉的、稍微有點肌肉這樣子。(1W19-3)」

「長得有點讓我心動。(3M18-2)」

2. 內心的感受

訪談對象在與戀愛對象的相處中，在內心的感受上，每位受訪者都有自己的價值觀，呈現多樣的內心感受，以下可以分成三種層面，分別是自己看待自己、自己看待對方、對方看待自己三種。

首先，主要是相處中自己對自己的看法，由以下的受訪者可以看出受訪者內心的感受包括了相處時會開心、做自己、喜歡單純的對象、與沒有安全感等。

「我是一個很重視感覺的，我覺得跟這個人在一起，我是會覺得很開心、很快樂，不用戴著面具，就是我可以很開心地做自己，他可以包容我所有的東西，他可以看到我毫無保留的樣子，所以我覺得這樣子是很棒的。(2M20-4)」

「我喜歡單純的女生，很單純的女生。(2M20-4)」

「在愛情裡面，我是比較偏一個沒有安全感的人。(3M18-8)」

第二，則是自己看待戀愛對象的看法，例如對象的獨特思考方式、特質、為別人著想的態度等等。

「因為他思考方式比較特別，跟其他男生講出來的話會比較特別，講直白一點就是比較機掰啦！(1W19-1)」

「但是他的特質喔，我覺得就是，可愛然後又傻傻的。(3M18-2)」

「就是有點呆萌、呆萌那種感覺，就是讓人會有一點想要去照顧他，這種的。(3M18-3)」

「他們都是會為別人著想的，我覺得這其實蠻重要。(3M18-4)」

最後，則是對方看待自己的感受，受訪者表示，當時在一起的原因，是因為對方欣賞自己的內心。

「當時就是比較喜歡內心的，就是當時他講說他當時不是看我外表而是喜歡我內心的。(1W19-59)」

3. 家庭的影響

家庭的影響主要在於家境的影響，雙方的家庭都是單親家庭，讓子女對於愛情的看法，是屬於比較想追求一個可以長時間相處的對象，也因為彼此的家境相像，比較能夠了解雙方的想法。

「我覺得可能是因為我們的家境比較像，所以我們都比較懂彼此的那種想法。(1W19-39)」

(二) 追求對象的動機：從被動到認識彼此

1. 追求對象的行為

每位訪談對象對於戀愛對象的選擇有不同的方式，有人是被對方的溫柔的關懷所吸引，有人是被對方不同於他人的特色所吸引的，也有人是因為長期的相處而喜歡上對方的。促成交往的契機也有不同，有人是受到對方的追求而開始交往的，也有人受到對方吸引而主動去追求的。

「他跟我想像中的男生不太一樣，因為他超喜歡可愛的東西的，他喜歡那種娃娃阿。(1W19-29)」

「對，因為我不太會去主動去追女生這種，我沒有這種經驗，然後我又覺得，我自己是比較喜歡跟男生相處，因為我覺得男生比較...比較直接一點。(2M20-9)」

「通常都是我先跟這個人在一起，然後我再慢慢地去喜歡別人。(2M20-9)」

「都是她來陪我，忘懷前一段的感情。(3M18-2)」

但是我，就是在其他地方偷偷的關心他以外，其他幾乎都是天天陪在她... (3M18-2)」

從受訪者進入親密關係初始階段的經驗可見，青少年意圖投入一段感情關係時，在主觀認知方面，可以分為外表與內心，在外表上，他們會比較在意共同的興趣與生理特徵，在內心上，比較注重感覺，像是自己看待自己、自己看待對方與對方看待自己三種感受。在環境方面，主要是個體的家庭環境背景，直接影響他們對於未來選擇對象的看法與價值觀。在行為方面，包含對方的特質或獨特性、長時間相處。

二、青少年親密關係維持階段的發展內涵

(一) 戀愛世界：相處模式與感受

1. 相處的生活習慣

生活上的相處帶給兩個人的體驗可能會有磨合與衝突，因為每個人生來的背景都不盡相同，在長年累月生活習慣會更顯得與眾不同，包含他們從在日常的衣服收納到毛巾擦拭衝突問題、嗜好的價值觀、生活空間的侷限。

「就是我比較有潔癖，可是我的潔癖很奇怪，你可以衣服亂放，什麼亂放沒關係，可是因為我臉的皮膚比較敏感，他用我的洗臉的毛巾在擦手擦乾，因為那時候他自尊心比較高，不想承認他的錯。(1W19-45)」

「因為生活習慣非常不一樣，會覺得說我身邊女生朋友太多，也會覺得我有些壞習慣不好，像是出去打麻將一個晚上，她就會覺得這樣很不好，然後喝酒也不好，然後常常半夜跑出去也不好，反正做什麼都不好，就是常常在吵架。(2M20-32)」

「這樣下來，我也覺得我的生活空間就只是僅限於在學校這段沒有視訊的，其他完全沒有我自己的自由時間，因為我時間都要陪她視訊。(3M18-15)」

然而，生活上的相處也不一定是全然的衝突，青少男可能會因為對方的一些小小動作，例如擁抱，而感受到溫暖。

「可能正當我一個不注意的時候，突然從後面偷抱你一下，或是偷拍你一下。就是一些小小的舉動，都會突然讓我覺得蠻溫暖的。(3M18-5)」

2. 熱戀期界定

兩人間在一起也會有同居的情形出現。而在受訪者在維持親密關係的過程中，有人認為沒有熱戀期界定的感受範圍，她認為兩人在一起如果感情變淡，就算是過了熱戀期。

「算是一起住吧。一起睡覺過夜，這樣子。(1W19-25)」

「我跟你講沒有什麼熱不熱戀的，就只是你對他的感情有沒有淡了，淡了就說什麼過了熱戀期了。(1W19-27)」

「我們就是彼此能替對方想，熱戀期沒有一個侷限… (3M18-10)」

3. 兩人在一起的感受

基於維持兩人間的情感交流關係，除了陪伴在身邊感受之外，受訪者還有提到兩個重要的元素，分別為信任感與安全感，並且能隨時為對方著想，同時涵容對方的優缺點，也珍惜這段自己當初選擇的感情。而有趣的是，在一起之後，青少男會在意女友是否會再公眾場合，承認自己的男友並向大家介紹，會讓他感受到溫暖。

「一定要信任他，一定要有安全感，不過當男性給你安全感足夠還一直索求，這樣就不行，因為如果他給你安全感了你還是說不夠那就是女生的問題。(1W19-65)」

「我們就是喜歡對方在身邊的那種感覺。(1W19-49)」

「在感情中會替對方著想。感情就是兩個人的事情，而不是單方面，所以其實只要彼此都為彼此著想。(3M18-4-12-24)」

「不管他是好是壞，都要去好好對待彼此；也要去好好的珍惜這段感情，畢竟是自己選擇的。(3M18-24)」

「他願意在一個大家都看得到的情況下，他願意就是，跟大家說：這個是我男朋友，我覺得其實這會會讓我蠻溫暖的。(3M18-5)」

(二) 戀愛衝突：解決衝突到心境調整

1. 衝突引發事件

青少男覺得如果對方沒有顧慮到自己的感受，就會做出一些讓他不喜歡的行為表現；青少女表示之前沒有意識到自己的負面情緒會影響到男友，經過溝通後才調整自己的情緒表達方式，例如先經過消化後再跟男友說或以討論的方式。

「可能像有時候她可能就不一不注意，不一不注意就是沒有顧慮到你的感受，反而做出一些就是讓你不太喜歡的事情。(3M18-6)」

「我覺得我之前也很喜歡跟我男朋友發洩情緒，他說帶來給他的是負面的情緒，妳覺得我很開心嗎？(1W19-49)」

「我現在會自己去消化完再去跟男朋友講。如果覺得很無助的話，可以跟他討論該怎麼辦，而不是把所有負面情緒都帶給他。(1W19-49)」

2. 吵架的認知感受

青少女會認為自己是屬於樂天派的性格，較不會去糾結而是記取教訓即可，且覺得雙方的吵架時必須要做好情緒管理，因為吵架並不是要比出誰的對錯，也認為情緒管理的重要性，必須要將對方當成是守護的對象；青少男則覺得會先請雙方都先休息後再進行理智溝通。

「因為我是那種比較樂天派的啊！所以我會馬上忘記，就會想說都已經解開，就沒有什麼，就是下次記得不要再犯這個錯就好。(1W19-15)」

「誰叫他要吵出個對錯，感情沒有人在吵對錯的。(1W19-17)」

「我們今天先去休息，可能因為大家彼此都累了，所以整個在口氣上面，或是理智方面，其實已經沒有辦法再顧慮太多。(3M18-13)」

「妳真的把他當成一個想要去守護的對象，你還是不要對她大呼小叫，就是情緒管理一定要做得很好。你生氣的話，可以說你在生氣，而不要把你的情緒都表現出來，情緒會影響到男生，想要打妳的那種衝動。(1W19-47)」

3. 吵架的因應方式

進入一段親密關係，並不一定會順遂到結束，過程中當然也會有許多的磨合，而親密關係中困難的種類又因人而異，錯綜複雜的因素交互作用，但是，在紛爭中如何去解決，是青少年必須要面對的重要課題。例如：有些青少年認為應該要直接溝通，去改變或包容對方，且認為冷戰是面子的問題，而青少男也認為理性的溝通是必要的，用一種角色互換的同理去說服對方。然而，青少男在紛爭後也會有安撫情緒的過程，爭吵與安撫的比例大概是 2：1。

「就是我們兩個都會把自己的話說很開，就是不爽在哪裡，我們就會去包容或改變。冷戰就是雙方都不想把自己的面子拉下來而已。(1W19-8-64)」

「比較理性的溝通去處理我們遇到的問題。(3M18-6)(3M18-7)」

「假如你是我的話你會怎麼想，採取一個角色互換。(3M18-9)」

「吵架的過程在互噴的當中會持續個一個小時，然後按撫她大概半個小時到一個小時。(2M20-34)」

4. 衝突的心境轉變

受訪者比較會先跟對方以比較情緒化的反應，但是雙方都表達情緒化反應後，就會覺得比較有傾瀉了。在心境轉變上，青少年認為為了彼此的不同進行改變、給男友面子就可以解決吵架這個問題了。

「就是我會先大聲然後換他大聲，然後他講完說不要那麼生氣後，我就會覺得好啦真的不應該這麼生氣。(1W19-63)」

「因為他的自尊心很高，不過就是出去時，你一定要給男生面子，不管是出去玩還是跟朋友見面，一定要給他面子。(1W19-62)」

「你只要改變一些他不喜歡的東西，然後他也只要改變一些我不喜歡的東西，這樣就可以不用吵架了阿，就為了對方改變。(1W19-9)」

(三) 家庭對自己的影響：父親反對意見影響到自己的想法

1. 父親的態度

家庭是影響青少年的重要來源之一，受訪者一開始交往，父親並沒有反對，然而進入維持階段後，和男友一起回家後，因為男友本身的性格是比較內斂的，在遇到陌生人還是會點頭，但是青少年的父親似乎比較傳統一點，因此，男友比較沒有看到長輩好聲問好的禮貌習慣，導致青少年父親的生氣情緒，同時也影響父女間的聯繫關係。

「然後我爸有一次就很生氣地打給我說，那是甚麼男朋友阿，野狗喔(台語)……我原先差不多一個月回去個一兩次，但是我爸講了那句話之後，我三個月才回去一次。(1W19-23)」

(四) 兩人間感情價值觀：想法不同與教養

訪談中青少年有提到懷孕的問題，自己覺得有害怕的情緒，但男友則是比較傾向直接養育孩子的態度。有青少年自己的價值觀強加在女友身上，因為他想女友保持原來純真的樣子，但女友想要成長，這時候就會產生雙方對於改變的想法上不同。此外，家庭的教養方式也會影響到子女對於下一代子女教養的價值觀，例如本身不喜歡原生家庭的教養方式而改變未來教育孩子的方式。

「反正當時我就很害怕，但時他當時就叫我，如果妳懷孕了，我們就一起養怎樣。(1W19-60)」

「因為我自己經歷過的社會是非常黑暗的，我不想讓他被這個社會污染，就是它改變了她，所以我覺得不管什麼事情就是我扛，然後你快快樂樂就好，等於是我會把我的價值觀加強在她身上，我希望你就這樣，你不要改變，就這樣就好，因為我很喜歡這樣的你，然後她會覺得說她想要自己成長，所以我很怕她成長的過程的時候會受傷，因為她其實有點…就有點呆呆的，然後常常被人家騙。(2M20-23)」

「就是因為我們家的那種，我們比較傳統，思想比較傳統，所以我們家以前常打起來什麼的，然後我就想說，我以後如果教小孩，千萬不能用打的，不然就像我一樣，我就是被打到。(1W19-40)」

(五) 生活與認知：相處方式與思考的轉變

1. 親密關係的穩定

有青少男認為隨著年齡的增長，對於親密關係的維持，比較不會那麼依賴對方，反而是彼此保有私人生活空間的平衡。在親密關係交往次數上，有 1 次到 5 次的經驗，對於談戀愛次數的影響在訪談中比較看不到清楚的成長影響，然而兩人間相處時間如果遇久，青少男表示可能會有一點情感上的動搖。

「不同的人就有不喜歡那個啊，就是有些女生想要在年輕的時候多交幾個，我就不喜歡啊。(1W19-36)」

「我以前算是真的有在一起的，差不多五個。(2M20-1)」

「因為我會覺得，年紀越來越大的時候會發現，其實不用那麼的，就是像以前一樣，做什麼都要一起，我覺得還是可以保有自己的個人空間、自己的生活。(2M20-18)」

「然後就是因為相處時間多，相處時間多，所以那個感情就會開始就是有一點在開始有。(3M18-2)」

在青少年進入維持階段，這時候就會有常出去分配管理的平衡，在朋友圈方面，青少男會把對方朋友融入自己的生活，彼此認識對方的交友圈，比較不會出現朋友與女友相處時間上的兩難。在金錢方面，青少男比較傾向和女友出去吃飯或約會是花自己賺的錢，因為是自己努力來的。

「因為我身邊朋友非常的多，然後還有女生的朋友也非常的多，然後那時候我去把它融入我的生活裡面，帶他去認識我的朋友阿，然後變成我們都是同群的，這樣我要出去甚麼的他都很放心，然後也不會說…我可以同時兼顧朋友可以同時兼顧他。(2M20-7)」

「就全部拿來當我們倆出去吃飯或出去玩，都會花我的錢沒關係，因為我覺得我打工的那些錢，就是我想要讓我們兩個一起用的，阿我不會用到爸媽給我的錢，因為我覺得那不是我自己賺來的東西，所以我覺得那感覺起來有差。(2M20-7)」

2. 思考問題的方式

兩人可能因為思考問題方式的不同，會有一些互補的作用，例如在三思而後行與猶豫不決的思考間互相提醒。青少女認知陪伴是感情維持的重要支柱，而不是為了虛榮感而存在的。而青少男認為在兩人間如果有出現一個小

問題時，就要開始解決了，因為他不喜歡變成大問題後就沒辦法解決而問題還是擺在那裡。

「因為有些時候他有時候可能考慮會太久就說我去定他一下，有些時候可能做什麼事情太衝了他就會叫我多想一下，我就這樣還蠻不錯的就是互補。(1W19-57)」

「他是陪伴你跟你在一起，不是為了你的虛榮感而存在的……剛交往的時候都會有，但是當你交往之後你就不會了，因為他真的很辛苦就是他當兵的時候。(1W19-51)」

「所以其實我不喜歡，因為可能一個小問題變成一個大問題之後，我們就因為這個問題而不歡而散。(3M18-13)」

從青少年親密關係維持階段歷程可得知，在主觀認知上，兩人戀愛的世界上最先碰觸到的議題常常是相處的生活模式、熱戀期界定、思考互補、思考問題方式、價值觀；在環境上，朋友圈交集和家庭的影響也是關係穩定重要因素；在行為上，衝突因應與溝通、分配時間問題；在感受上，陪伴、信任感與安全感、衝突心境上的轉變以及情緒管理。

三、青少年親密關係結束階段的發展內涵

(一) 分手歷程：從困境中學會成長與調適

1. 分手的原因

受訪者有提到到了後期會出現一些徵兆，並不一定是單一因素所造成的分手，可能是日積月累的結果。從時間軸來看，可能是多次的一再失望帶來的心寒。從差距來看，年齡是無法改變的，一開始有辦法在一起，但是相處久了才會發現一些無法單靠包容來維持的因素。從出軌來看，因為對方喜歡的人不只有一位，讓人難免覺得不專情而讓人戴綠帽。從自尊方面來看，青少男比較有高自尊，在公眾場合很在意面子問題。在距離方面，因為遠距離的感情漸淡，而且生活的重疊部分越來越少，上了不同高中，間接導致感情上的變質，日常交談也失去了溫度。

「而且常有人會把沒安全感當作理由去分手。(1W19-65)」

「我覺得分手這種事遇到再講，有這種心態的女生都很快就分手了。(1W19-61)」

「他跑去約炮，然後我覺得我超綠，然後就分手了。(2M20-1)」

「可是因為大學之後我在屏東他在台北，所以是遠距離。(2M20-1)」

「其實年齡有差距。(3M18-2)」

「但是後半個月已經開始，她覺得有些不行，因為畢竟他的活動真的太多了，她沒辦法在顧慮我這個高中生。(3M18-2)」

「因為他有一個放不下的人。(3M18-2)」

「但是有時候，就是到了，可能是快結束的，前一個禮拜或是前幾天開始了，妳感受到，可能對方對傳給你一些訊息，變得有點愛理不理，甚至一整天下來，就是完全都沒有找你這樣。(3M18-14)」

「他的心可能已經不再你身上，導致她傳的訊息，開始沒有了溫度，就是沒有，已經感受不到他還喜歡著你的那種感覺。前半年都很好，但是，到了接下來之後我們不同高中。接下來，就開始有點變質了。(3M18-15)」

「但是我不是不給他改過的機會，我是已經給他滿多次，我也有自己在檢討，但是我也給他很多次了，去改過的機會，但其實這種事情還是一再一再的發生，其實就是讓我已經感到有點心寒，所以我最後才會逼不得已提出分手。(3M18-15)」

2. 分手的調適

受訪者 3M18 歷經分手的調適方式有著各種面向，包含從事自己的舒壓行為，像是借酒澆愁、抽菸、看海、飆車、合法成癮物質麻醉自己，也有祝福前女友的釋懷，將對方重新視為朋友的關係重建，最後，透過外在的力量朋友支持也是幫助，然而，其認為最重要的莫過於自己內心的復原力。

「我會在一個人的時間，我會很低潮。就是我等於是可能在某天夜深人靜的時候，我會一個人在馬路邊或者是在家裡面就喝著酒，然後抽著菸，然後去想、去記憶，等於思考自己的事情。(2M20-10)」

「我以前在花蓮的時候，我會去看海，還會去飆車。(2M20-13)」

「我還是希望她可以過得很快樂。(2M20-47)」

「就是想辦法用合法的東西來麻醉自己(笑)。(3M18-17)」

「但是到最後真正走出低潮期，反而是你試著不再去想他那麼多，試著再從朋友開始，慢慢當回好朋友，我覺得這其實是一個很大幫助。(3M18-17)」

「所以你說外在的力量，我是覺得是有，但是說真的，自己內在的還是最大的因素之一。(3M18-18)」

3. 分手的影響

受訪者在親密關係過程中的反思，可以分為對於親密關係的態度、結束階段後生活圈、學習的成長省思三個部分，親密關係的態度包含分手對於談戀愛的不信任與看清楚人心，例如：一開始可能會採取漸進式付出，並學會如何觀察一個女生與自己的適配度。

「然後我會變得不太敢付出全部的東西，現在的我來講，我會怕，我現在不太相信愛情這種東西。(2M20-8)」

「他會讓你看清什麼樣的女生，你可以去接觸，什麼樣的女生你盡量不要去接觸，那其實這是好的。(3M18-21)」

結束階段後生活圈包含分手後的朋友圈交集，在關係結束後還是會接觸到彼此共朋友，不會因為雙方的分手而影響到其他關係的聯繫、分手前的事件會影響低潮期時長，受訪者可能會有一段調適或適應的時期。

「基本上兩個不同的人一定有兩個彼此不同的生活圈，那我跟她認識了，所以等於我會認識她背後的生活圈，所以變成是她的很多朋友我都會認識。有一些是分手之後還是一樣是朋友。(2M20-51)」

「這段感情今天發生一些事情，或是正當感情結束的前幾段，前幾天的相處下來，會影響你的低潮期。(3M18-17)」

學習的成長省思則是希望成為下一段感情的養分、避免重蹈覆轍，受訪者也表示過去經營的感情也非全然無收穫，而是學習經驗到不同問題，之後可以有更好的解決方式，營造下一段更好的親密關係。

「其實他會讓你更知道如何去好好維持一段感情，然後你要怎麼在感情中好好的為對方付出。然後也大概會知道一些做人處事的道理。(3M18-19)」

「光可能這段感情結束，你知道你自己錯了哪些，當你到了下一段之後，也會知道說，下一次再去碰到，該如何解決，是一個更好的方法去解決。那其實，反而是對你(之後)那段感情是有特別的加溫的一個方法。(3M18-21)」

「你更知道如何在下一段感情避免再重蹈覆轍犯了一樣的問題，那我覺得這就算是一個好的問題。(3M18-20)」

綜上述，受訪者在主觀認知上，青少年的親密關係結束都會有一些預先的徵兆發生，而不是單一事件所導致的結果，青少年會因為對方的一些行為而讓自己的認知有所調整；在環境上，生活交集的重疊不高而間接導致感情淡薄；在行為上，此時期會有著各種面向的調適方式；在感受上，必定會有難過的情緒，但是透過紓解壓力的方式或祝福對方可以讓自己走出那一道心牆。在反思上，分為對於親密關係的態度、結束階段後生活圈、學習的成長省思三個部分。

二、討論

(一) 戀愛萌芽的契機：認知、環境與行為

本研究的目的是探究青少年親密關係各階段的發展內涵，過去研究多聚焦單一主題，DeVito 關係階段強調關係發展的客觀歷程，但青少年在戀愛中的情緒體驗、衝突處理、心理調適等可能較為波動。本研究發現青少年親密關係的經驗歷程中，從一開始對於雙方的人際吸引開始到維持戀情階段，甚至有受訪者是歷經好幾段親密關係而學習到一些成長，如自己調適歷程或成長反思。當青少年意圖投入一段感情關係時，在主觀認知面，可分為外表與內心，在外表會比較在意共同的興趣與生理特徵，在內心比較注重感覺，像是自己看待自己、自己看待對方與對方看待自己三種感受，此呼應陳月靜（2001）被異性所吸引的外表或相似性（對方與自己在某些方面是相像的，如興趣、態度、外表等）。在環境方面，主要是個體的家庭環境背景，直接影響他們對於未來選擇對象的看法與價值觀。在行為方面，包含對方的特質或獨特性、長時間相處。因此，受訪者先前經驗與他們一開始的接觸相處過程是轉換到維持階段的基礎。

(二) 承諾親密關係的維持階段：認知、環境、行為與感受

當青少年進入關係維持的階段後，從 Sternberg (1986) 的愛情三角理論來看，青少年大部分的親密關係幾乎不是非愛慕關係 (non love)，所以青少年們在一起發展親密關係的時候，不外乎會有三角元素之一，有些是親密的喜歡式愛情 (liking)，比較專注於現在的甜蜜和享受過程，而不注重承諾與激情；然而，迷戀式愛情 (infatuated love) 的激情，在這幾位青少年較少看到性關係的想法。由此可知，青少年較在意彼此間快樂而甜蜜的親密關係過程，並且透過不斷的溝通與磨合期間，在維持階段可以穩定和諧地相處下去，然而，在性關係或性知識的部

分，在本研究結果比較少看到此類的訊息，但對於這方面的青少年親密關係，亦是至關重要的教育議題，應加強情感教育、親密關係教育和性教育從而幫助其正確認識、穩步進入和妥善處理戀愛關係（駱為祥等人，2022；駱為祥、趙孟珂，2023）。青年性發育的早熟，駱為祥和趙孟珂（2023）指出對於如何處理複雜的浪漫情懷和戀愛關係，青少年顯然缺乏足夠的人際與社會心理技能。生活上的相處帶給兩個人的體驗可能會有磨合與衝突，包含他們從在日常的衣服收納到毛巾擦拭衝突問題、嗜好的價值觀、視訊生活空間的侷限。而在生活空間的侷限，我們每個人都同時具有兩種不同的需求，一種是期待和別人接近、親密的「參與感」，另一種是要擁有自我空間的「獨立感」（鄭佩芬，2014），而導致男受訪者會有兩種矛盾的感受。另外，本研究發現有人認為沒熱戀期界定的感受指標在於感情變淡，就算是過了熱戀期。

過去研究提到親密關係中的對方若無太多感情經驗，甚至是初戀，可能也會因為無處理感情問題的策略，導致這段戀情的結束（駱為祥等人，2022）。由此可知，經驗是雙方持續經營關係的要素。在青少年處於親密關係中，愛情與浪漫是他們的共同興趣，並且幫助他們練習處理與人相處的關係（翟宗悌、鄔佩麗，2007）。朋友圈交集和家庭的影響也是關係穩定重要因素，然而處理與家庭可能會有正負向處理方式，也是必須要學習人際關係的課題；受訪者在這階段的維持關係，包含在行為上，當遇到衝突時會去因應與溝通，也會有安撫的行為表現與給對方面子。

（三）結束親密關係的調適反思：認知、環境、感受、行為與反思

在分手的歷程上，結束一段戀愛關係卻可能造成極大的壓力（Kuo & Chen, 2016）、自我概念的衝擊、自尊與自我價值感的挫敗、認同的失落、自我存在的價值感及與自我相處的能力等（羅子琦、賴念華，2010）、也會花更多時間獨處（呂坤政，2007）、也可能嘗試以藥物或酒精自我治療（洪光遠譯，2018）。本研究結果顯示受訪者在感受上，必定會有難過的情緒，但是透過紓解壓力的方式（借酒澆愁、抽菸、看海、飆車、合法成癮物質麻醉自己）。而受訪者也會藉由祝福對方可以讓自己走出那一道心牆，選擇寬恕與接納自己的感受（Cloke, 1993；Kuo & Chen, 2016）；受訪者在主觀認知上，青少年的親密關係結束都會有一些預先的徵兆發生，如從關係衝突到知覺關係可能結束，自我的不安全感與糾結（修慧蘭、孫頌賢 2003）。

在一定程度上青少年的自我價值感來自於伴侶的讚許，分手有可能會使他們對自我價值產生懷疑或否定，產生挫敗感（駱為祥等人，2022）。分手雖是一個當下的結果，也需要一段關係失落的適應期（趙君，2014），將情感從一段關係中抽

離需要相當的時間和努力。在反思上，受訪者對於親密關係學習的成長省思，包含希望成為下一段感情的養分、避免重蹈覆轍。因此，若能在一段感情學會好好分手和透過行動策略重新建構自我及產生反思行動、將自己投入生活中，變成是一種學習成長的紀錄而不再是一段痛苦的過往經驗。此外，有受訪者提到分手後的拉扯，進一步思考親密關係的結束階段，DeVito 的修復階段，數位世代下青少年是否較少會嘗試修復，而直接進入結束階段？是否會透過社交媒體追蹤前任？或是直接封鎖、刪除好友幽靈化（Ghosting）現象（LeFebvre, 2017）。

圖一

青少年親密關係經驗之歷程



圖片來源：作者自行整理

伍、結論與建議

一、結論

（一）青少年親密關係初始階段的發展內涵：多方認識彼此的面向

青少年進入親密關係的初期會先透過主觀認知方面，可以分為外表與內心，在外表上，他們會比較在意共同的興趣與生理特徵，在內心上，比較注重感覺，藉此以評估對方是否可以更進一步成為交往的對象，而在環境方面，個體的家庭環境背景也會直接影響他們對於未來選擇對象的看法與價值觀。在追求對象的動機與行為，有受訪者會從被動到長時間相處而認識彼此，或有人是被對方的溫柔的關懷所吸引、被對方不同於他人的特色所吸引的。

(二) 青少年親密關係維持階段的發展內涵：從戀愛世界相處模式、感受、價值觀與戀愛衝突

經過長一點相處時間而進入維持階段的青少年，開始進入一個共同新生活模式，兩人戀愛的世界最先碰觸到的議題常常是相處的生活模式、熱戀期界定、思考互補、思考問題方式、價值觀；在環境上，因為認識對方的朋友圈而有了交集和家庭的影響也是關係穩定重要因素，有受訪者的父親似乎比較傳統一點，而男友比較沒有看到長輩問好的習慣，導致受訪者父親的生氣情緒，同時也影響父女關係；在行為上，衝突因應與溝通、分配時間問題；在感受上，陪伴、信任感與安全感、衝突心境上的轉變以及情緒管理，像是學習管理自己的負向情緒傾瀉，會經過消化後才進行溝通，以避免影響到對方的情緒。

(三) 青少年結束關係維持階段的發展內涵：從困境中學會成長與調適

受訪者在進入感情後階段的時候，可能會有一需長期累積的爭執因素或徵兆產生。從時間軸來看，有受訪者因為可能是多次的一再失望帶來的心寒。從出軌來看，因為對方喜歡的人不只有一位，讓受訪者戴綠帽而放棄這段感情。從自尊方面來看，青少男比較有高自尊，在公眾場合很在意面子問題。在距離方面，因為遠距離的感情漸淡，而且生活的重疊部分越來越少，上了不同高中，間接導致感情上的變質，日常交談也失去了溫度。分手歷程從事件發生、心境調整到學會成長這三個歷程，其中在調適分手感受上，必定會有難過的情緒，但受訪者透過自己的紓解壓力的方式、親友支持、或祝福對方可以幫助自己走出感情困境，但有受訪者表示自身復原力還是最重要的因素。在反思上，對於親密關係的態度分為負向和正向態度，分別為談戀愛的不信任與看清楚人心，而學習的成長省思包含希望成為下一段感情的養分、避免重蹈覆轍。由此可知，一段感情可能帶給人絕望，但如果能改變自身的想法且學習成長，對於下一次的感情不只是增加愛情廣度，也能增加受訪者對於親密關係經驗的豐富深度體驗。

二、建議

(一) 對輔導教師的建議

親密關係建立與處理是青少年在校園中常常會觸碰到的議題，從本研究可以得知，青少年在不同親密關係有著不同的發展內涵，若在接觸個案時，可以先針對個案的親密關係發展階段進行評估，個案概念化可以以主述問題為基礎，接著可以探問個案的處理衝突因應方式，還可以收集有關其家庭教養與父母對於談戀愛的態度，同時也可以與個案一起討論如何與人相處的技巧與在親密關係中澄清價值觀的不同。

(二) 對未來研究的建議

因為受限於訪問時間和對象的樣本，倘若可以將訪問對象分成國中、高中以及大學三個階段的青少年，可比較其不同人生發展階段的親密關係差異。此外，因為在資料分析過程中，會比較找不到共同的意義單元，只能獨立成一段，若訪談對象的樣本數增加為 5 人以上，可能會看到比較多受訪者異同的觀點。

陸、參考文獻

- Dolgin, K. C. (2018)。青少年心理學：發展、關係與文化 (The adolescent : development, relationships, and culture, 13th ed.)(洪光遠, 譯)。學富文化。(原著出版於 2010 年)
- 余沛玲、林燕卿 (2005)。性經驗與大學生親密關係相關之研究—以某科技大學為例。臺灣性學學刊, 11 (2), 41-59。https://doi.org/10.6784/FJS.200509.0041
- 【Yu, P. L., & Lin, Y. C. (2005). A study of the relationship between the students' first sexual experience and their intimate relationship - A survey on the students in a university of technology. *Formosan Journal of Sexology*, 11(2), 41-59. https://doi.org/10.6784/FJS.200509.0041】
- 呂坤政 (2007)。逝去的愛情—分手失落與悲傷。諮商與輔導, 262, 56-60。https://doi.org/10.29837/CG.200710.0022
- 【Lu, K. C. (2007). The lost love: grief and bereavement from breakup. *Counselling and Guidance*, 262, 56-60.】

沈瓊桃、趙雨龍、高建秀 (2019)。兩岸三地青少年約會暴力盛行率及其與憂鬱情緒關係之探討。《台灣公共衛生雜誌》，**38** (3)，280-288。

[https://doi.org/10.6288/TJPH.201906_38\(3\).108011](https://doi.org/10.6288/TJPH.201906_38(3).108011)

【Shen, C. T., Chiu, Y. L., & Gao, J. X. (2019). The prevalence rate and depression underlying adolescent dating violence among Taiwan, Hong Kong, and Shanghai. *Taiwan Journal of Public Health*, 38(3), 280-288.

[https://doi.org/10.6288/TJPH.201906_38\(3\).108011](https://doi.org/10.6288/TJPH.201906_38(3).108011)】

修慧蘭、孫頌賢 (2003)。大學生愛情關係分手歷程之研究。《中華心理衛生學刊》，**15** (4)，71-92。

【Hsiu, H. L., & Sun, S. H. (2003). The research of the process of breakup in college romantic relationship. *Formosa Journal of Mental Health*, 15(4), 71-92.】

紐文英 (2019)。《質性研究方法與論文寫作》。臺北：雙葉。

【Niew, W. Y. (2019). *Qualitative research methods and thesis writing*. Taipei: Yeh Yeh Book Gallery.】

高旭繁、黃子琳 (2013)。不同依附風格者分手後因應方式之差異：以復原力為調節變項。《玄奘社會科學學報》，**11**，37-72。

【Kao, S. F., & Huang, T. Z. (2013). The relationship between attachment style and coping strategies after breaking: resilience as a moderator. *Hsuan Chuang Journal of Social Sciences*, 11, 37-72.】

張艾潔、施俊名 (2022)。青少年約會暴力防治教育之文獻探討。《人文社會電子學報》，**18** (1)，72-88。

【Chang, A. C., & Shih, C. M. (2022). The literature review of adolescent dating violence prevention programs. *Shu-Te Online Studies of Humanities and Social Sciences*, 18(1), 72-88.】

張美惠 (2013)。探討青少年外表吸引力與兩性親密關係。《家庭教育雙月刊》，**41**，42-52。

【Chang, M. H. (2013). Exploring the relationship between adolescent physical attractiveness and intimate cross-gender relationships. *Journal of Family Education Bimonthly*, 41, 42-52】

陳月靜 (2001)。大學生愛情關係分手的研究。《通識教育年刊》，**3**，29-42。

<https://doi.org/10.7107/JGE.200110.0029>

- 【Chen, Y. C. (2001). A study of breakups in college student love relationships. *Annual Journal of General Education*, 3, 29-42. <https://doi.org/10.7107/JGE.200110.0029>】
- 陳威宏 (2012)。窺探青少年的戀愛世界。《國教新知》，59 (1)，99-102。
[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201203_59\(1\).0011](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201203_59(1).0011)
- 【Chen, W. H. (2012). Peeking into the adolescent love world. *The Elementary Education Journal*, 59(1), 99-102.
[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201203_59\(1\).0011](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201203_59(1).0011)】
- 黃冠豪 (2013)。不同類型性侵害加害人之依附關係型態研究：以台灣之社區處遇個案為樣本。《亞洲家庭暴力與性侵害期刊》，9 (1)，67-93。
- 【Huang, K. H. (2013). The study for the difference of attachment styles among sex offenders: A sample from the community treatment program in Taiwan. *Asian Journal of Domestic Violence and Sexual Offense*, 9(1), 67-93.】
- 黃苡瑄 (2018)。情緒教育－以依附理論探究青少年親密關係中之困擾。《臺灣教育評論月刊》，7 (7)，63-67。
- 【Huang, Y. H. (2018). Emotion education: A study of adolescent intimate relationship distress using attachment Theory. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(7), 63-67.】
- 黃毓萍 (2012)。在愛情畫下句點後－談分手調適。《諮商與輔導》，324，41-44。
<https://doi.org/10.29837/CG.201212.0013>
- 【Huang, Y. P. (2012). After the end of love: discussing adjustment after breakup. *Counseling and Guidance*, 324, 41-44. <https://doi.org/10.29837/CG.201212.0013>】
- 瑪達拉·達努巴克 (2011)。正視青少年親密關係的需求－協助孩子在關係中自我成長。《性別平等教育季刊》，55，13-18。
<https://doi.org/10.6486/GEEQ.201107.0032>
- 【Danubak, Madalaq. (2011). Facing the needs of adolescent intimate relationships: Helping children grow in relationships. *Gender Equity Education Quarterly*, 55, 13-18. <https://doi.org/10.6486/GEEQ.201107.0032>】
- 翟宗悌、鄔佩麗 (2007)。在團體中探索青少年的親密世界。《中華輔導學報》，22，119-155。
<https://doi.org/10.7082/CARGC.200709.0119>
- 【Jhai, Z. T., & Wu, P. L. (2007). Exploring the intimate world of adolescents in group counseling. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 22, 119-155.
<https://doi.org/10.7082/CARGC.200709.0119>】

臺北市衛生局 (2007/2013)。青少年談戀愛，近半家長不知情。台北市政府衛生局新聞稿。取自：

<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20140407003825-260508?chdtv>

【Taipei City Health Bureau. (2007/2013). Half of the parents are unaware that their adolescents are in love. Taipei City Government Health Bureau. Retrieved from <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20140407003825-260508?chdtv>】

趙君 (2014)。關係中的危機—分手事件之處遇。《諮商與輔導》，337，44-47。

【Zhao, J. (2014). Crisis in relationships: Intervention strategies for breakups. *Counseling and Guidance*, 337, 44-47.】

劉玉玲 (2016)。青少年發展與輔導：認知、情意與關懷。臺北：高等教育。

【Liu, Y. L. (2016). *Adolescent development and counseling: Cognition, affection, and care*. Higher Education.】

蔡函銜、陳國彥、黎進三 (2012)。都會區青少年愛情觀、愛情關係與分手經驗之相關研究。《人文社會電子學報》，8 (2)，14-28。

<https://doi.org/10.30134/STOSHSS.201209.0002>

【Tsai, H. Y., Chen, K. Y., & Li, C. S. (2012). A study on teenagers' view of love, love relationship and break up experience in metropolitan area. *Shu-Te Online Studies of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 14-28.】

鄭佩芬 (2014)。《人際關係與溝通技巧 (第二版)》。臺北：揚智文化。

【Zheng, P. F. (2014). *Interpersonal relationships and communication skills (2nd ed.)*. Taipei: Yang-Chih Book.】

駱為祥、趙孟珂 (2023)。中國青少年戀愛：社會環境的影響。《教育心理學報》，54 (4)，997-1020。 [https://doi.org/10.6251/BEP.202306_54\(4\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202306_54(4).0010)

【Luo, W. X., & Zhao, M. K. (2023). Adolescent romantic involvement in China: The role of social context. *Bulletin of Educational Psychology*, 54(4), 997-1020. [https://doi.org/10.6251/BEP.202306_54\(4\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202306_54(4).0010)】

駱為祥、趙孟珂、靳永愛 (2022)。談戀愛對青少年認知能力與非認知能力的影響：來自中國教育追蹤調查的證據。《教育心理學報》，54 (1)，179-204。

[https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0008)

【Luo, W. X., Zhao, M. K., & Jin, Y. G. (2022). Effects of romantic involvement on adolescents' cognitive and noncognitive skills: Evidence from china education

- panel survey. *Bulletin of Educational Psychology*, 54(1), 179-204.
[https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0008)】
- 羅子琦、賴念華 (2010)。大學生走出愛情分手困頓經驗之心理歷程研究。 *家庭教育與諮商學刊*，9，1-32。 <https://doi.org/10.6472/JFEC.201012.0001>
- 【Lo, T. C., & Lai, N. H. (2010). The mental process of suffering experience from breaking-ups of college students. *Journal of Family Education and Counseling*, 9, 1-32. <https://doi.org/10.6472/JFEC.201012.0001>】
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: Author.
- Barr, A. B., Sutton, T. E., Simons, L. G., & Wickrama, K. A. S. (2016). Romantic relationship transitions and changes in health among rural, white young adults. *Journal of Family Psychology*, 30(7), 832-842.
<https://doi.org/10.1037/fam0000207>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bosson, J. K., & Vandello, J. A. (2013). Manhood, womanhood, and the importance of context: A reply to commentaries. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(2), 125-128. <https://doi.org/10.1037/a0032437>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Brown, N., & Amatea, E. S. (2000). *Love and intimate relationships: Journey of the heart*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Cloke, K. (1993). Revenge, forgiveness, and the magic of mediation. *Mediation Quarterly*, 11(1), 67-78. <https://doi.org/10.1002/crq.3900110108>
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). *Adolescent development in interpersonal context*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.

- Debnam, K. J., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2016). Examining the contemporaneous occurrence of bullying and teen dating violence victimization. *School Psychology, 31*(1), 76-90. <https://doi.org/10.1037/spq0000124>
- DeVito, J. A. (1994). *The interpersonal communication book*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Dworkin, E. R., Brill, C. D., & Ullman, S. E. (2019). Social reactions to disclosure of interpersonal violence and psychopathology: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 72*, Article 101750. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101750>
- Field, T., Diego, M., Pelaez, M., Deeds, O., & Delgado, J. (2013). Negative emotions and behaviors are markers of breakup distress. *College Student Journal, 47*(3), 516-523.
- Fosco, G. M., Van Ryzin, M. J., Xia, M., & Feinberg, M. E. (2016). Trajectories of adolescent hostile-aggressive behavior and family climate: Longitudinal implications for young adult romantic relationship competence. *Developmental Psychology, 52*(7), 1139-1150. <https://doi.org/10.1037/dev0000135>
- Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2006). Gender and the meanings of adolescent romantic relationships: A focus on boys. *American Sociological Review, 71*(2), 260-287. <https://doi.org/10.1177/000312240607100205>
- Kuo, S. Y., & Chen, S. H. (2016). Forgiveness as a mediator of breakup appraisal and post-traumatic stress-like symptoms among young adults. *Formosa Journal of Mental Health, 29*(3), 289-314. [https://doi.org/10.30074/FJMH.201609_29\(3\).0003](https://doi.org/10.30074/FJMH.201609_29(3).0003)
- LeFebvre, L. E. (2017). Phantom lovers: Ghosting as a relationship dissolution strategy in the technological age. In Punyanunt-Carter, N., Wrench, J. S. (Eds.), *The Impact of Social Media in Modern Romantic Relationships*. (pp. 219-236), Rowman & Littlefield.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 18-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Rauer, A. J., Pettit, G. S., Lansford, J. E., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2013). Romantic relationship patterns in young adulthood and their developmental antecedents. *Developmental Psychology, 49*(11), 2159-2171. <https://doi.org/10.1037/a0031845>
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119-135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Taylor, B. G., & Mumford, E. A. (2014). A national descriptive portrait of adolescent relationship abuse: Results from the national survey on teen relationships and intimate violence. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(6), 963-988. <https://doi.org/10.1177/0886260514564070>
- Tolman, D. L. (2002). *Dilemmas of desire: Teenage girls talk about sexuality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whisman, M. A., Johnson, D. P., Li, A., & Robustelli, B. L. (2014). Intimate relationship involvement, intimate relationship quality, and psychiatric disorders in adolescents. *Journal of Family Psychology, 28*(6), 908-914. <https://doi.org/10.1037/fam0000026>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>

從制度設計到政策實踐： 臺灣與新加坡幼兒教育政策的比較分析

高沛瑀

國立臺南大學教育系博士班

摘要

本研究透過制度設計與政策實踐視角，比較分析臺灣與新加坡幼兒教育政策。研究發現，兩國皆重視幼兒全人發展，然新加坡採中央集權與標準化治理，展現高度整合的政策架構與專業發展支持；臺灣在課程與師資制度上展現相對彈性，地方政府與園所具有一定實施自主性，但在師資培訓、課程實踐與治理整合上仍存落差。此外，新加坡透過專業分級制度與《嬰幼兒培育發展框架》（EYDF）建構具體可行的教學與培訓體系，對臺灣具高度參考價值。研究據此提出三項建議：一、強化教保人員的專業分級與進修誘因；二、推動 0-6 歲學前教育治理體系整合；三、強化 0-2 歲嬰幼兒課程指引的實務支撐。期望能縮減政策與實務間的落差，提升學前教育整體品質。

關鍵詞：幼兒教育政策、幼兒園、新加坡

From Institutional Design to Policy Practice: A Comparative Analysis of Early Childhood Education Policies in Taiwan and Singapore

Pei-Yu Kao

Ph.D. Department of Education, National University of Tainan

Abstract

This study adopts a comparative perspective of system design and policy implementation to analyze early childhood education (ECE) policies in Taiwan and Singapore. Findings reveal that both countries emphasize holistic child development. However, Singapore adopts a centralized and standardized governance model, demonstrating a highly integrated policy structure and robust professional development support. In contrast, Taiwan shows relative flexibility in its curriculum and teacher training systems, allowing a certain degree of autonomy for local governments and preschools. Nevertheless, gaps remain in teacher training, curriculum implementation, and governance integration. Moreover, Singapore's structured professional grading system and the Early Years Development Framework (EYDF) provide concrete and practical teaching and training guidelines, which offer valuable references for Taiwan. Based on the analysis, this study proposes three policy recommendations: (1) strengthen the professional grading system and incentives for continuing education among early childhood educators; (2) promote the integration of the ECE governance system for children aged 0–6; and (3) enhance the linkage between the 0–2 curriculum guidelines and practical implementation. These recommendations aim to bridge the gap between policy and practice, thereby improving the overall quality of early childhood education.

Keywords: early childhood education policy, kindergarten, Singapore

壹、前言

高品質的幼兒教育能為兒童奠定通往高等教育及未來職涯發展的堅實基礎（Wechsler, Melnick, Maier, & Bishop, 2016），投資幼兒教育及照顧具有長期的利益，早期的學習環境提供幼兒適當的發展、刺激及語言豐富的环境，且社交活動可彌補社經背景不佳幼兒落後或潛能未發揮的風險（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019）。OECD 大部分會員國家相信兒童早期的教育對個人和社會的重要性（OECD, 2020a）。近年來新加坡政府不斷提高幼兒教育與保育（Early Childhood Education and Care, ECEC）政策，雖然力度加大，取得一些成就，但政策和實踐之間仍存在著差異（Wu & Perisamy, 2021）。

在臺灣與新加坡幼兒教育都不是國民教育。然而，依據臺灣行政院 2023 年統計五歲入幼兒園比例為 95%（行政院，2023），另外，新加坡教育部統計顯示，兒童在入小學前 99%至少會參加一年的學前教育（PSE）（Wong, 2012）。新加坡總理李顯龍於 2017 年國慶致詞時暨表示：「我們最重要的目標，是為不同家庭背景的孩子提供學前教育，特別關注經濟條件較差的孩子，確保他們在人生起跑點上不落後」（林心惠，2018）。此言凸顯了新加坡政府對幼兒教育公平性的重視。新加坡與臺灣同屬華人文化圈，兩國在教育政策發展上各具特色，值得深入比較與借鑑。因此，本研究將以新加坡為比較對象，探討其幼兒教育政策與臺灣的異同，並從中汲取對臺灣學前教育發展的啟示。

然而，制度上的積極設計與實際現場的執行之間，往往存在落差。臺灣雖於 2012 年實施《幼兒教育及照顧法》，由教育部主管 2 至 6 歲幼兒教育，0 至 2 歲由衛福部負責托育業務，試圖透過法制化推動幼托整合，強化教保一致性與專業性。但制度變革後仍面臨城鄉落差、師資流動率高及教保品質不一等問題。新加坡則於 2013 年設立「幼兒培育署」Early Childhood Development Agency [ECDA]，統整原由教育部與社會及家庭部各自負責的學前系統，推動更集中化的管理機制，然而也遭遇如私有化程度高、教育資源分配不均等結構性挑戰（Ang, Lipponen, & Yin, 2021）。

研究指出，家庭的社經背景與家長教育程度對幼兒是否能公平參與 Early Childhood Education and Care [ECEC] 資源具有關鍵影響（OECD, 2018）。葉怡伶（2020）亦認為，家長的選擇與經濟能力在無形中影響幼兒接受教保服務的機會與品質。換言之，制度再完善，若缺乏對教育現場的理解與配套，就可能出現理想與實踐之間的落差。因此，本研究以臺灣與新加坡為比較對象，試圖透過制

度設計與政策實踐兩個層面，探討兩國在幼兒教育發展上所呈現的異同。首先，兩國皆屬華人文化背景的東亞社會，擁有相近的文化價值與家庭結構，但其教育政策的發展路徑、制度設計與治理模式卻展現出各自獨特的政策邏輯與歷史脈絡。其次，兩國皆採「幼兒園+托育機構」並行的雙軌制度，然而在政策推動的進程與執行層次上，卻面臨不同的挑戰與回應模式。在幼兒教育體系中，政策的制度設計不僅規範服務供應與品質保證機制，更深刻地影響教師專業養成與課程實施方向。臺灣與新加坡在推動幼兒教育公共化與高品質化的過程中，均將「師資專業」視為政策落實的核心條件。政策理念若要在教育現場具體實踐，必須透過師資培育制度與課程設計得以轉化與內化。因此，本文不僅比較兩國幼兒教育制度設計與政策實踐的脈絡，也關注政策如何形塑教師專業養成與課程發展的取向，藉以揭示制度層面的政策理念與現場實踐之間的連動關係。

為回應教育政策研究中不僅著重制度形式與政策結果，更需探討制度形成背景、價值理念衝突與政策實施落差的研究趨勢，本研究將進一步關注臺灣與新加坡幼兒教育政策背後的制度邏輯與治理理念，分析其形成脈絡與文化背景如何影響政策選擇，並檢視在不同治理機制下政策實踐所遭遇的挑戰與因應策略。透過此一分析架構，期能深化對兩國制度異同的理解，而不僅止於表層現況的描述。

本研究旨在運用 Bereday (1964) 提出的四階段比較模式——描述、解釋、並列與比較——分析臺灣與新加坡在幼兒教育制度設計與政策實踐上的異同。研究特別聚焦於兩國在師資培育與課程政策層面的制度安排與實踐差異，藉此釐清制度理念與實務落差的成因，並從新加坡的經驗中汲取可供臺灣未來政策發展之參考與借鏡。

為達成上述研究目的，本研究擬定以下研究問題：

- 1、臺灣與新加坡在幼兒教育制度設計上的異同為何？其背後的政策邏輯與價值理念有何差異？
- 2、兩國在政策實踐過程中面臨哪些主要挑戰？是否出現制度與現場實踐間的落差？
- 3、新加坡幼兒教育政策實踐經驗對臺灣有何可借鏡之處？其可行性與落實條件為何？

透過這項跨國比較研究，期望能彌補現有文獻中偏重制度描述、而較少關注政策落地與現場實踐的不足，並提出具體建議，協助臺灣在 ECEC 政策的制度發展與品質提升上，邁向更全面與公平的方向。

貳、新加坡與臺灣幼兒教育發展

一、新加坡的幼兒教育發展

新加坡是一個天然資源匱乏，國土面積狹小的國家，但卻被譽為經濟成長快速、效率高的國家。它同時是一個種族、宗教、語言、文字多元且複雜的移民國家，華人佔 75.02%、馬來人 16.54%、印度人 7%和其他族裔（Singapore Department of Statistics, DOS, 2024），於 1965 年獨立，李光耀擔任總理選擇沒有族群利害關係，卻有經濟利害關係的英文做為第一語文，也是官方語言。新加坡自獨立以來，教育政策目標明確表明，要確保一流教育體系以維持該國在全球經濟中的生存力和相關努力的核心（Gopinathan, 2007），新加坡大力投資於教育，每年教育經費約佔 GDP 2.19 - 3.98%（The Global Economy.com, 2024）。

新加坡兒童在年滿七歲時的一月開始接受小學正規學校教育，但大部分家長會在入學前先讓孩子接受學前教育（Preschool education, PSE）（Tan, 2017）。新加坡 PSE 有兩種形式分別為幼兒園和托兒中心。從歷史來看兩種形式的設立是為了滿足不同需求及政策目標，幼稚園由教育部監管，主要收托四到六歲兒童，教育部以嚴格控管幼稚園的設立，目的是為兒童進入小學做準備，課程以每天 3 到 4 小時為主；托兒中心每天開放 12 小時，家長可以選擇全天、半天或彈性照顧（Choo, 2010）。此外，托嬰中心由社會發展、青年和體育部（MCYS）（現稱社會及家庭部）監管，主要照顧二個月到三歲幼兒，由於負責此階段的教師不是教育部的管轄範圍，因此不需擁有幼稚園相關教師證書，而是以擁有照顧嬰幼兒護理及發展的證書或國家註冊護士為基準，進一步凸顯雙軌差異。托兒中心的運作受《1988 年托兒中心法案》管轄，而幼兒園則受《1958 年教育法》管轄。《教育法》規範了幼兒園的運作，包括人員配置與資格、地點、教育過程的形式、方法與資源、安全、健康與衛生，以及為兒童入學做準備。托兒中心和幼兒園的活動則同時受《私立教育法》的規範（Isakova, 2021）。兩個單位各自有其獨立功能，是將保育和教育分開（Tan, 2017；Wu & Perisamy, 2021）運作。

新加坡的幼兒園最早可追溯至 1842 年，最初設立的目的是為收容孤兒與棄嬰。進入 1940 至 1950 年代後，則有越來越多由教會或非營利組織基於教育理念所設立的幼兒園。1949 年，社會事務部成立新加坡首間托兒中心，主要為了協助低收入家庭的職業婦女照顧其子女（Tan, 2017；陳如意、黃雪云, 2020）。二戰之後，幼兒園如雨後春筍般出現，以私立經營為主，辦學團體涵蓋社區基金會、宗教團體、社會組織以及商業機構。至 2006 年，已有約 77% 的四至六歲幼兒就讀立案幼兒園（Tan, 2007），顯示其在社會中已具普及性。

為提升學前教育的可近性與品質，新加坡政府於 2012 年宣布將投入資金設立 15 所公共幼兒園，以提供價格親民且品質穩定的教育資源，藉此回應家長對教育公平與負擔能力的期待（Tan, 2017）。然而在 2000 年以前，新加坡的幼兒教育體系在課程與師資層面尚未形成一致性的規範，導致部分幼兒園與托兒中心出現「小學化」現象，過度強調學術知識傳授而忽略兒童發展需求（陳如意、黃雪云，2020）。

為改善此一現象，新加坡政府於 2003 年發布《幼兒啟蒙課程綱要》（Nurturing Early Learners, NEL Framework），首度明確規範幼兒園的課程方向，強調以兒童為中心的教學理念，並提出六大學習領域，成為學前教育政策的重要里程碑（Tan, 2017）。由於當時的幼兒園與托兒中心各自根據自身理念發展課程內容，缺乏統一指導，NEL 的推出標誌著課程標準化與專業化的起點（Isakova, 2021）。

更關鍵的制度變革出現在 2013 年，新加坡政府成立「幼兒培育署」（Early Childhood Development Agency, ECDA），整合原本分屬教育部與社會及家庭部的權責，統一負責 0 至 6 歲幼兒教育與照顧政策之制定、課程設計、師資訓練與機構監督。此舉不僅消弭了雙軌制度所造成的政策落差，也強化了政府對 ECEC 政策的一體化管理。隨後政府陸續推出早期發展框架《Early Years Development Framework》，建立托育品質標準，並實施分級補助、師資認證等制度，持續擴展公共幼兒園網絡與服務能量。

儘管如此，新加坡的學前教育仍面臨若干挑戰。首先，由於私立機構佔據多數，園所收費存在顯著差異，導致教育資源分配不均。其次，對於來自弱勢家庭、社經地位低或有特殊教育需求（SEND）的兒童而言，可獲得的教育支持與服務仍不完全對等（Ang, Lipponen, & Yin, 2021）。整體來看，新加坡的制度設計展現出強而有力的中央統籌與品質控管機制，並透過市場機制與公共補貼達成高覆蓋率的目標。然而，在實踐層面，如何彌平不同社經階層間的教育落差，仍是其學前教育政策持續調整與努力的方向。

二、臺灣的幼兒教育發展

臺灣的第一所幼兒園於 1897 年設置，由日本考察回來的蔡夢熊在臺南關帝廟設立，主要招收官宦或富有臺灣子女，然因幼教風氣未開僅短短兩年就關閉（翁麗芳，2012；張子嫻、曹純瓊，2012；陳俊升，2005）此為台灣幼兒教育的第一步。托兒所在臺灣起源於日治時代，初期因應農忙需求，設立了「農繁期託兒所」、「農繁期保育園」與「季節保育園」等臨時性機構。隨後這些機構逐漸

轉型為常態性的「常設保育園」。考量到托育機構的功能不應僅限於照顧，因此逐步納入教育內容，並以所在地聚落名稱冠上「○○保育園」作為命名方式。當時「保育園」、「保育所」與「托兒所」等名稱混用，主要招收對象為農村地區的幼兒（翁麗芳，2012）。

臺灣在幼托整合前幼兒教育分別為：幼稚園《幼稚教育法》招生對象為四歲到入國小前；托兒所《托兒所設置辦法》招收對象零到六歲幼兒，分別隸屬不同單位「教育部-幼稚園」與「內政部-托兒所」，前者師資需大學畢業，後者僅需高中畢業。政府對兩個機構規範寬嚴不一，幼稚園嚴格要求，相對托兒所則寬鬆許多，其中間的差異界線愈來愈模糊，原分屬不同功能的立案機構，卻隨著時間變遷、家長需求、教保經營等主客觀環境的轉變，使兩類機構重疊性日益增加（洪福財，2020）。戴文青和孫良誠（2014）研究也呼應同樣的狀況，有業者申請幼稚園立案被拒，進而轉向好立案的社會局申請托兒所立案。另外，根據行政院消保會於 2008 年對全國立案托兒機構的抽查結果，竟有高達 74% 的機構不合格（王兆慶、劉毓秀，2010）。

臺灣雖小但在幼教生態卻有濃厚城鄉差異。在都會區隨處可見大型且設備新穎的托兒所或幼稚園，力求滿足家長及孩子的需要，標榜著不同教學方法：「蒙特梭利」、「主題教學」、「美語教學」、「雙語教學」等，更提供才藝教學生活美語、幼兒體能、珠心算等展現才藝之課程，以商業化經營方式，大多數家長也只重視立即呈現之才藝能力，對於遊戲中學習或探索性學習成為「異類」（戴文青、孫良誠，2014），完全忽略幼兒健康性格的培塑、幼兒自理能力的提升，或更高層次思考的活動；相對老舊幼托機構不只設備簡陋、光線不足通風不良，鮮有提供幼兒操作或學習的角落布置，在鄉鎮地區托兒所/幼稚園為滿足家長不讓孩子輸在起跑點，更是以立即見到成效的學習-書寫教學為主（魏美惠，2002）。

此外，長期以來，幼教工作人員面臨低薪、流動率高的困境，加上高額學費與不穩定的教保品質，屢遭社會大眾與專家學者嚴厲批評。1993 年，教改聯盟走上街頭提出教改訴求，翌年召開的「第七次全國教育會議」中，會議建議政府應重視學前教育，推動教育與保育並重、公私立並重的治學制度，並要求統一幼稚園與托兒所的師資標準（簡楚瑛等人，1996）。2000 年教育部與內政部共同提出「幼兒托育與教育整合方案」，並於 2001 年成立「幼托整合推動委員會」，使「幼托整合」成為正式用語。2003 年，教育部研擬「五歲以下幼兒納入國民教育正規體制」的政策草案，規劃將國民教育向下延伸一年，並將原有的幼稚園與托兒所統稱為「幼兒園」。至 2007 年，「幼托整合」進入具體政策規劃階段，最終於 2012 年正式實施（周美慧等人，2013）。

綜合上述，新加坡與臺灣的幼兒教育發展皆受到其歷史背景、社會需求與政府政策的深刻影響。新加坡自建國以來，政府以高度效率的方式規劃與推動學前教育，重視制度設計與品質控管，逐步建立起兼顧教育與照顧的雙元體系；而臺灣則歷經從日治時期的零星設置，到戰後功能重疊、制度混亂的過渡階段，最終透過「幼托整合」政策逐步朝向統一化、專業化邁進。兩者在制度建構、課程理念、監管機構與師資標準上各有特色，亦呈現出對於幼兒教育本質與功能的不同詮釋與實踐模式，為後續比較與分析奠定基礎。

參、研究方法

本研究採用 Beredy (1964) 提出的四階段比較研究法作為研究架構，依循「描述、解釋、並列、比較」的邏輯進行分析（林清江，1994；謝文全，2006）。

首先，在「描述」階段，旨在蒐集與研究目的相關的資料，透過詳盡的數據與文獻分析建立研究基礎。本研究主要收集臺灣與新加坡幼兒教育相關之官方網站資訊、政策文件、學術論文及專書，以確保研究資料的完整性與權威性。

其次，在「解釋」階段，著重於對資料的深入剖析與詮釋。Beredy (1964) 認為，在探討教育議題時，應融入社會文化觀點，以解釋不同教育政策背後的歷史、社會與經濟脈絡（謝文全，2006）。因此，本研究在文獻回顧的基礎上，探討臺灣與新加坡幼兒教育政策的社會背景與制度發展脈絡，分析其政策形成的邏輯與影響因素。

再者，在「並列」階段，透過有系統的分類與整理，將兩國在幼兒教育制度設計上的資料進行條理化的對照與歸納，找出其相似與差異之處。本研究依據研究問題，以「師資培育制度」與「課程政策」兩大主軸進行資料整理與呈現，提出初步的比較觀察結果，作為最終分析的基礎。

最後，在「比較」階段，本研究將同時處理兩國的資料，進行整合性與對照性的分析，檢視臺灣與新加坡幼兒教育政策在制度設計與政策實踐上的優勢與挑戰，並進一步探討其對教育公平、品質管理及社會影響的異同。

綜合而言，本研究依據 Beredy (1964) 四階段比較模式，從描述、解釋、並列與比較四個層面，系統性地分析臺灣與新加坡幼兒教育政策的制度設計與實踐歷程，特別關注兩國在師資培育與課程政策方面的制度安排與改革取向，作為理解政策落實機制的重要觀點。此舉旨在揭示幼兒教育政策不僅是制度層級的規劃，更透過師資培育與課程內容反映其教育理念與社會文化脈絡。

本研究在研究過程中，秉持平衡與客觀的原則，以確保比較分析的公正性與嚴謹性。期能透過比較研究，深化對臺灣與新加坡幼兒教育制度異同的理解，並為臺灣未來幼兒教育政策的發展提供具體而有價值的參考依據。

肆、研究結果

根據經濟合作暨發展組織統計，近十年來全球各國的嬰兒出生率逐年下降（OECD, 2021），少子女化已成為國際趨勢。為了因應此問題，許多國家紛紛推出補助或其他相關政策，但整體而言，大多數國家仍未能取得顯著進展，低生育率似乎已成常態（巫永森、林佳芬，2023）。以臺灣與新加坡為例，其出生人數持續下降（如表 1）。為了減緩少子化帶來的影響，兩國皆將幼兒教育公共化列為施政重點之一，期望透過降低家長的經濟負擔，同時提升幼兒教育與照顧（ECEC）的品質，以提高生育意願並改善生育率低迷的現況。

表 1

臺灣與新加坡出生人數比較

年	臺灣出生人數	新加坡出生人數
2015	213,598	42,185
2016	208,440	41,251
2017	193,844	59,615
2018	181,601	39,039
2019	177,767	39,279
2020	165,249	38,590
2021	153,820	38,762
2022	138,986	35,605
2023	135,371	33,541

註：作者自行整理自內政部戶政司全球資訊網及 Department Statistics of Singapore。

自 2013 年起，臺灣進行幼托整合，由教育部負責管理幼兒園，主要招收年滿兩歲至入學前的幼兒，而 0 至 2 歲嬰幼兒的居家托育及托嬰中心則由衛生福利部主管；同樣地，新加坡也於 2013 年設立「幼兒培育署」（Early Childhood Development Agency, ECDA），統籌管理全國的幼稚園、托兒中心與托嬰中心（如表 2）。根據 ECDA 資料，截至 2023 年，新加坡共有 1,665 所托兒中心及 344 所幼稚園。數據顯示，全日托育服務的托兒中心與托嬰中心持續增加，反觀幼稚園的數量則呈下降趨勢；在臺灣，托嬰中心、公立幼兒園及非營利幼兒園的數量皆呈現成長，而私立幼兒園的發展則趨於緩和（如表 3）（ECDA, 2025；教育部統計處，2025）。

表 2
新加坡與臺灣幼兒教育類別

國家	臺灣		新加坡		
主管機關	教育部	衛生福利部 社家署	教育部/社會及家庭發展部		
單位	教育局	社會局	幼兒培育署 ECDA		
年齡	2 足歲到入學前	零到二歲	2 個月到 18 個月	18 個月到 30 個月 (Pre-Nursery)	5 歲；6 歲
機構照顧比	1:8(兩歲班)； 1:15	1:5	1:5	1:12	1:20；1:25
服務時間	全天課程	全天課程	全天課程	全天課程	半日制課程
類別	公立幼兒園 非營利幼兒園 教保服務中心 準公共化幼兒園 私立幼兒園	托嬰中心 居家托育 社區公共托 育家園	托嬰中心 Infant Care Centre (Class A license)	托兒中心 Child Care Centre	幼稚園 Kindergarten

註：作者自行整理自 ECDA 網頁及全國教保資訊網。

表 3
新加坡與臺灣幼兒教育機構數量

國家	類別	2018 年	2019 年	2020 年	2021 年	2022 年	2023 年
新加坡	托嬰中心	578	629	661	702	748	805
	托兒中心	1,479	1,532	1,542	1,578	1,607	1,665
	幼兒園	412	404	401	401	373	344
臺灣	托嬰中心	1,031	1,135	1,269	1,376	1,502	1,639
	私立幼兒園	4,165	4,127	4,111	4,090	4,030	3997
	公立幼兒園	2,058	2,081	2,104	2,133	2,180	2189
	非營利幼兒園	125	176	232	284	337	369

註：作者自行整理自臺灣教育部統計處及 The Preschool Landscape in Singapore 網頁。

在探討臺灣與新加坡如何因應少子化、提升出生率的同時，也促使我們重新省思幼兒教育與保育（Early Childhood Education and Care, ECEC）的核心價值。臺灣自推動幼托整合以來，對於幼兒園與托嬰中心在收托對象、年齡劃分與主管機關等層面皆有更清晰的界定；新加坡亦於同年設立幼兒培育署（ECDA），統

整原先分屬不同部門的制度與管理。兩國逐步建立起較為完備的托育體系，不僅有助於提供高品質的教育與保育服務，也為幼兒的全人發展與家庭支持營造出更友善的環境。

江雪齡（2016）在探討美國高品質幼兒教育計畫時指出，其核心要素包括提供適齡兒童發展的課程內容，以及教室內教師需具備充分訓練，凸顯了課程設計與師資培育的重要性。當代學前教育的成敗，深深繫於教保服務人員的專業素質之上。唯有持續提升教師的專業能力與教學品質，學前教育方能實現實質性的突破與發展（施宜煌，2016）。此外，幼兒學習力強、可塑性高，教師透過學校中的整合性活動，在傳遞正確價值觀與培養態度方面亦扮演關鍵角色（程祺，2021）。因此，本文將進一步針對臺灣與新加坡在幼兒教育的師資培育與課程設計等面向進行整合性比較，藉以深入剖析兩國政策實踐的內涵與可供參考之處。

一、幼兒教師資比較

（1）新加坡幼兒師資培訓

早期，新加坡教育學院是唯一受教育部承認的師資培訓學院，也是幼兒園教師的主要來源管道，提供短期四到五個月的培訓課程，以取得幼兒園教師資格。此外，托兒中心教師的培訓則主要由社會機構或私人教育機構負責（陳如意、黃雪云，2020）。

2012 年，時任總理李顯龍宣布，政府將強化教師培訓與課程領導，以提升整體學前教育（PSE）的質量（Tan, 2017）。實際上，政府早在 2000 年便成立跨部門小組，為教師與園長制定統一的培訓機制，並於 2001 年推出「學前教育教師培訓與認證框架」，規範教學與領導課程（Tan, 2017；Bautista et al., 2020）。

該工作小組專注於提升教師素質與專業水準，並負責監督培訓課程內容（Lim, 2017）。依據該框架，培訓機構必須獲得必要認證，才能提供合格的培訓。學前教師的最低資格為學前教育證書，需完成 470 小時培訓，而所有園長則須於 2006 年前完成 1,200 小時的雙階段文憑培訓計畫（Wu & Perisamy, 2021；陳如意、黃雪云，2020）。

教育部（MOE）隨後進一步提高標準，規定至 2008 年，所有教師需達到更高資格，其中四分之一的幼兒園教師必須取得教育文憑（Ng, 2011；Tan, 2017）。符合條件的幼兒園可獲得政府提供的經常性補助，以改善薪資待遇與支援措施，吸引並留任優秀的專業人員（Tan, 2017）。

新制實施後，師資培訓需求迅速攀升，私立培訓機構亦快速增加：從 1994 年的 4 家增至 2000 年的 8 家，再至 2004 年達 23 家。在短短六年間，完成證書與文憑培訓的教師比例由 2000 年的 31% 提升至 2007 年的 82%，而完成文憑培訓

的園長比例則從 14% 增至 70% (Zulkifi, 2007)。此外, 2006 至 2010 年間, 持有或正在接受文憑培訓的幼兒園教師比例從 58% 增加至 85.5%, 托兒中心教師則從 46% 上升至 70%。此一培訓與認證架構, 為新加坡學前教育專業化帶來重要進展 (Tan, 2017)。

此外, 為確保托嬰中心的照護品質, 政府也規定嬰兒照顧者 (Infant Care Teachers) 必須取得嬰幼兒照護與發展相關證書, 或具備國家認證的護士資格 (Choo, 2010)。目前, 由新加坡國立幼兒培育教育學院 (National Institute of Early Childhood Development, NIEC) 專責培育幼兒教師。該院提供多樣幼兒教育專業課程, 其中「嬰兒保育專業證書課程」 (Professional Certificate in Infant Care, PCIC) 著重 0 至 3 歲嬰幼兒的照顧知識與技能, 包括健康、安全、營養需求及生活環境衛生等內容。學員須完成課程並於幼兒培育署註冊的托嬰中心進行 90 小時的教育實習, 方可取得相關資格。

綜觀新加坡學前教育師資培訓制度的發展歷程發現, 政府自 2000 年起即積極介入, 透過跨部門協作、制定培訓與認證框架、提升教師與園長的專業門檻, 以及提供制度性資源支持, 逐步建構起一套具備標準化與專業化的師資培育體系。隨著政策推動與法規落實, 教師資格水準與整體培訓比例顯著提升, 私立培訓機構亦因應需求快速成長, 顯示出制度對教育現場的實質影響力。此外, 針對嬰兒照顧者所訂定的資格要求, 亦反映出政府對托育品質的高度重視。整體而言, 新加坡在學前教育師資專業化的推動上, 展現了高度的政策整合力與前瞻性規劃, 對其他國家具備重要的參考價值。

(2) 臺灣幼兒師資培訓

臺灣幼托分離時期, 幼稚園師資以大學相關科系畢業或持教師證為主, 初始師資培訓以師範學校的體制為主, 此外, 托兒所的師資培訓初並無明確規定, 高中職相關科系畢業即可成為教師或助教。1950~1967 年政府政策重心於國民教育, 幼兒教育雖有法規, 卻無專人問責 (陳俊升, 2005), 因此在幼兒師資培訓上沒有通盤規劃。

在幼托整合後, 將幼兒園教保服務人員分成四種, 園長在人員上同時存在著幼教師、教保員和助理教保員等人員, 統稱教保服務人員。專科以上相關科系畢業可為教保員或助理教保員, 另外, 根據《師資培育法》規定, 我國幼兒教師修習職前教育課程管道有大專院校幼教系、一般大學之幼教學程和學士後幼稚教育學分班三種。一般四年制大學幼教系 128 學分課程, 提供給大學幼教系學生, 另一個為幼教學程 26 學分, 提供大學非幼教系畢業之幼兒教師修習職前專業課程, 另開設學士後幼教師資班, 讓未具教師證之保育員有管道可以取得教師證 (王為國, 2011; 沈龍安, 2015; 張菁芳, 2014)。臺灣在托嬰中心托育人員資

格，依，高《兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法》中職以上幼教相關科系，或取得保母人員技術士證者。

非幼教相關科系，須修得相關學分，依《兒童及少年福利機構專業人員訓練實施計畫》課程 7 學分（126 小時），內容包含一、兒童及少年福利與權益保障相關法規導論；二、嬰幼兒發展；三、嬰幼兒照護技術；四、嬰幼兒健康照護；五、嬰幼兒環境規劃及活動設計；六、親職教育與社會資源運用，修畢托育人員專業訓練課程須通過托育人員技術士技能檢定方可取得托育人員技術士證。

綜合上述，臺灣學前教育在幼托整合之後，對於教保服務人員的培訓制度與資格審查較以往更為周全與多元，不僅拓寬進入教保體系的管道，也強化教保人員的專業能力，為提升托育服務品質與發展奠定重要基礎。

（3）新加坡與臺灣幼兒師資培訓比較

研究針對新加坡與臺灣之學前教育師資培訓制度進行比較，分別從最低學歷要求、主要師資資格、師資培訓單位及園長任職條件四個面向進行分析。

首先，在最低學歷方面，新加坡規定教保人員須具備中學畢業學歷並完成相關認證課程，幼兒教師則需取得學前教育證書或文憑；臺灣則要求教保人員應為高中職以上幼保相關科系畢業，或具備保母技術士證照資格，幼兒教師則須具備專科以上學歷，並完成師資培育課程。

在師資資格方面，新加坡依據政府訂定的「學前教育教師培訓與認證框架」，要求教師至少完成 470 小時之證書課程，並逐步推動文憑化；臺灣則依據《師資培育法》規定，須透過大學幼教系、幼教學程或學士後學分班等三種路徑修畢專業課程，方可取得幼兒教師資格。在師資培訓機構方面，新加坡最初由新加坡教育學院統籌師資培訓，後因培訓需求提升，私立機構逐漸加入並須通過政府認證；臺灣則主要由大學與技職院校提供師資課程，並由教育部進行審核與監督。

在園長任職條件方面，新加坡自 2006 年起規定園長需完成 1,200 小時之雙階段文憑課程，培養其課程領導與行政管理能力；臺灣則規範園長須具備幼兒教師資格，並符合一定年資與行政實務經驗。

此外針對 0 至 3 歲嬰幼兒照顧人員的培訓要求方面，新加坡規定須完成 225 小時課程並取得嬰幼兒照護與發展相關證書，或具備國家認證護士資格；臺灣則要求具備幼保相關學歷或保母技術士資格，透過培訓制度確保照護品質。然而，兩國在培訓內容與實習要求方面仍存在差異。新加坡課程強調健康、安全、營養與環境衛生等基本照顧知識，並明訂須於政府註冊之托嬰中心完成 90 小時實習，體現其制度化與標準化特性；反觀臺灣則未統一規範實習要求，實作經驗的完整性多由培訓機構自訂。

整體而言，新加坡採取精簡實務導向的模式，強調統一標準、快速建構專業人力；臺灣則重視理論與實務並重，課程涵蓋兒權法規、發展理論、照護技術、環境規劃、親職教育與社會資源等，展現托育人員在兒童發展與家庭支持上的多重功能。兩者制度各有優勢，亦可互為借鏡。

綜上所述，新加坡與臺灣皆積極推動學前教育師資之專業化與制度化，雖發展脈絡與重點略有不同，但皆朝向「學歷 + 專業訓練 + 資格認證」的方向演進，展現對托育品質與幼兒教育專業人力的高度重視（如表 4、表 5）。

表 4
新加坡與臺灣幼兒園教育師資培訓比較

項目	新加坡	台灣	比較
主管機關	教育部 (MOE)	教育部	同樣為教育部
最低學歷要求	至少具備學前教育證書 (Certificate in Early Childhood Care and Education, CECCE)	至少專科 (幼兒保育、幼兒教育相關科系) 畢業	1. 新加坡：至少中學畢業，英文須溝通及教學能力，具學前教育證書。 2. 臺灣：專科以上幼教相關科系畢業。 3. 兩國在學歷上都有基本要求。
主要師資資格	<ul style="list-style-type: none"> ● 學前教育證書 (CECCE) (470 小時培訓) ● 學前教育文憑 (DECCE) (1,200 小時培訓，適用於園長) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 幼兒園教師資格檢定合格 ● 幼兒保育學系或幼教相關學系畢業 	1. 新加坡：具學前教育證書。 2. 臺灣：五歲專班須有教師證；五歲以下教保員專科相關科系畢業即可。
師資培訓單位	<ul style="list-style-type: none"> ● 政府與私人機構認證 (如 NIEC: National Institute of Early Childhood Development) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 師範院校 ● 大專院校幼兒教育相關科系 	1. 新加坡：政府與私人機構認證。 2. 臺灣：師範院校或大專院校幼兒教育相關科系
園長資格要求	<ul style="list-style-type: none"> ● 學前教育文憑 (DECCE-L) ● 具一定年資與管理經驗 	<ul style="list-style-type: none"> ● 具教師資格 ● 3-5 年相關教學與行政經驗 	1. 新加坡：相關文憑及年資。 2. 臺灣：相關文憑及年資。 3. 兩國在園長的資格除了學歷外還須有相關經驗。

註：作者自行整理。

表 5
新加坡與臺灣托嬰中心照顧者資格比較

	新加坡	臺灣	比較
收托年齡	二個月到三歲	二個月到三歲	收托年齡一致
照顧資格	嬰幼保育專業證書（Professional Certification in Infant Care）或國家註冊護士	幼兒教育相關科系或保母證照	新加坡：具證書或護士資格。 臺灣：具幼教相關科系或保母證照
培訓課程	225 小時培訓課程：照顧知識與技能，包括健康、安全、營養需求及生活環境衛生及 90 小時教育實習。	126 小時培訓課程 兒童及少年福利與權益保障相關法規導論、嬰幼兒發展、嬰幼兒照護技術、嬰幼兒健康照護、嬰幼兒環境規劃及活動設計、親職教育與社會資源運用	新加坡：課程時數 225 小時，有實習課程。 臺灣：課程時數 126 小時。 兩國在課程上新加坡多了 99 小時，需實習 90 小時；臺灣課程有相關法規，親職教育及社區資源亦納入課程，沒實習要求。

註：作者自行整理。

二、臺灣與新加坡幼兒教育課程比較

（一）新加坡幼兒教育課程

新加坡 2003 年發布《幼兒啟蒙課程框架》NEL（Nurturing Early Learners）適合幼稚園及托兒中心（Tan, 2007）。此框架主要依據國際公認幼兒教育（Early Childhood Education, ECE）原則和研究成果為基礎所設計（Tan, 2017），在 NEL 框架下主要有六大學習領域包括美學創造力（aesthetics and creativity）、探究世界（discovery and knowledge of the world）、語言和讀寫能力（language and literacy）動作技能發展（motor skills）、數學能力（numeracy），以及社會與情緒發展（social and emotional development），為每個孩子的終身學習奠定堅實的基礎，讓孩子透過遊戲互動方式進行探索和發現，此框架建議幼兒教育者採用主題教學。課程框架有六個幾本原則綜合學習（Integrated approach to learning）、教師為幼兒學習的引導者（Teachers are facilitators of learning）、讓幼兒在有意義的環境中學習（Engaging children in learning through purposeful play）、通過有效互動在真實情境中學習（Authentic learning through quality interactions）、幼兒為知識的建構者（Children as constructor of knowledge）、全面發展（Holistic

development) 依此縮寫字母為 iTeach (Tan, 2007; Tan, 2017; Isakova, 2021; 陳如意、黃雪云, 2020)。

2008 年, 新加坡教育部為幼兒園教師提供了一本課程指南, 詳細說明課程規劃過程, 包括學習活動範例、兒童發展建議及學習策略。該指南強調教師在支持兒童學習與發展中所扮演的專業角色, 並鼓勵教師運用「iTeach」六項原則進行反思 (Tan, 2017)。

在此基礎上, 新加坡於 2013 年修訂《幼兒園課程早期框架》(Nurturing Early Learners: A Framework for A Kindergarten Curriculum in Singapore, NEL)。NEL 的核心理念認為, 兒童是充滿好奇、積極探索且具有學習能力的個體, 因此課程設計不應以教師為主導, 而以鼓勵孩子透過有目的的遊戲進行學習 (Gieshaber, 2016)。NEL 特別強調課程環境的重要性, 在適切的學習環境中, 孩子與教師能夠持續對話, 促進高品質的互動, 包括深入討論以建立想法與概念。他們認為, 當孩子被鼓勵進行反思、預測、提問及假設時, 將有助於高層次思考能力的發展 (Bautista et al., 2020)。另外, 由於新加坡官方語言為英文, 因此教育部鼓勵六歲兒童都能順利進幼兒園學習, 以提高他們的英文技能, 有助於進入小學的學習 (Isakova, 2021)。

此外, 針對零至三歲嬰幼兒的發展需求, 2011 年社會發展、青年與體育部 (MCYS, 現為社會及家庭部) 推出《早期發展框架》(Early Years Development Framework, EYDF), 作為指導嬰幼兒照護標準的依據。2013 年, 幼兒培育署 (ECDA) 進一步頒布《嬰幼兒培育發展框架》, 該框架建立在腦神經科學以及國內外兒童發展與教育研究的基礎上, 強調托嬰中心應提供符合零至三歲嬰幼兒發展需求的課程 (陳如意、黃雪云, 2020) 此課程並非強制性的, 只是制定政策推薦此框架 (Wu & Perisamy, 2021)。

綜合上述, 新加坡的幼兒課程設計以六大學習領域為核心, 鼓勵主題教學與遊戲探索的學習方式, 並配合課程指南與教學原則, 提供教師明確的實施方向。同時, 政府也針對不同年齡層兒童推出發展適宜的課程架構, 顯示出其對學前教育整體品質與師資專業發展的高度重視。

(二) 臺灣幼兒教育課程

2006 年, 教育部成立幼兒園教保活動課程大綱研編小組, 2016 年 12 月修訂且公布定名《幼兒園教保課程大綱》同時宣告自 2017 年 8 月 1 日生效。在「暫行大綱」實施前三年, 2009 年起教育部在各縣市選定新課綱種子園進行課程實驗, 也進行在職教保人員新課綱研習、家長手冊編擬、建置推廣網路等配套措施 (翁麗芳, 2017)。《幼兒園教保課程大綱》有明載教師應該「從幼兒角度出發, 以幼兒為中心, 關注幼兒生活經驗」來規劃發展課程, 有計畫地提供幼兒學習的機

會（全國教保資訊網，2025）以落實以幼兒為主體的理念（張靜文，2024），重視遊戲在幼兒學習扮演的角色；在社會建構論的觀點下，統整幼兒六大領域：身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感，在各領域下各有實施原則，此外還設定「覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理」六大核心素養。

《幼兒教育及照顧法》第 12 條明定應訂立《幼兒教保及照顧服務實施準則》及《幼兒園教保課程大綱》，這兩項法規與幼兒園整體教保活動課程密切相關（幸曼玲、周于佩，2017b）。其中，《幼兒園教保課程大綱》強調課程規劃須具統整性，著重整合各領域的學習經驗；而《幼兒教保及照顧服務實施準則》第 13 條則規範課程設計應以「自行發展」為原則，內容應根據幼兒的生活經驗與在地生活環境選材，若有選用輔助教材的必要，其內容亦須符合課程大綱的精神。這顯示課程以統整性為核心，教材可採坊間出版品或自編方式進行彈性運用。根據幸曼玲與周于佩（2017a）的研究，臺灣幼兒園的課程設計以主題教學為主，學習區活動為輔的型態最為常見。而新課綱的規劃則融入本土觀點，強調從在地文化中取材，並以幼兒能力發展為核心，統整各學習領域，凸顯核心價值，目標在於培育具備自由與多元社會素養的未來公民，同時重視與小學課程的銜接（翁麗芳，2017）。

針對 0 至 2 歲嬰幼兒教保活動，內政部兒童局於 2007 年委託專家學者編撰《0-2 歲嬰幼兒適性發展學習活動綱要之研究》，為嬰幼兒活動設計提供具體指引。

綜上所述，臺灣幼兒園課程以六大領域為核心，強調在遊戲與生活經驗中學習，並提供系統性的課綱與配套措施，支持教師課程規劃與實施。課程發展納入本國文化脈絡與社會需求，並強調與國小教育的順利銜接，展現課程規劃的在地性與前瞻性。

（三）新加坡與臺灣幼兒教育課程比較

臺灣與新加坡的幼兒園課程皆在一套統一的課程框架或大綱下進行，並依據六大領域進行教學設計。從課程架構來看，兩國雖採相似形式，但在內涵與強調面向上仍展現出不同特色（如表 6）。

以「身體動作」領域為例，新加坡課程中的「動作技能發展」聚焦於身體協調與動作技巧的培養；相較之下，臺灣的「身體動作與健康」則在動作發展之外，納入健康教育的觀念，顯示臺灣對幼兒健康促進的重視。在語文方面，兩國皆設有相關領域，但新加坡特別強調讀寫能力的發展，體現其對早期語文識字教育的重視；而臺灣則較偏重於語言理解與表達能力的養成。情緒發展也是兩國課程的共同關注，新加坡將情緒與「社會發展」整合為一個領域，強調人際互動與

情緒調節的整體發展；相較之下，臺灣則將「情緒」與「社會」劃分為兩個獨立領域，分別聚焦於情緒認知與社會適應。在美學教育方面，兩國皆設有專屬領域。新加坡在「美學與創造力」中突顯創造性思維的培育，而臺灣則以「美感」為核心，強調對美的感受與表達，顯示兩國在藝術教育面向上的不同取徑。

此外，新加坡課程中特別設有「數學能力」與「探究世界」兩大領域，分別強化數學邏輯思維與科學探究能力，顯示新加坡對幼兒邏輯推理與世界觀養成的高度重視。相較之下，臺灣則將相關內容統整於「認知」領域之中，採較為整合的課程設計方式。（如表 7）。

在三歲以下課程活動方面，新加坡於 2011 年由社會及家庭發展部（MSF）推出《嬰幼兒培育發展框架》（EYDF），強調發展適宜的課程設計。2023 年更新的 EYDF 更明確聚焦於認知、溝通與語言、身體發展，以及社交與情感四大領域，提出各階段嬰幼兒的發展目標，作為設計學習環境與規劃適性學習經驗的參考依據。臺灣則於托嬰中心推行《嬰幼兒適性發展活動實務指引》，內容涵蓋五大發展面向：身體動作、社會情緒、語言溝通、認知探索與生活自理（如表 8）。

整體而言，臺灣與新加坡在幼兒園與托嬰中心的課程設計上，皆展現出若干相似之處與明顯差異。其相似之處包括：第一，兩國課程皆依循一套統一的課程框架或綱要進行，涵蓋語言、情緒、認知、美感等全人發展的重要領域；第二，兩者皆強調以幼兒為中心的教學理念，關注發展適宜性的實踐原則，體現對兒童發展階段與個別差異的重視。

然而，在課程設計的細節與實施面向上，兩國仍展現出若干差異：首先，新加坡在課程細節規劃與可操作性設計上更為完整，課綱與教學指引緊密連結，並與教保人員的專業培訓系統高度整合，利於理念落實於現場實踐；其次，臺灣則在健康教育與情緒、社會領域上採取分化處理，課程設計更具細緻性，但整體執行指引相對抽象，缺乏實務操作的明確支持；第三，在三歲以下課程設計方面，新加坡透過《嬰幼兒培育發展框架》（EYDF）明確提出發展目標與領域分類，作為課程規劃與師資培育的依據，而臺灣雖亦提出五大發展面向，卻相對欠缺具體可行的實務細節與本土化案例支撐，致使課程推動成效有限。

綜上所述，儘管兩國在課程架構、領域命名與內容安排上呈現出不同的教育理念與文化取向，但皆共同體現了對幼兒全人發展的高度重視，並各自發展出具有在地特色的教育實踐模式，值得進一步對照與借鏡。

表 6
臺灣與新加坡幼兒園課程六大領域比較

領域類別	臺灣課程名稱	新加坡課程名稱	比較分析
身體/動作	身體動作與健康	動作技能發展	臺灣多了健康概念，強調健康與動作的整合
語文/語言	語文	語文和讀寫能力	新加坡特別強調識字與讀寫教育
情緒/社會發展	社會 情緒	社會與情緒發展	臺灣將情緒與社會分開，新加坡整合為單一領域
美感/藝術	美感	美學與創造力	新加坡強調創造性思維，臺灣偏重藝術感知與表達
認知/邏輯與探索	認知	數學能力 探究世界	新加坡區分兩大領域強化邏輯與科探，臺灣整合為認知
其他	核心素養（覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理六項）	各領域內涵中貫穿培養	臺灣明訂六大核心素養，新加坡以能力導向內化在各領域

註：作者自行整理。

表 7
臺灣與新加坡幼兒園課程比較

	新加坡	臺灣	比較
	NEL (Nurturing Early Learners)	幼兒園教保課程大綱	新加坡為一個框架。 臺灣為課程大綱。
課程領域	動作技能發展 語言和讀寫能力 社會與情緒發展 美學創造力 數學能力 探究世界	身體動作與健康 語文 情緒 社會 美感 認知	1.新加坡：有六大領域。 2.臺灣：有六大領域。 3.兩國皆為六個領域；相同的有：身體動作、語文、社會、情緒。 此外，新加坡有數學能力及探究世界兩個領域。 臺灣有認知能力。
教學取向	主題教學	統整性為主	1.新加坡：在框架下建議使用主題教學。 2.臺灣：強調統整性，整合各領域的學習經驗。 3.新加坡課程在框架下，建議使用主題教學，臺灣則是強調整合經驗的學習。
教學出發點	以幼兒為出發點	以幼兒為出發點	1.新加坡：幼兒為主。 2.臺灣：幼兒為主。 3.兩國課程設計皆已幼兒為出發點。
遊戲的重要性	鼓勵孩子透過有目的的遊戲進行學習	重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值	1.新加坡：有目的的遊戲進行學習。 2.臺灣：遊戲中學習。 3.兩國在課程中中遊戲扮演重要角色。

註：作者自行整理。

表 8
臺灣與新加坡 0-2 歲課程活比較

	新加坡	臺灣	比較
課程 (活動)	嬰幼兒培育發展框架	0-2 歲嬰幼兒適性發展學習活動指引	1. 新加坡：一個發展框架 2. 臺灣：一個活動指引 3. 兩國皆非強制性課程(活動)
內容	認知、溝通與語言、身體發展、社交與情感	身體動作、社會情緒、語言溝通、認知探索與生活自理	1. 新加坡：有 4 大領域 2. 台灣：有 5 大領域 3. 兩國領域上大致相同，臺灣則多生活自理

註：作者自行整理。

伍、討論與結論

一、討論

本章根據研究結果，從兩大核心面向——師資制度與課程政策——進行綜合討論。分別就其制度意涵與實踐挑戰加以分析，並輔以薪資制度、治理結構等相關因素，說明影響政策理念落實於教育現場的關鍵機制。透過前述對臺灣與新加坡在幼兒教育師資培訓及課程政策之描述、解釋、並列與比較的分析，歸納出若干值得進一步探討的議題，說明如下。

(1) 制度設計背後的價值理念：以教保人員專業發展為核心

葉怡伶(2020)研究指出，OECD 對會員國幼兒教育與照顧的政策趨勢，已從過去強調擴大普及與公平原則，逐漸轉向更重視教育品質的提升。多項研究亦指出，師資是影響幼兒教育品質的關鍵因素之一。例如，美國經營規模最大的幼教機構之一 Bright Horizons Family Solutions 提供員工免費就讀大學的教育資助；加州大學柏克萊分校的幼兒照顧研究中心亦表示，支持幼教老師取得大學學位極為重要，並認為幼兒教育是補足家庭教育的替代方案(駐洛杉磯辦事處教育組，2018)。隨著越來越多的研究證據指出，受過良好培訓並獲得持續支持的教保人員是提供高品質 ECEC 服務的關鍵(Wu & Perisamy, 2021)。

在新加坡，政府為提升幼兒教師的專業資格，採取「經常性補助」為誘因，當幼兒園師資符合規定標準後，政府才給予補助。此外，對於園長的資格要求也持續提升，要求其具備更高層級的學歷與專業能力。此外，日本施行教師分級制

度，主要依據《教育職員免許法》之專業程度，分別頒發不同幼兒園教師證書（郭宛茹、劉豫鳳，2022）。OECD（2020b）在探討幼兒工作人員與領導者的關係時指出，教育程度較低的從業人員，參與專業發展活動的比例相對較低，進而影響教育品質的整體提升。上述觀察凸顯專業資格制度與職業晉升機制，對於提升教保人員素質與促進持續專業成長的重要性。

相較之下，臺灣對準公共幼兒園教保員之薪資結構，主要以年資作為核定依據，較少與專業發展或學歷提升直接連結。根據教育部（2025）規定，服務未滿3年者每月薪資至少33,200元，滿3年未滿6年者為36,200元，服務滿6年以上者則為39,200元。此外，根據《行政院公報》（2024）所訂之「公立教保服務人員薪資支給基準」，專科學歷者起薪為39,126元，大學學歷者為41,420元，碩士以上則為43,715元。另根據《108年度中央政府總決算審核報告》顯示，臺灣公立幼兒園教保服務人員的學歷普遍較高：大學學歷者佔69.9%，碩士以上佔23.22%，合計高達93.12%；相對地，私立幼兒園則為大學學歷67.44%、碩士以上2.21%，合計為69.65%（立法院，2019）。此一數據顯示，高學歷的教保人員主要集中於公立幼兒園體系中。因此在提升教保人員薪資同時，應該思考如何鼓勵教保服務人員學歷提升，進而提升教保品質。薪資結構與專業發展連結度低，是影響政策落實與教育品質的因素之一。

（2）雙軌治理的困境與整合挑戰：制度設計與實踐落差之比較

無論幼兒發展與學習的需求或從家長子女教育與照護的需求立場而言，「保育」與「教育」兩者是密不可分整體（戴文青、孫良誠，2014）。在這點上面，新加坡於2013年整合原本分屬於不同部會的「照顧」與「教育」體系，回應了長期以來在幼兒發展中「照顧」與「教育」被視為兩個不同面向的問題。過去，幼稚園由教育部（MOE）負責，重點在於滿足幼兒的教育需求，著重於提升教學品質與學習成效；而托兒中心則由社區發展、青年及體育部（MCYS）及其後繼單位社會及家庭發展部（MSF）所管轄，政策重心放在滿足家庭與社會的照顧需求，致力於提高托育服務的可行性與可負擔性。兩部會在政策目標上的根本差異，導致雙軌運作的政策體系，產生在執行與規範上的不一致，例如補助與經費流向、人員培訓與資格要求等方面皆有落差。為了解決這些問題，新加坡於2013年成立「幼兒培育署」（Early Childhood Development Agency, ECDA），統籌管理幼稚園、托兒中心及托嬰中心的相關政策與實務運作（Tan, 2017）。

事實上，治理體系的分裂容易導致政策目標、執行策略及實務操作之間的不協調，使得幼兒教育與照顧（ECEC）服務出現碎片化與效率低落的問題，進而阻礙了提升整體服務品質的進程（Eurydice, 2009；OECD, 2006, 2012）。

韓國自 2023 年底起將幼兒教育與照顧協調到教育部轄下，以縮短幼兒園和托兒機構間的差距（Kim,2023），相較之下，臺灣雖已完成幼托整合，但在制度設計上，仍維持「教育」與「照顧」由兩個部會分別管理的架構：幼兒教育由教育部負責，而托育照顧則由衛生福利部社會及家庭署主管。此種分立式的治理方式，不僅在政府部門間的政策協調與資源整合上容易產生斷層，也使家長在取得相關資訊與運用資源時面臨困難，進而影響對幼兒整體發展需求的有效回應，限制了服務品質的進一步提升。

因此，臺灣在邁向更高品質與更具整合性的幼兒教育與照顧服務體系過程中，應積極思考學齡前教育一體化的可行性。透過統一管理機制與整合政策目標，方能提升制度效能，確保每位幼兒在發展歷程中獲得均衡且連貫的支持與照顧。

（3）從 EYDF 看實務落差的修補可能：臺灣借鏡新加坡的制度啟發

新加坡的《嬰幼兒培育發展框架》（Early Years Development Framework, EYDF）奠基於腦神經科學研究成果與國際兒童發展理論，強調「發展適宜實務」（Developmentally Appropriate Practice, DAP），聚焦於語言、認知、動作及社會情緒等四大發展領域，展現高度系統化的課程理念與實務整合（Wu & Perisamy, 2021）。EYDF 共設計三卷指引文件，內容涵蓋具體教學策略、專業角色實踐說明與學習領域發展建議，並融入在地案例與真實情境，協助教育工作者將理念落實為具體教學行動 E。

此外，EYDF 與照顧者培訓課程密切結合，強調情境模擬與反思實作，系統性地提升教保人員的專業知能與實務素養。然而，學者指出，儘管政策強調品質提升，在實務操作層面仍存有落差。Yan 等人（2021）發現，在提升 ECEC 服務品質的過程中，政策設計與現場實踐間常存在斷裂，導致處於關鍵發展期（2 至 18 個月）的嬰幼兒，往往由缺乏專業資格的從業人員照顧與教導，造成現場實踐上的重大挑戰。

相較之下，臺灣雖已透過《托嬰中心嬰幼兒適性發展活動實務指引》提出課程活動的基本方向，並強調嬰幼兒整體發展的重要性，然在課程架構、分齡設計與專業角色實踐等層面，尚缺乏具體規劃與系統支持。現行指引多以發展取向為主，缺乏具體可操作的教學細節與本土案例支撐，致使課程實施效果有限。同時，托育人員培訓內容以基礎理論為主，與教學實務連結薄弱，且欠缺持續專業發展機制與資源支持，使政策推動面臨「理念與實踐落差」的困境。

整體而言，新加坡在課程理念、教學指引與專業培訓三方面已建構出高度整合的實踐體系，對提升課程品質與教保人員專業能力產生顯著成效；而臺灣雖已

具備初步政策基礎，然在課程設計與人力資源系統整合方面仍有強化空間，亟需透過更完善的制度設計與配套措施，以促進 0-2 歲嬰幼兒教育與照顧的整體品質發展。

二、結論

綜上所述，本研究依據比較教育分析結果，從師資培育制度與課程政策兩個面向，歸納出臺灣與新加坡在制度設計與政策實踐上的主要差異與共同挑戰。透過比較分析，本文揭示了政策理念轉化為現場實踐過程中的關鍵影響因素。以下為研究主要結論：

1. 制度設計的異同與價值理念差異

新加坡：強調標準化與中央集權治理，透過高度整合的政策架構與標準課程推動一致性實踐。

臺灣：強調彈性、文化敏感度與地方實踐自由，課程設計在健康促進與情緒教育等領域展現細緻化發展。

共同點：兩國皆以幼兒全人發展為核心目標，課程涵蓋語言、情緒、認知與美感領域，重視幼兒中心及發展適宜性學習。

2. 政策落實挑戰與實踐落差

新加坡：雖高度整合、實施效率佳，但高度標準化可能壓縮教師教學自主性。

臺灣：制度彈性雖高，但在課程實踐與師資訓練之間存在明顯落差，現場支持系統與資源不足，政策與實務間仍有斷層；此外，雙部會分管幼托，造成政策協調與資源整合困難，影響服務品質一致性。

3. 新加坡經驗對臺灣的啟示與可行性評估

新加坡在課程可操作性設計、專業師資培育與制度統整方面的經驗，對臺灣具高度參考價值。

臺灣若欲提升政策與現場連結力，應加強跨部門合作、提升師資支持機制，並研議建立整合性與一致性的制度架構，但需考量在地文化、教育傳統與資源條件。

4. 整體政策效能與未來展望

臺灣與新加坡在師資制度、課程設計與治理架構等面向皆已發展出具體政策回應策略，但政策理念如何有效轉化為現場實踐仍是兩國共同挑戰。

未來應強化制度整合與政策—實踐對話，透過多層次治理與創新機制，提升幼兒教育政策的整體效能。

透過師資與課程兩面向比較，本研究發現新加坡在專業發展制度與課程架構上呈現較高一致性與整合性；臺灣仍面臨雙軌治理下的資源分散與制度斷層。此結果呼應研究目的，並提供兩國在推動高品質幼兒教育政策時互鑑方向。

綜合而言，本研究深化了對臺灣與新加坡幼兒教育政策差異的理解，並揭示制度設計與實踐間可能出現的落差。未來政策推動應兼顧制度整合與現場可行性，以確保幼兒教育品質持續、永續提升。

陸、建議

本研究發現，同屬華人社會的新加坡與臺灣在幼兒教育政策與實務上雖具有若干雷同之處，然在課程架構、師資培育與制度整合等層面亦各具特色。綜合文獻探討與比較分析結果，提出以下三項具體政策建議，期望作為臺灣未來推動幼兒教育照顧體系發展之參考：

一、強化教保人員的專業分級與培訓誘因

目前臺灣教保人員薪資多以年資為主，對專業能力與學歷提升的激勵有限，難以有效促進人員持續成長。建議參考新加坡做法，將政府補助與教保人員專業資格連結，作為提升誘因之基礎，並建立清晰的職涯分級，鼓勵教保人員透過進修與實務表現，逐步晉升至中高階職位。此外，現行在職進修課程多採大班制授課，難以滿足教保人員的實務需求與專業反思，未來應發展多元彈性進修模式，如小班教學、專題工作坊及團體討論，強化實務应用能力與專業對話，進而提升整體教保服務品質。此建議有助於激發教保人員專業成長動力，促進幼兒教育品質之提升，並回應當前教育現場需求的多樣化與個別化。。

二、推動 0-6 歲學前教育治理體系的整合

當前臺灣「幼教由教育部、托育由衛福部」的雙軌治理模式，容易導致資源分散與政策協調困難，進而影響家長的使用便利與服務品質的一致性。建議朝向設立跨部會協作平台，或比照新加坡、韓國經驗，評估成立統一的學前教育主管機關，以一體化視角推動 0-6 歲嬰幼兒教育與照顧政策，有助於促進制度協調與整體政策效能。

三、強化 0-2 歲嬰幼兒課程指引的實務支撐

臺灣目前雖已制定《托嬰中心嬰幼兒適性發展活動實務指引》，內容以嬰幼兒發展為核心，強調適齡性與整體性，但在實際操作層面仍欠缺具體的實務觀摩與實習機會，導致課程理念與教學現場之間產生落差。建議可參照新加坡《嬰幼兒培育發展框架》（EYDF）的作法，進一步發展包含情境案例、教學策略與評量指標的實務指引，提供教保人員具體可操作的參考依據。

此外，應將此類課程內容與托育人員的培訓課程密切結合，導入模擬演練、現場觀摩與反思實作等學習方式，強化教保人員對課程理念的理解與實踐能力，提升教學行動的一致性與可行性，進而推動托育品質的整體提升。

綜合以上建議，臺灣若能在制度整合、師資強化與課程設計三方面進行系統性優化，不僅有助於縮減政策設計與現場實踐之間的落差，也將為高品質學前教育奠定更穩固的制度基礎。

參考文獻

- 王兆慶、劉毓秀（2010）。如何兼顧工作與育兒托育政策向前走。《台灣勞工季刊》，23，65-70。
- 【Wang, C.-C., & Liu, Y.-H. (2010). How to Balance Work and Childcare: Moving Forward in Childcare Policy. *Taiwan Labor Quarterly*, 23, 65–70.】
- 王為國（2011）。幼托整合面臨的問題。《臺灣教育評論月刊》，1（1），52-53。
<https://doi.org/10.6791/TER.201111.0052>
- 【Wang, W.-K. (2011). Issues in the Integration of Early Childhood Education and Care. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(1), 52–53.】
- 立法院（2019）。公私立幼兒園教師比例失衡，且部分市縣教保服務人員之研習時數仍未符合規定，幼兒教育師資之培育與專業素養提升仍待強化。
取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=44027&pid=200807>
- 【Legislative Yuan. (2019). *The imbalance of teacher ratios between public and private preschools, and the insufficient training hours of some childcare personnel in certain counties and cities: The cultivation and professional development of early childhood teachers remain to be strengthened*. Retrieved from <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=44027&pid=200807>】
- 托育媒合平臺（2025）。托嬰中心嬰幼兒適性發展活動實務指引。
<https://ncwisweb.sfaa.gov.tw/home/laws/detail/4bc1e2f26f5bf092016f8e9717df0009>
- 【Social and Family Affairs Administration, Ministry of Health and Welfare. (2025). *Practical guidelines for developmentally appropriate activities for infants and toddlers in day-care centers*】
- 行政院（2023）。滿5足歲至入國民小學前幼兒入園率。取自
https://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_DetailData.aspx?sn=nSdKclxtXDjZ15F9Xaa8Fw%40%40&d=m9ww9odNZAz2Rc5Ooj%24wIQ%40%40
- 【Executive Yuan. (2023). *Enrollment rate of children aged five to elementary school*

- entry. Retrieved from
https://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_DetailData.aspx?sn=nSdKclxtXDjZ!5F9Xaa8Fw%40%40&d=m9ww9odNZAz2Rc5Ooj%24wIQ%40%40】
- 行政院公報（2024）。附表:公立幼兒園契約進用人員薪資支給基準表。
chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://6laws.net/6law/law2/%E5%85%AC%E7%AB%8B%E5%B9%BC%E5%85%92%E5%9C%92%E5%A5%91%E7%B4%84%E9%80%B2%E7%94%A8%E4%BA%BA%E5%93%A1%E4%B9%8B%E9%80%B2%E7%94%A8%E8%80%83%E6%A0%B8%E5%8F%8A%E5%BE%85%E9%81%87%E8%BE%A6%E6%B3%95%E9%99%84%E8%A1%A8.pdf
【Executive Yuan Gazette. (2024). *Salary standards for contract staff in public preschools.*】
- 衛生福利部（2025）。幼兒園教保活動課程大綱。
<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/>
【National Early Childhood Care and Education Information Network. (2025). *Curriculum framework for preschool educational and care activities.* Retrieved from <https://www.naeyc.edu.tw/>】
- 全國法規資料庫（2022）。兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050013>
【National Law and Regulations Database. (2022). *Regulations on the qualifications and training of professionals in child and youth welfare institutions.*】
- 全國法規資料庫（2022）。幼兒教育及照顧法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031>
【National Law and Regulations Database. (2022). *Early Childhood Education and Care Act.*】
- 全國法規資料庫（2023）。幼兒教保及照顧服務實施準則。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070047>
【National Law and Regulations Database. (2023). *Standards for the Implementation of Early Childhood Education and Care Services.*】
- 江雪齡（2016）。高品質的幼兒教育。師友月刊，587，56-60。
【Chiang, X.-L. (2016). *High-quality early childhood education. Shiyou Monthly, 587, 56-60.*】

巫永森、林佳芬（2023）。新加坡嬰幼兒教保津貼政策之評論。《台灣教育研究期刊》，4（2），367-388。

【Wu, Y.-S., & Lin, C.-F. (2023). *A review of Singapore's infant and toddler care subsidy policy. Taiwan Journal of Educational Research*, 4(2), 367–388.】

沈龍安（2015）。從《幼兒教育及照顧法》論述幼托整合政策之實施現況。《學校行政》，101，185-200。https://doi.org/10.3966/160683002016010101010

【Shen, L.-A. (2015). *An analysis of the implementation status of the preschool education and care integration policy from the perspective of the Early Childhood Education and Care Act. School Administration*, 101, 185–200. https://doi.org/10.3966/160683002016010101010】

周美慧、李瑞金、翁福元、鐘芳玲（2013）。從教育公平檢視台灣幼托整合政策。《幼兒教育年刊》，24，49-65。

【Chou, M.-H., Lee, J.-C., Weng, F.-Y., & Chung, F.-L. (2013). *Examining Taiwan's preschool integration policy from the perspective of educational equity. Annual Review of Early Childhood Education*, 24, 49–65.】

林心惠（2018）。李顯龍總理 2018 新年獻詞-為未來奠定堅實基礎。聯合早報。https://www.zaobao.com.sg/realtime/singapore/story20171231-823191

【Lin, H.-H. (2018). Prime Minister Lee Hsien Loong's 2018 New Year message: Building a solid foundation for the future. *Lianhe Zaobao*. https://www.zaobao.com.sg/realtime/singapore/story20171231-823191】

林清江（1994）。《比較教育》。五南。

【Lin, C.-C. (1994). *Comparative education*. Wunan.】

幸曼玲、周于佩（2017a）。幼兒園教保活動課程大綱的實踐-一位輔導訪視人員觀察。《教科書研究》，10（3），101-131。

https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).04

【Hsing, M.-L., & Chou, Y.-P. (2017a). *The practice of early childhood curriculum guidelines: Observations from a counseling and visiting staff. Textbook Research*, 10(3), 101–131. https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).04】

幸曼玲、周于佩（2017b）。幼兒園教保服務人員從使用坊間教材邁向自編教材途徑。《教科書研究》，10(1)，139-146。

https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).05

【Hsing, M.-L., & Chou, Y.-P. (2017b). *Early childhood care staff moving from using commercial teaching materials to self-designed materials. Textbook Research*, 10(1), 139–146. https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).05】

- 施宜煌（2016）。探思知識經濟時代教保服務人員專業知能的內涵。《*幼兒教保研究*》，17，23-41。
- 【Shih, Y.-H. (2016). *Exploring the professional competencies of early childhood educators in the knowledge economy era. Early Childhood Education Research, 17*, 23–41.】
- 洪福財（2020）。幼托分力到整合-幼兒教育及照顧法的立法背景與變革。《*台灣教育研究期刊*》，1（1），253-283。
- 【Hung, F.-C. (2020). *From fragmented to integrated early childhood care and education: Legislative background and reforms of the Early Childhood Education and Care Act in Taiwan. Taiwan Journal of Educational Research, 1*(1), 253–283.】
- 程祺（2021）。幼兒園新課綱中多元文教育的背景與意義。《*幼兒教保研究*》，24，27-46。
- 【Cheng, C. (2021). *Background and significance of multicultural education in the new kindergarten curriculum guidelines. Early Childhood Education Research, 24*, 27–46.】
- 翁麗芳（2012）。從台灣史觀點論台灣幼兒教育的發展。《*教育資料與研究*》，104，1-26。https://doi.org/10.6367/ECE.201212.0010
- 【Weng, L.-F. (2012). *The development of early childhood education in Taiwan from a historical perspective. Education Data & Research, 104*, 1–26. https://doi.org/10.6367/ECE.201212.0010】
- 翁麗芳（2017）。從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》-談七十年來臺灣幼教課程的發展。《*教科書研究*》，10（1），1-33。https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).01
- 【Weng, L.-F. (2017). *From kindergarten curriculum standards to early childhood curriculum guidelines: A review of seventy years of early childhood curriculum development in Taiwan. Textbook Research, 10*(1), 1–33. https://doi.org/10.6481/JTR.201704_10(1).01】
- 張子嫻、曹純瓊（2012）。從德國及日本的幼托現況與師資培育看我國幼托整合。《*幼兒教育年刊*》，23，113-131。https://doi.org/10.6475/JECE.201208.0113
- 【Chang, T.-S., & Tsao, C.-C. (2012). *Examining Taiwan's early childhood care integration from the perspectives of Germany and Japan's ECEC status and teacher training. Annual of Early Childhood Education, 23*, 113–131. https://doi.org/10.6475/JECE.201208.0113】

- 張菁芳（2014）。台灣幼兒教育及照顧法對幼教師資培育影響：從女性主義觀點分析。《中華行政學報》，14，187-199。
[https://doi.org/10.6712/JCPA.201406_\(14\).0009](https://doi.org/10.6712/JCPA.201406_(14).0009)
- 【Chang, C.-F. (2014). *The impact of Taiwan's Early Childhood Education and Care Act on teacher training: A feminist perspective. Journal of Chinese Public Administration, 14*, 187–199. [https://doi.org/10.6712/JCPA.201406_\(14\).0009](https://doi.org/10.6712/JCPA.201406_(14).0009)】
- 張靜文（2024）。「以學習者為中心」理念在幼兒教育實踐之芻議。《臺灣教育評論月刊》，13（4），121-124。
- 【Chang, C.-W. (2024). *Reflections on learner-centered approach in early childhood education practice. Taiwan Educational Review Monthly, 13*(4), 121–124.】
- 陳如意、黃雪云（2020）。新加坡幼兒教育發展。八方文化創作室。
- 【Chen, R.-Y., & Huang, X.-Y. (2020). *Early childhood education development in Singapore*. Bafang Cultural Studio.】
- 陳俊升（2005）。學前教育結構的限制-家長觀點之論述。《教育與社會研究》，9，33-72。
<https://doi.org/10.6429/FES.200506.0033>
- 【Chen, J.-S. (2005). *Constraints of the preschool education structure: A parental perspective. Education and Social Research, 9*, 33–72. <https://doi.org/10.6429/FES.200506.0033>】
- 葉怡伶（2020）。從 OECD 觀點析論我國應教政策的公平與品質。《學校行政雙月刊》，127，105-125。
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_\(127\).0006](https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_(127).0006)
- 【Ye, Y.-L. (2020). *Analyzing the equity and quality of Taiwan's education policy from the OECD perspective. School Administration Bimonthly, 127*, 105–125. [https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_\(127\).0006](https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_(127).0006)】
- 教育部統計處（2025）。學前教育概況表。
<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=52>
- 【Ministry of Education, Taiwan. (2025). *Overview of early childhood education*. Retrieved from <https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=52>】
- 教育部（2025）。主管法規查詢系統。教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點。取自
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001795>
- 【Ministry of Education, Taiwan. (2025). *Guidelines for promoting and subsidizing public-private partnerships in quasi-public early childhood education*. Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001795>】

- 郭宛茹、劉豫鳳（2022）。台日幼兒園教師培育課程之比較。《**台灣教育**》，734，86-95。
- 【Kuo, W.-J., & Liu, Y.-F. (2022). *A comparative study of kindergarten teacher training programs in Taiwan and Japan. Taiwan Education, 734*, 86–95.】
- 駐洛杉磯辦事處教育組（2018，8月）。美國提供幼教老師免費大學教育。《**國家教育研究院國際教育訊息電子報**》，157。
- https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2014553
- 【Education Section, Taipei Economic and Cultural Office in Los Angeles. (2018, August). *The U.S. provides free university education for early childhood teachers. NAER International Education Newsletter, 157*. Retrieved from https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2014553】
- 戴文青、孫良誠（2014）。幼托整合了嗎？。《**台灣教育評論月刊**》，3(10)，25-41。
- 【Dai, W.-C., & Sun, L.-C. (2014). *Is early childhood care integrated in Taiwan? Taiwan Educational Review Monthly, 3*(10), 25–41.】
- 謝文全（2006）。《**比較教育行政**》。高等行政。
- 【Hsieh, W.-C. (2006). *Comparative educational administration*. Gaodeng Administration.】
- 簡楚瑛、廖鳳瑞、林佩蓉（1996）。《**當前幼兒教育問題與因應之道**》。行政院教育改革審議委員會。
- 【Chien, C.-Y., Liao, F.-J., & Lin, P.-J. (1996). *Current issues and responses in early childhood education*. Executive Yuan Education Reform Review Committee.】
- 魏美惠（2002）。剖析台灣幼兒教育的生態環境。《**幼兒教育年刊**》，14，113-124。
- 【Wei, M.-H. (2002). *Analyzing the ecological environment of early childhood education in Taiwan. Annual of Early Childhood Education, 14*, 113–124.】
- 衛生福利部（2007）。《**0-2歲嬰幼兒適性發展學習活動綱要之研究**》。
- 【Ministry of Health and Welfare. (2007). *Study on the guidelines for developmentally appropriate learning activities for infants and toddlers aged 0–2*.】
- [file:///C:/Users/%E9%AB%98%E6%B2%9B%E7%91%80/Downloads/File_1210%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/%E9%AB%98%E6%B2%9B%E7%91%80/Downloads/File_1210%20(5).pdf)
- Ang, L., Lipponen, L., & Yin, S. L. M. (2021). Critical reflections of early childhood care and education in Singapore to build an inclusive society. *Policy Futures in Education, 19*(2), 139–154.
- <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1478210320971103>

- Bautista, A., Bull, R., & Lee, K. (2020). “That’s just impossible in my kindergarten. “advocating for ‘glocal’ early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(2), 155-174.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210320956500>
- Beredy, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Choo, K. K. (2010). The shaping of childcare and preschool education in Singapore: from separatism to collaboration. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 23-34. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-23>
- DOS. (2024). Population and Population Structure.
<https://www.singstat.gov.sg/whats-new/latest-data>
- Early Childhood Development Agency. (2025). Early Years Development Framework (EYDF) 2023
<https://www.ecda.gov.sg/operators/resources/statistics-reports>
- European Commission. (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. European Commission.
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/memo_09_66
- Gopinathan, S. (2007). Globalisation, the Singapore developmental state and education policy: a thesis revisited. *Globalization Societies and Education*, 5(1), 53-70.
<https://doi.org/10.1080/14767720601133405>
- Gieshaber, S. (2016). Play and policy in early childhood education in the Asia-Pacific region. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 10(2), 7–28.
- Isakova, Y. P. (2021). Public management and reforming of Singapore's preschool education. *Pedagogy and Psychology*, 7(2), 38-45.
- Kim, E. (2023). The integration policy of ECC1 and ECE2 in Korea. *KICCE policy brief*, 27, 1-4.
- Lim, S. (2017). Marketisation and corporatisation of early childhood care and education in Singapore. In M. Li, J. Fox, & S. Grieshaber (Eds.), *Contemporary issues and challenges in early childhood education in the Asia-Pacific region* (pp. 17–32). Springer.
- Ng, J. (2011). Preschool Curriculum and Policy Changes in Singapore. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 5(1), 91-122.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Levelling the playing field in ECEC: Results from TALIS Starting Strong 2018. <https://www.oecd.org/publications/levelling-the-playing-field-in-ecec-757e4fe4-en.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). How can the comparability of early childhood education and care statistics be improved?. *Education indicators in focus*, 70, 1-6. https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-can-the-comparability-of-early-childhood-education-and-care-statistics-be-improved_9ac255e5-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020a). Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intrans.issa.nl/sites/default/files/2023-02/C%29%20international%20framework%20transitions%20part%201_0.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020b). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Fertility rates*. <https://data.oecd.org/pop/fertility-rates.htm>
- Tan, C. T. (2007). Policy developments in pre-school education in Singapore: A focus on the key reforms of kindergarten education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 35–44.
- Tan, C. T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(7), 1-22. <https://ijceep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0033-y3>.
- The Global Economy.com. (2024). Singapore: Education spending, percent of GDP. https://www.theglobaleconomy.com/Singapore/Education_spending/
- Wu, S., & Perisamy, A. (2021). Infant-toddler care in Singapore: Journey towards quality. *Policy Futures in Education*, 19(2), 175-196.
- Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). *The building blocks of high-quality early childhood education programs*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/building-blocks-high-quality-early-childhood-education-programs-report>
- Wong, L. (2012, March 8). *FY2012 Committee of Supply debate: Speech by Mr Lawrence Wong, Minister of State for Education, on better pre-schools, stronger*

tertiary institutions, more education opportunities for all [Speech transcript].

Ministry of Education, Singapore.

<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2012/03/08/fy2012-committee-of-supply-debate-mos-wong.php>

Yan, W., Li, H., & Ang, L. (2021). Early childhood curriculum policies and practices in Singapore: *The case of glocalization*. *Policy Futures in Education*, 19(2), 131-138.

<https://doi.org/10.1177/1478210320931860>

Zulkifli, M. (2007, March 7). *FY 2007 Committee of Supply Debate: 8th reply by Senior Parliamentary Secretary Mr Masagos Zulkifli on pre-school education*. Ministry of Education, Singapore.

<https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20070307976.pdf>

國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定

2004.05.21 系務會議通過

2004.06.29 系務會議修訂通過

2007.09.14 系務會議修訂通過

2008.06.26 系務會議修訂通過

2008.09.22 系務會議修訂通過

2008.11.03 系務會議修訂通過

2011.10.14 系務會議修訂通過

2015.12.28 系務會議修訂通過

2017.06.07 系務會議修訂通過

2018.09.26 系務會議修訂通過

2021.04.13 系務會議修訂通過

一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。

二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。

三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」

1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。英文以 5,000 字至 10,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。

2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。

3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文(註解請採當頁註方式)、參考文獻、附錄。

4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第七版)。

- 5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <https://edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700301)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。
連絡電話：(06) 2601753；e-mail：tenyun@mail.nutn.edu.tw。
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 十、校正與抽印本
- (一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
 - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。
 - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。
- 十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

壹、稿件版面規格

- 一、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔，行距為單行間距，每頁須加註頁碼。中文稿件以10,000字至25,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文稿件以5,000字至10,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。
- 二、中文字型一律採用新細明體，標點符號與空白字為全形字；英文字型一律為 Times New Roman，標點符號與空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 級字體。
- 三、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：
 - (一) 來稿之編排順序為中文標題頁、英文標題頁、正文（表（Table）、圖（Figure）請置於文中，註解採頁下註）、參考文獻（References）、附錄（Appendix）。
 - (二) 標題頁內含：
 1. 篇名（Title）：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫，使用 18 級字體，粗體，置中。
 2. 作者姓名職稱及服務單位：14級字體，置中。
 3. 摘要（Abstract）：中文摘要與英文摘要，以不超過300字為原則，使用12 級字體（文的左緣和右緣需調整切齊）。
 4. 關鍵詞（Keywords）：以二到五個為原則，使用 14 級字體。中文稿件之中文關鍵詞由小到大依筆畫排列，英文關鍵詞依中文關鍵詞順序排列；英文稿件之英文關鍵詞按字母順序排列，中文關鍵詞依英文關鍵詞順序排列。
- 四、本刊為雙向匿名審查，請勿於稿件中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。
- 五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

貳、正文規格

一、中文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

壹、（16 級字體，新細明體，粗體，置中）

一、（14 級字體，新細明體，粗體，齊左）

（一）（12 級字體，新細明體，粗體，齊左）

1.（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體）

(1)（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體，標題後加句號，直接接內文）

二、英文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

Introduction（16 級字體，Times New Roman，粗體，置中）

Barriers to Inclusion（14 級字體，Times New Roman，粗體，齊左）

Limited Time for Planning and Training（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，齊左）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

參、引用文獻格式

一、注意事項

（一）作者：中文作者姓名全列，英文作者僅列姓氏。

（二）出版年分：均使用西元年分。

（三）文獻在同一段落中重複引用時，第一次須完整註明，第二次以後可省略年分；若在不同段落中重複引用時，則仍須完整註明。

二、引用部分文獻內容

若引用特定文獻時，資料來自於特定章、節、圖、表、公式，須標明特定出處；如引用整段原文獻資料，須加註頁碼。

【範例】

艾偉（1955，頁 3）或（艾偉，1955，頁 6-7）

Watson (1918, p. 44) 或 (Watson & Johnson, 1918, pp. 4-5)

三、作者人數為一人

【範例】

艾偉 (2007) 或 (艾偉, 2007)

Watson (2010) 或 (Watson, 2010)

四、作者人數為兩人

【範例】

艾偉與陳俊明 (2012) 或 (艾偉、陳俊明, 2012)

Watson & Johnson (2018) 或 (Watson & Johnson, 2018)

五、作者人數為三人以上

(一) 僅需要寫出第一位作者，後面再加上「等人」或「et al.」。

【範例】

艾偉等人 (2017) 或 (艾偉等人, 2017) 或 Watson 等人 (2012)

Johnson et al. (2010) 或 (Watson et al., 2014)

(二) 若作者縮減後與其他文獻會產生混淆 (第一作者與年分皆相同)，請將作者逐一列出至可區辨者。

【範例】

Watson、Johnson、Lin 等人 (2015)

Watson、Johnson、Tai 等人 (2015)

(三) 若僅最後一位作者不同，則每次引用時都要將所有作者列出。

【範例】

Watson、Johnson、Eva 與 Bryan (2012)

Watson、Johnson、Eva 與 Chris (2012)

六、作者為團體或機構

第一次出現寫出全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱。若無簡稱，則每次都列出全名。若機構名僅於文內出現三次以下，則皆使用全名。

【範例】全球穿戴式裝置數量會從2017年目前的1.132億部，預估到2021年時將增加到2.223億部 (International Data Corporation[IDC], 2017) ...其中腕戴式穿戴裝置，占了全部穿戴式裝置整體市場銷售量的94.1% (IDC, 2017)

七、同一作者不同著作

同時引用同作者同年代多筆文獻時，應以 a、b、c.....標示，並依此排序。

【範例】

(教育部，2009a，2009b，2009c，2009d)

八、引用相同姓氏作者

引用文獻為英文作者時，若有兩筆文獻之第一作者姓氏相同時，須列出第一作者「名字」簡稱。

【範例】

學者 K. Lew (2006)，以及 N. B. Lew 與 Lew (2008) 針對.....。

九、同時引用多筆文獻

依中文、日文、英文之順序排列；中文作者按筆畫排序，英文則依字母排序，每筆文獻之間以分號「；」區隔。

【範例】

(艾偉，2003；林俊明、林子豪，2005；柳承、陳基宏，2006；陳浩然，2016；張子豪，2003a；黃鈺傑，2003，2006；Florence, 2000; Olympia, 2005)。

Barry 等人 (2013)、Liu (2011)、Peng 與 Sophronia (2013) 及 Zoe 與 Theodore (2012) 研究證實.....

十、引用翻譯文獻

採用(原作者，原著出版年分/譯本出版年分)的標示方法。

【範例】

(Johnson, 1972/1977) 或 Johnson(1972/1977)

十一、直接引述

若引文超過四十字，則須另起一段，中文稿件改為標楷體 12 點字體、英文稿件改為斜體 12 級字體，左右縮排兩字元，與正文間前後空一行。

【範例】

吳清山 (2000, p. 9) 在闡述教育111的定義與內涵時指出：

教育111，是一種教育的想像和實踐，他根源於古今中外教育家的教育觀淬鍊而成，提供教育發展的思考方向和教育政策的施政重點，其內涵包含一校一特色、一生一專長、一個都不少。

肆、參考文獻格式

一、注意事項

(一)、排序

文獻順序以中文文獻在先、外文文獻在後。中文文獻依作者姓氏筆畫順序排列，外文文獻則依作者姓氏字母順序排列。每個作者第一行由第一格開始寫，第二行內縮兩個字元。必須全部列舉正文中引用過之文獻，不得列出未引用之文獻。

(二)、標點符號

中文文獻應使用全形的標點符號，英文文獻則使用半形的標點符號，在半形標點符號後須空一格半形空格書寫。

(三)、英文名稱之大小寫

期刊篇名與書名除了第一個、冒號之後或專有名詞之第一個字母大寫外，其餘均使用小寫。期刊名稱除了介系詞與連接詞外，每個字的第一個字母大寫。

(四)、書籍的版次或卷數

於書名後列出，不用斜體。如：（第三版）/ (3rd ed.)、（第二版第四卷，頁 133）/ (2nd ed., Vol. 4, pp. 123)、（修訂版）/ (Rev. ed.)。

(五)、多人文章

1. 作者為一到二十位：須全列出作者姓名，如果為英文文獻，須在最後兩位作者之間加上「, &」，「,」與「&」之間須空一格半形空格。
2. 二十一位（含）以上作者群，則僅列出前十九位與最後一位作者姓名，中間以「...」連接。

(六)、接受刊登之稿件

1. 作者應另提供參考文獻之數位物件辨別碼（DOI）（格式請使用：<https://doi.org/###>），以及中文參考文獻之英譯資料，附加方式為置於該筆中文文獻的下一行，並以方頭括號【】標示。
2. 若中文參考文獻已有相對應英文翻譯，請以現成的英文意譯為主；沒有相對應英文翻譯時，有些作者的姓名在學術界已有慣用拼法，有些名詞（如：出版社）也已有通行或正式的拼法，請採用通行或官方的拼法，請勿自行音譯之。

二、期刊與雜誌

(一)、已發表

【格式】

作者名（年分）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。

Author, A. A. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, ##, ###-####.

【範例】

許家驊（2011）。歷程導向設計及學習策略中介教導對個體不同層次數學解題學習潛能開展效益影響之動態評量研究。《**教育心理學報**》，**43**（1），127-154。

Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International Migration*, 58(4), 263-266.

(二)、已接受，未發表

【格式】

作者名（付梓中）。篇名。期刊名。

Author, A. A. (in press). Title of article. *Title of Periodical*.

【範例】

王曉名、蔡筱華（付梓中）。教育與管理。《**教育研究期刊**》。

Sam. (in press). Education and management. *Journal of Research in Education*.

三、未出版碩博士論文

【格式】

作者名（年分）。論文名〔未出版博士論文／碩士論文〕。學校名稱。

Author, A. A. (Year). *Title of article* [Unpublished doctoral dissertation/master's thesis]. Name of Institution.

【範例】

劉小村（2021）。校園環境對學生學習的成效影響〔未出版碩士論文〕。台南大學。

Sophie (2014). *Will Learning environment affect students?* [Unpublished doctoral dissertation]. Tainan University.

四、學術研討會論文

(一)、未出版

【格式】

作者名（年分，日期）。篇名。研討會名稱，舉辦城市，國家。

Author, A. A. (Year, Month Day). *Title of contribution*. Conference Name, Location, Country.

【範例】

歐陽閻、顏百鴻（2021，10月）。國小學童參與親子配對程式設計之成效評估。2021 教育高階論壇國際學術研討會「後疫情時代全球教育發展的改變與挑戰」，臺南市，臺灣。

Sacks, B. (2018, July). Sport for all - History of a Vision. 19th Congress for the International Society for the History of Physical Education and Sports, Münster, Germany.

(二)、已出版

1. 書：與「編輯書」相同格式，請見第六項。
2. 期刊：與「期刊論文」相同格式，請見第二項。

五、專書

【格式】

作者名（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book Title*. Publisher Name.

【範例】

蘇薊雨（1960）。心理學新論。大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Harper& Row.

六、編輯之書本

【格式】

主編名（主編）（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Ed./Eds.). (Year). *Book title*. Publisher Name.

（主編只有一位時用「(Ed.)」，兩位以上用「(Eds.)」）

【範例】

林清江（主編）（1981）。比較教育。五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R.(Eds.).(1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Praeger.

七、書籍中之專章

【格式】

作者名（年分）。章節名稱。載於主編名（主編），書名（頁#-#）。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). Title of chapter. In E. E. Editor (Ed./Eds.), *Book title* (pp. #-#).

Publisher Name.（英文專書主編「名字」縮字放在「姓」之前）

【範例】

林巧璋、方志華（2016）。新世代幼兒的創造性戲劇教學探究：以在地化課程為例。載於張芬芬、方志華（主編），面對新世代的課程實踐（頁3-29）。五南。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp.211-219).

University Park.

八、翻譯作品

若為中文譯本，其文獻須列於中文文獻最前面，如有兩筆以上翻譯文獻，依照英文字母排序。

【格式】

原作者名（翻譯本出版年分）。**翻譯書名**（譯者，譯）。譯本出版社。（原著出版於####年）

Author, A.A. (Year). *Book title* (Translator, Trans.). Publisher. (Original work published year)

【範例】

Kaplan, J. (2016)。感恩日記：每天寫下一件令你感恩的事，改變心念，翻轉人生，發現最美好的自己！（林靜華，譯）。平安文化。（原著出版於2016年）

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

九、專題研究計畫與機構研究報告

若沒有計畫編號則不需要填寫；機構名稱與出版單位相同時，可省略出版單位。

【格式】

作者名或機構名（年分）。**篇名**（計畫編號）。出版單位。

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Report No. xxx).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

季力康（2016）。結合依附理論探討賦權動機氣候對教練選手關係之預測與介入研究(MOST105-2410-H003-058-MY2)。國立臺灣師範大學。

臺灣網路資訊中心（2020）。2020台灣網路報告。

https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_C

行政院衛生署（2006）。民國九十二年台灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤（第五次）調查成果報告。

<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=242&pid=1282>

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2008*. (NIH Publication No. 09-7402). National

Institute on Drug Abuse.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508295.pdf>.

十、出自特定資料庫之報告

【格式】

作者名或機構名（年分）。篇名（資料庫編號）。資料庫名稱。
網址

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Database Number).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

Ford, C., Yore, L. D., & Anthony, R. J. (1997). Reforms, visions, and standards: A cross-cultural curricular view from an elementary school perspective (ED406168). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406168.pdf>.

十一、網路資料

【格式】

作者名（年分）。篇名。網站名稱。網址

Author, A. A. (Year). *Article title*. Website Name. <https://xxxxx>

【範例】

邱莉燕（2021）。怎麼做教育創新？107個台灣最強教案，以創新點亮未來。遠見。<https://www.gvm.com.tw/article/85236>

Robson, D. (2022). *Intentionally seeking the feeling of awe can improve memory, boost creativity and relieve anxious rumination*. BBC News.<https://www.bbc.com/worklife/article/20220103-awe-the-little-earthquake-that-could-free-your-mind>

伍、圖表與照片格式

- 一、請提供清晰的圖檔或照片，以利辨識。
- 二、圖表標題須簡明扼要，其標題置於圖表的上方置左，標題末不須加句號。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號並用粗體表示，同時與前後文空一行。
- 三、若有資料來源，應於圖表下方附加說明，同時可視需要加以註解，圖表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。
- 四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在前頁的表右下方加上（續）或是(continued)，並於下頁表標題後方加上（續）或是(continued)。

六、圖表下方之註解，須靠左對齊並於句末加上句號。

(一)、一個註解：中文稿件以「註：」表示；英文稿件以「Note.」表示（Note 為斜體）。

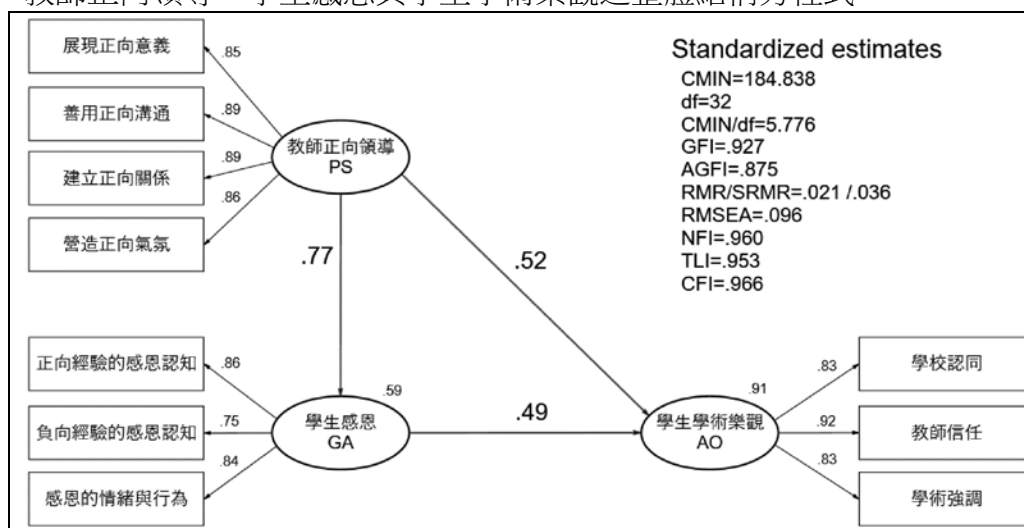
(二)、一個註解以上，註解順序依序為：

1. 一般註解：限定、解釋或提供表、圖的相關資訊（以「註」表示）。
2. 特別註解：特定的某個直欄、橫欄或個別的條目有關（以上標「a、b、c」分段表示）。
3. 機率註解：指出顯著性考驗的結果（以「* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.」表示）。

【圖例】

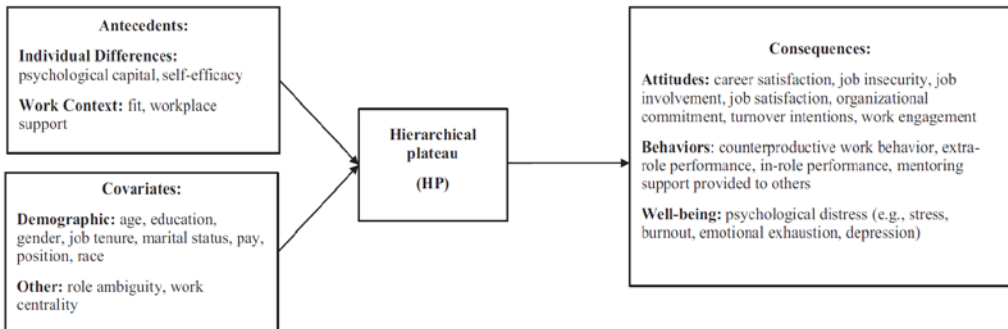
圖 2

教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式



註：引自「國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：以學生感恩為中介變項」，鍾沛涵、丁學勤、陳柏青，2020，*教育學誌*，44，頁32。

Figure 1
Summary of the antecedents and consequences of HP



Note. From “A meta-analytic study of subjective career plateaus,” by Hu, C., Zhang, S., Chen, Y. Y., & Griggs, T. L., 2022. *Journal of Vocational Behavior*, 132, p.4 °

【表例】

表 3
社會支持對學業成績比較（獨立 *t* 考驗）

項目	控制組 n=39		實驗組 n=43		兩組平均差 ^b	<i>t</i> 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
家人支持 ^a	4.44	1.08	4.17	1.06	0.27	3.53***
朋友支持 ^a	3.81	1.90	4.18	1.79	-0.37	-3.81***
重要他人支持 ^a	4.25	1.03	4.73	1.08	-0.48	-4.57***

註：

^a 各項目的滿分為7。

^b 兩組平均差 = 控制組平均數 - 實驗組平均數。

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

陸、附錄格式

附錄置於參考文獻之後。附錄如有兩個以上時，依順序分別註明「附錄一」、「附錄二」……（英文稿件為 Appendix A、Appendix B……），如有標題（置中），格式如「附錄一 標題」。

