

第一章 緒論

本研究旨在瞭解幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學之概況，並探討教學熱情、工作壓力與幼稚園教師創意教學之關係。本章共分為三節：第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題；第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機與目的

教育乃國家百年大計，幼兒教育更是奠定個體人格發展與學習成長的基礎。隨著時代快速變遷，我國重視教育改革，亦對教師的角色與職責重新定位。幼兒教育成為教育改革中主要的議題之一，幼稚園教師開始面對社會給予的專業期許與教育制度的改革政策，教師的職責顯得更為複雜、更耗費心力，相對的，面對這些襲捲而來的挑戰與要求，也感受到日益增加的壓力。許多研究指出，幼稚園教師工作負荷量大、人力不足、壓力大、雜務太多以及社會地位低落、薪水低、福利少、缺乏進修管道與班級人數過多、支持不足、家庭因素等，導致離職率偏高(孫立葳, 2000; 李新民, 2003; 陳若蕾, 2006)。在一般人傳統觀念中，大多認為幼教工作十分簡單、輕鬆，卻不知幼稚園教師除了本身的專業知識外，需比其他行業付出更多的耐心與熱忱，因此，幼稚園教師在自我及社會期待下，內心感受到極大壓力。然而，由於個人感受及其承受壓力的程度不同，表現在內心或外在行為的方式也會有所不同。教師的個人特質是評估工作壓力的主要關鍵，如：人格特質、信念與價值觀等，相同的工作壓力在不同的個人特質下，產生的壓力知覺不同反應也有個別差異(Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Morocco & McFadden, 1982; Tellenbank, Brenner & Lofgren, 1983; 鄭美治, 2004; 陳若蕾, 2006)。

熱情是為近幾年新興的研究議題，Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Marylène, & Marsolais (2003)提出活動熱情理論，並指出活動熱情為一種對喜愛活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力(Ratelle, Vallerand, Mageau, Rousseau, & Provencher, 2004; Vallerand et al., 2003; Rousseau, Vallerand & Dumais, 2002)。本研究將Vallerand等人的活動熱情觀點，置於教師教學脈絡下，將教學熱情定義為教師對教學活動的強烈愛好，為教師所重視，且會對其教學投入時間和精力。而幼稚園教師的教學熱情具體行為表現，即為幼稚園教師在幼教實務工作上，對其進行之教學活動展現出強烈的喜好和重視，且願意在工作中投入大量的時間和精力而樂此不疲。幼稚園教師因個人特質不同，若以不同的熱情投入教學，往往產生不同的教學成效，影響教學品質。本研究期望探討幼稚園教師對於教學工作的愛好和投入程度，

進一步了解教學熱情能否成為幼師面對工作困境的力量？

近年來，教師創意教學的能力及展現逐漸被重視。教育部的「創造力白皮書」(教育部，2002)中也提出提倡、支持與培育「創意教學」的建議，由此可見創新教學的重要性。創意教學指教師會自己想出或修改他人的一些新的構想，不僅鼓勵他人參與，而且會有計畫地推動並尋求資源的支援，更將創新教學行為注入教學的每一步驟(林偉文，2002；詹婉鈺，2006)。目前很少直接探討教師工作壓力與教學熱情對創意教學的研究，但有相關研究指出，當教師知覺到越多的教學自我效能或教學熱情時，會產生越多的創意教學(王敏曄，1997；楊智先，2000；黃惠君，2005；詹婉鈺，2006)。亦有工作壓力相關研究發現，當教師知覺到越多工作壓力時，其教學效能會越低(鄧珮秀，2003；黃光雄，2003；林亭如，2004)。陳聰典(2001)卻發現工作壓力越大與創造力表現越高。然而，工作壓力會因個人知覺不同，產生不同程度的壓迫，讓員工的心理及生理狀況受到負面的影響，創造力也可能會受到阻礙。創意教學往往需要教師投入更多的時間、精力，然而，幼稚園教師面對各種工作壓力的情況下，是否會影響創意教學表現？教師的教學熱情，是否能夠引發更多的創意教學？

根據上述研究動機，本研究目的包含如下：

壹、瞭解幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學之現況。

貳、探討不同背景變項的幼稚園教師教學熱情、工作壓力、創意教學之差異情形。

參、探討幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學三者間關係

第二節 研究問題

綜合前述研究動機與目的，本研究待答問題分述如下：

- 壹、台北縣市幼稚園教師的教學熱情、工作壓力及創意教學現況如何？
- 貳、不同個人背景(園所類別、年資、是否兼任行政)的幼稚園教師其教學熱情、工作壓力及創意教學之差異情形為何？
- 參、幼稚園教師的教學熱情、工作壓力與創意教學關係為何？
- 肆、幼稚園教師的教學熱情、工作壓力間是否有交互作用，在創意教學效果為何？

第三節 名詞釋義

壹、教學熱情：

本研究根據 Vallerand 等人(2003)的活動熱情理論，以教學作為教師所喜愛的活動，本研究所稱的教學熱情為教師對教學活動的強烈愛好，為教師所重視，且會對其教學投入時間和精力。包括和諧性熱情和強迫性熱情兩種。本研究指受試者在研究者所改編的「教師教學活動熱情量表」中的得分，得分越高，表示教師越有教學活動上的熱情。

貳、工作壓力：

本研究所稱的工作壓力，為教師在進行教學工作時，個體知覺環境中面臨的人、事、物互動過程，所產生的威脅及負面情感。其中包括個人發展壓力、班級教學壓力、人際關係壓力、行政組織壓力、工作負荷壓力及角色職責壓力等六個構面。本研究指受試者在陳若蕾(2006)所編制「幼稚園教師工作壓力調查量表」中的得分，得分越高，表示其感受壓力越大，反之越低。

參、創意教學：

本研究所稱的創意教學，指教師會自己想出或修改他人的一些新的構想，不僅鼓勵他人參與，而且會有計畫地推動並尋求資源的支援，更將創意注入教學的每一步驟。本研究指受試者在林珈夙(1997)改編的「教師教學創新行為量表」中的得分，得分越高，表示教師有越高的創意教學表現。

第二章 文獻探討

本章主要在彙整與本研究有關的文獻資料，分別敘述教師創意教學、教學熱情、工作壓力的內涵，亦於各節中探討教學熱情、工作壓力與創意教學之關係，共分為四節，第一節為創意教學；第二節為教學熱情與創意教學；第三節為教師工作壓力與創意教學；第四節為教師教學熱情、工作壓力與創意教學之關係。

第一節 創意教學

壹、創造力相關理論與創意教學

創意教學是教師創造力的發揮，所以本節將從創造力的理論與定義來探討創意教學的意涵。創造力隨著創造力理論取向的演進，有著不同的觀點與爭議，過去創造力的研究，大致是以Rhodes (1961)「4 P」四個構面對創造力進行探討：1、創造的產品(Product)：著重於界定創造力產品的標準。2、創造的個人(Person)：探討創造力高者應具備的人格特質。3、創造的歷程(Process)：進行創造或創意思考所經歷的認知步驟。4、創造的壓力或場所因素(Press/Place)：創造個體所處的物理與人際環境及其間的壓力。從這四層面來看，眾多研究者將創造看成是一個包含個體的「人格特質」、「心理歷程」、「創造的產品」、「創造個體與環境的互動」的整體歷程(Runco, 1999；葉玉珠, 2000)。創造力理論因研究者關切的構面不同，而採取的研究方式而有差異。不同於前述4P取向，近年來以匯流取向(confluence approach)為主要研究取向，學者傾向以整個社會情境的觀點來檢視創造力的發展，兼顧社會文化、個人認知與情意等複雜模式來重構創造力的觀點，下面就本研究所關注的匯合取向理論來探討：Gardner (1993)的互動觀、Amabile (1996)的社會脈絡理論、Csikszentmihalyi (1999)的系統取向理論、Sternberg & Lubart (1995)的投資理論。

一、Gardner (1993)的創造力互動觀

Gardner (1993)提出創造力「互動觀點」：強調個人(individual)、其他人(other persons)、工作(the work)三者互動的重要性，認為有創造力的個體能經常地解決問題、產生產品、或能在一專業領域中定義新問題，而此一定義是在一特定的文化脈絡中，起初就被視為新奇，而最後也能被同領域的人接受的。創造力發生於特定的專業領域內，受創造者的智能、個人特質、社會支持、領域中的機會所影響。

二、Sternberg & Lubart (1995)的投資的創造力理論

Sternberg & Lubart (1995) 認為創造者好像在進行一項好的投資，在點子之間「買低賣高」。「買低」是主動追求他人不知或丟棄、但具潛力的想法，「賣高」則是在這個想法或產品出現市場價值時，放手賣掉，以進行下一次的創造。他們以這樣的觀點提出的投資理論 (investment theory) 主張六項個人資源即影響創造力的因素，分別為：智慧、知識、思考型態、人格、動機和環境情境(洪蘭譯，1999)。其中，環境因素：Sternberg 認為一個完全支持性的環境並不是激發個體創造力的最佳環境，以歷史上的名人為例，多數有驚人創意的人，均有著悲慘的童年經驗與不健全的家庭。他認為一個大致良好的支持創意環境中夾雜些許阻礙，才能激勵個體的創造力。另外，動機因素：Sternberg 主張動機是促使個人從事某工作的驅力，而內在動機則是為了滿足個人的需求，外在動機與內在動機有相輔相成的關係，並非對立的，但如在從事工作的開始便給予相當的外在酬賞，則易使個體忘記內在的滿足感和興趣。父母需教導孩子學習自我組織時間，驅策自我學習，主要是在培養孩子的內在動機，因為內在動機往往會和工作目標混合一起，成為個體達成創意工作目標與愉悅感之間的連接點，所以如能培養個人從事工作的內在動機，有助於創造力發揮。因此內在動機及工作導向 (task-focused) 對創意產品的產生是絕對的必要，同樣的道理，教師的工作動機對於教學成效也是有影響的。

三、Csikszentmihalyi (1999)的系統取向理論

Csikszentmihalyi (1999) 的系統取向(system approach)認為創造力是一個由個體 (people)、領域 (domain)、學門 (field) 三種要素交互作用的過程，並非是單一個人的產物，而是需要整個社會系統對個人的產品進行判斷。他採用文化演化 (evolution)的變異及選擇觀點，對創造力進行說明，著重整個文化的變遷過程。所謂的「個體」意指「人格特質」 (personal qualities) 及「背景相關因素」；「領域」指的乃是各專業領域的知識，Csikszentmihalyi認為個體必須在系統中不斷內化個人的知識、技能，且熟悉該領域的專業技能才能產生創造力。而「學門」則是指專業領域中的人群，也就是新穎點子的篩選及接納機制，即所謂守門人 (gatekeeper) 的角色，某些人具有專業知識及地位來決定哪些創新的產品能夠被納入此領域，他們能判斷該創意產品的價值。

四、Amabile (1996)的社會脈絡理論

Amabile (1983、1996)提出創造力的社會心理學基礎，認為創造力是經由來自個人特徵、認知能力與社會環境的特別連結(constellation)後的行為。Amabile 並提出影響個人創造力的核心要素，「領域相關技能」 (domain-relevant skills) 包括領域知識、所需技術技能以及特殊領域相關才能。「創造相關技能」 (creativity-relevant skills) 包括合適的認知風格、產生創意點子的內隱或外顯的捷思法，此類技能受到訓練、生

產創意的經驗以及人格特質的影響。「工作動機」(task motivation) 包括對工作的態度、了解工作的動機知覺，此成分受到對於工作的初始動機、社會環境中是否有明顯的外在束縛、個人在認知上縮減外在束縛的能力等因素的影響。上述三個要素間不僅相互作用，每一個別要素都受到許多內在與外來因素的相互影響。個體創造力產生於社會脈絡中，上述三要素中，「領域相關的技能」是最基礎的；其次，「創造力相關的技能」是指那些傳統上可以產生創造反應的認知與人格特徵；至於「工作動機」則是願意更努力工作的信念，是推動創造力發生的內在潛藏原因。

Amabile (1996) 修正綜合先前研究與其研究的焦點，認為個體創造行為產生於社會脈絡中，且社會環境因素最先影響工作動機進而影響創造行為，個人若有較高的內在興趣，則較容易啟動創造行為隨後的歷程。當內在動機的起始水準是很高時，創造力更容易被激發。除此之外，在創造的歷程中，工作動機促使個體去學習與充實領域相關知識，工作動機更影響個人運用一般創意時的目標設定或打破成規，任務動機對於創意行為的產生，可說扮演重要的角色。行動的結果會直接影響工作動機，結果成功會增強往後處理類似問題的工作動機，反之，失敗則會減低。行動的結果亦會間接影響領域相關與創造力相關的技能，較高動機水準會促進領域技能的學習，較高內在動機有助於打破記有的認知模式與較願冒險，因而都有益於創造力技能的增加。

小結

從上述創造力理論中，不難發現觀點有相互重疊、支持。各學者所提理論共通點為個體在創造的歷程中，社會互動是個體進行創造的必要條件，個體的創造力歷程無不與社會環境環環相扣，在Amabile的創造力理論中，社會環境是主要影響工作動機之因素，環境中的阻礙或助力影響個體的創造力，且工作內在動機是推動創造力發生的內在潛藏原因，工作動機、環境因素與創意表現相關。本研究將以此理論為基礎，針對幼稚園教師內在動機的教學熱情、環境因素的工作壓力及創意教學作進一步的探討。

貳、創意教學的意涵及相關研究

一、創意教學的意涵

目前在針對教師創意教學的研究之中較常被採用的幾個名詞，大致上分為「創意教學」(creative teaching)、「創新教學」(innovational instruction)、「教學創新」(instructional innovation)，以及「創造力教學」(teaching for creativity) 等幾種。

由於這些字面相似的名詞與意涵之間常易造成混淆，故在此先作釐清，以利於進一步對創意教學的探討。

根據ERIC Thesaurus 對「創意教學」(creative teaching) 的定義是「發展並運用新奇的、原創的或發明的教學方法」(Development and use of novel, original, or inventive teaching methods) (引自林偉文，2002)，故創意教學是教師創造力的發揮與展現，是教師運用其創造力或創造思考來解決教學計畫及實踐上的問題，以期達成教育的目標或理想，因而將創意教學定義為教師構想、規劃並運用新奇的教學取向、方法，以適應學生的心智發展、引起學習動機，並幫助學生產生有意義學習、更有效達成教育目標之教學措施或活動(林偉文，2002)。此外，蔡宜貞(2004)認為當教師運用個人的創造性思考，克服教學問題進行教學工作，設計出具教學價值的活動來指導學生學習相關知能，即可稱為創意教學。林碧芳(2002)則認為創意教學是指教師設計新奇、有價值的教學課程或活動，以引發學生學習興趣、促進其心智發展，並配合個別差異使學生產生有意義的學習，以達成有效教學目標。

在「創新教學」方面，依吳靖國(2003)的看法，創新涉及既有經驗與知識之間的重組與再發現，內含探索、求異、求是、求佳等特徵，故創新教學的內涵大致包含教學理念上、課程規劃與師生互動上、以及教材教具設備上的改變，只要對原有教學進行融合、調整或取代等改變歷程，即產生教學上的創新。而「教學創新」是「引進新的教學觀念、方法或工具」(introduction of new teaching ideas, methods, or devices)，著重在運用他人所發展出的觀念、方法或工具，故與「創新教學」概念相同。「創意教學」與「創新教學」、「教學創新」之間，廣義來說有許多重疊之處(林偉文，2002)，其差異主要在於「原創」或「引用」的觀點。至於「創造力的教學」(creativity teaching, teaching for creativity)與創意教學則有較多的不同。Starko(2000)認為「創造力教學」與「創意教學」不同，創造力教學指教學的目的是在培養學生的創造力，而創意教學則是透過創意的教學方法以達成教學的目的，ERIC Thesaurus 在定義「創意教學」時也特別註明，「創意教學」導因於教師的創造力，教學的目的並不是在培養學生的創造力(creative teaching refers to teaching that results from the teacher's creativity, not to teaching that is intended to develop the learner's creativity)。

綜合以上討論及國內外學者的觀點，本研究所稱的創意教學，指教師會自己想出或修改他人的一些新的構想，不僅鼓勵他人參與，而且會有計畫地推動並尋求資源的支援，更將創意注入教學的每一步驟。

二、教師創意教學的相關研究

在探討教師創意教學 (creative teaching) 時，需進一步思考的問題即是，該以何角度審視創意教學？或如何斷定教師是否具創意教學表現或能力？本研究整理關於創意教學的相關研究，發現創意教學的研究可概分為三種切入的角度：第一、創新教學研究針對教師本身在教學上的創新動機、行為或產品進行分析，這類研究著眼點在展現創意教學的人—「老師」，並不分析教學之後，學生所得的學習成果(林珈夙，1997；林偉文，2002；江羽慈，2003；Cheng, 2001)。第二、有些研究探討老師的教學方式或教材設計是否能提昇學生的創造力，以創意教學的接受者以「學生」為焦點，分析其學習成效、或創造力(林雅玲，2003)。第三、有些著眼點在創意教學的物件—「課程教案設計或教學方法」(Swartz，2003)。本研究關注的焦點在教師。

林偉文(2002)以233位中小學教師為樣本，探討「關於教師學習的組織文化」、「關於創意教學與創造力培育的組織文化」、「教師創意教學潛能」與「創意教學表現」之間關係，研究結果發現「教師學習的組織文化」與創意教學的關係，在學校提供有助教師內化知識的學習機構與管道，與學校中組成或參與越多知識社群，則教師有越高的創新較學行為；以「關於創意教學與創造力培育的組織文化」和「創意教學表現」的關係，發現以「學校經營者重視鼓勵創意教學與創造力培育」對「創新教學行為」最有預測力；以「教師創意教學潛能」與創意教學之關係，發現「教師創意教學潛能」的各變項中，「教學福樂經驗」與「接受挑戰與開放經驗」，對創新教學行為有最高的預測力，而以「多元學習」與「教學擴散思考能力」，對創意教學經驗有最高的預測力。

江羽慈(2003)研究指出教師具有越高的創意教學動機，表現出越高創意教學行為。且研究顯示教師專業知能、教學信念、一般教學創意、社會信念與回饋與創意教學有關。

林碧芳(2004)以554名教師，探討中小學教師的創意教學與影響創意教學的相關因素，研究結果發現「創造人格特質」對於「創意教學自我效能感」、「創意教學內在動機」及「創意教學行為」具有正向的影響力。

蘇明進(2004)以其服務的學校為研究場域，學校內四年級自然科教師3位為參與對象，組成自然科創意教學成長團體，以行動研究，採用參與觀察、訪談及文件分析的方式來蒐集資料，研究顯示每位參與的教師，在教學內容知識、創造力、內在動機、福樂經驗、自我省思、環境壓力六個向度，有不同程度的提升與成長。

邱皓政(2002)對普通高中、技職學校就城鄉別隨機選取18名教師訪談，而研究結果顯示教師的高度內在動機能夠自我激勵，促成創意的產生，且教師的創造力之啟發藉由專注力表現而引發，教師會因為學生的努力專注，而擁有更高的動機去產生創

造力。

對於創意教學相關研究，得知教師的人格特質與其創造力有所影響，而強烈的內在動機也有助於創意表現，環境因素對創意教學也會有影響。目前創意教學相關研究缺乏同時匯合環境、個人與行為表現三者取向之研究。所以，本研究將探討幼稚園教師個人內在動機的教學熱情、工作環境壓力與創意教學的關係。

三、影響教師創意教學的相關因素

(一) 任教年資

若欲以年齡來了解與創造力之間的關係，在對年齡上的界定上，需為主動投入一種創造領域的時間長度或生涯的年齡（Simonton, 1999），故本研究在探討年齡究竟與教師創意教學表現是否有相關時，擬採用教學年資進行探究。然而在探究教師教學年資與創意教學行為兩者關係的研究中，所得結果仍呈現不一致的現象。如陳霞鄰（2004）的研究發現不同年資的國小普通班教師在整體創造力教學行為的頻繁程度上有顯著差異，年資在16年以上的教師，在「挑戰獨立」、「內省動機」、「彈性開放」和「獎勵支持」等面向上，優於年資在5年以下的教師。黃毓琦（2005）的研究亦發現年資較高的教師呈現較高的嚴謹自律性，對創新教學行為有正向影響力。但有些研究資料顯示，教師的教學年資並未影響其教學創新行為（江羽慈，2003；林偉文，2002；鄭依琳，2004）。也有研究發現在創造力分數、創造人格特質上，年資較淺的教師優於資深教師，但在展現出來的創造力教學行為面向上，資淺教師卻反而不如資深教師（王敏曄，1997；史美奐，2003）。那麼究竟不同年資的教師，在創意教學上的表現是否也會有所差異，為本研究欲探討的問題。

(二) 兼任行政與否

在探究教師職務與創意教學兩者關係的研究較少，所得結果呈現不一致。蔡宜貞(2004)研究結果發現教師創意教學行為表現，不會因擔任職務為主任、組長或導師不同而有差異；然而，江羽慈(2003)研究結果顯示行政人員的創新度大於級任老師。由於此兩篇研究對象是中小學教師，國中小學學校人力分工有系統體制，而幼稚園教師兼職行政工作，是經常有的現象，對其創意教學表現是否造成影響是研究者有興趣部分，需要進一步探究。

(三) 園所類別

Amabile (1983) 提出個體的創意展現與環境是否支持有緊密關聯，教師所感受到氛圍因素也進一步促使教師個體提昇創意教學的內在動機。幼稚園不同於國小國中的

組織結構，規模較小且具有公私立差別，形成不同組織文化，丁雪茵(2004)指出，組織架構與制度部分：公幼權力分散、私幼權力集中且強調組織認同；私幼為企業經營取向市場壓力大、公幼為服務取向。公私立園所組織結構及生態的不同，對身在其中的教師創意教學是否造成影響，有待本研究進一步探討。

參、創意教學的測量

因創造力概念在構念、取向上的差異，所發展出測量創造力的工具在評量重點上亦各有偏重，Hocevar 和Bachelor(1989)將100 個創造力測驗，依測量方式區分為(1)擴散思考測驗；(2)態度與興趣量表；(3)人格量表；(4)自傳式量表；(5)教師、同儕或督導者評分；(6)產品評判；(7)傑出人士的研究；(8)自陳創意活動或創意成就等八種主要類型最為完整(引自林偉文，2002)。

此外，Csikszentmihalyi 和Wolfe (2000)擴充Davis 所提的類型，將創造力評量分為(1)自我評量；(2)同儕提名；(3)相關人格；(4)擴散思考；(5)歷史回溯等五種取向亦較為人熟知。此外依據林偉文(2002)的整理，Cheng 在2001年研究教師教學創造力時，曾由多位學者的創造力理論建構出五種定義與測量教學創造力的向度：(1)創意教學想法(Creative Teaching Ideas)：以專家共識法來評量教師在任何有關教學實施或設計的想法、學習活動、資源運用或班級管理上的教學創造力。(2)創意教學的能力(Ability in Creative Teaching)：以共識法來評量評量教師在解決新奇或困難教學問題上的創意教學能力。(3)教學的擴散思考能力(Divergent Thinking Abilities in Teaching)：以流暢力、變通力及獨創性為評分標準的測驗來測量教師教學的擴散思考。(4)創意教學的動機(Motives in Creative Teaching)：以自陳量表評量教師在創意教學上的自信、價值與興趣。(5)教學表現的創造力(Creativity in Teaching Performance)：以教師自評、學生評或同儕評量的量表來測量教師實際的創意教學行為表現。

因本研究旨趣著重在教師教學表現的創造力，在分析國內研究教師創意教學的研究後，發現測量教師創意教學表現的工具多採用林珈夙(1997)所改編之「教學創新行為量表」，該量表採用吳靜吉、郭俊賢、王文中、陳淑惠、李慧賢依據Scott 和Bruce 在1994年所發展的創新行為量表(*Innovative Behavior Scale*)改編而成，以四點量表的作答方式來測量教師自評教學創新行為的程度，林珈夙以459位中小學教師為樣本、楊智先(2000)以250位中小學教師為樣本、王振鴻(2000)以281位國小教師為樣本、林偉文(2002)以233位中小學教師為樣本進行分析，所得總量表的Cronbach's α 皆在.84到.91間。

在效度方面林珈夙(1997)的研究指出：中小學教師越有「創新教學行為」其所知覺到的學校效能越高($r=.17$)。楊智先(2000)的研究指出：中小學教師的「創新教學行為」與「創意生活經驗」達顯著正相關($r=.74$)。王振鴻(2001)的研究指出：國小教師「創新教學行為」與九年一貫變革關注有顯著相關，包括「修正改進」($r=.49$)、「合作落實」($r=.43$)、「角色任務」($r=.26$)。王涵儀(2002)的研究發現：中小學教師的「創意生活經驗」越多，「創新教學行為」會越高($r=.49$)。林偉文(2002)的研究指出：中小學教師的「創新教學行為」與「創意教學經驗」($r=.21$)、「教學內在福樂經驗」($r=.63$)、「樂於接受挑戰」($r=.60$)達顯著正相關。詹婉鈺(2006)的研究指出：四種教學熱情-教學活動和諧性熱情($r=.47$)、教學活動強迫性熱情($r=.49$)、輔導活動和諧性熱情($r=.45$)、輔導活動強迫性熱情($r=.45$)與教學省思行為皆有顯著正相關，表示教師教學熱情越高，就越傾向創新教學行為，顯示創新教學行為具有良好的效標關聯效度。

本研究欲探討幼稚園教師的創意教學情況，及幼稚園教師學熱情、工作壓力與創意教學的關係，因此，採教師自陳量表評量方式來測量教師創意教學表現。本研究選用的工具為，具良好的信效度林珈夙(1997)所改編的「教學創新行為量表」。



第二節 教學熱情與創意教學

壹、熱情理論及研究

一、熱情的概念

Csikszentmihalyi對眾多卓越創造性人物的研究上發現，熱情是創造性人物的人格特質之一，那些優異的創造性人物對自己的工作總是充滿熱情，熱情不僅是他們動力的來源，也是他們遭遇困難時能繼續前進的原因(杜明城譯，2004)。牛津大字典裡，熱情(Passion)一詞的解釋是「a strong feeling, e.g. hate, love or anger」意指熱情是一種強烈感受，雖然字詞本身並沒有正負面的影射，但人們總是使用熱情兩字來形容那些在各領域積極投入，且表現優異人士的態度，彷彿熱情是帶領人們勇往直前，追尋自己理想的原動力(李乙明譯，2005)。由此可見，熱情對人們人生追尋上的重要性，然而，熱情的概念為何呢？以下從哲學的觀點談起，繼而探討心理學對熱情的概念。

「熱情」是哲學家長久以來所感興趣的概念，分為兩種不同的觀點。其一，熱情會導致個體理智和自我控制的失序，像Spinoza (1632-1677)認為，可接納的想法來自於理性，不能被接納的想法來自熱情，在這樣的概念中，人受熱情折磨並體驗到痛苦。此與熱情一字的詞源相符(拉丁文passio即是痛苦之意)。在這樣的觀點下，熱情的人被視為熱情的奴隸，受到熱情的控制。其二，是較為正向的，認為人們和熱情的關係是較主動的，例如：法國哲學家 Rene Decartes (1596-1650)在「The passions of soul」一書中，將熱情視為是一種正向的情緒，他認為在理性的基礎下，個體的行為是正向的，且會使個體更主動的投入活動之中；德國哲學家Hegel(1770-1831)提出熱情是達成高成就的必要條件。這種觀點認為人只要能控制其熱情，就會產生正向效益(Vallerand et al.,2003)。

「熱情」的概念過去在心理學界並沒有受到很大的關注，除了在動機層面有被強調，例如Frijda, Mesquita, Sonnenans,和Van Goozen (1991)的研究發現，個體會投注大量的時間和努力以達到他們的熱情目標 (passionate)；此外，有些心理學家關注到和熱情相似的概念，如對於所喜歡活動的依賴 (Glasser, 1976)、沈溺和上癮 (Sachs,1981)等等，不過這些相關的概念研究傾向於將個體的強烈情緒歸類為負面特質，並沒有詳細探討怎樣的心理依賴或成癮算是合適。另外也有心理學家在不同的脈絡中提到熱情的概念，如創造力(Gildberg, 1986)、驅力(driving)(Marsh & Collet,1987)。而幾乎大部份關於熱情的實徵研究都集中在親密關係中，如：研究愛情、性愛的概念(Hatfield & Walster, 1978)。雖然這些研究都很重要，但並無關於對活動的

熱情(passion toward activities)的探討(Vallerand et al.,2003)。

近年來正向心理學(positive psychology)興起，正視人們心理的正向發展，強調心理學目標不只是研究心理功能不良、環境壓力所產生的負向影響，正向心理學要目的在於期望能藉由對這些正向經驗、特質及環境的研究，瞭解讓人們的生活過的更加充實，更有意義的方法 (Seligman & Csiksentmihalyi,2000)。Vallerand等人(2003)相信「熱情」即為讓人們能過著有價值、有意義生活的方法之一，例如：音樂家每天練習好幾個小時，為了要達到卓越；科學家研究一個現象，花上許多年的時間等。這些對活動的熱情讓他們生活有意義，熱情不僅可以激起動機、增進幸福感、更可以提供每天生活的意義。然而，熱情也有可能引起負面的情緒，使人過度堅持固執參與某活動，並且無法找到生活的平衡點，因而對生活產生負面干擾。

Vallerand 等人(2003)綜合以往哲學、心理學對熱情概念的討論，並以正向心理學角度出發，提出一個全新的二元取向來探討對活動的熱情(passion toward activities)，將熱情定義如下：

「熱情為一種對喜歡活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力 (Passion is defined as a strong inclination toward an activity that people like, that they find important, and in which they invest time and energy)。」 (Vallerand et al.,2003 : 757)

更進一步，Vallerand 等人(2003)將熱情分為兩種：**和諧性熱情**(Harmonious Passion，簡稱 HP)；**強迫性熱情**¹ (Obsessive Passion，簡稱 OP)。和諧性熱情會使個體以彈性自主的方式投入活動；強迫性熱情則會使個體以僵化固執的方式投入活動。他們認為，藉由對活動的和諧性熱情，個體不僅在投入活動中會經歷到正向的情緒和經驗，在活動結束後也會產生正向的結果，能為人們每天的生活帶來意義，也能帶來成功的生活 (Vallerand et al.,2003)

二、熱情的理論

以熱情為主題的研究近年來才開始發展，相關理論並不多見。Vallerand 等人(2003)綜合以往研究中熱情概念，以正向心理學角度出發，將熱情定焦於個體對活動的熱情

¹ 強迫熱情不同於強迫行為。強迫行為(compulsion)定義為：(1)重複的行為（如洗手、排序、檢查）或心智活動（如祈禱、計數、重複默唸字句），此人感受這是反應於一種強迫思考、或依據某些必須嚴格遵守的規則而必須執行。(2)此行為或心智活動是為了避免或減少痛苦、或避免某些可怕的事件或情境；然而這些行為或心智活動與所欲抵銷或避免的事物之間，不是沒有現實途徑的關連性，就是程度上明顯的太過份。**註：資料來自Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(4th ed.)(p. 207-208), American Psychiatric Association, 1994, Washington, DC: American Psychiatric Association.**

上 (passion toward activities) 並進一步結合 Deci & Ryan(2000)的自我決定理論 (Self-Determination Theory)及動機理論，發展出活動熱情的理論。本節將就這兩種與活動熱情相關理論來做探討。

(一)自我決定理論(Self-Determination Theory , SDT)

自我決定是指在從事活動之前，有選擇的自由(Deci & Ryan , 2000 ; 彭月茵 , 2007) , 其中包涵了三項特質：1.知覺的因果控制：內在到外在兩端的連續範圍間反應了個體對其行為的發生與調節的知覺，是來自於個人內在或外在環境力量；2.意志：是指在毫無壓力下個體經驗到高度自由，而樂意去從事某活動；3.選擇的知覺：個體能擁有彈性空間來做決定，以及選擇的機會，但有時也會有拘束受限的感受(Reeve et al.,2003)。

自我決定理論強調個體對某活動的動機程度是內在的，而自我決定的不同程度亦會影響活動的選擇(Standage et al.,2003)。Deci & Ryan(2000)認為人是活動的有機體，有一種往更高層次組織(organization)發展的傾向，且個體會藉由參與活動來滿足自主(autonomy)、能力(competence)與關係(relatedness)三種重要的心理需求，不過，個體只有在活動本身對他們很有吸引力，且活動的類型是具有新穎、挑戰或審美及藝術價值時，才有可能使個體因內在動機而投入活動(Deci & Ryan , 2000)。在自我決定理論中，「自主」是最核心的概念，個體在與環境互動時，唯有行為是自主發生時，個體才會覺得自己是有能力的，易言之，自主意味著對行為的認同，對從事該行為有高度的彈性與低壓力，且是出於最真實的選擇(引自Reeve et al.,2003;彭月茵，2007)。

(二)動機理論

若個體能以自我決定的方式來從事該活動，表示個體是出自於內在動機來從事該活動；若個體是在非自我決定的情況下來從事該活動，表示個體是出於外在動機來從事該活動(彭月茵，2007)。Deci 和Ryan 認為內在動機並不是唯一具有自我決定成分的動機類型，外在動機在自主性上也可以有很大的變化 (Ryan & Connell,1989 ; Vallerand,1997)，藉由內化和整合，個體可以將外在的規範和價值轉化為自己的規準，因而對活動轉而採取自願的態度參與(Deci & Ryan , 2000)。

Deci & Ryan (1985)以自我決定形式區分四種外在動機。第一種外在調節(external regulation)的外在動機是最無自我決定形式的外在動機，由此而生的行為受到外在刺激控制，如獎勵或懲罰。第二種投射調節(introjected regulation)的外在動機，個體認為行為的目的是為了獲得自己或他人的認同與鼓勵，避免罪惡感、愧疚或焦慮，評價來自於外在壓力，也可能有源自於自我強加限制的內在壓力。第三種認同調節(identified regulation)的外在動機是指行為表現與自我價值一致，此行為對個人是重要、有意義的，

此動機開始具有自我決定形式，個體會將行為的價值內化成自我的一部份，但仍不能樂在其中。最後一種整合調節(integrated regulation)的外在動機所產生的行為與自我概念一致，即使行為表現是為了某工具性理由，但不會與自我的其他部分產生衝突。此外，上有一種動機類型，即無動機(amotivation)所產生的行為沒有清楚的目標感、無法知覺行為與結果的關連性、覺得自己能力不足，會使個體逐漸退出活動(Deci & Ryan,2000; Standage et al.,2003; 彭月茵，2007)。

從過去研究中發現，基於自我決定動機，如內在動機和整合調節、認同調節的外在動機，所引發的行為與正向結果，如任務滿意度、興趣、幸福感、任務堅持相關，這種類型的動機能使個體較容易將外在環境的要求和益處內化，進而產生正向的情緒和認知，使行為更具持續性；基於非自我決定動機所驅動的行為，則與負向結果如任務疏離、焦慮、沮喪、退學等相關，因為這種型態的動機會使個體在過程中得到負面的回饋（如自己沒有能力、失去信心等），進而產生負面的態度，並逐漸離開活動，停止參與行為(Vallerand,1997; Deci & Ryan,2000;詹婉鈺，2006)

(三)活動熱情理論(passion toward activities)

活動熱情理論的發展，主要來自於社會心理學教授 Vallerand 所主持的「社會行為研究室」，Vallerand 等人(2003)綜合以往哲學、心理學對熱情概念的討論，並根據自我決定理論，將熱情定焦於個體對活動的熱情上，提出活動熱情的理論(passion toward activities)。他們認為個體喜愛並規律投入的活動會與自我結合，以至於他們會高度重視之，並引導熱情趨向此活動。不過，他們更進一步認為熱情活動還會內化為個體核心自我或自我認同(core self or identity)，牽動個體認知、情緒及行為等各層面的變化。這樣的熱情變成個體本身的中心特徵，且用來界定個體。也就是說，熱情活動即個體本身的一部份(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006；王英婷，2006)。

Vallerand 等人(2003：757)定義活動熱情為一種對喜歡活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力。個體如何從熱情的活動內化至個體的核心自我或自我認同，可以將熱情分為兩種：**和諧性熱情**(Harmonious Passion, HP)和**強迫性熱情**(Obsessive Passion, OP)。

「和諧性熱情」源於活動自主內化至個體自我。當個體有自由選擇他們認為重要的活動，而無任何附帶條件時，此種自主內化即形成(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006)。此種情況，個體不是被迫投入活動，反而是自主選擇投入活動的，這種熱情會使個體產生一股意志力，使個體有信心追求自己所愛(王英婷，2006)；此外，伴隨和諧性熱情，個體會將熱情活動視為自我重要但非壓倒性的部份，且與生命中的其他部分和諧共存。也就是說，雖然個體很看重活動，但不會因活動而影響到對自我的觀感。

在和諧熱情的情況中，活動和個體自我間並沒有產生緊密的聯結，所以個體對活動的參與能經由意識的抉擇而進行彈性調整，和其他生活層面的活動也能和諧共處 (Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006；王英婷，2006)。

「強迫性熱情」則源於被活動控制而內化到個體自我。因為某種附帶條件加諸於活動而造成個人或人際間的壓力，產生受控的內化方式(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006)。這種情況會使個體對活動的參與產生內在壓力，因為和活動相連的外在條件是多元而層面廣泛，包括個體的社會接納感或自我價值感等，所以一旦個體無法投入活動，就等於失去了自我。所以，在強迫性熱情的情況中，雖然個體也很喜愛自己的熱情活動，但仍會覺得自己是被迫投入活動的。此種非出自於個體控制的熱情會導致在自我上佔有失衡的地位，並引起與生活中其他活動的衝突。(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006；王英婷，2006)。

關於兩種熱情對於個體參與活動熱情的影響，分述如下：

(一) 活動與自我的融合情形：

強迫性及和諧性熱情都會使活動內化為自我的一部份，但因內化方式的不同，在活動和個體自我融合的情形也就不同。以強迫性熱情而言，個體在內化活動的同時，也將社會接納感、自尊、興奮感等條件帶入，而與自我間所形成的網路連結，使個體對活動的參與變得不再只是對活動的喜愛，而是要維持自我的存在，個體會以活動作為自己存在的指標，所以當無法持續投入活動時，個體的自我也將喪失；但以和諧性熱情而言，活動和個體自我間是獨立存在，並沒有外在條件牽連，個體雖然也會將活動內化，但在無法投入活動時，個體並不會因此而影響到對自我的看法，也不會因在活動上的表現而影響到對自我的觀感(Vallerand et al.,2003；王英婷，2006)。

(二) 參與活動彈性：

根據 Vallerand(2003)等人的看法，熱情會使個體在自己認為重要的活動上投入時間和精力，但兩種熱情分別會使個體對活動的參與產生不同的彈性。就強迫性熱情而言，由於個體被活動所控制，強迫性熱情會導致固執的堅持行為，使得個體無論現實狀況或參與結果如何都會持續投入活動，這種固執僵化的堅持行為甚至會使個體面臨重大的個人損失，如人際關係的疏離或失去工作等等。不過，就和諧性熱情而言，對活動的參與個體能夠掌握，可以決定何時及要不要繼續投入活動，所以當熱情活動和自己其他的生活層面起衝突，個體能中止自己對活動的參與，也就是和諧性熱情的個體對活動的投入是彈性的，如果活動能為自己帶來正向的助益，個體就會持續的投入活動，反之，個體可能就會決定中止(Vallerand

et al.,2003 ; 王英婷 , 2006)。

(三) 活動帶來的情緒感受：

兩種熱情會使個體在活動進行當中、活動結束後，以及當個體被阻止參與活動時，產生不同的情緒感受。活動進行當中，和諧性熱情會使個體產生較多的正向情緒，對活動投入的彈性會使個體更專心、經驗到正向情緒及心流 (flow)；而強迫性熱情則非如此，受控的內化過程使個體因內在壓力而投入活動，這種投入是固執、矛盾且充滿衝突的，不僅使個體無法完全聚焦於手邊的工作，也使個體體驗到負向的情緒感受。而活動結束後，和諧性熱情會促成正向的影響經驗帶來正向情緒；然而，在強迫性熱情的情況下，內在壓力會使個體即使在不應該投入活動的情況下仍固執的投入，因而和生活中其他層面的活動起衝突，使個體在活動結束後產生負面的情緒感受。最後，當個體被阻止參與活動時，強迫性熱情會使個體產生很大的負向情緒，因為不得不投入活動的內在壓力使個體無法將思緒從熱情活動中抽離出來，因而無法全心全意的投入其他活動，進而使個體感到沮喪和生氣；但在和諧性熱情的情況下，個體可以掌握自己對活動的投入，這種自主感會舒緩個體因無法投入產生的負面感受，並且還可以讓個體完全的投入其他活動，將正向的感受和專注從熱情活動傳遞到其他活動(Vallerand et al.,2003 ; 詹婉鈺 , 2006 ; 王英婷 , 2006)。

小結

綜合上述熱情相關理論可知，Vallerand 等人(2003)承延 Deci& Ryan 自我決定理論的脈絡，以活動內化為個體中心自我的不同方式，建立起兩種不同熱情類型的觀點，認為這兩種不同類型的熱情會帶給個體兩極的經驗感受，產生不同的認知、情緒和行為結果。

自我決定理論重視個體是否能「自主決定」，若個體可以自主決定從事某活動，則會對該活動擁有「和諧性熱情」，當個體對某活動有和諧性熱情時，個體可以自己控制活動，擁有自主決定權，決定何時、何地開始或結束該活動，且此活動與生活中的其他層面活動能和諧共存，無論在生理或心理方面，都能有正向的影響結果；若個體因外在壓力從事某活動，則會對該活動擁有「強迫性熱情」，但當個體對某活動有強迫性熱情時，表示個體被該活動所控制，雖有強烈的衝動想要從事該活動，但卻無法掌控。當此活動與生活中其他事件衝突時，個體就會陷入困境，導致負向的生理或心理影響及後果。

而動機理論在探討內在、與外在動機時，由個體「自主」與「內化」活動程度來

討論。若個體是內發、自主的去從事活動，即是出於內在動機；若個體是受外在環境的控制而促發行為，則是出於外在動機。

本研究欲探討幼稚園教師教學熱情的情況，以及教學熱情、工作壓力與創意教學的關係，在探討熱情相關理論後發現，和諧性熱情是屬於內在動機，而強迫性熱情則可能是出於外在動機的認同調節或投射調節部份，雖國內極少關於教學熱情相關研究，但可從內外動機部分去做思考推論。

三、熱情的相關研究

(一)國外熱情相關研究

對活動熱情的研究，是以 Vallerand 等人從 2003 年開始發表的研究為主，這些研究依循著活動熱情理論的觀點，將活動熱情區分為強迫性熱情、和諧性熱情兩種，探討熱情對個體的影響。研究範圍從運動、工作、戲劇、網路使用、兒童參加夏令營、老年生活、到賭博行為(Rousseau et al.,2002; Seguin- Levesque et al.,2003;Ratelle et al.,2004; Mageau et al.,2005; Winnen,2005)。

活動熱情理論相關的研究可分為兩部分：一為對活動熱情理論的驗證，如Vallerand 等人 (2003) 自己對熱情量表所做的一系列的建構效度研究；其二為以活動熱情理論為基礎的相關研究，像Seguin-Levesque 等人 (2003) 對網路使用熱情的研究及Mageau 等人 (2005) 對賭博熱情所帶來不同情緒和認知的研究等等。茲以這兩部分將活動熱情的研究分述如下：

1.活動熱情理論的驗證

Vallerand 等人提出個體對活動的熱情有強迫性與和諧性兩種類型的假設後，以一系列的研究結果支持所提出的熱情概念的假設。這些研究分別為：

研究一、以 539 位平均年齡 19 歲的大學生為研究對象，要求受試者以他們最喜愛的活動回答熱情量表、熱情定義以及相關活動經驗，此研究目的在於驗證熱情量表，並驗證和諧性熱情、強迫性熱情的因素以及兩種熱情與活動經驗的相關性。

研究二、根據以往研究，動機會影響行為的持續性。但此研究認為動機與熱情的構念不同，前者為個體與活動間的互動，後者則為內化活動的方式，因此排除了動機因素，探討和諧性熱情、強迫性熱情的影響結果是否有一般性和持續性。此研究以 205 位平均球齡 6.7 年，年齡 18.4 歲的男性足球員為研究對象，以兩種熱情預測在足球球

季過後其正負向影響是否有所改變，並預測參與下一球季的意願。

研究三、繼承研究二的結果發現，即使強迫性熱情會導致負面影響，仍可以預測行為的持續性，因此研究假設強迫性熱情會導致固執行為。此研究以 59 位平均年齡 42 歲的加拿大業餘騎自行車者為例，提出研究假設：持續在冬天騎自行車者有較高的強迫性熱情，但他們的和諧性熱情與其他對照組無顯著差異。

研究四、延續研究三結果，探討強迫性熱情所導致的堅持行為可用來檢驗如賭博的自我毀滅行為。故此研究以 146 位平均年齡 43 歲有固定賭博習慣者為研究對象，紛自我限制組及對照組，所提出的假設為：強迫性熱情涉及病態性賭博，其原因為強迫性熱情使用控制方式將活動內化到個體自我，此種熱情最終會控制個體並導致活動中的固執行為。

這四項研究一方面驗證了熱情量表的信效度，一方面也證實了Vallerand等人所提出有關熱情概念的假設。綜合四項研究結論發現(Vallerand et al.,2003;詹婉鈺,2006):

(1) 以因素分析驗證熱情量表包含了和諧性熱情和強迫性熱情。此外，和諧性熱情、強迫性熱情均予重視活動價值成正相關，並在活動中投入時間和精力。兩種熱情也均將參與的活動視為自我的一部分，但強迫性熱情所參與活動在自我所佔的部份比和諧性熱情所佔的自我部分多，且強迫性熱情所參與的活動會與其他活動發生衝突。

(2) 和諧性熱情與正向結果成正相關，強迫性熱情與負向結果成正相關。由研究一、二中發現，無論是與活動相關的正負向經驗或是預測活動後的正負向影響，和諧性熱情、強迫性熱情分別產生正向、負向結果，這些發現可用來說明心理調適。也就是說，和諧性熱情會帶來心理調適的正向影響，而強迫性熱情則會負向地影響心理調適。

(3) 強迫性熱情會持續投入沒有正向回饋的活動中，而和諧性熱情會擺脫此活動。由研究三、四中發現，有強迫性熱情的人會有僵化的堅持行為，這些行為不僅無益，甚至有害身心健康，如在冰天雪地中騎自行車或病態的賭博行為。而有和諧性熱情的人會彈性的選擇是否參與所熱愛的活動，不會產生負向的固執行為。

2.以活動熱情理論為基礎的相關研究

(1) Rousseau 等人(2002)的研究：將熱情量表改編為賭博熱情量表，以期使熱情的概念能運用於賭博場域。經由對340位賭徒進行問卷分析後，驗證了賭博熱情量表的信效度，其結果顯示賭博熱情量表具有令人滿意的內部一致性信度、再測信度及建構效度。除此之外，Rousseau 等人也整理出幾項影響強迫性和和諧性熱情的因素，大致可分為內在因素及外在因素兩部分。在內在因素方面，人格

變項被視為影響熱情的重要因素。外在因素亦可影響熱情的發展。例如，生活中的重大事件或轉變，個體在經歷痛苦時期，如離婚，可能會想要逃避自我覺察而投入時間和精力到一項活動中，如賭博，而發展出強迫性熱情。Rousseau 等人 (2002) 指出關於熱情決定因素的研究雖然仍在起步階段，但一些實徵研究已證明人格特質與外在因素影響著熱情的發展。

(2) Ratelle 等人 (2004) 的研究：因 Vallerand 等人 (2003) 在賭博場域的研究發現熱情類型可以用來預測個體的賭博類型 (請見研究四)，所以 Ratelle 等人 (2004) 接著進一步探討熱情類型對賭徒認知及情緒狀態的影響。其研究結果發現，對賭博具有強迫性熱情的個體，不但日常生活工作中較缺乏活力和專注力，且也較容易產生焦慮、負向心情、罪惡感及病態賭博等行為，不過在對賭博具有和諧性熱情的個體身上並沒有發現這些關連存在。

(3) Mageau 等人 (2005) 的研究：Mageau 等人 (2005) 將賭博分為賭場賭博活動 (casino) 和一般賭博活動 (lottery) 兩種類型進行研究，其研究結果發現，雖然投入兩種賭博活動的熱情類型並不相同 (越投入 casino 的人越傾向於強迫性熱情，越投入 lottery 的人越傾向於和諧性熱情)，但進一步的回歸分析顯示，實則是兩種類型的熱情「調節」了賭博活動類型和情緒及認知結果間的關係，也就是熱情類型較活動類型更能預測投入後的結果

(4) Rousseau 及 Vallerand (2003)：Rousseau 及 Vallerand (2003) 也將熱情的概念運用於對瞭解年長者主觀身心康樂 (subjective well-being) 的研究上，其結果發現，熱情可以用來解釋為何年長者積極的活動投入行為可以帶來主觀的身心康樂。

(5) Seguin-Levesque 等人 (2003) 的研究：Seguin-Levesque 等人 (2003) 則將熱情的概念運用於個體的網路使用行為上，發現對網路使用具強迫性熱情的個體，在伴侶關係中有較低水平的自我決定情形，容易和伴侶起衝突，調節兩邊狀況的能力也較低；但相反的，對網路使用具和諧性熱情的個體在伴侶關係中有較高水平的自我決定，較少和伴侶起衝突，調節兩邊狀況的能力也較高。從這樣的研究結果可以知道，不同於眾人先入為主的觀點，網路使用的行為並不一定和負向的人際關係結果有關，重點在於個體將網路使用這個活動內化的方式，也就是他們對網路使用的熱情類型才是會否造成個體人際關係衝突的主因。

(6) Winnen (2005) 的研究：Winnen (2005) 在其博士論文中將熱情的概念運用在企業家的創業過程，探究企業家創業熱情在創業過程中所扮演的角色。藉由對四個創業個案的質化分析，Winnen 提出了企業創業能力的發展模式，他認為雖然每位事業創辦人有不同的熱情，但熱情都是他們價值系統的一部份，影響著他們在事業上的決定，不過必須注意的是，他並沒有完全依循 Vallerand 等人的熱情分

類，而是將企業家的創業熱情分為熱情 (passion) 和強迫 (obsession) 兩種。其研究結果發現，熱情式的創業熱情在企業家的創業過程中是邏輯和合理化的副作用，驅動著事業的成長；但強迫式的創業熱情在企業家的創業過程中卻會使企業家的眼界受到控制，變成通往成功的路障，最終使事業走下坡。

(7) Amiot 等人 (2006) 的研究：Amiot 等人 (2006) 提出了「個體 - 環境」的假設 (Person-Environment Fit)，認為雖然兩種熱情以自願或內在壓力的方式內化為中心自我，但個體的熱情類型和所屬的環境氛圍間卻有適不適合的問題，他們以 233 位參加高競爭曲棍球盟隊選拔的菁英曲棍球球員為對象，進行為期兩個月的短期縱貫研究。在一開始，Amiot 等人 (2006) 即發現被選入高競爭盟隊的球員比沒被選上的球員具有更高的心理調適；而兩個月後則發現，若是在高競爭盟隊裡，具強迫性熱情的運動員會比具和諧性熱情的運動球員具更高的心理調適，但若是在低競爭盟隊裡，具和諧性熱情的運動球員反而比具和諧性熱情的運動球員具有更高的心理調適，顯示其「個體 - 環境」的假設成立，也就是熱情對個體心理調適的影響會因個體所屬的環境而有不同。

(二)國內熱情相關研究

國內學者依循 Vallerand 等人 (2003) 所提出的活動熱情理論，繼續發展出相關的研究，並運用在不同領域、不同年齡對象上，分述如下：

詹婉鈺(2006)的研究主要目的在探討國中小教師的教學熱情現況，與可能影響教學熱情的人口變項的關係。同時也探討教學熱情的影響後果。採問卷調查方式，以北中南區公私立國民中小學 418 位國中教師和 160 位國小教師為研究對象。研究結果發現，國中小教師的教學熱情程度中等偏高。教學熱情越高，教師的教學省思行為、教學內在動機、學習者中心教學信念、深度對談、專業合作及自我導向學習、創新教學行為、創新擴散則越高。

王英婷(2006)以 304 位高中資優生為研究對象，探討高中資優生之熱情樣貌。研究結果顯示，高中資優生初始投入熱情活動的時間多在幼稚園及國小時期。整體高中資優生在「高中資優生熱情量表」顯示高中資優生對自己喜愛的活動很有熱情，但個體間的差異也大。在熱情量表的各因素中，高中資優生以「自我融合」平均得分最高，其次為「情緒感受」，最後為「參與彈性」，顯示高中資優生將熱情活動和自我融合的情形顯著，無法投入活動時會感受到負向的情緒認知，但對活動的參與尚具彈性。

彭月茵(2007) 探討研究生的希望信念、師徒功能、意義建構、學術熱情與情緒調節間的互動關係，以及這些變項對學術動機的影響。以台灣地區公私立研究

所1028位研究生為樣本進行分析。關於學術熱情的部份，研究發現：學術熱情與情緒調節能力會直接影響學術動機；希望信念、師徒功能與意義建構能力則會透過學術熱情與情緒調節能力間接影響學術動機。參與研究生具有希望信念、知覺到良好的師徒功能、具備意義建構與情緒調節能力、擁有學術熱情與動機。此外，博士生的學術熱情優於碩士生。教育學院研究生之學術熱情高於工學院研究生。

國內學者李炯煌、季力康、彭涵妮(2007)為驗證 Vallerand 等人(2003)的「熱情量表」(Passion Scale)之整體適配度、幅合效度、區別效度和信度。以 221 位高中甲級校隊選手為樣本進行分析結果，認為熱情量表在模式內部上以具建構效度所需的證據來源。接著國內研究者陳建璋、季力康(2007)接續李炯煌等人(2007)的研究，探討休閒網球運動者運動熱情與運動依賴之相關，以及不同程度的運動依賴者在調和式熱情、與強迫式熱情上的差異情形。以 103 位網球俱樂部的網球健身運動者為樣本進行分析結果顯示，休閒網球運動者的調和式熱情、與強迫式熱情都與運動依賴有正相關，其中，強迫式熱情都與運動依賴的關連性較高。

小結

綜合以上國內外對活動熱情理論的文獻探討，可以發現 Vallerand 等人 (2003) 依循以往西方哲學對熱情二元分化的概念，並藉由 Deci 和 Ryan (2000) 自我決定理論裡的動機模式，在強調正向特質經驗的正向心理學風潮下，提出一個全新的二元取向的研究方法來研究熱情。其研究結果發現，個體對活動的熱情可依活動如何內化為中心自我的方式，分為強迫性與和諧性兩種：強迫性熱情來自於活動和許多附加條件結合後所產生的內在壓力而使個體被迫將活動內化為自我的一部份；和諧性熱情則來自於個體因對活動本身的喜好，而自主選擇將活動納入自我中心。影響強迫性和和諧性熱情的因素，可分為內在因素(如：人格特質)及外在因素(如：環境)兩部分。兩種不同類型的熱情會導致個體不同的認知、情緒和行為結果，許多後續相關的研究證實了熱情理論的普遍性與一般性。

不過，活動熱情理論用在探討教師教學熱情，國內的研究中僅有一篇探討國中小教師教學熱情相關研究；研究領域在運動及賭博上有一系列發展，其他在企業、健康、學術、教育等才剛開始探究，需要做進一步探討。本研究期望探討幼稚園教師對於教學工作的愛好和投入程度。因此，本研究將以幼稚園教師為對象，探究其教學熱情的現況、教學熱情與工作壓力的關係、以及教學熱情對創意教學上的影響。

貳、教學熱情及其相關研究

一、教學熱情的意涵

回顧過去熱情相關理論及研究發現，目前此部分中並無直接以教學熱情為主的相關理論和定義。詹婉鈺(2006)探討教學相關的研究中，發現教學熱情相似的概念主要有教學投入、教學承諾、教學熱忱等，經文獻探討後認為「教學熱忱」與「教學熱情」的概念最為相近，並歸納出「教學熱情」的概念為「教學熱情是教師對於教學工作的一種態度，包括對教學活動的認同與投入，以及樂於與同事溝通合作、熱心協助學生的學習與成長。」另外，根據 Vallerand 等人(2003)的活動熱情理論，其熱情意指「一種對喜歡活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力。」詹婉鈺(2006)將教學作為教師所熱愛的活動，而將教師對教學的熱情(*passion toward teaching activity*)定義為「教師對教學的一種強烈愛好，視之為重要的，並投入時間和精力。」

本研究期望探討幼稚園教師對於教學工作的愛好和投入程度。因此，若將上述 Vallerand 等人的活動熱情觀點，置於教師教學脈絡下，並參考詹婉鈺(2006)對教學熱情的定義，本研究將教學熱情定義為「教師對教學活動的強烈愛好，為教師所重視，且會對其教學投入時間和精力」，而幼稚園教師的教學熱情具體行為表現，即為幼稚園教師在幼教實務工作上，對其進行之教學活動展現出強烈的喜好和重視，且願意在工作中投入大量的時間和精力而樂此不疲。

二、教學熱情的相關研究

根據 Vallerand 等人(2003)的活動熱情理論，作教學熱情的研究目前僅有詹婉鈺(2006)一篇；此外還有 Nash 和 Manning(1996)在教學工作熱情的研究中，亦提到教學熱情的重要性與因素。分述如下：

詹婉鈺(2006)的研究主要目的在探討國中小教師的教學熱情現況，與可能影響教學熱情的人口變項的關係。同時也探討教學熱情的影響後果，包括教學省思行為、教學內在動機、學習者中心教學信念、深度對談、專業合作及自我導向學習、創新教學行為、創新擴散與教學熱情的關係。採問卷調查方式，以北中南區公私立國民中小學 418 位國中教師和 160 位國小教師為研究對象。研究結果發現，國中小教師的教學熱情程度中等偏高。教學熱情越高，教師的教學省思行為、教學內在動機、學習者中心教學信念、深度對談、專業合作及自我導向學習、創新教學行為、創新擴散則越高。

Nash 和 Manning(1996)教學工作熱情的研究中，亦提到教學熱情的重要性與因素。他們以自身三十年教導研究所學生事務的教學經驗，提到教學熱情是從教學活動的強烈喜愛開始，經由挑戰性、啟發性的教學實踐中表現出來，並提出熱情教學的四個元素：交談(*conversation*)、對話(*dialogue*)、文本分析(*textual analysis*)、倫理實踐(*ethical practice*)。

由這兩篇教學熱情相關研究可以發現，教學熱情對於教師的教學工作有相當重要的影響，由對教學的喜愛開始，並在教學行為中表現出來，影響教學品質。可惜目前教學熱情研究相當缺乏，因此，本研究將以幼稚園教師為研究對象，探討幼稚園教師的教學熱情及其對創意教學的影響。下段將繼續探討可能影響教學熱情的相關因素。

三、影響教學熱情的相關因素

由於以「教學熱情」為主題來探討可能影響之原因的研究，僅有一篇，因此以下在探討教學熱情相關因素時，將「教學投入」、「教學承諾」及「教學熱忱」與教學熱情相近概念的相關研究中，已探討出的因素來共同討論。

(一) 任教年資

在教師教學熱情的研究中，詹婉鈺(2006)的研究指出：不同任教年資的國中小學教師，在兩種教學熱情(和諧性熱情、強迫性熱情)並無顯著差異；李宜穎(2006)的研究結果亦顯示幼稚園教師的教學承諾並不因年資而有差異。然而，大多數在教學承諾和教學投入的研究中均顯示，不同任教年資會對教學承諾和教學投入造成影響，且年資越深在兩者的表現有越佳的傾向。在教學承諾上的研究，有黃國隆(1986)、黃秀霜(1987)、梁瑞安(1996)、劉春榮(1993)、張志毓(1997)、李冠儀(2000)指出年資越深教學承諾程度越高。而在教學投入工作上的研究，則有郭騰淵(2001)、徐鶯娟(1995)、謝天德(1997)的研究證實年資越深教學投入越深。就教師專業化的歷程而言，其對教學的認同及教育專業精神等，會隨著年資增加而有所增長，尤其以任教十年、二十年的教師，是其專業發展的成熟期，其對教育專業認同趨於成熟與穩定，故表現出來的教學承諾和教學投入會較佳(詹婉鈺，2006)。綜上所述，大多研究顯示年資越深在表現出來的教學承諾和教學投入會較佳。然而，在教學熱情研究中發現並無顯著差異。但由於國內目前教學熱情研究不足，值得更多深入探究。

(二) 兼任行政與否

在教師教學熱情的研究中，詹婉鈺(2006)研究結果指出：擔任職務不同在教學熱情上有顯著差異。研究中，進一步指出輔導室教師的輔導活動和諧性熱情顯著高於導師。而多數教學承諾和教學投入的研究也指出，不同職務在教學承諾和教學投入上有差異存在，其中兼行政職務的教師其教學承諾或組織承諾會高於未兼行政的導師或級任教師(黃國隆，1986；劉春榮，1993；張志毓，1997)；而不同職務的國小教師，工作投入情形，以主任最佳，組長兼級任者、純組長、純科任則依序次之，而以純級任最差(謝天德，1997)。而幼稚園教師兼職行政工作，是經常有的現象，對其教學熱情是否造成

影響，這部分的研究缺乏，需要進一步探究。

(三) 園所類別

一般談到學校組織型態，國中小多以學校規模或所在地區來探討。多數研究指出，教師專業承諾及教學工作投入會因學校規模及學校所在而有差異(沈翠蓮，1994；張志毓，1997；徐鶯娟，1995；李冠儀，2000)。但也有少部分研究指出並無影響(郭騰淵1991)。然而，而幼稚園不同於國小國中的組織結構，公立園所組織結構及生態的不同，對身在其中的教師教學熱情是否造成影響，本研究值得作此探討。

小結

綜合上述發現，教師背景變項之年齡、年資、兼任行政與否，多顯示對教師承諾教學投入有影響，然而，在教師教學熱情部份相當缺乏，可作進一步探究。此外，園所類別是幼稚園特有的因素，探究後也發現極可能對教學熱情產生影響，更待本研究進一步來探究。

參、教學熱情的測量

一、國外熱情相關量表

熱情量表(Passion Scale)是 Vallerand 等人(2003)為測量個體的熱情類型所發展出來。他們從以往熱情相關理論及研究中歸納出熱情的定義，據此編寫出 34 個題目，題目採七點量表計分，從 1(完全不同意)到 7(完全同意)，其中包含「強迫性熱情」與「和諧性熱情」兩個分量表。強迫性熱情的題目強調一種被強迫而參與活動的被動觀點，此活動佔據個體大部分的自我，且會使個體經驗到與其他活動間的衝突；而和諧性熱情的題目強調一種主動觀點，當個體投入活動時可以掌握整個活動的主動感受經驗，對活動投入是經過意志取捨的結果，且與其他生活層面的活動是和諧並存的。

Vallerand 等人(2003)以 539 位大學生為研究對象分別進行探索因素分析以及驗證因素分析，刪掉兩者間均有的負荷量和負荷量弱的題目，剩下 14 題(強迫性熱情、和諧性熱情各 7 題)。依據研究需要，有兩種使用量表方式。第一種方式是由受試者想出一個對他們而言最重要的活動，再根據此活動回答量表問題；第二種方式是由研究者事先預設一項活動，請受試者依據參與此活動的經驗來回答問題。

在信度方面，Vallerand 等人(2003)驗證熱情量表及其相關因素的研究中：強迫性熱情分量表 $\alpha=.89$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.79$ ，均有可接受的信度，兩個分量表間的相關 $r=.46$ 。此外，在 Vallerand 等人(2003)後續的相關研究中，熱情量表也顯示出具有可接

受的信度：在以 205 位足球員為研究對象，探討兩種熱情的影響結果是否具有**一般性和持續性**：強迫性熱情分量表 $\alpha=.85$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.73$ 。在以 59 位業餘自行車騎士為研究對象，探討強迫性熱情是否會導致僵化的固執行為，強迫性熱情分量表 $\alpha=.91$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.84$ 。在以 146 位賭徒為研究對象，探討強迫性熱情所導致的堅持行為是否會帶來自我毀滅，熱情量表縮減為 10 題，強迫性熱情分量表 $\alpha=.92$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.71$ 。此外 Seguin-Levesque 等人(2003)在網路使用熱情研究中，因研究需要將原熱情量表縮短為 8 題，強迫性熱情分量表 $\alpha=.75$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.88$ ，達可接受信度。國內研究者詹婉鈺(2006)因研究需要及採取這八個題目作為測量教師對教學熱情的程度。

在效度方面，熱情量表的測量結果和 Vallerand 等人(2003)一連串的研究結果相符合，顯示熱情量表具有良好的建構效度。此外，在 Seguin-Levesque 等人(2003)在網路使用熱情研究中也發現，使用有強迫性熱情的個體，在親密關係上有較低的自我決定程度及調節能力，且也會產生較多的衝突；而和諧性熱情的人則反，由此，可知熱情量表具有良好的效標關聯度。

二、國內教學熱情相關量表

(一) 教學活動熱情量表

國內研究者詹婉鈺(2006)編制的「教學活動熱情量表」是根據 Vallerand 等人(2003)的「熱情量表」(Passion Scale)改編。Seguin-Levesque 等人(2003)在網路使用熱情研究中，因研究需要將原熱情量表縮短為 8 題，強迫性熱情分量表 $\alpha=.75$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.88$ ，達可接受信度。詹婉鈺(2006)因研究需要即採取這八個題目作為測量教師對教學熱情的程度。量表由 8 個與教師教學熱情有關的題目組成，內含兩個因素，分別為和諧性熱情 4 題、強迫性熱情 4 題，共 8 題。題目採七點量表計分，從 1(完全不同意)到 7(完全同意)，請受試者在 1-2-3-4-5-6-7 適當選項中圈選，所圈的數字也代表其分數，分數越高代表受試者自評的「教學活動熱情」越高。

在效度方面，詹婉鈺(2006)以最大概率法、斜交轉軸對結果進行因素分析，得到兩個特徵值大於 1 的因素：「和諧性熱情」、「強迫性熱情」，分別解釋 51%、16%的變異量，共可解釋 67%的變異量，顯示此量表有不錯的建構效度。研究亦指出：國中小教師的教學熱情越高，其「教學省思行為」、「教學內在動機」、「學習者中心教學信念」、「深度對談」、「專業合作自我導向學習」、「創新教學行為」和「創新擴散」則越高，顯示教學熱情具有良好的效標關聯效度。

在信度方面，詹婉鈺(2006)以 578 位台灣地區公私立國民中小學教師為樣本進行分

析結果，強迫性熱情分量表 Cronbach $\alpha=.83$ ，和諧性熱情分量表 Cronbach $\alpha=.91$ ，顯示各分量表有不錯的內部一致性。

(二) 其他熱情相關量表

以下為國內學者及研究者，根據 Vallerand 等人(2003)的熱情量表所改編的熱情相關量表，分別使用在不同的領域中：

國內研究者王英婷(2006)自編的「高中資優生熱情量表」，依據三部分內容做編制：1.Vallerand 等人(2003)的熱情量表；2.參考 Csikszentmihalyi(1988)心流經驗的核心向度，編制「活動感受經驗」；3.自編題目包括「對活動的看法」、「自我融合及參與彈性」、「情緒感受」三部份。

「學術熱情量表」是由國內學者彭月茵、葉玉珠(2007)所編制，以台灣地區公私立研究所 1028 位研究生為樣本，測量受試者對論文撰寫的熱情。量表編制參考 Vallerand 等人(2003)的「熱情量表」，另以開放式問卷訪談 10 位碩博士研究生，收集研究生對撰寫論文的熱情。分為「研究創新」與「知識探究」兩個分量表。

國內學者李炯煌、季力康、彭涵妮(2007)編制的「運動熱情量表」亦是根據 Vallerand 等人(2003)的「熱情量表」(Passion Scale)改編。此外，國內學者陳建璋、季力康(2007)編制的「網球熱情量表」是根據李炯煌等人(2007)的「運動熱情量表」，再配合網球的情境做修改。

綜合上述教學熱情相關量表的探討，考量本研究欲探討幼稚園教師的教學熱情及其相關因素，除了考量各式問卷的信效度水準之外，研究者也思考各式問卷是否有施行於教育情境的實徵經驗，因此選取詹婉鈺(2006)編製的「教學活動熱情量表」作為本研究之研究工具。

表 2-2-1 教學熱情相關量表

量表名稱	編製者	量表內涵	量表形式	信度和效度
熱情量表 (Passion Scale)	Vallerand 等人 (2003)	包含強迫性熱情、和諧性熱情兩個分量表	共 14 題，兩個分量表各 7 題，為 7 點量表	信度：強迫性熱情分量表 $\alpha=.75-.92$ 、和諧性熱情分量表 $\alpha=.88-.71$ 效度：具有良好的建構效度
教學活動熱情量表	詹婉鈺 (2006)	包含強迫性熱情、和諧性熱情兩個分量表	共 8 題，兩個分量表各 4 題，為 7 點量表	信度：強迫性熱情分量表 $\alpha=.83$ 、和諧性熱情分量表 $\alpha=.91$ 效度：具有良好的建構效度；與教學相關因素量表間具有良好的效標關聯效度

(研究者整理)

肆、教學熱情與創意教學關係

在第一部分探討熱情相關理論後發現，和諧性熱情屬於內在動機，強迫性熱情則可能是出於外在動機的認同調節或投射調節部份。而在探討創造力理論時，多位學者 Sternberg & Lubart (1995)、Csikszentmihalyi (1996)、Amabile(1996)皆強調動機對創造力的重要，特別是內在動機，認為內在動機是促進個體從事創造行為與持續的重要動力。

Csikszentmihalyi (1996) 研究現代創意成就人物發現他們多以自己喜愛的活動為業，且在從事創造活動時會完全沉浸其中、無視於其他事物的存在狀態，並會帶來莫大的喜悅，將此種狀態命名為「福樂經驗」(flow)。是指一種意識和諧有序的心理狀態、一種樂在其中的忘我經驗，即當個體專注、純粹而不參雜其他企求的投入某件事時所到達的最優狀態，也就是高度內在動機的顯現(黃惠君，2005)。

Sternberg & Lubart (1995) 主張動機是促使個人從事某工作的驅力，而內在動機則是為了滿足個人的需求，外在動機與內在動機有相輔相成的關係，並非對立的。而內在動機往往會和工作目標混合一起，成為個體達成創意工作目標與愉悅感之間的連接點，所以如能培養個人從事工作的內在動機，有助於創造力發揮。

Amabile(1997)認為與個人能否產生創意最有關的三個因素是，其中工作動機是最重要的因素，Amabile(1983, 1996)認為可以從個體對「工作的態度」與「好奇、興趣」的兩個角度來探討內在動機的定義，也就是個體投入工作的目的是為了自身的目的或對工作的價值，工作的本身就是一種快樂與滿足(林偉文，2002)。Amabile (1993) 亦依據研究發現，主張外在動機可能會以對內在動機的正面支持 (extrinsics in service of intrinsics) 及「動機-工作」循環配對 (motivation-work cycle match) 等兩種機制，形成促進創造力的效果。首先在外在動機對內在動機的正面支持的機制方面，Amabile提出「動機綜效」 (motivational synergy) 的概念，將外在動機分為 (一) 綜效性外在動機 (synergistic extrinsic motivators) ； (二) 非綜效性外在動機 (non-synergistic extrinsic motivators) ，主張綜效性外在動機有助創造的產生，非綜效性外在動機則仍對創造力有害。其中綜效性外在動機又包含訊息型外在動機 (informational extrinsic motivators) 和賦權型外在動機 (enabling extrinsic motivators) 兩類。訊息型外在動機係指針對個人能力給予適當回饋，提供個體確認自我能力與改善的訊息；賦權型外在動機係指授權個體，使其能從事自身有興趣的任務，並可在其中擁有自由發揮的空間。而非綜效性外在動機則為控制型外在動機 (controlling extrinsic motivators) ，意指當個體感受到外界的控制或限制時，會損害個人的自我決定感，故與內在動機無法相容、對創造力有害。其次，在「動機-工作」循環配對的機制方面，Amabile 認為不

同動機來源會在創造過程的不同階段中發揮作用。如內在動機在確認問題或任務的第一階段與對問題產生反應的第三階段中扮演重要角色，因個人對任務本身有較高的興趣較易啟動創意歷程，且較有助創意想法的產生；而綜效性外在動機在準備找出解決問題的第二階段和反應確認與溝通的第四階段中有正面影響，因此兩階段較為冗長、沉悶，加入綜效性外在動機有助個體表現，且若個體本身內在動機較強，所加入的綜效性外在動機並不會損害個體原本的內在動機。

國內關於動機與創意教學相關研究，楊智先(2000)提出越樂於接受新挑戰的教師，會出現越多的創新教學行為。因為面臨挑戰時容易產生福樂經驗，且教學的能力亦會獲得精進，因而在教學上產生創新教學行為的機會也會提高。林偉文(2002)的研究指出，教師的教學內在動機，包括教學內在福樂經驗、樂於接受挑戰與創新教學行為達顯著正相關。黃惠君(2005)的研究指出，快樂感受對國中教師的創意教學表現有正向效果，且以快樂感受中的「工作熱忱與自我超越」、「關懷分享與樂觀幸福」及「生命價值的肯定與希望」與創意教學的相關最密切。其原因可能是快樂者常處於正向狀態，在工作表現上有較高的創造力、生產力、工作品質，更有活動力、精力及福樂經驗。國內直接探討教學熱情與創意教學相關的研究，詹婉鈺(2006)研究結果指出教學熱情與創新教學行為有顯著正相關。創新教學行為需要教師發展並運用新奇的、原創的或發明新的教學方法以達成教學或教育的目標，因此教師的教學熱情越高，就有越多的創新教學行為。

本研究欲探討幼稚園教師教學熱情與創意教學關係，綜合上述理論及研究可知，教師教學的內在動機促進創意教學的產生，而和諧性熱情屬內在動機，可推論越具教學和諧性熱情的教師，應越容易表現創意教學；而強迫性熱情部份，可能與外在動機相關，但是否能夠促進創造力的效果，需進一步做探討。

由於熱情的理論是近年發展新議題，相關研究及參考文獻部分較缺乏，本研究在探討過程中，發現幾個與內在動機相關名詞，於以下做整理比較(表2-2-2)。

表2-2-2內在動機相關名詞比較區辯

特徵	和諧性熱情	強迫性熱情	內在動機	福樂經驗(flow)
定義	個體可以自己控制活動，擁有自主決定	個體因外在壓力從事某活動，表示個體被	指個體從事活動的原因來自於活動的樂趣	指一種意識和諧有序的心理狀態、一種樂

	權，決定何時、何地開始或結束該活動，且此活動與生活中的其他層面活動能和諧共存，無論在生理或心理方面，都能有正向的影響結果	該活動所控制，雖有強烈的衝動想要從事該活動，但卻無法掌控。當此活動與生活中其他事件衝突時，個體就會陷入困境，導致負向的生理或心理影響及後果。	或活動者本身的興趣。且因個體認為活動是有趣的、令人投入、滿足的、具挑戰性的，故從事活動的焦點在於活動本身的享受和挑戰	在其中的忘我經驗，即當個體專注、純粹而不參雜其他企求的投入某件事時所到達的最優狀態
自主決定	◎	△(不一定)	◎	◎
工作投入	◎(彈性自主)	◎(僵化固執)	◎	◎
興趣	◎	△(不一定)	◎	◎
付出時間	◎	◎	◎	◎(忘卻自我與時間)
挑戰性			◎	◎(挑戰與能力相當)
正向情緒和經驗	◎	(負向)	◎	◎
促進創造力	◎	(待探討)	◎	◎
	屬內在動機	可能屬外在動機部份		高度內在動機的顯現

◎：具有此特徵、△：不一定具此特徵、△：不具此特徵
(本研究整理)

第三節 教師工作壓力與創意教學

壹、教師工作壓力理論

一、教師工作壓力的意涵

教師工作壓力的概念源自於工作壓力的研究，國內學者朱敬先(1992)將工作壓力定義歸納為三者：(一)工作壓力是工作需要與個人資源不相配所造成的；(二)工作壓力具干擾個人工作環境特性；(三)工作壓力為個人在紊亂環境中產生的生理、心理反應。且工作壓力具備三個要素：它是外在環境的要求與個人內在能力與需求交互作用下，產生的差異與不平衡狀態；它已經造成個體身心狀況脫離正常功能而引起主觀不愉快感覺的心理反應；這些壓力反應必須因工作有關因素而引起。工作壓力常導致積極或消極兩種結果，如某些壓力能激勵個人成就或引發改變，但是過度的壓力則是有害的。壓力的知覺與結果決定於個人的人格與處理壓力的能力。壓力若超出個人能力所能應付的則容易產生心理的緊張與挫折，甚至使人耗盡倦怠(黃淑蓉，2004；鄭美治，2004)。由於教師的角色具有多樣性，必需面對社會期待、文化價值觀的衝擊、課程教學變動調整、學生學習及家長溝通問題等多重壓力，相較於一般工作，教師的工作壓力不容忽視，教師工作壓力意涵探討如下：

國外學者 Kyriacou 和 Sutcliffe(1978)認為教師工作壓力是一種由教師工作角色中施加於教師身上的要求而產生教師負面的情感反應(如：憤怒、焦慮或沮喪)，而且可能伴隨致病的生理改變。Moracco 和 McFadden(1982)指出教師工作壓力係指當老師的幸福與自尊受到威脅時，使其心理的平衡產生改變的影響。Litt&Turk(1985)將教師工作壓力界定為，當教師面對威脅他們幸福的問題，且所要解決的問題超過其能力範圍時，所產生的不愉快情緒與困擾的經驗。

國內學者蔡璧煌(1989)指出教師在學校工作中與人、事、物互動過程中所產生的負面情感，如焦慮、挫折、壓抑等。周立勳(1986)認為教師在教學工作時，對潛在的工作情境因素要求威脅或有礙工作表現，而產生負面情感反應。張明麗(1992)認為教師工作壓力係指在教學過程中，因工作情境因素所引起不愉快的負面情緒反應。李菁菁(2003)教師感到壓力是來自於教學工作，當他自尊受到威脅時，心理會產生不平衡的狀態，而衍生出負面的情感反應，而此負面的情感反應會對於個體的工作表現能力產生威脅。黃淑蓉(2004)認為教師在其教學工作崗位上，本身覺知於學校此環境中面臨的人、事、物互動過程，所產生的威脅及負面情感，而引起焦慮、緊張情緒或身心方面等疾病。陳若蕾(2006)認為教師的工作壓力為教師在進行教學工作時，對環境中的其他情境因素產生的負面情感，而引起焦慮、挫折等反應。

綜合以上國內外學者的觀點，本研究對教師工作壓力的定義為：教師在進行教學工作時，個體知覺環境中面臨的人、事、物互動過程，所產生的威脅及負面情感。

二、教師工作壓力的理論

在教師工作壓力的研究中，常見下列幾種不同的理論模式，茲分述如下：

(一) Kyriacou 和 Sutcliffe 的教師工作壓力模式

Kyriacou 和 Sutcliffe(1978)是研究教師工作壓力的先驅，針對教師工作壓力提出理論模式，強調各種壓力來源是否發生作用需視教師知覺到的威脅而定，而影響教師知覺的因素包括教師的人格特質、信念、態度、價值系統等(圖 2-2-)。以下為教師工作壓力產生的過程：

- (1) 可能的壓力源：教師知覺到對其造成威脅的壓力源，才會感受到壓力。
- (2) 經過個人的認知評估：可能的壓力源是否會發展成實際的壓力源，須經由個人的評估結果而定，而評估則須是教師個人特質與知覺的交互作用而定，其包含個體感覺沒有能力適應環境的要求及環境的要求與個人需求衝突。
- (3) 實際的壓力源：包含環境中的人、事、物等。
- (4) 透過適應機轉因應的歷程：包含對壓力情境的評估與反應。
- (5) 產生壓力反應：心理與生理上隱含負面情感的反應。
- (6) 長期影響造成慢性壓力症狀。

Kyriacou 和 Sutcliffe 的教師工作壓力模式，說明教師人格特質對解釋壓力的重要性。此一模式有四條回饋線分別代表：(a)代表因應策略對壓力源評估的影響，若因應策略適當，則實際壓力源的程度可減至最低；(b)代表教師壓力的反應可以直接再被評估，此處的教師易於知覺到更多的壓力事件；(c)代表長期壓力所導致的慢性病症，可能會造成非工作的壓力源；(d)代表教師的個人特質與過去處理壓力的經驗，以及其社會資源支持與否，均會影響目前的評估結果與對於壓力事件的決定。(Kyriacou, C., & Sutcliffe, J., 1978；郭生玉，1987；陳聖芳，1999；王念騏，2002；黃淑蓉，2004；鄭美治，2004；陳若蕾，2007)

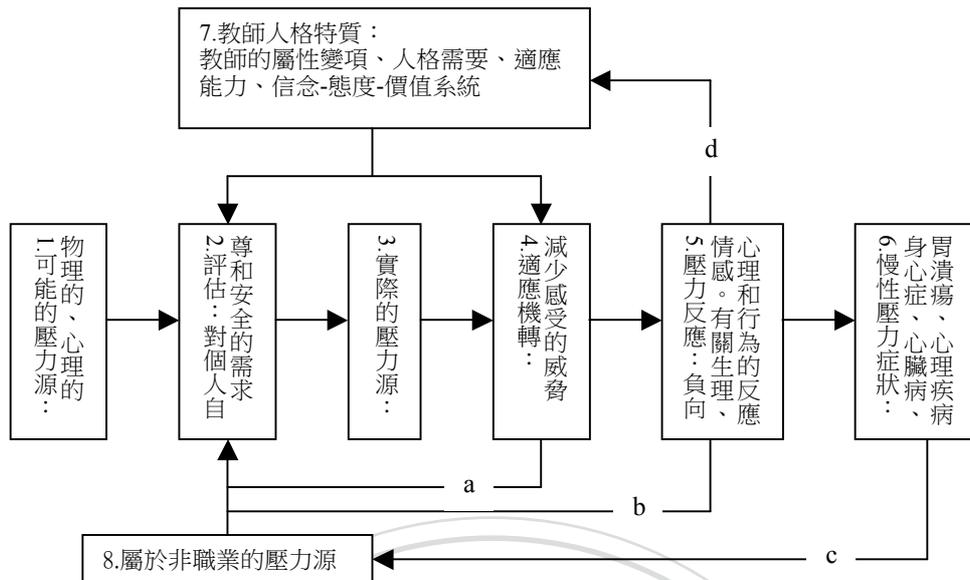


圖 2-3-1 Kyriacou 和 Sutcliffe 教師工作壓力模式圖

資料來源：Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

(二) Moracco 和 McFadden 的教師工作壓力模式

Moracco 和 McFadden (1982) 根據 Kyriacou 和 Sutcliffe (1978) 所提出的教師工作壓力模式做修正，認為教師在學校、校外的社會環境及家庭三方面交織形成潛在壓力源，這些壓力均會直接或間接構成教師不同程度的工作壓力 (圖 2-2-1)。其理論要點為：

- (1) 潛在的壓力源：來自學校及學校外在之社會環境 (即社會、職業、家庭)，如課程目標、社區水準、職業聲望、教師角色、家庭狀況等，均會直接或間接構成教師不同程度的工作壓力，且這些壓力也會因中介因素的不同，而個體感受的壓力強度也不同。
- (2) 教師的工作壓力包含潛在工作壓力源與實際工作壓力源是不同層面的概念。前者是一種客觀存在的事實，而後者是經過教師主觀認定評估會對其自尊或幸福有威脅時才會轉為實際工作壓力，也才開始對個體產生明顯的影響。
- (3) 中介因素：包括評估機轉、因應機轉及教師個人特質 (包括過去的經驗、人格特質與價值觀等)，評估的結果不管是否正確，都會影響之後的各項反應。
- (4) 因應機轉則在於減少或緩和壓力，當所承受的工作壓力過重或過久時，可能會引起暫時的壓力徵兆 (如疲倦、挫折、憤怒、緊張)，也可能引起慢性的壓力症狀 (如心臟病、胃潰瘍)。
- (5) 若壓力持續長久而無法處理，則將形成慢性身心疾病症候 (如潰瘍、高血壓)，及職業倦怠的現象。

(Moracco,J.C.&McFadden,H. , 1982 ; 郭生玉 , 1989 ; 王念騏 , 2002 ; 黃淑蓉 , 2004 ; 鄭美治 , 2004)

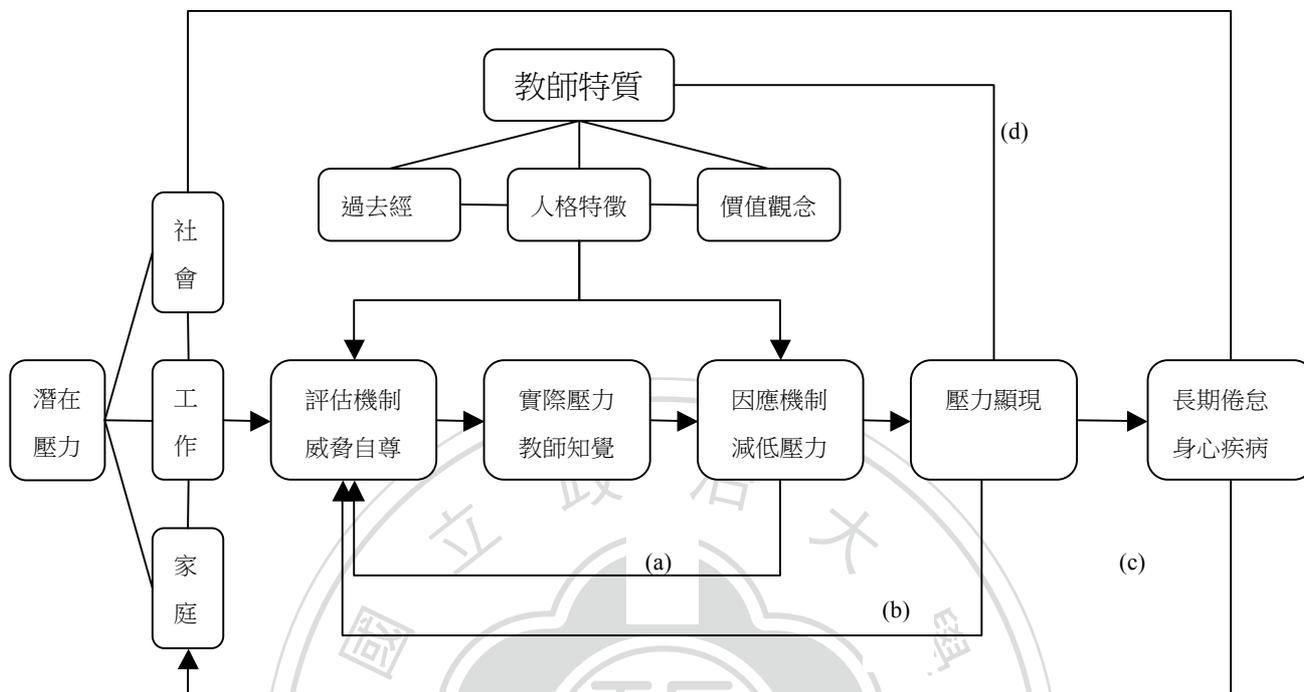


圖 2-3-2 Moracco 和 McFadden 的教師工作壓力模式圖

資料來源：Moracco,J.C.&McFadden,H.(1982).The counselors role in reducing teacher stress. Personnel and Guidance Journal,61,549-552.

(三) Tellenbank, Brenner 和 Lofgren 的教師工作壓力模式

Tellenbank, Brenner 和 Lofgren(1983)教師工作壓力模式，強調學校的社會特質對壓力的影響，是由刺激到反應的過程。同時也顯示出教師個人特質扮演的中介角色，經由評估及適應機轉來解釋壓力的重要性(圖 2-2-)。此一模式包含三個層面：

- (1) 學校壓力源和教師壓力反應的關係：如學校規模與教師壓力感受的關係。
- (2) 教師特質的影響：如心態與活動上採取適當與否的因應策略，會造成增強壓力反應或減輕實際的壓力源。
- (3) 評估及適應機轉與非職業性壓力源對壓力的關係。

(Tellenbank,S.,Brenner,S.D.& Lofgren,H. , 1983 ; 黃淑蓉 , 2004 ; 鄭美治 , 2004)

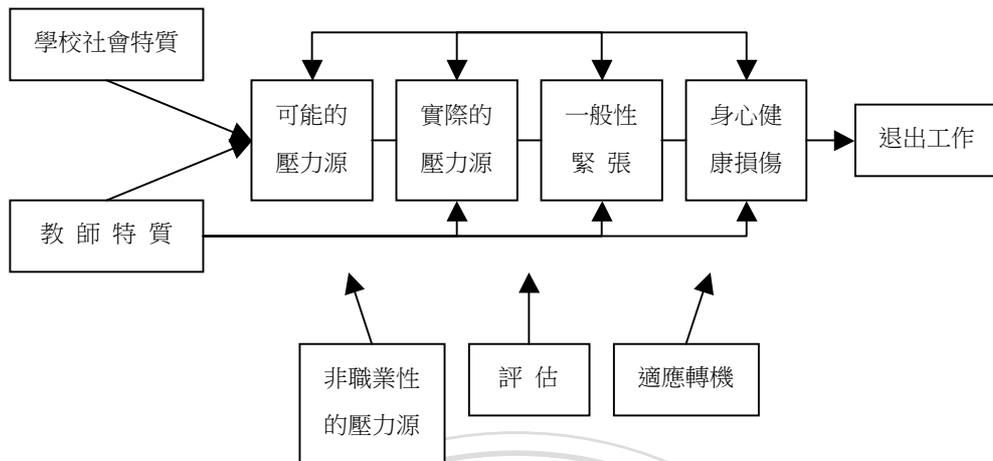


圖 2-2-3 Tellenbank, Brenner 和 Lofgren 的教師工作壓力模式圖

資料來源：Tellenbank, S., Brenner, S. D. & Lofgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.

綜合上述三種教師工作壓力模式，可歸納下列結論：

1. 教師的個人特質(如人格特質、信念與價值觀等)是評估工作壓力的主要關鍵，相同的工作壓力在不同的個人特質下，產生的壓力知覺不同反應也有個別差異。
2. 教師若因長期工作壓力而無法採取有效的因應策略，將產生身心症狀、職業倦怠，可能在教學行為上表現不佳。
3. 教師在面對工作壓力時，若能採取適當的因應策略，對身心兩方面都會減輕負荷量和實際的壓力源。
4. 教師個人、學校及社會因素皆可能影響了工作壓力來源，若經個人評估無法適應，可能造成身心損害甚至退出工作。

本研究欲探討幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學表現的關係。綜上所述，當壓力程度過高或過低時，對個體而言都不是一個好現象，亦會造成工作成效的落，然而，工作壓力的影響並非都是負面的，適度的工作壓力會促使人們意識到自己的缺失進而改善，有助於促進良好的工作表現，同時亦增加動機與激發工作潛力。此外，教師的個人特質亦會影響其工作壓力感之程度。因此推論，若幼稚園教師本身具教學熱情較高，較能以正向態度面對且調適能力較佳，工作壓力感知可能較低。且幼稚園教師在適度的工作壓力下，能表現出較佳的創意教學，但工作壓力太大或太小，可能

反而使創意教學較難表現。

貳、教師工作壓力的相關研究

一、教師工作壓力的相關研究

關於工作壓力或教師工作壓力的研究很多，但是幼稚園教師工作壓力相關研究多是近十年才被重視。分別探討如下：張秀玲(2001)研究發現高屏地區學前教育教師工作壓力與生涯承諾之間有顯著負相關；教師工作價值觀與生涯承諾之間有顯著正相關；教師組織承諾與生涯承諾之間有顯著正相關。陳佩汝(2002)研究發現保育人員的整體工作壓力屬於中等偏高；整體工作滿意度也屬偏高；工作壓力與工作滿意度有顯著的負相關，且工作回饋的壓力會影響工作滿意度。李菁菁(2003)在探討公立國小附設幼稚園兼任行政教師工作壓力之研究中發現，工作壓力的七個層面中，以工作負荷的壓力最高。其最常遇到的困擾是行政業務繁雜，影響教學品質。劉妙真的(2004)研究發現幼稚園教師工作壓力越高及社會支持越低者，其職業倦怠感受越明顯。黃淑容(2004)幼稚園教師在面對工作壓力時，能有效運用因應策略以疏解壓力，其中最常用的因應策略為「理性思考」。對工作壓力的感受以工作回饋的壓力最大。鄭美治(2004)幼兒園教師的整體工作壓力屬於中等偏高；而幼兒園教師的整體壓力因應趨避方式傾向於「趨」；在身心健康方面，顯示焦慮與憂鬱是目前幼兒園教師身心健康最大隱憂。陳若蕾(2006)研究發現台北市幼稚園教師工作壓力的感受程度顯著高於符合程度，工作壓力各層面中以角色職責的壓力最高，且在環境變項中，以私立園所、園長領導為獨裁型及評鑑成績績優之幼稚園教師壓力為最大。

由以上研究中顯示，公私立幼稚園教師及保育人員在整體工作壓力感受程度屬於中等偏高(鄭美治，2004；陳佩汝，2002；陳若蕾，2006)；而面對教師工作壓力來源的不同層面上，在工作回饋、工作負荷及角色職責上感受到很大壓力(李菁菁，2003；黃淑容，2004；陳若蕾，2006)。幼稚園教師在面對工作壓力時，整體壓力因應趨避方式傾向於「趨」，其中最常用「理性思考」作為因應策略(黃淑容，2004；鄭美治，2004)；壓力對幼稚園教師會帶來職業倦怠、對工作滿意度的下降，此外身心健康上也會顯示焦慮與憂鬱(陳佩汝，2002；劉妙真，2004；鄭美治，2004)。

綜合上述，幼稚園教師工作壓力研究中，除了探討個人條件對工作壓力的影響，如：年齡、年資、婚姻狀況等，在教師本身人格特質：如人格特質、信念與價值觀等研究相當缺乏。此外，幼稚園教師在工作壓力之下，對教學行為所帶來的影響、教學工作表現，如：教師創新行為表現、教學內省行為等，此方面研究尚未出現。因此，本研究目的將探討幼稚園教師教學熱情及工作壓力對其教學行為之影響。

二、教師工作壓力來源

Greenberg(1995)指出工作壓力的來源通常出現在：工作本質、組織中的角色、個人生涯發展、工作上的人際關係或組織的結構和氣氛中。在美國全國教育學會(National Education Association,NEA)所出版的「壓力與學校教師」一書中，提及教師壓力可分成三大來源：1.環境因素：包含不良教學資源和設備、課堂中的紛擾行為、過多的文書工作、缺乏晉升機會、不良的學校組織及工作負荷過重等。2.人際關係：家庭關係、同事關係、與行政人員關係及社會支持。3.角色職責：人格特質、完美主義、消極自我觀念、缺乏計畫技巧及期望偉大的成就等。教師的工作壓力過大，會直接影響教學品質和學生權益，深入了解教師工作壓力及其壓力來源，有助於教師正視工作壓力。以下為學者對幼稚園教師工作壓力來源研究一覽表：

(一)個人發展壓力-

簡楚瑛(1997)指出幼教師在職進修目前遇到困難點：其中包括在職進修的內涵脫離教師的教學生涯、在職進修內容不符合教師生涯發展的需要、進修方式多以演講為主、在職進修過程中學者專家與進修人員缺乏平行互動的關係、在職進修所提供的知識是片斷的缺乏完整性、且進修機會許多是以輪流或抽籤方式參加。陳佩汝(2001)的研究指出：薪資福利、進修等工作回饋，都是影響幼兒園教師個人發展的壓力來源。鄭美治(2004)研究發現生涯發展壓力感知程度最大：升遷獎勵和薪資福利影響著幼兒園教師生涯發展的重要因素「薪資福利與工作付出不對等」「升遷獎勵僵化影響工作意願」，幼教環境的升遷獎勵制度、工作付出與薪資所得的差距，也令大多幼師覺得不合理。在美國，美國德州「兒童及青少年廳」調查報告亦指出留不住幼教專才的重要因素是幼教人員進修管道不暢(林聖曦，1996)。Fiene(1997)亦提及不合理的薪資、福利制度、缺乏晉升機會，使得教師無法感受到園方的重視與關懷，會造成教師身心的壓力。

綜上所述，個人發展壓力指幼教老師對於工作本身其發展性及個人專業成長進修所產生的壓力，包括進修研習、晉升機會、專業發展、工作待遇及滿足個人的需要。個人進修成長無法得到充實、工作付出與薪資待遇不成比例，皆可能成為幼稚園教師的壓力來源。

(二)班級教學壓力-

鄭美治(2004)研究發現在班級教學壓力來源部份「教學信念與實務踐行有差距」、「幼兒個別適應差異難以顧及」，可見幼兒園教師工作環境和教育理念差異太大，教學資源供應無法獲得支援造成教師壓力。教師在課程與教學上存在許多困擾問題，除了本身教學技巧不足，此外，如課程依園方要求或家長需求而偏重認知性的讀寫算問題，以致教師無法發揮專業知能(江麗莉、鐘梅菁，1997；黃淑蓉，2004)。幼教課程強調協

調探索、創造及適性的重要，使每日作息包括有非結構的教育時間及相當程度的自由活動。在開放學習的教室中，教師都明白結果雖然是非常有創意，但也有不可預知的事件發生(陳佩汝，2002)。國外學者亦有相同看法，Halliwell(1977)就認為教學上若沒有足夠的專業自主權則無法發揮所長，幼兒教育之所以吸引人在於統整性課程，教師可以憑著專業能力與知識，設計規劃適合幼兒完整學習的課程。然而，事實上不少的教師只是扮演執行者的角色，無論是課程教材甚至課程模式轉變，現場教師往往只是最後被通知執行者，教學缺乏自主性。沒有參與權只會使教師感到不被尊重、不信任感極有強烈的失控感。Hyson(1982)也指出幼兒本身的好奇、探索使得幼教工作充滿許多無可預知的不確定性。幼兒園教師常在教學情境中未應付而需求感到無窮壓力，對突發狀況的緊急處理疲於應付(孫立葳，2000；鄭美治，2004)。

以幼兒行為而言，幼稚園教師在教室管理方面的問題，困擾之一即為幼兒行為輔導，加上幼稚園教師工作亦須負擔協助特殊幼兒及幼兒行為管教的要求等多元角色，代表幼兒的大小問題確實已造成教師工作上的挑戰(江麗莉、鐘梅菁，1997；李青松、陳若琳，1999；黃淑蓉，2004)。民國 87 年特殊教育法第七條通過「學前教育階段身心障礙兒童應以與普通兒童一起就讀為原則」，目前融合教育在幼稚園已成為常見的情況，然而，一般教師缺乏教導特殊幼兒的教學方法與教材、缺乏諮詢的對象、園所人力不足都會造成教師壓力(王碧霞，2005)。

綜上所述，班級教學壓力指幼教老師對於教學技巧、學生學習、學生行為、教學方法、課程設計以及班級經營、應付孩子需要方面所感受到的壓力。可見幼兒園教師教學環境、教育理念落差、幼兒個別差異，教學資源在軟體硬體上無法獲得支援，皆可能造成教師壓力。

(三)人際關係壓力-

幼稚園教師的工作場域中，經常有機會與他人互動，然而若互動不良難免會產生工作壓力。簡楚瑛(1997)亦指出有些園所因為行政協調上的不當，影響到園所內工作人員、教師與教師之間的合作關係及人際關係。人際關係壓力的來源可能是一同帶班的兩位教師理念不同、相處不和諧所帶給彼此的挫折，亦可能是與上司相處情形不良，或園長領導的方式亦有可能造成教師壓力(孫立葳，2000；藍采風，2000)。此外，教師必須顧及家長的需求，尤其是私立幼稚園，教師與家長的溝通是否良好，間接影響幼稚園的招生與聲譽，因此必須與家長建立良好的溝通管道(陳淑芳，1999)，然而，教師經常受到家長無理的要求，如將孩子教養的責任全盤丟給老師、對教師頤指氣使等，均造成教師與幼兒、家長關係上的挫折與溝通上的困擾(孫立葳，2000；陳國泰，2003)。陳佩汝(2001)研究指出，幼兒園教師最感壓力的前三項為：「幼兒家長對教師要求過多」、「家長對教學的要求不一，造成課程設計及安排上的困擾」、「幼兒家長不尊重教

師的專業能力」等，可見家長的過多要求往往造成教師的壓力。

綜上所述，人際關係壓力指在工作環境或組織中與同事、家長或學生、行政主管間互動所產生的壓力因素。若教師和主管溝通有困難、所內人事不和、家長不尊重教師專業等，這些挫折經驗在人際關係上會引發壓力，也有可能造成幼兒園教師感到挫敗無力而離職。

(四)行政組織壓力-

國內學者簡楚瑛(1997)指出行政影響教學相當嚴重；有些教師因為接了太多的行政事務，嚴重影響教師的教學品質。陳淑芳等(1999)指出幼稚園教師工作壓力感受程度第二高者就是為園所行政壓力，其調查研究進一步發現：在園所行政的工作壓力下，兼任園長的教師比其他教師有較大的工作壓力，其中以公幼為例，除園所行政之外有時還須兼任國小行政；相對的，有些私幼教師亦需兼任園主任或組長，成為教學外的一大負荷。李菁菁(2003)以兼任行政的幼教老師為研究對象，結果亦指出行政影響教學相當嚴重，由於教師要處理行政工作，又需同時處理班級事務，對其教學品質造成影響。此外，幼教組織結構人力配置不夠健全，通常園方會要求教師身兼行政、加上教育主管機關政策未明且繁瑣，增添幼稚園行政困擾。

綜上所述，行政組織壓力指行政對於幼教老師工作需要的支持配合程度，以及幼教老師和行政人員的溝通協調、對組織氣氛良好與否所產生的壓力。

(五)工作負荷壓力-

陳淑芳等(1999)指出幼稚園教師工作壓力感受程度最高者為時間壓力。孫立葳(2000)研究指出許多幼稚園教師工作時數都長達 10 小時左右，由於幼稚園教師同時要負擔教育與保育的功能，除了上課包括孩子如廁、洗手、午休的時間都與孩子一同作息，教師一天中幾乎沒有自己休息時間，長久下來對體力是一大考驗。換言之，幼稚園教師長時間與幼兒相處，沒有足夠休息時間造成身心很大的壓力；幼兒園的環境是一個相當不正式的組織結構，教師有許多教學無關的工作要處理，也因此教學工作也有許多不必要打斷。此外，鄭美治(2004)研究指出幼兒園內事務繁忙，甚至需用假日舉行大型活動，教師投注相當的心力與時間在工作上，卻無法得到合理的報酬，無形中也造成了工作壓力。

綜上所述，工作負荷壓力是指幼教老師對於工作特性所產生的工作時間及工作量的壓力。例如：經常性加班、假日活動支援、工作雜物多需從事非教學的額外工作。這些瑣碎的雜事填滿工作時間、及長期長時間工作，的確會耗損幼稚園教師的體力、心力，成為工作壓力來源。

(六)角色職責壓力-

陳若蕾(2006)研究發現台北市幼稚園教師工作壓力的感受程度顯著高於符合程度，工作壓力各層面中以角色職責的壓力最高。鄭美治(2004)研究亦指出：幼師對「幼兒教育定位政策混屯未明」教育政策搖擺不定、教師定位混屯未明使得幼兒園教師無所適從。在「角色職責」感知的工作壓力事件「工作環境不符合自己的期望」教師的個人特質價值觀是評估工作壓力的主要關鍵，而教師主觀感受到的壓力強度，對工作認同有關。傳統上擔任幼稚園教師是一個不被認同為專業的工作，且社會地位被刻版的認為較低下，綜使教師希望能表現的更專業，並努力突破傳統印象，但外界對其工作內容不清而產生誤解、偏見，因此難以獲得社會大眾應有的尊重與肯定，其實，擔任幼稚園教師是極為專業又辛苦的工作，然而在目前的社會，卻未獲其專業的尊重(孫立葳，2000；陳佩汝，2001；陳國泰，2003)。

綜上所述，角色職責壓力指幼教老師對於目前學前教育定位的態度和體會，如：角色期許、角色模糊及角色衝突所感受到的壓力。例如：同樣是教師的稱謂，但在社會地位及工作聲望及專業認定上仍有差距存在。在這樣的處境下，幼稚園教師面對社會價值觀，可能感到無力或不平，成為工作壓力的來源。

因此，依據所共有的壓力來源加以探討，將幼稚園教師工作壓力來源歸納為六個層面：**1.個人發展壓力**：指幼教老師對於工作本身其發展性及個人專業成長進修所產生的壓力。包括進修研習、晉升機會、專業發展、工作待遇及滿足個人的需要。**2.班級教學壓力**：幼教老師對於教學技巧、學生學習、學生行為、教學方法、課程設計以及班級經營、應付孩子需要方面所感受到的壓力。**3.人際關係壓力**：包括在工作環境或組織中與同事、家長或學生、行政主管間互動所產生的壓力因素。**4.行政組織壓力**：指行政對於幼教老師工作需要的支持配合程度，以及幼教老師和行政人員的溝通協調與對組織氣氛良好與否所產生的壓力。**5.工作負荷壓力**：幼教老師對於工作特性所產生的工作時間及工作量面的壓力。例如：經常性加班、假日活動支援、工作雜物多需從事非教學的額外工作。**6.角色職責壓力**：幼教老師對於目前學前教育定位的態度和體會，如：角色期許、角色模糊及角色衝突所感受到的壓力。例如：同樣是教師的稱謂，但在社會地位及工作聲望及專業認定上仍有差距存在。

三、影響教師工作壓力的相關因素

(一)任教年資

以問卷調查幼教老師及保育人員，大多顯示年資多寡不影響工作壓力(簡楚瑛，1996 陳淑芳等，1999；李青松、陳若琳，1999；孫立葳，2000；黃淑蓉，2004)，亦即服務

年資與工作壓力並無顯著差異。然而，有多位學者指出年資淺的教師經歷到的工作壓力較大，服務年資越久的幼兒園教師越擅長處理家長的要求(陳佩汝，2002；林佳蓉，2002；李菁菁，2003；鄭美治，2004)。張秀玲(2001)研究指出服務5年以下的教師在「學生學習」、「個人發展」、「整體工作壓力」上顯著高於服務11年以上及18年以上的教師，可能其教學經驗與人際關係技巧較不嫻熟，不易解決工作上遇到的困難，因此挫折感較大，且其對工作壓力的因應能力可能較差，無法採取有效的因應措施。此外，陳若蕾(2006)亦發現不同服務年資的幼稚園教師在「班級教學」及「角色」層面的工作壓力有顯著差異。

綜上所述，年資多寡是否影響工作壓力，結果不一，研究結果指出有影響的也以年資淺的教師經歷到的工作壓力較大。可能因為樣本數少及國內目前研究不足，值得更多深入探究。

(二) 兼任行政與否

陳若蕾(2006)研究中指出有兼任行政的教師在「個人發展」、「工作負荷」、「人際關係」、「行政組織」及「角色」層面的工作壓力顯著高於未兼任行政者，可能因為兼任的工作繁重繁瑣，或在行政上配合有困難，進而影響到教師的教學與保育工作。李青松、陳若琳(1999)研究發現現有兼任行政工作者，對於「工作負荷」、「幼兒管教」壓力的感受方面有顯著的差異，而其樣本68.2%都兼任行政工作，且多數服務於私立單位。尤其兼任行政在「幼兒管教」的工作壓力高於未兼任(李青松、陳若琳，1999；陳淑芳等，1999)，甚至達到「重」等級(李菁菁，2003)。然而，也有研究結果不同，陳佩汝(2002)以問卷調查幼教老師及保育人員結果顯示有無兼任行政工作不致影響教師工作壓力。

大致而言，兼任行政的教師在工作壓力各方面上明顯高於未兼任者，可見兼任行政工作實在是增加教師負荷，但幼教此部分研究資料較少，值得深入探討。

(三) 園所類別

多個研究結果指出，工作壓力方面任教於私立機構的幼教人員對壓力的感受明顯高於公立機構者，尤其以園長壓力、家長要求及人際關係為甚(李青松、陳若琳，1999；陳淑芳等，1999；陳佩汝，2002；陳若蕾2006)。任職私立幼稚園的教師各方面壓力源明顯比公立幼稚園教師感受更大，且包括園長壓力、家長要求、薪資福利與時間壓力等，這或許是由於私立幼稚園必須承擔經營上的壓力而教義對教師們予取予求，因此造成他們的壓力較升高。公私立幼稚園薪資制度不同、管理方式不同是否會造成幼教老師不同面向的壓力？孫立葳(2000)發現公私立幼稚園教師的工作壓力來源不同，公立幼稚園教師因為薪資福利合理，在個人生活感受到的壓力明顯比私立幼稚園教師小。此外，97%的公立幼稚園教師，將保持幼教專業品質的壓力排在最前面，97%的私立幼稚園教師，將時間壓力擺在最前面。張秀玲(2001)研究結果顯示，公立園所的教師在「行

政支持」及「人際關係」的壓力感受，顯著高於私立園所；而私立園所的教師則在「個人發展」上的壓力感受，顯著高於公立園所的教師。黃淑蓉(2004)公立園所的教師在「工作負荷」的壓力感受，顯著高於私立園所；而私立園所的教師則在「教學自主」上的壓力感受，顯著高於公立園所的教師。

綜上所述，園所類別是否影響工作壓力感受程度，結果一致，不過因公私立工作領域類型不同，故感受的壓力來源也不同，私幼教師所感受到的壓力，如園長壓力、家長要求、薪資福利、時間壓力諸多因素，有待本研究進一步探討。

上述背景變項之年資對教師工作壓力影響的結果不一致，可能是研究工具、樣本、研究方法、範圍所造成的差異。園所類別及兼任行政與否，對教師工作壓力皆有影響，然而，公私立學校教師工作壓力來源的型態不同，而影響幼教老師主要壓力為何？及各背景變項對幼教老師的影響關係為何，更待本研究進一步探究。



參、教師工作壓力量表

(一)幼稚園教師工作壓力調查量表

國內研究者陳若蕾(2006)「幼稚園教師工作壓力調查量表」。此量表參考孫立蒨(2000)編製的「幼兒教師工作壓力問卷」、陳佩汝(2002)編製的「托兒所保育人員工作狀況問卷」、李菁菁(2003)編製的「公立國小附設幼稚園教師兼任行政職務工作壓力之調查問卷」及鄭美治(2004)編製的「幼兒園教師工作壓力與身心健康問卷」改編。此量表由 26 個與教師工作壓力有關的題目組成，內含六個因素，分別為班級教學壓力 5 題、個人發展壓力 5 題、工作負荷壓力 4 題、行政組織壓力 4 題、角色職責壓力 5 題、人際關係壓力 3 題，共 26 題。量表採五點量表計分，分數越高代表受試者自評的「教師工作壓力」越高。

在效度方面，陳若蕾(2006)以主要成分分析法、斜交轉軸對結果進行因素分析，得到六個特徵值大於 1 的因素，共可解釋 72.704%的變異量，顯示此量表有不錯的建構效度。在信度方面，陳若蕾(2006)以 480 位台北市幼稚園教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=.9117$ 。其各構面之內部一致性係數分別為：班級教學 Cronbach $\alpha=.8618$ 、個人發展 Cronbach $\alpha=.8299$ 、工作負荷 Cronbach $\alpha=.8645$ 、行政組織 Cronbach $\alpha=.8708$ 、角色 Cronbach $\alpha=.8274$ 、人際關係 Cronbach $\alpha=.8824$ 表示此量表有極佳的信度。

(二)工作壓力及因應意向量表

國內研究者鄭美治(2004)「工作壓力及因應意向量表」。係依據研究者的實際經驗、文獻探討，並參考陳佩汝(2001)所編的「托兒所保育人員工作經驗量表」為藍本。此量表內含六個層面，分別為生涯發展、課程教學、工作負荷、行政組織、角色職責、人際支持，共 30 題。量表採五點量表計分，分數越高代表受試者在目前工作環境中此壓力事件的感知程度越大。

在效度方面，鄭美治(2004)以最大變異法進行因素分析，得到六個特徵值大於 1 的因素，共可解釋 64.94%的變異量，顯示此量表的建構效度可被接受。並採專家之內容效度，請 10 位學者專家對問卷提出意見。

在信度方面，陳若蕾(2006)以 480 位台北市幼稚園教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=.9117$ 。其各構面之內部一致性係數分別為：班級教學 Cronbach $\alpha=.8618$ 、個人發展 Cronbach $\alpha=.8299$ 、工作負荷 Cronbach $\alpha=.8645$ 、行政組織 Cronbach $\alpha=.8708$ 、角色 Cronbach $\alpha=.8274$ 、人際關係 Cronbach $\alpha=.8824$ 表示此量表有極佳的信度。

(三)幼稚園教師工作壓力量表

國內研究者劉妙真(2004)編制的「幼稚園教師工作壓力量表」是綜合文獻探討，並參考郭志純(2002)等教師工作量表問卷編制，參考的量表僅孫立葳(2000)為幼稚園教師量表，其餘為國小教師及社教機構員工工作壓力量表。量表共 29 題，量表內容包含：人際關係、工作負擔、時間支配、班級教學、報酬與心理需求五個層面。題目採五點量表計分，受試者在全量表中得分越高，代表所知覺的壓力越大。在信度方面，劉妙真(2004)以 364 位高雄縣市公私立幼稚園教師為樣本進行分析結果，人際關係、工作負擔、時間支配、班級教學、報酬與心理需求 Cronbach α 分別為 .6920、.6912、.8518、.6401、.8266，整體量表 Cronbach α =.8656。

(四)工作感受量表

國內研究者黃淑蓉(2004)編制的「工作感受量表」是綜合文獻探討，參考陳佩汝(2002)等人教師工作壓力量表，與三位指導委員及三位幼教老師討論編制而成。量表共 24 題，包含四個因素：人際關係、教學自主、工作負荷、工作回饋。題目採六點量表計分，受試者在全量表中得分越高，代表所知覺的壓力越大。

在效度方面，黃淑蓉(2004)以主要成分分析法，再指定直交轉軸的最大變異法，以旋轉因素，保留特徵值大於 1 的因素：人際關係、教學自主、工作負荷、工作回饋，共可解釋 60.363%的變異量，顯示此量表有不錯的建構效度。在信度方面，黃淑蓉(2004)以 436 位台南縣市公私立幼稚園教師為樣本進行分析結果，各因素的 Cronbach α 介於 .6249 至 .9072 間，總量表 Cronbach α =.8756，表示此量表信度良好。

綜合上述量表討論，由於鄭美治(2004)「工作壓力及因應意向量表」量表中將工作壓力因應方式一起考量，不符合本研究目的；劉妙真(2004)編制的「幼稚園教師工作壓力量表」是參考國小教師及社教機構員工工作壓力量表改編，且研究內未說明編製歷程較不嚴謹；為配合本研究依研究目的及需要，選擇採用信效度較佳的陳若蕾(2006)「幼稚園教師工作壓力調查量表」。

肆、工作壓力與創意教學關係

創造力理論中，學者提及個體在創造的歷程中，社會環境互動是個體進行創造的條件(Amabile, 1997; Sternberg & Lubart, 1995; Csikszentmihalyi, 1996)在Amabile的創造力理論中，社會環境是主要影響工作動機之因素，環境中的阻礙或助力影響個體的創造力，工作動機、環境因素與創意表現相關。Sternberg & Lubart(1995)則提出一個完全支持性的環境並不是激發個體創造力的最佳環境。他認為一個大致良好的支持創意環境中夾雜些許阻礙，才能激勵個體的創造力。Matteson and Ivancevich (1982)對工作壓力與工作績效提出「倒U 模式」此模式認為壓力對個人及組織而言，並非完全是不好的結果，適度的壓力會使人產生挑戰或滿足感的反應，若無此種壓力，便會缺乏動機及創造力。適量壓力可增進績效，而過度的壓力則將導致績效下降，此二者呈倒U 型的關係，如圖2-3-4 所示：

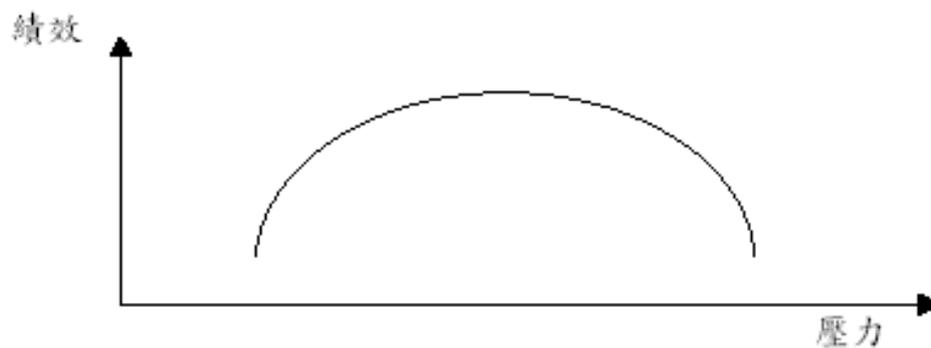


圖2-3-4 壓力與績效之關係

資料來源：M. T. Matteson and J. M. Ivancevich (1982).
Managing job stress and health. New York: Free Press.

Gmelch (1982)也提出壓力與工作表現的鐘形曲線，左區是低於刺激區，處於此處表現出對工作乏味、疲倦、挫折和不滿意，工作表現並不因壓力很低而有最佳表現。右區是高於刺激區，處於此處表現出對工作缺乏自信、抵抗力弱易生病、精疲力竭和不合理解決問題，工作表現也隨壓力升高而更不理想。最佳的工作表現是處於適當刺激區，此時對工作表現出適當的壓力能激發個體提高工作表現，但過高的壓力卻使個體工作表現走下坡終至崩潰。

探討工作壓力與創造力的相關研究，發現兩者關係未定論，有些研究指出過度的壓力會造成創造力的降低，但是達到某一程度的壓力反而會對創造力造成正向影響，壓力與績效的關係存在一個最適壓力(Amabile, 1988; Amabile and Gryskiewicz, 1987)。Andrews and Farris (1972)的研究中也發現當研發人員在時間上感到有壓力時

會有高創造力的表現，但如果一直增加壓力強度到無法受時則有害於創造力的表現。國內相關研究，林亭如(2004)探討教師工作壓力、教師效能信念，來瞭解對於高職餐飲管理科教師有效教學行為之影響。研究結果發現，高職餐飲管理科教師之「工作壓力」與「有效教學行為」間存在顯著低程度的負相關。其中，工作壓力越大，則其所表現之「有效教學行為」越差。鄧珮秀(2003)以台北縣88所縣立國民小學參與九年一貫實施之教師756人為研究對象，研究教師工作壓力與教學效能相關研究中，指出工作壓力與教學效能成低度負相關。黃光雄(2003)探究實習教師工作壓力與教學效能相關研究中，指出工作壓力與教學效能成顯著負相關。表示工作壓力越大，教師的教學效能越低。陳聰典(2001)探討工作自主性、工作壓力與創造力之關係，以研發部門人員為抽樣對象。研究發現，工作量負荷程度愈高，則其創造力會愈高；角色衝突程度愈高，則其創造力也愈高。

綜合上述研究討論得知，雖然無直接探討教師工作壓力及創意教學的研究，從其他相關研究發現，當教師知覺到越多工作壓力時，其教學效能會越低。陳聰典(2001)卻發現工作壓力越大與創造力表現越高。然而，工作壓力會因個人知覺不同，產生不同程度的壓迫，讓教師的心理及生理狀況受到負面的影響，創造力也可能會受到阻礙。工作壓力源與創造力的關係並不確定，但教師工作壓力的確會影響表現出創意教學，有正向也有負向的結果產生，可能是呈現倒 U 曲線關係，有待研究進一步來釐清。

第四節 教師教學熱情、工作壓力與創意教學之關係

創造力的表現並不單純受到環境或個人因素的影響，而是這兩個因素之間交互作用的關係所影響，近年關於創造力的研究，開始著重兩者互動關係 (Amabile, 1995; Csikszentmihalyi, 1996; Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993)。

Csikszentmihalyi(1996)在討論「學門、行業或組織及其守門人對個人創意的影響」時，曾經談到，為什麼有很高創意潛能的人，到後來卻常常沒有創意的表現，他認為這就是學門、行業或組織的影響，當個人能內化學門對於創意的選擇判準，或是有較多的機會受到學門的激勵，則個人也會出現創意的表現(林偉文，2002)。Amabile (1983、1996)提出創造力的社會心理學基礎，認為創造力是經由來自個人特徵、認知能力與社會環境的特別連結(constellation)後的行為。三個要素間不僅相互作用，每一個別要素都受到許多內在與外來因素的相互影響。Puccio, Talbot & Joniak(2000)探討環境個人之間的適配度對於創意表現的影響。他們以140 位英國企業的工作人員為對象，研究結果發現，環境因素與個人因素之間的交互作用，確實對工作人員的創造表現有顯著的影響。George & Zhou(2001)以149 位企業員工為研究對象發現，員工人格特質與環境因素對員工創新行為有交互作用的影響，他們發現：(1)當員工傾向高「開放經驗」並且在「正向回饋」與「工作方式不明確」的情境中工作時，員工有高度的創新行為；(2)當員工傾向於高度「良心感」也就是重視工作的效率時，並且在「上司嚴格監督」、「同儕不正確溝通」或「同儕沒有建設性支持」、「負向工作情境」的情境中工作時，員工有低度的創新行為(林偉文，2002)。

因此，從上述研究結果，我們可以得知，工作環境與個人特質之間，對於個人創意的表現可能具有交互作用的影響，以此推論，在本研究中，教師個人的教學熱情與工作壓力，對於教師的創意教學可能具有交互作用的影響。

第三章 研究方法

本章主要分為四節，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三節為研究對象，第四節為研究工具，第五節為資料分析。

第一節 研究架構

本研究旨在瞭解現今幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學之概況，並探討教學熱情、工作壓力與幼稚園教師創意教學之關係。研究架構如圖 3-1-1：

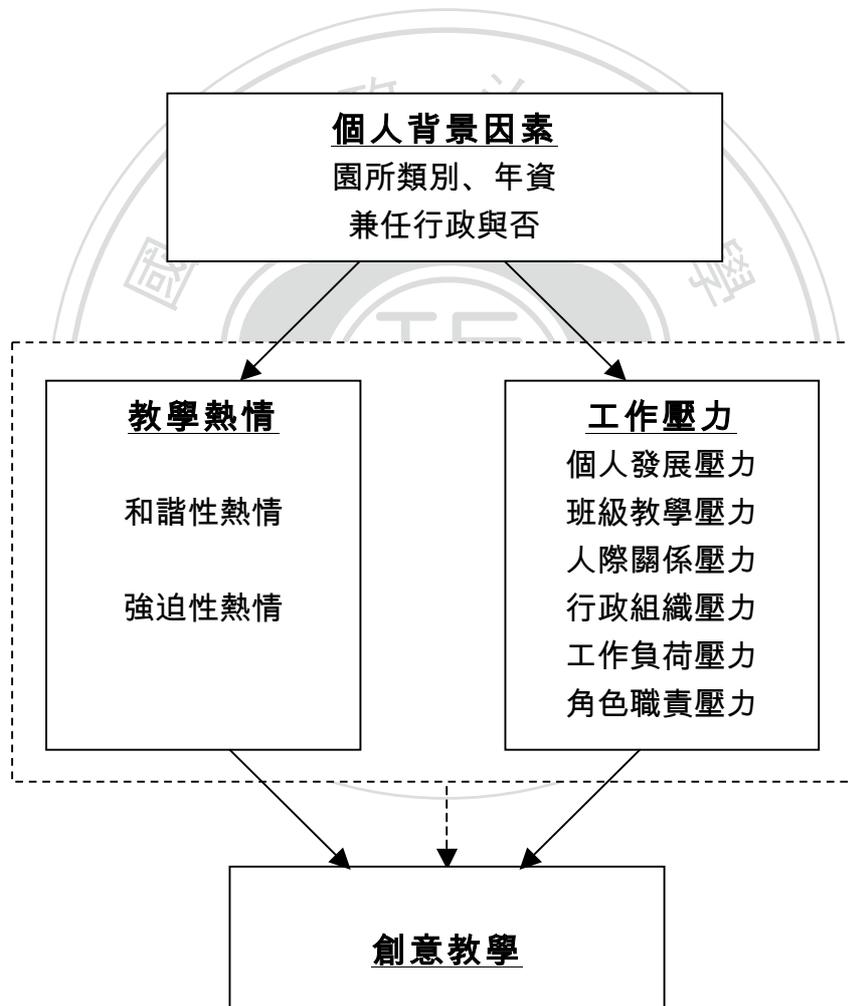


圖 3-1-1：研究架構圖

第二節 研究假設

根據前述研究問題以及文獻探討結果，提出研究假設如下：

一、幼稚園教師的「個人背景因素」與四種「教學熱情」之假設。

假設【1-1】不同「園所類別」的幼稚園教師在「創意教學」、「工作壓力」及「教學和諧性熱情」、「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

假設1-1-1：不同「園所類別」的幼稚園教師在「創意教學」上有顯著差異。

假設1-1-2：不同「園所類別」的幼稚園教師在「工作壓力」上有顯著差異。

假設1-1-3：不同「園所類別」的幼稚園教師在「教學和諧性熱情」上有顯著差異。

假設1-1-4：不同「園所類別」的幼稚園教師在「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

假設【1-2】不同「年資」的幼稚園教師在「創意教學」、「工作壓力」及「教學和諧性熱情」、「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

假設1-2-1：不同「年資」的幼稚園教師在「創意教學」上有顯著差異。

假設1-2-2：不同「年資」的幼稚園教師在「工作壓力」上有顯著差異。

假設1-2-3：不同「年資」的幼稚園教師在「教學和諧性熱情」上有顯著差異。

假設1-2-4：不同「年資」的幼稚園教師在「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

假設【1-3】幼稚園教師「兼任行政與否」在「創意教學」、「工作壓力」及「教學和諧性熱情」、「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

假設1-3-1：幼稚園教師「兼任行政與否」在「創意教學」上有顯著差異。

假設1-3-2：幼稚園教師「兼任行政與否」在「工作壓力」上有顯著差異。

假設1-3-3：幼稚園教師「兼任行政與否」在「教學和諧性熱情」上有顯著差異。

假設1-3-4：幼稚園教師「兼任行政與否」在「教學強迫性熱情」上有顯著差異。

二、幼稚園教師「教學和諧性熱情」、「教學強迫性熱情」與「創意教學」之關係及其預測效果。

假設2-1-1：幼稚園教師「和諧性熱情」與「創意教學」之間有顯著正相關。

假設2-1-2：幼稚園教師「強迫性熱情」與「創意教學」之間有顯著負相關。

假設2-2-1：幼稚園教師的「和諧性熱情」能有效預測「創意教學」。

假設2-2-2：幼稚園教師的「強迫性熱情」能有效預測「創意教學」。

三、幼稚園教師「工作壓力」與「創意教學」之關係及其預測效果。

假設【3-1】幼稚園教師「工作壓力」與「創意教學」之間有顯著相關。

假設【3-2】幼稚園教師各層面「工作壓力」能有效預測「創意教學」。

四、幼稚園教師「工作壓力」「教學熱情」與「創意教學」之關係。

假設【4-1】幼稚園教師「工作壓力」和「教學熱情」對於「創新教學」有顯著之交互作用。



第三節 研究對象

壹、母群體：

本研究以台北縣市公私立幼稚園教師為本研究之研究母群體，經教育部全球資訊網網站，查詢九十五學年度公私立幼稚園教師人數，共計 4221 人。如表 3-2-1

表 3-3-1 九十五學年度台北縣市公私立幼稚園教師人數統計表

	台北市		台北縣	
	公立	私立	公立	私立
幼稚園教師	1044	1252	995	930
小計	2296		1925	
總計	4221			

資料來源：教育部全球資訊網 民國 96 年 12 月 27 日，取自：<http://www.edu.tw/index.htm>

貳、樣本與抽樣過程：

本研究的母群體共 4221 位幼稚園教師，吳明清(2002)說明描述性樣本人數應該至少要有母群體人數的 10%，因此抽取 10%作為正式研究之樣本，共計抽取 422 人。本研究採分層比例隨機抽樣之取樣方式。首先以「縣市」(台北縣市)、「園所性質」(公私立)不同，依照其比率取樣，抽樣結果如表 3-2-2。再按台北縣市公私立每所幼稚園平均教師人數換算應抽取的幼稚園數，將母群體幼稚園分別編碼以及隨機取樣的程序後，得到本研究欲抽樣之台北縣市公私立之幼稚園。

以台北縣市所有公私立幼教老師除以台北縣市所有公私立幼稚園總數，則可得台北縣市每個幼稚園平均教師數為 6 人，則研究者將抽樣 71 間幼稚園進行本研究之問卷發送。但考量選取之公私立幼稚園未必均有五名以上教師，故研究者將另外抽選 20 間幼稚園作為備用樣本之用。

表 3-3-2 九十五學年度台北縣市公私立幼稚園教師人數抽樣分析表

	台北市		台北縣	
	公立	私立	公立	私立
預計抽樣人數	104	125	100	93
小計	229		193	
總計	422			

總計發出 422 份問卷，實際回收的有效樣本為 271 份，有效問卷的回收率 64.22%，樣

本性質如下列表中所示：

表 3-3-3 正式施測樣本地區次數分配

地區	人數	比例(%)
台北市	149	54.98
台北縣	122	45.02

表 3-3-4 正式施測樣本園所類別次數分配

園所類別	人數	比例(%)
公立	112	41.33
私立	159	58.67

表 3-3-5 正式施測樣本年齡次數分配

年齡	人數	比例(%)
20-29 歲*	58	21.40
30-34 歲	75	27.68
35-40 歲	62	22.88
41-49 歲	53	19.56
50 歲以上	23	8.49

*20-24 歲僅有 6 人，因此與 25-29 歲合併

表 3-3-6 正式施測樣本年資次數分配

年資	人數	比例(%)
0-2 年	20	7.38
3-5 年	58	21.40
6-10 年	69	25.46
11-15 年	50	18.45
16-20 年	42	15.50
20 年以上	32	11.81

表 3-3-7 正式施測樣本兼任行政次數分配

兼任園內行政	人數	比例(%)
是	89	32.84
否	182	67.16

第四節 研究工具

為達本研究之研究目的，研究者將以下列四個量表作為本研究之工具，分別為「教師教學活動熱情量表」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」、「創新教學行為量表」，茲說明如下：

壹、教師教學活動熱情量表

本量表編制，改編自詹婉鈺(2006)的「教學活動熱情量表」，此量表根據 Vallerand 等人(2003)的「熱情量表」(Passion Scale)改編。原量表由 8 個與教師教學熱情有關的題目組成，內含兩個因素，分別為和諧性熱情 4 題、強迫性熱情 4 題，共 8 題。此外，研究者參照熱情相關文獻，根據和諧性熱情及強迫性熱情定義將題目擴充，加題後分別為和諧性熱情 8 題、強迫性熱情 8 題，共 16 題。量表題目篩選，由正式施測資料分析後刪除 2 題，保留 14 個題目(表 3-4-1)。

一、計分方式

「教師教學活動熱情量表」採七點量表計分，根據受試者的實際經驗與感受程度填答。選項包含「非常不同意」、「不同意」、「有一點不同意」、「很難說」、「有一點同意」、「同意」、「非常同意」七個等級，請受試者在 1-2-3-4-5-6-7 適當選項中圈選，所圈的數字也代表其分數，分數越高代表受試者自評的「教學活動熱情」越高。

二、編題及題號表

表 3-4-1 教師教學活動熱情量表題號表

因素	題號	題目	編題來源
和諧性熱情	3	教學活動讓我的生活經驗值得懷念	詹婉鈺(2006)
	2	我仍能夠掌握自己對教學活動的熱情	詹婉鈺(2006)
	4	教學活動與我生活中的其他活動協調融洽	詹婉鈺(2006)
	6	從教學活動中發現的新事物，讓我更激賞教學活動	詹婉鈺(2006)
	10	我覺得從事教學活動能讓我發現自我的價值與生命的意義	自編
	9	教學活動過程中，我能專注於教學活動，並常常經驗到正向情緒	自編
	1	我對教學活動的投入能夠自由選擇，並有信心追求教學活動成果	自編

	13	若教學活動與我其他生活層面起衝突(健康、人際關係、家庭...), 我會考慮要不要繼續投入教學活動	自編
強 迫 性 熱 情	15	我心情的好壞會因著是否能進行教學活動而決定	詹婉鈺(2006)
	11	我的情緒會隨著教學活動而起伏不定	詹婉鈺(2006)
	8	我會有不顧一切就是要投入教學活動的衝動	詹婉鈺(2006)
	5	我非常熱衷教學, 很難想像沒有教學活動的生活會變成怎麼樣	詹婉鈺(2006)
	7	為了能夠投入教學活動, 我願意付出犧牲(健康、感情、金錢、家庭等)	自編
	12	當無法投入教學活動, 我會感到沮喪或失望	自編
	14	從事教學活動讓我感到自我接納、自我價值, 在生活其他層面較難感受到。	自編
	16	教學活動過程中, 若感到壓力或產生人際衝突時, 我仍會堅持下去	自編

三、信效度

(一) 原量表信效度

在信度方面, 詹婉鈺(2006)以 578 位台灣地區公私立國民中小學教師為樣本進行分析結果, 強迫性熱情分量表 Cronbach $\alpha=.83$, 和諧性熱情分量表 Cronbach $\alpha=.91$, 顯示各分量表有不錯的內部一致性。在效度方面, 詹婉鈺(2006)以最大概率法、斜交轉軸對結果進行因素分析, 得到兩個特徵值大於 1 的因素: 「和諧性熱情」、「強迫性熱情」, 分別解釋 51%、16%的變異量, 共可解釋 67%的變異量, 顯示此量表有不錯的建構效度。研究亦指出: 國中小教師的教學熱情越高, 其「教學省思行為」、「教學內在動機」、「學習者中心教學信念」、「深度對談」、「專業合作自我導向學習」、「創新教學行為」和「創新擴散」則越高, 顯示教學熱情具有良好的效標關聯效度。

(二) 本量表信效度

正式問卷回收後, 先經由項目分析、KMO 與 Bartlett 檢定、因素分析, 根據六項指標來加以整體研判, 有四項以上指標未達理想進行刪除, 量表中各題項有任何一項指標未臻理想者計有 4 題, 其中第 13、15 等題有四項以上指標未達理想。刪題後, 信度方面, 以 Cronbach α 內部一致性的概念進行檢驗, 結果如表 3-4-2 所示。總量表之信度係數為.75, 各分量表之信度則介於.82 至.94 之間, 均在可接受的範圍, 反映整體量表的內部一致性良好。

表 3-4-2 教師教學活動熱情量表項目分析摘要表

題項	極端組	題項與總分相關		同質性檢驗			未達標準指數	備註
	比較	題項與總分相關	校正題項與總分相關	題項刪除後 α 的值	共同性	因素負荷量		
01	4.505	.423	.380	.928	.133	.465	2	保留
02	8.497	.659	.581	.926	.298	.546	0	保留
03	8.325	.653	.555	.926	.310	.556	0	保留
04	5.304	.482	.431	.927	.211	.459	0	保留
05	9.335	.696	.608	.926	.453	.673	0	保留
06	11.466	.765	.682	.925	.534	.731	0	保留
07	8.758	.672	.624	.926	.385	.621	0	保留
08	14.827	.838	.757	.924	.684	.827	0	保留
09	6.982	.588	.554	.926	.380	.617	0	保留
10	6.160	.538	.496	.927	.277	.526	0	保留
11	6.379	.552	.515	.927	.311	.558	0	保留
12	11.055	.754	.700	.925	.576	.759	0	保留
13	1.015	.347	.319	.928	.064	.253	4	刪除
14	5.976	.527	.486	.927	.274	.524	0	保留
15	1.058	.109	.075	.930	.000	-.013	5	刪除
16	3.565	.420	.493	.928	.074	.273	2	保留

(5) 教師教學活動熱情量表之 KMO 與 Bartlett 檢定

如表表 3-4-2 所示, KMO 與 Bartlett 檢定結果適合進行因素分析, KMO 值等於.884, Bartlett 球形檢定的卡方值為 2593.507, 達顯著。

表 3-4-3 KMO 與 Bartlett 檢定摘要表

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數		.884
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	2593.507
	自由度	91
	顯著性	.000

(6) 教師教學活動熱情量表之解說總變異量

如表 3-4-4 所示, 14 題共抽取兩個因素, 兩個共同因素的累積解釋量為 64.925, 顯示此量表有不錯的建構效度。

表 3-4-4 教師教學活動熱情量表之解說總變異量

成份	初始特徵值			平方和負荷量萃取			轉軸平方和負荷量
	總和	變異數的%	累積%	總和	變異數的%	累積%	總和
1	5.964	42.598	42.598	5.964	42.598	42.598	5.539
2	3.126	22.326	64.925	3.126	22.326	64.925	3.551
3	.939	6.705	71.630				
4	.721	5.153	76.783				
5	.644	4.597	81.379				
6	.482	3.441	84.820				
7	.463	3.307	88.127				
8	.386	2.755	90.882				
9	.355	2.536	93.418				
10	.262	1.870	95.288				
11	.235	1.682	96.970				
12	.179	1.278	98.248				
13	.150	1.075	99.323				
14	.095	.677	100.000				

(7) 教師教學活動熱情量表之內部一致性信度

表 3-4-5 教學熱情內部一致性信度摘要表

因素名稱	內部一致性 α 值	總量表
和諧性熱情	0.94	0.75
強迫性熱情	0.82	

效度部分, 在內部凝聚力方面以「教學熱情」量表總分為效標, 計算各分量表與

總分間的相關，結果顯示相關係數介於.62至.60之間，且均達.01顯著水準，代表具有不錯的內部凝聚力。如表3-4-6

表 3-4-6 教學熱情總分與分量表相關表

	總量表	和諧性熱情	強迫性熱情
總量表	1.00		
和諧性熱情	0.62*	1.00	
強迫性熱情	0.60*	-0.25*	1.00

*p<.05

貳、幼稚園教師工作壓力調查量表

本研究採用之「幼稚園教師工作壓力調查量表」為陳若蕾(2006)的「幼稚園教師工作壓力調查量表」。此量表參考孫立葳(2000)編製的「幼兒教師工作壓力問卷」、陳佩汝(2002)編製的「托兒所保育人員工作狀況問卷」、李菁菁(2003)編製的「公立國小附設幼稚園教師兼任行政職務工作壓力之調查問卷」及鄭美治(2004)編製的「幼稚園教師工作壓力與身心健康問卷」改編。此量表用以測量台北市幼稚園教師工作壓力現況與壓力承受情形，由 26 個與教師工作壓力有關的題目組成，內含六個因素，分別為班級教學壓力 5 題、個人發展壓力 5 題、工作負荷壓力 4 題、行政組織壓力 4 題、角色職責壓力 5 題、人際關係壓力 3 題，共 26 題。

一、計分方式

「幼稚園教師工作壓力調查量表」採五點量表計分，選項包含「非常不符合」、「不符合」、「還算符合」、「符合」、「非常符合」五個等級，請受試者在 1-2-3-4-5 適當選項中圈選，所圈的數字也代表其分數，分數越高代表受試者自評的「教師工作壓力」越高。

二、信效度

在信度方面，陳若蕾(2006)以 480 位台北市幼稚園教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha = .91$ 。其各構面之內部一致性係數分別為：班級教學 Cronbach $\alpha = .86$ 、個人發展 Cronbach $\alpha = .83$ 、工作負荷 Cronbach $\alpha = .86$ 、行政組織 Cronbach $\alpha = .87$ 、角色 Cronbach $\alpha = .83$ 、人際關係 Cronbach $\alpha = .88$ ；所有構面之內部一致性係數均在 .70 以上，為可接受之信度係數。在效度方面，陳若蕾(2006)以主要成分分析法、斜交轉軸對結果進行因素分析，得到六個特徵值大於 1 的因素，共可解釋 72.704% 的變異量，顯示此量表有不錯的建構效度。

信度方面，以Cronbach α 內部一致性的概念進行檢驗，結果如表3-4-7所示。總量表之信度係數為.96，各分量表之信度則介於.76 至.91 之間，均在可接受的範圍，反映整體量表的內部一致性良好。

表 3-4-7 幼稚園教師工作壓力內部一致性信度摘要表

因素名稱	內部一致性 α 值	總量表
個人發展	0.85	0.96
班級教學	0.85	
人際關係	0.87	
行政組織	0.91	
工作負荷	0.86	
角色職責	0.76	

效度部分，在內部凝聚力方面以「幼稚園教師工作壓力」量表總分為效標，計算各分量表與總分間的相關，結果顯示相關係數介於.78 至.91 之間，且均達.01顯著水準，代表具有不錯的內部凝聚力。如表3-4-8。

表 3-4-8 幼稚園教師工作壓力總分與分量表相關表

	總量表	個人發展	班級教學	人際關係	行政組織	工作負荷	角色職責
總量表	1.00						
個人發展	0.91*	1.00					
班級教學	0.91*	0.79*	1.00				
人際關係	0.84*	0.71*	0.80*	1.00			
行政組織	0.88*	0.82*	0.74*	0.74*	1.00		
工作負荷	0.85*	0.70*	0.76*	0.65*	0.71*	1.00	
角色職責	0.78*	0.68*	0.64*	0.53*	0.58*	0.62*	1.00

* $p < .05$

參、教師教學創新行為量表

本研究用以測量教師自評「創意教學」的工具是「教師教學創新行為量表」，本量表是林珈夙(1997)改編自吳靜吉、郭俊賢、王文中、陳淑惠、李慧賢(1996)根據Scott & Bruce(1994)的創新行為量表(innovative Behavior Scale)，將原本主管評量部屬的創新行為，共六個題目，改由學生描述教師的教學創新行為，共七個題目。之後，由林珈夙將量表中的「這位老師」改寫為「我」，「我們」改寫為學生後成為教師自評的創新教學行為。

一、計分方式

「教師教學創新行為量表」採四點量表計分，選項包含「非常不符合」、「不太符合」、「還算符合」、「非常符合」四個等級，請受試者在 1-2-3-4 適當選項中圈選，所圈的數字也代表其分數，分數越高代表受試者自評的「創意教學」表現越高。

二、信效度

使用「教師教學創新行為量表」進行研究之文獻計有林珈夙(1997)、楊智先(2000)、王振鴻(2001)、王涵儀(2002)、林偉文(2002)、詹婉鈺(2006)。其對於量表之信度檢定如下所示，效度部份參見文獻 p.11：

在信度方面，林珈夙(1997)以 459 位中小學教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.86$ 。楊智先(2000)以 250 位中小學教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.86$ 。王振鴻(2001)以 804 位公立國小教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.84$ 。王涵儀(2002)以 613 位中小學教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.98$ 。林偉文(2002)以 233 位中小學為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.91$ 。詹婉鈺(2006)以 578 位台灣地區公私立國民中小學教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.93$ 。顯示本量表有不錯的內部一致性。本研究以 271 位幼稚園教師為樣本進行分析結果，總量表 Cronbach $\alpha=0.91$ ，如表 3-4-9 所示。

表 3-4-9 教師教學創新行為量表內部一致性信度摘要表

因素名稱	內部一致性 α 值	總量表
創意教學	0.91	0.91

第五節 資料處理與分析方法

本研究回收之問卷將以下列統計方式進行資料處理與分析，顯著水準設為 $\alpha=0.05$ ，以符合研究目的之期望。

壹、描述統計：

將本研究各量表的施測結果，進行描述統計分析，以了解研究對象在各變項上的現況。(符合本研究目的一)

貳、因素分析：

針對本研究所自編之教學活動熱情量表，以較少的結構來表示原來的資料結構，依據變項間彼此之相關性，找出潛在之關係結構，並決定因素與命名。

參、信度分析：

針對本研究所使用的三個量表分別以內部一致性信度 Cronbach α 係數進行信度分析。

肆、變異數分析：

針對「教師教學活動熱情量表」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」與「創新教學行為量表」之結果進行 t 檢定與單因子變異數分析，以探討不同背景的幼稚園教師「教學熱情」、「工作壓力」與「創意教學」間是否有顯著差異存在。(符合本研究目的二)

伍、皮爾森積差相關 (Pearson correlation)：

針對「教師教學活動熱情量表」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」與「創新教學行為量表」之結果進行皮爾森積差相關之分析，以考驗「教學熱情」、「工作壓力」、「創意教學」三者，彼此之間的相關性為何。(符合本研究目的三)

陸、多元逐步迴歸分析：

針對「教師教學活動熱情量表」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」與「創新教學行為量表」之結果進行多元迴歸分析，以檢驗「教學熱情」、「工作壓力」對「創意教學」的預測力。

柒、二因子變異數分析：

針對「教師教學活動熱情量表」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」與「創新教學行為量表」之結果以二因子變異數分析(2-way ANOVA)探討教學熱情、工作壓力交互作用，在創意教學表現的效果。

第四章 研究結果與討論

本章主要分為三節，第一節係探討幼稚園教師在教學熱情、工作壓力與創意教學之現況，第二節主要討論不同背景幼稚園教師在教學熱情、工作壓力與創意教學的差異情形，第三節在瞭解教學熱情、工作壓力與創意教學間的關係。

第一節 教學熱情、工作壓力與創意教學現況分析

壹、教學熱情之現況分析

表4-1-1為幼稚園教師在「教學活動熱情量表」的兩個分量表的平均數與標準差，採七點量表計分，結果顯示「和諧性熱情」之平均數為5.50，高於「強迫性熱情」之平均數為4.53。無論是和諧性熱情、強迫性熱情各分層部分，幼稚園教師所感受的教學熱情程度，皆高於中間值。

表4-1-1教學熱情描述統計摘要表

		題數	M	SD
量表總分	教學熱情	14	5.02	0.68
因素 1	和諧性熱情	7	5.50	1.12
因素 2	強迫性熱情	7	4.53	1.10

本研究結果發現幼稚園教師所感受的教學和諧性熱情高於強迫性熱情，也就是說幼稚園教師將教學活動視為重要的，且能夠自主選擇投入教學活動，但與生活其他層面衝突時能做彈性的調整。此研究結果呼應了過去研究發現：Vallerand 等人(2003)以539位大學生為對象的研究結果顯示，和諧性熱情平均數為5.01，強迫性熱情平均數為3.20；國內研究者詹婉鈺(2006)以578位國中小教師為對象的研究結果顯示，在教學活動熱情七點量表中，國中小教師的教學活動和諧性熱情平均數為5.40、教學活動強迫性熱情平均數為4.67，顯示國中小教師的教學熱情均在中等以上，且和諧性熱情高於強迫性熱情。比較國內外研究可發現，國內外一般研究對象的和諧性熱情均高於強迫性熱情，與本研究結果相符。

貳、工作壓力之現況分析

表4-1-2為幼稚園教師在「幼稚園教師工作壓力調查量表」與六個分量表的平均數

與標準差，採五點量表計分，結果顯示全體受試者在總量表的題平均數是2.75，介於「不符合」至「還算符合」間，以平均值而言，全體受試者工作壓力情形趨於中等程度。而在各分層面上，「個人發展」之平均數為2.72，「班級教學」之平均數為2.65，「人際關係」之平均數為2.22，「行政組織」之平均數為2.43，「工作負荷」之平均數為2.98，「角色職責」之平均數為3.27。顯示幼稚園教師工作壓力感受低於中間值，大部分介於「不符合」至「還算符合」間，唯有「角色職責」壓力一項卻高於中間值，介於「還算符合」至「符合」之間。

表 4-1-2 工作壓力描述統計摘要表

	構面	題數	M	SD
量表總分	工作壓力	26	2.75	0.83
因素 1	個人發展	5	2.72	0.97
因素 2	班級教學	5	2.65	0.89
因素 3	人際關係	3	2.22	1.07
因素 4	行政組織	4	2.43	1.03
因素 5	工作負荷	4	2.98	1.01
因素 6	角色職責	5	3.27	0.86

本研究結果發現幼稚園教師所感受的工作壓力為中等程度。而教師工作壓力來源的不同層面上，以「角色職責」壓力最大，其次為「工作負荷」。陳若蕾(2006)研究亦發現台北市幼稚園教師工作壓力的感受程度以角色職責的壓力最高。鄭美治(2004)研究指出：幼師對「幼兒教育定位政策混屯未明」教育政策搖擺不定、教師定位混屯未明使得幼兒園教師無所適從。在這樣的處境下，幼稚園教師面對社會價值觀，傳統上被刻版的認為是保姆、幼教不被認同為專業工作，因此難以獲得尊重與肯定，幼稚園教師對此可能感到不平，卻又無法改變社會價值觀的無力感，而成為工作壓力的最大來源。

參、創意教學之現況分析

表4-1-3為幼稚園教師在「創新教學行為量表」之平均數與標準差，採四點量表計分，結果顯示全體受試者自陳創新教學行為的平均數為3.09，介於「還算符合」至「非常符合」間，以平均值而言，全體受試者創意教學情形為中高程度。

表 4-1-3 創意教學描述統計摘要表

		題數	M	SD
量表總分	創新教學行為	7	3.09	0.56

本研究結果發現幼稚園教師的創意教學表現為中高程度，此研究結果呼應了過去研究發現：黃惠君(2005)以教師為對象的研究結果顯示，參與教師在創意教學行為量表的得分偏高，表示大部分教師在教學規劃、實施與評量等歷程中，能運用新奇、適當、有價值的教學安排，以激發學生樂於學習、促進有意義的學習。林偉文(2002)及詹婉鈺(2006)的研究亦指出教師自評還算符合創新教學行為，與本研究結果相符。



第二節 不同幼稚園教師背景變項在教學熱情、工作壓力與

創意教學之差異探討

本節旨在探討幼稚園教師背景變項與教學熱情、工作壓力及創意教學的關係，以t檢定 (t-test) 與單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 探討不同年資、園所類別、兼任行政與否的幼稚園教師，在教學熱情、工作壓力及創意教學各指標得分上是否有差異。

壹、不同園所類別之幼稚園教師在教學熱情、工作壓力與創意教學之差異

本小節比較不同園所類別是否會造成幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學這三個變項上的顯著差異。由表4-2-1 可知不同園所類別在「教學活動熱情量表(和諧熱情、強迫熱情)」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」及「創新教學行為量表」得分上的表現行為，在「強迫熱情量表」總分t考驗結果得知，不同園所類別間未達顯著水準 ($t=-1.55, p>.05$)；在「和諧熱情量表」總分t考驗結果得知，不同園所類別間達顯著水準 ($t=2.17, p<.05$)；「幼稚園教師工作壓力調查量表」總分t考驗結果得知，公私立園所之間達顯著差異 ($t=-2.84, p<.05$)；「創新教學行為量表」總分t考驗結果呈現，不同園所類別間未達顯著水準 ($t=-2.29, p>.05$)。表示不同園所類別幼稚園教師，在教學熱情、工作壓力與創意教學指標上的表現有顯著差異，結果支持假設【1-1】。而由四個依變項指標的結果來看，公私立幼稚園教師在教學熱情分量表「和諧熱情」與「工作壓力」指標的均達顯著差異，進一步由平均數可知，私立幼稚園教師工作壓力感受顯著高於公立幼稚園教師；而公立幼稚園教師教學和諧性熱情高於私立幼稚園教師。

表 4-2-1 不同園所類別幼稚園教師的創意教學、工作壓力、教學熱情得分之 t 考驗摘要表

構面	組別	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性
和諧熱情	公立	139	39.49	6.73	2.17*	0.03
	私立	123	37.38	8.97		
強迫熱情	公立	139	31.07	7.67	-1.55	0.12
	私立	123	32.55	7.70		
工作壓力	公立	139	68.30	20.97	-2.84*	0.00
	私立	123	75.85	22.10		
創意教學	公立	139	21.11	4.14	-2.29	0.12
	私立	123	22.21	3.60		

本研究發現，公、私立幼稚園教師在強迫性教學熱情與創意教學的表現無顯著差異，結果不支持假設【1-1-1】、【1-1-4】，但在和諧性教學熱情與工作壓力感受程度上有顯著差異，結果支持假設【1-1-2】、【1-1-3】，公立幼稚園教師教學和諧性熱情稍稍高於私立幼稚園教師；私立幼稚園教師工作壓力感受顯著高於公立幼稚園教師。此結果與陳淑芳等(1999)、陳佩汝(2002)、陳若蕾(2006)等人的研究一致，或許是由於私立幼稚園必須承擔經營上的壓力，而對教師們有較多要求，因此造成他們的壓力較高，包括園長壓力、家長要求、薪資福利與時間壓力等。

貳、不同年資之幼稚園教師在教學熱情、工作壓力與創意教學之差異

本小節旨在探討不同年資是否會造成幼稚園教師教學熱情(和諧熱情與強迫熱情)、工作壓力與創意教學這四個變項上的顯著差異。由表4-2-2-1與表4-2-2-2可知不同年資在「教學活動熱情量表(和諧熱情與強迫熱情)」、「幼稚園教師工作壓力調查量表」及「創新教學行為量表」得分上的ANOVA考驗達顯著水準(F值分別為5.29、4.60、4.18、3.60, $p < .05$)，表示不同年資的幼稚園教師，在教學熱情(和諧熱情與強迫熱情)、工作壓力與創意教學指標上的表現有顯著差異，結果支持假設【1-2】。也就是說，幼稚園教師的年資會影響教學和諧性熱情、教學強迫性熱情、工作壓力與創意教學。

表 4-2-2-1 不同年資幼稚園教師的創意教學、工作壓力得分變異數分析摘要表

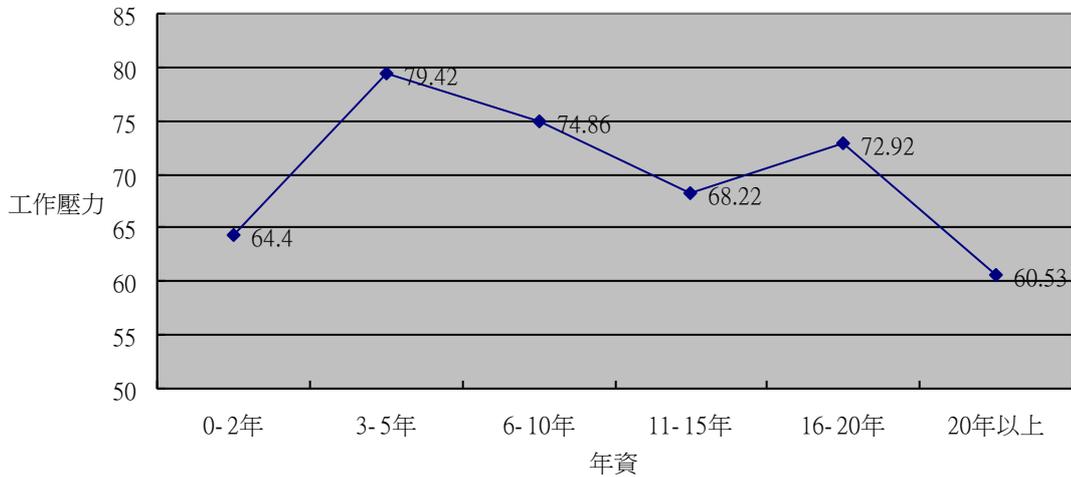
量表		平方和	自由度	平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
工作壓力	組間	9357.34	5	1871.47	4.18*	0.00	2>1, 2>4
	組內	114660.56	256	447.89			2>6, 3>6
	總和	124017.89	261				5>6
創意教學	組間	264.62	5	52.92	3.60*	0.00	6>1, 6>2, 6>4,
	組內	3762.72	256	14.70			3>1, 3>2, 3>4
	總和	4027.34	261				3>5

表4-2-2-2不同年資幼稚園教師的教學熱情得分變異數分析摘要表

量表		平方和	自由度	平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
和諧熱情	組間	2094.66	5	418.93	5.29*	0.00	1>2, 3>2
	組內	14290.83	256	55.82			5>2, 6>2
	總和	16385.49	261				
強迫熱情	組間	1123.60	5	224.72	4.60*	0.01	2>3
	組內	14399.19	256	56.247			
	總和	1522.79	261				

以「幼稚園教師工作壓力調查量表」的得分而言，在差異顯著的組別方面，教師

年資組別 2(3-5 年)分別與組別 1(0-2 年)、組別 4(11-15 年)、組別 6(20 年以上) 之間具有顯著差異；另外，組別 6(20 年以上)分別與組別 2(3-5 年)、組別 3(6-10 年)、組別 5(16-20 年)之間具有顯著差異，如圖一所示，可看出年資 3-5 年之教師的工作壓力最大，而年資 20 年以上的教師工作壓力最低。



圖

4-2-1 不同教學年資在工作壓力得分表現示意圖

以「創新教學行為量表」的得分而言，在差異顯著的組別方面，教師年資組別3(6-10 年)、組別6(20年以上)分別與組別1(0-2年)、組別2(3-5年)、組別4(11-15年)之間具有顯著差異，如圖二所示，可看出年資20年以上之幼稚園教師的創意教學表現最高，年資 0-2年幼稚園教師創意教學表現最低。

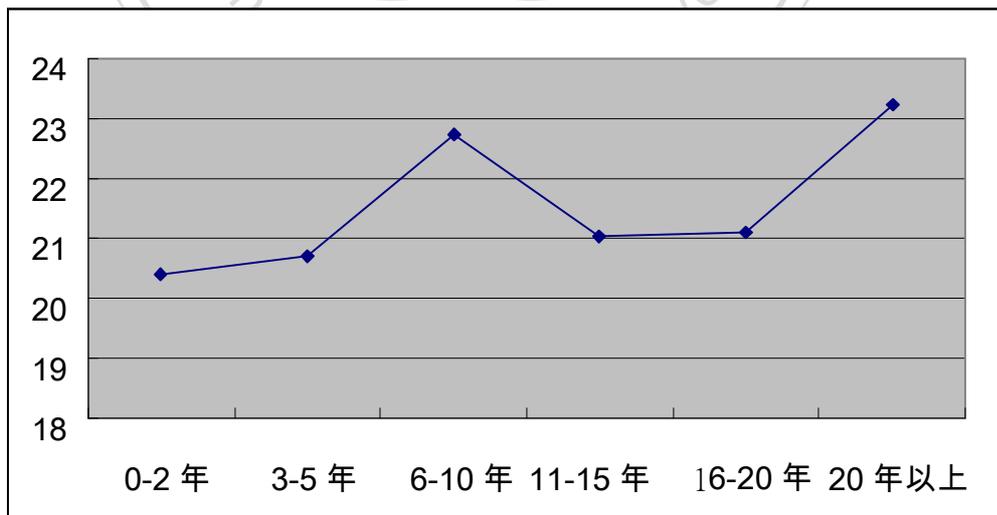
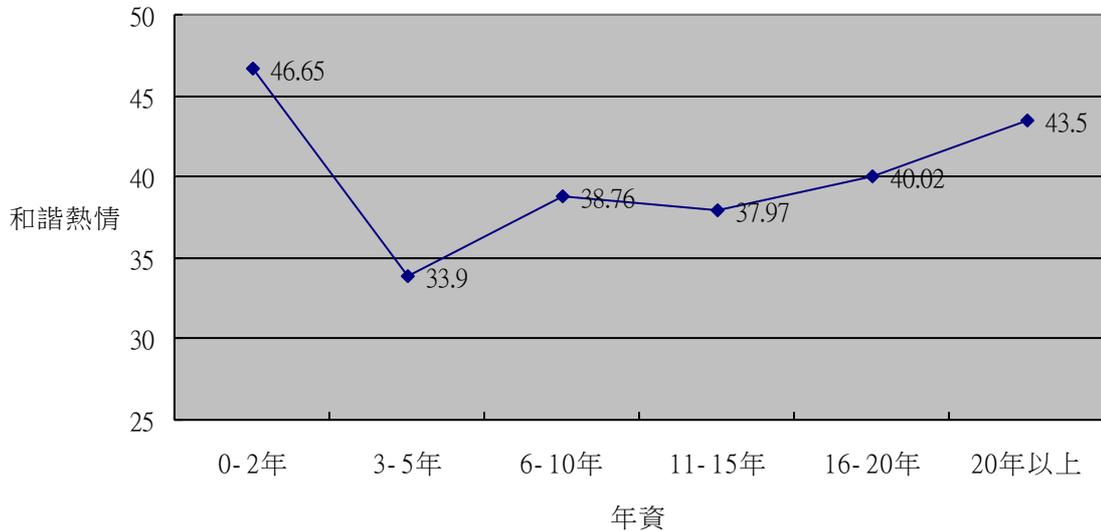


圖4-2-2 不同教學年資在創意教學得分表現示意圖

以「和諧性熱情量表」在差異顯著的組別方面，教師年資組別2(3-5年)和諧性教學

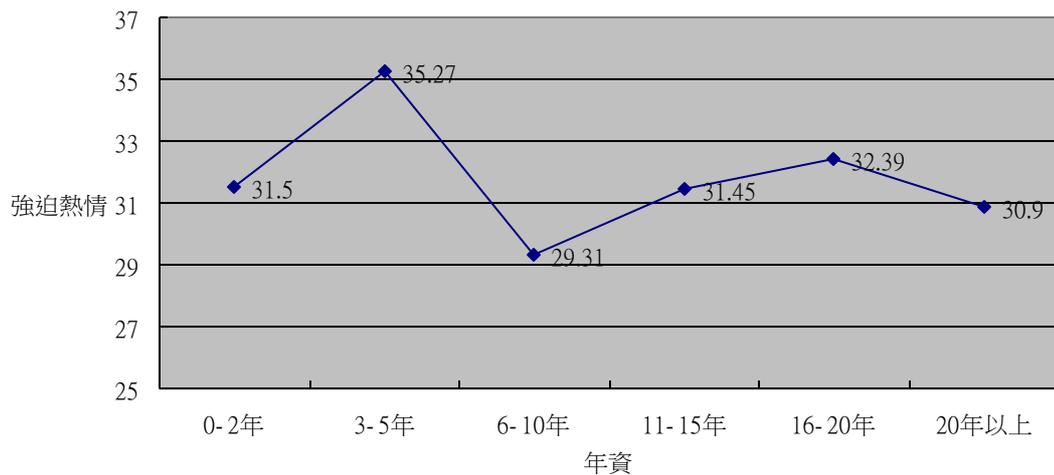
熱情明顯低於組別1(0-2年)、組別3(6-10年)、組別5(16-20年)、組別6(20年以上)，如圖三所示，可看出年資3-5年教師的和諧性教學熱情最低。



圖

4-2-3 不同教學年資在和諧熱情得分表現示意圖

以「強迫性熱情量表」在差異顯著的組別方面達顯著差異，經事後比較發現：教師年資組別3 (6-10年)與分別組別2(3-5年)之間具有顯著差異，如圖四所示，可看出年資3-5年之教師的強迫性教學熱情明顯最高。



圖

4-2-4 不同教學年資在強迫熱情得分表現示意圖

本研究發現，不同年資幼稚園教師創意教學表現有顯著差異。此結果與陳霞鄺 (2004)、黃毓琦 (2005)、王敏曄(1996)、史美奐，(2003) 等人的研究一致，但不一定年資較高創意表現就較高。有些研究資料顯示，創造力教學行為面向上，資淺教師不如資深教師 (王敏曄，1996；史美奐，2003)；亦有研究發現年資較高的教師在整體創造力教學行為的頻繁程度上優於年資較淺的教師(陳霞鄺，2004)。本研究顯示，年資20年以上之幼稚園教師的創意教學表現最高，年資0-2年幼稚園教師創意教學表現較低。這可能與教師生涯發展有關，每個教師生涯發展階段有不同的工作特徵，也許可看出各階段從事創意教學的可能性，Huberman (1989) 根據其研究結果，並綜合有關教師生涯發展的文獻，將教師生涯發展區分為七個階段，在年資大約7-18年為試驗與行動階段，其特徵為：(1) 充滿自信，願意嘗試不同的教材教法與教學策略。(2) 想要改變學校與教學方面的缺陷。(3) 由於已勝任教學，教師開始有時間可以從事新的挑戰，在此階段教師創意教學的表現可能較高。創意教學與教師生涯發展階段的關係，有待進一步討論及驗證。

此外，本研究發現，不同年資幼稚園教師工作壓力感受有顯著差異。此結果與陳佩汝(2002)、林佳蓉(2002)、李菁菁(2003)、鄭美治(2004)、張秀玲(2001)、陳若蕾(2006) 等人的研究一致，年資多寡如何影響工作壓力，結果不一。本研究顯示年資 3-5 年教師整體工作壓力最高，而年資 20 年以上的教師工作壓力明顯低於其他。推究其原因可能是：年資 3-5 年的幼稚園教師，可能剛開始承擔較多的行政及教學責任，但又不像資深教師有累積足夠經驗，因此對工作壓力感受較高；而資深的教師在溝通處事、課程教學、行政經驗等方面都比資淺者來得豐富，當遇到工作壓力困擾時，較容易採用有效且適當的策略來紓解壓力。

本研究發現，不同年資幼稚園教師和諧性與強迫性教學熱情皆有顯著差異，年資 3-5 年教師的和諧性教學熱情最低，但其強迫性教學熱情明顯最高。此結果與過去研究相符，大多研究顯示年資越深在表現出來的教學承諾和教學投入會較佳(梁瑞安，1996；劉春榮，1993；張志毓，1997；李冠儀，2000；郭騰淵，2001；謝天德，1997)。就教師專業化的歷程而言，其對教學的認同及教育專業精神等，會隨著年資增加而有所增長，其對教育專業認同趨於成熟與穩定，故表現出來的教學承諾和教學投入會較佳(詹婉鈺，2006)。

參、幼稚園教師兼任園內行政與否在教學熱情、工作壓力與創意教學

之差異

本小節比較兼任園內行政是否會造成幼稚園教師和諧性教學熱情及強迫性教學熱情這兩個變項上的顯著差異。由表4-2-3可知兼任園內行政之教學者在「和諧熱情」表現上顯著高於無兼任行政之教學者 ($t=2.96, p<.05$)；此外「強迫熱情」表現上亦顯著高於無兼任行政之教學者 ($t=-2.08, p<.05$)，「幼稚園教師工作壓力調查量表」及「創新教學行為量表」經t考驗後未達顯著水準 (t 值分別為-3.26、1.44, $p>.05$)，表示幼稚園教師兼任園內行政與否，在工作壓力與創意教學指標上的表現未有顯著差異。

表 4-2-3 幼稚園教師兼任行政與否的創意教學、工作壓力、和諧熱情與強迫熱情得分 t 考驗分析摘要表

量表	組別	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性
和諧熱情	兼任行政	108	40.16	6.30	2.96*	0.00
	無兼任行政	153	37.26	8.69		
強迫熱情	兼任行政	108	30.23	6.65	-2.08*	0.04
	無兼任行政	153	36.59	8.31		
工作壓力	兼任行政	108	75.50	17.62	-3.26	0.15
	無兼任行政	153	66.71	23.77		
創意教學	兼任行政	108	22.05	3.66	1.44	0.43
	無兼任行政	153	21.33	4.11		

本研究發現，幼稚園教師兼任行政在工作壓力與創意教學的表現無顯著差異，結果不支持假設【1-3-1】、【1-3-2】，但在教學熱情表現上有顯著差異，結果支持假設【1-3-3】、【1-3-3】，有兼任行政的幼稚園教師教學熱情高於沒有兼任行政幼稚園教師。此結果與詹婉鈺(2006)、黃國隆(1986)、劉春榮(1993)、張志毓(1997)等人的研究一致，兼行政職務的教師其教學熱情、教學承諾及工作投入情形會高於未兼行政的導師。

第三節 教學熱情、工作壓力與創意教學的關係

本節主要在探討幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學間的關係。首先兩兩變項進行積差相關，再進一步以創意教學為依變項，教學熱情、工作壓力各分量表為自變項，進行多元迴歸分析，來了解何者較具預測力。

壹、幼稚園教師和諧性教學熱情、強迫性教學熱情與創意教學的關係

一、幼稚園教師和諧性教學熱情、強迫性教學熱情與創意教學之相關分析

表4-3-1-1所呈現的是：教學熱情各量表與與創意教學間之積差相關，茲說明如下：和諧性熱情分量表與創意教學間具有顯著正相關，相關係數為.4538，顯示幼稚園教師和諧性熱情越高，其創意教學表現越佳，結果支持假設【2-1-1】。

表 4-3-1-1 教學熱情與創新教學行為相關摘要表

	和諧性熱情	強迫性熱情
創新教學行為	0.4538*	-0.0749

二、幼稚園教師和諧性教學熱情、強迫性教學熱情與創意教學多元逐步迴歸分析

為瞭解教學熱情各分量表對創意教學的預測力，乃將前者視為預測變項，分別為「和諧性熱情」、「強迫性熱情」兩個預測變項，並以創意教學為效標變項，採取強迫法(Enter)來進行多元迴歸分析，以探討教學熱情兩個分量表預測創意教學的情形。

由表4-3-2可知，經過多元逐步迴歸分析後，2個變項預測校標變相（創意教學）時，進入迴歸方程式的顯著變項共有一個，多元相關係數為.447，其總體解釋量為.201，亦即表示和諧熱情該變項能預測教學創意20.1%的變異量。結果支持假設【2-2】。而在教學熱情各分量表中，較有預測力的分量表為「和諧性熱情」，顯示在教學熱情的分量表中，對和諧性熱情感覺越高，較能預測其創意教學表現，結果支持假設【2-2-1】。

表 4-3-2 教學熱情對創新教學行為之多元逐步迴歸分析摘要表

選出之變項順序	R	R ²	增加解釋量 ΔR	淨 F 值	標準化迴歸係數
1.和諧熱情	.447	.201	.197	60.56	.447

本研究結果發現：預測幼稚園教師和諧性熱情越高，其創意教學表現越佳，且和諧性熱情感覺越高，較能預測其創意教學表現。而幼稚園教師強迫性熱情與創意教學表現無顯著相關。和諧性熱情俱內在動機特質，Sternberg & Lubart (1995)、

Csikszentmihalyi (1996)、Amabile(1996)皆強調動機對創造力的重要，特別是內在動機，認為內在動機是促進個體從事創造行為與持續的重要動力。本研究結果也呼應過去的研究發現，楊智先(2000)提出越樂於接受新挑戰的教師，會出現越多的創新教學行為。林偉文(2002)的研究指出，教師的教學內在動機，包括教學內在福樂經驗、樂於接受挑戰與創新教學行為達顯著正相關。黃惠君(2005)的研究指出，快樂感受對國中教師的創意教學表現有正向效果，且以快樂感受中的「工作熱忱與自我超越」與創意教學的相關最密切。詹婉鈺(2006)研究結果指出教師教學熱情與創新教學行為有顯著正相關。創新教學需要教師發展並運用新奇的、原創的或發明新的教學方法以達成教學或教育的目標，因此教師的教學熱情越高，就有越多的創新教學行為。本研究更進一步指出越有和諧性熱情的幼稚園教師，有助於創意教學發揮。

貳、幼稚園教師工作壓力與創意教學的關係

一、幼稚園教師工作壓力與創意教學之相關分析

由表4-3-3之分析結果可發現，工作壓力總分與創意教學間具有顯著負相關($r = -0.2239$, $p < .05$)，表示幼稚園教師工作壓力愈大，其創意教學表現愈差，結果支持假設【3-1】。

表 4-3-3 工作壓力與創新教學行為相關摘要表

	工作壓力總分	個人發展	班級教學	人際關係	行政組織	工作負荷	角色職責
創新教學行為	-0.2239*	-0.2097*	-0.2242*	-0.2564*	-0.2378*	-0.1481*	-0.0994

表 4-3-4 不同工作壓力教師的創意教學描述統計表

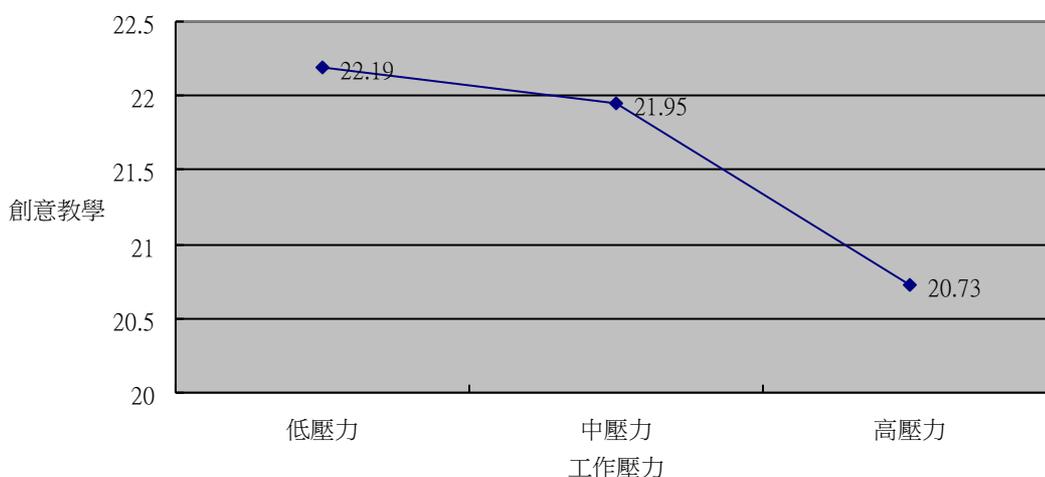
變項	組別	個數	平均數	標準差	標準誤
創意教學	低壓力	87	22.19	3.67	0.39
	中壓力	87	21.95	3.35	0.53
	高壓力	88	20.73	4.53	0.48

表 4-3-5 不同工作壓力教師的創意教學描述統計表

量表	平方和	自由度	平方和	F 檢定	顯著性	事後比較	
創意教學	組間	106.86	5	53.43	3.53*	0.03	1>3
	組內	3920.48	256	15.16			
	總和	4027.34	261				

由表 4-3-4 與 4-3-5 之分析結果可發現，不同工作壓力與創意教學間具有顯著差異 ($F = 3.53$, $p < .05$)，進一步進行事後比較發現，低壓力組別之教師在創意教學得分的

表現上顯著優於高工作壓力之教師，即表示幼稚園教師工作壓力愈大，其創意教學表現愈差(如圖三所示)，結果亦支持假設【3-1】。



圖

4-3-1 不同工作壓力組別之教師在創意教學得分表現示意圖

二、幼稚園教師工作壓力與創意教學之多元逐步迴歸分析

為瞭解工作壓力各分量表對創意教學的預測力，乃將前者視為預測變項，分別為「個人發展」、「班級教學」、「人際關係」、「行政組織」、「工作負荷」、「角色職責」六個預測變項，並以創意教學為效標變項，來進行多元迴歸分析，以探討工作壓力六個分量表預測創意教學的情形。

由表4-3-4可知，經過多元逐步迴歸分析後，6個變項預測校標變相（創意教學）時，進入迴歸方程式的顯著變項共有2個，多元相關係數為.292，其總體解釋量為.095，亦即表示和諧熱情該變項能預測教學創意9.5%的變異量。在工作壓力各分量表中，六個變項對創新教學都無法有效預測，結果不支持假設【3-2】。

表 4-3-6 工作壓力各分量表對創新教學行為之多元逐步迴歸分析摘要表

選出之變項順序	R	R ²	增加解釋量 ΔR	淨 F 值	標準化迴歸係數
1.班級教學	.266	.071	.071	19.08	-.333
2.工作負荷	.292	.085	.014	9.99	.177

本研究結果發現：幼稚園教師工作壓力愈大，其創意教學表現愈差。呼應過去的研究發現(鄧珮秀，2003；黃光雄，2003)，但也有研究指出研發人員在時間上感到有

壓力時會有高創造力的表現，但如果一直增加壓力強度到無法受時則有害於創造力的表現(Andrews & Farris, 1972)，陳聰典(2001)發現工作壓力越大與創造力表現越高。Matteson and Ivancevich (1982)認為適度的壓力會使人產生挑戰或滿足感的反應，若無此種壓力，便會缺乏動機及創造力。適量壓力可增進績效，而過度的壓力則將導致績效下降。本研究結果並無發現工作壓力與創意教學表現 U 型曲線關係。

參、幼稚園教師教學熱情、工作壓力交互作用與創意教學的關係

一、幼稚園教師教學熱情與工作壓力交互作用對創意教學之分析

本小節以二因子變異數分析(2-way ANOVA)探討教學熱情、工作壓力交互作用與創意教學表現的關係。由表 4-3-5 及表 4-3-6 可知，和諧熱情、工作壓力主要效果的交互作用有達到顯著差異($F=1.51$, $p<.05$)；強迫熱情、工作壓力主要效果的交互作用有達到顯著差異($F=1.47$, $p<.05$)。也就是說，幼稚園教師的和諧性教學熱情與工作壓力交互作用會影響創意教學表現，幼稚園教師的強迫性教學熱情與工作壓力交互作用也會影響創意教學表現，結果支持假設【4-1】。

表 4-3-7 和諧熱情、工作壓力交互作用與創意教學表現的關係

變異來源(source)	SS	df	MS	F 值	P 值
工作壓力 (A)	52.49	33	1.59	4.56*	.00
和諧熱情 (B)	13.66	19	0.71	2.06*	.00
工作壓力*和諧熱情 (A*B)	48.27	92	0.52	1.51*	.02
組內 (Within)	40.80	117	3.49		
全體 (Total)	1227.01	262			

表 4-3-8 強迫性熱情、工作壓力交互作用與創意教學表現的關係

變異來源(source)	SS	df	MS	F 值	p 值
工作壓力 (A)	10.46	19	0.56	1.37*	.00
強迫熱情 (B)	36.21	34	1.06	2.61*	.00
工作壓力*強迫熱情 (A*B)	68.43	114	0.61	1.47*	.03
組內 (Within)	38.34	94	0.48		
全體 (Total)	1227.00	262			

本研究結果表示，幼稚園教師的教學熱情、工作壓力交互作用會影響創意教學表現。呼應過去研究發現，Puccio, Talbot & Joniak(2000)發現環境因素與個人因素之間的交互作用，確實對工作人員的創造表現有顯著的影響。George & Zhou(2001)研究對象發現，員工人格特質與環境因素對員工創新行為有交互作用的影響。創造力的表現

並不單純受到環境或個人因素的影響，而是這兩個因素之間互動的關係所影響 (Amabile, 1995; Csikszentmihalyi , 1996) 。

研究者進一步做教學熱情與工作壓力之相關分析，更多了解和諧性熱情、強迫性熱情與工作壓力的關係。結果如下：幼稚園教師教學熱情與工作壓力之相關分析，由表 4-3-18 之分析結果可發現，教學熱情總分與工作壓力總分間具有顯著負相關($r = -.2797, p < .05$)，表示幼稚園教師工作壓力愈高其教學熱情越低。工作壓力總分與「和諧性熱情」分量表亦呈現負相關，相關係數為-.6845；但是工作壓力總分與「強迫性熱情」分量表呈現正相關，相關係數為.3524。表示教師工作壓力越高，其和諧性熱情越低，但強迫性熱情越高。

表 4-3-9 工作壓力與教學熱情之相關分析表

	和諧性熱情	強迫性熱情
工作壓力總分	-0.6845*	0.3524*

*: $p < .05$

「強迫性熱情」源於被活動控制而內化到個體自我。因為某種附帶條件加諸於活動而造成個人或人際間的壓力，產生受控的內化方式(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006)。這種情況會使個體對活動的參與產生內在壓力，因為和活動相連的外在條件是多元而層面廣泛，包括個體的社會接納感或自我價值感等，所以一旦個體無法投入活動，就等於失去了自我。所以，在強迫性熱情的情況中，雖然個體也很喜愛自己的熱情活動，但仍會覺得自己是被迫投入活動的。當此活動與生活中其他事件衝突時，個體就會陷入困境，導致負向的生理或心理影響及後果。(Vallerand et al.,2003；詹婉鈺，2006；王英婷，2006)。由此可見，個體可能因壓力而產生強迫性熱情，個體具強迫性熱情而產生負向工作壓力影響。本研究結果發現教師工作壓力越高，其和諧性熱情越低，但強迫性熱情越高。由此可解釋，強迫性熱情、工作壓力交互作用後，因壓力加乘的效果，而對創意教學表現更產生負面影響。

第五章 結論與建議

本章依照第四章的研究結果，分別針對（一）幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學之現況；（二）不同背景變項的幼稚園教師教學熱情、工作壓力、創意教學之差異情形；（三）幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學三者間關係等部分，形成本研究之結論。並於最後提出本研究之研究限制與建議，以提供對相關議題感興趣者及後續研究參考之用。

第一節 結論

壹、幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學之現況

1. 幼稚園教師的教學和諧性熱情及強迫性熱情為中等偏高程度；且「和諧性熱情」高於「強迫性熱情」。
2. 幼稚園教師所感受的工作壓力為中等程度。而教師工作壓力來源的不同層面上，以「角色職責」壓力最大。
3. 幼稚園教師創意教學表現為中高程度。

貳、不同背景變項的幼稚園教師教學熱情、工作壓力、創意教學之差異情形

1. 私立幼稚園教師工作壓力感受顯著高於公立幼稚園教師；公立幼稚園教師教學和諧性熱情稍稍高於私立幼稚園教師。
2. 幼稚園教師的年資會影響創意教學，年資 20 年以上之幼稚園教師的創意教學表現最高，年資 0-2 年幼稚園教師創意教學表現最低。
3. 幼稚園教師的年資會影響工作壓力，年資 3-5 年之教師的工作壓力最大，而年資 20 年以上的教師工作壓力最低。
4. 不同年資幼稚園教師和諧性與強迫性教學熱情皆有顯著差異，年資 3-5 年教師的和諧性教學熱情最低，但其強迫性教學熱情明顯最高。。
5. 幼稚園教師是否兼任行政不會影響工作壓力與創意教學，但會影響教師教學熱情；有兼任行政的幼稚園教師教學熱情較高。

參、幼稚園教師教學熱情、工作壓力與創意教學三者間關係

1. 幼稚園教師和諧性教學熱情越高，其創意教學表現越佳。

2. 幼稚園教師工作壓力愈大，其創意教學表現愈差。
3. 幼稚園教師的和諧性教學熱情與工作壓力交互作用，及幼稚園教師的強迫性教學熱情與工作壓力交互作用後皆會影響創意教學表現。

第二節 建議與研究限制

根據本研究結果與討論，分別對實務與研究提出建議如下；並針對本研究在研究過程遭遇到的研究限制進行說明。

壹、實務上的建議

一、賦予幼稚園教師自主性、參與決策並建立共同願景

本研究發現幼稚園教師教學熱情越高，其創意教學表現越佳。特別是教師具有自我決定性高的和諧性熱情時，創意教學表現越佳。當個體對其工作或想法有較高的自由感、在行動中能感受自己的能力，且有選擇和自我引導的機會時，會提升自主感而促進內在動機及創造性(Amabile et al., 1996; Ryan & Deci, 2000)，因此建議學校單位提供教師教學規劃的自主決策機會，教師對於教學課程能充分掌握、獲得成就感；一般來說幼稚園規模不大，多為扁平化組織，因此，建立學校領導者-園長、行政人員與教師的對話機制，設立共同願景等，則能使教師全力投入、積極朝向目標，形成教師展現教學創思的一大助力。

二、培養具和諧性熱情教師對創意教學有正面幫助

和諧性熱情能產生正向的活動結果，以及使個體自主地選擇活動參與；而強迫性熱情則帶來負向的活動結果，並產生僵化的固執行為(Vallerand, 2003)。本研究發現幼稚園教師教學和諧性熱情越高，其創意教學表現越佳。詹婉鈺(2006)研究結果也顯示和諧性熱情與包括教學省思行為、教學內在動機、學習者中心教學信念之教學潛能成正相關。因此，學校應以培養具和諧性熱情的教師為目標，以提升教學品質，促進創意教學表現。

三、資深幼稚園教師傳承、建立師徒制

本研究結果顯示，資深幼稚園教師(年資20年以上)教學熱情高、工作壓力低、創意教學表現佳。在每個教師生涯發展階段，都有其特徵與困境，新手教師初到

新環境需要更多的支持與支援，他們需要有人可以提供專業成長機會、希望看到資深教師的教學示範、以及有人可以提供課程規劃的指引。而累積一些教學經驗後，年資中間的幼稚園教師可能開始被賦予責任，更多參予學校行政或活動的分工，此時需要資深教師的指導與經驗傳承。在資深教師的帶領下，年輕教師可以學習到不同領域的精華，並發展出自己的教學特色、領導風格。因此，建議學校可以參考採用師徒制，以提供年輕教師更多的協助，進而提升他們的教學熱情。

四、增進工作壓力因應知能

本研究結果發現：幼稚園教師工作壓力愈大，其創意教學能力愈差。許多研究指出，幼稚園教師工作負荷量大、人力不足、壓力大、雜務太多以及社會地位低落、薪水低、福利少、缺乏進修管道與班級人數過多、支持不足、家庭因素等，導致離職率偏高（孫立葳，2000；李新民，2003；陳若蕾，2006）幼稚園教師在自我及社會期待下，內心感受到極大壓力。然而，由於個人感受及其承受壓力的程度不同，表現在內心或外在行為的方式也會有所不同。幼稚園教師應充分了解並經常檢視自我的工作壓力情況，可以藉由壓力管理書籍、自我成長課程等來充實壓力因應知能，增進工作壓力調適能力。

五、幼教政策推動、幼師體認工作價值激發自我肯定

本研究結果發現幼稚園教師所感受工作壓力來源的不同層面上，以「角色職責」壓力最大。幼稚園教師面對社會價值觀，幼教不被認同為專業，難以獲得尊重與肯定，幼稚園教師對此可能產生不平或就是無奈接受。對此，一方面教育主管機關應積極推動幼教政策，喚起社會大眾對幼兒教育的重視，並對幼教人員薪資、工作時間、職訓、退休權益等給予合理的保障，建立證照制度，提昇幼教專業品質；另一方面，幼教老師應自我提升、肯定自我的工作價值。

貳、研究上的建議

一、持續檢證國外量表對國內研究對象的適用性

本研究使用國內研究者詹婉鈺(2006)的教學活動熱情量表，此量表是翻譯與修訂國外Vallerand 等人(2003)所提出熱情量表，以國中小教師為研究對象，進行國內熱情概念之測量，正式施測結果得到不錯的內部一致性信度和建構效度，且以多個教學相關變項檢驗。本研究所使用教學活動熱情量表，結果也得到不錯的內部一致性信度和建構效度。然而此量表在國外研究中，多使用在運動(例：自行車、足球)或特定活動中(例：賭博、網路使用)，尚未用於教學活動上。因此Vallerand 等人(2003)所提出的活動熱情概念是否適用於國內受試者，有待未來研究更多的

驗證。

二、可針對特定的創意教學類型和方式進行後續研究

本研究並未針對從事不同創意教學類型和方式的教師，進行其創意教學行為的分析。建議未來研究的議題亦可針對此一部份進行討論，可進一步瞭解何種創意教學方式能有效的提升教學成效。

三、研究方法可同時運用自評和他評之研究方法檢驗研究對象的創意行為表現

本研究之研究工具是運用屬於自評性質的「教師教學創新行為量表」，這樣的方式固然能夠理解研究對象的創意教學行為，但較無法看見量表內單一向度所代表的具體行動，若能佐以由研究者至教學現場進行觀察評量的方式，應可對於教師創意教學的內涵更加理解。

參、研究限制

一、和諧性熱情對於教師創意教學的影響在本研究之結果中是相當顯著的，但對本研究而言，仍無法得知和諧性熱情的具體行動樣態和如何提升教師創意教學的歷程。此一部份，得留待後續研究者的持續關注。

二、依據研究結果顯示，工作壓力高低會影響教師創意教學的表現。工作壓力的來源有相當多，研究者也已於第二章呈現，而何種程度的工作壓力才會對教師創意教學行為產生影響。此點仍需其他相關研究的探究才能理解。

三、本研究所使用的研究工具是屬於自評性質的量表，每個受試者對於本研究所探討的「工作壓力」、「教學熱情」、「創意教學」等概念的內涵可能有相當的理解，但是在判斷各量表細項的程度高低時，因為是受試者自身的主觀判斷，所以受試者彼此之間在判斷上的誤差是難以避免的，也是本研究進行上難以避免的限制。

參考文獻

一、中文部份

- 王念騏(2002)。國民小學教師參與九年一貫課程試辦之工作壓力研究。國立台南師範學院學校行政碩士論文，未出版，台南市。
- 王英婷(2006)。高中資優生熱情樣貌之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 王敏曄(1997)。教師對學生創意表現、創造力之歸因及相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王滿馨(2003)。高工專業學科教師與技術教師教育信念與教學行為之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王碧霞(2005)。融合教育下學前教師壓力之調查研究。幼兒保育集刊, 11, 88-98。
- 朱敬先(1992)。健康心理學。台北：五南出版公司
- 江麗莉、鐘梅菁(1997)。幼稚園初任教師困擾問題之研究。新竹師院學報, 10, 1-22。
- 吳明清(2002)。教育研究-基本觀念與方法之分析。台北：五南。
- 吳思華(2001)。知識經濟總體指標。台北：經建會。
- 李宜穎(2006)。親師衝突對私立幼兒園教師教學情緒及教學承諾之影響。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，台北。
- 李青松、陳若琳(1999)。幼兒保育人員工作壓力之探討。醫護科技學科, 1(2), 146-161。
- 李冠儀(2000)。國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關。國立花蓮師範學院教育學研究所碩士論文。
- 李炯煌、季力康、彭涵妮(2007)。熱情量表之建構效度。體育學報, 40(3), 77-87。
- 李菁菁(2003)。公立國小附設幼稚園兼行政職務教師工作壓力之研究 - 以臺北縣為例。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮。
- 周立勳(1986)。國小教師工作壓力，控制信念與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 周新富(1991)。國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林佳蓉(2002)。幼兒教師任教職志、工作壓力及社會支持之質性研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林亭如(2004)。高職餐飲管理科教師工作壓力、教師效能信念與有效教學行為關

- 係之研究。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林珈夙(1997)。校長領導風格、教師創意生活經驗、教學創新行為與學校效能之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林偉文(2002)。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林聖曦(1996) 優秀幼教人員荒—以美國德州奧斯汀城為例。教師天地，80，頁 67-69。
- 洪福財(2000)。幼教教師專業成長—教學反省策略及其應用。台北市：五南。
- 洪靜惠(2004)。高雄縣市國民中學專任行政人員人格特質、工作壓力與工作績效關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 孫立葳(2000)。幼兒教師工作壓力之研究。新竹師院學報，13, 265-279。
- 徐鶯娟(1995)。國民小學教師成就動機、參與決定與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 張志毓(1997)。國民小學組織承諾與專業承諾研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張秀玲(2001)。高屏地區學前教育教師生涯承諾及其相關因素之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 張明麗(1990)。國小女教師工作壓力與退休態度之研究。八十學年度師範學院教育學術論文集，1021-1050 頁。
- 吳明隆(2007)。SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務。台北，五南。
- 教育部(2002)。創造力白皮書。台北，教育部。
- 梁瑞安(1996)。國民中小學教師生涯承諾及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 莊婷嬭(2007)。教師教學信念與教學行為關係之個案研究。國立高雄師範大學物理學系碩士論文，未出版，高雄。
- 郭生玉(1987)。教師工作壓力與工作心厭關係之研究。教育心理學報，22，131-146。
- 郭騰淵(1991)。國中教師工作價值觀、角色壓力與工作投入之關係研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳佩汝(2002)。台北地區托兒所保育人員工作壓力與工作滿意度之研究。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳建璋、季力康(2007)。休閒網球運動者的運動熱情與運動依賴之相關研究。大專體育學刊，9(3), 57-65。

- 陳若蕾(2006)。台北市幼稚園教師工作壓力現況之研究。國立台灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳國泰(2003)。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。《幼兒保育學刊》，1, 185-213。
- 陳淑芳、孫世嘉、魏玉卿 (1999)。台東地區幼教教師工作壓力、工作滿意及其因應方式之調查研究。《師資教育改革的理論與實務》。1999 行動研究國際學術研討會，台東師範學院。
- 陳聖芳(1999)。台東地區國小教師的工作壓力與工作滿意度之研究。台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 陳聖謨 (1999)。國民小學教師教學反省之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 陳靜文(2004)。台北市國民小學初任教師教學省思與教學效能關係之研究。台北市立師範學院課程教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳聰典(2001)。工作自主性、工作壓力與創造力關係之研究。中國文化大學國際企管所碩士論文，未出版，台北市。
- 李乙明、李淑貞 (2005)。創造力。台北：五南。
- 杜明城 (1999)。創造力。台北：時報文化。
- 彭月茵(2007)。研究生學術動機歷程模式之建構。國立政治大學教育系教育心理與輔導組博士論文，未出版，台北市。
- 程一民 (1996)。國民小學教師工作壓力與因應方式之研究。台北市立師範學院國民教育研究碩士論文，未出版，台北市。
- 黃光雄(2003)。實習教師效能感與工作壓力之相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃秀霜(1987)。教育行政人員成就動機、工作特性與組織承諾之相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃國隆 (1986)。中學教師的組織承諾與專業承諾。《國立政治大學學報》，53，55-84。
- 黃淑榕(2004)。幼稚園教師工作壓力及其因應策略之研究。台南師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 黃惠君(2005)。國中教師人口變項、玩興、教學動機、快樂感受與創意教學之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 黃瑜鈞(2004)台北市托兒所女性主管領導風格與保育人員工作壓力之相關研究。國立台北護理學院嬰幼兒保育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊妙芬 (1997)。國小教師工作價值觀、工作滿意度、任教職志與其相關因素之研究。

屏東師院學報，10，97-132。

楊智先(2000)。教師工作動機、選擇壓力、社會互動與創造力之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

詹婉鈺(2006)。國民中小學教師教學熱情及其相關因素之研究。國立政治大學教育系教育心理與輔導組碩士論文，未出版，台北市。

劉妙真(2004)。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

劉威德(1999)。教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。

劉春榮(1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。

蔡璧煌(1989)。國民中小學教師壓力之研究。師大學報，第34期，頁75-114。

鄭美治(2004)。幼稚園教師工作壓力、因應趨避與身心健康研究-以桃竹苗地區為例。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒教育專班碩士論文，未出版，台北市。

鄧珮秀(2003)。台北縣國民小學教師工作壓力與教學效能關係之研究 - 以九年一貫課程實施為例。國立台北師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

謝天德(1998)。國小教師工作投入、團體凝聚力與社會閒散關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

簡楚瑛(1997)幼稚園教師教室管理困擾問題調查研究。幼兒教育年刊，9，頁273-305。

嚴春財(1998)。山地鄉國小教師教學工作投入之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

邱婉婷(2006)。從課程取向探討國民小學英語教師使用英語教科書教學信念與教學行為關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

饒見維(1996)。教師專業發展-理論與實務。台北市：五南。

二、西文部份

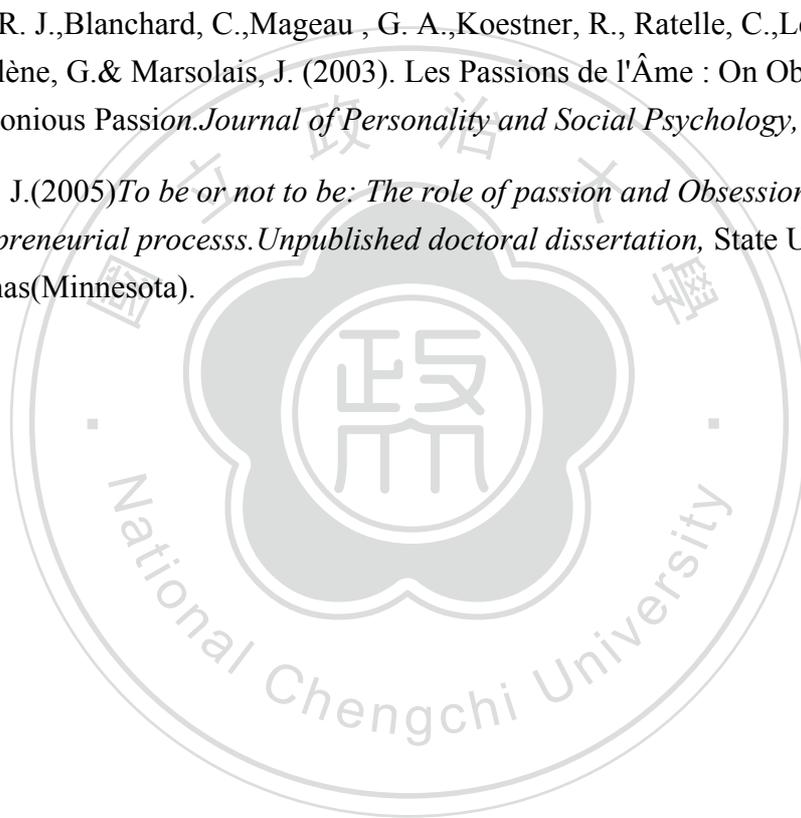
Amiot, C. E., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. M. (2006) Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 220-229.

Blanchard, C. M. (1999). *Passion and physical health*. Unpublished doctoral dissertation, University du Quebec a Montreal, Montreal, Canada.,

- Brown, N. J. (1983). An analysis of stress factors as perceived by elementary teacher. *Disertation Abstracts International*, 44, 27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier(Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation : Perspectives on motivation*, 38,237-288. Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11,227-268.
- Fiene, Richard(1997). Searching for a solution to the child care trilemma. *Child Care Information Exchange*,9,57-61.
- Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J. & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 187-225). New York: Wiley.
- Gildberg, C. (1986). The interpersonal aim of creative endeavor. *Journal of Creative Behavior*, 20, 35-48.
- Glasser, W. (1976). *Positive addiction*. New York: Harper & Row.
- Greenberg, L. S. (1995). *Emotion psychotherapy, chang*. New York : Guildford Publication.
- Gubman, E. (2004). From Engagement to Passion for Work: The Search for the Missing Person. *Human Resource Planning*, 42-46
- Halliwell, G. (1977). *An interactional model for early childhood education*. Queensland : Department of education
- Hatfield, E. & Walster, G. W. (1978). *A new look at love*. MA: Addison Wesley.
- Hyson, M. (1984). Playing with kids all day : job stress in early Childhood education. In Janet F. Brown (Ed.), *Administering programs for young children* (pp. 51-58) Washington, D. C. : NAEYC.
- Kyriacou, C.,& Sutcliffe, J.(1978). *Model of teacher stress*. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Litt&Turk(1985).Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*,78(3),178-185.
- Mageau, G. A.,Vallerand, R. J.; Rousseau,& François L(2005).Passion and Gambling: Investigating the Divergent Affective and Cognitive Consequences of Gambling. ; *Journal of Applied Social Psychology*, Vol 35(1), 100-118.
- Marsh, P. & Collet, P. (1987). Driving passion. *Psychology Today*, 21, 16-24.

- Moracco, J. C. & McFadden, H. (1982). The counselors role in reducing teacher stress. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 549-552.
- Nash, R. J. & Manning, K. (1996). The passion of teaching: student affairs professors in the classroom. *Journal of College Student Development*, 37, 5, 550-560.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Rousseau, F. L., & Provencher, P. (2004). When passion leads to problematic outcomes: a look at gambling. *Journal of gambling studies*, 20(2), 105-119.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375-392.
- Rottire, J., Kelly, W., & Tomhave, W. K. (1983). Teacher burnout—small and rural school style. *Education*, 104(1), 72.
- Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., & Dumais, A. (2002). *When an activity is more than fun: A look at passion for sport*. Manuscript in preparation, University du Quebec a Montreal, Montreal, Canada.
- Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., LeMartret, K., & Clark, M. (1999). Passion and subjective well-being among nursing home resident. Paper presented at the 28th annual Scientific and Education Meeting of the Canada Association on Gerontology, Ottawa, Canada.
- Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., Ratelle, C. F., Mageau, G. A., & Provencher, P. J. (2002). Passion and gambling: on the validation of the gambling passion (GPS). *Journal of gambling studies*, 18(1), 45-66.
- Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., Ratelle, C. F., Mageau, G. A. & Provencher, P. J. (2002). Passion and gambling: on the validation of the Gambling Passion Scale (GPS). *Journal of Gambling Studies*, 18, 45-66.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sachs, M. L. (1981). Running addiction. In M. H. Sacks & M. L. Sachs (Eds.), *Psychology of running* (pp. 116-126). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seguin-Levesque, Chantal; Laliberte, Marie Lyne N.; Pelletier, Luc G. (2003). Harmonious and obsessive passion for the internet: Their associations with the couple's relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(1), 197-221.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Skitch, S. A., & Hodgins, D. C. (2005). A passion for the game: problem gambling and passion among university students. *Canadian journal of behavioral science*, 37(3), 193-197.
- Smith, P.(2000). Pursuing Passion. *New Zealand Management*,47(11):.94-97
- Tellenbank,S.,Brenner,S.D.& Lofgren,H.(1983).Teacher stress:Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*,56,19-33.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp.271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J.,Blanchard, C.,Mageau , G. A.,Koestner, R., Ratelle, C.,Léonard M., Marylène, G.& Marsolais, J. (2003). Les Passions de l'Âme : On Obsessive and Harmonious Passion.*Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4),756-767.
- Winnen, C. J.(2005)*To be or not to be: The role of passion and Obsession in the entrepreneurial process.Unpublished doctoral dissertation*, State University of St. Thomas(Minnesota).



親愛的幼教先進，您好：

這是一份邀請您參與學術研究之問卷，本研究旨在了解您對教學熱情、工作壓力及創意教學行為的想法和感受，您的寶貴意見將有助於學術研究，以期能對未來幼稚園教師工作提供建議。本問卷包含四個部份，填答採不具名方式。您的答案無所謂對或錯，僅供學術研究之用，請您仔細閱讀各題項後，依據真實的想法填答即可，感謝您的支持與協助！

敬祝

平安喜樂

政大幼兒教育研究所

指導教授：簡楚瑛教授

研究生：翁嘉伶

聯絡電話：0915119868

第一部分

一、園所類別：1. 公立 2. 私立

二、年齡：1. 20-24 歲 2. 25-29 歲 3. 30-34 歲 4. 35-40 歲 5. 41-49 歲 6. 50 歲以上

三、年資：1. 0-2 年 2. 3-5 年 3. 6-10 年 4. 11-15 年 5. 16-20 年 6. 20 年以上

四、目前兼任園內行政與否：1. 是 2. 否

第二部分

請依照下列題目中符合您自己實際狀況的程度，圈選適當的選項，數字越大，代表符合您實際狀況的程度越高：「1」代表—非常不符合，「4」代表—非常符合，其餘類推。

非 不 還 非
常 太 算 常
不 符 符 符
符 符 符 符
合 合 合 合

1. 我會利用一些新的例子、教學方法、教材等技巧來教學生。 1 2 3 4

2. 我會為了實現新的構想或作為，想辦法爭取所需要的資源，這些資源可能是金錢、設備或學校的行政資源。 1 2 3 4

3. 我會想出一些有創意的主意或點子，用於教學上。 1 2 3 4

4. 我會向別人介紹新的構想並鼓勵大家嘗試。 1 2 3 4

5. 整體而言，我是一個有創意的人。 1 2 3 4

6. 我為了推動新構想，會設計並提出適當的計畫或時間表。 1 2 3 4

7. 整體而言，我常表現創新的行為。 1 2 3 4

(請翻頁繼續)

第三部分

請依照下列題目中符合您自己實際狀況的程度，圈選適當的選項，數字越大，代表符合您實際狀況的程度越高：「1」代表—非常不符合，「5」代表—非常符合，其餘類推。

	非 常 不 符 合	不 符 合	還 算 符 合	符 合	非 常 符 合
1. 幼教老師在教學理念上常與家長不一致。	1	2	3	4	5
2. 班上幼兒人數太多，我難以給予每位幼兒應得到的個別注意。	1	2	3	4	5
3. 我覺得老師在教學理念上和園方不一致。	1	2	3	4	5
4. 園內的工作安排與進修研習難以取捨。	1	2	3	4	5
5. 幼教老師的工作付出與工作所得不成比例。	1	2	3	4	5
6. 我覺得觀察及紀錄幼兒發展行為是我的負擔。	1	2	3	4	5
7. 班上幼兒學習的需要和興趣多變化，我難以掌握班級活動。	1	2	3	4	5
8. 我與同事間的競爭造成我的壓力。	1	2	3	4	5
9. 園內的晉升機會太少。	1	2	3	4	5
10. 幼教老師的角色定位不明確。	1	2	3	4	5
11. 園方的行政人員處事不公，令人不滿。	1	2	3	4	5
12. 幼教老師的社會聲望不高。	1	2	3	4	5
13. 班上有行為偏差的幼兒，我難以進行輔導與管教。	1	2	3	4	5
14. 園內缺乏進修機會，造成我的困擾。	1	2	3	4	5
15. 園內沒有合理的薪資制度，令我感到沮喪。	1	2	3	4	5
16. 園方政策改變太過頻繁，使我無所適從。	1	2	3	4	5
17. 園方的行政人員要求不一致，令我無所適從。	1	2	3	4	5
18. 我覺得幼兒保育工作的時間太長了，身心難以負荷。	1	2	3	4	5
19. 我覺得教保工作負荷重，在正常上班時間內經常無法完成。	1	2	3	4	5
20. 幼教老師的工作沒有保障。	1	2	3	4	5
21. 園內少專業成長的機會，令我感到沮喪。	1	2	3	4	5
22. 班上幼兒作品及聯絡簿太多，我難以按時整理批閱完成。	1	2	3	4	5
23. 我覺得無法同時兼顧教學和其他行政工作。	1	2	3	4	5
24. 我與同事間的互動不良而感到困擾。	1	2	3	4	5
25. 我覺得園內舉行的大型活動過多，對我造成壓力。	1	2	3	4	5
26. 我與家長間的溝通有困難，對我而言是一種負擔。	1	2	3	4	5

(請翻頁繼續)

第四部分

以下八個題目都跟您的教學活動有關，請您就每一題圈選適當數字，代表您同意的程度。「1」代表一非常不同意，「7」代表一非常同意，其餘類推。

非 不 有 很 有 同 非
常 同 一 難 點 常
不 一 點 點 點 同
同 同 點 同 點 同
意 意 意 說 意 意 意

1. 我對教學活動的投入能夠自由選擇，並有信心追求教學活動成果。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
2. 我仍能夠掌握自己對教學活動的熱情。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
3. 教學活動讓我的生活經驗值得懷念。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
4. 教學活動與我生活中的其他活動協調融洽。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
5. 我非常熱衷教學，很難想像沒有教學活動的生活會變成怎麼樣。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
6. 從教學活動中發現的新事物，讓我更激賞教學活動。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
7. 為了能夠投入教學活動，我願意付出犧牲(健康、感情、金錢、家庭等)。 . 1 2 3 4 5 6 7
8. 我會有不顧一切就是要投入教學活動的衝動。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
9. 教學活動過程中，我能專注於教學活動，並常常經驗到正向情緒。 . . 1 2 3 4 5 6 7
10. 我覺得從事教學活動能讓我發現自我的價值與生命的意義。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
11. 我的情緒會隨著教學活動而起伏不定。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
12. 當無法投入教學活動，我會感到沮喪或失望。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
13. 若教學活動與我其他生活層面起衝突(健康、人際關係、家庭…)，我會考慮
要不要繼續投入教學活動。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
14. 從事教學活動讓我感到自我接納、自我價值，在生活其他層面較難感受到。 1 2 3 4 5 6 7
15. 我心情的好壞會因著是否能進行教學活動而決定。 . . . 1 2 3 4 5 6 7
16. 教學活動過程中，若感到壓力或與產生人際衝突時，我仍會堅持下去。 . 1 2 3 4 5 6 7

(題目已全部作答完畢，請您檢查是否有遺漏之處，謝謝您的細心配合！)