

國立政治大學幼兒教育研究所碩士班
碩士論文

指導教授：簡楚瑛教授

幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究
—以臺北市幼稚園為例

**A Related Research among Pre-school Teachers' Personality Traits,
Emotional Intelligence and Children's Emotional Competence**

研究生：鍾佳容

中華民國一零一年七月

謝辭

終於到寫謝辭的時刻，由於論文不是一天、一人得以造就，而是研究所期間持續努力兩年的累積及眾人協助的成果，佳容完成論文之時，心中盡是充滿感謝之情，沒有你們，也就無法誕生這本論文與成長蛻變的我。

憶起探索、構思研究議題以致論文成形，著實是漫長、煎熬與挑戰的歷程，對此，由衷地感謝指導教授—簡楚瑛老師不時的提點與鼓勵，讓我得以深入思辨研究的意義性、價值性、可行性，並確知自己未來的方向與目標。其次，感謝口試教授—林育璋老師、蘇雪玉老師審慎閱讀，並予以具體明確的建議，使論文更臻完善、周全。再者，感謝同意我使用研究工具的學者—簡淑真老師、郭李宗文老師、林世賢小姐、陳雅玲小姐，使研究得以順利展開。

在書寫論文的歷程中，無論是概念上的釐清、統計方法的運用、問卷的發放、心理上的支持，都受到許多人的協助。在此感謝政大師長們的教導；感謝學姊—映人、婉君、華鈴、婷琪、碧華、宛霏，給予我觀念上的回饋，使論文架構、概念更為清晰；感謝政大教發中心的論文寫作輔導員—怡伶學姊、科位學長在研究法、統計軟體應用上為我解惑；感謝臺北市幼稚園園長大力協助發放問卷；感謝所有熱心填答問卷的幼稚園教師，及同意孩子參與研究之家長，因為有了你們的參與，方便研究如期進行；感謝 99 級同窗—麗儀、涵婷、李文、惠雯、盈諄、惟婷、瓊云，當我在徬徨憂心時，給予我實質的幫助與精神的鼓舞，讓我有力量、信心堅持到底；感謝一直為我加油的銘俊，及不時關心我論文進度的哥哥、嫂嫂、弟弟、親友們，因為有你們的打氣，讓我更加用心、努力。

最後，感謝我的母親—康心渝女士，因為您給我無限關愛的溫暖能量及經濟支援，讓我無後顧之憂地專心做研究；感謝我的父親—鍾兆華先生，因為您不時和我談及論文，並給予我肯定，使我更加堅定自己的信念，繼續向前。佳容謝謝您們多年的栽培，在此致上最誠摯的感謝，謝謝您。

佳容 謹誌 2012.7.24 於政大

摘要

本研究為探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究。目的為：
一、了解幼兒教師人格特質、情緒智力及幼兒情緒能力之現況；二、分析幼兒教師不同背景變項（年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況）在其人格特質、情緒智力之差異情形；三、分析幼兒不同背景變項（年齡、性別）在其情緒能力之差異情形；探究幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力三者之相關情形；四、探究幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力。

本研究以相關文獻及問卷「幼稚園教師人格特質問卷」、「臺灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」、「幼兒情緒能力發展量表」為研究工具探討。以分層隨機抽樣自臺北市 12 個行政區抽取研究對象，共計 156 位幼兒教師、422 位 4 至 6 歲幼兒。依問卷所得資料以平均數、標準差、T 檢定、Pearson 積差相關、單因子變異數分析、多元逐步迴歸分析進行資料處理與分析。本研究主要結論如下：
壹、臺北市幼兒教師人格特質為正向，「謹慎負責性」最高；教師情緒智力偏中高，「教保情緒表達」最佳；幼兒情緒能力佳，「情緒的覺察與辨識」最佳。
貳、臺北市幼兒教師「年齡越高、研究所畢業、已婚者」，在人格特質、情緒智力表現較佳，「服務年資 5 年（含）以下」者則表現較差。
參、臺北市幼兒情緒能力，以「6 足歲(含)以上」、「女性」幼兒最佳。
肆、臺北市幼兒教師人格特質「謹慎負責性、開放經驗性」與幼兒情緒能力有顯著正相關；而教師人格特質的「外向性、情緒穩定度」則與幼兒情緒能力有顯著負相關。
伍、臺北市幼兒教師情緒智力的「教保社交技巧」與幼兒情緒能力的「情緒的表達」有顯著正相關、和幼兒情緒能力的「情緒的調適」有顯著負相關。
陸、臺北市幼兒教師人格特質與情緒智力之構面間有顯著正、負相關。
柒、臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力具有預測力。

關鍵字：幼兒教師、幼兒、人格特質、情緒智力、情緒能力

Abstract

The main purposes of this research were to: (a) understand the current situation of the kindergarten teacher's Personality Traits, Emotional Intelligence and children's Emotional Competence; (b) analyze the data of the kindergarten teachers' Personality Traits and Emotional Intelligence between different backgrounds; (c) explore the correlation between these three variables; (d) explore the predictive power of the kindergarten teachers' Personality Traits, Emotional Intelligence on children's Emotional Competence.

To accomplish these purposes, the methods adopted were comprehensive literature review and a questionnaire. Three scales were used to measure the following constructs: "Teacher Personality Traits Scale", "Teacher Emotional Intelligence Scale" and "Children Emotional Development Scale". The samples consisted of 422 kindergarten children with the age from 4 to 6 years old and 156 kindergarten teachers from public and private participated in this survey in Taipei. The questionnaire were analyzed by "Mean", "Standard Deviation", "T-test", "Pearson Product-Moment Correlation", "One-Way ANOVA", "Multiple Regression Analysis". The major results were summarizing as follows:

1. The Personality Traits of the kindergarten teachers tended towards positive "Conscientiousness" is the most obvious. The Emotional Intelligence of the kindergarten teachers tended moderate to high, "Emotional Expression" is the most obvious. The Emotional Competence of the children tended to high, the "Emotional Awareness and Recognition".
2. Regarding the teachers' Personality Traits and Emotional Intelligence, there is significant difference on the background variables of the age, academic, teaching years, and marital status.
3. Regarding the children's Emotional Competence, there is significant difference on the background variables of the age, sex.
4. There are significantly positive correlation between kindergarten teachers' Personality of "Conscientiousness", "Openness to experience" and Children's Emotional Competence in Taipei. There are significantly negative correlation between kindergarten teachers' Personality of "Extraversion", "Stability of Emotion" and Children's Emotional Competence in Taipei.
5. There is significantly positive correlation between kindergarten teachers' Personality Traits of "Ability of social skill" and "Emotion Expression" of children's Emotional Competence in Taipei. There is significantly negative correlation between kindergarten teachers' Personality Traits of "Ability of social skill" and "Emotion Regulation" of children's Emotional Competence in Taipei.
6. There are significantly positive and negative correlation between teachers' Personality Traits and Emotional Intelligence.
7. Total scale of the "kindergarten teachers' Personality Traits" and the "kindergarten teachers' Emotional Intelligence" could predict total scale of the "Children's Emotional Competence".

Keywords: Kindergarten teachers, Personality traits, Emotional intelligence, Emotional competence

目次

謝辭.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
表次.....	vii
圖次.....	ix
第一章 緒論	
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究問題與假設.....	6
第三節 名詞釋義.....	9
第二章 文獻探討	
第一節 教師人格特質之探究	
壹、人格特質之定義.....	11
貳、人格特質之理論.....	12
參、教師人格特質之相關研究.....	19
肆、教師人格特質之研究工具.....	24
第二節 教師情緒智力之探究	
壹、情緒之定義.....	26
貳、情緒智力之定義.....	27
參、情緒智力之理論.....	29
肆、教師情緒智力之相關研究.....	36
伍、教師情緒智力之研究工具.....	40
第三節 幼兒情緒能力之探究	
壹、情緒能力之定義.....	43
貳、幼兒情緒能力之發展.....	44

參、幼兒情緒能力相關變項.....	46
肆、幼兒情緒能力相關研究.....	48
伍、幼兒情緒能力研究工具.....	50
第四節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究	
壹、幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之相關研究.....	52
貳、幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究.....	54
參、幼兒教師人格特質與情緒智力之相關研究.....	56
第三章 研究方法	
第一節 研究架構.....	57
第二節 研究對象與抽樣方式.....	59
第三節 研究工具.....	64
第四節 研究程序.....	69
第五節 資料處理與分析.....	71
第四章 研究結果與討論	
第一節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況.....	73
第二節 不同背景變項之幼兒教師人格特質、情緒智力之差異情形.....	77
第三節 不同背景變項之幼兒情緒能力之差異情形.....	90
第四節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形.....	94
第五節 幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力.....	100
第五章 結論與建議	
第一節 結論.....	105
第二節 建議.....	110

參考文獻

中文部分.....114

英文部分.....118

附錄

附錄一 幼兒教師人格特質量表信效度摘要表.....121

附錄二 幼兒教師情緒智力量表信效度摘要表.....123

附錄三 幼兒情緒能力量表信效度摘要表.....126

附錄四 教師人格特質之相關研究表.....128

附錄五 教師情緒智力之相關研究表.....130

附錄六 幼兒情緒能力之相關研究表.....132

附錄七 教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究表.....135

附錄八 幼兒教師人格特質、情緒智力施測量表.....137

附錄九 幼兒情緒能力施測量表.....141

附錄十 研究工具使用同意書.....145

表次

表 3-2-1 一百學年度臺北市公、私立幼稚園數統計表.....	60
表 3-2-2 本研究抽樣樣本分配一覽表.....	60
表 3-2-3 本研究抽樣園所數分布一覽表.....	61
表 3-2-4 問卷回收情形細目表.....	61
表 3-2-5 幼兒教師背景變項分析.....	62
表 3-2-6 幼兒背景變項分析.....	63
表 4-1-1 臺北市幼兒教師人格特質量表之填答結果摘要表.....	74
表 4-1-2 臺北市幼兒教師情緒智力量表之填答結果摘要表.....	75
表 4-1-3 臺北市幼兒情緒能力量表之填答結果摘要表.....	76
表 4-2-1 不同年齡臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表.....	78
表 4-2-2 不同年齡臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表.....	79
表 4-2-3 不同學歷臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表.....	81
表 4-2-4 不同學歷臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表.....	83
表 4-2-5 不同服務年資臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表.....	85
表 4-2-6 不同服務年資臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表.....	87
表 4-2-7 不同婚姻狀況臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表.....	88
表 4-2-8 不同婚姻狀況臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表.....	89
表 4-3-1 不同年齡臺北市幼兒在情緒能力量表上之差異摘要表.....	92
表 4-3-2 不同性別臺北市幼兒在情緒能力量表上之差異摘要表.....	93
表 4-4-1 臺北市幼兒教師人格特質及幼兒情緒能力各構面之相關摘要表.....	95
表 4-4-2 臺北市幼兒教師情緒智力及幼兒情緒能力各構面之相關摘要表.....	98
表 4-4-3 臺北市幼兒教師人格特質及情緒智力各構面之相關摘要表.....	99
表 4-5-1 臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的覺察與辨識」之多元迴歸分析摘要表.....	101

表 4-5-2 臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的理解」 之多元迴歸分析摘要表.....	102
表 4-5-3 臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的表達」 之多元迴歸分析摘要表.....	103
表 4-5-4 臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的調節」 之多元迴歸分析摘要表.....	104



圖次

圖 2-1 Salovey & Mayer1990 年的情緒智力理論結構.....	30
圖 2-2 Salovey & Mayer1997 年的新情緒智力理論結構.....	33
圖 3-1 研究架構圖.....	57
圖 3-2 研究進度甘特圖.....	70



第一章 緒論

本研究旨在探討臺北市幼稚園之幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力三者間之現況、相關及預測力。本章共分三節，第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題與假設；第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

一、觀察幼兒教師對待幼兒情緒的歧異現象

研究者於大學、研究所時皆就讀幼教相關系所，因而有許多於幼教相關機構實習之經驗。起初即發現幼兒在情緒的表達、控制上仍不成熟，衝突往往就此產生，幼兒情緒不只會影響學習活動品質，更對幼兒適應環境、人際關係互動上有極大影響，因而使研究者感到興趣，深入去觀察帶班教師對幼兒因情緒引發的事件，是如何處理、因應之。

研究者曾觀察不同教師在面對情緒失控的幼兒時，有兩位教師所展現出的身教、言教，以至於情緒的表達方式、強弱程度之差異情形，使幼兒學習到不同的情緒經驗。教師 A 以較大的聲調喝止幼兒，並將幼兒拖拉到一旁隔離，以制止幼兒的負面情緒，雖然該幼兒暫時停止了因情緒而起的攻擊行為，卻沒有學到如何調適情緒，幼兒同樣的情緒事件仍一再發生；相對而言，教師 B 沒有責罵幼兒，反而幫幼兒把遇到的挫折，用言語方式描述出來，並教導幼兒如何正確表達情緒，使幼兒因情緒而引起之攻擊行為頻率下降。藉由觀察不同教師所展現的因應方式，研究者臆測或許是由教師情緒智力之差異導致情緒運用情形有所不同，或是源自教師本身人格特質的影響，使得彰顯於外的行為、反應有所別，故冀由研究深入探究之。

二、幼兒情緒能力之重要性

情緒能力對人一生的發展具有相當重要的影響力。國外學者 Goleman (1995) 指出，情緒商數 (Emotional Quotient) 所代表的情緒智力情形比智商 (Intelligence Quotient) 更能預測個人未來的成就 (張美惠譯，2006)，因個人若具有良好的情緒智力，便能妥善認識、覺察自己的情緒狀態，進而管理情緒及激勵自己。此情緒能力對個人的影響自小即展開，有研究指出早期情緒能力的發展對於幼兒未來的負面的情感、憂鬱、焦慮和孤獨感有預測力 (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003)，故情緒能力之重視應從小開始。

情緒能力自嬰幼兒期因應生存需求而顯現，如：吃飽後就滿足而安靜、身體不適時就哭泣，然而，隨著年齡增長，影響情緒發展的因素不單來自遺傳與成熟，更與生活環境與學習經驗等因素息息相關 (黃惠惠，2002)。個體進入幼兒期階段，會藉由認知及社會能力的提升來發展複雜的情緒反應，並從互動中學習控制和管理情緒的技巧 (郭靜晃，2005)。國外研究指出，幼兒若能以建設性方式控制自身情緒，或能清楚向他人表達自身情緒狀態，則該幼兒較具有社會能力且會受到同儕的歡迎 (黃世瑋譯，2004)。

由上述可知，幼兒時期的情緒能力發展愈佳，對幼兒在心理健康、人際關係、生活適應也愈趨理想 (趙曉美，2009)，以致於未來的工作、社會適應方面亦有正面影響，因此幼兒情緒能力值得大眾加以關注、重視，故本研究以幼兒情緒能力作為探索之範疇。

三、幼兒教師對幼兒情緒能力有直接的影響

以往，幼兒學習情緒能力的對象多以家庭為主，多由母親負責其生、心理上的撫育與養護，幼兒在與母親互動、溝通的過程中，可經驗到母親不同的情緒與行為表達。然而，隨著社會環境、工作型態轉變、女性意識抬頭下，婦女們紛紛投入職場就業。於民國 82 至 100 年間，臺灣已婚女性就業率從 44.29% 提昇至 49.03% (中華民國統計資訊網，2011)，因工作而無暇顧及子女，使得

照顧、教育幼兒的角色由母親日漸轉交於幼托教育機構代理。

在幼托教育機構中，幼兒教師是幼兒的主要照顧者與教育者，Hyson 認為教師所展現出的身教、言教，可提供幼兒觀察學習的機會，使幼兒可學習情緒理解、表達、管理與調適的方式，以及情緒表達的時機等（魏惠貞譯，2006）。幼兒長時間與教師相處下，建立起依附的感情與社會關係，對正值情緒能力發展及模仿力強的幼兒而言，幼兒教師成為其學習、認同之對象，而這些習得的情緒會引導、影響幼兒行為及展現在面部表情上，間接對幼兒的學習有激勵或阻礙的兩極作用（Hyson, 1999）。

有鑒於幼兒教師之身教、言教是直接傳達、彰顯於外，對幼兒的學習具有一定的影響力，然而幼兒教師不同人格特質所展現出的行為，及幼兒教師不同情緒智力應用於和幼兒相處時，是否會使得幼兒的情緒能力有所不同，故研究者欲以幼兒教師為範疇，進而探討幼兒教師對幼兒情緒能力之相關。

四、幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之相關

Scheidecker 與 Freeman 認為教師的人格特質是影響學生學習最主要的因素，比教學方法、科技、課程、設備及書本都重要（引自彭森明，1999），因為人類的行為特徵來自人格，因而幼兒教師的人格特質是影響其採取不同行動的一個重要關鍵（林定蔚，2008），不同的行動則連帶地影響學生的學習成效及對人、事、物的態度和價值觀（黃堅厚，1999）。

Costa 與 McCrae 在 1985 年提出五大人格特質分類，將人格特質歸為五類，分別為友善性、謹慎性、外向性、神經質、開放經驗性。而個體在人格特質施測的高低得分不同，表示其具有不同的性格特徵，如：神經質得分高者則具有緊張、不安、情緒化的特質，而神經質得低分者較為安定、放鬆、不情緒化（葉光輝譯，2005）。在人格特質相關研究指出，教師人格特質的神經質得分高時，在處理和學生間之衝突行為，較傾向採取競爭、順應或疏離的因應方式，而教師人格特質的得分高者，對衝突事件的處理則會積極行動，尋求較能被衝突雙

方接受的因應方式（沈煌寶，2002）。

由上述可知，教師人格特質的不同會對其情緒行為表達方式有影響，且會彰顯於外在的行為表現（Ajzen, 2005；鄭玉疊，2004），是故，具有不同人格特質之教師在與幼兒互動時，同樣針對幼兒哭鬧、攻擊衝突等困擾行為，可能就會採用不同的情緒及行為表現回應幼兒，使幼兒所經驗的情緒處理方式有別，並在情緒能力發展上產生差異。然而，目前探討幼兒教師人格特質的研究與幼兒情緒能力相關之研究相當匱乏，因此，幼兒教師不同的人格特質是否為影響幼兒情緒能力的原因之一，是為本研究動機之一。

五、幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之重要性

情緒智力是指個體對於人際情緒方面的覺察、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省等智慧能力，而情緒智力是每階段教師專業與個人成長發展的重要課題，因教師除了具備專業知識外，需了解情緒智力的理論、結構、成長策略，以使自我成長與發展，進而引導、教導與感召學生（黃德祥，2006）。

過去研究指出，情緒智力高的幼兒教師對幼兒的情緒調節能力、情緒理解能力、情緒覺察辨識能力等會有正向的影響（林彥君，2003；林文婷，2008；陳怡君，2010），因幼兒教師可以藉由覺察、辨識自己和幼兒的情緒狀態，展現出合宜的情緒示範、教導，並運用不同的情緒訊息處理自身情緒或回應孩子的情緒，從中，可讓幼兒學習如何調節情緒，進而有助於幼兒情緒能力的發展，故幼兒教師的情緒智力對幼兒情緒能力是相當地重要。

然而，林文婷（2008）已針對台灣 23 個行政區 164 位幼兒教師的情緒智力與幼兒情緒能力進行探究，呈現幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力呈現顯著正相關，但亦有研究指出教師情緒智力與學生情緒智力未達顯著相關（王心怡，2006），此研究結果上之差異，促使研究者欲加以深入探究、驗證。再者，本研究係採用陳雅玲（2010）編制的「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」，作為測量幼兒教師情緒智力的工具。該量表內容是考量幼稚園教師職場特性加以編制，能更

貼近現場實務中幼兒教師之情緒智力情形，再者，該量表具有台灣地區幼兒教師情緒智力常模之對照表，能供幼兒教師深入了解自身情緒智力之情形，故為本研究動機之二。

貳、研究目的

基於上述研究動機，本研究目的在探討幼兒教師「人格特質」、幼兒教師「情緒智力」與「幼兒情緒能力」之現況、相關、預測力，茲將本研究之研究目的分述如下：

- 一、探討不同背景變項（年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況）臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力之差異情形。
- 二、探討不同背景變項（年齡、性別）臺北市幼兒情緒能力之差異情形。
- 三、臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力三者之相關情形。
- 四、探討臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力。

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

根據研究動機與目的，本研究欲探討之問題如下：

一、不同背景變項之幼兒教師，其人格特質、情緒智力之差異情形為何？

1-1 不同年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況之幼兒教師，其人格特質整體及各構面之差異情形為何？

1-2 不同年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況之幼兒教師，其情緒智力整體及各構面之差異情形為何？

二、幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形為何？

2-1 幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之相關為何？

2-2 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關為何？

2-3 幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力之相關為何？

三、幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測情形為何？

3-1 幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之預測情形為何？

3-2 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之預測情形為何？

四、不同背景變項之幼兒，其情緒能力之差異情形為何？

4-1 不同年齡之幼兒，其情緒能力整體及各構面之差異情形為何？

4-2 不同性別之幼兒，其情緒能力整體及各構面之差異情形為何？

貳、研究假設

依據上述研究問題，提出下列需考驗之研究假設：

一、不同背景變項之幼兒教師人格特質有顯著差異。

假設1-1-1 不同年齡之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

假設1-1-2 不同學歷之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

假設1-1-3 不同服務年資之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

假設1-1-4 不同婚姻狀況之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

二、不同背景變項之幼兒教師情緒智力有顯著差異。

假設1-2-1 不同年齡之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設1-2-2 不同學歷之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設1-2-3 不同服務年資之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

假設1-2-4 不同婚姻狀況之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

三、幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-1-1 情緒穩定性與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-1-2 謹慎負責性與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-1-3 和善性與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-1-4 外向性與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-1-5 開放經驗性與幼兒情緒能力有顯著相關。

四、幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-2-1 教保情緒自覺與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-2-2 教保情緒表達與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-2-3 教保情緒調適與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-2-4 教保同理心與幼兒情緒能力有顯著相關。

假設 2-2-5 教保社交技巧與幼兒情緒能力有顯著相關。

五、幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力有顯著相關。

假設 2-3 幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力有顯著相關。

六、幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力有預測力。

假設 3-1 幼兒教師人格特質對幼兒情緒能力具預測力。

假設 3-2 幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力具預測力。

七、不同背景變項之幼兒情緒能力有顯著差異。

假設 4-1 不同年齡之幼兒，其情緒能力有顯著差異。

假設 4-2 不同性別之幼兒，其情緒能力有顯著差異。



第三節 名詞釋義

壹、 幼兒教師

本研究所稱「幼兒教師」，是指任職於臺北市已立案之幼稚園教師，具有合格教師證及目前實際教學之工作者。

貳、 幼兒

本研究所稱「幼兒」泛指就讀臺北市立案幼稚園之4至6歲幼兒。

參、 教師人格特質

「教師人格特質」是指幼兒教師決定個人適應環境的行為模式及思考方式，當個體處於不同情境下，其行為反應仍產生相當穩定、持久且一致的性格特徵。

本研究所稱「教師人格特質」，是指由受試者本身依據自身人格特質情形，填答林世賢（2011）編製之「幼稚園教師人格特質量表」得分情形，在某項人格特質得分越高，表示幼兒教師較傾向該項人格特質類型，反之則否。該量表將「人格特質」分為以下五個構面，分別為：(1) 情緒穩定性、(2) 謹慎負責性、(3) 和善性、(4) 外向性、(5) 開放經驗性。

肆、 教師情緒智力

「教師情緒智力」是指幼兒教師在對自己與他人情緒方面的察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省等智慧能力。情緒智力可用於個人或人際關係，幫助個人知覺、認知各種情緒意涵，也可用於調節、激勵與反省自己與他人的情緒狀態與效果。

本研究所稱「教師情緒智力」，是受試者以自陳方式填答陳雅玲（2011）編

製「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」之得分，得分越高表示情緒智力越高；反之則越低。該量表將「情緒智力」分作以下五個構面：(1) 教保情緒自覺、(2) 教保情緒表達、(3) 教保情緒調適、(4) 教保同理心、(5) 教保社交技巧。

伍、 幼兒情緒能力

「幼兒情緒能力」是幼兒運用覺察、辨識、理解、表達、調節情緒的能力，以控制自身行為與增進思辨之歷程，亦即幼兒在面對情緒方面的問題時，所需運用的能力。

本研究所稱「幼兒情緒能力」，是由熟悉幼兒之教師，依據幼兒情緒表現情形加以圈選，簡淑真、郭李宗文(2006)編製之「3-6歲幼兒情緒能力發展量表」，得分情形越高表示幼兒情緒能力越好；反之則表示越差。該量表測量情緒能力之四個構面，分別為(1) 情緒的察覺與辨識、(2) 情緒的理解、(3) 情緒的表達、(4) 情緒的調節。

第二章 文獻探討

本章分為三節，第一節為教師人格特質之探究；第二節為教師情緒智力之探究；第三節為幼兒情緒能力之探究，茲分述如下。

第一節 教師人格特質之探究

本節旨在探討幼兒教師人格特質，將從教師人格特質定義、理論及教師人格特質相關研究等三部分分別探討之，其內容茲分述如下。

壹、人格特質之定義

Allport於1937年將文獻中的人格定義加以歸納為以下六類：(1) 總括性，人格是個人所有特質之總和、(2) 綜合性，人格為個人各方面屬性組成之整體、(3) 等級性，人格特質具有層次性，最上面的特質具整合作用、(4) 適應性，強調人格在適應方面之功能、(5) 個別性，人格是個體行為的與眾不同、獨特性、(6) 代表性，人格是個人代表性行為之範例（引自黃堅厚，1999）。Pervin（1970）認為人格是個人在對情境做反應時，所表現的結構性質與動態性質，亦指人格代表個體與他人不同的持續性特質（引自沈煌寶，2010）。Costa與McCrae（1992）提出，當個體行為處於多種不同的情境下，產生持續且一致性的特徵反應，稱為人格特質。Burger（1993）則指出，人格是由一個人內部所產生的穩定行為。

黃希庭（1998）認為個體行為的內部傾向，表現在個體適應環境時所需的能力、情緒、需要、動機、興趣、態度、價值觀、氣質、性格和體質等方面之整合即是人格。陳仲庚、張雨新（1998）認為人格是個人內在行為上的傾向性，它表現於個人在不斷變化中的全體和綜合，是具有動力一致性和連續性的持久自我，亦是人在社會化過程中形成的個人特色。張春興（2006）在《張氏心理學辭典》提及，人格是指個體在生活歷程中，要對人、對己、對事物及對周遭環境適應時，

所顯示的獨特個性，而此獨特個性是個體本身經由遺傳、環境、成熟、學習等因素的交互作用下，展現於身心各方面的特徵群組合。

綜上所述，人格特質並非是天生具備的，它主要是經由個體內在的想法、信念為基礎，再透過個體面對自己、他人、外在環境不同刺激的交互作用而成，係具有固定、穩定特性的價值觀、想法、行為態度、修養等特質的集合體。換句話說，人格會反應出個體的情感、思想及行為（Zigler, 1987；引自楊坤堂，2004），而其行為特徵係具有獨特性與持續性的特質。當面臨到同一件事情時，不同人格特質的個體，對於環境中的人、事、物會有不同的解讀與處理方式（郭靜晃等，2002），皆顯示出人格的獨特性與差異性。由此可歸納出，教師人格特質亦是反映出其內心之價值觀、信念，進而彰顯於教學活動、與學生互動之外在行為表現。

本研究將人格定義為：人格是決定個人適應環境的行為模式及思考方式，個體處於不同情境下，其行為反應仍產生相當穩定、持久且一致的性格特徵。而本研究欲藉由探討臺北市幼稚園教師人格特質之現況，了解不同教師之人格特質與其情緒智力、幼兒情緒能力之關係為何。

貳、人格特質之理論

一、人格特質理論五大學派

一直以來，未有明確定論指出人格特質是由哪些因素影響而形成，在人格心理學家們多年致力於相關研究下，40年代至今發展出的人格理論大致可分為五大學派：(1) Freud 為代表的心理分析學派、(2) Allport 為代表的特質論學派、(3) Kelly 為代表的認知學派、(4) Skinner/Bandura 為代表的行為/社會學派、(5) Maslow 為代表的人本學派，其對人格特質之定義及看法如下（車先蕙等譯，2004；陸洛等譯，2006）。

最早進行人格特質研究的是以 Freud 為首的「心理分析學派」，其以情緒困擾的病人為研究對象，強調潛意識的影響力，並指出本能（instincts）的生

之本能、死之本能是人格的基本因素、行為的動力，因本能的內在需求可激發個體產生行為來滿足，如飢餓會使個體動身尋找食物，以滿足身體需要，因此外在的行為表現、人格的特徵，往往受到本能的驅力、衝動所影響。相對於心理分析學派，「特質論學派」認為意識更勝於潛意識，故以情緒健康的成人進行研究。Allport 及 Cattell 認為人格特質會決定、引發行為，然而，特質會隨遺傳、外在事件、環境的不同而變動，故特質論學派指出人格特質不僅來自於本身，更會受到社會、環境與文化所影響。「認知學派」將上述人格學派（心理分析、特質論）強調的驅力、特質視作為認知歷程的一部分，而非人格特質。Kelly 認為認知歷程是人格的所有成分，強調個體在知覺、思考、學習、做決策、解決問題時，其人格即展現於本身意識上的心理活動中，因此，人格特質可用認知歷程來加以解釋或描述。「行為、社會學派」並未探討個體內在概念（驅力、動機、需求）對人格的影響，反而提出人格是由刺激與反應連結中學習，並累積外顯行為而成的習慣系統，因此，行為、社會學派認為人格特質是可以被客觀觀察並加以操弄的。而「人本學派」的 Maslow 則認為人有需求層級（生理需求、安全需求、歸屬感與愛的需求、尊重需求、自我實現需求）的本能性需求（instinctoid need），這些需求會激發、引導人類行為，使人們在人格上追求自我成長、發展個人潛能。

綜上所述，人格特質之理論是學者藉由觀察、分析情緒困擾的病患、情緒正常的成人、動物後歸納建立而成，發現影響個體人格特質的不同因素。就個體內在而言，人格特質會受到潛意識、意識的影響，使內在的需欲、驅力激發個體採取不同的行動，在逐步累積下形塑出個體之人格特質；就個體外在而言，個體在相異的文化、社會環境中，所遭遇到的歷史事件、種族背景差異的影響，亦會形塑出不同的人格特質，然而，無論是內在或外在的影響程度為何，認知、學習因素皆可對人格特質產生重要的交互作用。在人格特質理論中，特質論學派強調人格特質會受到遺傳、環境所影響，產生不同的人格特質型態，而本研究即欲探究幼兒教師人格特質是否會因年齡、學歷、年資、婚姻等變項不同的

經歷與學習，而使得人格特質有所差異，故以人格是具有持續與改變成長定義的「特質論」作為本研究之理論基礎，以下將深入探究人格特質之特質論學派各家學者之理論。

二、人格理論之特質論探討（葉重新，1998；黃堅厚，1999）

特質（trait）是決定個體行為的基本特性，是人格的有效組成元素，也是測評人格所常用的基本單位。人格特質論之「特質」（trait）指的是個體的特性是具有個人的獨特性、對刺激產生一致性反應、持久不變的個人特性（黃天中、洪英正，1996）。特質論（trait theory）特別重視人格結構的探討，其主張人各有其性格的特質（葉重新，1998），因此特質論中列舉許多人格特質，依據個體所持有特質在各種特質上所佔有的等級程度，再與團體常模比較、評量後，以了解個體的人格傾向（張春興、楊國樞，1996）。以下係較具代表性的人格特質論學者 Allport、Cattell、Eysenck、McCrae 與 Costa，就特質論內容及上述學者之人格特質論、分類原則說明如下。

（一）Allport 特質論（Trait Theory）

美國心理學家 Allport 認為遺傳而來的特質是人格的基礎，特質會決定、引發個體的行為，進而對不同的刺激、環境採用相同、類似且穩定的方式回應，因此，人格特質具有個體的獨特性，以及會因環境不同產生互動行為。他以許多不同的個案研究中，分析個人的人格特質，並將個人特質分作主要特質、中心特質及次要特質等三類。

1. 主要特質（cardinal traits）

最能代表個人性格的特質，其特質能影響個體各方面的行為。若可用某項形容詞描述個體的整個人格，即表示個體具有該項主要特質。如：《三國演義》中的關雲長的主要特質為「忠義」、曹操則為「奸詐」。

2. 中心特質（central traits）

即指能構成人格之核心特質，Allport 認為一般人所具備的中心特質

約在五至十項，然而被列舉的中心特質對個體的影響作用，並非是絕對相等的。如：為學生寫推薦信時，所考慮到的人格特質，即屬之。

3.次要特質 (secondary traits)

個人在某些情境之下，才會表現的性格特徵，雖然次要特質較不明顯，但次要特質的數量會比主要、中心特質更多。如：個人具有喜歡音樂、攝影、旅遊等興趣，皆屬於次要特質。

(二) Cattell 特質論 (Factor Theory)

英國心理學家 Cattell 認為特質是人格結構的基本元素，是一種相對穩定的反應傾向，其認為不同個體受到相同文化或社會影響下，會具有一些共同特質，然而，個體針對自身的遺傳、興趣或態度上，會有來自個體本身的獨特特質。Cattell 採用觀察法及問卷調查法，蒐集數千名受試者有關人格特質的資料，首度以因素分析法將人格特質歸納為三種區分的方式。

1. 依穩定性與恆久性區分

(1) 表面特質 (surface trait)：是指能從外部行為直接觀察到的特質，經潛源特質交互作用而產生，行為特徵間彼此有關，但非源自同一來源所合成的人格特質，如：焦慮、猶豫與非理性害怕可被歸為神經質，由於此特質之來源不一，故在描述人格上較不穩定、不持久。

(2) 潛源特質 (source trait)：是形成個體人格結構的核心因素，具穩定、持久的單一人格因素，而每個潛源特質都會產生某些行為的面向，據研究得知一般人擁有 23 種潛源特質。

2. 依結構性與環境形塑

(1) 本體特質 (constitutional traits)：本體特質是指由生物性因素所決定的特質，可能是與生俱來或是環境形塑的特質，如：氣質、性格。

(2) 環境形成特質 (environmental-mold traits)：環境形成特質是由後天因素所影響，個體會經由社會學習到的特性與行為，如：教養方式、

社會文化因素。

3.依能力、氣質、動力區分

- (1) 能力特質 (ability traits)：指一個人在應付某個複雜的情緒時所運用的技巧，可決定個體朝向目標邁進的效率，在 Cattell 的分類法中，智力即屬之，其又可分為流體智力和晶體智力。
- (2) 氣質特質 (temperament traits)：氣質特質亦為一種潛源特質，是根據遺傳而來，它決定個體行事風格與情緒狀態，包括反應的速度、強度和回應方式。
- (3) 動力特質 (dynamic traits)：經由個體認知和動機結構中以複雜的形式組織而成，是可推動個體表現某種行為作用的特質，此特質可彰顯出個體的動機、興趣與野心。

(三) Eysenck 特質論 (Theory of Personality Trait)

英國心理學家 Eysenck 認為特質主要由遺傳所決定，雖然特質在不同環境經驗與情境的改變下會對人格有影響，但人格的向度仍是一致性的。其應用大量的因素分析法，將若干特質實際上具有相同的因素，聚合在一起形成一項人格特質的基本構面，其針對 35 個以上的國家進行跨文化的研究，發現即便是不同文化，依舊可分出三個相同的人格向度，分別是「內傾—外傾」、「神經質」及「精神病質」。

1.內傾—外傾 (introversion-extraversion)

內傾、外傾是描述個人之行為特質，有研究指出兩者的差異是由於神經生理性功能不同而形成，或由遺傳和環境作用之結果。內傾者的大腦皮質覺醒度較高，不喜歡接近興奮與刺激，故較為安靜，喜歡有秩序、規律的生活；外傾者則好社交，喜歡變化、冒險的活動。

2.神經質 (neuroticism)

神經質向度的特徵大多是遺傳而來，由生物性因素，如交感神經所

影響而成。神經質構面的得分是情緒穩定性的指標，得分低者具情緒穩定性傾向，得分高者則為情緒不穩定性傾向，經常陷於擔心、焦慮及身體不適之情形。

3.精神病質 (psychoticism)

Eysenck (1975) 指出精神病質構面上分數高者，常具有以下行為傾向，如：缺乏感情、對人存敵視態度且具攻擊性、不遵守社會常規、很少和人建立親密的關係、殘忍並缺乏仁慈之心等。

(四) McCrae 與 Costa 五大人格特質 (Five Factor Model, FFM)

人格五因素論 (Five Factor Model, FFM) 又可稱為五大人格特質模式 (The Big Five Model)，20 世紀 80 年代以來，人格特質相關理論對於人格究竟包含多少特質一事，未有一致性的答案 (如：Cattell 運用因素分析得到的十六種人格因素，Eysenck 分析出的三種人格構面)，直至 Norman (1963) 依 Allport 及 Cattell 所蒐集大量成年人互評的資料結果，經由因素分析後得到五個主要之人格因素。此後，相繼學者們於研究中發現，此五因素可涵蓋人格的主要基本特質 (Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987; Noller, Law & Comrey, 1987)，對此，Goldberg (1981) 首度提出人格的差異性應包含此五大因素 (The Big Five)，並且強調不同文化背景的人皆適用於此五大人格特質。

人格五因素論之因素為五種廣泛的因素，可作為一種組成較大數量的人格特質架構，是目前人格特質研究中最廣為使用的人格結構模式。Costa 及 McCrae 於 1985 年發行了《NEO 人格問卷》，此問卷即是用來專門測量人格五大因素的量表，其測量之構面包含神經質、外向性、開放經驗性、友善性和謹慎性等因素，此五大構面之因素特徵分別說明如下。

1. 外向性 (Extraversion)

個體與人相處、交流的次數及強度，與對活動水平、刺激需求、歡

樂能量等的評量。高分者較主動、長於社交、喜歡說話、樂觀、熱情；
低分者特性為保守、清醒、文靜、冷淡、工作取向、缺少活力、退縮。

2.神經質 (Neuroticism)

是個體情緒穩定及情緒調適能力，該項可評量個體情緒是屬於適應
良好或不穩定的特質。高分者特性為多愁、緊張、情緒化、不安全感、
自卑感；低分者特性為安靜、放鬆、不易情緒化、堅強、自我滿足。

3.友善性 (Agreeableness)

衡量個體在思想、情感和行動上從同情到反對的連續構面中的人際
取向之程度。高分者特性為心地善良、宅心仁厚、可依靠、樂於助人、
正直；低分者特性為好批評、多疑、不合作、具報復心、殘忍、易激動、
好支使他人。

4.謹慎性 (Conscientiousness)

衡量個體的組織性、堅毅性，及目標取向行為的動機。高分者特性
為按部就班、可信賴、自我約束、守時、一絲不苟、整潔、有雄心、有
毅力；低分者特性為漫無目的、不可信賴、懶惰、不細心、散漫、意志
薄弱、好逸樂。

5.開放經驗性 (Openness to experience)

對主動追求經驗和體驗經驗的評量；對於陌生事物的容忍和探索能
力的評量。高分者特性為好奇、興趣廣泛、創造性、獨特性、富想像力、
非傳統性；低分者特性為重實際、興趣狹窄、缺乏藝術性與分析傾向。

小結

綜上所述，特質論主張遺傳是形塑不同人格特質的重要因素，因遺傳的氣質
會使個體產生不同的行為，使個體間的特質不同；除了遺傳的影響，特質論亦強
調特質和環境互動的影響，即人格特質會受到不同文化、環境所影響，但大致上
會具有一致性及穩定性。Allport特質論主要是針對個人特質進行探究，了解特質

間對個體的強弱程度及重要性；Eysenck及Cattell雖皆應用因素分析法，確認個體基本人格特質的構面，然而因研究、測量方式不同，Eysenck僅歸納出三個特質，而Cattell則歸納出十六個特質；在McCrae與Costa及許多人格特質研究相繼驗證下，皆發現人格應包含五個主要因素，McCrae與Costa具系統化、值得信賴的五因素論逐漸形成衡量、評鑑人格特質之標準，廣為人格特質研究所用。

McCrae 與 Costa 的人格五因素模式所包含的五大因素為：外向性、神經質、友善性、謹慎性、開放經驗性，每個因素中所陳述的特質特徵，皆可用以描述個體內在情緒感受及外顯行為的表現，並以高、低趨向作為人格特質之劃分。而本研究所欲測量的正是幼兒教師人格特質所蘊含的內在特質與外在行為表現，以了解不同幼兒教師人格特質會彰顯出何種情緒與行為特徵，故本研究以 McCrae 與 Costa 的人格五因素模式作為評測臺北市幼兒教師人格特質之理論基礎。

參、教師人格特質之相關研究

一、性別

顯示人格特質會受到性別影響的研究為：沈煌寶（2002）指出高雄縣國民小學之女性教師，在情緒的穩定性上較低；莊琇文（2007）指出不同性別之幼兒教師在人格特質有顯著差異；馮美珠（2008）指出高高屏地區國民小學女性教師較具有和善性格。

然而，亦有學者指出性別對教師人格特質無顯著差異。高景志（2005）指出高高屏地區國民小學，其訓導人員性別差異與人格特質無相關；林定蔚（2008）指出不同性別之教學卓越獎教師對人格特質整體傾向無顯著差異。

綜上所述，不同性別之個體與其人格特質之相關，至今尚未有一致性的結論，雖有研究指出女性教師人格特質的情緒穩定性較低（沈煌寶，2002），顯示女性對於人格特質具有負面的影響性，但基於本研究是以幼稚園教師為研究

對象，因而考量幼稚園幼兒教師之性別多半是以女性為主要群體，為避免研究結果受男性與女性之樣本數落差過大形成統計上的解釋偏誤，故本研究未探討教師人格特質與其性別之差異情形。

二、年齡

教師年齡與人格特質相關研究指出，年齡較高之教師較具有嚴謹自律性、情緒穩定性及和善性等特質。McCrae 等人（2004）跨文化的人格特質研究得知，人格特質從青春期的發展，在神經質、外向性、開放經驗性等構面有下降的情形，而和善性及謹慎負責性則有增加的情形。Roberts 等人（2006）研究人格特質變化模式之研究指出，人格特質之外向性、謹慎負責性、情緒穩定性在 20-40 歲時，會逐漸依年齡增長而提昇，但開放經驗性會在青少年期增加，到老年時而下降，而和善性僅在老年時才會改變。沈煌寶（2002）指出高雄縣國民小學教師中，年齡愈高者較具嚴謹自律性、和善性格；馮美珠（2008）指出高高屏公立國民小學 41-50 歲之合格國小教師，其嚴謹自律性平均數顯著高於 30 歲以下者；林世賢（2011）指出年齡 51 歲以上幼教師在情緒穩定性及整體人格特質、外向性之平均數，皆顯著高於年齡 21-50 歲等年齡層；而莊琇文（2007）及李碧雯（2008）等研究亦指出不同年齡之幼兒教師在人格特質有顯著差異。

綜上所述，探究幼稚園教師、大學生人格特質之研究中，顯示人格特質會隨著年齡的提升而有所變化，如：年紀越長者，其較具謹慎負責性與和善性、情緒穩定性等人格特質；年紀越輕者，較具備開放經驗性之特質。藉由此相關研究可得知，人格特質並非為全然地一致與延續性，其是會經由年齡的增長而轉變，或許是由於個體在每個年齡階段中會有不同的歷練與體悟所致。然而，針對人格特質之外向性，國外相關研究未具有一致性結果，尚且亦有少數研究指出人格特質與年齡並無顯著差異，故將由本研究進一步探討之。

三、學歷

國外學者在人格特質預測學術成就之研究中得知，個體本身人格特質與學術成就有相關，其中，較具謹慎負責性特質者，其學術成就表現較佳（Tomas & Adrian，2003；O'Connor & Paunonen，2007），而人格特質之神經質構面對學術表現有負相關（Tomas & Adrian，2003），即個體越具神經質特質，其學術表現越差；另有研究發現開放經驗性與學術成就具正相關，而外向性有時為負相關（O'Connor & Paunonen，2007），故知具神經質、外向性人格特質者，在學術成就表現上，不若謹慎負責性與開放經驗性特質者。

不同階段的教師人格特質與學歷相關之研究，指出學歷的高低與教師人格特質具有差異性。黃鈴雅（2006）指出不同學歷之桃園縣國小資源班教師，在情緒穩定性上有顯著差異；李碧雯（2008）指出研究所以幼教(保)相關及非幼教(保)相關系所的幼教師，其在謹慎性、與友善性、情緒穩定性等構面中，高於大學(專)幼教(保)系所、大學(專)非幼教(保)系所及高中職幼保科三者；林定蔚（2008）指出碩士(含)以上(含四十學分班)之教師其外向性傾向顯著高於最高學歷為師大、師範畢業者。另有研究提出不同發現。莊琇文（2008）、林世賢（2011）以幼稚園教師為對象之研究中發現，最高學歷與教師人格特質無顯著差異。

綜上所述，人格特質與學術成就相關，如：人格特質之謹慎負責性、開放經驗性使個人有較佳的學業成就，而神經性則不利於個人學業成就。國外研究發現個體之人格特質使得學術成就有所別，而非因學歷高低差異而使人格特質有所變異，強調了人格特質的一致性與不變性，此與研究者歸納「人格特質可由個體與環境之人、事、物交互作用下，使某些人格特質構面有所改變」有別。

人格特質與學歷相關研究中，國外研究指出外向性有時與學術成就為負相關，然國內研究指稱具有研究所以學歷之教師，其外向性較學歷低者為佳，故在外向性構面中，仍未能確知與學歷間的差異性或相關為何。再者，亦有研究指稱，學歷高低與教師人格特質無顯著差異，故需藉由本研究進一步驗證。

四、服務年資

顯示人格特質會受到服務年資影響的研究為：高景志（2005）指出教學年資越少之教師，在工作上越具開放創新精神；教學年資越久的教師則情緒越穩定，較為保守；馮美珠（2008）指出，不同服務年資的高高屏公立國民小學合格教師，其和善性與嚴謹自律性有明顯不同；林定蔚（2008）指出任教年資21年(含)以上之教學卓越獎教師，其人格特質整體傾向顯著高於任教年資5年(含)以下、6-10年及11-15年者。林世賢（2011）指出在「整體人格特質」上，教學年資26年以上臺北市幼教師之平均數顯著高於教學年資5年以下、教學年資6-15年及教學年資16-25年者；莊琇文（2007）、李碧雯（2008）指出不同任教年資教師在人格特質表現達顯著差異。然而，黃鈴雅（2006）發現人格特質與教學年資並無顯著差異。

多數研究指出服務年資較長或具20年以上資歷之教師，其人格特質之整體人格特質、穩定度、責任性皆優於年資較淺之教師，由此可知，教師在與工作環境的人、事、物交互作用下，可能進而對人格特質情形有所變異，如：教師服務年資越多，在教學上累積豐厚的經驗時，更會具有謹慎負責性的特質，這或許是教師認同自身工作，並對之產生使命感有關。然而，相關研究皆未發現資淺教師在人格特質上之優勢，是否資淺教師之人格特質確實需要職場的磨練、年資的累積才會有所增長？雖文獻指出，人格特質會透由環境、文化、學習加以改變，但也不可免除遺傳而來的先天性，故資淺教師之人格特質亦可能有良好之表現情形。故服務年資或許對教師人格特質有影響，但是否確實為資深教師之人格特質情形為佳，有待本研究進一步探究之。

五、婚姻狀況

高景志（2005）研究高高屏地區國民小學訓導人員人格特質得知，已婚者較未婚者具有穩定性，而未婚者較具創新開放性；莊琇文（2007）指出不同婚

姻狀況之幼兒教師在人格特質有顯著差異，情緒穩定性、人際、親和合群性等特質以離婚教師最高，未婚最低；興趣開放性、嚴謹自律性等特質，則以已婚最高，未婚最低；馮美珠（2008）指出高高屏公立國民小學合格國小教師，已婚教師和善性較未婚者高。

具有婚姻經驗之教師（包含已婚、離婚者）在人格特質之「和善性」、「情緒穩定性」、「謹慎負責性」構面，皆較未婚教師為佳，故婚姻關係中所經歷的經驗、學習可能會使得教師的人格特質有所變異。然而，不同研究分別指出已婚教師、未婚教師在人格特質上皆具有「開放經驗性」之特質，亦即不論教師結婚與否，對於人格特質是否會傾向開放經驗性仍未具有一致性。由於開放經驗性是具有好奇、創造性、富有想像力的特質，在教學上、與幼兒相處上，皆有一定助益，故而臺北市幼兒教師婚姻情形在開放經驗性上之差異性為何，有待本研究進一步驗證。再者，教師之已、未婚對人格特質「外向性」尚無研究指出其差異，因而，本研究將以臺北市幼兒教師為對象，進一步探究。

小結

由於教育部統計處（2012）統計，全國幼稚園女性教師將近 1 萬 5 千位，而男教師僅 130 位，男性、女性幼兒教師之數量差異過於懸殊。為避免樣本數差距過大導致統計抽樣誤差，使研究結果產生偏誤，故本研究將僅探討女性幼兒教師人格特質與年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況之差異情形。

從過往研究結果可得知，教師背景變項與教師人格特質之差異情形，僅有「年齡」變項具有較為一致的現象，普遍而言年齡較高之教師在人格特質的狀態，其謹慎負責性皆較年紀輕的教師為佳，然而，有研究指出，年齡對人格特質沒有顯著差異，因此，年齡是否確實為影響教師人格特質的因素，使幼兒教師隨著年齡的增長，而調整自身之人格特質，值得探究。在「學歷」方面，多數研究皆指出研究所學歷之教師，其人格特質的謹慎負責性、和善性、穩定性較佳，或無顯著差異，由於具有研究所學歷之幼兒教師比例較少，是否幼兒教師也會是相同結果，

值得探究。在「服務年資」方面，年資越深之教師，越趨向謹慎負責性，資淺之教師則越趨向開放經驗性，然而，亦有研究發現並無顯著差異存在，故納入變項中加以探究。在「婚姻狀況」方面，雖有研究指出離婚之教師，在情緒穩定、和善性方面較未婚者佳，但基於離婚教師之樣本數，恐較難以達到統計所需人數之考量，故僅分作具有婚姻經驗之已婚教師與仍未具有婚姻經驗之未婚教師，探討婚姻對於人格特質各構面之差異情形。

肆、教師人格特質之研究工具

目前國內教師人格特質之研究多以國民小學教師為主，故幼兒教師人格特質之研究工具較少，以下為兩份國內之幼兒教師人格特質研究工具，分述如下。

一、幼稚園教師人格特質量表

李碧雯(2008)以臺北市、新北市公私立立案幼稚園之幼稚園教師為研究對象，探究人格特質與課程變革關注之相關。本量表是將楊志弘、鄭伊芬(2006) Costa與McCrea(1992)修正的NEO人格問卷量表修訂版(NEO-PI-R, Form S)內容、Schmit et al.(2000)所列出的五大人格特質構面建立之量表，以項目分析檢驗試題鑑別度後，採內部一致性效標法檢驗，刪除CR值未達顯著水準者編制而成本量表。

本量表共計 25 題，涵蓋了「友善性」、「謹慎性」、「外向性」、「情緒穩定性」、「開放性」等五大構面。其總量表之 Cronbach's α 係數達.846，而分量表之 Cronbach's α 係數依序為.730、.850、.891、.749、.790；解釋變異量分別為 13.0%、12.9%、11.2%、19.9%、15.2%。測量方式採用 Likert 五點量尺方式進行，分為「完全符合」、「大部分符合」、「還算符合」、「大部分不符合」、「完全不符合」。

二、幼稚園教師人格特質與工作壓力問卷

林世賢(2011)以臺北市之公、私立立案幼稚園之幼稚園教師為研究對象，

探討教師人格特質與整體工作壓力、健康信念之相關。該問卷是根據 Costa 與 McCrea (1992) 修正的 NEO 人格問卷量表修訂版 (NEO-PI-R, Form S) 內容，並參酌莊琇文 (2007)、黃惠玲 (2008)、郁淑芳 (2009) 及周育呈 (2009) 等人所編訂之有關教師人格特質問卷，加以修訂後編製而成。

本問卷共計 28 題，涵蓋「和善性」、「謹慎負責性」、「外向性」、「情緒穩定性」、「開放經驗性」等五構面。其總量表 Cronbach's α 係數達 .9057，而效度是經由 10 位專家效度協助提供文字修改、語意建議後加以編制而成。測量方式採用 Likert 五點量尺方式進行，分為「非常同意」、「同意」、「有時同意」、「不同意」、「非常不同意」。

小結

歸結上述兩份教師人格特質研究工具，兩分量表之理論基礎亦皆是根據 McCrae 與 Costa 之人格五因素架構，並參酌後繼學者相關研究編製而成，其人格特質之構面名稱雖然不同，但實質內容意涵大致相同。由於 McCrae 與 Costa 之人格五因素架構「外向性」、「神經質」、「友善性」、「謹慎性」、「開放經驗性」等五大構面，皆係針對個體內在情緒及外顯行為表現情形加以劃分為不同人格特質之類別，與本研究欲得知幼兒教師人格特質所蘊含的內在特質與外在行為表現相符，故上述兩個量表皆適用於本研究。

再者，李碧雯 (2008) 所使用之「幼稚園教師人格特質量表」及林世賢 (2011) 所使用之「幼稚園教師人格特質與工作壓力問卷」皆是以幼稚園教師為研究對象，與本研究之研究對象相符，另外，兩份人格特質研究工具皆有良好之信效度。由於考量到林世賢 (2011) 編修之總量表 Cronbach's α 係數達 .9057，而李碧雯 (2008) 編修之總量表 Cronbach's α 係數僅達 .846，雖然皆符合本研究理論基礎、研究對象，且皆具有良好之信效度，但為使學術研究能更完善、謹慎，故採用林世賢之「幼稚園教師人格特質與工作壓力問卷」作為本研究工具。

第二節 教師情緒智力之探究

本研究旨在探究幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況、相關及預測力，其中，教師情緒智力、幼兒情緒能力皆提及情緒，故本節先對情緒的定義、理論加以論述，進而深入闡述情緒智力定義及內涵、情緒智力理論、情緒智力相關研究。

壹、情緒之定義

情緒 (emotion) 是與生俱來的生理、心理、認知、行為反應，其為一種複雜的心理歷程，隨不同觀點而有所差異，因此心理學、哲學之各家學者為此爭論多年，至今尚未有一致看法。就字面解釋，牛津英語線上辭典將情緒定義為：「情緒是一種強烈的感覺，如：愛、恐懼或生氣，亦是人的性格的一部分」；就心理學方面而言，《張氏心理學辭典》將情緒定義為：「情緒是受到某種刺激所產生的身心激動狀態，此狀態包含複雜的情感性反應，與生理的變化」(張春興，2006)。

國外學者 Ellis (1979) 認為情緒是人類行為反應與知覺統整後的複雜狀況，也就是一種「認知-知覺」的狀態。Plutchik (1984) 認為情緒是對刺激的一種複雜而連續的反應。Hothersall (1985) 認為情緒是主觀之經驗或感覺，目標導向的行為 (如：攻擊、奔逃)、表達的行為 (如：微笑、咆嘯)，及生理反應 (如心跳加速、出汗、排便等)。Strongman (1987) 則認為情緒是可以意識到以及有區別的主觀經驗。Lazarus (1991) 以為情緒是複雜的心理歷程，由特定型態的事件所引發，如：悲傷是由於個人喪失與某人的聯繫或喪失所有物，生氣是因為挫折或受傷 (引自許鶴議，2010)。Goleman (1995) 認為情緒是感覺及其特有的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向 (張美惠譯，2006)。

國內學者王春展 (1999) 將情緒定義為各種基本或複雜的心理反應，除了關心個體的內在情緒認知之外，也包含個體的外在情緒行為反應，將情緒視為與情感、感覺、心情等相互涵括並交互轉換的一種身心狀態。黃惠惠 (2002) 認為情

緒是由個體周遭環境的外在刺激或本身內在身心狀況所引起的個體自覺的心理失衡狀態或主觀的激動狀態，並由生理的反應、心理感受、認知評估與行為反應等四種成分交互作用而成。王淑俐（2005）認為情緒包含心理感受、心理衝動等內在感受，以及生理反應、臉部表情、聲音變化、肢體動作等外在表現。蔡秀玲、楊智馨（2007）認為情緒由刺激引發，經由個體認知判斷後得到的主觀經驗，且情緒會因身心成熟、知覺經驗的修正而具有相當的可變性。

綜上所述，國內外學者所持觀點，情緒乃是指個體意識到並評估內、外在刺激後，引發個體產生連續性內在情緒自覺或外在情緒感受之反應變化。情緒可視作個體主觀的內隱性生理、心理狀態，藉由行為彰顯於外的語言、非語言反應，且情緒的反應會經由認知、經驗的轉變而有所調整，故可知情緒乃是生理反應、心理感受、認知評估和行為反應交互作用而成。

貳、情緒智力之定義

一、情緒智力定義之發展

情緒智力 (Emotional Intelligence) 概念由 Salovey 和 Mayer (1990) 提出，其指出情緒智力包括情緒覺察、情緒調節及情緒運用三層次，是能覺察、區辨自己與他人感覺或情緒，並能進而處理情緒、運用情緒訊息，以引導自身思考與行動的能力 (蔡秀玲、楊智馨，2007)。Goleman (1995) 歸納 Salovey 的情緒智力概念後，提出情緒智力是一種能保持自我控制、熱誠和堅持，且能自我激勵的能力，其能力可分作「認識自己的情緒、管理自己情緒、激勵自己、認知他人情緒及處理人際關係」等五構面。1997 年，Salovey 和 Mayer 認為早期定義缺乏「感覺思考」的範疇，修正後提出新的定義「情緒的覺察、評估與表達能力；情緒對思維的促進能力；理解、分析、運用情緒知識的能力；成熟的調節情緒進而促進情緒和理智發展的能力」。2000 年，Salovey 和 Mayer 為與 Goleman、Bar-On 的情緒智力定義加以區別，將情緒智力的結構簡化為「情緒

的知覺、情緒的整合、情緒的理解與情緒的管理」等四部分。(張美惠譯,2006)

二、情緒智力是一種有助於個體人際、社會互動的能力

Bar-On (1997) 將情緒智力和社會智力進行區分,把情緒智力看成是個人管理能力,如衝動控制;而把社會智力看成是關係技能。Bar-On (2000) 提出,情緒智力是影響人應付環境需要和壓力的一系列情緒的、人格的和人際能力的總合。他認為情緒智力是決定人在生活中能否取得成功的重要因素,並直接影響人的心理健康。而王春展、詹志禹、李良哲 (2000) 則提出情緒智力是可協調個體認知之範疇,以利個體知覺、理解、推理、判斷各種不同的情緒意涵,並用於表達、調節、激勵與反省自己情緒或他人的情緒狀態,亦即情緒智力為有利於個體營造良好情緒生活與人際關係的情緒能力。

三、情緒智力是可以學習的能力

情緒智力並非一種固定不變的能力,Goleman (1995) 曾提出情緒智力是結合思考和情緒的一種可學習能力(引自葉連祺,2010),對此,Coper 與 Sawaf 於 1996 年提出,情緒智力可使個體運用情緒能力於生活中,進而對自身、他人有更深層的了解,因此,情緒智力在任何年紀皆可習得(引自陳騏龍,2000)。

蔡秀玲、楊智馨(2007)曾提出情緒具有可變性,隨著身心的成長與發展、對情境的知覺能力,以及個人的經驗與應變行為而改變,亦即個體的情緒智力在適當的學習機會與環境下,是可以經由學習而加以提昇的。

四、情緒智力是人格特質的一種

Plutchik 於 1980 年,觀察人們在社交情境中複雜的情緒之反應,將人格特質與八種基本情緒配對,得知人格特質會反映出其情緒(引自蔡秀玲、楊智馨,2007)。另外,Simmons 和 Simmons 於 1997 年提出情緒智力是一種人格特質,他將人格區分為 13 種面向,並進而將這些面向界定為 26 種基本情緒智力的類

型(引自陳雅玲,2011)。而情緒智力高者具有能與人競爭與合作、樂觀進取、善於與人溝通、具有堅強毅力、對新奇事物努力探究之特質(葉重新,1998)。

小結

綜上所述,情緒智力是個體能對自己、他人感覺或情緒狀態有所覺察、瞭解,進而進行推理及判斷,並能對其加以處理、運用與反省,其可以引導個體展現積極、正向的行為(歐慧敏,2010),利於個體在人際關係、社會互動上有好的發展。情緒智力亦是一種人格特質,不同的情緒智力會具備不同的人格特質面向,然而,情緒智力並非一成不變的能力,其具有可變動性、可學習的能力,個體經由學習經驗的擴增,認知解讀型態的轉變,亦可使情緒智力提昇。

本研究認為教師情緒智力可使教師在和幼兒相處時,能經由理解、推理、判斷以了解幼兒的情緒意涵,經由情緒智力的表達、調節、激勵作用,使教師能予以幼兒適切的情緒回應及調適行為。故教師情緒智力是促使教師能營造良好的情緒生活、協調幼兒情緒狀態的社會互動能力。

參、情緒智力之理論

情緒智力理論自1990年發展,由於《EQ》一書的出版,使得情緒智力在全球受到重視,引發許多專家學者研究。各學派以不同觀點加以詮釋,豐富了情緒智力的理論與內涵,其中主要的情緒智力理論代表性架構有三:(1)認知能力觀點、(2)工作表現觀點、(3)人格特質觀點。茲分述如下。

一、Salovey 與 Mayer 認知能力觀點論

耶魯大學的心理學家Salovey和希罕布希爾大學的心理學家Mayer(1990)提出「情緒智力」之概念以來,其情緒理論與情緒智力結構有新的發展與變化。情緒智力原始架構包含三個層次(如圖2-1),分別為:(1)情緒的評估與表達、

(2) 情緒的調節與 (3) 情緒的應用，其中，第一、二層又可分做自己、他人兩個分項，以下依各層次功能加以述之。

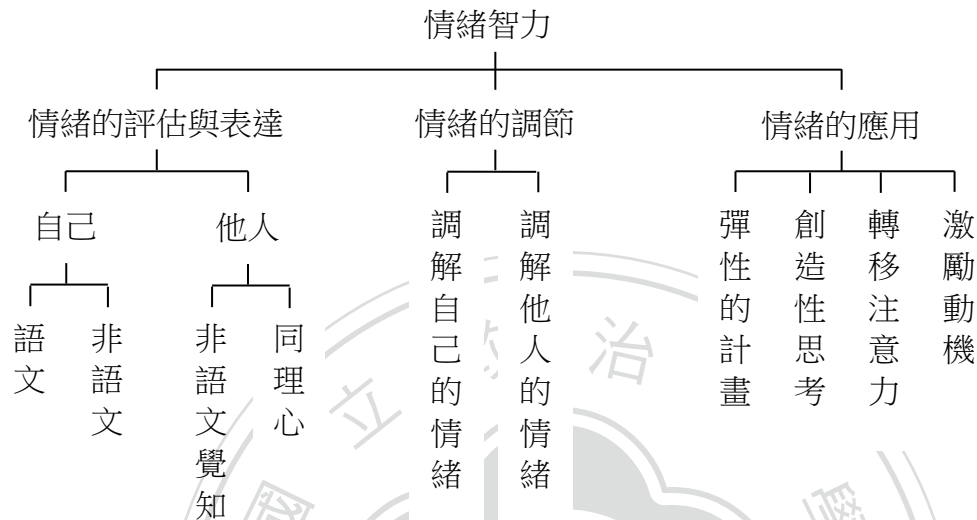


圖 2-1 Salovey & Mayer 1990 年的情緒智力理論結構

資料來源："Emotional intelligence", by P. Salovey & J. D. Mayer, 1990, *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 190. (引自林文婷，2008，頁 13)

(一) 情緒的評估與表達

情緒的評估與表達能力是指個體能真確地評估當下的情緒感受，並且在適當的時機表達情緒，該能力又可分為個體本身、他人的情緒狀態。

1. 自己的情緒 (emotion in the self)

能知覺、辨識自己的情緒乃是情緒健康的重要基礎，個體可覺察本身的情緒，理解情緒的來源及分析、判斷情緒可能帶來的結果或影響。具備此情緒能力的個體較能有效控制情緒，並採取較佳的語言、非語言方式呈現情緒與行為反應。

2. 他人的情緒 (emotion in others)

非語文覺知及同理心是評估他人情緒的重要因素，非語文覺知即藉由觀察他人肢體動作、面部表情察覺其情緒狀態，而同理心則使個

體在他人角度思考，有助於理解、判斷他人情緒反應的意涵，進而選用較合宜的方式與他人進行溝通，展現較佳的情緒對應能力。

(二) 情緒的調節

情緒的調節是指當個體面對情緒失衡或問題時，能運用方法或策略來調適自己或他人情緒的能力，以維持身心平衡的能力。

1. 調節自己的情緒 (regulation of emotion in the self)

當個體知覺自身情緒狀態失衡時，能積極用不同的調節策略、方式，如：藉由從事其他活動或有效的支持網絡，轉變自己情緒的能力。

2. 調節他人的情緒 (regulation of emotion in other)

一種處理他人情緒的能力。個體遇到他人不同情緒時，可以適切地因應或處理，以協助他人調整情緒感受，恢復心理平衡的能力。

(三) 情緒的應用

情緒的應用是指個體以彈性化的情緒加以思考，以應用於進行計畫、改變思緒、轉移注意力、促發行動，使問題解決能力提昇。

1. 彈性的計畫 (flexible planning)

情緒具有變化性，使個體對未來規劃及對事件結果的預測，會因情緒彈性變化而改變，打破既往的固定模式。

2. 創造性思考 (creative thinking)

對情緒感受的不同解讀會影響個體因應的態度、方式，如：情緒正向者比較可能會有不凡或是有創造性的聯想。

3. 轉移注意力 (mood redirected attention)

情緒可讓個體將注意力導向更重要刺激上，使之重新審視、判斷事件核心，讓注意力有效用於解決問題。

4. 激勵動機 (motivating emotions)

情緒可以激發動機，促使個體產生行動力，如：當遭遇困境時，

個體可藉由自我激勵使自己產生信心，提昇面對問題的耐力與堅持度。

Salovey 和 Mayer 繼 1990 年所提出的情緒智力定義後，認為定義過於狹隘，缺少「感覺思考」的部份，因此於 1997 年提出新的情緒智力內容包含：(1)反省、調節及提升情緒的能力；(2)具備瞭解、分析及運用情緒知識的能力；(3)激發並產生情緒以促進思考的能力；(4)察覺、評估與表達情緒的能力等四類能力。情緒智力的每構面皆有四種和情緒相關的能力，其發展的先後順序是自左而右。情緒智力內容細項茲說明如圖 2-2。

二、Goleman 工作表現觀點論

哈佛大學心理學家 Goleman 在 1995 年引用 Salovey 和 Mayer 的情緒智力定義，並涵蓋 Gardner 的多元智力中的內在智力與人際智力的觀點，將情緒智力的構面歸納為五種能力，分別為 (1) 認識自己的情緒、(2) 管理自己情緒、(3) 激勵自己、(4) 認知他人情緒、(5) 處理人際關係 (張美惠譯，2006)。然在 1998 年時，Goleman 將情緒智力的基本能力重新整理為對自身的「個人能力」及運用在他人之間的「社交能力」兩類 (李瑞玲、黃慧貞、張美惠譯，1998)，其內涵介紹如下。

(一) 個人能力：包含自我覺察、自我規範與自律、動機等三構面。

1. 自我覺察：指個體可明瞭自身內在狀態、喜好、資源和直覺。具有認清自身情緒、影響力的情緒覺察力，能明瞭自己優勢與劣勢的評估自我能力，以及能肯定自我價值的自信。
2. 自我規範與自律：指能處理自己內在狀態、衝動的情緒能力。此能力有助於個體自我控制，以良好的彈性接受新觀念、新作法和新訊息，以處理個體紛亂的情緒、衝動，成為具有完整價值標準的人。

3.動機：指引導或助長個體達成目標的情緒趨向。包含使個體努力求改進或達到卓越標準的成就驅力；使個體具參與團體或組織目標的承諾，並具有主動性及無視阻礙、挫折，對追求目標堅持的樂觀性。



圖 2-2 Salovey & Mayer1997 年的新情緒智力理論結構

資料來源：Emotional development & emotional intelligence (p.11), by P. Salovey& D. J. Sluyter, 1997, New York: Basic Books. (引自林文婷，2008，頁 16)

(二) 社交能力：包含同理心及社交技巧兩構面。

- 1.同理心：是指個體能察覺他人情緒、需求與關切的能力。具備同理心的個體能感受到人的情感和觀點、別人發展的需求，進而對別人在意的事情主動採取關心，支持他人的發展。
- 2.社交技巧：引發適當反應嫻熟度的能力，其包含影響力、正確傳遞訊息的溝通力、引導團隊和眾人的領導力、能引發或處理改變的催化力、可協調並解決爭議的衝突處理力、和他人建立良好連結的關係力，以及促使團隊分工合作以追求共同目標的團隊分工能力。

三、Bar-On 人格特質觀點論

Bar-On 在 1988 年首度提出情緒智力概念，其主張情緒智力是一種直接影響個人在應對環境需求和壓力的非認知能力、勝任力和技能，其於 1997 年修正後提出情緒功能和社會功能的概念：情緒智力情緒社會知識和能力的組合，影響因應生活環境需求的能力（引自陳雅玲，2011）。其內涵為五維度，具有十五項因素，茲說明如下。

- (一) 個人內省：是指個體理解自身情緒之能力，包含情緒的自我意識、自信、自尊、自我實現、獨立性等五項因素。
- (二) 人際技巧：是指個體與他人交往時所運用之情緒能力，包含同理心、人際關係、社會職責等三項因素。
- (三) 壓力管理：是指個體調適情緒以處理問題的能力，包含問題解決、現實檢驗、靈活性等三項因素。
- (四) 適應力：是指個體運用情緒以適應環境的能力，包含壓力耐受性、衝動控制等兩項因素。
- (五) 一般心情：是指個體能應用並有效管理情緒的能力，包含幸福感、樂觀主義等兩項因素。

小結

綜上所述，從三個情緒智力的代表性理論中，可知情緒智力包含多元的情緒能力，如：覺察、理解、表達、調節、管理、激勵等要素，然而，情緒能力間具有緊密的連結性，不可分割單獨存在，如情緒智力的共同特點為：（1）情緒智力的基礎奠基於對自我情緒覺察之上、（2）情緒智力應用的對象包含自己及他人、（3）情緒智力中的同理心，有助於個體與他人互動、（4）情緒智力有助個體自我控制管理所欲展現的情緒及行為。

情緒智力理論的不同取向，代表學者們主張之立場，就認知能力觀點而言：Salovey和Mayer提及情緒智力是社會智力的一部分，主要將認知的部份融入情緒智力中，強調以自身為出發點，去評估個人運用情緒的能力情形，較少提及情緒能力與他人之互動性或是其他面向的影響。就人格特質觀點而言：Goleman將情緒智力分作個人能力和社交能力兩個取向，除了論及自身情緒外，更闡述同理心及社交技巧之情緒智力，由此可知Goleman的情緒智力範疇比認知能力觀點更為周延。另外，Bar-On亦提出，情緒智力是影響人應付環境需要和壓力的一系列情緒的、人格的和人際能力的總合，亦即情緒智力結合自身情緒智力、社會知識和能力，可將之應用於生活中，使情緒智力之架構、應用更為紮實、完整。

本研究欲探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關，由於幼兒教師時常與家長、幼兒進行互動，教師需具備良好的個人情緒能力及與他人互動之社會情緒智力，因而為瞭解幼兒教師在自身、他人及應用於生活之情緒能力情形為何，故本研究採用Bar-On之情緒理論作為本研究幼兒教師情緒智力之基礎，以便對幼兒教師之情緒智力做全面評估。對此，本研究施測量表為參考陳雅玲（2011）之「教師情緒智力量表」，該量表是綜合 Goleman（1995）的五種情緒智力能力與Bar-On（1997）的情緒的和社會智力結構，並以幼兒教師為對象設計題目，其包含之情緒智力構面為（1）教保情緒自覺、（2）教保情緒表達、（3）教保情緒調適、（4）教保同理心、（5）教保社交技巧。

肆、教師情緒智力之相關研究

情緒智力之相關研究，將從國內、外相關文獻分別進行探討，由於國內以「教師情緒智力」為研究主題、幼稚園教師為研究對象之相關研究僅四篇（黃秋雅，2004；蔡馨慧，2007；林文婷，2008；陳雅玲，2011），為更理解教師情緒智力與教師個人背景變項（年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況）之關係，故將不同教育範疇之教師納入探討範疇。

一、年齡

Kafetsios（2004）進行年齡與情緒智力之研究發現，年齡較長者之情緒智力中的情緒覺察、情緒理解與情緒管理較年輕者為佳；另有研究指出情緒智力會隨著年齡的增加而有上昇的趨勢（Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005），Kumar 和 Muniandy（2012）研究發現，41-50 歲之情緒智力最高，其次為 51 歲以上者，再者為 31-40 歲者，而最差為 30 歲以下者。

國內提出年齡與教師情緒智力有顯著差異的研究：林約宏（2001）指出年齡在「31 歲以上」的臺灣中部地區國民小學教師，在認識自己的情緒與整體情緒智力表現，明顯優於 30 歲以下教師；蔡馨慧（2007）提出幼兒園教師中，年長者的情緒智力表現較年輕者為高；而洪睿鐸（2008）亦發現年齡與教師情緒具有顯著差異，由上述可知年齡越高，教師的情緒智力表現也相對較高。

近期有教師情緒智力研究提出相反論點，如：以全國各縣幼兒教師為對象（林文婷，2008）；以國民小學教師為對象（陳明堂，2006；游依娜，2010）皆指出教師的年齡與教師情緒智力之間並無顯著差異，即年齡差異不會影響教師的情緒智力表現。

教師之年齡變項與其本身情緒智力之相關研究指出，不論是幼教教師或國民小學，其年齡是否會使情緒智力情形有所差異，至今仍未有一致性的結論，僅以本研究欲探討的幼兒教師情緒智力而言，即有兩種不同的研究結果。多數研究指出年齡 30 歲以上之教師，其情緒智力較 30 歲以下之教師為佳，然而，

經文獻探討得知情緒智力是可學習之能力，教師或可隨年齡的增長，從經驗中有新的學習與轉變，使情緒智力情形提昇，而導致教師的年齡差異與其情緒智力具有關係，有待本研究進一步加以驗證。

二、學歷

Parker、Summerfeldt、Hogan 和 Majeski (2004) 研究指出學業與情緒智力及情緒智力構面有顯著相關。而 Kumar 和 Muniandy (2012) 研究指出情緒智力在學歷間具有顯著差異，情緒智力會隨著學歷的提升而增加，即博士優於碩士，碩士優於學士。

林約宏 (2001) 發現師範院校教師的整體情緒智力表現顯著高於一般大學修畢教育學分的教師；許鶴議 (2010) 研究屏東縣國小教師後發現，於研究所畢業 (含四十學分班)、研究所以上畢業之教師，整體情緒智力較師院或師專畢業為佳；游依娜 (2010) 研究了國民小學教師、發現不同學歷的教師，其情緒智力有顯著差異。上述研究發現教師學歷為師範院校或研究所畢業，其情緒智力相對較高。

亦有少數研究發現學歷與教師情緒智力間無顯著差異，如：蔡馨慧 (2007) 研究的 240 位台中市幼兒園教師、林文婷 (2008) 研究的 164 位全國各縣幼兒教師，皆顯示教師個人之學歷的不同與其情緒智力無顯著相關。

在不同教師情緒智力之相關研究中發現，教師學歷為研究所畢業者，其情緒智力會優於師院或師專畢業者，可知學歷越高會使情緒智力越佳；另有研究指出，於師範院校畢業之教師，其情緒智力情形會優於一般大學修畢教育學分之教師。然而，師範院校畢業與一般大學畢業之修業年數皆為相同，是否確實會造成師範院校畢業教師與一般大學畢業教師有所差異性，仍有待確認，再者，由於有研究指出學歷對於幼兒教師情緒智力並無差異情形，是故，教師學歷的差異性是否在情緒智力會有顯著差異，有待本研究進一步事後比較驗證。

三、服務年資

Kumar 和 Muniandy (2012) 研究發現工作經歷 20 年以上者表現最佳，其次為 11-15 年者，而以工作資歷 5 年以下者最差。國內學者亦提出服務年資與教師情緒智力間具有顯著差異：林約宏 (2001) 提出服務年資較久的教師，其情緒智力中的情緒協調能力比服務年資 5 年以下的教師高；連久慧 (2007) 發現服務年資若滿 16 年以上，其情緒智力之能力較其他教師為佳；而洪睿鐸 (2008) 也提出教師服務年資越高，其情緒智力越好。

另有研究者發現不同年資的教師，其情緒智力上並無差異(陳明堂, 2006；游依娜, 2010)，亦即教師之服務年資多寡，並不會影響到教師之情緒智力的能力高低。

工作年資滿五年以上，可稱作為專家教師，亦即教師更具有教學專業、問題解決能力、與人互動知能等，故在上述研究中可得知，教師服務年資未滿五年者，其情緒協調能力較差，然而，資淺之教師初入教育職場，對於教育懷抱較多理想、熱情，在學習、與人互動的主動性也較為積極，是以，資淺之教師在情緒智力上與資深教師相較下，是否是絕對的弱勢，是研究者所好奇的。近年相關研究分別指出，服務年資對教師情緒智力具有顯著與未顯著兩種結果差異性，普遍而言年資十年以上者，其情緒智力較年資五年以下者為佳，然亦有研究發現教師服務年資與情緒智力並無相關，故臺北市幼兒教師之服務年資與教師情緒智力之相關為何，有待進一步探索、研究。

四、婚姻狀況

指出婚姻狀況與教師情緒智力具有相關的研究有以下發現：黃秋雅(2004)對高雄縣市的幼稚園教師研究中發現，已婚幼稚園教師之情緒智力高於未婚之幼稚園教師；蔡馨慧(2007)對台中市幼兒園教師的研究則指出離婚、喪偶者之情緒智力較已婚者高，已婚者之情緒智力表現較未婚者高；林文婷(2008)在全國各縣市幼稚園教師研究發現，有婚姻經驗的教師在「情緒智力總分、情

緒察覺與表達、調節他人情緒」等構面會優於無婚姻經驗者。承上所述，具有婚姻經驗之教師，其情緒智力較無婚姻經驗者為佳。

另有林約宏（2001）的研究指出，不同的婚姻狀況對臺灣中部地區國民小學教師而言，有婚姻經驗與其認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵等情緒智力構面，皆無差異，因此可知，婚姻狀況與教師情緒智力相關研究中，以幼稚園教師為研究對象者（黃秋雅，2004；蔡馨慧，2007；林文婷，2008），皆指出有婚姻經驗的教師之情緒智力較無婚姻經驗教師為佳，而其他階段教師則未發現此現象。由於研究之地區不同（全國各縣市、臺中市、高雄市），故臺北市幼兒教師之婚姻狀況與情緒智力間之關係是否亦具有顯著差異，仍須進一步探索、研究。

小結

綜合上述，教師情緒智力研究範疇相當廣泛，如：就研究對象而言，教師的類別即可分作幼稚園、國小階段；就研究地區而言，已有研究分別針對全國、北、中、南等區進行探究；就研究取樣人數而言，則具備多寡不一的情形。上述研究之背景變項（年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況）的差異，就「年齡」而言，年齡較長之幼兒教師，其情緒智力普遍較高，也較能覺察自身的情緒狀態，然而，情緒智力不僅情緒覺察之向度，故幼兒教師年齡對其情緒表達、調適、同理心，是否會有差異性，值得探究。就「學歷」而言，多數研究指出具有研究所學歷之教師，其情緒智力較高，而師範院校畢業之教師又較一般大學相關科系畢業之教師為佳，然而，亦有研究發現無顯著之差異，亦即學歷與情緒智力無相關，故研究上之差異性，有待證實之。就「婚姻狀況」而言，雖幼兒階段教師皆顯示已婚教師較未婚教師之情緒智力為佳，但其他階段之教師則未出現此情形。故本研究將針對幼兒教師的年齡、學歷、幼教服務年資與婚姻狀況等四個變項進行探究，以統計、分析臺北市幼兒教師，其個人背景變項與教師情緒智力間的影響，並另探究與教師人格特質、幼兒情緒能力之相關。

伍、教師情緒智力之研究工具

教師情緒智力之測量皆採用自陳方式作答，而由於情緒智力之理論較多元，因而發展出不同的情緒智力測量工具。本研究探究之對象為幼兒教師，故以下列三份幼兒教師情緒智力研究工具加以說明，茲分述如下。

一、情緒智力問卷

蔡馨慧（2007）以 240 位台中市幼兒園教師為對象，探討教師情緒勞務負荷、情緒智力、工作滿意度之關係。其量表是依據林約宏（2000）所編製的「國小教師情緒智力表現問卷」，透過預試及因素分析改編而成。而林約宏之量表是以 Salovey 和 Mayer 對情緒智力界定的五種能力為架構編製問卷，此問卷並參酌 EQ 測驗，自編成之「國民小學教師情緒智力表現問卷」。

本量表共計 50 題，涵蓋「自我激勵」、「認識自己的情緒」、「管理自己的情緒」、「認知他人的情緒」、「人際關係的管理」等五構面，總量表之 Cronbach's α 係數為 .84，且五個分量表之 Cronbach's α 係數則介於 .79-.87 間，此外，量表亦顧及建構效度與內容效度，因此在信度及效度上皆有良好之考驗。測量方式採用 Likert 五點量表，分別為「總是如此」、「經常如此」、「偶爾如此」、「很少如此」、「從未如此」。

二、教師情緒智力量表

林文婷（2008）以全國 165 位幼兒教師為對象，探討幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關。其使用之教師情緒智力量表係改編自蘇逸珊（2002）的「大學生情緒智力量表」，而原量表是依據 Goleman 觀點為理論基礎，並加上 Mayer 及 Salovey 的觀點改編而成。林文婷參酌文獻後提出，「大學生情緒智力量表」理論基礎之部分構面是教師在面對幼兒情緒能力培養的關鍵，故採用「大學生情緒智力量表」作為基礎以進行修正。

本量表共計 27 題，其構面涵蓋「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自

身情緒」、「管理自我情緒」、「調節他人情緒」等五項，而各構面之Cronbach's α 係數依序為.842、.824、.803、.755、.721，總量表之解釋變異量達56.83%。測量方式採用Likert四點量表，分別為「非常符合」、「大部分符合」、「不大符合」、「非常不符合」。

三、臺灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表

陳雅玲（2011）針對幼稚園教師職場情緒智力，發展量表及建立常模。其量表是參考 Bar-On（1997）與 Goleman（1998）、王春展等人（2000）、李新民（2006）之情緒智力量表，並蒐集相關學者理論架構進行編題。透過探索性因素分析歸納出變項分類，以驗證性分析、競爭模式檢驗等程序檢驗信效度後編制而成之理想測量工具。

本量表共計 37 題，涵蓋「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保情緒調適」、「教保同理心」、「教保社交技巧」等五構面，而各構面之 Cronbach's α 係數依序為.91、.89、.93、.92、.90，總量表之解釋變異量達 73.90%。測量方式採用 Likert 五點量表，分別為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「完全不符合」。

小結

歸納上述三份教師情緒智力之研究工具，其分別是以 Mayer 及 Salovey、Goleman、Bar-On 三位學者之情緒智力理論基礎，輔以國內碩士論文教師情緒智力相關研究之研究工具為依據加以編修。

雖三份量表之施測對象皆是幼兒教師，亦具有不錯之信效度，然而由於本研究情緒智力是以 Goleman（1995）的五種情緒智力能力與 Bar-On（1997）的情緒的和社會智力結構為理論基礎，評估幼兒教師自身情緒、對他人、社會之情緒。

由於 Salovey 和 Mayer 較為強調自身評估其運用情緒的能力情形，未提及情緒能力與他人之互動性或是其他面向的影響，與本研究與探究目的不符，故不採

用蔡馨慧(2007)、林文婷(2008)之教師情緒智力量表。然而,陳雅玲(2011)是融合 Goleman 及 Bar-On 之理論,可測得情緒智力應用於自我、人際、環境之情形,與本研究欲探究之目的相符。除了理論基礎因素外,亦顧及陳雅玲(2011)是針對幼稚園教師之職業特性加以編修,更為貼近幼兒教師之實務工作,便於幼兒教師作答;尚且該量表具有臺灣地區幼稚園教師之情緒智力常模,可供比照、參酌之用。基於上述考量,本研究擬採用陳雅玲(2011)所發展之「臺灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」為本研究之研究工具。



第三節 幼兒情緒能力之探究

本研究目的欲探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況、相關、預測力，而本節旨在探討幼兒情緒能力。以下將從情緒能力定義、幼兒情緒能力發展、幼兒情緒能力相關研究等三部分進行探討，內容茲說明如下。

壹、情緒能力之定義

情緒能力 (emotional competence) 是個體處理情緒訊息，進而對自己或他人產生情緒之生理心理反應。簡淑真和郭李宗文 (2008) 指出個人對情緒產生察覺、辨識、理解、判斷、反省、調節、表達等處理，將引發個人之認知情緒感受、行為反應、互動方式、建立人際關係的能力即為情緒能力。

情緒能力是基於情緒智力而習得的能力，此種能力有助於個體對於情緒理解、情緒處理、情緒管理與情緒表達，可讓人在工作上有傑出表現 (Goleman, 1998)。Weisinger (1998) 亦提出情緒能力乃是運用情緒智慧之展現，個體可藉由情緒智慧引導本身之行為及提升思考。其認為情緒能力之基本要素為：準確知覺、評估和表達情緒的能力；當自己或他人產生情緒時，能隨時覺察之能力；瞭解情緒及產生情緒知識的能力；調節情緒以提升情緒和知性成長的能力 (林文婷, 2008)。

綜合上述學者定義，研究者將情緒能力歸納為，個人在日常生活中遭遇事件時，皆會使個人運用情緒智慧加以應對之能力，如：覺知自己、他人感受、調適自身情緒之能力、激發內在動機，或是人際溝通、與人合作時能夠確認並處理他人情緒問題之能力，即稱為情緒能力。而幼兒之情緒能力即指，幼兒在與家人、同儕、教師互動中，得以藉由臉部表情、口語或肢體行為覺察到他人情緒狀態、理解他人情緒的感受，並以合宜的方式、行為表達自己的情緒，進而調節恢復至平靜狀態的能力。而本研究所指之幼兒情緒能力，是幼兒對於情緒的察覺與辨識、理解、表達與調節等四大能力。

貳、幼兒情緒能力之發展

Watson 於 1919 年研究人類情緒發現，嬰兒初生時便具有三大原始情緒：情愛 (Love)、恐懼 (Fear)、憤怒 (Anger)，隨著成熟與環境的社會刺激作用下，幼兒會逐步發展出較為複雜的情緒。本研究所探討之 4 至 6 歲幼兒，其情緒的發展任務是即使沒有成人直接監督時，幼兒還是可以約束調整或控制衝動，如：學習延宕、延緩等能力 (引自黃世瑋譯，2004)。而幼兒情緒能力發展之構面如下所述。

一、情緒覺察與辨識之發展

情緒覺察與辨識是指個體能夠藉由口說語言、面部表情或肢體動作等方式，覺察、辨識到自己、他人或環境中口語或非口語情緒狀態的能力 (簡淑真和郭李宗文，2006)。在 Bretherton 及 Ainsworth (1974) 的研究中可知，七至九個月大的嬰兒開始覺察到自己的情緒，如：初次見到新奇物體會表現出猶豫的反應，喜悅、害怕、生氣、驚訝的情緒亦於此期開始發展 (引自黃世瑋譯，2004)。有研究發現幼兒兩歲時即可瞭解周遭他人的感受 (Bretherton, Zahn & Waxler, 1986)，且可依循指示，將基本情緒與情緒表情配對，三歲時更進一步區辨正向情緒與負向情緒 (引自簡淑真，2001)。上述可知，幼兒情緒覺察與辨識的發展相當早，隨著年齡的增長，幼兒從可覺察自己情緒的能力進而能辨識他人正負向情緒狀態的能力，因此，四至五歲幼兒已具備覺察、辨識他人情緒之能力。

二、情緒理解之發展

情緒理解是指個體能夠藉由觀察、傾聽、對話等口語及非口語方式，瞭解自身、他人情緒產生之原因。六個月前的嬰兒，能區分面部表情，「社會參照」的實驗即指出嬰兒會根據母親或主要照顧者的表情以猜測、解讀當下的情境，作為情緒判讀的依據；一歲至三歲，幼兒可透過遊玩的活動與人互

動，發展同理心，以理解他人的感受做出助人的反應（張欣戎等譯，2010）；三至六歲時，幼兒開始了解情緒是個人內在的主觀狀態，決定情緒的是個體內在的欲求、想法、記憶和對情境的評價（引自周育如，2010）。上述可知，幼兒之情緒理解發展是透過與他人互動、肢體動作習得，而情緒理解能力較佳的幼兒，可以同理他人的需求，進而做出利社會行為，以根據他人的需求給予幫助。

三、情緒表達的發展

情緒表達是指以臉部表情、身體姿勢、語言、帶有情緒意味的聲調和語彙媒介傳達內心感受，並做出合宜回應。嬰兒最初害怕、生氣、喜樂情感的基本情緒，是不需教導即可表達的，因此情緒表達的發展是從出生開始。幼兒明確的感覺經驗及情緒表達約出現於兩歲（蔡春美譯，2006），於兩歲半時，幼兒會使用內在的情感表達用語，如快樂、悲傷、生氣及害怕來傳達自身情緒感受的訊息。幼兒三至六歲時，自我意識情緒已經能清晰地連結到自我評鑑，隨著語言和表達的發展，調節情緒的積極策略（引自歐慧敏，2010）。

隨著年齡增長，幼兒的語言發展也越成熟，在與他人互動、學習下，情緒用語的數量提昇且在使用形容情緒的措詞更為精準。Saarni（1984）的研究觀察六到八歲幼兒情緒表達的原則，其指出較大年齡的幼兒會隱藏自己內在的真實情感，而表達出符合社會要求的表現。（任凱、陳仙子譯，2006），因此，可知幼兒在四到六歲階段已具備較佳的情緒表達能力，以表達自身的情緒感受。

四、情緒調節的發展

情緒調節是指情緒狀態可經由個體的抑制、協調、控制以改變自己的想法，使情緒強度加以調整、轉換的一種能力，以使情緒不致於過度放縱或完全壓抑（莊素芬譯，1999），維持個體情緒狀態的平衡。幼兒的自我情緒調

節在一歲以後到三歲快速發展，其可試著以手勢、語言來幫助自己控制情緒，如拍拍自己的胸口以安撫自己害怕的情緒。三至五歲時，幼兒逐漸能使用語言及思考方式將所遭遇的問題客觀化，藉由與他人討論、傾聽他人或自己解釋事件本身，以降低自己所經歷的情緒問題（任凱、陳仙子譯，2006）。總而言之，情緒調節對幼兒具有適應的功能，會影響其生活適應及身心健康，並且在幼兒與社會互動中扮演，是否可成功融入社會的重要因素（Denham, 1998）。

小結

綜上所述，幼兒情緒能力所包含的覺察與辨識、理解、表達、調節面向，其發展的時機皆相當早，且為一種交互作用的形式同時進行。在未滿一歲時即可覺察自己之情緒；三歲半時，依認知、語言程度不同，發展出情緒理解之情形；五歲時則已具有情緒表達之能力；4至6歲時，已具有覺察有效情緒策略之能力。然而，由於不同的情緒能力需要藉由幼兒的內控能力或經由他人教導習得，故其發展成熟的時程不一，依據上述可知幼兒情緒能力發展，以情緒察覺與辨識的發展較為純熟，再者為情緒理解的發展、情緒表達的發展，最後才進展到情緒調節的發展。

參、幼兒情緒能力相關變項

人的情緒能力發展除了遺傳跟環境外，尚由許多因素動態交互作用發展而成，包含性別、生理發展、照顧者特性等可能與幼兒情緒能力發展相關。在情緒發展中，雖然無法確定各個因素影響幼兒情緒能力之程度為何，但大體而言，幼稚期簡單情緒的發展受成熟的支配較大，逐漸成長後的複雜情緒，則受學習因素的影響較多（張春興、楊國樞，1996）。以下將介紹上述列舉之影響因素。

一、性別差異

性別是最直接可觀察的生物特性，許多研究證實情緒確實具有某些生物基礎，如女孩比男孩更常面帶笑容；成人評估幼兒覺察、辨識、解釋他人感覺的能力，女孩皆優於男孩（Malatesta et al., 1989；莊素芬譯，1999）。然而，性別差異會具有情緒能力差異，也可能來自於他人因性別刻板印象的角度而有不同的對待與解讀，如：成人往往認為女孩較為恬靜、和善，而男孩的特質為活潑、較具攻擊性，當男女孩皆做同樣的行為時，照顧者或旁人對不同性別幼兒情緒行為的解讀可能就會有差異解讀。

二、生理發展

生理發展對於幼兒情緒發展有著非常複雜的影響，如大腦和神經系統特性與成熟度、個別差異等。由於每位幼兒皆為一個獨立的個體，其發展具有個別性、獨特性，在處於不同的刺激、學習下會獲得正負向不同的情緒經驗，而使得幼兒的情緒發展迥異。然而，情緒亦隨著年齡的增長而越發成熟，大腦和神經系統亦可發展出較佳的能力，以控制自身之情緒。如：大腦皮質的運作可延緩孩子的衝動情緒。因此，幼兒間的情緒差異雖有快慢之別，卻仍以既定的模式逐步發展。

三、照顧者特性

幼兒的主要照顧者多以父母為主，國內有許多研究探究情緒在親子間的影響，如：父母不同的管教方式對幼兒情緒的穩定度有正相關（陳怡婷，2009）；父母的教養方式較有回應且常和幼兒表達感受時，幼兒的情緒理解力較佳（周育如，2010）；親子互動關係方面，和父母關係較為密切的幼兒，其在同儕互動關係上表現較佳（陳李綱等人，2005）；母子情緒討論之語言詞彙與幼兒情緒調節發展有正相關（陳珮蓉，2008）。上述研究可知照顧者對於幼兒情緒發展上的影響可說是相當大，而幼兒教師與孩子之間的感情也具有依附關係，因

此，教師的態度、情緒智力亦會對幼兒情緒能力有所影響（林文婷，2008）。

小結

幼兒的情緒是由多元因素交互作用而成，非單獨一因素影響，根據上述研究可知，情緒能力雖受到成熟影響而具個別差異，但皆無脫離情緒能力之發展階段。一個幼兒從出生因求生本能而以哭來表達自己的需求，隨著幼兒逐漸成長，其表達情緒的方式，常是模仿身邊「重要他人」的情緒，因而主要照顧者的身教對幼兒學習情緒佔有相當的影響力（吳英璋，2001）。孩子自出生即和父母長時間相處，成為主要的模仿、學習對象，直到幼兒階段進入學校學習，在校時間與教師互動頻繁且相當密切，由於幼兒的情緒與認知是交互影響的，幼兒會將和成人互動的經驗、知識與自身基模做連結（引自林美慧，2001），並加以應用，故本研究欲了解幼兒教師之人格特質及情緒智力對幼兒情緒能力之相關情形為何。

肆、幼兒情緒能力相關研究

由於幼兒情緒能力包含許多構面，且國內研究較少以「幼兒情緒能力」為研究變項，僅就情緒能力中的某一構面作為探討變項，其中又以幼兒情緒調節的構面較常被探討（如：幼兒情緒調節和同儕互動之關係），而本研究是以情緒能力內涵之情緒覺察與辨識、情緒理解、情緒表達、情緒調節等四構面，分別探討幼兒情緒能力。

一、年齡

張鳳吟（2006）指出幼兒年齡與負向情緒、攻擊、退縮行為、被排斥有負相關。周育如（2010）指出整體情緒理解得分在年齡上具有差異，三至四歲時初步發展情緒理解能力，而四至五歲時則發展心智性的情緒理解能力。王雅慧（2010）指出六歲組幼兒之隱藏情緒能力顯著高於四歲組幼兒。劉宜芳（2010）

指出「五足歲至未滿六足歲」及「六足歲」幼兒在「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」及「情緒的調節」皆優於「四足歲至未滿五足歲」。

上述可知，幼兒情緒能力會隨著年齡的增長而有較好的表現，亦即年齡較大的幼兒，其情緒能力表現不但具有差異，也較為正向。

二、性別

王雅慧(2010)指出幼兒隱藏情緒能力在性別上無顯著差異。劉宜芳(2010)指出幼兒性別不同，其幼兒情緒能力無顯著差異。周育如(2010)指出在幼兒時期，情緒理解能力的發展在性別間並無顯著差異。

張鳳吟(2006)指出女生較男孩有較佳的知覺敏感度、壓抑控制及較多的利社會行為，男孩則有較多攻擊行為。陳珮蓉(2008)指出性別在情緒調節上具有顯著差異，女孩在注意力專注、抑制控制、愉悅的表現上比男孩還要好。

發現幼兒性別對於情緒能力具有相關之研究，表示女孩的情緒能力發展，如：知覺、控制、調節方面，皆較男孩為佳，然而，亦有研究指出不同性別的幼兒，其情緒理解、情緒能力則不具有差異性。

小結

綜上所述，在幼兒情緒能力之相關研究中，發現幼兒情緒能力會隨著年齡的增長而有所不同，其中可知年齡愈大的幼兒，其情緒能力發展情形越佳，此或許是與幼兒的成熟性有相關。而性別部分則是以女孩的情緒能力較男孩為佳的研究結果居多，然而卻有不同結果之研究提出相對立場，尚且，由於評量幼兒情緒能力之研究工具不同，研究地區之採樣不同，亦可能有截然不同之差異，故本研究將針對性別與年齡加以了解幼兒情緒能力之現況。

伍、幼兒情緒能力研究工具

有許多學者發展幼兒情緒能力之測量工具，故具有完整理論基礎、信效度高之研究工具可供研究者參酌運用，本研究以三種幼兒情緒能力量表，分述如下。

一、幼兒情緒能力發展量表

簡淑真及郭李宗文(2006)以 Mayer 與 Salovey 的情緒智力理論為基礎，並參酌「六歲幼兒情緒領域發展量表」(幸曼玲、簡淑真，2005)，編擬出適合評測三歲到六歲幼兒情緒能力發展之量表。

此量表共計31題，涵蓋「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」等構面，其信度為(1)整體量表Cronbach's α 係數為.966，各構面Cronbach's α 係數介於.085-.928間；(2)評量者間信度，其整體相關係數達.865，各構面相關係數介於.763-.856之間。測量方式是由與幼兒每天至少相處三小時以上，且觀察幼兒情緒長達三個月之教師填答，圈選項目分別為：「未出現」、「需要提醒與協助才能做到」、「有時做到/有時稍加提醒即可做到」、「可以自己完成」、「教師未能觀察到此表現」。

二、幼兒情緒能力觀察評量表

陳怡芬(2007)之量表是在自然情境中觀察幼兒情緒相關事件之對話，以完整、有系統地了解幼兒日常生活中的情緒表現。其架構乃是參考 Hyson(2006)於《The Emotional Development of Young Children》一書中，以情緒為中心的幼教課程模式教學概念，歸納四種情緒能力作為量表架構以編製題目。

此量表共計 17 題，含「瞭解自己」、「瞭解他人」、「情緒表達」、「情緒調適」等四構面，其信度是採用評分者間信度，在陳怡芬及研究對象之幼稚園教師兩人評核下，評分者間信度 67%，在個數為 15 時，p 值為 0.006。評分方式採用 Likert 五點量表，分別為「自己總是可以做到」、「自己經常可以做到」、「自己偶爾可以做到」、「他人提醒後可以做到」、「未出現此狀況」。

三、幼兒情緒能力評量表

本量表是經由魏惠貞、李來春、王偉彥、王振德、陳明終、陳龍安、黃志傑、蕭台霞、謝金青（2011）參考國內外相關研究，經由文獻探討、焦點座談及標準化過程編製而成。此外，上述學者依區域、年齡和性別等變項，採分層隨機取樣的方式，抽取全國四區共 1070 位四至五歲幼兒建立本量表常模。

此量表共計 40 題，涵蓋「了解自己的情緒」、「了解別人的情緒」、「情緒調適」、「自我激勵」等四構面。其總量表之 Cronbach's α 係數達到.98，而分量表之 Cronbach's α 係數分別為.94、.95、.93、.95。其效度部分，則係經由六位專家學者及十位教學現場老師進行焦點座談修正題意，使量表具有良好的內容效度；另外採用因素分析考驗量表之建構效度。測量方式為 Likert 五點量表，此量表所得之原始分數，可與全國四至五歲幼兒常模對照，以得知幼兒情緒能力發展精熟程度為何。

小結

上述研究工具中，以陳怡芬（2007）「幼兒情緒能力觀察評量表」之題數較少（17 題），但需以文字紀錄幼兒情緒事件之過程，以作為評量之參酌依據，故評核歷程較為繁瑣不便。有鑑於教師教學忙碌恐無暇做記錄，且為考量幼兒教師需填答多份問卷，故本研究未將陳怡芬之量表納入研究工具之考慮。

而簡淑真等人（2006）、魏惠貞等人（2011）之幼兒情緒能力發展量表之信效度皆相當良好，其中又以魏惠貞等人發展之量表為佳。然而，以施測對象年齡而言，簡淑真等人所發展之幼兒情緒能力發展量表，適用三至六歲幼兒；魏惠貞等人發展之幼兒情緒能力評量表則適用於四至五歲幼兒，而本研究欲探究之幼兒年齡層為 4 至 6 歲；以內容構面而言，簡淑真等人之量表構面（情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）與本研究探討之文獻相符，故本研究擬採用簡淑真及郭李宗文（2006）所發展之幼兒情緒能力發展量表，作為本研究幼兒情緒能力之研究工具。

第四節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

壹、幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之相關研究

目前和本研究探討之幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力相關研究較為缺乏，故研究者以人格特質各向度和情緒能力之國內外文獻，說明幼兒教師人格特質與幼兒情緒之相關。

一、人格特質會展現於外在行為上，進而影響他人

人格特質是適應與否及影響心理健康的關鍵因素（楊坤堂，2004），因為人格特質的不同，會使得個體表現出不同的強弱情感及回應方式，有研究即指出五大人格特質中的「外向性」和「神經質性」（此向度另一端的值可稱作穩定性）在個人情感程度及對於環境的回應上會有不同的差異性（Corr, 2008），故可透過五大人格特質的不同構面加以評估，即可預測真實行為的一致性（Paunonen, 2003）

人格特質是個人特性的發揮，並在生活中相關的應對上有廣泛影響，由於行為會顯示個人潛在的基本特性，當個體面對問題產生反應時，即會在行為上彰顯出自身的人格特質（Ajzen, 2005）。因而，教師在與幼兒互動時會充分地在語言及非言語上表現出自身人格特質之樣貌，幼兒會經由觀察、直接經驗加以學習教師的情緒與行為，進而對幼兒情緒有直接的影響。

二、五大人格構面與幼兒情緒之相關

有關教師人格特質與幼兒情緒能力之相關研究，依各構面分述如下：

- （一）情緒穩定性：有研究指出教師在和幼兒討論情緒議題時，並非所有的情緒討論皆有助於情緒調適。當成人使用過於理性、平淡的口語談話，會使幼兒無法感同身受，因而使情緒討論對幼兒情緒的調適幫助不大（Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991）。在此「過於理性」即屬人格特質「情緒穩定性」之特徵，故可知教師情緒穩定性情形過高，則無助於幼兒情緒之理解與調節。

- (二) 謹慎負責性：L. A. Campbell、Knack、Waldrip 和 S. D. Campbell (2007) 指出人格特質之「謹慎負責性」與生氣具有負相關，且對於生氣和侵略性的連結具有控管作用。因而當教師越具備謹慎負責性時，則教師較少表達生氣的情緒及侵略性，使幼兒能學習到正向的情緒表達能力。另外，Hyson 提及，若要發展幼兒適當的情緒調適能力，教師必須有計劃性地採用鷹架式引導幼兒學習，而不是讓幼兒被動的依賴教師（魏惠貞譯，2006），在此處「有計劃性」即屬於人格特質「謹慎負責性」之特徵，故教師人格特質之謹慎負責性有助幼兒情緒調適能力之發展。
- (三) 和善性：人格特質之「友善性」與保持積極的人際關係與動機有關，有研究指出人格特質的「友善性」和攻擊性有極大相關，「友善性」可以直接、間接地預測個體的攻擊行為，因此對個體的人際關係、情感上的反應有極大的影響（Gleason, Campbell & Richardson, 2004 ; Campbell & Graziano, 2001）。因而，當幼兒教師之友善性較低時，會展現出較多的攻擊、侵略的行為，故幼兒在與該教師相處時，會對其情緒能力有負面之影響。
- (四) 外向性：近期分析人格特質「外向性」與「愉快性」感受連結情形之相關研究指出，具有高「外向性」之狀態者，亦即較為主動、熱情者，會有較愉快的情緒，然而，人的「外向性」性格不會因為和他人的互動關係不同而有所調整（Tanja Lischetzke, Pfeifer, Crayen & Eid , 2012），亦即當教師面對不同的幼兒時，具有高「外向性」之教師，仍會以其自身之特質與幼兒互動，而不會有情緒上的調節。
- (五) 開放經驗性：Hyson 曾指出，教師若經常以非正式的方式和幼兒溝通，並與幼兒進行情緒相關的對話，由於採用多元的角度、方式互動，將有助於幼兒理解自己和其他人的情緒（魏惠貞譯，2006）。此處提及之「非正式」即為人格特質「開放經驗性」之特徵，故可知教師人格特質之開放經驗性有助於幼兒情緒的理解。

小結

由上述可知，幼兒教師本身會受到人格影響，而展現不同的情緒，且此情緒會經由語言及非語言的方式傳遞。在與教師相處之下，幼兒即可透過觀察幼兒教師的行為舉止加以學習，如幼兒教師之人格特質較傾向於和善性、謹慎負責性等特質，展現在騎行為中，就會示範出同理心、慷慨和挫折容忍的行為於生活中。藉由幼兒教師身教，使幼兒得以模仿，並發展這方面之情緒。反之，幼兒教師之負面行為、情緒亦會使幼兒有不同的學習。

然而，針對各個人格特質之構面，可進一步得知人格特質的不同，會連帶使個體的情緒、行為有所改變，目前國內尚無針對教師人格與幼兒情緒領域相關做探究，故幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力相關，是否如文獻探討情形般，有待本研究進一步證實。

貳、 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究

目前有關幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之研究不多，會僅針對情緒能力某一構面探討（如：探討幼兒情緒調節或理解），而非全面性情緒能力，故研究者將探索範圍延伸至國小階段。茲說明如下。

林文婷（2008）以幼稚園教師（或托兒所合格保育員）及其班級幼兒為研究對象進行問卷調查，發現教師情緒智力以「認識自身情緒」情形最佳；幼兒情緒能力以「情緒的覺察與辨識」能力最佳。其指出幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力有顯著正相關，幼兒教師之「自我激勵」、「情緒察覺與表達」、「認識自身情緒」、「管理自我情緒」與「調節他人情緒」與幼兒「情緒的察覺與辨識」呈正相關。其中的「自我激勵」、「情緒察覺與表達」與「認識自身情緒」等分項則也與幼兒「情緒的理解」呈正相關。

林彥君（2002）以托兒所中小班幼兒及其照顧者為研究對象，探究照顧者情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係，發現照顧者情緒智力與幼兒情緒調節

能力達顯著正相關，且照顧者情緒智力對幼兒情緒調節能力各變項具有預測力。

陳怡君（2010）以國小低年級教師及其班上學童為研究對象進行問卷調查，發現教師情緒智力以「認識自身情緒」最佳，而學童的情緒調節以「壓抑控制」最佳。其指出國小教師之情緒智力與學童的情緒調節能力有顯著正相關，且可加以情緒智力預測學童之情緒調節能力。

王心怡（2006）以國小高年級教師及其班上學童為研究對象，探究高低情緒智力之教師對學童情緒智力之差異，其分別請教師、學生以自陳方式評估己身之情緒智力。其發現「低情緒智力表現」導師班級的學童，在「認知他人情緒」與「人際關係管理」構面得分高於「高情緒智力表現」導師班級的學童，亦即教師情緒智力表現高不會使學生情緒智力表現有較高的表現。

小結

綜上所述，過往探討情緒智力之研究對象涵蓋國小、幼稚園之教師，但多數研究皆指出教師的情緒智力情形皆以「認識自身情緒」為佳，且教師情緒智力之高低會與幼兒情緒能力、情緒的察覺與辨識、情緒的理解、情緒的調節，呈顯著正相關，並且對幼兒情緒能力具有顯著預測力（陳怡君，2010；林文婷，2008；林彥君，2002），可知當教師之情緒智力越佳，越能覺察、表達自身之情緒狀態，並更能同理、調適他人之情緒，故在與他人交談互動中，應會藉由外在的言語、肢體呈現個人的情緒，故當幼兒和擁有較佳情緒智力之教師相處時，應能學習到教師表達、身教之情緒能力，進而對己身之情緒能力有所幫助。然而，有研究者指出，教師情緒智力之高低與學生情緒智力沒有顯著相關（王心怡，2006），可能是由於年齡較長之學童，其情緒能力之發展已較為穩定，與教師之關係不若幼兒時期緊密，或因其他未明之中介變項干擾，故使得教師情緒智力和幼兒情緒能力未達顯著水準。由於研究上未具有一致性的說法，是以教師情緒智力與幼兒情緒能力之間的相關性究竟為何，有待本研究進一步探究之。

參、 幼兒教師人格特質與情緒智力之相關研究

由於過往以教師為研究對象，進而探究人格特質、情緒智力之研究甚少，故研究者廣泛探討不同研究對象之人格特質、情緒智力相關文獻，以了解人格特質與情緒智力相關情形。茲說明如下。

李炳賢(2004)人格特質與情緒智力之間具有顯著相關，個人特質越傾向「和善性」、「外向性」，其情緒智力之「自我控制能力」及「同理心」越明顯。

陳騏龍(2000)以國小學童為研究對象，發現「和善性」、「聰穎開放性」、「嚴謹自律性」、「外向性」等人格特質與情緒智力呈現正相關。傾向「和善性」、「聰穎開放性」、「嚴謹自律性」與「外向性」的人格特質，則「認識自己的情緒」、「妥善管理情緒」、「自我激勵」、「認知他人的情緒」與「人際關係的管理」能力愈高。

Ciarrochi、Chan 和 Caputi (2000) 針對廣泛的人格特質進行探究，其發現人格特質中的「外向性」(extraversion)、「開放經驗性」(openness to experience) 等特質與情緒智力具有低到中等程度的顯著正相關。Schutte 等人 (1998) 進行了一系列以情緒智力模式為基礎的研究，研發出具有良好內部一致性信度的量表，經過驗證性研究證實，情緒智力和五大人格特質（外向性、神經質、友善性、謹慎性、開放經驗性）中的「開放經驗性」構面具有顯著正相關。

小結

歸結上述之研究，可以了解個體之人格特質與其本身情緒智力有達顯著相關（陳騏龍，2000；Ciarrochi et al., 2000；Schutte et al., 1998），亦即人格特質情形越佳，也會連帶影響情緒智力的優劣。其中有研究指出人格特質中「和善性」、「外向性」與情緒智力之「自我控制能力」及「同理心」為顯著正相關(李秉賢, 2004)；然而亦有研究指出人格特質是與「認識自己的情緒」、「妥善管理情緒」、「自我激勵」、「認知他人的情緒」、「人際關係的管理」相關，有鑑於研究間之差異性仍存在，故為了釐清人格特質各個構面與情緒智力各構面間相關情形為何，本研究以臺北市幼稚園幼兒教師為研究對象，探究人格特質與情緒智力之相關。

第三章 研究方法

本研究旨在探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況、相關、預測力，以研究目的與文獻探討結果建立本研究架構，進行問卷調查。本章分五節：第一節為研究架構；第二節為研究對象與抽樣方式；第三節為研究工具；第四節為研究程序；第五節為資料處理與分析。

第一節 研究架構

壹、研究架構

依據前述之研究目的及文獻探討情形，整合出本研究之研究架構，作為探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力關係之研究架構。如圖 3-1 所示：

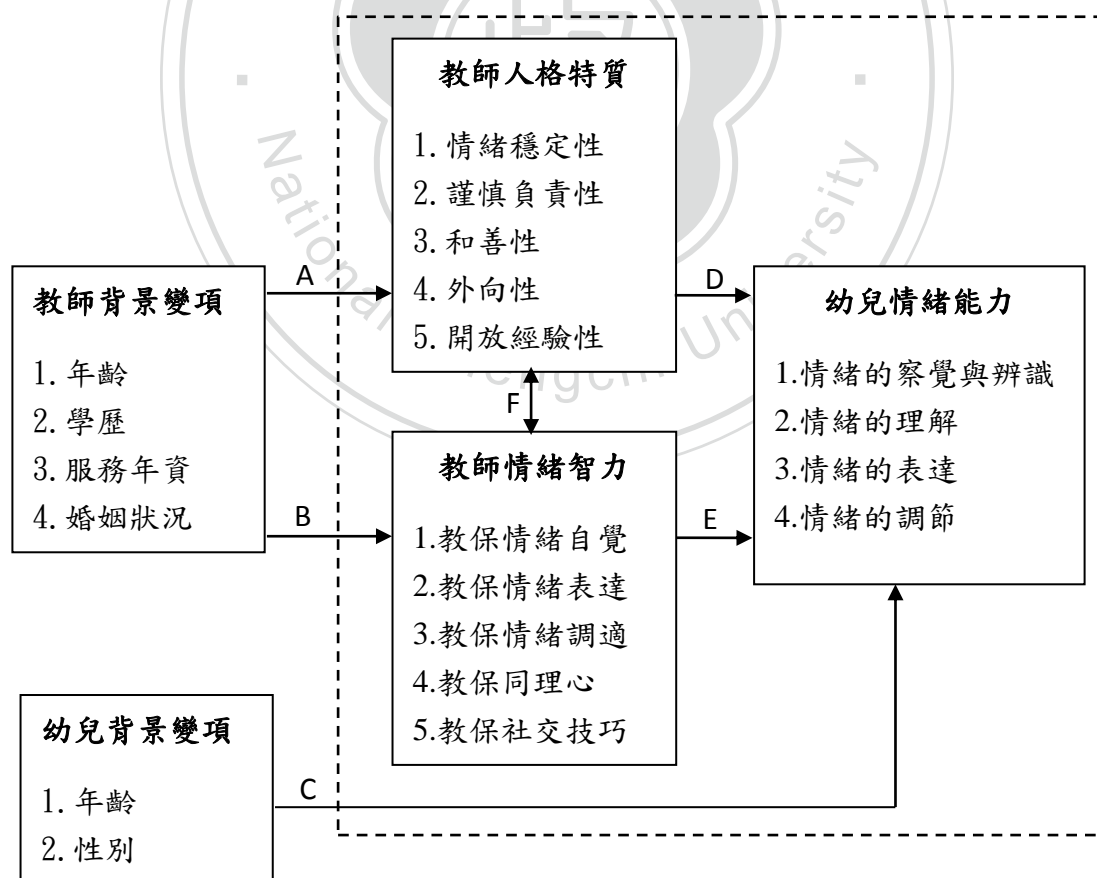


圖 3-1 研究架構圖

貳、變項路徑說明

- 一、路徑 A：分析幼兒教師不同背景變項在人格特質上之差異情形。
- 二、路徑 B：分析幼兒教師不同背景變項在情緒智力上之差異情形。
- 三、路徑 C：分析幼兒不同背景變項在其情緒能力上之差異情形。
- 四、路徑 D：探討幼兒教師不同人格特質與幼兒情緒能力之相關情形。
- 五、路徑 E：探討幼兒教師不同情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形。
- 六、路徑 F：探討幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力之相關情形。
- 七、虛線範圍：探討幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力。

參、研究變項說明

本研究之自變項包含三部分：背景變項、教師人格特質、教師情緒智力；依變項則為幼兒情緒能力。茲分述說明如下：

一、背景變項

- (一) 年齡：幼兒教師分為「30歲(含)以下」、「31-40歲」、「41歲(含)以上」。共三項。幼兒分為「4足歲至未滿5歲」、「5足歲至未滿6歲」及「6歲(含)以上」。共三項。
- (二) 學歷：分為「研究所」、「師範或教育大學」、「一般大學幼保相關科系」。共三項。
- (三) 服務年資：分為「5年(含)以下」、「6-10」、「11-15年」、「16-20年」、「21年(含)以上」。共五項。
- (四) 婚姻狀況：分為「未婚」、「已婚」。共兩項。

二、**教師人格特質**：含「情緒穩定性」、「謹慎負責性」、「和善性」、「外向性」與「開放經驗性」等五構面。

三、**教師情緒智力**：含「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保情緒調適」、「教保同理心」與「教保社交技巧」等五構面。

四、**幼兒情緒能力**：含「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」與「情緒的調節」等四構面。

第二節 研究對象與抽樣方式

壹、研究對象

一、研究對象之資格

由於本研究旨在探討幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之相關，其中的「幼兒情緒能力發展問卷」需由對幼兒情緒較為了解之教師作為評估。有鑑於實際帶班教學之教師在班級時間較長，與幼兒的互動多，方可較為全面地評估幼兒情緒能力，因此，本研究之幼兒教師樣本選取不具代課教師、實習教師、才藝教師、課後班教師。

為確保樣本選取之正確性，研究者事先以「電話聯繫」方式告知園所，其同意接受研究之受試教師需具備至少帶班一年以上之經驗，另外，亦在施測的三份「問卷上附註」填答者資格需為觀察幼兒行為至少三個月以上，方可填答幼兒情緒能力問卷，以示填答者符合資格對本研究之重要性與必要性。

二、研究母群體

本研究是以臺北市之公、私立立案幼稚園之幼兒教師為母群體，依據教育部統計處統計之「幼稚園概況表 80~100 學年度」資料，可知臺北市幼稚園共計 294 所，其中公立幼稚園有 137 所、私立幼稚園有 157 所。詳見表 3-2-1。

表 3-2-1
一百學年度臺北市公、私立幼稚園數統計表

	松 山 區	信 義 區	大 安 區	中 山 區	中 正 區	大 同 區	萬 華 區	文 山 區	南 港 區	內 湖 區	士 林 區	北 投 區	小 計	總 計
公 立	7	9	10	12	7	10	12	18	6	13	17	16	137	294
私 立	15	11	22	12	7	6	13	14	12	12	20	13	157	

資料來源：教育部統計處（2012）

三、抽取樣本數

根據學者 Gay (1992) 看法，其認為描述研究之樣本數，最少占母群體之 10%，若母群體少於 500，則最小之樣本數最好占母群體之 20%。由於本研究探討之臺北市幼稚園共有 294 所，故本研究擬抽取 30% 作為正式之樣本。共計抽取 88 所幼稚園、264 位教師、782 位 4 至 6 歲幼兒。詳表 3-2-2。

表 3-2-2
本研究抽樣樣本分配一覽表

地區	總園數	取樣園所數	取樣教師數	取樣幼兒數
臺北市	294 所	88 所	264 人	782 人

貳、抽樣方式

一、抽樣法、各行政區園所抽樣情形

本研究採取分層隨機抽樣法，自臺北市 12 個行政區抽取等比例之幼稚園，以行政區幼稚園總數之 30% 作為抽樣標準，預計抽取松山區 7 所、信義區 6 所、大安區 7 所、中山區 7 所、中正區 4 所、大同區 5 所、萬華區 7 所、文山區 10 所、南港區 5 所、士林區 11 所，共計 88 所。然而，電話聯繫後得知有行政區之幼稚園因進行評鑑多不便協助，故以其他行政區願意接受研究之幼稚園遞補。各行政區實際抽取之園所數，如表 3-2-3 所示。

表 3-2-3

本研究抽樣園所數分布一覽表

	松 山 區	信 義 區	大 安 區	中 山 區	中 正 區	大 同 區	萬 華 區	文 山 區	南 港 區	內 湖 區	士 林 區	北 投 區	總 計
園所 總數	22	20	32	24	14	16	25	32	18	25	37	29	294
預計 抽取	7	6	10	7	4	5	7	10	5	7	11	9	88
實際 抽取	7	2	5	11	3	4	4	10	8	6	11	20	88

二、量表發放與回收情形

本研究量表於 2012 年 3 月 21 日以郵件寄發至園所，共計發出教師 270 份、幼兒 810 份量表，至 2012 年 5 月 2 日止共計回收幼兒教師 190 份、幼兒 570 份，量表之回收率為 70%。在剔除未填答或填答不完全之無效量表後，有效之量表回收情形為教師 156 份、幼兒 422 份，量表之有效回收率為教師 57.7%、幼兒 52.0%。詳表 3-2-4。

表 3-2-4

問卷回收情形細目表

研究樣本	發放份數	回收份數	有效份數	回收率	可用率
教師	270 份	190 份	156 份	70%	57.7%
幼兒	810 份	570 份	422 份	70%	52.0%

三、研究樣本背景變項分析

本研究樣本分為幼兒教師及幼兒兩部分，受試教師背景變項包含年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況等四項，而受試幼兒背景變項包含年齡及性別兩項。依據有效樣本分析各變項之人數、百分比，其結果整理如表 3-2-5 及 3-2-6。

(一) 幼兒教師背景變項分析

1. 依年齡區分

以「41 歲以上」最多，共 71 人，佔 45.5%；其次為「31 至 40 歲」，共 53 人，佔 34.0%；而分布最少的為「30 歲以下」，共 32 人，佔 20.5%。

2. 依學歷區分

以「師院幼教系」最多，共 78 人，佔 50.0%；其次為「一般大學幼保相關科系」，共 44 人，佔 28.2%；再者為「研究所」，共 22 人，佔 14.2%。

3. 依服務年資區分

以「16 至 20 年」最多，共 37 人，佔 23.7%；其次為「6 至 10 年」，共 34 人，佔 21.8%；再者為「21 年以上」，共 33 人，佔 21.2%；再次之為「5 年以下」，共 30 人，佔 19.2%；而分布最少的為「11 至 15 年」之幼兒教師，共 22 人，佔 14.1%。

4. 依婚姻狀況區分

以已婚者居多（共 103 人，佔 66%），而未婚者次之（共 53 人，佔 34.0%）。

表 3-2-5
幼兒教師背景變項分析

變項組別	組別	次數	百分比	累積百分比
年齡	30 歲(含)以下	32	20.5	20.5
	31-40 歲	53	34.0	54.5
	41 歲(含)以上	71	45.5	100.0
學歷	研究所	30	19.2	19.2
	師院幼教系	72	46.2	65.4
	一般大學幼保相關科系	54	34.6	100.0
服務年資	5 年(含)以下	30	19.2	19.2
	6-10 年	34	21.8	41.0
	11-15 年	22	14.1	55.1
	16-20 年	37	23.7	78.8
	21 年(含)以上	33	21.2	100.0
婚姻狀況	未婚	53	34.0	34.0
	已婚	103	66.0	100.0

(二) 幼兒背景變項分析

1. 依性別區分

本研究幼兒有效樣本數共 422 位，男生有 223 位，佔 52.8，而女生有 199 位，佔 47.2%。可知幼兒之研究樣本中，「男生」樣本多於「女生」。各年齡層幼兒性別分布為，「4 足歲至未滿 5 歲」幼兒中，有 77 位男生、

56 位女生 (佔 31.5%)；「5 足歲至未滿 6 歲」幼兒中，有 97 位男生、83 位女生 (佔 42.7%)；「6 足歲 (含) 以上」幼兒，男生有 49 位、女生有 60 位 (佔 25.8%)。

2. 依年齡區分

本研究幼兒有效樣本中，以「5 足歲至未滿 6 歲」幼兒最多，共 180 人，佔 42.7%；其次為「4 足歲至未滿 5 歲」，共 133 人，佔 31.5%；分布最少的為「6 足歲 (含) 以上」的幼兒，共 109 人，佔 25.8%。

表 3-2-6
幼兒背景變項分析

年齡 性別	4 足歲-未滿 5 歲 (%)	5 足歲-未滿 6 歲 (%)	6 足歲(含)以上 (%)	合計
男	77 (18.2%)	97 (23.0%)	49 (11.6%)	223 (52.8%)
女	56 (13.3%)	83 (19.7%)	60 (14.2%)	199 (47.2%)
合計	133 (31.5%)	180 (42.7%)	109 (25.8%)	422 (100%)

第三節 研究工具

本研究採用之工具分為三部分，分別為「教師人格特質量表」、「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」及「幼兒情緒能力發展量表」三種。內容分述如下。

壹、幼稚園教師人格特質量表

一、問卷簡介

本研究所用之問卷為林世賢（2011）根據Costa與McCrea（1992）修正的NEO人格問卷量表修訂版（NEO-PI-R, Form S）內容，並參酌莊琇文（2007）、黃惠玲（2008）、郁淑芳（2009）及周育呈（2009）等人編訂之教師人格特質問卷，加以修訂後編製而成。量表分成五個構面，分別為情緒穩定性（6題）、謹慎負責性（5題）、和善性（6題）、外向性（6題）、開放經驗性（5題），共計28題。總量表之Cronbach's α 係數達.9057。

二、填答與計分方式

本量表為李克特氏（Likert Style）五點量表，選項分為「非常不同意」、「不同意」、「有時同意」、「同意」、「非常同意」，由受試者就題目內容，圈選與自身人格特質情況相符之選項。計分方式從「非常不同意」、「不同意」、「有時同意」、「同意」、「非常同意」分別給予 1、2、3、4、5 分；反向題則從「非常同意」到「非常不同意」分別給予 1、2、3、4、5 分。本量表之反向題分別為「情緒穩定性」第2、4、5題；「和善性」第3、6題；「外向性」第1題。

三、幼稚園教師人格特質量表之信效度考驗

本研究使用 SPSS 19.0 版進行因素分析，採用主成分分析轉軸法，並以最大變異轉軸法萃取特徵值大於 1 之因素。此問卷進行因素分析前之 KMO 值為.854，總解釋變異量為 65.487%。

（一）效度

因素分析後得知「幼稚園教師人格特質量表」部分構面因素間有跨構面之情形出現，故研究者藉由「轉軸後的成份矩陣」之因素信度加以判斷分析，並刪除解釋力較低以及與整體構面因素不符合之題項，重複實施多次，直至構面觀察變數之因素負荷量大於 0.4。共計刪除「情緒穩定性」構面第 2、4、6 題；「和善性」構面第 3、4、6 題；「外向性」構面第 1、2 題，刪除 8 題後之量表總題數共計 30 題。（詳見附錄一）

研究者發現「幼稚園教師人格特質量表」經調整後，量表之 KMO 值提昇至 .861，且總解釋變異量提昇至 70.409%，各構面解釋量分別為「謹慎負責性」18.784%、「開放經驗性」17.941%、「外向性」13.508%、「和善性」10.447%、「情緒穩定性」9.729%，顯示經過因素分析刪減題目後，量表更具有解釋力。

（二）信度

以內部一致性 Cronbach's α 係數進行分析調整後，「幼稚園教師人格特質量表」總信度為 .898，各因素信度分別為「謹慎負責性」.893、「開放經驗性」.896、「外向性」.837、「和善性」.720、「情緒穩定性」.836，由此可知本量表之信度良好。

貳、台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表

一、問卷簡介

本研究採用陳雅玲（2011）參考 Bar-On（1997）與 Goleman（1998）、李新民（2006）、王春展等人（2000）情緒智力量表，輔以相關理論及文獻編製而成。量表分成五個構面，分別為教保情緒自覺（5題）、教保情緒表達（題8題）、教保情緒調適（10題）、教保同理心（7題）、教保社交技巧（7題），共計37題。

本量表五個分構面之 Cronbach's α 係數介於 .89-.92，各構面信度分別為「教保情緒自覺」.91、「教保情緒表達」.89、「教保情緒調適」.93、「教保同理

心」.92、「教保社交技巧」.90。其各構面因素負荷量為「教保情緒自覺」.60-.88、「教保情緒表達」.66-.88、「教保情緒調適」.66-.88、「教保同理心」.62-.89、「教保社交技巧」.74-.85，而總解釋變異量達73.90%。

二、填答與計分方式

本量表採用李克特氏 (Likert Style) 五點量表，每題有五個選項，分為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，由教師依據自身對情緒感受程度自行填答。其計分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」順序給予 5、4、3、2、1 分。各構面得分數越高，則表示幼兒教師於該項之情緒智力越佳；反之則表示該項之情緒智力越低。

三、台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表之信效度考驗

本研究使用 SPSS 19.0 版進行因素分析，採用主成分分析轉軸法，並以最大變異轉軸法萃取特徵值大於 1 之因素。此問卷進行因素分析前之 KMO 值為.940，總解釋變異量為 69.584%。

(一) 效度

因素分析後發現「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」部分構面因素間有跨構面之情形出現，故研究者藉由「轉軸後的成份矩陣」加以判斷、分析，並刪除解釋力較低以及與整體構面因素不符合之題項，重複實施多次，直至構面觀察變數之因素負荷量大於 0.4。共計刪除「教保情緒調適」構面第 8 題；「教保社交技巧」構面第 1、5、6、7 題，刪除 5 題後之量表總題數共計 32 題。（詳見附錄二）

研究者發現「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」經調整後，量表之 KMO 值變為.937，且總解釋變異量提昇至 71.308%，各構面解釋量為「教保情緒表達」18.444%、「教保情緒調適」15.886%、「教保情緒自覺」15.422%、「教保同理心」12.388%、「教保社交技巧」9.168%，

亦即表示在經過因素分析且刪減題目後，量表更具有解釋力。

(二) 信度

以內部一致性Cronbach's α 係數進行分析調整後，「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」各構面信度分別為「教保情緒表達」.948、「教保情緒調適」.920、「教保情緒自覺」.907、「教保同理心」.889、「教保社交技巧」.853，由此可知本量表之信度良好。

參、 幼兒情緒能力發展量表

一、問卷簡介

本研究採用簡淑真、郭李宗文(2006)編製之「幼兒情緒能力發展量表」，該量表乃是依據「六歲幼兒情緒領域發展量表」(辛曼玲、簡淑真，2005)，並以Salovey與Mayer的情緒智力理論為基礎進行題項編擬而成。量表分為四個構面，分別為「情緒察覺與辨識」(8題)、「情緒的理解」(9題)、「情緒的表達」(8題)、「情緒的調節」(6題)，共計31題。

本量表五個分構面之Cronbach's α 係數介於.805-.928，其各構面之因素負荷量為「情緒的察覺與辨識」.928、「情緒的理解」.909、「情緒的表達」.805、「情緒的調節」.866，而總量表之Cronbach's α 係數達.966。

二、填答與計分方式

此量表需由每日至少和幼兒相處三小時以上，且已觀察幼兒情緒行為連續三個月以上之教保人員填答。依據幼兒近三個月內出現的情緒行為頻率加以勾選。其計分方式為「未出現」1分、「需要提醒與協助才能做到」2分、「有時可做到」3分、「可以自己完成」4分、「教師未能觀察到此表現」以1分計算，因該項為教師未觀察到，並非幼兒尚未發展此項情緒能力。

三、幼兒情緒能力發展量表之信效度考驗

本研究使用SPSS 19.0版進行因素分析，採用主成分分析轉軸法，並以最大變異轉軸法萃取特徵值大於1之因素，此問卷進行因素分析前之KMO值為.931，總解釋變異量為54.284%。

(一) 效度

因素分析後發現「幼兒情緒能力發展量表」部分構面因素間有跨構面之情形出現，故藉由「轉軸後的成份矩陣」判斷分析，並刪除解釋力較低以及與整體構面因素不符合之題項，重複實施多次，直至構面觀察變數之因素負荷量大於0.4。共計刪除「情緒的覺察與辨識」構面第2、6、7、8題；「情緒的理解」構面第1、2、6題，「情緒的表達」構面第3、4、5、7、8題，刪除12題後之量表總題數共計19題。（詳見附錄三）

研究者發現「幼兒情緒能力發展量表」經調整後，量表之KMO值變為.911，且總解釋變異量提昇至56.812%，各構面之解釋量為「情緒的理解」17.812%、「情緒的調節」10.360%、「情緒的覺察與辨識」18.010%、「情緒的表達」10.630%，顯示經因素分析刪減題目後，量表更具解釋力。

(二) 信度

以內部一致性Cronbach's α 係數進行分析調整後，「幼兒情緒能力發展量表」總內部一致性信度為.894，各構面一致性信度分別為「情緒的理解」.843、「情緒的調節」.839、「情緒的覺察與辨識」.649、「情緒的表達」.620。由此可知本量表之信度良好。

第四節 研究程序

壹、研究題目籌備及文獻蒐集

研究者自民國 100 年 7 月開始針對感興趣之研究方向進行相關文獻閱讀，並與同學、學姊、師長們進行多次會談，討論本研究之可行性後，遂於同年 11 月訂定本研究題目。確定研究主題後，以「教師情緒智力」、「人格特質」、「幼兒情緒能力」等為關鍵字繼續深入搜尋相關文獻。文獻蒐集來源包含碩博士論文、期刊、書籍、網路資料庫等，閱讀蒐集的文獻後加以分析，以系統方式整理、歸納出本研究之理論基礎及相關研究結果，作為本研究之研究理論基礎與工具參考。

貳、選用研究工具

經相關文獻、資料閱讀後，本研究所採用的研究工具共有三項，分別為：(1) 林世賢（2011）編修之「幼稚園教師人格特質量表」、(2) 陳雅玲（2011）擬編之「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」、(3) 簡淑真、郭李宗文（2006）編製之「幼兒情緒能力發展量表」。決定研究工具後，立即聯絡此三項研究工具編製者，試徵求該量表之使用權，以便在正式施測時使用。（附錄十）

參、發放問卷施測

本研究以公、私立幼稚園名冊「100 學年度各級學校名錄-幼稚園」（教育部統計處，2011）為依據，採用分層隨機取樣方式抽取研究樣本，並以電話徵求園所同意後，於民國 101 年 3 至 4 月進行問卷的施測與回收。多數園所由研究者親自將問卷送予施測教師，請教師依問卷說明與注意事項予以填答；部分園所，研究者以電話說明施測方式與注意事項後，以掛號方式寄送問卷，並附上回郵信封，敬請園所交辦人收齊已填寫好的問卷後，一併寄回。

肆、 進行資料統計與分析

問卷回收時，便逐步進行問卷資料數據整理工作，研究者預先檢視問卷作答情形，將作答不完全或有明顯反應心向者視作廢卷，並將有效問卷予以編碼，以統計軟體 SPSS 19.0 版進行各項統計分析與考驗。

伍、 撰寫研究結果及結論

本研究在民國 101 年 4 至 6 月進行資料統整、分析，以撰寫本研究之結果、主要研究發現，並提出所得的結論與建議。

時程 階段項目	民國 100 年						民國 101 年						
	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	4 月	5 月	6 月	7 月
閱讀相關文獻	■												
撰寫研究計畫					■								
研究計畫口試								■					
發放問卷施測								■					
資料分析統計									■				
撰寫研究結論										■			
論文學位口試												■	
論文修改調整												■	

圖 3-2 研究進度甘特圖

第五節 資料處理與分析

本研究將問卷調查之資料輸入電腦後，採用統計軟體 SPSS19.0 for Windows 進行分析處理，由於每一位幼兒教師需填寫三位幼兒之情緒能力發展量表，在分析時會產生樣本數不對稱之情形，故研究者將教師樣本數依據其所評測之幼兒數量提昇相同數量，再以「合併檔案」之方式將教師與幼兒之數據結合，以進行下述統計分析。

壹、 描述性統計

採用次數分配、百分比分析幼兒教師、幼兒之基本資料，再求各變項的平均數及標準差，用來探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力各層面的分佈情形。

貳、 因素分析

針對「幼稚園教師人格特質量表」、「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」、「幼兒情緒能力發展量表」進行因素分析，以了解各量表各構面因素之組成及信度情形。先將單一量表的全部因素投入，以主成分因素分析萃取特徵值大於 1 的因素，經最大變異法轉軸後，再自「轉軸後的成份矩陣」加以分析各構面因素，以調整、刪除信度不高之因素。

參、 單因子變異數分析及 T 檢定

以單因子變異數與獨立樣本 T 檢定，分析臺北市幼兒教師不同背景變項（年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況）在人格特質、情緒智力各構面與整體之差異情形，及臺北市 4 至 6 歲幼兒不同背景變項（年齡、性別）在幼兒情緒能力各構面之差異情形。若結果達顯著水準，則以薛費法（Scheffe' method）進行事後比較分析，以考驗研究假設 1-1-1、1-1-2、1-1-3、1-1-4、1-2-1、1-2-2、1-2-3、1-2-4、4-1、4-2。

肆、皮爾森積差相關

用統計方式之皮爾森積差相關，探討幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形。

- 一、 分析教師情緒穩定性與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-1-1。
- 二、 分析教師謹慎負責性與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-1-2。
- 三、 分析教師和善性與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-1-3。
- 四、 分析教師外向性與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-1-4。
- 五、 分析教師開放經驗性與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-1-5。
- 六、 分析教師教保情緒自覺與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-2-1。
- 七、 分析教師教保情緒表達與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-2-2。
- 八、 分析教師教保情緒調適與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-2-3。
- 九、 分析教師教保同理心與幼兒情緒能力之相關情形，考驗假設 2-2-4。
- 十、 分析教師教保社交技巧與幼兒情緒能之相關情形，考驗假設 2-2-5。

伍、多元迴歸分析

以多元迴歸分析之「輸入法」求不同幼兒教師背景變項、人格特質、情緒智力，對幼兒情緒能力各構面的預測力。

- 一、 分析幼兒教師人格特質對幼兒情緒能力之預測力，考驗假設 3-1。
- 二、 分析幼兒教師情緒智力對幼兒情緒能力之預測力，考驗假設 3-2。

第四章 研究結果與討論

本章依問卷蒐集資料進行統計分析呈現研究結果，並輔以文獻討論之。本章分五節，第一節為幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況；第二節為不同背景變項之幼兒教師人格特質、情緒智力之差異情形；第三節為不同背景變項之幼兒情緒能力之差異情形；第四節為幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形；第五節為幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力。

第一節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之現況

本節以問卷各題平均數、標準差，分析臺北市幼兒教師人格特質（情緒穩定性、謹慎負責性、和善性、外向性、開放經驗性）、情緒智力（教保情緒自覺、教保情緒表達、教保情緒調適、教保同理心、教保社交技巧）與幼兒情緒能力（情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）得分情形，說明如下。

壹、幼兒教師人格特質之現況分析與討論

本研究對幼兒教師人格特質評估，乃依據「幼稚園教師人格特質量表」得分，其為五點量表，最高分為 5 分，最低分為 1 分，調查結果如表 4-1-1 所示。

一、結果分析

臺北市幼兒教師人格特質之整體得分，平均數為 3.56，標準差為.36，顯示臺北市幼兒教師人格特質之整體表現為正向中等情形。人格特質五構面平均數介於 3.24-4.09 間、標準差介於.29-.68 間。各構面得分情形，以「謹慎負責性」得分最高（ $M=4.09$ ）；其次為「開放經驗性」（ $M=3.73$ ）；再者為「和善性」（ $M=3.49$ ）；再次之為「外向性」（ $M=3.24$ ）及「情緒穩定性」（ $M=3.24$ ）。

二、綜合討論

本研究幼兒教師人格特質與過往相關研究皆指出，幼兒教師之人格特質大多傾向「謹慎負責性」（林定蔚，2008；李碧雯，2008；莊琇文，2007）。由於

幼兒教師工作內涵繁複，當幼兒教師需留心於幼兒的學習情形、身心健康、情緒與社交，尚且需顧及行政事務、親師事宜時，往往需按部就班地規劃所需執行之工作項目，對於教學事務上負起應盡之義務，且能有毅力且自我約束地逐步完成教師之責任。

然而，或許是社會大環境對教師之期待、要求較高，或因工作氛圍、工作性質之壓力驅使下，使得幼兒教師對自我要求較高，在教學課程、幼兒之照護上擔憂表現不好，因而產生緊張、情緒化之特性，故在「情緒穩定性」特質之得分情形較為低落。

表 4-1-1
臺北市幼兒教師人格特質量表之填答結果摘要表

構面名稱	個數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	排序
情緒穩定性	156	3.24	.37	4
謹慎負責性	156	4.09	.64	1
和善性	156	3.49	.29	3
外向性	156	3.24	.54	4
開放經驗性	156	3.73	.68	2
整體人格特質	156	3.56	.36	

貳、 幼兒教師情緒智力之現況分析與討論

本研究評估幼兒教師情緒智力，乃依據「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」之得分，其為五點量表，最高分為 5 分，最低分為 1 分，調查結果如表 4-1-2 所示。

一、結果分析

臺北市幼兒教師情緒智力量表之整體得分，平均數為 4.05，標準差為.47。顯示臺北市幼兒教師情緒智力整體表現為中上。情緒智力五構面之平均數介於 3.98-4.12，標準差介於.47-.56，各構面得分情形以「教保情緒表達」得分最高 ($M=4.12$)；其次為「教保社交技巧」($M=4.08$)；再者為「教保同理心」($M=4.08$)、再次之「教保情緒調適」($M=3.98$) 及「教保情緒自覺」($M=3.98$)。

二、綜合討論

本研究之幼兒教師情緒智力以「教保情緒表達」情形最佳，此結果與許鶴議（2010）、蔡馨慧（2007）指出教師情緒智力以「自我激勵」最佳；連久慧（2007）指出教師情緒智力以「了解別人的情緒」最佳；林文婷（2008）指出教師情緒智力以「認識自身情緒」最佳等皆不相符，可知在教師情緒智力方面尚未有一致性表現。幼兒教師在工作中，時常需要與園長、教師、家長、幼兒進行溝通與協調，歷程中除了應對進退的溝通技巧外，更需具有合宜的情緒表達能力，方能有效溝通以使各項人事物順利推行，尚且，幼兒教師或許顧慮教師為幼兒學習之楷模及教師專業形象，在情緒表達上謹慎小心，故能力較佳。

另外，幼兒教師在「教保情緒自覺」表現較差，此與許鶴議（2010）、蔡馨慧（2007）、連久慧（2007）之結果「教師之情緒智力以認識自己的情緒最差」相符。這或許與幼兒教師將精神投注於幼兒身上有關，多將焦點置於幼兒照護或留心於教學中，因而較為忽略自身當下的情緒感受狀態、需求以及情緒變化之因。身為教師，應留心自身情緒狀態，適時調解情緒，降低因情緒而引起的工作不適情形。

表 4-1-2

臺北市幼兒教師情緒智力量表之填答結果摘要表

構面名稱	個數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	排序
教保情緒自覺	156	3.98	.52	4
教保情緒表達	156	4.12	.56	1
教保情緒調適	156	3.98	.55	4
教保同理心	156	4.08	.47	3
教保社交技巧	156	4.08	.50	2
整體情緒智力	156	4.05	.47	

參、幼兒情緒能力之現況分析與討論

本研究對 4 至 6 歲幼兒情緒能力之評估，乃依據「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」之得分，其為五點量表，最高為 4 分、最低為 1 分（1 分包含兩項：未觀察到、未出現之情緒能力），其結果如表 4-1-3 所示。

一、結果分析

臺北市 4 至 6 歲幼兒在整體情緒能力得分平均數為 3.43，標準差為 .47，顯示臺北市 4 至 6 歲幼兒情緒能力發展之整體表現情形佳。幼兒情緒能力四構面之平均數介於 3.20-3.56 間，標準差介於 .48-.64 間，而幼兒情緒能力得分情形，以「情緒的覺察與辨識」得分最高 ($M=3.56$)；其次為「情緒的表達」($M=3.50$)；再者為「情緒的理解」($M=3.46$)；而以「情緒的調節」最低 ($M=3.20$)。

表 4-1-3
臺北市幼兒情緒能力量表之填答結果摘要表

構面名稱	個數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	排序
情緒的覺察與辨識	422	3.56	.49	1
情緒的理解	422	3.46	.56	3
情緒的表達	422	3.50	.48	2
情緒的調節	422	3.20	.64	4
整體情緒能力	422	3.43	.47	

二、綜合討論

臺北市 4 至 6 歲幼兒情緒能力以「情緒的覺察與辨識」最佳，此與林文婷 (2008) 之結果相符。就幼兒情緒發展觀點而言，幼兒於一歲前即開始發展情緒覺察與辨識之能力，至四、五歲時已能清楚區辨正負向情緒 (簡淑真, 2001)，因而此情緒能力表現情形或與年齡發展有關。但 Denham 等人 (2003) 對學前幼兒情緒能力探討之研究指出，學前幼兒學習社會能力應首重情緒表達能力，其次為情緒知識能力，再者為情緒調節能力，與本研究結果及普遍發展原則不相符，或許 Denham 等人 (2003) 所提及的是培養幼兒社會能力時，應先著重的情緒能力，而非幼兒當下的情緒能力情形。故而，在幼兒園時幼兒和同儕互動過程中，幼兒應是先覺察並辨識出自身的情緒狀態後，方可將情緒以臉部表情、口說語言、肢體動作等方式彰顯於外所致，如：當幼兒正在玩的玩具被同儕拿走時，幼兒會先知覺自己內心感到生氣，進而採用肢體或口語的方式向同儕表達自己的情緒。

臺北市幼兒情緒調節能力之得分情形較為低落，其或許亦受到發展影響，

如同 Denham et al. (2003) 指出，較年幼之幼兒仍需要較多的支持及調適技巧的學習，逐步發展情緒調節能力；較年長之幼兒之調節能力較佳，因而也較能與他人有社會性合作的互動。然而，幼兒之情緒能力除了發展、成熟外，亦可藉由學習增進其知能，故需加以重視之。

第二節 不同背景變項之幼兒教師人格特質、情緒智力之差異情形

本節旨在分析幼兒教師背景變項：年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況等四項，在幼兒教師人格特質及幼兒教師情緒智力之整體及各構面是否有顯著差異。以下將依施測量表所得數據，採單因子變異數分析及 T 檢定，其結果說明如下。

壹、不同年齡之幼兒教師在人格特質、情緒智力上之差異情形

一、不同年齡之幼兒教師在人格特質量表上之差異情形

(一) 結果分析

在「整體人格特質」，不同年齡幼兒教師有顯著差異。如表4-2-1所示，30歲(含)以下、31-40歲、41歲(含)以上幼兒教師之平均分數各為3.53、3.47與3.65，F值達顯著水準($F=3.706, p<.05$)，經Scheffe事後比較分析得知，幼兒教師年齡「41歲(含)以上」平均數顯著高於年齡「31至40歲」者。部分支持本研究假設1-1-1：不同年齡幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

在情緒智力各構面，不同年齡之幼兒教師皆未具顯著差異。不同年齡幼兒教師在「情緒穩定性」、「謹慎負責性」、「和善性」、「外向性」、「開放經驗性」構面中，其F值未達顯著性水準($p>.05$)，故亦無法進行事後比較。

(二) 綜合討論

就整體人格特質而言，年長者表現情形顯著高於較年輕者，與林世賢(2011)、李碧雯(2008)、莊琇文(2007)等研究發現相符。其可能是由於幼兒教師隨著年齡增長，在職場經歷、生活經驗中有許多學習的機會，因而時常有調整自我、反省自身的機會，在年齡所累積而來的經歷下，使

年長幼兒教師在人格特質層面更加精進。

就人格特質分構面而言，幼兒教師不會因年齡的增長，而使某構面之人格特質情形突出，此與林世賢（2011）、莊琇文（2007）論及年長教師較具備情緒穩定性之結果不相符。藉此結果可知，幼兒教師不會到達某個年齡層，使自身之人格特質特別趨向某種人格特質，如：不會因年齡到 40 歲後，人格特質便轉變成具有和善性特質。

綜上所述，人格特質雖經由遺傳、成熟、環境、學習之交相互作用而成，有成長、進步之可能性，但仍是處於一種持久性、連續性的特性，故而幼兒教師之整體特質有所提昇，但不會因年齡而使人格特質轉變至其他人格特質類型，與文獻中提及人格特質概念一致。

表 4-2-1
不同年齡臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法事後比較
情緒穩定性	【A】 30 歲(含)以下	32	3.24	0.28	1.006	.368	
	【B】 31-40 歲	53	3.19	0.35			
	【C】 41 歲(含)以上	71	3.28	0.42			
	總和	156	3.24	0.37			
謹慎負責性	【A】 30 歲(含)以下	32	4.04	0.56	1.945	.146	
	【B】 31-40 歲	53	3.99	0.53			
	【C】 41 歲(含)以上	71	4.21	0.74			
	總和	156	4.10	0.64			
和善性	【A】 30 歲(含)以下	32	3.49	0.36	2.295	.104	
	【B】 31-40 歲	53	3.43	0.26			
	【C】 41 歲(含)以上	71	3.54	0.28			
	總和	156	3.50	0.29			
外向性	【A】 30 歲(含)以下	32	3.19	0.58	2.591	.078	
	【B】 31-40 歲	53	3.14	0.44			
	【C】 41 歲(含)以上	71	3.35	0.59			
	總和	156	3.25	0.54			
開放經驗性	【A】 30 歲(含)以下	32	3.70	0.64	1.822	.165	
	【B】 31-40 歲	53	3.61	0.66			
	【C】 41 歲(含)以上	71	3.85	0.72			
	總和	156	3.74	0.69			
教師人格特質總量表	【A】 30 歲(含)以下	32	3.53	0.33	3.706	.027*	C>B
	【B】 31-40 歲	53	3.47	0.33			
	【C】 41 歲(含)以上	71	3.65	0.39			
	總和	156	3.56	0.37			

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

二、不同年齡之幼兒教師在情緒智力量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-2 所示，不同年齡之臺北市幼兒教師在「教保同理心」、「教保社交技巧」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」等構面與「整體情緒智力」上皆達顯著水準。經 Scheffe 事後比較可知，「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保情緒調適」及「整體情緒智力」等構面，「41 歲(含)以上」幼兒教師之平均數顯著高於「31-40 歲」及「30 歲(含)以下」之年齡層。在「教保同理心」構面中，「41 歲(含)以上」幼兒教師之平均數顯著高於「31-40 歲」之年齡層。而在「教保社交技巧」構面中，「31-40 歲」幼兒教師之平均數顯著高於「41 歲(含)以上」之年齡層。支持本研究假設 1-2-1：不同年齡之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

表 4-2-2
不同年齡臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法 事後比較
教保情緒自覺	【A】30 歲(含)以下	32	3.81	0.52	8.602	.000***	C>A, C>B
	【B】31-40 歲	53	3.85	0.48			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.17	0.50			
	總和	156	3.99	0.52			
教保情緒表達	【A】30 歲(含)以下	32	3.88	0.60	9.599	.000***	C>A, C>B
	【B】31-40 歲	53	4.01	0.50			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.32	0.53			
	總和	156	4.12	0.56			
教保情緒調適	【A】30 歲(含)以下	32	3.74	0.62	13.677	.000***	C>A, C>B
	【B】31-40 歲	53	3.82	0.50			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.22	0.46			
	總和	156	3.99	0.55			
教保同理心	【A】30 歲(含)以下	32	4.02	0.54	6.422	.002**	C>B
	【B】31-40 歲	53	3.94	0.41			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.23	0.46			
	總和	156	4.09	0.48			
教保社交技巧	【A】30 歲(含)以下	32	3.99	0.56	6.362	.002**	B>C
	【B】31-40 歲	53	3.94	0.46			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.24	0.48			
	總和	156	4.09	0.51			
教師情緒智力 總量表	【A】30 歲(含)以下	32	3.89	0.51	11.239	.000***	C>A, C>B
	【B】31-40 歲	53	3.91	0.42			
	【C】41 歲(含)以上	71	4.24	0.43			
	總和	156	4.06	0.47			

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

(二) 綜合討論

就整體情緒智力而言，與洪睿鐸(2008)、蔡馨慧(2007)研究發現「年長幼兒教師情緒智力表現較年輕幼兒教師為高」相符，與林文婷(2008)「幼兒教師的情緒智力不會因為教師年齡不同而有所差異」不符。

就情緒智力各構面而言，與蔡馨慧(2007)研究發現「認識自己的情緒、管理自己的情緒、認知他人情緒中，以較年長幼兒教師表現較佳」相符。而本研究特別發現情緒智力中的「教保社交技巧」是年輕幼兒教師表現較佳，與許鶴議(2010)、蔡馨慧(2007)研究發現「幼兒教師人際關係管理能力，以較年長者為佳」不符。

綜上所述，由於情緒智力是一種人際、社會互動的重要能力，且可以加以學習，較年長幼兒教師在生活、工作閱歷較年輕者為多，經歷較多情緒、人際問題，在經驗累積下，能歸納出較佳的處世、應對方式，因而年長幼兒教師情緒智力上較年輕者更為精鍊、圓融。就上所述，教保社交技巧應以年長幼兒教師為佳，然而，卻是年輕者為佳，或許是由於年輕幼兒教師仍具有許多熱忱，樂於和他人交往、分享，再者，由於教學時會向先進請教、多方請求資源協助，故而會運用嘗試不同的方式，以使自身更加適應工作環境、教學順利，故年輕幼兒教師情緒智力之教保社交技巧能力較佳。

貳、不同學歷之幼兒教師在人格特質、情緒智力上之差異情形

一、不同學歷之幼兒教師在人格特質量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-3 所示，不同學歷之臺北市幼兒教師在「整體人格特質」、「外向性」、「和善性」、「開放經驗性」構面達顯著水準。經 Scheffe 法事後比較得知：在「整體人格特質」、「和善性」、「開放經驗性」構面上，「研究所」畢業之幼兒教師，其平均數顯著高於「師院幼教系」及「一般大學幼保相關

科系」畢業之幼兒教師。在「外向性」構面上，「研究所」畢業之幼兒教師，其平均數顯著高於「師院幼教系」畢業之幼兒教師。支持本研究假設 1-1-2：不同學歷之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

表 4-2-3
不同學歷臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法事後比較
情緒穩定性	【A】研究所	30	3.33	0.51	1.531	.220	
	【B】師院幼教系	72	3.24	0.33			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.19	0.34			
	總和	156	3.24	0.37			
謹慎負責性	【A】研究所	30	4.32	0.56	2.207	.114	
	【B】師院幼教系	72	4.04	0.72			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	4.05	0.56			
	總和	156	4.10	0.64			
和善性	【A】研究所	30	3.65	0.36	5.570	.005**	A>B, A>C
	【B】師院幼教系	72	3.45	0.26			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.47	0.27			
	總和	156	3.50	0.29			
外向性	【A】研究所	30	3.48	0.65	3.603	.030*	A>B
	【B】師院幼教系	72	3.19	0.54			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.20	0.46			
	總和	156	3.25	0.54			
開放經驗性	【A】研究所	30	4.13	0.64	6.954	.001**	A>B, A>C
	【B】師院幼教系	72	3.68	0.66			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.59	0.68			
	總和	156	3.74	0.69			
教師人格特質 總量表	【A】研究所	30	3.78	0.40	7.361	.001**	A>B, A>C
	【B】師院幼教系	72	3.52	0.36			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.50	0.30			
	總和	156	3.56	0.37			

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

(二) 綜合討論

就整體人格特質而言，與林定蔚（2008）、李碧雯（2008）發現「最高學歷為碩士之幼兒教師，其人格特質整體傾向顯著高於最高學歷為師大、師範畢業者」相符，而與莊琇文（2008）、林世賢（2011）發現「幼教師人格特質與最高學歷無顯著差異」結果不符。

就人格特質分構面而言，與林定蔚（2008）發現「碩士以上教師其外向

性傾向顯著高於最高學歷為師大、師範畢業者」，及與李碧雯(2008)發現「碩士以上之教師，其外向性、友善性、開放性傾向顯著高於最高學歷為大學(專)幼教(保)系所之教師」相符。而與莊琇文(2008)、林世賢(2011)發現「幼兒教師人格特質與最高學歷無顯著差異」結果不符。

綜上所述，研究所學歷會使得某些人格特質(和善性、外向性、開放經驗性)有較佳傾向。就和善性而言，可能是製作專題、論文研究歷程，會和他人合作並受到許多人的幫助，故較能以和善的心設身處地去幫助他人；就外向性而言，可能是在研究所有許多舉辦、參與研討發表之機會，故習於與人接觸、互動，使教師與他人交流時往往較主動、熱情；就開放經驗性而言，可能是由於研究所強調批判思考教學方式，使研究所畢業之幼兒教師在思考上會有不同的邏輯性與想法，針對同伴事情會從多元角度嘗試解決有關。

二、不同學歷之幼兒教師在情緒智力量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-4 所示，不同學歷之臺北市幼兒教師在「教保同理心」、「教保社交技巧」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」等構面與「整體情緒智力」皆達顯著水準。經 Scheffe 法事後比較得知：「教保同理心」、「教保社交技巧」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」構面中，「研究所」畢業之幼兒教師，其平均數顯著高於「一般大學幼保相關科系」畢業之幼兒教師。在「教保情緒調適」、「整體情緒智力」構面，「研究所」畢業之幼兒教師，平均數顯著高於「師院幼教系」及「一般大學幼保相關科系」畢業者。支持本研究假設 1-2-2：不同學歷之幼兒教師，情緒智力有顯著差異。

(二) 綜合討論

就整體情緒智力而言，與林約宏(2001)、許鶴議(2010)研究發現「學歷較高之幼兒教師情緒智力較學歷低教師者為佳」相符；與蔡馨慧(2007)、

表 4-2-4
不同學歷臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法 事後比較
教保情緒自覺	【A】研究所	30	4.21	0.60	4.117	.018*	A>C
	【B】師院幼教系	72	3.97	0.51			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.88	0.47			
	總和	156	3.99	0.52			
教保情緒表達	【A】研究所	30	4.38	0.62	4.720	.010*	A>C
	【B】師院幼教系	72	4.12	0.54			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.99	0.51			
	總和	156	4.12	0.56			
教保情緒調適	【A】研究所	30	4.30	0.66	6.843	.001**	A>B, A>C
	【B】師院幼教系	72	3.95	0.48			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.86	0.52			
	總和	156	3.99	0.55			
教保同理心	【A】研究所	30	4.27	0.53	3.391	.036*	A>C
	【B】師院幼教系	72	4.08	0.43			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.99	0.48			
	總和	156	4.09	0.48			
教保社交技巧	【A】研究所	30	4.30	0.52	4.671	.011*	A>C
	【B】師院幼教系	72	4.10	0.47			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.96	0.52			
	總和	156	4.09	0.51			
教師情緒智力 總量表	【A】研究所	30	4.29	0.55	5.553	.005**	A>B, A>C
	【B】師院幼教系	72	4.04	0.44			
	【C】一般大學幼保 相關科系	54	3.95	0.44			
	總和	156	4.06	0.47			

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

連久慧 (2007)、林文婷 (2008) 研究發現「幼兒教師情緒智力不因教育程度不同而有差異」不相符。

就情緒智力各構面而言，與多數研究發現「情緒智力之情緒覺察與表達、認識自身情緒、管理自我情緒、調節他人情緒與教育程度無顯著差異」不相符 (蔡馨慧, 2007; 連久慧, 2007; 林文婷, 2008; 許鶴議, 2010)。

綜上所述，可能是由於本研究工具與上述學者不同，使研究結果有所差異，然而，研究所學歷之幼兒教師在整體情緒智力和各構面皆優於師院幼教系、一般大學幼保相關科系，或許是因為在研究所的學習中，習得從多角度層面去思索、判斷，故能理性地知覺到自己的情緒狀態、清晰性表達自己的

情緒，且進而調適自己或他人的情緒，故比學歷越低者更有處理情緒問題的能力，因而在整體教師情緒智力及其分構面表現情形皆較佳。

參、不同服務年資之幼兒教師在人格特質、情緒智力上之差異情形

一、不同服務年資之幼兒教師在人格特質量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-5 所示，不同服務年資之臺北市幼兒教師在「整體情緒智力」、「開放經驗性」、「謹慎負責性」達顯著水準，經 Scheffe 法事後比較得知，僅「謹慎負責性」構面上有顯著差異，幼兒教師服務年資為「16-20 年」之幼兒教師，其平均數顯著高於服務年資為「5 年(含)以下」之幼兒教師。「整體情緒智力」、「開放經驗性」雖達顯著性，但經事後比較後未發現顯著差異，而「情緒穩定性」、「和善性」、「外向性」等構面皆無達顯著水準。部分支持本研究假設 1-1-3：不同服務年資之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

(二) 綜合討論

就整體人格特質而言，與林世賢(2011)、李碧雯(2008)、莊琇文(2007)、林定蔚(2008)研究發現「不同任教年資之幼兒教師在整體人格特質表現達顯著差異」不符。

就人格特質各構面而言，與馮美珠(2008)研究發現「神經質、外向性不會因服務年資不同而有差異」相符；與林世賢(2011)、林定蔚(2008)研究發現「任教年資 16-20 年之教師，其嚴謹性傾向顯著高於任教年資 5 年(含)以下」相符。

綜上所述，服務年資於謹慎負責性有顯著差異，可能是由於年資較為資深之幼兒教師，在幼教場域工作時間較長，對於幼稚園之行政業務流程、班級經營及課程教學、親師互動與溝通應對、幼生行為及相關問題皆相當了解，具有豐富的經驗，因而知悉某些情況下應留心之細節及應採用之策略為何，便能以

周全之法處理之；再者，年資21年以上者，往往已對教育富有責任與使命感，而非僅為了追求工作表現或薪資，常為資淺者請教、學習之典範，故在行事上、教學上皆較具有謹慎、周全、可信賴之特質。

表 4-2-5
不同服務年資臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法 事後比較
情緒穩定性	【A】5年(含)以下	30	3.18	0.30	1.830	.126	
	【B】6-10年	34	3.23	0.36			
	【C】11-15年	22	3.16	0.32			
	【D】16-20年	37	3.38	0.45			
	【E】21年(含)以上	33	3.20	0.37			
	總和	156	3.24	0.37			
謹慎負責性	【A】5年(含)以下	30	3.79	0.49	3.115	.017*	D>A
	【B】6-10年	34	4.06	0.55			
	【C】11-15年	22	4.28	0.64			
	【D】16-20年	37	4.29	0.49			
	【E】21年(含)以上	33	4.09	0.89			
	總和	156	4.10	0.64			
和善性	【A】5年(含)以下	30	3.44	0.33	1.583	.182	
	【B】6-10年	34	3.47	0.23			
	【C】11-15年	22	3.53	0.35			
	【D】16-20年	37	3.45	0.31			
	【E】21年(含)以上	33	3.60	0.24			
	總和	156	3.50	0.29			
外向性	【A】5年(含)以下	30	3.10	0.60	1.568	.186	
	【B】6-10年	34	3.16	0.47			
	【C】11-15年	22	3.40	0.42			
	【D】16-20年	37	3.26	0.53			
	【E】21年(含)以上	33	3.35	0.63			
	總和	156	3.25	0.54			
開放經驗性	【A】5年(含)以下	30	3.39	0.73	2.486	.046*	
	【B】6-10年	34	3.77	0.55			
	【C】11-15年	22	3.83	0.75			
	【D】16-20年	37	3.81	0.60			
	【E】21年(含)以上	33	3.87	0.76			
	總和	156	3.74	0.69			
教師人格特 質總量表	【A】5年(含)以下	30	3.38	0.34	2.848	.026*	
	【B】6-10年	34	3.54	0.30			
	【C】11-15年	22	3.64	0.40			
	【D】16-20年	37	3.64	0.37			
	【E】21年(含)以上	33	3.62	0.38			
	總和	156	3.56	0.37			

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

二、不同服務年資之幼兒教師在情緒智力量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-6 所示，不同服務年資之臺北市幼兒教師在「教保同理心」、「教保社交技巧」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」等構面與「整體情緒智力」皆達顯著水準。

經 Scheffe 法事後比較，在「教保同理心」構面，服務年資「11-15 年」及「21 年(含)以上」幼兒教師，平均數皆顯著高於服務年資「5 年(含)以下」幼兒教師。在「教保社交技巧」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」構面，服務年資「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年(含)以上」幼兒教師，平均數皆顯著高於服務年資「5 年(含)以下」幼兒教師。在「教保情緒表達」、「整體情緒智力」構面，服務年資「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」及「21 年(含)以上」幼兒教師，平均數皆顯著高於服務年資「5 年(含)以下」幼兒教師。

(二) 綜合討論

就整體情緒智力而言，與林約宏(2001)、連久慧(2007)、蔡馨慧(2007)、洪睿鐸(2008)研究發現「不同服務年資的國小教師在整體情緒智力有顯著差異」相符。但與許鶴議(2010)、林文婷(2008)發現「幼兒教師的情緒智力不會因年資不同而有所差異」不符。

就情緒智力各構面而言，與蔡馨慧(2007)研究發現「年資較深之幼兒園教師在認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵、認知他人的情緒、處理人際關係較年資較淺者為佳」相符。支持本研究假設 1-2-3：不同服務年資之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

綜上所述，服務年資「5 年(含)以下」之資淺幼兒教師，其整體教師情緒智力及其分構面表現，普遍低於「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」及「21 年(含)以上」之幼兒教師，而服務年資 6 年至 21 年以上之幼兒教師，則沒有顯著的差異。可能是由於學前幼兒教育工作場域，相當需要情緒智力之能力，

以應用於幼兒、家長、其他教師、園長溝通、協調、討論上，然而服務年資為5年以下者尚為生手教師，仍處於求生期之階段，舉凡班級中的課程教學、行政相關作業程序、親師溝通與協調、師生之互動與班級經營等相關問題，在處理上皆較無直接實務經驗，因此，若遇到衝突、困境時便難以採用較為圓融、周到的方式應對，故可知服務年資達5年以上之幼兒教師，所累積之職場經驗可使其情緒智力情形較佳。

表 4-2-6
不同服務年資臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法事後比較
教保情緒自覺	【A】5年(含)以下	30	3.59	0.39	9.778	.000***	C>A D>A E>A
	【B】6-10年	34	3.87	0.51			
	【C】11-15年	22	4.21	0.47			
	【D】16-20年	37	4.07	0.47			
	【E】21年(含)以上	33	4.24	0.50			
	總和	156	3.99	0.52			
教保情緒表達	【A】5年(含)以下	30	3.63	0.51	11.959	.000***	B>A C>A D>A E>A
	【B】6-10年	34	4.05	0.50			
	【C】11-15年	22	4.35	0.55			
	【D】16-20年	37	4.20	0.45			
	【E】21年(含)以上	33	4.42	0.49			
	總和	156	4.12	0.56			
教保情緒調適	【A】5年(含)以下	30	3.59	0.47	7.455	.000***	C>A D>A E>A
	【B】6-10年	34	3.92	0.54			
	【C】11-15年	22	4.12	0.64			
	【D】16-20年	37	4.06	0.45			
	【E】21年(含)以上	33	4.25	0.48			
	總和	156	3.99	0.55			
教保同理心	【A】5年(含)以下	30	3.80	0.46	4.619	.002**	C>A E>A
	【B】6-10年	34	4.08	0.45			
	【C】11-15年	22	4.25	0.56			
	【D】16-20年	37	4.10	0.42			
	【E】21年(含)以上	33	4.24	0.43			
	總和	156	4.09	0.48			
教保社交技巧	【A】5年(含)以下	30	3.74	0.43	5.846	.000***	C>A D>A E>A
	【B】6-10年	34	4.06	0.49			
	【C】11-15年	22	4.26	0.54			
	【D】16-20年	37	4.12	0.48			
	【E】21年(含)以上	33	4.27	0.47			
	總和	156	4.09	0.51			
教師情緒智力總量表	【A】5年(含)以下	30	3.67	0.39	9.916	.000***	B>A C>A D>A E>A
	【B】6-10年	34	4.00	0.44			
	【C】11-15年	22	4.24	0.51			
	【D】16-20年	37	4.12	0.40			
	【E】21年(含)以上	33	4.28	0.42			
	總和	156	4.06	0.47			

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

肆、不同婚姻狀況之幼兒教師在人格特質、情緒智力上之差異情形

一、不同婚姻狀況之幼兒教師在人格特質量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-7 所示，不同婚姻狀況之臺北市幼兒教師僅在「整體人格特質」上達顯著水準，而「外向性」、「和善性」、「謹慎負責性」、「情緒穩定性」、「開放經驗性」等構面經 T 考驗之結果皆未達顯著。部分支持本研究假設 1-1-4：不同婚姻之幼兒教師，其人格特質有顯著差異。

(二) 綜合討論

就整體婚姻狀況而言，與林世賢（2011）、莊琇文（2007）研究發現「不同婚姻狀況之幼兒教師在人格特質有顯著差異」相符。

就婚姻狀況各構面而言，與林世賢（2011）、莊琇文（2007）發現「在情緒穩定性、謹慎負責性、和善性、外向性、開放經驗性，已婚之幼兒教師之平均數顯著高於未婚者」不相符；與馮美珠（2008）發現「和善性構面中，已婚者幼兒教師之平均數顯著高於未婚者」不相符。

綜上所述，婚姻狀況對臺北市幼兒教師人格而言，僅在「整體人格特質」上可知已婚者優於未婚者。雖然婚姻狀況的不同，會使幼兒教師的生活環境有所改變，理應會在環境、學習之交互作用下有所調整，但個體的人格特質係具有一致性、持久之特徵，若婚姻後之生活變異性不大，在適應生活的歷程中，價值觀、信念、行為上對幼兒教師便影響較小，故人格特質傾向不會因為婚姻狀況之改變，而使人格特質之傾向有所變更。

表 4-2-7
不同婚姻狀況臺北市幼兒教師在人格特質量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性	平均差
情緒穩定性	未婚	53	3.18	0.31	-1.59	.115	-0.09
	已婚	103	3.27	0.40			
謹慎負責性	未婚	53	4.05	0.49	-0.86	.393	-0.08
	已婚	103	4.13	0.71			
和善性	未婚	53	3.44	0.27	-1.67	.097	-0.08

(續下頁)

	已婚	103	3.52	0.30			
外向性	未婚	53	3.17	0.48	-1.43	.155	-0.12
	已婚	103	3.29	0.57			
開放經驗性	未婚	53	3.63	0.60	-1.47	.145	-0.16
	已婚	103	3.79	0.73			
教師人格特質 總量表	未婚	53	3.49	0.27	-2.00	.048*	-0.11
	已婚	103	3.60	0.40			

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

二、不同婚姻狀況之幼兒教師在情緒智力量表上之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-2-8 所示，不同婚姻狀況之臺北市幼兒教師在「教保同理心」、「教保社交技巧」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」等構面與「整體情緒智力」皆達顯著水準，表示幼兒教師之情緒智力各構面皆會因婚姻狀況而有所差異，由於 T 值皆為負數，故可判斷「已婚」幼兒教師之平均數顯著高於「未婚」之幼兒教師。支持本研究假設 1-2-4：不同婚姻之幼兒教師，其情緒智力有顯著差異。

表 4-2-8
不同婚姻狀況臺北市幼兒教師在情緒智力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性	平均差	比較
教保情緒自覺	未婚	53	3.88	0.50	-1.895	.031*	-0.16	已婚>未婚
	已婚	103	4.04	0.53				
教保情緒表達	未婚	53	3.95	0.56	-2.775	.007**	-0.26	已婚>未婚
	已婚	103	4.21	0.55				
教保情緒調適	未婚	53	3.81	0.57	-2.940	.004**	-0.28	已婚>未婚
	已婚	103	4.08	0.52				
教保同理心	未婚	53	3.92	0.44	-3.245	.002**	-0.25	已婚>未婚
	已婚	103	4.17	0.47				
教保社交技巧	未婚	53	3.89	0.51	-3.538	.001**	-0.30	已婚>未婚
	已婚	103	4.19	0.48				
教師情緒智力總 量表	未婚	53	3.90	0.46	-3.102	.002**	-0.24	已婚>未婚
	已婚	103	4.14	0.46				

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

(二) 綜合討論

就整體婚姻狀況而言，與林文婷（2008）、蔡馨慧（2007）研究發現「有

婚姻經驗教師之整體情緒智力優於無婚姻經驗者」相符。

就婚姻狀況各構面而言，與林文婷（2008）研究發現「在情緒的覺察與表達、調節他人情緒等面向，有婚姻經驗教師優於無婚姻經驗者」部分相符；與蔡馨慧（2007）研究發現「已婚者情緒智力在認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵、人際關係的管理中，表現較未婚者為高」。

綜上所述，具有婚姻經驗對臺北市幼兒教師之情緒智力有相當大的影響，可能是由於婚姻需結合兩個家庭，已婚幼兒教師在生活習慣與互動、價值觀念與原則皆有待彼此經由溝通、協調以達共識；尚且已婚幼兒教師可能為人母，平時與幼兒相處機會更甚以往，故具有婚姻經驗之幼兒教師，有較多機會運用情緒相關能力，進而提昇自我情緒智力。

第三節 不同背景變項之幼兒情緒能力之差異情形

本節旨在分析幼兒背景變項：年齡、性別等兩項，在幼兒情緒能力之整體及各構面（情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的理解）是否有顯著差異。以下將依施測量表所得數據，採單因子變異數分析及 T 檢定，其結果說明如下。

一、不同年齡之幼兒，情緒能力之差異情形

（一）結果分析

如表 4-3-1 所示，不同年齡之臺北市幼兒在「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」與「整體情緒能力」皆達顯著水準。

經 Scheffe 法事後比較，在「情緒的覺察與辨識」構面，幼兒年齡「6 足歲(含)以上」者，平均數皆顯著高於「4-未滿 5 足歲」、「5-未滿 6 足歲」幼兒，而「5-未滿 6 足歲」幼兒，平均數皆顯著高於「4-未滿 5 足歲」。幼兒年齡越高，情緒覺察與辨識能力最佳。

在「情緒的理解」構面，幼兒年齡「6足歲(含)以上」者，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」、「5-未滿6足歲」幼兒，而「5-未滿6足歲」幼兒，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」。幼兒年齡越高，情緒的理解能力越佳。

在「情緒的表達」構面，幼兒年齡「6足歲(含)以上」者，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」、「5-未滿6足歲」幼兒，而「5-未滿6足歲」幼兒，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」。幼兒年齡越高，情緒的表達能力越佳。

在「情緒的調節」構面，幼兒年齡「6足歲(含)以上」者，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」、「5-未滿6足歲」幼兒，而「5-未滿6足歲」幼兒，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」。幼兒年齡越高，情緒的調節能力越佳。

在「整體情緒能力」，幼兒年齡「6足歲(含)以上」者，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」、「5-未滿6足歲」幼兒，而「5-未滿6足歲」幼兒，平均數皆顯著高於「4-未滿5足歲」。幼兒年齡越高，整體情緒能力越佳。支持本研究假設 4-1：不同年齡之幼兒，其情緒能力有顯著差異。

(二) 綜合討論

就整體情緒能力而言，與林文婷(2008)研究發現「年齡越大，幼兒的整體情緒能力越佳」相符。

就情緒能力各構面而言，與劉宜芳(2010)研究發現「五足歲至未滿六足歲、六足歲幼兒之情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節皆優於四足歲至未滿五足歲」相符；「情緒的覺察與辨識」與簡淑真(2001)研究發現「幼兒對情緒的察覺及表達，會隨年齡增長漸趨豐富與精緻，六歲幼兒辨識情緒能力較五歲者更為細緻」相符；「情緒的調節」與王雅慧(2010)研究發現「六歲組幼兒之隱藏情緒能力較佳」。

綜上所述，年齡對幼兒情緒能力發展而言，可發現當臺北市幼兒年齡越大

表 4-3-1
不同年齡臺北市幼兒在情緒力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	Scheffe 法事後比較
情緒的覺察與辨識	【A】4-未滿5足歲	133	3.37	.538	20.908	.000***	B>A
	【B】5-未滿6足歲	180	3.59	.495			C>A
	【C】6足歲(含)以上	109	3.76	.346			C>B
	總和	422	3.56	.498			
情緒的理解	【A】4-未滿5足歲	133	3.28	.606	13.451	.000***	B>A
	【B】5-未滿6足歲	180	3.47	.571			C>A
	【C】6足歲(含)以上	109	3.64	.407			C>B
	總和	422	3.46	.561			
情緒的表達	【A】4-未滿5足歲	133	3.32	.546	19.340	.000***	B>A
	【B】5-未滿6足歲	180	3.52	.473			C>A
	【C】6足歲(含)以上	109	3.69	.339			C>B
	總和	422	3.50	.488			
情緒的調節	【A】4-未滿5足歲	133	2.95	.674	19.195	.000***	B>A
	【B】5-未滿6足歲	180	3.24	.633			C>A
	【C】6足歲(含)以上	109	3.43	.512			C>B
	總和	422	3.20	.644			
幼兒情緒能力總量表	【A】4-未滿5足歲	133	3.25	.511	24.252	.000***	B>A
	【B】5-未滿6足歲	180	3.47	.464			C>A
	【C】6足歲(含)以上	109	3.65	.309			C>B
	總和	422	3.45	.470			

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

時，在整體情緒能力及情緒能力各構面皆會優於年齡較低之幼兒。可能是由於幼兒的情緒能力受到成熟的因素影響，在充足的生理基礎下，得以發展、展現、運用較佳的情緒能力；再者，就認知心理發展方面，年齡越大也越從環境中所接觸到的人事物中學習、經驗到不同的情緒能力，如：經由父母、師長、同儕的互動下，進而需改變自身情緒狀態，或應用調節、表達的能力，使各層面之情緒能力更加提昇。

二、不同性別之幼兒，情緒能力之差異情形

(一) 結果分析

如表 4-3-2 所示，不同性別之臺北市幼兒在「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」等構面與「整體情緒能力」皆達顯著水準。由於 T 值皆為負數，故可判斷「女性」幼兒之平均數顯著高於「男性」之幼兒，亦即女性幼兒之情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達等情緒能力表

現皆優於男性幼兒。支持本研究假設 4-2：不同性別之幼兒，其情緒能力有顯著差異。

(二) 綜合討論

就整體情緒能力而言，與 Naghavi 和 Redzuan (2011) 研究指出「女孩的情緒能力優於男孩的情緒能力」相符。

就情緒能力各構面而言，「情緒的覺察與辨識」與張鳳吟 (2006) 研究發現「女孩有較佳的知覺敏感度、壓抑控制」相符；「情緒的理解」與劉宜芳 (2010) 研究發現「情緒理解能力的發展在性別間並無顯著差異」不相符；「情緒的調節」與陳珮蓉 (2008) 研究發現「女孩的抑制控制、愉悅的表現較男孩為佳」相符。

綜上所述，性別對臺北市幼兒情緒能力而言是女性優於男性，雖劉宜芳 (2010) 研究提及「幼兒年紀還小，性別變項並非是影響幼兒情緒能力的因素之一」，但本研究發現具有顯著差異，可能是由於在文化、環境的普遍認知女性之情緒能力較男性為佳，使得女孩從小就被期許具有較佳情緒能力，因而父母親在對待女孩時，會陳述、解釋較多的情緒資訊及感受，而男孩則較少，故使得男性幼兒的情緒能力發展則不若女性幼兒為佳。再者，台北地區有許多幼兒情緒教育機構、教育資源相對豐富，因而臺北市幼兒家長更著重幼兒情緒能力，使得幼兒較有機會接觸到情緒方面的刺激，故使得不同性別幼兒之情緒能力差異更加明顯。

表 4-3-2
不同性別臺北市幼兒在情緒能力量表上之差異摘要表

構面名稱	組別	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性	平均差
情緒的覺察與辨識	【A】男生	223	3.45	.541	-5.077	.000***	-.239
	【B】女生	199	3.69	.411	-5.148		-.239
情緒的理解	【A】男生	223	3.33	.612	-4.816	.000***	-.257
	【B】女生	199	3.59	.465	-4.884		-.257
情緒的表達	【A】男生	223	3.40	.525	-4.596	.000***	-.214

(續下頁)

	【B】女生	199	3.62	.416	-4.651		-.214
情緒的調節	【A】男生	223	3.13	.670	-2.399	.074	-.150
	【B】女生	199	3.28	.606	-2.412		-.150
幼兒情緒能力總量表	【A】男生	223	3.34	.512	-4.946	.000***	-.220
	【B】女生	199	3.56	.388	-5.017		-.220

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

第四節 幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形

本節旨在探討臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒能力三者間之相關情形，針對幼兒教師人格特質、幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力等三份量表之總量表及其分構面之得分，以皮爾森積差相關進行分析之。

壹、幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力之相關情形

本研究包含人格特質及其五構面（情緒穩定性、謹慎負責性、和善性、外向性、開放經驗性），與幼兒情緒能力及其四構面（情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）之間的相關情形探討，詳見表 4-4-1。

一、結果分析

(一) 幼兒教師人格特質「**情緒穩定性**」與幼兒情緒能力「**情緒的理解**」($r = -.133^{**}$, $p = .006$) 達到顯著負相關，與「**情緒的覺察與辨識**」、「**情緒的表達**」、「**情緒的調節**」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具情緒穩定性特質，幼兒情緒的理解力越差。支持本研究假設 2-1-1：情緒穩定性與幼兒情緒能力有顯著相關。

(二) 幼兒教師人格特質「**謹慎負責性**」與幼兒情緒能力「**情緒的表達**」($r = .109^{*}$, $p = .026$) 有顯著正相關，與「**情緒的覺察與辨識**」、「**情緒的理解**」、「**情緒的調節**」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具謹慎負責特質，幼兒情緒的表達能力越佳。支持本研究假設 2-1-2：謹慎負責性與幼兒情緒能力有

顯著相關。

(三) 幼兒教師人格特質「和善性」與幼兒情緒能力各構面(情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節)皆未達顯著水準。推翻本研究假設 2-1-3: 和善性與幼兒情緒能力有顯著相關。

(四) 幼兒教師人格特質「外向性」與幼兒情緒能力「情緒的調節」($r = -.143^{**}$, $p = .003$)、「情緒的覺察與辨識」($r = -.106^*$, $p = .030$)皆有顯著負相關,與「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具外向性特質,則幼兒情緒的調節、覺察與辨識能力越差。支持本研究假設 2-1-4: 外向性與幼兒情緒能力有顯著相關

(五) 幼兒教師人格特質之「開放經驗性」與幼兒情緒能力「情緒的理解」($r = .101^*$, $p = .037$)有顯著正相關,與「情緒的覺察與辨識」、「情緒的表達」、「情緒的調節」則未達顯著水準。即幼兒教師越具開放經驗性之特質,幼兒情緒理解能力越佳。支持本研究假設 2-1-5: 開放經驗性與幼兒情緒能力有顯著相關。

表 4-4-1

臺北市幼兒教師人格特質及幼兒情緒能力各構面之相關摘要表

構面名稱	情緒穩定性	謹慎負責性	和善性	外向性	開放經驗性
情緒的覺察與辨識	.026	-.009	.055	-.106*	-.036
情緒的理解	-.133**	.067	-.024	.036	.101*
情緒的表達	.055	.109*	-.073	.013	.035
情緒的調節	.050	.023	-.057	-.143**	.090

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

二、綜合討論

幼兒教師「情緒穩定性」與幼兒「情緒的理解」達顯著負相關,此與 Cicchetti 等人(1991)之研究相符。可能是由於幼兒教師情緒穩定若高,會展現出冷靜、理性的狀態,在情緒上的變化性較少,使得幼兒較不能理解不同情境中他人的感覺差異,因而使其情緒理解能力較低(蔡春美譯,2006)。

幼兒教師「謹慎負責性」與幼兒「情緒的表達」達顯著正相關,與 Campbell

等人（2007）之研究相符。可能是由於具有謹慎負責性之幼兒教師，在處事上較為仔細、盡責者，對待幼兒情緒問題時亦會耐心地互動，使幼兒有機會充分表達自身的情緒，故而在情緒表達之能力較佳。

幼兒教師「外向性」與幼兒「情緒的覺察與辨識」、「情緒的調節」達顯著負相關，與 Tanja Lischetzke 等人（2012）之研究相符。可能是由於幼兒教師若為外向主動且長於社交者，幼兒較少面對教師負向之情緒，因而在情緒認知上多半平衡，無需多加判斷及調整情緒，故覺察辨識情緒及調節情緒能力較低（黃世瑋譯，2004）。

幼兒教師「開放經驗性」與幼兒「情緒的理解」達顯著正相關，此與 Hyson 之研究相符（引自魏惠貞譯，2006）。可能是由於幼兒教師較常運用非正式、多元且具有想像力的方式和幼兒溝通，可有助於幼兒發展情緒的理解（Bransford, Brown & Cocking, 2002）。

然而，幼兒教師之「和善性」與幼兒情緒能力未達顯著相關，由於較具有善良、隨和、樂於助人的特性，較無展現出不悅、反對、糾正之特點，故可能在給予幼兒指導、介入、練習處理情緒的機會較少，因而幼兒教師之「和善性」與幼兒情緒能力較無直接相關。

貳、 幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關情形

本研究包含情緒智力及其五構面（教保同理心、教保社交技巧、教保情緒調適、教保情緒自覺、教保情緒表達），與幼兒情緒能力及其四構面（情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）相關情形之探討，詳見表 4-4-2。

一、 結果分析

- （一）幼兒教師情緒智力「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保情緒調適」、「教保同理心」構面與幼兒情緒能力之各構面（情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節）皆未達顯著水準。推翻本研究假

設 2-2-1、2-2-2、2-2-3、2-2-4。

(二) 幼兒教師情緒智力「教保社交技巧」與幼兒情緒能力「情緒的表達」($r = .147^{**}, p = .002$) 有顯著正相關、「情緒的調節」($r = -.110^{*}, p = .024$) 有顯著負相關，與「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」則未達顯著水準。即幼兒教師教保社交技巧越佳，則幼兒情緒表達能力越佳，而調節能力越低。支持本研究假設 2-2-5：教保社交技巧與幼兒情緒能力有顯著相關。

二、綜合討論

本研究之結果分析(一)與林文婷(2008)發現「幼兒教師情緒智力與幼兒之情緒的覺察與辨識、情緒的理解有顯著正相關」不符；與陳怡君(2010)、林彥君(2002)發現「幼兒教師情緒智力與幼兒情緒調節能力有正相關」不符。可能是由於臺北市幼兒教師工作事務繁複且步調緊湊，且自臺北市幼兒教師情緒智力現況可知，其在教保情緒自覺及教保情緒調適方面較弱，故幼兒教師本身可能具有情緒壓力，因而較少將情緒智力運用於幼兒身上或施行情緒教育等，故使得幼兒情緒能力未如文獻及相關研究者所述，幼兒教師之情緒智力較佳，可提昇幼兒情緒能力。對此，幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力間，是否存有其他中介作用之變項，有待後續研究者進一步探究。

本研究之結果分析(二)：幼兒教師情緒智力「教保社交技巧」與幼兒情緒的表達、情緒的調節具有相關。可能是由於幼兒教師能善於運用社交技巧觀察、理解幼兒的情緒，進而以良好的溝通技巧引導幼兒說出情緒感受，以滿足幼兒在情緒感受上的個別需求，增進情緒的表達能力。反之，由於社交技巧較佳的教師較為主動、且溝通技巧佳，當幼兒在被動、依賴幼兒教師的情形下，使得情緒調適能力相對較低。

表 4-4-2
臺北市幼兒教師情緒智力及幼兒情緒能力各構面之相關摘要表

構面名稱	教保情緒 自覺	教保情緒 表達	教保情緒 調適	教保 同理心	教保 社交技巧
情緒的覺察與辨識	.037	.065	-.069	.002	.061
情緒的理解	.043	-.037	.034	.022	.023

情緒的表達	.022	-.070	-.053	.019	.147**
情緒的調節	-.076	-.059	.058	.002	-.110*

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

參、幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力之相關情形

本研究包含人格特質（情緒穩定性、謹慎負責性、和善性、外向性、開放經驗性），與情緒智力（教保同理心、教保社交技巧、教保情緒調適、教保情緒自覺、教保情緒表達）相關情形之探討，詳見表 4-4-3。

一、結果分析

(一) 幼兒教師人格特質之「**情緒穩定性**」與情緒智力的「教保情緒調適」($r = .156^{**}, p = .001$)、「教保社交技巧」($r = .190^{**}, p = .000$)、「教保情緒表達」($r = .208^{**}, p = .000$)皆達顯著正相關，與「教保同理心」、「教保情緒自覺」未達顯著水準。亦即幼兒教師越具情緒穩定特質，則其情緒的調適、社交技巧、情緒表達情形越佳。

(二) 幼兒教師人格特質之「**謹慎負責性**」與與情緒智力的「教保情緒調適」($r = .350^{***}, p = .000$)、「教保情緒自覺」($r = .242^{***}, p = .000$)、「教保社交技巧」($r = .156^{**}, p = .001$)達顯著正相關，而「教保情緒表達」($r = -.138^{**}, p = .004$)達顯著負相關，另外，與「教保同理心」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具謹慎負責特質，則其情緒之調適、自覺及社交能力越佳，而情緒表達則越差。

(三) 幼兒教師人格特質之「**和善性**」與情緒智力的「教保同理心」($r = .438^{***}, p = .000$)、「教保情緒表達」($r = .347^{***}, p = .000$)、「教保情緒自覺」($r = .276^{***}, p = .000$)、「教保社交技巧」($r = .167^{**}, p = .001$)達顯著正相關，與「教保情緒調適」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具和善性特質，則其情緒同理、表達、自覺、社交技巧能力越佳。

(四) 幼兒教師人格特質之「**外向性**」與情緒智力的「教保社交技巧」($r = .251^{***}, p = .000$)、「教保情緒調適」($r = .191^{***}, p = .000$)有顯著正相關，與「教保同理心」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」則未達顯著水準。亦即幼兒

教師越具外向性特質，其情緒調適與社交技巧越佳。

(五) 幼兒教師人格特質之「開放經驗性」與情緒智力的「教保情緒調適」($r = .360^{***}$, $p = .000$)、「教保情緒自覺」($r = .218^{***}$, $p = .000$)、「教保社交技巧」($r = .174^{***}$, $p = .000$)、「教保同理心」($r = .099^*$, $p = .043$)有顯著正相關，與「教保情緒表達」則未達顯著水準。亦即幼兒教師越具開放經驗特質，則情緒調適、自覺、社交技巧、同理心越佳。

就幼兒教師人格特質各構面分析與情緒智力之相關，以幼兒教師人格特質「情緒穩定性」與情緒智力「教保社交技巧」相關最高；人格特質「謹慎負責性」與情緒智力「教保同理心」相關最高；人格特質「和善性」與情緒智力「教保情緒調適」相關最高；人格特質「外向性」與情緒智力「教保情緒調適」相關最高；人格特質「開放經驗性」與情緒智力「教保情緒表達」相關最高。支持本研究假設 2-3：幼兒教師人格特質與幼兒教師情緒智力有顯著相關。

表 4-4-3

臺北市幼兒教師人格特質及情緒智力各構面之相關摘要表

構面名稱	情緒穩定性	謹慎負責性	和善性	外向性	開放經驗性
教保同理心	-.037	.048	.438***	.089	.099*
教保社交技巧	.190***	.156**	.167**	.251***	.174***
教保情緒調適	.156**	.350***	-.006	.191***	.360***
教保情緒自覺	.004	.242***	.276***	.016	.218***
教保情緒表達	.208***	-.138**	.347***	-.016	.090

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

二、綜合討論

幼兒教師人格特質中「情緒穩定性」構面之結果與 H. R. Riggio 和 R. E. Riggio (2002) 研究發現「神經質和情緒表達具有顯著負相關」相符(若神經質越高分，則情緒較易緊張、情緒化；情緒穩定性越高分，則情緒較具穩定性)。可能是由於人格傾向情緒穩定性，會使個體具有安定、臨危不亂的表現，不會因為自己或外在事件而情緒化，故在情緒表達上也能以輕鬆、一致的情緒表達自身的情緒。

幼兒教師人格特質中「和善性」構面之結果與李秉賢(2004)研究發現「人

格特質越傾向和善性，其情緒智力之同理心越明顯」相符。可能是由於幼兒教師人格特質傾向和善性時，會具有善良、溫和、樂於助人之特性，若在教保情境中有教師、幼兒需要協助時，幼兒教師較能以同理心為他人設身處地著想，並共同合力協助他人，故人格特質之和善性與同理心係相輔相成。

幼兒教師人格特質中「外向性」構面之結果與 H. R. Riggio 和 R. E. Riggio (2002) 研究發現「外向性與情緒表達具有顯著正相關」不符合，與李秉賢(2004) 研究發現「人格特質越傾向外向性，其情緒智力之同理心越明顯」不符合。可能是由於研究工具、對象、年代不同所致，然而臺北市幼兒教師傾向外向性特質者，可能較為主動、樂觀、長於社交，故幼兒教師在教保環境中可與他人有較佳之社交互動，在累積許多互動經驗下，可從中學習、調適自身、他人情緒之能力。

幼兒教師人格特質中「開放經驗性」構面之結果與 Barrio、Aluja 和 Garcia (2004) 研究發現「開放經驗性和同理心有顯著正相關」相符，可能是由於當幼兒教師較傾向興趣廣泛、富想像力、具有探索能力時，對於他人所發生的事情較為好奇，從探索中會累積個人對他人立場、感受之能力，故同理心之表現相對也提昇。

第五節 幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力之預測力

本節旨在探討「幼兒教師人格特質」、「幼兒教師情緒智力」對幼兒情緒能力之預測力。幼兒教師人格特質之「情緒穩定性」、「謹慎負責性」、「和善性」、「外向性」、「開放經驗性」；幼兒教師情緒智力之「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保情緒調適」、「教保同理心」、「教保社交技巧」，共計十個預測變項，以多元迴歸之方式進行預測，找出能有效預測幼兒情緒能力之「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」變項。其結果分析說明如下。

壹、對幼兒「情緒的覺察與辨識」之預測分析

一、顯著預測變項

由表 4-5-1 可知，10 個預測變項預測「情緒的覺察與辨識」時，進入迴歸方程式的顯著變項有兩個，分別為幼兒教師人格特質之「外向性」；幼兒教師情緒智力之「教保社交技巧」。從標準化迴歸係數 β 來看，「外向性」($\beta = -2.701^{**}$) 為負向預測力，而「教保社交技巧」($\beta = 2.234^{*}$) 則為正向預測力。亦即幼兒教師越具「外向性」特質，幼兒「情緒的覺察與辨識能力」越低；若其「教保社交技巧」情形越佳，則幼兒「情緒的覺察與辨識能力」越高。

二、解釋力

由表 4-5-1 可知，「外向性」、「教保社交技巧」兩變項共可解釋「情緒的覺察與辨識」3.3%的變異量。「外向性」雖為負向之預測力，但其預測力最大，可解釋 1.6%的變異量。

表 4-5-1

臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的覺察與辨識」之多元迴歸分析摘要表

階層變項 (覺察)	階層內預測變項	階層 1 β	階層 2 β
教師人格特質	情緒穩定性	.029	-.322
	謹慎負責性	-.012	-.918
	和善性	.051	-.753
	外向性	-.105*	-2.701**
	開放經驗性	-.035	-1.565
教師情緒智力	教保情緒自覺		1.461
	教保情緒表達		1.514
	教保情緒調適		.300
	教保同理心		.851
	教保社交技巧		2.234*
迴歸模式摘要	決定係數 (R^2)	.016	.033
	R^2 改變量	.004	.009

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

貳、對幼兒「情緒的理解」之預測分析

一、顯著預測變項

由表 4-5-2 可知，10 個預測變項預測「情緒的理解」時，進入迴歸方程式的顯著變項有兩個，分別為幼兒教師人格特質之「情緒穩定性」、「開放經驗性」。從標準化迴歸係數 β 來看，「情緒穩定性」($\beta = -.138^*$) 為負向預測力；「開放經驗性」($\beta = .103^*$) 為正向預測力，亦即幼兒教師情緒穩定性越低，開放經驗性越高，則幼兒情緒的理解情形越佳。

二、解釋力

由表 4-5-2 可知，「情緒穩定性」、「開放經驗性」兩變項共可解釋「情緒的理解」3.6%的變異量。「情緒穩定性」雖為負向之預測力，但預測力最高，可解釋 3.5%的變異量。

表 4-5-2

臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的理解」之多元迴歸分析摘要表

階層變項 (理解)	階層內預測變項	階層 1 β	階層 2 β
教師人格特質	情緒穩定性	-.135**	-.138*
	謹慎負責性	.071	.067
	和善性	-.019	-.038
	外向性	.039	.034
	開放經驗性	.103*	.096
教師情緒智力	教保情緒自覺		.017
	教保情緒表達		.006
	教保情緒調適		-.009
	教保同理心		.018
	教保社交技巧		.020
迴歸模式摘要	決定係數 (R^2)	.035	.036
	R^2 改變量	.023	.012

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

參、對幼兒「情緒的表達」之預測分析

一、顯著預測變項

由表 4-5-3 可知，10 個預測變項預測「情緒的表達」時，進入迴歸方程式的顯著變項有兩個，分別為幼兒教師人格特質之「和善性」；情緒智力之「教

保社交技巧」。從標準化迴歸係數 β 來看，「和善性」($\beta=-.107^*$) 為負向預測力；「教保社交技巧」($\beta=.128^*$) 為正向預測力，亦即幼兒教師和善性特質越低、教保社交技巧能力越佳，則幼兒情緒的表達越佳。

二、解釋力

由表 4-5-3 可知，「和善性」、「教保社交技巧」兩變項共可解釋「情緒的表達」5.4%的變異量。由於「教保社交技巧」之標準化迴歸係數 β 較「和善性」高 ($\beta=.128^* > \beta=-.107^*$)，可解釋 3.1%的變異量。

表 4-5-3

臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的表達」之多元迴歸分析摘要表

階層變項 (表達)	階層內預測變項	階層 1	階層 2
		β	β
教師人格特質	情緒穩定性	.053	.056
	謹慎負責性	.108	.120
	和善性	-.068*	-.107*
	外向性	.013	-.003
	開放經驗性	.035	.050
教師情緒智力	教保情緒自覺		.012
	教保情緒表達		-.032
	教保情緒調適		-.121
	教保同理心		.058
	教保社交技巧		.128*
迴歸模式摘要	決定係數 (R^2)	.021	.054
	R^2 改變量	.009	.031

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

肆、對幼兒「情緒的調節」之預測分析

一、顯著預測變項

由表 4-5-4 可知，10 個預測變項預測「情緒的調節」時，進入迴歸方程式的顯著變項有六個，分別為幼兒教師人格特質之「情緒穩定性」、「外向性」、「開放經驗性」；情緒智力之「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保社交技巧」。從標準化迴歸係數 β 來看，「外向性」($\beta=-.144^{**}$)、「教保情緒自覺」($\beta=-.164^{**}$)、「教保情緒表達」($\beta=-.118^*$)、「教保社交技巧」($\beta=-.174^{**}$) 為負向預測

力；「情緒穩定性」($\beta = .114^*$)「開放經驗性」($\beta = .193^{**}$) 為正向預測力。亦即幼兒教師特質、教保情緒自覺、表達、社交技巧越差；情緒穩定性及開放經驗性越佳，則幼兒情緒的調節能力越佳。

二、解釋力

由表 4-5-4 可知，「情緒穩定性」、「外向性」、「開放經驗性」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保社交技巧」六變項共可解釋「情緒的調節」6.8%的變異量。由於「開放經驗性」之標準化迴歸係數 β 最高 ($\beta = .193^{**}$)，其可解釋的變異量也最大。

表 4-5-4

臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力預測幼兒「情緒的調節」之多元迴歸分析摘要表

階層變項 (調節)	階層內預測變項	階層 1 β	階層 2 β
教師人格特質	情緒穩定性	.050	.114*
	謹慎負責性	.020	.096
	和善性	-.057	.087
	外向性	-.144**	-.081
	開放經驗性	.088	.193**
教師情緒智力	教保情緒自覺		-.164**
	教保情緒表達		-.118*
	教保情緒調適		-.047
	教保同理心		-.048
	教保社交技巧		-.174**
迴歸模式摘要	決定係數 (R^2)	.035	.068
	R^2 改變量	.023	.045

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

第五章 結論與建議

本章乃依據研究結果與分析，歸納出本研究結論，同時針對師資培育機構、幼稚園、幼兒教師及未來研究提出具體建議。

第一節 結論

本研究旨在探究幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力，以臺北市幼稚園之 156 位幼兒教師及 422 位 4 至 6 歲幼兒，男生 223 位、女生 199 位為研究對象，以問卷調查法進行施測。問卷回收後以統計軟體 SPSS 19.0 中文版進行描述統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及多元迴歸分析等統計方法整理資料，進而分析研究結果、歸納本研究之結論。

壹、臺北市幼兒教師之人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力，皆顯現出正向良好之情形。

根據本研究受試者(臺北市幼稚園教師)在教師人格特質、情緒智力之自評，及對幼兒情緒能力評量之平均得分為中間偏高，可得知本研究受試之幼兒教師之人格特質、情緒智力及幼兒情緒能力情形良好。

貳、不同背景變項之臺北市幼兒教師於人格特質、情緒智力之差異情形

一、不同年齡之差異存在於「整體教師人格特質」、「整體情緒智力」及情緒智力五構面中

(一) 人格特質方面：年齡「41 歲(含)以上」之年長幼兒教師，其整體人格特質比「31-40 歲」者表現為佳，表示臺北市幼兒教師整體人格特質會隨年齡增長會有更好的表現。

(二) 情緒智力方面：整體情緒智力、教保情緒自覺、教保情緒表達、教保情緒調適等，皆為年齡「41 歲(含)以上」幼兒教師比「30 歲(含)以下」、「31-40

歲」者佳。在教保同理心，係年齡「41歲(含)以上」幼兒教師比「31-40歲」者佳。然而，在教保社交技巧，係年齡「31-40歲」幼兒教師較「41歲(含)以上」者為佳。

二、不同學歷之差異存在於教師人格特質之「整體教師人格特質」、「外向性」、「和善性」、「開放經驗性」中；以及教師情緒智力之「整體情緒智力」及情緒智力五構面中

(一) 人格特質方面：整體人格特質、和善性、開放經驗性中，學歷為「研究所」之幼兒教師，比「師院幼教系」、「一般大學幼保相關科系」者表現為佳。

(二) 情緒智力方面：整體情緒智力、教保情緒調適中，學歷為「研究所」之幼兒教師較「師院幼教系」、「一般大學幼保相關科系」者為佳。在教保情緒自覺、教保情緒表達、教保同理心、教保社交技巧中，學歷為「研究所」之幼兒教師較「一般大學幼保相關科系」者為佳。

三、不同服務年資之差異存在於教師人格特質之「謹慎負責性」中；以及教師情緒智力之「整體情緒智力」及情緒智力五構面中

(一) 人格特質方面：在謹慎負責性中，服務年資為「16-20年」之資深幼兒教師，比「5年(含)以下」之資淺幼兒教師為佳。

(二) 情緒智力方面：在整體情緒智力、教保情緒表達中，服務年資為「6-10年」、「11-15年」、「16-20年」、「21年(含)以上」之幼兒教師，較「5年(含)以下」者為佳。在教保情緒自覺、教保情緒調適、教保社交技巧中，服務年資為「11-15年」、「16-20年」、「21年(含)以上」之幼兒教師，較「5年(含)以下」者為佳。在教保調適中，服務年資為「11-15年」、「21年(含)以上」之幼兒教師，較「5年(含)以下」者為佳。

四、不同婚姻狀況之差異存在於教師情緒智力之「整體情緒智力」及情緒智

力五構面中

- (一) 人格特質方面：整體人格特質中，婚姻狀況為「已婚」之幼兒教師比「未婚」者表現為佳。
- (二) 情緒智力方面：整體情緒智力、教保情緒自覺、教保情緒表達、教保情緒調適、教保同理心、教保社交技巧中，「已婚」之幼兒教師比「未婚」者表現為佳。

參、不同背景變項之臺北市幼兒於情緒能力之差異情形

一、不同年齡之差異存在於「整體情緒能力」及情緒能力四構面中

在「整體情緒能力、情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節」中，「5-未滿6足歲」優於「4-未滿5足歲」者；「6足歲(含)以上」優於「5-未滿6足歲」、「4-未滿5足歲」者。

二、不同性別之差異存在於「整體情緒能力」及情緒能力「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」構面中

在「整體情緒能力、情緒的覺察與辨識、情緒的理解、情緒的表達」中，「女性」幼兒得分情形優於「男性」幼兒。

肆、臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力有顯著相關

一、臺北市幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力有顯著相關

臺北市幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力有顯著正相關與負相關。幼兒教師之「謹慎負責性」與幼兒「情緒的表達」有顯著正相關；幼兒教師「開放經驗性」與幼兒「情緒的理解」有顯著正相關。而幼兒教師之「外向性」與幼兒「情緒的覺察與辨識」、「情緒的調節」有顯著負相關；幼兒教師「情緒穩定性」與幼兒「情緒的理解」有顯著負相關。

二、臺北市幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力有顯著相關

臺北市幼兒教師情緒智力之「教保社交技巧」與幼兒情緒能力「情緒的表達」有顯著正相關，與「情緒的調節」有顯著負相關。而教師情緒智力之「教保同理心」、「教保情緒調適」、「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」皆與整體幼兒情緒能力及其各構面無顯著相關。

三、台北市幼兒教師人格特質與情緒智力有顯著相關

- (一) 「情緒穩定性」與情緒智力之「教保社交技巧、教保情緒調適、教保情緒表達」有顯著正相關。
- (二) 「謹慎負責性」與情緒智力之「教保社交技巧、教保情緒調適、教保情緒自覺」有顯著正相關，而與「教保情緒表達」為顯著負相關。
- (三) 「和善性」與情緒智力之「教保同理心、教保社交技巧、教保情緒自覺、教保情緒表達」有顯著正相關。
- (四) 「外向性」與情緒智力之「教保社交技巧、教保情緒調適」有顯著正相關。
- (五) 「開放經驗性」與情緒智力之「教保同理心、教保社交技巧、教保情緒調適、教保情緒自覺」有顯著正相關。

伍、臺北市幼兒教師人格特質、情緒智力對幼兒情緒能力具有預測力

一、臺北市幼兒教師人格特質與幼兒情緒能力具有預測力

本研究結果顯示，臺北市幼兒教師趨向某人格特質時，會對幼兒情緒能力有不同的預測情形，而幼兒教師人格特質中，僅「謹慎負責性」對幼兒情緒能力無顯著預測力。以下為人格特質各構面對幼兒情緒能力各構面之預測性。

- (一) 「情緒穩定性」：幼兒教師越具安靜、放鬆、不易情緒化之特質，則會負向影響幼兒對情緒的理解，但對幼兒情緒的調節有正向之影響。
- (二) 「和善性」：幼兒教師越具心地善良、樂於助人之特質，則會負向影響幼

兒對情緒的表達。

(三)「外向性」：幼兒教師越具主動性、長於社交之特質，則會負向影響幼兒覺察或辨認情緒的不同，且不利於幼兒情緒的調節。

(四)「開放經驗性」：幼兒教師越具有探索、好知之特質，則會正向影響幼兒對情緒的理解與調節。

二、臺北市幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力具有預測力

本研究結果顯示，臺北市幼兒教師情緒智力的「教保情緒自覺」、「教保情緒表達」、「教保社交技巧」對幼兒情緒能力分構面有不同的預測情形，但「教保情緒調適」與「教保同理心」構面對幼兒情緒能力未達顯著預測力。以下為情緒智力各構面對幼兒情緒能力構面之預測性。

(一)「教保情緒自覺」：幼兒教師越能覺知自己、他人情緒的正向、負向狀態，則會負向影響幼兒情緒調節的能力。

(二)「教保情緒表達」：幼兒教師越能清楚地對表達自身或他人的情緒，則幼兒情緒的調節能力越差。

(三)「教保社交技巧」：幼兒教師對於與人互動、溝通能力越佳，則對幼兒情緒的覺察、辨識、理解能力有正向之影響，但對幼兒情緒能力的調節有負向之影響。

第二節 建議

本節乃針對研究過程可加以改進之處、研究結果與上述結論，提出以下具體建議，以供師資培育機構、幼稚園、幼兒教師及對未來研究之參考。

壹、對師資培育機構之建議

一、對欲從事幼教者施以幼教師人格特質量表，並積極從課程中培育教師有助幼兒情緒發展之特質

根據本研究得知人格特質之「謹慎負責性、開放經驗性」有助於幼兒情緒能力之發展，故建議師資培育中心可針對欲從事教職者施以人格特質檢測，供幼兒教師了解己身之人格特質傾向為何，以使教師能視其所才發揮專長。由於人格特質可藉由學習、環境交互作用而提昇，故建議師資培育機構可在培育師資之課程中，提供幼兒教師人格特質相關課程，如：幼兒教師人格特質探索與發展，使幼兒教師能開闊不同的人格特質，或補強較為不足處，進而培育幼兒教師成為具有「謹慎負責性」、「開放經驗性」兩種人格特質，以利未來教導幼兒時，使幼兒情緒能力有良好之發展。

二、增設「幼兒教師情緒覺察與調適」之情緒課程，增進幼兒教師情緒知能

根據本研究結果得知，幼兒教師之「教保情緒自覺、教保情緒調適」情緒智力較差，亦即幼兒教師在教保過程中，對於自我、他人之情緒覺察能力、調適能力不足，然而，在幼教工作環境中，需廣泛運用此兩類能力，其一，情緒覺察力強，方能發覺自身情緒狀態是否合宜、幼兒情緒情形是否不佳，進而去尋求幫助或協助，再者，調適能力是有助幼兒教師緩解自身情緒，以較佳的情緒因應幼兒、家長等。故建議師資培育機構，為幼兒教師增設職前情緒知能相關培訓，並以「情緒覺察、情緒調適」為課程主要教授、情緒能力培育之重點。

貳、對幼稚園之建議

一、採用「師徒制」培育新手教師，並鼓勵在職進修

根據研究結果得知，年齡 41 歲以上、學歷為研究所、服務年資為 16-20 年、已婚之幼兒教師較具有對幼兒情緒能力有助之人格特質。故建議園所可針對應徵者施以幼兒教師人格特質量表，作為評選教師參考依據之一；針對在職教師採用「師徒制」之方式，讓資深且具有豐富經驗之幼兒教師帶領資淺教師學習專業角色定位、增加對幼教的認同感，另外，亦可採用分享、觀摩之方式，讓幼兒教師間彼此相互學習，以期幼兒教師在與幼兒互動時，能以謹慎負責的特性對待，增進幼兒情緒的理解。再者，建議園所能鼓勵幼兒教師進修研究所、人格特質方面之研習，以增進其人格特質之優勢。

二、辦情緒講座或情緒分享會，促進幼兒教師情緒知能、經驗交流

根據本研究結果發現，幼兒教師情緒智力中，以學歷較低、服務年資少及未婚之幼兒教師，在情緒智力上的得分情形較為低落，因而，幼稚園可不定時舉辦情緒能力方面的演講、分享會或讀書會，請較年長、具有較高學歷、資深、已婚之幼兒教師，分享其情緒學習的方式及應用之經驗，以促進幼兒教師共同討論、學習情緒議題。其中，教保社交技巧是以 31-40 歲幼兒教師表現較佳，因而可請教師們在分享會中作經驗傳承，並加以記錄成情緒知能手冊，發予每一位幼兒教師留存，以使幼兒教師在教學中、面對到家長、幼兒情緒面向上的問題時，能參閱相關檔案尋求解決之道，以增進幼兒教師情緒智力。

參、對幼兒教師之建議

一、提醒自身保有幼兒教師角色之專業特質

根據本研究結果發現，幼兒教師人格特質之「謹慎負責性、開放經驗性、情緒穩定性」與幼兒的情緒表達、理解、調節有相關，因而建議幼兒教師，宜不時自我提醒並可向較為年長（41 歲以上）、學歷高（研究所以以上）、資深

(服務年資 21 年以上) 或已婚之幼兒教師請教、學習，虛心學習他人之人格特質的優點為何，在與幼兒相處時，該幼兒教師會採用何種態度、作法、說法，再者，可多閱讀人格特質相關書籍、文獻增廣見聞，以提升、調整自我之人格特質。

二、 情緒智力：適時運用教保社交情緒策略，促進幼兒情緒發展

根據本研究結果發現，幼兒教師情緒智力僅「教保社交技巧」與幼兒情緒表達為正相關、與情緒調節為負相關，因而建議幼兒教師針對幼兒情緒的不同情形，定期記錄所使用的情緒策略為何，其一可作為個人情緒自省之道，其二可累積為情緒管理策略秘笈，其三能和其他人有效討論、分享情緒問題，以增進自我情緒智力與幼教實務問題之連結，提昇情緒智力能力。

肆、 對未來研究之建議

一、 研究主題

本研究之主題係以幼兒教師整體的人格特質與整體的情緒智力，作為探討幼兒整體情緒能力之內涵。然而，在研究結果中發現某些特定人格特質、情緒智力能力會個別對幼兒情緒構面相關高且具有顯著之影響力，如：幼兒教師人格特質之「外向性」及幼兒教師情緒智力之「教保社交技巧」皆與幼兒情緒的調節能力有負向顯著相關及預測力。故建議未來研究者，可針對本研究探討得知之幼兒教師人格特質構面對幼兒情緒能力構面之表現，做更深入的探討。

二、 研究方法

本研究係採用問卷調查法進行研究，其評估幼兒教師人格特質、情緒智力，及幼兒情緒能力之量表皆由幼兒教師自行評估，雖強調資料僅供學術之用，但恐仍受主觀性覺知的影響。建議日後針對幼兒情緒能力之評估，可採用家長、教師共同評量的方式，以更精確地了解幼兒情緒能力之全貌。

三、研究工具

本研究所採用之問卷為現成量表，雖三個量表之設計皆是個別針對幼稚園教師及幼兒所設計，但仍須考量各個研究因素內涵是否與欲測得變項、理論、相關研究有所呼應，加以修改以更有效地搜集到準確之資料。再者，有受測者反應「幼兒情緒能力量表」之文字描述較為複雜抽象，故或可進一步修改為較貼近實務情形之用語，以便幼兒教師易於判斷作答。



參考文獻

中文部分

- 中華民國統計資訊網 (2011)。臺灣地區歷年婚姻狀況別之勞動力參與率。2012年1月18日，取自：
http://win.dgbas.gov.tw/dgbas04/bc4/manpower/year/year_f.asp?table=9
- 內政部統計處 (2012年1月)。100年結婚及出生登記統計。臺北市：內政部。
2012年1月17日，取自：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/week10101.doc>
- 王春展 (1999)。兒童情緒智力發展之研究 (碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 086NCCU0332024)
- 王春展、詹志禹、李良哲 (2000)。兒童情緒智力發展之探討研究。教育心理與研究，23，2，353-382。
- 王淑俐 (2005)。情緒管理：祝你健康快樂。臺北市：全華。
- 王雅慧 (2010)。幼兒行為調節、隱藏情緒能力與同儕互動之相關研究 (碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 099NTPTC632083)
- 任凱、陳仙子 (譯) (2006)。兒童發展心理學。H. Rudolph Schaffer 原著。臺北市：學富。
- 吳英璋 (2001)。情緒教育的理論與內涵。學生輔導，75，66-79。
- 李瑞玲、黃慧貞、張美惠 (譯) (1998)。EQII：工作EQ。Daniel Goleman 原著。臺北市：時報。
- 李碧雯 (2008)。幼稚園教師人格特質、組織文化知覺與課程變革關注之研究。(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096NCCU5096005)
- 沈煌寶 (2002)。國小教師社會態度、人格特質與衝突因應方式之相關研究 (碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 090NPTTC328021)
- 車先蕙、李璨如、帥文慧、陳正文、張明玲譯 (2004)。人格理論 (二版)。Duane Schultz、Sydney Ellen Schultz 原著。新北市：揚智。
- 周育如 (2010)。親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力之關係檢視。教育科學研究期刊，55(3)，33-60。
- 幸曼玲。幼兒園教保活動與課程大綱的發展與理念。2012年1月10日，取自：
<http://163.22.58.14/upload/20100920123531.pdf>
- 林文婷 (2008)。幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究。(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 099NCCU5626011)
- 林世賢 (2011)。幼稚園教師人格特質與工作壓力之研究—以臺北市為例 (碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 099NCYU5096003)
- 林定蔚 (2008)。教育部教學卓越獎教師人格特質與創新教學關係之研究 (碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096NTPT1835004)
- 林彥君 (2002)。照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討 (碩

- 士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 091NTCN0709004)
- 林約宏(2001)。**臺灣中部地區國民小學教師情緒智力之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 089NTCT3576008)
- 林美慧(2001)。**幼兒的認知發展與情緒調節**。*幼教資訊*, 133, 14-23。
- 邱皓政(2004)。**量化研究與統計分析**。臺北市：五南。
- 洪睿鐸(2008)。**桃園縣國民小學教師情緒智力與人際關係之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096CYCU5331019)
- 高景志(2005)。**國民小學訓導人員角色壓力、人格特質與工作效能之相關研究——以高高屏地區為例**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 093NPUST677003)
- 張欣茂、林淑玲、李明芝譯(2010)。**發展心理學(下)**。Shaffer 原著。臺北市：學富。
- 張春興(2006)。**張氏心理學辭典**。臺北：東華書局。
- 張春興、楊國樞(1996)。**心理學(十四版)**。臺北市：三民。
- 張美惠譯(2006)。**EQ-十周年紀念版**。Daniel Goleman 原著。臺北市：時報。(原著出版年：1995)
- 張鳳吟(2006)。**學前幼兒情緒性、情緒調節與同儕關係之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 094NTNT5096005)
- 教育部統計處(2011年)。**幼稚園概況表(80-100學年度)**。臺北市：教育部。2012年1月20日，取自：http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/k.xls
- 教育部統計處(2011年10月7日)。**100學年度各級學校名錄-幼稚園**。臺北市：教育部。2012年1月15日，取自：http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/k1_new.xls
- 莊素芬譯(1999)。**情緒發展與EQ教育**。Marion C. Hyson 原著。臺北市：桂冠圖書。
- 莊琇文(2007)。**幼兒教師的人格特質、工作價值觀及其與工作表現之相關研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096STU00709001)
- 許鶴議(2010)。**國小教師情緒智力與其管教行為關係之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 098NPTT5204004)
- 連久慧(2007)。**國民小學教師情緒智力與學校組織氣氛之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096NTNT5576027)
- 郭靜晃(2005)。**兒童發展與保育**。臺北市：威仕曼文化。
- 陳仲庚、張雨新(1998)。**人格心理學(二版)**。臺北市：五南。
- 陳李綢、羅品欣(2005)。**國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究**。*國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報*, 36(3), 221-240。
- 陳怡君(2010)。**教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關係**(碩士

- 論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 098NTNT5096001)
- 陳怡婷(2009)。**新移民子女知覺父母管教方式、親子互動關係與情緒穩定之相關研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 097NCYU5464011)
- 陳明堂(2006)。**臺南縣國民小學教師情緒智力與工作壓力關係之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(094NTNT5576041)
- 陳美華、許銘珊(2010)。**以五大人格理論探討學生喜愛之教師人格特質。休閒暨觀光產業研究**, 5(1), 13-28。
- 陳貞宇(2011)。**從符號互動論觀點探討讀經教學對幼兒情緒能力的影響。幼兒教育研究**, 3, 115-146。
- 陳珮蓉(2008)。**母子情緒討論與幼兒情緒調節之關係**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096NTNT5096012)
- 陳雅玲(2011)。**台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表的發展-心理計量分析與常模之建立**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 099NDHU5096004)
- 陳騏龍(2000)。**國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號89NPTTC328004)
- 彭森明(1999)。**教師人格特質量表。「中小學教師素質與評量研討會研討報告」會議手冊暨論文實錄**。71-72。高雄師範大學。
- 游依娜(2010)。**國小教師自我概念、情緒智力與自我效能之相關研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 098NTNU5328067)
- 馮美珠(2008)。**國小教師人格特質、生活壓力、因應策略與憂鬱傾向之相關研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 096NPTT5328003)
- 黃世瑋譯(2004)。**情緒發展-早期情緒經驗結構**。L. Alan Sroufe 原著。嘉義市：濤石文化。(原著出版年：1996)
- 黃希庭(1998)。**人格心理學**。臺北：東華。
- 黃秋雅(2004)。**幼稚園教師情緒智慧、工作壓力與身心適應調查之研究**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 092STU00709007)
- 黃堅厚(1999)。**人格心理學**。臺北：心理。
- 黃惠惠(2002)。**情緒壓力與管理**。臺北市：張老師文化。
- 黃鈴雅(2006)。**國小資源班教師人格特質與工作壓力之研究-以桃園縣為例**(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 094TMTC0742011)
- 黃德祥(2006)。**教師情緒智慧能力的涵養與發展。教育研究月刊**, 150, 5-13。
- 楊坤堂(2004)。**情緒穩定與穩定情緒：教師情緒管理初探。研習資訊**, 21(2), 5-15。
- 葉光輝譯(2005)。**性格心理學：理論與研究**。Pervin, L. A., Cervone, D., & John, D.原著。臺北：雙葉。(原著出版年：2001)
- 葉重新(1998)。**心理學**。臺北：心理。

- 葉連祺(2010)。國小校長情緒智慧領導能力與學校教育人員情緒智慧關係之分析。**教育行政與評鑑學刊**，**10**，27-54。
- 劉宜芳(2010)。母親教養態度與幼兒情緒能力之相關研究(碩士論文)。取自臺灣碩博士論文系統。(系統編號 098NNTTTC096036)
- 歐慧敏(2010)。從情緒智力談幼童的情緒能力發展。**教育研究月刊**，**196**，23-35。
- 蔡秀玲、楊智馨(2007)。情緒管理-第二版。新北市：揚智。
- 蔡春美譯(2006)。幼兒個人、社會與情緒發展。Marion Dowling 原著。臺北市：華騰。(原著出版年：2005)
- 蔡馨慧(2007)。情緒勞務負荷、情緒智力與工作滿意度之相關研究—以臺中市幼兒園所教師為例。**靜宜人文社會學報**，**4(2)**，39-88。
- 鄭玉壘(2004)。國小教師教學情緒的問題與輔導之探討。**研習資訊**，**21(2)**，16-29。
- 簡淑真(2001)。幼兒情緒知多少？百位幼兒情緒報告書。**台東師院學報**，**12(1)**，45-70。
- 簡淑真、郭李宗文(2008)。幼兒園教保活動及課程大綱：情緒領域期末報告。教育部委託專案報告。臺東市：國立臺東大學。
- 簡淑真和郭李宗文(2006)。幼托整合後幼兒園教保活動綱要及能力指標：情緒領域期中報告。教育部委託專案研究報告。臺東市：國立臺東大學。
- 魏惠貞、李來春、王偉彥、王振德、陳明終、陳龍安、黃志傑、蕭台霞、謝金青(2011)。幼兒情緒能力評量表。臺北市：心理。2012年1月15日，取自：http://www.psy.com.tw/product_desc.php?cPath=26&cate_id=67&products_id=1329
- 魏惠貞譯(2006)。幼兒情緒發展。Marilou Hyson 原著。臺北市：華騰。

英文部分

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior* (2 Eds). Open University Press.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory*. Toronto, Canada: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrio, V. D., Aluja, A. & Garcia, L. F. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and personality*, 32(7), 677-682.
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.) Washington, DC: National Academy Press.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions. *Child Development*, 57, 529-548.
- Burger, J. M. (1993). *Personality* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cicchetti, D. & Carlson, V. (Eds.). (1989). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Costa. P. T., Jr., & McCrae. R. R. (1992). An introduction of the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. NY: Guilford.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Fine, S. E., Izard, C.E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade

- self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and psychopathology*, 15, 331-342.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. S. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior*, 30(1), 43-61.
doi: 10.1002/ab.20002
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jensen-Campbell, L. A., Knack, J. M., Waldrip, A. M., Campbell, S. D. (2007). Do Big Five personality traits associated with self-control influence the regulation of anger and aggression? *Journal of Research in Personality*, 41(2), 403-424.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2006.05.001>.
- Jensen-Campbell, L.A., Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a Moderator of Interpersonal Conflict. *Journal of Personality*, 69(2), 323-362.
doi: 10.1111/1467-6494.00148
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006>
- Kumar, J. A., Muniandy, B. (2012). The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence: A Study on Polytechnic Lecturers in Malaysia. [Electronic version]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 62-70.
- McCrae, R. R., Costa P. T., Hřebíčková, M., Urbánek, T., Martin, T. A., Oryol, V. E., Rukavishnikov, A. A., Senin, I. G. (2004). Age differences in personality traits across cultures: self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality*, 18(2), 143-157.
doi: 10.1002/per.510
- Naghavi, F., Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 555-561.
- O'Connor, M. C., Paunonen, S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*. 43(5), 971-990.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>
- Parker, J.D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from

- high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Paunonen, S. V. (2003). Big Five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 411-422.
doi:10.1037/0022-3514.84.2.411.
- Revelle, W. & Scherer K. R. (2009). *Personality and Emotion*. Oxford Companion to the Affective Sciences Oxford University Press.
- Riggio, H. R. & Riggio, R. E.(2002). Emotional Expressiveness, Extraversion, and Neuroticism: A Meta-Analysis. *Journal of nonverbal behavior*, 26, 195-218.
doi: 10.1023/A:1022117500440
- Roberts, B. W., Walton, K. E., Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25.
doi: 10.1037/0033-2909.132.1.1
- Schecdecher, D. & Freeman, W. (1998). *Bringing out the best in students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Tanja Lischetzke, T., Pfeifer, H., Crayen, C., & Eid, M. (2012). Motivation to regulate mood as a mediator between state extraversion and pleasant–unpleasant mood. *Journal of Research in Personality*.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.04.002>.
- Tomas C. P., Adrian F. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.
doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689–700.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.023>

附錄一、幼兒教師人格特質量表信效度摘要表

一、幼兒教師人格特質量表因素分析、信度考驗表

量表名稱	因素名稱	可解釋變異量 (%)	總解釋變異量 (%)	分量表 Cronbach's α 係數	總量表 Cronbach's α 係數
幼兒教師人格特質量表	情緒穩定性	9.729	70.409	.836	.898
	謹慎負責性	18.784		.893	
	和善性	10.447		.720	
	外向性	13.508		.837	
	開放經驗性	17.941		.896	

二、幼兒教師人格特質量表因素負荷量摘要表

人格特質 構面題號	題目	元件				
		1	2	3	4	5
謹慎負責性 3	我可以自我督促準時完成工作。	.857	.191	.105	-.001	.001
謹慎負責性 4	我會努力達成所設定的目標。	.846	.243	.156	.048	.107
謹慎負責性 2	我善於把事情安排的井然有序。	.826	.230	.182	.119	-.006
謹慎負責性 1	我能貫徹對別人的承諾。	.734	.219	.061	.061	.143
謹慎負責性 5	我是個做事講求方法的人。	.615	.414	.188	.218	.011
開放經驗性 4	我喜歡在有創造性的環境工作。	.199	.879	.111	.128	.060
開放經驗性 3	我喜歡嘗試新奇的事物。	.263	.798	.172	.135	.142
開放經驗性 5	我喜歡不斷追求成長。	.287	.747	.060	.180	.115
開放經驗性 1	我是個具有創新能力的人。	.292	.724	.336	-.059	.176
開放經驗性 2	我是個具有邏輯分析能力的人。	.375	.619	.294	.169	-.039
外向性 4	我喜歡熱鬧的場合。	.078	.015	.877	.113	-.004
外向性 6	我喜歡成為眾人注目的焦點。	.157	.212	.797	.035	.028
外向性 5	我的個性是大方開朗的。	.186	.357	.731	.164	.144
外向性 3	我常常覺得自己精力充沛。	.354	.333	.530	.235	.218
外向性 1	我與陌生人交談時會不知所措。	-.146	-.227	-.159	-.184	-.660
外向性 2	我是個積極主動的人。	-.440	-.329	-.242	-.333	-.202
和善性 1	我與他人合作愉快。	.054	.132	.102	.836	.064
和善性 2	我會盡己所能地幫助他人。	.019	.113	.079	.794	.014
和善性 5	我會考慮其他人的境遇及感受。	.194	.094	.139	.689	.278
和善性 3	我常與他人意見不合。	-.183	-.067	-.546	-.155	-.223
和善性 4	我是能接受不同觀念的人。	-.231	-.229	.615	-.074	-.187
和善性 6	當別人對我好時，我會懷疑他們有所企圖。	-.171	-.120	.690	-.100	-.180

情緒穩定性 5	我很容易為某些事情生氣。	.020	.028	.039	.034	.829
情緒穩定性 3	我總是能夠控制情緒。	.140	.128	.042	.340	.693
情緒穩定性 1	當面對外來壓力時，我始終能夠保持樂觀的心情。	.092	.307	.268	.128	.678
情緒穩定性 6	我對於目前的工作充滿興趣。	-.194	-.429	-.135	-.014	-.129
情緒穩定性 2	我會因為他人的批評而心情沮喪。	-.035	-.000	-.051	-.743	-.112
			.7			
情緒穩定性 4	我時常覺得神經緊張。	-.066	-.006	-.158	-.821	-.040



附錄二、幼兒教師情緒智力量表信效度摘要表

一、幼兒教師情緒智力量表因素分析、信度考驗表

量表名稱	因素名稱	可解釋變異量 (%)	總解釋變異量 (%)	分量表 Cronbach's α 係數	總量表 Cronbach's α 係數
幼兒教師 情緒智力量表	教保情緒自覺	15.422	71.308	.907	.972
	教保情緒表達	18.444		.948	
	教保情緒調適	15.886		.920	
	教保同理心	12.388		.889	
	教保社交技巧	9.168		.853	

二、幼兒教師情緒智力量表因素負荷量摘要表

因素表構面題號	題目	元件				
		1	2	3	4	5
教保情緒表達 4	在教學與保育過程中，我能保持學前教師應有智	.800	.228	.243	.112	.190
教保情緒表達 5	在教學與保育過程中，我能夠控制自己的情緒表現	.744	.283	.355	-.017	.194
教保情緒表達 7	面對不同的教學與保育狀況我能有合宜的情緒表達	.739	.238	.302	.157	.336
教保情緒表達 3	在教學與保育過程中，我能分辨自己身為一個教師的情緒反應是否適當	.729	.266	.314	.293	.104
教保情緒表達 8	我不會因為情緒的變化，影響身為學前教師的專業性	.683	.303	.228	.215	.319
教保情緒表達 2	在教學與保育過程中，我能自在地向他人表達自己的感覺	.653	.402	.181	.341	.075
教保情緒表達 1	在教學與保育過程中，我能以學前教師立場具適當的語言表達自己的感覺	.586	.271	.278	.406	.072
教保情緒表達 6	我能為自己在教學與保育過程中的相關行為負責任	.584	.242	.327	.321	.198
教保情緒調適 4	為了達到目標，我能克服各種教學與保育過程中所遇到的困難	.235	.775	.142	.224	.179
教保情緒調適 6	我能積極樂觀的看待教學與保育過程中所遭遇的難題	.233	.762	.147	.206	.267

教保情緒調適 5	我能透過自我激勵來調整我在教學與保育過程中的心情	.271	.739	.180	.189	.079
教保情緒調適 7	我能勇於面對各種教學與保育過程中的挑戰	.233	.648	.252	.343	.321
教保情緒調適 3	在教學與保育過程中，我能運用學前教師專業知能來調整自己的心情	.419	.601	.273	.199	.192
教保情緒調適 2	在教學與保育過程中，遇到心情沮喪時，我能換個角度以轉換心境	.295	.597	.240	.288	.151
教保情緒調適 1	在教學與保育過程中，我知道如何運用學前教師專業知能排解自己的壓力	.367	.480	.323	.263	.196
教保情緒調適 9	我能運用學前教師的專業知能，做好教學與保育工作上的心理調適	.383	.489	.500	.203	.226
教保情緒調適 8	對於教學與保育工作我能常常保持教育熱忱	.362	.359	.345	.302	.189
教保情緒調適 10	我能營造美好的教育氛圍來提升教學及保育品質	.420	.252	.444	.303	.364
教保情緒自覺 2	我能察覺自己在教學與保育過程中情緒的變化	.245	.122	.834	.233	.190
教保情緒自覺 1	我能清楚地分辨自己在教學與保育過程中的情緒表現	.285	.169	.745	.073	.183
教保情緒自覺 3	我能釐清自己在教學與保育過程中情緒轉變的原因	.236	.227	.742	.251	.179
教保情緒自覺 4	我能掌握自己在教學與保育過程中的感覺	.341	.177	.697	.264	.140
教保情緒自覺 5	在教學與保育過程中，我能瞭解自我情緒所隱含的需求或意義	.281	.397	.670	.163	.129
教保同理心 6	在教學與保育過程中，我能輕易察覺他人的情緒變化	.068	.263	.248	.759	.200
教保同理心 5	在教學與保育過程中，我能輕易覺察他人的需求	.114	.361	.174	.674	.239
教保同理心 4	在教學與保育過程中，我能站在他人的立場，設身處地的為他人著想	.429	.306	.125	.593	.079
教保同理心 2	在教學與保育過程中，我能以學前教師立場主動關切他人關心的事物	.503	.206	.156	.550	.248
教保同理心 7	我是個善解人意且體貼他人的學前教師	.271	.185	.248	.533	.431
教保同理心 1	在教學與保育過程中，我能以學前教師立場感（表情或行為所要傳達的情緒	.476	.256	.239	.509	.201
教保同理心 3	在教學與保育過程中，我能藉由傾聽來理解他人的觀點	.404	.200	.322	.490	.289
教保社交技巧 2	在教學與保育過程中，大家都認為我是個受歡迎的學前教師	.241	.123	.229	.222	.783

教保社交技巧 3	在教學與保育過程中，大家認為我是個快樂幽默的學前教師	.179	.304	.234	.202	.738
教保社交技巧 4	在教學與保育過程中，大家都覺得我是個熱心的學前教師	.272	.359	.145	.271	.689
教保社交技巧 1	在教學與保育過程中，我能和大家相處愉快	-.538	-.244	-.044	-.263	-.527
教保社交技巧 7	我能和教學與保育現場中的人建立良好關係	-.600	-.337	-.254	-.219	-.282
教保社交技巧 5	在教學與保育過程中，我能對需要幫助的人給予支持	-.652	-.170	-.348	-.098	-.269
教保社交技巧 6	在教學與保育過程中，我能主動關懷新來的同事、家長或幼兒	-.619	-.254	-.285	-.265	-.240



附錄三、幼兒情緒能力量表信效度摘要表

一、幼兒情緒能力量表因素分析、信度考驗表

量表名稱	因素名稱	可解釋變異量(%)	總解釋變異量(%)	分量表 Cronbach's α 係數	總量表 Cronbach's α 係數
幼兒情緒能力量表	情緒的覺察與辨識	18.010	56.812%	.649	.894
	情緒的理解	17.812		.843	
	情緒的表達	10.630		.620	
	情緒的調節	10.360		.839	

二、幼兒情緒能力量表因素負荷量摘要表

情緒能力構面題號	題目	元件			
		1	2	3	4
情緒的理解 8	能理解他人和自己對同一件事情，未必有相同的感受	.782	.211	.161	.044
情緒的理解 4	能了解他人不同的情況下，會有不同的情緒	.748	.193	.214	.118
情緒的理解 7	能同理他人的情緒	.706	.219	.156	.113
情緒的理解 5	能理解自己的情緒表達會影響他人的反應	.700	.278	.151	.126
情緒的理解 3	能從情緒結果推測原因	.554	.247	.154	.224
情緒的理解 9	能知道故事中或影片中主要角色的情緒	.516	.114	.206	.396
情緒的理解 1	能了解自己不同的狀況下會有不同的情緒	.174	.116	.568	.257
情緒的理解 2	能連結自己的情緒感受及其成因	.339	.097	.538	.004
情緒的理解 6	能關懷他人產生情緒的原因	.346	.213	.428	.330
情緒的調節 4	能承擔他人給予的負面感覺	.255	.771	-.015	.086
情緒的調節 3	能運用策略調節自己的情緒	.304	.764	.174	-.035
情緒的調節 5	碰到出乎意料的狀況，能表現出適當的情緒並尋求解決的方法	.186	.737	.109	.235
情緒的調節 6	能找到事實並表現行為來轉換自己的情緒	.279	.694	.138	.051
情緒的調節 2	能將有些情緒放心裡，不會立即表達出來	.154	.644	.162	-.003
情緒的調節 1	能適切因應自己的情緒	.023	.575	.260	.211
情緒覺察辨識 5	能比較他人和自己不同的感受或喜好	.321	.147	.679	.116
情緒覺察辨識 3	能辨識同一事件中，自己兩種以上的情緒	.399	.049	.677	-.034
情緒覺察辨識 4	能注意到別人的情緒線索	.209	.250	.659	.181

情緒覺察辨識 1	能察覺自己的情緒	.008	.182	.522	.242
情緒覺察辨識 2	能比較不同的情緒	.038	.047	.527	.517
情緒覺察辨識 6	能從情境去猜測他人的情緒	.465	.306	.209	.379
情緒覺察辨識 7	在事件脈絡中辨識他人的情緒	.420	.318	.398	.146
情緒覺察辨識 8	能透過察覺與辨識將自己的情緒反應到環境的事物中	.613	.152	.203	.209
情緒的表達 1	能表現出自己正面的情緒	.153	.101	.054	.811
情緒的表達 2	能表達自己負面的情緒	.054	.022	.117	.699
情緒的表達 6	能以不同形式來表達自己對家人、朋友或寵物的情感	.249	.161	.191	.594
情緒的表達 3	能夠接納他人對情緒表達的方式	.665	.337	.069	.063
情緒的表達 4	能由他人所表現的外顯行為，說出他人的情緒	.564	.282	.248	.316
情緒的表達 5	對同一事件，能因對象的不同，而有不同的情緒表達方式	.499	.032	.093	.170
情緒的表達 7	能使用語言/非語言方式（如自言自語、遊戲、符號）來表達與回應生活事件所引發的情緒	.545	.283	.286	.095
情緒的表達 8	能對環境中的事物，表達自己的同理情緒	.592	.252	.354	.075



附錄四、教師人格特質之相關研究表

研究者/ 年	研究 名稱	研究 對象	研究 方法	研究 發現
幼稚園教師				
林世賢 2011	幼稚園教師人格特質與工作壓力之研究—以臺北市為例	臺北市幼稚園教師 434 位	問卷調查	一、臺北市幼稚園教師整體人格特質現況偏於正向程度，其中以「和善性」與「謹慎負責性」的正面傾向最為明顯。 二、背景變項中「年齡、教學年資、婚姻狀況、子女數、園所規模、月所得、職務」等七項，與「整體人格特質」均有顯著差異，其餘變項則未達顯著水準。
羅巧玲 2011	中部地區幼兒教師創造力人格特質與教學效能之相關研究	中部地區幼兒教師 615 位	問卷調查	一、幼兒教師具中等以上之創造力人格特質與教學效能。 二、幼兒教師創造力人格特質會因年齡、教學年資、最高學歷、任教班別、園所性質及婚姻狀態等變項之不同而有顯著性差異。
劉華婷 2009	不同背景及人格特質的幼兒教師認知親師衝突原因、因應方式及影響之研究—以嘉義地區為例	嘉義地區之公私立幼稚園或托兒所教師 245 位	問卷調查	一、人格特質與教師因應衝突方式及影響具顯著相關。 二、部份背景因素與教師因應衝突方式及影響具顯著相關。越年長、越資深及任職混齡班的教師就愈常會以「協調」或是「競爭」方式來處理衝突。
李碧雯 2008	幼稚園教師人格特質，組織文化知覺與課程變革關注之研究	臺北縣市公私立幼稚園教師 412 位	問卷調查	一、幼稚園教師人格特質以「友善性」得分最高，而「開放性」得分最低。 二、不同背景幼稚園教師在人格特質部分因素上有顯著差異。
莊琇文 2007	幼兒教師的人格特質、工作價值觀及其與工作表現之相關研究	高雄縣市、屏東縣市幼稚園教師與托兒所保育人員 723 位	問卷調查	一、幼兒教師人格特質以「親和合群性」、「嚴謹自律性」居多。 二、幼兒教師不同個人變項在人格特質上部份有顯著差異存在。
國小、國中教師				
林定蔚 2008	教育部教學卓越獎教師人格特質與創新教學關係之研究	92 至 96 學年度教育部所舉辦之教學卓越獎得獎教師 353 位	文獻分析法及問卷調查	一、教學卓越獎得獎教師整體人格特質具有明顯正面的傾向，並以「嚴謹性」最高，「神經質」最低。 二、其人格特質與任教年資、最高學歷、學校屬性、是否有其他得獎經驗有顯著差異，至於性別則無顯著差異。 三、教學卓越獎得獎教師最重視「情緒控制」之特徵、而對「晉升欲求」的重視程度最低，較重視個人內在修養甚於外在權位之追求。
馮美珠 2008	國小教師人格特質、生活壓力、因應策略與憂鬱傾向之相關研究。	高雄市、高雄縣、屏東縣等九所公立國民小學合格	問卷調查	一、國小教師人格特質大多傾向和善性及嚴謹自律性，其次為開放性，神經質及格最少。 二、女性、已婚、年長之國小教師較具有和善性格，年長的教師嚴謹自律性較高。 三、神經質與憂鬱傾向具有正相關，開放性、嚴謹

		教師 150 位		自律性與憂鬱傾向具有負相關。
黃鈴雅 2006	國小資源班教師人格特質與工作壓力之研究---以桃園縣為例	桃園縣國小資源班教師 140 位	問卷調查	<p>一、不同性別國小資源班教師，在「情緒穩定性」有顯著差異。</p> <p>二、不同年齡的國小資源班教師，在「情緒穩定性」上有達到顯著差異。</p> <p>三、不同婚姻狀況的國小資源班教師，在「謹慎負責性」、「外向性」，達顯著差異。</p> <p>四、不同學歷的國小資源班在「情緒穩定性」，達顯著差異。</p> <p>五、不同特教專業背景國小資源班在「謹慎負責性」，達顯著差異。</p> <p>六、不同教學年資的國小資源班在情緒穩定性、謹慎負責性、親和性、及開放經驗性皆未達顯著差異。</p> <p>七、兼任行政工作的教師與無兼任行政工作教師之人格特質未達顯著差異。</p>
蘇淑麗 2005	不同世代國小教師人格特質與工作價值觀之相關研究	高雄縣市之國小教師 340 位	問卷調查與半結構化訪談	<p>一、國小教師的人格特質傾向依序為和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性、神經質(情緒穩定的相反)。</p> <p>二、不同世代的國小教師在人格特質中的和善性、嚴謹自律性因素上具有顯著差異。傳統世代較新世代傾向和善性，亦較中世代及新世代傾向嚴謹自律性。</p>
沈煌寶 2002	國小教師社會態度、人格特質與衝突因應方式之相關研究	高雄縣國民小學教師 246 位	問卷調查	<p>一、女性國小教師傾向採取避讓、妥協或順應的衝突因應方式。</p> <p>二、人格特質為嚴謹自律性與和善性較高的國小教師，在與各種對象發生衝突時，傾向於採取避免衝突或避免競爭，且較可能採取統整的因應方式。</p> <p>三、人格特質為權威價值觀和權力價值觀較高的國小教師，在與各種對象發生衝突時，都不傾向採取統整的因應方式。與學生衝突時，傾向採取競爭或疏離方式因應；與家長衝突時，傾向採取表面順應方式因應。</p> <p>四、人格特質為親和價值觀較強的國小教師，在與各種對象發生衝突時，均較可能採取統整的因應方式。</p>

附錄五、教師情緒智力之相關研究表

研究者/ 年	研究 名稱	研究 對象	研究 方法	研究 發現
幼稚園教師				
邱蓮春 2009	新竹縣市幼稚園教師情緒智慧與工作滿意度之相關研究	新竹縣市公私立幼稚園教師 310 位	問卷調查	一、幼稚園教師的情緒智慧現況，屬於中上程度。 二、幼稚園教師情緒智慧，未因年齡、學歷、任教年資、任教地區、機構性質，而有顯著差異。
林紋菁 2009	幼稚園教師情緒管理與教學效能關係之研究-以雲林縣地區為例	雲林縣公私立幼稚園教師 500 位	問卷調查	一、年齡較大的幼稚園教師，其「情緒察覺」較高。 二、幼稚園班級數較少的園所，其幼稚園教師其情緒察覺較高。 三、服務年資較久的幼稚園教師其情緒察覺和情緒調適較高。 四、兼職職務為「園長」或「主任」的幼稚園教師其情緒調適較好。 五、不同班級型態和班級師生比在情緒管理的情緒察覺、情緒表達和情緒調適皆無顯著差異。
蔡馨慧 2007	情緒勞務負荷、情緒智力與工作滿意度之相關研究—以台中市幼兒園教師為例	台中市幼兒園教師 240 位	問卷調查	一、幼兒園教師之情緒勞務負荷、情緒智力、工作滿意度屬中度偏高。 二、幼兒園教師情緒智力情形因年齡、婚姻狀況、年資、階層等背景變項不同而有部分差異，其學歷之背景變項差異不顯著。
黃秋雅 2004	幼稚園教師情緒智慧、工作壓力與身心適應調查之研究	高雄縣市公私立幼稚園教師 602 位	問卷調查	一、幼稚園教師情緒智慧以「情緒覺察」為最佳。 二、不同婚姻狀況、年齡、服務年資、有無兼任行政工作和學校區域的教師在情緒智慧上的差異較大。
國小、國中教師				
許鶴議 2010	國小教師情緒智力與其管教行為關係之研究	屏東地區國小教師 518 位	問卷調查	一、屏東縣國小教師擁有良好的情緒智力，其中以自我激勵表現最好。 二、屏東縣國小研究所（含四十學分班）以上畢業或擔任主任的教師，擁有較高的情緒智力。 三、屏東縣國小教師情緒智力越高，其管教行為越積極。
游依娜 2010	國小教師自我概念、情緒智力與自我效能之相關研究	桃園縣公立國小教師 448 位	問卷調查	一、國小教師的整體情緒智力，在最高學歷背景變項上有統計上的顯著差異，而在性別、年齡、教學年資、職務、學校規模等變項上並無統計上的顯著差異。
洪睿錫 2008	桃園縣國民小學教師情緒智力與人際關係之研究	桃園縣國民小學教師 423 位	問卷調查	一、桃園縣國小教師情緒智力及人際關係均屬中上程度。 二、不同性別、年齡、教學年資、職務、學校地區的桃園縣國小教師其情緒智力有顯著差異。 三、不同性別、教學年資、職務的桃園縣國小教師其人際關係有顯著差異。 四、桃園縣國小教師情緒智力與人際關係有顯著關聯性。 五、桃園縣國小教師情緒智力對人際關係有顯著預測

				力。
連久慧 2007	國民小學教師 情緒智力與學 校組織氣氛之 研究	台南、高雄 縣市公立 國小教師 569 位	問卷 調查	一、國民小學教師情緒智力屬於中等偏佳程度，其中以「了解別人情緒」構面最佳。 二、主任、研究所畢業、服務 16 年以上、學校規模 49 班以上之國小教師，其情緒智力優於其他教師。
紀慧穎 2007	國中教師情緒 智力、自我效 能與集體效能 之研究	台中縣國 中教師 196 位	問卷 調查	一、台中縣國中教師整體情緒智力現況是屬於中上良好程度。 二、男女教師之情緒智力有顯著差異；不同年齡、學歷、本校服務年資、職務、學校班級數、學校所在地之教師在情緒智力上並無顯著差異。



附錄六、幼兒情緒能力之相關研究表

研究者/ 年	研究 名稱	研究 對象	研究 方法	研究 發現
莊美麗 2011	大班幼兒不同攻擊類型與情緒能力、社會認知能力之相關研究	台北縣、市私立幼稚園與托兒所之大班幼兒 82 位	問卷 調查	一、男生幼兒肢體攻擊行為顯著高於女生，而在關係攻擊、基本情緒辨識、情緒情境知識、情緒展現規則、社會認知能力上則未有顯著性別差異情形。 二、大班幼兒在生氣與害怕表情的辨識上正確率較低，且對於引發生氣與害怕情緒的情境較易產生混淆。
王雅慧 2010	幼兒行為調節、隱藏情緒能力與同儕互動之相關研究	台北縣四歲、五歲、六歲共計 132 位幼兒	問卷 調查 晤談 法	一、4 至 6 歲幼兒已具備相當程度之行為調節能力。 二、女生行為調節能力優於男生。 三、六歲組及五歲組幼兒自我調節能力顯著優於四歲組。 四、幼兒隱藏情緒能力在性別上無顯著差異；在年齡上有顯著差異，六歲組幼兒顯著高於四歲組幼兒。
林鳳琴 2010	發展遲緩兒童情緒能力與父母管教態度之關係	桃園縣縣政府通報轉介個案資料之 3-6 歲發展遲緩兒童的父母親	問卷 調查	一、「兒童性別」在「情緒表達能力」、「情緒自主能力」及「總量表」等均達顯著差異，其它構面均未達顯著差異。 二、「兒童年齡」在「情緒管理能力」構面達顯著差異，而其它構面未達顯著差異。
劉宜芳 2010	母親教養態度與幼兒情緒能力之相關研究—以基隆市為例	基隆市公私立幼稚園滿四足歲至六足歲之幼兒及其母親 1087 位	問卷 調查	一、幼兒情緒能力中「情緒的察覺與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」四構面與幼兒年齡、母親職業變項相關性強。 二、「情緒的表達」構面與家庭年收入變項相關性較強。
周育如 2010	幼兒情緒理解能力的發展及其與親子共讀情緒言談之相關性研究	120 位幼兒	問卷 調查	一、我國幼兒在情緒理解九大構面的通過率隨年齡增加而提高，理解內涵的發展順序則從初始的情緒理解發展到心智性的情緒理解，最後發展到反省性的情緒理解。 二、幼兒情緒理解能力的發展受到社會文化的影響，我國幼兒的作答反應與各情緒理解測試題的通過時序不同於英美國家，挑戰了過去認為情緒理解

				<p>的發展是普世性的論點，卻支持了情緒理解發展的社會建構觀。</p> <p>三、在影響幼兒情緒理解能力的背景因素方面，本研究發現我國幼兒的情緒理解得分與兄弟姐妹數呈負相關，卻與弟妹數有正相關，與國外的發現正好相反；此外，母親教育程度及家庭社經地位則都與幼兒心智性的情緒理解能力有關，顯示幼兒心智性情緒理解的發展與幼兒的社會互動經驗有關。</p>
陳珮蓉 2008	母子情緒討論與幼兒情緒調節之關係	台南市某六所學前機構的中或小班幼兒及其母親，總計有48對母子及其班導師參與	問卷調查	<p>一、女生談到較多「對方」的情緒，有較多的「解釋」功能語彙。</p> <p>二、在情緒調節表現方面，女生在「注意力專注」、「抑制控制」、「容易愉悅」表現有優於男生的趨勢。</p>
張鳳吟 2006	學前幼兒情緒性、情緒調節與同儕關係之研究	台南市立案幼稚園之4至6歲幼兒121位	問卷調查	<p>一、性別差異顯示女生較男生有較佳的知覺敏感度、壓抑控制及較多的利社會行為，男孩則有較多攻擊行為，而在情緒性與社會地位上並無性別差異。此外，幼兒年齡與負向情緒、攻擊、退縮行為、被排斥有負相關，與情緒調節有正相關。性別與年齡差異僅限於教師所知覺的情緒與社會行為。</p>
張美娟 2006	幼兒情緒穩定之研究	台灣地區5-6歲大班幼兒	文獻探討、問卷調查	<p>一、幼兒的情緒呈現穩定情形。</p> <p>二、不同性別的幼兒之情緒穩定有顯著差異，女生較男生呈現情緒穩定。</p> <p>三、不同家庭結構的幼兒之情緒穩定有顯著差異，雙親比單親家庭呈現情緒穩定。</p> <p>四、不同出生序的幼兒之情緒穩定有顯著差異，老比老大呈現情緒穩定。</p> <p>五、不同手足數的幼兒之情緒穩定有顯著差異。</p> <p>六、不同幼兒園就讀年數的幼兒之情緒穩定有顯著差異，就讀2、3、4年比讀一年的幼兒呈現情緒越穩定。</p> <p>七、不同幼教老師年資的幼兒之情緒穩定有顯著差異。</p> <p>八、不同班級人數的幼兒情緒穩定有顯著差異，15人</p>

				以下的班級人數比 26 人以上的幼兒呈現情緒穩定。
林律娜 2005	學前融合班 幼兒情緒能力現況之研究	台南縣某 私立幼稚 園融合班 幼兒 24 位	問卷 調查	<p>一、情緒覺察辨識方面，幼兒能從「別人的眼神、動作與臉部表情」來覺察辨識別人情緒，也能在脈絡中準確掌握他人的情緒。</p> <p>二、情緒理解方面，幼兒會「直接說出發生情緒結果的原因為何」、「用表情、肢體回應別人情緒」、「安慰的言語或動作」與「激勵的言語」來推測或同理別人的情緒。</p> <p>三、情緒調節方面，六歲與五歲幼兒碰到出乎意料的狀況，會以「補救」、「推託」和「轉移話題」；幼兒可以視情形延宕自己的情緒表達，並以「安慰別人的言語」、「自言自語」、「沒關係我們可以...」、「原諒你」或「那不好」等口語方式來轉變情緒。</p> <p>四、情緒表達方面，幼兒會以「眼神表情」或「展現作品」方式表現自己的成就感或驕傲的地方，對相同事件所引起的情緒表達會有「遇強者妥協，遇弱者堅持」的現象產生，也都會用「道歉或責罵的言語」、「拒絕」或「報告老師」方式表達自己的情緒。</p>

附錄七、教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究表

研究者/ 年	研究 名稱	研究 對象	研究 方法	研究 發現
幼稚園、托兒所教師				
林文婷 2008	幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究	全國幼兒教師 164 位、3-6 歲幼兒 1500 位	問卷調查	<p>一、幼兒教師在「教師情緒智力量表」的五個構面中，「認識自身情緒」優於「調節他人情緒」，「調節他人情緒」又優於「管理自我情緒」，而「管理自我情緒」又明顯優於「自我激勵」及「情緒察覺與表達」。</p> <p>二、不同年齡、教育程度與幼教年資的教師其情緒智力並無顯著差異，但有婚姻經驗教師在「情緒智力總分」、「情緒察覺與表達」與「調節他人情緒」構面優於無婚姻經驗者。</p> <p>三、幼兒教師情緒智力總分與幼兒情緒能力總分達顯著正相關；幼兒「情緒的察覺與辨識」與教師情緒智力各分項皆呈正相關；幼兒「情緒的理解」與教師情緒智力中的「情緒察覺與表達」、「自我激勵」與「認識自身情緒」呈正相關。</p> <p>六、幼兒教師情緒智力總分有效預測幼兒情緒能力總分；幼兒教師的「認識自身情緒」能有效預測幼兒「情緒的察覺與辨識」與「情緒的理解」能力；教師的「情緒察覺與表達」能有效預測幼兒「情緒的調節」能力。</p>
林彥君 2002	照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討	台北縣市托兒所中、小班幼兒及其照顧者 698 位	問卷調查	<p>一、照顧者的情緒智力與幼兒的情緒調節能力相關達顯著水準，成正相關，意即照顧者的情緒智力越高，則幼兒的情緒調節能力也會越高。</p> <p>二、幼兒的情緒調節能力與幼兒的人際關係相關達顯著水準，呈現正相關，意即幼兒的情緒調節能力越好，則幼兒的人際關係也會越好。</p> <p>三、照顧者的情緒智力對幼兒情緒調節能力各變項具有預測能力。(四) 幼兒的情緒調節能力對其人際關係的各變項具有預測能力。</p>
國小教師				
陳怡君 2010	教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關係	台南市立國小教師 60 位、低年級學童 460 位	問卷調查	<p>一、教師情緒智力與學童情緒調節具有正相關；且師生關係亦可預測學童的情緒調節。</p> <p>二、低年級學童的年齡與其情緒調節能力具正相關；而學童在情緒調節能力與師生關係方面具有性別差異。</p>
王心怡 2006	高低情緒智力導師之國小班級學生的情緒智力差異研究	五年級班級導師 6 位，及其所帶領的 159 位五年級學生	問卷調查	<p>一、處於高 vs. 低情緒智力導師班級的學童在「認識自身情緒」、「妥善管理情緒」、和「自我激勵」三個構面沒有顯著差異存在。低情緒智力表現導師班級的學生在「認知他人情緒」與「人際關係管理」構面上卻高於高情緒智力表現導師班級的學生。</p> <p>二、女學童在兒童情緒智力量表之各分量表上的反應分數皆顯著高於男學童。</p>

				<p>三、學童在「認識自身情緒」、「認知他人情緒」以及「人際關係管理」等分量表的反應分數皆隨著時間而顯著增高；在「妥善管理情緒」的反應分數卻隨著時間而有下降的情形；「自我激勵」分量表的反應分數則沒有隨著時間改變。</p>
--	--	--	--	--



附錄八、幼兒教師人格特質、情緒智力施測量表

幼兒教師人格特質與情緒智力之問卷

指導教授：簡楚瑛博士

敬愛的老師：

您好，很榮幸能邀請您參與協助填答本研究之問卷。本研究旨在瞭解幼稚園教師之人格特質、情緒智力情形，以作為「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關」研究依據。

本問卷填答採「匿名方式」，所得資料僅供學術研究之用且絕對保密，請您安心勾選與自身實際情形符合之選項。

您的意見對本研究非常寶貴，敬請依循題目逐一圈選。煩請您填完問卷後，交由貴園之園長，使用所附之回郵信封統一寄回！衷心感謝貴園園長及老師您的協助與幫忙，在此致上十二萬分的謝意。

若您對問卷內容或本研究有任何疑問，歡迎來函或來電詢問，謝謝您。

敬祝平安喜樂

國立政治大學幼兒教育研究所

研究生：鍾佳容敬上

聯絡電話：0980-821-084 Mail：99157007@nccu.edu.tw

填答說明：本問卷含三部分：(一)基本資料、(二)教師人格特質問卷、(三)教師情緒智力問卷。問卷答案並無對錯，請您依平時感受，在「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」中(1、2、3、4、5)，圈選一個您所認為之答案，謝謝！

【第一部分：教師基本資料】

1. 園所類別：(1) 公立幼稚園；(2) 私立幼稚園。
2. 年齡：_____歲(實歲)。
3. 最高學歷：(1) 研究所(含)以上；(2) 師院幼教系；(3) 一般大學幼保相關科系；(4) 其他(請說明)。
4. 服務年資：(1) 5年(含)以下；(2) 6-10年；(3) 11-15年
(4) 16-20年；(5) 21年(含)以上。
5. 婚姻狀況：(1) 未婚；(2) 已婚。

【第二部分：教師人格特質問卷】

請根據您自身於園所時之感受與情形， 圈選一個最符合您所認為的答案。	非常 不同意	不 同意	有 時 同 意	同 意	非 常 同 意
壹、情緒穩定性： 表示幼稚園教師沮喪、焦慮、敵意、情緒化、自卑等，測量情緒穩定及調適的能力。					
1.當面對外來壓力時，我始終能夠保持樂觀的心情。	1	2	3	4	5
2.我會因為他人的批評而心情沮喪。	1	2	3	4	5
3.我總是能夠控制情緒。	1	2	3	4	5
4.我時常覺得神經緊張。	1	2	3	4	5
5.我很容易為某些事情生氣。	1	2	3	4	5
6.我對於目前的工作充滿興趣。	1	2	3	4	5
貳、謹慎負責性： 表示幼稚園教師自我規範、有責任感、關注目標的專心及集中程度。					
1.我能貫徹對別人的承諾。	1	2	3	4	5
2.我善於把事情安排的井然有序。	1	2	3	4	5
3.我可以自我督促準時完成工作。	1	2	3	4	5
4.我會努力達成所設定的目標。	1	2	3	4	5
5.我是個做事講求方法的人。	1	2	3	4	5
參、和善性： 表示幼稚園教師親切、易相處、可信賴、有禮貌、利他與合作的人格特質。					
1.我與他人合作愉快。	1	2	3	4	5
2.我會盡己所能地幫助他人。	1	2	3	4	5
3.我常與他人意見不合。	1	2	3	4	5
4.我是能接受不同觀念的人。	1	2	3	4	5
5.我會考慮其他人的境遇及感受。	1	2	3	4	5
6.當別人對我好時，我會懷疑他們有所企圖。	1	2	3	4	5
肆、： 表示幼稚園教師在人際關係的互動與強度，如： 熱情、活躍、有自信、健談的。					
1.我與陌生人交談時會不知所措。	1	2	3	4	5
2.我是個積極主動的人。	1	2	3	4	5
3.我常常覺得自己精力充沛。	1	2	3	4	5
4.我喜歡熱鬧的場合。	1	2	3	4	5
5.我的個性是大方開朗的。	1	2	3	4	5
6.我喜歡成為眾人注目的焦點。	1	2	3	4	5

伍、開放經驗性： 表示幼稚園教師對新奇事物或事實的興趣、主動追求經驗、富有原創性、想像力及吸收程度。					
1.我是個具有創新能力的人。	1	2	3	4	5
2.我是個具有邏輯分析能力的人。	1	2	3	4	5
3.我喜歡嘗試新奇的事物。	1	2	3	4	5
4.我喜歡在有創造性的環境工作。	1	2	3	4	5
5.我喜歡不斷追求成長。	1	2	3	4	5

【第三部分：教師情緒智力問卷】

請根據您自身於教學保育過程中的情緒狀況與感受， 圈選一個最符合您所認為的答案。	非常 不符 合	不 符 合	有 時 符 合	符 合	非 常 符 合
壹、下列學前教師「情緒察覺」之描述是否符合您的狀況？					
1.我能清楚地分辨自己在教學與保育過程中的情緒表現	1	2	3	4	5
2.我能察覺自己在教學與保育過程中情緒的變化	1	2	3	4	5
3.我能釐清自己在教學與保育過程中情緒轉變的原因	1	2	3	4	5
4.我能掌握自己在教學與保育過程中的感覺	1	2	3	4	5
5.在教學與保育過程中，我能瞭解自我情緒所隱含的需求或意義	1	2	3	4	5
6.我的心情不易受教學與保育現場中他人的行為表現所影響	1	2	3	4	5
7.處理教學與保育現場的突發問題時，我能清楚自己當下的情緒狀態	1	2	3	4	5
貳、下列學前教師「情緒表達」之描述是否符合您的狀況？					
1.在教學與保育過程中，我能以學前教師立場具體且適當的語言表達自己的感覺	1	2	3	4	5
2.在教學與保育過程中，我能自在地向他人表達自己的感覺	1	2	3	4	5
3.在教學與保育過程中，我能分辨自己身為一個學前教師的情緒反應是否適當	1	2	3	4	5
4.在教學與保育過程中，我能保持學前教師應有的理智	1	2	3	4	5
5.在教學與保育過程中，我能夠控制自己的情緒表現	1	2	3	4	5
6.我能為自己在教學與保育過程中的相關行為負責任	1	2	3	4	5
7.面對不同的教學與保育狀況我能有合宜的情緒表達	1	2	3	4	5
8.我不會因為情緒的變化，影響身為學前教師的專業性	1	2	3	4	5
參、下列學前教師「情緒調適」之描述是否符合您的狀況？					
1.在教學與保育過程中，我知道如何運用學前教師專業知能排解自己的壓力	1	2	3	4	5
2.在教學與保育過程中，遇到心情沮喪時，我能換個角度以轉換心境	1	2	3	4	5
3.在教學與保育過程中，我能運用學前教師專業知能來調整自己的心情	1	2	3	4	5
4.為了達到目標，我能克服各種教學與保育過程中所遇到的困難	1	2	3	4	5

5.我能透過自我激勵來調整我在教學與保育過程中的心情	1	2	3	4	5
6.我能積極樂觀的看待教學與保育過程中所遭遇的難題	1	2	3	4	5
7.我能勇於面對各種教學與保育過程中的挑戰	1	2	3	4	5
8.對於教學與保育工作我能常常保持教育熱忱	1	2	3	4	5
9.我能運用學前教師的專業知能，做好教學與保育工作上的心理調適	1	2	3	4	5
10.我能營造美好的教育氛圍來提升教學及保育品質	1	2	3	4	5
肆、下列「對他人情緒之感受」之描述是否符合您的狀況？					
1.在教學與保育過程中，我能以學前教師立場感受他人表情或行為為所要傳達的情緒	1	2	3	4	5
2.在教學與保育過程中，我能以學前教師立場主動關切他人關心的事物	1	2	3	4	5
3.在教學與保育過程中，我能藉由傾聽來理解他人的觀點	1	2	3	4	5
4.在教學與保育過程中，我能站在他人的立場，設身處地的為他人著想	1	2	3	4	5
5.在教學與保育過程中，我能輕易覺察他人的需求	1	2	3	4	5
6.在教學與保育過程中，我能輕易察覺他人的情緒變化	1	2	3	4	5
7.我是個善解人意且體貼他人的學前教師	1	2	3	4	5
伍、下列「在教學現場跟其他人互動」之描述是否符合您的狀況？					
1.在教學與保育過程中，我能和大家相處愉快	1	2	3	4	5
2.在教學與保育過程中，大家都認為我是個受歡迎的學前教師	1	2	3	4	5
3.在教學與保育過程中，大家認為我是個快樂幽默的學前教師	1	2	3	4	5
4.在教學與保育過程中，大家都覺得我是個熱心的學前教師	1	2	3	4	5
5.在教學與保育過程中，我能對需要幫助的人給予支持	1	2	3	4	5
6.在教學與保育過程中，我能主動關懷新來的同事、家長或幼兒	1	2	3	4	5
7.我能和教學與保育現場中的人建立良好關係	1	2	3	4	5

教師之問卷共 2 頁（三面），到此結束。懇請您再次檢查選項是否有漏填之處。

敬請繼續填答後續幼兒情緒能力發展之量表，謝謝您的協助。

附錄九、幼兒情緒能力施測量表

幼兒情緒能力發展量表

【施測人員注意事項】

敬愛的老師：

您好，感謝您參與「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之相關」研究的施測作業。本量表之幼兒，請幼兒教師以隨機方式抽選所任教班級之三位幼兒。（4至6歲皆可）為調查對象，敬請您依據幼兒個別狀況圈選。問卷資料將以「匿名方式」處理，且僅供本研究分析使用，敬請放心填答。

為提昇施測結果正確性，請您在閱讀下列施測作業程序後，再以您專業的觀察與判斷進行填答，感謝您的協助與幫忙。

一、請確認您具備本量表的施測資格：

- (一) 每日最少與該幼兒相處三小時以上。
- (二) 已觀察到該幼兒的情緒行為，連續三個月以上。

二、請確認填寫時的注意事項：

- (一) 本量表的「情緒」是指三至六歲幼兒對內外刺激之整體性反應，包括(1)情緒察覺與辨識；(2)情緒理解；(3)情緒表達；(4)情緒調節。每部分各有數題，每題皆附註常見例子，供作您評量時之參考。
- (二) 評量時，請依幼兒近三個月內在每小項出現的頻率，在該題項勾選。
如：勾選1表示「未出現」；2表示「需要提醒與協助才能做到」，3表示「有時做到，有時稍加提醒即可做到」；4表示「可以自己完成」；5表示「教師未能觀察到此表現」。

請特別注意：選項1「未出現」是指幼兒未出現此表現；選項5「教師未能觀察到此表現」是指教師未曾觀察到此表現。請老師盡量選填1至4項。

- (三) 請您核對幼兒資料與量表上的幼兒姓名是否正確一致，如果有異，敬請修正。
謝謝您的支持與配合！

敬祝

教安

國立政治大學幼兒教育研究所
指導教授簡楚瑛博士
研究生鍾佳容敬上
中華民國一〇一年三月

【幼兒基本資料】

1. 幼兒性別：男；女。

2. 幼兒年齡：4 足歲-未滿 5 歲；5 足歲-未滿 6 歲；6 足歲以上（含 6 足歲）。

【幼兒情緒能力發展量表】	未出現	需提醒與協助才能做到	有時做到、有時稍加提醒即可做到	可以自己完成	未曾觀察到此表現
壹、情緒覺察與辨識					
1. 能察覺自己的情緒 如：早上到園時，文文站在教室門口不肯進去， 老師問：「文文你怎麼了？」文文說：「媽媽，我想媽媽。」	1	2	3	4	5
2. 能比較不同的情緒 如：老師詢問：「小志，你喜歡小熊還是小豬？」，小志會說：「我比較喜歡小豬」。	1	2	3	4	5
3. 能辨識同一事件中，自己兩種以上的情緒 如：A. 去球池玩，我很高興也很快樂。 B. 描述去「鬼屋」玩，會說：「很好玩，可是怕怕的」。	1	2	3	4	5
4. 能注意到別人的情緒線索 如：早上到園時，看到有其他孩子眼眶紅紅時，會說：「他怎麼了？」	1	2	3	4	5
5. 能比較他人和自己不同的感受或喜好 如：「我最討厭吃紅蘿蔔，但是我媽媽她就很喜歡。」	1	2	3	4	5
6. 能從情境去猜測他人的情緒 如：小婷看到小偉跑步跌倒了，說：「他一定很痛。」	1	2	3	4	5
7. 在事件脈絡中辨識他人的情緒 如：當老師對小朋友說很多次「安靜」後，就板起臉孔不說話，他會知道老師在生氣。	1	2	3	4	5
8. 能透過察覺與辨識將自己的情緒反應到環境的事物中 如：A. 小宇正在吃麵包時，小狗一直看著他，他說：「狗狗你也想吃嗎？」 B. 小美看見昆蟲箱中掙扎的蝴蝶，覺得它很可憐，就把它放走。	1	2	3	4	5

貳、情緒的理解					
1.能了解自己在不同的狀況下會有不同的情緒 如：吃草莓土司時，會讓我覺得很開心快樂；有人搶我的玩具時，會讓我覺得很生氣。	1	2	3	4	5
2.能連結自己的情緒感受及其成因 如：因為媽媽今天很晚才來接他，靜宜感到生氣。	1	2	3	4	5
3.能從情緒結果推測原因 如：小元看到小偉拿著圖畫去老師那裡，回來時笑瞇瞇的， 小明會說：「怎麼樣？老師說你很棒喔？」	1	2	3	4	5
4.能了解他人在不同的情況下，會有不同的情緒 如：小美知道小智平常最愛玩玩具，但是今天小智身體不舒服，所以不想玩玩具。	1	2	3	4	5
5.能理解自己的情緒表達會影響他人的反應 如：A.小婷剪紙剪壞了，小華說：「我以前也不會，沒關係再剪一張。」 B.小玲不喜歡吃青菜，小華說：「以前我也不喜歡吃，先吃少少以後就會喜歡了。」	1	2	3	4	5
6.能關懷他人產生情緒的原因 如：看到好朋友在哭，會跑去問：「你怎麼了？為什麼在哭？」； 遠遠聽到同學笑成一團，會趕快跑過去問：「你們在笑什麼？」。	1	2	3	4	5
7.能同理他人的情緒 如：大雄的狗狗死了，小傑會說：「我知道你很難過。」	1	2	3	4	5
8.能理解他人和自己對同一件事情，未必有相同的感受 如：A.我喜歡慢慢的騎腳踏車，可是小丁不喜歡慢慢的騎。 B.看完雪人的故事，我覺得很溫暖，美惠覺得很難過。	1	2	3	4	5
9.能知道故事或影片中主要角色的情緒 如：看到「龜兔賽跑」故事或影片中，能知道烏龜勝利的感覺。	1	2	3	4	5
參、情緒的表達					
1.能表現出自己正面的情緒 如：小珍完成一個作品時會開心的說：「你看，我做的鯨魚！」	1	2	3	4	5
2.能表達自己負面的情緒 如：遇到挫折或委屈時，會哭或生氣。	1	2	3	4	5
3.能夠接納他人對情緒表達的方式 如：小揚看見小傑坐在隱密角裡，知道他可能不希望別人去打擾他。	1	2	3	4	5
4.能由他人所表現的外顯行為，說出他人的情緒 如：看見小宇嘟著嘴不說話，小芬說：「他可能在生氣。」	1	2	3	4	5
5.對同一事件，能因對象的不同，而有不同的情緒表達方式 如：對於喜歡的朋友撞到他時不會生氣， 遇到不喜歡的朋友撞到他時，就會很生氣的打回去。	1	2	3	4	5
6.能以不同形式來表達自己對家人、朋友或寵物的情感	1	2	3	4	5

如：以擁抱、親吻、講電話、送卡片、送禮物表達正向情感； 以賤踏、捶打、咬...等表達負向情感。					
7.能使用語言/非語言方式（如自言自語、遊戲、符號）來表達與回應生活事件所引發的情緒 如：玉珍會利用圖畫或語言表達出對活動的喜悅或其他感受。	1	2	3	4	5
8.能對環境中的事物，表達自己的同理情緒 如：A.小傑把小昆蟲踩死，小英對小傑說：「你把蟲蟲踩死，牠的媽媽找不到牠，會很難過」 B.小朋友看到影片中比賽的情境，小朋友能知道並跟著一起加油。	1	2	3	4	5
肆、情緒的調節					
1.能適切因應自己的情緒 如：跌倒時，會拍一拍身體站起來繼續走，而非坐在原地哭泣。	1	2	3	4	5
2.能將有些情緒放心裡，不會立即表達出來 如：A.慶生會時，學校送給小華的禮物，明明不是想要的，他會私下再說。 B.被小朋友欺負或玩具被搶而感到委曲時，會忍住不哭，等看到老師或父母來時才放聲大哭。	1	2	3	4	5
3.能運用策略調節自己的情緒 如：A.玩具帶到學校，被同學弄壞了，原先有些生氣，但想一想，自己說：「沒關係，阿山又不是故意的。反正玩具也已經舊了，我也不想玩了。」 B.丁丁和琪琪都要搶玩具車，兩個人都很生氣，丁丁說：「那麼猜拳」，兩個人都同意這個方法，就不再生氣了。	1	2	3	4	5
4.能承擔他人給予的負面感覺 如：偉偉很想玩恩恩的模型飛機，可是恩恩不願意借他玩，偉偉雖然很難過，但是可以接受。	1	2	3	4	5
5.碰到出乎意料的狀況，能表現出適當的情緒並尋求解決的方法 如：餐點不慎打翻會感到不好意思或很緊張，但會自行處理善後。	1	2	3	4	5
6.能找到事實並表現行為來轉換自己的情緒 如：小文早上到學校時和小雅打招呼，小雅沒回答，小文有些生氣，小文會說：「小雅大概沒看到我」，然後再到小雅面前打一次招呼，於是小雅回應了。	1	2	3	4	5

幼兒情緒能力問卷到此全部結束，非常感謝您以耐心、愛心協助填答。

填答完後，敬請交由貴園之園長，使用所附之回郵信封統一寄回！

若您對以上問卷內容有任何的疑問，歡迎您來函或來電詢問，我將樂意為您解說。

再次衷心感謝貴園園長及老師您的協助與幫忙，敬祝平安、喜樂。佳容敬上

附錄十、研究工具使用同意書

「幼稚園教師人格特質」

使用同意書

本人 林世賢 茲同意國立政治大學幼兒教育研究所碩士班學生鍾佳容使用本人於民國 100 年修編之「幼稚園教師人格特質量表」，進行其碩士論文「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究」研究之用，並於其論文中刊登該問卷。

同意人： 林世賢

日期：101 年 3 月 1 日

「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」

使用同意書

本人 陳雅玲 茲同意國立政治大學幼兒教育研究所碩士班學生鍾佳容，使用本人於民國 100 年修編之「台灣地區幼稚園教師職場情緒智力量表」，進行其碩士論文「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究」研究之用，並於其論文中刊登該問卷。

同意人： 陳雅玲

日期： 101 年 3 月 3 日

「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」

使用同意書

本人 簡淑真 茲同意國立政治大學幼兒教育研究所碩士班學生鍾佳容，使用本人於民國 95 年編製之「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」，進行其碩士論文「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究」研究之用。

同意人： 簡淑真

日期： 年 月 日

「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」

使用同意書

本人 郭李宗文 茲同意國立政治大學幼兒教育研究所碩士班學生鍾佳容，使用本人於民國 95 年編製之「3-6 歲幼兒情緒能力發展量表」，進行其碩士論文「幼兒教師人格特質、情緒智力與幼兒情緒能力之研究」研究之用。

同意人： 郭李宗文

日期： 101 年 3 月 15 日