# 大學幼兒保育系學生品格教育效能感之研究
# —以南亞技術學院為例

陳秀梅

南亞技術學院幼兒保育系 專案講師

國立嘉義大學 教育學系幼兒教育課程與教學組 博士

## 摘要

本研究目的為探討南亞技術學院幼兒保育系大學生品格教育效能感之現況，除了針對個人教師效能感與一般教師效能感進行研究，亦進一步探究背景變項與其之差異情形。本研究以Milson與Mehlig（2002）發展之品格教育效能感量表為基礎，發展適合幼兒保育系大學生的品格教育效能感量表，並採用問卷調查法，研究樣本針對南亞技術學院幼兒保育系的學生，透過便利取樣、叢集抽樣的方式，共調查438位大學生，有效問卷433分（發出443份測驗，回收有效率為97.74%）。研究結果以SPSS統計軟體，進行平均數、標準差、平均數差異考驗、單因數變異數分析、薛費的事後比較方法及皮爾遜積差相關分析等統計方法驗證研究假設。最後，根據研究結論，本研究對幼兒保育實務工作者及未來研究方向提出具體建議以供參考。

**關鍵字**：幼兒保育系、品格教育效能感、個人教師效能感、一般教師效能感

Email：syin@nanya.edu.tw　Tel：03-4361070#8714

# THE STUDY ON CHARACTER EDUCATION EFFICACY OF THE UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION -- NANYA INSTITUTE OF TECHNOLOGY AS AN EXAMPLE

Hsiu-Mei, Chen

Department of early childhood caring and education, Nanya Institute of Technology

Department of Early Childhood Education, National ChiaYi University

## Abstract

The study aims to understand the current situation of the character education efficacy of the university students majoring in early childhood educations. Furthermore, the study conducts the comparative study between personal teacher efficacy and general teacher efficacy. Questionnaire survey is used in this study. The targets are the university students majoring in Early Childhood Education in nanya institute of technology. 438 college students are collected through convenience and cluster sampling. The valid questionnaire are 433 copies (443 test were sent in total, the valid recovery rate is 97.74%). The statistical analysis used in this study are mean, standard deviation, T-test, one-way anova, Scheffe's post hoc method to verify the hypothesis. Finally, the study will provide a concrete suggestion for the early childhood practitioners and reference for future study direction based on the above research conclusion.

**Keywords**: Early childhood education department; Character education efficacy belief instrument; Personal teacher efficacy; General teacher efficacy

Email：syin@nanya.edu.tw　Tel：03-4361070#8714

# 壹、緒論

## 一、研究背景與動機

全球經濟快速發展，國人對於文化素質的培養與要求逐漸重視。1998 年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」中指出，「道德、倫理、價值觀會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰」。社會存在道德沉淪的危機，以及缺乏紀律觀念和價值觀扭曲的問題，例如：臺北捷運隨機殺人案、食安問題、女童割喉案、網路霸淩等。在追求提升生活水準的同時，品格素養卻絲毫未見提高，社會與媒體到處充斥著血腥暴力，刺激著大眾的思考，這樣腥膻色的環境，是孩子品格教育（character education）的負面教材。

許多學者指出，教育目標除了能獲得豐富知識之外，也應該為了不斷改善社會而努力著（LePage，Darling-Hammond，Akar，Gutierrez，Jenkins-Gunn 和 Rosebrock，2005）。這除了可以減少學校負面存在的一些問題之外，亦可以為所有人創造有效的學習環境（CEP，2008）。此外，教育應該是幫助學生如何能在一個日益挑戰的社會中，能夠培養決策的能力。教育學生應該如何面對、解決衝突、溝通和決策等技能，不僅有助於協助學生做正確的事，且能遠離有害的誘惑，例如：犯罪、酗酒和濫用藥物（The Alliance of Youth Executive Officers and UNICEF, 2003）。近年來，教育逐漸忽略宣導品格教育相關議題，例如：因為品格教育認知不足，導致學生整體道德下降、暴力、未成年懷孕、及一些不負責任的行為增加（Milson&Mehlig，2002）。

McClellan（1999）指出，從過去到現在，品格教育、價值觀教育（values education）、公民教育（citizenship education）、及道德教育（moral education）等相關術語的定義有些交織在一起。最早可以追溯自歐洲移民者，他們將個人參與社會活動之培訓稱為道德教育，道德教育的方法是基於宗教原則，認為兒童應該學習適當的道德行為，以便未來能成為一個富有品格與德行的成員（McClellan, 1999; McKnight, 2003）。Milson 與 Mehlig（2002）指出，教導學生正確的價值觀與品格發展教育應是社會上久遠與重要的目標之一，品格教育不僅應該在教學中受到重視，相對應的在相關研究議題上應該必須驗證其重要性。

60 年代初期，美國高校受到道德相對主義和文化多元注意的衝擊，品格教育一時間佔據美國學校道德教育主流。與此同時，另一種新的品格教育體系：科爾伯格道德發展理論受到當時教育界的關注。然而，兩種教育形式更注重的是價值的自由去向，而非基本個人品格塑造。學校在品格教育的缺失，也導致校園暴力、

霸淩事件層出不窮。教育形式的多樣化並沒有解決美國社會愈演愈烈因道德滑坡引起的事件。於此同時，不少教育學者認為在多元社會中無法取得一個標準去評判「什麼是好品格，什麼是壞品格」。並且，教師會出於批判某事「不道德」會被批評「帶有歧視」，並不能因「道德正確主義」的洗腦影響學生的發展。這往往阻礙了教育工作者思考「應該有意識教授什麼樣的價值」這一真正難題的藉口。雖然美國國家教育協會（National Education Association）曾多次呼籲學校的責任不應輕品格而重學業，但仍有學校以高升學率吸引到多數生源以此體現辦學的成功，卻極少有學校能做到品格與學業兩種教育功能相並重（Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006）。

近年來，在全球化的洪流之中，社會更加注重物質經濟的同時，逐漸丟失了傳統文化中對於個人品格休養的重視。然而，在提倡知識經濟的同時，品格和知識應該仍視為同等重要，學校不能只是一味強調「能力」，而忽略「品格」，很有可能培育出「知識野獸」（吳寶珍，2004）。洪紫原與陳世佳（2007）指出，自 20 世紀的 80 年代起，美國興起了新品格教育運動，重新探討與界定傳統的核心價值，包括：鐘擺效應的省思、正式課程與潛在課程的結合、學校、家庭、社區資源的協力合作、體驗活動的重要性、及早實施品格教育等。Dalton 與 Crosby（2011）指出，美國大學近幾年又開始重視學生的品格教育，並且認為實施品格教育應該從小做起。這些例子都證實品格教育必須從小紮根，因此，身處於第一線教師的品格素養就扮演相當重要的角色。學科教師在教導術科的同時，也不能忽視對於學生個人品格教育的責任。所以任何領域的教師都必須瞭解如何在課程中，藉由教學來解決學生在品格發展中的問題。

近年來，雖然大力推廣教育改革，著眼於培養學生學以致用的能力，但可惜教育偏重與認知能力的發展，而忽略了學生在情意及品格方面的養成（魏美惠、戴秋蓮，2012）。自從九年一貫課程改革實施之後，課業成績變成衡量學生的最為重要的標準，學生是否擁有良好的語文數學升級成為教育的首要目標，德育卻被算在綜合活動之中，顯然品格教育從根本被充當成附庸的角色，忽視了學生的情意、態度、品格的培養。這也直接或間接造成目前社會上家長與教師，對學業成績的期待度遠高於對品格教育的要求，因此，也使得越來越多的家長更注重孩子的考試成績與才藝鍛煉，而明顯忽略了對孩子的品格教育、生活紀律和規範的培養。周慧菁（2003）指出。在臺灣有 8 成以上的國中小教師，認為目前社會的品格教育每況愈下；7 成以上的家長與教師普遍覺得品格素養遠不及 10 年前；此外，在這份調查中亦發現，僅有 5 成學生對於作弊這各行為感覺到可恥，且學生的年

齡越增長，其作弊的比例與接受度越高。然而，綜上所述，品格教育應該是教育中不可或缺的一環，養成良好的品格對於建構完善與祥和的社會是必不可少的先決條件，也是社會、教育學者、家長的重要責任之一（黃德祥、謝龍卿，2004）。

社會開放之後，由於家庭結構的改變、單親家庭倍增、社會變遷、家庭功能逐漸式微等，以至於形成偏差的行為與人格。因此，品格教育的實施更是當務之急（黃藿，2005）。近幾年，大學急遽增加，加上資本全球化的掠奪，大學教育經費預算逐年遞減，自籌經費成為大學生存下去的必要手段。教育經費的檢索所帶來的影響，更多是回饋到學生身上，且不談教育理念，只從知識加值的思維，助長了「大學教育商業化」的趨勢，教育品質的低落，教育產出的劣質，都是令人憂心的事（丁芳敏、潘正德、楊慶麟，2008；黃俊傑，2002）。在多方磋商與妥協之下，2003 年臺灣成立「品格及道德教育工作小組」，隨即公佈了「品德教育促進方案」，鼓勵臺灣各大高校參與「品德本位校園文化營造」。方案明定實施原則條例：民主過程、多元參與、統整融合、創新品質、分享激勵。其實不難發現，品格教育不斷在國民教育中獲得重視。

在新世紀的教育規畫中，如何讓學生知覺品格的重要與實踐，即是教育的重要課題。世界各國也認知，當國民擁有良好的品格時，國家才會有美麗、祥和的願景。美國政府與民間積極推動「新品格教育」，強調當代核心價值，以多元創新的教學模式與當地社區合作進以推廣（李琪明，2006）。法國和加拿大對品格教育融入課程中也日益重視，英國以培養良善公民為目標，增訂「公民道德教育」與「價值教育」等課程。亞洲國家如日本設置道德教育振興會議，韓國及新加坡有教育審私會議，凡此種種皆顯示品格教育居於國家政策的重要性（王雅嫻，2013）。因此，品格教育肯定是社會進步與發展的基石，且在目前的社會中，一些國家皆在其教育政策中，明確指出品格教育的重要性（Kristjánsson,2002; McLaughlin & Halstead, 1999）。除了之前提到的美國、法國、加拿大、英國、韓國與新加坡等國家以外，冰島、澳洲、及日本等國家，也認同品格教育的重要性，且企業主管也都挺身而出，與教育界形成相互呼應的局面（周慧菁，2004）。

教育是百年樹人工作，也是樹德的工作，既是樹人又是樹德，所樹之德，即是完美的道德。品格教育首要目的在於說明孩子表現個人特質，積極開發自已的潛能，以形成正確價值觀，並從學習的過程了解自我、尊重他人及關懷社會。陳密桃與陳埩淑（2003）指出，若是在幼年階段擁有良好的品格，未來就有能力適應新環境、應付挑戰。許多學者研究也發現，品格教育在愈小的年紀實施成效愈大，因為年齡愈小可塑性愈高，隨著年齡增長，成效也會受限（Houf, 1998；Jacobi,

1997）。因此，學前教育將是正式教育的基礎，是實施品格教育最適合的階段。從小給幼兒良善的品格教育，長大成人之後處事、行為也不致偏差，而且孩子的年紀越小，可塑性越高。因此，幼兒階段是養成良好品格不可錯失的黃金時期。

綜上所述，品格教育必須從小紮根，因此，身處第一線教師的品格素養就很重要了。一些研究認為幼兒時期可以藉由教育來塑造良好的品格，而學齡前的幼兒教育將成為重要的關鍵（2 至 6 歲）。研究者在幼兒園工作的資歷長達 30 餘年，且擁有超過 10 年輔導幼兒園的經驗，在此過程中，亦感受到幼兒教師對於幼兒品格教育的重視程度不足。然而，幼兒園是一個極為重要的社會化機構，幼兒在園所中與同儕和師長的互動會影響其品格的發展，舉凡教師與幼兒間、教師與行政間、教師與家長間等互動方式，皆是屬於潛在課程的範疇（粘舒愉，2006)。由上可看出，幼兒教師為影響幼兒品格教育的關鍵，是故，研究者認為應該以幼兒教師為介面，追朔幼兒教師在大學階段，其專業課程訓練有無相對應之品格教育效能，進而深入探究其原因，以形成一個幼兒品格教育學習鏈。

## 二、研究目的

在 20 世紀末期，許多教育者開始宣導必需正視且回歸到品格教育，並認為當前的品格教育狀況是無效的（Murray, 1982; DeRoche & Williams, 1998）。事實上，品格教育一直都在發生，它沒有開始，也沒有結束，因為它從來都沒停止過（王金國，2009；Williams, 2000）。爰此，本研究針對即將進入職場成為幼兒教師的幼兒保育系大學生，進行品格教育信念與教學行為的分析研究。期望能藉由本研究，引發教育人員對此議題的關注及更深一層的瞭解，進而能掌握到幼兒保育系教師品格教育效能感的現況，並於研究後提出個人拙見，讓教育現場的實務工作者能有參考依據。

本研究以南亞技術學院幼兒保育系大學生為研究樣本，探討大學生在擔任教師之前，在品格教育領域中，是否具有相似或不同的效能感。以瞭解未來有機會從事幼兒保育之職前教師，對幼兒品格教育與教學效率的信念。並希望藉由研究，能更深入地瞭解教師品格教育的效能感，以及進一步支持提高教師在這一領域效能感的方法。通過對幼兒保育系大學生的調查，本研究尋求洞察大學生對品格教育中個人教師效能（personal teacher efficacy, PTE）與一般教師效能（general teacher efficacy, GTE）之間的不同，以及根據大學生的相關個人背景變項分組，以確定 PTE 與 GTE 是否存在顯著差異。茲將研究目的詳列如下：

(一) 發展大學幼兒保育系學生品格教育效能感量表。

(二) 瞭解大學生所知覺品格教育效能感以及個人教師效能感與一般教師效能感的現況及其差異情形。
(三) 探討大學生所知覺品格教育效能感及其各構面之關係。
(四) 根據研究結果及發現，提出建議供教育實務工作者未來進一步研究之參考。

# 貳、文獻探討

## 一、品格教育

Peter Winch 指出，社會關係僅存在於概念之中，是借著概念而形成的；並且概念的存在與否，及其實質意涵，是受時空的規約，因此，不適合化為一般通則（張君玫，1996；郭本禹，2000；李期明，2003）。洪蘭（2008）指出，品格教育可以視為一種內隱的學習，為幼兒不斷地經過長期模仿、觀察與內化產生之結果，或可視為持續不斷的人生歷程，並且涵蓋家庭教育、學校教育、與社會教育等各階段。然而，黃瑋琦、廖本裕、張琬翔（2013）指出，若從微觀角度來討論，品格教育可以視為透過學校的學習過程中，培養學生擁有良善的美德，使學生能知善、愛善與行善（王金國，2010；李琪明，2003；Lickona, 2003）。葉普增（2013）提出品格是經由後天的家庭及學校環境培養塑造的一種人格特質，著重在學生的內在善良覺知啟發，理性的發展經由內而展現於外的行為。黃德祥（2004）認為，品格教育即是教育學童，使其知善、向善，以及行善，從而表現出良好行為並內化成習性的歷程。王君鈞（2016）認為品德教育是一種連續性的學習歷程，首先建立對道德觀念的認知，再從生活及學習中養成靜態與動態的行為模式。潘正德、李清義（2009）提出，現今的教育思潮大多仍是以美國為主要的發源地，從過去到現在發生過幾次演進，第一次世界大戰前，品格教育是以宗教教育為基礎而發展，一戰後則轉作愛國導向，培養學生成為團結愛國之公民為目的。1960 年代之後個人主義崛起，強調價值中立之價值澄清法與科爾伯格在 1966 年發展的道德認知發展取向道德教育成為主流。之後，科爾伯格受到行為學派和科學工具理性的影響，品格教育發展為數量及階段化，但明顯無法對抽象道德的教學有所幫助。發展至 1980 年代主張以德行為本的品格教育教學再次興起，以多元教學模式加以推廣至今（詹允文，2007）。

品格教育的概念包裹著相當多元的價值在其中，關於品格與道德教育相關名詞頗多，如：道德推理（moral reasoning）、認知發展（cognitive development）、社

會與情緒學習（social and emotional learning）、生活技能教育（life-skill education）、關懷社群（caring community）、健康教育（health education）、暴力預防（violenceprevention）等（吳寶珍，2004；陳雅惠，2015；Prestwich, 2004; Skaggs & Bodenhorn, 2006）。然而，品格教育的重要性為何？自 1985 年，聯合國教科文組織在「21 世紀研討會」中特別提到：「道德、倫理、價值觀的挑戰」將是 21 世紀人類面臨的首要挑戰。於此，可見進入 21 世紀後人類所要面臨的問題不僅止於過去單純的生存等基本民生問題，而是進階到關於人們內心的深層心理層面，也更顯示出品格教育在邁入 21 世紀後重要性的提升（郭本禹，2000；Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2003; McClellan, 1992; Milson & Mehlig, 2002; Prestwich, 2004; Sanchez, 2005）。然而，品格教育的中心指標到底包含哪些？1992 年，國際品格教育聯盟推出了「品格的六大支柱（six pillars of character）」內容包含「尊重」、「責任」、「公平」、「關懷」、「值得信賴」、「公民責任」等六個大方向為現代人必須培養的品格教育內容，而其也提出在學校等教育系統中提倡品格教育是非常必要的，因為學生每天在學校度過非常長的時間，品格教育應該被有效地融入在課程及學校文化中，為了使品格教育達到全面地發揮，品格教育必須涉及每個人，包含學校工作人員、家長、學生和社區成員等（李珀，2007；Berkowitz & Bier, 2007; Narvaez & Lapsley, 2008）。

自 2001 年推動九年一貫課程，取消品德教育相關課程名稱，改以融入各領域進行教學，品格教育的內涵便無統一定論，也因無科目名稱及實質教材，在社會各方關注下，催生了教育部「品德教育促進方案」（曾惠卿，2011）。然而，李奉儒（2004）提出：

> 「九年一貫課程這種將道德融入各科學習領域的走向，如果沒有適當的配套措施以及教師的正確體認，很有可能會嚴重影響青少年道德品格的發展，這是所有關心青少年教育者必須認真面對和思考的重要議題。」

鄭春女（2008）指出，在其研究中也提出目前中學在實施品格教育將其分作正式與正式兩種課型，而根據統計能夠得到教育部的優秀獎勵大多為實施非正式的品格教育中學，造成學校不易把品格教育融入正式課程或是效果不彰的原因為：受限於正式課程的時間，教師通常只能以該科知識為主；再者，教師的品德教育專業不足、認為該指導科目與品德教育無關，或是不知該如何將品德教育融入該科教學。中小學尚且如此，相較之下擁有更高自由度的大專院校又該如何有效的執行品格教育融入在學生的課程中呢？或者說品格教育在大專院校實施的成

效如何？品格教育既然如此重要，在大學裡卻面臨執行的困難，它應該如何推動？（通識線上雜誌社，2009）

此外，Kohlberg（1975）就皮亞傑對兒童所做的道德發展立論作出修改並提出的道德成長發展階段概念，分做三個層次，每個層次包含兩個階段，一般稱作三層次六階段道德發展論。Kohlberg（1975）提出之三層次六階段的道德發展理論，高年級大學生的道德發展階段應該必須達到道德成規後期（post conventional level），此階段應該是能夠尊重他人的權利以及尊重民主法治，同時能遵守社會規範，逐漸提升至追求人類普世價值的道德，例如：正義、公平、人道等。換句話說，此時期的大學生應該已具備成熟個體的道德發展水準（張鐸嚴，2007；李鴻生，2010；陳依萍，2013）。

黃榮村（2004）指出，升學主義使得國中以後較難實施品格教育教學。美國品格教育 80% 計畫都集中在小學實施，推行於中等學校者僅占 5% （Covell & Howe，2001），足見小學階段品格教育的重要性。臺灣目前品格教育發展的最大困境之一是「老師無力感」，有些教師認為學生的品格太差了，行為太惡劣，想管也管不了，乾脆放棄算了，或擔心老師花費很多心力去管教反而會惹麻煩（何麗君、陳正祥，2004）。因此，若能在小學學習階段或是向下延伸至學齡前（幼兒時期），加強品格教育教學，把基礎奠定好，應該能培養學生擁有良好的品格教育，是故，國小或幼兒教師將是相當重要的穩定力量，值得特別重視 。目前臺灣的大專院校均將品格教育融入在正規課程、通識課程或是以服務學習的方式體現，但是否真的能夠將品格教育確實的教給大學生，仍保有可議空間，因此，應該適時地採取一些檢驗的方法及評量，提供教師與學生做參考。

## 二、自我效能感

自我效能是一個與能力（ability）有關的概念，指的是個體應處理環境事件的有效性（efficiency）。做為自我的一個方面，自我效能是指個體以自身為物件的思維（self-referent thought）的一種形式，是個體對自己是否能在一定的水準上完成某一活動所具有的能力判斷或是自我的把握（Bandura, 1986, 1997）。整體而言，自我效能感是人類透過認知的過程中，藉由主要經驗、替代經驗、言語說服與心理激發等四種資訊來源，影響其動機、情感的過程，最終對於事件的反應作出選擇的一連串列為活動，因此，重要的一點為自我效能感是個體本身所生成的。

教師自我效能感的概念最一開始出現在Rand機構用以評鑒教師效能的兩個問題，其理論基礎來自 J. Rotter 的制控信念理論（locus of control theory），日後的研

究（Guskey, 1981; Rose & Medway, 1981）也是以該理論作為教師自我效能感的理論依據。發展到後期，A. Bandura 所提出的自我效能感理論（self-efficacy theory），因為更能解釋效能感對個人行為的影響而漸漸取代制控制信念理論成為教師自我效能感的理論依據（陳俊瑋，2009）。

陳俊瑋（2009）提出，將自我效能感的概念運用在教師對於自己從事教學能力的判斷時，就稱作「教師自我效能感」。孫志麟（2003）提出，教師自我效能屬於一種認知動機機制，是控制意識的一部份，強調的是教師對教學能力的信念，而不是實際的教學表現。教師自我效能是個體與外在環境及其他自我調適機制交互作用產生的結果，是一種動態發展歷程。陳俊瑋（2009）以圖像方式解釋以 Tschannen-Moran、Woolfolk 與 Hoy（1998）提出，的教師自我效能感模式，如圖 1。

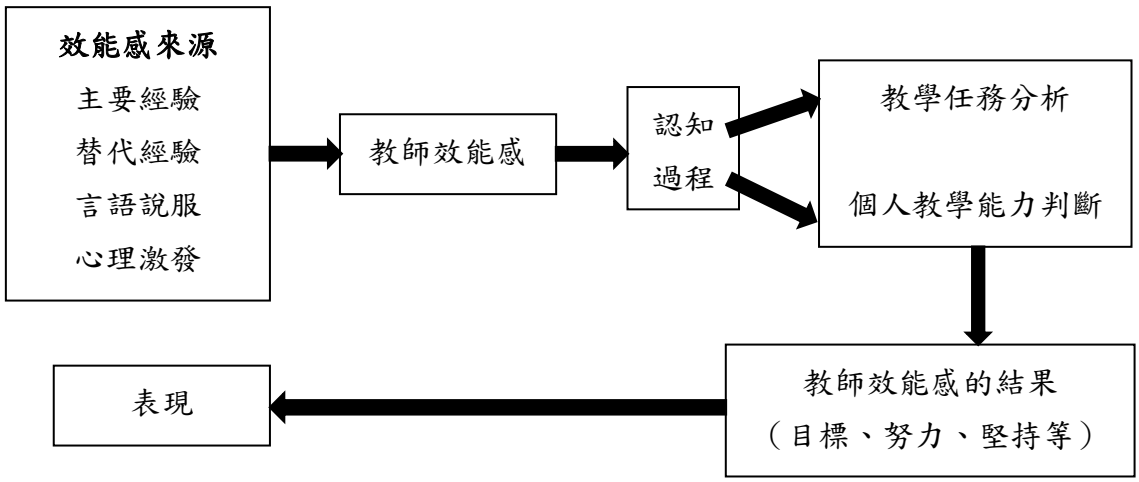


圖 1：教師自我效能感模式

資料來源："Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure," by M. Tschannen-Moran et al., 1998, Review of Educational Research, 68, 228.

圖 1 顯示教師自我效能感的動態過程，教師透過認知過程，分析教學任務及個人的教學能力判斷，而產生出教師效能感，藉由教師效能感的產生也讓教師做出不同的教學表現孫志麟（2003）。

教師自我效能，目前在研究上可分做雙向度及多向度的觀點闡述及分類，在雙向度的觀點上，主張教師自我效能是由兩個不同向度所構成的（郭萱之，1998；吳璧如，2002）。在雙向度的教師自我效能中，最典型的代表即屬 Gibson 與 Dembo 在 1984 年所提出的研究，認為效能預期能反映教師本身引導學生面改變的能力評

估，將其稱做「個人教學自我效能（PTE）」；此外，教師基於家庭背景、學校環境以及社會等變項中，學生能被教導的程度，稱作「教學自我效能（teaching efficacy）」。Woolfolk、Rosoff 與 Hoy（1990）將其命名為「一般教學自我效能（GTE）」。本文也就雙向度的概念視作本次研究及比較教師自我效能感的測試。

# 參、研究方法與步驟

## 一、研究架構

本研究主要進行南亞技術學院幼兒保育系學生品格教育效能感現況研究，根據文獻探討，設定研究架構如圖 2 所示。茲將影響本研究之變項說明如下：

(一) 幼兒保育系學生個人背景變項：性別、就讀年級、家中成員、居住地、對於幼教專業是否有興趣、是否規劃從事相關工作、認為品格教育對於幼兒保育老師是否重要、是否具備足夠的品格素養、是否有上過品格教育的相關課程等。

(二) 個人教學效能感（PTE）：引用 Bandura（1977）的自我效能理論中的「預期效能」，指的是教師對於自己所具備的教學能力與技巧的信念。

(三) 一般教學效能感（GTE）：引用 Bandura「結果預期」的理論，指的是教師受到外在環境（家庭、智力、學校等條件）的限制下，教師能夠教導、影響學生的程度的信念。

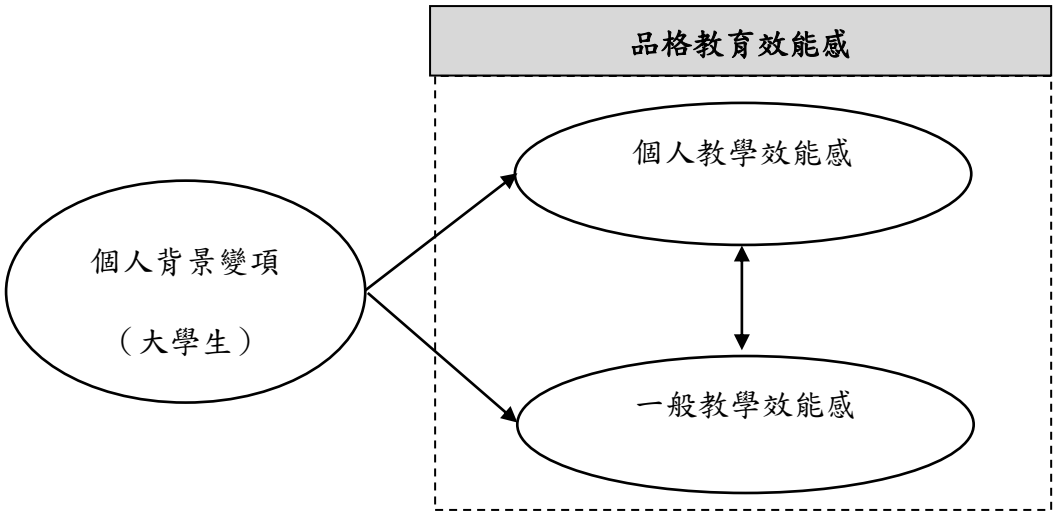


圖 2：研究架構圖

## 二、研究工具之編制

（一）品格教育之意涵與發展脈絡

Milson 與 Mehlig（2002）為了衡量教師對品格教育的效能感，發展了 CEEBI 量表（the Character Education Efficacy Belief Instrument），並將量表分為個人教師效能（PTE）與一般教師效能（GTE）。Narvaez, et al.（2008）為了能更準確地衡量教師的品格教育與自我效能，採用 TEME 量表（teacher efficacy for moral education scale）衡量教師的教學效能，並以 CEEBI 量表評量教師的品格教育和自我效能等各方面。然而，由於本研究樣本為還未擔任幼兒教師之大學生，因此，不適合使用 TEME 量表，是故，以 CEEBI 量表為基礎，並參考教師效能感量表（teacher efficacy scale, TES）、自我效能（self-efficacy）和結果預期（outcome expectancy）等問卷，發展幼兒保育系大學生品格教育效能感量表，以進行調查與資料統計分析。其中，問卷共分兩部分，第一個部分為「個人基本資料」，第二個部分為「品格教育效能感量表」，茲分別說明如下：

1. 個人基本資料：
   (1) 「部別」：日間部、進院部（假日班）、進修部（夜間）
   (2) 「性別」：男、女
   (3) 「年級」：一年級、二年級、三年級（含進院一）、四年級（含進院二）
   (4) 「有無兄弟姊妹」：沒有、有，我是長子／長女、有，我是弟弟／妹妹
   (5) 「家鄉」：北部、中部、南部、東部、離島、其他
2. 品格教育效能感量表：PTE 與 GTE 各 13 題，共 26 題（參考附錄一）

（二）專家學者內容效度審查

確定問卷初稿後，為了進一步瞭解、確認本研究工具的代表性與適切性，薦請委由相關領域的專家學者審閱問卷之題意、內容是否與各層面標題符合，並針對題意之文句流暢與否提供修正之意見。研究者函請十位專家學者（名單如表 1），填答「專家審閱內容效度問卷」，並針對問卷架構、問卷內容及問卷遣詞用語等，提供修正的意見，以形成專家審閱內容效度，並做為預試問卷編制的依據及參考。本研究之專家學者審閱內容效度問卷，自 2016 年 10 月 15 日至 2016 年 10 月 30 日止，計寄出 10 分，回收 10 分，回收率 100%。

表 1：審閱內容效度之專家學者一覽表

| 代號 | 職稱 | 專長 |
|---|---|---|
| A | 教授 | 幼兒保育課程與教學、幼兒發展與學習 |
| B | 教授 | 幼兒課程與教學、環境規劃、兒童文學 |
| C | 教授 | 師資培育、幼兒園教材教法 |
| D | 教授 | 蒙特梭利教學理論與實務、幼兒教具製作與應用 |
| E | 教授 | 幼兒園教材教法、幼兒品格教育 |
| F | 副教授 | 品格教育、幼兒教養 |
| G | 副教授 | 幼兒保育、幼兒體能 |
| H | 助理教授 | 幼兒的生活教育及品格教育、幼兒繪本賞析 |
| I | 助理教授 | 課程設計與規劃、幼兒教具製作與應用 |
| J | 講師 | 幼兒課程與教學、品格教育 |

專家審閱內容效度問卷調查表回收後，依據專家圈選的專案及提供的卓見進行分析比較。根據統計後的結果，問卷中每個題目之「適合」與「修正」之百分比相加，其值在 90%以上者，將予以保留，而低於 90%，則予以刪除，同時並參考專家學者提供的建議，將應修正的文字和用語調整（修正後量表參考附錄一）。

## 三、預試之實施與分析

根據專家學者審閱內容效度問卷結果及所提供之卓見，並重新修正編排問卷後，編制成預試問卷。本研究透過預試問卷進一步瞭解本問卷的可行性，茲將預試樣本、專案分析、因素分析及信度分析分述如下：

（一）預試問卷施測對象

本研究目的為探討南亞技術學院幼兒保系大學生品格教育效能感之現況，為使量表更具備信效度，仍依地區性進行預試測驗（北、中、南、東四個區域）。決定預試樣本取樣方式後，委請各預試學校之教師或協助負責人員發放預試問卷，並協助問卷之回收及寄送。

（二）樣本分配

吳明隆（2007）認為預試人數應以問卷試題數分量表的 3 至 5 倍人數為原則，由於本研究問卷試題數為 26 題，所以預試樣本數應高於 130 人，若以 80%計算回收之有效問卷，經試算後預試樣本數應高於 163 人。本研究從四個地區各自抽取 1 所學校進行預試，共 284 位預試樣本，整理如表 2 所示。

表 2：預試問卷施測樣本數分配

| 地區 | 預試班級 | 施測樣本 | 有效樣本 |
|---|---|---|---|
| 北部 | 2 | 55 | 46 |
| 中部 | 2 | 70 | 67 |
| 南部 | 2 | 120 | 81 |
| 東部 | 2 | 100 | 90 |

預試問卷於 2016 年 11 月 3 日寄發 4 所學校，至 11 月 14 日回收，共計發出 345 份，回收 320 份，回收率 92.7%。此外，缺答題數超過 3 題者，視為無效問卷，不予采計，統計後共計有效問卷 284 分，可使用率 88.8%。

（三）項目分析

本研究藉由專家檢核量表與個別試題的適切性或可靠程度，據以刪除不良的題目。然而，為了確定預試問卷是否具有鑒別度及適切性，以遺漏值、決斷值（或稱 CR 值）與同質性檢驗（題項與總分之相關係數和刪題後 Cronbach α 係數）進行分析。分別說明如下：

1.　遺漏值檢驗

遺漏值（missing value）是受試者沒有填答的題項或變數中遺漏掉之觀察值，目的在檢驗受測者是否抗拒或難以回答某一個題目，導致遺漏情形的發生（吳明隆，2009）。至於遺漏人數達到多少就必須將該題刪除，並沒有絕對的標準（邱皓政，2006）。因此，本研究設定以超過 3 個遺漏值為取捨標準，統計分析結果發現 26 道試題中並無遺漏值，所以全數予以保留。

2.　決斷值檢驗

在量表項目分析中，若採用極端值之臨界比，一般將臨界值之 *t* 統計量的標準值設為 3。因此，高低分組差異的 *t* 統計量小於 3，表示試題的鑒別度較差，可以考慮將之刪除（吳明隆，2009）。經由統計分析後，結果發現本分量表 26 道題目 CR 值均達標準值以上，且 *t* 檢定達到顯著水準，故予以保留。

3.　同質性檢驗

同質性考驗在求出個別試題與總分的 Pearson 積差相關係數，在量表同質性考驗方面，題項與總分的相關不僅要達到顯著，二者間的相關要呈現中高度關係（相關係數至少在.400 以上）。

表 3：品格教育效能感量表專案分析

| 題號 | 決斷值（CR值） | 量表題項與總分之相關係數 | 修正的專案總相關 | 刪題後α係數 | 決議 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7.695*** | .706** | .674 | .790 | 刪除 |
| 2 | 9.575*** | .748** | .717 | .787 | 保留 |
| 3 | 7.074*** | .647** | .591 | .789 | 保留 |
| 4 | 7.039*** | .667** | .617 | .787 | 保留 |
| 5 | 6.438*** | .579** | .522 | .791 | 保留 |
| 6 | 10.338*** | .754** | .708 | .786 | 保留 |
| 7 | 9.115*** | .747** | .713 | .791 | 保留 |
| 8 | 8.096*** | .731** | .699 | .792 | 保留 |
| 9 | 10.528*** | .771** | .737 | .788 | 保留 |
| 10 | 9.381*** | .789** | .759 | .789 | 保留 |
| 11 | 13.100*** | .782** | .745 | .788 | 保留 |
| 12 | 10.632*** | .827** | .801 | .786 | 保留 |
| 13 | 11.984*** | .834** | .808 | .788 | 保留 |
| 14 | 12.661*** | .849** | .825 | .790 | 保留 |
| 15 | 10.485*** | .775** | .745 | .783 | 保留 |
| 16 | 7.507*** | .673** | .623 | .789 | 保留 |
| 17 | 8.623*** | .757** | .723 | .791 | 保留 |
| 18 | 11.726*** | .841** | .815 | .786 | 保留 |
| 19 | 6.826*** | .517** | .465 | .790 | 保留 |
| 20 | 6.516*** | .582** | .533 | .789 | 保留 |
| 21 | 6.184*** | .583** | .540 | .784 | 保留 |
| 22 | 7.278*** | .567** | .530 | .790 | 保留 |
| 23 | 5.418*** | .554** | .504 | .789 | 保留 |
| 24 | 7.679*** | .662** | .628 | .789 | 保留 |
| 25 | 8.681*** | .681** | .643 | .788 | 保留 |
| 26 | 4.723*** | .489** | .444 | .790 | 保留 |

注：**p＜.01　***p＜.001

經由統計分析後，本研究 26 道試題的 Pearson 積差相關係數均達.400 以上、「修正的項目總相關」欄呈現的數值均大於.400，且皆達顯著水準，刪題後的總量表 α 係數均減少，表示刪題後均會影響內部一致性，因此，決議保留 26 道試題，並依此進行正式問卷調查（詳見表 3）。此外，本研究品格教育效能感量表整體 α 值為.795，PTE 與 GTE 分別為.713 與.714，顯示本研究問卷量表之穩定性與內部一致性極為良好，具高度研究參考價值（Wortzel, 1979; Chin, 1998; Nunnally, 1978; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006）。

4.　因素分析

依據 Kaiser（1974）的觀點，可從取樣適切性量數（Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO）值的大小來判別題項間是否適合進行因素分析。Spicer（2005）指出， KMO 指標值大於.80，表示題項變數間的關係是良好的（meritorious），題項變數間適合進行因素分析，KMO 指標值大於.90，表示題項變數間的關係是極佳的（marvelous），題項變數間非常適合進行因素分析（吳明隆，2009）。然而，若在試題編制時，研究者已確定量表的層面數而萃取因素的方法則採用主成分分析法，以最大變異法求取因素負荷量、可解釋變異量。本研究量表編制系根據文獻探討結果及經過專家內容效度的檢核，所探討之層面架構已確定，因此，在進行因素分析時，並未把整個量表之全部題項納入因素分析中，而是以「分層面」單獨進行因素分析（吳明隆，2007）。以下茲分別針對「個人教學效能感量表」及「一般教學效能感量表」各層面的因素分析結果分別摘要如表 4 與 5。

(1) 個人教學效能感量表因素分析摘要

表 4 結果得知，個人教學效能感量表進行 KMO 與 Bartlett 檢定後，KMO 值為.838，p＜.000（大於.80），代表題項變數間的關係是適合進行因素分析。此外，Bartlett's 球型檢定卡方值為 1407.254（自由度 78）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。此外，量表特徵值大於 1，且因素負荷量均介於.528~.837 之間（超過 0.5）（Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Fornell & Larcker, 1981）。

表 4：個人教學效能感量表因素分析

| 題號 | 因素負荷量 | 保留/刪除 | KMO 值 | 解釋變異量% |
|---|---|---|---|---|
| 1 | .528 | 保留 | | |
| 2 | .598 | 保留 | | |
| 3 | .633 | 保留 | | |
| 6 | .837 | 保留 | | |
| 7 | .565 | 保留 | | |
| 8 | .757 | 保留 | | |
| 11 | .580 | 保留 | .838*** | 43.16% |
| 14 | .745 | 保留 | | |
| 17 | .784 | 保留 | | |
| 19 | .573 | 保留 | | |
| 21 | .774 | 保留 | | |
| 23 | .684 | 保留 | | |
| 26 | .622 | 保留 | | |

***p＜.001

(2) 一般教學效能感量表因素分析摘要

表 5 結果得知，一般教學效能感量表進行 KMO 與 Bartlett 檢定後，KMO 值為.772，p＜.000，代表題項變數間的關係是適合進行因素分析。此外，Bartlett's 球型檢定卡方值為 1030.565（自由度 78）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。然而，試題 13「老師儘管有強調要彼此尊重，但還是會有幼兒不尊重其他人」、試題 16「如果幼兒在家裡表現出有責任感，卻沒有受到家長的鼓勵，教師在幼兒園教導這方面的品格教育就較不容易成功」、及試題 22「教師不應該，因為幼兒的不誠實而遭受到責難」，因為因素負荷量低於.5，經由專家與教授共同審視、討論後，決定刪除。

表 5：一般教學效能感量表因素分析

| 題號 | 因素負荷量 | 保留/刪除 | KMO 值 | 解釋變異量% |
|---|---|---|---|---|
| 4 | .613 | 保留 | | |
| 5 | .574 | 保留 | | |
| 9 | .544 | 保留 | | |
| 10 | .629 | 保留 | | |
| 12 | .663 | 保留 | | |
| 13 | **.365** | 刪除 | | |
| 15 | .562 | 保留 | .772*** | 38.92% |
| 16 | **.356** | 刪除 | | |
| 18 | .623 | 保留 | | |
| 20 | .730 | 保留 | | |
| 22 | **.293** | 刪除 | | |
| 24 | .628 | 保留 | | |
| 25 | .553 | 保留 | | |

***p＜.001

# 肆、結果與討論

## 一、受試樣本描述

本研究正式施測時間為 2016 年 12 月至 2017 年 1 月，針對南亞科技學院幼兒保育系的學生進行調查。共計回收 438 份測驗，包含 433 位有效樣本與 5 位無效樣本（發出 443 份測驗，回收並有效率為 97.74%）。其中，日間部有 208 位受試者（48.0%）、進院部（假日班）有 136 位受試者（31.4%）、夜間部有 89 位受試者（20.6%）；男生有 19 位受試者（4.4%）、女生有 414 位受試者（95.6%）等；一年級有 83 位受試者（19.2%）、二年級有 94 位受試者（21.7%）、三年級有 125 位受試者（28.9%）、四年級有 131 位受試者（30.3%）等。

## 二、品格教育效能感之現況分析

表 6 為學生知覺個人教師效能感的分數，可知平均數為 3.93、標準差為.41，屬於中上程度。若分各層面而言，PTE 量表的平均數為 3.90、標準差為.45；GTE

量表的平均數為 3.96、標準差為.42，皆屬於中上程度傾向。

表 6：教師效能感量表之平均數與標準

| 項目 | 題數 | 平均數 | 標準差 |
|---|---|---|---|
| PTE | 13 | 3.90 | .45 |
| GTE | 10 | 3.96 | .42 |
| 整體 | 23 | 3.93 | .41 |

表 7 為 PTE 各試題之描述性統計量，結果顯示 PTE 量表平均分數介於 3.52~4.35 分，皆屬於中上程度傾向。其中，以試題 15「如果我在教學，我覺得很難教導幼兒尊重他人的重要性」與試題 2「如果瞭解幼兒在家已經受到負面的影響，我不相信自己可以對幼兒的品格有太多的影響」的平均分數較低（3.52 分與 3.53 分）；以試題 23「我需要持續增進我的品格，才能讓自己成為幼兒園內的楷模」與試題 20「如果我在教學，我會持續尋找較佳的方法來發展幼兒的品格」的平均分數較高（4.35 分與 4.26 分）。

表 8 為 GTE 各試題之描述性統計量，結果顯示 GTE 量表平均分數介於 3.22~4.35 分，皆屬於中上程度傾向。其中，以試題 14「如果幼兒不夠體貼或不善解人意，時常是因為老師沒有充分表現這份特質」的平均分數較低（3.22 分）；以試題 10「老師若能花時間鼓勵幼兒對他人尊重，可以看到幼兒在社交互動上有些微的改變」與試題 21「在幼兒園多鼓勵幼兒的責任感，將可以提升幼兒在校外時的責任感」的平均分數較高（4.34 分與 4.35 分）。

表 7：PTE 逐題平均數與標準差

| 編號 | 題目 | 平均數 | 標準差 |
|---|---|---|---|
| 1 | 如果我在教學，我會很自在地和幼兒討論對與錯的議題。 | 4.20 | 0.66 |
| 2* | 如果瞭解幼兒在家已經受到負面的影響，我不相信自己可以對幼兒的品格有太多的影響。 | 3.53 | 1.06 |
| 3 | 我對於成為一個品格楷模的能力有信心。 | 3.99 | 0.71 |
| 6* | 如果我在教學，我不知道該如何幫助幼兒變得比較有責任感。 | 3.72 | 0.99 |
| 7 | 如果我在教學，我知道如何使用正向策略改變幼兒的品格。 | 3.99 | 0.79 |
| 8* | 如果我在教學，我不確定我能夠教導幼兒變得誠實。 | 3.56 | 1.08 |
| 11 | 如果幼兒從父母身上得到較少有關於負面品格之影響，我相信我能夠正向影響他們的品格發展。 | 4.18 | 0.65 |
| 13 | 如果幼兒習慣性說謊，我相信我可以勸導他不再說謊。 | 3.80 | 0.81 |
| 15* | 如果我在教學，我覺得很難教導幼兒尊重他人的重要性。 | 3.52 | 1.08 |
| 17 | 因為我的角色是幼兒的楷模，所以我能夠影響幼兒的品格。 | 4.03 | 0.78 |
| 19* | 如果我在教學，我不知道如何幫助幼兒變得比較有同情心。 | 3.62 | 1.03 |
| 20 | 如果我在教學，我會持續尋找較佳的方法來發展幼兒的品格。 | 4.26 | 0.64 |
| 23 | 我需要持續增進我的品格，才能讓自己成為幼兒園內的楷模。 | 4.35 | 0.63 |

注：* 代表反向試題

表 8：GTE 逐題平均數與標準差

| 編號 | 題目 | 平均數 | 標準差 |
|---|---|---|---|
| 4* | 幼兒變得比較有禮貌，和教師是沒有關係的。 | 3.87 | 1.14 |
| 5 | 當幼兒對他人表現出較多尊重時,通常是因為老師已經有效地展現這項特質。 | 3.98 | 0.78 |
| 9 | 當幼兒展現勤勉時,通常是因為教師鼓勵幼兒學習時必須堅持。 | 4.00 | 0.78 |
| 10 | 老師若能花時間鼓勵幼兒對他人尊重,可以看到幼兒在社交互動上有些微的改變。 | 4.34 | 0.61 |
| 12 | 如果父母注意到孩子們變得比較有責任感,可能是教師在幼兒園有宣導或鼓勵這方面的品格教育。 | 4.17 | 0.63 |
| 14* | 如果幼兒不夠體貼或不善解人意,時常是因為老師沒有充分表現這份特質。 | 3.22 | 1.14 |
| 16 | 當幼兒變得比較有同情心時,通常是因為老師創造了溫馨的學習環境。 | 4.00 | 0.73 |
| 18* | 對比較誠實的幼兒來說,教導他們誠實的意義並不會造成幼兒有多大的影響。 | 3.38 | 1.21 |
| 21 | 在幼兒園多鼓勵幼兒的責任感,將可以提升幼兒在校外時的責任感。 | 4.35 | 0.57 |
| 22 | 在大學修課時,我想要學習更多有效提升幼兒優良品格的方法。 | 4.30 | 0.65 |

注：* 代表反向試題

此外，在許多研究中，皆未經過平均數的差異檢定，直接根據各層面試題平均分數的高低排序而下結論，這樣只根據平均數的高低來下結論，卻沒有進行平均數間的差異檢定，這樣是比較不適切的。因此，研究者先針對各層面之差異性鑒定，考驗其是否有顯著差異。表 9 行相依樣本 t 考驗，瞭解品格教育效能感各層面的差異情況。

表 9 品格教育效能感各層面之相依樣本 t 考驗摘要表

| 層面變項 | 成對變數差異 | | | | | t 值 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數標準誤 | 差異的 95% 信賴區下界 | 上界 | |
| PTE-GTE | -0.08 | 0.31 | 0.01 | -0.10 | -0.07 | -9.05*** |

***p＜.001

本研究變項共有兩個層面，經過相依樣本 t 檢定比較層面間的差異，研究結果顯示 PTE 與 GTE 之間有顯著差異（p＜.000），以個人教師效能感優於一般教師效能感（表 9）。

由前述分析可發現，在 Likert 五點量表中的平均數為 3 分，由此可知，學生知覺品格教育效能感的表現屬於中上程度（平均數大於 3 分），且經相依樣本 t 考驗後發現兩個層面彼此間具有顯著差異。由此可知，幼兒保育系大學生對於個人教師效能感知覺程度優於一般教師效能感知覺程度。綜上所述，發現「個人教師效能感」層面的得分較高，表示學生對於自身的品格教育行為較為重視。此外，若針對各別試題而言，試題 23「我需要持續增進我的品格，才能讓自己成為幼兒園內的楷模」與試題 21「在幼兒園多鼓勵幼兒的責任感，將可以提升幼兒在校外時的責任感」為量表中得分最高者，顯示出學生多能以身作則展現出教師應有的楷模，提供幼兒學習的典範、以及認為幼兒責任感是與老師鼓勵有高相關性；此外，以試題 14「如果幼兒不夠體貼或不善解人意，時常是因為老師沒有充分表現這份特質」為整分量表中得分最低者，顯現出學生對於幼兒品格教育之表現，並不一定直接是教師的原因。此外，兩個層面平均得分較低的試題，皆為反向試題，是否為受試者認不清題意，可能需要進一步探究。

## 三、不同個人背景變項的品格教育效能感之考驗分析

（一）「部別」在品格教育效能感各層面的差異分析

茲以學生就讀之部別為自變項，品格教育效能感整體和各層面為依變項，進行單因數變異數分析，以考驗其差異性。其中，大學生就讀之部別代號分別為：（1）日間部、（2）進院部（假日班）、（3）進修部（夜間班）。

由表 10 結果顯示，日間部大學生所知覺的整體品格教育效能感平均數為 3.88 分，標準差為.42；進院部大學生所知覺的整體品格教育效能感平均數為 4.00 分，

標準差為.35；進修部大學生所知覺的整體品格教育效能感平均數為 3.93 分，標準差為.46，以單因數變異數分析進行各組別對於品格教育效能感的差異分析，在 CEEBI、PTE 與 GTE 中，結果達顯著水準。因此，以薛費法（scheffé method）進行事後比較，以瞭解各組的優劣關係。事後比較之結果顯示，在 CEEBI 與 PTE 中，以進院部大學生所知覺之品格教育效能感優於日間部大學生。

表 10：「部別」知覺品格教育效能感和各層面的差異分析

| 層面 | 部別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | 事後比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | *SV* | *SS* | *DF* | *MS* | F | |
| CEEBI | （1） | 208 | 3.88 | 0.42 | 組間 | 1.72 | 2 | .861 | 4.32* | 2>1 |
| | （2） | 136 | 4.00 | 0.35 | 組內 | 85.68 | 430 | .199 | | |
| | （3） | 89 | 3.93 | 0.46 | 總和 | 87.41 | 432 | | | |
| PTE | （1） | 208 | 3.84 | 0.46 | 組間 | 0.57 | 2 | .286 | 1.62 | |
| | （2） | 136 | 3.99 | 0.39 | 組內 | 75.61 | 430 | .176 | | |
| | （3） | 89 | 3.91 | 0.48 | 總和 | 76.18 | 432 | | | |
| GTE | （1） | 208 | 3.93 | 0.42 | 組間 | 1.15 | 2 | .575 | 3.50* | 2>1 |
| | （2） | 136 | 4.01 | 0.36 | 組內 | 70.67 | 430 | .164 | | |
| | （3） | 89 | 3.96 | 0.50 | 總和 | 71.82 | 432 | | | |

注：（1）日間部、（2）進院部（假日班）、（3）進修部（夜間班）；*p＜.05

（二）「性別」在品格教育效能感各層面的差異分析

茲以學生性別為自變項，品格教育效能感整體和各層面為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，以考驗不同性別大學生所知覺的品格教育效能感整體和各層面有無顯著差異。統計結果顯示，不同性別學生所知覺的品格教育效能感，在 CEEBI、PTE 與 GTE 中，未達顯著水準。其中，性別在 CEEBI 平均分數分別為：3.92 分（男生）、3.93 分（女生）。

（三）「年級」在品格教育效能感各層面的差異分析

茲以大學生就讀年級為自變項，品格教育效能感整體和各層面為依變項，進行單因數變異數分析，以考驗其差異性。統計結果顯示，不同年級學生所知覺的品格教育效能感，在 CEEBI、PTE 與 GTE 中，未達顯著水準。其中，年級在 CEEBI

平均分數分別為：3.90 分（一年級）、3.90 分（二年級）、3.86 分（三年級）、3.93 分（四年級）。

（四）「有無兄弟姊妹」在品格教育效能感各層面的差異分析

茲以大學生有無兄弟姊妹為自變項，品格教育效能感整體和各層面為依變項，進行單因數變異數分析，以考驗其差異性。統計結果顯示，有無兄弟姊妹所知覺的品格教育效能感，在 CEEBI、PTE 與 GTE 中，未達顯著水準。其中，有無兄弟姊妹在 CEEBI 平均分數分別為：3.86 分（沒有）、3.90 分（有，長子／長女）、3.89 分（有，弟弟／妹妹）。

（五）「家鄉」在品格教育效能感各層面的差異分析

茲以大學生原生居住地為自變項，品格教育效能感整體和各層面為依變項，進行單因數變異數分析，以考驗其差異性。統計結果顯示，學生原生居住地所知覺的品格教育效能感，在 CEEBI、PTE 與 GTE 中，未達顯著水準。其中，原生居住地在 CEEBI 平均分數分別為：3.93 分（北部）、3.89 分（中部）、3.94 分（南部）、3.96 分（東部）、3.87 分（離島）。

# 伍、結論與建議

## 一、結論

Vessels（1998）指出，美國教師和學校行政人員呼籲在學校應該積極進行品格教育，因此，各州陸續制定要求鼓勵教師以明確方式解決學生品格發展的標準和任務。此外，許多專業組織亦將品格教育視為重要教育目標，包括：監督和課程發展協會（Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD），國家學校董事會協會（the National School Boards Association, NSBA），全國中學校長協會（the National Association of Secondary School Principals, NASSP），全國幼稚教育協會（the National Association for the Education of Young Children, NAEYC），全國理事會社會研究（the National Council for the Social Studies, NCSS）和國家教育協會（the National Education Association, NEA）。在過去十年中，品格教育已經演變為代表各種的價值觀和道德。品格教育聯盟（the character education partnership, CEP）將品格教育定義為幫助年輕人發展良好品格的努力，包括：瞭解、關心、和行動核心倫理價值觀（例如：公平、誠實、同情、責任和尊重自己和他人）。CEP 的品格教育效能感原則要求學校在學術課程、課外活動、人際關係和學校治理中

解決品格教育。因此，本研究探討幼兒保育系大學生教師品格教育效能感之現況，根據研究分析和討論，獲得以下結論：

（一）大學生品格教育效能感量表具有良好信效度

本研究藉由國內外之文獻探討，以瞭解品格教育效能感的內涵，並作為研究架構的理論基礎，及研究工具編修的依據；其次，編撰「幼兒保育系大學生品格教育效能感問卷」，並進行問卷預試，以檢驗問卷之信效度。預試結果顯示，品格教育效能感之 PTE 與 GTE 量表的 α 係數分別為.713 與.714，整體 α 係數達.795。此外，因素分析結果顯示各構面因素負荷量均介於.528~.837 之間，超過 0.5 之標準值（Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Fornell & Larcker, 1981）。由此可證，本研究發展之大學生品格教育效能感量表具有良好之信效度。正式施測礙於研究限制，僅以南亞技術學院幼兒保育系大學生為調查對象，總計回收 438 份測驗，包含 433 位有效樣本與 5 位無效樣本(發出 443 份測驗，回收並有效率為 97.74%)。

（二）大學生對於教師通過指導便能影響幼兒性格是缺乏信心

儘管近年來品格教育逐漸受到討論，一些學者再次興起對此議題的關注與興趣，但它在學齡前教育和預備教師，或是準備擔任老師的培訓課程中的作用尚未得到廣泛的研究。由於幼兒品格教育實施能否成功依賴於幼教老師，因此，通過教師效能的觀點來審視這一課題是必要的，以增加更有效的實踐。Milson 和 Mehlig（2002）在最初的研究中指出，品格教育通常將教師視為青年人格發展的關鍵因素。然而，雖然品格教育在目前普遍被認為是非常重要的，但是在這個領域中，教師一般都沒有進行過培訓（Milson&Mehlig，2002）。此外，本研究中學生各試題的表現來看，針對反向問題所獲得的分數也相對較低，這也許是學生都感到通過明確教導品格教育來影響幼兒尊重和誠實的能力抱持著遲疑的態度。這些發現對於教育而言是有問題的，因為大學生對於教師直接通過指導來影響幼兒性格是缺乏信心，那麼品格教育在幼兒學習階段可能會有一個更加困難挑戰。因此，相關教育人員在進行幼兒教師培訓課程，可能需要考慮加強或設定某些指導策略。

## 二、建議

（一）品格教育應從小紮根，因此，大專院校幼兒保育系的課程中，應增加品格教育相關的課程

九年一貫教育推行前，從國小至高中對於品格教育之教學皆有相關學科配合，供學生修讀。例如：小學有「生活與倫理」或是「道德與健康」、國中與高中有「公民」或是「公民與道德」。品格教育與家庭教育相互呼應。巫淑華（2013）指出，

過去臺灣以升學為主品格教育課程不受到重視，也就是說，品格教育推廣不彰也許不是教育制度或政策所造成，而是社會化過程，使得一般家長與學校不重視，執行力不高所造成。然而，2001 年臺灣開始推行九年一貫的教育政策，將小學、國中及高中的品德教育相關課程納入在社會學科之中，似乎讓學生對於品格教育漸行漸遠。此外，根據過去研究指出，品格教育教學對學齡前時期之幼兒影響相當關鍵，但不論事過去或現在，卻都忽視幼兒階段。因此，近年來，雖然有一些關於學校品格教育的相關研究，但研究者仍然有強烈理由繼續探索此領域的研究工作，特別是在幼兒保育方面。過去研究在學校或教育相關機構進行都能很快能意識到品格教育的重要性，教育最主要功能便是促進未來幼兒學習與道德發展。雖然品格教育相關議題持續受到支持與關注，但從理論上來說，這種支持與關注往往難以在現實教育中獲得支持。幼兒保育系大學生在大專院校的準備課程中，仍繼續錯失如何指導幼兒品格教育的相關課程。倘若幼兒教師是這些大學生未來的職業，而幼兒品格教育又是影響幼兒未來價值觀的重要因素，那麼這些預備教師應該接觸相關的課程，甚至直接將品格教育指導納入課程學習中。對幼兒保育系大學生的研究主要仍是在提供寶貴的洞察力，使大學生有意識地在品格教育的道德領域中瞭解其重要性。

（二）建議將現有課程融入品格教育之概念

本研究還通過揭示不同背景變數的大學生如何感受品格教育的責任，增加了品格教育領域的豐富參考訊息。研究者認為在學校中應該有效且全面的教育學生品格教育的重要性，因此，透過本研究能瞭解幼稚教育學系中未來的教師如何感受到品格教育的任務。雖然研究結果可能會影響當前學校管理人員對於大學生所應學習的學科有所抵觸，然而，本研究目的不是確定一個理想的品格教育培訓到核心內容領域的方法，相反的，是希望能揭示大學生學習相關學科與培養教師在品格教育領域的自我效能感之間的差異，並進一步透過本研究，促進相關領域專家的更多支持，並努力尋找到如何將現有課程納入品格教育之教學。

此外，本研究的結果顯示，只有 27.5%幼兒保育系的大學生上過品格教育相關課程，同樣研究結果也顯示上過品格教育相關課程的大學生所知覺品格教育效能感程度較高，這樣的研究結果顯示，目前針對這一群未來很有可能從事幼兒保育的學生，卻沒有足夠針對品格教育進行適當培訓。也就是說，品格教育的主題在大學層面基本上是被忽略了。最後，本研究礙於時間和人力的限制，仍有不足未盡之處，包括：研究範圍、研究樣本、研究方法及研究變項等方面。

（三）大學生所知覺品格教育效能感及其各構面之關係，應注意 PTE 和 GTE 量表

上，表現相對較低分數的試題。

根據研究調查結果,研究者認為雖然本研究旨在尋找幼兒保育系大學生在PTE和 GTE 的潛在差異，以及大學生在 PTE 和 GTE 量表的現況。因此，對於教育相關人員而言，未來應該注意兩個量表上表現相對較低分數的試題（雖然每道試題皆屬中上程度）。

# 參考文獻

## 中文部分

丁芳敏、潘正德、楊慶麟（2008）。大學生全人教育目標知覺, 校園參與經驗及學習成果之相關研究-以中原大學為例。通識教育學刊，97-124。

王金國（2009）。合作學習中之成員地位、參與機會問題及其解決之道。教育研究月刊，177，78-82。

王金國（2010）。品格教育：理論與活動設計。臺北：高等。

王雅嫻（2013）。澎湖縣國小學生知覺教師實施品格教育與其品格表現關係之研究。國立台南大學，未出版，台南。

天下雜誌（2003）。教育特刊-品德教育。臺北。

孫志麟（1995）。國民小學教師自我效能之研究。教育與心理研究，18，165-192。

李奉儒（2005）。尊重與關懷作為學校品格教育的核心。國教天地，159，20-29。

李曉青（2009）。探討品格教育推動與實踐。第22屆通識教育教師研習會。

李鴻生（2010）。落實品格教育有效進路之蠡探－以技專校院為例。耕莘學報，8，108-123。

李鴻生（2010）。落實品格教育有效瘽路之蠡探—以技專校院為例。耕莘學報，8，108-123。

李琪明（2006）。將品德帶進教室，把民主融入校園。教師天地, 14（2）, 22-30。

李期明（2003）。德性取向之品德教育理論與實踐。哲學與文化，3（8），153-174。

李期明（2006）。新品德教育的興起與發展—美國經驗在臺灣的反思與轉化。課程與教學季刊，9（2），55-74。

吳帆（2007）。集體理性下的個體社會行為模式分析。北京，經濟科學。

吳寶珍（2004）。國民中學品格與道德教育的內涵與實施之研究。國立彰化師範. 大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

吳柏緯、柯智堂（2016）。從學生品格自我評量看德明財經科技大學品格教育推動。學生事務與輔導，54（4），37-49。

吳璧如（2004）。幼兒園職前教師的效能感與任教承諾之關係。教育學刊，23，207-230。

吳璧如（2004）。幼兒職前教師效能感之測量。教育心理學報，36（2），165-184。

何麗君、陳政祥（2004）。九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，120，23-34。

陳伊琳（2008）。美國當代品格教育的反省：證成、定義與評鑒。中等教育，59（1），142-161。

陳奉儒（2004）。品格教育融入九年一貫課程：一些概念的厘清與可行的作法。E社會的公民倫理、公民素養與公民養成學術研討會，臺灣師範大學，臺北。

陳依萍（2013）。自我養成導向的大學品格教育。臺灣教育評論月刊，2（2），90-91。

陳俊瑋（2009）。臺灣地區教師自我效能感研究之統合分析。彰化師大教育學報，15，41-46。

陳俊瑋（2009）。教師集體效能感之概念、測量及其相關研究。教育實踐與研究，22（2），123-150。

陳俊瑋（2010）。國中教師集體效能感、教師自我效能感及教師組織公民行為關聯之研究：多層次仲介效果之分析。當代教育研究季刊，18（2），29-69。

陳密桃、陳埩淑（2003）。多元智慧理論在幼兒品格教育教學上的檢討。教育研究月刊，110，48-56。

陳雅惠（2010）。專訪美國品格教育大師李寇納：品格力＝學習力。親子天下，13，臺北。

林慧敏（2013）。台東縣國中小教師自我效能感之研究——背景變項透過仲介變相對自我效能感之影響。學校行政雙月刊，87，98-122。

周慧菁（2003）。品格教育的第一堂課。天下雜誌，287，36-40。

周慧菁（2004）。品格：新世紀的第一堂課。載於何琦瑜、鄭一青等（著），品格決勝負：未來人才的秘密（頁 14-21）。台北 市：天下。

鄭春女（2008）。台中縣市國民中學實施品德教育之探討。逢甲大學公共政策研究所碩士學位論文，未出版，台中市。

品格教育推展行動聯盟（2007）。品格教育的蝴蝶效應。臺北：財團法人千代文教基金會。

洪紫原、陳世佳（2007）。國小教師品格教育效能感之調查研究。學校行政雙月刊，47，184-203。

洪蘭（2008）。通情達理：品格決定未來。台北市：遠流。

班杜拉著，林穎譯（2001）。思想和行動的社會基礎：社會認知論。上海，華東師

範大學。

黃瑋琦、廖本裕、張琬翔（2013）。國小學校品德教育環境、教師品德教育信念與品德教育行為之研究：以台東縣為例。嘉大教育研究學刊，31，35-58。

黃榮村（2004）。教品格，老師要站得穩。載於何琦瑜、鄭一青等著：品格決勝負－未來人才的秘密（頁38-42）。臺北市：天下。

黃俊傑（2002）。大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示。桃園：中華民國通識教育學會。

黃藿（2005）。談品格教育與意志力薄弱的問題。國教天地，59（1）, 12-19。

彭曉薇（2015）。聯合新聞網：品格六大支柱，完善教育下一代。

曾惠卿（2011）。動畫電影應用于國小二年級品德教育之行動研究。南華大學視覺與媒體藝術學系碩士論文，未出版，嘉義。

謝龍卿、黃德祥（2004）。青少年網路成癮與生活壓力之相關研究。彰化師大教育學報，6（7），29-62。

潘正德、李清義（2009）。中原大學品格教育的實踐與反思。通識教育學刊，4，93-120。

魏美惠、戴秋蓮（2012）。幼兒園實施品格教育之行動研究—以中部一所私立幼兒園中班幼兒為例。幼稚教育年刊，23，177-199。

## 英文部分

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of charactereducation implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal ofResearch in Character Education, 1*, 19-32.

Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and Academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, p. 448-452.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal ofResearch in Character Education, 5*, 29-48.

Chang, F., & Muñoz M. A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact ofcharacter education on teachers' self-assessment and student development. *Journal ofPersonnel Evaluation in Education, 19*, 35-49. DOI: 10.1007/s11092-007-9036-5

Character Education Partnership (2008). Performance values: why they matter and what schoolscan do to foster their development. *Journal of Research in Character*

*Education, 6,* 73-81.

Covell, K., & Howe, R. B. (2001). Moral education though 3Rs : Right, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41.

Dalton, J. C., Crosby, P. C. (2011). Core Values and Commitments in College：The Surprising Return to Ethics and Character in Undergraduate Education. *Journal of College and Character*, 12(2), 58-67.

DeRoche, E.F., & Williams, M.M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework.* Thousand Oaks, CA: Corwin

Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children andadolescents. *The Social Studies, 93*, 113-117.

Kristjánsson, K. (2002). In defence of "non-expansive" character education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 135-156.

LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock, K.(2005). Classroom management. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*(pp. 327-357). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lickona, T. (2003). The center of our character: Ten essential virtues. *The Fourth and Fifth Rs-Respect and Responsibility*, 10(1), 1-3.

McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from Colonial times to the present*. New York, NY: Teachers College Press.

McKnight, D. (2003). *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. In J. M. Halstead, & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (pp.132-163). London: Routledge.

Milson, A. J. (2003). Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character.*Journal of Research in Character Education, 1*, 89-106.

Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy forcharacter education. *The Journal of Educational Research, 96,* 47-53.

Milson, A.J., & Mehlig, L.M. (2002) Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research, 96*(1), p. 47-53.

Murray, W. (1982). *My life without God.* Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.

Narvaez, D. & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for charactereducation. *The Teacher Educator, 43,* 156-172.

Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy formoral education: measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal ofResearch in Character Education, 6,* 3-15.

Prestwich, D. L. (2004) Character education in America's schools. *The School CommunityJournal, 14,* 139-150.

Rodgers, J. and W.A. Nicewande. (1988) Thirteen ways to look at the correlation coefficient. The American Statistician. 42(1), 59-66.

Sanchez, T. R. (2005). Facing the challenge of character education. *International Journal ofSocial Education, 19,* 106-111.

Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education,student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics, 18,* 82-114.

William, J. (2003). Blending into the background. E-learning Age Magazine, 1(6),35-38.

Williams, M. M. (2000). Models of character education: perspectives and development issues.*Journal of Humanistic Counseling, Education, & Development, 39,* 32-40.

## 附錄一：大學幼兒保育系學生品格教育效能感調查問卷

親愛的同學們好！

感謝您在百忙中撥冗填答。這份問卷主要目的在瞭解，進入教學場域之前對於品格教育效能感之情形。此問卷所取得的資料，僅用於本人論文分析之用，不涉及隱私，敬請放心填答。本問卷共分二部分，填答時不必具名，請就您實際的想法填答，謝謝你的協助與指導。

敬祝學安！

南亞技術學院幼兒保育系

講師：陳秀梅謹啟

2016 年 12 月

**壹、 個人基本資料（請依實際狀況填寫）**

1. 您的性別：□男　□女
2. 您就讀的年級：□一年級　□二年級
   □三年級（含專四）　□四年級（含專五）
3. 是否有兄弟姊妹：□沒有　□有，我是長子／女　□有，我是弟弟／妹妹
4. 你的家鄉在：□北部　□中部　□南部　□東部　□離島　□其他：_____

## 貳、教師品格教育效能感

◎填答說明：這一部份主要目的是在瞭解您認為身為幼兒教師對品格教育效能感之看法。請您詳細閱讀每一道試題之內容，並依據問題情境與您的感受，在最適當的選項中打勾「√」。每道試題只能勾選一個答案，並請全部作答。謝謝。

| 題號 | 試題內容 | 非常同意 | 同意 | 沒意見 | 不同意 | 非常不同意 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 如果我在教學，我會很自在地和幼兒討論對與錯的議題。 | | | | | |
| 2 | 如果瞭解幼兒在家已經受到負面的影響，我不相信自己可以對幼兒的品格有太多的影響。 | | | | | |
| 3 | 我對於成為一個品格楷模的能力有信心。 | | | | | |
| 4 | 幼兒變得比較有禮貌，和教師是沒有關係的。 | | | | | |
| 5 | 當幼兒對他人表現出較多尊重時，通常是因為老師已經有效地展現這項特質。 | | | | | |
| 6 | 如果我在教學，我不知道該如何幫助幼兒變得比較有責任感。 | | | | | |
| 7 | 如果我在教學，我知道如何使用正向策略改變幼兒的品格。 | | | | | |
| 8 | 如果我在教學，我不確定我能夠教導幼兒變得誠實。 | | | | | |
| 9 | 當幼兒展現勤勉時，通常是因為教師鼓勵幼兒學習時必須堅持。 | | | | | |
| 10 | 老師若能花時間鼓勵幼兒對他人尊重，可以看到幼兒在社交互動上有些微的改變。 | | | | | |
| 11 | 如果幼兒從父母身上得到較少有關於負面品格之影響，我相信我能夠正向影響他們的品格發展。 | | | | | |
| 12 | 如果父母注意到孩子們變得比較有責任感，可能是教師在幼兒園有宣導或鼓勵這方面的品格教育。 | | | | | |
| 13 | 老師儘管有強調要彼此尊重，但還是會有幼兒不尊重其他人。 | | | | | |
| 14 | 如果幼兒習慣性說謊，我相信我可以勸導他不再說謊。 | | | | | |
| 15 | 如果幼兒不夠體貼或不善解人意，時常是因為老師沒有充分表現這份特質。 | | | | | |
| 16 | 如果幼兒在家裡表現出有責任感，卻沒有受到家長的鼓勵，教師在幼兒園教導這方面的品格教育就較不容易成功。 | | | | | |
| 17 | 如果我在教學，我覺得很難教導幼兒尊重他人的重要性。 | | | | | |
| 18 | 當幼兒變得比較有同情心時，通常是因為老師創造了溫馨的學習環境。 | | | | | |
| 19 | 因為我的角色是幼兒的楷模，所以我能夠影響幼兒的品格。 | | | | | |
| 20 | 對比較誠實的幼兒來說，教導他們誠實的意義並不會造成幼兒有多大的影響。 | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | 如果我在教學，我不知道如何幫助幼兒變得比較有同情心。 | | | | | |
| 22 | 教師不應該，因為幼兒的不誠實而遭受到責難。 | | | | | |
| 23 | 如果我在教學，我會持續尋找較佳的方法來發展幼兒的品格。 | | | | | |
| 24 | 在幼兒園多鼓勵幼兒的責任感，將可以提升幼兒在校外時的責任感。 | | | | | |
| 25 | 在大學修課時，我想要學習更多有效提升幼兒優良品格的方法。 | | | | | |
| 26 | 我需要持續增進我的品格，才能讓自己成為幼兒園內的楷模。 | | | | | |

試題至此為止，謝謝填答！