

<https://doi.org/10.53106/199356332026083902005>

探究教保服務人員情緒教學信念 與幼兒情緒教學之關係

瞿敏如*



本研究目的為探究教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學之關係，本研究採用混合研究法。首先，以教保服務人員為研究對象發放問卷，共獲得 642 位有效樣本。研究工具為自編情緒教學信念和幼兒情緒教學量表。本研究採用描述性統計、積差相關及多元回歸進行資料分析。研究結果發現，情緒教學信念中的增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力，其中增能意識和教學認同影響力均大，清楚資源影響力最小。進而追蹤解釋量化數據結果，蒐集 9 位教保服務人員訪談的質性資料，以瞭解情緒教學信念與幼兒情緒教學實施表現。研究發現，受訪教師認為幼兒情緒能力影響人際互動及學習表現，情緒能力和幼兒的口語表達能力有關。受訪教師認為自己是幼兒情緒學習模仿的對象，會特別注意自己的情緒、行為和語言表現，強調溫暖且正向的互動方式及學習環境，教師願意主動增能且有清楚資源支持，以幫助自身情緒教學表現。最後本研究提出相關建議供教保服務人員及未來研究參考。

關鍵詞：幼兒情緒教學、教保服務人員、情緒教學信念

* 瞿敏如：國立臺南大學幼兒教育學系副教授
(通訊作者：mjt926@mail.nutn.edu.tw)

Exploring Preschool Educators' Beliefs about Emotion Learning and Teaching Emotions to Young Children

Min-Ju Tsai*

This study employed a mixed-methods design to examine the relationship between preschool educators' beliefs about emotion learning and teaching emotions to young children. First, questionnaires comprising a self-developed scale were administered to preschool educators, yielding a total of 642 valid responses. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation, and multiple regression. The results indicated that preschool educators' beliefs about emotion learning, specifically training awareness, teaching identification, and clear resources, significantly influenced the teaching of emotions to young children. Among these, training awareness and teaching identification exerted the strongest influence, while clear resources had the smallest effect. To further explain the quantitative findings, follow-up interviews were conducted with nine preschool educators to understand their beliefs about emotion learning and their practical implementation of teaching emotions. The interviews revealed that the interviewed teachers believed young children's emotional competence influences interpersonal interactions and learning performance, and that emotional competence is related to children's oral expression skills. The teachers described themselves as role models for young children's emotion learning, paying close attention to their own emotions, behaviors, and language expressions, and emphasizing a warm and positive interaction style and learning environment. Furthermore, the teachers expressed a willingness to actively enhance their capabilities and noted that having access to clear resources helps improve their performance in teaching emotions. Finally, the current study offers relevant suggestions for preschool educators and proposes directions for future research.

* Min-Ju Tsai: Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National University of Tainan (corresponding author: mjt926@mail.nutn.edu.tw)

Keywords: *teaching emotions to young children, preschool educators, beliefs about emotion learning*

探究教保服務人員情緒教學信念 與幼兒情緒教學之關係

翟敏如

壹、緒論

《幼兒教育及照顧法》（2022）訂幼兒園教保服務內容須規劃提升幼兒情緒能力之學習活動；《幼兒園教保活動課程大綱》（教育部，2017）明列情緒為幼兒學習六大領域之一，均代表對教保服務人員實施幼兒情緒領域學習活動的重視，亦顯示教保服務人員在幼兒園課程教學中，需具備幼兒情緒教學活動能力，實施幼兒情緒教學是幼兒教保活動課程中的一環。

教室是幼兒在家庭外，培養幼兒情緒能力的重要場所，特別是透過師生或同儕的互動中學習，Valiente 等人（2020）指出教師為兒童基礎社會化的協助者，教師協助兒童社會化有助於兒童情緒和學業能力的提升。Denham 等人（2012）則提到幼兒園教師與幼兒在學校長時間相處，教師能實施多種情緒教學活動、願意接受課程設計訓練、同時是幼兒在學校安全感來源，在幼兒情緒社會化的貢獻上扮演重要角色。

Prawat (1992) 提出教師被視為改變學校和教室的主要代理人，當遇到教師採用傳統過時的教學方式，可能被視為學校和教室改革的阻礙，因此從建構論觀點看，若教師願意重新思考自身觀點，較能克服改革阻礙，此觀點代表教師想法對學校和教學運作均具有相對的影響力，而教學信念為教師有效教學的重要核心。Rosenfeld 與 Rosenfeld (2008) 指出在教師專業發展中，發展教師有效的教學信念影響教師的教學表現，當教師對學習者具備有效的教師信念，教師則會增加對學習者的介入，例如：教師會願意幫助有學習困難的學生，因此主張在教師專業發展架構中，培養教師的教學信念，特別是介入學習的教學信念為有效教學的重要元素。Turner 等人（2009）分析教師教學信念和學生學習及動機的關係，指出教師教學信念在對學生

的期待和差別待遇影響學生學習成果，例如：在幼兒時期學生就能發覺教師的差別對待，最後並內化於心中。整理臺灣探討幼兒教保服務人員教學信念相關研究多，其中有探討幼教師的美感教學信念和美感教學實務（陳玉婷、王佳文，2023）、幼兒園教師對鬆散素材融入大肌肉活動之態度與教學信念（羅譽鑫，2024）、臺灣蒙特梭利幼兒園教保服務人員發展合宜實務的信念與實踐（施淑娟，2022）、探討兩歲專班教保員生活教育中的信念與實踐（黃微、蘇育令，2021）、教保服務人員教學信念與班級經營效能（陳桂鳳、蘇育令，2020）等多項研究。以上研究代表對教保服務人員教學信念的重視，也認為教師為教室內課程實施的重要角色，故而投入探討教學信念與教學表現的關係。

整體而言，臺灣與教保服務人員教學信念相關研究主題廣泛，但仍缺少幼兒情緒教學信念相關的研究。進一步對照國外探討情緒教學信念的相關研究，發現有多篇研究聚焦檢視教師情緒教學信念（Ahn, 2005a; Brackett et al., 2012; Collie et al., 2015; Egloff & Souvignier, 2020; Hanson-Peterson et al., 2016; Sharma et al., 2024），文獻多採用質性或量化單一的資料蒐集方式。相較之下，國內幼兒園教師的情緒教學信念值得研究探討，同時亦需要思考其他研究方法設計，例如：混合研究能補足過去質化或量化單一取向的研究方法，以獲得更多情緒教學信念的認識。本研究目的主要探討教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學的關係，採用混和研究設計。首先透過問卷蒐集量化數據，統計軟體分析情緒教學信念和幼兒情緒教學的數據結果；其次，透過訪談教保服務人員情緒教學信念與情緒教學表現，以進行追蹤解釋前向量化數據結果，有助於瞭解教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學的關係。本研究待答問題如下：

- 一、教保服務人員情緒教學信念與幼兒情緒教學之關係為何？
- 二、教保服務人員情緒教學信念與幼兒情緒教學之表現為何？

貳、文獻探討

一、學校與情緒社會化

家庭被認為是培養兒童情緒能力的重要場所，特別是父母在兒童情緒學習扮演

重要的角色，父母回應兒童情緒、與兒童討論情緒及表達情緒等，均成為父母在幫助兒童情緒社會化的重要推手 (Eisenberg et al., 1998)。然而，隨著兒童年齡成長，兒童待在學校的時間逐漸高於家庭，學校成為家庭之外，培養兒童情緒學習的重要場域。當兒童具備有良好情緒能力，例如：情緒知識、情緒調節和情緒表達能力影響兒童發展其他各項能力，特別是人際關係建立與互動，甚至影響未來的學業學習 (Denham & Brown, 2010)。社會情緒學習課程為決定兒童在學校預備度和預測學業成功的焦點 (Denham & Brown, 2010; Raver & Knitzer, 2002)。吳怡萱等人 (2025) 研究發現，接受社會情緒學習方案的幼兒在親社會行為顯著提升，而問題行為顯著減少。Payton 等人 (2000) 指出，透過高品質社會情緒學習課程能提升兒童社會與情緒能力，降低兒童未來物質、濫用暴力或高風險性行為，因此建議高品質社會情緒學習課程宜培養兒童具備瞭解自己和他人、正向態度與價值、問題解決及社交互動技巧等能力。Hyson (2004) 提出以情緒為中心的課程模式需涵蓋，例如：安全的情緒環境、溫暖的師生關係，兒童能開放地表達自己的感受，以及教師能設計與情緒相關的幼兒活動等。Denham 等人 (2007) 指出在情緒教導中，成人透過和兒童討論情緒，能幫助兒童聚焦於情緒特徵，應用於社會互動，同時在兒童表達情緒和調節情緒均有正向的幫助。教師在教室透過預先設計的活動和教材發展課程，讓兒童有機會討論或探索和情緒相關的議題，能使兒童認知和情緒發展產生連結，進而持續投入於學習中 (Hyson, 2004)。Ahn (2005b) 描述在幼兒情緒社會化過程中，教師會語言鼓勵，以增強幼兒的正面情緒，不僅是臉部笑容，也包含對其他幼兒展現同理，教師會用建構式的方式，教導孩子表達情緒，鼓勵幼兒透過口語表達情緒或給予幼兒處理情緒議題的建議。

二、情緒教學信念

Wanless 與 Domitrovich (2015) 曾探討以學校為基礎的社會情緒學習品質的影響因素，教師最常成為檢視社會情緒學習課程品質的焦點，因為他們是課程的實施者，而教師的信念則是影響課程品質的因素之一。Hyson 與 Lee (1996) 為瞭解教師在教室中協助學生發展情緒能力所扮演角色，其發展的信念量表，共有六個構面：

- (一) 連結 (bonds)：師生關係具有緊密且溫暖的連結；
- (二) 表達 (expressiveness) 教師對學生坦率表達自身的情緒；
- (三) 指導示範 (instruction/modeling)：教師願意給予學生情緒的指導；
- (四) 討論標示

(talk/label)：教師願意採用情緒語言標示孩子的情緒；(五)保護(protect)：教師成為孩子負面情緒的保護屏障；(六)呈現控制(display/control)：學生有能力調節情緒和呈現社會能接受的情緒表現。Sharma 等人(2024)為理解教師提升社會和情緒教學因素，以印度公私立學校的教師為對象，發展量表檢測教師在社會情緒學習的教學信念，分別為健康的教室管理、融合教室文化、支持性的學生關係。健康教師管理為衝突解決、提升正向行為和有效學生學習的信念，融合教室文化則為建立教室內差異性和融合性的信念，而支持性的學生關係則是師生關係。Brackett 等人(2012)為了幫助學校行政瞭解教師是否準備好實施社會情緒學習課程，係提出發展社會情緒學習信念量表，量表的三個構面分別為：教師實施社會情緒學習課程的接受度(comfort)、承諾(commitment)學習和實施社會情緒學習課程及文化(culture)為學校願意支持社會情緒學習方案，此量表曾用於社會情緒學習信念的相關研究(Collie et al., 2015; Poulou, 2017; Poulou & Garner, 2025)。Collie 等人(2015)探討不同教師類型在社會情緒學習信念表現，分析發現，社會情緒學習蓬勃發展者、社會情緒學習努力奮鬥者、社會情緒學習倡導者在實施社會情緒學習課程的接受度及獲得社會情緒學習的支持均有顯著差異，但在承諾學習及實施社會情緒學習課程則無不同。Poulou (2017) 研究結果發現，希臘小學教師在社會情緒學習的承諾得分最高，代表不論學校課程要求為何，他們都願意實施社會情緒學習課程，當教師承諾實施社會情緒學習課程，同時提升教師的壓力，亦同時反映在師生的關係當中。Ransford 等人(2009)則認為學校行政支持與否對於課程的實施具有重要性，特別是在正向的訓練和指導的概念，當教師意識到課程指導有效時，結果回報指出他們實施更多的社會情緒課程和活動次數，在教學過程中有更多正向的感覺。

過去與情緒教學信念的相關研究，除了透過問卷(Brackett et al., 2012; Hyson & Lee, 1996)，也曾使用訪談(Ahn, 2005a; Zinsser et al., 2014)的方式蒐集資料，以瞭解教師對於情緒教學信念的看法，Ahn (2005a) 發現教師對於幼兒情緒社會化的信念不盡然完全相同，例如：有教師會使用肢體安慰孩子負面情緒，而且面對孩子犯錯保持中立，但有教師則認為教師為權威角色，由於僅 8 位老師並採用質性研究，因此教師在兒童情緒社會化的影響因素仍待深入探究。Hyson 與 Lee (1996) 曾針對教師的背景(性別、種族/族群)、教育程度、兒童年齡和教學年資進行分析，研究結果僅發現，教師教授的兒童年齡在情緒信念中的保護和呈現控制上有明顯差異，而教師年資則在情緒信念中的教導/示範中有明顯差異。Lee 與 Wong (2021) 採用問卷調

查瞭解香港幼兒園教師的情緒信念，研究結果分析發現，香港幼兒園教師支持師生形成親密關係（bonding），溫暖和緊密的師生關係對於兒童發展是重要的，但香港幼兒園教師對於在教室標示情緒、公開表達感受及發展合宜的情緒表達規則則並未呈現認同，此結果代表香港幼教師認同提升幼兒情緒能力的重要性，但在情緒教學信念的問卷分析結果中卻未獲得支持。綜合上述，本研究採用混合研究，希望藉由量化與質性資料能對教保服務人員的情緒教學信念之全貌有更多的瞭解。

三、情緒教學信念和情緒教學

Morris 等人（2013）曾探討教師情緒教學信念和實施及幼兒情緒能力的關係，而情緒教學的實施包含三個部分：回應、示範及教導。回應代表成人對於孩子情緒回應，呈現鼓勵或不鼓勵的回應；示範代表成人情緒表達方式，教導幼兒能被接受的情緒表達方式及某些情境會引發的情緒；教導則代表成人透過教學幫助孩子瞭解情緒原因及連續可預期的情緒經驗，而教師使用情緒教學的技巧則和幼兒的情緒能力有關係。Zinsser 等人（2014）指出，教師在社會情緒學習的信念和社會情緒學習課程的實施是有關聯性的，研究發現，教師在社會情緒學習的信念會影響在教室內和孩子互動的品質。Ahn (2005a) 曾檢視教師信念和兒童保育機構在情緒社會化的實施，從訪談中發現，教師對於他們在幼兒情緒發展的信念和教室實施情緒社會化的應用表現相似，例如：當教師在訪談中表示認同自己在兒童情緒發展角色，在教室中會時常標示兒童的負面情緒，教師最常在教室使用的技巧為幫助孩子標示情緒詞彙和說明情緒原因，經檢視，教師的信念和他們實際教學作為是相當一致的。Lee 與 Zuilkowski (2022) 的研究發現，教師在社會情緒學習的接受度、學校支持性的文化以及教師培訓為學校實施社會情緒學習課程的關鍵，特別是與未經訓練的教師相比，受過訓練的教師更能堅定實施社會情緒學習課程。Greenberg 等人（2005）指出，多樣實施社會情緒學習課程的影響因素，以教室階段來看，例如：實施者的特質和行為，教師是否意識到學生社會情緒能力重要性，進而影響教師在預防課程技巧的實施，以學校階段來看，學校是否能提供課程實施的支持，幫助教師從錯誤中學習並且專業成長。Schultz 等人（2010）指出，教師意識課程支持及對社會情緒學習的實施態度影響課程的實施，例如：行政支持、訓練、自我能力實施課程的覺知、時間投入、課程效用及學業優先等變項均是影響課程實施的影響因素。Ransford 等人（2009）曾探討教師心理經驗、課程支持及社會情緒學習課程實施品質的關係，研

究結果發現，教師在工作感受筋疲力盡（burn out）時，對於額外投入社會情緒學習課程之意願則會降低，但若教師能獲得學校行政的支持，在實施社會情緒學習課程的意願和品質則會提升，原因在於當行政支持教師實施課程，愈能和教師合作解決問題，學校也愈願意提供資源給教師和給予正向訓練的肯定。

綜合上述，教師教學信念會影響教師教學行為，然而與社會情緒學習相關議題多為國外研究，值得本研究進行社會情緒相關議題的探討。社會情緒學習相關教學信念的涵蓋廣，例如：教師重視情緒教學，願意主動增能及獲得學校資源的支持、實施情緒教學的意願等。而情緒教學的相關文獻也指出情緒課程的教室為有安全情緒環境、教師設計活動、使用不同教材，透過課程活動、教師提問等進行。因此，本研究透過自編問卷，探討幼兒園教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學表現之關係，作為教保服務人員在幼兒園實施情緒教學的參考。

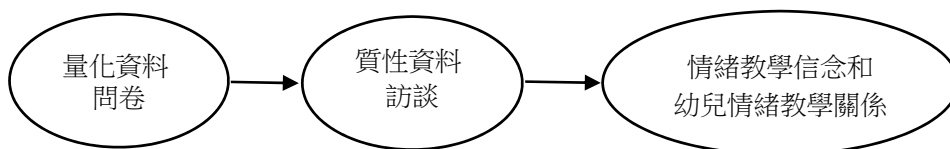
參、研究方法

一、研究架構

本研究旨在探討幼兒園教師情緒教學信念與情緒教學表現之關係，採用混合研究的解釋式設計（explanatory design）類型。解釋式設計為追蹤解釋前項設計（follow-up explanations）的結果，資料蒐集執行的順序為先蒐集和分析量化資料，而後質性資料解釋前項的量化結果（宋曜廷、潘佩好，2010；Creswell & Plano Clark, 2011）。解釋型設計可針對不同的量化數據結果，進行追蹤解釋分析，量化研究結果可作為設計執行質性研究階段須待答的問題、樣本選擇等參考（Creswell & Plano Clark, 2011）。本研究依據以上原則，首先透過問卷，以瞭解教保服務人員在情緒教學信念和情緒教學表現的看法，經由統計分析結果，獲得教保服務人員在情緒教學信念和情緒教學表現的關係，接著採用後續追蹤方式，針對統計結果蒐集深入的訪談資料，以對於教保服務人員情緒教學信念和情緒教學表現的關係有更深入的認識。本研究架構如圖 1。

圖 1

研究架構



本研究採用自編問卷進行資料蒐集，透過統計分析，建立迴歸模型，如圖 2，以檢驗情緒教學信念的三個子構面對情緒教學的影響力。本研究所設定的研究假設為：

H：情緒教學信念會顯著影響幼兒情緒教學。

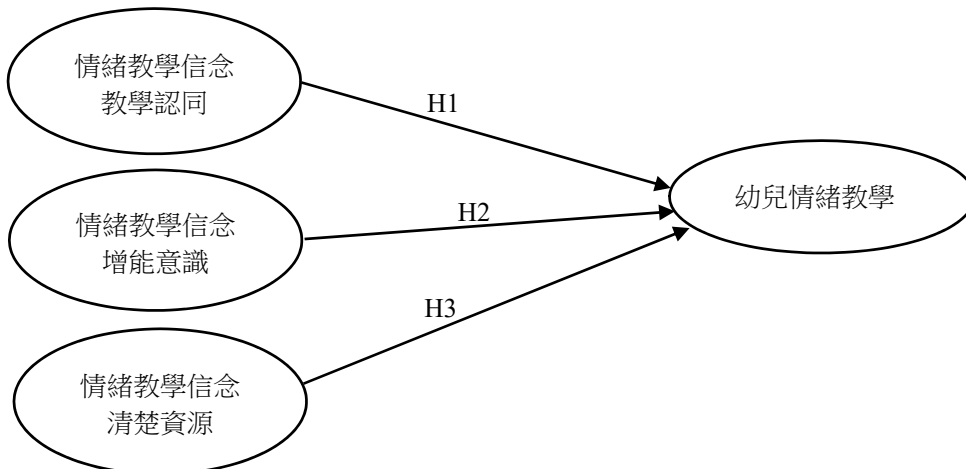
H1：教學認同會顯著影響幼兒情緒教學。

H2：增能意識會顯著影響幼兒情緒教學。

H3：清楚資源會顯著影響幼兒情緒教學。

圖 2

情緒教學信念之各子構面對幼兒情緒教學的迴歸模型



二、研究對象

（一）問卷調查對象

本研究以臺南市教保服務人員（不含助理教保員及園長）為研究對象，依據臺南市教育局提供的 104 年度臺南幼兒園概況資料（臺南市教育局，2015），將臺南市公私立教保服務人員，分為公私立教保服務人員，並依據公私立教保服務人員人數比例 1：2.89 進行分層，再叢集取樣幼兒園。分層及叢集抽樣均為隨機取樣，可用於大型國家問卷調查、容易操作並獲得具有代表性樣本 (Acharya et al., 2013)。根據 Cohen 等人（2011）的建議，一般常用來決定樣本大小數量，須符合 .95 的信心水準與 3%的信賴區間，依此原則經由其建議的統計系統計算出較適當的樣本數為 784 份。在臺南市抽取正式研究對象，問卷發放形式以郵寄發放，由研究對象自行作答，若問卷回收效果不佳，則採用催收方式，以提升問卷回收率。研究者將背景資料不齊、問卷漏答率高和順答性及離群值的問卷剔除，共獲得有效問卷 642 份。

（二）訪談對象

本研究採用標準抽樣（criterion sampling）設計方式。Patton (2002) 建議從標準化問卷，選擇個案進行深度追蹤，可選擇標準抽樣方法，標準抽樣為選取符合預先設定標準或特質，而這些標準或特質和研究目的相關，本研究關注教保服務人員情緒教學信念和情緒教學表現，參考過去研究情緒教學信念的相關研究 (Hanson-Peterson et al., 2016)，本研究在邀請訪談對象時，希望能有不同教學年資的教師參與。研究者聯繫原發放問卷園所，請園長聯繫填答者，邀請有意願接受訪談的教保服務人員，最後共 9 位訪談對象，3 位年資在 10 年以下，3 位在 11 至 19 年，3 位在 20 年以上，訪談對象基本資料如表 1。

三、研究工具

本研究工具有問卷，而後採用訪談進行資料蒐集，分述如下。

（一）調查問卷

1.問卷編製：刪除冗題

本研究工具採用自編問卷，問卷內容有情緒教學信念及幼兒情緒教學。情緒教

表 1

訪談對象基本資料

代號	年齡	教育程度	年資	性質	職稱
T1	25-30	大學	5	私立	幼教師
T2	41-45	大學	16	私立	教保員
T3	41-45	大學	20	私立	教保員
T4	31-35	大學	9	公立	幼教師
T5	51-55	研究所	25	公立	幼教師
T6	41-45	大學	20	私立	教保員
T7	25-30	大學	6	私立	教保員
T8	46-50	大學	13	公立	教保員
T9	46-50	大學	13	公立	教保員

學信念量表題目主要參考教師社會情緒學習信念 (Brackett et al., 2012) 量表三個構面，分別為接受度 (comfort) 教師自在實施社會情緒學習課程、承諾 (commitment) 教師願意提升自己實施社會情緒學習課程的能力、文化 (culture) 為學校願意支持教師實施社會情緒學習方案，原因在於 Schultz 等人 (2010) 提到課程需要成功，應該要先檢視學校是否提供課程實施的環境，其中包括教師對於課程的態度及學校是否支持課程的實施。因此，本研究的量表構面教學認同代表教師對於情緒教學課程的重視；增能意識代表願意學習情緒教學的態度；資源清楚則代表學校對情緒教學課程實施的資源支持。幼兒情緒教學量表題目參考情緒中心課程 (emotion centered curriculum) 相關文獻 (Hyson, 2004) 自編，本研究幼兒情緒教學量表構面分別為：正向環境為教師提供正向語言及溫馨環境；教材使用為教師提供教材進行情緒教學；多元技巧代表教師能使用多元技巧於情緒教學技巧中；課程發展為教師能發展課程實施情緒教學。本問卷採用 Likert 五點量表，分為非常不同意、不同意、部分同意、同意、非常同意等五個選項，以非常不同意給予 1 分，非常同意給予 5 分，得分愈高代表愈同意該項題目。

本問卷初稿完成後，需進行問卷信、效度之檢測，首先採用專家效度，檢視問卷題目的適宜性及完整性、用字遣詞的適當性，刪除和修改不適當的問卷題目，最後完成問卷初稿的編製。問卷初稿計有情緒教學信念 20 題，幼兒情緒教學 21 題，整體問卷共有 41 題。預試樣本主要為教保服務人員，扣除填答不完整，共獲得 185 份有效問卷，陳寬裕 (2024) 指出當預試問卷回收後，進行項目分析以刪除不適切

問題，當有效樣本少時，可採用題項—總分相關法刪除冗題，若刪除不適切問題會使整體量表信度提升，則會進行刪題。最後正式問卷情緒教學信念 16 題，Cronbach's α 為 .79，幼兒情緒教學 20 題，Cronbach's α 為 .91，整體問卷共有 36 題。

2.問卷編製：因素分析

本研究工具採用因素分析法以考驗建構效度，透過主軸分析法，萃取因子個數後，再經由最大變異轉軸法，保留所有題項之因素負荷量絕對值大於 .5 的數值。而信度分析則採用內部一致性係數 Cronbach's α 值進行判斷，至少要 .70 以上。本研究正式問卷有情緒教學信念及幼兒情緒教學兩部分，正式問卷的信效度說明如下。

(1)情緒教學信念

情緒教學信念原有 16 題，採用主成分分析法探索因素結構，經因素分析後，獲得 KMO 值 .84 且 Barlett's 球型檢定 ($\chi^2 = 2137.22, p < .001$)，表示可進行探索性因素分析。探索性因素分析，使用主軸分析法，採用斜交轉軸法萃取因子個數後，保留所有題項之因素負荷量絕對值大於 .5 的數值。經由分析與進行刪題，共獲得三個構面，教學認同因素負荷量介於 .526 ~ .714；清楚資源因素負荷量介於 .546 ~ .735；增能意識因素負荷量介於 .732 ~ .792，總解釋變異量 45.6%。最後命名三個構面為教學認同有 6 題，例題：我認為教師在幼兒的情緒學習扮演鷹架角色；清楚資源有 2 題，例題：我瞭解幼兒情緒教學資源取得的管道；增能意識有 4 題，例題：我會定期參與研習增進自己的情緒管理能力，整體量表共有 12 題，整體量表 Cronbach's α 為 0.82。

(2)幼兒情緒教學

幼兒情緒教學原有 20 題，採用主成分分析法探索因素結構，經因素分析後，獲得 KMO 值 0.89 且 Barlett's 球型檢定 ($\chi^2 = 3737.30, p < .001$)，表示可進行探索性因素分析。探索性因素分析，使用主軸分析法，採用斜交轉軸法萃取因子個數後，保留所有題項之因素負荷量絕對值大於 .5 的數值。經由分析與進行刪題，共獲得四個構面，正向環境因素負荷量介於 .574 ~ .754；情緒教材使用因素負荷量介於 .598 ~ .839；多元教學技巧因素負荷量介於 .802 ~ .858；課程發展量介於 .574 ~ .754，總解釋變異量 59.6%。最後命名四個構面為正向環境有 5 題，例題：我會在教室採用正向語言和幼兒說話；情緒教材使用有 3 題，例題：我會使用各種情境故事作為和幼兒討論的素材；多元教學技巧有 2 題，例題：我覺得自己會多元的使用情緒教學

技巧；課程發展有 2 題，例題：我覺得我會從課程中改善幼兒穩定情緒的技巧。整體量表共有 12 題，整體量表 Cronbach's α 為 .89。

（二）訪談大綱

量化分析結果後，再依據情緒教學信念和情緒教學表現的變項內涵及量化結果進行深入探討。本研究藉由質性研究資料，補充說明量化研究結果，本研究之訪談問題主要是瞭解教保服務人員的情緒教學信念和幼兒情緒教學。Lee 與 Wong (2021) 指出透過訪談，可補充紙本問卷不足的地方。因此研究者邀 9 位教保服務人員接受訪談，本研究採用半結構式訪談方式，訪談大綱除了符合本研究目的和問題外，同時也參考相關研究的訪談問題 (Ahn, 2005a)，並且對照本研究自編的情緒教學信念量表題目而設計。訪談大綱內容分為兩大主軸，情緒教學信念及幼兒情緒教學現況，在情緒教學信念部分，訪談內容方向有教師對幼兒情緒能力、教師角色、教師情緒表達規則及情緒表達方式、教師對情緒教學主動增能及清楚資源支持等看法，並同時分享自己實施幼兒情緒教學的經驗和現況。

四、資料處理與分析

（一）量化資料整理與分析

將回收之問卷採用統計套裝軟體 JASP 進行各項統計分析，本研究採用描述性統計分析及多元回歸分析，以達到本研究目的如下：

- 1.描述性統計分析：分析臺南地區教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學現況。
- 2.積差相關和多元回歸分析：分析幼兒教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學之關係。

（二）質性資料整理與分析

1.資料代號

參與訪談者均簽屬知情同意書，才進行錄音。本研究請研究助理整理錄音筆內的訪談資料，轉譯為逐字稿。以對象進行代號編碼，訪談對象 T1 代表 1 號受訪者，20250618 代表日期。訪談地點在幼兒園教室。

2. 資料分析

資料分析參考 Lichtman (2023) 提出質性資料分析的 3 個 C，資料編碼（coding）、資料範疇（categorizing）、資料概念（concepts）。首先將資料進行編碼，在初始編碼階段，任意選一份逐字稿，給予情緒教學信念或情緒教學的相關代碼，研究者參考 Lichtman (2023) 建議，採用大片段資料進行編碼，結束後，再選一份逐字稿，重複相同動作，接著重新檢視初始編碼，將完成的編碼進行代碼合併或更改，並將代碼歸類到某一個主題範疇，進行多個範疇的整併或修改，最後檢視範疇清單，進而形成關鍵性的概念。

肆、結果與討論

一、量化研究結果

（一）描述性統計分析

表 2 為本研究情緒教學信念各構面和情緒教學之平均數、標準差及相關係數之摘要，由表 2 可知，情緒教學信念各構面中教學認同平均數最高 $M = 4.201$ ，清楚資源平均數最低 $M = 3.376$ 。情緒教學信念各構面與情緒教學表現均有顯著相關，均呈中度相關，相關係數介於 .438~.604 之間。

表 2

情緒教學信念各構面與情緒教學表現的平均數、標準差和相關係數矩陣 ($N = 642$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1 增能意識	3.904	0.516	—			
2 清楚資源	3.376	0.644	.390***	—		
3 教學認同	4.201	0.441	.413***	.229***	—	
4 情緒教學	4.020	0.424	.604***	.438***	.570***	—

*** $p < .001$.

（二）多元回歸分析

為探討情緒教學信念與幼兒情緒教學之關係，以多元迴歸分析來建立回歸模

型，本研究在情緒教學信念共有三個自變數，分別為增能意識、教學認同及清楚資源，且這三個自變數之偏迴歸係數均為顯著，代表情緒教學信念的增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力，其中增能意識和教學認同影響力均大，最小為清楚資源，表示模型能解釋的依變數之變異為 52.3%，代表具有良好的模型擬和程度，最後回歸模式整體性考驗 F 值為 235.044 ($p < .001$)，代表所建的模型有線性關係（如表 3）。

表 3

情緒教學信念各變項對幼兒情緒教學之多元迴歸分析摘要

	幼兒情緒教學				D-W 值
	迴歸係數		<i>t</i> 值	VIF	
	非標準化	標準化			
常數	0.881***		7.223		1.974
1.增能意識	0.304***	0.370***	11.637	1.356	
2.教學認同	0.354***	0.369***	12.268	1.214	
3.清楚資源	0.138***	0.209***	7.033	1.187	
<i>R</i> ²	.525				
調整後 <i>R</i> ²	.523				
<i>F</i> 顯著性	235.044***				

*** $p < .001$.

二、質性研究結果

依據量化研究結果，進行教保服務人員情緒教學信念和情緒教學表現之探討。從量化研究結果發現，情緒教學信念的增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力，其中增能意識和教學認同影響力均大，最小為清楚資源。因此本研究在訪談大綱，希望可以針對量化分析結果，深入瞭解教師的情緒教學信念與幼兒情緒教學表現。以下則依據情緒教學信念和幼兒情緒教學進行質性結果分析。

（一）對幼兒情緒能力的看法

訪談 9 位教師中，教師均認同幼兒情緒能力的重要性，多數教師認為幼兒情緒能力和幼兒人際關係緊密相關。

像班上如果他是情緒比較穩定的小孩，就會發現班上的孩子跟他會比較多的互動。(T1 20250618)

雖然他們平常看著很好，但是只要有爭執就會在人際互動上會很容易衝突，平穩的小朋友就不會想要跟這些起伏比較大的小朋友互動。(T2 20250618)

我覺得這對人際關係影響很深，可能同學在跟他相處就會比較小心翼翼，他不知道什麼時候又要生氣了，或者是他可能不知道為什麼他本來玩得好好的，他就莫名的會生氣，甚至打他。(T3 20250618)

特別是在社會這個領域，他跟人家的互動上，我會覺得情緒能力好的人，他真的就會發展出比較和諧的友伴關係。(T4 20250625)

我覺得如果情緒沒辦法表達，會影響他的人際關係。就是人家會覺得「你又不講，我們怎麼會知道，我不跟你玩了」，他心情會更不好。(T7 20250702)

亦有教師表示除了人際之外，情緒能力也影響幼兒認知的學習。

學習能力，例如：可能老師在上課，他可能就常常因為情緒的關係，沒有辦法好好的去聽進老師說的話，所以在學習的部分，我覺得他可能會相對情緒穩定的孩子沒有辦法立即的吸收，可能在這堂課上或者是他在操作上，他沒有辦法冷靜的去思考。(T3 20250618)

像在認知上，如果情緒能力好的，他可能就可以更理解事情發生的前因後果。他可能可以在我們討論事情的過程中，你會知道他比較多的內容可以分享。表達也會用字，我覺得比較準確。你就可以比較知道他真的想要表達的意思跟內容是什麼。(T4 20250625)

教師也表示情緒能力佳的幼兒，口語表達能力也會比較好。

語言表達。就像剛剛講，他可能沒有辦法很具體的說出他為什麼現在會有這個情緒。(T1 20250618)

語言的表達上如果說比較 ok 的話，這樣的孩子他情緒上應該會比較 ok。(T5 20250625)

用語言表達自己的心情或者是感受，例如說他覺得這件事情讓他很不舒服，或者是覺得人家這樣講話他很傷心，可以直接用語言表達。(T7 20250702)

（二）教師在教室中的角色

訪談教師自身在幼兒情緒教學的角色，出現了不同的看法，不少教師表示家長在幼兒情緒學習的過程影響力大於教師。

我覺得還是家庭。(T5 20250625)

我覺得還是要回歸到家庭，因為孩子畢竟不會在我們身邊。他在家也是那個樣子，我就會覺得很多東西孩子還是要從原生的家庭開始。(T6 20250702)

我覺得是家長，因為我們相處的時間就是在學校，就白天比較長，但是家長的影響可能更深。(T7 20250702)

但也有教師認為自己和家長在幼兒情緒學習過程中扮演同樣重要的角色。

其實以現況來講，孩子來學校其實他相處時間是很長的，老師也很重要，但是老師如果把他的想法與方法和家長去做溝通，其實要合作。可能他在學校有一些人際的部分，他提供給家長去做參考，家長帶他們出去的時候，其實他就可以去用老師的方法去引導。(T3 20250618)

在教室中，教師認為其本身對待孩子的方式不僅影響師生的關係，也影響班級氛圍。

教室的氛圍應該是非常愉悅開心的。遇到孩子問題，老師比較能夠正向的去解決。比如說他可能翻倒，老師就會說沒關係，我們擦一擦就好了。孩子整個教室的氛圍就是沒關係，我幫你拿抹布、我幫你拿水桶，這樣子這整個教師的氛圍是會比較偏向於合作，他們會互相幫忙合作的部分。(T3 20250618)

面帶笑容、情緒穩定的老師，他們班上的孩子可能都會是笑瞇瞇的，心情也都會很開朗這樣子。他們班上的氛圍，你會覺得這個班級的氛圍是很活潑、很開心的，孩子是快樂的。我每天來學校會跟孩子聊聊天、抱抱他們，

給孩子一個穩定的學習環境，讓他們能夠喜歡來上學，也喜歡老師。(T8 20250715)

在教室中，教師也意識到容易生氣的教師會造成班級氣氛緊張。

在老師在教室的狀況之下，孩子可能就會害怕。相對的有兩種可能，第一個他做什麼事就比較小心翼翼，因為怕老師生氣；再來就是如果老師不在教室的部分，他可能也會有這樣模仿老師生氣的那種處理方式對其他同學。(T3 20250618)

教師對於自己在教師角色有著明確且清晰的樣貌，因為他們清楚地知道自己是幼兒模仿的對象。

引導者，也會示範。因為我覺得孩子會以你、會看，因為身教就是孩子看著你的一些身教，會影響孩子。(T8 20250715)

會覺得有穩定的老師，才会有穩定的小孩，因為我覺得小孩其實很擅長去觀察他親密的成人的一些反應。我覺得當我們情緒很激昂的時候，或是我們愈 high 的時候，其實我覺得孩子就會被我們所牽，跟著一起往上。可是當我們穩定下來，其實孩子自己就會知道說我也應該要穩定下來。(T4 20250625)

如果說我們是一些比較負向的一些行為，其實孩子會看，他也許會學，應該說他會學，甚至可能會導致你就是這樣子教我。當然我有這樣的行為是學老師。(T5 20250625)

教師在幼兒面前，會努力提醒自己要表現正向語言、行為和情緒，成為良好的示範角色。

還有一個正向的語言，我也是蠻提醒自己一定要使用。雖然我覺得大家都很難，可是我真的覺得如果你有意識的一直去提醒自己，這件事情是會成功的。(T4 20250625)

我一直在調整自己，因為一個口氣、一個動作、一個行為，其實孩子馬上就吸進去，所以我就會調整自己，我們換個方式提醒他們。有時候都會跟自己說，也不用真的動到這麼大的氣。(T6 20250702)

因為我就曾經有看過小朋友，我想說他為什麼會這樣子？後來反思過來，我好像在著急的時候會出現這樣子的狀況，所以就從孩子身上去反映出自己的樣子，所以要改善。會告訴自己說，可能很急的時候要讓自己慢下來，說「沒關係、可以等待」。(T7 20250702)

正因教師認為自己是幼兒情緒學習的對象，促使他們在教室裡會希望自己有更多正向語言或溫暖的行為。

像其實我們會常常跟孩子說，很棒，你加油，我覺得這是正向的。我們當然都會盡量用比較 peace、比較溫柔的一個口氣去跟家長、跟孩子們做一個互動。(T5 20250625)

抱他、愛他，真的，因為我常常說就跟孩子說愛，就是會抱他們，會說愛不愛老師？愛你怎樣。他也會說老師愛我，我也愛你。(T8 20250715)

我喜歡擁抱小朋友，我覺得他很難過、很開心，因為我覺得擁抱是讓人家可以感覺到溫暖，他很難過、很開心、很生氣，這些事情。(T2 20250618)

像我在小幼班，他可能不太會表達，可能他當下在哭，我也是會抱他，我會抱他說：「你現在很傷心嗎？我們先把眼淚擦一擦，你等一下跟老師說，你怎麼了，才能幫忙」。(T6 20250702)

(三) 教師的情緒表達

教師平時會檢視自己，提醒自己在教室內避免情緒失控，因為情緒失控會讓孩子對老師的情緒表現形成負面觀感。

我自己覺得有這些情緒起伏是正常的，但是我一定會告訴自己，不可以把這些情緒反映在孩子身上。(T7 20250702)

我應該是比較會反思的人，當我看到別人的那一種行為的時候，我會覺得說這個可能對小朋友來說影響比較不好，我就會警惕自己不要這樣子對小朋友說話，或者是不要情緒突然起來，或者是怎麼樣。(T9 20250715)

應該說我想讓他們知道是「表達情緒很自然」，我們可以跟任何人表達我們的情緒。同時我也會告訴他們我有這個情緒之後我會怎麼樣去處理。(T4 20250625)

其實坦白講，有時候真的在忙的時候，我覺得我們的情緒真的容易會浮躁，我覺得老師的自覺力要很夠。看到那個當下，我們馬上的自覺力就要知道說我們可能反應有點過度激動，所以要趕快調整自己。(T6 20250702)

我們也擔心說孩子對我們會不會有一些，對於老師的一個印象跟觀感：老師你好凶。其實以我來講，我也不喜歡小朋友說：「老師你好凶」。(T5 20250625)

正因為教師認為自己會成為幼兒學習模仿的對象，所以教師在日常生活中，時常展現出自己的正向情緒和情緒技巧供孩子學習。

因為現在小孩就是像剛剛情緒不好，他有的時候不會說出來，所以我跟他說：「我生氣了」，就是表達我的情緒。(T9 20250715)

我覺得我自己的作法是，我會把我的情緒也很自然的流露給孩子。比如說我今天在家，像我最近這 1、2 年在讀書，其實孩子們都可以知道我平常會有點累，累的時候我可能就會覺得比較容易煩躁，這些其實我都會跟他們說，我就是透過我自己的表達去讓他們知道，我現在就是這樣。(T4 20250625)

教師會正向看待自己的情緒起伏，當自己情緒高漲時，會清楚表達讓孩子知道，相對地，教師在面對孩子的負面情緒時，也會給孩子時間讓情緒回復平靜。

我會安靜的看著他們，他們會發現老師不講話了，是不是老師要生氣了？他們就會慢慢安靜下來。這時候我就會跟他說：「你們剛剛很吵，我沒有辦法說話，你們現在安靜下來我才有辦法說話，要不然老師一直大聲說話，

我的喉嚨會很痛，就會沒有聲音」。就是會告訴他們，表達我現在的狀況。

(T9 20250715)

可能他需要有情緒的抒發，所以我會給他一段時間冷靜；但是因為我們是團體，還有其他孩子，所以可能我會請他先到旁邊很安全的地方坐著休息，但是我同時也會跟其他的孩子說：「他需要一點點時間想想看，我們先不要去打擾他」。等到他情緒比較好一點的時候，我會再去關心他，去詢問他、引導他。(T7 20250702)

(四) 增能意識及清楚資源

課程發展活動讓教師意識到情緒教學的重要性，由於是全園對課程發展有共識，特別是課程主題和情緒教育有關，容易引發教師重視情緒教學，進而形成情緒教學信念，落實在實際的教學中。

像是 108、109 學年度，我們在參加教卓的時候跟情緒有關，我才漸漸的有意識到說情緒這件事情真的是蠻重要。也是從那個時候開始一直慢慢練習，慢慢練習，覺得到現在才會比較記得在練習情緒當下，我自己要有什麼樣的反應。(T4 20250625)

而當教師面對棘手的幼兒相關情緒議題時，他們會意識到自己能力不足，依據自身經驗的積極主動增能，例如：「大部分我研習時間還蠻多次的，不限於 18 小時。我對這個主題有興趣，我就會去參加增能」(T9 20250715)。教師除了主動參與實體活動增能，也會主動透過科技資訊增能，例如：「YouTube 的影片、親子專家的線上分享講座的那種，有的是實境秀」(T1 20250618)、「Podcast，如果覺得還不錯，我們也會去聽。那我就可能會去 Google，有醫生或者心理治療師那種課，那都短短的影片」(T2 20250618)。由此可知，教師具有主動增能意識。此外，教師在訪談時也表示學校行政或同仁在資源上的提供與支持，當教師遇到教學遭遇困難，也會與同儕教師討論或是透過全園會議時間，彼此分享及給予經驗資源的支持。

對，那時候我跟我搭班討論後，就是去找行政老師一起討論這個孩子的狀況，跟還有哪些事件會去觸發他大哭的這個點。對，大家就一起分享他們歷年來帶過的小孩的經驗，我們再去落實到我們班，看看可不可以幫助這小孩。(T1 20250618)

可以跟同班的夥伴討論，可能把我的想法或者我想要教小朋友的東西先講給他。因為他們都是比較有經驗的老師，可能可以跟他們分享我想要做的事情，可能由他們的經驗來跟我說哪裡適合，哪裡不適合。(T7 20250702)

每個月都會有一次課發會，等於說我們的老師，團體之間就會去提出一些問題，說我們目前可能在班上遇到了孩子有什麼問題，我們會提出來，和有經驗的老師一起去分享，集思廣益，他們也會給予一些回饋說可以怎麼樣去幫助這小孩子。(T8 20250715)

在訪談教師時發現，當教師面對幼兒的情緒，發現自己失去耐心時，學校同仁間也會給予人力資源支持，透過人力的互助支持，讓教師有喘息空間，回復平穩情緒再協助孩子。

當下自己如果真的會生氣，那個小孩在那哭，同事就是給一些支持，幫忙協助先陪伴那個小孩。(T2 20250618)

然後你當然遇到的時候就會說，怎麼又來了。這一招，今天有效，明天沒有效，你就要想辦法去用其他方法。甚至可能換個老師，我們有協同，兩個老師，今天交給你。我讓我自己可以緩和一下。因為有時候你不可能每天都很開心的、微笑的面對幼兒的負面情緒。(T3 20250618)

在幼兒情緒教學的過程中，十分需要周遭夥伴的認同與支持，受訪教師表示若教師無法對情緒教學有相同理念，他會需要花費更多的時間說服對方。

你的搭班如果對你的情緒教育理念是認同而且願意配合的話，孩子的提升效果就會更明顯。但是如果他不願意去合作，或是他不願意去理解我們所謂的情緒教育是什麼，你就得花很多時間去跟他溝通。(T4 20250625)

（五）綜合討論

本研究發現情緒教學信念的增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力，其中增能意識和教學認同影響力均大。Cramer 等人（2021）研究發現教師對於實施社會情緒學習課程的承諾和課程的實施忠實度之間的關聯強度在時間上基本保持不變，代表教師願意實施社會情緒課程的信念上不容易改變，並且和教師實施課程的忠實度有密切關聯性，此也支持教師信念影響教師的教學行為。此外，儘管清楚資源相對增能意識及教學認同的影響較小，但仍對於幼兒情緒教學有顯著影響力，受訪教師表示，當他們在教室遇到棘手情緒教學議題時，例如：不知道如何改善幼兒情緒能力時，他們直覺上應該和有經驗的同儕教師或行政園長進行討論，代表學校對教師在幼兒情緒教學上的資源支持。Collie 等人（2015）提到當教師愈能獲得支持，教師愈能正向的看待社會情緒學習教學，同時對教師在工作的滿意度上更有幫助。Ransford 等人（2009）提到行政支持和資源的提供對於教師在實施社會情緒學習課程有很大的幫助，同時也指出，當教師對訓練持有愈正向的看法，在實際的社會情緒學習課程品質及數量都會愈正向。而幼兒園班級多有搭班教師，當教師遇到有經驗的搭班教師，將有助於教師教學能力的提升。Joyce 與 Showers (2002) 提到同儕指導（peer coaching）對於教師專業發展的影響，當班級教師透過彼此分享和討論、回饋、支持和反思，有助於培養教師學習新的技能，以達到教師專業的成長與發展。

本研究在量化研究結果指出，教師的教學認同對幼兒情緒教學影響力大，在進一步的質性訪談中，教師看重自己在幼兒園教室的教師角色，表示自己是幼兒模仿的對象，因此教師在教室裡會特別注意自己的情緒、說話和行為表現，積極營造一個正向氛圍的學習環境。Swartz 與 McElwain (2012) 研究發現，在常用重新評估情緒調節方法的教師身上可看到，教師在面對孩子的負面情緒時，容易具有接納幼兒信念的教師，會更常使用支持性的回應方式，由此可見，教師在面對幼兒負面情緒時，其所持有的信念的重要性。在本研究的教學認同上，教師對情緒教育的重視，會影響其如何回應幼兒的情緒，但在訪談中，教師分享的經驗多在幼兒的負向情緒，並未有人提到如何回應幼兒的正向情緒，此可能為教保服務人員幼兒情緒教學能力的限制，因此建議教保服務人員在幼兒情緒教學中可以加強回應幼兒正向情緒的能力。但 Ahn 與 Stifter (2006) 曾在研究中比較 2~3 歲和 4~5 歲幼兒的教師面對

不同年齡幼兒情緒的回應方式，研究結果發現，教師面對 2~3 歲幼兒的正向情緒比面對 4~5 歲幼兒的教師，使用較多的相同的情緒表達規則和鼓勵其正向情緒表達的回應方式，代表教師回應幼兒正向情緒亦值得被關注。

此外，在訪談中，教師多表示相較於父母，父母在孩子的學習成長，比自己的影響力更深遠和強大。Zinsser 等人（2014）表示儘管教師在幼兒情緒發展中扮演重要的角色，但發現在教師眼中認為父母應該是幼兒情緒發展的主要負責教養者。原因可能是家長與幼兒相處的時間遠遠超過老師，而且隨著幼兒教育階段不同，也由不同教師教導孩子，形成相較與父母，教師對孩子的影響力不及父母。本研究在質性研究邀請不同背景的教保服務人員接受訪談，因本研究目的並未將教保服務人員的背景變項納入本研究進行深入檢視和分析，但過去的確有研究針對不同背景教師在與情緒相關的信念研究 (Hanson-Peterson et al., 2016; Ransford et al., 2009) 進行分析與討論，或許未來研究可納入分析。此外，本研究透過混合研究法，整合不同時點之量化數據與質性訪談，以探究教師情緒教學信念與情緒教學關係。雖然採樣時間存在跨度，資料取得之間隔為本研究限制，但多元的研究資料能增加教師情緒信念與情緒教學探討及解釋的深度，提供較佳的學術參考價值。

伍、結論與建議

本研究主要探討教保服務人員情緒教學信念和幼兒情緒教學的關係，首先，透過問卷蒐集情緒教學信念與幼兒情緒教學的量化數據；其次，透過訪談教保服務人員，以瞭解情緒教學信念與情緒教學表現，以解釋前向量化數據結果。以下歸納本研究結論與建議，分述如下：

一、結論

（一）情緒教學信念的增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力

本研究發現教保服務人員的情緒教學信念和幼兒情緒教學有正向關係，而情緒教學信念增能意識、教學認同及清楚資源對幼兒情緒教學均有顯著影響力。其中，

增能意識和教學認同影響力均大，清楚資源影響力最小。代表若想要有良好幼兒情緒教學品質，教保服務人員的情緒教學信念值得被重視，特別是在教保服務人員具有主動增能意識、對情緒教學的認同及獲得清楚資源的支持具有顯著的影響力。

（二）教保服務人員重視幼兒情緒能力、扮演示範角色、建立正向溫暖的教室，教師主動增能及清楚資源支持均有助於幼兒情緒教學的實施

教保服務人員情緒教學信念和其對教室實施情緒教學的表現上，本研究發現教師認為幼兒情緒能力影響社會互動及認知學習，幼兒情緒能力和口語表達能力有關。教師表示自己是幼兒情緒學習模仿的對象，因此，對自己在教室的情緒表現、行為和語言會特別注意，認同自己和幼兒正向互動，認為營造正向溫暖環境。教師主動增能的方式多元及清楚資源的支持，主動增能和資源支持會影響情緒教學之實施。

二、建議

（一）教保服務人員

在提升教師的幼兒情緒教學表現下，應該致力教師的情緒教學信念，尤其是教師對於情緒教學的教學認同、強化增能意識及清楚資源的重要性，以便能提升教師的情緒教學表現。建議學校行政宣導情緒教學對幼兒發展的重要，鼓勵教師增能和提供資源。在增能或資源過程中，強調情緒教學的重要性，教師認同自己在幼兒情緒學習的角色，注意自己在教室內的情緒語言和行為表現，營造一個正向的班級學習氛圍。

（二）未來研究方向

建議未來研究在情緒教學信念對象，可針對不同背景的教師進行探討，例如：年齡、年資、不同年齡的班級教師，以瞭解不同背景教師在情緒教學信念的差異性。此外，未來研究亦可以針對家長角色探討，以瞭解家長的情緒教學信念和情緒教養作為。另外，未來研究亦可以採用不同的統計方法瞭解幼兒情緒教學信念與幼兒情緒教學的關係，例如：幼兒情緒教學信念等不同自變項對依變項幼兒情緒教學的潛在交互作用效應。

誌 謝

感謝所有參與者對本研究的支持與審查及編輯委員寶貴的修正意見。本研究獲得行政院國家科學委員會研究經費（MOST 104-2410-H-024-021）補助及使用國立臺南大學 I-G05-005 節餘款，謹此致上最深謝意。

參考文獻

幼兒教育及照顧法（2022）修正公布。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031>

[Early Childhood Education and Care Act (2022).

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031>]

吳怡萱、簡嘉怡、黃詩媛、陳學志、黃上睿（2025）。社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響。**教育心理學報**，56（4），773-801。

[https://doi.org/10.6251/BEP.202506_56\(4\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.202506_56(4).0001)

[Wu, Y.-H., Chien, C.-Y., Huang, S.-Y., Chen, H.-C., & Huang, S.-J. (2025). The effects of social-emotional learning program for preschool children on prosocial behaviors and problem behaviors. *Bulletin of Education Psychology*, 56(4), 773-801.

[https://doi.org/10.6251/BEP.202506_56\(4\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.202506_56(4).0001)]

宋曜廷、潘佩妤（2010）。混合研究在教育研究的應用。**教育科學研究期刊**，55（4），97-130。

[Sung, Y.-T., & Pan, P.-Y. (2010). Applications of mixed methods research in educational studies. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(4), 97-130.]

施淑娟（2022）。臺灣蒙特梭利幼兒園教保服務人員發展合宜實務的信念與實踐。**台灣教育研究期刊**，3（4），127-156。

[Shih, S.-C. (2022). Taiwan Montessori preschool teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *Journal of Taiwan Education Studies*, 3(4), 127-156.]

教育部（2017）。**幼兒園教保活動與課程大綱**。

<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf>

[Ministry of Education. (2017). *Curriculum guidelines of preschool activities*.

<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf>]

陳玉婷、王佳文（2023）。新北市幼兒教保服務人員藝術美感素養、美感教學信與美感教學實務之調查研究。**課程與教學季刊**，26（1），135-162。

[https://doi.org/10.6384/CIQ.202301_26\(1\).0006](https://doi.org/10.6384/CIQ.202301_26(1).0006)

[Chen, Y.-T., & Wang, J.-W. (2023). A survey study of preschool educators' aesthetic literacy of the arts, aesthetic teaching beliefs, and aesthetic teaching practices in New Taipei city. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(1), 135-162.

[https://doi.org/10.6384/CIQ.202301_26\(1\).0006](https://doi.org/10.6384/CIQ.202301_26(1).0006)]

陳桂凰、蘇育令（2020）。新北市公立幼兒園教保服務人員教學信念與班級經營效能之相關研究。**幼兒教保研究**，22，49-78。

[Chen, G.-H., & Su, Y.-L. (2020). A study of the relationship between teaching beliefs and class management efficiency of public preschool educators in New Taipei City. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 22, 49-78.]

陳寬裕（2024）。論文統計分析實務 **JASP** 的運用。五南。

[Chen, K.-Y. (2024). *Application of JASP in statistical analysis of thesis*. Wu-Nan.]

黃微、蘇育令（2021）。兩歲專班教保員生活教育中的信念與實踐。**幼兒教育**，332，46-61。

[Huang, W., & Su, Y.-L. (2021). Beliefs and practices of toddler teachers in life education. *Early Childhood Education*, 332, 46-61.]

臺南市教育局（2015）。**臺南幼兒園概況資料**〔未出版原始資料〕。臺南市教育局。

[Bureau of Education, Tainan City Government. (2015). *Tainan Kindergarten overview information* [Unpublished manuscript]. Bureau of Education, Tainan City Government.]

羅譽鑫（2024）。幼兒園教師對鬆散素材融入大肌肉活動之態度與教學信念。**幼兒教育**，336，63-80。

[Lo, Y.-H. (2024). The attitude and teaching belief of preschool teachers in including loose materials into gross motor activities. *Early Childhood Education*, 336, 63-80.]

- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties*, 4(2), 330-333.
<https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295. <https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Ahn, H. J. (2005b). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000230320>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Brackett, M., Reyes, C., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Cramer, T., Ganimian, A., Morris, P., & Cappella, E. (2021). The role of teachers' commitment to implement in delivering evidence-based social-emotional learning programs. *Journal of School Psychology*, 88, 85-100.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.003>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotion competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). Guilford Press.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Egloff, F., & Souvignier, E. (2020). Effects of emotion on teaching-related beliefs, attitudes, and intentions of preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 19(2), 161-183. <https://doi.org/10.1177/1475725719868410>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice* (Vol. 3). U.S. Department of Health and Human Services.
- Hanson-Peterson, J. L., Schonert-Reichl, K. A., & Smith, V. (2016). Teachers' beliefs about emotions: Relations to teacher characteristics and social and emotional learning program implementation. *Solsko Polje*, 27(1/2), 13-39.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hyson, M. C., & Lee, K. M. (1996). Assessing early childhood teachers' beliefs about emotions: Content, contexts, and implications for practice. *Early Education and Development*, 7(1), 59-78. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0701_5
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lee, C. H., & Wong, M. Y. (2021). Beliefs about emotions among early childhood teachers in Hong Kong. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 345-359.
- Lee, J., & Zuilkowski, S. S. (2022). "I can teach what's in the book": Understanding the why and how behind teachers' implementation of a social-emotional learning (SEL) focused curriculum in rural Malawi. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 974-993. <https://doi.org/10.1111/bjep.12483>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide* (4th ed.). Routledge.

- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development, 24*(7), 979-999.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology, 5*(2), 126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>
- Poulou, M. S., & Garner, P. W. (2025). Teacher-student relationships: The roles of teachers' emotional competence, social emotional learning beliefs, and burnout. *Teachers and Teaching, 31*(7), 1229-1250. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2435080>
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education, 100*, 354-395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Ransford, C., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional curriculum. *School Psychology Review, 38*, 510-532.
- Raver, C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. National Center for Children in Poverty.
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology, 28*(3), 245-272. <https://doi.org/10.1080/01443410701528436>
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional Learning. *Early Education and Development, 21*(6), 865-885. <https://doi.org/10.1080/10409280903305708>

- Sharma, M., Chakraborty, A., & Singh, N. C. (2024). Measuring teacher beliefs about factors that promote classroom social and emotional learning (CSEL). *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100049.
<https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100049>
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). Springer.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594.
<https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8), 1037-1043.
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0612-5>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493.
<https://doi.org/10.1002/icd.1843>

投稿收件日：2025 年 9 月 14 日
第 1 次修改日期：2025 年 12 月 29 日
第 2 次修改日期：2026 年 4 月 20 日
接受日：2026 年 5 月 3 日