

幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之研究

陳媿伶、涂妙如

摘要

本研究目的旨在探討幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之現況與相關情形。研究對象為新北市公立幼兒園教師，採問卷調查，計發出 450 份問卷，回收 396 份，有效回收率 88%。研究工具為「教師情緒智力量表」與「實施情緒教育問卷」。研究發現：受試幼兒教師具中上程度情緒智力，以「認識自身情緒」得分最高，「自我激勵」得分較低；實施情緒教育情形大致良好，以「實施態度」得分最高，「課程設計與實施」得分最低。幼兒教師最主要在「有情緒事件發生時」實施情緒教育。實施困境以「情緒教育相關資源不足」、「家長不重視情緒教育」與「缺乏相關進修課程與研習」此三項較高。具「情緒教育學習經驗」之幼兒教師在情緒智力與實施情緒教育上顯著優於未具「情緒教育學習經驗」者。幼兒教師情緒智力與實施情緒教育具中度正相關，且幼兒教師情緒智力對實施情緒教育具低度顯著預測力。

關鍵詞：幼兒教師、情緒智力、情緒教育

陳媿伶，新北市新莊區中港國小附設幼兒園教師

E-mail: pl110119@hotmail.com

涂妙如(通訊作者)，輔仁大學兒童與家庭學系副教授

E-mail: 081429@mail.fju.edu.tw

投稿日期：2021.03.05；修改日期：2021.05.16；採用日期：2021.06.01

doi: 10.3966/102711202021063201001

A Study of the Relationship Between Preschool Teachers' Emotional Intelligence and Implementing Emotional Education

Pei-Ling Chen & Miao-Ju Tu

Abstract

This research aimed to explore the situation and relationship between preschool teachers' emotional intelligence and emotional education implementation. A questionnaire survey of 'Teacher Emotional Intelligence Scale' and 'Implement Emotional Education Questionnaire' was used in this study, and the study object consisted of public preschool teachers in New Taipei City and 396 valid questionnaires were retrieved. The main conclusions are as follows: The emotional intelligence of the preschool teachers is in high-intermediate degree. Among them, the aspect of 'Realization of Self-Emotion' get the highest score, and 'Self-Motivated' is relatively poor. The status of emotional education implementation is roughly good. Among which, the aspect of 'Implementation Attitude' scored the highest, and 'Course Design and Implementation' is the worst. In the type of implementation, the preschool teachers mostly implement emotion education when an emotional event occurred. The top three implement difficulties are 'insufficiency of emotional education resource', 'carelessness of emotional education in parents', and 'lack of refresher courses and workshop about emotional education'. Preschool teachers with emotional education experiences are significantly better in emotional intelligence and emotional implementation than others who do not possess related experience. The emotional intelligence of preschool teachers have a significant correlation with emotional education implementation, and emotional intelligence have significant explanatory predictive power for emotional education implementation.

Keywords: preschool teacher, emotional intelligence, emotional education

壹、緒論

一、研究動機

隨著社會變遷，育幼婦女就業率逐年提升（中華民國統計資訊網，2021），愈來愈多幼兒提早進入托育機構和幼兒園就讀，留校時間也更長。依據「兒童及少年生活狀況調查報告」（衛生福利部統計處，2018）指出，3至未滿6歲幼兒已就讀幼兒園者達85.1%，顯示幼兒園已成為幼兒最主要的生活與學習場所之一。幼兒教師對幼兒發展的影響如同家長般重要，是重要的情緒社會化推動者，為幼兒提供促進情緒發展的經驗，包括情緒的示範、情緒教學及對幼兒情緒反應的回應（Denham, Bassett, & Zinsser, 2012）。幼兒教師的情緒影響其與幼兒正向互動的能力（Brown, Vesely, Mahatmya, & Visconti, 2018）與班級氣氛（Shewark, Zinsser, & Denham, 2018）。教師情緒智力愈高，愈能正確判斷幼兒的情緒，且幼兒的情緒和行為困難也會愈低（Poulou, 2017a; Poulou, Bassett, & Denham, 2018; Walton, & Hibbard, 2019）。若照顧者愈常使用正面支持性反應，如鼓勵表達、問題導向等，幼兒則愈常使用認知型策略，如：轉移注意力、想像其他事物等方式來調節情緒（黎樂山、程景琳、簡淑真，2008）。亦即，照顧者情緒智力較高者，較能採取正向的支持反應來處理與面對幼兒的負向情緒。而幼兒社會情緒的學習與幼兒入學準備度、學業成就有關（Denham, & Brown, 2010），甚至會影響個體未來教育、學習、就業、犯罪活動和心理健康（Jones, Greenberg, & Crowley, 2015）。Walton 與 Hibbard（2019）認為提升幼兒教師情緒智力，能使教師更有效的促進幼兒情緒能力發展。教師本身若有較佳的情緒能力，則更有能力去支持幼兒情緒的發展（林文婷、簡淑真、郭李宗文，2008；陳怡君，2012；Zinsser, Denham, Curby, & Shewark, 2015）、班級幼兒的社交技巧較好，行為問題也較少（Poulou, 2017b）。因此，探究幼兒教師情緒智力為本研究主要研究動機之一。

情緒智力對調節壓力和心理健康有正向相關 (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002)。教師緒智力愈高者，心理健康愈佳 (陳李綢，2015)。情緒智力與教師自我效能亦達顯著關聯 (Yingying Wu, Kunyu Lian, Peiqiong Hong, Shifan Liu, Rong-Mao Lin, & Rong Lian, 2019)。當幼兒教師有較佳的情緒智力時，是否也能有助於其進行情緒教育？目前尚未有幼兒教師情緒智力與實施情緒教育直接相關之研究。而國內情緒教育相關研究多以提升幼兒情緒能力和發展適宜的情緒課程為主，鮮少探討幼兒教師實施情緒教育的態度和情形，此為本研究動機之二。因此，本研究採問卷調查方式，探究幼兒教師情緒智力和實施情緒教育的現況，並分析其相關與預測情形，期望研究結果能提供其他研究者、師培相關單位和幼兒教師在推展情緒教育時的相關建議。

二、研究目的

- (一) 了解幼兒教師情緒智力與實施情緒教育的情形。
- (二) 探究幼兒教師的背景變項 (年齡、婚姻狀況、教育程度、任教學資) 與參與情緒課程相關經驗在情緒智力與情緒教育上的差異情形。
- (三) 分析幼兒教師情緒智力與實施情緒教育間的相關與預測情形。

貳、文獻探討

一、情緒智力的定義與理論

(一)、情緒智力的定義

情緒智力「emotional intelligence」一詞由 Salovey 與 Mayer (1990) 所提出，定義為：「覺察自己與他人的情緒，有效的調節自己與他人的情緒，並運用情緒訊息來指引自我思想及行動的能力。」Mayer 與 Salovey (1997) 再次對情緒智力提出新的定義，認為情緒智力特別是指有關情緒

訊息的辨識、處理與運用的心理能力。包含：1.覺察、評估與表達情緒的能力；2.反省、調節及提升情緒的能力；3.了解、分析與運用情緒知識的能力；以及4.激發並產生情緒及促進思考的能力。Mayer、Salovey 與 Caruso (2004) 接續界定「情緒智力」為：辨識及處理各類複雜情緒，使用情緒能力幫助個體合理的思考邏輯並解決問題。而 Goleman (1995) 在情緒智力 (emotional intelligence) 一書中，延伸了心理學家 Gardner 的多元智能理論，以及歸納了 Salovey 和 Mayer 對情緒智力的定義後，提出情緒智力是個體能有自我意識、能保持內在動機，並意識到自我對他人的影響，運用同理心展現良好社交技巧。其中包含：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等五種能力。

而 De Beauport 和 Diaz (1996) 提出情緒智力應包含三種能力：1.情感智力 (affectional intelligence)：指個體被人或事物影響而發展出親密感的能力。2.心情智力 (mood intelligence)：指個體在經歷痛苦或愉快的感覺時，能轉換或保持心情的能力。3.激勵智力 (motivational intelligence)：指個體能覺察自己的慾望，在面對所追求的事務上引導自己積極向前的能力。不同於其他學者將情緒智力視為能力，Shapiro (1997) 認為情緒智力根植於人格特質或個性中，包括：同理心、表達與了解感覺、控制脾氣、獨立、適應性、被喜歡、人際問題解決、堅持、友善、仁慈、尊敬等特質。同時將情緒智力分成六個領域：道德行為、思考、問題解決、社會互動、學術和工作成功及情緒方面的技能。Weisinger (1998) 進一步認為情緒智力是情緒的智慧使用，個體有意圖的運用情緒來引導自己的行為以及提升思考。而面對人際互動，Goleman (1998) 與 Bellack (1999) 均指出情緒智力除了包含 1.個人能力 (personal competence)，如自我覺察、自我規範/調節與自我激勵外；也包含 2.社會能力 (social competence) / 社交技巧 (social skill)，如同理心。

綜上所述，情緒智力是覺察自我和他人的情緒訊息，統整運用情緒訊息展現良好的個人情緒和人際互動關係。情緒智力亦是一種人格特質，

能自我反省、調節、自我激勵產生高度熱忱與堅持。國內學者(王春展, 1999; 王財印, 2000; 張春興, 2006; 陳李綢, 2015)也指出情緒智力是一種複雜的心理能力, 包括覺察、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵、反省等, 可分為自我和他人兩個層面, 此能力能運用在問題解決及人際關係上, 使個人能更適應環境, 且可經由學習來提升個人的情緒智力。

(二)、情緒智力的理論

1. Salovey 與 Mayer 的情緒智力理論

Salovey 與 Mayer (1990) 是最早發展出情緒智力理論模式的學者, 並於 1997 再次修正情緒智力內涵, 使得情緒智力理論有較完整的定義和模式。Salovey 與 Mayer (1990) 提出的情緒智力架構, 包含三個層面: 情緒的評估與表達、情緒的調整以及情緒的運用。

(1) 情緒的評估與表達

指個體能覺察情緒, 並正確地評估情緒、表達情緒, 其中分為自己的情緒和他人的情緒。在評估與表達自己情緒的能力方面, 包含語言和非語言兩種方式。情緒的語言溝通受內省能力和社會學習的影響; 非語言的溝通則顯示在情緒表達與互動中, 如: 表情、肢體動作等。情緒智力高者, 較能正確評估自己的情緒, 且能快速的反應、表達情緒。在評估他人的情緒反應上則可分成非語言覺知和同理心。具有非語言覺知能力的人, 較能夠正確辨識他人的情緒; 擁有同理心的人則能了解他人的感受, 較能正確評估他人的情緒與想法。

(2) 情緒的調節

情緒的調節能力是指能採取某些策略方法, 改變自己的情緒狀態, 以避免或處理負向情緒, 提升個人正向情緒。在調節自己的情緒方面, 情緒的後設經驗是可以覺察和改變的調節系統, 此情緒調節系統是自動產生、有意識且可反省的。個體為了維持正向情緒狀態, 會尋求多種方法來維持好的情緒或逃避負面情緒, 例如: 尋求他人協助、轉移注意力、

改變個人心境想法等方式來穩定自己的情緒。而處理他人的情緒方面，個體能運用情緒表達或進行某些活動來影響別人的情緒感受，或是處理他人的情緒反應。善於調節自己情緒的人，在面對他人的情緒時，也能適時處理調整他人負面的情緒，維持良好的人際關係。

(3) 情緒的運用

情緒的運用可幫助個體多面向的計畫未來，有助於創造力思考，激發個人動機及提升解決問題的能力。包括：彈性計畫、創造思考、轉移注意力、激發動機。Salovey 與 Mayer 在 1997 年又再度提出情緒智力的新定義，強調情緒和認知間的互動關係，並將先前遺漏感覺思考的部分加以修正，提出情緒智力四項內涵分別為：覺察、評估與表達情緒的能力；激發並產生情緒以促進思考的能力；了解、分析及運用情緒的能力；以及反省、調節及提升情緒的能力。此四項內涵是從低層次覺察、知覺、基本情緒反應等，到較高層次的情緒統整能力，每個層面都有四種相關能力，依序發展並相互影響。

2. Goleman 的情緒智力理論

早於 Salovey 與 Mayer (1997) 更新情緒智力的定義前，Goleman (1995) 提出情緒智力的五個面向，包含：認識自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵、認識他人的情緒以及人際關係的管理。Goleman (1998) 再延伸情緒智力的架構為「個人能力」和「社交能力」。「個人能力」有三面向：自我察覺、自我規範及目標動機；「社交能力」有兩面向：同理心和社交技巧。

基於上述可知情緒智力由多種情緒能力構成，包含：覺察、了解、調節、管理、表達與激勵等，且具層次高低之分，並可經由學習提升情緒能力。亦可知情緒智力包含自己與他人兩個面向，情緒智力理論不僅提供教師能了解自身情緒智力，也使教師能敏銳地覺察、理解幼兒情緒表現，以實施適切的情緒教育，提供幼兒較佳的情緒學習情境。Denham、Bassett 與 Zinsser (2012) 指出幼兒教師自身的情緒能力有助於其正確辨

識自己和他人的情緒，如此才能有效地與幼兒談論情緒。劉千榕與張美雲 (2017) 指出幼兒教師情緒管理中的「情緒覺察」能力最能預測班級經營中的氣氛營造和教學管理表現；換言之教師情緒智力影響教師能否敏銳覺察幼兒情緒需求及營造正向的情緒教育情境，以提供有效的情緒教育。本研究之情緒智力以 Goleman (1995 / 1998) 所提出的情緒智力五個面向和 Salovey 與 Mayer (1997) 提出的情緒智力理論作為基礎，係指個人的心理能力，包括對自我及他人情緒的覺察、了解、表達、調節、激勵等，此能力能運用在問題解決及人際關係上，使個人能更適應環境。並將情緒智力分為「認識自身情緒」、「情緒覺察與表達」、「管理自我情緒」、「自我激勵」和「認識他人情緒」等五個面向，以作為評量教師情緒智力之依據。

二、教師情緒智力之相關研究

(一) 影響教師情緒智力的相關因素

哪些因素會影響教師情緒智力呢？張學善與蔡馨慧 (2010) 及鍾佳容 (2012) 指出教師年齡愈長，情緒智力表現愈佳。楊佩蓉 (2016) 進一步指出教師年齡愈長，在「情緒辨識」上表現愈佳。上述研究結果與 Goleman (1998) 認為「EQ 是可以經由學習加以改善的，並能透過生活經驗的累積持續發展。」之論點相符。教師隨著年齡增長，生活經驗愈加豐富，自身情緒智力發展也隨之趨向穩定成熟。但也有研究指出教師年齡與情緒智力並無顯著相關，教師情緒智力並不會因年齡而有不同 (林文婷等人，2008；邱蓮春，2010)。有關教師婚姻狀況與情緒智力的研究，林文婷等人 (2008)、鍾佳容 (2012) 的研究顯示已婚教師情緒智力表現優於未婚教師。張學善與蔡馨慧 (2010) 指出不同婚姻狀況的教師在「認識自己的情緒」、「管理自己的情緒」、「自我激勵」、「處理人際關係」上達顯著差異。楊佩蓉 (2016) 也指出已婚教師在「情緒辨識」層面高於未婚及離婚的教師。顯示婚姻狀態對於教師情緒智力具有

影響力。而教育程度的影響，則有不一致的發現，鍾佳容（2012）指出具研究所學歷之教師有較高的情緒智力，但亦有持不同意見的研究結果，認為教師情緒智力不會受教育程度而有所影響（林文婷等人，2008；張學善、蔡馨慧，2010；邱蓮春，2010；楊佩蓉，2016）。至於任教年資，張學善與蔡馨慧（2010）的研究中發現任教年資9年以上的幼兒教師，情緒智力比年資淺的幼兒教師良好。但也有研究認為不同任教年資與情緒智力的表現並無差異（林文婷等人，2008；楊佩蓉，2016）。綜合上述文獻，發現教師背景變項對教師情緒智力的影響未有一致性的觀點，值得持續了解。

（二）教師情緒智力表現及與幼兒情緒能力的關聯

林文婷等人（2008）和陳怡君（2012）的研究指出幼兒教師在「認識自身情緒」面向得分最高，「情緒的覺察與表達」與「自我激勵」得分最低；邱蓮春（2010）則發現教師「情緒理解」得分最高，「情緒表達」得分最低；楊佩蓉（2016）指出教師「情緒辨識」得分最高。顯示幼兒教師在認識自我情緒、辨識與理解情緒有較佳表現；但表達情緒及面對挑戰時的自我激勵方面得分較低。

教師情緒智力與幼兒情緒能力的關聯部分，研究顯示教師情緒智力愈高，幼兒的社會情緒能力愈佳（林文婷等人，2008；鍾佳容，2012；陳怡君，2012；Poulou, 2017b; Walton, & Hibbard, 2019）。教師本身的情緒能力有助於其準確地覺察自己和他人的情緒，能更有效地與幼兒談論情緒（Denham, Bassett, & Zinsser, 2012）。而關於幼兒教師情緒智力如何影響其教學的實施、教學效能或學習環境的營造等研究較為缺乏，實有必要進一步探究幼兒教師情緒智力與情緒教育間的關聯情形。

三、情緒教育的重要性

國內外研究皆指出實施情緒教育能提升幼兒情緒能力 (李欣蓓、蘇育令·2013; 翟敏如·2012; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Gunter, Caldarella, Korth, & Young, 2012)。若教師能實施情緒教育，引導幼兒覺察與辨識自己的情緒，面對情緒事件時，學習調適自我情緒，並以合宜的方式表達情緒或回應他人情緒；不僅能提升幼兒情緒能力，也有利於同儕、師生關係發展 (Conners-Burrow, Patrick, Kyzer, & McKelvey, 2017; Gunter, Caldarella, Korth, & Young, 2012; Poulou, 2017b)。

教育部於 2017 年正式發佈的《幼兒園教保活動課程大綱》將情緒領域獨立出來，並指出情緒領域主要培養幼兒處理情緒的能力，包括「情緒覺察與辨識」、「情緒理解」、「情緒表達」與「情緒調節」，期望幼兒能從小學習情緒相關能力，有良好的情緒發展，促進幼兒心理健康。因此，探討幼兒教師實施情緒教育情形有其必要性。

四、影響教師實施情緒教育的因素與實施困境

師資培訓和專業支持能幫助幼兒教師有效經營班級氣氛與擁有較佳的個人情緒幸福感 (Shewark, Zinsser, & Denham, 2018)。

Conners-Burrow、

Patrick、Kyzer 與 McKelvey (2017) 指出參與過情緒教育培訓的教師能使用較有效的策略來支持幼兒社會情緒的發展。Rakap, Balikci, Kalkan 與 Aydin (2018) 的研究結果則顯示缺乏培訓和專業支持的教師在實施情緒教育時，只能實施較低層次的策略；受過情緒教育課程培訓的幼兒教師在實施策略層次顯著提高。幼兒教師對情緒教育之認同感與其課程實踐有關，Kramer et al. (2010)、Poulou (2017a) 及 Conners-Burrow et al. (2017) 透過教師自評或訪談來了解幼兒教師對實施情緒課程的認同及滿意程度，發現幼兒教師在實施情緒教育後較能認同情緒課程可行性與有效性。Zinsser et al. (2014) 透過焦點小組訪談了解幼兒教師實施情緒

教育的信念，再實際觀察教師實施情緒教育的情形，發現教師對情緒教育的信念影響其教學實踐；教師愈認同情緒教育，愈能將情緒教育融入日常生活、教學以及與幼兒的互動中。因此，當幼兒教師認同情緒教育的價值與對幼兒情緒發展的幫助，幼兒教師將更有可能實施有效的情緒教育，以提升幼兒社會情緒能力。

實施情緒教育的過程中，幼兒教師透過反思、調整課程、修正教學方法等，發展出適合班級、師生的教學歷程及課程方案(王瑞琪，2012；吳啟敏，2013；李欣蓓、蘇育令，2013；楊彩雲，2009；潘美玲，2008)。國內情緒教育相關研究中，多以繪本為主軸發展情緒教育課程(林京穎，2018；吳啟敏，2013；李欣蓓、蘇育令，2013；楊彩雲，2009；潘美玲，2008)，主要以講述繪本並進行相關的情緒討論和經驗分享，或延伸情緒相關活動，如：扮演活動、遊戲、藝術創作、音樂遊戲、學習單...等(黃薇芯，2015；游碧鳳，2016)。王瑞琪(2012)與吳奕萱(2013)則以多元的教學方式發展情緒教育課程，讓幼兒從實際體驗中感受情緒。多元豐富的情緒課程能讓幼兒有更多的情緒體驗和情感表達的機會，促進目標的達成(吳啟敏，2013；周美瑛，2010；蔡雅如，2014)。同時也發現幼兒教師在實施情緒教育時，遭遇之實施困難，包含：課程設計、教學實施、幼兒學習以及家長不理解與支持等方面(王瑞琪，2012；吳啟敏，2013；林正莘，2012；湛靜宜，2017)。

而有效的情緒教育實施方法包含：實施態度、課程設計與實施、學習情境營造以及資訊運用等層面。如幼兒教師愈認同情緒教育，愈能將情緒教育融入日常生活、教學以及與幼兒的互動中(Zinsser et al., 2014)；將情緒教育融入平時課程、節慶或例行性活動中，讓情緒學習能與各領域緊密結合，在潛移默化的情境中，讓幼兒習得情緒認知、表達與調節的能力(王瑞琪，2012；吳啟敏，2013)；營造溫暖、接納的情境有利情緒教育的實施(張銘珊，2009；林正莘，2012)；幼兒教師善用教學資源能引發幼兒學習動機，促進情緒議題的討論，幫助幼兒達成學習目標(潘

美玲，2008；楊彩雲，2009、周美瑛，2010)。

目前國內情緒教育以幼兒教師為研究對象者偏少，探討幼兒教師實施情緒教育的態度、教師如何設計與實施情緒教育課程以及實施時的困境等之研究均較為缺乏。因此，本研究欲探究幼兒教師實施情緒教育之態度和情形，以及影響幼兒教師實施情緒教育之相關因素。

五、幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之相關研究

Denham、Basset 與 Zinsser (2012) 透過文獻回顧的方式提出教師對幼兒情緒能力的影響。研究指出幼兒教師是幼兒重要的情緒社會化推動者，為幼兒提供促進情緒發展的經驗，包括情緒的示範、情緒教學及情緒回應。在情緒示範上，高情緒能力的教師能保持積極的情緒，經常表達自己的情緒，並為幼兒提供溫暖正向的學習氛圍；在情緒教學上，高情緒能力的教師經常和幼兒討論情緒並幫助幼兒覺察自己的情緒，更重視情緒教育且更擅長教導幼兒學習情緒表達和調節的方法；在對幼兒情緒回應上，高情緒能力的教師能支持幼兒的情緒反應，鼓勵幼兒積極表達情緒，面對幼兒負面情緒時能展現同理心並幫助幼兒學習管理情緒及解決問題。在此研究中也指出提升教師自身的情緒能力培訓，包括：正念學習、情緒管理、減壓訓練等。透過培訓能提高幼兒高教師情緒智力，將使教師更有能力去支持幼兒情緒能力的學習 (Shewark, Zinsser, & Denham, 2018)。

Zinsser 等人 (2014) 的研究透過焦點訪談和課堂觀察評估 32 位幼兒教師，發現高度情感支持的教師相較於中度情感支持的教師更加重視情緒教育；且較能將情緒教育融入平時課程以及與幼兒的互動中。高情感支持的教師能敏銳覺察幼兒的情緒並給予情感回應與適切的引導，而這正是高情緒智力教師的表現。促進幼兒教師本身的情緒能力，不僅能幫助他們察覺自己與他人的情緒，並能準確的表達自己的情感，進而增進他們實踐情緒教育的能力(Zinsser, Denham, Curby, & Shewark, 2015)。

換言之，若教師能提高自身的情緒智力將能增進教師更有效地實踐情緒教育。吳奕萱（2013）與蔡雅如（2014）也提到幼兒教師本身的情緒素養和情緒教育知能，是實施情緒教育的重要因素，且影響幼兒學習情緒能力的成效，故建議幼兒教師應參加情緒相關研習，充實情緒能力和情緒專業教育知能，以提升個人實施情緒教育的效能（吳奕萱，2013；湛靜宜，2017；蔡雅如，2014）。

綜合上述文獻可知，幼兒教師情緒智力影響教師情緒覺察、情緒示範與回應、班級經營、教學效能等，此與情緒教育的實施息息相關。目前國內外探討教師情緒智力與實施情緒教育直接相關的研究偏少，未能得知幼兒教師情緒智力是否直接影響教師實施情緒教育。因此，本研究探討幼兒教師情緒智力與實施情緒教育的相關與預測情形。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以新北市公立幼兒園為研究場域，依五大行政分區（東、西、南、北、中區）幼兒教師人數，按比例抽取樣本。採立意取樣，共發放450份問卷，回收有效問卷共396份，有效回收率88%。

二、研究工具

本研究工具分為三個部份：第一部份為幼兒教師基本資料；第二部分為「幼兒教師情緒智力量表」；第三部分為「幼兒教師實施情緒教育調查問卷」，皆由幼兒教師填寫。說明如下：

（一）幼兒教師基本資料表

包含年齡、婚姻狀況、教育程度、任教年資以及情緒教育學習經驗。

（二）幼兒教師情緒智力量表

依據文獻探討與定義，採用林文婷、簡淑真與郭李宗文（2008）編

製之「教師情緒智力量表」，作為測量幼兒教師情緒智力之工具。本量表經因素分析與專家審查後稍做編修，分為五個構面：「認識自身情緒」(6 題)、「情緒覺察與表達」(5 題)、「管理自我情緒」(6 題)、「自我激勵」(5 題)與「認識他人情緒」(3 題)，共計 25 題，累積解釋變異量為 54.21，信度介於 0.70 至 0.82，整體量表 Cronbach α 為 .91，具良好信度。本量表採李克特 (Likert) 四點計分，分為「非常不符合」1 分；「不大符合」2 分；「大部分符合」3 分；「非常符合」4 分，分數愈高表示教師情緒智力愈高，反之則愈低。

(三) 幼兒教師實施情緒教育問卷

本研究採用自編之「實施情緒教育調查問卷」了解幼兒教師實施情緒教育情形。第一部份為「實施情緒教育之態度與情形」，了解幼兒教師實施情緒教育的情形，計 25 題，分為四個構面：「課程設計與實施」、「實施態度」、「情境營造」與「資源運用」，信度介於 .82 至 .90，全量表 Cronbach α 值為 .94，具良好信度。以李克特 (Likert) 四點量表計分，幼兒教師依個人實際情況填答，選項由「非常不符合」、「不大符合」、「大部分符合」、「非常符合」分別給予 1~4，得分愈高表示教師實施情緒教育之態度與情形愈正向，反之則負向。第二部份為「實施方式與實施困境」，主要了解幼兒教師最主要以何種方式進行情緒教育以及實施時遭遇到的困境，實施方式為單選題，實施困境為複選題，各 1 題。

肆、研究結果與討論

一、受試幼兒教師基本資料與情緒教育學習經驗分析

本研究受試幼兒教師年齡以 41-50 歲人數最多 (34.8%)，已婚者居多數 (58.4%)，教育程度以一般大學(幼保相關科系)人數最多 (39.6%)，專科人數最少 (4.8%)。教學年資以 4-10 年者居多 (29.8%)，0-3 年者最少 (17.4%)。有關情緒教育學習經驗，近三年參與過情緒教育相關課

程或研習者佔 32.1%，參與課程或研習總時數為 950 小時；未參與者佔 67.7%，亦即近三分之二的受試幼兒教師未參與過情緒教育相關研習。

幼兒教師參與情緒教育之學習內容，以「課程大綱情緒領域研習」最多（12.1%）；其次依序為「情緒覺察與溝通技巧」（10.1%）、「情緒繪本教學與應用」（8.1%）、「教師情緒管理與紓壓」（8.1%）、「幼兒情緒輔導」（5.6%）、「情緒教育相關讀書會」（2.5%），以及「情緒教育師資培訓推廣」（1.8%）。

二、幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之情形分析

（一）幼兒教師情緒智力之表現情形

本研究受試幼兒教師整體情緒智力，平均數為 3.18，標準差為 0.33（四點量表），介於「非常符合」及「大部分符合」之間，顯示幼兒教師具有中上程度的情緒智力。從各題項來看，各題平均數介於 3.44~2.94，得分最高的題項是「我能很快地覺察到自己正在生氣」（ $M = 3.44$ ），其次是「我重視與人保持良好的人際關係」（ $M = 3.43$ ）；而得分最低分的題項是「我會讓別人知道我的需求」（ $M = 2.94$ ），其次是「我能使激動的情緒很快地平復」（ $M = 2.97$ ）。由此結果發現，幼兒教師能覺察自己的情緒，但在面對激動的情緒時，需要較多的時間來調適情緒，且較少向他人表達自己的情緒需求。

為了解幼兒教師情緒智力各層面是否有差異，將情緒智力五個層面進行配對樣本 T 檢定，發現幼兒教師在情緒智力五個層面中，平均得分達顯著差異。情緒智力的「認識自身情緒」平均得分顯著高於其他四個層面，此結果與林文婷、簡淑真、郭李宗文（2008）及陳怡君（2012）研究結果相同，表示幼兒教師較能覺察與辨別自己的情緒，並了解情緒的來源。而幼兒教師在「自我激勵」層面平均得分顯著低於「認識自身情緒」、「管理自我情緒」、「情緒覺察與表達」，此結果和陳怡君（2012）

研究結果相同，顯示幼兒教師在面對逆境或困難時，自我激勵、增加信心的能力較弱。

(二) 幼兒教師實施情緒教育之情形

幼兒教師在整體實施情緒教育上，平均得分為 3.25 (四點量表)，標準差為 0.37，顯示幼兒教師實施情緒教育的情形大致良好。從各題項來看，得分最高的是「我認為教師本身的身教是情緒教育中重要的一環」($M = 3.80$)，其次是「我認為實施情緒教育能增進幼兒的同理心及社會能力」($M = 3.73$) 和「我認為情緒教育和其他學習領域 (如：語文、認知) 同等重要」($M = 3.73$)，此三題皆屬「實施態度」層面。而得分最低的題項為「我能有系統的設計情緒教育課程活動」($M = 2.70$)，其次是「實施情緒教育時，我有足夠的教材、教具等相關資源可以運用」($M = 2.82$)。且在實施情緒教育之態度與情形四個層面中，「實施態度」平均得分最高 ($M = 3.69$)，其他三個層面平均得分依序為「情境營造」($M = 3.34$)、「資源運用」($M = 3.07$) 與「課程設計與實施」($M = 3.06$)。

在「課程設計與實施」層面中，得分最低的題項是「8.我能有系統的設計情緒教育課程活動」($M = 2.70$)、「我能針對情緒能力較弱的幼兒設計課程活動，提供學習的機會」($M = 3.00$)。楊彩雲 (2008) 與翟敏如 (2012) 的研究中皆提到有系統、有目標的情緒課程，能使教師有效地實施情緒教育，增進幼兒情緒能力的提升。《幼兒園教保活動課程大綱》(教育部，2017) 之情緒領域中，明確列出情緒領域課程目標和學習指標，作為教師設計課程時的參考依據。推論幼兒教師對於情緒領域可能不夠了解，抑或雖然理解課程目標與學習指標的意涵，但還沒機會或是無法實際運用於情緒課程設計與實施上。因此，這部分是幼兒教師可再加強精進的。

在「資源運用」層面上，平均分數最低的是「實施情緒教育時，我有足夠的教材、教具等相關資源可以運用。」($M = 2.82$)，其次是「我

會主動尋求情緒教育相關資源」($M = 3.05$)。顯示幼兒教師在實施情緒教育時，普遍認為沒有足夠的教學資源可以運用，也很少主動尋求相關資源。推論其原因可能是教師不知從何搜集相關資源、對情緒教育教材、教具較不熟悉與不會運用。這部分可繼續探討，以了解幼兒教師在資源運用上的困難。

為了解幼兒教師實施情緒教育各層面間是否有差異，乃將實施情緒教育四個層面進行配對樣本 T 檢定。從分析結果得知，幼兒教師在實施情緒教育的四個層面上平均得分達顯著差異。「實施態度」平均得分顯著高於其他三個層面。此結果顯示幼兒教師高度認同情緒教育的重要性，認為實施情緒教育對班級及幼兒有正面的影響。在 Zinsser et al. (2014) 的研究中也發現當幼兒教師愈認同情緒教育，愈能將情緒教育實踐於生活與教學中。因此進一步檢驗「實施態度」與其他三個層面之相關，結果皆達顯著正相關 (見表 1)，表示幼兒教師實施情緒教育態度愈正向，在「課程設計與實施」、「情境營造」、「資源運用」層面上也愈正向。然而幼兒教師在「課程設計與實施」和「資源運用」層面，平均得分顯著低於其他層面，顯示幼兒教師在設計、實施情緒教育課程，以及情緒教育相關資源運用上感受較為不足。

表 1
實施情緒教育各層面相關表

	課程設計與實施	情境營造	資源運用
實施態度	.40***	.42***	.34***

*** $p < .001$ (雙尾)

三、情緒教育實施方式與實施困境

(一) 幼兒教師實施情緒教育方式

由表 2 可知幼兒教師最主要實施情緒教育的方式為「當有情緒事件發生時，實施情緒教育」(42.70%) 與「學期中因應班級狀況，設計課程並實施情緒教育」(40.90%)。依據《幼兒園教保活動課程大綱》(教育部，2017) 情緒領域的實施原則，指出教保服務人員應隨時注意引發情緒的相關事件，作為學習的契機，並隨著日常生活掌握情緒教育的機會。此研究結果也呼應了情緒領域中的實施原則，約八成的幼兒教師，能因應班級及幼兒的實際狀況，以機會教育的方式實施情緒教育。

表 2

幼兒教師最主要實施情緒教育的方式 (單選題) ($N = 396$)

實施方式	次數	百分比
學期初規劃情緒教育課程，定期實施	15	3.80
學期初規劃情緒課程，配合原有的課程融入其中實施	50	12.60
學期中因應班級狀況，設計課程並實施情緒教育	162	40.90
當有情緒事件發生時，實施情緒教育	169	42.70

(二) 幼兒教師實施情緒教育的困境

至於教師實施情緒教育的困境，由表 3 得知，45.7%的幼兒教師認為「情緒教育相關資源不足 (如：教材、教具)」、42.7%的教師認為「家長不重視情緒教育」、41.2%的教師認為「缺乏相關進修課程與研習」，此三項為最多教師感到實施情緒教育困難的地方。其次，教師認為自己設計及實施課程的能力不足 (35.4%)、對課程大綱情緒領域不了解 (24.7%)。從問卷資料顯示幼兒教師在實施情緒教育時最大的困境是缺乏相關資源及缺乏研習進修的機會。因此，若能增加情緒教育相關研習

及進修課程，不僅能增進幼兒教師情緒教育專業知能（包含課綱情緒領域知能、課程的設計與規劃、幼兒情緒輔導...等），也能從中獲得相關資源及搜尋、運用資源的方法。

此外，「家長不重視情緒教育」對於教師實施情緒教育上也是一大困境。在王瑞琪（2012）的研究中也提到相同的困難，家長較重視認知學習，而忽略情緒教育的重要。然而，穩定的情緒是幼兒學習的基礎。幼兒情緒的學習與入學準備度、學業成就皆有關聯（Denham, & Brown, 2010）。當家長不重視、不理解情緒教育的重要性，幼兒教師則必須花更多的精神與時間和家長溝通、進行親職教育，使家長認同並相互配合實施情緒教育，此對教師而言也是相當大的困難與負擔。

另外，39.6%的教師認為「實施情緒教育的時間不夠」、22.5%的教師認為「沒有足夠時間準備課程」，此顯示情緒課程的規劃、時間的運用亦影響幼兒教師實施情緒教育的機會。在問卷中有教師表示幼兒園一日作息中，排除例行性活動，大部分皆已預先排定課程內容（主題、節慶、學習區...等），沒有多餘的時間實施情緒教育；有時突發的情緒事件，也使得幼兒教師沒有充裕的時間準備課程等。

綜合上述，幼兒教師對於實施情緒教育的困境，主要分兩部分，其一是自身情緒教育專業素養不足，包含不了解課綱情緒領域課程目標、設計及實施課程的能力不足、實施情緒教育的時間掌控、實施效果不佳等；第二是來自外在的困難，包含家長不重視情緒教育、缺乏進修研習機會、相關物力及人力資源不足等。但研究指出親師合作方能有效促進幼兒社會情緒技巧的發展（Cohen, & Anders, 2020; Lang, Jeon, Schoppe-Sullivan, & Wells, 2020）。

表 3

幼兒教師實施情緒教育之困境 (複選題)

實施困境	勾選次數	百分比
情緒相關資源不足 (如：教材、教具)	182	45.7
家長不重視情緒教育	170	42.7
缺乏相關進修課程與研習	164	41.2
實施情緒教育的時間不夠	157	39.6
設計及實施情緒課程的能力不足	141	35.4
對課程大綱「情緒領域」不了解，缺乏相關專業知識	99	24.7
沒有足夠時間準備課程	89	22.5
實施情緒教育效果不佳	65	16.4
沒有足夠的行政支持與協助	47	11.9
協同老師不支持、理念不同	14	3.5

四、不同背景與情緒教育學習經驗之幼兒教師在情緒智力上之差異情形

接續以單因子變異數分析不同背景變項 (年齡、婚姻狀況、教育程度、任教年資) 與情緒教育學習經驗之幼兒教師在情緒智力上的差異情形。研究發現不同年齡層、婚姻狀況、教育程度及任教年資之幼兒教師在情緒智力整體和各情緒智力層面皆未達統計上的顯著水準。顯示本研究受試幼兒教師之情緒智力不會因其背景變項不同而有所差異。

但從表 4 中可知，近三年內有情緒教育學習經驗之幼兒教師與無學習經驗之教師，在情緒智力整體 ($t = -2.59$) 和「自我激勵」($t = -2.87$)、「情緒覺察與表達」($t = -2.47$)、「認識他人情緒」($t = -2.36$) 層面皆達顯著差異。此結果顯示近三年有情緒教育學習經驗之幼兒教師在情緒智力整體和「自我激勵」、「情緒覺察與表達」、「認識他人情緒」層面表現皆優於無學習經驗者，其中「自我激勵」層面差異最大。此研究結果符合 Goleman(1998)提出「EQ 是可以經由學習加以改善的，並能透過生活

經驗的累積持續發展。」的論述，幼兒教師能藉由情緒教育學習來提升個人的情緒智力。

表 4

不同情緒教育學習經驗之幼兒教師情緒智力平均數檢定 ($N = 396$)

層面	近三年參與 情緒教育 學習經驗	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性 (雙尾)
自我激勵	無	269	3.04	0.47	-2.87***	0.00
	有	127	3.19	0.44		
認識自身情緒	無	269	3.30	0.39	-1.05	0.29
	有	127	3.34	0.38		
管理自我情緒	無	269	3.11	0.42	-1.63	0.10
	有	127	3.18	0.38		
情緒覺察與表達	無	269	3.17	0.42	-2.47*	0.01
	有	127	3.28	0.37		
認識他人情緒	無	269	3.06	0.44	-2.36*	0.02
	有	127	3.17	0.42		
整體	無	269	3.15	0.34	-2.59*	0.01
	有	127	3.24	0.30		

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

五、不同背景與情緒教育學習經驗之幼兒教師在實施情緒教育上之差異情形

以單因子變異數分析不同年齡、婚姻狀況、教育程度及任教年資之幼兒教師於實施情緒教育的差異。研究發現不同背景變項（年齡層、婚姻狀況、教育程度及任教年資）之幼兒教師在情緒教育整體和各層面皆未達統計上的顯著水準。顯示本研究受試幼兒教師實施情緒教育時不會因其背景變項不同而有所差異。

接著以獨立樣本 t 檢定分析不同情緒教育學習經驗之幼兒教師在實施情緒教育上的差異情形。從表 5 中可知近三年內有參與情緒教育學習經驗之幼兒教師與無學習經驗之教師，在實施情緒教育整體 ($t = -3.78$) 和各層面「實施態度」($t = -2.13$)、「課程設計與實施」($t = -3.33$)、「情境

營造」($t = -2.05$)、「資源運用」($t = -4.39$) 皆達顯著差異。此結果顯示有參與情緒教育學習經驗之幼兒教師在實施情緒教育整體和「實施態度」、「課程設計與實施」、「情境營造」、「資源運用」層面，皆優於無參與情緒教育學習經驗者，其中「資源運用」及「課程設計與實施」層面差異最大。從研究結果可知，有情緒教育學習經驗的幼兒教師相較於無學習經驗的教師，在實施情緒教育上更加認同情緒教育的重要性，且能設計適合的情緒課程，實施有效的教學策略，在情境營造和資源運用上也表現較佳。此研究結果與 Conners-Burrow 等人(2017)和 Rakap 等人(2018) 的研究結果相同，參與過情緒教育培訓的教師能使用較有效的策略來支持幼兒社會情緒的發展，而缺乏培訓和專業支持的教師在實施情緒教時，普遍只能使用較低水平的策略。因此，參與情緒教育學習能幫助幼兒教師提升情緒教育專業知能、獲得更多情緒教育資源，並將資源運用在課程設計與實施上，有效地實施情緒教育。

表 5

不同情緒教育學習經驗之幼兒教師情實施情緒教育平均數檢定 ($N = 396$)

層面	近三年參與情緒教育學習經驗		個數	平均數	標準差	t 值	顯著性(雙尾)
	無	有					
實施態度	無	269	3.67	0.41	-2.13*	0.03	
	有	127	3.75	0.34			
課程設計與實施	無	269	3.01	0.46	-3.33***	0.00	
	有	127	3.17	0.38			
情境營造	無	269	3.31	0.47	-2.05*	0.04	
	有	127	3.41	0.43			
資源運用	無	269	2.99	0.50	-4.39***	0.00	
	有	127	3.22	0.44			
整體	無	269	3.19	0.38	-3.78***	0.00	
	有	127	3.34	0.32			

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

綜合上述，本研究受試幼兒教師的背景變項與情緒智力及情緒教育無顯著關聯，但情緒教育相關學習經驗對幼兒教師情緒智力和實施情緒

教育均達顯著差異；在情緒智力上，近三年有參與情緒教育學習之幼兒教師在情緒智力整體和「自我激勵」、「情緒覺察與表達」、「調節他人情緒」層面表現皆優於無學習經驗者；在實施情緒教育上，近三年有情緒教育學習經驗之幼兒教師在實施情緒教育整體和各層面表現，亦皆優於無學習經驗者。

六、幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之相關分析

為了解幼兒教師情緒智力和實施情緒教育之相關情形。本研究以皮爾遜 (Pearson) 積差相關進行分析，從表 6 可知幼兒教師情緒智力與實施情緒教育整體及各層面間均呈現顯著正相關 ($P < 0.001$)，相關係數介於 0.40~0.62 間，呈現中度正相關。顯示幼兒教師情緒智力愈佳，實施情緒教育各層面和整體也愈好。

表 6

幼兒教師情緒智力與實施情緒教育之相關

變項名稱	實施態度	課程設計與實施	情境營造	資源運用	整體
自我激勵	.27***	.38***	.45***	.40***	.46***
認識自身情緒	.36***	.44***	.49***	.40***	.51***
管理自我情緒	.34***	.36***	.47***	.32***	.44***
情緒覺察與表達	.33***	.51***	.52***	.50***	.58***
認識他人情緒	.27***	.42***	.38***	.43***	.47***
整體	.40***	.53***	.59***	.52***	.62***

*** $p < 0.001$

進一步分析上述結果，顯示幼兒教師情緒智力中「認識自身情緒」、「情緒覺察與表達」層面與實施情緒教育中「情境營造」、「課程設計與實施」最為相關。換言之，幼兒教師情緒智力愈高，在實施情緒教育中「情境營造」和「課程設計與實施」表現也愈好。本研究結果與 Zinsser、Shewark、Denham 與 Curby (2014) 的研究有相似之處，其研究結果發

現高情感支持的教師更加重視情緒教育，能給予幼兒適切的情緒引導與回應。在 Zinsser, Denham、Curby 與 Shewark (2015) 的研究中也提到幼兒教師自身的情緒能力，將影響其進行高品質社會情感教學的能力。當幼兒教師具有較高的情緒智力時，較能敏銳地覺察幼兒的情緒需求，營造正向積極的學習情境，設計規劃符合幼兒生活經驗的情緒課程，運用情緒教育資源有效的實施情緒教育。反之，情緒智力較低的幼兒教師，缺乏覺察自己和幼兒情緒的能力，無法給予幼兒正向積極的回應與引導，也不能針對幼兒的情緒經驗和需求，規畫實施適合幼兒的情緒教育教育。可知，幼兒教師情緒智力與實施情緒教育間息息相關。

七、幼兒教師情緒智力對實施情緒教育之預測分析

為了解幼兒教師情緒智力對實施情緒教育各層面及整體的解釋和預測。本研究使用階層迴歸分析，分別以實施情緒教育四個層面（實施態度、課程設計與實施、情境營造、資源運用）和整體情緒教育為依變項，模組一先放入「情緒教育學習經驗」，模組二再放入教師情緒智力五個層面（認識自身情緒、情緒覺察與表達、管理自我情緒、自我激勵、認識他人情緒）為自變項，進行階層迴歸分析。VIF 檢定後，所有 VIF 值皆小於 10，沒有重疊共線性的情形。

（一）、幼兒教師情緒智力對情緒教育之預測情形

彙整幼兒教師情緒智力對實施情緒教育之預測分析，從表 7 中可知情緒智力中「認識自身情緒」與「情緒覺察與表達」層面對實施情緒教育整體及「課程設計與實施」與「情境營造」層面皆達顯著預測力。顯示幼兒教師必須要先能辨別自己的情緒及情緒的來源，方能覺察幼兒的情緒需求，透過正向的情緒表達，營造溫暖的學習情境，並規劃及實施適合幼兒的情緒課程。

表 7
教師情緒智力對實施情緒教育之預測分析彙整表

層面	實施態度	課程設計 與實施	情境營造	資源運用	整體
自我激勵	0.01	0.06	0.11	0.12*	0.09
認識自身情緒	0.20**	0.16**	0.21***	0.11	0.20***
管理自我情緒	0.17**	0.03	0.18**	- 0.04	0.07
情緒覺察與表達	0.11	0.30***	0.25***	0.29***	0.31***
認識他人情緒	0.02	0.12	- 0.02	0.17**	0.11**
ΔR^2	0.17	0.29	0.35	0.28	0.39

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

在教師情緒智力中「管理自我情緒」層面對「實施態度」與「情境營造」具顯著預測力，但解釋變異量僅 0.17~0.39，表示尚有其他因素影響教師實施情緒教育，值得未來繼續探究。由本研究結果顯示若幼兒教師能管理好自己的情緒，適時的紓解壓力，不因外在因素隨意遷怒或情緒波動，那麼與幼兒互動的過程中，便能提供良好的身教示範，也能接納幼兒正、負向情緒並給予適當的回應與引導，自然能營造出良好的學習氛圍。而在情緒智力中「認識他人情緒」層面對實施情緒教育整體及「資源運用」亦達顯著預測力。表示若幼兒教師能理解、同理幼兒情緒感受，才能準確地回應幼兒的情緒，並善用情緒相關資源予以引導。而「自我激勵」層面只在「資源運用」上有顯著預測力。推論原因可能是能自我激勵的幼兒教師，較能專注於自我目標的達成、追求卓越，因此對各項學習資源能主動的搜尋並運用。

由此可知，幼兒教師情緒智力能有效預測實施情緒教育整體和各分層表現；當幼兒教師具有高情緒智力時，將更有能力實施情緒教育。此研究結果也呼應了 Zinsler 等人 (2014) 的建議：幫助幼兒教師獲得對情緒的積極態度，及對自我和他人的情緒理解，能提高教師對幼兒情緒的支持、創造積極的學習環境，並更有效地促進幼兒情緒發展 (Walton,

Hibbard, 2019)。因此，提升幼兒教師的情緒智力，將能幫助幼兒教師實施高品質的情緒教育，進而促進幼兒情緒能力的良好發展。

伍、研究結論與建議

一、結論

(一) 本研究受試幼兒教師情緒智力屬中高程度，且各層面表現由高至低依序為「認識自身情緒」、「情緒覺察與表達」、「管理自身情緒」、「認識他人情緒」與「自我激勵」。

(二) 幼兒教師實施情緒教育之情形大致良好，其中「實施態度」層面得分最高，其次是「情境營造」，顯示幼兒教師高度認同實施情緒教育之重要性，能營造溫暖安定的學習環境，並與幼兒保持良好的互動。在「課程設計與實施」與「資源運用」層面得分較低，顯示幼兒教師在設計與實施情緒教育課程，以及相關資源運用上感受較為不足。另外，在實施情緒教育的方式上，幼兒教師最主要是在「當有情緒事件發生時，實施情緒教育」及「學期中因應班級狀況，設計課程及實施情緒教育」為主，顯示幼兒教師能因應班級及幼兒的實際狀況，以機會教育的方式來實施情緒教育。在實施情緒教育之困境上，主要有兩部分，一為自身情緒教育專業素養不足，包含：不了解情緒領域課程目標、設計及實施課程的能力不足、實施情緒教育的時間掌控、實施效果不佳等；二為來自外在的困難，包含：家長不重視情緒教育、缺乏進修研習機會、相關物力及人力資源不足等；其中「情緒教育相關資源不足(如：教材、教具)」、「家長不重視情緒教育」、「缺乏相關進修課程與研習」，此三項是最多幼兒教師在實施情緒教育時之困境。

(三) 受試幼兒教師之不同背景變項(年齡、婚姻狀態、教育程度、年資)其情緒智力無顯著差異；但不同「情緒教育學習經驗」之幼兒教師在情緒智力上達顯著差異。近三年有參與情緒教育學習之幼兒教師，在

情緒智力「整體」和「自我激勵」、「情緒覺察與表達」、「認識他人情緒」層面比無學習經驗者佳，其中「自我激勵」層面差異最大。

(四) 受試幼兒教師之不同背景變項(年齡、婚姻狀態、教育程度、年資)與其實施情緒教育亦無顯著差異；但不同「情緒教育學習經驗」之幼兒教師在實施情緒教育上達顯著差異。近三年有情緒教育學習經驗之幼兒教師，在實施情緒教育整體和各層面表現，皆優於無學習經驗者，尤其在「課程設計與實施」與「資源運用」上差異最大。

(五) 幼兒教師情緒智力與實施情緒教育整體呈現中度正相關，即幼兒教師情緒智力愈高，實施情緒教育情形也愈佳。其中情緒智力之「情緒覺察與表達」與「認識自身情緒」二層面與情緒教育中「情境營造」、「課程設計與實施」最為相關；亦即幼兒教師情緒智力中「情緒覺察與表達」、「認識自身情緒」能力愈高，在實施情緒教育中「情境營造」和「課程設計與實施」表現也愈好。

(六) 幼兒教師情緒智力對實施情緒教育具低度正向預測力，即當幼兒教師具有高情緒智力時，將更有能力實施情緒教育。

二、建議

(一) 對幼兒教師之建議

1. 鼓勵積極參與情緒教育相關學習活動

本研究結果發現，幼兒教師「情緒教育學習經驗」對實施情緒教育整體和各層面皆達顯著差異，尤其在「資源運用」層面差異最大。表示有情緒教育相關學習經驗的教師，在實施情緒教育上比無學習經驗的教師有更好的表現。故建議幼兒教師宜積極參與情緒教育相關學習，不僅能增進幼兒教師情緒教育專業知能，也從中獲得更多相關資源，以幫助教師更有效地實施情緒教育。

2. 增進自身情緒智力，維持良好情緒狀態

幼兒教師實施情緒教育，除了受情緒教育學習經驗影響外，也與本

身的情緒智力有關。從研究結果得知幼兒教師情緒智力對實施情緒教育具顯著預測力，尤其在「認識自身情緒」與「情緒覺察與表達」影響力最大。因此，幼兒教師除了增進情緒教育專業知能外，也宜重視個人的情緒智力，透過正念學習、自我情緒探索、情緒表達與溝通、情緒管理、紓壓等方式，先照顧好自己的情緒，提升個人情緒智力，將更有能力覺察幼兒的情緒需求，實施高品質的情緒教育，促進幼兒情緒能力的發展。

(二) 對幼兒園與師培相關單位之建議

1.宜提供幼兒教師情緒緩和相關機制

幼兒教師在情緒力量表題項中「我能使激動的情緒很快地平復」，相較於其他題項得分較低，顯示幼兒教師需要較多的時間來調適激動的情緒。若幼兒園能規畫教師情緒緩和區，或適時地提供人力支援與補位，讓幼兒教師能有時間緩解、抒發個人的情緒，便能以更平穩、正向的情緒面對幼兒。

2.宜增加情緒教育相關研習、工作坊與學習社群

實施情緒教育困境中，約有四成一的幼兒教師認為缺乏情緒教育相關研習機會，且研究結果顯示有情緒學習經驗之幼兒教師在實施情緒教育上有更好的表現。因此，建議師培及教育相關單位宜積極增加幼兒教師情緒教育相關研習、工作坊、教學觀摩、課程分享活動等。幼兒園也可鼓勵教師成立讀書會、學習社群等，加強幼兒教師情緒教育專業知能，增進實施情緒教育之能力。

3.發展情緒教育相關課程教材及教具

由研究結果顯示，幼兒教師實施情緒教育時，深感相關教材及教具資源不足，雖然《幼兒園教保活動課程大綱》中已列出情緒領域的目標及實施原則，但在實施情緒教育時的課程規劃與設計、教具的收集與運用，需要更詳細的說明及引導，若能發展出適宜的情緒教育教材、教具，作為幼兒教師實施情緒教育時的參考，將更能幫助幼兒教師實施情緒教育。

4.建置情緒教育資源網站或情緒教育網路社群

為有利於幼兒教師使用相關資源，可透過網路平台建置情緒教育相關學習網站、數位學習課程等，讓幼兒教師能更便捷地取得情緒教育資源，也可提供教師具成效的情緒教育方案，並藉此平台，幼兒教師能相互討論情緒議題，分享情緒教育教案或教學經驗等，支持教師實施情緒教育。

(三) 對未來研究之建議

1.研究主題方面

本研究結果發現教師情緒智力對實施情緒教育雖具顯著預測力，但預測解釋力不高。建議未來研究可持續探究影響幼兒教師實施情緒教育之相關因素，以利提供幼兒老師實施情緒教育時更有力的支持。此外，本研究亦發現教師參與情緒教育之學習經驗與其情緒智力及情緒教育均達顯著相關，究竟是情緒智力所產生的外溢效應，抑或學習經驗（如：情緒教育的學習內容、方式、時數等）的影響，可進一步分析探究。最後，建議可加入師生關係、幼兒情緒能力等變項，以了解其與實施情緒教育的關係及評估幼兒教師實施情緒教育之成效。

2.研究方法方面

問卷調查有其限制，建議未來研究可輔以質性訪談教師使用的情緒教育策略、困境與實地觀察師生間的情緒互動等方式，更深入了解幼兒教師實施情緒教育的情形。

參考文獻

一、中文部份

- 中華民國統計資訊網 (2021)。臺灣地區有配偶或同居女性就業率按最
子 女 年 齡 與 15 歲 以 下 子 女 數 分 。 取 自
<https://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=39413&ctNode=517&mp=4>。
- 王春展 (1999)。兒童情緒智力之發展之研究 (未出版之博士論文)。國
立政治大學，臺北市。
- 王財印 (2000)。國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研
究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王瑞琪 (2012)。情緒涵養取向的幼兒情緒教育行動研究 (未出版之碩士
論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 吳奕萱 (2013)。共有體驗情緒教育課程對提升幼兒情緒能力之影響 (未
出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳啟敏 (2013)。運用繪本進行幼兒情緒教育之行動研究 (未出版之碩士
論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- 李欣蓓、蘇育令 (2013)。教師使用情緒繪本進行幼兒情緒教學之行動研
究。輔仁民生學誌，19 (2)，53-69。
- 周美瑛 (2010)。情緒教育課程對提升幼兒情緒智力效果之研究—自我管
理面向的探討 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 林文婷、簡淑真、郭李宗文 (2008)。教師情緒智力與幼兒情緒能力之相
關研究。幼兒保育論壇，3，86-113。
- 林正莘 (2012)。一位教師以圖畫書進行幼兒正向情緒教學之研究 (未出
版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林京穎 (2018)。繪本融入情緒教育活動與幼兒情緒理解表現之探究 (未
出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邱蓮春 (2010)。新竹縣市幼稚園教師情緒智慧與工作滿意度之相關研究
(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

- 張春興 (2006)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張銘珊(2009)。主題教學中的幼兒情緒教育之探究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 張學善、蔡馨慧(2010)。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。靜宜人文學報，4(2)，39-88。
- 教育部(2017)。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部。取自 <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/course/child-syllabus/>。
- 陳李綢(2015)。教師情緒智慧及心理健康研究。教育科學期刊，14(2)，27-54。
- 陳怡君(2012)。教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關係。幼兒教保研究，(9)，79-101。
- 游碧鳳(2016)。音樂活動對幼幼班幼兒正向情緒及人際互動的影響(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- 湛靜宜(2017)。實施情緒教育以提升幼兒自我控制能力之研究(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- 黃薇芯(2015)。運用情緒教育課程提升幼兒情緒能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 楊佩蓉(2016)。彰化縣學齡前教師情緒智力與工作滿意度之相關研究(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 楊彩雲(2009)。運用繪本教學提升幼兒情緒能力之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 翟敏如(2012)。探究繪本融入情緒教育活動對幼兒情緒認知與調節能力之影響。教育心理學報，44(1)，27-47。
- 劉千榕、張美雲(2017)。幼兒園教師情緒管理與班級經營之研究。幼兒教保研究，(18)，1-27。
- 潘美玲(2008)。運用圖畫書於幼稚園情緒教育之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

蔡雅如 (2014) 。 實施情緒教育課程對幼兒情緒能力之影響 (未出版之碩士論文) 。 國立嘉義大學 · 嘉義市 。

衛生福利部統計處 (2018) 。 兒童及少年生活狀況調查 。 取自：
<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-1771-43369-113.html>

黎樂山、程景琳、簡淑真 (2008) 。 幼兒情緒調節策略、照顧者反應與幼兒氣質之關係 。 *教育心理學報* , 40 (2) , 283-302 。

鍾佳容 (2012) 。 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 (未出版之碩士論文) 。 國立政治大學 · 臺北市 。

二、西文部份

Bellack, J. P.(1999). Emotional intelligence : A missing ingredient? *Journal Of Nursing Education*, 38, 3-5.

Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., & Visconti, K. J. (2018). Emotions matter: the moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development & Care*, 188(12), 1771-1785.

Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Difference*, 32, 197-209.

Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness & School Improvement*, 31(1), 125-142.

Connors-Burrow, N., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A Preliminary Evaluation of REACH: Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Development. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 187-199.

De Beauport, E. & Diaz, A. S. (1996). *The three faces of mind: Developing*

- your mental, emotional, and behavioral intelligences*. Wheaton, Illinois: Quest Books.
- Denham, S., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development*, *21*(5), 652-680.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children’s Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 137-143.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: a randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal Of Primary Prevention*, *28*(2), 67-91.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, *76*(6), 93-102.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of “Strong Start Pre-K. ” *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 151-159.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal Of Public Health*, *105*(11), 2283-2290.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the “Strong Start” Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*(4), 303-309.

- Lang, S. N., Jeon, L., Schoppe-Sullivan, S. J., & Wells, M. B. (2020). Associations Between Parent-Teacher Cocaring Relationships, Parent-Child Relationships, and Young Children's Social Emotional Development. *Child & Youth Care Forum, 49*(4), 623-646.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications. For educators* (pp.3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
- Poulou, M. S. (2017a). Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Education Journal, 45*(3), 427-435.
- Poulou, M. S. (2017b). The Relation of Teachers' Emotional Intelligence and Students' Social Skills to Students' Emotional and Behavioral Difficulties: A Study of Preschool Teachers' Perceptions. *Early Education and Development, 28*(8), 996-1010.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students' Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(3), 363-377.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydin, B. (2018). Preschool Teachers' Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood Special Education, 10*(1), 11-24.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ*. New York: Harper Collins Publishers.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787-802.
- Walton, G. E., & Hibbard, D. R. (2019). Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 199-206.
- Weisinger, H. D. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yingying Wu, Kunyu Lian, Peiqiong Hong, Shifan Liu, Rong-Mao Lin, & Rong Lian. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 47(3), 1-10.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899-919.
- 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