

第二章 文獻探討

本章共分為六節，第一節探討熱情的概念；第二節探討熱情的理論；第三節探討熱情的測量；第四節探討熱情的實徵研究；第五節為教學熱情之探討；第六節探討教學熱情與其教學省思行為、教學內在動機、學習者中心教學信念、深度對談、專業合作及自我導向學習、創新教學行為之關係。

第一節 熱情的概念

一個人在一生中或多或少都有過熱情的經驗，也許是對某一種事物有高度興趣，也許是對某一項活動熱衷不已，更可能是對某一位對象十分心動，但對於「熱情是什麼？」依舊眾說紛紜。如本研究的前導研究，針對 112 位受試者所進行的開放問卷調查，訪問受試者關於一個有熱情的人，會表現出何種行為、感受、想法、態度。有人回答一個有熱情的人會表現出瘋狂、不顧一切的行為，有人認為隨時保持好心情是一個有熱情的人的特質，也有人認為擁有積極的想法與態度是辨識一個人是否有熱情的條件。即使每個人對於熱情的看法有所不同，但歸納這些答案後發現，無論是在行為、感受、想法、態度方面都傾向正向的回應，也就是說，一般人對於一個有熱情的人大多給予正面的印象。因此本研究將以正向心理學角度去探討熱情的概念。除了近代正向心理學對此概念感到興趣 (Vallerand et al., 2003) 之外，熱情長久以來也一直為哲學家試圖澄清的概念，故本節先略述中、西哲學如何討論熱情，再進一步探討心理學相關研究中的熱情概念，並從正向心理學的角度定義出熱情概念。

一、中國哲學的熱情概念

中國學者林語堂(2002)在「情智勇：孟子」一文中談起「passion」這個字，認為其用法和「情」字差不多，兩個字開始都含著「情慾」的狹義，可是都有

更廣大的意義。例如，張潮曰：「多情者必好色，而好色者未必盡屬多情。」又曰：「情之一字，所以維持世界，才之一字，所以粉飾乾坤。」(林語堂，2002)因此他主張，如果我們沒有情，我們便沒有什麼東西可以做人生的出發點。由此可看出，中國哲學家有一種特點，就是他們雖然貶視人類的「情欲」(即「七情」的意思)，卻不貶視熱情或情感本身，反而使之成為正常人類生活的基礎，甚至於視「人倫以夫婦之情為本」。因此中國傳統觀念中的「情」，指的是一種較溫柔的情感，而非激烈的情感。例如在中國文學作品中很少出現如西方希臘悲劇般的強烈情感，而是一種細膩的溫情，一種圓熟、溫和的熱情。

二、西方哲學的熱情概念

「熱情」長久以來為西方哲學家所感興趣之概念，這些探討大致上將熱情分為兩種類型。第一種類型的熱情含有失去理性及控制的意味。例如，Spinoza (1632-1677)認為可被接受的想法來自理性，而不可被接受的想法來自熱情。人受熱情所折磨，經歷著一種痛苦，此一概念與「passion」的辭源相同(熱情一詞的拉丁文 *passio* 意即痛苦)。根據此觀點，熱情的人被視熱情的奴隸，被他們自己的熱情所控制。第二種類型的熱情則是能使人更主動的投入活動。例如，René Descartes(1596-1650)在「The passions of the soul」一書中將熱情定義為內在行為趨向的一種強烈的情緒。熱情可以是正向的，只要行為是以理性為基礎。Hegel (1770-1831)則進一步強調熱情是達到最高成就的必要條件。這種觀點認為人只要能控制其熱情，就會產生正向效益 (Vallerand et al., 2003)。

三、心理學的熱情概念

熱情的概念在過去心理學研究上很少被提及，除了在動機方面被強調 (Vallerand et al., 2003)。例如，Frijda, Mesquita, Sonnemans 和 Van Goozen(1991)提到熱情被定義為高優先順序的目標，會產生情緒上的重要結果。

Frijda 等人認為個體會投入大量的時間和努力去達到他們的熱情目標。其他心理學家則研究相似概念，如正負向依賴(Glasser, 1976)和成癮(Sachs, 1981)。亦有心理學家在其他脈絡下提到熱情概念，如創造力(Goldberg, 1986)和驅力(driving)(Marsh & Collet, 1987)。而幾乎大部份關於熱情的實徵研究都集中在親密關係中，研究熱情之愛的概念(Hatfield & Walster, 1978)。

直到「正向心理學」(positive psychology)的出現，心理學家才又開始探討熱情的重要性。例如以 APA 主席 Seligman 為首的正向心理學運動(positive psychology movement)強調心理學目標不只是研究心理功能不良、環境壓力所產生的負向影響，更應該研究如何使人過著有意義的生活，而熱情即為提供人們能夠過著有意義生活的方法之一。熱情不僅可以激起動機、增進幸福感、更可以提供每天生活的意義(Seligman & Csikszentmihalyi, 2002)。

Vallerand 等人(2003) 綜合先前研究中熱情的概念，並以正向心理學角度出發，提出一個嶄新的雙重取向來探討活動中的熱情(a new dualistic approach on passion toward activities)，將熱情定義為一種對喜歡活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力。並以熱情的活動如何內化至個體的核心自我(core self)或自我認同(self identity)進一步假設熱情概念可以分為兩種：和諧性熱情(Harmonious Passion, HP)和強迫性熱情(Obsessive Passion, OP)。和諧性熱情源於活動自主內化至個體自我，當個體有自由選擇他們認為重要的活動，而無任何附帶條件時，此種自主內化即形成。強迫性熱情則源於被活動控制而內化到個體自我，因為某種附帶條件加諸於活動而造成個人或人際間的壓力，產生受控的內化方式。Vallerand 等人所提出的熱情概念，將熱情視為一種個人特質，個體會以強迫性熱情或和諧性熱情投入各項活動中，並在認知、情緒、及行為上產生正、負向影響。除此之外，Vallerand 等人的熱情概念以哲學觀點為基礎，且發展出以熱情為主題實徵研究，可說是熱情研究的濫觴。

第二節 熱情的理論

由於以熱情為主題的研究為新近發展之研究，故相關的理論並不多見。而關於熱情概念的理論，主要是以 Deci & Ryan(2000)提出的自我決定理論(self-determination theory)為基礎，Vallerand 等人(2003)將之應用在個人的熱情活動上，形成的活動熱情(passion toward activities)之理論。因此，本節將詳細探討這兩種主要理論。

一、自我決定動機理論(self-determination theory)

根據 Deci & Ryan(2000)提出的自我決定理論，人有一種往更高層次組織(organization)傾向。這種組織透過有機體整合過程(organismic integration process)發生，透過自我成份的相互關係和從環境中內化的因素，使得自我隨著時間變得複雜。個體投入不同的活動是為了滿足三種基本心理需求：自主(autonomy)、勝任感(competence)、和聯繫(relatedness)。

Séguin-Lévesque 等人(2003)將內外動機以自我決定形式分成兩類，自我決定與非自我決定動機。內在動機代表最具自我決定的動機，意指行為表現是為了活動進行時所得到的樂趣及滿足(Deci & Ryan, 1985; Harackiewicz, 1979; Ryan & Deci, 2000)。相對地，外在動機所產生的行為是為了某些工具性理由。Deci & Ryan (1985)以自我決定形式區分四種外在動機。第一種外在規範(external regulation)的外在動機是最無自我決定形式的外在動機，由此而生的行為受到外在刺激控制，如獎勵或懲罰。第二種內射式調節(introjected regulation)的外在動機是指行為表現受到內在壓力，如愧疚或焦慮。因為行為是源自於自我強加的限制，因此不具有自我決定形式。第三種認同式調節(identified regulation)的外在動機是指行為表現與自我價值一致，此動機開始具有自我決定形式。最後一種整合式調節(integrated regulation)的外在動

機所產生的行為與自我概念一致，即使行為表現是為了某工具性理由，但不會與自我的其他部分產生衝突。此外，缺乏動機(amotivation)所產生的行為沒有清楚的目標感，會使個體逐漸退出活動。

根據過去研究中發現，基於自我決定動機，包括內在動機和整合規範、認同規範的外在動機，所表現出的行為與正向結果，如任務滿意度、興趣、一般幸福感、任務堅持相關。基於非自我決定動機，包括外在規範、投入規範的外在動機和缺乏動機，所表現出的行為與負向結果，如任務疏離、焦慮、沮喪、退學相關(Deci & Ryan, 1985, 1987, 1991; Ryan, 1993; Vallerand, 1997)。

二、活動熱情(passion toward activities)之理論

Vallerand 等人(2003)根據上述自我決定理論，進一步提出活動熱情的理論。他們認為個體喜愛並規律投入的活動會與自我結合，以至於他們會高度重視之(Aron, Aron, & Smolan, 1992; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993)，並引導熱情趨向此活動。這樣的熱情變成個體本身的中心特徵，且用來界定個體。也就是說，熱情活動即個體本身的一部分。

從熱情的活動如何內化至個體的核心自我(core self)或自我認同(self identity)可以將熱情分為兩種：和諧性熱情(Harmonious Passion, HP)和強迫性熱情(Obsessive Passion, OP)。和諧性熱情源於活動自主內化至個體自我。當個體有自由選擇他們認為重要的活動，而無任何附帶條件時，此種自主內化即形成。伴隨和諧性熱情，個體會將熱情活動視為自我的重要但非壓倒性的部分，且與生命中的其他部分和諧共存。強迫性熱情則源於被活動控制而內化到個體自我。因為某種附帶條件加諸於活動而造成個人或人際間的壓力，產生受控的內化方式。此種非出自於個體控制的熱情會使熱情活動在自我上佔有失衡的地位，並引起與其他活動的衝突。

關於兩種熱情對於個體參與熱情活動的影響，可從活動進行當中、活動結束後，以及當個體被阻止參與活動時分別探討。在活動進行時，和諧性熱情會產生較多的正向影響，而比強迫性熱情有較少的負向影響。這是因為自主地內化活動使人更有彈性去投入活動，也因此更完全地投入活動。這樣的彈性有利於人們更專心及正向影響、吸收及福樂(flow)。而受控的內化活動方式則會產生內在衝突，導致僵化的固執行為以及活動進行中的衝突。這樣的壓力會阻止人完全專注於活動，並失去正向影響的結果。在活動結束後，和諧性熱情會促成正向影響的經驗並減少負向影響的經驗。有和諧性熱情的人可以控制活動，決定投入與否及何時投入，因此熱情活動及其他活動間有較少的衝突。而強迫性熱情的內在強迫性會迫使人去投入活動，即使這個活動不是他想要的，因而產生熱情活動與其他活動之間的衝突，且可能會在熱情活動中及之後經驗到負向的情緒結果。此外，當被阻止投入熱情活動時，強迫性熱情會經驗到負向影響。其理由為持強迫性熱情的人以內在壓力投入活動，所以無法擺脫關於熱情活動的想法，因此他們會在從事其他活動時分心，如此一來，人會容易感到挫折與沮喪。相對地，和諧性熱情的自主性會減低無法投入熱情活動時的負向影響，使人完全地投入其他活動，並將熱情活動的正向影響和專心轉移至正在進行的活動。

在堅持行為方面上，強迫性熱情會產生固執的堅持行為，而和諧性熱情產生的行為則較有彈性。強迫性熱情會產生僵化固執的堅持行為，其所造成的影響不只是因為這些行為缺少正向影響，也因為它們造成個人付出重要代價，如損害關係和失去工作承諾。

綜合上述，由 Deci & Ryan (2000)的自我決定理論解釋和諧性熱情和強迫性熱情為分別以自我決定與非自我決定動機將活動內化至自我。Vallerand 等人(2003)再進一步提出持和諧性熱情及強迫性熱情的人在活動上產生互異的影響，包括在活動經驗上以及對堅持行為的不同。而這項熱情活動之理論亦被運用到不同的研究上，如運動員活動熱情的普遍性與持續性(Vallerand et al.,

2003)、使用網路熱情與親密關係(Séguin-Levesque et al., 2003)、賭博熱情(Rousseau et al., 2002)等方面研究。

第三節 熱情的測量

關於熱情概念的測量，主要以 Vallerand 等人(2003)依據他們對熱情的定義所發展出來的熱情量表為主。其他與熱情相關的研究多以改編此量表來測量研究中的特定活動的熱情，如工作(Houliort et al., 1999)、運動(Mageau et al., 2000)及網路(Séguin-Levesque et al., 2003)。Rousseau 等人(2002)則因為賭博活動的特殊性，將熱情量表改編為適合此研究的賭博熱情量表。除了 Vallerand 等人(2003)的熱情量表外，亦有測量親密關係中熱情之量表，如 Sternberg(1997)發展愛情三元量表以測量組成愛情的熱情、親密、承諾三個因素。以下將詳細介紹這些量表。

一、熱情量表(Passion Scale)

為了測量熱情概念，Vallerand 等人(2003)發展出熱情量表(Passion Scale)。他們從兩種熱情的定義衍生而出 34 個題目，包含「強迫性熱情」與「和諧性熱情」兩個分量表。強迫性熱情的題目強調一種被動觀點，個體在投入活動時感受到的強迫性、活動佔據個體自我的大部分、和經驗到的衝突。和諧性熱情的題目強調一種主動觀點，個體控制整個活動、個人的選擇使之完全投入活動、熱情活動與其他活動和諧並存。經由探索因素分析以及驗證因素分析，刪掉兩者間均有的負荷量(loadings)和負荷量弱的題目，剩下 14 題(強迫性熱情、和諧性熱情各 7 題)。題目為七點量表，從 1(完全不同意)到 7(完全同意)。根據研究需要，有兩種使用量表的方式。第一種方式，是由受試者想出一個對他們而言最重要的活動，再根據此活動回答量表問題。第二種方式是由研究者事先預設一項活動，請受試者依據參與此活動的經驗回答問題。

在信度方面，Vallerand 等人(2003)以 539 位大學生為研究對象，驗證熱情量表及其相關因素的研究中：強迫性熱情分量表 $\alpha = .89$ ，和諧性熱情分量表 α

=.79，兩個分量表間的相關 $r=.46$ ，達可接受信度。此外，兩者在不同活動的平均數分別為 $5.01(SD=1.15)$ 和 $3.20(SD=1.47)$ 。Vallerand 等人(2003)以 205 位足球員為研究對象，探討兩種熱情的影響結果是否有一般性和持續性的研究中：強迫性熱情分量表 $\alpha=.85$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.73$ 。Vallerand 等人(2003)以 59 位業餘自行車騎士為研究對象，探討假設強迫性熱情是否會導致固執行為的研究中：強迫性熱情分量表 $\alpha=.91$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.84$ 。Vallerand 等人(2003)以 146 位固定賭博者為研究對象，探討強迫性熱情所導致的堅持行為是否可用來檢驗如賭博的自我毀滅(self-defeating)行為的研究中，因研究需求將題目縮減為 10 題(去掉原量表 6、7、10、14 題)：強迫性熱情分量表 $\alpha=.92$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.71$ 。除了 Vallerand 等人(2003)的四項研究外，Séguin-Lévesque 等人(2003)以 183 位有親密關係且使用網路的受試者進行研究。此研究因研究需求將原量表縮短(強迫性熱情與和諧性熱情各為四題)，用以測量對網路使用活動的熱情。其內在一致性信度分別為強迫性熱情分量表 $\alpha=.75$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha=.88$ ，達可接受信度。本研究因研究需要即採取這八個題目作為測量教師對教學熱情的程度。

在效度方面，Vallerand 等人(2003)的四個研究結果分述如下：一、驗證熱情量表及其相關因素的研究指出：「強迫性熱情」與和活動進行中的羞愧及被阻止進入活動的負面認知、影響成正相關，「和諧性熱情」和活動進行中的正向情緒、專心和福樂成正相關，與活動後的正向情緒亦成正相關；二、探討兩種熱情的影響結果是否有一般性和持續性的研究指出：「強迫性熱情」在預測球季中增加的負向影響達顯著，但卻能持續繼續打球的意願，「和諧性熱情」在預測球季中增加的正向影響上達顯著；三、探討強迫性熱情是否會導致固執行為的研究指出：「強迫性熱情」與冬天持續騎自行車的固執行為相關達顯著，實驗組與對照組間的「和諧性熱情」則無差異；四、探討強迫性熱情所導致的堅持行為是否可用來檢驗如賭博的自我毀滅(self-defeating)行為的研究指出：有嚴重賭

博行為者「強迫性熱情」分數上高於對照組，而「和諧性熱情」分數上無顯著差異。

Séguin-Lévesque 等人(2003)以 183 位有親密關係且使用網路的受試者所進行的研究發現：對網路有「強迫性熱情」的人，在親密關係上有較低的自我決定，較多的衝突和較低程度的正負調整能力。而「和諧性熱情」的人，在親密關係上有較高的自我決定，較少的衝突和較高程度的正負調整能力。由上述研究顯示熱情量表具有良好的效標關聯效度。

二、賭博熱情量表 Gambling Passion Scale (GPS)

賭博熱情量表(GPS; Rousseau et al., 2002)是 Rousseau 等人根據熱情量表改編而成。從過去研究中發現，賭博活動與其他熱情活動至少有三點不同：第一，對某些人而言，賭博的後果對個人十分不利；第二，賭博的場所很難實施測驗。因此，改編熱情量表的題目長度與內容，以符合賭博此活動的特殊性是必要的。賭博熱情量表由兩個分量表(強迫性熱情與和諧性熱情)所組成，每個分量表各有五題，題目為七點量表，從 1(完全不同意)到 7(完全同意)。

在信度方面，強迫性熱情與和諧性熱情隔兩個月的再測信度分別為.84 與.89。內部一致性信度 $\alpha = .83 \sim .96$ 之間，皆達良好信度。在效度方面，經由探索性與驗證性因素分析證實賭博熱情量表包含強迫性熱情與和諧性熱情兩種因素。強迫性熱情與和諧性熱情分量表間的皮爾森積差相關(Pearson correlation)低($r = .28, n=312$)。強迫性熱情與和諧性熱情的內部一致性分析 Cronbach α 分別為.90 與.76。除了性別一項外，強迫性熱情與和諧性熱情分別與社會讚許慾和其他人口變項(年齡、教育年限、收入)的淨相關均不達顯著；強迫性熱情與負向的賭博行為(在賭博上的花費大、自認是個嚴重賭徒、長期賭博、從事多種賭博遊戲、賭博次數頻繁、賭博行為與自我相重疊)的相關高於和諧性

熱情。總而言之，賭博熱情量表有良好的建構效度。

三、愛情三元量表(Sternberg Triangular Love Scale)

愛情三元量表(Sternberg, 1997)為 Sternberg 根據他的愛情三元論(triangular theory of love)的概念發展而來，由親密、熱情和承諾三個分量表組成。每個分量表各有 15 個題目，共有 45 個題目。題目為九點量表，選項從 1(一點也不)，5(中等)到 9(非常)。其中熱情分量表主要在測量愛情關係中的動機成分，包括了浪漫、外表吸引、性驅力等與愛情相關的現象。

Sternberg(1997)為驗證其愛情三元量表，以 84 位 New Haven 受試者為對象，進行量表的驗證工作。原量表有 72 個題目，分為感覺與行動兩個部份各 36 個題目。行動部分的題目除了開頭加入「我的行為反映了…」外，其餘描述和感覺部份的題目相同。感覺和行動部分的題目中各包括了親密、熱情和承諾三個因素，每個因素有 12 題。受試者被分為兩組，其中一組需以六種關係(父親、母親、年齡最近的手足、情人或配偶、同性密友、理想中的情人或配偶)的重要性回答所有問題。另一組則同樣以此六種關係的特徵回答所有問題。

在信度方面，總量表的內部一致性信度為.95，其中熱情分量表為.80。三者間的相關為：熱情與親密 $r=.61$ ，熱情與承諾 $r=.72$ ，親密與承諾 $r=.73$ 。在效度方面，經因素分析證實三個因素的存在。愛情三元量表的特徵評分與 Rubin Scales(Rubin, 1970)的喜歡(liking)和愛(love)分量表的外在效標效度分別為.69 和.80，其中熱情與兩個分量表的效標效度為.61 和.65。

四、熱情之愛量表(Passion Love Scale)

熱情之愛量表 (PLS; Hatfield & Sprecher, 1986)為 Hatfield 和 Sprecher 編製而成，目的在於了解愛情中的熱情因素。由三個分量表組成，包括認知(例

如，有時我覺得不能控制我的想法，對《熱愛對象》想法是具強迫性的)、情緒(例如，有時我的身體會因見到《熱愛對象》興奮而顫抖)與行為(例如，我渴望尋找到《熱愛對象》對我有慾望的蛛絲馬跡)，共三十題。題目為九點量表，從1(一點也不)到9(完全符合)，均為正向題目。受試者被要求想著目前正熱愛的對象，或是曾經熱愛過的對象，倘若受試者不曾戀愛過，則要求其想著一個與自己在這方面最接近的對象。

在信度方面，其內在一致性信度 $\alpha = .94$ ，且與社會讚許慾相關低($r = .09$)。在效度方面，與 Rubin's Love Scale (1970)和 Rubin's Liking Scale (1970)兩量表相關高，且經因素分析達到良好建構效度。

表 1 熱情的相關量表

量表名稱	編製者(年代)	量表結構	信度和效度
熱情量表 (Passion Scale)	Vallerand et al. (2003)	共有 14 個題目，包含「強迫性熱情」與「和諧性熱情」兩個分量表各七個題目，為七點量表。	信度：強迫性熱情分量表 $\alpha = .75 \sim .92$ ，和諧性熱情分量表 $\alpha = .88 \sim .71$ 效度：因素分析證實有兩種熱情存在。
賭博熱情量表 (Gambling Passion Scale, GPS)	Rousseau et al. (2002)	共有 10 個題目，由強迫性熱情與和諧性熱情兩個分量表所組成，每個分量表各有五題，為七點量表	信度： $\alpha = .83 \sim .96$ 效度：具有良好建構效度，並以普遍使用。
愛情三元量表 (Sternberg Triangular Love Scale)	Sternberg (1997)	由親密、熱情和承諾三個分量表組成。每個分量表各有 15 個題目，共有 45 個題目，為九點量表。	信度： $\alpha = .95$ (熱情分量表 $\alpha = .8$) 效度：量表分數與 Rubin's Love Scale 和 Rubin's Liking Scale 之外在效標效度分別為 $\alpha = .69$ 和 $\alpha = .8$ (熱情與兩個分量表的效標效度為 $\alpha = .61$ 和 $\alpha = .65$)
熱情之愛量表 (Passionate Love Scale)	Hatfield & Sprecher (1986)	由三個分量表組成，包括認知、情緒與行為，共三十題。題目為九點量表，均為正向題目。	信度： $\alpha = .94$ 效度：量表分數與 Rubin's Love Scale 和 Rubin's Liking Scale 之外在效標效度高

第四節 熱情的實徵研究

關於熱情的實徵研究，多見於親密關係的研究上，這些研究將熱情視為良好親密關係的成分之一。近來亦有一些研究出現在工作領域中，如學生、教師、管理者對他們工作的興趣、滿意度與工作品質的重要決定因素(Séguin-Lévesque et al., 2003)。另外有一些研究以強迫性及和諧性熱情為核心，探討熱情的取向不同對於個體所參與的活動會產生何種影響。以下將概述熱情在親密關係、工作的相關研究，並整理以強迫性及和諧性熱情為主題之研究，以了解熱情研究的概況。

一、熱情在親密關係之研究

熱情之愛(*passionate love*)意指一種極度專注於另一個人的狀態(Hatfield & Rapson, 1987)，包括了評價或欣賞、歸屬感、表達、具模式的心理過程、行動傾向、和工具性行為(Hatfield & Rapson, 1993)。熱情也指一種強烈的生理激起狀態(Hatfield & Walster, 1978)。熱情之愛通常發生在愛情的一開始，並於青少年時期達到顛峰。近來對熱情之愛的研究在於驗證它的普遍性，在跨文化、性別的研究中均指出熱情是人類共有的經驗，對男女均有影響作用(Hatfield & Rapson, 1987, 1993)。雖然熱情之愛多出現在青少年時期，但有研究指出成人也會經歷熱情的感覺(Kolb, 1950; Winch, 1952)。Wang 和 Nguyen (1995)即以熱情之愛與焦慮作跨世代之研究，以青少年和成人為對象，使用熱情之愛量表(*Passionate Love Scale*)和焦慮特質量表(*State-Trait Anxiety Inventory*)測量，發現熱情之愛並無跨世代的差別。此外，Landis (2000)以跨文化觀點研究熱情之愛，研究發現熱情之愛為一種多因素之建構，至少包括了六項因素：承諾與情感、安全或非安全感、以他人或自我為中心、不穩或穩定感、情感或心理歸屬感、身體或認知上情感，這些因素隨著文化不同而互有差異。

Sternberg(1986)在愛情三元論(triangular theory of love)亦提到熱情之愛。其認為熱情指的是一種想要與對方成為一體的心態，包括了各種需求的表現，如自尊、呵護、聯繫、支配、順從、以及性滿足。熱情代表愛情中的動機因素，包含正負兩面的力量。當愛情開始時，正面驅力會急速上升，此時兩人無論在心理或生理方面都會極度吸引對方。當正面驅力達到最高點時，負面驅力即會出現以降低這股吸引力，以達到心理的平衡。因此在親密關係中，兩人會隨著時間過去而感到熱情不再。即便如此，熱情還是愛情中不可或缺的因素之一(Sternberg, 1997)。

關於 Sternberg 的愛情三元論之研究，大致可分為兩部分。第一，在於驗證愛情三元論，如 Sternberg(1997)自己對愛情量表所做的建構效度之研究。Lemieux & Hale(2002)亦以因素分析驗證這三種因素，並以逐步迴歸分析證實三種元素對關係滿意度的預測。Tzeng(1993)驗證愛情三元論，同樣得到良好的信效度，並證實此理論架構與實徵因素相吻合；第二，以愛情三元論為基礎的相關研究，如 Acker 和 Davis(1992)證實愛情三元論的預測性，並認為熱情會隨著關係過程而減少，但只限於女性。Gao(2001)以愛情三元論做跨文化的比較，發現美國受試者在熱情因素上顯著地高於中國受試者。

二、 熱情與工作之關係

助人工作者一向被視為是對工作有高度熱情的一群，在 Dlugos 和 Friedlander (2001)以心理治療者為對象的質性暨量化研究中發現，心理治療者並非在所有的工作面向中均有熱情的承諾，僅有在開放性經驗以及個人實現的程度上高於一般人。研究指出一個有熱情承諾的心理治療者會創造出允許他們有個人自主的工作情境，如此可以在工作上保持有意義的關係，亦能平衡角色與責任以及對新的想法和學習保持開放。這些人對工作的意義與重要性有更宏觀的觀點。他們不會阻止自己去經歷任何有可能的能量資源，甚至對所有經驗抱持著開

放態度，去參與多項活動，以持續得到工作上所需的能量。工作不會是他們生活的重心，相反地，如果工作侵犯到個人生活，他們的熱情也會被波及。研究亦對心理治療者提出保持工作熱情的方法。第一，保持生活與其他活動的平衡，即使需要減少工作時數；第二，放棄正式專業發展的機會；第三，改變工作環境。培養工作以外活動的興趣以增加精神方面的發展也是很重要的。目前的訓練與持續教育的計畫均鼓勵使用督導以得到工作上的自我了解與成長，這也是維持工作熱情的努力之一。

另外在教學工作熱情的研究中，亦提到教學熱情的重要性與因素。Nash 和 Manning (1996)以自身三十年教導研究所學生事務的教學經驗，提出熱情教學的四個元素：交談(conversation)、對話(dialogue)、文本分析(textual analysis)、倫理實踐(ethical practice)。他們提到教學熱情是從教學活動的強烈的喜愛開始，經由挑戰性、啟發性的教學實踐中表現出來。這包含了以一致的語言表達教學與教育實踐的架構。文中提到，交談是一種少見的現象，即使對蘇格拉底而言。它不是一種面質、爭辯、考驗，而是對自己的質疑，是一種願意緊跟著問題的態度。如果教室的交談被提倡的話，會產生更多的寬容、仁慈、公正和審慎。教育也應該要包含一種基植於人類和世界的視野的理想對話。對話是一種宣告的動作，迫使教授和學生批判性地分析自己所處的情境、斥責非人性的因素和宣告轉變必定發生。此外，教授和學生都該詳細地閱讀文本並以許多層面解讀它。閱讀文本是爲了知識，但解讀文本是比閱讀還高的技巧，使師生能夠產生他們自己的文本以及真實世界，其所產生的力量足以影響個人及其內在的改變。最後提教學倫理的實踐。教授與學生都同意自身舉止的禮貌，是發展健全專業生涯的第一步，倫理的規則可以鼓勵自尊和被尊重的專業行為。

由這些不同領域的工作熱情研究中可以發現，熱情對工作上的表現與滿意度有相當重要的影響。而產生工作熱情的因素則因專業領域不同，有相當的差異性存在，唯有對工作的喜愛是對不同領域工作產生熱情的共同法則。因此，下面將

以對活動的熱情為主題之研究，來探討熱情產生的因素及其影響。

三、熱情在特定活動之研究

以強迫性和和諧性熱情為核心的研究，主要是由蒙特略魁北克大學心理系的社會心理學教授 Robert J. Vallerand 主持的「社會行為研究室」(The Research Laboratory on Social Behavior)所發表的研究。此社群成立主要有三個目的：第一，進行理論研究，特別是有關於社會內在與外在動機以及熱情；第二，將這些理論研究應用在重要的社會問題上，如高輟學率、成功的老年生活、賭博問題、和健康議題；第三，訓練未來的研究者和大學教授，已有許多大學教授和社會科學家在此研究室接受訓練。其中，熱情是 Vallerand 等人從 2002 年開始發表的研究主題，研究範圍從運動、工作、戲劇、網路使用、兒童參加夏令營、老年生活、到賭博行為。綜合這些研究結果發現，強迫性熱情與負向的結果相關，如人際關係中的衝突、沮喪、及知覺到的壓力。而和諧性熱情與正向結果相關，如增加的主觀幸福感、較佳的情緒控制、以及增加生命的意義與活力 (Rousseau et al., 2002)。

Vallerand 等人(2003)進一步以多達 900 個以上不同群體的受試者所參與的四項研究結果支持其所提出的熱情概念。這四項研究包括：研究一、以 539 位平均年齡 19 歲的大學生為研究對象，要求受試者以他們最喜愛的活動回答熱情量表、熱情定義以及相關活動經驗。此研究目的在於驗證熱情量表，並驗證和諧性熱情、強迫性熱情的因素以及兩種熱情與活動經驗的相關性；研究二、根據以往研究，動機會影響行為的持續性。但此研究認為動機與熱情的構念不同，前者為個體與活動間的互動，後者則為內化活動的方式，因此排除了動機因素，探討和諧性熱情、強迫性熱情的影響結果是否有一般性和持續性。此研究以 205 位平均球齡 6.7 年，年齡 18.4 歲的男性足球員為研究對象，以兩種熱情預測在足球球季過後其正負向影響是否有所改變，並預測參與下一球季的意願；研究三、繼承

研究二的結果發現，即使強迫性熱情會導致負面影響，仍可以預測行為的持續性，因此研究假設強迫性熱情會導致固執行為。此研究以 59 位平均年齡 42 歲的加拿大業餘騎自行車者為例¹，提出其研究假設：持續在冬天騎自行車者有較高的強迫性熱情，但他們的和諧性熱情與其他對照組無顯著差異；研究四、延續研究三結果，探討強迫性熱情所導致的堅持行為可用來檢驗如賭博的自我毀滅 (self-defeating) 行為。故此研究以 146 位平均年齡 43 歲有固定賭博習慣者為研究對象，包括從自願參加 Montreal 賭場的自我限制策略²(self-excluded policy) 者中選出的自我限制組共 71 位，以及一般賭客則為對照組共 75 位。所提出的假設為：強迫性熱情涉及病態性賭博，其原因為強迫性熱情使用控制方式將活動內化到個體自我，此種熱情最終會控制個體並導致活動中的固執行為。

綜合四項研究結果，得到下列結論：一、以因素分析驗證熱情量表包含了和諧性熱情與強迫性熱情。此外，和諧性熱情、強迫性熱情均與重視活動價值成正相關，並在活動中投入時間和精力。兩種熱情也均將參與的活動視為自我的一部分，但強迫性熱情所參與活動在自我所佔的部分比和諧性熱情所佔的自我部分多，且強迫性熱情所參與的活動會與其他活動發生衝突；二、和諧性熱情與正向結果成正相關，強迫性熱情與負向結果成正相關。由研究一、二中發現，無論是與活動相關的正負向經驗或是預測活動後的正負向影響，和諧性熱情、強迫性熱情分別產生正向、負向結果，這些發現可用來說明心理調適 (psychological adjustment)。也就是說，和諧性熱情會帶來心理調適的正向影響，而強迫性熱情則會負向地影響心理調適；三、強迫性熱情會持續投入沒有正向回饋的活動中，而和諧性熱情會擺脫此活動。由研究三、四中發現，有強迫性熱情的人會有僵化的堅持行為，這些行為不僅無益，甚至有害身心健康，如在冰天雪地中騎自

¹ 加拿大魁北克省的蒙特略，八月平均最高溫為 25°C，而二月溫度則下降到 -13°C。此外，整個冬天有平均 200 公分的積雪。因此，冬天的路況對騎自行車者來說，是相當危險的。

² 加拿大蒙特略省的賭場有一項自我限制策略 (self-exclusion policy)，即有嚴重賭博行為的客人可以自動要求賭場限制他們至少一年內不得進入賭場。

行車或病態的賭博行為。而有和諧性熱情的人會彈性地選擇是否參與所熱愛的活動，不會產生負向的固執行為。這四項研究一方面驗證了熱情量表的信、效度，另一方面也證實了 Vallerand 等人所提出有關熱情概念的假設。

Séguin-Lévesque 等人(2003)亦以和諧性熱情、強迫性熱情為研究變項，探討不同的使用網路熱情和親密關係中的自我決定動機程度兩者之間關聯。不同於先前研究著重在熱情種類和人際變項之間關係，此研究探討熱情與人際互動相關為何。Séguin-Lévesque 等人以 183 位平均 29 歲有網路使用習慣且目前有親密關係的受試者為研究對象，提出研究假設：一、使用網路的和諧性熱情、強迫性熱情分別和親密關係的自我決定動機呈正、負相關。其中，涉入網路的程度與親密關係的自我決定動機相關不達顯著，因為個人在網路和關係上的動機是相似，因此親密關係品質與自我決定動機相關，而不是與投入活動程度有關。此外，高程度親密關係的自我決定動機與正負調整能力³(dyadic adjustment)呈正相關，而與關係衝突程度負相關；二、使用網路的和諧性熱情、強迫性熱情亦和親密關係的品質相關。其中，和諧性熱情與正負調整能力正相關，強迫性熱情與關係衝突程度呈正相關。研究結果驗證了上述假設：以強迫性熱情使用網路的人，在親密關係上有較低的自我決定，較多的衝突和較低程度的正負調整能力。而以對和諧性熱情使用網路的人，在親密關係上有較高的自我決定，較少的衝突和較高程度的正負調整能力。因此網路涉入程度不一定會造成負面人際關係的結果，而是活動被內化的方式與個體如何內化他們其他方面行為的理由會造成不同的人際關係結果。此外，研究也以網路涉入程度驗證熱情概念的定義：回應網路重要性越高者，且使用頻率亦越高，與和諧性熱情、強迫性熱情均呈正相關。

Rousseau 等人(2002)使用 Vallerand 等人(2003)所提出的熱情概念，來驗證賭博行為的熱情，並發展出賭博熱情量表(Gambling Passion Scale, GPS)。以兩項研究包括 340 位受試者，驗證賭博熱情量表有良好的信效度。除此之外，

³指個人在關係各方面關於情感表達和雙面共識的同意程度。

Rousseau 等人也整理出幾項影響強迫性和和諧性熱情的因素，大致可分為內在因素及外在因素兩部分。

在內在因素方面，人格變項被視為影響熱情的重要因素。Vallerand 等人(2003)提出整體的動機(global motivation)與熱情相關。在這裡整體動機指的是一種與人格特質同類的動機，可分為非自我決定及自我決定兩種。前者是指出自於外在或內在壓力與環境互動的動機，後者則指個體以出自於樂趣、滿足或個人選擇的動機與環境互動。非自我決定的整體動機與強迫性熱情相關，而自我決定的整體動機則與和諧性熱情相關。此外，特定的人格特質亦與兩種不同熱情有關。在一項以大學生進行的研究中發現，強迫性熱情與神經質相關，而和諧性熱情與開放性經驗相關。

外在因素亦可影響熱情的發展。以兒童與其父母的研究中發現，父母影響兒童強迫性熱情的發展。這影響是來自於父母希望孩子發展出對某一特定活動的熱情，而非多項活動。關於賭博的研究也發現，來自朋友與同事的壓力會導致個人發展出對此活動的熱情。此外，生活中的重大事件或轉變也是影響熱情發展的因素之一。個體在經歷痛苦時期，如離婚，可能會想要逃避自我覺察而投入時間和精力到一項活動中，如賭博，而發展出強迫性熱情。相反地，其他情況亦可以導致個人發展出和諧性熱情，如退休後可以投入更多時間和精力到自己感到興趣的活動中。Rousseau 等人(2002)指出關於熱情決定因素的研究雖然仍在起步階段，但一些實徵研究以證明人格特質與外在因素影響著熱情的發展。

第五節 教學熱情之探討

根據研究者查閱 2005 年之前的國內博碩士論文和期刊，發現國內尚無以「教學熱情」為主題的研究。然而在教學相關的研究中，發現與教學熱情相似概念主要有「教學投入」、「教學承諾」、「教學熱忱」。因此本節先探討「教學投入」、「教學承諾」、「教學熱忱」概念，歸納出「教學熱情」之定義，再進一步探討影響教學熱情的相關因素。

一、教學投入

「工作投入」(job involvement)一詞最早由 Lodahl 和 Kejner 在 1965 年所提出，係指個人認同工作重要程度，或是工作在個人自我印象(self-image)中重要性的程度，且是依個人自我尊嚴(self-esteem)受個人在工作上的績效影響程度而決定。自從 Lodahl 和 Kejner 的論文發表後，大部分學者對此一概念的研究大都使用「工作投入」一詞(Robinowitz & Hall, 1977)。Saleh 和 Hosek(1976)綜合多位學者的看法，認為工作投入可視為自我概念在工作上的表現，包括：一、個人認知其在工作上參與的程度；二、個人認知到工作在個人生活中重要性的程度；三、個人的工作績效對個人自我尊嚴的影響程度。國內學者對工作投入的研究多半採用 Lodahl 和 Kejner(1965)的定義，視工作投入為個人認同工作重要性程度，或是工作在個人自我印象中的重要程度(董秀珍，2002)。

而教師的工作投入即「教學投入」，意指教師在教學工作中所持的認知、情感和價值觀，進而對教師角色與教學工作所表現出的行為和態度(嚴春財，1998)。根據國內相關研究，探討教學投入概念大致可從三個層面著手：工作專注、工作樂趣、工作評價(陳淑嬌，1989；郭騰淵，1991；徐鶯娟，1995；謝天德，1998)，亦有從教師在教學工作中所持的認知、情感和價值觀之整體概念來理解教學投入(嚴春財，1998)，或從家長聯繫、課程與教學、研究進修、工作

樂趣、關懷、社區認同、生涯規劃、工作專注、與學校認同九個層面來探討(周惠民, 1999)。綜合上述看法, 教學投入主要是指教師對教學工作的認同、積極參與教學工作, 並從中獲得自我價值與尊嚴的心理狀態或工作態度。

二、教學承諾

「教學承諾」(teaching commitment)最早由 Dreehen(1970)所提出, 意指一個人將教學當作其終生工作的概念。歸納各學者對教學承諾的看法, 可知教學承諾強調教師對教學工作的認同及教學活動的投入。例如 Firstone(1988)認為教學承諾是教師對教學的內容、技巧和結果有正向積極的依附。而 Tyree(1991)則認為教學承諾是教師願意在教學準備和學生活動上付出額外的投入, 並強烈地認同教學目標、學業優異性和學生的成長與發展(引自陳聖謨, 1995)。

有關教學承諾的研究文獻, 大多採取兩種不同取向: 一、教師的組織承諾(黃國隆, 1986; 陳金水, 1987; 梁瑞安, 1996; 蔡寬信, 1993; 劉春榮, 1993; 邱馨儀, 1995; 張志毓, 1997); 二、教師的專業承諾(黃國隆, 1986; 李新鄉, 1993; 郭慧龍, 1996; 江秋玫, 1997; 張志毓, 1997; 黃榮貴, 2001)。教師的組織承諾為組織成員對其組織目標、價值、理念的認同, 願意為組織付出更多的努力, 並希望繼續留在組織服務的態度。而教師專業承諾指教師獻身教育專業的意願即對教育專業的認同感, 並在心理上表現出積極認同的態度, 在行為上積極投入以求達成認同對象之目標, 且具有繼續為認同對象提供獨特服務的態度取向。兩者探討層面有所不同, 前者探討主題有教師對學校目標接受信念的程度高低; 保持成為學校積極成員的傾向; 能超越個人興趣, 為學校利益付出額外努力的意願。後者除了對專業的認同與教學工作的投入奉獻外, 亦包含了對週遭人際與環境的使命感(潘義祥, 2004)。

教師專業承諾與教學承諾有著相似的意義(李新鄉, 1993; 張志毓, 1997)。

就兩者的相同性而言，都是教師認同於教育專業的價值、具有投入教育專業的行動傾向、願意繼續從事教育工作及信守專業規範。而兩者的相異性為，教育專業承諾面向較廣，包含行政服務、班級經營、進修研究等；教學承諾的面向較狹窄，主要強調教學上的承諾，多以教學認同、教學投入、留業傾向三個層面探討。

三、教學熱忱

國內有關教學熱忱之研究主要見於陳毓端(2002)對國民小學教學熱忱的教師所作的質性研究。在此研究中，「教學熱忱」(teachers devoted to teaching)係指教師熱誠真摯、樂於從事教學工作和同事、同學之間相處融洽，並對於教學工作不會感到困難且勇於克服困境與難題的一種工作態度。並參考 Maslach 和 Jackson(1981)對工作倦怠所做的分類，從「身心狀態」、「人際關係」、「工作成就」三個層面訂定教學熱忱指標：一、充滿熱忱活力，樂於從事教學工作；二、和同事、學生之間相處融洽；三、對於教學工作不會感到困難且勇於克服困境與難題。

在此研究中發現，若將影響教學熱忱分為三個階段「家庭階段」、「受教階段」、「教學階段」，各階段對教師教學熱忱的形成都很重要，其中家庭是形成教學熱忱的關鍵階段。仔細分析各階段中產生影響的因素發現，重要他人的行為楷模和在工作中找到興趣與獲得肯定是形成教學熱忱的兩大因素。此外，教學熱忱教師相當認同其教學工作，大多認為從事教學工作最大的價值在於引導學生學習。

雖然與「教學投入」、「教學承諾」相關的國內外研究，已經有許多學者加以探討及整理，但以「教學熱忱」為主題的研究目前仍微乎其微。此研究兼具量化與質化研究的特性，歸納出教學熱忱的定義與指標，並進一步探討激發與持續教師教學熱忱的可能因素，不僅有助於師資培育單位作為培育教師的參考，亦對後

來學者對此主題之研究有所貢獻。

四、教學熱情

在探討教學投入、教學承諾、及教學熱忱幾個相似的概念後，發現本研究所欲探討的「教學熱情」與「教學熱忱」的概念最為相近：教學熱忱是指教師熱誠真摯、樂於從事教學工作和同事、同學之間相處融洽，並對於教學工作不會感到困難且勇於克服困境與難題的一種工作態度（陳毓端，2002）。此外，根據文獻分析也發現，「教學投入」與「教學承諾」所強調教師對教學的認同與投入，亦為熱情的組成因素之一（董秀珍，2002；潘義祥，2004）。

綜合上述概念之看法，教學熱情應該是教師對於教學工作的一種態度，包括對教學活動的認同與投入，以及樂於與同事溝通合作、熱心協助學生的學習與成長。在此，教學不僅包含了課堂上的教學工作，亦包括了協助學生的學習與成長的輔導工作。而根據上述 Vallerand 等人(2003)對熱情的定義，「熱情」指的是一種對喜歡活動的強烈愛好，個體視之為重要的，且會投入時間和精力。因此，本研究以教學作為教師所熱愛的活動，包含了教學活動與輔導活動，並將教師對教學的熱情(*passion toward teaching activity*)定義為教師對教學的一種強烈愛好，視之為重要的，並投入時間和精力。

五、影響教學熱情的相關因素

根據上述有關「教學投入」、「教學承諾」及「教學熱忱」的相關研究，發現影響教學投入、教學承諾及教學熱忱的因素大致可分為兩類，分別是個人特質因素、工作情境因素，而這些因素可能會影響教學熱情。因此就個人特質因素、工作情境因素分別探討之：

(一)個人特質因素

在個人特質因素方面，各研究大多從性別、年齡、婚姻狀況、工作職務、任教年資、教育背景來探討：

1. 性別

在專業承諾或組織承諾的研究中，有性別差異存在，且女性教師的專業承諾比男性教師為高(周新富，1991；江秋玫，1997；張瑞村，1998；魏方亭，2001；黃榮貴，2002)，但男性教師的組織承諾優於女性教師(黃國隆，1986；黃秀霜，1987；梁瑞安，1996；陳金水，1989；劉春榮，1993)。亦有研究顯示教學承諾無性別差異(陳靜如，1990)。

而在教學投入的研究中，普遍指出有性別差異存在。郭騰淵(1991)的研究發現，國中男、女教師的工作投入，在「工作評價」層面上，女性高於男性。謝天德(1997)的研究發現，國小男、女教師的工作投入，在「工作專注」層面上，女性高於男性。陳淑嬌(1989)發現，國中男、女教師的工作投入，在「工作樂趣」層面上，女性高於男性。Robinowitze 和 Hall(1977)則認為男性比女性可能有較高的工作投入，因為男性常以工作來表示其成就，而女性通常以家庭唯依歸。亦有研究顯示教學投入並無性別差異存在(徐鶯娟，1995；嚴春財，1998)。綜合上述研究，性別對教學熱情是否造成影響，值得深入探討。

2. 年齡

在教師專業承諾的研究中，多顯示教師的專業承諾感會因年齡而有所差異(周新富，1991；江秋玫，1997；張志毓，1997；李冠儀，2000)。而在教學投入的研究中發現，年齡與工作投入呈現正相關(徐鶯娟，1995；嚴春財，1998；謝天德，1997)。其可能原因如徐鶯娟(1995)解釋，年紀較長，有較多的成功經驗，因而投入更多的時間和精力；或如謝天德(1997)所稱，年紀較長的教師，多半已心無旁騖，在加上轉業不易，故在工作投入上較高。

3. 婚姻狀況

在教學工作投入的研究中，多顯示已婚教師的工作投入情形比未婚教師為佳，如陳淑嬌(1989)、郭騰淵(1991)以國中教師為對象，以及徐鶯娟(1995)、謝天德(1997)、嚴春財(1998)以國小教師為對象，均得到此結論。然而楊妙芬(1997)的研究發現，已婚和未婚教師的教學承諾沒有顯著差異。

4. 工作職務

在教學承諾的研究中，多顯示不同職務在教學承諾上有差異存在，其中兼行政職務的教師其教學承諾或組織承諾會高於未兼行政的導師或級任教師(黃國隆，1986；劉春榮，1993；沈翠蓮，1994；張志毓，1997)。但楊妙芬(1997)、李冠儀(2000)的研究卻發現教師專業承諾不因工作職務而有所差異。

而多數的教學工作投入研究顯示，擔任職務與工作投入有關，如陳淑嬌(1989)、郭騰淵(1991)以國中教師為對象，發現工作投入的某些層面，會因工作職務不同有顯著差異；徐鶯娟(1995)進一步指出，在「工作樂趣」、「工作專注」、「工作評價」及整體工作投入上，均達顯著差異；謝天德(1997)的研究發現，不同職務的國小教師，工作投入情形，以主任最佳，組長兼級任者、純組長、純科任則依序次之，而以純級任最差。亦有少數研究顯示兩者無顯著差異(嚴春財，1998)。因此工作職務對教學熱情是否造成影響，值得深入探討。

5. 任教年資

大多數在教學承諾和教學投入的研究中均顯示，不同任教年資會對教學承諾和教學投入造成影響，且年資越深在兩者的表現有越佳的傾向。在教學承諾上的研究，有黃國隆(1986)、黃秀霜(1987)、陳金水(1989)、梁瑞安(1996)、劉春榮(1993)、沈翠蓮(1994)、張志毓(1997)、李冠儀(2000)指出相同結論；而在教學

承諾工作上的研究，則有陳淑嬌(1989)、郭騰淵(2001)、徐鶯娟(1995)、謝天德(1997)的研究證實此結論。

就教師專業化的歷程而言，其對教學的認同及教育專業精神等，會隨著年資增加而有所增長，尤其以任教十年、二十年的教師，是其專業發展的成熟期，其對教育專業認同趨於成熟與穩定，故表現出來的教學承諾和教學投入會較佳。

6. 最高學歷

一些教學承諾的相關研究指出，教育背景不同其承諾感亦會不同(許清勇，2001；張瑞村，1998)。以最高學歷而言，張瑞村(1998)研究指出不同學歷的高職教師的組織承諾有所差異；研究國小教師的專業承諾因不同學歷而有所差異(許清勇，2001)；亦有研究指出國小教師專業承諾在學歷上無差異存在(江秋攻，1997；劉春榮，1993)。在教學工作投入的研究中，陳淑嬌(1989)發現研究所畢業之國中教師在「工作專注」、「工作樂趣」層面上高於師大、師院、與一般大學畢業之教師；謝天德(1998)發現師專畢業國小教師在「工作專注」、「工作準備」層面及整體工作投入上高於師大、師院、與一般大學畢業之教師。但郭騰淵(1991)發現國中教師教育程度與工作投入無關。

7. 畢業科系

此外，在教學承諾的研究中也發現畢業科系與教學承諾的相關：沈翠蓮(1994)發現畢業於師範系統與非師範系統的小學教師，其教學承諾並無差異。而黃國隆(1986)的研究指出師範體系的國中教師比非師範體系者對學校的正向評價較低，為學校努力意願較弱，且對教育專業的正向評價也較差。綜合上述研究結果，包含最高學歷與畢業科系的教育背景對對教學熱情是否造成影響，值得深入探討。

(二) 工作情境因素

在工作情境因素方面，可從學校規模與任教地區加以探討：

1. 學校規模

張志毓(1997)、李冠儀(2000)發現教師專業承諾會因學校規模而有差異。但江秋玫(1997)的研究結果則與上述結果相反。

陳淑嬌(1989)、郭騰淵(1991)以國中教師為對象發現，學校規模的大小，不影響教師工作投入；謝天德(1997)以國小教師為對象，亦得到相同的結果。然而徐鶯娟(1995)以國小教師為對象，發現學校規模較小的國小教師，其工作投入較高，反之則較低。

2. 任教地區

沈翠蓮(1994)、張志毓(1997)發現教師專業承諾因任教地區的不同而有所差異。但李新鄉(1993)、江秋玫(1997)卻指出教師專業承諾不因任教地區而有所差異。

陳淑嬌(1989)、郭騰淵(1991)以國中教師為對象發現，發現任教地區不影響教師工作投入，但徐鶯娟(1995)以國小教師為對象，發現在偏遠地區任教的教師，其工作投入高於都市地區。而謝天德(1997)以國小教師為對象，卻發現城市地區的教師工作投入最高，山地、離島次之，鄉、鎮地區教師的工作投入最淺。(嚴春財，1998)針對山地鄉國小教師的研究，則發現其縣市別不同，在教學工作投入上的表現並無顯著差異。

雖然在「教學投入」、「教學承諾」及「教學熱忱」的相關研究中，已探討出許多會影響這些概念的可能因素，但以「教學熱情」為主題來探討可能影響之原

因的研究尚未出現。本研究以探討教師的教學熱情為主，因此以與教學較為相關的教師個人特質因素，包括教師的性別、年齡、工作職務、任教年資、最高學歷、畢業科系作為探討教學熱情的影響因素。

第六節 教學熱情與教學各變項之關係

一、教學熱情與教學省思行為之關係

教學省思意指一種教學的後設思考能力，也就是教師在設計、執行、評鑑自己的教學時，能夠檢視自己的教學與教學目標之間的關係(林偉文，2002)。教學省思概念的提倡者，最早可溯源於1930年代美國實用主義教育哲學家 John Dewey (1910)，其認為反省的教學是主動的、不斷的、仔細考量目的與方法，且於社會、教育、政治的情境有關。直到1970年代至1980年代美國麻省理工學院的學者 Schön 等人的大力倡導與推展，教學省思概念才獲得重視。Schön 在1983年著「The Reflective Practitioner」一書引起學界對省思議題的討論與興趣。他認為省思的專業人員(reflective practitioner)可以在行動中思考，並且能以專業實踐回應情境中的不確定、獨立與衝突，而其省思包含經驗的建構、以問題途徑覺察實務情境的能力。之後 Schön 更在1987年四月美國教育研究學會演講中提倡將反省實踐應用在師資培育中，啟發了反省取向的師資培育理論。1980年代 K. M. Zeichner 在威斯康辛大學麥迪遜校區之小學教學實習方案與 D. R. Cruikshank 在俄亥俄州立大學指導發展的反省性教學方案，成為反省性教學方案的先驅。隨著教學省思觀念受到重視，其應用也從職前師資培育擴展到教師在職教育(引自陳靜文，2004)。

教學省思可從態度與內容兩方面來探討。J. Dewey(1910)認為省思的三大特質為：開放的心智(open-mindedness)、責任感(responsibility)與全心全意(whole heartedness)。綜合各學者的看法，可將教學省思的內容分成三個層次來探討：

1. 技術性省思(technical reflection)是指針對教學活動行的程序與技巧所做的省思(歐用生，1995)。技術性省思重視的是成目的所用手段的效果與效率。因而這種省思的層次就被受限於績效、效能與效率的技術層面中(Day, 1993)。

2. 實際性省思(practical reflection)目的在於探討或澄清個人的意義,省思自己既定的假定與信念(饒見維,1996)。教師在進行實際性的省思時,會分析自己的教學行為,評估教育目標的適切性,以及檢驗經常使用的教學方法之適當性。經由實務的反省,將被視為理所當然的教學行為及方法,重新加以組織、建構(彭新維,2001)。

3. 批判性省思(critical reflection)為最高層次的教學省思。此種教學省思要考慮道德、倫理的標準,教師所關心的是知識的價值性,以及社會環境對學生的影響(歐用生,1995)。而當教師開始省思批判自己的角色時,教師所思索的是自己與他人的關係,以及自己在所屬情境脈絡中所扮演的角色功能與意義(饒見維,1996)。

由上述對教學省思概念的探討得知,教學省思行為對於教師在教學歷程中的信念、行動具有重要的影響。教學省思是需要教師主動的、不斷的、仔細的思考其教學目標與實際教學兩者間的差異,而為縮小兩者間的差異,教師需要投入更多的時間與精力去達成。就此推論,越有教學熱情的教師會表現出越多的教學省思行為。

二、教學熱情與學習者中心教學信念之關係

教學信念意指教師對於教學歷程及其相關問題所持有之信念,即教師對於教學教法、課程教材、學習評量、教學環境、學習者特性等因素抱持的觀點,進而影響其教學行為(林偉文,2002)。依照 Harvey(1986)的觀點,從「內容」與「結構」兩個層面去探討教師的教學信念最為適宜。教學信念的「內容」探討教師以教學歷程中哪些因素作為其信念的依據;而教學信念的「結構」則是說明教師的信念所呈現出的不同觀點和取向。以下針對不同研究者所提出之理論,探討教學信念的內涵。

Wehling 和 Charter(1969)以「教師教育歷程知覺量表」探討教師對教學歷程的觀點，並經因素分析，歸納出八個實質上獨立的層面：

1. 強調教材(subject matter emphasis)：大部分教師認為所謂教材內容指的是教科書或教學指引中有關的事實和資訊、技能、原理原則及思想訓練。少部分教師則認為教材是知識的結構。
2. 個人的適應(personal adjustment ideology)：教師認為教學歷程應與學生的興趣和需要有關，以幫助學生社會性和情緒的發展。
3. 學生自主相對於教師控制(student autonomy vs. teacher control)：教師對班級學習歷程的控制信念—由學生主導或由教師控制。
4. 情緒的放鬆(emotional disengagement)：在有益於學習的班級氣氛中，教師與學生應保持適當的距離。
5. 考慮學生觀點(consideration of student viewpoint)：教師應具有同理心，有效能的教師能帶給學生溫暖和個人支持。
6. 教室秩序(classroom order)：教師如何處理違反規則的學生、消除學生分心、吵鬧，以建立班級學習常規的個人基本信念。
7. 對學生的激勵(student challenge)：教師相信只有當學生不斷地接受學習上的挑戰和激勵時，才能引發學習。
8. 統整的學習(integrative learning)：教師認為只有當學生所學習的內容與學生的經驗產生連結時，學生才能真正理解。

根據這些向度的意義與特性，可以將之合併為「教師中心」、「學生中心」兩個取向。持教師中心取向教學信念的教師強調教材的重要、情緒的放鬆、教室秩序的維持、與教師的指導；而持學生中心取向教學信念的教師注重學生個人適應、接納學生觀點、激勵學生、統整學習、及重視學生自主學習。

Bennett(1976)為了解教師的教學型態與教學觀點的關係，以傳統主義和進

步主義者對教學歷程的看法，再晤談小學教師，分析出「傳統取向」和「進步取向」教師，並從六大領域評量教師在實際教學中，對教育目標和教學方法的差異情形：

1. 教室管理和組織
2. 教師控制和賞罰
3. 課程內容和計畫
4. 教學策略
5. 激勵策略
6. 評量過程

美國密西根州立大學 Freeman 等人(1988)曾做過一連串有關教育信念的研究，並發展出「密西根州大學教育信念量表」(Michigan State University Educational Beliefs Inventory)，探討與教育信念有關的五個領域：

1. 學生：對學生所應擔負學習責任的看法。
2. 課程：對課程分化的看法。
3. 環境：學校對社會改革的看法。
4. 教師：教師對教育改革的效能感。
5. 教學：教學的方次和取向。

Tabachnick 和 Zeichner(1985)在教師觀點的研究中強調教師個人的能力和傾向與社會情境的交互作用。經由多次深度晤談與教學觀察，發現教師所呈現的教學信念與教學行為可分為四個領域：

1. 教師角色
2. 師生關係
3. 知識與課程

4. 學生差異

就教育信念的內容來看，教育信念的內涵是多層面的，包含教師的專業角色、學生的個別差異、課程與教材的本質及師生關係的互動。而就其結構來看，教育信念可以「教師中心—學生中心」、「傳統取向—進步取向」加以區分(曾清一，1999)。

美國心理學會的教育部門(American Psychological Association's Board of Educational Affairs)在1997年集合教育心理學家與心理學家從近年來認知心理學的理論與研究，訂定出十四個「學習者中心」的心理學原則(Learner-centered psychological principles)，作為教學與學習的指導原則(American Psychological Association, APA, 1997)(如表2)。

以「學習者中心」心理學原則觀點探討教學歷程，教學活動需考慮到學習者的認知與後設認知、動機與情緒、發展與社會因素、以及他們的個別差異。而教師所扮演的角色更是支持多於指導。因此，教師需要投入更多的時間與精力在教學活動上，以關注到學習者更多層面。

根據研究者整理過去文獻發現，持教師中心教學信念的教師較注重較教材教法的內容、學習結果的評量、以及教室秩序管理，教學歷程是以教師控制為主。而持學生中心教學信念的教師較重視學生的學習方法與過程，考慮學生的個別差異對學習的影響，以多元評量方式評估學生的學習效果，教學歷程是以學生需求為主。兩種教學信念固然無孰優孰劣，但以現今的教育趨勢，似乎較偏重以學生為中心的教學信念。此外，教師亦需要投入更多的時間與精力去兼顧教學中的各個層面，就此推論，教師需要有更大的教學熱情來進行教學。

表 2 學習者中心的心理學原則

因素	項目	原則內容
認知與後設認知因素	學習歷程的本質 (Nature of the learning process)	有意識地從資訊與經驗中建構意義的歷程，這對學習複雜的事物是比較有利的。
	學習歷程的目標 (Goals of the learning process)	成功的學習者能在支持與指導下，創造有意義且連貫的知識表徵。
	知識的建構 (Construction of knowledge)	成功的學習者能用有意義的方式將習得的新知與現有的知識連結起來。
	策略性思考 (Strategic thinking)	成功的學習者能夠建立並使用全面性的思考與合理的策略來達到複雜的學習目標。
	反思 (Thinking about thinking)	選擇和監督心理操作的高層次策略有助於創造性與批判性的思考。
	學習情境 (Context of learning)	學習受到環境因素的影響，包括文化、技巧及教學歷程。
動機與情感因素	動機與情感對學習的影響 (Motivational and emotional influences on learning)	學習者學到多少與內容受到其動機的影響，也就是說，動機受到個體的情緒狀態、信念、興趣、目標與思考習慣所影響。
	學習的內在動機 (Intrinsic motivation to learn)	學習者的創意、高層次思考及天生的好奇心都可能是學習的動機，內在動機會在學習者知覺到新奇有趣或困難時展現出來。這與個人的興趣有關，並提供個人的選擇與控制。
	動機對努力的影響 (Effects of motivation on effort)	複雜的事與技巧的獲得需要學習者額外的努力與指導練習。若是缺乏學習者的動機，學習者將不會盡力。
發展與社會	發展對學習的影響 (Developmental influences on learning)	當個體在發展時，有許多不同的限制影響學習。只有在身體、智力、情緒、與社會的不同發展被考慮到時，學習才是最有效的。
	社會對學習的影響 (Social influences on learning)	學習受到社會互動、人際關係與溝通的影響。
個別差異	學習上的個別差異 (Individual differences in learning)	學習者會受到先前經驗與遺傳因素的影響，而有不同的學習策略、方法與能力。

	學習與多元性 (Learning and diversity)	當學習者的語言、文化、社會背景等差異被考慮到時，學習才會有效。
	標準與評鑑 (Standards and assessment)	構成學習歷程的一項必要條件為設定合適且具挑戰的標準，並以此來評鑑學習者與學習過程。包括了特質、歷程、與結果的評量。

三、教學熱情與教學內在動機之關係

教學內在動機是指教師從事教學的內在動機，包含教師對於教學的福樂經驗，也就是教師在教學歷程中感到全神貫注、忘我、喜悅的高峰經驗，以及教師願意接受新挑戰與開放多元經驗的內在傾向(林偉文，2002)。

Amabile(1997)認為個人是否能產生創意的三個因素為：內在動機、領域相關技能與創造相關技能，其中內在動機是最重要的因素。Amabile(1983, 1996)認為可從個體對工作態度、好奇和興趣兩個角度來探討內在動機的定義。個體投入工作的目的並不是為了外在目的或外在酬賞，而是為了自身的目的或工作的價值，意即工作的本身就是一種快樂與滿足。

Csikszentmihalyi(1996)在現代具有創意成就人物的研究中發現，這些創意人物在從事創意活動的過程大多會有一種「福樂經驗」(flow experience)。福樂經驗指的是一種樂在其中的忘我經驗。在此經驗中，個體會忘記時間的存在、全神貫注在工作中，並在工作後感到滿足與愉悅。而福樂經驗即是高度內在動機的顯現。楊智先(2000)以「專注力」作為教師教學的「福樂經驗」指標，研究教師福樂經驗與創新教學行為的關係。研究結果顯示可以專注力作為教學福樂經驗之良好指標。

Amabile(1994)的創意內在動機亦包含了「接受新挑戰」因素在內。Csikszentmihalyi(1996)的福樂經驗也是發生在個體的技能與挑戰相當時。由此可知，接受挑戰為內在動機的重要因素之一。

McCrae(1996)提出「Big Five」人格特質理論，其中對「對經驗的開放度」(openness to experience)的探討分為兩個層面：一、內在(intrapersonal)：指的是個體的認知是否具有開放性，是否採取封閉的態度看待事物；二、人際(interpersonal)：指個體是否願意嘗試各種不同經驗或新的改變。

內在動機會促使個體投入工作中，因工作本身的內在回饋會使個體願意付出更多的時間與精力於上。由此推論，內在動機會影響教學熱情，使教師投入更多的時間與精力在教學活動上。綜合上述，本研究以「福樂經驗」、「接受挑戰」與「開放經驗」作為內在動機的指標，而教師的教學內在動機越高，則會表現出越高的教學熱情。

四、教學熱情與深度對談之關係

深度對談(dialogue)出自於 Senge(1990, 2001)學習型組織的五項修練之團隊學習，意指集體持續探討日常經驗及人們視為理所當然的事物，以坦誠的對談溝通彼此的想法，使團體中每個成員體驗到生活經驗所處的環境與形成這些經驗的思考和感覺過程。Senge(1990, 2001)認為，深度對談鼓勵參與者懸掛(suspend)出自己潛在的假設與命題，參與者會經歷三個步驟：一、讓自己的前提浮出檯面(surfacing assumptions)，也就是要反省自己對於某些事物，或交談主題的潛在前提或態度；二、展示你的前提(display of assumptions)，也就是開放自己的前提，讓別人可以看到並了解自己的前提；三、探究(inquiry)指參與者可以從不同觀點互相提問或提出不同觀點。

尤克強(2001)認為如果要創造一個知識創新組織，必須要培養深度對談的文化。深度對談與辯論不同，在對談中每個人都願意用開放的態度傾聽別人的想法。雖然不見得能達成共識，但是深度對談能使人跳脫既定的想法，傾聽別人的聲音並反省自己的觀點，進而孕育出創意的文化。林偉文(2002)在研究中指出，

若學校有越高度的知識分享和合作，則教師有較多的創意教學，而深度對談即為知識分享和合作的因素之一。

綜合上述，深度對談具有開放性態度、反省並與人分享觀念、以及激發出創意觀點等因素。而根據熱情相關研究亦發現這些開放性的人格特質為影響熱情的因素之一(Rousseau et al., 2002)。就此推論，當教師越有教學熱情時，越容易有深度對談行為出現。

五、教學熱情與專業合作和自我導向學習之關係

目前關於專業成長的理論和研究有「內容取向」、「策略取向」兩種探討方式。內容取向所探討的是專業成長所需的各項學習內容，例如教師的專業成長所需要的教學、行政知能；而策略取向所關心的是專業成長的學習途徑、策略或活動類型，例如探討教師進修各種學習活動與管道。就內容取向而言，不同的工作角色與專業領域，其專業成長的內涵自然有所不同，甚至個人的和專業的學習內容也有所不同。就策略取向而言，專業成長的學習途徑、策略或活動類型不僅在各行各業有較大的共通性，同時也不必去區分是個人的還是專業的成長(林合懋, 2000)。本研究依研究需求，僅探討策略取向的教師專業成長。

我國中小學教師在職進修方式，依「高級中等以下及幼稚園教師在職進修辦法」第三條，可分為：一、參加研習、實習、考察；二、進修學分、學位；三、其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。林合懋(2001)整理過去國內外研究，將30種教師專業成長策略歸納為六個分類。其中，「專業合作與自我導向學習」指在專業領域中透過與教師、上級合作，實驗研發、反省發表，以及自己決定學習的目標與方法。此一專業成長策略包含了水平式和垂直式的相互學習、合作，亦包含了教師對於專業成長的自主性。林偉文(2002)的研究即以「專業合作與自我導向學習」作為教師學習結構與管道，發現無論是學校提供或是教師自行

參與，均有利於創意教學的表現。由 Vallerand 等人(2003)的研究得知持和諧性熱情的人會使用自主的方式內化活動，自主地選擇所參與的活動。就此推論，持和諧性教學熱情的教師會傾向以「專業合作與自我導向學習」這種自主性高的專業成長管道增進自己專業能力，即當教師越有教學熱情，投入更多時間與精力於與教學相關的活動上時，越傾向採取「專業合作與自我導向學習」的專業成長策略。

六、教學熱情與創新教學行為之關係

創新教學行為(creative teaching behavior)指發展並運用新奇的、原創的或發明的教學方法以達成教學或教育的目標(林偉文，2002)。與創新教學(instructional innovation)和創造力教學(teaching for creativity)不同的是，創新教學指引進新的教學觀念、方法或工具；而創造力教學指教學目的在培養學生的創造力，兩者在方法與目的上跟創新教學行為有所不同。

林珈夙(1997)的研究指出，教師越有創新教學行為，其所知覺到的學校效能越高。且教師的創新教學行為，可激發學生高層次思考，並經由良好的師生互動，引導學生學習的內在動機與潛能。

王敏曄(1997)以中小學教師為對象的研究發現，教師所知覺到的創新教學行為以教學歷程為主。其中教師教學自我效能與創新教學行為有顯著相關。教師越具有「盡心教學與善用方法」、「診斷學習與變通教學法」效能信念的教師，越常有創新教學方法。也就是說，教師的創新教學行為越高，其教學自我效能也越高。

楊智先(2000)則提出越樂於接受新挑戰的教師，會出現越多的創新教學行為。因為面臨挑戰時容易產生福樂經驗，且教學的能力亦會獲得精進，因而在教學上產生創新教學行為的機會也會提高。

林偉文(2002)的研究指出，教師的教學內在動機，包括教學內在福樂經驗、樂於接受挑戰與創新教學行為達顯著正相關。

由上述討論得知，當教師知覺到越多的學校效能與教學自我效能時，會產生越多的創新教學行為。此外，創新教學行為不僅發生於教師接受新挑戰，亦會引發學生的學習動機。然而創新教學行為需要教師投入更多的心力，變化出不同於傳統的教學方法。據此推論，越有教學熱情的教師，越容易表現出創新教學行為。