

第二章 文獻探討

本章的目的在於探討有關導師情緒管理與班級經營效能的意義及理論基礎，並分析對於此兩者的有關實證研究。茲分四節進行探討與研析，第一節為情緒的定義與發展；第二節為情緒管理之理論與相關研究；第三節為班級經營效能之理論與相關研究；第四節為導師情緒管理與班級經營效能之相關研究。

第一節 情緒的定義與發展

人有與生俱來的情感情緒，所謂的喜、怒、哀、樂或是喜、怒、哀、懼、愛、惡、慾，因受到刺激而表現外在，本節旨在討論情緒的定義與發展，分別從情緒的意義、發展理論與類別加以說明。

壹、情緒的意義

情緒一詞的概念，在最早的《周易》、《尚書》、《左傳》等典籍中均已論及，而在春秋戰國時代的儒、道、墨、法等家，迄秦、漢、唐、宋、明、清諸子，均對人們的情緒有著深入的探討，並將其載於文獻中。

《周易》是我國最古老的典籍之一，其內容包括六十四卦的卦辭以及三百八十四爻的爻詞，孕育著是上萬千萬物的變化與發展。如：

一是「震卦」。震為雷，古代人們面對打雷，因為知識有限，乃存有嚴重的心理恐懼，由於個人經驗不同，認知有別，這種恐懼反應程度也不一樣。二是「兌卦」。兌是悅的意思，即是心中的喜悅，是情緒行為的表現方式之一。卦辭是說當時的國與國、族與族間的關係問題；以現代人的觀點，可以作為人際關係來解釋。現代心裡學也認為，人際關係的核心是情感問題。喜悅的情感可促使人際關係的融洽，化戾氣為祥和。以上周易「震卦」與「兌卦」，是闡釋人類恐懼與喜悅兩種情緒和

行為反應（馮觀富，2005）。

情緒是一個非常複雜、層面深廣的名詞，與任何一門學科領域都有關係，而情緒一詞之確切定義，研究者眾說紛云，並無一周延的說法，將國內外專家學者不同的見解，分述如下：

一、國內學者方面：

張春興（1991）認為情緒是個體受到某種刺激，所產生的一種身心激動狀態，此狀態之發生雖為個體所能控制，但對其所引發的生理變化和行為反應，卻不易為個體本身所控制，故對個體之生活具影響作用。張怡均（1996）將情緒解釋為：情緒是個人對於目的的情況產生出的一些反應，包括生理變化、主觀感受、表情、行為衝動等四方面，且情緒的產生非僅靠生理反應的辨識，同時亦需加上人為主觀的思考及判斷。曹中璋（1997）認為情緒是由內、外在刺激所引發的一種主觀的激動狀態，此狀態是由主觀的感受、生理的反應、認知的評估、表達的行為，四種成份交互作用而成，並極易因此產生動機性的行為。葉重新（2000）認為情緒是指個體在受到某種刺激之後，所產生的心理狀態，包括心理上的激勵、認知上的感受以及表現出來的行為。

二、國外學者方面：

美國心理學家J. Drever（1952）在他的心理學字典中，為情緒下了一個定義：是有機體的一種複雜狀態，涉及身體各部分發生的變化；在心理上，他伴隨著強烈的情感，以及想以某種特定方式去行動的衝動。R. Plutchik（1980）指出情緒可被定義為是一種模式化的身體反應，不論是由破壞、繁殖、適應、防禦、整合、復原、試探、拒絕或是這些因素的某種結合，這些反應是藉由刺激所引起的。〔Webster's Third New International Dictionary, P. B. Gove(Ed.), 1982〕對情緒的解釋有四點：1. 是一種生理或社會的不安、困擾或強烈的波動。會產生感受或感性的困惑或激動。當個人經驗到這種強烈感受時，即可能

產生生理上的失衡，而表現在神經、肌肉、內分泌、呼吸及心跳等身體上的反應，進而預備可能表現的外在行為。2. 是意識中的情意層面（affective aspect），會反應及影響到意識層面（aspect of consciousness）。3. 是一種情緒所引發的良好特質（例如：一首歌或是一幅畫等）。4. 是一種感受的表達，特別在強烈的感受上。J. Dworetzky（1985）認為情緒是一複雜的感覺狀態，其包含意識的經驗、內在與外在的生理顯著反應，可促動或抑制個體的外顯行為。K. Strongman(1987)認為情緒是個體與生俱來的反應，同時會隨著年齡的增長、生理機能的成熟、認知能力的增強、外在環境的複雜化、社會化和學習、模仿的結果，而不斷的產生變化和發展。R. Lazarus（1991）認為情緒是一種複雜的心理歷程，由特定類型的事件所引發的，例如悲傷是因個人喪失與某人的聯絡或喪失擁有物，生氣是因為受傷或挫折。D. Goleman（1995）認為情緒是指感覺及其獨特的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向。J. Reeve（1997）認為情緒是多方面的、主觀的、有目的以及社會現象的。《EQ》作者Daniel Goleman，覺得情緒一詞的確切定義，心理學家與哲學家爭辯了一百多年，迄無定論，不得不在其著作中參照《牛津英語字典》的解釋：情緒是心靈、感覺或情感的激動或騷動，泛指任何激烈或興奮的心理狀態。

綜觀國內外學者對情緒所做的定義得知，情緒即情感，涉及各種生理結構的一種身體狀態，是明顯的或細微的行為，是複雜的心理歷程，與生理、心理、認知行為各層面均有密切的關係。

貳、情緒發展的理論

所謂的發展，是指自出生至死亡的一生期間，在個體遺傳的限度內，其身心狀況因年齡與學得經驗的增加所產生的順序性改變的歷程。而情緒發展（emotional development）指自出生到成年的一段時期內，個體在情緒經驗與情緒表達方式上，隨年齡與學得經驗的增加而逐漸改

變的歷程。根據心理學家觀察研究，人類自出生到三歲之間，情緒的發展是逐漸分化的（張春興，1989）。

早期研究是以兒童為對象，常被批評不人道。幾乎全都是用觀察法，這些觀察執行，非常不正確，原因是沒有嚴格的實驗控制，結果往往是漫無邊際，信度亦大有問題。一般而言，其理論不外成熟論、學習論與階段論三等，茲分述如下（馮觀富，2005）：

一、成熟論

一九二九年，心理學家蓋塞爾（A. Gesell）曾把一個嬰兒放在很小的欄圈內，在此情境中計十一個星期，此嬰兒無特殊反應；到了二十個星期，他就有點不自在了；到了三十個星期，再把他放在欄內，他就大哭。蓋塞爾認為這就是機體成熟的結果。

一九三三年，瓊斯夫婦（H. E. Jones & M. C. Jones）用去牙無毒的蛇測驗五十個兒童，結果發現，兩歲至兩歲半的幼兒，對蛇並無恐懼的反應；三歲至三歲半的，也沒有特殊的反應；四歲以後的兒童，就有明顯的躲避行為發生。在實驗中，兒童並無與蛇接觸的機會，故對蛇發生恐懼的反應，顯然是成熟的心理因素所致。

二、學習論

情緒發展的學習論者認為，情緒的習得有四種不同的方式：

1. 制約學習（conditioning learning）：行為主義心理學家華特森（J. B. Watson, 1919），曾以一個發育正常的九個月大嬰兒，做交替恐懼的情緒實驗。該嬰兒原先不怕小白兔，但害怕敲擊的聲音，實驗之初每當嬰兒撫弄小白兔之際，華特森即用鐵鎚猛擊鐵條，嬰兒聽到那刺耳的聲音，便驚慌仆地，如此實驗反覆四、五次之後，當該嬰兒看見小白兔，即便沒有敲擊的聲音，也產生害怕躲避的反應。此學習稱之為「制約學習」。

2. 直接學習（directive learning）：這是一種察言觀色的學習，

透過觀察他人的表情，自己學得表達方式外，也瞭解他人內心的情緒蘊藏著什麼內涵。

3. 刺激類化 (stimulus generalization)：恐懼情緒一旦經制約形成後，即會產生刺激的類化現象。亦即中國人所說的：「一朝被蛇咬，十年怕草繩」之意。

4. 成年暗示：兒童所害怕的情緒，往往也來自於成年的暗示。根據研究指出，凡是父母親所害怕的東西，其子女也會對該事物產生害怕。

三、階段論

人生發展是一種歷程，在整個歷程中分成若干個階段，而每個階段都會有不同的發展任務，而情緒的發展亦是如此。

1. 佛洛伊德的階段論：佛洛伊德 (S. Freud, 1956-1939) 將人的一生分為五個時期：

- (1) 口腔期 (oral period)，自出生至十八個月。
- (2) 肛門期 (anal period)，自十八個月至三歲。
- (3) 性器期 (phallic period)，自四歲至六歲。
- (4) 潛伏期 (latency period)，自七歲至青春期。
- (5) 兩性期 (genital period)，自青春期製成年全期。

2. 艾瑞克遜的階段論：艾瑞克遜 (E. H. Erikson, 1950) 將人生全期分為八期，強調社會和文化因素在每個年齡階段對自我的影響。每個階段都會有一個轉捩點，亦即和某一個特殊重要衝突有關的危機出現，分述如下：

(1) 對人信賴 VS. 不信賴 (trust VS. misstrust)，自出生至十八個月的嬰兒期。

(2) 活潑好動 VS. 羞愧懷疑 (autonomy VS. shame and doubt)，十二個月至三歲的兒童初期。

(3) 自動自發 VS. 退縮內疚 (initiative VS. guilt)，三至六

歲的學前期。

(4) 奮發進取 VS. 自貶自卑 (industry VS. inferiority)，六歲至青春期的就學期。

(5) 自我統合 VS. 角色混淆 (identity VS. confusion) 的青春前期。

(6) 友愛親密 VS. 孤獨疏離 (intimacy VS. isolation) 的成年期。

(7) 精力充沛 VS. 頹廢遲滯 (generativity VS. stagnation) 的中年期。

(8) 完美無憾 VS. 悲觀絕望 (integrity VS. despair) 的老年期。

3. 皮亞傑的階段論：皮亞傑 (J. Piaget, 1986-1980) 將個體自出生到兒童期結束共分為四期。他偏重於認知發展方面，認為發展的內在動力是「失衡」，因失衡而自求恢復再平衡的心理狀態，因此而產生了適應，將其分述如下：

(1) 感覺運動期 (sensorimotor stage)，零至一歲。

(2) 前運思期 (preoperational stage)，二至七歲。

(3) 具體運思期 (concrete operational stage)，七至十一歲。

(4) 形式運思期 (formal operational stage)，七至十一歲等。

4. 史洛夫的階段論：史洛夫 (L. A. Sroufe, 1979) 相信情緒是具組織性的，而且情緒和認知必須放在一起研究。情緒發展在本質上是有組織的，但同時也受到一般發展結構上的影響。其所描述的情緒發展八階段是：

(1) 被動的無反應性。

(2) 自動地轉向環境的某一定點，然後以一個社會的微笑終結。

(3) 正向的情緒，具有意識、預期與笑聲，是從三至六個月大開始。

(4) 主動的參與，是從七至九個月大，試著引起社會反應。

(5) 依附 (attachment)，逐漸纏著他的照顧者，最後有清楚的溝通。

(6) 演練 (exercise)，從十二至十八個月大，具有探索和支配。

(7) 自我概念 (self-concept) 的形成。。

(8) 至二十四個月大時，他可以遊戲、幻想和想像。

由上述的論點我們可以得知，在每個個體的發展過程中，沒有一帆風順的，必然會遭遇到很多的困境，然而這些可將這些困境視為發展障礙，其成因及影響各階段均不盡相同。是以我們可以得知一個人情緒的養成是階段性的是從小慢慢發展而來的。

參、情緒的類別

由上述情緒的定義來分析，我們可得知情緒是一種很籠統的心理狀態，也不只有內在主觀的感受，還包含對「刺激」的認知評斷，以及隨之產生的行為衝動、生理變化與外在反應等。在此我們以情緒的層面與中、西方學者進行分析：

一、情緒的層面

情緒層面基本上包括下列四者，即心理感受、認知評價、生理變化及外顯行為。而整個情緒發生的過程，如Plutchik (1980) 之觀點，如下圖2-1所示：

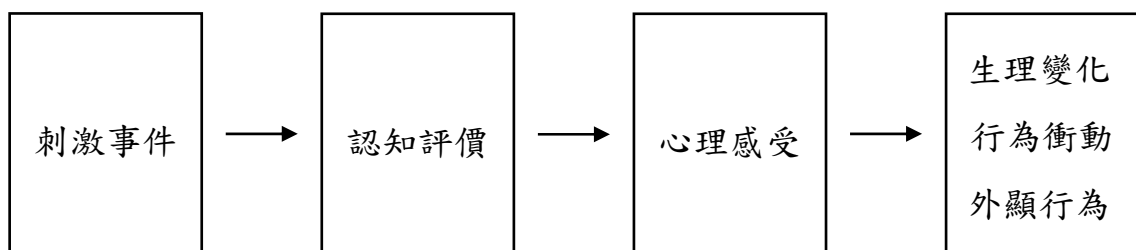


圖 2-1-1 情緒發生的過程

資料來源：Plutchik, R. (1980) : A Language for the Emotions. *In Psychology Today, February*, p. 68.

由上圖我們可以得知，刺激事件輸入後，經由快速的認知評價，隨即產生內在的心理感受，以及內外均有的生理變化與行為衝動，最後輸出的是別人亦可辨識的外顯行為。但此一過程看似單純，其實卻不簡單。如同樣的刺激物經過不同個體的認知評價後，卻可能會產生不同的反應。因為同樣的一個刺激對不同個體的意義也不盡相同，而情緒反應卻是從個體對情緒刺激的評價而得。評價後如發現對自己有利，則易感到喜悅，而產生趨近的生理衝動與外顯行為。反之，如評價後對自己不利，則易感到不悅，而產生逃避等生理衝動與外顯行為。此一種「趨利避害」的反應，即形成了兩類的情緒，一為正向、喜悅的，一為負向、不悅的。

故此，我們可以得到一個情緒分類的原則：藉由刺激物對個體的意義不同，而產生正向與負向的兩類情緒，也因而產生喜好或厭惡的感受及趨避的行為等（王淑俐，1995）。

二、西方學者的分類

依據《國際心理治療、心理學、心理分析及精神病學百科全書》中的歸納得知，早期的哲學家如：R. Descartes（1596-1650）舉出六種基本的情緒：愛、恨、欲望、喜悅、憂傷、羨慕。B. Spinoza（1632-1677）將情緒分為三類：喜悅、悲傷、欲望。T. Hobbes（1588-1679）舉出七種情緒：嗜好、欲望、愛、厭惡、恨、喜悅、哀傷。（王淑俐，1995）

現代心理學家如：A. Jorgensen（1977）提出六種基本情緒，即：恐懼、快樂、悲傷、欲望、憤怒、害羞。S. Tomkins（1977）提出八種基本情緒，即：喜好、驚訝、喜悅、煩惱、恐懼、羞恥、厭惡、憤怒。而《EQ》一書作者（Daniel Goleman, 1996）則根據專家建議，將情緒依族類來區分，將其分為：憤怒、悲傷、恐懼、快樂、愛、驚訝、厭惡、羞恥等八大類（馮觀富，2005）。

上述西方哲學與心理學家所主張的情緒分類，獲較多數認可的有：

喜、怒、哀、懼、愛、恨、欲，此為西方學者對基本情緒的分類。

三、中國先賢的分類

中國歷代哲學思想家在提到情緒問題時，並沒有所謂直接分類的用詞，只是敘述情緒的行為與表現有種種的不相同，由於資料眾多，將其整理成表，如表2-1-1所示（馮觀富，2005）。

表 2-1-1 中國先賢對情緒的分類

二情說	《周易》的「恐懼、喜悅」 張載的「好、惡」 程顥的「喜、怒」
三情說	《淮南子》的「樂、悲、怒」 柳宗元的「憂、恐、欲」
四情說	孟子的「惻隱、羞惡、辭讓、是非」 董仲舒、程頤及朱熹的「喜、怒、哀、樂」 《關尹子》的「悲、思、怒、慕」
五情說	劉劭的「喜、怒、悅、姻、妒」
六情說	《左傳》、荀子的「好、惡、喜、怒、哀、樂」 莊子、戴東原的「喜、怒、哀、樂、好、惡」 王充主張「喜、怒、哀、樂、愛、惡」之說 《白虎通義》說：「人生有喜、怒、哀、樂、愛、惡」
七情說	孔子、王船山的「喜、怒、哀、樂、愛、惡、欲」 老子、韓愈、王陽明說「喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲」 王安石說：「喜、怒、哀、樂、好、惡、欲」
九情說	《尚書》所言「寬、柔、愿、亂、擾、直、簡、剛、強」
十情說	王廷相的「憤怒、憂慮、恐懼、飲食、美色、好名、好功、安逸、富貴、好文章」 劉智主張「喜、怒、愛、惡、哀、樂、憂、欲、望、懼」

資料來源：馮觀富（2005）。情緒心理學（頁17）。台北市：心理。

綜觀中、西方學者所探究與歸納出來的基本情緒中，其中較為西方所接受的七種基本情緒恰與我國的「七情六欲」中的「七情」相同。故由此論述我們可得知，「七情」乃人們與生俱來、普遍而共通的基本情緒。

第二節 情緒管理之理論與相關研究

情緒管理是現代人面臨的一項重要課題，一個人情緒管理的好壞足以影響其日常生活或是工作上的順利與否，本節旨在討論情緒管理的理論與相關研究，分別從情緒管理的定義與理論、情緒管理的重要性與相關研究加以說明。

壹、情緒管理的定義與理論

情緒是人類與生俱來的必然與必要部分，在個人社會化與個人化的成長過程中，扮演著重要的角色，但人們常以負面的觀點視之，時予管制與壓抑（林仁和，2000）。由此可見人們在面對情緒所做的處理時，仍有著錯誤的觀念。每個人每天都會遇到各式各樣的情緒，如高興、快樂、憂傷、憤怒等，況且我們並無法預期下一秒鐘所產生的情緒會是什麼，又該如何事先做好情緒的壓抑或是告訴自己不能有任何的情緒反應呢？故正確的認識情緒與適時的調整情緒更顯得相當的重要。

一、情緒管理的定義

情緒管理的概念在於人類的主觀感覺是可以自主的，人類可以透過瞭解情緒來學習掌握主觀的情緒（饒見維，2003）。如果情緒能夠妥善的管理，則情緒必能帶給人們更多的激勵與效益。以下就國內外學者對與情緒管理有相關（情緒智力、處理、控制等）之看法做介紹：

（一）國內學者：

張怡筠（1996）認為情緒智力是個人在關於情緒方面整體的管理能力。

王淑俐（1997）認為情緒管理是個人學習面對與應付挫折、紓發內心不愉快的技巧。

李乙明（1999）認為情緒智力是個人處理情緒課題時，能運用後設

認知歷程從事情緒察覺、情緒調節與管理，並能表現同理心、自尊和樂觀，以其達成積極經營關係的一種社會智力。

顏淑惠（2000）認為情緒智力是個體能夠認知自己的情緒，建設性地表達情緒及能採取一些適當策略來處理激起的情緒，以自我激勵，維持身心平衡。同時能具有同理心，察覺他人的真正感受；運用情緒感染、溝通、讚美、批評、衝突管理、拒絕、說服等技巧來影響及因應他人的情緒，以激勵、安撫或疏導他人負向情緒。

羅品欣（2004）將情緒智力定義為個體能夠察覺、表達、管理、調節自己與人際間的情緒狀態，接收各式各樣的情緒訊息，反省思考採取適宜的方式與行動處理情緒，使人際關係保持圓融，更具適應環境的能力。

黃景文（2005）認為情緒管理是個體能適切地察覺與關照自己與他人的情緒，從情緒的知覺理解，全然地接受自己與他人的情緒，並合宜的面對、調適、轉化自身的情緒感受，以同理心推理他人的情緒，共同創造一個正向的情緒空間，進而培養、學習與享受自身的情緒智能以及與他人交融的情緒感受。

沈美秀（2005）將情緒智力分成兩個層面，一是思考自我情緒的能力，另一是思考他人情緒的能力，其內容包括察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省等不同方式。在面對不同情緒狀態時，能妥善且適時的因應，面對生活中的挑戰與挫折時也能以創造性思考的模式來面對、解決問題。以同理心接納他人的情緒反應，讓自己在人際關係中可以優遊自在。

江明洲（2006）將情緒管理定義為教師對本身的情緒狀態具有正確之認知、覺察、了解、分辨，並妥善運用自己的情緒訊息來促進思考，使內在情感訊息應用於自我控制、激勵、管理及反省及人際關係的處理，讓自己與他人身心臻於和諧狀態的能力。

(二) 國外學者：

M. Arnold (1960) 從人與動物的差異，來強調情緒控制的重要性。其認為人能夠透過判斷並且藉著合理的決定，來變更原有的情緒或降低情緒影響的程度。

P. Salovey 和 J. Mayer (1990) 認為情緒智力能瞭解自己與他人情緒、使用語言文字表達情緒的概念、能處理自己和他人的情緒，並且能進一步使用情緒的訊息解決問題或做決定。

W. Dryden 和 J. Gordon 認為情緒管理是指能辨別不切實際的想法和要求，找出心思紛擾的根源，進而抗拒與駁斥它們，並以積極的感受和行為取代之（何灣嵐譯，1997）。

H. Weisinger (1998) 認為情緒智力是指瞭解情緒並運用來有效處理各種情境、事件，而且認為情緒智力是可以培養、發展與增長的能力。

Zembylas (2002) 將情緒管理視為情緒工作的形式，以情緒管理（我所要感受的）來應對情緒規準（我應當感受到的）；而什麼情緒是應當的、適當的，從情緒管理的觀點而言，情緒的適當性是從情緒與情境的比較當中來評定的。

綜合上述，可歸納出情緒是個體在生理、心理與行為上一種複雜的互動歷程，目前仍少有學者專家對情緒管理予以一明確的定義。故本研究，認為情緒管理是一種藉由對情緒瞭解、情緒覺察、情緒行為、情緒反應的學習，進而增長其面對、處理情緒的能力；然而情緒具流動性，交流於自己、他人、事物與環境之間，尤其在人際之間更具其交互作用的感染力與影響力。故本研究將情緒管理定義如下：情緒管理是本身先能夠接納及瞭解自我所產生的情緒，並且能夠透過合宜與正確的轉化，將情緒適度地透過言行舉止確切的表達出來，並可以透過同理心接納與關照他人的情緒表達，讓自己本身不論在人際關係處理或是工作、學業上，更為融洽，使其成為助力而非阻力。

二、情緒管理的理論

(一) Mayer與Salovey的情緒智力理論

Salovey 和Mayer (1990) 最早提出情緒智力的理論，他們兩人將情緒與智力作一結合，將情緒智力定義為：個體能夠處理、察覺自己與他人的情緒，並能區分辨識，進而利用情緒的訊息來導引個人的思考與行動的能力。在1990年提出情緒智力的概念架構，主要包括三大主軸：情緒的評估與表達、情緒的調整與情緒的運用，如圖2-2-1所示。

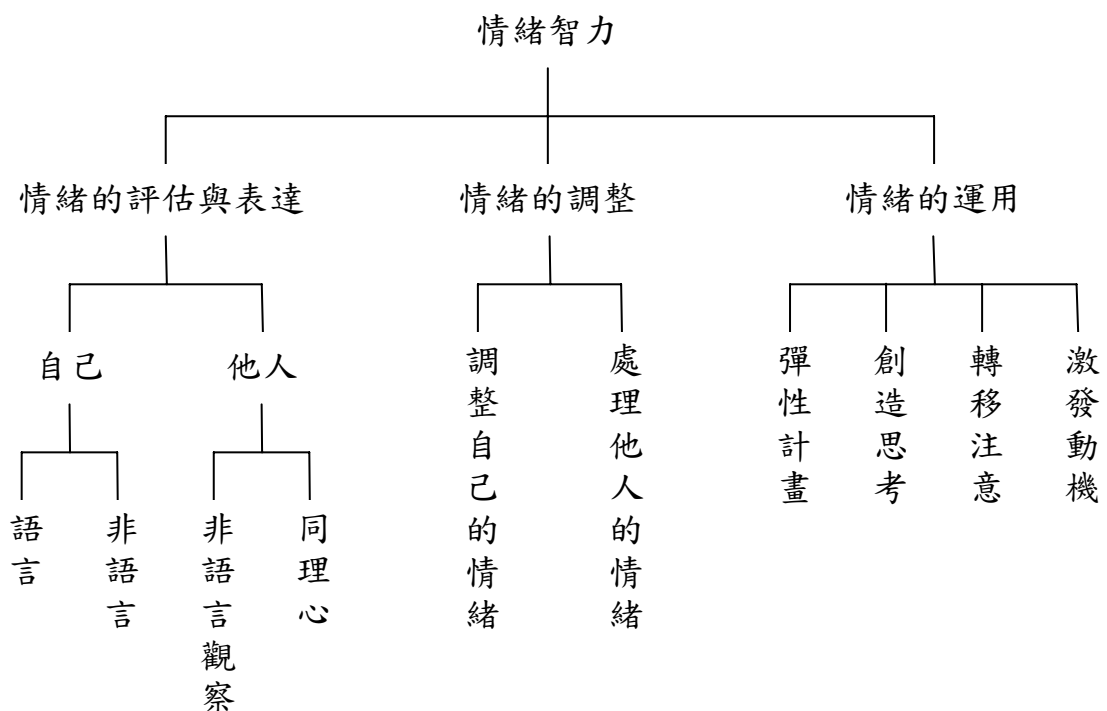


圖 2-2-1 情緒智力概念架構圖

資料來源：Salovey & Mayer (1993). *Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality*, 9, 190.

1. 情緒的評估與表達

在情緒的評估與表達部份，包含了「自己的情緒」與「他人的情緒」兩個方面。在「自己的情緒」方面，所指的是自己要能夠覺察自己真實的情緒感受，正確的評估與表達出當時的

情緒反應，而當中又包含了「語言」與「非語言」兩種方式。語言在人類的世界裡是情緒評估與表達最直接且重要的媒介，透過語言清楚的陳述與表達，可確實的充分瞭解自我情緒並達到自我省思的功效。透過非語言的溝通，如臉部表情、肢體動作等，也可準確的將情緒做一評估與表達，亦為另一情緒的評估與表達之重要媒介之一。

在「他人的情緒」方面，指自己要先能察覺並表達自己內心的真正情緒，才能進一步發覺他人的情緒狀況，並給予適當的情緒回應。當中包含了「非語言觀察」與「同理心」二部分。在「非語言觀察」是指自己可藉著他人肢體上的動作或臉部的表情而感受且瞭解到對方的情緒狀況，而此項觀察與辨識能力因個體的感受度與理解不同，而存在著個別的差異。「同理心」則是設身處地的為他人著想的能力，理解他人的感受並適當的給予支持，亦是助人成長的一種基本能力。

2. 情緒的調整

在「情緒的調整」部份包含「調整自己的情緒」與「調整他人的情緒」兩個方面，在「調整自己的情緒」方面是指自己可察覺、評價自我的情緒，並尋找幫助自己維持正向情緒的重要方法，並藉以改變心情的調節活動；而在「調整他人的情緒」方面是指自己能真實表達出自己的情緒且能引導及掌握他人情緒產生的能力，並可幫助他人改善人際間負面情緒的溝通，以提昇自己與他人間人際關係的提昇及適應環境的能力。整體而言，情緒的調整即透過正確有效的方法與策略來處理情緒，以維持身心平衡並抵抗外在的壓力，且能適當地幫助他人處理負面情緒的反應，藉以維繫良好的人際關係。

3. 情緒的運用

在「情緒的運用」部份，包含了「彈性計畫」、「創造思考」、「轉移注意」、「激發動機」等四個方面，在「彈性計畫」方面是指自己在透過思考與考慮更周延的結果時，可以打破以往的想法，產生更好的計畫。在「創造思考」方面是指透過正向的情緒可以在個體遭遇問題時，因縝密的思考而加以解決問題。在「轉移注意」方面是指可透過學習處理情緒的能力來集中自我的注意力，即情緒可以影響認知注意力的資源分配。在「激發動機」是指可透過困境來激勵自己，面對更艱難的挑戰。整體而言，「情緒的運用」可幫助生涯規劃並做積極性的準備，且有助於創造性思考，協助自己或他人整合出各項資源，並激發動機，提昇工作效率。

(二) Salovey 和Mayer 1997年修正之情緒智力理論

Salovey 與 Mayer 有鑑於先前的定義著重在覺察與調整部份，欠缺了對感覺的思考，所以又提出新的修正模式，認為情緒智力應包括下列四項能力—1. 察覺、評估與表達情緒的能力；2. 透過情緒促進思考；3. 瞭解與分析情緒及運用情緒知識；4. 反省的調整情緒進而增進情緒與智力的成長。其內涵與架構如圖 2-2-2 所示：

反省的調整情緒進而增進情緒與智力的成長

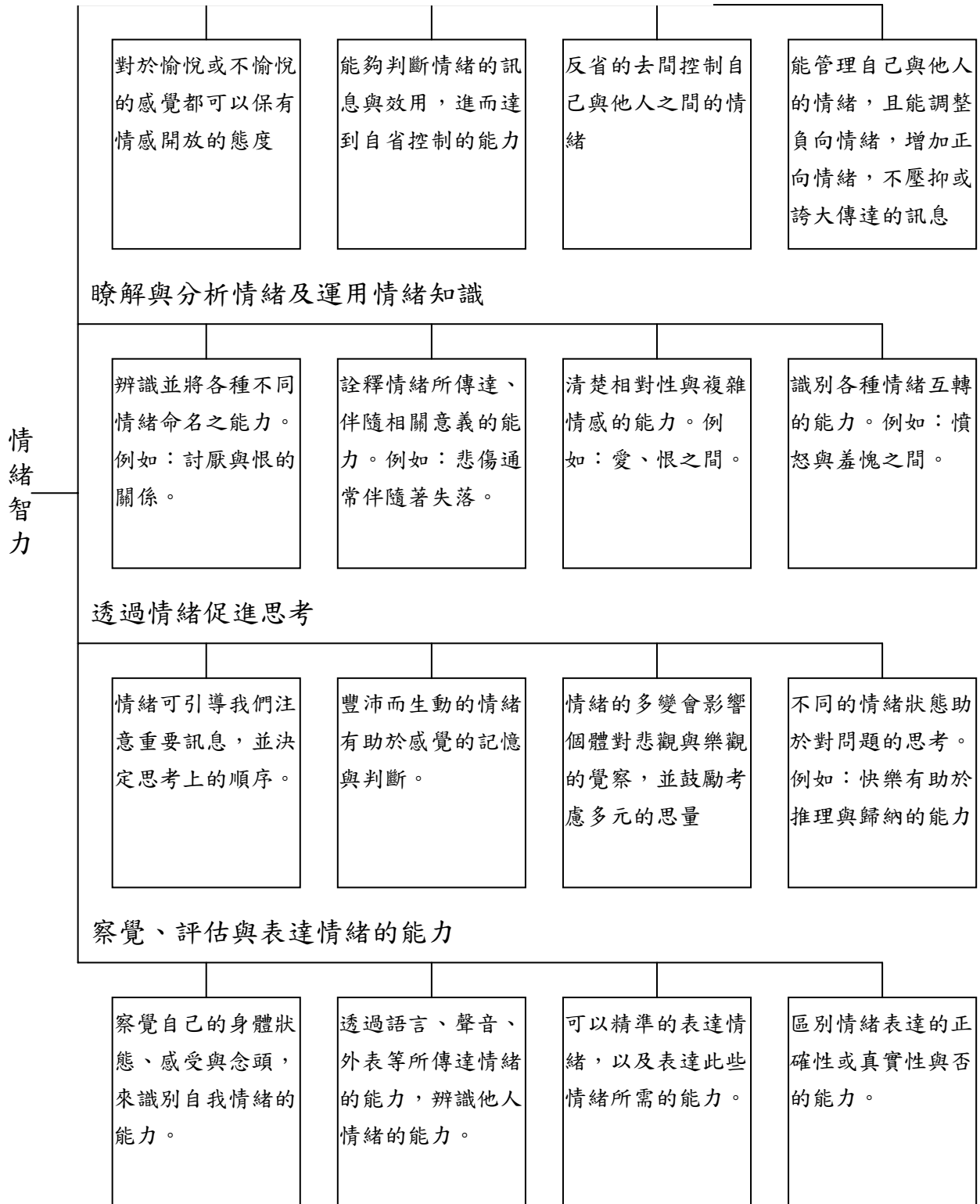


圖 2-2-2 Salovey 和 Mayer 1997 年修正之情緒智力概念圖

資料來源：Mayer & Salovey(1997). *Emotional development & Emotional intelligence*(p.11). New York : Basic Books.

圖2-2-2中四個分支的排列方式，是從感覺、知覺和基本情緒反應等較低層處理的基本心理歷程，到較高層的心理統整能力的過程。每一分支均包含四項能力，較早發展的在每一分支的最左側，隨著個體的成長，情緒智力慢慢的向右側向上的提昇發展。每一項能力都可應用在自己和他人的情緒上。關於這些能力所代表的意涵，分述如後：

1. 察覺、評估與表達情緒的能力

在此一分支中，正確的覺察、評估自己與他人所表達的情緒，並適切地表達自身的情緒，是情緒智力的根基條件，故其呈現在此一分支的最左側。進而個體必須能察覺自己的情緒狀態以及辨識情緒感受並加以思考，透過言語、行為與表情等各種方式，適當地表達。慢慢發展到要能正確評估觀察、辨識他人的情緒感受，進而適當表達自己的情緒與之應對，並且區別出自己與他人情緒反應的真實性與否。

2. 透過情緒促進思考

在此一分支中，可發現到透過情緒的引導與警示，個體可以理性的思考，並先將其導引到一個正確的方向，而後才能做出最適當的判斷。進而發展到從多元的角度來看待情緒與思考，可改變一個人樂觀或悲觀的想法。在日常生活中，各種情緒反應所得到的不論美好的或不好的經驗大都會停留在大腦中記憶中，可協助未來在遇到相同事件時，在一開始便可做出判斷並排除許多不當的選擇。最後，透過不同的情緒則有助於特定問題的思考。如快樂的情緒有助於歸納推理與創造的能力。因此，在思考、計劃、接受訓練以達成目標、解決問題等，情緒代表我們發揮心靈力量的極限（張美惠譯，1996）。

3. 瞭解與分析情緒及運用情緒知識

在此一分支中，要先瞭解並分辨情緒間的差異後，並學習將各

種情緒反應命名，並瞭解其間的不同與關係，如分辨喜歡與愛、悲傷與失望的差異的關係。進而從情境中的體察，來詮釋情緒所欲傳遞的意義，領會情緒間交融的複雜性，例如，悲傷通常伴隨著失落、又愛又恨、惱羞成怒等。最後，則是學習辨別情緒間互相轉換的能力，如從憤怒到滿意或從憤怒到羞愧等。

4. 反省的調整情緒進而增進情緒與智力的成長

在此一分支位於最高層，要先能將情緒產生之際，不論是愉悅的或不愉悅的情緒，都要先能調整與學習保有情感開放的態度。並隨之判斷情緒所透露的訊息加以思考反省，決定控制情緒是否繼續或是停止的能力。並從情緒產生的經驗中學到某些價值。此種心情和持續不斷的反省的「後設經驗」(meta-experience)，又包含「後設評價」(meta-evaluation)與「後設調整」(meta-regulation)兩部分。其中前者是指自己願意集中多少注意力在自身的情緒與感受上的接受度與影響力；後者則是指自己是否能管理自己或是他人的情緒，將負面的情緒加以調節以增進正向的情緒，並不壓抑或誇大所傳遞的訊息。

(三) Goleman 的情緒智慧理論

Goleman (1995) 指出情緒智力的腦神經結構與機制，認為在感覺與思考互動之下，我們每一次的決策都同時接受感性與理性的指引。歸納Mayer 與Salovey 以及Gardner (1983) 的理論，並擴充Gardner 自省(內省)智力與社交(人際)智力，認為情緒智力是一種能夠保持自我控制、愉快和自信，並且能自我激勵的能力，主要包含五個層面的能力，如圖2-2-3所示，茲分述如下(張美惠譯，1996)：

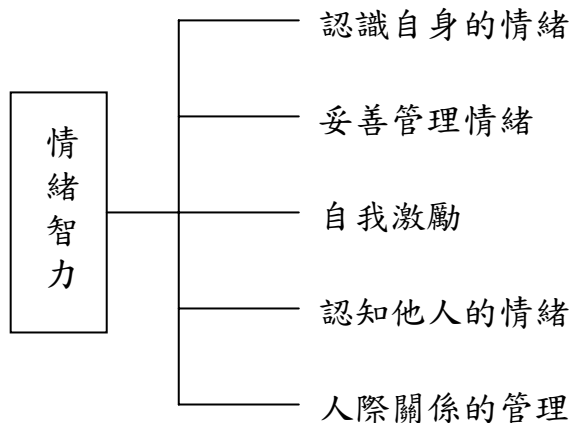


圖 2-2-3 Goleman 的情緒智慧理論概念圖

資料來源：張美惠譯（1995）。EQ（頁59）。台北：遠流。

1. 認識自身的情緒

認識情緒的本質是EQ 的基石，這種隨時隨刻認知感覺的能力，對瞭解自己非常重要。不瞭解自身真實感受的人必然淪為感覺的奴隸，反之，掌握感覺才能成為生活的主宰，而面對婚姻或工作等人生大事較能知所抉擇。

2. 妥善管理情緒

情緒管理必建立在自我認知的基礎上，這方面的能力包括：如何自我安慰，擺脫焦慮、灰暗或不安等。這方面能力較匱乏的人常須與低落的情緒交戰，掌控自如的人則能很快走出生命的低潮，重新出發。

3. 自我激勵

無論是要集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於一項目標是絕對必要的。成就任何事情都要靠情感的自制力—克制衝動與延遲滿足。保持高度熱忱是一切成就的動力。一般而言，能自我激勵的人做任何事效率都比較高。

4. 認知他人的情緒

同理心是基本的人際技巧，其要以自覺為基礎，一個人愈能坦

誠面對自己的情感，愈能準確閱讀別人的感受。同理心簡單來說就是瞭解他人的感受，而此一能力在各個領域中均扮演著極重要的角色，具同理心的人較能從細微的訊息察覺他人的需求，並設法滿足他人的需求。

5. 人際關係的管理

人際關係就是管理他人情緒的能力與技巧。善於順應他人的情緒或使別人順應你的步調，人際互動必然較為順暢，而人際互動中決定感情步調的人，自然居於領導地位，對方的情感狀態將受其擺佈。而掌握他人的情感（人際關係的高度藝術）必須要具備兩項技巧：自我掌握與同理心。人際技巧便是以此圍基礎慢慢培養起來的，即是最聰明的人，缺乏了此能力也很難有成功的人際關係，甚至給人傲慢、厭惡的感覺。而具備此能力的人與人接觸時時常可居主導位置，容易打動別人，能享有豐富的親密關係，具說服力與影響力，同時又可讓人覺得自在。

Goleman (1998) 在其所著作的書本中，又將上述五個層面的能力架構加以延伸，擴展為五大情緒智力和二十五種情緒能力。所謂情緒能力是以情緒智力為基礎，經學習而來的一種能力，可帶來更傑出的工作表現，其包含了「個人能力」與「社交能力」。其中「個人能力」包括「自我察覺」、「自我規範、自律」與「動機」等三項層面。而「社交能力」則包括「同理心」及「社交技巧」等兩項層面。其五大層面與二十五種情緒能力之間的關係如表2-2-1 所示。

表 2-2-1 五大情緒智力與二十五種情緒能力之間的關係

個人能力：這些能力決定我們如何自處
一、自我察覺 (self-awareness)：明瞭自己的內在狀況、喜好、資源和直覺。 1. 情緒的察覺：認清自己的情緒和其影響力。 2. 正確的自我評量：明瞭自己的長處和限制。 3. 自信：肯定自我價值和能力。
二、自我規範、自律 (self-regulation)：處理自己的內在狀態、衝動和資源。 1. 自我控制：處理紛亂的情緒和衝動。 2. 值得信賴：保持誠實和完整的價值標準。 3. 良知：為自己的表現負責。 4. 適應力：處理變遷的彈性。 5. 創新：樂於接受新觀念、新作法、新訊息，並對此保持開放的心胸。
三、動機 (motivation)：引導或助長達成目標的情緒趨向。 1. 成就驅力：努力求改進或達成目標的情緒趨向。 2. 承諾：參與團體或組織目標。 3. 主動：準備伺機而動。 4. 樂觀：無視阻礙、挫折，對追求目標的堅持。
社交能力：這些能力決定我們如何處理人際關係
一、同理心 (empathy)：察覺他人的情緒、需求和關切。 1. 了解別人：能夠感受到人的情感和觀點，並對別人在意的事情主動採取關心。 2. 服務取向：預期、認清並滿足客戶的需求。 3. 幫助別人發展：感受到別人的發展需求並支持他們的能力。 4. 善用多元化：藉由團體成員的歧異性來尋求、再造新的機會。 5. 政治意識：解釋一個團體的情緒暗潮和權力關係。
二、社交技巧 (social skills)：引發適當反應的嫻熟度。 1. 影響力：發揮有效的說服藝術。 2. 溝通：傳遞清晰、具說服力的訊息。 3. 團隊領導：鼓舞並引導團體和眾人。 4. 改變催化：引發或處理改變。 5. 處理衝突：協商並解決爭議。 6. 建立連結：培養有益的關係。 7. 分工合作：與他人合作以達成共同的目標。 8. 團隊能力：在追求共同目標上，創造團體的相乘力量。

資料來源：李瑞玲、黃慧貞、張美惠譯(1998)。EQ II：工作EQ(頁49-50)。
台北：遠流。

(四) De Beauport 和Diaz 的情緒智力理論

De Beauport 與Diaz 根據腦神經科學關於人腦三位一體的腦結構理論，認為相堆於思想中樞的新皮質和生命中樞的基本腦，人類情緒中樞乃位於新皮質和基本腦之間的邊緣系統 (limbic system)。情緒智慧的腦神經基礎便是大腦的邊緣系統，該邊緣系統是主導人類情緒感覺、記憶和反應等訊息的情緒中樞，並和主導思想的新皮質等腦神經系統合作協調，進而產生人類的高級情緒智慧 (王春展，1999)。

De Beauport 和Diaz (1996) 認為情緒智力是一種可使我們有適當的感覺和慾望的智力，其論述的心靈三面向 (the three faces of mind) 包含情感智慧 (affectional intelligence)、心情智慧 (mood intelligence) 與激勵智慧 (motivational intelligence) 等三項智慧因素，分別代表著情緒智力的內涵與能力。

1. 情感智慧

情感智慧是一種愛 (loving) 的歷程，是個體受不同的人、地、物、想法或情境所感受到的情感。情感智力的內在能力是可以決定自己想要為何被感動及達到何種程度，並可能會被感覺的立即反應所吸引和影響，但情感智力高的人能適時的轉移注意力到另一個具有吸引力的替代選擇上，並可以藉由管理自己的感覺歷程來讓自己習得更高情感上的智慧。

2. 心情智慧

心情智慧著重在用心體會所有因人、事、物而產生情緒訊息之歷程，包含所有的正向情緒與負向情緒。個體在快樂或痛苦的感覺時，能夠適時的轉換心情的能力，稱之為心情智慧。其可使我們真實的面對所有的正向與負向情緒；學習身、心、靈如何感覺外在環境，有助於身體健康和培養個人的生活能力。

3. 激勵智慧

激勵智慧是一種瞭解自己的情緒狀況，並知道自己需求為何及瞭解激勵自我行動能力的理由，藉由個體的需要與熱情，可有效地導引自己的生活及激勵自我，這正是激勵智慧的主要功能。

(五) Steiner 和Perry 的情緒智力理論

Steiner 和Perry (1997) 表示，情緒智力是一種瞭解與管理自己和他人情緒的能力，因此提出情緒智力包括以下五項技能：

1. 知道自己的情绪：瞭解自我真實情緒的感受，清楚定義情緒的感覺，如喜愛、怯懦或恐懼等不同的情緒，並能分辨情緒的類別。
2. 具有同理心：簡單的說就是清楚瞭解他人的感受，是一種能體諒他人、感同身受相互共鳴的能力。
3. 學習管理自己的情绪：除了瞭解自己與他人的情緒外，更需要學習控制及表達情緒的能力。學習轉換負向情緒及善用正向情緒，使待人處事更臻完善。
4. 修補情緒傷痛：「人非聖賢，孰能無過。」惟辨認自己所犯過錯並修補之，學會認錯、道歉並做妥適處理，必要時作出補償。
5. 發展情緒互動性：即統整運用上述相關技能，以同理心感受他人的情緒狀態，提升自我的情緒智能，並與之進行有效的互動關係。

(六) 王春展的情緒智力理論

王春展(1999)指出情緒智力應包括了自我情緒智力與人際情緒智力兩項內涵，前者思想的主體是自己，對象是自己的情緒，包含了察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省自己情緒的能力，用以做好自我內在的情緒調適、運用和解決問題。後者思想的主體也是自己，但對象是他人的情緒，包含了察覺、了解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省他人情緒的能力，用以做好人際關係中的經營、運用和問題解決。

就智力的發展角度觀之，王春展認為自我情緒智力固然始於人際情緒智力的發展；但就二者之關係而言，有其相輔相成的關係，隨著自我情緒智力的發展，人際情緒智力會隨之成長；而人際情緒智力的發展也有助於自我情緒智力的成熟，其理論模式如圖2-2-4 所示。

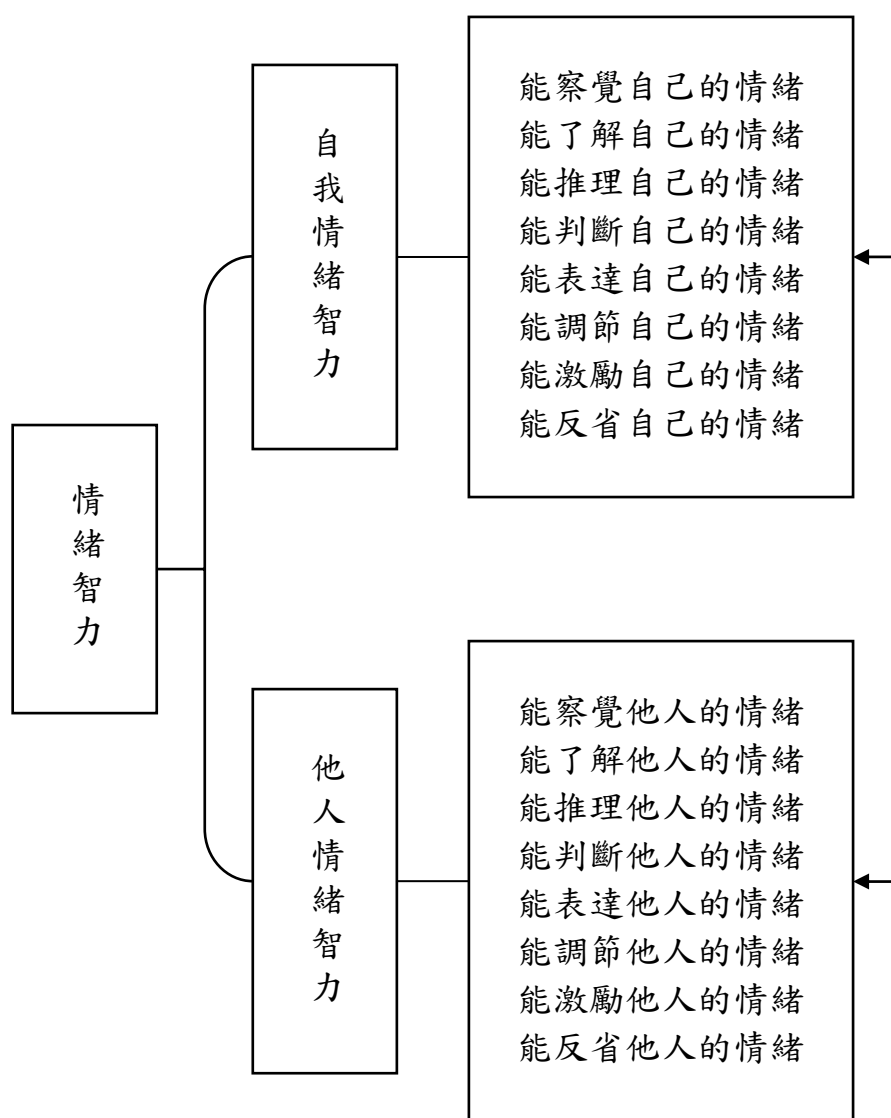


圖 2-2-4 王春展的情緒智力理論模式

資料來源：王春展（1999）。兒童智力發展之研究（頁68）。國立政治大學教育研究所博士論文

王春展同時也認為，情緒智力的發展存在著個別差異。一般來說，情緒智力較高者同時會在自我情緒智力與他人情緒智力上有著高度的

表現，但不見得全然皆是，有些人可能自我情緒智力高於他人情緒智力，反之亦有他人情緒智力高於自我情緒智力者比比皆是，另外也有人可能在二者的智力上均顯現出優良或拙劣的現象。造成這當中的差異性，則必須看待個體對於情緒智力是否用心認知、學習與調適而定。

綜上所述，可歸納出情緒管理的範圍包括了「對己」與「對人」兩個層面，而情緒管理的意義是由覺察進而接受到享受。透過情緒管理的歷程，發現到情緒狀態和我們所處的環境沒有較大的關係，但卻和我們如何面對處境有較大的關係。在探究人際互動與協同合作的能力中，Goleman指出影響任何組織整體表現的最重要因素乃是集體EQ，情緒管理則是一個關鍵因素，其對一個人能否成功地和他人進行互動與協同合作有著深深的影響。

情緒管理讓我們瞭解到每一個人要學習如何對自己的感覺負責，並非只是一昧的將自己產生的感覺歸咎於外在的因素。而Mayer 和 Salovey、Goleman 以及王春展等所提出的情緒智力架構中皆重視情緒的覺察、表達、調整，是以透過情緒管理可導引教師專業實踐的動力。另外，王春展（1999）更明確的指出情緒智力是一個可以學習而來的能力，由此可知此為情緒管理被推廣於教育系統的主因，除了對教師本身的教育外，對學生情緒管理與其學習環境的影響更甚。是故，本研究將教師情緒管理的內涵分為情緒的覺察、情緒的表達與情緒的調整三個層面，茲分述如下：

1. 情緒的覺察：教師可以透過心理或生理的狀況，來覺察到自身與學生的情緒，並瞭解其情緒的緣由或可能產生的反應。
2. 情緒的表達：教師能夠根據情緒產生時，透過語言或肢體等媒介，適切的表達出與學生之間的情緒互動。
3. 情緒的調整：係指教師能夠控制情緒，進而採取有效的調適策略，掌握及轉化自身與學生相處間的情緒。

貳、情緒管理的重要性

根據研究報導證據顯示：人們待人處事的成功與否，往往決定在「EQ」的高低。高「EQ」的人能調整自己的情緒，進而營造出成功的情境，而低「EQ」的人往往受不了挫折，進而半途而廢。當情緒發生時，常會造成個人情緒的愉悅或不愉悅的感受，進而影響個人內在的生理變化，造成心理上的改變。日積月累後，更容易引發個人的生理疾病或造成心理無法調適，進而影響其日常生活、人際交往與處事上之關係。由此可知，在生活裡的各個層面在在顯示出情緒管理的重要性，研究參考相關文獻（倪靜貴，1997；楊瑞珠，1996；曹月珍，1997；張振成，1998；顏淑惠，1999；蔡秀玲、楊智馨，1999；林約宏，2001；李彥君，2002；曾愛淑，2002；李選，2004；周世娟，2004），擬從以下三個角度來說明情緒管理的重要性。

一、良好的情緒管理能維持身心健康

當情緒產生時，會導致愉快或不愉快的主觀意識，影響個人內在的心理與生理變化。正向情緒可激發個體的生理反應，使個人充滿活力，負向情緒則造成極大的身心壓力，容易造成內分泌不正常而形成疾病，如：胃潰瘍、腹瀉、便秘或影響神經系統造成偏頭痛、失眠等；此外，負向情緒也容易影響個體的心智狀態，造成注意力不易集中、易焦慮、易憤怒等，長期下來容易誘發精神疾病。因此，個人若能具備良好的情緒管理能力，適時將負向情緒轉化為正向情緒，不讓負向情緒在身上停留太久間，則心智狀態將更穩定與和諧且更充滿活力與生機，此將創造更多的希望，擁有健全的身心狀態。

二、良好的情緒管理能影響人際關係

俗語說「水能載舟亦能覆舟」，同樣的「情緒表達」是人際溝通往來重要的媒介之一，它可以是人與人相處間的潤滑劑，但也可以是造成人際破裂的致命殺手。當個體任由負向情緒決堤絲毫不加以控制，則

不但自己成為情緒的奴隸，出現暴力或不穩定的狀況，也會影響人際間往來的品質，如將憤怒、不平發洩在他人身上，終將使朋友或同事反目成仇。因此個人若具備良好的情緒管理能力，則能使情緒趨於穩定，在彼此相互關懷、友善與溫馨的氣氛中，開創雙贏的人際關係。

三、良好的情緒管理能促進各項事務的順利

一個人的情緒如果長期處於適應不良或缺乏適當的管道抒發，則可能影響個人日常生活的各項事務，例如：學業或工作表現、喪失學習或工作的樂趣等，在面對各項外來的事務與壓力時，都將使人難以承受挫折或挑戰。久而久之，容易造成個人喪失自信心、懷疑自我價值，導致行為變得畏縮，產生憂鬱的負向情緒反應。反之，具備良好的情緒管理能力，則能建立正確的自我概念，採取對自己負責的行為模式，使個體不論在多麼艱困的情境下，終能戰勝危機、懷抱希望，進而走向實現自我的人生。

參、情緒管理的相關研究

目前國內對於高級中學教師情緒管理的研究，除了陳怡如（2006）探究高中職餐旅群教師情緒智慧、工作壓力與工作滿意度關係外，幾乎可說是無。但對於國小教師、國中教師或是校長仍偏少數，透過網路以情緒智慧、情緒表達、情緒調適等與情緒管理查詢1993~2006年間，國內以此為題的博碩士論文共計129篇，其中以國中小教師或校長為研究對象的僅27篇，僅一篇是以高中職餐旅群教師為研究論文，是以此情緒管理之相關研究則以目前現有的作為分析，是否能夠套用在高中職教師則有待印證。

一、性別

在情緒管理方面的研究，李彥君（2001）以中部六縣市國小教師為研究對象，顏淑惠（1999）以台北縣市國小教師為研究對象，曾愛淑

(2003)以公務人員為研究對象，周世娟(2004)以屏東縣國小教師為研究對象，發現男女教師在情緒管理方面沒有顯著差異。

在情緒智慧方面的研究，王心怡(2002)、林約宏(2001)、劉郁梅(2000)、倪靜貴(1997)、周正儀(1998)、Bernet(1996)、Tapia(1998)、King(1999)的研究發現，女性的情緒智慧高於男性。但根據陳建宏(1997)與鄭瑜銘(1998)的研究，卻發現男性的情緒智慧EQ比女性高。而江欣霓(2002)以國小教師為研究對象，薛秀宜(2001)以南投縣九二一災區學校教師為研究對象，均發現男女教師在情緒智力方面沒有顯著差異。

在情緒表達方面，顏淑惠(2000)、Arthur & Hibert(1994)、Diedrick(1984)、Rubin(1984)、Trobs, Collins & Embree(1994)等的研究發現，女性較男性更能夠察覺自己的情緒及他人的感受，並且能適時的表達自己情緒對非語言訊息的傳達與接收也較為熟練，且較能自我表露與較具同理心。

關於教師情緒調整，方紫薇(1997)與單小琳(1997)的研究發現女性教師較常使用「說」的方式將情緒的感受呈現，男性教師則較常採取當場表達氣憤的方式。而林純文(1996)、程一民(1996)、黃義良(1999)、吳宗立(2001)、Arthur & Hibert(1994)、Butler & Nolen-Hoeksema(1994)、Ptacek, Smith & Dodge(1994)的研究指出，女性教師在遇到負面情緒時採用「情緒調適」方式的比率顯著高於男性教師。

就以上的研究報告可以知道，性別與情緒管理之實徵性研究發現上，並無一致性的結論，因此有待進一步研究。

二、年齡

李彥君(2001)的研究結果顯示，50歲以上的教師，其情緒管理能力高於35歲以下的教師。林約宏(2001)的研究中發現，在管理自己

的情緒方面，以41-50歲的教師平均數最高。鄭瑜銘（1998）、江文慈（1999）、Goleman（1998）、Mayer & Salovey（1997）的研究發現，年齡高的教師在整體情緒智力的表現上優於年齡低的教師。但陳建宏（1997）則指出年齡越輕，情緒智力較高。

倪靜貴（1997）以國中校長之情緒管理所做的研究結果發現，國中校長的情緒管理能力並不會因其年齡因素而有所差異；薛秀宜（2001）以南投縣九二一災區學校教師為研究對象，發現不同年齡的教師在情緒智力各層面以及整體層面上均無顯著差異。江欣霓（2002）探討國小教師工作壓力、情緒智慧與身心健康之相關研究中發現，不同年齡層的教師在情緒智慧各分層面上並無顯著差異。周世娟（2004）以屏東縣國小教師為研究對象，發現不同的年齡在整體的情緒管理並無顯著差異。Fleming（1999）與Sutarso（1998）也發現年齡與情緒智力並沒有顯著相關。

就以上的研究報告可以知道，年齡與情緒管理之實徵性研究發現上，並無一致性的結論，因此有待進一步研究。

三、任教年資

黃三吉（1992）、王朝茂（1993）、單小琳（1997）、林約宏（2001）的研究顯示，任教年資較久的教師其情緒調整高於五年以下的教師。薛秀宜（2001）的研究結果發現，年資16年以上的國小教師其情緒管理顯著高於年資6-10年的國小教師。周世娟（2004）的研究結果發現，年資6-15年的國小老師其整體情緒管理高於年資5年以下之教師。但在黃義良（1999）的研究發現，在情緒調適方面，服務總年資五年以下的教師高於服務總年資11-20年的教師。

陳武雄（1995）、陳建宏（1997）、顏淑惠（2001）、劉郁梅（2001）、李彥君（2002）、江欣霓（2002）的研究發現，在教學年資上，不同任教年資的國小教師，其整體的情緒管理並無顯著差異。

四、教育程度

林約宏（2001）研究發現，師專、師範學院（大學）畢業之教師其情緒管理高於一般大學（學分班）畢業之教師。鄭瑜銘（1998）、薛秀宜（2001）、曾愛淑（2002）的研究顯示，高教育程度的情緒商數比低教育程度者為高。

顏淑惠（1999）、李彥君（2001）、周世娟（2004）、King（1999）的研究發現，不同教育程度的教師在整體教師情緒管理及各層面上，沒有顯著差異。King（1999）探討情緒智慧與教育領導者之關係，發現教育程度的不同並不會對情緒智力產生差異。

五、班級規模

周世娟（2004）、顏淑惠（1999）的研究結果顯示，不同班級規模的教師在整體教師情緒管理及教師情緒管理各層面上，沒有顯著差異。但Ashton et al.（1983）的研究結果發現，班級人數太多時，會使教師產生無力感。

由於國內目前對教師情緒管理與班級規模方面的相關研究甚少，因此值得進一步研究與探討。

總而言之，本節首先說明情緒管理的意義，其次，說明情緒管理的層面及內涵，並說明情緒管理的重要性，最後，彙整教師情緒管理相關實證研究，而將情緒的覺察、情緒的表達、情緒的調整作為本研究「情緒管理」的三個層面，來探討教師背景變項與教師情緒管理的關係。

第三節 班級經營效能之理論與相關研究

「班級」是一個複雜的小型社會，同時亦是學校最基層的一個小團體。其組成的要素為教師、學生及環境。在此一團體中，教師與學生循著特定的準則或慣例，有效的處理班級中的人、事、物等各事務，來達到教與學的效果與教育的目的。本節旨在討論班級經營效能之理論與相關研究，分別從班級經營的理論、內涵與功能、班級經營效能的意義、特徵與相關研究加以說明。

壹、班級經營的理論

班級經營中的「經營」，英文單字為“management”，有學者將此字翻譯成為「管理」，根據韋氏新國際字典的解釋，manage 該字有「掌控」之意。在我國古典文籍之中，「經營」二字出現甚早，如《左傳》昭二十五年記載：「為夫婦外內，以經二物」，「經」即「治」也。根據《辭海》的解釋：「管理係依一定之尺度，就事物、動作、或現象為必要之處置。」故由此可知，「經營」與「管理」之義並無太大差異，可說是同義詞（吳明隆，2006）。

雖然「經營」與「管理」的意義大同小異，且二者皆是由英文單字“management”翻譯得來，但給人們所帶來的感受卻大不同，因而“Classroom Management”一詞國內學者大都將其譯為「班級經營」而非譯為「班級管理」，「管理」賦予教師過多的權威感，教師之於班級是位管理者，負責管理班級的一切事務，在現今追求民主的潮流中，帶給人的感覺較為負向，亦較欠缺教師教育發展的面向。反之，若為經營者，班級經營在設計良好的學習情境，營造適性的班級氣氛與學習環境供學生學習，則給人的感受較為正向，且既為經營則教師給學生的權限更多，則師生之間為亦師亦友的關係，其內含更符合教

育的意涵（吳明隆，2006）。

班級事務繁雜眾多，學生來自四面八方不同的生長環境家庭中，導師如何在緊湊的教學活動與繁雜的班級事務中，有效的傳達凝聚學生向心力成為班上的領導人物，實為班級經營之一大展現。是以研究者眾說紛云，在此將國內外專家學者不同的見解，分述如下：

一、國內專家學者：

李祖壽（1980）認為班級經營即為安排教學環境，包括物質和精神層面的環境，使學生能有效的利用其學習時間，在教師的指導與希望之下，從事其應有的及可能的學習。

李園會（1989）認為班級經營是為使兒童能在學校與班級中，愉快的學習各種課程並擁有快樂的團體生活，而將人、事、物等各項要件加以整頓，藉以協助教師推展各種活動的一種經營方法。

吳清山（1990）認為班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程。

鄭玉疊（1994）認為班級經營是教師為了使班級中的各項人、事、物活動的順利推展與互動，所執行的措施，以發揮良好的教學效果和達到教育目標的歷程。。

張以儒（2001）認為班級經營是指教師為使教學活動得以順利進行，遵循教學原理與策略，對班級各項事務加以控制處理，藉以激發學生合作，參與班級活動，達成教學目標。

郭明德（2001）認為班級經營乃是教師與學生在教室社會體系中，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達到教育目標之歷程。

吳明隆（2006）認為班級經營乃是教師或師生在教室社會體系中，遵循一定的準則規範，在師生互動情境下，適當而有效的處理班級中的

人、事、時、地、物等各項業務，以建構良善的班級氣氛、發揮有效教學的效果，達成全人教育目標的歷程。

二、國外專家學者：

Dollar (1972) 認為班級經營是一個教師建立班級規則，並要求學生遵守班級規則的方法。

Curwin & Mendler (1980) 認為班級經營是教師預防、處理、解決介於學生個人需求和班級教室規則之間衝突的方法。

Emmer (1987) 認為班級經營是教師為培養學生班級活動的參與感與合作性，而衍生出一連串行為和活動。其範圍包括建立和維持班級秩序、督導學生進步情形、處理學生偏差行為，培養學生工作責任感及引導學生學習等。

Jones & Jones(1990) 認為班級經營是教師利用對學生發展知識的瞭解，教導學生戒除不良行為，激發學生學習動機，以增進學生學習成效並預防班級經營問題的方法。

Edwards (1993) 認為班級經營是教師為了營造並維持一個有效的學習環境、良好師生互動關係、促進有效的教學氣氛等而透過多項技巧來達成，如安排教室環境、建立教室規則、處理不良行為、監督學生活動、選用獎賞與訓練常規等方法。

Lefrancois (1997) 認為班級經營是指在教室內安排一切可促進教學效果的活動，包括環境佈置、偏差行為預防與處理等活動。

綜觀上述國內外學者對班級經營的看法，可歸納出：班級經營乃指教師在各種不同的教學場所中，透過既有的準則並運用有效的策略與技巧，適當的處理班級眾多繁雜的事物，進而營造出可以讓教師有效教學與學生有效學習的情境，以達成教育目標的歷程。

貳、班級經營的內涵與功能

一、班級經營的內涵

班級經營所涉及的範圍包含著班級內的人、事、時、地、物等，故其內容可說是相當的廣泛。依據蒐集的文獻得知，對於班級經營的內涵，各家說法不一，名稱互異，然而從內容觀之，還是有許多重疊之處，就如同前述班級經營的定義一般，而本研究也試圖從眾多的說法中，來探討班級經營的內涵。

Froyen (1988) 在《Classroom management: Empowering teacher-leaders》一書中，將班級經營內涵分為以下三項：

- (一) 內容管理：包括教學重心、教學多元化、學生參與的教學活動、學生主動的參與、激勵學生學業活動。
- (二) 行為管理：包括訂定規範學生的班級規則、營造良好班級學習氣氛。
- (三) 環境管理：包括師生間和諧、尊重的互動關係，建立良好教室學習環境。

Jones & Jones(1990)在《Comprehensive classroom management: Motivating and managing students》一書中，將班級經營內容分成十項主題並加以探討：(一)瞭解學生基本的心理需求；(二)建立正向的師生與同儕的關係；(三)營造良好的親師關係；(四)提高學生的學習動機；(五)激勵學生提高學習興趣的教學；(六)妥善利用教室時間和空間；(七)藉由有效的教室規則和程序，發展學生的正面行為；(八)學生不良行徑的解決之道；(九)發展一套規範成為學生行為管理程序；(十)全校性紀律訓練方案等。

Evertson (1994) 認為班級經營內容包含教室空間的配置及訂定班級常規與例行程序，做好教學各項準備及溝通，引導學生正向行為並處理特殊學生之問題等。

朱文雄（1992）在「班級經營」一書中，將班級經營內容分為以下六項：

- （一）行政管理層面：包括班級經營的理念與體認、班級目標之設定與執行、班級經營計畫和班級行事曆之訂定與執行、開學準備週之運用、班級幹部之組訓、始業指導、班務處理、導護工作等。
- （二）課程與教學管理層面：包括課程設計、教材選擇、安排課表、教學方法、教學內容、潛在課程。
- （三）常規管理層面：主要為班級常規的訂定和執行。
- （四）教學環境管理層面：包括教室的物理環境管理（屬於硬體部份，包括教室設備、佈置、清潔、座位安排等）與教室心理環境管理（屬於軟體部份，主要為班級氣氛）。
- （五）人際關係管理層面：包括班級中各種人際關係（師生關係、學生同儕關係、老師間關係、教師與家長的關係）、家長參與班級經營之情形、班級導師領導效能、導師期望之運作、行為改變計數之運用。
- （六）與班級有關的其他教育活動管理層面：包括班會經營、午餐經營、校園安全、意外事件處理、各種多樣活動（愛心活動、儲蓄活動、休閒活動、學藝活動、體育活動、團對活動）、學藝競賽、如何接任全新的班級、各種簿冊表件之處理與建檔、班級特色發展。

吳清山人等（1996）在「班級經營」一書中，將班級經營內容分為以下六項：

- （一）行政經營：舉凡認識學生、座次安排、生活照顧、班會活動、班規訂定等日常班務經營以及校令轉達、各項競賽、學生問題處理等特定事務處理，均屬於行政經營的一部份。從廣義的角

度來看，即涵蓋班級教、訓、總、輔等工作的處理。

- (二) 教學經營：為使學生有效的學習，包括教學的活動、內容、方法之設計與應用等、指導學生作業、評量教學效果，均屬教學經營之範疇。
- (三) 自治活動：為使學生培養公民智能與獨立自主的精神，在導師指導下成立自治組織從事自我管理的活動，成為班級重要活動之一。
- (四) 常規輔導：透過各項規則的訂定，俾使學生遵守，主要包括生活教育輔導與養成與處理違反班級常規之行為。
- (五) 班級環境：主要以班級物質環境和教室的佈置為主，如教室的通風、整潔、光線、課桌椅擺設、公佈欄設計、作品展示、榮譽榜、走廊綠化與美化…等，同時兼顧實用性、教育性及安全性。
- (六) 班級氣氛：指師生與生生間交互形成的獨特氣氛，包括師生關係與學習、教師教導方式與班級氣氛、學生同儕團體的人際關係等。

張新仁人等（1999）在「班級經營：教室百寶箱」一書中，將班級經營內容分為以下五項：

- (一) 班級的行政管理：主要是班物的處理，包含認識學生、座次安排、班規訂定、校令傳達等事項之處理。
- (二) 班級的教學管理：每位老師在教學前應做好充分準備，包含教學活動設計、教學內容選購、學習效果評量等。
- (三) 班級的常規管理：即狹義的班級管理，如上課點名、值日生工作、作業收發等管理。
- (四) 班級的環境管理：包含物理環境與教室情境佈置。
- (五) 班級的人際管理：教室中各種人際關係的建立與維護，如師生

關係、班級氣氛、親師間的合作等。

郭明德(2001)在「班級經營—理論、實務、策略與研究」一書中將班級經營的內涵區分為下：

- (一) 班務經營層面：指目標設定與執行、班級幹部的儲訓、級務處理及導護工作等。
- (二) 教學經營層面：包括課程設計、選擇教材、教法應用、作業指導及潛在課程。
- (三) 常規管理層面：指教室禮節、班級公約等的訂定，旨在輔導學生實踐生活規範，養成良好習慣。
- (四) 學習環境的佈置：將教室環境因素分成物理、社會及教育三種，教師要能組織此三種環境因素，以提供學生有效的學習環境。
- (五) 班級氣氛的經營：是指班級社會體系中，各成員之間的互動所形成的一種氣氛，並足以影響每一成員的思想、觀念及行為。
- (六) 親師溝通：每個學生均是家長眼中的心肝寶貝，做好親師間的溝通，才能讓班級的經營獲得將長的認同與支持，才能有所成效。
- (七) 偏差行為輔導：偏差行為係指偏離常態的行為表現，如反抗、逃學、偷竊等，更需要導失的愛心去關懷與引導他們。

林進財(2005)在「班級經營」一書中將班級經營的內涵區分為下：

- (一) 行政經營：班級的行政經營是教師和學生共同處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學生學習的環境，教師應秉持經濟有效的原則，期能以最有效的付出得到最佳的效果。
- (二) 班級環境經營：班級環境經營包含心理環境與物理環境的經營。教師應事先安排與考量，使班級活動更順利的進行，不會因場地或環境上的限制而降低教學品質或成效。
- (三) 課程與教學經營：課程與教學是班級活動的基本歷程與核心，

故教師應有效且具創意的安排各項教學活動，以達到教學的效果，並提升學生學習意願及學習成果。

- (四) 學生偏差行為的因應：學生偏差行為與暴力行為是班級經營的一大致命傷，對於學生的種種有著重大的影響。是故理解學生、掌握學生成為班級經營不可顛滅之道理。
- (五) 常規管理經營：班級常規的訂定與執行是未達到各項生活或是教學活動順利之進行，透過與學生共同的訂定常規並建立獎懲辦法，則更能有效的讓學生明瞭遵守與不遵守常規之間的差異。
- (六) 班級氣氛：班級氣氛是由班級師生或學生同儕之間交互作用而形成的一種獨特的氣氛，如何營造出一個溫馨的學習環境，使班級的每一份子都喜歡留在教室中，是一位教師所應具備的技能。
- (七) 時間的管理經營：在班級經營中，教師必須掌握時間的因素，必須瞭解有多少時間可以完成多少的事情，亦可藉此達到教導學生學習時間的管理。
- (八) 班級訊息的處理：班級活動中的訊息包括語言及非語言二部份的溝通，語言包含音量、快慢等，而非語言則包含表情、手勢等等外在的表現。

吳明隆（2006）在「班級經營：理論與實務」一書中將班級經營的內涵區分為下：

- (一) 教學活動的經營：適當而有效的教學活動經營是有效能教師具體表現行為之一，也是激發學生學習意願的重要因素。一位教學經營成功的教師，能滿足學生的個別需求、激發學生學習潛能，並且能夠因材施教，達到適性教學的目標。
- (二) 訓育工作的經營：訓育工作的經營在於班級常規的建立與班級

自治活動的推展，而班級常規是一種手段而非目的。一切的訓
欲工作活動均要以學生安全為出發點，使學生在溫暖、熱忱及
和諧的氣氛中，改變其行為。

- (三) 輔導活動的經營：輔導活動的經營在於發揮教師專業知能，減
少學生的不當行為或偏差行為，此亦是教訓輔三合一的理念。
一位有效能的教師要展現輔導經營的前提，就是要對每位學生
的個性、家庭背景有深入的瞭解，建立良好的親師生關係。
- (四) 情境規劃的經營：教室環境通常包含物理、社會與教育環境三
項，有效能的教師必須能夠組織這三項的環境因素，以提供一
個適合學生學習得情境。
- (五) 行政事務的經營：班級是小型的組織，也具備複雜的社會體系，
內外有許多的行政工作需要老師的創意與理念且必須實際力
行。
- (六) 人際關係的經營：班級是個動態的組織系統，其為二個或二個
以上學生的交互作用。一位有效能的教師，需建立起一個互相
尊重、接納與關懷他人的班級氣氛，更有助於教學目標的達成
及師生的身心均能健全的發展。
- (七) 親師合作的經營：受到民主多元的教改影響，家長參與學校
事務的權限與日俱增，家長參與學校教育權限也愈大。如何有
效運用家長的人力資源使其成為佇立而非阻力，即為教師所應
把握的重要原則。
- (八) 意外事件的處理：班級意外事件的處理雖不是班級經營的主要
內涵之一，但若是班級學生發生意外事件，教師如何有效的處
理，此一處理之行動亦可說是教師班級經營的範疇。

綜合上述，本研究大致可以將班級經營內涵分為行政層面、教學層
面、生活層面，人際層面與親師層面等。茲將其重點歸納如下：

- (一) 行政層面：包括配合學校各處室對班級相關資料的建立（如學生個人資料的調查與建立）及配合執行學校各項行政措施。
- (二) 教學層面：透過教學方式、教材內容、教學活動、作業設計及多元評量等方法，達到有效的教學。
- (三) 生活層面：意指生活環境之規劃，包括物理與心理環境規劃與佈置、教室空間的安排、學生生活常規的建立與指導、學生問題行為的處理、獎勵與懲罰與班級氣氛的養成等。
- (四) 人際層面：指營造師生及同學間的良好互動、建立友善的師生關係、引導學生如何與他人相處之道，協助學生了解社會中待人處事的生活。
- (五) 親師層面：包括親職教育、社區家長建立良好互動關係、班級內外人際關係之營造及整合社區資源。

二、班級經營的功用

班級經營是一種策略，是一種技巧，其主要功能在於使學生在課堂上可以專注的學習、培養正向而負責的品格行為、表現與同儕、教師良好的人際關係互動、使其更懂得待人處世之道。國內外學者亦有對其班級經營功能做出看法，將其分述如下：

Rinner (1997) 認為班級經營的功能有三：（一）維持學生上課的專注能力：上課時如學生無法集中注意力，分心而不專注於學習活動，則很難學會教材內容，也無法啟發導引其問題解決能力。（二）提昇學生課堂的學習動機：學生學習如果有強烈的學習動機，則自然會專注於其課堂上的學習動。而欲激發學生的學習動機可從多方面著手，如分數、獎狀、班級環境等等。（三）引導學生行為自我控制能力：當學生選擇某種行為之後，使其而能對其行為負責，行為負責的態度是發自於內心，而非靠外在力量或因素所迫。

朱文雄（1989）認為班級經營具有下功能：（一）維持良好的班級秩序；（二）培養正確的行為習慣；（三）啟發主動的學習興趣；（四）增進身心的生長發展；（五）發展團體的自治自律；（六）增進班級的情感交流。

李園會（1989）指出，班級經營應具備下列七項功用：（一）具有提示班級經營的實施方針；（二）提示班級經營計畫的重點；（三）能夠確實掌握班級經營實況及其變化；（四）可以防止班級經營上的缺失，並提供良好的創建；（五）可以顯示班級經營的缺失因素與改進的方法；（六）具有評量班級經營的功能；（七）能夠將班級經營所獲得之經驗，作為發展改進之參考。

吳清山（1990）指出，班級經營之功用可歸納為六項：（一）維持良好班級秩序；（二）提供良好學習環境；（三）提高學生學習效果；（四）培養學生自治能力；（五）增進師生情感交流；（六）幫助學生人格成長。

金樹人（1994）認為透過良好班級常規的五項主要功能為：（一）促進學生學習；（二）增進社會化；（三）培養民主精神；（四）滿足心理需求；（五）增加學的樂趣。

吳明隆（2006）歸納出班級經營的功用如下：（一）建構優質的學習環境；（二）提高學生學習的效果；（三）促進團體規範的形成；（四）達成全人教育的目標；（五）增進師生情感交流；（六）提升學校行政的效益；（七）促發教師教學的效能等七項，如下圖2-6-1所示。

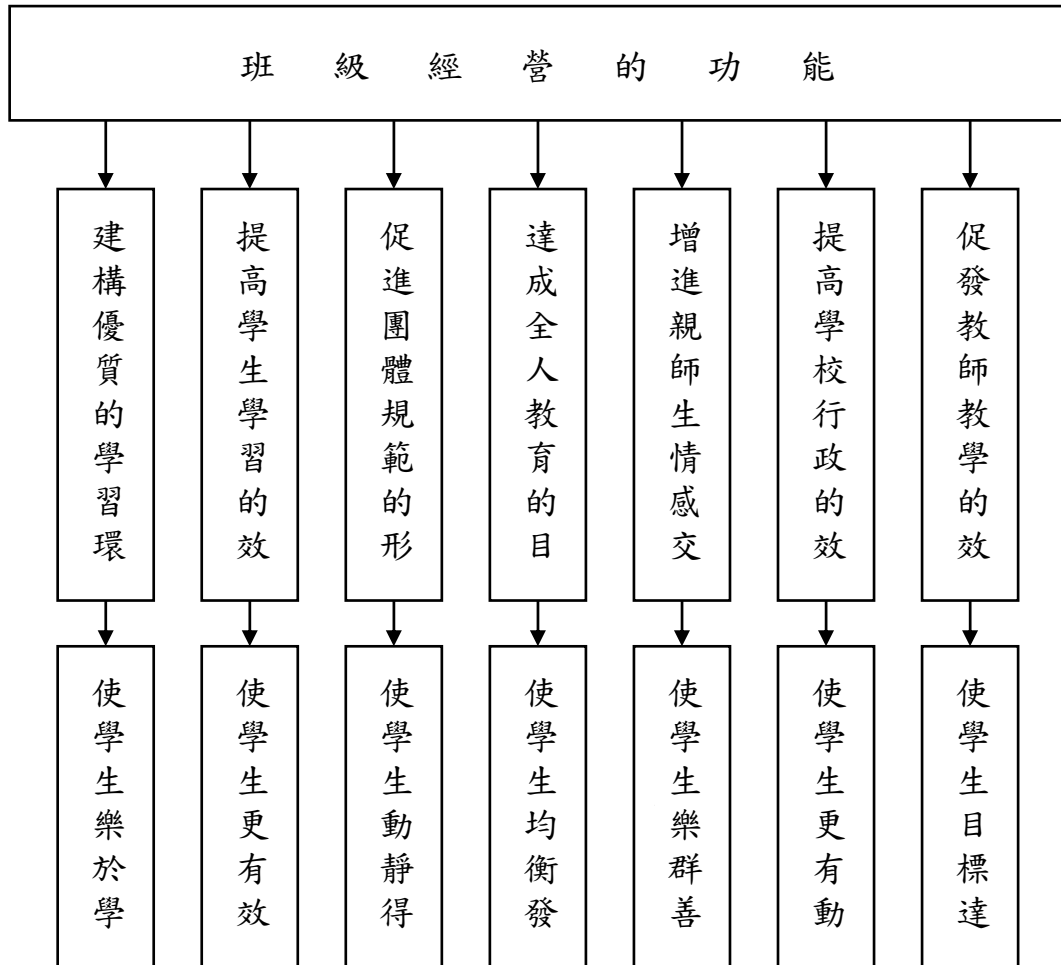


圖 2-6-1 班級經營的功用

資料來源：吳明隆（2006）。班級經營—理論與實務（頁28）。台北市：五南。

參、班級經營效能的意義

「效能」(efficacy)為團體的經營成果，達成組織目標的程度 (French, 1994)。「效率」(efficiency)，是一種比率，為投入與產出兩者之比率，亦即運用最少的時間、能量、或物質，巧妙的管理運用資源和技術 (楊士賢, 1997)。由此可知，效能與效率不同，效能重視運用資源達成目標的程度，而效率則是強調運用組織資源的有效性，兩者之間大不同。

吳清山 (1992) 認為「效能」是達成特定目標的程度，以班級經營

的目標而言，班級經營效能主要目的在達成班級經營的特定目標，亦即愈能達成預定目標，其效能愈高，反之則效能愈低，所以效能具有目標導向。

楊士賢（1997）指出班級經營效能的意義是指：班級在教師教學品質、學生學習效果、班級常規表現、班級氣氛營造、教室環境經營、親師溝通等層面的經營具有良好的成效，並進而達成班級經營所預定的目標。

郭明德（1999）認為班級經營效能是指導師對班級努力的成果，包含學生學業成就和班級氣氛兩種。

陳勇志（2002）則歸納出班級經營效能具有下列特點：（一）班級經營效能是一種能力：在這邊所指的能力是指教師的專業能力，教師專業能力愈高則班級經營效能愈高；（二）班級經營效能具有多面向性：班級經營效能高低的評量必須從多個面向做考量；（三）班級經營效能具複雜性：班級情境複雜多變，故班級經營效能除學生的學習效能外，必須考量其他的因素；（四）班級經營效能是教育成效的彰顯：教育的成效攸關國家的興衰，而班級經營效能則是教育成效的最基層工作。

Froyen(1988)認為班級經營效能就是透過較少的教育資源，獲得最大的教育效果。

根據上述眾多學者對班級經營效能的研究，本研究將班級經營效能定義如下：導師為達成班級經營所設定的目標與成果，即為班級經營效能的指標，而要如何提昇班級經營效能，則有賴於導師班級經營的專業能力，包括師生互動、教學管理、班級氣氛、學生輔導等均是班級經營效能的指標；而班級經營效能亦是學校效能的重要指標之一。

肆、班級經營效能的特徵

Kounin（1970）在《Discipline and group management in classrooms》一書中指出，有效的班級經營應具有下列特徵：（一）掌

握全局及處理的能力：指教師能清楚學生在教學環境的任何時間、地點所發生及做過的事，且能夠同時處理學生事件能力；（二）轉換活動流暢：指教師能夠流暢銜接教學活動間的轉換，使學生不受影響，有助於教師控管教室秩序；（三）能集中學生團體注意力：教師運用各種策略與技巧，鼓勵學生參與班級團體活動，以培養學生注意力的集中；（四）能擬定可行的活動計畫：包括教學方法、課程內容、教學活動的設計與規劃。

Emmer, Evertson & Anderson (1980) 研究指出，有效能的班級管理有以下五項特徵：（一）有效管理及處理學生不當行為；（二）充分掌握教學活動目標，設計良好的教學活動與時間，並重視個別學生教學；（三）重視學生感受、提供學生感興趣的活動與教材，滿足學生需求；（四）妥善規劃教室環境，促進學生學習效果；（五）教師擁有獨特特質，表現關愛、熱誠、積極傾聽，並願與學生溝通。

Larrivee (1992) 認為有效能的班級經營應包含下列特徵：（一）主動對學生關心；（二）有管理的職責；（三）時常與家長聯繫；（四）待人保持一致的態度；（五）建立與執行班級規範；（六）積極處理不當的行為；（七）運用人格特質影響學生；（八）引導學生對自己的行為的判斷；（九）處理事物對事不對人，僅對行為提出評論；（十）教導學生選擇合適的行為；（十一）教師必須以身作則；（十二）對學生保持高度期望；（十三）教導學生有意義的行為；（十四）妥善安排教學活動；（十五）提供學生成功的經驗與受認同的機會。

而國內學者對班級經營效能看法如下：

單文經 (1995) 認為班級經營有效率的教師與班級經營沒有效率的教師，有下列不同之處：

一、有效率的班級經營者具下列特點：

（一）會把規則與程序加以統整為一套可資運用的制度，並仔細的

教導給學生。這些規則與程序具體明確，且能確實發生作用。(二) 每項規則與程序都向學生仔細解說，使班上有明確的班級常規，用以約束學生行為。(三) 會花費相當多的時間，讓學生熟悉與演練這些規則程序及信號系統。(四) 為了避免學生所獲得的資訊超載，所以在一開始只介紹急需的程序與規則，然後再逐步介紹其他程序與規則。(五) 都能預知可能發生的不當行為，或是學生的行為問題，且有處理這些狀況的行事準備和程序。(六) 在開學的前幾週，上課時繼續不斷的提醒學生這些規則和程序。(七) 會嚴密的監看班級的各項活動及學生的一舉一動，且會適時制止不適當的行為。

二、沒有效率的班級經營者具下列特點：

(一) 無法預知這些規則與程序的必要性。(二) 所制定的是比較模糊且執行也無法貫徹的規則。(三) 既不會把規則與程序向學生解釋清楚，也不會嚴密監督規定執行的情形。(四) 似乎被一些雜務絆住，對班上所發生的不當行為和學生問題束手無策。(五) 常在第一天上學無故離開教室，讓學生無所事事，滋生一些管教問題，徒增日後班級經營上的困擾。

吳清山等(1996)則認為，教師為有效進行班級經營，可從兩方面著手：(1) 瞭解影響班級行為因素：個人因素(教師、行政人員、學生、家長)和環境因素(物理因素、社會因素、教育因素)。(2) 掌握班級經營特性：整體性、適應性、啟發性、合作性、創新性、優先性、安全性。

吳天元、張以儒(2002)指出，有效的班級經營教學，教師應具有以下特徵：(1) 教師能充分掌握教室時間與空間，控制全局，並同時處理各項問題；(2) 教師能有效地運用領導技巧，集中學生注意力，加強學生學習活動；(3) 教師能維持良好的班級氣氛、積極傾聽並注重師生的互動關係，進而建立優質的學習環境，達成有效教學；(4)

教師教學多樣化且活動技巧轉換順暢，以順利引導學生進行有效學習。

綜合上述國內外學者的研究，研究者認為有效班級經營的特徵應包涵：

- 一、具有即時處理事物的能力，並掌握班級各項狀況。
- 二、教師透過正向的態度引導學生良好的行為。
- 三、能接納與尊重學生，營造良好師生關係與班級氣氛。
- 四、善用各種教學方法，因材施教促進教學成效。
- 五、運用各種輔導技巧，引導學生改過向善。

導師是最常與學生緊密的接觸，如何讓學生能從教師的教學活動中習得應有的知識與技能以及在良好的班級氣氛中學習待人處事之道，都是身為導師應該妥善而完整的規劃，除此之外，對於學生的需求及教學工作的準備，亦需精心設計以提升學生學習興趣，也唯有如此才能提升班級經營效能，彰顯導師的專業能力。

伍、班級經營效能的相關研究

一、性別與班級經營效能的關係

陳師榕(1998)、黃誌坤(1999)、許清田(2003)、陳志勇(2002)、劉郁梅(2001)之國小教師班級經營效能上，女性表現顯著高於男性。李國勝(2005)研究結果發現，國中女老師在班級經營效能上明顯優於男老師。而在許翠華(2007)研究中發現，高級中學導師在性別上並無顯著差異。

二、年齡與班級經營效能的關係

楊士賢(1997)、吳明芳(2001)、劉郁梅(2001)、邱錦堂(2002)、陳志勇(2002)、李國勝(2005)研究果發現，不同年齡之教師，其整體班級經營效能上並無顯著差異。陳師榕(1998)、林碧真(1999)、許翠華(2007)研究結果發現，不同年齡層的教師其班級經營效能有顯著差異。

三、教育程度與班級經營效能的關係

陳師榕（1999）研究結果發現：師範、師專學歷教師之整體班級經營效能得分顯著高於一般大學教師。王金樑（2004）研究結果發現，教育程度在研究學階段的班級經營效能優於一般大學的教育程度。但林海清（1994）、劉榮裕（1995）、楊士賢（1997）、陳師榕（1998）、吳明芳（2001）、張以儒（2001）、劉郁梅（2001）、邱錦堂（2002）、許清田（2003）、李國勝（2005）等研究發現：不同教育程度的教師在班級經營效能上並無顯著差異。

四、年資與班級經營效能的關係

陳師榕（1998）研究結果發現，資深的教師在整體班級經營效能顯著高於年輕教師。張以儒（2001）研究則發現資淺教師之班級經營效能高於資深教師。陳師榕（1998）、吳福源（1999）、邱錦堂（2002）、許清田（2003）、王金樑（2004）、李國勝（2005）等研究結果發現，不同任教年資的導師其班級經營效能有顯著差異。但在楊士賢（1997）、陳木金（1997）、陳師榕（1998）、黃誌坤（1999）、吳明芳（2001）、劉郁梅（2001）、陳志勇（2002）等研究中顯示，不同任教年資在班級經營效能上則無顯著差異。

五、學校隸屬與班級經營效能的關係

林海清（1994）、王金樑（2004）研究結果發現，公、私立學校教師，整體班級經營效能上並沒有差異。但林碧真（1999）、許翠華（2007）研究結果發現，私立學校教師的班級經營效能表現顯著高於公立學校教師。目前國內針對公、私立學校教師的相關研究相當少，值得深入探討。

六、班級規模與班級經營效能的關係

近十年來，政府一直強調所謂的小班教學，目的在於班級學生愈少，則其教學成效愈佳。但就班級經營效能方面是否也等同於教學成效？在綜多研究中，除許翠華（2007）研究結果中發現，班級規模41位

學生優於班級規模31-35位同學，並達顯著外，其餘對於班級規模及班級經營效能者間的關係相當少，值得深入探討。

第四節 導師情緒管理與班級經營效能之相關研究

綜合前述情緒管理與班級經營效能分別之相關研究，有關教師的背景變項對於班級經營效能的影響，目前國內的研究結果並不一致，因此尚無定論，Cary Cherniss 曾在所發表的文章「Social and emotional competence in the workplace」(引自Mayer, Salovey, & Caruso, 2000)指出，有效能的工作表現是與個人的情緒及社會能力特質有關，且根據Rebecca(1999)所作的研究，在工作情境中，一個組織的成功領導者所具備的百分之九十的能力是與情緒能力的特質有關，包括自我管理、應付挫折、溝通協商、針對目標行動的能力等；故而本研究欲探討的即是在學校班級環境下，身為班級領導者角色的導師本身的情緒管理，因此本研究所欲探究的部分，集中在於影響教師的班級經營效能的因素，並非由於單一教師的背景變項決定而已；由於班級經營本身如前所述，其內容涉及廣泛，所牽涉到的班級之中複雜的師生互動歷程，因此教師的班級經營效能除了受到教師本身的背景變項的影響之外，亦可能受到如個人情緒管理特質的中介變項所影響。

因此，教師本身的背景變項，與個人的情緒管理優劣對於教師班級經營效能的影響，即本研究中考慮的層面，探討相同背景變項的教師是否會因為不同的情緒管理優劣，而有不同的班級經營效能表現？或是具備相同的情緒管理優劣的教師，是否會因為其不同背景變項的影響，而在班級經營效能上產生差異。

但由於國內目前尚缺乏高級中學導師情緒管理對班級經營效能的影響之相關研究，目前僅一篇國小教師情緒智慧與班級經營效能相關之研究，且可能與班級經營效能的相關研究中，大都集中於研究班級經營策略或是領導風格與班級經營效能間的關連性，而忽略了教師在教室情境中師生相濡以沫的過程，對教師本身的個人在情緒上的管理所可能

對班級經營效能所產生的影響未所論及，且目前國內對於教師情緒管理之所有研究其施測者均為教師本身，沒有從學生角度來觀察教師情緒管理之研究，故而更值得本研究深入的予以探討。

