

幼教人員對性別平等教學態度之調查研究

陳儒晰 *

摘要

本研究以台北地區幼教人員為研究對象進行問卷調查，探討其對幼兒教學實務融入性別平等議題之思考態度。研究者自編「性別平等教學態度量表」問卷，包括「教育信念」、「教學目標」、「教學行動」與「省思賦權」等4個層面。經由驗證性因素分析與單因子多變量統計分析結果顯示，問卷潛在構念的適配度檢定合理數值，且在性別、年齡、學歷、婚姻狀態、工作職位、服務年資、修習性別平等相關課程或研習經驗等不同的個人資料變項中具有統計差異。綜言之，資深且有性別平等相關研習經驗之幼教人員，更能認同幼兒性別平等教學目標與實踐行動之價值。最後，研究者針對研究發現進行討論並提出未來研究之參考。

關鍵詞：幼教人員、性別平等、教學態度

* 育達商業科技大學幼兒保育系副教授



The Survey Study of Early Childhood Educators' Attitudes toward Gender Equity Pedagogy

Ru-Si Chen *

Abstract

This study explored the different cognitions about gender equity integrated into gender equity pedagogy for young children in Taipei area by questionnaire. An Gender Equity Pedagogy Attitudes Survey was developed, consisted of four factors, including educational belief, instructional objective, pedagogical action, and reflective empowerment. According to the results, by the methods of CFA and MANOVA, this measure mode indicated the good quality by confirmatory factory analysis. In addition, early childhood educators' scores revealed significant differences among of gender, age, educational level, marriage, working years, the experiences about learning gender curriculum. The early childhood educators with experienced and engagement of gender equity activities could acknowledge the values of gender equity integrated into the educational objectives and pedagogy. Finally, the implications derived form this study were discussed.

Keywords: Early childhood educators, Gender equity, Pedagogy attitudes

* Associate Professor, Department of Child Care and Education, Yu Da University



壹、前言

隨著時代的進步，性別平等教育不只是國家教育政策的主軸方針，亦為文明社會再現社會公平與正義的關懷指標。性別平等觀念的啟蒙與實踐，一方面規撫主流社會對性別偏見與刻板印象之批判和省思，另一方面也連結學校教育從小開始的相關教學實務之鑲嵌與解放。就幼兒的認知、情意、技能與社會性行為之發展階段而言，所呈現的性別差異主要受到性生理與性心理因素之影響，並再現主流性別社會結構的意識型態。

就國內幼教理論與實務界對性別平等議題融入教育實施層面觀之，逐漸關注幼兒性教育與性別平等教學實務的重要性，並在幼兒教學活動內容中強調幼兒良好生活習慣的養成，一方面提供符合常規的性別習慣教導，瞭解不同性別之間的生理差異；另一方面則教導幼兒保護自己的身體權與隱私權。此教學定位以性生理定義的身體保護與習慣養成為主，滿足幼兒對生理性別的平等尊重之適性發展（駱俊宏、全幸宜、許秀月，2006）。

幼教人員以幼兒生理衛生資訊與保護自己的認知為教學重點，容易忽視性別平等意識的相關資訊，亦流於忽略性別平等概念從小開始教育之發展契機(Bhana, 2008)。當幼教人員堅持幼兒性別發展的生理與心理層面之教學既定價值，表現出低估在幼兒學習歷程中針對既定性別偏見與刻板印象進行批判和省思之學習價值，難以兼顧尊重不同性別經驗與性別平等意識在幼兒學習活動中的平衡發展。

事實上，與性別平等議題相關的教學活動，很容易受到教師個人的性別角色扮演與認同之影響。因此，如何呈現教師對社會主流性別文化的教學再現之思考，結合多元性別原則來建構幼兒的多元性別角色扮演與認同，有待教師針對傳統性別意識進行自我覺醒，去除歷史性的性別偏見、歧視與刻板印象，建構性別平等的學習場域，發展多元論述與實踐以解放性別平等意識（游美惠，2005：13-15）。

以研究者參與幼教現場的經驗觀之，如何建構對幼兒友善且不受傳統性別意識型態形塑的教學情境，並基於性別平等原則來啟蒙與交會多元性別角色扮演、認知、省思與實踐，此議題在以女性為主要教育人員組成的幼教場域中頗有研究價值。由於台灣幼教人員大多為女性，其在幼教場域中對於性別文化與幼教理念的楷模及角色扮演之認知，易受到社會脈絡與性別效應的影響(Drudy, 2008)；這



不只再現其在勞動市場的性別符碼與工作表現，亦影響師生之間的教育與保育關係(Acker & Dilabough, 2007)。

基於前述，本研究聚焦於幼教人員對幼兒性別平等教學實務議題的想法與思考，藉由問卷調查來蒐集幼教人員的相關教學態度。如前所述，幼教人員對性別平等教學的認知圖像，主要集中在性教育的符合性別角色之生活習慣與保護自己為主，強調幼兒在性別生理與心理層面的認知學習，此為幼教場域的主流教學方式；但規撫性別平等教育的當代發展潮流，幼教人員應省思性別平等議題在幼兒教學活動的教育信念、教學目標、教學行動與省思賦權等層面之鑲嵌及融入，協助幼兒在性別平等教育啟蒙上的學習與發展，進而針對此結果探究幼教人員在幼兒性別平等教學論述與實踐的可能性和發展內涵。

貳、文獻探討

就當前國內幼教理論與實務界對於性別平等議題融入教育實施層面觀之，實已開始關注幼兒性教育與性別平等教學實務之重要性，並在幼兒教學活動內容中強調幼兒良好生活習慣的養成，著重符合常規的性別習慣教導，瞭解不同性別之間的生理差異，以及保護自己的身體權與隱私權。此教學定位偏向於性生理定義的身體保護與習慣養成，符合幼兒對生理性別的平等尊重之適性發展；亦藉由幼教人員自我在專業發展過程中對於傳統性別文化的影響與制約，連結幼兒對性別平等意識的認知與建構，突顯性別平等的省思與覺醒之實踐價值。

幼教人員透過系統化且符合幼兒生活經驗的教學設計，協助幼兒建立合宜性別角色的認知鷹架，增進其在社會性別角色上的適性表現與作為，開展符合幼兒性別學習的發展特徵之性別批判與解放。以下針對幼教人員對思考與建構幼兒友善且不受傳統性別意識型態形塑的教學因素進行分析，並基於性別平等原則來探究幼教人員在幼教場域啟蒙與交會幼兒多元性別角色扮演、認知、省思和實踐圖像之想法，以為問卷調查的因素構面之設計參照。

一、教育信念對實施性別平等教學活動的重要性

個體自出生以後，即面臨家庭、社會與幼教機構等外部性別社會化機制的



影響；大多數幼兒母親以性別化與異性戀方式來教養子女，建構幼兒主流性別認同，隱藏非主流的同性戀性別關係(Martin, 2009)。幼兒在家庭生活、友誼、公共空間使用、學習表現、大眾文化與消費，以及自己對性別差異之理解，很容易再製主流性別社會既定之性別解讀，再現成人對生活事實的語言表達之性別文化認知，產生性別偏見並再製不平等的性別意識，符應主流文化中的男性氣概與女生陰柔氣質之刻板表現(Jackson, 2007; Morrow, 2006)。以幼兒對顏色的喜好與選擇態度觀之，男孩避免使用粉紅色的女性化色彩，女孩則受到傳統性別分化影響而選擇女性符應的顏色；不同性別幼兒對顏色的選擇並未呈現出公平之景像，而再現傳統性別刻板印象(Karniol, 2011)。

幼兒性別角色發展的思考關鍵，在於社會性別類屬之理解與分析，此相當容易受到性別楷模的影響而學習對應之性別行為(Grace, David, & Ryan, 2008)。性別認同意指對自我性別的心理適配感，易受到幼教人員、家長、同儕與自我對主流性別刻板印象之連結，表現符應社會期望的性別角色扮演與生理性別行為(Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt, & Hartmann, 2005)。此發展現象不只侷限幼兒的不同性別差異之認知，影響其學習不同生理性別的多元態度；亦導致所屬僵化性別行為的增加，造成刻板印象知識的固著與形塑嚴謹的性別角色區分和評價(Golombok, Rust, Zervoulis, Croudace, Golding, & Hines, 2008; Ruble, Taylor, Cyphers, Greulich, Lurye, & Shrout, 2007)。

就當前幼兒性別平等教學規劃的研究與實務層面觀之，基於幼兒生理與心理發展的考量，主要以幼兒性教育為主軸；亦有若干論述聚焦於性別平等融入在幼教場域中的實務之探討，協助幼兒表現出正向性別概念的轉變，提升幼兒對性別差異與多元文化價值的尊重和實踐。若等到國小教育階段再進行性別平等教育，容易低估幼兒性別角色學習發展的定位與形塑之影響性，失去關鍵時期的性別正義與關懷之啟蒙和學習。為突顯以性別平等為當代社會的主流價值，必須重視幼兒在家庭與幼教機構的性別中立或偽性別中立之面具，認真看待其與社會有機聯繫中，所涵育出來的性別社會化刻板印象與傳統性別意識(Freeman, 2007)。

性別平等議題融入教學活動的實踐意涵，在於透過教育作為讓不同性別個體不因生理、心理、社會及文化上之性別差異而受到潛能開發的限制，協助其以性別多元且平等角度來認識自我生存環境(王儷靜, 2006; 李偉斌, 2010)。性別平等議題融入課程的教育理念，不只改善學生對性別刻板印象的想法，亦有助於



提升教師與學生的性別平等概念，協助教師在行動課程與教學省思過程發展性別和專業意識。

二、性別平等教育的教學目標之思考

性別平等議題融入幼兒學習活動的教學重點，主要目的即在於彰顯幼兒在性別平等學習活動的發聲主體性與公平意識。當我們在進行性別平等教學活動時，必須以彰顯幼兒的性別主體性為主，以平等對話為原則，協助幼兒面對傳統社會的性別不公不義現象，啟蒙自我的性別認同定位、性別素養與爭取性別平等行動之意識。當然，就幼兒的認知、情意與社會發展觀之，彰顯其對於性別平等議題之批判與辯證或許有點艱深，但啟蒙幼兒的性別平等意識的認知與關懷則不容忽視。

從性別平等角度來思考幼兒教學活動的多元性別角色認同發展，可避免幼兒在建構社會性別角色學習的侷限性(Fonseca & Greydanus, 2007)，亦批判傳統性別文化的制約以尋求性別平等意識之覺醒，描繪充滿性別主體性的自我認同圖像。性別平等議題融入幼兒教學活動的重點在於性別認同之社會建構，協助幼兒認知不同性別、族群、階級與能力之意涵，自我發聲來發展與定位平等且多元的性別角色（鍾志從，2006；Granger, 2007）；亦協助教師批判教學內容的性別偏見與刻板印象之再現，轉化性別平等的視野與實踐，多元呈現人類經驗與知識，發展出公平且尊重的性別態度以及合宜的性別角色認知，促進性別平等的社會關係之發揚與建構（莊明貞，1999a；1999b；1999c；Tetreault, 1993）。

幼教人員必須重視性別平等議題融入幼教場域之價值，關切此場域與整體社會形構所呈現的性別不公平處遇；透過不斷地學習與省思，重新思考自我在當代社會的性別角色定位；並以平等且尊重的心態，規劃幼兒性別平等教育或將性別平等觀念融入在幼兒學習活動上。幼教人員亦應省思幼兒性別認同與習慣規範等社會性學習之特徵，提供幼兒探索多元性別意識與認同的空間，協助幼兒以互為主體性的方式來省思與建構自我及他人之性別平等意識、認同與學習發展。

三、性別平等教育的教學行動之實踐



教育身處在主流性別霸權的賦予、承載、鑲嵌與再製脈絡中，實務作為很難擺脫性別意識型態的宰制。學校教學實務再現主流性別角色分化的價值、偏差、偏見以及社會意義，教學內容再製男女從的性別意識型態，形塑認同單一男性主流價值觀的錯誤意識，造成教室行為師生互動呈現明顯的性別差異，並影響不同性別學生的表現（陳皎眉、孫旻暉，2006；Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Francis, 2008）。

事實上，社會性別刻板印象與偏見的存在始終存在，不同性別之間的教育不平等從幼兒階段即已開始(Bigler & Liben, 2007)。在幼兒踏入幼教機構之前，早已學會用自己、家長或重要他人的角度，來看待主流性別角色文化之分化與銘刻。女孩與男孩的學業表現不同，此現象不只是幼兒認知發展與非認知能力之差異所導致，亦受到主流性別意識型態與族群、階級或其他先天不平等的連結之影響(Buchmann, DiPrete, & McDaniel, 2008)。

當幼兒尚未進入幼教機構而安置在第一個社會化機制的家庭時，家長的性別溝通方式即影響幼兒之性別行為與角色扮演(Ogle, Glasier, & Riley, 2008)。許多家長並未運用公平的家庭性別溝通行為，來形塑真正的多元性別文化空間，建構幼兒性別平等意識；而是結合主流性別文化的社會再現方式，再製與宰制幼兒初期的性別定位(Izugbara, 2008)。

我們必須徹底解決既有的社會文化與權力結構所形塑之權力競爭場域，察覺教學活動設計的性別平等理念，用多元觀點來統整不同性別之間的經驗、需求與興趣（莊明貞，2004）；並採取具有可能性的希望語言來重視女性的實際經驗與主體性，促進教室內部的性別友善與良性互動，以合作、民主、平等與社群方式來啟蒙、覺醒和建構性別平等圖像（陳明莉，2006）。同時，也要以持續地發展教師專業以培養性別敏感度，提升無性別偏見的課程文化與多元的性別文化素養（莊明貞，2005）；藉由團隊合作與聯合行動來萌發幼兒的性別平等意識和表現，建構多元的性別平等圖像，開展富有平等且尊重意涵的多元性別文化教學活動展，增進學習活動的性別平等意識之覺醒與彰顯（楊巧玲，2006：158-159）。

學前教育的幼兒階段可透過多元且開放的教學方式，提升幼兒對性別平等觀念的啟蒙與認知；並經由藉由幼教人員自我在專業發展過程中對傳統性別文化的影響與制約，連結幼兒對性別平等意識的認知與建構，再現性別平等的省思與覺醒之實踐價值（陳秀萍、吳淑琴，2007；陳儒晰，2008）。幼教人員亦可透過系



統化且符合幼兒生活經驗的教學設計，協助幼兒建立合宜性別角色的認知鷹架，增進其在社會性別角色的適性表現與作為，開展符合幼兒性別學習的發展特徵之性別批判與解放。

四、省思賦權對實施性別平等教育的影響

教師職業長期以來一直等同於女性職業，教學是女性工作的主要選項之一，也是父權體制對女性主體性的宰制論述(Cammack & Phillips, 2002)。教師的女性主體特徵突顯傳統社會文化形塑的性別分化價值，使其依附於主流性別職業與認同的父權體制（卯靜儒，2005；向天屏，2005）。教師對性別教育論述的主體詮釋與想像、促使性別教育實施面貌呈現多元樣態，教師對於性別教育與性別平等之詮釋和解讀，不只影響性別教育內涵的選擇，亦藉由主體性論述，搖擺於主流性別價值的核心軸線與生產過程之間，符應性別意涵在教師角色、學校性別政治與社會文化因素之再現影響（李淑菁，2011）。

幼教人員對於性別平等議題融入幼兒學習活動之建構與實踐，仍與性別平等理想有一段不小的距離，且缺乏覺醒與彰顯幼兒對於性別平等意識之認知繪圖；並受限於傳統性別文化的影響與制約，鮮少針對幼兒施以高層次的性別批判與省思之實踐（陳儒晰，2009）。此現象不只突顯省思幼教現場的女性宰制論述之重要性，亦成為改造既有性別文化衝突氛圍的關鍵。有必要讓女性擁有更多的控制與改變自我生活之能力，賦權自己以解放傳統性別角色，參與更多非傳統女性角色以促進性別平等之實踐(Sperandio, 2011)。

我們必須省思幼兒學習階段的性別歧視、偏見與刻板印象之教學設計及學習內容，一方面批判、建構與辯證女性教師文化與權力結構的宰制關係，另一方面則在多元融入與交流的互動連結中，轉化自我與處境位置並彰顯性別平等意識的價值（游美惠，2005：54-56；蕭昭君，2005）。當教師願意投入自我性別認同的批判與省思，思考自我性別意識開展與呈現的樣貌時，則更能認同性別平等理念融入教學活動的設計與實踐（武靜蕙、高松景、虞順光，2008；唐文慧、鄭英耀，2010；Gray & Leith, 2004）；並藉由個人經驗立場與知識社會建構之省思，連結女性主義教學強調的平等與分享之教室氛圍，引導與培養性別敏感度，建立同理差異的性別立場並尊重相異見解，認知性別多元文化以批判和挑戰傳統性別



意識型態，則有助於性別平等意識之提升。

五、研究目的與問卷架構

規撫性別平等教育之當代發展潮流，幼教人員如何看待目前的教學實踐，省思性別平等議題在幼兒教學目標、教學方法與活動內容之鑲嵌及融入，連結性別平等態度與關係建構的教學目標思考，並運用民主教學方式來協助幼兒認知不同性別的互動關係與平等意涵，且認同幼教人員相互之間的合作發展以省思與建構性別平等教學實踐等態度，則深深影響幼兒在性別平等教育啟蒙上的學習與發展。

因此，研究者自編「性別平等教學態度量表」針對前述議題進行分析，運用結構方程模式的驗證性因素分析來考驗4個潛在構念之適配度，以建立具有良好品質的測量模型；模式建立之後，針對不同個人資料變項（性別、年齡、學歷、婚姻狀態、工作職位、服務年資、修習性別平等相關課程、研習經驗及設計教學活動經驗等）在問卷層面因素所顯現的態度進行單因子多變量統計分析，探究其意向是否具有顯著差異。問卷架構的4個層面之敘述如下：

1. 「教育信念」層面：測量幼教人員對幼兒性別平等教學活動價值與重要性的認知信念。
2. 「教學目標」層面：測量幼教人員對幼兒性別平等教學設計目標的思考態度。
3. 「教學行動」層面：測量幼教人員對性別平等教學融入幼教場域的實務做法之意向。
4. 「省思賦權」層面：測量幼教人員對專業發展與性別賦權的省思想法。

參、研究方法

一、測量工具

研究者依據前述文獻分析的論述架構，以為問卷題項編製的主要基礎，並諮詢3位相關領域的專家學者檢定問卷題意。原始問卷「性別平等教學態度量表」



工具，包括教育信念、教學目標、教學行動與省思賦權等4個層面，每個層面有4題，共16題，藉以獲得幼教人員對幼教場域的性別平等教學發展與實踐之認知繪圖。問卷採取李克特5點量表(five-point Likert scale)設計，從「非常同意」到「非常不同意」，分別計分為5分、4分、3分、2分、1分，讓受試幼教人員選擇並填寫符合自己對此議題的態度意向；量表得分愈高的幼教人員，愈認同性別平等教學理念，且認知性別平等議題融入幼兒教學活動的重要性。

二、研究設計與樣本特徵

研究者以台北地區（台北市與台北縣，台北縣現已改制為新北市）幼教人員為研究對象，依據教育部統計處（2008）網站資料顯示，2008年台北市幼教人員1962名，台北縣幼教人員1806名；內政部統計處（2008）網站資料顯示托育機構專業人員人數，2008年台北市2608名，台北縣4269名。研究者採取隨機抽樣園所方式，根據潛在構念與觀察變數等參數，考量經驗法則與預算成本推測合理樣本數。先以電訪方式獲得園所負責人同意後，親至園所發送問卷或以郵寄方式處理，51所幼兒園（含幼稚園與托兒所）同意接受施測，每所發放5至10份問卷，共發出600份問卷。問卷調查進行期間為2009年1月至2月，扣除未回收與未填答的問卷，有效問卷數為427份，占樣本數71.17%。依據結構方程模式的統計理論，樣本數為250至500之間即可進行分析(Schumacker & Lomax, 2010: 41-42)，故此樣本數可進行潛在構念的驗證性因素分析。研究樣本的人口特徵統計表如表1所示，此樣本結構適度符合幼教人員母體特性。

表1 研究樣本的人口特徵統計表

填答者特徵	人數	百分比
性別		
男性	81	19.0
女性	346	81.0
年齡		
30歲以下	128	30.0
31~40歲	145	34.0
41~50歲	120	28.1
51歲以上	34	8.0



填答者特徵	人數	百分比
學歷		
研究所	50	11.7
大學	122	28.6
四技	41	9.6
專科	90	21.1
高中職	124	29.0
婚姻狀態		
已婚	266	62.3
未婚	129	30.2
其他	32	7.5
服務園所		
公立幼稚園	32	7.5
私立幼稚園	207	48.5
公立托兒所	17	4.0
私立托兒所	171	40.0
工作職稱		
園長	55	12.9
主任	29	6.8
教師	343	80.3
服務年資		
5年以內	191	44.7
6~10年	102	23.9
11~15年	82	19.2
16~20年	23	5.4
21年以上	29	6.8

三、資料分析

本研究運用驗證性因素分析與單因子多變量統計技術來處理問卷所得資料，運用SPSS 17.0與Amos 17.0版軟體進行統計分析。首先利用統計軟體讀取原始問卷資料，針對潛在構念與觀察變項進行驗證性因素分析，考驗問卷資料是否適配預設因素結構；對不同潛在構念的個別觀察變項，採取最大概似法估計測量模式的相關參數與適配度指標，以檢定測量模式之合理性，並估計個別題項的因素負



荷量與顯著性。研究者運用 χ^2 、 χ^2/df 、RMSEA、RMR、SRMR、CFI、NFI、GFI、TLI、IFI等指標，考驗整體測量模式的適配度，計算組合信度與平均變異萃取量，以判斷問卷測量模式的內在品質（吳明隆，2007；李茂能，2006；邱皓政、林碧芳，2009；黃芳銘，2007）。其次，針對問卷的不同因素層面進行單因子多變量變異數之差異考驗，比較不同個人變項資料在幼教人員性別平等教學態度層面所表達的差異情形。

肆、研究結果

一、驗證性因素分析

研究者依據文獻分析設計問卷題項，諮詢相關領域的學者專家與幼教實務工作者以評估和修正問卷題意，運用驗證性因素分析來估計問卷潛在構念的適配度，刪除與原先建構意涵無關且整體適配度評估指標或因素負荷量不佳的題目，原先16題「性別平等教學態度量表」刪改為12題（如表2）；Bollen (1989)指出在進行結構方程模式的測量模式估計時，個別潛在構念至少具有3個觀察變項，研究問卷題數達此標準適足以進行統計分析。表2指出幼教人員在「性別平等教學態度量表」觀察變項的平均數介於3.96至4.56，標準差介於.57至.70，偏態係數介於-1.63至-.02，峰度係數介於-.75至2.88，並未違反常態分配的假設，具有良好的基本描述統計特徵，故可採取最大似法進行驗證性因素分析。

觀察變項的因素負荷量介於.72至.89，測量誤差介於.48至.57，所有觀察變項的誤差變異量均為正數，標準誤合乎估計，參數均達到統計顯著性水準，顯示測量模式具有合理的基本適配度，未違反模式辨認規則。分析結果指出觀察變項有效反映假設理論的潛在構念，潛在構念亦合理解釋各觀察變項的變異程度。

表2 各觀察變項的平均數、標準差、偏態、峰度與因素負荷量摘要表

潛在構念	題目	平均數	標準差	偏態	峰度	因素負荷量	測量誤差
教育信念	V1我認為培養幼兒性別平等態度很重要	4.56	.62	-1.12	.48	.80***	.36
	V2我認為培養幼兒合宜的性別認知很重要	4.56	.57	-.95	.32	.73***	.47



潛在構念	題目	平均數	標準差	偏態	峰度	因素負荷量	測量誤差
教學目標	V3我認為教導幼兒性別平等教育很重要	4.56	.67	-1.63	2.88	.89***	.21
	V4我認為幼兒性別平等教育應消除性別偏見	4.26	.68	-.50	-.23	.78***	.39
	V5我認為幼兒性別平等教育應重視多元的性別態度	4.39	.64	-.68	-.03	.83***	.31
	V6我認為幼兒性別平等教育應促進性別平等關係	4.27	.70	-.54	-.33	.85***	.28
教學行動	V7我會運用多元觀點整合不同性別的經驗	4.08	.61	-.11	-.08	.84***	.29
	V8我會在教室中增進不同性別幼兒的互動	4.06	.67	-.53	.75	.72***	.48
	V9我會用民主方式讓幼兒認知性別平等意涵	4.13	.63	-.16	-.29	.87***	.24
省思賦權	V10我會聯合其他人共同設計性別平等教學活動	3.96	.70	-.02	-.75	.74***	.45
	V11我會省思個人專業成長發展中的性別遭遇	4.04	.63	-.20	.08	.82***	.33
	V12我會與同事合作建構幼兒對性別平等教育的認知	4.13	.61	-.08	-.41	.89***	.21

*** $p < .001$

從圖1可知「性別平等教學態度量表」的驗證性因素分析之標準化參數估計值與因素結構，就整體模式的適配度檢定而言， $\chi^2=205.62(p<.001)$ 、 $\chi^2/df=4.28$ 、RMSEA=.09、RMR=.01、SRMR=.03、CFI=.95、NFI=.94、GFI=.93、TLI=.93、IFI=.95等指標指出此測量模式具有適度合理適配。由於測量模式的 χ^2 之p值顯著，研究者運用Bollen-Stine檢定法來進行資料檢定(Bollen & Stine, 1992)，探討顯著性原因是樣本數過大或模式本身有問題；經由自助法(Bootstrap)進行2,000次模式估計，結果指出2,000次的模式適配度良好，無不佳模式出現，意即下一次出現不佳模式的機率為.00，顯示測量模式因樣本數過大而導致 χ^2 值呈顯著性。研究者亦採用RMSEA值計算測量模式的統計考驗力(邱皓政, 2008; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996)，以RMSEA=.05為虛無假設，計算統



計考驗力為1.00，高於.80的標準，顯示測量模式具有合理統計考驗力。

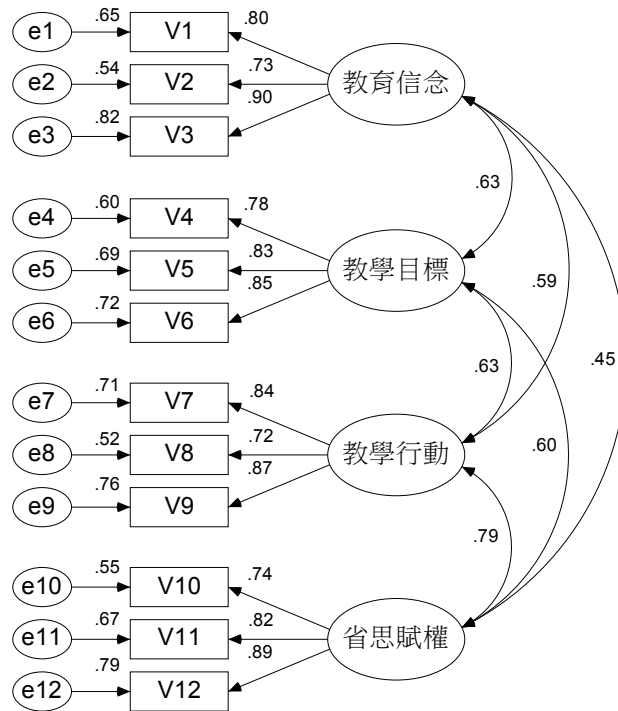


圖1 驗證性因素分析圖

由表3可知，「性別平等教學態度量表」4個潛在構念的組合信度介於.85至.86，平均變異萃取量介於.66至.67，表示潛在構念有合理的信度與聚斂能力，測量模式的內在品質符合標準。各個潛在構念之相關係數介於.45至.79，相關係數平方值並未高於相鄰構面之平均變異萃取量，指出潛在構念之間具有區別效度。基於前述檢定結果，「性別平等教學態度量表」的測量模式具有良好品質，可繼續進行單因子多變量分析之差異檢定。

表3 潛在構念的相關係數、組合信度與平均變異萃取量矩陣表

潛在構念	教育信念	教學目標	教學行動	省思賦權
教育信念	.85(.66)			
教學目標	.63(.40)	.86(.67)		
教學行動	.59(.35)	.63(.40)	.85(.66)	
省思賦權	.45(.20)	.60(.36)	.79(.62)	.86(.67)

註：對角線數值為潛在構念的組合信度，括弧內數值為平均變異萃取量；非對角



線數值為相關係數，括弧內數值為相關係數平方值。

二、各因素層面量表的幼教人員得分

表4呈現幼教人員「性別平等教學態度量表」4個層面之平均數與標準差，表4指出「教育信念」層面平均得分4.56最高，表示幼教人員相當認同教導幼兒性別平等觀念的重要性，並協助幼兒認知不同性別的生理差異來保護自己。其次，「教學目標」層面平均得分4.31為次高，表示幼教人員認同幼兒教學活動內容應消除性別偏見，且促進不同性別群體的互動並發展多元之性別態度。第三高分為「教學行動」層面之4.09，表示幼教人員會採取合作與民主的方式來協助幼兒開展合宜之性別角色，並以平等對話方式來增進幼兒性別平等教育認知。在「省思賦權」層面之得分4.05最低，表示雖然幼教人員在教學活動內容安排上會注重性別平等角色之出現次數，並避免男主女從的性別偏見與刻板印象之出現，但比起其他層面之得分則略顯偏低。

表4 「性別教學認知態度量表」各層面之描述統計表

層面	題數	平均數	標準差
教育信念	3	4.56	.54
教學目標	3	4.31	.59
教學行動	3	4.09	.56
省思賦權	3	4.05	.57

三、不同因素層面量表得分的差異分析

本研究運用單因子多變量統計分析方法，考驗不同個人資料對幼教人員性別平等教學態度之差異。表5指出不同性別幼教人員在「性別平等教學態度量表」之差異顯著性，在單因子多變量統計的考驗下，從表5可知不同性別幼教人員在性別平等教學態度的整體層面上有明顯差異(Wilk's $\Lambda = .88, p < .001$)，進一步比較各因素層面之性別差異，發現女性幼教人員在「教育信念」層面的得分顯著高於男性($F = 6.77, p < .001$)，解釋變異量的關連強度為5.2%；男性幼教人員則在「省思賦權」層面的得分顯著高於女性($F = 1.96, p < .05$)，解釋變異量的關連強度為1.2%；



其他層面則未顯示統計上的顯著差異水準。

表5 不同幼教人員性別在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.30(.43)	4.33(.47)	4.19(.45)	4.19(.45)
(2)	4.62(.55)	4.39(.62)	4.07(.58)	4.01(.59)
Wilk's Λ	.88*** (多變量 F 值=15.14)			
單變量 F 值	6.77***	.08	.88	1.96*
關連強度	.052			.012

* $p < .05$

*** $p < .001$

註1： M 表平均數， SD 表標準差。

註2：(1)指男性（81人），(2)指女性（346人）。

就年齡而言，研究者將樣本區分為21~30歲、31~40歲、41~50歲與51歲以上等4組，並以單因子多變量分析考驗不同年齡幼教人員在「性別平等教學態度量表」之差異關係，如表6所示。從表6可知，幼教人員年齡別在整體多變量變異數考驗上有顯著差異(Wilk's $\Lambda = .90, p < .001$)，且在「教育信念」、「教學行動」與「省思賦權」等層面的得分差異達統計上之顯著水準， F 值分別為9.96($p < .001$)、4.40($p < .01$)、3.96($p < .01$)，解釋變異量的關連強度分別為5.9%、2.3%、2.0%。經事後考驗發現，31~40歲組與51歲以上組在「教育信念」的得分顯著高於21~30歲組及41~50歲組，31~40歲組在「教學行動」與「省思賦權」的得分顯著高於21~30歲組。

表6 不同幼教人員年齡在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.46(.67)	4.25(.55)	3.96(.58)	3.92(.55)
(2)	4.68(.43)	4.38(.58)	4.18(.59)	4.15(.60)



因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(3)	4.42(.51)	4.28(.58)	4.09(.46)	4.04(.47)
(4)	4.85(.34)	4.27(.67)	4.23(.57)	4.10(.74)
Wilk's Λ	.90*** (多變量F值=3.97)			
單變量F值	9.96***	1.25	4.40**	3.96**
關連強度	.059		.023	.020
	(1)>(3) (2)>(1)		(2)>(1)	(2)>(1)
Scheffe test	(2)>(3) (4)>(1)			
	(4)>(3)			

** $p < .01$

*** $p < .001$

註1：M表平均數，SD表標準差。

註2：(1)指21~30歲（128人），(2)指31~40歲（145人），(3)指41~50歲（120人），(4)指51歲以上（34人）。

就學歷而言，研究者將樣本區分為研究所、大學、四技、專科與高中職以下等5組；從表7可知，幼教人員在「性別平等教學態度量表」整體層面上有明顯差異(Wilk's $\Lambda = .73, p < .001$)，且在「教育信念」、「教學目標」、「教學行動」與「省思賦權」等層面的得分差異達統計上之顯著水準，F值分別為9.16($p < .001$)、7.36($p < .001$)、14.03($p < .001$)、5.53($p < .001$)，解釋變異量的關連強度分別為7.1%、5.6%、10.9%、4.1%。經事後考驗發現，在「教育信念」層面中，研究所組的得分顯著高於四技組、專科組與高中職以下組，大學組的得分顯著高於高中職以下組；在「教學目標」層面中，研究所組的得分顯著高於專科組與高中職以下組，大學組的得分顯著高於高中職以下組；大學組在「教學行動」與「省思賦權」層面的得分顯著高於其他組。



表7 不同幼教人員學歷在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.87(.27)	4.60(.49)	4.00(.21)	3.93(.45)
(2)	4.63(.49)	4.38(.60)	4.39(.56)	4.23(.64)
(3)	4.50(.73)	4.40(.42)	3.88(.64)	3.91(.28)
(4)	4.58(.59)	4.26(.62)	4.00(.57)	4.04(.62)
(5)	4.37(.51)	4.12(.59)	4.09(.56)	3.95(.54)
Wilk's Λ	.73*** (多變量 F 值=8.63)			
單變量 F 值	9.16***	7.36***	14.03***	5.53***
關連強度	.071	.056	.109	.041
Scheffe test	(1)>(3) (1)>(4)	(1)>(4) (1)>(5)	(2)>(1) (2)>(3)	(2)>(1) (2)>(3)
	(1)>(5)	(2)>(5)	(2)>(4) (2)>(5)	(2)>(5)

*** $p < .001$ 註1： M 表平均數， SD 表標準差。

註2：(1)指研究所（50人），(2)指大學（122人），(3)指四技（41人），(4)指專科（90人），(5)指高中職以下（124人）。

就婚姻狀態而言，研究者將樣本區分為已婚、未婚與其他（離婚、分居或非屬於已婚或未婚之婚姻狀態）等3組；表8顯示幼教人員婚姻別在整體多變量變異數考驗上達顯著差異(Wilk's $\Lambda = .91, p < .001$)，且在「教育信念」與「教學目標」等層面的得分差異達統計上之顯著水準， F 值分別為9.86($p < .001$)與11.20($p < .001$)，解釋變異量的關連強度分別為4.0%、4.6%。經事後考驗發現，其他組在「教育信念」與「教學目標」層面的得分顯著高於已婚組及未婚組。

表8 不同幼教人員婚姻狀態在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.53(.51)	4.27(.59)	4.11(.56)	4.07(.61)



因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(2)	4.51(.63)	4.27(.58)	4.03(.59)	3.98(.51)
(3)	4.96(.11)	4.77(.50)	4.19(.40)	4.06(.44)
Wilk's Λ	.91*** (多變量 F 值=5.23)			
單變量 F 值	9.86***	11.20***	1.46	1.15
關連強度	.040	.046		
Scheffe test	(1)>(3) (3)>(2) (3)>(1) (3)>(2)			

*** $p < .001$

註1： M 表平均數， SD 表標準差。

註2：(1)指已婚(266人)，(2)指未婚(129人)，(3)指其他(32人)。

就工作職位而言，研究者將樣本區分為園長、主任、教師與其他等4組；從表9可知整體層面之差異達顯著水準(Wilk's $\Lambda = .85, p < .001$)，且在各個層面的得分差異達統計上之顯著水準， F 值分別為16.81($p < .001$)、7.78($p < .001$)、7.62($p < .01$)、13.60($p < .001$)，解釋變異量的關連強度分別為6.9%、3.1%、3.0%、5.6%。經事後考驗發現，園長組與主任組在「教育信念」層面的得分顯著高於教師組，園長組在「教學目標」層面的得分顯著高於教師組，主任組在「教學行動」與「省思賦權」層面的得分顯著高於園長組和教師組。

表9 不同幼教人員工作職位在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.87(.27)	4.58(.46)	4.14(.42)	3.99(.40)
(2)	4.82(.41)	4.41(.53)	4.46(.47)	4.56(.58)
(3)	4.48(.56)	4.25(.60)	4.05(.57)	4.01(.57)
Wilk's Λ	.85*** (多變量 F 值=9.12)			
單變量 F 值	16.81***	7.78***	7.62**	13.60***
關連強度	.069	.031	.030	.056



因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
Scheffe test	(1)>(3) (2)>(3)	(1)>(3)	(2)>(1) (2)>(3)	(2)>(1) (2)>(3)

** $p < .01$

*** $p < .001$

註1：*M*表平均數，*SD*表標準差。

註2：(1)指園長（55人），(2)指主任（29人），(3)指教師（343人）。

就服務年資而言，研究者將樣本區分為5年以下、6~10年、11~15年、16~20年與21年以上等5組，並以單因子多變量分析考驗不同服務年資幼教人員在「性別平等教學態度量表」之差異關係，如表10所示。從表10可知整體層面的差異達統計上之顯著水準(Wilk's $\Lambda = .74, p < .001$)，且在各個層面的得分有統計上之顯著差異，*F*值分別為14.05($p < .001$)、4.32($p < .001$)、8.48($p < .01$)、3.80($p < .001$)，解釋變異量的關連強度分別為10.9%、3.0%、6.6%、2.6%。經事後考驗歸納發現，年資高組（4、5）及年資低組（1、2）在「教育信念」的得分顯著高於年資中間組（3）；「教學目標」層面之得分，年資低組（1、2）顯著高於年資中間組（3）。

表10 不同幼教人員服務年資在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.56(.56)	4.37(.66)	3.95(.62)	3.98(.58)
(2)	4.65(.50)	4.34(.53)	4.20(.46)	4.18(.58)
(3)	4.24(.51)	4.07(.43)	4.11(.37)	3.96(.37)
(4)	4.75(.40)	4.46(.67)	4.52(.58)	4.29(.55)
(5)	4.95(.17)	4.32(.51)	4.24(.59)	4.10(.57)
Wilk's Λ	.74*** (多變量 <i>F</i> 值=8.48)			
單變量 <i>F</i> 值	14.05***	4.32**	8.48***	3.80**
關連強度	.109	.030	.066	.026



因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
	(1)>(3) (2)>(3)	(1)>(3) (2)>(3)	(2)>(1) (4)>(1)	
Scheffe test	(4)>(3) (5)>(1)		(4)>(3)	
	(5)>(3)			

** $p < .01$

*** $p < .001$

註1：M表平均數，SD表標準差。

註2：(1)指5年以內（191人），(2)指6~10年（102人），(3)指11~15年（82人），(4)指16~20年（23人），(5)指21年以上（29人）。

表11指出幼教人員有無於師資培育期間修習性別平等相關課程經驗在「性別平等教學態度量表」之差異顯著性，在單因子多變量分析的考驗下，從表11可知整體層面上有明顯差異(Wilk's $\Lambda = .89, p < .001$)，進一步比較各因素層面之差異，發現有修課經驗者在「教學目標」、「教學行動」與「省思賦權」等層面的得分顯著高於無修課者，F值分別為5.17($p < .05$)、36.74($p < .001$)、27.23($p < .001$)，解釋變異量的關連強度為1.0%、7.7%、5.8%，其他層面則未顯示統計上的顯著差異水準。

表11 幼教人員有無於師資培育期間修習性別平等相關課程經驗在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.57(.49)	4.37(.55)	4.24(.44)	4.18(.50)
(2)	4.54(.60)	4.24(.63)	3.93(.62)	3.90(.61)
Wilk's Λ	.89*** (多變量F值=12.56)			
單變量F值	.24	5.17*	36.74***	27.23***
關連強度		.010	.077	.058

* $p < .05$

*** $p < .001$



註1：M表平均數，SD表標準差。

註2：(1)指有（225人），(2)指無（202人）。

表12指出不同幼教人員於在職期間有無參與性別平等相關研習活動經驗在「性別平等教學態度量表」之差異顯著性，從表12可知不同研習經驗別在整體層面達統計上之差異水準(Wilk's $\Lambda = .98, p < .01$)，進一步比較各因素層面之差異，發現有研習經驗者在各個層面的得分顯著高於無經驗者，其F值分別為7.95($p < .01$)、6.14($p < .05$)、6.94($p < .05$)、4.29($p < .05$)，解釋變異量的關連強度為1.6%、1.2%、1.4%、0.8%。

表12 幼教人員有無於在職期間參與性別平等相關研習活動在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (M, SD)	教學目標 (M, SD)	教學行動 (M, SD)	省思賦權 (M, SD)
(1)	4.64(.47)	4.39(.60)	4.18(.52)	4.11(.58)
(2)	4.49(.58)	4.25(.58)	4.03(.57)	4.00(.56)
Wilk's Λ	.98* (多變量F值=2.57)			
單變量F值	7.95**	6.14*	6.94*	4.29*
關連強度	.016	.012	.014	.008

* $p < .05$

** $p < .01$

註1：M表平均數，SD表標準差。

註2：(1)指有（177人），(2)指無（250人）。

表13指出幼教人員有無設計幼兒性別平等相關活動經驗在「性別平等教學態度量表」之差異顯著性，在單因子多變量分析的考驗下，從表13可知不同設計經驗別的幼教人員在整體層面達顯著差異(Wilk's $\Lambda = .86, p < .001$)，進一步比較各因素層面之差異，發現無設計經驗組在「教育信念」與「教學目標」層面的得分顯著高於有經驗組，而有設計經驗組在「教學行動」層面之得分顯著高於無經驗組，其F值分別為28.11($p < .001$)、5.28($p < .01$)、4.18($p < .05$)，解釋變異量的關連強度為6.0%、1.0%、0.7%。



表13 幼教人員有無設計幼兒性別平等相關活動經驗在「性別平等教學態度量表」之差異性檢定統計摘要表

因素層面	教育信念 (<i>M, SD</i>)	教學目標 (<i>M, SD</i>)	教學行動 (<i>M, SD</i>)	省思賦權 (<i>M, SD</i>)
(1)	4.39(.50)	4.23(.54)	4.16(.51)	4.09(.53)
(2)	4.67(.55)	4.36(.62)	4.05(.58)	4.01(.59)
Wilk's Λ	.86*** (多變量 <i>F</i> 值=16.90)			
單變量 <i>F</i> 值	28.11***	5.28**	4.18*	1.91
關連強度	.060	.010	.007	

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

註1：*M*表平均數，*SD*表標準差。

註2：(1)指有（170人），(2)指無（257人）。

伍、討論與結論

為深入理解幼教人員對性別平等議題融入幼兒教學活動的思考與實踐，以為後續性別平等意識的彰顯與發揚之論述基礎，研究者編製一份「性別平等教學態度量表」問卷，測量台北地區幼教人員對幼兒性別平等教學活動的教育信念、教學目標、教學行動與省思賦權等層面之態度及傾向。此問卷特色在於呈現幼教人員對目前幼兒教學活動與性別平等議題有關的實務性做法與關注，思考幼兒教學活動的性別偏見、歧視與刻板印象，連結幼教人員對教學目標的性別平等與多元性別態度之重視，探究其在教學活動的性別平等實務之公平、民主、合作與平等作為，以及專業合作與性別賦權之實踐圖像。

研究者經由問卷調查蒐集的原始資料，運用驗證性因素分析針對問卷潛在構念進行考驗。研究結果指出幼教人員對性別平等教學認知與實務看法可經由「教育信念」、「教學目標」、「教學行動」和「省思賦權」等潛在構念來測量，適



配度指標的檢定結果指出測量模式具有合理適配；潛在構念的組合信度與平均變異萃量之估計亦佳，顯示此模式可有效測量幼教人員對性別平等議題融入幼教場域教學思考之認知價值。

以單因子多變量統計分析結果觀之，幼教人員因不同性別、年齡、學歷、婚姻狀態、工作職位、服務年資、修習性別平等相關課程、研習經驗及設計教學活動經驗等變項，對「性別平等教學態度量表」4個層面呈現有統計差異的態度。就「性別平等教學態度量表」4個層面的描述統計結果觀之，「教育信念」、「教學目標」與「教學行動」等層面之得分較高，顯示幼教人員重視幼兒性別平等的教學理念，強調幼兒教學目標應連結多元性別態度與合宜性別角色之價值，協助不同性別群體進行平等且公平的教學互動，並以合作且平等的對話方式來建構幼兒性別平等意識與啟蒙圖像。

就不同幼教人員個人資料變項而言，女性幼教人員比男性更重視性別平等觀念的建立。不同年齡與學歷的幼教人員在性別平等教學態度上呈現出差異，年紀與學歷會影響幼教人員對幼兒性別平等認知養成的思考，形塑其建構性別平等關係與不同性別群體互動取向的教學目標，並左右運用合作與民主的教學方式來建構幼兒性別平等意識之教學意願。就幼教人員的婚姻狀態而言，其他婚姻狀態者更加重視幼兒多元性別態度與合宜性別角色的建立，且強調幼兒教學目標應以促進性別平等關係為主。就工作職位與服務年資而言，擔任幼兒園主管或教學資深者，重視幼兒良好且符合常規的性別角色扮演，但在性別平等教學目標與教學行動的思考則呈現出歧異態度。

此外，幼教人員本身對性別平等相關活動的接觸與學習經驗，亦影響其在性別平等教學態度上的表現（陳秀萍、吳淑琴，2007；陳儒晰，2008；陳儒晰，2009）。就幼教人員在學與在職期間的性別平等課程經歷而言，有研習經驗且曾有過設計性別平等教學活動者，更認同幼兒教學目標與性別平等關係的連結價值，也願意採取合作、民主與平等等教學方式來啟蒙和建構幼兒性別平等意識。有設計幼兒性別平等教學活動經驗的幼教人員，則重視教學行動應避免落入性別偏見、男性意識、男女比例與男主女從之刻板印象，且強調同儕合作與省思個人性別經驗之重要性。簡言之，幼教人員認同性別平等議題在幼教場域中的教育目標與教學活動之價值，且正向思考幼兒性別角色的尊重差異與平等發展之重要性。



由於幼兒很容易受到重要成人對於性別典範與跨性別角色的影響，再現成人對其建構性別理解以符應自我性別身份的關鍵行為表徵之參照影響(Grace, David, & Ryan, 2008; Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt, & Hartmann, 2005)。幼兒園與幼教人員必須體認幼兒在進入幼教機構前，即已具有初始的性別態度區分與認知，但在性別角色扮演與性別平等意識的發展上，仍存有許多轉化與建構的空間。為了公平開展幼兒的性別角色學習與定位，建構多元性別的啟蒙、認知與批判，超越傳統社會文化結構的性別偏見與刻板印象之形塑，幼教人員可以透過學習活動設計與規劃來開展其性別平等意識，以多元方式來協助幼兒學習合宜的性別角色。

性別平等議題對幼教人員與相關單位而言，將是打造性別平等教育與邁入性別公正和正義社會的重要基礎，而不應自我侷限在幼兒年齡過小、等到長大之後再來學習之刻板印象；如此只會延續主流社會性別再製的權力與影響，難以從性別意識型態的社會宰制中解放出來。幼教人員必須認知幼兒生理與心理的發展特徵，突顯性別平等議題在幼兒教學活動的實踐可能（鍾志從，2006；Fonseca & Greydanus, 2007; Granger, 2007）；除了符應合宜的生活習慣與性別角色扮演外，更應協助幼兒開啟性別平等意識的啟蒙與建構，使其能以平等且多元心態來發展性別角色和行為扮演，例如：安排幼兒接觸從事非傳統性別角色職業的男女性（醫生阿姨、護士叔叔、開娃娃車的阿姨、幼兒園教學叔叔等）。

幼教人員與相關單位亦應立足在此認知圖像之上，視之為幼兒性別平等教育與幼教人員性別意識實踐的發展契機或轉化關鍵；重視性別平等思考在師資培育與在職訓練的融入活動，鼓勵幼教人員透過自我生命經驗與教學歷練之省思，逐步落實性別平等論述於幼兒教學活動中，例如：幼教人員以身作則以平等尊重態度對待不同性別的人群，包容個別差異與尊重性別差異。

就現階段的幼教生態與當前性別社會主流價值而言，幼兒性別平等教育對幼教人員仍是值得長期努力和奮鬥的目標。研究者希望藉此研究來開啟幼兒性別平等相關議題的思考與嘗試，在生理層面的幼兒性教育活動之外，提供社會性別認同的平等與關懷議題之切入角度，建構幼兒多元性別角色意識與行為表現的啟蒙基礎，突顯幼教場域連結性別平等議題的多元文化與轉化價值。未來可在此基礎上，深入分析不同地區幼教人員對幼兒性別平等教育與性別平等議題融入學習活動實務的認知繪圖，或者應用與修改「性別平等教學態度量表」的不同層面、題



目或變項；可運用潛在構念的平均數檢定技術，突顯結構方程模式潛在構念的分析價值。研究者亦可連結不同學科論述的分析與探究，運用質性研究方式探究幼教人員在課堂實施性別平等教育的方法與策略，提供幼教人員與相關單位多元的差異思考，充實與豐富幼兒性別平等教育相關議題的實踐視野，以為實踐幼教專業革新與性別平等轉化的選擇參照。



參考文獻

- 王儷靜（2005）。修習性別教育課程對師院生性別意識影響之探究：以札記寫作為媒介。教育學刊，25，155-176。
- 仰靜儒（2005）。理論化女性教師的性別意識與認同建構過程。通識教育，11（1&2），147-170。
- 向天屏（2005）。女性主義教育學的理論基礎及其對教學的啟示。中等教育，56（1），68-85。
- 吳明隆（2007）。結構方程模式—AMOS的操作與應用。台北：五南。
- 李茂能（2006）。結構方程模式軟體Amos之簡介及其在測驗編製上之應用。台北：心理。
- 李偉斌（2010）。性別議題課程在兒童性別刻板印象改變效果之行動研究。初等教育學刊，35，1-29。
- 李淑菁（2011）。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。教育與社會研究，35(12)，39-92。
- 武靜蕙、高松景、虞順光（2008）。桃園縣性教育種子師資充能介入成效研究。臺灣性學學刊，14(1)，1-21。
- 邱皓政（2008）。結構方程模式的檢定力分析與樣本數決定。 α β γ 量化研究學刊，2(1)，139-173。
- 邱皓政、林碧芳（2009）。結構方程模型的原理與應用。北京：中國輕工業。
- 唐文慧、鄭英耀（2010）。性別平等通識教育課程的建構與實施：以「性別與社會」為例。教育學刊，34，33-67。
- 莊明貞（1999a）。性別議題與九年一貫國民教育課程改革（上篇）。兩性平等教育季刊，7，87-96。
- 莊明貞（1999b）。性別議題與九年一貫國民教育課程改革（下篇）。兩性平等教育季刊，8，54-62。
- 莊明貞（1999c）。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規畫。教育研究資訊，7(4)，28-47。
- 莊明貞（2004）。台灣九年一貫課程性別議題之知識與權力分析：批判教育學的觀點。國立臺北師範學院學報：教育類，17（2），85-108。
- 莊明貞（2005）。性別與課程的建構—以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例。教育研究，139，16-31。
- 陳秀萍、吳淑琴（2007）。以繪本進行幼兒性別平等教育之行動研究：以「男生女生一樣好」課程方案為例。教育研究，161，38-49。
- 陳明莉（2006）。性別平等政策的世界趨勢：性別主流化。教育研究，147，163-173。
- 陳皎眉、孫旻暉（2006）。從性別刻板印象威脅談學業表現上的性別差異。教育研究，147，19-30。
- 陳儒晰（2008）。幼兒園教學實務的性別議題之分析：以「結婚」的主題教學活動為例。教育研究與發展期刊，4(2)，177-202。
- 陳儒晰（2009）。性別平等議題融入幼兒教學活動設計之探究：以幼兒職前教師為例。育達學院學報，18，143-164。
- 游美惠（2005）。性別教育最前線—多元文化的觀點。台北：女書文化。
- 黃芳銘（2007）。結構方程模式：理論與應用（五版）。台北：五南。
- 楊巧玲（2006）。不一樣的教學原理—從自我認識到社會參與。台北：心理。
- 蕭昭君（2005）。誰需要女性主義的教育？：一個師資培育者自我解放的敘說研究。通識教育，11(1/2)，



171-198。

- 駱俊宏、全幸宜、許秀月 (2006)。幼兒性教育教學現況分析與課程設計之探究。《幼兒保育學刊》，4，93-105。
- 鍾志從 (2006)。如何協助幼兒性別角色之發展：順應生物機制或破除社會制約？《教育研究》，147，80-91。
- Acker, S., & Dilabough, J. A. (2007). Women 'learning to labour' in the 'male emporium': Exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education, 19*(3), 297-316.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*(3), 339-366.
- Bhana, D. (2008). Sex and the right to HIV/AIDS education in early childhood. *Journal of Psychology in Africa, 18*(3), 439-443.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science, 16*(3), 162-166.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness of fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research, 21*, 205-229.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology, 34*, 319-337.
- Cammack, J. C., & Phillips, D. K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education, 14*(2), 123-133.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education, 20*(4), 309-323.
- Fonseca, H., & Greydanus, D. E. (2007). Sexuality in the child, teen, and young adult: Concepts for the clinician. *Primary Care, 34*(2), 275-292.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education, 20*(2) 109-122.
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden Truths? *Early Childhood Education Journal, 34*(5), 357-366.
- Golombok, S., Rust, J., Zervoulis, K., Croudace, T., Golding, J., & Hines, M. (2008). Developmental trajectories of sex - typed behavior in boys and girls: A longitudinal general population study of children aged 2.5-8 years. *Child Development, 79*(5), 1583-1593.
- Grace, D. M., David, B. J., & Ryan, M. K. (2008). Investigating preschoolers' categorical thinking about gender through imitation, attention, and the use of self-categories. *Child Development, 79*(6), 1928-1941.
- Granger, C. A. (2007). On (not) representing sex in preschool and kindergarten: A psychoanalytic reflection on orders and hints. *Sex Education, 7*(1), 1-15.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational*



- Studies*, 30(1), 3-17.
- Izugbara, C. O. (2008). Home-based sexuality education - Nigerian parents discussing sex with their children. *Youth & Society*, 39(4), 575-600.
- Jackson, S. (2007). "She might not have the right tools ... and he does": Children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender and Education*, 19(1), 61-77.
- Karniol, R. (2011). The Color of Children's Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 65(1-2), 119-132.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Martin, K. A. (2009). Normalizing heterosexuality: Mothers' assumptions, talk, and strategies with young children. *American Sociological Review*, 74(2), 190-207.
- Morrow, V. (2006). Understanding gender differences in context: Implications for young children's everyday lives. *Children & Society*, 20(2), 92-104.
- Ogle, S., Glasier, A., & Riley, S. C. (2008). Communication between parents and their children about sexual health. *Contraception*, 77(4), 283-288.
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4), 1121-1136.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Sperandio, J. (2011). Context and the gendered status of teachers: women's empowerment through leadership of non-formal schooling in rural Bangladesh. *Gender and Education*, 23(2), 121-135.
- Tetreault, M. K. (1993). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In Banks, J. A. & Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed., pp.129-148). Boston: Allyn and Bacon.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365-381.

