

國中教師對兩性平等教育課程 的態度影響之研究

謝臥龍、方德隆與張鈺珮

【摘要】

本研究是為探討國中教師對兩性平等教育課程的認知、情感與行動三方面態度之改變，本研究採用自編問卷對國中教師進行問卷調查，其研究對象為高雄地區（包括高雄市、高雄縣）公立國中的教師。

本研究結果發現國中教師對兩性平等教育課程的認知不足，但情感正面，由於認知不足使得國中教師無法在課堂上採取有效的教學技術，以促進兩性平等教育課程的實踐。

因此本研究建議國中教師應多充實自己在兩性平等教育課程方面的知識，了解性別是社會建構，且現行課程有性別偏見、歧視與刻板印象的事實，做一個多元文化與性別平衡的後現代觀教師，師資培育機構應設兩性平等教育學程，以促進兩性平等教育時代到臨。

關鍵字：1.教師的態度
2.兩性平等教育
3.兩性平等教育課程

壹、研究動機與名詞釋義

一、研究動機

(一)學校教育中性別歧視存在嗎？

綜觀人類歷史的過程，由早期的採集、畜牧到農耕的生產模式，同時也決定了生活型態的改變。農耕的生產方式，需要大量的勞動力，女性由於先天生理因素使然，所以在職務的分工上自然劃分在家庭之中，女性由於交出了經濟上主要生產者的角色，使得在經濟上弱勢的女性一步步的交出政治、教育等各領域的權利，其中最重要的乃是女性交出了傳遞知識創造文明的教育權，從此女性的知識之火熄滅，走入了歷史中長達四、五千年的黑暗時期，女性不再是具有人權的完整自我。如同De Beauvoir (1972) 所言：「人不是生為女人，而是變成女人。」，自此相對於男性，女性成為附屬男性之下的第二性。

十九世紀 Clark (1893) 在所著的"Sex in Education"中曾有以下的說法：「教育會使女性的能量由生殖器官轉移至腦，這會傷害女性的健康，尤其是在女性的月經期間傷害更大，因為女性在這段時間需要的能量更多。所以女性不適合接受高深的教育。」等等；在中國有名的女教典籍女誡提到女子教育的四個重點——婦德、婦言、婦功、婦容中，沒有婦才的存在，中國俗諺亦云：「女子無才便是德」。在東西方有志一同的將女性視為不適合接受教育的一群。

這種長期以來在教育中的性別歧視是否隨著時代的演進而逐漸消失呢？以台灣而言，憲法第七條明文規定：「中華民國人民無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。」；而後憲法的增修條文第九條第五項更規定：「國家應維護婦女之人格尊嚴，保障婦女之人身安全，消除性別歧視，促進兩性地位之實質平等。」法律上已經揭櫫婦女人權，兩性平等的重要性。然而在民國八十四年度中華民國台灣地區的人權指標報告書中，我們發現在婦女人權的教育權部分，由民國八十一年至民國八十四年有逐年下滑的趨勢由本來的3.26降為2.99。以及格分數為3分而言，婦女的教育權是逐漸走下坡

由及格邊緣滑落為不及格。這是由量的部分來評估，如果再進一步分析質的部分，會發現在「學校教材、教學不會因學生為女性而有不同內容與態度，女學生表現的機會與男生相同」此項評分跌出3分（及格）之外，相當值得教育當局正視，此外「女性升學過程中，遭性別差別待遇」之情形也令人不滿意，是歷年來最低的一點，只有在「家庭對子女受教育之機會，不會因其為女性而不同」上，有明顯的上升。我們可知女性的教育權並沒有隨著時代的進步而上升。

我們進一步檢視在國中教育階段，性別議題是否隨著國教的普及而逐漸消失呢？以謝小苓（1996）在「兩性與教育機會」的研究指出，從民國五十四年至七十八年間女性錄取公立高中的名額都比男性低，再以民國八十四學年度教育部出版的教育統計，男女性在公立高中的在學率來看，男性是53.38%，女性是46.62%。因此雖然國中畢業生的升學機會已相當普遍，但男生仍有較多機會就讀聲望和品質皆較高的學校機會。

再就駱慧文、謝臥龍（1992）研究中發現，國小教師與男女學生互動的結果明顯看出，無論男女老師與男學生互動的次數都比女學生多，可見在師生互動的品質上女性的確受到不平等的待遇。

最後以教科書與教材的內容而言，蘇芊玲（1997）檢視國小新教材裡的性別歧視發現教材中，仍然是以男性中心的意識型態為主導，男女的性別角色還是被局限在過去刻板的性別角色中。

這些研究都讓我們警覺到在教育機會均等上男女平權似乎有所增進，但在師生互動、教材內容、教學法、升學的機會上，女性所受到的不平等待遇卻是顯而易見的，然而大多數人卻一再忽視國民教育中性別歧視的事實。

（二）台灣地區兩性平等教育課程的產生

直到民國84年12月17日爆發了台北成淵國中的集體性騷擾事件，各大媒體都以顯著的標題報導，此時政府及有關教育單位才正視到，兩性之間除了傳統生理部分的「性教育」外，對心理、社會、法律、歷史等等各方面兼顧的性別教育或兩性平等教育，才是今後幫助學生適應這多變社會的重要課程。

民國85年行政院教育改革審議委員會總諮議報告書中將落實兩性平等教育列為其教改的重要議題之一，並出版教改叢書專論，以及教育部於八十六年三月七日成立「教育部兩性平等教育委員會」，都可說是對社會重視此一議題的呼應。

依據教育部民國八十六年公布的兩性平等教育實施方案，八十六學年度

起，各級中小學將實施四小時的性侵害防治課程，以後也將陸續編撰中小學兩性平等教育教材。但是兩性教育或兩性平等教育課程，可說是屬於空白課程，在課程的內容、教材教法與師資的培育等，均無可供依循的標準。

(三)兩性平等教育課程對國中生的重要性

國中階段依艾里克森的社會發展階段而言，正處於自我統合對角色混亂的一個很重要的時期（Erikson, 1968），依此理論衍生對性別角色的發展而言，認同自己的性別，喜好自己的性別角色是一種非常重要的階段；美國心理學家赫維斯特（Havighurst, 1966）提出扮演合適的性別角色是青少年的十大發展任務之一，可知國中時期是性別角色發展的關鍵期，其兩性平等教育課程的實施格外重要。

對課程的研究中，學者認為課程即社會文化的再生產（施良方，1997），因此課程的設置是社會文化用以傳遞最重要的知識體系與價值。然而如果課程所傳遞的知識體系與價值是以父權為中心而設置，會造成如Noddings（1984）所言，「以男性為主的課程，似乎在對所有人生的基本知能建立標準，事實上失去女性特質，卻是有系統的除去男性與女性本質上的人性。」刻板化的性別角色，如同羅吉斯所言的，是一種有條件的積極關注，使學生無法真正的擁有經驗完全開放的人格（Rogers, 1983），這種扭曲的經驗經由課程傳遞給學生正是人失去人性的開始。

(四)教師對兩性平等教育課程的影響

由專家學者的理想課程到教師所傳遞的運作課程中，課程經歷了好幾種的轉換（施良方，1997），教師是教育的第一線工作者，如果教師還活在過去刻板的性別角色中，即使專家理想的課程有多元的性別意識，但仍無法幫助學生建立合適的兩性觀。因為由畢馬龍效應（Pygmalion effect）我們了解教師的期望會影響到學生自我評價，因此教師對學生的期望，往往是課程實施成功與否的關鍵。雖然兩性平等教育是如此的重要，但是如果一般教師對兩性平等教育課程並無正確的認知與態度，以及不能採取實際行動來促進兩性平等教育課程的實現，貿然實施此課程，除了加重學生與教師的負擔外，並不能達成兩性平等教育所希望實現的目的。

(五)教師對兩性平等教育課程態度之研究的重要性

綜觀國內外的文獻中，在國外對兩性平等教育的課程的研究已經進入分

科、實用的階段，如Farris（1982）就是針對職業教育的老師性別意識與態度進行研究，而Texas Tech University（1992）則以職業教育教師為主，發展實用課程以幫助其檢視教學中的歧視、偏見與刻板印象，這些研究乃是針對某種領域的老師或是某種科目而設計。國內的研究亦是此種情形，如余曉清（1998）研究生物教師與學生的互動，而謝臥龍（1998）則研究理化教師與學生互動。然而課程應是一種統整性的概念，對學生的影響更不只是某一個科目的老師所單獨造成的，分科研究的結果，雖可以深入分析，卻無法達到宏觀的綜合研究。而國內更缺乏任何對國中教師對兩性平等教育課程的態度研究，所以對國中教師的態度之研究也是顯得格外重要。

（六）小 結

我們由以上的分析中可知，目前社會種種性侵害事件頻傳，校園性騷擾事件不斷，以及教育中女性受到較差的教育品質的事實，均有賴於兩性平等教育課程的實施，才能徹底改造教育。檢視教師對兩性平等教育課程的態度可以發現其觀念上的迷思，使將來課程的實施能更接近理想，才能真正落實兩性平等教育的理念。國中階段是性別角色的關鍵期，故研究者選擇國中為主要探討焦點，用以了解與探討國中教師對國中兩性平等教育課程的態度，其價值就在於了解教師對兩性平等教育課程的盲點與偏見，以補教師的不足，對將來課程的實施，及對教師的在職進修與培訓上，能有實質的參考與協助。

二、名詞釋義

（一）國中教師

國中教師係指在國民中學任職的教師。本研究所指稱的國中教師是指八十六學年度（自民國八十六年八月至民國八十七年七月）在職的高雄市與高雄縣公立國中的教師。

（二）兩性平等教育課程

兩性平等教育課程係指為消除性別歧視、偏見與刻板印象，以達成兩性平等和諧的一種課程。在本質上，謝臥龍（1997）認為兩性平等教育應是讓受教者在學習歷程中能檢視並解構自我潛在的性別歧視意識與迷思，認知兩性生理、心理以及社會層面的異同，建構兩性適性發展與互相尊重的新文化，

始能落實兩性平等教育的真諦。

由兩性平等教育課程的目標觀之，依黃政傑（1998）所言為：(1)打破性別隔離現象，促進兩性和諧發展；(2)消除性別歧視與偏見，尊重社會多元的現象；(3)指導學生對抗性別的不平等，消除性別不平等的再製；(4)提供兩性平等的學習經驗，促進兩性教育機會均等理想的實現；(5)促進兩性相互了解、尊重與合作，奠定兩性和諧社會的基礎。

就課程的內容而言，是指教育部在八十六年七月所公布「兩性平等教育實施方案」內「中小學性侵害防治教育實施原則及課程參考綱要」中的第二點所指的(一)兩性平等之教育的範圍，其目標為兩性平等及正確性心理之建立，其內容主題為：(1)肯定人性之良善面及社會之光明面；(2)對身體之認識；(3)了解性心理與性生理；(4)破除性別刻板印象；(5)學習兩性互敬互助；(6)解讀與批判媒體；(7)學習發展同儕友誼；(8)認識青春期性心理及性生理；(9)建立健全的情愛觀。此九個主題中，以有關破除性別刻板印象與學習兩性互敬互助為主要探討之層面，其餘為附帶探討之層面。

此外還包括黃政傑（1995）所言課程的內容包括，(1)性別角色與性別角色刻板印象；(2)生理、心理與社會文化構面的兩性差異；(3)多元文化社會中兩性平等的意涵；(4)男女相處之道；(5)女性的貢獻與成就；(6)兩性在家庭生活中的角色與職責；(7)就業職場中的性別的區隔現象；(8)公領域與私領域資源分配的性別歧視；(9)就業機會與教育權的性別偏見；(10)社會文化中的性別階級與權力關係；(11)性侵害迷思與性侵害防治。

就課程的實施而言，黃政傑（1995）認為應融入各個學科內，而教育部「兩性平等教育實施方案」（1997）內「中小學性侵害防治教育實施原則及課程參考綱要」中的第四點第二項規定應融入「輔導活動」、「團體活動」、「公民與道德」、「認識台灣——社會篇」、「健康教育」中。

因此本研究所指的兩性平等教育課程乃是由以上由其本質開始，到涵蓋課程目標、內容與實施，都是本研究所欲進行的範疇。

(三)兩性平等教育課程的態度

係指國中教師對在兩性平等教育課程所持有的持久性與一致性的傾向。一般咸認有三個層面，認知、情感與行動。即兩性平等教育課程的態度是對兩性平等教育課程採取一連串相關的行動與反應且是前後一致可得知的傾向，其雖然屬於一種假設或內隱的變項，無法立即觀察得知，但可藉由個人採取一群相關的反應與行動中了解其態度的改變（吳聰賢，1996），其改變的來

源有三種來自認知、情感與行為（Aronson, Wilson & Akert, 1993）。本研究所指之兩性平等教育課程的態度是指國中教師在研究者自編的「兩性平等教育課程的態度」問卷中態度量表部分所填答的結果而言。茲將各層面分述如下：

1. 認知：

本研究所指的認知乃是指在研究者所編「兩性平等教育課程的態度」量表上的認知層面的得分而言，其得分越高，表示其認知越正向。可分為「整體課程」與「分科課程」兩個層面。整體課程是指教師對現行課程整體上是否有性別歧視的認知，分科課程是指教師對學生是否要依性別不同接受不同課程的認知。

2. 情感：

本研究所指的兩性平等教育課程的態度乃是指研究者所編「兩性平等教育課程的態度」量表上的情感層面的得分而言，其得分越高，即表示其態度越朝正面傾向。

3. 行動：

指教師教學前計畫與教學的過程中和學生互動時的實際行為（方德隆，1997）。本研究所指的教師教學的行動乃是指研究者所編「兩性平等教育課程的態度」量表上的行動層面的得分而言，其得分越高，即表示其行動越積極。此部分可分為兩個層面，一是「教學策略」，即教學前的準備計畫；二是「教學技術」，即教學時與學生互動的實際行動（方德隆，1997）。

四背景變項

本研究樣本選取國中師生的背景資料係根據文獻探討理論與實證之綜合研究結果作為學理基礎（Texas Tech University, 1992; Lasonen, 1991; Louisville University, 1987; Bailey & Smith, 1987; Farris, 1982）（台北市政府教育局推展兩性教育及性教育委員會師資培訓組，1996；謝臥龍，1996），選取適合的變項，作為探討的依據。

1. 性別：男、女。

2. 年齡：分為30歲以下、31-40歲、41-50歲、51歲以上，共分為四組。

3. 婚姻狀況：分為現無婚姻關係與現有婚姻關係兩組。

4. 最高教育程度：分為師範大學（學院）、一般大學或其他、四十學分班、碩（博）士共分四組。

5. 擔任職別：分為兼任行政工作人員、導師與專任老師共三組。

6.擔任科目：應考慮教師實際可能有兼任不同科老師的現實，因此以授課時數最多的那科為主，並以國中現有的科目將之分為國文、數學、英文、地理、歷史、公民、理化、生物、健康教育、體育、童軍、美術、音樂、家政、生活科技、輔導活動與其他共十七組。再依研究設計與實施的方式適當的合併組別，以求研究更精簡。

7.學校班級數目：分為40班以下、41-60班以及61班以上共三組。

8.學校所處的地區：依據高雄縣市政府教育局對行政地區的分類與界定，將所處的縣市分為高雄市一般地區、高雄縣一般地區、高雄縣偏遠地區共三組。

9.在職進修：本研究所謂在職進修參與係指過去兩年內是否參加性別／兩性相關進修活動，分為未曾參加、參加過六小時內的專題演講、一至三天的研討會或研習會與四天以上的成長團體或工作坊四組。

貳、研究目的與研究設計

一、研究目的

(一)了解國中老師對兩性平等教育課程的態度概況。

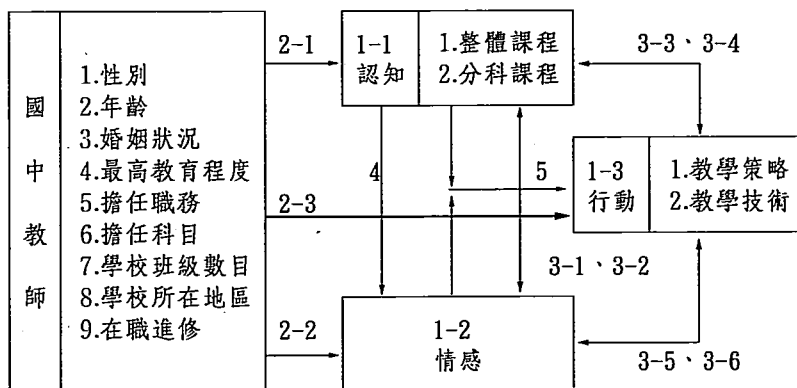
(二)比較不同背景國中教師對兩性平等教育課程的認知與情感方面態度之差異情形。

(三)探討國中教師對兩性平等教育課程的認知與情感之間交互作用的關係。

(四)檢視國中教師對兩性平等教育課程的認知與情感之交互作用對其行動的影響。

二、研究設計

(一)研究架構



本研究旨在調查比較國中教師對兩性平等教育課程的知識與態度之現況與差異情形，茲將本研究架構圖說明如下：

1、兩性平等教育課程態度現況之描述。

- 1-1 以平均數、標準差描述國中教師對兩性平等教育課程態度的認知之概況。
- 1-2 以平均數、標準差描述國中教師對兩性平等教育課程態度的情感之概況。
- 1-3 以平均數、標準差描述國中教師在兩性平等教育課程態度的行動之概況。

2、考驗不同背景變項對兩性平等教育課程態度現況的影響。

- 2-1 以單因子多變量變異數分析 (One-way monova) 分別考驗不同背景變項的國中教師在兩性平等教育課程態度的認知各分層面與整體上之差異情形。
- 2-2 以單因子多變量變異數分析分別考驗不同背景變項的國中教師，在兩性平等教育課程態度的情感上之差異情形。
- 2-3 以單因子多變量變異數分析分別考驗不同背景變項的國中教師，在兩性平等教育課程態度的行動各分層面與整體上之差異情形。

3、旨在探討國中教師對兩性平等教育課程態度的認知、情感與行動之關係。

- 3-1 以積差相關 (Product-moment correlation) 了解兩性平等教育課程態度的認知與情感間，在各分層面與整體上是否有顯著相關。

- 3-2 以典型相關 (Canonical correlation) 了解兩性平等教育課程態度的認知、情感各分層面之關係。
- 3-3 以積差相關了解兩性平等教育課程態度的認知與行動間，在各分層面與整體上是否有顯著相關。
- 3-4 以典型相關了解兩性平等教育課程態度的認知與行動間各分層面之關係。
- 3-5 以積差相關了解兩性平等教育課程態度的情感與行動間，在各分層面與整體上是否有顯著相關。
- 3-6 以典型相關了解兩性平等教育課程態度的情感與行動間各分層面之關係。
- 4、以單因子多變量變異數分析探討不同兩性平等教育課程態度的認知得分組上，其情感上是否有差異情形。
- 5、旨在探討國中教師對兩性平等教育課程態度的認知與其情感間交互作用對行動的影響。
 - 5-1 以多元迴歸 (Mutiple Regression) 考驗兩性平等教育課程態度的認知與情感對其行動是否具有預測力。
 - 5-2 以二因子多變量變異數分析 (Two-way monova) 考驗在不同兩性平等教育課程態度的認知與情感得分組上，對其行動是否有差異情形。
 - 5-3 以預測性區別分析 (Predictive discriminant analysis) 分析兩性平等教育課程態度的認知與其行動，是否可有效區分出其不同行動的得分組。

(二)研究對象

本研究選取高雄市十一個行政區共35個市立國中以及高雄縣二十六個鄉鎮市共四十五所縣立國中的所有教師作為本研究的母群，依高雄縣市國中數的比率來抽取。因為課程是一統整性的概念，所以原則上每科的教師都要有代表的樣本。故本研究乃採用叢集抽樣法 (cluster sampling) 或集體抽樣法 (group sampling)，以每個學校為單位抽取，以求每科的教師都有被抽到的機率。

本研究之樣本分配依據以上原則抽樣，總計抽樣人數為一千六百零六人，回收八百九十二人，剔除無效問卷十二份，總計回收八百八十份，回收率為55.54%。

在回收的樣本中高雄市一般區與高雄縣一般區的比率維持在1.63與原母群的樣本比率1.6十分接近，符合原母群的分配情形。惟偏遠與特偏的樣本人數對原有母群的比率而言偏高，但是由於文獻探討時指出偏遠與特偏的學校其教師的特質與市區不同，因此在偏遠與特偏的學校上取樣比較多，乃是研究者特別想了解此地區國中教師的特性，故在取樣上有偏高的趨勢。

(三)研究方法

本研究有鑑於國內對兩性平等教育課程研究文獻之闕如，將對「兩性平等教育課程的歷史」、「兩性平等教育課程的理論基礎」、「兩性平等教育課程的目標」、「兩性平等教育課程的內容」、「兩性平等教育課程的實施」、「教師在兩性平等教育課程知識與態度對課程與學生之影響」等方面建立較系統化的文獻理論，並作為編制問卷之依據，故採用文獻探討法進行研究，其次，為發現事實佐以實證研究釐清現況，採用問卷調查法與統計分析法等方法進行研究。茲分述如下：

1.文獻探討法：

文獻探討的目的在於敘述歸納、釐清、統整、原始資料或第一手資料（周天賜，1991）。蒐集與兩性平等教育相關的文獻資料，以作為其學理基礎及問卷發展依據。

2.問卷調查法：

本研究採用蒐集國內外有關兩性平等教育課程文獻的方式，找出與兩性平等教育課程有關且重要的問題，及兩性平等教育課程計畫的步驟中重要的程序，自編成有關「兩性平等教育課程的態度量表」，乃是屬於一種調查研究法（survey research），以了解國中教師對兩性平等教育的知識與態度。並分為認知、情感、行動等三層面。

3.開放性問卷題型結果之分析：

本研究在每份問卷的最後部分，採取開放式問卷的形式讓教師自由寫下其對兩性平等教育課程的意見與看法。茲將蒐集到的國中教師看法，根據文獻與實證量化結果，採用分析、歸納、比較的論證方法，進行分類詮釋。本研究採用分析歸納法以自文獻探討中既有的學理構念或理論，作為文字資料分析歸納依據，再佐以統計結果，作一對照比較，並加以詮釋所得結果。

(四)研究工具

由於國內外缺乏有關此類可參考的態度量表，故依據編制測驗的程序的

原則（盧欽銘等，1996）中先分析量表的目的，再由文獻與現有相關測驗中分析其內容，以決定測驗的題目。發展問卷的流程如下：

1.以概念分析為基礎：

依據「態度」這個概念的定義中（張春興，1995）找出三個層面，即「認知」、「情感」與「行動」三大層面。

2.以課程原理為結構：

依據施良方（1997）所著的「課程理論」中所提出課程編制的原理，方德隆（1996）所著「中等教育」的課程與教學，Aronson, Wilson 和 Akert等著（1995）「社會心理學」中有關態度的理論與Zenger 和Zenger（1982）所著「課程計畫」的十個步驟，來思考在兩性平等教育課程的態度中找出三個層面所需的不同結構，在認知層面上，分為「整體課程」、「分科課程」；在情意層面上為一統整概念不區分次層面；行動層面上可分為「教學策略」、「教學技術」兩個層面。

3.發展問卷的問題：

依據找出的結構；加上兩性平等教育課程國內發展的現況，包括教育部公布兩性平等教育實施方案中「性侵害防治教育實施原則及課程綱要」，與性侵害防制法第八條的規定中有關兩性平等教育課程的重要概念；以及參考相關的量表，國外參考Texas Tech University（1992）、Louisville University（1987）與Farris（1982）與等研究的問卷，國內參考台北市政府教育局推廣兩性教育及性教育委員會師資培育組（1997）的「教師性別角色態度調查問卷」與謝臥龍（1996）的「國小教師的教學態度與學生互動調查問卷」，由這些研究與問卷中探討問卷的理論基礎，並加以思考發展所需的問題內容。

4.完成預試問卷：

綜合以上問卷目的、問卷結構與文獻相關量表所得問題，發展成預試問卷共有78題。

5.篩選題目：

經過預試後，進行項目分析、因素分析與信度分析後，保留信效度良好的題目共36題。分為「認知」、「情感」與「行動」三個層面，每個層面各12題。經因素分析的結果得到問卷的因素結構與理論探討相符，表示其有建構效度。

6.問卷計分方式：

本量表計分方式是採取李克特之四點量表，正向題凡答「非常同意」得四分，「同意」得三分，「不同意」得二分，「非常不同意」得一分。在認

國中教師對兩性平等教育課程的態度影響之研究

知層面得分越高者表示對現行課程有無性別歧視的認知越偏差，但在計分時，為使正向態度為高分者，故將所有題目反向計分。在情感層面得分越高者表示態度越趨向贊成兩性平等教育課程，其中15-23為反向題。在行動層面得分越高者表示更願意採取消除性別歧視的教學行動。

7.問卷的信效度：

本量表經因素分析與內部一致性的信度考驗得知其信效度極佳，其每個層面的量表內部一致性信度分別分佈在.71-.91，其因素的數目經因素分析考驗也符合文獻探討的架構，可說有建構效度，其因素的解釋量則在35.25%—58.26%間。

參、研究結果

一、背景變項對兩性平等教育知識與態度的影響

表1 背景變項對兩性平等教育課程態度影響一覽表

層面 背景變項	整體課程	分科課程	認知整體	情感整體	教學策略	教學技術	行動整體
性別	女>男	女>男	女>男	女>男	女>男	未達顯著	女>男
年齡	1>3 1>4 2>4	1>2 1>3 1>4 2>3 2>4 3>4	1>3 1>4 2>3 2>4 3>4	1>3 1>4 2>3 2>4 3>4	1>3 1>4	未達顯著	1>3 1>4
婚姻狀況	1>2	1>2	1>2	未達顯著	未達顯著	未達顯著	未達顯著
最高教育程度	未達顯著	4>3 4>1 2>3 2>1	4>1 4>3 2>1 2>3	4>1 4>3	未達顯著	未達顯著	4>3
擔任職務	未達顯著	未達顯著	未達顯著	3>1	未達顯著	未達顯著	未達顯著
擔任科目	未達顯著	未達顯著	未達顯著	未達顯著	未達顯著	未達顯著	未達顯著
學校班級數目	3>2 3>1	未達顯著	未達顯著	3>1 3>2	3>2 3>1	未達顯著	未達顯著
學校所在地區	未達顯著	未達顯著	未達顯著	1>3 2>3	未達顯著	未達顯著	未達顯著
在職進修	未達顯著	未達顯著	未達顯著	4>1 4>2	未達顯著	4>1 4>2	4>1

以表1可知，就背景變項對兩性平等教育課程態度各層面的影響觀之，影響最大的因素在個人背景變項上為性別、年齡，第二為婚姻狀況、最高教育程度，第三為擔任職務，擔任科目則完全沒有影響。在學校背景變項上學校班級數目的影響比學校所在地區來得大。在專業背景變項上也有影響。

每個層面受到的影響不同，因此可針對其背景變項對各層面影響之結果，給予不同背景變項的個人或學校不同層面的教育，以符合不同背景變項教師與學校的需求，補充其不足之處。一方面避免重複浪費教育資源，並收因材施教之效。

二、「兩性平等教育課程知識與態度」認知、情感與行動三方面交互作用影響的研究結果

(一)各層面

1.現況方面：

在整體課程上，教師的平均數為9.4，此層面共四題，教師若是同意現行課程有性別歧視其平均應高於12，故教師在此方面的認知現況上，並不同意現行課程有歧視。

在分科課程上，其平均數為24.30，此層面共8題，同意的平均為24，可知教師同意不同性別的學生應享有選修課程的相同機會。

在教學策略上，其平均為20.20，此層面共7題，同意的平均為21，故教師不同意應在教學準備階段採用兩性平等教育課程的教學策略。

在教學技術上，其平均為13.28，此層面共5題，同意的平均為15，故教師不同意應在與學生實際教學互動階段採用兩性平等教育課程的教學技術。

2.相關方面：

在教師認知、情感與行動三層面的典型相關上，其結果如表2。

表2 兩性平等教育課程認知情感與行動之典型相關摘要表

典型相關分析	認知—情感	認知—行動	情感—行動
典型相關係數	.61	.40	.53
典型因素 χ^2 解釋 η^2 的變異百分比	37%	16%	28%
x_1 相關因素	分科、整體課程	分科、整體	情感
y_1 相關因素	情感	策略	技術

國中教師對兩性平等教育課程的態度影響之研究

由表2可知，認知、情感與行動各面兩兩之間有典型相關的存在。

(1)就典型相關係數而言：以認知與情感之間的相關最高(.61)，其次是情感與行動(.53)，認知與行動的相關最低(.40)。認知與情感、情感與行動間都只有一個典型因素係數，而認知與行動兼有兩個典型因素係數。

(2)就解釋量而言：以認知與情感的解釋量最高(37%)，第二為情感與行動(28%)，第三為認知與行動之間(23%)。

(3)就典型相關的結構而言：在認知與情感之間是透過分科課程與整體課程和情感的整體有正相關，其中分科課程與情感的相關比整體課程的因素高。

在情感與行動之間，是透過教學策略、教學行動與情感層面有正相關，其中教學策略與情感的相關比教學技術的因素要高。

在認知與行動方面有兩個典型因素，故在第一個典型因素上是透過分科課程、整體課程與教學策略有正相關，其中分科課程與教學策略的相關較高；在第二個典型因素上，是透過整體課程、分科課程與教學技術有相關，其中整體課程與教學技術為正相關，分科課程與教學技術為負相關。

(4)就典型相關因素的重要性而言：在認知與情感的相關上，主要是透過分科課程與情感產生相關，在情感與行動之間主要是透過情感與教學策略相關，因此在認知與行動之間主要是透過分科課程影響教學策略。至於在教學技術上，整體課程與情感有正相關，情感又與教學技術有正相關，因此主要是透過整體課程與教學技術有正相關，而分科課程反而對教學技術有負向的影響。

3.差異方面：

在差異考驗部分的結果，詳見表3。

表3 兩性平等教育課程態度各分層面變異數分析摘要表

依變項 自變項	情感整體	教學策略	教學技術	行動整體
整體課程	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低
分科課程	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	n. s.	高>中 高>低
認知整體	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	
情感整體		高>中 高>低 中>低	高>中 高>低 中>低	

(1)在整體課程的影響上：整體課程的高中低分組對情感整體、行動各層面與行動整體上均有顯著的影響，都是高分組顯著高於中分組、高分組顯著高於低分組與中分組顯著高於低分組。

(2)在分科課程的影響上：整體課程的高中低分組對情感整體、教學策略與行動整體上均有顯著的影響，在情感整體與教學策略上是高分組顯著高於中分組、高分組顯著高於低分組與中分組顯著高於低分組。在行動整體上是高分組顯著高於中分組、高分組顯著高於低分組。但對教學技術無影響。

(3)在認知整體的影響上：認知整體的高中低分組對情感整體與行動各層面均有顯著的影響，為高分組顯著高於中分組、高分組顯著高於低分組與中分組顯著高於低分組。

(4)在情感整體的影響上：情感整體的高中低分組對行動各層面均有顯著的影響，都是高分組顯著高於中分組、高分組顯著高於低分組與中分組顯著高於低分組。

4.預測方面：

預測方面的結果，由表4可知對教學策略而言，情感整體與整體課程對其行動之教學策略有預測力，其中以情感整體較為重要，此兩個因素可解釋行動之教學策略達28%。對教學行動而言，以整體課程、分科課程與情感整體對其教學策略有預測力，其重要性順序為整體課程、分科課程與情感整體，其中分科課程有負向的預測力，其對行動之教學技術預測可達解釋量的14%。

表4 兩性平等教育課程態度認知與情感分層面對行動的迴歸分析摘要表

預測變項	效標變項	
	教學策略	教學技術
整體課程	②***	①***
分科課程	③n. s.	②***
情感整體	①***	③***
解釋量	28%	14%

P<.05* P<.001**P<.0001***

5.區別方面：

在是否具有區別力方面見表5。在行動之教學策略上，有一個區別函數達

國中教師對兩性平等教育課程的態度影響之研究

到顯著，其重要的區別變項以大於.50為標準則為情感整體，其區別的命中率有48.62%。在行動之教學技術上，有二個區別函數達到顯著，第一個區別函數其重要的區別變項為情感整體、整體課程與分科課程，其中分科課程區別的方向與情感整體、整體課程相反，第二個區別函數其重要的區別變項為分科課程，其區別的命中率有45.29%。

表5 兩性平等教育課程態度認知分層面與情感整體對行動之教學技術區別分析摘要表

區別變項	被區別變項	教學技術	
	教學策略	區別函數1	區別函數2
整體課程	③<.50	②<.50	②>.50
分科課程	②>.50	③>.50	①>.50
情感整體	①<.50	①>.50	③<.50
預測命中率	48.62%	45.29%	

(二) 整體

1.現況方面：

在認知整體方面其平均數為33.62，其題目共12題，若達到同意標準則其平均數應為36，可知國中教師並不同意國中課程有兩性不平等的情況。在情感整體方面其平均數為37.12，其題目共12題，若達到同意標準則其平均數應為36，可知國中教師同意國中課程應實施兩性平等教育課程。在行動整體方面其平均數為33.40，其題目共12題，若達到同意標準則其平均數應為36，可知國中教師不同意在教學的過程中應採取兩性平等教育課程的教學法。

2.相關方面：

在認知、情感與行動三者的相關上，以認知與情感的相關最高(.63)，其次為情感與行動(.49)，最低為認知與行動的相關(.34)。

3.差異方面：

在認知與情感整體對行動整體的影響上，認知與情感間並無交互作用。以認知而言，其高中低得分不同的組，在行動整體上的得分亦不同，高分組顯著高於中分組，高分組顯著高於低分組，中分組顯著又高於低分組。以情

感而言，其高中低得分不同的組，在行動整體上的得分亦不同，高分組顯著高於中分組，高分組顯著高於低分組，中分組顯著又高於低分組。

4. 預測方面：

在預測力方面只有情感層面對其行動具有預測力，其預測力的可解釋變異量為24%。表示其預測準確度可達24%。

5. 區別方面：

在區別函數上有兩個區別函數達到顯著，在第一個區別函數上，以情感整體為主要區別變項；在第二個區別函數上，以認知整體、情感整體為主要區別變項，兩者區別的方向為反向。其區別命中率可達48.67%。

肆、結論與建議

一、結論

(一)國中教師對兩性平等教育課程的認知負向，並有認知錯誤與失調的問題

1. 對現行課程的認知偏差與對兩性平等教育課程的認知缺乏：

教師對現行課程是否有性別刻板印象、偏見與歧視的自覺不夠，不清楚現行課程中性別議題的嚴重性，且對兩性平等教育課程的訊息也缺乏整體的了解。在國外的研究中也呈現這樣的結果，教師常常自以為課程或自己的教學上並無性別方面的問題，但事實上並不是如此（Skelton, 1989）。

2. 只重視課程的情意目標，忽略認知目標：

在課程目標上教師過度注重表面的和諧相處，而忽略課程對學生成就的影響與教育資源分配不公的問題。Klein（1985）與謝臥龍（1996）指出兩性平等的重要在於(1)激發個人潛能開創未來免受限於性別角色刻板印象；(2)了解人的基本權益互相尊重可減低兩性間的偏見歧視與衝突；(3)經濟、社會、文化、教育等資源的合理分配，才可形成兩性和諧的社會。

故兩性平等教育課程最重要的目的乃是要激發潛能，完成全人發展，其所謂兩性和諧的基礎更要經由去除性別偏見、歧視與刻板印象的過程中，以資源合理分配的手段完成，因此如果不重視過程，只在意最後的兩性和諧的結果，很可能是用壓抑女性的發展與成就，作為社會和諧的代價。

3. 只重視技術課程內容，忽略理論課程內容的重要性：

在課程內容上，教師重視技術層面的課程如性侵害防治，而忽略性別理論的重要性如社會文化對性別刻板化的影響，對教材編制的自主性也不足，處處要依賴外來的教材，而無法依據學生的需求調整。

4. 重視人文社會方面兩性議題的加入，忽略數學、科學方面性別議題：

在課程實施上教師缺乏課程統整的概念，忽略科教中的性別歧視最為嚴重的問題，將兩性平等教育課程視為人文或社會科教師的責任而不認為數學、科學，甚至全部的教師對兩性平等議題的重要性。

5. 了解兩性平等教育議題在認知上的重要性，卻無法自覺自身認知的偏差：

教師雖自承教師對課程認知不足是阻礙課程實施的最大限制。但是教師並無法知覺自己本身在認知上的限制。國中教師雖然知道應提供不同性別的學生相同接受課程的機會，也就是同意在量上男女學生應與以機會均等的教育，但是卻無法知覺現行課程有性別歧視、偏見與刻板印象的問題，有接近五成的國中教師並不認為現行國中課程有性別歧視、偏見與刻板印象的問題，因此國中教師並不了解性別所帶來受教品質不良的問題，所以整體而言，國中教師對兩性平等教育的認知負向。

6. 過度重視生物因素對性別的影響，忽略社會文化因素：

進一步分析國中教師究竟在認知方面出了何種問題，我們經由開放性問卷題型分析發現，造成國中教師認知不足的原因來自國中教師有認知錯誤與認知失調的問題，其中最大的問題來自忽略社會文化對性別的影響，而以生物決定論的立場認為男女有先天的差別所以應有不同的性別角色與特質，這種思想正是造成學校中性別偏見、歧視與刻板印象的主因。

此外教師更有所謂認知失調的現象存在，一方面強調課程的實施要以潛移默化的方式實施，似乎了解教學情境對學生的重要性，可是一方面又一再強調先天生理因素的重要性，認為男女要有一定的分別，又忽略了社會文化的影響力。

7. 生物決定論的迷思與重視兩性平等議題間的衝突，是教師認知失調的主因：

由研究可知，教師對兩性平等教育課程的內涵所知有限，並且無法覺知現行課程有性別歧視的事實，主要是因為教師並不了解社會文化對性別影響的重要性，而一再落入生物決定論的迷思中；一方面了解課程中教學情境的重要性，另一方面又強調男女先天有別是不可更改的，而出現認知失調的現

象，對教師自身的角色定位、與角色期望對學生的影響缺乏認知。

(二)國中教師對兩性平等教育課程的情感正向

1.教師普遍支持兩性平等教育課程的實施：

國中教師在情感方面多數都對兩性平等教育課程有著正面的傾向，也支持兩性平等教育的實施，可見在情感上教師是處於贊成兩性平等教育課程的立場。在態度量表情感的部分教師的得分也高於同意兩性平等教育課程實施的立場。在開放性問卷題型結果分析上支持的比重也很高。

2.對兩性平等教育課程的恐懼與誤解影響教師的情感：

由開放性問卷題型結果可知，少數教師對兩性平等教育課程有恐懼或是排斥，主要由於認知錯誤與失調的因素，並非情感上真的反對兩性平等教育課程，因為教師將兩性平等教育課程等同為是要打倒男人，顛覆倫常，破壞社會和諧，整體而言教師對兩性平等教育課程仍是處於正向的態度。

(三)國中教師性別、年齡與教育程度三個背景變項對兩性平等教育課程的態度影響最大；擔任科目則毫無影響

1.男性、年長、已婚且教育程度低的教師對兩性平等教育課程的認知較缺乏，且情感較負向：

以背景變項而言，國中教師的性別、年齡與教育程度對教師的態度有較重要的影響力，男性、年齡大且教育程度較低的教師對兩性平等教育的認知越缺乏且情感越負向。其次是影響教師態度的背景變項是個人背景變項中的婚姻狀況，已婚的教師其認知層面較低。男性、年齡大的教師其社會文化經驗乃是傳統父權結構下的結果，而已婚、教育程度低的教師則缺乏對新知的吸收，因此對兩性平等教育課程的認知與情感有負面傾向。

2.小校任教的教師其兩性平等教育課程的認知與情感得分較低：

學校背景變項中的學校班級數，學校規模較小的學校其教師的認知與情感也較低。小校的教師缺乏進修管道並有額外的行政負擔，故無法吸取有關兩性平等相關的新知。

3.在職進修少的教師不支持兩性平等教育課程的實施：

專業背景變項中的在職進修少的教師，在態度上較不支持兩性平等教育課程的實施。進修少的教師缺乏對兩性平等議題的認知，而對兩性平等無法產生情感上的支持。

4.行政人員較不支持兩性平等教育課程的實施：

個人背景變項的擔任職務，行政人員在情感上較負面。行政人員公務繁重，實施新課程勢必加重其負擔，故不樂見兩性平等教育課程的實施。

5.偏遠地區的教師較不支持兩性平等教育課程的實施：

學校背景變項的學校所在地區影響的層面最少，偏遠地區的教師在情感上也較負面。偏遠地區教師無法吸收最新有關兩性平等的資訊，且學生問題較特殊，故在情感上無法支持兩性平等教育課程的實施。

6.教師對兩性平等教育課程的態度和所任教的科目毫無關係：

教師所擔任的科目則對其各層面毫無影響，教師對兩性平等教育課程的態度並不受任教科目的影響，可見無論擔任何種科目的教師都對兩性平等這個議題缺乏足夠的認知，均需接受相關的研習。

四)認知層面受個人背景變項與學校背景變項二者的影響；情感層面個人背景變項、學校背景變項與專業背景變項三者的影響

1.認知層面上：

在認知層面上，四個個人背景變項對其有影響，即女性、年輕、未婚、高教育程度的教師其兩性平等教育課程的認知較正向；學校背景變項中學校規模大的教師其認知層面也較高。

2.情感層面上：

在情感層面上，個人背景變項中女性、年輕、教育程度高與專任教師其情感較正面；在學校背景變項上，市區且學校大的教師其情感較正面；專業背景變項中，參加工作坊或成長團體的教師情感較正面。

五)教師的行動層面上有意願採取行動，並不等於真正採取行動，只有專業背景變項影響真正的行動

在行動層面上，以是否有計畫採取行動而言，女性、年齡、教育程度高與學校規模大的教師比較有採取行動的意願，但是只有受過在職進修的教師才能真正的採取行動。所以雖然某些背景變項會影響教師採取行動的意願，但是真正去做的教師只有接受過在職進修的教師。

六)對兩性平等教育課程的認知越正向的教師，其情感也越正向

無論由典型相關的結果或是由差異分析的結果，都可知教師的認知對情感有正向的影響。其分層面典型相關達.61，其整體層面則達.63。在差異分析上，無論就分層面或整體而言，在認知上得分不同的組，其情感層面也有顯

著差異，認知得分越高的組，其情感得分也就越正面。可知認知的正向與否確實對其情感的改變有顯著的影響力。

(七)國中教師兩性平等教育課程的認知與情感對行動的影響型態，整體而言，情感的影響力較大

如前面的結論而言，教師對兩性平等教育課程的認知不足且有錯誤或失調的現象，因此就整體層面而言，情感因素對行動的影響力較大，其相關達.49，但是由於認知對情感有影響，因此對行動也有影響，但相關就比較低了，只有.34。

在差異分析上，認知與情感間並無交互作用，而是分別對行動產生影響，認知越正面採取行動也就越符合兩性平等教育課程的內涵，同樣地情感越正向的教師也就越可能採取符合兩性平等教育課程內涵的行動。

在預測分析上，以情感較具有預測力，以區別分析而言也是情感因素具有較高的區別力，且在第二個區別函數上甚至情感與認知的作用為反向。以行動整體而言，情感才是決定行動的重要因素。

(八)情感影響教學策略，而整體課程的認知影響教學技術

以分層面分析就可知，認知與情感對行動層面的影響很複雜。

1.就相關而言：

就教師是否有意願採取行動的層面來看，情感上的支持是主因。就教師是否會真正採取實際行動來看，則與是否體認到現行課程有性別歧視、偏見與刻板印象的認知才是決定性的關鍵，而認為兩性平等教育課程只要有量化機會均等認知的教師則不會真的採取行動。

2.就差異而言：

整體課程、分科課程與情感都會對行動之教學策略產生影響。但在教學技術上，分科課程則對之毫無影響力，只有整體課程與情感有影響。

3.就其預測力而言：

情感上的支持對是否有意願採取行動為主要的預測變項，而是否知覺到現行課程確有性別歧視認知才是真正會採取行動的重要預測變項。

4.就區別力而言：

情感因素對教學策略而言也是最重要的因素。在教學技術第一個區別函數中，情感因素最重要，這是因為以加權的觀點，情感因素題目較多所以自然占較高的比重，在區別變項中也比較重要。但由第二個區別變項中，又可

看出分科課程為另一個向度的區別變項，與整體課程與情感的方向相反，可知分科課程是一個阻礙教學技術實施的因素，由預測力的分析中也有同樣地結論。

5.小結：

因此就分層面而言，我們可知是否有意願採取有效的兩性平等教育課程的教學行動受情感上是否支持的影響很大，因為有意願是屬於情意上的改變，故受情感因素的影響較大。但是是否能真正採取行動則受認知到現行課程有性別歧視，即整體課程的影響較大，而認為兩性平等教育課程只要做到機會均等即分科課程的想法，則反而會阻礙兩性平等教育課程教學行動的產生。因此情感越正面的教師越有採取行動的意願，但要真正採取行動的教師，則必須認知到現行課程有性別歧視偏見與刻板印象才能真正採取實際的行動。

(九)在職進修的培養、對現行課程性別歧視的自覺與支持兩性平等教育課程的實施，是教師採取行動的重要因素

綜合以上背景變項對兩性平等教育課程認知、情感與行動的影響，以及認知與情感對行動的影響，可知光是有意願採取行動是不夠的，並不表示真正會採取行動，因此除了情感上要支持兩性平等教育的實施外，更重要的是在職進修的訓練能使教師有能力採取行動，而對現行課程有性別歧視的自覺，更是一股內在強而有力的動機，促使教師將其能力付諸在課堂上，採取實際的行動，進行兩性平等教育課程的教學互動。

(十)生物決定論的立場與只重視量化的機會均等的認知，會阻礙教學行動的產生

教師如果忽略性別是社會文化形塑，而以生理因素造成了課堂內性別歧視、偏見與刻板印象的產生；加上滿足於只提供量化的機會均等給不同性別的學生，並認為現今的教育體制只要提供這樣的機會給學生就足夠了，並認為如此教育就達成了兩性平等的目的，這種故步自封的認知與態度正是阻礙兩性平等教育課程實施的重要因素。

(十一)教師缺乏批判思考與行動研究的能力

總體看來，教師對自己思考中的缺乏與偏差，並沒有自己反省思考的能力，對一些社會上的性別歧視偏見或刻板印象的現象，也是習而不察。作為一種多元文化教育體制下的教師，需要有批判思考的能力，才能完成注重個

別差異，激發個別潛能的全人教育。因此無論就自編教材或解決班級的問題上，教師都需要有行動研究的能力，進行探索與策略的實踐。每個多元文化的教室都是一個個別獨立的情境，自然有其師生互動與適應學生需要的個別性與獨特性，因此要求要有共同統編的兩性平等教育課程的內容與教材，對現行性別歧視的課程現況無法以研究了解與解決問題，這也是研究中發現到一個很嚴重的問題。

二、建 議

• 本節就以上的結論以及本研究的未盡之處提出建議，希望能夠彰顯本研究的價值與促進進一步的研究。

(一)對國中教師的建議

1.教師需了解性別為社會建構對兩性平等的重要性，破除生物決定論的迷思：

(1)從自我覺知到自我學習：

教師需從本身做起，覺知自己認知上的不足，探索性別對自身發展歷程的影響與因性別而受到的限制。充實有關兩性平等教育的新知，以解構既有的刻板印象、偏見與歧視。目前教育部與民間團體都有出版一些的期刊與推薦讀物，而Mead（1935）的「性別與氣質」（Sex and Temperament）藉由人類學的研究肯定性別是社會建構的觀點，更是教師可用來作為讀書會或是每個學校圖書館收藏的重要著作。

(2)從自我學習到人際互動：

與周遭的親朋好友交換彼此對性別角色的看法，藉由實際生活的互動中，發現社會如何塑造一個人的性別角色。不同階級不同社會情境中的人也都具有不同的性別概念，因此可以由自己親身的體認了解到性別角色的產生不是生理因素的影響，因為每個人的觀點看法差異上會有南轅北轍的現象，正是性別為社會建構的最好例證。

(3)從人際互動到跨文化經驗：

多比較不同國家男女性的行為，了解不同文化下對男女性別期待的影響，以印證書上所言有關人類學對性別的看法。以旅行的形式體驗來自不同地區不同國家人民的生活型態。由媒體電視新聞或是戲劇節目中的報導中了解各個社會文化體制下對男女角色的期待不同。由跨文化經驗中發現不同文化底

下男女的角色特質其實差異性頗大，更可證實性別是社會建構的觀點。

2.教師應有多元性別角色與多樣性別特質的認知觀點：

(1)澄清傳統性別角色觀：

教師藉由自我覺知、自我學習、各種人際互動與跨文化經驗中，重新檢視自己的性別意識，澄清自己對各種性別偏見刻板印象與歧視的迷思。

進而在課堂上提供討論的機會，對有很嚴重刻板印象與偏見的學生給予澄清與再社會化的機會，讓學生能夠重新建構性別角色觀。

(2)多元性別特質的形塑：

教師自身應在家庭與工作各領域間多面相參與各種性別角色，形塑各種非傳統的性別特質，以形成一種良好的典範，提供學生社會化模仿的基模。

給予學生有嘗試不同性別角色的機會，鼓勵學生表現自我不受限於性別角色，教師的期望對學生有很深遠的影響，因此當學生自發性的表現出非傳統性別角色的特質時，教師應加以鼓勵與讚美而非予以譴責或修正，並在教學活動中鼓勵學生嘗試不同的性別角色如鼓勵男學生表達自己的情感，鼓勵女學生嘗試體能、科學與資訊的活動。

(3)性別角色新典範的建立：

教師藉由以上的方式重新建構出適合自己的新性別角色的典範，並蒐集不同性別角色特質的新典範，從中擷取精華，提供學生學習的楷模，讓學生能突破傳統性別角色的限制，學習各種的性別特質，以建構出適合學生特質的性別角色。

3.教師要檢視與正視現行課程有性別歧視、偏見與刻板印象的事實：

(1)從婦女與其他文化族群教育史中察覺：

在主流教育體制中，婦女與其他族群的聲音常隱而不見，比較不同年齡、性別、族群與階級的人受教的經過，將會發現教育上性別不公是真真實實存在於我們的教育中。

(2)經由對話與生活腳本的建構，了解女性的處境：

和男女學生展開對話，了解其受教品質，傾聽他們對自己生活故事的敘述，後現代主義重視個人主觀的感受，這些生活腳本的故事，對每個學生而言都是真實且有意義的，除了對客觀事實的了解外，可經由生活故事的描述來貼近學生的受教經驗，了解其處境。

(3)運用網路資源，以行動實踐策略：

在了解學生在教育體制中受到不公的待遇後，教師更可多閱讀一些期刊雜誌，如教育部的兩性平等教育季刊等，以及網路上的女性資源網中找到一

些研究的資料，或是使用搜尋引擎以兩性平等或婦女為關鍵字，也可找到許多相關的網站，這些豐富的資源都可讓教師在認知上有進一步的了解。

4. 教師要重視潛在課程對學生的影響：

(1) 語言運用上：

不使用以性別歧視、偏見與刻板印象，如說女孩子要文靜一點，男生要主動一點。

(2) 職務分工上：

不要落入傳統性別角色的分工中，如女生當學藝、男生當班長，或是所有協助教師或同學的工作都交給女學生，讓男學生失去學習助人、關懷與服務人羣的機會。領導工作都交由男學生，也會讓女學生失去學習獨立自主、統御管理的機會。

(3) 互動頻率上：

隨時檢視自己與男女學生互動的頻率，教師通常會比較注意男學生，而女學生常常成為沒有聲音的一群，因此教師在與學生互動時要做到性別平衡。

(4) 在班級經營上：

勿以傳統的性別角色來規範男女學生的行為，對男女學生的讚美和懲處應是以其真正的行為為基準，而不是男女有異，無形中傳達了傳統的刻板角色與偏見。

(5) 在教材選用上：

不使用有性別歧視、偏見或刻板印象的教材，教材中傳達出的潛在課程對學生的影響深遠，有必要時教師應自行補充無性別歧視的教材。

(6) 在教學方法上：

多使用多樣化的教學法，建構式的教學法有助於提升女學生的成就，但除了建構式教學法外、合作學習、重視情意目標等等，都有助於提升女學生不利的潛在學習環境。

(7) 評量方式上：

多使用多樣化的評量方式，勿以單一的標準來評鑑學生，很多測驗可能只對某種性別的學生有利，如果採用單一的評量模式無形中造成某種性別的學生自我概念較差，如女學生常會覺得自己數理不好，原因可能來自評量的方式對女學生是不適合的。若使用動態評量如卷宗評量等，有助於幫學生檢視性別偏見的內在因素（劉淑雯，1996）

(8) 學校情境上：

重視學校環境潛在的性別歧視，如學校的人事結構，女教師有必要多參

與行政，空間規劃如增加女廁所的數目，運動場上應提供男女學生等量的活動空間。

5.教師需培養批判思考與行動研究的能力：

(1)做一個終身學習的教師：

不斷地求取新知，才是使教師有批判思考的基礎，現代社會改變日新月異，教師也需要不斷地充實自己，才能迎合新時代的來臨。

(2)做一個有國際觀的教師：

網際網路的發達帶動無國界時代的來臨，許多的問題都不能單以一個地區來解決，教師更不能自絕於這股潮流之外，許多問題的解決往往可以國際觀來思考，傳統的性別角色好不好，全球對性別的趨勢是甚麼，教師應多接觸多樣的看法以國際觀的思考來批判現有社會的不完美，尋求改進之道。

(3)做一個善用資源的教師：

教師處境的改變與教師所可能遭遇的問題，有時並不是教師一人的能力所能負荷的，所以教師要善用社區資源，尋求可支持的團體。甚至可把問題放在網際網路的討論區中，尋求各種多元跨文化的思考增進教師自己的反省批判能力與解決問題的能力。面對學校中各種情境的不平等，教師更可結合有相同性別意識的團體，給學校形成壓力，促進學校的改革與變遷。

(4)做個研究發展的教師：

當教師蒐集足夠的資源後，教師應有能力自行解決問題，無論在教材的編制上、教室情境的經營、教學法的實施、評鑑方式的考量與學生學習方式的適應上，每個教室都有其獨特性與問題的個別性，因此教師要自己有研究的能力，發展自己的策略與技術。因此教師唯有自行具有研究發展的能力，才能成為21世紀的教師。

(5)做個「後現代觀」的教師：

在後現代的社會裡，「變」是唯一不變的原則，對人的看法更應破除「正常」的迷思，而以更寬廣多元的角度來看待學生所遭遇的學習問題，沒有不正常不能學習的學生，而是教師還沒有找到適合他們的學習法，因此當教室中有某種性別的學生出現學習障礙時，先不要下判斷說他們是不適合的是不正常的，而是教師沒有找對適合他們學習的方法。因此一個後現代觀的教師，尊重差異，肯定變化，不歧視任何一個學生，這樣才能創造一個人性、多樣、溫暖與無歧視的教學情境。

(二)對教育行政機構的建議

1.對教師進行需求評估，以增進研習的效果：

(1)研習需求的評估：

由研究結果可知教師的年齡、性別與教育程度是影響教師知識與態度的背景變項，研習前可依據本研究結果調訓在認知與態度得分較低的教師。研習後再詢問教師的意見，以符合教師的需求。

(2)研習師資的選擇：

研習的師資是研習舉辦是否成功的關鍵，所以應以能帶動氣氛，掌握聽講者情緒的教師為主，尤其是否具有兩性平權的意識更是選擇的重點。

(3)研習回饋的重視：

研習後需重視教師的回饋，在每次研習之後都應針對教師對課程的回饋，以作為安排下一次課程的參考。

(4)研習時數的運用：

作為教師將來分級制度的參考，對於將來教育行政單位要推行教師分級制度不應以單一的學歷為參考，兩性平等教育的研習可另為評鑑標準的一環，增進教師的動機。

2.依據教師特質，因材施教：

(1)善用測驗評量工具，了解教師特質：

本研究所發展的工具可以具體應用在不同教師的評鑑上，先使用簡單的意見調查，以了解教師的起點行為，等研習進行後，再配合使用態度量表了解教師研習對教師的效用，並可配合教師的需求評估，以進行研習課程的設置。

(2)對具性別意識的教師可導入女性主義的觀點：

在態度量表上針對認知不足，但情感支持的教師，予以女性主義的觀點，幫助教師了解女性受壓迫是一種權力不平等，需要教師的自覺與行動加以去除。

(3)對沒有性別自覺的教師導入人本主義的觀點：

對一些認知不足且情感負向的教師，應使用人本主義的觀點，強調兩性平等是一種人本主義的實踐，教師要創造一個無歧視的教學情境，才能促進學生成為一個經驗完全開放的人格，以及人性教室的產生。

(4)對有認知與情感正向的教師實施教學技術的訓練：

對已經有足夠的知識與態度正向的教師，應給予實務性的教學法、教學互動與班級經營等的可用教學技術的訓練，並採用行動研究法的理念讓教師自編課程教材，而予以資源的協助，讓教師能有能力成為一個多元文化與性

別平衡的教師。

3. 實施兩性平等教育教師資格的認證：

(1) 行政單位的支持：

以建議的方法，具體行文給各級學校，需雇用一定比率具有兩性平等教育資格的教師。

(2) 大眾傳播的增強：

在媒體或舉辦活動公開表揚這些教師，並出版刊物定期報導這些教師的動態與認證研習的相關訊息。

(3) 升遷管道的運用：

資格可作為將來敘薪、考績與升遷的參考，尤其是學校內行政人員更可作為舉辦各種升級考試的之參考資格，使學校能夠經由握有行政資源的行政人員合理的分配教育資源，讓學生享有良好的受教品質。

4. 提供各種兩性平等教育課程的資源：

(1) 網路資源的流通：

在網際網路上設置專門的網站讓教師尋找適當的教材，由兩性平權的專家為教師解決相關的問題，開放討論區以讓不同背景的教師有交流溝通並建立支持網路的管道，並連接至全球與台灣地區相關的網站，隨時立即提供無時差無國界的資源系統。

(2) 遠距教學的實施：

教師的在職進修不受地區與時間影響，將好的研習內容錄製成教學影帶透過媒體播放，或給予各級學校一系列的相關研習實況，鼓勵教師自學，並結合網際網路的功能，教師也可透過網路上互動式討論澄清自己的觀點與迷思。

(3) 教師組織的參與：

如學校內的教師會與教師組織的民間團體如基層教師會、人本教師會等，運用同儕輔導的功能，讓同為教師的人可以自組讀書會、自編相關教材與進行研究，教育行政單位可透過資金的補助，鼓勵這些教師組織進行資源整合與發展的工作。

5. 研議全面轉換新課程，進行課程改革：

(1) 以多元理論為課程原理：

課程標準是提供各級學校作為參考，應要在課程目標時開章明義的指出，本課程標準的精神本於多元文化與性別平等的原則，並非為單一標準，各校與各教師應針對學生的個別差異加以調整，避免落入單一標準化的制式體制

中。

(2)以學生需求為課程主體：

教師有權針對學生的需求，自行發展教材，使用教學法與評鑑方式，不受學校行政人員的干預：這正是指出尊重教師專業的精神，因此，落實教師認證與分級制度，提升教師的專業地位才能貫徹這種精神。

(3)以學校評鑑為課程實踐：

實施新課程後要對各校是否遵循以上精神進行評鑑，評鑑不是考核，考核的目的是要分出優劣，而評鑑則是要提出具體的建議，關鍵在於要幫助學校改進缺點，因此評鑑的結果可以公布，並將辦學績優的學校辦理教學觀摩，將有效教學的教師作為研習的師資來源，真正落實新課程的實踐。

參考書目

中華民國教育統計（1996）。台北：教育部。

中華民國台灣地區八十四年人權指標調查報告（1995）。台北：中國人權協會。

方德隆（1996）。中等教育的課程與教學。錄於王家通主編 中等教育，219-266。高雄：麗文。

台北市教師研習中心（1988）。台北市國民小學女性教師多重角色調適之研究。台北教師研習中心。（未出版）

李金泉（1995）。SPSS/PC+實務與應用統計分析。台北：松岡。

余曉清（1998）。不同性別的國中生與生物教師之師生互動。本文發表於台灣大學婦女研究室所主辦的性別與科學教育研討會，1997年12月19日，台北：台灣大學。

吳聰賢（1988）。態度量表的建立。錄於楊國樞、文崇一、吳聰賢與李亦園主編社會及行為科學研究法，463-491。台北：東華。

吳天泰和林美齡（1996）。談小學教育中的兩性均等。錄於謝臥龍主編兩性、文化&社會，155-178。台北：心理。

邱美華（1997）。「珍愛自己，尊重他人」——談兩性平等教育。中縣文教，25，20-22。

兩性平等教育實施方案（1997）。台北：教育部。

南部地區婦女對學校兩性教育看法之探討（1997）。高雄：第二屆全國婦女國是會議論文。

施良方（1996）。課程理論。高雄：麗文。

周天賜（1995）。文獻探討。錄於黃光雄和簡茂發主編 教育研究法，57-82。台北：師大書苑。

國中教師對兩性平等教育課程的態度影響之研究

- 郭生玉（1985）。心理與教育測驗。台北：精華。
- 教育改革總諮議報告書（1996）。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 國立編譯館主編。教育史。台北：正中。
- 黃曬莉（1997）。是不是「天生不同」使男女兩性不同對待有了藉口？教育研究，54，24-26。
- 黃政傑（1988）。生活與倫理課本教些甚麼。錄於教育理想的追求。台北：心理。
- 黃政傑（1995）。兩性教育與課程設計。錄於黃政傑多元社會課程取向，81-96。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1997）。座談會紀實。教育研究，54，10-11。
- 黃政傑和張嘉育（1998）。消除性別偏見的課程教學。兩性平等教育季刊，3。（出版中）
- 黃光雄和簡茂發主編（1995）。教育研究法。台北：師大書苑。
- 黃競涓（1998）。台灣女性政治參與之理論與實踐。本文發表於高雄市政府主辦1998國家婦女政策會議，1998年3月8日，高雄：1998國家婦女政策會議。
- 張春興（1995）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張珣（1996a）。兩性教育。測驗與輔導，135，2774-2776。
- 張珣（1996b）。落實兩性平等教育。測驗與輔導，135，2786-2787。
- 張珣與王舒芸（1997a）。情慾自主與兩性平等的性教育。學生輔導雙月刊，48，38-39。
- 張珣和王舒芸（1997b）。兩性平等教育的挑戰與迷思。婦女與兩性研究通訊，43，5-7。
- 楊清芬（1997）。空間規劃與兩性教育。高雄縣：第二屆全國婦女國是會議論文。
- 楊國樞、文崇一、吳聰賢與李亦園（1988）。社會及行為科學研究法。台北：東華。
- 劉秀娟和林明寬譯，Basow原著（1996）。兩性關係——性別刻板化與角色。台北：揚智。
- 劉淑雯（1996）。平面與立體的歷程：兩性平等教育之卷宗評量。教育資料與研究，13，50-54。
- 歐用生（1996）。兩性平等的道德課程設計。錄於歐用生主編課程與教學革新，65-82。台北：師大書苑。
- 盧欽銘、金樹人、范德鑫、周文欽、歐滄和和許擇基等著（1996）。心理與教育測驗。台北：心理。
- 謝小苓與王秀雲（1994）。國中健康教育教科書之性別意識型態分析。本文發表於中正大學成人與繼續教育研究所所主辦的兩性教育與教科書研討會，1994年5月19日，嘉義縣：中正大學。
- 謝小苓（1996）。兩性與教育機會——以兩所台北國中為例。錄於謝臥龍主編 兩性、文化與社會，155-178。台北市：心理。
- 謝小苓（1997）。追求兩性平等教育。教改通訊，17、18。

- 謝小苓 (1998)。性別與科學教育。本文發表於台灣大學婦女研究室所主辦的性別與科學教育研討會，1997年12月19日，台北：台灣大學。
- 謝臥龍和駱慧文 (1992)。從性別平等的教育的觀點來探討高雄地區國小課堂中師生互動中的關係。高雄：高醫心理系。
- 謝臥龍 (1993)。由平等教育觀看大學教育。本文發表於高雄醫學院兩性研究中心所主辦的大專院校兩性平等教育課程與教學研討會，1998年4月17日，高雄：高雄醫學院。
- 謝臥龍主編 (1996)。兩性、文化與社會。台北：心理。
- 謝臥龍 (1997)。從兩性平權教育的觀點探討教學互動中的性別偏見。教育研究，54，37-43。
- 謝臥龍、駱慧文和莊勝發 (1997)。各級學校諮商員對女性案主性別角色與特質認知之比較研究。諮商輔導文粹，2，13-40。
- 謝臥龍 (1998)。國中科學教育方法與課程互動中之性別差異。本文發表於台灣大學婦女研究室所主辦的性別與科學教育研討會，1997年12月19日，台北：台灣大學。
- 蘇芊玲，吳嘉麗，彭婉如，張珏主編 (1996)。落實兩性平等教育。台北：行政院教育改革審議委員會教改叢書。
- 蘇芊玲 (1997)。從教材看女性的教育處境。本文發表於高雄市政府主辦第二屆全國婦女國是會議，1997年3月8日。高雄市：第二屆全國婦女國是會議。
- 羅燦燦 (1997)。性別暴力與人身安全教育。本文發表於高雄市政府主辦第二屆全國婦女國是會議，1997年3月8日。高雄市：第二屆全國婦女國是會議。
- Abbott & Wallace (1995). *An Introduction to Sociology: Feminist Perspectives*. London: Routledge.
- Acker, S. (1994). *Gendered education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Aronson, Wilson & Akert (1993). *Social Psychology*. England: E. Elgar.
- Bailey & Smith (1987). The rural school administrator's role in achieving sex equity of curriculum. *The Rural Educator*, 9, 1-6.
- Bartlett (1998). A passionate subject: Representations of desire in feminist pedagogy. *Gender and Education*, 10, 85-92.
- Basow (1992). *Gender Stereotypes and Roles*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company.
- Carmody (1997). *The effects of gender-based seating arrangement on teacher-student interactions in the classroom*. Unpublished EDD. Thesis, University of Boston. (AAC 9722649).
- Cahill (1995). *An exploratory study of the relationship between early childhood teachers' gender role prescriptions and classroom practice*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Kent State. (AAC 9536631).
- Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In M. Rosaldo & L.

國中教師對兩性平等教育課程的態度影響之研究

- Lamphere (Eds.), *Women, culture and society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Cooper, H. M. (1982). Scientific Guideline for Conducting Integrative Research Review. *Review of educational research*, 52 (2), 291-302.
- De Beauvior (1949, 1972). *The second sex*. Harmondsworth: Penguin.
- Erikson (1968). *Identity and the life cycle* (2nd ed.). NY,NY: Norton.
- Farris (1982). *Sex Fair Knowledge, Attitudes & Behaviors of Vocational Educator : A Research Report*. NY,NY: Albany.(ERIC: ED224996).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grossman & Grossman (1994). *Gender issues in education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Havighurst, R. J. (1966). *Developmental Tasks and Education* (3rd ed.). NY,NY: Mckay.
- Horgan, Dianne D. (1995). *Achieving Gender Equity: Strategies for the classroom*. Boston, MA: Allyn and Bacon --A Division Paramount Publishing.
- Jackson, S. (1997). Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. *Gender and Education*, 9(4), 457-468.
- Jones, A. (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: Student resistances. *Gender and Education*, 9 (3), 261-270.
- Kenway & Willis (1996). Beyond Feminist Authoritarianism and Therapy in the Curriculum? *Curriculum Perspectives*, 16, 1-12.
- Kennedy (1997). Student and teacher focus groups: A professional instructional model that impacts teachers' attitudes. Unpublished EDD. Thesis, University of California. (AAC 9707405).
- Klein (Ed.) (1985). *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Klein, S., Russo, N., Campbell, B., & Harvey, Glen. (1985). Examining the achievement of sex equity in and through education. In Klein (Ed.), *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*, 1-15. London: The Johns Hopkins University Press.
- Lasonen & other (1991). *Finnish Comprehensive vocational institute teachers' gender-role attitudes*. Los Angeles, CA: American vocational association convention. (ERIC: ED341842).

- Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton Program. In Tabachnick, B. & Zeichner, Kenneth (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, 22-34. Bristol: The Falmer Press.
- McCormick, T. M. (1994). *Creating the Nonsexist Classroom*. NY, NY: Teachers College Press.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in three primitive societies*. NY, NY: Morrow.
- Measor, J. & Sikes, P. J. (1993). *Gender and Schools*. NY, NY: Cassel.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rogers (1983). *Freedom to Learn for The 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Scott & Schau. (1985). Sex Equity and Sex Bias in Instructional Materials. Klein (Ed). *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Skelton (Ed.) (1989). *Whatever happens to little women? Gender and primary schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- Slayton, A. M. Tuckerman. (1997). *Sex equity is happening in American schools: Institutionalization of sex equity promotion in vocational education*. Unpublished ED-D. Thesis, University of Harvard. (AAC 9734894).
- Smelser, Neil, J. (1991). *Sociology*. CA: Prentice-Hall.
- Streitmatter, Janice. (1994). *Toward Gender Equity in the Classroom*. NY, NY: State University of New York.
- Texas Tech University (1992). *Achieving Equity in the Secondary School of Texas Closer Look*. Instructor's Supplement. Texas: Lubbock. (ERIC:ED366825).
- Voohees, P. J. (1994). *Promoting Gender Fairness in School Curricula and Classroom Instruction through Infusion of Equitable Resources, Vocational Programs, and Staff Development*. (ERIC:ED389633).
- Walker, M. (1990). *Women in therapy and counseling: Out of the shadows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Weiner (1994). *Feminisms in Education: An Introduction*. Milton Keynes: Open University Press.
- Zenger and Zenger (1982). *Curriculum planning: A ten-step process*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

A Study of Attitudes in Gender Equity Curriculum of Teachers at Junior High Schools

Yu-Dei Chang, Vincent Shieh & Der-Long Fang

ABSTRACT

This research examined the gender-equity curriculum cognition, emotion, and behaviors of secondary teachers who serviced in the Kaohsiung area. Researcher used one survey instrument that was designed by herself to collect initial data on the attitudes of the participants.

Teachers showed a lack of the cognition of the gender equity curriculum. They were not aware of sexism in the current curriculum and did not consider that gender was constructed by society and culture. As a result, they could not practice behavior of gender-equity in the classroom.

Recommendations included that teachers must learn more about the concepts of gender equity curriculum and to develop a view of postmodernism. Then, they can create the multi-cultural and gender-balanced context in the classroom.

Key words: gender equity education, teachers' attitudes, gender equity curriculum