

# 幼兒園教保服務人員對客語沉浸式教學之認同感與影響因素

許孟勤

## 摘要

客語沉浸式教學能否落實及產生預期成效，幼兒園教保服務人員的認同感至關重要。為瞭解幼兒園教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感及影響因素，期能從實徵研究發現中提出客語振興策略之建議。本研究以 109-110 學年度參與客語沉浸式教學的幼兒園教保服務人員為對象，運用問卷調查法進行探討，共計回收 200 份有效問卷。結果發現教保服務人員對客語沉浸式教學有中高程度以上的認同感，客家籍、會聽、會說客語的教保服務人員之認同感明顯較高。在影響客語沉浸式教學認同感的因素方面，實用性與校外支持影響教保服務人員的態度，而成本效益評估、校外支持、學校支持與實用性影響其行為意向。後續政策之推動，若能掌握上述之發現，將有助於提升教保服務人員參與客語沉浸式教學的意願。

關鍵詞：客語沉浸式教學、客語認同感、幼兒園教保服務人員

---

許孟勤，明新科技大學師資培育中心暨幼兒保育系助理教授。

E-mail: mengcin@must.edu.mail

投稿日期：2023.10.12；修改日期：2024.03.08；接受日期：2024.11.07

doi:

## **Factors of Preschool Educations' Receptivity With Hakka Immersion Teaching**

**Meng-Chin Hsu**

### **Abstract**

To decide on the implementation process and effectiveness of Hakka immersion teaching, preschool educations' receptivity is important. In order to understand the receptivity and influencing factors of preschool educations on Hakka immersion teaching, it is hoped that suggestions for promoting Hakka immersion teaching from the empirical research findings. The study used a survey designed to examine preschool educations' Hakka immersion teaching receptivity. A total of 200 valid questionnaires were collected. The findings indicated that the preschool educations' receptivity overall achieved medium-high level. The sense of receptivity of preschool education who are Hakka, can listen, speak Hakka is significantly higher. In terms of factors affecting receptivity of Hakka immersion teaching, practicality and extra-school support affect the attitude direction of preschool education, while cost-benefit, extra-school support, school support and practicality affect their behavioral intentions. If the policy can grasp the above findings, will help to increase the willingness of preschool education to participate in Hakka immersion teaching.

**Keywords:** Hakka immersion teaching, Hakka receptivity, preschool educators

## 壹、緒論

臺灣本土語言面臨流失的危機，學前教育階段為孩童首度由家庭進入到學校環境，該時期為本土語言教學活動之關鍵期。屏東縣客家事務處 2007 年參考紐西蘭保存毛利語的語言巢計劃（Kohanga Reo），率先在屏東縣客家社區的幼兒園推行客語沉浸式教學，實驗結果顯示幼兒客語的聽說能力有顯著進步成效（陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009）。因此成功經驗，許多縣市開始效法，希望藉由幼兒園實施客語沉浸式教學計畫，帶動客語的傳承及復興。客家委員會 2015 年實施「客語沉浸式教學試辦計畫」，2019 年與教育部會銜發布「客語沉浸式教學推動實施計畫」，鼓勵幼兒園將客語融入教保活動課程，或使用華、客語以漸進方式教學及溝通，藉由營造接觸及使用客語的學習環境，以落實客語向下扎根（客家委員會，2019）。

客語的保存與挽救需要長期及多方面的通力合作及努力，本土語言態度和本土語言意識對語言保存相當重要，要是缺乏本土語言意識，就算具備本土語言能力，也不一定會使用本土語（張學謙，2020）。幼兒園客語沉浸式教學實施至今，最大的挑戰是受限於教保服務人員的意願及客語能力，常僅限於在幼兒園的幾個班級中推行（陳雅鈴，2020）。教學是一種情緒實踐（emotional practice），課程變革或教學創新的推動影響了學校的組織結構，也牽涉到教師個人情感及行動的發展成長（George, Hall & Stiegelbauer, 2013；Hargreaves, 1998）。Hargreaves（1998）認為變革的實施意味著學習去做或理解一些新的事物或觀念，教師預期的情緒會引導他們的選擇。如果教師認為掌握這些課程變革或教學創新帶來的痛苦多於歡樂，他們就很難採用和實施（Sutton & Wheatley, 2003）。這提醒我們，若欲有效推動客語沉浸式教學，必須考慮幼兒園教保服務人員的情緒感受。

在探討教師情緒感受因素的研究中，有關教師的認同感（或稱接受度）（*receptivity*）值得關注。一般而言，教師在面對課程變革或教學創新時會有認同與抵制（*resistance*）兩種自然且可預測的共生反應，認同表示教師在心理上所持的正面態度和行為意圖，抵制是教師外顯的負面行為反應（*Kazlow, 1977*）。客家委員會積極推動客語沉浸式教學，無論教保服務人員是遵從幼兒園由上而下的規定而實行，還是基於計畫對師生有益而主動參與，教保服務人員對客語沉浸式教學的接受認同亟為重要。他們是客語落實在教室層級的重要守門員，唯有接受認同，客語傳承才有可能。雖然教保服務人員的認同不能保證會在教室進行客語教學，但瞭解他們的認同感，可以進一步提供振興客語策略的參考建議。國內尚未有以幼兒園客語沉浸式教學為主題來探究認同感的相關研究出現，本研究主要目的為探討幼兒園教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學的認同感，並分析影響認同感的因素。具體而言，本研究問題如下：

- （一）幼兒園教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學的認同感為何？
- （二）不同個人背景變項（性別、年齡、學歷、服務年資、職務、族群背景、聽說客語能力）和幼兒園（地區、屬性）的教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學的認同感是否有差異？
- （三）影響教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學認同感的因素有那些？

## 貳、文獻探討

為掌握研究內容，以下分別就客語沉浸式教學、教保服務人員認同感、幼兒園客語沉浸式教學認同感及影響因素進行文獻探討，作為開展本研究之基礎。

### 一、客語沉浸式教學

沉浸式教學在本土語保存作法中，已經被公認為復興本土語言最有效的教學方式（*Hermes, 2007*），且不影響學生在官方語言及其他學業的

學習表現 (Edelsky, 2006)。沉浸式教學是一種增益式 (additive bilingual) 的雙語教育模式，建立在 Cummins (1979) 的「語言相互依賴假設」(linguistic interdependence hypothesis)。這個假設指出，第一語言和第二語言之間存在著相互依存的關係，同時認為第二語言的學習是建立在第一語言的基礎上，第一語言非但不是學習的負擔，反而是任何語言學習的資源。相關研究發現，第一語言讀寫能力可以有效的支持第二語言的讀寫發展；從第一語言習得的學術語言能力也可以轉移到第二語言 (張學謙，2011)。

屏東縣 2007 年在幼兒園推行客語沉浸式教學，迄今已 16 年，對提升幼兒之客語聽說能力有顯著成效 (陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009)。客家委員會 2019 年發布「客語沉浸式教學推動實施計畫」，開始補助全臺灣推行客語沉浸式教學的幼兒園相關師資及教材經費，讓客語沉浸式教學有了經常性的經費支持 (客家委員會，2019)。計畫補助陪伴員鐘點費，在幼兒園教保服務人員擔任客語沉浸式教學主要教學者的情況下，可聘請客語陪伴員做為協同教學者。另有代課費、教材教具、教材編輯、語言研究費，以及辦理親師說明、座談會或成果發表等相關活動的費用補助。參與計畫者應配合的實施內容，為每月必須傳送 1 次教學影片至成果分享平台，接受輔導訪視、參與培訓，以及配合成效評估 (客家委員會，2019)。這種沉浸式本土語保存模式，可補強現今教育體制中本土語言課程時數有限的問題，已經有許多縣市陸續積極加入。

幼兒園客語沉浸式教學營造一個自然使用客語溝通及教學環境，將語言與教學內容做結合，讓幼兒自然而然無意識地獲得客語通能力。客語的使用比例應漸進式達到 50% 以上，在不違背幼教課程教學的理念下，可以將客語融入在固定作息、課程活動、學習區等幼兒園生活中 (陳雅鈴，2020)。影響沉浸式教學成功的因素有許多，諸如模式選

擇、沉浸時間、師資、課程與教材、教學策略、社區與家長支持、政策配合等。其中最關鍵的要素乃是師資，因為教師是主導整個教室內相關影響因素的要角，也是客語沉浸式教學的主要教學者（周宣辰，2016）。幼兒園客語沉浸式教學實施至今，最大的挑戰是受限於精通客語的教保服務人員有限，以及計畫採取鼓勵而非強制要求幼兒園參與，因此教保服務人員參與的意願不高，或參與園所每年都會有所變動（陳雅鈴，2020；龔欣，2021）。為能強化沉浸式教學幼兒園的成效，需持續提升教保服務人員的本土語言、本土語言教學能力、教材編輯等能力，並且在本土語言復振意識上也需持續自我覺醒與堅持（周宣辰，2016）。瞭解教保服務人員對客語沉浸式教學的接受認同有其必要性，透過教保服務人員對客語沉浸式教學態度和行為意向的掌握，將有利於未來政府相關部門擬定客語振興政策的重要反饋。

## 二、教保服務人員認同感

國外教師認同感的研究從 1980 年代後期方興，有些學者把認同感界定為個體對革新的內在傾向，將焦點集中在對變革的正面態度上，並不論及對應的正面行為（Chauvin, 1992；Crisafulli, 1982）。但是將態度與行為分開並不適當，態度與行為是互相影響的（王振鴻，2000）。就課程變革而言，需要透過教師在教室中實行以完成課程變革的政策，故行為意向層面對課程變革而言是值得探討的。許多學者指出教師認同感應包含態度和行為意向兩個面向（Waugh & Punch, 1987；李子建，1998）。教師認同感是教師對變革的自願性承諾，是一種不只是遵守與採用革新的意願，還願意去建構與實行（Mellencamp, 1992）。不過，態度與行為意向之間有可能產生不一致的狀態，以致於教師對變革的積極態度無法準確預測他們的實際行為（Morris, 1995），但教師的態度對於決定變革成功與否舉足輕重（Brown & McIntyre, 1982；Richardson, 1991）。

Waugh 與 Punch (1987) 以「理性行動理論」(theory of reasoned action, TRA) 為基礎, 提出教師對變革的認同感受到六個因素的影響: (1) 對先前教育的態度、(2) 緩解恐懼和擔憂、(3) 新教育系統的實用性、(4) 對變革的期望與信念、(5) 感知的學校支持、(6) 個人成本效益評估。自 Waugh 與 Punch 提出教師認同感的理論模式後, 廣泛地應用在英國、澳大利亞、香港和大陸的課程變革研究 (尹弘飈、李子建, 2008; Moroz & Waugh, 2000; Waugh & Godfrey, 1993; Waugh & Godfrey, 1995)。如: Waugh 等人針對澳大利亞七年級學制、學生成果報告系統 (Student outcome statements) 等大型變革。香港學者 Lee (2000) 探討教師對通識教育、目標導向課程、環境教育的認同感。學者依據此模式編制了認同感問卷或檢核表, 用量化或質性的方法分析教師課程變革的認同感 (John, Thomas, Sudhesh & Rajan, 2023; Lee, 1996; Waugh & Godfrey, 1995)。量化研究結果顯示這些變項對教師變革認同感具有良好的解釋能力, 效度分析也證實了問卷的信效度 (李子建、尹弘飈, 2005)。

近年 Waugh (2000) 根據認同感研究的新發現, 提出一個包含四個面向九個變數的認同感理論模型: (1) 變革的特徵: 與先前體系的比較、新課程的實用性; (2) 學校中的變革管理: 緩解憂慮、變革的學習、參與決策; (3) 變革對教師的價值: 個人成本評價、與其他教師的合作、教師改善進步的機會; (4) 對學生的價值: 新課程對學生的價值。香港學者李子建與尹弘飈 (2005) 根據中國的研究發現, 教師的認同感由一般態度 (情感) 和行為意圖 (行為) 兩部分組成, 並將 Waugh 所提出的影響變項簡化為個人因素 (成本效益評估、與先前系統相比、緩解憂慮) 和組織及環境特徵 (學校支持、其他支持) 等因素。

臺灣有零星運用 Waugh 與 Punch (1987) 理論基礎探討教師認同感的相關研究, 如: 國中藝術融入課程 (鄭淳文, 2011)、中小學課程變

革（潘慧玲、黃莉、陳文彥、鄭淑惠，2020；Pan & Wiens, 2023）、組織變革（林志偉，2010），但尚未有以幼兒客語沉浸式教學為主題來探究教保服務人員認同感。統整教師認同感的研究，以 Lee（2000）歸納出教師認同感的五項因素（成本效益評估、課程的實用性、解緩憂慮、學校支持、其他支持）具有較高的信度，且此五項因素與教師態度、行為意向呈現的相關程度最高（尹弘飈、李子建、靳玉樂，2003；李子建，1998；顏明仁、李子建，2002；Lee, 2000）。加上其以個人因素、組織及環境特徵因素的簡化結構，能夠以較少的層面對教師認同感做最大的解釋。因此，本研究以成本效益評估、課程的實用性、解緩憂慮、學校支持、其他支持這五個影響因素做為探討教保服務人員對客語沉浸式教學認同感之分析構面。

### 三、教保服務人員對客語沉浸式教學之認同感及影響因素

教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感是在心理上對客語沉浸教學所持的正面態度和行為意向。教保服務人員不只是有接納的意願，還願意去實行參與。教保服務人員的族群意識及教學熱忱是維持沉浸式教學很重要的條件，教保服務人員需抱持對本土文化傳承的教學熱忱，要認同本土語言教學的理念與精神，才能說服家長願意配合並改變態度，抑或再透過後續的教學活動帶領幼兒領略本土語言之美（林慧君，2015；林曉專，2018；陳嘉倫，2022）。

然而，教保服務人員心裡所想並不同於實際所做，雖然他們在心態上接受本土語教學，並且理解幼兒園沉浸教學的用意，但仍會受制於本土語不夠流利、使用習慣難改等因素，而使傳承的意念容易動搖（林曉專，2018；陳嘉倫，2022；翁如慧，2020）。教保服務人員是否認同接受客語沉浸式教學，是影響本土語教育成敗的關鍵之一。有鑑於此，本研究除瞭解當前教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感，也將探討影響教保服務人員客語沉浸式教學認同感之因素。



### （一）客語沉浸式教學的成本效益評估

Fullan（2007）認為教師通常帶著複雜的心情看待新課程變革，在接受新課程之前，教師會評估其投入的工作量與學生所獲得的益處是否符合成本效益（cost-benefit）。教師若覺得實行變革能有益處，例如：增加教學滿意度，其成本效益評估就會較正向，覺得相較於回報而言，變革的投入是值得的（Waugh & Godfrey, 1993）。Ma、Yin、Tang 與 Liu（2009）在對中國 700 多名教師進行的一項調查中發現，認同感最重要的預測因素是對新課程的成本效益評估。參與「客語沉浸式教學推動實施計畫」的幼兒園雖有經費補助，但有不少需配合計畫的工作事項，包含：每月傳送 1 次教學影片至成果分享平台，接受輔導訪視、參與培訓課程，及配合成效評估等。國內研究顯示參與客語沉浸式教學計畫對教保服務人員客語能力有所提升（林曉專，2018；許孟勤，2022），且客語能取得幼兒的興趣與喜愛（鍾鳳嬌、宋文琳、王國川，2014）。可是幼兒園在推動的過程因計畫呈報資料之行政業務繁瑣，每隔一段日子的專家學者觀課，以及每月需上傳執行成果影片，造成教保服務人員不少的工作量及壓力（宋文琳，2012；林曉專，2018；戴淑惠，2021；龔欣，2021）。

### （二）客語沉浸式教學的實用性

教保服務人員知覺到客語沉浸式教學能在教室裡被實際執行的程度，包含推行方式、教學實施及專業知能。若教師知覺到教育變革在教室實際被執行的容易程度愈高，他們對變革的態度會較正面（Waugh & Godfrey, 1993）。謝妃涵（2022）指出客語沉浸式教學並非單字複誦或文法教學，也不是訓練幼兒唱歌、跳舞或演戲背臺詞的表演，在教學上與一般幼教課程的教學方式無異。國內研究結果顯示，客語沉浸式教學的推行方式多元彈性，在不違背幼教課程教學的理念下，可利用例行性活動、課程活動融入客語教學，在輕鬆日常的生活情境中，幼兒學習客語的興趣與動機頗高（許孟勤，2022；鍾鳳嬌、宋文琳、王國川，2014）。

在專業知能方面，沉浸式教學教師應具備的專業知能包括：流暢的雙語能力（華語、客語）、教育專業知能（課程設計、教材教法、班級經營）、客家文化知能等面向（陳麒，2020）。國內研究指出，教保服務人員客語聽說能力不足，是參與客語沉浸計畫專業知能上的最大困境（徐美玲，2017；許孟勤，2022；許晏榕，2019；陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009；楊沛縈，2021；戴怡君，2018）。

#### 四、減輕對客語沉浸式教學的憂慮

變革或創新往往會帶來混淆與不確定性，許孟勤（2022）研究發現教保服務人員初次參與客語沉浸式教學，不免有些許擔憂或疑慮，例如：以為要另外安排時間教導幼兒客語，會排擠到既有課程。後來隨著瞭解到沉浸式教學並不影響幼兒園既有的課程取向，可以在例行性活動、生活遊戲中融入，破除因不瞭解而產生的疑慮後，更有信心推動客語沉浸式教學。顯見教保服務人員對客語沉浸式教學的疑慮會影響參與的意願，甚至觀望卻步。教保服務人員對客語沉浸式教學的憂慮可經由幼兒園的會議、教師伙伴間的對話、上級的支持而得以減緩。為教師創造一個安全和鼓勵的環境，不必擔心受到嘲笑或懲罰，將有助於害怕變動和不確定性的教師接受改變。

##### （一）學校對客語沉浸式教學的支持

學校的支持系統包括行政支援、設備資源、時間與空間的安排等。林雅雯（2001）研究本土語言教學的實施，發現學校支持的重要性，學校行政單位的協助與配合，將直接影響力客家語老師教學效能。趙曉美、廖文斌、潘淑芬（2006）探究國小實施客語教學之學校支持系統，顯示學校提供老師客家語教學的諮詢管道、重視客家語教師所提供的建議，以及鼓勵師生學習客家語等，都直接影響客語的教學運作。至於在幼兒園方面，戴淑惠（2021）問卷調查幼兒園推動客語沉浸式教學之現況，發現教保服務人員對學校行政各處室主管的滿意度最低。幼兒園行

政系統能否發揮正式的支持功能，幫助教保服務人員提升客語認同，值得後續研究關切。

## （二）校外對客語沉浸式教學的支持

幼兒園家長的支持、政府單位的資源，以及出版機構所提供的教材皆為校外給予教保服務人員的支持。客語的學習除了幼兒園課堂的教習外，最重要的是家庭練習環境。少數研究發現幼兒園家長支持實施沉浸式教學（徐美玲，2017），但家庭欠缺客語環境仍是幼兒園普遍面臨的困境之一（宋文琳，2012；許晏榕，2019；陳栗芳，2020；詹琬真，2016；劉怡鈞，2021；戴怡君，2018）。根據客家委員會 2021 年全國客家人口暨語言基礎資料調查，居住在客家文化重點發展區內的客家民眾，客語聽說能力較非客家文化重點發展區高出三成以上，然在非客家文化重點發展區的客家民眾，客語聽說能力較 105 年大幅下降約 15%，顯見客家語文化社區的建立是必要的，以鼓勵家庭和社區增加使用客語的比例（客家雲，2023）。

適當的教材是客語沉浸式教學重要的一環，研究顯示教保服務人員面對幼兒客語聽、說程度不同，在教材的選用上受到限制（許晏榕，2019），教學資源的缺乏，影響客語教學推動的意願（林慧君，2015）。還有坊間客語教材教具不普遍，幼兒園需要花費時間去自製適合課程所需要的教材教具供幼兒使用（劉怡鈞，2021）。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究從網站取得 109-110 學年度客語沉浸夥伴學校名單（屏東大學幼兒教育學系，2022），先打電話給幼兒園園長或主任，徵詢參與問卷調查的意願。在徵得口頭同意後，扣除離職者，於 2022 年 11 月寄發正式問卷 234 份，回收 202 份，剔除填答不全者 2 份，可用問卷為 200 份，回收率 85%。幼兒園來自新竹縣、苗栗縣、臺中市、彰化縣、雲林

縣、屏東縣、花蓮縣共計 7 個縣市，29 間幼兒園。

## 二、研究工具

本研究編製「幼兒園教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學認同感問卷」，以作為蒐集資料的研究工具。問卷編擬首先由研究者進行相關文獻探討後設計好問卷，經兩位擁有客語沉浸式教學專業學識之大學教師檢視，確認各題項之語意、文字的可讀性和幼兒園脈絡的契合性後為預試版問卷。之後選取桃園市 110 學年度參與客語沉浸式教學的教保服務人員為預試對象，於 2022 年 6 月郵寄發放 100 份問卷，回收有效問卷 93 份。

在問卷的信、效度方面，本研究對問卷進行項目分析及校正項目總分相關分析，再以因素分析確認問卷的構念效度，並以 Cronbach's  $\alpha$  係數考驗問卷的信度。題項的刪除係同時考量以下四點進行綜合判斷：

（一）極端組檢定未達顯著差異；（二）校正項目總分相關小於 0.3 或未達顯著水準；（三）刪除該題後的 Cronbach's  $\alpha$  係數與該向度的 Cronbach's  $\alpha$  係數相差增加超過 0.1；（四）探索性因素分析中因素負荷量小於 0.4 或出現跨向度的情形。本研究經過以上程序後，始發展出正式問卷，有關問卷之內涵、編製題目及信、效度說明如下。

### （一）基本資料問卷

基本資料包括教保服務人員個人背景變項及幼兒園背景變項。個人背景變項包括：性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、族群背景、聽說客語能力等 8 項。幼兒園背景變項則包括學校所在縣市及屬性（公立、私立、非營利）等兩項。

### （二）「幼兒客語沉浸式教學認同感」問卷

根據相關文獻，教師的認同感由一般態度（情感）和行為意圖（行為）兩部分組成（Lee, 2000；李子建、尹弘飈，2005）。本研究所指幼兒客語沉浸式教學認同感是教保服務人員在心理上對客語沉浸式教學所

持的正面的態度和行為意向，以下說明問卷中的這兩個面向。

1. 態度：指教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學做出評價性反應的習得心理傾向，問卷中針對 9 對描述客語沉浸式教學的兩個極端的形容詞進行勾選。如：「客語沉浸式教學」是「沒有價值-有價值」、「沒有彈性-富有彈性」、「理想化的-務實的」、「無效的-有效的」等。由於客語沉浸式教學計畫為鼓勵而非強制參加，教保服務人員對客語沉浸式教學的態度可能普遍正向，為區分作答的差異性和降低作答誤差，問卷選項採 Likert 七點量表，最正向形容詞 7 分、最負向形容詞 1 分，分數越高表示對客語沉浸式教學的態度愈正向。解釋的變異量達 75.147%，Cronbach's  $\alpha$  為 .958。
2. 行為意向：指教保服務人員從事客語沉浸式教學的行動意願程度，編製問題如：「我將積極且公開地支援本幼兒園實施客語沉浸教學」、「我將向同事指出客語沉浸教學的可行性」、「我將建議本幼兒園實施客語沉浸教學」等共計 4 題。選項為 Likert 七點量表，分為「非常同意」、「同意」、「有點同意」、「普通」、「有點不同意」、「不同意」、「非常不同意」，分數越高表示從事客語沉浸式教學的行動意願程度越高。解釋的變異量達 83.325%，Cronbach's  $\alpha$  為 .944。

### （三）「幼兒客語沉浸式教學認同感之影響因素」問卷

此問卷原經參考相關文獻而初步分析定為五個因素，唯預試問卷以探索性因素分析考驗所編製的題目是否如原先所預定的分別落入五個因素中，結果「減緩憂慮」因素跑至其他因素，所以為建構問卷之效度，刪除「減緩憂慮」因素的 4 個題目。

正式問卷共 18 題，選項採 Likert 七點量表設計，邀請填答者就自身進行客語沉浸式教學的經驗，自評問項描述符合自身經驗的同意程度，從「非常同意」、「同意」、「有點同意」、「普通」、「有點不同意」、「不同意」、「非常不同意」等分七級。問卷總解釋變異量為 75.097%，具有良好的構念效度；在信度方面，Cronbach's  $\alpha$  為 .965，顯示內部一致性信度穩定。

幼兒客語沉浸式教學認同感的影響因素包含：實用性、學校支持、校外支持、成本效益評估等四個面向，分述如下。

1. 實用性：指教保服務人員知覺到客語沉浸教學能在教室裡被實際執行的程度。編製問題如：「客語沉浸教學的推行方式彈性多元」、「客語沉浸教學符合幼兒的學習意願」、「客語沉浸教學容易融入教保活動課程中」、「我具備實施客語沉浸教學的專業知能」等共計 6 題。解釋變異量 18.451%，Cronbach's  $\alpha$  為 .936。
2. 學校支持：是指幼兒園透過定期會議、伙伴間的對話以及學校行政人員互動間，提出問題與憂慮，而減輕教保服務人員客語沉浸教學的害怕與不確定性，並提供學習的資訊和專業發展活動，以增加對客語沉浸教學的理解。問卷題目如：「在幼兒園的會議上，主管強調推行客語沉浸教學的重要性等」、「幼兒園提供我在實施客語沉浸教學所需的資源」、「鼓勵教師參與客語沉浸教學相關的活動」等共計 4 題。解釋變異量 20.600%，Cronbach's  $\alpha$  為 .906。
3. 校外支持：指幼兒園家長的支持、政府單位的資源、以及出版機構所供的教材皆為校外給予教保服務人員的支持。問題如：「幼兒園家長支持客語沉浸教學」、「中央或地方政府提供足夠的資源或研習來幫助我實施客語沉浸教學」、「坊間有足夠的教材和資源來幫助我實施客語沉浸教學」等共計 4 題。解釋變異量 13.402%，Cronbach's  $\alpha$  為 .886。
4. 成本效益評估：指在衡量客語沉浸教學所增加的工作投入，以及教保服務人員教學滿意度與幼兒學習成效之間的得失。問題如：「考慮到幼兒對客語更有感興趣，我認為儘管工作量大，但客語沉浸教學是值得的」、「考慮到我對客語教學的滿足感，我認為儘管工作量大，但客語沉浸教學是值得的」、「考慮到客語的保存，我認為儘管工作量大，但客語沉浸教學是值得的」等共計 4 題。解釋變異量 22.645%，Cronbach's  $\alpha$  為 .963。

### 三、資料處理與分析

本研究依研究問題，以 SPSS 進行的統計方法如下：

1. 以描述性統計來瞭解教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學認同感的現況。
2. 以單因子變異數分析來瞭解教保服務人員個人背景變項和幼兒園背景變項對教保服務人員幼兒客語沉浸式教學認同感是否具有顯著差異。若達顯著差異，則以 Scheffe method 進行事後比較。
3. 以多元迴歸分析，探討影響教保服務人員對幼兒客語沉浸式教學認同感的因素。

### 肆、研究發現與結果

#### 一、幼兒客語沉浸式教學認同感與影響因素之現況

由表 1 顯示問卷中所有變項之平均數與標準差，瞭解教保服務人員幼兒客語沉浸式教學認同感與影響因素的現況，各變項的平均數介於 5.44 至 5.61 之間。由此可知，教保服務人員對客語沉浸式教學認同感之現況介於七點量表中的「同意」至「有點同意」之間，屬於中上程度。在認同感影響因素上，四個變項得分高低依序為成本效益評估、校外支持、學校支持、實用性。表示在評估幼兒對客語的興趣、客語的保存之下，多數教保服務人員同意客語沉浸式教學是值得的。教保服務人員能獲得家長、地方教育局處的支持、中央或地方政府也有足夠的資源或研習來幫助實施客語沉浸式教學。幼兒園鼓勵參與相關活動並提供所需的資源，能減輕教保服務人員對客語沉浸式教學的害怕與不確定性。教保服務人員知覺到客語的推行方式彈性多元，容易創造客語溝通情境和融入教保活動課程中。

表 1

教保服務員客語沉浸式教學認同感之描述統計（N=200）

名稱	題平均數	標準差
態度	5.58	1.12
行為意向	5.57	1.06
實用性	5.44	1.04
學校支持	5.52	1.09
校外支持	5.54	1.05
成本效益評估	5.61	1.06

就問卷每一個題目的平均數來看，得分最低為第 15 題「我具備實施客語沉浸式教學的專業知能」（平均數 5.09），有 12.5%者（25 位）勾選不同意的選項（分值为 1-3），以及第 23 題「坊間有足夠的教材和資源來幫助我實施客語沉浸式教學」（平均數 5.16），有 12.5%者（25 位）勾選不同意的選項（分值为 1-3），如表 3 顯示。這兩題的平均數雖然介於「同意」至「有點同意」之間，卻仍有一成的教保服務人員後續需要增進客語沉浸式教學的專業知能，並得到教材和資源的幫助。

表 2

低分值題項一覽表

題項	歸屬向度	平均數	累積人數 (分値1-3)	累積百分比 (分値1-3)
15.我具備實施客語沉浸式教學的專業知能	實用性	5.09	25	12.5%
23.坊間有足夠的教材和資源來幫助我實施客語沉浸教學	校外支持	5.16	25	12.5%



## 一、背景變項在客語沉浸式教學認同感之差異分析

教保服務人員是否因其個人及幼兒園背景的不同而在客語沉浸式教學的認同感有差異？本研究以 ANOVA 變異數分析，分別考驗教保服務人員不同性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、族群背景、聽客語、說客語等 8 個個人背景，以及學校所在地、學校屬性等 2 個幼兒園背景變項，在客語沉浸式教學認同感的差異情形。

就分析結果顯示，不同性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、幼兒園所在地及屬性的教保服務人員在認同度及其影響因素之平均數的差異未達顯著水準 ( $p > .01$ )，即教保服務人員不因其性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、幼兒園所在地及屬性的不同，而有不同的客語沉浸式教學認同感。然不同族群、不同聽、說客語能力者在客語沉浸式教學認同感上有顯著差異，進一步以 Scheffe 法進行多重比較結果如表 3-5 所示。

首先，不同族群的教保服務人員在「態度」( $F = 6.80, p < .01$ )、「實用性」( $F = 13.83, p < .001$ ) 上有顯著差異。進一步事後比較發現，父母雙方皆為客家籍的教保服務人員相較於非客家籍者，對客語沉浸式教學有較正面的感受，較知覺客語沉浸教學能在教室裡執行。

表 3  
不同族群教保服務人員在客語沉浸式教學認同感及其影響因素之差異

向度	族群	人數	平均數	標準差	<i>F</i> 值	事後比較
態度	雙方客籍	97	5.80	1.15	6.80**	(1)>(3)
	一方客籍	34	5.74	0.82		
	非客籍	69	5.19	1.11		
行為意向	雙方客籍	97	5.74	1.07	3.95	
	一方客籍	34	5.66	0.79		
	非客籍	69	5.29	1.10		
實用性	雙方客籍	97	5.74	1.01	13.83***	(1)>(3)
	一方客籍	34	5.61	0.82		
	非客籍	69	4.94	1.01		
學校支持	雙方客籍	97	5.68	1.07	2.07	
	一方客籍	34	5.37	1.25		
	非客籍	69	5.37	1.00		
校外支持	雙方客籍	97	5.68	1.11	4.37	
	一方客籍	34	5.76	0.86		
	非客籍	69	5.25	0.99		
成本效益 評估	雙方客籍	97	5.79	1.13	4.62	
	一方客籍	34	5.74	0.80		
	非客籍	69	5.31	1.00		

\*\**p* < .01      \*\*\**p* < .001

其次，教保服務人員會聽客語的程度在「態度」( $F=10.25, p < .001$ )、「行為意向」( $F=9.81, p < .001$ )、「實用性」( $F=18.37, p < .001$ )、「學校支持」( $F=5.40, p < .01$ )、「校外支持」( $F=6.64, p < .01$ )、「成本效益評估」( $F=9.38, p < .001$ )有顯著差異。完全會聽客語的教保服務人員在各層面顯著高於少部分會聽者或完全不會聽者。

表 4

不同聽客語程度教保服務人員在客語沉浸式教學認同感及其影響因素之差異

向度	聽客語	人數	平均數	標準差	<i>F</i> 值	事後比較
態度	完全會聽	79	6.12	0.95	10.25***	(1) > (4)
	大部分會聽	48	5.38	1.21		
	普通	18	5.46	0.92		
	少部分會聽	46	5.07	0.98		
	完全不會聽	9	4.74	1.09		
行為意向	完全會聽	79	6.01	0.93	9.81***	(1) > (4)
	大部分會聽	48	5.62	0.91		
	普通	18	5.17	1.14		
	少部分會聽	46	5.11	1.05		
	完全不會聽	9	4.56	0.81		
實用性	完全會聽	79	6.05	0.81	18.37***	(1) > (4) (1) > (5)
	大部分會聽	48	5.33	0.93		
	普通	18	5.08	0.86		
	少部分會聽	46	4.87	0.95		
	完全不會聽	9	4.30	1.15		
學校支持	完全會聽	79	5.89	1.08	5.40**	(1) > (4)
	大部分會聽	48	5.53	1.04		
	普通	18	5.21	1.07		
	少部分會聽	46	5.13	1.00		
	完全不會聽	9	4.86	0.85		
校外支持	完全會聽	79	5.92	1.05	6.64**	(1) > (4) (1) > (5)
	大部分會聽	48	5.52	1.10		
	普通	18	5.38	0.88		
	少部分會聽	46	5.17	0.86		
	完全不會聽	9	4.58	0.75		

(續下頁)

表 4 (續)

成本效益 評估	完全會聽	79	6.07	0.97	9.38***	(1)>(4)
	大部分會聽	48	5.63	0.94		
	普通	18	5.21	1.11		
	少部分會聽	46	5.08	0.99		
	完全不會聽	9	5.03	0.91		

\*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .001$

教保服務人員會說客語的程度在「態度」( $F=10.87, p < .001$ )、「行為意向」( $F=10.99, p < .001$ )、「實用性」( $F=20.19, p < .001$ )、「學校支持」( $F=6.70, p < .01$ )、「成本效益評估」( $F=11.30, p < .001$ )有顯著差異。客語說的很流利和流利的教保服務人員在態度、行為意向、實用性、學校支持、校外支持、成本效益評估等面向顯著高於客語不流利或不會說者。

表 5

不同說客語程度教保服務人員在客語沉浸式教學認同感及其影響因素之差異

向度	說客語	人數	平均數	標準差	$F$ 值	事後比較
態度	很流利	45	6.16	0.99	10.87***	(1)>(5) (2)>(5)
	流利	37	5.92	1.04		
	普通	43	5.58	1.05		
	不流利	52	5.26	1.03		
	不會說	23	4.62	1.00		
行為意向	很流利	45	6.07	0.87	10.99***	(1)>(4) (1)>(5) (2)>(5)
	流利	37	5.87	0.99		
	普通	43	5.72	0.90		
	不流利	52	5.18	1.08		
	不會說	23	4.71	0.93		

(續下頁)

表 5 (續)

實用性	很流利	45	6.16	0.75	20.19***	(1) > (4)
	流利	37	5.82	0.85		(1) > (5)
	普通	43	5.48	0.86		(2) > (4)
	不流利	52	4.96	0.93		(2) > (5)
	不會說	23	4.44	1.11		(3) > (5)
學校支持	很流利	45	5.87	1.15	6.70**	(1) > (4)
	流利	37	5.94	0.97		(2) > (4)
	普通	43	5.60	0.93		
	不流利	52	5.08	1.04		
	不會說	23	5.00	1.00		
校外支持	很流利	45	5.98	0.96	7.46**	(1) > (4)
	流利	37	5.91	1.12		(1) > (5)
	普通	43	5.53	1.01		
	不流利	52	5.16	0.89		
	不會說	23	4.96	0.97		
成本效益 評估	很流利	45	6.19	0.78	11.30***	(1) > (4)
	流利	37	5.84	1.13		(1) > (5)
	普通	43	5.76	0.93		
	不流利	52	5.20	1.02		
	不會說	23	4.80	0.88		

\*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .001$ 

綜上所述得知，客家籍、會聽客語、會說客語的教保服務人員在對客語沉浸式教學的認同感皆高於其他人。大部分文獻都提及要有一定水準的目標語能力，聽說流利的客語能力是實施客語沉浸教學必要且充分的條件（陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009；Peter, 2007）。未具備客語能力之教保服務人員，在實施客語沉浸式教學時，會因語言溝通產生困擾，造成教學上之壓力（徐美玲，2017；翁如慧，2020；許晏榕，

2019；許孟勤，2022；楊沛縈，2021；戴怡君，2018）。這或許是本研究發現客語能力較佳的教保服務人員對客語沉浸式教學有較高接受度的原因，他們在日常語言使用和教學上較不會有困難和壓力，自然對客語沉浸式教學的態度較正面，也較有持續推動意願的可能性。

一、 影響教保服務人員對客語沉浸式教學認同感的因素

本研究想瞭解影響教保服務人員對客語沉浸式教學認同感的因素，由表 6 教保服務人員客語沉浸式教學認同感與其影響因素之間的相關分析顯示，態度、行為意向與實用性、學校支持、校外支持、成本效益評估都呈正向關係，行為意向與 4 個影響因素達高度相關（ $r = .77 \sim .89$ ），態度與 4 個影響因素的相關則為中度（ $r = .53 \sim .65$ ）。即自覺實用性越高者、學校支持和校外支持越多者、成本效益評估越高者，對客語沉浸式教學的態度和行為意向越高。

表 6

教保服務人員客語沉浸式教學的態度與行為意向與其影響因素之間的相關分析

	實用性	學校支持	校外支持	成本效益評估
態度	.65**	.53**	.63**	.58**
行為意向	.81**	.77**	.78**	.89**

\*\* $p < .01$

進一步進行多元迴歸分析，以實用性、學校支持、校外支持、成本效益評估為自變項，來預測客語沉浸教學的態度。如表 7 所示，經逐步迴歸過程，最先投入的變項是實用性，其決定係數（ $R^2$ ）為 .420， $F$  值達到顯著水準，顯示實用性對態度之預測力有 42.0%，第二個投入的變項為校外支持，其決定係數（ $R^2$ ）的增加量 4.6%，此兩個變項可以解釋態度 46.6% 的變異量。代表教保服務人員對客語沉浸式教學的實用性、校外支持的同意程度愈高時，對於客語沉浸式教學的態度也會愈高，而

且以實用性對態度的影響性最大。就共線性問題而言，VIF 皆小於 10，CI 值皆小於 30，因此應無共線性問題。不過一般建議累積解釋變異量最好達到 60% 以上才表示有足夠的解釋力，50%以上為可接受，顯示尚有其他因素影響及預測客語沉浸式教學態度，值得未來進一步之研究。

表 7

教保服務人員客語沉浸式教學的態度與其影響因素之間的迴歸分析

選項順序	$R^2$	$R^2$ 增加量	$F$ 值	標準化 $\beta$ 係數	共線性統計量	
					VIF	條件指數
實用性	.420	.420	143.66***	.40	2.36	11.99
校外支持	.466	.046	86.04***	.33	2.36	18.80

\*\*\*  $p < .001$

以「行為意向」為依變數時，經逐步迴歸過程有「成本效益評估」、「校外支持」、「學校支持」與「實用性」進入迴歸方程式。由表 8 資料顯示，影響教保服務人員對客語沉浸式教學行為意向的因素依序是「成本效益評估」（解釋量為 79.5%）、「校外支持」（增加 5.3%解釋量）、「學校支持」（增加 1.4%解釋量）與「實用性」（增加 0.8%解釋量），總變異量為 87.0%。就共線性問題而言，VIF 皆小於 10，CI 值皆小於 30，因此應無共線性問題。顯示教保服務人員對客語沉浸式教學的成本效益評估、校外支持、學校支持與實用性等四個層面的同意程度愈高時，對於客語沉浸式教學的行為意向也會愈高，尤其以成本效益評估對客語沉浸式教學行為意向的影響性最大，就其解釋量達 79.5%，表示有足夠的解釋能力。

表 8

教保服務人員客語沉浸式教學的行為意向與其影響因素之間的迴歸分析

選項順序	$R^2$	$R^2$ 增加量	$F$ 值	標準化 $\beta$ 係數	共線性統計量	
					VIF	條件指數
成本效益評估	.795	.795	766.67***	.54	2.39	14.83
校外支持	.848	.053	548.40***	.15	1.89	19.64
學校支持	.862	.014	409.24***	.18	1.88	22.14
實用性	.870	.008	327.12***	.16	2.39	26.80

\*\*\*  $p < .001$

本研究顯示成本效益評估對教保服務人員客語沉浸式教學的行為意向，有很高的預測力，與 Ma 等人（2009）調查發現認同感最重要的預測因素是對新課程的成本效益評估的結果一致。Waugh（2000）從成本效益的觀點建議，如果需要教師進行額外的工作來實施教育方案，那麼必然從這項投資中獲得一些回報，如：增加對教學的滿意度、學生有好的學習成效。從文獻中發現在客語融入教保活動的輕鬆氣氛下，幼兒能聽懂日常的生活用語，客語唸謠、歌謠朗朗上口，不少教保服務人員也自覺客語能力提昇不少（宋文琳，2012；林曉專，2018；翁如慧，2020；許孟勤，2022）。這些立即且明顯的反饋，或許使教保服務人員在評估其本身與幼兒所獲得的益處後，覺得相較於付出的工作量而言，客語沉浸式教學的投入是值得的。然而，值得注意的是，先前研究指出幼兒園因推動計畫之行政業務繁瑣，造成不少的工作量及壓力（宋文琳，2012；林曉專，2018；戴淑惠，2021；龔欣，2021）。所有的教育改革行動最終取決於教師是否具備接受改革的意識，並且有具體行動的意願。後續應減化行政流程、提供計畫誘因，以避免教保服務人員因要付出太多時間、精力成本而放棄參與。



教保服務人員對於客語沉浸式教學的實用性，即客語沉浸式教學是是否符合教保服務人員的教育理念、容易創造客語溝通情境、推行方式彈性多元、符合幼兒的學習意願、容易融入教保活動課程中、是否具備實施的專業知能等，是影響教保服務人員對客語沉浸式教學評價反應的關鍵因素。一般來說，變革方案對教師愈是清晰明確，對參與者有意義，而且不會過於複雜或過於狹窄，實施起來成功的可能性更大（Berman & McLaughlin, 1976）。從文獻中發現在不違背幼教課程教學的理念下，客語可以融入例行性活動、主題課程和學習區等相關的課程活動，實施並不困難，在教學時也可以有彈性空間自行調配運用，或許讓教保服務人員們能以正向態度看待客語（許孟勤，2022；陳雅鈴，2020；鍾鳳嬌、宋文琳、王國川，2014）。

校外支持對教保服務人員的態度和行為意向有關鍵的影響，過去相關研究表示家長的支持很重要，家庭及社區的協力合作是客語保存成敗的關鍵因素（陳雅鈴、陳仁富，2011），然家庭欠缺客語環境是幼兒園普遍面臨的困境之一（許晏榕，2019；陳栗芳，2020；戴怡君，2018）。陳雅鈴（2020）建議幼兒園設計一些家庭及社區協同合作的活動，例如舉辦親師座談，一起討論學校客語沉浸教學推行的原因及方法，藉此提升家長的客語保存意識，讓客語進入家庭及社區領域，運用學校、家庭及社區協力合作的方式，一起保存客語。

學校支持會影響教保服務人員對客語沉浸教學認同感的行為意向，過去文獻發現學校對於實施客語教學以及支援教師意見的重視，是客語教學重要的激勵因素（林雅雯，2001；趙曉美、廖文斌、潘淑芬，2006）。為增進教保服務人員對客語沉浸式教學的行動意願，幼兒園應建構支持系統，包含鼓勵現職教保服務人員投入教學、提供足夠的教材與資源、暢通研習資訊管道、營造客語沉浸式教學環境等。

針對成本效益評估和學校支持能預測教保服務人員客語沉浸式教學的行為意向，對態度的影響性卻不夠顯著。照理來說，態度與行為之間存在密切的關係，態度往往會影響行為，而行為也會反過來影響態度。當我們對某件事持肯定態度，我們就會更有可能採取與之一致的行為（李茂興、余伯泉，2003）。目前政府推展客語沉浸教學計畫，有充裕的經費補助，有些幼兒園可能因金錢誘因參加，或是當地政府希望提升每年申請園所的績效，幼兒園被迫要求參與時，教保服務人員不見得對客語沉浸教學有充分的認識和堅定的態度，就先配合學校政策參加（龔欣，2021）。後續研究可針對教保服務人員對參與計畫付出與回報的看法，以及這些看法對客語沉浸式教學態度的影響再加以深入探究。

## 伍、研究結論與建議

### 一、教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感及影響因素

#### （一）教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感

教保服務人員是客語沉浸式教學落實在教室層級的第一線人員，唯有他們願意接受認同，客語沉浸式教學才能真正落實。綜合本研究結果，教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感屬於中高程度，由此欣見教保服務人員對客語沉浸式教學有正面態度和行動意願。但進一步細部檢視得分相對較低的題項，可發現有 1 成的教保服務人員在「我具備實施客語沉浸式教學的專業知能」和「坊間有足夠的教材和資源來幫助我實施客語沉浸式教學」這兩題表示不同意。雖這兩題的得分介於「同意」與「有點同意」之間，但仍有些人員是需要協助其增進專業知能及提供教材和資源。

就教保服務人員個人背景變項與其認同感之間的關係，客家籍、完全會聽客語、客語很流利的教保服務人員對客語沉浸式教學的認同感明顯較高，彰顯客語能力對客語沉浸式教學的接受認同程度有正面效益。

#### （二）影響教保服務人員對客語沉浸式教學認同感的因素

本研究探討影響教保服務人員對客語沉浸式教學在態度方面的因素，教保服務人員對客語沉浸式教學的實用性、校外支持二個層面的同意程度愈高時，對於客語沉浸式教學的態度也會愈高，其中實用性是本研究預測客語沉浸式教學態度的最重要變項。然實用性、校外支持對客語沉浸式教學態度的預測力只有 46.6%，顯示尚有其他因素影響及預測客語沉浸式教學態度，值得未來進一步之研究。

在行為意向方面的影響因素上，教保服務人員對客語沉浸式教學的成本效益評估、校外支持、學校支持與實用性等四個層面的同意程度愈高，對於客語沉浸式教學的行為意向將趨向愈高，尤其成本效益評估對客語沉浸式教學的行為意向有很高的預測力。

## 二、研究建議

### （一）提升教保服務人員客語聽說能力

《客家基本法》於 2018 年公布施行，明文規定客語為國家語言，成為國家兼容多元文化核心價值的重要里程碑。面對客家語言在逐漸消失的困境中，如何讓年輕人認同客家、學習客語是重要的。本研究結果顯示，教保服務人員對客語沉浸式教學有中高認同程度。不同族群、不同客語能力教保服務人員的認同感存在顯著差異，為建立教保服務人員對客語沉浸式教學的積極認同，可以牽起客家族群的認同歸屬感，透過日常的生活問候語、客家文化相關活動，感染幼兒園其他非客家族群的老師，即便不是客家人，也可以認同多元族群文化的尊重與包容，認識客語的趣味及客家族群文化的內涵。同時，輔導教師提升自身客語能力及取得客語認證，能自然且習慣運用客語作為教學與活動媒介語。儘管非客籍、不會聽說客語的教保服務人員在態度上和行為意向上都支持客語沉浸式教學，但不容易達成沉浸式教學至少需使用 50%目標語進行教學的標準。客語需要更多的接觸學習和使用機會，若主要教保服務人員不諳客語，則建議先以其他客語教學型式（如：客語生活學校）進行。隨著教保服務人員客語純熟，逐漸增加幼兒在生活與學習中聽到較大比例客語的環境。

### （二）簡化計畫行政程序及工作量

建立沉浸式客語幼兒園是客語振興不可或缺的一環，本研究顯示成本效益評估對教保服務人員的行為意向有很高的預測力，他們在決定是否參與客語沉浸式教學時，往往會評估增加的工作量和對教學滿意度的影響。為減少他們對時間、體力和精力的工作付出感到抗拒，宜簡化計畫之行政業務與資料成果呈報方式，不要給太多行政上額外的負擔。針對每月上傳成果影片的要求，各地方政府業務單位或輔導團可以跟幼兒園溝通達成共識，只要平時有在例行性活動、課程教學中融入客語，就

可拍攝成影片，不見得要另外花費時間和心力來拍攝。在訪視輔導進班觀察的執行上，也不要讓幼兒園覺得有壓力和負擔，不要讓教保服務人員覺得參與客語沉浸式教學計畫所付出的成本太高，而阻礙了參與的意願和行動。

### （三）沉浸式教學要獲得校外的多方支持

本研究發現校外支持對教保服務人員的態度和行為意向有關鍵的影響，幼兒園家長的支持、政府單位的資源，以及出版機構所提供的教材皆為校外給予教保服務人員的支持。當前客語的傳承工作，完全依賴幼兒園教授及保存客語，有其侷限性，若得不到來自於家庭和社區的認可和支持，難以達到理想效果。客語沉浸式教學的目的是期望從幼兒園出發，將客語的推廣及傳承帶回家庭及社區，其推動需要家庭及社區的攜手合作，視客語為維繫家庭溝通的橋樑，讓客語融入生活中，與幼兒園共同凝聚客語友善環境。

客家委員會制定「客語沉浸式教學推動實施計畫」，對於執行層面所提供的協助以經費補助、師資培訓或地方輔導團的行政支援規劃。目前並非參與計畫的每一個縣市都有輔導團隊辦理訪視輔導、師資培訓活動，對教保服務人員客語沉浸教學專業知能的提昇仍未能有全面、完整的支持系統，建議各縣市後續能規劃長期的輔導團機制，幫助幼兒園建立彼此的情感連結，也能使幼兒園在困境之時，能夠有依靠的後盾。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 尹弘飈、李子建、靳玉樂（2003）。中小學教師對新課程改革認同感的個案分析。**比較教育研究**，24（10），24-29。
- 尹弘飈、李子建（2008）。**課程變革：理論與實踐**。臺北：高等教育。
- 王振鴻（2000）。國小教師對九年一貫課程之變革及其影響因素研究（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 宋文琳（2012）。幼兒園運用客語沉浸式教學之探討-以屏東縣內埔鄉一所全客語幼兒園為例（未出版碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東市。
- 李子建（1998）。香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的比較。**課程論壇**，7（2），71-83。
- 李子建、尹弘飈（2005）。教師對課程變革的認同感和關注：課程實施研究的探討。**教育研究與發展期刊**，1（1），107-128。
- 李茂興、余伯泉（2003）。**社會心理學**。臺北：揚智。
- 周宣辰（2016）。沉浸式族教學幼兒園計畫之回顧與前瞻。**臺灣教育評論月刊**，5（9），25-30。
- 林志偉（2010）。國民小學教師知覺學校組織氣氛與組織變革認同感關係之研究（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 林雅雯（2001）。兒童母語教學活動與社會支持之研究—以臺北縣國小客語教學為例（未出版碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 林慧君（2015）。高雄市美濃區幼兒園客語沉浸教學現況及成效研究（未出版碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 林曉專（2018）。幼兒園運用客語沉浸式教學融入教保活動現況之探討-以臺中市客語示範幼兒園為例（未出版碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。

客家委員會（2019年5月20日）。客語沉浸式教學推動實施計畫案。客語沉浸式教學推動專區。取自 <http://mt.hct.tw/kid/file/page1-a03.pdf>。

客家雲（2023年3月31日）。110年全國客家人口暨語言基礎資料調查發表。客家委員會。取自 <https://cloud.hakka.gov.tw/Details?p=53563&pid=256269>

屏東大學幼兒教育學系（2022，10月1日）。客語沉浸教學夥伴學校。幼兒客語教學推動暨培育輔導計劃。取自 <https://hakkat.nptu.edu.tw/partner2/>。

徐美玲（2017）。苗栗地區幼兒園客語沉浸式教學之研究（未出版碩士論文）。國立聯合大學，苗栗縣。

翁如慧（2020）。客語沉浸式教學融入幼兒園主題活動之行動研究以桃園市某一幼兒園為例（未出版碩士論文）。國立中央大學，桃園市。

張學謙（2011）。語言復振的理念與實務—家庭、社區與學校的協作。臺中：新新臺灣文化教育基金會。

張學謙（2020）。母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃。教育科學研究期刊，65（1），179-205。

許孟勤（2022）。桃園市幼兒園客語沉浸式教學之實施與困境。幼兒教保研究期刊，26，1-21。

許晏榕（2019）。非客籍幼教師實施客語沉浸教學所遇之困境及因應策略（未出版碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。

陳栗芳（2020）。家長對幼兒園客語沉浸式教學之態度探討：以桃園市為例（未出版碩士論文）。國立中央大學，桃園市。

陳雅鈴（2020）。幼兒園客語沉浸教學實施方式及成效。幼兒教育，330，29-38。

陳雅鈴、陳仁富（2011）。屏東縣幼兒園客語沉浸教學：客語復振從屏東出發。屏東縣政府。

陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍（2009）。客語沉浸教學對提昇幼兒客語聽說能力之影響。教育心理學報，41（2），345-360。

陳嘉倫（2022）。閩南語融入幼兒園教學的實踐歷程（未出版碩士論文）。國立清華大學，新竹市。

陳麒（2020）。沉浸式族語教學幼兒園族語教保員專業表現指標建構之研究（未出版博士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

楊沛縈（2021）。非客籍教師推動東勢地區幼兒園客語沉浸式教學成效（未出版碩士論文）。國立聯合大學，苗栗縣。

詹琬真（2016）。教保服務人員實施客家母語教學之經驗探討—以臺中某幼兒園為例（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

趙曉美、廖文斌、潘淑芬（2006）。國小實施客家語教學學校支持系統之研究：以臺北縣市為例。教育研究與發展期刊，2（2），125-152。

劉怡鈞（2021）。桃園地區公私立幼兒園推動客語沉浸式教學之研究（未出版碩士論文）。國立中央大學，桃園市。

潘慧玲、黃莉、陳文彥、鄭淑惠（2020）。學校準備好了嗎？國高中教育人員實施 108 課綱的變革準備度。教育研究與發展期刊，16（1），65-100。

鄭淳文（2011）。影響教師對藝術融入課程認同之因素探討（未出版碩士論文）。元智大學，桃園市。

戴怡君（2018）。東東幼兒園客語教學歷程之探究（未出版碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。

戴淑惠（2021）。桃園市幼兒園推動客語沉浸式教學之現況與困境（未出版碩士論文）。國立中央大學，桃園市。



謝妃涵（2022）。幼兒園客語沉浸教學檢核表發展與應用。全球客家研究，19，39-76。

鍾鳳嬌、宋文琳、王國川（2014）。一所全客語沉浸式教學幼兒園的探究。人文社會科學研究，8（1），27-56。

顏明仁、李子建（2002）。同儕觀課教學與學校文化。載於李子建（主編），課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展（頁 125-148）。香港：中文大學。

龔欣（2021）。幼兒園推動客語沉浸式教學政策之研究：以桃園市為例（未出版碩士論文）。國立中央大學，桃園市。

## 二、外文部分

Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational change. *Educational Forum*, 40 (3), 344-370.

Brown, S., & McIntyre, D. (1982). Influences upon teachers' attitudes to different types of innovation: a study of Scottish Integrated Science. *Curriculum Inquiry*, 12(1), 35-51.

Chauvin, S. W. (1992). *An exploration of principal change facilitator style, teacher bureaucratic and professional orientations, and teacher receptivity to change*. Unpublished PhD thesis. USA: Louisiana State University.

Crisafulli, D. A. (1982). *The relationship between teacher receptivity to change and organizational school climate*. Unpublished PhD thesis. USA: Vanderbilt University.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Edelsky, C. (2006). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in*

- language and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire* (3rd ed.). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hermes, M. (2007). Moving toward the language: Reflections on teaching in an indigenous-immersion school. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 54-71.
- John, T. E., Thomas, B., Sudhesh, N. T., & Rajan, S. K. (2023). Development and psychometric validation of teachers' receptivity to change scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 6. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00746-w>
- Kazlow, C. (1977). Faculty receptivity to organizational change: A test of two explanations of resistance to innovation in higher education. *Journal of Research and Development in Education*, 10(2), 87-98.
- Lee, C. K. J. (1996). *Environmental education in the primary curriculum in Hong Kong*. Unpublished PhD thesis. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Lee, C. K. J. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115.
- Ma, Y., Yin, H., Tang, L., & Liu, L. (2009). Teacher receptivity to systemwide curriculum reform. *Asia Pacific Education Review*, 10, 423-432.

- Mellencamp, A. V. (1992). *Making connections through voice : Teacher receptivity to change*. Department of Special Education, University of Vermont.
- Moroz, R., & Waugh, R. F. (2000). Teacher receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 159-178.
- Morris, P. (1995). *Curriculum development in Hong Kong* (2nd ed.). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Pan, H. L.W., & Wiens, P. D. (2023). An investigation of receptivity to curriculum reform: Individual and contextual factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00712-6>
- Peter, L. (2007). Our beloved Cherokee: A naturalistic study of Cherokee preschool language immersion. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(4), 323-342.
- Richardson, V. (1991). How and why teachers change. In S. Conley & B. Cooper (Ed.), *The school as a work environment: Implications for reform* (pp. 66-87). MA: Allyn and Bacon.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and direction for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Waugh, R. F. (2000). Towards a model of teacher receptivity to planned system-wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 350-367.
- Waugh, R. F., & Godfrey, J. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation change. *British Educational Research Journal*,

19(5), 565-578.

Waugh, R. F., & Godfrey, J. (1995). Understanding teachers' receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 38-54.

Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to system wide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.