

CONTENTS

- Cultural Construction: Young Children's Understanding of Emotions
..... Yu-Ju Chou, Nei-Yuh Huang..... 1
- Adolescents' Perceptions of Paternal and Maternal Behaviors: An Exploratory Study
..... Shann Hwa Hwang..... 27
- Collaborative Modes of Preschoolers in Lego Activities
..... Hsin-His Chen, Jyh-Tsorng Jong..... 49
- Effects of Family Development Stages and Family Structures on Life Satisfaction of Middle-aged Generation
..... Cheng-Huei Hong, Li-Tuan Chou..... 75

目錄

- 文化下的建構：幼兒對情緒內涵的理解
..... 周育如、黃迺毓..... 1
- 青少年對父職與母職的行為認知
..... 黃善華..... 27
- 幼兒於樂高活動中兩人合作模式的探討
..... 陳欣希、鍾志從..... 49
- 家庭發展階段與家庭結構對中年世代生活滿意度的影響
..... 洪晟惠、周麗端..... 75

人類發展與家庭學報

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系 印行

中華民國臺北市

中華民國一〇〇年十二月

文化下的建構：幼兒對情緒內涵的理解

周育如

經國管理暨健康學院
幼兒保育系助理教授

黃迺毓

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系教授

摘要

本研究旨在探討我國幼兒對情緒內涵理解情形的發展，以 120 名三到五歲幼兒為對象，記錄並分析其在「情緒理解測驗」之作答反應及解釋。本研究發現我國幼兒情緒理解的發展隨年齡增進，大致依循著從基本的情緒理解發展到心智的情緒理解，再發展到反省的情緒理解之路徑。我國幼兒受個人經驗及父母教導的影響，在「基於欲求的情緒」、「外在歸因的情緒」、以及「隱藏情緒」等向度上的作答反應明顯的不同於英美國家，九大向度的通過順序也與英美國家不盡相同。本研究的結論挑戰了過去情緒理解發展有普世性共同順序的論點，支持了情緒理解的文化建構觀。

關鍵字：幼兒、情緒理解、文化建構

研究動機

情緒理解指個體對情緒內涵和運作歷程的瞭解(Baron-Cohen, 1991)。在幼兒時期，情緒理解能力幫助幼兒得以瞭解他人的感受、解釋他人的行為、與他人進行情感的溝通，並知道如何以適當的方式在社會生活中表達自己的情緒(Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990)。這些情緒理解能力的獲得使幼兒得以處理日益複雜的人際互動關係，也與幼兒的利社會行為、社會地位、友誼關係，甚至學業表現都有密切的關連，可說是幼兒社會能力發展的重要基石(Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenburg, 1991; Dunn & Cutting, 1999; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001)。

儘管幼兒情緒理解的探討在情緒發展研究上極富價值，但我國對於幼兒情緒理解的研究卻非常稀少，二十多年來總數不到10篇，在情緒理解的內涵上，也多限於單一層面或少數幾個層面(周春金，1991；林芊妤，2003；柯華蕙與李昭玲，1988；莊琇琇與黃世瑋，1997；許寶玉，1992；游雅吟，1996)，完整探討學前幼

*本篇論文通訊作者：黃迺毓，通訊方式：t10021@ntnu.edu.tw。

兒情緒理解內涵的研究至今付之闕如，顯示我國幼兒情緒理解的研究有待更多的耕耘。

本研究回顧了過去二十年國內外有關幼兒情緒理解的重要研究，歸納出幼兒情緒理解發展的重要內涵，並蒐集實徵資料，瞭解在我國的文化底下，我國幼兒情緒理解的發展情形以及我國幼兒對各情緒內涵的理解與回應。

本研究之研究目的及研究問題如下：

一、研究目的：

瞭解我國幼兒情緒理解能力的一般發展概況及文化下的特殊反應。

二、研究問題：

1. 不同年齡組幼兒在「情緒理解作業」的通過情形為何？
2. 我國幼兒對各情緒內涵的理解與回應情形為何？
3. 我國幼兒對情緒內涵的理解與國外的研究發現有何差異？

文獻探討

壹、情緒理解的意義及在幼兒發展上的重要性

一、情緒理解的意義

情緒理解指個體對情緒內涵和運作歷程的瞭解(Baron-Cohen, 1991)。在幼兒階段，幼兒的情緒理解能力的主要內涵是辨識他人情緒表達、瞭解情緒發生的原因以及瞭解情緒不同的存在狀態。辨識他人情緒表達指根據他人的面部表情、聲音、肢體動作等訊息判斷他人的情緒狀態，是最基本的情緒理解能力；瞭解情緒發生的原因，在較低層次上是根據外在情境線索推測他人情緒，較高的層次則是根據他人的欲求、記憶、信念、意圖等內在心智狀態來推測他人的情緒感受 (Ponson, Harris, & de Rosnay, 2004)。伴隨著幼兒的情緒推論由借助於外在線索轉為對他人內在心智的察覺，瞭解情緒是可隱藏的、不同的情緒或對立的情緒是可以並存等反省性的情緒理解能力也會漸次發展(Harris, 2000; Tenenbaum, Alfieri, Brooks, & Dunne, 2008)。Pons等人(2004)回顧了二十年來發展心理學上對幼兒情緒理解的研究，指出幼兒情緒理解主要被探討的內涵包括了辨識情緒表情、辨識情緒的外在原因、瞭解情緒受外在提醒物影響、瞭解以欲求為基礎的情緒、瞭解以信念為基礎的情緒、瞭解情緒調節的可能性、瞭解隱藏情緒的可能性、瞭解多重情緒可並存以及瞭解道德情緒等。

二、情緒理解在幼兒社會情緒發展上的重要性

幼兒時期是情緒理解能力發展的重要時期，多種重要的情緒理解能力在這短短的幾年間迅速的發展出來，這些情緒理解能力的獲得使幼兒得以處理日趨複雜的人際互動關係，並成爲日後社會能力發展的重要基礎。(Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1984)。

研究指出，情緒理解與幼兒許多重要社會能力的發展有密切的關係。Carlo、Knight、Eisenberg和Rotenburg(1991)以及Denham(1986, 1998)的研究發現，情緒理解能力較佳的幼兒有較多的利社會行爲，較能根據他人的處境提供幫助、分享及表現出對他人的關心；Denham等人(1990)的研究則指出，情緒理解能力與幼兒在班級中社會地位有關，在情緒理解作業上得分較高的幼兒同時也得到較高的社會地位計量分數，顯示有較佳情緒理解能力的幼兒較受同儕歡迎；Dunn和Cutting(1999)的研究探討幼兒的友誼關係，結果發現情緒理解能力較佳的幼兒有較清楚的友誼概念，較受同儕歡迎，也有較穩定的友伴關係；Lindsey和Colwell(2003)則分析幼兒在扮演遊戲和社會戲劇遊戲中的互動行爲，結果發現情緒理解能力較好的幼兒在遊戲中出現較多的協商行爲，能較順利的加入或離開遊戲，並在扮演遊戲形成時很快被納入遊戲團體中；Denham、Blair與DeMulder(2003)的研究則指出，幼兒的情緒理解能力除了與幼兒的同儕關係和社會能力有關，也與幼兒的自我覺察和情緒調節能力有關，有較佳情緒理解能力的幼兒較能調適負向情緒；不僅如此，Izard等人(2001)的研究還發現，幼兒時期的情緒理解能力對學齡後的社會和認知表現有預測力，五歲時在情緒理解測試作業上表現較佳的幼兒在九歲時也較受同儕歡迎並有較佳的學業成績。

相反的，較差的情緒理解能力將使幼兒在擷取社會互動中重要人際訊息的能力減弱，使幼兒在回應及處理人際互動關係上發生困難(Denham et al., 1990)。研究指出，較差的情緒理解能力與幼兒的反社會行爲有關，例如Dodge(1980)就發現，情緒理解能力較差的幼兒在人際互動中較易遭致困難，較受同儕排斥，並伴隨著較高比例的攻擊行爲。另外以自閉症幼兒爲對象的研究則指出，自閉症患者由於在情緒理解能力上的缺損，使其在社會互動上產生很大的困難(Baron-Cohen, 1991)。

由此可知，幼兒情緒理解能力是幼兒社會情緒發展的重要基石，進行幼兒情緒理解能力的研究不僅在知識上可增加吾人爲對幼兒情緒發展的瞭解，對正常幼兒情緒理解發展的研究更有助於對發展偏差或異常的診斷和及時介入，在發展的研究上極有價值。

貳、幼兒情緒理解的內涵

情緒理解是一個漸次發展的歷程，個體從出生開始，隨著年齡的增長與互動經

驗的增加，情緒理解能力會日益成熟。從幼兒早期一直到進入小學前的這段期間，幼兒對情緒內涵和運作的各種知識日益精細和複雜，這些重要情緒理解能力的發展使幼兒得以適應並處理學齡前期日趨複雜的人際互動關係，對幼兒的社會生存極為重要(Walker-Andrews, 1997)。茲整理發展心理學中對幼兒情緒理解之研究，分別說明如下。

一、對情緒訊號的辨識

大約三歲左右，幼兒開始可以根據他人外顯的情緒表情或動作判讀他人的基本情緒，並使用情緒詞彙來標示其情緒狀態。很多研究都發現幼兒可以辨識照片或情緒臉譜上的表情，當研究者說出情緒詞彙時，多數幼兒可以正確指認出高興、難過、害怕和生氣的表情(Bullock & Russel, 1985; Denham, 1986; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991)。但如果要幼兒自己說出代表情緒的詞彙，則幼兒使用的詞彙會出現概括的情形，例如 Widen與Russell(2003)要幼兒用一個詞說明情緒臉譜上的表情，結果發現三歲到四歲的幼兒將所有的正向表情都說成高興(happy)，而將所有的負向表都用難過(sad)或生氣(angry)來概括，到了四歲到五歲之間，幼兒用來描述負向表情的詞才多出了害怕(scared)。

二、根據外在情境推測他人情緒

幼兒在三到四歲間也開始能根據當下的情境來判斷他人的情緒。在這類的研究中，研究者通常會先跟幼兒說一個小故事或給幼兒看圖卡並說明情境，然後要幼兒推測這個主角的情緒會是什麼。結果發現，幼兒根據外在情境指認基本情緒的能力在三到五歲之間大致發展完成，三歲的幼兒已能在正向的情境中推測主角會高興，例如幼兒在看到收到生日禮物的圖卡時會去指認高興的情緒臉譜，四歲左右的幼兒則可以成功的指認出一些負向的情境所造成的情緒，例如圖卡中小孩的狗狗走丟了，幼兒會指認主角為難過的情緒，但對於引發複雜情緒的情境，例如要學前幼兒指認引發驚訝、焦慮、厭惡或嫉妒等情緒的情境時，幼兒則表現不佳(Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Hughes & Dunn, 1998; Michaelson & Lewis, 1985)。

三、根據對他人心智狀態的理解推測他人情緒

當幼兒三到五歲之間，由於心智理解能力的發展，幼兒在情緒理解能力上又有所提昇。幼兒對情緒的判斷不再只是依賴他人外顯的臉部表情或肢體動作，也不僅考慮情緒發生時當下的情境等外在訊息，此時幼兒開始瞭解到情緒是一種個人內在的主觀狀態，決定情緒的是個體內在的欲求、想法、記憶和對情境的評價而非外在的情境條件。這種心智理解能力的發展使幼兒的情緒理解產生了不同的品質(Harris, 2000)。

以心智理解為基礎的情緒推論研究主要有下列數種：

1. 由他人的欲求推測情緒

通常這類的研究會有一個情境，情境中有一個標的物，然後有兩個故事主角要對這個標的物作出反應，研究者會先告訴幼兒故事的兩個主角對標的物的喜愛程度不同，然後看看幼兒會根據情境、自己的感受或根據故事主角的不同喜好來推測其情緒。例如收到禮物時，但一個是主角想要的禮物，但另一個主角不想要的禮物，三歲左右已有少數幼兒能超越外在情境的線索或自己對該禮物的喜好，推測當禮物與預期符合時故事主角會高興，而禮物不符合預期時故事主角則會難過或生氣，到五歲左右多數幼兒已具備此能力(Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989; Yuill, 1984)。

2. 由他人的對事物的信念推測情緒

這系列的研究始於Harris等人(1989)將原本的Wimmer與Perner(1983)以及Hogrefe、Wimmer和Perner(1986)所發展的錯誤信念作業改為情緒版，例如讓幼兒目睹狗狗傑米在兔子羅傑外出時把兔子盒子裡他最喜歡吃的巧克力偷換成了花生，然後問幼兒兔子回家後看到盒子時的情緒是什麼？要答對這個問題幼兒必須瞭解到自己雖然目睹了盒子裡的東西已經被置換，但兔子是不知道的，因此在兔子誤以為盒子裡仍是巧克力的情況下，正確的答案應該是兔子要感到高興。研究結果是幼兒要到五歲左右才能根據兔子的錯誤相信狀態作出正確的情緒歸因。其後Bradmetz和Schneider(1999)又把這個錯誤信念的情緒歸因作業由玩偶版改成了故事版，以幼兒熟悉的「小紅帽」和「大野狼與七隻小羊」的故事進行測試，問幼兒小紅帽在剛看到大野狼假扮的奶奶時的情緒是什麼？小羊在聽到大野狼偽裝的羊媽媽的聲音時的情緒是什麼？結果發現幼兒要到七歲左右才能正確的說出小紅帽或小羊在初遇偽裝的大野狼時會因為以為那是奶奶或媽媽而不感到害怕。

這系列的研究發現，幼兒雖在四歲左右就能通過認知的錯誤信念作業，但對於錯誤信念的情緒推測能力則要到五至七歲間才發展出來，這些發現也得到後續研究的證實(de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004)。

3. 由他人過去的經驗推測情緒

另有些研究探討幼兒是否瞭解情緒發生的原因可能受到對過去事件記憶的影響。Lagattuta、Wellman和Flavell (1997)檢視3到7歲幼兒對過去事件、想法和情緒之間的關聯是否有所理解。他們讓幼兒看一系列的圖卡，一開始是圖卡主角先前發生的事，例如上星期Mary心愛的小兔子被狗狗追不見了，過了一個星期Mary又看到一隻狗，臉上顯露出難過的表情，然後問受試幼兒「為什麼Mary會難過？」，研究的結果發現，許多三歲幼兒已能將圖卡主角的情緒連結到過去經驗，到了五歲，幾乎所有的幼兒都能成功的解釋因為狗狗使Mary想起她上週走失的兔子才使她難過。Lagattuta和Wellman (2001)又做了進一步的研究，同樣先呈現圖卡主角過去的經驗(兔子被狗追丟：負向情境)，但之後Mary在看到提醒物(狗)時再給一個當時的情境，例如狗踩到她的花(負向情境)或狗友善的對她搖尾巴(正向

情境)，然後Mary臉上的情緒則分為與此刻情境相符及過去經驗都相符、與此刻相符但與過去經驗不符、與過去經驗相符但與此刻不符三種，然後問受試幼兒Mary情緒的原因；此研究的研究二則在 Mary身旁又多畫了一個朋友，這個朋友未參與Mary的過去經驗，Mary和她的朋友要各自顯露出與當時或過去情境相符或不相符的情緒表情，在這個研究中除了問Mary情緒的原因外，也問受試幼兒Mary朋友情緒的原因。研究結果發現，四歲和五歲的幼兒在圖卡主角出現負向情緒卻與現狀不符時較能將其情緒連結到過去的經驗，而六歲和七歲幼兒則不論情境的正負向都可以同時考慮過去經驗和此刻情境對圖卡主角情緒的影響，而正確的判斷 Mary和她的朋友的情緒原因，因此，Lagattuta和Wellman認為，幼兒瞭解記憶與情緒之間關係的能力在三歲左右萌芽，在五到七歲之間漸趨成熟。

四、瞭解情緒的不同存在狀態

除了瞭解情緒發生的原因之外，瞭解情緒不同的存在狀態也是幼兒情緒理解的研究重點之一，研究的主題主要有兩類：

1. 瞭解情緒是可隱藏的

有些研究探討幼兒是否知道他人在表面的情緒表情之下，可能隱藏著不同於表面情緒的真實感受。研究結果不太一致，較早期的研究指出幼兒要六歲左右才開始能區辨他人的表面情緒和真實感受(Gross & Harris, 1988; Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986)，但後來的研究在故事的說明中突顯故事主角的真實情緒後，有些四歲幼兒也可以瞭解真正的感受是可以被藏起來的，而以社會較能接受的方式表現其外顯情緒，例如爲了不讓媽媽傷心，在故事主角在收到不喜歡的禮物時會表現出高興的樣子(Jones, Abbey, & Cumberland, 1998; Joshi & MacLean, 1994)。我國亦有一篇碩士論文探討此一議題(鄭麗文, 1993)，研究結果與國外的研究發現類似，即四歲幼兒理解真實感受與表面情緒可以不一致的能力尚很薄弱，但可經研究者的提醒而改善，六歲幼兒則知道真實感受與表面情緒是有所不同的。亦有研究發現，瞭解表面情緒和真實感受的能力受文化的影響，Hendry(1986)的研究就指出，日本的母親在幼兒很小時就教導他們爲了維護人際的和諧和禮貌，需要學習隱藏自己真正的感受。

2. 瞭解多重情緒或對立情緒同時存在的可能

幼兒對多重情緒並存理解的研究的方式，通常是呈現一個故事情境，例如故事主角收到禮物，但禮物是一個突然跳出來的玩具，然後要幼兒在單一的(高興)或同時配對出現的(高興與驚訝)情緒臉譜中指認故事主角的感受，多數的研究都指出，幼兒對多重情緒並存的瞭解發展得較晚，要到七、八歲左右才發展出來(Brown & Dunn, 1996; Harris, 1983); Harter(1999)則探討幼兒對於衝突或對立情緒並存的理解，結果發現幼兒對情緒可以並存的理解大約在五到七歲之間發展出來，但對衝突情緒可以並存的理解則較晚一些才出現，大約要六歲的幼兒才有

初步的理解，到十歲左右才穩定。我國的幼兒情緒理解研究中有較多是探討此一議題，研究結果都發現理解多重情緒可以並存的能力大致要到小學階段才發展出來，年齡越大越能接受複合情緒或對立情緒的組合，幼稚園組在多重情緒理解的測試作業中則普遍表現不佳(周春金，1991；林芊妤，2003；許寶玉，1992；莊琇琇與黃世瑋，1997；游雅吟，1996)。

五、瞭解情緒是可調節的

除了發展出對他人情緒的理解外，幼兒在六歲到七歲之間也開始知道自己的情绪是可以由適當的方式來調節的，若問六歲左右的幼兒當他心情不好時可以怎麼做時，多數的幼兒會回答要用行為的策略來調節自己的情绪，例如去外面玩，吃東西或睡覺等；到了八歲左右，較大的幼兒回答則開始出現心理層面的情緒調節策略，例如：轉移注意力或刻意否認等(Altshuler & Ruble, 1989)。

六、對道德情緒的理解

道德情緒是較少被研究的主題。有研究發現，幼兒在觀看違犯道德的事件時如果能感受到罪惡感，則其在面臨誘惑時抑制自己行為的能力較佳(Lake, Lane, & Harris, 1995)。但實際上探討幼兒道德情緒理解的研究卻很少，這些研究發現，幼兒階段是道德情緒萌芽的時期，以玩偶呈現的道德兩難情境作業的研究顯示，較小幼兒在觀看故事主角違犯道德的行為時並無道德情感的察覺，例如故事主角去朋友家裡作客時趁朋友不注意偷吃了巧克力，當研究者詢問幼兒故事主角的感受時，三到五歲的幼兒都普遍認為故事主角會高興，原因是他吃到了巧克力，但六歲左右的幼兒則認為故事主角雖然吃到巧克力會高興，但也會因為怕被發現而感到害怕或難過，八歲左右的兒童則有較多道德情緒的覺察，認為故事主角會高興或害怕以外，還可能因做錯事而心生愧疚(Nunner-Winkler & Sodain, 1988; Woolgar, 2001)。

綜合上述對情緒理解發展內涵的分析可知，在幼兒時期有很多種不同內涵的情緒理解能力正在發展，依發展的時序則大致依循著：從對基本情緒的理解發展到複雜情緒理解、從單一情緒狀態的理解發展到多重情緒或對立情緒並存的理解、從外在情境為基礎的情緒理解發展到以心智為基礎的情緒理解。

參、幼兒情緒理解的發展順序

至於幼兒情緒理解的發展順序，是否不同的情緒理解向度之間存在著先後關係或層級關係，則目前在研究上仍有爭議。

根據Walker-Andrew(1997)的看法，根據臉部的表情或根據情緒聲音來判斷他人情緒是人類最初的情緒覺察能力，大約半歲左右的嬰兒已經可以瞭解一些基本臉部表情和情緒聲音的意義。而將情緒表情和情境的意義相配對的能力也被認

為是發展得很早或較低層次的情緒理解能力：研究指出，這種情緒--情境配對的能力在嬰兒時期就已萌芽，著名的「社會參照」的實驗即證明了嬰兒可以根據媽媽的表情來猜測情境的友善性(Feinman, 1992)；而Baron-Cohen(1991)的研究也指出，即使是自閉症的兒童也可以答對情緒表情和情境配對的問題。至於將情緒表達和他人欲求相連結的能力也被視為情緒理解能力中較低的層級，Repacholi和Gopnik(1997)的研究發現，十八個月大的嬰兒在看到一個女人對甜餅乾露出厭惡的表情，而對花椰菜露出笑容，就可以把自己個人對餅乾的喜好放一邊，而正確的推測那個女人喜歡的是花椰菜，顯示嬰兒時期這種將情緒表達和他人欲求相連結的能力就已經出現了。

在上述較基本的情緒理解能力出現後，在幼兒時期情緒理解能力一個很重要的發展就是從基本的情緒理解進展到心智性的情緒理解，重要的發展標竿即是對「基於信念」的情緒理解能力的出現，而這個看法與兒童心智理論研究的發展有密不可分的關係，即當幼兒對他人心智的瞭解從以「欲求」為主要判斷的依據發展到以「信念」為主要的判斷依據時，表示幼兒在對他人心智的理解上有了「概念上的真實跨越」(Flavell, 1999)。當心智性的情緒理解能力出現後，幼兒開始對情緒是一種內在的主觀狀態有所瞭解，而能以對他人腦袋裡想法和感受的推測來判斷他人情緒。

採取發展普世觀的研究指出，情緒理解的發展與腦部額葉的成熟有關，其發展的歷程是普世性的，而以英美國家幼兒為對象的研究也發現，英國、美國，以及西班牙裔的幼兒情緒理解發展的順序大致是相同的(Pons & Harris, 2005; Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004)。

但也有研究對這種情緒理解發展之普世性的結果表示質疑。張兆球、郭黎玉晶(1998)以香港兒童為對象的研究指出，香港父母的情緒管教以「我訊息」為主時，兒童的情緒回應最正面，與西方國家所發現的「引導式教誨」有所不同，他們認為這顯示不同文化下父母的情緒表達和教導不同，孩子的感受察覺也因而不同。馮涵棣和梁綺涵(2008)則以質性的方式觀察越籍母親與幼兒互動的情形，發現越籍母親所使用的情緒語彙有越南文化中獨具的意義，情緒表達的方式也有其特殊之處，因此其幼兒在情緒的理解和回應方式也與一般的臺灣幼兒不同。我國這幾年兒童心智理論的研究也發現，我國幼兒通過錯誤信念作業的時間點是在四歲半到五歲之間(Wu, 2000; 保心怡, 2003; 廖信達, 2006)，比國外研究的發現晚了將近一年。為了瞭解這種差異的原因，簡淑真和周育如(2005)認為可能是語言的差異所致，因此探討我國幼兒心智理論發展和語言發展的關係，結果發現當以一般語言能力測驗進行檢測時，語言量表中只有「語用」的得分和幼兒心智理解作業的得分有關，顯示可能是文化下言談的影響；周育如和張鑑如(2008)接續前一個研究進行探討，她們認為，造成我國幼兒心智理解能力發展較晚的原因，可能是因為我國父母較少與孩子談論想法或感受等內在心智狀態的言談習慣所致，她們因此探討親子共讀時父母對故事主角的心智敘說如何影響幼兒理解故事主角的心智狀態，結果發現我國幼兒的心智

理解的確深受父母心智談話的影響。周育如與黃迺毓(2010)的研究則指出，父母親在和孩子進行親子共讀時，父母「對故事人物情緒發生原因的解釋」對幼兒情緒理解發展有重要的影響，如果父母能夠將故事人物內在的想法和動機加以清楚的說明，並以此解釋故事人物為什麼會出現這樣的情緒，這種言談對促進幼兒從低層次的情緒理解往心智性的情緒理解發展有關鍵性的影響。根據Vygotsky(1978)的理論，心智的發展是在社會文化歷程中建構出來的，由上述的研究可以看出，不同文化下父母的情緒表達方式、情緒規則的教導和情緒語言的使用都有所不同，使得孩童對情緒的理解和回應產生差異。因此，情緒理解的發展是否存在普世性的順序是可以質疑的。

鑑於不同的文化底下，父母對孩子情緒的教導可能有所不同，各文化中情緒的潛規則也有所不同，因此，我國幼兒對情緒內涵的理解和發展路徑也可能不同於歐美國家的發現。若欲瞭解我國幼兒情緒理解能力的發展，在我國特有的社會文化脈絡下，對我國幼兒情緒理解的發展內涵和歷程重新進行檢視應是非常迫切的一環。

綜合上述文獻探討可知，幼兒情緒理解能力是幼兒社會情緒能力發展的重要指標。但我國二十多年來對於幼兒情緒理解能力的研究卻非常稀少。我國第一篇幼兒情緒認知的研究是二十多年前由柯華蕙和李昭玲(1988)所進行，探討了兒童的情緒詞彙、推測他人情緒的方法，以及對情緒可並存、情緒可隱藏及情緒可調節的理解；其後僅見章淑婷(1993)和簡淑真(2001)的研究探討幼兒情緒詞彙的使用和情緒歸因能力。其餘的研究則僅探討情緒理解的單一面向，周春金(1991)、許寶玉(1992)、游雅吟(1996)、莊琇琇與黃世琿(1997)以及林芊妤(2003)都只探討了幼兒對多重情緒的理解，而鄭麗文(1993)的研究則探討幼兒區辨表面情緒和真實感受的能力。至今並無研究探討幼兒時期情緒理解各個面向的整體發展。

基於國內相關研究的缺乏及其在研究和實務上的重要性，進行幼兒情緒理解發展的研究不僅有助於瞭解我國幼兒情緒發展的狀況，研究結果更可以與國外的幼兒情緒理解研究對話，在我國幼兒發展研究上應有開創性和指標性的意義。

研究方法

壹、研究對象

本研究的對象來自台北地區和台中地區，為考慮社經因素，選取台北市大安區高社經幼兒園一所、台北縣五股鄉中低社經幼兒園一所、台中某大學附幼高社經幼兒園一所以及台中縣烏日鄉中低社經幼兒園一所，共四所幼兒園的小、中、大班幼兒。

經家長回函同意幼兒參與研究後，每所幼兒園小、中、大班每個年齡層的幼兒

先分性別編號，然後依亂數表隨機抽取5名男童、5名女童列為正式樣本，四所幼兒共計抽取120名幼兒參與施測，三歲組(月齡分佈為37個月到47個月)、四歲組(月齡分佈為48個月到59個月)、五歲組(月齡分佈為61個月到71個月)各40名。

貳、研究工具

一、幼兒背景資料

本研究先發出研究同意書，同意參與的父母除簽署同意函外，也請父母填寫幼兒年齡、性別、排行等及家長年齡、教育程度、職業等基本資料。

二、情緒理解測驗

以Pons等人(2004)所編製之「情緒理解測驗(TEC)」為工具，該測驗彙集了二十多年來發展心理學用以測試幼兒情緒理解之主要經典作業，內容共測量九個不同的情緒理解成份 (1)辨識情緒表情、(2)瞭解情緒發生的外在原因、(3)瞭解以欲求為基礎的情緒、(4)瞭解以信念為基礎的情緒、(5)瞭解過去記憶(提醒物)對當前情緒的影響、(6)瞭解情緒調節的可能性、(7)瞭解隱藏情緒的可能性、(8)瞭解多重情緒並存的可能性，以及(9)瞭解道德情緒。每個測試作業皆含一A4大小的圖卡，並伴隨故事情境的說明，幼兒先看著圖卡上方的情緒情境圖並聽研究者說故事，然後再從圖卡下方的情緒臉譜中選擇一張適合該情境的圖片。每題通過得一分，未通過為0分。

例題：以信念為基礎的情緒理解

故事描述：「這是小明的兔子，它最喜歡吃紅蘿蔔了。哦！我們來看看草叢裡有什麼？請你翻開來看看(幼兒回答：大野狼)啊！有一隻大野狼想吃小兔子！」「請你把草叢蓋回去，這樣小兔子就看不到大野狼了。」(幼兒蓋回草叢)

控制題：「小兔子知不知道草叢裡有大野狼？」(不知道)(如果幼兒答錯，就提醒幼兒小兔子沒有看到後面有大野狼，然後再問一次控制題。如果幼兒仍不能瞭解雖然自己看得到野狼，但圖卡中的小兔子並沒有看到野狼，所以不知道後面有野狼，則本題就算未通過，通過者才繼續。)

測驗題：「你覺得小兔子現在的心情是什麼呢？它是高興、生氣、難過還是害怕呢？(施測者一張一張指著圖片)」(高興)。再問：為什麼呢？(因為小兔子不知道後面有野狼)

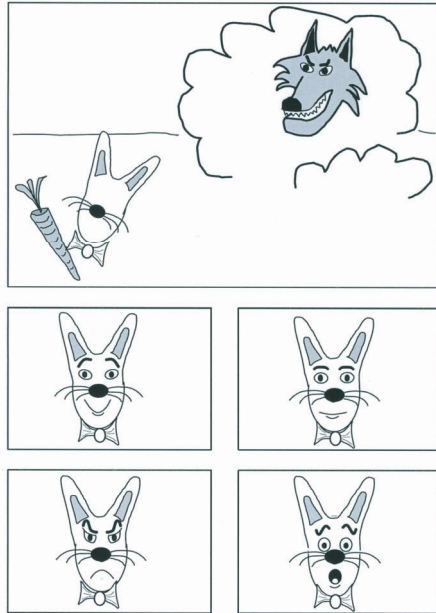


圖1 以信念為基礎的情緒理解

資料來源：Pons等(2004)

參、實施程序

同意函由教師發給幼兒帶回家給家長填寫，並告知按時填好交回者幼兒可以得到一份小禮物，以提高家長填答的意願。同意函各班老師收齊後交回給研究者。

情緒理解測驗則每位幼兒個別施測，測試作業設計成闖關遊戲的方式，分成三關，每位幼兒會先拿到一張闖關卡，每做完三題測試作業就過一關，可以蓋一個好寶寶印章，三關都闖過的幼兒可以得到神祕小禮物。

肆、資料處理

根據情緒理解九個項度每題項的通過與否及幼兒的回答內容進行下列分析：

1. 三歲組、四歲組和五歲組在情緒理解測驗九個層級中的通過率。
2. 幼兒對不同情緒理解向度回答內容之分析。
3. 幼兒九個情緒理解向度通過順序之分析與比較。

研究結果與討論

壹、幼兒情緒理解測驗的通過情形和反應

本研究以Pons等人(2004)所發展的情緒理解測驗進行幼兒情緒理解能力的施測，在施測時除了讓幼兒根據題目的敘述選擇情緒臉譜上的答案外，也進一步請幼兒解釋選擇該答案的理由並加以記錄。

在本研究中，三個年齡組幼兒在情緒理解測驗題的通過情形如表1所示。

表1 幼兒在不同情緒理解向度的通過率(%) (N=120)

年齡	情緒理解向度								
	辨認表情	基於欲求	外在歸因	基於相信	提醒物	隱藏情緒	道德情緒	情緒調節	並存情緒
3歲組 (n=40)	85.0	87.5	42.5	35.0	30.0	37.5	32.5	17.5	12.5
4歲組 (n=40)	100.0	100.0	82.5	62.5	30.0	57.5	25.0	27.5	15.0
5歲組 (n=40)	100.0	95.0	85.0	80.0	67.5	62.5	40.0	22.5	20.0

一、辨認情緒表情

首先，在「辨認情緒表情」的能力方面，測驗中共有四個基本的情緒臉譜(高興、生氣、難過和害怕)要讓幼兒進行指認，幼兒必須四個表情全都指認正確這題才算通過。表1顯示，三歲組已有高達85%的幼兒可以正確無誤的指認四個基本情緒表情，而四歲組和五歲組辨識情緒表情的正確率皆已達100%，這顯示對幼兒而言，辨識基本情緒表情的能力大約在三到四歲間會發展成熟，此與Bullock和Russel(1985)、Denham(1986)以及Dunn等人(1991)的研究發現是一致的。而三歲組未通過這題的幼兒共有8人，其中有7人都是在指認「害怕」時出現作答錯誤的情形，而將之指認為「生氣」或「難過」的臉譜，另1名幼兒則將「難過」指認為「生氣」的臉譜，而「高興」的臉譜則完全沒有幼兒指認錯誤，此結果與Widen和Russell(2003)的研究發現類似，即幼兒在情緒表情的辨識上，對正向表情「高興」的辨識能力先於負向表情，而在負向表情中，幼兒先會辨識「生氣」和「難過」的表情，對「害怕」表情的辨識能力則稍晚才出現。

二、基於欲求的情緒理解

在「基於欲求的情緒理解」方面，由表1 可以看到，基於欲求的情緒理解在三歲組通過率就已高達八成七，甚至略高於最基本的情緒表情辨識之通過率，顯示這是幼兒很早就出現的能力。這個題目的圖卡中先呈現兩個小男孩：小明喜歡吃紅蘿蔔，小華最討厭吃紅蘿蔔，然後當午餐出現紅蘿蔔時，研究者就詢問幼兒小明和小華看到午餐時的情緒反應為何？由表1 可知，三歲組就已經有87.5%的幼兒可以清楚的回答小明會「高興」而小華可能會「生氣」或「難過」，四歲組幼兒的通過率已達100%，而五歲組的通過率也有95%，唯一一個答錯這題的五歲組幼兒的答案是：小明會「高興」但小華會「害怕」，當進一步問他小華為什麼會害怕時，他回答：「小華如果不吃紅蘿蔔，媽媽就會打他！」並表示自己不吃青菜時會受到媽媽的責打。由幼兒對小明和小華情緒反應作出不同的推測顯示，這名幼兒其實還是知道不同的人因為對相同食物的喜好程度不同，會出現不同的情緒反應，這名五歲幼兒可能自己因挑食而被媽媽責打的經驗太過強烈，使幼兒在測驗時沒有能夠完全根據题目的敘述進行推測，而過度將自己個人的經驗延伸到故事人物的情形中。除了這個特例，則本研究的結果顯示，我國幼兒對於基於欲求的情緒理解在三到四歲間就大致發展完成，此結果與Harris等人(1989)和Yuill(1984)的研究所稱：幼兒對基於欲求的情緒理解在三歲左右才開始出現，五歲左右才發展完成早了許多；但與提出幼兒心智發展理解架構的Bartsch和Wellman(1995)的研究發現就較為接近，即對欲求的理解是在幼兒的心智理解能力中較早出現的。

比較本研究的結果與Harris等人(1989)和Yuill(1984)研究發現之間的差異，可能的原因是，Harris等人(1989)和Yuill(1984)所進行的基於欲求的情緒理解測試題是兩個小朋友收到生日禮物，一個收到的是期待已久的禮物，一個收到的是不想要的禮物，結果三、四歲的幼兒大都回答題目中的兩個小朋友在收到禮物時都會「高興」因而作答錯誤。研究者認為，Harris等人(1989)和Yuill(1984)的測試題目本身是可議的，雖然題目中的兩個小朋友對禮物內容的喜好程度不同，但是「收到生日禮物」這件事本身就是一件值得高興的事，這使得所謂的收到不想要的禮物的負向情境本身就帶有正向情境的干擾；但在本研究的測試題目中，小明和小華面對的是較中性的情境：吃午餐，因此午餐吃到喜愛的食物和吃到討厭食物的對比就非常明顯，使得幼兒通過基於欲求的情緒理解之測試題的機率大為提高。

三、外在歸因的情緒理解

在「外在歸因的情緒理解」方面，本題共含四小題，幼兒必須四小題都答對此題才算通過。本研究發現，三歲組幼兒通過此題的人數不到50%，到了四歲組情況就大為不同，通過率可以達到82.5%，但四到五歲間就沒有什麼明顯的進展，五歲組的通過率與四歲組相差不多，仍維持在85%，顯示幼兒對外在歸因的情緒理解能力在三到四歲間有明顯的躍升，四到五歲間則進展不大，與Denham等人(1994)、

Hughes和Dunn(1998)以及Michaelson和Lewis(1985)的研究發現大致是相同的，即幼兒對基本情緒的外在歸因能力在四到五歲之間已發展到一定水準。

進一步對外在歸因的情緒理解之四個測試題進行分析，如表2，結果發現，幼兒對外在歸因的情緒理解的能力與幼兒本身對於這些情境的熟悉度以及情緒的類別有關。在收到生日禮物的情境中，幼兒作答時反應最快正確率也最高；其次是弟弟在哥哥畫圖時一直在旁邊鬧的題目；在心愛的寵物死亡的題目中，幼兒對於小烏龜會死掉似乎有點困惑，有三歲組的幼兒問研究者：「為什麼它要死掉？」，四歲組和五歲組的幼兒則通常能很快的回答小明會難過。後面有怪物追逐題目是幼兒表現較差的題目，有好幾個幼兒在聽完這題的敘述後問：「怪物為什麼有腳？鬼應該沒有腳。」顯示怪物對我國幼兒而言是比較陌生的概念，因此當研究者向幼兒解釋怪物就是一種鬼時，幼兒才順利的回答題目中的小明會感到害怕；另也有些三歲組的幼兒回答小明被怪物追會「高興」，因為很好玩；而問及幼兒什麼時候會感到害怕，幼兒答不出來。這顯示在幼兒的生活經驗中，較之高興、生氣和難過的經驗，害怕的經驗可能是比較少見的，而題目中的怪物又是幼兒所不熟悉的，因此幼兒通過這題的情形就較差。對照幼兒在「辨識表情」的答題表現中，幼兒作答錯誤的表情主要就是「害怕」，這都顯示了雖然辨識表情和藉由外在情境來推測情緒的能力都是情緒理解能力中層級較低且發展較早的能力，但幼兒個人的經驗和對情境的熟悉度仍使得相同的情緒理解向度中出現不同類別情緒之理解發展速率不同的情況，因此，幼兒的情緒理解能力的發展顯然還是受到後天經驗的影響。

表2 外在歸因的情緒理解通過率(%)(N=120)

年齡	外在情境歸因			
	心愛的寵物死亡	收到生日禮物	弟弟阻撓畫圖	怪物在後追逐
3歲組(n=40)	82.0	89.7	82.5	65.0
4歲組(n=40)	92.5	95.0	97.5	87.5
5歲組(n=40)	97.5	100.0	100.0	87.5

四、基於相信的情緒理解

「基於相信的情緒理解」一般被認為是幼兒情緒理解能力有所跨越的重要標竿，表示幼兒已對情緒是一種內在主觀狀態的心智本質有所理解。在這個測試題目，幼兒本身雖然看到圖卡中小兔子身後有大野狼躲藏著，但小兔子並不知道，因此幼兒必須根據小兔子所知而非幼兒自己所知來答題才能通過本題。表1 可以看到，三歲組在「基於信念的情緒理解」上表現得並不好，通過率只有三成五，但到了四歲組就有62.5%的幼兒可以根據故事主角的相信狀態來作答，而到了五歲組，幼兒的表現就大幅的改善，有八成的幼兒可以超越自己眼見，而以小兔子的相信狀態來作答。

在Harris等人(1989)的經典研究中，幼兒通過以信念為基礎的情緒理解測試題是五歲左右，三、四歲的幼兒通過率都不到五成，而在Pons(2004)的研究中，該研究修改了Harris等人(1989)當年研究時的題目，在控制題中多增加了一個問項，除了先問幼兒「小兔子有沒有看到大野狼？」之外，在Pons(2004)所設計的控制題中還繼續問幼兒「那小兔子知不知道後面有野狼？」，欲藉此新增的控制問項促使幼兒注意到小兔子的心智狀態，但Pons(2004)的研究以中低社經幼兒為對象，結果五歲幼兒在這題通過率反而降到只有四成。在本研究中，四歲組的通過率也達到了六成，五歲組甚至有八成幼兒可以答對。研究結果間的差異原因並不清楚，可能的原因是本研究採用了Pons(2004)發展的測驗，題目中增加了促使幼兒留意小兔子心智狀態的控制題，再加上本研究的幼兒有一半以上是中高社經，因此使幼兒產生較佳表現，惟此部分僅是推測，仍待進一步的研究證實。

五、基於記憶的情緒理解(受提醒物影響)

在「基於記憶的情緒理解」方面，幼兒必須脫離此時此刻的當下情境，以故事主角過去的記憶來推測情緒，題目中小明在小兔子被大野狼吃掉後數天，又看到小兔子笑咪咪的照片，然後問幼兒小明看到照片時的情緒反應為何？由表1可知，三歲組和四歲組幼兒能根據過去記憶來回答的能力還很弱，通過率都只有三成左右，且多數幼兒的答案都是小明看到照片會「高興」，理由是小兔子很可愛或小明喜歡小兔子，一直要到五歲才有67.5%幼兒能想到小兔子的遭遇而回答小明會「難過」，因為小兔子被大野狼吃掉了。值得注意的是，有3個五歲組的幼兒回答小明看了照片會「高興」，但他們的理由是因為小兔子死掉了，小明很想念小兔子，現在又可以看到小兔子的照片，所以感到高興，由於這3位幼兒顯然也考慮到了小明過去的記憶，回答的理由不僅合情合理甚至比一般答對的幼兒說明得更加完整，因此這3名幼兒也被計為通過此題。對照Lagattuta等人(1997)以及Lagattuta和Wellman(2001)的研究發現：幼兒基於記憶的情緒理解能力在三歲萌芽，而在五到七歲之間漸趨成熟，本研究的發現與他們的研究結果是類似的。

六、隱藏情緒

在「情緒可以隱藏」的理解方面，題目中小明的同學拿彈珠向小明炫耀並挑釁，研究者告訴幼兒：雖然小明臉上保持微笑，但小明心中另有「真正的」感覺。由表1可知，幼兒的通過率隨年齡上升，從三歲組的37.5%，四歲的57.5%，一直到五歲組有大約六成的幼兒可以通過此題。Gross和Harris(1988)、Harris等人(1986)和鄭麗文(1993)等研究指出，幼兒瞭解隱藏情緒的能力大約在六歲才會發展出來，但如果題目中能突顯故事主角的心智狀態，則Jones等人(1998)發現，四歲幼兒也能通過這個題目，本研究的題目敘述中間幼兒小明「真正的」感覺是什麼？其實已經刻意突顯小明目前臉上的笑容並不是他真正的感受。但在實際的研究過程中發現，未通過

這題的幼兒不管是什麼年齡層，通常回答的答案就是「高興」，因此研究者懷疑，幼兒不能通過這題除了可能是因為幼兒尚未發展出對情緒可隱藏的理解外，也可能與幼兒對题目的敘述沒有充份了解有關，因此語言理解能力可能在情緒理解上扮演了重要的角色。

七、道德情緒

在「道德情緒的理解」上，故事中的小明去同學家時偷吃了餅乾，回家沒有告訴媽媽，然後問幼兒小明心裡的感覺是什麼？三歲組有32.5%的幼兒通過這題，回答小明會「難過」，但三歲幼兒認為小明難過的原因主要都是「他怕媽媽會罵他」，其餘多數的三歲組幼兒的答案是小明會「高興」，理由是小明吃到了餅乾；四歲組幼兒通過率比三歲組更低，只有25%的四歲幼兒回答小明會難過，而理由也同樣是因為「他怕媽媽罵」或「怕知道媽媽會生氣」，但未通過的幼兒答案就比較多元，回答小明會高興的幼兒除了少數仍是回答因為小明吃到餅乾而高興，多數回答小明會高興的四歲幼兒其理由已經改變，以「媽媽不知道他偷吃餅乾」為最多，另外也有四歲組的幼兒回答小明會害怕，理由是媽媽如果知道會生氣，或是怕同學發現了會告訴媽媽；到了五歲，幼兒通過率到達了四成，而答出正確答案的幼兒出現了不同的理由，雖然原本的怕媽媽罵或怕媽媽生氣仍是主要的理由，但已有少數的五歲組幼兒認為小明會難過的理由是「因為小明覺得自己做錯事」或「偷東西是不好的行為」等答案，也有幼兒認為小明難過的理由是「他沒有誠實的跟媽媽講」。由幼兒的答案可知，雖然三歲組和四歲組幼兒已有粗淺的道德情緒出現，但幼兒對道德情緒的理解層次還是很低的，都還處於怕被罵或怕媽媽生氣等低層次的「避罰」道德感，一直到五歲時，幼兒才真正開始出現屬於犯錯時的罪疚感，但比例仍非常低。若將此結果與Woolgar(2001)的研究結果相比較，該研究發現幼兒因道德而生的罪疚情緒到要八歲以後才會出現，學齡前幼兒對道德情緒的覺察能力還很薄弱，但本研究中在五歲時就已有幼兒出現這種罪疚的情緒，雖然比例很低，但顯示我國幼兒在道德情緒的察覺上可能較他國稍早。

八、情緒調節

在「情緒調節」的理解上，此題問幼兒如何才能使思念小兔子的小明不再傷心，並提供「讓小明將眼睛閉起來」、「讓小明做別的事」、「讓小明想別的事」以及「沒有辦法讓小明不傷心」四個答案供幼兒選擇，結果幼兒普遍都表現得很差，從三到五歲都維持在僅有兩成左右的通過率。絕大多數的幼兒選擇讓小明做別的事，例如出去玩，選擇此答案的理由幾乎都是出去玩很好玩，外面有溜滑梯之類的，只有少數的幼兒瞭解到因為情緒是內在的主觀狀態，因此調節情緒必須改變的是腦袋裡的事而不是外在的行為。本研究的結果與Altshuler和Ruble(1989)的研究結果相近，即學齡前的幼兒對情緒調節的本質還不太瞭解，他們或許發現出去玩或吃好吃的東西可

以改變情緒，但卻對當中的原由不甚瞭解，要到八歲左右，幼兒才能瞭解情緒調節是主觀狀態的改變。

九、並存情緒

最後，在「多重情緒可並存」的理解上，題目中的小明收到腳踏車當生日禮物，卻又擔心自己不會騎，然後要幼兒選擇小明可能的情緒反應。結果多數幼兒都只能注意到其中一個向度，把注意焦點放在到小明收到腳踏車的幼兒就會選「高興」，而把注意焦點放在小明不會騎可能會掉下來的幼兒，選擇的答案就是「難過」或「害怕」，能選擇「又高興又害怕」的幼兒非常少。此結果與國內外先前的研究相符，Harter(1999)的研究指出，幼兒對並存情緒的瞭解受到認知能力的限制，要到六、七歲才慢慢發展出來，而Brown和Dunn(1996)及Harris(1983)的研究則出，不同價情緒的出現甚至要到八歲左右才較成熟，而我國的研究如周春金(1991)、林芊妤(2003)等人的研究也同樣發現，學齡前幼兒在並存情緒的測試作業上普遍表現不佳。

貳、我國幼兒作答的特殊反應

每個文化都有其特殊的情緒表達規則，因此，在特定的情境下什麼樣的情緒反應才是「適當的」是因文化而異的。在Pons(2004)所設計的情緒理解測驗中，原本每個題目都參考過去英美國家的研究發現所得設定了標準答案，但本研究施測的結果卻發現，我國幼兒在一些特定的題目中出現了「不同但合理」的答案，如表3。表3首先顯示的是我國幼兒在基於欲求的情緒理解題中的作答反應，在這個題目中，原本Pons(2004)設定的答案是小華看到午餐出現不愛吃的紅蘿蔔時會「難過」，但由表3可以看到，我國幼兒在三個年齡組的主要反應都是小華會「生氣」，問幼兒為什麼小華會生氣，則幼兒都很清楚的回答因為小華不喜歡吃紅蘿蔔，這種情形從三歲就出現，而且一直到五歲都維持比原本設定的標準答案「難過」高出很多的比例，顯示這並不是幼兒對題目不了解所做出的回答；當問幼兒如果有不喜歡吃的東西時他自己會如何反應或處理，則很多幼兒回答說他會生氣，然後「給媽媽吃」或「挑出來丟掉」。在外在歸因的情緒理解的第三題也出現了與原本設定答案不一致的現象，Pons原本設定小明面對弟弟的搗亂要感到生氣，我國幼兒的主要反應也的確是生氣，但每個年齡組都仍有二到三成的幼兒回答小明會「難過」，理由是「他要照顧弟弟」或「他是哥哥要讓弟弟」，問其原因都是因為父母教幼兒要愛護弟弟妹妹，不能跟弟弟妹妹計較。在「隱藏情緒」的作答方面，Pons原本給的答案是小明面對同學的炫耀和挑釁要感到生氣，但由表3可以再次看到，在三個年齡層中，回答小明會「難過」的比例都比回答「生氣」的比例高，而幼兒回答難過的理由通常是「小明沒有彈珠」或「小華不跟小明玩」，甚至在回答小明會「生氣」的幼兒中，其理由也是「因為媽媽

沒有買彈珠給他」或「他沒有彈珠可以玩」，很少幼兒認為小明會因為小華炫耀和挑釁的行為而生氣。

觀察我國幼兒在這三個情緒理解向度的特殊反應：英美國家的幼兒難過時我國的幼兒在生氣，而令英美國家的孩子感生氣的情境我國的幼兒卻感到難過，推測可能的原因是文化間對情緒的教導和接受情形是不同的。由幼兒作答時提供的原因，幼兒的反應受到父母平時教導的影響，在小華吃不到不愛吃的紅蘿蔔的情形中，幼兒認為吃到不愛吃的東西是父母的錯，顯示我國的父母似乎傾向於容忍孩子的偏食行為；但我國的父母在人際情境中卻要求孩子要忍讓，兄弟姐妹要讓弟妹或照顧弟妹，對於同學則更是要和睦相處以和為貴，可能是我國這種不回應他人(尤其是外人)挑釁並強調人際和諧的教導使幼兒有不同於英美國家幼兒的反應，此與Hendry(1986)以日本幼兒為對象的研究有異曲同工之處，該研究也發現日本幼兒很早就學會要在人際中抑制自己的真實情感，改以容忍和諧的方式與人相處。

由本研究幼兒的反應可知，幼兒的個人經驗和父母的教導對幼兒的影響很大。根據Vygotsky(1978)的理論，認知發展是在社會文化歷程中建構出來的，不同社會文化下的認知發展在內容和運作上都可能是有所差異的。因此，我國幼兒情緒理解能力的發展必須放在我國文化的脈絡底下被檢視，以我國幼兒實際反應的答案作為適合我國幼兒的答案，並對造成不同發展的因素進行進一步的探討，研究結果則很值得進行文化間的比較。

表3 我國幼兒的特殊作答反應(%) (N=120)

年齡	情緒理解向度		
	基於欲求	外在歸因	隱藏情緒
	(面對不喜歡的食物)	(弟弟阻撓畫圖)	(同學炫耀挑釁)
	生氣／難過	生氣／難過	生氣／難過
3歲組(n=40)	47.5／40.0	52.5／30.0	12.5／25.0
4歲組(n=40)	82.5／17.5	75.0／22.5	27.5／30.0
5歲組(n=40)	67.5／27.5	76.5／23.5	20.0／42.5

參、我國幼兒與英美幼兒在情緒理解各向度通過順序之比較

表4左邊顯示的是我國五歲幼兒在九個情緒理解向度上通過率由高到低的排序，右邊則是Pons(2004)以五、七、九、十一歲兒童為對象，蒐集英美兩國兒童測驗結果彙整所得的順序，該研究宣稱，情緒理解通過順序之普世性得到實證支持。由表4的比較可知，我國幼兒通過這些情緒理解向度的順序和Pons以英美國家幼兒為對象

所發現的通過順序是不太相同的，較之英美幼兒，我國幼兒在「基於欲求的情緒理解」和「隱藏情緒的理解」上通過得較早，但在「基於記憶的情緒理解」方面則通過較晚。本研究也發現，在「道德情緒」方面，雖然排序與Pons(2004)是相同的，但實際上我國幼兒出現罪疚的道德情緒理解之時間較國外早了許多。這使得Pons(2004)所稱：幼兒雖然在各情緒理解的通過年齡上可能因為地區或社經背景略有差異，但情緒理解的各向度大致是遵循著固定順序發展的結論受到挑戰；也與Pons和Harris(2005)以及Tenenbaum等人(2004)以英國、美國幼兒及西班牙裔美國幼兒為對象所得出的研究結論：情緒理解的發展歷程是普世性的，各文化下幼兒情緒理解發展的順序大致是相同的相違背。

本研究和Pons(2004)的研究使用的是相同的測驗題目，但觀察表4的結果，我國幼兒通過的順序與傳統發展文獻上的看法較一致，即幼兒先通過基本的情緒理解：包括由臉部表情、外在情境等來判斷他人情緒，然後才進入到心智性的情緒理解：根據相信、記憶等內在狀態來推測他人情緒，最後才是反省性的情緒理解；而Pons(2004)所發現的順序則與文獻上的看法較不相同，在他們所發現的順序中，幼兒對基於記憶的情緒理解很早就出現，反而是過去被認為是較低層次的基於欲求的情緒理解能力排到了九個向度中的第五順位，甚至還比基於相信的情緒理解能力發展得晚，值得注意的是，這種通過順序在Pons和Harris(2005)以及Tenenbaum等人(2004)以英國、美國幼兒及西班牙裔美國幼兒為對象所做的研究也得到了證實。Pons(2004)因此重新將九個情緒理解向度分為三個層級，將他所發現的順序的前三項：辨認情緒表情、基於記憶的情緒理解和外在歸因的情緒理解名稱為外在的情緒理解，並說明幼兒對基於記憶的情緒理解之所以較早出現，是因為這是一種因外在提醒物出現而喚起記憶所產生的情緒，而不是幼兒自動搜索內在記憶的結果；他並將其排序中的第四到六項稱為「心智的」情緒理解，最後三項則稱為「反省的」情緒理解。我國的研究發現和英美國家的研究發現顯然並不相同，可知情緒理解的發展順序是普世性的看法並未在我國幼兒身上得到證實，反而益加突顯幼兒對情緒的理解是在不同文化下建構出來的，Vygotsky(1978)曾指出，發展是不可能脫離文化脈絡而存在的，不同文化下父母對孩子的教導不同，使用的語言內涵不同，孩子的發展自然有所差異，其理論在此再度得到印證。周育如與黃迺毓(2010)的研究曾指出，父母在親子共讀時對故事人物情緒發生原因的解釋對幼兒心智性的情緒理解有影響，但本研究則發現，即使在較基本的情緒理解層次，例如外在歸因的情緒理解上，幼兒的回應也深受個人經驗和父母教導的影響。因此，欲瞭解為何我國幼兒對情緒內涵的理解是以如此的方式發展，對我國文化中情緒潛規則以及父母情緒教導內涵進行細緻的探討，當是瞭解幼兒情緒理解發展機制的關鍵。

表4 我國幼兒與英美幼兒在情緒理解各向度通過率排序之比較

我國幼兒通過率排序	英美幼兒通過率排序
1、辨認表情	1、辨認表情
2、基於欲求	2、基於記憶
3、外在歸因	3、外在歸因
4、基於相信	4、基於相信
5、隱藏情緒	5、基於欲求
6、基於記憶	6、隱藏情緒
7、道德情緒	7、道德情緒
8、情緒調節	8、情緒調節
9、並存情緒	9、並存情緒

結論與建議

本研究旨在探討我國幼兒對情緒內涵的理解，並進行國內外研究結果間的比較。必須說明的是本研究在推論上的限制，本研究雖已儘可能考慮社經差異，在不同地區抽取樣本，並依亂數表於各園所進行隨機抽樣，但畢竟只是一個120名幼兒的小型抽樣，因此，本研究雖為便於與國外研究發現進行比較，稱本研究結果為「我國幼兒」之表現，但在研究樣本有限，且我國相關研究不足的情況下，本研究結果是否足以代表我國幼兒的情況，有待未來更多研究之投入與驗證。

本研究結論如下：

- 一、我國幼兒在情緒理解九大向度的通過率因情緒理解內涵而異，但大致依循、著從基本的情緒理解發展到心智的情緒理解，再發展到反省的情緒理解的路徑。
- 二、我國幼兒在「基於欲求的情緒」、「外在歸因的情緒」、以及「隱藏情緒」等向度上的作答反應明顯的不同於英美國家，我國幼兒傾向於在情境違反自身欲求時作出較多的生氣反應，卻在人際衝突情境作出較多的退讓。幼兒的回答顯示，個人經驗和父母教導對幼兒情緒理解有重要的影響。
- 三、我國幼兒在情緒理解九大向度的通過順序不同於英美國家的通過順序，本研究的結論挑戰了過去情緒理解的發展有普世共同順序的論點，而支持了情緒理解的文化建構觀點：幼兒是在其所身處的社會文化環境中發展出情緒理解能力。

未來研究建議如下：

- 一、本研究發現我國幼兒在情緒理解測驗上的作答反應與英美國家幼兒的反應不同，因此未來的研究可在研究工具上依我國的國情加以修訂並重新考慮題目的合適性，刪除我國幼兒不熟悉的題項敘述方式和內容，改以我國幼兒熟悉的情

境和主角進行題目的敘述。同時在答案的選擇上可依我國幼兒的主要反應進行修正，避免因文化的差異低估了幼兒的情緒理解能力。

- 二、本研究僅以三到五歲的學前幼兒為研究對象，建議未來的研究可以將研究對象的年齡層再往上延伸，以對我國幼兒情緒理解能力的發展有更完整的瞭解。
- 三、本研究呈現了我國幼兒對情緒內涵的理解及通過九大情緒理解向度的順序，發現幼兒情緒理解的發展是深具文化建構的特性。故未來的研究可針對我國文化中對幼兒情緒的教導及情緒潛規則進行深入的探討，以瞭解我國幼兒情緒理解發展的獨特機制。

參考書目

- 周育如與張鑑如(2008)。親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。**教育心理學報**，40(2)，261-282。
- 周育如與黃迺毓(2010)。親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力之關係檢視。**教育科學研究期刊**，55(3)，33-60。
- 周春金(1991)。兒童理解多重情緒的能力—對兩種情緒同時存在的理解。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 林芊妤(2003)。兒童理解多重情緒能力、隱藏情緒能力與其同儕地位之相關研究。未出版碩士論文，花蓮師範學院幼兒教育系，花蓮縣。
- 保心怡(2003)。幼兒對於心智理解相關作業的理解情形及運用故事活動介入的效果研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系，台北市。
- 柯華葳與李昭玲(1988)。兒童情緒認知研究。**國教學報**，1，173-187。
- 張兆球與郭黎玉晶(1998)。香港兒童對父母管教訊息的情緒反應和行為傾向。**本土心理學研究**，9，281-305。
- 章淑婷(1993)。幼兒對情緒世界的認知。**幼兒教育年刊**，6，261-284。
- 莊琇琇與黃世瑋(1997)。兒童期多重情緒之概念發展與多重情緒概念理解之關係。**國立中正大學學報社會科學分冊**，8，73-94。
- 許寶玉(1992)。兒童混合情緒概念的發展研究。未出版碩士論文，國立政治大學心理研究所，台北市。
- 游雅吟(1996)。兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係相關之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 馮涵棣與梁綺涵(2008)。越南媽媽、臺灣囡仔：越臺跨國婚姻家庭幼兒社會化初探。**臺灣人類學刊**，6(2)，47-88。
- 廖信達(2006)。幼兒對於扮演遊戲作業的心智狀態理解及社會扮演遊戲對心理理解影響之探究。未出版博士論文，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系，台

北市。

- 鄭麗文(1993)。學前兒童區辨真實感受與表現情緒的能力之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 簡淑真(2001)。幼兒情緒知多少？-百位幼兒情緒報告書。台東師範學院學報，12，45-70。
- 簡淑真與周育如(2005)。幼兒心智理論發展與語言發展之關係—漢語心智動詞與補語句法之檢視。教育心理學報，36，357-373。
- Altshuler, J., & Rubble, D. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development, 60*, 1337-1349.
- Baron-Cohen, B. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development, 62*, 385-395.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 501-514.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bullock, M., & Russel, J. A. (1985). Further evidence on preschoolers' interpretation of facial expressions. *International Journal of Behavioral Development, 8*, 15-38.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenburg, K. L. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Development Psychology, 27*, 456-461.
- de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P., & Morrell, J. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 197-218.
- Denham, S. A. (1998). *Emotion Development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. (1986). Social cognition, pro-social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotion and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.

- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- Denham, S. A., Blair, K. A., & DeMulder, E. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development, 51*, 162-170.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotion. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201-219.
- Feinman, S. (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology, 50*, 21-45.
- Gross, D., & Harris, P. (1988). Understanding false beliefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 475-488.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, 1-20.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York: Guilford Press.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development, 57*, 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.
- Harter, S. (1999). *The cognitive and social construction of the developing self*. New York: Guilford.
- Hendry, J. (1986). Kindergartens and the transition from home to school education. *Comparative Education, 22*, 53-58.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief : A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 57*, 567-582.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal

- associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 3, 1026-1037.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209-1222.
- Joshi, D. C., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking and emotion. *Child Development*, 72, 82-100.
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschoolers' understanding of the link between and feeling: Cognitive cueing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Lake, N., Lane, S., & Harris, P. L. (1995). The expectation of guilt and resistance to temptation. *Early Development and Parenting*, 4, 63-73.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum.
- Nunner-Winkler, G., & Sodain, B. (1988). Children's understanding of moral emotion. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Repacholi, B. M., Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J., Kagan & R. Zajonc (Eds.),

- Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). New York: Cambridge University Press.
- Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks, P. J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 249-263.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 471-478.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin, 121*, 437-456.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*, 114-128.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Woolgar, M. (2001). Children's paly narrative responses to hypoyhetical dilemmas and their awareness of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 115-128.
- Wu, H. F. (2000). *Mind and language: Children's development of mind and linguistic representations*. Taipei: Crane Publishing Co.
- Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgements of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology, 2*, 73-81.

Cultural Construction: Young Children's Understanding of Emotions

Yu-Ju Chou¹ , Nei-Yuh Huang²

Abstract

The purpose of the present study was to explore the development of young children's understanding of emotions. 120 three- to five-year-olds were included in this study , and their responses to "Test of Emotion Comprehension (TEC) " were recorded and analyzed. It was found that young children's emotional understanding developed by age. The developmental processes followed the route from fundamental to mental and then to reflective understanding of emotions. Because of personal experiences and parents instruction, children's responses to the tests of "desire-based emotions", "outer contributions of emotions" and "hidden emotions " were different from children 's responses of English-speaking countries. The findings of the present study challenged the universal viewpoints but support the cultural construction views of the development of children's emotional understanding.

Keywords: young children, emotional understanding, cultural construction

¹ Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health.

² Professor, Department of Human Development & Family Studies, National Taiwan Normal University.

青少年對父職與母職的行為認知

黃善華

美國德州女子大學家庭學系副教授

摘要

本研究旨在瞭解青少年對父職母職行為的認知現況。研究採取問卷調查法，使用 Fine et al., (1985) 親子關係問卷。採取 291 位台灣北部的青少年及 231 位美國東北部的青少年作為樣本，進行兩個不同文化地區的青少年對父職與母職行為認知的研究。主要研究結果如下：

- 一、父親行為與青少年關係總值數據因國籍不同有顯著關係；母親行為與青少年關係總值數據則不因國籍或性別產生顯著
- 二、台灣北部男性青少年的樣本與美國東北部男性青少年的樣本對四項父職行為有顯著性的認知差異，台灣北部男性青少年除了對父親的怒氣構面，在正面情感表達溝通與父親參與的認知上均低於美國男性青少年的評估。
- 三、美國的女性青少年較台灣的女性青少年在正面情感表達與溝通兩項父職行為具有顯著性的認知差異。
- 四、針對母職行為認知評估，美國的男性與女性青少年對母親正面情感表達與溝通，比台灣的男女青少年有正面的認知評估。此差異達到顯著效果。

最後，依據上述結論，研究者提出具體建議，作為父母親、家庭生活教育師、社會相關單位及未來研究之參考。

關鍵字：青少年認知、父職與母職行為、親子關係問卷

Adolescents' Perceptions of Paternal and Maternal Behaviors: An Exploratory Study

Introduction

The family itself is widely considered to be a crucial social context for the development of long-term well-being for children (Wenk, Hardesty, Morgan, & Blair, 1994). More importantly, children's relationship with their parents plays a significant part in their lives, especially during the early stages of development. These perceptions are highly related to their experiences with parents through various interactions. According to Belsky (1984), various forces may vary the quality of parenting behaviors to a certain extent (i. e., marital conflict, financial stress). Therefore, the type of influences generated by parents on their children may be associated with the quality of child development.

In the past, research on parenting in the U.S. predominately used middle-class, white respondents. Furthermore, parenting was equivalent to mothering (Stevenson-Hinde, 1998) which excluded the significant contribution and influences made by fathers. Milkie, Simon, and Powell (1997) further argued that many studies of family roles and relationships are still adult-centered. Limited research has focused on adolescents' perception of parental roles from other ethnic groups. Even if research attempted to examine multiple perspectives on parental behaviors, not surprisingly, research would suggest that a low agreement between parents and children on parental behaviors has been documented (Smith & Morgan, 1994; Tein, Roosa, & Michaels, 1994; Plunkett, Behnke, Sands, & Choi, 2009).

Parenting a child presents challenges as each child is different who is exposed to distinct learning experiences in various social contexts. In addition, each child is going through developmental changes and requires needs that are different from the previous stage (Putnick, Bornstein, Hendricks, Painters, Suwalsky, & Collins, 2008). During childhood, a great amount of physical care is needed from adults to enhance proper development and physical safety (Maccoby, 1992). However, adolescence is a stage which physical care and constant monitoring may not be as crucial as it was during the early childhood stage. Less frequent interaction, power shifts, and increased conflict mark typical parent-adolescent interaction (Putnick et al., 2008). Adolescents, on the other hand, require many families to make significant changes in their interactions with

one another (Seiffge-Krenke, 1999) to adapt to changes that associate with the development of adolescents. It is also a period that marks the transitions from childhood to adulthood with a number of inevitable physical, emotional, and interpersonal challenges (Wolman, 1998). Oftentimes, many struggles and problems for adolescents are to secure a balance between the dependence on their parents during the childhood and the independence on their own abilities in adolescence to reach physical and socio-emotional maturity. Hines and Paulson (2006) proposed that parents' perception of storm and stress during adolescence is highly linked to the level of parental responsiveness. Possibly, the way in which an adolescent perceives his or her relationship with either parent differs from the way the parents approach their relationships with the developing adolescent whose development may be strengthened or impaired during this stage. However, the association between positive parenting behaviors and child well-being has been identified in various studies (Amato & Rivera, 1999; Mosley & Thomson, 1995). Furthermore, adolescents' perceptions of positive parental influence in their lives have been found to be correlated with adolescents' positive psychological well-being (Clark & Barber, 1994; Khaleque & Rohner, 2002) and conduct and psychosocial development (Gray & Steinberg, 1999; Plunkett, Behnke, Sands, & Choi, 2009).

In a collectivistic society such as Taiwan, most families highlight the importance of family unit than the individual wellbeing when approaching family life compared to the Western families (i.e., America) that highly emphasize independence and autonomy of each individual family member (Coles, 2006). In Taiwan, roles and responsibilities in a family are typically assigned from a hierarchical system that is generally based on gender, age, and social class (Huang, 2005). A great emphasis is typically placed on harmonious interpersonal relationships through interdependence, loyalty, and conflict avoidance; personal dreams and development are sacrificed to maintain family harmony. For example, couples in a more traditional Asian family typically place the wellbeing of the husband and his family members above and beyond her own needs and wellbeing (Adler, 2003). This type of family interactions differs from that of America which may explain partially the uniqueness of parent-child relationships. In a traditional Asian family, the mother typically assumes the roles of nurturance and support whereas the father's role rests heavily on discipline (Lee & Mock, 2005). Taking the cultural practices exerted by mother and fathers in an Asian culture (i. e., Taiwan), it may be highly possible that a developing adolescent finds an imbalance distribution of roles between mothers and fathers.

Studies in regard to parent-child relationship in other cultures commonly suggest that unique dynamics have been found in terms of how resources are allocated, power delegated, and responsibilities relinquished. Children growing up in a collective culture are generally expected to honor and conform to group norms, relational harmony, and the family well-being (Chao, 1994; Mbiti, 2004). As a result, parents may emphasize more on control and monitoring when interacting with their children. Conversely, collectivistic societies may place less emphasis on parent-child interactions and closeness. Therefore, children's perceptions of parental behaviors from at least two geographical areas in different cultures appear to be a reasonable step to take in understanding of parental behaviors. On the other hand, an individualistic society such as America emphasizes individual autonomy and emotional expressions of feelings. An individualistic society is typically characterized by the core values of self sufficiency, individualism, and independence (Hess & Hess, 2001). In such society, individuals are encouraged to pursue independence and autonomy so that they will not depend on each other. As a result, parents are expecting their children to move out and become independent by the age of 18. This would be something that parents would stress (Webb, 2001). On the other hand, children in such cultural beliefs also tend to be encouraged to build interpersonal relationships through the display of affection, communication, and emotional expression. In many cases, the needs of an individual oftentimes are equally taken care of as to that of the family unit. Contrast to Asian families, American family has been characterized as "child-centered" structure that parents seek children's opinions and involve them in decision making process. Evident in such culture, parents are encouraged to actively engage themselves in the lives of their children. Although storm and stress is an apparent stage, active communication and affection expression are highly promoted. Therefore, the overall perceptions of teens from an individualistic society may be more positive compared to their counterparts in a collectivistic society.

The linkage between parental support and adolescent adjustment has been established. Henry, Robinson, Neal, and Huey (2006) proposed that positive parental support increases teens' general competence, self-esteem, academic performance, and family life satisfaction. Parental supportive behaviors and interactions have been found to facilitate the development of teens' self esteem in countries such as Russia, China, and America (Bush 2000; Bush, Peterson, Cobas, & Supple, 2002). A supportive model of fathering behaviors refers to a father's voluntary investments of himself in helping children to develop positive

knowledge and skills in order to face challenges in adolescence (Palkovitz, 1997). Interestingly enough, it appears that fathers are more likely to initiate nurturing behaviors when it is made clear that such behaviors will make a significant difference in the lives of their children (Simons, Johnson, & Conger, 1994) whereas mothering is not linked to the appraisal of their behavior done to children. Supportive fathering behaviors are more likely to establish good father-child relations and also decrease the likelihood of developing behavioral problems of children without taking peer relations and antisocial behaviors into account (Coughlin & Vuchinich, 1996). Adolescents who perceive their overall family functioning to be marked by warmth, closeness, and flexibility also viewed their parents as supportive (Henry, Robinson, Neal, & Huey, 2006). Parental warmth, flexibility, and emotional closeness provide a strong sense of psychological stability that becomes a crucial protective factor in the midst of changes happen to adolescents. Conversely, adolescents are detrimentally influenced by parental rejection and neglect (Berndt, 1996) that may confuse their pursuit of self identity. Furthermore, the likelihood for children raised in high conflict and aggressive families to demonstrate negative and aggressive behaviors toward others is significantly higher than for those who were raised in a minimal hostile or negative family environment.

On the other hand, mothers have historically assumed or been given the role of care giving responsibilities at home, particularly during the formative years of young children (Bigner, 2006). In the recent years, a substantial increased number of women participate at the work force continuously both in Taiwan and the U.S. This directly limits their available time to invest at housework. However, it is still expected that mothers are the ones who display nurturance and affection toward family members based on cultural beliefs. This is particularly true in Asian families that mothers heavily invest their time in caring for children and other family members (in-laws in some cases) above their own needs and career opportunities. On the other hand, most mothers in the U.S. are culturally socialized to help their children develop a self-sufficient, independent identity (Hess & Hess, 2001) so that each child will be able to pursue his or her autonomous, independent lifestyle. In particular, mothers will attempt to assist their teenage children during the identity formation stage to develop skills for independence and autonomy that are important in adulthood (Hamner & Turner, 2001; Webb, 2001). Their primary role is clearly prescribed within the nuclear family structure that mostly does not involve other extended family members who reside in the same household on a regular basis. In an international study of

parenting in multiple countries, mothers in seven countries found satisfaction with parental roles (Stevenson-Hinde, 1998). The likelihood remains high for the appraisal of mothering which is solely based on her abilities to provide care for the entire household. Unfortunately, the quality of mothering could be affected by many factors. Fauber, Forehand, Thomas, and Wierson (1990), examining the role of disrupted mothering on the relationships between marital conflict and poor adolescent adjustment, found that the role of disrupted mothering functioned as a mediator between marital conflict and poor adolescent adjustment with adolescents from intact families. Also, distress experienced by either spouse in a marital relationship may sensitize each to an increased use of anger and conflict (Cummings & Davies, 1994). In fact, mothers who may not intentionally display negative emotions or behaviors toward their children can be indirectly affected by poor marital quality and high conflict level with their spouse. Consequently, the increased use of hostile arguments or physical aggression might become common solutions to deal with interspousal problems, which may influence poor adolescent adjustment by altering the quality of parenting behaviors.

Lerner et al. (1996) proposed that the stage of adolescence involve multiple changes that happen at both the individual and contextual levels, requiring adolescents to experience new challenges that might put the adolescent at risk. At the individual level, for example, adolescents experience biological changes that could affect the way they view themselves either positively, negatively, or with mixed perceptions altogether. At the contextual level, their relationships with parents and peers change in terms of the amount of time spent with each. Typically, the amount of time that is spent with parents or other families may be significantly reduced. Adolescence is a time for children to experiment with their interpersonal skills in building relationships with others, particularly with their own parents. Parental rejection and neglect provide them with minimal to no constructive information on how to establish proper interpersonal relationships with others which are conducive to optimal social life and a preparation for intimate relationships in adulthood.

Almeida and Galambos (1991) suggested that engaging in activities with children through supportive fathering behaviors might promote healthy emotional development in children. This is highly promoted and encouraged to fathers in the western societies such as America. Constant exposure to a non to low distressed family environment regardless of cultural context is positively linked to the emotional well-being in adolescents who tend to be in a better position when trying to establish other intimate relationships outside of familial context.

Moreover, supportive fathering behaviors such as father's time, supportiveness, and his close relations with children were all negatively associated with children's problem behaviors (Amato & Rivera, 1999; Noller, 1997). It has been suggested that some mothers play a gate-keeping role between father-child relationships (Allen & Hawkins, 1999). Mothers' beliefs and attitudes about the influence of the father toward her children are associated with how often she may encourage fathers to engage children in various activities. When she believes that the level and type of involvement from the child's father has great potential to make positive influences on her children, she tends to relinquish time and opportunities to allow them happen more frequently. Conversely, mothers, the gatekeeper, will manage to limit the quantity of time and his involvement with her children.

Although active father involvement with their children is encouraged, many men still assume their main familial responsibility through financial provision. Many children in the U.S. are involved in extracurricular activities (i.e., sports), some fathers (also mothers) take advantage of the opportunities to be present at sports events. This is a culturally specific context which is preferred by children. It directly provides an avenue for regular interactions. However, many teenagers in Taiwan heavily invest their time in education which does not afford fathers time and a preferred context to interact with their children. Father-child relationship can be distant, particularly for many Asian fathers who work long hours which limit their ability to interact with children. Physical fatigue, job-related stress, and low in father-child communication further distance their relationship with children.

When fathers are under stress (particularly economic stress), increased negative fathering behaviors are likely to occur (Peterson & Hawley, 1998). In this circumstance, fathers tend to perceive their teenage children to be difficult to interact with (Simons, Johnson, & Conger, 1994) whereas mothers' perceptions of children differ from fathers when under chronic stress. In addition, negative fathering behaviors may begin to emerge when marital conflict and economic hardship are increasing (Harris, Furstenberg, & Marmar, 1998; Papp, Cumming, & Goeke-Morey, 2009). On the other hand, mothers tend to redirect their time and energy toward children when marital conflict remains as a problem. Mothers in general tend to have a better skill to differentiate her marital problem from parent-child relationships. Almost all studies in the literature strongly suggested that negative fathering behaviors create detrimental effects on children. Adverse disciplinary behaviors employed by fathers seemed to implicitly send a message to

adolescents by silently allowing them to utilize aggressive, negative modes of behaviors while interacting with others. This might lead them to encounter accumulated difficulties with peers who hold a negative view about aggressive behaviors. Specifically, paternal harsh discipline was correlated significantly and negatively with conduct problems of children (Wagner, Cohen, & Brook, 1996), especially for sons (Hosley & Montemayor, 1997). As a direct result, hostile fathers were more likely to have acting out children (Elder, Conger, Foster, & Ardel, 1992). Thus, adolescents will increasingly exhibit maladjustment problems when negative fathering behaviors are present in a familial context with financial stress and interspousal conflict. In this case, positive influence both in emotional and social aspects exerted by mothers may serve as protective factors to buffer negative effects displayed by fathers when the quality of father-child relationship seems rough. This means that relationship between teens and their mothers and quality of communication provide a haven for children who experience relational problems within and outside the family. Therefore, teens' perceptions of paternal and maternal behaviors can shed some light on how they appraise fathering and mothering behaviors during their adjustment in adolescence stage.

The purpose of the present investigation was to better understand adolescents' perceptions of parental behaviors from two different geographic areas. In particular, the study assessed whether subject's country of origin and gender of the subject affected adolescents' perceptions of parenting behaviors. It was hypothesized that male and female adolescents as well as adolescents from two different cultural contexts would perceive their parenting behaviors differently.

Method

The sampling in this study was based on convenience sampling. Participants of this sample in Taiwan were 291 adolescents recruited who were middle and high school students in the northern part of Taiwan. Students who participated were from three classes in a middle school and three classes in a high school. This sample consisted of 163 (56%) males and 128 (44%) females. The age ranged from 12 to 18 years and the mean age of the participants was 14.6 years, with a standard deviation of 1.4 years. Participants of this sample in the U.S were 231 adolescents recruited from three classes in a middle school and 3 classes in a high school in the mid-Atlantic states. In this region of America, students begin middle school education at age 11 which is the sixth grade. This sample consisted of 125 (53%) males and 106 (47%) females. The age ranged from 11 to 19 years

and the mean age of the participants was 14.7 years, with a standard deviation of 1.9 years.

Instruments

The questionnaire consisted of two paper and pencil instruments which are used. However, each one will be used for analysis in this study which is described below.

Parent-Child Relationship Survey (PCRS). The first instrument administered was the 48-item Parent-Child Relationships Survey (Fine, Moreland, & Schwebel, 1983). This scale assesses, on a 7-point Likert scale, participants' perceptions of their relationships with their parents on a number of dimensions. These consist of: perceived level of father involvement; positive affection; maternal role; perceived parental identity; anger toward parents; communication with parents; and influence of parents in the child's life. This survey is comprised of two 24-item scales, the Father Scale and the Mother Scale. According to Fine, Worley, and Schwebel (1985), each scale is primarily unidimensional, assessing a positive affective dimension. 4 scales were created to capture domains of perceptions of fathering (positive affection, father involvement, communication, and angry at father) whereas 4 scales for domains of perceptions of mothering. This survey is designed to measure perceptions of older children and could work effectively when measuring teenagers (Fine, Worley, & Schwebel, 1985).

Demographic questionnaire. Participants completed a demographic questionnaire which included questions about their sex, age, religion, grades, socioeconomic status, parents' age, education, and job.

Results

Factor analysis

I performed a series of item and factor analyses to provide evidence for sound psychometric characteristics, factor variance, and internal consistency. With each step, each item loaded a factor with a minimum loading of .40 which can be located in Table 1. Only one item that almost reach .40 (father accepting your weakness) is present. Since this is an exploratory study, I decided to keep this item.

Table 1. Item Factor Loadings for Parent Child Relationship Survey for perception of fathering and mothering (N = 522)

Item	Factor Loading	
	Fathering	Mothering
Time spent with father (or mother)	.67	.62
Relationship with father (or mother)	.74	.74
Trust the parent	.69	.71
Laugh at you	.63	.57
Help you in trouble	.69	.71
Close to father (or mother)	.77	.77
Talk to father (or mother) about relationships	.50	.50
Talk to father (or mother) about school difficulty	.63	.58
Confused about father's (or mother's) role	.76	.58
Father's (or mother's) mood, behavior, and thoughts	.57	.53
Father (or mother) accepting your weakness	.38	.46
Cares more about his (or her) or your life	.52	.59
Frequency of angry at father (or mother)	.54	.50
Hate your father (or mother)	.66	.66
Your communication with father (or mother)	.68	.77
Father (or mother) knows your needs	.65	.67
Father (or mother) listens to you	.60	.66
How much you care about your father (or mother)	.69	.52
Miss your father (or mother) when away	.58	.55
Respect your father (or mother)	.64	.69
Value his (or her) values	.75	.72
Admire your father (or mother)	.76	.75
Desire to be like your father (or mother)	.69	.78
Like his (or her) lifestyle	.60	.75

Reliability analyses

To investigate scale reliability, I examined internal consistency by running Cronbach's alpha. Measures of internal consistency were computed for each scale which is the 24 items for fathers and mothers. Coefficient as were .94 and .94 for the Father and Mother Scales, respectively, suggesting each scale measures its constructs consistently. Furthermore, the alpha coefficient value of fathering behaviors for each subscales were as follows: positive affection = .92, father

involvement = .83, communication = .88, and angry at father = .65. Whereas the alpha coefficient value of mothering behaviors for each subscales were as follows: positive affection = .95, role confusion = .83, communication = .90, and identification = .65. Reliability of approximately .70 or greater are statistically considered acceptable (Tabachnick & Fidell, 2001). Since this is an exploratory study, we will still include ones that are close to .70.

Parent-child relationships.

The hypothesis was tested by computing two separate two-factor univariate analyses of variance. The purpose of this analysis was to test whether differences existed for the perceptions of paternal and maternal behaviors due to country of origin and/or gender. The dependent variables for each analysis were the total scores of ratings for the biological father and biological mother of the Parent-Child Relationships Survey. As proposed by Fine, Worley, and Schwebel (1985), only the total scale scores and not the individual scores should be used as the dependent variables to undergo analysis. The two factors used in analysis were subject's country of origin and gender of participants. The main effect for subject's country of origin was significant ($F = 20.842, p < .000$) for father-child relationships whereas the main effect for gender of the subject was not significant for father-child relationships. Also, the main effects for subject's country of origin and gender of the subject were not significant for mother-child relationship.

Because of the nature of this instrument, four distinct dimensions of the biological father scale and the biological mother scale can be separately analyzed to better understand specific domains of parent-child relationships.

Dimensions of father-child and mother-child relationships by gender of the subject and country of origin.

As shown in Table 2, two separate multivariate analyses of variances (MANOVA) were computed. Besides the use of the total scores of perceptions of paternal and maternal behaviors to test any potential differences, it was further suggested by Fine et al., (1985) to test the domains of parenting behaviors. The dependent variables in the first analysis were four domains of fathering behaviors which were adolescents' perceptions of positive affection, father involvement, communication, and angry at father. Two covariates included in this analysis were country of origin (1 = Taiwan and 2 = U.S.) and gender of the subject which male and female teens were treated as one single variables. The goal was to test whether there was significant difference perceived by teens in each sample in regard to fathering and mothering behaviors. Also, the dependent variables in the

second analysis for four domains of mothering of the Parent-Child Relationship Survey were adolescents' perceptions of positive affection, role, identity, and communication.

In Table 2, positive affect shown by father ($F = 14.859, p < .000$), the level of father involvement ($F = 10.646, p < .001$), communication with father ($F = 23.405, p < .000$) and child's angry at father ($F = 13.939, p < .000$) were significant by subject's country of origin. Teens in the U.S. sample perceived their fathers more positively in all four domains except the level of anger. Teens in Taiwan assessed their fathers with high level of anger. However, gender of the subject showed no significant across four domain of father-child relationships except for child's angry at father ($F = 8.900, p < .000$). In terms of mother-child relationships, positive affect shown by mother ($F = 47.432, p < .000$) and communication with mother ($F = 57.744, p < .000$) were significant between U.S. adolescents and Taiwanese adolescents. Interestingly, all four domains of mother-child relationship were not significant when examining gender differences in their perception of mothering behaviors.

Table 2. MANOVA analysis of four dimensions on the biological father and biological mother of the Parent-Child Relationship Survey by Gender and by country of origin

Variable	Biological Father		Biological Mother		
	Gender	Country	Gender	Country	
	$F(p)$	$F(p)$	$F(p)$	$F(p)$	
Positive affection	.151	14.859***	Positive affection	.912	47.432***
Father involvement	1.001	10.646***	Role confusion	.418	.030
Communication	1.332	23.405***	Communication	2.231	57.744***
Angry at father	8.900***	13.939***	Identification	.003	2.323

$p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$.

Gender 1 = male, 2 = female

Country 1 = U.S 2 = Taiwan

Adolescents' perceptions of parental roles varied significantly due to adolescents' country of origin in Table 2. In terms of how different male and female perceptions of their parenting behaviors were, it was not examined in Table 2 because male and female teens were lumped together as one single variable. Consequently, separating male and female adolescents to study their

perceptions closely could be necessary. Male and female adolescents were recoded to two different groups. Two MANOVAs were tested (not shown) to see whether boys and girls in both countries perceived their parenting behaviors differently. The results indicated that both male adolescents ($F = 11.410, p < .001$) and female adolescents ($F = 9.456, p < .002$) in these two countries perceived fathering behavior significantly different. Furthermore, the results showed that both male adolescents ($F = 39.862, p < .000$) and female adolescents ($F = 16.670, p < .000$) in these two countries perceived mothering behaviors significantly different. Therefore, the importance of investigating the different perception of parental roles in each gender from different country is evident.

As shown in Table 3, two separate MANOVAs were computed. The dependent variables in the first analysis were four domains of fathering. In Table 2, each gender was lumped into a group which did not differentiate gender specific difference found in each region. The purpose of Table 3 attempted to find out gender specific difference found in each geographical area. One covariate included in the first analysis was male adolescents (1 = Taiwan and 2 = U.S.) and one covariate included in the second analysis was female adolescents (1 = Taiwan and 2 = U.S.). The purpose was to test whether gender specific differences existed. Also, the dependent variables in the second analysis for four domains of mothering were included. In Table 3, each domain of fathering behavior reached significance level except for the level of father involvement perceived by female adolescents in either country whereas positive affection shown by mothers and communication with mothers were significant by both genders and only mother's identification was significant between male adolescents in these two cultures. It is important to note that male adolescents in Taiwan perceived communication with mothers more positively than that with their fathers.

Table 3. MANOVA analysis of male and female perception on fathering and mothering

	Fathering			Mothering	
	Boys	Girls		Boys	Girls
Positive affect	7.844**	6.985**	Positive affection	35.598***	24.584***
Father involvement	8.746**	2.816	Role confusion	2.875	5.228
Communication	11.949***	11.408***	Communication	42.927***	34.227***
Angry at father	10.539***	3.828*	Identification	3.818*	.003

$p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$.

Boys 1 = Taiwan. 2 = U.S. Girls 1 = Taiwan 2 = U.S.

Concluding Discussion

The purpose of this study was to examine differences in adolescent males' and females' perceptions of their father's and mother's parenting roles in two cultural contexts. The findings with fathers in their involvement in these two samples were consistent with other studies that the perception of father involvement showed significantly different between male and female adolescent children (Milkie et al., 1997; Shek, 2000; Thompson & Walker, 1989). Expressive, affectionate traits are deemed important in the western societies, including America. As a result, parents are exposed to the ideology of positive affection, parental support, and warmth to their children. According to Shek (2000), Chinese culture generally discourages fathers from displaying expressive, affectionate traits when interacting with children because these traits are supposed to be expressed by mothers. This type of father-child relationship may weaken his positive influences on adolescents during this critical stage of development which needs parental support and guidance in the process of search of role identity. The likelihood may be high for adolescents in Taiwan to perceive their fathers as less affectionate in their interactions that may indirectly be associated with low desire to initiate further interaction with fathers. If this is true, a lower level of communication with their fathers perceived by adolescents in Taiwan may be a natural byproduct of minimal paternal affection. Taking low affection and communication altogether, the level of anger toward father was high, possibility due to lack of support and understanding from family members. Kuan (2004) argued that teens in Taiwan tend to avoid escalating conflicts which in turn may avoid further interactions with their fathers. Putnick et al (2008) proposed that fathers' perceived acceptance may be more affected by their own distress and stress associated with parent-adolescent interactions whereas mothers' perceived acceptance was more affected by stress linked to adolescents' behaviors.

When looking at mothering domain, perceived affection shown by mothers to adolescents and communication with mothers showed significant difference in these two cultures. Mothers are typically perceived as the emotional support and ones who openly express care to their children in the U.S. whereas collectivistic culture such as Taiwan deemphasizes the importance of emotional expression and affection display to their family members, including children. Mothers who are affectionate and engage in meaningful communication may serve as a buffer mechanism to compensate low affection and communication displayed by fathers

in Taiwan.

Parenting is a complex familial issue (Lawson, 2004) that has been an interest to researchers, educators, and practitioners. Parenting in a distinct ethnic context may be greatly influenced by cultural norms rather than widely promoted conducts (LaRoosa, 1988), and the situation could be that affection shown by parents to children and communication with adolescents may not be considered as important parenting skills in Taiwan. After separating by gender in each cultural context, the aforementioned conditions still held true that male adolescents in each sample perceived fathering differently in all four domains whereas female adolescents in each sample only perceived fathering differently in the affection and communication domains. When examining mothering, positive affection shown by mothers and communication with mothers showed significantly different regardless of gender and country of origin.

A few limitations need to be discussed. First of all, the primary instrument designed by Fine et al., (1983) may not capture unique perceptions of parental behaviors by adolescents in another ethnic group. Cultures such as Taiwan place little emphasis on the importance of affection and communication may lead adolescents to assume their fathers are less involved and yet the nature of their involvement could be understood differently by fathers. Second, samples used in Fine and his colleagues' studies to complete Parent-Child Relationship Survey mainly were college students from various family structures. However, the main focus of this study was on adolescents who may possess distinct ways of understanding parental behaviors and meanings of their interactions. Therefore, comparisons between this study and Fine's studies may have distinct value. Finally, sample selected for this study in each group only represented a very small area in each society. Therefore, use of the findings requires special caution, particularly in applying to the large population.

Implications

Some suggestions for family life educators can be made based on this study. First of all, the results suggested that there is a possibility that father involvement was perceived differently between male and female adolescents in these two cultural contexts. Thus, educators should consider gender-sensitive activities for father-son interaction and father-daughter interaction. Milkie et al., (1997) suggested that shared activity between a father and his adolescents create nurturing interactions that are important for adolescents' development. Mothers

are also encouraged to support her husband to be involved with the children. This can be done through family outings, movie night, or going out shopping as a family.

Second, perceptions of father involvement, positive affection of father, communication with father and anger toward father significantly varied in these two cultures. One interesting finding through this study was that both male and female adolescents in Taiwan perceived that their fathers initiate lower level of communication and a higher level of anger toward their fathers. Educators may want to explore the perceived substantial gap between these two important parenting behaviors to better understand adolescents' perception when working with this particular group, paying particular attention to each gender so teens' perception can be realized. Consequently, adolescents may be educated to examine their perception of communication needs and preference. The results of this study also indicated that male adolescents in Taiwan perceived more positively about communication with their mothers which may serve as a buffer mechanism when father involvement and communication was negatively perceived. In fact, educators can remind and prepare mothers to establish line of open communication with male adolescents who are in difficult times since mothers are generally perceived as the ones who are more approachable and nurturing than fathers. Third, many fathers still assume the provider role (Gaunt & Benjamin, 2007) which may create increased stress when job market becomes unstable. Bernard (1981) argued that the provider role directly defines masculinity for many men. To many men, the breadwinning role was a significant characteristic and indicator of how a good father was appraised. Therefore, many men believe that good fathers were good providers, whereas good providers made good fathers (Cohen, 1993; Palkovitz, 1997). This might be the case with fathers in Taiwan who could be influenced by this notion. So, it could also be important to address culturally acceptable parenting behaviors to fathers in Taiwan while introducing the benefits of displaying positive communication and affection to their adolescents. At the same time, mothers can be educated for their unique roles in the family to balance out or lower stress level from the economy. After this is done, fathers may be taught different ways of showing these two positive paternal behaviors. If the information learned is appropriately implemented, it is very likely that fathers have greater chance to maintain positive interactions with their adolescents.

References

- Adler, S. (2003). Asian American families. In J. J. Ponzetti, Jr. (Ed.), *International encyclopedia of marriage and family* (pp. 82-91). New York, NY: Macmillan Reference USA.
- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and Family*, 61 (1), 199-212.
- Almeida, D. M., & Galambos, N. L. (1991). Examining father involvement and the quality of father-adolescent relations. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 155-172.
- Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and Family*, 61, 375-384.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bernard, J. (1981). The good-provider role: Its rise and fall. *American Psychologist*, 36(1), 1-12.
- Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friend's influence. In J. A. Graber, J.
- Brook-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence*, (pp. 57-84), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bigner, J. J. (2006). *Parent-child Relations: An Introduction to Parenting*. 7th Edition Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Bush, K. R. (2000). *Parenting behaviors and the self-esteem and academic achievement of European-American, Mainland Chinese, and Russian adolescents: Conformity and autonomy as intervening variables*. Unpublished dissertation, Ohio State University.
- Bush, K. R., Peterson, G. W., Cobas, J. A., & Supple, A. J. (2002). Adolescents' perceptions of parental behaviors as predictors of adolescent self-esteem in Mainland China. *Sociological Inquiry*, 72, 503-526.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Clark, J., & Barber, B. (1994). Adolescents in postdivorce and always-married families: Self-esteem and perceptions of fathers' interest. *Journal of Marriage and Family*, 56, 608-614.

- Cohen, T. F. (1993). What do fathers provide? Reconsidering the economic and nurturant dimensions of men as parents. In J. C. Hood (Eds.), *Men, work, and family*. (pp. 1-22). Newbury Park, CA: Sage Publication, Inc.
- Coles, R. L. (2006). *Race and family: A structural approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Coughlin, C., & Vuchinich, S. (1998). Family experience in preadolescence and the development of male delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 58, 491-501.
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York, NY: The Guilford Press.
- Elder, Jr. G. H., Conger, R. D., Foster, E. M., & Ardel, M. (1992). Families under economic stress. *Journal of Family Issues*, 13, 5-37.
- Fauber, R., Forehand, R. Thomas, A. M. & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on poor adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1112-1123.
- Fine, M. A., Moreland, J. R., & Schwebel, A. I. (1983). Long-term effects of divorce on parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 19, 703-713.
- Fine, M. A., Worley, S., & Schwebel, A. I. (1985). The parent child relationship survey: An examination of its psychometric properties. *Psychological Reports*, 57, 155-161.
- Gaunt, R., & Benjamin, R. (2007). Job insecurity, stress and gender: The moderating role of gender ideology. *Community, Work, and Family*, 10, 341-355.
- Gray, M. M., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61, 574-587.
- Harris, K. M., Furstenberg, Jr., F. F., & Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. *Demography*, 35, 201-216.
- Hamner, T. J., & Turner, P. H. (2001). *Parenting in contemporary society*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Henry, C. S., Robinson, L. C., Neal, R. A., & Huey, E. L. (2006). Adolescent perceptions of overall family system functioning and parental behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 319-329.
- Hess, P. M., & Hess, H. J. (2001). Parenting in European American/White families.

- In N. B. Webb (Eds.), *Culturally diverse parent-child and family relationships* (pp.307-333). NY: Columbia University Press.
- Hines, A. R., & Paulson, S. E. (2006). Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: Relations with parenting and teaching styles. *Adolescence*, 41(164), 597-614.
- Hosley, C. A. & Montemayer, R. (1997). Fathers and adolescents. In M. E. Lamb (Eds.), *The role of the father in child development* (pp. 162-178). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Huang, W. (2005). An Asian perspective on relationships and marriage education. *Family Process*, 44, 161-173.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64.
- Kuan, P. Y. (2004) Peace, not war: Adolescents' management of intergenerational conflicts in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(4), 591-614.
- LaRossa, R. (1988). Fatherhood and social change. *Family Relations*, 37, 451-457.
- Lawson, K. L. (2004). Development and psychometric properties of the perceptions of parenting inventory. *The Journal of Psychology*, 138(5), 433-455.
- Lee, E., & Mock, M. R. (2005). Asian families: An overview. In M. McGoldrick, J. Giordano, & N. Garcia-Preto (Eds.), *Ethnicity and family therapy* (pp. 269-289). New York, NY: The Guilford Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Eye, A. V., Ostrum, C. W., Nitz, K., Talwar-Soni, R., & Tubman, J. G. (1996). Continuity and discontinuity across the transition of early adolescence: A developmental contextual perspective. In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp.3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: A historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Mbiti, N. M. (2004). *Adolescence social competence in Sub-Sahara Africa: The relationship between adolescents' perceptions of parental behaviors and adolescents' self-esteem in Kenya*. Unpublished dissertation.
- Milkie, M. A., Simon, R. W., & Powell, B. (1997). Through the eyes of children: Youths' perceptions and evaluation of maternal and paternal roles. *Social Psychology Quarterly*, 60 (3), 218-237.

- Mosley, J., & Thomson, E. (1995). Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research and social policy* (pp. 148-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noller, P. (1994). Relationship with parents in adolescence: Processes and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Palkovitz, R. (1997). Reconsidering "involvement": Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In A. J. Hawkins, & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspective* (pp. 200-216). Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Papp, L. M., Cumming, E. M., & Goeke-Morey, M. C. (2009). For richer, for poorer: Money as a topic of marital conflict in the home. *Family Relations*, 58, 91-103.
- Peterson, J., & Hawley, D. R. (1998). Effects of stressors on parenting attitudes and family functioning in a primary prevention program. *Family Relations*, 47, 221-227.
- Plunkett, S. W., Behnke, A. O., Sands, T., & Choi, B. Y. (2009). Adolescents' reports of parental engagement and academic achievement in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 257-268.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T., Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752-762.
- Seiffge-Krenke, I. (1999). Families with daughters, families with sons: Different challenges for family relationships and marital satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 325-342.
- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35(137), 135-146.
- Simons, R. L., Johnson, C., & Conger, R. D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 56, 591-605.
- Smith, H. L., & Morgan, S. P. (1994). Children's' closeness to father as reported by mothers, sons and daughters. *Journal of Families Issues*, 15(1), 3-29.
- Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: Time to focus. *Developmental Psychology*, 34, 698-700.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tein, J. Y., Roosa, M. W., Michaels, M. (1994). Agreement between parent and child reports on parental behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 56, 341-356.
- Thompson, L., & Walker, A. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 51, 845-871.
- Wagner, B. M., Cohen, P., & Brook, J. S. (1996). Parent/adolescent relationships: Moderators of the effects of stressful life events. *Journal of Adolescent Research*, 11(3), 347-374.
- Webb, N. B. (2001). *Culturally diverse parent-child and family relationships*. New York: Columbia University Press.
- Wenk, D., Hardesty, C. L., Morgan, C. S., & Blair, S. L. (1994). The influence of parental involvement on the well-being of sons and daughters. *Journal of Marriage and Family*, 56, 229- 234.
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and psychological perspectives*. Westport, CT: Greenwood Press.

Adolescents' Perceptions of Paternal and Maternal Behaviors: An Exploratory Study

Shann Hwa Hwang¹

Abstract

The current study investigated adolescents' perception of paternal and maternal behaviors in two cultures. Participants included 291 adolescents in the Northern part of Taiwan and 231 adolescents in the middle Atlantic region of the U.S. The Parent-Child Relationships Survey was administered. Results from two-factor analysis of variance indicated that the total score of father-child relationship showed significant differences by adolescents' country of origin whereas the total score of mother-child relationships was not significant. However, perceived fathering behaviors were significantly different among male adolescents across four domains of paternal roles in these two cultures compared to two domains by female adolescents. When examining four domains of mothering, the results showed that both positive affection shown by mothers and communication reached significant levels perceived by male and female adolescents. Limitations of this study and some implications for family life educators were provided.

Keywords: Adolescents' perception, parenting behaviors, parent-child relationship survey

¹Associate Professor, Department of Family Sciences.

幼兒於樂高活動中兩人合作模式的探討

陳欣希

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系博士候選人

鍾志從*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系副教授

摘要

本研究旨在探討幼兒於實驗情境中進行仿作和創作樂高活動時所出現的合作模式，並進一步檢視其與年齡、性別、母親教育程度等個人因素之關係。以 240 位三至五歲幼兒為對象，再依同年齡、同性別、同母親教育程度、熟識但非好朋友關係的兩名幼兒配對，共組出 120 對受試幼兒。研究結果發現：我國學齡前幼兒的合作行為有「觀察細緻化」、「引導活動」和「共同建構」三種模式。仿作活動中，三歲組的合作模式以「觀察細緻化」為主，四歲組則偏「引導活動」模式，五歲組則重「共同建構」的合作模式。在創作活動中，三歲組的合作模式仍偏「觀察細緻化」，而四歲組和五歲組則以「共同建構」模式為主。卡方考驗的結果顯示：仿作和創作活動中，幼兒年齡和母親教育程度不同，幼兒的合作模式有顯著不同，但幼兒性別因素則沒有顯著性效果。此研究結果將可瞭解幼兒合作模式的發展，並進一步提出建議以做為教師、父母及未來研究的參考。

關鍵字：幼兒、兩人合作模式、樂高活動

壹、緒論

合作，一般是指兩人或兩人以上的團體為達成共同目標，與他人一同工作或活動(Goffin, 1987)。對幼兒而言，合作的概念是「互相幫忙」、「大家一起工作」，甚至還包含有「約定好討論好」的成分(洪芝青, 2006)。近年來，「同儕合作(peer cooperation/collaboration)」因Piaget和Vygotsky的論點以及教學現場的需要而受到注意。Piaget(1950, 1965)以認知論的觀點，主張合作是兒童與地位相當的同儕一起學習、討論時，會因自我中心產生觀點的衝突、而促使彼此合作找出解決問題的方法。而Vygotsky(1978, 1981)則以社會文化的觀點，主張兒童在成人或有能力同儕的引導下更能合作解決問題。

*本篇論文通訊作者：鍾志從，通訊方式：t10020@ntnu.edu.tw。

有關同儕合作的模式，依Piaget的觀點，學者提出「共同建構(co-construction)」之說，它是「同儕相稱性的互動(symmetrical interaction)」(Kruger & Tomasello, 1986; Light & Littleton, 1994; Rogoff, 1990)。而依Vyogtsky的觀點，則強調「引導建構(guided construction)」的有效性，但是，在社會認知過程中，學者們認為互動的相稱性(symmetry)與不相稱性(asymmetry)是同時存在的(Dawes, Fisher, & Mercer, 1992; Fawcett & Garton, 2005; Ogden, 2000; Verba, 1994, 1998)。Foot、Shute和Morgan(1990)指出「相稱夥伴(symmetric dyads)」互動會出現共同建構的合作模式，而「不相稱夥伴(asymmetric dyads)」則會產生引導式的合作模式。而且，夥伴間的相稱與否，會受到年齡、任務類型、夥伴關係的影響(Cooper, Marquis, & Edward, 1986; Fraysse, 1992; Verba & Winnykamen, 1992)。另外，Winnykamen(1990)的研究亦發現合作夥伴無論相稱與否，「觀察與模仿(observation and imitation)」是一個重要的合作機制。

Azmitia和Perlmutter(1989)回顧相關研究、試圖描繪同儕互動的發展架構，以找出不同合作機制的功效或是發現不同時期的重要合作機制。他們指出「模仿」、「衝突和協調」、「指導或師徒制」和「共同建構」等機制均能促使同儕合作的認知成長，只是各個機制的助益點可能有所不同。例如：觀察模仿也許對新知識或新策略的學習較為有效；而修正自己的原有知識則是透過共同建構才會有較好的效果。Azmitia和Perlmutter甚至假設較適合幼兒的合作模式是觀察模仿。然而，這些想法仍有待研究的驗證。

值得注意的是，研究者於有關合作的文獻回顧中，發現多數研究僅著重在單一年齡層或是侷限於兒童、青少年和成人的研究，少有學齡前幼兒的探討。此現象可能與Piaget認為年幼孩童是自我中心、缺乏合作所需能力的看法有關。晚近，兒童心智理論崛起，讓吾人對於幼兒理解他人情感、理解他人觀點的能力有新的瞭解，些許研究已注意到學齡前幼兒的同儕合作行為(洪芝青，2006；陳宜瑩，2007；萊素珠，1995；Ashley & Tomasello, 1998; Azmitia, 1988; Brownell & Carriger, 1991; Cooper, 1980; Corsaro, 1985; Rogoff, 1990; Verba, 1993, 1994, 1998)。有些研究更發現「合作解決問題」須在年齡(Azmitia, 1988; Cooper, 1980)、性別(Tudge, 1992)、脈絡(Brownell & Carriger, 1991; Ogden, 2000; Rogoff, 1990)等因素考量下才會有正面的效果，只是研究並不多見。尤其國內有關幼兒合作的探討，多以質性研究觀察幼兒在課程活動中的合作行為、或如何產生合作行為、或如何在合作遊戲中互動等。有關幼兒合作行為的量化研究尚付闕如。本研究將以我國學齡前幼兒為對象，初步探討幼兒於樂高活動中的兩人合作模式，並檢視年齡、性別與母親教育程度於幼兒合作模式中的差異性。

貳、文獻探討

一、理論基礎

Piaget和Vygotsky的認知發展理論均指出認知也是一個合作歷程，他們強調共享思考的成就，即是指合作解決問題對認知學習的重要性。然而，對於個體究竟如何在與他人的合作中提升其認知發展，Piaget和Vygotsky的觀點截然不同，前者以社會如何對個人產生影響，所謂「社會影響取向」來看待合作思考的成就，後者則以「社會文化取向」來看待合作思考的歷程。

Piaget認為「合作」的成效除了知識內容的獲得之外，更重要的是會改變自己原有的思考邏輯(Rogoff, 1988)。換言之，合作就是邏輯思考的交換，因為人們是以邏輯來討論彼此的觀點，而當彼此觀點不同產生衝突時，就能回頭檢視並調整自己思考的邏輯。因此，以社會認知衝突來解釋合作互動之所以能促使認知發展的Piaget，更是強調同儕合作的重要性。因為唯有兒童與其能力、地位相似的同儕合作時，才能有機會嘗試協調彼此的不同觀點以達認知平衡。也就是在透過認知衝突和邏輯運作中，同儕促進了個體認知的學習。

Vygotsky強調個體的認知發展與社會文化活動有關，個體的認知成長是在參與社會文化活動中、與他人互動轉化來的。「社會心智(social mind)」的產生會先出現在「社會層面(social plane)」，然後再發生在「心理層面(psychological plane)」，也就是說人類的認知發展是從「人際之間(interpsychological)」轉至「個人內在心理(intrapsychological)」的歷程(Vygotsky, 1981)。在這過程中，兒童在他人的指導下參與文化活動，從中「內化(internalize)」了該社群的思考方式。易言之，個體是經由人際合作的經驗而完成學習。

由Piaget和Vygotsky的論點可知，Piaget對於合作互動的關注點在於「人際脈絡(interpersonal context)」，且認為促使個體認知成長的關鍵是「個體」，因為個體在與他人合作過程中產生認知衝突，而經由他人想法圖謀問題之解決。Vygotsky對於合作互動的關注點則是「社會文化脈絡(social-cultural context)」，且認為促使個人認知成長的改變發生於「成員之間」，因為個體在與他人互動過程中能共謀問題之解決。換言之，Piaget的合作觀點有助於我們理解在認知衝突中社會因素對於認知的影響，Vygotsky的觀點則引導我們觀看孩童在合作任務中蒐集資料、規劃、管理的過程(Forman & Cazden, 1985)。

Vygotsky以「個人心智功能的社會起源(social origins of individual mental functioning)」觀點延伸出「最適發展區(Zone of Proximal Development, ZPD)」的概念(Vygotsky, 1978, 1987)，並較強調孩童與成人合作的成就。Light和Littleton(1998)進一步指出，Vygotsky觀點中的「意義協商(negotiation of meaning)」和「相互理解的共同建構(co-construction of shared understanding)」兩個概念，也

可以運用在同儕互動當中。

Vygotsky觀點中所謂的「共享思考的成就」或「合作解決問題的成就」，是指參與成員在共同活動中，先找到一個共同參照點。再透過語言和非語言訊息的分享，以及相互管理完成目標的行動，最後達到相互主體性(Forman & Cazden, 1985; Rogoff, 1988; Wertsch, 1979)。Verba(1994)更具體的解釋，如果參與成員相信他們正一起朝著目標行動，並藉由語言和非語言訊息讓彼此能有共同的理解，管理彼此的行動，則能達到合作學習的最高成就。Verba分析合作的歷程，包含了「目標導向(goal orientation)」、「訊息分享(sharing of information)」和「活動管理(management)」三個要素。

目標導向，指「活動」為有目標(goal)的行動(action)(Leont'ev, 1978)。判斷參與者的互動是否處於合作的狀態，即可以「參與者是否朝共同目標前進」這個指標來判斷。訊息分享的語言和溝通在達到相互主體性的過程中扮演著重要的角色，因為社會文化取向下的合作學習觀強調知識是共同建構的歷程，許多研究也證實合作中語言的重要性(Barbieri & Light, 1992; Dawes, Fisher, & Mercer, 1992; Hoyles & Sutherland, 1989; Light & Glachan, 1985)。而在訊息分享的過程中，除了口語訊息之外，非語言訊息(例如：眼神、表情、肢體動作)也扮演著重要角色，由此，觀察幼兒合作行為不能忽略語言和非語言訊息的分享。此外，在合作中，要管理活動才能達成目標，也就是說參與者必須監控彼此的行動、預期行動的方向、提供協助或回饋，如此才能瞭解目標達成的距離為何，並且在發覺行動偏離目標時立即進行修正(Azmitia, 1997)。

由於研究者的關注焦點為幼兒的合作行為、非合作所帶來的認知成長，因此，本研究採用Vygotsky觀點的合作概念來探討學齡前幼兒在兩人互動中的合作模式，並以目標導向、訊息分享和活動管理三個向度觀察學齡前受試幼兒的合作行為。

二、相關研究

近年來已有許多研究以Vygotsky的觀點為基礎，探討同儕合作。研究發現：個人因素(包含年齡、性別、自信度...)、人際因素(同儕間的能力層次、關係、互動型態、社會情緒、合作的動機...)、以及文化歷史因素(文化對於合作的態度...)對於同儕合作的形成均有顯著的影響(Rogoff, 1988)。

Vygotsky在談及兒童發展時，非常強調個人、人際和文化等層面的相互關聯性。他主張在瞭解發展時需考慮這些層面的交互作用(Rogoff, 1988)。的確，當瞭解人際互動時，不可能忽略其互動時所存在的脈絡，也不可能忽略參與成員的個人特質。然而，在此初探性的研究中，研究者擬先由小系統的脈絡切入，瞭解個人因素(年齡、性別、母親教育程度)與同儕合作模式之間的關係。

至於，學齡前幼兒於不同時期所突顯的合作機制研究，目前僅見法國學者Verba(1993, 1994, 1998)所進行的系列研究對於幼兒合作行為的分類最為完整。以

下，研究者將從「學齡前幼兒的合作模式」與「影響學齡前幼兒合作的因素」進行探討。

(一) 學齡前幼兒的合作模式

Verba以系列性研究探討年幼兒童的合作機制。此系列研究是以13個月至17個月、1歲半至2歲、2歲至4歲的幼兒為對象，由一位幼兒熟悉的成人觀察幼兒與「熟識同伴」、「物件中心」的自發性活動中的合作情形。所謂物件中心，是指研究者於托育中心或幼稚園，隨意擺放許多小珠子、積木...等物品，以觀察幼兒在此環境中單獨活動或集體活動的狀況。每個年齡群進行6至8次的觀察並進行20至30分鐘的活動攝影。接著，轉譯錄影資料、以「活動的細緻化(elaboration of activity)」、「分享(sharing)」和「管理(management)」三向度來進行質性分析，並歸類出不同的合作模式。

研究結果顯示三個年齡群都會出現三種合作行為，Verba稱之為「觀察細緻化模式(observation-elaboration mode)」、「引導活動模式(guided activity mode)」和「共同建構模式(co-construction mode)」。「觀察細緻化模式」是指，某位幼兒的活動會引發了另一位幼兒的活動，而且為另一位幼兒提供了一個模範；「引導活動模式」，則可看到某位幼兒的活動是透過夥伴的協助而完成；「共同建構模式」中，幼兒們會把他們的想法和行動結合一起以達成共享目標，此共享目標可能在互動之前就已界定好或是在互動中才發展出來的。該研究發現這些存在嬰幼兒之間的合作模式與學齡兒童在實驗情境下的合作行為相似，也證明了同儕互動中的合作行為在嬰幼兒早期就已出現。

Verba(1994)在自然情境下、以物件中心的自發性活動中進行觀察，其研究雖顯示出學齡前幼兒、甚或是嬰幼兒的互動中均已出現三種不同的合作模式，但這三種合作模式在不同年齡群中所出現的比例為何，從該研究中並無法得知，因此也無法瞭解幼兒的主要合作機制是否如Azmitia和Perlmutter(1989)所假設的是以「模仿」為主。再者，Verba雖然對於兩名幼兒互動的歷程分析得很詳盡，然而並未交代幼兒的性別、母親教育程度...等背景資料，所以較無法瞭解幼兒們的合作模式與個人背景因素之間的關係。

由此，研究者以Vygotsky社會文化取向的觀點探討學齡前幼兒的合作模式，將Verba提出的重要概念：「目標導向」、「訊息分享」、「活動管理」加以概念化，並參考Verba建立的幼兒合作模式的細部指標來分析研究的資料，以瞭解國內幼兒是否也如Verba的研究結果一樣，會出現「觀察細緻化」、「引導活動」和「共同建構」這三種合作模式。除此，本研究更擴大樣本數，期望從中發現所謂合作模式是否有發展趨勢，並探討幼兒個人因素與合作模式之間的關聯性，以驗證Azmitia和Perlmutter(1989)「模仿是幼兒的主要合作模式」的假設。

(二) 影響學齡前幼兒合作的因素

1. 年齡因素

由研究回顧可推知合作能力的發展似有某種趨勢存在，也就是說：合作能力展現於生命早期，且會隨著年齡的增長而有所改變(Brownell & Cariger, 1991; Corsaro, 1985; Fein & Rivkin, 1986; Hartup, 1983; Rogoff, 1990; Tomasello, 2007; Verba, 1993)。Rogoff和Verba均曾在自然情境下觀察年幼兒童之間的互動，發現即使是未滿2歲的孩童已有與他人協調行動及目標的能力，雖然該能力出現的機會並不頻繁。且與他人互動的能力又具有其戲劇性地轉變約在2歲左右，此時幼兒能維持與他人的互動、開始投入彼此的遊戲、並能解決一些簡單的問題(Brownell & Carriger, 1991; Tomasello, 2007)。兩歲以上的孩童則比嬰幼兒、學步兒更能管理彼此的互動，創造共享的理解(Doyle & Connolly, 1989; Farver, 1992)。幼兒在遊戲過程中，已能創造劇本、協調角色、調整觀點、並隨著新目標的出現彈性地調整互動方式。質性的觀察研究也發現，五歲幼兒表現較多規則性的合作遊戲，四歲幼兒則出現較多平行遊戲(吳雅玲和許惠欣，2008；萊素珠，1995)。

另外，也有一些實驗研究指出孩童與他人合作的能力與其年齡有關(Ashley & Tomasello, 1998; Azmitia, 1988; Cooper, 1980; Ogden, 2000; Verba, 1998)。其中，Ashley和Tomasello以24個月大、30個月大、36個月大和42個月大的幼兒為對象，訓練他們以不同的角色與同伴一起解決問題，再將這些「幼兒專家」與另一幼兒配對並教導新伙伴解決問題。結果發現24個月大的幼兒，即使是在成人的協助下，仍無法獨自完成教導他人的任務；而30、36個月大的幼兒則能慢慢地、獨自地完成大部份的任務；42個月大的幼兒也能很快地完成任務。由此看來，幼兒指導他人的合作能力約於2歲6個月左右開始發展，且隨年齡增加而更精進。

2. 性別因素

影響合作行為的個人因素除了年齡之外，性別似乎也是人們認為可能影響的重要因素。然而此方面的研究並不多，國外僅見Ellis與Gauvain(1992)和Tudge(1992)的研究。前者的研究發現，在同性配對中，男生和女生交換資訊的方式有性別差異。後者的研究發現，男、女生在推理方面之初始能力並沒有不同，但女生在合作後卻有退步的現象，部份原因是女生較想與同伴維持良好關係而不想與同伴爭論。國內，陳宜瑩(2007)發現幼兒在合作過程中，面對挑戰時的因應策略，女生較柔性而男生則較激烈。且挑戰者為同性別時，女生策略的轉換由柔和至激烈的變化速度慢，但面對異性時則轉換速度很快；男生則不論對手的性別為何，轉換速度都很快。吳雅玲和許惠欣(2008)則發現，混齡活動中幼兒喜歡和同年齡的同儕進行合作遊戲，他們會共同協商、也會分享和協助。倘若，男生、女生進行同性配對組合，其合作模式將是如何？是否有所差異？尚待進一步

的研究解答。

3. 社經地位因素

Rogoff(1988)指出目前探討合作學習的研究大多以中產階級的歐裔美人為對象，缺少其他族群、或其他社會階級的相關研究。一般，研究設計中的社會階級多以社經地位來表示。而社經地位的指標，通常包含教育程度、職業、或收入等(黃毅志，2008)。在幼兒教育研究中，母親的教育程度也常被研究者使用，作為影響幼兒發展或學習的重要背景變項(如：涂妙如，1993；陳姣伶，2008)，母親的教育程度不同，則其幼兒的照顧與發展結果可能有所不同。本研究受試幼兒的社經地位操作性定義，將以受試幼兒的母親教育程度為社經判斷依據，探討母親教育程度為大專大學以上的幼兒、與母親教育程度為高中高職以下的幼兒，其合作模式表現之異同。

4. 脈絡因素

依Rogoff(1990)、Verba(1993)與Ashley和Tomasello(1998)的研究觀察結果，幼兒在自然情境與實驗情境中所表現的合作能力，其萌發年齡似乎有所出入。但若再進一步瞭解其研究過程，即可明瞭其原由。事實上，幼兒的合作表現會受到「脈絡(context)」的影響，而脈絡即包含了「任務(task)」：也就是任務熟悉度和任務困難度(Azmitia, 1988; Brownell & Carriger, 1991; Corsaro, 1985; Doise, 1990; Perret-Clermont, 1980; Rogoff, 1988, 1990)。另外，還有「關係(relationship)」因素，即指成員間的能力及友好程度(Ashley & Tomasello, 1998; Azmitia, 1988; Hartup, 1983; Selman, 1980; Verba, 1994)。

對幼兒來說，「遊戲」的情境比起「合作任務」來得熟悉。幼兒的日常生活常伴隨著遊戲活動，而且在遊戲活動中常與同伴一起創造劇本、協調角色.....。除了遊戲情境是幼兒熟悉的經驗以外，當觀察幼兒遊戲時，會發現其行動的目標常處於「流動」的狀態。換句話說，遊戲的目標會隨著成員們的需要而轉變)，它不像合作任務那麼單一，所以，在合作任務中須設定好一個特定目標，才能顯現出幼兒的合作能力。

除此，合作任務的困難度也需納入考量。Azmitia與Perlmutter(1989)和Ellis與Rogoff(1986)提到孩童會因任務困難度過高而影響了合作表現，一方面是因任務太難會耗掉孩童的認知資源，而另一方面可能會讓孩童有挫折感和焦慮感而阻礙了思考，所以Azmitia(1997)建議研究人員在設計合作任務時可讓任務本身有清楚的回饋，例如：讓孩童複製任務或是模仿樂高模型的建構，如此可降低任務的困難度。

合作成員之間的關係對於合作表現亦會產生影響，此「關係」包含了「能力的對稱」以及「友好的程度」。在合作解決問題過程中，Verba(1998)指出互動中的成員能力不對稱時，能力較高的幼兒常會主控整個活動。Ashley和

Tomasello(1998)的研究更指出即使是受過訓練的幼兒專家，雖然被告知要幫忙夥伴完成任務，但仍常接手任務的執行。Azmitia(1997)提出，若能讓幼兒專家瞭解到時間有限、目前的進度離目標還有一段距離、或讓幼兒生手知道自己當朋友的義務，也許有助於彼此的協商。

上述研究回顧可以清楚看到年齡與合作能力之間的關係，也發現合作能力的萌發年齡。依此，本研究鎖定三至五歲幼兒為對象，探討其合作能力在這段期間的發展狀況。雖然在自然情境觀察可看到幼兒與他人合作的豐富面貌，然而考慮到影響發展的因素眾多，所以研究者採實驗情境觀察，控制脈絡因素，期望能更清楚的看到幼兒合作發展的趨勢。

文獻回顧中，也看到「任務性質」之脈絡因素會影響幼兒的合作表現。由此，本研究把任務分為仿作和創作兩類，初步以幼兒年齡(三歲、四歲、五歲)、幼兒性別(男生、女生)、母親教育程度(大專大學以上、高中高職以下)為自變項來檢視幼兒於仿作和創作樂高活動中的合作模式，研究目的有三：

1. 探討不同年齡的幼兒於仿作和創作樂高活動中的合作模式。
2. 瞭解不同性別的幼兒於仿作和創作樂高活動中的合作模式。
3. 分析不同母親教育程度的幼兒於仿作和創作樂高活動中的合作模式。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以240位三至五歲的幼兒為受試對象。他們來自台北市、新北市的十九所幼兒園，分佈於台北市的大安區、松山區、中山區、文山區、士林區、北投區，以及新北市的新店區、永和區、板橋區、新莊區、土城區、淡水區。研究受試年齡分為3歲組(平均年齡為3歲6個月，年齡範圍為3歲3個月~3歲9個月)、4歲組(平均年齡為4歲6個月，年齡範圍為4歲3個月~4歲9個月)、5歲組(平均年齡為5歲6個月，年齡範圍為5歲3個月~5歲9個月)。每個年齡層共有40組幼兒，每組由2名同年齡、同性別、同母親教育程度，且其關係為熟識但非好朋友(此即是指同班同學、會有互動、但並非常玩在一起)的120對幼兒所組成。母親教育程度分為高(大專大學以上)、低(高中高職以下)二組。本研究受試幼兒的語言、認知、社交能力乃為一般水準，不包含發展遲緩兒。本研究取樣過程總共發了580份家長同意書與信函，最後獲得351位家長同意，而後進行120幼兒配對。其中，3歲組40對(男生20對、女生20對；母親教育程度高者20對、母親教育程度低者20對)、4歲組40對(男生20對、女生20對；母親教育程度高者20對、母親教育程度低者20對)、5歲組40對(男生20對、女生20對；母親教育程度高者20對、母親教育程度低者20對)。

二、研究工具－樂高遊戲

(一) 遊戲的內容

研究者以樂高積木為媒介設計合作任務遊戲，統稱為樂高遊戲。選擇樂高積木之原由有二：其一乃因樂高是幼兒熟悉的玩具，多數幼稚園都會提供樂高積木讓幼兒建構，所以幼兒對於樂高積木及其玩法並不陌生；其二則是幼稚園常會鼓勵幼兒一起合作建構遊戲，在此脈絡下較能觀察到幼兒與他人的互動及合作模式。研究者共設計二個合作任務，任務一是請幼兒仿作研究者所設計的模型(如圖1)，任務二則讓幼兒自由創作一間房子，以探討幼兒在這兩項任務中的合作模式表現。

仿作任務和創作任務的積木類型及數量顏色皆相同。圖1為研究者設計的仿作模型，此模型包含庭院、房子和樹木三個部份。庭院方面，由2塊藍色圓弧形積木組成桌子，並以3塊紅色與3塊黃色方形積木表示椅子。房子則由大門(3塊黃色方形積木)、屋身(10塊紅色長形積木、2塊紅色方形積木)、屋頂(5塊綠色圓弧形積木、2塊綠色長形積木、1塊綠色方形積木)和煙囪(2塊紅色方形積木)所組成。樹木則包含樹根(1塊藍色長形積木)、樹幹(2塊黃色、2塊紅色、藍綠各一塊的方形積木)和樹葉(3塊長形及1塊長條形的黃色積木)。此模型有幾處設計的難度較高，可提供幼兒合作的機會，如：庭院的桌子、與屋身連結的屋頂、屋頂、樹木與屋頂結合之處。



圖1 樂高活動的仿作模型

(二) 遊戲的實施

每組幼兒進入實驗室時都先聽研究者說一個「合作」故事－螞蟻和西瓜，以確認

幼兒知道什麼是「合作」。再讓二名幼兒至「積木桌」，坐成90度角，看展示模型(如圖1)，進行十分鐘的仿作活動。之後，請幼兒幫忙把積木拆解、擺放進籃子後，再進行十分鐘的創作活動。研究者錄影觀察記錄全部流程。由於考慮到幼兒的時間概念尚未發展完熟，因此，於桌上擺置十分鐘長的沙漏，讓幼兒瞭解時間的流逝，以促使其彼此之間的合作。十分鐘的時間設定乃依據同儕互動的研究經驗，一般十分鐘可看到幼兒互動的成效(Light & Littleton, 1998)，本研究亦先進行預試，確認此時間長度適合受試幼兒表現合作行爲。

本研究也控制「夥伴關係」，此為影響幼兒合作的脈絡因素之一。雖然研究者已請幼兒園教師協助挑選能力相當的幼兒配對成一組，不過即使是能力相當的兩個人其能力也很難完全對稱，就如Verba(1994)所言，幼兒的能力可能會因任務內容和任務結構而有所差異。因此，研究者限定幼兒完成任務的時間，以鼓勵幼兒合作。

(三) 遊戲的資料分析

1. 分析指標

本研究幼兒合作模式的分析向度是以Vygotsky的理論為基礎，採用Verba(1994)的「目標導向」、「訊息分享」、「活動管理」三個概念，建立幼兒合作模式的分析指標。謹說明如下：

(1) 目標導向

目標導向是指有關聯、順序的想法和行動，它會朝向一個立即目標或預期目標而進行。在這當中，夥伴之間有共同的目標是重要的第一步。而幼兒朝著目標的行動協調，又可依其複雜度分為三個層次：

A. 活動有共同的目標，但只有重製的協調行動

兩名幼兒會以言語或行動指出共同的目標。例如：A幼兒說「我們先蓋房子」，或是兩名幼兒所蓋的積木有交集。同時，兩名幼兒會有協調的動作出現，但只有重製的行動，即以相同的物品或策略重覆夥伴的行動。例如：A小孩用紅色長形積木蓋屋身，B小孩看了也跟著這樣做。

B. 活動有共同的目標，且有修正或延伸或完成的協調行動

兩名幼兒會以言語或行動指出共同的目標。同時，兩名幼兒也有協調的動作出現，或是「修正」，以物品或行動來替代夥伴的行動，例如：A小孩用藍色方形積木蓋房子的大門，但B小孩以黃色方形積木來替代；或是「延伸」，介紹一個新的特徵，例如：A小孩做好房子，但B小孩又拿了一塊積木當煙囪；或是「完成」，在一個單獨的活動中完成同伴的行動，例如：A小孩做房子，B小孩做樹木，再合在一起。

C. 活動有共同的目標，且有多樣的協調行動

兩名幼兒會以言語或行動指出共同的目標。同時，兩名幼兒有「修正」、「延伸」、「完成」之中的兩種協調動作出現。

(2) 訊息分享

訊息分享是指夥伴之間會以語言或非語言的方式來進行溝通。又可分為三個層次：

A. 雙方有社會互動，但沒有理解

兩名幼兒會藉由言語或動作「相互注意」，例如：看看對方蓋了什麼樣的積木；或是「雙方看起來很愉快」如：相視而笑；或是「建立互動」如：一個唱歌、一個打拍子。但是，並沒有試著理解對方或是試著讓對方理解。在此的「理解」是指會藉由訊息、澄清、提問的方式來表達想法和意圖。

B. 雙方有社會互動，但只有單方面的理解

兩名幼兒會藉由言語或動作進行基本的互動方式。同時，其中某單方的幼兒會藉由「澄清」，例如說：「我現在弄房子，不是桌子」；或是「提問」，例如說：「你現在在蓋什麼？」的方式來表達想法和意圖。

C. 雙方有社會互動，且有相互的理解

兩名幼兒會藉由言語或動作進行基本的互動方式。同時，雙方幼兒都會藉由「澄清」、「提問」的方式來表達想法和意圖。

(3) 活動管理

活動管理是指以評估、做決定和介入為前提，而這些行為能促使另一位夥伴達成共同的目標。活動管理亦可分成三個層次：

A. 有自我管理，並發出個別的訊息

兩名幼兒在蓋積木時，其中一名幼兒會發出個別的訊息，例如：看著研究者所做的模型房子的高度，數著「紅色有1、2、3」，而這名幼兒的動作會引起另一名幼兒的注意，並進而觀察該名幼兒的動作、把紅色積木擺在正確位置，朝兩人的共同目標前進。

B. 藉由一方的評估和促進而管理活動

在蓋積木時，其中一名幼兒會「提醒夥伴投入活動」，指揮夥伴的注意力並且投入活動，例如：A幼兒向B幼兒說「你都沒有在做，快點，快來和我一起做」；或是出現「預期目標的進行」，幼兒向夥伴指出目標和子目標，例如：A幼兒向B幼兒說「先蓋房子，再把樹連在一起」；或是呈現「促進同伴的行動」，幼兒以提示、示範、給指令或糾正的方式協助夥伴達到目標，例如：A幼兒向B幼兒說「我做給你看」；或是出現「評估對方的行動」，幼兒在夥伴的活動中估計「方法-結果」的關係，例如：A幼兒會說「你拿的積木和姐姐(即指研究者)蓋的房子不一樣」；或是出現「給予對方回饋」的反應，幼兒會讓夥伴知道自己做的對不對，例如：A幼兒向B幼兒說「你的樹蓋得和那個一模一樣耶！」。

C. 雙方共同管理活動

蓋積木時，雙方幼兒都會表現出「相互提醒投入活動」、「預期目標的進行」、「促進同伴的行動」、「評估對方的行動」、或「給予對方些回饋」的行為或反應。

2. 分析歸納原則

研究者以限定的十分鐘，幼兒兩人一起從事仿作和創作的樂高遊戲過程觀察來分析幼兒的合作模式。首先，根據每一向度的三層次，判斷幼兒行為所屬的類別，由於層次三涵蓋層次二、亦涵蓋層次一，所以，幼兒的合作只要有出現較高層次的行為，即判定為較高層次的類別。例如：「目標導向」之向度之下有三層次，若幼兒在十分鐘內只要有出現第三層次之「多樣協調行動」，即歸屬於「目標導向」之層次三。「訊息分享」、「活動管理」；「觀察細緻化模式」、「引導活動模式」、「共同建構模式」之判斷，亦是如此。先依三向度的各層次作判定之後，再歸納其合作模式。謹說明如下：

(1) 觀察細緻化模式

本研究將「目標導向」、「訊息分享」和「活動管理」各向度層次一的合作行為歸屬於「觀察細緻化模式」。也就是說，某位幼兒的活動引發了另一位幼兒的活動，而且A幼兒為另一位B幼兒提供了一個行為模式。如：

元元和信信一起看著模型二秒後，信信拿了一塊藍色積木說：「我要拿了哦！」。但信信只輕輕地把手上的積木往板子上放了一下，自言自語地說了一聲：「蓋不下」，就把那個積木放回籃子裡。一旁的元元看了信信的動作後，也拿了一個藍色的弧形積木放在板子上，向研究者說：「蓋得下」、「嘿咻！嘿咻！」、「蓋得下了」。信信看到後，也拿了藍色的積木，兩手用力地壓一壓，也把積木卡進板子裡。接著，元元又拿了其他積木蓋在板子上，並說：「這個是草」。信信也跟著把積木一個個蓋在板子上……

(元元和信信的活動雖然不是朝著研究者設定的樂高模型而進行，但是卻有他們自己的共同目標。他們只出現重製的協調行動。雖然雙方有社會互動，會注意彼此的行動，但是沒有理解彼此；在活動管理方面，元元只管理自己的「草」要擺在哪裡。)

(2) 引導活動模式

本研究將「目標導向」、「訊息分享」和「活動管理」各向度層次二的合作行為歸屬於「引導活動模式」。即是指，某位幼兒的活動是透過夥伴的協助而完成。如：

凱凱一開始拿了一個黃色積木出來，說：「我最會找黃色的了」，接著手上又拿了幾個藍色積木出來，一看到辛辛也拿出幾個藍色積木，連忙把辛辛的積木拿過來，很快地說：「在這邊，在這邊。」「桌子。桌子放這兒！」。辛辛也連忙把藍色積木放在凱凱指定的位置。此時，凱凱又趕緊拿了二個藍色積木，邊看模型、邊說道：「沙漏已經掉一點點了，嘿咻嘿咻」。辛辛聽了也連忙再拿

出綠色積木來，想要卡在藍色桌子旁邊，而凱凱在一旁說著：「用力哦！用力！」在一陣慌亂中，做好了桌子，此時凱凱看了一下模型，又對辛辛說：「做完了桌子，還要做樹，還有椅子哦！加油！」……

(辛辛和凱凱的活動會朝著樂高模型進行，而且有修正的協調行動；雙方的互動很多，但只有凱凱單方面地表達自己的想法和意圖；活動也是由凱凱管理，凱凱會預期目標的進行、促進並評估辛辛的行動，並且給予辛辛回饋。)

(3) 共同建構模式

本研究將「目標導向」、「訊息分享」和「活動管理」各向度層次三的合作行為歸屬於「共同建構模式」。亦即，幼兒們的活動有共同的目標、有多樣的協調行動，雙方有社會互動、有相互的理解，而且，管理活動一事是由雙方共同執行的。

叡叡拿起黃色長形積木在樂高模型前面比一比，然後再回藍子裡繼續找積木。佳佳看著叡叡的行動，看到叡叡拿起黃色長形積木要和前面那個積木組合時，佳佳伸手按住叡叡的手，邊指著模型邊說「不是啦！」，並拔起叡叡組合的積木。……叡叡組合積木時，積木倒下，這時叡叡和佳佳笑著說：「掉了」。叡叡看著佳佳組合積木，這時，佳佳說：「我知道怎麼弄了」，叡叡也拿起積木要組合，卻又發現佳佳所拿的積木和模型所做的積木大小不一樣，所以，叡叡和佳佳會看著模型一起討論……

(叡叡和佳佳兩人會一起朝著建構樂高模型的目標進行活動，而且有修正、延伸、完成等多樣的協調行動；雙方有頻繁的社會互動，而且以語言來表達自己的想法和意圖；他們兩人一起管理活動。)

(四) 遊戲的效度與信度

效度方面，本研究樂高遊戲的設計業經專家學者審定，且資料分析的計分標準乃依據Verba(1994)的幼兒合作模式概念建構。本研究進行預試時，發現仿作的難度對四、五歲幼兒適中，對三歲幼兒則是偏高的，表示樂高遊戲的設計具有難易的層次。幼兒們仍能試著合作達成目標。而且，活動目標的達成與否並不影響合作模式的評量。

信度方面，研究者在每組幼兒合作前，都會檢查樂高積木的類型和數量，並根據設計圖擺放仿作模型，所以，每次呈現的模型和積木量均相同。除此，漏斗的品質亦良好，每次滴漏的時間都是10分鐘。本研究由兩位觀察者進行資料收集，資料收集之初，兩位觀察者確切瞭解「目標導向」、「訊息分享」、「活動管理」之定義及層次，再進行三種合作模式的評分歸類練習。並以五組幼兒的資料做第一次評估，若評分的結果有所差異，則一起討論其原因以求評分的一致性。待評分標準穩定後，再抽取24組幼兒共同進行評分，所得評分者信度，相關係數值 r 為.92。

肆、研究結果

本研究旨在瞭解幼兒年齡、幼兒性別、母親教育程度與幼兒兩人於樂高遊戲仿作與創作中的合作模式之間的關係。依據研究目的分述如下：

一、不同年齡的幼兒於樂高遊戲仿作和創作中的合作模式

表1為不同年齡的幼兒於樂高遊戲仿作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果。由表1可知，32.5%的三歲幼兒、60%的四歲幼兒，與90%的五歲幼兒能依指示和友伴用樂高一起蓋出展示的模式屋。由此，可看出幼兒在仿作活動中，其合作能力的表現會隨著年齡的增加而增多。然而，也有67.5%的三歲幼兒、40%的四歲幼兒，與10%的五歲幼兒和同儕進行樂高活動時，沒有出現合作行為。再由卡方檢定結果可知，不同年齡幼兒於仿作活動中的合作模式表現具有顯著差異， $\chi^2(6, N=120)=108.53, p=.000$ 。其中，觀察細緻化模式出現合作行為。再由卡方檢定結果可知，不同年齡幼兒於仿作活動中的合作模式表現具有顯著差異， $\chi^2(6, N=120)=108.53, p=.000$ 。其中，觀察細緻化模式以三歲幼兒出現最多(17.5%)，四歲幼兒次之(12.5%)，五歲幼兒表現最少(5.0%)。引導活動模式則以四歲幼兒表現次數最多(27.5%)，五歲幼兒次之(15.0%)，三歲幼兒最少(12.5%)。而共同建構模式則以五歲幼兒表現最多(70.0%)，四歲幼兒次之(20.0%)，三歲幼兒最少(2.5%)。

表1 不同年齡幼兒於樂高遊戲仿作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果 (N=120)

		幼兒年齡					
		三歲		四歲		五歲	
		組數	百分比	組數	百分比	組數	百分比
合作 模式	未出現合作模式	27	67.5%	16	40.0%	4	10.0%
	觀察細緻化模式	7	17.5%	5	12.5%	2	5.0%
	引導活動模式	5	12.5%	11	27.5%	6	15.0%
	共同建構模式	1	2.5%	8	20.0%	28	70.0%
合計		40	100.0%	40	100.0%	40	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(6, N=120)=108.53^{***}, p=.000$					

*** $p<.000$.

表2為不同年齡的幼兒於樂高遊戲創作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果。從表2可知，35%的三歲幼兒，50%的四歲幼兒，和60%的五歲幼兒，能在無固定範本之下，與友伴一起用樂高蓋房子。換言之，約有65%的三歲幼兒、50%

的四歲幼兒，與40%的五歲幼兒，在和其他人進行樂高創作遊戲時未能出現合作行為。由卡方檢定顯示，不同年齡的幼兒在創作活動中的合作模式表現具有明顯的差別， $\chi^2(6, N=120)=48.60, p=.000$ 。由表2可知，在創作活動中的合作行為，幼兒年齡不同表現不同，觀察細緻化模式以三歲組出現最多(22.5%)，而引導活動模式與共同建構模式則以五歲組幼兒表現最多(25.0%和35.0%)，四歲組次之(12.5%和20%)。

表2 不同年齡幼兒於樂高遊戲創作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果 (N=120)

		幼兒年齡					
		三歲		四歲		五歲	
		組數	百分比	組數	百分比	組數	百分比
合作模式	未出現合作模式	26	65.0%	20	50.0%	16	40.0%
	觀察細緻化模式	9	22.5%	7	17.5%	0	.0%
	引導活動模式	1	2.5%	5	12.5%	10	25.0%
	共同建構模式	4	10.0%	8	20.0%	14	35.0%
合計		40	100.0%	40	100.0%	40	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(6, N=120)=48.60^{***}, p=.000$					

*** $p<.000$.

整體來看，幼兒隨著年齡增長，其合作行為的模式發展，乃是由「未能合作」轉趨「觀察細緻化模式」，再往「引導活動模式」進展，最後能成功的完成「共同建構模式」。本研究受試幼兒在樂高遊戲的仿作活動中清楚地呈現上述發展趨勢。而且，不同的合作模式也在樂高的創作活動中，清楚的顯示了年齡增加時發展上的改變。

二、不同性別的幼兒於樂高遊戲仿作和創作中的合作模式

表3為不同性別的幼兒於樂高遊戲仿作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果。由表3可知，男生組和女生組在仿作樂高的活動中，其合作模式並不會因為性別不同而有所不同， $\chi^2(3, N=120)=1.01, p=.799$ 。相同的，在樂高的創作活動中，男女生亦未表現出明顯的差別， $\chi^2(3, N=120)=2.47, p=.481$ ，如表4。

三、母親教育程度不同的幼兒於樂高遊戲仿作和創作中的合作模式

表5為母親教育程度不同的幼兒於樂高遊戲仿作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果。由表5可知，在樂高的仿作活動中，受試幼兒的合作模式會因其母

表3 不同性別幼兒於樂高遊戲仿作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果 (N=120)

		幼兒性別			
		男		女	
		組數	百分比	組數	百分比
合作 模式	未出現合作模式	22	36.7%	25	41.7%
	觀察細緻化模式	8	13.3%	6	10.0%
	引導活動模式	11	18.3%	11	18.3%
	共同建構模式	19	31.7%	18	30.0%
	合計	60	100.0%	60	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(3, N = 120) = 1.01, p = .799$			

表4 不同性別幼兒於樂高遊戲創作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果 (N=120)

		幼兒性別			
		男		女	
		組數	百分比	組數	百分比
合作 模式	未出現合作模式	28	46.7%	34	56.7%
	觀察細緻化模式	9	15.0%	7	11.7%
	引導活動模式	9	15.0%	7	11.7%
	共同建構模式	14	23.3%	12	20.0%
	合計	60	100.0%	60	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(3, N = 120) = 2.47, p = .481$			

親教育程度不同而有顯著的不同， $\chi^2(3, N = 120) = 27.60, p = .000$ 。母親教育程度高者，幼兒出現合作行為的次數愈多。在仿作活動中，高教育程度母親組的幼兒，僅有26.7%未出現合作模式行為，相對地，低教育程度母親組的幼兒，則有51.7%沒有出現合作模式行為。

再從各個合作模式進行比較，「觀察細緻化模式」在仿作活動中以母親教育程度在高中高職以下者出現較多(15.0% vs. 8.3%)。但是，在「引導活動模式」與「共同建構模式」的表現上，則是高教育程度母親的子女表現較多(28.3%和36.7%)。相對地，低教育程度母親的子女，其「引導活動模式」和「共同建構模式」出現的比例，分別只有8.3%和25%。

表5 母親教育程度不同的幼兒於仿作活動中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果(N=120)

		母親教育程度			
		大專/大學以上		高中/高職以下	
		組數	百分比	組數	百分比
合作 模 式	未出現合作模式	16	26.7%	31	51.7%
	觀察細緻化模式	5	8.3%	9	15.0%
	引導活動模式	17	28.3%	5	8.3%
	共同建構模式	22	36.7%	15	25.0%
	合計	60	100.0%	60	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(3, N=120)=27.60^{***}, p=.000$			

*** $p<.000$.

表6則為母親教育程度不同的幼兒於樂高遊戲創作中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果。由表6可知，母親教育程度不同，其幼兒在遊戲創作時的合作表現有顯著不同， $\chi^2(3, N=120)=10.92, p=.012$ 。高教育程度的母親，其子女合作行為較多(56.7%)；相對於低教育程度的母親，其子女表現的合作行為百分比比較低(40%)。且高教育程度母親的子女表現較高的共同建構合作模式(30%)，相對於低教育程度母親的子女只有13.3%的表現。

整體而言，無論在仿作或創作的樂高活動中，母親教育程度的高低都會影響幼兒合作模式的表現。高教育程度母親的幼兒表現較多的合作模式。且在兩個活動設計中，母親教育程度高的幼兒表現最多共同建構模式的行為。同時，在仿作樂高活動中，母親教育程度高的幼兒亦比母親教育程度低的幼兒有較多的引導活動合作模式。

表6 母親教育程度不同的幼兒於創作活動中的合作模式表現次數、百分比與卡方檢定結果(N=120)

		母親教育程度			
		大專/大學以上		高中/高職以下	
		組數	百分比	組數	百分比
合 作 模 式	未出現合作模式	26	43.3%	36	60.0%
	觀察細緻化模式	8	13.3%	8	13.3%
	引導活動模式	8	13.3%	8	13.3%
	共同建構模式	18	30.0%	8	13.3%
	合計	60	100.0%	60	100.0%
卡方檢定結果		$\chi^2(3, N=120)=10.92^*, p=.012$			

* $p<.05$.

伍、討論與建議

一、討論

(一) 不同年齡的幼兒於樂高遊戲中的合作模式表現不同

1. 三、四、五歲幼兒之合作模式發展

本研究發現無論是仿作活動或是創作活動的樂高遊戲，非合作模式的百分比都隨著年齡的增長而遞減，換言之，幼兒的合作行為會隨著年齡而增加。早有一些研究(Azmitia, 1988; Cooper, 1980)證實學齡前幼兒擁有與他人合作的能力，打破了Piaget(1932a)幼兒自我中心觀的說法。而且，本研究的結果也再度支持幼兒有合作能力的觀點。

同時，從三個年齡層的合作行為出現次數明顯提高來看，可說明幼兒的合作能力在三歲至五歲之間會快速地發展。此項結果也與Ashley和Tomasello(1998)、Cooper(1980)、Verba(1998)的發現一致。另外，本研究的三個年齡層幼兒在仿作活動和創作活動中均出現觀察細緻化、引導活動和共同建構這三種合作模式。此發現與Verba(1994)的結果也相同。由此可知，在不同的年齡層(無論是嬰兒、學步兒、幼兒、學齡兒)、在不同的情境(自然、實驗室)都有相似的合作模式存在。

2. 三、四、五歲幼兒之合作模式特色

進一步分析，更可發現仿作活動中，三歲組幼兒的合作模式以觀察細緻化為主，也就是說他們的合作表現僅限於由一方引發另一方活動，而且為另一方提供了一個活動的模式。四歲組即能進行引導活動模式的合作，他們在兩人互動的合作關係已經出現幫助行為，某一方會協助另一方完成工作。到了五歲，幼兒則多展現最高層次的共同建構模式的合作行為，結合彼此的想法與行動一起達成目標。在創作活動中，三歲組依然以觀察細緻化模式的合作行為居多，五歲組仍出現較多的共同建構模式，然而，四歲組的合作模式在創作性的任務中則出現較多的共同建構模式而非引導活動模式。

對於四歲組和五歲組在創作活動中皆出現較多的共同建構模式，研究者推論該情況可能與任務的難度有關，換句話說，創作活動的難度較高。的確，就如Azmitia(1997)所說，模仿他人樂高模型的建構，能給孩童清楚的回饋。更簡單地來說，因為仿作活動的目標相當清楚具體，能給幼兒較大的成就感。相反的，創作活動並沒有明確的目標可以依循。一方面是因為有些幼兒要在建構的同時，才能顯明自己或他人的目標；二方面是因為在整個建構過程中，目標常有移轉的狀況。所以，創作活動比起仿作活動而言，其難度較高。而在目標不明的狀況下，使得互動中的成員較難預期目標的進行，也較難去引導夥伴朝目標行動。

本研究的研究結果與Azmitia和Perlmutter(1989)的假定說，「學齡前幼兒主要的合作機制是觀察模仿」有所不同。因為，觀察細緻化模式在本研究中出現的比率最低，究其原因，可能是與研究設計的「合作任務」有關。Azmitia和Perlmutter曾指出不同的合作機制各有其功能，觀察模仿對於幼兒在學習新知識、新策略時最有幫助。從此觀點來看，不難理解觀察細緻化模式在本研究中所出現的組數並不多。由於本研究的「合作任務」有一個具體的模型擺在眼前，也有一個既定目標要求幼兒合作完成。所以，幼兒除了可以觀察模仿其同伴的動作之外，還有眼前的樂高模型可以觀察。而且，研究者所設計的樂高模型是由房子、樹木和桌椅所組成，其物件及建構遊戲的性質對於幼兒而言並不陌生，所以，當活動一開始時，幼兒往往會立刻拿起積木進行活動，似乎無須多加觀察。但在觀察幼兒仿作樂高模型時，發現有二個地方的建構方式(見圖1)是幼兒不熟悉的，其一是房子的屋頂(綠色弧形積木)和屋身結合之處(長形紅色積木)，其二是樹木的頂端(黃色長形積木)和房子的頂端結合之處(綠色方形積木)。研究者認為日後可進一步分析「觀察模仿」的機制是否在幼兒學習新技巧時較為顯著，並易發揮其功能。

(二) 不同性別的幼兒於樂高遊戲中的合作模式表現相同

本研究初步探討男、女生的合作模式是否有所差異。而研究結果顯示，不同性別的幼兒其合作模式在統計檢驗方面並未達顯著。因為，男生、女生的合作表現均出現「觀察細緻化」、「引導活動」和「共同建構」三種模式，且這三種合作模式的出現次數均相當。此研究結果雖然顯示男、女生的合作模式並沒有差別，但是，也許性別的差異正如Ellis與Gauvain(1992)和Tudge(1992)所言，是出現在資訊交換過程中，或是出現在彼此的觀點不同時。此提醒研究者，未來可進一步分析訊息分享的方式，以瞭解性別之間是否有差異存在。

(三) 母親教育程度不同的幼兒於樂高遊戲中的合作模式表現不同

母親教育程度對幼兒的合作行為會有所影響，此論點在本研究得到支持。從表3可得知，高教育程度母親之幼兒其合作行為較多，且「共同建構模式」出現的次數最多。此表示，母親教育程度高的幼兒們在進行活動時，較能指出共同的目標，並根據目標而有修正、延伸或完成等多樣的協調行動。在協調行動過程中，幼兒們會透過語言和動作進行交流，也更能藉由澄清和提問等方式來表達自己的想法與意圖。當朝著目標前進時，雙方幼兒更會評估自己與他人的活動，並給予適當的提醒、及方向的修正。這些能力使得幼兒能順利地與他人合作，而且，亦能在與他人合作中有更多的收穫。

事實上，有一些研究已經顯示社會階級不只是個人的特徵而已，它是一個多面向的現象(Hoff, Laursen, & Tradif, 2002)。不同社會階級其背後所能擁有的資源、機會、生活型態、信念系統皆有很大的不同(Bronfenbrenner, 1993)。而在本研究中也證實了母親教育程度對於幼兒合作模式的影響，至於原因何在，研究者並沒有足

夠的資料來做一解釋。原先，研究者曾試著透過幼兒教師代發家長問卷以瞭解家長對的教養信念，但，經由園所主管的反應、考量到幼兒教師的忙碌而作罷。所以，研究者並無法得知母親教育程度的影響，是否如Hartup(1983)所指的父母教養信念的差異，或是父母所提供的建構玩物多寡...等所產生的影響。這是本研究的限制。

二、建議

(一) 研究方面

1. 縮短並擴大研究對象年齡層以找出合作能力的發展趨勢

本研究以3歲~5歲幼兒為主，研究結果發現不同年齡層的合作模式有所不同。然而，合作能力在2歲以前即開始萌發，再者，幼兒在三歲~五歲之間的發展迅速，所以，建議未來的研究縮短研究對象年齡的範圍，以三個月的差距為一組，即三歲三個月、三歲六個月...等，嘗試發現幼兒發展合作的年齡。另外，合作能力從生命早期萌芽後，直到兒童、青少年、甚至是長大成人該能力仍在發展中，由此，研究者建議後續研究可以擴大年齡層，找出不同年齡層之合作能力發展趨勢。

2. 蒐集豐富的資料以瞭解影響合作發展的因素

Vygotsky強調發展會受到個人因素、人際因素以及社會文化因素的影響。本研究雖然試著控制人際因素(成員間的關係與能力)而瞭解個人因素對合作的影響。然而這部份是請幼兒教師協助配對，研究者發現幼兒教師們的標準可能不一致、對幼兒的狀況不見得瞭解，所以，建議未來可建立更為具體的指標，讓幼兒教師進行觀察之後，再進行配對。另外，學校的課程模式以及家長的教育信念，對於幼兒與他人互動的經驗、幼兒建構遊戲的熟悉度也有影響，建議日後研究可將相關資料納入，以瞭解更多影響幼兒合作行為的因素。

3. 分析合作的動態歷程

本研究關注學齡前幼兒不同合作模式的有無，所以，在判斷合作模式時，是以目標導向、意義分享、活動管理三向度來判斷幼兒行為所屬的層次，而只要幼兒的行為曾在某層次出現過一次，研究者即判定為該層次。建議日後研究可進一步分析合作模式的穩定性。另外，在分析過程中，研究者也發現幼兒間的合作模式是交錯出現的，亦即，可能一開始是觀察細緻化，後來轉為引導活動模式；或是從一開始的引導活動模式轉而成為共同建構模式。其轉變的歷程及語言在合作過程中所扮演的角色等，值得研究者再予一探究竟！

4. 以實驗方法找出不同的合作機制

此外，就如Azmitia和Perlmutter(1989)所指，不同合作模式對於不同的認知成長有所助益。建議後續研究可以實驗法設計、操弄「合作任務」的性質，以找出

在不同任務中，有助於解決問題的合作機制。

(二) 教學方面

合作需要參與成員以語言和非語言訊息表達自己的想法、溝通彼此的意見，也需要有共識朝著同一目標前進、協調彼此的行動，更要在活動過程中管理監控活動的進行，這些都是與人合作所需具備的能力。正如研究結果所顯示，孩童的合作能力在三至五歲之間正在發展中，所以，建議幼兒教師與家長可以提供孩童們更多與人合作的經驗，並在這之中扮演支持性的角色，鼓勵幼兒們觀察對方的行為、或是鼓勵幼兒表達自己的想法...，以培養幼兒能在共享思考中得到最大的成就。

致謝

本研究承參與學校熱心協助，並承黃婉善小姐、康雅惠小姐、許明莉小姐、林怡莉小姐協助蒐集資料，以及林淑玲小姐、黃玉珊小姐、蘇明宏先生協助整理資料，特此致謝。

參考文獻

- 吳雅玲和許惠欣(2008)。積木遊戲－幼兒單位積木的遊戲型態。《*幼兒教保研究期刊*》，2，19-43。
- 洪芝青(2006)。《*幼兒合作行為之研究－以一個幼稚園大班班級為例*》(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 涂妙如(1993)。《*幼兒母親以及與教師間的依附關係對幼兒社會與學習行為之影響研究*》(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 陳宜瑩(2007)。《*角落情境中幼兒合作遊戲歷程的混齡與同齡互動*》(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 陳姣伶(2008)。《*就業母親的嬰兒照顧選擇及托育經驗之研究*》(未出版博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 萊素珠(1995)。《*混齡幼教方案下幼兒合作行為之研究*》(未出版碩士論文)。中國文化大學，台北市。
- 黃毅志(2008)。如何精確測量職業地位？「改良版臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。《*台東大學教育學報*》，19(1)，151-160。
- Ames, G., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7(2), 143-163.
- Azmitia, M., (1988). Peer interaction and problem-solving: When are two heads

better than one? *Child Development*, 59, 87-96.

- Azmitai, M., (1998). Peer interactive minds: Developmental, theoretical, and methodological issues. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* (pp.207-233). London: Routledge.
- Azmitia, M., & Perlmutter, M. (1989). Social influences on children's cognition: State of the art and future directions. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 22, pp.89-144). New York: Academic Press.
- Barbieri, M. S., & Light, P. (1992). Interaction, gender and performance on a computer-based problem solving task. *Learning and Instruction*, 2, 199-214.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research and models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1991). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, 1164-1174.
- Cooper, C. R. (1980). Development of collaborative problem-solving among preschool children. *Developmental Psychology*, 16, 433-44.
- Corsaro, W. M. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dawes, L., Fisher, E., & Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and Learning*, October, 22-5.
- Doise, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.), *Children helping children*. Chichester: Wiley.
- Doise, W., & Mugny, G.. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Doyle, A., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302.
- Ellis, S., & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. In L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Research and methodology*, Vol. 1 (pp.155-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, S., & Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. In E. C. Mueller, & C. R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp.301-325). Orlando, FL: Academic Press.

- Faulkner, D., Littleton, K., & Woodhead, M. (Eds.) (1998). *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Fein, G., & Schwartz, S. (1986). The social coordination of pretense in preschool children. In G. Fein, & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Reviews of research* (Vol. 4, pp.95-111). National Association for the Education of Young Children.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1998). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* (pp.189-206). London: Routledge.
- Farver, J. A. M. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 501-516.
- Goffin, S. G. (1987). Cooperative behaviors: They need our support. *Young Children*, 42(2), 75-81.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp.103-196). New York: Wiley.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2000). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp.231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hogan, D. M., & Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp.39-65). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoyles, C., & Sutherland, R. (1989). *Logo mathematics in the classroom*. London: Routledge.
- Kruger, A., & Tomasello, M. (1986). Transactive discussions with peer and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Leont'ev, A. N. (1978). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.37-71). White Plains,

NY: Sharpe.

- Light, P., & Glachan, M. (1985). Facilitation of problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5, 217-225.
- Light, P., & Littleton, K. (1998). Cognitive approaches to group work. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* (pp.171-188). London: Routledge.
- Lisi, R. D., & Golbeck, S. L. (1999). Implications of Piagetian theory for peer learning. In A. M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp.3-38). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. New York: Pearson.
- O'Donnell, A. M., & King, A. (Eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: An analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26(2), 211-226.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1932). *The language and thought of the child* (2nd. Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1988). Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills. *Developmental Psychology*, 24, 840-848.
- Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Development Psychology*, 27, 381-389.
- Rogoff, B. (1988). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2* (pp.679-744). New York: Wiley.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Tudge, J. R. H. (1989). When collaboration leads to regression: Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.

- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.
- Verba, M. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play. In M. Stanback & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp.1-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 195-216.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Eds.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech* (N. Minick, Ed. and Trans.). New York: Plenum (translation of Vygotsky, 1982b).
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsh, J. V., & Tulviste, P. (1998). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* (pp.13-30). London: Routledge.

Collaborative Modes of Preschoolers in Lego Activities

Hsin-His Chen¹, Jyh-Tsorng Jong²

Abstract

This study investigated the dyadic collaborative modes of preschool children in two activities, a replica of a Lego model and a creative Lego work. The relationships among children's age, sex, and mother's education and their dyadic collaborative modes were examined also. Participants were peer dyads of 3-, 4-, and 5-year-olds, with 40 dyads per age group (two members of each dyad are the same background, and they are acquaintances but not good friends). It was found that preschoolers showed three collaborative modes in each age group. In Activity 1, the main mode was "observation-elaboration" for age 3, "guided activity" for age 4, and "co-construction" for age 5. In Activity 2, the main mode was "observation-elaboration" for age 3 and "co-construction" for age 4 and age 5. The χ^2 tests both yield significant effects with the children's age and mother's education in two activities, but not with children's sex. The development of collaborative mode with age was established. Finally, some suggestions for teachers, parents, and future research were listed.

Keywords: dyadic collaboration, Lego activity, preschool children

¹ Doctoral Candidate, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University.

² Associate Professor, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University. (Corresponding author)

家庭發展階段與家庭結構對 中年世代生活滿意度的影響

洪晟惠

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系博士生

周麗端*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系副教授兼系主任

摘要

中年世代是相較於其他生命階段較少受到研究的時期，然而，國內外文獻與調查都指出，中年人的生活滿意度是所有年齡層的低點，因此，著實需要多加關心中年世代的生活。本研究關注中年世代的家庭發展階段、家庭結構與生活滿意度，研究目的有三：1.探討中年世代的生活滿意度狀況，2.瞭解不同家庭發展階段與家庭結構中年世代的生活滿意度，3.分析中年世代的家庭發展階段、家庭結構對生活滿意度的影響。

本研究以個人背景為控制變項，家庭發展階段、家庭結構為自變項，生活滿意度為依變項，使用方便抽樣找尋符合三明治形象的中年世代受試者(40至60歲、父母其一尚存、已婚、至少擁有一個不限年齡子女、與配偶子女同住)進行問卷調查，問卷共計發出730份，回收499份，有效問卷共333份。

結果顯示中年世代只能說是還算同意其生活為滿意；相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，中年世代位於家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)時，生活滿意度顯著較低；中年世代的家庭結構是折衷家庭或核心家庭(是否和父母共同居住)，對其生活滿意度並無顯著影響。

依據研究結果，本研究分別針對中年世代、政府、學校、企業、家庭生活教育專業人員等對象提供關於家庭發展階段與家庭結構的建議，期望能提升中年世代的生活滿意度。

關鍵字：中年世代、家庭發展階段、家庭結構、生活滿意度

*本篇論文通訊作者：周麗端，通訊方式：t10011@ntnu.edu.tw。

壹、緒論

大多數的中年人，在進入中年期之後，除了要面對進入中年時期的自己與配偶，還要面對開始進入青少年期或年輕成人階段的子女，以及開始進入老年階段的父母，因此，如何配合子女而調整自己作為父母的角色、如何面對年老父母而重新定義自己作為子女的意義，乃成為三明治世代無法逃避的挑戰，其一方面困於現狀，另一方面擔心未來，再一方面又有教養子女、奉養父母的職責，因此，當傳播媒體與一般大眾提及中年時，就常聯想到「中年危機(midlife crisis)」(周玉慧、黃朗文，2007)，相較於其他時期而較少受到研究的生命週期階段---成人中期(張慧芝譯，2002)，是否真的存有許多危機，值得探究。

在進一步搜尋相關資訊後發現，無論國內外的中年世代，都是對生活感到最不滿意的族群，國外針對歐洲8個國家(比利時、丹麥、法國、德國、義大利、愛爾蘭、荷蘭、英國)人民的生活滿意度調查指出，生活滿意度的低點平均值是49.1歲(Blanchflower & Oswald, 2009)，此歲數正好位於中年世代階段，從我國內政部的國民生活狀況調查報告結果中也是得知，相較於30歲以下的年輕族群與65歲以上高齡族群，中年人的生活滿意度常是該年度的低點，而且男性生活滿意度常比女性為高(內政部統計處，2000，2001，2005，2006，2007，2008，2009，2010)。

然而，位於成人中期的中年世代，一直都是整體生命週期中，較少受到研究的階段(張慧芝譯，2002)，環視國內生活滿意度的研究對象，常為學生(許嘉甫，2010；曾文志，2007；黃英忠、鍾安宜、翁良杰、張文菁，2005；黎士鳴、謝素真，2009)與高齡者(李百麟，2009；李志恭，2009；林淑敏、李宗派，2005；張家銘，2009；張蕙麟，2007；連雅棻、黃惠滿、蘇貞瑛，2008；陳淑美、林佩萱，2010；葉淑娟、施智婷、莊智薰、蔡淑鳳，2004)，另有針對特定族群像是：員警(曾中正、張清標，2008；黃俊彥，2006)、外籍勞工(曾慈慧、沈進成、林銘昌，2008；曾慈慧、辛純靚、沈進成，2008)、養生機構住民(林聖宗、王月鶯、王瑋榛、黃秀卿，2008；張家銘、王瑋榛，2008)、運動參與者(邱思慈、陳聰廉，2005；張家銘、李一民、陳聰廉，2006；楊惠芳，2008)、疾病患者(成和玲、余伍洋，1993；劉淑娟，1999)等，專對中年世代所做的生活滿意度研究不多，以生活滿意為關鍵字在華藝線上圖書館搜尋國內期刊，僅得篇名含有中年的研究一篇(張家銘、徐欽賢、李宜錫，2004)，但是，中年世代卻又是生活滿意度的低落族群，所以，應該有更多的研究關注中年世代的生活滿意度，因此，本研究欲進一步深入探究中年世代的生活滿意度狀況，並分析影響中年世代生活滿意度的因素。

貳、文獻探討

一、中年世代

中年世代意指位居中間年齡層的世代，也就是人口結構夾在老年與年輕世代之間的中年世代口合，如此上下世代包夾的形象，使得中年世代也常被稱為三明治世代，而此世代常需面對本身進入中年階段或子女進入成人階段或父母進入老年階段等議題討論(Ward & Spitze, 1998)。

各學者們在研究中，對於中年所指涉的年齡範圍，會依研究興趣而有所不同(周玉慧、黃朗文，2007)，有人認為可以將之界定在35或40到60歲，亦有人主張中年期是從40到65歲(江文慈，2009)，像是Erikson以40至60歲界定成年中期階段(引自黃慧真譯，1994)，Levison以45歲至60歲劃分成年中期(引自陳如山，2003)，Gould則認為43歲至50歲屬於中年期(引自郭祥益，1996)，至於國內學者周玉慧與黃朗文(2007)以較寬鬆的方式定義中年期範圍為35至65歲，李良哲(1997)只以短短5歲的間距(50到55歲)定義中年人，因為該研究欲比較中年人與年輕成年人(30到35歲)、過渡期成年人(40到45歲)對生活課題的關心種類與關心程度的差異。

各學者對中年的歲數範圍分期，以周玉慧與黃朗文(2007)的定義歲數為最長(35至65歲)，不過，從Levinson對中年人的時期劃分可以得知，時期與時期之間，存有轉換過渡期(引自陳如山，2003)，因此，過長的年齡範圍，將導致關注焦點的繁雜，不只需要關注該時期的特色，亦需要兼顧與前後時期轉換過渡時的特點，然而，過小的年齡界定範圍，卻又不容易完整看到整个人生歷程中階段的樣貌，除非是為了特殊的研究設計，像是李良哲(1997)為了將中年人與年輕成年人、過渡期成年人所關心的生活課題做詳細比較，而只用50到55歲短短5年定義人生中期階段，以凸顯中年人的特質，若非如此，則不應將年齡範圍縮得過小，過大或過小的年齡界定範圍，對於中年人整體特色的研究，都不是適當的作法，因此，本研究決定取其中庸之道，以中間值的年齡界定範圍定義中年人，也就是以心理學者Erikson所提之第七階段成年中期的40歲至60歲(引自黃慧真譯，1994)做為本研究中年世代的年齡定義範圍，其年齡範圍距離30至35歲的年輕成人(李良哲，1997)與65歲以上的老年時期(黃慧真譯，1994)都各有一段距離，避開了階段與階段之間轉換期關注焦點繁雜的問題。

本研究除了要以40歲至60歲做為定義中年世代的年齡範圍，也還要設定父母至少其一尚存、已婚、至少擁有一個不限年齡的子女、且與配偶子女同住等條件，使研究對象更符合中年的三明治世代形象。

二、生活滿意度的定義

生活滿意度是指個體對於生活的滿意程度，包括對自己及對生活的幸福感受(Young, Miller, Norton, & Hill, 1995)，如此的感受是存在個人心中的抽象概念(簡春安, 1991)，並非絕對的事實，而是以個人主觀經驗為認定的標準(柯瓊芳, 1998; Young et al., 1995)，個體在認知與評價生活滿意度的過程中，常會將自己的生活與同儕團體、親近朋友或是與自己過去的生活相互比較(柯瓊芳, 1998)，由此產生個體對生活滿意程度的主觀認定。

另外，Diener、Emmons、Larsen與Griffin(1985)非常強調應該要從整體角度看待生活滿意度，認為生活是一個不可分割的概念，因此，本研究對生活滿意度的定義是個體對自己與整體生活的滿意程度的主觀感受。

三、生活滿意度的測量

Diener等人(1985)非常強調應該要詢問受訪者的整體生活評估，而非分成各層面詢問，再將各面向得分加總形成生活滿意度總分，因為個體在認知與評價生活滿意的過程中，將自身環境與適切標準進行比較，然而，用來進行比較的適切標準因人而異，各有一套個人標準，舉例來說，雖然健康、活力等都是大家渴望的，但是每個人對這些項目又會有不一樣的標準，即使同一受試者，也可能隨著生活滿意度各分量表不同，而測得不同的生活滿意度，因為生活滿意程度的標準會因人而異，所以分成各層面測量，恐會面臨各層面標準不一的現象，面對如此同一時刻、不同得分的窘境，Diener等人才會非常強調要詢問受訪者的整體生活評估，而非將各面向分量表的得分，加總成生活滿意度的總分。

再者，生活滿意度於本研究為依變項，且定義為個體對自我整體生活的主觀評價，針對如此的結果評價，羅國英(1995)認為相較於過程的測量，結果評價應使用籠統的測量方式，而非特定的測量方式，此籠統與特定的概念，是羅國英對於家庭測量內涵的四種概念向度之一(結果與過程、描述與評價、籠統與特定、分析的單位)，一個家庭概念變項的籠統或特定，在於是否指涉特定的人、情境、行為層面，這是一種程度上的區別，當家庭現象以特定的測量方式進行評價時，其結果很可能籠罩在對家庭籠統評價的影響之下，因此，羅國英(1995)建議在家庭測量中，結果評價比較適合以籠統的方式進行。

綜上所述，為了避免各面向標準不一的窘境，再加上結果評價適合使用籠統的測量方式，本研究選擇使用單向度的方式評估生活滿意度，並以Diener等人(1985)所提出整體概念的生活滿意量表(the Satisfaction with life scale, SWLS)測量中年世代的生活滿意度，得分越高，代表受試者的生活滿意度越佳。

四、影響生活滿意度的因素

(一) 家庭發展階段

家庭發展相關概念的提出，最早可追溯至1777年鄉村社會學者對家庭生命週期的研究，一般為人所熟知的家庭發展理論則是萌發於1930至1950年代，由Evelyn Duvall及Reuben Hill在1948年提出家庭發展概念，其後Duvall在1957年的《家庭發展》一書，系統性的陳述了家庭發展理論，使此理論之建構漸趨成熟，家庭發展理論將家庭視為個體，主張每一個家庭均循著固定、可解釋的階段邁進，此理論最大的特色是提供概念架構，用以描繪家庭自初始到終結的發展歷程，而家庭發展理論的核心概念架構是家庭生命週期，Duvall在1957年所提出的家庭生命週期八階段論，是最為人熟知、引用的說法，此八階段分別為：建立階段(新婚無子女)、初為父母階段(家有新生兒到未滿3歲)、子女學前階段(最大子女滿3歲到未滿6歲)、子女學齡階段(最大子女滿6歲到未滿12歲)、子女青少年階段(最大子女滿12歲到未滿20歲)、子女送出階段(子女陸續遷出家中)、中年父母階段(子女全部遷出、進入空巢階段)、退休階段(生計負擔者退休至二老去世)，家庭生命週期的八階段，又可再區分為三個主要時期：建立期(包括建立階段)、擴張期(初為父母階段、子女學前階段、子女學齡階段、子女青少年階段)、收縮期(子女送出階段、中年父母階段、退休階段)(引自周麗端，1999；引自林如萍，2001)。

針對上述的家庭生命週期八階段論，在本研究中將以家庭發展階段稱之，因為本研究關注的對象為擁有至少一位子女者，所以，將扣除上述家庭發展階段的建立階段，至於剩下分屬於擴張期與收縮期的七個階段，再因考量中年世代可能多座落於家庭發展階段中間階段，因此只詳細區分家庭發展階段的中間階段(子女青少年階段、子女送出階段)，而將擴張期前段的階段(子女學前階段、子女學齡階段)精簡合併成子女學齡前階段，也將收縮期後段的階段(中年父母階段、退休階段)精簡合併成空巢期階段，更動過後的~~家庭發展階段~~以第一至第四階段重新命名之，第一階段為子女學齡前階段，包含子女學前階段、子女學齡階段，第二階段是子女青少年階段，第三階段是子女送出階段，第四階段為空巢期階段，包含中年父母階段、退休階段。

在Duvall家庭發展階段八階段的分期中，最大子女年齡是依據之一，於是子女年齡與生活滿意度的關聯，亦可視為家庭發展階段與生活滿意度的關聯，雖然有研究認為家庭發展階段與生活滿意度沒有關聯(邱錦詳，2004；莊惠敏，2002)，不過也有相關研究指出家庭發展階段與生活滿意度之間存在顯著關聯，陳慧芳(2006)針對女性軍訓教官的研究發現，最幼子女是高中、大學的年齡時，其生活滿意度高於子女年齡在未滿3足歲、3到6足歲、小學等三階段的父母，許秋鈺(2008)針對國小教師的研究則是發現，最大子女年齡在18歲以上者，其生活滿意度顯著高於最大子

女年齡在3-6歲、7-12歲者，從上述研究中可歸納出，身處於後段家庭發展階段者，其生活滿意度較前面階段良好，有可能是因為在後段的家庭發展階段，子女接近成年，有自己的主張與生活模式，父母親的職責角色負擔逐漸減輕，在工作上又已不再是生澀的打拼階段，較為輕鬆的親職角色加上穩定的經濟能力，使得身處在後段家庭發展階段者，其生活滿意度較好(許秋鈺，2008)。

(二) 家庭結構

上述的家庭發展階段，僅有包含中年世代與子女的同住情形，至於中年世代是否與父母同住則未納入考量，然而，中年世代的特質之一，就是身為三明治世代而被包夾在老年世代與年輕世代之間(Ward & Spitze, 1998)，雖然以家庭結構戶數的觀點來評斷，核心家庭的比率仍然遠遠超過其他類型(章英華，1994；楊文山，2009)，不過隨著高齡化社會來臨，老年人口比例的增加，將會有越來越多比例的家庭走到老年人生命週期與成年子女再生家庭發展階段的再度聚合時期，而改變居住型態成為代間同住的家庭結構，因為當老年人的年齡增長而逐漸衰弱時，成年已婚子女會基於提供密集照顧協助的便利性而與老年人再度合組家戶，使得老年人的年齡和子女同住的居住型態之間呈現曲線相關關係，也就是說當老年人本身的生命週期與成年子女的再生家庭發展階段走到了再度聚合的時期，就有可能改變居住型態而成為代間同住的家庭結構(陳正芬、王彥雯，2010)，因此，面對高齡化社會的來臨，更應多加考量中年世代與老年父母的同住情形所帶來的家庭結構變化，因為老年人生命週期與成年子女家庭發展階段的聚合時期，很有可能出現在成年子女的中年階段，所以，探討中年世代議題，不能只是關注其與子女的同住情形，也應該多加關注中年世代與父母之間的同住與否；以距今約20年前的1983年已婚育齡婦女生第一胎的平均年齡22.1歲(行政院主計處，2005)推算代與代之間約略相距20年，所以當身為成年子女(第二代)的中年世代進入中年階段，其子女(第三代)進入成年階段，而其父母(第一代)則是進入老年階段，因此，中年世代進入中年階段時，也將同時面臨不同世代生命週期轉換而聚合出不同家庭生命週期；面對老中青三代的生命週期轉換，中年世代的生活滿意不能僅以家庭發展階段觀察之，更要輔以是否與父母同住等家庭結構探討之。

然而，代間同住與否以及生活滿意度之間關連的研究，多是關注高齡者或中老年人等群體，也就是研究大多關注和子女同住與否對老年父母生活滿意度的影響，相關研究指出與子代同住會提高中老年人的生活滿意度(呂雅惠，2010；陳淑美、林佩萱，2010)，至於代間同住對於中年子代生活滿意度的影響研究則較為缺乏，有鑑於高齡化社會中，老年人口比例的增加，再加上老中青三代的生命週期轉換聚合多發生在中年階段，因此，本研究欲以代間同住與否的核心家庭(未與父母同住)、折衷家庭(與父母同住)等家庭結構，搭配子女年齡與中年世代自身發展交織而成的家庭發展階段，探討中年世代身為三明治角色時，父母與子女對其本身帶來的影響。

(三) 個人背景

1. 性別

生活滿意度在不同性別的個體之間存在差異，有些研究結果指出男性的生活滿意度比較高(林玉屏，2008；郭榮發，2007；Joerg & Goebel, 2010)，林玉屏(2008)認為，現今社會女性受到角色衝突的影響仍較男性為大，所以容易在工作與家庭之間面臨取捨的困境，而且女性通常較男性負擔較多的家務，進而處理個人事務的時間相對較少，因此，容易造成女性生活滿意度較低的情形。

不過亦有些研究則指出女性才是生活滿意度較高的群體(余思科，2007；林佳樺，2008；邱明宗，2007；Amato & Afifi, 2006)，邱明宗(2007)認為男性工作事業心較女性為強，再加上男性背負著照顧家庭與維持經濟等多重壓力，所以比女性的心理負擔大，於是生活滿意度較低。

另外，亦有許多研究結果指出性別與生活滿意度之間沒有關聯(朱美珍，2002；林怡欣，2004；邱思慈、陳聰廉，2005；張家銘等人，2004；許思源，2007；許秋鈺，2008；陳彥丞，2008；楊惠芳，2008；Broman, 1991；Connidis & McMullin, 1993；Dixon & Sagas, 2007；Ellison, 1990；Zhang, 2010)，Zhang(2010)解釋，隨著女性地位的提升，性別平等已經深植人心，無論男女都想而且也追求了高品質的生活。

從上述眾多研究結果中可得知，性別與生活滿意度之間的關聯，沒有一致的結論，雖然有許多研究認為性別與生活滿意度沒有關聯，不過，也有研究發現性別之間有著不同的生活滿意度，而且，我國內政部國民生活狀況的調查報告結果也顯示：中年男性生活滿意度總是低於女性，而且多年以來皆是如此(內政部統計處，2000，2001，2005，2006，2007，2008，2009，2010)，因此，本研究欲再次探究中年世代的性別與生活滿意度之間關聯。

2. 社經地位

相關研究發現經濟狀況與社會地位等情形與生活滿意度有顯著關聯，張家銘等人(2004)的研究指出不同經濟情況者，其生活滿意度達顯著差異，對經濟收入感到安全者比感到不安全者有較高的生活滿意；余思科(2007)的研究發現社會地位與生活滿意度有顯著正向相關，當社會地位越高時，生活滿意度就越佳；林玉屏(2008)則是指指出不同經濟狀況者，其生活滿意度有顯著差異，經濟狀況相當充裕者，其生活滿意度高於大致夠用、略有困難、相當困難者，而經濟狀況大致夠用者，其生活滿意度亦高於略有困難與相當困難者；綜合上述研究，社經地位與生活滿意度有著正向關聯，本研究欲再次檢視，而本研究所指稱之社經地位將以Hollingshead於1957年發表Two factor index of social position的社經地位計算方式：教育程度乘以4加上職業類別乘以7加權計算之(引自林生傳，2000)。

綜上所述，影響中年世代生活滿意度的因素有家庭發展階段、家庭結構以及屬

於個人背景的性別、社經地位，過去以性別、社經地位的研究已有較多著墨，但關注於家庭發展階段與家庭結構的研究較為缺乏，因此本研究在迴歸分析時，將個人背景設定為控制變項，以期能深入探究在控制了中年世代的性別、社經地位等個人背景之後，家庭發展階段與家庭結構對生活滿意度的影響。

參、研究方法

本研究以個人背景為控制變項，家庭發展階段、家庭結構為自變項，生活滿意度為依變項，個人背景變項包含有性別、社經地位兩項，家庭發展階段分成子女學齡前階段、子女青少年階段、子女送出階段、空巢期階段，家庭結構則是分成折衷家庭、核心家庭。

本文的研究目的有三：1.探討中年世代的生活滿意度狀況，2.瞭解不同家庭發展階段與家庭結構中年世代的生活滿意度，3.分析中年世代的家庭發展階段、家庭結構對生活滿意度的影響；依據研究目的延伸出三個研究問題：1.中年世代的生活滿意度狀況為何？2.中年世代的生活滿意度與家庭發展階段、家庭結構有否關聯？3.控制個人背景後，家庭發展階段、家庭結構是否可以解釋中年世代的生活滿意度？順著上述的研究目的與研究問題，本研究有兩項假設：1.不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異，2.在控制個人背景後，中年世代的家庭發展階段、家庭結構，對其生活滿意度有顯著解釋力。

本研究聚焦於40至60歲的中年世代，截至2011年2月，內政部的人口靜態統計顯示，臺灣40歲至59歲的人口數量共為7百1拾2萬3千8百1拾9人(內政部戶政司統計處，2011)，然而此類受試者並不存在特定的機構或組織，所以較難以隨機抽樣方式接觸到受試者，因此，本研究欲以「方便抽樣」的方式，從研究者認識的人際網絡以及街頭訪問等，找尋符合本研究對象條件的受試者(40歲至60歲、父母其一尚存、已婚、至少擁有一個不限年齡的子女、與配偶子女同住)，進行問卷預試與正式施測。

問卷初稿編製完成之後，先經專家效度審核，針對內容進行內容效度分析，依照本研究之研究目的、問題、假設、架構、對象等資料內容，逐題檢視本問卷題目是否適切；而後，依據專家學者及指導教授的建議，將不適切的題項刪除或修正，形成預試量表，進行預試；預試之後，依照預試問卷整體填答情形與施測時所遇問題增刪問卷字句，而後再將有效問卷電腦編碼進行項目分析，並與指導教授討論，增修成正式施測時所使用的正式施測問卷。

本研究以問卷調查法收集所需資料，研究工具問卷由研究者參考Diener等人(1985)所提出的「生活滿意度量表」(the Satisfaction with life scale, SWLS)以及黃宗堅、謝雨生、周玉慧(2004)所提出的「家人關係互動量表」，而後加上「個人基本資料」編製成「家人關係與生活滿意度問卷」，研究者選取本研究所需之題項進行後

續分析：生活滿意度、家庭發展階段、家庭結構、個人背景(性別、社經地位)。

Diener等人(1985)所提出測量整體概念的「生活滿意度量表」(the Satisfaction with life scale, SWLS)，原量表共有5個題項(1.我目前的生活已接近我理想的狀態。2.我現在的生活狀況很好。3.我滿意我目前的生活。4.我已經得到我想要的重要事物。5.如果人生可以重新來過，我還是想過現在的生活。)，本研究經原編者同意後將之翻譯使用；本量表採用李特克式(Likert)4點量表方式計分，從數字1到4，分別代表不同意到同意(1：非常不同意、2：不同意、3：同意、4：非常同意)；本研究將受試者在各題的回答分數加總，取其平均分數，分數越高、代表受試者越滿意其生活；在預試問卷回收後的項目分析中，採極端值比較法以t-test檢驗5個題項的前27%高分組與後27%低分組達顯著，同質性檢驗法以雙變數相關分析5題得分與量表總分皆達顯著相關，Cronbach's α 係數為.872，任一題項目刪除後的Cronbach's值 α 係數都只會降低、不會升高，由此可知該量表5題項的可靠信度。

個人基本資料蒐集了中年世代的家庭發展階段、家庭結構與個人背景中的性別、社經地位；其中，家庭結構是以同住家人種類詢問之，而後再區分成折衷家庭、核心家庭兩類型，性別是提供受試者男性與女選項勾選，社經地位則是詢問教育程度(加權乘以4)與職業等級(加權乘以7)而後計算之，社經地位的遺漏值以平均數差補法處理之。

至於家庭發展階段則是以最大子女(或獨生子女)生日、生計負擔者退休與否、子女同住與否等題項詢問之，使用最大子女年齡區分家庭發展階段，因為家人關係會隨著最大子女的成長而首先使父母感受到家人關係的變化，而且Duvall所提出的家庭發展理論中的家庭發展階段本身也是以此做劃分(Duvall, 1977)，因此首先以最大子女年齡區分樣本，挑選出最大子女年齡未滿12歲者，列為第一階段(子女學齡前階段)，再挑選出最大子女年齡滿12歲到未滿20歲者，列為第二階段(子女青少年階段)，接著挑選出家庭生計主要負擔者已退休的家庭，列為第四階段(空巢期階段)，然後剩下的樣本就全部劃分為第三階段(子女送出階段)。

預試問卷共計回收234份，將歲數超出限制與漏答過多者剔除後，有效問卷共有127份，有效率約54.27%，經過預試問卷發放的經驗之後，本研究正式問卷共計發出730份問卷，回收499份，回收率約達68.36%，將歲數超出限制、漏答過多、沒有與家人同住者剔除後，有效問卷共有333份，回收問卷中的有效問卷率約達66.73%。

問卷回收後所得結果以統計套裝軟體IBM SPSS Statistics 19進行資料分析，使用的統計方法包括：描述統計、t檢定、單因子變異數分析、迴歸分析。

肆、結果與討論

一、樣本描述

(一) 個人背景

在333位中年世代的填答者中，性別有效樣本330位，男性138位，所佔比例為41.8%，女性192位，所佔比例為58.2%，女性比例為多；社經地位分佈從11到55，平均為33.19，標準差為11.13，遺漏樣本以平均數差補法處理，各社經地位分佈如下表1，後續分析不會以社經地位分組，而會以各社經地位得分投入統計分析。

表1 樣本個人背景分佈情形

全體樣本 (n =333)	次數	百分比	有效 百分比	最小值	最大值	平均數	標準差
性別	330						
男性	138	41.4	41.8				
女性	192	57.7	58.2				
有效總和	330	99.1	100.0				
遺漏值	3	0.9					
社經地位	333			11	55	33.19	11.13
11-20	53	15.9	15.9				
21-30	83	24.9	24.9				
31-40	96	28.8	28.8				
41-50	85	25.5	25.5				
51以上	16	4.8	4.8				
遺漏值	0						

(二) 家庭發展階段與家庭結構

在333位中年世代的填答者中，家庭發展階段共有311個有效樣本，以身處於家庭發展階段第三階段(子女送出階段)的樣本數為最多，共有132個樣本，佔整體樣本的42.4%，而以家庭發展階段第四階段(空巢期階段)的樣本為最少，有26個樣本，佔整體樣本的8.4%；至於家庭結構共有333個有效樣本，多數未與父母同住，核心家庭樣本有240個，所佔百分比為72.1%，與父母同住的折衷家庭樣本有93個，所佔百分比為27.9%(表2)。

表2 樣本家庭結構與家庭發展階段分佈情形

全體樣本(n =333)	次數	百分比	有效百分比
家庭發展階段	311		
子女學齡前階段	41	12.3	13.2
子女青少年階段	112	33.6	36.0
子女送出階段	132	39.6	42.4
空巢期階段	26	7.8	8.4
有效總和	311	93.4	100.0
遺漏值	22	6.6	
家庭結構	333		
折衷家庭	93	27.9	27.9
核心家庭	240	72.1	72.1
有效總和	333	100.0	100.0
遺漏值	0	0	

(三) 生活滿意度

本量表共計有5題，採整體加總計分方式，在333個中年世代樣本中，有效樣本的得分情形最高為4分、最低1分，平均得分為2.722分；另外，生活滿意度的平均得分顯著高於理論中點的2.5分；表示中年世代對生活滿意度的觀感傾向滿意，不過其平均數未達3分(3分選項為「同意」)，因此，回應研究問題1(中年世代的生活滿意度狀況為何?)，則中年世代只能說是還算同意其生活為滿意(表3)。

表3 生活滿意度得分情形

量表名稱	人數	遺漏值	最低分	最高分	平均數	標準差	t ^a
生活滿意度	329	4	1.000	4.000	2.722	0.565	7.135***

平均每題得分：理論最低分爲1分、最高分爲4分、理論中點爲2.5分。

^a：平均數與理論中點之統計考驗。

***p<.001

二、不同家庭發展階段、家庭結構的生活滿意度分析

爲考驗假設1：不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異，下列將進行家庭發展階段與生活滿意度的單因子變異數分析，以及家庭結構與生活滿意度的檢定分析。

(一) 不同家庭發展階段的生活滿意度

首先進行Levene的變異數同質性檢定，檢定結果皆未達顯著，表示本研究樣本的生活滿意度在各家庭發展階段組之間屬於同質，適合進行F檢定；接著進行單因子變異數分析，發現身處於不同家庭發展階段之中的中年世代，其生活滿意度有顯著差異($F=2.854$, $p<.05$)，事後比較得知，位於第四階段(空巢期階段)的中年世代，其生活滿意度得分顯著高於位在第一階段(子女學齡前階段)的中年世代，表示當中年世代位在第四階段(空巢期階段)時，其生活滿意度顯著比位於第一階段(子女學齡前階段)時得分爲高，此結果支持假設1(不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異)之中，不同家庭發展階段的中年世代，其生活滿意度有顯著差異的論述(表4)。

本研究結果與莊惠敏(2002)、邱錦詳(2004)所指出家庭發展階段與生活滿意度無關的研究結果相異，而與陳慧芳(2006)、許秋鈺(2008)的研究結果相似；陳慧芳(2006)的研究指出當最幼子女是高中、大學的年齡時，其生活滿意度高於子女年齡在未滿3足歲、3到6足歲、小學等三階段的父母；許秋鈺(2008)的研究指出最大子女年齡在18歲以上者，其生活滿意度顯著高於最大子女年齡在3-6歲、7-12歲者；本研究的發現則是相較於第四階段(空巢期階段)的中年世代，位在第一階段(子女學齡前階段)的中年世代，其生活滿意度顯著較低，可能是因爲相較於位於第四階段(空巢期階段)的中年世代，位於第一階段(子女學齡前階段)的中年世代，還有年齡尚小的孩子需要照顧，因此，照顧小孩子所花費的時間與精力降低了其生活滿意度。

表4 家庭發展階段與生活滿意度之F檢定分析摘要表

家庭發展階段	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F值	Scheffe
子女學齡前階段	41	2.5366	.47421	組間	2.740	3	.913	2.854*	4>1
子女青少年階段	111	2.7351	.54216	組內	96.957	303	.320		
子女送出階段	129	2.7287	.61988	總和	99.696	306			
空巢期階段	26	2.9462	.50772						
總和	307	2.7238	.57079						

* $p < .05$

(二) 不同家庭結構的生活滿意度

分析結果發現中年世代的生活滿意度在不同家庭結構之間的差異未達顯著，表示中年世代是否有與父母共同居住的生活滿意度沒有顯著差異，此結果不支持假設1(不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異)之中，不同家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異的論述(表5)。

過往研究發現與子女同住的折衷家庭結構對於中老年人生活滿意度有所助益(呂雅惠，2010；陳淑美、林佩萱，2010)，不過，不同家庭結構與中年子代的生活滿意度之間卻沒有關聯，可能是因為與父母共同居住雖然有不少具體與抽象的收穫，但也同時要付出許多心力，因此兩相中和之後，是否與父母共同居住等折衷家庭、核心家庭結構，並不會與中年世代的生活滿意度有所關聯。

表5 家庭結構與生活滿意度之t考驗分析摘要表

家庭結構	人數	平均數	標準差	t值
折衷家庭	93	2.652	0.532	-1.425
核心家庭	236	2.750	0.576	

三、影響生活滿意度的迴歸分析

為考驗假設2：在控制個人背景後，中年世代的家庭發展階段、家庭結構，對其生活滿意度有顯著解釋力，下列將進行家庭發展階段、家庭結構與生活滿意度的迴歸分析。

(一) 變項的共線性分析

在進行迴歸分析之前，需要先考慮各必項之間是否存有共線性問題，本研究將以相關係數以及容忍度(Tolerance)與變異數波動因素考驗(VIF)(陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2009)等數值檢驗之，而在此檢驗之前，會先將屬於類別變項的家庭發展階段，進行轉化而成虛擬變項，以空巢期階段為參照組，將之與子女學齡前階段、子女青少年階段、子女送出階段三者進行比較，至於性別的部分，直接以男性代表數值為1、女性代表數值為2，家庭結構直接以折衷家庭為1、核心家庭為2投入迴歸分析中。

檢視各變項之間的相關係數(表6)，發現各解釋變項之間有顯著相關但相關係數未達.70，而且容忍度與變異數波動因素考驗結果亦顯示變項之間沒有共線問題，倘若變項之間有共線問題，則其容忍度的數值會小於0.1、變異數波動因素考驗的數值會大於10(陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2009)，然而本研究各變項的數值皆未達共線情形，因此，不會刪除任何一項解釋變項，全數投入生活滿意度的迴歸分析中，共計投入生活滿意度迴歸分析的控制變項有個人背景的性別、社經地位，以及家庭發展階段、家庭結構等2個解釋變項。

表6 生活滿意度與個人背景、家庭結構、家庭發展階段關係數矩陣

	1	2	3	4(1)	4(2)	4(3)	5
1.生活滿意度	1	0.109	.212**	-.129*	0.015	0.007	0.079
2.性別		1	---	---	---	---	---
3.社經地位			1	0.034	.111*	-0.085	-0.024
4.家庭發展階段(參照組：空巢期階段)							
(1)子女學齡前階段				1	---	---	---
(2)子女青少年階段					1	---	---
(3)子女送出階段						1	---
5.家庭結構							1

備註：性別男性為1、女性為2；家庭結構折衷家庭為1、核心家庭為2。

**p<.01, * p<.05

(二) 生活滿意度的解釋因子

本研究以個人背景的性別、社經地位當作控制變項，投入生活滿意度迴歸分析的模式一中，接著才在模式二中投入家庭發展階段、家庭結構等兩個解釋變項；迴歸分析結果發現家庭發展階段是生活滿意度的顯著有效解釋變項，結果說明如下：

在迴歸分析的模式一中，投入控制變項的個人背景：性別、社經地位，有效解釋生活滿意度的情形達顯著($F=10.913$, $p<.001$)，可解釋的變異量是6.1%；到了迴歸分析的模式二，投入家庭發展階段與家庭結構，有效解釋生活滿意度的情形亦達顯著($F=5.656$, $p<.001$)，整體可解釋的變異量是8.3%，扣除控制變項後的可解釋變異量是2.2%，其中，家庭發展階段相較於參照組第四階段(空巢期階段)，第一階段(子女學齡前階段)($\beta=-0.264$, $p<.01$)、第二階段(子女青少年階段)($\beta=-0.225$, $p<.05$)、第三階段(子女送出階段)($\beta=-0.213$, $p<.05$)皆達顯著水準，家庭結構($\beta=0.044$, $p>.05$)則是未達顯著水準，表示在多個解釋變項內，家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)是相較於第四階段(空巢期階段)可解釋中年世代生活滿意度的顯著解釋變項，至於家庭結構則不是可以解釋生活滿意度的顯著解釋變項，此結果只支持假設2中關於家庭發展階段部分的論述(表7)。

表7 生活滿意度之迴歸分析摘要表

解釋變項/效標變項	生活滿意度(n=304)					
	模式一			模式二		
	b	β	t	b	β	t
個人背景						
性別	.182	.156	2.728**	.166	.143	2.499*
社經地位	.013	.248	4.335***	.013	.263	4.607***
家庭發展階段(參照組：空巢期階段)						
子女學齡前階段				-.441	-.264	-3.155**
子女青少年階段				-.267	-.225	-2.187*
子女送出階段				-.246	-.213	-2.045*
家庭結構						
				.057	.044	.782
R ²	0.068			0.101		
Adjusted R ²	0.061			0.083		
F	10.913***			5.656***		
ΔF	10.913***			2.763*		

備註：性別中，男性為1、女性為2；家庭結構折衷家庭為1、核心家庭為2。

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

本研究發現家庭發展階段與生活滿意度之間存在顯著關聯，家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)都是可以解釋中年世代生活滿意度的有效解釋變項，相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)對生活滿意度有顯著負向影響，表示正處於家庭發展階段第一到第三階段(子女學齡前階段到子女送出階段)的中年世代，可以解釋其生活滿意度比第四階段(空巢期階段)為低，其中，第一階段(子女學齡前階段)的解釋力最高，依次為第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)，表示相較於第四階段(空巢期階段)，中年世代位於第一階段(子女學齡前階段)時，其生活滿意度相對最低落，次低落的是第二階段(子女青少年階段)，再次低落的則是第三階段(子女送出階段)，也就是說相較於位在家庭發展階段第四階段(空巢期階段)的中年世代而言，其生活滿意度在初期階段較低、後期階段較高，而本研究結果與陳慧芳(2006)、許秋鈺(2008)等人的研究結果相似，都是指出身處於後段家庭發展階段者，其生活滿意度較好，可能是因為父子軸之下的華人父母的生活重心時常圍繞在孩子身上，因此依據子女年齡所界定的家庭發展階段遂成為影響中年世代生活滿意度的因素，當孩子年紀尚小時，需要父母諸多的照顧，便影響到父母的生活而對生活滿意度產生負向影響，而後隨著孩子逐漸長大，父母逐漸卸下親職角色的重責，生活滿意度自然也隨之提升，所以，相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，家庭發展階段前三階段(子女學齡前階段、子女青少年階段、子女送出階段)對生活滿意度的負向影響解釋力隨著家庭發展階段而逐漸遞減。

至於家庭結構，本研究則是發現其與生活滿意度之間沒有存在顯著關聯，表示中年世代居住於折衷家庭或核心家庭並不會對其生活滿意度有影響，此結果不同於過往研究認為代間同住對於中老年人生活滿意度有所助益(呂雅惠，2010；陳淑美、林佩萱，2010)，是否與父母同住等不同的折衷或核心家庭結構，並不會對居住於其中的中年世代生活滿意造成影響，也就是說，中年世代是否和父母共同居住，對其生活滿意度並無影響，可能是因為與父母共同居住的好處與壞處兩相中和，於是對中年世代的生活滿意度影響便不顯著。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 中年世代的生活滿意度還算滿意

本研究想要了解中年世代的生活滿意度狀況為何？研究發現中年世代的生活滿意度大致良好，其於生活滿意度量表中的平均得分顯著高於理論中點的2.5分，表示中年世代對生活滿意的觀感傾向滿意，不過其平均數未達3分(3分選項為「同意」)，因此，中年世代只能說是還算同意其生活為滿意。

(二) 相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，中年世代位於家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)時，生活滿意度顯著較低。

本研究想要了解中年世代的生活滿意度與家庭發展階段有否關聯？研究發現家庭發展階段在單因子變異數分析中，是生活滿意度的顯著變項，表示身處於不同家庭發展階段之中的中年世代，其生活滿意度有顯著差異，位於第四階段(空巢期階段)的中年世代，其生活滿意度顯著高於位在第一階段(子女學齡前階段)的中年世代，支持了研究假設1(不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異)中關於家庭發展階段的論述。

本研究也想要了解在控制個人背景後，中年世代的家庭發展階段是否可以解釋中年世代的生活滿意度？研究發現在階層迴歸分析中，家庭發展階段是中年世代生活滿意度的顯著解釋變項，相較於第四階段(空巢期階段)，位於家庭發展階段第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)的中年世代，其生活滿意度比較低，支持了研究假設2(在控制個人背景後，中年世代的家庭發展階段、家庭結構，對其生活滿意度有顯著解釋力)中關於家庭發展階段的論述；其中，第一階段(子女學齡前階段)的解釋力最高，依次為第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)。

(三) 中年世代的家庭結構是折衷家庭或核心家庭(是否和父母共同居住)，對其生活滿意度並無影響。

本研究想要了解中年世代的生活滿意度與家庭結構有否關聯？研究發現家庭結構在t檢定中，不是生活滿意度的顯著變項，表示身處於不同家庭結構之中的中年世代，其生活滿意度沒有顯著差異，拒絕了研究假設1(不同家庭發展階段、家庭結構的中年世代，其生活滿意度有顯著差異)中關於家庭結構的論述。

本研究也想要了解在控制了個人背景之後，中年世代的家庭結構是否可以解釋中年世代的生活滿意度？研究發現在階層迴歸分析中，家庭結構也不是中年世代生

活滿意度的顯著解釋變項，拒絕了研究假設2(在控制個人背景後，中年世代的家庭發展階段、家庭結構，對其生活滿意度有顯著解釋力)中關於家庭結構的論述。

二、建議

(一) 對中年世代的建議

1. 生育子女前應做好因應準備，以期順利調適子女成長帶來的挑戰

本研究發現相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，中年世代位於第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)、第三階段(子女送出階段)，其生活滿意度相對較為低落，也就是在子女還需仰賴父母養育的階段時，都會對中年父母的生活滿意度造成負面影響，所以建議中年世代在生育子女之前，即做好因應準備，像是：瞭解兒童發展、學習親職教育等，以期順利調適養育子女所帶來的挑戰，降低對其生活滿意度的負面影響。

2. 與父母共同居住並不影響其生活滿意度

依據本研究結果，中年世代是否與父母共同居住組成，並不影響其生活滿意度的高低，因此，中年世代可考慮與父母共同居住組成折衷家庭，一方面讓父母享受天倫之樂，另一方面讓孩子可以有更多祖孫互動的機會，進而懂得敬老尊賢，如此對於中年世代本身無特別影響、但卻能造福父母與子女的居住型態，值得中年世代多加考慮選擇。

(二) 對政府的建議

1. 使用各式政策、教育從旁輔助中年世代男性、社經地位低者的生活經營能力，以提升其生活滿意度

有鑑於研究結果指出中年世代只能說是還算同意其生活為滿意，且男性、社經地位低者，其生活滿意度較為不良，可能因為該族群缺乏經營生活的能力與資源，因此，當政府關注此議題時，可使用各式政策、教育從旁輔助該族群，使個體能力增加，個體便更有能力找尋資源、經營生活，進而提升自我生活滿意度。

2. 以政策鼓勵中年世代與父母共同居住，讓家庭共享三代情

有鑑於本研究結果發現是否與父母同住，並不影響中年世代的生活滿意度，因此，政府可以大力倡導與父母共同居住的折衷家庭在現代社會的優勢，並藉由政策的引導，鼓勵中年世代與父母共同居住，如此除了可以讓老年人在家庭有所依靠，讓下一代在每日家庭生活中，擁有向祖父母學習傳統文化的機會，讓家庭三代共享三代情的天倫之樂，更能讓家庭私領域減緩政府公領域面對高齡化社會的負擔。

(三) 對學校的建議

1. 提供各式親職教育講座，以協助家長提升生活滿意度

根據本研究顯示，相較於家庭發展階段位於第四階段(空巢期階段)的中年世代，第一階段(子女學齡前階段)、第二階段(子女青少年階段)與第三階段(子女送出階段)都會對生活滿意度有負面影響，而且中年世代位於第一階段(子女學齡前階段)時，其生活滿意度相對最低落，次低落的是第二階段(子女青少年階段)，再次低落的則是第三階段(子女送出階段)，其中最低落與次低落的兩階段，都是位於國高中與小學、幼稚園等學校求學階段，因此，各級學校可以多加舉辦親職教育講座，扮演從旁提供家長學習資源的角色，以提升學生家長的親職知能，順利減緩學生家長因為子女而對生活所產生的負面影響，也能使學童擁有更懂得經營親子關係與家庭生活的父母，才能擁有一個安穩溫馨的成長環境。

2. 提供因應第三階段(子女送出階段)的預備教育，以協助中年世代為下一個家庭發展階段預作準備

依據本研究結果，相較於家庭發展階段位於第四階段(空巢期階段)的中年世代，中年世代位於第三階段(子女送出階段)時，其生活滿意度較為低落，然而，當中年世代位於第三階段(子女送出階段)時，其子女不一定還在學，但是學校仍可提供預備教育給位於子女青少年階段而即將步入子女送出階段的父母，比如在高中職家長會中，安排「子女離家心態預備講座」，介紹子女送出階段時期的家庭狀況，邀請家庭生活教育專業人員提供理論與實務上的經驗分享，使高中職家長提早意識到子女長大離家之後需要因應的議題，而得以事先預備好正向的心態，迎接子女長大離家的現況，藉由講座將可協助中年世代為下一個家庭發展階段預作準備，進而提升其較為低落的生活滿意度。

(四) 對企業的建議

1. 表揚工作傑出且家庭經營多年(家庭發展階段第四階段：空巢期階段)的優秀員工，以促進其他員工效仿而增進生活滿意度

根據本研究結果，家庭發展階段為生活滿意度的顯著解釋變項，如果企業能定期表揚工作傑出且家庭經營多年(家庭發展階段第四階段)的優秀員工，一方面鼓勵了家庭發展階段位於前段的員工努力工作並認真經營家庭，引起員工效仿之心而增進其生活滿意度，另一方面還能藉此展現企業友善家庭形象，達到建立企業良好形象的益處。

2. 企業提供家有子女的員工家庭支持

本研究發現相較於家庭發展階段第四階段(空巢期階段)，中年世代位於第一階段(子女學齡前階段)時，其生活滿意度相對最低落，次低落的是第二階段(子女

青少年階段)，再次低落的則是第三階段(子女送出階段)，因此，企業應該要發揮社會責任，照顧支持家有子女的家庭，特別是針對生活滿意度相對最低落的第一階段(子女學齡前階段)家庭，企業應配合政府實施友善家庭的政策，如育嬰假、留職停薪等，更進一步可以主動提供員工便於平衡工作與家庭的環境，像是附設托育、減少加班等，避免工作過度影響家庭，讓中年世代本來就低落的生活滿意度更加低落。

(五) 對家庭生活教育專業人員的建議

1. 使用家庭發展階段概念設計家庭生活教育方案，確切滿足各階段中年世代的學習需求

根據本研究結果，家庭發展階段為生活滿意度的顯著解釋變項，因此，家庭生活教育專業人員應該針對身處於不同家庭發展階段的家庭與中年世代，為其量身訂作適合施行的家人關係知能方案，以提供更多符合不同家庭發展階段個體需求的家庭生活教育方案。

2. 致力於設計吸引男性中年世代參與的家庭生活教育方案，以提升中年世代的生活滿意度

本研究發現，中年男性相較於女性其生活滿意度顯著較差，然而，男性本來就較少參與家庭生活教育活動，因此，家庭生活教育專業人員應多加留心設計可以吸引男性族群參與的家庭生活教育方案，可以從活動主題內容、行銷宣傳管道等方面著手，將方案訊息更多傳達至男性，也吸引更多男性參與。

3. 破除與父母同住帶來麻煩的迷思，以消除中年世代心中對與父母同住的疑慮

有鑑於本研究結果發現與父母同住並不會對中年世代的生活滿意度有負面影響，因此，家庭生活教育專業人員應設法破除存與父母同住帶來麻煩的迷思，讓人們瞭解到，即使三代同堂，也不會對中年世代的生活滿意度有負向影響，徹底消除中年世代心中對與父母同住的疑慮，以其創造更多三代同堂的和樂家庭。

三、限制

(一) 研究對象

在家庭發展階段中，因為缺乏初為父母階段的樣本，子女學前階段、中年父母階段、退休階段的樣本也略顯不足，因此將家庭發展階段前段組別合併、後段組別也合併，使得無法探究位於家庭發展階段前後段中年世代的生活滿意度細部現象，日後若欲瞭解家庭發展階段對生活滿意度的關聯，可以擴大樣本的條件，以獲得家庭發展各階段之豐富樣本。

(二) 研究方法

本研究聚焦於中年世代，此類受試者並不存在特定的機構或組織，所以較難以

隨機抽樣方式接觸到受試者，因此，本研究以方便抽樣的方式，從研究者認識的人際網絡以及陌生拜訪洽談，找尋符合本研究對象條件的受試者，然而，此抽樣方式無形之中限定了填答者的身份，無法達到隨機抽樣的代表性；未來可試著使用次級資料庫的資訊，以進行更具代表性的研究分析。

(三) 研究變項

本研究雖然發現在控制了性別、社經地位等變項之後，家庭發展階段可以顯著有效解釋生活滿意度，但是其解釋力頗低，可解釋的變異量僅達2.2%，究其原因可能是還有其他關鍵影響因素；根據Lansford、Ceballo、Abbey與Stewart(2001)的研究，相較於家庭結構與福祉之間的關聯，家人互動歷程才是關係著個體福祉的關鍵因素，因此，家人關係很有可能是影響生活滿意度的關鍵因素，日後研究可多加著手探究中年世代的家人關係對其生活滿意度的影響。

參考文獻

一、華文部分

- 內政部戶政司統計處(2011)。人口靜態統計。2011年3月25日，取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-06.xls>
- 內政部統計處(2000)。中華民國八十九年臺閩地區國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2001)。中華民國九十年臺閩地區國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2005)。中華民國九十二年臺閩地區國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2006)。國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2007)。國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2008)。96年國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2009)。97年國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 內政部統計處(2010)。98年國民生活狀況調查報告。臺北市：作者。
- 成和玲、余伍洋(1993)。住院精神病患生活滿意度之探討。護理研究，1(3)，269-278。
- 朱美珍(2002)。民生主義社會政策與軍人家庭關係之研究--已婚軍官角色衝突及其生活滿意之分析。國立政治大學中山人文社會科學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 江文慈(2009)。不惑之惑：中年人的心理危機與轉機。諮商與輔導，277，22-27。

- 李良哲(1997)。國內中年人關心的生活課題之探討研究。**教育與心理研究**，**20**(1)，141-180。
- 行政院主計處(2005)。**國情統計通報**。2011年11月3日，取自 <http://www.stat.gov.tw/public/Data/5531617771.pdf>
- 呂雅惠(2010)。**台灣地區中老年人長期生活滿意度研究**。臺北大學統計學系碩士論文，未出版，台北市。
- 李百麟(2009)。高齡者之生活滿意度與成功老化各因素關係之探討。**危機管理學刊**，**6**(2)，25-38。
- 李志恭(2009)。高雄市旗津區老年人自覺健康狀況與生活滿意度之結構模式分析。**嘉大體育健康休閒期刊**，**8**(1)，12-24。
- 余思科(2007)。**工作價值之契合對工作士氣與生活滿意度之影響**。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 周玉慧、黃朗文(2007)。中年生活感受與憂鬱之關係：以情緒支持為中介。**人文及社會科學集刊**，**19**(4)，439-471。
- 周麗端(1999)。家庭理論與應用。載於周麗端、吳明燁、唐先梅、李淑娟(編著)，**婚姻與家人關係**(頁26-57)。臺北縣：空大。
- 林玉屏(2008)。**社大學員情緒智力與生活滿意度關係之研究**。玄奘大學教育人力資源與發展學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 林生傳(2000)。**教育社會學**(第三版)。臺北市：巨流。
- 林如萍(2001)。家庭發展理論。載於黃迺毓、林如萍、唐先梅、陳芳茹(編著)，**家庭概論**(頁82-97)。臺北縣：空大。
- 林佳樺(2008)。**運動健身俱樂部之服務品質、顧客滿意度與會員生活滿意度之相關性研究—以臺南市為例**。南華大學旅遊事業管理學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林怡欣(2004)。**國小教師A型性格工作壓力與生活滿意之相關研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 林聖宗、王月鶯、王瑋榛、黃秀卿(2008)。**養生機構住民休閒滿意與生活滿意影響關連性之研究**。**休閒暨觀光產業研究**，**3**(1)，24-36。
- 林淑敏、李宗派(2005)。**台中縣社區榮民老人社會支持與生活滿意度之探討**。**臺灣老人保健學刊**，**1**(1)，72-87。
- 邱明宗(2007)。**登健行者的人格特質、休閒滿意對登山行為及生活滿意度的影響—以臺中市大坑地區為例**。大葉大學休閒事業管理學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 邱思慈、陳聰廉(2005)。**台南縣瑜珈運動參與者的休閒滿意度、工作滿意度與生活滿意度之研究**。**運動休閒管理學報**，**2**(2)，37-47。
- 邱思慈、陳聰廉(2005)。**臺南縣瑜珈運動參與者的休閒滿意度、工作滿意度與生活**

- 滿意度之研究。**運動休閒管理學報**，2(2)，37-47。
- 邱錦詳(2004)。**臺南縣育有子女的國小女教師家庭壓力、因應策略及其生活滿意度之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 柯瓊芳(1998)。爲什麼他們生活比較滿意？歐體十二國的比較研究。**國立政治大學社會學報**，28，1-23。
- 張家銘(2009)。嘉義市老年人休閒運動參與程度、心流體驗、生活滿意、憂鬱程度之相關研究。**體育學報**，42(3)，113-129。
- 張家銘、王瑋榛(2008)。養生機構住民心流體驗、休閒滿意、生活滿意與忠誠度之影響關係研究。**北體學報**，16，104-116。
- 張家銘、李一民、陳聰廉(2006)。瑜珈運動參與者之滿意度、工作滿意與生活滿意之關係實證研究。**臺灣體育運動管理學報**，4，112-128。
- 張家銘、徐欽賢、李宜錫(2004)。中老年人參與太極拳休閒運動之滿意度與生活滿意之相關研究。**生物與休閒事業研究**，2(1)，17-26。
- 張慧芝(譯)(2002)。D. E. Papalia, S. W. Olds, & R. D. Feldman著。**人類發展---成人心理學(Human Development)**。臺北市：桂冠。
- 張蕙麟(2007)。高雄市退休高齡者休閒參與、休閒滿意度及生活滿意度關聯模式之建立與分析。**嘉大體育健康休閒期刊**，6(2)，102-109。
- 莊惠敏(2002)。**雙生涯家庭婦女角色衝突、工作負荷與生活滿意度之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 許思源(2007)。**新竹科學園區員工生活滿意度模式之實證研究**。國立臺北市立教育大學體育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許秋鈺(2008)。**國小教師親職壓力與幸福感之相關研究**。國立新竹教育大學人資處輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 許嘉甫(2010)。大專院校學生生活型態對幸福感之影響。**運動休閒餐旅研究**，5(3)，135-151。
- 連雅棻、黃惠滿、蘇貞瑛(2008)。社區獨居老人人格韌性、社會支持與生活滿意度相關性研究。**長期照護雜誌**，12(2)，161-178。
- 郭祥益(1996)。**中年期成人發展任務之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭榮發(2007)。**國人休閒滿意度與生活滿意度關聯性之研究**。朝陽科技大學休閒事業管理系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵(2009)。**多變量分析方法---統計軟體應用**。臺北市：五南。
- 陳正芬、王彥雯(2010)。從生命週期觀點檢視台灣老人居住安排的模式與轉變。**台灣社會福利學刊**，8(2)，67-116。
- 陳如山(2003)。人格的發展與適應。載於黃富順、陳如山、黃慈(編著)，**成人發展**

- 與適應**(頁191-214)(修訂再版)。臺北縣：空大。
- 陳彥丞(2008)。宗教志工志願服務行為、休閒參與、與生活滿意度相關之研究。大葉大學休閒事業管理學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳淑美、林佩萱(2010)。親子世代的財務支援、照顧需要對老人居住安排與生活滿意度影響之研究。**住宅學報**，19(1)，29-58。
- 陳慧芳(2006)。女性軍訓教官工作壓力、社會支持與生活滿意度之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 章英華(1994)。臺灣的家庭研究：從家戶組成到家人關係。**社區發展季刊**，68，35-40。
- 曾中正、張清標(2008)。基層員警之工作壓力、休閒參與、休閒滿意度與生活滿意度之探討－以台南地區為例。**運動知識學報**，5，293-304。
- 曾文志(2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。**教育心理學報**，38(4)，417-441。
- 曾慈慧、沈進成、林銘昌(2008)。菲律賓與泰國勞工休閒活動與生活滿意度比較之研究。**社會與區域發展學報**，1(1)，27-59。
- 曾慈慧、辛純靚、沈進成(2008)。泰國勞工在台之休閒行為與生活滿意度影響關係之研究。**運動與遊憩研究**，2(4)，38-65。
- 黃宗堅、謝雨生、周玉慧(2004)。家人關係的測量與分類：以青少年原生家庭成員互動為例。**中華心理學刊**，46(4)，307-328。
- 黃俊彥(2006)。基層警察運動休閒參與、運動休閒滿意和生活滿意度之研究－以台北縣基層警察為例。**運動休閒管理學報**，3(1)，127-138。
- 黃英忠、鍾安宜、翁良杰、張文菁(2005)。國際交換學生海外適應與生活滿意度關係之研究：社會支持觀點。**中山管理評論**，13(4)，959-981。
- 黃慧真(譯)(1994)。D. E. Papalia & S. W. Olds 著。**發展心理學(Human Development)**。臺北市：桂冠。
- 楊文山(2009)。臺灣地區家戶組成變遷與家人關係。**人文與社會科學簡訊**，10(2)，20-27。
- 楊惠芳(2008)。嘉義市社區參加元極舞者之休閒運動參與程度、心流體驗與生活滿意之研究。**運動休閒管理學報**，5(2)，107-119。
- 葉淑娟、施智婷、莊智薰、蔡淑鳳(2004)。社會支持系統與老人生活滿意度之關係－以高雄市老人為例。**中山管理評論**，12(2)，399-427。
- 劉淑娟(1999)。罹患慢性病老人生命態度及生活滿意度之探討。**護理研究**，7(4)，294-306。
- 黎士鳴、謝素貞(2009)。大學生生活滿意度量表之信效度。**長庚護理**，20(2)，192-198。
- 簡春安(1991)。國內婦女生活滿意度調查報告。**當代社會工作學刊**，1，87-99。

羅國英(1995)。家庭研究中的測量問題：文獻探討。東吳社會工作學報，1，37-90。

二、英文部分

- Amato, P. R., & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-Being. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222-235.
- Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. (2009). The U-shape without controls: A response to Glenn. *Social Science & Medicine*, 69(4), 486-488.
- Broman, C. L. (1991). Gender, work-family roles, and psychological well-being of blacks. *Journal of Marriage and the Family*, 53(2), 509-520.
- Connidis, I. A. & McMullin, J. A. (1993). To have or have not: Parent status and the subjective well-being of older men and women. *The Gerontologist*, 33(5), 630-636.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dixon, M. A., & Sagas, M. (2007). The relationship between organizational support, work-family conflict, and the job-life satisfaction of university coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 236-247.
- Duvall, E. M. (1977). *Marriage and family development*. NY: Lippincott.
- Ellison, C. G. (1990). Family ties, friendships, and subjective well-being among black americans. *Journal of Marriage and the Family*, 52(2), 298-310.
- Joerg Dittmann, J. & Goebel, J. (2010). Your house, your car, your education: The socioeconomic situation of the neighborhood and its impact on life satisfaction in Germany. *Social Indicators Research*, 96, 497-513.
- Lansford, J. E., Ceballo, R., Abbey, A., & Stewart, A. J. (2001). Does family structure matter? A comparison of adoptive, two-parent biological, single-mother, stepfather, and stepmother households. *Journal of Marriage and the Family*, 63(3), 840-851.
- Ward, R. A., & Spitze, G. (1998). Sandwiched marriage: The implications of child and parent relations for marital quality in midlife. *Social Forces*, 77(2), 647-666.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 813-822.
- Zhang, L. (2010). Urbanites' life satisfaction research in China: A case study of quality of life in eight cities. *Asian Social Science*, 6(5), 19-26.

Effects of Family Development Stages and Family Structures on Life Satisfaction of Middle-aged Generation

Cheng-Huei Hong¹, Li-Tuan Chou²

Abstract

Compared with the other life stages, the middle-aged generation stage is the stage that little research has focused on. However, previous literature and survey, both domestic and foreign, pointed out that the life satisfaction is the lowest for the middle-aged generation of all age levels. Therefore, the life of middle-aged generation certainly requires more concerns. This research focuses on the middle-aged generation's family development stages, family structures, and life satisfaction. There are three purposes of this study: 1. To investigate the middle-aged generation's life satisfaction conditions. 2. To understand their life satisfaction conditions in terms of different family development stages and family structures. 3. To analyse the effect of their family development stages and family structures on their life satisfaction.

This study analyzes personal background as a control variable, family development stages and family structures as independent variables, life satisfaction as a dependent variable. A questionnaire survey was carried out in a convenience sample. Participants had to meet the requirements for target respondents: 40- to 60-years-old, married, having at least one living parent, and having at least one child at any age, living with spouse and children. Out of the 730 copies of questionnaires distributed, 499 copies were collected, 333 was effective.

The results indicated that middle-aged generation is generally content with their life. Where family development stages are concerned, the adults at the first stage (the stage before families with school-aged children), the second stage (the stage of families with teenagers), and the third stage (the stage of families launching young adults) experience significantly lower life satisfaction, as compared with the middle-aged adults at the fourth stage (the stage after empty nest). Where family structures are concerned, middle-aged adults living in stem families or nuclear families do not show significant difference in life satisfaction.

According to the results, suggestions about family development stage and family structures were provided for middle-aged adults, the government, schools, enterprises, family life educators, and etc., hoping to enhance the life satisfaction of middle-aged adults.

Keywords: middle-aged generation, family development stages, family structures, life satisfaction

¹ Ph. D Student, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University.

² Associate Professor & Chairperson, Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University. (Corresponding author)

「人類發展與家庭學報」徵稿簡則

96.11.02 九十六學年度第三次系務會議修訂通過

96.10.26 九十六學年度第一次學報會議修訂

94.06.03 九十三學年度第九次系務會議修正通過

93.12.05 九十三學年度第四次系務會議修正通過

93.11.12 九十三學年度第一次學報會議修訂

92.02.21 九十一學年度第九次系務會議修正通過

- 一、本刊為家政、家庭、幼兒、營養、餐旅相關領域之學術性刊物，一年發行一期，每年七月出版，全年徵稿。
- 二、本刊歡迎與家政、家庭、幼兒、營養、餐旅領域相關之原創性論文；來稿以二萬字為限（含中英文摘要、圖表、參考書目及附錄），不接受轉載文章及翻譯稿。
- 三、來稿應包含中英文之篇名、摘要（各500字為原則，英文摘要附於全文之後）、關鍵詞（不得超過8個）、完整全文、參考書目及附錄。
- 四、來稿請用APA格式（<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/apastyle.htm>），內文以A4、12號字、1.5行間距電腦打字。中文字體為標楷體、英文字體為Times New Roman，並於文章左側編入行號、文章中下側編入頁碼。
- 五、本刊採審查制，來稿經審查接受後，作者需填寫著作權授權書。文章一經刊登則將版權讓與出版單位及校方，文責由作者自負。學報出刊後，即寄贈作者該期學報五本。來稿無論採用與否，恕不退稿。
- 六、來稿時請以電子郵件寄送以下資料：①投稿者基本資料表（word檔）②檢核表（word檔）③完整稿件（word檔、PDF檔各一份）至hdfs@ntnu.edu.tw國立台灣師範大學人類發展與家庭學系（人類發展與家庭學報）編輯委員會收。

人類發展與家庭學報

投稿者基本資料表

姓名 (中、英文)	中文： 英文：	投稿日期	年	月	日
投稿題目 (中、英文)	中文： 英文：				
共同撰稿者	請依作者之排行順序列出全部作者，如為單一作者免填 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____				
稿件字數	稿件全文(含摘要、關鍵詞、正文、註釋、附錄、圖表等) 共_____字(請務必填寫)				
現職 (中、英文)	中文： 英文：				
最高學歷					
通訊地址	中文： 英文：				
聯絡電話	機關：	住宅：	傳真		
	行動電話：				
電子郵件					
茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。					

1. 投稿者投稿時務必在稿件正文之外填寫本表，將本表連同稿件一併寄交編輯部；個人基本資料請勿出現在正文中，以利作品匿名送審事宜之進行。
2. 如果有兩位以上作者，每位均須填寫本表，請自行影印，或上網下載，下載網址為台師大人發系網站（網址：<http://www.hdfs.ntnu.edu.tw/>）。

人類發展與家庭學報 第十三期 中華民國一〇〇年十二月

發行人：張國恩

總編輯：周麗端

編輯委員：（以姓氏筆畫為序）

何慧敏、湯馥君、潘恩伶、賴文鳳

執行編輯：陳怡如

出版者：國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

社址：臺北市和平東路一段162號

郵政劃撥：帳戶－國立臺灣師範大學家政教育學系

帳號0003205-0號

印刷者：晟暉電腦排版有限公司

基隆市六堵二街49號

(TEL:2452-6669)

ISSN : 2076-8591