

July, 2014

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND FAMILY STUDIES

統一編號

006383870022

人類發展與家庭學報

ISSN : 2076-8591

人類發展與家庭學報

No.16

第十六期

CONTENTS

- An Exploration of Pragmatic Behaviors During Play Interaction between Mothers and Children with ASD
.....Fang-Yi Chu, Chien-Ju Chang..... 1
- A Study of Young Children's Gender-Role Concepts
..... Chia-Mei Peng, Huoey-Min Ho..... 24
- The Association between Young Children's Self-Esteem and Social Status
..... Shih-Huei Lien, Jyh-Tsorng Jong..... 52
- Parental Satisfaction for Early Childcare in New Taipei City
.....Jo-Lin Chen, Miao-Ju Tu, Li-Chun Lee..... 79
- Preschoolers' Narrative Elements and Moral Judgments of Their own transgressions
..... Yu-Ju Chou..... 103

第十六期

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

目錄

- 泛自閉症兒童與母親在遊戲互動中的語用行為之研究
..... 朱芳誼、張鑑如 1
- 幼兒性別角色概念之探究
..... 彭佳鏐、何慧敏 24
- 幼兒自尊與同儕社會地位之關聯
..... 連士慧、鍾志從 52
- 新北市家長對嬰幼兒托育照顧的滿意度研究
..... 陳若琳、涂妙如、李麗圳 79
- 學前幼兒對自己違犯道德事件之敘說成份與判斷
..... 周育如 103

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
中華民國一〇三年七月

泛自閉症兒童與母親在遊戲互動中的 語用行爲之研究

朱芳誼

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系博士候選人

張鑑如*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系教授

摘要

本研究旨在探討泛自閉症兒童 (Autism Spectrum Disorders, ASD) 在與母親遊戲互動時出現的語用行爲，特別關注在溝通意圖、溝通功能、語用彈性這三者的類型表現。研究對象爲生理年齡在53-69個月之間，且皆沒有智力障礙的三名ASD兒童。研究方式爲母親與孩子一起玩研究者提供的四樣玩具（球、變形金剛、蠟筆和紙、繪本）約20分鐘。研究者將所有玩玩具的過程錄影拍攝，並以INCA-A語用分類系統 (Inventory of Communicative Acts-Abridged) 分析編碼當中所收集到的語料。

研究發現：「在溝通意圖」中，年齡較小的ASD孩子與母親多出現討論眼前可見事件的類型；年齡最大的孩子則出現表達物體抽象屬性的類型。在「溝通功能」上，母親傾向時常詢問孩子問題、孩子較常出現回答問題的類型。與一般兒童相較之下，ASD兒童同樣具有開啓互動的主動性，但是卻很少出現「詢問一個wh開頭問題」的功能類型。在「語用彈性」中，兩名ASD兒童出現的語用彈性類型比一般兒童較少，以及在低結構的活動中展現出較佳的語用彈性度。最後研究者針對研究結果進行描述分析，並提供相關建議以供未來研究之參考。

關鍵字：語用能力、泛自閉症、遊戲互動

壹、緒論

語用能力，是指在語言環境中對於語言的運用能力。而在語言運用的過程中，包含了溝通意圖和溝通功能兩者的運作交流。「溝通意圖」是說話者期望通過言語行

* 本篇論文通訊作者：張鑑如，通訊方式：changch2@ntnu.edu.tw。

本文承教育部邁向頂尖大學計畫、科技部跨國頂尖研究中心計畫 (NSC-103-2911-I-003-301) 及科技部專題研究計畫 (NSC-97-2628-H-003-001-MY3) 支持，與參與本研究之家長及幼兒協助，特此致謝。

爲來做些什麼；「溝通功能」則是指用語言的某種形式發揮出它的作用（李宇明，2004）。在早期的語用能力發展中，嬰幼兒會逐漸產生與主要照顧者互動的動機，並使用簡單的手勢或聲音來表達目的。當孩子的口語能力越趨穩定時，便會在互動的情境中開始產生更多種不同類型的溝通意圖與溝通功能。而這些不同類型的結合則反應出孩子的「語用彈性（Pragmatic Flexibility）」能力，彈性越好的孩子能夠在溝通情境中表達得更好、創造出更豐富有成效的互動。Snow, Pan, Imbens-Bailey與Herman（1996）檢視14、20、32個月大的一般幼兒在與母親遊戲互動時的溝通意圖、溝通功能、語用彈性表現。結果發現三個年齡層的孩子最常出現的溝通意圖皆爲：「與母親協商正在進行的活動」、「與母親討論彼此共同注意的事件」、「引導母親的注意」。而年幼孩子比較常出現分享意圖的溝通功能，接著開始出現同意或不同意某事、說明理由的功能類型，而幼兒的語用彈性程度也會隨年齡的成長而升高。

在美國精神醫學學會（American Psychiatric Association）1994年出版的《精神疾病診斷與統計手冊第四版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV）》中，以「泛自閉症障礙（Autistic Spectrum Disorders, ASD）」指稱典型的自閉症兒童或其他類似特質的自閉症兒童。ASD兒童被認爲在溝通、社會互動能力上有顯著困難，同時也存在著刻板 and 儀式化的行爲。其中輕度ASD兒童雖然不一定有明顯的語詞、語法、語形等發展上的遲緩，但是在語用能力的表現上卻有顯著的困難，如無法正確表達出自己意圖、理解他人的想法或分享自己的信念等（Bara, Bosco, & Bucciarelli, 1999; Koegel, 2000; Landa, 2005）。然而，國內目前有關ASD兒童語用能力方面的研究多偏重在某一語用技能的表現，如：「回應話題的能力（陳冠杏，2008）、敘說能力（李秀真、張正芬，2009; 陳冠杏、張正芬，2005）、說故事能力（鄒啓蓉、張顯達，2007)」。這些研究幫助我們理解ASD兒童在高階的語用能力表現，但是對於ASD兒童在與人互動時展現出的溝通意圖、溝通功能和語用彈性等這類基本語用要素，仍有待進一步探討釐清。

對於孩子基礎語用能力的發展，母親如何與孩子產生互動是一重要的關鍵，例如：當家長與ASD兒童的互動回應能力越好時，越能有效促進孩子口語等其他方面的提升（林初穗、張淑慧、潘惠銘、邱俊皓，2013）。然而也有研究指出，特殊幼兒的母親會因孩子的障礙而影響與孩子的互動和語言表現方式（王天苗，1992；林初穗，2000）。Watson（1998）分析ASD與一般兒童母親在與孩子互動時的語言使用研究也認爲，ASD兒童的母親比較容易出現不符合兒童焦點的語句。因此ASD兒童母親在與孩子互動時，展現出何種類型的語用行爲？該類型特質是否會影響ASD兒童的語用行爲表現呢？這些都是相當值得探討的議題。

在中國研究中，周競（2002, 2009）以Snow, Pan, Imbens-Bailey與Herman（1996）的研究方式，分析14-72個月大的一般兒童以及母親的溝通意圖、溝通功能、語用彈性類型。結果發現一般兒童最常出現「討論彼此共同注意的事件」的溝通

意圖、「開啓一個陳述說明」的溝通功能，語用彈性則會隨著孩子年齡增長而提高再逐漸趨於穩定。李曉燕（2009）也參照周競（2002, 2009）的方法檢視48-60個月大的ASD兒童的語用彈性表現。結果卻與過去認為ASD兒童有語用發展問題的論點不同，發現ASD兒童的語用彈性度比一般兒童還要更好。該研究認為由於ASD兒童母親傾向常出現「高結構」的互動風格，而ASD兒童在高結構的環境中表現能力較好，所以其語用表現會比一般兒童較佳。不過，作者並沒有針對高結構互動的特質加以描述，因此，研究者認為可以從不同結構度的活動中分析ASD兒童的語用彈性度表現，以釐清環境對ASD兒童的語用行為影響。

綜合上述而論，探究ASD兒童與母親在遊戲互動時的溝通意圖、溝通功能、語用彈性表現，可以幫助我們了解ASD兒童的語用發展情形以及特殊幼兒母親傾向出現的語用行為特質。而分析ASD兒童在不同結構活動下的語用彈性表現，也可檢視過去研究認為他們在高結構度環境下的語用彈性程度，會等同或優於一般兒童的說法。故本研究參照周競（2002, 2009）、李曉燕（2009）的研究內容，同樣提供變形金剛、球、蠟筆和紙、繪本等四樣玩具，給三名54-69個月大的ASD兒童與母親進行約20分鐘的自由遊戲互動。研究者除了分析母子在互動中出現的溝通意圖、溝通功能的行為類型外，也將各類玩具依照結構度進行區分。由於母親與孩子玩變形金剛、球時沒有固定的位置，所以屬於比較低結構的動態活動；而蠟筆和紙、繪本則屬於比較高結構的靜態活動。因此研究者也欲進一步分析ASD兒童在不同特質的遊戲活動下的語用彈性表現。

基於上述研究動機，提出下列研究目的：（1）探討ASD兒童與母親在遊戲互動中表現出的溝通意圖類型；（2）了解ASD兒童與其母親在遊戲互動時展現的溝通功能類型；（3）探究ASD兒童在不同結構的活動中所展現的語用彈性程度。根據上述研究目的，提出本研究問題如下：（1）ASD兒童與其母親在遊戲互動中的溝通意圖的類型表現為何？（2）ASD兒童與其母親在遊戲互動中的溝通功能的類型表現為何？（3）ASD兒童在玩變形金剛、球、蠟筆與紙、繪本活動中的語用彈性程度表現為何？

貳、文獻探討

一、一般兒童語用能力相關研究

以社會互動論觀點而言，兒童語言的獲得不僅需要先天的語言能力，也需要持續在互動中才能有使用語言的機會。而語用能力就是透過與社會情境中的交流中所產生的一種社會溝通能力，其核心定義在於：「兒童表達出的語言與當下社會情境、脈絡情節應該符合適切性（Rapin, 1996）」。而溝通意圖、溝通功能、語用彈性都屬於重要的語用基本向度之一（Ninio, Wheeler, Snow, Pan, & Rollins, 1991; Ninio & Snow, 1994; Ninio & Snow, 1996; Snow, 1999; Wetherby, Watt, Morgan, Shumway,

2007)。一般正常發展的嬰幼兒約在8-9個月大時開始有明顯的溝通意圖的展現，9-10個月大的孩子因為仍處於前語言時期，因此多以單獨或結合手勢和聲音的使用來表達意圖（Wetherby, Cain, Yonclas, & Walker, 1988）。等到孩子邁入單字時期後，便開始能使用一些類似單字和手勢傳達溝通意圖，例如：12個月至15個月大的一般正常發展孩子就能明確地使用「指、伸手、展示、揮手、點頭或搖頭」等手勢來表達與他者溝通，其中可能包含有要求、回答、邀請或拒絕等功能（Topbas, Mavis, & Erbas, 2003）。當孩子發展至雙詞期時，便會開始結合手勢、聲音、單字等各種溝通方式來表達出自己的溝通意圖。直到4歲後孩子的語用能力更會快速地提升和成熟，例如：會依照聽者的年齡、性別、地位等修改自己的語句使用等（Daniela, 2007）。

然而，兒童在與人互動中所產生的溝通意圖和溝通方式，除了會隨著年齡不同而改變外，也可能受到母親的影響而產生不同的語用行為。因為兒童在早期透過與母親的生活互動中開始學習如何展現語用方面的能力，此時孩子和母親之間會隨著彼此的語言表現而調整自己的語言使用方式。例如：當孩子年齡較大時，母親使用直接要求的意圖類型會下降，以孩子為中心的溝通意圖則會增加（Snow et al., 1996）。在黃瓊之、林秋萍、陳郁彬、詹益智（2002）的研究中也有同樣發現，該研究分析六名40個月-71個月的一般兒童在家中與母親6小時的自然對話資料發現，當兒童年齡越大時主動開啓話題、延續話題、合併不同新訊息到正在進行的話題的比例也會隨之增加；而且母親會隨著孩子的語言能力發展調整自己的語言使用方式。

過去文獻指出，2歲的孩子在與母親的交談時，就會陸續出現約100個以上的基本溝通功能類型（Ninio & Snow, 1996）。然而，目前國內對於兒童出現的溝通意圖、溝通功能類型方面的研究仍相當缺乏，因此研究者認為檢視兒童在互動中較常出現的類型，可以有助我們了解基本語用能力發展的特質。此外，由於母親的語言互動行為會影響孩子的表現，所以分析兒童與母親較常出現的溝通功能、溝通意圖類型是否具有關聯性，都是相當具有價值的研究議題。

二、ASD 兒童語用能力相關研究

許多研究指出ASD兒童有語用發展上的問題，如：Shumway、Wetherby（2009）測量共125名兩歲的ASD幼兒、發展遲緩幼兒、一般正常發展幼兒的各種溝通行動，包含溝通頻率、功能與溝通方式等。結果發現，ASD幼兒在溝通頻率、相互協調式注意力（joint attention）、遠端的手指指示表現上都顯著低於發展遲緩幼兒與一般發展幼兒。Cho、Kim與Cho（2006）檢視1-2歲說韓文的ASD兒童與一般兒童的語用能力差異發現，雖然兩組兒童同樣都是較常回應溝通夥伴、較少主動開啓一個溝通話題。但是ASD兒童明顯比一般兒童較少出現分享注意力的表現。不過，上述兩篇研究的研究對象年齡都相當年幼，所以在口語能力的表達上也會受到限

制，無法看見語用能力的多元豐富性。Oi (2010) 比較7.3-14.8歲說日文的輕度ASD兒童、一般正常發展兒童在與母親交談時對問句的回應，結果發現輕度的ASD兒童在回答「是或否」的問題頻率遠勝過於回答以「wh-開頭」的問題。而且與一般兒童相較之下，高功能ASD兒童出現較多不適切的回應。不過該研究只針對問句進行分析，因此對於ASD兒童的語用行為表現無法有較全面性的理解。

除此之外，也有針對ASD兒童語用行為特質所進行的探究：Rollins和Snow (1998) 的研究結果指出，一般兒童與ASD兒童的文法能力和溝通意圖、溝通功能、語用彈性間都有顯著的相關。Rollins (1999) 追蹤五名一開始只有前語言時期能力的ASD兒童，結果發現孩子口語表達詞彙的增加和語用行為中溝通意圖的類型改變、溝通功能的豐富度有顯著相關。不過上述兩篇研究對於ASD兒童所展現出的語用行為類型都沒有加以描述，因此無法知道他們常出現的類型為何，也不清楚母親對於孩子所造成的影響。但是可以發現，ASD兒童在溝通意圖、溝通功能、語言彈性上的表現，會與許多語言能力發展有所關聯，因此探究他們在這個部份的表現不僅可以作為早療評估的向度之一，也可作為介入目標的參考之用。

雖然多數研究認為ASD兒童的語用能力有發展上的困難，但是在李曉燕 (2009) 的研究結果指出：ASD兒童在與母親互動時展現的語用彈性度高於一般兒童。作者認為當母親的互動類型傾向為高結構可預測時，ASD兒童能夠快速掌握到對方意圖也能有適切的回應。相關文獻指出，ASD兒童在面對過多刺激時有過度選擇和回應上的困難，而且他們往往缺乏主動性和與人溝通的動機。因此，在一個結構化且ASD兒童可預測的情境底下，他們比較能夠專注在回應別人的溝通行為上 (宋維村，2000)。由於語用能力會受到當下情境的影響，因此環境中的互動特質的確有可能影響孩子出現的語用行為。然而過去研究多半只比較一般兒童與ASD兒童的語用表現差異，卻甚少探討ASD兒童在高低結構或是動態靜態活動中兩者的表現是否有所不同，實為可惜。

綜合而論，早期評估ASD兒童的語用發展能力可以幫助我們盡早發現孩子與人溝通交往時的困難點並給予協助。然而傳統的語言評估工具卻多著重在詞彙的習得或文法上的表現，而少關注語用能力表現 (Bishop, 1998; Bishop & Baird, 2001; Young, Diehl, Morris, Hyman, & Bennetto, 2005)。而且，使用標準化測驗工具可能無法評量兒童在面對變動情境時的語言調節表現 (Adams, 2002)。且ASD兒童在面對陌生環境與人事物時，可能也無法做出真實的表現和反應。除此之外，語言使用能力是一系列從簡單到複雜的能力，若ASD孩子在早期的語用發展上就出現困難，自然無法精熟的掌握高階語用表現 (如：敘事能力、比喻性語言、討論技巧等)。因此在檢視ASD兒童高層次的語用能力表現之前，應先整體性的理解他們在社會溝通上的發展現象。故研究者認為，透過檢視ASD兒童與母親的遊戲互動時的語言表現，可以獲得比較真實自然的語用能力。而分析ASD兒童的溝通意圖、溝通功能和語用彈性類型表現時，能較完整的分析他們在與人交流時出現的語用行為特質。

參、研究方法

一、個案基本資料

本研究包含三名ASD幼兒，其生理年齡在53-69個月之間。所有參與者皆領有兒童精神科醫生所開立之輕度ASD診斷證明，經心理師評估的智力結果都在平均之上，並沒有智力方面的問題。三名ASD兒童目前皆就讀於一般幼稚園中，每個人的基本資料如下（以下都為匿名呈現）：

彥彥，生理年齡53個月，與父母親同住並有一個發展正常的妹妹。彥彥在41個月大時被醫生診斷為輕度ASD。在魏氏智力測驗中，他的語言智商（Verbal Intelligence Quotient, VIQ）=119、操作智商（Performance Intelligence Quotient, PIQ）=116、全量表為（Full-scale Intelligence Quotient, FIQ）=119。彥彥的母親擁有大學學歷，和彥彥的父親一起都在銀行工作。

恩恩，生理年齡64個月，與父母親同住並有一個發展正常的姐姐。他在42個月大時被醫生診斷為輕度ASD，魏氏智力測驗表現為：語言智商（VIQ）=108、操作智商（PIQ）=116、全量表智商（FIQ）=113。恩恩的母親為大學畢業，目前是全職的家庭主婦；父親在銀行工作。

凱凱，生理年齡69個月大，與父母親和一名經診斷為資優生的姐姐同住；凱凱在30個月大的時候被醫師診斷為輕度ASD。凱凱在魏氏智力測驗中的表現為：語言智商（VIQ）=95、操作智商（PIQ）=102、全量表智商（FIQ）=97。凱凱的母親同樣也是大學畢業、目前為全職的家庭主婦，父親服務於科技產業。

二、研究設計

本研究主要以Snow, Pan, Imbens-Bailey 與Herman（1996）在哈佛大學所進行的實驗設計，首先以半結構式的遊戲互動情境收集母親與ASD兒童的語料。在Snow等人在研究中提供的四樣玩具為：球、一條用來玩遮臉躲貓貓遊戲的小方巾、紙和蠟筆、一本繪本。然而，周競（2002, 2009）卻發現中國母親多以手遮臉來玩這類躲貓貓的遊戲，所以有些母親會將小方巾拿來擦孩子的臉或鼻子，因此該研究將小方巾替換為變形金剛玩具。而李曉燕（2009）同樣也改用變形金剛玩具來替代小方巾。本研究沿用周競（2002, 2009）與李曉燕（2009）的做法，使用的四樣玩具介紹如下：

1. 「軟性皮球」：大小約直徑20公分，外表光滑、整顆球為黃色。每一對親子都可以依照他們自己的方式玩球，例如：互相丟球、踢球等。
2. 「變形金剛」：大小約15公分的玩具車子，當車子前方撞到物品時，車子的前蓋會彈起，前蓋裡面是一具機器人。同樣的，親子之間可以依照自己的方式談論、操弄該樣玩具。

3. 「3張A4白紙以及一盒24色的彩色筆」：提供給參與者畫圖用；圖畫的內容、方式以及畫圖的人選都可以由親子之間自由決定。
4. 「中文繪本」：本研究採用和李曉燕（2009）研究中所使用的繪本「母雞蘿絲去散步」（2003）。該繪本主要以圖片方式呈現，因此可以減少不同語言文字可能造成的影響。故事內容為一隻母雞出門去散步，卻不知道身後跟著一隻野狼想吃掉她。過程中，大野狼在快要吃到母雞時，都會陰錯陽差的錯失機會（例如：被掉下來的麵粉打中、被下滑的推車追著跑等）；最後母雞平安回家了，大野狼也被蜜蜂給嚇跑了。在該活動中，親子之間可以用自己的方式閱讀繪本，也可以隨意針對繪本內容進行討論分享。

上述四類皆為學前兒童與母親熟悉的玩具、且適用該年齡的孩子操作，故可避免因為不熟悉玩具玩法而影響語用表現。此外這四種玩具類型中也包含了靜態與動態活動，因此不但可減少孩子有過於偏好或不喜愛某類玩具，而影響溝通互動品質的可能性，同時也可較全面性的分析孩子在不同活動類型下展現出的語用能力特質。

本研究進行的地點為台北市某早期療育機構的教室，三名ASD兒童都在該機構接受早療課程，所以教室環境對他們而言是熟悉的。在母親與孩子進入教室之前，研究者會先將攝影機與玩具擺放就緒並先與母親說明評估進行方式，當他們一進入教室後就開始進行錄影拍攝。進入教室後的前10分鐘為暖身時間，母親可以自由的和孩子操弄研究者所提供的積木玩具。當暖身時間結束後，母親開始依序和孩子玩「球」、「變形金剛」、「紙與彩色筆」、「繪本」四玩具。母親可自行決定玩具的玩法和要玩多久，不過一次只能和孩子玩一樣玩具，且需要在20分鐘內將所有玩具玩過一輪。

三、資料分析

本研究在資料轉譯部分，採用兒童語料交換系統（Child Language Data Exchange System, CHILDES）（MacWhinney, 2000）中統一的形式代碼（Code for the Human Analysis of Transcripts, CHAT）來進行語料轉譯。並以CHILDES中的CLAN（Computerized Language Analysis Programs）軟體進行資料的分析。在語用能力的分析上則以一個語句（utterance）為最小單位進行編碼，由於語句中會帶有語調，所以劃分的標準除了評估話語是否呈現一個完整意義外，也可透過語氣下降或升高來判斷是一個語句的結束、或是一個問句的結尾等。本研究採用INCA-A語用系統（Inventory of Communicative Acts-Abridged, INCA-A）進行編碼（Ninio, Wheeler, Snow, Pan, & Rollins, 1991）。該系統以言語行動理論（Speech Act Theory）、社會學理論中的面對面互動研究（face-to-face interaction studies）、人類社會互動的詮釋學等做為理論依據。並以Ninio、Wheeler（1984a, 1984b）將母親與兒童在互動中出現的社會行動進行分類的研究做為基礎，經修正過後所發展出

來的一套語用編碼系統。INCA-A系統將兒童在互動中表現出的語用能力分成三個向度，分別為：「溝通意圖」、「溝通功能」、「語用彈性」，敘述如下：

(一) 溝通意圖

溝通意圖指的是：說話者在社會互動情境中所展現出的溝通動機與目的，內容包含談論的狀況和事件類型。例如：說話者看著聽者畫的圖說：「我很喜歡你畫的海星」。這代表說話者針對眼前的事物呈現出表達內心想法（喜歡）。若說話者指著圖說：「這很像你昨天畫的海星」，則意味著說話者對眼前看不見的物品陳述一個說明。表1為各類編碼的相關定義與範例。

表1
溝通意圖的類型與範例

溝通意圖類型	範例
協商正在進行的活動	兒童：「我們來滾球好了，媽媽妳站那一邊」。 （兒童對媽媽說話）
協商想像的事件	媽媽：「你餵我吃飯好不好？」 （媽媽拿著手偶，假裝手偶在講話）
討論想像的事件	兒童：「它（玩具車）睡著了」。 （兒童指著玩具車）
討論彼此共同注意的事件	兒童：「這裡有一本書」。 （兒童把書拿給媽媽）
安慰他者或是表現出同理心	兒童：「媽媽不要哭，我呼呼」。 （兒童對著正在假裝在哭的媽媽說話）
討論環境中觀察不到的人事物	兒童：「這個玩具，學校也有」。 （兒童指著袋子裡的玩具）
表達目前環境中肉眼觀察不到的人物抽象屬性	媽媽：「咻咻咻咚」。 （媽媽發出假裝球聲的擬聲詞）
澄清聽者的非口語動作意義	媽媽：「你不想看了嗎？」 （媽媽詢問正在把書放到袋子裡的兒童）
在交談中表達說話者看不見的情感或感受	媽媽：「這樣我會害怕」。 （兒童表示要丟給媽媽快速球）
引導他者的注意	兒童：「你看！」 （兒童說完把球丟給媽媽）
念出書上所寫的文字	兒童：「母雞蘿絲去散步」（繪本名）。 （兒童看著繪本念出書名）

*備註：INCA-A系統中共包含22個溝通意圖類型，本研究以這22類型進行分析。不過由於種類繁多，故表1只呈現出本研究較常出現的11個類型。

(二) 溝通功能

溝通功能指的是：一個伴隨說話者意圖的句子中所呈現出的特定訊息，其類型可包含有：承諾、命令、邀請、關係、要求或詢問對方問題等。舉例而言：「把球拿來給我」屬於要求的類型；「把球給我好嗎？」屬於詢問對方的類型。表2為各類編碼的相關定義與範例。

表2

溝通功能的類型與範例

溝通功能類型	定義
詢問一個 wh 開頭的問題	媽媽：「機器人拿什麼？」 (媽媽向兒童詢問問題)
藉由說明來回答 wh 開頭的問題	兒童：「他拿著武器」。 (兒童回答媽媽的問題)
詢問一個有關是與否的問題	媽媽：「這是機器人嗎？」 (媽媽向兒童詢問問題)
以肯定的答案回答一個問題	兒童：「對阿」。 (兒童回答媽媽的問題)
以要與否的問句詢問對方的意願	媽媽：「你要再畫一個海星嗎？」 (媽媽向兒童詢問問題)
詢問一個有選擇限制的問題	媽媽：「你要黃色還是綠色？」 (媽媽向兒童詢問問題)
藉由呼叫聽者的名字或是以替代的呼喊聲來引起注意	媽媽：「喂」。 (對著兒童呼喊)
要求、提出、建議他者一個行動	兒童：「我們來玩球吧」。 (兒童拿著球對媽媽說話)
開啓一個陳述說明	媽媽：「這要按下去才會彈起來」。 (媽媽指著玩具對兒童說話)
讚美對方的表現	媽媽：「你丟得真好(球)」。 (媽媽在兒童丟完球後對他說的話)
同意執行他者的要求或建議	兒童：「好」。 (媽媽要求兒童把玩具收好)
說者陳述自己行動的意圖	兒童：「我要把它收起來換下一個」。
仿說說者說的句子	媽媽：「火車開走了」。 兒童：「火車開走了」。
在活動中數數	兒童：「1、2、3、4、5...」。 (兒童數彩色筆的數量)

*備註：INCA-A系統中共包含65個溝通功能類型，本研究以這65類型進行分析。不過由於種類繁多，故表2只呈現出本研究較常出現的14個類型。

(三) 語用彈性

語用彈性指的是：檢視兒童在互動情境中能夠結合不同溝通意圖和溝通功能的能力。當孩子越能夠活用這些組合時，代表他們更能有效調整自己的語言使用，以符合情境與社會期待的方式達成自己的目的。在INCA-A中，一個溝通意圖加上一個溝通功能會成爲一個語用彈性類型。舉例來說，在一個協商的動機中（溝通意圖）+建議聽者一個新活動（溝通功能）=在協商的意圖中建議一個新活動（一個語用彈性類型）。或是在一個協商的動機中（溝通意圖）+向說者開啓一個陳述說明（溝通功能）=在協商的意圖中開啓一個陳述說明（另一個語用彈性類型）。因此當兒童越能使用不同的意圖與功能類型來維持交流溝通時，代表他擁有比較好的語用彈性。以範例一、二爲例：「範例一」中的一般兒童共出現三個語用彈性類型、「範例二」中的ASD兒童出現兩個語用彈性類型。

【範例一】

媽媽：這個是變形金剛。

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，開啓一個陳述說明>

一般兒童：我喜歡玩這個。

*語用彈性：<在表達內心想法中，開啓一個陳述說明>

一般兒童：這個肩膀要拆掉。

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，開啓一個陳述說明>

媽媽：（轉動變形金剛）

一般兒童：你要拆掉了嗎？

*語用彈性：<在澄清他者動作的意圖中，詢問一個是與否的問題>

【範例二】

媽媽：他怎麼會被關在車子裡面呢？

動作：（媽媽拿起玩具車看）

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，詢問一個 wh 開頭的問題>

ASD 兒童：沒有回應。

媽媽：他是被關起來了嗎？

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，詢問有關是與否的問題>

ASD 兒童：對。

動作：（將媽媽手上的車子拿過來）

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，以肯定的答案回答問題>

媽媽：他是小偷嗎？

*語用彈性：<在討論彼此共同注意的事件中，詢問有關是與否的問題>

ASD 兒童：這邊按一下就打開了。

動作：（按一下車子開關，讓車蓋打開）

*語用彈性：〈在討論彼此共同注意的事件中，開啓一個陳述說明〉

(四) 信度

本研究以主修語言發展且未知研究目的的博士生做為信度檢核者，共同將母親與孩子的溝通意圖、溝通功能、語用彈性的類型進行編碼。以Kappa係數考驗評分者的一致性後得到：溝通意圖的評分者一致性信度為 .92、溝通功能的信度為 .87、語用彈性的信度為 .90。因此可知在使用INCA-A語用系統進行編碼上，在三者中都擁有良好的編碼信度。

肆、研究結果

一、ASD 兒童與其母親基本語言層次計量

首先針對三名ASD兒童的基本語言層次進行描述：在「平均語句長」、「相異詞出現率」、「校正後相異詞出現率」項目中，都以彥彥所出現的長度和比率為最高。在「語句總量」、「相異詞彙數」、「總詞彙數」中，則以凱凱出現的數量為最高。而三名母親的表現經分析後發現：彥彥母親的「平均語句長」、「相異詞出現率」表現最高。恩恩母親出現最多的「語句總量」、「相異詞彙數」、「總詞彙數」，而在「校正後相異詞出現率」中，彥彥母親與恩恩母親的比率相同。因三名ASD幼兒和其母親的總語句數不一致，各類溝通意圖和各類溝通功能將同時以次數及百分比（分母為總語句數）呈現。表3為相關的基本語言層次描述。

表3

ASD兒童與其母親基本語言層次表現

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
平均語句長	2.99	7.22	2.74	4.86	2.79	5.84
語句總量	93	185	129	365	161	237
相異詞彙數	157	349	146	402	179	336
總詞彙數	278	1335	354	1773	449	1383
相異詞出現率	0.57	0.26	0.41	0.22	0.40	0.24
校正後相異詞出現率	6.66	6.75	5.49	6.75	5.97	6.39

二、ASD 兒童與其母親的溝通意圖表現

在溝通意圖類型上，三名ASD兒童出現的類型數量依序為：凱凱>彥彥>恩恩、三名母親的類型數量多寡為：彥彥母親>恩恩母親>凱凱母親，相關描述如表4。結果發現，有兩名母親在互動中所出現的類型數量都比孩子來得高、一名與孩子相同，顯示出母親的溝通意圖有較多的多樣性。

表4

三名ASD兒童與母親的溝通意圖類型量表現

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
溝通意圖類型數量	9	12	6	11	10	10

從表5中發現，彥彥和恩恩最常出現的三個溝通意圖類型皆為：「討論彼此共同注意的事件」、「協商彼此正在進行的活動」、「引導他者的注意」。凱凱最常出現的類型除了前兩者外，還有「表達目前環境中肉眼觀察不到的人物抽象屬性」。周競（2002, 2009）針對同年齡的中國一般兒童的研究發現，孩子最常出現「討論彼此共同注意的事件」、「協商彼此正在進行的活動」的意圖類型，該結果和本研究發現相同。這顯示出該年紀的兒童在與母親互動時，溝通的意圖仍以眼前所見的事物為主，較少談論過去或未來等當下無法察覺的事物。不過有趣的是，年齡最大的凱凱與母親出現「表達目前環境中肉眼觀察不到的人物抽象屬性」類型的次數，遠高於另外兩組親子。經分析後發現，當凱凱與母親在玩球時很常出現模擬丟球聲的擬聲詞，不過另外兩組親子並沒有出現這樣的行為。由於擬聲詞是一種模擬事物聲音或心理抽象狀態（如心情、情緒等）的一種詞彙，不僅可以使描述的情境更加逼真，也具有表達評論和加強語言的效果。所以可見年齡較大的凱凱，在溝通意圖類型上有較不同的表現。除此之外，可以發現三位母親最常出現的溝通意圖類型都和自己孩子相同，顯示出當母親與孩子都投入在同一個遊戲活動中時，彼此呈現出的溝通意圖類型可能是會互相影響的。

表5

ASD兒童與母親出現的不同溝通意圖類型次數與百分比

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
語句總量	93	185	129	365	161	237
討論彼此共同注意的事件	49 (52.6)	80 (43.2)	88 (68.2)	185 (50.7)	34 (21.1)	34 (14.3)

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
協商彼此正在進行的活動	18 (19.4)	46 (24.9)	32 (24.8)	107 (29.3)	83 (51.6)	162 (68.4)
引導他者的注意	12 (12.9)	17 (9.2)	7 (5.4)	35 (9.6)	10 (6.2)	8 (3.4)
表達目前環境中肉眼觀察不到的人物抽象屬性	1 (1.1)	3 (1.6)	3 (2.3)	16 (4.4)	14 (8.7)	14 (5.9)
討論想像遊戲	6 (6.5)	15 (8.1)	2 (1.6)	4 (1.1)	0 (0)	0 (0)
安慰他者或是表現出同理心	2 (2.1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.6)	0 (0)
彼此協商想像的事件	5 (5.4)	15 (8.1)	0 (0)	0 (0)	8 (5)	9 (3.8)
念出書上所寫的文字	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	7 (1.9)	6 (3.7)	1 (0.4)
表達說話者看不見的情感或感受	0 (0)	1 (0.5)	0 (0)	1 (0.3)	1 (0.6)	6 (2.5)

*備註：以上只列出有某位ASD兒童或母親出現2%以上的類型

*備註²：括弧中為該溝通意圖類型出現次數÷語句總量×100%

三、ASD 兒童與其母親的溝通功能表現

在溝通功能部分，從表6發現ASD兒童出現的溝通功能類型數量依序為：凱凱>彥彥>恩恩；母親的類型數量表現為：恩恩母親>凱凱母親>彥彥母親。從描述統計來看，本次互動評估中三位母親都比孩子出現稍多的溝通功能類型數。不過因為本研究對象只有3對母子，因此建議未來研究可增加樣本人數，以分析母親與孩子的類型數表現是否具有顯著的差異。

表6

三名ASD兒童與母親的溝通功能類型量表現

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
溝通功能類型數量	19	20	16	27	22	25

在本研究中，三名ASD兒童最常出現的溝通功能類型都是：「開啓一個陳述說

明」、「用陳述說明來回答一個wh-開頭的問題」、「用肯定的答案回答是或否的問題」。不過周競（2009）針對同年齡的一般兒童所做的研究結果發現，一般兒童最常出現的溝通功能類型除了上述前兩類外，還有「詢問一個wh開頭的問題」。相較之下，本研究中三名ASD兒童有少數出現過幾次「詢問一個有關是與否的問題」，但是彥彥與凱凱都沒有出現過「詢問一個wh開頭的問題」類型，恩恩出現的百分比也只有2.3%。故研究者推測，ASD兒童具有主動開啓與他者溝通的能力，但是「wh-開頭的問題」似乎對ASD兒童造成困擾。因為當孩子要開啓一個wh開頭的問題時必須具備較多的訊息、需有足夠的專注力處理不同的訊息來源，而不像是與否的問題比較容易發問。

而ASD兒童母親比較常出現的類型有：「開啓一個陳述說明」、「詢問一個有關是與否的問題」、「詢問一個wh開頭的問題」、「要求、提出、建議他者一個行動」。從表7中可看出母親較常在互動中詢問孩子問題、ASD兒童則較常出現回應母親問題的溝通功能類型。李曉燕（2009）認為ASD兒童母親在與孩子互動時較常詢問他們問題，或要求建議他們進行某個活動。本研究結果除了支持此論點外，也反應出ASD兒童仍擁有基本的語用能力，他們不僅在溝通中存在表達意圖的動機，也知道交談中具有回應對方的義務，才是符合社會期待的溝通交流行爲（Crooke、Hendrix、Rachman, 2008）。

表7

ASD兒童與母親出現的溝通功能類型次數與百分比

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
語句總量	93	185	129	365	161	237
開啓一個陳述說明	29 (31.2)	60 (32.4)	17 (13.2)	106 (29)	41 (25.5)	30 (12.7)
藉由說明來回答 wh 開頭的問題	13 (14)	2 (1.1)	29 (22.5)	2 (0.5)	26 (16.1)	4 (1.7)
用肯定答案回答是 或否的問題	9 (9.7)	1 (0.5)	38 (29.5)	2 (0.5)	16 (9.9)	0 (0)
仿說說者說的句子	7 (7.5)	3 (1.6)	4 (3.1)	2 (0.5)	1 (0.6)	1 (0.4)
用否定答案回答是 或否的問題	5 (5.4)	0 (0)	9 (7)	5 (1.4)	4 (2.5)	1 (0.4)
要求、提出、建議 他者一個行動	5 (5.4)	25 (13.5)	2 (1.6)	43 (11.8)	8 (5)	60 (25.3)

	彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
同意執行他者的要求或建議	5 (5.4)	4 (2.2)	6 (4.7)	3 (0.8)	3 (1.9)	3 (1.3)
說者陳述自己行動的意圖	5 (5.4)	4 (2.2)	5 (3.9)	2 (0.5)	0 (0)	2 (0.8)
詢問一個有關是與否的問題	2 (2.2)	25 (13.5)	3 (2.3)	71 (19.5)	4 (2.5)	31 (13.1)
詢問一個 wh 開頭的問題	0 (0)	23 (12.4)	3 (2.3)	63 (17.3)	0 (0)	45 (19)
在活動中數數	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (2.5)	0 (0)
念出書上寫的字	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	7 (1.9)	6 (3.7)	1 (0.4)

*備註：以上只列出有某位ASD兒童或母親出現2%以上的類型

*備註²：括弧中為該溝通功能類型出現次數÷語句總量×100%

四、ASD 兒童與其母親的語用彈性能力表現

在語用彈性部分，本研究參照周競（2002, 2009）的一般兒童研究中，將只出現過一次的語用彈性類型予以剔除。經分析後發現在20分鐘的遊戲互動中，彥彥共出現19個、恩恩15個、凱凱24個語用彈性類型。將本研究與中國一般兒童的研究對照後發現，彥彥與恩恩表現出的數量都比一般兒童來得少，只有凱凱的語用彈性類型數較高；相關結果如表8。

表8

ASD兒童與中國一般兒童的語用彈性類型數比較

	彥彥 (53個月)	中國 (54個月)	恩恩 (64個月)	中國 (60個月)	凱凱 (69個月)	中國 (72個月)
語用彈性類型數(個)	19	19.25	15	20.8	24	20.55

而李曉燕（2009）認為ASD兒童在高結構、高預測性的互動環境中，其語用彈性會有較好的表現。因此本研究將ASD兒童在不同結構活動中的語用彈性度進行分析，其中「球與變形金剛」因為比較沒有固定玩法和玩玩具的位置，屬於比較動態而低結構的活動；「蠟筆和紙以及繪本」則屬於比較靜態而結構度稍高的活動。結果發現，彥彥與恩恩在「球與變形金剛」的語用彈性度高過於「蠟筆和紙以及繪本」；凱

凱則是在「變形金剛與繪本」的活動上有比較好的語用彈性。因此從本研究中發現，ASD兒童在高結構與靜態的活動中，其語用行為並沒有比較好的表現，並不支持李曉燕（2009）的說法。而且本研究結果顯示，ASD兒童似乎反而在低結構的環境中展現出較高的語用彈性度。研究者認為，低結構度的活動中因為變化性較多，所以容易誘發孩子產生不同類型的語用行為。只是與周競（2002，2009）研究中一般兒童表現相較之下，ASD兒童的語用彈性類型數則顯得較少。

除此之外，從表9可以發現當三名ASD兒童在活動中展現出較高的語用彈性度時，母親的語用彈性度相對提升。舉例而言，彥彥出現最高語用彈性的活動是球（0.75）、恩恩也是球（0.71）、凱凱是繪本（0.62），而彥彥母親出現最高語用彈性的活動同樣為球（0.47）、恩恩母親為球（0.36）、凱凱母親為繪本（0.57），顯見母親與兒童之間的語用表現確實有互相影響的可能。另外有趣的是，由於兒童的語用能力會受到年齡的增加而越趨成熟，而本研究中三名年齡最大的凱凱在不同活動中的溝通意圖、溝通功能、語用彈性度表現，都和另外兩名孩子有所不同。因此研究者建議未來也可進行實證性的研究，以比較不同年齡的ASD兒童在語用行為的表現是否有顯著的差別。

表9
ASD兒童與母親在不同結構活動中的語用彈性表現

		彥彥	彥彥 母親	恩恩	恩恩 母親	凱凱	凱凱 母親
球	語用彈性類型數（個）	9	9	5	17	23	33
	語用彈性總數（個）	12	19	7	47	76	122
	語用彈性度	0.75	0.47	0.71	0.36	0.30	0.27
變形金剛	語用彈性類型數	15	19	8	21	15	21
	語用彈性總數	21	45	18	81	29	51
	語用彈性度	0.71	0.42	0.44	0.26	0.52	0.41
蠟筆與紙	語用彈性類型數	21	33	23	27	14	15
	語用彈性總數	44	72	63	111	43	50
	語用彈性度	0.48	0.46	0.37	0.24	0.33	0.30
繪本	語用彈性類型數	9	15	9	16	8	8
	語用彈性總數	18	48	45	128	13	14
	語用彈性度	0.50	0.31	0.20	0.13	0.62	0.57

*備註：語用彈性度為語用彈性類型數除以語用彈性總數

綜合上述，本研究結果並沒有支持ASD兒童在高結構活動下的語用彈性會比較良好的論點，且多數ASD兒童的類型廣泛性也沒有一般兒童來得多。以下為一般兒

童與本研究ASD兒童，與母親在遊戲互動下所出現的語用彈性範例，可以發現一般兒童能掌握流暢的節奏與母親持續維持一來一往的互動，且語用彈性類型豐富；而ASD則容易出現沒有回應、或是被動回應母親問話的現象，在語用彈性度的改變也較少。

一般兒童

媽媽：你就搭汽車吧。

*語用彈性：〈在協商的過程中建議他者一個行動〉

兒童：也能按這樣子搭嗎？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個是與否的問題〉

兒童：它是怎麼搭的阿？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個wh開頭的問題〉

兒童：那我這裡用這個（拿了一個圓積木擺上去）

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中陳述一個說明〉

媽媽：這樣要怎麼搭阿？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個wh開頭的問題〉

兒童：我用這個圓形搭的

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中以陳述說明來回答wh開頭的問題〉

兒童：媽媽你看這有兩個輪子！

*語用彈性：〈利用一個陳述說明引導他者注意〉

ASD兒童

媽媽：機器人這樣站起來是要做什麼？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個wh開頭的問題〉

兒童：攻擊。

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中以陳述回答一個wh開頭的問題〉

媽媽：它是要攻擊嗎？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個是與否的問題〉

兒童：（沒有回應）

媽媽：它要怎麼攻擊？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個wh開頭的問題〉

兒童：（沒有回應）

媽媽：它是一個準備要攻擊的機器人嗎？

*語用彈性：〈在共同關注的焦點中詢問一個是與否的問題〉

兒童：對。

*語用彈性：〈在共同關注焦點中以肯定的答案回答一個是與否的問題〉

伍、討論與建議

本研究參照Snow, Pan, Imbens-Bailey 與Herman (1996) 的研究設計，觀察母親與ASD兒童在遊戲互動中的語用能力表現。研究發現，年齡較大的凱凱在溝通意圖的表現上與其他兩名年幼ASD兒童有所不同。首先，凱凱出現的溝通意圖類型比彥彥和恩恩多，且類型數量與自己的母親相同，但其他兩名孩子的類型數都比自己的母親低。再者，其他兩對親子最常出現的溝通意圖類型同樣為：「協商彼此正在進行的活動」、「討論彼此共同注意的事件」、「引導他者的注意」。但是凱凱與母親都比其他人更常出現「描述在眼前所看不見的人物抽象屬性」類型。因此研究者推測，年幼的ASD兒童在和母親互動時，主要的溝通意圖仍聚焦在當前可見的物品，且溝通意圖的類型變化較小。不過隨著年齡的增長，孩子的語言能力、象徵能力等也會隨之提高，因而描述的話題會從眼前所見的轉變到非肉眼可見的抽象事件，且溝通意圖的變化性也會增加。

在「溝通功能」類型中，年齡較大的凱凱同樣比另兩名孩子出現較多個類型，這代表著當孩子年齡漸增時，其表達意圖的方式可能也會隨之提高。三位母親較常出現主導活動進行的溝通功能，例如：「詢問孩子問題、要求或建議一個活動」，因此孩子常出現的溝通功能類型也會受到母親影響，例如：恩恩母親比起其他兩位母親更常詢問孩子一個有關是與否的問題，因此恩恩出現「以肯定或否定答案回答一個是與否的問題」的百分比都高於另外兩名ASD兒童。除此之外，相關文獻指出「詢問一個wh開頭的問題」是一般兒童在互動中很常出現的類型，但本研究中只有恩恩出現少數幾次該類型，顯見ASD兒童在該類型的表現仍與一般兒童有所不同。而ASD兒童是因為缺乏相關訊息而選擇詢問簡單的問題類型，還是因為他們偏愛能預測他者答案的閉鎖性問題類型，都值得未來進一步探究。

在「語用彈性」中，研究結果發現孩子多在低結構活動中展現出較好的語用彈性度，這與李曉燕(2009)提出的論點不同。研究者推測，雖然ASD兒童在高結構可預測的情境下較能發揮出良好能力，但是本研究屬於一對一互動情境，因此母親與孩子很容易聚焦在同一件物件上，ASD兒童也較能夠在互動中產生專注力、產生比較好的表現。而低結構度的活動因為較為開放，孩子與母親間的溝通意圖、溝通功能也相對多元，因此ASD兒童在此類活動中容易出現較高的語用彈性度。

由於國內目前相當缺乏ASD兒童語用行為的分析探討，因此本研究雖然只有三名個案無法進行實證性的驗證。但是從研究結果中仍可發現ASD兒童與母親間的一些語用行為表現和特質，而且本研究中所採用的IINCA-A語用分類系統也極具參考價值，適用於評估ASD兒童語用能力表現。最後，本研究提出相關建議以做為後續研究參考之用：

- (1) 提高樣本數並擴充樣本的年齡組：建議日後研究可以擴大樣本數的收集，分析比較溝通意圖、溝通功能、語用彈性間的關聯性。也可考慮比較不同年齡層的兒

童在語用能力發展上的變化與特質，或是檢視語用能力和其他發展能力的相關性。

- (2) 增加一般兒童作為對照組：增加台灣地區的一般正常發展兒童作為對照，以了解兩組兒童在溝通意圖、溝通功能、語用彈性的表現差異。
- (3) 檢視母親語用行為對ASD兒童的影響：以實徵性的方式，分析母親在溝通意圖、溝通功能、語用彈性表現是否會對ASD兒童的語用能力造成影響。或是可追蹤母親語用行為對ASD兒童日後語言能力發展的影響效果。
- (4) 探討不同遊戲情境中的語用表現：建議日後研究可以量化方式分析一般兒童與ASD兒童在玩不同玩具時，是否會產生不同溝通意圖和功能。或者探討母親與ASD兒童對玩具的偏好，是否也會對語用行為表現造成影響。

參考文獻

- 上誼出版社（譯）（2003）。H. Patricia著。**母雞蘿絲去散步**。台北市：上誼文化公司。
- 王天苗（1992）。智能不足兒童與母親互動行為之追蹤研究。**特殊教育研究學刊**，8，147-174。
- 宋維村（編著）（2000）。**自閉學生輔導手冊**。台南市：國立台南師範學院。
- 李宇明（2004）。**兒童語言的發展**。中國武漢：華中師範大學。
- 李秀真、張正芬（2009）。學前亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質研究。**特殊教育研究學刊**，34，47-72。
- 李曉燕（2009）。漢語自閉症兒童語言發展圖景的研究。載於周競、張鑑如（主編），**漢語兒童語言發展研究：國際兒童語料庫研究方法的應用與發展**（287-315頁）。中國：教育科學出版社。
- 周競（2002）。**兒童語用能力的發展**。中國江蘇：南京師範大學。
- 周競（2009）。漢語兒童語用交流行為發展研究。載於周競、張鑑如（主編），**漢語兒童語言發展研究：國際兒童語料庫研究方法的應用與發展**（87-117頁）。中國：教育科學出版社。
- 林初穗（2000）。**台灣地區發展遲緩嬰幼兒家庭因應行為及親子互動相關研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC89-2413-H-033-006），未出版。
- 林初穗、張淑慧、潘惠銘、邱俊皓（2013）。家長回應能力的改變與自閉症幼兒發展的關聯性研究。**特殊教育研究學刊**，38，53-76。
- 陳冠杏（2008）。**亞斯柏格症學生在不同情境中會話話題之研究**（未出版之博士論文）。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文，台北市。

- 陳冠杏、張正芬 (2005)。國小低年級高功能ASD學生口語敘事能力之研究。 **特殊教育與復健醫學學報**，**94**，209-235。
- 黃瓊之、林秋萍、陳郁彬、詹益智 (2002)。以漢語為母語的兒童如何在談話互動中組織言談主題。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告 (編號：NSC90-2411-H-004-014)，未出版。
- 鄒啓蓉、張顯達 (2007)。高功能自閉症兒童說故事能力與相關影響因素研究。 **特殊教育研究學刊**，**32**，87-109。
- Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43* (8), 973-987. doi: 10.1111/1469-7610.00226
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. Washington, DC: Author.
- Bara, B. G., Bosco, F. M., & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language*, *68* (3), 507-528. doi: 10.1006/brain.1999.2125
- Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39* (6), 879-891. doi: 10.1111/1469-7610.00388
- Bishop, D., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *43* (12), 809-818. doi: 10.1017/s0012162201001457
- Cho, S. S., Kim, S. H., & Cho, S. W. (2006). Communicative intents in Korean-speaking typical and autistic children. Paper presented at the 5th International Conference of the Cognitive Science, Kaliningrad, Russia.
- Crooke, P. J, Hendrix, R. E., & Rachman, J. Y. (2008). Brief report: Measuring the effectiveness of teaching social thinking to children with asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA). *Journal of Autism Developmental Disorders*, *38* (10), 581-591.
- Koegel, L. K. (2000). Interventions to facilitate communication in autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, *30* (5), 383-391. doi: 10.1023/A:1005539220932
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11* (3), 247-252. doi: 10.1002/mrdd.20079

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Third edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1994). Classifying communicative acts in children's interaction. *Journal of Communication Disorders*, 27 (2), 157-187. doi: 10.1016/0021-9924 (94) 90039-6
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview.
- Ninio, A., & Wheeler, P. (1984a). *A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. In Working Papers in Developmental Psychology, No. I, Jerusalem: The Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University.
- Ninio, A., & Wheeler, P. (1984b). Functions of speech in mother-infant interaction: Designing a coding scheme for the description and classification of verbal-social acts. In L. Feagans, G. J. Garvey, & R. Golinkoff (Eds.), *The Origins and Growth of Communication* (pp. 196-207). Norwood, NJ: Ablex.
- Ninio, A., Wheeler, P., Snow, C. E., Pan, B. A., & Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interaction. *Journal of Communication Disorders*, 27 (2), 157-187. doi: 10.1016/0021-9924 (94) 90039-6
- O'Neill, D. K. (2007). The language use inventory for young children: A parent report measure of pragmatic language development for 18 to 47 month old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (1), 214-228. doi: 10.1044/1092-4388 (2007/017)
- Oi, M. (2010). Do Japanese children with high-functioning autism spectrum disorder respond differently to wh-questions and yes/no questions? *Clinical Linguistics and Phonetics*, 24 (9), 691-705. doi:10.3109/02699206.2010.488313
- Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (6), 643-655.
- Rollins, P. R. (1999). Early pragmatics accomplishments and vocabulary development in preschool children with autism. *American Journal of Speech Language Pathology*, 8 (2), 181-190.
- Rollins, P. R., & Snow, C. (1998). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language*, 25 (3), 653-673.
- Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 52 (5), 1139-1156. doi: 10.1044/1092-4388 (2009/07-0280)

- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney, (Ed.), *The emergence of language* (pp. 257-276). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Pan, B. A., Imbens-Bailey, A. L., & Herman, J. (1996). Learning how to say one means: A longitudinal study of children's speech acts use. *Social Development*, 5 (1), 56-84. doi: 10.1111/j. 1467-9507.1996.tb00072.x
- Topbas, S., Mavis, I., & Erbas, D. (2003). Intentional communicative behaviors of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, Health and Development*, 29 (5), 345-355. doi: 10.1046/j. 1365-2214.2003.00353.x
- Watson, L., R. (1998). Following the child's lead: mother's interaction with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (1), 51-59. doi: 10.1032/A: 1026063003289
- Wetherby, A. M., Cain, D., Yonclas, D., & Walker, V. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31 (2), 240-252.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 960-975. doi: 10.1007/s10803-006-0237-4
- Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 (1), 62-72. doi: 10.1044/061-1461

An Exploration of Pragmatic Behaviors During Play Interaction between Mothers and Children with ASD

Fang-Yi Chu¹, Chien-Ju Chang²

Abstract

Background and Aims: *The aim of this study is to examine the pragmatic behaviors of mother and children with Autism Spectrum Disorders (ASD) during play interaction, with special focus on communicative intentions, communicative function and pragmatic flexibility.*

Method: *Participants of this study were 3 dyads of mothers and children with ASD. Data were collected when the children were at the age of 53-69 months. The mothers were asked to play 4 sets of toys (ball, Transformers, drawing, storybook) with their children. The whole processes of play were tape recorded for later coding and analysis. The tapes were transcribed following the CHAT format and coded using the adaptation of INCA-A system (Inventory of Communicative Acts-Abridged) developed by Ninio and Snow.*

Results: *Results of this study showed that younger ASD and their mother spent most of time on discussing or negotiating "immediate and objects or events in the environment". Older ASD and his mother spent more of time on discussing "objects or events which are currently not accessible" in communicative intentions. In communicative functions, mothers usually ask questions, and children with ASD tend to answer questions frequently. Compared with the pragmatic behavior of children with typical development, all of ASD showed difficulties in "asking a product-question". In addition, two of ASD showed better pragmatic flexibilities in low structured activities, but their types of pragmatic flexibilities were fewer than children with typical development. Finally, the researcher described the results of analysis for the study, and provide suggestions for future researches.*

Keywords: pragmatics, communicative intention, communicative function, Autism

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

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

幼兒性別角色概念之探究

彭佳鎂

Weplay 親子館老師

何慧敏*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系副教授

摘要

本研究旨在瞭解幼兒的性別角色概念與家長對幼兒性別角色概念的影響。因此，除探究幼兒自身的性別角色概念及分析男女幼兒的性別角色之異同外，並試圖找出家長與幼兒性別角色概念的關係。本研究採取質性研究方法進行，以台北市一所公立國小附設幼兒園中的 14 位幼兒（7 位男幼兒、7 位女幼兒）和 9 位家長（8 位媽媽、1 位爸爸）為研究對象，14 位幼兒皆接受以圖卡為輔助工具的個別訪談，圖卡內容包含外在形象、人格特質、玩具與職業四個面向，而 14 位中的 9 位幼兒（4 位男幼兒、5 位女幼兒）還接受了焦點團體訪談，本研究亦訪談了參與焦點訪談幼兒的家長。

研究主要結果如下：

- 一、多數幼兒認為男性為短髮、勇敢、從事卡車司機、警察工作、喜歡玩機器人、刀槍，女性為長髮、愛乾淨、從事護士、保姆工作、喜歡玩洋娃娃、辦家家酒，幼兒的性別角色概念符合傳統性別刻板印象。
- 二、男童與女童之間的性別角色概念大同小異。男女童認定男女生的外在標準類似，且皆認為只有男生可以做卡車司機與建築工人，只有女生可做護士；有力氣與勇敢是男生特質，而愛漂亮則是女生特質；洋娃娃與化妝品是女生專用；不同的是女童特別提到綁頭髮是女生才有的打扮，男童則認為女生容易受傷。
- 三、家長對幼兒性別角色概念仍有潛移默化之影響，而「手足」與「生活經驗」亦為家長以外的影響因素。
- 四、在幼兒的想法裡，仍有一些特定的行為或特質是男女之間無法共享或跨越的。幼兒對跨越傳統性別行為的情形多表現出負面的評語，認為男生越界是噁心，女生沒有能力可以越界，此現象壓制了可能的「性別跨界行為」。

基於研究結果，建議幼教相關人員慎選無性別刻板印象的教材，並傳遞幼兒有關外在形象、職業、人格特質與玩具的平等性別概念；家長應加強自身性別平等觀念，並尊重接納孩子的性別角色想法。

關鍵字：幼兒、性別角色、家長

*本篇論文通訊作者：何慧敏，通訊方式：t10002@ntnu.edu.tw。

壹、緒論

近年來，性別議題越來越受政府與社會的重視，性別教育已成為學校教育不容忽視的領域之一。研究者於國小低年級的實習期間，發現班上的孩子於下課期間，時常分成三種性別團體進行遊戲，一種為男生與男生玩，一種是女生與女生玩，另一種則為男女混合大家一起玩。其中，屬於純男生團體的男生，似乎不會到混和的團體一起遊戲，同樣的，屬於純女生團體的女生，亦不太會到混和的團體。這樣的發現不禁讓研究者開始思索，應該並非所有男性或女性都對性別存有同樣的看法，或許因每個人對「男生」、「女生」的看法不同，及對其表現出的行為之接受度不同，而出現了這樣的性別遊戲團體。

關於性別的發展，一歲前的幼兒即開始觀察性別行為，兩三歲時會表現出認為合適自身性別的行為（朱蘭慧，2003）。五歲兒童知道無論外在打扮如何，性別都是不會改變的變項（林翠湄譯，1995）。在與性別相關的研究中也可發現，兒童認為男女的外表打扮、性別特質、適合的職業、玩的遊戲與玩具不同；男性多為短髮、褲裝、勇敢、有攻擊性、可當卡車司機、消防員、玩汽車、機器人、動態的遊戲，如打球；女生則為長髮、裙裝、細心而愛哭、可當護士、老師、玩洋娃娃與較靜態的遊戲，如扮家家酒（洪淑敏，2003；許詩屏，2005；陳瑩娟，2004；葉郁菁，2001；Trice & Rush, 1995; Wanger-Ott, 2002）。從上述研究得知，在兒童心中男性與女性在各方面的表現都應是不同的。由此可知，性別從幼兒時期就開始發展，幼兒時期獲得的經驗可能是影響幼兒性別概念的因素之一。

再者，家庭是兒童最先接觸到的生活環境，也是對兒童最具影響力的環境（王雪貞、盧欽銘，1985；郭靜晃，2006）。在家庭的學習裡，家長扮演極重要之角色，心理分析論者認為幼兒最終會認同同性父母，學習同性父母的行為；社會學習論者認為家長為幼兒行為模仿學習的楷模之一；認知論者則認為幼兒在認知自己性別後會學習與自己同性別的成人之行為表現（林翠湄譯，1995；黃慧真譯，1998）。而所謂的「性別角色」，常被視為是一種「性別刻板印象」（sex-typing），其係指男性與女性在社會上被認可的地位、行為方式、態度以及期望，如社會大眾認為養育小孩是女人的本分，男生則該負擔家計等（Smith, 2007）。

回顧相關文獻，父母對子女性別角色的影響則可以歸納成兩個主要方面（王雪貞、盧欽銘，1985；郭靜晃，2006；Bandura, 1992; Smith, 2007），其一是父母直接施予幼兒的各種管教策略，包括行為舉止的允許與禁止、家庭內部規矩的制定以及各項資源的提供等；另一方面則是幼兒透過對父母形之於外的特質或行為做觀察及模仿，而發展出適性的行為，此通常是一種潛移默化的歷程，意即兒童在與父母的互動之中，逐漸地接受到家長的性別價值觀念。由此得知，家長對於幼兒性別概念之影響，可謂至深且鉅，故探討幼兒性別角色概念時，實無法忽視家長方面的影響力。

基於上述之研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解幼兒的性別角色概念。
- 二、探究家長對幼兒性別角色概念之影響。

依據前述之研究目的，本研究探討之問題於下：

- 一、幼兒自身理解的性別角色概念為何？
- 二、男女幼兒的性別角色概念有何差異？
- 三、家長與其幼兒之性別角色概念的關係為何？

貳、文獻探討

一、性別角色意涵及性別角色發展相關理論

「性別角色」的概念根據Liebert、Wicks-Nelson與Kail（1986）的說法，就是社會上普遍認為適合男性或女性的行為、興趣與態度。此外，黃文三（1994）認為性別角色是指在某文化社會情境下，對男性或女性之行為及態度，具有共同接納認可的行為模式。洪淑敏（2003）指出性別角色為兒童認為男女兩性別所相對應的外在形象、行為型態、性格特質與興趣嗜好。李然堯（1983）考量兒童的生活體驗，在其研究中以玩具、工作及人格特質三個向度測量兒童的性別角色。綜合上述文獻，本研究定義性別角色為某一性別適合的外表、人格特質、玩具與職業，本研究即從此四面向去探究幼兒的性別角色概念。

對於性別角色概念的討論，在心理學領域主要有Freud的心理分析論，Freud相信人受天生本能所驅使，男孩最終會轉向認同父親，女孩則認同並學習母親的特質與行為（洪光遠、鄭慧玲譯，1995；林翠湄譯，1995；黃文三，1999）。故心理分析論在性別角色發展上，強調生物因素與認同父母的重要性。

社會學習論強調環境對兒童性別發展的影響，兒童會直接透過成人對男女童不同的對待、酬賞和處罰，以及間接觀察學習和模仿成人，進而學習到自己的角色（劉秀娟、林明寬譯，1998）。由此理論看來，成人的對待與幼兒的楷模學習會影響幼兒性別角色的發展。

Martin與Halverson（1981）提出性別基模理論，認為性別基模會影響個體如何組織社會訊息，他們指出每個人在三歲左右的性別認定後，性別基模都能評判訊息是否符合自己的性別，亦會更努力去瞭解符合自己性別的事物（引自黃慧真譯，1998；引自賴美秀，1993）。兒童會先獲得的是「羣內與羣外基模」（in-group / out-group schema），能將一些物體、行為和角色分為是「屬於男生的」如：貨車、不能哭，或「屬於女生的」如：洋娃娃、可以哭，另外會獲得「有關自己性別的基模」，即知道自己該扮演何種性別的角色，能玩哪些玩具與表現出怎麼樣的行為，以男孩為例，他會先知道玩具車是男生玩的，娃娃是女生玩的，然後思考到自己是男

生，所以應該玩玩具車（林翠湄譯，1995；劉秀娟，1997）。

從上述文獻可發現父母、環境的重要性與幼兒主動理解的研究趨勢。本研究欲了解幼兒的性別角色概念，故「幼兒的理解」與「家長」兩個焦點勢必不可忽略。

二、兒童性別角色概念相關研究

有關兒童性別角色概念之研究，就其探究內容而言，多聚焦在兒童的性別特質或性別行為，大致可分成「外表」、「特質」、「玩具」、與「職業」四類別來討論。就「外表」而言，若從國小學童的圖畫中可發現，兒童認為男生的外表為短髮、穿褲子、t-shirt；女生的外表為長髮、穿裙子、高跟鞋（陳瓊花，2004；葉郁菁，2001）。

就「特質」而言，許詩屏（2005）對國小學童的研究發現，男生的特質包括愛生氣的、可怕的、粗暴的、兇惡的、孝順的、勇敢的、偉大的、強壯的等；女生的特質則包括惡劣的、多話的、愛哭的、細心的、溫柔的、有愛心的、有禮貌的等。此外，陳瑩娟（2004）觀察幼兒園大中小班各6位幼兒，並請幼兒以「家」為主題繪圖，再以該幼兒所畫的「家」切入訪談，以探究幼兒性別認知發展，研究發現幼兒認為男生是比較頑皮的，而乖、愛哭、勇敢與愛乾淨是男女生共有的特質。再者，Fabes與Martin（1991）同樣研究男、女童在情緒上人格特質的呈現，發現女生在情緒表達上比起男性會有較多關於害怕、沮喪、同理心、害羞、愛戀表現，而男生在情緒表達上則較多攻擊性以及自負的情感出現；此外，即使男生與女生對某一事件的感受是相同的，但所表現出的情緒卻會大不相同，例如，女生受到同學欺負總以哭泣來取代憤怒，而男性則有淚不輕彈的以生氣、憤怒或攻擊性字眼來取代哭泣。

就「玩具」而言，陳瑩娟（2004）發現男生喜歡的玩具大多是汽車、積木、機器人、遊戲王與戰鬥陀螺；女生則喜歡洋娃娃與玩具熊，且男生不喜歡玩「女生的」玩具，女生也不喜歡玩「男生的」玩具。李然堯（1983）以玩具、職業及人格特質三種向度測量561名幼兒與國小學童，發現兒童在玩具選擇上的性別辨認最明顯，3-5歲兒童就能發展出類似於成人的性別觀點，顯示男女童會依照家長的性別期望，選擇符合自身性別的玩具。而何芳芳、張麗芬（2012）的研究將男性化（如賽車、玩具槍）、女性化（如芭比娃娃、可愛屋）及中性化（如圖畫書、拼圖）的玩具以卡片呈現，請大、中、小班孩子把玩具分類為適合男生、女生、或男女皆適合三類，結果發現不論年齡或性別，多數幼兒仍依據性別刻板印象將男性化玩具分給男生，女性化玩具分給女生，中性玩具則多是男女生皆可玩，顯示幼兒多以原本自己的性別角色觀點來判斷。Wanger-Ott（2002）亦指出孩子從2歲開始就比較喜歡性別類型的玩具，故男孩、女孩從很早期就發展出符合其性別的玩具偏好，女生的玩具則主要是各式各樣的洋娃娃，如芭比、嬰兒娃娃等與娃娃屋；男生玩的娃娃則是較有攻擊性的人物，如皮卡丘、蝙蝠俠、變形金剛等；洋娃娃與娃娃屋使得女生變的有愛

心、有母性與順從，以幫助女生去適應及學習她們未來當妻子及母親的角色；相對地，男生則被迫要成為「男人」，必須到外界的社會闖蕩。

就「職業」而言，學齡前幼兒與國小學生皆認為不同性別有各所屬的職業（Huston, 1983）。此外，幼兒被問及長大後想做的工作時，皆回答符合自己性別所屬的工作，如：女生選擇當老師、護士、媽媽、明星、花店老闆，男生選擇當警察、卡車司機、消防員、軍人（陳瑩娟，2004；Trice & Rush, 1995）。近年的研究（李鴻章，2010）也發現男幼兒較喜歡警察、消防隊員、機長船長、軍人與司機之職業，女幼兒則較喜歡從事護士、藝術家、明星與美容美髮之工作。Teig與Susskind（2008）對107位6至12歲的兒童進行個別訪談，請兒童對54項職業做性別分類，分為女性、男性或中性三類，發現兒童認為女性的工作有保母、啦啦隊員、芭蕾舞者、護士、服裝設計師、教師、秘書等13項，中性的工作有服務生、演員、烘焙師、校長、律師、醫生、電腦工程師等24項，男性工作有農夫、軍人、建築師、卡車司機、修理人員、礦工、汽車銷售員等17項；而年齡越小的兒童有越強的職業性別區分。

綜合上述，男女兒童與成人一樣擁有不同的人格特質，在性別行為相關面向，如遊戲、玩具、職業等也可看出男女兒童會有不同的選擇與表現。但上述研究多以小學兒童為對象，且探討面向多只侷限在一至兩個面向，如玩具或職業，李然堯（1983）亦只探討三面向，唯陳瑩娟（2004）以學前幼兒為對象，以參與觀察及訪談法探討其性別認知發展相關面向（父母親形象、人格特質、玩具、顏色及未來職業）。因此，本研究亦試圖以幼兒為對象，但採用個別訪談與焦點團體訪談法，並同時探討四個面向，即幼兒認為男性與女性的外在形象、人格特質為何、喜歡玩什麼玩具與從事之職業，以瞭解其性別角色概念，並進一步探討家長對兒童性別角色概念之影響。

三、家長對兒童性別角色概念之影響

家庭是養成一個人基本性格和觀念的地方，父母的態度和對待方式是社會化歷程中重要的一部分（黃曬莉，2001），因此，父母的性別態度，也將會影響其孩子的性別角色概念。朱蘭慧（2003）的研究中，個案皆認同其父母對性別角色的思維是直接灌入自己的心裡，證實父母對孩子的影響大於他人。Freeman（2007）以26位幼兒及其家長為研究對象，發現即使家長支持小孩玩跨性別的玩具，幼兒仍相信家長實際上是支持他們玩自己性別所屬的玩具，研究也提及家長與孩子的互動會反映出大人的價值觀與信念，因為孩子會試著了解家長的期望和限制，因此家長應避免錯誤或混亂的訊息傳遞出現。

家長的性別觀主要會透過對待孩子的方式呈現出來。父母常會基於自己的性別意識，而對不同性別的嬰兒有不同的對待方式，尤其是母親常會較無法意識到其實自己有不相同的對待方式（Culp, Cook & Housley, 1983）。Kingsbury與Coplan

(2012) 的研究亦指出，比較具有傳統性別角色態度的母親對孩子的行為回應可能會增強孩子性別典型的社會性行為。具體言之，父母對不同性別孩子的差異對待，體現於父母對兒童行為的反應、玩具的選擇與家務的分配上（劉秀娟、林明寬譯，1998）。若孩子是個男孩，父母就會鼓勵做大肢體動作並提供較多的身體刺激，且父母對男童的體能活動持有較正向的看法（Huston, 1983; Powlishta, 2000）。而林惠雅（1993）認為父母不僅鼓勵孩子表現適合的性別角色行為，亦會懲罰不適合的行為表現，如女孩玩洋娃娃、跳舞、打扮，男孩玩積木會受到增強；若女孩跑、跳、爬，男孩玩洋娃娃則會受到責罵。此外，Tauber（1979）在觀察國小學童的研究中發現，父母常與男童進行活動性遊戲，與女童則進行社會性遊戲。歸納之，父母的意見與互動方式皆會影響孩子對性別的想法。

審視上述文獻，可發現過去研究較少讓幼兒自己嘗試說明男女不同性別表現出的性別特質與行為為何？幼兒如何解釋自己的想法？因此本研究透過個別訪談與焦點團體，以瞭解幼兒對不同性別的外在形象、人格特質、玩具與職業之想法，亦試圖經由訪談家長來瞭解家長的性別角色概念與對待子女的方式，進而發現家長及其子女性別角色概念的關係為何。

參、研究方法

一、研究方法與對象

本研究旨在瞭解幼兒的性別角色概念與家長對幼兒性別角色概念的影響，希望能讓幼兒使用語言表達自己，聽到幼兒的觀點。因此，研究者先採用質性研究方法的半結構式個別訪談，對幼兒與家長進行訪談，並在訪談幼兒時輔以圖卡進行之；進而運用焦點團體訪談讓男女幼兒進行對話互動，以獲取更多的資料，對幼兒性別角色之想法有更深入的瞭解。

本研究採用立意取樣，選取一個研究者熟識的幼兒園老師的班級—海芋班，該園為台北市一所公立國小附設幼兒園，海芋班為大班。參與研究之幼兒年齡為五足歲至六足歲。在幼兒訪談階段，研究對象幼兒共14位，男生7位、女生7位；在焦點團體階段，則由個別訪談的14位幼兒中選擇其家長亦同意接受訪談的幼兒為焦點團體階段的研究對象，而因其中一位同意接受訪談之家長的孩子是一對女雙胞胎，所以正式參與焦點團體的幼兒為男生4名、女生5名，共9位幼兒。在家長訪談階段，與焦點團體幼兒配對的8位家長為研究對象。參與焦點團體的幼兒與其受訪之家長如下表1。

表1

參與個別訪談幼兒、焦點團體的幼兒與受訪之家長

個別訪談 幼兒姓名	幼兒性別	團體訪談 幼兒姓名	受訪家長	家長訪談 資料代碼
阿雄	男	阿雄	爸爸、媽媽	阿雄爸媽
阿儒	男	阿儒	媽媽	阿儒媽
阿平	男	阿平	媽媽	阿平媽
阿正	男	阿正	媽媽	阿正媽
阿勇	男			
阿吉	男			
阿丁	男			
雙雙	女	雙雙	媽媽	雙元媽
元元	女	元元	媽媽	雙元媽
君君	女	君君	媽媽	君君媽
綾綾	女	綾綾	媽媽	綾綾媽
玉玉	女	玉玉	媽媽	玉玉媽
芊芊	女			
湘湘	女			

二、研究工具

本研究的主要研究工具除了研究者本身之外，還有1.訪談大綱：分為幼兒、家長及焦點團體三種訪談大綱。幼兒訪談大綱主要參考李堯然(1983)與洪淑敏(2003)之研究的問題設計，再配合本研究目的加以修訂，訪談的內容分為幼兒對不同性別的外在形象、人格特質、玩具與職業四面向之看法(見附錄一)。家長訪談大綱則參考莊詩絃(2006)與Hill(2002)的研究，配合本研究需求加以修訂，主要內容有家長性別角色概念與家長對待幼兒方式的相關問題，以瞭解家長如何影響幼兒的性別角色概念。焦點團體訪談大綱則對應前述四個類別(外在形象、人格特質、玩具與職業)分為四類訪談大綱，並加入幼兒個別訪談的彙整，進一步詢問焦點團體幼兒的看法。2.圖卡：為使幼兒於訪談時易於表達，研究者運用圖卡引導幼兒在個別訪談中進行回答，圖卡內容也做為焦點團體時的討論題項。在參考過去文獻的圖卡與選項後，本研究決定自行設計拇指印的中性人物圖卡，只需加上眼睛與手腳即可代替人，可避免掉圖卡出現性別特徵(部分圖卡見附錄二)。而在性別角色的四個面向各選擇約10-12個參考項目，圖卡項目如表2所示。

表2

性別角色圖卡項目

外在形象	人格特質	玩具	職業
1.長直髮	1.有力氣	1.刀槍玩具	1.卡車司機
2.長捲髮	2.勇敢	2.音樂盒	2.修車員
3.短髮	3.愛漂亮	3.木匠工具	3.建築工人
4.短袖 T-shirt	4.愛哭	4.挖土機	4.護士
5.長褲	5.聽話	5.遙控汽車	5.保姆
6.短褲	6.害羞	6.洋娃娃	6.秘書
7.長裙	7.喜歡運動	7.縫紉用具	7.老師
8.短裙	8.愛打架	8.化妝用品	8.機長
9.連身洋裝	9.愛乾淨	9.煮飯用具	9.警察
10.布鞋	10.常破壞東西	10.積木	10.服裝設計師
11.高跟鞋			
12.運動鞋			

3. 幼兒訪談記錄表：訪談幼兒時，研究者使用幼兒訪談記錄表記錄幼兒對各圖卡的分類、選擇與原因，作為檢核錄音資料的工具。

三、研究歷程

研究者確定研究主題與研究方法後，積極尋找與確定研究對象。在正式進行幼兒訪談前，研究者先密集參與班上的各種活動，與幼兒建立友善信任的關係。訪談時間以不耽誤正式課程與生活作息為原則，主要利用早上幼兒剛入園或下午的角落活動時間進行，訪談時間約為30分鐘，訪談的地點則於園內的視聽教室。正式開始訪談前，研究者會先告訴幼兒有些小問題需要幼兒幫忙回答，回答沒有對或錯，只是想要知道幼兒的想法，待幼兒準備好，研究者使用半結構式訪談大綱，輔以圖卡進行訪談，並以幼兒訪談紀錄表做記錄。在問及性別角色的外在形象與職業兩面向時，先請幼兒回答第一題，如：「你是男生還是女生？為什麼？」，幼兒回答後，再將外在形象的圖卡皆攤開在桌面上，確認幼兒清楚每一張圖卡所代表的東西後，繼續詢問外在形象的訪談問題，完成此面向訪談後，將所屬圖卡收起，接著進行職業面向的訪談。人格特質與玩具兩面向，則先攤開所有圖卡，確認幼兒瞭解每張圖卡的意思後進行提問，完成後收圖卡，並謝謝幼兒的幫忙。家長訪談的進行則依家長選擇，於平日上午在幼兒園的視聽教室內或走廊上的小桌子邊接受訪談。每位幼兒與家長都進行各一次的訪談。

確定參與焦點團體的男女幼兒共9位後，將幼兒分為男幼兒焦點團體（4位）與女幼兒焦點團體（5位），各進行四次的團體訪談，依據性別角色定義的四個面向（外在形象、人格特質、玩具與職業），每次討論一個面向，兩團體使用同樣的焦點團體訪談大綱，焦點團體的時間約20分鐘左右，地點仍為園內視聽教室，焦點團體進行

的期間為4月底至5月中。

研究者從2009年3月初密集進入現場，到5月中旬將所有資料蒐集完整，6月中旬參加該班的畢業典禮結束後，研究者即正式退出研究現場。

四、資料分析與可信賴度

研究者將現場所得到的語音資料先轉化成逐字稿，包含：幼兒訪談逐字稿、家長訪談逐字稿、男女幼兒焦點團體逐字稿與幼兒訪談記錄表。研究者經過反覆閱讀與檢視，從原始資料中發現與研究相關的資訊，進行分類與編碼、統整與歸納、形成有系統性的資料。研究者於研究進行過程中，不斷地反省自身立場，提醒自己避免使用主觀、引導性的回應，而影響受訪者的回答。本研究所得之訪談資料建檔方式為「資料類別代碼」-「個別訪談對象」，若幼兒有相同說法，則在資料代碼之後列出多位幼兒名字，如：訪兒-玉玉、元元、君君；焦點團體資料建檔方式為「資料類別代碼」-「第幾次焦點團體」。各資料的類別代碼與建檔範例如表3所示。

表3

資料類別代碼與建檔範例

資料類別	資料代碼	建檔範例
幼兒訪談逐字稿	訪兒	訪兒-玉玉
幼兒訪談記錄表	記兒	記兒-玉玉
男幼兒第一次焦點團體逐字稿	焦男	焦男-1
女幼兒第一次焦點團體逐字稿	焦女	焦女-1
家長訪談逐字稿	訪家	訪家-玉玉媽

此外，本研究使用訪談與焦點團體兩種方式蒐集資料，試圖從不同方法之檢定，做為資料上的交叉檢證，透過上述的做法，期能讓本研究能獲得客觀、具可信賴度的研究結果。

肆、研究結果與討論

一、幼兒對自身性別角色的理解

幼兒判斷自己性別的標準多以外在形象為主，或是來自母親的訊息。兩位男童以「短頭髮」判定自己是男生，三位男童則以性器官「有小雞雞」來認定；另兩位男童的認知則是來自母親，一是因媽媽曾經告訴過他，他是男生，另一是媽媽告訴他男生上廁所是用站著的，所以他是男生。四位女童認為自己是女生與頭髮有關，其中兩位說是「有長頭髮」，另兩位女生解釋為「有綁頭髮」；另一女童也是從母親得

知她是女生，而另兩位女童說自己是女生，但卻無法解釋為何自己是女生。

請幼兒描述自己的特質，超過半數的男童認為自己是勇敢、喜歡運動、愛乾淨、有力氣與聽話的，其中，勇敢、喜歡運動和愛乾淨是每一位男童都覺得可以形容自己的。同樣的，半數以上的女童認為自己是愛乾淨、聽話、喜歡運動、愛漂亮與勇敢的，特別是每位女童都認為自己是愛乾淨的，且沒有任何一位女童認為愛哭、愛打架與破壞東西是用來形容自己的。

關於男童想玩的玩具，超過半數的男童選擇積木、遙控汽車、挖土機、刀槍玩具、音樂盒、煮飯用具，而洋娃娃與化妝用品則沒有任何一位男童想玩，原因為洋娃娃與化妝用品是女生玩的。而半數以上的女童想玩的玩具為縫紉用具、積木、化妝用品、音樂盒、洋娃娃，至於原因，則有女童表示這些東西一般都是媽媽在用。可見幼兒對玩具的選擇多少受到父母的影響。

至於長大後想做的工作，半數以上男童想做的職業一致，而女童差異較大。7位男童中有4位長大後想當警察，理由多元包括「喜歡救人」、「交通指揮、抓犯人」、「警察很帥」；其他男童則有想當醫生、科學家與做腳踏車的人，但後兩者都無法解釋為什麼想做這工作。女童長大想做的工作則有牙醫、警察、圖書館員工與拖地的人，也有人表示還沒想到長大後要做什麼。

由本研究結果可知，大班幼兒知道自己的性別為何；若從幼兒解釋打架與破壞東西是形容男生的講法，也可與性別基模理論中將一些行為、角色分屬為男生或女生的論點做呼應（林翠湄譯，1995；劉秀娟，1997）；此外，有幼兒提到化妝用品與縫紉用具是媽媽在用的，也符應了心理分析論中女孩會學習母親的行為，以扮演好女性角色（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）。本研究中的幼兒對於外在的世界仍舊會透過性別的角度來做分類，亦即將某些東西化約成為傾向於男生的，如短髮、長褲、卡車司機、建築工人、有力氣、愛打架、刀槍玩具、遙控汽車與挖土機，相反的，某些東西則多傾向於女生，如連身洋裝、高跟鞋、護士、保姆、愛漂亮、害羞、洋娃娃與化妝用品。此種分類方式，符應著過去的研究，男生的外表多為短髮、穿褲子，而女生的外表多為長髮、穿裙子（陳瓊花，2004；葉郁菁，2001）；男生當卡車司機，而女生當護士（Trice & Rush,1995）；男生強壯（許詩屏，2005）及女生害羞（Fabes & Martin,1991）；男生玩車子、軍事玩具與女生玩洋娃娃與辦家家酒的玩具（Rheingold & Cook,1975）。

二、男女幼兒性別角色概念之異同

（一）外在形象

14位男女幼兒對男女生外在形象的認知相當一致，「頭髮長短」是判別男女生的主要標準，且男女童皆表示男生不可以穿裙子與高跟鞋。下表4呈現幼兒對男女生的髮型及穿著之主要看法：

表4
受訪幼兒對男女生外在形象之重點看法與敘述例子

外在形象	男生	女生
頭髮	10位幼兒認為應該短髮 <ul style="list-style-type: none"> • 「(男生的頭髮) 短短的不能超過這裡 (手指著耳朵中間)」(訪兒-阿勇) 	14位幼兒選擇長髮 <ul style="list-style-type: none"> • 「(我是女生)因為我有長頭髮」(訪兒-雙雙) • 「女生可以把長頭髮剪掉以後再留一個長頭髮」(訪兒-阿儒)
穿著	1. 10位以上幼兒選擇短袖T-Shirt、長褲及運動鞋 2. 不可穿裙子與高跟鞋 <ul style="list-style-type: none"> • 「我媽媽就說這樣男生要穿褲子比較帥」(訪兒-阿平) • 「因為男生出去有時候都穿長褲」(訪兒-湘湘) • 「男生穿裙子這樣人家會笑她是女生」(焦男1-阿平) • 「(男生不可以穿裙子) 因為他們是男生，因為他們不是女生」(焦女1-元元) 	1. 14位幼兒選擇高跟鞋 2. 11位幼兒選擇連身洋裝 <ul style="list-style-type: none"> • 女生有高跟鞋還有裙子，因為女生是女生 (訪兒-綾綾)

未選短髮的4位幼兒認為圖卡所呈現的短髮不夠短，男生的頭髮應該要更短。女幼兒第一次焦點團體（焦女-1）中也談到男生穿高跟鞋：

研：為什麼男生不行穿高跟鞋

玉玉：因為他不是女生

君君：男生有時候

雙雙：男生穿的話會很...很...

君君：很噁心

雙雙：很醜

此外，有11位幼兒為女生選擇了連身洋裝。可見，長頭髮、高跟鞋與洋裝在幼兒眼中，是相當具有女性特質的形態與物品。幼兒們的看法如：

研：你選她有捲捲的頭髮，連身的裙子跟高跟鞋

阿平：對

研：你怎麼知道女生要這樣穿

阿平：因為這樣出去才會漂亮

研：你怎麼知道

阿平：我媽媽告訴我的（訪兒-阿平）

研：好了嗎，你為什麼幫他選這件衣服（連身洋裝）呢

湘湘：因為我覺得這件很好看（訪兒-湘湘）

值得注意之處，在於男童沒有提及女生應不應該綁頭髮，但在女童的訪談裡出現認為女生才能綁頭髮及辮子的說法，且男生只有在假扮女生的時候才可以綁頭髮，因此，「綁頭髮」也是女童判定女性的特徵之一。

本研究的受訪幼兒在外在形象方面皆認為男生應留短頭髮，女生應是長頭髮，褲裝為男生的穿著，裙裝與高跟鞋則是女生應有的穿著。此結果與葉郁菁（2001）的研究結果相同，即低年級兒童也以衣物（褲子、裙子）與頭髮長短做為區辨男女的依據，也與陳瓊花（2004）的研究結果提到的「女生穿裙子的固著觀念」相呼應。而綁頭髮是女生才能有的裝扮，或許是因為每天早上家人都會幫女童綁頭髮後才出門，也可能是因為在園內午睡過後，老師偶爾會幫女童重新綁頭髮，讓女童注意到綁頭髮這個行為。

(二) 人格特質

有關男女人格特質的區分，男女幼兒的看法也是相同大於相異。表5呈現受訪幼兒對男女生人格特質之看法：

表5
受訪幼兒對男女生人格特質之重點看法與敘述例子

人格特質	男生	女生
	<ol style="list-style-type: none"> 14位幼兒認為男生有力氣、勇敢 10位以上的幼兒認為有力氣、勇敢、喜歡運動、愛打架和常破壞東西可形容男生 <ul style="list-style-type: none"> 「因為勇敢，女生力量很小、很脆弱，男生力氣很大而且不脆弱，所以叫做勇敢，力氣很大的話就是很重的意思」（訪兒-阿勇） 「不能，那個是男生在做的喔，男生有可能會當犯人，還會破壞人家東西，還會勇敢，還會踢足球、打籃球，還會做運動」（訪兒-阿平） 「有時候我們班的男生會打架阿」（訪兒-君君）、 「我哥哥很愛破壞」（訪兒-芊芊） 	<ol style="list-style-type: none"> 14位幼兒認為女生愛漂亮 14位幼兒認為有力氣與愛打架非女生特質 10位以上的幼兒認為愛漂亮、聽話、害羞與愛乾淨是形容女生 <ul style="list-style-type: none"> 「因為女生看到帥氣的男生會很害羞，然後呢，她又愛漂亮、又愛乾淨、又愛哭，因為有時候人家欺負她會哭」（訪兒-阿平）、 「因為有的時候女生不敢講出來愛男生的話，那意思就是很害羞，所以才會這樣」（訪兒-阿勇）、 「因為這些（愛漂亮、愛乾淨、聽話、害羞）都是女生的」（訪兒-綾綾）

此外，男生不可以有愛漂亮的特質，如「女生才可以，如果是我的話，愛漂亮就好像小女生」（焦男-3-阿正）。此外，女生團體（焦女-3）也有類似的想法：

研：所以男生不可以愛漂亮是不是？

玉玉：噁心死了

雙雙：噁心死了

君君：對

研：男生愛漂亮很噁心喔？

元元：對，很噁心，很臭

男女童較不同看法在於，所有男童皆認為男生與女生都是愛乾淨的，但只有兩位女童認為男生愛乾淨，「女生都會，男生都不會喜歡愛乾淨，男生亂七八糟的，女生都會洗很乾淨，男生不會洗澡」（焦女-3-玉玉）；所有女童皆認為男生有常破壞東西的特質，但僅3位男童選擇此特質。

過去的研究也都發現到男生是有力氣、勇敢與易使用肢體暴力的（王慧玲，2002；李若琦，2004；許詩屏，2005），女生會愛漂亮、易哭泣與害羞（李若琦，2004；許詩屏，2005；Fabes & Martin, 1991），但本研究發現與過去研究較不同的是，男女童都認為愛漂亮不是男生該有的特質，受訪男童阿丁表示如果將「漂亮」改成「帥」就可以形容男生，可推測此研究結果可能是因為幼兒在成長學習的過程中，已認識到「漂亮」與「帥」的差異，即「漂亮」用來形容女生，若要形容男生則要用「帥」。此外，在陳瑩娟（2004）的研究中發現愛乾淨是男女生共同的特質，本研究中男童的想法與該研究結果呼應，但卻有超過半數的女童不認為男生是愛乾淨的，因為男生不洗手或洗澡，洗手跟洗澡皆屬於每日生活的衛生習慣，女童有這樣的認知可能是源於日常生活的觀察。

(三) 玩具

由下表6可得知，在玩具的選擇上，14位幼兒的選擇一致性相當高：

表6
受訪幼兒對男女生玩具之重點看法與敘述例子

玩具	男生	女生
	1. 10位以上的幼兒選擇刀槍玩具、木匠工具、挖土機、遙控汽車與積木	1. 10位以上的幼兒選擇音樂盒、洋娃娃、縫紉用具、化妝用品、煮飯用具與積木
	2. 挖土機被7位女童認為是男生專屬的玩具	2. 洋娃娃與化妝用品是14位幼兒認為專屬女生玩的，男生若玩化妝品與洋娃娃則「很噁心」、「很色」

-
- 「因為他們跑的又快又酷我才喜歡」(訪兒-阿勇)
 - 「因為女生不愛玩男生的東西，男生喜歡玩推土機跟寶劍跟槍」(訪兒-湘湘)
 - 「因為她們覺得(挖土機)不好玩」(焦男-4-阿雄)
 - 「這個(化妝用品)是女生用的 男生不喜歡用 這個(洋娃娃)是女生照顧的」(訪兒-阿儒)
 - 「男生用(化妝用品)會很噁耶，不行，太色了」(焦男-4)
 - 「男生比較不喜歡這個(化妝用品)跟這個(洋娃娃)」(訪兒-君君)
 - 「如果男生用擦口紅很像女生，那如果男生玩洋娃娃很奇怪」(訪兒-綾綾)
-

對於音樂盒、煮飯用具與積木這三樣玩具，受訪幼兒認為男生與女生都可玩的比例較接近，故可視為屬於男女生共享的玩具。

受訪幼兒對玩具性別區分的解釋，還有一個想法比較特別，男童認為因為女生容易受傷，所以有可能會導致受傷的玩具，女生就不能玩，且男生應該保護女生，「男生可以，男生長大要保護女生，當然要拿刀槍」(焦男-4-阿儒)、「可能會切到手吧，然後也會不小心按到槍的按鈕，會自己自殺；男生就比較聰明，比較勇敢，他知道怎麼用槍，他懂槍的按鈕在哪裡」(焦男-4-阿平)，此種觀點在女童部分並未出現，但有女童表示「女生(不可以玩刀槍)，女生要去打仗的時後，如果女生沒有很強能力的話會輸...，她沒辦法很厲害比男孩厲害」(焦女-4-君君)。

本研究在玩具面向的發現也呼應前人研究之結果，女生喜歡洋娃娃與化裝遊戲(林宇玲, 2007; Wanger-Ott, 2002)，且男生喜歡車與不喜歡玩女生的玩具(陳瑩娟, 2004)。本研究結果出現若男生玩化妝用品與洋娃娃則是會讓人感覺很噁心，而男童又特別認為有些玩具女生玩的話是會受傷，或許就因我們的社會文化認為男性有較高的地位與權利，而男孩擁有的性別壓力較女孩強，男孩不能像女生(張美麗, 1987)；袁立新與楊玉鑾(2007)也認為或許因傳統有男尊女卑的觀念，位於尊的男性為維護自己優於女性的地位，因此更明顯畫清界線，所以男童才會認為比男生次等的女生，是比較容易受傷的，而且男生不可以去玩女生的玩具，否則會被嘲笑。

(四) 職業

14位幼兒對職業的性別區分亦相當接近，從下表7可知其一致性：

表7
受訪幼兒對男女生職業之重點看法與敘述例子

職業	男生	女生
	1. 14位幼兒選擇卡車司機、修車員、建築工人、秘書、機長與警察 2. 14位幼兒皆認為卡車司機與建築工人只有男生可做 • 「因為男生力氣比較大要做比較多的東西」(訪兒-阿平) • 「因為(卡車司機、修車員、建築工人、秘書、機長與警察)看起來就很苦」(訪兒-阿雄)	1. 近全數的幼兒認為護士、保姆、老師與服裝設計師為女生可做之工作 2. 14位幼兒皆認為護士只有女生才能做 • 「因為抱小孩的全部都是女生嘛男生不可能抱的嘛」(訪兒-阿吉) • 「因為沒有男生的護士 護士都是女生」(訪兒-湘湘)

有女童提到女生做男生工作「會不好」(訪兒-玉玉)，但無法解釋為何不好。在女生可以做的工作中又以護士與保姆此兩項工作是幼兒們覺得較傾向於女性的職業，在女童第二次焦點團體(焦女-2)中雙雙與綾綾分別提到：

雙雙：因為女生才會當護士，那男生是拿藥的，拿藥比較忙

綾綾：男生是當那個醫生

男童阿勇也表示(訪兒-阿勇)：

阿勇：不行，因為那是女生才可以做的，男生做護士的話就好好笑

研：為什麼好好笑？

阿勇：因為男生，這個世界上沒有一個男生當護士的

研：你怎麼知道，是誰告訴你的？

阿勇：因為我每次去看醫生的時候沒有一個男護士，只有女生是護士，所以這個不行

此外，幼兒提到與車子相關的工作是男生做的，有男童認為女生是不會開車的，而女童則認為男生是會開車與喜歡車的，甚至認為男生很厲害會開車，但女生騎車的能力則不足，因為男生比較重，所以女生若要載男生要練習過。如：「開貨車呢，現在就是我爸在用的，因為開貨車女生正常不會開大車，所以男生才會開」(訪兒-阿勇)、「有些開車的女生不會開，所以讓男生開，有些不會開飛機的女生都是讓男生開飛機，然後上班女生都不行上，所以都讓男生上，修車子的手會被卡到，所以讓男生修」(訪兒-阿丁)、「因為男生很厲害會開車」(訪兒-湘湘)。在第二次女幼兒焦點團體訪談(焦女-2)中玉玉及君君表示：

玉玉：我媽不會開車

君君：我告訴你 女生在前面男生在後面很危險

研：女生在前面男生在後面很危險 誰說的

君君：媽媽說以後不要這樣子 因為那個女生有時候會撞到

研：你說騎摩托車的時候還是開車的時候

君君：騎摩托車

研：女生騎載男生很危險

君君：對男生很重

玉玉：要練過

有關職業面向的訪談，男童會提到女生是容易受傷的，可能會受傷的工作女生都無法勝任，如建築工人、卡車司機、警察、機長、修車員，但這些想法卻未出現於女童的回答中。而所有工作中，秘書與老師皆有超過半數的幼兒認為是男女生都可以做的，較無明顯的性別區分，不過其他的職業似乎都有較偏向是某一性別可以做的。由此可發現，在幼兒的心中，確實對社會的職業類別有著一套以「性別」為標準的分類方式。

此面向的研究結果與過去文獻呼應，卡車司機、建築業與修車員是屬於男生的工作（Levy, Sadosky, & Troseth, 2000；Teig & Susskind, 2008；Trice & Rush, 1995），護士與保姆有關心與照顧別人的特質（洪淑敏，2003），因此是女生的工作（陳瑩娟，2004；許詩屏，2005；Teig & Susskind, 2008）。

二、家長對幼兒性別角色概念之影響

(一) 家長與幼兒性別角色概念之關係

基本上，阿雄與阿雄爸媽之間的性別角色概念具有高度相似性。無論在對男生與女生的外在形象、職業、人格特質或是玩具所做的回答，彼此之間大致雷同，皆較傾向於「男女有別」的想法，連解釋的原因都相同，如阿雄爸媽說「女生不要做太辛苦的工作」(訪家-阿雄爸媽)，而阿雄是說「太苦的工作是男生做的」(訪兒-阿雄)；阿雄爸媽與阿雄皆說「女生是沒力氣、較柔弱的；女生是會哭的、男生是乾淨的」(訪家-阿雄爸媽；訪兒-阿雄)。故阿雄爸媽所秉持的性別價值概念以及其日常生活對阿雄的對待方式，可能無形中逐步影響阿雄，並進而形塑與內化成阿雄的性別角色概念。不過，從阿雄的訪談中得知，有些觀念似乎是來自於周遭生活的朋友，如班上的同學，並非全部都是來自於家長。

若比較阿儒與阿儒媽的性別角色概念，阿儒傾向於「男女有別」，對男生與女生做了明顯的區別；阿儒媽則於言談中，始終透露出「男女生沒有差別」的想法，不過此種想法，於阿儒的訪談中並未發現。更特別的是，阿儒媽說「從未提供化妝用具的玩具給自己的小孩（阿儒與阿儒妹）」(訪家-阿儒媽)，所以阿儒可能因從沒玩過化妝用品，而將化妝用品歸類至女生的玩具，再者，阿儒媽雖然說她「同時會提供布娃娃給男生以及女生」(訪家-阿儒媽)，不過，在阿儒的選擇中，仍舊是將洋娃娃單選給女生，而沒有選給男生，似乎與阿儒媽的觀念有所落差。

比較阿平與阿平媽的性別角色概念，發現二者具有高度的相似性。阿平在各個面向上的選擇，皆對於男生與女生做出區別；阿平媽的性別角色概念也是傾向於「男女有別」，甚至阿平與阿平媽同樣提到「男生穿西裝比較帥」（訪家-阿平媽；訪兒-阿平）的觀念。阿平在訪談中也表示「媽媽說女生要穿裙子出去才會被稱讚說漂亮」（訪兒-阿平），所以阿平媽對阿平的性別角色概念，可能造成影響。不過，若進一步的分析，可以發現阿平的想法，有些除了是來自於媽媽的影響外，也可能是來自於對生活周遭環境的觀察而得，比如說，阿平說「他自己並不愛打架」（訪兒-阿平），而阿平媽也認為「男生不應該打架」（訪家-阿平媽），可是在阿平的男生人格特質選項中，卻選了「愛打架」，主要原因是因為他「看到班上的男生總是愛打架」（訪兒-阿平）。

阿正與阿正媽的性別角色概念，二者之間同時存有相似及相異處。就相似處而言，阿正與阿正媽皆認為「男生應該要留短髮，女生應該要留長髮，也應該綁頭髮」（訪家-阿正媽；訪兒-阿正），再者，阿正認為「男生要勇敢，才能保護女生」（訪兒-阿正），阿正媽同樣的亦認為「男生應該要堅強、勇敢」（訪家-阿正媽），此外，阿正與阿正媽同時覺得「男生應該玩刀槍玩具、機器人，女生則應該玩洋娃娃跟化妝用品」（訪家-阿正媽；訪兒-阿正）。就相異處而言，可以發現阿正的想法比較傾向於「男女有別」，不過阿正媽則同時存有「男女有別」以及「男女沒有差別」，舉例言之，阿正於職業部分的選項，比阿正媽來得更具有男女區別色彩，在人格特質部分也有同樣的情況出現。

雙雙、元元的性別角色概念傾向於「男女有別」，而在男生與女生重疊之處，則多來自於「在日常生活中有看過或是聽過」（訪兒-雙雙；訪兒-元元），所以才會認為有些是男生與女生都可以；而雙元媽的性別角色概念，乍看之下，包括「男女有別」以及「男女沒有差別」，重點在於雙元媽認為「此種差別，日後會自然而然的發展出來，故不需要特別給予男孩女孩不同的對待方式來產生男女有別的結果」（訪家-雙元媽）。但是從雙元媽的訪談中，仍可發現「男生應該要留短髮、需要力氣的工作男生做、女生比較細心適合照顧小孩、男孩若單獨玩化妝用品可能會人格錯亂」（訪家-雙元媽）等男女不同的回答，所以基本上，可能內心還是較傾向於「男女有別」的想法。另外，雙元媽認為婚姻導致女生需兼顧家庭孩子與工作，而不能像男生一樣在職業上全力發揮，「以前都不太能接受廚師都是男生，...因為照理講應該都是女生在煮的，...越來越老了才發現說其實是因為女生...不只要負擔工作上的還要負擔家裡的，...很容易分心，那男生不一樣，...他會對他的工作上那種付出他可以達到一百分」（訪家-雙元媽），而雙雙與元元皆認為「煮飯用具是男女都可以玩的」（訪兒-雙雙；訪兒-元元），元元還提到「家裡常常是爸爸在煮飯」（訪兒-元元）。從同樣是男女有別與認為煮飯用具是男女都可以用的想法，可看出雙雙、元元與雙元媽之間的性別角色概念的連結性很強，故可推測出雙元媽對雙雙以及元元可能有所影響。

若比較君君以及君君媽的性別角色概念，君君的想法傾向於「男女有別」，其中，君君所呈現出來的判斷標準為「*生活上有看過*」（訪兒-君君），亦即，除非是他有聽過或是看過哪些部份是男生跟女生一起做的，她才會覺得這是男生與女生都可以。就君君媽而言，亦傾向於「男女有別」，因此，君君與君君媽之間有不少相似處，比如說，「*皆認為男生的力氣比較大一點*」、「*女生比較適合當保姆，照顧小孩*」（訪家-君君媽；訪兒-君君）。不過，特別之處在於，雖然君君媽提到會「*提供一些比較中性的東西給君君*」（訪家-君君媽），可是從君君的選擇中，發現她仍舊做出了男生與女生的區別，顯示母女間還是有些微的落差，此種情形，似乎符合君君媽自己的想法，即認為「*小孩子會自己發展出自己的傾向來，未必是大人給他的*」（訪家-君君媽）。

分析綾綾以及綾綾媽的性別角色概念，綾綾很明顯是屬於「男女有別」的想法，在各個面向的選擇上對男生及女生做了很明確的區別，不過，綾綾媽則是屬於「男女沒有差別」的想法，認為「*男生與女生在各個面向都是共通的*」（訪家-綾綾媽），於此，突顯出了一個很有意思的現象，即綾綾的想法與綾綾媽的想法大相逕庭，所以，綾綾媽對綾綾性別角色概念的發展所造成的影響，似乎較不那麼強烈，再者，綾綾在訪談時提及有些想法是來自姊姊的，或許如同綾綾媽自己所講的，「*子女的性別發展，未必會照父母自身的期望或是一定的模式來走*」（訪家-綾綾媽）。

比較玉玉以及玉玉媽的性別角色概念，二者皆傾向於「男女有別」，從玉玉的回答中，始終認為「*男生可以做的，女生不可以做*」（訪兒-玉玉），反之亦同，幾乎沒有重疊之處，而玉玉媽在訪談過程裡，即便先說出男女相同的語句，但在追問後依舊是流露出男女有差別的意思，因此玉玉與玉玉媽彼此的性別角色概念有高度相似性。

檢視上述8對親子的性別角色概念，幼兒與其家長一致性較高的有6對，另兩對親子的差異較大。一致性高的研究結果與過去文獻（朱蘭慧，2003；洪淑敏，2003；Freeman, 2007；Huston, 1983）符應，家長的性別角色會影響子女對性別角色的想法。呈現較明顯不一致的是母親的性別角色概念皆較傾向於男女沒有差異，而幼兒卻表達出男女有別的性別角色概念，此種幼兒性別觀點與家長性別觀點產生矛盾的地方，在在顯現出幼兒不一定將家長的觀念照單全收。進一步分析幼兒的回答，可發現造成少數幼兒與家長性別角色概念有所落差的可能原因，主要包括「手足」以及「生活經驗」兩個因素。

（二）家長影響幼兒的實際作為

在本研究的四個面向中，家長對職業與人格特質兩部分較沒有明顯的實際行為，主要因為孩子們還小，對職業的興趣與選擇還未定，且有些特質可能長大後會改變；而家長在日常生活中的一些行為，較多與購買服裝與玩具相關，顯示其對於幼兒性別角色概念的具體影響方式。

1. 未來職業避免危險性與辛苦的工作

多數家長都提到不希望孩子未來從事危險性高或辛苦的工作。例如玉玉媽認為：「我也不建議她做（卡車司機），女生不像女生，你到時候做一段時間，會很像一個男生，也不適合她」（訪家-玉玉媽）。雙元媽也有類似看法，認為卡車司機是危險又辛苦的工作，不適合女生，但她會採較迂迴與機會教育的方式回應孩子，雙元媽：「我說很好阿！但表面上我會答應他很好阿，不錯！很棒！可是我會告訴他說其實你看看其實當護士也不錯阿！你看看我會介紹他其他的東西，...」或是透過帶孩子看牙醫，「...順便告訴他牙醫，做牙醫生的好處，...我會借個機會去告訴他，照顧牙齒，然後順便職業上」（訪家-雙元媽）。君君媽則因自己以前是護士知道很辛苦，所以會跟孩子直接說以後不要當護士。阿平媽也不希望孩子做辛苦工作，如開垃圾車，直接告訴孩子「最好是不不要，我覺得那個很辛苦耶」（訪家-阿平媽）。阿雄爸期待阿雄日後能夠當醫生，利用親子共讀時間，阿雄爸與阿雄一起讀一本有關醫生的書，透露出想讓阿雄當醫生的想法。

2. 多接受孩子的人格特質

家長雖然對男女生的人格特質有自己的期待，但對孩子們的特質大多是接受的，且會試著透過溝通的方式瞭解孩子的特質或行為背後理由，再調整作法以改變孩子愛哭的行為，或期待孩子長大後較懂事而有所改變。例如阿雄媽「...因為他現在學齡前嘛，愛哭我覺得是正常現象啦，...，哭了一個小時還淚流不止，...這個喔我就會跟他stop就是說不要再哭了，...那我想說可能大了一點，比較懂事了那可能就不會有這樣的情形，...」（訪家-阿雄爸媽）。阿平媽則認為與孩子溝通後，瞭解孩子哭的原因，讓孩子在家吃飯，阿平就不再哭了。「只我只希望他不要愛哭啦，在目前這個階段，其他的我都能接受。...」（訪家-阿正媽）。至於愛乾淨之特質，有家長是從日常生活習慣培養。如「愛乾淨很重要阿，像我把她帶回去，我第一件事就是要怎樣鞋子，自己穿的鞋子先擺好，衣服外套脫掉以後，進去裡面洗手」（訪家-玉玉媽），阿平媽也會教導孩子一些刷牙、洗手等之技巧，以保持乾淨。阿儒媽如果聽到孩子討論卡通或童話故事中性別刻板議題，她會干涉且舉一些反例告訴他們，女生也可以很勇敢、很厲害，如「我說沒有啊我生三個小孩我覺得我比爸爸勇敢」（訪家-阿儒媽）。

3. 多直接替孩子選擇衣服

男童的家長為男童所購買的衣服款式多為襯衫、t-shirt、長褲或牛仔褲，未有其他的衣物款式出現。如阿平媽提到「買衣服我都是買t-shirt，襯衫也有買呀，和牛仔褲」（訪家-阿平媽）。而女童的家長為女童選購的衣物則有裙子、洋裝、t-shirt與長褲，並特別提到衣物的圖樣會比較可愛、秀氣，有花或水果圖式，或者顏色會有粉色。雙元媽即說「就是T-shirt，然後長褲，有一點那種花啦什麼的，要不然就水果啦」（訪家-雙元媽）。

4. 購買玩具時多尊重孩子，但會給予意見

在為幼兒購買玩具方面，家長表示有時會給予孩子選購玩具的建議，但所購買的玩具多是幼兒自己喜歡的、幼兒說要買的。值得注意的是，有兩位家長在選購玩具方面，是有刻意的控制或給予的，試圖給予孩子中性的玩具或讓孩子什麼玩具都玩，希望經由這樣的方式，讓孩子不要太傾向於只玩某類型的玩具。如君君媽認為「因為像從小我會刻意少給她一些公主的東西，刻意不要給她太夢幻的東西，比如全部都粉紅色啊，全部都是蕾絲邊的東西或是全部都是娃娃，我就是都綜合的，中性的比較多」（訪家-君君媽）；阿儒媽也指出「我會買布偶布娃娃，讓他幫娃娃換衣服阿，洗澡阿，換尿布，這些是都會，那妹妹的話，可能因為有哥哥嘛，所以她刀、槍、積木、樂高她都玩，所以我們也是都玩」（訪家-阿儒媽）。

5. 口頭強烈反對不符合家長期望之性別行為

除了上述經由購買與提供物品來影響幼兒的性別角色概念外，家長們也提到自己的孩子如果傾向於打扮像另一種性別，或玩家長認為比較屬於另一種性別的玩具時，會有所反應。其中有兩位家長會直接不支持孩子的此種行為，阿平媽說「嗯，說不行，因為我覺得，我會先看他的想法，為什麼會想要這樣的打扮（穿裙子），如果說學校為了要表演，叫他扮演這種角色還 OK，如果說每天這樣打扮的話，就不行，他自己想要的就不行，絕對不行」（訪家-阿平媽），此外阿正媽也說「我會唸他說，喔，拜託，男生不要玩那個（洋娃娃）了啦，會唸他啦，那如果他很堅持要買的話，我跟他說你自己想辦法去買」（訪家-阿正媽）。

6. 對孩子勸說以改變其選擇

家長也會經由勸說的方式，來企圖引導孩子做符合自己性別信念與期望的行為或選擇。如阿正媽說「我會說，不要啦，拜託，男生啊，這個機器人也不錯啊，你可以買買看機器人跟超人」（訪家-阿正媽），雙元媽認為「譬如說她的同學，我會跟她說，不要都跟那些男孩子玩，其實哪個女生也不錯，或者是帶她去看一些女生的東西，你看這女生穿這樣子.....」（訪家-雙元媽）。

由上述可知，家長在購買東西的選擇上，除了考慮幼兒是否喜歡以外，也會隱約地透露出對幼兒性別之考量，並給孩子相對應的物品，故家長希望能透過「給予孩子的物品」以及「勸說」，來影響孩子的選擇與做法，以符合家長本身的性別信念與期待。本研究結果與過去文獻相呼應，發現家長在日常生活中，對不同性別的幼兒會有不同的對待方式，買不同的物品給與男女幼兒（余嬪，1999），此外，在家長表達期望的部分也與過去文獻一致，家長會透過意見與期望的表達（黃怡瑾，2000；Sigel,1985）與勸說中的鼓勵和反對（林惠雅，1993）來影響子女的性別角色概念。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 幼兒的性別角色概念仍傾向傳統刻板印象

在幼兒的想法裡，有些穿著打扮、職業、人格特質與玩具雖然是男女都可以擁有或使用的，但仍有不少選擇是依性別區分，男女界線是清楚的，且與傳統性別刻板印象很接近；亦即男性短髮、褲裝、勇敢、愛打架、從事卡車司機、警察工作、喜歡玩機器人、刀槍，女性則長髮、洋裝、柔弱、整潔、從事護士、保姆工作、喜歡玩洋娃娃、辦家家酒。整體而言，幼兒的性別角色概念仍舊符合傳統性別刻板印象，亦即有些特質、職業或事物分屬於「男生」領域，有些則歸納為「女生」領域。

(二) 男童與女童的性別角色概念大同小異

男童與女童的性別角色概念大多是相同的，唯有少部分是不同的。就「相同點」而言，比如男女童對男女生的外表穿著看法相當一致，亦即認定男女生的標準類似；此外，所有男女童皆認為卡車司機與建築工人是只有男生可以做的工作，護士則只有女生才可做；有力氣與勇敢是男生特質，而愛漂亮則是女生特質；洋娃娃與化妝品是女生專用，總之，男女童無論自身性別為何，對性別界線的劃分很相似。就「相異處」而言，男女童還是有些看法不同或注重的地方不同，如女童特別提到綁頭髮是屬於女生才有的外表打扮表現，也認為女生比男生聽話，另外，男童還提到女生是容易受傷的想法，所以易受傷的工作與玩具，如卡車司機、修車員、建築工人、刀槍玩具和挖土機等，都是屬於男生的領域。

(三) 家長、手足與生活經驗皆影響幼兒的性別角色概念

本研究發現家長與其幼兒的性別角色概念相當接近，在八組配對的幼兒與家長中，即有六組幼兒與家長的性別角色概念傾向有一致性，不僅在對外表、人格特質、玩具與職業的分類與選擇多有相似處，甚至在詢問選擇的理由時，親子的回答也相同。而當孩子選擇傾向另一性別的打扮或玩具時，家長會經由口頭的反對與勸說，來誘導孩子選擇家長希望的打扮與玩具，這些日常生活中的行為和言語，使得家長自身對性別的想法傳遞給其子女。故可見家長的性別角色概念會對其子女的性別角色概念產生潛移默化的影響。

不過，研究也發現「手足」與「生活經驗」可能是導致家長與幼兒想法不一致性的原因，換言之，幼兒常出現以自己的手足做為判斷男生可以或女生可以的模範，亦或提到有這樣的想法是自己的哥哥或姊姊告訴他的，由此可知，手足間的行為與互動對談是影響幼兒性別角色概念的因素之一。再者，當幼兒被問及為什麼會這樣回答時，也常使用「因為我有看過」來做解釋，亦即幼兒會以自己在幼兒園內、街上或日常生活場所等中的所見，做為判斷不同性別可以如何的依據，因此，幼兒的生活經驗也會是影響性別角色概念的因素。

(四) 幼兒對傳統性別行為「越界」情形之詮釋：壓制可能的「性別跨界行為」

本研究顯示，所有男童與女童皆認為某些選項是專屬於某一性別，如卡車司機、建築工人、有力氣是專屬男生的；護士、洋娃娃、化妝品與高跟鞋是專屬女生的。此種選擇不僅透露出男女童對這些選項的性別分屬界線有同樣的想法，也顯現在幼兒心中對某些特定事物，男生與女生間的界線是非常嚴格二分的。而且受訪男女童皆認為如果男生從事專屬女生的活動，如玩化妝用品、照鏡子、愛漂亮或做護士、保姆等，是「很色」、「噁心」的事，可見就算男生想要從事所謂的「女生的活動」時，可能會面對很多負面的聲浪及評價。相反的，若女生要從事所謂的「男生的活動」如做卡車司機、機長等工作時，會被女童詮釋為「會不好」、「會危險」的，被男童認為「會出車禍」、「會受傷」，且男女童多一致認為男生比女生厲害，因此，當女生想跨界時，必需要先練習或能力很強，否則容易被視為不恰當。

從本研究可得知，性別刻板印象的型塑早在幼兒階段就已開始，因為從幼兒的言談中已經可以看到其對於「性別跨界行為」多半持負面態度，因此，如果男女童有些許的「性別跨界行為」出現，很可能在這些負面聲浪與評價的束縛下，易迫使男女童回到所謂的「傳統性別角色」位置。

二、建議

(一) 家長可加強性別平等概念、尊重與接納孩子

根據研究發現，家長自身的性別角色概念與行為會影響孩子的性別角色概念。因此，建議身為幼兒的家長可經由閱讀性別領域相關書籍、參與幼兒園或公私立機構舉辦的與性別議題相關之家長成長團體或講座，藉以獲得性別平等觀念；在行為上學習尊重與接納孩子，盡可能與孩子討論其想要的衣物樣式與裝扮，接納孩子所擁有的人格特質，也可鼓勵孩子嘗試不同活動，發展多元特質，如鼓勵女兒參加體能活動；尊重孩子對各種職業與玩具的看法，提供多種類的玩具與裝扮，如與女兒一起玩機器人、開車，從性別平等角度與兒子討論護士、保姆的工作，而非在心裡早已先對職業、玩具與衣物設下性別的區分或是裡外不一的表達，進而限制了孩子的玩具選擇或職業想像。此外，由於幼兒亦會從手足方面獲得性別角色的概念，因此家長對待所有孩子都需有性別平等的觀念與做法，如避免說出哥哥應該保護妹妹、姊姊應幫弟弟整理等說詞，無論孩子的性別，盡量提供子女相同的機會學習與選擇。家長也要注意孩子接觸的媒體訊息，書本、電視與網路等傳播媒體，或許會傳遞傳統或非傳統的性別角色，家長可經由與孩子討論這些性別角色，以幫助幼兒發展適當的性別角色概念。

(二) 幼兒教保服務人員宜慎選教材、平等對待男女幼兒

根據上述之研究結果，建議幼兒教保服務人員宜慎選教材，避免使用性別角色刻板的教材與教學內容，更可進一步進行性別平等的主題教學，藉由相關的繪本閱

讀、影片與圖片欣賞或扮演活動，與幼兒討論非刻板性別角色的外在形象、人格特質、玩具和職業選擇等議題（如：女生開卡車、男性保姆照顧小孩或男孩扮演護士），讓幼兒學習尊重其他性別，並擴展性別平等的視野。此外，幼兒教保服務人員也應注意自身的性別角色概念是否平等，覺察自己在日常生活中的言語及行為所傳達的性別概念，例如避免對幼兒說「女生要溫柔，男生要勇敢」的觀點，在分組時勿一直將男孩分為一組、女孩為另一組，易使幼兒有男女對立的想法，在分配工作時非只將重物分配給男孩搬運，應是男、女幼兒都可輪流或合作搬運物品。期待幼兒教保服務人員以平等的性別觀念來對待幼兒，以協助幼兒發展性別平等概念。

(三) 未來研究可加入觀察幼兒的遊戲與對話、擴展研究場域及對象

研究者在研究現場發現，不同性別的幼兒會玩不同的遊戲內容，也聽到幼兒彼此聊天時說到男生不該留長頭髮，和女幼兒跟男幼兒說男生不可以來玩扮家家酒的對話。因此建議未來研究可加入觀察法，以記錄男女幼兒各類遊戲與對話內容，應可獲得有關幼兒性別角色概念更豐富的資料。此外，本研究的研究對象僅為台北市的幼兒與其家長，建議未來研究可考慮擴展至其他縣市，以瞭解中南部或東部的幼兒與家長對性別角色的觀點。

陸、參考文獻

- 王雪貞、盧欽銘（1985）。父母之性別角色教養態度、性別特質對學前兒童性別角色之影響。**家政教育**，9（6），76-87。
- 王慧玲（2002）。國民小學低年級兒童性別角色認同及其行為表現之研究（未出版碩士論文）。國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹。
- 朱蘭慧（2003）。男性性別角色刻板印象之形成與鬆動。**應用心理研究**，17，85-119。
- 何芳芳、張麗芬（2012）。幼兒玩具選擇偏好之研究。**兒童照顧與教育**，1，1-20。
- 余 嬪（1998）。國中生之性別、學業成就、遊憩參與與型態與自重感之研究。**高雄師大學報**，9，119-147。
- 李若琦（2004）。一樣不一樣？-- 學齡前幼兒父母眼中的男孩女孩（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學幼兒教育研究所，新竹。
- 李然堯（1983）。中國兒童性別角色發展之研究（未出版碩士論文）。台灣師大教育研究所，未出版，台北。
- 李鴻章（2010）。幼兒性別與職業抱負之研究。**教育學術彙刊**，3（1），23-44。
- 林宇玲（2007）。偏遠地區學童的電玩實踐與性別建構—以台北縣烏來地區某國小六年級學童為例。**新聞學研究**，90，43-99。
- 林惠雅（1993）。兒童性別角色與父母教養態度之調查研究。**國立花蓮師範學院幼兒教育學報**，2，77-98。

- 林翠湄(譯)(1995)。社會與人格發展(Social and personality development)(原作者：D. R. Shaffer)。台北：心理。(原著出版年：1979)
- 洪光遠、鄭慧玲(譯)(1995)。人格心理學(Personality:theory and research)(原作者：L.A Pervin)。台北縣新店市：桂冠。(原著出版年：1993)
- 洪淑敏(2003)。國小低年級學童性別角色觀及性別刻板印象之研究(未出版碩士論文)。國立中山大學教育研究所，高雄。
- 袁立新、楊玉鑾(2007)。父母性別平等態度與孩子性別平等態度、性別角色的關係。**廣東教育學院學報**，27(6)，45-48。
- 張美麗(1987)。性別模式和性別角色發展。**幼兒教育年刊**，1，184-195。
- 莊詩絃(2006)。家庭生活中父母影響兒童性別角色發展之探討(未出版碩士論文)。國立台北護理學院嬰幼兒保育研究所，台北。
- 許詩屏(2005)。探討國小四年級學童的性別角色刻板印象。**國教天地**，159，80-84。
- 郭靜晃(2006)。兒童心理學。臺北市：洪葉文化。
- 陳瑩娟(2004)。學齡前兒童性別認知發展之研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學性別教育研究所，高雄。
- 陳瓊花(2004)。從畫與話探討台灣兒童與青少年的性別概念。**藝術教育研究**，8，1-27。
- 黃文三(1994)。青少年性別角色發展及其相關因素研究(未出版博士論文)。國立高雄師範大學教育研究所博士，高雄。
- 黃文三(1999)。性別角色應有的認識。**空大學訓**，235，147-150。
- 黃怡瑾(2000，12月)。父母性別角色態度、對子女性別教養態度與其相關背景因素之探討。載於國立新竹師院舉辦之「九十八學年度師範學院教育學術研討會」論文集(頁387-412)，新竹市。
- 黃慧真(譯)(1998)。發展心理學(Human development)(原作者：D. E. Papalia, & S. W. Olds)。台北：桂冠。(原著出版年：1978)
- 黃曬莉(2001)。心理學與性別：從「科學」心理學到建構心理學。**近代中國**，144，116-125。
- 葉郁菁(2001)。從兒童畫中分析國小學童性別角色之認同。**國立台南師範學院初等教育學報**，14，259-292。
- 劉秀娟(1997)。兩性關係與教育。台北：揚智文化。
- 劉秀娟、林明寬(譯)(1998)。兩性關係-性別刻板化與角色(Gender stereotypes and roles)(原作者：S. A. Basow)。台北：揚智文化。(原著出版年：1992)
- 賴美秀(1993)。父母的性別角色、兒童的性別角色與兒童的自尊和同儕接納度之關係(未出版碩士論文)。台灣師大家政教育研究所，台北。
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London: Kingsley.

- Culp, R. E., Cook, A. S. & Housley, P. C. (1983). A comparison of observed and reported adult-infant interactions: effects of perceived sex. *Sex Roles*, 9 (4), 475-479.
- Fabes, R. A., & Martin, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34 (5), 357-366.
- Hill, S. A. (2002). Teaching and doing gender in African American families. *Sex Roles*, 47, 493-507.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 387-467). New York: John Wiley & Sons.
- Kingsbury, M. K. & Coplan, R. J. (2012). Mothers' gender-role attitudes and their responses to young children's hypothetical display of shy and aggressive behaviors. *Sex Roles*, 66, 506-517. DOI 10.1007/s11199-012-0120-z
- Levy, G. D., Sadovsky, A. L., & Troseth G. L. (2000). Aspects of young children's perceptions of gender-typed occupations. *Sex Roles*, 42, 993-1006.
- Liebert, R. M., Wicks-Nelson, R., & Kail, R. V. (1986). *Developmental Psychology* (4th ed). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Powlishta, K. K. (2000). The effect of target age on the activation of gender stereotypes. *Sex Role*, 42, 271-282.
- Rheingold, H. L. & Cook, K. V. (1975). The contents of boys and girls' room as an index to parental behavior. *Child Development*, 46, 459-463.
- Sigel, I. E. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. NJ : L. Erlbaum associates.
- Smith, B. (2007). *The psychology of sex and gender*. Toronto : Allyn and Bacon.
- Tauber, M. A. (1979). Parental socialization techniques and sex differences in child's play. *Child Development*, 43, 339-347.
- Teig, S. & Susskind, J. E. (2008). Truck driver or nurse? The impact of gender roles and occupational status on children's occupational preferences. *Sex Roles*, 58, 848-863.
- Trice, A. D., & Rush, K. (1995). Sex-stereotyping in four-year-olds' occupational aspirations. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 701-702.
- Wagner-Ott, A. (2002). Analysis of gender identity through doll and action figure politics in art education. *Studies in Art Education*, 43 (3), 246-264.

A Study of Young Children's Gender-Role Concepts

Chia-Mei Peng¹, Huoey-Min Ho²

Abstract

This study aims to understand young children's gender-role concepts and the influence of parents on these concepts. It includes understanding children's own gender-role concepts, analyzing the differences between the boys' and girls' gender-role concepts, and trying to discover the relationship between parents' and children's gender-role concepts. This study involves 14 kindergarten children (7 boys, 7 girls) and 9 parents (8 mothers, 1 father). Regarding the process of this research, 14 children were interviewed with pictures in the beginning. The contents of pictures contain four aspects: outward appearance, characteristic, toy and occupation. In addition, 9 of 14 (4 boys and 5 girls) children were interviewed again with the method of focus group (boys group/girls group). Finally, parents of the 9 children were interviewed. The results of this study are listed as follows:

1. *Most of the children think that short hair cut, braveness, truck driver, police, robot, knife and gun are descriptions for boy, and long hair, neatness, nurse, babysitter, doll and family role play are descriptions for girl. Children's gender-role concepts still have the tendency toward the traditional stereotype of gender-role.*

2. *Comparing the boys' to the girls' gender-role concepts, they are almost the same. All of them use similar standards to distinguish boys from girls. They also think only boys can be truck driver and workman and only girls can be nurse; strength and braveness are boys' characteristics, while beauty-loving is girls'; dolls and cosmetics are only used by girls. Differently girls specially mention that hair-tying belongs only to girls' manner of dressing, while boys think girls get hurt easily.*

3. *Parents do have influence on their children's gender-role concepts. However, siblings and life experience are also factors influencing children's gender-role concepts.*

4. *Children think there are certain behaviors and characteristics that belong only to male or female. Children have negative comments on non-traditional gender-role behaviors. For example, they feel disgusting when boys do something traditionally done by girls. And they think that girls don't have the ability to do things that normally boys do. These perspectives may limit children to do cross-gender behaviors.*

Base on the results, the research suggest that teaching professionals use teaching resources without gender stereotype and transmit concepts of gender equality about outward appearance, occupation, characteristic and toy to children. Parents should learn the concept of gender equality and respect their children's thoughts on gender role.

Keywords: young children, gender-role, parent

¹ Chia-Mei Peng, Weplay Learning Center Teacher.

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

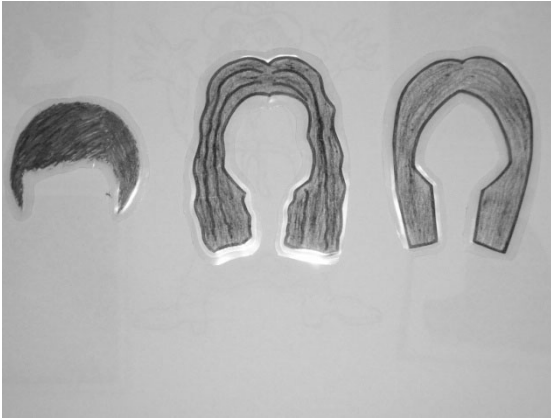
附錄一：

幼兒訪談大綱

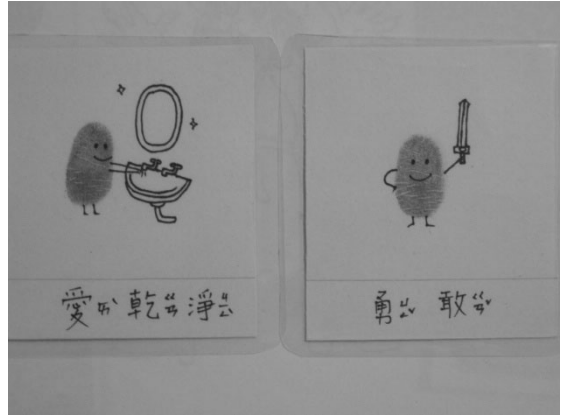
<p>性別角色 (外在形象)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你是男生還是女生?爲什麼? 2. 請你把這個人變成男生。 3. 你覺得他有少些什麼這裡沒有的東西嗎? 4. 請你把另外這個人變成女生。 5. 這女生有少些什麼這裡沒有的東西嗎?
<p>性別角色 (人格特質)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你看這張圖片，你知道這是形容一個人怎麼樣的嗎?(詢問完 10 張圖卡，確認幼兒知道每張圖卡代表的人格特質) 2. 哪些圖片是可以形容你的呢? 3. 哪些圖片是可以形容女生的? 請把它放到屬於女生的籃子裡。爲什麼其他的不可以形容女生? 4. 哪些圖片是可以形容男生的? 請把它放到屬於男生的籃子裡。爲什麼其他的不可以形容男生?
<p>性別角色 (玩具)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你看這張圖片，你知道這個玩具是什麼嗎?(詢問完 10 張圖卡，確認幼兒知道每張圖卡的玩具) 2. 這裡有哪些玩具是你想玩的呢? 3. 男生可以玩哪些玩具? 請把它放到屬於男生的籃子裡。爲什麼其他的玩具男生不可以玩? 4. 女生可以玩哪些玩具? 請把它放到屬於女生的籃子裡。爲什麼其他的玩具女生不可以玩?
<p>性別角色 (職業)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你長大後想做什麼工作?爲什麼? 2. 你看這張圖片，你知道這個人是做什麼的嗎?(詢問完 10 張圖卡，確認幼兒知道每張圖卡的工作) 3. 這裡的工作，哪些是男生可以做的?請把它放到屬於男生的籃子裡。爲什麼這些工作男生可以做? 4. 這裡的工作，哪些是女生可以做的?請把它放到屬於女生的籃子裡。爲什麼這些工作女生可以做?

附錄二

1. 部分「外在形象」圖卡



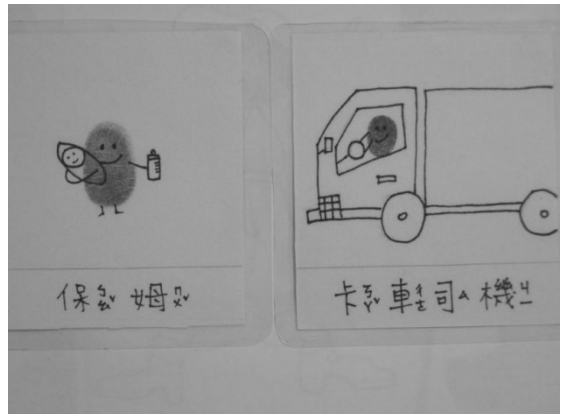
2. 部分「人格特質」圖卡



3. 部分「玩具」圖卡



4. 部分「職業」圖卡



幼兒自尊與同儕社會地位之關聯

連士慧

臺北市國語實小附設幼兒園教師

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

本研究旨在瞭解幼兒自尊發展的現況，並探討幼兒的自尊與其同儕社會地位之關聯。研究對象為 405 位四歲至入國民小學前的學齡前幼兒，使用「照片式社會計量法」與研究者自編之「幼兒自尊量表」進行個別訪談及施測。研究結果顯示：一、受試幼兒對「身體我」、「社會我」、「心理我」、「投射我」及「整體」的自尊評價均呈現正向反應。二、不同性別幼兒對「身體我」、「社會我」、「心理我」、「投射我」及「整體」的自尊評價上並無顯著差異。三、大班幼兒與小班幼兒在「身體我」、「社會我」、「心理我」、「投射我」及「整體」自尊的評價也無顯著差異。四、不同同儕社會地位的幼兒在「身體我」、「社會我」的自尊表現上無顯著差異存在。但在「心理我」、「投射我」及「整體」自尊表現上則有顯著差異存在，同儕社會地位為「受歡迎」、「受忽視」或「受爭議」的幼兒，對自己「心理我」、「投射我」及「整體」的自尊評價，高於同儕社會地位為「被拒絕」或「一般」的幼兒。

關鍵詞：幼兒、幼兒自尊、同儕社會地位

每個人都有自尊 (self-esteem)，自尊是個體對自己各方面自我概念的正向或負向評價 (Harter, 1999)。在幼兒園裡，培養幼兒的自尊，讓幼兒建立正向的自我評價非常重要 (教育部國民教育司, 1987)。Verschueren、Marcoen和Schoefs (1996) 的研究指出，若幼兒能對自己持有正向表徵會比哪一些持有負向自我表徵的幼兒展現出更多高自尊的行為，如自信心、好奇心等等。然而在檢索國內對自尊的博、碩士論文及期刊後，發現國內學者大多是以國小以上兒童進行自尊的相關研究，對於學齡前幼兒自尊的探索並不多見，僅有林育圩 (2009)、李萍 (2009) 兩篇。職是之故，瞭解現今幼兒的自尊發展現況，到底學齡前的幼兒對自己的評價如何？是本研究目標之一。

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

自尊是一個抽象的概念，各學者依其研究需要，從不同的層面去探究自尊的內涵。早期，學者們從單一階層向度的角度來看自尊(Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965)，將自尊視為一個整體性的概念。例如Rosenberg所編製的自尊量表即以「我覺得自己和別人一樣有價值」、「整體而言，我對自己十分滿意。」等的敘述來測量個體整體的自尊(global self-esteem)。然而，近年來，學者們透過對自尊的因素分析研究，對自我的看法評價漸漸地從整體的、單一的自我，轉向成多向度的自我評價概念。如Harter (1982) 提出自尊階層模式，她認為學齡階段的兒童除了能有一個整體的自我價值感之外，也能對自己各方面的表現進行評價，如：學業能力、運動能力、身體外貌、同儕接受度以及行為表現。此外，Harter (1998) 也測量年齡層更小幼兒(4-7歲)的自尊。經過因素分析，Harter歸結出幼兒兩個自尊因素：能力、社會接受度。Harter認為，幼兒年齡小，無法擁有一個有意識且能用語言表現的整體自尊概念，同時，幼兒也無法清楚的表現自己對各個自尊領域的自我評價。

然而，反觀國內文獻結果，郭為藩(1996)即從James對自我的結構觀點，歸結出一個發展成熟個人的自我概念應包含的三個部分：身體我、社會我與人格我。身體我為一個人對自己的身體和這個身體所包含的各種功能的認識，以及對身體愛惜的情感，例如對自己身體外表的視知覺。身體我也是個體最早出現的觀念，大約從嬰兒八個月大時起，就具有初步分辨自己與母親是不同個體的能力。社會我則是個體在家庭、學校、朋友、職業等社會團體中所扮演的各種角色的綜合知覺與認定。社會我的出現大約從幼兒三歲起，此時的幼兒知道自己的性別、稱謂，開始進入更豐富的社會生活。而人格我則是個體的信念、理想、行為規範等價值體系。它是一種主觀認定自己所有精神層面的主動歸類，也可以稱為道德我、精神我、或心理我。若依據Freud的超我(superego)觀點，或心智理論(theory of mind)觀點，幼兒四或五歲時就有人格我了(Santrock, 2011)。

除了從組成來看自我概念之外，郭為藩(1972)亦曾由動態的、性質的、形勢的層次來分析自我，將自我分成現象我、投射我及理想我。現象我又稱為主觀我，是以個體為主體，對自己本體的主觀看法，如前述的身體我、社會我與人格我。投射我即指個體投射於他人，想像別人對自己的看法，就如同Cooley (1902)的鏡中自我的概念。Cooley認為每個人都是一面鏡子，它會對他人所表現的行為做出反映；而個人則會藉由他人對自己的看法來看自己，也是一種客觀我。早期，發展心理學界都認為學齡前幼兒不具有角色取替能力，因此，不可能有投射我的存在(Selman, 1976)。今日，心智理論已證實幼兒具有覺知他人想法的能力(Harris, 2006)，也就是說，幼兒的投射我是存在的，他們能以他人的觀點看自己。而，理想我則為個體以自己希望未來成為什麼樣的一個人，所訂定的假想目標。以發展觀點而言，幼兒能簡單敘述其願望，但不能深入的對理想我做描述(Santrock, 2011)。

因此，若以主觀我及客觀我作為自我的操作性定義，來測量幼兒的自尊應是可行的。主觀我為個體對自己的主觀看法，若根據學齡前幼兒的生活環境，主觀我可

再分成身體我、社會我及心理我（人格我）三個探討面向。身體我可包括個體對自己身體外表、身體功能的評價。社會我可界定是幼兒對自己在家庭、學校中所扮演的各種角色的評價。心理我可界定為幼兒對自己的情緒及自我信念的評價。客觀我，即為投射我，是幼兒以他人的立場，想像別人對自己的看法。就幼兒的生活經驗，投射我可分為同儕眼中的我、父母眼中的我及老師眼中的我三個層面做探討。

有關自尊的測量，學界測量方式非常多樣。心理計量問卷是目前用來測量自尊或自我概念最常使用的研究方法。但是，對於學齡前幼兒而言，他們因為認知、語言等發展上的限制，使用問卷在方法學上有其難度（Harter, 1999）。因此，有學者使用幼兒自我陳述的方式來測量幼兒的自我概念（Marsh, Ellis, & Craven, 2002），也有學者使用圖畫或是玩偶的方式來詢問幼兒（Harter & Pike, 1984；Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998）。Harter和Pike於1984年發展出The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA) 來測量幼兒的自我覺知，但是PSPCSA的內涵與本研究操作界定的自尊內涵不盡相同（Harter & Pike, 1984）。而且國內探討幼兒自尊的工具，也未能符合本研究目的。因此，本研究採自編幼兒自尊量表來收集資料。

性別與年齡是否與個體的正尊形成有關？研究顯示，自我概念會受到性別刻板印象的影響，進而自尊也會有所不同（Marsh, 1989；Marsh et al., 2002）。如，國小的女童比男童在心理自尊與學業自尊上的評價較低（林慧姿，2004）。但是，國內幼兒的正尊研究卻發現，性別不同的幼兒對自己的評價並不會因為性別不同而不同（余美蓮，2009；楊婷雅，2007）。年齡方面，研究指出大班幼兒在自我認知能力方面，其知覺高於小班幼兒（楊婷雅，2007）、大班的幼兒在知覺同儕接受度上也比小班幼兒正向（余美蓮，2009）。顯示：年齡不同，幼兒自我評價的正尊表現也不同。因此，探究性別與年齡與幼兒自尊的關係是本研究的第二個目的。

依前述，學齡前的幼兒能以他人的觀點看自己，也就是說，幼兒可以從很多人處獲得自我觀點的訊息，他會得知別人是怎麼看自己的（Dowling, 2006）。在幼兒園裡，同儕社會地位（social status）是幼兒與同儕互動時的社會關係表徵（簡淑真，1989），如：受歡迎、被拒絕等。它也是幼兒在幼兒園班級內所具有的社會地位。幼兒的同儕社會地位似與他的自尊建立存在某些關聯。因為，兒童在很小的時候，就會使用社會比較去分辨在各個領域中，自己是否比同儕的表現來得更好，這樣的比較對兒童的能力知覺與整體自尊有重要的影響（Shaffer, 2009）。楊婷雅（2007）即指出受歡迎幼兒對自己的認知能力的察覺高於被拒絕的幼兒。研究也顯示，低自我知覺的幼兒被老師評定為比較不合群、焦慮、會被同儕排擠、較容易有學校適應困難，幼兒自己也報導有較多的孤獨感（Coplan, Findlay, & Nelson, 2004；Verschueren & Marcoen, 1996）。此外，Verschueren、Buyck和Marcoen（2001）曾針對五歲幼兒的自我知覺及社會情緒能力的縱貫性研究指出，相較於擁有負向自我知覺的五歲幼兒，擁有正向自我知覺的五歲幼兒，在其八歲時也會較受同儕喜

愛，在學校也能有更好的適應能力且更加獨立。隨著個體的發展，同儕認同的重要性越來越大。因此對於幼兒來說，自尊的來源或許是從幼兒的重要他人是否能愛幼兒、接受幼兒、重視幼兒而來（Katz, 2002）。所以當幼兒進入幼兒園後，老師以及同儕對他的看法會變成幼兒對自己評價的一部分來源，如果幼兒同儕社會地位不同，對自尊的正負向評價也不相同。

幼兒社會地位的測量方法，一般採用由McCandless與Marshall於1957年發展出來的照片式社會計量法（王佩玲，2006）。對於其測量結果的分類，從二分法（受歡迎、被拒絕）到五分法（受歡迎、被拒絕、受忽視、受爭議以及一般組）不等，在測量結果的分類法中，以Coie和Dodge（1988）的分類模式為較佳的社會地位分類模式，涵蓋也較為周延（黃德祥，1991）。在國內，已有許多學者使用社會計量地位的測量方式來研究幼兒的同儕關係以及社會能力（余美蓮，2009；李佳穗，2006；徐綺穗，1990；陳怡君和鍾志從，2012；陳俐靜，2003；蕭惠伶和林幸台，2002；簡淑貞，1989）。因此，本研究也透過照片式社會計量法收集幼兒的同儕社會地位資料，並探討同儕社會地位不同的幼兒其自尊是否有所差異。

基於上述，本研究主要目的有三：一、探討學齡前幼兒自尊發展的現況、二、探討不同性別、年齡變項的學齡前幼兒自尊發展的差異、三、瞭解學齡前幼兒的自尊與同儕社會地位的關聯。

方法

一、研究對象

本研究以九十九學年度臺北市及新北市之公、私立幼兒園的幼兒為主要研究對象。採取立意取樣的方式選取臺北市大安區、文山區共四所幼兒園，全數十個中大班的班級；以及新北市新莊區、中和區、蘆洲區共四所幼兒園，全數十三個中大班的班級。每間幼兒園的中班、大班之班級均進行班級同儕社會地位測量。其中，經由家長同意接受幼兒自尊量表資料收集的四至六歲幼兒受試者共有405位。男生有189人（46.7%），女生有216人（53.3%）。小班（滿四足歲者）有67人（16.5%），大班（滿五足歲者）338人（83.5%）。

二、研究工具與施測方式

（一）幼兒自尊量表

本研究使用的幼兒自尊量表先由文獻探討建立自尊概念架構，再參考楊婷雅（2007）修訂的Harter和Pike（1984）「幼兒自我知覺量表」、蔡慧玉（2005）修訂的Cicirelli（1974）「幼兒自我概念量表」、李慧玲（2007）參考Marsh（1988a）、Vispoel（1995）自編的「學前幼兒自我描述問卷」，以及Measelle、Ablow、Cowan和Cowan（1998）所發展的「The Berkeley Puppet Interview」中，選擇適合的題目並

修改詞句編製而成。

1. 量表內容及修訂：本研究自編幼兒自尊量表分為身體我、社會我、心理我、投射我四個向度。原量表中身體我11題，社會我9題，心理我10題，投射我12題，共42題。研究者編製好量表題目後，即進行內容效度之審查，根據學者之回饋意見，將原量表不適切之題目修改、刪除、新增，正式量表內容為身體我10題，社會我7題，心理我7題，投射我8題，共32題。之後選擇新北市某一幼兒園中某班的20位幼兒進行「幼兒自尊量表」的預試，待施測完成後，再修改施測方式及計分方式。（詳細的預試與題目增刪過程可參見連士慧碩士論文，頁34-44）
2. 施測方式：以一對一訪談來進行。受試者在一個安靜的空間中與施測者進行一段晤談。施測者先詢問受試幼兒剛剛在做什麼活動，與幼兒建立關係，然後告訴受試幼兒：「等一下，我們要來玩一個遊戲，我會先問你問題，然後請你告訴我你的答案，你不用緊張，因為這個答案沒有對錯，我也不會告訴別人你說了什麼，當你有不懂的地方，可以隨時問我，那現在我們來試試看唷。」之後施測者開始詢問，由暖身題開始：「你喜歡玩遊戲嗎？喜歡請你選笑臉，不喜歡請你選哭臉」，施測者拿出第一階段作答圖卡，如圖1所示，請幼兒選擇，表示幼兒的正向答案與負向答案。當受試幼兒選擇後，接著給予幼兒程度的選擇，施測者詢問受試幼兒：「有多喜歡/棒...或是有多不喜歡/不棒...？一點點喜歡請你選這個圖，非常喜歡請你選這個圖」，若受試幼兒在第一階段作答為正向答案，施測者會拿出第二階段正向作答圖卡，如圖2所示，若受試幼兒在第一階段作答為負向答案，施測者則拿出第二階段負向作答圖卡給予幼兒選擇，如圖3所示。在暖身題結束後，施測者會先確定受試幼兒瞭解作答方式，再進行正式施測。



笑臉（正向答案）



哭臉（負向答案）

圖1 第一階段作答圖卡



一點點喜歡



非常喜歡

圖2 第二階段正向作答圖卡



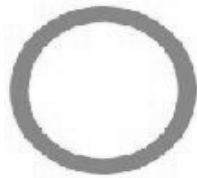
一點點不喜歡



非常不喜歡

圖3 第二階段負向作答圖卡

唯反向計分題（19、20、21題）時改使用圈叉圖片，如圖4所示，因為研究者發現反向計分題涉及情緒問題，使用笑臉及哭臉的圖片易使幼兒混淆，反向計分題的題目如「你覺得自己愛生氣嗎？」，施測方法如同前述，一樣會進一步給予幼兒程度上的選擇，但圖卡則使用第二階段反向計分題正向作答圖卡以及第二階段反向計分題負向作答圖卡，如圖5、圖6所示。

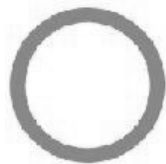


愛（正向答案）

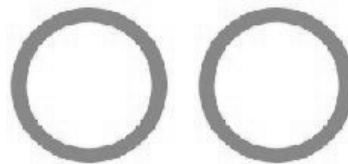


不愛（負向答案）

圖4 反向計分題作答圖



愛（正向答案）

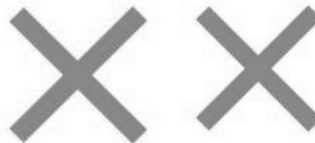


不愛（負向答案）

圖5 第二階段反向計分題正向作答圖卡



一點點



總是

圖6 第二階段反向計分題負向作答圖卡

3. 計分方式：採用Marsh等人（2002）在學前幼兒自我描述問卷（SDQP）中的計分方式，共計1-5分，若受試幼兒選擇非常喜歡，則計五分；選擇一點點喜歡計四分；選擇一點點不喜歡計兩分；選擇非常不喜歡計一分。當幼兒在施測者第一階段的詢問，例如：「你喜歡玩遊戲嗎？」時，即回答有時候喜歡有時候不喜歡，而沒有選擇笑臉或哭臉，幼兒的答案將被評為三分，當幼兒回答不知道時，該題則以0分計。
4. 信度與效度：本施測工具經學者內容效度檢驗，量表之內部一致性Cronbach's α 係數為.89，分量表之 Cronbach's α 係數介於.64~.89之間。另在正式施測時，隨機抽取41位受試者，進行評分者間一致性檢定，針對32題項逐題計算兩位計分者間之一致性（答案一致個數/41），介於97.6%~100%之間，顯示幼兒自尊量表具有良好信度。

(二) 照片式社會計量法

本研究採用由McCandless與Marshall於1957年發展出適合幼兒的照片式社會計量法，並使用Coie和Dodge（1988）的分類模式。研究過程說明如下：

1. 內容：在施測前，以班級為單位，替受試幼兒拍攝背景素色且無表情之半身照，人物影像大小需相同。之後將拍好之幼兒照片以4×6大小洗出，並貼於全開海報紙上，將此海報貼於教室中，張貼時間四週以上。
2. 施測方式：施測時，受試者被帶入一安靜的場所，由施測者與受試者以面對面的方式來作答。施測者將海報紙上的幼兒照片取下，洗牌後以5×6的方式排列呈現在桌上。作答時，施測者先確定受試者認識照片中的人，且知道照片中人物的名字，並且能夠指出自己的照片。在確認無誤後，施測者會詢問受試者：「你最喜歡和哪三個小朋友一起玩？」當受試者指出第一位喜歡的小朋友後，施測者會再進行追問：「還有誰？」直到選出三位為止。之後，照片重新隨機排列，施測者會再以同樣的方式，詢問受試者：「你最不喜歡和哪三個小朋友一起玩？」並將受試者所回答的結果一一登錄在記錄表上。
3. 計分方式：凡被提名一次「喜歡」者即得一分，凡被提名一次「不喜歡」者即得一分，將正、負提名次數分別加總，並填入記錄表中。之後，將個人被正向提名的次數與被負向提名的次數相加，計算出社會影響力分數（SI）；將個人被正向提名的次數與被負向提名的次數相減，計算出社會偏好度分數（SP）。再將社會影響力分數以及社會偏好度分數轉換成標準化分數：SI_z與SP_z。將「被喜歡」提名次數加總形成最喜歡（LM）分數，「被不喜歡」提名次數加總形成最不喜歡（LL）分數，再將此兩分數轉化成標準化分數，形成LM_z和LL_z。之後以Coie和Dodge（1988）的分類模式，如表1。將受試幼兒歸成五類：受歡迎、被拒絕、受忽視、受爭議、一般組。

表1

Coie和Dodge (1988) 社會計量地位分類標準

社會地位分類	LMz	LLz	SPz	SIz
受歡迎	>0	<0	>1.0	
被拒絕	<0	>0	<-1.0	
受忽視	<0	<0		<-1.0
受爭議	>0	>0		>1.0
一般組			-1.0~1.0	-1.0~1.0

4. 信度與效度：Hartup (1983) 檢測此測量工具，肯定其具有良好的同時效度。陳怡君 (2008) 曾進行間隔三週的重測信度分析，得到社會影響力的重測信度係數為.76，社會偏好度的重測信度係數為.86，顯示社會計量法為一具有高信度之測量工具。

本研究在進行正式施測時，有四位主要觀察者，同時觀察隨機選取之12位受試者，主要觀察者間之評分者間信度為100%。之後，四位主要觀察者分別與各組的協助觀察者進行評分者間信度，隨機選取24、24、30、31位受試者，考驗結果信度皆為100%。

結果與討論

一、幼兒自尊發展的現況分析

(一) 幼兒「身體我」自尊的發展現況

幼兒自尊量表是以一到五分為計分方式，一分表示最低得分，五分表示最高得分。表2為幼兒在「身體我」自尊項目得分的平均數及標準差，可知整體得分的平均數為4.48，標準差為.51，表示受試幼兒對自己身體方面的各項評價都很正向。進一步分析各題項之平均數，結果顯示受試幼兒在性別題項上的正向評價最高 ($M=4.89$, $SD=.45$)，表示受試幼兒大多滿意自己的性別。相對的，在力氣大小題項上，受試幼兒對自己的正向評價得分最低 ($M=3.87$, $SD=1.46$)。

表2

受試幼兒在「身體我」自尊項目得分的平均數和標準差 (N=405)

項目	M	SD
長相	4.68	0.85
身高	4.38	1.21
髮型	4.41	1.16
體型	4.51	1.01
性別	4.89	0.45
長相可愛	4.60	0.90
跑步快	4.44	1.13
力氣大	3.87	1.46
畫畫棒	4.65	0.88
身體健康	4.37	1.18
整體	4.48	0.51

研究者進一步檢視幼兒在身體我各題項的得分人數百分比，如表3所示。在身體外表方面，93.9%的幼兒喜歡自己的長相，85.4%的幼兒滿意自己的身高，87.2%的幼兒喜歡自己的髮型，90.6%的幼兒喜歡自己的體型，99.1%的幼兒滿意自己的性別。由此可知，幼兒在身體外表自尊的評價上，最喜歡自己的性別，長相次之，體型第三，髮型第四，而身高的評價則排列第五。

表3

受試幼兒在「身體我」自尊項目的得分表現情形 (N=405)

身體我 項目	非常 不喜歡		一點 不喜歡		有時喜歡 有時 不喜歡		一點 喜歡		非常 喜歡		沒有 回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
長相	11	2.7	11	2.7	3	0.7	48	11.9	332	82.0	0	0.0
身高	25	6.2	33	8.1	1	0.2	50	12.3	296	73.1	0	0.0
髮型	25	6.2	23	5.7	4	1.0	63	15.6	290	71.6	0	0.0
體型	15	3.7	21	5.2	2	0.5	71	17.5	296	73.1	0	0.0
性別	3	0.7	1	0.2	0	0.0	31	7.7	370	91.4	0	0.0
長相可愛	12	3.0	12	3.0	6	1.5	65	16.0	310	76.5	0	0.0
跑步快	16	4.0	35	8.6	6	1.5	47	11.6	301	74.3	0	0.0
力氣大	38	9.4	74	18.3	9	2.2	67	16.5	217	53.6	0	0.0
畫畫棒	10	2.5	15	3.7	5	1.2	46	11.4	328	81	1	0.2
身體健康	23	5.7	31	7.7	3	0.7	66	16.3	282	69.6	0	0.0

而幼兒在對其身體的功能評價方面，92.5%的幼兒覺得自己長得可愛，85.9%的幼兒覺得自己跑得快，70.1%的幼兒覺得自己力氣大，92.4%的幼兒認為自己的畫畫棒，85.9%的幼兒覺得自己的身體健康。幼兒在身體功能自尊的評價上，最滿意自己的可愛，繪畫能力次之，跑步速度及身體健康並列第三，對於力氣大小的評價則排列第四。此外，研究者進一步檢視受試幼兒在身體我自尊的答題情況，在10個題項中，沒有受試幼兒回答完全不喜歡的情況，即沒有完全不喜歡自己身體我的幼兒。然而，有59.3%的幼兒會對自己的身體我表示出至少一項不滿意。

(二) 幼兒「社會我」自尊的發展現況

幼兒社會我的自尊主要分為幼兒對身為家庭中各種角色的評價以及身為學校中各種角色的評價。由表4可知，整體得分的平均數為4.68，標準差為.53，顯示受試幼兒普遍滿意自己在學校及家庭中所扮演的角色。進一步分析各題項之平均數，幼兒對於老師的喜愛評價最低（ $M=4.42$, $SD=1.16$ ），表示幼兒對於成為班級老師的學生的喜好程度，差異較其他題項大。而幼兒對於成為媽媽的小孩的正向評價最高（ $M=4.89$, $SD=.48$ ），顯示絕大多數的幼兒都非常喜愛自己的媽媽，也樂於成為媽媽的孩子。

表4

受試幼兒在「社會我」自尊項目得分的平均數和標準差（ $N=405$ ）

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
喜歡當爸爸的孩子	4.55	1.04
喜歡當媽媽的孩子	4.89	0.48
喜歡當這個家的孩子	4.85	0.55
喜歡幼兒園	4.66	0.89
喜歡班級	4.67	0.85
喜歡老師	4.42	1.16
喜歡同儕	4.74	0.77
整體	4.68	0.53

再進一步檢視幼兒在社會我各題項的得分人數百分比，如表5所示。在家庭角色方面，90.6%的幼兒喜歡自己是爸爸的小孩，98%的幼兒滿意自己為媽媽的小孩，98.3%的幼兒喜歡自己的家庭。由此可知，幼兒在社會情境中家庭的自尊評價上，最滿意自己的家庭，母親次之，對爸爸的喜愛評價則相對最低。在學校角色方面，94%的幼兒喜歡自己所在的幼兒園，95.3%的幼兒喜歡自己所處的班級，87.4%的幼兒喜愛自己的班級老師，95.3%的幼兒樂於和同儕相處。可知，幼兒在學校方面的自尊評價，最滿意自己的班級及同儕，幼兒園次之，對老師喜愛的評價則排列最

後。研究者進一步檢視受試幼兒在社會我自尊的答題情況，結果顯示在7個題項中，77.3%的幼兒都滿意自己在學校及家庭中的角色，而22.7%的幼兒至少會對自己的社會我表示出一項不喜歡或中立的答案。尤其，其中有1位受試幼兒對自己的社會我作完全負向的評價，他對每一題皆回答完全不喜歡的情況。

表5

受試幼兒在「社會我」自尊項目的得分表現情形 (N=405)

社會我 項目	非常 不喜歡		一點 不喜歡		有時喜歡 有時 不喜歡		一點 喜歡		非常 喜歡		沒有 回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
當爸爸的孩子	21	5.2	14	3.5	1	0.2	52	12.8	315	77.8	2	0.4
當媽媽的孩子	2	0.5	4	1.0	0	0.0	24	5.9	373	92.1	1	0.2
當這個家的孩子	5	1.2	1	0.2	0	0.0	36	8.9	362	89.4	1	0.2
對幼兒園	16	4.0	5	1.2	3	0.7	54	13.3	327	80.7	0	0.0
對班級	15	3.7	4	1.0	0	0.0	61	15.1	325	80.2	0	0.0
對老師	27	6.7	19	4.7	5	1.2	58	14.3	296	73.1	0	0.0
對同儕	11	2.7	5	1.2	1	0.2	44	10.9	342	84.4	2	0.4

(三) 幼兒「心理我」自尊的發展現況

幼兒心理我的自尊主要分為幼兒對自己情緒及自我信念的評價。由表6可知，整體得分的平均數為4.38，標準差為.65，顯示平均來說幼兒對於自己情緒及信念是給予正向的評價的。進一步分析各題項的平均數，幼兒對於情緒中緊張的特質評價最低 ($M=3.84$, $SD=1.49$)，表示有較多的幼兒認為自己比較容易緊張。在心理我自尊上，快樂與否的評價上得分最高 ($M=4.66$, $SD=.93$)，由此可知絕大多數的幼兒認為自己是愉快的、開心的。進一步檢視幼兒在心理我各題項的得分人數百分比後，如表7所示。在情緒特質方面，92.9%的幼兒認為自己是快樂的，87.9%的幼兒認為自己不愛生氣，88.7%的幼兒認為自己並不愛哭，69.8%的幼兒認為自己不容易緊張。由此可知，受試幼兒在自己心理情緒特質的評價上，給予最多正向評價的是快樂，哭泣次之，生氣第三，緊張最後。

表6

受試幼兒在「心理我」自尊項目得分的平均數和標準差 (N=405)

項目	M	SD
快樂	4.66	0.93
不愛生氣	4.28	1.09
不愛哭	4.39	1.05
不易緊張	3.84	1.49
棒	4.65	0.84
聰明	4.66	0.85
厲害	4.17	1.25
整體	4.38	0.65

表7

受試幼兒在「心理我」自尊項目的得分表現情形 (N=405)

心理我 項目	非常不 不喜歡		一點 不喜歡		有時喜歡 ..有時 不喜歡..		一點 喜歡		非常 喜歡		沒有 回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
快樂	16	4.0	10	2.5	3	0.7	38	9.4	338	83.5	0	0.0
不愛生氣	20	4.9	25	6.2	4	1.0	128	31.6	228	56.3	0	0.0
不愛哭	16	4.0	24	5.9	6	1.5	100	24.7	259	64.0	0	0.0
不易緊張	46	11.4	66	16.3	10	2.5	69	17.0	214	52.8	0	0.0
棒	10	2.5	10	2.5	7	1.7	56	13.8	322	79.5	0	0.0
聰明	10	2.5	12	3.0	5	1.2	52	12.8	325	80.2	1	0.2
厲害	19	4.7	54	13.3	9	2.2	79	19.5	244	60.2	0	0.0

在幼兒對自己整體信念的評價上，93.3%的幼兒認為自己很棒，93%的幼兒覺得自己聰明，79.7%的幼兒認為自己比同儕厲害。幼兒在心理我自我信念的自尊評價上，最易評價自己很棒，聰明次之，比同儕厲害最後。而研究者進一步檢視受試幼兒在心理我自尊的答題情況，在7個題項中，只有一半的幼兒（50.9%）對自己心理我的自尊有全面的正向評價，另接近五成的幼兒（49.1%）對自己的心理我曾表示出一項的負向評價或中立的答案。

(四) 幼兒「投射我」自尊的發展現況

幼兒投射我的自尊分別為幼兒想像同儕、父母及老師對他的看法。由表8可知，整體得分的平均數為4.28，標準差為.77，表示受試幼兒認為他人對自己的看法是正向的。進一步分析各題項的平均數，受試幼兒對於爸爸媽媽是否是喜歡自己持有最多的肯定看法（ $M=4.77$, $SD=.60$ ），表示大多數受試幼兒都感受到自己是受爸媽喜

愛的。而在從同儕的角度認為自己是否厲害的題項上，幼兒的得分相對最低（ $M=3.92$, $SD=1.33$ ），表示有較多幼兒不能肯定自己比其他同儕厲害。

進一步檢視幼兒在投射我各題項的得分人數百分比後，如表9所示。在同儕方面，80.5%的幼兒覺得同儕喜歡自己，72.6%的幼兒認為同儕會覺得自己厲害，75.9%的幼兒認為同儕會覺得自己長得帥或漂亮。受試幼兒在投射同儕對自己的評價上，最多正向評價的是同儕喜歡自己，同儕覺得自己帥或漂亮次之，同儕覺得自己厲害則排列第三。

表8

受試幼兒在「投射我」自尊項目得分的平均數和標準差（ $N=405$ ）

項目	M	SD
同儕喜歡	4.23	1.20
同儕覺得厲害	3.95	1.33
同儕覺得漂亮/帥	4.00	1.31
爸媽覺得乖	4.08	1.27
爸媽喜歡	4.77	0.60
爸媽覺得棒	4.45	0.99
老師喜歡	4.49	1.00
老師覺得表現好	4.27	1.13
整體	4.28	0.77

表9

受試幼兒在「投射我」自尊項目的得分表現情形（ $N=405$ ）

投射我 項目	非常不 不喜歡		一點不 不喜歡		有時喜歡 有時 不喜歡		一點 喜歡		非常 喜歡		沒有 回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
同儕喜歡	24	5.9	28	6.9	26	6.4	77	19.0	249	61.5	1	0.2
同儕覺得 厲害	27	6.7	63	15.6	15	3.7	90	22.2	204	50.4	6	1.3
同儕覺得 漂亮/帥	28	6.9	53	13.1	13	3.2	97	24.0	210	51.9	4	0.8
爸媽覺得乖	25	6.2	46	11.4	21	5.2	91	22.5	222	54.8	0	0.0
爸媽喜歡	2	0.5	6	1.5	7	1.7	52	12.8	337	83.2	1	0.2
爸媽覺得棒	11	2.7	23	5.7	12	3.0	84	20.7	275	67.9	0	0.0
老師喜歡	18	4.4	13	3.2	5	1.2	81	20.0	286	70.6	2	0.5
老師覺得 表現好	16	4.0	34	8.4	20	4.9	91	22.5	244	60.2	0	0.0

在父母方面，77.3%的幼兒認為父母會覺得自己乖，96%的幼兒認為父母是喜歡自己的，88.6%的幼兒認為父母會覺得自己棒。幼兒投射父母對自己的評價上，正向評價的高低順序是父母喜歡自己，父母覺得自己很棒次之，父母覺得自己乖。

另外在老師方面，90.6%的幼兒認為老師會喜歡自己，82.7%的幼兒認為老師會覺得自己表現好。幼兒投射老師對自己的評價上，正向評價的高低順序是老師喜歡自己，老師覺得自己有好的表現。

此外，研究者進一步檢視受試幼兒在投射我自尊的答題情況。八個題項中，只有54.6%的幼兒對自己投射我的自尊有正向評價，有接近五成的幼兒對自己的投射我至少表示出一項負向評價或中立的答案。

綜合上述，本研究結果顯示幼兒的自尊傾向正向，但在自尊的四個向度自尊平均得分相較下，幼兒心理我自尊以及投射我自尊較低。心理我自尊涉及幼兒的情緒及自我信念，本研究發現幼兒對這部分相對較沒信心，特別是對負向情緒的部分，幼兒較常出現哭泣、生氣或是緊張的反應。而投射我自尊是幼兒從同儕、父母及老師的角度來看自己，在本研究中，雖然幼兒的投射我自尊得分相對較低，但仍顯示出幼兒知覺的父母、老師或同儕對自己的評價都是正向的。Mead (1934) 曾指出社會互動的重要性，他認為個體的「自我」多來自於與他人的互動，我們可以透過他人的口頭語言或肢體語言的評價來瞭解自己。相關研究也顯示，父母的認可對於子女正向自尊的建立特別重要，它支持子女鏡中自我的形成，而且，這樣的影響會一直持續到子女青少年時期 (Harter, 1998; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993)。故此，本研究結果更突現出他人的態度對幼兒投射我自尊形成的重要性。別人如何看我，幼兒其實都知道。幼兒即是使用這樣的反應性評價 (reflected appraisals) 在評價自己，形成自尊。

二、不同性別、年齡幼兒的自尊發展差異分析

(一) 不同性別幼兒的自尊發展差異

根據研究問題，本研究以單因子多變量變異數分析來考驗性別是否在幼兒自尊量表中的身體我、社會我、心理我、投射我及全量表的得分上有所差異。表10為不同性別的幼兒在自尊量表上，各層面得分的平均數和標準差。由表11可知，不同性別的幼兒在自尊量表的得分上達顯著差異 (Wilks' $\Lambda = .947, p = .001$)，亦即不同性別的幼兒在身體我、社會我、心理我、投射我及全量表這五個依變項上，至少在一個依變項的平均分數上有差異存在。再進一步進行個別單變量考驗，研究結果顯示男生或女生在自尊的整體及各層面的差異皆未達顯著水準。

表10

不同性別的幼兒在自尊各層面的平均數和標準差 (N= 405)

自尊向度	性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
身體我	男	189	4.53	0.53
	女	216	4.43	0.49
社會我	男	189	4.63	0.65
	女	216	4.73	0.41
心理我	男	189	4.42	0.62
	女	216	4.34	0.67
投射我	男	189	4.21	0.87
	女	216	4.34	0.66
自尊總分	男	189	4.45	0.54
	女	216	4.45	0.44

表11

不同性別的幼兒在自尊各層面的單因子多變量變異數分析摘要表 (N= 405)

多變量變異數分析			單變量 <i>F</i> 考驗及事後比較		
變異來源	<i>df</i>	Wilks Λ		<i>F</i>	事後比較
組間	1	.947*	身體我	3.35	-
組內	403		社會我	3.61	-
總和	404		心理我	1.70	-
			投射我	2.82	-
			整體自尊	.011	-

**p*<.05.

通常來說，若多變量檢定達顯著時，至少會有一個單變量檢定達到顯著，但是由於多變量分析是考量到依變項之間的線性組合關係，所以個別單變量檢定沒達到顯著也是有可能的（吳明隆，2008）。因此，研究者乃進一步進行不同性別的幼兒在自尊量表中各題項的 *t* 考驗檢定，如表12所示。結果發現在下述題項中顯示了性別的差異：「你喜歡自己臉的樣子嗎？」*t*(1)=-2.05, *p*=.042 (two-tailed)、「你覺得自己畫畫棒嗎？」*t*(1)=-2.88, *p*=.004 (two-tailed)、「你喜歡當(園名)的小朋友嗎？」*t*(1)=-2.07, *p*=.039 (two-tailed)、「小朋友喜歡你嗎？」*t*(1)=-2.03, *p*=.043 (two-tailed)以及「老師喜歡你嗎？」*t*(1)=-2.90, *p*=.004 (two-tailed)。也就是說，在長相、繪畫、對幼兒園的感覺、小朋友及老師對自己喜愛的正向評價上，女生比男生高。

表12

不同性別的幼兒在自尊各題項的t考驗分析摘要表 (N=405)

題項	男生(n=189)		女生(n=216)		t	差異情形
	M	SD	M	SD		
長相	4.58	1.01	4.76	0.67	-2.05*	女>男
身高	4.53	1.05	4.25	1.33	2.36*	男>女
髮型	4.37	1.18	4.44	1.15	-0.69	
體型	4.44	1.13	4.57	0.89	-1.32	
性別	4.87	0.58	4.90	0.30	-0.78	
長相可愛	4.51	1.03	4.69	0.76	-1.95	
跑步快	4.71	0.81	4.20	1.30	4.89*	男>女
力氣大	4.38	1.16	3.42	1.54	7.17*	男>女
畫畫棒	4.51	1.05	4.77	0.68	-2.88*	女>男
身體健康	4.38	1.17	4.35	1.19	0.25	
當爸爸的孩子	4.57	1.05	4.54	1.03	0.29	
當媽媽的孩子	4.84	0.61	4.93	0.31	-1.77	
當這個家的孩子	4.79	0.71	4.90	0.34	-2.06	
對幼稚園	4.56	1.13	4.75	0.60	-2.07*	女>男
對班級	4.66	0.89	4.68	0.82	0.23	
對老師	4.33	1.25	4.50	1.08	-1.47	
對同儕	4.66	0.95	4.81	0.58	-1.89	
快樂	4.66	0.94	4.66	0.92	0.04	
不愛生氣	4.23	1.17	4.33	1.02	0.93	
不愛哭	4.54	0.90	4.25	1.15	2.80*	男>女
不易緊張	3.90	1.50	3.78	1.48	0.79	
棒	4.62	0.91	4.69	0.77	-0.79	
聰明	4.70	0.82	4.62	0.88	0.94	
厲害	4.32	1.16	4.05	1.31	2.21*	男>女
同儕喜歡	4.10	1.35	4.35	1.05	-2.03*	女>男
同儕覺得厲害	3.96	1.37	3.95	1.30	0.06	
同儕覺得漂亮/帥	3.92	1.39	4.08	1.24	-1.23	
爸媽覺得乖	4.03	1.31	4.13	1.23	-0.78	
爸媽喜歡	4.78	0.63	4.76	0.58	0.28	
爸媽覺得棒	4.39	1.11	4.51	0.86	-1.18	
老師喜歡	4.34	1.22	4.63	0.74	-2.90*	女>男
老師覺得表現	4.20	1.24	4.33	1.02	-1.17	

* $p < .05$.

相反的，在下列題項中男生比女生對自己有更高的正向評價：如「你喜歡自己身高的樣子嗎？」 $t(1)=2.36, p=.019$ (two-tailed)、「你覺得自己跑得快嗎？」 $t(1)=4.89, p=.000$ (two-tailed)、「你覺得自己力氣大嗎？」 $t(1)=7.17, p=.000$ (two-tailed)、「你覺得自己愛哭嗎？」 $t(1)=2.80, p=.005$ (two-tailed)，以及「你覺得自己比其他小朋友厲害嗎？」 $t(1)=2.21, p=.028$ (two-tailed)。

上述研究結果顯示男生幼兒在對自己的跑步及力氣上，比女生更有信心，此與李慧玲（2007）、蔡慧玉（2005）、Marsh（1998）的研究發現相同。男生比女生有更好的體能自我概念。此外，在本研究中女生對於自己繪畫的評價比男生來得高，部分支持了李慧玲（2007）的研究發現，女生比男生在藝術方面有更好的自我概念。另，相較於男生，女生認為自己在小朋友及老師眼中有更好的印象，此可能與實際經驗有關。研究顯示，在同儕團體中受歡迎的人女生多於男生（余美蓮，2009；楊婷雅，2007）。另，Coie 等人（1982）的研究也指出男生比女生在團體中較容易被同儕拒絕，因為男生善打鬥、求幫助，而女生則較合作、害羞。

Patterson 等人（1990）的研究也指出，男童覺得自己比女童更易和老師及同學產生衝突，女童則覺得自己從老師及朋友身上取得較多情感支持，也比男童更滿意與老師之間的關係。而在楊婷雅（2007）的研究中，同儕知覺女生在老師接受度的得分上顯著高於男生。女生在班級中是否較受老師喜愛，這或許是女生自評在老師喜歡自己的題項上高於男生的原因，但仍有待進一步研究證實。

在外型的向度上，研究發現女生似乎比男生有更高的評價（Marsh, 1989；Marsh et al., 1998, 2002），此與本研究中針對長相，女生的評分顯著高於男生相符。但是在身高上，女生的評價卻低於男生，此部分仍需進一步探究。

此外，本研究發現女生比男生更易評價自己愛哭，此結果部分支持 Measelle 等人（1998）之研究，女生知覺在焦慮—沮喪的向度得分上顯著高於男生。另男生在自覺比他人厲害的題項上高於女生，與傳統性別刻板印象一致，男生在能力上要比女生優越，也對自己會有較高的評價（林慧姿，2004；Marsh, 1989）。但在本研究自我信念的向度上，三題僅有一題呈現性別顯著差異，因此仍需進一步的研究驗證。

綜合上述，在本研究中，性別不同幼兒的整體自尊或各層面的自尊並沒有顯著差異。但在個別題項上，本研究結果支持過去文獻。大體而言與傳統性別刻板印象相同，男生的體能、自我信念、情緒穩定度較優越；女生則在人際、藝術方面有較佳的表現。而對於外型，近來研究發現在幼兒時期，女生比男生對自己的外貌更有自信，與傳統上認為女生會對自己的外表較自卑不同，本研究中僅部分支持，值得後續研究者進一步研究。

(二) 不同年齡幼兒自尊發展之差異

依據研究問題，研究者以單因子多變量變異數分析來考驗年齡是否對幼兒在自尊量表中之身體我、社會我、心理我、投射我及全量表的得分上有所差異。表13為

不同年齡的幼兒在自尊量表上，各層面的平均數和標準差。由表14可知，大班的幼兒與小班的幼兒在自尊量表的得分上未達顯著差異（Wilks' $\Lambda = .989$, $p = .510$ ），亦即幼兒年齡的不同，幼兒在各層面的自尊表現上並沒有顯著的不同。

表13

不同年齡的幼兒在自尊各層面的平均數和標準差（ $N = 405$ ）

自尊向度	年齡別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
身體我	大班(滿五歲)	338	4.48	0.51
	小班(滿四歲)	67	4.49	0.53
社會我	大班(滿五歲)	338	4.69	0.52
	小班(滿四歲)	67	4.65	0.62
心理我	大班(滿五歲)	338	4.36	0.66
	小班(滿四歲)	67	4.45	0.61
投射我	大班(滿五歲)	338	4.26	0.77
	小班(滿四歲)	67	4.40	0.77
自尊總分	大班(滿五歲)	338	4.44	0.49
	小班(滿四歲)	67	4.50	0.50

表14

不同年齡的幼兒在自尊各層面的單因子多變量變異數分析摘要表（ $N = 405$ ）

多變量變異數分析		
變異來源	<i>df</i>	Wilks' Λ
組間	1	.989
組內	403	
總和	404	

文獻指出，個體對自我的評價應會隨著年齡的增長而下降（Eccles, Wigfield, Harold, & Blumfeld, 1993；Marsh et al., 1998），但在本研究中，不同年齡的幼兒在整體自尊及各層面自尊上並無顯著差異，此研究結果與邱雅芳（2008）、陳佳伶（2007）、Marsh等人（2002）的研究結果相同，但與沈如瑩（2003）、余美蓮（2009）、楊婷雅（2007）的研究結果相異。推測其原因，應是本研究的受試樣本年齡差距太小，而且，幼兒傾向對自己具有非常正向的自我評價有關。

三、不同同儕社會地位幼兒自尊的差異分析

表15呈現不同同儕社會地位之幼兒在自尊各層面之平均數以及標準差。由表16可知，不同同儕社會地位的幼兒在自尊量表的得分上達顯著差異（Wilks' $\Lambda = .886$,

$p=.000$)，亦即幼兒社會地位的不同，在幼兒的「身體我」自尊、「社會我」自尊、「心理我」自尊、「投射我」自尊、及整體自尊表現上，至少有一依變項會有顯著差異存在。後進一步進行個別單變量考驗，研究結果顯示不同同儕社會地位的幼兒在「身體我」自尊及「社會我」自尊的表現上並無顯著差異。而在「心理我」自尊上，其單因子變異數分析達到顯著水準 $F(4, 400) = 3.77, p=.005$ ，表示不同同儕社會地位之幼兒在「心理我」自尊的層面上有顯著差異。進一步進行事後比較，發現受歡迎組、受忽視組、受爭議組的幼兒，其「心理我」自尊高於一般組幼兒，另被拒絕組幼兒之「心理我」自尊顯著低於受爭議組的幼兒。

表15

不同同儕社會地位的幼兒在自尊各層面的平均數和標準差 ($N=405$)

依變項	受歡迎 $n=101$		被拒絕 $n=75$		受忽視 $n=77$		受爭議 $n=25$		一般組 $n=127$	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
身體我	4.52	0.38	4.48	0.61	4.46	0.53	4.69	0.31	4.42	0.56
社會我	4.73	0.44	4.54	0.65	4.72	0.44	4.81	0.36	4.68	0.59
心理我	4.42	0.52	4.34	0.70	4.52	0.61	4.63	0.37	4.23	0.74
投射我	4.52	0.50	4.06	0.89	4.36	0.69	4.55	0.67	4.12	0.87
整體自尊	4.55	0.33	4.36	0.58	4.50	0.45	4.67	0.30	4.36	0.56

表16

不同同儕社會地位的幼兒在自尊各層面的單因子多變量變異數分析摘要表 ($N=405$)

變異來源	多變量變異數分析		單變量 F 考驗及事後比較		
	df	Wilks Λ		事後比較	
組間	4	.886*	身體我	1.71	-
組內	400		社會我	2.12	-
總和	404		心理我	3.77*	受歡迎組、受忽視組、 受爭議組 > 一般組 受爭議組 > 被拒絕組
			投射我	6.46*	受歡迎組、受忽視組、 受爭議組 > 被拒絕組、 一般組
			整體自尊	4.34*	受歡迎組、受爭議組 > 被拒絕組、一般組 受忽視組 > 一般組

* $p<.05$.

另外，在「投射我」自尊上，單因子變異數分析亦達到顯著水準 $F(4, 400) = 6.46, p = .000$ ，表示不同同儕社會地位之幼兒在「投射我」自尊的層面上有顯著差異。進一步進行事後比較，結果發現受歡迎組、受忽視組、受爭議組的幼兒，其「投射我」自尊顯著高於被拒絕組及一般組的幼兒。在整體自尊上，單因子變異數分析也達到顯著水準 $F(4, 400) = 4.34, p = .002$ ，表示不同同儕社會地位的幼兒在整體自尊表現上有顯著差異。進一步進行事後比較，結果發現受歡迎及受爭議的幼兒，其整體自尊顯著高於被拒絕及一般組的幼兒，而受忽視的幼兒，其整體自尊高於一般組的幼兒。

本研究發現與余美蓮（2009）、林慧姿（2004）、楊婷雅（2007）以及Boivin和Begin（1989）的研究結果相同，在同儕團體中受歡迎的幼兒，在自尊表現上比一般組及被拒絕的幼兒來得高。然而，與文獻不同的是，在本研究中，各組幼兒在「身體我」自尊與「社會我」自尊並沒有達到顯著差異。分析其原因，應為研究工具不同所致，在本研究中之身體我及社會我題項較偏向一般領域的問題，與文獻研究中，題項設計為針對某一領域深入詢問不同，例如在楊婷雅（2007）的研究中，受歡迎幼兒比被拒絕幼兒在認知能力及同儕接受度上看法更正向，量表題目針對認知能力以及同儕設計多個問項，但在本研究之社會我自尊的問項中，則是針對幼兒在學校及家庭所扮演的各個角色的滿意度，題項內涵較廣，兩者無法相比擬，此乃研究者認為本研究與文獻結果不一致的原因。

至於被拒絕的幼兒，本研究結果發現他們在「心理我」自尊、「投射我」自尊及整體自尊上，相較於受歡迎、受爭議及受忽視的幼兒，處於較低自尊的狀態，此結果與過往研究相符合，也就是說，被拒絕的幼兒，他們在對自己的自信心上稍嫌不足，同時他們也覺知到他人對自己的評價並不高，且對自我的評價會低於其它組的幼兒（Boivin & Begin, 1989; Coplan, Findlay, & Nelson, 2004; Patterson et al., 1990; Verschueren et al., 2001），因此相較於其他組，被同儕評定拒絕的幼兒更需要協助。

值得注意的是，本研究中受忽視的幼兒在「心理我」自尊、「投射我」自尊及整體自尊上皆高於一般組的幼兒。早期，研究都把受忽視的兒童們視為社會地位低下（Asher & Wheeler, 1985; Boivin & Begin, 1989; Coie & Dodge, 1983）。但是，近來研究發現，受忽視的兒童與一般的兒童沒什麼區別，雖然受忽視組的兒童知覺到自己的行為能力或社交能力較差，但是他們並不會特別感到孤獨或是自我評價低下（Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Patterson et al., 1990）。潘秀雯（2006）的研究也發現，受忽視幼兒的知覺性角色取替能力顯著高於受歡迎、受爭議、被拒絕、與一般組幼兒。易言之，受忽視幼兒的同理心高、常為他人著想，也常常退居幕後，反遭同儕忽略。

至於受爭議組的幼兒，在本研究中的「心理我」自尊、「投射我」自尊及整體自尊上也皆高於被拒絕及一般組的幼兒，顯示他們對自己也有相當正向的評價。此與

對國小兒童所做之相關研究結果不太相同 (Boivin & Begin, 1989; Coie & Dodge, 1983)，也值得吾人注意。對學齡前幼兒來說，受爭議的幼兒是具影響力的，他們被很多同儕喜歡，也被很多同儕不喜歡。但是，他們對自己均有正向的評價。如此自我的自信，若能加上家長或教師的適度引導，他們的社會發展應指日可待。未來透過縱貫研究追蹤，當可解開受忽視幼兒與受爭議兒童自尊評價的差異之處。

綜合上述結果，不同同儕社會地位的幼兒在自尊表現上有顯著差異存在。受歡迎、受忽視、受爭議的幼兒在「心理我」自尊、「投射我」自尊、以及整體自尊的表現上會比被拒絕及一般組的幼兒還高。

結論與建議

一、幼兒自尊發展現況

(一) 幼兒的「社會我」自尊評價最高，顯示其社會需求

在四種向度的自尊評價中，幼兒的社會我自尊最高，社會我包含家庭及學校兩個面向，本研究顯示幼兒對自己在這兩方面所扮演的各個角色都非常滿意。此結果顯示，幼兒除了自己與父母之外，學校、教師及同儕在他們的生活中，也日漸重要。

(二) 幼兒「投射我」自尊相對最低，但表示幼兒已能知覺他人對自己的評價

在本研究中，幼兒投射我自尊的評價相對最低，表示幼兒能感知到他人對自己的看法，同時在心中形成對自己的評價。但整體而言，多數幼兒仍認為父母、老師、同儕都是喜歡自己的，自己也滿意如此結果。

(三) 幼兒對自己「社會我」的評價，重心在「性別」和「當媽媽的孩子」

幼兒對於自己是男生或女生的評價相當滿意，即幼兒對自己的性別表示認同，也樂於以此性別角色生活。另外，本研究中幼兒對於當媽媽的孩子也呈現非常高的評價，由於媽媽通常為主要照顧者，研究也顯示大部分的幼兒與媽媽擁有良好的親密關係。

(四) 幼兒對於「緊張」、「力氣大小」及「同儕覺得自己是否厲害」非常在意

本研究顯示幼兒常常覺得自己容易緊張，此時幼兒正處於盡情探索的時期，容易遇到新的情境或挑戰，因此幼兒覺得自己較易擁有緊張的情緒，值得家長及教師注意。此外，幼兒對於自己力氣大小的評價也不是很肯定，特別是女生多會覺得自己力氣較小，顯示出在幼兒時期，性別角色的生理差異已開始讓幼兒對自己的評價不同。而幼兒自己認為在同儕眼中是否厲害的題項上評價也不高，表示此時期的幼兒正在急速發展，雖已開始進行社會比較，但是彼此的能力差異不大，因此，不易

顯出自己的厲害面。

二、性別、年齡不同，幼兒的自尊發展沒有顯著不同

幼兒性別不同、年齡不同，在整體自尊、「身體我」自尊、「社會我」自尊、「心理我」自尊及「投射我」自尊表現上並沒有顯著不同。

三、同儕社會地位不同，幼兒的「心理我」自尊、「投射我」自尊顯著不同

同儕社會地位為受歡迎、受忽視、受爭議的幼兒，他們在整體自尊、「心理我」自尊、以及「投射我」自尊的表現上會比被拒絕及一般組的幼兒還要正向。

四、建議

(一) 對幼兒家長、教育工作者

整體而言，本研究發現受試幼兒的「心理我」自尊和「投射我」自尊的平均數相對較低，而且，他們又與幼兒的社會地位顯著相關。其中，又以情緒方面的評價值得吾人注意。幼兒期正是瞭解社會規則、學習情緒調節的重要時期，建議家長或教育工作者重視幼兒的情緒發展與教育，協助幼兒覺察辨識自己的情緒，並學習處理自己的情緒。同時，「投射我」自尊的存在表示幼兒已經有感受他人情緒，同理他人的能力，若能指導他們如何分享、關心、幫助、同理、耐心等待、以及合作等利他行為，當可增進幼兒的同儕關係。同時，在「施」與「受」的人際之間，幼兒自然能獲得正向的自尊發展。

(二) 對未來研究者之建議

本研究中僅研究兩個年齡層（滿四歲及滿五歲）的自尊差異，研究結果並未有顯著差異，建議未來研究者可加大研究對象的年齡，往下和往上延伸，以探討年齡對自尊發展上的差異。此外，建議後續研究者可針對某一自尊向度，進行更細微的內涵探究或是進行質性研究，以更深入瞭解幼兒的自尊。

參考文獻

- 余美蓮（2008）。**幼兒的社會能力、社會計量地位和自我知覺的同儕接受度之相關研究**（未出版碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 吳明隆（2008）。**SPSS 操作與應用-多變量分析實務**。臺北市：五南。
- 李佳穗（2006）。**學齡前幼兒之人際衝突研究：社會地位、衝突解決目標與策略之探討**（未出版碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 李 萍（2009）。**我愛說故事：一位幼教老師用講故事教學增進幼兒自尊**（未出版碩士論文）。致遠管理學院，臺南市。

- 李慧玲 (2007)。越南與臺灣母親之五足歲子女自我概念的比較研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 沈如瑩和趙梅如 (2006)。國中小學生自尊量表之編製及模式之驗證研究。測驗學刊，53(1)，27-48。
- 林生傳 (2005)。教育社會學。臺北：巨流。
- 林育圩 (2009)。共有體驗生命教育對幼兒自尊發展之行動研究 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林慧姿 (2004)。國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼之相關研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邱雅芳 (2008)。國小高年級學童自尊、情緒智力與生活適應之相關研究 (未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 徐綺穗 (1989)。角色取替能、溝通能力與幼兒同儕地位關係之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部國民教育司 (1987)。幼稚園課程標準。臺北：正中。
- 許佩玉 (2007)。學齡前外籍配偶子女學校生活適應及其自我概念之相關研究 (未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 郭為藩 (1972)。自我心理學。臺南：開山。
- 郭為藩 (1996)。自我心理學。臺北：師大書苑。
- 陳佳伶 (2007)。國小學童自尊、因應資源與生活壓力之相關研究 (未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳怡君和鍾志從 (2012)。幼兒園中受忽視與受爭議幼兒的社會能力探討。人類發展與家庭學報，14，68-94。
- 陳俐靜 (2003)。國小一年級被拒絕兒童的同儕關係之研究 (未出版碩士論文)。實踐大學，臺北市。
- 黃德祥 (1991)。社會計量地位分類之研究。測驗年刊，38，53-69。
- 黃毅志 (2003)。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49(4)，1-31。
- 楊婷雅 (2007)。受歡迎與被拒絕幼兒自我知覺和同儕知覺之比較研究 (未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 潘秀雯 (2006)。幼兒人際衝突中的角色取替能力與其社會計量地位的關聯 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡慧玉 (2005)。幼兒自我概念之相關研究 (未出版碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 蕭惠伶和林幸台 (2002)。融合教育下身心障礙幼兒社交技能與社會地位之研究。兒童福利期刊，2，1-34。

- 簡淑真 (1989)。學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究。臺東師院學報，2，209-277。
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*(3), 591.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*, 815-829.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and type of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 399-408.
- Dowling, M. (2006). *Young children's personal, social and emotional development* 《幼兒個人、社會與情緒發展》。臺北市：華騰文化。
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Perspectives of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-38). New York, N.Y.: John Wiley & Sons.

- Harter, S. (1998). The development of self-representations *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 553-617). New York, N.Y.: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 103-198). New York, N.Y.: John Wiley & Sons.
- Katz, L. G. (2002). *Talks with teachers of young children: A collection* 《與幼教大師對談－邁向專業成長之路》。臺北市：信誼。
- Lewis, M., & Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child Development*, 75, 1821-1831.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early-adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Marsh, H.W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concept: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self-esteem: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practices. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*(5), 2493-2511.
- Verschueren, K., Buyck, P., & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Child Development, 37*, 126-134.
- Verschueren, K., Marcoe, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.

The Association between Young Children's Self-Esteem and Social Status

Shih-Huei Lien¹ , Jyh-Tsorng Jong²

Abstract

The purpose of this research was to investigate the development of self-esteem and understand the association between self-esteem and sociometric status in young Children. The participants consisted of 405 boys and girls aged 4 to 6 years from public and private kindergartens in Taipei City and New Taipei City. The measurement used in this study were "The Self-Esteem Scale for Young Children" and "Picture Sociometric Technique" with individual interview. The findings were as follows: First, young children's shows a positive evaluation in physical, social, mental and project domains of self-esteem. Second, young children's self-esteem shows no significant difference between genders. Third, there is no significant difference in young children's self-esteem between ages. Fourth, young children's physical self-esteem and social self-esteem shows no significant difference between social statuses. However, there is significant difference in young children's mental self-esteem, project self-esteem and overall self-esteem between social statuses. Overall, Popular, neglected, and controversial children's mental self-esteem, project self-esteem and overall self-esteem are more positive than rejected and average children.

Keywords: peer social status, self-esteem for young children, young children

¹ Teacher of Affiliated Preschool, Taipei Mandarin Experimental Elementary School.

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

新北市家長對嬰幼兒托育照顧的滿意度研究

陳若琳*

輔仁大學民生學院
兒童與家庭學系副教授

涂妙如

輔仁大學民生學院
兒童與家庭學系副教授

李麗圳

新北市政府社會局局長

摘要

本研究旨在瞭解新北市家長對嬰幼兒相關托育服務使用現況及滿意度情形，主要以問卷調查方式收集資料，問卷調查 0~3 歲嬰幼兒家長，針對使用社區保母系統的家長、立案托嬰中心/公共托育中心的家長、與未使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的家長，三種不同對象分別進行抽樣調查，得到有效問卷分別為 451 份、154 份以及 609 份，研究結果發現如下：

- 一、使用社區保母系統及托嬰中心/公共托育中心平均照顧比分別為 1：2.27 及 1：4.79。未使用社區保母系統或托嬰中心托育服務且自行照顧的家長，主要原因以「自己或家人照顧能增進親子/家人情感」居多。
- 二、使用社區保母系統照顧的家庭，以日間托育為主，平均每月托育費用包含三節節金為 18,324.35 元；送托私立托嬰中心照顧的家庭，平均每月托育費用包含註冊費為 14,230.73 元；由父母親自行照顧的家庭，托育費用皆為無償；由（外）祖父母/親友照顧且托育費用為有償者，平均每月托育費用包含三節節金為 14,809.78 元；由未加入社區保母系統之保母照顧的家庭，平均每月托育費用包含三節節金為 18,342.13 元。
- 三、多數家長滿意保母以及托育人員的嬰幼兒照顧專業品質，由事後比較結果發現，使用社區保母系統以及使用托嬰中心的家長，對於寶寶日間被照顧品質的滿意度顯著地高於父母親自行照顧者、或（外）祖父母/親友照顧的家長。

本研究根據研究結果，針對政府部門以及未來實務研究方向提出建議，以供推動托育相關政策或服務方案參考。

關鍵字：嬰幼兒托育照顧、社區保母系統、公共托育中心、托嬰中心、父母自行照顧、祖父母照顧

* 本篇論文通訊作者：陳若琳，通訊方式：046286@mail.fju.edu.tw。

壹、前言

兒童的健全發展攸關未來社會國家的延續與興盛，這個階段是重要成長發展的基礎期及關鍵期，尤其在嬰幼兒時期，如果家庭及托育照顧環境等微系統，能提供良好的支援和保護，對嬰幼兒正向發展與適應有極大的影響。雖然孩子是家庭最好的傳家寶，但在面對養育及照顧孩子的工作和任務時，需要投入大量時間、精力和資源，為人父母者非常需要即時的幫忙及社會支持，避免親職壓力與耗竭。

根據行政院主計處（2010a）婦女婚育與就業調查結果顯示，15歲至64歲已婚女性婚前持續維持工作者比率為54.19%，推估目前有半數以上的家庭為雙薪家庭，雖然女性就業情形日益增加，近3年出生之最小子女在未滿3足歲前照顧方式仍以「自己」照顧子女為主，其比率占47.5%；其次為交由「祖父母」照顧，比率為33.64%；「保母」照顧比率占9.37%，比起2009年由「保母」照顧增加了3.43 百分點。由上述可知，父母親將子女委由家庭式托育人員照顧的比率有小幅提升趨勢。因此瞭解嬰幼兒家長的需求，進而提供妥善的托育服務和協助，是政府對兒童與家庭意義深遠的實務與政策議題，政府宜發揮積極力量，以保護年輕的家庭、家長和兒童托育及福利，使嬰幼兒及家長能順利完成此重要階段的任務與目標。

由新北市政府社會局的統計資料顯示，截至2012年4月底止，新北市已加入社區保母系統之合格保母數為3,229人，托育嬰幼兒人數為3,606人；合格立案的公私立托嬰中心收托嬰兒數為1,150人，故總計收托嬰幼兒人數約為4,756人。另由新北市政府社會局的2012年6月統計資料顯示，新北市0~2歲嬰幼兒人數為64,043人，初估0~2歲接受托嬰中心與社區保母系統合格保母托育比率為7.43%，亦即顯示未使用托嬰中心與社區保母系統合格保母托育服務，而選擇自行、父母或親友、或非系統保母照顧者比率占92.57%。

新北市政府雖提供多項托育服務內容（包含托育費用補助、公共托育中心服務、育兒指導服務、弱勢家庭兒童學前啟蒙服務以及親職教育服務），然而根據2012年6月的人口統計，新北市的0~2歲嬰幼兒人數占全國的16.71%，由於需要托育服務的人數眾多，仍有待提升托育服務的數量、內容及多元性，以符合家長的需求及期待。因此，本研究針對家長的托育服務使用現況、滿意度情形，進一步進行探討這些有待回答的問題，以對於建構嬰幼兒及家長友善托育環境來說，提供重要的參考依據。國內目前對於托育服務滿意度相關調查研究對象，大多聚焦在3歲以上幼兒的家長，對於0~3歲嬰幼兒家長托育服務滿意度的探討非常有限，仍待進行相關研究探討，以提供年輕家庭育兒支持，為嬰幼兒以及家長建構更完整、健全的育兒和托育環境。

貳、研究目的

- 一、探討使用社區保母系統和托嬰中心的家長對托育服務使用的現況及滿意程度。
- 二、探討未使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的家長的照顧現況情形及滿意程度。
- 三、瞭解運用不同托育服務或照顧型態的家長對托育或照顧服務滿意的差異情形。

參、文獻探討

一、育幼時期的家庭任務與挑戰

我國家庭型態由傳統走向多元，性別角色分工亦逐漸由母職走向父母共親職，一起面對為人父母的任務。在家庭生命週期的概念架構中，家有嬰幼兒階段/學齡前兒童階段的家長面臨的發展任務包含：父母角色調適與助長嬰幼兒發展、建立父母與嬰幼兒共同舒適生活的家庭環境、適應及滿足學齡前嬰幼兒的需要，以促進其發展。此外，為人父母本身可能面臨角色調適，精力和體力耗竭、婚姻調適、親職壓力和工作與家庭衝突等挑戰。此階段的家長因子女的誕生以及養育重擔，使原本的家庭系統產生不平衡的現象，家庭成員的角色需要調整，家中資源須重新調整分配，以利新的家庭動力，這種不平衡現象，使家庭有再學習、適應，以及調整的機會，如何安排適當的托育服務，因應嬰幼兒養育以及托育服務的挑戰，也是家有嬰幼兒階段的父母，在此階段的重要任務。

由工作-家庭衝突的研究中發現，陸洛、黃茂丁、高旭繁（2005）研究大台北地區220位有全職工作者發現，家中最年幼子女的年齡愈小，則其工作-家庭衝突就越高。周慶珍（2010）研究公部門女性主管的工作-家庭衝突時也發現，公部門女性主管感受到工作干擾家庭的衝突大於家庭干擾工作，且工作-家庭衝突越高，其生活滿意度越低。陸洛等人（2005）的研究亦有相似的結果，工作-家庭衝突的確會影響個人的家庭滿意度。周慶珍（2010）的研究進一步指出，「社會支持」具有調節工作-家庭衝突與生活滿意度的效果。

目前台灣以雙薪家庭的比例佔多數，對於這些雙薪家庭的父母來說，在面對工作與家庭的角色衝突下，如有品質良好且適當的托育服務正式支持就顯得格外重要。因此，政府部門發展出的相關托育政策以及托育服務支持，也期望能透過托育服務的協助與資源，讓家中有年幼子女的家長，降低其工作-家庭的衝突，進而增進對工作與家庭的滿意度。

二、托育服務需求

隨社會變遷、女性教育程度提高、性別平等工作的推動，國內女性整體勞動參與率逐年上升，至2011年9月底止，女性整體勞動參與率為50.06%，較20年前增加

4.64個百分點（行政院主計處，2011）。至2010年7月，已婚女性的婚前與目前工作比率較2000年分別上升1.77與4.74個百分點，與20年前（1990年）相較，增幅更分別達11.61與7.54個百分點。已婚女性勞動參與率雖較未婚女性明顯為低（2010年底10.54個百分點），但也有逐年上升的趨勢（行政院主計處，2010a）。

由近20年來，行政院主計處的統計資料觀察，育有嬰幼兒之婦女勞動力的參與率，均呈上升趨勢，由1990年的42.49%，上升至2010年的48.74%，顯示女性婚後與先生共同承擔家庭經濟責任情況日益普遍（行政院主計處，2010b）。其中家有未滿6歲子女的有偶婦女勞動參與率有逐年上升的趨勢，於近20年間，有未滿6歲子女者及尚無子女者，分別提升16.34與14.67個百分點；子女均在6歲以上者，亦上升4.23個百分點。然而子女在3歲以下的有偶婦女勞動參與率均低於子女在6歲以下、與有6歲以上子女的有偶婦女勞動參與率，表示子女在3歲以下的有偶婦女較多比例會選擇自行照顧子女。顯示政府在鼓勵性別平等、婦女就業與提升生產力的同時，對於子女照顧及托育議題的關注，已成為有偶婦女是否投入職場的重要關鍵。

根據行政院主計處2010年7月「婦女婚育與就業調查」，女性因生育第一胎離職比率為22.43%。另外，曾因生育而離職為86.7萬人，曾復職者計48.1萬人，復職率為55.48%，平均復職間隔為77個月（6年5個月）。唯部分女性為提供家人更完善的照顧，選擇離開就業市場，在2010年有未滿6歲子女之有工作能力女性中，因需要照顧家人而未能就業之比率高達91.27%，較子女均在6歲以上（59.52%）及尚無子女者（44.53%）高出甚多（行政院勞工委員會，2011），足見國內年輕家庭對於托育需求相當殷切。

三、托育服務現況

由於國內婦女參與就業比例增加、雙薪家庭增加及年輕家庭少子化現象，促使托育服務逐漸受到重視，政府單位也積極推動新的政策與計畫。目前國內「托育服務」的方式大致上分為兩種，包括機構式托育（幼兒園、托嬰中心、和課後托育中心等）和家庭式托育（家庭式的保母人員照顧和育兒），由嬰幼兒父母親委託，在一天當中父母不在期間，給予孩子適當的安置與照顧服務，以下論述國內外之托育服務現況：

（一）國外托育服務現況

世界各國政府對使用托育服務之家長提高相關的協助，儼然成為歐美國家托育服務發展的趨勢。托育服務的提供已無法透過單一照顧形式滿足所有家長與孩子的需求，不同國家所採取的方式雖有差異，本身也擁有廣泛多元的能力，然而政府在資金與對家長托育服務需求所提供的服務仍會受到整體國家經濟與社會系統影響（OECD, 1990；OECD, 2006）。

對於「幼兒教育及照顧」（Early Childhood Education and Care, ECEC）的政

策投入是世界先進國家關心的重要公共事務（內政部兒童局，2008），經濟合作暨發展組織的國家(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)爲了提升出生率、重視工作和家庭的平衡，致力於推動家庭與兒童政策，尤其重視幼兒教育及照顧的政策，內容可以包括兒童保護、幼兒教育、特殊兒童服務、與協助母親及家庭就業服務等(Kammerman, 2000)。

經濟合作暨發展組織的國家會因不同福利資本與發展狀況的不同，其推動幼兒教育及照顧政策亦會有所不同（內政部兒童局，2008）。在2012年日本的幼兒教育與照顧系統有重大改革，大幅增加公共開支，以提高幼兒教育與照顧的品質。在英國則是讓父母一同參與評估幼兒教育與照顧服務，且有計畫地增強幼兒教育與照顧和衛生福利間的合作，並提供對弱勢家庭嬰幼兒照顧的早期介入計畫，以降低來自優勢及弱勢家庭間提供給嬰幼兒資源不公平的現象。澳洲的幼兒教育以及托育局從2008年起設置在教育就業以及工作關係部之下，主要目的是提供全國0~5歲嬰幼兒以及父母一致、可及、可負擔以及高品質的幼兒教育以及托育系統，並負責進行一連串的幼兒教育以及托育政策改革，以使幼兒在進入正式教育之前，有最佳的未來發展機會，並讓嬰幼兒父母能安心加入職場工作就業(OECD,2012)。澳洲學者Yamauchi(2010)研究也發現社區的幼兒托育機構數量充足，能增進其父母的生活滿意度以及幸福感。

(二) 我國托育服務現況

內政部兒童局在近10年針對臺閩地區兒童及少年生活狀況進行了3次調查，分別在2001年、2005年及2011年，以下針對學齡前兒童的托育方式、照顧或養育問題加以整理，結果參見表1：

學齡前兒童主要托育方式2001年以「送到幼兒園所」佔41.21%最高，「在家由母親帶」佔24.81%次之；2005年開始轉變爲「在家由母親帶」者佔35.80%最高，「送至幼兒園所」者次之，佔24.54%；至2011年仍以「在家由母親帶」者佔29.60%最高；其次爲「在家由其他家人帶」，佔26.30%，「送至幼兒園所」者再次之，佔26.20%；另外，關於父母的照顧或養育問題，2001年以「當地兒童休閒場地不夠」佔24.40%最高，其次爲「沒時間陪孩子」佔21.10%；2005年及2011年皆以「沒時間陪孩子」相對較高，分別爲30.78%以及19.00%，在2011年還發現「經濟困難，不能滿足孩子身心發展」，佔16.60%。

另外，托育方式除了可能受父母教育程度、家庭型態及組成、家庭狀況、兒童性別年齡、和父母婚姻狀況有所差異外，亦隨著時間有所改變。在家長教育程度方面，2011年調查發現專科大學與研究所以上父母之學齡前幼兒的主要托育方式皆以「在家由其他家人帶」者相對較高，約佔三至四成，其他皆以「在家由母親帶」爲主要托育方式，約佔三至五成(內政部兒童局，2011)。就家庭型態及組成而言，2005與2011年核心家庭及混合家庭之學齡前兒童的主要托育方式皆以「在家由母親帶」

者最高，約佔四成；祖孫家庭的主要托育方式以「在家由其他家人帶」為主要托育方式，約佔四至五成；主幹家庭與單親家庭則由2005年「在家由母親帶」，轉為2011年以「在家由其他家人帶」為主要托育方式。

就嬰幼兒年齡而言，2005年與2011年0-2歲兒童的主要托育方式皆以「在家由母親帶」者最高，約佔四成至五成，3-5歲以「送至幼兒園所」為主要托育方式，約佔四成至五成。就父母婚姻狀況而言，2011年結婚同住及未婚同居之學齡前兒童的主要托育方式皆以「在家由母親帶」者最高，約佔三至五成，結婚但不同住及離婚以「送至幼兒園所」為主要托育方式，約佔四至五成，一方去世以「在家由其他家人帶」為主要托育方式，約佔六成。

表1
2001、2005、與2011年學齡前兒童托育方式

	2001年	2005年	2011年			
托育方式	送至幼兒園所	41.21%	送至幼兒園所	24.54%	送至幼兒園所	26.20%
	在家由母親帶	24.81%	在家由母親帶	35.80%	在家由母親帶	29.60%
	在家由其他人帶	8.73%	在家由其他人帶	17.67%	在家由其他人帶	26.30%
照顧或養 育問題	沒時間陪孩子	21.10%	沒時間陪孩子	30.78%	沒時間陪孩子	19.00%
	當地兒童休閒場地不夠	24.40%	當地兒童休閒場地不夠	21.78%	經濟困難，不能滿足孩子身心發展	16.60%
	當地兒童學習活動太少	20.48%	不知如何帶小孩或引導孩子學習	21.97%		

四、托育服務滿意度探討

「滿意度」為個體在面對情境時的各種情感反應及主觀感受程度，也是個人的生心理對於期望實現與否的感受（張春興，1992）。托育服務是專門為支援家庭系統中照顧兒童功能而設置的正式支持系統，以補充家庭內照顧功能的不足，因此托育服務品質對家庭有很深遠的影響，而接受托育服務的家長對其所提供托育品質的主觀期望實現與否的感受，便可稱為是托育服務滿意度。

美國學者Kagan(1999)提出五個規範幼兒托育服務照顧及教育的標準，包含可近(access)、可負擔(affordability)、適當(appropriateness)、責任(accountability)、以及倡議(advocacy)等。Doherty, Forer, Lero, Goelman和LaGrange等學者(2006)針對居家托育(family child care)進行研究，包含照顧者的幼兒教保育相關專業、訓練和費用以及對於幼兒玩具圖書的運用等變項與居家托育品質有關。洪巧音(2004)指出托育服務滿意度與家長的需求有關，將托育服務的滿意度分為理念與行政、環境與設備、以及教保活動三個部份，其中環境與設備分為安全防護與衛生措施以及

環境設備安全完善；教保活動分爲優良師資、符合幼兒發展學習及重視親職教育。

近10年內政部兒童局於2001年、2005年與2011年分別針對學齡前兒童托育方式滿意度進行調查，2001年對托育方式感覺滿意者占60.49%；2005年學齡前兒童家長對托育服務整體滿意度爲58.51%，其中0-未滿3歲兒童家長對目前托育方式之滿意比率（64.53%）較高於3歲-未滿6歲兒童家庭的滿意比率（53.57%）；2011年學齡前兒童家長對托育服務整體滿意度爲72.8%，近10年家長對托育方式感到滿意比率由60.49%上升至72.8%，有增加趨勢（內政部兒童局，2001、內政部兒童局，2005；內政部兒童局，2011）。另外國內針對嬰幼兒家長托育服務滿意度的相關研究中，馬祖琳（2005）以焦點團體與內容分析法檢視家長對家庭托育服務，發現家長習慣以探聽親友鄰居對保母的熟識度、人格特質或照顧能力口碑、風評等的間接資訊作爲衡量保母照顧品質。張美娟、段慧瑩（2005）以花蓮地區0-4歲嬰幼兒家長爲研究對象，也發現選擇托育服務的方式，以親友提供訊息爲主，並大部份皆委託長輩照顧幼兒，且對選擇托育服務滿意度高。此外李青芬、唐先梅（2006）針對3-6歲幼兒家長使用問卷調查方式，發現托兒所收費與母親托育滿意度呈負相關，亦即收費越高，母親的托育滿意度越低，並且有使用幼兒教育券補助的家長，其對托育滿意度是高於未使用幼兒教育券補助的家長。

目前國內的托育服務滿意度調查以2~6歲幼兒的家長爲主，關於0~3歲嬰幼兒家長使用托育服務調查的相關研究調查較有限，本研究透過量化問卷調查，主要採用Kagan（1999）提出的五個規範幼兒托育服務照顧及教育的標準，在托育現況中了解托育的可近性（地點距離以及接送時間）和可負擔性（托育費用），在對托育服務環境以及專業的滿意瞭解托育服務的適當性，在托育服務需求中檢視父母對政府在托育服務期待的責任，以瞭解目前新北市0~3歲嬰幼兒家長的托育使用現況以及滿意度，針對使用社區保母系統的家長、立案托嬰中心/公共托育中心的家長、與未使用托育服務，自行或由親友照顧嬰幼兒的家長爲研究對象，以期提供政府對於托育服務系統的建議，在研究建議中呈現對政府的托育倡議，期望協助家長順利執行其親職照顧任務，建構有利於孩子身心發展的托育環境。

肆、研究方法

本研究的研究方法主要是問卷調查，先以焦點團體座談以及個別深入訪談進行，對象包括使用社區保母系統的家長、使用托嬰中心和公共托育中心的家長、與沒有使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的家長，訪談內容包含對托育服務的使用、托育服務的滿意以及需求和期待等，並彙整專家、學者和政府工作人員座談在上述托育方面所提供的意見，以提供本研究調查的問卷編製及量化資料分析結果的參考。以下分爲研究調查對象、研究調查工具、以及研究調查過程和分析方法進行說明。

一、研究調查對象

本研究採用問卷調查的方式進行研究，以郵寄問卷的方式，將問卷郵寄給新北市0~3歲幼兒家長，其調查對象的母群體，由新北市社會局和民政局提供民國98年3月1日至100年8月31日出生的0-3歲幼兒家長，分為使用社區保母系統的家長、立案托嬰中心/公共托育中心的家長、以及未使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的家長等三個部分，說明如下：

(一) 使用社區保母系統的家長

由社會局和民政局提供的資料中顯示，使用社區保母系統之家長計有5,572位，本研究依據新北市政府社會局委託辦理的社區保母系統分區方式，依照六個區域的社區保母系統照顧幼兒人數以及嬰幼兒年齡比例，分層隨機抽取本研究之研究對象，第一次抽取出564位社區保母系統的0~3歲家長，由於僅回收225份，因此再進行第二次抽取和郵寄問卷，第二次抽取出530位社區保母系統的0~3歲家長，因此本研究共計寄出1,094份問卷。

本調查研究共回收498份，剔除填答不完整資料，有效問卷為451份，有效回收率為41.22%。本研究問卷填答者以「母親」居多，佔87.6%；居住區域以「中和」居多，佔14.2%，其次是「板橋」，佔13.1%；上班縣市則是以「新北市」為多，佔55.2%。父親平均年齡為35.97歲，母親平均年齡為33.88歲；父親及母親的學歷皆以「專科/大學」居多，分別佔56.1%及75.6%，其次是「研究所以上」，分別佔25.7%及15.3%；父親及母親的國籍，以「本國籍（非原住民）」居多，分別佔97.8%及98.4%，其次則是「本國籍（原住民）」，分別佔0.9%及1.1%；在家庭型態方面，以「自己、配偶與小孩同住」者居多，佔75.2%，「自己、配偶、小孩、與（外）祖父母同住」則居次，佔22.2%；在家庭平均月收入方面，其中以「6萬-未滿12萬元」者居多，佔65.8%，其次為「未滿6萬元」，佔21%，「12萬元以上」，佔12.8%。目前家中小孩數以1位最多，佔54.8%，其次為2位，佔41.2%，平均的小孩個數為1.49位；交由社區保母系統的保母托育的孩子以1位最多，佔87.8%，其次為2位，12%，平均交由社區保母系統的保母托育的孩子為1.12位。

(二) 使用新北市政府立案托嬰中心及公共托育中心的家長

由社會局和民政局提供的資料中顯示，使用托嬰中心/公共托育中心之家長，計有994位，依據新北市各區托嬰中心所收托比例及嬰幼兒年齡進行分層隨機抽樣，抽取立案托嬰中心140位0-2歲家長、公共托育中心140份0~2歲家長，共寄出280份問卷。

本調查研究共回收165份，剔除填答不完整資料，有效問卷為154份，有效回收率為55%，其中立案托嬰中心為54份、公共托育中心100份。問卷填答者以「母親」居多，佔87.7%；居住區域以「汐止」居多，佔26%，其次為「板橋」，佔18.8%；上班縣市以「新北市」為多，佔56.5%。父親平均年齡為34.65歲，母親平均年齡為

32.78歲；父親及母親的學歷皆以「專科/大學」居多，分別佔61.0%及68.2%，其次是「高中職」，分別佔18.8%及16.9%；父親及母親的國籍，也以「本國籍（非原住民）」居多，分別佔93.5%及94.8%，其次則是「本國籍（原住民）」，分別佔4.5%及3.2%；在家庭型態方面，以「自己、配偶與小孩同住」者居多，佔63.0%，而「自己、配偶、小孩、與（外）祖父母同住」則居次，佔29.9%；在家庭平均月收入方面，其中以「6萬-未滿12萬元」者居多，佔60.3%，其次為「未滿6萬元」，佔33%，「12萬元以上」，佔6%。目前家中小孩數也以1位最多，佔56.5%，其次為2位，佔37%，家中的小孩數平均為1.52位，將家中小孩交給托嬰中心照顧的平均數為1.10位。

(三) 未使用托育服務之0-3歲嬰幼兒家長

未使用托育服務的家長，可能包含家長自行照顧、祖父母或親友照顧、或使用未加入系統的保母、或至未立案托嬰中心等。由社會局和民政局提供的資料顯示計有68,170位嬰幼兒家長，本研究依照新北市9大區的劃分人口及嬰幼兒年齡比例，分層隨機抽取研究對象，第一次抽取出750位未使用托育服務之0~3歲家長，由於僅回收268份，因此再進行第二次抽取和郵寄問卷，第二次抽取出660位未使用托育服務之0~3歲家長，共計寄出1,410份問卷。

本研究共回收665份問卷，有效問卷為609份，有效回收率為43.19%。首先針對家長基本資料部分，問卷填答者以「母親」居多，佔80.6%；居住區域以「板橋」居多，佔14.8%，其次是「新莊」及「三重」，分別佔11.5%和10.8%；上班地點則是以「新北市」為多，佔42.7%。父親平均年齡為35.74歲，母親平均年齡為33.06歲；父親及母親的學歷皆以「專科/大學」居多，分別佔53.5%及63.5%，其次是「高中職」，分別佔21.0%及22.2%；父親及母親的國籍，以「本國籍（非原住民）」居多，分別佔96.6%及92.43%，其次，父親是以「本國籍（原住民）」居次，佔1.5%，而母親則是以「大陸地區（含港、澳地區）」居次，佔3.3%；在家庭型態方面，以「自己、配偶與小孩同住」者居多，佔51.4%，「自己、配偶、小孩、與（外）祖父母同住」則居次，佔43.3%；家庭平均月收入方面，其中以「未滿6萬元」者居多，佔49.9%，其次為「6萬-未滿12萬元」，佔39.5%，「12萬元以上」，佔9.6%。

目前家中小孩數以2位最多，佔46.6%，其次為1位，佔44.7%，平均的小孩個數為1.66位；日間主要照顧者以「父親/母親自行照顧」居多，佔48.7%，其次則為「（外）祖父母/親友照顧」，佔43.6%，另外給「保母照顧（未加入社區保母系統）」者，佔7.7%；日間主要照顧者的工作情形，以「目前沒有工作」居多，佔71.6%，以「退休」居次，佔15.9%；整體而言，日間主要照顧者的平均年齡為45.45歲，若以日間主要照顧對象來區分，「父親/母親自行照顧」平均年齡為33.02歲，「（外）祖父母/親友照顧」平均年齡為58.87歲，「保母照顧（未加入社區保母系統）」平均年齡則為50.39歲。

二、研究調查工具

本研究在設計托育現況以及滿意度的問卷時，主要採用Kagan(1999)提出的五個規範幼兒托育服務照顧及教育的標準，在托育現況中了解托育的可近性（地點距離以及接送時間）和可負擔性（托育費用），在對托育服務環境以及專業的滿意瞭解托育服務的適當性，在托育服務需求中了解父母對政府在托育服務期待的責任，在研究建議中呈現對政府的托育倡議，以下依據研究調查對象的不同，共分成三個調查工具版本，分別說明如下：

(一) 家長托育現況及滿意度調查-社區保母系統版

1. 基本資料

此部分包含寶寶主要照顧者的居住地區、上班地點、父母親的年齡、父母親的最高學歷、父母親的國籍、家庭型態、夫妻最近一年平均月收入，共計8題。

2. 寶寶的托育現況資料

此部分包含家中的小孩數及目前有托育需求的小孩數、托育寶寶的地點、接送寶寶的時間、尋找到保母的主要管道、所花費的時間、目前的保母同時照顧幾位孩子、托育問題的請教對象、寶寶的托育情形與費用（包含寶寶的性別、年齡、托育地點、主要托育情形、托育總費用-含托育月費、副食品月費、三節節金以及其他項目）、合理的日間托育費用、以及可負擔的日間托育總費用，共計10題。

3. 對托育服務的滿意度調查

此部分為了解家長對於社區保母系統與目前保母提供的托育服務滿意程度，分為「對目前社區保母系統提供的服務」、「對目前保母的托育服務」、「對目前保母所提供的托育環境品質」以及「對目前保母的嬰幼兒照顧專業度」四個部份，共計21題。計分的部分採用Likert五點計分法，請家長就「非常滿意」、「滿意」、「普通」、「不滿意」、「非常不滿意」五個選項擇一勾選，分別給予5分、4分、3分、2分、1分，總得分越高，表示家長對於此部分的滿意程度越高，本研究測得四個分量表信度係數Cronbach α 係數分別為0.88、0.91、0.92以及0.94，顯示題目間有相當的一致性。

(二) 家長托育現況及滿意度調查-托嬰中心版

1. 基本資料

此部分包含寶寶主要照顧者的居住地區、上班地點、父母親的年齡、父母親的最高學歷、父母親的國籍、家庭型態、夫妻最近一年平均月收入，共計8題。

2. 寶寶的托育現況資料

此部分包含家中的小孩數以及目前有托育需求的小孩數、托育寶寶的地點、接送寶寶的時間、尋找到托嬰中心的主要管道、目前的教保人員/保母同時照顧幾位孩子、托育問題的請教對象、寶寶的托育情形與費用（包含寶寶的性別、年齡、主要托育情形、托育總費用-含註冊費、托育月費、餐費、以及其他費用）、合理

的日間托育費用、以及可負擔的日間托育總費用，共計9題。

3. 對托育服務的滿意度調查

此部分為了解家長對於托嬰中心提供的托育服務之滿意程度，分為「對目前托嬰中心提供的服務」、「對目前托育人員/保母的托育服務」、「對目前托育人員/保母所提供的托育環境品質」以及「對目前托育人員/保母的嬰幼兒照顧專業度」四個部份，共計18題。計分的部分採用Likert五點計分法，請家長就「非常滿意」、「滿意」、「普通」、「不滿意」、「非常不滿意」五個選項擇一勾選，分別給予5分、4分、3分、2分、1分，總得分越高，表示家長對於此部分的滿意程度越高，本研究測得四個分量表信度係數Cronbach α 係數分別為0.84、0.90、0.85及0.87。

(三) 家長托育現況及滿意度調查-自行照顧版

1. 基本資料

此部分包含寶寶主要照顧者的居住地區、上班地點、父母親的年齡、父母親的最高學歷、父母親的國籍、家庭型態、夫妻最近一年平均月收入，共計8題。

2. 寶寶托育/自行照顧現況資料

此部分包含家中的小孩數、寶寶日間的主要照顧者、日間照顧者的年齡、日間照顧者的工作情形、托育問題的請教對象、是否曾此用過社區保母系統或托嬰中心、育兒/托育型態及費用（包含寶寶的性別、年齡、育兒/托育型態、托育費用-含托育月費、副食品月費、三節節金以及其他項目）、未使用托育服務的主要原因、合理的日間托育費用、可負擔的日間托育總費用、以及使用平價托育服務系統或機構的意願，共計11題。

3. 對照顧環境與品質的滿意度調查

此部分為了解家長對於寶寶日間照顧之整體環境與照顧品質之滿意程度，分為「對寶寶日間被照顧的環境品質」及「對寶寶日間被照顧的品質」二個部份，共計9題。在計分的部分，採用Likert五點計分法，請家長就「非常滿意」、「滿意」、「普通」、「不滿意」、「非常不滿意」五個選項擇一勾選，分別給予5分、4分、3分、2分、1分，總得分越高，表示家長對於此部分的滿意程度越高，本研究測得二個分量表信度係數Cronbach α 係數分別為0.91及0.93。

三、研究調查過程和資料分析方法

本研究蒐集資料方式，以問卷調查為主，在問卷調查前，曾進行三次個別家長深入訪談及焦點團體座談，分別邀請使用社區保母系統的5位家長、托嬰中心托育服務的4位家長、以及未曾使用托育服務之0~3歲嬰幼兒的3位家長（包含未曾使用社區保母系統、托嬰中心托育服務者），進行個別深入訪談或焦點團體座談。以瞭解新北市家長對於現行的托育服務內容、托育服務的滿意情形，並將訪談的結果做為編製本研究調查問卷的依據之一。

本研究在初步編擬完成「家長托育現況及滿意度調查」之調查問卷初稿後，先邀

請二至三位專家學者針對問卷初稿進行修正，接著邀請相關托育單位的主管進行問卷專家座談，分別針對「家長托育現況及滿意度調查-社區保母系統版」、「家長托育現況及滿意度調查-托嬰中心版」、以及「家長托育現況及滿意度調查-自行照顧版」三種問卷的內容進行修正，經過專家學者三次修訂後，再與新北市政府社會局進行最後的確認，完成本研究調查的問卷內容。之後，針對三種不同的問卷，各尋找2-3位符合資格的家長，共8位家長試填問卷，以了解本調查問卷內容的語意清楚情形，以及確認填答完成問卷所需要的時間在20分鐘之內，避免造成家長填寫的負擔。

在抽樣的部份，本研究調查對象的母群體，由新北市社會局和民政局提供民國98年3月1日至100年8月31日出生的0-3歲幼兒家長，分別針對使用社區保母系統的家長、使用立案托嬰中心/公共托育中心的家長以及未使用托育服務的嬰幼兒家長三種不同的對象進行抽樣，本研究以回郵郵寄問卷請家長作答。為感謝家長的幫忙和協助填答問卷，本研究在收到填答完整的問卷，並確認無漏答的情形後，寄送禮卷一份，以感謝家長的協助。本研究的資料分析包含次數統計和描述性統計說明本研究調查之結果，分別呈現「家長托育現況及滿意度調查-社區保母系統版」、「家長托育現況及滿意度調查-托嬰中心版」、以及「家長托育現況及滿意度調查-自行照顧版」三種問卷的現況及滿意度，並以單因子變異數分析以及事後考驗分析不同托育服務或照顧型態的家長滿意度差異的結果。

伍、研究結果

一、交由社區保母系統及托嬰中心的寶寶托育情形

(一) 寶寶托育的地點距離以及托育接送時間

由社區保母系統的保母托育以及托嬰中心照顧寶寶的家長填答分析，目前托育寶寶的地點，皆以「離住家較近」為主，分別佔82.7%及74.7%，其次則是以「離工作地點較近」，分別佔10.4%及12.3%；送寶寶去保母家及托嬰中心的時間，平均分別約為10.95分鐘及17.88分鐘，由保母家及托嬰中心接回寶寶的時間，平均分別約為12.07分鐘及20.11分鐘。由研究資料可知，家長在選擇托育地點時，多半會考量接送的近便性，且多以居家附近為優先選擇；也約有一成家長表達會考慮在工作地點附近尋找適合托育寶寶的保母或托嬰中心，以方便在上下班前後接送寶寶。

(二) 目前保母、教保人員的照顧嬰幼兒人數

無論是使用社區保母系統或是托嬰中心的家長，大部分都知道目前照顧寶寶的保母，現在同時照顧其他嬰幼兒（含保母自己的孩子）的個數，分別佔96.9%及87.7%，但亦有少部分的家長不清楚，分別約佔3.1%及12.3%。

家長認為目前社區保母系統照顧寶寶的保母，以照顧2位嬰幼兒（含保母自己的孩子）較多，佔42.4%，其次為同時照顧3位嬰幼兒，佔27.5%（含保母自己的孩

子)，本研究調查發現目前保母平均照顧個數為2.27位；在托嬰中心方面，托育人員/保母照顧的嬰幼兒人數，一人平均照顧嬰幼兒人數約為4.79位。

(三) 目前托育的情形與費用

由家長調查結果發現，交由社區保母系統托育的第一位寶寶，共有451人，托育情形是以「日間托育」(6-10小時/天)為主，佔84.7%，再者是「全日托育」(24小時/天)，佔8.0%；交由托嬰中心托育的第一位寶寶，共有154人，托育情形是以「日間托育」為主，佔99.4%，另外則為「半日托育」，佔0.6%。

關於托育費用的調查結果呈現，如果父母沒有申請任何補助費用，公共托育中心每月托育費用為9,000元；目前使用社區保母系統日間托育，平均每月托育費用包含三節節金為18,324.35元，全日托育者的平均每月托育費用包含三節節金為23,659.34元；日間托育者不需給付三節節金，平均每月托育費用為16,597.22元，全日托育者的平均每月托育費用不需給付三節節金為22,000元；送托私立托嬰中心日間托育，平均每月托育費用含註冊費為14,230.73元、不需給付註冊費，平均每月托育費用為12,977.27元；不同托育或照顧型態的每月平均托育費用結果如下表2：

表2
不同托育或照顧型態的每月平均托育費用

			個數	平均數	標準差
社區保母系統	日間托育	有三節節金	347	18,324.35	2,407.13
		無三節節金	36	16,597.22	2,789.83
	全日托育	有三節節金	33	23,659.34	3,906.73
		無三節節金	3	22,000.00	3,605.55
私立托嬰中心	日間托育	有註冊費	32	14,230.73	4,942.14
		無註冊費	22	12,977.27	2,597.97

根據行政院主計總處(2012)的統計結果，臺灣地區2012年全年受僱員工每月平均經常性薪資為3萬7,346元，全年受僱員工每月平均非經常性薪資為8,542元，總計全年受僱員工每年月平均薪資為4萬5,888元，年輕家長由於工作年資較短，平均薪資所得可能低於全國平均。家長如果將嬰幼兒委由社區保母系統日間托育照顧，包含三節節金的平均每月托育費用為18,324.35元，除以全國的每年月平均薪資，佔薪資所得的39.93%；另外如果由托嬰中心日間托育照顧，包含註冊費的平均每月托育費用為14,230.73元，除以每年月平均薪資，佔薪資所得的31.01%，由本研究發現托育費用可能佔家長平均薪資所得的30%以上。

二、未使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的照顧情形

(一) 未使用托育服務家長的寶寶主要照顧者

本次抽樣研究調查共609位家長是未使用社區保母系統或托嬰中心的托育服務，其寶寶的主要照顧者可區分成三類型：「父親/母親自行照顧」有297位，佔48.8%、「(外)祖父母/親友照顧」有265位，佔43.5%及「保母照顧（未加入社區保母系統）」有47位，佔7.7%。

(二) 未使用托育服務的托育費用

調查研究發現，由父母親自行照顧的寶寶，托育費用皆為「無償」；由(外)祖父母/親友照顧且托育費用為有償的，平均每月托育費用包含三節節金為14,809.78元、不需給付三節節金者，平均每月托育費用為10,863.73元；由未加入社區保母系統之保母照顧的家庭，平均每月托育費用包含三節節金為18,342.13元、不需給付三節節金的平均每月托育費用為15,600.00元，資料呈現如下表3：

表3

未使用托育服務的每月平均托育費用

			個數	平均數	標準差
未使用托育服務	祖父母/親友照顧	有三節節金	46	14,809.78	6,830.87
		無三節節金	102	10,863.73	4,695.28
	未加入社區保母系統的保母照顧	有三節節金	36	18,324.13	2,310.38
		無三節節金	10	15,600.00	7,167.83

註：部分家長未填寫托育費用

(三) 未使用托育服務的主要原因

嬰幼兒由父母親自行照顧的家長，未使用托育服務的主要原因，以「由自己或家人照顧能增進親子/家人情感」居多，有125人次，其次為「送托的托育費用較高」，有89人次；另外由(外)祖父母/親友照顧之家長，未使用托育服務的主要原因，以「家中有人手照顧小孩」居多，有83人次，其次為「自己或家人照顧能增進親子/家人情感」，有81人次；最後由未加入社區保母系統保母照顧之家長，未使用托育服務的主要原因，以「送托給認識或別人推薦的保母照顧（未加入社區保母系統）」居多，有20人次，其次為「不知道有保母系統或托嬰中心的相關資訊」以及「住家/工作地點附近沒有適合的托育人選/機構」，各有10人次，結果整理於表4。

表4

未使用托育服務的主要原因（複選題）

未使用托育服務的主要原因	父母親自 行照顧	(外)祖父母 /親友照顧	未加入社區保母 系統之保母照顧
不知道有保母系統或托嬰中心的相關資訊	41	51	10
住家/工作地點附近沒有適合的托育人選/ 機構	27	24	10
不放心將寶寶交給保母照顧	82	57	0
不放心將寶寶交給機構照顧	30	31	5
自己或家人照顧能增進親子/家人情感	125	81	0
送托的托育費用較高	89	60	4
家中有人手照顧小孩	34	83	2
送托給認識或別人推薦的保母照顧（未加 入社區保母系統）	1	0	20
孩子需要特別照顧	6	1	0
其他	3	2	3

三、運用不同托育服務或照顧型態的家長對於托育服務滿意的差異情形

針對使用不同托育服務或照顧型態的家長，包含使用社區保母系統、托嬰中心及公共托育中心、父母親自行照顧、(外)祖父母/親友照顧者以及使用未加入社區保母系統，對於嬰幼兒被照顧或托育環境的滿意程度的差異情形，使用單因子變異數分析，結果呈現於表5，研究結果發現使用不同托育服務或照顧型態的家長，對於各項托育環境滿意程度呈現顯著差異 ($F = 15.33 \sim 21.58, p < .001$)，進一步以 Dunnett T3 (在同質性檢定中，違反同質性檢測， $p < .05$) 或是 Scheffe 法 (在同質性檢定中，未違反同質性檢測， $p > .05$) 進行事後考驗，使用不同托育服務或照顧型態的家長對於各項托育環境滿意程度差異分析敘述如下：

(一) 提供「環境的安全措施妥適」和「寶寶的圖書、玩具、與教材質量合宜」的差異分析

對於提供「環境的安全措施妥適」以及「寶寶的圖書、玩具、與教材質量合宜」二項托育環境，使用社區保母系統托育服務的家長的滿意度 ($M = 3.88, SD = .87$; $M = 3.86, SD = .95$) 依序皆顯著高於父母親自行照顧者 ($M = 3.57, SD = .76$; $M = 3.55, SD = .78$)、以及(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.49, SD = .83$; $M = 3.52, SD = .85$)；使用托嬰中心環境的安全措施妥適以及寶寶的圖書、玩具、與教材質量合宜對於托育服務家長的滿意度 ($M = 4.12, SD = .72$; $M = 4.05, SD = .81$) 依序顯著高於父母親自行照顧者 ($M = 3.57, SD = .76$; $M = 3.55, SD = .78$)、和(外)祖

父母/親友照顧者 (M=3.49, SD=.83; M=3.52, SD=.85)、以及使用未加入社區保母系統的保母照顧的家長 (M=3.72, SD=.83; M=3.55, SD=.90)。

(二) 提供「寶寶活動空間足夠」以及「照顧寶寶的設備完善」的差異分析

對於提供「寶寶活動空間足夠」以及「照顧寶寶的設備完善」二項托育環境，使用社區保母系統托育的家長 (M=3.89, SD=.95; M=3.94, SD=.88)、以及使用托嬰中心托育家長的滿意度 (M=4.00, SD=.92; M=4.06, SD=.86) 依序皆顯著高於父母親自行照顧者 (M=3.50, SD=.79; M=3.59, SD=.82)，以及 (外) 祖父母/親友照顧者 (M=3.46, SD=.88; M=3.56, SD=.88)。

表5

使用不同托育服務或照顧型態的家長對嬰幼兒照顧環境滿意程度的差異

滿意程度差異分析		個數	平均數	標準差	F	P	事後考驗
環境的安全措施妥適	1.使用社區保母系統	451	3.88	0.87	21.58	.000	1>3、4 2>3、4、5
	2.使用托嬰中心	154	4.12	0.72			
	3.父母親自行照顧	297	3.57	0.76			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.49	0.83			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.72	0.83			
寶寶活動空間足夠	1.使用社區保母系統	451	3.89	0.95	18.30	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.00	0.92			
	3.父母親自行照顧	297	3.50	0.79			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.46	0.88			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.66	0.84			
照顧寶寶的設備完善	1.使用社區保母系統	451	3.94	0.88	16.25	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.06	0.86			
	3.父母親自行照顧	297	3.59	0.82			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.56	0.88			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.70	0.83			
寶寶的圖書、玩具、與教材質量合宜	1.使用社區保母系統	451	3.86	0.95	15.33	.000	1>3、4 2>3、4、5
	2.使用托嬰中心	154	4.05	0.81			
	3.父母親自行照顧	297	3.55	0.78			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.52	0.85			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.55	0.90			

針對使用不同托育服務或照顧型態的家長對於照顧者專業度滿意程度的差異情形，同樣透過單因子變異數分析來探討，結果呈現於表6，結果顯示使用不同托育服

務或照顧型態的家長對於各項照顧者專業度的滿意程度達顯著差異 ($F = 14.40 \sim 22.27, p < .001$)，進一步以Dunnnett T3 (在同質性檢定中，違反同質性檢測， $p < .05$) 或是Scheffe法 (在同質性檢定中，未違反同質性檢測， $p > .05$) 進行事後考驗，使用不同托育服務或照顧型態的家長對於各項托育環境滿意程度差異分析敘述如下：

(一) 提供「寶寶生理的保健及健康照護的行為」的差異分析

對於提供「寶寶生理的保健及健康照護的行為」，使用社區保母系統托育的家長滿意度 ($M = 4.17, SD = .84$) 顯著高於使用父母親自行照顧者 ($M = 3.78, SD = .79$)、以及(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.72, SD = .86$)；使用托嬰中心家長的滿意度 ($M = 4.00, SD = .89$) 亦顯著高於使用(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.72, SD = .86$)。

(二) 提供「有助嬰幼兒發展及學習的活動」、「教導寶寶生活常規與自理能力的方法」、和「提供寶寶營養和衛生的餐點」的差異分析

對於提供「有助嬰幼兒發展及學習的活動」、「教導寶寶生活常規與自理能力的方法」以及「提供寶寶營養和衛生的餐點」三項，使用社區保母系統托育的家長 ($M = 3.97, SD = .92$ ； $M = 4.02, SD = .89$ ； $M = 4.08, SD = .90$)、以及使用托嬰中心的的家長滿意度 ($M = 4.14, SD = .78$ ； $M = 3.97, SD = .86$ ； $M = 4.06, SD = .80$) 皆顯著高於使用父母親自行照顧者 ($M = 3.62, SD = .80$ ； $M = 3.65, SD = .79$ ； $M = 3.69, SD = .79$)、以及(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.48, SD = .91$ ； $M = 3.58, SD = .91$ ； $M = 3.70, SD = .89$)。

(三) 提供「寶寶溫暖、積極、正向的互動」的差異分析

對於「提供寶寶溫暖、積極、正向的互動」，使用社區保母系統托育 ($M = 4.16, SD = .86$)、以及使用托嬰中心的家長滿意度 ($M = 4.21, SD = .76$) 皆顯著高於使用父母親自行照顧者 ($M = 3.82, SD = .85$)、以及(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.74, SD = .91$)；且使用未加入社區保母系統之保母照顧的家長滿意度 ($M = 4.11, SD = .70$) 顯著高於使用(外)祖父母/親友照顧者 ($M = 3.74, SD = .91$)。

本研究結果發現，使用社區保母系統、以及使用托嬰中心的家長對於環境的滿意度顯著高於父母親自行照顧、以及(外)祖父母/親友照顧的家長；另外，比較嬰幼兒被照顧品質的滿意度情形發現，使用社區保母系統和使用托嬰中心家長的滿意度大多顯著高於父母親自行照顧和(外)祖父母/親友照顧的家長。雖然本研究發現父母親自行照顧或將嬰幼兒交由家人照顧，最重要的原因之一是自己或家人照顧能增進親子/家人情感，然而在相對比較時卻發現，父母親自行照顧、以及交由(外)祖父母/親友照顧的家長對環境和照顧專業度的滿意度相對顯著較低，有可能是因為父母親自行照顧或將嬰幼兒交由家人照顧的期望和自我要求較高，但也有可能這些父母親在育兒環境、設備以及玩具圖書和照顧專業方面相對較不滿意，需要更多支

持以及資源，值得政府部門以及托育服務實務工作者對於父母自行照顧以及交由親友照顧的家長提供更多親職或養育支持和資源，以及相對因應措施，協助家長能夠順利執行其親職照顧任務，建構有利於孩子身心發展的托育環境以及品質，也讓年輕的父母親能夠學習如何提高對寶寶的托育以及照顧品質。

表6

使用不同托育服務或照顧型態的家長對照顧者專業度滿意程度的差異

滿意程度差異分析		個數	平均數	標準差	F	P	事後考驗
提供寶寶生理的保健及健康照護的行為	1.使用社區保母系統	451	4.17	0.84	15.86	.000	1>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.00	0.89			2>4
	3.父母親自行照顧	297	3.78	0.79			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.72	0.86			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.91	0.88			
提供有助嬰幼兒發展及學習的活動	1.使用社區保母系統	451	3.97	0.92	22.27	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.14	0.78			
	3.父母親自行照顧	297	3.62	0.80			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.48	0.91			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.74	0.97			
教導寶寶生活常規與自理能力的方法	1.使用社區保母系統	451	4.02	0.89	15.38	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	3.97	0.86			
	3.父母親自行照顧	297	3.65	0.79			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.58	0.91			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	3.91	0.80			
提供寶寶營養和衛生的餐點	1.使用社區保母系統	451	4.08	0.90	14.40	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.06	0.80			
	3.父母親自行照顧	297	3.69	0.79			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.70	0.89			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	4.00	0.83			
提供寶寶溫暖、積極、正向的互動	1.使用社區保母系統	451	4.16	0.86	15.82	.000	1、2>3、4
	2.使用托嬰中心	154	4.21	0.76			5>4
	3.父母親自行照顧	297	3.82	0.85			
	4.(外)祖父母/親友照顧	265	3.74	0.91			
	5.未加入社區保系統之保母照顧	47	4.11	0.70			

陸、研究結論與建議

一、研究結論

(一) 交由社區保母系統及托嬰中心的寶寶托育情形

1. 寶寶托育的地點距離以及托育接送時間

目前托育寶寶的地點，皆以「離住家較近」為主，分別佔82.7%及74.7%，其次則是以「離工作地點較近」，分別佔10.4%及12.3%；送寶寶去保母家及托嬰中心的時間，平均分別約為10.95分鐘及17.88分鐘，由保母家及托嬰中心接回寶寶的時間，平均分別約為12.07分鐘及20.11分鐘。此結果與OECD(Organization for Economic Cooperation and Development) (1990)的發現相符，均指出托育地點是否便利(離工作或住家近)與能否配合家長工作時數等，是家長選擇托育服務的必要考量因素。Kagan(1999)、Yamauchi(2010)以及馮燕(2009)也同樣認為托育服務照顧及需求的要點包括可近性與可得性等，能增進年輕父母對托育的滿意度。因此提供育幼的嬰幼兒家長家庭方便接送的托育選擇，讓托育服務更方便以及普及，是未來托育服務政策持續努力的方向。

2. 目前保母、教保人員的照顧嬰幼兒人數

無論是使用社區保母系統或是托嬰中心的家長，大部分都知道目前照顧寶寶的保母，現在同時照顧其他嬰幼兒(含保母自己的孩子)的個數，分別佔96.9%及87.7%，但亦有少部分的家長不清楚，分別約佔3.1%及12.3%。

家長認為目前社區保母系統照顧寶寶的保母，以照顧2位嬰幼兒(含保母自己的孩子)較多，佔42.4%，其次為同時照顧3位嬰幼兒，佔27.5%(含保母自己的孩子)，本研究調查發現目前保母平均照顧個數為2.27位。在托嬰中心方面，教保人員/保母照顧的幼兒的人數，由於本研究調查0-2歲的嬰幼兒，因此照顧人數由2位到15位，一人平均照顧幼兒人數約為4.79位。由本研究發現可知，居家托育的照顧者和嬰幼兒照顧比例較低，機構托育的照顧者和嬰幼兒的照顧比例較高，雖符合政府目前的政策法規，但Doherty等學者(2006)研究發現照顧者和嬰幼兒照顧比例是影響托育品質的重要因素，因此後續研究宜進一步探討機構托育的照顧者和嬰幼兒的照顧比例與托育品質的關聯。

3. 目前托育的現況與費用

由家長調查結果發現，交由社區保母系統托育及托嬰中心托育的第一位寶寶，分別451人及154人，托育情形皆是以「日間托育」為主，佔84.7%，99.4%。在托育費用部份，目前使用社區保母系統日間托育，平均每月托育費用含三節節金為18,324.35元，日間托育者不需給付三節節金，平均每月托育費用為16,597.22元；送托私立托嬰中心日間托育，平均每月托育費用含註冊費為14,230.73元，不需給付註冊費，平均每月托育費用為12,977.27元。由本研究結

果可知，托育費用可能佔家長平均薪資所得的三成~四成比例以上，負擔可謂不小，對剛建立家庭的年輕家庭而言，托育負擔應該相當沈重，值得政府以及相關單位正視。尤其本研究也發現自行照顧寶寶的家長其家庭平均月收入未滿6萬比例有50%，相較於使用社區保母系統以及托嬰中心的家長的平均月收入較低，政府目前也針對不同托育或照顧的家長提供津貼或補助，然金額補助有限，宜制定合理的托育費用管理以及補助措施或政策，更積極推動相關的托育或照顧服務措施，以利落實友善家庭生育以及養育的環境。

(二) 未使用托育服務並自行照顧嬰幼兒的照顧情形

1. 未使用托育服務家長的寶寶主要照顧者

寶寶的主要照顧者可區分成三類型：「父親/母親自行照顧」有297位、「(外)祖父母/親友照顧」有265位、以及「保母照顧(未加入社區保母系統)」有47位。

2. 未使用托育服務的托育費用

由(外)祖父母/親友照顧且托育費用為有償的，平均每月托育費用含三節節金為14,809.78元；由未加入社區保母系統之保母照顧的家庭，平均每月托育費用含三節節金為18,342.13元。

3. 未使用托育服務的主要原因

嬰幼兒由父母親自行照顧之家長，未使用托育服務的主要原因，以「自己或家人照顧能增進親子/家人情感」居多，其次為「送托的托育費用較高」，由未加入社區保母系統保母照顧之家長未使用托育服務的主要原因，以「送托給認識或別人推薦的保母照顧(未加入社區保母系統)」為主。

(三) 運用不同托育服務或照顧型態的家長對於托育服務或照顧滿意的差異情形

整體而言，多數家長對托育環境品質之滿意程度傾向滿意，進一步比較發現，使用社區保母系統、以及使用托嬰中心的家長滿意度顯著高於父母親自行照顧、以及(外)祖父母/親友照顧的家長；最後，多數家長滿意保母、托育人員的嬰幼兒照顧專業情形，進一步比較嬰幼兒被照顧品質的滿意度情形發現，使用社區保母系統、以及使用托嬰中心的家長的滿意度大多顯著高於父母親自行照顧、以及(外)祖父母/親友照顧的家長。

二、研究建議

(一) 提高托育照顧供需滿足或覆蓋率

目前新北市0-2歲嬰幼兒人數為6萬多人，估計0-2歲嬰幼兒接受社區保母系統與托嬰中心的托育比率為7.43%，建議政府宜擴展社區保母系統、公共托育中心及私立托嬰中心的托育服務量，以滿足嬰幼兒家長托育服務的需求，提高0-2歲嬰幼兒托育覆蓋率達15%~20%，提供家長及嬰幼兒更公共化的托育服務。

(二) 制訂平價的托育服務措施

本研究結果發現，托育費用可能約佔家長平均薪資所得的31%-39%，選擇自行照顧嬰幼兒的家長有部分的原因是因為送托的托育費用較高，因此建議政府可根據嬰幼兒年齡、收托地區及收托人數等規範居家保母或私立托嬰中心的收費標準，制定合理的托育費用，以利年輕家長緩解托育的經濟壓力，並減輕育有嬰幼兒家長的經濟負擔。此外，也建議政府可與辦理良好的私立托嬰中心合作，補助設施設備或人事經費給辦理良好的私立托嬰中心，以降低私立托嬰中心對家長的收費，提供家長負擔得起的托育費用。

(三) 持續擴展平價優質的公共托育服務

經濟合作暨發展組織的國家認為幼兒教育與照顧的政策致力達成的首要目標為公平的措施，也就是體制應公平，以破除貧困以及有特殊需求家庭的嬰幼兒在照顧以及教育上的弱勢，也將嬰幼兒教育與照顧視為公眾的責任與投資（鄧蔭萍、陳若琳、王淑清，2012）。因此，如何照顧多元及弱勢家庭的嬰幼兒，並擴展公共托育的服務面向，結合學校場地、社區活動中心、以及政府較空閒的空間和設施設備等，與非營利和企業組織合作推動，以提供年輕家庭平價以及優質的托育服務。

(四) 提供親職教育系列性課程或活動

新手父母面對育兒的挑戰，常有捉襟見肘的緊迫感以及壓力，本研究發現自行照顧以及由祖父母或親友照顧的家長，對於目前的育兒環境以及專業的品質呈現相對較不滿意，可能自行照顧或委由親友照顧的家長自我要求高，也可能有其育兒困難，因此，建議政府持續推動與宣導親職教育以及育兒指導的服務，提供新手父母或祖父母最及時的協助，並透過社區保母系統、公共托育中心或是各地圖書館，舉辦親職增能的家長成長課程，或提供系列性的數位課程，包含新手父母、新手祖父母關於嬰幼兒分齡發展階段的養育、家庭環境設施設備的規劃、副食品調製等教養成長及增能課程；另一方面增加提供免費的親子館時段，以提供有品質和充裕的環境、和嬰幼兒圖書、玩具、與教材借閱的服務，提升有利於孩子身心發展的托育環境和照顧品質。

(五) 成立托育服務訪視督導團隊，落實管理及考核機制

本研究調查結果發現，未使用托育服務的家長的重要原因之一是不放心將自己的孩子交由保母或托嬰中心照顧。因此，建議政府宜成立托育服務訪視督導團隊，定期訪視、督導及輔導社區保母系統及托嬰中心，提供專業諮詢服務，加強落實管理及考核的機制。另外托育服務方案涉及多項專業領域，政府宜妥善延攬專家學者，整合不同領域的專業人力，共同推動友善托育服務方案。

(六) 收集托育服務的資料及定期研究

本研究調查後發現，國內針對0-3歲托育服務或家長的托育滿意度調查有限，相

關資料的建置也不甚完整，因此建議政府宜建置托育服務資料庫，包含嬰幼兒出生數及家長托育或照顧情形、社區保母系統在各區域的保母數量、保母基本資料及保母收托人數、托嬰中心托育嬰幼兒情形、收費狀況、或家長對於照顧嬰幼兒的經費支出情形，以掌握各地區的居家式保母托育或托嬰中心的公共托育服務提供概況、收費情形以及托育服務需求和滿意情形，並在三至五年定期進行相關托育服務研究，作為政府在訂定托育服務措施或政策，以及提供嬰幼兒和家長托育服務照顧時的重要參考依據。

參考文獻

- 內政部兒童局(2001)。中華民國九十年臺閩地區兒童生活狀況調查報告分析。2012年10月1日，取自http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/index.aspx。
- 內政部兒童局(2005)。中華民國九十四年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告。2012年10月1日，http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/index.aspx。
- 內政部兒童局(2011)。中華民國九十九年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告。2012年10月1日，http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/index.aspx。
- 內政部兒童局(2008)。居家式及托嬰中心照顧服務輔導管理規範之研究。2012年10月1日，取自，http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/index.aspx。
- 行政院主計處(2010a)。婦女婚育與就業調查報告。2012年10月11日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/np.asp?ctNode=2841&mp=1>。
- 行政院主計處(2010b)。99年人力運用調查報告。2012年11月20日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=28404&ctNode=4987&mp=1>。
- 行政院主計處(2011)。100年9月人力資源調查提要分析。2012年11月20日，取自<http://www.stat.gov.tw/public/Attachment/232813475071.pdf>。
- 行政院主計處(2012)。101年12月暨全年薪資與生產力統計結果。2013年10月6日，取自<http://www.stat.gov.tw/public/Attachment/322611355271.pdf>。
- 行政院勞工委員會(2011)。性別勞動統計(婦女勞動統計)-婚育與就業的關係。2012年10月27日，取自http://www.cla.gov.tw/cgi-bin/siteMaker/SM_themePro?page=4d7ec29b。
- 李青芬、唐先梅(2006)。父親與母親對幼兒托育滿意度之差異研究:以臺北縣市公私私立托兒所為例。*生活科學學報*，10，65-82。
- 周慶珍(2010)。公部門女性主管的工作-家庭衝突、社會支持與生活滿意度之相關研究研究。輔仁大學兒童與家庭學系研究所未出版碩士論文。
- 洪巧音(2004)。幼托園所家長托育服務品質需求與滿意度之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班未出版碩士論文。

- 馬祖琳 (2005)。家長視域之家庭托育經驗實相探討。《**幼兒保育研究集刊**》，1：1，1-10。
- 張春興 (1992)。心理學。台北：東華書局。
- 張美娟、段慧瑩 (2005)。花蓮地區母親對幼兒托育服務選擇理由、重要程度及托育滿意度之探討。《**醫護科技學刊**》，7：1，106-120。
- 陸洛、黃茂丁、高旭繁 (2005)。工作與家庭的雙項衝突：前因、後果及調節變項之探討。《**應用心理研究**》，27，133-166。
- 馮燕 (2009)。從生態觀點看幼兒托育發展。《**幼兒教保研究期刊**》，3，1-15。
- 鄧蔭萍、陳若琳、王淑清 (2012)。0~3歲幼兒托育政策。內政部兒童局委託研究報告。
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H., & LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 296-312.
- Kagan, S. L. (1999). A5: Redefining 21st-century early care and education. *Young Children*, 54 (6), 2-3.
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries, *International Journal of Educational Research*, 33 (1), 7-29.
- OECD (1990). Child Care in OECD Countries. From www.oecd.org/dataoecd/47/35/4343133.pdf
- OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- OECD (2012). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing.
- Yamauchi, C. (2010). The Availability of Child Care Centers, Perceived Search Costs and Parental Life Satisfaction. *Review Of Economics Of The Household*, 8(2), 231-253.

Parental Satisfaction for Early Childcare in New Taipei City

Jo-Lin Chen¹, Miao-Ju Tu², Li-Chun Lee³

Abstract

This research aims to study the condition and satisfaction of early childcare for parents with young children aged 0-3 year-old in new Taipei city. The questionnaire survey was adopted to collect the data. The parent participants were recruited from community childcare provider scheme, infant care centers/public childcare centers and those who cared young children by parents, or grandparents/relatives. The valid questionnaires were 451, 154 and 609 from the three respective groups of parents. The results were as followed.

According to the results of parental questionnaires, the average ratios of childcare provider for young children in community childcare provider scheme and infant care centers/public childcare centers were 1:2.27 and 1:4.79, respectively. The main reason for those parents who cared young children by themselves or grandparents/relatives was to increase the relationships between parents and young children or among family members.

The most frequently used type of young child care for parents was day care. First, the average childcare cost including that of holiday bonus paid for family childcare providers from community childcare scheme by parents was NT\$ 18,324.35 monthly. Secondly, the average childcare cost including the registration fee paid for private infant care centers was NT\$14,230.73 monthly. Thirdly, the average childcare cost including that of holiday bonus paid for grandparents or relatives was NT\$14,809.78 monthly. Finally, the average childcare cost including that of holiday bonus paid for family childcare providers out of community childcare scheme by parents was NT \$18,342.13.

Most parents were satisfied with the professional quality of child care for young children. According to one way ANOVA and post hoc comparisons, the results indicated that the parents who used the childcare services from the community childcare provider scheme and infant care centers/public childcare centers had significant higher satisfaction for child care than those who cared for young children by themselves, grandparents or relatives.

Based on the results of this study, the suggestions for the government sectors and the future practical research were addressed to facilitate the early child care policies and services.

Keywords: childcare services, community childcare provider scheme, public childcare centers, infant care centers, parental care, grandparental care

¹ Associate Professor, Department of Child and Family Studies, College of Human Ecology, Fu Jen Catholic University.

² Associate Professor, Department of Child and Family Studies, College of Human Ecology, Fu Jen Catholic University.

³ Commissioner, Department of Social Welfare, New Taipei City Government

學前幼兒對自己違犯道德事件之 敘說成份與判斷

周育如*

國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授

摘要

本研究以 67 名幼兒為對象，透過語料分析及道德判斷作業的測量，探討幼兒敘說自己違犯道德事件時的內容成份、幼兒對自己違犯道德事件的判斷，以及道德敘說成份與道德判斷之間的關係。主要發現如下：(1) 幼兒敘說內容以同儕和手足間的言詞傷害和肢體傷害事件為主，九成以上的幼兒透過動機的陳述，表達自己違犯道德是情有可原的；提及情緒的比例約三成，自己的情緒以生氣為主，受害方的情緒以難過為主；(2) 幼兒對自己違犯道德的事件與對道德理解作業中的事件作出的道德判斷不同；(3) 敘說中對動機成份的陳述反映出幼兒道德思考上的差異，但情緒成份是否出現則未能反映道德判斷的差異。根據研究結果並提出對道德發展研究及幼兒道德教育之建議。

關鍵字：幼兒、個人敘說、道德判斷

壹、緒論

一、研究背景

在道德發展的研究歷史上，Piaget (1965) 和 Kohlberg (1976) 透過行為觀察、道德理解作業的測量、道德兩難故事的思辨與訪談等方式，提出了道德認知發展理論，論述從兒童到青少年的道德推理發展歷程及內涵，為道德推理的研究領域奠定了重要的基礎。但在幼兒的部分，Piaget 和 Kohlberg 皆認為，學齡前的幼兒因為認知能力及經驗的限制，還處於「前道德期」，僅能以行為結果而非動機來進行道德判斷，且對公平正義也尚無清楚的推理或思辨能力。後續研究的主要進展在於指出 Piaget 和 Kohlberg 低估了幼兒的道德推理能力及幼兒道德認知的複雜度，幼兒對道德的思考並不像他們所認為的那樣有限 (Shaffer, 2005)，另外也有學者則提出了分

* 本篇論文通訊作者：周育如，通訊方式：chouyuju@mail.nhcue.edu.tw。

配正義 (Sigelman & Waitzman, 1991) 和利社會道德推理 (Eisenberg & Mussen, 1989) 等概念並加以探討，使幼兒道德推理的研究範疇得以擴充。

近幾年，由於道德認知和道德情緒整合的研究取向受到重視，道德發展的研究再度興盛。在幼兒的部分，許多研究者致力於在道德推理作業中加入情緒的成份，使幼兒在進行道德推理時，對作業情境有更多的自我涉入 (Malti, Gasser, & Buchmann, 2009; Malti, Gasser, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010)，另外一個引人矚目的趨勢則是透過敘說探討幼兒對真實生活中道德經驗的思考 (Gutzwiller-Helfenfinger, Gasser, & Malti, 2010; Wainryb, Brehl, & Matwin, 2005)。

Malti與Latzko (2010) 指出，個人敘說 (personal narrative) 是幼兒道德研究值得嘗試的新方向，因為敘說並非事實的重現而是賦予個人意義後的重新建構，幼兒敘說個人道德經驗時所提及的成份反映出幼兒對道德事件思考後選擇性的呈現，同時，個人敘說取材自真實生活經驗，更符合研究真實性的要求。分析幼兒道德經驗敘說成份不僅可以反映出幼兒對道德的認知與情感，也有助瞭解在真實生活中及特定文化下，幼兒道德思考的內涵，而這些較細緻的層面是道德推理作業測量不到的。

目前國外已有一些幼兒道德事件敘說成份的研究，分析幼兒在敘說道德事件時提及的事件類型、對象、動機以及情緒感受等 (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Wainryb et al., 2005)，但由於道德發展受到文化影響，不同文化對道德看重的內涵不同 (Eisenberg, 2000)，國外的研究發現未必能夠用來解釋我國幼兒的道德發展。而目前台灣尚無研究探討幼兒對自己道德經驗的敘說成份為何，幼兒又是如何看待自己的道德經驗。所以分析我國幼兒的道德敘說與判斷，將有助瞭解我國幼兒的道德發展。

本研究旨在透過幼兒對自己違犯道德事件之敘說成份分析與道德判斷，瞭解幼兒是如何思考其自身的道德經驗。本研究的目的有三：第一、以台灣幼兒為對象，進行幼兒個人道德經驗敘說成份之分析，瞭解台灣幼兒如何選擇及呈現其經歷的道德事件；第二、透過幼兒對自身道德事件的判斷，比較幼兒對發生在自己身上的實際事件與道德推理作業提供的假設事件是否有不同的道德判斷；第三、探討幼兒道德事件敘說成份的呈現與其道德判斷間的關係，以瞭解敘說表現與內在道德思考之間的關係。本研究結果將可作為幼兒道德發展研究及幼兒道德教育之重要參考。

基於研究目的，本研究提出的研究問題如下：

- 一、幼兒對自己違犯道德事件之主要敘說成份為何？
- 二、幼兒如何判斷及解釋自己所做的違犯道德事件？此判斷與解釋與道德推理作業得出的結果有何不同？
- 三、幼兒道德事件敘說產出的成份與其道德判斷間有何關係？尤其是動機和情緒等成份的陳述如何反映其內在道德思考？

二、名詞解釋

(一) 幼兒

本研究之幼兒指大班幼兒，年齡在五到六歲之間。

(二) 違犯道德事件

本研究稱之違犯道德事件，採取Gutzwiller-Helfenfinger等人（2010）的定義，指幼兒對別人所做之身心傷害事件。

貳、文獻探討

一、幼兒個人敘說與道德經驗敘說

個人敘說（personal narrative）是個體以第一人稱對個人過去經驗的描述，除了表徵已發生的特定事件以外，更含有個體對該事件重新賦予的意義和解釋（De Vries & Lehmann, 1996; Hudson & Shapiro, 1991; Tappan, 1991）。當幼兒在敘說其個人經驗時，陳述出來的內容並不完全是事件的原始樣貌，幼兒會根據自己的理解、想像及道德判斷重新建構過去的記憶，然後在敘說中以自我貫串的方式陳述出來。（Fivush, 1993, 2001; Nelson, 1993, 2003; Nelson & Fivush, 2004; Welch-Ross, 2001）。

在個人敘說中，對道德經驗的敘說有其特殊性。Day（1991）首先對於道德經驗敘說提出了「內在道德聽眾」的概念，他指出，個體在敘說自己的道德經驗時，不僅在說也在聽，敘說者自行建構出來的內在道德聽眾會對過去的經驗進行道德判斷，藉以修正或重構敘說的內容。其後，Day與Tappan（1996）又提出了道德經驗敘說時「對話自我」的概念，他們指出，當個體在敘說自身的道德經驗時，個體與其自身道德經驗間會產生對話的關係，個體會依自身的道德理解來檢視其道德經驗，然後透過敘說讓道德對個體的意義透過語言被重新建構。Smetana等人（1999）則指出，道德經驗敘說與自我高度相關連，即使是幼兒，也希望在檢視自己時，呈現自己是道德上良善的人，因此在道德敘說中，幼兒會試圖用較符合道德原則的方式重構事件，藉以降低或消除認知上的不一致。

由於道德經驗敘說涉及幼兒認知到的道德原則與其實際道德行為間的衝突與調和，因此分析幼兒敘說個人道德經驗時出現的成份（elements），包括在敘說中呈現的對象、行為、動機和情緒等內涵，有助吾人瞭解幼兒的道德理解是透過哪些基本要件建構出來的，這樣的研究資料對於理解幼兒道德發展極有價值（Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Wainryb et al., 2005）。

我國目前已有學者探討幼兒個人生活經驗敘說，對於幼兒如何建構個人過去經驗有一定程度的瞭解（許明莉，民95；鄒啓蓉、張鑑如、張顯達，民98），但在幼兒的道德經驗敘說方面，卻尚未見任何相關的研究，本研究之投入將有助於國內對此研究領域之開啓。

二、幼兒道德經驗言談研究

社會認知發展的研究指出，幼兒的言談反映出幼兒對心智的理解（Bartsch & Wellman, 1995; Hickling & Wellman, 2001），而分析幼兒與道德相關的言談將有助我們瞭解幼兒如何理解道德（Wright & Bartsch, 2008）。

（一）幼兒的日常道德談話

爲了瞭解道德在幼兒生活中的角色，有些研究者蒐集幼兒的日常語料加以分析。結果發現，幼兒與道德相關的談話出現得很早，兩歲的幼兒已經有關於家庭規則和義務的談話出現（Dunn, 1987）；而手足和同儕的行爲則是幼兒道德思考的重要對象，幼兒常會主動把同儕或手足犯錯的行爲說給父母聽，意欲藉此獲得父母的支持，並希望道德規則要依其理解被執行（den Bak & Ross, 1996; Ross & den Bak-Lammers, 1998）。

也有研究者透過長期語料的分析，瞭解幼兒如何透過話語呈現其道德思考，例如Snow(1987)分析了一個孩子從兩歲半到六歲的語料，結果發現，幼兒會用「好」、「壞」來評價他人的行爲、品格或想法，也會用「應該」來說明自己對道德規則的理解。Wright與Bartsch（2008）則分析了兩名幼兒從兩歲半到五歲間的道德談話，結果發現，幼兒常是道德談話的主動發起者，幼兒會在談話中談論他人的行爲及性格，並給予道德評價，也會主動談及個人的情緒感受並提及受害人的需求。

這些研究顯示，幼兒很早就是道德的個體，至少從兩歲開始，進行道德思考的能力就已開始萌芽。

（二）幼兒的道德經驗敘說

雖然幼兒很早就有道德相關的日常談話，但許多研究者卻發現，要幼兒敘說其道德經驗並不如想像中容易。

例如Smetana 等人（1999）的研究讓幼兒敘說並判斷道德事件，結果發現幼兒有能力重述聽過的道德事件，但如果敘說的是自己的經驗，幼兒的敘說則顯得相當零散且前後不一致。Wainryb等人（2005）的研究讓幼兒敘說一件他被同儕傷害的事件，再說一件他傷害同儕的事件，結果發現，以受害者角度進行的敘說內容較有一致性，但以加害者角度進行的敘說不僅一致性較差，觀點也在自己和他人間變來變去。McAdam（2008）也發現對幼兒而言，敘說道德經驗比敘說一般事件困難，該研究指出，雖然三歲左右幼兒就可以主動的把他們過去的經驗經過重構後表達出來，但大約要到五到六歲之間，幼兒才能在沒有大人幫助的情況下較完整一致的陳述其傷害別人的道德事件，該研究指出，在進行道德敘說時，幼兒爲了表現自己是道德良善的人，會努力使陳述出來的內容與他們理解的道德規則一致，致使幼兒在進行道德敘說時，必須考量的面向較日常談話或一般的敘說更爲複雜，因此使敘說的難度變高。

Gutzwiller-Helfenfinger等人（2010）則以九歲和五歲兒童爲對象進行個人道德

經驗敘說成份的研究，結果發現，多數孩童會在敘說中主動提到動機，並藉著動機的陳述說明自己違犯道德的無辜或不得已；在情緒的陳述方面，對自己（加害者）情緒的陳述主要是生氣，而對於受害者的情緒陳述則以難過為主；除了敘說成份的分析以外，該研究也讓孩童對自己所敘說的事件進行道德判斷，並把結果與幼兒對假設道德事件的判斷作比較，結果發現，孩童傾向於對假設情境中的加害人作出較嚴厲的判斷，但卻認為自己傷害別人的行為比較不嚴重。

這些研究顯示，敘說自己違犯道德的經驗對學前幼兒而言並不容易，但原因並非幼兒敘說能力不足，而是當幼兒在進行道德敘說時，必須考量真實情境中的許多因素，幼兒一方面要透過語言重構過去的道德經驗，另一方面又要考慮自己說出來的內容是否損及個人道德的良善及正當性，因此道德敘說成為瞭解幼兒真實生活中道德理解的重要窗口。

三、道德敘說中的動機與情緒成份

道德情緒是人類道德經驗中的重要成份，也是解釋道德認知與道德行為間為何有落差的關鍵（Hoffman, 2000; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007）。Eisenberg（2000）指出，瞭解幼兒道德行為背後的動機和情感是重要的，包括違犯道德的動機、做了違犯道德的事情後有何感受，以及對於受害人感受的同理等，這才是瞭解幼兒道德發展的重要關鍵。

在道德敘說的研究上，許多研究者特別關心敘說中關於動機和情緒等成份的陳述。由於個體敘說過去事件時，已脫離了事件發生當時的情緒激動點（heat of the moment），因此個體在敘說時可以對事件重新加以反省，這種事後的反省幫助個體再度去經歷並瞭解該事件的前因後果，並賦予該事件個人的以及道德上的意義（Fivush, 1993; Smetana & Killen, 2008）。Gutzwiller-Helfenfinger等人（2010）也指出，幼兒在敘說其道德經驗時，對動機和情緒的描述提供了重要的訊息，當幼兒只說「我想要他的玩具，所以我拿走了」，這只是一個事實的描述，但如果幼兒說的是「他有一個我很想要的玩具，他不給我玩，我很生氣，所以我就直接拿走了」，在這個陳述中，幼兒表現出他渴望該玩具卻遭受拒絕的心情，而使得情境變得似乎情有可原；或是「他有一個我很想要的玩具，我拿走了，結果他就很傷心的哭了」，幼兒則把重點放在受害者的情緒反應上，表示知道自己的行為造成了別人的痛苦。因此，敘說中有關動機和情緒等成份的描述顯示出敘說者如何看待這個事件，他在意的重點為何，而這正是幼兒對該事件道德理解的重要指標。

透過分析幼兒在道德經驗敘說中的動機和情緒，帶出了一些以往實驗派典研究未曾發現的結果。例如，Wainryb等人（2005）的研究發現，在自己為受害人觀點的陳述中，情緒的描述是重點，幼兒會陳述自己多麼難過或痛苦以突顯該事件的不正義，但在自己是加害人觀點的敘說中，幼兒陳述的重點就變成了動機，幼兒會藉著動機的陳述來說明自己傷害別人是情非得已的。Gutzwiller-Helfenfinger等人

(2010)的研究也發現，幼兒在敘說時會透過動機的陳述試圖維護自己行為的正當性，在他們的研究中，七成的孩童說自己做出傷害他人的行為是為了報復，也就是說，事情的開端是別人先做了不該做的事所致；同時，該研究關於情緒的分析結果也與Wainryb等人(2005)的研究結果類似，即幼兒自發性提到的情緒，全都是負向情緒。

這些分析個人道德經驗敘說成份的研究數量雖不多，卻對幼兒的道德思考帶來新的洞見。過去的幼兒道德研究常以設定好的標準測試作業讓幼兒回答，所得到的結果只是幼兒對道德「應該是如何」的知識，但個人道德經驗敘說的研究，卻有助吾人瞭解幼兒在真實生活中對道德「實際是如何」的思考內涵，這樣的研究資料對理解幼兒道德發展更具參考價值。

四、文化與教養與對道德敘說的影響

兒童道德發展的研究發現，不同家庭及不同文化對道德看重的內涵與判斷標準有所不同(Eisenberg, 2000; Walker & Hennig, 1999)。Nelson與Fivush(2004)指出，在探討幼兒個人敘說時，研究者必須清楚的意識到家庭教養與文化對幼兒敘說所產生的影響，尤其是父母平時與孩子共同回憶過去事件時的敘說和評論，會直接影響兒童個人敘說的內容。Habermas與Bluck(2000)的研究發現，幼兒的敘說與父母的提示和引導有關，父母如何回憶、描述及評價發生在幼兒身上的事件，顯著的影響了幼兒敘說成份的呈現。Tappan(2006)則提出了敘說在道德發展上的中介及塑造的功能，他指出，父母對孩子的敘說可視為一種文化工具，成人藉著真實的或虛構的道德事件傳達出該文化中所看重的道德意涵，而父母的敘說風格和內容也會影響孩子。

在台灣，幼兒父母教養信念的研究發現，培養幼兒具備良好品德是台灣父母教養子女的核心信念，台灣父母非常重視品德的教導，經常透過獎懲以及說故事等方式，教導幼兒道德規範(陳寧容，民101；劉慈惠，民90，民95)。親子言談或親子共讀的研究也發現，台灣父母在日常談話和共讀時，常出現道德教導的談話，Wu與Honig(2010)所做的親子共讀研究發現，台灣父母最重視的是親子共讀中的道德教誨，多數華人父母會在共讀過程中教導孩子道德價值，希望孩子能透過共讀故事學會好品德。周育如與黃迺毓(民99)對台灣親子共讀言談的分析也發現，不同社經地位的父母雖然言談內容有很大的差異，但不管何種社經地位的父母，幾乎都會在親子共讀時利用故事內容進行道德教導。不僅父母常在日常的言談和共讀中對幼兒進行道德教誨，教師對於幼兒的品德教育也極為看重，幼兒園經常透過說故事及進行體驗活動等方式，讓幼兒學習品德的重要性(黃意舒，民101)。

在這種看重道德教導的文化氛圍下成長之我國幼兒，道德敘說的內容及道德判斷的發展是否與國外幼兒的情形有所不同，是值得探究的議題。

參、研究方法

一、研究對象

根據McAdam (2008) 的研究，幼兒要到五到六歲左右才有能力完整進行道德經驗的敘說，因此研究者選擇以大班幼兒為本研究的研究對象。研究對象來自北部地區的三所幼兒園，包括一所公幼、一所公辦民營幼兒園和一所私幼。先對家長發放研究同意函，同意讓孩子進行研究的家長有92名。但讓幼兒進行道德事件敘說時，有的幼兒表示他從來沒有做過任何傷害別人的事，有的幼兒雖然說了個人過去的事件，但內容離題或過度零碎，扣除經鼓勵後仍無法完成敘說者，本研究共取得67名幼兒的敘說語料。男生35名，女生32名，幼兒平均年齡為5歲11個月。父親教育程度高中職（含以下）佔28.4%、專科及大學佔44.9%、研究所佔26.9%，母親教育程度高中職（含以下）佔35.8%、專科及大學佔53.7%、研究所佔10.4%。

二、研究工具與實施

先徵得園方同意協助研究後，發出家長同意函，家長回函同意的幼兒經園方安排，選在下午午睡起來吃完點心後的自由活動時間，此時孩子睡飽吃飽，情緒較穩定。幼兒被告知要玩闖關遊戲，由老師帶至園方安排的獨立空間，由兩名女性研究助理進行施測，每位幼兒先完成道德判斷作業的施測，再進行個人道德經驗敘說與判斷，時間約15~20分鐘，完成後可得到一份小禮物。

(一) 道德判斷作業

由於本研究要讓幼兒敘說自己違犯道德的事件，為了避免幼兒一開始就產生防衛心態，研究者先說兩個故事給受試者聽，並讓幼兒進行道德判斷，一方面藉此和幼兒建立關係，一方面也蒐集幼兒對假設事件之道德判斷資料。故事參考Gutzwiller-Helfenfinger等人 (2010) 的道德判斷作業，以幼兒最常見的違犯道德行為作為故事內容，一個故事是肢體攻擊（打人），一個故事是語言攻擊（嘲弄別人），研究者說故事時並呈現三格的漫畫圖卡讓幼兒看。說完故事後，請幼兒回答下列問題：

1. 道德認知判斷及解釋：故事主角做這件事是對的還錯的？為什麼？
2. 道德情緒判斷及解釋：故事主角做了這件事有什麼感覺？為什麼他有這種感覺？
3. 道德評價：故事主角做了這件事，他壞不壞？如果幼兒回答「壞」，則再問有多壞？是「一點點壞」還是「很壞」？

(二) 個人道德經驗敘說與判斷

1. 個人道德經驗敘說

孩子回答完道德理解測驗後，接著進行個人道德經驗的敘說。研究者問：「請你想想看，你曾經做了什麼事或說了什麼話，結果傷害了別人，或讓別人很

傷心？你仔細的想想看，想好了就告訴我。」幼兒回想後，請幼兒開始敘說並錄音；如果幼兒表示他從未做過傷害別人的事或想不出來，則再跟幼兒說「沒關係，我不會告訴老師，我只是想聽聽看你能不能把事情說得很清楚。」然後鼓勵幼兒再試著回想看看。

幼兒說的時候研究者只聽，並以「嗯...」或點頭回應，不打斷也不評論，幼兒可以一直說到不再說為止，之後研究者會再問：「再想想你還記得什麼？」直到幼兒表示都說完了。

2. 對自己違犯道德事件的判斷

幼兒敘說完成後，研究者問幼兒與道德判斷作業相同的問題，只是這次違犯道德的主角換成了幼兒自己，問的問題同樣包括了道德認知判斷與解釋、道德情緒判斷與解釋，以及道德評價。

三、敘說成份登錄與道德判斷記分

(一) 敘說成份編碼登錄

將幼兒的敘說內容轉譯成逐字稿後，根據 Wainryb et al. (2005) 和 Gutzwiller-Helfenfinger等人 (2010) 的編碼方式，針對以下敘說成分是否出現及其內容的類別進行編碼登錄：

1. 受害對象：分為同儕、手足和其他。
2. 行為類別：分為肢體傷害、言詞傷害、關係拒絕及其他。
3. 行為動機：
 - (1) 工具性的：指為達成個人目的而傷害別人；例如「我在遊戲場的時候，那因為我想先玩，我有先說我要先，然後他就還站在那裡沒有給我先，所以我就推他...」。
 - (2) 報復：因為別人先做了某事而反擊；例如：「我跟姐姐說妳好老，因為她也有罵我很老，我就罵回去說她很老，然後她就哭了。」
 - (3) 誤會：對當時情形的誤會而產生傷人的行為。(未出現此類別)
 - (4) 衝動：因為一時生氣或挫折而產生行為；例如：「我跟別人玩那個象棋，別人都很爛，都亂玩，我就生氣就罵...罵他去笨死好了。」
 - (5) 故意傷害：想要傷害受害者。(未出現此類別)
 - (6) 意外：不小心傷到受害人；例如：「我撞到人家，我不是故意的，我就在比賽啊，然後我就不小心就撞到他，他就有哭就跟老師說。」
 - (7) 好玩：開玩笑或出於好玩而做；例如：「就是...我們班有一個人她穿很好笑來，她穿那很像青蛙很好笑，我就學她，我和朋友就都有笑，她就很有生氣。」
 - (8) 其他：對傷害的行為提不出理由或無法理解的解釋。(未出現此類別)
4. 情緒感受：分別登錄敘說中提及的「自己的」情緒和「受害人的」情緒。

研究者將語料編碼登錄完成後，依亂數表隨機抽取其中35份敘說語料，請研究助理依編碼標準再重新編碼登錄一遍，其後計算評分者信度Cohen's Kappa值。受害對象、行為類別和情緒感受三個項目的K值都是1.0，行為動機K=.78。

(二) 道德判斷分類及記分

以Malti等人(2009)以及Malti等人(2010)的記分系統對幼兒在道德判斷作業和對自身事件的道德判斷進行記分：

1. 道德認知判斷：請幼兒判斷故事主角行為及自己傷害別人行為的對錯，回答該行為是「對」的，記0分，回答「不對」記1分。
2. 道德認知解釋：進行道德認知判斷後，請幼兒解釋理由並記分。解釋分成以下數種：
 - (1) 道德導向的：4分，提到道德規範或義務，或是受害者的處境或感受。例如：「打人不應該的」或「因為別人會傷心」。
 - (2) 禁制導向的：3分，提到成人會處罰或生氣。例如：「媽媽知道我打人會生氣」。
 - (3) 合理化的：1分，提出合理化的理由。例如：「因為他先打我」。
 - (4) 享樂主義的：1分，提到滿足了個人的目的。
 - (5) 不知道或無法解釋：2分，說不出理由。

「不知道或無法解釋」的得分比「合理化」和「享樂主義」的得分高，因為Malti等人認為這反映出孩子對道德天真的理解。

3. 道德情緒判斷：幼兒判斷故事主角或自己做了傷害別人的行為後，有什麼感覺。回答「難過」或「害怕」記1分，「高興」、「生氣」或「沒感覺」記0分。
4. 情緒判斷解釋：幼兒判斷道德情緒後，同樣要求幼兒解釋理由，解釋的分類與記分方式與前述道德認知解釋相同。
5. 道德評價：幼兒評價故事主角或自己傷害別人有多壞，回答「不壞」記0分，「一點點壞」記1分，「很壞」記2分。

兩種情境的道德判斷和解釋在研究者完成編碼及計分後，全部的67份資料都再請研究助理聽錄音帶再重新編碼並計分，然後計算Cohen's Kappa值，道德認知判斷、道德情緒判斷和道德評價一致性都是百分之分，K=1.0，道德認知解釋K=.94，道德情緒解釋K=.81。

四、統計分析

分為三個部分：第一部分為描述統計，對各敘說成份進行百分比分析，以瞭解幼兒道德敘說各成份出現的情形；第二部分則先進行幼兒對自己違犯道德事件之判斷回答情形百分比分析，再以平均數t考驗比較幼兒對道德作業的判斷和對自己所做事件的判斷是否有所差異；第三部分要瞭解特定道德敘說成份的出現與否與道德判斷之間關係，進行數次的平均數t考驗，包括道德經驗敘說時提到不同動機者之道德

判斷比較、敘說時提到及未提到自身情緒之道德判斷比較，以及敘說時是否提到和未提到受害人情緒之道德判斷比較。

肆、研究結果與討論

一、幼兒的道德敘說成份

本研究共取得67份幼兒敘說自己傷害別人事件之語料，根據幼兒是否在語料中提到編碼成份，進行事件對象、行為類別、動機及情緒感受之判別與登錄，登錄後進行統計分析，結果如下。

(一) 幼兒在敘說中提到的受害對象和行為類別

在受害對象方面，幼兒在敘說中所提到的受害對象最多的是學校的同儕，佔53.7%；其次是手足，佔41.8%，另有4.5%為鄰居的孩子，印證了den Bak、Ross（1996）以及Ross、den Bak-Lammers（1998）研究結果，即同儕和手足間的衝突是幼兒學習道德之最主要情境。

在行為類別方面，幼兒在敘說中提到的傷害行為如表1。其中最多的是言詞傷害，佔43.3%。多數幼兒在敘說中陳述他罵了別人，例如「…玩遊戲的時候他故意弄我，所以我就把他罵回去…」；也有幼兒提到他們用嘲笑或批評的方式傷害別人，例如有一位女孩提到「…我明明自己會做，姐姐還一直提醒我，我就跟她說：『妳畫的圖很醜！』，姐姐就哭了，就去跟媽媽說…」；另有少數幼兒提到他們因為訓斥別人而導致別人哭泣或難過，例如「…他吃飯一直講話，吃太慢，我就凶他，叫他要認真吃…」以及「…因為她…老師已經在看了，她還沒有小眼睛看老師，小嘴巴閉起來，我就跟她說她是很不好很沒有禮貌的小朋友，她就難過了…」。

表1
幼兒自述傷害別人的行為類別（ $N = 67$ ）

行為類別	百分比
言詞傷害	43.3
肢體傷害	35.8
肢體與言詞傷害	9.0
關係拒絕	6.0
其他	6.0

除了言詞的傷害以外，有35.8%的幼兒提到的傷害行為是肢體傷害，包括動手打人，或因推、撞、絆倒、搶奪造成別人受傷或哭泣；另有9%的幼兒提到他們同時

以言詞和肢體傷害別人，而理由則是因為搶玩具或物品所造成的激烈爭執。關係拒絕則是較少被提到的傷害行為類別，但仍有6%的幼兒提到他們因拒絕別人與他同組，或不讓別人加入遊戲而讓對方很難過，例如「...她就要跟我們坐這桌，我就叫她去別桌...她就一直要來...我就跟她說不要讓她坐...」。另有少數幼兒提到自己因為模仿別人的動作、不告而取，或是破壞對方物品等，導致對方生氣或哭泣。

由幼兒在敘說中提到的行為可知，對大班的幼兒而言，語言攻擊和肢體攻擊是他們傷害別人的主要方式，而且到了大班，語言攻擊的比例已凌駕肢體攻擊之上；另有少數幼兒提到他們的傷害行為是關係拒絕，雖然比例尚低，但顯示大班幼兒已經知道不用透過打人或罵人，光是拒絕別人就足以造成別人的傷害。

(二) 幼兒在敘說中提到的動機

研究指出，幼兒在敘說其道德經驗時，關於對象和行為的陳述只是在描述事實，但對於動機和情緒等成份的陳述卻顯示出幼兒建構道德事件時所著重的意義（Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Smetana & Killen, 2008; Wainryb et al., 2005）。

在敘說時提到動機的比例方面，本研究中有高達95.5%的幼兒主動的提到了自己行為的動機。Day (1991) 曾指出，幼兒在敘說自己的道德經驗時，動機的陳述是重要的線索，幼兒陳述自己的動機往往是為了讓自己的行為顯得情有可原，藉以降低違犯道德對自己良心或形象的衝擊。本研究的幼兒在敘說中，極高比例的提到了行為的動機，顯示出道德事件的確有其特殊性，即使是年僅六歲的幼兒也存在內在道德聽眾。

值得注意的是，在本研究中，幼兒在敘說時主動提到動機的比例高達九成五，但在Gutzwiller-Helfenfinger 等人（2010）的研究中，在敘說時主動提到動機的兒童比例大約是七成五，比本研究低得多，但該研究的對象包含了九歲和五歲的兒童。對於本研究的結果與國外的研究結果之差異，研究者提出兩種可能的解釋，第一種解釋是社經差異所致，由於幼兒的敘說受父母敘說的影響（Nelson & Fivush, 2004; Tappan, 2006; Walker & Hennig, 1999），所以不同社經的孩童對於道德敏覺的程度和敘說內涵可能是不相同的；但核對兩筆研究孩童的社經，Gutzwiller-Helfenfinger等人的研究對象為瑞士德語區一般社經的兒童，並不特別低，而本研究的對象也是一般社經的幼兒，並不特別偏高，故本研究與國外研究結果的差異雖然仍可能是社經差異所致，但在社經背景差異並不特別大的情況下，幼兒在道德敘說中提到動機的比例差異如此懸殊，可能有社經以外的因素影響。故研究者提出第二種可能的解釋為文化教養的差異，由於華人父母極重視道德教養（周育如、黃迺毓，民99；陳寧容，民101；劉慈惠，民95；Wu & Honig, 2010），道德也是幼兒園教學的核心內涵（黃意舒，民101），故研究者推測，更可能的解釋是，我國幼兒可能在父母和老師都極為看重道德教誨的情況下，對於要維護自己道德上的良善形象變得格外敏銳。

在動機的內涵方面，由表2可知，在提到動機的幼兒中，67.2%的幼兒所陳述的動機都是「報復」，幼兒們指稱因為別人先做了某事激怒或傷害了他們，所以才為了還擊而傷害對方。過去的研究指出，在道德事件中，報復是一種性質特別的動機，一方面，雖然報復行為的目的就是為了要傷害對方，具有明顯的傷害意圖，但另一方面，幼兒的行動是因為別人先傷害了他，此動機的陳述表示幼兒試圖維護自己行為的道德正當性（Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Smetana & Killen, 2008; Wainryb et al., 2005）。

比例次高的動機是「意外」，18.8%的幼兒說他們傷害別人是不小心造成的，其他幼兒提到的動機則為「工具性」佔7.8%、「衝動」佔3.1%以及「好玩」佔3.1%。不同於以報復為動機者，這些動機的陳述顯示，幼兒正在試圖說明自己在行使這些行為時，並沒有傷害別人的意圖。此外，以「故意傷害」為動機的比例是0%，由於故意傷害他人不僅有傷害人的行為，且有傷害他人的內在意圖，這種原型傷害的行為明顯違犯了道德原則，最不具道德正當性，幼兒完全沒有提出這類事件，可能的原因除了所有的幼兒都從未主動傷害人，但更可能的解釋是，本研究結果顯示六歲左右的幼兒就已經知道，提出這種事件將損傷自己的道德正當性，因此不選擇這類的事件作為敘說的內容。

本研究採取了Wainryb et al. (2005) 和Gutzwiller-Helfenfinger等人 (2010) 對動機類別的編碼方式，在原編碼系統中，動機的類別被分為八類，但根據本研究編碼的結果，在本研究中，幼兒提出的動機類別只有工具性、報復、衝動、意外和好玩等五種，幼兒所提出的動機類別較為特定，種類也不及國外研究發現的多。本研究幼兒選擇敘說事件之動機若非別人有錯在先，就是沒有傷人的意圖。此結果顯示，我國幼兒似乎對道德的訊息較為敏感而警覺，不僅提及動機的比例更高，且更會主動藉由事件的選擇和動機的陳述，試圖降低傷害他人事件對自己道德正當性的損傷。

表2
幼兒自述傷害別人的動機 (n = 64)

動機類別	百分比
報復	67.2
意外	18.8
工具性	7.8
衝動	3.1
好玩	3.1
故意傷害	0.0
誤會	0.0
其他	0.0

(三) 幼兒在敘說中提及的情緒感受

在幼兒的道德敘說中，是否提及情緒的成份也被認為是重要的線索，幼兒把敘說的重點放在自己的情緒或受害一方的情緒，代表了不同的道德思考(Fivush, 1993; Smetana & Killen, 2008)。表3呈現了幼兒提到自己和他人情緒的情形。在本研究中，幼兒在敘說時提到的情緒類別只有生氣和難過兩種。有20.9%幼兒在敘說中提到了自己的情緒，自己的情緒以生氣為主，難過次之；提到受害人情緒的幼兒有35.8%，受害人的情緒以難過為主，生氣次之。

本研究幼兒提到情緒的情形與國外的研究發現類似，都是負向情緒，在加害人方以生氣的情緒為主，而在受害人方以難過的情緒為主(Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Wainryb et al., 2005)。但在本研究中，幼兒提到受害人情緒的目的與Wainryb等人(2005)和Gutzwiller-Helfenfinger等人(2010)提出的說明似乎並不完全相同，這些研究認為，幼兒是否在敘說中提到受害人的情緒是重要的指標，因為這是幼兒道德同理心的展現，表示幼兒能夠察覺到自己行為對他人造成的痛苦；但在本研究中，雖然有的幼兒提到受害人情緒的方式符合這樣的解釋，例如「**弟弟一直一直用我，我就打他一下，他就哭了，但是他只有哭一下下而已...**」，在這個例子中，幼兒留意到了弟弟的難過情緒，但強調弟弟只有哭一下下，似乎想藉以減輕自己的罪疚感；但本研究另外卻發現，有時幼兒指出受害人情緒並非基於同理心或罪疚感，例如：「**...我沒有打她我只有罵她，姐姐她每次都是用哭的，爸爸就很生氣說我不乖...**」，在這個例子中，幼兒雖提到了姐姐的情緒，但顯然並不是把重點放在對方的痛苦上，而是想說明就是因為對方表現出難過情緒，才讓自己受責備，此時對受害人情緒的提及只是一種自己行為後果的說明，並不適合將之解釋為道德同理心的展現。

由於本研究發現，幼兒在敘說中提及受害人情緒未必全然是基於罪疚或同理心，因此，雖然國外的研究認為，敘說中負向情緒成份的出現是幼兒道德情感的展現，但研究者檢視幼兒敘說語料後認為，除了分析特定敘說成份是否出現以外，還需與幼兒對自身違犯道德事件的判斷進行相互印證，才能瞭解幼兒的真正想法。所以，本研究除了讓幼兒敘說道德經驗外並進行判斷與解釋外，還加入道德敘說成份與道德判斷之間關係的分析。

表3

幼兒提到自己與受害人的情緒(%)

幼兒在敘說中主動提到的情緒感受	佔總人數百分比	佔該項人數百分比
自己的情緒感受	20.9	100.0
生氣		78.6
難過		21.4
受害人的情緒感受	35.8	100.0
生氣		29.2
難過		70.8

二、幼兒對自身道德經驗的判斷與解釋

(一) 幼兒對自己傷害他人事件的道德判斷與解釋

在幼兒敘說完自己傷害別人的事件後，本研究繼而讓幼兒對自己傷害他人的事件進行道德判斷，結果如表4。

在道德認知判斷方面，認為自己的行為是「對」的幼兒僅有6%，而這些幼兒提供的都是合理化的解釋，幼兒表示因為對方先做了不好的事所以他才傷害對方，所以是受害人的錯而不是自己的錯，提供合理化的解釋表示這些幼兒的道德認知尚待建立，包括道德知識不足或道德認知有所偏差。認為自己的行為是「不對」的幼兒則高達94%，當中有88.1%的幼兒提供了道德導向的解釋，這些幼兒解釋他們的行為之所以是不對的，是因為違犯了道德規則或造成別人的痛苦，例如「因為打人是**不好的行為**」，顯示多數大班幼兒對於什麼樣的行為是不可接受的，以及為什麼這些行為不對都已有清楚的道德認識；另有4.5%的幼兒提出了禁制導向的解釋，這些幼兒說明他們的行為是不對的是因為「**老師會生氣**」或「**媽媽知道了會打我**」，禁制導向的解釋顯示幼兒的道德認知還處於較低的避罰層次。

在情緒感受判斷方面，本研究有32.8%幼兒出現了難過和害怕之負向情緒，根據過去的研究，在進行情緒判斷時出現的負向情緒會被解釋為道德情緒已出現，但根據後續幼兒所提供的解釋可知，當中僅有14.9%幼兒真的是因為自己違犯了道德規則而感到難過，其他17.9%的幼兒感到難過或害怕的理由則只是因為擔心成人生氣或處罰。另有67.2%的幼兒根本未產生道德情緒，當中有53.7%的幼兒提供了合理化的解釋，指出是別人先激怒他或先做不對的事，錯在對方，所以自己做了傷害對方的事之後沒有感覺或是仍餘怒未消，例如「...我哥他都是假哭啦...明明就是他先打我...所以我沒感覺」，另有4.5%的幼兒只考慮到自己被處罰的輕重，而提出禁制導向的解釋，例如「**媽媽會生氣，但是媽媽罵人的時候不會很凶，所以我沒有感覺**」。

表4

幼兒對自己違犯道德事件的判斷與解釋（%）

解釋的理由	道德認知判斷		情緒感受判斷	
	對 (6.0)	不對 (94.0)	道德情緒 (32.8)	非道德情緒 (67.2)
道德導向的	0.0	88.1	14.9	0.0
禁制導向的	0.0	4.5	17.9	4.5
合理化	6.0	0.0	0.0	53.7
享樂主義的	0.0	0.0	0.0	0.0
不知道	0.0	1.5	0.0	9.0

對照幼兒的道德認知判斷和情緒感受判斷，本研究發現，雖然在認知上有近九成的幼兒不僅知道自己的行為是不對的，並且能清楚的提出道德導向的解釋，遠高

出國外研究發現的比例，但在情感上真的產生罪疚感的幼兒比例卻很低。此結果對幼兒的道德教育有一定的提醒作用，即除了認知層面的教導外，在情感的表述和體驗上可以有更多的著墨，才不致發生幼兒雖然能夠進行道德是非對錯的判斷，卻在違犯道德時甚少產生相對應道德情緒的情形。

最後，本研究進一步請幼兒對自己進行道德評價，幼兒必須回答他做了這樣的事情壞不壞，如果幼兒回答「壞」，則請幼兒評定自己是「一點點壞」還是「很壞」。結果有3.2%的幼兒回答自己「不壞」，這幾名都是在道德認知判斷時認為自己的行為並沒有錯的幼兒；在其他認為自己的行為不對的幼兒中，68.3%的幼兒評定自己只有「一點點壞」，回答自己「很壞」的幼兒僅有28.6%，顯示幼兒雖然知道自己的行為不對，但多數幼兒並不願給自己太嚴厲的道德評價。

(二) 幼兒對自己違犯道德的事件與對道德判斷作業之判斷比較

為了進一步瞭解幼兒對自身經驗的道德判斷和評價究竟反映出什麼訊息，本研究除了讓幼兒對自己所做的事件進行判斷，另外也讓幼兒進行道德判斷作業，以假設的事件為內容讓幼兒進行道德判斷。由於研究指出，幼兒在判斷自身的道德事件時必須考量的層面較多，除了道德的知識面以外，還包括了要維護自己的良善形象，以及處理認知、動機和情感之間的衝突等。因此，很可能幼兒對自身違犯道德事件的判斷會不同於在道德作業中對假設事件的判斷。比較的結果如表5所示。

表5

幼兒對自身違犯道德事件與道德理解作業之道德判斷比較 (N=67)

	道德理解作業		自身事件		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
道德認知(Max=1)	1.00	.00	.94	.24	2.05*
道德認知解釋(Max=4)	4.00	.00	3.63	.87	2.94**
道德情緒(Max=1)	.72	.45	.33	.47	4.57***
道德情緒解釋(Max=4)	2.79	.99	1.96	1.17	4.27***
道德評價(Max=2)	1.84	.37	1.18	.58	8.72***

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

在道德認知判斷方面，所有的幼兒都認為道德判斷作業中之故事主角行為是錯的，因此平均得分是1分，但在自己違犯道德的事件中，卻有少數幼兒認為自己的行為並沒有錯，因此，在道德認知判斷的得分上，假設事件的道德判斷得分較自身事件高， $t=2.05$ ， $p < .05$ ；在對道德認知的解釋方面，所有的幼兒在道德判斷作業中都以道德原則進行解釋，但對於自己所做的違犯道德事件，幼兒出現了一些層次較低的解釋，未能全都以道德原則進行解釋， $t=2.94$ ， $p < .01$ ；在道德情緒判斷及對

情緒判斷的解釋方面，在道德判斷作業中，多數幼兒推測故事主角會產生道德情緒，並作出道德上的解釋，但在自己違犯道德的事件中，幼兒明知自己傷害了別人，卻未必產生道德情緒，提供的解釋也較少基於道德原則，依序為 $t=4.57$ ， $p<.001$ ； $t=4.27$ ， $p<.001$ ；最後，在道德評價方面，多數幼兒覺得道德理解作業中的故事主角很壞，但要幼兒評價自己時，多數幼兒卻覺得自己只有一點點壞， $t=8.72$ ， $p<.001$ 。

由幼兒對道德理解作業的判斷及解釋的情形可知，幼兒已有能力以道德原則對行為對錯進行判斷，也知道做了傷害他人的事「應該」要感到自責；但面對自己所做的事件時，幼兒卻作出較不符合道德原則的判斷和解釋，也較少相對應的道德情緒產生；此外，在進行道德評價時，幼兒覺得道德判斷作業中的故事主角壞的程度比自己高得多，但道德判斷作業中故事主角所做的事（打人與取笑別人）與本研究幼兒所做的事其實是類似的事件，顯示幼兒傾向於以較高的道德標準評價他人，卻對自己從輕發落。本研究的結果顯示，幼兒對道德的思考似乎存在著兩套運作系統，一套是對道德認知、道德情緒和評價的知識，用來判斷和回應成人的問話以及理解道德教導的故事或材料，另一套是自己在生活運作的實際知識，用以協商和處理人際衝突，並適度維護自身道德的良善性。

透過幼兒對自己違犯道德事件和道德判斷作業之比較，印證了Smetana等人（1999）和Gutzwiler-Helfenfinger等人（2010）的看法，即道德判斷作業測到的是幼兒在知識面上對道德的理解，但道德經驗敘說和對自身經驗的判斷反映的則是幼兒在真實生活中思考道德的方式，道德敘說成份及判斷的研究的確有助於我們瞭解幼兒道德發展的不同層面。

三、幼兒道德敘說與道德判斷的關係：動機和情緒成份所代表的意涵

過去的研究指出，幼兒道德敘說中關於動機和情緒的陳述提供了幼兒道德內在思考的重要訊息，但本研究分析敘說語料卻發現，幼兒提及受害人的情緒卻未必表示幼兒就是在同理受害人的感受。因此，為求謹慎起見，本研究先不套用外國研究的解釋，而進一步分析幼兒在敘說中對動機和情緒成份的陳述，究竟如何反映幼兒的道德判斷上。

首先，在動機的部分，本研究幼兒在敘說時陳述的動機主要有兩類，第一類以報復為動機，此類動機強調自己的行為是回應式的，並非主動，但卻有明確的傷害對方的意圖，第二類則是非報復的動機，幼兒並沒有傷害對方的意圖。如前所述，幼兒透過這些動機的陳述提高了自己在道德上的正當性，並一定程度的維護了自己本質上的良善，但此兩類動機在背後的道德思考和判斷上是否有所不同呢？

表6呈現了當中的差異。由表6可以看到，以報復和非報復為動機的幼兒，其道德認知判斷和解釋並沒有差異，平均得分都各接近分項的總分，且多能提供道德導向的解釋；在道德評價方面，兩類幼兒的得分也沒有差異，且平均得分都在1分左

右，對自己的道德評價同樣都落在「有一點點壞」附近。但在道德情緒判斷方面，以報復和非報復為動機的幼兒反應就不同了，較之以非報復為動機的幼兒，以報復為動機的幼兒道德情緒的得分顯著較低，且在解釋理由時較未能以道德導向進行解釋。這顯示當幼兒沒有傷害對方的意圖時，幼兒在情感上比較會把重點放在自己違反道德規範上，因而產生罪疚感，但當幼兒行為的動機就是要傷害對方時，幼兒並不會因為自己的行為是不對的而感到歉疚。

此部分的分析證實了過去研究的看法，即敘說中選擇不同的動機進行陳述反映出幼兒不同的道德體會（Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2010; Smetana & Killen, 2008; Wainryb et al., 2005）；但本研究還進一步發現，我國幼兒對道德事件之動機面有高度的敏覺，幼兒不僅會在敘說時透過動機的陳述來維護自己道德上的正當性，也對不同動機所引發的道德事件有不同的道德情緒判斷和解釋，此與過去的認知發展學派所指稱，學前幼兒對道德的動機面察覺有限，在判斷道德事件時傾向於行為的結果而非動機來進行判斷並不一致。

表6

報復性與非報復性動機對幼兒道德判斷及解釋之比較（ $n=64$ ）

	報復性動機 ($n=43$)		非報復性動機 ($n=21$)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
道德認知判斷	.93	.26	.95	.22	-.34
道德認知解釋	3.56	.93	3.71	.78	-.66
道德情緒判斷	.23	.43	.57	.51	-2.80**
道德情緒解釋	1.74	1.14	2.43	1.21	-2.22*
道德評價	1.28	.59	1.00	.55	1.82

* $p < .05$. ** $p < .01$.

其次，在情緒陳述所代表的道德思考方面，本研究首先比較了在敘說中主動提到受害人負向情緒者與未提到者之道德判斷比較，但結果發現在所有道德判斷及評價的項目上，兩者都沒有呈現任何的顯著差異；本研究繼而分析了在敘說中有提到情緒訊息者與完全沒有提到情緒訊息者道德判斷之比較，結果在所有道德判斷及評價的項目上，也都未出現任何顯著差異。也就是說，至少以本研究的對象而言，幼兒在敘說中是否提到受害人的情緒感受，或是否曾提及情緒訊息，並不能直接作為其內在道德思考差異的線索或指標。惟本研究並未進一步對情緒相關的敘說內涵及敘說呈現的方式進行質性的分析，故此部分可能還有進一步推敲及分析的空間。

至於為何國外研究發現，道德敘說中情緒成份的出現是道德思考的重要指標，但本研究幼兒在敘說時是否出現情緒成份，卻未能反映在其道德判斷和解釋上呢？研究者認為，根據本研究幼兒道德判斷的結果可知，我國幼兒對於道德情緒「應該」

要如何之知識面的理解並不缺乏，但面對自身真實經驗時，多數幼兒雖然基於道德知識知道自己是錯的，但在情感上卻不覺得自己不對，道德情緒的反應和理解較為薄弱，因此，即使幼兒在敘說時提到了情緒，可能也只是一種表面狀態的陳述，未必有實質的道德感受作為支撐。過去的研究指出，幼兒的個人敘說會受到父母的影響（Habermas & Bluck, 2000; Nelson & Fivush, 2004; Tappan, 2006），而親子言談研究中已發現，台灣父母雖然重視道德教誨（Wu & Honig, 2010），但在親子言談中出現情緒訊息的比例並不高，即使出現情緒訊息，也僅限於標示情緒狀態，少有對情緒內涵的談論（周育如、黃迺毓，民99）。因此，本研究幼兒在道德敘說中情緒成份的出現與否可能只反映個人敘說習慣或敘說風格的差異，而非內在道德思考的差異，與國外的情形並不相同。

伍、結論與建議

本研究分析幼兒敘說個人道德事件之敘說成份，並瞭解幼兒對自身道德經驗的判斷與解釋，藉以探討幼兒在真實生活中的道德思考。

主要發現如下：

- 一、幼兒道德經驗敘說的主題以同儕和手足間的言詞衝突和肢體衝突為主，高達九成五的幼兒在敘說中主動提及自己行為的動機，並試圖透過選擇性的動機陳述維護自己道德上的正當性，顯示出對自身道德形象的高度敏覺；僅有三成左右的幼兒在敘說中提及情緒，自己的情緒以生氣為主，而受害方的情緒以難過為主。
- 二、幼兒知識面的道德判斷與實際運作面的道德判斷之間有落差，幼兒在知識面可以對道德認知、道德情緒及道德評價提供合於道德原則的判斷及解釋，但在實際生活的運作面，幼兒對自身經驗的道德判斷則未必全然根據道德原則，產生道德情緒者不多，並傾向於對自己作出較寬容的道德評價。
- 三、幼兒在敘說中陳述的不同動機代表了不同的道德內在思考，其中以「報復」為動機的幼兒雖然在道德認知的判斷和解釋上與其他幼兒無異，但在道德情緒的判斷和解釋上卻顯著的低於其他幼兒；幼兒在敘說中情緒成份的出現與否則可能只是敘說風格的不同，未能反映出道德判斷上的差異。
- 四、本研究結果與國外的研究發現有許多不同之處。主要的差異呈現在三方面，包括我國幼兒在敘說中主動提及動機的比例較高，種類也較特定；幼兒道德敘說中提及受害者負向情緒未必就是道德同理心的展現；以及幼兒在敘說中情緒成份的出現與否並未能反映出不同的道德判斷。

在未來研究建議方面，由於本研究以幼兒個人違犯道德的事件為素材進行敘說及道德判斷之探究，發現幼兒對自身的道德判斷不同於道德判斷作業得出的結果，顯示對個人道德經驗敘說語料的分析有助發現幼兒道德思考內涵更多的細節。故建

議未來可以蒐集幼兒實際生活中不同事件的道德敘說語料進行分析，並對文化與教養對道德發展的影響作進一步之探究。

在教育的建議方面，本研究發現，幼兒對發生在自己身上的道德事件和對假設的道德事件有不同的想法和判斷，因此，進行幼兒品德教育時，光說品德故事可能不是太有效的辦法，建議父母和老師可以與幼兒討論發生在孩子身上的真實經驗，如此將有助提昇幼兒在生活中道德思考之能力。本研究也發現，我國幼兒對自身道德形象相當在意，但許多幼兒似乎存在著偏差的道德認知，認為只要是對方有錯在先，自己對別人的傷害行為就是情有可原的，因此父母和教師可以特別針對道德事件中的動機，與幼兒進行討論與分辨。最後，本研究還發現，我國幼兒並不缺乏道德知識，卻在實際運作面出現落差，尤其是對道德情緒的體會非常有限，故建議父母及教師與幼兒討論道德事件時，多引導幼兒辨識自己在道德情境中的感受，並增加對加害人及受害人情緒感受之描述與討論。

參考書目

- 周育如、黃迺毓（民99）。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。
- 許明莉（民95）。三、四、五歲臺灣幼兒生活經驗敘事結構之分析（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。
- 陳寧容（民101）。幼兒園家長對幼兒品格之教養觀與教養策略探究。**家庭教育與諮商學刊**，12，55-82。
- 黃意舒（民101）。道德品格教育融入園本課程之行動研究。**幼兒教保研究**，8，23-52。
- 鄒啓蓉、張鑑如、張顯達（民98）。高功能自閉症兒童個人生活經驗敘事研究。**特殊教育研究學刊**，34（2），73-99。
- 劉慈惠（民90）。現代幼兒母親的教養信念—以大學教育程度者為例。**新竹師院學報**，14，355-405。
- 劉慈惠（民95）。學前幼兒被期待學些什麼？以兩所幼稚園家長為例。**師大學報教育類**，51（1），123-153。
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Day, J. M. (1991). The moral audience: On the narrative mediation of moral “judgment” and moral “action.” *New Directions for Child Development*, 54, 27-42.
- Day, J. M., & Tappan, M. B. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.

- De Vries, B., & Lehmann, A. J. (1996). The complexity of personal narratives. In J. E. Birren, G. M. Kenyon, J.-E. Ruth, J. J. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 149-166). New York: Springer.
- Den Bak, I., & Ross, H. (1996). I'm telling! The content, context, and consequences of children's tattling on their siblings. *Social Development, 5*, 292-309.
- Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding: Development in the second year. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 91-111). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fivush, R. (1993). Emotional content of parent-child conversations about the past. In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development* (pp. 39-78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fivush, R. (2001). Owning experience: Developing subjective perspective in autobiographical narratives. In C. Moore, & K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 35-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Gasser, L., & Malti, T. (2010). Moral emotions and moral judgments in children's narratives: Comparing real-life and hypothetical transgressions. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development, 129*, 11-31.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin, 126*, 748-769.
- Hickling, A., & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: Evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology, 37*, 668-683.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: The implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-137). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1-10.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 275-292.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242-262). New York: Guilford Press.
- Nelson, K. (1993). Developing self-knowledge from autobiographical memory. In T. K. Srull, & R. S. Wyer Jr. (Eds.), *The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self. Advances in social cognition* (Vol. 5, pp. 111-121). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush, & C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press. (Original work published in 1932).
- Ross, H., & den Bak-Lammers, I. (1998). Consistency and change in children's tattling on their siblings: Children's perspectives on the moral rules and procedures in family life. *Social Development*, 7, 275-300.
- Shaffer, D. R. (2005). *Social and personality development* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sigelman, C. K., & Waitzman, K. A. (1991). The development of distributive justice orientations: Contextual influence on children's resources allocations. *Child Development*, 62, 1367-1378.

- Smetana, J. G., & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2, 324-339.
- Smetana, J. G., Toth, S. L., Cicchetti, D., Bruce, J., Kane, P., & Daddis, C. (1999). Maltreated and nonmaltreated preschoolers' conceptions of hypothetical and actual moral transgressions. *Developmental Psychology*, 35, 269-281.
- Snow, C. (1987). Language and the beginnings of moral understanding. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 112-122). Chicago: University of Chicago Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tappan, M. B. (1991). Narrative, authorship, and the development of moral authority. *New Directions for Child Development*, 54, 5-25.
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: Sociocultural approaches to moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 351-374). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wainryb, C., Brehl, B. A., & Matwin, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-114.
- Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1999). Parenting styles and the development of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 28(3), 359-374.
- Welch-Ross, M. (2001). Personalizing the temporally extended self: Evaluative self-awareness and the development of autobiographical memory. In C. Moore, & K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, J. C., & Bartsch, K. (2008). Portraits of early moral sensibility in two children's everyday conversations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 56-85.
- Wu, C., & Honig, A. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669.

Preschoolers' Narrative Elements and Moral Judgments of Their own transgressions

Yu-Ju Chou¹

Abstract

The present study, 67 preschoolers as objects, explored the content elements of young children's narratives of their own transgressions, their moral judgments of the events, and the relationship between the narrative elements and the moral judgment by narrative corpus analyzing and moral judgment task measuring. The main findings were as following: (1) The main content of children's narratives were about oral or physical attack events between classmates or siblings. Above 90% of the children expressed that they were pardonable to transgress moral rules by explaining their motives. About 30% of the children mentioned emotions, anger was the main emotion of their own, and sadness was the main emotion of the victim. (2) Children's moral judgments about their own transgressions differed from their judgments about the events in the moral understanding task. (3) The statements of motives in children's narratives reflected different moral judgments, but the statements of emotions reflected no significant differences in their moral judgment. According to the findings, some suggestions about moral development research and early childhood moral education were proposed.

Keywords: preschooler, personal narrative, moral judgment

¹ Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education.

「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。版權為本刊所有，文責由作者自負。來稿一經刊登，即寄贈該期學報五本。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/>）。

著作權授權書

一、授權內容：

立書人同意授權【 期 刊 單 位 名 稱 】及華藝數位藝術股份有限公司(以下簡稱華藝)將發表於【 期 刊 名 稱 】第【 】期之著作：

【著作名稱】

進行數位化、重製等加值流程後收錄於資料庫，以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方式，提供用戶進行檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等。

二、著作權聲明：

本授權書為非專屬授權，立書人仍擁有上述授權著作之著作權。立書人擔保本著作係立書人之原創性著作，有權依本授權書內容進行各項授權，且未侵害任何第三人之智慧財產權。

三、權利金：

(一) 本著作所有共同作者可得授權著作售價之 12%之權利金收入(須填寫以下帳戶資訊及稅籍資訊)。

(二) 帳戶資訊(勾選有償授權方案者填寫)：

戶 名：【
金融單位：【
帳 號：【
】銀行(或郵局)【
】分行(支局)
】

(三) 稅籍資訊(勾選有償授權方案者填寫)：

戶籍地址：【
(郵遞區號)
】

(四) 立書人同意上述資訊若有資料不全、錯誤或日後異動而未書面通知華藝之情事，導致華藝無法完成權利金給付，則華藝應設立獨立專戶提存該筆權利金，由【 期 刊 單 位 名 稱 】通知立書人向華藝領取。

立書人姓名：【 正 楷 或 打 字 】

身分證字號：【
】

通訊電話：【
】電子信箱：【
】

通訊地址：【 (郵遞區號)
】

同上戶籍地址。

立書人簽章：

中華民國 年 月 日

著作權諮詢電話：(02)8221-5585 轉 15；21；45；Email：copyright@airiti.com

人類發展與家庭學報 第十六期 中華民國一〇三年七月

發行人：張國恩

總編輯：周麗端

編輯委員：（以姓氏筆畫為序）

沈賜川、黃迺毓、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