

Journal of Human Development and Family Studies

No.18 . December, 2017

Early Childhood Teachers' Professional Development in Practical Knowledge of Assessment:

Integration between Teachers and the Preschool

Chi-Ping Chen / Yuh-Yin Wu 1

“Explicit and Implicit Maternal Love” and “Perceptions of Maternal Love” of

Mothers' Adolescent Children in the Course of Their Growth--A Dyadic Analysis

Shu-Man Huang / Li-Tuan Chou..... 15

Working Memory Rating Scale for Children in Taiwan (WMRS-TW)

Shinmin Wang..... 49

A Preliminary Study of the Relationship between Tribal Aboriginal Children's

Narrative Ability and Phonological Awareness

Yu-Ju Liu / Wen-Feng Lai..... 65

Effect of Migration on Children's Academic Performance in China

A-Yuan Zhang / Ju-Ping Lin..... 89

Department of Human Development & Family Studies
National Taiwan Normal University



ISSN 2076-8591

人類發展與家庭學報

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系 印行

人類發展與家庭學報

Journal of Human Development
and Family Studies

第十八期

目錄

- 1 幼兒教師在學習評量實踐知識上之專業發展—一個人主體與幼兒園願景交互考量
陳紀萍·吳毓瑩
- 15 內隱和外顯母愛對青少年兒女在成長歷程中的母愛感受之配對分析
黃淑滿·周麗端
- 49 中文版兒童工作記憶評定量表之修訂
王馨敏
- 65 部落原住民族幼兒敘說能力與聲韻覺識的關係初探
劉祐如·賴文鳳
- 89 流動困境?城鄉不利?!中國大陸兒童的城鄉流動對學習表現的影響
張啊媛·林如萍

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 | 中華民國一〇六年十二月

第十八期

人發學報

內文十一版 107.02.02

使用單位簽核

編輯備註：

人類發展與家庭學報

2017 年第 18 期

主 編 張 鑑 如 (國立臺灣師範大學)
副 主 編 周 麗 端 (國立臺灣師範大學)
編輯委員 王 馨 敏 (國立臺灣師範大學)
吳 明 燁 (東吳大學)
吳 齊 殷 (中央研究院)
吳 濟 芳 (伊利諾大學香檳分校)
利 翠 珊 (輔仁大學)
沈 瓊 桃 (國立臺灣大學)
周 玉 慧 (中央研究院)
周 競 (華東師範大學)
李 輝 (香港大學)
林 如 萍 (國立臺灣師範大學)
林 惠 雅 (輔仁大學)
唐 先 梅 (國立空中大學)
徐 慧 娟 (亞洲大學)
郭 李 宗 文 (國立臺東大學)
程 景 琳 (國立臺灣師範大學)
楊 金 寶 (國立臺北護理健康大學)
廖 鳳 瑞 (國立臺灣師範大學)
劉 惠 美 (國立臺灣師範大學)
賴 文 鳳 (國立臺灣師範大學)
蕭 英 玲 (輔仁大學)
(人名依姓氏筆畫排序)

助理編輯 林 亞 寧

附 啓

1. 本學報原名「家政教育學報」，創刊於 87 年。
2. 本學報自 95 年起 (第 8 期) 改名為「人類發展與家庭學報」。
3. 本學報投稿及審核網頁：<http://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/hdfs>
4. 本學報電子期刊網頁：
http://da.lib.ntnu.edu.tw/ntnuir/ug-9.jsp?xsd_name=ir_dtd&handle=CE3498B5-DC8A-BB3C-FEA1-9E5C2FCBBB27

(工本費每冊新臺幣 150 元整)

幼兒教師在學習評量實踐知識上之專業發展—一個人主體與幼兒園願景交互考量

陳紀萍

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
博士候選人

吳毓瑩*

國立臺北教育大學心理諮商學系
教授

摘要

本研究目的是從學習評量實踐知識的觀點，提出幼兒教師專業發展的一條路徑：如何交互考量「幼兒教師主體」及「幼兒園願景」，以貼近幼兒教師評量專業精進需求。幼兒教師的學習評量之輔導的目的，在於幫助幼兒教師清楚得知幼兒學習狀況，得到佐證以評估學習的成效，並回饋課程與教學對幼兒學習的影響。筆者彙整國內實施學習評量文獻，發現存在兩個議題：(一) 評量行動與評量目的落差：知道「做什麼」不知「為何做」；(二) 評量信念與實踐的落差：知道「如何做」但無法「做得好」；此二問題往往導致無法有效評估學習成效、無法做出最佳評量決定、偏離原有評量信念、及易受外力左右評量行動的後果。學習評量專業發展即為改善評量實踐，幫助幼兒教師達成「知行合一」的目標。筆者針對幼兒教師評量專業發展提出兩個策略：(一) 教師主體性與幼兒園願景鑲嵌互融：個人與幼兒園建立評量共識共創願景，勇於發聲進行社群專業對話，覺察並修正自己的評量實踐知識。(二) 透過解決現場的實踐問題，教師協同合作提升評量知能：瞭解幼兒教師已有的經驗與知識，藉由協同解決問題產生成功經驗，關注問題解決中的幼兒園整體脈絡。期望藉由上述二策略，幼兒教師與幼兒園全體共同面對評量現況，在建構評量實踐知識的過程中提升個人專業，共謀園所願景，最終促進幼兒的學習成長。

關鍵詞：幼兒教師、幼兒園願景、專業發展、評量實踐知識

* 本篇論文通訊作者：吳毓瑩，通訊方式：wuyuhyin@gmail.com

壹、前言

幼兒教師在學習有效的評量與教學過程中，外來的輔導當能協助幼兒教師精進實踐。第一作者身為幼兒學習評量教學與輔導人員，認為學習評量之輔導目的在於幫助幼兒教師面對評量實踐問題，改善評量實踐現況。在我們與幼兒教師面對學習評量的困境時，感受到教師知道評量很重要，與幼兒學習息息相關，卻對如何恰當執行沒有自信，一則來自不知做的對不對；一則來自不知如何做才算好。

國內近十年來有關幼兒學習評量的研究發現，幼教評量實務上，有兩個議題待解決：其一是「為何做」之評量目的與實際「如何做」之評量方法有落差：幼兒學習評量實務的改善，多偏重修正評量技術，惜未能從為何而做的評量目的來整合檢視要如何評量才恰當。另外則是「應做」之評量信念與「實做」之實踐有落差：教師抱持的評量信念易受外力影響，因為教學忙碌、協同教師理念差異或家長期望而妥協了評量應有的執行，未能堅持做出最佳評量決定。上述這些問題反映了幼兒教師的窘境：不清楚幼兒學習評量的意義與目的，受到外在影響，左右了自己而選擇簡單、便利卻無法有效呈現學習成果的方式；缺乏對評量知識的整體瞭解，造成有做但無法有效收集到有用的學習訊息等，反映出幼兒學習評量需要解決的問題。

教育部於 2017 年正視此一現象，發佈「專業發展輔導」¹，在課程規劃與實踐類別中首次明列「幼兒學習評量」向度，提供「設計與實施幼兒學習評量」、「建置幼兒學習檔案」、「運用課程大綱實施幼兒學習評量」三項內涵供幼兒園勾選設定為輔導計畫之目標（教育部，2017）。事實上「入園輔導」已實施多年，學術界與實務界咸期望藉由課程、教學領域之學者專家進入幼兒園，協助幼兒教師將理論與知識融入實務工作，進而指引幼兒教師在幼兒學習評量的專業發展方向上實踐教育目標。關於入園輔導機制，巫鐘琳（2005）、陳淑琴與周淑惠（2010）研究發現，現場仍出現「輔導結束，成效結束」的疑慮，我們認為全面仰賴學者專家恐是造成輔導成效未能持續的原因。本文透過文獻整理出幼

1 106 年 1 月 19 日以臺教國署國字第 1050155404B 號令修正「教育部國民及學前教育署補助辦理公私立幼兒園輔導作業原則」。自 106 學年由教育部推動「教育部國民及學前教育署補助公私立幼兒園輔導」，整合適性教保輔導、課程大綱輔導、特色發展輔導為專業發展輔導。

兒園評量實作現場兩個問題如以下第貳部分所描述，繼而於第參部分試探提出可能的解決策略，最後對未來研究的展望寫在第肆部份。

貳、幼教現場之學習評量問題分析

我們彙整國內有關幼兒學習評量研究，以及與幼兒教師談論學習評量的經驗發現，幼兒教師在學習評量的實務上花費很多時間，但是針對「為何而做」與「如何做好」欠缺呼應評量行動的省思。

一、評量行動與評量目的落差：知道「做什麼」不知「為何做」

第一作者在現場輔導時，幾次翻閱老師們為幼兒整理的厚厚一本學習檔案，詢問老師這些作品代表了什麼學習上的成果？老師通常回答我：「就是把幼兒做過的活動記錄留下來，讓家長知道，也可做個紀念……」。

幼兒教師慣於收集很多幼兒作品資料成為活動記錄，但是大多數沒有針對作品反映的學習內涵進行分析（張靜文，2012；陳姿蘭、廖鳳瑞，2012），這樣的發現也反映在蕭玉佳與吳毓瑩（2006）學習檔案建構行動研究中。幼兒教師缺乏收集幼兒作品的目的引導，導致失去原有藉由收集作品進行瞭解幼兒學習成果的重要意義。McAfee 與 Leong（2007）強調教師從解析評量資料中獲得幼兒學習的訊息。幼兒教師執行評量行動，如未回歸評量目的，忽略分析對幼兒表現意涵的解讀，則可能對於評量資料的收集與解析，落入「有做但做不整全」甚至「有做但不知為何而做」的結果。

如果幼兒教師能有系統的檢視評量的行動，進而省思支持「為什麼做」的意義，也許能解決「做什麼」和「如何做」的問題。蕭玉佳與吳毓瑩（2006）研究發現，幼兒教師少了對於評量的意義、幼兒表現的結果如何回饋教學的思考，就可能在評量的「知」和「行」之間產生差距，導致學習評量無法與課程目標所意圖達成的學習聯結。他們研究結果顯示，幼兒教師回歸本身對評量實踐的需求及價值詮釋，有助長幼兒教師自信及評量專業發展。莊尤姿與蔣姿儀（2010）也發現，幼兒教師從省思評量工具回應評量目的的效能著手，最終改

善了評量工具在記錄上的便利性、觀察時間規劃與蒐集方法，而能在評量策略上進行整體性的修正。

幼兒教師個人對「做了什麼」評量現況的問題覺察，可視為解決評量實務問題的起點。但是，能否深省思行動背後的脈絡與緣由，澄清「為何做」的原有評量意圖，則成為是否進而朝向創造適合自己班級的評量行動的關鍵。

評量的行動緣由可說明幼兒教師在評量相關行為的想法和原因，如同 Clandinin (1985)、Elabz (1981) 主張教師的實踐知識實際引導著教室中實踐，實踐知識經由教師與課程及教學理論、信念，以及經驗等融合，在教室中經由不同階段的實作整合建構而成。Sternberg 與 Caruso (1985) 更強調實踐知識將是影響教師進入教學現場執行教學行動成敗的關鍵因素。由此推知，幼兒教師評量實踐知識引導和支持幼兒教師評量決定與行動，成為評量實踐的依據與方向，從幼兒教師的評量實踐知識可見評量實踐決定的理據，才能有系統的釐清評量實踐的問題。

二、評量信念與實踐的落差：知道「如何做」但無法「做得好」

第一作者與在職進修老師分享評量表單時，閱讀著一張張約有十條幾乎全部勾在「好棒棒」的檢核表，發現每一名幼兒幾乎都「表現優異」，老師緬靦的回應我：「也不是表現那麼好，有些其實沒有全部看到，實在太忙了，總得讓家長安心啦……」。

幼兒教師對於真實呈現評量結果隱含不同考量，陳姿蘭與廖鳳瑞 (2012) 認為幼兒教師在執行評量的困難之一，是受到與家長保持和諧關係的價值影響，傾向提高幼兒評量等第。易言之，評量行動不只涉及評量專業知能，也可能受外在因素左右幼兒教師原有評量的信念。幼兒學習評量的研究顯示，在班級中因執行評量易受外在因素的影響。造成幼兒教師放棄原有堅持的可能因素包含：來自於班級間兩位教師對於評量信念不一致、家長的期望與對評量形式的喜好、教師工作繁瑣、人力不足、時間有限、配合園所決策，教師主控權小等等，致使評量效果不彰 (李姿慧，2006；李嘉華，2005；陳姿蘭、廖鳳瑞，2012；蕭玉佳、吳毓瑩，2006)。

參、教師主體與幼兒園願景交互考量，強化評量實踐知識

教學現場確實常出現理想與實務的衝突，教師一旦面臨實踐衝突時，正是需要教師以省思與專業判斷採取行動以解決問題，Cornett (1990)、Cornett, Chase, Miller, Schrock, Bennett, Goins 與 Hammond (1992)、Levin 與 He (2008) 的研究都曾發現，協助教師進行個人實踐知識的探究與省思，可強化教師在作決定時以自主性與應負責任落實教師專業角色。是以我們從相關文獻評析提出兩項策略，作為教師探究與省思之起點，強化教師評量實踐知識，解決評量問題：

一、教師主體性與幼兒園願景鑲嵌互融

幼兒教師身為自主個體並肩負幼兒教育的專業道德責任，同時也為幼兒園聘用，成為幼兒園組織成員之一。在朝向幼兒園願景發展之路，需要結合組織中每一個人的專業力量，其組織成員之異質與優勢需要融合強化，限制與不足亦需調整改善，幼兒園與個人彼此鑲嵌後轉化成為幼兒園進步的動力。

(一) 個人與幼兒園建立評量共識共創願景

過去幼兒園評量輔導的研究顯示，專業發展能否落實成效與是否有願景共識有關。尚愛梅 (2009) 提及，在入園輔導結束後，幼兒園並非持續以輔導的結果運作，各班幼兒教師的評量行動反而各有差異，有些未形成評量改變的幼兒教師，甚至回到原有習慣的評量方式，研究發現評量行動改善的最大阻力仍在於幼兒教師的個人信念與實際評量行動有所衝突。蕭夏玉 (2014) 追溯幼兒園八年來評量制度建置的發展，分析主要原因發現，幼兒園頻繁的人事異動造成未能形成評量共識，導致接受一年專家輔導後，評量制度仍在修改，尚未能發展出屬於該幼兒園特質的評量模式。

專業成展具有動態持續的特質，如何營造持續不斷的動力，且能來回修整符合個別需求？歐用生 (2003) 強調，專業發展不是靠個人之力即可達成，而是需要在組織中藉由群體成員間的異質性，在倫理道德的約束下有階段性的往前跨進。我們深思此「往前跨進」的意涵，如同 Johnson (2005) 的主張，要

發揮深化教師專業能力應是在配合機構的願景、目標及專業需求的條件下有系統的提供專業發展。教師專業發展宜建置在一個關注幼兒園價值脈絡的前提，促進幼兒教師成為一個轉化專業知識的實踐者。

如要強化教師的評量專業發展，幼兒教師個人的評量信念與實踐知識需與相關他人及幼兒園有所共識，不僅需要尊重以幼兒教師為主體的實踐知識，亦需融入幼兒園願景之教育理念，在二者之間再三思量彼此的平衡，以凝聚共識，達成個人與幼兒園相互支持的層次。

（二）勇於「發聲」進行社群專業對話，覺察並修正自己的評量實踐知識

幼兒評量實踐存在的問題，不應只由幼兒教師個人侷限於單一教室情境解決，更是需要借助幼兒園成員全體合力促成社群的學習。多位學者主張，如果想促成教師的實踐知識發展，則需經由教師本身的「聲音」的呈現，以及經驗的引出，詮釋自己對「解決問題」的實踐意涵（陳美玉，1996；Connelly & Clandinin, 1998；Elbaz, 2005）。林育璋（2008）研究指出，幼教專家及園長的領導角色，如能帶領組織內成員協同合作，從針對實際問題經驗進行分享，再彼此提供即時的回饋，在同儕間專業對話、反省與辯證，便能更加促進幼兒教師自己專業實踐的反省與修正。吳珍梅、程小蘋（2011）建議建立幼兒園內專業對話的學習社群，將專業發展模式從個人進修朝向團隊合作學習，促進幼兒園本位的專業發展。張碧如（2013）也強調專業發展的最終目的應該是協助幼兒園具備自我改善的能力與經驗，同時強化幼兒教師的自主性，重視自我增能的經驗。我們提出從幼兒園「專業對話」結合幼兒教師的省思與自我增能的策略，藉由幼兒教師的「聲音」在專業對話覺察個人評量實踐知識，以社群支持或修正自我的評量實踐。

實踐知識具有情境導向的特質，是動態的、可以加以改變的，我們建議藉由社群分享的實踐經驗，辨識幼兒教師自己評量行動微妙的意涵。如同 Torrance 與 Pryor（2001）所提一名幼兒教師對評量實踐改變的體悟：「花時間實際的觀察，不只是看，而是觀察到幼兒現在的狀況，然後介入才有其意義」（p. 625）。我們建議針對幼兒教師印象深刻的實踐經驗進行專業對話，藉由公開、共享彼此在評量行動的意義，專業對話深入分析自己「在做什麼？要做什麼？為什麼做？」的運思脈絡。在社群中闡述個人的評量理念與價值同時，公

開自己實踐行動背後隱埋的知識，統整個人的評量經驗，有系統的檢視自己實踐中的「知」與「行」關係；如產生質疑，則藉由彼此檢討和自我反省，可進而修正自己的評量實踐知識。

評量實踐需要社群力量支持，方能抵抗干擾因素。幼兒教師在幼兒園願景前導下進行社群中專業對話，因為聆聽、批判與反省，彼此教導與受教，應能鼓勵幼兒教師脫離技術上的「模仿」與「複製」，追溯「為何做」與「如何做」的緣由，判斷出最佳決定，朝向幼兒園「做得好」的評量實踐前進。

二、透過解決現場的實踐問題，教師協同合作提升評量知能

省思能力雖是一個值得持續養成能力，但是過度強調教師個人需求的專業發展，也可能導致成效受限，未能有推廣傳播的效果，但在結合行動的力量後，教師的專業發展即可預期（Hargreavers, 1993）。顧瑜君（2002）主張「創造一個可以產生省思的場域」，以增能教師成為一名省思的實務工作者。幼兒教師所在的幼兒園正是一個從問題思考為起點可產生省思的場域，呼應幼兒教師主動學習的本質，在個人與其他成員協同合作解決問題中，幼兒教師不只是被動接收者，能省思及回應自己的評量實踐，為自己的專業謀求發展。

（一）瞭解幼兒教師已有的經驗與知識，藉由協同解決問題產生成功經驗

評量專業發展不應是單純提供或接受評量知識理論，應先瞭解幼兒教師已備知識和經驗，才能協助其發展至更高的階段。幼兒園個別教師的已知本各有差異，我們認為可從共同問題開啟一個「對症下藥」的起點。藉由幼兒教師對實踐問題的解析，瞭解個別教師已經有的經驗與知識，進一步從共同問題，協同檢視評量行動的有效性。換言之，如 Clarke 與 Hollingsworth（2002）所主張，幫助教師看見學生學習成果，是推動改變實務現況的可行方式，教師一旦見到學習成效，便會繼續使用有效的專業理論、知識與策略，增加自我效能感。

藉由真實的評量問題以及幼兒的學習成果，引發幼兒教師主觀和客觀知識的交流，在團體同步帶動下，從問題解決中分享與回饋「成功經驗」，不但避免獨立摸索或放任個人自主，亦能再次促進個別教師在評量實踐中體會成功經驗，從經驗的重組與擴展中產生評量實踐知識，呼應改進實踐問題的目的。

(二) 關注問題解決中的幼兒園整體脈絡

在問題出現時產生的專業需求，正是介入新知識與新行動的契機，亦即，學習評量的實踐知識，就是要從評量現場中的真實問題切入，從中介入與探討新的可能。教師需要更多評量相關的專業訓練、評量支援系統及專業發展諮詢，以協助教師強化評量的專業知能與素養（江文慈，2002；張郁雯，2011；Stiggins, 2005）。而此專業發展如李俊湖（2011）所提，應融合「學習」、「專業」、與「實踐」的三面向，將焦點置於實務現場，直接面對問題進行改進。

從幼兒園願景來思考，教師的評量實踐需考量行動系統間的相互關係，瞭解其中的因果互動與整體變化過程。我們認為在教師解決評量問題時，關注此問題與幼兒園整體願景如何關聯，方能在實踐中納入脈絡相關的專業知識，避免專注於片段的個別事件或技術。從群體與社群的觀點來考量問題，除了改善現存困境，更是幫助幼兒教師調整自己原有的評量信念或價值觀，有系統的檢視無效的評量實務與修正行動慣性。教師個人藉由真實問題解決的評析與回饋，從幼兒園之願景出發，發展出具脈絡的評量實踐，成就個人專業發展也促進園所實現願景。

肆、對未來研究的展望

國內外以教師為主體的評量實踐知識之研究，著重於教師個人的評量信念、評量實踐知識在教學現場的探究，研究參與者皆為國小、國中、及高中教師（吳毓瑩，2003；胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬，2010；Box, Skoog, & Dabbs, 2015；Wallace & Priestley, 2011），目前我們尚未發現幼兒教師評量實踐知識的探究。吳毓瑩（2003）、張美玉（2007）主張評量實踐知識影響教師對評量情境、評量策略及評量內容的考量與行動的決策，相關研究也顯示實踐知識可用以解決實務上的問題（陳國泰，2006；Duffee & Aikenhead, 1992），幼兒教師的評量實踐知識之分享，當能帶動社群的精進。

幼兒園與正式學制在課程與教學形式不同，評量相關的制度和規範也不同。幼兒園沒有制式化紙筆測驗或正式的學習評量制度，幼兒教師在幼兒園的

評量實踐可能異於正式學制的評量實踐。近年幼兒學習評量的研究，多以幼兒園為主體（尚愛梅，2009；莊尤姿、蔣姿儀，2010；郭諭樺，2008；蕭玉佳、吳毓瑩，2006；蕭夏玉，2014）。在現有的文獻基礎下，如何實施更好的學習評量實務，我們建議可從幼兒園的發展角度切入，交錯考量幼兒園的願景與教師的主體性，深入發展幼兒教師的學習評量實踐知識。

我們建議未來宜積極整合幼兒園評量輔導研究，歸納符合不同階段幼兒園評量專業發展架構。在幼兒教師評量專業發展的責任上，藉由實徵研究理解幼兒教師「已備」的專業知能與經驗設為啟始點，發展出符應幼兒教師需求的輔導策略，協助幼兒教師落實自己的評量實踐知識，擬定最佳的問題解決方案。但是這些評量知能與評量技術需要運用多久的規劃與實施才能初步驗收評量實踐改善的成果，需要多少幼兒園的支持，如何與幼兒園整體脈絡相合，都需要更多輔導實例回應與佐證。幼兒園追求專業發展，積極尋求變革與創新，我們認為整合幼兒園評量輔導研究，歸納幼兒園在評量專業上之不同發展階段的架構，應是未來研究的重要內涵。如此方可為尚在基礎發展的幼兒園，以及已朝向幼兒園本位課程的創新發展的幼兒園，規劃不同階段的專業發展圖像，協助幼兒教師走在實踐的專業道路上。

參考文獻

- 江文慈（2002）。教師在評量改革中的困境。《教育研究月刊》，93，108-115。
- 吳珍梅、程小蘋（2011）。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案知探究。《新竹教育大學教育學報》，28（2），1-28。
- 吳毓瑩（2003）。教學評量之信念探究—松竹梅三個個案詮釋暨啟示。《國立臺北師範學院學報：教育類》，16（1），137-161。
- 巫鐘琳（2005）。《幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究》（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 李俊湖（2011）。實踐本位教師專業學習規劃。《教師天地》，175，31-37。
- 李姿慧（2006）。《幼稚園教師實施幼兒評量之現況調查研究—以桃園地區為例》（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李嘉華（2005）。《臺北縣幼兒園教師對於教學評量的實施情況研究》（未出版之碩士論文）。國立

- 臺灣師範大學，臺北市。
- 尚愛梅 (2009)。幼兒評量變革之研究——所公立幼稚園的經驗 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 林育璋 (2008)。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程知行動研究。《教育研究集刊》，54 (1)，15-48。
- 胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬 (2010)。長高一教學評量實踐知識的意象內涵與運作。《課程與教學》，13 (4)，111-131。
- 張美玉 (2007)。建構取向的教學與評量。《教育研究月刊》，157，68-82。
- 張郁雯 (2011)。學生學習評量的過去、現在與未來。《國民教育》，51 (3)，36-44。
- 張碧如 (2013)。托兒所視導歷程與受輔經驗之個案研究。《教育資料與研究》，111，189-219。
- 張靜文 (2012)。從真實評量觀點看幼兒園之教學評量。《臺灣教育評論月刊》，1 (11)，12-14。
- 教育部 (2017)。全國教保資訊網，http://www.ece.moe.edu.tw/?page_id=159。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 莊尤姿、蔣姿儀 (2010)。幼稚園社區融合主題教學多元評量實施歷程之探究。《幼兒教育年刊》，21，77-106。
- 郭諭樺 (2008)。主題式課程中幼兒學習評量與實務之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳姿蘭、廖鳳瑞 (2012)。試析幼兒園教育評量之現象。《靜宜人文社會學報》，6 (1)，151-176。
- 陳美玉 (1996)。《教師專業實踐理論與應用》。臺北：師大書苑。
- 陳國泰 (2006)。國小自然與生活科技資深專家教師實務知識的發展之個案研究。《國立臺北教育大學學報》，19 (2)，31-64。
- 陳淑琴、周淑惠 (2010)。幼兒教育績效品質：一個雙向共榮的「專業發展學校」觀。《幼教年刊》，21，245-262。
- 歐用生 (2003)。《教師專業成長》。臺北：師大書苑。
- 蕭玉佳、吳毓瑩 (2006) 成長路上話成長：幼稚園學習歷程檔案建構之行動與省思。《應用心理研究》，32，217-244。
- 蕭夏玉 (2014)。《幼兒園實施檔案評量之研究——以桃園縣一所幼兒園為例》 (未出版之碩士論文)，朝陽科技大學，臺中市。
- 顧瑜君 (2002)。實踐取向之教師專業成長——在職進修模式之變革之解析。《課程與教學季刊》，5 (4)，1-18。
- Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*,

52(5), 956-983.

- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Cornett, J. W. (1990b). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 248-273.
- Cornett, J. W., Chase, K.S., Miller, P., Schrock, D., Bennett, B. J., Goins, A., & Hammond, C. (1992). Insights form the analysis of our own theorizing: The viewpoints of seven teachers, In B. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting cumculum practice, theory, and research*, (pp.137-157), Albany, NY: State University of New York Press.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hargreaves, D. H. (1993). A common-sense model of the professional development of teachers. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp. 86-92). London, UK: The Falmer Press.
- Johnson, S. M. (2005). The prospects for teaching as profession in the social organization of schooling. *Future Survey*, 27(9), 22-28.
- Levin, B., & He, Ye. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J & Caruso, R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp.133-158). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill, Prentice Hall.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 617-631.

Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Curriculum Studies*, 43(3), 357-381.

Early Childhood Teachers' Professional Development in Practical Knowledge of Assessment: Integration between Teachers and the Preschool

Chi-Ping Chen ¹

Yuh-Yin Wu ²

Abstract

This study proposed a point of view on the practical knowledge of assessment for learning to develop the teacher's profession which considers both the subjectivity of the preschool teacher and the vision of preschool. The objective of mentoring the preschool teachers in assessment for learning was to recognize evidences in children's learning, evaluate learning results, and give feedback to curriculum and instruction. Reviewing literature, the researchers found two issues in assessment practice: Firstly, there were gaps between "why" and "how" to action of assessment. Secondly, there were gaps in "what to do" and "what should do" in assessment practices. To improve teachers' practical knowledge in assessment, the researchers recommended to integrate both teacher-based and preschool-based needs into professional development, including building vision through teachers, reaching a consensus in assessment practice, and resolving field problems coordinately to promote knowledge of assessment.

Keywords: practical knowledge of assessment, preschool-based vision, preschool teacher, teachers' professional development

1. Ph.D. candidate, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University
2. Professor, Department of Psychology and Counseling, National Taipei University of Education (corresponding author)

DOI : 10.6246/JHDFS.201712_(18).0002

內隱和外顯母愛對青少年兒女 在成長歷程中的母愛感受之配對分析

黃淑滿

台灣首府大學幼兒教育學系
助理教授

周麗端*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
副教授

摘要

本研究想了解母親對兒女的內隱母愛程度與外顯母愛付出，與其兒女母愛感受程度之間的互動歷程。本研究配對訪談八位母親與其青少年兒女，並應用生命圖表記錄母親對兒女的內隱母愛程度、外顯母愛付出，以及兒女對母親的母愛感受程度。以主題式分析法，共歸納出兩種內隱母愛類型：「豐富穩定型」和「一路攀升型」。以及兩種母兒互動類型：「忙碌的母親和懵懂的兒女」，以及「苦命的母親和體貼的兒女」。整體而言，母親「外顯母愛」對「兒女母愛感受」的影響大於母親「內隱母愛」。母親婚姻際遇的不同會影響外顯母愛的付出，進而影響兒女的母愛感受：忙碌的母親會刻意減少外顯母愛的付出，兒女的母愛感受則因母親的偏心或打罵強迫而較少；苦命的母親會因為對兒女的虧欠感而自覺母愛不足，反而更盡力補償孩子，母親的特殊境遇似乎也使兒女較為早熟，反省能力較佳，母愛感受較豐。故本研究鼓勵母親積極正向的母愛行動，以及對學齡期和青少年期反思性的家庭教育課程。

關鍵詞：母愛，母愛感受，情感互動

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

誌謝：本研究承蒙國科會專題研究計畫經費補助，計畫編號：NSC 101 - 2410 - H - 434 - 002。

研究動機與目的

過去國內的研究發現母愛可以分成母親內心對兒女的情感，稱為「內隱母愛」；以及行為上對兒女的付出，稱為「外顯母愛」（黃淑滿，2008；黃淑滿、周麗端、李盈貞，2009）。這些研究主要應用生命軌跡及轉捩點兩大概念來了解本土母親一生中母愛消長與變化軌跡、了解其中的轉捩因素，並依此歸類出數種本土基本母愛類型。很可惜的是，這些研究雖然發現母愛有內隱和外顯兩個層面，但這些研究並沒有分別訪談母親「內隱母愛」和「外顯母愛」程度是否有異以及隨著母親生命歷程的變化如何。

上述的研究者推論，受訪母親們綜合自己的內隱和外顯母愛兩個層面來衡量自己對兒女的母愛程度，但她們多只依上代母親對自己的外顯母愛行為來衡量上代母親對自己的愛，所以受訪的母親多認為自己給下一代的母愛已經超越了上一代母親給自己的。上述的研究也告訴我們，有些母親自認為母愛的行為，卻不是兒女感受母愛的來源，母親的母愛付出和兒女的母愛感受間存在著落差。然而，國內代間親子情感互動的配對研究極少，上述研究的最大限制，是僅訪談一代中年女性，沒有配對訪談她們的兒女，無法了解兒女是否同意母親的說法與原因。

在本土的研究中，探討兒女對母親教養或情感感受的論文有之。例如趙梅如（2004）曾訪談師院生和國小教師的生命故事，回溯過去受到父母獎勵或懲罰時所感受到的父母關愛；又如俞仲娟（2007）透過與國小高年級兒童討論、孩子書寫、訪談、日常觀察等方式，捕捉孩子對其父母教養的真實情感感受。但這些研究多是從兒女的角度探索父愛和母愛的內涵與感受。但這些也僅訪談一代的兒女本身，兒女真的如實感受到了父母的付出了嗎？王春淑（2007）的研究就發現國小學童自評「愛父母」，比「被父母愛」的感受還多，可惜量化研究無法進一步的了解原因何在。故研究者以為，如果能同時對照母親的母愛程度和其兒女的感受隨時間的具體變化，再透過訪談對照母兒雙方對生命中共同重大事件的不同觀點，就能更具體明白母兒雙方感受落差的關鍵原因，進而才能反思母親要如何調整，可使兒女的母愛感受更好。

綜上所述，本研究擬配對母親和兒女，分別參與本研究，想探究母親「內

隱母愛」和「外顯母愛」的變化歷程，及其和兒女母愛感受之間的互動歷程。然因母兒生命歷程的冗長為本研究的主要限制，本研究聚焦在母愛的付出與其青少年兒女在成長歷程中所感受到的母愛之互動因素配對分析。

文獻探討

母愛的內涵如何？母親的母愛如何表現在孩子成長的過程中？孩子的感受又如何？本研究廣泛歸納親子間情感互動的相關研究結果。

（一）母愛相關研究

1. 母親內隱母愛

黃淑滿等人（2009）的研究發現，「內隱母愛」指的是一個母親內心對兒女的母愛，包括對兒女的情感、意志和期望三層面，其中，母愛的情感包含母親對兒女的擔心、思念、心疼、渴望親近和曾經自覺虧待兒女的愧疚感；母愛的意志包含母親在日常生活中以兒女為優先的想法、為兒女犧牲的心志和對兒女不離不棄的責任感，母愛的意志也使母親在家庭逆境中克盡母職；母愛的期望包含母親對兒女健康、獨立、品德和成就等四大類期望。

上述的研究發現，母親們對母愛保留的原因似乎都和恐懼有關：恐懼子女不孝、不令人滿意，或者恐懼自己未來的辛苦和無助。故建議母親自我覺察與反思自己的負向情感來源，多培養情緒管理的能力。因為母親對未來悲觀看法會折損母愛的意志，故該研究也建議母親即使在困境中仍應對未來抱持盼望。

此外，母親的內隱母愛會影響外在的母愛行為（黃淑滿，2008；2013）。絕大多數的母親所陳述的，內心對孩子的母愛都多於外在的母愛行為；只有極為少數的母親，雖然因為不想要孩子或內心對孩子失望到覺得母愛磨盡了，仍然在行為上給予孩子應有的照顧。故似乎內隱的母愛是外顯母愛的動力之一。但兩者對兒女的母愛感受之影響有何差別，在文獻上很罕見。

Cheah, Nan, Jin, Yok and Leung（2015）研究母親的溫暖表現、母兒間情感

連結的品質。透過訪談 70 位華裔和 70 位歐裔育有學齡前孩子的母親，其所覺察的對兒女表現溫暖的重要性。研究發現即使華裔和歐裔的母親們都知覺表現溫暖的重要，歐裔美國母親對孩子表現了更多的溫暖，華裔母親反應了文化，強調養育和工具支持，反之，歐裔美國母親所反應的西方文化更直接表現外在的溫暖。讀者文摘在 8 個亞洲國家的 38 個地區，邀請 3,212 名 14 至 18 歲的青少年以評分卡方式給父母打分數，少年就父母在管教、溝通、表達關懷及追求潮流上的表現評分，以 A、B、C、D、E、F 分別代表「很好」、「不錯」、「普通」、「一般」、「水準以下」及「不及格」。結果發現泰國、印尼及馬來西亞的父母整體得分最高（平均獲得 B），而臺灣父母的成績則只有 C+，其中臺灣的媽媽平均分為 B+，臺灣爸爸表現最差，只有 D-，還輸給香港及新加坡。大約 3 成的受訪青少年認為，父母對子女的關愛並非無條件的。至於臺灣地區的青少年是否喜歡父母？6 成 5 的受訪比例表示喜歡媽媽，喜歡父親的則不到 6 成，這項數據也是亞洲各區之中最低（張錦弘，2005 年 6 月 29 日）。

從上述的文化研究可以推知，若孩子可以感受到母親內心的溫暖和關懷，母愛感受較佳，對母親的回應也較佳。但孩子能否感受到母親的內隱母愛？研究者設計母親和兒女的配對訪談，希望能有進一步的發現。

2. 母親外顯母愛

黃淑滿（2008）的研究發現，「外顯母愛」指的是母親對兒女的行為，這些行為表達了母親對兒女的愛，包含母親對兒女的日常生活照顧、管教、陪伴、忍耐、財務供應和送禮，以及肢體上的親親抱抱等六大類。王春淑（2007）的研究將父母情感表達分為「直接」情感表達行為：口語表達、肢體表達，以及「間接」的情感表達行為：關懷支持、生活照顧、學習關注、管教要求。結果發現當父母對子女越多的「直接」口語與肢體情感表達行為時，子女所知覺愛父母與被愛的情感越多，且「被愛感」多於「愛父母」；另一方面，如果父母對子女越多的關懷支持、生活照顧、學習關注及管教要求等「間接」情感表達行為時，子女知覺愛父母與被父母喜愛的情感也越多，但子女知覺自己「愛父母」多於「被愛感」。可見以增加兒女的親愛感受而言，父母對兒女應有更大膽的直接情感表達行為（口語表達、肢體表達），而不只於間接的情感表達行為（關懷支持、生活照顧、學習關注、管教要求）。

在本土的文獻中，研究者歸納出可能影響親子間情感互動的幾大因素，包括：兒女性別的影響（江文瑜，1995；林如萍，1998；周麗端、廖姿婷，2005 年 10 月；胡斐斐，1986）；出生序的影響（林如萍，1998；韓孝婷，2004；蘇建文、侯碧慧，1983）；子女數與家務工作量的影響（林如萍，1998；林意瑛，1998；高淑貴、鄭美蓮、高彩雲，1882）；以及兒女表現與母親期望的影響（宋鴻燕，2000；高淑貴等人，1882；羅國英，2000）。在黃淑滿（2011）的研究中，發現母愛上升、下降的因素都與兒女的行為表現有關。兒女好不好帶、孝不孝順和課業的表現會影響母親的內隱母愛；兒女對母親的要求、受傷或撒嬌等甚至會增加母親外在的母愛付出程度。

母親的內在情緒和行為也都受孩子的行為影響。Johnson 和 Cohen（1990）配對研究母親與其 2-5 歲孩子互動，結果發現母親行為的情感品質和孩子同步的表現有關。正向的母親行為（忙小孩、組織、增加育兒工作、親親抱抱、獎賞）和孩子同步的正向行為（參加，組織）有關；負向的母親行為（打斷、限制、嘲弄、使受挫、批評、威脅、叱責、暴力、懲罰）和孩子與母親間非同步的行為（直接、固執、忽視）有關。Bryan 和 Dix（2009）在實驗室觀察 114 個學步兒與母親間的互動，由母親評估孩子的活動力、忿怒傾向和社會恐懼。如同預期，孩子的活動力可以預測母親的忿怒、失望和對孩子興趣的低支持。孩子的社會恐懼可以預測母親的憂慮、低忿怒、低失望和對孩子興趣的高支持。該研究的中介考驗證實了，孩子的氣質會影響母親情緒，進而影響母親對孩子的支持行為；孩子的氣質影響了孩子的順從，也進而影響了母親的情緒。

從本研究的觀點看來，無論是「直接」或「間接」的情感表達，都屬於「外顯母愛」，直接的情感表達就是外顯母愛中的親親抱抱，間接的情感就是母親對兒女的日常生活照顧、管教和陪伴等。影響外顯母愛因素有許多，包括母親本身家務工作負擔等因素，受兒女本身行為表現好壞的影響尤其明顯。

（二）兒女的母愛感受相關研究

俞仲娟（2007）研究三十三位國小高年級兒童所知覺的父母教養之情感意涵，依兒童所知覺的父母教養分成五種類型家庭：壓力窩、溫暖窩、獨立窩、寂寞窩和矛盾窩，該研究主要分析不同成長窩裡兒童所知覺的情感意涵。簡單來說，和兒童所知覺的「父愛母愛」有很大的關係，顯見兒童對親愛的感受明確，

並有其差異。

Schützenhöfer 研究奧地利文化下的母愛類型，訪談五十位平均四十三歲，年齡遍佈十八至八十四歲的成年男女，將他們口中所述的母親分成四類，權力型母親、犧牲型母親、自戀型母親和冷漠型母親。該研究很明確地看到孩子們對母親母愛行為感受，會影響的孩子的人生。我們可以從書中孩子們的口述窺見這個事實（關旭玲譯，2007）：

「我十五、六歲的時候，真得很想殺掉母親，真的，我就是這麼恨她。她從來不讓我有自己的想法。她總是無所不用其極地想控制我。」—— 一個權力型母親的孩子

「她在一家洗衣店裡洗了好幾年的衣服，只為了多賺點錢，讓我過的好一點，讓我可以安心的上學。她很省，什麼都捨不得花。所以我才會這麼不忍心放她一個人不管」—— 一個犧牲型母親的孩子

「我的出生，就是為了要讓她到處炫耀。我只是個用來展示的孩子。通過大學會考之後，她要我穿上黑西裝跟她到街上走，好讓她告訴所有的人，我考上大學了。學業成績是衡量我這個人的一切標準」—— 一個自戀型母親的孩子

「我經常這麼告訴人家，我絕不要變得跟我母親一樣。那麼冷酷、對什麼都漠不關心，又自私。只要活著，我絕不要像她一樣，一天也不要。」—— 一個冷漠型母親的孩子

黃淑滿（2008）的研究將兒女母愛感受分為三類：「感親恩」指的就是兒女能感受到母親的愛。「嘆缺乏」包括兒女遺憾母親不能為自己向權威發聲，無法保護自己；因不被母親期望、受暴和母親無法照顧等主要因素而缺乏母愛的感受；怨對母親較重視其他的兄弟姐妹；或兒女害怕母親以愛之名，行控制之實下所產生令人無法喘息的壓迫感。「恨遺棄」是兒女怨恨母親曾經的遺棄。兒女所經驗到的各種缺乏都會降低母愛的感受，兒女在這些感受的背後，所經驗到的是母親不同程度的自私、無能、或無力。這其中，只有兒女體會到母親為他們著想的「親愛」，是正面的母愛感受。母親外顯的母愛行為施於兒女身上，會影響兒女對母愛的感受。有些母愛的行為是兒女母愛感受的證據，有些

母親行為使兒女的母愛感受虧損，也有些行為則使兒女怨恨。

什麼因素影響兒女的母愛感受呢？Weisz（1980）分析 249 位，年齡在 7-17 歲之間的孩子，投稿「為何母親是最偉大的？」為題的社區報紙，分析發現孩子知覺的母親行為隨年齡而不同：隨著年紀增長，孩子知覺母親給的自主性增加、控制減少；知覺母親的生理養育也隨年齡減少；知覺母親的心理養育，就是陪伴（being there），隨年齡而增加。

林如萍（1998）認為：子女性別是影響情感連結的因素之一，她引西方的研究說明兒子和女兒均表示和自己母親情感較佳，其中女兒又比兒子感覺和父母親密，另一方面父母親亦認為女兒是他們最鍾愛的子女。但從「期待之情」來說，兒子相較於女兒來說是老年父母心目中必然的依靠，這是由於在傳統華人家庭在家族主義之下，父母盡心照顧家庭作為對子女的情感表現，而老來期待子女反饋、孝養，代間相互共合的支持、控制模式，再加上父系規範根深蒂固，在「傳宗接代」、「養兒防老」等觀念的影響之下所造成的。周麗端、廖姿婷（2005）的研究顯示：女兒在與母親的情感關係，在「總分」、「依附感」、「敬佩感」、「知心感」、「一體感」、「被重視感」、及「文化反哺」上皆顯著高於兒子。顯見兒女性別對母親和兒女代間情感關係的影響。在臺灣，傳統母親受文化的影響對兒女的養育方式不同，也連帶影響了兒女的感受。

王春淑（2007）整理過去的文獻指出：子女知覺正向或負向的親子情感與父母情感表達行為有關，例如華人父母情感表達行為較含蓄、間接且工具性，但子女往往也能感受到正向的情感，可以知覺到父母的愛。但子女學了父母含蓄的情感表達方式，也難以啟齒向父母坦露自己的情感。當父母對子女採取控制式的愛時，子女比較容易產生負面情感，在缺乏深切瞭解的基礎下，親子間細緻感情自然難以充分發展。

黃淑滿（2008）的研究發現，同樣的母親行為，不一定導致同樣的母愛感受，以致於引發不同的兒女回應。顯見在母親行為和兒女的母愛感受之間，還有其他的影響因素存在，修正著兒女的母愛感受。在該研究中，這些因素包括兒女讀境揣摩母愛的 ability、手足的爭競和兒女的親身經歷三方面。該研究將母親一生中對上一代母親的母愛感受可歸類為高而愈高型、從谷底攀升型、先降後升型和起伏型等四類。該研究發現，童年似乎是母愛感受的關鍵期、青少年

是母愛感受可能降低的重要時期，而生產經驗則是成年後母愛感受再度升高的重要時期。

綜合看來，母愛感受可能因兒女年齡、親子關係，以及母親情感表達方式而不同。母親直接或間接的情感表達方式下，子女都能感受到母愛。但是並非所有母親認為是愛的感情表達方式，兒女都有同樣的感受，在兒女不同的年齡所解讀的母愛也不同。

研究方法

從研究方法看來，以量化研究來研究親子關係，無法對母親「知覺」自己內心和行為原因，也無法對子女「知覺」母親行為與其對其自身的影響「歷程」有明確的說明。從質性研究背景理論之一的詮釋學來看，詮釋論者的焦點是在人們的信念、感情和詮釋方面，通常使用一些建構性的概念，如文化、社會脈絡及語言等來重新建構人們的世界觀，關注人們如何地透過「意義」來了解這個世界（方永泉譯，2003）。這正是本研究為何選擇質性研究方法的原因，希望藉由母親和其青少年兒女對過去親情互動相關故事的敘說，了解母親和其青少年兒女雙方對彼此真實生活的不同觀點，對彼此的情感付出、感受和詮釋。

（一）本研究參與者

從文獻看來，母愛可能和親子關係、母親情感表達方式，以及孩子的年齡和性別有關。本研究設計的目的在探討母愛付出與青少年兒女在成長歷程中的母愛感受。其中，親子關係和母親情感表達方式原來就是研究的重點之一。在孩子的年齡和性別的可能影響方面，研究者原擬將孩子的年齡做分層目的型抽樣，但考量母親和兒女情感互動故事的多寡和深度會影響研究的品質，故孩子的年齡層不能太小；但孩子的年齡太大的話，其母親的年事較高，生命歷程太長，不利回溯研究的記憶效應，故選擇育有青少年兒女的母親來做配對研究。

青少年的母親因兒女已成長至青少年，從兒女年幼至青少年，有許多的生命故事可供敘說，十多年的生命故事也不致於太長，易於母親們的回溯；青少年兒女本身也已有足夠的生命故事來反思自己對母親的母愛感受。青少年期是

從未成熟的兒童期轉變到成熟的成人期的一個過渡階段，育有青少年兒女的母親必須面對兒女在身心理上劇烈的變化，必須付出的母愛內涵也較孩子在年幼時所偏重的日常生活照顧更加多元；面對兒女在青春期的叛逆與偏差行為，可能考驗著母愛的包容與母愛的陪伴與管教等行為；此階段的母親面對兒女的升學、選組和就業等問題，可能也想到了孩子的未來，對兒女的期望也變得明確。母親與青少年的互動質量與內涵也因青少年的特質而顯得豐富。

本研究為配對研究，研究先尋找有時間、有意願、也有能力述說自己的經驗和情感的「報導人——即育有青少年兒女的母親」（黃瑞琴，1991），經父母同意後，再邀請其至少一位子女受訪。研究者在實際邀請的過程中發現，這樣的邀請順序，比先邀請青少年，再邀請其母親受訪的成功率高。研究者雖然無法先設限參與研究之青少年兒女的性別，但最後發現參與兒女的性別比例相當，與社會現狀相符，也符合本研究對文獻上所言，性別可能影響母愛付出的抽樣考量。

故本研究採「綜合的立意抽樣」（陳向明，2002），邀請生命週期處於中年女性（45至65歲）的母親與其青少年年齡以上的至少一位子女受訪。此法之邏輯與效力在於選擇資訊豐富的個案 (information-rich case) 做深度的研究，注重對研究對象的內在經驗，獲得比較深入細緻的解釋性理解（吳芝儀、李奉儒，1995）。本研究期望經由此抽樣方法對配對母兒進行深度訪問，能深入了解參與母親的母愛付出，也就是其對兒女的情感表達方式，與其青少年兒女在成長歷程中所感受到的母愛程度，母兒雙方隨時間的親情變化歷程。考慮生命歷程的深度訪談原則（吳明清 1991；黃瑞琴，1991），又考量母愛議題對同對母兒的敏感性，研究者分開訪談同對母兒。

陳向明（2002）提到質性研究大師 Seidman 所說兩點原則，來說明合適的受訪者人數：（一）充分（sufficiency）：是否有充分的人數以反映母愛付出和感受的研究中理想的事實陳述；（二）飽和（saturation）：訪談者開始聽到相同的訊息，而無法再繼續學到新的內容，也無法再發展或修改研究後期所歸類的親情互動模式。在本研究中，研究者很快就發現幾乎每位受訪的母親內心的內隱母愛都多於行為上的外顯母愛，但配對兒女的母愛感受，則發現歧異性甚大。

研究者進一步從外顯母愛的嘗試歸類中，發現母親的「忙碌」是一個母親外顯母愛付出趕不上內心對兒女的內隱母愛的主要因素之一，後續的歸類中，發現婚姻和經濟的「困境」也是一個主要因素，故研究者將這兩大因素與其相關概念歸類成為兩大「範疇」，在配訪受訪母兒的敘說中尋找支持的案例。

研究者假設：母親的外顯母愛付出不同，兒女的感受也不同；另外，兒女本身的因素也會影響兒女的母愛感受。此法在質性研究中，被稱為「理論性抽樣」(陳向明 2002)。研究者依此假設繼續訪談，具體分辨受訪母親的忙碌和困境，也明確詢問受訪青少年對母愛感受程度的因素，繼續發現青少年感受原因的背後明顯地呈現出青少年的在成長歷程中所發展出的反省能力，影響著母愛感受的變化。故研究者在配對的母親和兒女的情感互動生命歷程分析中，歸納出了較為明確的互動類型。

研究者依此判定，本研究所找到的概念與其相關的資料已接近社會實狀，訪談於是停止。茲將本研究母兒配對受訪者的基本背景表述如下：

表 1 本研究母親參與者及其及青少年兒女參與者背景資料表

編號	參與母親 參與青少年	受訪 年齡	結婚 年齡	參與母親 家庭狀況	子女年級 (打*號者為參與青少年)	參與母親 教育程度	參與母親 職業	訪談時間 日期 / 約幾小時
1	夢夢 夢女	50 19	30	與丈夫 女兒同住	長女大一* 次女高二	大學	幼兒園 老師	夢 2013.07.27/3 女 2013.07.20/2
2	悟悟 悟子	36 19	17	喪偶	長子大一* 長女國三	高職	出版社 銷售員	悟 2013.04.12/2 悟 2013.04.18/2.5 悟 2013.04.25/2 悟 2013.07.07/1 子 2013.07.08/2
3	君君 君獨子	47 13	32	與丈夫 兒子同住	長子國二*	碩士	幼兒園 經營者	君 2013.08.14/2.5 子 2013.08.14/1.5
4	花花 花女	44 17	26	與丈夫 兒女同住	長女高三* 次女高一 長子國二	高職	幼兒園 老師	花 2013.07.14/2 花 2013.07.19/2 女 2013.07.17/2
5	燕燕 燕獨子	40 19	20	與丈夫 兒女同住	長子高二*	大學	幼兒園 老師	燕 2013.03.29/2.5 子 2013.03.23/2

編號	參與母親 參與青少年	受訪 年齡	結婚 年齡	參與母親 家庭狀況	子女年級 (打*號者為參與青少年)	參與母親 教育程度	參與母親 職業	訪談時間 日期 / 約幾小時
6	珍珍 珍女	48 22	25	與丈夫 兒女同住	長女大二* 次女五專 長子高三	高職	大樓 清潔工	珍 2013.08.19/2.5 女 2013.08.19/2
7	潔潔 潔女	45 18	24	離婚 與兒女同住	長女專三* 次女國中 長子國一	高職	市場 賣髮飾	潔 2013.08.21/2 女 2013.08.21/1.5
8	玲玲 玲子	39 19	20	離婚 與兒子同住	長子高一* 次子國三	高職	學校 廚工	玲 2013.08.20/2.5 子 2013.08.20/2

本研究共訪談 8 位母親與其青少年兒女。每名母親參與者面對面訪談 1-4 次不等，研究者每次面訪平均約 2 小時，合共約 26.5 小時；每名青少年參與者面訪 1-2 次，平均每次約 1-2 小時，合共約 15 小時。本文的受訪母親都用化名出現，其兒女的稱呼則在其化名後加個「子」或「女」代表；獨生子女則在其化名後加個「獨子」或「獨女」代表。例如「夢夢」的女兒叫「夢女」，君君的獨生兒子叫「君獨子」，依此類推。

(二) 深度訪談方法

本研究對母愛的定義及深度訪談的重點分母親「內隱母愛」和「外顯母愛」兩方面說明：

在母親的「內隱母愛」方面：本研究引黃淑滿等人（2009）對母親「內隱母愛」的研究結果，包含母親對兒女的情感和意志，情感包含母親對兒女的擔心、思念、心疼、渴望親近和自覺愧疚，意志包括母親為兒女犧牲的心志和不離不棄的責任感。

在母親的「外顯母愛」方面：本研究引黃淑滿（2008）對「外顯母愛」的研究結果，包含母親對兒女的日常照顧、管教、陪伴、忍耐、為兒女提供資源和與兒女親親抱抱等行為。

生命歷程訪談的重點集中在母親回憶其對下一代的「內隱母愛」和「外顯母愛」付出，這些付出在母親一生的變化歷程，以及母親們如何詮釋這些付出

的實際經驗。研究者先請母親寫下記憶中和孩子互動的重要事件，及事件發生時的母愛付出程度及實際對待孩子的行為，儘量引導母親說出該事件的完整故事。本研究訪談重點有二：

1. 這事件發生當時，妳自覺對這個孩子的愛有多少？以十分為滿分，請妳給一個分數並說明理由。
2. 這事件發生當時，妳對孩子所做的那些行為是出於母愛的行為？請說明行為的前因後果。

在訪談青少年參與者方面，訪談集中在其對母親的母愛感受，引導子女說出對母親母愛感受的生活故事，從有記憶以來到如今的變化歷程，及其對這些故事的自我詮釋。實際的訪談時先請青少年寫下記憶中和母親互動的重要事件，以及事件發生時對母親的母愛感受程度與原因，儘量引導青少年說出該事件的完整故事。

(三) 訪談資料的記錄

本研究的訪談配合「生命圖表」(周麗端、唐先梅, 2007; Glauzen, 1998) 的記錄來引導訪談，這可以加強參與者的回憶，並為研究者提供繼續提問的線索，使母親與其兒女參與者的生命故事更加完整。在母親方面，生命圖表以兒女的「年齡」為橫座標，母親「內隱母愛付出程度」及「外顯母愛付出程度」為縱座標，滿分皆為十分，生命圖表的記錄應用在本研究中，可以幫助參與母親衡量自己在生命的各階段對兒女的母愛付出程度，再思考背後的原因，母親的母愛故事因而更加完整，脈絡更加清晰。同樣的，應用在受訪兒女身上，生命圖表以青少年的「年齡」為橫座標，「母愛感受程度」為縱座標，可幫助青少年思考自己在各年齡層所感受到的母愛程度及原因為何。研究者對照母親與其兒女在生命各階段的母愛付出和母愛感受的轉折軌跡，分析出母兒互動的類型及脈絡因素。

研究者在訪談青少年時，請受訪者回憶：從有記憶以來，你/妳所感受到媽媽對你/妳的母愛程度？多數的青少年對學齡前期的記憶較為模糊，故所記錄的是一個主觀感受的平均分數。也因此，本研究各圖(圖3至圖6)中，除

了夢女自陳有2歲前的母愛感受記憶外，其餘受訪者皆自5歲之後，才開始呈現母愛感受的分數轉折。

(四) 訪談資料的分析

研究資料的分析方面，研究者反覆比較每位母親生命圖表所呈現的「內隱母愛程度」軌跡，同時使用解釋研究取向(甄曉蘭, 1996)的主題式分析法歸納參與母親內在的母愛程度與影響因素，將「內隱母愛軌跡」分出類型。再反覆比較各類型母親之青少年兒女生命圖表中的「母愛感受」軌跡，配對分析出各類型「內隱母愛」與其兒女「母愛感受」的互動軌跡與影響因素。

但各類型內隱母愛中，兒女的「母愛感受」歧異性甚大，歸類不易。故研究者進一步重新分析，重新繪製每位母親的「內隱母愛程度」和「兒女母愛感受」互動軌跡圖，並加入每位母親的「外顯母愛付出」軌跡一起比較。研究者反覆比較每對母兒的這三條軌跡，分析出不同的母兒情感互動類型與其影響因素。

(五) 研究倫理

Patton 認為：質性研究無完美的模式和誠實問題，研究者只能盡可能地交待，然後留給讀者自己判斷(吳芝儀、李奉儒, 1995)。研究者依自願原則、保密原則和公正合理原則來分析本研究對倫理議題的重視。

在自願原則方面，研究者徵求參與母親與其配對兒女的知情同意。在保密原則方面，研究者在訪談之初，向受訪者保證相關的研究文本與錄音僅作為學術用途，未來的研究發表，提及受訪者故事的部份都會以化名呈現。

在公正合理原則方面，Chase (2005) 在其敘說探究一文中說道：研究者自己也是生命故事的敘說者。因為研究者在建構母親所敘說的母愛或兒女所敘說的母愛感受時，研究者也在發展著自己心中的母愛和母愛感受圖象，故照 Chase (2005) 的看法，研究者不必拘泥於母親或兒女故事真實性的問題。研究者只需不斷自我反省：研究者的研究陳述對受訪者是公平的嗎？君君如果知道自己的母愛被歸類在忙碌的母親，會不會提出辯解？夢女如果知道她被歸類在懵懂無知的兒女，做何感想？

在本研究中，研究者只能採取保守的做法，在檢視母親和其配對兒女的生命歷程資料時，注意受訪者是否、又是如何掩飾自我；研究者也在訪談過程中，隨時、盡量幫助參與研究的母親和配對兒女們，有機會修正無心隱瞞、但卻因為訪談問題的順序或其他因素而未能完整敘說之處，或被研究者誤解之處，隨時整理重述、總結、或以換句話說的方式來詢問受訪者這樣的內容是否有其認為錯誤、不盡詳實，或不能確切表達本意之處；訪談者也就這些未盡完全之處，或有特殊意義之處，再加以深入訪談。

（六）研究限制

本研究探討母親在生命歷程中的母愛程度的變化，以及配對兒女母愛感受程度的變化。但由於每個人對於程度的看法與感受不同，因此研究者用生命圖表縱座標，零到十分的方法來記錄母親自覺的母愛付出和兒女自覺的母愛感受，期望能縮小配對母兒女心中對程度的看法與感受的差距，此法猶如量化研究中態度量表的限制：如果母親自覺的「很愛」，只等於兒女自覺的「普通愛」呢？故本研究除了應用生命圖表十點分數的限制來協助受訪者分辨心中的程度外，也積極訪問受訪者每個給分背後的原因，希望最後分析出的類型能更貼近社會實狀。

本研究想釐清母親自覺的內隱外顯母愛付出，和兒女母愛感受之間的落差，及其可能因素。研究方法上無法精準判別個人對於程度的看法與感受不同，只能就文字的鋪陳來敘明受訪者所自陳之程度背後的故事，再由研究者歸納其因素與互動類型，實為質的研究的限制之一。

另外，本研究為能達成研究的主要目的，必須所配對的親兒雙方有時間、有意願、也有能力述說自己的經驗和情感，故本研究採質化研究的立意抽樣，主要考量母親和其青少年兒女配對受訪的意願和述說能力。直至資料收集完成以前，共有八個受訪母親；立意滾雪球抽樣的結果，恰好有一半是幼兒園老師，樣本的區域也集中在高雄市。故本研究結果的無法推論亦為質性研究的限制之一。

研究結果

（一）內隱母愛分析

研究者在分析完每一位參與母親的內隱母愛程度變化軌跡歷程後，依其軌跡的變化反覆比較，共歸類出兩種「內隱母愛」類型：豐富穩定型與一路攀升型。研究者將同類型母親逐年自評的母愛程度求平均，逐年繪製出同類型母親的母愛軌跡，可看出同類型母親的內隱母愛程度及軌跡變化¹。比較不同類型的母愛軌跡走勢及程度。本研究呈現出以下兩種清晰的內隱母愛類型：

1. 豐富穩定型：

許多母親內心對兒女有滿滿的愛，燕燕、君君、潔潔、夢夢和花花都說她們無論發生什麼事，內心對兒女的愛都不曾下降。從兒女出生到長大的過程中，只有玲玲曾提到因「生老二」的緣故少了一點點對老大的愛。

2. 一路攀升型：

當年年僅 16 歲的悟悟未婚意外而有悟子，在孩子的學齡前期，內心對孩子的愛很少，後來發現孩子因她當年養育方式錯誤而遲緩，覺得虧欠而補償性增加母愛。珍珍在孩子幼小時，將孩子托人照顧，與孩子互動較少，自陳該時期對孩子的母愛較少；珍珍家貧，無力多栽培受老師稱讚的女兒，虧欠孩子的珍珍因而覺得自己沒那麼愛孩子；珍珍的內隱母愛程度因子女表現優秀或符合母親期望而提升；隨著孩子年紀漸長，珍女貼心代母職照顧弟妹，又打工養活自己，這些好的表現讓她心裏對孩子的愛與日漸增。

研究者：她上學之後妳內心對她的愛有增多？

珍珍：應該到八分，因為帶她（珍女）出去後，虛榮心吧！因為每個人對她的評語都是很棒的小孩！（珍珍）

¹ 本研究中，受訪的青少年兒女，最小的國二（14 歲），最大的大二（21 歲），平均年齡約為 18 歲，故本研究的結果圖以「兒女年齡 / 歲」為橫座標，記錄到 18 歲。在訪談中，研究者盡可能確認母親在目標兒女生命中的每一年，對兒女的母愛付出程度，直到兒女目前的年紀。但本研究結果的圖 1 和圖 2 呈現的是同類型母親逐年自評的母愛付出程度求平均，研究者原來想捨棄橫座標在 14 歲以後的所有數據，但考量受訪青少年的平均年齡為 18 歲，最後決定捨棄 18 歲以後的數據，未滿 18 歲，則以最後一年的分數補滿直至 18 歲，以利讀者閱讀。

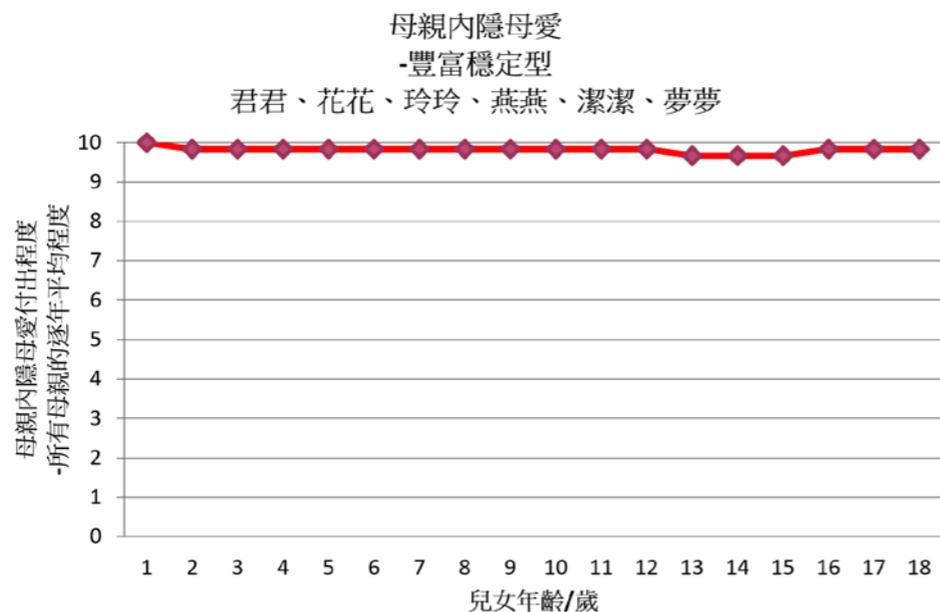


圖 1 豐富穩定型母親平均內隱母愛程度

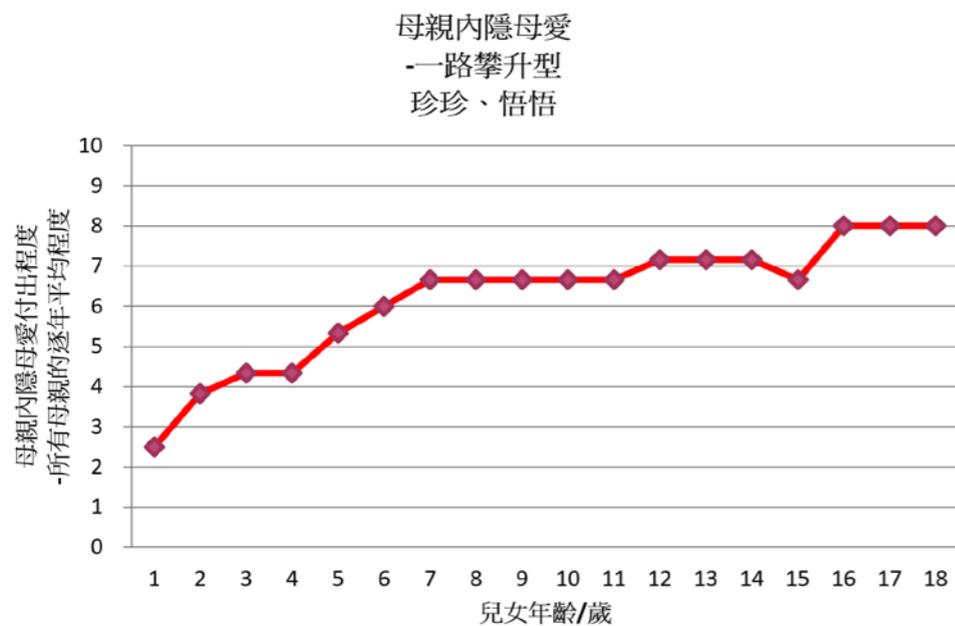


圖 2 一路攀升型母親平均內隱母愛程度

(二) 母親「內隱母愛」對「兒女母愛感受」變化歷程的比較

研究者將每種內隱母愛類型中，所有母親之配對兒女的母愛感受進行反覆的軌跡變化比較，歸類出相同母愛類型下，兒女們不同的母愛感受類型。再將同類型母愛感受兒女的母愛感受程度逐年求平均，逐年繪製出同類型兒女的母愛感受軌跡。

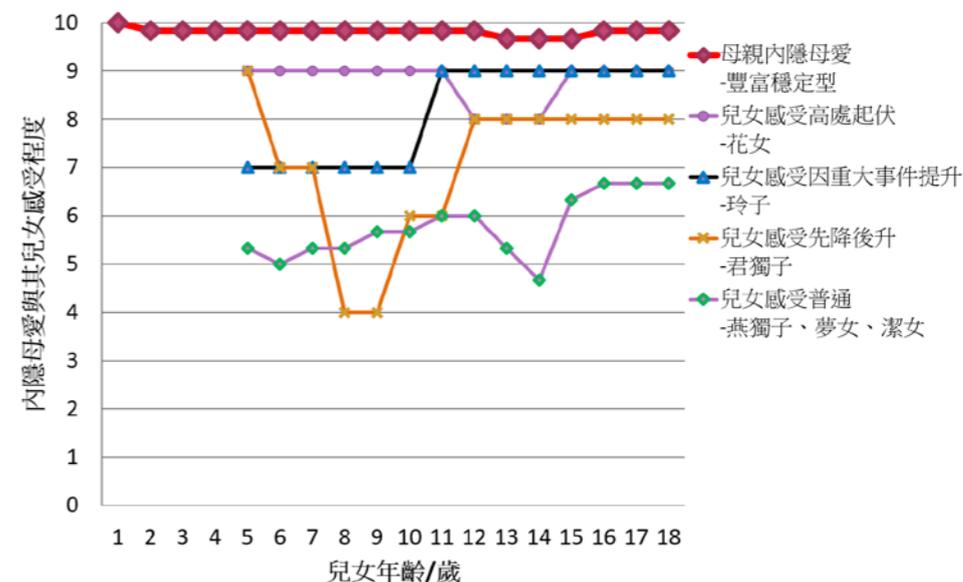


圖 3 豐富穩定型內隱母愛與兒女感受程度歷程比較圖

由圖 3 看來，母親內心對孩子的愛都很豐富，但孩子們感受到的程度多所差異。花花、玲玲、君君、燕燕、夢夢和潔潔等六個母親內心都很愛孩子，但配對這些母親的孩子們，只有花女的母愛感受還算多；玲子因經歷父親家暴，母親肉身保護的經驗，大大提升母愛感受；君獨子因母親逼他唸他不想讀的音樂班，母愛感受降到谷底，直到母親兩年後放棄留他在音樂班才逐漸回升。燕獨子、夢女和潔女的感受都很普通。對於同樣的內隱母愛程度，兒女感受卻如此歧異，似乎說明了有其他重要的因素，影響著兒女的母愛感受程度。

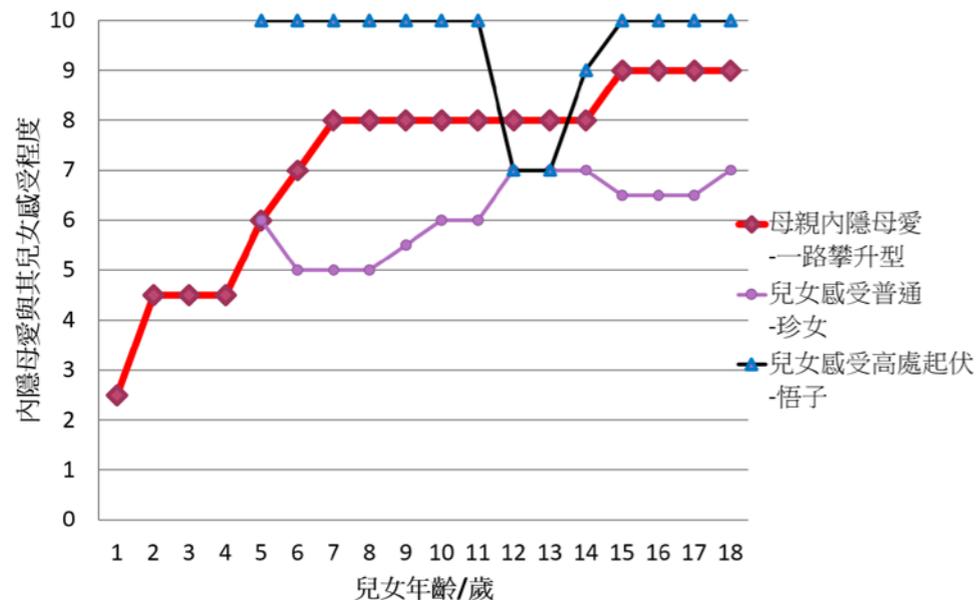


圖 4 一路攀升型內隱母愛與兒女感受程度歷程比較圖

在圖 4 中，母親內心對兒女的愛從低處攀升，但珍女的母愛感受在普通程度起伏，如終沒有像母親攀升到高處。悟子更特別，雖然悟悟當年不想生下悟子，內心對孩子沒有多少愛，但悟子卻有滿滿的母愛感受，悟子僅國中時期因自己騎車上下學，減少與母親的互動，才少了一些母愛感受。珍珍和悟悟都隨著兒女年齡漸長，內心對孩子的愛也愈多，但珍女和悟子的感受落差甚大，這似乎再次說明了兒女母愛感受的來源不（只）是內隱母愛。

由本點的分析可知，同類型的母親「內隱母愛程度」，所對應的「每位兒女母愛感受程度」歧異性甚大，故研究者進一步將「外顯母愛付出程度」也加入對應「兒女母愛感受程度」的互動軌跡分析，結果如下點。

(三) 母親「內隱母愛」與「外顯母愛」對「兒女母愛感受」變化歷程之比較

研究者反覆比對八位母親的「母親內隱母愛程度」、「母親外顯母愛付出」，和「兒女母愛感受程度」三條軌跡互動的變化歷程。發現幾乎所有母親的內隱母愛程度皆高於外顯母愛付出。再反覆比較每對母兒外顯母愛付出和兒女母愛感受的軌跡，結果歸納出兩類較為清晰的互動類型，一是外顯母愛付出顯然多於兒女母愛感受的「忙碌的母親和懵懂的兒女」；二是兒女母愛感受顯然多於母親外顯母愛之「苦命的母親和體貼的兒女」。

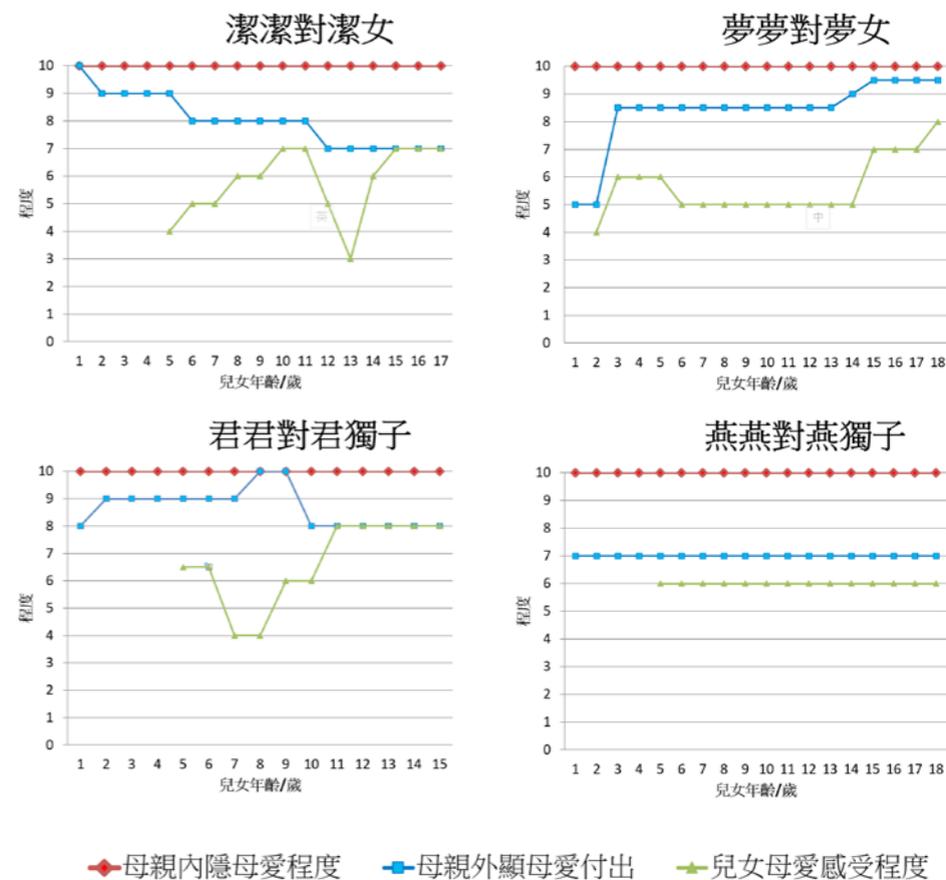


圖 5 忙碌的母親和懵懂的兒女：母親外顯母愛付出顯然多於兒女的母愛感受

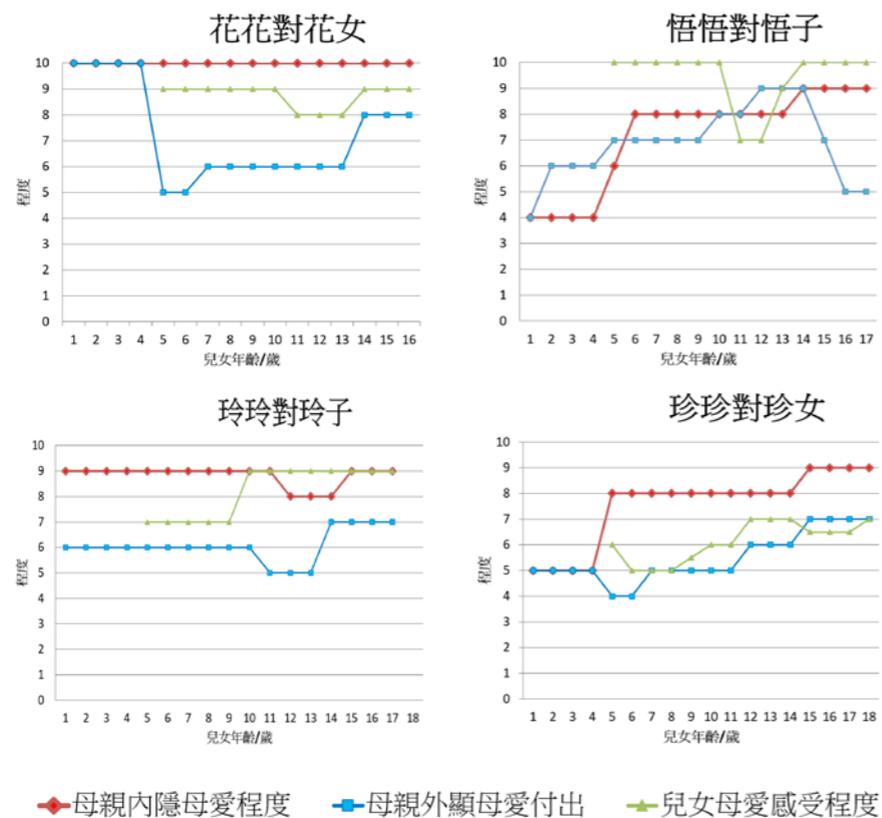


圖 6 苦命的母親和體貼的兒女：兒女的母愛感受顯然多於母親外顯母愛付出

1. 忙碌的母親和懵懂的兒女

這類型的母兒中，母親自陳其對兒女的母愛付出，顯然多於其兒女所感受到的（見圖 5）。潔女、夢女、君獨子和燕獨子的母愛感受程度不及他們母親自陳的母愛付出程度。有趣的是，他們的母親潔潔、夢夢、君君和燕燕都自陳她們對兒女的內隱母愛是無條件滿分的，這暗示著兒女的母愛感受較多是受母親的外顯母愛影響的。

潔潔每天早上下午都在市場賣髮飾，家貧，孩子多，她覺得不要幫孩子做太多。潔女因母親忙碌、常不在家，與母親互動少，母親會打罵強迫她幫忙許多家事工作，再加上母親偏心弟弟等負面經驗，母愛感受因而不高。

夢夢自幼父親跑船、母親重度精神疾病隔離，夢夢姊代母職，在左右鄰居

家漂流不定，有這餐沒下餐。夢夢自己說她嫁到好老公，夢女剛出生交由婆婆帶，三歲才自己帶到上班的幼兒園照顧。夢夢說她好像因為從小沒有受照顧的經驗，所以不知道怎麼照顧自己的孩子，她常為了孩子脾氣倔強、愛頂嘴而生氣，母女常衝突，直到孩子高中較不會頂嘴了，母愛付出才再增多，孩子功課不錯，她出錢供孩子補習、出國、買東西，自覺母愛付出更多了。反觀夢女，從小只覺得媽媽打人很兇，母愛感受一直不好，直到高中補習多了，少頂嘴就少衝突了，母愛感受才上升些，現在夢女說她抓到跟母親相處的訣竅了，不吵架了，但母愛感受仍然沒辦法很好。

夢夢：她（夢女）不聽話就是……妳跟她講什麼她會叛逆跟妳頂嘴……她又……死不承認就是她的錯……又不承認所以我就修理她……（夢夢）

夢女：因為她（夢夢）打人真的，打的很，就是會打很兇！（夢女）

君君經營幼兒園，忙於事業，將獨子托母照顧，減損了對獨子的母愛付出，獨子國小中年級時，君君力勸獨子讀音樂班，獨子反抗，母子衝突，君君經常性”陪”獨子練琴到半夜，後來終於放棄，君君說此後兒子有事也都找爸爸、不找她了，外顯母愛付出因而不如內心多。對照君獨子，在訪談中，君獨子顯然很困擾研究者要他衡量內心的母愛感受，並給個分數來代表感受的程度。君獨子的母親經常說媽媽愛你，但他沒有從媽媽的口語表達中感受到母愛，甚至反感。君獨子說他「無法理解」研究者的母愛感受問題，舉不出實例來說明他的母愛感受，最後只能就年齡給籠統的感受性分數；但他很明確地提到國小中年級，因為不喜歡母親逼他上音樂班，和母親關係很不滿意；兩相對照下，君獨子的母愛感受隨著和母親的關係好壞而起伏。

研究者：母愛行為上的付出，妳覺得？

君君：我覺得要十分耶！因為都是我陪他（君獨子）練到十點十一點……而且我是從學校回來，我已經很累了，我也有很多事情要做，可是我就是犧牲我自己的，然後就是陪他在那邊練。（君君）

君獨子：好像那個時候有點不怎麼喜歡我老媽。（君獨子）

研究者：為什麼不喜歡？

君獨子：因為把我踢進音樂班啊！（君獨子）

燕燕喜歡獨立的生活，樂於工作但不是很喜歡照顧小孩，她雖然十分愛獨子，但總覺得有些事應該留給孩子的爸爸做，不該凡事都她做。孩子國中叛逆晚歸，燕燕心裏很擔心，也常打電話勸告，但也覺得孩子大了，凡事應自己做，做母親的少管，所以燕燕的母愛付出一直平平。反觀孩子，燕獨子也很困擾研究者要他衡量內心的母愛感受，他思考良久，認為六分的母愛感受和十分的母愛感受對他而言沒有差別，他也沒有實例可以說明母親對他的愛。研究者耐心引導君獨子和燕獨子考量並記錄心中的母愛感受後，發現這兩位獨生子感受到的母愛程度都明顯不及其母親自陳的母愛給予程度。

燕燕：……玩的時候會玩過頭，然後擔憂更多了……他（燕獨子）是上國中比較愛玩啦！有一陣子都是玩到先九點、然後十點，就越來越晚這樣……啊我們就是會常為了這種事情在爭吵這樣子！（燕燕）



圖 7 母親母愛多於兒女感受到的影響因素

綜上所述，這類型的母親或因工作忙碌，或覺得要使孩子獨立、不要為孩子做太多的養育觀念、或覺得孩子叛逆不聽話、或為了管教的緣故，這型的母親在行為上，會刻意減少外顯母愛的付出，這或許也是兒女母愛感受較少的原因。在兒女本身方面，或許是因為「偏心感受」，或者在母親打罵或強迫女兒照母親的高要求做事，受訪青少年因而萌生「被拒絕的感受」的經驗有關。但本類型有兩位獨生子，獨享母愛卻也感受不佳，到底是獨生子特別不易感受母

愛？或者是個別母子互動因素使然？有待後續研究的釐清。

2. 苦命的母親和體貼的兒女

歸納的結果，這類型的母親皆為特殊境遇婦女。在這類型的母兒中，兒女所感受到的母愛程度，多於母親自陳的外顯母愛付出程度（見圖 8）。

珍珍的丈夫喝酒、賭博和負債，珍珍說她不會帶孩子，常拿女兒出氣，到孩子國小中高年級，她才知道如何陪伴女兒，但她很虧欠沒錢栽培在學校表現好、常受老師稱讚的女兒。珍珍的外顯母愛付出普通，珍女的感受也普通。珍女幼年因為常常被打，母愛感受不佳；到了國小中年級以後漸漸好轉；其後感受到母親關心課業，感受更好；感到母親偏心妹妹，母愛感受也略降；青少年時又因母親限制多而略降。

研究者：小學六年級時，妳的母愛感受升高，有沒有什麼關鍵事件？

珍女：覺得是思考能力吧！過了某一階段，自己比較想得通了！（珍女）

玲玲丈夫沈迷電玩、不工作、家暴，為了工作日夜顛倒的玲玲，孩子全由公婆照顧，因而覺得自己的母愛不多。玲子自父親肢體和語言暴力的家庭，玲子原來母愛感受不多，但在小五那年，父親暴力狂打、母親以身相護的事件後大增，在玲子的眼中，母親做的或許不多，但比較父親已經好很多。

玲子：看她現在這樣子，就是為了我和弟弟，這麼努力工作！（玲子）

悟悟 16 歲，和酒店初識的老公有孕，不想生，17 歲生下孩子後不會照顧，就一直把孩子關在娃娃床裏，凡事幫孩子代勞；孩子幼兒園，她知道孩子感覺統合失調，和她錯誤的教養方式有關，就盡力補償孩子；國小時期帶悟子做治療；但國小中高年級，又因丈夫酗酒外遇，自己像行屍走肉一般，沒有心力在孩子身上；她說她只被動地滿足孩子的生理需求，無法為孩子做更多，直到真正離婚後，她才又盡力補償孩子沒有爸爸。

悟悟當年打從內心不愛孩子，不想生下悟子，曾努力使自己流產，也因此，悟悟和悟子是這四對母兒中，唯一一對兒子對母親的母愛感受，超越母親自陳的「內隱母愛」程度的。後來悟子出生，與孩子的互動下內心的感情也漸增。悟悟雖然自覺母愛付出不多，但對悟子而言，對比父親的酒後暴力，母親的陪

伴已經很多，悟子學齡前被診斷出感覺統合失調，母親因而更多的照顧、陪伴和支持，在訪談中，悟子自己也知道母親花在自己身上心力比妹妹多，這使得母愛感受增加；直到國小，悟子因為自己騎車上下學，和母親的互動變少而感受略降，到了高中以後又因互動多而感受多。

花花因丈夫負債，夫妻常吵架，因而較少心力照顧花女，她也因此覺得虧欠；孩子年齡漸長，考上音樂班及在學校表現愈好，花花對孩子的付出也相對更多，沒錢也給孩子擠出補習費，常參與孩子學校活動，母愛付出又更提升。花花沒錢卻栽培孩子唸音樂班，花女也感受到母親在困難中的照顧，母愛感受良好，國小高年級時覺得媽媽偏心弟弟而略降，後又因媽媽參與自己的學校活動、與媽媽的互動多而上升。

研究者：她（花女）進音樂班之後，妳行為上給她的母愛有沒有提高一些？

花花：有，因為那時候她念木笛班啊，我就會覺得引以為傲你知道嗎，包括一堆老師的小孩也都在那班上，然後我女兒的表現又還蠻好的，……剛進去的時候她跟我說「媽媽，我想要轉班……。」，她就哭著這樣子講「因為我都不會吹啊，我同學他們都會吹……。」，然後後來我就硬著頭皮（花花負債）讓她去學木笛……（花花）



圖 8 兒女的母愛感受多於母親母愛之影響因素

綜上所述，特殊境遇家庭的母親都因為婚姻或家境的原因，自覺虧待孩子，沒能給孩子更好的，所以自陳中扣了自己的母愛付出分數，但這類型的母親實際上卻盡力補償兒女。這類型母親的兒女，眼見母親的苦難，似乎也增強了孩子的「反省頓悟」能力，孩子顯得早熟，比起其他組的孩子，較多能體諒母親。

綜合而言，將母親生命歷程中的內隱和外顯母愛付出，配對比較兒女的母愛感受軌跡後，可以發現，母親「外顯母愛」對「兒女母愛感受」的影響大於母親「內隱母愛」。進一步分析發現，忙碌的母親會刻意減少外顯母愛的付出，兒女的母愛感受則因母親的偏心或打罵強迫而減少；另一方面，特殊境遇的母親會因為對兒女的虧欠感而自覺母愛不足，反而更盡力補償孩子，孩子則目睹母親在困難中對自己的付出，母愛感受較豐。

討論

（一）母親的「外顯母愛」比起「內隱母愛」，影響「兒女的母愛感受」更多

黃淑滿（2008）曾將母親一生中對兒女的「母愛」程度，歸類為十分愛兒型、下降型、上升型和起伏型等四類。本研究進一步將母愛分為「內隱母愛」和「外顯母愛」兩方面進行訪談，並配對兒女的母愛感受進行分析。在本研究中，許多母親的內隱母愛屬於「豐富穩定型」，很少因任何因素減少內心母愛程度。進一步對應其兒女的母愛感受程度加以分析，發現歧異性大，難以歸類。再進一步將「外顯母愛付出程度」也加入對應兒女的母愛感受程度，才清楚看出兩類較為清晰的母兒情感互動類型。這顯示了母親的「外顯母愛」比起「內隱母愛」，影響「兒女的母愛感受」更多。由此觀之，把母愛分為「內隱」和「外顯」母愛，比概括式的母愛更能了解母愛的內涵與其對兒女的影響。

在黃淑滿（2008）的研究中，母愛影響因素包括母親的反省、母親的知識、母親的婚姻關係、母親的工作和時間、兒女的特質，以及兒女對母親的回應等。在本研究中，母親的母愛付出受到母親忙碌、母親經濟和婚姻處境而來的虧欠感，子女需求以及兒女表現等影響。故本研究的結果呼應且加深了先前的研究。

另外，從圖 7 及圖 8 看來，不論是「母親母愛多於兒女感受」，或者「兒女感受多於母親母愛」的因素，其實都與親子互動時間及母親教養行為有關：母兒互動時間多，兒女感受會較深；母親採用嚴厲管教的行為，兒女感受較淺。王春淑（2007）整理過去的研究發現：當父母對子女採取控制式的愛時，子女比較容易產生負面情感。俞仲娟（2007）研究兒童所知覺的父母教養之情感意涵，發現在父母高要求的壓力窩中成長的，和在表現不好就招來父母一頓罵的矛盾窩中長大的孩子，親愛感受都不好，都常抱怨父母。過去的研究暗示了：父母的打罵控制，和兒女的母愛感受有負相關。呼應了本研究的結果。另外，王春淑（2007）自己的研究也發現：如果父母對子女越多的關懷支持、生活照顧、學習關注及管教要求等「間接」情感表達行為時，子女知覺愛父母與被父母喜愛的情感也越多。這些「間接」情感表達是需要花許多時間的，這也暗示著，親子互動時間和兒女的母愛感受有正相關。也呼應了本研究的結果。

（二）母親婚姻際遇不同、母愛付出也不同，兒女感受差異大

黃淑滿等人（2009）的研究發現，夫妻關係不良對「內隱母愛」的影響不大。但本研究更進一步歸納「外顯母愛」付出和兒女感受之間的互動，卻發現母親婚姻際遇的不同會影響外顯母愛的付出，進而影響兒女母愛感受：忙碌的母親會因為想訓練孩子獨立、刻意管教或因孩子表現不良的緣故而減少外顯母愛的付出，兒女的母愛感受則因母親的偏心或打罵強迫而減少；反而，特殊境遇的母親會因為對兒女的虧欠感而自覺母愛不足，反而更盡力補償孩子、滿足孩子的需求，孩子因而感受到母親的照顧支持，這些孩子也因目睹母親在困難中對自己的付出，母愛感受較豐。這說明了，對個別兒女獨特的付出、陪伴支持對兒女感受的重要性不容小覷。黃淑滿、周麗端、李盈貞（2009年3月）的研究發現：母愛，是兄弟姐妹在母親身上競爭的主要目標，多手足的兒女要的不只是母親的公平，個別兒女都需要專屬的母愛；每個兒女都需要母親是特別愛自己的記憶，每位受訪的女性都記得，自己媽媽為自己所做的、那些專有的、不同於其他兄弟姐妹所有的母愛行為；如果缺乏這樣的記憶，則也缺乏母愛的感受。

一般為家庭工作而忙碌母親，似乎較重視兒女的表現，會因兒女表現而影響母愛付出，若兒女不聽話難免招來母親的打罵強迫，兒女很難在這類的情況

下感受到母親的愛，有手足的兒女反而容易覺得母親偏心、對自己不好，母愛感受比母親自認的付出少。故此，一般為家庭工作而忙碌的母親和兒女，容易有「母親自覺付出較多，但子女感受較少」的現象。相對於婚姻家庭處境困難的母親和兒女，反而容易有「母親自覺付出較少，但子女感受較多」的現象，但親子互動、教養方式、母親境遇，或者兒女的自省能力和其他因素，到底何者是影響兒女母愛感受的最重要因素？在本研究中不得而知。理論上，母親境遇會影響母親的外顯母愛行為，進而會再影響兒女的母愛感受，但其中，兒女的「反省頓悟」能力又似乎是重要的中介或調節因素，其影響機制在本研究中也不得而知。期待後續量化研究的驗證。

研究者也不禁提出疑問：如果一般忙碌的母親，能像處境困難的母親，多注重滿足孩子的需求、多照顧、陪伴、支持，刻意付出，是否就能大大提高一般家庭兒女的母愛感受？但這並非意味著忙碌的母親比苦命的母親付出較少，也有可能是成長於特殊境遇環境中的子女較能夠體恤母親，理解母親的付出所致；又或者，親子關係好的子女比較容易理解母親要求及管教背後的母愛。質性研究只能呈現多元社會實狀之描述，其中的影響因素究竟孰輕孰重，實際的影響模式亦有待後續研究的實證。

（三）母親的際遇影響兒女經驗反省的能力，是兒女母愛感受的關鍵因素

在黃淑滿等人（2009年3月）的研究中，母親在兒女遇到挫折時的陪伴和安慰、母親的財務供應、資助和禮物等母愛行為，最能使兒女感到母愛。母親對兒女的日常照顧和管教，對兒女而言，有則習以為常，無則感受缺乏，但母親在兒女病中或挫折中的陪伴和安慰，卻是母愛記憶的來源。兒女們習於母親日常的照顧，不會拿來當做享有母愛的證據，母親的管教也從來不是兒女母愛感受的證據，但母親的嚴酷和專制卻使兒女缺乏母愛感受。對照本研究歸納的兩種母兒情感互動類型中，兒女母愛感受的轉折因素來看，一般忙碌母親的兒女和特殊境遇母親的兒女都很在乎母親偏心誰，比較圖 7 和圖 8 可以發現，一般忙碌母親的兒女比較多提到母親的打罵強迫，也比較多報告母親偏心其他手足；而特殊境遇母親的兒女比較多感受到母親的照顧、陪伴和支持，比較多報告母親對自己的偏愛。

這其中，苦命母親之兒女的「反省頓悟」似乎是一個重要的影響因素，目睹或身受父親暴力、父母吵架、外遇、負債的兒女似乎比一般家庭的兒女早熟，較能從經驗反省出母親對自己的愛，提昇母愛感受。這就好像作家朱自清在其文學作品「背影」一文中，從他的父親邁著肥胖的身軀，穿越鐵道，為他買來橘子的舉動，感受到濃烈的父愛。劉惠琴（2000）說道：這便是「讀境揣摩」能力的展現。在本研究中，苦命的兒女較能從母親的日常照顧行為揣摩母愛；一般懵懂的兒女，較少反省母親忙碌和要求背後的母愛意涵。趙梅如（2004）在她的研究中發現：子女在承受父母的嚴厲管教施為時，多能體認默會父母行為背後的愛意。從本研究看來，這種能力似乎與兒女本身的家庭環境有關，一般懵懂的兒女面對母親的打罵強迫，母愛感受不增反減。

結論與建議

本研究共歸類出兩種「內隱母愛」類型：「豐富穩定型」：很少理由會使心中對孩子的母愛下降；和「一路攀升型」：兒女年幼時，母親因自身環境困難或兒女難帶而內心母愛不高，孩子漸長，因母親的補償心態或兒女表現愈好而增加。本研究也歸類出兩種母兒情感互動類型：一是外顯母愛付出顯然多於兒女母愛感受的「忙碌的母親和懵懂的兒女」；二是兒女母愛感受顯然多於母親外顯母愛之「苦命的母親和體貼的兒女」。

婚姻際遇不同的母親，「外顯母愛」表現也不同，又顯然影響了「兒女母愛感受」。忙碌的母親會因為想訓練孩子獨立、刻意管教或因孩子表現不良的緣故而減少外顯母愛的付出；反而，特殊境遇的母親會因為對兒女的虧欠感而自覺母愛不足，反而更盡力補償孩子、滿足孩子的需求。母親的際遇也影響兒女經驗反省的能力，是兒女母愛感受的關鍵因素。一般忙碌母親的兒女和特殊境遇母親的兒女都很在乎母親偏心誰，但一般忙碌母親的兒女比較多提到母親的打罵強迫，也比較多報告母親偏心其他手足，對母親忙碌和高要求背後的母愛意涵懵懵懂懂；而苦命母親的兒女比較多感受到母親的照顧、陪伴和支持，比較多報告母親對自己的偏愛，較能從母親的努力工作、日常照顧、陪伴和保護等行為揣摩母愛。

根據上述，本研究鼓勵母親多將內心對孩子的愛以行動表現出來，不要以為兒女自己應該知道。華人的情感表達較為含蓄（黃淑滿等人，2009），但本研究發現外顯的母愛行為才是兒女直接感受的來源，故母親們宜積極展現正向的母愛行動：多注重滿足孩子的需求、多照顧、陪伴、支持和刻意付出，不要因孩子叛逆不聽話就減少母愛付出，特別是多支持陪伴，也應給予個別至少公平、甚至專屬的母愛付出。其次，家庭教育課程應設計引導反思的教材內容，培養學生對親子互動經驗的反省能力，了解母親在刻意管教或打罵強迫背後那恨鐵不成鋼的母愛意涵。再者，獨生子女的母愛感受和多手足的子女有何不同？關鍵的影響因素為何？值得後續研究設計更多的親兒配對研究來釐清。

最後，本研究也建議後續的研究者進一步設計量化的配對研究，驗證內隱母愛、婚姻狀況、家庭社經背景、母親偏愛和兒女表現對外顯母愛的影響力；外顯母愛和其他因素對兒女母愛感受的影響力；以及兒女的「反省頓悟」是否為母親外顯母愛和兒女母愛感受的中介或調節因素。

參考書目

- 方永泉（譯）（2003）。受壓迫者教育學（原作者：P. Freire）。臺北市：巨流。（原著出版年：1970）
- 王春淑（2007）。談中國父母的情感表達行為與親子情感之關係。《家庭教育雙月刊》，10，47-54。
- 江文瑜（1995）。消失中的臺灣阿媽。臺北：玉山社。
- 吳芝儀、李奉儒（1995）。質的評鑑與研究。臺北：桂冠。
- 吳明清（1991）。教育研究：基本觀念與方法分析。臺北：五南。
- 宋鴻燕（2000）。新世代父母教養觀。《應用心理研究》，7，30-34。
- 周麗端、廖姿婷（2005年10月）。成年子女與母親代間情感之關係。發表於致遠管理學院幼兒教育學系主辦之「第一屆兒童與家庭國際研討會」論文集（光碟）。高雄市：國立科學工藝博物館演講廳。
- 周麗端、唐先梅（2007）。以生命歷程觀點分析不同世代女性婚姻抉擇之研究。教育部委託專案報告。臺北市：教育部
- 林如萍（1998）。農家老人與其成年子女代間連帶之研究 - 從老人觀點分析（未出版之博士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

- 林意瑛 (1998)。由親子互動之父母再教育。文教新潮, 3 (4), 13-16。
- 俞仲娟 (2007)。”愛”一定要說出口? 國小高年級兒童知覺父母教養中情感意涵之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學, 臺北縣。
- 胡斐斐 (1986)。家庭穩定性、母親教育程度及子女性別對母親教養態度與兒童生活適應影響之研究 (未出版之碩士論文)。中國文化大學, 臺北市。
- 高淑貴、鄭美蓮、高彩雲 (1882)。變遷社會中母子關係調適之研究: 職業婦女與家庭主婦之比較。農業推廣學報, 6, 141-192。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市: 五南。
- 張錦弘 (2005年6月29日)。小孩評價臺灣父母 C。聯合報。取自 <https://wenku.baidu.com/view/57443f196bd97f192279e955.html>
- 黃淑滿 (2008)。世上只有媽媽好? 有媽的孩子不知道? 母愛的內涵與其影響因素之探究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。
- 黃淑滿 (2011)。臺灣中年女性的母愛實踐生命歷程。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號: NSC 99 - 2410 - H - 434 - 002), 未出版。
- 黃淑滿 (2013)。媽媽愛我? 媽媽不愛我? 配對研究臺灣中年女性與其兒女的母愛感受代間傳遞。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號: NSC 101 - 2410 - H - 434 - 002), 未出版。
- 黃淑滿、周麗端、李盈貞 (2009)。天下無不是的母親 -- 母親內隱母愛之探究。中華家政學刊, 45, 1-20。
- 黃淑滿、周麗端、李盈貞 (2009年3月)。童年母愛感受因素之探討。發表於稻江科技暨管理學院幼兒教育學系主辦之「幼兒與家庭學術研討會」論文集 (45-77)。嘉義市: 稻江管院學術專題研討室。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。臺北: 心理。
- 甄曉蘭 (1996)。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師院學報, 10, 119-146。
- 趙梅如 (2004)。親子間印象深刻之獎勵與懲罰的情感意涵。應用心理研究, 21, 219-248。
- 劉惠琴 (2000)。母女關係的社會建構。應用心理研究, 6, 97-130。
- 韓孝婷 (2004)。臺灣閩南諺語反映的親子文化 (未出版之碩士論文)。國立中山大學, 高雄市。
- 關旭玲 (譯) (2007)。以母愛為名 (原作者: L. Schützenhöfer)。臺北市: 天下雜誌。(原著出版年: 2004)
- 羅國英 (2000)。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關聯。東吳社會工作學報, 6, 35-72。
- 蘇建文、侯碧慧 (1983)。嬰兒年齡、性別、出生序、母親照顧方式、母親年齡與親子互動關係之研究。家政教育, 9 (1), 16-31。

- Bryan, A. E., & Dix, T. (2009). Mothers' emotions and behavioral support during interactions with toddlers: The role of child temperament. *Social Development, 18*(3), 647-670.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple Lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds)(2005). *The Sage handbook of qualitative research*. (3rd ed., pp.651-669). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cheah, C. L., Nan, Z., Jin, L., Yoko, Y., & Leung, C. Y. (2015). Understanding Chinese Immigrant and European American Mothers' Expressions of Warmth. *Developmental Psychology, 51*(12), 1802-1811.
- Glaesen, J. A. (1998). Life reviews and life stories. In Janet Z. Giele & Glen H. Elder Jr., *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approach* (pp.189-212). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Johnson, H. L., & Cohen, M. (1990). *Interaction in high-risk dyads: Maternal affect and child synchrony*. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed January 18, 2016. Retrieved from <https://goo.gl/f35qMD>
- Weisz, J. R. (1980). Autonomy, control, and other reasons Why "Mom is the Greatest": A Content Analysis of Children's Mother's Day Letters. *Child Development, 51*(3), 801-807.

“Explicit and implicit Maternal Love” and “Perceptions of Maternal Love” of Mothers’ Adolescent Children in the Course of Their Growth-- A Dyadic Analysis

Shu-Man Huang¹

Li-Tuan Chou²

Abstract

This study aims to understand how mother’s “explicit and implicit maternal love” affect children’s “perceptions of maternal love”. We interviewed 8 mothers and their paired adolescent children. A life chart was used to record the levels of implicit maternal devotion, explicit maternal devotion, and maternal love perception. The thematic analysis of qualitative method involving an inductive orientation was employed. This study categorized two types of implicit maternal love: “rich and high” and “continual increase”, and two type of affectional interactions between explicit maternal love and children’s perceptions of maternal love: one is “busy mothers and ignorant children”, the other is “difficult mothers and thoughtful children”. Overall, We found that explicit maternal love exerts a greater effect on children’s perceptions of maternal love than does implicit maternal love. Mothers of difference marital situation will affect the explicit maternal love, and thus affect the children’s perceptions: busy mothers will deliberately reduce the explicit maternal love, children’s perceptions of maternal love will be less because of feeling mother’s favoritism, beating and forcing, however, difficult mothers will try to compensate the children for a sense of owing children, the mother’s special situation seems to make children more precocious, better ability to reflect, better, perceptions of maternal love.

Therefore, positive explicit maternal love actions, and reflective family education courses are encouraged by this study in school age and adolescence.

Keywords: affectional interaction, maternal love, perception of maternal love

1. Assistant professor, Department of Early Childhood Education, Taiwan Shoufu University
2. Associate professor, Department of Human Development and Family studies, National Taiwan Normal University
(corresponding author)

DOI : 10.6246/JHDFS.201712_(18).0003

中文版兒童工作記憶評定量表 之修訂

王馨敏*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
助理教授

摘要

學童工作記憶能力與其學業成就有緊密的關聯性。為了能夠更有效地在課室情境中發現低工作記憶學童，發展一份能夠快速施測且容易計分的測量工具，提供學校教師使用，有其必要性。工作記憶評定量表(WMRS)是一份由教師根據低工作記憶學童的一些行為特徵進行評定的行為量表，這份量表已經在國外被成功地用來篩選低工作記憶學童，本研究旨在將WMRS初步修訂成一份適合用來篩選臺灣低工作記憶學童的量表(WMRS-TW)。為達成此目的，本研究以93名國小三年級學童為研究對象，邀請其導師根據學童平日課堂表現填寫評定量表。研究結果顯示，WMRS-TW具有良好的內部一致信度，而效度分析結果發現，由導師利用本量表評定的兒童工作記憶能力與利用中文版魏氏兒童智力量表所測得之記憶廣度間有顯著相關，此外，高低工作記憶兩組學童的WMRS-TW評定結果有顯著差異，顯示本量表具有不錯的同時性效標效度和區辨效度，可以做為一個在自然情境中評估兒童工作記憶能力狀況的工具。

關鍵詞：工作記憶、評定量表、教師、兒童

* 本篇論文通訊作者：王馨敏，通訊方式：s.wang@ntnu.edu.tw。
本研究感謝科技部專題研究經費補助(MOST 105-2410-H-003-091)、協助收案的林芄廷助理以及所有參與研究的學校教師和學生。

緒論

工作記憶是一個在從事複雜認知作業的過程中，用來短暫儲存語文或非語文訊息，並針對這些訊息進行加工或操弄的心智速記板 (Baddeley & Hitch, 1974)。相當多的國外研究成果指出，工作記憶能力與兒童學業成就表現息息相關 (Gathercole, Brown, & Pickering, 2003)；在課堂中，舉凡閱讀、算術、科學或其它領域的學習都高度仰賴兒童的工作記憶能力 (Alloway et al., 2005)。兒童在這些學習活動中，通常需要一邊對材料進行某些處理 (例如，寫出句子中的每一個字)，一邊將某些訊息保留在腦中 (例如，記住該句子或前後的句子)，對於低工作記憶兒童而言，他們無法輕易記住這些指引他們繼續進行活動的關鍵訊息，以致無法順利完成這些課堂活動，進而減緩學習成效。另外，要記住一長串指導語對於低工作記憶兒童而言亦是困難的，他們經常在執行下一個步驟之前就忘了指導語。無法跟上班級活動進度，讓他們很容易在課堂上分心，因而常被誤認為注意力缺乏或者學習動機低落，殊不知，這或許純粹只是因為他們忘記了自己已經做了什麼或者接下來要做什麼。假若課堂教師能夠關照到孩子們在工作記憶能力上的個別差異，適當地調整教學活動進行方式，給予低工作記憶孩子必要的課堂活動協助，便能讓這群孩子也能夠在課堂中有效地學習。因此，如何協助現場教師有效地掌握班上孩子的工作記憶能力狀況乃研究者的當務之急。

傳統上，工作記憶容量可以利用一些標準化作業加以直接測量。例如，魏氏兒童智力量表 (Wechsler, 2004) 中的工作記憶分測驗，可以測量兒童在數字記憶廣度、逆向數字記憶廣度以及字母數字序列回憶測驗中的表現，並以此提供相對應的工作記憶指數 (Working Memory Index, 簡稱 WMI)，如果孩童在這些測驗上的表現低於母群平均值一個標準差以上，那麼便有可能為低工作記憶者。心理專業或從業人員大多使用魏氏兒童智力量表中的工作記憶分測驗來診斷出在工作記憶上有潛在問題的兒童；然而，使用這個測驗有兩個限制：第一，這些工作記憶測驗在本質上都是語文的 (以數字為測驗材料)，這類測驗結果可能會低估對數字處理有困難者的工作記憶能力，也就是說，這些人在上述這類工作記憶作業上的表現可能受限於他們在數字處理能力上的不足；第二、使用魏氏智力量表需要受過一定的專業訓練，未必每位第一線教師都有資格或能

力進行這類測驗的施測。

在 2007 年，英國學者出版了一套自動化工作記憶測驗 (Automated Working Memory Assessment, 簡稱 AWMA)，除了使用數字和文字為材料的語文工作記憶作業外，也同時納入了非語文工作記憶測驗 (Alloway, 2007)。這套測驗依使用者能力高低決定測驗難度，是一個可以自動計分的電腦化適性測驗，具有良好的信效度 (Alloway, Gathercole, Kirkwood, & Elliott, 2008)，且在測驗實施上，教師毋須受訓便可勝任。雖然如此，AWMA 和魏氏兒童智力測驗都是以個測方式進行，若要針對全班施測，教師必須考量是否有適合的測驗場地以及是否有足夠的時間為每位學童進行測驗，這往往成為現實上的限制，降低教師使用這些測驗的意願。

有鑑於此，學者以課室教學活動為情境脈絡，設計了一份兒童工作記憶評定量表 (Working Memory Rating Scale, 簡稱 WMRS; Alloway, Gathercole, & Kirkwood, 2008; Alloway, Gathercole, Kirkwood, & Elliott, 2009b)，這份量表建立了一系列與低工作記憶相關的問題行為，教師可利用此量表在平日的課室活動中觀察並記錄學童發生這些行為的頻率，間接地評定兒童的工作記憶能力，進而篩選出可能為低工作記憶的高危險群孩童，進行後續的診斷並在課室活動中提供適當的協助。這份工作記憶評定量表具有良好的信效度 (Alloway et al., 2009b)，且已經成功地在英語系國家的小學中被用來篩選低工作記憶學童，作為教師設計課堂活動流程之參考依據 (Gathercole & Alloway, 2008)。反觀臺灣，可供教師使用的同性質量表仍付之闕如，有待建立。本研究之目的即在以 WMRS 為依據，以臺灣學童及其教師為使用對象，修訂一份適合用來篩選臺灣低工作記憶學童的量表 (Working Memory Rating Scale for Children in Taiwan, 簡稱 WMRS-TW)。

文獻回顧

工作記憶是一個短暫用來儲存訊息並對訊息進行加工處理的心智系統。Baddeley 和 Hitch 在 1974 年提出的工作記憶理論是被引用最多的理論架構，根據這個理論架構，工作記憶和短期記憶的區別在於短期記憶並無針對訊息進行

加工處理，只是被動地儲存訊息 (Baddeley, 1996; Baddeley, 2000; Baddeley & Hitch, 1974)。個體在工作記憶上的個別差異對於新知識和新技能的獲得有深遠的影響。在課室中，許多教學活動的進行都與工作記憶有關，例如：要一邊進行活動一邊不忘記活動指導語，才能夠知道接下來要進行甚麼活動，而低工作記憶學童通常無法完成這樣的任務 (Gathercole & Alloway, 2008)。

已有相當多的實徵證據指出工作記憶容量會隨年齡而發展 (Case, Kurland, & Goldberg, 1982; Wang, Allen, Lee, & Hsieh, 2015)，研究也發現，兒童的工作記憶與其各領域學業成就表現有相當密切的關聯性 (Gathercole & Alloway, 2008; Gathercole et al., 2003; Jarvis & Gathercole, 2003; Swanson & Ashbaker, 2000; Swanson, Zheng, & Jerman, 2009; Wang & Gathercole, 2013)。在各類有學習困難的兒童中，如：語言、閱讀、數學運算、注意力等，有百分之七十的機會同時也是低工作記憶者 (Alloway, Gathercole, Kirkwood, & Elliott, 2009a)。

這些低工作記憶學童若能被早期發現並給予適當協助，就能夠提升他們的學習效能 (Gathercole & Alloway, 2008)。目前，除了上文提及的兩套標準化工作記憶認知測驗—魏氏兒童智力量表中的工作記憶分測驗和 AWMA，也有三種由教師進行評定的兒童行為量表可做為測量兒童工作記憶的評量工具，分別為 The Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF; Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000)、Conners Teacher Rating Scale (CTRS; Conners, 2001) 和 The Working Memory Rating Scale (WMRS; Alloway et al., 2009b)。在這些行為量表中，本研究選用 WMRS 作為編訂中文版工作記憶量表的依據，理由如下。

第一、BRIEF 是一個用來評定執行功能 (executive functions) 的行為量表，其測量的能力包含抑制、轉換、情緒控制、計畫、組織、監控和工作記憶。由於測量面向極廣，所以試題冗長，必須花一段相當長的時間才能完成評定，這可能影響教師使用意願。

第二、CTRS 主要用來在課室環境中鑑定注意力缺陷兒童。雖然在 Cognitive Problems/Inattention 這個分量表中有包含了一題與工作記憶相關的題目：「忘記已經學過的知識」，然而，這個題項其實也測量到長期記憶，不純然是工作記憶能力。

值得一提的是，雖然低工作記憶兒童通常被誤認為有注意力上的問題，但是在行為上，低工作記憶兒童的特徵是注意力廣度低和容易受干擾，並無一般 ADHD 兒童有的過動或衝動行為 (Aronen, Vuontela, Steenari, Salmi, & Carlson, 2005)。學者發現低工作記憶學童的行為特徵包括：無法跟從課堂指導語、無法記住活動的細節內容以及無法完成需要多重步驟的活動等。雖然 BRIEF 和 CTRS 都有各自測量到部分這類的行為，但並不完整，WMRS 則能夠全面性地測量到這些屬於低工作記憶者的行為特徵。

WMRS 共有 20 題，陳述低工作記憶兒童可能有的行為特徵，例如：「孩子舉起手要回答問題，但當他被點到時，卻忘了答案。」、「孩子會忘記活動的下一個步驟。」、「孩子無法專注於活動」。教師根據學童在課室中的行為表現，判斷某種行為發生的頻率，0 表示很少發生，3 表示總是發生。這個量表的主要特色是施測容易、施測時間短以及主試者不需經過特別的專業訓練；此外，教師在設計或進行課室活動時，也可參考量表中所列的低工作記憶學童行為特徵，適時地在活動進行利用各種輔具幫助低工作記憶學童能夠較順利地跟上正在進行中的活動，例如，在白板上寫下課堂指導語中每一個步驟的關鍵字。

WMRS 這份量表的編製，首先是透過課室觀察以及教師訪談之方式蒐集了一系列低工作記憶學童會出現的典型行為，並據此挑選出 20 個最具代表性的行為表現，編製成一份四點評定量表。這份量表具有良好的折半信度 (.97)、效標關聯效度 (與 AWMA 的分項測驗表現有顯著相關，相關為 -.33 ~ -.43) 以及區辨效度 (有效區分高低工作記憶學童)，可以有效地在課室中用來篩選低工作記憶學童 (Alloway, Gathercole, & Kirkwood, 2008)。研究發現，在量表中得分高的學童在標準化的工作記憶個別測驗中的表現就較差；另外，由此行為量表評定的工作記憶能力與經由標準化工作記憶作業所測得的能力間有顯著的中度相關，顯示這份工作記憶行為評定量表可以反映孩子的工作記憶能力狀況，同時也提供一個有別於認知面向的行為面向表現 (Alloway et al., 2009b)。WMRS 目前已有具信效度的巴西版本 (WMRS-Br) 問世 (Engel de Abreu et al., 2014)，本研究希冀在此基礎上，將 WMRS 修訂成一份適合用來篩選臺灣低工作記憶學童的量表 (WMRS-TW)。另外，由於 Normand 及 Tannock 的研究結果指出，比起完整版的量表，僅保留量表中之第 4 題、第 10 題、第 14 題、第 16 題及第 20 題的簡版 WMRS 更能夠有效的評估兒童的工作記憶能力，且在

教師進行評估時也較為省時 (Normand & Tannock, 2014)。而在上述 2014 年的巴西版本中 (WMRS-Br)，同時針對完整版量表以及簡版量表的分析結果發現，簡版量表的確比完整版量表更能夠預測兒童的工作記憶能力 (Engel de Abreu et al., 2014)。有鑑於此，本研究亦將所蒐集到的資料分為完整版量表以及簡版量表兩大部分進行信效度分析。

研究方法

一、研究對象

本研究以 93 名台北市兩所公立國小的三年級學童 (49 名女性、44 名男性) 為研究對象，平均月齡為 106.97 個月，標準差為 3.95 個月。這些學童來自於有意願參與本研究的教師班級，參加前均事先取得家長知情同意書。其中，有 17 位學童因情緒、學習障礙或其他診斷而正在接受學校所提供的個別學習服務。因本研究旨在研究中文版工作記憶量表 (WMRS-TW) 是否能有效作為辨別低工作記憶能力之學童，故在分析時，亦將這些學童的資料納入分析。在剔除有漏答問卷一份後 (第五題漏答)，在完整量表部分，只以 92 人之資料進行分析；在簡版量表部分，因簡版量表不包含第五題，故以 93 個受試者資料進行分析。

二、研究程序

(一) 量表翻譯

研究者依據語意將 Working Memory Rating Scale (WMRS) 翻譯成中文後，與一位有國小導師經驗的代理老師針對翻譯版本進行討論及修改。修改後，邀請一名國小教師針對中文版量表內容進行討論並給予修改意見。確定翻譯內容後邀請一名在臺灣從事英語教學多年並有海外留學經驗的高中英文老師將中文譯文翻回英文，以雙向翻譯方式確保中譯文內容品質。

(二) 針對兒童進行施測

於 2016 年 3 月至 5 月期間，利用參與研究學童在校期間的早自習或午休，

以個別方式進行魏氏兒童智力量表中的記憶廣度分測驗，施測地點為學校內的會議室或安靜教室。

(三) 導師填寫評定量表

於上述施測結束後一個月內，請參與研究的 93 名學童之班級導師 (共六名) 根據學童平日課堂表現，填寫中文版兒童工作記憶評定量表。這些班級導師皆已教導該班學童近一年時間，對學童平時課堂表現有足夠的了解。

三、研究工具

(一) 中文版兒童工作記憶評定量表 (WMRS-TW)

共有 20 題，分別陳述低工作記憶兒童可能有的行為特徵，教師根據學童在課室中的行為表現，在四點量表上評定某種行為發生的頻率，0 表示很少發生，3 表示總是發生。

(二) 工作記憶廣度測驗

中文版魏氏兒童智力量表工作記憶量表中的記憶廣度分測驗。記憶廣度分測驗由順序及逆序背誦兩部分組成，在順序的部分，兒童將聽到一連串的數字並被要求馬上將所聽到的數字完全照樣說出來；逆序的部分，兒童也將聽到一連串的數字，但被要求將所聽到的數字以相反的順序念出。每完全答對一題能得原始分數一分，滿分為 36 分。後將兒童所得分數對照常模轉換成量表分數，量表分數母群平均數為 10，標準差為 3。

研究結果

本研究將所蒐集到的資料分為完整版量表以及簡版量表兩大部分進行分析。

一、完整版量表分析

本研究以 SPSS 對所得資料進行信度分析、效標關聯效度分析以及區辨效

度分析，分別說明如下。

(一) 信度分析

以內部一致性信度 (Cronbach's α) 為指標，將刪題後能提升量表內部一致性的題目刪除。分析結果顯示，完整版量表之 Cronbach's α 係數為 .974，顯示本量表具有良好的內部一致性。在進行各題刪題後，量表之 α 值均無提升之情形 (如表 1 所示)。

表 1 完整版量表項目分析摘要表

題號	校正後與總分之相關	刪題後之信度係數
1	.814	.972
2	.758	.973
3	.840	.972
4	.822	.973
5	.675	.974
6	.801	.973
7	.872	.972
8	.693	.974
9	.912	.971
10	.851	.972
11	.872	.972
12	.869	.972
13	.665	.974
14	.866	.972
15	.736	.973
16	.688	.974
17	.848	.972
18	.742	.973
19	.871	.972
20	.811	.972

(二) 效標關聯效度分析

本研究以中文版魏氏兒童智力量表工作記憶量表中的記憶廣度分測驗作為效標參照測驗。針對 92 名兒童在記憶廣度分測驗的量表分數及其教師針對其日常課堂行為評估之問卷進行同時性效度分析。參與本研究之兒童記憶廣度量

表分數及完整版 WMRS-TW 之平均得分及標準差如表 2 所示。

表 2 記憶廣度量表分數及完整版 WMRS-TW 之平均得分及標準差 (人數 = 92)

	記憶廣度量表分數	WMRS-TW 原始分數 (總分 =60)			
		男性	女性	學校 A	學校 B
平均數	10.00	14.86	11.13	12.90	13.00
標準差	2.64	15.08	12.33	14.12	12.06

資料分析結果顯示，WMRS-TW 之得分 (得分越高，工作記憶能力越低) 與記憶廣度分測驗之量表分數 (得分越高，工作記憶能力越高) 有顯著的負相關 ($r = -.219$)。表示由教師評定的 WMRS-TW 與兒童在標準化記憶廣度測驗上之表現，兩者間具有一定的關聯性。

(三) 區辨效度分析

為了解 WMRS-TW 是否能夠有效區分高、低工作記憶能力的兒童，將記憶廣度量表分數低於量表平均數 (10) 一個標準差 (3) 之兒童定義為低工作記憶兒童 (人數 =22)，而量表分數高於量表平均數 (10) 一個標準差 (3) 之兒童定義為高工作記憶兒童 (人數 =12)。將兩組兒童由教師評估之 WMRS-TW 分數做獨立樣本 t 檢定，發現兩組兒童所得之 WMRS-TW 分數有顯著差異 (高工作記憶：平均數 = 5.75，標準差 = 9.73；低工作記憶：平均數 = 17.41，標準差 = 14.65； $t = 2.775$ ， $p = .009$)，亦即，WMRS-TW 分數能有效區分高工作記憶能力及低工作記憶能力之兒童。

此外，為探討兒童的性別和就讀學校是否對教師評定的工作記憶力量表分數產生影響，以獨立樣本 t 檢定，分別針對兒童的性別和就讀學校進行差異性考驗。結果發現，由教師評定的工作記憶量表分數，不因兒童的性別 ($t = 1.307$ ， $p = .195$) 和就讀學校 ($t < 1$ ， $p = .980$) 而有顯著差異。顯示 WMRS-TW 教師評定分數，不受兒童的性別和就讀學校的影響。

二、簡版量表分析

參考 Normand 及 Tannock 的研究 (2012)，針對 WMRS-TW 中的第 4 題、

第 10 題、第 14 題、第 16 題及第 20 題之得分進行信度分析、效標關聯效度分析以及區辨效度分析。簡版 WMRS-TW 題目如表 3 所示。

表 3 簡版 WMRS-TW 題目

題號	題目
4	在完成活動前就放棄。
10	在進行需要長時間執行的活動時需要老師持續性的協助。
14	無法精確地執行老師給的指令，例如：老師請大家翻到某一頁並且將該頁中的某個字圈起來，他/她能夠正確地翻到那一頁，但卻忘了要圈哪個字。
16	在語言及數學學習上進步幅度很小。
20	需要別人（如：鄰座同學）提醒他/她目前正在進行什麼活動。

（一）信度分析

以內部一致性信度（Cronbach's α ）為指標。分析結果顯示，全量表之 Cronbach's α 係數為 .911，顯示本量表具有良好的內部一致性（如表 4 所示）。除了第 16 題，在將其它各題刪題後並未見 α 值有提升之情況。由於簡版題目數已經精簡，且刪除第 16 題，雖然 α 值雖有提升，但幅度極小，故仍將此題保留進行後續分析。

表 4 簡版量表項目分析摘要表

題號	校正後與總分之相關	刪題後之信度係數
4	.813	.884
10	.807	.881
14	.826	.876
16	.658	.912
20	.770	.889

（二）效標關聯效度分析

將兒童在記憶廣度分測驗的量表分數及其教師針對其日常課堂行為評估之問卷分數進行同時性效度分析。結果顯示，兒童在簡版 WMRS-TW 之得分與記憶廣度分測驗之量表得分有顯著的負相關（ $r = -.207$ ）。顯示簡版 WMRS-TW

及記憶廣度分測驗所測得的兒童工作記憶能力，兩者間有一定程度的關聯性。參與本研究之兒童記憶廣度量表分數及簡版 WMRS-TW 之平均得分及標準差如表 5 所示。

表 5 記憶廣度量表分數及簡版 WMRS-TW 之平均得分及標準差（人數 = 93）

	記憶廣度量表分數	WMRS-TW 原始分數（總分 = 15）			
		男性	女性	學校 A	學校 B
平均數	10.00	3.36	2.51	2.85	3.29
標準差	2.64	3.63	3.13	3.45	3.07

（三）區辨效度分析

為檢視簡版的 WMRS-TW 是否能有效的區分高、低工作記憶能力的兒童，以記憶廣度量表平均數（10）上下一個標準差（3）做分界，將量表分數在平均數一個標準差以下之兒童視為低工作記憶能力（人數 = 22），量表分數在平均數一個標準差以上之兒童視為高工作記憶能力（人數 = 13）。將兩組兒童由教師評定之簡版 WMRS-TW 分數做獨立樣本 t 檢定，發現兩組兒童所得之簡版 WMRS-TW 分數有顯著差異（高工作記憶：平均數 = 1.23，標準差 = 2.01；低工作記憶：平均數 = 3.86，標準差 = 3.31； $t = 2.928$ ， $p = .006$ ），亦即，簡版 WMRS-TW 分數能有效區分高工作記憶能力及低工作記憶能力之兒童。

此外，為了解兒童的性別和就讀學校是否對教師評定的工作記憶力量表分數產生影響，本研究以獨立樣本 t 檢定，分別針對兒童的性別和就讀學校進行差異性考驗。結果發現，由教師評定的工作記憶量表分數，不因兒童的性別（ $t = 1.218$ ， $p = .227$ ）和就讀學校（ $t < 1$ ， $p = .658$ ）而有顯著差異，顯示簡版 WMRS-TW 得分，不會因兒童的性別和就讀學校而有所差異。

討論與建議

本研究之目的在於以英文版的工作記憶評定量表（WMRS）為藍本，修訂一份適合臺灣教師在課室中用來評定學童工作記憶的中文版量表（WMRS-

TW)，現階段主要目標為建立此中文版量表的信度和效度。有鑑於過去文獻指出 (Engel de Abreu et al., 2014; Normand & Tannock, 2014)，比起完整版的量表 (共 20 題)，僅保留量表中之 5 題 (第 4 題、第 10 題、第 14 題、第 16 題及第 20 題) 的簡版 WMRS 一樣能夠有效的評估兒童的工作記憶能力，且在教師進行評估時也較為省時。因此，在本研究中，針對完整版量表及簡版量表分別進行信效度的檢驗。

研究結果顯示，不論是完整版或簡版 WMRS-TW 皆具有很好的內部一致性信度，而透過效標關聯效度檢驗，兩種版本的 WMRS-TW 評定結果皆和傳統的工作記憶廣度測驗結果有顯著相關，具有不錯的同時性效標效度；而區辨分析結果指出，兩種版本的 WMRS-TW 也都能夠有效區分高工作記憶兒童和低工作記憶兒童，具有良好的區辨效度。此外，不論哪一種版本的施測結果都不會因為兒童的性別以及就讀學校而有顯著差異，可見此修訂量表可適用於不同性別以及不同學校環境的兒童。

綜合上述，本研究結果建議，不論是完整版或簡版 WMRS-TW 皆具有不錯的信效度，且具有施測容易、時間短、不需額外準備測驗材料以及對於主試者的專業訓練程度要求不高之特色，讓現場教師很容易地便可以初步篩檢出班上可能有工作記憶問題的兒童，做為接受進一步接受詳細檢測的依據。礙於有限的研究經費，本研究以便利取樣方式招募研究樣本，初步建立量表的信度與效度，但樣本數不大，且僅侷限於單一年級的 90 多名學童，所建立之信效度仍有待後續研究以具年級代表性且人數較多的樣本加以進一步檢驗。另外，由於沒有大範圍收集具全國代表性的各年齡層樣本，因此無法建立常模，未來研究應收集具代表性的全國大樣本，以求建構本量表的臺灣常模。

參考文獻

- Alloway, T. P. (2007). *Automated Working Memory Assessment*. London: Pearson Assessment.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Kirkwood, H. (2008). *Working Memory Rating Scale*. London: Pearson Education.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2008). Evaluating the validity of the Automated Working Memory Assessment. *Educational Psychology*, 28(7), 725-734.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009a). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80(2), 606-621.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009b). The Working Memory Rating Scale: A classroom-based behavioral assessment of working memory. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 242-245.
- Aronen, E. T., Vuontela, V., Steenari, M. R., Salmi, J., & Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42.
- Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 5-28.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Case, R., Kurland, D. M., & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 386-404.
- Conners, K. (2001). *Conners' Teacher Rating Scale-Revised*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Abreu, N., Tourinho, C. J., Miranda, M. C., Bueno, O. F. A., & Martin, R. (2014). Working memory screening, school context, and socioeconomic status: An analysis of the effectiveness of the Working Memory Rating Scale in Brazil. *Journal of Attention Disorders*, 18(4), 346-356.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide*. London: Sage Publications Ltd.

- Gathercole, S. E., Brown, L., & Pickering, S. J. (2003). Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of National Curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology, 20*(3), 105-122.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function*. Florida, USA: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Jarvis, H. L., & Gathercole, S. E. (2003). Verbal and non-verbal working memory and achievements on National Curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology, 20*(3), 123-140.
- Normand, S., & Tannock, R. (2014). Screening for working memory deficits in the classroom: The psychometric properties of the working memory rating scale in a longitudinal school-based study. *Journal of Attention Disorders, 18*(4), 294-304.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2006). *Raven's progressive matrices*. U.S.A.: Harcourt Assessment, Inc.
- Swanson, H. L., & Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? *Intelligence, 28*(1), 1-30.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 260-287.
- Wang, S., Allen, R. J., Lee, J. R., & Hsieh, C.E. (2015). Evaluating the developmental trajectory of the episodic buffer component of working memory and its relation to word recognition in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 133*, 16-28.
- Wang, S., & Gathercole, S. E. (2013). Working memory deficits in children with reading difficulties: Memory span and dual task coordination. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(1), 188-197.
- Wechsler, D. (2004). *Wechsler scale of intelligence for children* (4 ed.). London, UK: Harcourt.

Working Memory Rating Scale for Children in Taiwan (WMRS-TW)

Shinmin Wang¹

Abstract

A close link between working memory and academic achievement in children has been well established. In order to identify poor working memory children more effectively, it is important to provide classroom teachers a screening tool that can be rapidly administered and simple to score. The Working Memory Rating Scale (WMRS) is a teacher-completed rating scale that reflects behavioral difficulties of children with poor working memory. It has been successfully used by classroom teachers to identify children with poor working memory. The aim of this study is to establish the psychometric properties of the Mandarin version of Working Memory Rating Scale (WMRS-TW) in a population of school children in Taiwan. The scale was developed based on one sample of 93 grade 3 students and their teachers. The findings indicate good internal reliability and adequate psychometric properties for use as a tool to understand development of working memory. Lower teacher ratings on the WMRS-TW were associated with higher scores on the digit span subtest in the WISC-IV (Chinese version). Also, children with low and high working memory capacity were rated significantly differently by their teachers. This indicated that the WMRS-TW can be a complementary tool by which to reliably assess working memory in children via everyday behaviors in the natural classroom environment.

Keywords: children, rating scale, teacher, working memory

1. Assistant professor, Department of Human Development and Family studies, National Taiwan Normal University

DOI : 10.6246/JHDFS.201712_(18).0004

部落原住民族幼兒 敘說能力與聲韻覺識的關係初探

劉祐如

賴文鳳*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
碩士

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
副教授

摘要

本研究目的是了解部落原住民族幼兒的敘說能力與聲韻覺識表現，並探討敘說能力與聲韻覺識之間的相關性。研究對象為 20 名就讀臺灣北部原住民族地區的公立幼兒園，5 至 6 歲原住民族幼兒。本研究皆以個別施測進行，透過訪談蒐集其個人生活經驗敘說語料，並使用聲韻覺識工具測量其音節、聲調、尾音及首音覺識能力。研究結果顯示，在敘說能力方面，原住民族幼兒敘說之總子句數偏少，敘說之總詞彙數內部差異偏大，且敘說結構大多為二或三個事件敘說與青蛙跳敘說，故事普遍沒有明顯的高潮與結尾。在聲韻覺識方面，原住民族幼兒的音節與尾音覺識表現普遍優於聲調與首音覺識，且尾音與首音覺識有顯著相關。原住民族幼兒敘說之總子句數、敘說結構與音節覺識皆有顯著相關。最後，本研究亦根據結果提出相關討論與建議。

關鍵詞：原住民族幼兒、敘說能力、敘說結構、聲韻覺識

* 本篇論文通訊作者：賴文鳳，通訊方式：wflai@ntnu.edu.tw

本論文係劉祐如提國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文的部份內容，在賴文鳳指導下完成。

前言

學前幼兒的口語能力與其閱讀發展有密切的關聯 (Whitehurst & Lonigan, 1998)，而早期幼兒的敘說發展和未來的語文能力及學業能力也已證明顯著相關 (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004)。Snow、Porche、Tabors 與 Harris (2007) 的研究發現 5 歲幼兒的敘說表現能預測他們在四年級、七年級、十年級的閱讀理解能力。Hipfner-Boucher 等人 (2014) 以 Bialystok (1993) 的後設語言理論為基礎，提出口語敘說發展與聲韻覺識發展有相近的認知處理歷程，因為此兩項能力都必須在脫離意義脈絡的情形下，將注意力集中在敘說或語音的結構，才能夠順利完成任務。也有許多相關研究支持兩者之間的關聯性 (Hipfner-Boucher et al., 2014; Lynch et al., 2008; Pinto, Tarchi, & Bigozzi, 2016; Storch & Whitehurst, 2002)。國內外已經累積不少研究顯示聲韻覺識是早期識字解碼的一項重要後設語言能力 (林珮仔、林宛儒, 2015; 宣崇慧等人, 2012; Huang & Hanley, 1997; Shanahan & Lonigan, 2010)。而相關文獻也支持後設語言是從幼兒年幼的時候就伴隨著語言習得而萌發，且後設語言發展與語言的理解及表達是相互影響、彼此促進的關係 (Chaney, 1992; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 2005)。原住民族學生與低社經家庭背景學生普遍學業成就低落的情形，一直受到國內外學者的關注 (簡淑真、曾世杰, 2007; 簡淑真, 2010)，而早期敘說能力 (Griffin et al., 2004) 和聲韻覺識能力 (宣崇慧、盧台華, 2006) 對於之後的讀寫能力有預測效果；因此本論文以 Bialystok 的理論為基礎，將探究部落原住民族幼兒之口語敘說能力與其聲韻覺識發展之關係，以期瞭解部落原住民族幼兒在接觸幼兒園教育之初在敘說能力及聲韻覺識發展上的相關情形，同時提供幼兒園教師於課程設計的建議，如同辛靜婷 (2016) 的研究指出，以雙語雙文化的概念設計語文活動，著重於部落原住民族幼兒之聲韻覺識發展，有助於部落原住民族幼兒的注音符號能力。

基於上述的研究背景和動機，本論文之研究問題如下：

- 一、部落原住民族幼兒敘說能力的表現為何？
- 二、部落原住民族幼兒聲韻覺識的表現為何？
- 三、部落原住民族幼兒敘說能力與聲韻覺識能力之關係為何？

文獻探討

一、幼兒之敘說能力相關研究

口語敘說是蘊含了文化、認知以及情感內涵，提供意義建構以及自我表現雙重功能 (McCabe, 1997)。透過口語敘說人們能夠深入了解自己所處的社會，了解他人的想法、行為背後的原因以及行為所代表的意義，也可以藉由口語敘說來依照順序組織以及重現自己的經驗 (McKeough et al., 2008)。

Labov (1972) 將口語敘說定義為：「一種透過有順序的口語子句匹配實際發生順序的事件，簡要重述過去經驗的方法。」(Labov, 1972, pp. 359-360)，根據 Labov (1972) 的敘說結構理論，一個完整敘說包含摘要 (abstract)、背景 (orientation)、複雜化行動 (complicating action)、評論 (evaluation)、結果或解決 (result or resolution)、結尾 (coda) 等六個要素，其中摘要是指敘說的開始以一至兩個子句來概述整個事件，背景是指敘說事件所發生的時間、地點、人、從事活動或情況，複雜化行動是指一連串事件的描述，評論是指敘說者表示敘說的意義，包括敘說的原因以及敘說者所指的意思，結果或解決是指一連串事件的終止或問題的克服，結尾是指提示敘說結束的訊息。

Peterson 與 McCabe (1983) 以 Labov (1972) 的敘說結構理論為基礎，發展高潮分析法 (high-point analysis)，而 McCabe (1997) 彙整以高潮分析法探討歐裔北美幼兒口語敘說的相關研究發現，幼兒在 2 歲時，主要是單一事件敘說，意指敘說只有包含一個事件；幼兒在 3 歲時，逐漸發展為兩個事件敘說，意指針對一個事件有兩項陳述或敘說兩個事件；幼兒在 4 歲時，開始出現青蛙跳敘說，意指敘說兩個以上的事件，不過這些事件的時序經常是錯綜的，不太容易讓聽者跟隨敘說的走向；幼兒在 5 歲時，最普遍的是結束於高潮敘說，意指敘說一連串具有時序的事件，不過在完成這個故事以前，已經提早結束敘說；幼兒在 6 歲時，多數發展出經典敘說，意指敘說的開始先有摘要，簡單介紹即將敘說的內容，接著，敘說一些相關事件，鋪陳至高潮出現，並且評論高潮，最後，敘說一個結尾來完成這個故事。

國內研究方面，Lai、Lee 與 Lee (2010) 探討南韓與臺灣學前幼兒的口語

敘說發展比較，以 3 至 5 歲來自中產階級家庭的幼兒作為研究對象，透過訪談幼兒看醫生的經驗來了解其口語敘說表現，並且以 Peterson 與 McCabe (1983) 發展的高潮分析法編製 1 至 8 個等級的評分表進行敘說結構評分。研究發現，在 5 歲幼兒組，韓國幼兒的敘說結構得分傾向平均分散於 3 至 8 等級，其中以「連續事件敘說且無高潮有結尾」比例最高，占 27%，其次為「結束於高潮敘說」，占 23%；而臺灣幼兒的敘說結構得分橫跨 3 至 7 等級，分布情形相對集中，以「青蛙跳敘說」的比例最高，占 50%，其次為「連續事件敘說且無高潮有結尾」，占 27%。針對 5 歲南韓幼兒與臺灣幼兒在敘說結構上的差異，此研究提出幼兒的敘說結構特徵可能受當地教育與育兒經驗所影響。

在原住民族部落，原住民族說故事者 (storyteller) 通常不會一次說完整個故事，而是選擇敘說特定的故事片段，這些片段之間的連結是隱含的，聽者的參與便是持續累積這些與故事相連的元素，並且自行在心中做連結 (Ball & Bernhardt, 2008)。原住民族幼兒敘說的故事可能不像大部分主流文化的幼兒所說的故事，原住民族幼兒的故事雖有情節，但沒有發展的角色、沒有待解決的問題、也沒有明顯的結論。往往主流文化的老師可能會覺得原住民族幼兒所說的故事沒有重點，或者認為原住民族幼兒在故事結構的掌握有些困難 (Ball & Bernhardt, 2008; Crago, Eriks-Brophy, Pesco, & McAlpine, 1997; Cuneo, McCabe, & Melzi, 2008; Dunn, 2001; Holmes, 1998)。

目前臺灣學界對於原住民族幼兒的敘說發展還須更多的研究投入。蔡敏玲 (2009) 蒐集泰雅族幼兒在幼兒園裡假日分享的生活經驗敘說的研究指出，在生活經驗敘說中，泰雅幼兒「靠著大量對話、誇張的情節和聲音的模擬，敘說被轉化成小型的個人表演。」(頁 49)。賴文鳳與陳妍妤 (2017) 分析原住民族幼兒和非原住民族幼兒之口語敘說中使用評價語言的差異為何，研究結果發現幼兒重述最喜歡的卡通故事時，原住民族幼兒使用較多的「感知語詞」、「重複語詞」，而非原住民族幼兒則使用較多的「意圖或希望語詞」、「引述語詞」。綜上所述，本論文將使用高潮分析法來分析原住民族幼兒的生活經驗敘說語料，以瞭解原住民族幼兒的敘說發展情形，以看醫生的經驗作為訪談主題，選擇此主題的原因主要是對於臺灣絕大部分的幼兒來說，生病去看醫生的經驗相當普遍。

二、幼兒之聲韻覺識相關研究

後設語言 (metalinguistic)，又稱為語言覺識 (linguistic awareness)，是指一種較高層次的語言能力，能夠在脫離語言意義及脈絡的情況下，注意到語言的不同形式，並且把語言當作一個具體的物品來思考，可以操弄語言的要素，像是音素、詞彙以及語句 (Bialystok, 1993)。其中，聲韻覺識指對於語言之聲音結構的了解，能夠將口語詞彙切分為數個音素以及將數個音素組合成詞彙，並且是一種普遍而跨語言的能力 (Anthony & Francis, 2005; Bialystok, 1993)，此項能力的發展主要隨著幼兒年齡增長，而能夠察覺詞彙中越來越小的語音單位 (Anthony & Francis, 2005)。例如，3 歲的幼兒能說出「花」的聲音，但無法覺察「花」的聲音是由「ㄉ」和「ㄨㄚˊ」合成的。但當幼兒年紀漸長，他們逐漸能夠區辨「ㄉ」和「ㄨㄚˊ」的聲音組成了「花」的聲音。

在拼音文字的相關研究中，聲韻覺識普遍被視為預測幼兒閱讀能力的重要指標 (Shanahan & Lonigan, 2010)，而針對中文閱讀的幼兒，Huang 與 Hanley (1997) 研究剛入學的 40 名 6 歲幼兒，研究發現剛入學之 6 歲幼兒的聲韻覺識與小學第一年結束的識字有顯著相關，宣崇慧與盧台華 (2006) 探討平均年齡 7 歲學童之聲韻覺識、口語詞彙知識及字詞閱讀的發展，並且從國小一年級追蹤至二年級，其研究顯示一年級聲調覺識與二年級閱讀表現有相關，宣崇慧等人 (2012) 探討 330 名幼兒園大班下學期幼兒的聲韻覺識、聲韻解碼、快速自動唸名及視覺記憶等認知技能對於其小學一年級下學期識字困難的預測效果，研究指出聲韻解碼是識字困難學前顯著預測變項。近年，林珮仔與林宛儒 (2015) 針對幼兒園大班的幼兒進行研究，結果顯示聲韻覺識對於學前幼兒的識字高低最具區辨能力，其次為注音符號能力以及視知覺能力，上述研究結果皆支持聲韻覺識是早期識字解碼的一項重要後設語言能力。

目前針對臺灣原住民族幼兒使用國語的研究較少；蔡中涵 (1996) 研究發現，臺灣原住民族學童描述經驗時，較多以具體的事物為比喻，而且比較多直接表達自身的看法；而非原住民族學童，則較多以抽象的符號表達概念。譚光鼎與林明芳 (2002) 則發現，原住民族學童運用較多的感知語言以理解他們的經驗，他們對於周遭環境的聲、光、顏色、氣味等覺知較敏銳，因此運用較多的感知詞彙描述經驗。臺灣尚未有關於原住民族幼兒聲韻覺識發展的研究，僅

有辛靜婷（2016）針對東部以魯凱族為主之幼兒園幼兒進行雙文化聲韻介入課程研究，辛靜婷發現在聽音辨認注音上，聲韻介入課程可能對於中班幼兒的助益較大，參與和未參與課程之兩組大班幼兒的表現沒有顯著差異。而國外的研究發現原住民族幼兒的聲韻覺識發展普遍落後於非原住民族幼兒（Timms, Williams, Stokes, & Kane, 2014; Williams & Masterson, 2010; Wolgemuth, Harper, Hernandez, & Helmer, 2013），探討影響原住民族幼兒聲韻覺識發展的相關因素研究指出，原住民族幼兒可能比非原住民族幼兒擁有較少的字母知識（Williams & Masterson, 2010）。此外，有研究發現，原住民族幼兒的聽力健康狀況及家中語言的聲韻並非影響其聲韻覺識表現的主要原因（Timms et al, 2014; Wolgemuth et al., 2013）。

截至目前為止，關於針對臺灣原住民族幼兒之中文聲韻覺識發展的研究只有上述辛靜婷（2016）的研究發表，不過，辛靜婷的研究焦點並非探討原住民族幼兒的聲韻覺識發展，而是探討語文介入課程對原住民族幼兒注音符號學習的成效。本論文嘗試初探臺灣原住民族幼兒之中文聲韻覺識發展狀況，希望有助於學界了解原住民族幼兒之語言能力情形。

三、幼兒敘說能力與聲韻覺識之關係

Bialystok（1993）提出一個理論架構來解釋幼兒後設語言能力的萌發，此理論前提是隨著幼兒的語言能力發展，後設語言能力亦會逐漸發展（Chaney, 1992; Dickinson et al., 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2005），而幼兒的語言能力從溝通對話達到後設語言之運用是一種表徵能力的改變。

後設認知處理能力包括表徵結構的分析以及注意力處理的控制，分別說明如下：

（一）表徵結構的分析（analysis of representational structures）

意指幼兒對於語言的表徵結構的分析會經歷三個階段的演進，Bialystok（1993）按照依賴溝通脈絡的高低而排序，分別為概念表徵、形式表徵以及符號表徵，如圖 1。

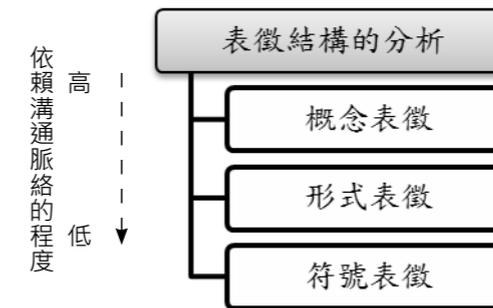


圖 1 表徵結構的分析示意圖

概念表徵（conceptual representation）是指將世界的意義進行編碼，而不包含語言結構的知識。雖然幼兒能夠說出語法結構良好的語句，他們經歷了語言表達的過程，但是並沒有證據顯示幼兒對於這些語言結構具有明確的概念。舉例來說，幼兒的口語敘說即屬於此層次。

形式表徵（formal representation）是指明確地編碼語言結構，這些表徵包含語言單位的辨別，像是詞彙、聲音、語句。藉由具體支持性的材料，4 至 5 歲的幼兒能夠辨認詞彙中的聲音、分割語句為數個詞彙，以及可以發現某個語句違反了一些結構上的規則。舉例來說，聲韻覺識即需要此層次的表徵能力，幼兒才能夠覺察語言的結構，得以辨認、組合或分割語音。

符號表徵（symbolic representation）是指在形式系統中的抽象概念，以明確的符號作為基礎來編碼所選擇的特徵、屬性以及功能。當幼兒已經澄清語言的結構以後，他們將持續學習語言系統與意義之間的關聯，當字母、聲音以及詞彙是以符號表徵，它們被理解為符號本身是沒有意義的，它們的功能是象徵一個意義，幼兒知道符號代表什麼，並且才能夠學習閱讀。舉例來說，注音符號即以符號代表語音，藉由連結過去已知詞彙的語音，幼兒能夠理解數個符號組合所代表的意義，未來也可以應用於認識中文字。

（二）注意力處理的控制（control of attentional processing）

意指在語言使用的當下，選擇性地注意某一個表徵之不同面向或不同的表

徵，尤其是在語言包含模稜兩可或衝突的情況時，此項處理成分將變得特別明顯。

Bialystok (1993) 強調不論在日常語言的使用，或者後設語言任務，兩者認知處理歷程都是相同的，皆涉及認知處理歷程，包含表徵結構的分析以及注意力處理的控制。Hipfner-Boucher 等人 (2014) 以 Bialystok (1993) 理論為基礎，進一步指出故事敘說與聲韻覺識之間的關聯性，幼兒說故事的時候，必須選擇注意在故事的結構，包含故事背景、引發事件、結果等；相似地，幼兒在處理聲韻覺識任務時，也需要脫離語言意義以及脈絡，選擇注意語言的語音結構，像是語句、音節、音素等，兩者均運用到認知處理能力。至今也有許多研究支持幼兒口語敘說與聲韻覺識的相關性 (Hipfner-Boucher et al., 2014; Lynch et al., 2008; Pinto et al., 2016; Storch & Whitehurst, 2002)，並且有研究指出隨著年齡增長、接受正式教育，兩者之間的關聯便逐漸消逝 (Storch & Whitehurst, 2002)。

本研究將以 Bialystok (1993) 理論為基礎，控制年齡的影響，探討幼兒口語敘說與聲韻覺識之間的相關性，探討幼兒從比較依賴溝通脈絡的概念表徵 (敘說能力) 與較少依賴溝通脈絡的形式表徵 (聲韻覺識能力) 之間的相關性，意即本研究將探討概念表徵支持形式表徵的程度，進而了解此一理論對於學習中文的原住民族幼兒語言發展是否也成立。

研究方法與設計

一、研究對象

本研究以臺灣北部地區，經政府核定為原住民族地區的 3 所公立幼兒園取樣，選取年齡滿 5 足歲的原住民族幼兒共 11 名，男幼兒 7 名，女幼兒 4 名，平均月齡 63.64；年齡滿 6 足歲的原住民族幼兒共 9 名，男幼兒 1 名，女幼兒 8 名，平均月齡 76.56；合計 20 名原住民族幼兒，平均月齡 69.45。研究發現，臺灣現今幼兒園的注音符號教學相當普遍，大多數幼兒入小學前皆有接觸注音符號的拼讀相關經驗，能夠進行聲韻覺識或注音符號能力的檢測 (林珮仔、林宛儒，2015；宣崇慧等人，2012)。

本研究同意參與研究之家長填寫問卷以蒐集幼兒的背景資料，而後參考黃毅志 (2003) 的「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」，將父母的職業對應其五等社經地位，數字越大代表社經地位越高，以父親與母親任一方社經地位較高者，作為家庭代表。分析結果顯示幼兒大多數來自社經地位偏低的家庭，父母親教育程度皆以高中職為主，家中主要使用的語言為國語，而且總是使用及經常使用國語的比例達 95%，族語使用則偏向偶爾使用 (佔 70%)，因此，本研究對象雖屬原住民族，其口語能力與聲韻覺識表現，主要仍受到國語的影響，受到族語聲韻、基本結構以及語用方面的差異影響相對較小。由於目前臺灣的教育體系所使用的語言仍以國語為主，本研究希望能瞭解原住民族幼兒使用主流語言的能力，以期予以合適的協助，因此本論文仍以國語為施測語言。詳細的家庭社經背景分析結果請參照表 1、表 2、表 3。

表 1 父母教育程度摘要表

		父親人數 (%)	母親人數 (%)
教育程度	國小	1 (5)	0 (0)
	國中	5 (25)	5 (25)
	高中職	12 (60)	10 (50)
	大學	1 (5)	3 (15)
	未填	1 (5)	2 (10)

表 2 家庭社經地位摘要表

		幼兒人數 (%)
五等社經地位	第一級	1 (5)
	第二級	11 (55)
	第三級	2 (10)
	第四級	0 (0)
	第五級	2 (10)
	未填	4 (20)

表 3 幼兒語言背景摘要表

		幼兒人數 (%)
家中主要使用的語言	國語	17 (85)
	國語及族語	1 (5)
	國語及閩南語	1 (5)
	族語	1 (5)
家中國語使用頻率	總是使用	13 (65)
	經常使用	6 (30)
	偶爾使用	1 (5)
	沒有使用	0 (0)
家中族語使用頻率	總是使用	1 (5)
	經常使用	4 (20)
	偶爾使用	14 (70)
	沒有使用	1 (5)

二、研究工具

(一) 個人生活經驗敘說

本研究參考 Peterson 與 McCabe (1983) 的訪談方式，訪談幼兒看醫生的經驗，以個人生活經驗敘說來評量幼兒在口語表達的表現，包括以幼兒語料分析程式 (Child Language Analysis, CLAN) 分析語料項目之總子句數、總詞彙數、相異詞彙數、校正後相異詞出現率，以及使用 Lai 等人 (2010) 所編製的評分表，以 Peterson 與 McCabe (1983) 發展之高潮分析法 (high point analysis) 分析敘說結構的得分。

本研究以錄音筆蒐集幼兒個人生活經驗敘說的語料，並且採用幼兒語料交換系統 (Children Language Data Exchange System, CHILDES) (MacWhinney, 2000) 所使用的代碼格式 (Codes for Human Analysis of Transcripts, CHAT) 來進行語料之轉譯。在語料的斷句方面，本研究以子句 (clause) 作為斷句單位，參考 Berman 與 Slobin (1994) 的定義，子句指的是「表達單一情況，包含活動、事件或狀態」，在語料的斷詞方面，本研究以詞作為斷詞單位，參考自教育部重編國語辭典修訂本 (教育部, 2015) 的定義，詞是指「語句中具有完整概念，能獨立自由運用的基本單位」。語料轉譯完成以後，再以幼兒語料分析

程式 (CLAN) 進行分析，本研究之語料分析項目，參考自錡寶香 (2001) 的定義，分述如下：

1. 總子句數：指幼兒說出的總共句數。
2. 總詞彙數：指幼兒說出的總詞彙數。
3. 相異詞彙數：指幼兒說出的不同詞彙總數。
4. 校正後相異詞出現率：指相異詞彙數 $\div \sqrt{2 \times \text{總詞彙數}}$ 的數值。

基於「校正後相異詞出現率」相對「相異詞彙數」更貼近幼兒的實際能力，本研究以「校正後相異詞出現率」作為幼兒詞彙量表現的指標，並且與「總子句數」、「總詞彙數」等語料分析項目進行相關分析。

敘說結構評分方面，本研究參考 Lai 等人 (2010) 所編製的評分表進行評分，將敘說結構分為無結構、單一事件敘說、二或三個事件敘說、青蛙跳敘說、連續事件敘說且無高潮或結尾、連續事件敘說且無高潮有結尾、結束於高潮敘說、經典敘說等八種敘說結構，依序評分為 1 至 8 分。敘說結構之定義如表 4。

表 4 敘說結構之定義

等級	敘說結構	定義
1	無結構	敘說一些非個人經驗的事情。
2	單一事件敘說	敘說涵蓋單一事件。
3	二或三個事件敘說	針對一個事件有兩或三項陳述；或是敘說兩或三個事件。
4	青蛙跳敘說	敘說兩或三個以上且時序錯綜的事件。
5	連續事件敘說且無高潮和結尾	敘說一連串具有時序的事件，不過沒有高潮和結尾。
6	連續事件敘說且無高潮有結尾	與等級 5 的定義相同，不過涵蓋結尾。
7	結束於高潮敘說	敘說一連串具有時序的事件，並且涵蓋高潮，不過沒有提供任何解決。
8	經典敘說	敘說的開始先有摘要，簡單介紹即將敘說的內容，接著，敘說一些相關事件，鋪陳至高潮出現，並且涵蓋解決、評論以及結尾。

信度方面，本研究從樣本中隨機抽取 20%，進行評分者一致性分析。由一位理解子句、詞彙以及敘說結構評分定義之研究者重新斷句、斷詞以及敘說結構評分，子句一致性達 86.67%，詞彙一致性達 96.36%，敘說結構評分一致性達 100%。

(二) 聲韻覺識工具

本研究引用中央研究院語言學研究所大腦與語言實驗室之聲韻覺識工具(李佳穎、鄭盈吟, 2017)來評量幼兒在聲韻覺識的表現。此測驗以個別方式進行,讓幼兒注意聽電腦程式中的三個機器人分別發出的聲音,從其中兩個機器人,選出與目標機器人所發出的聲音聽起來比較相像的機器人,當幼兒聽不清楚時,可要求反覆聽直到清楚為止。此測驗包括音節覺識 15 題、聲調覺識 12 題、尾音覺識 15 題以及首音覺識 12 題,每一測驗項目皆有 2 題練習題,如果幼兒不會或答錯,則告訴幼兒正確答案,但是不指導聲音的哪個部分相像,確認幼兒已經理解題意以後,再進入正式題,答對 1 題得 1 分。本研究施測之內部一致性信度 Cronbach's α 值,音節覺識為 .70,聲調覺識為 .34,尾音覺識為 .52,首音覺識為 .33。

三、研究程序

為了降低幼兒的不安與緊張感,在取得家長和幼兒園教師同意之後,研究者先每週 1 至 2 次與幼兒相處互動,再進行一對一施測。二種類型的測驗分為 2 至 3 次完成,每次施測時間約 10 至 30 分鐘。由於聲韻覺識工具相對需要幼兒較長時間的專注力來聆聽和比較聲音的異同,且避免幼兒與研究者不熟悉而影響表現,皆先訪談個人生活經驗敘說,再測驗聲韻覺識。資料蒐集完成後,根據本研究之研究問題,使用描述統計分析與斯皮爾曼等級相關分析資料。

研究結果

一、原住民族幼兒之敘說能力

本研究之測驗結果如表 5,在個人生活經驗敘說之 CLAN 語料分析,幼兒敘說的總子句數之平均數為 5.20,顯示總子句數偏少。幼兒敘說的總詞彙數標準差為 20.47,顯示個別差異偏大。幼兒的敘說結構得分平均數為 3.55,顯示敘說結構以二或三個事件敘說與青蛙跳敘說為主。

表 5 敘說能力之平均數、標準差及全距

	變項名稱	平均數	標準差	全距
敘說能力	總子句數	5.20	2.82	1-11
	總詞彙數	25.95	20.47	3-74
	相異詞彙數	16.60	9.56	3-38
	校正後相異詞出現率	2.30	.52	1.22-3.12
	敘說結構	3.55	1.15	2-6

為檢視幼兒敘說表現在各項目的得分是否符合常態分配,確認是否因樣本數較少而導致結果的偏誤,本研究進行 Shapiro-Wilk 檢定,總子句數的顯著性為 .16,總詞彙數的顯著性為 .01,相異詞彙數的顯著性為 .35,校正後相異詞出現率的顯著性為 .16,敘說結構的顯著性為 .09。總詞彙數的顯著性小於 .05,其餘分析項目的顯著性皆大於 .05,表示幼兒在總子句數、相異詞彙數、校正後相異詞出現率以及敘說結構的表現尚符合常態分配,只在總詞彙數的表現不符合常態分配。詳細次數分配圖,請參考圖 2。

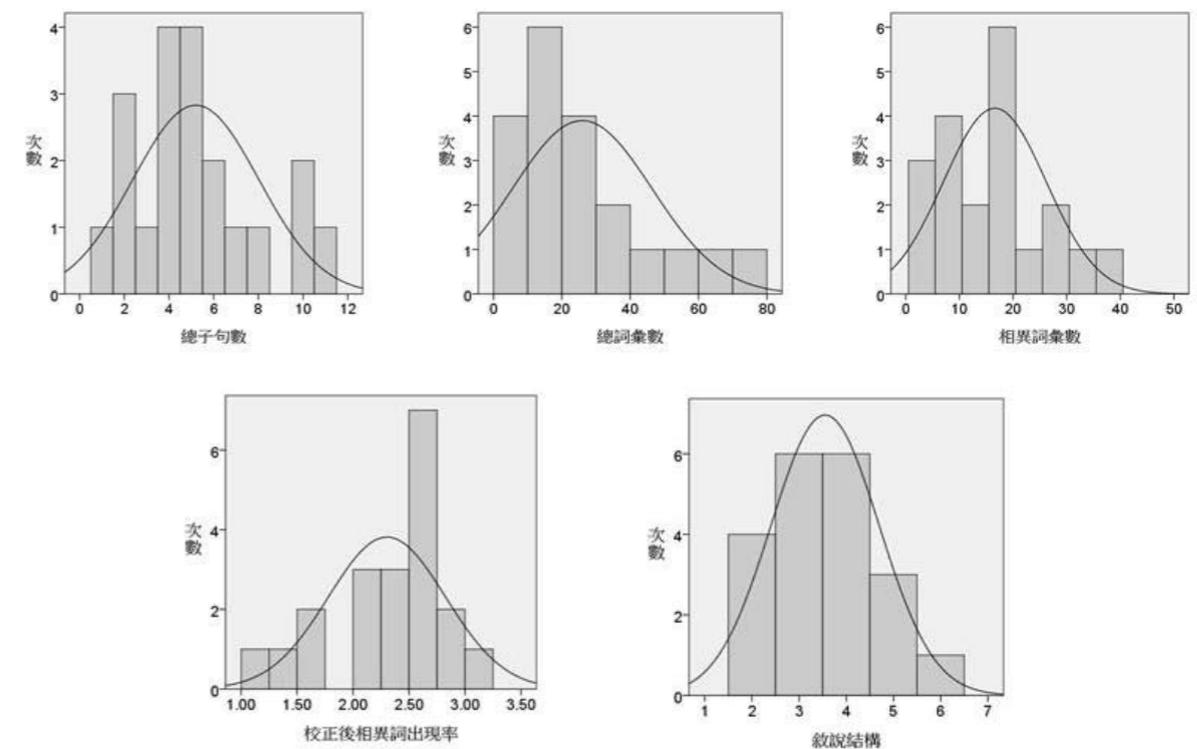


圖 2 敘說能力項目之分配曲線圖

以高潮分析法分析幼兒敘說結構的結果發現，原住民族幼兒的敘說結構大多為二或三個事件敘說與青蛙跳敘說，且大多數幼兒敘說的故事沒有明顯的高潮與結尾。詳細統計資料請參考表 6。

表 6 敘說結構之次數分配

	全體幼兒 (%)	5 歲幼兒 (%)	6 歲幼兒 (%)
1. 無結構	0 (0)	0 (0)	0 (0)
2. 單一事件敘說	4 (20)	3 (27.3)	1 (11.1)
3. 二或三個事件敘說	6 (30)	2 (18.2)	4 (44.4)
4. 青蛙跳敘說	6 (30)	3 (27.3)	3 (33.3)
5. 連續事件敘說且無高潮和結尾	3 (15)	2 (18.2)	1 (11.1)
6. 連續事件敘說且無高潮有結尾	1 (5)	1 (9.1)	0 (0)
7. 結束於高潮敘說	0 (0)	0 (0)	0 (0)
8. 經典敘說	0 (0)	0 (0)	0 (0)
總人數	20 (100)	11 (100)	9 (100)

二、原住民族幼兒之聲韻覺識

本研究之測驗結果如表 7，幼兒在聲韻覺識的分測驗表現上，表現最佳的是「音節覺識」，平均正確率達 .73，其次是「尾音覺識」平均正確率達 .70；顯示幼兒在音節與尾音覺識的得分表現普遍比聲調與首音覺識來得好，即原住民族幼兒在語音結構的掌握上，傾向先覺察音節與尾音單位的聲音差異，而分辨聲調與首音單位的聲音差異相對困難。

表 7 聲韻覺識之平均數、標準差、平均正確率及全距

	平均數	標準差	平均正確率	全距
音節覺識	10.95	2.93	.73	5-15
聲調覺識	6.50	2.07	.54	4-12
尾音覺識	10.50	2.50	.70	6-15
首音覺識	6.70	2.06	.56	3-9

為檢視聲韻覺識各分項表現是否符合常態分配，確認是否因樣本數較少而

導致結果的偏誤，本研究以 Shapiro-Wilk 檢定，音節覺識的顯著性為 .34，聲調覺識的顯著性為 .03，尾音覺識的顯著性為 .19，首音覺識的顯著性為 .04。聲調覺識與首音覺識的顯著性皆小於 .05，其餘測驗項目的顯著性皆大於 .05，表示幼兒在音節覺識與尾音覺識的得分表現尚符合常態分配，但在聲調覺識與首音覺識的得分表現不符合常態分配。詳細次數分配圖，請參考圖 3。

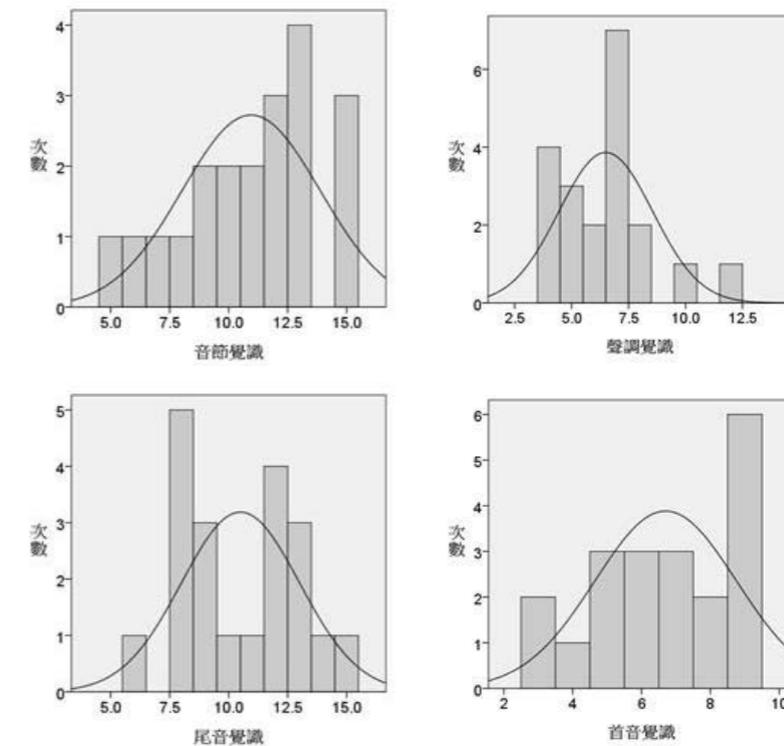


圖 3 聲韻覺識各分項表現之分配曲線圖

三、原住民族幼兒敘說能力與聲韻覺識之關係

從常態分配檢驗結果可知，雖然大部分的變項符合常態分配，但在總詞彙數並未符合，故本研究以斯皮爾曼等級相關分析原住民族幼兒敘說能力與聲韻覺識的相關性，相關分析結果如表 8。根據表 8 呈現的相關分析結果，可知幼兒的年齡與聲調覺識有負相關。在敘說能力方面，幼兒的敘說能力包括敘說之總子句數、總詞彙數、校正後相異詞出現率以及敘說結構之間皆有顯著相關。在聲韻覺識方面，幼兒的尾音覺識與首音覺識有顯著相關。在敘說能力與聲韻覺識的相關性，幼兒敘說之總子句數、敘說結構與音節覺識皆有顯著相關。

表 8 敘說能力與聲韻覺識之相關

	年齡 (月)	總子 句數	總詞 彙數	校正後 相異詞 出現率	敘說 結構	音節 覺識	聲調 覺識	尾音 覺識	首音 覺識
年齡(月)	1.00								
總子句數	.16	1.00							
總詞彙數	.20	.94***	1.00						
校正後相異詞出現率	.29	.86***	.92***	1.00					
敘說結構	.14	.89***	.89***	.78***	1.00				
音節覺識	.14	.56*	.39	.41	.53*	1.00			
聲調覺識	-.56**	-.17	-.22	-.21	-.20	-.17	1.00		
尾音覺識	-.00	.36	.27	.20	.39	.41	-.01	1.00	
首音覺識	-.05	.14	.11	.01	.26	.23	.28	.59**	1.00

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

討論與建議

本研究以 20 名部落原住民族幼兒為研究對象，透過各類測驗工具了解原住民族幼兒在學前階段的敘說能力及聲韻覺識表現，並且進一步探究敘說能力與聲韻覺識的關係。

在口語敘說方面，目前國內未有相關研究以高潮分析法探討學前原住民族幼兒的個人生活經驗敘說結構，本研究發現 5 至 6 歲原住民族幼兒敘說的總子句數平均數為 5.20，而在 Lai 等人 (2010) 的研究中，5 歲漢人幼兒敘說的總子句數平均數為 22.47；兩項研究同樣以看醫生的經驗作為幼兒敘說主題，進行一樣的資料蒐集方法，且幼兒的年齡相仿，而兩群幼兒敘說的總子句數卻有明顯的差距。

在敘說結構的部分，研究結果發現幼兒的敘說結構以二或三個事件敘說與青蛙跳敘說的比例較高，且大多數幼兒敘說的故事沒有明顯的高潮與結尾，不同於國外主流文化下的 5、6 歲幼兒大多為結束於高潮敘說與經典敘說 (McCabe, 1997)。國內研究方面，在 Lai 等人 (2010) 的研究中，5 歲漢人幼兒的敘說結構得分橫跨 3 至 7 等級，敘說結構平均數為 4.83，以「青蛙跳敘說」的比例最高，占 50%，其次為「連續事件敘說且無高潮有結尾」，占 27%；而

本研究 5、6 歲原住民族幼兒的敘說結構得分橫跨 2 至 6 等級，敘說結構平均數為 3.55，以「二或三個事件敘說」與「青蛙跳敘說」的比例較高，各占 30%，其次為「單一事件敘說」，占 20%。由此可知，本研究幼兒的敘說結構相對簡單，傾向為數個事件敘說，且時序錯綜。

探討兩項研究之幼兒敘說表現不同的可能原因，第一，Lai 等人 (2010) 的研究對象皆來自中產階級家庭的漢人幼兒，而本研究對象主要來自低社經家庭的原住民族幼兒，不同社經背景與文化群體的家長皆可能影響幼兒敘說故事的方式。第二，本研究所蒐集的語料數量較少，不易呈現原住民族幼兒的整體敘說特色。第三，此差異可能與研究對象是否習慣此一對一說故事的方法有關，國外研究指出，原住民族幼兒熟悉的說故事方式是與聽眾共同完成故事，說故事的人會省略許多情節或角色，留待聽眾的補充和想像來完成故事 (Ball & Bernhardt, 2008)。建議未來針對原住民族幼兒敘說發展的研究可以其民族特有的說故事方法蒐集資料，以更準確地評量幼兒的敘說能力。

此外，雖然在 Lai 等人 (2010) 研究中，接近半數幼兒已達到「連續事件敘說」或「結束於高潮敘說」，不過，仍有半數幼兒為青蛙跳敘說，與本研究對象多數的敘說結構相似，即敘說時序錯綜的特徵。除了可能受當地教育與育兒經驗的影響 (Lai et al., 2010)，幼兒的敘說結構也可能與其使用的語言規則有關，比如說中文語言系統透過哪些形式來呈現時序，而語言規則在某種程度上亦影響口語互動方式，這些互動經驗進而形塑國內幼兒較少依照時序敘說事件的特色，此部分仍待未來研究進一步探討。

本研究結果顯示，幼兒的年齡與聲調覺識有負相關，研究者推測可能與 5 至 6 歲幼兒分辨聲調異同的能力尚未穩定有關，目前尚未有此年齡的相關研究數據，而過去研究指出平均 7 歲學童在聲調覺識測驗之平均正確率為 .52 (宣崇慧、盧台華, 2006)，表示聲調覺識對於一年級學童是仍在發展中的能力。此外，幼兒在音節與尾音覺識的得分表現普遍比聲調與首音覺識來得好，且尾音與首音覺識有顯著相關。幼兒的聲韻覺識依循大語音單位至小語音單位的發展歷程，先覺察音節單位的差異，此結果與過去相關文獻的發現一致 (Anthony & Francis, 2005; Shu, Peng, & McBride-Chang, 2008)。本研究發現幼兒的音節及尾音覺識平均正確率為 .73 與 .70，聲調及首音覺識為 .54 與 .56，而在 Shu 等人 (2008) 研究中，幼兒的音節及尾音覺識平均正確率為 .89 與 .63，聲調及

首音覺識為 .55 與 .53，兩項研究有相似的發現，即幼兒在音節與尾音覺識的表現較佳，研究者認為可能幼兒的生活經驗較容易接觸相同尾音的字詞，例如幼兒園活動涵蓋押韻的兒歌，以及電視運用押韻的廣告詞等，進而覺察尾音的異同。最後，幼兒的尾音與首音覺識有顯著相關，研究者推測是覺察尾音與首音單位所需的能力相近。綜合上述討論，參與本研究之幼兒與國外幼兒的中文聲韻覺識發展歷程類似，並沒有明顯差異。

接著，本研究將幼兒的敘說能力與聲韻覺識進行斯皮爾曼等級相關分析，結果顯示，幼兒的敘說能力包括敘說之總子句數、敘說結構與音節覺識有顯著相關，此與國外相關研究有某種程度的呼應（Chaney, 1992; Hipfner-Boucher et al., 2014; Lynch et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Pinto et al., 2016; Storch & Whitehurst, 2002），但幼兒各面向的敘說能力與聲調、尾音以及首音覺識皆沒有顯著相關。由於目前國內外沒有中文閱讀的幼兒之相關研究，故與國外 Hipfner-Boucher 等人（2014）研究進行討論，在 Hipfner-Boucher 等人（2014）的研究中，幼兒的表達性詞彙及故事結構與音素覺識皆有顯著相關，本研究則發現中文的原住民族幼兒敘說之總子句數、敘說結構與音節覺識有顯著相關，顯示兩群幼兒不論是敘說故事或進行聲韻覺識任務，在一些面向上可能運用共通的後設語言能力。不過，兩項研究中與幼兒敘說能力顯著相關的語音覺察單位顯然不同，推測形成兩者差異的原因，其一，每個中文字代表一個音節，幼兒在日常口語互動中，至少需要辨別數個音節之間的差異，才能夠順利斷詞以及擷取意義，相對之下，幼兒較少機會覺察比音節更小的語音單位。其二，本研究對象在聲調、尾音以及首音覺識表現之內部一致性信度偏低，進而影響其相關分析結果。

本研究成果增添我們對於國內學前原住民族幼兒敘說能力及聲韻覺識的了解，以及從敘說能力面向初步探究是否影響聲韻覺識的發展，但仍有數項研究限制，第一，本研究之樣本數偏少，若能擴大數量，將可以提供更具說服力與準確性的研究數據。第二，在聲韻覺識工具的部分，基於本研究對象的年齡小，本研究施測之 Cronbach's α 值，音節覺識為 .70，聲調覺識為 .34，尾音覺識為 .52，首音覺識為 .33，表示幼兒在音節覺識的表現相對穩定，而幼兒在聲調、尾音以及首音覺識的表現與其實際能力之間可能有誤差。第三，本研究未測驗幼兒的智力以及注音符號能力，無法排除兩者對於幼兒聲韻覺識表現的可能影響。

第四，本研究使用主流文化標準的敘說結構來評量原住民族幼兒的表現，基於文化的差異，可能會低估了他們的能力，建議未來研究採用兩種以上的敘說評分標準，從多元面向探討原住民族幼兒的敘說風格。本研究僅探討幼兒敘說能力與聲韻覺識的關係，建議未來研究持續探索哪些因素可能影響不同面向的聲韻覺識發展，例如智力、聲韻記憶、注音符號能力、識字量或圖畫書閱讀經驗等，並且探究不同語音單位覺識與早期識字量的相關程度。針對學齡兒童，建議未來研究進一步檢視其敘說能力、聲韻覺識以及閱讀相關能力之間的關係，藉此釐清聲韻覺識在學前至學齡階段的語文發展中所扮演的角色為何。

本研究發現，原住民族幼兒的敘說能力與音節覺識有顯著相關，聲調、尾音以及首音等小語音單位的覺察可能相對不易從口語互動經驗中發展出來，可提供幼教老師針對原住民族幼兒在設計教保活動的建議，例如帶領幼兒唱兒歌或唸押韻詞句的時候，可詢問幼兒有沒有發現相似的聲音重複出現，視幼兒情況追問是哪一個部分相像，讓幼兒練習覺察中文字音的結構；碰到有些幼兒尚說不清楚某些字音時，可引導幼兒注意該字是由哪些聲音所組成，並示範正確的唸法，協助幼兒發現聲音細部的差異。本研究建議幼教老師在活動中多提供原住民族幼兒以口語表達故事或想法的機會，讓他們透過敘說來整理訊息，練習使用合適的詞彙傳達意思，並探索以及熟悉組織故事的結構。需要特別注意的是，基於文化差異，除了提供機會讓原住民族幼兒接觸及熟悉主流文化的敘事方式，同時也應尊重他們文化獨特的敘說風格。透過上述課程設計與個別引導，逐漸培養原住民族幼兒運用語言傳達想法以及與他人溝通互動，同時也提升覺察語音異同的能力，促進原住民族幼兒多元面向的發展。

參考文獻

- 李佳穎、鄭盈吟（2017）。聲韻覺識工具【電腦軟體】。未出版之工具。
- 辛靜婷（2016）。原住民族幼兒雙文化聲韻介入課程之成效與教學歷程。《課程與教學季刊》，19（4），191-228。
- 林珮仔、林宛儒（2015）。臺灣孩童學前的識字差異與聲韻覺識、視知覺、注音符號能力的區辨效能。《課程與教學》，18（2），101-123。
- 宣崇慧、盧台華（2006）。聲韻覺識能力及口語詞彙知識與國小一至二年級學童字、詞閱讀發

- 展之探究。**特殊教育研究學刊**，**31**，73-92。
- 宜崇慧、蘇政輝、陳必卿、余孟儒、王涵、張文真（2012）。學前聲韻處理、快速唸名與視覺記憶能力預測小一學童識字困難效能之檢測。**特殊教育研究學刊**，**37**（1），53-78。
- 教育部（2015）。**教育部重編國語辭典修訂本**。2016年3月14日，取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdict/gswweb.cgi?o=dcdbdic&searchid=W00000009716>
- 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。
- 蔡中涵（1996）。漫談原住民文化和漢文化的差異－評論原住民社區文化與原住民教育改革之研究。**教改通訊**，**21**，42-43。
- 蔡敏玲（2009）。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。**教育研究集刊**，**54**（4），29-64。
- 賴文鳳、陳妍妤（2017）。部落原住民與非原住民幼兒敘說評價之研究：文化和性別差異，**課程與教學季刊**，**20**（1），201-232。
- 錡寶香（2001）。國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析。**特殊教育學報**，**15**，129-175。
- 簡淑真、曾世杰（2007）。**扶助幼稚園弱勢幼兒閱讀學習與教材研發研究計畫**。教育部委託報告。臺北：教育部。
- 簡淑真（2010）。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。**臺東大學教育學報**，**21**（1），93-123。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習型態的特質－花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。**教育研究集刊**，**48**（2），233-261。
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(5), 255-259.
- Ball, J., & Bernhardt, B. M. (2008). First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *22*(8), 570-588.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language, In C. Praff & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and use*(pp. 211-233). New York: J. Wiley & Sons.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, *13*(4), 485-514.
- Crago, M. B., Eriks-Brophy, A., Pesco, D., & McAlpine, L. (1997). Culturally based miscommunication in classroom interaction. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, *28*(3), 245-254.

- Cuneo, C. N., McCabe, A., & Melzi, G. (2008). Mestizaje: Afro-Caribbean and indigenous Costa Rican children's narratives and links with other traditions. In A. McCabe, A. L. Bailey, & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. (pp. 237-270). New York: Cambridge University Press.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 465-481.
- Dunn, M. (2001). Aboriginal literacy: *Reading the tracks*. *Reading Teacher*, *54*(7), 678-687.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, P. D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, *24*, 123-147.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, *34*(2), 178-197.
- Holmes, J. (1998). Narrative structure: Some contrasts between Maori and Pakehastory-telling. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, *17*(1), 25-57.
- Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1997). A longitudinal study of phonological awareness, visual skills, and Chinese reading acquisition among first-graders in Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, *20*(2), 249-268.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lai, W. F., Lee, Y. J., & Lee, J. (2010). Visiting doctors' offices: A comparison of Korean and Taiwanese preschool children's narrative development. *Early Education & Development*, *21*(3), 445-467.
- Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, *29*(4), 327-365.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 197-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McKeough, A., Bird, S., Tourigny, E., Romaine, A., Graham, S., Ottmann, J., & Jeary, J. (2008). Storytelling as a foundation to literacy development for aboriginal children: Culturally and developmentally appropriate practices. *Canadian Psychology*, *49*(2), 148-154.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading.

Developmental Psychology, 41(2), 428-442.

Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.

Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10.

Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.

Shu, H., Peng, H., & McBride-Chang, C. (2008). Phonological awareness in young Chinese children. *Developmental Science*, 11(1), 171-181.

Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.

Timms, L., Williams, C., Stokes, S. F., & Kane, R. (2014). Literacy skills of Australian indigenous school children with and without otitis media and hearing loss. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 327-334.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Williams, C. J., & Masterson, J. J. (2010). Phonemic awareness and early spelling skills in urban Australian aboriginal and non-aboriginal children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(6), 497-507.

Wolgemuth, J. R., Harper, H., Hernandez, P. R., & Helmer, J. (2013). Cultural validity of the group reading assessment and diagnostic evaluation level K phonological awareness scale for indigenous Australians. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(3), 229-250.

A Preliminary Study of the Relationship between Tribal Aboriginal Children's Narrative Ability and Phonological Awareness

Yu-Ju Liu ¹

Wen-Feng Lai ²

Abstract

This study examined the relationships between narrative ability and phonological awareness in 20 tribal aboriginal children. Participants, aged 5 to 6 years, were from aboriginal regions in northern Taiwan. Personal narratives were collected by one-to-one interviews. Data of phonological awareness included syllable, tone, rime and onset awareness. Statistical correlations were conducted among variables. The findings indicated that the total number of clauses were minimal, the number of words differed greatly, the narrative structure were mostly two- or three-event narratives and leapfrog narratives without either a high point or an ending. The performances of syllable and rime awareness were better than tone and onset awareness. Additionally, rime awareness was significantly correlated with onset awareness. The total number of clauses and narrative structure were significantly correlated with syllable awareness. According to the findings, discussions and implications were also included.

Keywords: aboriginal children, narrative ability, narrative structure, phonological awareness

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

DOI : 10.6246/JHDFS.201712_(18).0005

流動困境？城鄉不利？！ 中國大陸兒童的城鄉流動 對學習表現的影響

張啊媛

林如萍*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
博士候選人

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
教授

摘要

本研究關注中國大陸城鄉流動不同類型的兒童，探討家庭經濟、父母教養及親子關係與兒童學習表現之關聯機制。運用北京大學中國社會科學調查中心之「中國家庭追蹤調查 (China Family Panel Studies, CFPS)」計畫之資料，以 2010 年第一波兒童資料的兒少自答問卷，選取 10-15 歲兒童為樣本共計 3087 人。研究發現：城鄉流動不同類型的兒童，「農村留守兒童」與父母的互動溝通及獲得父母的學習指導，相較來說最為不佳。再者，控制了「性別」、「年齡」和「智力」等，城鄉流動的情境對於兒童的學習表現確實有顯著影響：「城市非流動兒童」與「城市流動兒童」的學習表現顯著優於「農村留守兒童」。但進一步，加入「家庭教育投入」及「親子溝通」、「父母教養」等家庭相關因素，「城鄉流動類型」對於兒童學習表現影響的顯著性降低。本研究依據研究結果，針對家庭教育等相關教育政策提出建議。

關鍵詞：城鄉流動、學習表現、親子關係

* 本篇論文通訊作者：林如萍，通訊方式：t10016@ntnu.edu.tw

前言

自 20 世紀 70 年代末的經濟改革以來，中國大陸逐步邁入現代化的歷史進程。伴隨著工業化和大規模的城鎮化，造成城鄉差異的出現和貧富差距的不斷擴大，促使大規模的人口遷移。2015 年，全國流動人口規模達 2.47 億人，占總人口的 18%，相當於每六個人中有一個是流動人口（楊東平，2016）。流動人口主要是農村人口移居到城市或城市附近的工業區，從事技術較低的體力勞動。隨著人口流動，城市「流動兒童」及農村「留守兒童」的問題，2011 年有超過 1260 萬的農村學齡兒童跟隨父母到城市中生活；而大約 2200 萬的兒童則被父母留在農村生活（中華人民共和國教育部，2012）。

綜觀中國大陸現有的相關研究，多數是從社會學的角度，分析城鄉流動等結構面向對於兒童的影響，相對較少探討因應流動的兒童照顧安排，以及不同流動型態下，親子、家人互動對於兒童發展的影響。另一方面，家庭對兒童學習表現的影響，一直受到不同研究領域的關注。既有研究發現：不論是學習表現、生活適應或偏差行為等，家庭結構的影響確實存在。近年來，亦有學者主張：除家庭結構之外，亦應關注家庭歷程與互動對兒童的影響。而且，研究亦發現：相較於家庭結構，家庭功能與家人關係對兒童的各項發展更具影響力（如：Crosnoe & Cavanagh, 2010；林如萍、黃秋華，2013）。

綜前所述，本研究針對中國大陸不同的鄉城流動型態，包括：城市流動兒童和農村留守兒童等，聚焦於家庭教育投入、父母教養及親子關係等家庭相關因素，探究城鄉流動對於兒童學習表現的影響。具體來說，本研究目的如下：

- 一、分析城鄉流動的不同類型對於兒童學習表現的影響；
- 二、探討城鄉流動不同類型的兒童，家庭教育投入、父母教養及親子關係與兒童學習表現之關聯機制。

文獻探討

一、中國大陸城鄉流動的背景

（一）從流動人口到兒童的城鄉流動

中國大陸的勞動力遷移始於 1980 年代中後期，以 1992 年的「民工潮」為

標誌，此後的三十年間，經歷了巨大的內部人口流動。2010 年的數據顯示，大約有 2.6 億流動人口居住在戶籍地以外的地區，占總人口的 20%（中華人民共和國國家統計局，2011）。中國大陸的人口普查始於 1953 年，在此基礎上逐步完善了城市和農村的戶籍制度。伴隨著改革開放以來大規模的人口流動，1990 年的第四次全國人口普查開始關注「流動人口」這一群體，對於「流動人口」（migration/floating population）的定義為：在流入地居住 12 個月以上，並且擁有其他地區的農業戶口。而 2000 年的第五次全國人口普查則將定義調整為：在流入地居住 6 個月以上，並且擁有其他鄉鎮或街道戶口。

從社會背景來看，中國大陸的人口流動主要是從農村遷移到城市，大部分源於農村人口移居到城市、或者城市附近的工業區尋找工作機會。他們主要從事技術要求較低的體力勞動，面臨在城市中的居住、醫療、子女教育和社會生活等方面的問題（段成榮、呂利丹、鄒湘江，2013；中華全國婦女聯合會，2013）。另一方面，流動人口也難以親自奉養留守在農村的父母和陪伴養育留守在農村的子女，「流動兒童」和「留守兒童」的問題隨即出現。許多城市對流動人口採取排斥性導向的政策和措施，使「流動兒童」在進入當地公立學校和獲取其他公共服務方面面臨困境（Chan, 2009）。而「留守兒童」則可能因缺乏適當的成人監護，特別是在父母長期缺席的情況下，產生負向的心理、社會和認知發展，造成自卑、抑鬱或是行為問題（Wen & Lin, 2012）。

（二）兒童城鄉流動的狀態及概念

中國大陸的中華全國婦女聯合會（簡稱：全國婦聯）成立於 1949 年，作為維護婦女兒童權益的社會組織，十分關注流動兒童、留守兒童的發展。2013 年，全國婦聯依據人口普查，將「流動兒童」（migration children）定義為：隨父母工作遷移到戶籍所在地以外生活學習半年以上的兒童；另將「留守兒童」（left-behind children）定義為：父母雙方或一方從農村流動到其他地區，孩子留在戶籍所在地的農村地區，並因此未和父母雙方共同生活在一起的兒童。

然而，綜整相關的研究發現：目前研究對於「流動兒童」的概念以及兒童城鄉流動的不同類型並無明確且一致的定義。多數研究依據研究目的不同，從「戶籍類型」、「戶籍所在地」、「現居住地」、「出生地」等面向區分兒童流動的不同狀態；或從「家庭結構」、「居住安排」、「與兒童關係」、「時期」等區分「流動兒童」的不同類別。本文將相關研究加以整理，梳理出具代表性的研究界

定方式(表1)。其中, Liang & Chen (2007) 以及 Xu & Xie (2015) 建議: 設定合理的比較基礎, 採用 origin-destination 模式, 針對有關「流動兒童」的研究, 可同時進行兩個模式的比較, 包括「流動兒童」與「城市兒童」(參照組1)的比較, 以及「流動兒童」與「農村兒童」(包括: 農村留守兒童和農村非留守兒童)(參照組2)的比較, 為後續研究提供了方向。

表1 「流動兒童」的定義與分類

	研究對象	面向	定義	類別
Liang & Chen (2007)	廣東省 6-15 歲流動兒童與城市兒童	戶籍、時期	<ul style="list-style-type: none"> 暫時流動兒童: 無廣東城市當地戶口, 且居住 6 個月以上; 永久流動兒童: 擁有廣東城市當地戶口 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 城市兒童 2. 暫時流動兒童 5 年以上 3. 暫時流動兒童少於 5 年 (1 年之內/1-5 年) 4. 永久流動兒童 5 年以上 5. 永久流動兒童少於 5 年
Liang, Guo, & Duan (2007)	中國東部 9 城市 7-16 歲流動兒童	戶籍、家庭結構 (居住安排、與兒童關係)	<ul style="list-style-type: none"> 流動兒童: 隨家庭流動到城市居住 6 個月以上, 且保留農村戶口 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兒童與父母雙方在流入地同住; 2. 兒童與父母一方在流入地同住; 3. 兒童與父母一方及其他親屬 (祖父母) 在流入地同住
Xu & Xie (2015); Zhang, Li, & Xue (2015); Wu & Zhang (2015); Lu, Vikse, Huang, & Lin (2015);	10-15 歲兒童; 10-15 歲兒童; 7-14 歲兒童; 6-18 歲兒童	戶籍類型與現居住地類型比較、現居住地與出生地比較 (區縣級)	<ul style="list-style-type: none"> 城鄉流動兒童: 兒童居住在城市地區, 但是保留農村戶口; 農村非流動兒童: 兒童擁有農村戶口, 現居住地與出生地在同一區縣, 現居住農村地區; 留守兒童: 未流動的居住在農村地區, 至少父母一方遷移到城市居住 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 城鄉流動兒童 2. 農村非流動兒童 3. 留守兒童 4. 城市兒童

本研究關注「城市流動兒童」與「農村留守兒童」的議題, 研究旨在: 探討城鄉流動的不同類型對於兒童學習表現的影響。本研究對於兒童城鄉流動的不同類型之界定, 參酌 Liang 與 Chen (2007) 提出的 origin-destination 模式, 以「現居住地類型」劃分「現居住地」在城市或農村的兒童, 再比較兒童「現居住地」和「戶籍所在地」是否在區縣層級相同; 進一步, 再考慮家庭組成。具體來說, 本研究將「城市流動兒童」定義為: 現居住地為城市地區, 戶籍所在地與現居住地不同 (區縣層級), 且與父或母同住; 「農村留守兒童」為: 現居住地為農村地區, 戶籍所在地與現居住地相同 (區縣層級), 且父母至少一人外出工作。

二、城鄉流動對兒童的影響

綜整中國大陸城鄉流動對於兒童福祉的影響, 多從「父母流動的效果 (effect of parental migration)」及「兒童流動的效果 (effect of child migration)」兩個角度進行剖析。

(一) 父母流動的效果: 農村留守兒童的發展

綜觀城鄉流動對兒童發展的研究, 多數以「父母流動 (parental migration)」為標題, 主要聚焦以下兩種情形: 第一, 相較於「農村非留守兒童」, 「農村留守兒童」的發展是否處於劣勢? 第二, 相較於居住在城鄉不同地區的兒童, 「農村留守兒童」的心理福祉是否為最差?

父母流動對於「農村留守兒童」的影響可具體為以下幾種: 首先, 父母到城市中工作薪水增加, 特別是在中國大陸文化背景之下, 「匯款」成為提高家庭經濟基礎最重要的途徑之一。因此, 經濟資源的改善對於農村留守兒童的發展可能具有正向意義。Lu 與 Treiman (2011) 的研究指出, 父母外出工作可經由匯款提升農村家庭的財務資源, 改善兒童的生活環境和營養以及教育的基礎。再者, 父母到城市中工作, 不得已將兒童留守在農村生活, 造成了親子之間的分離。在多數留守兒童家庭中, 是由父、母其中一人, 或祖父母及親屬作為主要照顧者, 替代父母履行親職責任。因父母的照顧和管教的缺乏, 可能使農村留守兒童有較高風險的心理和行為問題。目前, 直接探討: 因父母流動對於農村留守兒童的學習影響之研究相對較少; 參考美國相關研究的發現, 單親

家庭與兒童的低學業成就相關，而相對來說：完整家庭與兒童的高學業成績存在相關 (McLanahan, 1985)。有關墨西哥移民家庭的研究發現：父母移民對於兒童的教育產生負向影響，最主要的原因為：父母外出造成對兒童學習的監管減少，以及在學業輔導的缺乏 (Hanson & Woodruff, 2003)。

另一方面，目前有關「農村留守兒童」的研究，多數探討兒童的心理和情感福祉。相關研究結果顯示：相較於「農村非留守兒童」兒童，父親的流動對於「農村留守兒童」的心理福祉有負向的影響 (Lu, et al, 2015)。同樣，相較於「城市兒童」和「城市流動兒童」，「農村留守兒童」的情感福祉較差 (Biao, 2007; Huang, 2004; Fan, Su, Gill, & Birmaher, 2010)；對未來缺乏自信心，學習和社會能力的發展相較遲緩 (陳立鈞、楊大利、任強, 2016)；「農村留守兒童」顯現出較多的行為問題 (Fan et al., 2010)。由此觀之，父母流動對於「農村留守兒童」的影響，整體來說傾向於負向。尤其是缺乏管教與親子關係疏離等，可能是負向效果的主要成因。雖然，部分研究 (如：Lu & Treiman, 2011) 提出：父母流動、外出工作帶來家庭經濟的改善，但除了家庭經濟之外，兒童教養與親子關係等，整體對於農村留守兒童的發展之影響，仍有待進一步驗證。

(二) 兒童流動的效果：城市流動兒童的發展

大多數有關「兒童流動效果 (effect of child migration)」的研究，主要關注「城市流動兒童」的發展。大致可區分為以下兩種策略：第一，比較兒童流動到城市中，是否比留在農村的兒童 (農村留守兒童、農村非留守兒童) 發展要好？第二，分析兒童流動到城市 (城市流動兒童)，是否比城市兒童的發展較差？

有關「城市流動兒童」發展的影響，研究結果並不一致。有些研究發現：「城市流動兒童」的表現優於「農村留守兒童」和「農村非留守兒童」。相較於留在農村的兒童，「城市流動兒童」有較佳的學業表現，語言能力較好 (Chen, Yang & Ren., 2009)；「城市流動兒童」的身體發展良好，也並未出現心理發展的劣勢 (Xu & Xie, 2015)。另一方面，「城市流動兒童」在許多生活層面上，與「城市兒童」表現相近。研究發現：「城市流動兒童」的入學率及學業表現與「城市兒童」差異不大 (Liang et al., 2007; Xu & Xie, 2015)。研究認為：「城市流動兒童」身處在城市環境中，因著經濟資源改善、機會增加以及對未來期

望的影響，而產生了城市流動對兒童的正向影響。但另一方面，有些研究則發現：「城市流動兒童」面臨心理發展的挑戰。相較於城市的兒童，流動到城市的兒童和留守於農村的兒童相同，都對未來缺乏自信心，學習和社會能力的發展較遲緩 (陳立鈞等人, 2016)。另外，Cao 與 Liu (2015) 針對北京地區探討「城市流動兒童」的心理健康，此研究將城市流動兒童區分為「貧窮」和「非貧窮」兩個組別，結果發現：相較於非貧窮家庭的城市流動兒童，貧窮家庭的城市流動兒童心理健康較差，較低的家庭月收入、較少的家庭支持以及較低的自我評價等，使貧窮家庭的城市流動兒童處於心理健康問題的高度風險中。

上述的研究聚焦兒童隨父母流動到城市後，對其發展之影響，但研究結果呈現出不一致的發現，原因可能包括：一是，研究設計的差異，由於不同研究所設定的比較組有所不同，或是單純針對城市流動兒童進行分析，亦或是不同研究關注的兒童發展面向不同 (如：身體發展、心理健康、語言能力、社會能力及學業成就等)。因此，流動到城市對兒童發展與身心福祉的影響效果可能有所不同？再者，大多數研究採用區域性的樣本，鮮少使用具全國代表性之大型資料庫進行分析，因此，可能產生研究比較及推論上的限制。

三、「城市流動兒童」、「農村留守兒童」的教育問題

(一) 兒童的教育機會

有關兒童城鄉流動與教育機會的研究，主要採用兒童「是否在學」和「教育延遲」兩個指標。目前，以「農村留守兒童」教育問題為焦點的研究結果仍十分分歧。Wang (2014) 及 Meyerhoefer and Chen (2010) 的研究發現，相較於「農村非留守兒童」，父母流動對於「農村留守兒童」的就學有負面影響，農村的留守兒童之入學率偏低，研究發現：有 40% 是因無法負擔學費而中輟。另一方面，相較於男生，女生比男生平均延遲 0.7 個年級 (Meyerhoefer & Chen, 2010)。但，Lu (2012) 針對「農村留守兒童」之教育問題進行研究，則發現：農村的留守兒童與非留守兒童，在就學或教育延遲並無顯著差異。

另一方面，針對「城市流動兒童」入學率的研究，研究發現則較為一致。Liang 與 Chen (2007) 和 Wu 與 Zhang (2015) 透過結合「流出地」和「流入地」的方法，比較「城市流動兒童」、「城市兒童」和「農村留守兒童」及「農

村非留守兒童」的入學率。研究皆發現：相較於農村非留守兒童及農村留守兒童，城市流動兒童的入學率相對較低。另一方面，相較於城市兒童，城市流動兒童同樣有較低的入學率。特別是，在城市居住生活少於一年的城市流動兒童入學率最低；擁有農業戶籍的城市流動兒童，在入學方面處於相對弱勢。另外，隨著城市流動兒童在流入地生活的時間越長，兒童入學的可能性則會增加。段成榮等人（2013）綜合 2010 年第六次全國人口普查數據的分析，對當前中國大陸流動人口面臨的主要問題進行了分析。該研究認為：城市流動兒童在流入地接受學前和高中教育的比例偏低，延遲義務教育現象普遍。

（二）學習表現

「農村留守兒童」、「城市流動兒童」的學習表現是否相對於其他兒童較為不利？有關「農村留守兒童」的學習表現，針對甘肅省和針對青海、寧夏兩省農村留守兒童的研究（Hu, 2013; Zhao, Yu, Wang, & Glauben, 2014）均發現，父母的流動會降低兒童的語文和數學成績，每多一位父母外出工作，兒童的數學成績會下降 1.73%。另一項針對陝西省和甘肅省農村留守兒童的研究則發現，父母的流動並沒有對於兒童的學業表現造成不利的影響，反而有助於提高語文和數學測驗成績（Chen, Huang, Rozelle, Shi, & Zhang., 2009; Lee & Park, 2010）。另一方面，就「城市流動兒童」來看：Zhang et al.（2015）採用中國家庭追蹤調查（CFPS）和中國農村 - 城鎮流動人口調查（Rural-Urban Migration in China, RUMiC）的資料，探討城鄉兒童在學校表現及語言和數學測驗分數之間的差異。研究結果顯示：城市流動兒童的學習表現顯著低於城市兒童。而城市流動兒童和農村兒童（農村留守兒童和非留守兒童）在測驗分數之間的差異並不顯著。而 Xu 與 Xie（2015）的研究卻有不同的發現，城市流動兒童的數學成績顯著優於農村留守兒童和農村非留守兒童，而城市流動兒童與城市兒童的數學成績幾乎沒有差異。

雖然目前有關「農村留守兒童」學習表現的研究結果仍呈現出分歧，但多數的學者論述父母流動對於「農村留守兒童」的影響，整體上傾向於負向的觀點。因此，本研究假設：相較於「農村非留守兒童」，「農村留守兒童」的學習表現較差。而就城市流動兒童來看，本研究認為「同化理論（assimilation theory）」（Warner & Crole, 1945）的觀點較為合宜，兒童遷移到城市中生活，

即產生一個向上的流動，促使「城市流動兒童」的學習表現提高。因此，本研究假設：相較於「農村留守兒童」，「農村非留守兒童」有較好的學習表現；再者，相較於「農村留守兒童」，「城市流動兒童」有較好的學習表現，而「城市流動兒童」與「城市非流動兒童」之學習表現無差異。而前述研究多聚焦於兒童城鄉流動型態的影響，相對缺乏探討因流動而產生的家庭中父母教養及親子互動可能的差異與影響，因此，值得進一步分析探究。

四、家庭與兒童的學習表現

大量研究發現，家庭社會經濟地位和家庭教育資源會直接影響子女的學業成就，父母社經地位越高，子女的學業表現越佳；家庭教育資源越豐富，子女的學業表現越佳（王麗雲、游錦雲，2005；李敦仁、余民寧，2005；張芳全，2009）。張芳全（2009）以家庭中的電腦數和圖畫書數量作為文化資本，而王麗雲、游錦雲（2005）以家庭教育支出中的選擇性支出（如課外補習）作為文化資本，研究發現：家庭社經背景越高，語文和才藝相關的文化資本也越多，對學習成就也就越有正面影響。對於兒童城鄉流動型態的影響，相關研究提出：父母外出工作可提升農村家庭的經濟，改善兒童的教育資源，對於農村留守兒童的發展可能具有正向意義（Lu & Treiman, 2011）。因此，本研究以「家庭教育投入」來探討家庭經濟改善的可能影響，本研究假設：家庭對於兒童的教育投入越多，兒童的學習表現越佳。

家庭對兒童學習表現的影響，父母的教養及親子關係亦是關鍵因素。吳明燁（2016）依據支持面向的「費心安排」和要求面向的「約束限制」兩個指標，以潛在類別的方法區辨華人社會中父母「管」的四種類型：「放手不管」、「扮白臉」、「扮黑臉」和「雙管齊下」。研究發現「管」的潛在類型與西方教養類型十分相似，但是青少年發展的結果卻不盡相同。「雙管齊下」的父母既費心安排又高度約束限制子女，接近西方所謂的「民主權威」型。而「雙管齊下」對於青少年學業表現的影響，並不像西方之「民主權威」管教之優越性，據此觀之，父母的管教行為與子女的發展之關聯，可能與親子雙方如何認定父母角色與教養行為背後的文化意涵有關。Lareau（2003）的質性研究探討父母的教養行為對兒童發展的影響，對美國城市中，跨越不同種族和階級的家庭進行人種誌研究，發現不同階級的父母在教養方式上存在差異。在高社經地位（中產

階級)家庭中,父母透過一種內化的教養方式,即採取「規劃栽培」(conceited cultivation)的方式:通過正式的活動,在學校積極的倡導及「講道理」的社會化過程,促進兒童技能的發展和取得成就的機會。而低社經地位(勞工階級)的家庭,則透過主導的教養方式,即採取「讓孩子自然長大」(natural growth)的方式,讚同兒童自由安排時間,承諾並讓孩子成為孩子。

周玉慧(2015)的研究區辨青少年至成年初期的親子關係類型及其變遷類型,探討青少年至成年初期的親子關係類型對個人心理健康的長期影響。研究發現,四個時期的親子關係均可區分為「矛盾型」、「支持型」、「衝突型」、「疏遠型」,惟在不同時期的比例有所不同。親子關係變遷類型包括「長期矛盾型」、「穩定支持型」、「持續衝突型」、「疏遠轉衝突型」。另外,憂鬱隨時期呈線性下降,自尊隨時期既呈線性上升亦呈倒U型曲線變化。親子關係變遷類型影響憂鬱初始值,「持續衝突型」受訪者的憂鬱明顯較其他三類型來得高;自尊發展軌跡則受親子關係變遷類型的調節,「穩定支持型」受訪者的自尊明顯隨成長上揚,且呈現倒U型變化。這些結果證實,親子間互動關係的長期變遷類型影響台灣青少年至成年初期的長期心理健康。

綜前所述,本研究探究親子關係及父母教養對於不同城鄉流動兒童學習表現的影響,針對「親子溝通」及「父母關心與學習指導」來加以分析;再者,本研究假設:親子溝通的程度越高,父母關心與學習指導的程度越高,兒童的學習表現越佳。整體來說,本研究關注中國大陸城鄉流動對兒童學習表現的影響,依據文獻探討提出幾個關鍵的研究突破,一是:運用大型資料庫的優勢,設定合理的比較基礎,採用 origin-destination 模式,建構周延的「流動類型」區分,包括:「城市非流動兒童」、「城市流動兒童」、「農村非留守兒童」、「農村留守兒童」等四類型,完整的分析城鄉流動的不同情境;二是,有別於僅關注城鄉流動帶來的家庭經濟改變,本研究進一步聚焦於家庭父母的教養及親子關係等,進一步釐清:城鄉流動與兒童學習表現的關聯。具體來說,本研究依據文獻探討,提出以下研究假設:

(一) 城鄉流動的不同類型對於兒童學習表現有顯著影響

1. 相較於「農村留守兒童」,「農村非留守兒童」的學習表現較佳。
2. 相較於「農村留守兒童」,「城市流動兒童」的學習表現較佳。

3. 相較於「農村留守兒童」,「城市非流動兒童」的學習表現較佳。

(二) 家庭經濟以「家庭的教育投入」觀察,家庭對於兒童的教育投入越多,兒童的學習表現越佳。

(三) 父母教養及親子關係對於兒童的學習表現有顯著影響

1. 父母的教養,以「關心孩子的教育及學習指導」觀之,父母越關心、學習指導程度越高,兒童的學習表現越佳。
2. 親子關係,以「親子溝通」觀察,親子溝通程度越高,兒童的學習表現越佳。

(四) 不同類型的城鄉流動對兒童學習表現的影響,主要是來自家庭經濟、父母教養及親子關係的影響。

研究設計

一、資料來源與樣本

(一) 資料來源

中國家庭追蹤調查(China Family Panel Studies, CFPS)是北京大學中國社會科學調查中心實施的一項全國性、大規模、多學科的社會追蹤調查專案。中國家庭追蹤調查(CFPS)於2008、2009兩年在北京、上海、廣東三地分別開展了初訪與追訪的測試調查,並於2010年正式開展訪問。經2010年基線調查界定出來的所有基線家庭成員及其今後的血緣/領養子女將作為CFPS的基因成員,成為永久追蹤對象。該調查的樣本覆蓋25個省/市/自治區,目標樣本規模為16000戶,調查對象包含樣本家戶中的全部家庭成員,共計50000多人。該調查的問卷共計有:社區問卷、家庭問卷、成人問卷和少兒問卷四種主體問卷類型,並在此基礎上發展出針對不同性質家庭成員的長問卷、短問卷、代答問卷、電訪問卷等多種問卷類型。

(二) 研究樣本

本研究分析之資料為中國家庭追蹤調查(CFPS)第一波兒童資料,初訪

時間為 2010 年。CFPS 資料庫的「少兒問卷」，包括：由兒童家長（主要照顧者）填答的「家人代答部分和少兒短問卷」，以及由 10-15 歲兒童回答的「10-15 歲少兒自答部分」。由於國中小兒童正處於人生發展的關鍵時期，其接受學校教育與獲得學習能力對於未來青少年時期的發展顯得尤為重要。故，本研究以 CFPS 資料庫的「少兒問卷」中 10-15 歲少兒自答的「10-15 歲少兒自答部分」問卷為基礎，針對 10-15 歲兒童樣本進行探討，共計 3087 人。

本研究依據全國婦聯的定義，「流動兒童」指「居住地與戶口登記地所在的鄉鎮 / 街道不一致且離開戶口登記地半年以上，不包括市轄區內人戶分離、年齡在 18 周歲以下的人口」。此定義之下，包括：「鄉→城」流動人口和「城→城」流動人口；但不包括「鄉→鄉」和「城→鄉」方向的流動。進一步，中國大陸教育部門一般將義務教育階段的流動兒童統計為「隨遷子女」（指隨務工父母到輸入地的城區、鎮區同住的適齡兒童少年）。其中，戶籍為農村的流動兒童被統計為「進城務工人員隨遷子女」；無法跟隨父母一同進城、留在農村的兒童被稱為「農村留守兒童」（楊東平，2016）。具體來說，本研究以兒童「現居住地」和「戶籍所在地」進行比較，判斷兒童的流動狀態，進一步考量父母是否與兒童「同住」或「外出工作」，區分為「城市非流動兒童」、「城市流動兒童」、「農村非留守兒童」、「農村留守兒童」四類。將「城市流動兒童」的概念界定為：現居住地為城市地區，戶籍所在地與現居住地不同（區縣層級），且與父或母同住；「農村留守兒童」為：現居住地為農村地區，戶籍所在地與現居住地相同（區縣層級），且父母至少一人外出工作。樣本中，「城市非流動兒童」樣本 1149 人；「城市流動兒童」樣本 133 人；「農村非留守兒童」樣本 1404 人；「農村留守兒童」樣本 401 人。

如前述，城鄉流動兒童實為重要的研究議題，但對於中國大陸流動人口的調查一直存在極大的困難與限制。謝宇、胡婧煒、張春泥（2014）強調人口遷移與流動作為當代中國社會的重要現象，對流動人口的研究和政策制定迫切需要可靠的依據。目前中國大陸對流動人口的調查主要存在三方面的困難：第一，一般對流動人口（如農民工）的調查是對流入地人口進行抽樣，因而只能訪問到當前的流動人口，無法訪問曾經有流動經歷但目前已停止流動的人（如回流者）和留在流出地的潛在流動者。第二，橫斷面調查通常只採集到流動人口調查當時的情況，卻沒有採集其流出之前的情況。第三，流動人口的高度流動性

給抽樣和訪問均造成了困難，影響了資料的代表性與準確性。因此，本研究運用的 CFPS 選擇的調查對象既包括流出地家庭外出但尚未在外安家的個人，也包括流動到外地安家的流動者，這為研究流動的選擇性、比較流動與非流動者之間的差異提供了分析的可能性。但是，由於流動人口的不穩定性，特別是城 - 鄉流動人口的高度流動性，對於流動人口和流動兒童訊息的收集造成了一定的困難，並且，城市中流動人口或流動兒童數據的收集更是不容易。因此，CFPS 作為目前唯一透過嚴謹的抽樣設計，收集流動人口資訊的中國大陸全國性追蹤樣本，相對來說，是能夠提供最為完整和準確的資料，亦可說是探究城鄉流動與兒童發展最適切的資料。

綜觀目前中國大陸針對流動兒童的研究，應用全國性調查資料選取的流動兒童樣本，多數研究的樣本約在 200 人左右。例如：Ren & Treiman（2013）應用中國家庭追蹤調查（CFPS），選取兒童不同居住型態樣本共 3354 人，其中農村完整家庭兒童 1471 人、城市完整家庭兒童 931 人、城 - 鄉流動兒童 227 人、留守兒童與父母一方同住 389 人、留守兒童與雙方父母均不同住 336 人。Lu et al.（2015）應用中國營養與健康調查（CNHS），選取樣本共 2048 人，其中農村兒童最多為 1329 人、城市兒童 319 人、流動兒童 244 人、留守兒童 156 人。雖然前述研究對流動兒童的定義略有不同，但樣本選取的方式和不同城鄉流動次樣本之間的比例、數目差異不大。

為了進一步確認，本研究樣本中數量相對較少的「城市流動兒童」樣本的代表性問題，本研究進一步加以分析。楊舸（2016）指出：中國大陸近年來人口流動模式的轉型，其中包括「高學歷流動人口增長」、以及「城 - 城流動人口進入活躍期」。流動人口不再只是打工妹和農民工，高收入、高文化程度、高技能的流動人口已經是流動人口群體的重要組成部分。流動人口群體呈現差異分化，高學歷的流動人口大幅增長。這個規模龐大的群體越來越多元化，有短期外出務工的農民、有經商成功的企業家、還有受過研究生教育的追夢者。依據 2010 年第六次人口普查，大專及以上文化程度的流動人口比例上升到 15.04%。本研究的樣本中，父親的最高學歷為「大專及以上程度」的流動兒童佔全部流動人口的 15.90%（詳見附錄）。由人口普查的數據中流動人口的教育程度來看，與本研究的資料基本上吻合，此一比較或可支持：本研究的樣本具有一定代表性。

二、變項與測量

(一) 個人變項

1. 性別：女生佔 50.4%，男生為 49.6%。進入多元階層迴歸分析時，男生為 1，女生為 0。
2. 年齡：10-15 歲，平均年齡為 12.57 歲 (SD=1.73)。
3. 智力水準：本研究以問卷中的訪員觀察為之，計分 1-7 分，分數越高、智力水準越高。CFPS 為長期追蹤調查計畫，其中以「訪員觀察」方式作為資料收集之特色。CFPS 在每一種問卷均收集了一組訪員的觀察數據，主要包括：訪問的情境、受訪者在訪問中的行為態度及受訪者個人特徵等。受訪兒童的個人特徵包括：兒童的理解能力、健康情況、衣裝整潔程度、外貌、普通話熟練程度、對調查的配合程度、待人接物水準、對調查的興趣、對調查的疑慮、回答的可信程度、語言表達能力、以及智力水準。此部分數據的蒐集不僅可以作為研究中的分析變項使用，也可以用來評估受訪者回答的可靠性，作為改進訪問工作、提高資料品質之依據 (謝宇等人, 2014)。如前所述，本研究採用的智力水準，評估方式雖是以訪員依據對兒童個人特徵之判斷給予等級分數，應仍具有一定的信效度。

(二) 兒童的城鄉流動類型

本研究依前述的文獻分析及研究目的，將兒童的城鄉流動類型區分為四類：「城市非流動兒童」、「城市流動兒童」、「農村非留守兒童」及「農村留守兒童」。於進行多元階層迴歸分析時，以「農村留守兒童」為參照組。

(三) 家庭經濟：家庭教育投入

有關家庭經濟，本研究以家庭的教育投入觀察，測量方式為：以主要照顧者自填「去年全年，這個孩子的所有教育支出中，您家庭支付了多少 (元)」測量，範圍在 0-44200 元。分數越高，表示家庭對於兒童的教育投入越多。

(四) 親子關係與父母的教養行為

1. 本研究以親子溝通來觀察親子關係，測量的方式為：以訪員觀察「父母主動與孩子溝通交流」的情況加以測量。該問卷的填答者雖為「主要照顧者」，而此一題項的內容所關注的是「『父母』主要與孩子溝通交流」的情況。另針對「農村留守兒童」家庭中父母不同住的狀況，訪員則透過觀察和瞭解家中真實情況，以及依據對主要照顧者的訪問過程，進行填答。答項 1 為「十分同意」、2 為「同意」、3 為「中立」、4 為「不同意」、5 為「十分不同意」。本研究進行反向計分，分數越高，代表父母比較會主動與孩子溝通。
2. 父母教養：本研究以調查資料中，訪員觀察「父母購買圖書、在兒童學習材料上的批註或簽字」等行為，測量「父母關心孩子的教育及學習指導」為之。答項 1 為「十分同意」、2 為「同意」、3 為「中立」、4 為「不同意」、5 為「十分不同意」。反向計分，分數越高，代表父母越關心支持孩子的教育。

(五) 學習表現

中國家庭追蹤調查 (CFPS) 中包括了兒童的字詞能力和數學能力的標準測驗，該調查計劃主持人也是問卷設計者之一，於 2015 年在 *European Sociological Review* 發表題為 *The Causal Effects of Rural-to-Urban Migration on Children's Well-being in China* 的研究，探討：城鄉流動與兒童福祉之間的因果效應，該研究以字詞測驗和數學測驗分數作為學習表現的兩個面向，採用字詞測驗 (滿分 34 分) 和數學測驗 (滿分 24 分) 的原始分數作為依變項。本研究參考上述做法，以字詞測驗和數學測驗成績作為兒童學習表現的測量，探討兒童城鄉流動與學習表現之間的關聯機制。字詞測驗和數學測驗來代表兒童學習表現的兩個面向。

1. 字詞測驗成績：字詞測驗測量兒童的識字能力，測試問卷依據教育階段的不同難易程度來設定。訪員隨機從八組字詞標準測驗題目選擇一組，共 34 道題目，答對一題計 1 分，答錯計 0 分，總計 0-34 分。分數越高，表示兒童的識字能力越佳。

2. 數學測驗成績：數學測驗測量兒童的數學計算能力，測試問卷依據教育階段的不同難易程度來設定。訪員隨機從四組數學標準測驗題目選擇一組，共 24 道題目，答對一題計 1 分，答錯計 0 分，總計 0-24 分。分數越高，表示兒童的數學能力越佳。

研究結果

一、城鄉流動不同類型的兒童：個人特徵、家庭狀況及學習表現

本研究首先描述整體樣本之狀況，進一步，描繪處於不同流動狀態下兒童狀況的差異。本研究之樣本共 3087 人，包括：城市流動兒童 133 人（4.3%），城市非流動兒童 1149 人（37.2%），農村留守兒童 401 人（13.0%）及農村非留守兒童 1404 人（45.5%）。其中，男生 1557 人（49.6%），女生 1530 人（50.4%）。兒童平均年齡為 12.57 歲（SD=1.73），平均智力水準 5.18 分（SD=1.17）。家庭的教育投入及親子溝通情況如何？整體來看，家庭教育投入平均為 1280.1 元（SD=2445.2），家庭的親子關係及父母的教養之情況：父母傾向主動與子女溝通（M=3.53，SD=.71），關心和指導子女的學習（M=3.73，SD=.75）。兒童的學習表現包括：字詞測驗（滿分 34 分）的平均分數為 21.79（SD=7.07）及數學測驗（滿分 24 分）的平均分數為 11.20 分（SD=4.43）。

進一步，針對「城市非流動兒童」、「城市流動兒童」、「農村非留守兒童」、「農村留守兒童」四種不同類型加以比較。以家庭的教育投入來看，投入之高低依序為「城市流動兒童」最高、「城市非流動兒童」次之，而「農村非留守兒童」和「農村留守兒童」的家庭教育投入皆較低（ $F=56.04$ ， $p<0.001$ ）。就親子溝通及父母教養的情況來看：「城市流動兒童」和「城市非流動兒童」程度皆較高，而「農村非留守兒童」和「農村留守兒童」之親子溝通、父母指導子女的學習之程度皆較低（ $F=37.32$ ， $p<0.001$ ； $F=44.97$ ， $p<0.001$ ）。在學習表現方面，「城市非流動兒童」和「城市流動兒童」並無顯著差異，相較來說，「農村非留守兒童」和「農村留守兒童」的字詞測驗成績和數學測驗成績皆較差（ $F=33.60$ ， $p<0.001$ ； $F=22.21$ ， $p<0.001$ ），且「農村非留守兒童」和「農村留守兒童」之間無顯著差異。

表 1 城鄉流動不同類型的兒童：個人特徵、家庭狀況及學習表現

變項	Range/ 選項	全體 N=3087		1 城市非流動兒童 N=1149		2 城市流動兒童 N=133		3 農村非留守兒童 N=1404		4 農村留守兒童 N=401		差異 比較 F/ χ^2
		人數 / M	%/SD	人數 / M	%/SD	人數 / M	%/SD	人數 / M	%/SD	人數 / M	%/SD	
個人												
性別	男	1557	49.6	594	51.7	77	57.9	701	49.9	185	46.1	6.80
	女	1530	50.4	555	48.3	56	42.1	703	50.1	216	53.9	
年齡	10-15	12.57	1.73	12.54	1.72	12.41	1.70	12.61	1.74	12.56	1.73	.774
智力	1-7	5.18	1.17	5.46	1.07	5.68	1.13	4.98	1.17	4.97	1.27	50.14*** 1=2>3=4
家庭												
家庭經濟 (教育投入)	0-44200	1280.1	2445.2	1852.7	3389.4	2512.1	2717.5	841.4	1425.0	767.2	1101.0	56.04*** 2>1>3=4
親子溝通	1-5	3.53	.71	3.67	.70	3.78	.68	3.44	.69	3.35	.71	37.32*** 1=2>3=4
父母教養 (父母學習指導)	1-5	3.73	.75	3.54	.71	3.62	.72	3.27	.76	3.16	.70	44.97*** 1=2>3=4
學習表現												
字詞測驗	0-34	21.79	7.07	23.08	6.41	24.61	6.12	20.83	7.42	20.56	7.05	33.60*** 1=2>3=4
數學測驗	0-24	11.20	4.43	11.90	4.18	12.35	4.55	10.74	4.52	10.42	4.47	22.21*** 1=2>3=4

*** $p<.001$

二、兒童的城鄉流動與學習表現的關聯

本研究以字詞測驗和數學測驗來代表兒童學習表現的兩個面向，運用多元階層迴歸分析，探討兒童城鄉流動與學習表現之間的關聯機制。

(一) 兒童的城鄉流動與兒童的字詞表現

本研究首先分析：兒童城鄉流動的不同類型、家庭經濟（家庭教育投入）和親子關係（親子溝通）、父母教養（關心和指導子女的學習）對於兒童字詞表

現的影響。分別於模式 1，先放入個人變項及城鄉流動類型，分析中國大陸兒童的城鄉流動類型對兒童學習表現的影響；再者，模式 2 和模式 3 在控制個人變項和流動類型之後，分別探討：家庭教育投入和親子溝通及父母教養對於學習表現的影響；進一步，模式 4 將全部的變項投入，探討：在控制個人變項、城鄉流動類型及家庭教育投入之後，比較親子溝通和父母教養對於兒童學習表現的影響。

1. 兒童的城鄉流動與字詞表現之關聯

10-15 歲兒童的學習表現，以字詞測驗的成績分析（表 2）。首先，由模式 1 看，「性別」、「年齡」和「智力水準」對於兒童的學習表現具有影響。相較於男生，女生的字詞成績較好。兒童隨著年齡的增長，其字詞成績越好。兒童智力水準越高，其字詞表現越好。

控制了個人變項，「兒童城鄉流動類型」對於兒童字詞成績具有顯著影響力。相較於「農村留守兒童」，「城市非流動兒童」與「城市流動兒童」的字詞成績均顯著優於「農村留守兒童」；而「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」的字詞成績之差異不顯著。換言之，對於「農村留守兒童」而言，其字詞表現並沒有比「農村非留守兒童」來的差，但是「農村留守兒童」和「農村非留守兒童」都顯著比「城市非流動兒童」與「城市流動兒童」字詞表現較差。

2. 家庭經濟、親子互動與兒童字詞表現之關聯

進一步，模式 2 及 3 分別探討家庭教育投入、親子溝通及父母學習指導對於字詞表現的影響。模式 2 加入「家庭教育投入」變項，結果發現：在控制了個人變項和「兒童城鄉流動類型」之後，「家庭教育投入」對於兒童字詞表現具有顯著影響力。家庭對於兒童在學習方面的投入越高，其字詞表現越佳。「兒童城鄉流動類型」對於兒童學習表現的影響，其解釋量變低。模式 3 加入「親子溝通」和「父母學習指導」變項，在控制了個人變項（性別、年齡、智力水準）和「兒童城鄉流動類型」之後，親子溝通對於兒童的字詞表現皆有顯著影響。父母主動與孩子溝通交流程度越高，兒童的字詞表現越佳。父母越關心指導孩子的教育，兒童的字詞表現越佳。同樣，「兒童城鄉流動類型」對於兒童學習表現的影響，解釋量變低。

接著，於模式 4 中考驗控制個人變項（性別、年齡、智力水準）、「兒童城鄉流動類型」和「家庭教育投入」後，「親子溝通」和「父母教養」對於兒童字詞表現的影響。結果發現：「家庭教育投入」仍是兒童學習表現最顯著的關聯因素，父母對兒童的教育投入越高，其字詞表現成績越好；並且，「父母教養」與「親子溝通」亦對於兒童的字詞表現具有顯著影響。父母越常指導子女的學習，兒童的學習成績越好；父母主動與子女溝通的程度越高，兒童的學習成績越好。相對來看，「父母教養」比「親子溝通」的效果更為顯著；再者，加入「父母教養」與「親子溝通」變項，「兒童城鄉流動類型」對於兒童字詞表現的影響顯著性變低。

（二）兒童的城鄉流動與兒童的數學表現

1. 兒童城鄉流動類型與數學表現之關聯

10-15 歲兒童的學習表現，以數學測驗的成績分析（表 2）。首先，由模式 1 看，「年齡」和「智力水準」對於兒童的數學表現具有顯著影響。兒童隨著年齡的增長，其數學表現越好。兒童智力水準越高，其數學表現越好。

控制了個人變項，「兒童城鄉流動類型」對於兒童數學表現具有顯著影響力。相較於「農村留守兒童」，「城市非流動兒童」與「城市流動兒童」的數學成績均顯著優於「農村留守兒童」，而「農村非留守兒童」與「農村留守兒童」的數學成績無顯著差異。同樣，對於「農村留守兒童」而言，其數學表現並沒有比「農村非留守兒童」來得差，但是，「農村非留守兒童」與「農村留守兒童」皆顯著比「城市非流動兒童」與「城市流動兒童」成績差。

2. 家庭經濟、親子互動與兒童數學表現之關聯

進一步，分別探討家庭教育投入和親子溝通及父母學習指導對於數學表現的影響。模式 2 加入「家庭教育投入」變項，結果發現：在控制了個人變項和「兒童城鄉流動類型」之後，「家庭教育投入」對於兒童數學表現具有顯著影響力。家庭對於兒童在學習方面的投入越高，其數學表現越佳。而原本流動類型對於兒童數學表現的影響仍然存在，其解釋量變低。模式 3 加入「親子溝通」和「父母教養」變項，在控制了個人變項（性別、年齡、智力水準）和「兒童城鄉流動類型」之後，親子互動變項對於兒童的數學表現均有顯著影響。父母主動與

孩子溝通交流程度越高，兒童的數學表現越佳。父母越關心指導孩子的教育，兒童的數學表現越佳。同樣，「兒童城鄉流動類型」對於兒童數學表現的影響仍然存在，但解釋量變低。

隨後，於模式 4 中考驗控制個人變項（性別、年齡、智力水準）、「兒童城鄉流動類型」和「家庭教育投入」後，「親子溝通」和「父母教養」對於兒童數學表現的影響。結果發現：「家庭教育投入」仍是兒童學習表現最顯著的關聯因素，父母對兒童的教育投入越高，其數學成績越好，並且「父母教養」與「親子溝通」亦對於兒童的學習表現具有顯著影響，相對來看「父母教養」比「親子溝通」的效果更為顯著。父母越常指導子女的學習，兒童的數學成績越好；父母主動與子女溝通的程度越高，兒童的數學成績越好。而原本「兒童城鄉流動類型」對於兒童數學表現影響的顯著性變低。

表 2 兒童的城鄉流動與學習表現：兒童的城鄉流動類型、親子溝通、父母學習指導與字詞分數、數學分數之多元階層迴歸分析 (n=3087)

	學習表現							
	字詞測驗				數學測驗			
β	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
性別	-.067***	-.068***	-.066***	-.067***	.018	.017	.020	.019
年齡	.406***	.400***	.410***	.404***	.605***	.599***	.609***	.603***
智力水準	.320***	.311***	.289***	.284***	.230***	.221***	.200***	.195***
流動類型 ¹								
城市非流動兒童	.113***	.092***	.088***	.072**	.117***	.096***	.092***	.076***
城市流動兒童	.087***	.073***	.074***	.063***	.070***	.055***	.057***	.045**
農村非留守兒童	.014	.013	.005	.004	.026	.024	.017	.016
家庭教育投入		.108***		.095***		.107***		.095***
親子溝通			.049**	.045*			.043**	.039**
父母教養			.087***	.078***			.089***	.080***
R ²	.324	.335	.337	.346	.461	.472	.474	.482
adjR ²	.323	.334	.336	.344	.460	.471	.473	.481
ΔR^2		.011	.002	.008		.011	.002	.008
F	246.29***	221.70***	195.88***	180.63***	439.56***	393.38***	346.59***	318.41***

1: 參照組為「女生」、「農村留守兒童」

*P<.05,**P<.01,***P<.001

研究結論與建議

一、不同城鄉流動類型的兒童：家庭情況及學習表現存在差異

本研究發現城鄉流動不同類型的兒童，其家庭教育投入、親子溝通、父母教養及學習表現確實存在差異。家庭對子女的教育投入，「城市流動兒童」最高、「城市非流動兒童」次之，而「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」之家庭對其子女的教育投入均較低。就親子溝通和父母教養等親子互動來看，「城市流動兒童」與「城市非流動兒童」家庭的親子溝通及父母對子女的學習指導程度皆較高，而「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」則相對皆較低。兒童的學習表現，不論是字詞測驗或數學測驗，「城市流動兒童」和「城市非流動兒童」的學習表現較好；而「農村留守兒童」和「農村非留守兒童」的學習表現較差，且農村留守或非留守兒童之間無顯著差異。整體來說，城鄉流動不同類型的兒童中，「城市流動兒童」家庭的教育投入是四類型最高，並且，「城市流動兒童」的親子溝通和父母關心和指導子女學習等親子互動皆與「城市非流動兒童」家庭無異且顯著高於「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」，換言之，隨父母工作遷移到城市的流動兒童，因家庭經濟資源改善的高教育投入，以及家庭中父母的教養和親子互動，可能產生了城市流動對兒童的正向影響，此一發現支持了過去的研究發現（陳立鈞等人，2016）。

二、影響兒童城鄉流動與學習表現的重要因素：親子關係與父母教養

本研究以字詞表現和數學表現兩個面向來代表兒童的學習表現，探討兒童城鄉流動與學習表現之間的關聯機制。研究結果顯示「兒童城鄉流動類型」、家庭經濟（家庭教育投入）、親子關係（親子溝通）和父母教養（父母學習指導）對於兒童學習表現均具有影響，且對於字詞表現和數學表現的影響機制相當一致，整體而言，本研究之假設多獲得支持。

家庭因素的影響效果確實存在，包括：父母外出打工所帶來的經濟效益，以及父母缺席對親子互動所可能產生的影響。就家庭經濟的影響來看，如：本研究分析「家庭教育投入」及親子關係和父母的教養皆具有影響力。家庭經濟是影響兒童學習表現的重要因素，這與大多數研究結果一致：經濟資本或家庭

社經地位對兒童的學習表現具有重要影響力（如：王麗雲、游錦雲，2005；張芳全，2009）。除此之外，本研究證實：家庭中的親子互動及父母教養行為，如：本研究之「親子溝通」與「父母學習指導」也是影響兒童學習表現的關鍵因素，其中，父母參與子女學習指導的效果更加明顯。以往有關兒童流動或兒童學習表現的研究，較少探討因應流動的兒童照顧安排，以及不同流動型態下，親子、家人互動對於兒童發展的影響。而本研究發現，對不同城鄉流動類型的兒童，良好的「親子關係」與合宜的「父母教養」皆是提升學習表現之契機。

以家庭教育的視角來看，應發展和推廣相關家庭教育方案，幫助家庭提高父母主動與子女溝通的程度，鼓勵父母多參與和指導子女的學習。特別是針對「農村留守兒童」家庭，在父母至少一方缺席的情況下，更應關注家庭中主要照顧者的教養方式及其與兒童之間的關係。在本研究的樣本中，大多數「農村留守兒童」家庭，多由祖父母擔任替代父母成為兒童的主要照顧者，因此，如何針對留守於農村的隔代教養家庭，規劃並設計適用於中國大陸農村地區的祖孫代間方案，提升祖父母的教養知能，促進祖孫代間的溝通與情感，另一方面透過學校或社區資源連結，補足因父母離家而祖父母無法擔任兒童學習指導的困境，皆是未來政策的重點方向。

三、流動困境？城鄉不利？！

本研究結果顯示：考量家庭的相關因素之下，「兒童城鄉流動」的影響效果雖有所降低但仍存在。據此觀之：城鄉之間的差距是影響兒童學習表現的重要因素。從兒童的城鄉流動的影響來看，「城市流動兒童」與「城市非流動兒童」的學習表現相似，優於「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」。兒童從農村隨父母遷移到城市，確實對學習表現產生正向影響。但值得注意的是，「農村留守兒童」與「農村非留守兒童」的學習表現皆較差，且二者之間無顯著差異，此與本研究之假設不同。顯示：居住在農村地區的兒童，不論是農村留守兒童或農村非留守兒童，由於處於經濟與環境的不利情境之下，皆面臨著城鄉不平等的困境。謝宇（2015）結合中國綜合社會調查（CGSS）、中國家庭追蹤調查（CFPS）、中國家庭金融調查（CHFS）以及國家統計局的數據，計算出中國的收入分配差距（Gini coefficient）為 0.52。代表著中國的收入不平等確實存在，且已超越「臨界值」水準（Gini coefficient=0.42），這與中國城鄉教育不平等密

切相關。因此，在政策制度方面，應注重農村地區的投資建設，特別是提高農村地區學校的品質，改善整體農村兒童的學習環境。

本研究主要探討中國大陸兒童的城鄉流動對其學習表現的影響，採用中國家庭追蹤調查（CFPS）2010 年第一波少兒的資料，以 10-15 歲的兒童作為樣本。本研究突破了過往的相關研究多採用區域性樣本，鮮少使用具全國代表性之大型資料庫進行分析，因而可能產生研究比較及推論上的限制。再者，本研究採用 origin-destination 模式建構周延的「流動類型」區分，包括：「城市非流動兒童」、「城市流動兒童」、「農村非留守兒童」、「農村留守兒童」等四類型，完整的分析城鄉流動的不同的情境。並且，有別於僅關注城鄉流動帶來的家庭經濟改變，本研究進一步聚焦於家庭中父母教養、親子關係等家庭情境因素，更進一步釐清：城鄉流動與兒童學習表現的關聯。然而，除前述之突破與貢獻，本研究亦存在限制。本研究針對父母教養行為的測量，以訪員觀察「父母購買圖書、在兒童學習材料上的批註或簽字」等行為，測量「父母對於孩子學習指導」為之。在題目的選用上，可能無法全面呈現教養之概念。由於 CFPS 的少兒資料中缺少父母及家庭等背景資料，因此，進一步將少兒資料與家庭資料進行配對串聯，特別是增加父母或主要照顧者填答之教養行為的相關題目，以期更完整的進行分析，是未來研究可持續發展的重點。

參考文獻

- 王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。*教育研究集刊*，51（4），1-41。
- 中華人民共和國教育部（2012）。2011 年全國教育事業發展統計公報。北京：中華人民共和國教育部。
- 中華人民共和國國家統計局（2011）。2010 年第六次全國人口普查主要數據公報（第 1 號）。北京：中華人民共和國國家統計局。
- 中華全國婦女聯合會（2013）。我國農村留守兒童、城鄉流動兒童狀況研究報告。重慶：西南師範大學出版社。

- 吳明燁 (2016)。父母難為：台灣青少年教養的社會學分析。臺北：五南。
- 李亦菲 (2015)。撥開留守的“迷霧”——中國留守兒童心靈狀況白皮書。北京：北京師範大學科學傳播與教育研究中心。
- 李美枝 (1998)。中國人親子關係的內涵與功能：以大學生為例。《本土心理學研究》，9，3-52。
- 李敦仁、余民寧 (2005)。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例。《臺灣教育社會學研究》，5 (2)，1-48。
- 周玉慧 (2015)。青少年至成年初期親子關係的變化及其影響。《中華心理學刊》，57 (1)，67-89。
- 周玉慧、吳明燁、黃朗文 (2010)。當中年遇到青少年：親子關係類型與中年生活感受。《臺灣社會學》，20，1-37。
- 周玉慧、吳齊殷 (2001)。教養方式、親子互動與青少年行為：親子知覺的相對重要性。《人文及社會科學集刊》，14 (4)，439-476。
- 林如萍、黃秋華 (2013)。不平等的童年?! 隔代家庭青少年的生活與學習。2013「教育資料庫的建置與應用」國際學術研討會，國立臺灣師範大學。
- 林惠雅 (1999)。母親信念、教養目標與教養行為 (一)：內涵意義之探討。《應用心理研究》，2，143-180。
- 段成榮、呂利丹、鄒湘江 (2013)。當前我國流動人口面臨的主要問題和對策——基於 2010 年第六次全國人口普查數據的分析。《人口研究》，37 (2)，17-24。
- 高雲嬌、黃成榮、肖麗怡 (2012)。融入城市的農民工家長教養行為及影響因素研究。《山東省團校學報青少年研究》，88，11-15。
- 張芳全 (2009)。家長教育程度與科學成就之關係：文化資本、補習時間與學習興趣為中介的分析。《教育研究與發展期刊》，5 (4)，39-76。
- 許詩淇、黃曬莉 (2009)。天下無不是的父母？——華人父母角色義務對親子衝突與親子關係的影響。《中華心理學刊》，51 (3)，295-317。
- 陳立鈞、楊大利、任強 (2016)。中國兒童發展報告。北京：北京大學中國社會科學調查中心。
- 陳富美 (2005)。親職效能感、教養行為與孩子生活適應之關係研究。《輔導與諮商學報》，27 (1)，47-63。
- 陳富美 (2007)。親子在教養行為上的認知差異：預測子方教養知覺的因素探討。《中華心理衛生學刊》，20 (1)，1-30。
- 楊東平 (2016)。中國流動兒童教育的發展和政策演變。載於楊東平 (主編)，《中國流動兒童教育發展報告 (2016)》(1-20 頁)。北京：社會科學文獻出版社。
- 楊舸 (2016)。當前中國流動人口的新特徵與新趨勢。載於楊東平 (主編)，《中國流動兒童教育發展報告 (2016)》(34-52 頁)。北京：社會科學文獻出版社。

- 謝宇 (2015)。中國的不平等到底有多嚴重？【部落格文字資料】。取自 http://www.360doc.com/content/15/0717/20/22274473_485569325.shtml
- 謝宇、胡婧煒、張春妮 (2014)。中國家庭追蹤調查：理念與實踐。《社會》，34 (2)，1-32。
- Biao, X. (2007). How far are the left-behind left behind? A preliminary study in rural China. *Population Space and Place*, 13(3), 179-191.
- Cao, Y., & Liu, Z. (2015). Poverty and health: Children of rural-to-urban migrant workers in Beijing, China. *Social Indicators Research*, 123(2), 459-477.
- Chan, A. (2009). *Paying the price for economic development: The children of migrant workers in China*. Hong Kong: China Labor Bulletin.
- Chen, X., Huang, Q., Rozelle, S., Shi, Y., & Zhang, L. (2009). Effect of migration on children's educational performance in rural China. *Comparative Economic Studies*, 3, 323-343.
- Chen, L.J., Yang, D.L., & Ren, Q. (2015). *Report on the State of Children in China*. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interaction perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175-199.
- Crane, D. R., & Heaton, T. B. (2008). *Handbook of families and poverty*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Crosnoe, R. C., & Cavanagh, S. E. (2010). Families with children and adolescents: A review, critique, and future agenda. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 594-611.
- Fan, F., Su, L., Gill, M. K., & Birmaher, B. (2010). Emotional and behavioral problems of Chinese left-behind children: A preliminary study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(6), 655-664.
- Hanson, G., & Woodruff, C. (2003). *Emigration and Educational Attainment in Mexico*. Retrieved from http://www.childmigration.net/files/Hanson_2003.pdf.
- Huang, A. (2004). An analysis of the health level of the psychological status of 'left-behind kids'. *Chinese Journal of Psychological Health*, 18, 351-353.
- Hu, F. (2013). Does migration benefit the schooling of children left behind? Evidence from rural northwest China. *Demographic Research*, 29(2), 33-70.
- Huang, B., Lian, Y., & Li, W. (2016). How far is Chinese left-behind parents' health left behind? [Special Issue on Human Capital, Labor Markets, and Migration]. *China Economic Review*, 37, 15-26.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Lee, L., & Park, A. (2010). *Parental migration and child development in China* (Working Paper). Gansu Survey of Children and Families.
- Liang, Z., & Chen, Y. P. (2007). The educational consequences of migration for children in China. *Social Science Research*, 36, 28-47.
- Liang, Z., Guo, L., & Duan, C. R. (2007). Migration and the well-being of children in China. *The Yale-China Health Journal*, 5, 25-46.
- Lu, S., Vikse, J., Huang, C., & Lin, Y. (2015). Well-being of migrant and left-behind children in China: Education, health, parenting, and personal values. *International Journal of Social Welfare*, 25(1), 58-68.
- Lu, Y. (2012). Education of children left behind in rural China. *Journal of Marriage and Family*, 74(2), 328-341.
- Lu, Y., & Treiman, D. J. (2011). Migration, remittances and educational stratification among blacks in apartheid and post-apartheid South Africa. *Social Forces*, 4, 11-19.
- McLanahan, S. S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 4, 873-901.
- Meyerhoefer, C. D., & Chen, C. J. (2010). The effect of parental labor migration on children's educational progress in rural China. *Review of Economics of the Household*, 9(3), 379-396.
- Ren, Q., & Treiman, D. J. (2013). The consequences of parental labor migration in China for children's emotional wellbeing. *Social Science Research*, 58, 46-67.
- Wang, S. X. (2014). The effect of parental migration on the educational attainment of their left-behind children in rural China. *Journal of Economic Analysis and Policy*, 14(3), 1037-1080.
- Warner, W. L., & Srole, L. (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wen, M., & Lin, D. (2012). Child development in rural China: Children left behind by their migrant parents and children of nonmigrant families. *Child Development*, 83(1), 120-136.
- Wu, X., & Zhang, Z. (2015). Population migration and children's school enrollments in China, 1990–2005. *Social Science Research*, 53, 177-190.
- Xia, Y., Do, K. A., & Xie, X. (2013). The adjustment of Asian American families to the U.S. context: The ecology of strengths and stress. In G. W. Peterson & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (pp.705–722). New York, NY: Springer.
- Xu, H. W., & Xie, Y. (2015). The causal effects of rural-to-urban migration on children's well-being in China. *European Sociological Review*, 31(4), 502-519.
- Zhang, D.D., Li, X., & Xue, J.J. (2015). Education inequality between rural and urban areas of

the people's Republic of China, migrants' children education, and some implications. *Asian Development Review*, 32(1), 196-224.

- Zhao, Q., Yu, X., Wang, X., & Glauben, T. (2014). The impact of parental migration on children's school performance in rural China. *China Economic Review*, 31, 43-54.
- Zhou, M., Murphy, M., & Tao, R. (2014). Effects of parents' migration on the education of children left behind in rural China. *Population and Development Review*, 2, 273-292.

附 錄

變項	Range/ 選項	全體 N=3087		城市非流動兒童 N=1149		城市流動兒童 N=133		農村非留守兒童 N=1404		農村留守兒童 N=401	
		人數 /M	%/SD	人數 /M	%/SD	人數 /M	%/SD	人數 /M	%/SD	人數 /M	%/SD
父親 教育程度	文盲 / 半	542	17.6	111	9.7	8	6.0	360	25.6	63	15.7
	小學	851	27.6	200	17.4	22	16.5	480	34.2	149	37.2
	初中	1169	37.9	492	42.8	61	45.9	456	32.5	160	39.9
	高中	343	11.1	211	18.4	21	15.8	87	6.2	24	6.0
	大專	124	4.0	90	7.8	11	8.3	18	1.3	5	1.2
	大學本科	54	1.7	42	3.7	9	6.8	3	.2	0	0
	碩士	4	.1	3	.3	1	.8	0	0	0	0
博士	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
父親 教育年限	0-19	6.86	4.32	8.59	4.15	9.18	3.94	5.39	4.03	6.33	3.72

Effect of Migration on Children's Academic
Performance in ChinaA-Yuan Zhang ¹Ju-Ping Lin ²**Abstract**

This study focused on the different types of rural-urban migration children in the mainland of China, and examined the mechanism between the family investment in education, parenting behavior, parent-child relationship and children's academic performance. We used data from the China Family Panel Studies (CFPS) which a national survey conducted by institute of Social Science Survey (Peking University). Our sample included 3087 children who are 10-15 years old from the first wave in 2010. Research results show that among the different types of rural-to-urban migration children, the left-behind children in rural areas are the least likely to communicate with their parents, and their parents are the least concerned with their children's education. Moreover, rural-urban migration shows a significant effect on children's academic performance controlling the gender, age and intelligence. In addition, the effect of migration status on children's academic performance is less significant after consideration the family investment in education, communication between parents and children, and parenting behavior.

Keywords: academic performance, parent-child relationship, rural-urban migration

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)

「人類發展與家庭學報」

徵稿簡則

一、「人類發展與家庭學報」為國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系所發行之學術性期刊，提供國內外教師及研究人員發表未曾發表過之人類發展與家庭研究的原創性研究論文。本刊以人類發展與家庭研究為主要領域，內容涵括由生命歷程 (life course) 觀點探究之相關議題，旨在提升人類發展與家庭研究的品質及促進學術與實務之交流。一年發行一期，全年徵稿。

二、著作財產權事宜

- (一) 投稿之論文，不得有一稿多投、侵害他人著作權或違反學術倫理等情事。如有違反，一切責任由作者自負，且本刊於三年內不接受該作者來稿，並視情節嚴重程度求償。
- (二) 來稿一經送審，不得撤稿。因特殊理由而提出撤稿申請者，案送主編決定；非特殊理由而自行撤稿者，兩年內不接受該作者投稿。
- (三) 已接受刊登之論文，作者需簽署「著作財產權讓與同意書」交予本刊，該篇論文之著作財產權歸國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系所有。「著作財產權讓與同意書」可至本刊網站「相關表單」查詢下載。

三、文稿類型：

- (一) 研究論文：原創性 (包括基礎與應用研究) 且未發表過之學術論文。中文文長以不超過一萬五千字為限，英文文長以不超過八千字為限 (含中英文摘要、圖表與參考文獻)。
- (二) 研究紀要 (research brief)：整理初步研究結果，旨在引導後續研究與討論之簡要報告。中文文長以不超過一萬字為限，英文文長以不超過六千字為限 (含中英文摘要、圖表與參考文獻)。
- (三) 文獻評論 (critical review)：以新興或重要之學術議題撰寫之論文，針對相關文獻進行深入評析，並提出未來研究之潛力與展望。中文文長

以不超過一萬字為限，英文文長以不超過六千字為限 (含中英文摘要、圖表與參考文獻)。

四、投稿原則：

- (一) 本刊已加入本校圖書館學術期刊線上投稿審核與出版系統 (OJS)，僅接受線上投稿，網址為：<http://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/hdfs>。
- (二) 稿件格式：來稿內文以 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，並於內文左側編入行號、內文中下側編入頁碼。文稿格式請依 APA 第六版格式 (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed.) 撰寫。來稿除論文本外，尚需附加如下文件 (需簽名處，請親筆簽名掃描後，再上傳)。
 1. 著作財產權讓與同意書。
 2. 投稿者基本資料表：
 - (1) 論文題目。
 - (2) 作者姓名：作者姓名中英文並列。一位以上者，請在作者姓名處及任職機構前加註釋 (1)(2)(3) 等符號，以便識別。通訊作者並請加註。
 - (3) 任職機構及單位：請寫正式名稱，分就每位作者寫明所屬系所或單位。
 - (4) 通訊作者及每位作者之通訊地址、電話和電子郵件地址。
 - (5) 頁首短題 (running head)，以不超過十五個字為原則。
 - (6) 作者註 (author note)：說明與本篇研究相關的資訊，例如：本研究的經費來源 (如獲科技部補助請註明計畫編號)、改寫自那篇學位論文 (本論文係 000 提 000 大學 000 研究所之碩 (博) 士論文的部份內容，在 000 指導下完成)、曾在那些研討會上發表。
- (三) 論文全文字數規範請見文稿類型，並需包含中英文摘要。摘要不分段，段首不縮排，中文摘要以不超過 500 字、英文摘要以不超過 300 字為原則。摘要之後請列明關鍵詞 (KEY WORDS)，關鍵詞以不超過五個為原則，並依筆劃 (或英文字母) 順序排序。

五、 審查程序

(一) 本刊收到稿件後審查程序如下：

1. 預審：稿件格式審查。
2. 實質審查：通過稿件格式審查後，由本刊主編決定是否送審，若無法決定時，交由本刊編輯委員會決定。若決定送審，請稿件議題相關領域編輯委員推薦審稿人，並由編輯委員會聘請二位審稿者進行匿名審查。若審稿者對於採用與否意見有出入時，則另聘第三位審稿者匿名審查。依據匿名審查之結果，交由本刊編輯委員會進行最後之決定審。
3. 決定不送審之稿件，則以信件通知，不退回原稿。

(二) 論文通過審查者，依本刊撰稿體例完成修改的最後定稿之稿件。需提供文稿紙本兩份，以及同版本 WORD 電子檔一份，以方便排版作業。

(三) 論文通過審查者，需於接獲「投稿文章接受函」一星期內，以郵政劃撥方式，繳交英文摘要編輯費用新臺幣 500 元整(劃撥帳號：00032050；戶名：國立臺灣師範大學家政教育學系)，逾期將視情況延後論文刊登順序。

(四) 文稿的一校與二校稿將交作者自行校閱，校稿須在通知期程內寄回。

六、 印製：

(一) 文稿的一校與二校稿將交作者自行校閱，作者應負論文排版完成後的校對責任，校稿須在通知期程內寄回，本刊僅負責格式上之校對。

(二) 本刊將致贈作者當期刊物一本及論文之 PDF 檔，不另致稿酬及抽印本。

七、 連絡資訊：

地址：臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

E-mail：hdfs@ntnu.edu.tw

人類發展與家庭學報

投稿者基本資料表

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

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

人類發展與家庭學報著作財產權讓與同意書

104.03.24 103 學年度第三次學報會議修正通過

茲同意投稿於國立臺灣師範大學人類發展與家庭學報之

○○○○○○○○ (論文篇名)

一文，在著作人於本著作財產權存續期間，將本著作財產權全部無償讓與國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系並得再行使相關發行權利。惟著作人保有下列之權利：

1. 本著作相關之商標權與專利權。
2. 本著作之全部或部分著作人教學用之重製權。
3. 出版後，本著作之全部或部分用於著作人之書中或論文集中之使用權。
4. 本著作用於著作人受僱機關內部分送之重製權或推銷用之使用權。
5. 本著作及其所含資料之公開口述權。

著作人同意上述任何情形下之重製品應註明著作財產權所屬，以及引自「人類發展與家庭學報」。

著作人擔保本著作係著作人之原創性著作，僅投稿「人類發展與家庭學報」，且從未出版過。如果本著作之內容有使用他人已具著作權之資料，皆已獲得著作權所有者之（書面）同意，並於本著作中註明其來源出處。著作人並擔保本著作未含有誹謗或不法之內容，且未侵害他人之權利。

如果本著作為二人以上之共同著作，下列簽署之著作人已通知其他共同著作人本同意書之條款，並經各共同著作人全體同意，且獲得授權代為簽署本同意書。如果本著作係著作人於受僱期間為僱用機構所作，而著作權為該機構所有，則該機構亦同意上述條款，並在下面簽署。

本著作之著作財產權係屬（請勾選一項）

- 著作人所有
 著作人之僱用機構所有

立同意書人（著作人或僱用機構代表人）簽章：_____

著作人姓名或僱用機構名稱：_____（正楷）

中華民國 年 月 日