

Journal of Human Development and Family Studies

No.21 . December, 2020

Association Between Parental Involvement in the Bookstart Program
and the Children's Language Skill in New Taipei City
Hsin-Tzu Tsai / Chien-Ju Chang.....1

Moral Disengagement as a Mediator between the Relationships of Empathy
and Bystander Behaviors in Elementary Students
I-Chun Lai / Ching-Ling Cheng.....28

A Study on the Relationship between Socioeconomic Status and the Screen Time of 3-year-old Children:
the Mediating Role of Family Environment and Parent-Child Interaction Time
Yi-Chun Hsieh / Li-Tuan Chou.....57

The Economics of the Early Childhood Intervention: A Scoping Review
Ai-Wen Hwang / Ya-Tzu Liao / Hsiao-Wen Hung.....84

Academic Activity Documentary - 2020 Conference on Child Development and Family Studies
Chih-Wen Wu / Yun-Wen Chen.....109

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

第二一期

目錄

【認知發展與教育】

- 1 新北市家長參與閱讀起步走計畫情形和幼兒語文能力之相關
蔡幸子、張鑑如
- 28 國小學童同理心與霸凌旁觀者行為傾向之關係：以道德疏離為中介變項
賴怡君、程景琳
- 57 家庭社經地位與三歲幼兒螢幕時間的關聯－以家庭環境及親子互動時間為中介變項
謝宜君、周麗端
- 84 兒童及家庭早期介入成效之經濟學－範疇審視
黃靄雯、廖雅姿、洪小文

【學術研究紀實】

- 109 2020兒童發展與家庭研究學術研討會紀實
吳志文、陳允文

第二一期

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 | 中華民國一〇九年十二月

人類發展與家庭學報

2020 年第 21 期

主 編 王 馨 敏 (國立臺灣師範大學)
副 主 編 周 麗 端 (國立臺灣師範大學)
特刊主編 李 俊 仁 (國立臺灣師範大學)
編輯委員 吳 志 文 (國立臺灣師範大學)
吳 明 燁 (東吳大學)
吳 齊 殷 (中央研究院)
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 (麥考瑞大學)
林 如 萍 (國立臺灣師範大學)
唐 先 梅 (國立空中大學)
徐 慧 娟 (亞洲大學)
張 鑑 如 (國立臺灣師範大學)
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)
葉 光 輝 (中央研究院)
廖 鳳 瑞 (國立臺灣師範大學)
劉 奕 蘭 (國立交通大學)
劉 惠 美 (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 1998 年。
 - 2.本學報自 2006 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)

新北市家長參與閱讀起步走計畫情形 和幼兒語文能力之相關

蔡幸子

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

張鑑如*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

摘要

本研究旨在瞭解新北市家長參與「閱讀起步走」計畫的情形，並探討家長參與該計畫情形與其孩子語文能力間之關聯。採立意取樣方式，透過新北市公共托育中心及私立托嬰中心協助，招募 184 名曾領取「閱讀起步走」閱讀禮袋，且孩子月齡為 24-36 個月大的家長參與本研究。研究工具包括家長問卷及華語嬰幼兒溝通發展量表。採用描述性統計和皮爾森積差相關進行資料分析。研究發現：(1)「閱讀起步走」計畫在新北市推廣結果，88% 以上參與本研究的家庭在孩子兩歲前即開始共讀，81.4% 親子每週至少共讀一次以上，共讀時間為 11-20 分鐘。(2) 親子共讀起始時間越早、共讀頻率越高、共讀時間總量越長，幼兒的詞彙表達、語言使用和文字書本概念能力越佳。(3) 家長越常使用禮袋內容物、越常使用公共圖書館資源(講座及借書)，其孩子的文字書本概念能力越佳。(4) 家長越常採用「閱讀起步走」之共讀策略和閱讀延伸活動，幼兒整體語文能力表現越好。本文最後針對新北市「閱讀起步走」計畫實務上的推廣進行討論與建議。

關鍵詞：閱讀起步走、語文能力、親子共讀、家長參與

壹、緒論

Bookstart 為針對嬰幼兒家庭推廣的親子共讀計畫，主要透過免費贈書鼓勵嬰幼兒及早接觸書本與家人建立共讀經驗。有鑑於 Bookstart 對幼兒及家庭有長期性的助益（Hall, 2001; Hines & Brooks, 2005; Hunn, 2007; Moore & Wade, 2003; Wade & Moore, 1998; 2000），信誼基金會 2005 年將其引進臺灣，譯為「閱讀起步走」。教育部並自 2009 年補助全國各縣市公共圖書館推動，為國內嬰幼兒用書上提供明確指引，有助國內家庭及早建立閱讀習慣（曾淑賢等人，2009）。家長普遍肯定閱讀起步走，認為有助瞭解如何引導幼兒閱讀（臺中縣文化局，2006）。

親子共讀在幼兒語文能力發展過程中極具有重要價值（Detemple, 2001; Durkin, 1966; Holdway, 1979; Snow & Nino, 1986; Wells, 1985）。以讀寫萌發觀點而言，幼兒語文能力的發展從出生即開始，主要透過日常生活經驗逐漸累積和連續地自然萌發；不論聽、說、讀、寫，各面向的能力都是彼此交織互相影響並逐漸發展（Byrne, Deerr, & Kropp, 2003）。而親子共讀正提供了一個豐富的語文環境，讓幼兒能透過這些共讀經驗學習到語言的模式，促進他們的口語溝通能力發展（Holdway, 1979）。共讀互動中幼兒不僅學到字彙（Hargrave & Senechal, 2000），亦增加幼兒使用語言的機會，促進語言的理解和表達能力（DeBaryshe, 1995; Detemple, 2001, Whitehurst tel., 1988）。

幼兒口語能力為讀寫萌發能力的重要因素（Snow, Burns, & Griffin, 1998; 宣崇慧、林寶貴，2002）。早期接觸書本和共讀的經驗能支持幼兒閱讀力的發展，以及有利於學齡後的課業學習（Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Dickinson & Smith, 1994; Whitehurst et al., 1994）。基於共讀在幼兒語文能力發展上的重要意義，本研究深入分析「閱讀起步走」在幼兒語文能力上的效益，除有助了解國內「閱讀起步走」的實際親子共讀樣貌；也有助於思考以「閱讀起步走」作為提升幼兒語文能力的可能性。

因此本研究目的為瞭解家長「閱讀起步走」的參與情形，以及探討參與情形與幼兒語文能力的關聯。以新北市閱讀起步走計畫之親子為研究對象，研究

3 閱讀起步走

問題涵蓋：共讀的起始時間、頻率和總時間長為何？親子使用閱讀禮袋內容、共讀策略、手冊延伸活動等的頻率為何？親子參加講座活動的頻率為何？親子使用圖書館資源頻率為何？以上各項參與情形與幼兒語文能力的關聯為何？

貳、文獻探討

" Bookstart "意味著書 (Book) 和開始 (Start) 兩字的合併意義，主要藉由免費贈書給嬰幼兒家庭，鼓勵家長與子女及早開始累積共讀經驗 (陳永昌，2006)。回顧 Bookstart 誕生，乃因計畫發起人 Wendy Cooling 在 1992 年擔任英國中學校長時，發現一位學齡前幼兒將手中的圖畫書，滿懷疑惑地拿來聞和咬，而非打開閱讀。這樣的際遇促使 Cooling 積極推廣嬰幼兒親子共讀，並在她任職英國圖書信託基金會 (Book Trust) 時發起 Bookstart。首先由圖書信託基金會委託伯明翰大學教育學院進行 Bookstart 閱讀推廣實驗計畫。研究團隊與市內圖書館、伯明翰健康服務體系合作，起初有 300 個家庭接受免費贈書，7-9 個月大嬰兒為研究對象。爾後這項研究證實參與 Bookstart 的嬰幼兒，在剛入學時所做的學齡前基礎能力測驗，能力顯著超越沒有參與計畫的幼兒 (Hines & Brooks, 2005)。隨後六年英國各地跟進參與，2009 年新北市亦加入行列。

一、新北市「閱讀起步走」計畫內涵

新北市政府整合民政局、衛生局、戶政事務所、衛生所、醫療單位與出版社等資源共同推動、辦理 (新北市立圖書館，2016)。只要設籍新北市 0-18 月齡嬰幼兒即可領取禮袋。以下說明。

(一) 閱讀禮袋發放

戶政事務所辦理嬰幼兒出生登記時即可領取閱讀禮袋，並可同時申辦嬰幼兒專屬圖書借閱證。若家長未於戶政事務所辦理嬰幼兒出生登記時領取到閱讀禮袋，可持身分證及嬰幼兒戶口名簿正本逕至新北市立圖書館總館暨各分館辦理嬰幼兒專屬圖書借閱證後，領取一份閱讀禮袋 (新北市立圖書館，2016)。

(二) 閱讀禮袋內容

包含嬰幼兒閱讀啓蒙圖畫書(隨機贈送)2本、適合寶寶看的書閱讀手冊、閱讀從0歲開始父母手冊、閱讀起步走活動摺頁,和閱讀起步走專屬圖書館借閱證申請書,及新北市時任市長給家長的祝福賀卡一張。

(三)「閱讀起步走」相關講座活動

相關講座活動大致分爲五類,包含閱讀講座、育兒講座、寶寶愛看書-嬰幼兒故事活動、閱讀大世界-寶寶抓周趣和嬰幼兒閱讀集點活動。講座部分,新北市立圖書館與信誼基金會合作,聘請專家學者講授嬰幼兒發展、保育、教養、互動技巧等內容,指導家長以適合孩子發展的方式共讀。講座內容針對幼兒年齡區分,分爲0-3歲、4-5歲,和0-5歲三種類型。主要透過活動提供共讀示範來推廣親子共讀。

比較英國與新北市兩地計畫內涵,英國的父母共讀指導手冊提供了多種語言版本(Booktrust, 2016),新北市僅提供中文版供家長閱讀。針對特殊幼兒的需求,英國的閱讀禮袋分爲視障和聽障幼兒,提供不同形式的書籍(觸覺、聽覺)與專屬的共讀指導手冊(Booktrust, 2016);而新北市則尚未有特殊設計。再者贈書的分齡設計,英國規劃三種不同的年齡層,分別爲一歲以下、一至未滿三歲、三至四歲(Booktrust, 2016);而新北市是從教育部補助的圖書中隨機選取贈送,因此嬰幼兒有可能領取到不適合現階段發展閱讀的圖畫書,例如:嬰兒領到非硬頁書。另外,英國主要透過保健員到府爲嬰幼兒健檢時發放閱讀禮袋,同時對家長宣導親子共讀;而新北市則是家長在戶政事務所辦理出生登記時領取閱讀禮袋,未設有專職人員。因此家長在領取禮袋後,實際的共讀情形如何值得探討。整體來看,英國Bookstart的成功經驗是因其多元化、在地化的推廣方式,並積極對家長強調共讀的重要價值。從推廣模式比較發現,新北市雖然以相近的方式在複製英國經驗,但相形之下仍有差異。

二、「Bookstart 閱讀起步走」計畫效益

(一) 促進親子共讀

Wade 和 Moore 於 1993 年，研究首批參與計畫的 300 組家庭，研究結果顯示 71% 家庭更常買書給孩子，28% 增加親子共讀時間。爾後的訪談研究，也顯示實驗組家長最常以閱讀書籍作為親子活動，更常去圖書館（Wade & Moore, 1996）。幼兒則表現出對書本有較多的興趣和專注力（Hines & Brooks, 2005），更常主動以手指著書籍內的圖文、試著翻頁，較主動參與口語活動，閱讀時展現較多的預測行為（Wade & Moore, 1996）。參與計畫的家庭對圖書的興趣提升，也增加了親子閱讀的頻率，父母買書給孩子當禮物的次數也增加（Hines & Brooks, 2005）。曾淑賢等人（2009）曾針對臺北市立圖書館閱讀起步走進行研究，結果顯示閱讀起步走相關活動，有助家長瞭解如何選書，建立嬰幼兒共讀觀念與習慣。

（二）有助幼兒發展

自 Bookstart 推廣嬰幼兒共讀以來，在英國已進行許多相關的成效追蹤，國外研究顯示 Bookstart 對於家庭和幼兒各方面的發展、讀寫成就，長期上皆有正面影響（Hall, 2001; Hines & Brooks, 2005; Hunn, 2007; Moore & Wade, 2003; Wade & Moore, 1998; 2000）。Wade 和 Moore 為探究 Bookstart 計畫的成效及持久性，針對當時已滿 5 歲，進入小學就讀的幼兒，進行學業能力表現的調查。分別選取 41 位實驗組和 41 位對照組，以 Birmingham Baseline Assessment 測驗，檢測語文能力（聽、說、讀、寫）和數理能力（數字、形狀、空間、測量）；結果顯示實驗組在各項測驗的平均數較對照組高，代表早期擁有閱讀經驗幼兒較能在學齡階段為學習做好預備，日後有較佳的學業表現（Wade & Moore, 1998）。此外參與 Bookstart 的孩子，不但對閱讀產生興趣，日後在全國性的 SATs 評量上，學習成績也優於其他未參加的小孩，語文能力、數學也都較佳（Wade & Moore, 2000），且對語文以外的能力如情緒發展也有幫助（Hunn, 2007）。此外國外實證研究（DeTemple, 2001; Durkin, 1966; Holdaway, 1979; Snow & Ninio, 1986; Wells, 1985）皆顯示親子共讀對於幼兒的語文能力發展有顯著的重要性。幼兒透過日常的共讀經驗學習語言，如：詞彙、語法；有助嬰幼兒溝通表達能力的發展（Holdaway, 1979）。幼兒在共讀的互動中不僅能學到字彙（Hargrave & Sénéchal, 2000），且能增加使用語言的機會，進一步促進語言的理解和表達能力發展（DeBaryshe, 1995; DeTemple, 2001; Whitehurst et al., 1988）。共讀經驗有助幼兒讀寫概念的發展及後續閱讀力的培養（DeTemple, 2001）。並且嬰幼兒早

期的共讀經驗與學齡期的閱讀準備及閱讀成就呈顯著相關（Durkin, 1966; Wells, 1985）。

有鑑於 Bookstart 及親子共讀活動對幼兒語文發展上的成效，國內閱讀起步走計畫內涵和執行方式與英國不盡相同，且臺灣家長的共讀信念和共讀方式也與國外不全然相同（Luo, Snow, & Chang, 2012）。閱讀起步走作為親子共讀計畫在國內推廣多年，實際的親子共讀樣貌及閱讀起步走在幼兒語文能力上的效益尚需國內資料檢證，值得探究。

參、研究方法

一、研究對象

本研究採立意取樣，依新北市社會局公布之公共托育中心及私立托嬰中心名冊（新北市社會局，2016），每行政區隨機選取一間，分別致電招募研究對象；包含公共托育中心、私立托（嬰）育中心，及公共親子館（以下統稱托育中心）。考量 24 個月齡以下幼兒語言發展尚處於快速變化時期，因此研究樣本年齡選擇 24-36 月齡之幼兒與家長。針對同意參加本研究之托育中心，則請老師代為發放邀請函。若家長願意參加研究，再請老師發放家長問卷及華語嬰幼兒溝通發展量表-臺灣版（Mandarin-Chinese Communicative Development Inventory-Taiwan, MCDI-T）。最後，獲得板橋、新莊、永和、中和、新店、土城、蘆洲、樹林、淡水、林口及三峽等行政區之公、私立托育中心回應，共發出 208 份問卷，回收率 88.4%，有效問卷 184 份。

二、研究工具

（一）幼兒語文能力

1. 華語嬰幼兒溝通發展量表（Mandarin-Chinese Communicative Development

Inventory-Taiwan, MCDI-T)

本研究使用由劉惠美、曹峰銘（2010）以 L. Fenson 等人出版之 Communicative Development Inventory 為架構，編製而成適合國內語言環境的標準化測驗，用以評估幼兒不同面向的口語溝通能力。本研究研究對象為 24-36 月齡幼兒，使用幼兒版量表。測驗方式係由熟悉幼兒之主要照顧者，依量表中各項目內容進行評估和填答。測驗項目包括「詞彙表達」、「如何使用語言」、「語言表達複雜度」及「使用語詞連結情形」。內部一致性信度分別為：詞彙表達 Cronbach's α 係數 .97、如何使用語言為 .98、語言表達複雜度 Cronbach's .98。隔週再測信度，詞彙表達.97、如何使用語言.81、語言表達複雜度.96。評分者間信度係數，詞彙表達.93、如何使用語言為.73、語言表達複雜度.95，皆達.001 的顯著水準。效度方面，MCDI-T 幼兒版測驗與實驗室語言測試及嬰幼兒綜合發展測驗 (Comprehensive Developmental Inventory for Infants and Toddlers, CDIIT) (王天苗等人，1998) 語言能力測驗，同時效標關聯效度達.92 (劉惠美、曹峰銘，2010)。

「詞彙表達」為評估幼兒的詞彙表達能力；共 19 個類別，696 個詞彙。由主要照顧者勾選幼兒會說的詞彙題項總數，每題 1 分；最高總分 696 分，最低 0 分。「如何使用語言」評估幼兒在沒有情境線索提示下，使用語言的能力，共 8 題。依據幼兒出現該行為的頻率勾選：不會 0 分、有時候 1 分、常常 2 分；總分最高 16 分，最低 0 分。「語言表達複雜度」評估幼兒口語語法的複雜度，共 25 題。依據幼兒目前說話情形勾選最符合的例句，若都不會則不用勾選。每題未勾選 0 分，簡單語法形式 1 分，較複雜語法形式 2 分；總分最高 50 分，最低 0 分。「使用語詞連結情形」評估幼兒口語語法表達的複雜度，為開放式填答。由主要照顧者填寫幼兒說過最長的三句話。研究者再依其語句例子，分別計算每句話的語詞數、語句長度及三個語句的平均長度。語詞之斷詞原則參考「資訊處理用中文分詞規範」(中央標準局，2019)。

2.文字書本概念能力

本部分主要參考 Lovelace 與 Stewart (2007) 文字概念評量 (CPA) 之書本常規測驗部分，並配合本研究樣本幼兒的年齡發展，及專家效度審查之意見進行修改。文字書本概念能力包含：封面、書頁、圖案、文字、書名、封底、作

者、繪者、和譯者等九項；採四點量表評分，請家長分別就這九項概念能力，依幼兒實際情形勾選。分別為：完全不能 1 分、少部份能 2 分、大部分能 3 分、完全能 4 分。程度與百分比的對照參考為，完全不能(0%)、少部份能(25%)、大部分能(75%)、完全能(100%)。本部分文字書本概念能力，總分最高分為 36 分，最低分為 9 分；此量表 Cronbach's α 係數為.81，信度為佳；用以瞭解幼兒語文能力中文字書本概念能力水準。

(二) 家長問卷

本研究依據前述相關文獻彙整編修形成初步問卷內容，採專家判斷法確定問卷內容效度。由熟悉親子共讀和閱讀起步走具專業性和權威性的教授審核後給予修改意見。針對問卷的適切性、代表性及可閱讀性加以考核，進行問卷修正編制；初步完成後，再以方便取樣邀請高、中、低社經三位新北市家長，進行認知訪談，修改完成形成正式問卷。問卷中除「文字書本概念」（參前述「幼兒語文能力之研究工具」說明），正式家長問卷內容含「幼兒與家長基本資料」、「親子共讀與閱讀禮袋」、「使用頻率」等，分述如下：

親子基本資料：包括幼兒姓名、性別和年齡，家長與幼兒關係，家長教育程度和年齡。其中，社經地位計算方式依據林生傳（2005）將共讀者的職業得分乘 7，教育程度得分乘 4，兩項總分為社經地位指數。指數愈高社經地位愈高，分別高、中及低社經。

親子共讀與閱讀禮袋：本部分主要參考黃迺毓、陳姣伶和周育如（2011）關於「Bookstart 閱讀起步走」親子共讀情形題目以及「幼兒發展調查資料庫建置計畫」編制問卷（張鑑如、謝淑惠、周麗端、廖鳳瑞，2017）。其中「共讀頻率」、「共讀時間長度」、「家庭圖書量」等題，配合本研究樣本幼兒年齡進行內容修改。本部分共 10 題，分二向度「親子共讀」與「閱讀禮袋」；「親子共讀」Cronbach's α 為.89，用以瞭解親子共讀現況；「閱讀禮袋」Cronbach's α 為.89，用以瞭解家長領取閱讀起步走禮袋後的使用情形。以上皆採四點量表，填答者就實際情形勾選答案，分別：非常不同意 1 分、不同意 2 分、同意 3 分、非常同意 4 分。另外，本文採用「共讀總時間」來瞭解每週親子的共讀時間，其計算方式為每週共讀頻率×每次共讀時間長=共讀總時間長。以每一段量尺之均值作為計算，例如：共讀頻率每週少於 1 次，計為 0.5 次；每週 1-3 次，計為 2 次，以此類推。舉例：每週共讀 1-3 次，每次共讀 10 分鐘以下，共

讀總時間為： $2 \times 5 = 10$ 。

使用頻率部分共 28 題，分五向度，包含「禮袋內容物」、「共讀策略」、「閱讀延伸活動」、「講座活動」、「圖書館資源」；各量表 Cronbach's α 係數介於為.74-.90 間，本部分用以了解各面向內容的使用頻率。「禮袋內容物」主要以新北市戶政事務所及新北市圖書館所發放的閱讀禮袋內容為參考依據，編擬題目。「講座活動」內容以 2017 年 1 月至 2018 年 3 月新北市立圖書館所公布的講座資訊為參考依據。「共讀策略」及「閱讀延伸活動」等題，則參考新北市閱讀起步走計畫之父母共讀手冊編擬。此部分皆採四點量表，填答者就實際情形勾選答案。分別為：從未 1 分、偶爾 2 分、經常 3 分、總是 4 分。頻率參考標準為從未即從未使用；偶爾即會使用，但使用的頻率不高；經常即經常使用，但偶爾也會沒有；總是即出現該行為的頻率非常高，幾乎每次都使用。

三、資料分析

幼兒、家長基本資料和各種參與情形以描述性統計進行分析，包括：「親子共讀情形」(含「共讀頻率」、「共讀時間長度」、「家庭圖書量」、「共讀總時間」)、「閱讀禮袋內容使用情形」、「講座活動參與情形」、「圖書館資源使用情形」，以及「幼兒語文能力發展情形」(含詞彙表達、使用語言、表達複雜度、語詞連結，及文字書本概念能力)等。另外，再針對上述各項參與情形，分別以皮爾森積差相關進行統計檢定，分析各項參與情形與幼兒語文能力表現的關聯性。

肆、結果與討論

一、基本資料及「閱讀起步走」參與情形

(一) 幼兒與家長基本資料

本研究幼兒包括男生 97 人 (52.7%) 和女生 87 人 (47.3%)。幼兒年齡介

於 24 至 36 個月間($M=29.36, SD=3.43$)。受訪家長以媽媽居多(156 人, 84.8%)。家長年齡以 30-39 歲最多(145 人, 78.8%)，見表 1。

表 1
幼兒與家長基本資料描述性分析 (n=184)

類別	人數	百分比 (%)
幼兒性別		
男孩	97	52.7
女孩	87	47.3
家長身分		
爸爸	28	15.2
媽媽	156	84.8
家長年齡		
20-29 歲	13	7.1
30-39 歲	145	78.8
40-49 歲	26	14.1
家長教育程度		
研究所 (碩士、博士)	32	17.4
大學	97	52.7
專科	29	15.8
高中、高職	24	13.0
國中	2	1.1
家長社經地位		
高社經地位組	47	25.5
中社經地位組	96	52.2
低社經地位組	41	22.3

(二) 親子共讀情形

共讀起始時間方面，受訪家長以幼兒「六個月至一歲」開始共讀最多，計 76 人 (41.3%)，其次為「一歲至二歲」51 人 (27.7%)。共讀頻率則以「每週 1-3 次」最多，計 93 人 (50.5%)。另外，共讀時間長度則以「11-20 分鐘」

11 閱讀起步走

最多，計 99 人（53.8%），其次為「10 分鐘以下」65 人（35.3%），見表 2。

此外，比較不同社經在共讀起始時間的差異情形，則發現約 1/3 的高社經家長在孩子「出生至六個月」時即開始共讀，比率達 29.8%；而中社經則為 16.7%、低社經為 12.2%；顯示高社經家長較中、低社經家長有較高比率及早開始共讀。進一步檢視低社經家庭的共讀起始時間，較高比例在孩子「六個月至一歲」時開始，計 16 人（39.0%），其次為「一足歲至二歲」11 人（26.8%），「二足歲後」5 人（12.2%）。雖然低社經家長未像高社經有較高比例及早共讀，但低社經家庭但仍然超過一半比例（51%），在一歲前就開始共讀。皮爾森相關分析結果顯示，家長社經地位程度越高，共讀起始時間越早（ $r=-.17, p<.05$ ）；但社經地位與共讀頻率（ $r=.13, p<.05$ ）、共讀時間長度（ $r=-.04, p<.05$ ）及總共讀時間長度（ $r=.05, p<.05$ ）則無顯著相關。

表 2
親子共讀情形之描述性分析

類別	人數	百分比 (%)	排序
共讀起始時間			
出生至六個月	35	19.0	3
六個月至一歲	76	41.3	1
一足歲至二歲	51	27.7	2
二足歲後	12	6.5	4
從未進行共讀	10	5.4	5
共讀頻率			
每週少於 1 次	34	18.5	2
每週 1-3 次	93	50.5	1
每週 4-6 次	26	14.1	3
每週 7-9 次	17	9.2	4
每週 10-12 次	5	2.7	5
每週 13 次以上	9	4.9	6
每次共讀時間長度			
10 分鐘以下	65	35.3	2
11-20 分鐘	99	53.8	1
21-40 分鐘	20	10.9	3
41-60 分鐘	0	0.0	

(三) 閱讀禮袋內容使用情形

第一次領取「嬰幼兒閱讀起步走」閱讀禮袋的地點，主要為「戶政事務所」163人(88.6%)，圖書館21人(11.4%)。第一次領取閱讀禮袋的時間，以「0-6個月」最多，計170人(92.4%)，「7-12個月」4人(2.2%)、「13-18個月」5人(2.7%)、「19-23個月」1人(0.5%)、「24-30個月」4人(2.2%)。

禮袋內容物上，家長最常使用「圖畫書」($M=2.40, SD=0.89$)，其他依序為「適合寶寶看的書-閱讀手冊」($M=1.95, SD=0.64$)、「閱讀從0歲開始-父母手冊」($M=1.89, SD=0.66$)及「公共圖書館資訊」($M=1.76, SD=0.67$)。以上家長使用各項內容物的頻率皆不高。

此外，家長整體採用共讀策略的頻率，介於偶爾至經常間($M=2.62, SD=0.57$)。其中最常採用的策略為「變化音調讓故事變得更有趣」($M=3.28, SD=0.83$)、「指著圖說出圖的內容」($M=3.18, SD=0.74$)、「讓孩子自己拿書和翻頁」($M=3.13, SD=0.78$)。至於閱讀延伸活動，家長整體運用的頻率介於偶爾至經常間($M=2.71, SD=0.57$)。其中最常運用的為「將所見所聞有趣或不常見的事物說給孩子聽」($M=3.21, SD=0.75$)、「帶孩子一起唱歌唸童詩和韻文」($M=2.88, SD=0.81$)、「將環境中看到的文字指出來並唸給孩子聽」($M=2.82, SD=0.85$)。

(四) 講座活動參與情形

本研究($n=184$)顯示僅59位家長(32%)曾參與講座活動。其中以「育兒講座」類型為最多人曾經參加，計47人(79.7%)，其他依序為「閱讀講座」21人(35.6%)、「寶寶抓周趣」14人(23.7%)、「寶寶愛看書-新生兒故事活動」8人(13.6%)、「其他」3人(5.1%)。各式講座活動的參與頻率不高，僅介於從未至偶爾間，「育兒講座」($M=1.46, SD=0.67$)得分最高；其他依序為「閱讀講座」($M=1.33, SD=0.57$)、「閱讀大世界-寶寶抓周趣活動」($M=1.32, SD=0.69$)，並以「寶寶愛看書-嬰幼兒故事活動」($M=1.28, SD=0.61$)得分最低。

(五) 圖書館資源使用情形

親子「從未前往」圖書館最多，計 82 人（44.6%），其次為「數個月 1 次」76 人（41.3%），「一個月 1-3 次」22 人（12.0%）、「一個月 4-6 次」4 人（2.2%）。另外親子借閱頻率也以「從未」最多，計 111 人（60.3%），依序為「數個月 1 次」45 人（24.5%）、「一個月 1-3 次」24 人（13.0%）、「一個月 4 次以上」4 人（2.1%）。

（六）幼兒語文能力現況

本研究指稱之語文能力包含溝通及文字書本概念能力，溝通的各項能力得分為「詞彙表達」（ $M=457.10, SD=154.00$ ）、「使用語言」（ $M=12.39, SD=2.87$ ）、「表達複雜度」（ $M=36.85, SD=10.90$ ）、「語詞連結」（ $M=5.45, SD=1.75$ ）。顯示幼兒間的能力差異大，代表受試幼兒溝通能力有相當程度的個別差異。

另外文字書本概念能力之各項表現以「圖案」（ $M=3.58, SD=0.58$ ）得分最高，其他依序為「封面」（ $M=3.18, SD=0.77$ ）、「書頁」（ $M=3.11, SD=0.75$ ），以上各項目能力 M 為 3 分以上，表示幼兒在大部分的共讀情況下，已具備書本的「圖案」、「封面」和「書頁」等概念能力。其他依序為「封底」（ $M=2.71, SD=0.98$ ）、「書名」（ $M=2.42, SD=1.02$ ）、「文字」（ $M=2.27, SD=0.98$ ）；且以「繪者」（ $M=1.33, SD=0.64$ ）、「作者」（ $M=1.30, SD=0.55$ ）及「譯者」（ $M=1.19, SD=0.47$ ）得分最低。顯示本研究多數幼兒對於書本的認識，已具備辨識圖案、書的正面、翻頁等概念；然而在「作者」、「繪者」、及「譯者」三項概念則尚未發展成熟。

二、「閱讀起步走」參與情形和幼兒語文能力的關聯

本部分主要以皮爾森相關分析親子「共讀情形（共讀起始時間、頻率、總時間長）」、「閱讀禮袋內容使用頻率（內容物、共讀策略、閱讀延伸活動）」、「講座活動參與情形」和「圖書館資源使用頻率」等與幼兒語文能力發展的關聯性。

(一) 親子共讀情形和幼兒語文能力

1. 共讀起始時間

如表 3 所示，幼兒共讀起始時間越早，詞彙表達、使用語言、文字書本概念等能力表現越佳。幼兒共讀的起始時間越早，幼兒的語文能力（含溝通和文字書本概念）表現越佳；結果同 DeBaryshe（1995）研究，強調共讀越早開始對幼兒語言能力的重要性。

比較國內不同的推廣方式，新北市為新生兒申報戶口同時領取禮袋參與；臺南市為 0-60 月大時家長親至圖書館辦理圖書證後領取；臺北市則限嬰幼兒 6-18 個月大時家長參加完共讀講座後領取。以本研究收集的資料來看，若單純就新北市贈書起始時間比較（0-6 個月、6-12 個月、12 月大以上、從未共讀）幼兒在語文能力上的差異，顯示不同共讀起始年齡幼兒在文字書本概念（ $F=3.87, p<.01$ ）及詞彙表達（ $F=3.22, p<.05$ ）等能力有顯著差異。多重比較後發現，「0-6 個月」、「6-12 個月」開始共讀的幼兒比起「從未共讀」者的文字書本概念能力更佳；尤其「0-6 個月」開始共讀者在「封面（ $F=8.00, p<.001$ ）」、「書頁（ $F=3.34, p<.05$ ）」，比從未共讀者有更好的能力。新北市的推廣方式提供家長一個相對較低門檻，易接觸認識計畫的機會；然而不可忽視的，共讀講座對家長共讀信念、行為甚至幼兒語言發展上仍具重要推力（簡碧瑛、涂妙如，2012）。

2. 共讀頻率

共讀頻率越高，幼兒其詞彙表達、使用語言、文字書本概念能力也越佳（見表 3）。顯示頻繁共讀對幼兒語文發展的重要性，Bus、van Ijzendoorn 和 Pellegrini（1995）後設分析結果也指出共讀頻率高低會對幼兒語文能力有所影響。Richman 及 Colombo（2007）針對 10-17 月大幼兒的研究也發現共讀頻率越高，幼兒表達性詞彙量越佳；且越規律頻率共讀，幼兒的詞彙理解越好。Administration for Children and Families（2003）針對美國啓蒙方案之研究也發現，共讀頻率較高的幼兒，口語詞彙能力的表現，比共讀頻率較低或從未共讀的幼兒佳。因此共讀活動若能規律且高頻率地進行，有益幼兒語文能力發展。

3. 共讀總時間

本研究發現共讀總時間越長的幼兒，其詞彙表達、使用語言、文字書本概念能力表現越佳（見表 3）。此結果與 Payne 等人（1994）一致，共讀頻率高且總時間越多，幼兒的語言能力表現也越佳。因此考量幼兒發展的限制，專注時間較短，若以時間總量觀點來看，高頻率短時間的共讀方式對幼兒的語文學習更加有益。

表 3
親子共讀情形和語文能力之相關係數表

共讀情形	溝通能力				文字書本 概念能力
	詞彙表達	使用語言	表達複雜度	語詞連結	
共讀起始時間	-.17*	-.17*	-.08	-.11	-.21**
共讀頻率	.17*	.26***	.08	.10	.21**
共讀總時間	.15*	.23**	.08	.11	.19**

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

（二）閱讀禮袋內容使用情形和語文能力

1. 內容物使用頻率

如表 4，家長在圖畫書、父母手冊、閱讀手冊和公共圖書館資訊的使用頻率與幼兒文字書本概念能力呈顯著正相關。禮袋內容物提供了詳細的幼兒發展介紹，還有共讀指導及適齡選書說明。這些資源不僅指引出優質的共讀情境及互動模式，也讓共讀者有明確的方向可以循序模仿，引導幼兒學習閱讀。Levy、Gong、Hessels、Evans 和 Jared（2006）針對 474 位 4-6 歲幼兒研究曾指出共讀時成人刻意地引導閱讀慣例，有助孩子讀寫發展。因此使用這些共讀指引更顯重要，若能適時參考這些資源，頻繁地應用於生活中，有助提升共讀在文字書本概念發展上的效益。

表 4

禮袋內容物使用和語文能力相關係數表

禮袋內容物使用頻率	沟通能力				文字書本 概念能力
	詞彙表達	使用語言	表達複雜度	語詞連結	
禮袋內容物總量	.08	.03	-.05	-.04	.26***
圖畫書	.05	.06	-.01	.07	.22**
閱讀從 0 歲開始父母 手冊	.04	-.06	-.05	-.12	.19*
適合寶寶看的書閱 讀手冊	.07	-.02	-.03	-.06	.19*
公共圖書館資訊	.08	.09	.02	-.06	.24**

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

2. 共讀策略與閱讀延伸活動

如表 5 所示，共讀時採用策略及延伸活動進行的頻率與幼兒語文各面向的能力（詞彙表達、使用語言、表達複雜度、語詞連結、文字書本概念）呈顯著相關；採用頻率越高，幼兒語文能力表現越好。國外研究 (Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1988) 指出共讀互動方式會影響幼兒語文能力的發展。陳惠茹 (2011) 針對 94 位 3-6 歲幼兒的實驗研究亦顯示，共讀時強調閱讀慣例和文字書本概念，有策略性的進行共讀，10 週後幼兒的文字書本概念能力顯著進步。此外，共讀時有目的的增加與幼兒對話，引導幼兒預測故事或是說出和故事相關的問題，這類搭鷹架式的引導策略有益幼兒讀寫萌發及口語表達能力 (Blom-Hoffman et al., 2006)。代表採用策略進行共讀，除能確保有較優質的語文互動模式，亦對幼兒語文能力發展有所助益；因此本研究認為，推廣計畫同時，積極向家長宣傳這些共讀策略更顯必要。

表 5

共讀策略、閱讀延伸活動採用頻率和語文能力相關係數表

採用頻率	溝通能力				文字書本 概念能力
	詞彙 表達	使用 語言	表達 複雜度	語詞 連結	
共讀策略總量	.30***	.33***	.26***	.20**	.41***
讓孩子預測故事情節	.29***	.31***	.26***	.16*	.25***
唸完故事後請孩子說說看	.30***	.23**	.28***	.23**	.19**
讓孩子看著圖畫書編故事	.42***	.26***	.35***	.30***	.32***
問孩子開放式的問題	.29***	.28***	.30***	.24***	.25***
耐心聽孩子的問題，花時間解釋	.24**	.29***	.26***	.22**	.27***
指著圖說出圖的內容	.14	.20**	.14	.12	.24***
不時反覆重述故事中的某些字詞	.10	.19**	.04	.04	.23**
隨著故事變化音調，讓故事更有趣	.12	.20**	.14	.17*	.23**
鼓勵孩子對故事角色或事件提出問題	.26***	.30***	.23**	.19*	.37***
把孩子的個人經驗帶入故事內容討論	.22**	.30***	.16*	.12	.34***
讓孩子自己拿書和翻頁	-.03	.04	-.01	-.03	.23**
說出書本其他部分，如：書名、封面、封底	.09	.09	-.01	-.06	.33***
邊讀邊指出文字	.17*	.20**	.13	.05	.33***
閱讀延伸活動總量	.18*	.24***	.17*	.10	.27***
和孩子一起畫圖，然後輪流把圖說成故事	.08	.11	.01	.01	.15*
帶孩子一起唱歌、唸童詩和韻文	.19**	.31***	.23**	.21**	.16*
將環境中看到的文字指出來並唸給孩子聽	.07	.08	.04	.00	.23**
和孩子玩一些需要說話、聆聽、或跟著指令做動作的遊戲	.17*	.11	.14	.07	.20**
將所見所聞有趣或不常見的事物說給孩子聽	.13	.25***	.18*	.06	.20**

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

(三) 講座活動參與頻率和語文能力

如表 6 所示，家長參加「育兒講座」的頻率越高，幼兒文字書本概念能力

表現越佳 ($r=.15, p<.05$)；但「育兒講座」參與頻率與溝通能力各面向無顯著相關。推論育兒講座參與頻率和文字書本概念能力相關的原因，可能是育兒講座內容多涉及兒童發展主題；講座主要從兒童發展觀點推廣親子共讀，家長對此類主題感興趣，較傾向運用講座中學習到的兒童發展訊息進行共讀，進而有助幼兒文字書本概念能力。相反的，多數講座的參與頻率和語文能力無顯著相關的原因，可能是家長的參與頻率僅介於「從未」到「偶爾」之間 ($M=1.35, SD=0.56$)。若家長僅參加一次講座，未必能顯現出講座對幼兒語言方面的成效（簡碧瑛、涂妙如，2012）。對於講座所建議的共讀策略，可能會因本身的閱讀信念而選擇性地接收（劉宜佳，2009）。因此若家長參加講座頻率低，欲透過少量的講座來提升親子共讀品質，進而促進幼兒語文能力發展，成效可能相當有限。

表 6
講座活動參與頻率和語文能力之相關係數表

講座活動參與頻率	溝通能力				文字書本 概念能力
	詞彙表達	使用語言	表達複雜度	語詞連結	
講座活動總量	.14	.07	.02	.01	.14
閱讀講座	.12	.07	.04	-.02	.13
育兒講座	.12	.10	.05	.05	.15*
寶寶愛看書	.13	.01	-.01	-.004	.12
寶寶抓周趣	.12	.06	-.01	.01	.08

* $p<.05$

（四）圖書館資源使用頻率和語文能力的關聯

家長為幼兒借閱頻率越高時，幼兒的文字書本概念能力表現也越佳 ($r=.16, p<.05$)；但「到館頻率」和幼兒各面向的語文能力表現沒有顯著相關（見表 7）。原因可能是受家長本身的閱讀習慣和信念有關（Dwyer & Joy, 1980; Maaka & Lipka, 1997）。亦有可能是本研究樣本幼兒年齡較小，家長考量公共環境的親子友善程度，而不常使用圖書館資源。曾淑賢（2009）亦指出，三歲以上幼兒參加圖書館活動和利用圖書資源的頻率較高，三歲以下嬰幼兒因不容易照顧而使用圖書館資源的頻率較低。

表 7

圖書館資源使用和語文能力之相關係數表

圖書館資源使用頻率	溝通能力				文字書本 概念能力
	詞彙表達	使用語言	表達複雜度	語詞連結	
到館頻率	.07	.05	-.01	.02	.13
借閱頻率	.12	.13	.05	.03	.16*

* $p < .05$

伍、結論與建議

一、結論

(一)「閱讀起步走」參與情形

六成新北市家長在孩子一歲以前即開始共讀，其中社經地位越高，共讀起始時間越早；高社經有較高比率（29.8%）在孩子六個月大前即開始；雖然如此，仍有一半（51%）低社經家長在孩子一歲前亦開始共讀。閱讀禮袋內的各項內容物以圖畫書最常被使用，不僅提供了家庭免費的閱讀素材，也讓低社經孩子有更多機會及早接觸閱讀。然而公共資源未被嬰幼兒家長有效利用，只有三成曾經參加過講座活動；五成左右帶孩子去過圖書館，甚至只有近四成爲孩子借過圖書。儘管如此，公共資源的功能仍然受家長肯定，認爲有助他們更加認識孩子的發展，以及了解如何幫孩子選書。

(二) 參與情形和幼兒語文能力

新北市閱讀起步走計畫在市民辦理出生登記時即發放閱讀禮袋推廣共讀，相較其他縣市由家長親自至圖書館辦理嬰幼兒圖書證後再領取禮袋，對於嬰幼兒家長而言，新北市的推廣方式相對較容易參與，可及早接觸書本。比較不同共讀起始月齡的孩子發現，一歲前即開始比從未共讀的幼兒，在文字書本概念

能力上有較佳表現。甚至六個月大前即開始共讀者，比從未共讀者有較佳的「封面」、「書頁」等文字書本概念能力。顯示越早開始共讀、高頻率和總時間長的共讀模式，在幼兒的詞彙表達、使用語言、文字書本概念等能力發展上越顯重要。

此外有策略地進行共讀，亦是促進幼兒語文發展的重要環節，若家長能經常地在共讀中引導幼兒說一說與故事有關的想法或問題，有意地指引閱讀慣例，或在共讀結束後與幼兒一同唱歌、念謠、進行相關的語文遊戲，這些策略及延伸活動在幼兒語文發展上皆具重要意義。然而以本研究中，家長較少使用手冊、低參與講座的情況看來，共讀策略和延伸活動的推廣，若僅在講座中或者父母手冊中出現，似乎推廣的管道和方式仍有待拓展。唯有讓家長在更多元的方式中接觸、學習這些共讀策略，親身的實踐在親子日常中，也才能見到共讀對語文發展的助益。

二、研究限制與建議

本研究結果顯示新北市「閱讀起步走」相關的共讀推廣內容在幼兒語文能力發展上具重要價值，但由於本研究只進行相關性分析，研究結果僅代表變項間具有關聯，無法推論為因果關係，建議未來可採介入性研究，針對積極參加和未參加「閱讀起步走」的親子進行比較。此外本研究由於人力、時間及經濟因素限制，僅針對新北市 10 個行政區中有意參與研究的公私立共托育（嬰）中心親子進行橫斷研究。然而影響孩子語文能力發展的因素眾多，幼兒語文能力表現亦有可能受托育（嬰）中心師生共讀、家長閱讀態度、家庭資源、跨文化、或家庭社經地位等因素影響。因此建議未來研究納入其他可能影響幼兒語文發展的變項，並採取具有代表性的樣本，使研究結果更具推論價值。再者，建議除量化資料外，亦可輔以訪談或觀察，以深入瞭解家長參與計畫和共讀的互動情形。

在實務建議方面，本研究發現共讀時間、策略性共讀與幼兒語文各面向能力具顯著相關。依 Payne（1994）時間總量概念而言，本研究建議共讀可以規律且高頻率的方式進行；且家長、托育人員或老師，亦可參考「閱讀起步走」手冊中的共讀策略和閱讀延伸活動，經常性地運用在日常生活中。另外鼓勵家長可多關注公共圖書館訊息，參與講座，善用公共資源，讓幼兒在語文上發展能

有更多元接觸的機會。

有鑑於英國 Bookstart 設有專職保健員為家長說明禮袋內容物和使用方式，新北市贈送閱讀禮袋時，則未設有專職人員負責介紹。戶政事務所發放人員並未受過推廣親子共讀的訓練，僅有發放閱讀禮袋的功能，無法說明閱讀起步走閱讀禮袋的意義及使用方式。建議未來可考慮拓展多元的推廣管道，例如：醫療院所；也建議可參考鄰近國家日本的 Bookstart 推廣方式，以嬰幼兒戶籍所在地的保健中心為起點，在嬰幼兒 3-4、6-7 或 9-10 個月大進行例行健康檢查同時，藉機發放閱讀禮袋，並採一對一的方式向家長說明如何進行共讀 (Bookstart Japan, 2020)。以醫療院所作為推廣據點的，國內亦有宜蘭縣、雲林縣、嘉義市等地，主要以縣市內合作的醫療院所嬰兒室協助發放；家長可藉此機會，方便請教醫護人員關於嬰幼兒發展及親子共讀方面的知識。

此外，為因應社會的多元需求，英國 Bookstart 父母共讀指導手冊提供多種語言，但新北市僅提供中文版。若符合預算範圍，建議未來可考慮將所贈圖書譯為多國語言，供新住民家長使用。另外針對特殊幼兒需求，英國提供不同形式的書籍（觸覺、聽覺），以及分齡贈書設計，未來國內閱讀起步走計畫可仿效規劃。未來研究，亦可針對多種語言和特殊需求圖書之使用情形和成效加以探究。

參考文獻

中央標準局（2019）。資訊處理用中文分詞規範。取自

http://sighan.cs.uchicago.edu/bakeoff2005/data/as_spec.pdf

王天苗、蘇建文、廖華芳、林麗英、鄒國蘇、林世華（1998）。嬰幼兒綜合發展測驗之編制報告。*測驗年刊*，**45**（1），19-46。

林生傳（2005）。*教育社會學*。臺北市：巨流。

林湘雅、王秋鈴（2016）。幼兒書本和文字概念評量中文版之信度和效度探討。*特殊教育學報*，**49**，35-62。

宣崇慧、林寶貴（2002）。學前聽障及聽常兒童讀寫萌發情形與口語發展能力之探究。*特殊教育與復健學報*，**10**，35-57。

- 張鑑如、謝淑惠、周麗端、廖鳳瑞 (2017)。幼兒發展調查資料庫建置計畫簡介。《中國統計學報》，55，42-62。
- 陳永昌 (2006)。公共圖書館與嬰幼兒閱讀—以「Bookstart 閱讀起步走」運動為例。《臺北市立圖書館館訊》，24 (1)，97-101。
- 陳惠茹 (2011)。共讀童書文字指引策略對幼兒認字及認字後設語言能力之影響 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 曾淑賢 (2009)。臺北市立圖書館「Bookstart 閱讀起步走」活動績效評估。臺北市政府 97 年度計畫研究報告 (編號：04817181891)，未出版。
- 曾淑賢、郭玲慈、陳麗君、鄭靜欣、周倩如 (2009)。臺北市立圖書館「Bookstart 閱讀起步走」活動績效評估。臺北市：臺北市立圖書館。
- 黃迺毓、陳姣伶與周育如 (2011)。少子化社會中嬰幼兒父母之親子共讀認知行為及行為初探-以參與臺北市「Bookstart 閱讀起步走」活動之家庭為例。「少子化現象的教保現況與因應學術研習會」發表之論文，桃園長庚技術學院。
- 新北市立圖書館 (2016)。新北市新生兒閱讀起步走。取自 <http://activity.library.ntpc.net.tw/bookstart2/home.html>
- 新北市社會局 (2016)。立案托嬰中心名冊。取自 http://www.sw.ntpc.gov.tw/content/?parent_id=10111
- 臺中縣文化局 (2006)。臺中縣閱讀推動與行銷計畫 Bookstart 閱讀起步走！成果專輯。臺中縣：臺中縣文化局。
- 劉宜佳 (2009)。龍井鄉嬰幼兒家長對「Bookstart 閱讀起步走」方案的參與與回應 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉惠美、曹峰銘 (2010)。華語嬰幼兒溝通發展量表之編製與應用。《中華心理衛生學刊》，23(4)，503-534。
- 劉惠美、曹峰銘 (2012)。華語嬰幼兒溝通發展量表—臺灣版。臺北市：心理。
- 簡碧瑱、涂妙如 (2012)。參與親子共讀課程家長的閱讀信念、共讀行為及幼兒語言能力之初探。《人類發展與家庭教育學報》，14，125-153。
- Administration for Children and Families (2003). *Head start FACES 2000: A whole child perspective on program performance-fourth progress report*. Washington, DC: Author
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2006). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal*

- of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Booktrust (2016, November 12). Resources [Web blog message]. Retrieved from <http://www.booktrust.org.uk/Resources/Bookstart-packs>
- Bookstart Japan (2020, December 1). Resources [Web blog message]. Retrieved from <https://www.bookstart.or.jp/english/>
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M.H., & Pellegrini A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Byrne, M., Deerr, K., & Kropp, G. (2003). Book a play date: The game of promoting emergent literacy. *American Libraries*. 34(8). 42-44.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Dickinson, D., & Smith, M, (1994). Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- DeTemple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children leaning at home and school* (pp.31-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Dwyer, E. J., & Joy, F. (1980). Reading attitudes across a broad age spectrum. *Reading Horizons*, 21 (1). 34-43.
- Hall, E. (2001). Babies, books and 'impact': Problems and possibilities in the evaluation of a Bookstart project. *Educational Review*, 53(1), 57-64.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hines, M., & Brooks, G. (2005). Sheffield babies love books: An evaluation of the Sheffield bookstart project. Retrieved from <http://www.bookstart.org.uk/Home>
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Hunn, C. (2007). Is the Bookstart Programme an effective way to encourage shares reading experiences between parents and children. Retrieved from <http://www.bookstart.org.uk/Home>

- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 16-30.
- Luo, Y., Snow, C.E., & Chang, C. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32 (4), 494-511.
- Maaka, M. J. & Lipka, P. A. (1997). "I used to think reading sucked!" *Promoting positive habits and attitudes in the elementary classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404635)
- Moore, M., & Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Richman, W. A., & Colombo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 242-253.
- Snow, C.E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Parenting reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Wade, B., & Moore, M. (1996). Children's early book behaviour. *Educational Review*, 48(30), 283-288.
- Wade, B., & Moore, M. (1998). An early start with books: literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50(2), 135-145.
- Wade, B., & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20(2), 39-46.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture

book reading intervention in day care and home for children from low-income families.

Developmental Psychology, 30, 697-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., vsldesz-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading.

Developmental Psychology, 24(4), 552-559.

收稿日期：2020年7月13日

一稿修訂日期：2020年10月12日

二稿修訂日期：2020年12月15日

三稿修訂日期：2020年12月25日

接受刊登日期：2020年12月25日

Association Between Parental Involvement in the Bookstart Program and the Children's Language Skill in New Taipei City

Hsin-Tzu Tsai¹

Chien-Ju Chang²

Abstract

This study aimed to understand parental involvement in the Bookstart program and examine the association between parental involvement in the program and their children's language skills. With the assistance of the New Taipei City public and private daycare centers, purposive sampling was used to select 184 parents from the city who received the Bookstart reading pack and whose children were 24–36 months old to participate in the study. Research data were collected using the parent questionnaire and the Mandarin-Chinese Communicative Development Inventory (Taiwan). For data analysis, descriptive statistics and Pearson product-moment correlations were employed. The main findings were as follows: (1) The Bookstart program was widely promoted in New Taipei City. More than 88% of the families started shared reading before the children turned two years old, and 81.4% of parents and children read together at least once a week for 11–20 minutes. (2) The earlier families started parent-child reading, the higher the frequency of reading was, and the longer the total reading time was, the better the children's vocabulary expression, use of language, and print concept skills were. (3) The more often parents used the reading packs, attended childcare lectures, and borrowed books from the library for their children, the better their children's print concept skills were (4) The more often

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

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

parents adopted co-reading strategies and reading extension activities recommended in the Bookstart program, the better the overall language proficiency of the children were.

Keywords: Bookstart, language skill, parent-child joint book reading, parental involvement.

國小學童同理心與霸凌旁觀者行為傾向之關係：以道德疏離為中介變項

賴怡君*

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

程景琳

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

摘要

本研究旨在探討同理心、道德疏離與三種霸凌旁觀者（捍衛者、局外者、助凌者）行為傾向間之關係，以國小四～六年級學童為研究對象。研究結果顯示：（1）同理心與捍衛者行為傾向呈正相關，與局外者及助凌者行為傾向呈負相關；道德疏離與捍衛者行為傾向呈負相關，與局外者及助凌者行為傾向呈正相關。（2）在中介效果檢驗部分：道德疏離對同理心和旁觀者行為傾向之中介效果顯著。最後針對研究結果，提出對於校園霸凌防制的建議。

關鍵詞：同理心、旁觀者、道德疏離、霸凌

*本篇論文通訊作者：賴怡君，通訊方式 ichun.lai@msa.hinet.net。

壹、緒論

霸凌防治是學校推展友善校園的重要議題，在校園中目睹霸凌和攻擊行爲的旁觀者，是能有效對這樣的行爲提出異議的，但往往只有少數的人能主動挺身而出幫助受害者（Palmer et al., 2015）。當旁觀者展現較多支持霸凌的行爲時，校園中會常有霸凌事件的發生；反之，霸凌事件就會趨於減少，因為攻擊行爲後所得到的社會酬賞（social rewards）會被削弱（Salmivalli et al., 2011）。

當旁觀者能介入霸凌事件、幫助受害者，則有超過50%的機率能減少傷害的產生（Zhao & Selman, 2020），可見旁觀者中捍衛者的角色是霸凌防治中一股重要的力量。但一項在美國的調查研究顯示：雖然多達85%的霸凌事件有旁觀者在場，只有大約10%的事件有旁觀者介入並幫助受害者；另一項加拿大的類似研究亦顯示：在霸凌事件中，捍衛者幫助受害者的事件少於20%（Zhao & Selman, 2020）。在目睹霸凌事件時，旁觀者是否協助受害者、或置身事外、或參與其中，對於校園霸凌事件的防制具重要性，因此，探討影響旁觀者行爲傾向的決定因素是需要的。

同理心被認為能激發個體的利他行爲（altruistic behavior）（Ma et al., 2019），因此，在霸凌事件旁觀者的研究中，同理心常做為捍衛行爲的預測指標之一（Barchia & Bussey, 2011; Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014; van der Ploega et al., 2017）。Zych等人（2016）曾就捍衛者（defenders）和非捍衛者（nondefenders）的同理心研究進行後設分析，結果顯示：捍衛者在認知同理（cognitive empathy）、情感同理（affective empathy）和整體同理心的得分均較非捍衛者高。

個體的道德機制（moral agency）能抑制有害行爲的產生，亦能啟動好的行爲。道德行爲的展現受自我調節歷程（self-regulatory processes）中對自我正向評價的期望（anticipation of positive self-evaluations）與避免自我懲罰（avoidance of self-sanctions）（例如：羞愧感、罪惡感）所影響。雖然個體的行爲通常與其道德標準具一致性，但當因個人或環境因素而有非道德行爲時，道德疏離（moral disengagement）就會被使用來降低負向的自我評價（Bandura, 1996）。道德疏離

和兒童、青少年的反社會行爲 (antisocial behaviors) 有關，在研究上日漸受到重視 (Gini et al., 2015)；高道德疏離者對於傷害性的行爲有較低的罪惡感，易於訴諸攻擊性的行爲，也較少有利社會行爲 (Bandura, 2002)。

Hymel與Bonanno (2014) 的研究中提到：當教室與學校情境可提升學生的同理心和同情心 (compassion) 時，較能促進兒童的道德參與 (moral engagement)；但當個體因個人或環境因素而有非道德行爲的想法時，為免除產生自我負向評價而生的高道德疏離感，是否會讓旁觀者做出與道德判斷不一致的行爲，在目睹霸凌事件時，傾向於袖手旁觀或參與霸凌的行爲？反之，較低的道德疏離感，是否仍能促使個體因能同理他人感受、了解他人觀點而在目睹霸凌情境時，選擇挺身而出，捍衛受害者？因此，研究者擬從同理心的角度檢視其與霸凌旁觀者行爲傾向間之關聯，並探討道德疏離在同理心與旁觀者行爲傾向間是否扮演著中介的角色。

國內目前在霸凌旁觀行爲的實徵研究中，仍少見針對旁觀者之道德疏離所進行的探討，而且國內對於霸凌旁觀行爲的研究對象以青少年居多，較少針對國小學童之旁觀行爲進行探討，因此，本研究乃選擇以國小學童為研究對象；另兒童福利聯盟基金會 (2014) 在臺灣校園霸凌狀況的調查研究中提出：過去一年內曾有被欺負經驗者，以言語嘲笑、關係排擠的比例最高，其次為肢體欺凌，因此本研究擇其中易於辨識之肢體攻擊 (physical aggression) 和關係攻擊 (relational aggression) 二類常見於校園的霸凌行爲設定為目睹霸凌的情境，研究霸凌旁觀者所選擇的行爲傾向。

貳、文獻探討

一、霸凌情境中旁觀者的行爲傾向

Salmivalli等人 (1996) 區分出霸凌情境中四種旁觀者的行爲類型，分別為：協助霸凌者 (assistants of bullies)、增強霸凌者 (reinforcers of bullies)、捍衛受害者 (defenders of the victim) 及局外者 (outsiders)。協助霸凌者是指會直接加入霸凌行爲的旁觀者；增強霸凌者是指對霸凌者提供了正向回饋 (例如：像

觀眾般在一旁起哄或看熱鬧），但並未實際參與霸凌行爲的旁觀者；捍衛受害者是指會給予受害者安慰與支持的旁觀者，而局外者則是指自霸凌情境中退縮（withdraw）且毫無作爲的旁觀者（Salmivalli et al., 2011）。Thornberg與Jungert（2013）以Salmivalli等人（1996, 1999）所發展之「學生旁觀者行爲量表（Student Bystander Behavior Scale）」進行青少年在霸凌情境之旁觀行爲的研究，針對此量表進行因素分析的結果發現，協助霸凌者與增強霸凌者被歸爲同一因素，因此將旁觀者角色區分爲三個類別，即：捍衛者（defender）、助凌者（pro-bully）及局外者（outsider）。

Olweus（2001）則提出霸凌圈（bullying circle）的概念，說明通常在霸凌情境中可能會有八種不同的角色，除了霸凌者與受害者之外，其餘角色分別爲：追隨者（followers or henchmen）—會參與霸凌行爲，但不會居於主導霸凌的地位；支持者或被動的霸凌者（supporters or passive bullies）—會透過嘲笑或聳恿大家注意的方式來主動、公開支持霸凌的行爲，但不會參與霸凌行爲；被動支持者或可能的霸凌者（passive supporters or possible bullies）—喜好霸凌，但從外表看不出任何支持的跡象；疏離的旁觀者（disengaged onlookers）—抱持著事不關己的態度；可能的捍衛者（possible defender）—不認同霸凌行爲，雖認爲應該挺身而出幫助受害者，但卻沒有實際的行動；捍衛者—不認同霸凌行爲，且能嘗試去捍衛受害者（Coloroso, 2016）。

從上述可知，過去研究針對霸凌旁觀行爲傾向的探討，可概分爲幫助受害者、無任何作爲、支持霸凌等三類。本研究以國小兒童爲研究對象，校園中教導霸凌相關議題時，往往就協助受害者、事不關己的行爲與參與霸凌行爲三種主要可見的行爲面向進行討論，故本研究採Thornberg與Jungert（2013）的研究結果，將旁觀者行爲傾向概分爲三個類別：捍衛者行爲（defender behavior）、局外者行爲（outsider behavior）及助凌者行爲（pro-bully behavior）。

二、與旁觀行爲傾向有關之相關因素

（一）旁觀行爲傾向與同理心

同理心被認爲是影響捍衛者是否能在霸凌情境中挺身而出的重要因素之一（Barchia & Bussey, 2011）。同理心是指能站在他人立場、體會並了解對方感受

和想法的能力，包含情感同理與認知同理兩個層面；情感同理反映於對他人情緒狀態的關心或同情，例如：同理的關心（*empathic concern*），而認知同理則是指能夠了解他人的觀點或想法，例如：角色取替能力（*perspective taking*）（Berger et al., 2015）。

旁觀者的捍衛行為傾向與同理心之間具有正相關（Barchia & Bussey, 2011; Nickerson et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014）；有較強烈的反霸凌態度者（*anti-bullying attitudes*）亦較具同理心（Caravita et al., 2009; Gini et al., 2007; Salmivalli & Voeten, 2004 ; Warden & MacKinnon, 2003）；反之，同理心和旁觀者支持霸凌的行為傾向則是呈現負相關（Gini et al., 2007）。Gini等人（2008）針對青少年霸凌旁觀行為傾向的研究結果發現：捍衛者行為、局外者行為和同理心（包含認知同理與情感同理）均呈顯著正相關。Nickerson與Mele-Taylor等人（2014）以五～八年級的學生為研究對象，探討霸凌事件中不同角色（霸凌者、受害者、捍衛者、局外者）與同理心反應（情感同理）的關聯，捍衛者行為亦與同理心呈正相關，但霸凌者、局外者行為傾向則與同理心呈負相關；其中，有關局外者行為傾向與同理心間之關係，與Gini等人（2008）的研究結果並不一致。

過去僅有少數研究會同時探討不同旁觀行為傾向與同理心之間的關係（如：Gini et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014），所得之研究結果也不太一致，且主要皆是針對捍衛者與局外者兩種行為的研究，並未將助凌者行為放入。同理心被認為是影響捍衛者行為的重要因素之一，那麼，對於助凌者、局外者行為的影響是否也相似呢？研究者認為其間的關聯性值得再進一步探討。

（二）旁觀行為傾向與道德疏離

Bandura提出道德疏離（*moral disengagement*）的概念來說明道德推理與道德行為之間的不一致，特別是當個體的行為和內在道德標準與價值有所衝突、且有可能對自己的自尊造成傷害時，道德疏離可說是一項有效的策略，它讓個體避免承擔完全的行為責任（Caprara et al., 2014），也能免於道德的譴責（Bandura, 2002）。是以，當個體所表現的行為不符合其內在道德標準時，道德疏離可使道德認知與道德行為分離（Moore, 2015），使個體即使明知違反道德標準卻仍從事非道德行為時，仍不會受到自我良心的譴責。

Bandura（1990,1996,1999）認為道德疏離的內涵包含了四個構面：（1）認

知重建 (cognitive restructuring)：指個體會透過道德辯解 (moral justification)、選擇有利於自己的比較方式 (advantageous comparisons) 和以修飾過的說辭來陳述自己對他人具傷害性的行爲 (euphemistic labeling) 等三項認知機制，將原本是負向的、非道德的行爲，視爲正向的行爲。(2) 忽視或扭曲後果 (disregarded or distortion of consequences)：指個體會試圖去忽略、淡化或曲解自己對於他人所造成的傷害，如此，自我譴責的機制就不會被啓動，常用的做法如：選擇性的不注意、認知上的扭曲或曲解。(3) 減少個人責任 (minimizing one's role or responsibility)：當自己的行爲造成有害的後果時，運用責任推諉 (displacement of responsibility)、責任分散 (diffusing of responsibility) 等二項認知機制，將自身行爲視爲因社會壓力、而非自己個人的意願所導致，或將傷害行爲的責任分散到其他團體成員之中，以此避免自我責難。(4) 非人性化或歸咎受害者 (dehumanization or attribution of blame)：當出現傷害他人的行爲時，透過非人性化 (dehumanization) 的機制，不將受害者視爲一般人對待，便不容易產生自我譴責；另經由歸咎受害者 (attribution of blame) 的機制，將傷害行爲發生的原因歸咎於受害者本身所致，避免自我負向感覺的產生。針對道德疏離四個構面及其八項認知機制，Bandura (1996) 並發展出道德疏離量表 (Moral Disengagement Scale)。

一直以來，道德疏離大多侷限於檢驗政治和軍事暴力的研究，研究對象爲成人，因此予人道德疏離只在特殊情況下才會產生的印象；但恰恰相反，道德疏離的機制在日常之中即會運作，它能讓個體對他人的傷害性行爲持續下去，因爲自我免責 (self-exonerations) 消除了對自我價值的貶抑 (self-devaluation) (Bandura, 1990)。近來有愈來愈多的研究者，將道德疏離的概念運用於探討兒童與青少年的負向行爲，例如：校園霸凌 (Caprara et al., 2014; Gini et al., 2014; Hymel et al., 2005; Hymel & Bonanno, 2014; Paciello et al., 2008)、反社會行爲 (Gini et al., 2015)。

在以兒童爲研究對象之相關探討中，道德疏離常被用來解釋道德推理與道德行爲之間的不一致，當兒童的行爲違反其道德信念 (moral beliefs) 時，道德疏離就會隨之出現 (Visconti et al., 2015)。在校園霸凌的相關研究中，發現霸凌者有較高的道德疏離 (Caprara et al., 2014; Gini et al., 2014; Hymel et al., 2005; Hymel & Bonanno, 2014; Obermann, 2011; Paciello et al., 2008)。Obermann (2011) 同時以攻擊行爲自陳量表及同儕提名兩種方法並行，探討6、7年級霸凌者道德

疏離的現象，結果顯示：不論是經由自陳量表或由同儕提名的霸凌者，都與道德疏離呈顯著正相關。Gini等人（2014）以道德疏離與不同類型攻擊行為之相關研究進行後設分析（meta-analysis）（樣本年齡為8至18歲），結果顯示道德疏離與攻擊行為間亦存在顯著的低度正相關（ $r=.28$ ）。由此可推知，道德疏離在攻擊行為中可能是一項重要的潛在影響因素。

近來，亦有研究探討道德疏離與局外者行為間之關係，具較高道德疏離者，較不易挺身而出捍衛受害者（Hymel & Bonanno, 2014）。Obermann（2011）以青少年（平均年齡12.6歲）為研究對象，研究發現：不覺得自己有責任挺身介入的局外者相較於未對受害者伸出援手而有罪惡感的局外者（guilty bystanders）及捍衛者，有較高的道德疏離；Gini（2006）以8-11歲兒童為研究對象，探討霸凌情境中各角色（即霸凌者、捍衛者、助凌者、局外者）的道德認知，研究結果發現：捍衛者、局外者與道德疏離呈負相關，而助凌者和霸凌者皆與道德疏離呈正相關。

由前述可知，旁觀者所採取的行為傾向（如：加入罷凌或挺身介入）可能與其道德疏離有關，然而，目前國內尚缺乏針對國小兒童探討旁觀行為傾向與道德疏離兩者關聯的研究。在國外探討兒童道德疏離之相關研究中，有些研究是直接採用Bandura（1996）成人版32題的道德疏離量表在進行刪題後，作為使用於兒童／青少年的測量工具（如：Doramajian & Bukowski, 2015；Kari et al., 2015）；有些則是採Caprara等人（1995）特別針對兒童使用的14題版本（as cited in Pozzoli, 2012）進行相關研究（Constantinos et al., 2016; Kokkinos et al., 2016; Pozzoli et al., 2012），兒童自陳版本仍維持原量表四個構面的架構，各構面所包含之認知機制亦與成人版相似，但將總題數予以刪減，且不再特別區分題項所屬的認知機制；根據Gini等人（2014）有關道德疏離的後設分析研究，此量表具有良好的信度，且亦是迄今最常用於測量兒童道德疏離之工具（Kokkinos et al., 2016）。國內學者楊淑晴與羅藝方（2015）曾翻譯Bandura（1996）32題版之道德疏離量表，編修為適用於臺灣國小高年級至高中階段學生的測量工具。本研究擬測量國小學童之道德疏離，考量32題版的量表題數較多，且部分題項敘述對兒童而言可能有理解上的困難（例如：「一個令人討厭的人，不值得把他當人去對待。」）；故本研究將使用Caprara等人（1995）的14題兒童版道德疏離量表（as cited in Pozzoli, 2012），將之翻譯編修為中文版，並確定量表之信度及效度後，做為本研究之測量工具。

同理心使個體能夠設身處地、以他人的角度來解讀事情，亦能將心比心，理解他人的感受；因此，當目睹霸凌事件時，同理心能夠幫助旁觀者了解受害者的處境與感受。同理心和利社會反應中幫助（helping）、介入（intervening）的行爲有關（Waasdorp & Bradshaw, 2018），但過去在目睹霸凌事件的研究中，卻發現選擇介入事件、幫助受害者的旁觀者是少之又少。隨著成長與學習，兒童逐漸發展出道德推論能力、習得道德行爲規範，並以此做爲判斷對錯的準則，但道德推論與行爲之間有時並不一致，當個體因個人或環境因素而有非道德行爲的想法或做出與道德判斷不一致的行爲時，道德疏離能讓個體遠離令自身不舒服的罪惡感以及避免自我譴責的發生，並可能因此繼續表現非道德行爲。在目睹霸凌事件時，旁觀者的高道德疏離感是否會影響其做出與道德判斷不一致的行爲？而較低的道德疏離感，是否仍能維持旁觀者的利他行爲？Kokkinos與Kipritsi（2018）在研究中提及：個體的許多心理歷程或社會性特質會影響道德疏離的激發或不活化，而同理心則爲其中一項。此外，Hyde等人（2010）對於道德疏離的研究亦發現：同理心與道德疏離除了有負向的關係之外，同理心對於道德疏離也是一個顯著的預測變項；由此推知，在同理心與旁觀者行爲傾向之間，道德疏離似乎扮演著中介角色。

綜上所述，本研究之研究目的如下：首先，修訂Caprara等人（1995）的兒童版道德疏離量表（as cited in Pozzoli, 2012），做爲日後國內研究兒童道德疏離議題時可用之工具；再以道德疏離爲中介變項，探討同理心與霸凌旁觀者行爲傾向之關係。

參、研究方法

一、研究參與者

研究者以新北市四所公立國民小學之4~6年級學生爲研究對象，總樣本數爲299人，刪除有明顯反應心向與漏答題數2題以上等無效問卷後，得到有效樣本數爲289人，其中男生148人、女生141人，四、五、六年級學生分別有95、119、75人。

二、研究工具

本研究使用同理心量表、兒童旁觀者行爲傾向量表、兒童道德疏離量表進行學生自陳資料之收集。

(一) 同理心量表

本研究採用之「同理心量表」源自 Davis (1983) 所發展之人際反應量表 (Interpersonal Reactivity Inventory)，經由林苡彤與程景琳 (2010) 取其中二個分量表—「關懷 (empathic concern)」與「觀點取替 (perspective-taking)」，編譯為中文版的同理心量表，包含「情感性同理」(例如：「對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺。」) 與「認知性同理」(例如：「在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考。」) 二個分量表，各有 6 個題項。此量表採 Likert 五點量表計分的方式，由 1 分 (從不如此) 至 5 分 (總是如此)，加總兩個分量表之得分即為同理心之總分。總量表之信度 Cronbach's α 值為 .89，情感性、認知性同理分量表之 Cronbach's α 值分別為 .85、.81；各題項因素負荷量介於 .63~.81，總量表的累積解釋變異量為 55.57% (林苡彤、程景琳，2010)。以本研究樣本進行分析所得之總量表內部一致性信度係數 Cronbach's α 值為 .93，情感同理與認知同理分量表之 Cronbach's α 值皆為 .89。

(二) 兒童旁觀者行爲傾向量表

研究者參考 Pozzoli、Gini 與 Thornberg (2016) 之「中學生捍衛者行爲自陳量表」與 Thornberg 與 Jungert (2013) 之「旁觀者行爲量表」，自編而成「兒童旁觀者行爲傾向量表」。本量表 (見附錄一) 測量了三種旁觀角色 (即捍衛者、局外者、助凌者) 的行爲傾向，且為能較多元的反映出校園中常見之霸凌行爲，此量表分別呈現二類攻擊行爲 (肢體攻擊與關係攻擊) 之霸凌情境，研究參與者分別就這兩種情境勾選自己表現出特定旁觀行爲傾向的可能性；另為協助填答者能更確切理解情境，在文字說明之外，也附上情境圖片以提供輔助。此量表採 Likert 五點量表計分的方式，填答者針對自己表現出特定行爲的可能性進行作答，計分方式由 1 至 5 分，分別代表「非常不可能」、「不可能」、「不確定」、「有可能」、「非常有可能」。

爲檢驗本研究自編「兒童旁觀者行爲傾向量表」之信度與效度，研究者以新北市三所公立國民小學之 4~6 年級學生 78 人爲研究對象，在刪除有明顯反應心向與漏答題數 2 題以上之無效問卷後，得有效樣本數 76 人（男生 38 人、女生 38 人），四、五、六年級學生分別爲 26、23、27 人。考量此量表爲研究者自編，爲檢定題項是否符合所預設之旁觀者行爲傾向的向度，以探索性因素分析、採最大概似法（Maximum Likelihood）進行效度考驗。量表題項中，在肢體霸凌與關係霸凌情境中的第 1、4、7 題乃測量捍衛者行爲傾向，第 2、5 題測量局外者行爲傾向，第 3、6 題則是測量助凌者行爲傾向。由因素分析結果（表 1）可見，各題項符合其所屬之因素概念，因素負荷量介於.63~.89，三個分量表（捍衛者行爲、局外者行爲、助凌者行爲）的解釋變異量分別爲 31.63%、18.13%、23.84%，累積的解釋變異量達 73.60%，能有效解釋各因素所代表的意義。三個分量表（捍衛者行爲、局外者行爲、助凌者行爲）的內部一致性信度係數 Cronbach's α 值分別爲.92、.84、.87，顯示各分量表具有良好的信度。

表 1

兒童旁觀者行爲傾向量表因素分析結果

題項	捍衛者行爲	局外者行爲	助凌者行爲
情境一之1	.82		
情境一之4	.86		
情境一之7	.79		
情境二之1	.78		
情境二之4	.87		
情境二之7	.75		
情境一之2		.63	
情境一之5		.86	
情境二之2		.67	
情境二之5		.86	
情境一之3			.79
情境一之6			.89
情境二之3			.78
情境二之6			.79

(三) 兒童道德疏離量表

「兒童道德疏離量表」為研究者修編自 Caprara 等人 (1995) 研究中特別予以兒童使用的 14 題版本，原量表版本包含四個構面：認知重建、忽視／扭曲後果、減少個人責任、非人性化／歸咎受害者 (as cited in Pozzoli, 2012)。本研究在完成中譯版的初步定稿後，為確認填答者對題項語意的理解，研究者邀請二位四年級學童 (在校語文領域學習表現約屬班上後 20%) 進行試答，並依據學童對題意理解狀況的回饋，進行題項敘述的修改，以完成預試量表。

另為檢驗本研究修編之「兒童道德疏離量表」的信度與效度，研究者另以新北市三所公立國民小學之 4~6 年級學生 305 人為研究對象，在刪除無效問卷後，得有效樣本數為 294 人 (男生為 161 人、女生 133 人)，四、五、六年級學生分別為 76、128、90 人。此外，在首次施測的三週後，再以其中 2 個五年級班級進行再測，共 43 位學生 (男生 22 人、女生 21 人)。考量此量表為研究者修編，原量表已有確定之測量向度及對應題項，故以驗證性因素分析檢驗所搜集之資料是否符合原量表；量表之整體適配度檢定依 Kline (2005) 的主張：至少呈現卡方考驗、CFI、SRMR、RMSEA 等幾項重要的指標 (轉引自涂金堂，2012)，模式適配度採建議的臨界值，分別為：CFI 至少 0.90 以上 (0.95 以上代表好的適配程度)、TLI 至少 0.90 以上 (0.95 以上代表好的適配程度)、SRMR 必須低於 0.10 (最好是低於 0.08)、RMSEA 小於 0.06 或 0.08 以下 (陳新豐，2014)；並依適配度指標、修正指標 (MI)、題項因素負荷量及分量表間之相關進行模式修正。在第二次修正模式中，「忽視／扭曲後果」及「非人性化／歸咎受害者」兩分量表仍有相關過高 ($r=.92$) 的情形，表示兩構面在統計上來說過於相近，因此於最終修正模式時將兩者予以合併。各題項之因素負荷量介於 .37~.78 之間，各模式之適配度指標如表 2 所示。

表 2

兒童道德疏離量表整體適配指標之適配情形

模式	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>p</i> value	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
初始模式 (四構面)	139.86	71	1.97	< .001	.06	.94	.93	.04
第一次修正 (四構面)	113.76	59	1.93	< .001	.06	.95	.93	.04
第二次修正 (四構面)	80.56	48	1.68	< .001	.05	.96	.95	.04
最終模式 (三構面)	84.98	51	1.67	< .001	.05	.96	.93	.04

故經本研究翻譯編修後之「兒童道德疏離量表」(附錄二)包含三個分量表(共 12 題),即:「合理化行爲」共 5 題,題項內涵著重於個體辯解自我行爲的正當性;「減少責任」共 3 題,題項反映出個體針對自我責任的推卸;「忽視/歸咎他人」共 4 題,題項內容包含個體忽略受害者權益,將事件起因與責任歸咎於受害者本身。整體量表的內部一致性信度 Cronbach's α 值為.82,「合理化行爲」、「減少責任」、「忽視/歸咎他人」分量表的 Cronbach's α 係數分別為.78、.52、.67。其中「減少責任」分量表的信度值相對較低,但依照 Sethi 與 King (1994) 的建議,針對量表發展步驟中的信度評估,每個構面的信度值在.50 以上為尚可接受的標準(轉引自蕭文龍,2016)。「合理化行爲」與「減少責任」、「忽視/歸咎他人」分量表間的相關分別為.64 及.83,而「減少責任」與「忽視/歸咎他人」間的相關為.60。本量表在首次施測後三週進行重測,分析所得之重測信度為.70,顯示本量表具有一定程度的穩定性。

本量表之計分方式採 Likert 五點量表,1 至 5 分分別代表「非常不同意」、「不同意」、「沒意見」、「同意」、「非常同意」。將各分量表的得分加總,分數愈高表示其愈傾向於道德疏離。

三、資料處理

本研究以 Mplus 7.0 進行兒童道德疏離量表適配度之檢定及中介效果之分析,以 SPSS 23.0 套裝軟體進行量表之信、效度分析以及相關分析。

肆、研究結果

一、同理心、道德疏離與旁觀行爲傾向之相關

各研究變項間之相關如表 3 所示，除道德疏離中之減少責任與局外者行爲、助凌者行爲、認知同理的相關未達顯著之外，其餘相關均達顯著水準。

表 3
各變項間之相關

	1	2	3	4	4-1	4-2	4-3	5	5-1	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.捍衛者行爲	-									24.64	4.51
2.局外者行爲	-.58**	-								8.88	3.64
3.助凌者行爲	-.42**	.41**	-							5.73	2.96
4.道德疏離	-.34**	.23**	.28**	-						20.43	6.95
4-1 合理化 行爲	-.38**	.26**	.29**	.85**	-					7.85	3.55
4-2 減少責任	-.14*	.07	.11	.76**	.40**	-				6.37	2.74
4-3 忽視/ 歸咎他人	-.28**	.20**	.28**	.80**	.55**	.49**	-			6.20	2.30
5.同理心	.48**	-.30**	-.26**	-.31**	-.28**	-.14*	-.34**	-		39.74	10.48
5-1 情感同理	.47**	-.30**	-.24**	-.31**	-.25**	-.18**	-.33**	.92**	-	19.80	5.80
5-2 認知同理	.37**	-.24**	-.20**	-.22**	-.23**	-.06	-.25**	.87**	.64**	20.05	5.94

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

(一) 同理心、道德疏離與捍衛者行爲傾向之相關

同理心總分及其二個分量表（情感性同理、認知性同理）與捍衛者行爲傾向之間為顯著正相關，而道德疏離的總分及其三個分量表（合理化行爲、減少責任、忽視／歸咎他人）與捍衛者行爲傾向則為顯著負向關聯。

(二) 同理心、道德疏離與局外者行爲傾向之相關

同理心及其二個分量表（情感同理、認知同理）與局外者行爲傾向之間爲顯著負相關，而道德疏離及其二個分量表（合理化行爲、忽視／歸咎他人）與局外者行爲傾向則具有顯著正向關聯。

(三) 同理心、道德疏離與助凌者行爲傾向之相關

同理心及其二個分量表（情感同理、認知同理）與助凌者行爲傾向之間爲顯著負相關，而道德疏離及其二個分量表（合理化行爲、忽視／歸咎他人）與助凌者行爲傾向之間則爲顯著正向關聯。

二、道德疏離對同理心和旁觀行爲傾向之中介效果檢驗

過去部分研究結果顯示，男、女生在同理心的表現上有差異（Nickerson et al., 2008），男生與女生相較之下有較高的道德疏離（Bandura et al., 1996），亦有研究提出道德疏離有年齡上的差異（Hymel & Bonanno, 2014），故研究者針對各主要研究變項進行性別與年級之平均值差異比較，分析結果（附錄三）顯示：(1)男、女生除了在局外者行爲傾向上沒有顯著差異之外，在其餘變項上均有顯著性別差異。(2)不同年級的兒童除了在同理心的分數上沒有顯著差異之外，其餘變項上均有顯著年級差異。故本研究以性別與年級作爲控制變項，而得以於分析時排除其干擾效果，以同理心爲自變項、道德疏離爲中介變項、旁觀者行爲傾向爲依變項進行中介效果檢驗；並以拔靴法（bootstrapping）進行間接效果分析，以 2.5%與 97.5%之上、下界的區間內未包含 0，做爲判定中介效果是否達顯著水準的依據（邱皓政，2017）。

中介模型的整體適配度指標分析結果爲： $\chi^2=584.13$ ， $df=184$ ， $p<.001$ ， $\chi^2/df=3.18$ ， $CFI=.84$ 、 $TLI=.80$ 、 $RMSEA=.09$ 、 $SRMR=.06$ 。模式適配度建議的臨界值爲：CFI至少0.90以上、TLI至少0.90以上、SRMR必須低於0.10（最好是低於0.08）、RMSEA小於0.06或0.08以下（陳新豐，2014）；本研究之CFI值與TLI值接近0.90的門檻值，雖不理想，但仍可接受；RMSEA值與0.08有些微差距，雖不理想，但仍可接受；SRMR低於0.08，達好的適配程度。

中介效果檢驗分析結果如表4與圖1所示。分析結果顯示：(1)以道德疏離爲

中介變項，探討同理心與捍衛者行爲傾向間之關係，當中三個直接效果均具有統計意義：同理心會影響道德疏離 ($\beta=-.36, SE=.08, p<.001$)，道德疏離會影響捍衛者行爲傾向 ($\beta=-.27, SE=.09, p<.01$)，同理心也會影響捍衛者行爲傾向 ($\beta=.45, SE=.08, p<.001$)；另總效果估計值為.54 ($SE=0.07$)；以路徑係數乘積計算得到的間接效果估計值為.10 ($SE=0.04$)，達顯著水準 ($p<.01$)，而以拔靴法計算得到的95%信賴區間未包含0 ($95\%CI=[0.03, 0.17]$)，同樣顯示道德疏離在同理心與捍衛者行爲傾向之間具有顯著的中介效果。(2)以道德疏離為中介變項，探討同理心與局外者行爲傾向間之關係，當中三個直接效果均具有統計意義：同理心會影響道德疏離，道德疏離會影響局外者行爲傾向 ($\beta=.25, SE=.10, p<.05$)，同理心也會影響局外者行爲傾向 ($\beta=-.27, SE=.10, p<.05$)；總效果估計值為-.36 ($SE=0.09$)；以路徑係數乘積計算得到的間接效果估計值為-.09 ($SE=0.04$)，達顯著水準 ($p<.05$)，而以拔靴法計算得到的95%信賴區間未包含0 ($95\%CI=[-0.16, -0.02]$)，同樣顯示道德疏離在同理心與局外者行爲傾向之間具有顯著的中介效果。(3)以道德疏離為中介變項，探討同理心與助凌者行爲傾向間之關係，當中只有二個直接效果具有統計意義：同理心會影響道德疏離，道德疏離會影響助凌者行爲傾向 ($\beta=.47, SE=.10, p<.01$)；另總效果估計值為-.28 ($SE=0.09$)；以路徑係數乘積計算得到的間接效果估計值為-.17 ($SE=0.05$)，達顯著水準 ($p<.001$)，而以拔靴法計算得到的95%信賴區間未包含0 ($95\%CI=[-0.27, -0.77]$)，同樣顯示道德疏離在同理心與助凌者行爲傾向之間具有顯著的中介效果。

表 4
中介效果摘要表

	Estimate	SE	<i>p</i> value	95% CI
間接效果				
同理心→道德疏離→捍衛者行爲	0.10	0.04	< .01	[0.03, 0.17]
同理心→道德疏離→局外者行爲	-0.09	0.04	< .05	[-0.16, -0.02]
同理心→道德疏離→助凌者行爲	-0.17	0.05	< .001	[-0.27, -0.77]

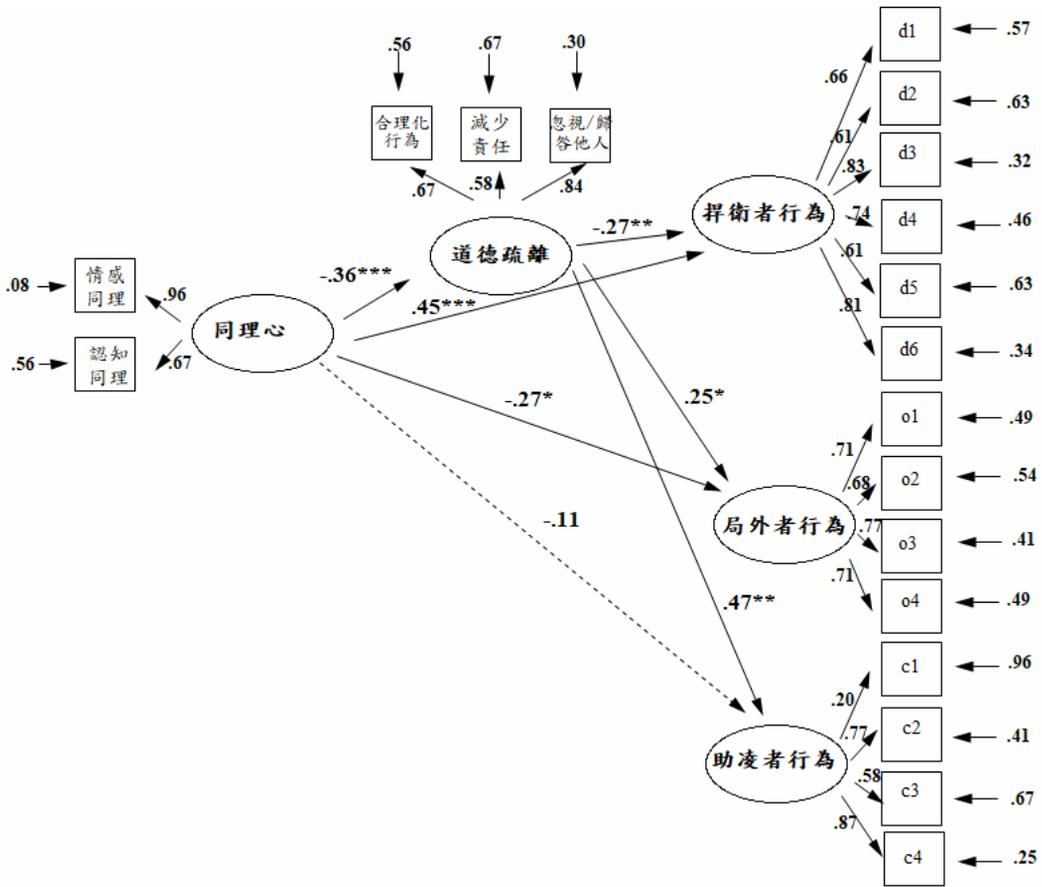


圖1 同理心透過道德疏離影響三種旁觀者行爲傾向的中介歷程結構方程模型分析結果
 註：已控制性別與年級的影響效果。* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

伍、討論

一、國小學童同理心、道德疏離與捍衛者行爲傾向之關聯

針對捍衛者行爲傾向較高的旁觀者，本研究結果發現：其具有較高的同理心，此發現和過去研究結果（Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014）一致；在道德疏離量表上的得分較低，和過去的研究結果（Doramajian & Bukowski, 2015; Gini, 2006; Obermann, 2011; Thornberg &

Jungert, 2013) 亦相同。另本研究以道德疏離為中介變項，探討同理心與捍衛者行為傾向間之關係，研究結果顯示：在控制性別與年級的影響後，同理心與道德疏離均對捍衛者行為傾向有顯著的影響，同理心對於道德疏離也有顯著的影響；另間接效果分析顯示：道德疏離對同理心和捍衛者行為傾向之中介效果顯著，顯示同理心會透過道德疏離，進而影響捍衛者行為傾向。道德疏離感的激發或不活化受個體許多心理歷程或社會性特質所影響，同理心即為其中之一項（Kokkinos & Kipritsi, 2018）；Hymel與Bonanno（2014）的研究中提到：當教室與學校情境可提升學生的同理心和同情心（compassion）時，較能促進兒童的道德參與（moral engagement）；因此可推知，當兒童目睹霸凌情境時，擁有較高的同理心，較低的道德疏離是影響其能否挺身而出的重要因素之一。

二、國小學童同理心、道德疏離與局外者、助凌者行為傾向之關聯

針對傾向於局外者、助凌者行為的旁觀者，本研究結果發現：其同理心（含情感同理、認知同理）量表上的得分較低；Nickerson與Mele-Taylor（2014）的研究結果亦顯示，局外者行為傾向的旁觀者具較低的同理心。此外，Gini等人（2014）針對兒童和青少年攻擊行為的後設分析研究中也提出：低同理心是個體攻擊行為中的風險因素之一。同理心涉及同理的關心與角色取替能力，因此可推知，可能是較低的同理心使具局外者及助凌者行為傾向的旁觀者無法直接去幫助受害者，後者甚至會以直接或間接的方式參與霸凌、傷害受害者。

此外，相較於捍衛者行為傾向，具有較高局外者／助凌者行為傾向的兒童具較高的道德疏離，本研究的結果與過去研究相同（Gini, 2006; Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2012; Pozzoli et al., 2016; Thornberg & Jungert, 2013）；且本研究發現，傾向於局外者與助凌者行為的旁觀者，其高道德疏離的表現主要在於「合理化行為」及「忽視／歸咎他人」這二個層面，此亦呼應Hymel等人（2005）、Pozzoli等人（2012）的研究結果。Hymel等人（2005）以Bandura道德疏離的四個構面探討500位8-10年級學生對於霸凌的信念，發現學生主要採用的信念是合理化行為和歸咎受害者（本研究修訂後之量表併入「忽視／歸咎他人」），較少採用的信念為減少個人責任與忽視／扭曲後果（本研究修訂後之量表併入「忽視／歸咎他人」）。Pozzoli等人（2012）探討國小學童攻擊行為與其個人、班級層

面之道德疏離感間的關係，結果顯示：就個人層面而言，合理化行爲和助凌者行爲傾向有關；就班級層面而言，則是減少個人責任、忽視／扭曲後果、非人性化／歸咎受害者（本研究修訂後之量表將後兩項合併爲「忽視／歸咎他人」）和助凌者行爲傾向有關。

本研究以道德疏離爲中介變項，探討同理心與局外者、助凌者行爲傾向間之關係，研究結果顯示：在控制性別與年級的影響後，道德疏離對局外者、助凌者行爲傾向均有顯著的影響，同理心也對局外者行爲傾向有顯著的影響；另經由間接效果分析顯示：道德疏離對同理心和局外者、助凌者行爲傾向之中介效果顯著，顯示同理心會透過道德疏離，進而影響局外者、助凌者行爲傾向。隨著成長與教育，兒童習得道德行爲規範並逐漸發展道德推論能力，且能以此做爲判斷對錯的準則；雖然了解攻擊他人是不對的行爲，目睹霸凌事件時往往也能了解受害者的處境與感受，伸出援手也是教育上不斷強調的，但懂得道理，行爲上卻不一定能呼應。Hyde等人（2010）對於道德疏離的研究發現：同理心與道德疏離除了具有負向關係之外，同理心對於道德疏離亦是一個顯著的預測變項；局外者、助凌者兩種旁觀行爲傾向，在目睹霸凌情境時，並未有利於受害者的行爲出現，甚至有以間接或直接方式協助攻擊行爲的舉動。因此可推知，當兒童目睹霸凌情境時，較低的同理心，激發出較高的道德疏離，影響了個體助人的意願，因此選擇袖手旁觀或加入霸凌的行列。

三、兒童道德疏離量表之修訂

目前所見的研究中，以道德疏離四個構面做爲量表因素者，量表題數雖然不盡相同，但仍維持四個基本的構面（如：Constantinos et al., 2016; Doramajian & Bukowski, 2015; Kokkinos et al., 2016; Pozzoli et al., 2012）；而本研究修訂後之量表，從四個構面調整爲三個（即：合理化行爲、減少責任、忽視／歸咎他人），並未能完整呈現出原本的四個架構。對兒童而言，原量表中「非人性化／歸咎受害者」此構面的程度可能不如成人那般嚴重，連帶影響了其對題意的解讀。Kari等人（2015）研究道德疏離在兒童社會目標與攻擊行爲間所扮演的角色時，提及非人性化的向度對於年齡較小的兒童而言並不大適當，因而在研究時將其予以刪除；國內楊淑晴與羅藝方（2015）修訂後之道德疏離量表，亦刪除了「非人性化」的部分。另本研究在編修量表的過程中，發現原量表之構面

二與構面四有高度的相關 ($r=.92$)，顯示此兩概念對兒童而言可能頗為相似。楊淑晴與羅藝方 (2015) 修訂後之道德疏離量表亦有相似的情形，其量表中之淡化個人責任 (原量表之構面二) 與責難受害者 (原量表之構面四) 兩因素間的相關達 .89；研究者再檢視此兩構面所餘的題項，發現題意均含有忽視/忽略他人需要被尊重的權益，對於認知未臻成熟的國小學童而言，可能傾向將之視為相同的概念，難以做細緻的區分。因此，不論是就統計上而言、或是就題項的概念敘述來看，將此兩構面合而為一 (即修正後量表之構面三一忽視/歸咎他人)，對測量兒童的道德疏離應是適當的。

陸、結論與建議

在同理心、道德疏離與旁觀者行爲傾向之相關研究部分，本研究的結果和過去研究大多一致：同理心與捍衛者行爲傾向呈正相關，與局外者/助凌者的行爲傾向則為負相關；道德疏離與捍衛者行爲傾向為負相關，與局外者/助凌者的行爲傾向則為正相關。在中介模型的整體適配度指標分析部分，CFI值與TLI值並未達0.90的門檻值，SEM涉及大樣本的分析，樣本數的重要性影響其是否能夠建基於穩固的統計假設之上 (邱皓政, 2014)，本研究之樣本數為289人，屬中型樣本數，未來可考慮再增加樣本的數量；而在中介效果部分：道德疏離對同理心和旁觀者行爲傾向之中介效果顯著。

Kokkinos與Kipritsi (2018) 在研究中提及：道德疏離的激發或不活化受個體許多心理歷程或社會性特質所影響，同理心為其中之一項。道德疏離會讓內在道德標準和行爲分離 (Moore, 2015)，當個體對他人做出傷害性的行爲時，不會感到自責或有罪惡感 (Gini et al., 2014)，而繼續從事非道德行爲。本研究只針對同理心進行探討，未來研究或許可再找出其他可能影響道德疏離的因素，讓教育工作者可就這些面向進一步引導學生分享、討論，使個體之行爲更能呼應其道德判斷，在目睹霸凌事件時，能選擇挺身而出幫助受害者，進而減少霸凌事件的產生或降低霸凌事件所帶來的傷害。

另，本研究修訂後之兒童道德疏離量表，各分量表之內部一致性係數分別為.78、.52和.67，總量表信度Cronbach's α 值為.82，具尚可接受的信度。三週後

的重測信度爲.70，顯示量表具有一定程度的穩定性。效度部分，驗證性因素分析結果顯示資料與模式達可接受的適配程度。目前所見的國外研究中，以道德疏離四個構面做爲量表的因素者，最後用以施測的道德疏離量表題數雖然不盡相同，但仍維持有四個基本的構面；然而本研究分析結果只餘三個（其中忽視／扭曲後果、非人性化／歸咎受害者兩個構面合而爲一），未能呈現出原本的架構，或許是取樣的關係？或是文化不同所致？建議未來研究可擴大取樣範圍，或是輔以訪談、教師觀察的方式，多方面蒐集受試者關於道德疏離的相關經驗，加入本土化的學生經驗，以釐清原因。

霸凌是校園生活中一項重要的議題，被霸凌的孩童往往身心受創，不利於學習與生活適應，其他孩子在充斥欺凌氛圍的校園中亦會沒有安全感，而不利身心的發展。在霸凌情境中，旁觀者的作爲具潛在重要的影響力，找出能讓同儕願意挺身而出、捍衛受害者的重要因子，在消弱霸凌現象上是重要的。目前關於校園霸凌的防制，國小五、六年級的學童每年都會有校園生活問卷的調查，除了詢問兒童是否有被欺凌的經驗及其頻率外，亦有針對旁觀者的部分詢問，讓兒童填答所觀察到的霸凌事件及受害者的姓名與受害類型，研究者認爲這不失爲是一個引導兒童討論旁觀者行爲傾向的機會，藉此可討論不同旁觀者行爲傾向可能爲霸凌事件帶來的影響，也能透過兒童的分享，了解可能阻礙其挺身而出的原因，找出可能造成高道德疏離感的成因，並應用於預防與解決策略之中。

參考文獻

- 兒童福利聯盟基金會（2014）。**2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告**。2020年12月10日，取自<https://www.children.org.tw/research/detail/69/686>。
- 林苡彤，程景琳（2010）。**國中生關係攻擊加害者與受害者之規範信念、同理心與因應策略**。臺東大學教育學報，21(2)，1-28。
- 邱皓政（2014）。**結構方程模式：LISREL/SIMPLIS原理與應用**。雙葉。
- 邱皓政（2017）。**多層次模式與縱貫資料分析：Mplus 8 解析應用**。五南。
- 涂金堂（2012）。**量表編製與 SPSS**。五南。

- 陳新豐 (2014)。結構方程模式 Mplus 的應用。心理。
- 楊淑晴，羅藝方(2015)。Bandura 道德疏離機制量表對於國內中小學學生適切性之探究。教育學刊，45(12)，85-125。
- 蕭文龍 (2016)。統計分析入門與應用。碁峰。
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.-V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Evil and Violence], 3, 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289-297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
- Berger, C., Batanova, M., & Cance, J.-D. (2015). Aggressive and prosocial? Examining latent profiles of behavior, social status, machiavellianism, and empathy. *Journal of Youth Adolescence*, 44, 2230-2244. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0298-9>
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., & Bandura, A. (1995). La misura de disimpegno morale in età evolutiva [Measuring age differences in moral disengagement]. *Et Evolutiva* 51, 18-29.
- Caprara, G.-V., Luengo Kanacri, B.-P., Gerbino, M., Zuffianò, A., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. <https://doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Caprara, G.-V., Tisak, M.-S., Alessandri, G., Fontaine, R.-G., Sapienza, R. Fida., & Paciello, M. (2014). The contribution of moral disengagement in mediating individual tendencies toward aggression and violence. *Developmental Psychology*, 50(1), 71-85. <https://doi.org/10.1037/a0034488>

- Caranita, C. S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*, 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Coloroso, B. (2016). *The bully, the bullied, and the not-so-innocent bystander*. William Morrow.
- Constantinos, M.-K., Ioanna, V., & Angelos, M. (2016). Personality and relational aggression: Moral disengagement and friendship quality as mediators. *Personality and Individual Differences, 95*, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.028>
- Davis, M. H. (1993). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Doramajian, C., & Bukowski, W.-M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*(1), 144-172. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*, 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(3), 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- Hyde, L.-W., Shaw, D.-S., & Moilanen, K.-L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 197-209. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9358-5>

- Hymel, S., Roche Henderson, N., & Bonanno, R.-A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.
- Hymel, S., & Bonanno, R.-A. (2014). Moral disengagement processes in bullying. *Theory into Practice*, 53, 273-285. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling 2nd ed. *New York: Gwipord*.
- Kokkinos, C.-M., Voulgaridou, I., Mandrali, M., & Parousidou, C. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescent. *Psychology in the Schools*, 53(3), 253-269. <https://doi.org/10.1002/pits.21902>
- Kokkinos, C.-M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535-552, <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Ma, T.-L., Meter, D.-J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891-928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.07.018>
- Nickerson, A.-B., Mele-Taylor, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying situations. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Nickerson, A.-B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99-109. <https://doi.org/10.1037/spq0000052>
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Olweus, D. (1991). Peer harassment: a critical analysis and some important issues. In Juronen, J., & Graham, S. (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G.-V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence.

- Child Development*, 79(5), 1288-1309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01189.x>
- Palmer, S.-B., Rutland, A., & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social-moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 419-433. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12092>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggression Behavior*, 38, 378-388. <https://doi.org/10.1002/ab.21442>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, 59, 67-81. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, sending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sethi, V., & King, W. R. (1994). Development of measures to Assess the Extent to Which an Information Technology Application Provides Competitive Advantages, *Management Science*, 40(12), 1601-1627. <https://doi.org/10.1287/mnsc.40.12.1601>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- van der Ploega, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School*

- Psychology*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- Visconti, K.-J., Ladd, G.-W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2015). The role of moral disengagement in the associations between children's social goals and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61 (1), 101-123. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0101>
- Waasdorp, T. -E., & Bradshaw, C.-P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18–33. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Zhao, X., & Selman, R.-L. (2020). Bystanders' responsibilities in a situation of teasing: A dual dynamic analysis (DDA) for understanding culture, context, and youth moral development. *Qualitative Psychology*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/qup0000140>
- Zych, I., Ttofi, M.-M., & Farrington, D.-P. (2016). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20, 3–21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>

附錄

附錄一 兒童旁觀者行爲傾向量表

情境一



小明害羞、內向，常不敢表達自己的想法，今天又有同學去找他的麻煩，將他推倒並捉弄他，他們覺得這樣很好玩。

填答說明		非常不可能	不可能	不確定	有可能	非常有可能
如果你遇到這種情況時，你做出下列每一種行爲的可能性是什麼呢？請在空格內打 <input type="checkbox"/>						
1	我會試著去阻止那些同學，叫他們不要再找 <u>小明</u> 的麻煩。					
2	我不會採取任何行動，當做沒聽到、沒看到。					
3	我會加入那些同學，一起找 <u>小明</u> 的麻煩。					
4	我會去跟老師說這件事。					
5	我不想被捲入這件事，所以我會趕快離開。					
6	我會在那邊看好戲，並叫其他同學也一起來看，因為這很有趣。					
7	我會去安慰 <u>小明</u> 。					

情境二



阿華和小美吵架，於是她決定不再把小美當做朋友，並跟其他同學說小美的壞話，甚至叫他們不要讓小美加入活動。

填答說明		非常不可能	不可能	不確定	有可能	非常有可能
如果你遇到這種情況時，你做出下列每一種行為的可能性是什麼呢？請在空格內打 <input checked="" type="checkbox"/>						
1	我會試著去阻止阿華，叫她不要再說小美的壞話。					
2	我不會採取任何行動，當做沒聽到、沒看到。					
3	我會加入阿華，一起說小美的壞話。					
4	我會去跟老師說這件事。					
5	我不想被捲入這件事，所以我會趕快離開。					
6	我會在那邊看好戲，並叫其他同學也一起來看，因為這很有趣。					
7	我會去安慰小美。					

附錄二 兒童道德疏離量表

構面命名	題數	問卷題號	題目
合理化行爲	5	1	當有人說你家人的壞話時，去打他是沒關係的
		2	打班上討人厭的同學只是要給他一個教訓而已
		3	和那些偷很多錢的人相比，偷一些錢並不是太嚴重的事
		6	當團體榮譽受到威脅時，去打架反抗是沒有關係的
		7	侮辱同學沒什麼大不了的，因為去打他的話更糟
減少責任	3	4	如果有人沒有被好好的教養，就不該怪他們做錯事
		8	如果有個人他所有的朋友都說髒話時，他就不應該因為說髒話而被罵
		12	如果有人的父母強迫他們太多，那麼做錯事並不是他們的錯
忽視／歸咎他人	4	5	同學不會在意被取笑，因為這代表別人對他有興趣
		9	取笑別人並不會真的傷害到他們
		10	有些人會被虐待，通常是因為他自找的
		11	有些人應該被粗暴的對待，因為他們不會有被傷害到的感覺

附錄三 不同性別、年級各主要變項之平均數比較

	性別					年級						F 值	p 值
	男		女		t 值	四		五		六			
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	M	SD		
同理心	38.03	10.48	41.53	10.21	-2.88**	39.32	10.15	41.14	10.73	38.04	10.31	2.15	.119
道德疏離	21.26	7.08	19.55	6.71	2.11*	22.28	6.82	19.18	7.36	20.04	5.94	5.59	.004
捍衛者 行爲	23.97	5.22	25.35	3.50	-2.63**	25.73	4.38	24.87	4.19	22.91	4.69	8.92	.000
局外者 行爲	8.86	3.90	8.89	3.37	-.05	8.19	3.30	8.55	3.37	10.25	4.11	7.88	.000
助凌者 行爲	6.18	3.62	5.26	1.97	2.69**	5.52	2.47	5.35	2.15	6.60	4.24	4.55	.011

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

收稿日期：2020 年 11 月 17 日
 一稿修訂日期：2020 年 12 月 15 日
 二稿修訂日期：2020 年 12 月 23 日
 三稿修訂日期：2020 年 12 月 30 日
 接受刊登日期：2020 年 12 月 30 日

Moral Disengagement as a Mediator between the Relationships of Empathy and Bystander Behaviors in Elementary Students

I-Chun Lai¹

Ching-Ling Cheng²

Abstract

The purpose of this study was to examine the associations between empathy, moral disengagement and the behavioral tendencies of bystanders (i.e., defenders, outsiders, pro-bullies). The participants were elementary students in 4th, 5th and 6th grade. The findings were as follows: First, defenders' behaviors were positively correlated with their empathy, and were negatively correlated with their moral disengagement. Behaviors of outsiders and pro-bullies were negatively correlated with their levels of empathy, and were positively correlated with their moral disengagement. Second, moral disengagement plays the mediating role in the associations of empathy and behavioral tendencies of bystanders. Finally, the prevention of bullying at campus was suggested based on the research results.

Keywords: bullying, bystander, empathy, moral disengagement

¹ Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University (corresponding author)

² Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

家庭社經地位與三歲幼兒螢幕時間的關聯 ——以家庭環境及親子互動時間為中介變項

謝宜君

桃園市立新屋高級中等學校

周麗端*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

摘要

隨著資訊科技發展，各式電子產品充斥在當代生活中，使用者年齡面臨低齡化的趨勢。然而，國內針對幼兒螢幕時間之研究較缺乏以代表性樣本進行分析，與幼兒生活最緊密的家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間的研究更是付諸闕如。因此，本研究旨在探討家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯，運用 2016 年「臺灣幼兒發展資料庫」，蒐集臺灣三歲幼兒資料，選取受訪幼兒之親生父母為樣本，並刪除遺漏值後，共 1876 份，以結構方程模型進行分析。研究結果發現：1.幼兒平均一天的電視時間是 94.51 分鐘；而電腦、平板電腦和手機等其他電子產品的使用時間為平均一天 41.45 分鐘。2.家庭社經地位分別與家庭環境、假日親子互動時間有顯著關係，家庭社經地位愈高，幼兒家庭環境愈豐富；假日親子互動時間也愈長。3.家庭環境、假日親子互動時間分別與幼兒螢幕時間有顯著關係，家庭環境愈豐富；假日親子互動時間愈長，幼兒螢幕時間愈短。4.家庭環境、假日親子互動時間分別對家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關係中有中介機制，家庭社經地位愈高，進而家庭環境愈豐富；假日親子互動時間愈長，皆能使幼兒螢幕時間愈少。

關鍵詞：幼兒螢幕時間、家庭環境、親子互動時間

壹、緒論

隨著科技進步，電視、DVD、電腦到智慧型手機和平板的發展及普及改變了我們的生活，同時無形中也養成了人們對智慧科技產品之依賴，然而使用電子產品的年齡已不是「大人」的專利，Bernard等人（2017）研究發現幼兒除了觀看電視外，手機、平板電腦等數位科技產品，也成為了許多幼兒度過休閒時光的選擇。臺灣的調查中也有類似的發現，根據衛福部國民健康訪問調查（2013），學齡前幼兒每天使用電子產品的時間（即螢幕時間）為106分鐘。由此可知，當代幼兒的童年不僅成長於各種電子產品圍繞的環境中，可能也比過去有更多的接觸電子產品之機會，接觸時間也愈來愈早，電子產品已在幼兒的生活中有著不可忽視的角色。

對於電子產品使用尚未有自主控制能力的幼兒來說，家庭扮演了幼兒接觸電子產品、形塑使用習慣的重要角色，例如：過去學者關注在家庭中電子產品的數量、擺放的位置等方式在減少幼兒螢幕時間上給予相關建議（Veldhuis, van Grieken, Renders, HiraSing, & Raat, 2014），不過在當代的環境中，要完全杜絕所有電子產品的可能性太低，應嘗試探討其他與幼兒螢幕時間有關之家庭環境因素，以更多元的角度理解幼兒生活中使用電子產品情形之樣貌。

再者，過去研究亦探討了家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯（De Decker et al., 2012），不過家庭社經地位的高低非孩子能決定，僅了解家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯較無法對幼兒螢幕時間使用之情形給予實質的建議。此外，家庭的社經地位不單只與幼兒螢幕時間有所關聯，可能對個人的成長環境皆有重要之影響（Gollnick & Chin, 1994），回顧過去文獻對於家庭社經地位與幼兒的生活經驗關聯的研究指出，家庭社經地位較高之家庭中，孩子獲得較多的家庭資源，無論是提供其在學習、休閒娛樂的物質或環境較富足（Ceci & Papiermo, 2005），或是父母陪伴孩子的時間較長（Kimmel & Connelly, 2007）；另外，過去研究有關家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間的研究也指出家庭環境愈豐富或親子互動時間愈長，幼兒螢幕時間愈短（Kim, 2013; Kara & Ertürk, 2018），那麼家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯，是否會與家庭環

境、親子互動時間有關呢？不過過去僅有學者提出家庭社經地位愈高的家庭，可能提供的活動設施較充足，幼兒也較有機會在生活中接觸到多元的環境，使幼兒的休閒活動選擇性較多，而減少了螢幕時間的說法（Carson, Spence, Cutumisu, & Cargill, 2010），但並沒有進一步驗證，而運用親子互動時間為中介的研究更是少。因此，家庭環境、親子互動時間在家庭社經地位與幼兒螢幕時間的路徑關係是否成立，仍有待本研究進一步作檢證。

綜合以上所述之研究動機，本研究的目的如下：

- 一、了解臺灣三歲幼兒螢幕時間、家庭環境及假日親子互動時間的情形。
- 二、了解家庭社經地位、家庭環境及假日親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯。
- 三、了解家庭社經地位與幼兒螢幕時間之關係中，家庭環境及假日親子互動時間的中介效果。

貳、文獻探討

一、幼兒螢幕時間

過去的「螢幕」大多以電視為大宗，現今時代電子產品還包含了平板、智慧型手機等等，大眾可以接觸的螢幕已經有了更多元的選擇。對於幼兒來說，比起電視觀看節目或影片的功能外，使用平板、智慧型手機、電腦等等電子產品還多了許多功能，像是電子互動遊戲等，都使幼兒有更多接觸這些電子產品的機會（Jago et al., 2014），所以LeBlanc等人（2015）將電子產品分類為電視時間（包含各類影音媒體）及其他電子產品（包含電腦、平板電腦、智慧型手機等）來研究幼兒螢幕時間的情形。

在幼兒使用電子產品的螢幕時間上，Hinkley、Salmon、Okely、Crawford和Hesketh（2012）的研究顯示學齡前幼兒一天平均約看94分鐘的電視，而在臺灣的相關調查中，兒童福利聯盟文教基金會（2012）調查零到六歲幼兒看電視時間，發現有四成幼兒看一個多小時，也有三成幼兒看超過二個小時（28.8%）的電視；衛福部（2013）「國民健康訪問調查」調查顯示零到六歲幼兒看電視

的時間平均為一天99分鐘。再者，在科技與數位媒體快速發展下，數位媒介（如：智慧型手機、平板電腦等）也因其大小便於攜帶、容易取得而普及在日常生活中，因此，也有學者關注幼兒除了電視以外的其他電子產品的時間（包含電腦、平板電腦、手機等），Jago、Baranowski、Thompson、Baranowski和Greaves（2005）以英國三到四歲幼兒為研究對象，研究發現使用電視以外的其他電子產品的時間為一天平均52分鐘；美國的全國性調查則顯示零到八歲幼兒的其他電子產品時間平均一天為68分鐘（Lauricella, Wartella, & Rideout, 2015），在臺灣的研究中，衛福部（2013）調查顯示零到六歲幼兒使用的其他電子產品時間平均為一天28分鐘。

除了上述將電視及電腦、手機、平板電腦分成「電視時間」及「其他電子產品時間」分開討論外，也有些研究沒有將電子產品分類，而是分析幼兒使用各式各樣電子產品的整體情形，一項美國研究以電視、電腦、手機、電動等電子產品作為螢幕時間的測量發現學齡前幼兒平均每天螢幕時間為108分鐘（Downing, Hinkley, Salmon, Hnatiuk, & Hesketh, 2017）；另一項新加坡的研究調查則顯示二到三歲幼兒平均一天的螢幕時間為144分鐘（Bernard et al., 2017）。在臺灣的研究上，兒童福利聯盟文教基金會（2012）針對家有十二歲以下兒童的家庭調查電子產品使用狀況，發現一般家庭中擁有電子產品的普及率已經高達九成七（97.9%），有四成六（46.2%）的兒童在三歲以前開始接觸電子產品，每天的螢幕時間超過一小時的孩子也超過三成。

從上述中可以發現幼兒在生活中可能使用到了多種電子產品，也對於幼兒螢幕時間的情形給予初步的輪廓，然而部分研究所調查的年齡範圍同時涵蓋嬰兒、學齡前幼兒及學齡兒童，可能對了解學齡前幼兒電視時間情形上有較大的誤差，另外，國內研究中甚少僅針對學齡前幼兒螢幕時間進行之調查。因此，對於幼兒螢幕時間之研究須同時關注電視（包含影音媒體）、電腦、平板電腦、智慧型手機等等幼兒可能會觀看之電子產品一併進行研究，較能了解幼兒整體螢幕時間之情形。

二、幼兒螢幕時間的關聯因素

學齡前階段之幼兒其接觸的人事物與生活經驗大多發生在家庭中（Bradley & Corwyn, 2006），研究亦顯示幼兒使用電子產品的場所主要發生在家庭內較多

(Tandon, Zhou, Lozano, & Christakis, 2011)，而在過去的研究中，也有學者發現在家庭環境中透過提供給孩子積木、小汽車、玩偶等玩具使用 (Hiniker, Suh, Cao, & Kientz, 2016)、家庭內外有適合孩子活動的設施 (Pyper, Harrington & Manson, 2016) 或是帶孩子到公園、圖書館等地方走走 (Lindsay, Arruda, De Andrade, Machado, & Greaney, 2019)，除了讓幼兒的生活安排豐富多元外，也藉此分散其注意力，使孩子較容易忘卻想使用電子產品的狀況，螢幕時間也會減少。

除了生活的多樣安排外，Dennison、Russo、Burdick和Jenkins (2004) 發現若在家庭中增加全家一起用餐的次數或父母陪伴孩子一起進行電子產品以外的休閒活動等，會使幼兒螢幕時間減少。Yilmaz、Demirli Caylan和Karacan (2015) 也透過實驗設計，鼓勵父母講故事給孩子聽及一起閱讀書籍用以減少幼兒螢幕時間。Kara和Ertürk (2018) 則發現父母與孩子一起從事閱讀、聽音樂及跳舞等活動，使親子間有更多的互動，孩子對於休閒活動的選擇更是多樣，而忘卻想使用電子產品的想法。然而，另一方面，在日常生活中也不難發現有許多父母或照顧者會把電子產品當作安撫幼兒的工具之一，研究顯示有些父母在孩子使用電子產品時，視為是一種較好控制的狀態，因而會允許孩子較長的螢幕時間，一方面提供自己休息、另一方面仍有陪伴到孩子 (Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001)。Holloway、Green和Livingstone (2013) 也發現約有16%的父母在工作或家務忙碌時遞給孩子電子產品，讓其代替父母陪伴孩子一段時間；He、Irwin、Bouck、Tucker和Pollett (2005) 則使用半結構式訪談以了解父母對幼兒使用電子產品的看法，發現若父母繁忙或有家務工作在身時，會傾向讓孩子使用電子產品，而增加其螢幕時間。

從上述可發現當父母忙碌或疲憊時，電視、平板等電子產品快速、方便且經濟上不會有過多負荷的特性，無疑是孩子休閒活動的選擇，電子科技的發展不只為生活帶來便利，同時也像是親職的好幫手，在父母忙碌無暇時扮演著保母般的角色陪伴著孩子，為父母分憂解勞，因而產生親子互動時間愈少，幼兒螢幕時間愈長之關聯。反之，當孩子有父母陪伴時，親子間從事的活動更多樣化，可能可以讓孩子遠離電子產品的使用，降低螢幕時間。這些都可以看到學者們關注家庭內親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯，以及嘗試在家庭內給予親子共同參與活動的機會，使父母陪伴孩子的時間增加來達到幼兒減少螢幕時間的目的，然而研究多以實驗研究方式增加親子互動情境用以減少幼兒的螢幕

時間 (Yilmaz et al., 2015; Kara & Ertürk, 2018)，而在現實生活中親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯仍然不清楚。

除此之外，若從更鉅觀的角度切入，家庭環境、親子互動時間以及幼兒螢幕時間皆可能受不同家庭的社經地位影響所致，家庭的社經地位為每個人成長環境的重要影響因素，影響著每個人的生活經驗 (Gollnick & Chin, 1994)，可從家庭資源的觀點切入，Becker和Tomes (1986) 提出的投資理論中，認為父母會採取最大效用的行為投資資源到孩子身上，Teachman (1987) 研究指出父母的社經地位愈高，會有愈多的能力與動機提供子女資源，協助其學習，家庭社經地位較高家庭的孩子較容易獲得在學習、休閒娛樂等方面的家庭資源，使其在生活中所接觸到的事物較為豐富多樣。在具體的物質資源之外，也可以透過金錢轉換為為孩子安排各式各樣適合其學習或休閒之活動，例如：帶孩子一同參與親子活動等等，使幼兒生活經驗更加多元；以及Bourdieu (1986) 提出之文化資本概念，透過父母的教育價值觀、文化品味、安排的休閒活動等等組成的家庭文化資本要素，傳遞到孩子身上，像是陪伴幼兒到圖書館、公園玩耍，或是為其安排適合孩子的親子活動等等，使其生活多元豐富。無論是經濟資本或文化資本，研究亦顯示家庭社經地位較高之家庭，有較多的經濟資本 (Orr, 2003) 及文化資本 (Kingston, 2001) 提供在孩子身上。另外過去也有許多研究探討家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯 (Smith et al., 2010; Kimbro, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2011; De Decker et al., 2012; Bernard et al., 2017)，惟研究結果仍有不一致之情形，可能與各篇研究對於家庭社經地位的採用指標有所不同所致，加上亦有部分之研究分析焦點單獨討論低社經地位之家庭所面臨之提供給孩子資源不足而導致其螢幕時間較長的情形。這樣的分析結果，僅突顯了家庭社經地位的問題，並無法進一步找出可能減少幼兒螢幕時間的方法。

再者，只單獨討論家庭社經地位與幼兒螢幕時間之關聯，忽略了家庭環境、父母陪伴時間本身所扮演的角色，分析顯得不夠細緻。若能將家庭社經地位、家庭環境因素及幼兒螢幕時間一同分析，將能更了解幼兒在電子產品時間使用上之樣貌，不過關於這方面的探討似乎相當少，僅有學者提出相關的推論，認為社會經濟地位愈高的地區，可能提供的活動設施較多及幼兒也更容易在生活中接觸到不一樣的環境，使幼兒有較多的休閒活動選擇，而使螢幕時間也減少 (Carson et al., 2010)，但並沒有進一步證實家庭社經地位、家庭環境與

幼兒螢幕時間的關聯及考驗家庭環境中介的機制，而以親子互動時間為中介的研究更是付之闕如。

不僅如此，過去家庭社經地位對幼兒螢幕時間的研究中，學者發現若父母會限制幼兒的螢幕時間，例如：訂定使用電子產品的規範，則幼兒螢幕時間雖然能減少，但也可能產生使幼兒產生心情不愉快的感受及反抗的意圖（Hiniker et al., 2016），相反的，若能透過家庭環境內給予幼兒多樣的休閒活動，或是父母一同陪著孩子從事電子產品以外的其他活動，或許可以使幼兒有更豐富的休閒娛樂經驗，無須父母的監控或限制，而減少其螢幕時間，顯然是治標又治本的方式。因此，家庭環境、親子互動時間在家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關係應該受到關注，然而，這樣的路徑關係是否成立，仍有待本研究進一步作檢證。

參、研究方法

一、資料來源與研究樣本

本研究使用「臺灣幼兒發展調查資料庫」（Kids in Taiwan: National Longitudinal Study of Child Development & Care，簡稱KIT）（張鑑如，2019）之所蒐集之第一期三十六月齡的家長問卷資料進行分析，此調查以臺灣地區（不包含福建省金門縣、連江縣及澎湖縣）具有本國國籍，在2013年4月1日至2014年3月31日（三歲組）出生之嬰幼兒為抽樣母體，使用分層兩階段抽樣法，第一階段抽出單位為鄉鎮市區，第二階段抽出單位為個人（張鑑如、謝淑惠、周麗端、廖鳳瑞，2017）。本文之研究選取填答者為幼兒的父親或母親之樣本，並刪除題目中有遺漏之樣本，共1876人，選取樣本的父母教育程度以大學／二技居多（43.12%），其次為碩士（含）以上（21.05%），在父母職業上以第五等級：高級專業人員居多（35.23%），其次為第二等級：技術性人員（28.89%），在父母教育程度及父母職業上，因考量本研究關注家庭中整體父母的教育程度與幼兒螢幕時間的關聯，並不特別針對父親或母親，因此將以父親或母親教育程度較高者來做為父母教育程度之測量。此一方法可避免以父親或母親單方的

教育程度來測量和幼兒螢幕時間的關係中所忽略掉其中一人而產生之差異，以及隨機以填答者教育程度做為父母教育程度之代表而可能造成的研究概念模糊。家庭月收入（包含薪水、退休金、年金、房租及其他）的平均數為79035.18元（標準差47517.32元）。以下將描述本研究樣本之家庭社經地位，包含父母教育程度、父母職業及家庭收入之情形，以次數分配及百分比呈現，詳如表1。

表 1
研究樣本之社經地位描述性統計（ $n=1876$ ）

變項	人數	%	平均數（單位）	標準差
家庭社經地位				
父母教育程度				
國中	26	1.41		
高中	373	19.88		
專科	273	14.55		
大學／二技	809	43.12		
碩士及以上	395	21.05		
父母職業				
5：高級專業人員	661	35.23		
4：專業人員	425	22.65		
3：半專業、一般公務人員	185	9.86		
2：技術性人員	542	28.89		
1：半技術、非技術人員	63	3.35		
家庭收入			79035.18（元）	.47517.32

二、變項與測量

本研究主要使用家庭環境、親子互動時間及幼兒螢幕時間三部份為主要變項，首先以「學習材料」、「環境多樣」、「活動設施」三者當作家庭環境之構面。學習材料指提供幼兒玩耍，學習的物品，題目包含「我讓這孩子玩按壓、抓取、踢腿、推、拉的物品（例如：球類、學步車）」、「我讓這孩子玩抱枕、絨布玩具或家家酒的物品」等，共五題；環境多樣指幼兒所接觸的家庭環境之多樣程度，題目包含「我帶這孩子到住家外面看看玩玩（例如：公園、市場、廟口）」、「我帶這孩子去書店或圖書館」，以及「有適合孩子參與的

活動時，我會和這孩子一起參加（例如：親子共遊活動）」，共三題。學習材料與環境多樣皆為Likert式四點量表（1=很少，4=很經常）。活動設施則指能促進孩子身體活動的設施，選用題目共二題，包含「孩子住家是否有室外空間能讓這孩子活動？」、「孩子住家是否有室內空間能讓這孩子活動？」，答項為「無」或「有」。本研究將「無」計為0，「有」計為1，將二題加總計分，分數愈高代表幼兒家庭環境之活動設施愈充足。以上題目利用主成分分析，萃取出三個因素，各題之負荷量介於.60至.89，可解釋58.67%的變異量，其內部一致性信度為.80，題目皆有不錯之信效度，因素分析摘要表及使用題目如表2。

表 2
家庭環境之因素分析摘要表 (n=1876)

題號	題目	因素 1	因素 2	因素 3	Cronbach's Alpha 係數
		學習材料	環境多樣	活動設施	
01	我讓這孩子玩按壓、抓取、踢腿、推、拉的物品（例如：球類、學步車）。	.60			.80
02	我讓這孩子玩抱枕、絨布玩具或家家酒的物品。	.67			
03	我讓這孩子玩訓練手眼協調的物品（例如：套套杯、拼圖、軟性積木等）。	.89			
04	我讓這孩子玩認識顏色、形狀、大小、數字的物品。	.81			
05	我讓孩子玩操作性的物品（例如：積木、麵糰、黏土、串珠、畫圖工具、雪花片、拼圖等）。	.84			
06	我帶這孩子到住家外面看看玩玩（例如：公園、市場、廟口）。		.76		
07	有適合孩子參與的活動時，我會和這孩子一起參加（例如：親子共遊活動）		.84		
08	我帶著孩子去書店或圖書館。		.67		

（續下頁）

表 2

家庭環境之因素分析摘要表（續）

題號	題目	因素 1	因素 2	因素 3	Cronbach's Alpha 係數
		學習材料	環境多樣	活動設施	
09	孩子住家是否有室外空間能讓這孩子活動？			.73	.80
10	孩子住家是否有室內空間能讓這孩子活動？			.73	
特徵值		>1			
解釋變異量 (%)		58.67			
KMO 適當性檢定		.86***			
Bartlett 球型檢定		4841.96			

*** $p < .001$

其二，本研究之「親子互動時間」之測量題項為：「這孩子醒著時，您平均每天花多少時間和這孩子相處互動（例如：遊戲、共讀、吃飯、講話等）」，並區分平日及假日。考慮到平日親子互動時間的長度可能會受父母工作有無及工作時間長短影響所致而產生之測量偏誤，以及本研究使用之 KIT 問卷為家長面訪問卷，幼兒螢幕時間之測量亦為父母回答，對於因平日父母必須工作，幼兒平日在幼兒園、保母家或親友家等地方被照顧而使父母無法可能無法準確反映幼兒螢幕時間之情形，本研究僅選取假日親子互動時間進行分析，並依據徐美（2002）和黃毅志（2011）運用次級資料進行之研究，將區間資料轉為連續數值之方式，以答項範圍的中間值作為親子互動時間的測量數值，另外，若回答沒有則設定為 0 分鐘，而每個答項經轉換後皆為各答項範圍的最低數值加上 30 分鐘，因此，若回答「十小時以上」者則設定為 630 分鐘，時間愈長表示親子互動時間愈長。

最後，本研究使用幼兒的「電視時間」和「其他電子產品時間」二者當作幼兒螢幕時間的測量構面，題項為「這孩子平均每天看多久電視（含各類影音媒體）？」及「除了電視，這孩子平均每天接觸多久電子產品（例如：電腦、平板、手機）？」進行測量，兩題之答項皆為區間範圍之選項構成，本研究將以區間資料轉為連續數值之方式，以答項範圍的中間值作為螢幕時間指標，另

外，若回答「不看/沒有」則設定為 0 分鐘；而每個答項經轉換後皆為各答項範圍的最低數值加上 15 分鐘，因此，若回答「五小時以上」者則設定為 315 分鐘，時間愈長表示螢幕時間愈長。

三、資料分析方法

使用 AMOS22 進行結構方程模式的建構，首先檢驗家庭社經地位、家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間之結構方程模式之適配度指標是否達到標準，再者分析家庭社經地位、家庭環境、假日親子互動時間與幼兒螢幕時間四者間之結構方程模式關係。

肆、研究結果與討論

一、家庭環境、假日親子互動時間與幼兒螢幕時間分析

本研究之主要變項描述分析請參考表 3，首先，在家庭環境上，學習材料與環境多樣之題目皆使用四點量表，三歲幼兒家庭的學習材料平均數為 3.16，落在「經常」、「很經常」之間，代表三歲幼兒在家庭中平均一星期有三到七次會接觸到提供其玩耍、學習的物品，例如：球類、積木、拼圖、畫圖用具等；環境多樣平均數為 2.55，落在「有時」、「經常」之間，代表三歲幼兒一星期有一到四次接觸多樣的環境，例如：父母帶著孩子到公園、圖書館或參與適合幼兒的活動。在活動設施上，答項皆為有、無兩種選擇，本研究將「有」計為 1，「無」計為 0，最高分數為 2，三歲幼兒家庭的平均數為 1.63，標準差.52，代表大部份三歲幼兒會接觸到使身體活動之設施，例如：讓孩子抓握、懸吊、爬上爬下的器材。

再者，假日的親子互動時間的問卷原始答項為一區間範圍，整體樣本的假日親子互動時間以「十小時以上」居多（69.94%），其次為「七~八小時以內」（5.86%）、「九~十小時以內」（5.01%）。本研究以答項範圍的中間值作為測量親子互動時間的數值，將區間資料轉為連續數值，得到之平均數為 557.93 分

鐘 (SD=135.00)。

第三，幼兒電子產品的螢幕時間包含電視時間及其他電子產品時間，在問卷原始答項中為一區間範圍，本研究樣本的電視時間以「半小時～一小時以內」居 (21.48%)，其次為「半小時以內」(15.94%)、「一小時～一個半小時以內」(14.93%)；而在其他電子產品時間上，則以「半小時以內」最多(35.29%)，其次為「不看/沒有」(24.36%)、「半小時～一小時以內」(19.14%)。本研究以答項範圍的中間值作為測量電視時間及其他電子產品時間之數值，將區間資料轉為連續數值，得到之三歲幼兒的電視時間平均數為一天 94.12 分鐘，標準差為 79.98；其他電子產品時間為 41.44 分鐘，標準差為 57.10。

表 3

家庭環境、假日親子互動時間描述分析 (n=1876)

變項	值 (範圍)	最小值	最大值	平均數 (單位)	標準差
家庭環境					
學習材料	1-4	1	4	3.16 (分)	.70
環境多樣	1-4	1	4	2.55 (分)	.72
活動設施	0-2	0	2	1.63 (分)	.52
假日親子互動時間	0-630	0	630	557.93 (分鐘)	135.00
幼兒螢幕時間	0-630	0	630	135.95 (分鐘)	107.46
電視時間	0-315	0	315	94.51 (分鐘)	80.04
其他電子產品時間	0-315	0	315	41.44 (分鐘)	57.10

二、家庭社經地位、家庭環境、假日親子互動時間與幼兒螢幕時間之關聯

首先，以 Pearson 積差相關將資料進行分析，以了解變項間是否存在線性關係。由表 4 綜整得知，各變項間之相關範圍為-.25 至.55，均未超過.8，故相關性在線性重合之問題上，是在可接受的範圍 (蕭文龍，2009)。

表 4
各變項間之相關係數分析

變項名稱	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.父母教育程度	—								
2.父母職業	.55**	—							
3.家庭收入	.41**	.44**	—						
4.學習材料	.22**	.17**	.17**	—					
5.環境多樣	.24**	.19**	.13**	.48**	—				
6.活動設施	.10**	.07**	.13**	.31**	.37**	—			
7.假日親子互動時間	.09**	.14**	.11**	.21**	.16**	.030	—		
8.幼兒電視時間	-.20**	-.13**	-.13**	-.12**	-.13**	-.04*	-.07**	—	
9.幼兒其他電子產品時間	-.25**	-.18**	-.18**	-.12**	-.12**	-.08**	-.10**	.20**	—

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

在相關分析後，以結構方程模式進行檢驗，將「家庭社經地位」、「家庭環境」與「幼兒螢幕時間」作為結構方程模式的潛在變項，並分別將其各構面列為上述各潛在變項之觀察變項，而「親子互動時間」則以假日親子互動時間直接作為觀察變項，結構方程模式如圖1，並評鑑其模式之適合度，評鑑項目主要包含：基本適配標準、整體模式適合標準（蕭文龍、陳世智，2018）。

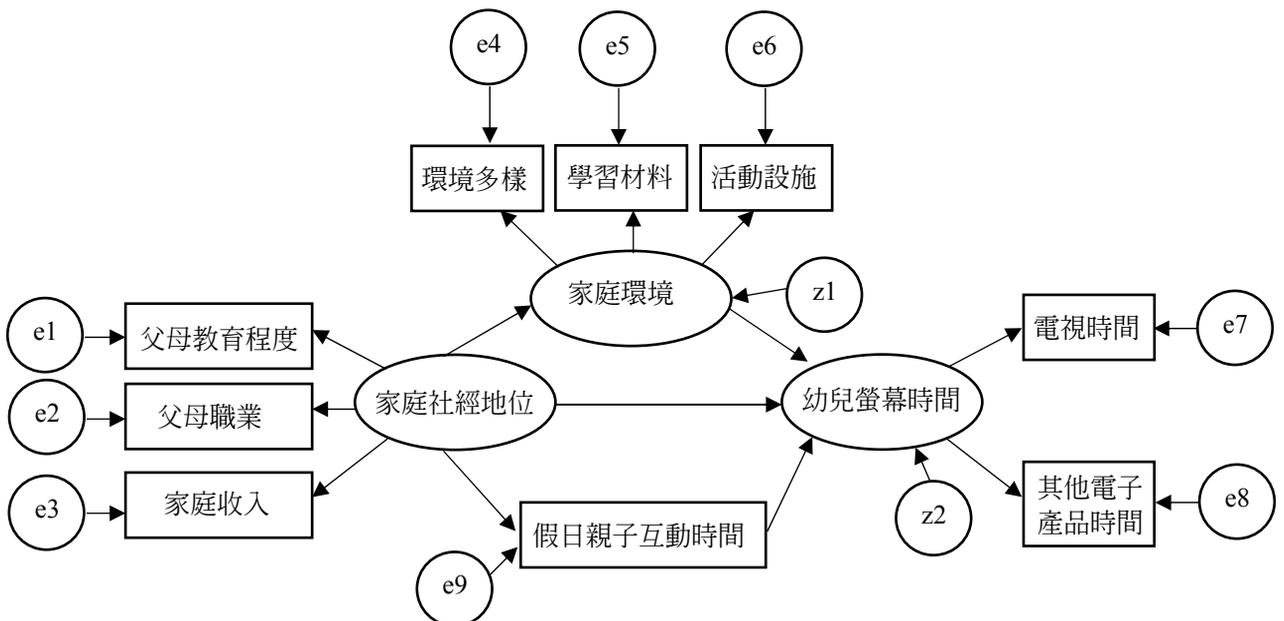


圖 1 家庭社經地位、家庭環境、假日親子互動時間與幼兒螢幕時間之關係模式

在基本適配標準上，觀察變項與潛在變項的誤差變異數值皆為正值，且誤差變異也都小於.05 的顯著水準；在因數負荷量上數值介於.53-.78 之間，符合.5-.95 之間的標準，整體而言，理論模型的基本適配標準可以接受，可以進行檢驗整體模式適配標準及模式內在結構適合度。在整體模式適配考驗中，本研究的因果模式與觀察資料整體適合度的卡方檢定 $\chi^2=123.60$ 、 $df=33$ 、 $p=.000$ 達顯著水準，表示模式的因果路徑圖及實際資料適配不佳，模式必須被拒絕，但本研究之樣本數為 1876 人， χ^2 在樣本數較多時，容易達顯著，所以只能參考，另需參考其他適合度指標；而其他適合度指標檢驗結果，在絕對適配指標上 $GFI=.98>.90$ 、 $AGFI=.97>.80$ 、 $SRMR=.04<.05$ 、 $RMSEA=.05<.08$ 、 $ECVI=.09$ ；在增值適配指標上 $NFI=.94>.90$ 、 $RFI=.91>.90$ 、 $IFI=.95>.90$ 、 $TLI=.92>.90$ 、 $CFI=.95>.90$ ；在簡效適配指標上 $PGFI=.50>.50$ 、 $PNFI=.60>.50$ 、 $PCFI=.61>.50$ 、 $AIC=182.60$ 、 $CAIC=326.58$ ，皆符合各個適合度之標準。

經結構方程模式之統計檢定結果顯示，本研究所提出的理論模型具有理想的整體適配度，各項適配指標也都指出模型是可以用來解釋實際的觀察資料，以下將模型的路徑分別做討論，各變項的標準化係數徑路圖請見圖 2。

(一) 家庭社經地位與家庭環境、假日親子互動時間的關聯

家庭社經地位與家庭環境的關係達到顯著水準 ($\beta=.43$, $p<.05$)，顯示家庭社經地位愈高之家庭，家庭環境愈豐富；再者，家庭社經地位與假日親子互動時間的關係亦達到顯著水準 ($\beta=.19$, $p<.05$)，顯示家庭社經地位愈高之家庭，假日親子互動時間愈長。上述分析結果與許多研究發現與 Becker 和 Tomes (1986) 的投資理論論點相近，並與學者提出之經濟資本 (Orr, 2003)、文化資本 (Kingston, 2001) 及社會資本 (Coleman, 1988) 相呼應，也與過去針對家庭社經地位家庭環境、親子互動時間的研究結果相同 (Bradley et al., 2012; Carson et al., 2010; Kimbro et al., 2011)，家庭社經地位對於提升家庭環境豐富性及增長親子互動時間的重要功能。

(二) 家庭社經地位、家庭環境、假日親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯

家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關係達到顯著水準 ($\beta=-.50$, $p<.05$)，顯示家庭社經地位愈高之家庭，幼兒螢幕時間愈短；再者，家庭環境與幼兒螢幕時

間的關係達到顯著水準 ($\beta = -.18, p < .05$)，顯示家庭環境愈豐富之家庭，幼兒螢幕時間愈短；最後，假日親子互動時間與幼兒螢幕時間的關係同樣達到顯著水準 ($\beta = -.08, p < .05$)，顯示假日親子互動時間愈長之家庭，幼兒螢幕時間愈短。

對於家庭環境與幼兒螢幕時間的關聯上，雖然學者發現幼兒使用電子產品的行為以在家庭內最頻繁 (Tandon et al., 2011)，但若當父母提供孩子玩具、物品等學習材料讓孩子玩耍 (Lindsay et al., 2019)、或給予幼兒適合其身體活動的設施 (Puglisi, Okely, Pearson, & Vialle, 2010; Pyper et al., 2016)，一方面可以增加孩子生活的豐富度，另一方面可透過學習材料分散其注意力，使孩子不會時時想起電子產品，而達到減少其螢幕時間之目的；另外，父母也可以透過帶著孩子到家庭附近適合孩子玩耍、從事休閒活動的環境中，使幼兒暫時遠離最常使用電子產品的情境—家庭中，而能減少其接觸電子產品的機會 (French, Sherwood, Mitchell, & Fan, 2017; Hamilton, Kavanagh, & White, 2015; Hiniker et al., 2016; Lindsay et al., 2019)。換句話說，若幼兒每日生活之活動安排有較多元的選擇，使其不會過於「無聊」而只有使用電子產品作為單一的休閒活動，因此也達到了減少螢幕時間的功效。

對於親子互動時間與幼兒螢幕時間的關聯上，過去研究指出若父母忙碌於工作、家務或感到疲憊時，因著方便使用、容易獲取、普及等電子產品的特性，無疑成為父母育兒的好幫手，亦提供孩子休閒活動的便利選擇，而發現親子互動時間愈短，則幼兒螢幕時間愈長 (He et al., 2005; Hiniker et al., 2016; Holloway et al., 2013; Yeung et al., 2001)；而另一方面過去國外亦有透過增加親子互動時間來減少幼兒螢幕時間的實驗研究，指出父母的陪伴，可以使幼兒接觸的活動更多樣化，例如：親子間一起遊戲，進而減少螢幕時間 (Dennison et al., 2004; Yilmaz et al., 2015; Kara & Ertürk, 2018)。本研究考量到部分家庭平日父母忙於工作，父母安排一同和孩子互動的時間彈性較差，以及本研究幼兒螢幕時間之測量亦為父母回答之資料，為避免平日親子互動時間受限於父母工作，又或者部分幼兒平日可能會到幼兒園、保母家、親友家受照顧而無法得知其螢幕時間產生的測量誤差，僅以假日親子互動時間當作親子互動時間的測量指標。分析結果同樣也發現若善用假日親子互動時間陪伴孩子一同從事休閒活動，則可使幼兒有較少的螢幕時間。

(三) 家庭社經地位與幼兒螢幕時間中家庭環境、假日親子互動時間的中介機制

本研究分析結果發現，家庭社經地位會透過家庭環境及假日親子互動時間對幼兒螢幕時間產生中介效果。根據圖 2 與分析結果，計算出各路經之中介效果得知：家庭社經地位愈高，使其家庭環境愈充足豐富 ($\beta=.43, p<.05$)，進而使幼兒螢幕時間愈短 ($\beta=-.18, p<.05$)，間接效果 β 為 $-.08 (= .43 \times -.18)$ ，達顯著水準。另一條路徑為家庭社經地位愈高，使其假日親子互動時間愈長 ($\beta=.19, p<.05$)，進而使幼兒螢幕時間愈短 ($\beta=-.077, p<.05$)，間接效果 β 為 $-.02 (= .19 \times -.08)$ ，達顯著水準。家庭社經地位分別透過二個中介變項，對幼兒螢幕時間的間接效果合計為 $-.1$ 。

綜觀本研究結果，除了呼應 Chiong 和 Shuler (2016) 提出家庭為形塑幼兒使用媒體行為的重要因素之場所，本研究亦透過過往以質性研究或實驗研究居多，探討家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間關聯之研究，嘗試以量化研究加以分析，不僅可以發現家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯，並且家庭環境中適合幼兒休閒、玩耍之物品或場所、父母親陪伴幼兒的時間對幼兒電子產品的使用時間上也有顯著之效果，透過學習材料、環境多樣、活動設施的提供，有助於幼兒良好電子產品使用行為之養成，可以使幼兒有較短的螢幕時間；而在親子互動時間上則發現假日親子互動時間較長之幼兒螢幕時間較短的結果。即除了給予適合幼兒玩耍休閒之選擇外，父母的實際陪伴也同樣使幼兒生活中有更多元的休閒活動選擇，因此也反應在螢幕時間之長短上。

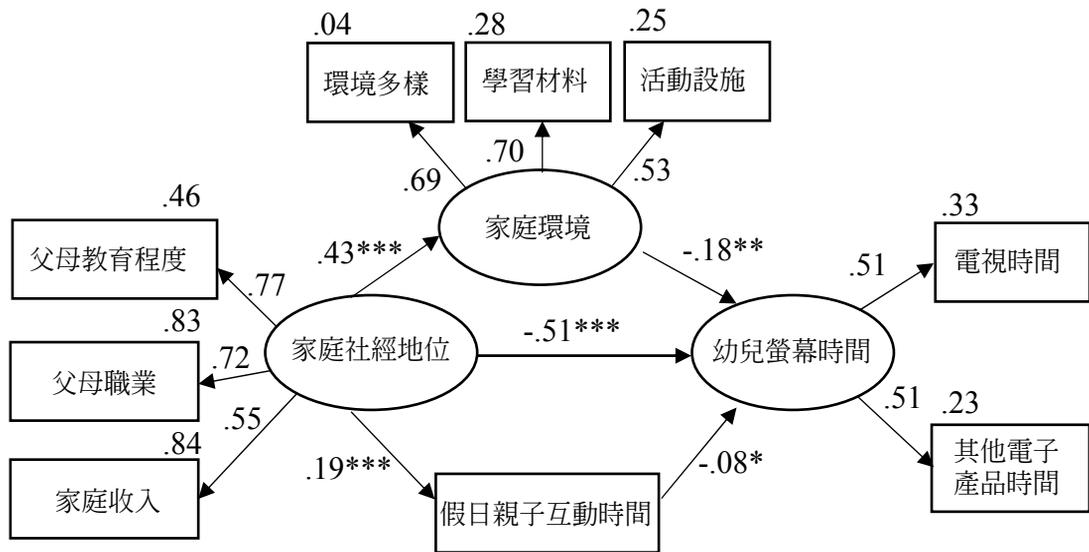


圖 2 家庭社經地位、家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間之標準化係數徑路圖

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

伍、研究結論

一、三歲幼兒電視時間約 94 分鐘/天；其他電子產品時間約 42 分鐘/天

本研究對電視時間、其他電子產品時間之測量以最小值為沒有觀看電視或其他電子產品的 0 分鐘、最大值為一天觀看電視 315 分鐘，分析三歲幼兒的電視時間之結果為平均一天的電視時間約是 94 分鐘，而電腦、平板電腦和手機等其他電子產品的使用時間為平均一天 42 分鐘。

二、三歲幼兒家庭環境多樣性、假日親子互動時間普遍為佳

整體上三歲幼兒之家庭環境普遍為佳，即家庭內提供給孩子的學習材料、活動設施的多寡及孩子生活之家庭環境豐富程度，均有不錯的情形。首先，在

四點量表的學習材料中，三歲幼兒家庭平均數為 3.16 分，呈現高學習材料之程度，表示在三歲幼兒家庭中，提供給幼兒玩耍、學習的物品豐富，幼兒有機會使用到多元的學習材料；再者，同為四點量表的環境多樣中，三歲幼兒家庭平均數為 2.55 分，分數超過理論中點但比學習材料之得分稍低，表示三歲幼兒平常生活接觸的環境中，除了家庭內之環境外，還會接觸到其他各式各樣環境的可能；最後，在活動設施上之測量最小值為 0、最大值為 2，本研究結果顯示三歲幼兒家庭平均數為 1.63 分，代表在孩子生活中會接觸到能引發其身體活動的物品或設備。

再者，考量到親子互動時間可能會因為父母工作與否，以及工作、休假日時間的不同而有差異，為使本研究樣本之親子互動時間可以站在較一致的基準點上，本研究僅採用假日的親子互動時間作為本研究親子互動時間的指標，多數家庭的假日親子互動時間在原始答項上以「十小時以上」為最多數，佔 69.94%，超過半數，表示三歲幼兒家庭在假日親子互動時間上普遍相處時間長，而本研究對假日的親子互動時間的測量，以最小值為 0 分鐘/天、最大值為 630 分鐘/天，本研究之研究結果顯示三歲幼兒家庭的假日親子互動時間平均一天約 557 分鐘。

三、家庭社經地位與三歲幼兒的家庭環境、假日親子互動時間有顯著關聯

本研究以父母教育程度、父母職業與家庭收入作為家庭社經地位的潛在變項，研究結果顯示，家庭社經地位愈高之家庭，所提供給幼兒的家庭環境愈豐富，此外，家庭社經地位除了與家庭環境有顯著關聯外，本研究也發現家庭社經地位愈高之家庭，親子間假日的互動時間愈長，皆呼應投資理論的觀點（Becker & Tomes, 1986），當家庭社經地位較高時，父母較有能力透過購買玩具、帶孩子出遊等方式提供孩子在家庭環境上的豐富度，使孩子的生活經驗中有較多元的選擇；而家庭資源不限於有形的物質，父母陪伴孩子的時間亦為一種家庭資源，影響著幼兒的每日生活，也就是說當家庭社經地位較高時，父母所提供的時間資源，即陪伴孩子的時間亦較多。

四、家庭社經地位、家庭環境、親子互動時間與幼兒螢幕時間之直接與中介效果

本研究不僅探討家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關聯，並透過結構方程模式，以家庭環境、假日親子互動時間為中介，試圖了解其關聯機制。首先，在家庭社經地位與幼兒螢幕時間關係上，本研究發現家庭社經地位與幼兒螢幕時間有顯著關聯，當家庭社經地位愈高，則幼兒螢幕時間愈短。

再者，家庭社經地位與幼兒螢幕時間之關聯中，家庭環境具中介效果，當家庭社經地位愈高，則會增加家庭環境之豐富程度，而使幼兒螢幕時間縮短。對三歲幼兒來說，家庭環境與孩子每日的生活安排及生活經驗有關，這當中包含螢幕時間的情形，而家庭社經地位的不同可能使其家庭生活經驗產生差異，因此，家庭社經地位不僅與孩子的家庭環境有所關聯，也透過家庭環境的豐富程度間接與幼兒螢幕時間有關。若能從家庭環境著手，透過學習材料、活動設施的提供，以及增加孩子接觸之環境多樣性，或許為減少幼兒螢幕時間不錯之方法。

最後，除了家庭環境在家庭社經地位與幼兒螢幕時間的關係有中介效果外，本研究還發現假日親子互動時間在家庭社經地位與幼兒螢幕時間關聯中扮演類似的角色，當家庭社經地位愈高，則會增加假日親子互動時間的長度，而使幼兒螢幕時間縮短。家庭社經地位與幼兒生活的關聯，不僅與家庭提供給幼兒的有形資源（例如：給予幼兒玩具、帶孩子接觸圖書館、公園等多樣環境等）有關，還反應在假日與父母互動的親子互動時間上，並且間接對幼兒螢幕時間產生關聯。若能透過親子間共同相處的時間，從事遊戲、閱讀等活動，使孩子有多樣的休閒娛樂，而稍微遠離電子產品的接觸機會，則可達到螢幕時間較少的效果。

綜合上述，本研究除了發現家庭社經地位對幼兒螢幕時間的直接效果外，更證實了家庭社經地位愈高，愈能提升家庭環境的豐富程度，以及增長親子互動時間，對於減少幼兒螢幕時間愈有幫助，此一發現也加深了對於家庭社經地位與幼兒螢幕時間機制上的認識。

陸、研究限制與貢獻

臺灣目前對於學齡前幼兒螢幕時間之研究了解較少，多為學齡兒童之研究，以及隨著年齡的增加，孩子接觸的電子媒介會更多元，孩子的生活情境也會有所不同，而本研究對學齡前幼兒螢幕時間之探討僅分析三歲幼兒之樣本，未來研究或許可以多蒐集不同年齡之學齡前幼兒，以更精確了解學齡前幼兒螢幕時間之情形；亦或嘗試長期追蹤孩子在不同年齡階段使用電子產品、螢幕時間的變化，以及不同階段的生活模式與孩子的螢幕時間的關聯。

再者，本研究將幼兒日常生活中可能會接觸的電子產品，包含電視時間及其他電子產品時間，作為螢幕時間之潛在變項，並無細分各個不同電子產品使用時間的差異及家庭因素對不同電子產品使用時間關聯之差異，未來研究也許可以分別針對幼兒使用不同電子產品之差異性加以考慮。同時對於螢幕時間之測量為採用父母對於幼兒螢幕時間之估計，對於幼兒在其他沒有父母陪伴的場所中（例如：保母家、親戚家、幼兒園等）的螢幕時間則無法得知。此外，父母回答之答項為一區間範圍，本研究使用區間數值的中間值將其轉換為連續數值，此方式對於實際幼兒使用的螢幕時間則有所誤差，幼兒螢幕時間可能被高估或低估。

除此之外，本研究為量化研究，並採用次級資料分析，雖能得知與幼兒螢幕時間有關的部份因素，以及了解家庭環境、親子互動時間對於家庭社經地位與幼兒螢幕時間關係之機制，但家庭社經地位對幼兒螢幕時間直接效果的顯著性仍大，可能還有其他沒有被發現的徑路，以及無法更全面的了解家庭環境、幼兒每日生活中與其螢幕時間有關的其他因素，未來或許可以探討更多與幼兒螢幕時間有關之相關變項，或也可以考慮採用質性研究深度訪談或觀察方式，深入了解各式電子產品在幼兒、家庭中所扮演的角色，以及與幼兒螢幕時間之關聯因素。

最後，本研究 SEM 模型中從親子互動時間到幼兒螢幕時間的路徑係數雖達顯著但並不高（-.08），而中介效果 β 為-.02（=.19 \times -.08），其效果量很也屬於低（Kenny, 2018），未來需要再以更多研究加以探討。

雖然本研究存在上述限制，但仍有些重要的發現，本研究試圖突破國內探討幼兒螢幕時間之常見的關聯因素，並嘗試探討家庭社經地位與幼兒螢幕時間關聯中的中介機制，以孩子每日生活最直接相關的家庭環境及親子互動時間為中介變項進行探究，並以全國性代表樣本分析較小年紀一學齡前幼兒的螢幕時間情形，增加了我們對學齡前幼兒的電子產品使用時間的初步了解，期望本研究的結果與建議，能為後續的研究者提供不同的思考方向，也在實務上提供給學齡前父母對孩子使用電子產品之狀況的再思考，及相關家庭教育單位在給予家庭相關育兒協助、親職教育內容上的參考依據。

參考文獻

- 兒童福利聯盟文教基金會（2012）。**兒童使用 3C 產品現況調查報告**。取自 <https://www.children.org.tw/research/detail/70/211>
- 徐美（2002）。失業者特性研究與勵志工作者效果之初探。**臺灣社會問題研究學術研討會**。
- 張鑑如（2019）。幼兒發展調查資料庫建置計畫：36 月齡組第一波 36 月齡 (D00168)【原始數據】取自中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。doi:10.6141/TW-SRDA-D00168-2。
- 張鑑如、謝淑惠、周麗端、廖鳳瑞（2017）。幼兒發展調查資料庫建置計畫簡介。**中國統計學報**，55(1)，42-62。
- 黃毅志（2011）。各項接觸的社會資本測量對現職地位、工作類別、收入與階級認同之影響。**調查研究－方法與應用**，26，81-122。
- 衛生福利部國民健康署（2013）。國民健康訪問調查。取自 <https://www.hpa.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeid=364>
- 蕭文龍（2009）。**多變量分析最佳入門實用書：SPSS+LISREAL**（二版）。臺北市：碁峰資訊。
- 蕭文龍、陳世智（2018）。**AMOS 結構方程模式最佳入門實用書**。臺北市：碁峰資訊。
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*,

138(5). doi:10.1542/peds.2016-2591

- Becker, G. S., & Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Labor Economics*, 4(3), 1-39.
- Bernard, J. Y., Padmapriya, N., Chen, B., Cai, S., Tan, K. H., Yap, F., Shek, L., Chong, Y. S., Gluckman, P. D., Godfrey, K. M. (2017). Predictors of screen viewing time in young Singaporean children: the GUSTO cohort. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 14(1), 112.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. Chapter 2. *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*, New York.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2006). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press.
- Carson, V., Spence, J. C., Cutumisu, N., & Cargill, L. (2010). Association between neighborhood socioeconomic status and screen time among pre-school children: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 10(1), 367.
- Ceci, S. J., & Papierno, P. B. (2005). The rhetoric and reality of gap closing: when the "have-nots" gain but the "haves" gain even more. *American Psychologist*, 60(2), 149. doi: 10.1037/0003-066X.60.2.149
- Chiong, C., & Shuler, C. (2016). The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B., Grammatikaki, E., Iotova, V., Usheva, N., Fernández-Alvira, J. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: an exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews*, 13, 75-84. doi:10.1111/j.1467-789X.2011.00961.x
- Dennison, B. A., Russo, T. J., Burdick, P. A., & Jenkins, P. L. (2004). An intervention to reduce television viewing by preschool children. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 158(2), 170-176. doi:10.1001/archpedi.158.2.170
- Downing, K. L., Hinkley, T., Salmon, J., Hnatiuk, J. A., & Hesketh, K. D. (2017). Do

- the correlates of screen time and sedentary time differ in preschool children? *BMC Public Health*, *17*(1), 285.
- French, S. A., Sherwood, N. E., Mitchell, N. R., & Fan, Y. (2017). Park use is associated with less sedentary time among low-income parents and their preschool child: The NET-Works study. *Preventive Medicine Reports*, *5*, 7-12. doi:10.1016/j.pmedr.2016.11.003
- Gollnick, G. M., & Chin, P. C. (1994). *Multicultural education in a pluralistic society*(4th ed.).Brooklyn. New York: Merrill.
- Hamilton, K., Hatzis, D., Kavanagh, D. J., & White, K. M. (2015). Exploring parents' beliefs about their young child's physical activity and screen time behaviours. *Child Family Studies*, *24*(9), 2638-2652.
- He, M., Irwin, J. D., Bouck, L. M. S., Tucker, P., & Pollett, G. L. (2005). Screen-viewing behaviors among preschoolers: parents' perceptions. *American Journal of Preventive Medicine*, *29*(2), 120-125. doi:10.1016/j.amepre.2005.04.004
- Hiniker, A., Suh, H., Cao, S., & Kientz, J. A. (2016). *Screen time tantrums: how families manage screen media experiences for toddlers and preschoolers*. Paper presented at the Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., Crawford, D., & Hesketh, K. (2012). Preschoolers' physical activity, screen time, and compliance with recommendations. *Medicine Science in Sports Exercise*, *44*(3), 458-465. doi:10.1249/MSS.0b013e318233763b
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. London: ECU Publications.
- Jago, R., Baranowski, T., Thompson, D., Baranowski, J., & Greaves, K. A. (2005). Sedentary behavior, not TV viewing, predicts physical activity among 3-to 7-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, *17*(4), 364-376. doi:10.1123/pes.17.4.364
- Jago, R., Thompson, J. L., Sebire, S. J., Wood, L, Pool., L., Zahra, J., & Lawlor, D. A. (2014). Cross-Sectional associations between the screen-time of parents and

- young children: differences by parent and child gender and day of the week. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 11(1), 54.
- Kara, & Ertürk, H. G. (2018). A Case Study on Reducing Children's Screen Time: The Project of Screen Free Week. *World Journal of Education*, 8(1), 100-110.
- Kim, Y. (2013). Young Children in the Digital Age. In (pp. 13-22): University of Nevada Cooperative Extension Fact Sheet.
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science Medicine*, 72(5), 668-676.
doi:10.1016/j.socscimed.2010.12.015
- Kimmel, J., & Connelly, R. (2007). Mothers' time choices caregiving, leisure, home production, and paid work. *Journal of Human Resources*, 42(3), 643-681.
doi:10.3368/jhr.XLII.3.643
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*(Extra Issue), 88-99.
- Kenny, D. A. (2018). Excel and Tableau: A Beautiful Partnership. Retrived from <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm#DI>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. doi:10.1016/j.appdev.2014.12.001
- LeBlanc, A. G., Broyles, S. T., Chaput, J.-P., Leduc, G., Boyer, C., Borghese, M. M., & Tremblay, M. S. (2015). Correlates of objectively measured sedentary time and self-reported screen time in Canadian children. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 12(1), 38.
- Lindsay, A. C., Arruda, C. A. M., De Andrade, G. P., Machado, M. M. T., & Greaney, M. L. (2019). Parenting practices that may encourage and discourage physical activity in preschool-age children of Brazilian immigrant families: A qualitative study. *PLoS One*, 14(3), e0214143. doi:10.1371/journal.pone.0214143
- Orr, A. J. (2003). Black-white differences in achievement: The importance of wealth. *Sociology of Education*, 281-304. doi:10.2307/1519867
- Puglisi, L. M., Okely, A. D., Pearson, P., & Vialle, W. (2010). Barriers to increasing

- physical activity and limiting small screen recreation among obese children. *Obesity Research Clinical Practice*, 4(1), e33-e40.
- Pyper, E., Harrington, D., & Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(1), 568.
- Smith, B. J., Grunseit, A., Hardy, L. L., King, L., Wolfenden, L., & Milat, A. (2010). Parental influences on child physical activity and screen viewing time: a population based study. *BMC Public Health*, 10(1), 593.
- Tandon, P. S., Zhou, C., Lozano, P., & Christakis, D. A. (2011). Preschoolers' total daily screen time at home and by type of child care. *Pediatrics*, 158(2), 297-300.
- Teachman, J. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.
- Veldhuis, L., van Grieken, A., Renders, C. M., HiraSing, R. A., & Raat, H. (2014). Parenting style, the home environment, and screen time of 5-year-old children; the 'be active, eat right' study. *PLoS One*, 9(2), e88486.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Marriage Family*, 63(1), 136-154. doi:10.1111/j.1741-3737.2001.00136.x
- Yilmaz, G., Demirli Caylan, N., & Karacan, C. (2015). An intervention to preschool children for reducing screen time: a randomized controlled trial. *Child: Care, Health Developmental Psychology*, 41(3), 443-449. doi:10.1111/cch.12133

收稿日期：2020年11月24日
一稿修訂日期：2020年12月28日
接受刊登日期：2020年12月30日

A Study on the Relationship between Socioeconomic Status and the Screen Time of 3-year-old Children: the Mediating Role of Family Environment and Parent-Child Interaction Time

Yi-Chun Hsieh¹

Li-Tuan Chou²

Abstract

With the development of new technologies, people use electronic gadgets more often all day long. Importantly, young children may be the frequent users. Yet, there was little research using nationally representative samples to investigate the screen time of young children in Taiwan, and less was known about the relationships among the screen time of children, the family environment and parent-child interaction time, which were both closely related to children's life. Therefore, the purpose of this study was to examine the associations among family environment, parent-child interaction time and the screen time of 3-year-old children. The data used in this study were from the Kids in Taiwan: National Longitudinal Study of Child Development & Care(KIT), which surveyed at 2016. The selected samples comprised 1876 parents with 3-year-old children. The Structural Equation Modeling (SEM) was employed to analyze data from these samples. The results indicated the following findings: First, on average, TV time of children was 94.51 minutes a day, and the other types of screen time of children such as computers, pads and cell phones were 41.45 minutes

¹ Taoyuan Municipal Xin Wu Senior High School.

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

per day. Second, the family socioeconomic status had significant direct effects on both the family environment of children and the parent-child interaction time. The higher the family socioeconomic status was, the richer the family environment children received and the longer the parent-child interaction time was. Third, this study demonstrated that both the family environment of children and the parent-child interaction time had significant direct effects on the screen time of children. Children with richer family environment and longer parent-child interaction time had less screen time. Fourth, the relationship between the family socioeconomic status and the screen time of children was significantly mediated by children's family environment and the parent-child interaction time.

Key words: family environment, parent-child interaction time, screen time of children

兒童及家庭早期介入成效之經濟學 —— 範疇審視

黃靄雯
長庚大學
早期療育研究所
林口長庚醫院復健科

廖雅姿^{*}
長庚大學
早期療育研究所

洪小文
淡江大學
產業經濟學系

摘要

兒童及家庭早期介入是一系列定義與範疇多元的科學，本文將以經濟學觀點分析兒童及家庭早期介入之過程及其成效，利用範疇審視方法回顧國際組織機構對於此議題之範疇及跨文化影響，並透過專家共識將各相關範疇分述於子題中，彙整出未來研究方向及政策建議的方針。方向著重於每個被社會賦予照護學前兒童的家庭與教育機構之服務趨勢，尤其在 21 世紀世界經濟轉型及環境變化下、許多災難及創傷復原的過程中，兒童參與及人權攸關的經濟因素，在國外雖有完整實證研究，但國內僅有極稀少之證據或是零星探討。因此，研究者整合並轉譯當今科學證據，串聯家庭、機構甚或社會經濟命脈與兒童生活品質與存活率的關係，以作為國內未來研究方向及政策建議。

關鍵詞：人口經濟學、早期介入、兒童及家庭、範疇審視

*本篇論文通訊作者：廖雅姿，通訊方式：cynliao@gmail.com。

致謝：

本研究感謝長庚醫學研究計畫（CMRPD1J0071、CMRPD1J0072、CMRPD1E0221、CMRPD1E0222、CMRPD1E0223）經費贊助。

壹、緒論

兒童及家庭早期介入是橫跨醫療、教育及社會福利的整體性服務，涉及各種醫療復健、特殊教育、親職教育、情緒支持和福利服務等多元議題，與早期療育鎖定兒童並以專家及專科醫療或教育服務為主有所差異。早期介入與早期療育在國外文獻中皆為早期介入（early intervention），國內也常常混用。但在台灣，早期介入與早期療育確有不同意涵。本文中所指早期介入即為兒童及家庭早期介入。影響兒童發展的主軸為家庭，介入服務必然考量家庭，由於每個家庭可適用的資源迥異，公共政策的重要功能在於適配並整合社會資源，讓家庭獲得充裕的育兒支持，使幼兒能於最佳的支持下成長。如此，不僅提昇國家人口素質及未來人力資本的數量，將對於未來國家總體經濟發展與社會福利成效產生巨大影響。

關於早期介入的公共政策可以從多種角度來討論，其中之一是經濟學。Robbins 在 1932 年提出了被認為是「至目前為止最被廣泛使用的經濟學定義」：經濟學是一門研究人類在資源有限的情況下作出選擇的科學，換言之，即研究「人類的行為如何被資源有限的條件所影響」。從經濟學的觀點切入，考慮早期介入所有利益和所消耗資源（成本）之權衡。決策者在決定如何提供早期介入服務及何種服務時，利用經濟分析早期介入服務費用及益處的資訊，有助於決策者估計早期介入服務預算及效益，以採取文化適切的早期介入策略。經濟學家 Barnett 透過系統性驗證並分析學前教育服務方案的成本，將經濟分析應用於解決政府該如何運用現有資源以提供資金和管理早期介入服務系統的問題，帶來兒童和家庭最大的利益（Barnett, 2000）。英國前瞻計畫（Beddington et al., 2008）顯示，由於育兒相關產業的蓬勃發展帶來豐厚社會利潤，計畫倡議家庭婦女生育前階段均是早期介入投資標的標的。兒童早期介入經濟學興起，源於 2000 年經濟學得主 Heckman 之學前方案經濟評估（Heckman, Pinto & Savelyev, 2013）。其利用異質且多樣性的個體計量分析方法（the micro econometrics of diversity and heterogeneity）進行巨量資料的檢視，觀察個別單位（包括兒童及家庭）以建立正確的公共政策依據並重視人力資本（human capital）對經濟所帶來

的投資與效益。關於人力資本效益之分析，也應用在許多育兒照護專業（Doyle, Harmon, Heckman, Logue & Moon, 2017）及家庭對兒童的投資，並經由長期追蹤分析兒童及家庭接受高品質照護及教育後，對於成人生產力及家庭就業生產力（Francesconi & Heckman, 2016）的影響。因此本文所定義之早期介入經濟學，實屬經濟學中跨學科的應用分析學門，主要涵蓋人口經濟學及投資早期介入成本效益分析。關於人口經濟學，美國經濟學家 Simon 認為，人口經濟學是經濟學應用於分析人口規模與經濟發展之間的關係，探討人口增長對經濟條件的影響，進而分析經濟條件對生育率的影響以及人口增長的經濟決策等。Simon 在《人口增長經濟學》（Simon, 1977）中就人口增長與經濟發展之間的關係展開詳細論述。人口成長過程中人口與經濟相互關係及其變化的客觀規律，即人口經濟規律。由於台灣之生育率低，且五歲以下之死亡率高，降低了人口增長，而人口成長的減少，極可能衝擊未來的經濟與社會各個面向的發展，因此，幼兒生存保護政策對於經濟發展扮演舉足輕重的地位，人口經濟學對於相關的討論也著墨甚多。

近年來，兒童與家庭也面對環境變遷、瘟疫災難甚至貧窮所帶來的失業或健康等問題之衝擊導致家庭經濟危機（Porterfield & McBride, 2007）。在家庭資源分配的議題上，學者除了主張維持兒童照護及教育的資源外，也審視投資在超前佈署、預防及保險等跨科的育兒合作投入，特別是針對失利或脆弱家庭。2019 年諾貝爾經濟學獎的印度裔美國經濟學家 Banerjee、法國經濟學家 Duflo、以及美國發展經濟學家 Kremer，以發展經濟學（development economics）實證方法的突破（Banerjee & Esther, 2012），從政策評估研究中探討如何讓政策更有效力，提出降低全球社會貧窮的務實作法。其中一項成果為全面的瞭解貧窮人口在家庭、經濟與政治生活上所面臨的各種挑戰，並提出翻轉貧窮的首要解決方案是「教育－自救自助」。在經濟學角度，教育的投資，應鎖定在專業服務人員培訓，如家庭增能及教練式服務，使家庭自我倡議，惟有家庭自我投入和投資，才能翻轉社會對貧窮的迷思。另外一個解決方案則是「國際組織及監管企業」：透過國際組織可以通過監管跨國企業、創造平等就業機會、鼓勵公平貿易和打擊避稅行為等，改善全球貧窮的問題。如台灣引進聯合國兒童人權公約，並慎請國際審議等，以監管各類育兒的品質，預防兒童人口資源遭受侵害及正義倡議。

綜合上述研究可知，醫療、社會福利政策與教育的人力資本投資不僅可以

提升下一世代的生產力與所得，達到消除貧窮與促進社會階級的流動，更促進國家長期的經濟成長與發展，所影響的範圍甚是多元且龐大。而與早期介入相關的研究多利用實驗方式在社區中進行田野調查，採用小群體樣本，將不易測量的人力資本概念精算具體之成本效益，作為早期介入政策的決策參考。

近年早期介入經濟成效研究濶觴於 1960 年代的美國，前後歷經第一代、1980 年代中後之第二代及 2000 年後之第三代。第一代以兒童成效為主，美國第一份早期介入成效研究報告就來自於啓蒙教育(Head Start)的成效研究。自 1975 年後，歐美先進國家積極從事早期介入之各類方案(early intervention program)，並進行經濟評估(economic evaluation)。

第二代以家庭及其社會支持網絡為主(Guralnick, 1997)。早期介入納入法案，也主導政策。美國社會對於兒童之期望增加、社會福利及支持系統完整及專業團隊訓練較完備等優勢下，更積極推展早期療育方案並進行經濟評估。此時方案之執行著重於課程(curriculum)的選擇、介入時間的選擇(介入年齡由學齡前降低至零歲甚至產前)以及介入的頻率(frequency)及強度(intensity)，同時考慮孩童、家庭及親子互動等問題(Casto & Mastropieri, 1986)，重於高危險群嬰幼兒，包括早產兒或低體重兒、週產期之傷害(如缺氧)、先天異常(如唐氏症及遺傳疾病)及處於低社經或低收入家庭之嬰幼兒(Anderson et al., 2003)。並擴展服務到居家(home-based or home visit)項目及資源(resource supports)、社會支持(social supports)及提供資訊及服務(information and service)。

第三代則強調使系統能在臨床執業運作的執行面，方案之執行著重於家庭、社區既有的資源。將各種文化特質轉化為存在之優勢(Dunst, 2000)。第三代早期介入成效研究，檢討過度分工及僵化的制度、政策、強化家庭－研究實證－政府間合作、資訊及服務整合、專業與家庭之夥伴關係、專業轉譯能力(Proctor et al., 2009)、家長／照顧者增能取向等，又稱為跨越兒童和家庭兩個世代的介入(Dunst, Trivette & Raab, 2013)。也有學者認為所測量的成效除了前述成效之外，加上經濟成效、介入歷程成效。

我國早期介入的體制與服務流程主要與美國類似。提供或媒介家庭所需要之資源與支持讓家庭有時間、精力、知識及技巧去提供兒童的學習機會與經驗，進而促進兒童的功能與發展。然而在實際執行面，雖然弱勢兒童的福利措施不再被消極的視為救濟與扶助，仍多以「解決問題」的觀點出發，目的為將

障礙減到最低以減少家庭照顧的負擔，如各縣市經由社會福利預算之「兒童福利」預算支持弱勢兒童醫療補助、中低兒少生活扶助、兒童寄養等。教育部今年（民國 109 年）學前教育預算 374 億，比前年新增 155 億，新增預算中的 90 億元為增加發放育兒津貼。相較於經濟補助，從政策系統性根本推進學前教育普及的規劃為補助準公共化幼兒園經費及設置公共化幼兒園等費用（教育部國民及學前教育署，2019）。早期介入的經濟學，也可用來檢視政府的家庭個別化投資與政策上公共建設的投資，在有限的財力下如何平衡家庭支出與政府的預算。

早期介入是國家長期人力資源與競爭力的社會經濟議題，在早期介入經濟學中，除了衡量成本與效益的名目（金錢）價值，但由早期介入衍生的家庭及社區經濟活動過程所產生的有形及無形價值，都提昇了早期介入成效及其附加效益。政府整合資源、以家庭為中心來支持整個家庭為正確方向，除了給予家庭各項育兒或療育補助外，國家資源的投入及效益分析應更有前瞻性。在研究方面，國內對於早期介入成效的經濟面探討仍屬少數，且多聚焦在家戶之復健醫療或特殊教育項目的金錢支出。國外相關研究範圍及方法多元，看似完整卻龐雜，需要進一步審視相關資訊並進行範疇的歸類出未來的早期介入服務取向。因此本研究目的為針對兒童早期介入成效的經濟面向，依據範疇審視原則進行國內外研究回顧並對未來研究範疇達成共識。

貳、研究方法

本文採範疇審視法（Scope review）。近年來在兒童參與領域及療育領域之應用中，先界定研究範疇並進行文獻審視是一種相對較新的證據綜合方法（Anaby et al., 2013; Bird, Ouellette, Hopkins, McGillion, and Carter, 2019; Piškur et al., 2012; Seekins et al., 2012; Tonkin, Ogilvie, Greenwood, Law & Anaby, 2014）。相較於系統性文獻回顧（systematic review）能綜合已有預設標準之經驗性證據，分析量化或質性實證分析以回答特定的研究問題；範疇審視可以針對潛在性的研究議題來定義或架構關鍵概念、證據類型和探索未來之研究方向，審視的目的在查明知識差距、界定文獻範圍、澄清概念或調查研究行為，

可用於確認納入標準和潛在問題的相關性 (Munn et al., 2018)。目前在早期介入經濟成效之相關國際研究豐富，而國內針對此議題較少實證，大多數為金錢投資如教育、醫療及社會福利等投入或是政策方針報導，對於具公信力組織的綜合數據及資訊報導，研究人員在進行統性文獻回顧前，宜進行具體資料來源之範疇的界定，再輔以系統性文獻回顧，進行實證分析。本研究子題的選擇經過四位專家共識，先分別收集文獻並透過 4 次視訊會議分享文獻所得、討論決定子題範圍、並綜合結果，採用中英對照關鍵字兒童早期 (early childhood)、家庭 (family)、經濟 (economy)、早期介入 (early intervention)、成效 (effect) 廣泛搜尋代表性或具公信力的資料庫、基金會、或國際組織等進行範疇審視，搜尋結果如表一。依據上述之範疇審視流程，將國內外回顧以小團體專家審閱方式整合為以下可能範疇，並提出為未來研究方向與政策建議。

參、結果與討論

一、人口經濟學：須先確保人口結構之安全性

隨著世界各國生育率下降，以及醫療進步使得平均壽命延長，少子化伴隨著人口結構老化的現象，將使得經濟體系面對勞動人口下降的衝擊，對於兒童的早期介入 (early intervention) 投資，確保人口結構的穩定，將是維持國家長期競爭力的關鍵因子。我國的生育率經常位居世界最低，且嬰兒死亡率又相較部分先進國家為高。2019 年，經濟合作暨發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) 36 個國家的嬰兒死亡率已經降到每一千個新生兒平均有 3.8 人死亡。然而台灣 2014 年的嬰兒死亡率為 3.9‰，比起鄰近國家日本 1.9‰，韓國 2.8‰ 明顯高出許多 (OECD, 2021)。依此，如何降低嬰兒死亡率，提高出生嬰兒的健康率，以維持正的人口成長率以及良好的人口素質，是兒童早療重要的目的。因此，對於早期介入投資的經濟效益分析，是一個值得探討的議題。

二、聚焦人力資本 (Human capital)：確保人口的品質及價值

我們宜致力於預測兒童未來在 20 或 30 歲時所需因應的環境與需具備的能力，來設立目標並規劃現在應提供給家庭及兒童的服務與投資。兒童不只是家長的責任，除了學校，政府也應建立協助家庭與社區的育兒機制。透過公共政策的制定將資源適切分配在家庭與兒童發展有長遠的必要性。我們可以參考國外的相關研究計畫來預測什麼是兒童在未來因應環境而應該具有的能力與條件。英國前瞻計畫（Foresight project）（Beddington et al., 2008）預測未來 20~80 年內，孩子所需要的能力與環境。2008 年，這個計畫在 Nature 雜誌上下了一個結語：要改善孩子的生存，早期介入的投資是個關鍵因子。

未來社區研究，可鎖定投資多元化便民創新之長期追蹤系統。及早發覺需求點，提升早期介入資源的及時覆蓋性。將每一個 6 歲以下幼童都納入體系中透過標準化、常模化的科學工具如生長曲線圖、發展量表與相關篩檢工具之便利服務系統，運用多媒體科技及多專科協作互動，精簡機械化專業服務人力成本，來大規模掌握幼兒的身心功能發展，並能因不同弱勢族群的需要提供早期介入的資源，同時確保服務者、照顧者、及兒童的人口價值。

三、早期介入及經濟效益的定義：為符合兒童及所有照護人力的需求所產生的品質及服務量的評估

從兒童發展的角度來看，早期介入除了在實證中發現發育學前黃金期動作發展、語言、邏輯、情緒控制、社會關係等關鍵能力有顯著效果，證實愈晚投入介入資源成效愈不明顯（Heckman, 2020）。哈佛大學哈佛兒童發展中心的尖端分子生物兒童發展研究也顯示兒童早期環境介入的效益機轉，是固定照顧者們提供的社會性互動刺激，稱為啟動與回應的循環（Kok et al., 2015; Romeo et al., 2018; Yu & Smith, 2013）。兒童的各項能力啟建，需要較為重複且緩慢的適性調整困難度。固定照顧者來自於家庭、社區托育、學校機構就養或就學。若從社會經濟層面看早期介入則需讓有限資源的供給滿足所有兒童早期（0-3 歲）的教育需求並獲得較佳的長期回報。然而，即使只針對弱勢兒童提供支持，在全民範圍內推廣兒童早期教育計劃也將非常昂貴，因此政府必須確定這些計劃是否代表良好的投資回報率，政策決策需要有關成效和成本的資訊。從文獻的審視，可歸納優質的照顧者品質將提升幼兒照護環境，啟動優質的發展過程。針對偏遠或貧窮的地區，社區化的托育方案，「家庭—學校—社區合作方式」

幾乎是成就照顧過程能利用的最大資源（Anderson et al., 2003）。

國外文獻發現，照顧者收入越多，照顧品質及互動品質越好。也應驗了改善薪資結構、照顧工作成員協作能力、家庭夥伴支持照顧者等家庭教練式服務的兒童間接受益較大（Magnuson & Schindler, 2019）。而早期介入方案實為建構成人照顧者能力以達成促進兒童發展，以期兒童成為有能力的成人，促成社會經濟的永續發展。因此，現在早期介入方案的兩大趨勢分別為建構成人照顧者本身的能力，以及建構成人照顧者之育兒能力。（Center on the Developing Child at Harvard University, 2016）

台灣目前為 OECD 觀察國，因此台灣的資料並未出現在 OECD 會員國的家庭利益支出統計中。OECD 各國投注在家庭福利的各類型支出，主要有三種類型，包括：稅收優惠、公共服務以及現金給付，未包含醫療支出。然而台灣投注在家庭福利的各支出類型，包含稅收優惠、公共服務以及現金給付，計算家庭福利支出，2011 年結果為約 344 億元，佔當年度 GDP（149581 億）的 0.23%（圖 3）。與 OECD 國家對家庭的支出平均佔 2.45% 來比較，我國尚有很大的待努力空間。我國最近中央政府各機關對兒童及青少年群體預算編列明細（衛生福利部社會及家庭署，2017），顯出國家對於兒童及青少年的投資 2015 年共 469 億，佔 2015 年 GDP（166878 億）之 0.28%。此支出包含醫療補助，若扣除醫療補助，比例將更少。本研究參考行政院主計總處兒童及少年福利服務預算表，取得 2015 年預算支出約為 36.5 億左右，佔 GDP 之 0.022%，其中不包括育兒及相關方案津貼，恐會低估預算（黃靄雯、康琳茹、嚴嘉楓、王馨敏與謝佳容，2017）。

未來的分析內涵，將可鎖定在這些花在刀口上的投資，屬於成人教育或是兒童教育的投資，正因為社會對於成人照顧者及服務者的投資，也影響成人是否有動機挹注較多的精力及經費在兒童教育。

四、幼兒學前教育的回報：經濟效益及評估方法

美國總統經濟顧問委員會分析兒童發展和學前教育投資的經濟回報，發現每支出 1 美元，大約會帶來 8.60 美元的收益，其中大約一半來自兒童成年後的收入增長（Council of Economic Advisors, 2015）。效益出現在各方面：高質量的學前教育能縮小成就差距，幼兒教育平均將認知和成就得分提高 0.35 個標準

差。學前教育可以在以後的生活中增加兒童的收入，長期分析顯示學前教育可以使成年收入增加 1.3%至 3.5%，且僅這部分的收益增長就大於成本。研究估計若所有家庭都能以與高收入家庭的相同速度讓孩子入學，那麼全國的入學率將增加約 13 個百分點，僅考慮到收入，就可以從每個群體的淨收入中獲得 48 億美元至 161 億美元的淨現值。從長遠來看，這些收益的增長轉化為 GDP 的 0.16%到 0.44%的增長。高質量且負擔得起的托兒服務可以顯著提高母親的就業率和收入、幫助父母平衡工作和家庭責任。學前教育可以減少對補習或補救教育的需求、早期介入幼兒發展的好處還可以減少對特殊教育和基礎教育的需求，從而降低公立學校的支出。相反的，合理的個別化家庭自學方案與制式實體教育規劃融合，將更能提升家長投入兒童教育的決定與動機，多元化適性化幼兒教育的投資可能會減少未來照顧者及兒童的刑事司法系統的介入。兒童及青少年以及照護場所的訴訟及犯罪率的降低，將增加社會育兒安全和保障、以及降低刑事司法系統和監禁的成本為社會帶來收益。而早期的兒童及成人介入對國家整體稅收的長期效益是兒童成年後收入及成人收入的增長及維持。國際證據顯示，兒童就業和收入的收益所帶來的收益已經遠遠超過了成本，未來分析，可利用現有資料庫，分析父母和社會所獲得的收益總額進行精確的數字描述。

而相較於上述一般兒童的學前教育，針對弱勢兒童族群的早期介入經濟效益更顯著。根據上一段，早期介入方案的兩大趨勢分別為建構成人照顧者本身的能力，以及建構成人照顧者之育兒能力。人類發展經濟學專家，也是諾貝爾經濟學獎得主的 James J. Heckman 主張讓弱勢孩童從一開始就有機會得到最好的早期教育，對弱勢家庭孩童的投資時機以越早投資，甚至從母親產前就開始投資於成人，所得到的成效越好（Heckman, 2017）。基於一系列早期教育的研究，Heckman 提出了赫克曼方程式（Heckman Equation）：投資+發展+可持續=產出。「投資」是指，政府透過政策和措施對兒童早期的成長和教育（也包含父母的親職教育）進行投資，特別是指社經地位較不利的家庭而言；「發展」則是對兒童早期認知能力和社會技能的培養，這些對於幼兒未來的長期發展至關重要；「可持續」是指兒童從早期教育獲得的能力發展對成年後有很大的影響，包括人口品質及犯罪率；「產出」是指對人力資本的早期投資，將產生對國家更有能力、更高生產率和更有價值的下一代。邀請父母投資育兒產業，多半都能適性且讓家庭獲取經濟收入及更高的個人價值並產生的育兒影響力。國

內外有許多照顧者成爲兒童早期介入之募資者、倡議者、甚或正式成爲家庭教練，支持家長團體過有品質有尊嚴的生活，改善國家的早期介入專業人力耗弱及流失狀況。

Heckman 團隊的研究發現，針對於弱勢家庭提供「高品質」的早期育兒方案（0-5 歲）包括兒童及成人，能夠創造每年 13.7% 的投資報酬，高於一般幼兒教育 7% 之報酬率。經由隨機對照之經濟評估分析，追蹤至兒童 35 歲，投資報酬率已高達 7.3%，也就是說每投資在高品質育兒方案 1 元，兒童長大成人之後國家能省下或回收 7.3 元。

許多研究中發現兒童爲主的投資效益必須等待多年才能顯現，且投資方案也並非需要複雜的教育改革才能做到。根據國外兩個 20 年長期追蹤研究發現，幼兒在早期托育環境內的社會情緒觀察評估，而非智商等學科能力，顯著地影響其成年期的就學及就業狀況，需 15 年以上來估算回報（Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Reynolds & Robertson, 2003; Reynolds, Temple, Ou, Arteaga & White, 2011）。投資在成人的經濟成長效益，極可能也由投資兒童的社區顯現。成人的經濟效益如就如 Bartik 研究顯示，學前教育能爲當地（州）提供明顯經濟效益首先反映在提供更多更好的工作，因此提高該州居民的平均所得（Bartik, 2011）。在幼兒教育中多投資 1 美元，該州居民的平均所得就會成長 2.78 美元，意即三比一的報酬率。如果把降低犯罪率、吸引外州移入人口也算進來，還能有高達十六比一的報酬率。Bartik 認爲支持兒童不會只有益於個別家庭，地方經濟的成長主要來自於相互依存的人群特別是技職人口之間的影響，當一個地區的大專畢業生比例提高，就會對地區的薪資帶來正向影響，也就是投資兒童發展技能，就能全方位地增加大都市的工作機會，這是教育明顯的外溢效應。

Bartik 計算長期經濟效益，如果美國每個州政府全面投資 4 歲孩童全天的幼兒園，每年的國家支出總額大約是三百億美元，換算爲美國的總人口數三億人每人平均分攤一百美元。然而這項支出帶來 2.78 倍的效益，即是超過八百億的額外所得。針對弱勢兒童只要直接改善幼兒園方案（提供全天的幼兒教育）而非大刀闊斧的國民教育改革，就會爲孩童增加未來職涯 10% 的所得（Bartik, 2014）。綜合分析幾位學者的研究，政府及社會對於早期介入投入的成本會在家庭、社區及國家三個不同層面產生效益，如圖一。

然而，即便相關研究都顯示早期介入的投資能帶來回報，並不代表熱切鼓吹資源的投入便能坐等豐收。在針對 5 歲前環境或發展失利兒童的 6 個早期介

入方案的回顧研究中發現並非每一個方案都得到淨收益（Dalziel, Halliday & Segal, 2015）。細究原因，部分方案因收益評估的範圍較狹義、且追蹤期間較短，因此帳面上得到收益較少。不同方案的收益差異，並非來自於成本的高低，也就是節省的成本並不能轉嫁到收益上。收益的差異源自於方案本身的執行：小班制、高密度的早期介入是高成效的主因。換句話說，虧錢或效益不如預期並非因為投入成本過高，而是品質不夠好。這樣的含義也呼應了 Heckman 所謂的高品質早期育兒方案、以及 Bartik 的提供全面幼兒教育的主張，堅持方案服務模式在於兒童實際接收到高品質的互動照顧環境，而非全是針對兒童教學的精采課程及硬體環境（National Scientific Council on the Developing Child, 2007）。未來分析，可納入優質育兒環境所需的投資，包括照顧者互動品質、工作品質、及安全保密尊重兒童權益及隱私，信任照顧者育兒信心等多媒體控管品質投資技術開發，以創造更多家庭合作互惠及社區家庭特殊技能投入所造成的家庭經濟來源。

五、災難衍生的早期介入經濟學應用：家庭及兒童面臨災難存活及恢復的韌性（Resilience）

2020 新冠肺炎對城市或地區的影響正使研究者目擊家庭育兒經濟因環境衝擊的改變。疫情第一波直接衝擊人民的身體健康，第二波引發經濟危機，第三波推向心理健康危機，各國的災難現場也正反應了如此情況。大規模隔離引發了群體的心理挑戰也造成更多的不平等現象，因而在經濟及心理負面影響下，幼兒更是脆弱的族群。根據俄勒岡州正在努力瞭解父母是如何在冠狀病毒危機中生存下來的調查，顯示許多父母在災難中經濟陷入困境，甚或造成歧視及人權問題（Fisher, Lombardi, & Kendall-Taylor, 2020）。災難也帶入了早期介入服務模式的轉型，早期介入的投資也從許多實體方案等轉型為線上、虛擬、創新課程等學習導向的協作方案（Behl et al., 2017）。從前的投資成效導向，包括兒童學業成就、發展商數、成人收入、犯罪等投資標的，轉型為過程導向，包括兒童及成人恢復歷程調查、生活經驗學習、以及大量心理健康狀態調查，以及跨越困難或恢復社區共同育兒機轉及策略。

另一方面，大規模隔離封城可能導致出生率增加，未來增加的幼兒人口數使得早期教育的產業需求更殷切。然而疫情可能改變過去的生活及教育方式，

關於育兒者經濟支持及家庭身教影響力，災難期間因檢疫及社交距離的需求，研發出許多策略來維持原本的育兒投資，如遠距教學、遠距諮詢、數位健康管理等等育兒方案，將使能夠快速因應的城市或地區得到更多產業發展機會。因此，危機加劇了政府採取積極的經濟干預措施及對精神健康進行大量投資的緊迫需求以支持兒童、父母和照顧者以及教育工作者度過巨變（Minn & Hau, 2020）。

Banerjee 及 Duflo（Banerjee & Duflo, 2009）採用質性田野試驗（Prowse & Camfield, 2013）也建議，拯救經濟弱勢的人，並非只靠紓困補助，正式或非正式支持經濟弱勢家庭除了提供經濟選擇更可能實際幫助增能。譬如：被停薪居家時，家庭經濟雖無法改善，但居家的親子互動及共學帶來更好的學習成效，兒童增加手足及與父母互動的品格學習機會。如 Bulter 的研究（Butler, 2017; Leonard, Lee & Schulz, 2017），父母在兒童面前能堅持解決困難，連 1.5 歲大的幼兒都會做較多的嘗試。韌性的培育，需要長時間的相處示範，並且有機會示範父母解決問題之道，而不是讓各種需要經濟支出的線上療育課程來彌補兒童學習機會。

家長增能計畫之起源於 1960-1970 年代家長教育（parent education）之概念計畫乃根基於兩種架構考量：(1)家長中介模式（parent-mediated model）：強調家長成為有效能的老師或專業人員以便在家中的日常生活也能持續進行療育；(2)經濟理論（economic rationale）強調一個有效能的家長是兒童最容易獲得的協助，且能節省最多的專業資源（Mahoney, Kaiser & Girolametto, 1999）。而家庭育兒服務者，通常是許多早期介入經濟方案的靈魂人物，可能是主力利於在協調各式家庭服務、進行個別化家長教育、籌組社區服務方案等。關於教育、社政、醫療對於服務者的投資經費，到最近才在民眾的需求下受到重視，因此，未來的育兒經費投資，將有希望聚焦於所有共同育兒的成人及兒童夥伴，在育兒學習的議題上投資，才是災難中得以恢復之道，也是兒童和家庭解可維持人力資產的永續之道。

肆、結論與建議

學前教育及早期介入能帶給兒童的能力（智力、情感、社會適應性、人際溝通交往能力），人力資本由 Heckman 研究證實對生活在弱勢社群家庭的兒童進行早期投資進場時間愈早且品質愈佳（Heckman Pinto & Savelyev, 2013），打破弱勢家庭孩子在社會上也必然是弱勢群體的循環提高社會生產力，從根源上消除貧窮，即是一種成本節省。

台灣優質研究未有長期追蹤及經費資源投入。也僅有少數研究探究行政系統調查整合政府及家庭的投資狀況（黃靄雯等人，2017）。在早期介入的經濟負擔方面，僅有針發展遲緩兒童對醫療相關成本、及對家庭收入損失的相關調查（陳美惠，2006）。然而對於全體兒童的投資成本及追蹤效益，是政策系統投資實證研究的重新布局（郭雲鼎、陳杰峰，2008；曾凡慈，2010），盡量採取不須過度疊床架屋的多頭投資或增加單位及人力，而是重新審視既有投資的優弱勢，順應文化逐步巧妙微調投資管道及標的。

早期介入在專業發展著重於對於服務人的需求，進而發展永續的人力資產。哈佛兒童發展中心方案協助家庭及專業學習成人照顧及社區投入對兒童的影響，也證實環境啟動基因的表現，這種基因也會擴及世代。未來接續的早期介入經濟學研究方向將鎖定早期介入相關專業發展與產業的實質經濟評估，而國內前瞻性的研究能量可望獲得更多的實質研究支持。

在兒童早期家庭方面投資高質量的質化研究。近期大量研究資金投入生化指標、大規模公衛，成果豐碩。然而效益的產生往往已是兒童青少年時期，因此早期介入經濟學並無年齡限制，是兩個世代互動的效應。研究投資宜注入相對生化科技醫療相互平衡的人文面，強化早期介入方案設計的轉譯研究。由於近代的人工智慧大數據機器深度學習，需要更多家庭作息生活質化資訊注入。任何長期追蹤研究，其實時間夠長，即使是小樣本，皆已經累積了巨量資料。如何用家庭與專業能量皆經濟的方式掌控科技，處理資料及保密，也是強化投資成效的證據來源。

專業社群合作與傳承取代專業競爭亦是早期介入發展主流。育兒產業及健

康科技發展，包括服務系統轉型（詹前隆、巫建錫、楊南屏、劉宜廉與彭惠臻，2014），創造更多新創就業機會提供年輕世代投入早期介入服務（Munn et al., 2018）。早期介入的成效面與人權面，都已經受到社會重視，經濟將是未來趨勢的投資基礎，未來需要更多的早期介入投資顧問資訊人才，更多資本將投資在專業教育及教練諮詢，增加異業結合。

國外研究結指引了國內進行跨文化的應用及省思，在早期介入成效面上最具經濟效益的實際策略為：探索父母的優勢，並給予充分的服務選擇及教養主權，引發家長投入教育，自我陶養，參與自我倡議，發揮優勢能力。因此，早療所有產業發展的根基，是成人能力建構，即是成人教學及親職教育的著力。

早期照顧與互動經驗，對於兒童日後強大的大腦及韌性的兩代的傳承。更早與更長期的投資，不單代表金錢支出，可能是價值觀及人力資本。回收也可能無法以金錢估算，但豐富的身心健康人力養成，勢必帶動經濟軟硬體渡過艱難的經濟持續恢復及成長。

表一
審查資料庫

	資料庫名稱	所屬國家／組織	宗旨	研究範疇涵蓋 兒童早期介入及 經濟
1	CanChild Center for Childhood Disability Research 加拿大兒童障礙研究中心	加拿大 McMaster University	CanChild 是進行應用臨床和健康服務研究的國際學術網絡的樞紐，其研究工作集中在身心障礙兒童和青年及其家庭。CanChild 致力於研究相關且有意義的創新知識並轉譯提供給最需要之人：家庭和服務提供者。	Family-centered / Participation / Services in school / Family engagement
2	Center on the Developing Child 哈佛大學兒童發展研究中心	美國 Harvard University	兒童發展中心的各項活動圍繞為基於科學的創新建立一個研究與開發平台，以及支持甚至要求政策和環境的革新，目的是推動更創新突破的政策和計劃來幫助孩子發揮潛能。	Early childhood development / The science of adult capabilities / Stable and supportive environment
3	Frank Porter Graham Child Development Institute (FPG)	美國 University of North Carolina	「FPG 兒童發展研究所」專注研究兒童和家庭，致力於開展能夠改變兒童生活，支持家庭並提供公	Developmental disabilities / Early care and education /

表一

審查資料庫（續）

	資料庫名稱	所屬國家／組織	宗旨	研究範疇涵蓋 兒童早期介入及 經濟
3	Frank Porter Graham Child Development Institute (FPG)	美國 University of North Carolina	共政策的研究。研究工作與發育障礙相關的 60 多個項目涵蓋了從教育和心理學到社會工作和公共衛生的許多學科：早期護理和教育；身體，社會和情感健康；以及種族，民族，語言，文化和社會經濟多樣性。FPG 的研究、評估、執行、技術援助和外展活動已經塑造了國家如何照顧和教育兒童，也確保父母、教育者和其他支持兒童及家庭的專業人員能增進知識以改變兒童的生活。	Public policy and evaluation Developmental disabilities / Early care and education / Public policy and evaluation
4	Heckman Equation 赫克曼方程式	美國 The University of Chicago	研究專注於人類發展和生命週期技能形成，特別著重於幼兒發展的經濟學，為政策制定者在教育，職業培訓計劃，最低工資立法，反歧視法，社會支持和公民權利等領域提供了重要的新見識。	Quality early childhood program / Lifecycle benefit
5	International Society on Early Intervention 國際早期介入協會	International Society on Early Intervention 國際早期介入協會	為弱勢兒童及其家庭提供有效的早期干預計劃，是當代社會面臨的最重要挑戰之一。最先進的干預措施需要許多學科的專家做出貢獻，構建牢固紮根於生物醫學和行為研究的程序，能夠吸收新出現的研究結果的程序開發組件，以及倡導者和管理者，以確保資金，人員以及相關資源和政策可用，並且與早期干預的知識庫和目標保持一致。	Infants and young children / Early intervention programs for vulnerable children and families
6	North Carolina Early Learning and Development Progressions: Birth to Five	美國	「北卡羅萊納州早期學習與發展的進展：出生到五歲」是北卡羅萊納州早期學習與發展基金會（2013 年）的擴展。在四個兒童發展領域中為每個確定的目標制定了學習	Emotional and social Development / Health and physical

表一

審查資料庫 (續)

	資料庫名稱	所屬國家／組織	宗旨	研究範疇涵蓋 兒童早期介入及 經濟
6	North Carolina Early Learning and Development Progressions: Birth to Five	美國	進度，及發展技能的步驟。在生命的第一年中，以每兩個月為間隔提供技能的進步；在第二年，間隔三個月；從三十六到六十個月，每六個月記錄一次技能。全面的觀察指南包括年齡水平，觀察到的技能，觀察技能的情況，必要時激發技能的策略，觀察到的行為表明技能的成就以及基於常規的干預或嵌入式指導。	development / Language development and communication / Cognitive development
7	Open Data by WORLD BANK	WORLD BANK 世界銀行	世界銀行之官方目標為消除貧困，主要提供貸款給開發中國家以推動直接投資和國際貿易，以及為資本投資提供便利。	Early childhood development / Education / Health
8	The Organisation for Economic Co-operation and Development 經濟合作暨發展組織	The Organisation for Economic Co-operation and Development 經濟合作暨發展組織	經濟合作與發展組織 (OECD) 提供論壇和知識中心，用於數據和分析，經驗交流，致力於建立基於證據的國際標準，並為各種社會，經濟和環境挑戰尋找解決方案以及有關公共政策的建議。	Education, Health, Social and Welfare issue
9	Policy Research Indicators Database, PRIDE 政策研究指標資料庫	台灣 財團法人國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心	PRIDE 是科政中心建置的數值型資料庫。本資料庫以服務科技政策研究為導向，蒐集與整合 Eurostat, OECD, WEF, World Bank 等國際組織與機構，以及國內政府機關等多種來源的指標數值資料，以提供研究人員 one-stop service 的便捷服務。資料庫核心內容有各國人口、經濟、財政、教育、能源、環境、勞工、政府效能、生活品質、科學技術等調查統計或排名資料。近期新增「學術能量統計」，可查詢各領域之論	指標查詢、圖形繪製、競爭力資料、各國比較。指標涵蓋之相關議題：人口統計、教育、生活品質

表一

審查資料庫 (續)

	資料庫名稱	所屬國家／組織	宗旨	研究範疇涵蓋 兒童早期介入及 經濟
9	Policy Research Indicators Database, PRIDE 政策研究指標資料庫	台灣 財團法人國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心	文發表數、相對影響力、期刊影響係數等指標，藉由這些指標配合繪圖功能，可輕鬆掌握各領域學術研發能量。關於此篇，主要搜尋人口學為主。家庭關於兒童相關支出調查較少。	
10	RAND COPORATOION	美國	蘭德為美國的智庫，為一非營利組織，業務逐步擴展為各國家及企業進行政策研究並提供信息。	Children, Family and community / Early Childhood Interventions: Benefit, costs and savings
11	RAPID-EC Project : Rapid Assessment of Pandemic Impact on Development Early Childhood Household Survey Project	美國 Center for Translational Neuroscience at the University of Oregon	俄勒岡大學轉化神經科學中心致力於以神經科學的角度研究社會變革。RAPID-EC 聚焦於 COVID-19 疫情對發展早期兒童家庭調查項目的快速評估	Early childhood household survey / Pandemic impact
12	Streaming Services of The European Commission	歐盟 European Commission	將從歐盟委員會的內部和外部資訊透過高質量的媒體傳輸服務及多種語言，以提高信息在公民中的普及度及透明度，以及提高歐洲共同體活動效率。	Transition from institutional to community-based care: ten years towards inclusion
13	UNICEF 早期兒童發展全球倡議及早期學習	UNICEF 聯合國兒童基金會	聯合國兒童基金會在教育方面的主要工作領域： ●促進入學機會：包括殘疾兒童，邊緣化兒童以及生活在人道主義和緊急情況下的兒童，均能按性別平等獲得優質教育。 ●學習和技能：優質的學習成果和技能發展來自強大的教育系統和創新的解決方案。 ●緊急情況和脆弱的環境：改進緊	Early childhood development / Education / Children with disabilities / Social Policy (child poverty, public finance for children)

表一
審查資料庫（續）

	資料庫名稱	所屬國家／組織	宗旨	研究範疇涵蓋 兒童早期介入及 經濟
13	UNICEF 早期兒童發展全球倡議及早期學習	UNICEF 聯合國兒童基金會	急情況下和移動中兒童的學習和保護。	
14	World Health Organization	World Health Organization 世界衛生組織	世界衛生組織由理事機構召集會員國制定政策，法律團隊協助制定國際條約，通訊聯絡人員幫助傳播衛生信息，人力資源部門引進公共衛生專家，共同致力於為全球之衛生系統、傳染病或非傳染病之防範、監測及應對、以及生命全程促進良好健康等目標下，需要處理環境風險和健康問題社會決定因素，並需重視性別、公平和人權問題。	Child health / Demographic and socioeconomic statistics

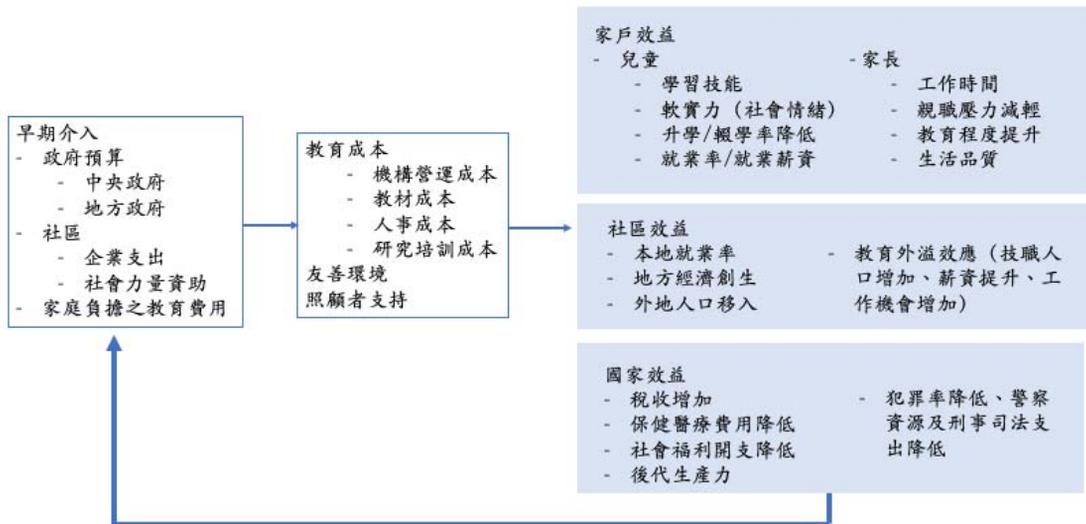


圖 1 早期介入的投入成本及效益因子

參考文獻

- 教育部國民及學前教育署（2009）。中央政府總預算教育部國民及學前教育署單位預算。取自
<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/common/Downloader?id=7b34f9af-8c24-44d0-809d-bcfb89374f8a>
- 郭雲鼎、陳杰峰（2008）。發展遲緩兒早期評估臨床檢查之實證醫學分析。《**台灣醫學**》，12(6)，698-703。
- 陳美惠（2006）。發展遲緩兒的經濟成本分析（未出版之碩士論文）。義守大學，高雄市。
- 曾凡慈（2010）。兒童發展的風險治理：發展遲緩、監管網絡與親職政治（未出版之博士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 黃靄雯、康琳茹、嚴嘉楓、王馨敏、謝佳容（2017）。〈政府對家庭及兒童的投資 Public Spending for Family Benefits〉。《**中華民國兒童保健雜誌**》，23(1)，29-31。
- 詹前隆、巫建錫、楊南屏、劉宜廉、彭惠臻（2014）。影響早期療育資訊系統使用效益之因素－以桃園縣為例。《**台灣衛誌**》，33(1)，頁 101。
- 衛生福利部社會及家庭署（2017）。兒童權利公約首次國家報告條約專要文件。取自<https://crc.sfaa.gov.tw/crc-front/index.php?action=classification&uuid=e179a82f-3dd9-428f-b7c8-41flae00d52a>
- Council of Economic Advisers, USA (2015). The Economics of Early Childhood Investments. Retrieved from https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/docs/early_childhood_report_update_final_non-embargo.pdf
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., Direzze, B., Forhan, M., Digiacomio, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598. doi:10.3109/09638288.2012.748840
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E.,

- Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. doi:10.1016/S0749-3797(02)00655-4
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2009). The Experimental Approach to Development Economics. *Annual Review of Economics*, 1(1), 151-178. doi:10.1146/annurev.economics.050708.143235
- Banerjee, A. V., & Esther, D. (2012). *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*. New York Public Affairs.
- Barnett, W. S. (2000). Economics of Early Childhood Intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. (2 ed., pp. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartik, Timothy J. (2011). Investing in Kids: Early Childhood Programs and Local Economic Development. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bartik, Timothy J. (2014). From Preschool to Prosperity: The Economic Payoff to Early Childhood Education. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Beddington, J., Cooper, C. L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F. A., Jenkins, R., ...Thomas, S. M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455(7216), 1057-1060. doi:10.1038/4551057a.
- Behl, D. D., Blaiser, K., Cook, G., Barrett, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B. M., ...White, K. R. (2017). A multisite study evaluating the benefits of early intervention via telepractice. *Infants & Young Children*, 30(2), 147-161. doi:10.1097/iy.0000000000000090
- Bird, M., Li, L., Ouellette, C., Hopkins, K., McGillion, M. H., & Carter, N. (2019). Use of Synchronous Digital Health Technologies for the Care of Children With Special Health Care Needs and Their Families: Scoping Review. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(2), e15106-e15106. doi:10.2196/15106
- Butler, L. P. (2017). The social origins of persistence. *Science*, 357(6357), 1236-1237. doi:10.1126/science.aao6255
- Casto, G., & Mastropieri, M. A. (1986). The efficacy of early intervention programs -

- a meta-analysis. *Exceptional Children*, 52(5), 417-424.
doi:10.1177/0014408605200503
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). Building Core Capabilities for Life: The Science Behind the Skills Adults Need to Succeed in Parenting and in the Workplace. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- Dalziel, K. M., Halliday, D., & Segal, L. (2015). Assessment of the cost-benefit literature on early childhood education for vulnerable children: What the findings mean for policy. *SAGE Open*, 5(1), 1-14. doi:10.1177/2158244015571637
- Doyle, O., Harmon, C., Heckman, J. J., Logue, C., & Moon, S. H. (2017). Early skill formation and the efficiency of parental investment: A randomized controlled trial of home visiting. *Labour Economics*, 45, 40-58. doi:10.1016/j.labeco.2016.11.002
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104. doi:10.1177/027112140002000205
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Raab, M. (2013). An implementation science framework for conceptualizing and operationalizing fidelity in early childhood intervention studies. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 85-101.
doi:10.1177/1053815113502235
- Francesconi, M., & Heckman, J. J. (2016). Child Development and Parental Investment: Introduction. *The Economic Journal*, 126(596), 1-27.
doi:10.1111/eoj.12388
- Guralnick, M.J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-22). Baltimore : Brookes.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086. doi:10.1257/aer.103.6.2052
- Heckman, J. J. (2017). Nurse-Family Partnership: Parental education and early health result in better child outcomes. Retrieved from <https://heckmanequation.org/resource/nurse-family-partnership-parental-education-early-health-result-better-child-outcomes/>
- Heckman, J. J. (2020). The Heckman Curve. Retrieved from <https://heckmanequation.org>.

org/resource/the-heckman-curve/

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. doi:10.2105/ajph.2015.302630
- Kok, R., Thijssen, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., White, T., van Uzendoorn, M.H., Tiemeier, H. (2015). Normal variation in early parental sensitivity predicts child structural brain development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 54*(10), 824-831.e821. doi:10.1016/j.jaac.2015.07.009
- Leonard, J. A., Lee, Y., & Schulz, L. E. (2017). Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist. *Science, 357*(6357), 1290-1294. doi:10.1126/science.aan2317
- Magnuson, K., & Schindler, H. (2019). Supporting children's early development by building caregivers' capacities and skills: A theoretical approach informed by new neuroscience research. *Journal of Family Theory & Review, 11*(1), 59-78. doi:10.1111/jftr.12319
- Mahoney, G., Kaiser, A. P., & Girolametto, L. E. (1999). Parent education in early intervention: a call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 131-140. doi:10.1177/027112149901900301
- Minn, C., & Hau, I. (2020). The Next Pandemic: Mental Health. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2020-05-30-the-next-pandemic-mental-health>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 1-7. doi:10.1186/s12874-018-0611-x
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Infant mortality rates (indicator)*. doi:10.1787/83dea506-en (Accessed on 15 January

2021)

- Fisher, P., Lombardi, J., & Kendall-Taylor, N. (2020) Why Households with Young Children Warrant Our Attention and Support During (and After) the COVID-19 Pandemic. Retrieved December 17th, 2020 from <https://medium.com/rapid-ec-project/why-households-with-young-children-warrant-our-attention-and-support-during-and-after-the-b7cee9b76184>
- Piškur, B., Beurskens, A. J., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Norton, M., Frings, C. A., Hemmingsson, H., & Smeets, R. J. (2012). Parents' actions, challenges, and needs while enabling participation of children with a physical disability: A scoping review. *BMC pediatrics*, *12*, 177. doi:10.1186/1471-2431-12-177
- Prowse, M., & Camfield, L. (2013). Improving the quality of development assistance. *Progress in Development Studies*, *13*(1), 51-61. doi:10.1177/146499341201300104
- Porterfield, S. L., & McBride, T. D. (2007). The effect of poverty and caregiver education on perceived need and access to health services among children with special health care needs. *American Journal of Public Health*, *97*(2), 323-329.
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, B. (2009). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *36*(1), 24-34. doi:10.1007/s10488-008-0197-4
- Reynolds, A. J., & Robertson, D. L. (2003). School-based early intervention and later child maltreatment in the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, *74*(1), 3-26.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S.-R., Arteaga, I. A., & White, B. A. B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, *333*(6040), 360-364. doi:10.1126/science.1203618
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, *29*(5), 700-710. doi:10.1177/0956797617742725

- Seekins, T., Shunkamolah, W., Bertsche, M., Cowart, C., Summers, J. A., Reichard, A., & White, G. (2012). A systematic scoping review of measures of participation in disability and rehabilitation research: A preliminary report of findings. *Disability and Health Journal*, 5(4), 224-232. doi:10.1016/j.dhjo.2012.05.002
- Simon, J. L. (1977). *The Economics of Population Growth*. Princeton, Jersey: Princeton University press.
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C., & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review: Étude de délimitation de l'étendue de la participation des enfants et des jeunes handicapés à des activités en dehors du contexte scolaire. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), 226-236. doi:10.1177/0008417414550998
- Yu, C., & Smith, L. B. (2013). Joint attention without gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination. *PLoS One*, 8(11), e79659. doi:10.1371/journal.pone.0079659

收稿日期：2020年11月26日
一稿修訂日期：2020年12月22日
二稿修訂日期：2020年12月29日
接受刊登日期：2020年12月30日

The Economics of the Early Childhood Intervention: A Scoping Review

Ai-Wen Hwang¹

Ya-Tzu Liao²

Hsiao-Wen Hung³

Abstract

Early childhood intervention is a science with multiple contents and definitions. This article analyzed the processes and effectiveness related to early childhood intervention from an economic perspective using the scoping review. Based on consensus generated from expert meetings, a series of topics were chosen and their relevant literature was reviewed. Potential avenues for future research and policy were then summarized according to these reviews. This review particularly stressed on the trend for services provided to pre-school children by families and educational institutions and its related economic factors. Whereas this issue has been largely studied in foreign literature, it is relatively under researched in Taiwan. Importance of investigating this issue is increasing with the rapidly changing world economy and international environment in 2020. In light of this, this paper aimed to review and translate the current scientific evidence of relevance, and to relate families, institutions or socio-economic lifeline to life quality of children and survival rates. Suggestions for future research directions and policy in Taiwan were provided based on this review.

Keywords: population economics; early intervention; children and families; scoping review

¹ Graduate Institute of Early Intervention, College of Medicine, Chang Gung University, Taiwan. Department of Physical Medicine and Rehabilitation, Chang Gung Memorial Hospital, Linkou, Taiwan.

² Graduate Institute of Early Intervention, College of Medicine, Chang Gung University, Taiwan.

³ Department of Industrial Economics, Tamkang University, Taiwan.

109-126 人類發展與家庭學報 2020;21

DOI : 10.6246/JHDFS.202012_(21).0005

2020 兒童發展與家庭研究學術研討會紀實

吳志文*、陳允文
國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

*本篇論文通訊作者：吳志文，通訊方式：wcw@ntnu.edu.tw。

壹、跨域創新的兒童發展與家庭研究

中華民國 109 年 10 月 25 日，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系舉辦「兒童發展與家庭研究學術研討會」，旨在於連結社會、教育、心理，以及傳播等領域對於兒童發展、兒童教育以及家庭生活教育的關注，提供研究學者與實務工作者相互分享對話的平台，創造多元理論、實務觀點相互交流並跨領域整合的可能，期望能透過匯聚各種學術取向與實務工作經驗的能量，進而創造出具有突破性的理論發展與實務應用。

研討會由國立臺灣師範大學教育學院指導，並由產官學各界單位攜手主辦，包含國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系、臺灣幼兒發展調查資料庫計畫、國立臺灣師範大學暨耶魯大學哈斯金實驗室大腦發展與學習聯合實驗室、臺北市家庭教育中心，以及協辦單位人類發展與家庭學報以及臺灣早期療育學會。當天盛況空前，許多重要學者專家匯聚交流，研討會就在前教育部長曾志朗院士、國立臺灣師範大學宋曜廷副校長以及教育學院陳學志院長的致詞中揭開序幕。

整場研討會共計有 323 位學者專家參與，發表 92 篇學術研究論文，包含五場專題討論，五場口頭報告，以及 54 篇海報論文。發表論文主題多元，包含認知發展、語文發展、社會情緒發展、身體動作發展、大腦發展與學習、幼兒教育、教保環境與經驗、家庭資源與管理、婚姻關係、親密關係、家人關係、親職與教養、家庭型態、家庭動態歷程、家庭教育、家庭政策與服務、多元文化教育等相關議題。研討會也特別設置了優秀學生論文獎項，勉勵後進薪火相傳，培育更多關注幼兒發展與家庭教育的專家學者。

此次研討會邀請到三位學養淵博的學術巨擘擔任特邀講者：國立中央大學認知神經科學研究所創所所長洪蘭教授，講題「大腦發展與家庭教育」；中央研究院社會學研究所特聘研究員伊慶春教授，講題「臺灣年輕世代的家庭組成：從青少年初期至成年初期的成長與發展」；以及國立臺灣師範大學企業管理學系和教育心理與輔導學系合聘教授邱皓政教授，講題「他們的變與不變 (to change or not to change)：發展性縱貫調查數據的統計模式」。三位學者為與會

者帶來三場不同視野卻同樣啓迪人心的精采演說：首先洪教授彙整了認知神經科學領域的經典研究發現，從大腦發展的連續、可塑，以及個別差異等各種特性，帶領大家認識家庭教育對一個人生命全程的深遠影響；伊教授暢談過去二十餘年來經營「台灣青少年成長歷程研究」計畫的初衷與心得，以豐厚的研究成果期勉後進能繼續肩負起發展華人社會科學主體性的重要責任；最後由邱教授分享最尖端的統計科學，介紹該如何以探討潛在構念在不同階段間的「變」與「不變」，並強調以正確的實徵資料分析作為政策擬定與施行之依據的必要性。底下將依序呈現三場精采演說的重點紀要。



2020 兒童發展與家庭研究學術研討會
 CONFERENCE ON CHILD DEVELOPMENT AND FAMILY STUDIES

特邀講者

10.25(日) 09:00 - 10:30
洪蘭 講座教授
 大腦發展與家庭教育

10.25(日) 10:50 - 12:20
伊慶春 特聘研究員
 臺灣年輕世代的家庭組成：
 從青少年初期至成年初期的
 成長與發展

10.25(日) 13:40 - 14:30
邱皓政 教授
 構念的變與不變：發展性調查
 數據的縱實驗證性因素分析與
 恆等性評估

研討會顧問
曾志朗 系主任
柯華葳 講座教授

研討會日期
 2020年10月25日(星期日)
 上午 8:15至下午17:10

研討會地點
 國立臺灣師範大學圖書館校區
 綜合大樓202
 10001台北市中正區師範路151號

報名系統與議程
<http://www.nccnpu.edu.tw>
 研討會QR碼
 報名QR碼
 報名日期：即日起至10月15日止
 報名時間：每日上午8:15至下午17:10

指導單位
 國立臺灣師範大學教育學院

主辦單位
 國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
 臺灣幼兒發展調查資料庫
 國立臺灣師範大學博愛大學附屬金寶敏堂
 人類發展與學習聯合實驗室
 TAPE 國家家庭教育中心

協辦單位
 人類發展與家庭學報 臺灣早期療育學會

圖 1 2020 兒童發展與家庭研究學術研討會海報

貳、洪蘭教授：從大腦發展洞見家庭生活教育的重要性

洪蘭教授為加州大學河濱校區實驗心理學博士，在加州大學爾灣醫學院神經科和耶魯大學哈斯金實驗室接受博士後訓練，曾任教於加州大學河濱分校、中正大學、陽明大學，並為中央大學認知神經科學研究所的創所所長。除大量的國際學術著作之外，在教學研究之餘洪教授也致力於科普知識推廣，著有《講理就好》等三十五本科普書籍，並已翻譯了六十一本生物科技及心理學方面的外文書籍，多年來更走訪台灣超過三千所的中小學作推廣閱讀的演講，深受各界推崇。

透過大腦功能分區的示意圖，洪教授說明了大腦具有主宰人類認知、情緒，以及行為等適應能力，而這些適應能力的發展又決定了每個人一生的福禍順逆，所以說「大腦的發展決定了人的一生」絕對不是誇大其辭。除了大腦發展與人生起伏有著密切的關聯性，還必須知道的是「大腦的發展與環境刺激息息相關」。人與環境的互動正是影響上述認知、情緒，以及行為等適應能力在大腦中能否獲得充分發展的關鍵因素。而「家庭」不僅是人一生最早接觸的環境，同時也是最為緊密的環境，正因為如此，家庭生活環境深深地影響著一個人的大腦發展，也就此決定了人的一生。透過許多經典又有趣的腦神經科學研究，洪教授介紹大腦發展的連貫、可塑，以及個別差異等特性，帶領所有與會的專家學者從大腦神經科學的觀點重新認識家庭生活教育的重要性！

一、大腦發展的連貫性——凡走過必留下痕跡^{1, 2}

學習是大腦最重要的任務，而大腦的學習除了無所不在，更是從胎兒時期就開始一點一滴地不斷累積。洪教授首先以聽覺感官為例。由於人有溝通的需求，因此聽覺是很重要的，聽覺皮質位於大腦的顳葉（temporal lobe），人類在

¹ 延伸閱讀：洪蘭（2008）。**通情達理：品格決定未來**。台北市：遠流。

² 延伸閱讀：洪蘭（2015）。**大腦科學的教養常識：父母應該把握的幼兒發展關鍵**。台北市：遠流。

胎兒七個月大就已發展出完整的聽覺能力。也就是說，胎兒即便還在母親的肚子裡就能聽見母親與母親周遭環境的各種聲音。只是這些聲音跟我們一般聽到的會有些不同，由於我們一般溝通是以空氣作為媒介，但胎兒卻是浸泡在羊水裡，而且又隔著肚皮，這使得聲音震動的傳導會有些差異，因此家長其實不需要特別播放英文讓胎兒熟悉（學習）英文，那些聲音聽起來都只會是含糊不清、非常籠統的咕嚕聲。不過，胎兒在母親的肚子裡確實是有在學習的，研究指出，在他們一出生後就能分辨出母親的聲音不同於其他人的聲音，這是因為他們一直待在母親的肚子裡聽母親說話，所以會特別熟悉自己母親說話時獨特的發聲頻率，而如此早期的學習也奠定了母嬰日後緊密互動的基石。

第二個例子是與大腦神經元在幼兒三歲以前的快速增生有關。有別於其他物種，人類胎兒出生後會需要家庭提供一段較長時間的養育照顧，這是因為人類大腦這個器官消耗的能量實在是太多太多了。洪教授特別指出，人類大腦在三歲時就已經接近成人大腦重量，所以家長必須在幼兒三歲以前提供足夠的營養能量，讓幼兒的大腦發展得以順利。而在這個大腦重量不斷增加的過程中，嬰兒腦中的神經元會不斷地生長並相互產生連結。一個有趣的現象是嬰兒的神經元與神經連結遠超過成年人，兩歲幼兒神經突觸的數量比成年人還要多出百分之五十。而在這些數量過多的神經元中，只有在適當刺激下成功連結的神經元會存活下來。這樣的事實則突顯出家長不僅要供給幼兒足夠大腦發展所需的營養能量，還要讓幼兒在充滿足夠感官刺激的環境下成長，讓大腦的發展在早期生命階段中便可以打好一定的基礎。

洪教授接著提到著名的恆河猴實驗，說明日常生活習慣養成的重要性。心理學家 Harry F. Harlow 以恆河猴進行一系列的實驗^{3, 4}，首先將一群剛出生的恆河猴和母親分離，給予兩個代理媽媽，一個是不斷供應奶水的鐵絲媽媽，一個是絨布媽媽。結果發現這些童年沒有得到母愛的幼猴長大後都出現嚴重的適應問題，無法與同類相處、沒辦法交配，且不懂得照顧幼猴甚至會虐死自己的孩子。因此家長要提供孩子溫暖的關愛，要能支持、信任、陪伴孩子，同時更要管教孩子。亞里斯多德認為每個人都是重複行為的結果，因此卓越不是一個行為，而是一種習慣，恆河猴實驗中的小孩子就是養成了冷漠的習慣。

³ 延伸閱讀：Harlow, H. F. (1965). Total social isolation: Effects on Macaque monkey behavior. *Science*, 148(Whole No. 3670), 666.

⁴ 延伸閱讀：Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-432.

洪教授表示，大腦雖然只有三磅的重量，卻會耗盡我們將近百分之二十的身體能量，即便耗費這麼大量的能量，大腦仍舊無法時時刻刻處理所有的刺激。大腦的運作其實是相當有限的，因此必須透過習慣化（habituation）來節省資源。事實上，人一天之中有接近百分之六十的行為都是習慣化的行為。因此，好習慣很重要，習慣決定品格，品格決定命運，因此人必須要從小就養成好習慣，家庭環境的重要性即在於此，讓孩子透過大腦的運作學習到良好的習慣並形成良好的品格。洪教授提醒家長，制定的規矩和限制未必會讓孩子感到難受；如果搭配適切的教養技巧，這反而會形成一種令孩子感到安全的生活規範，從被別人管理到學會管理自己。畢竟人都是要從他律學會自律，孩子小時候有太多選擇反而會無所適從，一開始沒有外在控制，內在控制也不會產生。

洪教授接著援引現今大腦神經科學普遍的研究發現，強調大腦會不斷因應外界的需求而調整內部神經的分配。環境會影響人的大腦而產生觀念，觀念就會引導行為，行為產生結果後會回過頭來改變大腦，而這一切都是連續不間斷地在發生。因此，凡走過必留下痕跡，家長提供的教養環境會在孩子大腦的發展中留下痕跡，形成觀念、產生行為、養成習慣、塑造品格，最後決定人一生的命運。每一個現在都是過去經驗的總和，孩子過去的家庭生活經驗造成現在他／她的樣子，洪教授提醒家長要注意到大腦發展的連貫性，良好的家庭生活教育應當盡早開始。

二、大腦發展的可塑性：活到老學到老⁵

雖然早期生活經驗對大腦發展有著深遠的影響，但這並不代表大腦的發展在早期生命中就已定型，無法改變。事實上，大腦有著超乎我們想像的可塑性！洪教授首先提到一個經典的研究，在 1998 年研究者從一位 89 歲罹患鼻咽癌患者的大腦切片中，發現了新生的神經細胞。這個老人在死前三天，注射了放射性的水去追蹤癌細胞的擴散；三天後，不幸死亡。研究者請他的家屬把大腦捐出來做解剖時，發現海馬迴橫切面的齒狀迴在顯微鏡下有會發亮的神經細胞，表示它們是在注射了放射性的水以後，才出生的新的神經細胞。這項實驗推翻了「大腦定型了便不能改變，神經細胞死了就無法再生」的說法，並且

⁵ 延伸閱讀：洪蘭（譯）（2008）。**改變是大腦的天性—從大腦發揮自癒力的故事中發現神經可塑性**（原作者：N. Doidge）。台北市：遠流。

帶來劃時代的意義，也就是掌管記憶的海馬迴神經細胞可以再生。而最重要的是在教育上的意義：人可以活到老，學到老，終身學習。洪教授指出，如果 89 歲老先生的海馬迴都能長出新的細胞來學習，人就不能用「老」作藉口，不繼續學習了；更沒有所謂「輸在起跑點」和「三歲定終身」的這回事。

洪教授接著又舉了一個經典的實驗，研究者比較英國的計程車司機和公車司機，大腦中掌管空間記憶的差異。這些計程車司機與公車司機都開了 45 年的車，研究者在比較兩者的核磁共振腦造影圖後發現，計程車司機掌管空間記憶的海馬迴後端大了許多，而公車司機沒有。這是因為公車司機不能任意改換路線，必須單調地循相同的路線駕駛；相對地，計程車司機得隨時因應不同客人的要求而行走不同的路線，所以兩者的「學習環境」大相逕庭，而這也說明了大腦的發展是「用進廢退」的。

洪教授表示，大腦中與學習記憶有關的海馬迴會持續產生新的神經元，大腦神經迴路會因頻繁使用而使臨界點降低，更容易被活化及改變，但必須透過主動學習。洪教授更透過台灣家喻戶曉的手足畫家楊恩典的故事為例期勉大家，雖然她沒有手卻可以用腳穿針引線，甚至能夠用腳幫孩子替換尿片。因此，人不需要將自己囿限在難以改變的過去，即便早期的生命經驗有其重要性，但是若能專注於當下的學習，這些新的學習經驗都可能會成就自己的未來。

三、大腦發展的個別差異：在哪裡跌倒就換個地方站起來

認識大腦發展的個別差異至少可以得到兩點啟發，首先是每個孩子能力的發展快慢都不一定。洪教授提醒家長，孩子有一生的時間需要學習，不應催促也不應急迫，只需要耐心陪伴、用心守護著孩子，做個從容不迫的父母等待孩子成熟，就跟烹煮東坡肉一樣「待他自熟莫催他，火候足時他自美」。

其次是每個孩子都有自己獨特的天賦與不擅長的面向。洪蘭教授表示，這是因為大腦的執行運作是有限的，因此空間能力好的人往往語言能力不怎樣；語言能力好的，空間能力則經常較差，很少有人可以得天獨厚樣樣都好，所以我們不必去苛求孩子。又像是愛因斯坦到了三歲才會說話，在現在會被認為語言遲緩，他的私人書信及日記被公佈後，我們才知道當時甚至有人認為他是閱讀障礙者。愛因斯坦的腦在死後捐出來做了詳細的分析，發現他在掌握空間的

頂葉與顳葉交會處的確比別人大 15%，膠質細胞也比別人多。因此，父母應該順其自然，用欣賞的眼光與正向的態度去看孩子，教孩子瞭解自己的長處，並且接受自己的短處。

洪教授提醒家長要能夠允許孩子犯錯，家長真正需要關心的不是孩子犯了錯，而是該思考要如何才能讓孩子從錯誤中學習經驗。因此不需要爲了孩子某件事做的不好而罵他，罵孩子反而會讓孩子對於「學習」與「嘗試」感到恐懼，時間長了，孩子就會抗拒學習、排斥嘗試。同理，如果我們在孩子學習時，總因爲分數不如預期而打罵孩子，那麼孩子是不是就會因爲恐懼學習而變得畏手畏腳了呢？答案是肯定的。在這個多元學習的時代，每個人都有著更多元的機會可以證明自己的價值，家長實在不需要執著讓孩子在他們不擅長的面向上追求卓越，反而應該集中精力在他們有天分和興趣的領域上適性發展。

過去總說：「哪裡跌倒哪裡爬起來」，洪教授建議現代的家長應該要換個思維：「哪裡跌倒就換個地方爬起來」，因爲在這裡跌倒表示能力不在此，放對地方就是天才，讓孩子發展他的長處。這就像是愛因斯坦的名言：「每個人都是天才，但如果用爬樹的能力來評斷一條魚，它將終其一生認定自己是個笨蛋。」

參、伊慶春教授：期勉後進持續發展華人社會科學的主體性

伊慶春教授畢業於美國明尼蘇達大學社會學，現職中央研究院社會學研究所特聘研究員。著有多篇國內、外學術期刊論文、專書章節論文以及主編學術專刊、專書；執行科技部、教育部、中央研究院多項整合型及個人型研究計畫。主要關注在臺灣及華人、東亞社會之家庭結構和家庭關係之動態發展，研究興趣包含家庭社會學、青少年研究，以及婦女研究，長期以家庭變遷和青少年成長歷程爲核心研究領域。

伊教授在會議中暢談過去二十餘年來擘劃經營「台灣青少年成長歷程研究（Taiwan Youth Project，簡稱 TYP）」計畫的初衷，分享目前已取得的豐碩研究成果，並且傳承寶貴的經驗藉以提攜、指引未來有志建構長期追蹤資料庫的後

進。伊教授特別強調，作為一個紮根於本土的長期追蹤計畫，TYP 希冀在檢證西方理論能否適用於華人社會之餘，期許自己能夠肩負起發展華人社會科學主體性的重責大任！因此計畫之初，特別著眼於華人社會與家庭特殊的重要現象，例如因應升學壓力的家庭策略、管教的教養信念、補習現象、社會網絡，以及離家獨立…等議題。

藉由號召匯聚了各個相關領域的專家，TYP 研究計畫蘊含著厚實的資源，可供學者與實務工作者以不同的視野框架進行多向的交流與整合。以離婚這個主題為例，心理學家重視的是婚姻雙方個體的感受、彼此日常的互動交流模式如何決定婚姻伴侶關係的穩定度；而社會學者關注在婚姻雙方的結構性特質，包含教育程度、經濟資源…等因素對於離婚與否的影響；而如果又從不同世代差異的角度來看，重大社會事件的發生或是社會價值觀的變遷都會直接衝擊著婚姻的關係能否繼續維持。伊教授認為：必須透過不同領域學者的合作與交流，才有可能周延地呈現華人家庭與華人社會的全貌。

一、家庭研究本土化

「家庭」是人類社會共有的現象，但是家庭生活仍會隨著不同的社會、文化、世代等因素而展現出大相逕庭的樣貌。即便我們仍可援用西方學者發展的理論來解釋華人社會的家庭生活現象，卻始終有一種隔靴搔癢、不夠接地氣的缺憾。因此探究華人的家庭生活時，還是必須考慮華人社會與文化的特殊性，唯有透過本土化的觀點才能真正清楚且正確地理解華人家庭生活與青少年發展的樣貌。

伊教授首先以台灣青少年身心適應的研究議題為例。歐美的青少年研究大多著重在吸毒、性行為等問題，這與台灣本土青少年的問題大不相同。從 TYP 調查問卷中的自陳式報告，可以瞭解到台灣的青少年問題以學校而言，包含在課堂上睡覺、不遵守校規、蹺課、逃學或故意不去；喝酒、抽菸或嗑藥；考試作弊；在學校吵架、打架、在班上惹事等。因此伊教授與團隊夥伴希望能有本土性的看法，也才能在國際上與他國對話，提供重要的貢獻。除了問題行為不同，台灣青少年身心適應的變化也與歐美青少年有所差異，西方國家的研究結果顯示青少年的憂鬱會從 15 歲開始攀升，到了 18 歲後慢慢趨於平穩；然而，台灣則是跟隨聯考、升學考試等制度性階段而生變化：15 歲升起再下降，18 歲

又升起後又下降。而值得注意的是，青少年面臨課業壓力的心理憂鬱，以及隨著成長的身心改變，同時也影響其他家庭中的成員，真可謂牽一髮動全身。這項台灣社會特有的趨勢，也就是伊教授強調的「結構性因素」，會對於青少年的身心適應以及家人關係造成相當廣泛的影響。

其次又以台灣社會結婚率與生育率逐年下滑為例。根據內政部戶政司公布的資料⁶顯示，結婚率（特定期間內結婚登記對數對同一期間期中總人口的比例）從民國 70 年的 9.29% 一路下滑，98 年因為是台灣習俗中的「孤鸞年」結婚率來到了 5.07% 的低點，隔年又由於適逢台灣建國百年，結婚率也快速回升到 7.13%，但之後就是一路下滑，截至 109 年 11 月的統計資料顯示，結婚率只有 4.50%。台灣還有婚育包裹的現象（孩子必須出生在婚姻中，對未婚生子的接受度低），不想結婚就更不會生小孩，這是台灣的文化規範，也是真實的社會現象。此外，根據戶政司的統計資料⁷，總生育率（平均每位婦女一生中所生育之子女數）從民國 70 年的 2.46（%）開始逐年下滑，但每逢龍年則有明顯的回升現象。以 89 年的龍年為例，總生育率為 1.68，但 99 年又來到歷史新低 0.90，直到 101 年的龍年才又回升至 1.27，此後繼續下降至 108 年的 1.05。與此同時也伴隨著人口結構快速地老化。

第三的例子，是台灣社會中決定婚姻品質的複雜因素。在台灣傳統的父系社會中婚姻是兩個家族的結合，而非單純夫妻雙方的兩人關係，因此必須放在一個更廣泛的生態系統下檢視。但是隨著現代化、都市化，以及性別主流化種種社會變遷趨勢的影響，文化規範也在持續地改變。伊教授認為台灣目前是一種修正式的父系家庭體系也就是 *modified patriarchal societies*⁸，亦即父系家庭的運作法則雖為台灣家庭制度的基礎，但實際的家庭態度和行為則因應社會變遷和個人資源之高低而產生彈性或暫時妥協。鑑於華人社會的父系家庭體系有其自身獨特的文化規範與生活儀式，所以在討論當代華人夫妻之間的婚姻滿意時，必須要將婆媳關係、三代是否同住、代間交換、親戚關係、教育程度、經濟水平... 等等不同因素交互作用下的複雜歷程考慮進來⁹。

⁶ 延伸閱讀：內政部戶政司全球資訊網人口統計資料：歷年全國人口統計資料—結婚對數與粗結婚率。取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>

⁷ 延伸閱讀：內政部戶政司全球資訊網人口統計資料：歷年全國人口統計資料—育齡婦女生育率及繁殖率。取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>

⁸ 延伸閱讀：伊慶春、章英華（2008）。父系家庭的持續與變遷—台灣的家庭社會學研究，1960-2000。在謝國雄編著，**群學爭鳴：台灣社會發展史，1945-2005**。台北市：群學。

⁹ 延伸閱讀：Rodman, H. (1972). Marital power and the theory of resources in cultural context. *Journal of*

二、跨領域的家庭研究

個體鑲嵌於家庭，而家庭又鑲嵌於社會、文化，以及世代之中，以此層層嵌套的生態系統來看，家庭即是重要的核心樞紐：向上承載著每一個社會、文化、世代的價值觀，向下則肩負著形塑個體內在性格系統的重要責任。因此，家庭研究本身就是跨領域的，必須透過心理、社會、文化、歷史…等多重學術領域的視角才能將家庭的全貌看得清楚。伊教授在演講中持續針對婚姻這個主題，列舉出多個須整合不同學術領域的研究議題。

父母婚姻離異的時間點會是型塑個人未來親密關係與婚姻價值觀的重要因素，這是伊教授所舉出的第一個研究議題。雖然目前已有許多研究均指出個體與他人建立親密關係、步入婚姻並組成家庭的意願，都與父母的婚姻品質有著高度的關聯性，但是 TYP 的資料更進一步顯示，即便都是在兒少階段經驗到父母婚姻離異，這項家庭壓力事件是發生在 12 歲以前或是 13 歲之後會導致相當不同的影響。更具體地說，對於在 12 歲以前便經歷父母婚姻離異的子女來說，他們反而會比較容易與他人建立親密關係、有著較高度的結婚意願；相反地，對於父母婚姻離異是在 13 歲之後的子女，資料顯示他們反而會較難以進入一段親密關係、日後也抱持著較低度的結婚意願。此外，資料顯示出親子間的依附關係品質、青少年時期的親子衝突頻率，也都會影響子女的婚姻期望，以及早婚與婚前懷孕的機率。這樣的研究議題就涉及了單親家庭結構在華人社會中的意涵，以及父母離異的特殊經驗，如何在不同的生命階段中形塑個體對於建立親密關係的信念與動機，因此這樣的議題會特別需要社會學與心理學等多元領域的專家學者共同合作加以探討¹⁰。

伊教授接著舉出第二個例子，指出台灣年輕人是否願意結婚也會與父母的教育程度、自身的教育程度、與父母之間的親子互動、個人所抱持的傳統社會價值觀...等多重因素有關。以是否會在 28 歲之前步入婚姻關係來說，父母受到的教育程度愈高、自己仍在就學中、親子之間較少有衝突的互動關係，並且抱持著較低程度的傳統性別角色價值觀，具有上述特徵的個體比較不會在 28 前就結婚。但是這樣的現象也會受到性別的影響，比較男性與女性資料便可發現有

Comparative Family Studies, 3(1), 50-69.

¹⁰ 延伸閱讀：Tai, T., Yi, C.-C., & Liu, C.-H. (2019). Early marriage in Taiwan: Evidence from panel data. *Journal of Family Issues*, 40(14), 1989–2014.

所不同。對男性來說，青少年期家境好、家人關係好、有自己的工作，比較可能比同儕早結婚並生育；但是同樣的情況換做是女性，結婚並生育的比率卻相對較低。這顯示出男性與女性對於婚姻樣貌的想像與期待，很明顯地會受到原生家庭的社會經濟條件、親子互動品質、自身資源，以及社會文化對於婚姻中性別角色期待等多重因素的交互決定¹¹。很明顯的，類似議題並不適合採用單一因素進行研究，必須要集結不同領域的專家相互交流意見，同時檢視文化、社會，以及心理等多樣因素才有辦法釐清其中盤根錯節的影響。

此外，從夫妻居住安排也可以看到台灣婚姻樣貌受到多重因素交互決定的影響歷程。資料指出，台灣年輕夫妻平均會與父母同住半年至一年不等，在這個普遍的社會現象中，夫妻雙方（尤其是女性）的婚姻品質就更容易受到家庭價值觀與經濟等因素的影響。針對家庭價值觀，父系家庭體系是台灣社會普遍存在的傳統文化價值觀，女性婚後必須侍奉夫家、以夫家為重，但隨著近年來性別主流化的趨勢，價值觀的對立便開始對婚姻關係帶來許多衝擊。性別角色愈平等的夫妻其婚姻關係愈好，雙方價值觀的落差則會帶來負面的影響，其中丈夫重視傳統保守、妻子強調現代平等這樣的組合是最不利於婚姻關係的維繫與經營。而這又必須考慮大環境經濟條件不佳的社會現實，不同世代握有經濟資源的差異往往造成許多年輕夫妻必須仰賴著代間資源的交換，才有餘裕結婚並生養子女。這也導致兩代之間的糾結矛盾，一方面感謝親代的協助，卻又無法妥善處理兩代家庭價值觀的落差所帶來的困難。而在這樣的脈絡下女性會如何權衡多方的需求與期待，好比投入職場追求個人成就以獲得更豐富的經濟資源，或是離開職場走入家庭成為全職的家庭照顧者，這些決策的歷程以及決策後造成女性身心健康與家庭生活適應的影響，都會受到家人關係（包含垂直軸的代間關係與水平軸的夫妻關係）、家庭經濟條件，以及個人現代性與傳統性價值觀等多項因素的影響¹²。

伊教授最後提到更大的環境變遷，近年來跨文化婚姻家庭的比率逐漸上升¹³，即便對於台灣家庭的基本結構沒有造成特別明顯的影響，但是不同文化的

¹¹ 延伸閱讀：Ma, J. & Yi, C.-C. (2018). *Family and Parental Influence on Family Formation among Taiwanese Young Adults*. 19th ISA World Congress of Sociology, Toronto, Canada.

¹² 延伸閱讀：Yi, C.-C., Lin, W.-H., & Kuo-Hsun Ma, J. (2019). Marital Satisfaction Among Taiwanese Young Married Couples: The Effects of Resources and Traditional Norms. *Journal of Family Issues*, 40(14), 2015–2043.

¹³ 延伸閱讀：內政部戶政司全球資訊網人口統計資料：歷年全國人口統計資料—結婚人數按原屬國籍。取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>

新住民在食衣住行育樂等面向上有著不同的生活習慣，宗教信仰也各有不同，甚至不同國家地區的外籍配偶也被賦予不同的社會標籤。這種種的差異一方面帶來了許多衝擊，亟需不同領域的專家學者提出適切的解方建議來消弭社會與家庭中的歧異紛擾；但這些刺激同時也在另一方面帶來了促進融合與演進的契機，誠如前述，伊教授認為台灣傳統父系家庭體系正逐漸轉變，有機會朝向更包容友善的方向與幅度邁進，這些年來有愈來愈多的團體關注在新移民在台灣生活品質，他們不斷地倡議與宣導，讓台灣社會更加包容接納新的文化，並進而共創新的價值。而這些轉變也會體現在家庭日常生活的樣貌，這就需要不同領域的專家學者，好比社會學、心理學、人類學等，進行相互深度的交流，試著比較各類家庭生活型態的異同變化，找出潛藏在細節之中有利於促使台灣社會更加進步的契機。

肆、邱皓政教授：全人生命發展研究不容輕忽的「不變」與「變」

邱皓政教授畢業於美國南加州大學，主修心理計量學，現職為國立臺灣師範大學企業管理學系教授。邱教授長期致力於心理計量領域之研究與教學，除了發表大量的國內外期刊論文外，推廣統計知識與提攜後進學者更是不遺餘力，出版數十本心理計量學術專書（例如：《貝氏統計原理與應用》、《量化研究與統計分析》、《多層次模式與縱貫資料分析：Mplus8 的解析應用》、《結構方程模式—LISREL 的理論、技術與應用》、《統計原理與分析技術》等），每本都深受研究人員喜愛，使人獲益良多。

邱教授表示，社會科學的研究只要納入時間因素，就會需要探討變化的趨勢。而所謂的變化趨勢至少源自兩種不同層面的因素，恰好呼應前兩場演講所關注的焦點：一方面，改變趨勢可能源自於社會環境的變遷，好比說現代化趨勢造成不同世代婚姻品質的結構性影響；另一方面，改變趨勢也有可能來自於不同心理社會發展階段的推移更迭，像是幼兒的大腦隨著時間發展成熟，認知能力的表現就會有所不同。

在這次的會議中，邱教授想把重點特別聚焦在「幼兒發展」這個主題。邱教授表示自己深受臺灣幼兒發展調查資料庫研究團隊的感動，因為台灣除了過去有調查中年階段的「家庭動態調查資料庫」以及調查青少年和壯年階段的「台灣青少年成長歷程研究」之外，目前又多了關注生命最前端的 0 歲到 8 歲階段的「臺灣幼兒發展資料庫 (Kids in Taiwan: National Longitudinal Study on Child Development & Care, 簡稱 KIT)」。邱教授相信這些豐富的資料一定能孕育出許許多多重要的知識，讓我們可以更加認識生活在這片土地上人們的全人生命發展趨勢與適應變化，並成為實證實務 (evidence-based practice) 強而有力的根基，以利於促進社會福祉。

作為一位心理計量的研究學者，邱教授也指出自己肩負著莫大的使命感，因為如何透過適切的統計方法探討幼兒發展的「變化」絕對是一件不容小覷的挑戰！以 KIT 的追蹤調查資料特性為例，邱教授深入淺出地介紹在多波次重複測量調查資料分析中相互交錯複雜的「變」與「不變」。

一、心理構念的發展趨勢：潛在變項在時間系統中的「變」

邱教授提醒我們，這種涉及多波段的縱貫調查，需要足夠的專業領域知識去判斷構念測量跨時間的穩定性與變動性。好比 KIT 談的是幼兒在不同身心面向的發展，以及其成長環境的變化，可是人類在生命初期階段的變化快速！這會使得測量恆等性、構念的結構性等特性全部失效，幼兒的身心狀態不斷在改變，而測量工具的信、效度也都在改變，那學者們到底該怎麼做才能正確有效地探討這樣的變化呢？「誰在變？怎麼變？」儼然成為了一個需要認真看待的問題。

發生變化的是潛在的心理構念，還是客觀的指標，在進行分析時的切入點會很不一樣。邱教授指出，前者通常會需要由多個測量項目的共變關係加以反映，而後者卻只需要單一具有效度的題目或數據就可以測得。以邱老師自己長期以來關注的薪資收入變數為例，它就是屬於後者，是單一且客觀的數值；但是 KIT 團隊關注的是幼兒的認知、語言、社會、情緒、身體動作等能力的發展趨勢，這些都是屬於前者。由於心理特質往往無法用直接客觀的方式加以測量，因此必須透過標準化的調查量表進行評估，這使得在分析的模式中包含著觀察變項 (observed variable, 本文有時會依據前後文脈絡將之稱作測量指標

measurement indicator) 與潛在變項 (latent variable, 本文有時會依據前後文脈絡將之稱作潛在構念 latent construct), 研究者必須依據專業領域知識判斷這些看不見的潛在變項 (像是兒童的認知能力) 會反映在哪些具有代表性的觀察變項 (即參與者可依據真實狀況進行不同程度評估的量表題目) 上, 而在統計模型中, 則是由這些觀察變項的分數分配估算出潛在變項的分數分配。

多數幼兒發展的研究者 (包含 KIT 團隊) 所關心的就是這類潛在變項的分數, 並透過成長的模式去捕捉這些潛在變項的變化軌跡。只是研究者必須先確立潛在變項的測量模型 (measurement model) 在多個波次之間的測量恆等性 (measurement invariance, 或稱測量不變性) 是成立的, 也就是說潛在變項的測量結構不應該隨時間而有所改變。邱教授對此覺得特別地有趣, 因為探討「變 (潛在變項隨著時間系統的變化趨勢)」的前提其實是「不變 (潛在變項在多個時間點的測量恆等性)」, 學者必須在確定了構念結構不變的前提後, 才能針對構念變化的發展趨勢進行更深入的探討。

二、測量恆等性：潛在變項的測量模型在時間系統中的「不變」

針對幼兒發展研究, 或是任何關切心理構念在時間系統中變化的探討, 邱教授提出了六個循序漸進的分析重點原則, 指導學者該如何先確定潛在變項的測量模型恆等性, 接著再來估算該潛在變項在多個時間點的變化趨勢。

首先需要透過驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis, CFA) 的技術, 確定潛在構念可以反映在這些多個測量指標上; 只是, 當學者手上握有相同測量工具在多個時間點的資料時, 所要進行不再是傳統的 CFA, 而是縱貫式的驗證性因素分析 (longitudinal confirmatory factor analysis, LCFA)。學者們可以將 LCFA 理解為把多個時間點的 CFA 並列在同一個模型之中, 並且會增加估算同一個潛在構念於不同時間點兩兩之間的相關程度, 這些相關其實也就是這個潛在構念分數的再測信度 (test-retest reliability), 數值愈高代表著潛在構念分數在研究樣本中個別差異的相對位置具有愈高度的穩定性。而如同傳統的 CFA, 各個測量指標與潛在構念之間的負荷量 (loading) 數值愈高, 代表著這些測量指標可以用來反映該項潛在構念的代表性愈高。

其次是檢驗 LCFA 在多個時間點之間的測量模型恆等性。在先前第一個重點已經做到了測量模型的形貌恆等性 (configural invariance), 指出在不同時間

點都具有相同的結構，只是在這個重點中所有的參數都可以各自估計而有所不同。而在測量模型恆等性還包含弱恆等性（weak invariance）、強恆等性（strong invariance），以及嚴格恆等性（strict invariance）。通常學者們至少需要做到弱恆等性，又稱作度量恆等性（metric invariance）也就是在形貌恆等性的基礎上，測量指標與潛在構念之間的負荷量必須在不同時間點之間具有相同的數值組態；至於強恆等性¹⁴與嚴格恆等性¹⁵則依據學者所探討議題的需求自行斟酌是否需要確立通過。

邱教授特別強調，第二項分析重點除了要有相當的統計能力之外，更仰賴於學者自身領域的專業知識。以探討幼兒認知能力發展的研究為例，可能會出現部分測量指標的檢測效力在不同的月齡之間有所差異，也許在 6 月齡這個階段某個能力指標的個別差異較大，使得測量變項具有足夠的離散程度；但是隨著能力的發展，到了 12 月齡幾乎所有幼兒都能充分完成這個能力指標，導致該測量變項出現天花板效應（ceiling effect），已無法再用來區分出個別差異。當發生這樣的狀況時，學者可以充分的理論論述與實徵文獻作為基礎，改採用局部的（partial）弱恆等性，解除這些會隨著時間而逐漸失去檢測效力的測量指標的負荷量必須在某個時間點之後仍必須相同的設定。

第三個重點，每一個測量變項的殘差（residual）¹⁶自己與自己在多個時間點之間的相關應該設定為釋放估算。這樣的設定貌似違反了殘差獨立的假設前提，但事實上它是針對同一個測量指標在不同時間點之間的殘差項去設定兩兩相關。因為殘差項也包含了一些可以由其他外在因素決定的部分，而這個部分的變異量可能會在多個時間點之間穩定存在著，所以會具有高度的相關。好比說，一些認知能力的觀察可能會受到幼兒自身的外向性特質而產生系統性的偏誤，而且這樣的偏誤在不同的時間點都會穩定存在者，如果學者沒有在設定中釋放這些相關，將會導致模型的適配度表現被低估，因此必須加以釋放。

第四個重點涉及測量指標的負荷量與截距的設定。傳統的標的變項法（marker-variable identification method）是在模型分析中針對每個潛在構念，將

¹⁴ 又稱作純量恆等性（scalar invariance），指在弱恆等性的基礎上，測量變項的截距必須在不同時間點之間具有相同的數值組態。

¹⁵ 指在強恆等性的基礎上，測量變項的殘差變異與兩兩共變必須在不同時間點之間具有相同的數值組態。

¹⁶ 殘差是測量指標的變異量無法由潛在構念加以解釋的部分，又可以分成兩個部分：一是受到其他外在因素決定的系統性誤差，二是無法由其他外在因素解釋的隨機誤差。

某個特定的測量指標標註為標的變項，並設定其負荷量為 1、截距為 0。這種作法會使得學者所觀察到的並非由所有測量變項估算而得的潛在變項平均值，而只是某個被標的的特定測量變項的平均值。為了改善這個限制，邱教授建議學者們可以採取效果編碼法（effect-coding identification）¹⁷，即在模型分析中針對每個潛在構念，將所有 k 個測量指標的負荷量總和設定為 k、截距總和設定為 0，這樣一來潛在變項的平均值便會由整體測量指標共同進行估算。

第五個重點是特別提供給想要估算出發展趨勢數值的研究學者，邱教授建議學者一定要熟悉潛在成長模型分析的理論基礎與實際做法，而且要閱讀近期的學術論文，更為進階地學習最新近的相關發展。傳統的一階潛在成長模型（first-order latent growth model）是直接以多個時間點的觀察變項分數進行兩組參數的模型分析，這兩組參數會以潛在變項的形式呈現，分別是截距（intercept）與線性斜率（linear slope），可用以顯示該測量變項成長遞變的樣貌¹⁸。只是，就如同先前所強調的，幼兒發展研究關注的，是必須由多個測量指標加以反映的心理構念，探討這種心理構念的變化趨勢必須要採取二階潛在成長模式（second-order latent growth model），它是以潛在變項取代在一階潛在成長模型中的觀察變項，可將之理解為在 LCFA 的模型基礎之上進行潛在成長模式，而學者務必要能夠掌握住前面第一到第四項重點，才可以進行二階潛在成長模型的分析。

最後一項重點，是建議學者嘗試採用貝氏估計法（Bayesian estimation）。因為，探討潛在變項在時間系統中變化趨勢的分析模型實在是太過於複雜，以至於傳統的最大概似估計法（maximum likelihood estimation）可能會得到不合理的數值¹⁹。邱教授表示，採用貝式估計法能有效地改善這樣的限制，得到較為精確的分析結果。

三、演講尾聲時的期勉：從學之道的變與不變

¹⁷ 延伸閱讀：Little, T. D. (2013). *Methodology in the social sciences: Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.

¹⁸ 如果蒐集資料的時間點足夠（至少有四個），便會建議再納入二次斜率（quadratic slope）作為第三組參數用來捕捉斜率的變化趨勢。

¹⁹ 邱教授以自己的分析經驗為例，變異量的估計值出現負值的不合理數值。

演講尾聲，邱教授語重心長地援引莎士比亞在《哈姆雷特》中的經典名句：「生存還是毀滅：這是一個值得考慮的問題（*to be or not to be: that is the question*）；默然忍受考慮命運的暴虐的毒箭，或是挺身反抗人世的無涯的苦難，通過鬥爭把它們掃清，這兩種行爲，哪一種更高貴」。台灣的學術生態日益茁壯成熟，我們有機會蒐集到更具有代表性、可以用來探討更貼合現實生活的資料，只是食材再好仍要有相當的烹調技能才可以端出美味佳餚，有沒有透過正確的統計方法進行分析非常重要，而正因為統計方法不斷堆陳出新，走在學者這條「不歸路」上就更必須不斷地追求自我提升。邱教授期勉自己與後進應當更加努力，唯一不變的真理就是自強不息以適應這快速的變化，突破舒適圈已是勢在必行，而勇敢地踏出那一步才有可能讓我們發展出更好的方法，建構出更深入且正確的知識。

伍、總結

兒童的發展是整個社會能否繁榮進步的基礎，而家庭生活環境是影響兒童發展的重要因素，三位特邀講者的分享主題都圍繞著兒童發展與家庭教育這兩大主題。洪教授介紹大腦發展的特性並點出家庭教育對於人的影響有多麼的深遠，鼓勵家長該為幼兒創造更適合其發揮所長的成長環境。伊教授分享主持台灣青少年成長歷程研究計畫的豐富經歷，對本土化與跨域整合重要性的強調，帶給學者專家們許多的啟發。邱教授以變與不變為題，從統計講到從學之道，敦促學者持續精進分析能力，讓學術的社會影響力可以扎根在對於實徵資料的正確解讀。2020 兒童發展與家庭研究學術研討會最後就在多元領域研究學者與實務工作者的熱情交流下圓滿落幕，這次研討會匯聚了產官學各界的能量，相信可以點燃星火，創造出具有突破性的理論發展與實務應用。

邀稿日期：2020 年 10 月 25 日

「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，議題包含：認知發展、語文發展、社會情緒發展、身體動作發展、大腦發展與學習、幼兒教育、教保環境與經驗、家庭資源與管理、婚姻關係、親密關係、家人關係、親職與教養、家庭型態、家庭動態歷程、家庭教育、家庭政策與服務、多元文化教育或其他相關議題，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) 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。中文文長以不超過兩萬五千字為原則，英文文長以不超過八千字為原則（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原則，英文文長以不超過六千字為原則（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原則，英文文長以不超過六千字為原則（含中英文

摘要、圖表與參考文獻)。

- (四) 書評：採邀稿制，就國內外出版之相關學術專書所撰寫之評論。中文或英文以五千字為原則（包括圖表）。
- (五) 學術活動紀實：國、內外學術活動及專題演講紀錄，以五千字為原則（包括圖表）。

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) 文稿全文字數規範請見文稿類型，「研究論文」、「研究紀要」及「文獻評論」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、文稿審查

(一)「研究論文」、「研究紀要」及「文獻評論」來稿，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，由本刊負責該稿件的主編或副主編決定是否送審。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，則以電子信件通知。

(二)「書評」及「學術活動紀實」來稿，以本刊編輯委員會審查為主。

(三)文稿通過審查者，依本刊撰稿體例完成修改的最後定稿之稿件，需提供 WORD 電子檔一份，以方便排版作業。

(四)「研究論文」、「研究紀要」及「文獻評論」文稿通過審查者，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。

(五)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：台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

投稿題目 (中、英文)	中文： 英文：		
姓名 (中、英文)	中文： 英文：	投稿日期	年 月 日
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. _____ (通訊作者請加註)		
任職機構 (中、英文正式名稱及所屬系所、單位)	中文： 英文： (於作者姓名處及任職機構前加註釋(1)(2)(3)等符號。通訊作者並請加註)		
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)		
通訊地址	中文： 英文： (每位作者之通訊地址，加註釋(1)(2)(3)等符號)		
聯絡電話	機關：	住宅：	傳 真
	行動電話：		
電子郵件	(每位作者之通訊地址，加註釋(1)(2)(3)等符號)		
頁首短題	(以 15 字為原則)		
作者註			
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，下載網址為臺師大人發系網站（網址：<http://www.hdfs.ntnu.edu.tw/>）。
3. 作者一位以上者，請分別寫明每位作者之作者姓名、任職機構、通訊地址、聯絡電話及電子郵件地址，並加註釋(1)(2)(3)等符號，以便識別。

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