

人類發展與家庭學報

Journal of Human Development
and Family Studies

第二三期

目錄

- 1 好動型氣質幼兒自由遊戲衝突因應策略之研究
羅恩綺
- 45 自閉症嬰幼兒的氣質發展軌跡文獻評論
王珮玲
- 63 公辦民營托嬰中心之公私協力方式及托育品質探討
楊曉苓
- 99 培養因材施教的幼兒教師—大陸66所高校幼兒教育專業人才培養方案分析
毛作祥

【學術活動紀實—2022兒童發展與家庭研究國際學術研討會特邀演講】

- 141 Richard Aslin教授特邀演講「嬰兒語言發展：如何透過神經科學方法
獲取更多行為以外的實證」學術活動紀實
李宇雯、洪宜芳、王馨敏
- 151 周玉慧研究員特邀演講「當代家庭價值之意涵、定位與變遷」學術活動紀實
陳允文、周麗端、吳志文
- 161 Carolien Rieffe教授特邀演講「Social Inclusion for all」學術活動紀實
林佳慧、聶西平、吳怡萱、張鑑如

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 | 中華民國一一年十二月

人類發展與家庭學報

2022 年第 23 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)
編輯委員 吳 志 文 (國立臺灣師範大學)
吳 明 燁 (私立東吳大學)
吳 齊 殷 (中央研究院)
利 翠 珊 (私立輔仁大學)
沈 瓊 桃 (國立臺灣大學)
周 玉 慧 (中央研究院)
周 兢 (中國華東師範大學)
李 輝 (澳大利亞麥考瑞大學)
林 如 萍 (國立臺灣師範大學)
唐 先 梅 (國立空中大學)
徐 慧 娟 (私立臺北醫學大學)
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 (私立輔仁大學)

(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)

好動型氣質幼兒自由遊戲衝突因應策略之研究

羅恩綺*

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

摘要

幼兒最初的社會發展以自我為中心，透過同儕互動衝突，理解他人想法與自己不同，為達到自身目的或維繫友誼，必須運用策略進行談判和妥協。但不同氣質幼兒在衝突時，有不同的因應策略，而好動型氣質幼兒在自由遊戲時衝突較多。故針對此氣質幼兒在自由遊戲時發生衝突情境、原因及因應策略進行探究，希冀透過此研究能在幼兒教育與實務上，增進好動型氣質幼兒遊戲衝突之理解，並改善教師介入幼兒衝突之引導策略。本研究採立意取樣，以自由（化名）華德福幼兒園大班幼兒為樣本，使用王珮玲及台北師範學院編製之「幼兒氣質量表」篩選出好動型氣質幼兒小杰（男）、小希（女）為研究對象，於室內自由遊戲時間參與觀察並蒐集語料，為期五週，以兒童語言資料交換系統（Child Language Data Exchange System, CHILDES）進行轉譯與分析。研究發現：1.衝突情境的差異與幼兒社會化歷程有關，且衝突原因會依情境而有所不同。小杰衝突情境較多元，但以建構式遊戲情境衝突最多，小希則在人物扮演遊戲情境衝突最多，以照顧家庭的遊戲為主。2.好動型氣質幼兒自由遊戲衝突策略有性別差異。小杰最常用爭論性策略，小希最常用溝通性策略，合作與需求性策略女多於男。衝突因應策略有：合作性、需求性、爭論性、溝通性、第三人、消極表達、利誘哄騙以及口是心非等 8 種策略。3.好動氣質幼兒在自由遊戲發生衝突的性別比例同性高於異性，且與同樣氣質幼兒衝突比例較高。4.老師面對衝突時處理的態度和介入的方式，會影響幼兒第三人策略的使用。因此本研究之好動型氣質幼兒極少

使用第三人策略。

關鍵詞：幼兒氣質、自由遊戲、衝突、衝突因應策略

*本篇論文通訊作者：羅恩綺，通訊方式：cathy2344@yahoo.com.tw。

壹、緒論

在幼兒成長歷程中人際互動扮演極為重要的角色，孩童的認知、情感及社會發展是在與他人互動中逐漸形成（Blunk et al., 2017; Wheeler, 1994）。當進入幼兒園，即開始發展同儕互動能力，這是學前幼兒非常重要的發展任務，此時期的社會互動能力，能預測學齡和青少年的學校適應與行為問題（Ladd et al., 1999）。在幼兒園自由遊戲時，老師提供充分的支持環境，讓孩子們自由拿取教玩具、選擇遊戲類型、玩伴及進行的方式，透過同儕互動促進社會發展，呈現出豐富的人際互動樣貌。而「衝突」(conflict)是人際互動中的一個重要課題，有助於幼兒社會發展（Wheeler, 1994），在遊戲時孩子們經常因玩具的分配、進行方式、遊戲的內容、角色分配等原因產生衝突（李英瑄，2003；林香吟，2007；章淑婷，1989；Shantz, 1987；Wheeler, 1994）。因此在自由遊戲時經常聽見：「那是我的，還給我。」「你把我蓋的房子弄倒了。」研究者也從幼兒園任教時的觀察中發現，好動的孩子較容易與同儕發生衝突，且常以情緒性的言語、動作或表情回應對方，以致於在班級中造成許多同儕之間的爭執。王珮玲（2003）認為好動型氣質的幼兒在工作能力、禮貌及瞭解人己關係的社會能力上表現較差，跟同儕互動時也會出現較多的攻擊行為與學習問題。學齡前期幼兒已擁有許多同儕互動的經驗，當年齡漸長社會互動的經驗也相對變得更加穩固，也越不容易改變（Erdley & Asher, 1999），如果能在學齡前期人際互動模式尚未穩固前，及早發現好動氣質幼兒衝突因應策略（Coping Strategy）之樣態，並加以引導，如此對好動型氣質幼兒的人際互動發展，將會有所幫助。基於上述研究動機本研究目的為：

- 一、探索好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突情境及原因。
- 二、瞭解好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突的因應策略。
- 三、探討好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突時面對不同對象運用衝突策略的差異。

根據上述研究目的，產生以下研究問題：

- 一、好動型氣質之幼兒在自由遊戲發生衝突情境有那些？最常發生衝突情

境為何？在這些情境中導致衝突原因為何？有性別的差異嗎？

二、好動型氣質之幼兒在自由遊戲發生衝突的因應策略有那些？最常使用的策略為何？有性別的差異嗎？

三、好動型氣質之幼兒在自由遊戲發生衝突時會因為不同的對象而有不同的衝突策略嗎？有性別差異嗎？

貳、文獻探討

一、衝突定義

依據黃昆輝、張德銳（2000）國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網，將衝突（conflict）廣義的定義為：衝突是指個人、團體或組織間，因為目標、認知、情緒、行為的差異，而產生的對立和矛盾的互動過程。Robbins（1990）將衝突哲學觀點的演進分成三個時期 1.傳統觀點（traditional view）：在 1940 年前認為衝突具有暴力、破壞性和非理性等特徵，必須努力避免或消除；2.人群關係的觀點（human relations view）：1940 末期-1970 中期，認為衝突在任何團體或組織裡，都是無可避免的現象，應該接受並加以處理；3.互動論的觀點（interactionist view）：1970 年代之後，認為衝突具有解決問題的正向功能，衝突的產生可活化團體的動力及思維，以達成團體的目標。現在對衝突觀點的價值是中立的，不再以排斥或負面看法來定義。

從微觀層面來看，學者說法不一，都將衝突聚焦於單純的干擾、意見不同、利益受影響或對立的層面。Putnam 與 Poole（1987）認為當個人的物品、目標和價值被其他人干擾，就會發生衝突。Thomas（1992）認為衝突是個人所關心的事情或在意的事情被其他人反對。Wall 與 Callister（1995）從衝突的形成加以定義認為：「衝突是一種過程，在過程中其中一方感到自身利益遭受另一方的反對或負面的影響。」Eisenberg & Garvey（1981）從語言學角度認為只要孩子說出或做出一件事，另一個孩子反對就構成了衝突。Shantz（1987）將衝突定義為個體間的相互對立，可視為「二個單位的對立」（two-unit exchanges），就是 A 想要影響 B（第一個對立單位）→B 抗拒、A 堅持（第二個對立單位）。

另外有學者將衝突進一步形成操作型定義，認為衝突是「三個對立單位的互動」(three-unit exchanges)，即 A 想要影響 B (第一個對立單位) → B 抗拒、A 堅持(第二個對立單位) → A 再一次想要影響 B (第三個對立單位)(王琳，2004；Hartup et al., 1988)。

依據上述學者的論述，本研究將幼兒衝突定義為「當幼兒與同儕互動過程中，有兩位(或 2 位以上)幼兒因個人權益、目標、需求、價值或對所關心的事物有不同意見，而產生對立的語言和行動。」

二、幼兒衝突原因

衝突原因錯綜複雜，根據社會心理學家的觀點認為是：資源有限、報復心態、歸因及溝通不良所造成(林香吟，2007)。另外薛國忠(2003)將衝突原因歸納為：價值衝突、規範衝突、語言衝突、空間衝突、認知衝突、情緒衝突及肢體衝突等 7 個因素。國內外的研究中幼兒衝突最常見的原因是：行為控制因素(Laursen & Hartup, 1989; Shantz, 1987)、爭奪遊戲資源、或將物品佔為己有(李英瑄，2003；章淑婷，1989；Shantz, 1987；Wheeler, 1994)。其他引起同儕衝突原因還有遊戲規則的認定、違反規則、空間分配、友誼的排拒(李英瑄，2003；章淑婷，1989)、主張與意見不合，以及侵略行為(章淑婷，1989)。大多數的幼兒衝突涉及資源分配，隨著年齡增長，衝突問題會越來越社會化，包含遊戲的內容及想法，而且肢體攻擊在學齡前是少見的(Chen et al., 2001)。根據以上的論述，本研究將衝突原因歸納成：玩具所有權、角色分配、主題內容的紛爭、環境佈置分歧等四個面向。

三、幼兒衝突因應策略

Ohbuchi & Yamamoto (1990) 以互動情境觀點為基礎認為，衝突因應策略是在衝突情境中企圖運用個人影響力來改變對方的認知、情感或行為的歷程。Wheeler (1994) 將同儕衝突處理策略簡單分成攻擊(身體)和非攻擊(口語)的策略。而方金鳳(2004)的研究發現幼兒大多的策略是較直接的，也有一些策略是經過思考後有計畫進行。所以，幼兒面對衝突時，並不是每一個策略都有計畫，有些只是一種立即的反應。孫淑琴(2000)認為同儕衝突處理策略是指兒童在與同儕互動中個人遭受與同儕意見不合時，所採取的行為。Eisenberg

& Garvey (1981) 將所有的因應策略都認為是口語的策略。也有學者認為攻擊是衝突因應策略中比例較少的 (Shantz, 1987)。但也有學者認為衝突是人際互動的行為，非語言的肢體動作、臉部表情都會參與進來 (葉蜚聲、徐通鏘, 2001)，除了口語和攻擊外，幼兒還會以非口語方式來做出回應。因此人類發展各階段及各年齡都會影響因應策略，而情境因素也會發揮作用以應對不同的情況 (Frydenberg, 2014)，以下彙整國內外相關文獻，見表 1：

表 1

國內、外幼兒衝突因應策略相關研究彙整表 (依年代先後)

國內外學者	研究對象及方法	分類依據	策略類型
Eisenberg & Garvey (1981)	3-5;6 幼兒共 88 對進行實驗室觀察	依語言結構來區分	<ol style="list-style-type: none"> 1. 堅稱：重述同樣的話語支持原先言論。 2. 緩和或加重策略：以間接或更直接的方式說話。 3. 理由：提供解釋或正當化理由影響對方的行動或意念。 4. 提議：給予對方建議。 5. 有條件的命令：給予有條件的命令或承諾有強迫的意思。 6. 妥協：效對方提出某種形式的分享。 7. 肢體的強迫：例如：抓、打、推人等。 8. 忽略：忽略他人的訊息而不予以回應。
Hartup et al. (1988)	3;4-5;4 共 53 位幼兒自由遊戲時間進行觀察	事件取樣 (觀察資料)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓步：放棄控制權 2. 堅定立場：以口語或肢體表達堅持原先目標。 3. 協商討價還價：修正立場或提供不同的建議。 4. 脫離：轉身離開或轉移目標。 5. 被第三人介入。
章淑婷 (1989)	5-6 歲共 74 位幼稚園大班幼兒以個別晤談方式進行施測 (假設-反應法)	修訂 Shure & Spivack (1974)「幼兒人際問題解決能力測驗」(PIPS)，以及修訂 Rubin (1988)「社會問題解決測驗」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 利社會：要求、有禮貌、利他、分享、等待、公平、輪流、計畫將來、商借。 2. 爭論性：自我中心、直接命令、批評式表達、身體或語言攻擊、強迫搶奪、威脅及破壞物體。 3. 訴諸權威：訴求父母、老師或其他成人。 4. 利誘哄騙：哄騙、利誘。 5. 情感性：訴諸感情的表達。 6. 放棄或轉移目標
Dunn & Herrera (1997)	3 歲追蹤至 6 歲共 50 位幼兒縱貫型研究，以觀察方式蒐集資料	根據 Eisenberg & Garvey (1981) 的分類方式進行分類	<ol style="list-style-type: none"> 1. 妥協/討價還價：雙方各退一步或提供不同建議。 2. 澄清：個人對需求或立場提出辯解或提供新訊息。 3. 對於澄清的請求：個人要求對方對於其所需求及觀點提出澄清和辯駁。

7 好動氣質幼兒衝突因應策略研究

國內外學者	研究對象及方法	分類依據	策略類型
			<ol style="list-style-type: none"> 4.威脅：亦包含開玩笑。 5.嘲笑：使用侮辱或粗魯的話語。 6.服從：對另一方讓步或屈服。 7.轉移：幼兒說出無關或是中性的話題。
Ram & Ross (2001)	4 和 6 歲或 6 和 8 歲共 48 對手足進行實驗觀察	手足雙方針對 6 個玩具的分配進行協商，依實驗觀察結果分類。	<ol style="list-style-type: none"> 1.解決問題策略：試圖找到替代品以滿足孩子目標。 2.爭執策略：嘗試說服對方讓步，並拒絕承認其他。 3.奮鬥策略：從談判企圖退出，或者有爭議的行為，包括更激進的形式身體和言語攻擊。
李英瑄 (2003)	4 歲以上一班級幼兒 19 位，參與觀察及教師訪談	觀察衝突行為外在形式	<ol style="list-style-type: none"> 1.權威者協助：向老師或同儕尋求協助。 2.聽從、屈服：順服衝突中較強勢的一方。 3.互不相讓：堅持或情緒上的反應。
王琳 (2004)	桃園中壢國小附設幼兒園 82 位大班幼兒，年齡 5-6 歲	依衝突情境問卷做分類依據	<ol style="list-style-type: none"> 1.借助規則：執行或要求實行某些規則。 2.尋求其他資源：尋求、加入其他相關資源。 3.退讓：放棄手上資源，讓給對方。 4.邀請：邀對方一起完成工作。 5.避開衝突現場：放棄個人需求，離開現場。 6.尋求他人幫助：將狀況告知其他人。 7.口語主張：以口語表達自己的權益。 8.行動主張：採取行動得到目標物。 9.肢體攻擊：以肢體行動攻擊對方。 10.關係攻擊：以關係為要脅或直接破壞關係。 11.其他：無法歸類的策略。
方金鳳 (2004)	5-6 歲幼兒自由遊戲時間做自然觀察觀察，並使用軼事記錄法	依據行為表現及互動結果分類	<ol style="list-style-type: none"> 1.正向行為策略： <ul style="list-style-type: none"> 妥協策略—較少被使用，使用此策略會使氣氛逐漸和緩。 2.負向行為策略：互不相讓策略—會產生更激烈的負面互動 3.中性行為策略： <ul style="list-style-type: none"> 逃離策略—此策略是雙方停止衝突惡化的良好策略。 訴諸權威策略—幼兒最喜歡且最常使用的策略可快速解決問題，但卻養成愛告狀的習慣而不自己嘗試解決衝突。
謝惠君 (2004)	4-5 歲幼兒心智理論相關測驗	參考 Ram & Ross (2001) 的衝突解決策略和章淑婷 (1989) 人際問題解決策略。	<ol style="list-style-type: none"> 1.有效解決衝突策略：包含問題解決策略，以及利誘哄騙策略，意義為找尋以及接受幼兒雙方都滿意的目標行為。 2.無效解決衝突策略：包含爭論及爭鬥策略，爭論策略是勸服人退讓或拒絕退讓給另一方。 3.不協商策略：包含放棄、轉移目標的策略，以及不回應的退縮行為。

國內外學者	研究對象及方法	分類依據	策略類型
廖雅蘭 (2005)	4-6歲 18位幼兒於娃娃家和積木區觀察幼兒扮演活動衝突情形	扮演情境內或外 1.拒絕反對 2.試探妥協 3.威脅服從	1.拒絕反對：宣稱、質問、否定、反駁、語氣、不理會。 2.試探妥協：協意、解釋、理由、詢問、妥協。 3.威脅服從：嘲弄、命令、威脅、身體行爲。
游淑雲 (2006)	針對大班幼兒 15位進行參與觀察和訪談	1.語言形式 2.肢體形式 3.哭泣	1.語言形式：拒絕、抗議、針鋒相對、羅生門事件、告狀。 2.肢體形式：例如推開對方、搶奪物品、拍打、踢對方的身體、用眼睛瞪對方。 3.哭泣：身體因爲被碰撞疼痛而哭泣。
李佳穗 (2006)	桃園縣 2個幼兒園大班樣本 74人，以一對一晤談方式進行問卷填寫。	1.社會計量地位調查問卷 2.幼兒衝突解決目標與策略問卷	1.行動主張 2.尋求其他資源 3.尋求他人幫助 4.離開衝突現場 5.肢體攻擊
林香吟 (2007)	從 5 足歲 18 名幼兒中篩選出高、低語言能力的幼兒各 1 名進行觀察及語料蒐集	依據章淑婷 (1989) 的策略類型做分類依據。再依實際語料蒐集分析後進行修改。	1.合作性策略：服從或讓步。 2.需求性策略：要求、請求、哀求、混合式要求或命令、猶疑。 3.爭論性策略：禁止、命令、口語威脅、批評、優越宣示、單純反駁、喝止、反諷。 4.溝通性策略：澄清、說明、建議。 5.第三人策略：訴諸權威、訴諸同儕、引述 6.消極表達策略：沉默抗議、肢體攻擊、迴避、忽視或離開。 7.利誘哄騙策略：利誘、哄騙。 8.其他：刀子嘴豆腐心。
Baumgartner & Strayer (2008)	150 位 3-5 歲幼兒採觀察法	根據觀察者描述進行分類	1.反擊：對主要參與者使用身體或言語攻擊；爲自己的擁有物或地位辯護（例如，抓住或保留一個有爭議的玩具） 2.抗議：強烈的情感表達（如尖叫，噘嘴，哭泣），而沒有針對主要參與者有其他行爲 3.逃離：透過離開社會互動的環境以逃離主要參與者 4.談判：提出解決爭端的策略，援引共同處理衝突的規則 5.尋求幫助：徵求第三方（教師或同伴）的介入
黃靖雯 (2009)	以 1 位大班幼兒爲主要參與者進行參與觀察並做教師訪談	依據章淑婷 (1989) 的策略類型	1.利社會性因應策略 2.爭論性因應策略 3.訴諸第三者因應策略 4.利用哄騙因應策略 5.情感性因應策略 6.游離因應策略
Ashby & Neilsen-Hewett (2012)	8 位幼兒，年齡 2 歲 2 個月~2 歲 10 個月，採觀察法	依據 Hartup et al., (1988) 衝突策略分類	1.讓步：放棄控制權 2.堅持：使用語言或身體行爲來堅持最初的目標

9 好動氣質幼兒衝突因應策略研究

國內外學者	研究對象及方法	分類依據	策略類型
			3.脫離：轉向或分心 4.討價還價和協商：修改立場或建議替代方案 5.教師的介入
Yeo et al. (2014)	94位4-5歲幼兒採用兒童因應量表	依據兒童因應量表 Children's Coping Scale Revised (CCS-R) 修訂版	1.積極應對 2.消極應對情緒表達 3.消極應對情緒抑制
Pang et al. (2018)	76位3歲8個月~5歲3個月幼兒準實驗研究	依據兒童因應量表 Children's Coping Scale Revised (CCS-R) 修訂版	1.積極應對：試圖幫助他人 2.消極應對情緒表達：哭泣、尖叫 3.消極應對情緒抑制：放棄
Pieng & Okamoto (2020)	30名3-5歲學齡前幼兒透過觀察及訪談進行研究	透過幼兒自由遊戲觀察和訪談進行分類	1.自我導向衝突策略：沒有考慮他人的需要和想要。 2.他人導向衝突策略：有考慮他人的需求及觀點。

從上述研究衝突因應策略文獻中可歸納出幾個面向：

- (一) 綜合國內外研究發現，幼兒衝突因應策略的研究方法以量化為主，研究場域以貼近幼兒的自然場域或實驗室情境進行，資料蒐集以觀察為主要方式，亦有訪談幼兒和採取晤談方式進行測驗。
- (二) 幼兒衝突因應策略類型由於不同的研究目的而有不同的分類及命名方式，綜合來看包含了：妥協、屈服或讓步的合作性策略；爭執、拒絕、堅持和威脅的爭論性策略；表達個人訴求的請求或要求的需求性策略；建議、解釋、澄清及協商的溝通性策略；逃避、沉默和肢體攻擊的消極性策略；以及訴諸老師、父母、同儕或其他成人權威的第三人策略。
- (三) 這些研究中對幼兒衝突因應策略分類的依據，有從語言結構來分類（林香吟，2007；Dunn & Herrera, 1997；Eisenberg & Garvey, 1981），以觀察衝突行為外在形式或結果分類（方金鳳，2004；李英瑄，2003；黃靖雯，2009；游淑雲，2006；廖雅蘭，2005；Ashby & Neilsen-Hewett, 2012；Baumgartner & Strayer, 2008；Hartup et al., 1988；Pieng & Okamoto, 2020），以量表內容來分類（王琳，2004；李佳穗，2006；章淑婷，1989；謝惠君，

2004；Pang et al., 2018；Yeo et al., 2014），以實驗的結果來分類（Ram & Ross, 2001）。

（四）根據上述研究發現，採用自然情境參與觀察進行之研究，礙於人力、物力及財力的限制，研究對象人數較少，且以一個班級為主，優點是在幼兒所處的自然環境脈絡下，可觀察到幼兒真實互動的狀態，且衝突不能抽離當下所處之情境脈絡，使觀察更貼近幼兒真實生活樣態。

根據上述研究的歸納和分析，本研究採取自然情境的參與觀察蒐集幼兒語料，從幼兒衝突語料內容進行分析，探究好動氣質幼兒自由遊戲時衝突因應策略的樣態。

四、幼兒衝突與性別差異

根據先前文獻研究結果發現，學齡前幼兒跟同性別遊戲的比例較不同性別高，在同性團體中經常出現性別刻板印象的活動（金瑞芝，2013；Fabes et al., 2003），且發生衝突的比例也是同性高於異性（林香吟，2007；Maccoby & Jacklin, 1987；Martin & Fabes, 2001）。根據行為匹配論（Behavioral compatibility theory）男孩和女孩的遊戲風格不同，對遊戲活動的喜好也不同，因此導致學前幼兒在與同儕互動中，產生了性別區隔（Mehta & Strough, 2009）。Ashby & Neilsen-Hewett（2012）研究也證實從幼兒到兒童期，衝突狀態和應對策略方面已經觀察到明顯的性別差異，女孩會尋求更多社會支持，而且比男孩更專注於人際互動關係（Frydenberg & Lewis, 1991）。Maccoby（1998）發現男孩比女孩遊戲粗魯、活動量高、有許多身體互動及打架威嚇等行為，且傾向在遊戲團體中建立穩定的權力關係；女孩遊戲團體強調合作、傾向以溝通去鞏固團體和諧（金瑞芝，2013）。亦有研究顯示，男孩比女孩容易引發衝突原因可能是試圖獲得同伴的所有物或侵犯同伴的個人空間，女孩有較好的自我調節技能，當她們的玩具被佔有或侵犯她們個人空間時可以較為忍讓（Else-Quest et al., 2006）。

在衝突因應策略上女孩比男孩多採用合作、需求的策略，在衝突中會請同儕提出澄清及說明，且會考量對方的需求（Dunn & Herrera, 1997；Rose & Asher, 1999）。王琳（2006）研究顯示當兒童在面對衝突時，衝突因應策略會因性別而有所差異，女孩較男孩多使用邀請、尋求他人幫助以及口語主張的策略，而

男孩則比女孩多使用行動主張來解決衝突。在衝突因應策略上男生肢體攻擊和口語攻擊程度較女生多，女生雖經常鬥嘴，但不到口語攻擊程度，另外，告狀（第三人策略）尤其是告訴老師（訴諸權威）是最多幼兒解決衝突的因應策略（余年梅，2007；林香吟，2007；陳湘筑，2002）。另外，女生比男生更社會化，但男生在社會中較活躍，且更可能使用反社會和攻擊性的因應策略（方金鳳，2003；王琳，2006；Hobfoll et al., 1994）。但 Baumgartner 與 Strayer (2008) 的研究顯示 3 到 5 歲的學齡前幼童，於社會衝突的因應策略中發現，並沒有顯著的性別差異。綜觀上述國內外幼兒衝突研究文獻大都支持有性別差異，故本研究希望能進一步瞭解不同性別的好動型氣質幼兒在衝突情境、原因及因應策略的差異為何。

五、幼兒氣質與同儕互動

「氣質」(temperament) 一詞由 Hippocrates 所創，取自於古代宇宙論和病理學的概念，其最初之涵義是與體質有關的心理因素或習慣，直到兒童精神科醫師 Thomas 和成人精神科醫師 Chess 在 1956 年〈紐約長期追蹤研究〉(The New York Longitudinal Study, NYSL)，氣質才開始有系統性研究，並對於氣質也有較清楚的定義（黃莉雅，2008）。Buss 和 Plomin 曾提出人格萌發理論，認為氣質有遺傳的基礎，是天生的人格特質，在發展上亦具備穩定性和適應性，包含情緒性 (emotionality)、活動性 (activity)、社交性 (sociability)，屬人格萌發理論（王珮玲，2003，2006；吳忠蓉，2010；黃郁茹，2008；Goldsmith et al., 1987）。而 Thomas 和 Chess 則認為氣質是以個人行為的反應方式來定義氣質，是行為風格取向，屬行為反應理論，指行為「如何呈現」，氣質是指個人活動量、規律性、適應性、堅持度、趨避性、反應閾、反應強度、情緒本質和注意力分散的程度等九項（王珮玲，2003，2006；吳忠蓉，2010；黃莉雅，2008）。Rothbart 和 Derryberry 認為氣質具有相當的穩定性，根基於生物基礎之上，是個體在反應性 (reactivity) 和自我調節 (self-regulation) 的差異，屬生理調節理論包含正向反應、負向反應、新奇、激烈刺激的行為抑制性及注意力集中或轉移程度（王珮玲，2003；黃郁茹，2008；Goldsmith et al., 1987）。Martin 氣質理論觀點源自於 Thomas 和 Chess 的概念，Martin 認為氣質是先天遺傳，是人格的一部分，與人格的概念不同，氣質是一種特質，Martin 認為 Thomas 和 Chess 的九

個氣質向度中規律性、反應閾及反應強度三項不具有遺傳特性，因此予以刪除，保留活動量、趨避性、適應性、情緒本質、注意力分散度與堅持度等六項與遺傳有關的項度（王珮玲，2003）。本研究依據 Martin 氣質理論觀點，以王珮玲及台北師範學院修訂 Martin 所編製的「幼兒氣質量表」進行評量。

幼兒氣質研究的議題非常多元，與幼兒衝突相關的議題有氣質與同儕關係、同儕互動、社會能力等。在學前幼兒氣質與問題行為關係的研究中發現，好動型氣質幼兒與同儕互動時會以肢體語言觸發或回應別人；會主動協助他人；會催促他人工作的事；會向他人炫耀自己的能力（王珮玲，1999）。根據王珮玲、許惠萍（2000）幼兒「社會攻擊」行為與活動量、趨進度、情緒強度及注意力分散度呈現極顯著正相關，具高活動量及高情緒強度氣質的學前兒童，會出現較多社會攻擊與學習問題。負向情緒、衝動和高活動量的幼兒，未來可能具攻擊或破壞等行為（王珮玲，2014；黎樂山等，2008）。在氣質向度中的活動量、趨近性、情緒強度、注意力分散度、反應閾與同儕互動顯著相關，活動量高的幼兒具社交能力，且會在遊戲中與他人有較多社會互動（王珮玲，2003）。根據先前的研究，我們可以瞭解，氣質會影響幼兒的人際互動和人際關係，好動型氣質的幼兒，與人有較多互動，且容易發生衝突，故本研究鎖定好動型氣質幼兒在自由遊戲與同儕發生衝突時的情境與因應策略進行探究。

參、研究方法

一、研究場域與對象

本研究採立意取樣，以自由華德福幼兒園為研究場域。在自由華德福幼兒園中，各班級每天都有大約 60 分鐘左右的室內和戶外自由遊戲時間，由於戶外自由遊戲範圍較廣，人數較多（與其他班級共同遊戲），孩子間的互動變化大，語料蒐集困難，因此本研究選擇室內自由遊戲時間進入班級教室參與觀察並蒐集資料。

華德福幼兒園每間教室大小差異不大，且教具配置及擺設原則相似，教具

均使用天然素材或老師自製。所有教室皆有粉紅色窗簾，營造出家的溫馨氣氛，佈置原則採柔和的燈光、自然的素材（貝殼、石頭、木珠、圓紙筒、沙包、粗棉繩、毬果等）；積木區包含各式大小形狀的原木積木；扮演區配置有帳篷、小桌椅、各色布類、鍋碗瓢盆及各種娃娃；季節桌的佈置會隨四季而變；另外有一張大型半圓桌供老師及幼兒吃飯、繪畫與工作使用。最後為讓幼兒建立秩序感，所有教具不會任意更動擺放位置。

孩子在自由遊戲時可自由的拿取教具，並在教室內進行遊戲，在不傷人、不傷己、不傷物的情況下，讓孩子擁有最大的自主權，盡情發揮想像及創造力。因此在自由遊戲時間是孩子學習同儕互動的最佳時機，此時班級老師的角色是觀察者，不會主動介入孩子們的遊戲，另外他也是行為態度的示範者，在教室裡為孩子親手做各式布偶及玩具，當幼兒發生衝突時，老師不會馬上介入，鼓勵自行解決問題，當孩子解決無效，老師才會進行引導及幫助。因此更能夠觀察到孩子面對衝突時的各種因應策略。

經由研究者與學校溝通，並徵求幼兒父母及班級老師同意後，填寫研究參與同意書，以三個中、大班混齡班級共 40 位幼兒為研究對象，幼兒年齡從 4 歲 6 個月～6 歲 8 個月，平均年齡 5 歲 7 個月，老師在校年資 4～8 年，平均年資 6 年，班級孩子大部分由同一位老師從中、小班開始帶，因此師生彼此都相當熟悉。研究者依照每班室內遊戲時間先進班觀察 1 週，讓孩子與研究者相互適應，建立關係，並選擇適當的位置架設攝影裝置。觀察結束後與班級老師討論幼兒衝突情況，三個班級老師一致認為好動氣質的孩子在班級衝突的比例較高，且大班孩子語言能力較佳，能在有限的時間內蒐集到較豐富的衝突語料，因此本研究將針對好動型氣質大班幼兒進行語料蒐集和分析。

二、研究工具與資料蒐集

（一）研究工具：王珮玲（2006）幼兒氣質量表

本研究針對 40 位幼兒進行氣質分類，採用王珮玲及台北師範學院修訂美國喬治亞大學馬丁所編製的「幼兒氣質量表-教師版本」，該量表內部一致性信度為 .70～.90，同一位老師之再測信度為 .70～.83，且具建構效度（王珮玲，2006）。因此由三個班老師依該量表「活動量」、「適應性」、「趨避性」、「情緒強度」、「注意力分散度」及「堅持度」等六

個向度共 48 題，以李克特 7 等量表進行幼兒氣質評分，「從不」為 1 分、「非常少」為 2 分、「偶爾」為 3 分、「有時」為 4 分、「時常」為 5 分、「經常是」為 6 分、「總是」為 7 分，而量表中每種氣質向度分數為題項得分加總後平均，得分愈高表示孩童在此氣質的表現愈強。

為更瞭解每位幼兒氣質類型，本研究依據黎樂山等（2008）研究先進行階層式群集分析，並由樹狀圖判斷樣本可分成 3 種氣質類型，再以非階層群集分析 K 平均數叢集分析法（k-means method）選取三個叢集數，得到每位幼兒的分群結果及三個最終氣質叢集中心，見表 2。

表 2
最終「幼兒氣質」叢集中心表

氣質分量表	最終叢集中心		
	文靜型氣質	好動型氣質	普遍型氣質
平均活動量	2.55	5.34	3.97
平均適應性	3.66	3.54	4.80
平均趨近性	3.61	4.58	4.70
平均堅持	4.84	3.36	4.84
平均注意	3.71	5.73	3.82
平均情緒	3.23	4.86	4.24

本研究依據叢集分析結果將幼兒歸類成：「好動型」、「普遍型」、「文靜型」氣質，人數分別如下：9 位、20 位、11 位。

1. 好動型：「活動量」、「注意力分散度」向度得分皆高於平均一個標準差，「堅持度」低於平均一個標準差。
2. 普遍型：「活動量」、「適應性」、「趨避性」、「情緒強度」、「注意力分散度」以及「堅持度」六個向度平均分數，皆在幼兒平均正負一個標準差之內。
3. 文靜型：「活動量」低於平均數一個標準差、「趨近性」及「情緒強度」均低於平均數。

為降低研究過程諸多干擾因素，跟班級老師討論後，從 9 位好動型氣質幼兒中排除發展遲緩 1 人、多重發展障礙 1 人、剛到學校不滿一學期中班 2 人、小班 1 人及大班 2 人，最終選擇好動氣質幼兒 A 班小杰（男）6 歲 2 個月和 B 班的小希（女）6 歲 3 個月為研究對象，此兩位幼兒的家庭皆為中高社經背景之雙親家

庭。然父母教養行為與幼兒氣質是雙向且持續的動態影響，其關係較為複雜（林佳慧，2022；Amicarelli et al., 2018；Cha, 2017；Kochanska et al., 2000；Perry et al., 2018），故本研究未將父母教養行為加以排除。

（二）資料蒐集：進班觀察及語料蒐集

本研究資料蒐集從 2015 年 5 月 12 日開始至 2015 年 6 月 12 日止，共五週。A 班每周二早上、周四下午，B 班每周三或五下午、周四早上進班觀察並蒐集資料，每次觀察時間約 40-60 分鐘，觀察時間配合班級狀況進行調整，主要觀察集中於幼兒自由遊戲及收玩具。研究者以錄音筆、攝影機以及觀察記錄等研究工具進行資料蒐集：

1. 錄音筆：爲了蒐集清晰的語料及方便幼兒隨身攜帶，故選擇錄音品質較好且輕薄的錄音筆進行錄音，並連接高收音效果的麥克風夾於肩上。研究者以毛線自製錄音筆的小背包，使其方便隨身攜帶，利用別針將其固定使其不至晃動而影響幼兒遊戲，以減少幼兒適應的時間及對錄音筆的排斥。
2. 攝影機：在教室內選擇可以觀看到所有孩子遊戲空間的角落定點放置攝影機，在孩子自由遊戲及收玩具期間進行拍攝，可輔助研究者更瞭解當時孩子互動的情境、動作或表情，在幼兒發生衝突時做更正確的判斷。
3. 觀察記錄：孩子自由遊戲時經常會往來於不同的群體中，也會隨時改變遊戲的內容及遊戲對象，在這樣多變的情境中，研究者設計了觀察記錄單，藉由此記錄可以更清楚孩子的遊戲對象、遊戲的玩具、情境、轉換、遊戲內容及衝突原因。觀察記錄可將幼兒發生衝突時的情況與錄音和錄影資料相互對照，讓資料蒐集更加完整。

三、資料擷取與分析工具

（一）資料擷取

本研究首先將錄音筆所蒐集到的語音資料進行語料轉譯，同時輔以影片和觀察紀錄，將相關事件之對象、言談、情境、行為、動作、表情加以描述。並

依據 Hartup 等（1988）衝突的「三個對立單位的互動」（three-unit exchanges）進行資料擷取：A 想要影響 B（第一個對立單位）→B 抗拒、堅持（第二個對立單位）→A 再一次想要影響 B（第三個對立單位），而引發了一連串的衝突過程。資料擷取從幼兒引發衝突事件前的語言或行為開始，直到策略奏效衝突停止或是老師介入即終止擷取。例如：

幼兒 A：妳是我小孩。（人物扮演遊戲時 A 想當媽媽希望 B 當小孩）

幼兒 B：不是！我是你媽媽。（B 單純反駁 A，並表達想當媽媽）→衝突編碼開始

幼兒 A：妳當我小孩，我就送妳很美的卡片。（A 企圖用卡片利誘 B 順從自己）

幼兒 B：為什麼我每次都要當你小孩？（B 提出疑問希望對方澄清並讓步）

幼兒 A：好吧！那妳當媽媽。（A 最後選擇讓步結束衝突）

通常在衝突發生前，孩子之間已有許多互動對話開始醞釀衝突的發生，這些互動和對話可能是造成衝突的導火線，但也有時只是平常的互動言談導致「說者無意聽者有心」的衝突情況。從上述例子可知幼兒 A 一開始並沒有任何衝突的意思，但從接下來的對話已經開始有反對的意涵，因此構成了衝突。

（二）分析工具

本研究採用兒童語言資料交換系統（Child Language Data Exchange System, CHILDES）進行分析。研究者先將錄音語料依據 CHAT（Codes for Human Analysis of Transcripts）格式進行轉譯並編碼，每一段轉譯的語料，會經由研究者及另一名研究助理，共同審核資料的正確性，以確定符合 CHAT 格式。CHAT 是轉譯與分析資料的標準化系統，CHILDES 內的資料皆以 CHAT 格式呈現，另外本研究透過使用 CLAN 程式指令 gem 標記出不同衝突情境、原因與因應策略的語料範圍，並輸入 gemfreq 計算衝突因應策略的次數進行分析。

四、資料編碼與分類原則

（一）資料編碼

1.衝突情境

本研究衝突情境根據衝突發生當下的遊戲類型進行編碼：建構遊戲情境、扮演遊戲情境或收玩具情境。因為孩子扮演遊戲的類型多元，因此再將扮演遊戲分為：人物扮演遊戲情境（例如：媽媽與小孩；老師與學生）、動物扮演遊戲情境（例如：老虎、牛、大野狼）和超現實扮演遊戲情境（例如：精靈、飛天怪物）。

2.衝突原因

本研究衝突原因參考先前研究將衝突原因歸納為：玩具所有權（玩具的歸屬的爭奪）、角色分配（扮演遊戲中所擔當角色之爭）、遊戲主題及內容的紛爭（例如：要玩爸爸媽媽還是老師學生的遊戲；遊戲情節的鋪排）以及環境佈置分歧（例如：家大門的位置或桌子的擺放位置）。

3.衝突因應策略

本研究參考章淑婷（1989）、林香吟（2007）的編碼系統，整理出 8 個類型，為資料編碼的基礎，在語料轉譯完畢後，進行初步編碼，並根據實際蒐集的轉譯語料進行修訂及增刪。首先，研究者發現在幼兒發生衝突，會透過利他的策略來解決衝突的問題，進而達成繼續遊戲的目標。因此本研究將利他放至合作式策略中。另外在語料中並無哀求、猶疑與反諷策略，故將以上策略從需求性和爭論性策略中刪除。再者本研究發現幼兒在衝突中會使用挑釁的方式挑戰他人說話的真實性，讓對方更加生氣，因此，將挑釁放入爭論性策略中。最後，將消極表達策略中迴避修改成轉移話題，因為從本研究的語料中發現幼兒面對衝突使用多種策略仍無法有效影響對方時，會運用轉移話題的策略，以降低對方原有衝突的注意力，進而化解衝突。在其他策略中本研究修改為口是心非，因為研究發現幼兒在發生衝突時，口中說的話和心理所想的可能不一致，而導致口頭上雖已妥協、讓步但是心裡仍然有不服氣的酸葡萄心態。

(二) 分類原則

經過上述修改與增刪，本研究編碼系統將幼兒衝突因應策略區分為以下 8 大類型 23 個項目，各項內容詳述如下：

1. 合作性策略：

- (1) 利他：個人自願做有利於他人的行為而不求回報，主動表達善意與他人分享事物，給予他人情感上的支持，或實質的幫助。例如：

A：我們來演戲。

B：不要演戲，我們來玩扮家家酒。（單純反駁，並提出要求）

A：那我要當媽媽，你當小孩。（提出要求）

B：好！來我幫你穿一件漂亮的衣服。（利他）

- (2) 服從或讓步：指個人單方面的退讓妥協或接受對方的建議、要求、請求、禁止、命令或威脅等。例如：

A：你不要綁在這裡啦！（禁止）

B：我為什麼不能綁在這裡？（澄清）

A：你要先一起綁在這上面才不會掉。（說明）

B：喔，好啦！好啦！（讓步）

2. 需求性策略：

- (1) 要求：

a. 向他人表達自身需求，語氣可能是強硬或是和緩的直述句。

例如：「我想要跟你一起玩。」

b. 建議式的要求：提供個人意見或想法來要求別人。

例如：「我們一起來蓋警察局。」

- (2) 請求：

a. 向他人表達自身需求，希望得到他人的同意及認可，語氣上較禮貌、撒嬌。例如：我可以跟你們一起玩嗎？拜託！

b. 以較有禮貌的方式、和緩的語氣要求他人作為。例如：「請你還給我。」

- c. 希望他人不做為，以較有禮貌、和緩或非強迫式的說話方式向他人表達需求。例如：「請不要丟玩具。」

3. 爭論性策略：

- (1) 禁止：用命令、強硬的語氣強迫他人不作為的策略。例如：「不要拿我的積木。」
- (2) 命令：以命令的語氣強迫他人作為之策略。例如：「把鍋子給我。」
- (3) 威脅：以口語威嚇、脅迫或警告他人。例如：「不給我就不跟你玩了喔！」
- (4) 批評：
 - a. 負向批評：以口語攻擊、侮辱他人，給對方負向評價或是在言談中涵有貶抑對方人格、能力、身分、甚至所有物，例如：「沒什麼了不起你們這些笨人。」「這一點都不漂亮。」還有以口語嘲笑他人或其所有物。例如：「你說錯了，哈哈！」
 - b. 指責：對他人的行為或語言提出責怪、反對、批評...等。語氣包含不滿或生氣等負向情緒。例如：「你騙人！」或「都是你啦！」
- (5) 優越的宣稱：以語言正向肯定自身的年齡、能力、權力（利）...等方面的優越，或是向他人宣稱主權、擁有資源等方式，強迫讓對方退讓或接受。此宣稱是個人主觀的認定，不一定為事實，宣稱本身常作為反駁的理由，例如 A：把貝殼還給我。（命令）B：這個貝殼是我先借到的。（優越的宣稱）。
- (6) 單純反駁：僅表達個人主觀意見或堅持的立場。以正面、直接的語句（肯定或否定），對對方的意見或要求表達單純的反對與拒絕。例如：A：「我想要跟你玩。」（要求）。B：「我不要跟你玩。」（單純反駁，否定）。
A：「不可以拿我的東西。」（禁止）。B：「你也是。」（單純反駁，肯定）。
- (7) 喝止：伴隨著反對意味之聲音、表情、眼神、動作等肢體行為語詞，阻止他人或大聲叫對方的名字或用眼睛瞪著對方。例如：「唉呦！」（大叫皺著眉頭看著對方）。
- (8) 挑釁：衝突時故意用話語或行為惹起禍端讓對方更生氣或是挑戰對方

威脅的真實性。例如：A：你敢不跟我好我叫我哥來喔！（威脅）。B：好啊！你叫啊！（挑釁）。

4. 溝通性策略：

(1) 澄清：

- a. 為瞭解有關的訊息，要求他人解釋其行為的意圖及動機或提供相關訊息。例如：「你要這個做什麼？」
- b. 當個人不認同或質疑對方的意見或要求時，進一步提出問題，希望對方可以再加以說明。例如：「為什麼你那麼愛當媽媽？」

(2) 說明：有以下四個面向

- a. 為使對方瞭解自己的狀態、意圖或動機，提出解釋（有時自己會主動說明，有時是對方提出澄清的要求時才說明）。例如：A：那你要當什麼？（澄清）。B：我當你的主人！（說明）。
- b. 對於爭論之內容向對方說明理由，以影響對方的行動或信念。有時會依附於單純反駁之後，當作補充性的解釋再次強調自身立場。例如 A：你是我的小孩（命令）。B：不是！（單純反駁），我當你的媽媽（說明）。
- c. 遭受他人指責、負面評價或批評時，提出辯解以反駁。例如 A：你把我的積木弄倒了（指責）。B：我不是故意的，因為你蓋太過來了（說明）。
- d. 以非正面、間接、的方式，對於對方的要求或請求提出拒絕之理由。例如：A：我想進去（要求）。B：可是我這裡只能有一個人（說明）。

- (3) 建議：提供新的意見及想法做為條件之交換，讓對方選擇是否應允。此策略使雙方能滿足其需求，與請求是不同的，可考慮到雙方的需求。例如：「你可以蓋自己喜歡的房子，我也可以蓋我自己喜歡的房子。」

5. 第三人策略：

衝突中訴諸權威者、年長者或其他同儕的支持來鞏固自己的立場。而本研究只有訴諸同儕的第三人策略。例如：「小雲說我可以當哥哥。」

6.消極表達策略：

- (1) 沉默的抗議：面對他人的請求、要求、禁止等時，對於他人沒有做任何言詞上的反駁（對衝突對象不再有回應），確仍持續（故意）做出他人不期望的行為。
- (2) 肢體攻擊：以肢體動做攻擊他人或其物品。例如：破壞對方玩具或攻擊對方身體。
- (3) 轉移話題：面對衝突運時用各種策略仍無法有效影響對方時，敘說與衝突無關的話題轉移對方的注意力，進而化解衝突。例如：A：你都把我的圖畫用壞了，討厭！（指責）。B：你看，他畫的畫好奇怪啊！（轉移話題）。
- (4) 忽視或離開：離開、退出衝突情境，或是對於衝突對方不再加以理會。

7.利誘哄騙策略：包含利誘和哄騙兩種策略。

- (1) 利誘：給予他人利益或好處，引誘他人順從自己。只考慮自己的需求和建議不同。例如：「你當我小孩我就送妳很美的卡片。」
- (2) 哄騙：用哄騙的方式希望他人相信自己所說的事情。例如：「真的，牛會吃狗喔！」

8.其他：

口是心非：在發生衝突時，口中說的話和心理所想的不一樣，口頭上已妥協、讓步但是心裡仍然不服氣。例如：A：這石頭是我借的喔！（優越的宣稱）。B：好啊！反正你又不給我，哼！（口是心非）。

將以上幼兒衝突因應策略分類簡要整理如表 3：

表 3

幼兒衝突因應策略分類表

類型	項目	類型	項目
1.合作性策略	利他	4.溝通性策略	澄清
	服從或讓步		說明

類型	項目	類型	項目
2.需求性策略	要求	5.第三人策略	建議
	請求		訴諸同儕
3.爭論性策略	禁止	6.消極表達策略	沉默的抗議
	命令		肢體攻擊
	口語威脅		轉移話題
	批評		忽視或離開
	優越宣示	7.利誘哄騙策略	利誘
	單純反駁		哄騙
	喝止	8.其他	口是心非
	挑釁		

五、編碼信效度

本研究於編碼過程中採用資料三角檢定，除了語料轉譯文本外，同時聆聽錄音檔、觀看錄影資料及檢視觀察記錄，以確保資料之內在效度（王文科、王智弘，2010）。另外，本研究也採用研究者三角檢定，將 A 班好動型幼兒 45 個衝突事件，B 班好動型幼兒 37 個衝突事件，隨機抽取 20%，即 A 班 9 個衝突事件，B 班 7 個衝突，除了研究者外，由另一位以中文為母語的研究助理進行衝突情境、原因及因應策略獨立編碼，如有疑義可聽取原始錄音資料、錄影資料及觀察紀錄，經由共同討論決定之，最後使用 Cohen's Kappa 計算編碼信度，衝突情境編碼信度為 .95；衝突原因編碼信度為 .91；衝突因應策略編碼信度為 .87，編碼信度均大於 0.8 以上，代表評分者一致信度很高（Tang et al., 2015）。

肆、研究結果與討論

一、衝突情境及原因

（一）衝突情境

本研究將自由遊戲發生衝突情境分為：1. 人物扮演遊戲、2. 動物扮演遊

戲、3.超現實扮演遊戲、4.建構式遊戲、5.收玩具（自由遊戲結束時的情境）。在連續五週室內自由遊戲觀察中，兩位好動型氣質幼兒以建構式與扮演遊戲為主，小杰（男）兩種遊戲比例各占 50%，小希（女）建構式比例為 10%，扮演為 90%。本研究結果發現小杰在上述五種遊戲情境中皆會發生衝突，而小希，則只出現人物扮演和收玩具兩個情境。小杰衝突次數共 45 次，以建構式遊戲的情境中衝突次數最多，其次為動物扮演遊戲及超現實扮演遊戲。小希衝突次數共 37 次，在人物扮演遊戲衝突次數最多，見表 4。

表 4

自由遊戲情境與發生衝突的次數

遊戲情境	小杰 衝突次數／比率	小希 衝突次數／比率
人物扮演遊戲	3 (6.7%)	33 (89.2%)
動物扮演遊戲	13 (28.9%)	-
超現實扮演遊戲	9 (20%)	-
建構式遊戲	18 (40%)	-
收玩具	2 (4.4%)	4 (10.8%)
Total	45	37

從上述研究結果發現小杰遊戲衝突情境較多元，且遊戲內容以想像、動態和冒險為主軸，而小希遊戲衝突偏向人物扮演遊戲，以家庭角色生活化事件的扮演為主軸，與先前研究結果類似（蔡佳燕、楊淑朱，2013）。性別差異與幼兒社會化歷程有關，父母允許男生可以有較寬廣的互動方式，而對女生則往往要求他們學會關心照顧他人，並保持良好關係，因而造成男、女遊戲情境之差異，同時也延伸到衝突情境中（王琳，2006）。

（二）衝突原因

小杰在自由遊戲最常發生的衝突情境為建構式遊戲，而該遊戲最多衝突原因是為了玩具所有權，再者是建構主題及內容紛爭。在動物扮演遊戲情境中，小杰最多的衝突原因是角色分配、遊戲主題及內容紛爭。在超現實扮演遊戲中，玩具所有權和遊戲主題及內容的紛爭為主要衝突原因。而人物扮演遊戲中衝突原因只發生在角色分配和環境佈置的爭議上。收玩具的衝突次數較低，原

因也與玩具所有權有關，見表 5。

表 5

小杰遊戲情境與衝突原因

衝突原因	衝突情境	人物扮演	動物扮演	超現實扮演	建構遊戲	收玩具
玩具所有權			2	4	10	2
主題及內容的紛爭			4	4	8	
角色分配		1	5	1		
環境佈置分歧		2	2			
總計		3 (6.67%)	13 (28.89%)	9 (20%)	18 (40%)	2 (4.44%)
總和				45 (100%)		

小希在人物扮演遊戲情境中，最多衝突原因是玩具所有權和角色分配的紛爭，接下來是對遊戲主題及內容的紛爭，及少數的環境佈置分歧，而在收玩具的情境中衝突原因皆與玩具所有權有關，見表 6。

表 6

小希遊戲情境與衝突原因表

衝突原因	衝突情境	人物扮演遊戲	收玩具
玩具所有權		11	4
主題及內容的紛爭		9	
角色分配		11	
環境佈置分歧		2	
總計		33 (89.19%)	4 (10.81%)
總和			37

從上述的衝突情境和原因來看，爭奪玩具所有權是最常見的，這個結果與國內外研究結果一致（李英瑄，2003；Shantz, 1987；Wheeler, 1994）。本研究亦發現好動型氣質幼兒衝突原因會依情境而有所不同，扮演遊戲會因為角色的分配起衝突，但建構遊戲則無。除了上述兩種原因外，大班孩子語言及認知能力已漸漸開展，對遊戲的主題和內容會產生自己的想法，並企圖說服他人，這也是容易發生衝突原因之一（廖靜宜、金瑞芝，2012；Chen et al., 2001）。本研

究收玩具的情境衝突次數不多，從觀察紀錄中發現，在遊戲前兩班老師都會事先約定收玩具的原則，如果發生衝突，會馬上介入，因此老師的處理方式，明顯影響幼兒衝突情境與結果（Malloy & McMurray, 1996）。

二、衝突因應策略分析

本研究好動型氣質幼兒小杰在自由遊戲中共有 45 次衝突，運用了 224 次的衝突因應策略，而小希有 37 次衝突，運用了 126 次的衝突因應策略。見表 7 及圖 1：

表 7

好動型幼兒衝突因應策略次數與百分比

策略類型（代碼）	A 班目標幼兒小杰（男）		B 班目標幼兒小希（女）	
	次數	百分比	次數	百分比
合作性	8	3.57%	12	9.52%
需求性	14	6.25%	20	15.87%
爭論性	108	48.21%	41	32.55%
溝通性	82	36.60%	44	34.92%
第三人	1	0.45%	1	0.79%
消極表達	5	2.24%	3	2.38%
利誘哄騙	5	2.23%	5	3.97%
其他	1	0.45%	0	0.00%
合計	224	100.00%	126	100.00%

圖 1

好動型幼兒衝突因應策略使用百分比



經本研究分析在 8 種衝突因應策略類型中，小杰運用最多的四個策略依序為：爭論性、溝通性、需求性及合作性策略，而小希僅使用其中七種衝突因應策略，運用最多的四個策略依序為：溝通性策略、爭論性策略、需求性策略及合作性策略。根據上述研究結果發現，衝突因應策略存在性別差異，男孩較常使用爭論性策略，而女孩則擅長使用溝通策略表達個人想法與自身的需求，且願意透過合作方式解決衝突溝，與先前研究結果相似（Dunn & Herrera, 1997；Rose & Asher, 1999）。將 8 種衝突因應策略類型細分為 23 個項目如表 8：

表 8

幼兒衝突因應策略類型使用次數及百分比

策略類型 (代碼)	次數/百分比	小杰 (男)		小希 (女)	
		次數	百分比	次數	百分比
1.合作性	利他	0	0	6	4.76%
	讓步	8	3.57%	6	4.76%
2.需求性	請求	5	2.23%	7	5.55%
	要求	9	4.02%	13	10.32%
3.爭論性	禁止	6	2.68%	2	1.59%
	批評	18	8.03%	5	3.97%
	挑釁	4	1.79%	0	0
	命令	8	3.57%	7	5.56%
	優越宣示	24	10.71%	5	3.97%
	喝止	6	2.68%	5	3.97%
	單純反駁	36	16.07%	15	11.90%
	威脅	6	2.68%	2	1.59%
4.溝通性	澄清	10	4.46%	15	11.90%
	說明	62	27.68%	22	17.46%
	建議	10	4.46%	7	5.56%
5.第三人	訴諸同儕	1	0.45%	1	0.79%
	沉默	0	0	1	0.79%
6.消極表達	肢體攻擊	3	1.34%	0	0
	忽視或離開	1	0.45%	2	1.59%
	轉移話題	1	0.45%	0	0
7.利誘哄騙	利誘	1	0.45%	5	3.97%
	哄騙	4	1.78%	0	0
8.其他	口是心非	1	0.45%	0	0
合計		224	100%	126	100%

從上述內容比較後發現，小杰在爭論性策略中最常運用的項目是單純反駁、優越宣示和批評，而溝通性策略最常運用的項目是說明、澄清和建議，至於需求性策略則是要求多於請求，最後合作性策略中只有讓步而沒有利他策略，以上策略占了所有策略 81.55%。小希在溝通策略中最常運用的項目是說明和澄清，建議較少，而爭論性策略最常運用的是單純反駁、命令，至於需求性策略也是要求多於請求，最後合作性策略有利他和讓步策略，以上策略占所有策略的 77.77%。根據前述研究結果發現：

- (一) 男生比女生較常使用爭論性策略，但在爭論性策略項目中，只有命令是女生高於男生，其餘爭論性策略項目皆男生高於女生。而女生較善於表達個人需求或請求，因此請求和需求策略皆高於男生。在溝通性策略中男生比女生使用較多的說明，而女生則是在澄清的策略高於男生。男生喜歡採取直接的方式或用壓制性口語與他人爭論，女生則喜歡用和緩的說明或澄清與同儕溝通，與先前研究結果相似 (Maccoby, 1988; Miller et al., 1986)。
- (二) 衝突因應項目中存在性別差異，因此小杰沒有利他、沉默策略，而小希沒有哄騙、挑釁、肢體攻擊、轉移話題和口是心非等五個項目，小杰在遊戲衝突時比女生容易運用肢體攻擊策略（雖然比例不高）。女生在遊戲衝突時會願意以利他策略解決問題，但男生無此策略。女生比男生更社會化，男生比女生較多攻擊性策略與先前研究結果相似 (方金鳳, 2004; 王琳, 2006; Hobfoll et al., 1994) 雖然如此，本研究好動氣質幼兒的肢體攻擊策略是少見的，小希甚至沒有使用到此策略，因此學齡前幼兒肢體攻擊策略並不多見，與過去的研究結果相同 (王琳, 2004; 章淑婷, 1989; Chen et al., 2001; Shantz, 1987; Wheeler, 1994)。本研究兩名好動氣質幼兒年齡已超過 6 歲，語言溝通及表達能力已漸趨成熟，透過各種口語化的衝突因應策略已可解決許多同儕衝突，故較少使用肢體攻擊策略。
- (三) 本研究幼兒較少採用第三人策略，而小杰和小希各使用一次訴諸同儕而非訴諸權威的策略，與過去其他研究幼兒使用訴諸權威第三人策略比例很高的結果不同 (方金鳳, 2004; 林香吟, 2007; 章淑婷, 1989)。從研究者在班上觀察的歷程中發現，當幼兒發生衝突時，老師不會馬上介入或幫助他們解決衝突，而是先觀察讓孩子有機會嘗試自己解決衝突，

除非孩子無法自己解決或衝突擴大並訴諸肢體攻擊時，老師才會介入處理。因此老師對衝突的處理態度和介入方式會影響幼兒的因應策略（Malloy & McMurray, 1996；Blunk et al., 2017）。另外本研究的兩位班級老師一致認為，在幼兒衝突中，老師角色不該是是非對錯的仲裁者，而是引導孩子面對自己的問題，尋求解決之道的輔助者。當老師介入處理時，會請幼兒雙方說明剛才發生了什麼事情？自己做了什麼？對方做了什麼？感受如何？你們覺得該如何解決？將衝突問題回歸到孩子自身來思考，透過這樣的引導方式，幼兒漸漸學會自己嘗試解決問題，因而降低了孩子使用訴諸權威的第三人策略。

三、衝突情境與因應策略

根據研究結果發現，在五種遊戲情境中，小杰多採用爭論性及溝通性策略，前者使用比例高達 42%至 60%之間，而後者佔 33%至 46%之間。從觀察紀錄和班級老師的討論中發現，小杰在所有遊戲情境中一直想成為遊戲的主導者，所以經常與同儕意見不合而爭論不休，但為了遊戲能繼續，小杰同時需要透過溝通策略來說服同儕，另外在動物扮演、超現實扮演和建構遊戲情境中，亦出現需求和合作性策略，雖然次數不多，但也顯示小杰偶而也會為了遊戲放下身段。見表 9 和圖 2：

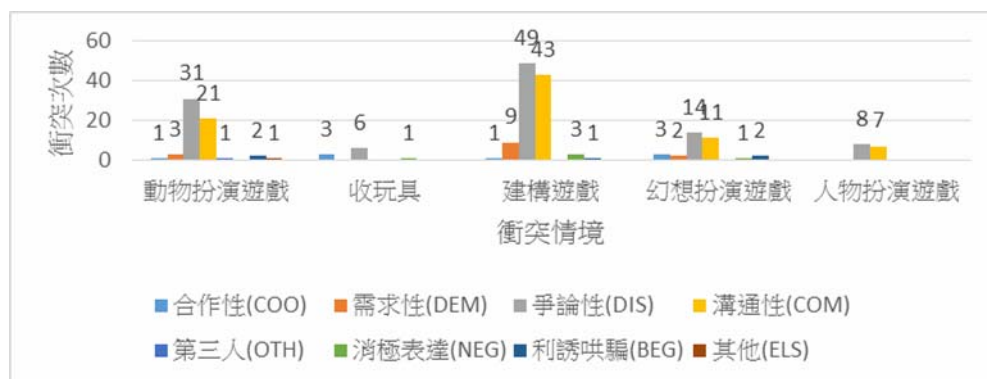
表 9

小杰在不同衝突情境之衝突因應策略表

衝突情境 衝突策略	動物扮演 遊戲	收玩具	建構遊戲	超現實扮演 遊戲	人物扮演 遊戲	合計
合作性	1 (1.67%)	3 (30%)	1 (0.94%)	3 (9.09%)		8
需求性	3 (5%)		9 (8.49%)	2 (6.06%)		14
爭論性	31 (51.67%)	6 (60%)	49 (46.23%)	14 (42.42%)	8 (53.33%)	108
溝通性	21 (35%)		43 (40.57%)	11 (33.33%)	7 (46.67%)	82
第三人	1 (1.67%)					1
消極表達		1 (10%)	3 (2.83%)	1 (3.03%)		5
利誘哄騙	2 (3.33%)		1 (0.94%)	2 (6.06%)		5
其他	1 (1.67%)					1
總合	60	10	106	33	15	224

圖 2

小杰衝突情境與衝突因應策略



小希遊戲衝突情境侷限於人物扮演及收玩具情境，在人物扮演情境中溝通性策略使用比例最高，其次為爭論性策略、需求性略以及合作性策略。在收玩具的情境中，衝突策略最多的是溝通性和需求性略，其次為合作性、爭論性及消極表達策略。小希在人物扮演遊戲中也經常想成為主導者，但她採取的策略會先以溝通為主，當溝通無效時，才會採取爭論、需求、合作等策略。見表 10 和圖 3：

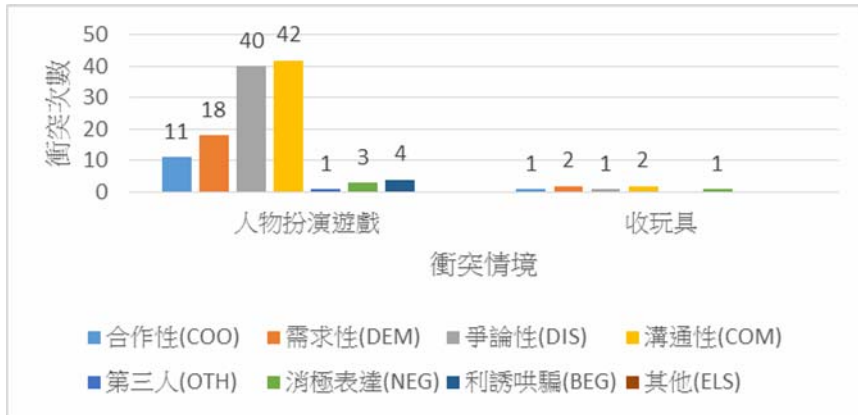
表 10

小希在不同衝突情境之衝突因應策略

衝突策略	人物扮演遊戲	收玩具	合計
合作性	11 (9.24%)	1 (14.29%)	12
需求性	18 (15.13%)	2 (28.57%)	20
爭論性	40 (33.61%)	1 (14.29%)	41
溝通性	42 (35.29%)	2 (28.57%)	44
第三人	1 (0.84%)	—	1
消極表達	3 (2.52%)	1 (14.29%)	4
利誘哄騙	4 (3.36%)	—	4
其他	—	—	0
總合	119	7	126

圖 3

小希衝突情境與衝突因應策略



四、與其他同儕衝突情況

(一) 好動型幼兒與班上同性別對象衝突比例較高

小杰與班上衝突最多的對象是大班剛轉來不到 1 學期的好動型氣質小謙（男）共 22 次，其次是大班普遍型氣質小維（男）共 8 次，第三則是中班普遍型氣質小萱（女）共 5 次。小杰與同性別男生衝突比例高達 84.44%，與女生衝突比例僅 15.56%。小希與班上衝突最多的是中班好動型氣質小雲(女)共 14 次，其次為大班普遍氣質小婷（女）共 7 次，第三是大班普遍氣質小欣（女）共 6 次。小希與同性別女生衝突比例高達 83.79%，與男生衝突比例僅 16.22%。相同性別的衝突次數多於不同性別，此結果與先前研究一致（林香吟，2007；Maccoby & Jacklin, 1987；Martin & Fabes, 2001），且與同樣好動型氣質的幼兒衝突最多，因為好動氣質的幼兒活動量大，個性較衝動，控制力較弱，肢體動作大，且過於急躁容易衝動，較難約束（王珮玲，2003），當一起遊戲時，就容易發生衝突，見表 11：

表 11

好動型幼兒與班上不同對象衝突次數分析表

A 班幼兒	小謙	小萱♀	小成	小維	小勳	小元	小晴♀	小康	小菁♀	總合	男	女
年紀	大班	中班	中班	大班	中班	大班	大班	中班	大班			
氣質	好動	普遍	普遍	普遍	普遍	普遍	文靜	好動	普遍			
衝突次數	22	5	2	8	2	3	1	1	1	45	38	7
及百分比	(48.89%)	(11.11%)	(4.44%)	(17.78%)	(4.44%)	(6.67%)	(2.22%)	(2.22%)	(2.22%)		(84.44%)	(15.56%)
B 班幼兒	小良♂	小雲	小婷	小欣	小芳	小穎	小慶♂				男	女
年紀	大班	中班	大班	大班	大班	中班	大班					
氣質	普遍	好動	普遍	普遍	好動	普遍	普遍					
衝突次數	2	14	7	6	2	2	4			37	6	31
及百分比	(5.41%)	(37.84%)	(18.92%)	(16.22%)	(5.4%)	(5.4%)	(10.81%)				(16.22%)	(83.78%)

(二) 好動型幼兒會因衝突對象而採取不同因應策略

小杰針對不同的衝突對象之因應策略，不論性別皆傾向高比例的「爭論性策略」和「溝通性策略」來做回應，小杰跟好動型氣質小謙（男）衝突時，運用爭論性和溝通性超過 86%，並發生 2 次肢體衝突，可見同氣質幼兒小杰與小謙在衝突發生時，較喜歡採取直接方式與對方爭論或溝通，且不排除使用肢體攻擊策略，而不傾向採用消極或迂迴的方式，亦不輕易妥協或示弱於人。與小杰衝突最多的女生是中班普遍型氣質小萱，除了使用 2 次哄騙策略來解決衝突外，小杰運用衝突策略與其他人沒有顯著差異，見表 12：

表 12

好動型幼兒小杰與班上不同對象的衝突因應策略次數分配表

對象策略	小謙 CA2	小萱♀ CA3	小成 CA4	小維 CA5	小勳 CA6	小元 CA7	小晴♀ CA8	小康 CA9	小菁♀ CA0
合作性	4	1		1					2
需求性	9		1	4					
爭論性	64	9	3	20	5	5			2
溝通性	47	7	3	15	1	7	1	1	
第三人				1					
消極表達	3			1				1	
利誘哄騙	2	2						1	
其他				1					
合計	129	19	7	43	6	12	1	3	4
總和	224								

小希針對不同衝突對象所使用的因應策略有明顯差異，小希與中班好動氣質小雲（女）衝突次數最多，且運用爭論性策略高於溝通性策略，合作性策略皆採取讓步，可能與小雲年紀較小有關。其次與普遍氣質大班小婷（女），她是班上年齡較大且最受歡迎的女生，小希爲了能和她維繫友誼，在遊戲衝突時使用最多需求性策略做回應，且高於溝通性和爭論性策略。另外小希與大班普通氣質小慶（男）衝突較多，除了常用的溝通和爭論性策略外，也會使用利誘策略來解決衝突。可見小希跟不同氣質、不同性別同儕衝突時，使用的因應策略會有顯著差異。見表 13：

表 13

好動型幼兒小希與班上不同對象的衝突因應策略次數表

對象 策略	小良♂ CB2	小雲 CB3	小婷 CB4	小欣 CB5	小芳 CB6	小穎 CB7	小慶♂ CB8
合作性		4	3	1	1	2	1
需求性	1	4	11		2	2	
爭論性	1	14	6	9	2	2	7
溝通性		12	8	8	3	2	11
第三人							1
消極表達			1				2
利誘哄騙		1	1				3
其他							
合計	2	35	30	18	8	8	25
總和				126			

因此好動型幼兒面對不同衝突對象時，與相同氣質幼兒衝突較多，而女生面對不同衝突對象時，所使用衝突因應策略要比男生更多元。可見女孩在社會化歷程中比男孩更專注於人際互動關係（Frydenberg & Lewis, 1991），故在衝突中面對不同對象時，能更靈活的運用衝突因應策略以達到解決衝突的目的。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突情境有性別差異

小杰在自由遊戲發生衝突情境較多元，發生在人物扮演遊戲情境、動物扮演遊戲情境、超現實扮演遊戲情境、建構遊戲情境以及收玩具等五種，而小希只在人物扮演遊戲和收玩具情境中發生衝突。因此在幼兒自由遊戲情境中，男孩以冒險遊戲主題為主，女孩則以照顧家庭遊戲為主，與先前研究一致（林霓儀、林聖曦，2010；蔡佳燕、楊淑朱，2013）。上述差異可能與幼兒社會化歷程有關，父母期望和社會期待對男生的教育傾向獨立，對遊戲活動量的容忍度較大，而女生往往多教育和要求他們學會關心他人並保持良好關係，因而造成男、女遊戲情境之差異（王琳，2006），同時也延伸到衝突情境中。

(二) 好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突原因會依情境而有所不同

小杰在建構遊戲和超現實扮演遊戲中衝突原因以玩具所有權之爭和主題及內容紛爭為主，因為建構遊戲和超現實扮演遊戲需要足夠的教具以及溝通來支撐遊戲的進行。在動物和人物扮演遊戲情境中，以角色分配為主要衝突原因，因為該遊戲需要透過角色的分配才能順利進行，且幼兒對遊戲環境佈置、主題、內容有自己的想法，也容易導致衝突發生。小希只有在人物扮演遊戲情境發生衝突，其原因以玩具所有權、角色分配及主題及內容的紛爭較多，環境佈置分歧很少。大班孩子語言能力已漸漸開展，他們不但要滿足角色的分配，更要求在扮演遊戲內容上增添自己的想像，他們表達自己的想法，呈現出遊戲的故事性和邏輯性，並企圖說服同儕因而引發衝突。另外收玩具的衝突次數並不多，觀察其原因與老師事先的約定、衝突處理的態度以及在收玩具時發生衝突介入的方式有關，因而衝突次數較少。

（三）好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突因應策略有性別差異

好動型氣質幼兒在自由遊戲發生衝突的因應策略有合作性、需求性、爭論性、溝通性、第三人、消極表達、利誘哄騙以及口是心非等 8 種策略，男生傾向爭論性策略多於溝通性策略，而女生則溝通性策略多於爭論性策略。在合作性策略與需求性策略的運用上女生多於男生，但消極表達和口是心非則是男生多於女生，第三人和利誘哄騙策略上男女沒有差異。由此可見好動型氣質男孩喜歡用實際明確行動和直接爭論的策略，而女生擅長於口頭勸說或建議的溝通策略以表達個人想法與自身的需求，且願意透過合作方式解決衝突溝，與先前研究結果相似（Dunn & Herrera, 1997；Rose & Asher, 1999）。

（四）好動型氣質幼兒在消極表達策略中採用肢體衝突有性別差異

在自由遊戲衝突中，小希沒有使用肢體攻擊策略，而小杰則用了 3 次；另外小希會出現利他行為，小杰卻沒有此合作策略，因此女生比男生更社會化，且男生比女生較多攻擊性策略與先前研究結果相似（方金鳳，2004；王琳，2006；Hobfoll et al., 1994）。過去許多研究認為學齡前幼兒肢體攻擊策略並不多見（王琳，2004；章淑婷，1989；Chen et al., 2001；Shantz, 1987；Wheeler, 1994），本研究好動氣質幼兒的肢體攻擊策略亦少見。因本研究兩名好動氣質幼兒年齡已超過 6 歲，語言溝通及表達能力漸趨成熟，且透過各種口語化的衝突因應策略已可解決許多同儕衝突問題，因而較少使用肢體攻擊策略。

（五）老師介入方式將導致好動型氣質幼兒極少使用第三人策略

小杰和小希在自由遊戲衝突時各使用一次訴諸同儕而非訴諸權威之第三人策略，這是本研究與其他研究最大的不同之處。根據先前研究結果皆發現訴諸權威策略在幼兒衝突時經常被使用（方金鳳，2004；林香吟，2007；章淑婷，1989）。本研究的兩位班級老師一致認為在幼兒衝突中，老師角色不是是非對錯的仲裁者，而是引導孩子面對自己的問題尋求解決之道的輔助者，老師應該將衝突問題回歸到孩子自身來思考，透過這樣的引導方式，幼兒逐漸學會自己嘗試解決問題，因此二位好動型幼兒極少使用第三人策略。

（六）同性別與同氣質幼童發生衝突比率較高且衝突因應策略因人而異

小杰和小希在自由遊戲發生衝突時，會因為衝突對象的不同而使用不同的衝突因應策略，特別是女生面對不同衝突對象時，所使用衝突因應策略要比男生差異大。而好動型氣質幼兒與相同性別發生衝突比率較高，根據行為匹配論男孩和女孩的遊戲風格不同，對遊戲活動的喜好也不同，導致學前幼兒在與同儕互動中，產生了性別區隔（Mehta & Strough, 2009）。因此遊戲發生衝突的比例也是同性高於異性（林香吟，2007；Maccoby & Jacklin, 1987；Martin & Fabes, 2001）。另外好動型氣質幼兒活動量大，肢體動作大，個性較衝動，控制力較弱，且過於急躁，較難約束（王珮玲，2003），當同樣好動氣質同儕一起遊戲時，就更容易產生衝突。

二、建議

（一）對幼教老師的建議

1. 運用有效的衝突引導策略

本研究發現當教師運用有效的衝突引導策略，有助於好動型氣質幼兒自行解決衝突的能力。根據觀察記錄和班級老師們的討論中發現，在班上當孩子們發生衝突時，他們嘗試用自己的方式解決問題，老師也鼓勵孩子學習自己解決問題，在衝突中老師的角色不再是是非對錯的仲裁者，而是引導孩子面對自己的問題尋求解決之道的輔助者。當孩子無法自行解決或訴諸肢體暴力時老師會適時介入，而介入的方式是請孩子到老師面前輪流說明剛才發生衝突的經過，以及自己的感受，然後再請孩子們想一想是否有更好的解決方法，最後彼此互相道歉尋求和好。因此老師在一次又一次輔助好動型氣質幼兒解決問題的過程中，能引導他們思考解決衝突的方法與策略，以及培養與人溝通協調的能力，日復一日孩子們就能逐漸建構出自我解決衝突的能力。

2. 建立明確的遊戲互動規範

好動型氣質的幼兒無論男女在自由遊戲中主導性強，而且直來直往，衝突因應策略以爭論性和溝通性最多，他們喜歡採取直接的方式與對方爭論或溝通，不傾向採用消極或迂迴的方式，亦不輕易妥協或示弱於人。因此在自由遊戲時需先建立清楚明確的規範，不傷人、不傷己、不傷物，來提醒好動型氣質的幼兒，幫助他們在衝突發生時可以有所依循。

3. 引導不恰當的衝突語言

好動型氣質幼兒較衝動，和同儕發生衝突時，經常會有不恰當的語言衝口而出。因此建議老師在聽到的當下，引導孩子說出正確的語言，或運用繪本、團體討論和個別輔導的時間，讓孩子理解不恰當的語言會有什麼感受，透過老師的引導幫助幼兒能更正向的使用語言解決衝突。

(二) 未來研究建議

1. 研究場域：本研究是在華德福教育模式的幼兒園進行衝突的探究，未來建議可以針對不同教育模式的幼兒園進行研究，以瞭解衝突因應策略是否會因教育模式而有差異。
2. 研究對象：本研究基於人力、物力及財力的限制，只針對2位好動型氣質的幼兒進行研究，因為樣本數太少，無法推論至所有好動型氣質幼兒，這是本研究之限制，因此未來建議可以增加研究對象，或針對不同年齡幼兒，甚至擴大範圍至其他氣質進行研究並做比較，相信對幼兒衝突因應策略能有更多的發現。
3. 幼兒氣質量表：本研究只使用王珮玲及台北師範學院修訂的「幼兒氣質量表－教師版本」進行評量，未來建議可將「幼兒氣質量表」教師版和家長版結果合併計算，以增加氣質分類的可信度。
4. 研究內容：本研究針對好動型幼兒的衝突因應策略進行研究，並未針對影響衝突因應策略的因素進行探討，因此未來建議可以針對父母的教養方式、教師的介入與其他同儕的影響因素做更進一步的研究。
5. 資料的蒐集：在自然的環境中觀察並蒐集語料是一項高難度的挑戰，尤其

是當孩子自由遊戲時，他們會在教室中隨意遊走，遊戲的對象也經常轉換，因此未來建議可以使用運動攝影設備，在觀察時隨時依孩子的遊戲位置進行拍攝的調整。另外可以使用新的語料蒐集分析技術 LENA，可提升語料蒐集分析的品質。最後，建議可因研究對象的增加而採取團隊合作的模式，進行資料蒐集，可以避免無法同時觀察多位幼兒而遺漏重要資料。

參考文獻

- 方金鳳（2004）。*自由遊戲時間同儕互動策略之研究——以一個幼稚園大班為例*（系統編號：092NPTT1576010）〔碩士論文，屏東師範學院〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 王琳（2004）。*幼稚園幼兒衝突解決目標及策略之探討*。*教育與心理研究*，27（3），583-602。http://www.hyread.com.tw/hyreadnew/search_detail_new.jsp?sysid=00031774
- 王琳（2006）。*學齡前幼童在人際衝突中目標訂定與解決策略之性別差異*。*兒童與教育研究*，2，1-16。http://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=185611
- 王文科、王智弘（2010）。*質的研究的信度和效度*。*彰化師大教育學報*，17，29-50。http://libwri.nhu.edu.tw:8081/Ejournal/AB08001703.pdf
- 王珮玲（1999）。*六位氣質類型兒童的同儕關係*。*臺北市立師範學院學報*，30，415-430。https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/JournalContentDetail?SysId=A99006122
- 王珮玲（2003）。*兒童氣質基本特性與社會構成*。心理。
- 王珮玲（2006）。*幼兒發展評量與輔導*。心理。
- 王珮玲（2014）。*幼兒氣質回顧與前瞻 1980-2011*。*應用心理研究*，61，55-112。https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=15609251-201412-201501210024-201501210024-55-112
- 王珮玲、許惠萍（2000）。*學前兒童氣質與問題行為關係之研究*。*臺北市立師範學院學報*，31，209-227。http://utaipair.lib.utaipai.edu.tw/dspace/handle/987654321/8150
- 余年梅（2007）。*幼兒氣質對其關係攻擊行為之影響*（系統編號：095NTNU5261052）〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 吳忠蓉（2010）。*幼兒的氣質與遊戲行為之相關*（系統編號：096FJU00164002）。〔碩士論文，輔仁大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。

- 李佳穗（2006）。*學齡前幼兒之人際衝突研究-社會地位、衝突解決目標與策略之探討*（系統編號：094CYCU5071003）〔碩士論文，私立中原大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 李英瑄（2003）。*衝突情境中的幼兒社會互動研究*（系統編號：091NPTTC576018）〔碩士論文，屏東師範學院〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 林佳慧（2022）。*學步兒氣質與母親教養雙向影響歷程及其對早期自我調節原型之影響*。〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。國立臺灣師範大學博碩士論文系統。<http://doi.org/10.6345/NTNU202200358>
- 林香吟（2007）。*幼兒同儕衝突因應策略之研究-高語言能力幼兒與低語言能力幼兒的比較*〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。國立臺灣師範大學博碩士論文系統。<https://etds.lib.ntnu.edu.tw/thesis/detail/c9e9b9ce5ecd0ebf66146668bc5d64f8/>
- 林霓儀、林聖曦（2010）。不同性別組合下的幼兒遊戲初探——室內與戶外遊戲情境之比較。*南台人文社會學報*，3，25-61。DOI：10.29841/STUTJHSS.201006.0002
- 金瑞芝（2013）。學前幼兒於不同性別組合同儕遊戲中互動行為之研究。*教育研究學報*，47（2），127-148。DOI：10.3966/199044282013104702006
- 孫淑琴（2000）。*學童依附關係、內在運作模式和同儕衝突處理策略之相關研究*〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。國立臺灣師範大學博碩士論文系統。<https://etds.lib.ntnu.edu.tw/thesis/detail/56019f915c13d9b404f27c11bb00d98b/>
- 章淑婷（1989）。*幼兒人際問題解決能力與其同儕關係之研究*〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。國立臺灣師範大學博碩士論文系統。<https://etds.lib.ntnu.edu.tw/thesis/detail/d55e990b76e0c986a67c3e96e5d6c9d6/>
- 陳湘筑（2002）。*幼兒攻擊行為之初探——以一個幼稚園中班為例*（系統編號：090NTNU0261006）〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 游淑雲（2006）。*這個班級怎麼這麼多衝突——幼兒園同儕衝突情境的幼兒次文化*（系統編號：094NHCT5096005）〔碩士論文，國立新竹師範學院〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 黃昆輝、張德銳（2000年12月）。*衝突*。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。2021年10月29日，取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/1313991/>
- 黃郁茹（2008）。*幼兒氣質與注意力相關之研究*〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。國立臺灣師範大學博碩士論文系統。<https://etds.lib.ntnu.edu.tw/thesis/detail/c74a7028fba86a6017a901af6a702edb/>

- 黃莉雅 (2008)。國小高年級學童氣質、手足關係與同儕衝突因應策略之相關研究 (系統編號：097NKNU5464033) [碩士論文，高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 黃靖雯 (2009)。幼兒對同儕衝突之心智理解 (系統編號：097NTPTC096017) [碩士論文，國立台北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 葉蜚聲、徐通鏘 (2001)。語言學綱要。書林。
- 廖雅蘭 (2005)。幼兒扮演遊戲中衝突歷程的溝通 [未出版之碩士論文]。國立台南大學。
- 廖靜宜、金瑞芝 (2012)。兒童說服策略發展研究。《教育心理學報》，43 (3)，613-632。DOI：10.6251/BEP.20101210
- 蔡佳燕、楊淑朱 (2013)。創造性遊戲場上不同性別幼童遊戲內涵差異之研究。《戶外遊憩研究》，26 (1)，1-30。DOI：10.6130/JORS.2013.26 (1) 1
- 黎樂山、程景琳、簡淑真 (2008)。幼兒情緒調節策略、照顧者反應與幼兒氣質之關係。《教育心理學報》，40 (2)，283-302。DOI：10.6251/BEP.20080409
- 薛國忠 (2003)。幼兒衝突行為及教師的處理策略之個案研究 (系統編號：091CYUT5709005) [碩士論文，朝陽科技大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 謝惠君 (2004)。幼兒心智理論與衝突情境下協商行為之相關研究 (系統編號：093NHCT5096008) [碩士論文，國立新竹教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- Amicarelli, A. R., Kotelnikova, Y., Smith, H. J., Kryski, K. R., & Hayden, E. P. (2018). Parenting differentially influences the development of boys' and girls' inhibitory control. *British Journal of Developmental psychology*, 36(3), 371-383. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12220>
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2) 145-161. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X11430070>
- Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Springer*, 11, 16-25. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10211-007-0037-7.pdf>
- Blunk, E. M., Russell, E. M., & Armga, C. J. (2017). The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. *Teacher Development*, 21(5), 597-608. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1273847>
- Cha, K. (2017). Relationships among negative emotionality, responsive parenting and early socio-cognitive development in Korean children. *Infant and Child development*, 26(3), 1-29.

<https://doi.org/10.1002/icd.1990>

- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H.P. (2001). Peer Conflicts of Preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*, 523–544. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3
- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflicts Resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive behavior, 23*, 343-357. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J)
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes, 4*, 149-170. <https://doi.org/10.1080/01638538109544512>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Hulle, C. V. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33-72. <https://www.researchgate.net/publication/7337588>
- Erdley, C.A., & Asher, S.R. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*, 159-167. <https://doi.org/10.1177/106342669900700304>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., & Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology, 39*(5), 848–858. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.848>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14*(2), 119-133. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90025-M](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90025-M)
- Frydenberg, E. (2014). Coping research: Historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes. *Australian Journal of Psychology, 66*(2), 82-92. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12051>
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., McCall, R. B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development, 58*(2), p505-529. <https://www.jstor.org/stable/1130527>
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflicts and the friendship relationship of young children. *Child Development, 59*, 1590-1600. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Ben-Porath, Y., Monnier, J. (1994). Gender and coping: The

- dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 49- 82. <https://doi.org/10.1007/BF02506817>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (1989). The Dynamics of Preschool Children's Conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly* , 35(3), 281-297. <https://www.jstor.org/stable/23086373>
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C.N. (1987). Gender Segregation in Childhood. *Advances Child Development and Behavior*, 20, 239-287. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60404-8)
- Maccoby, E. E. (1998). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755-765. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755>.
- Malloy, H. L., & McMurray, P. (1996). Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (2), 185-206. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90005-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90005-8)
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.431>
- Mehta, C. M., & Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29(3), 201-220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>
- Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22(4), 543-548. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.543>
- Ohbuch, K., & Yamamoto, I. (1990). The Power strategies of Japanese children in interpersonal conflict: Effects of age, gender, and upon their use. *Journal of genetic psychology*, 151(3), 349-360. doi 10.1080/00221325.1990.9914623
- Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J., & Su, L. (2018). Improving Coping Skills and Promoting Social and Emotional Competence in Pre-Schoolers: A Pilot Study on COPE-R Program. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 362-391. <https://journal.fi/jec>

er/article/view/114099

- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2018). Developmental cascade and transactional associations among biological and behavioral indicators of temperament and maternal behavior. *Child Development, 89*(5), 1735-1751. <https://doi.org/10.1111/cdev.12842>
- Pieng, P., & Okamoto, Y. (2020). Examining Preschool Children's Intention Understanding and Their Conflict Resolution Strategies. *Early Childhood Education Journal, 48*, 597-606. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01020-0>
- Putnam, L. L., & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In Jablin, F. M., Putnam, L. L., Roberts, K. H., & Porter, L. W. (Eds). *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (pp.549-599). Sage Publications, Inc.
- Ram, A., & Ross, H. (2001). Problem solving, contention, and struggle: How siblings resolve a conflict of interests. *Child Development, 72*, 1710-1722. <https://www.jstor.org/stable/3654374>
- Robbins, S. P. (1990). Organizational behavior: concepts, controversies and applications. *Management Revue, 1*, 16-18. <https://www.jstor.org/stable/41791251>
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35*(1), 69-79. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.69>
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*, 283-305. <https://doi.org/10.2307/1130507>
- Tang, W., Hu, J., Zhang, H., Wu, P., & He, H. (2015). Kappa coefficient: a popular measure of rater agreement. *Shanghai Arch Psychiatry, 27*(1), 62-67. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4372765/>
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 265-274. <https://doi.org/10.1002/job.4030130307>
- Wall, J., & Callister, R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management, 21*, 515-558. [https://doi.org/10.1016/0149-2063\(95\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0149-2063(95)90018-7)
- Wheeler, E. J. (1994). *Peer conflict in the classroom*. ERIC Digest. Retrieved October 29, 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED372874>
- Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E., & Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Journal of Psychology, 66*, 93-101. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12047>

A Study on the Conflict Coping Strategies Adopted by Young Children with an Active Temperament during Free Play

En-Chi Lo¹

Abstract

Young children are self-centered during their initial social development. Through peer interaction and conflict, they understand that other people think differently from themselves such that they must employ strategies to conduct negotiations and reach compromises for achieving their aims or maintaining a friendship. However, young children with different temperaments would adopt disparate strategies to cope with conflicts, and young children with an active temperament experience more conflicts during free play. Therefore, this study set out to investigate the situations, causes, and coping strategies regarding conflicts arising among young children with an active temperament during free play. Through this study, we hope to contribute to early childhood education and practice by enhancing the understanding of conflicts among young children with an active temperament during play, and improving the guiding strategies employed by teachers during their intervention in conflicts among young children. This study adopted the purposive sampling method with children in the senior class of Free Waldorf Kindergarten (a pseudonym) taken as research samples. Two children with an active temperament, namely, Jie (boy) and Xi (girl), were selected as the research participants by using the Temperament Scale for Young Children developed by Wang Pei-ling and National Taipei Teachers College. Furthermore, the researcher participated in observation and collected speech data

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

during indoor free-play time for five weeks and subsequently used the Child Language Data Exchange System (CHILDES) for coding and analysis. The findings of this study are as follows: 1. The differences in conflict situations are related to the socialization process in early childhood, and the causes of conflicts vary according to the situation. Jie experienced conflicts in a greater diversity of situations, but most frequently in the situation of constructive play, whereas Xi came into conflicts most often in the situation of role play, with family care play being in the majority. 2. Gender differences existed in the conflict strategies adopted by young children with an active temperament during free play. Jie often used the disputing strategy, whereas Xi most frequently employed the communication strategy, and cooperation and demand strategies were more often adopted by the girl than the boy. Eight conflict coping strategies were observed and they are as follows: cooperation, demand, disputing, communication, third person, negative solution, deception, and duplicity. 3. A higher proportion of conflicts among children with an active temperament during free play were found to occur between same-sex peers than between opposite-sex peers, and a higher proportion of conflicts were observed to involve children with the same temperament. 4. The attitude and intervention approach adopted by the teacher when dealing with conflict affected the use of the third-person strategy by young children. Therefore, young children with an active temperament rarely used the third-person strategy in this study.

Keywords: temperament of young children, free play, conflict coping strategy, conflict

收稿日期：2021年12月20日

一稿修訂日期：2022年5月20日

二稿修訂日期：2022年7月11日

三稿修訂日期：2022年8月22日

接受刊登日期：2022年8月22日

自閉症嬰幼兒的氣質發展軌跡文獻評論

王珮玲*

臺北市立大學
幼兒教育學系

摘要

從衛福部網站資料顯示，2021 年，0-3 歲被診斷為 ASD 只有 18 位，但我們都知早期療育的重要，若幼兒在 3 歲之後才被診斷是 ASD，再進行介入，可能都已錯過黃金療育期。國外學者早已指出 ASD 幼兒在 24 個月前是能被正確診斷，國內學者也提出篩選幼年早期 ASD 的工具非常缺乏。在此現象下，國外研究已指出，3 歲之後被診斷為 ASD 的幼兒，他們在出生的第一年，就表現出獨特的氣質發展軌跡，更指出氣質是了解 ASD 在生命早期發展的重要構念和風險標記。有鑑於此，本文依上述觀點，分四部份論述，一是回顧氣質的理論取向；二是回顧國外探究 ASD 嬰幼兒氣質的相關研究，並分兩主軸，主軸一是 ASD 與其他類型嬰幼兒氣質的差異，主軸二是 ASD 幼兒在生命早期氣質的發展軌跡；三是回顧國內 ASD 嬰幼兒氣質研究；四是對國內實務面和學術面的建議。在實務面上，建議嘗試從嬰幼兒氣質評估結果介入輔導，在學術面上，建議以前瞻式長期追蹤 ASD 氣質發展軌跡。總之，嬰幼兒氣質的評估不僅可以提供臨床心理師、兒童心智科醫生做為診斷 ASD 幼兒重要參考資料，以及父母、老師和臨床人員做為了解和輔導幼兒的重要參考依據；另一方面，幼年早期的氣質更可協助及早發現 ASD 幼兒的行為症狀，早日治療，並減輕日後家庭、社會與龐大的醫療負擔。

關鍵詞：自閉症類群障礙、氣質、嬰幼兒、橫斷研究、前瞻式研究

*本篇論文通訊作者：王珮玲，通訊方式：peilinwang2016@gmail.com。

自閉症類群障礙（Autistic Spectrum Disorder, ASD），主要核心特徵有二，一是社會溝通和社會互動缺損，二是侷限且反覆固定的行為和興趣或活動模式。這些症狀往往會持續終身，影響他們未來生活的適應（宋維村，2013；趙家琛等，2017；吳進欽等，2018；American Psychiatric Association [APA], 2013）。近年來，Chetcuti 等人（2019）提出，從 ASD 核心症狀和嚴重程度的軌跡觀之，異質性是 ASD 長期以來被認可的特徵，所以在確認 ASD 症狀和臨床結果，對於制定更具目標性和針對個體介入措施是非常重要的，因為可以改善他們的生活品質。不過，他們也認為尋找特定疾病的異質性來源可能不是實現此目標的有效方法。依據發展心理病理學和美國國立精神衛生研究所（National Institute of Mental Health [NIMH]）的研究領域標準，都強調需要超越目前症狀的心理健康／疾病分類標準，去解釋臨床現象。為了提供理解 ASD 異質性的較佳機制，他們提出氣質（temperament）是理解未來 ASD 異質性的相關構念（引自 Chetcuti et al., 2019, p. 225），Clifford 等人也發現，後來被診斷為 ASD 的人在生命的第一年即表現出獨特的氣質軌跡（Clifford et al., 2013; Del Rosario et al., 2014），Pijl 等人（2019）更提出氣質可能是 ASD 的早期風險標記。學者們雖然認為氣質可能是了解 ASD 早期雛型的概念，但是氣質有不同理論取向，內涵也不同，因此 ASD 嬰幼兒氣質研究的發現也不同。因此下列詳細說明氣質理論取向，回顧國內外 ASD 的氣質研究，並依研究結果，對實務界和學術界提出建議。

一、氣質的理論取向

氣質（temperament）一字源自於拉丁文 *temperamentum*，是調合均衡之意。至於其起源，可追溯自中國《黃帝內經》，採用較抽象的陰陽概念對人的氣質分類（燕國材，1999），以及東方印度的梨俱吠陀（Rig Vedas）（Needham, 1973），西方可溯自古希臘羅馬時代，其以人體的熱、寒、乾、溼等四種體液論為基礎區分氣質類型。19 世紀時，許多學者以更有系統的方式探討人類的腦部，認為腦部的某些特定區域與人類的行為有關（Kagan, 1989）。至 20 世紀，心理學家的研究重點強調氣質對行為障礙的預測，許多學者臆測氣質具有相當的穩定性，可從嬰兒預測至成人，在 1956 年，Thomas 和 Chess 首先對幼兒先天行為模式的個別差異進行紐約長期追蹤研究，是從「原始反應」和「最初反應」

來界定幼兒早期的行為特徵，定義氣質是指行為如何反應，並非指行為是什麼或是為什麼，並認為氣質不同於人格、動機和能力，也從訪談新生兒父母的資料中，將氣質分為九大項目，包括活動量、規律性、趨避性、適應性、注意力分散度/分神度、反應強度、情緒本質、反應閾和堅持度（王珮玲，2004；鍾志從，2016；Shiner et al., 2012）。Buss 與 Plomin（1984）採行為基因觀點，認為氣質具遺傳性，是人格發展的雛型，出現在生命早期，若在未來的發展消失不見，就不是氣質，或是經由社會經驗所導致的特質，如羞愧，也不屬於氣質，氣質包括情緒性、活動量、社交性和衝動性四個項目（謝妮娜等，2018；Buss & Plomin, 1984; Shiner et al., 2012）。

Goldsmith 與 Campos（1986）定義氣質是基本情緒表達和調節的個別差異，特別強調生氣、害怕、難過等具體的基本情緒。他們認為氣質是未來某些人格發展的基礎，例如具有容易生氣傾向的人，未來容易發展出具攻擊特性的人，至於具害怕傾向的人，未來容易發展為具害羞傾向的人。雖然他們將氣質界定在行為層次，但認為遺傳基因對氣質具有決定性的因素，在社會情境中更能顯示出它的意義性（Goldsmith & Campos, 1986; Shiner et al., 2012）。Cloninger 等人在遺傳和神經生物學的基礎上，提出「傷害避免（harm avoidance）、獎勵依賴（reward dependence）和新奇探求（novelty seeking）」等三項氣質項目（Cloninger et al., 1993）。至於 Rothbart 等人也植基神經心理學，界定氣質是反應和自我調節的個別差異，反應是指個體的情緒、活動力和注意力如何被喚起，以及某些特定反應，如害怕、心跳和膚電等生理反應；自我調節是調節或增加反應傾向，包括奮力控制的個別差異。她提出氣質有 15 個小項目，並透過因素分析分成三項因素，即負向情感（negative affectivity）、外向性（extraversion / surgency）和奮力控制（effortful control）。每一因素包括的項目是：（1）負向情感：是指兒童對高度情緒壓力反應的傾向，包括生氣、悲傷、不安、害怕和安撫等氣質向度；（2）外向性：是正向的表現，尋求刺激或新奇勝於逃避事物，包括衝動、高強度愉悅、害羞、自信／支配、活動量等氣質向度；（3）奮力控制（嬰兒期的調節力和成長後的奮力控制）：是指支配壓力反應的能力或對被支配反應的表現，包含知覺敏感度、注意力集中、抑制控制、低強度愉悅等氣質向度（Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart, 2011）。

近年來，Chetcuti 等人（2019）特別提出氣質的神經基質，文中他們在回顧 Thomas 和 Chess、Buss 和 Plomin、Rothbart、Goldsmith 和 Campos，以及

Cloninger 等學者氣質的觀點時，將氣質歸類三項因素，即負向情緒（negative emotionality）、社交性（sociability）和自我調節（self-regulation），詳見表一。在表一，學者依研究領域規準（Research Domain Criteria [RDoC]），提出負向系統、正向系統和認知系統，以及相對應的神經基質。其中因素一負向情緒，是具有負向情緒經驗，其神經基質包括紋狀體床核、基底外側和中央杏仁核和背側前額葉皮層等，因素二社交性，是積極主動參與他人互動的傾向，其神經基質是包括中腦腹膜區、腹側紋狀體和眶額皮質等；因素三自我調節，是一種調節認知、情緒和行為的能力，其神經基質包括背外側前額葉和前扣帶迴皮質等（Chetcuti et al., 2019）。

表 1

Chetcuti 等人歸類的氣質三大因素

	負向情緒	社交性	自我調節
研究領域基準	負向系統	正向系統	認知系統 (認知控制結構)
神經基質	紋狀體床核 基底外側和 中央杏仁核 背側前額葉皮層	中腦腹膜區 腹側紋狀體 眶額皮質	背外側前額葉 前扣帶迴皮質
概念性模式			
Alexander	情緒本質	活動量	注意力／堅持度
Thomas	適應性	反應強度	反應閾
Stella Chess		趨避性	注意力分散度／分神度 規律性
Arnold H. Buss	情緒化	社交性	
Robert Plomin		活動量	
Mary K. Rothbart	負向情感	外向性	奮力控制 (趨向／調節)
H. Hill Goldsmith	生氣傾向	社會恐懼感	興趣／堅持
Joseph Campos		快樂 活動量	
C. Robert Cloninger	傷害避免	獎勵依賴	堅持度 尋求陌生的刺激

資料來源：譯自 Chetcuti, L., Uljarević, M., & Hudry, K. (2019). Editorial perspective: Furthering research on temperament in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 60(2), p. 225.

二、國內外 ASD 嬰幼兒氣質研究

國外探究 ASD 嬰幼兒氣質分為兩軸線，軸線一是探究 ASD 與其他類型嬰幼兒氣質的差異，軸線二是以前瞻式追蹤，探究 ASD 幼兒在生命早期氣質的發展軌跡。

（一）軸線一：ASD 與其他類型嬰幼兒氣質的差異

早在 1997 年，Kasari 與 Sigman（1997）就指出父母知覺 ASD 的幼兒，不僅比正常發展幼兒（Typical Development [TD]）難帶，在遊戲情境中參與度低，與實驗人員互動也比較慢。之後，學者陸續探究 ASD 與 TD 在受挫與延宕滿足情境下氣質反應的差異，例如 Konstantareas 和 Stewart（2006）曾觀察 3-10 歲 ASD 與 TD 幼兒處在一輕度受挫的情境的反應，結果發現，與 TD 相比，19 位 ASD 的幼兒不僅缺乏有效的情感調節策略，在 Rothbart 的三大高階氣質上，其中的奮力控制能區辨 ASD 和 TD 幼兒，而 ASD 症狀分數可以預測 48% 的奮力控制，換句話說，症狀愈嚴重者，奮力控制較弱，至於負向情緒和外向性等兩項高階因素則不具區辨力。在氣質的低階因素上，ASD 幼兒的專注力、抑制控制和不易安撫等都比 TD 弱。至於在面對延宕滿足的情形下，Faja 與 Dawson（2015）發現到，與 TD 的 21 位 6-7 歲的相比，ASD 幼兒自我延宕滿足能力較差，他們的奮力控制程度與臨床觀察到的嚴重社會症狀是有相關的。

學者 Ostfeld-Etzion 等人（2016）調整 Fajas 與 Dawson（2015）的研究，增加實驗情境複雜度和人數，在延宕滿足和拿玩具的情境下，觀察 40 位 ASD 和 TD 幼兒與父母的互動，結果顯示 ASD 比 TD 幼兒出現較多的不依從行為，對於父母的禁止和要求，顯現較差的自我調節力（Ostfeld-Etzion et al., 2016）。除了 ASD 和 TD 氣質比較外，Macari 等人（2017）增加 165 位 ASD、58 位 DD（Developmental Delays [DD]）和 92 位 TD 幼兒，分別在孩子 26 個月和 43 個月時評估其氣質，並發現 ASD 幼兒在奮力控制和外向性比 TD 弱，有較多的負向情緒。在 ASD 中，氣質特徵與自閉症嚴重程度並不同時有相關，個別差異隨時間呈現高穩定度；至於低階的知覺敏感性、抑制控制和低強度愉悅氣質，在孩子 2 歲到 3.5 歲是唯一能預測 ASD 症狀嚴重程度和社交技巧。

上述提及的研究，是採用依 Rothbart 氣質觀點編製的氣質問卷，然而，有

些研究則採用以 Thomas 等人觀點編製的氣質工具。如 Bailey 等人 (2000) 發現 3-7 歲的 ASD 比一般幼兒適應力差、堅持度低、容易分心和退縮，比較不會有強烈的情緒反應 (Bailey et al., 2000)。Hepburn 與 Stone (2006) 評估 110 位 3-8 歲 ASD 幼兒氣質，包括 61 位自閉症、42 位未註明的廣泛性發展性 (Pervasive Development Disorder-Not Otherwise Specified [PDD-NOS]) 和 7 位亞斯伯格症，與 TD 常模相比，發現 ASD 幼兒比較無法適應常規的改變，在活動遇到困難時比較容易放棄，以及環境中的刺激要強烈，幼兒才會有反應，但其堅持度是低的，似乎與一般臨床的診斷是有差異的，可能與幼兒的執著與情境特定性有關。Reyes 等 (2019) 也進行類似的研究，探究 ASD、DD 和 TD 在氣質的發展，在第一個時間點 (ASD 和 DD 是 2 歲，TD 比 2 歲更小些)，與 DD 和 TD 相比，ASD 比較容易退縮、情緒較為負向、適應能力差，但較少分心。在第二個時間點 (ASD 和 DD 是 4 歲，TD 是 2.5 歲)，ASD 是較為退縮、情緒較負向，不堅持、較規律、適應和分心。雖是如此，與 DD 相比，ASD 是比較活潑 (Reyes et al., 2019)。綜上所述，與其他類型孩子相比，ASD 的孩子不僅低外向，高負向情緒 (Macari et al., 2017)，低奮力控制 (Konstantareas & Stewart, 2006; Macari et al., 2017)，易退縮 (Bailey et al., 2000; Reyes et al., 2019)，而且適應力和堅持度都比較差 (Bailey et al., 2000; Reyes et al., 2019)。

(二) 軸線二：以前瞻式探究 ASD 幼兒在生命早期氣質的發展軌跡

不同於上述學者研究，有些學者聚焦在探究 ASD 幼兒在生命早期氣質的發展軌跡，並嘗試以前瞻式進行長期深入探究。例如在 2005 年時，Zwaigenbaum 等人發現，在 2 歲經醫生診斷為 ASD 與未有 ASD 的氣質的幼兒，當他們在 6 個月時，ASD 的孩子在面對極度挫敗時，明顯變得被動，活動力降低，12 個月大時，注視環境新刺激時，少有正向情緒，常有強烈的悲傷和固著在某件事物上，當其成長至 24 個月大，就已符合 ASD 評估標準 (Zwaigenbaum et al., 2005)。不同於上述方法，Garon 等人 (2009) 追蹤家中曾有 ASD 手足的 138 位嬰兒和無 ASD 手足的 73 位 TD 嬰兒的氣質發展軌跡，他們在孩子 24 個月時評估其氣質，至其 36 個月評估 ASD 症狀，並進行專業診斷。並發現家中有 ASD 手足的 138 位嬰兒中，至 36 個月時，其中有 34 位被診斷為 ASD，其他 104 位雖未被診斷為 ASD，並被分類為是高風險的幼兒。在 24 個月大時，與 TD 和高風險幼兒相比，ASD 的孩子具低正向情感、高負向情感、低奮力控制 (難以

控制注意力和行爲），以及趨避性避的氣質特性。依此結果，學者初步判斷氣質可能是理解生命早期 ASD 出現的有用構念（framework）。

4 年後，Clifford 等人（2013）也發表類似的研究，他們探究家族有 ASD 手足的 54 位嬰兒和 TD 手足的 50 位嬰兒。過程中，採用「嬰兒氣質問卷」（Infant Behavior Questionnaire-Revised [IBQ-R]）（Gartstein & Rothbart, 2003）和「幼兒氣質問卷」（The Early Childhood Behavior Questionnaire [ECBQ]）（Putnam et al., 2006），讓父母分別在孩子 7 個月、14 個月和 24 個月時，評估他們的氣質，至其 36 個月大時，再進行 ASD 的專業診斷。結果發現，3 歲被診斷為 ASD 的幼兒，在其 14 個月大時，其知覺敏感度是提高了，24 個月大時，出現低奮力控制和負向情感等氣質特性，此外，ASD 幼兒的微笑、笑和擁抱出現的頻率較低，悲傷、害羞和不易安撫等氣質特性是較高的。另外結果指出只有外向性因素可以區分 ASD 與高危險群幼兒，並再次強調氣質是了解 ASD 幼年早期發展的重要構念。然而此研究的對象人數不多，Garon 等人（2016）提高樣本人數，研究對象有家族史有 ASD 手足高危險群的 383 位嬰兒和無 ASD 的 TD 嬰兒 162 位，分別在孩子 12 個月、24 個月時評估氣質，至其 36 個月進行 ASD 的診斷。結果不僅是高低風險嬰兒的氣質特徵有差異，在 24 個月時，奮力控制對於 36 個月被診斷出是 ASD 的孩子具有關鍵的預測力，依此發現，Garon 等人（2016）再次強調早期的氣質可以當 ASD 內在表現型的使用（the use of early temperament as an endophenotype for ASD）；換句話說，深具遺傳特性的氣質是可以協助預測 ASD 的相關症狀。Paterson 等人（2019）也探究嬰兒氣質和 ASD 的關係，曾對 282 位有 ASD 高風險及 114 位低風險嬰兒，在其 6、12 和 24 個月時評估其氣質，在 24 個月大時，將孩子分為 ASD、負向高危險群和低危險群，結果發現在 6 個月和 12 個月時，ASD 比低危險群的外向性和調節能力較弱，在 12 個月時，負向情感也增加，於是提出氣質是了解 ASD 發展的重要標的。

2019 年時，Pijli 等人回顧整合上述研究，發現在幼兒 12 個月以上，負向情緒、外向性和奮力控制等三大高階氣質可以區辨 ASD 和其他類型的幼兒。例如在 24-36 個月時，幼兒的外向性（趨近行爲、正向情感和活動量）是降低的（Del Rosario, 2014; Garon et al., 2009, 2016; Macari, 2017; Zwaigenbaum et al., 2005），負向情感是提高了（Clifford et al., 2013; Garon et al., 2009, 2016; Zwaigenbaum et al., 2005），但在奮力控制上，12 個月以後的 ASD 幼兒的自我調節上仍有較大的困難度（Bolton et al., 2012; Clifford et al., 2013; Garon et al., 2009, 2016; Gomez

& Baird, 2005; Macari, 2017; Zwaigenbaum et al., 2005)。隔了 2 年，Chettri 等人（2021）則搜尋 Medline、PsychInfo 和 Scopus 等資料庫，系統性地回顧（systematic review）64 篇有關 ASD 氣質的相關文章，結果發現 ASD 的兒童和青少年比 TD 和其他臨床非 ASD 的人，具有高負向情感、低外向性，以及低奮力控制，而且奮力控制愈低和負向情感於高的 ASD 幼兒，其未來內化和外化問題也會相對提高；另外，從前瞻式研究中也發現，有 ASD 手足的高風險嬰兒和 TD 的嬰兒，早在 6 個月大時，就可能存在氣質的差異。文章中，Chetcuti 等人發現因為現有的研究範圍有其侷限，極少觸及氣質等其他概念，建議未來應探究與 ASD 關係密切的氣質構念，以提供可能的潛在發展方向（Chetcuti et al., 2021）。

三、國內 ASD 幼兒氣質的研究

國內對於 ASD 幼兒氣質的研究非常少，大多數是碩博士論文，期刊上，只有陳韻如等人（2009）一篇嘗試探究「自閉症兒童的氣質與親職壓力之個別差異」，並了解氣質是否可做為獨立於 ASD 症狀之外且用以描述 ASD 個別差異的構念。她們曾評估 150 位 3 歲至 6.5 歲 TD 幼兒和 59 位 3 歲 2 個月至 7.5 歲自閉症兒童氣質的差異。他們發現，與 TD 相比，ASD 兒童的活動量較大、注意力不易分散、堅持度低、反應強度強，但在情緒本質、趨避性和反應閾則未有差異，顯示出 ASD 兒童與 TD 的氣質差異頗大，其研究建議，在未來的研究中，可能需要進一步拆解某幾個 BSQ 中之氣質構念，以突顯自閉症兒童氣質面向在不同情境要求下的特異性（陳韻如等，2009）。至於兩篇博士論文中，陳韻如（2014）則探究「學齡前自閉症光譜疾患兒童的氣質與適應」，其研究對象包括兩類幼兒，一為 ASD 幼兒（生理年齡 3 歲 2 個月至 7 歲 6 個月）及其母親 59 對，以及 TD（3 歲至 6 歲 6 個月）及其母親 150 對，兩組母親都依其孩子氣質的知覺，填寫「兒童氣質問卷」（Behavioral Style Questionnaire [BSQ]）與「兒童行為量表」（Children's Behavior Questionnaire [CBQ]）、「自閉症光譜疾患氣質問卷」（Temperament Questionnaire for Autism, TQA）及其他相關問卷。結果指出 ASD 與 TD 在 BSQ 與 CBQ 上多數氣質向度有顯著不同，從項目分析中，兩種問卷呈現出有分量表或題目的心理計量特徵是不適用以評估 ASD 孩子的氣質個別差異，並提出其自編的 TQA，可施測於 ASD 的孩子。TQA 包括固

執程度、受挫失控程度、知覺無感程度、趨親避生程度和自我中心程度等 5 個項目，內部一致性信度是.81-.89，再測信度是.71-.86，具有良好的信度，並以項目分析處理，每個題項心理計量心理特徵良好。研究也指出 TQA 與 BSQ 和 CBQ 的某些題目的組合，可以釐清 ASD 兒童氣質的個別差異，可以檢視其與適應之間的關連。至於李淑芬（2018）是探究「輕度自閉症幼兒智能、氣質和情緒與行為問題之研究」，其研究對象是先以魏氏幼兒智力量表第四版先篩選出智力 70 以上，且具口語能力者，計有輕度 ASD 幼兒 74 位，以 BSQ 評估幼兒的氣質，結果發現與同年齡層、同性別的常模資料相比，輕度 ASD 男孩比較會趨近環境、有正向情緒，3 歲輕度 ASD 男孩則活動量較低、適應佳，5 歲輕度 ASD 男孩則還有反應強度較強，但是 3 歲和 5 歲的 ASD 男孩的氣質沒有差異。

上述三篇研究主要是探究 ASD 幼兒氣質與母職壓力、適應，以及情緒和行為問題等相關研究，都是採橫斷式方法，氣質的問卷都是依 Thomas 和 Chess 理論編製的，如 BSQ 和 CBQ，研究結果只是初步了解 ASD 幼兒的氣質；至於國外，近年來已有許多學者陸續投注在 ASD 嬰幼兒氣質，並以前瞻式的研究法發現幼年早期氣質是提供瞭解 ASD 重要的構念。然而，從國內研究的發表量和結果發現，幾乎微乎其微，即使陸陸續續有很多碩士生投入此領域的探究，但仍屬未發表的論文。長期投入自閉症研究的姜忠信（2008）也曾提到，臺灣地區目前整個自閉症的研究方向多半著重在發展與行為及介入型研究，而其他的領域有待積極開發，因此有關 ASD 幼兒和早期氣質的關聯是個極待開發的未知之地，需更多專家和學者積極的投入，有了更多研究結果，方能進一步與國外 ASD 嬰幼兒氣質發展軌跡相比較，才能看見其意義性。

四、對國內實務面和學術面的建議

（一）實務方面：嘗試從嬰幼兒氣質評估結果介入輔導

從衛生福利部統計處網站上（2021）資料顯示，2021 年，0-3 歲被診斷為 ASD 人數有 18 位，3 歲至未滿 6 歲，有 843 位，6 歲至未滿 12 歲人數有 4,426 人。從數據資料顯示，3 歲前被診斷為 ASD 的人數極其少，3 歲以後人數遞增非常快，尤其是 6-12 歲比 3-6 歲暴增 4 倍多。其中，3 歲前後 ASD 人數變化的可能原因是，父母可能認為 3 歲前的嬰幼兒發展還在持續進行，所以當他們看

到孩子出現與其他嬰幼兒不一樣的行為時，例如在接近他們時，孩子很少微笑，或是眼神不會與大人交流等現象，父母會認為等他再長大些，這種現象就不會出現，不需要太早給孩子貼標籤，因此也不會帶孩子至醫院進行診斷。直至 3 歲進入學校，孩子開始進行學習，與他人互動機會增多，其社會溝通和社會互動缺損，以及侷限且反覆固定的行為更為突顯，3-6 歲 ASD 幼兒才突增至 843 位。然而早期診斷早期介入治療，是有助於孩子未來的健全發展（洪楹佳等，2019）。

我們深知孩子在 3 歲以後才被醫生確認為 ASD 之後，再進行介入，可能都已經錯過黃金療育階段，更何況國外的研究早已指出，ASD 幼兒在 24 個月以前是能被正確診斷（Barbaro & Dissanayake, 2017; Klintwall et al., 2015），所以孩子在 2 歲以前或是生命早期，應可以進行初步判斷，並進行適切的療育。但是，國內有關早期 ASD 的篩選工具上，很多學者都提出國內工具非常缺乏（阮麗敏、林玲伊，2015；吳進欽等，2018；吳進欽、陳昭芬，2019；姜忠信、宋維村，2005）。在國內工具缺乏下，國外陸續有許多學者的研究證實 ASD 與負向情感、外向性及低奮力控制等氣質因素有緊密的關係（e.g., Bailey et al., 2000; Chettri et al., 2021; Faja & Dawson, 2015; Garon et al., 2009, 2016; Gomez & Baird, 2005; Hepburn & Stone, 2006; Konstantareas & Stewart, 2006; Macari, 2017; Reyes et al., 2019; Zwaigenbaum et al., 2005）。其中，有研究指出，3 歲被診斷為 ASD 的幼兒，他們在出生的第一年，就表現出獨特的氣質軌跡，氣質是了解 ASD 在生命早期發展的重要構念（Clifford et al., 2013; Del Rosario et al., 2014），有研究更指出氣質可能是 ASD 的早期風險標記（Pijl et al., 2019）。有鑑於此，也因孩子的氣質可從其四個月大時評估，因此建議國人或許可以使用評估 3-12 個月的「嬰兒氣質問卷」（IBQ-R），以及 18-36 個月的「幼兒氣質問卷」（ECBQ），評估嬰幼兒的氣質特性。因為幼年早期氣質的評估，不僅可以及早介入輔導，在 3 歲以下 ASD 篩選工具的缺乏下，未來或許是一重要的篩選工具。孩子氣質的評估，不僅可以提供臨床心理師、兒童心智科醫生做為診斷 ASD 幼兒重要參考資料，以及父母、老師和臨床人員做為了解和輔導幼兒的重要參考依據；另一方面，幼年早期的氣質更可協助及早發現 ASD 幼兒的行為症狀，早日治療，並減輕日後家庭、社會與龐大的醫療負擔。

(二) 學術方面：嘗試以前瞻式長期探究 ASD 的氣質發展軌跡

在 2021 年，國外學者 Chettriet 等人 (2021) 已回顧 64 篇有關 ASD 氣質的文章，這些文章在方法上，有 45 篇是以橫斷面進行研究，有一篇是長期追蹤研究，18 篇是以前瞻式追蹤方法進行探究。橫斷面主要是探究 ASD 與其他類型嬰幼兒氣質的差異，至於前瞻式追蹤是探究 ASD 在幼年早期氣質發展的軌跡。在探究 ASD 幼兒早年的氣質軌跡歷程中，有些學者使用回溯法，請父母回憶並說出孩子在幼年早期的氣質特性，或是觀看家庭的錄影帶蒐集孩子幼年早期的氣質特性 (e.g., Gomez & Baird, 2005; Saint-Georges et al., 2010)；有些學者則是長期追蹤家中有 ASD 手足的嬰兒和無 ASD 手足的 TD 嬰兒的氣質，至其 3 歲被診斷為 ASD 後，再回溯 3 歲前氣質的發展軌跡 (e.g., Del Rosario et al. 2014; Garon et al., 2009, 2016; Macari et al., 2017; Ozonoff et al., 2011; Pijl et al., 2019; Zwaigenbaum et al., 2005)。除研究方法外，結果大致發現 ASD 與 TD 孩子的氣質有差異，除了低階氣質有不同外，ASD 的兒童也比較具高負向情感、低外向性和低奮力控制等氣質特性。

與國外一系列探究 ASD 孩子的氣質相較，國內有關 ASD 嬰幼兒氣質的研究屈指可數，僅有 1 篇期刊、2 篇博士論文，以及數 10 篇碩士論文，無論質與量都需要相關的學者再努力探究。尤其，國外以前瞻式的方法，探究出幼年早期的氣質是 ASD 早期的可能標誌，也是探究 ASD 異質性的可能 (Chetcuti et al., 2019; Pijl et al., 2019)，更何況 ASD 的幼兒在出生的第一年即表現出獨特的氣質軌跡 (Clifford et al., 2013; Del Rosario et al., 2014)。由於氣質具神經生物學，是嬰幼兒未來心理病理的潛在危險標示 (Fox et al., 2001; Kagan, 2010)，與 ASD 特性相似，有鑑於此，建議專家學者未來可以以前瞻式長期追蹤法，深入探究 ASD 的早年氣質發展軌跡，可以提供未來探究 ASD 的另一種潛在的可能。

參考文獻

王珮玲 (2004)。家長知覺氣質發展的穩定和變化：六歲至十歲兒童追蹤研究。《臺北市立師範學院學報》，35，61-84。

- 宋維村 (2013)。DSM-5 自閉症最新診斷準則及其影響。《健康世界》，334，16-22。
- 李淑芬 (2018)。《輕度自閉症幼兒智能、氣質和情緒與行為問題之研究》。〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 吳進欽、陳昭芬 (2019)。臺灣學齡前自閉症類群障礙兒童篩檢工具：文獻回顧。《若瑟醫護雜誌》，13 (1)，23-37。
- 吳進欽、甘如晶、陳庭筠 (2018)。克氏行為量表篩檢自閉症類群障礙嬰幼兒的效度探究。《臨床心理學刊》，12 (1/2)，35-51。doi:10.6550/ACP.201812_12 (1_2) .0003
- 阮麗敏、林玲伊 (2015)。「中文版泛自閉症篩檢量表」2~5 歲幼兒短版之信效度分析。《測驗學刊》，62 (1)，25-44。
- 洪楹佳、陳奕臻、吳進欽 (2019)。修訂版學步期自閉症檢核表在不同場域篩檢自閉症類群障礙症幼兒的正確率。《特殊教育研究學刊》，44 (3)，33-61。https://doi.org/10.6172/BSE.201911_44 (3) .0002
- 姜忠信 (2008)。臺灣的自閉症研究：過去、現在與未來。《應用心理研究》，40，165-196。
- 姜忠信、宋維村 (2005)。自閉症嬰幼兒的早期診斷：文獻回顧。《臨床心理學刊》，2 (1)，1-10。
- 趙家琛、吳怡慧、曹光文、陳明終 (2017)。《自閉症類群障礙檢核表》。心理。
- 陳韻如、雷庚玲、鄭欣宜、王麗娟、柯乃綺、黃奕偉、謝家智、詹和悅、楊智涼、李素貞、吳佑佑、張學崐、黃玉書、劉弘仁、蔡文哲 (2009)。自閉症兒童氣質與親職壓力之個別差異。《中華心理學刊》，51 (2)，175-196。
- 陳韻如 (2014)。《學齡前自閉症光譜疾患兒童的氣質與適應》〔未出版博士論文〕。國立臺灣大學。
- 燕國材 (1999)。心理學思想的源起。燕國材 (主編)，《中國古代心理學思想史》(頁 15-31)。遠流。
- 衛生福利部統計處 (2021)。2.3.1 身心障礙者人數按季。衛生福利部。https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-5224-62359-113.html
- 謝妮娜、王珮玲、趙家琛 (2018)。兒童氣質與焦慮及憂鬱傾向之關聯。《中華心理衛生學刊》，31 (1)，1-28。
- 鍾志從 (2016)。嬰兒氣質調查：一至三個月的追蹤報告。《長庚科技學刊》，24，17-32。
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bailey, D. B., Hatton, D. D., Mesibov, G., Ament, N., & Skinner, M. (2000). Early development,

- temperament, and functional impairment in autism and fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 49–59.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2017). Diagnostic stability of autism spectrum disorder in disorder in toddlers prospectively identified in a community-based setting: Behavioural characteristics and predictors of change over time. *Autism*, *21*, 830-840. <https://doi.org/10.1177/1362361316654084>
- Bolton, P. F., Golding, J., Emond, A., & Steer, C. D. (2012). Autism spectrum disorder and autistic traits in the avon longitudinal study of parents and children: Precursors and early signs. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *51*(3), 249–260. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.009>.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament : Early developing personality traits*. Lawrence Erlbaum.
- Chetcuti, L., Uljarević, M., Ellis-Davies, K., Hardan, A. Y., Whitehouse, A. J. O., Hedley, D., Putnam, S., Hudry, K., & Prior, M. R. (2021). Temperament in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, *85*. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101984>
- Chetcuti, L., Uljarević, M., & Hudry, K. (2019). Editorial perspective: Furthering research on temperament in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *60* (2), 225–228. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12957>
- Clifford, S., Hudry, K., Elsabbagh, M., Charman, T., & Johnson, M. (2013). Temperament in the first 2 years of life in infants at high-risk for autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *43*(3), 673–686. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1612-y>
- Cloninger, R. C., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament. *Archives of General Psychiatry*, *50*, 975-990.
- Del Rosario, M., Gillespie-Lynch, K., Johnson, S., Sigman, M., & Hutman, T. (2014). Parent-reported temperament trajectories among infant siblings of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *44* (2), 381–393.
- Faja, S., & Dawson, G. (2015). Reduced delay of gratification and effortful control among young children with autism spectrum disorders. *Autism*, *19*, 91–101.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and

- behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72 (1), 1-21.
- Garon, N., Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., Smith, I. M., Brian, J., Roberts, W., & Szatmari, P. (2009). Temperament and its relationship to autistic symptoms in a high-risk infant sib cohort. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 59–78.
<https://doi.org/10.1007/s10802-008-9258-0>.
- Garon, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Smith, I. M., Brian, J., Roncadin, C., Vaillancourt, T., Armstrong, V., Sacrey, L. R., & Roberts, W. (2016). Temperament and its association with autism symptoms in a high-risk population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 757-769. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0064-1>.
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26(1), 64–86.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00169-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00169-8)
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver twin temperament study. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (Eds), *Advances in developmental psychology*: Vol. 4. (pp. 231-281). Erlbaum.
- Gomez, C. R., & Baird, S. (2005). Identifying early indicators for autism in self-regulation difficulties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 106-116.
- Hepburn, S. L., & Stone, W. L. (2006). Using Carey temperament scales to assess behavioral style in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(5), 637– 642. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0110-5>
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition and self*. Harvard University Press.
- Kagan, J. (2010). *The temperamental thread: How genes, culture, time and luck make us who we are*. The Dana Press.
- Kasari, C., & Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 39–57.
<https://doi.org/10.1023/a:1025869105208>.
- Klintwall, L., Macari, S., Eikeseth, S., & Chawarska, K. (2015). Interest level in 2-year-olds with autism spectrum disorder predicts rate of verbal, nonverbal, and adaptive skill acquisition.

- Autism*, 19 (8), 925-33. <https://doi.org/10.1177/1362361314555376>
- Konstantareas, M. M., & Stewart, K. (2006). Affect regulation and temperament in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(2), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0051-4>
- Macari, S. L., Koller, J., Campbell, D. J., & Chawarska, K. (2017). Temperamental markers in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (7), 819-828. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12710>
- Needham, J. (1973). *Chinese science*. MIT.
- Ostfeld-Etzion, S., Feldman, R., Hirschler-Guttenberg, Y., Laor, N., & Golan, O. (2016). Self-regulated compliance in preschoolers with autism spectrum disorder: The role of temperament and parental disciplinary style. *Autism*, 20, 868–78.
- Ozonoff, S., Young, G.S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L. Bryson, S., Carver, L. J., Constantino, J. N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J. M., Landa, R., Rogers, S. J., Sigman, M., & Stone, W. L. (2011) Recurrence risk for autism spectrum disorders: A baby siblings research consortium study. *Pediatrics*. 128(3), 488–495. doi: 10.1542/peds.2010-2825.
- Paterson, S. J., Wolff, J. J., Elison, J. T., Winder-Patel, B., Zwaigenbaum, L., Estes, A., Pandey, J., Schultz, R. T., Botteron, K., Dager, S. R., Hazlett, H. C., Piven, J., & IBIS Network (2019). The Importance of Temperament for Understanding Early Manifestations of Autism Spectrum Disorder in High-Risk Infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (7), 2849–2863. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04003-2>
- Pijl, M. K. J., Bussu, G., Charman, T., Johnson, M. H., Jones, E. J. H., Pasco, G., Oosterling, I. J., Rommelse, N. N. J., & Buitelaar, J. K. (2019). Temperament as an early risk marker for autism spectrum disorders? A longitudinal study of high-risk and low-risk infants. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 49 (5), 1825–1836. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3855-8>
- Putnam S. P., Gartstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The early childhood behavior questionnaire. *Infant Behavior Development*, 29 (3), 386-401. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.01.004.
- Reyes, N., Walsh, C., Soke, N., & Hepburn, S. (2019). Changes in temperament over time in young children with autism spectrum disorder and other developmental delays: A follow-up

- comparison study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63 (10), 1248–1261. <https://doi.org/10.1111/jir.12648>
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105–176). The John Wiley & Sons Press.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual difference in temperament. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 37–86). Lawrence Erlbaum Associates.
- Saint-Georges, C., Cassel, R. S., Cohen, D., Chetouani, M., Laznik, M. C., Maestro, S., & Muratori, F. (2010). What studies of family home movies can teach us about autistic infants: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 355-366. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.017>
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putman, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6 (4), 436-444.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2–3), 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>.

Literature Review on the Trajectories of Temperament Development in Infants with Autism Spectrum Disorder

Pei-Ling Wang¹

Abstract

According to the data published on the website of the Ministry of Health and Welfare, only 18 children (age, 0–3 years) were diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in 2021. Despite the small number of children, early intervention is known to be crucial. Notably, if children are diagnosed with ASD after the age of 3 years and interventions are initiated thereafter, they are likely to have missed the golden period of treatment. International studies have demonstrated that children with ASD may be accurately diagnosed before 24 months of age, whereas domestic studies have reported a severe lack of screening tools for the identification of ASD in infants and young children. Based on this viewpoint, international studies have reported that children diagnosed with ASD after the age of 3 years demonstrate unique trajectories of temperament development during the first year of life. The authors of these studies further argued that temperament is an important characteristic and early risk marker for understanding the development of ASD in early childhood. Based on the abovementioned viewpoints, the discussion section can be written in 4 sections.

The first section reviews the different theoretical approaches of temperament. The second section reviews international studies on the temperament of infants and young children with ASD, particularly focusing on the following two aspects: (a) temperamental differences between infants and young children with and without ASD and (b) trajectories of temperament development in children with ASD during early

¹ Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei.

childhood. The third section reviews domestic studies on the temperament of infants and young children with ASD. The fourth section proposes recommendations for practice and academic research. Regarding clinical practice, the present study suggests that interventions should be implemented based on the assessment of temperament in infants and young children. Regarding academic research, we suggest conducting prospective long-term studies of the trajectories of temperament development in children with ASD. In conclusion, the assessment of temperament in infants and young children may provide critical references to psychologists and child psychiatrists for diagnosing ASD in young children, and it can provide an essential basis for parents, teachers, and clinical professionals to understand and care for young children with ASD. Moreover, temperament can be used to facilitate the early identification of behaviors and symptoms related to ASD in young children, which, in turn, can enable early treatment, thereby reducing the heavy burden on the family, society, and healthcare system in the future.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), temperament, infants, cross-sectional study, prospective study

收稿日期：2022年5月03日

一稿修訂日期：2022年7月25日

二稿修訂日期：2022年10月1日

三稿修訂日期：2022年10月24日

接受刊登日期：2022年10月24日

公辦民營托嬰中心之公私協力方式及托育品質探討

楊曉苓*

國立臺北護理健康大學
嬰幼兒保育系

摘要

近年來政府為支持家庭育兒，積極建構公私協立的托嬰服務供給模式，迄 2022 年 6 月底全臺已達 342 間公辦民營托嬰機構，分由 20 個地方政府設立，然而各地方政府輔導與管理方式間存在極大差異，如何確保其托育品質是眾所關心的議題。過往文獻顯示托育機構的托育品質表現，受到許多結構因素的影響，其中包括地區、機構與班群因素等，本研究探究公辦民營托嬰中心之托育品質樣貌及公私協力運作方式，並探討結構因素與托嬰中心托育品質的關係。由全國辦理公私協力托嬰方案的 10 個地方政府中，依開辦數量比例抽樣 30 間公辦民營托嬰中心，以「嬰幼兒托育環境評量表[ITERS-R]」評量其托育品質表現，並收集托嬰中心結構要素及公私協力資料。研究發現公辦民營托嬰中心的托育品質大致良好，落差不大，顯示公私協力的成效良好。而公私協力方式則呈現地方政府、受委託民間團體及托嬰中心三者交錯互動關係，無論地方政府或受委託單位，對托嬰中心在管理輔導面向上多採全面性關注，內容上兼顧行政、教保、衛生安全各層面；在輔導形式與頻率上較採多元且密集方式，對托育品質進行維護與管控。當檢視不同層面結構因素之影響，發現位於台北市、由大專院校承接、中度的內部督導頻率（每月一次）及高度的外部督導頻率（每月一次）的公私協力托嬰中心，其托育品質的表現較佳。

關鍵詞：公私協力、托育品質、結構因素、托嬰中心

*本篇論文通訊作者：楊曉苓，通訊方式：hlyang@ntunhs.edu.tw。

壹、緒論

我國由於少子女化現象嚴峻，政府部門近十幾年來持續推動提升生育率的相關政策與計畫，其中衛生福利部自 2012 年起輔導並補助地方政府依當地需求規劃設置公私協力托嬰中心，以提供平價托嬰服務，滿足雙薪家長對家外照顧（out-of-home care）的需求。其後陸續透過行政院 2016 年「完善生養環境方案」、2020 年前瞻基礎建設計畫「建構 0-2 歲兒童社區公共托育計畫」及「我國少子女化對策計畫（107-113 年）」（教育部等，2020）等，持續挹注經費鼓勵各地方政府擴大公共化教保的服務量。因此近年來各地方政府紛紛導入民間力量，以公辦民營的方式與民間團體合作，開辦公私協力型態的機構式托嬰中心，提供更多普及與平價的托育服務，以協助家長照顧年幼的嬰幼兒，並解決少子女化問題。迄 2022 年 6 月底止，全台已開辦 342 間公辦民營托嬰機構，分別由 20 個地方政府設立（衛生福利部社會及家庭署，2022）。

我國的公私協力托嬰中心不僅展現政府「托育公共化」的努力，也是彰顯政府照顧弱勢家庭的努力，在政策推動上以達成「平價、近便、優質」為目標（簡慧娟、簡杏蓉，2009）。在國外已累積的大量文獻顯示，良好的托育品質能協助幼童得到妥善的照顧與成長（如 NICHD Early Child Care Research Network, 2005），特別對弱勢家庭嬰幼兒的發展更顯重要，可以產生翻轉的效果（如 Love et al., 2005；Schweinhardt, 2005）；同時，各國文獻也發現許多結構因素（如機構類型、團體人數、師生比等）與機構的托育品質息息相關（如 Goleman et al., 2006；Pessanha et al., 2017）。然而我們對我國公私協力托嬰機構所呈現出的托育品質的瞭解卻乏善可陳，又有哪些結構因素可能對公私協力托嬰機構的托育品質有所影響，也缺乏探究，更難與國際文獻進行討論比較。

此外，這些由地方政府委託民間團體經營的公辦民營托嬰機構，每一個地方政府的介入強度與輔導型式等，並未有一套固定的形式，因此可能存在極大的差異。另一方面，所委託經營的民間團體，體質與背景亦十分多元，例如根據林信廷與王舒芸（2015）的分析，可分為協會、學會、學校、基金會、宗教法人與職業工會等類型，這些委由民間經營，在全國各地蓬勃發展的公私協力

托嬰機構，公私部門之間是如何「協力」，協力的內涵及強度是否有落差，以及運用哪些方法或策略來管理或提升托嬰機構的托育品質，實為學術與實務上都值得關注的課題，亦為本文關注之焦點。

貳、文獻探討

一、公私協力托嬰中心的發展與現況

長久以來，嬰幼兒照顧多被視為家庭的責任，兒童的福利服務採取以協助弱勢家庭為主的殘補式觀點，托育服務則以自由市場機制為主。然而，隨著我國少子女化現象日趨嚴峻，家庭托育負擔沉重，以及學者倡議國家角色的介入（王淑英、孫嫚薇，2003；王舒芸，2014；劉毓秀，1997），政府日益體認到分攤家庭照顧壓力，建構完善的托育服務系統以支持家庭育兒，可能是解決當前生育困境的一道良方。行政院 2008 年核定「人口政策白皮書」，其中提出健全家庭兒童照顧體系，以減輕父母照顧負擔的相關對策，例如「推動普及化且多元非營利形態之教保模式」、「持續增加社區保母系統之服務能量與可得性」等，明確揭示將兒童視為國家公共財的理念（簡慧娟、簡杏蓉，2009）。因此公共政策與資源開始挹注嬰幼兒照顧的領域，為建構平價、普及的托育環境，2012 年起內政部兒童局（現今之衛生福利部社會及家庭署）推出「公私協力平價托嬰中心補助計畫」，由中央提供經費補助，輔導地方政府依當地需求規劃與設置公私協力托嬰中心，提供社區內家庭較為平價的托育選擇。

此項政策率先領軍的是新北市政府，在 2011 年成立全國第一間以公辦民營型式運作的「公共托育中心」。其後兒童局亦積極補助與輔導各地方政府，結合民間資源以非營利方式設立「公私協力托嬰中心」，以提升我國平價托嬰中心的數量與比例，並於 2018 年起補助地方政府設立小型、類家庭、師生比更低的「社區公共托育家園」；累計至 2022 年 6 月底全台已開辦 342 間公辦民營托嬰機構，包含 201 間公辦民營托嬰中心與 141 間社區公共托育家園，核定服務 10,889 名嬰幼兒（衛生福利部社會及家庭署，2022）。其中，設立機構數量以新北市與臺北市最多，占設立總額的 52.6%（表 1），而 6 個直轄市即占總量的

81.9%，可見相較於居家式托育，機構式托育型態有高度都市化的傾向。在設立類型上，雖均屬公辦民營性質，然而機構的收托規模有很大差異，從核定收托 10 名（連江縣東引鄉公共托育中心）到 79 名嬰幼兒者（金門縣金湖公辦民營托嬰中心）皆有。收托月費則依各地方政府評估當地消費水準後訂定，在尚未扣除各類托育補助下介於 7,000~14,500 元之間，不過多數地方政府是將公共托育的月費拉在 10,000 元下，以維持平價的目標（王舒芸，2021）。而政府委託的民間機構的類型，根據林信廷與王舒芸（2015）的分析，可分為協會、學會、學校、基金會、宗教法人與職業工會等，可謂十分多元。

表 1

全國公設民營托嬰中心及社區公共托育家園設置概況 (2022.06)

縣市別	公設民營托嬰中心 (收托 15~79 人)	社區公共托育家園 (收托 12 人以下)	總數	比例
臺北市	24	56	80	23.4%
新北市	97	3	100	29.2%
桃園市	18	20	38	11.1%
臺中市	12	8	20	5.8%
台南市	1	11	12	3.5%
高雄市	18	12	30	8.8%
宜蘭縣	12	1	13	3.8%
新竹縣	1	4	5	1.5%
苗栗縣	1	2	3	0.9%
南投縣	0	1	1	0.3%
雲林縣	2	1	3	0.9%
嘉義縣	0	1	1	0.3%
屏東縣	0	6	6	1.8%
臺東縣	4	0	4	1.2%
花蓮縣	0	3	3	0.9%
澎湖縣	2	3	5	1.5%
金門縣	2	2	4	1.2%
連江縣	2	3	5	1.5%
基隆市	2	1	3	0.9%
新竹市	1	2	3	0.9%
嘉義市	2	1	3	0.9%
總數	201	141	342	100.0%

資料來源：整理自衛生福利部社會及家庭署（2022）。全國公設民營托嬰中心及社區公共托育家園名冊（截至 111.06.30）。

此類公私協力或公辦民營的托嬰中心，即所謂「托育公共化」的努力，在過去 10 年間迅速累積，在數量上並不隨少子女化現象停滯，反而逐年持續增加，顯示政府持續回應民眾的托育需求。設立過程一般是由各地方政府依據自身福利政策、財務狀況及家長需求進行評估、規劃與設置，因此由表 1 除可發現各地區開辦數量差異極大，在機構型態上，也可以看到不同地方政府對設立大型機構及小型社區家園的偏好也有所不同。各地方政府預先根據地區需求設計公私協力托嬰中心的辦理計畫，再依據相關法規遴選出合適的民間團體，進行簽約並依據規約內容進行後續管理。在經費補助上通常分兩部份，一為開辦相關場地修繕與設施設備採購經費，二為補助營運的經常性支出，如人事與業務經費。受委託的民間單位則負責實質經營受委託的托嬰中心，主管的地方政府通常於營運過程提供協助、管理與輔導，藉此達成「公私協力」的托育服務輸送。

政府對托育公共化的努力，雖然在生育率上未見明顯效果，但此政策確實深受各地家長歡迎及肯定。王兆慶（2017）指出各縣市推出的公共托嬰服務，抽籤與排隊現象十分常見，他舉臺北市為例，截至 2017 年 4 月底，全臺北市的公私協力托嬰中心及社區公共托育家園收托 685 人，排隊候補總人數卻有 1,475 人，高達實際托育人數的兩倍。張沂潔（2013）以深度訪談臺北市公辦民營托嬰中心送托家長及中心主任，探究其對此一政策的評價，研究發現公辦民營托嬰中心受到育兒家庭歡迎之因素有：學費低廉、硬體設備及教具資源豐富且多元、能夠依據孩子年齡給予適切刺激互動與發展訓練、緩和育兒家庭照顧孩子的壓力等。至於家長希望改善之處有：師生比例較高、孩子間容易發生交互感染、專業人員離職造成嬰幼兒需重新適應等問題。葉郁菁與黃秋華（2019）調查 148 位使用社區公共托育家園的家長意見，發現家長選擇社區公共托育家園的原因，最主要為「照顧情形的公開透明度」，其次是「餐點營養健康合宜」以及「提供的學習活動」。而影響家長送托與否的因素，最主要的則是「每位托育人員照顧幼兒數」及「托育費用是否可以負擔」。顯見家長對公共托育不僅在數量上有殷切需求，在托育品質層面上也有高度期待。

二、托育品質：結構因素與過程品質

國外已累積的許多研究顯示，高品質的托育機構對幼兒的 IQ、成就表現、

社會行爲等都有長期正面的影響（Burchinal et al., 2015; Schweinhardt, 2005），能增進弱勢或貧窮處境幼兒的學習成就及表現（Love et al., 2005），也不影響親子依附關係的建立（NICHD Early Child Care Research Network, 2005）。然而何謂「托育品質（child care quality）」，隨著不同研究的定義、測量工具、及研究發現各有不同，對托育品質的定義也未有一致性的觀點。Layzer 與 Goodson（2006）從較廣泛的觀點界定托育品質，認為指的是托育環境之綜合特性以及環境提供給幼兒有益於其發展的經驗。托育品質在學術討論上經常由 2 個面向組成，一是托育的結構面向（structural dimensions），一為托育的過程品質（process quality）。托育結構面向係指托嬰機構之機構、班群及托育人員特性等相關結構性資料（例如機構類型、師生比、托育人員教育程度等），托育的過程品質則指托育人員所提供之教保品質及師生互動上的綜合表現。一般而言，托育過程品質是被視為影響嬰幼兒發展的直接因素，而結構面向則被視為是影響托育品質的間接要素。兩者的關係上，結構面向的指標其作用在於促進托育人員及幼兒間產生建設性的互動，此互動品質即為過程面向（Layzer & Goodson, 2006），舉例來說，師生比為一項常被討論的結構因素，當師生比過高時，可能影響到照顧者對個別幼兒的互動與關注，後者即為托育的過程品質。

在檢視托育品質的方式上，有許多的研究使用環境評量工具，來獲得對托育過程品質的總體評估。一系列廣泛被使用的評量工具有幼兒環境評量表（Early Childhood Environment Rating Scale-Revised，簡稱 ECERS-R；Harms et al., 2004）；嬰幼兒托育環境評量表（Infant / Toddler Environment Rating Scale-Revised，簡稱 ITERS-R；Harms et al., 2006）；以及家庭托育評量表（Family Child Care Environment Rating Scale-Revised，簡稱 FCCERS-R；Harms et al., 2007）等，均檢視包含空間與設備、日常例行照顧、傾聽與交談、學習活動、社會互動、課程結構以及家長/教職員支持的表現。其中與本研究相關的嬰幼兒托育環境評量表（ITERS-R），即常用來評估托嬰中心的托育品質，例如 Pessanha 等（2007）檢視葡萄牙 30 間學步兒教室，以瞭解結構特性與托育品質的關係，他們以 ITERS 測量教室的綜合品質，結果顯示 ITERS 的平均得分為 2.60（滿分為 7 分），顯示托嬰的品質仍有大幅進步空間。而在檢視結構特性與托育品質的關係時，發現 2 項個人特性（教師年齡與薪資）與托育品質有顯著相關，較年輕、薪資較高的老師提供較佳的托育品質。

事實上，各國很早就發現結構要素與托育品質間具有高度關聯，例如美國學者 Phillipsen 等(1997)即探究托育機構過程品質與結構品質的關係，以 ITERS 或 ECERS 評量美國 4 個州內的 228 間嬰兒/學步兒教室及 521 間幼兒教室，結果發現在幼兒教室中的過程品質表現普遍較嬰兒/學步兒教室為高(在 ECERS 之平均得分為 4，而 ITERS 的平均得分則為 3)，而非營利機構及具備較嚴格的管理規範者之過程品質表現亦較良好。此外，影響過程品質之結構因素在嬰兒/學步兒及幼兒教室中也是有所差異的，在嬰兒/學步兒教室中，教室師生比、照顧者的學歷、薪資、與收費 4 項結構因素，與 ITERS 的得分有顯著的相關。

由於研究陸續發現到托育品質在不同情境的差異，以及結構因素在不同情境下扮演的角色可能有所不同，學者開始探討結構因素的影響可能有層次上的不同，Layzer 與 Goodson(2006)便將托育環境之結構特性進一步分成 3 個類別，分別為機構特性、教室(或保母家庭)特性、及托育人員特性。首先，若將地區或機構類型視為結構變項時，有研究發現托育品質會因此有所差異。Sosinsky 等(2007)分析美國一項大型的托育品質與嬰幼兒發展的長期追蹤研究(簡稱 NICHD SECCYD)，比較營利與非營利式托育機構，在可預測托育品質之 5 項指標上的差異(托育人員薪資、離職率、師生比、托育人員教育背景及專業性、及良好的教保品質)，結果發現非營利式機構在這些指標的表現上均較為出色。Goelman 等(2006)以 ITERS 檢視加拿大 115 間嬰幼兒活動室的托育品質，研究發現 ITERS 平均得分為 4.43，其中非營利托嬰機構的表現(M=4.55)高於一般營利托嬰中心(M=4.02)。另外，路徑分析發現嬰幼兒活動室中的成人數量及照顧者教育程度，是可以預測托育品質的兩項直接因素，而機構的收費、師生比及是否為實習機構，則是三項間接因素。較近期 King 等(2016)使用 ITERS-R 檢視美國 287 間嬰兒班級與 479 間學步兒班級的托育品質表現，並比較機構類型的差異(營利與非營利)。結果發現非營利機構在「安全督導」項目與「家長/教職員」的項目上表現較好，而托育人員的經驗與教育背景也被發現與托育品質的不同項目有所關聯。另，有研究也將地區視為一結構因素，Barros 等(2016)以 3 種量表(ITERS-R、Caregiver Interaction Scale 與 CLASS-Infant)檢視葡萄牙 90 間嬰兒班級的托育品質，企圖找出影響過程品質的結構因素。研究發現在結構要素上，當托育人員具專業訓練、班級是小團體人數與設置在非都會區的機構，表現出較佳的互動品質。

除地區或機構層次外，班級層面的結構要素，包含團體人數、師生比、照

顧者的專業訓練等，也是上述文獻反覆出現的結構要素。這些結構要素與托育品質的關係，對政策制定及規劃即具重要參考價值。例如前述 Pessanha 等（2017）檢視葡萄牙 90 間嬰兒班級的托育品質，以上述量表前後相隔 6 個月對同樣班級進行兩次評測，結果發現隨著嬰兒年齡成長，有新的孩子加入班級，班級人數從原先平均 6.44 人到 8.76 人，師生比從原先 2.65 到 3.57，托育品質的表現在 3 種量表的測量結果都呈現顯著下降（其中 ITERS-R 得分從 3.50 下降到 2.89），顯示托育品質與班級人數及師生比的動態關聯。研究者提到葡萄牙雖然在法規要求上是規範團體人數不超過 10，師生比不超過 1：5，但是研究結果支持在政策上可朝更理想的師生比努力。此外，若能累積長期性資料，也有助理解托育品質的變化情形，例如 Cárcamo 等（2014）有鑑於智利的公立托嬰機構在近 10 年數量增加，卻鮮少對其托育品質進行瞭解，因此以 ITERS-R 對 17 間公立的托嬰班級進行評測，並與國際數據進行比較。在團體人數平均為 13.88 人，師生比平均 3.43 的結構要素下，ITERS-R 的平均得分為 3.5（未及良好的 5 分），研究者與過去 10 年的研究做對照分析後發現，雖然公立托嬰機構在數量上有所成長，但托育品質並未有明顯成長，不過也沒有消退。以各分量表的表現來看，呈現出有的部分進步，有的部分卻退步，其中以「例行照顧」表現較弱，「師生互動」表現較佳。與國際數據的比較結果顯示智利的公立托嬰機構的托育品質表現略低於 OECD 國家的平均表現（接近 4 分），但與其它歐洲國家的表現接近。

我國有關托育品質的研究為數不多，且對象以幼兒園為主，例如陳鳳卿（2005）以 160 位幼兒園大班五歲幼兒為對象，探討托育品質對幼兒語彙能力及數學能力發展之影響。依幼兒環境量表所得分數，區分托育環境品質為「高」「中」「低」三種品質。研究結果顯示受試班級之托育環境品質大都位於「中」等品質。此外，幼兒園環境托育品質不同，幼兒在名詞、動詞、形容詞的得分上，均有顯著差異，處於環境托育品質「高」的幼兒在此三項的表現上均顯著優於處於托育品質「中」的幼兒。另，馮燕等（2010）進行托育系統與幼兒發展的 3 年追蹤觀察研究，其中以 ECERS-R 對幼托機構環境進行評量，並以多種發展工具評估約 200 位幼兒各面向的發展表現（語言、智力、社會能力、體適能）。研究發現托育品質與幼兒的語言能力有所關聯，托育品質愈好，受托幼兒的語言發展就愈佳，但在其他發展面向則沒有發現差異。

在機構類型差異上，陳雅鈴與高武銓（2008）研究屏東地區幼托機構之品

質，採取結合結構品質與環境品質的方式來綜合托育品質。將 5 項結構因素依自訂標準給予綜合分數，並以 ECERS-R 或 FDCRS 評估學習環境品質、阿內特師生互動量表（Arnett Scale of Caregiver Behavior）評估師生互動過程品質。研究發現以綜合品質而言，公立幼稚園的整體表現顯著高於私立幼稚園、鄉立托兒所，及私立托兒所。如果僅看學習環境過程品質時，則幼稚園及托兒所在所有指標上皆未能達到「良好」（5 分以上）的標準。

僅有少數研究關注年幼嬰幼兒的托育品質，楊曉苓與黃馨慧（2011）以 ITERS-R 研究臺北市 20 所不同類型的托嬰機構之托育品質，發現在托嬰機構的整體教保品質表現上接近「良好」表現（ITERS-R 的平均得分為 4.94），但是距離「優良」表現則尚有一段的努力空間。在六大教保品質指標之表現上，托嬰機構在「與幼兒互動及對話」、及「課程的規劃與安排」上表現最好；相反的，機構在「教保空間與設備安排」與提供的「學習活動」部份，則較有改善空間。此外，托嬰機構收托嬰幼兒年齡層以及托育人員的教育程度，是可有效預測機構托育品質的 2 項結構因素。陳娟娟（2019）則以文獻分析方式探討托嬰教保品質，指出托嬰服務的品質提升，需透過教育訓練課程、訪視輔導、評鑑三環並進，來達到對托嬰機構的輔導與管理。她認為現有托嬰機構的訪視輔導制度較偏向「訪視」而較少「輔導」，以致托嬰中心結構品質優於過程性的品質，因此建議應建立專業發展輔導機制，對托嬰中心進行系統性的視察與輔導，以提升教保過程品質。

綜上，國外文獻對不同型態托嬰機構所呈現之托育品質及其影響因素，已有所探討，除顯示在托育品質的表現有所差異，在不同層面上（如地區、機構、班級等）也發現與托育品質相關聯的結構因素（如非營利／營利、師生比、團體人數等）。然而目前國內尚未有研究對公辦民營托嬰中心所呈現的托育品質以及在公私協力模式下具有的結構面向進行探究，此為本研究的動機之一。

三、公私協力運作模式：品保相關機制

公私協力（public-private collaboration）模式是近年來公共服務的重要型態，係指結合公私部門之力量，以共同達成公共政策目標之合作模式（林淑馨，2015）。面對急遽變遷的社會需求，當傳統公部門的人力與服務已難以滿足民眾的需求，此時公部門可借重私部門的專業與經驗，使其公共服務更有效率與

品質，私部門也可藉此得到政府政策或財務的支持，實現自身的理念或目標。

在幼托現場最常見的公私合作模式就是非營利幼兒園及公辦民營托嬰中心。此類型的公共化托育服務，運作上多是由地方政府根據地區需求預做規劃，於尋覓合適的場地後，依據政府採購法遴選出合適的非營利組織或民間團體，進行簽約並依據規約內容進行監督與管理。受「委託」的民間單位須負責經營管理並自負營虧，政府從開辦到營運過程提供協助、管理與輔導，藉此夥伴關係達成「公私協力」的托育服務輸送。

此類協力模式，有別於傳統政府主導或非營利組織主導模式，最重要特徵即在具「合作、夥伴」關係（林淑馨，2015），然而這樣的合作關係應如何發揮實質效益，學理上有諸多討論（張瓊玲，2009；林淑馨，2015；曾冠球，2017）。林淑馨（2015）指出這樣的協力關係並非全然對等，在公部門「委託經營」的前提下，與民間團體存在的是一種契約關係，受委託者必須依契約履行服務內容並達成應有績效，而政府則肩負「公辦」的責任，概括承受委託民間經營的服務成效。因此，張瓊玲（2009）即提到若無良好的課責（accountability）機制，達到「監督－夥伴－輔導」的目的，公私協力的理念是無法發揮其目標的。曾冠球（2017）也指出協力的「過程績效」會直接影響協力的成果績效，而促使夥伴關係成功的因素，包括兩造是否具目標共識、能互惠互利、尊重及信任、具多元溝通管道等。林信廷與王舒芸（2015）論述公私協力托嬰中心在兒童照顧政策上的成就與限制，文中指出公私協力托嬰中心雖非由政府直接提供托育服務，但地方政府做為委託單位不可避免要為受託單位背書，因此公私協力托嬰中心的照顧服務，相較私立托嬰中心更多了一層政府責信的保證，也是價格條件外受家長歡迎的另一因素。然而，公私協力的危機之一，如果受委託單位的能量不足，或組織的專業性有所差距，會影響其托育服務的執行能力，恐造成照顧品質參差不均的結果。

公共化托育自 2011 年起發展至今，相關的論述與研究主要集中在政策層面，僅有少數研究觸及公私協力實質運作內涵。張瓊玲與張力亞（2005）以個案訪談方式了解台北市政府社會局委外業務經營管理過程，研究發現在辦理委外業務時，須留意面向包括：資訊傳遞與溝通、契約簽訂、建立彼此信任感、建構完善的諮詢服務等，並建議應建立政府、受託單位、受服務民眾三者間可相互監督及制衡的「鐵三角關係」。

陳佩吟（2015）亦以個案研究的方式瞭解新北市辦理公共托育中心，公私

部門間是如何協力與運作。研究發現政府委外的原因主要是基於財源不足、正式人力編制困難及責任風險分攤。而政府部門從開辦期至營運期，與非營利組織的互動管制措施有：柔軟的高密度管理策略、互動關係移轉－非營利組織淡化、公托中心間的結盟 3 項，在財務面上則採取產後獨立的財務關係及有限的財務支援。

施又瑀（2018）探討以公私協力模式推動非營利幼兒園的困境，綜整相關研究後指出經營者面對的困境有：（1）場地主管的政策及定位缺乏永續性、（2）法規限制多，政策訊息宣傳不足、（3）行政及財務稽查繁瑣，財務運用缺乏彈性、（4）人事異動頻繁、工作負擔重，對組織承諾較薄弱、（5）地方政府不熱衷及人事不穩定，影響推動經營的成效。另外，王兆慶（2017）則指出公私協力托嬰中心各縣市政府介入管理的程度參差不齊，在品質輔導、薪資與勞動條件、會計查核等方面，「規格化程度遜於非營利幼兒園」。

綜合上述，可發現目前文獻的焦點仍多圍繞在公私協力的政策及運作層面，少數的實證研究則多採以特定地方政府為個案，以質性探究其公私協力運作相關問題為主，尚未有文獻廣泛收集各地方政府公私協力的實質運作內涵，探討其與委託民間團體及托嬰中心的互動方式及內容。若參考 Layzer 與 Goodson（2006）對結構要素的分類，將公私協力方式也納入結構要素來思考，便應將地方政府及受委託民間組織對托嬰中心的管理及輔導內涵均納入分析，所得資料亦可有助於對我公私協力政策的實施，提供更具體的實證性資料。

據此，本研究將關注焦點放在公私協力下實質托育品質的表現，並透過收集結構性資料及質性意見，除了解公私協力模式的運作方式及其具體協力策略，並探討哪些結構因素可能對托育品質有所影響。參考 Layzer 與 Goodson（2006）對托育結構特性的分類，依公私協力托嬰中心運作特性，分為地方政府、受託民間組織、托嬰中心、班級與托育人員 4 個層面，收集各層面結構性資料，托育的過程品質則以 ITERS-R 之前 6 項指標之教保品質表現為主，並探討兩者的關係。待答的研究問題如下：

1. 公私協力托嬰中心之結構特性及托育品質為何？
2. 公私協力托嬰中心之公私協力運作方式為何？
3. 不同層面的結構因素，在公私協力托嬰中心的托育品質上是否有差異？

參、研究方法

一、研究對象

本研究以 2019 年全台登記在案辦理公設民營托嬰中心的地方政府中，依該縣市公設民營托嬰中心數量，依比例進行分層抽樣 30 間托嬰中心之學步兒班級，進行托育品質評估。考量托育品質的穩定性，僅選取營運 1 年以上的托嬰中心做為取樣標的，透過寄發研究邀請獲得機構同意後，請主任邀請有意願之學步兒班級（年齡介於 1 歲以上至未滿 3 歲）之托育人員參與研究，如有辭謝者則再於該縣市分層內進行抽樣，各縣市參與機構之數量分布如表 2。另，為使研究對象屬性相近，本次調查並未納入小型的社區公共托育家園。

表 2

受訪托嬰中心各縣市分布情形 (N=30)

地區	訪評機構數量
台北市	7
新北市	12
基隆市	1
宜蘭縣	2
桃園市	2
台中市	1
嘉義市	1
高雄市	1
台東縣	2
連江縣	1

二、研究工具

(一) 公私協力方式及托嬰中心托育結構特性調查

依據文獻分析所得，設計半封閉式自編問卷，以瞭解公辦民營托嬰中心公私協力方式及托育結構特性。問卷分成三部份，第一部份瞭解受訪托嬰中心之地方政府及受委託民間單位對托嬰中心的管理輔導內容，包含管理輔導面向、輔導形式、輔導頻率等；第二部分瞭解托嬰中心結構概況及班級資料，例如收托人數、班級人數、及師生比等，共收集到 30 間托嬰中心資料；問卷第三部份瞭解托育人員之個人特性及專業特性，包括工作人員之職稱、年齡、婚姻狀態、學歷、年資及專業資格等，共收集到 96 位托育人員的資料。問卷於訪評員進入托嬰中心進行觀察時，交給主任及托育人員填寫完畢後帶回。

(二) 托嬰中心托育品質測量

使用中文版之「嬰幼兒托育環境評量表－修訂版（Infant / Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition，簡稱 ITERS-R）」（Harms et al., 2003 / 2008）進行現場訪評。在國際文獻中，ITERS-R 是最廣泛用來評估機構式托嬰綜合托育品質的工具之一，ITERS-R 其原始量表以七個指標（分量表）來界定品質，分別是空間與設備、日常例行照顧、傾聽與交談、學習活動、社會互動、課程結構以及家長與教職員。在本研究中，最後一個分量表「家長與教職員」由於其焦點並非與嬰幼兒相關的現場過程品質，考慮與研究主題的相關度低因此予以略過不看，此作法亦常被其他類似研究採用（如 King et al., 2016）。完整量表由39個題項組成，每一題項皆採用7點量表計分法，題項得分由「1分-不適當」、「3分-最低要求」、「5分-良好」到「7分-優良」分別有具體表現描述，根據現場觀察予以計分，部分題項在1歲以下嬰兒班可不列入計分。ITERS-R的編定已透過美國、加拿大、歐、亞等國學者專家，及使用此量表的機構進行公開的討論與分享，使修訂版能更敏感的意識到多元文化的議題。同時七個分量表之信、效度也經過檢驗，此外，此量表經由實地測試亦證明在量表的項目間及量表整體的得分具有高水準的評分者間信度（interrater agreement）（Harms et al., 2003 / 2008）。

量表的設計是在同一時段，在同一團體或班級內使用，適用觀察對象為出

生至 30 個月的嬰幼兒團體。由於量表部分題項於嬰兒班可免評，考量計分上的完整性，本案以評估學步兒班級為主。由一位受訓的外部訪評員來執行現場觀察，於早上托育時段進班一次，一次至少 3 個小時進行非參與式觀察與評量，並依量表設計，未觀察到部分輔以問題訪談托育人員，於每次觀察結束後立即完成評分，並登載計分。

為確保觀察評分的正確性，於研究實施前進行訪評員的訓練。本案訪評員為一位幼保所碩士，已有執行現場研究的經驗。在先期訓練階段是以 ITERS-R 量表所附的一片訓練光碟及訓練手冊進行初步訓練，目的在熟悉工具的 32 個觀察題項，及熟悉評分指標的準則與使用方式。其後訪評員與本文作者於同一時段進入一間學步兒教室，進行實際的觀察演練，然後再實施評分者間信度的檢驗，並對不一致項目進行討論與澄清。本研究設定的評分者間信度為 0.8，前後共進行了 2 次實地施測，達到預設的信度水準後，開始實際進行 ITERS-R 現場訪評。

三、資料處理

回收之有效問卷資料及 ITERS-R 計分結果使用 IBM SPSS Statistics 20 統計軟體進行資料處理及分析。以描述性統計呈現公私協力托嬰中心之結構特性、托育品質及公私協力方式，輔以質性回饋意見。以單因子變異數分析（one-way ANOVA），比較不同結構層面因素（地方政府、受託民間單位、訪視輔導形式／頻率、托嬰中心收托人數、班級人數等），在托育品質表現上的差異。考量樣本數規模較小，為利統計分析，所得資料依變項屬性以類別變項處理。當 F 值達顯著水準，則進一步以雪費法（Scheffe）進行事後比較。另，由於公私協力托嬰中心依循全國性的法規設立，因此部分結構因素呈現相似的數據（如照顧比、收費、托育人員資格等），此類型結構因素則以描述性資料呈現，未就其在托育品質上是否有所差異進行分析。

肆、研究結果

一、公辦民營托嬰中心結構特性

表 3 顯示參與研究之公辦民營托嬰中心之結構特性，在機構特性上，由總托兒人數可知機構從小型（20-35 人）、中型（40-45 人）到大型（50-75 人）都有，因地方政府的規範不一，每月收費也略有差異，主要落於\$7000-\$9000 間（占 63.3%），都會區的收費較高（\$9001-\$11000，占 36.7%），但仍大幅低於一般私立托嬰中心的平均收費。

在班級特性中，班群人數（group size）由於我國並無特定法規規範因此差異頗大，由 10 人以下一班到 25 人一班均有，最多的團體規模為 15-18 人（占 50%）。至於班級的成人／嬰兒比，大多數班級之照顧比為 1：5（占 90%），顯示符合目前的法規規定。

在托育人員的個人特性上，年齡層最多在 21-35 歲間（占 62.1%），平均年齡為 33.3 歲，未婚與已婚的比例相差不大。在專業特性上，托育人員的教育程度以專科及大學者為最多，占 88.5%。至於是否為相關科系專業，本研究參與的托育人員多半為與幼保相關的科系，占 80.2%。教保年資部分，3 年以下與 4-10 年者皆占 42%，11 年以上者占 15.8%，教保經驗呈現新手與熟手的搭配。在專業資格部份，在複選的狀況下，92.7%的托育人員具備保母技術士資格，77.1%具教保或助理教保人員資格，13.7%兼具主管人員資格。

表 3

公辦民營托嬰中心結構特性

機構層級 (N=30)	n	百分比 (%)	
總托兒人數	20-35	6	20.0
	40-45	12	40.0
	50-75	12	40.0
每月收費 (台幣)	7000-9000	19	63.3
	9001-11000	11	36.7

班級層級 (N=30)			
班群人數	8-10	5	16.6
	15-18	15	50.0
	20-25	10	33.3
照顧比	1 : 4	3	10.0
	1 : 5	27	90.0
托育人員 (N=96)			
年紀 $M=33.3$	21-35	59	62.1
	36-56	36	37.9
婚姻	未婚	45	46.9
	已婚	49	51.0
	其他	2	2.1
教育程度	高中	10	10.4
	專科/大學	85	88.5
	研究所以上	1	1.0
科系	幼保相關	77	80.2
	護理相關	1	1.0
	非相關	18	18.8
教保年資 $M=6.2$	3年以下	40	42.1
	4-10年	40	42.1
	11-36年	15	15.8
資格 (複選)	保母技術士證	89	92.7
	教保/助理教保人員	74	77.1
	主管人員	15	13.7

二、公辦民營托嬰中心托育品質表現

托嬰中心在 ITERS-R 上的托育品質得分表現，在總表現上平均得分為 6.29，標準差 0.40（表 4），在 ITERS-R 量表上是落在介於 5 分的「良好」表現及 7 分的「優良」表現之間，顯示公辦民營托嬰中心整體托育品質良好，也較過往文獻所得數據優異。

至於在六大分項中的表現整體而言差異不大，其中得分較低的部份在提供嬰幼兒「學習活動」上（ $M=5.59$ ），若進一步檢視托嬰中心得分較低的題項（平均分數 5 以下），則是在提供「肢體活動（ $M=4.90$ ）」、「沙和水的遊戲（ $M=3.47$ ）」與「鼓勵接受多元文化（ $M=4.27$ ）」的表現較弱。導致得分較低的常見原因是部分托嬰中心缺乏戶外活動空間供大肢體活動、教室內缺乏玩沙或玩水的相關設備、以及對多元文化教材的著墨偏低等。

表 4

公辦民營托嬰中心在 *ITERS-R* 各分量表之得分情形 (N=30)

分量表	最小值	最大值	平均數	標準差
空間與設備	4.60	7.00	6.47	0.64
日常例行照顧	4.83	7.00	6.64	0.47
傾聽與交談	4.67	7.00	6.44	0.65
學習活動	3.67	6.78	5.59	0.82
互動	5.50	7.00	6.73	0.42
課程結構	3.67	7.00	6.63	0.78
總平均	5.33	6.83	6.29	0.40

三、公私協力方式

公辦民營托嬰中心之公私協力方式，分別從地方政府及受委託單位對托嬰中心的管理與輔導內容兩部分加以說明。首先在地方政府層面，對托嬰中心的管理輔導面向十分多元（表 5），分別有：在開辦期間給予協助（占 80.0%）、在契約履行的管理與考核（占 73.3%）以及營運期間的定期訪視與輔導（占 100%）。在輔導型態上採多元方式，最常採取由地方政府相關承辦人員直接進行輔導（占 93.3%）及聘請學者專家進現場提供托育品質的輔導與協助（占 80%），同時也有聘請專職訪視輔導人員進行此項工作者（占 60%）。在輔導頻率上，三類人員的輔導均以採取每季輔導一次的比例最高，而輔導的內容，三類人員的輔導內容大體上均涵蓋行政管理、教保活動、衛生安全 3 個層面的內容。

當問及托嬰中心主任，對地方政府所提供的輔導內容中，感到最有幫助的部份以及最感到困擾的部分，大體上 93.3%的主任皆對地方政府的輔導提出正向的意見，並肯定不同人員所提供的協助，能對於托嬰中心各面向的品質提升有所幫助，尤其若承辦人員能即時、友善、並理解工作特性，以及專家能給予符合現場需求的輔導時，托嬰中心主任是感到很有幫助的。在最感困擾的部分，則有 56.7%的主任提出意見，主要對於當政府採上對下指導、行政工作過於繁瑣、各方提供意見不一、標準過高不切實際、以及不理解現場需求等方面，感到最為困擾。

表 5

地方政府對公辦民營托嬰中心之管理輔導 (N=30)

		數量	百分比		
管理輔導面向	開辦協助	24	80.0%		
	履約管考	22	73.3%		
	定期訪視輔導	30	100.0%		
				頻率/百分比	涵蓋內容
輔導型式/頻率	業務承辦人員	28	93.3%	每月1次 28.6%	行政 92.3%
				每季1次 60.7%	教保 84.6%
				半年1次 10.7%	衛生 96.2%
	專職訪視員	18	60.0%	每月1次 11.1%	行政 73.3%
				每季1次 38.9%	教保 86.7%
				半年1次 38.9%	衛生 86.7%
				每年1次 11.1%	
	學者專家	24	80.0%	每月1次 12.5%	行政 69.6%
				每季1次 62.5%	教保 91.3%
				半年1次 20.8%	衛生 82.6%
				每年1次 4.2%	
	最有效輔導 (質性意見)	整體皆有幫助—能協助托育品質提升、理解工作需求、能從中心角度考量、熟悉且了解機構的營運模式及優劣勢，提供正向且具體的建議與協助 業務承辦員—協助補助申請、協助解決家長及中心困擾、即時解決問題、協助中心任何層面 專家學者給予符合現場需求實務經驗與輔導 專職訪視員能提供相關資訊以參考調整			
最困擾輔導 (質性意見)	以上對下的不平等指導、部分訪員態度不佳 行政事務太繁瑣、增加行政業務 每年巡迴輔導標準不一、訪視時間/頻率過高 給予建議過於理想化、與現場實施有所落差 每位輔導人員的看法不同，或互有抵觸，不知應聽從哪位輔導員 無法理解現場人員的辛勞、不理解工作需求				

另一方面，除了地方政府的輔導內容，在政府與受委託民間組織簽訂的契約中，也有要求承辦托嬰中心的民間組織（以下簡稱母機構），須有相關的品質管理與輔導作為。在本次參與調查的母機構類型中（N=30），以協會／學會／職業工會最多（63.3%），其次為由大專院校承辦（16.7%）、基金會承

辦（13.3%）及財團法人承辦（6.7%）（表 6）。在管理輔導的面向上，幾乎全數母機構均提供營運期間的定期訪視與輔導（占 93.3%），其次是開辦時給予協助（80.0%），以及協助托嬰中心進行履約管理與考核（53.3%）。在輔導型態上亦採多元方式，幾乎全數都採取由母機構提供內部的督導人員（96.7%），同時另外聘請外部專家進行督導（96.7%）的雙管齊下的輔導型態。在輔導頻率上，內部督導頻率較高，每月 1~2 次者有 44.8%，每季 1~2 次者有 48.3%。而外部督導的頻率，則以採取每季輔導 1~2 次的比例最高（65.5%）。而輔導的內容上，兩者的輔導內容大致皆涵蓋行政管理、教保活動、衛生安全 3 個層面的內容。

當問及托嬰中心主任，對母機構所提供的輔導內容中，感到最有幫助及最感到困擾的部分，有 80% 的主任對母機構所給予的輔導提出正向的意見，包括內部督導能貼近中心需求提供全方位的協助及問題解決，外部督導則能對托育品質各層面加以提升。在最感困擾的部分，則僅有 16.7% 的主任提出意見，主要是在與母機構合作上有不協調之處、或母機構專業度不足、無法理解現場需求時，感到最為困擾。

表 6

受託民間組職對公辦民營托嬰中心之管理輔導 (N=30)

		數量	百分比				
母機構類型	協會／學會／ 職業工會	19	63.3%				
	大專院校	5	16.7%				
	基金會	4	13.3%				
	財團法人	2	6.7%				
管理輔導面向	開辦協助	24	80.0%				
	履約管考	16	53.3%				
	定期訪視輔導	28	93.3%				
				頻率／百分比		涵蓋內容	
輔導型式／頻率	內部督導	29	96.7%	每週1次	6.9%	行政	96.6%
				每月1-2次	44.8%	教保	93.1%
				每季1-2次	48.3%	衛生	89.7%
	外部督導	29	96.7%	每月1-2次	17.2%	行政	72.4%
				每季1-2次	65.5%	教保	93.1%
				半年1次	10.3%	衛生	89.7%
				每年1次	3.5%		

最有效輔導 (質性意見)	母機構有相關資源，可互相複製學習 內督有持續性，連貫性的督導 內督能協助托嬰中心的整合 內部督導能針對中心行政管理，及運作問題/遭遇困難做協助 內部督導能透過在職訓練提升中心人員服務品質 內外督導能全方位的協助相關事務，皆有幫助 外聘督導對中心的托育活動、環境規劃、衛生安全有幫助 多元建議能讓中心更好
最困擾輔導 (質性意見)	內部督導的行政管理 不理解工作內容及需求 交通不便，母機構支援無法即時 跳脫不了幼兒園體系（在專業及經費上，母會未給太多支持） 外督要求每日帶幼兒戶外活動

在問及托嬰中心主任對公私協力模式之觀感，所收集到的 24 位中心主任意見中（表 7），多數（79.2%）對公私協力模式及運作方式抱持積極、正向的意見，認同此一政策不僅能產生對家長有助益的托育服務，也對嬰兒給予優質的生長環境，在運作上也肯定公、私部門間能有良好的互助合作關係。在負面觀感部分（20.8%），主要則在實質運作方式上，中心主任與公部門應對時，面對行政程序繁雜較難適應，或者若公部門以上對下姿態多所要求時，托嬰中心則感到壓力及未被理解與支持。

表 7

托嬰中心主任對公私協力模式之觀感 (N=24)

正面觀點	負面觀點
共同創造幸福的嬰幼兒活動的環境	公部門要求繁瑣，應對頻率高
提供優質、平價托育服務（2 筆）	有壓力的感覺
共同互助學習的關係，維護良好的托育品質，服務大眾的教育工作	行政程序繁瑣複雜，加重工作處理進度，托育照顧受影響
良政，解決家長收托問題，提供托育人員更多工作機會	缺少理解與支持（一有家長投訴便請中心改善／未理解原因或困境）
相輔相成，互助合作（7 筆）	宜簡化行政流程
授權管理，互助合作	
彼此尊重，互相協助	
合作愉快	
理解合約，達標任務，友善托育	

正面觀點	負面觀點
感謝政府的政策，造福許多家庭及幼兒	
能用眾力，則無敵於天下矣；能用眾智，則無畏於聖人矣	
創造無限可能	

四、公私協力結構因素在托育品質上的差異

依研究目的比較 4 項結構層面（地方政府、受託民間組織、托嬰中心、班級），前兩項檢視在不同地區及母機構類型之訪視輔導形式與頻率等因素，後兩項檢視托嬰中心不同規模及班群人數，在托育品質表現上的差異。

（一）地方政府層面

地方政府層面檢視不同地區、地方政府承辦人輔導頻率、專職訪視員輔導頻率及專家學者輔導頻率，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上是否有所差異。表 8 呈現地方政府不同結構變項在托嬰中心托育品質得分情形。在地區因素中，台北市是托育品質表現較佳的地方政府（ $M=6.55$ ）。在承辦人輔導頻率及專職訪視員輔導頻率，大致呈現高頻率者，托育品質較佳。在學者專家輔導頻率上則呈現較分歧的結果，未辦理此項目者，托育品質較高（ $M=6.46$ ）。

以 ANOVA 分析地方政府不同結構因素對托嬰中心托育品質的效果，結果發現不同地區在托育品質上有顯著差異（見表 8）， $F(2, 27) = 3.49$ ， $p = .045$ ， $\eta_p^2 = .206$ 。Scheffe 事後比較顯示台北市的公辦民營托嬰中心托育品質顯著大於其他縣市（ $p=.048$ ），台北市與新北市沒有顯著差異，其他縣市與新北市沒有顯著差異。以 ANOVA 分析地方政府其他結構因素：承辦人輔導頻率、專職訪視員輔導頻率、及學者專家輔導頻率，對托嬰中心托育品質的效果，結果發現在托育品質上均未達顯著差異（見表 8）。

表 8

地方政府不同結構因素在托嬰中心托育品質得分差異（ $N=30$ ）

結構因素	類型	數量	ITERS-R $M(SD)$	F	η_p^2	事後比較
地區	台北市	7	6.55 (.21)	3.49*	.206	台北市 >
	新北市	12	6.33 (.34)			其他縣市
	其他縣市	11	6.09 (.45)			

結構因素	類型	數量	ITERS-R $M(SD)$	F	η_p^2	事後比較
承辦人 輔導頻率	高 (每月1次)	8	6.49 (.28)	2.24	.142	
	中 (每季1次)	17	6.27 (.40)			
	低 (半年1次)	5	6.04 (.44)			
專職訪視員 輔導頻率	高 (每季至少1次)	9	6.43 (.27)	1.01	.069	
	中 (半年或一年1次)	9	6.29 (.38)			
	無辦理	12	6.19 (.48)			
專家學者 輔導頻率	高 (每季至少1次)	18	6.27 (.45)	.71	.050	
	中 (半年或一年1次)	6	6.19 (.37)			
	無辦理	6	6.46 (.20)			

* $p < .05$.

(二) 受託民間組織層面

受託民間組織層面檢視不同類型民間組織、內部督導輔導頻率、及外聘督導輔導頻率，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上是否有所差異。表 9 呈現受託民間組織不同結構變項在托嬰中心托育品質得分情形。在受託民間組織類型中，以委託大專院校經營者，在托育品質表現較佳 ($M=6.64$)。在內部督導輔導頻率上，採取每月輔導一次的中度頻率者，托育品質較佳 ($M=6.48$)。在外部督導輔導頻率上，採取每月輔導一次的高度頻率者，托育品質較佳 ($M=6.53$)。

以 ANOVA 分析受託民間組織不同結構因素對托嬰中心托育品質的效果，結果發現不同民間組織類型在托育品質上有顯著差異 (見表 9)， $F(2, 27) = 5.65$ ， $p = .009$ ， $\eta_p^2 = .295$ 。Scheffe 事後比較顯示由大專院校經營者顯著大於由基金會／財團法人經營者 ($p=.009$)，協會／學會／工會與大專院校沒有顯著差異，協會／學會／工會與基金會／財團法人沒有顯著差異。

以 ANOVA 分析內部督導輔導頻率對托嬰中心托育品質的效果，結果發現不同頻率在托育品質上有顯著差異 (見表 9)， $F(2, 27) = 3.92$ ， $p = .032$ ， $\eta_p^2 = .225$ 。Scheffe 事後比較顯示中度的內部督導頻率 (每月 1 次) 顯著大於每季 1 次的低度輔導頻率 ($p=.032$)，高度輔導頻率與中度輔導頻率沒有顯著差異，高度輔導頻率與低度輔導頻率沒有顯著差異。

以 ANOVA 分析外部督導輔導頻率對托嬰中心托育品質的效果，結果發現不同頻率在托育品質上有顯著差異 (見表 9)， $F(2, 27) = 2.76$ ， $p = .081$ ， $\eta_p^2 = .170$ 。Scheffe 事後比較顯示高度的外部督導頻率 (每月 1 次) 顯著大於半年 1

次的低度輔導頻率 ($p=.086$)，高度輔導頻率與中度輔導頻率沒有顯著差異，中度輔導頻率與低度輔導頻率沒有顯著差異。

表 9

受託民間組織不同結構因素在托嬰中心托育品質得分差異 ($N=30$)

結構因素	類型	數量	ITERS-R $M(SD)$	F	η_p^2	事後比較
受託民間 組織型態	協會／學會／工會	19	6.31 (.38)	5.65**	.295	大專院校> 基金會／財 團法人
	大專院校	5	6.64 (.12)			
	基金會／財團法人	6	5.94 (.32)			
內部督導 輔導頻率	高 (每周或雙周1次)	3	6.29 (.60)	3.92*	.225	中度>低度
	中 (每月1次)	14	6.48 (.22)			
	低 (每季1次)	13	6.09 (.43)			
外部督導 輔導頻率	高 (每月1次)	7	6.53 (.20)	2.76 [†]	.170	高度>低度
	中 (每季1次)	18	6.27 (.38)			
	低 (半年或一年1次)	5	6.03 (.53)			

[†] $p<.10$. * $p<.05$. ** $p<.01$.

(三) 托嬰中心層面

托嬰中心層面檢視機構不同收托人數及班群人數，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上是否有所差異，表 10 呈現不同結構因素在托嬰中心托育品質得分情形。在機構收托人數中，以收托 40-45 人中型規模者，托育品質表現較佳 ($M=6.42$)。在班群人數上，呈現隨著班群人數增加，托育品質下降的趨勢。以 ANOVA 分析托嬰中心不同結構因素對托育品質的效果，結果發現機構不同收托人數及班群人數，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上均未達顯著差異 (見表 10)。

表 10

托嬰中心不同結構因素在托育品質得分差異 ($N=30$)

結構因素	類型	數量	ITERS-R $M(SD)$	F	η_p^2	事後比較
機構收托 人數	20-35	6	6.20 (.43)	1.11	.076	
	40-45	12	6.42 (.36)			
	50-75	12	6.21 (.41)			
班群人數	08-10	5	6.37 (.28)	.62	.044	
	15-18	15	6.34 (.44)			
	20-25	10	6.18 (.38)			

伍、分析與討論

一、公辦民營托嬰中心結構特性、托育品質

公辦民營托嬰中心在本次調查的樣本中，可以看見不同層面的結構特性有相近也有差異之處，分析可發現其重點在於政府是否對某些結構特性加以規範，或在評鑑指標中有所要求。地方政府在規劃委託辦理計畫時，對收托人數、收費、照顧比、人員資格通常均已具有明確要求，這些結構特性便較為一致。但在班級層面結構要素中，由於我國法規並未對此規範，可以看到班群人數的差異頗大，從 10 人一班到 25 人一班都有，雖然照顧比多是維持在法規要求的 1:5 之下。有些國外文獻發現班級團體人數與托育品質有關，班級人數過高時，會導致托育品質下降（如 Pessanha et al., 2017），在本研究中也發現在較大的班群人數下，托育品質表現是較低的，不過其差異未達顯著。

在托育人員的結構特性上，除個人特性外，值得一提的是本調查中 96 位公辦民營托嬰中心的托育人員多數為大專以上（88.5%），幼保相關科系畢業（80.2%），平均教保年資達 6.2 年，與其他文獻比較，教育背景相近但年資差異較大。例如與高晶瑩（2017）調查新北公托 540 位托育人員，學歷大專以上占 89.7%，幼保相關科系占 80.6%的結果十分相近；但與其發現半數以上的托育人員相關年資（含托嬰中心、幼兒園或居家托育）多是在 1 年以下是不符的。與林于婕（2020）調查全台 221 位托嬰機構的托育人員（約半數在私立機構，半數在公辦民營機構），托育人員專科以上學歷者占 86.4%的結果也相近；但與其發現相關年資 5 年以下者占 61%亦不符。顯示隨著公辦民營托嬰中心開辦數量增加，在托育品質上也期待提升，托育人員工作內容需進行嬰幼兒適齡適性活動計畫及發展評估等，因此在托育人員的專業性上有所要求，也期待更多教育背景相關者投入；此外，也希望透過提供公辦民營更好的福利與薪資條件，更穩定的公共化環境，使托育人員在托嬰照顧的經驗與年資是更能持續累積的。此趨勢與諸多文獻指出托育人員的專業背景及穩定度，是可預測托嬰機構托育品質的相關因素（楊曉苓、黃馨慧，2011；Goelman et al., 2006；Sosinsky et

al., 2007)，也是不謀而合的。

在托育品質的表現上，本研究評估之 30 間公辦民營托嬰中心在 ITERS-R 上的總平均得分表現為 6.29，在 ITERS-R 量表上是落在介於 5 分的「良好」表現及 7 分的「優良」表現之間，顯示公辦民營托嬰中心整體托育品質良好，已接近能促進嬰幼兒整體發展的層次。相較過往文獻，顯示整體公辦民營托嬰中心托育品質在 10 年間有所提升，例如與楊曉苓及黃馨慧在 2011 年測量臺北市 20 所不同類型（其中約一半為公辦民營）的托嬰機構之托育品質，在 ITERS-R 的平均得分為 4.94 相比，即有大幅進步。與國際文獻相較，無論是 Pessanha 等（2017）以 ITERS-R 測量葡萄牙學步兒教室的平均 3.5 分，或 Goelman 等（2006）以 ITERS 檢視加拿大非營利托嬰機構嬰幼兒活動室的表現（ $M=4.55$ ），或者 Cárcamo 等（2014）對智利的公立托嬰班級進行評測得到 ITERS-R 平均 3.5 分，皆呈現較佳的品質表現。雖然這些公辦民營托嬰中心在地方政府辦理的評鑑中亦多為績優，然而由於國內的相關調查數據仍然太少，除有待更多研究加以驗證外，托育品質表現是否與公私協力模式有關，也有待更進一步探究。

在各分量表的表現上，整體而言差異不大，其中平均得分低於 6 分的部份在分量表「提供嬰幼兒學習活動」上，此與楊曉苓與黃馨慧（2011）發現托嬰機構在「教保空間與設備安排」與「提供的學習活動」兩部份較有改善空間，研究結果類似。顯示公辦民營托嬰中心在政府提供托育空間及較多軟硬體資源的狀況下，已能對教保空間與設備安排有所提升。「學習活動」雖已有大幅進步，但仍有部分內容尚須在專業概念上持續加強，例如在 ITERS-R 中得分較低題項（平均分數 5 以下）是提供「肢體活動」、「沙和水的遊戲」與「鼓勵接受多元文化」3 項，即應協助托育人員了解大肌肉活動及沙水活動對嬰幼兒身體動作發展及感官發展的重要性，托嬰中心主管則應在相關空間及設備規劃上，方便托育人員能更近便使用，來提高使用頻率。其中因為 ITERS-R 在肢體活動指標中，十分強調「戶外」大肌肉活動的必要性，此概念也值得各地方政府在規劃或設計公辦民營托嬰機構的空間時納入考量。

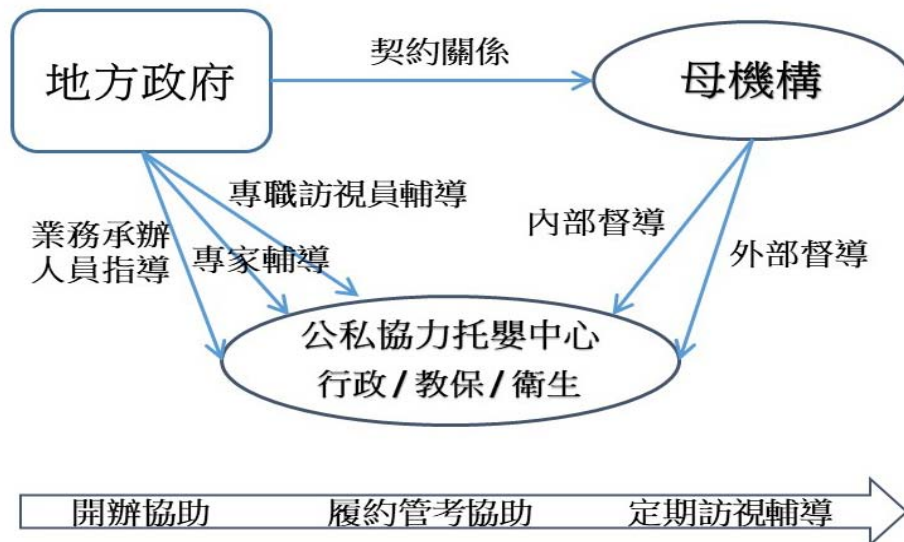
二、公辦民營托嬰中心公私協力方式

本研究發現公辦民營托嬰中心公私協力方式乃呈現地方政府、受委託民間單位及托嬰中心三者間緊密交錯的互動關係，在時間軸上可看出此互動關係是

持續不斷地，從開始的契約簽訂、設計施工、開辦營運、定期訪視、契約考核等，各階段皆依賴三者間的緊密合作與協力，始能成事。這樣的「夥伴」關係，較不似張瓊玲與張力亞（2005）所提由政府、受託單位、與受服務民眾三者間可相互監督及制衡的三角關係，反而比較近似由政府、受委託單位、與公辦民營托嬰中心三者間形塑而成的一種「三角的夥伴關係」，因此本研究對公私協力方式提出如圖 1 的概念圖。

圖 1

公辦民營托嬰中心公私協力方式



此概念圖揭示此三角夥伴的互動關係，也呈現互動方式及互動內容。在地方政府端，藉由與承辦民間團體所簽訂的契約來對受託民間團體與托嬰中心進行管理與輔導，形式上是較偏向直接管理輔以訪視輔導的方式，部分地方政府會採取以專職訪視輔導人員或外聘學者家進行訪視輔導的方式，來提供托嬰中心更專業的協助。確實如林淑馨（2015）所言，這樣的協力關係並非全然對等，地方政府肩負著「公辦」的不可承受之重，承擔著整體公辦民營的光環與責任，任何托嬰中心產生問題，主管單位還是需要一肩扛起所有問題並加以善後，所以在與托嬰中心互動的角色上難以避免的可能存在著包含「直接指導、監督、夥伴、輔導」等多重角色，這在托嬰中心主任的回饋意見中即可發現。相反

的，托嬰中心對此協力關係的期待，則多期許是較為平等互利的關係。實際上，如果母機構的專業性較為不足，或者其辦理的托嬰中心托育品質較弱，政府主管單位勢必會承擔更多風險及壓力，在角色上可能有較大比重採直接指導或監督者的角色，同理，若托嬰中心體質尚佳，但主管單位仍一味採取上對下的姿態與托嬰中心互動，難免就破壞在托嬰中心主任心中構築的彼此間「互相尊重、共同合作、一起創造幸福的嬰幼兒活動的環境」的夥伴關係（見表 7）。曾冠球（2017）指出協力的「過程績效」會直接影響協力的成果績效，因此，在協力過程中，主管單位與公辦民營托嬰中心仍需在互動中持續建立對目標的共識、創造多元溝通管道、營造彼此尊重及信任的關係等，從而促使這樣的夥伴關係能有良好的產出，有更優質的托育品質表現。

在受託民間單位部分，參與本研究的托嬰中心有 63.3%其母機構是屬於小型的協會、學會或職業工會，遠高於由大專院校、基金會或財團法人承辦的比例。由於全台灣過去 10 年間公辦民托嬰中心數量大幅增加，需要大量的民間團體來承接，但是我國的非營利組織各自有其組織背景與屬性，不一定有意願參與辦理公辦民營托嬰中心，因此便形成大量新興的小型協會或學會，由一群有興趣投入的志同道合者或有志之士所組成。這樣的小型組織常有的特點，是本身較欠缺財務基礎，以及組織量能較小，一旦快速擴充承接托嬰中心的數量，便可能產生應接不暇的問題。近幾年各地區因辦理需求高，常見同一民間團體跨縣市承接多所公辦民營托嬰機構的現象，衍生而來的即是母機構可能因量能不足，使托嬰中心較無法接收到母機構的專業支持，或所提供協助欠缺專業性的問題（見表 6）。如同林信廷與王舒芸（2015）指出，目前及未來公私協力面臨的可能困境之一，即是具備托育服務執行能力的民間資源不足。因此未來這些小型的民間團體應思考如何透過資源整合或策略聯盟，強化自身量能與體質，才能確保提供服務的穩定性與專業度。

另外，無論地方政府或受委託單位，對托嬰中心在管理輔導面向上多採取全面性的關注，內容上包含行政、教保、衛生安全各層面，在輔導形式與頻率上則採取多元且密集的策略，以多管齊下的方式對托嬰中心的托育品質進行維護與管控。過往文獻較少從托育品質角度討論相關議題，然而由托嬰中心主任的回饋意見中發現（見表 5~表 7），如此多重、密集且同質性高的輔導，對托嬰中心來說不一定是好事，有時會遇到「公公婆婆」太多，各方意見不一致或作法莫衷一是的困擾。實際上，筆者也經歷過主管單位與承辦民間團體皆來邀

約對轄下托嬰中心進行訪視輔導，若再加上地方聘任專職訪視人員定期入中心訪視，如此層層疊疊且資源重複的訪視輔導，是否產生疊床架屋或者多頭馬車的問題，值得未來更進一步探討。可以思考的是，如何在專業支持上能更朝專業分工（例如在托育不同層面的支持）、層級化（例如依據托嬰中心體質給予不同型態的輔導方案）、或特色化（例如因應地區特性有其創新的輔導方案），尚有待各界共同努力與對話討論。

三、各層面結構因素在公辦民營托嬰中心托育品質上之差異

本研究檢視 4 項結構層面中（地方政府、受託民間組織、托嬰中心、班級），不同結構因素在托育品質表現上的差異。在地方政府層面中，發現不同地區在托育品質上有顯著差異，其中台北市的公辦民營托嬰中心托育品質表現顯著大於新北市以外的其他縣市。此與 Barros 等（2016）檢視葡萄牙 90 間嬰兒班級發現設置在非都會區的機構，其互動品質表現較佳的結果不一致，推論台北市因公辦民營托嬰中心發展較早，累積更成熟的公私互動經驗，相關專業資源也比較豐富，使得托育品質的表現較佳。另外，地方政府對托嬰中心的管理輔導作為，無論承辦人輔導頻率、專職訪視員輔導頻率、及聘任學者專家進行輔導頻率，對托嬰中心托育品質的效果雖均未達顯著差異，描述統計上仍支持承辦人每月 1 次及專職訪視員每季 1 次相對高頻率的輔導，在托嬰中心托育品質的表現上是較好的，不過在學者專家的輔導上便無此現象，推論因地方政府承辦人及專職訪視員對托嬰中心有持續性接觸，更了解托嬰中心狀況，能給予更具體輔導建議。

在受託民間組織層面，發現不同類型民間組織、內部督導輔導頻率、及外聘督導輔導頻率，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上均有所差異。在受託民間組織類型上，由大專院校經營的托嬰中心，其托育品質顯著大於由基金會/財團法人經營者，過往並無相關文獻對此結構因素進行探討，推論由大專院校經營者其負責人或計畫主持人多為嬰幼兒教保相關科系專業師資，因此投入經營的托育品質表現也較佳。在內部督導頻率上，發現每月 1 次的中度督導頻率，托嬰中心托育品質顯著大於每季 1 次的低度輔導頻率。在外部督導頻率上，也發現每月 1 次的高度督導頻率，托嬰中心托育品質顯著大於半年或 1 年 1 次的低度輔導頻率。過往文獻在結構因素的探討中，幾無探討此變項者，推論在公

辦民營托嬰中心的公私協力運作中，來自母機構的內部督導及外部督導，當訪視輔導頻率是具持續性的，能兼顧情緒支持及專業支持，累積成效顯示是有助於托嬰中心托育品質。相反的，低頻率的訪視輔導，無論是內部督導及外部督導，均不利於托嬰中心托育品質。

在托嬰中心層面，發現機構不同收托人數及班群人數，在公辦民營托嬰中心托育品質表現上並未出現顯著差異。過往文獻較少留意機構規模與托育品質的關係，然而近年政府大力推動小型社區家園的構築，是否收托人數多寡影響整體托育表現，此部分後續仍值得更多實證研究加以關注。另，不同班群人數，在托育品質上未發現顯著差異，此與 Pessanha 等(2017)、Barros 等(2016)的研究發現不一致。受限於本研究樣本數，此部分仍有待後續更多研究進行釐清。如同楊曉苓與黃馨慧(2011)所言，結構因素可產生維繫托育過程品質的功能，政府透過相關規範已經對部分結構因素建立管控（例如照顧比、托育人員薪資等），其他未被管控但可能在不同層面下對托育品質有所影響的結構因素，也需要更多實證研究以便對政策實施給予給多支持性佐證。

陸、結論與建議

過往研究較為關注托育公共化的政策議題，鮮少注意公私協力模式下的托育品質層面，本研究以此為關注焦點，初步發現各地公辦民營托嬰中心之整體托育品質表現良好且落差不大，顯示公私協力的成效良好，能有效發揮品質管理與輔導的功能。在各分項托育品質指標的測量中，發現在「學習活動」項目上，還有較多進步空間，建議在實務現場仍需透過在職研習或輔導，持續加強托育人員對嬰幼兒學習活動規劃與安排的相關知能。

另外，本研究發現公辦民營托嬰中心的公私協力方式呈現由地方政府、受委託民間單位及托嬰中心三者間交錯互動形塑而成的「三角夥伴關係」。地方政府對受委託民間團體及托嬰中心常採直接管理輔以訪視輔導的方式，受委託民間單位對托嬰中心常採內部督導與外部督導雙管齊下方式。在管理輔導面向上兩造皆對托嬰中心採全面性關注，時間軸上完整涵蓋從開辦協助、履約管考到定期訪視輔導，內容上兼顧行政、教保、衛生安全各層面。在輔導形式與頻

率上採多元且密集策略，包含地方政府直接輔導、遴聘專職訪視輔導人員及邀請學者專家進行現場輔導，以及承辦民間單位以密集的內督及定期外聘督導等多管齊下方式，對托嬰中心的托育品質進行綿密的維護與管控。建議未來在公私協力方式上可朝更精緻化努力，對托嬰中心的專業支持上可更朝專業分工、具區隔性（依據托嬰中心體質給予不同型態的輔導方案）、以及特色化（例如因應地區特性有其創新的輔導方案），建立更為細膩的公私協力運作內涵。

最後，本研究檢視不同層面結構因素與托育品質的關係，發現位於不同地區、受委託單位不同類型、內部及外部督導頻率高低等，在公私協力托嬰中心的托育品質上出現顯著差異，但機構層面因素如收托人數及班群人數則未在托育品質上呈現顯著差異。其中位於台北市的公辦民營托嬰中心、委託大專院校經營的托嬰中心、母機構對托嬰中心每月 1 次的中度內部督導頻率及外聘專家每月 1 次的高頻率督導，在公私協力托嬰中心的托育品質上均呈現較佳的托育品質表現。建議地方政府及委託民間單位可參考本研究結果，規劃對公辦民營托嬰中心較合適的培力輔導方案。

本研究有以下限制及後續研究建議：（1）限於經費及人力，僅能抽樣 30 間公辦民營托嬰中心進行現場觀察，未來若能再擴大研究樣本，可使資料更具代表性。另外，本研究僅評估托嬰中心，未來可進一步探究社區公共家園的托育品質樣貌，使公私協力品質樣貌更為完整；（2）在檢視結構因素與托育品質關係時，受限於在班群內有主要照顧者及其他托育人員共同照顧，在評測托育人員結構因素時產生判定的困難，因此並未將托育人員結構因素納入考量，後續應嘗試將此變項納入，以獲得結構因素與托育品質間關係更完整的了解；（3）公私協力方式主要收集托嬰中心主任視角，建議後續可擴大收集地方政府及受委託民間單位對公私協力的觀點，可使公私協力運作之圖像更為清晰。

致謝

本論文感謝國立臺北護理健康大學提供經費補助（計畫編號 108ntunhs-TR-02）。

參考文獻

- 王兆慶（2017）。托育公共化的最後一塊拼圖：0-2 歲托育政策。《社區發展季刊》，159，126-137。 https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/7812/File_173341.pdf
- 王淑英、孫嫚薇（2003）。托育照顧政策中的國家角色。《國家政策季刊》，2（4），147-174。 <https://doi.org/10.6407/NPQ.200312.0147>
- 王舒芸（2014）。門裡門外誰照顧、平價普及路迢迢？台灣嬰兒照顧政策之體制內涵分析。《臺灣社會研究季刊》，96，49-93。 <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=10219528-201409-201510060012-201510060012-49-93>
- 王舒芸（2021）。《托育公共及準公共化政策效益評估期末報告》[委託]。衛生福利部社會及家庭署。 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=154&pid=10865>
- 林于婕（2020）。《托嬰中心托育人員工作壓力與適應情形之相關研究》[未出版碩士論文]。國立屏東大學。 <https://hdl.handle.net/11296/2w9z55>
- 林信廷、王舒芸（2015）。公私協力托嬰中心的成就與限制。《臺灣社會福利學刊》，12（2），15-55。 [https://doi.org/10.6265/TJSW.2015.6\(2\)2](https://doi.org/10.6265/TJSW.2015.6(2)2)
- 林淑馨（2015）。我國非營利組織與地方政府協力現況之初探與反思：以臺北市為例。《文官制度季刊》，7（2），17-45。 https://www.exam.gov.tw/News_Content.aspx?n=620&s=22222
- 施又瑀（2018）。公私協力模式推動非營利幼兒園之探究。《臺灣教育評論月刊》，7（7），20-28。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/7-7/topic/05.pdf>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008)。《嬰幼兒托育環境評量表—修訂版》(倪用直譯；初版)。心理出版社。(原著出版於 1998)
- 高晶瑩（2017）。《新北市公共托育中心托育人員工作壓力與工作滿意度之探討》[未出版碩士論文]。國立臺北護理健康大學。 <https://hdl.handle.net/11296/mqnm25>
- 張沂潔（2013）。《臺北市公辦民營托嬰中心政策之省思》[未出版碩士論文]。國立政治大學。 <https://hdl.handle.net/11296/f3b5a8>
- 張瓊玲（2009）。探討非營利組織與政府互動的課責機制--以托育服務為例。《競爭力評論》，

- 13, 27-74。 <http://web.thu.edu.tw/g96540022/www/taspaa/essay/pdf/027.pdf>
- 張瓊玲、張力亞 (2005)。政府業務委外經營管理及運作過程之研究—以台北市政府社會局為例。 *華岡社科學報*, 19, 31-59。 <https://doi.org/10.6363/HKJSS.200506.0031>
- 教育部等 (2020)。 *我國少子女化對策計畫 (107 年至 113 年) 核定本*。 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=270&pid=9431>
- 陳佩吟 (2015)。 *公、私部門如何協力：新北市公共托育中心制度的推動與協力治理* [未出版碩士論文]。國立中正大學。 <https://hdl.handle.net/11296/mk5y76>
- 陳娟娟 (2019)。托嬰教保品質研究綜述。 *幼兒教育*, 327, 37-50。 <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=a0000565-201906-201908050011-201908050011-37-50>
- 陳雅鈴、高武銓 (2008)。中低收入戶幼兒托育品質之探討：以屏東縣市為例。 *教育學刊*, 31, 45-77。 <https://doi.org/10.6251/BEP.20090827>
- 陳鳳卿 (2005)。 *幼稚園環境托育品質對幼兒語彙能力語數學能力發展之影響* [未出版碩士論文]。臺灣師範大學。 <https://hdl.handle.net/11296/8w87n2>
- 曾冠球 (2017)。良善協力治理下的公共服務民間夥伴關係。 *國土及公共治理季刊*, 5 (1), 67-79。 <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20150327001-201703-201703200012-201703200012-67-79>
- 馮燕、林佩蓉、薛承泰 (2010)。 *托育系統與幼兒發展：學齡前幼兒的追蹤觀察研究 (三年總報告)* (計畫編號 NSC96-2412-H-002-010-SS3) [補助]。國家科學委員會。
- 楊曉苓、黃馨慧 (2011)。臺北市托嬰機構之托育品質分析：結構特性與過程品質。 *兒童及少年福利期刊*, 18, 53-77。 <http://140.131.94.7/handle/987654321/6300>
- 葉郁菁、黃秋華 (2019)。 *108 年度社區公共托育家園訪視輔導及效益評估計畫成果報告* [委託]。衛生福利部社會及家庭署委託計畫， <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=154&pid=10373>
- 劉毓秀 (1997)。 *女性·國家·照顧工作*。台北：女書文化。 <https://www.airitibooks.com/detail.aspx?PublicationID=P20090402012>
- 衛生福利部社會及家庭署 (2022)。 *全國公設民營托嬰中心及社區公共托育家園名冊 (截至 111.06.30)*。 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=970&pid=9140>
- 簡慧娟、簡杏蓉 (2009)。從少子女化現象的因應歷程談我國兒童福利服務之展望。 *社區發展季刊*, 125, 7-19。 https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/1597/File_2070.pdf

- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 118–130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early child care and education. In M. Bornstein, R. Lerner, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. IV) (pp. 223-267). Wiley Press. <https://www.wiley.com/en-us/Handbook+of+Child+Psychology+and+Developmental+Science%2C+Volume+4%2C+Ecological+Settings+and+Processes%2C+7th+Edition-p-9781118953945>
- Cárcamo, R., Vermeer, H., Harpe, C., Veer, R., & IJzendoorn, M. (2014). The Quality of Childcare in Chile: *Its Stability and International Ranking*. *Child & Youth Care Forum, 43*(6), 747–761. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9264-z>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 280–295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale-Revised Edition (FCCERS-R)*. Teachers College Press. https://www.tpress.com/family-child-care-environment-rating-scale-revised-edition-fccers-r-9780807747254?page_id=81
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2004). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*. Teachers College Press. https://www.tpress.com/early-childhood-environment-rating-scale-revised-ecers-r-spiral-9780807745496?page_id=84
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition*. Teachers College Press. https://www.tpress.com/infant-toddler-environment-rating-scale-revised-spiral-iters-r-spiral-9780807746400?page_id=80
- King, E. K., Pierro, R. C., Li, J., Porterfield, M. L., & Rucker, L. (2016). Classroom quality in infant and toddler classrooms: impact of age and programme type. *Early Child Development & Care, 186*(11), 1821-1835. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1134521>
- Layzer, J., & Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings: Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review, 30*(5), 556-576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-gunn, J., Chazan-Cohen, R., Banks Tarullo, L., Brady-smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell,

- D., & Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology, 41*(6), 885–901. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth care*. Guilford press. [https://www.guilford.com/books/Child-Care-and-Child-Development/The-NICHD-Early-Child-Care-Research-Net
work/9781593852870](https://www.guilford.com/books/Child-Care-and-Child-Development/The-NICHD-Early-Child-Care-Research-Network/9781593852870)
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.02.003>
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly, 40*, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.003>
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281-303. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90004-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1)
- Schweinhart, L. J. (2005). *The High/Scope Perry preschool project and frequently asked questions through age 40: Summary, conclusions*. Retrieved from [www.highscope/Research/
PerryProject/PerryAge40Sumweb.pdf](http://www.highscope/Research/PerryProject/PerryAge40Sumweb.pdf)
- Sosinsky, L. S., Lord, H., & Zigler, E. (2007). For-profit/nonprofit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(5/6), 390–410. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.003>

Study on the Private – Public Partnership Model and Childcare Quality in Privately-Operated Public Infant Care Centers

Hsiao-Ling Yang¹

Abstract

In recent years, the government has been actively establishing a public–private partnership model for infant care services to support families in childcare. As of the end of June 2022, the number of privately-operated public infant care centers in Taiwan reached 342. Twenty local governments established these centers. However, the guidance and management strategies adopted by various local governments vary significantly. Given this phenomenon, how to ensure quality childcare is an issue of public concern. Literature has shown that childcare quality in childcare facilities is affected by multiple structural factors, including regional, institutional, and group factors. This study explores the childcare quality and the public–private partnership model in privately-operated public infant care centers and investigates the relationship between structural factors and childcare quality. Thirty privately-operated public infant care centers were sampled from the ones established by 10 local governments nationwide that implemented infant care programs under the public–private partnership model—according to the proportion of the number of establishments. The quality of childcare was assessed using the Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised (ITERS-R), and data on structural factors and public–private partnerships were collected from infant care centers. The study found that the childcare quality in these infant care centers was generally good, with minor

¹ Associate professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences.

variations, indicating that the public–private partnership model has produced positive results. The model presented the interlocking and interactive relationship between local governments, contracted private organizations, and infant care centers. The local governments and the contracted organizations adopted a comprehensive focus on the management and guidance of the infant care centers, addressing aspects such as administration, educare, and health and safety. In terms of the mode and frequency of guidance, a diverse and intensive approach was adopted to maintain and control the quality of childcare. An examination of the influences of structural factors on different levels revealed that privately-operated public infant care centers located in Taipei City, operated by colleges or universities, with medium frequencies of internal supervision (once per month) and high frequencies of external supervision (once per month), had better childcare quality.

Keywords: private–public partnership, childcare quality, structural factors, infant care centers

收稿日期：2021年9月6日

一稿修訂日期：2022年5月9日

二稿修訂日期：2022年9月1日

三稿修訂日期：2022年11月3日

接受刊登日期：2022年11月4日

培養因材施教的幼兒教師 —大陸 66 所高校幼兒教育專業人才培養方 案分析

毛作祥*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
浙江嘉興學院兒童發展研究院

摘要

因材施教是 2035 年實現教育現代化所倚重的教育理念，能否在幼兒教育專業人才培養方案中體現關係重大。本研究在培養因材施教師資的理論基礎上，搜集 2015-2020 中國大陸的 66 所高校幼兒教育專業人才培養方案。分析發現，目前以因材施教為培養目標的高校極少，課程設置及教學進程安排對因材施教不夠重視，難以發揮觀察評量課程的最大效用。主要原因在於：僅將因材施教視為理念與原則，而非能力；沒有追蹤和拓展因材施教現代化的內涵；缺乏有效的觀察評量工具的支持，實難以提供教育活動設計所需資訊。研究建議，高校應與幼兒園合作，以《幼兒觀察評量系統》為基礎，編製符合需要的觀察評量工具；同時修訂人才培養方案，整合幼兒觀察評量與教育活動設計，把因材施教做為幼兒教育專業培養的核心能力。

關鍵詞：人才培養方案、因材施教、幼兒觀察評量、評量素養

*本篇論文通訊作者：毛作祥，通訊方式：mzx1974@gmail.com。

壹、前言

孔子踐行的因材施教成爲我國一直以來的教育理想，在當下的中國大陸有著特別的意義。中國大陸未來要應對人口老齡化和人口出生率斷崖式下降之後可能長期低迷的社會挑戰，只有不斷提升教育品質，提升勞動生產率（張海峰等，2010）。而教育高品質發展的希望必得借助高水準的因材施教才能解決（成尙榮，2021）。

因此，大陸中共中央、國務院高瞻遠矚，爲在 2035 年總體實現教育現代化，將普及有品質的學前教育作爲主要發展目標之一，將更加注重因材施教作爲推進教育現代化的基本理念（中共中央、國務院，2019）。2021 年，中國大陸教育部等九部門再次發文強調「因材施教，促進每名幼兒富有個性的發展」（中國教育部等，2021）。

因材施教的關鍵在於教師培養。中國大陸的《教師教育課程標準（試行）》將「引導未來教師因材施教，關心和幫助每個幼兒、中小學學生」作爲「育人爲本」理念的重要內容（中國大陸教育部，2011）。2017 年起，爲培養高素質教師隊伍，推進教師教育品質保障體系建設，提高師範類專業人才培養品質，大陸教育部決定開展普通高校師範類專業認證工作（中國教育部，2017）。

本研究的發問是，因材施教開啓 2500 多年後的今天¹，中國大陸師範院校在培養因材施教的幼兒教師上進展如何？擔負著對人才培養目標、培養規格、課程結構、教學內容、進度計畫等進行綜合設計重任的人才培養方案，不僅是人才培養和教學運行最重要的綱領性文件，也是人才培養和品質提升的根本保證舉措（鄭繼兵、王紹峰，2013），面對 2035 年，有必要檢視：中國大陸在朝著因材施教的方向努力嗎？如何進一步推進？

¹ 註：孔子是迄今爲止中國最早踐行因材施教方法的教育家（孫培青、杜成憲（2009）.中國教育史，上海：華東師範大學出版社，39 頁。）孔子因材施教的典型案例是子路和冉求問孔子「聞斯行諸？」孔子給予不同的回應。子路於西元前 480 年先於孔子逝世，那麼子路與冉有問孔子的事應該在這以前。西元前 480 年距 2022 年 2502 年。因此，可以說因材施教開啓 2500 多年。

貳、文獻探討

進入現代社會以後，個別化教學時代的因材施教面臨挑戰。很多研究者認為班級授課制度下的因材施教與孔子時代的個別化教學不同（馮茁，1996；張蕾，2018；餘張暘，2009）。面對學生多、差異大以及教師時間、精力不足等難題（馮喜珍、李瑞鋒，2009），使得有論者認為「既無可能，也必定無效」，因為存在著「因材施教的核心在於教」這樣的偏頗，但其真正的難點在於對「材」的瞭解（盧曉東，2014）。放眼世界，目前推動因材施教現代化的努力已取得諸多進展，可以提供借鑒，下面僅就識「材」方法、因材施教及師資培養三個方面分別探討闡述。

一、識「材」的方法研究：觀察方法對標準化測量的超越

邁出因材施教現代化第一步的是法國的實驗心理學家比奈。他首次提出「個性心理學」概念，主張教師透過觀察和心理測驗，曉得其學生的歷史、性向、氣質、品格，做出最良好的診斷，因他們的材質剪裁他們要受的教育（比奈，1927）。他還與助手 Simon 於 1905 年設計出世界上第一個智力量表《比奈—西蒙量表》，以區辨出需要補救教學的兒童和表現良好的兒童（Gardner et al., 1996）。此後，出現了瑞文彩色圖形推理測驗，魏氏幼兒智力量表等等針對兒童的標準化測量工具。

不過，標準化測驗自一出現，就受到學界批判。曾跟隨比奈施測兒童的 Piaget 認為標準化測驗脫離了兒童的生活脈絡，只能得到粗略的結果（Piaget, 1929）。Vygotsky 贊同 Piaget 提出的包括觀察法在內的臨床法（Thomas, 2005），認為客觀、科學嚴謹的觀察具有被證實的事實地位（Vygotsky, 1978）。正是憑藉觀察法，Piaget 和 Vygotsky 取得了關於兒童發展的許多重要的發現。有學者認為，「除了觀察之外，幾乎沒有其他辦法能評量表達尚未完整的幼兒。況且，幼兒以他們的行為來透漏自己，不像年紀大的兒童或大人，幼兒不會以社會合宜的行為來隱藏他們的感覺、想法或情緒，所以觀察通常可以提供精確的資訊」（Seefeldt, 1998）。另一重要的理由是觀察法適合幼兒教師在教室內使用

(Beaty, 2013)。因此，採用觀察法瞭解幼兒成爲業界共識，觀察法也成爲幼兒教師瞭解幼兒的最基本的方法 (Chen et al., 1998)。

二、因材施教研究：現代化的理論準備與評量的工具準備趨近完成

自上個世紀初葉開始，因材施教的現代化進程迄今經歷了以下 8 個階段，也不斷深化拓展著其原有意涵，不斷趨近於最初的教育理想。

1.因智施教：比奈抨擊對不同的兒童實施一樣的課程 (比奈, 1927)，並與助手 Simon 設計出世界上首個智力量表，區辨出需要補救教學的兒童和表現良好的兒童，開啓了「因智施教」的現代化進程，也成爲特殊教育、普通教育和超長教育或者天才兒童教育分野的正式起點。但是，標準化測驗只是作爲教育分類的依據，無法提供課程與教學設計所需資訊，兩者之間的關係是疏離的。比奈雖然提出以實驗檢驗教學方法，如何根據兒童的智力診斷施以適合的教學未能解決。

2.因齡施教：在 Montessori 關鍵期教育和 Gesell 成熟理論的基礎上，Piaget 採用臨床法研究發現，兒童的學習方式與成人完全不同 (Piaget, 1970)。1966 年 Piaget 提出了四個水準的發展階段理論 (Piaget & Inhelder, 1969)，大大深化了人類對兒童認知發展一般規律的認知。Piaget 等人的另一貢獻，是確證了兒童發展是一個主動建構的過程 (Crain, 2014; Piaget, 1970)，兒童開始告別教育中的被動地位。儘管 Piaget 也發現同年齡兒童的發育速度差異很大 (Ginsburg & Opper, 1988)，強調針對不同階段的孩子給予適性教育 (Crain, 2014)，但是，Piaget 的發展階段理論因其具有普遍的、序列不變且不可逆的性質，成爲以年齡爲參照編班和做課程與教學設計的理論基礎。

3.因園施教：上世紀 50 年代末，美歐發達國家的課程改革運動借助於國家力量，以整齊劃一的模式開發與推廣課程，紛紛遭遇挫折乃至失敗。校本課程因此登上歷史舞臺，力使課程更加符合學校特點與實際需要 (吳剛平, 2002; Marsh et al., 1990)。對園本課程的界定，比較典型的是強調尊重幼兒發展一般規律，針對特定的幼兒和幼兒園 (陳世聯, 2007)；或是強調園長、教師、課程專家、幼兒及家長和社區人士共同參與課程開發的開放民主的決策過程 (陳時見、嚴仲連, 2001)；或是考慮幼兒園的資源、師資等條件 (虞永平,

2001)。直言之，因園施教是將幼兒群體的一般性、特殊性和幼兒所在地域、階層、文化和資源的特殊性同時納入課程與教學設計與實施，彌補了因材施教對環境特殊性關注的不足，擴展了教育的資源與力量，但其課程開發對幼兒需求的分析大多停留在主觀臆斷的層面（陳世聯，2007）。

4.因知施教：因知施教的重大貢獻者，一是 Ausubel。他創建了意義學習理論，認為有意義學習必須以學習者原有的認知結構為基礎（Ausubel, 1963），教師的作用是探明影響學習的唯一最重要的因素，即學習者已經知道了什麼，啟動學習者的原有知識並組織教學說明學生與已知的內容建立有意義的聯繫（Ausubel, 1968）。二是 Piaget。在 1966 年，他提出了同化、順應、平衡等兒童發展機制（Piaget & Inhelder, 1969），強調如果呈現給兒童的經驗與他已經知道的具有某種程度的關聯，同時又足夠新穎地顯現出不一致和衝突，那麼兒童的興趣和學習將會得到最好的促進（Ginsburg & Opper, 1988）。因此，面對學生在認知水準和興趣上的巨大差異，老師需要仔細觀察孩子，才能做出恰當判斷（Ginsburg & Opper, 1988）。因知施教得到較好遵循之處是，很多活動方案都將幼兒經驗準備納入考慮之列。不過，由於沒有觀察評量工具，如何全面、全體、高效瞭解全班幼兒，仍然面臨嚴峻的挑戰。

5.因能施教：幼兒評量與課程密切結合的真正起點可能源自動態評量（dynamic assessment）。動態評量認為 Ausubel 提出的累積的知識不是獲得新知的最佳能力指標，能夠更好預測未來發展的除了智商，就是學習能力或學習潛能（Haywood & Tzuriel, 2002）。動態評量根據 Vygotsky（1978）的最近發展區理論及 Feuerstein（1979）的仲介學習經驗理論（The Mediated Learning Experience Theory），認為評量應聚焦於有說明的情況下兒童能夠達到的水準（Visser, 2015）。相對於靜態的標準化的心理測量，動態評量通過旨在調整認知機能的積極的教學過程，更能準確地提供關於個人學習潛能、學習過程、仲介策略和特定認知能力方面的診斷資訊，以此為基礎的介入策略與教學策略比其他方法更加有效（Naranjo & Robles-Bello, 2020; Tzuriel, 2001, 2020）。動態評量的不足主要是時間和經濟成本比較高，一是缺乏現成的評量工具，需要教師自行設計，信度與效度不易達到要求；二是非常耗時，只能針對班級個別存在學習障礙的兒童；三是僅針對認知能力（林素微，2002；Tzuriel, 2001）。

6.因長施教：相對於動態評量只是針對兒童的認知能力，Gardner、Feldman 及 Krechevsky 基於多元智慧理論、非泛文化理論研發的《幼兒教育評

量手冊》開創了全面評量七個智慧領域及其工作風格的先河，畫出兒童的智慧剖面圖（Krechevsky, 1998）；其系列著作之《因材施教：多元智慧之光譜計畫的經驗》試圖協助教育者瞭解、確認和運用兒童的長處和家園與社區資源，去促進包括困難領域在內的其他領域的發展，產生出更符合兒童個別需要的課程與教學設計（Chen et al., 1998）。不過，《幼兒教育評量手冊》與 15 次課程評量活動配套的有多達 36 個格式和要求不一的觀察記錄表和觀察摘要表，比較繁瑣。完成五大領域課程與評量至少需要一個學期；完成所有七個領域及對應的工作風格評量，則需要一學年，無法及時提供因材施教所需資訊。評量與課程配套，也限制了課程改進調整的空間。

7. 因學施教：因學施教認為學生所學並非教師所教介入（Wiliam, 2011），關注焦點當從教轉變到學，探究如何讓評量成為促進每個學生學習的工具（Santos & Pinto, 2011），成為教與學的橋樑（Black et al., 2004）。增進學習的評量（assessment for learning），簡稱學習評量，是指任何在教學設計中以完善教師所從事的教學活動，促進學生學習為首要目標的評量（Black et al., 2004）。

學習評量的後續發展拓展了因材施教的內涵。一是兒童群體也不是因材施教的阻礙。研究者們指出適用於所有年級所有領域的要素：激發學習者評量自己，成為反思型的學習者、自身學習的主人及彼此的教學資源（Assessment Reform Group, 2002; Leahy et al., 2005; Wiliam & Thompson, 2007）。二是學習評量追求的是識別需要額外教學支援（additional support）與服務的兒童（DuFour, 2004）。這就意味著因學施教同時兼顧群體和特殊需要個體的輔導。三是小規模的教師學習社群（teacher learning communities）及持續的外在支持成為促進變革的強大機制，增進教師運用評量服務學生學習的能力（Bennett, 2011; DuFour, 2004; Wiliam & Thompson, 2007）。四是關於學習評量的成效。Santos 和 Pinto 針對葡萄牙 5 歲和 8 歲的兒童研究發現，無論年齡大小，學生都有能力反思自己目前的行為，並對未來的行為做出決定；學習評量可與任何年齡學生一起發展，越早開始體驗，對他們的學習就越好（Santos & Pinto, 2011）。有實證研究證實，將評量與教學相結合可能具有前所未有的力量來提高學生的參與度和學習成果（Birenbaum et al., 2015; Wiliam, 2011; Wiliam et al., 2004）。五是關於幼兒的學習評量工具，Meisels 的《作品取樣系統》基於評量的痼疾，以表現評量為導向，吸取了《幼兒教育評量手冊》使用較為繁瑣的不足，運用格式統一的系統性架構「發展指引與檢核表」觀察，搜集幼兒的作品於作品集或檔案袋，

評量八個發展領域 55 個項目，為教師做出優化發展的課程與教學決策提供資訊（廖鳳瑞、陳姿蘭譯，1995 / 2002; Meisels et al., 2008）。

然而，一些研究者認為，學習評量及形成性評量要發揮支持教學與學習的作用，其前提條件是要能及時迅速且高效率地提供足夠的評量資訊（Brown, 2020; Leahy et al., 2005）。Meisels 等人的《作品取樣系統》雖然有著優良的內部一致性和在每個領域前後時間的高相關性（Meisels et al., 1995），但其不足之處在於，以「尚未發展」「發展中」「熟練」三個等級評量各表現指標，顯得籠統、模糊（于開蓮、焦豔，2009）。而且，工作量大，對教師有很大的挑戰和壓力（趙連光等，2015）。教師僅能在「開學」「學期末」和「學年末」三個時間段按年齡分段評量，因此，似乎較適用於數量規模小，且同質性高的群體上（Krechevsky, 1998）。《作品取樣系統》目前難以照顧到發展差異較大的幼兒群體與個體，尤其不太適合我們當前宣導的融合教育。

8.因材施教：目前最接近於滿足因材施教所需的評量工具，可能就是高瞻課程推出的《幼兒觀察評量系統》。該工具摒棄了根據年齡評量幼兒的方式，其中包括了學習品質在內的 8 個領域 36 個指標，每個指標都設有 8 層級的行為發展評量水準，可以讓教師根據 Vygotsky 的最近發展區理論，確定幼兒的目前發展水準和下一步的活動目標。非常重要的是，每個發展水準都有簡短說明及兩則軼事記錄法的範例，可以確保觀察評量的信度和效度，也方便教師和家長進行合作評量（HighScope Educational Research Foundation, 2014; Wakabayashi et al., 2019）。這套工具不只有配套的「幼兒總結表」「班級總結表」「家庭報告表」等，還有以最近發展區及鷹架理論作為理論基礎，與八個領域配套的 8 本《關鍵發展指標與支援性教學策略》（高瞻教育研究基金會，2018），為因材施教提供很好的借鑒。

同樣重要的是，《幼兒觀察評量系統》相對其他評量工具，已經大大簡化，可以使用相對較少的時間完成班級內數十名幼兒的評量工作。但是，或許緣於擔心加重教師負擔，《幼兒觀察評量系統》雖然要求教師每天都做軼事記錄並計分，一年僅要求完成 2-4 次評量。面對成長發展迅速的幼兒，如果要及時提供教師課程設計與教學設計所需評量資訊，實有必要增加全面評量的次數及頻率。

從上述回顧可以看出，面對現代社會帶來的挑戰和機遇，因材施教經歷了如下發展演進脈絡：(1)在評量與教學關係上，從因智施教、因齡施教的疏離，

因能施教、因長施教、因學施教的捆綁，到因材施教的相互促進；(2)在觀察評量工具上，從標準化的智力施測，到教師各自設計觀察工具，再到逐漸形成更為專業、全面，講求信度和效度，更趨便捷的觀察工具，以應對面向全體、綜合、高效的課程設計需求；(3)在師生角色上，教師和兒童從傳統的塑造與被塑造的授受關係，演變為發展的促進者、資源的提供者與學習主人之間的關係；(4)在關注點上，一是從教轉變到學，二是從兒童作為群體的獨特性的認知，到兒童一般發展規律的認知，再到關注個別兒童的發展特質，最後發展到關注每個兒童的發展需要；(5)在群體觀上，個體間的差異從因材施教的阻礙到必須依靠也可以依靠的資源，群體讓各不相同的個體能夠學得更好；(6)在施教上，從古代完全個性化的教學到忽略個體差異的因群施教，到兼顧少數個體的因群施教，再到適應現代要求的面向全體基礎上對個體提供額外支援（additional support）相結合；(7)在支持體系上，從教師各自為戰，到逐漸結成職前、職後一體，家、園與社區協作，並與教師學習社群聯結的支持體系。總之，自班級授課制以來，經過上百年的努力，因材施教已從遙不可及的理想，變得觸手可及。

三、因材施教師資培養研究：教師評量素養及其職前教育

因材施教的關鍵是教師的專業能力，其核心是瞭解和評量幼兒的能力，並將評量結果應用於教育活動指導的能力。美國幼兒教育協會將幼兒觀察、記錄和評量能力作為有效能的幼兒教師必備的 6 大專業標準能力之一，值得吾人借鏡並予重視（NAEYC, 2020）。美國教師教育認證委員會要求教師候選人（相當於我國的師範畢業生）能夠分析學生、課堂和學校的表現資料，並據此做出教學策略上的決定，以便所有學生都能學習；能與其他專業人員合作，確定和設計支持學生學習的策略和介入措施」（Wise et al., 2008）。與這樣的觀點相關，課程與教學的設計、實施上，不論是「基於評量的教學」（assessment-based instruction）（Kodak & Halbur, 2021），「資料驅動的教學」（data driven instruction）（Greenberg & Walsh, 2012），「有資料依據的教學」（data-informed teaching）（Hunt et al., 2020），「有資料依據的學習設計」（data-informed learning design）（Mekhitarian, 2022），都要求將對兒童高效度的評量與教育教學活動結合。在國際上，將教師需具備的評量兒童與做出教育決定，促進兒童學習相結合的知

識和能力，視為評量素養（assessment literacy），或者評量能力（assessment competency）（DeLuca et al., 2019; Popham, 2018）。這樣的內涵與本文的因材施教大致相當。因此，國外培養教師評量素養的研究，堪為我國因材施教師資培養借鑒。以下將闡述評量素養培養的相關研究現狀。

1. 評量素養及培養的重要性：有研究指出，在時間上，由於教師會花三分之一至一半的課堂時間在與評量相關的事項上（Chappuis et al., 2014; Stiggins, 2014）。由於評量在學生學習中的核心作用（Black & Wiliam, 1998），以及教師在教育評量中的關鍵地位（Leung, 2014），評量素養越來越被視為教師專業發展不可分割的組成部分（Engelsen & Smith, 2014; Stiggins, 1995）。美國、芬蘭及伊朗等多國研究顯示，培訓課程，即使是較短的職前教師教育評量課程也可以增進實習教師（師範生）及教師對教師的信心，關鍵評量領域內的知識和技能有正向影響（Atjonen et al., 2022; Mellati & Khademi, 2018）

2. 評量素養培養的狀況：即便很多教師經常要做與評量有關的決策，但很多學者發現，不論職前，還是職後培訓很少甚至沒有接受正式的評量培訓（DeLuca, 2012; Lee, 2019; Xu & Brown, 2016）。對相當一部分接受過評量教育的教師，其在實踐中也未充分實現其回應的、整合的、真實的、持續的評量立場，面臨的主要挑戰是：擁有評量全體兒童的時間，滿足每個兒童需要的個性化的評量，其重要原因仍在於教師評量素養的缺乏（DeLuca et al., 2020）。因此，教師們需要更高的技能、更好的培訓、更多的經驗和更大的努力（Birenbaum et al., 2015; Gareis & Grant, 2015; Hussain & Woods, 2019; Pyle et al., 2020）。

3. 職前評量素養培養研究：研究職前教師評量素養主要有兩種途徑，一是搜集各所大學的人才培養計畫、教學大綱及教材等文本材料。例如，DeLuca 與 Bellara 對弗羅裡達州經過 NCATE 認證的 10 項教師教育課程方案進行分析，檢視評量課程教學大綱和職前教育政策、教育評量的專業標準和旨在培養教師教育評量能力上的課程內容之間的一致性。其研究發現加強了制定、更新和使用專業標準來指導職前評量教育方案的價值（DeLuca & Bellara, 2013）。二是訪談從事教師教育的高校教師及負責實習的輔導教師，作為職前教師、教師候選人的師範生，在職教師。對前者的分析可以看出現狀與趨勢，後者可以看出其中的緣由和教育模式、方法的總結。職前評量素養培養研究至少有兩大值得注意的進展。

一是國外培養因材施教師資的課程計畫與教材的努力已經開始。2012年，Greenberg 和 Walsh 研究美國 30 個州，98 所高校的 180 個中小學教師準備課程方案和 455 個評量課程教學大綱 (Greenberg & Walsh, 2012)。2019 年，DeLuca 等人進行了類似研究，分析澳大利亞 17 所大學 257 門教師教育課程，加拿大 12 所大學 173 門課程，英國 6 所大學的 11 門課程，和紐西蘭 6 所大學 140 門課程 (DeLuca et al., 2019)。7 年時間，從評量資料中分析學生表現，完全滿足的不到 1%，到搜集、分析學生的資料為 6.4-45.5%；運用來自評量的學生表現資料計畫教學，完全滿足的不到 2%，到考慮學生在文化、語言和發展上的差異並調整教學為 9.1-35.7%。這顯示四國相對幾年前的美國在與因材施教關聯密切的幾個指標上已有較顯著成長。

在教師教育課程的教材和專著上也顯現同樣的問題和趨勢。重視學習者的差異和需要可謂教學設計專著的傳統。Tyler 作為「當代教育評鑑之父」、「現代課程理論之父」，在其被譽為「現代課程理論聖經」的專著《課程與教學的基本原理》中，就將對學習者本身的研究作為教育目標的來源之一於 (Tyler, 1949)。近年出版的關於教學設計的經典著作及新作，也無一例外地專章討論學習者的差異和需要，作為教學設計的基礎 (Brown & Green, 2019; Cennamo & Kalk, 2019; Gagne et al., 2005; Smith & Ragan, 2004)。但在學前教育領域，整合評量與教學只是近來的嘗試。越來越多的學者強調精確評量兒童的重要性，並且力主將評量和教學「整合」或者橋接 (bridging) 起來 (Chappuis & Stiggins, 2017; Chappuis et al., 2014; Chen & McNamee, 2007; Stiggins & Chappuis, 2012)，設計回應性的、支持性的課程，為兒童最理想的學習服務 (Beatty, 2013; Grimmer, 2017; McAfee et al., 2015)，認為理解教學、課程和對兒童的學習和程度的評量三者之間的整合性質是有效教學的重要基礎 (Gareis & Grant, 2015)。一批不同程度討論評量工具、評量結果與教育教學活動設計結合的專著和教材開始湧現：如《把早期觀察、評量和計畫聯結起來》(Brodie, 2013)；《聚焦觀察：為了評量和課程規劃觀察幼兒》(Gronlund & James, 2013)；《幼兒課程：規劃、評量和實施》(McLachlan et al., 2018)；《橋接幼兒課堂教與學的評量》(Chen & McNamee, 2007)；《評量和輔導幼兒的發展和學習》(McAfee et al., 2015)；《開發適合的課程：幼兒教育的最佳實踐》(Kostelnik et al., 2014)；《觀察和發展幼兒的圖式行為：支援兒童學習、遊戲和發展的專業指南》(Grimmer, 2017)；《觀察幼兒的發展》(第八版)(Beatty, 2013)；《教師評量：如何將課

程、教學和學生學習聯繫起來》(Gareis & Grant, 2015) 等。

二是更加強調評量素養教育課程的整合。學者們普遍認為當前評量教育課程存在的問題有二，一是必修時間過短，通常只有一個學期，罕有課程之外的學習機會 (DeLuca & Volante, 2016; Gambhir et al., 2008; Greenberg & Walsh, 2012)；二是評量課程與其他教師教育課程、通識課程以及實習要求間的脫節，讓評量教育的成效大打折扣 (Charteris & Dargusch, 2018; DeLuca & Volante, 2016; DeLuca et al., 2019)。修課時間過短，無法為教師候選人在評量過程、評量公平性和測量理論方面提供強大的理論和實踐基礎 (DeLuca & Bellara, 2013)；無法進行評量、教學和學習之間深入的聯繫和複雜的學習 (DeLuca & Klinger, 2010)；也無法引領候選人的評量觀念和實踐產生明顯的變化 (Volante & Fazio, 2007)。第二個問題的解決方案也適用於第一個問題。DeLuca 和 Volante 主張學習評量貫穿職前教師教育課程，實現更大程度的整合：先讓教師候選人在評量方面接受集中的指導，同時在其他教育課程（即課程或專業研究課程）中進行評量的綜合學習；進而通過協作探究 (CI) 和專業學習社區 (PLC) 的架構，讓教師候選人進行自主的、專業的對話，將他們的實踐經驗與專家評量知識（即教師、實踐教師、資源）結合起來；或者構建一個框架或生態模式加強大學課程的目標與職前教師、教師教育者和實習導師的經驗之間的溝通和責任，統一職前課程和實踐經驗的評量概念和實踐，在教師教育計畫的不同階段和他們的早期職業生涯中發展評量能力 (DeLuca & Volante, 2016; DeLuca et al., 2019)。針對是大多數教師候選人是基於負向的評量經驗開始學習評量課程的判斷，評量教育者必須促進他們對評量概念的遺忘和再學習 (Harrison, 2005)。DeLuca 認為，為此需要使教師候選人有機會以積極和支援性的方式體驗高品質的評量、資料驅動的教學，以及支援他們自己的元認知發展 (DeLuca, 2012)。研究者展望，當教師候選人持續有效地體驗學習評量時，他們更有可能在自己的課堂上創造學習評量的精神 (DeLuca & Volante, 2016)。

綜上所述，在識「材」方法上，觀察法已成為教師瞭解幼兒的最基本方法；從對幼兒的智力、年齡、地域及文化資源、知識經驗、學習潛能、智慧圖譜的樣貌、學習方法的瞭解，到相應觀察工具的研發，因材施教的現代內涵不斷拓展，也不斷接近實現的可能。當因材施教的關鍵—評量素養成為專業標準的重要組成部分，成為師資培養方案檢視的重要參照，隨著培養路徑的不斷完善，尤其是不少高校在人才培養方案、課程教學大綱、教材上已經展開的可貴探

索，培養因材施教幼教師資的理論障礙已漸次掃除。

對於中國大陸地區而言，從人才培養方案的視角探討因材施教師資的培養研究還很罕見。爲了 2035 年教育現代化的實現，有必要探討我們的因材施教幼教師資培養現狀究竟爲何？各高校學前教育專業人才培養方案，以評量素養爲核心的觀察評量類課程與活動設計類課程的開設現狀爲何？二者結合狀況爲何？存在哪些癥結？如何促進？這就是本研究的任務。

參、研究方法

一、資料的搜集

研究者採文獻分析法，逐一進入中國大陸地區開設幼兒教育（大陸稱學前教育）本科專業的高校網頁，獲得 78 份向外界公開的涵括以下內容的幼兒教育專業人才培養方案：培養目標、畢業要求、核心課程、學分與學時、教學計劃。剔除 2014 年及以前版本，及資訊不全者 12 份，最後獲得除內蒙古、遼寧、海南、西藏、青海以外 26 個省市自治區的 66 所高校的人才培養方案（名單參見表 1）。其中，2020 年版 9 份，2019 年 21 份，2018 年 14 份，2017 年 13 份，2016 年 5 份，2015 年 4 份。這些學校既包括雙一流高校、省市重點建設高校，也包括地方院校，是具有代表性的資料。請見表 1。

表 1

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案分析高校名單

類別	高校名單	數量
雙一流 高校	北京師範大學、首都師範大學、華東師範大學、寧波大學、 華中師範大學、東北師範大學、石河子大學、寧夏大學	8
省／市屬 重點 高校	天津師範大學、上海師範大學、山西師範大學、貴州師範大 學、安徽師範大學、杭州師範大學、浙江師範大學、閩南師 範大學、揚州大學、井岡山大學、延安大學、青島大學、曲 阜師範大學、河南師範大學、長江大學	15

類別	高校名單	數量
其他 高校	中華女子學院、河北北方學院、呂梁學院、運城學院、綏化學院、淮陰師範學院、鹽城師範學院、渭南師範學院、泉州師範學院、寧德師範學院、莆田學院、洛陽師範學院、周口師範學院、許昌學院、洛陽理工學院、鄭州師範學院、河南大學民生學院、湖北第二師範學院、漢江師範學院、湖北文理學院、衡陽師範學院、白城師範學院、江西科技師範大學、廣東技術師範大學、哈爾濱學院、北部灣大學、玉林師範學院、重慶文理學院、樂山師範學院、嘉興學院、麗水學院、衢州學院、安慶師範大學、池州學院、淮南師範學院、聊城大學、德州學院、濱州學院、青島濱海學院、昭通學院、楚雄師範學院、大理大學、蘭州文理學院	43

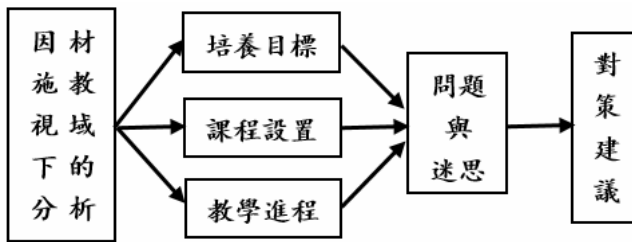
二、資料分析架構

判斷師範院校是否以培養因材施教的幼兒教師為旨歸，端賴其培養目標是否明確適切、教學計劃之課程設置是否支撐和教學進程是否合理。因此，本研究文獻分析，從以下三個向度著手：(1)培養目標。包括培養目標、培養要求、畢業要求或者培養規格。分析其中是否有因材施教的要求或者近似的目標。(2)課程設置。主要分析開設了哪些因材施教的課程及與因材施教密切相關的課程，以及這些課程的性質（核心課程、主幹課程、主要課程、必修課程）、學習時數及實習時數的比重，並分析因材施教類課程在人才培養方案中的地位，以及是否可能擔負起應有的使命。鑒於因材施教包括對「材」的瞭解和據「材」施教兩個要素，因材施教的課程亦須兼具兩個要素：一是瞭解和評量幼兒；二是根據對幼兒的瞭解和評量設計、實施教育活動。只有一個要素的為與因材施教相關的課程。問題是如何判斷評量與教學結合與否？最佳的判斷憑藉非各門課程的教學大綱莫屬。但是鑒於教學大綱的獲取難度，通過查閱網上書店最新出版的教材體例可以發現：教材名稱與其內容高度一致，只是有關普通兒童的評量與教學結合的教材極少。具體的判斷方法將在後文具體分析課程設置時闡述。(3)教學進程。之所以將教學進程也納入分析範疇，原因在於因材施教能力的培養非一兩門課程所能達成，需要相關課程的支持配合，其安排的先後可能會對因材施教能力的培養效能產生影響。後文將會詳細闡述其間關聯。鑒於當前鮮有將瞭解評量幼兒與課程活動設計結合的因材施教課程，此次主要分析更適合一線教師採用的觀察類課程與教育指導類課程及研究方法類課程開

課的先後與銜接狀況，以及對課程功能的認知與期待。同時，在這三向度的內容分析結果的基礎上，思考現象背後的可能原因，再提出改進的對策建議。本研究分析架構請見圖 1。

圖 1

本研究的幼兒教師因材施教培養方案分析架構圖



註：鑒於培養目標、課程設置及教學進程各個部分分析方法均不相同，為方便讀者閱讀，分別挪到各部分的結果分析之前，特此說明。

肆、研究結果

一、幼兒教師培養方案對因材施教能力培養的支持：現狀與問題

(一) 培養目標分析：因材施教的體現及其層級

1. 培養目標中因材施教的體現層級分類標準

本研究將從抽象到具體的培養目標、培養要求和畢業要求、培養規格視為同一層級分析，重點關注與因材施教有關的保教能力，學會教學中的「教保知識」、「教保能力」，學會保育中的「班級管理」和「綜合育人」的內容。關於分析的標準，從文獻探討中回顧因材施教發展的 8 個階段，可以發現契合了從群體的一般性到個體差異的特殊性演進的歷程。奇妙的是，在反復閱讀文本

的基礎上，我們發現根據幼兒身心發展規律和年齡特點（一般性）和個體差異及特殊需求（特殊性）兩個向度，輔以觀察、評量幼兒的能力和開展教保活動的能力，真的可以區分出培養目標從低到高的不同層級（參見圖 2）：

圖 2

培養目標之因材施教體現層級圖

個體差異（特殊性）	5. 因材施教型		
	4. 混合型		
	1. 模糊型	2. 缺乏關聯型	3. 依據本本型
	身心發展規律和年齡特點（一般性）		

如圖 2，每一層級的名稱與特徵敘述如下：

1. 模糊型：只強調教育理念的科學先進，教育教學能力突出，沒提及瞭解幼兒的內容，在開設的課程中有觀察、評量與測量類課程，但不是必修課程。例如，JF 師範大學²的培養要求是「熱愛學前教育事業，具有職業理想、敬業精神和良好的職業道德修養；樹立科學的學前教育理念，掌握學前教育基本理論和基礎知識；掌握學前教育科學研究的基本方法，具備初步的學前教育科研能力；具有創新精神和專業實踐能力，能通過有效反思提升自身專業水準」，雖然開設《學前兒童觀察與評價》、《學前教育測量》，但都是選修課程。
2. 缺乏關聯型：會提及①掌握有關幼兒身心發展特點和規律；②擁有保教能力；③擁有觀察、評量幼兒的能力或者在開設的課程中有觀察、評量與測量類課程（並非一定是必修課程），但沒有闡述三者之間的關聯。如 TZ 師範大學的培養要求是：「掌握觀察、分析幼兒的基本能力以及對幼兒實施保育和教育的技能；具有編制具體教育方案和實施方案的初步能力」；開設有幼兒學習品質發展與評價研究，教育測量與評價兩門選修課程，但不是學科基礎課程、核心課程，也不在教師職業素養課程之列。
3. 依據本本型：強調①依據《幼兒園教育指導綱要》（以下簡稱《綱要》）和《3-6

² 註：為了方便闡述事實本身，本文中以字母替代的校名均為隨機的化名。

歲兒童學習與發展指南》(以下簡稱《指南》)，依據幼兒身心發展規律和學習特點，規劃和開展教保活動的能力；也會提及②觀察評量幼兒的能力，在開設的課程中有觀察、評量與測量類課程(並非一定是必修課程)，但沒有提及作為調整和指導教保活動的依據。《綱要》、《指南》及幼兒身心發展規律和學習特點，均來自前人累積的研究成果，但只要設計教保活動不同時強調以幼兒實際情形為依據，就難免犯下鄭人買履般的過錯，停留在因齡施教的階段。如 CK 大學畢業要求中對保教能力的闡述：「能夠依據《綱要》和《指南》，根據幼兒身心發展規律和學習特點，運用幼兒保育與教育知識，科學規劃一日生活、科學創設環境、合理組織活動；具有觀察幼兒、與幼兒談話並能記錄與分析的能力；具有幼兒兒園活動評價能力」。

4. 混合型：該類型培養目標既有依據本型的特點，強調依據《綱要》和《指南》及幼兒身心發展規律規劃和開展教保活動和評量、診斷幼兒的能力，同時，又強調符合班級幼兒需求、需要與特點；或者強調對特殊幼兒實施融合教育的能力。自此，忽略個體差異的堅冰開始融化。如 LW 大學保教能力要求「熟悉《綱要》和《指南》，能夠根據幼兒身心發展規律和學習特點，為幼兒的成長、學習、遊戲合理創設環境，科學規劃和組織一日生活，能夠按照要求設計並組織適宜的教育活動以及符合幼兒需要和特點的遊戲活動，具有綜合實施教育的能力。能夠運用觀察、談話、家園聯繫等方法科學瞭解和評價幼兒」；再如 HW 師範學院要求「具有綜合的保教能力。能夠依據《綱要》和《指南》，以學習者為中心，根據幼兒身心發展規律和學習特點，整合各領域的內容，科學規劃一日生活，創設教育環境，綜合實施教育活動，有針對性地指導學習過程，實施融合教育。有效運用多種方法，進行學習評價」。
5. 因材施教型：將幼兒身心發展的一般性與觀察評量獲得的特殊性共同作為教保工作的依據；評量既是教保工作的基礎，也是後續環節；關注個體差異，重視融合教育。如，SD 師範大學的畢業要求是「學會教學：掌握心理學、兒童發展、教育學與學前教育的基本理論與知識，理解幼兒身心發展規律與學習特點…；掌握幼兒觀察與評價的

基本方法，能對幼兒進行觀察、記錄、分析與評價；能鑒別幼兒的個體差異及特殊需求，並給予恰當的支持與指導，實施融合教育…」。

2. 培養目標因材施教體現層級現況分析

根據培養目標中因材施教的體現層級分類標準，中國大陸地區開設幼兒教育本科專業的高校目前實施因材施教的現況分佈如表 2。由表 2 可以看出，培養目標中有因材施教意味的層級即混合型和因材施教型的現況比例不到樣本的 30%，而且實施因材施教型的學校不到 5%，低於澳、加、英、新四國同期的最低值 9.1%（DeLuca et al., 2019）。在大多數高校看來，規劃和開展面向班級群體的教保活動，僅僅依據《綱要》《指南》和幼兒身心發展規律及學習特點即可。而對觀察評量幼兒的能力的強調，目前僅著重於針對少數特殊需要幼兒而已，並據此提供他們所需的指導和幫助。

表 2

幼兒教師因材施教的培養類型現況分析 (N=66)

因材施教類型	高校數量	百分比	累計百分比
(1)模糊型	4	6.1%	6.1%
(2)缺乏關聯型	33	50%	56.1%
(3)依據本本型	10	15.2%	71.2%
(4)混合型	16	24.2%	95.5%
(5)因材施教型	3	4.5%	100%

(二) 課程設置分析

課程設置是幼兒教師培養目標的集中表現，會在課程計畫中顯現，也是幼兒教師人才培養方案中的重要部分，是實施幼兒教師人才培養的關鍵（趙慧勤等，2016）。因材施教在幼兒教師人才培養方案中得到怎樣的體現，關鍵之處在於相關課程的設置：是否開設，是不是核心課程和必修課程，以及所安排的學習時數是否能夠支撐起因材施教的重任。

1. 課程地位概念：課程地位是指課程被視為核心課程、必修課程，也是因材施教類課程是否受到重視的分析指標。如果只是選修課程，根據課程需要，

開設時間往往在修業時間的後段，使學生面對後續的研究所考試、就業招聘等壓力時，往往不會選修它們。因此，學生沒有修習幼兒評量的課程，也就無法獲得分析幼兒的能力，要實現因材施教真的較顯困難。以因材施教為中心，研究者把課程分為下列四類：

(1)瞭解幼兒類課程。因材施教的前提是全面、系統地瞭解評量幼兒。觀察法是教師瞭解幼兒最基本的方法，已成為業界共識（Chen et al., 1998），中國大陸的教育部也將之列為首選（中國教育部，2011, 2012, 2015）。為此，本研究將瞭解評量幼兒的課程分為兩類：一是觀察評量類，包括：幼兒行為觀察與記錄、兒童心理行為與觀察、幼兒／兒童行為觀察與分析/評量。二是非觀察評量類，包括專門研究和評量幼兒的課程，如幼兒學習品質發展與評量研究、幼兒園檔案評量、嬰幼兒發展與評量、幼兒心理測量與技術；以及教育與心理測量、教育統計與測量、幼兒園教育評量等包括幼兒評量的課程。

(2)教育指導類課程。包括幼兒園課程、五大領域課程或活動指導，及具有綜合性質的教育活動設計與指導、幼兒遊戲與指導。

(3)因材施教類課程。判斷標準是課程名稱中，既包括瞭解、分析、評量、評估、診斷，也包括指導、輔導或者矯正。如同瞭解幼兒的課程一樣，也分為觀察類課程和非觀察類課程。前者如：學前兒童行為觀察與矯正、嬰幼兒觀察分析與輔導、學前兒童行為觀察與指導等課程。後者如：教育診斷與幼兒心理健康指導、幼兒問題行為診斷與矯正、0-6歲學前兒童心理評估和諮詢、自閉症兒童發展性評估及教學設計、兒童行為障礙與矯正等課程。

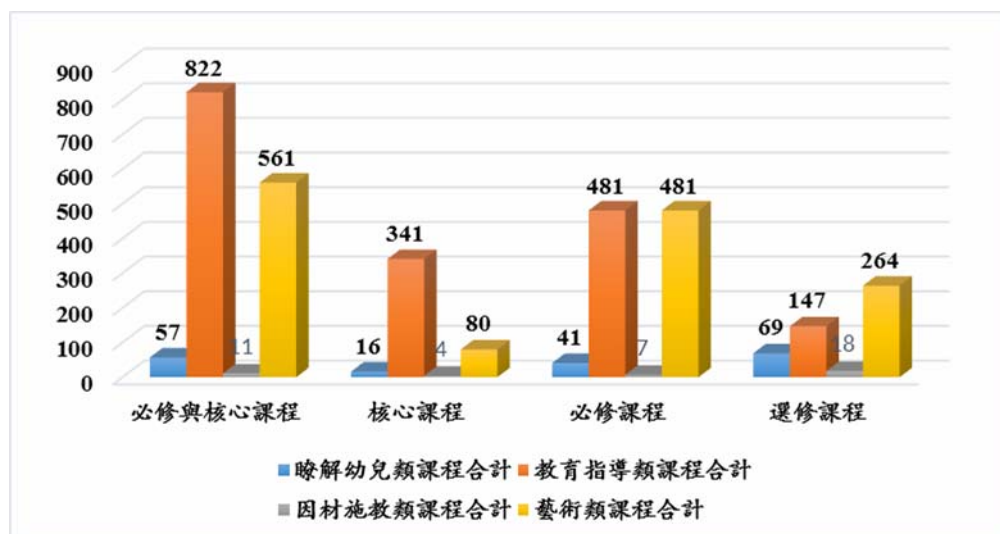
(4)藝術類課程。包括美術、舞蹈、音樂、手工四類，不含藝術指導類課程。

2.課程地位分析結果

(1)因材施教類課程與瞭解幼兒類課程最為薄弱，且它們都被歸為選修課程。根據以上分類，我們可以得出中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中的課程，「瞭解幼兒類課程」「教育指導類課程」「因材施教類課程」「藝術類課程」在學校的必選修與核心課程中所佔比例如圖 3。

圖 3

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案分析的四類課程數量比較



在本研究收集的 66 所高校的幼兒教師人才培養方案中，共有 1451 門核心課程和必修課程。其中，瞭解幼兒類 57 門，占比 3.9%，不及 69 門選修課程的數量；因材施教類課程 11 門，僅占 0.76%，不及選修的 18 門；與之形成鮮明對比的是教育指導類課程 822 門，占 56.7%；藝術類 561 門，占比 38.7%，參見圖 3。顯見，此四類課程的比重反差極大。

(2)近半高校沒有開設瞭解幼兒類課程。若以觀察評量類課程的開設數量，本研究進一步分析，發現在核心課程中開設觀察評量類課程的高校只有 11 所。把觀察評量類課程設為必修課程的只有 18 校，沒有開設觀察評量類課程的高校則有 48 校，達 72.7%。甚至有 31 所高校沒有開設瞭解幼兒的必修課程或核心課程，占 47%。更重要的發現是，本研究探討的 66 所中國大陸高校幼兒教育人才培養方案中，有 42.4% 約六成的學校（28 校）完全沒有開設幼兒發展與幼兒觀察評量的專門課程。有些院校雖然會通過其他課程附帶教授觀察瞭解幼兒的方法，並借助赴幼兒園見習的機會安排觀察的實務。但是其成效與專門課程相比，孰優孰劣不難判斷。調查資料請見圖 4、圖 5、圖 6、圖 7。

圖 4

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中的因材施教課程學校開設現況

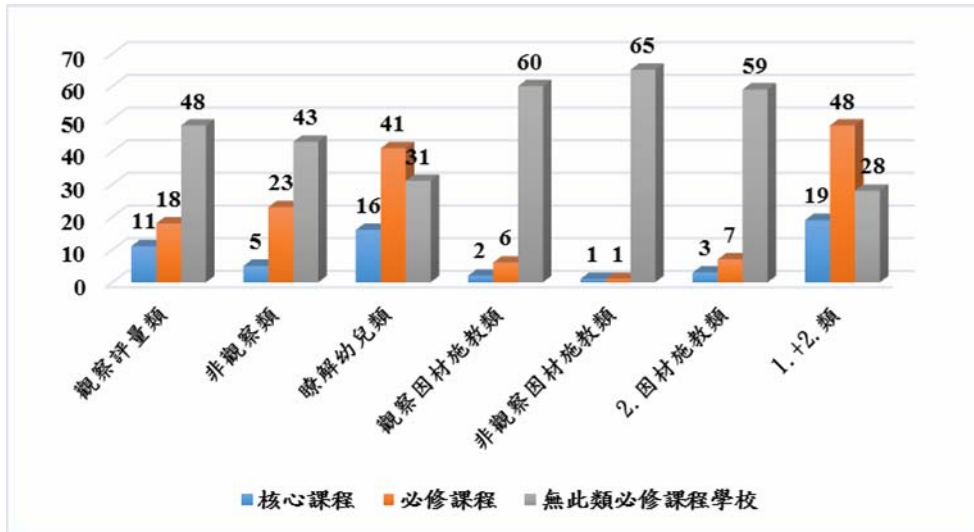


圖 5

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中的瞭解幼兒類課程開設現況

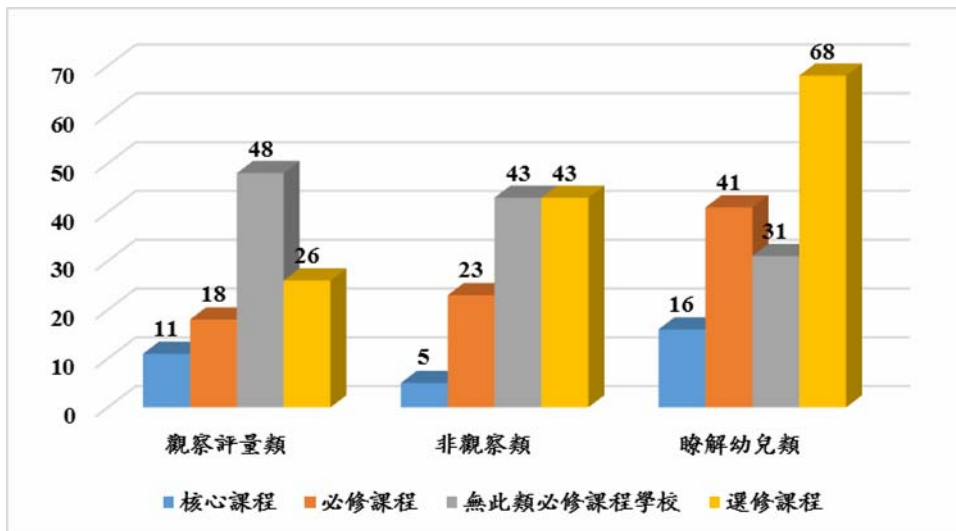


圖 6

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中的因材施教類課程開設現況

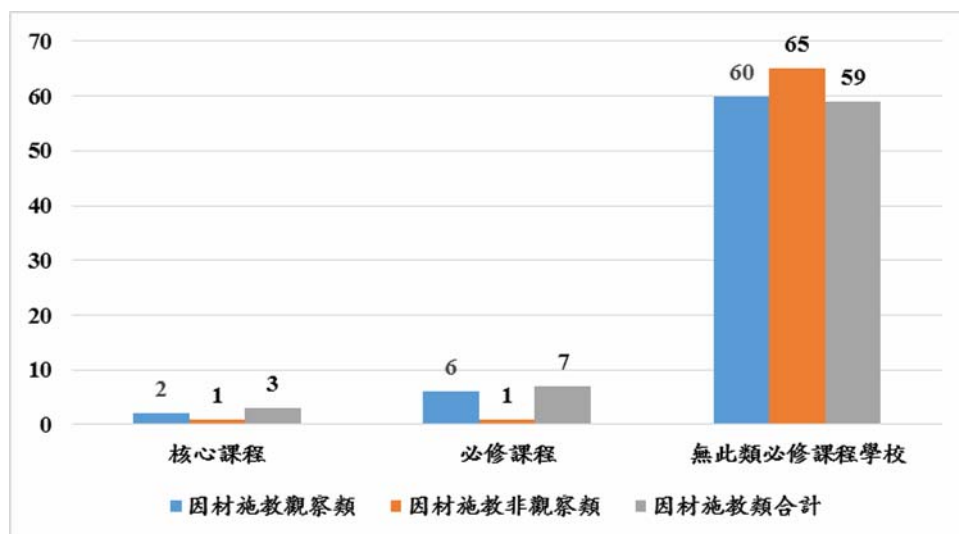


圖 7

中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中瞭解幼兒與因材施教類課程開設現況

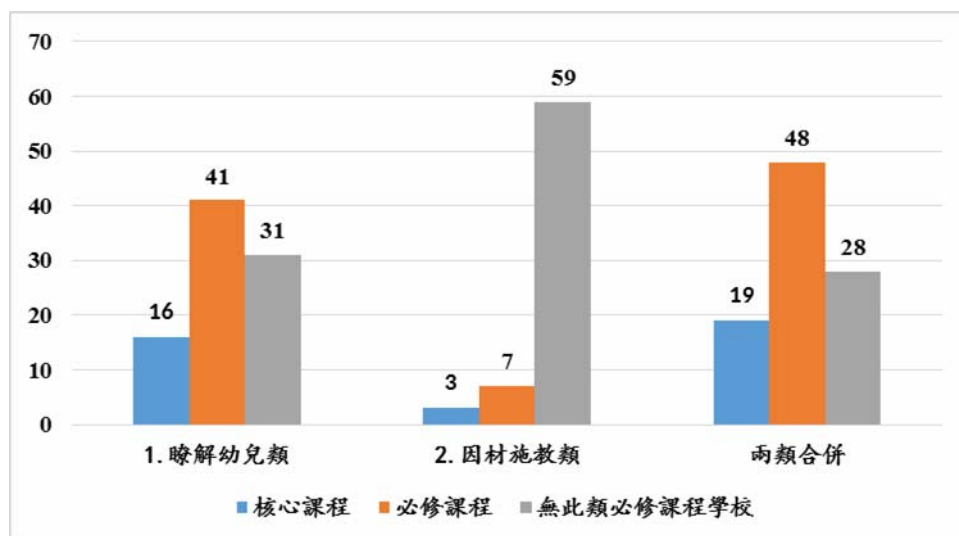


表 3

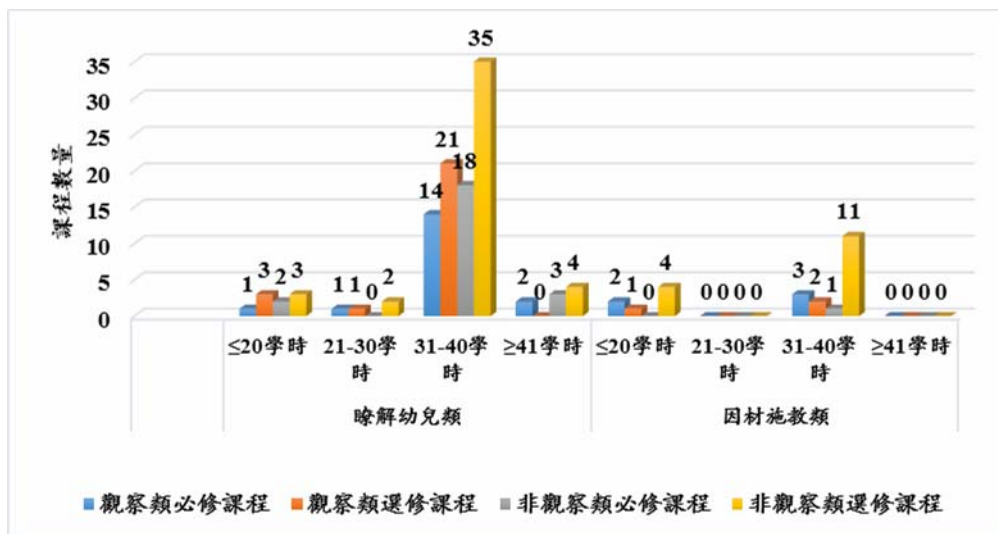
中國大陸幼兒教育本科專業人才培養方案中的因材施教課程開設現況 (N=66)

課程類別	觀察 評量類	非觀察類	1.瞭解幼 兒類	觀察因材 施教類	非觀察因 材施教類	2.因材施 教類	1.+2.類
核心課程	11	5	16	2	1	3	19
必修課程	18	23	41	6	1	7	48
無此類必修課 程學校	48	43	31	60	65	59	28
無此類必修課 程學校比例	72.73%	65.15%	46.97%	90.91%	98.48%	89.39%	42.42%
選修課程	26	43	68	2	16	18	86
合計	42	66	109	8	17	25	134

(3)學習時數與實習時數的比重懸殊。相對於課程的有無，在因材施教的課程安排上，還有一個重要問題，在未及整合的情況下，課程安排的學習時數是否足夠？雖然學習時數、實習時數的理論與實務搭配沒有一致的準則可以遵循，但是太少的學習或實習時數均無助於幼兒園教師培育方案中因材施教能力的養成。圖 8 呈現了 134 門「瞭解幼兒類」和「因材施教類」課程的總學習時數分佈情況。從圖 8 中可以看出，「瞭解幼兒類課程」和「因材施教類課程」的學習時數最大多數集中在 31-40 區間。也就是說，每一類課程的學習總時數是約 31-40 小時。但不可忽視的是，這兩類課程，分別包括有 9 門課程、7 門課程（約 11.9%），因此，不到 20 學時，學時數量明顯過低。

圖 8

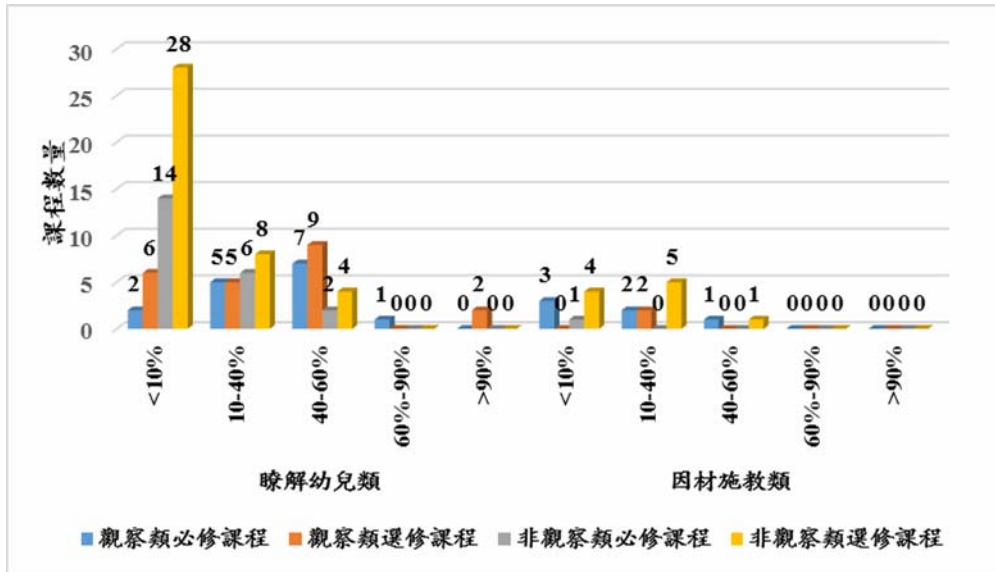
「瞭解幼兒類」與「因材施教類」課程的學習時數比例文獻分析結果 (N=134)



除了每門課程的學習時數以外，實習時數所占的比重也值得關注。不論是瞭解幼兒類課程，還是因材施教類課程，必須理論性和實踐性兼具，因此實習時數和理論時數都需要占到相當的比重。本研究再以 118 門有理論和實習的「瞭解幼兒類」和「因材施教類」課程進行分析，文獻分析結果如圖 9 所示。可知，實習時數不到 10% 的兩類課程共有 58 門，占課程總數的 49.1%，而其中 52 門課程完全沒有實習時數。對實務學習的忽視成爲最應該引起注意的問題。同時，還有實習時數超過 90%（實際爲 100%）的課程只有 2 門。可見，實習時數比重處於過低、過高等極端狀態的課程數超過一半，達 50.8%，極不利於中國大陸幼兒教育本科專業人才培養中實現學生具備因材施教的能力。

圖 9

「瞭解幼兒類課程」與「因材施教類課程」的實習時數比例文獻分析結果 (N=118)



(三) 因材施教的教學進程分析

由課程的安排先後可瞭解課程之間的相互關係，以及高校對於因材施教類課程的性質、功能的認知與期待。因材施教的實現涉及到觀察類課程與其他課程之間的搭配和銜接，尤其是五大領域課程、活動設計與指導等教育指導類課程，以及研究方法類課程。

觀察類課程在這兩大類課程的前後有不同意味。從表 3 可以看出，對於觀察類瞭解幼兒的課程，80%左右多安排在研究方法類課程和教育指導類課程之前或同時開設，作為這兩類課程的準備或輔助，但對學生觀察評量能力的養成幫助有限。後開設的教育指導類課程是否聯結觀察評量結果？就大量已出版的教材初步分析看，可能性很小（筆者將在另一篇論文中分析這個問題）。同時，仍有 13 門觀察類瞭解幼兒的課程被安排在教育指導類課程之後，如果課程的內容與名稱一致，在沒有包含根據觀察評量結果設計活動的情況下，其目的成疑。須知：沒有指向教育指導的觀察是空泛的；沒有觀察評量做基礎的教育指導是盲目的。將觀察評量與活動設計結合的觀察類因材施教課程，半數及以上多安排設置在研究方法類課程和教育指導類課程之後，彰顯出強調以其他課程

為基礎的綜合性，但這類課程數量太少。

表 3

觀察類課程與相關課程的教學進程分析 (N=51)

課程類別		觀察類瞭解幼兒課程		觀察類因材施教課程		合計
		數量	比例	數量	比例	
研究方法類	前	18	41.9%	3	37.5%	21
	同時	15	34.9%	1	12.5%	16
	後	10	23.2%	4	50%	14
	合計	43	100%	8	100%	51
教育指導類	前	27	38.03%	1	8.33%	28
	同時	31	43.66%	4	33.33%	35
	後	13	18.31%	7	58.33%	20
	合計	71	100.00%	12	100.00%	83

註：因有 15 所學校沒有開設觀察類必修、選修課程，因此納入統計的學校數只有 51。

上述課程時序安排說明瞭對觀察評量的可能功能沒有認識清楚，甚至都難以看出這門課程對於教育指導類課程能做出什麼貢獻。因而，更多的時候是以選修課的性質呈現，與特殊需求幼兒的診斷與矯正聯結。這其實把這門課程可能發揮的功能大大弱化、窄化了。也就是說，需要被觀察瞭解的不僅是特殊需求幼兒而已，一般幼兒也需要被教師觀察瞭解。

綜合上述分析，本研究發現在中國大陸目前以因材施教為培養目標的高校極少；對因材施教倚重的教育指導類課程與瞭解兒童類的評量課程則厚此薄彼，因材施教類課程和瞭解兒童類的評量課程數量極少，且大半為選修課程，相當數量的學校甚至沒有開設。觀察類課程與教育指導類課程、研究方法類課程在銜接上難以培養學生因材施教的能力。對一個視因材施教為理想的國度，究竟是什麼原因阻擋了前進的腳步？是源於理解的偏誤，還是實施上的困難？

二、問題與迷思：是什麼阻擋了因材施教的腳步？

（一）只將因材施教視為教育理念、原則，而非教育能力

因材施教類課程在核心課程和必修課程中的比例如此之低，可能原因在於，因材施教僅被視為一種容易理解，且已獲得高度認同的「理念」（中國教育部，2011；張蕾，2018；中共中央、國務院，2019）、「原則」（王策三，1985；王道俊、王漢瀾，1989；何菊玲，2018；李秉德，1991；南京師範大學教育系，1984），沒必要大費周章開設課程。但是，「能力」則不同，它不但需要安排專門課程，還需要通過考試、比賽來強化。如學生教學能力、藝術能力的養成，不但要安排大量課程培養，也是技能大賽的主角。只是，不論全國職業院校技能大賽，還是作為目前全國規模最大、參與高校最多、影響最廣的師範生教學技能大賽，均未能將因材施教及與它相關的觀察評量能力納入競賽內容（中國高職高專教育網，2020；重慶師範大學教育科學學院，2019）。個中原因，或在於此。

問題在於，如果把因材施教視為可以培養的能力，或是教保能力的要素，這是能夠實現的目標嗎？當前，黨和國家已經對師範專業的培養目標提出了因材施教上的要求。而且，《普通高等學校師範類專業認證實施辦法（暫行）》申明了中國對幼兒教育專業教學品質的合格要求與卓越要求都包括「反映師範生畢業後5年左右在社會和專業領域的發展預期」（中國教育部，2017）。這顯示，人才培養方案應該為師範生提供一個長達9年的發展框架。因此，僅僅以幼兒發展的一般規律和學習特點作為課程與教學設計的參照遠遠不夠，必須強調對幼兒班級及每個幼兒特殊性的關注，並將因材施教作為學生就業的重要能力進行培養。

（二）沒追蹤和拓展因材施教現代化的內涵，對教師評量素養和所需支持缺乏清晰認知

僅將因材施教視為理念、原則，帶來的另一後果，就是在教育現代化道路上，其內涵的拓展幾乎裹足不前。向著工業4.0時代邁進的現在，中國黨和政府要求加快資訊化時代的教育變革，實現規模化教育與個性化培養的有機結合

（中共中央、國務院，2019），因材施教的內涵顯然也應與時俱進，不能再停留在前工業社會。現代化的一個特徵就是既高度分工，又高度合作。因材施教亦然。面對現代社會帶來的諸多挑戰，因材施教應該思考：哪些工作是教師能力所及的；哪些工作不是，需要怎樣的支援體系；哪些素養是教師必備的，如何才能培養這些素養？缺乏這樣的分析和清晰的界定，就易走向兩個極端：要麼期待教師全知全能、各自為戰，什麼都學，什麼都做；要麼視其為遙不可及的理想，不再觸碰。

（三）缺乏有效的觀察評量工具的支持，導致幼兒觀察評量課程與教育活動設計割裂

儘管因材施教強調對個別差異及其可變因素做系統、深入的科學分析是有針對性的教學措施的前提（南京師範大學教育系，1984），但在調查中，多數高校存在的迷思是，多規劃和開展班級群體的教保活動，除了依據《綱要》《指南》和幼兒身心發展規律及學習特點以外，沒有重視觀察評量幼兒；觀察評量幼兒僅僅針對少數的特殊需求幼兒。

從培養目標看，本研究分析，除了14所院校闡述模糊，無法判斷外，36所院校（占54.5%）多先闡述幼兒身心發展規律和學習特點設計、組織教育活動的能力，再提出觀察、記錄、分析幼兒學習與發展的能力及幼兒園活動評量能力。這就將兩者割裂開來，把觀察評量視為教育活動設計與實施的結尾工作，而非先導性工作。

以HJ師範學院（2019）為例，在「畢業要求指標點分解與課程對應矩陣圖」中，《幼兒行為觀察與分析》與該欄其他課程可能達成的指標點是「能夠有效運用觀察、談話等多種方法，客觀地、全面地瞭解、分析和評量幼兒；並依據結果指導開展後續教育活動，促進幼兒發展」，但卻不能據此達成其他幾個和教與指導活動密切關聯的指標點：「為幼兒提供和製作適合的玩教具和學習材料」，「能夠合理安排和組織一日生活的各個環節」，「支持、引發和促進幼兒主動地、創造性地開展遊戲」，以及「制定科學合理的階段性教育活動計畫和具體活動方案」。對於瞭解幼兒身心發展水準和需要的工作，HJ師範學院沒讓觀察評量類課程承擔，其支撐課程除了五大領域教育課程、教育活動設計與指導、學前兒童遊戲等課程以外，僅有《學前兒童發展科學》及《學前教育評量》相對接近。《學前兒童發展科學》不能反映具體幼兒園班級及每個具體幼

兒的發展水準和需要。對《幼兒教育評量》而言，根據幾冊頗具代表性的教材可知（程秀蘭，2016；霍力岩等，2019；王堅紅，2018），幼兒發展評量僅占全書 8-14 章中的一章，難以提供足夠的支撐。

一些高校索性不專門開設幼兒觀察評量課程，如 QS 師範學院把觀察方法放到教育研究方法、幼兒園遊戲、教育概論等課程中教授。LM 師範大學認為，只需開設學前心理學、幼兒心理健康，再加上主題式見習就能培養好觀察與理解幼兒的能力了。

導致幼兒觀察評量課程與教育活動設計割裂的直接原因在於缺乏能提供教育活動設計所需資訊的觀察工具。有調查發現，儘管有 99% 的教師觀察幼兒並作了記錄，高達 84.9% 的老師明確認為觀察記錄沒有任何作用（錢兵、張莉，2018）。另一方面，課程與教學活動設計也沒有觀察評量的容身之地。不論是目標的設定，還是過程的構思，課程與教學設計中都難以看到觀察結果應用的影子。頗有代表性的觀點認為，以幼兒可被觀察的、具體的行為確定活動目標，可能會忽略那些難以轉化為行為的真正有教育價值的東西；為完全結構化的教學活動設置活動目標，會導致不顧及幼兒任何興趣和需要的後果（朱家雄，2015）。因此，當與行為目標和結構化教學活動相對的生成性目標、表現性目標及低結構化教育活動成為主流，對幼兒的個別差異及其可變因素要做系統、深入的科學評量就變得不那麼必要。問題是，對全體幼兒的觀察評量一定會導致行為目標取向，教學性目標取向嗎？或者說，設計生成性目標、表現性目標和活動過程，對全體幼兒的觀察評量真的無用武之地嗎？

正是因為缺乏能總體幼兒發展的多領域、系統性、綜合性的評量工具（黃爽、霍力岩，2018），也無法達到高信度、高效度、觀察簡便的要求，幼兒行為觀察評量類課程難以提供教育活動設計所需資訊，除了特需幼兒教育，因材施教只能停留於理念和原則。

伍、研究建議

上述分析表明，師範院校在幼兒教育專業人才培養方案上，未能體現出對培養因材施教的幼兒教師的應有重視，主要迷思在於僅將因材施教視為理念，

而非能力；沒有追蹤和拓展因材施教現代化的內涵；同時缺乏有效便捷的觀察評量工具的支持，難以提供教育活動設計所需資訊。但是，現在因缺乏所需的觀察評量工具導致因材施教受阻的狀況已經發生變化。2014 年由高瞻教育研究基金會修訂的《Preschool child observation record (COR Advantage)》（中譯《學前兒童觀察評量系統》）（高瞻教育研究基金會，2018）提供的觀察評量工具，為中國大陸的因材施教帶來了曙光。

一、高校與幼兒園攜手編制更符合實際需要的觀察工具

前已有述，《學前兒童觀察評量系統》這套觀察工具能提供因材施教所需的資訊：信度和效度高，方便教師甚至家長合作；全面，8 個領域 36 個指標都設有 8 級行為發展水準，方便根據當前發展水準、最近發展區理論及鷹架理論擬定活動方案；配套完備，與八個領域配套的 8 本《關鍵發展指標與支援性教學策略》（高瞻教育研究基金會，2018），為因材施教提供很好的借鑒。

當然，這套觀察工具尚需做些本土化改造：(1)需要在最低和最高兩個方向上增加評量的層級才能滿足課程與教學的需要。其理由是，由於該工具針對的美國幼兒園 (preschool) 是 5 歲以下兒童，需要增加 5-6 歲兒童行為發展水準的層級；在數學等領域，最高層級的發展水準不能涵括發展相對良好的幼兒；對融合教育幼兒園而言，《學前兒童觀察評量系統》一些指標最低層級水準仍然高於某些特殊需求幼兒；對於成長迅速的幼兒而言，即便是 2 年 (3-5 歲) 20 個教學月 8 個發展水準仍然顯得有些粗略。(2)就 8 個領域 36 個指標而言，對照《指南》《綱要》及新近的研究成果，存在增刪調整的必要。(3)在確保必要的評量信度、效度，提供課程與教學所需資訊的情況下，進一步簡化觀察評量工具。

完善這一套觀察評量工具源自這樣的觀點：兒童的發展存在 Piaget、Erikson、Freud 等所確認的不論背景和經驗都會存在的固定順序的發展階段，也存在文化的、學科的、特殊的和獨特的發展領域 (Feldman, 1981)。雖然速度不同，但這些階段是可以觀察的 (Beatty, 2013)。

這樣的觀察及工具的完善，需要各地高校和幼兒園攜手。現在，觀察幼兒已經成為絕大多數幼兒園的日常工作。我們可以《學前兒童觀察評量系統》為一個大致的架構，連續觀察所有的幼兒的所有方面，然後分門別類加以梳理，就會發現在各領域能力發展上會出現一條條發展軌跡。根據共同的發展軌跡，

可以將之分爲更加細緻的發展水準。當我們確認幼兒當前的發展水準，那麼下一個比較小步的階段就在他或她的最近發展區內，只要教師或者夥伴提供相應的鷹架，就能更好促進他或她的發展。這樣架構下的觀察，不論對師範生，還是幼兒教師，既是檢驗、完善，也是必要的熟悉、瞭解幼兒發展的過程。這樣的過程遠比關照現成的教科書更能深刻瞭解幼兒發展的樣貌，也更利於因材施教。

二、因材施教：整合觀察評量與教育活動設計

美國幼兒評量大師 Meisels 認爲評量 (assess) 的拉丁詞源爲「坐在旁邊」(to sit besides)，幼兒園的評量意謂老師坐在旁邊瞭解他，以更有效地幫助他、教導他 (幸曼玲、廖鳳瑞，1995)。可以說，觀察的目的就是爲了做評量和課程規劃 (Beatty, 2013)，調整教育行爲和教育策略 (施燕、韓春紅，2011)。

教育活動設計的物件不應該是摒除地域和環境差異的抽象的幼兒，應該是具體的，與觀察評量的對像是同一批幼兒，同一段時間的幼兒。教育活動設計唯有與觀察評量合併一起，才方便師範生看到具體的幼兒，並通過實際的教學即時檢驗觀察的效度與設計的針對性。

因材施教的設計，應該善用幼兒群體的力量，根據各領域能力分佈水準、氣質、興趣搭配分組，使得幼兒不但能獲得教師提供的鷹架，也能在小組內獲得其他幼兒的鷹架，或者爲其他幼兒的發展提供鷹架。有研究指出，鷹架的基本原則不僅可應用在一對一的成人—兒童互動上，也可以應用在小的和大的團體教學情境中 (Berk & Winsler, 1995)。Fernández 等分析兒童問題解決討論的逐字稿，發現鷹架的功能不只是 Wood 等 (1976: 90) 理解的那樣歸因於非對稱的互動之下；在對稱的對話中，理想化的版本往往是以未經計畫的方式，通過有一定難度的問題解決任務，通過兒童們一道努力共用理解和解釋解決方案出現的。在對稱性的談話中，兒童或許並未有意識地嘗試像教師那樣鷹架彼此理解的學習和發展，但是他們採用的並不明確的基本規則達成了這樣的效果 (Fernández et al., 2001)。這些研究發現爲我們因材施教的探索提供了理論的指引。

幼兒觀察評量與幼兒園課程、五大領域課程都緊密聯結顯然是困難的。但可以在五大領域課程學習以後，與具有綜合性的教育活動設計整合在一起，藉

此還可以糾正當前比較盛行的分科教學的做法，以及防止幼兒園小學化的現象。此處再次重申因材施教的信念：沒有指向活動設計的觀察評量是空泛的；沒有觀察評量做基礎的活動設計是盲目的。

三、修訂人才培養方案，整合幼兒觀察評量與教育活動設計

如果因材施教是一個值得追求的培養目標，那就應據此修訂人才培養方案：(1)在培養目標和畢業要求中強調因材施教的能力；(2)整合幼兒觀察評量與課程設計，並成爲幼兒教師職前職後教育的必修課程；(3)在畢業環節，將基於觀察評量的活動設計、實施與觀察後測的對照分析總結作爲與學術性的畢業論文並列的選項，讓學生自選；(4)站在最利於因材施教能力培養的角度安排其他相關課程與教學進程、理論學時和實踐學時，實訓與實習的時間。只有當這四者同時具備，學前教育專業學生因材施教能力的培養才可謂真正得到重視。

修訂人才培養方案，需要重視傾聽並回應學習者的聲音與要求。要從物件性思維躍升到主體性思維，防止出現「無聲的劇本」（田芬，2020），讓師範生成爲共同的「劇作者」。繼之，將因材施教的工具理性與實現每個人最佳發展的目的理性統一起來，並以系統性思維統禦（張廣君、張瓊，2015），重視與因材施教能力有關的所有相關因素：師範生不僅要在培養結果上成爲因材施教的師資，還應在培養過程中獲得因材施教理念的對待和示範。

致謝

感謝我的 19 級學生林文慧、蘇丹晨和杜舒婷同學在資料搜集與分析上提供的協助！感謝浙江省教育科學規劃 2020 年度基金專案（立項編號：2020SCG047）及嘉興學院兒童發展研究院 2021 年科研培育項目專案（立項編號：21PY1-1）的支持！

參考文獻

- 于開蓮、焦豔（2009）。兩種學前教育評價新方案的對比—多彩光譜評價方案與作品取樣系統。《學前教育研究》，176(8)，9-12。
- 中共中央、國務院(2019)。《中國教育現代化2035》。Retrieved from http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm
- 中國高職高專教育網（2020, 2020-11-29）。2020 全國職業院校技能大賽改革試點賽高職組「學前教育專業教育技能」賽項在青島職院順利落幕。Retrieved 03-06 from <https://www.tech.net.cn/news/show-92609.html>
- 中國教育部（2011）。《教師教育課程標準（試行）》。Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6136/201110/125722.html>
- 中國教育部（2012）。《幼稚園教師專業標準（試行）》。Retrieved from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7232/201212/xxgk_145603.html
- 中國教育部（2015）。《幼稚園工作規程》。Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201602/t20160229_231184.html
- 中國教育部（2017）。《普通高等學校師範類專業認證實施辦法》。（教師〔2017〕13號）。Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html
- 中國教育部、國家發展改革委、公安部、財政部、人力資源社會保障部、自然資源部、住房和城鄉建設部、稅務總局、醫療保障局（2021）。《「十四五」學前教育發展提升行動計畫》。Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202112/t20211216_587718.html
- 比奈（1927）。《兒童學的新觀念（曾展謨譯）》。商務印書館。
- 王堅紅（2018）。《學前教育評價》。人民教育出版社。
- 王策三（1985）。《教學論稿》。人民教育出版社。
- 王道俊、王漢瀾（1989）。《教育學》。人民教育出版社。
- 田芬（2020）。無聲的劇本：教育學學科人才培養風格研究—基於5所師範大學本科培養方案的分析。《現代教育科學》，2，100-107。https://doi.org/10.13980/j.cnki.xdjyxx.2020.02.019
- 成尚榮（2021）。高水準因材施教是教育高品質發展的必然命題。《人民教育》，18，34-38。

- 朱家雄（2015）。*幼稚園教育活動設計與實施*（第2版）。高等教育出版社。
- 何菊玲（2018）。因材施教原則的教育正義之意蘊。*華東師範大學學報：教育科學版*，36(2)，110-116。<https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2018.02.012>
- 吳剛平（2002）。*校本課程開發*。四川教育出版社。
- 李秉德（1991）。*教學論*。人民教育出版社。
- 林素微（2002）。*小學高年級學童數感特徵暨數感動態評量發展之探討* [未出版博士論文]。臺灣師範大學。<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=EZJJ.K/result#XXX>
- 幸曼玲、廖鳳瑞（1995）。表現評量。*家政教育*，13(2)，19-23。
- 南京師範大學教育系（1984）。*教育學*。人民教育出版社。
- 施燕、韓春紅（2011）。*學前兒童行為觀察*。華東師範大學出版社。
- 重慶師範大學教育科學學院（2019）。*我校學子在第九屆「華文杯」學前教育師範生教學能力測試與交流比賽中喜獲佳績*。<https://jyqx.cqnu.edu.cn/news114.jsp?urltype=tree.TreeTempUrl&wbtreeid=1582>
- 高瞻教育研究基金會（2018）。*學前兒童觀察評價系統*（霍力岩、劉禕璋、劉睿文、何淼、穀虹、杜寶傑、王冰虹、任宏偉和張昭譯）。教育科學出版社。
- 孫培青、杜成憲（2009）。*中國教育史*。華東師範大學出版。
- 張海峰、姚先國、張俊森（2010）。教育品質對地區勞動生產率的影響。*經濟研究*，45(7)，57-67。
- 張暘（2009）。因材施教：困境及超越。*教育科學研究*，10，15-18+27。
- 張廣君、張瓊（2015）。當代「因材施教」：生成論教學哲學的審視。*課程·教材·教法*，35(4)，37-43。
- 張蕾（2018）。對因材施教原則的重新審視與再行反思。*教學與管理*，24，98-100。
- 陳世聯（2007）。園本課程。王春燕（譯），*幼稚園課程概論*。高等教育出版社。
- 陳時見、嚴仲連（2001）。論幼稚園的園本課程開發。*學前教育研究*，2，27-29。
- 程秀蘭（2016）。*學前教育評價*。北京師範大學出版社。
- 馮茁（1996）。「因材施教」原則之反思。*教育研究與實驗*，2，52-55。
- 馮喜珍、李瑞鋒（2009）。小學教師關於因材施教的認識。*上海教育科研*，12，61-64。
<https://doi.org/10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2009.12.019>
- 黃爽、霍力岩（2018）。美國《學前兒童觀察記錄系統》的內容、特點與啟示。*基礎教育*，15(5)，80-89。<https://doi.org/10.3969/j.issn.1005-2232.2018.05.010>
- 虞永平（2001）。試論園本課程的建設。*早期教育：教科研版*，8，4-6。

- 趙連光、郭力平、陳柯汀（2015）。作品取樣系統的發展及在美國早期教育中的運用與評析。《早期教育：教科研版》，4，17-21。
- 趙慧勤、劉志華、袁虎廷（2016）。應用型本科院校教育技術專業人才培養方案研究。《教育理論與實踐：學科版》，36(5)，15-17。
- 鄭繼兵、王紹峰（2013）。從人才培養方案透視高校專業建設的困境及出路。《江蘇高教》，1，45-47。https://doi.org/10.13236/j.cnki.jshe.2013.01.020
- 盧曉東（2014）。超越因材施教。《教育學術月刊》，10，3-17。https://doi.org/10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2014.10.001
- 錢兵、張莉（2018）。幼稚園教師兒童行為觀察現狀調查及問題分析。《教育導刊(下半月)》，5，48-51。
- 霍力岩、潘月娟、黃爽（2019）。《學前教育評價》。北京師範大學出版社。
- Meisels, S. J. (2002). *幼兒表現評量：作品取樣系統*（廖鳳瑞、陳姿蘭譯）。心理出版社。（原著出版於 1995）
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Assessment Reform Group.
- Atjonen, P., Pöntinen, S., Kontkanen, S., & Ruotsalainen, P. (2022). In enhancing preservice teachers' assessment literacy: Focus on knowledge base, conceptions of assessment, and teacher learning. *Frontiers in Education*, 7, 1-12. https://doi.org/10.3389/educ.2022.89139
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Beaty, J. J. (2013). *Observing development of the young child(8th Edition)*. Pearson.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. NAEYC.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education:*

- Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Brodie, K. (2013). *Observation, assessment and planning in the early years: Bring it all together*. Open University Press.
- Brown, A. H., & Green, T. D. (2019). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. Routledge.
- Brown, G. (2020). Responding to assessment for learning: A pedagogical method, not assessment. *New Zealand Annual Review of Education*, 26, 18-28.
- Cennamo, K., & Kalk, D. (2019). *Real world instructional design: An iterative approach to designing learning experiences*. Routledge.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. J. (2017). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Pearson
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. (2014). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*. Pearson.
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). The tensions of preparing pre-service teachers to be assessment capable and profession-ready. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1469114>
- Chen, J.-Q., & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms, PreK-3*. Corwin Press.
- Chen, J.-Q., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998). *Building on children's strengths: The experience of Project Spectrum*. Teachers College Press.
- Crain, W. (2014). *Theories of development: Concepts and applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315662473>
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5-6), 576-591. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347>
- DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in

- teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>
- DeLuca, C., & Volante, L. (2016). Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20(1), 19-31.
- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New directions for kindergarten education: Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, 120(3), 455-479.
- DeLuca, C., Willis, J., Cowie, B., Harrison, C., Coombs, A., Gibson, A., & Trask, S. (2019). Policies, programs, and practices: Exploring the complex dynamics of assessment education in teacher education across four countries. *Frontiers in Education*, 4(132). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00132>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Engelsen, K. S., & Smith, K. (2014). Assessment literacy. In V. K. C. Wyatt-Smith, & P. Colbert (Ed.), *The enabling power of assessment: Designing assessment for quality learning* (pp. 140-162). Springer.
- Feldman, D. H. (1981). Beyond universals: Toward a developmental psychology of education. *Educational Researcher*, 10(9), 21-26. <https://doi.org/10.3102/0013189x010009021>
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *The Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). *Principles of instructional design*. Cengage Learning. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211>
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues* (University of Toronto, Ed.) [Report]. International Alliance of Leading Educational Institutes. <https://www.uww.edu/Documents/colleges/coeps/academics/Gambhir-characterizing%20initial%20teacher%20education%20in%20Canada.pdf>
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum,*

- instruction, and student learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773414>
- Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. Prentice-Hall, Inc.
- Greenberg, J., & Walsh, K. (2012). *What teacher preparation programs teach about K-12 assessment: A review*. National Council on Teacher Quality. http://www.nctq.org/p/edschools/docs/assessment_publication.pdf
- Grimmer. (2017). *Observing and developing schematic behaviour in young children: A professional's guide for supporting children's learning, play and development*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gronlund, G., & James, M. (2013). *Focused observations: How to observe young children for assessment and curriculum planning*. Redleaf Press.
- Harrison, C. (2005). Teachers developing assessment for learning: Mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255-263. <https://doi.org/10.1080/13664530500200251>
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002). Applications and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63. <https://www.jstor.org/stable/1492933>
- HighScope Educational Research Foundation. (2014). *COR Advantage scoring guide*. HighScope Press.
- Hunt, L., McLaughlin, T., Cherrington, S., Aspden, K., & McLachlan, C. (2020). Data, knowledge, action: A teacher led inquiry into data informed teaching in early childhood education. *Early Education*, 66, 31-34.
- Hussain, S., & Woods, K. (2019). The use of dynamic assessment by educational psychologists in the early years foundation stage. *Educational Psychology in Practice*, 35(4), 424-439. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1643293>
- Kodak, T., & Halbur, M. (2021). A tutorial for the design and use of assessment-based instruction in practice. *Behavior Analysis in Practice*, 14(1), 166-180. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00497-w>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2014). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education (5th edition)*. Pearson Education.
- Krechevsky, M. (1998). *Project spectrum: Preschool assessment handbook (Vol. 3)*. Teachers College Press.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). *Classroom assessment: Minute by*

- minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.
- Lee, J. (2019). A training project to develop teachers' assessment literacy. In E. White & T. Delaney (Eds.), *Handbook of research on assessment literacy and teacher-made testing in the language classroom* (pp. 58-80). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6986-2.ch004>
- Leung, C. (2014). Classroom-based assessment issues for language teacher education. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 1510-1519). Wiley Blackwell.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. Falmer Press.
- McAfee, O. D., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2015). *Assessing and guiding young children's development and learning(6th edition)*. Person Education.
- McLachlan, C., Flear, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
- Meisels, S. J., Liaw, F.-r., Dorfman, A., & Nelson, R. F. (1995). The Work Sampling System: Reliability and validity of a performance assessment for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 277-296.
- Meisels, S. J., Xue, Y., & Shablott, M. (2008). Assessing language, literacy, and mathematics skills with Work Sampling for Head Start. *Early Education and Development*, 19(6), 963-981.
- Mekhitarian, S. (2022). *Harnessing formative data for K-12 teachers: Real-time classroom strategies*. CRC Press.
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: Impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>
- NAEYC. (2020). *Professional standards and competencies for early childhood educators*. NAEYC.
- Naranjo, N. V., & Robles-Bello, M. A. (2020). Dynamic assessment in preschoolers with down syndrome and nonspecific intellectual disability. *Educational Psychology*, 26(2), 101-107. <https://doi.org/10.5093/psed2020a9>
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world* (J. Tomlinson & A. Tomlinson, Trans.). Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Viking.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know(8th Edition)*. Pearson.
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Santos, L., & Pinto, J. (2011). Is assessment for learning possible in early school years? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 283-289. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.037>
- Seefeldt, C. (1998). Assessing young children. In C. Seefeldt & A. Galper (Eds.), *Continuing issues in early childhood education* (pp. 314-338). Prentice Hall.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238.
- Stiggins, R. J. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 67-72. <https://doi.org/10.1177/0031721714553413>
- Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Pearson.
- Thomas, R. M. (2005). *Comparing theories of child development*. Cengage Learning.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. Springer.
- Tzuriel, D. (2020). Dynamic cognitive assessment for preschool age children. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.942>
- Visser. (2015). Dynamic assessment with the bayley-iii among young children with developmental disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 126-142.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wakabayashi, T., Claxton, J., & Smith Jr, E. V. (2019). Validation of a revised observation-based assessment tool for children birth through kindergarten: The COR advantage. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 69-90. <https://doi.org/10.1177/0734282917732491>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1),

3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Wise, A. E., Ehrenberg, P., & Leibbrand, J. (Eds.). (2008). *It's all about student learning: Assessing teacher candidates' ability to impact p-12 students*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

Cultivating Preschool Teachers' Ability to Teach Students According to Their Aptitude: An Analysis of the Talent Development Programs for Preschool Education Professionals in 66 Colleges and Universities across China

Zuoxiang Mao^{3 4}

Abstract

Teaching students according to their aptitude (TSATTA) is a critical educational concept for the realization of education modernization by 2035. Therefore, whether TSATTA can be materialized in talent development programs for preschool education professionals is a matter of significant importance. Building on the theoretical basis of cultivating teachers' TSATTA ability, this study collected data on the talent development programs for preschool education professionals implemented in 66 colleges and universities across China between 2015 and 2020. Our analysis found that few colleges and universities have adopted TSATTA as the goal of talent development and that inadequate attention has been paid to TSATTA in the curriculum design and teaching schedule arrangement, thereby rendering it difficult to maximize the effect of course observation and assessment. The main reasons for these phenomena are as follows: TSATTA has merely been considered an

³ Doctoral candidate, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University.

⁴ Lecturer at the Child Development Institute, Jiaying University, Zhejiang.

idea and principle rather than an ability; no action has been taken to follow up on and expand the implications of TSATTA modernization; and without the support of effective observation and assessment tools, it is difficult to provide the information required for designing educational activities. Based on the results, this study suggests that colleges and universities should cooperate with kindergartens to develop observation and assessment tools that meet their needs based on the Observation and Assessment System for Young Children. Additionally, colleges and universities should revise their talent development programs by integrating the observation and assessment of young children into the design of educational activities and viewing TSATTA as the core competency to be developed among preschool education professionals.

Keywords: talent development program, teaching students according to their aptitude, observation and assessment of young children, assessment literacy

收稿日期：2021 年 10 月 27 日

一稿修訂日期：2022 年 12 月 12 日

二稿修訂日期：2022 年 12 月 15 日

接受刊登日期：2022 年 12 月 15 日

Richard Aslin 教授特邀演講 「嬰兒語言發展：如何透過神經科學方法 獲取更多行為以外的實證」學術活動紀實

李宇雯
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

洪宜芳
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

王馨敏*
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

壹、序曲

民國 111 年 10 月 1 日，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系主辦「2022 兒童發展與家庭研究國際學術研討會」，邀請三位國內外兒童發展與家庭研究領域的重要學者擔任特邀講者，帶來精彩的研究分享。其中，美國國家科學院院士 Richard N. Aslin 教授以近幾年他所做的實證研究成果，帶大家從大腦神經科學的角度認識嬰兒語言發展。Aslin 教授是美國哈斯金實驗室傑出的研究科學家，也是耶魯大學兒童研究中心的教授，他在嬰兒發展相關領域有極大貢獻，包含知覺動作系統、語言發展和統計學習等，近幾年，他從行為研究方法擴展到 EEG (Electroencephalography)、fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging) 和 fNIRS (functional Near-Infrared Spectroscopy) 神經影像量測。Aslin 教授獲頒多項重大獎項及榮譽，包含 APA (American Psychological Association) 傑出科學貢獻獎 (2014 年) 以及 APS (Association for Psychological Science) 終身成就導師獎 (2015 年)，並當選美國藝術與科學院院士 (2006 年) 和美國國家科學院院士 (2013 年)。

*本篇論文通訊作者：王馨敏，通訊方式：s.wang@ntnu.edu.tw。

貳、特邀演講內容

一、過去的研究：透過行為科學方法研究嬰兒發展

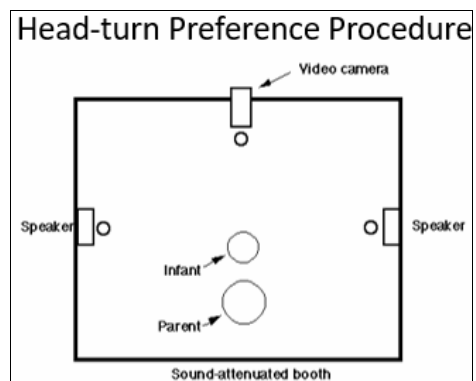
過去幾十年來，我們透過觀察嬰兒外顯行為表現來了解嬰兒的發展狀況，這些外顯行為包含從哭泣和臉部表情了解社會發展、透過吮吸反應評估學習能力、以伸手取物或抓握了解精細動作發展、觀察嬰兒由爬到走的轉變了解動作發展里程碑，而對於了解嬰兒發展貢獻最大的莫過於對嬰兒注視行為之關注（編按：即所謂的偏好注視典範）。注視典範有多種運用方式，例如對於臉孔的自然偏好（spontaneous preference）、對於重複呈現刺激的習慣化反應（habituation）、透過量測注視行為判斷學習成果等。過去研究者利用注視典範瞭解嬰兒的心理世界，也探索其是否具備知覺辨識、記憶、分類概念、空間概念、句法結構、心智理論等能力，Aslin 在 2007 發表的 “What’s in a look?” 這篇文章對於這個議題有完整的回顧¹。

二、行為科學方法在語言發展的實證研究

以語言領域為例，轉頭偏好程序（head-turn preference procedure），又稱偏好聽覺典範（preferential listening paradigm），常被用來探究嬰兒語言發展。Aslin 教授解釋，轉頭偏好程序可以用來了解嬰兒是否能夠分辨不同聲音刺激，在此程序中，嬰兒由父母抱坐腿上，左右兩側各放置一個喇叭交替播放不同的聲音刺激，先由其中一側喇叭撥放聲音，喇叭旁的燈光會同時閃爍以吸引嬰兒轉頭注意，聲音持續撥放至嬰兒將頭轉開，研究者透過測量嬰兒轉頭注視兩側的時間長短，推論嬰兒是否能夠分辨不同聲音（如

圖 1

轉頭偏好程序



資料來源：Aslin 教授演講投影片

¹ 延伸閱讀：Aslin, N. R. (2007). What’s in a look? *Developmental Science*, 10 (1), 48-53.

圖 1 所示)。Aslin 教授接著以語音區辨 (discrimination of phonetical contrast)、聽覺統計學習 (auditory statistical learning)、語彙辨識 (spoken-word recognition) 三項研究議題具體說明如何利用轉頭偏好程序和偏好注視典範進行研究。

在語音區辨研究中，Werker 與 Tees²在 2007 年以此程序探究嬰兒是否能夠分辨成年人無法分辨其它未接觸語言中的細微語音差異，研究結果顯示，大約 90% 七個月大嬰兒能夠辦到，說明七個月大嬰兒是世界公民，能夠分辨各種語言中的語音差異。

在聽覺統計學習研究中，Aslin 教授以嬰兒如何從一連串語音中斷字為例進行說明³。當嬰兒聽到 “Look at the pretty baby.”、“What is the little baby doing?”、“Bring your baby over here.” 三句話，如何知道 baby 是一個單詞？Aslin 教授推論嬰兒是透過「統計學習 (statistical learning)」的認知機制來習得新詞彙。為探究此議題，Aslin 教授和同事自創由兩個字母組成一個音節的一連串無意義語音 (例如：tokibugikobagopilatipolutokibugikobagopilat)，其中有一些音節每次都會接連出現 (例如：pabiku, tibudo, golatu, daropi)，若嬰兒能夠根據輸入訊息的規則性來學習哪些特徵總是一起出現，他們會將每次都接連出現的音節視為一個字，在實驗中這些音節稱為真字。利用轉頭偏好程序，Aslin 等人發現，八個月大嬰兒在聽到真字以及假字 (在實驗中沒有每次都接連出現的音節組成的字) 時的轉頭注視時間是不同的，表示其能分辨真字和假字。由此推論，八個月大嬰兒能利用統計學習能力，在一連串語音流中進行斷字。

在語彙辨識部分，可以透過量測注視行為推論嬰兒的語彙理解能力，例如，同時呈現蘋果和球兩張圖片並詢問嬰兒：「蘋果在哪裡？」，如果嬰兒已具備此詞彙，那麼倘若嬰兒一開始注視蘋果的圖片，他們會持續注視蘋果圖片，倘若嬰兒一開始非注視蘋果圖片，在聽到語音訊息時會轉而注視蘋果圖片⁴。此外，Swingley 與 Aslin⁵以與真字差異較大的新詞為嬰兒從未見過的物體命名

² 延伸閱讀：Werker, J. F., & Tees, R. C. (2007). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior & Development*, 7(1), 49-63.

³ 延伸閱讀：Saffin, J. R., Aslin, N. R., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926-1928.

⁴ 延伸閱讀：Swingley, D., & Aslin, N. R. (2002). Lexical neighborhoods and the word-form representations of 14-month-olds. *Psychological Science*, 13(5), 480-484.

⁵ 延伸閱讀：Swingley, D., & Aslin, N. R. (2007). Lexical competition in young children's word learning. *Cognitive Psychology*, 54(2), 99-132.

(如“meb”和“shang”)，透過注視行為分析結果發現，相較於與真字差異小的新詞(如“tog”和“gall”)，嬰兒可以較快學會與真字差異大的新詞與物體之配對，此現象與成年人相似。再者，Katherine 和 Aslin⁶的實驗也是以觀察注視行為探究嬰兒是否可以辨識錯誤發音的詞，研究結果發現 18 個月大的嬰兒在聽到 bleck 時也會注視著積木，表示他們判斷成人將 block 誤發音為 bleck。最後，Aslin 教授提及他們利用偏好注視典範探究語意關聯性是否影響嬰兒的詞彙學習，他們呈現兩組詞彙，一組為兩個語意不相關詞彙(如“milk”和“foot”)，而另一組為兩個語意相關詞彙(如“milk”和“juice”)，結果顯示，六個月大的嬰兒在語意不相關情境中，對目標詞彙圖片注視時間較長，顯示嬰兒較易區辨語意不相關的兩個詞彙。

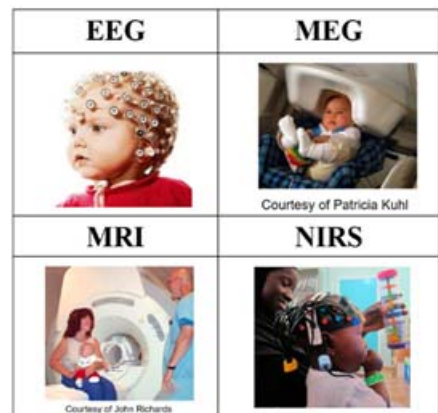
上述行為研究都試著以外顯行為來推斷大腦運作，行為產生之前會先有一連串的大腦機制在運作，動物或成人研究已提出許多理論說明大腦組織、功能以及控制行為的機制，然而，這些用於動物或成人的大腦研究工具無法直接套用於嬰兒研究中，Aslin 教授接著帶大家回顧目前適用於嬰兒大腦研究的工具。

三、新的趨勢：大腦神經科學的研究方法

可用來進行嬰兒研究的儀器包含腦波儀(Electroencephalography, EEG)、記錄大腦中磁場變化的腦磁波儀(Magnetoencephalography, MEG)、記錄大腦局部血流變化的核磁共振造影(Magnetic Resonance Imaging, MRI)，以及同樣記錄大腦局部血流變化但成像原理不同於 MRI 的近紅外光譜儀(Near-Infrared Spectroscopy, NIRS)，這四種工具各有優缺點(如圖 2 所示)。EEG 的優點是時間解析度佳，可詳細記錄時間的變化，儀器價格中等，而缺點是空間解析度較差，且易受運動偽影響而降低資料準

圖 2

嬰兒大腦研究工具



資料來源：Aslin 教授演講投影片

⁶ 延伸閱讀：Katherine, S. W., & Aslin, N. R. (2011). Adaptation to novel accents by toddlers. *Developmental Psychology, 14*(2), 372-384.

確度；MEG 同樣擁有出色的時間解析度，其空間解析度比 EEG 略好，但儀器價格昂貴，也易因頭部動作而影響資料品質；MRI 具有好的空間解析度，可以涵蓋整個大腦區域，缺點是設備非常昂貴，且頭部必須固定，資料品質受到頭部動作的影響，且時間解析度差。NIRS 的空間和時間解析度適中、儀器價格適中、動作對資料品質影響度最小，嬰兒戴上收集訊號的帽子後，是可以四處走動的。

Aslin 教授認為，僅研究外顯行為，我們無法了解影響行為表現背後的機制，假設我們觀察到某種發展上質的變化（例如：從爬轉變到走），這可能源自於大腦產生一種新機制或新組織，也可能是舊神經機制更有效整合發揮功用；同樣地，倘若我們觀察到嬰兒六個月和十個月大時在行為上沒有差異，可能是大腦機制／組織沒有變化，也有可能是新神經機制取代了舊神經機制，只是行為上維持不變。究竟哪一個推論比較正確，無法單從行為研究得知，需透過大腦研究才能獲得答案。此外，大腦發展通常先於行為發展，因此大腦量測比行為量測能更早偵測到發展狀況，可以更敏感地用來進行早期診斷與治療介入成效的評估。

Aslin 教授接著以五個例子說明如何運用神經科學方法探究嬰兒語言發展：

- (1) 運用事件相關電位 (ERP) 了解嬰兒語音辨識能力；
- (2) 運用腦波頻率標記 (EEG frequency-tagging) 了解統計學習能力；
- (3) 運用腦波儀 (EEG) 來解碼語彙辨識；
- (4) 運用功能性近紅外光譜儀 (fNIR) 來了解語言發展；
- (5) 運用功能性核磁共振造影 (fMRI) 來了解自然情境下的語言網絡。

四、EEG 在嬰兒發展研究的應用

最經典的 EEG 研究方法為事件相關電位 (Event-Related Potential, ERP)，於刺激材料重複隨機撥放時，記錄事件發生時大腦中的誘發電位反應，透過計算與事件相關的平均誘發電位反應，可以得到隨時間變化的平均腦波型態，稱為成分 (component)。嬰兒戴上 EEG 帽子後，呈現經常和不經常發生的刺激，所謂異刺激典範 (oddball paradigm)，我們可以得到對應於標準刺激 (經常發生) 的平均腦波型態，以及對應於異常刺激 (不經常發生) 的平均腦波型態，將兩者相減後，得到一個差異波，可做為嬰兒能夠區辨不同刺激的能力指標。

透過此 EEG 經典方法，Kuhl 和 Rivera-Gaxiola⁷收集並計算七個月大嬰兒在區辨母語語音和非母語語音時的差異波，發現區辨母語語音時產生的差異波可以預測嬰兒後續的口語能力發展。

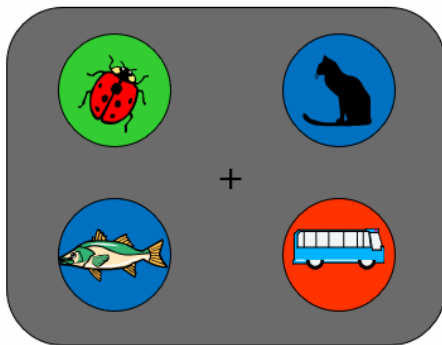
而腦波頻率標記是新進推出用以研究嬰兒語言發展的 EEG 研究方法，研究者讓同一類型的刺激材料（如不同的人臉）以區間方式重複出現，中間隔著數個不同類型的刺激材料（如水果、動物等），運用腦波頻率標記能夠找到一個代表人臉的腦波型態，Dawoon 等人在 2020 年即運用腦波頻率標記技術，採用前述聽覺統計學習的行為研究作業（延伸閱讀 3），找到了反應嬰兒聽覺統計學習能力的腦波型態⁸。

第三種 ERP 研究方法稱為多元解碼（multivariate decoding），源自於 fMRI 的視覺領域研究，研究者以隨機方式重複呈現兩種不同類型的視覺刺激（如瓶子和鞋子），以 fMRI 記錄這兩種不同類型刺激呈現時的大腦體素（voxels）活

化情形，透過機器學習（machine learning）技術找出每種刺激出現時大腦體素活化型態，並試著以大腦體素活化型態回推解碼呈現的是哪一類刺激。使用 EEG 也可以進行類似的分析，Aslin 研究團隊即以 EEG 成功地在成人，以及 12 至 15 個月大嬰兒身上找到代表不同類型視覺刺激的腦波型態，這些腦波型態在刺激材料呈現 200 毫秒後即可被監測到⁹，因此我們有可能從受試者的 EEG 訊號回推解碼呈現的是哪一類刺激，這樣的技術如何運用於語言發展研究呢？

圖 3

視覺世界典範



資料來源：Aslin 教授演講投影片

⁷ 延伸閱讀：Kuhl, P., & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural substrates of language acquisition. *Annual Review of Neuroscience*, 2008(31), 511–534.

⁸ 延伸閱讀：Dawoon, C., Laura, J. B., Alexis, K. Black., & Janet, F. W. (2015). Preverbal Infants Discover Statistical Word Patterns at Similar Rates as Adults: Evidence From Neural Entrainment. *Psychological Science*, 31(9), 1161–1173.

⁹ 延伸閱讀：Bayet, L., Zinszer, B. D., Reilly, Emily., Cataldo, J. K., Pruitt, Z., Cichy, R. M., Nelson, A. C., & Aslin, N. R. (2020). Temporal dynamics of visual representations in the infant brain. *Developmental cognitive neuroscience*, 45.

在 McMurray 與 Aslin 等人於 2022 年發表的研究中¹⁰，將 EEG 的多元解碼技術運用在口語研究，在進行 EEG 研究前，Aslin 團隊花了幾年時間以「視覺世界典範（visual world paradigm）」發現受試者在聽到口語詞彙時，很容易會犯首音錯誤（onset error），在眼動實驗中，播放“bug”一詞時，受試者會注視 bug 圖片（圖 3 中的綠色圈圈），有時也會先看 bus 圖片（圖 3 中的紅色圈圈）後再看 bug 圖片，然而很少會看向首音不同的詞（如“cat”和“fish”）（圖 3 中的藍色圈圈），這樣的結論適用於成人和嬰兒。以此研究結果為基礎，Aslin 團隊以成人為研究對象，刺激材料為 8 個目標字和 8 個目標非字，每個目標字或目標非字都有一個首音相同的混淆字，例如：badger（目標字）和 baggage（混淆字），受試者聽到“badger”1.25 秒後，螢幕上顯示“badger”和“baggage”兩個字，他們需要選出正確的詞。研究發現，在刺激撥放 0.25 秒後就能夠從腦波型態判斷出撥放的是目標字或是混淆字，一開始因為首音相同，所以腦波是重疊的，等到不一樣的聲音開始出現時，腦波型態便開始不同，這個成人研究支持運用 EEG 進行多元解碼之可行性，未來也能運用於嬰兒研究或臨床情境中，用來評估無行為能力者之語彙辨識能力。

五、fNIRS 和 fMRI 在語言發展研究的應用

fNIRS 是一種非侵入性的大腦成像技術，運用光學原理，將近紅外光穿透頭皮照射到大腦皮質區並記錄返回到頭皮表面的光子。大腦神經活動會導致局部的含氧血紅素變化，倘若這些光子經過正在產生神經活動的大腦皮層區域，會有較多的光被含氧血紅素吸收，進而有較少的光被反射回來，fNIRS 即藉由近紅外光被吸收的程度計算血流中含氧濃度變化並進而推估神經活動狀況。

早期的 fNIRS 研究著重於尋找大腦中處理不同類型刺激的區域，如 Peña 等人於 2003 年¹¹利用 fNIRS 呈現，即便是嬰兒，其大腦在處理可理解的順向語音（forward speech）和不可理解的反向語音（backward speech）時，在負責處理

¹⁰ 延伸閱讀：McMurray, B., Sarrett, E. M., Chiu, S., Black, K. A., Wang, A., Canale, R., & Aslin, N. R. (2022). Decoding the temporal dynamics of spoken word and nonword processing from EEG. *Neuroimage*, 260.

¹¹ 延伸閱讀：Peña, M., Maki, A., Kovačić, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F., & Mehler, J. (2003). Sounds and Silence: An Optical Topography Study of Language Recognition at Birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(20), 11702–11705.

聽覺語言的左側顳葉皮質區會產生最大的活化差異。除了探測大腦局部神經活動，Zinsser 和 Aslin 等人於 2017 年¹²以成人為受試者呈現八種不同的視覺刺激（兔子、熊、貓、狗、嘴巴、腳、手、鼻子），透過機器學習算則，成功地利用前述多元解碼技術，由 fNIRS 紀錄的神經活動型態回推解碼呈現的刺激，平均解碼正確率為 70%。Emberson 等人在 2017 年¹³以嬰兒為研究對象，同樣地透過機器學習算則，運用多元解碼技術，從 fNIRS 紀錄的神經活動回推解碼呈現的刺激，解碼準確率可達 72%，顯示多元解碼技術不僅可以用於嬰兒 EEG 研究，也適用於嬰兒 fNIRS 研究。

早期的 fMRI 嬰兒研究也是著重於尋找大腦中處理不同類型刺激的區域，如 Dehaene-Lambertz 等人於 2002¹⁴對兩個月大熟睡嬰兒進行研究，研究結果與上述 fNIRS 相似，發現在處理可理解的順向語音和不可理解的反向語音時，左側顳葉皮質區會產生最大的活化差異，與成人的大腦運作相似。Aslin 教授補充，針對清醒嬰兒進行 fMRI 研究非常困難，因此大多數 fMRI 研究以熟睡嬰兒為對象，有其侷限性，例如無法探究嬰兒的視覺相關能力。即便如此，耶魯大學學者 Ellis 等人在 2020¹⁵年以清醒嬰兒為研究對象，平均而言，每個嬰兒可以取得大約 10 分鐘的良好數據，同一群研究者在 2021 年的研究中即以 fMRI 來研究清醒嬰兒大腦的視覺統計學習能力¹⁶，顯示海馬迴與嬰兒視覺統計學能力有關。

除了探究大腦局部區域活化狀態，也可探究大腦區域之間的神經網絡連結性，並據此建立神經網絡預測模型（Connectome-Based Predictive Modeling）來預測行為反應。例如 King 等人在 2021¹⁷以 fMRI 測量五至八個月大睡眠嬰兒的

¹² 延伸閱讀：Zinsser, B. D., Bayet, L., Emberson, L. L., Raizada, R. D., & Aslin, R. N. (2017). Decoding semantic representations from functional near-infrared spectroscopy signals. *Neurophotonics*, 5(1).

¹³ 延伸閱讀：Emberson, L.L., Zinsser, B.D., Raizada, R.D.S., Aslin, N. R. (2017). Decoding the Infant Mind: Multivariate Pattern Analysis(MVPA)Using fNIRS. *Public Library of Science*, 12 (4).

¹⁴ 延伸閱讀：Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional Neuroimaging of Speech Perception in Infants. *Science*, 298(5600), 2013–2015

¹⁵ 延伸閱讀：Ellis, C. T., Skalaban, L. J., Yates, T. S., Córdova, N. I., Turk-Browne, N. B., & Bejjanki, V. R. (2020). Re-imagining fMRI for awake behaving infants. *Nature Communications*, 11 (1).

¹⁶ 延伸閱讀：Ellis, C. T., Skalaban, L. J., Yates, T. S., Córdova, N. I., Turk-Browne, N. B., & Bejjanki, V. R. (2021). Evidence of hippocampal learning in human infants. *Current Biology*, 31 (15), 3358–3364.

¹⁷ 延伸閱讀：King, L. S., Gotlib, I. H., Camacho, M. C., Montez, D. F., & Humphreys, K. L. (2021). Naturalistic language input is associated with resting-state functional connectivity in infancy. *Journal of Neuroscience*, 41(3), 424-434.

神經網絡連結性，發現負責處理語言的後側顳葉（posterior temporal network）神經網絡連結性強度和嬰兒在日常生活中經歷的交談輪替數（vocal turn-taking）有顯著正相關。在 2021 年，Sanchez-Alonso 和 Aslin¹⁸分析 fMRI 大型資料庫數據，發現 6-18 歲受試者在休息和看電影時，其大腦神經網絡連結具有差異性，由神經網絡連結強度可回推解碼受試者當時是在休息或者看電影，解碼準確率達 89%，這個研究顯示自然觀看情境（naturalistic viewing）是探究大腦如何運作的極佳方式。Aslin 教授繼續列舉其他運用相同取向的研究，例如 Vanderwal 等人在 2019¹⁹探究成人共同觀看影片時大腦活化的同步性，而 Fishell 等人 2019 年的研究²⁰不僅發現成人共同觀看影片時的大腦同步性，更進一步分析出影片中的不同視覺刺激出現時，負責處理這些視覺刺激的大腦區塊。Aslin 教授也分享兩週後即將在波士頓舉行的 fNIRS 會議上的研究發表，實驗過程是讓英語為母語的成人重複觀看相同的影片，但搭配不同語言語音（英語、西班牙語），研究結果發現，大腦活化型態與連結方式會因聽到的語言不同而有所差異。

六、運用於特殊群體的神經測量方法

在演講的最後，Aslin 教授以幾個研究為例說明如果有一群受試者無法透過外在行為反應了解他們的發展，那麼神經科學方法的運用便很重要。首先，Emberson 等人在 2017²¹以六個月大嬰兒為研究對象，讓其先學習聽到聲音會看到圖片，在測試階段，有 80%的比例圖片還是緊跟著聲音出現，但有 20%的比例圖片被隨機省略。研究結果顯示，由於嬰兒已學會預測圖片會緊跟著聲音出現，即便圖片沒有出現，大腦顳葉皮層區一樣會出現神經活動（編按：稱為預測訊號）；然而，早產兒族群並未顯現這樣的預測訊號，這也許是早產兒發展傾向於落後足月兒的風險因素之一。Aslin 教授緊接著提及，他與臺灣研究者曾

¹⁸ 延伸閱讀：Sanchez-Alonso, S., & Aslin, R. N. (2022). Towards a model of language neurobiology in early development. *Brain and Language*, 224, 105047.

¹⁹ 延伸閱讀：Vanderwal, T., Eilbott, J., & Castellanos, F. X. (2019). Movies in the magnet: Naturalistic paradigms in developmental functional neuroimaging. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 36, 100600.

²⁰ 延伸閱讀：Fishell, A. K., Eggebrecht, A. T., Culver, J. P., Burns-Yocum, T. M., & Bergonzi, K. M. (2019). Mapping brain function during naturalistic viewing using high-density diffuse optical tomography. *Scientific Reports*, 9(1), 11115.

²¹ 延伸閱讀：Emberson, L. L., Boldin, A. M., Riccio, J. E., Guillet, R., & Aslin, R. N. (2017). Deficits in Top-Down Sensory Prediction in Infants At Risk due to Premature Birth. *Current Biology*, 27 (3), 431–436.

志朗以及王馨敏合作發現，六個月大嬰兒大腦中的預測訊號與他們 12 個月大和 18 個月大的表達性詞彙發展有顯著正相關²²。更有趣的是，我們發現²³ 12 個月大的親子共讀活動與嬰兒同時期的的大腦預測訊號有正相關，而大腦預測訊號強化了親子共讀和表達性詞彙語言發展間的連結。

上述的親子共讀研究顯示，倘若針對互動中的大腦進行研究，將非常具啟發性，Piazza 等人在 2020 年²⁴即以親子對為研究對象，在母親和嬰兒互動時以 fNIRS 量測大腦同步狀況，以瞭解父母和嬰兒在互動時大腦訊號的相關性，此大腦同步性是否與後續行為發展間有著關聯性，很值得後續研究探討。在演講結束前，Aslin 教授列舉了一些針對特殊族群的認知神經科學研究，例如 Arredondo 等人在 2022²⁵運用 fNIRS 發現 6 至 10 個月大雙語嬰兒，相較於同月齡的單語嬰兒，在負責處理視覺注意力左額葉腦區有較強的神經。

參、尾聲

在精彩演講的尾聲，Aslin 教授總結，嬰兒語言發展的行為研究擁有悠久、輝煌和富有成效的歷史，而嬰兒認知神經發展的研究讓我們得以更進一步瞭解與這些行為發展相關的神經機制。過去 EEG、fMRI 和 fNIRS 的技術常被使用在成人研究中，這些技術在嬰兒研究中存在著一些限制，比如嬰兒無法長時間專注於刺激物，近期的研究顯示將刺激置入在影片中，是一種可以克服此限制的方式，而這些發現為特殊族群的研究（例如嬰兒、發展障礙幼兒等）開啓了新的機會。

邀稿日期 2022 年 11 月 1 日

²² 延伸閱讀：Wang, S., Zhang, X., Hong, T., Tzeng, O. J. L., & Aslin, R. (2022). Top-down sensory prediction in the infant brain at 6 months is correlated with language development at 12 and 18 months. *Brain and Language*, 230.

²³ 延伸閱讀：Wang, S., Tzeng, O. J., & Aslin, R. N. (2022). Predictive brain signals mediate association between shared reading and expressive vocabulary in infants. *PloS one*, 17(8).

²⁴ 延伸閱讀：Piazza, E. A., Hasenfratz, L., Hasson, U., & Lew-Williams, C. (2020). Infant and Adult Brains Are Coupled to the Dynamics of Natural Communication. *Psychological Science*(0956-7976), 31(1), 6–17.

²⁵ 延伸閱讀：Arredondo, M. M., Aslin, R. N., & Werker, J. F. (2022). Bilingualism alters infants' cortical organization for attentional orienting mechanisms. *Developmental Science*, 25(2).

周玉慧研究員特邀演講 「當代家庭價值之意涵、定位與變遷」 學術活動紀實

陳允文
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

周麗端
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

吳志文*
國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

壹、序曲

「2022 兒童發展與家庭研究國際學術研討會」由國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系主辦，於民國 111 年 10 月 1 日以線上研討會的形式進行，邀請三位在兒童發展與家庭研究領域具有重要貢獻的學者蒞臨專題演講。這次很榮幸邀請到現任中央研究院民族學研究所副所長、中央研究院人文社會科學研究中心合聘研究員的周玉慧研究員。周玉慧研究員為日本廣島大學心理學博士，學術興趣包含社會心理學、婚姻與家庭心理學、人際溝通與互動、生活壓力與社會支持、青少年心理學、成人與老人心理學等；長期關注的研究主軸為「夫妻互動」與「親子關係」，具體探討的議題有三：其一為「夫妻間互動與長期歷程」，以夫妻雙方配對及長期追蹤資料探討臺灣夫妻次系統的特色；其二為「臺灣青少年人際關係與心理行為」，運用「臺灣青少年成長歷程」的長期追蹤資料探討青少年心理行為；其三為「臺日社會現況比較研究」，從個人層次、時期層次及世代層次的觀點，探討臺日兩地民眾的價值觀、心理需求、婚姻關係及人際互動等現象。

此次演講，周玉慧研究員將主題聚焦於家庭價值之內涵與變遷，首先回顧過去探討華人家庭價值觀的研究，有系統地檢視家庭價值的向度與分類，以關係對象與內外標準作為分類主軸並彙整家庭價值觀的相關研究；而後從鉅視的社會學觀點及家庭為中心的心理學取向，探討臺灣社會家庭價值觀的變遷趨勢與變遷因素；最後，以日本與東亞地區的家庭價值觀實證研究結果

探討臺日兩地民眾的異同，以期透過跨地區比較來展現華人家庭價值觀的獨特意義。

*本篇論文通訊作者：吳志文，通訊方式：wcw@ntnu.edu.tw。

貳、特邀演講內容

一、前言

家庭價值的意涵、定位與變遷的議題存在已久，現今仍舊是臺灣社會價值中的重要議題，又以「家庭和諧」為最重要且最具共識的價值。價值觀為持久、具有偏好的信念（文崇一，1989；王叢桂，2005），家庭價值觀的定義為「個人對家庭所抱持的一種綜合性的態度或信念，用以判斷家庭相關事務的重要性與意義，做為處理家庭相關事務的原則」（林素秋，2017）。目前已有許多不同的理論架構，可以用來探討家庭的價值觀，例如：傳統性—現代性（Brindley, 1989, 1990）、工具性—目的性（Rokeach, 1973；黃光國，1995）、政治民主-經濟發展（Schwartz & Sagie, 2000）、父子軸—夫妻軸（楊國樞，1996）、重要性—共識性（Schwartz & Sagie, 2000；黃曬莉、朱瑞玲，2012）、倫理—家庭（劉蓉果、朱瑞玲，2016）、垂直—水平（周玉慧，2017）等。

值得注意的是，當談論到家庭價值觀的現況與變遷特徵時，既有研究多數是以「傳統—現代」、「家族主義——個人主義」等二分法進行探討，然而這樣的架構卻容易陷入「現代優於傳統」，傳統的家庭價值觀已經不符合現代潮流而必然式微的偏頗窠臼，導致學者多數關注家庭價值觀的「變化」，而相對忽略了在世代更迭中仍舊屹立不衰的家庭價值。所幸，陸續開始有學者把目光放在華人家庭中普遍獲得認同，並且具有跨時代穩定的核心價值。例如徐安琪等人（2013）使用 2008 年上海跟蘭州的研究資料發現，華人的核心價值包括和諧團結、敬老愛幼、相互扶持、終身婚姻等持續具有高度的重要性。而且，社會的主流價值還是以家庭為本位、家庭成員的相互依存多於個體的獨立自主，以及家庭的整體利益仍高於個人利益。但是性別觀、婚育觀、性觀念則更趨於多元，而傳統價值中如父母之命、長幼尊卑、權威主義的孝道觀、女性貞潔、傳宗接代、男性偏好的生育觀，這些糟粕日漸被拋棄；相對地，家庭和諧、家庭團結、相互扶助、終身婚姻則仍然受到高度重視。

二、家庭價值觀的意涵與向度

華人家庭價值之向度與定位

周玉慧研究員建議應當回歸到人倫的觀點，以「關係對象」與「內外在判斷標準」的角度來彙整家庭價值觀的向度與內涵。何謂人倫？《孟子滕文公上篇》：「使契爲司徒，教以人倫：父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信」，顯示華人的入際關係可大抵區分出五種型態，當中就有三種型態圍繞著家族——父子、夫婦、長幼——並有著相應的互動規範。從古籍經典到近代學者對華人人際關係的觀察，人類學家許烺光對各民族家庭人倫關係分成父子倫、夫妻倫、母子倫、兄弟倫等，並強調傳統華人家庭屬於父子倫，有四個特性：延續性、包容性、權威性、非性的（李亦園，1988）；楊國樞（1996）提出「混合型」家庭的概念，強調在傳統家庭過渡到現代家庭的過程中，華人家庭必然得面對許多價值觀與家庭運作的衝突，在家事分工、教養子女、家庭決策、外出就業等適應項目上，較不清楚應該要遵循傳統價值的標準還是現代價值的標準？然而，傳統價值跟現代價值也並非截然對立；事實上，透過語言跟互動，傳統價值與現代觀念及制度其實是共存並進的，重新揉和成新的社會價值觀，進而影響家庭的運作（葉啓政，1982；陳舜文，1999）。

人倫是人際之間的道德，有情感先在性、無可取代的個人特殊性、非對等性關係三項特性¹使得人跟禽獸有別，初始出於仁義之本心而最終確立於禮樂之教化，因此「人倫既有仁義爲其奠定內在的道德性，又有禮樂爲其建立外在的規範性標準」（林遠澤，2017）。人倫內在標準是情感的，屬於仁的部分；外在標準是規範的，屬於禮儀的部分，表一以「仁」與「禮」爲家庭價值的內在與

¹ 關於人倫的三項特性，依據林遠澤（2017）的解釋：「人倫做爲特殊的人與人之間的個別關係，其規範性是自然偶然形成的，它本身並無法被普遍化。如同，雖然父子有親，但父慈子孝的倫常，只能規範已經具有父子關係的特定兩個人。我們若非父子，則這個倫常規範即不適用於我與你之間的關係。其他四倫亦然。父子與兄弟關係是天生自然而來的，君臣、夫妻與朋友的關係，雖然有選擇的餘地，但是他們終究還是靠一見鍾情、媒妁之言或氣味相投而來的偶然結合。……在父子、君臣、夫婦、兄弟與朋友這些人倫關係的基本範疇中，人與人之間的關係都只是介於具體個人之間的特殊關係。因而一旦我們從人倫常道出發，將仁義理解爲人倫之內在道德性的基礎，那麼人的內在道德性即將因其做爲人倫之事實的呈現，而被推證出他必定與人類的自然情感，以及特殊之人與人之間的非對等性關係有關。」

外在標準，區分親子、夫妻、家庭三種主要對象，從「關係對象」與「內外標準」兩大主軸來重新定位家庭價值。

表 1

家庭價值觀的兩大主軸與向度定位

關係對象 內外判準	親子代間	夫妻婚姻	整體家庭
情感性	子代→親代的孺慕感念、 親代→子代的溫暖呵護等	尊重、信任、欣 賞、支持、歡喜、 愛戀等	尊重、信任、和 諧、支持等
規範性 (責任義務)	子代→親代的遵循奉養、 親代→子代的撫育管教等	貞潔、養家、家務 分擔、生養子女、 照顧上下代等	團圓、傳承祭 祀、長幼有序、 互助等

周玉慧研究員將 1978 年至今的 19 篇華人家庭價值觀相關實徵研究整理如表二，發現談得較多是親子代間、夫妻或整體家庭。若從情感性跟規範性這兩個角度來看，情感的部分相對較少，非常著重規範，特別是親子規範。在這 19 篇研究中，從人口變項的差異可知年長世代、男性比較重視親子規範、夫妻規範，而年輕世代、女性、高教育程度反而倒較重視情感的部分，在家庭規範部分，則呈現教育程度的年齡或世代差異不多，但有宗教信仰及已婚者較為肯定家庭規範，至於家庭情感部分的人口變項則較沒有人口變項的差異。

表 2

1978 年至今的 19 篇華人家庭價值觀相關實徵研究

	親子規範	親子情感	夫妻規範	夫妻情感	家庭規範	家庭情感
篇數	18	9	13	8	11	6
向度	義務／權威性 孝道、嚴厲教 養、父系為主	情感／相互性 孝道、溫暖／ 民主教養、溝 通理解	男外女內父母 之命、門當戶 對、夫家優 先、從一而 終、認命	家務分工、平 權協商、親密 情感、條件離 婚	團圓、傳宗接 代、尊長敬 老、男尊女 卑、長幼有 序、節儉儲蓄	家庭和諧、家庭 幸福、支持互 助、理財
人口變 項差異	年長世代、男 性	年輕世代、女 性、高教育	年長世代、男 性	年輕世代、女 性、高教育	有宗教信仰、 已婚者	不論世代、性別、 教育、婚姻、宗 教，差異均少

三、家庭價值觀的變遷

接著，周玉慧研究員論及家庭價值之所以出現變遷的兩大解釋觀點：鉅視社會學的時間觀點及家庭心理學的代際觀點。

變遷來源——時間

鉅視的社會學觀點探討家庭價值觀的變遷來源，主要為「時間」，並強調有三種與時間變遷相關的效果，即年齡效果（age effect）、時期效果（period effect）與出生世代效果（cohort effect），其詳細定義呈現於表三。

表 3

變遷的來源——時間

年齡效果 (age effect)	隨著年齡成長，出生、兒童、青少年、成年、中年與老年各階段的生理出現變化，其所處社會環境、社會角色或社會地位及各種期待也隨之出現變化。
時期效果 (period effect)	某個時期或時間點所發生的社會、文化、經濟或物理環境變化，會對當時處於同一時空的所有年齡層的人們產生影響。如：工業革命、啓蒙運動、世界大戰，臺灣幾次的政權更迭、教育變革、經濟危機等。
出生世代效果 (cohort effect)	反映個人生命時間（biographical time）與歷史時間（historical time）的互動。同一時期出生的人們，在成長過程中經歷類似的社會脈絡與社會條件，故而呈現相似的價值觀或態度行爲。如：戰後嬰兒潮世代、日本團塊世代、臺灣五、六、七年級生或 XYZ 世代，大陸八〇後、九〇後等。

進一步以表四整理三篇涉及「時間變遷」的家庭價值觀研究，可發現家庭價值觀有明顯時期差異，測量的「時期」很重要，年齡效果則視家庭價值觀向度而異，不能一言以蔽之，而家庭價值觀的世代效果幾乎可以忽略。

表 4

涉及「時間變遷」的家庭價值觀研究

	家庭整體規範	親子代間規範	夫妻婚姻規範
	周玉慧、朱瑞玲 (2013)	曹維純、葉光輝 (2014)	周玉慧 (2022)
	1994~2009 家庭倫理觀	1994~2011 相互性與權威性孝道	2006~2021 性別婚姻觀
年齡效果 (age effect)	沒有效果	年齡愈高者權威性孝道愈高，相互性孝道無年齡差異	傳統性別分工態度隨年齡下降、條件離婚態度隨年齡起伏
時期效果 (period effect)	效果明顯，持續最重要且共識最高	效果明顯，二者均隨時期增高	效果明顯，傳統性別分工態度隨時期下降、自由不婚育態度隨時期上升、條件離婚態度則隨時期起伏
出生世代效果 (cohort effect)	沒有效果	沒有效果	沒有效果

變遷來源——家庭

家庭作為變遷來源主要採取代際差異觀點，美國人類學家 Mead (1970) 在其著作《文化與承諾》中，描述不同代際間的行為方式、生活態度、價值觀念的差異、對立和衝突，將文化傳遞分成後喻 (postfigurative)、同喻 (cofigurative)、前喻 (prefigurative)²三種形式。後喻文化為年長代向年輕代傳播，年輕代向年長代學習，家庭價值為代間傳遞，透過社會學習論解釋，以親子代間價值觀的研究為主，解釋率可到 10% 甚至 50%。同喻文化為同代的人相互學習的文化，在家庭中是家庭的同代相互學習，包括夫妻間、手足間，透過象徵互動論解釋，彼此在不斷的生活互動中學習而來，探討夫妻家庭價值觀的相似性，解釋率大概是 3%~10%，但目前尚未見手足同代影響的研究。前喻文化為年輕代向年長代傳授，即為代間反饋，特別容易出現在社會受到劇烈衝擊，文化出現斷層時較容易出現新東西，無法有前代傳承下來，子代對親代的影響主要為電子高科技、流行文化、生活資訊、金錢消費方面的影響，使親代

² 關於後喻、同喻、前喻，請見王鳴雷 (2014) 〈有關《文化與承諾》中譯本的評述和重新解讀〉。

瞭解許多原先陌生的知識，提高親代的社會適應能力，引起親代對自身價值意識的反思。

四、他山之石

再者，周玉慧研究員介紹東亞其他地區的家庭價值研究，透過比較來凸顯華人家庭價值觀的特色。日本大型社會調查資料，測量角度多為傳統性別分工，是否與父母同住、婚後姓氏等較為傳統的意識，涉及層面較為侷限，主要屬於代間及夫妻間的倫理規範價值（永瀨圭、太郎丸博，2014；周玉慧，2006，2014；周玉慧、青野篤子，2011）。這些價值仍然出現年齡、時期、世代的差異，但也和臺灣結果相仿，「時期」差異通常最大，「年齡」與「世代」差異則取決於測量的具體向度為何，例如婚後姓氏的價值觀議題便具有世代的差異，1899年～1943年戰前出生的日本人，認為還是要從夫姓。整體而言，日本大型社會調查資料亦顯示，高教育程度、高收入、未婚者、女性通常較為平權，並且有明顯的時期差異，但是世代的影響小。這些結果所顯示的人口變項差異與臺灣的研究結果相似，不過現階段的實徵研究尚少且探討層面不足，幾乎未見情感層面的探討，並不能立即做出家庭價值在日本與在臺灣具有相似時間變遷作用的結論，仍有待更多實徵資料進一步檢驗。

東亞社會變遷調查也發現臺灣和日本大學生在奉養、老人態度等有差異，臺灣的大學生比日本大學生更重視傳統奉養觀（孝親、同住）、老人對家的貢獻、老人要自立，以及同住/孝親費並不能代表孝道；而日本大學生更認為老人應該要含飴弄孫，卻也認為無法長期照顧父母。其中，臺灣大學生對傳統奉養與自立觀的重視均高，表示臺灣大學生是矛盾的，雖然知道要奉養父母，可是也期待父母在老年階段能夠自立（范蓓怡，2011）。岩井紀子、保田時男（2009）以2006年東亞社會調查探討臺灣、日本、中國、韓國等四個地區的家族觀、子女生育觀、結婚離婚觀、擇偶/夫妻關係、家族行動及代間支持，其中的擇偶夫妻觀與代間支持屬於情感層面，其他則為規範層面。他們指出，四個地區中，日本人的家族觀、擇偶夫妻關係、代間支持傾向非傳統、個人／平等主義，但家族行動卻最傳統，尤其是日本男性對家事的貢獻最少；相對地，台灣男性對家事的貢獻最多，但在觀念上卻是最傳統、最傾向家族主義。這些發現與以往認為的大日本男人或大臺灣男人不太一樣，凸顯出臺灣民眾和日本民眾在意識

觀念與行為上很不一致，臺灣民眾在實際的家庭生活互動上最為平權，但價值意識上最偏於傳統，日本民眾則恰恰相反。另外，中國和韓國則介在臺日之間，韓國又比中國更為傳統。不過，此研究僅停留在描述性統計的層次，深層原因與機制有待更進一步探討。

五、結語

周玉慧研究員回顧過去華人家庭價值的研究，以「關係對象」與「內外標準」兩大主軸，從親子規範、親子情感、夫妻規範、夫妻情感、家庭規範、家庭情感六大向度來重新界定家庭價值，透過文化脈絡與理論意義更可凸顯出家庭價值的特色。內外標準以「仁」為本、「禮」為表徵，可知目前家庭價值研究著重的仍是「倫理規範」的外在表徵，關係本質核心的「情感價值」仍有待更多實徵研究。年長世代、男性較重視親子代間及夫妻婚姻的規範性價值，而年輕世代、女性、高教育者較重視親子代間及夫妻婚姻的情感性價值，至於家庭整體價值不太因世代、性別、教育而不同，可見人口結構因素的影響各有側重，仍需要更深入探討這些人口結構背後因素的意涵。

家庭價值的變遷來源，從鉅視社會學「時間」的觀點發現「時期」效果影響明顯，「年齡」效果則視家庭價值向度而異，「世代」效果作用微弱，然而果真是如此？或許可能測量都僅侷限規範的部分，情感部分的研究還是比較少，情感部分的世代作用仍舊會是微弱嗎？另外，與時間共變或中介的因素也應該要納入考量，如：個人特質，發展階段、人際互動、家庭社經背景等。

根據家庭心理學「代際」觀點所呈現的價值變遷來源，研究已發現親代對子代的代間傳遞解釋率高；而同代夫妻間的相互影響則較低，且會因為價值向度而不同；至於子代對親代的代間反饋，則相對較缺乏量化研究的實徵資料。此外，家庭價值觀在家庭中的同異代、隔代的影響以及長期追蹤亦是目前研究的缺口。若要填補這些缺口，研究者可以多多關注幾個國內的大型資料庫，像是臺灣青少年成長歷程計畫（Taiwan Youth Project，以下簡稱 TYP）、「華人家庭動態資料庫」（Panel Study of Family Dynamics, PSFD）、臺灣幼兒發展調查資料庫（Kids in Taiwan: National Longitudinal Study of Child Development and Care）等，這些皆為長期、涉及兩代甚至三代的追蹤資料庫，而且除了 TYP 之外，其他資料庫都仍在繼續發展，未來可運用這些資料庫進行追蹤研究。

最後，呼應此次演講一開始提及家庭價值觀的內涵與分類架構，周玉慧研究員也鼓勵感興趣的研究者可以根據家庭價值觀兩大主軸與多種向度，深入探討家庭價值觀的時間變遷，檢視有哪些關鍵因素會造成不同家庭價值觀的變與不變，並延伸探討這些家庭價值觀的變與不變、對不同地區民眾的家庭生活造成什麼影響，同時也思考與時間共變的因素，以及其他重要的中介、調節因素，包括個人特質、發展階段、人際互動、家庭社經等背景變項，這些都是需要透過長時間追蹤調查的大型研究資料庫來加以回答的重要問題。

另一方面，跨國之間的比較也有待開展，可以幫助我們釐清家庭價值觀在不同社會文化脈絡下的多元樣貌。如同前述，日本大型的社會調查發現時期的影響明顯，世代作用甚小；也發現與臺灣家庭有相似的地方，像是女性、高教育、年輕者，較為認同性別平權的家庭價值觀。東亞社會變遷調查則發現東亞四地明顯不同，特別是臺灣跟日本民眾，在意識觀念與行為上相反，很多時候家庭價值談的是態度、信念等應然的部分，而不是實際所作所為實然的部分，此種應然與實然的差距，凸顯更為豐富複雜的社會樣貌。臺灣、日本，或其他東亞地區家庭價值觀的變遷趨勢是否相似？觀念和行為之間的不一致是否也會隨著時間而發生變化？是朝向擴大或縮小？又是否可能朝向整合方向？不一致的原因何在？影響不一致擴大或縮小的因素為何？這些重要的問題亟需後續學者與他國研究機構合作，共同蒐集更多的實徵資料進行直接的比較。

本演講參考書目請洽演講者
邀稿日期 2022 年 11 月 1 日

Carolien Rieffe 教授特邀演講 「Social Inclusion for all」學術活動 紀實

林佳慧

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

聶西平

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

吳怡萱*

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

壹、序曲

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系於民國 111 年 10 月 1 日舉行「2022 兒童發展與家庭研究國際學術研討會」，會中邀請三位在兒童認知語言發展領域、兒童社會情緒發展領域及家庭研究領域卓有貢獻的國內外學者進行演講。本篇紀實著重在分享其中一位演講者：Carolien Rieffe 教授的演講重點紀要。Rieffe 教授現任荷蘭萊頓大學 (Leiden University, Netherlands) 的發展與教育心理學特聘教授，同時也是英國倫敦大學學院 (University College London, UK) 教育研究院的榮譽教授和荷蘭特文特大學 (University of Twente) 電子科技、數學與電腦科學學院的教授。

Rieffe 教授的研究主要探討兒童及青少年的社會發展、情緒功能及心理健康，她的研究對象多為具有溝通困難者，包括有聽力損傷、自閉症或發展性語言障礙的兒童與青少年。她近年來的研究重心放在溝通障礙族群的社會融合議題 (social inclusion)，並堅信可以透過外在環境的重新塑造而達到讓所有人都能獲得平等的社會參與機會 (equal access to social participation) 的目標。在本次的演講中，Rieffe 教授暢談社會參與的重要性及可促進溝通困難孩子社會參與的方法，並分享了 she 最近所主持的一個研究計畫的內容及發現。

*本篇論文通訊作者：吳怡萱，通訊方式：marissayhu@ntnu.edu.tw。

貳、特邀演講內容

一、溝通困難孩子的社會融入議題

Rieffe 教授多年來接觸許多有溝通障礙的孩子，包括因聽力損失而影響語言發展的聽障孩子，或因患有自閉症而有社會及語言溝通問題的孩子，另外也有無明顯其他因素但語言發展落後的發展性語言障礙的孩子。她發現，這些溝通困難的孩子通常也伴隨著較差的情緒調節能力，這也限制了他們的社會互動與人際發展。因此，無論是聽障、或是自閉症、語言障礙的孩子，他們都有一個共同的議題，即社會融入困難。Rieffe 教授形容：這些溝通障礙的孩子與正常發展的孩子之間橫亙著一個隱形的牆，使得他們無法進入團體之中。然而，這種無法融入團體、而被社會排拒的現象，除了提高這群溝通障礙族群受到霸凌的可能性之外，也為他們帶來心理與情緒壓力，進而對心理健康產生不良影響。

最能突顯溝通困難孩子無法參與團體、融入社會的場所是學校中屬於自由開放性的公共遊戲空間—遊戲場（playground）。這是由於遊戲場中所進行的活動不像教室內的活動那樣具有結構化的特色。教師通常對教室內活動具有高度掌控權，他們能決定要如何進行分組、如何進行活動，也能監看孩子是否遵照規則。因此，孩子毋須太多社會技巧。相反的，下課時間的遊戲場則是一個不具結構化的自由遊戲活動空間，孩子必須仰賴自己的溝通能力與社會技巧，和同儕進行各式各樣、包羅萬象的協商：例如要進行何種遊戲，如果有意見不一致該怎麼解決，遊戲規則要如何訂定，如果有人發生爭搶該怎麼處理等等。由於非結構化的遊戲場內可以提供孩子這麼多機會來進行溝通互動的練習，因此從鼓勵孩子社會發展的觀點來看，遊戲場是孩子發展社會能力的絕佳場域。然而，對於溝通困難的孩子而言，他們很常在自由活動的遊戲場中無所適從，或被拒於同儕團體之中。

Rieffe 教授相信社會參與、社會互動對心理健康的重要性，她主張所有的孩童都需要有社會互動，而同儕互動則是僅次於親子互動、對孩子相當重要的社會互動類型。因此，被社會團體接納對孩子的心理健康發展有深遠的影響，不管是否為溝通障礙族群。但社會融入對特殊族群尤為重要，因為藉由社會參

與，孩子能加強自身的情緒管理與調節，也對其日常生活功能有益，良好的情緒管理與調節能力甚至對學業成就也有助益。綜合以上可知，具有溝通障礙的特殊孩子極易面臨被同儕拒絕、無法加入團體的處境，而對其心理健康與情緒能力有不利影響。因此，幫助他們融入社會是個相當重要的議題。

二、問題解決方式的觀點轉移

Rieffe 教授提到，針對上述問題，學界所提出的解決方案在二十世紀 90 年代後至今三十年間，觀點已有巨大的轉變。在過去，學界或醫界都傾向認為，這種社會融入的困難是由於孩子的語言能力或溝通能力不足所造成的，因此解決方式就是要改善孩子的溝通能力，加強孩子自身的社會互動能力。所提出的解決方案包括改善聽障孩子的助聽設備，讓他們能聽得更好、聽得更清楚，或提供語言治療課程以提昇他們的語言表達能力，乃至提供社會互動課程以訓練、加強孩子的社會技能（social skills），使他們知道如何與他人進行合宜的互動。這些解決方案的背後思維建立在只要孩子的能力提昇，他們自然就能夠進入社會團體之中，與同儕建立互動關係。

然而，Rieffe 教授從自身與溝通困難孩子及其家庭接觸的經驗出發，說明這種傳統「著重在加強孩子本身的能力」思惟並不符合事實。她提到有些家長會向她反應：自己的孩子有良好的語言能力、也有合宜的社會技巧，然而孩子就是無法進入同儕團體之中。這些真實的抱怨證明了並不是只要加強孩子本身的能力就可以幫助他們被團體接納，解決方法並非如此簡單。甚至，這樣的觀點還加深了孩子的自責或使其污名化。因為伴隨著強調加強孩子的各項能力與技巧的同時，也顯示了其他人認為「問題是出在他們身上、是他們有所不足」這樣的觀點。這使他們將問題視為是由於自己所造成的，因此加深了他們的自責或自卑感。

Rieffe 教授抱持了另一種觀點，她認為這些孩子並不需要「被修正」，相反地，他們需要被接受、被認同，我們不需要企圖去改變他們。因此，Rieffe 教授認為讓溝通障礙孩子融入社會的第一個重要步驟是「改變觀點」，希望社會大眾能以欣賞多元、包容多元的角度來取代過去只有符合特定樣版的行為才是「正確」的單一角度。Rieffe 教授提到，隨著某些地區開始將某一天訂為自閉症日，提醒世人關注這些族群，或藉由通過同婚法等舉動來保護同性戀者的法律

權益，就彰顯了世界正在改變過去的傳統觀點，而漸漸朝向多元並容的社會。她樂見這樣的改變。

其次，Rieffe 教授強調「環境」的重要性與影響力，並主張可運用「環境的改造」來協助溝通障礙孩子融入社會。Rieffe 教授認為藉由外在環境的設計與改造，人們自然而然就會改變行為去配合環境的需求，其效果甚至可以超越法令的規定。她舉例，阿姆斯特丹先前推行一項措施，在某些區域的地面上畫起了一個個以白線圍成的長框，框內標誌腳踏車的圖樣。令人意外的是，所有的腳踏車主就自動地將腳踏車停放在長框之中。這樣的例子似乎支持人們會順應環境而改變他們的行為。因此，Rieffe 教授深信可以透過外在環境的改變，而使這些有溝通障礙孩子更能融入團體。

簡言之，Rieffe 教授關切溝通困難孩子的社會融入問題，並將場域鎖定在自由遊戲時間的校園遊戲場中。她也關注遊戲場的空間環境設計對溝通困難孩子的社會融入的影響。遵循這樣的信念與思惟，Rieffe 教授分享了一個她這兩年所主持的研究計畫「社會融合：創造一個融入的學校校園」(Social inclusion: Creating an inclusive schoolyard)的內容。這個研究計畫除了旨在增進溝通困難的兒童與青少年和同儕在校園裡的社會互動之外，還運用了新穎的科技設備來蒐集孩童在遊戲場的互動行為與空間距離等資訊，相當特別。Rieffe 教授在演講中分享她們使用的研究方法與初步分析結果。

三、研究計畫內容分享

如前所述，Rieffe 教授的專案計畫旨在探討溝通困難的孩童與青少年在學校遊戲場中與同儕如何進行互動，同時也探討遊戲場的物理環境設計會不會對他們的社會互動行為產生影響。她們的研究創新值得一提的是：她們乃是透過讓孩子配戴上一種穿戴式感應設備 (wearable sensors) 來蒐集他們在遊戲場中的空間移動 (movements)、人際距離等動態資料。這種穿戴式感應設備主要是運用無線射頻辨識 (Radio Frequency Identification, RFID) 的原理，利用在遊戲場週邊所另外架設的接收器，就能接收到孩子身上的裝置所發射出的無線訊號，從而記錄到時間、位置等資料 (備註：台灣常用的悠遊卡就是基於 RFID 原理的一種應用，圖書館或便利商店在讀取書本標籤或商品標籤的動作也是同樣運用 RFID 的技術)。藉由這種創新的 RFID 感應方式來蒐集資料，可以更可靠的蒐

集到孩子的動態移動與人際互動等資料，同時也避免了運用觀察法時會需要有研究人員在旁觀看、記錄而對互動造成介入的可能影響。

關於此項新穎的資料蒐集方法的施程序以及此方法相比其他資料蒐集法的優缺點等資訊，可參見 Sage 所出版的《研究方法個案》（*SAGE Research Methods Cases Part 2*）一書，Rieffe 教授及同事（Veiga & Rieffe, 2018）在文中有詳盡說明與介紹。

除了研究方法上的創新之外，Rieffe 教授也發現遊戲場的物理環境對溝通困難孩子的社會互動確實有相當大的影響。她們透過對孩子進行焦點座談得知，許多溝通困難孩子並不願意到遊戲場活動，其中一個原因是遊戲場的空間設計並沒有考慮到特殊族群的特別需求。例如自閉症孩子對觸覺比較敏感，因此對遊戲場中常見的肢體無意碰撞會有強烈的反應；亦或是聽力損傷孩子對環境中的大聲響或噪音也較難容忍。因此，遊戲場的設計可能也因為會造成他們的不舒適而使他們不願意前往，如此更減低了他們參與社會互動的機會。

Rieffe 教授提到，有一所自閉症兒童就讀的特殊學校著手重新改造校園的遊戲場，使空間的規畫更符合特殊孩子的需求，因而取得若干成效。例如該學校有一片寬廣的綠色草地可助於孩子的情緒保持穩定，遊樂場也用不同顏色分隔區域，並讓孩子自己選擇想進入的區塊，另外也規劃了一處當孩子情緒過份擾動時可讓他們獨處冷靜的獨立空間等等。這些貼心的設計都是基於發現環境會影響行為，而做的可促進特殊孩子融入社會團體的努力。

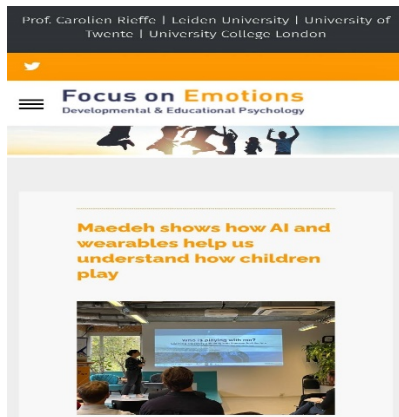
Rieffe 教授說明，其研究目前仍在進行分析之中，將陸續針對研究結果進行發表。但她強調，未來的重心會放在如何建立可增進社會融合的「智能遊戲場」（smart playgrounds）。最後，她仍不忘提醒大家，社會融合有賴於大眾使用一種不同的思惟，以「接受多元」來代替「矯正」，才能真正達到共融（social inclusion）。

參、迴響

在 Rieffe 教授的演講過程中，可發現教授本人相當具有社會正義感，她理解溝通困難孩子在遊戲場裡所面對的排拒，即使同儕的排拒並無牽涉肢體暴力，仍然認為這是一種相當有攻擊性、安靜型式的霸凌（silent bullying）。她並強調每個人—即使是具有溝通困難的特殊孩子—都應有參與社會的平等機會

(equal access to social participation)。在這樣的信念之下，她透過嚴謹、科學性的學術研究來讓大家發現溝通困難孩子在遊戲場中面臨的問題，以及如何藉由環境改造來解決他們的問題。

台灣在最近幾年也開始關注身心障礙族群在遊戲場中的使用平等。在「還我特色公園行動聯盟」(特公盟)的努力推動下，全台灣已有 13 個縣市提出興建「兒童共融遊戲場」的政策。例如，台北市在 2016 年率先提出推動「共融公園」的政策，將許多公園原先的塑膠製罐頭遊戲器材拆除，改設置有多元、不同挑戰的遊具，以便能符合不同年齡、能力與需求的孩子。此外，也加強公園的無障礙路徑，讓特殊孩子能方便使用遊具。這種共融式遊戲場 (inclusive playground) 的設計理念與 Rieffe 教授所強調的校園內融入式遊戲場有異曲同工之處。雖然台灣目前所做的是使公共的遊戲場可符合更多元的族群來使用，而 Rieffe 教授是著重在校園內的遊戲場可促進溝通困難孩子的社會互動，但目標都是希望能讓特殊的族群享有平等的參與社會互動的機會。這也印證了 Rieffe 教授所強調的：物理環境空間的設計對人的行為會有很大的影響，因此我們可藉由改造環境，來實現促進社會融合、社會平等的目標。



如果想了解更多關於 Prof. Carolien Rieffe 和他的團隊目前進行的研究，請掃描 QR code 或搜尋 “focusonemotions”



延伸閱讀

Nasri, M., Tsou, Y.-T., Koutamanis, A., Baratchi, M., Giest, S., Reidsma, D., & Rieffe, C. (2022). A novel data-driven approach to examine children's movements and social behaviour in schoolyard environments. *Children*, 9, 1177. <https://doi.org/10.3390/children9081177>

- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26, e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>
- Veiga, G., & Rieffe, C. (2018). *Monitoring children's behaviors in their natural settings: Applying RFID sensors to study child development*. SAGE Research Methods Cases Part 2. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526446435>

邀稿日期 2022 年 11 月 1 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 第七版格式（Publication Manual of the American Psychological Association, 7th 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

Journal of Human Development and Family Studies

No.23 . December, 2022

A Study on the Conflict Coping Strategies Adopted by Young Children with an Active Temperament during Free Play

En-Chi Lo.....1

Literature Review on the Trajectories of Temperament Development in Infants with Autism Spectrum Disorder

Pei-Ling Wang.....45

Study on the Private - Public Partnership Model and Childcare Quality in Privately-Operated Public Infant Care Centers

Hsiao-Ling Yang.....63

Cultivating Preschool Teachers' Ability to Teach Students According to Their Aptitude: An Analysis of the Talent Development Programs for Preschool Education Professionals in 66 Colleges and Universities across China

Zuoxiang Mao.....99

Academic Activity Documentary - Keynote Speech by Richard Aslin at 2022 International Conference on Child Development and Family Studies

Yu-Wen Lee / Yi-Fang Hong / Shinmin Wang.....141

Academic Activity Documentary - Keynote Speech by Yuh-Huey Jou at 2022 International Conference on Child Development and Family Studies

Yun-Wen Chen / Li-Tuan Chou / Chih-Wen Wu.....151

Academic Activity Documentary - Keynote Speech by Carolien Rieffe at 2022 International Conference on Child Development and Family Studies

Chia-Hui Lin / Hsi-Ping Nieh / Yi-Hsuan Wu / Chien-Ju Chang.....161

Department of Human Development & Family Studies
National Taiwan Normal University



ISSN 2076-8591