

人類發展與家庭學報

Journal of Human Development
and Family Studies

第二六期

目錄

- 1 粗細觸覺介質操作對嬰兒凝視行為之影響
謝淑惠、賴世焜、鍾雅惠、吳詩薇
- 39 運用意義編碼幼兒適性發展活動計畫之個案研究
張淑玲
- 69 「說不出口的無奈」：家有青少年之原鄉阿美族家長的教養壓力與文化處境探究
陳翠臻、魏秀珍
- 【學術活動紀實－2025兒童發展與家庭研究國際學術研討會特邀演講】**
- 107 Hye Jun Park教授特邀演講「重新思考身心障礙兒童家庭的模糊性失落：
母職、身心障礙、教育與文化的交會點」學術活動紀實
謝淑惠、聶西平、洪宜芳
- 116 Pascal Vrtička教授特邀演講「關係神經科學：從功能性近紅外線光譜儀超
掃描探究兒童發展與親子關係」學術活動紀實
陳羸宇、王馨敏

人類發展與家庭學報

2025 年第 26 期

主 編 吳 志 文 (國立臺灣師範大學)
副 主 編 張 鑑 如 (國立臺灣師範大學)
編輯委員 王 馨 敏 (國立臺灣師範大學)
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 麗 端 (國立臺灣師範大學)
李 輝 (香港教育大學)
林 如 萍 (國立臺灣師範大學)
唐 先 梅 (國立空中大學)
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)
劉 惠 美 (國立臺灣師範大學)
賴 文 鳳 (國立臺灣師範大學)
蕭 英 玲 (私立輔仁大學)
聶 西 平 (國立臺灣師範大學)

(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 200 元整)

粗細觸覺介質操作對嬰兒凝視行為之影響

謝淑惠
國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

賴世炯*
國立臺北護理健康大學
運動保健系

鍾雅惠
臺北市立大學
幼兒教育學系

吳詩薇
淡江大學
體育事務處

摘要

嬰兒期是人類生命中最重要時期，感知與凝視行為在嬰兒期扮演重要的角色。嬰兒透過感知與凝視行為發展並習得技能，學會解決許多問題。本研究透過手部操作二種不同觸覺介質刺激：粗介質玩具組（gross tools, GT）和細介質玩具組（fine tools, FT），檢驗嬰兒凝視次數與凝視時間。以實驗方式募集 24 名 6 至 12 個月嬰兒，由嬰兒母親抽籤並隨機分配為 GT 組(N=12) 和 FT 組 (N=12)，分別給予不同觸覺介質，同時以嬰兒前方之單一紅色燈光閃燈，頻率為 4 分鐘內每 24 秒出現一次，每次持續 2 秒鐘，觀察嬰兒抬頭凝視紅色燈光的次數和時間。研究結果為粗、細觸覺介質組，在凝視次數與凝視時間皆無統計上之顯著差異，故推論 6 至 12 個月嬰兒的凝視行為，尚不致於受到粗介質玩具或細介質玩具之影響。另在嬰兒凝視行為相關動作行為觀察方面，發現嬰兒觸覺介質的手部操作行為和凝視行為與其是否可獨立坐姿有關，意即無法獨立坐姿的嬰兒，較無法表現出流暢的手部操作與凝視行為。

關鍵詞：觸覺、手部操作、凝視能力、手眼協調、獨立坐姿

*本篇通訊作者：賴世炯，通訊方式：shihchiung@ntunhs.edu.tw。

壹、緒論

感覺系統中的觸覺是與生俱來，嬰兒出生後透過探索自己身體和探索物體的動作行爲，學習認識外在環境並獲得經驗。嬰兒期的觸覺介質刺激有助於嬰兒各項技能學習與發展，且此觸覺經驗會持續影響至成年期（Babik et al., 2022; Nava et al., 2021; Swirbul et al., 2022）。然而，嬰兒視覺感知則會在出生數月後，依照發展循序趨向成熟，嬰兒凝視能力逐漸地表現更完全（Holland et al., 2023; Skelton et al., 2022; Šimkovic & Träuble, 2021）。

人類生命故事開啓於嬰兒期，自受精卵形成胚胎，開始一連串細胞分裂，某物與新身體不斷磨合並適應來自父母的兩組 DNA，胚胎與靈魂如核能反應啓動強烈融合，肉體便開始呼吸運作，形成自律神經系統，進入 10 月懷胎時期（Ukwamedua, 2023）。附有靈性的人類嬰兒出生後，張開雙眼凝視與經驗外在事物，皆是生命中每一種新知識的建構過程。神經學家們已經證實嬰兒天生就具備充足的好奇心與學習能力，嬰兒早期的觸覺介質刺激、經驗和學習會影響其神經系統的發展，對於未知事物的假設、推理能力超出成人界定（Babik et al., 2019; Muentener et al., 2018; Poli et al., 2024）。嬰兒對於自己本身與外在事物充滿熱情且期待，喜歡不停地探索，透過對觸覺介質的探索，進而發展身體動作、認知、社會情緒、注意力等各種能力。嬰兒發展是有意識的，從最初不成熟開始而漸漸趨向成熟，並以順序（sequence）模式去適應外在物理世界和環境進行交互作用的各種歷程（Corbetta et al., 2018; Kubicek et al., 2019; Libertus et al., 2016; Needham et al., 2017; Swirbul et al., 2022）。

嬰兒發展涉及各種面向並遵循著時間順序，其中動作發展（motor development）是一項重要且不可獲缺的發展歷程，而不同階段的動作發展是研究嬰兒發展最重要的參考指標（Goodway et al., 2019）。Piaget（1952）與 Gesell（1928）主張動作發展是嬰兒增加認知發展的重要基礎，嬰兒的動作行爲似乎在平衡和不平衡之間，以及內向和外向動作行爲之間不斷地交替擺動。隨著嬰兒大腦迅速地成長，嬰兒變得更容易地學習與探索各種觸覺介質。根據研究指出，大部份的嬰兒遵循著相似的時間順序，當大腦主要皮層處於快速生長時，

3 觸覺介質與嬰兒凝視行爲

髓磷脂和樹突連接便會增加以形成新的思維渠道，此時嬰兒發展最快速且最容易學習——大腦敏感期（Ismail et al., 2017; Jessen & Grossmann, 2016）。

嬰兒觸覺、視覺感知發展是必須透過與成人互動而日益彰顯，成人提供嬰兒刺激物並與其進行互動，二者形成一種滋養液，滋養嬰兒學習新事物並獲得經驗，且重複地滋養可增強嬰兒學習能力；嬰兒在此滋養下，亦獲得更多的依附關係（Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1982; Livingstone, 2022）與信任感（Erikson, 1980）。滋養液自然地融入嬰兒生命，為嬰兒奠定深厚且紮實的養份，有利於嬰兒面對未來各種挑戰（Corbetta et al., 2016; Moreno-Núñez et al., 2017）。

一、有關觸覺介質及嬰兒凝視行爲與凝視行爲相關動作行爲，以下分列陳述。

（一）觸覺介質

嬰兒出生前，觸覺探索就已經展開了，而觸覺、視覺和大腦彼此緊密關聯。嬰兒出生後，頭部比例佔據身體最大部份。大約在四百萬年前，人類大腦的重量與體重的比值開始超越其他哺乳類動物。許多科學家們相信，這與人類能夠站立並靈活運用雙手有直接相關。嬰兒使用雙手促進大腦發展，發達大腦又促進雙手技能，嬰兒運用手部操作觸覺介質來掌控環境，透過環境掌控促使大腦與觸覺、視覺連結更加緊密（Morange-Majoux, 2011; Muentener et al., 2018; Needham et al., 2017; Swirbul et al., 2022）。許多研究更證實此觀點，不同觸覺介質刺激物可作為評估嬰兒各項發展的重要依據。鑑於此，研究人員們精心設計各種嬰兒觸覺介質研究應運而生。舉例而言，研究人員們提供 130 名年齡 5 至 19 個月嬰兒多功能玩具，讓嬰兒操作玩具時發現不同的玩具功能，作為嬰兒認知發展的評估（Muentener et al., 2018）；研究者給予 31 名年齡 4 至 6 個月嬰兒軟（泡沫材質）、硬（木質材質）不同觸覺介質刺激物，並收集嬰兒手部接觸刺激物的各項動作行爲，作為嬰兒精細動作發展的評估（Morange-Majoux, 2011）；兩項實驗研究皆以粘性手套（sticky mittens）作為研究工具，研究者們分別讓 38 名年齡 1 個月與 36 名年齡 3 個月嬰兒戴上粘性手套接觸玩具刺激物，預先訓練嬰兒以增強觸覺介質玩具主動探索的能力，以此作為伸手（reach）動

作發展的評估 (Libertus et al., 2016; Needham et al., 2017)。嬰兒伸手後的動作發展是抓握 (reach-to-grasp)，研究者們研究 8 名年齡 6 至 12 個月嬰兒伸手進食動作的手部旋轉、手部形塑和前進與後退的抓握準確性，每兩週拍攝一次嬰兒伸手去抓握熟悉的物體或食物並放到嘴裡的過程，作為嬰兒手部抓握物體技能的評估 (Sacrey et al., 2012)。嬰兒伸手抓握後的動作發展是手部操作 (hand manipulation) 物體，研究者們對 41 名 6 至 12 個月嬰兒進行不同手部任務的測試，以簡單抓握、精確抓握、手部操作，以及其他物體探索行為 (如視覺手部整合、敲擊、搖晃和換手)，分析不同任務對嬰兒抓握、操作和探索物體時手部動作技能 (Fagard & Lockman, 2005)。嬰兒慣用手是一種發育現象，可在嬰兒期清楚地辨認。研究者們研究 6 至 12 個月嬰兒抓握物體的慣用手模式，評估單手、雙手、左手、右手的慣用手使用狀態 (Ferre et al., 2010)。嬰兒與多物體的互動可促進嬰兒跨領域發展，研究者們觀察 50 名年齡 11 至 25 個月西班牙裔嬰兒在家中自然的與觸覺介質物體互動情形，讓嬰兒短暫的觸摸 (翻書頁)、觸摸並玩單一物體 (洋娃娃或杯子)、一組觸覺介質物體 (一堆衣服) 或快速連續的多個觸覺介質物體 (盤子和湯匙)，以及嬰兒每小時與數十個觸覺介質物體 (玩具和非玩具) 的各種互動情形 (玩具和非玩具)，記錄嬰兒物體探索的技能和跨領域發展 (凝視注意力和語言) 的學習 (Swirbul et al., 2022)。除此之外，研究者們使用小畫筆觸覺介質，緩慢而輕柔的在 25 名年齡 4 至 5 個月嬰兒手臂上進行情感觸摸與非情感敲擊，檢驗嬰兒視覺和觸覺刺激的生理反應 (皮膚電導) 和凝視時間差異，作為嬰兒對情感觸摸與社會性凝視行為的評估 (Nava et al., 2021)。嬰兒觸覺介質研究證實，觸覺介質對嬰兒的認知、動作發展、凝視注意力、語言具有深遠的影響。嬰兒操作粗、細觸覺介質玩具，對凝視注意力可能有潛在的影響。因此，本研究欲探討實施粗、細觸覺介質，對嬰兒凝視行為之影響。

(二) 嬰兒凝視行為與凝視行為相關動作行為

嬰兒視覺器官在解剖學上看似是完整的，但它們在功能上尚未完全成熟，眼睛是嬰兒用來反應外在環境或光線強度的器官，與眼睛相關之凝視是動態的建構過程，包含許多直接定位的感覺 (Holland et al., 2023)。一項研究說明早期提供嬰兒凝視刺激介入，有助於嬰兒提昇凝視注意力。Clearfield (2020) 這項「為成功而玩 (play for success)」研究以 42 名 6 至 10 個月嬰兒作為實驗參與者，實驗參與者被分為 3 組：社交組 (social) 研究者提供非結構化凝視刺激物、教

5 觸覺介質與嬰兒凝視行爲

2 組 (teach two) 研究者提供簡單結構化凝視刺激物，以及教多組 (teach many) 研究者提供複雜結構化凝視刺激物。實驗過程中，所有嬰兒在照顧者指導下每天練習集中注意力 10 分鐘，持續 2 週。研究發現教 2 組與教多組的凝視刺激物介入，可顯著地提高嬰兒凝視注意力。因此，鼓勵嬰兒照顧者們於日常生活中為嬰兒提供早期凝視刺激或訓練，可幫助嬰兒提高凝視注意力。凝視跟隨 (gaze following) 是嬰兒期視覺發展一項重要的歷程。Eiteljoerge 等 (2024) 向 49 名年齡 6 至 14 個月嬰兒展示影片，影片中的演員為嬰兒、兒童、成人，實驗參與者會凝視跟隨嬰兒 (同儕)、兒童、成人的目光，研究者們主動記錄嬰兒的凝視時間。研究發現，嬰兒凝視跟隨並不局限於與成人的互動。實驗參與者對演員們的臉部表現出高度的興趣，其中對嬰兒演員的興趣最濃厚，其次是兒童演員，最後是成人演員。研究結果說明嬰兒的凝視跟隨行爲與他們對不同社會夥伴的注意力偏好之間的相互作用。Familiar-Lopez 等 (2022) 對 49 名 6 至 12 個月嬰兒，進行人臉凝視注意力驗證，使用眼動追蹤儀記錄嬰兒凝視注意力和工作記憶，研究發現眼動追蹤儀可以預測烏干達嬰兒多年後的神經認知表現。對嬰兒而言，簡單或複雜的凝視刺激物是否會影響嬰兒的凝視行爲？Poli 等 (2020) 以 50 名年齡 8 個月嬰兒為研究對象，研究嬰兒視覺潛伏期、凝視時間、凝視刺激物時間和在不同學習環境中嬰兒各項凝視行爲變化。研究發現當刺激物太過於簡單或太複雜時，嬰兒會將目光移開，嬰兒更有可能凝視中等複雜程度的刺激物。其次，根據環境變動性、任務相關性和許多其他因素，相同程度的新奇，可能對嬰兒凝視學習產生不同的效果。嬰兒會尋找最不可預測情況，會避免冗長訊息，而更喜歡凝視可變刺激性訊息。但僅尋找具有最大新奇性或不可預測性刺激時，嬰兒亦有可能陷入過於困難的任務或過於複雜的情境。倘若位處複雜情境下，研究者可能無法檢測出嬰兒凝視規律性，嬰兒也無法學到任何東西。新奇最大化或避免冗長策略，可能有助於嬰兒學習，但感覺會隨著持續刺激而逐漸消逝，這是一種適應 (adaption)。適應可能在大腦皮質產生，其與凝視能力有密切關聯，所以有些適應可以由意志所控制，但在神經系統理論上，適應不是意志所能控制的。

嬰兒凝視光源說明感覺系統發展的關係，處理感覺訊息的神經迴路是由嬰兒敏感期特定輸入所形塑。例如，視覺皮層中的神經元群和來自外在環境光源的輸入。嬰兒可能體驗到更多或更少的顏色光源，這種變化可能會影響嬰兒顏色處理和對物體感知的發展 (Rosen et al., 2019)。嬰兒期的持續注意力與後來

注意力以及自我控制發展有關聯 (Brandes-Aitken et al., 2019)，且嬰兒日常凝視注意力影響前額葉皮質與執行功能神經迴路發展 (Badre & Nee, 2018; Rosen et al., 2019)。基於上述這些原因，嬰兒凝視注意力可作為理解嬰兒認知控制、情境控制與自我調節的重要實證目標 (Badre & Nee, 2018; Thompson & Steinbeis, 2020)。

嬰兒凝視習慣化和凝視非習慣化 (habituation-dishabituation) 是嬰兒認知功能最普遍的測量方式，而且它們已被可靠地證明可預測嬰兒日後的認知結果。在凝視習慣化與凝視非習慣化研究領域裡，研究學者們一致認為將單一刺激物重複地呈現在嬰兒面前，直到出現可測量的凝視時間減少，即嬰兒凝視習慣化 (habituation)；當新的刺激物出現後，記錄嬰兒凝視反應的恢復情況，即嬰兒凝視非習慣化 (dishabituation)。如果嬰兒對新刺激物無法恢復凝視習慣化，並持續表現出凝視習慣化，則假定嬰兒無法感知新刺激物的不同 (Goodway et al., 2019)。Šimkovic & Träuble (2021) 以年齡 3 至 11 個月嬰兒進行共 359 次實驗，比較凝視習慣化的加法和乘法迴歸模型與凝視時間長度。在凝視習慣化實驗中，以凝視習慣化和實驗類型 (亮度、顏色或方向) 進行比較，再以凝視習慣化與實驗次數 (1、3、5 或 7 次凝視習慣化實驗) 交叉比較，最後以凝視習慣化與三個不同年齡交叉比較。研究發現嬰兒對黑暗刺激 (約 3.7 秒) 比對綠色和灰色刺激 (約 5 秒) 凝視時間較短。嬰兒對亮度變化比較，從暗到亮表現出最強的凝視非習慣化，對灰色刺激旋轉 90 度 (方向比較) 表現出最弱且接近無的凝視非習慣化。且經過 5 次和 7 次凝視習慣化實驗後，凝視非習慣化變得更強。研究結果指出優質數據和優質預測，以及低參數相關性皆有利於乘法趨勢模型 (multiplicative trend model)，特別是伽瑪趨勢模型 (gamma trend model)。另一項嬰兒凝視習慣化研究，Poli 等 (2024) 以 106 名年齡 8 個月嬰兒為研究參與者，有別於前者，Poli 等人為嬰兒設計凝視習慣化任務和新穎凝視學習任務，並使用分層的貝葉斯模型 (Bayesian model) 來檢測嬰兒凝視持續注意力、學習表現、處理速度和凝視學習任務好奇心的個別差異。嗣後，研究者們再分析這些因素與凝視習慣化和凝視非習慣化之間是否具有相關。研究發現凝視習慣化時間與處理速度的個別差異具有相關，而凝視非習慣化時間則與好奇心具有相關，但僅限於沒有凝視習慣化的嬰兒。研究結果提供凝視習慣化潛在機制的新觀點，並進一步證明分層模型是測量嬰兒認知功能個別差異有效的工具。

嬰兒出生後第一年表現出顯著的感知發展，顏色是嬰兒凝視經驗並且無處

不在，顏色也被用來作為一系列的研究，例如感知物件、場景和圖像，而且顏色在許多其他方面的認知中也扮演著重要角色，例如美學 (McAdams et al., 2023)。除此之外，顏色作為一種實驗刺激物可以精確地量化和控制。一般人認為嬰兒只能看見黑、白兩色，其實研究證實即使是新生兒也能察覺到一些顏色。然而，嬰兒的色彩視覺很差，彩色刺激物需要高飽和度、相對較大、且有一定的色調（例如紅色）才能被嬰兒偵測到。在一項研究中，當大塊且高飽和度紅色顯示在灰色背景上，有超過 75% 新生兒會看見紅色，而相同條件下，有超過 80% 新生兒無法看見藍色 (Adams et al., 1994)，這種對顏色的不良偵測可能是緣於嬰兒視網膜和大腦皮層不成熟所造成。隨著嬰兒年齡增長與神經系統發展成熟，嬰兒凝視感知能力漸漸地趨向穩定。當嬰兒年齡 3 個月時，他們開始反映出較高層次的感知過程並理解顏色訊息。在一項凝視顏色偏好研究中，以 295 名 4 至 6 個月嬰兒為研究參與者，研究人員們發現，嬰兒顏色偏好凝視曲線為藍色、紅色和紫色凝視時間最長，而凝視黃色或綠色時間最短，研究人員們推測嬰兒凝視顏色偏好可能是嬰兒具有顏色分類能力 (Skelton & Franklin, 2020)。分類是嬰兒感知與認知一項關鍵特徵，嬰兒會對一系列刺激物進行分類，例如動物、人臉、聲音和物體 (Simpson et al., 2020)。因此，2 年後，相同的研究人員們再次針對嬰兒顏色分類進行研究。Skelton 等 (2022) 研究嬰兒顏色分類發現，嬰兒 6 個月時就可以感知顏色維度並對其進行分類，儘管環境中燈光發生變化，嬰兒至少具有基本機制來保持顏色感知的恆定狀態。除此之外，嬰兒對顏色的敏感度與自然場景中顏色的統計規律有相關。該研究為嬰兒對顏色理解、辨別、分類和一致性等感知技能發展提出重要的觀點，例如嬰兒對紅-綠色機制最先發育，藍-黃色機制大約在 4 到 8 週後發育，當嬰兒年齡 3 個月時，嬰兒就能感知 3 種顏色。雖然嬰兒能夠感知 3 基色，但他們偵測不飽和（較不強烈）顏色能力仍然相對較差，飽和度閾值直到青春期末期才會達到成人水準。這些關於顏色的發現支持了凝視辨別能力需要很長時間才能成熟，凝視敏銳度也要到 7 歲時才能達到成人水準 (Skelton et al., 2022)。然而，研究人員們特別強調嬰兒對顏色凝視時間的長短不代表就是嬰兒對該顏色情緒或美感的反應，嬰兒亦有可能因為喜歡刺激物以外的原因而凝視刺激物時間較長，這些潛在機制與原因需要更多研究加以證實。

嬰兒感知是爲了體驗動作，動作是爲了體驗感知，兩者之間是相互配合的運作模式，缺一不可。Goodway 等 (2019) 指出嬰兒動作 (movement) 是身體

任何一個部位可看得見的改變，一般而言是指開放的、廣泛的、動態的身體動作，更具體說明，是由功能性動作即穩定（stability）、移動（locomotion）、和操作（manipulation）所組成。更進一步談到動作技能（movement skill），是指身體潛在機制的的能力，包含神經系統、肌肉發展、生物力學、感知系統。就肌肉發展而論，嬰兒動作技能包含粗大動作技能（gross motor skills）和精細動作技能（fine motor skills）。精細動作技能是一項重要的嬰兒發展。Gibson（1988）證實嬰兒透過手部操作的動作行為可以幫助嬰兒發展其精細動作，且讓嬰兒進行手部操作觸覺介質物體，嬰兒就更容易理解不同物體的各種特性與樣貌（如重量、形狀和表面紋理），並激發其好奇心及探索行為。嬰兒學習外在環境的各種屬性，是透過不斷地探索，進而發展動作技能和收集物體、材質、事件等各種訊息。操作觸覺介質的動作技能，是嬰兒期不可獲缺的發展。嬰兒年齡 5 至 7 個月時，手部操作觸覺介質動作行為開始形成。嬰兒操作觸覺介質動作發展，似乎與視覺快速發展密切相關。嬰兒從無法精確地感知物體屬性，直到嬰兒整合感覺和動作技能，並透過手部動作來評估這些觸覺介質屬性。因此，感知發育取決於動作發展。嬰兒年齡 6 至 12 個月，較能穩定地以雙手操作不同觸覺介質（Ferre et al., 2010; Morange-Majoux, 2011），且凝視跟隨趨於穩定（Gredebäck et al., 2010），並能夠感知顏色維度，進而主動凝視刺激物（如紅色燈光）（Skelton et al., 2022）。

Adolph 等（2010）認為嬰兒探索環境時，不太可能嘗試超出自己動作能力範圍。探索行為是一種感知—動作連結，其所產生的訊息與規劃未來行動有關聯，而知覺與動作彼此相互連結，並非各自單一獨立運作。一項研究證實，嬰兒坐姿姿勢影響凝視行為與手部操作觸覺介質同步性，且坐姿姿勢可增強嬰兒探索和學習技能。Soska 等（2010）研究讓 28 名 4 至 7 個月嬰兒手部操作觸覺介質玩具，探討嬰兒坐姿姿勢與觸覺、視覺探索刺激物能力。研究發現，嬰兒凝視新奇物體時，嬰兒凝視—手部操作觸覺介質和坐姿是可被預測的。嬰兒姿勢（坐姿與非坐姿）與凝視（看物體與看圖片）兩者之間存在很大的顯著差異，研究證實坐姿姿勢可增強凝視與手部操作觸覺介質玩具技能，不論是將觸覺介質玩具以手部旋轉、手指接觸或換手皆有直接相關。進一步再論，與仰臥和俯臥姿勢相比，嬰兒坐姿姿勢產生更多的手動、口腔和凝視探索，且更頻繁地將手部操作觸覺介質玩具、口腔和凝視感知結合起來。年齡較大和具有較多坐姿經驗嬰兒，分別表現出較高頻率的手部旋轉和換手的動作行為。當嬰兒呈現俯

臥或仰臥姿勢時，手部操作觸覺介質玩具受到限制，而此限制可能源於影響姿勢的生物力學和重力。該研究更證實直立坐姿姿勢是最有利於嬰兒進行操作觸覺介質玩具，嬰兒可以更輕鬆地、更容易地伸手和抓握，且獨立坐姿能力為嬰兒提供了更多獲得視覺—手動操作技能的機會。Rachwani 等 (2023) 以 21 名年齡 6 至 10 個月嬰兒測試坐姿與多方向伸手技能。研究發現，所有嬰兒都能成功地從兩個方向觸摸和抓握玩具，坐姿經驗豐富的嬰兒比新手坐姿的嬰兒表現出更好的直立姿勢。然而，軀幹位移或伸展運動在不同方向或坐姿體驗中沒有差異。因此，嬰兒身體軀幹和手臂的穩定性對於學習坐姿是至關重要。另一項凝視行爲相關動作行爲研究，Ekberg 等 (2013) 讓 72 名 6 至 10 個月嬰兒，進行 12 分鐘操作觸覺介質刺激物，研究發現嬰兒坐姿姿勢大約有 10 至 15 次手部操作動作行爲和 30 至 45 秒口腔或凝視行爲。嬰兒獲得新動作技能可促進認知發展，特別是手部操作觸覺介質可為感知系統生成新訊息，從而促進更高層次認知進步。因此，本研究欲探討實施粗、細觸覺介質，對嬰兒凝視行爲之影響。

二、觸覺介質與嬰兒凝視行爲之關係

嬰兒透過手部操作觸覺介質，理解觸覺介質屬性，包括粗細材質、顏色、大小、形狀等 (Gibson, 1988)。嬰兒手部操作觸覺介質，可以練習並學會如何運用手部精細和手臂動作，包含旋轉、手指接觸、敲擊和換手 (Babik et al., 2022; Kubicek et al., 2019; Soska et al., 2010)。嬰兒從會使用一種感知到可以運用多重感知 (multisensory)，這促使嬰兒能更快速地學習各種技能和動作，並能夠主動解決問題。凝視感知讓嬰兒理解觸覺介質的距離和位置，嬰兒可以伸手去抓握 (reach-to-grasp) 觸覺介質，並進行觸覺介質的各種手部操作任務，這是一種多重感知的體驗 (Betti et al., 2021)。當嬰兒神經系統發展更加成熟，此時嬰兒更能精確地運用手眼協調技能 (即多重感知整合, multisensory integration) (Corbetta et al., 2018)，因此嬰兒更能主動地發現不同觸覺介質特定的功能 (Muentener et al., 2018) 和主動解決與物體相關的問題 (Babik et al., 2019)。Babik 等 (2019) 進行關於多重感知整合如何影響嬰兒解決問題能力的研究，發現嬰兒解決問題的能力出現在嬰兒年齡 6 個月的時候。嬰兒年齡 7 至 8 個月，開始會解決需要一個中間步驟的問題，例如拉動毛巾取回遠處的玩具。嬰兒年齡 9 個月，嬰兒能夠解決兩個步驟問題，例如移除障礙物，然後拉動毛

巾取回物體。嬰兒年齡 10 個月以上，嬰兒可以解決需要三個中間步驟的問題，例如移除障礙物、拉動布，然後拉動毛巾將遠處的物體帶到觸手可及的範圍內。研究證實隨著年齡的增長，嬰兒表現出更多的目標導向行爲（即多重感知整合）（Betti et al., 2021），從而提高解決問題的成功率。

嬰兒透過探索外在環境而獲得學習，外在環境的各種刺激物變化是嬰兒學習的重要來源，視覺刺激物可作為評估嬰兒凝視感知發展與注意力的重要因子（Clearfield, 2020; Holland et al., 2023; Mendez et al., 2024）。嬰兒探索周圍環境中物體的動機，被描述為他們對新奇物體和事件的關注度增加，以及他們熱切嘗試不斷練習新開發的動作能力。因此，對嬰兒手部操作觸覺介質的訓練可能會增加他們探索周圍環境其他物體的動力（如凝視特定目標）（Libertus & Needham, 2010）。Kubicek 等（2017）研究 55 名年齡 7 至 8 個月嬰兒，應用手部操作觸覺介質，以探究嬰兒發現和預測部分遮蔽物體位置的能力是否也與其手部操作觸覺介質技能有關。研究發現，所有嬰兒都表現出複雜的手部操作觸覺介質，手部操作頻率較高的嬰兒比手部操作頻率較低的同齡嬰兒，更能成功地運用眼睛預測特定的目標位置。

Rachwani 等（2019）將過往零散的手部操作、凝視、姿勢整合起來，有助於理解「整體」對嬰兒發展的重要性。研究者們檢測 38 名年齡 6 至 12 個月嬰兒，執行抓握過程中的姿勢、凝視、手部操作整體行爲。嬰兒抓握動作是透過一系列協調的姿勢—凝視—手部操作進行，首先轉動頭部和軀幹將玩具帶入視野，然後引發伸手的動作。透過凝視固定玩具來確定玩具的位置，引導手接觸和取回玩具。隨著速度的加快，嬰兒理解能力會下降，但快速的規劃和執行動作可以預測更好的表現，嬰兒理解需要多個系統在幾毫秒內進行精確地相互協調。研究發現，在每次實驗過程中，姿勢和凝視行爲無所不在。在各種條件下，有超過九成的嬰兒都會轉動頭部和軀幹。嬰兒可以即時協調所有動作，每位嬰兒都具有節奏地轉身、凝視與手臂動作來執行抓握動作。嬰兒獨立坐姿為靜態和移動時環顧四周與觸摸物體奠定了必要條件，獨立坐姿可以激發一系列凝視與手部操作發展，並激發透過凝視與手部操作來感知外在環境。因此，凝視與手部操作的效用，必須等待嬰兒穩定的坐姿控制發展才能同步發揮。

嬰兒面對突然的刺激光源，是否能主動地感知外在環境改變，進而發現環境中潛在的刺激物（Kubicek et al., 2017）。觸覺和視覺感知是彼此相互影響，它們經常是共同存在並伴隨著嬰兒探索與成長（Betti et al., 2021; Nava et al.,

2021)。嬰兒操作觸覺介質時，感知與動作控制能力較好或較敏感嬰兒更容易地發現外在環境變化 (Rachwani et al., 2019)，而不同嬰兒對觸覺介質的手部操作行爲與外在環境燈光改變下的凝視行爲，亦可能存在個別差異 (Ekberg et al., 2013; Poli et al., 2020, 2024; Skelton et al., 2022)。

根據上述理論基礎，本研究提出以下研究目的：探討實施不同觸覺介質玩具，對嬰兒凝視行爲之影響。凝視能力的發展，特別是與觸覺介質手部操作相互協調時，可以透過讓嬰兒操作不同粗、細觸覺介質玩具來激發嬰兒的凝視行爲，並驗證嬰兒在手部操作不同觸覺介質時，凝視行爲的差異。而由於粗介質之刺激較細介質爲大，因此，本研究設定研究假說爲：(一) 實施粗、細觸覺介質後，粗介質玩具組可顯著增加嬰兒的凝視次數和 (二) 實施粗、細觸覺介質後，粗介質玩具組可顯著增加嬰兒的凝視時間。

貳、研究方法

一、實驗參加者

(一) 爲何選擇 6 至 12 個月嬰兒

Ferre 等 (2010) 主張嬰兒年齡 6 至 12 個月，他們的手部抓握與操作觸覺介質的能力都相對穩定。Morange-Majoux (2011) 指出嬰兒年齡 6 至 12 個月，凝視能力與手部觸覺介質探索能力，即手眼協調能力發展趨向成熟，觸覺感知發育取決於動作發展，嬰兒能夠表現出更多的物體觸摸及操作。此階段嬰兒手部動作以重複性、週期性爲特徵，除了能夠感知質地、硬度和重量外，也能夠感知溫度和大小。Gredebäck 等 (2010) 強調嬰兒年齡 6 至 12 個月，凝視跟隨趨於穩定。Skelton 等 (2022) 更證實此年齡段嬰兒，隨著年齡增長與發展成熟，嬰兒更能協調凝視感知，感知顏色維度，並辨別紅色燈光。

(二) 研究對象

本研究共招募 30 名健康嬰兒，其中有 2 名嬰兒明顯地表現出長時間直視或等待紅色燈光，有 4 名嬰兒對紅色燈光完全沒有反應，故此 6 位資料不列入統計分析。因此，本研究實驗參加者為 24 名嬰兒（男嬰 8 名和女嬰 16 名；平均年齡 8.69 月；標準差 2.15），嬰兒年齡跨度為 6 至 12 個月。參加者由母親或托育人員陪同一起參加實驗，實施觸覺介質實驗前，邀請家長詳閱並簽名「參加者知情同意書」。本研究所使用之「知情同意書」由研究者自行設計，經三位教授專家審查後使用。

二、研究工具

本研究以實驗方式，對嬰兒實施不同觸覺介質玩具，研究者使用臺灣木樂地 (Muledy) 品牌觸覺安全教具 (型號 M0854)，分為粗介質玩具組和細介質玩具組。粗介質玩具組包含：粗紋棒木質材質、粗紋螺旋木質材質、粗紋長條木質材質、粗紋波浪橡膠材質、粗粒磨砂紙材質 (參見圖 1)。細介質玩具組包含：細布小米包、細棉柿子、細棉蘋果、細棉梨子、細棉嬰兒安撫巾 (參見圖 2)，每組各有 5 種類的 7 個玩具 (Kubicek et al., 2019; Muentener et al., 2018)。實驗燈光設計為一般常見且大量使用之單一紅色燈光設備 (參見圖 3) (Skelton et al., 2022)，並以白色布織布包裹紅色燈光以降低嬰兒直視時可能的刺激 (參見圖 4)，紅色燈光腳架高度 85 公分 (參見圖 5)，嬰兒和紅色燈光距離 170 公分 (參見圖 6)。另以自拍棒作為輔助工具，錄影手機放置於嬰兒側邊適當位置，實驗過程全程錄影並記錄嬰兒凝視次數與凝視時間。

Kubicek 等 (2019) 研究設置「探索刺激組」與「訓練玩具組」二組，每組各有 10 個玩具，其中 8 個是粗木製材質玩具，另外 2 個是細棉布製材質玩具。Babik 等 (2022) 研究嬰兒物體探索行為，讓嬰兒抓握一個粗刺造形的塑膠材質玩具 (球)，檢測嬰兒對該玩具之各種探索行為 (單手拿著球，雙手握住球，用球接觸自己身體，眼睛凝視著手中的球，用手指撫摸球，敲擊球，操作球，換手)。其他研究主要使用粗木製材質玩具作為觸覺介質，舉例而言，研究者們使用木製材質玩具，塑膠材質玩具，柔軟泡沫材質玩具 (Soska & Adolph, 2014; Soska et al., 2010)，泡沫材質被研究者界定為軟觸覺介質 (Morange-

13 觸覺介質與嬰兒凝視行爲

Majoux, 2011)；研究者們亦使用粗木製材質（表面突起）與塑膠材質的多功能玩具，檢驗嬰兒探索效率（Muentener et al., 2018）。統整上述相關研究發現，粗木製材質玩具、表面突起或特殊紋理材質為主要觸覺介質，這些研究證實嬰兒操作該觸覺介質玩具後，可顯著增加認知、動作、感知能力。因此，形成本研究假說：實施觸覺介質玩具後，粗介質玩具組可顯著增加嬰兒凝視次數與凝視時間。

圖 1

粗介質玩具組 (*gross tools, GT*)



圖 2

細介質玩具組 (*fine tools, FT*)



圖 3

單一紅色燈光



圖 4

白色布織布包裹紅色燈光



圖 5

單一紅色燈光設備



三、研究流程

(一) 實驗參加者來源

藉由托嬰中心、親友間、受試嬰兒母親的社團朋友群等各種來源，陸續蒐集家中有 6 至 12 個月嬰兒家庭，研究者以電子檔寄送知情同意書給嬰兒父母親詳閱，確認嬰兒父母親願意參與研究，再於約定實驗日當天，由父親或母親親自填寫參加者知情同意書後，再開始進行實驗。

(二) 實驗過程

由嬰兒母親進行抽籤並隨機將參加者分為粗介質玩具組 (gross tools, GT) 與細介質玩具組 (fine tools, FT)，每組各有 12 人 (Nava et al., 2021; Needham et al., 2017)。實驗開始前，研究者們將錄影手機設備與紅色燈光設備在母親或托育人員同意的地點，依照實驗位置圖 (參見圖 6) 進行設備安置。一位研究者讓母親或托育人員抽籤進行分組，抽到粗介質玩具組，研究者僅提供粗介質玩具組，母親或托育人員無法看到細介質玩具組。爾後，讓嬰兒與母親或托育人員暖身互動操作粗介質玩具組 (時間 2 分鐘) 並適應環境，研究者會與嬰兒進行言語互動，確認嬰兒心情為穩定狀態。實驗開始，研究者向嬰兒示範如何操作

粗介質玩具 2 分鐘，再將玩具放置於嬰兒前方，嬰兒伸手即可取得，讓嬰兒自己操作粗介質玩具。研究者與嬰兒面對面坐著距離 30 公分（參見圖 6 與圖 7）。嬰兒以坐姿姿勢進行實驗，基於嬰兒安全考量，如果嬰兒可以自行獨立坐穩，則母親或托育人員位於嬰兒後方 40 公分。倘若嬰兒無法獨立坐穩，可背靠著母親或托育人員身上（參見圖 7），或由母親或托育人員盤腿讓嬰兒坐在其腿上，又或由母親使用幫寶椅使嬰兒保持坐姿。接下來，研究者引導 GT 組嬰兒觸摸粗介質玩具組，陪同進行玩玩具 8 至 10 分鐘（Clearfield, 2020），並啟動預先設定好的紅色燈光，使紅色燈光在 4 分鐘之內以每 24 秒的頻率出現 1 次紅光（共計 10 次），每次持續 2 秒鐘（Skelton et al., 2022），紅色燈光在研究者陪同嬰兒玩玩具 8 至 10 分鐘內出現 4 分鐘，紅色燈光結束時，研究者仍繼續陪同嬰兒玩玩具，直到 10 分鐘結束。研究者引導與示範方式，主要以口頭鼓勵嬰兒主動操作玩具，例如試試看，這個玩具摸起來很好玩。倘若嬰兒沒有主動地接觸玩具，研究者會進行示範，例如研究者會示範如何伸手抓握玩具或將玩具由一隻手轉換到另一隻手的動作。當嬰兒只有固定手部操作單一種玩具時，研究者會主動遞上另一個玩具讓嬰兒進行操作和探索。當嬰兒認真地操作粗介質玩具時，研究者僅觀察不作任何回應。嬰兒 FT 組也採取相同的實驗流程。研究者於實驗結束後，觀看錄影檔案並記錄嬰兒凝視紅色燈光的凝視次數、凝視時間、凝視行為相關動作行為。

每一位參加者實驗時間為 14 分鐘，單色紅光設立於嬰兒坐姿視角正前方，目測大約 45 度仰角，嬰兒只要抬頭向上看，即表示凝視次數一次。實驗開始前，如果嬰兒哭鬧或躁動，先讓母親或托育人員進行安撫，等待嬰兒處於安穩狀態後再開始實驗。實驗過程中，如果嬰兒發生吵鬧無法安靜配合，會先暫停實驗，由母親或托育人員進行安撫，等待嬰兒情緒狀況穩定，再繼續進行實驗。研究者預先與母親或托育人員溝通，並配合嬰兒睡飽與穩定狀態時間進行實驗（上午 10 點至 11 點或下午 2 點至 4 點），避免哭鬧發生。

圖 6

實驗位置圖(一)

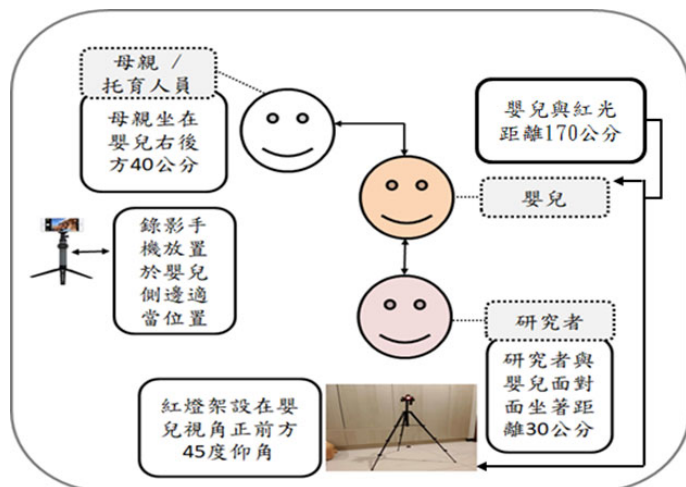


圖 7

實驗位置圖(二)



四、資料處理與統計分析

收集並檢查錄影記錄，將有效資料進行編碼與登錄，以 IBM SPSS 22.0 for Windows 統計套裝軟體進行數據分析，統計顯著水準皆定為 $\alpha = .05$ ，使用的分析方法如下：

(一) 以描述性統計 (descriptive statistics) 方法進行背景資料分析。

(二) 以獨立樣本 t-test 分析二組不同觸覺介質在凝視次數和凝視時間是否有顯著差異。

(三) 以無母數獨立樣本 Mann-Whitney 分析二組不同觸覺介質在凝視次數和凝視時間是否有顯著差異。

(四) 評分者信度：在諮詢相關專家學者意見後，研究者與專業教保員討論評分標準後，抽取 50%，評分者信度為 .85-.90。

研究者將收錄資料進行觀察者偏誤檢視，邀請一位完全不清楚實驗流程之專業教保員進行觀察和記錄，以附錄 1 嬰兒凝視行為之次數與秒數一覽表 (標準化秒數) 研究資料中，編號 1-11 由研究者負責觀察並記錄嬰兒的凝視次數和凝視時間，而編號 12-24 則由完全不清楚實驗流程之專業教保員進行觀察和記錄。研究者向教保員說明凝視次數與凝視時間的定義，由研究者先觀看編號 12-24 之影片，並列出紅色燈光出現 10 次的起始秒數，再由教保員對照研究者預先記錄的起始秒數，於每次紅色燈光出現時，開始計算凝視次數和凝視時間。評分過程中，研究者與教保員重複觀看影片，確認雙方達成共識後，教保員才開始進行觀察和記錄。研究者與教保員所得評分者信度為 .85-.90。

參、研究結果

一、基本資料分析

本研究所有嬰兒的各項資料，包含性別、年齡、凝視次數和凝視時間，詳見表 1 所有嬰兒各項資料之描述性統計一覽表。

粗介質玩具組嬰兒平均年齡為 8.50 ± 1.97 個月、細介質玩具組嬰兒平均年齡為 8.87 ± 2.39 個月，並以獨立樣本 *t* 檢驗二組，*F* 檢定結果 *p* 值=.41，檢驗證實粗、細介質二組在年齡上沒有顯著差異。

表 1

所有嬰兒各項資料之描述性統計一覽表

變項	平均數	標準差
性別 (男 n=8, 女 n=16)	1.67	0.48
年齡 (月)	8.69	2.15
凝視次數 (次)	1.79	0.83
凝視時間 (秒)	10.63	6.75

二、觸覺介質對凝視行爲影響分析

將研究資料先以母數統計中的獨立樣本 t 檢定，分析 2 組，發現 2 組在凝視次數 $t(22)=.23$ 與凝視時間 $t(22)=.43$ 二個依變項中，無統計上之顯著差異，詳見表 2：2 組介質玩具組依變項之獨立樣本 t 檢定結果一覽表。考量 2 組組內樣本數各只有 12 位嬰兒，所得資料同時以無母數統計中之獨立樣本 Mann-Whitney 檢定，分析 2 組資料，結果仍發現 2 組在凝視次數 $U=46.5(\text{sig}=.11)$ 與凝視時間 $U=59.5(\text{sig}=.47)$ 2 個依變項中，沒有統計上之顯著差異，詳見表 3：2 組介質玩具組依變項之獨立樣本 Mann-Whitney 檢定結果一覽表。

表 2

2 組介質玩具組依變項之獨立樣本 t 檢定結果一覽表

嬰兒凝視行爲	組別	平均數	標準差	F 值	顯著性	t 值	顯著性
凝視次數 (次)	粗介質玩具 (n=12)	1.58	0.90	0.68	.42	-1.24 (22)	.23
	細介質玩具 (n=12)	2.00	0.74				
凝視時間 (秒)	粗介質玩具 (n=12)	9.50	6.01	0.69	.42	-0.81 (22)	.43
	細介質玩具 (n=12)	11.75	7.51				

表 3

2 組介質玩具組依變項之獨立樣本 *Mann-Whitney* 檢定結果一覽表

嬰兒凝視行爲	組別	平均等級	等級總和	Mann-Whitney U 值	顯著性
凝視次數 (次)	粗介質玩具 (n=12)	10.38	124.50	46.50	.11
	細介質玩具 (n=12)	14.63	175.50		
凝視時間 (秒)	粗介質玩具 (n=12)	11.46	137.50	59.50	.47
	細介質玩具 (n=12)	13.54	162.50		

三、嬰兒凝視行爲與凝視行爲相關動作行爲分析

(一) 凝視行爲

研究者觀察錄影檔案，當紅色燈光閃爍時，嬰兒抬頭凝視紅色燈光次數（凝視次數）與時間長度（凝視時間）。詳見附錄 1 嬰兒凝視行爲之次數與秒數一覽表（標準化秒數）。

(二) 凝視行爲相關動作行爲

與過去相關文獻進行描述性之比較分析，列出 6 至 12 個月嬰兒所具備凝視行爲相關動作行爲，分別為伸手抓握（100%）（Betti et al., 2021; Libertus et al., 2016）、口腔探索（71%）（Ekberg et al., 2013; Rochat, 1989）、換手旋轉（67%）（Kubicek et al., 2019; Soska et al., 2010）、獨立坐姿（67%）（Rachwani et al., 2019; Rachwani et al., 2023）、社會性微笑（42%）（Simpson et al., 2020）、爬行（33%）（Adolph et al., 2010）、看手機（視覺刺激物）（38%）（Poli et al., 2020）、依附（29%）（Ainsworth & Bell, 1970; Livingstone, 2022）、獨立站立（8%）（Goodway et al., 2019），和哭鬧（13%）（Ainsworth & Bell, 1970），共 10 項凝視行爲相關動作行爲，並進行觀察與記錄，詳見附錄 2 嬰兒凝視行爲相關動作行爲一覽表。

當嬰兒在實驗過程中，沒有表現出伸手抓握和換手旋轉能力時，研究者主動以口頭鼓勵嬰兒進行手部操作玩具，試圖讓嬰兒主動表現出其潛在能力，嬰兒有時無法立即表現出該能力，可能緣故於各種複雜的因素（如害羞）。倘若嬰兒仍然沒有主動表現出該能力時，研究者則再多次口頭鼓勵嬰兒探索並進行示範和引導。實因嬰兒年齡 6 個月，是手部操作（hand manipulation）重要的形成階段，而隨著年齡增長，嬰兒年齡越大，手部操作、凝視、姿勢、動作控制和協調趨向穩健。本研究主要探究嬰兒手部操作粗、細觸覺介質，對凝視行爲的影響，因此伸手抓握與換手旋轉手部操作能力，除與本研究直接相關外，此 2 項技能亦有助於嬰兒接續執行手部操作觸覺介質。然而，其他 8 項凝視行爲相關動作行爲，則根據過往文獻資料蒐集，發現嬰兒在凝視過程中，會主動地表現出口腔探索、獨立坐姿、社會性微笑、爬行、看手機（視覺刺激物）、依附、獨立站立、哭鬧動作行爲，此 8 項動作行爲對嬰兒發展仍是非常重要的參考依據。因此，本研究依序論述如下：口腔探索會持續地出現在嬰兒年齡 6 至 11 個月，本研究發現年齡並非是主要影響口腔探索的因素，即使是嬰兒年齡 11 個半月，他們仍會主動將物體放入口中進行探索，嬰兒口腔探索可能存在個體差異。獨立坐姿係指嬰兒能夠自行獨立坐穩且不需要成人從旁協助。本研究發現嬰兒獨立坐姿的穩定度影響嬰兒手部操作觸覺介質與凝視行爲，無法獨立坐姿嬰兒凝視次數皆只有 1 次（母親使用幫寶椅輔助之嬰兒除外）；相反地，擁有獨立坐姿能力的嬰兒，他們的凝視次數平均為 2 次（總凝視次數/獨立坐姿嬰兒人數），研究數據說明擁有獨立坐姿能力的嬰兒，他們的凝視能力優於無法獨立坐姿的嬰兒。社會性微笑是嬰兒發展情緒和與他人互動的基本技能。嬰兒喜歡看人臉，會以社會性微笑表達自己的感受與情緒，對於喜歡的人會主動表達出社會性微笑。爬行是動態移動（locomotion）的動作能力，嬰兒能夠移動自己的身體開始爬行。本研究發現擁有爬行動作能力的嬰兒，皆有獨立坐姿的能力，據此說明嬰兒身體的穩定度與平衡感影響嬰兒爬行動作的延伸發展。看手機（視覺刺激物）是現代嬰兒不可避免的。研究者架設手機作為錄影設備，研究發現嬰兒會主動地看向手機，對於手機表現出熟悉且充滿興趣，這可能與嬰兒日常使用手機經驗有關。依附取決於嬰兒是否在凝視紅色燈光時，主動將頭轉向母親或托育人員，尋找主要照顧者。獨立站立是必須具備高度穩定性的動作能力。本研究發現具有爬行能力的嬰兒，會於爬行後，扶著物體並獨立站立。這與一連串嬰兒發展緊密相關，嬰兒擁有獨立坐姿技能，就能夠開始爬

行；當爬行技能穩定後，嬰兒可以扶著物體並獨立站立。哭鬧是嬰兒內在心理狀態的呈現，嬰兒可能會因為各種複雜的原因，表現出情緒不穩定狀態。實驗過程中，當嬰兒產生退縮和表現哭鬧動作行為，研究者會主動以口頭安撫嬰兒，並由母親或托育人員加以安撫後，再繼續進行研究。嬰兒的狀態屬於多變且較難掌控，考量嬰兒最大利益為原則，等待嬰兒心情穩定後，再繼續進行研究。

肆、結果討論

一、6 至 12 個月嬰兒操作不同觸覺介質對凝視行為的影響

根據研究結果得知，嬰兒操作粗、細觸覺介質玩具，二組嬰兒的凝視次數和凝視時間，皆無顯著差異。故本研究結果證實 6 至 12 個月嬰兒凝視行為，尚不致於受到粗介質玩具或細介質玩具之影響。

二、觸覺介質、凝視行為與凝視行為相關動作行為

(一) 觸覺介質

嬰兒手部操作觸覺介質是一項重要的發展，特別是嬰兒年齡 6 個月，這是一個關鍵的時間點。嬰兒年齡 6 個月以前，手部動作主要以反射動作為主。嬰兒年齡 6 個月時，嬰兒能夠自主地控制伸手 (Libertus et al., 2016; Needham et al., 2017)。伸手接觸是嬰兒開始學習認識不同觸覺介質 (Morange-Majoux, 2011)。嬰兒接續發展的是伸手抓握 (Sacrey et al., 2012)，伸手抓握出現後，嬰兒開始學習操作觸覺介質 (Fagard & Lockman, 2005)。嬰兒操作不同觸覺介質學習與發現不同的觸覺介質特性和功能 (Muentener et al., 2018)。嬰兒透過手部操作不同觸覺介質，可促進嬰兒跨領域（如凝視注意力）的發展 (Swirbul et al., 2022)。嬰兒體驗觸覺刺激後，會影響嬰兒的凝視行為（凝視時間）(Nava et al., 2021)。

本研究發現嬰兒手部操作觸覺介質是一連串感知和動作的發展，但並非每一位嬰兒的手部操作動作都非常純熟，這可能與嬰兒日常生活與物體互動和操作經驗有關。本研究中所有嬰兒都具有伸手抓握能力，但仍可觀察到年齡較小的嬰兒伸手抓握準確性有待提昇。嬰兒對於新奇的觸覺介質玩具充滿好奇心，經過研究者的鼓勵，嬰兒都願意探索。嬰兒手部操作與凝視同步結合，不論是看向觸覺介質玩具，或看向研究者，亦或看向紅色燈光刺激物，也有部份嬰兒會看向研究者架設的手機；本研究觀察到嬰兒手部操作觸覺介質時，其凝視行爲無所不在，且具有多方位凝視表現。本研究設定研究假說爲：實施粗、細觸覺介質後，粗介質玩具組可顯著增加嬰兒的凝視次數和凝視時間。然而，本研究結果爲嬰兒操作粗、細觸覺介質玩具，二組嬰兒的凝視次數和凝視時間，皆無統計上顯著差異。本研究發現，預先訓練可能是一個重要的關鍵因素。僅單次 10 分鐘的粗、細觸覺介質刺激，對於 6 至 12 個月嬰兒的觸覺刺激可能不足，嬰兒的感知能力是必須經過不斷地刺激與重複地訓練，才能激發嬰兒的感知表現。除此之外，嬰兒手部操作不同觸覺介質玩具（如由粗觸覺介質玩具 A 轉換粗觸覺介質玩具 B），因轉換玩具過渡期間，嬰兒凝視注意力聚焦自己的手與觸覺介質，如此可能會影響嬰兒抬頭凝視紅色燈光。

（二）凝視行爲

提供嬰兒凝視刺激，有助於嬰兒提昇凝視注意力（Clearfield, 2020），而凝視跟隨是嬰兒期視覺發展重要的歷程（Eiteljoerge, et al., 2024）。嬰兒會尋找最不可預測情況，且更喜歡凝視可變刺激性訊息（Poli et al, 2020）。嬰兒體驗顏色光源的經驗，可能會影響嬰兒顏色處理和對物體感知的發展（Rosen et al., 2019），且嬰兒日常凝視注意力影響前額葉皮質和執行功能神經迴路發展（Badre & Nee, 2018; Rosen et al., 2019）。感知顏色可作爲一種實驗刺激物，並可精確地量化和控制，而嬰兒偏好凝視紅色時間最長（Skelton & Franklin, 2020）。嬰兒年齡 6 個月，就可以感知顏色維度並對其進行分類。凝視辨別能力需要很長時間才能發展成熟，凝視敏銳度也要到 7 歲時才能達到成人水準（Skelton et al., 2022）。

本研究發現 6 至 12 個月嬰兒，凝視跟隨動態物體是相對穩定的，不論是凝視觸覺介質玩具或凝視紅色燈光，他們的雙眼是可以聚焦在目標上。當嬰兒發現紅色燈光閃爍時，部份嬰兒會表現出驚喜的表情。本研究提供的紅色燈光是一種刺激物，而此刺激物被控制與設定以每 24 秒出現 1 次紅光，共計 10 次，

每次持續 2 秒鐘。實驗過程中，研究者無法預先知曉嬰兒是否曾有凝視紅色燈光的經驗，嬰兒很有可能從來沒有凝視過紅色光源。因為在大部份嬰兒活動的空間裡，嬰兒能夠看到的光源主要以白色和黃色光源為最多，紅色光源在日常生活中除非嬰兒外出看到戶外的紅色警戒燈或轎車車後燈，否則大部份的嬰兒都是居家照顧、白天收托托嬰中心或保母家中。他們很難有體驗紅色光源的經驗，這會影響嬰兒顏色處理、對物體感知、前額葉皮質、執行功能神經迴路的發展。除此之外，嬰兒凝視辨別能力和凝視敏銳度需要很長的時間才能達到完全成熟，因此嬰兒年齡 6 至 12 個月，其凝視辨別能力和凝視敏銳度尚在發展中，嬰兒有可能無法敏銳地發現紅色燈光。

（三）凝視行為相關動作行為

感知與動作密不可分，是嬰兒期發展的根基。嬰兒坐姿姿勢可增強凝視與手部操作觸覺介質玩具的技能，嬰兒坐姿姿勢促使嬰兒產生更多的手部、口腔和凝視探索，且更頻繁地將手部操作觸覺介質、口腔和凝視行為結合起來。嬰兒凝視與手部操作觸覺介質相結合的發展依賴於獨立坐姿和操作觸覺介質的經驗（Soska et al., 2010）。坐姿經驗豐富的嬰兒比新手坐姿的嬰兒表現出更好的直立姿勢。因此，嬰兒身體軀幹和手臂的穩定性對於學習坐姿是至關重要（Rachwani et al., 2023）。此外，嬰兒坐姿姿勢可以結合手部操作觸覺介質和口腔或凝視行為，嬰兒手部操作觸覺介質可為感知系統生成新訊息，從而促進更高層次認知發展（Ekberg et al., 2013）。

本研究發現，嬰兒操作粗、細觸覺介質，會將凝視、手部操作、坐姿結合起來。擁有獨立坐姿的嬰兒，身體協調能力更好，他們表現出穩定的凝視—手部操作觸覺介質同步性，且對外在環境變化也較能掌握（如發現紅色燈光）。相反地，無法獨立坐姿嬰兒，他們對於操作觸覺介質的能力明顯不足，這可能與其身體的平衡感，手臂的穩定度有直接相關。當嬰兒無法自我保持身體平衡，也無法獨立坐姿，操作觸覺介質與掌控外在環境能力相對較弱。另一項重要的動作行為是口腔探索。口腔探索是嬰兒熟悉的技能，嬰兒因具有先備經驗，大多數的嬰兒伸手抓握並操作粗紋棒（粗介質玩具），嗣後將其放入嘴巴，這很可能與其形狀（狀似米餅）有關。而細布小米包（細介質玩具）則是另一項嬰兒最常放入嘴巴的玩具。嬰兒除了以手部操作觸覺介質玩具，發現玩具的粗、細材質和特性。嬰兒也喜歡使用口腔探索來認識觸覺介質的味道，嬰兒手

部操作觸覺介質後，會將觸覺介質玩具放入口中，嬰兒一樣可以同步保持手部抓握和凝視，這種多重的觸覺、視覺、味覺的刺激，爲嬰兒帶來更多的感知體驗。

三、嬰兒多重感知能力與身體動作控制持續發展中

當二種刺激：觸覺（包含粗和細觸覺介質玩具）與凝視同時發生時，可檢測嬰兒多重感知整合與協調能力。本研究嬰兒年齡 6 至 12 個月操作粗、細觸覺介質玩具並同時凝視紅色燈光，從凝視次數與凝視時間數據中發現，凝視次數平均數爲 1.79 次，凝視時間平均數爲 10.63 秒，然而本研究共實施 10 次紅色燈光刺激介入，此年齡段嬰兒僅僅看見 1 至 2 次，明顯地呈現視覺感知次數偏少。若再更深細究嬰兒單次凝視時間，研究發現 75% 嬰兒單次凝視時間爲 2.5 秒至 7 秒，17% 嬰兒單次凝視時間爲 8 秒至 10 秒，8% 嬰兒單次凝視時間超過 10 秒，此研究結果證實更高比例嬰兒的單次凝視時間較短。由上述兩項研究數據證明，6 至 12 個月嬰兒多重感知能力仍持續地發展中，可能尚未完全具備多重感知整合能力。嬰兒操作觸覺介質玩具的觸覺感知與凝視紅色燈光的視覺感知，二者同時發生，此時必須仰賴嬰兒多重感知整合能力，否則嬰兒無法同時手部操作觸覺介質玩具，並凝視紅色燈光。

本研究發現嬰兒觸覺、凝視與身體動作控制緊密相關。身體動作控制較差的嬰兒，當他們抬起手臂就可能導致失去平衡並中斷操作觸覺介質，且凝視引導不穩定。相反地，伸展動作直接、平穩和快速的嬰兒，操作觸覺介質表現的能力更好，凝視引導更穩定，因此嬰兒可以捕捉到變化的紅色燈光。多重感知整合亦可作爲嬰兒解決問題能力的參考依據，嬰兒是否發現可能潛在的目標導向，而採取行動，從而提高解決問題的成功率。研究更觀察到，當嬰兒能夠穩健地獨立坐著時，手部抓握、操作能力都已具備，且嬰兒獨立坐姿的身體控制能力亦影響其凝視行爲。本研究發現凝視行爲與嬰兒是否能夠獨立坐姿有關，獨立坐姿嬰兒更容易地環顧四周並注意環境中紅色燈光的變化。然而，無法獨立坐姿的嬰兒，對環境空間與觸覺介質的同步掌控度明顯不足。因此，本研究發現無法獨立坐姿嬰兒較無法表現出流暢的手部操作與凝視行爲，多重感知整合能力較弱，身體動作控制持續發展中。就實務面而言，母親或托育人員在照顧嬰兒時，應更加細心地觀察嬰兒感知與動作的變化。倘若嬰兒表現出感

知與動作無法相互協調或動作控制不佳，須特別留意可能有發展的潛在問題，更應留心並持續地觀察，即早發現，可採取對嬰兒有利的行動方案。

四、結論

嬰兒發展是複雜的且多面向的，嬰兒期的感知與動作發展密不可分，且彼此相互交織影響。嬰兒動作發展是一連串接續地發生，首先手部操作能力－獨立坐姿能力－爬行能力－扶物並獨立站立能力，而反向亦可證明：能夠扶物並獨立站立的嬰兒一定能爬行，能爬行的嬰兒一定能獨立坐姿，擁有獨立坐姿能力的嬰兒，已經具備手部操作的各種能力。倘若加入感知能力與動作發展結合，嬰兒感知能力就很難如此清晰地呈現與描述，需要更多研究進行細微的驗證。從感知的角度而論，不論是單一檢驗觸覺、視覺，亦或是多重感知（觸覺－視覺）所設計的因果關係研究，都讓我們深刻地理解感知和動作發展在嬰兒期扮演著重要的角色。雖然本研究結果無法支持研究假說，但研究過程中，本研究發現觸覺、視覺與多重感知對於嬰兒發展深具影響，且不容忽視。

本研究主題為粗、細觸覺介質對凝視行為之影響。雖然粗、細觸覺介質不能區分凝視感知能力的高低，但手部操作觸覺介質植根於動作技能的發展。嬰兒可能需要等到年齡更大時，才能發展出更成熟的感知能力（觸覺－視覺同步性），並且須透過日常生活經驗與探索來累積對介質（玩具或燈光）的理解。但是多重感知能力的發展可能不是如此簡單和線性，因為感知和動作是不可分離的發展。每次嬰兒操作觸覺介質時，他們的感知和動作能力都會影響他們的探索行為。本研究表明，觸覺－視覺同步性對於嬰兒認知與發展具有重要的影響。

伍、建議

一、實務面建議

（一）增加感知與動作刺激和訓練：建議照顧嬰兒的母親或托育人員，於

日常生活中提供嬰兒觸覺、凝視的刺激與動作訓練。感知與動作密不可分，亦相互響，更多的感知與動作經驗，有助於嬰兒增加多重感知整合與手眼協調能力。

(二) 多樣化的探索環境設計：提供嬰兒多樣化的探索環境，有助於嬰兒提昇感知能力與手部操作觸覺介質能力，且提供不同介質亦可幫助嬰兒獲得更多的學習。

二、未來研究建議

(一) 本研究發現嬰兒坐姿姿勢與身體動作控制可能影響嬰兒手動操作觸覺介質的動作與凝視行爲。研究發現嬰兒坐姿能力與其發展成熟相關，無法獨立坐姿嬰兒，無法完整地表現穩健且精確的手部操作觸覺介質技能。然而，嬰兒獨立坐姿與母親支持坐姿之差異，是否影響嬰兒凝視時間與凝視次數，未來可深入探究。

(二) 不同性別嬰兒實施觸覺介質介入，對其凝視行爲是否有影響，本研究尚未探究與分析。不同性別可能會影響嬰兒手部操作觸覺介質與凝視行爲，建議未來可再針對不同性別嬰兒進行研究。

(三) 建議未來實驗參加者可選擇年齡層再上調 3 至 6 個月嬰兒（即 12 至 15 個月嬰兒），因為該年齡段嬰兒各項動作發展與多重感知能力已達到成熟狀態。此外，可考慮再增加樣本數量，亦有可能觀察到不同的資料。

(四) 本研究有少數嬰兒（約 20%）表現出極重視或完全忽略紅光刺激物，這些嬰兒或許有早發性或不明原因的視神經問題，可提醒家長留意這些嬰兒未來對光刺激之反應，甚至成爲就醫參考。

陸、研究限制

(一) 本研究場域位於不同嬰兒家中、托嬰中心，研究可能受限於場地限制，實驗設備架設與安置，都必須仰賴研究者臨場應變與反應。建議未來研究者可選擇固定環境進行研究，在實驗操作上，可避免因設備安置與拍攝角度不同，而影響實驗結果。

(二) 本研究有 2 位嬰兒表現出長時間直視或等待紅色燈光情形，凝視行為明顯異於其他嬰兒，且由於她們極欲對紅光設備進行理解，故完全忽略觸覺介質玩具探索。此外，還有 4 位嬰兒對光源完全沒有反應，實驗過程全程不凝視紅色燈光。倘若增加樣本數量，此類不凝視燈光刺激物的嬰兒數量應該也會隨之增加，若然，未來相關研究應可具體歸納此項發現。

(三) 手動設定與操作紅色燈光設備，可能因為人工操作影響，使光源呈現不定，例如晃動光源，影響光源品質與呈現效果，可能影響研究結果。

(四) 研究方法未採用無介質介入之對照組，未能探討有無觸覺介質介入對凝視行為之影響。

參考文獻

- Adams, R. J., Courage, M. L., & Mercer, M. E. (1994). Systematic measurement of human neonatal color vision. *Vision Research*, 34(13), 1691-1701.
[https://doi.org/10.1016/0042-6989\(94\)90127-9](https://doi.org/10.1016/0042-6989(94)90127-9)
- Adolph, K. E., Joh, A. S., & Eppler, M. A. (2010). Infants' perception of affordances of slopes under high- and low-friction conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(4), 797-811. <http://doi:10.1037/a0017450>
- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
<http://doi.org/10.2307/1127388>
- Babik, I., Cunha, A. B., Ross, S. M., Logan, S. W., Galloway, J. C., & Lobo, M. A. (2019). Means-end problem solving in infancy: Development, emergence of intentionality, and transfer of knowledge. *Developmental Psychobiology*, 61(2), 191-202.
<http://doi:10.1002/dev.21798>
- Babik, I., Galloway, J. C., & Lobo, M. A. (2022). Early exploration of one's own body, exploration of objects, and motor, language, and cognitive development relate dynamically across the first two years of life. *Developmental Psychology*, 58(2), 222-235.
<http://doi:10.1037/dev0001289>

- Badre, D., & Nee, D. E. (2018). Frontal cortex and the hierarchical control of behavior. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 170-188. <http://doi:10.1016/j.tics.2017.11.005>
- Betti, S., Castiello, U., & Begliomini, C. (2021). Reach-to-Grasp: A multisensory experience. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-6. <http://doi:10.3389/fpsyg.2021.614471>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Brandes-Aitken, A., Braren, S., Swingler, M., Voegtline, K., & Blair, C. (2019). Sustained attention in infancy: A foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 192-209. <http://doi:10.1016/j.jecp.2019.04.006>
- Clearfield, M. W. (2020). Play for success: A novel intervention to boost visual attention in low-socioeconomic-status infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104810, 11 pages. <http://doi:10.1016/j.jecp.2020.104810>
- Corbetta, D., Wiener, R., Thurman, S., & McMahon, E. (2018). The embodied origins of infant reaching: Implications for the emergence of eye-hand coordination. *Kinesiology Review*, 7(1), 10-17. <http://doi:10.1123/KR.2017-0052>
- Corbetta, D., Williams, J. L., & Haynes, J. M. (2016). Bare fingers, but no obvious influence of “prickly” Velcro! In the absence of parents’ encouragement, it is not clear that “sticky mittens” provide an advantage to the process of learning to reach. *Infant behavior & Development*, 42, 168-178. <http://doi:10.1016/j.infbeh.2015.05.001>
- Eiteljoerge, S., Matzerath, A., Gweon, H., & Mani, N. (2024). Infants follow the gaze of same-age peers, young children, and adults. *Social Development*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/sode.12786>
- Ekberg, T. L., Rosander, K., Hofsten, C., Olsson, U., Soska, K. C., & Adolph, K. E. (2013). Dynamic reaching in infants during binocular and monocular viewing. *Experimental Brain Research*, 229(1), 1-12. <http://doi:10.1007/s00221-013-3588-z>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W.W. Norton. <https://doi.org/10.7312/stei93738-016>
- Fagard, J., & Lockman, J. J. (2005). The effect of task constraints on infants’ (bi)manual strategy for grasping and exploring objects. *Infant Behavior and Development*, 28(3), 305-315. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.05.005>

- Familiar-Lopez, I., Sikorskii, A., Chhaya, R., Holmes, A., Arima, E. G., Caesar, O. J., Nakasujja, N., & Boivin, M. J. (2022). Predictive validation of Ugandan infant eye-tracking test for memory of human faces. *Child Neuropsychology*, *29*(3), 486-502.
<https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2099537>
- Ferre, C. L., Babik, I., & Michel, G. F. (2010). Development of infant prehension handedness: A longitudinal analysis during the 6- to 14-month age period. *Infant Behavior and Development*, *33*(4), 492-502. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.06.002>
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/14664-016>
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, *39*, 1-41.
<https://web.eecs.umich.edu/~stellayu/teach/2023action/papers/1988gibsonExploratoryBehavior.pdf>
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.
[https://doi.org/10.1016/0191-491X\(82\)90028-1](https://doi.org/10.1016/0191-491X(82)90028-1)
- Gredebäck, G., Fikke, L., & Melinder, A. (2010). The development of joint visual attention: A longitudinal study of gaze following during interactions with mothers and strangers. *Developmental Science*, *13*(6), 839-848. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00945.x>
- Holland, C. M., Sideris, J., Thompson, B. L., Levitt, P., & Baranek, G. T. (2023). Exploring development of infant gaze, affect, and object exploration in a primarily Latino sample. *Infant behavior & Development*, *70*, 1-12. <http://doi:10.1016/j.infbeh.2022.101806>
- Ismail, F. Y., Fatemi, A., & Johnston, M. V. (2017). Cerebral plasticity: Windows of opportunity in the developing brain. *European Journal of Paediatric Neurology*, *21*(1), 23-48.
<http://doi:10.1016/j.ejpn.2016.07.007>
- Jessen, S., & Grossmann, T. (2016). Neural and behavioral evidence for infants' sensitivity to the trustworthiness of faces. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *28*(11), 1728-1736.
http://doi:10.1162/jocn_a_00999
- Kubicek, C., Gehb, G., Jovanovic, B., & Schwarzer, G. (2019). Training of 7-month-old infants' manual object exploration skills: Effects of active and observational experience. *Infant behavior & Development*, *57*, 101353, 10 pages. <http://doi:10.1016/j.infbeh.2019.101353>
- Kubicek, C., Jovanovic, B., & Schwarzer, G. (2017). How manual object exploration is associated

- with 7- to 8-month-old infants' visual prediction abilities in spatial object processing. *Infancy*, 22(6), 857-873. <https://doi.org/10.1111/infa.12195>
- Libertus, K., Joh, A. S., & Needham, A. W. (2016). Motor training at 3 months affects object exploration 12 months later. *Developmental Science*, 19(6), 1058-1066. <http://doi:10.1111/desc.12370>
- Libertus, K., & Needham, A. W. (2016). Teach to reach: The effects of active vs. passive reaching experiences on action and perception. *Vision Research*, 50(24), 2750-2757. <http://doi:10.1016/j.visres.2010.09.001>
- Livingstone, M. S. (2022) Triggers for mother love. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United State of America*, 119(39), e2212224119, 5 pages. <http://doi:10.1073/pnas.2212224119>
- McAdams, P., Chambers, M., Bosten, J. M., Skelton, A. E., & Franklin, A. (2023). Chromatic and spatial image statistics predict infants' visual preferences and adults' aesthetic preferences for art. *Journal of Vision*, 23(8), 1-19. <http://doi:10.1167/jov.23.8.2>
- Mendez, A., Yu, C., & Smith, L. (2024). Controlling the input: How one-year-old infants sustain visual attention. *Developmental Science*, 27(2), 1-13. <http://doi:10.1111/desc.13445>
- Morange-Majoux, F. (2011). Manual exploration of consistency (soft vs hard) and handedness in infants from 4 to 6 months old. *Laterality*, 16(3), 292-312. <http://doi:10.1080/13576500903553689>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior & Development*, 49, 168-181. <http://doi:10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Muentener, P., Herrig, E., & Schulz, L. (2018). The efficiency of infants' exploratory play is related to longer-term cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-18. <http://doi:10.3389/fpsyg.2018.00635>
- Nava, E., Etzi, R., Gallace, A., & Cassia, V. M. (2021). Socially-relevant visual stimulation modulates physiological response to affective touch in human infants. *Neuroscience*, 464, 59-66. <http://doi:10.1016/j.neuroscience.2020.07.007>
- Needham, A. W., Wiesen, S. E., Hejazi, J. N., Libertus, K., & Christopher, C. (2017). Characteristics of brief sticky mittens training that lead to increases in object exploration. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 209-224.

<http://doi:10.1016/j.jecp.2017.04.009>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

<https://doi.org/10.1037/11494-000>

Poli, F., Ghilardi, T., Beijers, R., Weerth, C., Hinne, M., Mars, R. B., & Hunnius, S. (2024). Individual differences in processing speed and curiosity explain infant habituation and dishabituation performance. *Developmental Science*, *27*(3), 1-10.

<http://doi:10.1111/desc.13460>

Poli, F., Serino, G., Mars, R. B., & Hunnius, S. (2020). Infants tailor their attention to maximize learning. *Science Advances*, *6*(39), eabb5053, 8 pages. <http://doi:10.1126/sciadv.abb5053>

Rachwani, J., Herzberg, O., Golenia, L., & Adolph, K. E. (2019). Postural, visual, and manual coordination in the development of prehension. *Child Development*, *90*(5), 1559-1568.

<http://doi:10.1111/cdev.13282>

Rachwani, J., Santamaria, V., Ai, X., Ahlouche, S., Caba, L., Palazzolo, A., Ramirez, J., & Agrawal, S. (2023). Infant sitting and multi-directional reaching skill. *Journal of Motor Behavior*, *56*(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00222895.2023.2262428>

Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2-to 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, *25*(6), 871-884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.871>

Rosen, M. L., Amso, D., & McLaughlin, K. A. (2019). The role of the visual association cortex in scaffolding prefrontal cortex development: A novel mechanism linking socioeconomic status and executive function. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *39*, 100699.

<http://doi:10.1016/j.dcn.2019.100699>

Sacrey, L. R., & Karl, J. M., & Whishaw, I. Q. (2012). Development of rotational movements, hand shaping, and accuracy in advance and withdrawal for the reach-to-eat movement in human infants aged 6–12 months. *Infant Behavior and Development*, *35*(3), 543-560.

<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.05.006>

Šimkovic, M., & Träuble, B. (2021). Additive and multiplicative probabilistic models of infant looking times. *PeerJ*, *9*, 1-31. <http://doi:10.7717/peerj.11771>

Simpson, E. A., Maylott, S. E., Mitsven, S. G., Zeng, G., & Jakobsen, K. V. (2020). Face detection in 2- to 6-month-old infants is influenced by gaze direction and species. *Developmental Science*, *23*(2), 1-16. <http://doi:10.1111/desc.12902>

Skelton, A. E., & Franklin, A. (2020). Infants look longer at colours that adults like when colours

are highly saturated. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 78-85.

<https://doi.org/10.3758/s13423-019-01688-5>

Skelton, A. E., Maule, J., & Franklin, A. (2022). Infant color perception: Insight into perceptual development. *Child Development Perspectives*, 16(2), 90-95. <http://doi:10.1111/cdep.12447>

Soska, K.C., & Adolph, K. E. (2014). Postural position constrains multimodal object exploration in infants. *Infancy*, 19(2), 138-161. <https://doi.org/10.1111/infa.12039>

Soska, K.C., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems in development: Motor skill acquisition facilitates three-dimensional object completion. *Developmental Psychology*, 46(1), 129-138. <http://doi:10.1037/a0014618>

Swirbul, M. S., Herzberg, O., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Object play in the everyday home environment generates rich opportunities for infant learning. *Infant Behavior & Development*, 67, 101712, 9 pages. <http://doi:10.1016/j.infbeh.2022.101712>

Thompson, A., & Steinbeis, N. (2020). Sensitive periods in executive function development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 98-105.

<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.08.001>

Ukwamedua, N. U. (2023). Immortality of the soul in classical western thought and in Igbo-African ontology: A discourse in existential metaphysics. *Ethnicities*, 23(3), 388-402.

<https://doi:10.1177/14687968221119622>

附錄一

嬰兒凝視行為之次數與秒數一覽表(標準化秒數)

編號	嬰兒名字	介質玩具	紅燈 1	紅燈 2	紅燈 3	紅燈 4	紅燈 5	紅燈 6
1	怪獸	粗	0:00-0:08					
2	布丁	細		0:00-0:09			0:00-0:18	0:00-0:25
3	恆恆	粗				0:00-0:03		
4	晏晏	粗			0:00-0:03			
5	甯甯	細	0:00-0:04		0:00-0:11			
6	緹緹	粗				0:00-0:06		
7	歆歆	粗				0:00-0:08		
8	耆耆	細						0:00-0:15
9	圓圓	粗					0:00-0:03	
10	大海	細			0:00-0:07			
11	童童	細		0:00-0:03				
12	昕昕	細	0:00-0:03					
13	錢錢	粗				0:00-0:03		
14	姍姍	細						
15	小梅	粗						0:00-0:07
16	想想	細	0:00-0:07		0:00-0:10			0:00-0:18
17	貝貝	粗		0:00-0:09				
18	妹妹	細				0:00-0:03	0:00-0:07	
19	果果	細	0:00-0:08			0:00-0:12		
20	敦敦	細						0:00-0:05
21	瑄瑄	粗	0:00-0:12					
22	濔濔	細						
23	皮皮	粗		0:00-0:10			0:00-0:18	
24	澎澎	粗			0:00-0:05			

(續下頁)

附錄一

嬰兒凝視行爲之次數與秒數一覽表 (標準化秒數) (續)

編號	嬰兒名字	介質玩具	紅燈 7	紅燈 8	紅燈 9	紅燈 10	凝視 次數 (次)	凝視 時間 (秒)
1	怪獸	粗					1	8
2	布丁	細					3	25
3	恆恆	粗	0:00-0:10				2	10
4	晏晏	粗		0:00-0:07			2	7
5	甯甯	細					2	11
6	緹緹	粗					1	6
7	歆歆	粗					1	8
8	耆耆	細		0:00-0:25			2	25
9	圓圓	粗					1	3
10	大海	細					1	7
11	童童	細					1	3
12	昕昕	細		0:00-0:05			2	5
13	錢錢	粗				0:00-0:06	2	6
14	姍姍	細	0:00-0:05		0:00-0:09		2	9
15	小梅	粗	0:00-0:14				2	14
16	想想	細					3	18
17	貝貝	粗					1	9
18	妹妹	細	0:00-0:12				3	12
19	果果	細					2	12
20	敦敦	細		0:00-0:11			2	11
21	瑄瑄	粗					1	12
22	濔濔	細			0:00-0:03		1	3
23	皮皮	粗		0:00-0:22	0:00-0:26		4	26
24	澎澎	粗					1	5

附錄二
嬰兒擬視行為相關動作行為一覽表

編號	姓名	性別	年齡	介質玩具	伸手抓握	口腔探索	換手旋轉	獨立坐姿	社會性微笑	爬行	看手機	依附	獨立站立	哭鬧
1	怪獸	男	10M20D	粗	◆		◆	◆	◆	◆	◆		◆	
2	布丁	女	9M2D	細	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆		◆	
3	恆恆	男	11M13D	粗	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆			
4	晏晏	男	9M22D	粗	◆	◆	◆	◆				◆		◆
5	甯甯	女	8M	細	◆	◆	◆	◆		◆				
6	緹緹	女	11M14D	粗	◆	◆	◆	◆	◆	◆		◆		
7	歆歆	女	7M8D	粗	◆	◆					◆			
8	普普	男	12M9D	細	◆		◆	◆			◆			
9	圓圓	女	6M9D	粗	◆	◆								
10	大海	男	5M17D	細	◆	◆								
11	童童	女	10M3D	細	◆		◆	◆			◆	◆		
12	昕昕	女	10M25D	細	◆	◆	◆	◆	◆	◆				
13	錢錢	男	8M5D	粗	◆	◆		◆			◆			
14	姍姍	女	11M5D	細	◆		◆	◆	◆	◆	◆			
15	小梅	女	7M25D	粗	◆	◆	◆	◆						
16	想想	女	8M5D	細	◆		◆	◆	◆	◆		◆		
17	貝貝	女	7M24D	粗	◆	◆		◆				◆		◆
18	妹妹	女	11M22D	細	◆		◆	◆						
19	果果	女	6M14D	細	◆	◆	◆		◆					
20	敦敦	女	7M26D	細	◆	◆	◆							
21	瑄瑄	女	6M27D	粗	◆	◆						◆		◆
22	濔濔	男	5M7D	細	◆				◆					
23	皮皮	女	8M28D	粗	◆	◆	◆	◆	◆		◆	◆		
24	澎澎	男	5M16D	粗	◆	◆								

◆ 代表實驗過程中，嬰兒所表現的動作行為。

The Effect of Gross and Fine Tactile Media on Infant Gaze Behavior

Shu-Hui Hsieh¹ Shih-Chiung Lai² Ya-hui Chung³ Shih-Wei Wu⁴

Abstract

Infancy is the most important stage in human development, during which perception and gaze behavior play a vital role in skill acquisition and problem-solving. This study examined investigates how tactile stimuli of varying textures— gross tools (GT) and fine tools (FT)—affect gaze frequency and duration during infant hand manipulation.. Based on a randomized experimental design, 24 infants from 6 to 12 months old were recruited and assigned to either the GT (N=12) or FT group (N=12) through a lottery drawn by their mothers. Each group was provided with their respective tactile stimuli while a single red light, positioned in front of the infants, flashed at 24-second intervals over a 4-minute period, with each flash lasting 2 seconds. Infant responses were measured by the frequency and duration of upward gazes toward the light. The results indicated no statistically significant differences in gaze frequency or duration between the GT and FT groups. Thus, it can be inferred that gaze behavior in infants aged 6 to 12 months is not yet significantly affected by either gross or fine tools. Further observations of motor behavior in relation to gaze revealed that an infant's tactile media manipulation and gaze behavior were linked to their capacity for independent sitting. Specifically, infants who had not yet achieved independent sitting displayed less fluid hand manipulation and gaze behaviors.

¹ Department of Child and Family Science, National Taiwan Normal University.

² Professor, Department of Exercise and Health Science, National Taipei University of Nursing and Health Sciences. (Corresponding Author).

³ Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei.

⁴ Assistant Professor, Office of Physical Education, Tamkang University.

Keywords: tactile stimuli, hand manipulation, gaze behavior, hand-eye coordination,
independent sitting

收稿日期：2024 年 11 月 04 日

一稿修訂日期：2025 年 02 月 21 日

接受刊登日期：2025 年 03 月 24 日

運用意義編碼幼兒適性發展活動計畫之 個案研究

張淑玲*
南華大學
幼兒教育學系

摘要

本研究旨在應用意義編碼幼兒適性發展活動計畫，探討其對托育人員工作意義感的影響。本研究以一所公辦民營托嬰中心為對象，2021 至 2022 年運作歷程作為研究蒐集焦點，規劃一套意義編碼活動計畫，指導機構托育人員運用活動計畫和設計學習情境，透過參與觀察和訪談托育人員應用情形，將蒐集的資料進行編碼整理與分析。研究結果發現：安排有意義的工作環境，如提供資源、協助改進教學設備和技巧、適當賦權引導同儕學習，可轉化人員工作表現低落問題；意義編碼活動計畫能提示工作流程、增加活動—記錄—評量之間關聯，幫助人員掌握工作。本研究可提供托育服務等相關研究之參考。

關鍵詞：意義編碼、幼兒適性發展活動、托育人員

*本篇通訊作者：張淑玲，通訊方式：sonia123tw@nhu.edu.tw。

壹、緒論

為提升托育服務品質，政府於 2013 年編製《托嬰中心幼兒適性發展活動實務指引》（內政部兒童局，2013），並於 2017 年修正為《托嬰中心教保活動指引》（葉郁菁，2017）。該指引旨在協助托育人員規劃符合 0-2 歲幼兒需求的活動，促進幼兒在身體動作、自理能力、認知探索、社會情緒、語言溝通等領域的適性發展，同時引導托育人員設計活動並觀察幼兒的表現。此外，托嬰中心評鑑指標亦明確列出教保活動計畫、記錄、幼兒輔導與評量等內容，作為衡量托育服務品質的重要依據。

然而，在實際運作過程中，托育人員普遍感受到將活動指引應用於教保工作的壓力，並對超出幼兒照顧範疇的行政與事務性工作產生沉重負擔。這些因素導致托育人員對工作的負面觀感日益加深。影響工作態度的因素錯綜複雜，但更應積極尋求解決方案，以改善人員對工作的認同與投入。在現實條件難以改變的情況下，賦予工作意義有助於個人改變其對工作或生活經驗的態度，進而尋找到生命價值（Frankl, 1972）。Morin（1995）在工作層面指出，透過設計包含知覺、目的、平衡結構的經驗、統整行動為考量的工作經驗等，可創造工作意義感。這一概念亦與 Ericsson 和 Lehmann（1996）對不同專業領域的專家（如棋師、演奏者、醫護人員）所進行的研究相呼應，強調透過意義編碼、目標導向的練習，促進專業能力和成就感的累積。同樣地，即使面對一般成年人，若能提供明確目標的訊息、應用情境及有系統的策略（如訊息編碼與回饋機制），亦能增強其意義感，使其獲得成就並提升持續參與的動機（Gagné, 1984）。

基於上述理論，本研究擬運用意義編碼，規劃一套兼顧知覺、目的、平衡結構與統整行動的活動計畫，並探討托育人員的實際應用情形，以及該計畫對其工作意義感的影響。

值得注意的是，現行《托嬰中心嬰幼兒適性發展活動實務指引》與《托嬰中心教保活動指引》僅針對 0-2 歲幼兒進行規劃，這是依據〈兒童及少年福利機構設置標準〉第 2 條：「托嬰中心為辦理未滿 2 足歲兒童托育服務機構」。然而，同標準第 5 條規定：「對於托嬰中心已收托的 2 足歲兒童，未依〈幼兒教育及照顧法〉規定進入幼兒園者可繼續收托，但不可超過一年」，顯示托嬰中

心仍可收托 2-3 歲兒童。然而，針對 2-3 歲幼兒的教保活動，目前尚無相關適性活動指引可供參考，導致該年齡層幼兒的活動規劃面臨挑戰。因此，本研究規劃的活動計畫亦將針對 2-3 歲幼兒，補足現行指引的不足之處。

綜合以上，本研究旨在運用意義編碼設計幼兒適性活動計畫，並進一步探討托育人員應用該計畫對其工作意義感的影響。

貳、文獻探討

一、意義編碼

意義編碼 (meaningful encoding) 指個體在面對訊息時，透過提取事件中具有明確意義的特徵來處理資訊，使其更易於記憶與提取。這一概念與 Ashcraft (1995) 對提取線索的研究相契合，該研究指出，人們記憶高度依賴訊息的意義性。根據 Shiffrin 和 Atkinson (1969) 提出的記憶運作模式，記憶歷程可分為刺激輸入、短期記錄轉化為長期記憶，以及長期記憶的檢索與提取。由於意義編碼有益於個體的記憶運作與目標任務的達成，因此在多個領域獲得廣泛關注與應用。

Tulving (1995) 進一步整合記憶研究，提出線索依賴性、情境配對、編碼特異性原則，強調記憶編碼應包含事件發生的背景、內容、地點以及個人的心理反應等因素。線索愈精確且豐富，提取正確記憶的機率愈高，最終轉化為脈絡依賴記憶 (Smith et al., 2003)。此外，當回憶過程中的線索與編碼過程中的線索具有高度關聯時，個體在實務應用中的記憶提取效果將更加顯著 (Logie, 2023)。這些線索通常與知覺注意相關，並常以編碼形式幫助個人連結記憶，進而快速反應。

編碼的形式多種多樣，只要能達成目標，即為良好的編碼方式。例如，Ashcraft (1992) 認為，與目標記憶相關的單字或語境連結的語意材料，有助於語言與文本學習；Reber 和 Anderson (1970) 則指出，敘事情節所產生的心理意象可作為關聯性語意編碼材料，使記憶更加深刻。Paivio (1971) 提出雙重編碼理論，主張透過語言與視覺訊息的整合，可強化學習者對新概念的理解與記

憶。Gagné(1980)則強調，語言的、圖像、聽覺等不同形式的訊息處理方式(如加粗字體、畫底線、圖片與圖表的運用，或透過聲音、光線變化來強調重點)皆能影響學習歷程，從選擇性知覺到最終的記憶提取。此外，語言指示雖然不一定等同於教學內容，但在特定情境下能引導學習者進行適當的學習活動，從而影響其學習傾向(Gagné, 1997)。

整體而言，意義編碼屬於個體的主動認知歷程，並會受到情境與個別特質的影響。例如，象棋大師透過編碼棋盤配置來提升對局策略，音樂演奏者藉由音階練習強化技術，醫護人員則運用編碼方式對症狀和診斷進行分類與識別。這些編碼材料皆有助於快速檢索與應用相關資訊於實務工作中，並透過重複練習與分段編碼提升執行效果，促進專業知識的組織與長期記憶的形成。此外，由於個體能夠從中獲得成就感，進而提高應用意願與解決問題能力(Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al., 2006)。教育領域亦廣泛應用意義編碼，例如透過概念地圖協助教師規劃教學，幫助學生建立有系統的學習經驗，並結合情境教學、教材教具、教師夥伴與家長合作，以提升學習成效(Vallori, 2014)。

然而，意義編碼並非適用於所有情境，且編碼的複製效果存在限制。即使不同個體採用相同的編碼方式，亦不一定能達到相同的學習成效。此外，長期記憶會隨後續經驗發生調整，導致個體在面對同樣訊息時，其檢索條件或意義編碼可能會隨之改變(Ashcraft, 1995; Maxcey et al., 2022)。另一項挑戰則是訊息過載，當個體接收到過量訊息時，可能會導致提示過載，使回憶效果降低(Ashcraft, 1995)。Delogu等(2009)透過80位大學生的測試發現，視覺編碼的書面資料比其他形式更能吸引注意力並促進記憶。Chang等(2023)亦以成人為研究對象，結果顯示摘要式編碼對記憶提取效果較佳，且語意編碼的效果優於視覺編碼。

二、幼兒適性發展活動

適性發展(developmentally appropriate practice, DAP)源自於以兒童為中心的教育理念，旨在確保幼兒教育的品質，美國幼兒教育協會(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)先後編製《0-8歲適性發展活動實務》(Bredekamp, 1987)和《幼兒適性發展活動》(Bredekamp & Copple, 1997)，主張以年齡為基礎，綜合考量一般兒童發展的學習特徵、個別兒童的

獨特性與經驗，以及其所處的社會文化環境，據此規劃身體、情緒、社會、語言、認知等發展領域的活動。適性發展強調兒童透過生活經驗習得知識，並促進身心全面發展(Hart et al., 1997)。Kysilka(1998)進一步提出統整生活(integrated day)的教學觀，主張保持學習者興趣與需求為核心、彈性安排學習時間、教師擔任團體諮詢者角色，以及將學習者視為自主的探索者，符合完全統整教學(total integration)特質。

在臺灣，《托嬰中心嬰幼兒適性發展活動實務指引》的設計亦符合適性發展的核心概念，並於2017年修訂為《托嬰中心教保活動指引》(葉郁菁, 2017)。該指引涵蓋編碼系統和幼兒行為指標兩大部分，以便托育人員規劃活動並觀察幼兒的發展表現。

編碼系統是依據發展領域—幼兒年齡—活動序號進行分類，例如 I-1-5。發展領域包含身體動作、自理能力、認知探索、社會情緒、語言溝通等。年齡分期為：0-3 個月(I)、4-6 個月(II)、7-12 個月(III)、13-18 個月(IV)、19-24 個月(V)。活動則依不同發展領域與年齡階段，共設計 145 項活動。

幼兒行為指標是針對幼兒發展目標行為，例如「幼兒能支撐抬起頭及頸部」，作為托育人員設計活動與觀察幼兒表現的依據。

此指引提供了清晰的活動設計框架，使托育人員能夠依據幼兒的發展階段與需求，提供適切的教保活動，以支持幼兒的全面成長。

三、工作意義感

工作意義感的探討始於 Frankl (2017)，他透過親身經歷納粹集中營的磨難，發展出意義治療，強調人在極端環境下仍能透過尋找生命意義來維持心理韌性。此後，對於意義感的研究逐漸受到關注。Von Devivere(2018)依循 Frankl 的觀點，統整出工作意義的核心內涵，認為每個人都有對自我和生活的意義感，並透過真實情境與個人內在思考來發掘生命價值。只有全心投入生活與工作，個人才能產生積極正向的意義感，而在投入的過程中，獲得認可、擁有自主決策的自由，以及由自由產生的責任，皆是不可或缺的條件。

Morin (1995) 進一步指出，個人可透過知覺、目標、平衡結構的經驗與統整行動來創造工作意義感，而自我超越、使命感、巔峰經驗、回憶與個人特質皆可能影響對工作意義的認定。研究亦顯示，工作意義感對於工作成就、自我

價值、健康、幸福感與組織效益等呈現正向關聯 (Han et al, 2021; Leufstadius et al, 2009; Merdiaty et al, 2023)。

Dreher 等(2007)則從使命感(calling)、喜愛和賦能(enjoying/enablement)、重要性(significance)三個面向,探討 86 名大學教職員的工作意義感。研究發現,在工作中尋得快樂與意義的過程中,當個人擁有足夠的資源滿足自身需求,並從事具有挑戰性且有意義的工作時,其幸福感將顯著提升,而使命感則是支持個人持續投身有意義工作的關鍵因素。

參、研究方法

本個案研究旨在運用意義編碼幼兒適性發展活動計畫於一所公辦民營托嬰中心,以瞭解此活動計畫對托育人員工作意義感的影響。

一、研究對象

本個案為一所政府委託辦理公共托嬰中心,就該中心 2021 年 1 月至 2022 年 12 月運作歷程作為研究蒐集焦點,專兼任人員包含離職人員計有 36 人(表 1)。

表 1

研究對象資料表

職稱	人數	研究對象資料	編碼
專任主管	1	50 歲,女性,大學幼教系畢業(2021.3 到職)	A1
專任托育人員	12	25-53 歲,女性,大學幼教(保)系畢業 (2021-2022 期間離職 6 人、新進 6)	C01-C12
	14	22-49 歲,女性,非教育科系畢業 (2021-2022 期間離職 7 人、新進 7 人)	C13-C27
臨時托育人員	9	25-52 歲,女性,非教育科系畢業	P1-P9

二、研究者角色與研究倫理

本研究者為 2021-2022 年辦理公共托嬰中心委託案的計畫主持人，實地規劃和參與托嬰中心運作。

本研究以善益態度和明確告知研究對象對於此項政府委託計畫的期待－辦理品質良好的托育服務機構，促進機構運作完善，並以成為其它機構參考的對象為目標，受訪對象認同本研究價值並同意參與；接著是蒐集資料的方式和內容，在受訪對象知情同意下進行，並去除個人訊息以代號編碼，再與相關資料及經受訪對象驗證無誤，蒐集資料僅保留已編碼的訪談記錄。

三、研究設計

擬定主題與工具：研究問題是為解決委託案接管初期發現的托育人員對幼兒活動規劃與執行問題，故蒐集文獻並製作研究工具－意義編碼幼兒適性發展活動週計畫。

工具測試：依不同年齡設計 10 週意義編碼幼兒適性發展活動週計畫，立意選取個案托育人員進行測試工具編碼的辨讀情形。

人員訓練：本研究者與機構主管研議及確認研究工具之可行性，並在兩次機構會議分別指導機構主管和托育人員使用意義編碼幼兒適性發展活動週計畫、活動記錄表、發展評量表。

研究實施：本研究者透過每月 2-6 次參與中心事務，如參與會議和中心活動，每週 1-2 小時進班或觀看班級攝影記錄觀察，並於參與觀察中，半結構訪談人員，蒐集教保活動、上課方式、教室情境、幼兒表現、人員分工、工作內容等資料。

資料整理與分析：將觀察、訪談、文件等所得資料，包含會議記錄、行政管理檔案、活動設計、幼兒成長檔案等進行編碼，並依內容主題整理與分析，瞭解活動計畫應用情形與影響。

四、研究工具

本研究之意義編碼活動計畫說明如下：

(一) 意義編碼形式

本研究工具依據《托嬰中心教保活動指引》提供的一日作息表和活動設計為基礎，運用視覺、語文、數字符號訊息的編碼形式，列出時間、活動類型、發展領域、引導方式、教材教具、幼兒行為表現、指引領域等內容。首先運用視覺訊息編碼，例如加雙底線、括號、字體加黑等方式；接者，運用語文訊息編碼，涉及活動類別、教材教具、引導方式、幼兒行為表現等；最後，運用數字符號訊息編碼，例如指引編號、時間等。除了設計 0-2 歲的適性發展活動外，本研究亦依據教育部（2017）《幼兒園教保活動課程大綱》設計了 2-3 歲幼兒的適性發展活動，以滿足托嬰中心實際托育服務年齡需求。

由於課程大綱的服務對象為 2-6 歲兒童，內容涵蓋身體動作與健康、情緒、社會、認知、語文、美感等領域，並提供明確的課程目標和學習指標以引導活動規劃。比較《托嬰中心適性活動指引》和《幼兒園教保活動課程大綱》，發現兩者的服務對象有重疊，均包含 2-3 歲兒童，且內容領域高度相關。主要差異在於領域範圍和指標內容，因此，《幼兒園教保活動課程大綱》可有效銜接《托嬰中心適性活動指引》，確保托嬰中心 2-3 歲兒童能夠同樣獲得完整的發展活動引導。

編碼方式如下：

【活動類型－活動領域－活動名稱】引導方式與材料，幼兒行為表現（指引編號）

舉例：

【適性－身體動作－**抬起頭**】抱嬰兒趴臥在爬行墊，嬰兒能支撐抬起頭及頸部（適性指引 I-1-5）

【適性－認知探索－**我會配對**】展示操作生活物件學習配對組，幼兒能獨立完成每組配對（認-幼-1-1-1）

(二) 統整的活動計畫

意義編碼活動計畫採統整學習觀，以週為單位（附錄 1），將幼兒進入中心的全日作息包含入離園、用餐、如廁、遊戲到適性發展活動都納入，讓托育人員明白：面對幼兒的每一個動作和反應都具有學習價值和發展需求，幫助托育

人員準備環境、活動引導、觀察幼兒表現。

由於個案依幼兒年齡分成 0-8 個月、9-18 個月、19-24 個月、25-36 個月等四個班級，其中前兩個班級因幼兒在 0-4 個月與 5-8 個月、9-12 個月與 13-18 個月的發展表現差異大，所以兩班皆有兩份不同年齡的活動計畫。再依活動週計畫進行活動記錄（附錄 2），內容包含班級年齡、時間、記錄者、活動名稱、引導歷程、幼兒行為表現、活動省思等。同樣依活動週計畫評量幼兒行為表現（附錄 3），內容包含班級、幼兒、年齡、活動項目、評量指標、評量檢核、家長與托育人員回饋等。

（三）工具檢測

本工具依據意義編碼形式、《托嬰中心教保活動指引》、《幼兒園教保活動課程大綱》等進行摘要式編碼幼兒適性發展活動計畫的編製，使活動計畫符合理論和法規要求。

針對意義編碼活動計畫內容，在本研究個案立意選取 5 名托育人員測試發現（表 2）：未說明時，受試者依序指出加黑字體、文字、數字碼、底線；在說明活動計畫內容後，受試者依序指出底線內容、文字、加黑字體、數字碼，並能明確指出活動準備材料和進行方式。由此可知內容的字體變化易吸引注意；但當受試者了解內容後，會選擇注意與工作相關的訊息，如底線內容是指教材教具，受試者能優先判讀出來，而數字碼易被忽略。

運用視覺、文字、符號等形式的意義編碼活動計畫，在受試者對不瞭解編碼活動計畫內容時，最先注意到視覺形式編碼的訊息，其次才是內容文字與符號，這表示個人面對陌生或新的訊息時，視覺效果較易吸引個人選擇注意的方向，這情形與 Delogu 等（2009）研究發現視覺編碼的書面資料較能引起注意和記憶相符合。

但是當托育人員明白和掌握編碼活動計畫內容和執行方式時，人員更關注在與執行活動相關的文字敘述和視覺形式，這表示面對知道或熟悉的任務，個人傾向注意對任務有意義或有用的語意相關線索，Gagné（1980）也指出舊有知識和經驗較易引起個人注意，尤其成人能從中運用有系統的編碼提取工作記憶（Piatkowski et al., 2023; Sakihara et al., 2012）。

意義編碼活動計畫提供簡化的活動設計訊息，即是把托嬰中心教保活動指引摘要列出時間、活動類型、發展領域、引導方式、教材教具、幼兒行為表

現、指引領域等項目，雖然訊息內容並不完整，托育人員仍會自行完成引導幼兒方式和辨識幼兒學習狀態。

表 2

托育人員測試成對樣本檢定統計表

項目	成對樣本統計量			成對樣本檢定				顯著性 (雙尾)	
	M	N	SD	M	SD	t	df		
1	加黑字體辨識(說明前)	2.80	5	0.45					
	加黑字體辨識(說明後)	1.00	5	0.00	1.80	0.45	9.00	4	.00**
2	文字辨識(說明前)	2.20	5	0.45					
	文字辨識(說明後)	2.40	5	0.55	-0.20	0.84	-0.50	4	.62
3	數字碼辨識(說明前)	0.60	5	0.55					
	數字碼辨識(說明後)	0.00	5	0.00	0.60	0.55	2.45	4	.07
4	底線辨識(說明前)	0.40	5	0.55					
	底線辨識(說明後)	2.60	5	0.55	-2.20	0.45	-11.00	4	.00**

註：**表示 $p < .01$

五、資料整理與分析

本研究採實地參與個案運作的方式，包括參與觀察會議、辦公室、教室等場所；系統性訪談；閱覽檔案資料，如公文、會議紀錄、行政管理文件、組織系統表、預算等。此外，設備、工具、儀器、藝術作品等實體資料亦為個案證據的來源之一(陳萬淇，1992)。研究透過有系統地蒐集教保活動、上課方式、教室情境、幼兒表現、人員分工、工作內容等資料(如表 3)，並以編碼區識來管理資料，例如對觀察與訪談的記錄表進行編碼，編碼方式為“蒐集方式-日期-序號”(如觀-202104271030、訪-202110071330)；對檔案資料進行編碼，編碼方式為“檔案屬性-形式-日期-序號”(如行-行會-202106251800、護-篩檢-202110071330)；對環境及設備影像資料進行編碼，編碼方式為“位置-日期-序號”(如班I-202104271030、辦-202110071330)。

本研究的分析方法主要有兩種：首先是歷程分析，根據時間與主題進行分析，並強調不同來源的證據具有高度的互補性。運用多重資料來源，即發展收

敏的探究線索 (Yin, 2001)，以提高研究的信效度。為確保研究結果的信度與內在效度，採用了三角檢定方法和厚實描述 (Lincoln & Guba, 1985)，確保研究發現與事實相符。在資料收集過程中，選擇適當的資料並妥善陳述，遵循研究倫理，例如編碼處理以保密被研究者資料，並經過托嬰中心主管進行資料交互檢證，確認內容及觀點更貼近事實全貌。

另一方面工作意義感分析參照 Dreher 等 (2007) 的職業認同問卷 (The Vocation Identity Questionnaire, VIQ)，該問卷包含使命感 (1 題)、喜愛和賦能 (7 題)、重要性 (1 題) 等面向題目。研究透過訪談、觀察、文件等資料進行分析 (如表 4)。由於“喜愛與賦能”有 5 題未能在訪談、觀察、文件等資料獲得支持證據，因此未進行討論。

表 3

資料項目及蒐集來源統整表

項目	訪談	進班觀察	會議及行政文件	教保工作文件
對教案和活動安排	v	v	v	v
對上課方式和分組	v	v	v	v
對教室情境安排	v	v	v	v
對幼兒表現	v	v		v
對人員分工	v	v	v	
對工作內容	v		v	v

表 4

工作意義感分析項目摘要表

項目	摘要	舉例
使命感	有意願發展與使用技術和能力	能觀察幼兒的表現來判斷幼兒完成活動的情形，拍攝活動時會以編碼活動的幼兒表現來記錄個別幼兒的反應 (托-幼檔-班IV-20211029)
喜愛和賦能	願意花時間投入工作	因為幼兒特質的雷達圖變化不大、用寫的讓家長更容易明白孩子的狀況 (行-行會-202112301800)
	願意面對和解決問題	班級 3 位托育人員分別帶領自己負責的幼兒，輪流參與一項新的活動和兩種已學習過的活動，使幼兒同時練習三種材料的技巧 (觀-202111261030)。

(續下頁)

表 4

工作意義感分析項目摘要表 (續)

項目	摘要	舉例
喜愛和 賦能	對日常事物充滿 喜悅和意義感	沒有支持證據
	喜愛工作	沒有支持證據
	賺錢是工作動機	沒有支持證據
	如果有錢了，我 會放棄工作	沒有支持證據
	對每天作息感到 乏味	沒有支持證據
重要性	認為工作是有貢 獻的	我把鈴鼓在孩子右邊搖晃，他會轉向右邊、伸手去抓， 我就知道可以換下一位了（訪 C13-202109241130）。

肆、分析與討論

依內容進行資料主題整理時發現，個案實施歷程表現出不同時期的運作方式，故將時間作為分析主軸(表 5)，並依研究目的進行工作意義感分析(表 6)。

一、歷程分析與討論

(一) 發現問題階段：感到負擔和各自表述的托育活動

在 2021 年 1 月至 4 月沿用舊的活動計畫執行托育服務，但是托育人員無法交出活動設計作業，甚至以離職抗拒交作業，加上訪輔委員指出未見活動設計的缺失(行-訪輔-202105031000)，使新進機構主管感到為難。而托育人員對幼兒適性發展活動感到壓力，認為紙本作業太多，寫這些教案都是要給主管看的，對照顧孩子沒有幫助(訪 C14-202101081630)，如果要再做那些資料，就不想回來上班，因為照顧小孩很累了，還帶作業回家做(訪 C08-202103191030)；然而所謂的作業包含班級日誌、幼兒日誌、活動設計、

幼兒成長檔案等，都是托育服務基本的事務（訪 A1-202104090900），卻成爲托育人員的困擾。

教室內托育人員各自表述活動的帶領方式，有的班級把 20 位幼兒集中上課引導創意表現的團體活動，進行大肌肉活動和大壁報塗鴉，有的則以小組活動固定在座位進行聽故事和玩玩具（觀-202103191030-1~4），但是皆拒絕開放環境，用櫃子或墊子封閉教具來避免孩子取拿或受傷，因為孩子會弄亂或放嘴巴（訪 C05-202104091030），反對安排如廁訓練，因為會讓秩序難以掌控、活動帶領會有困難（訪 C03-202103121000），對於活動記錄以團體照爲主的活動記錄來表現幼兒參與活動（托-幼檔-班IV-20210326）。

此階段托育人員對活動設計和記錄的業務感到困難與負擔，活動帶領方式和材料各自規劃，且托育環境安排以幼兒不受傷爲考量的封閉動線和有限探索空間，部分托育人員離職原因爲工作壓力大，此時托育人員的作業動機低落，減少托育作業量是人員的心聲。

（二）摸索方法階段

1.提供支持的學習環境

2021 年 4 月中旬因 COVID-19 疫情導致全國托育機構停止托育服務，研究者引導個案主管與托育人員共同重新規劃班級學習角落，使各班級依幼兒年齡需求設有閱讀、音樂、生活自理、建構、益智、扮演、如廁練習等角落（班I-202107231000、班II-202107231030、班III-202107231100、班IV-202107231130），統一採購托盤，同一區教具以相同顏色托盤擺放，便於幼兒學習歸位和分類，依年齡安排教具內容，檢視教具數量和尺寸，以一教具一托盤爲主，以符合幼兒進行個別操作學習，並邀請專家進行空間與設備的環境諮詢（行-外督-20210629、行-外督-20210927），讓教室學習角落開放幼兒接觸與探索，滿足小組及個別活動的空間安排。

2.運用同儕學習

以班爲小組，機構主管從各班挑選一位托育人員擔任小組長，透過托育會議，向四班小組長說明意義編碼活動計畫（行-托會-202107261300），隨機測試小組長，確認各班小組長皆能正確指出該次編碼活動所需的材料、引導技巧、

幼兒反應、指引編碼所屬領域等內容，並提醒可依操作性質將材料納入學習角落或情境布置，如三角鐵放在音樂角、家人照片放在班級幼兒公告欄，方便活動引導時運用。

各班小組長自行指導班級托育人員，並透過行政和托育會議提出學習角落和教具的設置需求（行-行會-202107261800、行-行會-202108131800、行-托會-202108101300），研究者進班觀察學習角落和教具擺放情形，亦隨機測試班級托育人員，人員皆能正確指出編碼活動名稱、材料、幼兒表現和指引，也能確認材料位置的取拿便利性（觀-202108131030-2）。

由於小組長是無給職，要利用午休去參與托育會議、學習新知能要回班指導同儕、推動班級工作分配、製作班級工作介紹 ppt 等，機構主管質疑：會有人願意做嗎？（訪 A1-202104160900）。開始執行時有 1 班小組長反彈，經機構主管了解和輔導後願意嘗試，原因是擔心自己能力不足。運作後，小組長都能表現各班帶領者的角色，在會議中表達意見、督促完成作業、幫忙成員解答活動設計與實施的問題、面對新人員和臨時人員能明確告知工作內容，使工作順利完成任務。

小組長的安排，使班級有明確的對話窗口，減輕機構主管負擔，過去是 1 人對 14 人的管理，現在是 1 人對 4 人的管理，掌握各班級狀況和需求反應更即時，有利建立小組信任感，培養托育人員承擔責任和管理經驗，當有狀況時較易找到問題給予協助。

（三）執行計畫階段

1. 學習角落支持活動執行和個別輔導

學習角落讓人員能事先準備活動材料，有意願帶領幼兒練習大小便和進行使用器材的感覺統合活動，但仍因人員是否願意嘗試多種教具的作風而異。現在比較能按照進度去教幼兒，練習完的幼兒就安排教具讓他們操作（訪 C11-202110221030）；當幼兒進行教具操作時，人員有時間去觀察幼兒或處理事務，不過清潔消毒工作也隨之增加。因此，機構主管對於學習角落的安排，除了提供資源去使用和採購、要求角落的情境布置外，明確告知學習角落運用原則：開放空間、情境布置、尺寸數量、固定操作時間、操作區域安排、教具不堆置、儲藏空間整理、提供財產清單、定期清潔消毒和盤點（行-行會

-202111051800)。

2021年7月下旬因COVID-19疫情趨緩、全國托育機構恢復托育服務，但是需採分散托育形式，也就是以師生比1:4，一位托育人員負責照顧4位幼兒的小組活動，而且每位幼兒應分開活動，所以班級學習角落正符合幼兒進行個別操作學習。

學習角落提供可操作、開放較大幼兒選擇的機會，透過一人一托盤的操作來練習幼兒歸位和操作的秩序感，幼兒減少發呆等待而有更多學習時間，使過去遊蕩、搶奪、爭吵、咬人、咬玩具等情形變少，教室衝撞奔跑變少。孩子沒有跑來跑去、也沒有把玩具放嘴巴(訪C06-202110221130)，之前每週會有2-4例小朋友受傷情形，現在明顯減少，目前(11月份)只收到2張幼兒意外處理記錄(訪A1-202111191030)。

2. 意義編碼活動計畫有利觀察和記錄幼兒表現

2021年8月托育人員開始依意義編碼活動計畫使用材料和引導技巧(包含語言和動作)，帶領幼兒練習自理能力、語言表達、社會情緒、認知反應、動作表現等，托育人員能觀察幼兒的表現來判斷幼兒完成活動的情形，拍攝活動時會以編碼活動的幼兒表現來記錄個別幼兒的反應(托-幼檔-班IV-20211029)，注意到個別幼兒的表情、姿勢、語言等細節，這也成為評估幼兒表現的依據。人員較能準時繳交活動記錄和幼兒發展評量(訪A1-202111260930)，原本托育服務的基本事務—班級日誌、幼兒日誌、活動設計、幼兒成長檔案外，增加活動記錄和評量的作業，反而未聽到托育人員的反彈意見。

托育人員引導活動時，知道運用材料去引導幼兒，人員會自行調整引導語和動作(如物品的位置和使用方式)。

由於材料是輪流使用，如何判斷孩子練習完成去轉換另一位幼兒？我把鈴鼓在孩子右邊搖晃，他會轉向右邊、伸手去抓，我就知道可以換下一位了(訪C13-202109241130)。因此，人員觀察幼兒在引導下的反應，包含表情、動作、語言、姿勢等，能明確指出某位幼兒做出特定動作或反應，知道是屬於哪一種領域發展，再從活動記錄拍攝幼兒反應中亦可看出，人員會針對幼兒在活動中的表現，證明孩子是否做出目標反應(教-活記-班I-20211015)；因為評量項目就是活動計畫內容，所以人員帶領活動時就看到和判斷孩子是否達到某一目標，知道要拍什麼做成記錄，從記錄去填寫幼兒具體動作反應，明白評量

證據是從引導下，孩子所表現的結果。

當活動－記錄－評量是相關聯的，一工多用的工作方式便油然而生，例如人員在處理作業時會運用意義編碼活動計畫的內容，複製張貼在活動設計、半年度進度表、活動記錄項目、幼兒發展評量項目，再依表單修正內容；把活動記錄的內容和照片，複製張貼在幼兒成長檔案、班網活動介紹、幼兒發展評量的評語，再依表單修正內容；把評量結果複製張貼在親師交流欄的內容，再依表單修正內容。這種作法節省托育人員作業時間，聚焦在幼兒真實表現的呈現，更符合以幼兒為中心的托育服務價值。

（四）沿用與調整階段

2021年11月中旬由托育人員自行規劃活動設計，人員仍保留意義編碼活動計畫表格和作業項目，四個班級沿用前10週活動計畫內容，但是改以4週為單位，第5週進行復習和評量，修改評量時間和表格內容，例如活動記錄表增加照片，突顯幼兒表現，每兩週製作幼兒發展評量、加大幼兒特質評量的意見欄提供人員書寫並改為每兩個月製作。因為幼兒特質的雷達圖變化不大、用寫的讓家長更容易明白孩子的狀況（行-行會-202112301800）。

其中1個班級調整前10週活動的材料，並嘗試分工帶領方式，也就是這個班級3位托育人員分別帶領自己負責的幼兒，輪流參與一項新的活動和兩種已學習過的活動，使幼兒同時練習三種材料的技巧（觀-202111261030）。對於有12個月以上幼兒的班級，幼兒普遍穿著如廁練習褲參與活動，而且幼兒個別操作教具的時間較長（觀-202112101130）。

（五）獨立執行階段

1. 托育事務增加、人員流動情形趨於穩定

2022年托育人員全面規劃意義編碼活動計畫，此階段的托育事務包含班級日誌、幼兒日誌、活動設計、活動記錄、幼兒發展評量、幼兒特質評量、幼兒成長檔案、半年度進度表、意義編碼活動計畫等，明顯增加托育人員的作業量，但是托育人員採分工完成並主動建議修改評量時間和表格內容，未出現對作業的抱怨。可能與一工多用概念有關，因為人員掌握意義編碼活動計畫的架構，就能自行完成活動設計、活動記錄、幼兒發展評量、幼兒特質評量、幼兒

成長檔案、半年度進度表等作業。與上一年度（靜流動率 10.4%）相比，今年只有兩位托育人員離職（靜流動率 1.2%），一位是嚴重疾病就醫，一位是結婚（訪 A1-202210141000），人員的異動情形趨於穩定（淨流動率是指在一個單位時間，補充人數除以工資冊平均人數的百分比，補充人數是補充離職人員所僱用的人數）。

2.同儕學習和明確活動計畫利於新進和臨時人員執行

獨自面對繁瑣的幼兒照顧和托育事務，常挑戰新進人員能否持續任職的意願，藉由班級小組長的同儕學習，引導新進人員適應和執行活動。因為有老師們帶著看活動計畫表，而且事先準備活動要用的東西，所以帶活動和拍照記錄小朋友的表現較知道怎麼做（訪 C12-202206031130）。

運用視覺效果和引導方法的編碼活動計畫，協助托育人員掌握學習進度、教材教具準備、評量幼兒表現，當人員能獨立執行活動計畫，尤其新進人員可依據明確編碼的活動指引，獨立完成個別指導和記錄幼兒行為表現，使班級發展出個別指導和小組指導等形式。臨時托育人員亦能依編碼活動計畫，獨立執行活動計畫。活動有寫要用什麼東西，例如沙鈴搖晃，再看孩子會怎麼樣，知道怎麼帶小孩，比較能幫到老師的忙（訪 P7-202203251530）。

3.對意義編碼活動計畫的反思

對於計畫執行時間的反思，原設計 10 次意義編碼活動計畫，但是在執行第 2 個月時，人員反應內容太多、進度太快，很難掌握幼兒學習狀況，建議改為活動以 4 週為主、第 5 週作為復習和檢核，並進行幼兒發展評量。

對於計畫內容的反思，人員從執行活動計畫，發現表格內容和家長習慣看文字評語等情形，進而提出修改意見，例如加入圖像資料在活動記錄表，用以說明幼兒表現行為與活動目標的關聯，明確指出領域和動作發展特徵；增加對幼兒行為表現敘述的親師交流內容，幫助對幼兒行為的關注。再如修改幼兒發展評量每 2 週／次，特質評量則是每 2 月／次，並擴大評量表格的親師交流欄。此時以幼兒個人行為表現的活動記錄為主，改變過去以團體合照的狀態式記錄角度。

配合部分幼兒因年齡調整班級，所以班級活動進度需銜接幼兒舊的學習經驗，但是發現部分托育人員對幼兒適性活動指引的認知仍顯不足，因為有一個班級活動計畫的指引是錯誤的（托-活動-班II-20220229-2），即托育人員複製其

它班級活動計畫，忽略不同年齡的指引編號差異。可見意義編碼活動計畫雖能協助人員準備和引導活動、觀察和記錄幼兒表現，但是人員會忽略其中的部分訊息，因此，意義編碼活動計畫強化人員對專業知識的注意與記憶上仍待改善。

表 5

個案實施歷程統整表

階段	問題與挑戰	解決方案	結果與進展
發現問題	感到工作量大、無法完成工作	了解托育人員的困擾	人員對工作壓力感、工作未完成的問題
摸索方法	改變工作方式和學習環境	重新規劃活動計畫和學習資源、班級小組長帶領協作	學習角落完成設立，班級進行分工合作
執行計畫	學習新的活動計畫和學習情境	實施新的活動計畫和學習角落、持續班級協作	各班能完成工作、人員能掌握幼兒表現
沿用調整	活動計畫內容與表格需調整	調整活動計畫表格和內容、持續班級協作	人員主動調整活動內容和表格、分工完成工作
獨立執行	新的活動計畫工作量增加	全面規劃並依照活動計畫、持續班級協作	托育人員流動率穩定、合作完成工作

二、工作意義感分析與討論

(一) 工作使命感、喜愛和賦能、重要性的轉變

1. 工作使命感

在發現問題階段，托育人員對表現能力的意願低落，認為寫這些教案都是要給主管看的，對照顧孩子沒有幫助（訪 C14-202101081630），因為孩子會弄亂或放嘴巴（訪 C05-202104091030），反對安排如廁訓練，因為會讓秩序難以掌控、活動帶領會有困難（訪 C03-202103121000）。在執行計畫階段以後，托育人員開始準備學習角落活動材料，允許幼兒進行教具操作，能按照進度去教幼兒，練習完的幼兒就安排教具讓他們操作（訪 C11-202110221030），能觀察幼兒的表現來判斷幼兒完成活動的情形，拍攝活動時會以編碼活動的幼兒

表現來記錄個別幼兒的反應（托-幼檔-班IV-20211029），知道判斷孩子能力和輔導的時機。尤其在沿用與調整階段，托育人員已能自行規劃和調整活動計畫表格，主動表現專業技術和能力。所以在活動計畫實施後，托育人員逐漸願意學習與使用教保技術，和表現更好的工作能力。

2.工作喜愛和賦能

在發現問題階段，托育人員認為工作影響家庭生活，紙本作業太多（訪 C14-202101081630），照顧小孩很累了，還帶作業回家做（訪 C08-202103191030）；然而所謂的作業包含班級日誌、幼兒日誌、活動設計、幼兒成長檔案等，都是托育服務基本的事務（訪 A1-202104090900），因為孩子會弄亂或放嘴巴（訪 C05-202104091030），用櫃子或墊子封閉教具來避免孩子取拿或受傷，採消極態度處理幼兒行為。在執行計畫階段，托育人員有意願帶領幼兒練習大小便和進行使用器材的感覺統合活動。即使工作內容增加，能準時繳交活動記錄和幼兒發展評量（訪 A1-202111260930）。在沿用與調整階段，托育人員主動加大幼兒特質評量的意見欄提供人員書寫並改為每兩個月製作。因為幼兒特質的雷達圖變化不大、用寫的讓家長更容易明白孩子的狀況（行-行會-202112301800），表現積極投入工作、要把工作做好的態度。此時小組長會主動引導新進人員適應和執行活動，並有分工合作經驗，透過輪流引導幼兒練習三種材料的技巧（觀-202111261030）。由此可知，活動計畫實施後，托育人員有意願面對幼兒行為和學習需求，嘗試運用材料和分工合作完成工作，願意投入工作表現、提高專業服務。

3.工作重要性

在發現問題階段，托育人員對工作價值感到低落，對照顧孩子沒有幫助（訪 C14-202101081630），如果要再做那些資料，就不想回來上班（訪 C08-202103191030）。對幼兒的行為持負面觀感，因為孩子會弄亂或放嘴巴（訪 C05-202104091030），因為會讓秩序難以掌控（訪 C03-202103121000）。在執行計畫階段以後，托育人員學會觀察和判斷幼兒行為，我把鈴鼓在孩子右邊搖晃，他會轉向右邊、伸手去抓，我就知道可以換下一位了（訪 C13-202109241130）。所以人員觀察幼兒在引導下的反應，包含表情、動作、語言、姿勢等，能明確指出某位幼兒做出特定動作或反應，知道是屬於哪一種領域發展，再從活動記錄拍攝幼兒反應中亦可看出，人員會針對幼兒在活動中的

表現，證明孩子是否做出目標反應（教-活記-班I-20211015）。獨立執行階段則是全面規劃意義編碼活動計畫，這是表示活動計畫有效引導托育人員掌握工作技巧，從中發現工作內容對幼兒發展和行為是有意義的，而能願意持續參與。

綜合上述發現，托育人員在實施意義編碼活動計畫後，在工作使命感、喜愛和賦能、重要性等面向，表現願意學習、合作分工、能完成工作、持續參與的態度轉變。此與 Mezirow (1978) 提到成人會從探索經驗中發展新的概念，再調整方式和轉化態度去面對事務的研究論述相符。

表 6

工作意義感分析統整表

項目	發現問題階段	執行計畫階段	沿用與調整階段
工作使命感	工作表現意願低落	從活動中，知道—掌握—理解幼兒表現	自行規劃和調整活動計畫，主動學習
工作喜愛和賦能	認為工作作業太多且繁瑣	願意帶領幼兒各種學習活動，能完成工作	主動修正評量表，分工合作引導活動
工作重要性	工作價值感低落	會觀察和判斷幼兒行為	工作對幼兒是有意義的、願意持續參與

（二）對工作壓力的反思

本個案歷經了摸索方法、執行計畫、沿用調整、獨立執行等多個階段，並運用理論規劃的意義編碼活動計畫和學習環境範本作爲解決策略，確實有助人員掌握了具體的方法。然而，這個個案並未完全建構出能讓人員感受到幸福感的工作環境，而僅僅是調整了工作方式。在這過程中，當人員不再抱怨工作量、不拖延工作、不以離職爲理由，且能準時完成工作事務時，這或許能說明這種工作策略仍具有效性。然而，這也暴露出問題的另一個面項—人員的工作壓力。

關於幼兒照顧與教育工作者的工作壓力問題，根據 Al-Adwan 等 (2017) 的研究，財務待遇、主管對待的人際關係以及工作本身的事務負擔，是造成壓力和離職的主要原因。前兩者受外在因素影響較大、難以控制與解決，因此不在此討論。然而，像照顧幼兒、安排活動與環境、以及親師溝通等工作本身事務，應該是人員在培育過程中以及正式上任時就已被賦予的責任與義務，並且

是人員應具備的專業能力和自己可以掌控的範疇。那麼，為何這些工作事務會成為導致人員離職的主要原因呢？

本研究發現，儘管實施意義編碼活動計畫後，使得工作事務有所增加，但人員的變動情形反而呈現穩定。這或許是因為活動計畫使人員更清楚並掌握了工作事務的進度，也理解工作事務與幼兒照顧之間的關聯。這種對工作事務「知道-掌握-理解」的認知，增進了人員對工作的意義感。此外，透過「一工多用」的工作方式，使人員更加明白工作事務的價值；結合環境資源和人際的支持，並利用班級小組協作完成班級工作事務，能有效減少人員單獨面對工作壓力的情況。

伍、結論與建議

本研究探討了個案的托育人員全面規劃意義編碼活動計畫的實施成效，並分析其對托育人員工作態度與人員流動的影響。研究結果顯示，儘管活動計畫的導入顯著增加了托育人員的作業量，但透過分工合作及適應性調整，托育人員並未表現出對作業負擔的抱怨，反而顯示出較高的主動性與適應能力。

值得注意的是，活動計畫的導入後，人員的流動率顯著降低，靜態流動率由前一年度的 10.4% 下降至 1.2%，顯示活動計畫的推行有助於人員的穩定。這可能與「一工多用」的概念有關，當托育人員熟悉活動計畫的架構後，能夠自主完成各項活動設計、記錄與評量，從而提升工作效率與專業能力。此外，班級小組長的同儕學習機制幫助新進人員更快適應工作環境，減少因工作負荷過重所導致的離職現象。

透過視覺化與結構化的活動計畫，人員能更好地掌握學習進度、教具準備與幼兒評量，尤其新進人員能根據明確指引迅速適應，並能獨立完成個別指導與行為記錄。即便是臨時人員，也能藉此清楚理解活動流程，提高工作效能。人員在執行過程中主動反思並提出改進建議，例如調整活動週期、強化親師交流內容、改進評量頻率與表格內容，使計畫更加符合幼兒學習需求與家長期待。

然而，研究也發現部分人員在適性活動指引方面仍有不足，導致錯誤引用

活動計畫，顯示雖然計畫能提升專業知識的應用，但仍需進一步強化其準確性與適用性。此外，隨著計畫的推進，人員不僅學會調整與優化活動設計，還展現出更積極的專業態度，願意學習並運用教保技術，並積極參與教學與照顧工作。

本研究還關注工作意義感的轉變。在意義編碼活動計畫的實施過程中，人員從最初的適應與探索，逐步發展出對工作的理解與掌握，進而提升投入感與成就感。透過「知道－掌握－理解」的認知過程，人員對工作產生了更深層次的意義感，並因「一工多用」的工作模式，理解自身工作的價值與影響力。當人員能夠獨立執行活動計畫，並從中發現幼兒學習的成長軌跡，對工作的認同感進一步增強，使其更願意投入托育服務，並樂於透過創新與改進來提升教學品質。

此外，通過資源提供與同儕支持，研究發現當人員獲得適當的引導與自主權時，他們更願意嘗試不同的教學策略，並發展出更具彈性的工作模式。班級小組合作機制的建立，使人員在團隊互動中相互學習與支持，不僅減少了個人面對工作壓力的負擔，也強化了對工作的責任感與使命感。這種同儕學習與合作氛圍，進一步促成工作態度的正向轉變。

然而，研究也顯示，雖然意義編碼活動計畫有助於提升專業能力與穩定人員流動，但並未直接改善工作壓力或提升幸福感。當工作負擔增加而缺乏適當的情感與生活支持時，人員仍可能感受到壓力。因此，未來應進一步結合個人生活與情感層面的研究，以更全面地理解工作意義感的發展歷程。

綜上所述，本研究顯示，透過明確且系統化的活動計畫，結合資源與同儕支持，能夠有效提升托育人員的專業能力與工作意義感，使其願意持續投入托育工作，進而促進托育服務的品質與穩定性。未來研究可進一步探討個人生活與情感因素對工作意義感的影響，以建立更全面的托育人員支持機制。

參考文獻

- 內政部兒童局（2013）。**托嬰中心嬰幼兒適性活動發展指引**。內政部兒童局。
兒童及少年福利機構設置標準（109年1月20日）修正。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050015>

教育部（2017）。*幼兒園教保活動課程大綱*。教育部國民及學前教育署。

陳萬淇（1992）。*個案研究法*。華泰文化。

葉郁菁編（2017）。*托嬰中心嬰幼兒教保活動指引*。衛生福利部社會及家庭署。

Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.

<https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p179>.

Ashcrafe, M. H.(1992). Cognitive arithmetic: a review of data and theory. *Cognition*, 44(1-2), 75-106. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90051-I](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90051-I)

Ashcraft, M. H. (1995). Cognitive psychology and simple arithmetic: A review and summary of new directions. *Mathematical cognition*, 1(1), 3-34.

Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

Chang, C. C., & Yang, H. C. (2023). Investigation of Mandarin word production in children and adults: evidence from phonological priming with non-words. *Language and Speech*, 66(2), 500-529. <https://doi.org/10.1177/00238309221114865>.

Delogu, F., Raffone, A., & Belardinelli, M. O. (2009). Semantic encoding in working memory: Is there a (multi) modality effect? *Memory*, 17(6), 655-663.

<https://doi.org/10.1080/09658210902998054>.

Dreher, D. E., Holloway, K. A., & Schoenfelder, E. (2007). The vocation identity questionnaire: Measuring the sense of calling. In *Research in the Social Scientific Study of Religion, Volume 18*, 99-120. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.42>

Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>

Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.

Frankl, V. E. (1972). The feeling of meaninglessness: A challenge to psychotherapy. *American Journal of Psychoanalysis*, 32(1), 85. <https://doi.org/10.1007/BF01872487>

- Frankl, V. E. (2017)。意義的呼喚：意義治療大師法蘭可自傳（鄭納無譯）。心靈工坊。（原著出版於1997）。
- Gagne, R. M. (1980). Is educational technology in phase? *Educational Technology*, 20(2), 7-14.
- Gagne, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American psychologist*, 39(4), 377. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.377>.
- Gagné, R.M.(1997)。學習與教學（趙居蓮譯）。心理。（原著出版於1985）。
- Han, S. H., Sung, M., & Suh, B. (2021). Linking meaningfulness to work outcomes through job characteristics and work engagement. *Human Resource Development International*, 24(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1744999>
- Hart, C. H., Burts, D. C., & Charlesworth, R. (Eds.). (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*. State University of New York Press.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum journal*, 9(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/0958517970090206>.
- Leufstadius, C., Eklund, M., & Erlandsson, L. K. (2009). Meaningfulness in work—Experiences among employed individuals with persistent mental illness. *Work*, 34(1), 21-32. <https://doi.org/10.3233/WOR-2009-0899>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Logie, R. H. (2023). *Working memory: Beyond Baddeley and Hitch*. In M. W. Eysenck & D. Groome (Eds.), *Cognitive psychology: Revisiting the classic studies* (2nd ed., pp. 99–123). Sage.
- Maxcey, A. M., Shiffrin, R. M., Cousineau, D., & Atkinson, R. C. (2022). Two case studies of very long-term retention. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-5. <https://doi.org/10.3758/s13423-021-02002-y>
- Merdiaty, N., Putri, A. I., & Mangundjaya, W. L. (2023). The effect of organisational commitment to organisational citizenship behaviour through meaningful work as a mediator. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 196-206. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2517>
- Mezirow, J. (1978) Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>.
- Morin, E. M., & Audebrand, L. K. (2014). Organizational performance and meaning of work: correcting for restricted range. *Organisational Performance and Meaning of Work*, 1-19.

- Paivio, A (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Piątkowski, K., von Bastian, C. C., Zawadzka, K., & Hanczakowski, M. (2023). Elaboration by superposition: From interference in working memory to encoding in long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 49(3), 371. <https://doi.org/10.1037/xlm0001188>.
- Reber, A. S., & Anderson, J. R. (1970). The perception of clicks in linguistic and nonlinguistic messages. *Perception & Psychophysics*, 8, 81-89. <https://doi.org/10.3758/BF03210179>.
- Sakihara, K., Gunji, A., Furushima, W., & Inagaki, M. (2012). Event-related oscillations in structural and semantic encoding of faces. *Clinical Neurophysiology*, 123(2), 270-277. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2011.06.023>.
- Shiffrin, R. M., & Atkinson, R. C. (1969). Storage and retrieval processes in long-term memory. *Psychological review*, 76(2), 179. <https://doi.org/10.1037/h0027277>
- Smith, S. M., Gleaves, D. H., Pierce, B. H., Williams, T. L., Gilliland, T. R., & Gerken, D. R. (2003). Eliciting and comparing false and recovered memories: An experimental approach. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 17(3), 251-279. <https://doi.org/10.1002/acp.866>
- Tulving, E.(1995). *Organization of memory*. In:Gazzaniga, M.S.(Eds.), the cognitive neurosciences, 839-857. Cambridge, MA, USA:MIT Press.
- Vallori, A. B. (2014). Meaningful learning in practice. *Journal of education and human development*, 3(4), 199-209. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a18>.
- Von Devivere, B. (2018). *Meaningful work: Viktor Frankl's legacy for the 21st century*. Cham: Springer International Publishing.
- Yin, R.K. (2001) 。個案研究 (尚榮安譯) 。弘智文化。(原著出版於 1994) 。

【附錄 1】

活動週計畫表範例

時間	週一	週二	週三	週四	週五
07:30-09:00	【愛的抱抱】嬰兒與托育人員抱抱，嬰兒能表現社會性微笑（適性指引 I-2-1）				
09:00-10:00	【洗手】以 <u>濕毛巾</u> 擦拭嬰兒雙手，嬰兒能對不同觸感有反應（適性指引 I-4-3） 【喝奶】以 <u>奶瓶</u> 餵食，嬰兒能試圖伸手掌握奶瓶（適性指引 I-1-4） 【換尿布】換 <u>尿布</u> 以聲音逗弄嬰兒，嬰兒會回應成人的逗弄（適性指引 I-2-2） 【小睡】嬰兒入睡會使用如吸 <u>拇指</u> 或吃 <u>奶嘴</u> 的方式安撫自己（適性指引 I-2-3）				
10:00-11:10	【適性-身體動作- <u>握緊拳頭</u> 】 托育人員以手指放在嬰兒手心，嬰兒能抓握手指（適性指引 I-1-3）	【適性-社會情緒- <u>爸爸媽媽</u> 】 展示 <u>嬰兒父母照片</u> ，嬰兒能對照片有反應（適性指引 I-2-1）	【適性-語言溝通- <u>聲音在哪裡</u> 】 敲敲 <u>三角鐵</u> ，嬰兒會朝發出聲音的方向轉頭（適性指引 I-3-1）	【適性-認知探索- <u>追視物品</u> 】 以 <u>小鴨</u> 在嬰兒面前移動，嬰兒能追隨物品移動（適性指引 I-4-1）	【適性-認知探索- <u>小手在哪裡</u> 】 唱兒歌抓握嬰兒雙手，嬰兒會探索自己的雙手（適性指引 I-4-5）
11:10-16:40	【洗手】以 <u>濕毛巾</u> 擦拭嬰兒雙手，嬰兒能對不同觸感有反應（適性指引 I-4-3） 【喝奶】以 <u>奶瓶</u> 餵食，嬰兒能試圖伸手掌握奶瓶（適性指引 I-1-4） 【換尿布】換 <u>尿布</u> 以聲音逗弄嬰兒，嬰兒會回應成人的逗弄（適性指引 I-2-2） 【清潔口腔】 <u>濕方巾</u> 擦拭嬰兒口腔，嬰兒能對不同觸感有反應（適性指引 I-4-3） 【午睡】嬰兒入睡會使用如吸 <u>拇指</u> 或吃 <u>奶嘴</u> 的方式安撫自己（適性指引 I-2-3）				
16:40-17:30	【故事活動】展示和敘說 <u>繪本-磨牙布書</u> ，嬰兒會注視繪本或托育人員（適性指引 I-3-2） 【兒歌時間】唸唱 <u>兒歌-小蝸牛與大螃蟹</u> 並搭配動作，嬰兒會注視托育人員（適性指引 I-3-2）				
17:30-18:00	【愛的抱抱】嬰兒與家長抱抱，嬰兒能表現社會性微笑（適性指引 I-2-1） 【揮手拜拜】托育人員向嬰兒與家長揮手拜拜，嬰兒會朝發出聲音的方向轉頭（適性指引 I-3-1）				

資料來源：教-教案-班I-20211001

【附錄 2】

活動記錄表範例

班級：○○班（0-4 個月）	日期：02/16	托育人員：○○○
【適性-認知探索-追視物品】 托育人員抱嬰幼兒，以 <u>黃色小鴨</u> 在嬰幼兒面前移動，嬰幼兒能隨著物體移動視線，過程中嬰幼兒表情愉悅開心。		
活動省思： 幼兒在身體動作、運動覺俯趴動作，都是在托育人員協助進行，幼兒喜歡托育人員雙手抱抱和按摩的觸感接觸，加深幼兒依附感的建立，很舒服享受的表情。		

資料來源：教-活記-班I-2022021607

【附錄 3】

幼兒發展評量表範例

班級：○○	幼兒：○○○	月齡：23 個月
活動項目	評量指標	評量檢核
身體動作	能正確把球丟進籃子裡	V
	能平衡走波浪觸覺步道一圈	O
社會情緒	會照鏡子說出自己的名字	V
	會看家庭照片說出家人的稱謂	V
語言溝通	能專注聆聽故事並做出回應	V
	能跟著哼唱一首兒歌	O
認知探索	能使用扭扭轉轉水果並配對簡單形狀	V
	能使用多元創意盒配對形狀	V
生活自理	會使用湯匙舀起葡萄乾	V
	能學習坐在馬桶上	V
評量檢核標準：「V」已達到 「O」發展中 「△」仍須持續引導		
家長回饋： 小○進步很多，會說短句子，會哼唱兒歌，唱到熟悉的歌曲會跟著做動作，最近還很喜歡用磁力片蓋房子。		托育人員回饋： 小○動作和說話持續都在進步中，好棒哦！

資料來源：教-發評-班III-2022033005

Case Study on Planning Children's Adaptive Development Activities with Meaningful Encoding

Shu-Lin Chang¹

Abstract

This study explores the impact of implementing a meaningful encoding-based developmentally appropriate activity plan on the sense of meaning in the work of childcare staff. The case study focuses on a daycare center operating under the transfer mode. Based on the center's context, the organization developed a meaningful encoding activity plan and guided the childcare staff in its implementation. Data was collected through on-site observations and semi-structured interviews with the staff regarding their experiences with the activity plan. The collected information was then coded, organized, and analyzed. The results are : (1) Arranging a meaningful work environment, such as providing resources, helping to improve teaching equipment and techniques, and appropriately empowering and guiding peer learning, can transform the problem of low performance of employees. (2) The meaningful encoding activity plan enhances the work process by strengthening the connection between activity planning, documentation, and evaluation, ultimately helping employees gain better mastery of their tasks. These results may serve as a reference for future research related to childcare services.

Keywords: meaningful encoding, developmentally appropriate practice for the young child, child caregiver

¹ Association Professor, Department of Early Childhood Education, Nanhua University.

收稿日期：2024 年 12 月 16 日

一稿修訂日期：2025 年 03 月 10 日

二稿修訂日期：2025 年 04 月 07 日

接受刊登日期：2025 年 04 月 11 日

「說不出口的無奈」：家有青少年之原鄉 阿美族家長的教養壓力與文化處境探究

陳翠臻*

國立暨南國際大學
原住民文化產業與
社會工作學士學位學程
原住民族專班

魏秀珍

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

中文摘要

本研究探討當代台灣原住民族地區阿美族家長在教養子女過程中所面臨的壓力來源、文化衝突與社會支持現況。隨著社會結構與教育制度變遷，原鄉家長在現代教育理念、部落傳統價值與主流社會期待夾擊下，常處於「說不出口的教養無奈」，缺乏宣洩與協助管道。本文採詮釋現象學進行深度訪談，並以主題分析法歸納分析，呈現當代原鄉家庭多重教養壓力的樣貌。

結果發現，教養壓力來源主要分為四層面：家長自身層面，包括經濟困境、教養知能與科技素養不足、教養價值觀轉換困難；親子互動層面，如子女沉迷 3C、時間與精力資源的緊張；社區與學校層面，包括文化刺激與教育資源不足、與學校的教育價值不同調；在社會觀感層面，包括稱職教養的框架、單親或重組家庭標籤化，以及族群歧視眼光。當中還包括，A.I.時代下對子女未來職涯出路的不安，以及對傳統文化錯置感到煎熬，面臨文化認同與生活實務的兩難。

本研究建議，政府與教育單位應強化原鄉教育資源配置，增設學習支持系統與課後輔導據點，並培育具原住民族文化敏感度的教養專業人員與社區支持網絡。同時，鼓勵部落文化再生機制與家庭教養課程共構，協助家長強化文化認同與現代親職知能，減輕教養焦慮與文化錯置壓力，促進家庭教養韌性，回應當代社會多元家庭教養需求。

關鍵詞：阿美族家長、教養壓力、文化回應、原住民家庭支持

*本篇通訊作者：陳翠臻，通訊方式：sawmah@ncnu.edu.tw。

壹、前言

當代臺灣原住民族家庭生態隨著國家政策制定、教育普及與社會環境變遷，教養模式亦逐漸產生變化。特別是位於原鄉地區的原住民家長而言，他們在親職教養過程中，面臨來自現代教育理念、部落傳統價值與社會期待之間的多重壓力。這些壓力不僅源自對子女教育方式的矛盾選擇，還包含來自外界的負面刻板印象、對正式服務體系文化敏感度的疑慮，以及在緊密部落人際網絡中擔心引發閒言與衝突的顧慮。於是，許多家長在面對親職挑戰時，傾向壓抑情緒與暫時隱忍困境，形成難以在部落內或正式社會體系中表達的「說不出口的教養為難」。然而，現有相關研究大多聚焦於原住民文化課程（林彩岫，2022；黃竹君、黃約伯，2023；童信智、呂美琴，2024）、教育現象（吉娃思·巴萬，2024；李萍娜，2021；林宥辰，2021）、社會適應（Ciwang Teyra 等，2022；劉千嘉，章英華，2022；劉鶴群等，2021）與福利政策檢視（張文彬，2022；蔡穎芳，2024），對於原住民家長在教養過程中的壓力樣態與內在經驗仍缺乏具體而深入的探討。這使得家長的情感困境與角色衝突未能獲得足夠關注與回應。

花蓮縣為阿美族人口最集中的縣市，原鄉與都市交織的生活環境，使當地家長在親職教養上更容易同時承受來自部落與主流社會的雙重壓力。本研究聚焦於居住在花蓮縣境內的阿美族家長，探討其在教養過程中所經驗之壓力來源、文化矛盾與社會支持情形。本文以質性研究的詮釋現象學為方法，以田野觀察、實地訪談來進行資料蒐集，研究目的旨在整理育有青少年之阿美族家長所經歷的教養壓力，進一步檢視這些壓力背後所隱含的結構性與文化性因素。期望本研究能稍加補足原住民族親職教養議題之學術缺口，並為未來原住民家庭工作者、家庭教育推動者，提供一個多元觀點的視角。

貳、文獻探討

為更清楚了解國家政策、文化如何影響族群教養子女的表現，以下從現有的文獻、紀錄中整理原住民族家庭與國家社會福利政策之間的連動關係；傳統阿美族人在教育過程中的親職教養實踐過程，由個體到外部世界的行為規範與道德圭臬的遵循；並進一步從文獻中整理阿美族傳統教養實踐代間傳遞的困境原因；最後，從目前的實證研究中認識教養壓力的定義與理論基礎來進行對話。

一、原住民族家庭與國家社會福利政策

國家的政策執行不只是維護實踐社會公平正義、強化福利輸送，有時更是深刻地影響原住民族社會結構、教育機會與文化延續的轉捩點。尤其是對「家庭」而言，政策決定了他們教養子女的品質維持、教育資源投注與社會互動的資本籌碼。過去，臺灣的國家政策發展大多以「現代化」、「平頭式」為導向，例如：強調華語教育、以漢文化價值為主流核心的課程規劃，致使原住民族文化教育被邊緣化，家庭在教養子女時亦受到邊陲、不友善的對待，導致教養兒女過程當中缺乏文化支持而倍感壓力。

社會大眾將教育落差歸因於「家庭功能不足、家長缺乏能力、不重視教育」，導致原住民族家長在親職角色上承受額外壓力（孫大川，2000；謝世忠，2017），然而，相關調查與研究卻指出，這些困境主要來自結構性資源分布不均。行政院原民會在「112 學年度原住民族教育調查統計」中指出，偏鄉原住民學生的低收入戶、隔代教養、依親教養、單親家庭情形，皆高於全體學生的比率。由此可見，原住民家庭所面臨的托育服務、親職教育支持、家庭福利資源上存在明顯不足。同時發現原鄉地區的托育、教育與福利資源分布明顯有別於非原鄉地區的挹注，顯示教育資源的不平等分配，而非家庭本身的忽視，倘若國家政策能夠透過提供更公平的教育、托育與文化支持，許多所謂「家庭功能不彰」的問題或許可以大幅改善。

國家政策的執行倘若沒有具備足以回應文化條件的落實，極有可能會深化

結構性不平等，進而加深原住民家長在教養子女過程當中的無力感，教育制度的同化與文化忽略，更進一步削弱了部落在文化傳承與親職支持上的功能（汪明輝，2014；許木柱，1987）；反之，若能藉由政策而充權強化原住民家庭功能，不但減緩家庭壓力，平衡家庭發展，更能促進族群永續發展的實踐。原住民家長的教養壓力應從「結構性資源不均與文化回應不足的結果，而非個人失能」，這樣的觀點不僅有助於再次審視的根源，也凸顯了國家政策在推動教育公平與文化回應服務上的迫切性。

二、傳統阿美族人的親職教養核心價值

文化塑造了社會價值觀、傳統、信仰體系以及行為規範，對塑造家庭教養起著至關重要的作用，它影響著子女的溝通能力、思考方式和人際互動的倫理規範。對阿美族人來說，親職教養的體現與責任不單只是各家庭、家族的任務，更是透過部落各年齡組織的督導，培育出對土地承擔責任的全人，雖然該組織成員並非全然與家族成員重疊，但年齡組織仍保持著家族意識（江亮演，1986；劉斌雄等，1965）。原住民族的親職教育實踐與大自然的關係緊密難分，許多家庭價值、家庭決策、生命禮儀，和人際互動都深信靈性的牽引（許美瑞、阮昌銳，2001）。對阿美族人而言也是如此，整體而言，阿美族人的親職教養核心價值包括：

（一）以母系家族為主體下，強調共生、共享、共養、共存的集體健康照顧：阿美族的集體健康照顧仍普遍存在於教養價值當中，並視之為一種應盡的連帶責任與意義（中央研究院民族學研究所編譯，2009；阮昌銳，1969；江亮演，1986；李亦園，1982；移川子之藏等，1935；許木柱，1987；劉斌雄等，1965；陳文德，1987）。阿美族具有獨特的母系社會與親屬結構，奉行以女方家族為單位，進行相互關照生理、心理、靈性健康的需要，也為家族成員提供安全生活。母系社會規範下，家族財產與血緣繼承以女性為核心，家長在教養子女的分工與角色上相當明確，女性在家庭資源管理與分配有一套以女方家族為主體的協調機制，男性在父職形象的建構上立基在年齡階層的參與，以及家族內所有男性長輩共同監督（阮昌銳，1969；黃宣衛，2005；陳文德，1987），以形塑出「真正的人」的認知和形象。親屬互動結構使得教養並非單一家庭的私事，而是整個母系家族甚至部落共同承擔的責任，並在集體生活的過程中謹

守應盡的家庭任務（劉斌雄等，1965；陳文德，1987）。

（二）以和諧為前提來承擔社會期待應有角色位置：傳統阿美族人重視子女在生命歷程當中的階段性變化，隨時指導子女在應有的時間點上，做應有的行為規範。例如在伴侶選擇，或是參與家族成員的生命儀式的過程中可以窺見，阿美族人是相當尊重子女的決定，同時基於對家族和諧的看重，經雙方家族共同多方評量、評估，並且透過各種生命儀式來表達對個體的看重及添加家庭凝聚力的黏著劑（中央研究院民族學研究所編譯，2007；黃宣衛，2014）。除此之外，阿美族人重視和睦的集體秩序，強調對外樂於給人、樂於互助是儲備社會資本以及拓展人際網絡的行為（中央研究院民族學研究所編譯，2009；阮昌銳，1969；陳文德，1987）

阿美族人對親職教養的概念，是整體家族、社群、自然界共同形塑出「真正的人」所應具有的品格與行為，並且相互之間是彼此依存存在。但，當傳統文化的規範逐漸式微時，父母通常會根據他們所處社會環境與主流價值觀來教育孩子，家庭成員之間的互動方式因著家庭結構和角色分配不同而出現諸多挑戰，造成家長們的種種壓力與無奈。所有臺灣原住民族都面臨傳統文化消逝，受到社會變遷下的諸多挑戰，原住民族家庭衍生了許多新的樣態與問題。接軌主流教養價值出現卡關，卻也不易實踐傳統教養的執行，當代臺灣原住民家長的教養概況存在著怎樣的面貌呢？以下將做進一步的探究。

三、傳統教養實踐代間傳遞的困境

阿美族人在教養子女上有明確的依歸和倫理，大家各自有其位置與角色，傳統家庭教育有一套準則與軌跡，它保護著阿美族的家庭與社會，相互和諧而存在。以下從現有的文獻中來認識當代阿美族傳統教養實踐的困境有：

（一）文化認同勢微影響親職自我效能：原有的價值觀和社會文化約束力失去功能，必定會直接影響到該社群成員的自我認同與自信（謝世忠，2017）。許多原住民家長為了適應當代社會，母語使用機會大幅下降，隨著母語使用逐漸式微，與自身母體文化的連結就越來越薄弱。Ponnappalli, Fisher 與 Turner（2023）發現，原住民家長的幸福感和親職效能表現，與其和母體文化、自身社群相互連結的有高度相關性。這顯示教養壓力並非單純的心理感受，而是與語言、文化、教育政策等結構性因素緊密交織。由此可知，原住民家長的文化

連結與族語使用是親職效能的重要背景條件，文化認同的強度漸消，直接或間接地影響了親職自我效能的彰顯（張學謙，2016；劉千嘉、章英華，2022；陳枝烈，1997）。

（二）大家族轉為核心家庭，集體監管和教養的功能弱化：臺灣原住民族在民國七十年代起陸續遷移至都會區工作、生活、求學，阿美族人口大量外移，阿美族家庭的規範力量呈現鬆動（許木柱，1987）。人口外移導致家庭結構改變，由傳統大家族轉為核心家庭，傳統阿美族的家庭概念是由部落長輩共管部落子女，無論血親與否，長輩皆有教育、管理，甚至於訓斥晚輩的權力，一旦家內人口結構改變，家族集體監管的機會下滑，成員互動聯繫的緊密度逐漸鬆散。過往無論在家庭、婚姻、親屬連結、倫理規範、資源分配，無不從集體的家族主義為中心，社群的集體共享、共存、共生為實踐，文化深深緊扣著原住民族的生活起居、社會互動，以及教養行為（許美瑞；阮昌銳，2001；陳翠臻，2020），集體生活的模式出現鬆動，對阿美族家庭而言，直接影響到學習對象的減少。魏秀珍（2013）指出，子女會透過觀摩與學習家長的行為，逐漸內化到自己的日常生活中，並傳遞到下一個世代中，家長的言行舉止都會影響子女並產生教育作用。

（三）教育制度取代會所功能，傳統教養場域被學校替代：阿美族的會所相當於學校，年齡組織較低者就是「承襲者」，組織級別較高者就是「傳遞者」，透過會所的磨練可以成就一個真正的人，但會所的教育任務被國民義務教育下的學校機構取代了（阮昌銳，1994）。阿美族的男子年齡組織是男性展現保護家人、土地、社會秩序的主要單位，但該組織的主要功能卻被國家取代了，各種公部門的政府機器取代了年齡階級制度的傳統社會維持的功能，破壞賴以延續的傳統價值、個人行為與社群活動的規範和依據。當原有的文化體系難以回復其社會地位的重要性時，阿美族人的生活型態與節奏則容易亂了步伐，傳統的教養實踐的意義則逐漸消逝（李亦園，1982；黃宣衛，2005）。

（四）課程忽略原民知識，教育淪為同化工具：教育，讓原住民族有機會可以和主流社會產生對話的能力，有翻轉社會階級的可能性，但教育課程教學中的不對等卻讓原住民族人蒙受了文化霸權及不利地位（譚光鼎，1998）。汪明輝（2014）指出，現行的教育內容與課程規劃讓原住民學生失去與母體文化、土地、社群產生交集時，就易使教育淪為殖民同化的管道之一。當教育端的課程內容設計以主流、西方為導向時，同時壓縮了原住民學生對自身傳統文化的

認識與學習，導致現行的教育課程與內容逐漸取代了原住民族既有的知識內容，形成傳統教育實踐在代間傳遞中逐步流失。

（五）微歧視（micro-aggression）經驗，造成文化否定與教養焦慮：所謂微歧視是指常見的日常輕視和評論，涉及一個人身份的各種交叉點，被無意識通過日常口頭交流有意識或無意識地表現出偏見和信念（Sue & Capodilupo, 2008）。當原住民族不時被視為低階群體時，掙扎之後，傳統教養信念下的「模範」對象不再是文化脈絡下的形象，不時承受微歧視的原住民家長易陷入失守既有的優勢，為順利在所處社會環境中得到安身立命的生存空間，不得已放棄傳統教育的價值與教導，不但刻意隱藏原住民身分，否定自身的傳統文化，轉而認同漢人文化與價值，情境所帶來的挫折感直接引導出對自己族群身分感到羞恥（牟中原、汪幼絨，1997；曹婷婷，2020；謝世忠，2017；Ciwang Teyra 等，2022）。特別是居住在都會區的阿美族人們，由於經常承受較多負面形象、汙名、微歧視，因此在都會區中表明自身身分或文化會感到不安、憂慮、恐懼的心理（傅仰止，1993），為避免承受特殊眼光，便刻意壓制自身在文化獨特性或特質。

（六）資源不足、資訊落差與經濟困境加重教養壓力：對許多原住民家長而言，在教養子女的過程中，會需要藉由多方資源挹注才得以解決其所面臨的教養壓力。但仍有不少原住民家長對資訊的認知不足，社會資源管道短缺，不但自己陷入社會適應得窘境，也常常無法協助子女建立良好的社會回應，家長易陷入焦慮、壓力、低落、負向行為的情境當中（劉若蘭，1998）。族人常見的挑戰就是面臨經濟困境，並不是族人不夠勤奮努力工作，而是在金錢的使用與分配上出現觀念上的落差。孫大川（2000）指出，臺灣原住民族很明顯地在大地邏輯與錢幣邏輯的生活態度與教養方式當中面臨轉化上的挑戰與尷尬，這當中存在著人性、心理、社會、文化，和價值觀的差異，在轉化過程中未能適時切換和適應，導致在經濟上易陷入窘境。這些觀念上的引導，或是教育資訊的挹注都需要透過社會資源的投注、教育訊息的傳達，才能厚實族人在社會變遷過程中的回應能力。

（七）社會制約消失，傳統規範瓦解，新的制約力量尚未形成：原住民傳統的社會文化在代間傳遞上難以恢復過往，導致原有的社會規範與家庭價值消逝，新的約束力量來不及形成，既有的社會文化約束力失去功能，家長與家庭的權威喪失，不但社會問題提高，既有的社會組織也隨之解組（李亦園，

1978；許木柱，1987；謝世忠，2017；譚光鼎，1998）。由於族人的生活情境、家庭結構與文化傳遞的緊密度有所改變，導致傳統的社會制約力消逝，諸多家庭的教養上則產生了很大的認知差別。由此可知，傳統教養方式傳遞受到衝擊，不僅傳遞場域改變，原有的教養價值與規範也逐步瓦解，這樣的斷裂經驗不僅造成傳統文化崩解，道德倫理與規範瓦解，更帶來了族人在社會適應的困難（涂信忠，2009；劉肖洵，1981；陳翠臻，2020；詹棟樑，2002）。

四、教養壓力與文化處境

教養壓力（parenting stress）一般被界定為父母在履行養育與照顧角色過程中，因子女需求、家庭環境與社會期待所產生的心理負荷（Abidin, 1995）。在教養子女的過程中，當孩子有多重的生理、心理、社會需求時，例如身體健康、社會發展、情緒變動或行爲的需求時，教養壓力可能會加劇（Nathalie et al., 2002）。Deater-Deckard（1998）指出，教養壓力會因著家長資源、子女行爲、家庭功能等重要面向而有不同的個別差異。Crnic 與 Low（2002）表示，教養壓力不單是生活中重大事項的發生，日常教養生活中不斷積累的壓力，會影響親職品質與親子互動。教養壓力的相關研究中，Abidin 提出「教養壓力量表模式」提供壓力來源的結構性分類；Conger 等（1992）提出「家庭壓力模型」則揭示經濟壓力與心理狀態、親職行爲之間是相互牽動；Lazarus 與 Folkman（1984）的「因應模式」則說明壓力是個體與環境互動與認知評估的產物。綜合而言，教養壓力兼具內在心理狀態與外在環境脈絡的雙重面向。

在現今快速的社會變遷與文化處境的環境下，當代原住民家長面臨的壓力不僅是個人心理負擔，更是整體結構性因素與文化斷裂交揉的結果（陳俊雄，2002）。魏美惠、周禧慧（2016）發現，原住民母親的整體親職壓力「教養壓力、婚姻壓力，明顯高於非原住民母親。李秀如等（2018）研究發現，臺灣原住民家長的教養價值與目標，的確有別於非原住民籍家長。張耀宗、劉怡秀（2020）更進一步陳明，臺灣原住民族的親職教養觀念與靈性理解相互融合，因此在探討原住民教養子女的議題上，必須回歸到該族群的世界觀去進行對話與文化轉譯。「說不出口無奈」蘊含著人際互動、社會標籤，以及對制度層面的強勢主導，產生情緒抑制與角色矛盾。在本研究中，教養壓力操作性定義為：阿美族家長在履行親職過程中，因應子女成長需求、家庭資源限制、部落

文化期待與主流教育制度落差所產生的心理負荷與情緒困境。此一界定將作為後續訪談分析的理論基礎，用以探討原鄉家長「說不出口的無奈」。

五、小結

由此可知，原住民家長的教養壓力並非僅由心理狀態決定，更是強烈受到「與文化、土地與靈性的連結」影響，呈現一種整體性與結構性的幸福觀（Ponnappalli 等，2023）。陳翠臻（2020）透過訪談原住民耆老，指出傳統倫理與規範的斷裂已導致家庭教育困境，此研究揭示家庭教育的文化斷層與主觀困難，但主體仍以祖輩長者觀點為主。相較於過去多數研究關注原住民族家庭在教育制度、社會福利或政策面向上的挑戰，本研究則聚焦於阿美族家長在青少年子女教養過程中的主觀經驗與文化處境。透過詮釋現象學方法，本研究試圖補足過往研究中較少呈現的「親職壓力主體觀點」，並揭示教養壓力如何與文化張力、語言傳承及社會網絡緊密交織。此一定位不僅補強了既有文獻的不足，同時也拓展原住民族家庭研究的學術視野，提供一個以文化回應為基礎的親職支持視角，為後續國家政策與家庭服務工作者提供更具在地性與文化敏感度的參照。

參、研究方法

基於詮釋學現象學是一種探索人類經驗的深度和複雜性的方法，重點在於對生活經驗的解釋以及個人在特定文化和歷史背景下賦予這些經驗的意義。這對於有興趣揭示原住民族家庭價值觀和文化背景的我而言，極富特別價值。研究者基於對阿美族群的長期關注，以及對文化敏感度的落實，決定以詮釋現象學作為探索該議題的前進工具，回歸阿美族家長的社會文化與生活情境的脈絡中理解家庭韌性的現象、經驗、行動的意義。由於青少年階段正值尋求獨立自主、個人自我意識明顯高漲、學業成績的競爭日益繁重，與社會環境的互動與接觸大幅加深，變動都增強了家長在教養上的壓力。

本研究者具有原住民族身分，長期生活並參與花蓮多個部落的社區工作，與部分受訪家長已有逾十年的互動與信任基礎。這樣的關係有助於建立受訪意

願與促進深度分享，但同時也可能造成角色張力，例如：受訪者因熟識關係而傾向保留或迎合研究者期待。為處理這種張力，研究者在訪談開始時即明確說明自身角色定位，強調研究資料將以學術目的使用，並確保匿名性以減少顧慮。訪談過程中，根據參與者需求，研究者適度使用阿美族語協助表達與理解，但仍以逐字稿文本為核心進行分析，以避免因語言轉譯而產生過度詮釋。此外，研究者於資料蒐集與分析階段皆撰寫反思日誌，記錄自身情緒、角色位置及可能影響詮釋的偏見，並透過同儕檢視方式增進研究誠信與信度。研究者首先透過既有關係網絡接觸潛在參與者，獲得其知情同意後，再經族人引薦進行立意抽樣，以確保受訪者均符合研究條件，包括：居住於花蓮縣中區鄉鎮、育有一名 12 至 15 歲青少年子女、為主要照顧者，且其配偶亦為阿美族人（單親或離婚者不在此限），該家長必須為子女主要照顧者，亦即日常教養與陪伴責任的主要承擔者。此種以信任關係為基礎的招募方式，不僅提升研究參與的意願，也使受訪者能於訪談過程中更真實呈現其生活經驗與文化意涵。

本研究參與者的年齡介於 35 至 52 歲之間，女性 11 位，男性 4 位。社經背景方面，3 位家長具有低收入戶或中低收入戶資格，其餘則屬於一般家庭；教育程度則涵蓋國中至專科以上，其中 7 位受訪者為專科學歷。本文於 2023 年 4 月向國立臺灣師範大學研究倫理委員會提出倫理審查¹，審查通過後，才開始正式進行訪談及資料蒐集。

本研究採用詮釋學現象學作為研究途徑，藉由研究者和參與研究者之間互為主體性的角度來詮釋研究參與者生活經驗的意涵，研究重點放在雙方共同歸納與開啓這個現象背後的意義（Barritt et al., 1984）。詮釋現象學更重視研究者如何進入文化脈絡之中，並在參與者所陳述的故事與語境裡，捕捉現象背後的深層意涵。並使用主題分析法進行文本分析，高淑清（2008）引用 Van Manen 的定義，強調主題分析法是一種從文本訊息當中找出現象的意義，並詮釋該現象是如何被經驗。在資料分析過程中，首先，本研究依受訪的母語姓名代號、訪談時間的月日、訪談次數及逐字稿頁碼，作為初階編碼依據；其次，進一步整合壓力來源與脈絡進行細項標記為主題範疇，以呈現教養壓力的核心樣貌；最後，透過詮釋現象學的視角，進行詮釋性意涵分析，以揭示阿美族家長在教養壓力背後所隱含的文化脈絡與主觀經驗。

¹ 本研究於民國一一二年八月二日通過了國立臺灣師範大學研究倫理審查委員會批准，案號 202303HS015。

肆、研究發現

一、來自於家長本身

(一) 經濟收入的有限

在經濟上所面臨的教養壓力是絕大多數受訪家長都提及的生活擠壓，甚至於經濟上的匱乏會造成日常生活需求上面臨短缺。Hafay 表示：「他們青少年愛打球，那個球鞋常常破、常常換，可是這個真的（經濟）有困難啦！球鞋那麼貴，我剪檳榔都來不及給他買啦，……pida²是比較大的問題，常常蠻內疚連這種小朋友基本的需要我都給得很不夠。」（H-A6-P-E-1）而日常生活需求的平衡在寒暑假中，更是父母的最大考驗，Mayaw 說道：「他們有去上課的話，（經濟）的問題還沒有那麼明顯，因為花蓮縣都有那個免費的營養午餐呀！如果放假我們就頭大了，三餐都吃家裡，然後他們正在發育又吃那麼多，說真的，吃的方面吼，是可以有東西吃，但品質就很難有了。」（M-A6-P-E-2）同樣的情況也發生 Fali 家中：「在鄉下養小孩怎麼樣都不可能把她們養死，但能不能給更多好一點的品質？關鍵就是錢要夠，只要錢到位就沒那麼累，……我覺得壓力吼主要就是收入的部分啦！」（F-A11-P-E-1）

生活在原鄉地區的阿美族家長務農比例高，氣候變遷導致務農的風險提高，經濟穩定程度較不易。Apin 提及：「……先前那個稻熱病一來，哇！整個就是賠慘了，……真的就是只能找互助合作社借錢。……永遠都不知道這個月還會有多少錢可以用？種的東西會有怎樣的價錢？」（A-A22-P-E-4）身為青農 Calaw 也表示：「我們要面臨的天災風險太高了啦，……加上現在我們（臺灣）的米打不過東南亞的啦，很難真的有什麼利潤啦！」（C-A24-P-E-3）。由此可見，家庭的經濟穩定對家庭發展至關重要，最直接就是反映在生計與基本需要的滿足與否，包括食物、住所、醫療保健、日常支出和衣物等。

² Pida，阿美族語，金錢。

此一現象顯示，經濟資源的不穩定不僅使家長在滿足子女基本需求（如衣食住行）上會有所虧欠感，也迫使他們在日常教養中陷入持續的匱乏與無力感，進而形成一種長期性的心理壓力來源，使得原本應以正向互動為基礎的親職歷程，往往被經濟焦慮所主導。

（二）能提供的學業指導受限

家長對當代國中學校課程陌生，以及現行教育升學辦法的複雜感到無力，導致不少阿美族家長在教育環節上大多把期待放在校方資源上，以此來補充家長在教育課程學習上的無力。但當家長發現，連自己最放心交付的對象都表示子女學習狀態不佳時，更加劇了家長的不安。Fali：「……老師跟我反映，我就壓力很大，因為我就看不懂現在國中的課本呀，以前我們也是這樣混過去呀，對於讀書，誰會啦！然後連自己不會，去要求孩子要會，就沒有立場呀！」

（F-O5-P-S-5）當代阿美族家長面對生活方式急速變遷、教育內容多元、新科技蓬勃發展、產業結構改變等，家長們不但在心理上蒙上一層不確定感，同時也憂心著會因此無法表現出「跟得上滑世代教養規格」的樣貌。當代科技教育的趨勢，使得學生的生活、學習與科技息息相關，科技素養成爲必備知識，而這正是過往父母學習歷程中所未曾經歷，「數位移民」的處境，不禁另家長們感到壓力。受訪者 Piyaw 表示：「他們上的電腦課程也超過我們很多了，……他們現在的世界已經和我們不一樣了，……，所以我壓力很大，我不知道能給孩子什麼了，因為他（孩子）要的世界已經不是我能陪在旁邊指導、協助的了。」

（P-A7-S-I-1）

面臨代間教育知識與科技素養的斷裂，使阿美族家長逐漸感受到在子女學業支持與學習陪伴上的力有未逮，不僅造成其親職角色的弱化與自我懷疑，也加深了他們對於「是否能跟得上現代教育規格」的焦慮，進而影響到親子間的溝通品質與家庭情感的穩定。

（三）教養價值觀切換卡關

對育有國中生的青少年家長而言，從小所經歷的教養方式大多屬於傳統阿美族文化，所有行爲表現無不遵循著阿美族的習俗、禁忌、文化訓誨、社會組織的種種規範與教導，是浸濡在阿美族的全人教育當中。家長感嘆，如今孩子

的在校時間已經遠遠超過在家時間，既有的親屬組織因著人口外移而逐漸鬆散，孩子的待人處事準則已從傳統阿美族倫理規範走向了當代西方教育價值，教養概念與實踐重點都有別於家長們從小承襲的家庭教育。當代教養方法對他們來說，「承上，無人教導；對下，懵懂摸索」，教養價值觀的切換成爲阿美族家長最大的困境之一。Yoshifu 說：「……我吼，現在的情況就是（教導子女）沒有 input，卻要 output。現在教育重視個人隱私、意識，這個在我們年代怎麼可能，可是我們就是要轉換，然後還要再跟我家族的長輩解釋現在的教育規範是這樣，……我都覺得我常常卡在對上一代有點難交代，對下一代也很難交代的尷尬中。」（Y-S24-P-P-1）。Ranam 表示，孩子會以當代政策的規範作爲藉口來對抗家長的教育與管理，讓家長心生無奈：「小時候我們很清楚下課回來要做什麼事情，誰去劈材、誰去煮飯、誰先洗澡，都不用人叫。現在不一樣了，孩子對家庭的付出已經沒有像過去那樣的責任感了，也不能打，動不動就拿家暴專線出來恐嚇我們，不知道怎麼教，久而久之，就算了，不教了，怎麼教都不對了，……沒辦法我是真的對現在那個法律就不懂呀！」（R-A14-P-P-2）。家長以自身曾經接收的傳統文化和價值觀來教育子女，但子輩卻更受現代教育體制及社會價值觀影響，對許多家長而言，現今教養知能與傳統教養概念有諸多差異，切換有難度，不易吸收當代主流教養資訊，教養過程備感壓力。

此一困境顯示出阿美族家長在傳統文化規範與現代教育制度之間進退維谷，既難以完全延續部落既有的倫理與價值觀，又無法全然吸收主流社會的教養模式，導致親職價值的斷裂與衝突，最終使教養過程承受高度張力，並呈現出「無所適從」的文化壓力樣態。

二、來自與子女的互動

（一）3C 產品使家人關係疏離

疫情下的當代科技大舉進駐原鄉家庭中，除加劇家長內在的不安外，同時也帶來外部的教養困擾。Aping 表示 3C 科技已經成爲她跟孩子之間最常發生的教養衝突原因了，「……現在就動不動就說老師叫她們要用網路寫作業，常常用這個當藉口，結果根本沒有弄什麼作業，她給我交網友啦！講她幾句她就回

我說『講了妳也不會懂啦！』妳看，我怎麼辦！」（A-A22-S-I-I）。Calaw 在訪談中提到：「……他們都在網路的世界，連跟我們一起烤火聊天的時間都沒有了，我們比較難知道他們最近發生什麼事情了，好像我們的世界不一樣了，有代溝了。」由此可知，3C 產品過度使用已讓家人關係越來越疏離，家長對子女的交往狀況也難以掌握與了解。

科技時代的親職教養挑戰在原住民族地區中特別明顯，特別是當整個部落都有原民會免費的 wifi 可以 24 小時全天候提供時，族人對網路的使用依賴程度就更深化了。有家長擔心孩子網路沉迷的現象會擴大家庭關係的疏離，Saku 表示：「我會擔心他們在網路世界太多時間，然後跟人的互動會變不好，其實跟我們的關係已經明顯互動變少很多了，他們有手機就足不出門、不聊天了，上次我哥哥他們一家從桃園回來，我們大家都在田裡烤肉，只有他在房間玩線上遊戲」（S-O3-P-D-2）。Nikar 在訪談中表示原民會提供的免費 I-tribe 網路造成部分青少年網路沉迷，導致生活作息不正常，因此感到憂心說道：「……妳就可以看到黑黑的夜晚，就有幾隻螢火蟲在那邊，不回家在那邊上網啦，或是誰家孩子半夜跑出來上網啦，很可怕餒，慢慢地孩子會學餒，會自己去報到餒，自己聚集餒，這樣是要怎麼管啦！」（N-S26-P-D-2）。

數位科技的高度發展雖為原鄉家庭帶來快速與外部世界互動的可能性，但同時重塑了家庭連結的模式，使得代間溝通日益困難，親子關係逐漸轉向疏離，並進一步引發家長對子女未來發展與價值觀偏移的深層焦慮。

（二）時間與精力資源的緊張

這情況發生在部落的重組家庭中更為明顯，其家庭成員的互動，以及生活適應較一般家庭更多挑戰，在教養上也面臨了多重的難題。原鄉地區當中，由於阿美族的共生共養傳統價值觀，導致在親屬照顧上常見單一家庭會共同撫養、照顧其他親屬的子女，在 Saku 身上就有類似的情境存在。她不僅照顧自己的兩位子女，同時也照顧弟妹們的小孩，共計六名子女。她說：「家裡孩子太多了啦！除非是有發生什麼大事情啦！不然很少會一個一個去關心了解啦！但是，我非常確定，他們每個都被我養得健康又強壯啦！」（S-S25-P-T-2）。而這種情況再重組家庭更是明顯，Fali 的家庭即是重組家庭，她離婚後再嫁，與現任先生共同撫養六名子女（與前夫育有兩名子女，現任先生與前妻育有兩名子女，她與現任丈夫生了兩名子女），Fali 指出，家中子女數過多，為了顧及照

顧家庭和經濟維持，時間分配與精力消耗上面臨了極大負荷，幾乎耗盡了所有時間和體力卻多半僅能顧及「養育」，難有多餘的力氣顧及到「教育」的品質。

「……家裡現在六個小孩，有國中的有幼稚園的，這樣帶過來真的很累，體力上很累，時間都綁死了，……很難好好照顧每個人，應該說可以「養」，但體力啦、時間啦、精神啦就很難好好「教」」（F-S2-P-T-4）。

由此可見，在子女數量偏多或重組家庭的情境下，家長往往需同時承擔「經濟維繫」與「日常照護」的雙重壓力，導致時間與精力資源極度緊繃，進而使教養行為多流於基礎生存的滿足，而缺乏深度的教育陪伴，形成原住民族家庭在現代社會結構下的另一層無奈。

三、來自社區或學校

（一）社區的文化刺激與資源提供不足

為了解決子女在教育學習上的瓶頸，家長致力於尋求外力協助，但課後學習場所的缺乏便成了家長們的另一個痛楚。Nikar 無奈地說：「他們來問功課的時候，常常會不知道怎麼回答，……爸媽應該要找辦法解決問題，但就不知道怎麼解決呀！這裡也沒有什麼補習班呀！我們也沒有錢讓他去市區補習呀！這裡也沒有什麼家教呀！我們該怎麼辦！」（N-A4-E-R-2）事實上，不少阿美族家長正面臨著日常生活基本需求的滿足受到挑戰外，連帶著也反映出家長給孩子的教育資源多樣化和品質提升的困境。Iyun 說道：「這裡哪有什麼補習班啦，要的話就要去花蓮市區那邊呀，那麼遠，去和回來兩個小時就沒有了，沒有那麼多錢去補習和車錢呀！……，會想說（經濟）沒有讓孩子去補習、去上那個衝刺班會不會影響他們讀書的表現，會怪自己怎麼無法提供一個好環境讓他可以跟別人好好競爭」（I-A7-E-R-2）。

顯然，原鄉地區的家長對於鄉鎮內有限的教育資源、文化刺激感到憂心不已，如欲提供子女較好的教育資源或是教材以提升子女學習的品質，往往需要花費更多的金錢之外，尚須耗費較高的時間成本、經濟成本，這無疑加深了家長在在教養過程中的壓力。對阿美族家長而言，的確會擔憂子女未能獲得較好的教育資源挹注，從而限制他們未來的職業選擇與就業機會。

（二）與學校的教育價值不同調

以 Tipus 來說，她非常自豪自己的小孩能說一口流利的母語，而且甚至於不遜色於學校的族語老師，並且該子女在音樂表現上有極高的鋼琴天賦，但學校的教育工作者卻太過強調孩子在智育成績上的表現，忽略孩子在其他層面的表現，造成她對主流教育的不信任及教養壓力。一次訪談中她義憤填膺地說道：「……她（女兒）考試很少考超過六十分，……我很討厭聽到老師一直叫她要去參加（校方）補救教學計畫，連假日也要她繼續補救。……我覺得我本身沒有教養的壓力，但不能否認學校讓我很有壓力，我的壓力是老師給我的」

（T-O13-E-M-4）。與正規教育的理念不同的還有 Nikar：「我們阿美族對於孩子的期待就是好好當個人嘛，可是現在的教育就是要他們英文強、很會考試、以後出社會要幹大事，可是，這跟我們阿美族強調的教育理念不同了，我們需要的是合作完成各種事，而不是自己強大有社會地位。主流教育太強調競爭、要贏、要有成績，這個無形當中讓我們當家長的，很有壓力，因為我們並沒有要孩子接受這種遊戲規則呀！」（N-S17-E-M-3）。

此現象可見，當主流教育體制過度強調成績與競爭，忽視原住民族強調的合作、關係與文化承續時，家長不僅感受到教育理念的撕裂，也被迫在「追隨主流」與「維護文化價值」之間掙扎，進一步加深了其在親職教養上的壓力與矛盾。

四、來自外部社會的觀感

（一）稱職教養的標準成重負

親職教養的書籍、媒體討論、相關講座等的資訊正鋪天蓋地席捲全球，在高頻率的曝光與推展下，使得許多家長在教養上產生了教養焦慮，深怕自己的不完美會不夠格成為家長，因此產生自責與愧疚。Lahok 提到：「現在養小孩真的很累，跟我們那個年代不一樣，很多新科技、新思想、新作法，好像你沒有跟上來就是不合格的家長。」（L-A3-E-L-1）主流教養浪潮打向阿美族家長時，無形當中成為家長另一種精神壓力，Osay 表示：「現在很多節目都在討論怎麼養小孩，每次看這種的吼，我就心情很差，因為它講的（內容）對我來說太遠

了，跟我們的生活差太遠了，看了心情會不好，會有一種說不出來的壓力餒」(O-A25-E-L-3)。Hafay 說：「以前只要開學的時候，我就開始躲老師電話，學校那邊都會邀請我們去上那個親職講座呀！我很不想去，我不是不愛我的小孩，是他們（講師）講的內容好像跟我們的環境背景不一樣，然後又要我們這樣做、那樣做，我聽起來不舒服啦，好像就是說我們現在這樣養小孩是有問題的，唉呦，他們怎麼會懂啦！」(H-O12-E-L-2)。有的家長爲了證明「我們不比別人差」，所以曾經致力於跟著潮流養小孩，卻因此帶來另一個家庭風波，Aping 說道：「那個時候（旅北工作期間）我很常去看有關養小孩的書、去聽演講，看看別人怎麼養小孩的，真的是看書養（孩子）餒，花很多錢給他去上各種什麼才藝啦！啓發課啦！搞到真的是破產餒，我一堆病，我先生也看不下去了。可是，沒有辦法，我就是不想被人家講說我們原住民不會教小孩、養小孩。妳能了解我們多想，多想，不輸人嗎？」(A-O4-E-L-1)。

毫無疑問，主流社會對「稱職家長」的高標準與同質化期待，忽略了原住民族在文化背景、生活脈絡與資源可得性上的差異，導致阿美族家長在比較與被檢視的氛圍中承受額外的心理壓力。他們不僅要應付子女成長過程中的挑戰，還必須在外部話語的壓迫下不斷證明自身的親職能力，進而加深了自責與無力感，並使親職教養成爲文化落差與社會評價交織下的多重負擔。

(二) 重組家庭、單親家庭易被標籤化

花蓮縣政府社會處於 111 年公布的「110 年花蓮縣兒童及少年生活狀況與需求調查計畫」中顯示，花蓮縣內兒少雙親離異及分居的比例兩者皆高於全國平均 10%，並且家庭經濟較低的兒少，親生父母親結婚同住的比例越低。由此可見，花蓮縣內單親家庭比例是高於全國平均，且多數單親家庭易出現經濟弱勢的狀態中。身爲單親媽媽的 Tipus 說道：「在部落裡面我的小孩是單親家庭好像不是什麼問題，因爲這樣的家庭我們又不是少數，所以生活圈在這裡的時候一切都很正常。但是我帶她（孩子）出去參加活動、或是讓她去參加外面有些活動的時候，她就會有受傷的感覺。……不要說孩子，連我自己有時候也會感受到單親媽媽、單親家庭的孩子好像有暗地裡貼記號的感覺，特別我們又是原住民，就好像承受被打兩個 XX 的感覺，……我曾經和其他跟我（單親）一樣的媽媽聊過，原來這種感受是一種長期的常態，我們都在承受一種長期無法言喻的差別眼光，好像我們養出來的孩子都是有問題一樣。」(T-S4-S-L-2)。除此之

外，重組家庭的 Fali 和 Ranam 不約而同提到外界對原住民的重組家庭結構帶著某種程度的刻板印象。Fali 指出：「有的人就會認為說，你們原住民的家庭好亂喔，一下子結婚，一下子又離婚，然後一下子又結婚，奇怪餒，我們這樣有問題嗎？……我們不會這樣想，但是漢人會，特別是漢人的老師他們很不懂餒」（F-A11-S-L-1）。Ranam 表示：「孩子很明顯，在外地住的時候他完全不跟別人講我們家，他說『別人看我們很奇怪』，現在搬回來鄉下，他發現這樣（重組）的家庭沒有和別人有差，很少有人會問、會覺得奇怪，他就看起來蠻自在的，哈哈」（R-S17-S-L-3）。

由此可見，重組與單親家庭雖在部落內部因文化習慣與共同處境而被視為日常，但在外部社會卻往往遭遇不公平的評價與污名化，形成「內部正常化、外部標籤化」的張力。此種雙重處境不僅讓父母在親職角色中承受額外的心理負擔，也使子女在外界互動時被迫背負隱形的差別待遇，進而加深了家庭在教養過程中的不安與壓力來源。

（三）原住民族群別的歧視眼光

原住民族受到歧視的問題並非僅發生在臺灣，從文獻當中可以看見許多國家在歷史上對原住民族社群進行了殖民統治和剝奪，搶奪原住民族的土地和資源，並限制發展其既有的文化和傳統，這些歷史事件造成了當代原住民群體在社會、經濟、政治層面的邊緣化與不平等地位，形成對原住民群體的歧視心態。由以下的研究參與者口中可以得知，歧視不僅是民國七十年代的事情，而是到了當代，它持續被延續與發酵，並歧視所帶來的心理創傷與壓力更成為家長擔憂的「原罪」符號。Nikar 說出原住民家長的擔憂：「……我們這一代承受了太多有形無形的歧視，你說現在會沒有嗎？怎麼可能！……好像我們是原住民就是二等公民、矮人一截。孩子的原住民身分會不會讓他受到歧視？那會是我感到有擔憂、有壓力的。」（N-A4-D-R-2）。Lahok 對於原住民身分別也說出她的感受：「以前我們就是被叫蕃仔、山地人，就是被看做低等的那種人，現在雖然沒有人敢這樣明目張膽地叫我們，但是，你就算是當醫生啦，你說漢人是真的會把你當名醫啦，不可能，我們原住民想要跟漢人平起平坐，好難餒！」（L-O12-D-R-1）。雖然當代社會對臺灣原住民族的認識與共榮已逐漸轉變，但有家長認為外界對原住民族的肯定是基於某種成就，而非確實去除刻板印象。Piyaw 說：「不像我們以前，我那年代就是會被歧視，……我會擔心他們

也要承受我們曾經經歷的那些難堪，畢竟現在還是有很多人對原住民有很多不正確的認識。」(P-S3-D-R-3)。歧視的議題，二十年前存在，二十年後仍然瀰漫在生活周遭中，這讓 Iyun 感到痛心，尤其是原住民族群別反而讓孩子自身的努力被忽視，她感到既無奈又不滿：「有一天，我兒子很沮喪的跟我說，他同學對原住民的升學政策有意見，好像我們原住民就只能靠加分、靠補助、靠別人給我們什麼優惠，好像我們認真過程都不被肯定餒！他很沮喪餒，我聽了也很心酸餒！」(I-S25-D-R-2)。

然而承受這樣的異樣眼光卻會因著所處環境不同而有差別待遇，Osay 表示，在外地生活較易面臨到原住民家庭成員被歧視對待的經驗，一旦回到自身社區、社群當中時，族群身分別較不易感受到差別性：「……那個時候（旅北工作時期）他要上幼稚園了，一切都很正常喔，有天老師知道我們是原住民了嘛，從那時候開始，她就常常說他（孩子）有過動，奇怪餒，同樣事情別人做就是好活潑，我家小孩做就是過動，而且是知道我們是原住民之後才開始這樣說，就一直說他要吃藥控制才行，要求我們帶去看醫生，……現在回來（部落）醫生說他很正常。」(O-S1-D-R-3)。這種擔憂同樣也出現在其他家長身上，Saku：「在他的同儕之間應該多少都會有平地人、客家人，我是覺得這個（歧視）問題現在在這裡（光復鄉）可能還好，不過以後如果去桃園啊、臺北啊，那就是可能帶來一些關注，他們現在說歧視應該還不至於，應該說認識不夠，但是如果以後去外縣市可能就會真的遇到了，因為他們更不熟悉原住民呀！連臺大讀那麼多書，一樣啦！」(S-S6-D-R-4)。還有 Yoshifu 說道：「我知道外面的人看我們（原住民）的孩子的角度是有偏掉的，不然臺大這種高級學府的學生怎麼會說出那麼荒唐的話，就是外面的人對我們很不爽呀！不懂呀！怎麼辦，不只是我的孩子，是所有原住民的孩子都要去面臨這種迫害餒！」(Y-A15-D-R-2)。以及 Tipus 也頗有同感地表示：「我不擔心她現在在這裡的生活，我其實會有點擔心她將來出去讀書、工作的生活。你說臺大那個事件很扯，我覺得他們只是把別人沒有說出來的話講出來而已，它（歧視）從來沒有消失，以為埋起來就真的沒有事情喔，爆出來的只是冰山一角啦！」(T-A8-D-R-4)。

臺灣原住民族由於經歷殖民統治中的剝奪以及歷史事件的創傷，導致原住民族的整體發展站在不平等的位置，並受到發展上的擠壓。族群歧視並非僅是歷史事件，而是持續覆著於當代教育、就業與社會互動中的隱性結構，使阿美

族家長在親職過程中背負「原罪」般的壓力。他們不僅憂慮子女在外部社會被標籤與矮化，更擔心其努力被抹煞，導致親職歷程成爲文化不平等與制度性偏見交織下的長期挑戰。

五、對孩子未來的擔憂

(一) A.I.時代下，對子女職涯出路的不安

進入貨幣時代之後，原住民族自給自足的生活模式已有了巨大的改變，絕大多數的族人處於生存需求勝過生活需求，並在被殖民歷程當中深刻體悟到經濟穩定對家庭發展與個人實現的重要性。光復鄉具有「職棒選手鄉」之稱，光復國中所出產的職棒球員前後累積已超過 40 位以上，職業運動員成爲許多鄉內青少年們的志向，然而這樣的志向的背後，家長其實也黯然承受了許多心理壓力。Iyun 說道：「打球真的能帶來穩定生活嗎？如果沒有打職棒怎麼辦？……，但是如果不打球怎麼辦？……不打球，他們以後靠什麼賺錢？身材那麼好，難道只剩下做工嗎？以後的年代，還有工可以做嗎？不是都 AI 了嗎？」(I-S6-D-J-3)。這樣的擔憂，Piyaw 也有：「每個打棒球的孩子都會想要當國手、打職棒，但畢竟能當國手的有幾個？能打職棒的有幾個？那麼多的人搶這種那麼少的機會，競爭很強、很激烈，我有的時候都會問自己：這樣支持他打球到底是害了他？還是幫了他？如果不打球他的人生怎麼辦？他還可以做什麼？自己會越問越煩，也越問越不知道該怎麼辦了。」(P-A7-D-J-1)。運動到底能不能成爲子女未來可行的道路呢？由於它的未知性太高，導致有家長並不鼓勵子女把興趣當志業，Calaw 就是其中一個。「這裡的孩子都以當職業選手、國手爲目標，但你看看，有多少人從那個光環退下來之後沒有工作的，……因爲這個不是一輩子的的工作，我反對他把這個當飯吃，現在都是電腦世代了！」(C-O1-D-J-2)。除此之外，科技帶來的產業結構改變也成了家長的壓力之一，除了擔心自己的工作被取代，也擔心子女未來在這波科技趨勢下失去工作機會。Yoshifu：「我們這個年代，工作很好找，只要願意做，一定有工作，可是以後不一樣了，我看媒體上有說，很多工作都要被 A.I.取代了，現在連噴農藥都有無人機在飛了，換句話說，她們以後可能連 7-11、加油站、甚至於那個工廠的，都不需要他們餒，他們如果沒有 A.I.強，就等著被淘汰餒，以後搞不好

連做農都有機器人了，它們剩下可以做什麼？」（Y-A15-D-J-1）。Ranam 也提到：「……現在不一樣了，現在是科技時代了，現在連那個烏克蘭他們打仗都直接是科技戰了，一切都不同了，孩子一不小心就會被淘汰了。」（R-S29-S-I-2）

阿美族家長在全球化與科技化浪潮下的焦慮處境，他們一方面希望子女能憑藉專長或興趣打開人生出路，另一方面卻因產業不確定性與人工智慧的崛起而憂心未來階級流動的可能性日益受限。於是，「如何為子女找到一條穩定而不被科技取代的出路」成為他們深沉的教養壓力來源，也折射出原住民族家庭在時代轉型下，面對傳統資源衰退與現代產業快速變動的雙重挑戰。

（二）對傳統文化流失感到焦慮

文化的世代傳遞正拉起漏棒的警訊聲，文化怎麼延續？根怎麼保留？成為阿美族家長最煎熬的教養壓力之一。一向很重視文化復振的 Tipus 說道：「……我其實很痛心，想到就會很焦慮，為什麼現在的孩子對自己文化、語言、野外求生的能力都慢慢喪失了？我們努力學別人要我們變成的「文明人」，結果我們卻連基本的根都丟了。」（T-A8-D-C-1）。對於文化流失的憂心同樣也出現在 Yoshifu 身上：「我最擔心、最擔心、最擔心的是，這個文化的消失，我真的很擔心。中生代應該要傳承的，通通跑出去賺錢，怎麼承接？……這一代都斷了，憑什麼說後輩文化學習不用心。這是一群人的工作，不是少數幾個人的工作餒，孩子（文化）養分不夠，怎麼延續？他們這一代都吃不飽了，下一代吃什麼？」（Y-S24-D-C-1）。

這顯示出阿美族家長對文化斷層的強烈不安，他們憂慮母語和傳統智慧的斷裂，更擔憂族群根基逐漸鬆動所帶來的集體危機。當經濟壓力迫使中生代外移，文化傳承責任無法有效承接時，家長的焦慮便轉化為深沉的教養壓力，凸顯文化失落與生活困境的交互影響。

（三）對傳統文化錯置感到煎熬兩難

對於文化的傳承所帶來的壓力，有的是擔心文化流失，也有的家長是卡在是否應該讓孩子接受更多文化洗禮而感到憂愁。Piyaw 提到她會告訴孩子原住民這身分是榮譽、是臺灣這塊土地的長子，卻也擔心孩子涉足年齡階層而學到惡習，阿美族的年齡階層正是男子經歷文化洗禮的基本單位，許多部落的祭

儀、秩序、規範、禮節都是透過年齡階層才得以傳承。她表示「所以我想到這個就會很煩惱，就不知道我到底要鼓勵他認識文化還是不要，因為在阿美族的文化當中，男性就是行動都以年齡階層為單位，可是我看現在的新的階層，怎麼都是，唉，亂七八糟，沒有紀律，倫理也不夠，我到底要眼睜睜看文化這樣流失，還是要讓孩子跳進去黑掉，……這個的確讓我們有比較大的爭執……這個讓我跟孩子的關係的確比較緊張一些。」（P-S3-D-C-2）。

這反映阿美族家長在文化傳承陷入「延續與扭曲」的兩難，一方面害怕子女遠離文化導致認同斷裂，另一方面又擔憂年齡階層制度失去紀律而將負面行為合理化。這種矛盾處境使家長必須在支持與防衛之間不斷拉扯，進而加劇了代間張力與親職壓力，也折射出文化復振在現代脈絡中的艱鉅挑戰。

伍、研究對話 —— 教養壓力背後的意涵啟發

由此可知，受訪者在教養子女的過程中，面臨了家庭整體經濟收入的有限、家長能提供的學業協助受限、小孩多，無法一一陪伴與教養、子女網路沉迷，與子女互動頻率下降、世代教養價值觀的切換、與校方的教育執行有不同角度、數位移民家長與數位原生的代間落差、對子女未來就業市場選項的擔憂、重組家庭、單親家庭易被標籤化、社會對原住民身分別的歧視眼光、稱職教養的資訊成重負、對傳統文化流失感到焦慮等的壓力。而這些教養壓力背後的涵義正如紀駿傑（2005）所言，原住民族的「問題」主要是源自於長期、歷史結構下的族群權力關係不平等，為了邁向健康多元的社會發展，勢必要投入更多資源，結構性地處理這些「問題」。透過這十五位研究參與者的親職教養經驗分析，可以看出教養壓力的背後正透露著以下訊息：

一、經濟平衡仍是最大挑戰

有研究指出，多數家長在教養子女過程中感到最大壓力的關鍵因素是經濟因素，直接威脅到家長的身心健康，並也影響到家庭的親子關係（陳俊雄，2002；藍佩嘉，2014、2019）。顧瑜君、余德慧（1999）強調原住民家長的教養壓力和教養程度的參與無不受經濟資本的牽動。本研究發現，對多數留在原

鄉的務農家長而言，汗流浹背的身影在田間忙進忙出雖是習以為常的節奏，但並不保障全心全力地投入工作，就能得到應有的收穫。農人在經濟收入上常會面臨多方挑戰，往往難以預測和應對價格波動，導致務農收入並不穩定性。加上不少農人可能會面臨資本和技術不足、缺乏現代化設備和知識可能導致生產效率低下，限制了收入的增長。

對非務農維生的家長而言，雖看似有一份穩定的工作、經濟收入，但並不意味著其能避免面臨經濟壓力。基於阿美族共生、共養、共居的倫理教導與文化脈絡，家族中被視為有能力者理應照顧其他家族成員，導致原本一份可維持一家基本生活開支的薪水，最後或許要支撐更多家族成員的生活開支與負擔。另外，這些非務農維生的阿美族家長大多具有大學學歷，其深刻地感受到教育能爭取到較佳的社會競爭力或就業市場的優勢，而更意識到投資子女文化資本的重要性，但由於當地教育資源有限，地處偏遠，使其在教育投資上的支出高出許多。為了強化子女在教育上的限制，只好將子女送到花蓮市區（距離光復鄉約 50 公里）的補習班，造成家長擔負著沉重的經濟壓力及心理壓力。

二、原鄉教育資源投入缺乏整體性

教育支持體系的可及性和品質表現也是結構性因素的一部分，家庭是否獲得足夠的教育資源、諮詢、服務等支持，會反映在原住民家長應對教養壓力的能力（華加志，1985；譚光鼎，1998；陳枝烈，1997），以及反映在因無力感而對家長的角色感到懷疑的程度（陳枝烈，1997；魏美惠、周禧慧，2016；謝世忠，2017）。在訪談中，不少家長表示在所處的鄉鎮附近難以找到所謂的安親班、補習班等課後加強學習的地方，同時也對於自己無法應付現今的國中課程感到無力感。學校教育隨著時代邁進而持續更新，所以家長對當今教育感到陌生這並不訝異，畢竟二十年前的教育內容如果二十年後持續沿用，那才是真正令人擔憂的。但，並不意味著原住民家長就應該理所當然地對子女教育不過多介入，相反地，是家長們嘗試努力要透過外力來增加提供子女教育補救的機會與資源，由於市場過小，導致家長們在教育上面臨了「我給不起，也沒地方可以協助給」的窘境。原鄉地區的教育資源遠遠不及都會地區，而且政府在整體規劃上缺乏多樣化的學習機會以及長期推展的決心，家長在這種外在結構性因素之下猶如啞巴吃黃蓮，有苦說不出。

家長擔憂子女在科技時代中，成爲時代變遷的犧牲者感到憂心忡忡。對同樣有繳稅，卻未能享有同樣教育資源進駐的族人來說，提升子女在當代社會的競爭力顯得一籌莫展，教育資源的短缺加深了家長的教養壓力與無助感。教育應該有更多的樣貌，如何發展在地教育的獨特性，建構多元學習的觸角，以及如何解決偏鄉教師高流動、高缺口的問題，才是問題的真正源頭。在訪談中，有家長提到無論是政府的免費 wifi，或是善心人士 3C 產品的饋贈，反倒成爲家長另一個教養衝突的起因。原鄉教育資源的進駐不僅是硬體的增設，也不單是透過短期的活動、方案來支撐，而是需要更多配套、有中長期計畫的教育策略，以回應家長對「教育能提升社會競爭力」的教育憧憬。

三、歧視轉爲微歧視的汗名

少數族群的家長常感到種族身分會帶來某種偏見，並爲此感到困擾與壓力（Palkovitz & Hul, 2018；Kei & Melissa, 2020），在臺灣，歧視還存在嗎？這真的是一個多元文化相互尊重包容的社會嗎？在現有的文獻（牟中原、汪幼絨，1997；曹婷婷，2020；謝世忠，2017；Ciwang Teyra 等，2022）中顯示，原住民族經常承受著有形無形的負面形象，以及被不友善的對待，這現象似乎仍持續困擾著原住民族。

原住民族進入勞動階層的比例較高，平均收入低於全國國人，在教育程度上也不如全國國人平均，在諸多現象的累積下導致社會大眾對原住民族存在某些程度的歧視和社會排斥。爲解決原住民遇上微歧視的問題，需要採取多方面的措施，包括法律、政策和教育改革，以促進族群平等和社會正義的實現。這樣的工作非原住民個體或家庭可以去翻轉的，尚待政府、社會團體和原住民社群之間的協作，以降低微歧視的行爲或思維發生。但環看這二十年來原住民家長所承受的標籤來看，這種結構性的現象政府著力仍嫌不足，而原住民家長卻又再次淪爲不當政策下的頂罪者，不但無法替自己發聲外，更等不到公平正義的降臨。因此，消弭大眾對原住民族存在歧視言論的根本之道，便是從全民原教的落實推廣著手。原住民族在歧視的議題上，二十年前存在，二十年後還是存在，值得檢視的是臺灣的多元文化教育工作是否落實於國民教育當中。

四、竭力轉換傳統的教養價值與態度

從上文看見傳統阿美族人的親職教育價值觀和漢人價值觀有諸多不同，雖然當代阿美族人的教養場域已大幅被限縮，導致傳統教養的傳遞與實踐已逐漸衰微，但並不意味著傳統文化對阿美族家庭已無影響，從許多研究參與者的訪談中，仍可見阿美族家長的教養觀念與漢人家長有所差異。

阿美族人對家人的照顧不會只侷限在直系血親，Aping 的孩子畢業旅行費用甚高，家族成員相繼支援，透過 Line 群組贊助使該子女可以順利去參與畢業旅行；Saku、Calaw、Nikar 同時承擔撫養家族其他成員之子女的生活起居；Piyaw、Osay、Hafay 的子女得知家長在外工作會自然而然地到其他親屬家吃飯或尋求照顧；Iyun、Lohok、Ranam、Fali、Tipus 的手足們會主動協助教育子女，並義務性地共同負起養育該子女的責任。這都一一呈現阿美族人對於集體健康照顧的教養觀念仍有所保留，其看待家庭一詞並不只是侷限在核心家庭，而是凡有血親關係的家族成員都是教養執行的對象。

其次，阿美族家長重視合作觀念，強調人際關係和睦，共好比誰好更重要。從研究參與者的表述中，未曾聽見他們有提及家族與家庭之間的比較或競爭的情形出現，反而更多地是家族或家庭相互成全與合作。家庭的合作觀念不僅是基於血親關係的義務，連同非血親的家庭，家長們也傾向有更多的合作協助。例如，Kolas 與其他部落家長自行結盟組成「托嬰中心」，分批輪流照顧學齡前小朋友，以利其他家長能在農忙期間在田裡專心工作；Iyun 體恤其他家長時間上無法抽身帶子女去台東參與活動，她開著車到各家去接送這些孩子。

但如此重要的教養觀念與漢人教養觀念差距甚大，導致家長們需要花費很多力氣去調整、捨棄，甚至於強迫融入主流自己進入漢人的社會價值，這過程中不免出現了一番掙扎與懷疑，特別是家族集體性和競爭的教養概念，衝擊阿美族家長甚多。如同黃宣衛（2014）所言，阿美族人從小教育子女要與人和睦相處，重視集體秩序；以及羅素玫（2007）指出，阿美族人教養子女要以維護社群和諧，不以個人利益及相互競爭為目標有關。家長們在教養歷程中必須強行轉換原有的教養價值與態度，然後在衝擊當中再重新定位自我價值與家庭發展，經過一番煎熬與調整之後才能重新規劃出家庭前行的腳步與方向，這樣的過程與心境並非一般漢人家長的必經之路，但卻阿美族家長而言，卻是一個無法避免的洗禮。

五、現行家庭教育的文化回應表現不足

「文化」，不單單是一個族群的外在形式的表徵，更深深地影響著個人健康、家庭和諧、社群凝聚，甚至牽動到國家的平衡發展，家庭健康發展必須立基在正視文化所帶來的影響（許美瑞、阮昌銳，2001；黃迺毓，2016；Harkness & Super, 2002；Kotchick & Forehand, 2002；Rubin & Chung, 2006；）。所謂的「文化回應」是指教育體系爲了回應不同文化背景的學習者，教育方式和題材應以尊重、包容、理解的視角來認識學習者的文化獨特性、價值觀、語言和傳統。這種文化回應的教育有助於提高學習者的學習成效，維護其的文化身份，減少歧視和不平等，並促進多元文化社會的共融（教育部，2014）。

親職教育被視爲終身教育的一環，因此在課程規劃上本該依據族群獨特性規劃與設計合宜的親職教育內容。一旦家庭教育的設計仍以主流群體的知識體系、生活經驗爲依歸時，不免讓原住民家長感到壓迫，並心生抗拒以捍衛自身的尊嚴及信念。家庭教育的推廣實在是刻不容緩，不但是全球都必須關注與重視的議題，更是一門需要持續對話的必修課。爲了讓更多原住民家長在教養子女過程中能獲得更多外界資訊、當代新知、教養技巧，原住民的家庭教育宣導執行應該要更多地貼近的文化獨特性與社會脈絡，而不是讓更多有需要的家長覺得難堪或格格不入。

陸、研究結論與建議

一、詮釋性總結：教養壓力的文化意涵與策略回應

本研究聚焦於阿美族家長在青少年子女教養過程中所面臨的壓力與因應策略，透過詮釋現象學的研究取徑，揭示了親職經驗背後更深層的文化意涵。研究發現顯示，阿美族家長的親職壓力不僅源於經濟與教育體制的挑戰，更蘊含於長期結構性不平等與文化斷裂的張力之中。這些壓力往往以「文化沉默機制」的方式展現：家長傾向隱忍或以默默承擔的態度應對，以維持家庭穩定，卻同時削弱了外部資源進入的可能性。另一方面，阿美族家長在教養過程中展現出「文化斷裂下的轉型策略」。他們在傳統文化式微與主流教育高壓並存的情境

中，逐步摸索出混合式的教養模式。例如，在尊老崇長的文化價值下仍強調家庭關係的凝聚，但同時不得不在子女的升學競爭中投入更多資源，形成「文化承續」與「現代適應」之間的平衡。這種混合式模式反映出家長不僅是被動承受壓力的角色，更是積極調適、創造新路徑的行動者。同時，親子間的互動也凸顯了「跨世代文化認同的張力」。青少年世代因教育體制影響、社會文化衝擊及語言使用轉變，往往逐漸疏離傳統文化，造成代間溝通與價值認同的落差。家長在此情境下所經歷的壓力，不僅是教養的挑戰，更是文化傳承的難題。這種「說不出口」的教養為難，呈現了原住民族家庭在現代社會與傳統文化夾縫中的適應困境。

針對花蓮區域的教養未來規劃，建議可聚焦三方面：第一，強化課後照顧據點的教育與照顧功能，由公部門結合學校、部落協會及教會，建立區域型的「部落親職支持衛星站」，同時提供課業輔導、文化學習與情感陪伴，以文化安全為規劃前提來分攤家長照顧壓力。第二，推動數位教育與資源共享，針對偏遠地區交通不便與教育落差問題，透過在花蓮北、中、南區設立數位學習中心，並結合學校與社區，協助家長與子女善用數位工具獲取教育資源，避免原住民族家庭持續邊緣化。第三，發展在地化親職教育方案，將尊老崇長、共生共存、土地倫理等阿美族核心價值融入課程，由地方大學、家庭教育中心與部落組織合作，規劃兼顧現代親職知能與文化承續的培育策略。透過這些具體措施，能逐步建構符合花蓮在地需求的支持體系，提升家庭韌性並落實多元文化發展。

綜合來看，阿美族家長的親職壓力經驗應被理解為「文化壓力機制」的一環：在結構性資源不足、社會偏見持續存在、教育體制要求嚴苛的背景下，家長需透過文化調適、社會支持與自我韌性的累積來因應。唯有透過文化友善的支持服務、部落社會網絡的重建以及具文化回應性的家庭教育方案，方能協助原住民族家庭化解隱性壓力，提升親職適能，並確保文化的延續與家庭的健全發展。花蓮為阿美族人口主要聚居地之一，因地理廣闊與資源不均，親職教養支持尤顯重要。針對花蓮區域的教養未來規劃，建議可聚焦三方面：第一，強化課後照顧據點與文化健康站，結合學校、部落協會與教會，提供學習支持與情感陪伴，減輕家長壓力。第二，推動數位資源共享，縮減城鄉落差，使家長與子女能善用數位工具獲取教育資源，避免持續邊緣化。第三，發展具文化內涵的親職教育方案，將尊老崇長、共生共存、土地倫理等阿美族核心價值融入

課程，兼顧現代親職知能與文化承續。此區域性方向有助建構符合在地需求的支持體系，提升家庭韌性並落實多元文化發展。

二、研究發現、問題意涵與行動建議對照

以下根據研究主題，進一步提出具體建議，並建立「發現—問題—行動建議」的對應架構，以確保結論與研究結果緊密連結。

表 1

原鄉阿美族家有青少年家長之研究發現、問題意涵與行動建議對照表

研究發現	問題意涵	行動建議
經濟弱勢與教育競爭壓力並存：部分家長具低收入戶資格，且普遍感受到子女升學競爭帶來的沉重壓力。	教養壓力被個人化，缺乏社區支持資源，導致家庭孤立。	運用部落社會支持網絡：政府、家庭教育中心與原住民家庭服務中心應結合部落發展協會、文化健康站與教會，推動在地化的親職支持方案，強化社區內部的互助系統。
親子間文化斷裂與語言差距：青少年傾向使用主流語言、價值，與家長間產生文化隔閡。	文化傳承面臨危機，親子互動缺乏共同語境，造成教養困境。	開發貼近族人生活的家庭教育方案：設計結合故事敘說、部落文化素材的教案，避免過度官方化與學理化，提升參與意願與文化傳承。
外界偏見與微歧視持續存在：社會大眾因刻板印象產生隱性壓力。	家長在教養過程中承受額外心理壓力，影響自我認同。	落實全民原教推動：將原住民族歷史文化與家庭價值納入校園與社會教育，減少歧視與偏見，營造多元文化友善的社會氛圍。
專業人力缺乏文化敏感度：現行家庭教育多為主流視角，未能呼應族人處境。	家長難以獲得符合文化脈絡的專業協助。	培育原住民族籍種子教師：推動族人成為家庭教育講師與工作者，降低文化轉譯過程的誤差，強化在地文化回應能力。
數位落差影響教育參與：原鄉家庭資訊取得與使用數位資源相對不足。	家長難以透過數位資源支持子女學習，教育機會不均。	縮減數位落差：政策上增加原鄉數位教育設備與資源，提供親職教育線上課程，提升家長與子女使用數位工具的能力。
家庭結構多元化（如單親、隔代教養）：部分家庭在支持功能上顯得薄弱。	傳統支持體系不足以涵蓋新型態家庭，導致親職壓力加劇。	重組家庭支持方案：針對單親與隔代家庭設計專屬服務，結合部落耆老與親屬網絡，補足支持缺口。

三、研究貢獻與未來展望

本研究揭示了阿美族家長在青少年教養過程中隱含的文化壓力機制與轉型策略。研究成果不僅補足了過往原住民家庭研究偏重於教育成就或單一壓力來源的不足，更凸顯了文化因素在親職壓力經驗中的核心地位。在實務層面，本研究提出的行動建議，從部落社會網絡、教育資源、文化傳承到專業培育，均提供了具體且可操作的方向，協助政府、家庭教育中心與社福單位發展具文化回應性的家庭教育與支持方案。未來研究可延伸探討跨族群間教養經驗的異同，並納入多元家庭型態及跨世代觀點，以更全面地建構原住民家庭在現代社會中的發展脈絡。

四、總結

阿美族家長的親職壓力經驗，並非單純的教育或經濟問題，而是文化斷裂、社會不平等與教育體制多重交織下的綜合挑戰。這些壓力往往因文化沈默而隱而不顯，但卻深刻影響家庭功能與親子互動。本研究認為，唯有透過文化友善的親職支持服務、縮減資源落差、重建社區支持網絡，以及培養原住民族自身的專業力量，才能使原住民家庭在文化承續與現代挑戰之間找到新的平衡點，並展現家庭韌性，進而推動台灣社會真正落實對多元文化的尊重與包容。

參考文獻

- 中央研究院民族學研究所編譯（2007）。*蕃族調查報告書第一冊－阿美族奇密社、太巴塢社、馬太鞍社、海岸蕃*。中研院民族所。<https://doi.org/10.29864/BW.201201.0041>
- 中央研究院民族學研究所編譯（2009）。*蕃族調查報告書第二冊－阿美族南勢蕃、阿美族馬蘭社、卑南族卑南社*。中研院民族所。<https://doi.org/10.7116/BIEAS.195709.0135>
- 吉娃思·巴萬（2024）。原住民族實驗教育一貫銜接性的可行性評估研究。*台灣原住民研究論叢*，35，45-84。<https://doi.org/10.29763/TISR.200706.0001>
- 江亮濱（1986）。*台灣少數民族社會（高山族）的家庭研究*。千華。
[https://doi.org/10.30386/MCR.198603_\(36\).0011](https://doi.org/10.30386/MCR.198603_(36).0011)

- 汪明輝 (2014)。還我孩子，還我教育權，還我課綱。 *司法改革雜誌*，100，67-68。
<https://doi.org/10.30138/SFGGZJ.201204.0001>
- 阮昌銳 (1969)。 *中央研究院民族學研究所專刊之十八—大港口的阿美族 (上冊)*。中研院民族所。
<https://doi.org/10.7116/BIEAS.199604.0001>
- 阮昌銳 (1994)。 *臺灣土著族的社會與文化*。台灣省立博物館。
[https://doi.org/10.6532/QJTM.198206_35\(1_2\).0002](https://doi.org/10.6532/QJTM.198206_35(1_2).0002)
- 牟中原、汪幼絨 (1997)。 *原住民教育*。師大。
<https://doi.org/10.6507/NTNU.OP0000001743.UN0000020781>
- 李亦園 (1978)。 *信仰與文化*。巨流。
<https://doi.org/10.6140/AP.9789866286032>
- 李亦園 (1982)。 *臺灣土著民族的社會與文化*。聯經。
<https://doi.org/10.6435/SHM.198110.0295>
- 李秀如、釋純寬、石玠芸 (2018)。台灣四大族群的子女教養目標有不同嗎？ *人文與社會學報*，3(7)，1-32。
<https://doi.org/10.30165/JHSS.200806.0011>
- 李萍娜 (2021)。風災遷村後在部落的家庭生活：幼兒在校的家庭表徵。 *幼兒教保研究*，4，1-25。
<https://doi.org/10.29949/TNM.199302.0018>
- 林宥辰 (2021)。臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析。 *臺灣教育評論月刊*，10(9)，48-53。
<https://doi.org/10.6437/EM.201105.0001>
- 林彩岫 (2022)。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。 *臺灣教育評論月刊*，11(2)，9-18。
<https://doi.org/10.6791/TER.201206.0044>
- 移川子之藏、馬淵東一、宮本延人 (1935)。臺灣高砂族系統所屬 研究。帝國大學土俗人種學研究室。
<https://doi.org/10.6275/JETS.5.5-12.2000>
- 紀駿傑 (2005)。原住民研究與原漢關係—後殖民觀點之回顧。 *國家政策季刊*，4 (3)，5-28。
<https://doi.org/10.6407/NPQ.200509.0005>
- 孫大川 (2000)。 *夾縫中的族群建構—台灣原住民的語言、文化與政治*。聯合文學。
<https://doi.org/10.6772/GEE.200312.0052>
- 高淑清 (2008)。 *質性研究的 18 堂課—首航初探之旅*。麗文。
<https://doi.org/10.6619/YKDTY.2002.5.1>
- 教育部 (2014)。 *十二年國民基本教育課程綱要總綱*。教育部。
[https://doi.org/10.6481/JTR.201804_11\(1\).04](https://doi.org/10.6481/JTR.201804_11(1).04)
- 陳文德 (1987)。 *阿美族親屬制度的再探討：以胆曼部落為例*。中央研究院民族學研究所集刊，61，41-80。
<https://doi.org/10.7116/BIEAS.198706.0041>

- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。師大。https://doi.org/10.6779/AEQ.200411.0117
- 陳俊雄 (2002)。高學業成就之平地原住民學生家長教育價值觀及親師互動之研究【未出版之碩士論文】。國立花蓮師範學院多元文化研究所。
https://doi.org/10.6423/HHHC.200601.0199
- 陳翠臻 (2020)。淺談從原住民耆老視角看傳統家庭教育轉變之現象。家庭教育與諮商學刊, 23, 69-91。https://doi.org/10.6472/JFEC.201006.0001
- 涂信忠 (2009)。孩子的心, 父母的愛—淺談原住民族親職教育的實施。原教界, 29, 28-31。https://doi.org/10.30138/SFGGZJ.200910.0009
- 曹婷婷 (2020)。島內漂泊記事—臺南都會原住民。臺南市政府文化局。
https://doi.org/10.6731/TNCC_proceedings.008c-001-R1-00651537
- 許木柱 (1987)。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。中央研究院民族學研究所。
https://doi.org/10.7116/BIEAS.195709.0135
- 許美瑞、阮昌銳 (2001)。家庭人類學。空大。https://doi.org/10.6719/MC.198405_(20).0014
- 張文彬 (2022)。我國原住民就業政策之探討：以民國 109 年原住民就業狀況調查為基礎。台灣原住民族研究, 15(2), 65-89。https://doi.org/10.29910/TJIS.202212_15(2).0003
- 張學謙 (2016)。再造家庭族語傳承：阿美族家庭的個案研究。台灣原住民族研究季刊, 9(3), 1-47。https://doi.org/10.29910/TJIS.201611_9(3).0001
- 張耀宗、劉怡秀 (2019)。靈性與原住民族幼兒教養。慈濟大學教育研究學刊, 15, 69-86。
https://doi.org/10.6754/TCUJ.202004_(15).0003
- 黃竹君、黃約伯 (2023)。原住民文化課程的創新與實踐-以布農文化融入非原住民學校為例。臺灣教育評論月刊, 12 (8), 61-68。https://doi.org/10.6791/TER.201210.0016
- 黃宣衛 (2005)。國家、村落領袖與社會文化變遷-日治時期宜灣阿美族的例子。南天。
https://doi.org/10.978.95714/47803
- 黃宣衛主編 (2014)。末代 *sapalengaw* 的話。中研院民族所。
https://doi.org/10.6530/YYN.2014.8(1).01
- 黃迺毓 (2016)。家庭教育導論。五南。https://doi.org/10.6437/EM.198007.0006
- 童信智、呂美琴 (2024)。排灣族植物生態知識課程之建構-以原住民重點學校之高中文化課程為例。臺灣教育評論月刊, 13(8), 126-131。
https://doi.org/10.6791/TER.201202.0074
- 華加志 (1985)。揭開山地教育的面紗：山地國中教育考察記實。師友, 213, 52-54。
https://doi.org/10.6437/EM.198503.0021

詹棟樑（2002）。*後現代主義教育思潮*。渤海堂。堂。

[https://doi.org/10.6232/LTE.2001.34\(9\).2](https://doi.org/10.6232/LTE.2001.34(9).2)

傅仰止（1993）。*都市阿美族的聚居生活型態：以西美社區為例*。中央研究院民族學研究所集刊，74，163-214。<https://doi.org/10.7116/BIEAS.199311.0163>

劉千嘉、章英華（2022）。社會變遷下的原住民族語能力：婚配與移徙模式的影響。人文及社會科學集刊，34(4)，781-851。<https://doi.org/10.53106/1018189X2022123404004>

劉肖洵（1981）。豐濱阿美族之職業與家庭結構的變遷。*人類與文化*，15，129-135。

[https://doi.org/10.6719/MC.198101_\(15\).0025](https://doi.org/10.6719/MC.198101_(15).0025)

劉若蘭（1998）。原住民家庭特質與親職教育之探討。*學生輔導*，59，44-49。

<https://doi.org/10.29837/CG.200801.0007>

劉斌雄、丘其謙、石磊、陳清清（1965）。*中央研究院民族學研究所專刊之八：秀姑巒阿美族的社會組織*。中央研究院民族學研究所。<https://doi.org/10.7116/BIEAS.196909.0067>

劉鶴群、林鈺榮、張玉龍（2021）。變遷中的母系社會與移居都市地區阿美族女性家庭照顧者之照顧樣態。*社會發展研究學刊*，27，1-29。

[https://doi.org/10.6687/JSDS.202103_\(27\).0001](https://doi.org/10.6687/JSDS.202103_(27).0001)

謝世忠（2017）。*認同的汗名—臺灣原住民的族群變遷*。玉山。

<https://doi.org/10.29941/MT.201206.0002>

魏秀珍（2013）。父母的親職角色與能力。在周麗端、何慧敏、魏秀珍、洪敏琬合著，*親職教育*（57-76頁）。空大。<https://doi.org/10.29837/CG.200307.0004>

魏美惠、周禧慧（2016）。台灣非原住民族與原住民族幼兒母親親職壓力之研究。*台灣原住民族研究季刊*，9（4），111-149。[https://doi.org/10.29910/TJIS.201612_9\(4\).0004](https://doi.org/10.29910/TJIS.201612_9(4).0004)

藍佩嘉（2014）。做父母、做階級：親職敘事、教養實作與階級不平等。*台灣社會學*，27，97—140。<https://doi.org/10.6676/TS.2014.27.97>

藍佩嘉（2019）。*拚教養：全球化、親職焦慮與不平等童年*。春山。

<https://doi.org/10.6676/TS.2014.27.97>

蔡穎芳（2024）。以泰雅文化防治家庭暴力—從第三波女性主義法學的觀點進行分析。*輔仁法學*，68，101-168。[https://doi.org/10.6256/FWGS.202304_\(118\).13](https://doi.org/10.6256/FWGS.202304_(118).13)

譚光鼎（1998）。*原住民教育研究*。五南。

<https://doi.org/10.6507/NTNU.OP0000001743.UN0000020772>

羅素玫主編（2007）。*臺灣阿美族之社會組織及其變化—從招贅婚到嫁娶婚*。中研院民族所。<https://doi.org/10.7115/TJA.200506.0143>

- 顧瑜君、余德慧（1999）。台灣原住民家庭教育中的親子倫理。在洪泉湖、吳學燕主編，*台灣原住民教育*（179–199 頁）。師大。<https://doi.org/10.6796/HM.200011.0083>
- Ciwang Teyra、黃炤愷、Lahok Ciwko（2022）。我不夠格嗎？都市原住民青年內外交困的歧視處境。中華心理衛生學刊, 3, 249-274。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.202209_35\(3\).0002](https://doi.org/10.30074/FJMH.202209_35(3).0002)
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. <https://doi.org/10.15347/WJM/2022.003>
- Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). Analyzing Phenomenological Descriptions. *Phenomenology + Pedagogy*, 2, 1-17. <https://doi.org/10.29173/pandp14934>
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1992). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 63(3), 526–541. <https://doi.org/10.2307/1131344>
- Crnic, K. A., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 243–267). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410612137-16>
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting Stress and Child Adjustment: Some Old Hypotheses and New Questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 314–332.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>
- Gonzalez, M. B., Sittner, K. J., & Walls, M. L. (2022). Cultural efficacy as a novel component of understanding linkages between culture and mental health in Indigenous communities. *American Journal of Community Psychology*, 70(1–2), 191–201.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12594>
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 53-280). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410612137-15>
- Kei N., & Melissa, A. M. (2020). Parenthood and Well-Being: A Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198–223. <https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_215
- Nathalie J.S. P., Karen M. V. M., Minke V., Marjolijn K., Carlo S., Agnes M. W. (2024). Conceptualizing burnout from the perspective of parents of children with complex care needs.

PEC Innovation, 5 ,100325. <https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2024.100325>.

Palkovitz R., & Hull J.(2018). Toward a Resource Theory of Fathering. *Journal of Family Theory & Review*, 181-198. <https://doi.org/10.1111/jftr.12239>

Ponnappalli, A., Fisher, T., & Turner, K. M. T. (2023). Exploring Indigenous community conceptions of parent wellbeing: A qualitative analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), Article 3585.

<https://doi.org/10.3390/ijerph20043585>

Rubin, K. H., & Chung, O. B. (2006). *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203942901>

Sue, D. W., & Capodilupo, C. M. (2008). Racial, gender, and sexual orientation microaggressions: Implications for counseling and psychotherapy. In D.W. Sue & D. Sue (Eds.), *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00517.x>

附件一 研究參與者基本資料表

編號	受訪者 (化名)	性別	年齡	學歷	現職	子女年級	受訪日期
1	Saku	女	41	大學	餐飲業	八年級	112/8/17、9/6、 9/25、10/3
2	Fali	女	48	高職	剪工	九年級	112/8/11、9/2、10/5
3	Tipus	女	52	大學	自由業／個人 工作室	七年級	112/8/8、9/4、 9/29、10/13
4	Piyaw	女	46	高中	餐飲業	九年級	112/8/7、9/3、 9/22、10/4
5	A Ping	女	50	國中	務農／兼職 剪工	八年級	112/8/22、9/17、 9/29
6	Osay	女	43	高職	照服員	八年級	112/8/25、9/1、 10/13
7	Mayaw	男	38	大學	務農	八年級	112/8/6、9/18、10/3
8	Hafay	女	35	高中	家管／兼職 剪工	八年級	112/8/6、9/18、 10/12
9	Lahok	女	41	大學	族語教師	八年級	112/8/3、9/13、 10/12
10	Kolas	男	45	高職	務農	九年級	112/8/22、9/8、10/9
11	Iyun	女	42	高職	務農	九年級	112/8/7、9/6、9/25
12	Ranam	女	48	高職	照服員	七年級	112/8/1、9/17、9/29
13	Calaw	男	49	大學	務農	七年級	112/8/24、9/17、 10/1
14	Nikar	女	45	大學	社工	八年級	112/8/4、9/17、9/26
15	Yoshifu	男	50	大學	務農／文史 工作者	八年級	112/8/15、112/9/1、 9/24

“Unspoken Helplessness”: Exploring Parenting Stress and Cultural Contexts of Pangcah Parents Raising Adolescents in Indigenous Communities

Sawmah.Lasong¹ Hsiu-Chen Wei²

Abstract

This study explores the sources of parenting stress, cultural conflicts, and the current state of social support experienced by Pangcah parents in Taiwan’s Indigenous communities. Amid shifting social structures and educational reforms, Indigenous parents often find themselves caught between modern educational ideals, traditional tribal values, and mainstream societal expectations. As a result, they frequently experience an “unspoken helplessness” in parenting, with limited outlets for emotional expression or access to support.

Using an interpretive phenomenological approach, this study conducted interviews with 15 Pangcah parents raising adolescents in Hualien. The results identified four primary sources of parenting stress: (1) **individual factors**, such as economic hardship, insufficient parenting knowledge, and challenges in adapting to changing values; (2) **parent–child interaction**, including children’s addiction to digital devices and caregiving burdens in blended and large families; (3) **community and school**, such as inadequate cultural stimulation, limited educational resources, and a misalignment with school-based educational values; and (4) **social perceptions**,

¹ Assistant Professor, Indigenous Culture Industry and Social Work Program for Undergraduate Indigenous Students, National Chi Nan University. (Corresponding Author)

² Associate Professor, Department of Child and Family Science, National Taiwan Normal University. (Retired)

including the normative framework of “competent parenting,” stigmatization of single-parent or blended families, and experiences of ethnic discrimination. In addition, parents expressed concerns about their children’s future and the preservation of cultural identity.

This study recommends that government and educational institutions strengthen the allocation of resources in Indigenous communities, develop learning support systems, and cultivate parenting professionals and community support networks attuned to Indigenous cultural contexts. Furthermore, it encourages the co-creation of community-based cultural programs and parenting curricula to enhance cultural identity and modern parenting skills, reducing stress and enhancing family resilience.

Keywords: Pangcah parents, parenting stress, culturally responsive practices, Indigenous family support

收稿日期：2025 年 05 月 05 日

一稿修訂日期：2025 年 09 月 15 日

二稿修訂日期：2025 年 09 月 23 日

接受刊登日期：2025 年 09 月 26 日

Hye Jun Park教授特邀演講「重新思考身心障礙兒童家庭的模糊性失落：母職、身心障礙、教育與文化的交會點」 學術活動紀實

謝淑惠

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

聶西平*

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

洪宜芳

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

壹、序曲

民國 114 年 9 月 27 日，國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系主辦「2025 兒童發展與家庭研究國際學術研討會」。這場盛會邀請了兩位國際兒童發展與家庭研究的重要學者擔任特邀演講者，首位演講者為韓國首爾大學兒童發展與家庭研究學系的 Professor Hye Jun Park。Professor Park 長年投注在身心障礙研究、身心障礙兒童的親職教養、幼兒共融教育、以及高風險家庭的復原力培養歷程。她同時致力於建立專業人員與特殊需求家庭之間的網路溝通平台，推動服務學習教學法（Lee et al., 2018），透過改善照顧者、家庭和參與照顧的專業人員之間的溝通，促進特殊兒童及其家庭的照顧品質與生活福祉。Professor Park 除了在韓國國內深入探討母親的心理狀態與兒童早期發展的關係，以及文化背景如何影響母親教養身心障礙兒童的態度；Professor Park 更跨越國界，參與發展中國家母嬰健康的全球衛生計畫，為非洲國家馬拉威設計一個以社區為基礎，符合當地文化的幼兒教育項目，該項目對馬拉威農村地區的照顧者具有成效。這樣跨越幼兒教育、家庭與公共衛生的研究視野，使她的學術工作兼具人文關懷與實踐精神。

*本篇通訊作者：聶西平，通訊方式：hsipingnieh@ntnu.edu.tw。

貳、特邀演講內容

一、打開光譜，接納多樣性

Professor Park 任職於韓國首爾大學兒童發展與家庭研究學系，並設立「兒童諮商與特殊兒童發展實驗室」。任職 20 年後，她決定重新定義其研究理念與方向，並採用全新實驗室名稱「SPECTRUM Lab」，致力於建立各種理論與實務，並將知識轉化為實際行動，以回應社會的變遷。SPECTRUM (Special Education & Translational Research for Universal Design and Inclusive Minds, 特殊教育及通用設計與共融思維轉譯研究) 就是光譜的意思，代表著每個人都有其獨特的色彩，彰顯這個實驗室推動共融發展研究的核心承諾，尊重所有兒童的多樣性與潛能。該實驗室針對嬰兒期、幼兒期及青少年期各階段的發展挑戰，以及家庭在這些歷程中的實際經驗，進行教育與實踐導向的研究。Professor Park 強調，障礙並不是「缺陷」，而是人類社會複雜且多元的現象。對身為教育者的我們而言，當我們教育孩子時，要學會打開光譜，接納多樣性，將障礙 (disability) 視為人類發展中自然且珍貴的面向。

SPECTRUM Lab 積極地擴大兒童發展的面向，納入生命週期的觀點，以障礙視角切入，跨越國界，富有彈性，以面對不斷改變的社會。共融教育應從嬰兒期開始落實，不僅僅限於教室內，也延伸至公園、遊戲場與社區環境；真正的包容，必須讓所有孩子都能自由地玩、學與被看見。特別值得一提，SPECTRUM Lab 也透過國際發展合作推動全球幼兒發展研究，並在低資源環境中支持共融教室 (如育兒中心)，建立共融發展的環境。其中具體工作涵蓋發展評估工具在地化、早期介入策略設計、以及針對特定社區需求開發文化教育計畫。透過這些努力，SPECTRUM Lab 致力實現學術理論與實務應用的轉譯研究——創造既嚴謹又具影響力的知識體系，使其能跨越在地與全球的脈絡並產生實質效益。

二、透過疾病理解社會的文化與制度

何謂障礙？根據世界衛生組織（WHO, 2011）定義：「障礙（disability）」是涵蓋功能損傷、活動限制及參與限制的統稱。功能損傷係指身體機能或結構上的問題；活動限制係指個人執行任務或行動時遭遇的困難；參與限制則係指個人參與生活情境時所面臨的障礙。因此，障礙是種複雜現象，反映個人身體特徵與其所處社會環境特徵之間的交互作用。

在 Professor Park 的演講中，她分享了人類學家 Grinker 作為自閉症孩子的父親所出版的著作《*Unstrange Minds*》（Grinker, 2007）。Grinker 分享他與患有自閉症女兒的親身經歷，描述自閉症的文化歷史，以及在美國、韓國、印度和南非自閉症兒童父母的育兒經驗。透過自閉症孩子非凡的心靈，我們得以看見：理解社會規則的最佳方式，往往是在這些規則被打破的瞬間。正因如此，當疾病使人無法遵循社會行為規範時，反而能讓我們深刻認識自身；當一切順遂且符合預期時，規則便隱沒於社會生活的背景中，幾乎不可見。唯有當事情出錯時，我們才能獲得更多的啓示（Grinker, 2007, p.229）。當孩子患有自閉症，自閉症孩子身處在不同國度，不同的社會情境下，是如何被對待。我們必須理解障礙是一種社會現象，不同文化群體對障礙的認知，深受歷史、傳統、民間信仰及宗教實踐所形塑，而文化在人們如何理解障礙及對待身心障礙兒童的態度上扮演著關鍵角色。障礙、排斥與社會經濟不平等之間存在著密切關聯，而身心障礙兒童及青少年所面臨的影響，取決於其障礙性質、居住地、文化背景、社會經濟地位及性別因素。透過疾病理解社會的文化與制度，當疾病無法遵循現行的社會規範，我們因而學到更多。以 COVID-19 疫情對教育體制的衝擊為例，疫情爆發期間，我們不得不仰賴各國資源（如醫療體系），當現行制度失靈時，教育體系被迫轉型為線上學習。然而，線上教育是否真正適合所有孩子？他們的學習權益也可能因此受限。再進一步而論，COVID-19 也讓我們學習與理解生命的無常與可貴，許多人因疫情影響，而無法上學，甚至臥病在床，嚴重者則失去生命。這場全球危機提醒人們正視教育與生命的脆弱與連結，也讓社會重新思考如何支持多樣需求的孩子。

三、障礙研究的觀點與理論，理解其複雜與矛盾

Professor Park 的演講指出，障礙研究已成為當代學術界的重要趨勢。同時

Professor Park 也透過障礙研究探究障礙的複雜與矛盾，並提出障礙研究中重要的觀點與理論：

- (一) 隨著時間演變的變化：從生命週期發展觀點出發，視身心障礙兒童為持續成長的個體，理解他們的生命歷程。父母與孩子隨時間演變，家庭被視為整體經歷生命階段並面對不同的課題。這套經驗體系構成複雜且非線性的歷程，其中父母過往與當下的日常生活相互交織。
- (二) 基於家庭系統理論的家庭單位觀點：不同語言和文化背景的兒童及其家庭，對障礙的理解受到歷史、傳統、民間信仰和宗教習俗的影響。有特殊需求的家庭可能對各種情況有不同的理解、解釋和應對方法（Lee & Bursztyn, 2011）。身心障礙家庭與一般家庭一樣，會經歷多元情緒歷程，不僅有悲傷與失落，也包含成長與喜悅。
- (三) 從互惠關係與雙向觀點探討照護：身心障礙兒童是生命的主動參與者，他能促進自身發展、家庭成員及社群成長。身心障礙兒童為社會資源的接受者，更是社會中積極的參與者與貢獻者（Griffin et al., 2007）。雙向的家庭觀則是將父母與孩子視為積極的主體，父母影響孩子，孩子也形塑父母，彼此之間存在雙向作用。
- (四) 個人與家庭生活植根於社會文化脈絡：障礙不僅僅是一種客觀情況，也是一個人的社會特徵，受到文化、宗教、性別、階級和其他因素的影響（Park & Chung, 2014）。互助小組、家長與專業人士之間的關係以及文化規範，是激勵母親們積極主動地尋求滿足孩子需求的動力因素（Lee & Park, 2016）。
- (五) 從缺陷導向（deficit-oriented perspectives）轉向優勢導向（strength-based perspectives）：障礙研究的重要目標是檢視身心障礙兒童家庭的困境和痛苦，以及他們的韌性和成就，進而呈現一個更平衡和真實的家庭現況。除此之外，將照顧壓力的適應理解為一個過程而不是一個固定的結果，以增強優勢導向的韌性，克服各種的挑戰（Lee et al., 2015）。
- (六) 運用模糊性失落理論（Ambiguous Loss Theory）（Boss, 2007），擁抱矛盾性：接納孩子的障礙是一個漸進的過程，許多母親充分意識到孩子的局限性，但同時也尋求更好的支持方式。障礙研究運用模糊性失落理論來解讀母親賦予照顧過程的意義，以及她們如何在挑戰中保持韌性。隨著母親在照顧角色上的成熟，她們能夠透過有意識的反思進而轉變視角，

孩子們也能與母親建立夥伴關係，成為自我倡導者，在人生挑戰中努力掌控自己的命運。

小知識
<p>模糊性失落理論 (Ambiguous Loss Theory) : Pauline Boss 所提出的概念。他認為這種失落不同於明確的喪親或離別，它的特徵是不確定、持續且缺乏明確界線。Boss 將模糊性失落分為兩種類型：第一種是「人在這裡，但心理上或功能上不在」(Physically present but psychologically absent)，例如罹患重病、憂鬱、精神疾病、成癮，或因其他原因而難以參與家庭功能的親人；第二種則是「人在外面，但心理上仍在」，如離婚、遠距離分居、失聯或長期外派。這樣的情況容易讓家人產生一連串心理與情感反應，包括長期的壓力感 (chronic stress)、無力感、矛盾與內疚的情緒 (ambivalence)、角色界線模糊 (boundary ambiguity) 與懸置的悲傷 (frozen grief)。這些情緒反應並非一時的，而是持續存在於家庭互動與照顧歷程中，進一步影響家庭的功能與關係穩定性。</p>

四、障礙、社會、文化——臺灣與韓國比較

在演講中，Professor Park 也以障礙、社會與文化為核心視角，從法律、公眾意識、主導模式、污名與態度、以及實踐與平等等面向，比較臺灣與韓國的差異，並提供如下所示的比較表格。

面向	臺灣	韓國
法律框架與承諾	強大，包括權利立法與《身心障礙者權利公約》的影響力	法律基礎同樣堅實，但社會歧視現象依然嚴重
公眾意識／公民社會行動主義	活躍的非政府組織、日益增長的意識、朝共融努力	社會運動；近年雖受關注，但社會污名仍相當強烈
障礙的主導模式（醫學模式 vs 社會／權利基礎模式）	從醫療／慈善模式轉向以權利為基礎的模式，但醫療／慈善模式的影響力依然顯著。	相似發展軌跡：傳統上採醫療或慈善模式；日益推動社會模式，但差距依然存在
污名／態度	持續存在但程度較保守環境中為輕；某些污名化現象尤其在就業或鄉村地區顯著	歷史上，被感知到的歧視程度越高，社會恥辱感就越深；儘管努力改變，但污名化現象依然相當嚴重
實踐／實踐中的平等	不均衡：大城市情況較佳；某些情況下雖有法律存在，但執行卻延滯	同樣存在落差：例如無障礙設施、融合教育、就業機會等領域，往往落後於法律與法規承諾的進度

五、學習與模糊性共存：重新思考身心障礙兒童母親的模糊性失落

Professor Park 分享她與研究團隊運用「模糊性失落理論」探討韓國身心障礙兒童母親賦予照顧過程的意義，以及她們如何在挑戰中保持積極主動。韓國的母親不會使用自己的本名，她們被稱之為「孩子的媽媽」，這種身分認同在韓國是非常強烈的。除了孩子出生後，韓國母親失去自己的名字外，對孩子的期待，也讓韓國母親承受巨大的壓力。特別是，當韓國母親生下身心障礙兒時，母親會非常自責，她們期待的孩子應該是完美的。接下來，韓國母親必須面臨很多的困難與診斷，以及特教專業人士與醫療從業者所依循的早期理論——悲傷五階段理論（The Five Stages of Grief）：否認（denial）、憤怒（anger）、討價還價（bargaining）、抑鬱（depression）、接納（acceptance）（Kübler-Ross, 1969）。身心障礙兒童的母親從否認、憤怒、討價還價、抑鬱到接納的悲傷過程，母親知道自己必須接受一切狀況。那些「接受」孩子為身心障礙的母親常被視為心理健康，而未能接受者則被視為心理不健康。然而，母親的反應會因障礙類型與嚴重程度、孩子的特定特徵及家庭背景而異。某些家庭似乎比其他家庭適應得更好，而此類差異同樣受障礙類型與程度、社會支持系統的可行性及運用方式所形塑（Lee et al., 2022）。

小知識

悲傷五階段理論 (The Five Stages of Grief) :
Kübler-Ross (1969) 提出此理論，描述人們在面對重大失落時可能經歷的五個心理階段：否認、憤怒、討價還價、抑鬱和接納。這五個階段並非線性的，人們可能會在不同階段之間跳躍或重複經歷，也可能不會經歷所有階段。

早期的「悲傷五階段理論」過於線性與局限，難以反映現實長期的流動性。身心障礙兒童的生命是非常長，有時我們必須改變一些事情，許多研究學者們開始質疑悲傷五階段理論。因此，另一個新興觀點應運而生——「模糊性失落理論」。模糊性失落理論最初是為了解釋患有阿茲海默症等慢性疾病的家庭成員身體上存在，但心理上缺失的情況；亦可解釋家庭成員失蹤或移民家庭身體上缺失，但心理上存在的狀況。這個以壓力和韌性為中心的理論，後來擴展到與意義、掌控、矛盾、認同和希望等相關連結。除此之外，家庭界線已經以更廣泛和更具象徵意義的方式概念化，假設家庭既可以是物理實體，也可以是心

理實體。在理論應用方面，模糊性失落理論可以應用在更廣泛的人群，包括身心障礙孩子的家庭與強調自閉症譜系障礙（ASD）孩子的母親所面臨的矛盾情緒（O'Brien, 2007）。更重要的是，模糊性失落理論更貼近母親的真實經驗——在反覆的希望與失落中，學會以韌性面對生活，並在愛與悲傷之間尋找平衡。

當母親面對身心障礙孩子時，週一孩子做得到，週二又做不到；早上可以做到，下午又無法做到。很多身心障礙孩子的母親會經歷失落（悲傷）五階段，並學會跟矛盾與模糊性共處，以及不斷地改變自己的想法。身為「不完美」孩子的「好」韓國母親，應理解身心障礙孩子的養育之道，聚焦於「好母親」與「正常孩子」相關社會文化信念體系的交互作用，身心障礙孩子的母親如何順應與抗拒這些體系，在獨特的韓國文化脈絡中，韓國母親以密集社會化方式引導子女符合韓國式成功典範。無論身心障礙與否，學業成就皆被賦予同等重視。就身心障礙兒童而言，不僅是身體（實體）上的條件，還包含家庭、社會、文化條件，身心障礙兒童不是自己獨立生存的，是與整個社會共處。傳統的接納模式過於狹隘，未能反映持續的現實狀況。模糊失落理論更能捕捉養育身心障礙兒童所面臨的流動性與長期性特質；該理論強調韌性、適應力，以及愛與悲傷並存的狀態。特教專業人員應理解家長的複雜情緒，而非強迫家長必須完全接納孩子。研究與政策亦應以家庭為中心，承認父母適應過程的複雜性，並設計文化敏感且具彈性的支持措施。

Professor Park 運用模糊性失落理論，以質性訪談方法，探討教養身心障礙兒童的動態性和複雜性，重點置於母親在家庭生活中逐漸接納孩子的歷程。研究發現，無論障礙的性質為何，母親們都學會了在面對新的、持續的挑戰時與模糊性失落共存；透過重新定義自己的生活來實現這一點，包括維護作為母親的寶貴身份，以及重新定義家庭的意義。最重要的事，身心障礙的本質極其複雜且具矛盾，這些問題至今仍無定論，有待我們持續進行障礙研究，理解其多樣性與長期的流動性。

參、終章

在這場專題演講中，我們看見 Professor Park 回顧自己二十年的研究歷程，

她以溫柔而堅定的語氣，挑戰特殊教育中以缺陷為本的傳統思維，並積極倡議將障礙視為多樣性的展現。在兒童發展與家庭研究的領域中，我們必須納入此項觀點，不論孩子是何種障礙（功能損傷、活動限制或參與限制）都應該被社會理解與接納；社會應尊重身心障礙兒童所處處境的複雜與矛盾，其母親或主要照顧者在身份認同的追尋中，學習與模糊性共處，提昇生命的韌性與調節自身的情緒，以及身心障礙與社會文化之間的交織關係，並接受障礙就是一種社會現象。Professor Park 鼓勵教育工作者必須以包容的眼光看待每一位孩子，理解他們的差異、接納他們的獨特，因為這是教育的本質，亦是理論的實踐。演講尾聲，Professor Park 透過分享她追尋這些未解之謎的研究歷程，願我們都能學會與模糊性共處，因生命終將持續前行。

延伸閱讀

關於障礙研究 (Disability Studies) 在臺灣的發展、本土化歷程、研究資源、以及相關學術活動，可以參考：

1. 林駿杰與張恒豪 (2020)。什麼是「障礙研究」？英美的理論發展、建制化與臺灣本土化歷程。人文及社會科學集刊，第三十二卷第四期，645-691 頁。
2. 臺灣障礙研究學會網頁 <https://sdstaiwan.com/>

參考文獻

- Boss, P. (2007). Ambiguous loss theory: Challenges for scholars and practitioners, *Family Relations*, 56(2), 105-110. <http://www.jstor.org/stable/4541653>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Macmillan. <https://doi.org/10.4324/9780203010495>
- Lee, Y. J., & Bursztyrn, A. (2011). Understanding childhood disabilities through culturally diverse families' perspectives, *Childhood psychological disorders: Current controversies*. Torrossa online digital bookstore. Retrieved from <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5527548#page=38>
- Lee, Y. J., & Park, H. J. (2016). Becoming a parent of a child with special needs: Perspectives from Korean mothers living in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(6), 593-607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1154139>
- Lee, Y. J., Park, H. J., & Lee, S. Y. (2022). Learning to live with ambiguity: Rethinking ambiguous

- loss for mothers of children with disabilities. *Sage Open*, 12(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/21582440221095014>
- Lee, Y. J., Park, H. J., & Recchia, S. L. (2015). Embracing each other and growing together: Redefining the meaning of caregiving a child with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3662-3675. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0175-x>
- Lee, S. Y., Park, H. J., & Chun, E. J. (2018). My assets + their needs = my learning + their learning: Incorporating service learning into early childhood teacher education in South Korea. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 441-460. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1452190>
- Griffin, P., Peters, M. L., & Smith, R. M. (2007). Teaching for diversity and social justice. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940822>
- Grinker, R. R. (2007). *Unstrange Minds: Remapping the world of autism*. Basic Books/Hachette Book Group. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0483-0>
- O'Brien, M. (2007). Ambiguous loss in families of children with autism spectrum disorders. *Family Relations*, 56(2), 135-146. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00447.x>
- Park, H. J., & Chung, G. H. (2014). A multifaceted model of changes and adaptation among Korean mothers of children with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 915-929. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9902-y>
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability 2011: Understanding disability*. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK304082/>

邀稿日期：2025年09月28日

收稿日期：2025年10月14日

Pascal Vrtička教授特邀演講「關係神經科學：從功能性近紅外線光譜儀超掃描探究兒童發展與親子關係」學術活動紀實

陳羸宇

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

王馨敏*

國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系

壹、序曲

「2025 兒童發展與家庭研究國際學術研討會」於民國 114 年 9 月 27 日在國立臺灣師範大學隆重舉行，由國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系及相關單位聯合主辦。本次盛會誠摯邀請兩位國際知名學者擔任特邀講者，其中之一為英國艾塞克斯大學（University of Essex）的 Pascal Vrtička 教授。Vrtička 教授為「人類依附的社會神經科學實驗室（Social Neuroscience of Human Attachment Lab, 簡稱 SoNeAt）」主持人，其研究結合神經科學與發展心理學，聚焦於親子依附（Attachment）、社會學習（Social Learning）以及多腦同步超掃描（Hyperscanning）之神經基礎。他擁有神經科學博士學位，長期致力於探索情感神經科學與社會大腦的發展歷程。其研究成果深刻揭示了依附關係如何在神經層面形塑大腦，並對人類社會情緒與發展心理學帶來重要啟發。

小知識



- **多腦同步超掃描（Hyperscanning）：**
一種神經影像技術，指同時記錄兩名或多名受試者在進行即時社交互動時的大腦神經活動。這項技術的核心在於將「互動」視為研究重心，使研究人員能夠捕捉個體之間在交流、合作或競爭時的大腦對大腦同步性，從而探討社會認知與互動的神經機制。

*本篇通訊作者：王馨敏，通訊方式：s.wang@ntnu.edu.tw。

在此次演講中，Vrtička 教授從關係神經科學（Relational Neuroscience）的觀點，探討親子在互動過程中如何透過行為、生理與大腦神經層次的同步（Synchrony）促進情緒調節與社會學習。他運用功能性近紅外光譜儀（Functional Near-Infrared Spectroscopy, 簡稱 fNIRS）進行多腦同步超掃描，觀察母子與父子在自然對話與合作任務中的腦際連結，發現互動品質與大腦間的同步程度呈正相關，但兩人大腦間的同步程度過高亦可能反映壓力與過度調節。Vrtička 教授指出，理想的親子關係應在「同步—失同步—再同步」的循環中發展，以培養兒童的安全依附與自我調節能力。整場演講結合理論與實證，闡述大腦間的同步性對親子關係及兒童社會情緒發展的重要意涵，並展望多腦研究在教育現場與親職互動中的應用價值。

小知識



- **功能性近紅外光譜儀 (Functional Near-Infrared Spectroscopy, 簡稱 fNIRS) :**
一種非侵入式腦功能成像技術，結合光譜學原理與神經血管光學成像。其利用含氧血紅素與去氧血紅素對 600–900 nm 近紅外光吸收率的差異，量測大腦皮質層的血液動力學變化，藉此推測神經活動狀態。

貳、特邀演講內容

一、關係神經科學的視角

Vrtička 教授在演講一開始以親子互動的型態切入，指出互動不僅是社會行為的展現，更揭示了其作為情緒調節與學習時神經基礎的重要角色。他指出，日常生活中看似自然的親子互動，其實隱含著複雜的腦神經運作與依附關係。例如：當父母與孩子玩疊疊樂時進行眼神交流、交談互動或肢體模仿，大腦會自動地產生相互影響的互動模式，這種同步性正是理解「關係神經科學」的核心。

所謂「關係神經科學」旨在整合心理學與腦科學，探討人在互動中如何產生多層次的同步，包括生理同步（如呼吸、心跳的節奏一致）、行為同步（如

手勢、語音的模仿與回應)與神經同步(如大腦在時間與空間上的活動), Vrtička 教授也提到,這種同步性不僅發生在低層次的感官或動作反應,也會延伸至更高層次的心理層次,如信念、意圖與社會認知系統。

透過這些多層次的同步歷程,我們得以理解互動時大腦中的「關係」如何形塑發展。當照顧者展現出及時且準確地察覺,並理解回應幼兒需求與情緒調節策略時,孩子不僅在情緒上獲得穩定,也會逐漸建立起預測與學習的能力。

二、大腦的同步性

自 2002 年起,多腦同步超掃描技術的發展使研究者能同時觀察兩人或多人在互動過程中的大腦活動,進而探討大腦間的同步性。目前常用的腦影像技術包括功能性磁振造影(fMRI)、腦電圖(EEG)、腦磁圖(MEG)與功能性近紅外線光譜儀(fNIRS)等。其中,以 fNIRS 為進行多腦掃描的主要工具,其具非侵入性又可於實驗過程自然互動,透過紅外光源與接收器測量大腦淺層皮質區之血氧濃度變化,以反映神經活動狀態;Vrtička 教授及其研究團隊即運用 fNIRS 進行多腦超掃描,在真實情境下同時量測兩人或多人的大腦活動,捕捉互動歷程中的即時神經變化。此方法特別適用於兒童與親子互動研究,有助於在自然社會脈絡中觀察情緒與溝通歷程,並補足傳統單腦研究無法掌握互動動態的限制。

所謂「同步性」係指兩個大腦訊號在特定頻率範圍內的相關性,並不侷限於兩人同時出現完全相同的行為。例如,在互動中一方舉手而另一方放下手,雖動作相反,若其大腦訊號於特定頻率下呈現相關,亦可視為一種同步。此外,同步性並非發生於單一時間點,而是可容許微小時間延遲的動態歷程。由於 fNIRS 的時間解析度相對較低,目前的分析較難區分互動中「領導者」與「跟隨者」,但仍能揭示雙方神經活動的關聯。

大腦同步性在社會互動與依附連結中扮演關鍵角色。以「溝通」為例,儘管語言訊息的傳遞存在數秒延遲,若雙方能達成有效理解,則其大腦活動可趨於同步¹²。同樣地,在「社會學習」歷程中,神經同步使知識與經驗得以共享與

¹ 延伸閱讀: Dumas, G., Nadel, J., Soussignan, R., Martinerie, J., & Garnero, L. (2010). Inter-brain synchronization during social interaction. *PLOS ONE*, 5(8), e12166.

² 延伸閱讀: Hasson, U., Ghazanfar, A.A., Galantucci, B., Garrod, S., & Keysers, C. (2012). Brain-to-brain coupling: A mechanism for creating and sharing a social world. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 114-121.

內化³⁴；倫敦大學的研究指出，在「雙向預測（Mutual Prediction）」中，雙方透過預測彼此的行為達成神經層面的協調，當互動雙方能彼此預測對方意圖時，便更容易產生同步化反應⁵⁶；而在「親子共同調節（Co-Regulation）」與「依附關係」中，同步性更是情緒調節與關係建立的神經基礎⁷。此外，近年文獻亦強調，同步並非靜態狀態，而是歷經「同步—失同步—再同步」的循環過程，透過修復機制促進關係的親密與穩定⁸。

需要注意的是，跨腦同步性研究屬於相關性研究，無法推論因果關係。然而，它仍提供了一種觀察人際互動與社會連結的指標，具有理論與應用價值。同步性的程度亦非越高越好，同步過低，雙方投入度不足、互動品質下降，難以達成共識；而同步過高，尤其在親子互動中，則可能導致過度刺激與失衡，反而造成調節困難。綜上言之，適度的同步性才是維持有效互動與情緒調節的關鍵⁹。

三、多腦超掃描研究發現

Vrtička 教授於演講中介紹了 SoNeAt 實驗室所進行的一系列多腦同步超掃描研究，主要聚焦於親子在自然互動情境中的神經同步化現象。2021 年的研究採用「母子自由對話任務」，邀請母親與孩子進行約四至五分鐘的自由交談，並於過程中每隔三十秒紀錄一次前額葉（Prefrontal Cortex, 簡稱 PFC）及顳頂交界處（TemporoParietal Junction, 簡稱 TPJ）的含氧（Oxy-Hb）與去氧血紅素（Deoxy-Hb）的濃度變化。結果發現，當親子在對話中出現交談輪替時，即一方結束發言、另一方開始回應時，會出現顯著的腦間同步（Interpersonal Neural

³ 延伸閱讀：Pan, Y., Novembre, G., & Olsson, A. (2021). The interpersonal neuroscience of social learning. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 680-695.

⁴ 延伸閱讀：Shamay-Tsoory, S.G. (2022). Inter-brain plasticity underlies empathic learning in social interactions. *Frontiers in Psychology*, 13, 951248.

⁵ 延伸閱讀：Hamilton, A. F. C. (2021). Hyperscanning: Beyond the hype. *Neuron*, 109(3), 404-407.

⁶ 延伸閱讀：Hoehl, S., Fairhurst, M., & Schirmer, A. (2021). Interactional synchrony: Signals, mechanisms and benefits. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(1-2), 5-18.

⁷ 延伸閱讀：Feldman, R. (2017). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 80-99.

⁸ 延伸閱讀：Atzil, S., Gao, W., Fradkin, I., & Barrett, L. F. (2018). Growing a social brain. *Nature Human Behaviour*, 2(9), 624-636.

⁹ 延伸閱讀：Beebe, B., & McCrorie, E. (2010). The optimum midrange: Infant research, literature, and romantic attachment. *Attachment*, 4(1), 39-58.

Synchrony, 簡稱 INS)。此外，母子組的同步性顯著高於隨機配對的親子對(非母子關係的成人及幼兒配對)，且隨著對話時間增長，同步性持續增強，顯示親子間存在「持續再同步化」的歷程。這一過程反映出對話的兩方會不斷更新彼此的大腦活動，以預測對方的下一步言談內容；研究亦發現，輪流發言次數越多，INS 越高，說明互動中的投入與專注程度與神經層面同步化密切相關¹⁰。

Vrtička 教授的團隊於 2020 至 2021 年以七巧板合作任務探討親子間的互動模式，實驗邀請母親與其五歲孩子(母子組)及父親與其五歲孩子(父子組)共同參與，過程中親子需嘗試合作完成拼圖¹¹。兩研究結果顯示，無論是母子或父子，只要在任務中展現合作與互助，其腦間同步狀態皆顯著提升。然而進一步分析父子組的行為變項包括行為互惠(Behavioral Reciprocity)、任務表現(Task Performance)以及反映孩子在拼圖互動中行為主導程度的兒童能動性(Child Agency)，這些行為指標與神經同步並無顯著關聯。研究團隊推論，這可能與父子互動特性相關，父親在合作任務中多扮演觀察與支持角色，給予孩子較多自主空間。相對地，母子組的研究則顯示行為互惠與兒童能動性皆與 INS 呈正相關，反映母親傾向即時回應與配合孩子的行為節奏，強化情緒與神經層次的協調。Vrtička 教授進一步指出，腦間同步的高低並非絕對代表良好的互動品質，過度同步亦可能意味孩子在調節上承受更高的負荷量。未來研究將進一步擴展至三人同步掃描，同時觀察父親、母親與孩子在自然互動中的大腦

小知識



- **前額葉 (Prefrontal Cortex, PFC) :**
前額葉是位於大腦額葉最前方的區域，是大腦的「執行長」，負責高階認知功能，如決策、計畫、組織、解決問題、情緒調節以及抑制不當行為。
- **顳頂交界處 (Temporoparietal Junction, TPJ) :**
顳頂交界處是大腦中連接顳葉和頂葉的區域，負責整合視覺、觸覺、空間等不同感官資訊，該腦區對社會認知、同理心和「心智理論」(推斷他人意圖)至關重要。

¹⁰ 延伸閱讀：Nguyen, T., Schleichauf, H., Kayhan, E., Matthes, D., Vrtička, P., & Hoehl, S. (2021). Neural synchrony in mother-child conversation: Exploring the role of conversation patterns. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(1-2), 93–102.

¹¹ 延伸閱讀：Nguyen, T., Schleichauf, H., Kayhan, E., Matthes, D., Vrtička, P., & Hoehl, S. (2020) The effects of interaction quality on neural synchrony during mother-child problem solving. *Cortex*, 124, 235-249.

¹² 延伸閱讀：Nguyen, T., Schleichauf, H., Kungl, M., Kayhan, E., Hoehl, S., & Vrtička, P. (2021). Interpersonal neural synchrony during father-child problem solving: An fNIRS hyperscanning study. *Child Development*, 92(4), e565–e580.

活動，並延伸至探討在困境兒童群體中，神經同步的歷程與調節機制。

四、研究的實務應用

演講的尾聲，Vrtička 教授分享了關於研究的實務應用，以關係神經科學的觀點出發，Vrtička 教授與英國慈善團體 Charity Babygro 的創辦人 Amanda Lucas 博士推出了 Babygro 計畫，將神經同步性與依附理論的核心概念轉換為實際的親職教育架構，透過出版教育性書籍與提供家長線上或實體工作坊，幫助照顧者理解嬰幼兒早期社會互動與神經調整的基礎原理。書中以父母與嬰兒溝通的五大要素：線索 (Cues)、背景 (History)、依附 (Attachment)、對話 (Talk)、同步性 (Synchrony) 為核心，建立一個結合神經科學與依附理論的模式，以此促進安全依附與健康的大腦發展¹³。

這五大要素彼此交織，形成一個多層次的關係互動歷程，其中父母的敏感回應 (Sensitive Responsiveness) 與親子共同調節為神經同步與社會學習的核心機制。Vrtička 教授的研究顯示，親子互動中的同步過程不僅穩定嬰兒的情緒狀態，也加強了情緒及社會互動相關的腦區連結。Babygro 的架構實現了「從實驗室到日常」的連結，將關係神經科學的理論轉化為可操作的親職實踐，促進早期關係健康與社會福祉。

參、終章

綜觀 Vrtička 教授的研究與演講內容，可見其以關係神經科學的視角，為親子互動的科學研究開啓了新的篇章。透過 fNIRS 進行多腦同步超掃描將「關係」具體化為可觀測的神經指標，使我們得以理解人際間互動時的連結如何在大腦層次展現。從母子自由對話任務到親子七巧板合作任務的系列研究，皆揭示了神經同步並非靜態現象，而是跟隨互動歷程的動態變化。特別是在母子互動中，行為互惠、兒童能動性與 INS 呈現正向關聯，說明即時情緒回應與互動節奏的協調是促進同步的重要機制；而父子互動則展現出另一種「觀察與支持」

¹³ 延伸閱讀：Babygro Charity. (2022). *Babygro: The science of parent–baby communication*. Babygro.

的風格，突顯親職教養信念與參與投入度對神經連結的影響。這些結果不僅延伸了依附理論的神經實證基礎，也顯示不同類型照顧者角色會塑造出多樣的互動調節型態。

Vrtička 教授最後再次強調，同步性的高低並非絕對指標，過度同步可能意味孩子在社會互動中承受更大的調節負荷，適度的「同步—失同步—再同步」循環，反而有助於關係的彈性與情緒復原力。這樣的觀點為傳統依附研究注入新的神經機制視角，顯示安全依附並非恆常一致的狀態，而是一種可動態修復的神經與情感歷程。未來，教授亦展望多腦同步技術能擴展至三方互動（父、母與子）及不同困境兒童族群的研究，以探索關係發展與情緒調節在神經層次的運作機制。整體而言，這場演講結合理論與實證，呈現親子關係中「從互動到神經同步」的全貌，讓我們更深入理解人類依附的社會神經基礎，也為教育應用提供了新的啟示。

對話 Q&A

Vrtička 教授的演講引起與會者熱烈的迴響，以下摘錄問答交流之重點。

首先，與會者提問關於親子同步性的發展變化與追蹤研究。該名與會者表示，這次分享的同步性研究多針對年幼兒童進行，並詢問教授是否曾對相同家庭進行長期追蹤，以觀察親子間同步性是否會隨時間或發展階段而改變。Vrtička 教授指出，這是一個重要且新興的研究方向，目前國際上已有學者如 Feldman 教授進行長期追蹤研究，觀察嬰幼兒期與成年後親子之間的神經同步關聯¹⁴。Vrtička 教授表示，他的團隊亦規劃在未來展開相關研究，以同一家庭為樣本進行追蹤，探討不同時間點腦間同步性的變化及其與學校適應、社會互動之間的預測關聯。他並分享個人為人父的經驗，指出親子間在孩子成長過程中「失去同步」是自然且必要的，因為若親子始終高度同步，反而可能限制孩子的自主與獨立發展。他強調，應將同步性視為一種動態的歷程，而非靜態的關係指標，且過度同步或過度刺激可能造成親子間的壓力與失衡。

¹⁴ 延伸閱讀：Ulmer Yaniv, A., Salomon, R., Waidergoren, S., Shimon-Raz, O., Djalovski, A., & Feldman, R. (2021). Synchronous caregiving from birth to adulthood tunes humans' social brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(14), e2012900118.

第二位與會者則詢問關於親子互動時間長短與同步品質的議題，該名與會者指出，現代父母每日與子女相處時間有限，並提問教授在此情況下是否仍能維持良好的同步性。Vrlička 教授回應，這是一個「質與量」的重要問題。他再次強調，同步性並非越多越好，重點在於互動的品質而非時間的長短。若每日僅有短暫但專注、情感深刻連結的互動，即能展現高品質的同步。教授指出，目前研究顯示約有七成的親子在互動中未呈現顯著神經同步，但其親子關係仍屬平衡狀態，顯示「高同步」並非良好關係的唯一指標。Vrlička 教授提醒，應關注同步性作為理解親子關係品質與情緒調節歷程的有力工具，而非一味追求高度同步。

若欲了解更多關於 Vrlička 教授及其實驗室所進行的相關研究，請掃描以下 QR code：



若欲了解更多關於 Babygro 計畫，請掃描以下 QR code：



邀稿日期：2025 年 09 月 28 日

收稿日期：2025 年 11 月 20 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幼兒與家庭科學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幼兒與家庭科學學系所有。「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) 生成式人工智慧技術（如 Gemini、ChatGPT）不得列為投稿作者，且僅能作為研究與寫作之輔助工具，不得取代投稿作者的原創思維與學術判斷；投稿作者須對全文內容與所有引用負最終責任。

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，中文摘要不

超過 500 字、英文摘要不超過 300 字。摘要之後請列明關鍵詞 (keywords)，關鍵詞不超過五個，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 600 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

國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系

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. 本表請自行影印或上網下載，下載網址為臺師大幼家科學系網站
(網址：<https://www.cfs.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幼兒與家庭科學學系，國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學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
 著作人之受僱機構所有

立同意書人(著作人或僱用機構代表人)簽章：_____

著作人姓名或受僱機構名稱：_____ (正楷)

中華民國 年 月 日

Journal of Human Development and Family Studies

No.26 . December, 2025

The Effect of Gross and Fine Tactile Media on Infant Gaze Behavior
Shu-Hui Hsieh/Shih-Chiung Lai/Ya-hui Chung/Shih-Wei Wu.....1

Case Study on Planning Children's Adaptive Development Activities with Meaningful Encoding
Shu-Lin Chang.....39

“Unspoken Helplessness”: Exploring Parenting Stress and Cultural Contexts of Pangcah
Parents Raising Adolescents in Indigenous Communities
Sawmah.Lasong/ Hsiu-Chen Wei.....69

Academic Activity Documentary – Keynote Speech by Dr. Hye Jun Park at 2025 International
Conference on Child Development and Family Studies
Shu-Hui Hsieh / Hsi-Ping Nieh / Yi-Fang Hung.....107

Academic Activity Documentary – Keynote Speech by Dr. Pascal Vrtička at 2025 International
Conference on Child Development and Family Studies
Yingyu Chen / Shinmin Wang.....116

Department of Child and Family Science
National Taiwan Normal University



ISSN 2076-8591