

ISSN : 1997-468X



幼兒教保研究期刊

Journal of Early Childhood Education & Care

第十七卷第一期

民國113年1月

國立嘉義大學幼兒教育學系 發行

發行人

林翰謙

(國立嘉義大學校長)

編輯委員 (以下依筆畫排列)

王麗惠(吳鳳科技大學)

何祥如(國立嘉義大學)

吳光名(國立嘉義大學)

吳煥烘(國立嘉義大學)

吳楸椒(國立嘉義大學)

宣崇慧(國立嘉義大學)

孫敏芝(國立屏東大學)

孫麗卿(國立嘉義大學)

許衷源(國立屏東科技大學)

辜玉旻(國立中央大學)

楊國賜(亞洲大學)

楊淑朱(國立嘉義大學)

葉郁菁(國立嘉義大學)

蔡清田(國立中正大學)

蔣姿儀(國立台中教育大學)

鄭青青(國立嘉義大學)

賴孟龍(國立嘉義大學)

謝美慧(國立嘉義大學)

簡美宜(國立嘉義大學)

主編 賴孟龍

副主編 謝美慧

助理編輯 江亭葦 蕭晴

出版者 國立嘉義大學幼兒教育學系

地址 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村
85號

電話 05-2068115

電子郵件 joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

ISSN : 1997-468X

Editor Meng-Lung Lai

Associate Editor Mei-Huey Hsieh

Editorial Assistants Ting-Wei Jiang, Ching Hsiao

Distributor Dept. of Early Childhood Education,
National Chiayi University

Address 85 Wenlong Tsuen, Min-Hsiung, Chiayi,
Taiwan, 62103

TEL 05-2068115

E-mail joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

目 錄

第十七卷第一期

專題論著

- J. Bruner有關幼兒遊戲的觀點及其教育意蘊.....高博銓／1
- 卡那卡那富族文化融入原住民幼兒美感課程之行動研究.....王妙鑾、陳玉婷／23
- 親子作業中父母教養行為與幼兒自主行為之互動關係林慧芬／49

徵稿辦法

- 《幼兒教保研究期刊》徵稿辦法.....／84

本期稿件收稿 5 篇，通過 3 篇，通過率 60%。

本期共刊登 3 篇論著，0 篇為校內稿件，外稿率 100%。

本期稿件的初審時間平均 35 日。

J. Bruner對於幼兒遊戲的觀點回顧及其教育意蘊展望

高博銓

實踐大學

摘 要

心理學家J. Bruner是開展認知心理學的先驅，其在幼兒遊戲方面累積豐碩的研究成果。本文採取文獻分析法，整理歸納Bruner在幼兒遊戲方面的研究發現。指出幼兒遊戲具有效益性、靈活性、創意性、假設性、體現性、趣味性等特性。Bruner主張遊戲是人類社會活動的準備，能增進幼兒學習和問題解決能力，可以作為文化工具並促進文化發展，並有助於提高幼兒的語文能力，而慎選遊戲材料則可以加乘學習成效，同時能增進幼兒的專注力、創造力以及溝通互動等能力。其對幼兒遊戲的觀點，含括教育所重視的心智技能、認知策略、語文知識、動作技能以及態度，極具意義。至於相關觀點在幼兒發展上的教育意蘊，包括：善用遊戲來促進幼兒的發展、運用遊戲來促進幼兒的思考、遊戲有利於文化的習得與創新、體認教育者在遊戲活動中的角色、掌握遊戲的本質以充分發揮功效。展望國內幼兒教育的發展，前述教育意蘊彰顯遊戲在幼兒教育的價值。幼兒教育工作者應將其真實融入教育活動，並應確實掌握遊戲的本質，體認其角色任務，藉以促進幼兒的學習和成長。

關鍵詞：遊戲、J. S. Bruner、幼兒發展、幼兒教育

收稿日期：2023 年 06 月 16 日

接受刊登日期：2023 年 10 月 04 日

壹、前言

自然環境蘊藏豐富的資源，孕育萬物，形成多元化的生命形態。於此色彩繽紛的世界，各類物種呈現不同的發展特性。人類相較於其他的動物，則有比較長的成長階段。這是因為要準備未來成人生活所需的知能，所以要有較長的學習時間來充實。基於此，幼兒階段成為人類發展的關鍵時期。Medina (2017) 指出，從生物演化的角度來看，人類是除了鯨魚以外，地球上童年期最長的物種，在大腦還沒有完全發展成熟前，就將孩子帶到世界上來，因此必須要負責扶養孩子長大成人，學習人類社會所需的各項技能。

就此而言，如何協助幼兒學習，促進幼兒的發展，至關重要。而觀諸人類社會，可以發現，幼兒在日常生活中，常會自發性地生成遊戲，沉浸在活動中，樂此不疲。事實上，人在大部份的時間中，都是倚賴玩和遊戲來教育兒童，尤其是幼兒。玩和遊戲是如此自發又必然，以至於鮮少有教育研究者賦予遊戲在理論上的地位能像真實生活中那般重要，或是試圖找出兒童的自然遊戲活動是否可供在學校內採用的建議(Dewey & Dewey, 1962)。是以，有關幼兒遊戲的認識與瞭解，並謀求其在幼兒教育上的應用，將有助於幼兒的發展和成長，值得努力。

事實上，在每一種文化之中，常常可以見到幼兒於生活中進行遊戲，而在活動中，幼兒無論是獨自或是與其他幼兒一起玩，玩起來總是怡然自得，趣味橫生，洋溢著歡欣愉悅的氣氛。進一步來看，幼兒在遊戲中自然所流露出的習性，反映出人類自主、探索、好奇、想像，展現創意的自然本質。就其動力源而言，遊戲是出自幼兒的內在動機，是由於活動屬性契合幼兒本質，其過程所帶來的滿足和成就，並不是受到外在酬償所引發，而是人類與生俱來的本能，存乎天性。誠如Dewey (1916) 所指出，遊戲是日常生活中，除了工作或直接與個體生存有關的活動之外的活動，並不會明顯地意識到束縛、義務、強制等內外的壓力。換言之，遊戲者比較能夠自由、自在、自立、自動地展開活動，事實上，活動本身就是目的，就是令人愉悅的活動，不假外力。準此而論，遊戲可謂是幼兒成長階段相當重要的活動，一方面是符合人類天性的自然活動，另一方面亦攸關其未來人類社會生活的準備。Bruner (1983b) 即明確指出，遊戲是為了構成人類文化而進行的社會生活和技術性的準備，其重要性不言而喻。

有鑑於幼兒成長階段的遊戲經驗極具重要性，本文採取文獻分析法，針對美國知名的心理學家和教育家Jerome Seymour Bruner 在幼兒遊戲方面相關的研究文獻，進行蒐集、整理、分析、歸納，對文獻作客觀而有系統的描述，藉此探討來掌握幼兒遊戲的本質，Bruner曾投入多年的努力來探究幼兒發展，累積不少的成果，對其有關幼兒遊戲觀點的回顧，深具價值。

然而，國內有關Bruner的介紹，過去主要都是集中在結構（structure）、發現學習（learning by discovery）、發現教學法（discovery method of teaching）、表徵系統理論（systems of representation theory）、螺旋式課程（spiral curriculum）等內容（張春興，2013；黃政傑，2014）。較少論及Bruner在幼兒遊戲方面的所進行的研究和發現，希冀透過本文的探討，可以更進一步認識幼兒遊戲，同時能夠提供未來幼兒教育實施之參酌。

貳、Bruner有關幼兒的研究

心理學家Bruner於1945年進入哈佛大學心理學系，並與同事George Armitage Miller在1960年創立了「哈佛大學認知研究中心」（Center for Cognitive Studies at Harvard），並設置了「娃娃實驗室」（Baby Lab），進行有關知覺、學習、記憶及認知等方面的研究，其成果對於幼兒心智發展的瞭解，有相當大的幫助，同時也促進了認知心理學的發展。之後，在1960年代中期，Bruner受邀參加「詹森總統教育顧問小組」（President Johnson's Advisory Panel on Education），借重其專長並致力於學前教育的改革，任內所規畫的「及早開始」（head start）方案，之後變成了全美施行的「Head Start」方案，對美國學前教育的影響極大（Bruner, 2004）。

及至1972年，Bruner離開哈佛大學來到英國牛津大學，和同事Henry Judge組成了一個「學前教育研究小組」（Preschool Research Group），延續其對學前教育的相關研究，特別是嬰幼兒開始使用語言的情況，以及語言發展對於嬰幼兒心理與社會活動的影響（Bruner, 2006a）。爾後，Bruner參與了大不列顛學前PG學會（Preschool Playgroup Association of Great Britain），並針對幼兒後續的人際互動對於語言發展的影響，展開探究，其在PG及托兒所（playgroup and nursery-school）環境下所作的探討，累積了豐碩的成果，亦促成了日後《五歲以下的兒童在英國》（Under Five in Britain）一書的出版（Bruner, 1980）。

值得一提的是，Bruner在英國期間，針對幼兒進行一系列的研究，除出版學前教育研究的專書外。並將相關成果提供給時任教育部長，後來成為英國首相的Margaret Thatcher（1925-2013），作為其改善英國學前教育的依據。此外，在1990年代中期，Bruner也受邀到義大利的Reggio Emilia市，擔任該市極具特色的幼兒園（preschools）之顧問，後來並獲得「歐洲幼兒研究學會」（European Early Childhood Research Association）頒贈獎項，表彰其在「幼兒研究領域的特別貢獻」（Bruner, 2006a）。

綜觀來看，Bruner長年致力於人類知覺、學習、記憶及認知等方面的研究，而有關幼兒發展的研究則始自其在哈佛認知研究中心所成立的「娃娃實驗室」，爾後無論是協助美國聯邦政府規劃學前教育，或是之後到英國牛津大學，組織「學前教育研究小組」，同時參與大不列顛學前PG學會，乃至協助義大利幼兒園的發展，都可發現Bruner在幼兒教育方面的投入和耕耘，貢獻卓著，備受推崇。本文主要是選擇Bruner在有關幼兒遊戲方面的研究和發現來加以探討。

參、幼兒遊戲的重要性

幼兒的發展與其學習息息相關，Bruner（1960）指出，學習的行為主要涉及三個過程，首先是新訊息的「獲得」（acquisition），可謂是先前知識的再認或重新提煉；其次是「轉化」（transformation），這是處理知識使之適合新任務的過程，例如幼兒利用喝完的飲料空瓶作為澆花器或是為了玩同伴的玩具，拿自己的玩具來交換，都是超越既有飲料瓶和玩具的知識而進行知識轉化的實例；最後，是「評量」（evaluation），我們處理知識的方法是不是適合於這個任務。

準此而言，遊戲涵蓋學習的三個過程，是助長幼兒發展的利器。事實上，幼兒成長的過程中，遊戲是幼兒生活中，常見的活動，其重要性不容輕忽。至於遊戲的理論基礎，主要可以分為三類，第一類為古典理論（classical theories），包括精力過剩說（the surplus energy theory），主張遊戲是無目的消耗精力；鬆弛說（the relaxation and recreation theory），認為遊戲的產生是因為人類需要休閒以減輕心理的疲累；本能實踐說（the instinct-practice theory），強調遊戲是為未來的成年生活作準備；複演說（the recapitulation theory）倡言遊戲是人類遺傳而來，致使人類歷史複演或重演。第二類是屬於心理分析與發展的觀點，認為遊戲可以助人宣洩焦慮，滿足需要；第三類則是強調遊戲與認知呈現平行發展，係以Piaget為代表（潘慧玲，1992）。

發展心理學家 Piaget (2013) 主張，遊戲是促進兒童心智發展的重要方式，指出兒童階段的遊戲，其發展的順序是由感覺動作遊戲、假裝和想像遊戲，再進入規則性的遊戲。同時強調兒童在遊戲過程中，可以促進其統整想法、感受、關係，以及身體動作，因而對兒童的心智發展相當重要。

Vygotsky (1978) 同樣強調遊戲的重要性，認為遊戲即是想像遊戲，兒童會創作想像情境，讓兒童從現實約束中解放自己，暢意馳騁，同時想像遊戲的發展可與語言發展相互聯繫，之後也會邁向規則性遊戲。在他看來，遊戲是兒童心智發展過程中的領航因素，可以協助兒童獲得本質的推進，殊為重要。

Bruner (2006b) 受Piaget和Vygotsky的影響，高度推崇遊戲對兒童心智成長的助益，認為遊戲活動可以精煉技能，尤其在過程中，有成人的陪伴引導，能在安全溫馨的環境中，提供支持並給予即時回饋和機會，修正所習得的技能，甚至加以創新。其研究發現，能在上述前提下成長之兒童，會有較高的想像力和探究力，此對於心智發展中的兒童來說，裨益甚大。

誠如上述，遊戲可以促進幼兒的心智發展，協助其獲得社會生活所需的知識和技能，尤其若能獲得旁人的鷹架支持，則更有利於幼兒的心智發展。不過，幼兒的心智發展並不存在必然的普遍性。Piaget後來受到文化研究觀點的影響，修正了其早先提出有關發展階段具有普遍性的看法 (Piaget, 1972)。畢竟，幼兒所處的環境脈絡不同，所需的社會生活知能也會產生差異，文化因素即為箇中關鍵。而遊戲是幼兒成長過程中，至為重要的日常活動，其對幼兒發展的影響，值得正視。

Bruner (1972a) 指出，不同的文化會形塑各異其趣的遊戲，如西方遊戲中常見的零和遊戲，在新幾內亞 (New Guinea) 的食物交換遊戲中，強調的是公平分享，不追求個人的輸贏，而重視利益均霑，共同分享。Graves和Graves (1983) 研究印證了Bruner的觀點，他們以硬幣進行一系列分配遊戲，參與者可以選擇慷慨 (多分給他人) 或競爭的方式 (自己多拿一點) 進行分配，研究指出，傳統庫克島的兒童會以慷慨方式進行分配，其他地區的兒童則採取競爭方式。文化是行動的象徵符號，契合文化的遊戲活動，會助長兒童表現符應在地文化的行為，文化和遊戲對兒童心智的影響，可見一斑。

準此而言，文化中的重要元素—語言，即反映此發展特性，更展現在幼兒的遊戲活動中。Bruner (1983a) 指出，幼兒的語言學習和遊戲有深層的關係，遊戲中結構化的互動方式和規則會深植於幼兒語言學習的過程。無論是遊戲中所使用的字彙、語詞或語法，都可能成為日常生活中，溝通互動的依據。此時會發現孩子從遊戲活動中，逐漸將一些抽象概念（如時間、數量、空間、順序）加入語言互動裡。基於此，幼兒在語言學習中，常見到的「鸚鵡式仿說」、電報式語言、代名詞的出現、喜歡將動作和語言配合在一起、利用已習得的語彙來代替所有類似的東西（就是以統一命名的方式來陳述不同的物品）等現象，都可見諸於遊戲活動中，足見遊戲對幼兒語言發展所產生的影響。

綜言之，遊戲是幼兒日常生活中常被觀察到的現象，對於生活在世界不同地區的幼兒來說，遊戲是其生活中，最為自然且具趣味性的活動，而幼兒在遊戲活動過程中所展現的自主性、專注度、想像力以及所獲得的成就感和滿足感，都是促進幼兒心智發展的重要推力。潘慧玲（1992）的研究即指出，父母若能與幼兒從事互動和想像的遊戲，將有助幼兒社會能力和認知能力的發展，因為遊戲涉及人際的溝通和象徵能力的表達。

肆、幼兒遊戲的特性

幼兒期是人類發展的重要時期，幼兒透過每日和重要他人的社會互動來汲取經驗，學習社會生活所需的知識和技能。同時，幼兒可以從和他人的互動中，觀察到自我，如George Hebert Mead所指出的「鏡中自我」，並常常會想像重要他人對自己的觀點，將這些「關係的」（relational）概念、知覺融入自我的概念中（Kassin et al., 2021）。而遊戲活動則可以協助幼兒將這些經驗重組、精煉、創新，有效調整其基模，促進幼兒自我的發展和成長。幼兒在日常生活中，常隨周遭事物或情境的變化而自發性地玩起遊戲，活動的發生極其自然且為幼兒所喜愛。無論是個人或是一起玩的遊戲活動，都是如此。綜觀而言，幼兒遊戲具有以下特性：

一、效益性

遊戲所具有的效益性係指幼兒可以透過遊戲活動，以經濟有效且可以鍛鍊其意志的方式來促進成長。Bruner（2006a）認為，遊戲就像是日常生活中的社會實踐活動，過程中難免會犯錯或遭

遇挫折，可以視為現實生活的小縮影。不過，雖然遊戲有其嚴肅性，可能必須遵循某些遊戲規範，但其結果卻不會讓幼兒感到氣餒，因為失敗了，隨時可以重新再試驗，並沒有外在的限制或干擾，而其所需付出的成本甚低。Bruner (1983b) 直言，遊戲的意義就是活動本身，不涉及其他因素，遊戲活動提供幼兒發揮自然本性，暢行無阻，且毫無違和感，是探索外在世界的絕佳媒介，幼兒並能從遊戲中，激發鬥志，勇往直前。值得一提的是，前述Bruner對遊戲所採取的看法與Dewey和Dewey (1962) 對遊戲的論述，幾乎如出一轍。顯見有關幼兒遊戲的意義及其所具有的效益性，兩人的觀點頗為一致。

二、靈活性

靈活性是指幼兒的遊戲活動呈現出手段和目的之間的鬆散關係。具體而言，幼兒在遊戲過程中，並非不想採取原先設想的手段來達到目的，而是在活動過程中，常常會隨著遊戲的情境變化、環境周遭事物、操作反應的結果、個人情緒的起伏而調整遊戲的目的或改採取新手段來持續探究 (Bruner, 2006a)。此種轉折不只是因為他們途中可能遭遇瓶頸，更可能是因為這種變動所帶來的歡欣之情，滿足個人的好奇心。事實上，幼兒在活動中，重視的是遊戲的過程，而不是產物，這可由遊戲結束後，幼兒瞬間脫離當下情境，回復遊戲前的狀態，一切快如雲煙，可見一斑。整體來看，遊戲不僅是激發幼兒探索的動機，其所具有的靈活性更可以引導幼兒，探尋各種可能性，是促進幼兒思考的絕佳媒介。

三、創意性

創意性係指遊戲可以提供幼兒開展其創意潛能的機會。Bruner (2006a) 指出，在幼兒的成長過程中，遊戲活動可以協助幼兒增能賦權，極具效益。而遊戲的另項功能則是幼兒在活動中，並不十分在意遊戲的結果，他們經常隨著情境事物的變化而轉移目標，同時也會發揮創意，讓想像和創意馳騁，取代原先的構想或作法。Bruner (1972a) 的研究發現，幼兒在遊戲活動中，愈具有創意並自主探索者，其在 4 年後所實施有關原創能力的測驗表現，分數也相對較高。事實上，幼兒在遊戲過程可以自由發揮個人創意，不受約束，此投入活動所帶來的樂趣，也是幼兒歡欣悠遊其間的關鍵密碼。如果遊戲缺乏彈性調整的機會，幼兒很快就會感到無聊。觀察幼兒操作積木的活動過程，即可發覺幼兒千變萬化的積木組合方式，迥異於生活中多所限制的活動經驗。

四、假設性

幼兒所進行的遊戲活動並不是無中生有，自然而然就能夠在紊亂失序或無意之中突然發生。相反地，觀察幼兒的遊戲，可以發現，幼兒所玩的遊戲之出現和發展常常是有跡可循，有明顯的脈絡，可能是當下的事物、對話、情境、行為等因素的出現或變化，導引幼兒進入特定的事件情境中，進而生成遊戲。Bruner (2006a) 指出，遊戲雖然反映出幼兒生活中的經驗，但卻能跳脫既有的現實框架，呈現出有別於真實情況的理想發展或樣貌、源於頓悟或靈感的憧憬、構想的兩難困境等。以雙胞胎Sally姊妹在遊戲中的對話為例，其中一人提議來玩「姊妹遊戲」，遊戲活動中強調所有的東西，兩人會公平地分享，作法顯然和真實生活中，幼兒是以「我拿大的」、「我要先玩」、「這是我的」等個人利益為優先考量的作法，明顯不同。

五、體現性

遊戲活動被認為是個人將其內在生命經驗投射至外在世界的具體呈現。Bruner (2006b) 將個人的認知框架稱之為「世界模式」(models of the world)，係指個人對其所處世界所擁有的知識和經驗，可據此進行預言、內推和外推更多的知識。遊戲活動即能反映個體的「世界模式」，體現其本身的生命經驗。而相較於學習活動將外在事物內化至個人心智，而融入本身的知識體系，遊戲和學習活動，恰成對比。在遊戲活動中，幼兒從其心，順其欲，一切依其意向來解讀或轉變外在事物；學習則是調適自我，遵循外在世界的結構。遊戲是幼兒成長的重要活動，賦予幼兒一股特別的力量，即使有時令人心驚，卻彰顯生命的意義和價值。在幼兒遊戲活動中，可以看到幼兒專注、愉悅地自組積木，組成房子、汽車、花園等各類物件，反映其生活世界，具體體現幼兒本身的生命經驗。

六、趣味性

遊戲是日常生活中，幼兒經常從事的活動，過程中不但可以帶給幼兒思想、情感、人際關係、身體動作的愉悅感，同時也能夠為幼兒帶來樂趣，而且是很大的樂趣。值得關注的是，幼兒即使在遊戲過程中碰到阻礙和困難，幼兒仍能樂此不疲，不減興致 (Bruner, 2006a)。甚至可以說，遊戲若缺乏挑戰和困境，則幼兒就會很容易感到無聊。準此而論，遊戲猶如生活問題的解決，但因為過程中，幼兒擁有自主性，不會加諸外來的因素干擾，因而具有趣味性，幼兒常能懷抱著愉

悅的心境來面對和處理。就此而言，成人理應體認，幼兒想參與的遊戲必須保有樂趣，絕對不能輕忽此遊戲特性，給予太多來自成人的預設或干涉。

伍、Bruner有關幼兒遊戲的觀點

日常生活中，常可觀察到幼兒進行遊戲活動，而幼兒於遊戲過程中，所展現的專注、愉悅、好奇、創意等特性，雖然是屬於自然反應，但卻令人印象深刻。遊戲活動究竟能對成長中的幼兒帶來哪些影響，尤其受到關注。就此而言，歷來教育家提出不少的看法，相關論點含括身體、認知、情感、自尊、社交等層面的發展。Froebel被認為是首位指出幼兒能從遊戲中學習的教育工作者，並倡導以遊戲作為幼兒教育的主要方式（Bruce, 2004）。至此開展了幼兒遊戲的探究，如何支持和擴展遊戲，裨益幼兒的學習和發展，成為幼教工作者關注的焦點。而誠如前述，Bruner針對幼兒所進行的長期研究，累積了不少的研究成果，其中不乏有關幼兒遊戲方面的觀察和發現。綜觀而言，Bruner有關幼兒遊戲的觀點，可以歸納如下：

一、遊戲是人類社會活動的準備

Bruner（2006b）指出，遊戲是人類社會活動的準備，其論述主要是根基於以下幾點：首先，遊戲是簡化錯誤或失敗的結果。遊戲是屬於團體性的活動，同時也具有競爭性，遊戲活動反映社會的規範，同時也容有遊戲參與者自主選擇判斷的空間，建構個人對於世界的理解。遊戲主要不是尋求外在的酬償，而是源於內在的動機，個人需求的回饋和滿足。其次，遊戲活動也具有手段—目的的關係，但和目標的連結鬆散，甚至分離，事實上，若沒有如此的特性，那麼遊戲很容易就變得無趣。我們看到幼兒堆積木或疊杯子時，就會發現到其多樣化的玩樂方式。

再者，遊戲受制於活動所處的場域和情境，因而會受限於所屬的文本特性，在此架構下，雖然有如真實生活的投射或模擬，但卻有不同程度的虛構性。是以，遊戲一方面看來是生活的模仿，映照出真實的生活，猶如冷靜分析的旁觀者。不過，另一方面而言，遊戲亦能將個人內心的生活狀態外在化。此特性相對於學習活動將外在的生活狀態內在化，迥然不同。此差異就如Piaget（1972）所指出的同化（assimilation）與調適（accommodation）作用。前者係指問題可以以既有的基模解決，例如幼兒可以單手拿起小球，輕而易舉；後者則必須改變既有的基模，方能解決問題，就像

幼兒要拿大球時，無法單手拿，必須改以雙手環抱才能拿起。最後，遊戲含蘊挑戰和阻礙，事實上，若沒有挑戰和阻礙，則遊戲就沒有什麼樂趣可言。

二、遊戲增進學習和問題解決能力

幼兒在遊戲活動中所做出的思維判斷和行為表現，通常是反映其日常的生活經驗。而透過模擬想像的遊戲活動，提供幼兒真實體驗的情境，尤其在反覆演練或即興應變的過程中，強化並驗證經驗的效用，對於幼兒學習和問題解決能力的增進，助益甚大。Bruner (2006b) 的研究即指出，參與遊戲的幼兒將問題解決或任務挑戰視為遊戲的延伸，不但不會感受到挫折，更不會提早放棄，而能從錯誤中學習，靈活地採取各項作法來尋求解決策略。研究亦發現，相較於其他組未參與遊戲的幼兒，參與組的幼兒會更專注地投入在材料和工具的操弄，彷彿進入問題探究之旅。換言之，擁有遊戲經驗的幼兒在問題解決的過程中，會形成較多的假設且嘗試去驗證各項可能性，而不會備感氣餒而放棄，反而能正面看待失敗，將其視為知識性的回饋，而助其朝向目標邁進，實際來看，可稱之為饒富樂趣的問題解決者。

此外，Bruner等人(1976)的研究，亦有相同的發現，他們以3到5歲的幼兒為對象，探討遊戲對幼兒的影響。實驗設計是讓幼兒固定在座位上，並讓他們去取得稍遠處透明盒子內的彩色筆。研究發現，相較於沒有給予時間操弄器材而直接示範各項器材使用方式，或是僅教導其所接觸到器材之用法的幼兒組，在實驗前提供機會讓幼兒自行把玩或操弄棒子、夾鉗、細繩等器材的幼兒組，其面對任務挑戰，解決問題的能力表現較佳，不但在過程中，有較高的挫折容忍度，不易放棄，同時也有較高的洞察力，能領悟箇中要領，找到關鍵作法，是「真正的遊戲者」(true players)。準此而言，就是因為遊戲活動本身所具有的探索、自主、創造等特性，讓幼兒在面對挑戰或問題時，猶如進入遊戲情境，無需顧及個人顏面或害怕犯錯而損及自尊，可以自由摸索探勘，樂趣橫生。

三、遊戲可作為文化工具並促進文化發展

遊戲就像是人類生活的縮影，誠如荷蘭語言學家和歷史學家Johan Huizinga在其所著《遊戲人》(Homo Ludens)一書中所指出，遊戲在文化和社會中發揮重要的作用，人主要是透過遊戲來發展技能，適應其所處的環境 (Huizinga, 1955)。由於在遊戲中有高度的行動自由並可運用個人獨立

思考的能力，因而個體可以發現自己的特點並將從中所得到的經驗融入其人格的塑造。

Bruner (1983b) 認同Huizinga的觀點，指出人類需要遊戲來作為一種發展觀念及意義的基本形式，俾供個體有效發展並促進其適應社會生活，其重要性不容輕忽。進而言之，人類社會的文化系統，諸如政治、科學、經濟、宗教、法律等，都是植基於帶有遊戲性的行為發展特性，爾後再隨著時間加深並經由儀式化而逐漸形塑而成。質言之，人類的文化是人文化成，是人類共同活動所創造出來的產物，這源自人類遊戲的本能活動，悠然自得而生成。而當遊戲變得神聖莊重，且其規則被明確地訂定下來之後，就不再輕易更動，同時開始具有強制性，據以規範人類的行為，其具體反映在人類社會的科學、藝術、宗教、法律、風俗、習慣等層面。

四、遊戲有助於提高幼兒的語文能力

遊戲的重要性也可以從幼兒的語言學習中獲得印證。Bruner (2006b) 指出，幼兒在遊戲活動中，語言能力的進展迅速。而最複雜的文法或是語用句型，往往都是出現在遊戲活動中，諸如複雜的述語結構、省略句、照應語等，常常首見於幼兒的遊戲中。顯見幼兒遊戲和其語言學習密切相關。Bruner (1965) 在其〈人：一門課程〉(Man: A course of study, MACOS) 一文中，說說明其該課程結構包括語言、工具製造、社會組織、兒童養育、世界觀。強調 MACOS 課程是希望藉由家庭、狩獵及找親屬線索等遊戲，讓學生樂於參與學習，並成為能自主學習的發現者，進而將與遊戲顯示的各種現象歸結成為具有結構的概念與通則。其倡導透過遊戲來協助幼兒學習語言，並將其視為有效的教學方法，至為明顯。

其次，Bruner (1983a) 指出，幼兒在「兒語」(Baby Talk, B.T.) 階段，媽媽會以兒語來引導幼兒進入對話，雖然幼兒已經懂得兒語，但卻可藉此提供機會，鼓勵幼兒綜合運用其所熟悉的兒語，以產生更複雜的語句表述，達成更有挑戰性的溝通任務。就此而言，幼兒能藉由遊戲來提升其溝通表達的能力，一方面統整再現其豐富的生活體驗，另一方面亦隨著遊戲的發展和變化而深化其生活的知能。是以，遊戲對幼兒來說，不僅是藉由遊戲來學習語言而已，更是將其作為思考和行動的工具，靈活運用語言，增進溝通的成效。同時為了表述其所認知的世界，會在遊戲活動中盡情無虞地展現其自主行為，驗證所知。遊戲雖然不同於組織化的教學活動，但能結合教學，提供幼兒絕佳的機會來促進思考、語言以及行動之間的關係。

五、慎選遊戲材料可加乘學習成效

豐富精實的遊戲植基於結構化的素材，據以發揮工具性的功能，促進幼兒的發展。針對幼兒遊戲活動的觀察，可以發現，遊戲過程中，充斥著「手段—目的」的活動情節，幼兒一旦進入遊戲情境，即自在地悠遊其中，建構意義且無須成人的介入和指導。值得關注的是，Bruner (2006b) 指出，建構性、精緻性的遊戲活動並不是選擇被高度推崇的水、沙、黏土、指印等素材作為媒介，因為它們本身的屬性，如不可逆性、回復性等，比較難產生組合性的功效，同時也無法發揮前述「手段—目的」的循環作用。因之，遊戲材料的選擇，宜詳加考察。

其次，遊戲活動旁的成人可以促進遊戲的豐實性，因為大人能夠提供安全穩定，溫馨和諧的環境，過程中並適時給予幼兒所需的訊息和肯定。事實上，Bruner (1983b) 認為，成人在此所扮演的角色如同幼兒在語言學習時，所能發揮的輔助作用。再者，幼兒在遊戲活動中，有一起玩的同伴甚為重要，因為一個人就像是流浪者，獨自行動，遊戲難有實質互動和合作的機會；二人成伴，相互交流協商，可以共同譜出民主的樂章；三人成群，但容易讓活動的焦點發散，難以維持長時間投入於遊戲。整體而言，幼兒們可以在遊戲中進行對話，溝通想法，協商行動，且依遊戲的發展進程，共同邁向目標。然而，遊戲對幼兒所能產生的成效，會隨遊戲活動的參與人數而有不同。

進而言之，概念和想像常源自於幼兒之間的對話，若缺乏遊戲玩伴的支持和激發，則原先的想法和創意都將無疾而終或煙消雲散 (Bruner, 1983b)。尤其在遊戲開始的階段，更是如此。概念的發展常發生在幼兒之間的對話機會，彼此的對話會逐漸促成個人的內在概念，同時自己也能夠不囿於眼前的概念，擺脫羈絆而自由馳騁。是以，幼兒日常的智性活動越多，則其遊戲中所展現的豐富性、精緻性、創意性則自然可期。

六、遊戲可增進幼兒的專注力和創造力

Bruner在牛津大學研究期間，其提出的「牛津學前教育方案」(Oxford Preschool Project) 發現，遊戲對於社會的文化和幼兒的發展，具有重要的作用，尤其在幼兒成長階段的遊戲經驗，若能縝密規劃並精選遊戲素材，營造智性且自由的遊戲氛圍，則可以有效地激發幼兒投入遊戲，提高其專注度，並能增加遊戲的豐富度，而學前機構的領導者和園所的教師則能在此過程中，扮演

關鍵的角色，舉足輕重（Sylva et al., 1976）。

事實上，誠如 Thaler 和 Sunstein（2009）所指出，僅需小小的巧思，就像推力（nudge）一樣，就可以帶來不錯的成效。Bruner（1983b）指出，讓教師聆聽他/她們和幼兒的一段對話，教師即能發現是否低估了幼兒的能力，是否應該給予幼兒更多的自主性，減少教師的主導性，或者活動是否要做哪些調整來提升幼兒的專注度。此外，研究也發現，幼兒在其遊戲活動中，平均每9分鐘才會和成人進行對話，且對話的過程，成人常是敷衍應對，內容極為膚淺，作法確實有相當大的改善空間。依此而論，教師可以分工合作，有人專責於幼兒的遊戲活動，更頻繁地和幼兒互動，增加幼兒間對話的時間和長度，同時留意對話的內容。教師一旦有了自覺，幼兒遊戲的品質將能有效提升。

總體而言，豐富性、精緻性、擴展性的遊戲活動會比刻意、膚淺、變動的遊戲，對幼兒有較大的助益。遊戲絕不是只是幼兒的嬉戲而已，事實上，無論是對幼兒或是成人來說，遊戲都可被視為一種運用心智的活動，或是有關心智運用的一種態度。它可被視為一種測試架構，抑或稱之為陶鑄室，採取不同方法融合個人及他人的想法、語言以及想像（Bruner, 2006b）。當然，我們可以在此過程中導入資源，幫助幼兒的成長，但切記不要過度，謹慎為之，超載反戕害或斷喪幼兒的成長。

誠心而論，幼兒遊戲不應淪為一種孤單的活動，遊戲最好不要讓幼兒獨自玩，雖然遊戲過程可能有獨自活動的時間，但此刻幼兒也許正竭盡心力地組合自己的想法，同時也努力將他和遊戲夥伴共享的意念納入，這意謂著彼此所協商、創造出來的結果，不僅是遊戲活動本身，也包括幼兒個人的想法、創意（Bruner, 1983b）。畢竟，每個人必須學習和他人對話溝通，協商想法，幼兒可以藉此磨練揉合想法的技巧，讓自己在遊戲過程中，精進協力共構意念的技能。

七、遊戲活動能促進溝通互動的能力

幼兒成長階段所進行的各類遊戲能促進其溝通互動的能力，並且具有療癒的功能。Brackett（2019）指出，當母親使用較精緻的語言來談論感覺，幼兒就比較能夠調節自己的情緒，也比較有能力向他人表達自己的感受，展現較高的同理心。Bruner（1990）的研究發現，也有同樣的看法，認為幼兒在遊戲活動中，可以與重要他人或其他幼兒一起玩，而此互動過程可以促進幼兒溝

通表達的能力，同時也能認識不同的角色，與自己的意向、行為，並不全然一致，這有助於幼兒之後在帶有壓力的社會生活中，體察不同角色的需求，展現同理心，自我調適。事實上，人類社會中的成員都必須從其所屬的文化系統中解讀他人，互動過程中，了解此系統如何制約其行為以及意義建構，進而掌握其行為內涵，理解他人。

當然，幼兒所表現的互動性不僅止於人，即使對於周遭事物的觀察或操弄，同樣也有利於其互動能力的發展。Bruner（1983b）就指出，研究發現，在實驗室被隔離的幼猴，每天只要給予20分鐘自由自在的遊戲活動，就不會影響其在猴群中的互動能力，而其智能也不會有降低的情形，足見遊戲的功效，不容小覷。

綜合上述，Bruner主張遊戲是人類社會活動的準備，能增進幼兒學習和問題解決能力，可以作為文化工具並促進文化發展，並有助於提高幼兒的語文能力，而慎選遊戲材料則可以加乘學習成效，同時能增進幼兒的專注力、創造力以及溝通互動等能力。其對幼兒遊戲的觀點，含括教育所重視的心智技能、認知策略、語文知識、動作技能以及態度，極具意義。

陸、Bruner有關幼兒遊戲觀點之教育意蘊展望

誠如上述，Bruner自其在哈佛大學任職期間，即展開一系列有關幼兒發展方面的研究，相關研究亦觸及幼兒遊戲，而依據其研究成果，諸多觀點，頗具意義。綜觀而言，Bruner有關幼兒遊戲的論述，所彰顯的教育意蘊展望，可以歸納如下：

一、善用遊戲來促進幼兒的發展

人類與自然界的其他動物有何不同？人類有何特別處？Bruner（1966）認為，人類的一個最大特點是能學習。學習在人類歷史上是如此悠久，以致它幾乎已成為一種不自覺的活動，對人類行為進行深刻研究的學者曾經推斷：人之所以為人，其特點就是能學習。因為在動物界，人和獸類相比較，人的機體發育較差，我們身上具有的各種現成的反射機制並不好。可是，正如William James所指出，即使我們的本能行為只發生過一次，此後也會由經驗加以改進。據此，人類所擁有的學習特性，可以透過經驗而提升個體的適應力，而遊戲則是幼兒發展過程中，經驗淬練的最佳方式。

進而言之，遊戲是幼兒成長過程中，最契合人性且最為自然的學習方式。一方面在遊戲活動中，幼兒有極大的自主性、內發性，好奇探索各種可能性並容許犯錯、失敗，屢仆屢起，試驗不同的方法，不輕言放棄，樂在其中。另一方面，遊戲常隨幼兒一時興起，自然生成，而內容則猶如真實生活的寫照，反映幼兒所建構的世界框架，並在遊戲活動過程中，不斷地重組和改造經驗，獲致成長（Bruner, 2006b）。依此，遊戲可視為人類社會活動的準備，符合人類的本質且在幼兒生活中渾然生成的特性，實應善加利用，以促進幼兒的發展。

二、運用遊戲來促進幼兒的思考

Bruner（1959）指出，學習就是以一種通用的方式（in a generic way）來探究某件事，讓我們從所學到的知識中得到大量的收獲。這就如同躍過一道障礙。從這道障礙的另一面看，學習就是思考。一旦我們掌握了一般原則，那麼，我們就能夠認出，我們所碰到的新問題，根本就是我們已經掌握的舊原則的示例（exemplar）而已。只要我們能通過這道障礙，我們就能夠獲得William James在許久之前所提及的「驚人的類推」（the electric sense of analogy）。

準此而言，Bruner（2006b）認為，學習就是思考，透過思考方能展現驚人的類推，超越給定的訊息，躍過障礙。而如前述Bruner的研究發現，讓幼兒有較多的時間進行遊戲，幼兒就擁有更多的機會從事思考，尤其過程中，能給予自主操弄材料和工具的空間，則有助於提升其內發性動機、活動的專注度、挫折容忍力，同時增進其洞察事項的可能性，進而表現出較佳的問題解決能力。是以，思考是學習的關鍵密碼，是幼兒成長的重要基石，遊戲則是達成此目標的有效方式，理應正視其在幼兒教育上的意義和價值。

三、遊戲有利於文化的習得與創新

Bruner（2006a）將個人的認知框架稱之為「世界模式」（models of the world），係指個人對世界的知識，可據此進行預言、內推和外推更多的知識，此用法類似Piaget的基模概念。此世界模式亦反映出幼兒所處文化的特性。尤其幼兒在遊戲活動中與他人的互動，常能觀察到彼此共享的文化習性。Bruner（1971）強調，人類最獨特的地方在於，他作為個體的成長取決於其物種的歷史—不是反映在基因和染色體中的歷史，而是反映在人類生理組織之外的文化中。據此，Bruner（1972a）指出，在新幾內亞（New Guinea）的食物交換遊戲中，幼兒所表現出的公平分享行為，

重視一起分享食物的互惠行動，與西方幼兒明顯不同，即反映新幾內亞在地的文化特性。是以，遊戲一方面展現幼兒所習得的文化，另一方面，幼兒在遊戲活動中，與他人的互動，亦有利於文化的習得。

其次，Bruner（1971）在探討未成熟狀態的功能時，認為一種文化會以某種方式「利用」其孩子的未成熟狀態來塑造他們，使他們「社會化」。由於一種文化，尤其是一種先進的文化，必然超越了個人能力的界限，個人成長的極限在定義上比任何一個人以前所能達到的都要大得多。因為成長的極限取決於文化如何幫助個人發揮他可能擁有的理智潛能。

值得一提的是，文化之所以能促成其成員潛能的發展，是因為文化可藉由提供若干套放大的系統（*amplification systems*），協助其成員裝備（*equipped with*）各種技能（*skills*），人類並因而得以取得相互之間的聯繫。這些系統可分為三類。第一，是行動的放大系統，例如槌子（*hammer*）、槓桿（*levers*）；第二，是感官（*senses*）的放大系統，舉凡汽笛（*hailers*）、圖表（*diagrams*）及圖片、顯微鏡（*microscopes*）等；第三，是思考過程（*thought processes*）的放大系統，包括了運用語言及解釋的形成（*formation of explanation*），以及數學與邏輯等語言的運用（Bruner, 1971）。凡此，文化促使人類能夠增長技能與知識（*amplifying skills and knowledge*），以至於創新，都能反映在遊戲之中。

四、體認教育者在遊戲活動中的角色

遊戲是幼兒最喜愛的活動，遊戲所具有的趣味性以及幼兒所表現的自主性，反映出遊戲引入且契合人類本質的特性。不過，Bruner（1972a）認為，社會中的成人卻甘冒風險，居心導入其他目的，讓原先自然樸實的遊戲活動產生質變。進一步來看，隨著社會的發展，成人對於幼兒的遊戲，寄予厚望，希冀從活動中培養幼兒的競爭力，讓幼兒及早習得競爭的文化價值。

進而言之，Bruner（2006a）主張，在現今社會重視效率，強調競爭的氛圍下，教育工作者已經植入過多競爭性的成人價值於遊戲活動中，進而壓縮了遊戲本能提供幼兒自主探索，開展潛能的寶貴機會，難以發揮遊戲理應具有的功效。換言之，教育者為了強化幼兒心智能力而將遊戲組織化，竭力將社會價值帶入遊戲中，雖可理解其本意，但卻可能冒著遠離幼兒及遊戲本質的風險，喪失原初的價值。畢竟，至今我們仍未能全然洞悉幼兒發展的真實樣貌，成人試著想要能扮演好

偉大工程師的角色，可能仍言之過早，甚至淪為揠苗助長的困境。成人的價值凌駕遊戲本質的發展趨勢，至為明顯，卻讓人憂心。

五、掌握遊戲的本質以充分發揮功效

幼兒的遊戲類似成人的工作，孩子在遊戲之初，也會決定目標。例如：想玩沙、玩積木、玩扮演遊戲……等，當他們一旦決定之後，就開始遊戲。然而遊戲的過程必須是快樂且孩子感興趣的，如果喪失了這些因素，遊戲便會立刻停止，無法持續（Dewey, 1916）。準此而論，幼兒的遊戲活動必須讓他們感到快樂有趣，才能福至心靈，靈光乍現，暢意馳騁於遊戲之中。值得關注的是，幼兒要能覺得趣味盎然，悠遊其間，必須輔以符合幼兒心智特性的遊戲氛圍，方可達成。就此而言，Bruner（2006a,b）針對遊戲所提出的相關觀點，讓我們可以更清楚地認識遊戲，體認遊戲的真實面貌，但是，他也特別指出，有些教育工作者並未能真正掌握遊戲的本質，不是忽略其關鍵處，就是夾雜太多成人社會的觀點，以致無法真正發揮遊戲的功效，殊為可惜。

依此，Bruner（1983b）提出若干提示，舉其萃萃大者，幼教工作者應選擇優質的遊戲材料，改善遊戲的環境，藉以提高幼兒活動的專注度，增進遊戲的豐富性。其次，在觀看其帶領幼兒所進行的遊戲後，幼教工作者常能發現其過度介入幼兒的遊戲、未能用心聆聽幼兒的意向、缺乏等待的時間、淺薄的對話內容等問題。Bruner認為，幼教人員一旦能發現個人在幼兒遊戲中的問題，較可能因自覺而調整作法。畢竟，豐富、精緻、提供充裕時間的遊戲活動遠優於隨性、膚淺、變動的遊戲方式。

Bruner（2006b）強調，遊戲能反映出個人的心智活動，可視為一種測試架構，試驗各種揉合了想法、語言、想像的作法，幼教工作者可以助長幼兒此過程的順利運行，但是要拿捏合宜，避免過度干預。Bruner（1983b）指出，幼兒遊戲絕非孤立性的活動，最好也不要淪為這樣的狀況。無論如何，必須讓幼兒保有獨處探索的空間，特別是當幼兒試著揉合其意念和玩伴的想法時，更需如此。誠如人類在對話中的協商，幼兒在遊戲互動中，自然激發勇氣，進行思考，協商融合不同的想法，裝備其技巧，是開啟自我認同的重要里程碑，而此目標的達成，端賴幼教工作者能否掌握遊戲的本質，進而發揮其功效。

綜觀而言，國內近年的研究發現凸顯Bruner幼兒遊戲觀點的前瞻性，饒富意義。相關研究指出，豐富的遊戲環境可以促進幼兒的探索和思考，且教師的引導與示範有利於幼兒語言的學習和深化，遊戲對幼兒的發展至關重要（林怡滿、曾永禎，2021）；遊戲所具有的趣味性、互動性，能提升兒童參與團體的動機，並於過程中學習溝通與表達，培養互助合作的能力，促進社交互動的技巧（黃慶瑄，2022；鄭蕙萱，2022）。教師以鬆散遊戲材料作為媒介，幼兒的創造力提升，認知性遊戲行為層級增加，其認知發展、社會互動技巧也均有成長（杜晏儒，2022）。

柒、結語

遊戲是自然界中動物經常進行的活動，尤其在幼小動物的生活中，常可觀察到這類的活動，顯見遊戲普遍存在於動物界，而對於幼齡期的動物，尤屬重要。而就人類而言，因其成長的過程有較長的時間處於未成熟狀態，同時個體必須適應複雜的人類社會和環境挑戰，所以存在較長的依賴期（Medina, 2017）。然而，就是因為人類幼兒的未成熟狀態較長，卻也代表了人類幼小時期會有較高的發展性和可塑性，成就未來擁有更高的心智能力。

至於如何能成就此目標，Bruner（1972b）指出，幼兒從小就生活在由人類長期以來與自然環境奮力搏鬥而建立的「人為環境」（man-made environment），在成人充分「運用文化」（culture using）予以協助的前提下，突破遺傳的限制，進而使適應能力因日漸成熟而趨於增強。遊戲即為增進幼兒適應能力的重要作法。

事實上，幼兒的世界就像一個由各種感官知覺結合起來的萬花筒一樣（Pinker, 2009）。或者就如美國心理學家 William James所言，是百花齊放、眾鳥齊鳴的一片渾沌（James, 1983）。而遊戲則提供幼兒判斷、統整、詮釋、分類、鑑賞所接收訊息，形成決策、行動的試驗機會，極具意義。準此而言，遊戲可視為人類社會活動的準備，其有效的運用，能協助幼兒順利地學習和成長。綜觀來看，幼兒遊戲具有效益性、靈活性、創意性、假設性、體現性、趣味性等特性，教育工作者對於這些特性的掌握，將有利於遊戲活動的引導，獲致較佳的成效。

綜觀Bruner的研究，歸結其在幼兒遊戲所採取的觀點：主張遊戲是人類社會活動的準備；遊戲能增進幼兒學習和問題解決能力；遊戲可以作為文化工具並促進文化發展；遊戲有助於提高幼兒的語文能力；慎選遊戲材料可以加乘學習成效；遊戲能增進幼兒的專注力、創造力以及溝通互

動等能力。至於Bruner有關幼兒遊戲的看法，可以發現其在幼兒發展上的教育意蘊，包括：善用遊戲來促進幼兒的發展；運用遊戲來促進幼兒的思考；遊戲有利於文化的習得與創新；體認教育者在遊戲活動中的角色；掌握遊戲的本質以充分發揮功效。而就國內的教育現況來看，幼教工作者是否能體認其在遊戲中的角色定位，真正理解遊戲的本質，引導幼兒的探索和思考，誠為遊戲作為促進幼兒學習和發展的關鍵所在，也是Bruner對於教育的重大貢獻。

參考文獻

- 杜晏儒（2022）。鬆散遊具教學在中介空間下幼兒遊戲行為之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 林怡滿、曾永禎（2021）。STEM教育融入2-3歲幼兒遊戲活動之初探：以植物主題為例。《幼兒教育》，332，62-75。
- 張春興（2013）。教育心理學。東華。
- 黃政傑（2014）。課程設計。東華。
- 黃慶瑄（2022）。探討互動式體感遊戲對幼兒動作技能、學習行為及社交能力影響之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 潘慧玲（1992）。我國兒童之遊戲行為。《師大學報》，37，111-131。
- 鄭蕙萱（2022）。桌遊媒材應用於兒童團體輔導－實務經驗分享與省思。《教育研究與實踐學刊》，69(1)，39-46。
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. SAGE Publications Ltd.
- Bruner, J. (1959). Learning and thinking. *Harvard Educational Review*, 29, 184-192.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1965). *Man: A course of study*. Occasional Paper No. 3. Retrieved July 18, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED178390.pdf>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. Norton.
- Bruner, J. (1972a). Child's play. *New Scientist*, 62, 126.
- Bruner, J. (1972b). Nature and use of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.

- Bruner, J. (1980). *Under five in Britain*. McIntyre.
- Bruner, J. (1983a). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Bruner, J. (1983b). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (Winter, 2004). A short history of psychological theories of learning. *Daedalus*, 133(1), 13-20.
- Bruner, J. (2006a). *In search of pedagogy, Vol. I. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Bruner, J. (2006b). *In search of pedagogy, Vol. II. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1962). *Schools of tomorrow*. E. P. Dutton.
- Graves, N. B., & Graves, T. D. (1983). The cultural context of prosocial development: An ecological model. In D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development* (pp. 243-264). Academic.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- James, W. (1983). *The principles of psychology, Volumes I and II*. Harvard University Press.
- Kassin, S., Fein, S., & Markus, H. (2021). *Social psychology*. Cengage Learning.
- Medina, J. (2017). *Brain rules for baby: How to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (2013). *The construction of reality in the child*. Routledge.
- Pinker, S. (2009). *How the mind works*. W. W. Norton & Company.
- Sylva, K., Bruner, J., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 395-415). Basic Books.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Penguin Books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

A Review of J. Bruner's Views on Children's Play and Its Educational Implications

Bo-Quan Gao

Shih Chien University

Abstract

Psychologist J. Bruner is a pioneer in cognitive psychology, and he has accumulated rich research results in children's plays. This article adopts the document analysis method to organize and summarize Bruner's research findings in the field of children's play. It is pointed out that children's plays have the characteristics of benefit, flexibility, creativity, assumption, embodiment and interest. Bruner advocates that plays are a preparation for human social activities, can enhance children's learning and problem-solving abilities, can be used as cultural tools and promote cultural development, and help to improve children's language ability, and careful selection of play materials can increase learning effects, furthermore, it can improve children's concentration, creativity, communication and interaction skills. His views on children's play, including the mental skills, cognitive strategies, language knowledge, motor skills and attitudes that education highlights, are of great significance. As for the educational implication of relevant views on children's development, they include: making good use of plays to promote children's development, using plays to promote children's thinking, plays are conducive to cultural acquisition and innovation, recognizing the role of educators in plays, grasp the essence of the play to its full potential. Looking forward to the development of domestic early childhood education, the above-mentioned educational implication highlights the value of plays in early childhood education. Early childhood educators should truly integrate it into educational activities, and should truly grasp the essence of plays and recognize their roles and tasks, so as to promote children's learning and growth.

Keywords: early childhood education and care curriculum framework(ECECCF), preschool educators, Montessori education

卡那卡那富族文化融入原住民幼兒美感課程之行動研究

王妙環

陳玉婷

高雄市立前金幼兒園

臺北市立大學

摘 要

本研究之目的為探討卡那卡那富族文化融入原住民幼兒美感課程成效與教師美感教學專業成長。本研究採行動研究法，由研究者擔任教學者，並邀請指導教授與幼兒園教師擔任協同行動研究者，研究參與者為原住民幼兒園混齡班20位幼兒。資料蒐集包括：課室觀察紀錄、幼兒學習單、幼兒作品、美感領域學習評量表、教學省思日誌、協同研究教師回饋單。研究發現：幼兒能運用五感探索卡那卡那富族的傳統服飾、民族植物及美食，使用視覺藝術、傳統歌謠、戲劇扮演等多元藝術媒介進行表現與創作，並對傳統歌謠及傳說故事戲劇扮演進行回應與賞析。研究者亦藉由本次行動研究，提升美感教學能力。本研究可作為教保服務人員實施原住民文化融入幼兒園美感課程之參考依據。

關鍵字：幼兒美感課程、卡那卡那富族文化、原住民幼兒

收稿日期：2023 年 09 月 06 日

接受刊登日期：2024 年 01 月 31 日

壹、緒論

近十年來，美感教育受到各級學校的重視，教育部推動美感教育中長程計畫（教育部，2013，2018），強調美感的養成從幼兒扎根，並重視生活美感。美感領域也融入幼兒園教保活動課程大綱，期以培養幼兒喜歡探索事物的美、享受美感經驗及藝術創作的過程、發揮豐富的想像力及回應對各種藝術創作之感受與喜好（教育部，2016）。

由於國內對幼兒美感教育的重視，幼兒美感教育相關研究也逐漸增加，多位研究者進行幼兒美感課程與教學研究相關研究，如：幼兒美感教育多感官教學之行動研究（黃熾庭，2015）、幼兒園美感課程歷程研究（張雅婷，2021）、方案教學中的幼兒美感經驗探究（張馨云，2020）、幼兒美感主題課程之協同行動研究（Chen, 2017）等。然而上述研究是以一般幼兒園及幼兒為研究對象，針對原住民幼兒的美感教育相關研究相對較少，僅有部分研究者將原住民文化融入幼兒美感課程，如：臺灣原住民文化融入幼兒美感教育視覺藝術課程設計之研究（林佳璿，2017）、鄒族文化融入幼兒美感課程之行動研究（陳育雯、陳玉婷，2019）。因此，原住民幼兒美感教育相關研究仍顯不足。

研究者原住民地區任教多年¹，曾任教於高雄那瑪夏原住民地區的國小附設幼兒園卡那卡那富族語沉浸班，校園坐落於大自然間，一年四季鳥語花香，可享受大自然生態之美。那瑪夏區是個多元族群的地方，同時居住布農族及卡那卡那富族，部落街道有兩族的圖像及雕像，住家外牆有馬賽克磚拼貼傳統故事圖像，傳遞原住民族的文化。然而，研究者卻發現網路發達與資訊傳遞快速影響部落族人的生活，3C產品成為幼兒在家常見的陪伴者。除了影響幼兒的視力保健外，也減少幼兒探索生活環境事物之美的機會。而卡那卡那富族人數較少，能講族語的年輕人不多，傳統文化有流失的危機。因此，研究者欲藉由本研究，讓幼兒體驗卡那卡那富族傳統藝術文化之美，進而認識並喜愛卡那卡那富族文化，對文化產生認同感。

本研究採用行動研究法，由研究者擔任教學者²，探討卡那卡那富族文化融入原住民幼兒美感課程的成效與教師美感專業成長。研究問題為：一、卡那卡那富族文化融入幼兒美感課程對幼兒美感能力之影響為何？二、透過本次行動研究，研究者在美感教學的專業成長為何？

¹ 研究者於 101 學年度至 110 學年度期間任教於那瑪夏地區原住民幼兒園共計八年（其中 106 學年、107 學年於新北市任教）。

² 本文的第一研究者為教學者，第二研究者為本文的指導教授及課程諮詢者。

貳、文獻探討

一、卡那卡那富族藝術文化

由於本研究的幼兒美感課程融入卡那卡那富族生活與藝術文化，在此先呈現卡那卡那富族的簡介、飲食、服飾、歌謠及傳說故事。

卡那卡那富族（Kanakanavu）主要居住於高雄市那瑪夏區達卡努瓦里與瑪雅里。根據2022年原住民族委員會全球資訊網顯示，卡那卡那富族總人口數僅390人。卡那卡那富族原為南鄒族的一支，後因卡那卡那富族與鄒族語言差異大且兩族無法使用族語溝通，以及卡那卡那富族有自己的文化、祭典、傳說等因素，卡那卡那富族於2014年由官方正式核定通過「正名」，成為台灣法定原住民族群的第16族（陳英杰、周如萍，2016；游仁貴等，1999）。

卡那卡那富族早期主要食物為小米、番薯、芋頭、香蕉等，族人通常將小米、番薯和香蕉蒸熟後，用杵臼搗成麻糬後食用，或是煮小米粥充飢。在肉食方面，有豬、羌、猴、山羊、鹿等肉。常吃的蔬菜有絲瓜、芥菜、洋蔥、蒜頭及花生等。獸肉及蔬菜烹調方式多為鹽水煮熟後食用。因卡那卡那富族居住於水源豐沛的楠梓仙溪旁，有豐富的水產資源，魚、蝦、蟹及綠藻等也成為族人食物來源之一（余瑞明、彭國棟，2002；林曜同，2015）。然而在日本統治台灣後，強制改種水稻，族人飲食習慣逐漸由小米、番薯、芋頭，轉變成以稻米為主食（劉正元等，2020）。而現今年輕族人則受西方影響，漸漸變成西化的飲食習慣。

早期卡那卡那富族服飾多取自天然材質。男子服飾配件有皮帽（盛裝時，額頭加紅布額飾及插一至四根鷹羽）、上衣（長袖對襟）、胸袋（方麻布製成，四角縫上棉繩，斜疊，交叉在脖子上，下面兩條綁在背後）、皮背心（背後有藍色、白色、橘色、紅色、黃色、綠色之六色條紋）、皮披肩、皮套袖、腰裙（以黑色為主，長度及膝）、皮吊褲、皮鞋及獵囊，另有以貝珠、方貝、草珠、料珠及山豬牙等製作而成的頸飾、臂環、耳墜、腕飾等飾物。女子服飾在族人參考文獻照片及多次修改後，最後制定出傳統族服。女生配件有頭巾（於布條縫上紅、綠、橘、黃四色圓形絨球，但女子多為只用長五、六尺的黑布纏於頭周）、上衣（長袖對襟，長度只到上腹，領圈袖口加繡飾或滾邊）、胸衣、腰裙（左右兩片，上下相搭）及膝褲（以深藍色或黑色棉布製作而成，綁於小腿），飾物則有胸鍊珠、腕飾、頸飾、耳飾等。因男子比女子更喜歡飾物，因此男子的飾

物種類比女子多（余瑞明、彭國棟，2002；林建成，2020；陳英杰、周如萍，2016）。由此可見，卡那卡那富族擁有豐富的美感，在傳統服飾與飾物配件運用大量的色彩及微小的裝飾細節。

卡那卡那富族的音樂除了部份歌謠，如「月令之歌」與童謠是使用do、mi、sol的大三和弦之外，其他歌謠幾乎都是以小三和弦la、do、mi來演唱（游仁貴等，1999）。至於唱歌方式，大部分是以齊唱方式來進行，但偶爾也會用兩聲部的複音方式來演唱。歌謠可分成三大類：（一）祭的歌謠（zani kai Sisi），也稱古老的歌（peeena）。（二）一般的歌謠（zani kauboban）。（三）童謠（zani mamanu）。邱美絨等（2014）在「我家住在那瑪夏 - Kanakanavu的呼喚」介紹卡那卡那富族傳統歌謠，與生活息息相關，如「石頭縫裡摸魚蝦」歌謠，講述那瑪夏有許多條小溪，孕育許多魚、蝦和螃蟹，卡那卡那富族小孩喜歡跑到溪邊玩，從石頭裡面摸魚蝦，呈現卡那卡那富族的生活情形。

原住民傳說故事可分成十種類型，包括：人類起源故事、黃金年代故事、天象與射日月故事、洪水故事、作物獲得、文化創造與發展故事、類文化圖騰故事、四方奇人故事、祭儀源起故事及靈魂歸宿之地（浦忠成，2016）。卡那卡那富族的傳說故事如洪水故事—山豬與鰻魚打架，介紹那瑪夏地名由來，是卡那卡那富族幼兒常聽的傳說故事。

本研究蒐集卡那卡那富族藝術文化素材，將美感課程融入卡那卡那富族傳統食物，引導幼兒認識傳統服飾、傳統歌謠（我家住在那瑪夏、快樂相見、石頭縫裡摸魚蝦）、洪水故事（山豬與鰻魚打架）及傳統植物。此為幼兒曾經接觸及較常接觸的元素，研究者從幼兒經驗，運用卡那卡那富族藝術文化素材，引導幼兒體驗族群藝術文化之美。

二、幼兒美感領域與美感能力

幼兒是美的探索者、創作者及欣賞者，美感能力的基礎來自其敏銳的五官知覺（林玫君，2015）。幼兒在日常生活中可透過五官感受及探索外在世界，透過藝術創作啟發豐富的想像力。同時累積充足的美感經驗，並漸漸發展出個人對美的偏好及判斷力。

根據幼兒園教保活動課程大綱，美感領域強調「陶養幼兒對生活周遭環境事物的敏感，喚起其豐富的想像與創作潛能，形成個人的美感偏好與素養」（教育部，2016，頁107）。美感領域包含三項能力的培養，分別為：探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的能力。探索與覺察為培養

幼兒敏銳的五官知覺，探索日常生活的人事物，及覺察周遭環境的美；表現與創作為利用不同形式之藝術媒介發揮想像，並進行表現及創作；回應與賞析為幼兒對周遭環境多元的藝術表現或創作而產生感受及回應能力。美感領域學習面向分別為情意及藝術媒介，情意是指幼兒從事美感相關活動，享受其中樂趣；藝術媒介包含視覺藝術、音樂、戲劇扮演。美感領域從三大能力及兩大學習面向發展出課程目標及依2歲至3歲（幼幼班）、3歲至4歲（小班）、4歲至5歲（中班）、5歲至6歲（大班）的學習指標。

本研究的研究對象為中小班混齡幼兒，研究者針對幼兒園教保活動課程大綱美感領域的三大能力—探索與覺察、表現與創作、回應與賞析，及兩大面向—情意、藝術媒介（視覺藝術、音樂、戲劇扮演）設計幼兒美感課程，並融入卡那卡那富族生活與藝術文化素材。

三、幼兒美感課程與教學相關研究

幼兒美感課程與教學相關研究以質性研究為主，如：以幼兒方案教學進行美感經驗之探究（張馨云，2020）、幼兒園實施美感課程之歷程探究（張雅婷，2021）；採質性的個案研究法如：幼兒生活美感教育班級教學之個案研究（池佩娟，2010）。多數研究者採行動研究法，如：幼兒美感教育多感官教學之行動研究—以植物主題為例（黃嫵庭，2015）、幼兒園美感主題課程實施之協同行動研究（Chen, 2017）、臺灣原住民文化融入幼兒美感教育視覺藝術課程設計（林佳璿，2017）、鄒族文化融入幼兒美感領域課程行動研究（陳育雯、陳玉婷，2019）、幼兒美感領域課程教學實踐之協同行動研究（陳玉婷，2017）、在地文化結合美感領域學習指標融入幼兒園學習區之研究（周佩諭，2019）、鬆散素材應用於幼兒園美感教育之教學實踐（吳佩珊，2021）、杜威美感經驗理論融入幼兒科學美感主題課程之行動研究（陳玉婷，2021）、「紙芝居」說演故事融入幼兒美感課程之行動研究（梁可憲等，2021）。

從以上相關文獻可知，美感領域融入幼兒園的課程模式可包括主題教學模式（陳玉婷，2017，2021；梁可憲等，2021；張雅婷，2021；黃嫵庭，2015；Chen, 2017）、學習區教學（周佩諭，2019；吳佩珊，2021）、方案教學（張馨云，2020）。多數研究發現，美感教育可提升幼兒的探索與覺察、表現與創作及回應與賞析之能力（吳佩珊，2021；陳玉婷，2017；梁可憲等，2021；張馨云，2020；張雅婷，2021；黃嫵庭，2015；Chen, 2017），美感教學實施也提升教學者對美感教育的敏

銳度、美感相關素養或美感活動設計及教學技巧。然而，針對原住民幼兒的美感教育相關研究相對較少，僅有少部分研究者將原住民文化元素融入幼兒美感課程（林佳璿，2017；陳育雯、陳玉婷，2019）。由於研究者任教於原住民幼兒園，因此本研究依據園所的主題教學模式，融入原住民卡那卡那富族文化，進行幼兒美感課程之實踐。

參、研究方法

本研究根據行動研究法（林素卿，2012），從發現問題、尋找問題可能的原因、發展行動策略與實踐及檢視行動策略，並在發展行動策略與實踐及檢視行動策略間循環，不斷省思、檢討、修正，作為改進策略。本研究團隊包括：研究者、指導教授、兩位原住民教師—協同教師（卡那卡那富族）及協同研究教師（布農族），研究設計說明如下。

一、研究場域與研究對象

研究場域為研究者任教的高雄市那瑪夏區原住民國小附設幼兒園。園所為極特偏地區的原住民重點學校，園內百分之九十六為原住民幼兒，多為布農族與卡那卡那富族。

研究對象為研究者任教的小蟹班（匿名），為卡那卡那富族語沉浸教學班³，包含12位中班（6位女生及6位男生），12位小班（8位女生及4位男生）。其中四位幼兒家長不同意幼兒參與研究，因此本研究的參與對象共20位幼兒，包含12位女生及8位男生，其中8位為卡那卡那富族、11位為布農族、1位為排灣族。

二、行動研究歷程

（一）發現問題

研究者發現幼兒雖然生長在大自然及文化豐富的環境中，卻對美的感受及經驗較缺乏。以前偶爾可以看到幼兒撿起地上的雞蛋花說：「好美喔！」或閉著眼睛躺在草皮上說：「好舒服喔！」但目前卻鮮少看到幼兒有這樣的動作及話語。因此，研究者開始尋找產生問題的原因，並進行研究及探討。

³園所設有卡族族語沉浸式教學班（中小班）及布農族族語沉浸式教學班（中大班），因此布農族幼兒在中小班有學習卡族族語並在中大班學習布農族族語的機會，而卡族幼兒也在中小班有學習卡族族語及在中大班學習布農族族語的機會。

（二）尋找問題可能的原因

經觀察後發現，每天幼兒被家長急急忙忙送來學校，放學又急急忙忙被接回家，回到家中的幼兒大部分時間都與3C產品相處，較少去感受大自然及文化的美。研究者檢視歷年主題網並與協同研究教師討論，發現課程設計較少提供幼兒美感相關活動。

（三）發展行動策略與實踐

發現問題的可能原因後，研究者思考應提供什麼樣的課程內容，讓幼兒展現美感能力並有助於教師本身的專業成長。幼兒美感課程實施面向多元，在與指導教授討論及評估現場教學環境後，將內容聚焦於原住民文化。由於小蟹班是沉浸式卡那卡那富族語班，因此在課程設計運用卡那卡那富族文化的相關內容，讓本次研究與班級原課程做結合。

研究者依據文獻探討、卡那卡那富族相關文化及幼兒園教保活動課程美感領域設計原則，進行教學活動設計。本研究在110學年度第二學期進行，以「甜蜜的家屋—卡那卡那富族」主題發展五個主要概念，分別為美食、傳統服飾、歌謠、民族植物及傳說故事。每個概念有兩次活動，第一次活動為五感體驗活動，第二次活動為美感表現與欣賞活動，第一次活動主要為引導幼兒以視覺、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺探索卡那卡那富族美食、服飾、民族植物、歌謠及傳說故事的美，進而在第二次引導幼兒利用前一次的藝術文化概念進行卡那卡那富族相關藝術創作，並分享與欣賞作品。

（四）檢視行動策略

研究者透過教學日誌、課室觀察紀錄、幼兒作品、與協同研究教師討論及協同教師分享美感活動，給予不同觀點的想法，並與指導教授討論課程設計、教學紀錄與實施情形，研究者進行反省、檢討，以利修正及改善的教學。例如：在調整學習指標的運用上，研究者在「美妙的歌」活動中，一開始以「美-小-1-2-2探索生活環境中的各種聲音」為學習指標設計課程，但經過與指導教授討論後，發現卡那卡那富族傳統歌謠適合本次的教學，因此將原先在探索與覺察的學習指標改為回應與賞析的學習指標「美-中-3-2-2 欣賞音樂創作，描述個人體驗到的特色」，並設計音樂歌謠的回應與賞析教學活動。又如：研究者在「小小音樂會」活動中原先設計三首歌謠讓幼兒進行創作，但發現教學時間不足、討論的深入程度也有限，最後只安排一首「石頭縫裡摸魚蝦」歌

謠進行創作。

（五）公開策略知識

研究者在班級每週週報與本班幼兒家長分享本研究課程相關資訊，並將研究結果投稿至研討會、期刊，發表論文，提升自我專業能力。

三、課程設計

小蟹班申請沉浸式卡那卡那富族語教學已邁入第六年，本班以卡那卡那富族相關文化活動為課程理念核心，帶領幼兒認識卡那卡那富族語言、文化、祭典等。並在一日作息中，協同教師（族語教保員）運用卡那卡那富族語與幼兒進行生活對話及教學活動，增進族語聽說練習與文化學習的機會。

本研究的教學採主題教學法，以「甜蜜的家屋－卡那卡那富族」為主題，設計美感教學活動，並根據幼兒園教保活動課程大綱美感領域課程目標及學習指標，提供與引導幼兒美感相關經驗。主題活動網如圖1所示，由主題發展五個概念—美食、傳統服飾、歌謠、民族植物及傳說故事，及十個活動。每個概念搭配兩次活動，第一次活動為五感體驗，因小蟹班為中小混齡班，因此設計較長的時間讓幼兒尋找美、探索美、發現美、體驗美。第二次活動為美感表現與欣賞，根據第一次活動而設計美感藝術創作相關活動，讓幼兒以各種藝術媒介進行創作，並請幼兒分享作品與欣賞同儕作品。如根據課程目標「美-1-2運用五官感受生活環境中各種形式的美」及學習指標「美-中-1-2-1探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的美，感受其中的差異」（教育部，2016），設計活動一「衣服小祕密」內容，依準備活動、發展活動、綜合活動教學流程引導幼兒以視覺、聽覺、觸覺探索與感受傳統服飾之美。研究者於本次課程融入卡那卡那富族飲食、服飾、植物、歌謠及傳說故事，留意幼兒感興趣或好奇的地方，並於教學過程依幼兒反應適時調整教學內容。本研究於執行期間每週進行一次40分鐘的美感體驗活動，共計十次。

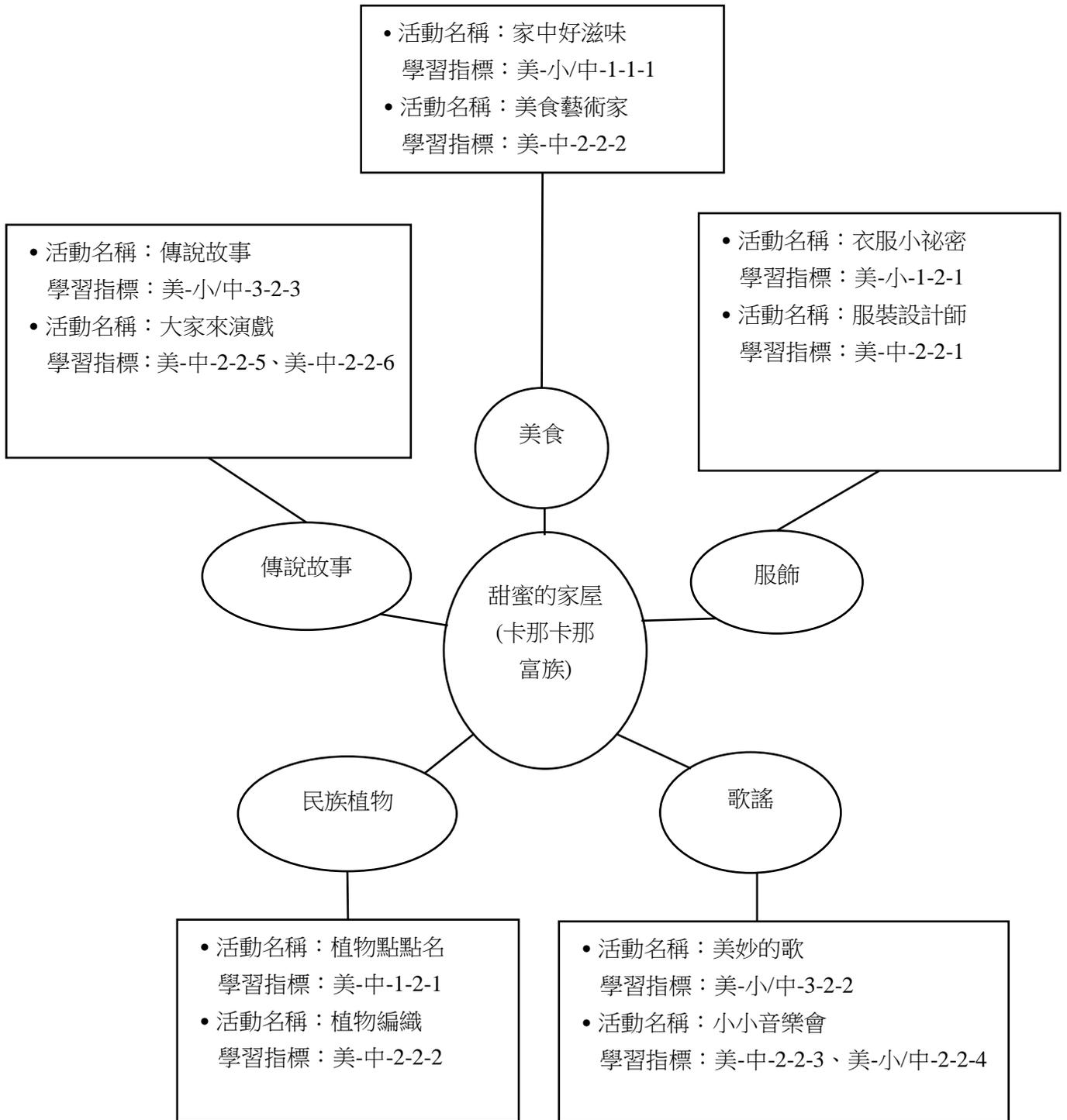


圖1 主題活動網

四、資料蒐集、資料分析、資料檢證及研究倫理

本研究的資料蒐集說明如下。1. 課室觀察記錄：含文字、照片及影片紀錄。2. 幼兒學習單：為五感體驗活動學習單，呈現幼兒學習及經驗感受，並提供研究者下次活動設計修正方向。3. 幼兒作品：含視覺藝術作品、音樂創作影音檔及戲劇扮演影音檔。4. 美感領域學習評量表：每週活動結束後，針對幼兒的探索與覺察、表現與創作、回應與賞析之能力展現進行評量。評量題目為根據該次教學活動學習指標而改編的形成性評量項目，共16項（含探索與覺察3項、表現與創作8項、回應與賞析5項），評量等級包含：良好、好、加油。以活動一「衣服小祕密」為例，評量項目為「運用五官探索卡那卡那富族傳統服飾的色彩、形體、質地」，評量標準如達到運用多感官進行服飾顏色、形體及質地的觀察為「良好」，運用單一感官（看、聽、觸...）進行服飾顏色、形體或質地的觀察為「好」，無相關探索與覺察為「加油」。5. 教學省思日誌：每次教學結束後，研究者記錄當天教學歷程及研究者的觀察、自我反省、與協同研究教師討論教學問題及解決方式。6. 協同研究教師回饋單：協同研究教師根據研究者與幼兒的教學互動，進行教學檢核評量及回饋意見，給予教學設計及實施之建議。

研究資料分析包括質性和量化資料的分析。在質性資料分析方面，研究者將資料依據不同來源進行分類及編碼，資料分類與編碼代號及意義如表1所示，其中的編號S1至S12為中班幼兒，S13至S20為小班幼兒。接著給予編碼及範疇，回應研究問題，如視覺、觸覺、聽覺、味覺、嗅覺等編碼歸類在「探索與覺察」範疇，回應研究問題一「卡那卡那富族文化融入幼兒美感課程對幼兒美感能力之影響為何？」。在量化資料分析方面，本研究透過美感領域學習評量標準，針對幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析之能力展現進行人數統計，並繪製長條圖以進行比較。

本研究採用三角驗證法，透過不同的資料來源及不同的研究成員檢證資料，提升本研究的信實度。在資料來源檢證方面，本研究利用課室觀察記錄、幼兒學習單、幼兒作品、美感領域學習評量表、教學省思日誌、協同研究教師回饋單等資料，進行不同資料來源之檢證。在研究成員檢證方面，研究者藉由與指導教授及協同研究教師之專業對談與討論，重新檢驗不同分析者之研究發現，進行研究成員之檢證，強化資料的可靠性。

研究者遵守研究倫理相關規範，所有研究參與者的家長簽屬知情同意書，並於研究報告保護研究參與者隱私，以匿名呈現。

表 1

資料分類、編碼代號與意義

資料來源	資料編碼代號及意義
課室觀察紀錄	觀-年、月、日共七碼（例：觀-1110304） T：研究者 SS：全體幼兒 S1：編號1號之研究對象
幼兒學習單	學幼兒編號-年、月、日共十碼（例：學S01-1110304）
幼兒作品	作幼兒編號-年、月、日共十碼（例：作S01-1110304）
美感領域學習評量表	評幼兒編號-年、月、日共十碼（例：評S01-1110304）
教學省思日誌	省-年、月、日共七碼（例：省-1110304）
協同研究教師回饋單	回-年、月、日共七碼（例：回-1110304）

肆、研究結果與討論

一、幼兒美感能力之展現

（一）探索與覺察之美感能力展現

「探索與覺察」主要是引導幼兒以敏銳的五官與知覺探索並覺察生活周遭事物的美（教育部，2016）。研究者藉由「衣服小祕密」、「植物點點名」及「家中好滋味」之美感活動，引導幼兒運用視覺、觸覺、聽覺、味覺、嗅覺探索卡那卡那富族的傳統服飾、民族植物及美食，說明如下。

在「衣服小祕密」及「植物點點名」活動中，幼兒利用視覺、觸覺及聽覺來探索傳統服飾及民族植物（圖2）。幼兒在「衣服小祕密」探索過程中，仔細觀察傳統服飾並連結自己的想像，有些幼兒以視覺觀察到的樣式來形容傳統服飾，如「男生頭飾上一點一點的圖案像螞蟻」、「男生頭飾上的裝飾品像牙齒」，也有幼兒以聽覺形容自己的觀察，如S1將女生頭飾拿起來搖一搖，聽一聽寶石敲打的声音並說：「好好聽喔！」（觀-1110304）。在探索民族植物時，有些幼兒提到

「我感覺芒草裡面（葉子的邊邊）很像有黏黏球」、「葉子（踩起來）有聲音」（觀-1110304）。此外幼兒也描述自己體驗到的感受，如「毛毛的好舒服」、「男生的衣服很帥，女生的衣服美美的」（觀-1110304）。



圖2 民族植物觸覺步道

在「家中好滋味」活動中，研究者引導幼兒運用嗅覺及味覺仔細感受傳統美食。在品嚐美食時，請幼兒仔細品嚐蝦子、烤豬肉及地瓜糯米飯，並想像傳統美食聞/吃起來像什麼？幼兒回答「蝦子聞起來很臭，像臭水溝的味道」、「吃地瓜糯米飯時感覺甜甜的，像草莓跟巧克力，因為甜甜的」、「吃烤豬肉我覺得我的喉嚨要失火了」等（觀-1110502）。由此可知，幼兒有自己獨特的感受，有幼兒覺得蝦子很香，有幼兒覺得很臭。幼兒除了描述感受，也進一步描述對美食的想像，如S1覺得地瓜糯米飯吃起來甜甜的，雖然草莓、巧克力與地瓜糯米飯的風味不盡相同，但他覺得吃起來都是甜甜的，此外S1也使用著火了來形容烤豬肉上面胡椒的辣味。同時，幼兒在品嚐時也加入情感層面，如S6表示「吃肉很開心，會讓我想起媽媽、爸爸、哥哥、阿嬤、姐姐」，由此可知，幼兒喜歡肉食並在享用美食時連結到家人。幼兒也感受到嗅覺跟味覺有不同的感受，如S7提到「地瓜糯米飯聞起來很臭，吃起來很香」。此外，幼兒也運用視覺感受形容美食，如S11說「蝦子很香，看起來很美麗」（觀-1110502）。

由上可知，在探索與覺察過程中，幼兒運用視覺、聽覺、嗅覺、觸覺、味覺體驗卡那卡那富族傳統生活物件與美食。當教師提供幼兒足夠時間及適時引導幼兒體驗生活周遭的美時，幼兒能有發現美的能力，並沉浸在美感體驗當中。

另在幼兒「探索與覺察」美感能力學習評量方面，評量項目共3項。在「衣服小祕密」活動中，評量項目為「運用五官探索卡那卡那富族傳統服飾的色彩、形體、質地」，如圖3所示，幼兒表現良好的有17位，好的有3位，加油的0位；「植物點點名」活動中，評量項目為「運用五官探索卡那卡那富族民族植物的色彩、形體、質地及感受不同植物葉子間的差異」，幼兒表現良好的有8位，好的有12位，加油的0位；「家中好滋味」活動中，評量項目為「描述聞到及嚐到傳統美食的個人感覺」，幼兒表現良好的有20位，好的有0位，加油的0位。

由上可知，幼兒在探索與覺察中，評量等第為「良好」且人數最多的評量項目為「家中好滋味」的「描述聞到及嚐到傳統美食的個人感覺」，共20位。其次為「衣服小祕密」的「運用五官探索卡那卡那富族傳統服飾的色彩、形體、質地」，共17位。然而在「植物點點名」的「運用五官探索卡那卡那富族民族植物的色彩、形體、質地及感受不同植物葉子間的差異」，僅有8位。研究者發現，在「植物點點名」探索民族植物時，多數幼兒僅運用觸覺進行探索，如幼兒提到葉子刺刺的，摸起來冰冰的等，較少使用其他感官進行分享（省-1110408）。而「家中好滋味」探索傳統美食時，幼兒至少能運用嗅覺聞聞看及味覺嚐嚐看傳統美食（省-1110502）。在無運用感官探索與覺察的幼兒為0位，表示幼兒至少會使用一種感官進行探索。

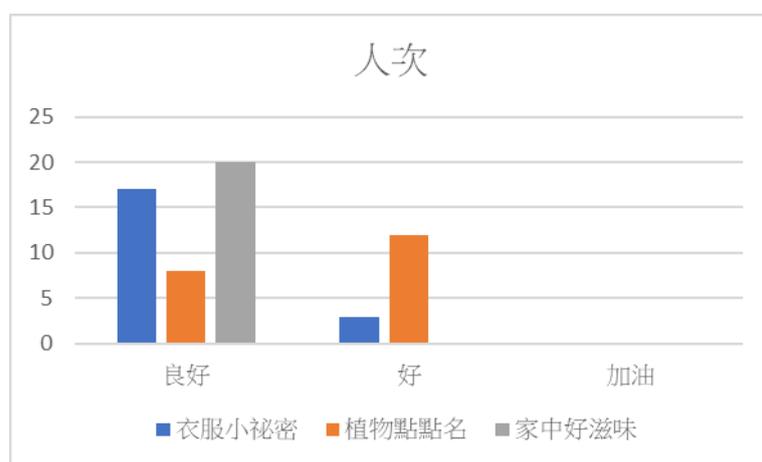


圖3 探索與覺察評量統計表

（二）表現與創作之美感能力展現

「表現與創作」是指幼兒嘗試以各種形式的藝術媒介發揮想像，並進行獨特的表現及創作（教

育部，2016）。在表現與創作的美感體驗中，研究者設計五次活動—「服裝設計師」、「小小音樂會」、「植物編織」、「大家來演戲」、「美食藝術家」，讓幼兒體驗創作卡那卡那富族的傳統服飾、歌謠、民族植物、傳說故事及美食，說明如下。

在視覺藝術方面，研究者在「服裝設計師」、「植物編織」及「美食藝術家」活動中引導幼兒運用視覺藝術媒材進行創作。在「服裝設計師」中，幼兒能運用水彩、水彩筆及水彩紙進行衣服彩繪，從中發現混色概念，如S2提到「紅色跟藍色變成紫色」；幼兒也觀察到水彩流動與線條的展現，如S6提到「水彩流出一條線，黑色會自己往下流」；同時幼兒對於自己的創作給與自我肯定，如S15提到「畫了一朵花，畫得很好看」（觀-1110310）。在「植物編織」中，大部分幼兒能使用民族植物（如月桃葉、山棕葉、紅藜等）進行編織，也知道編織技巧—編織的葉子需與麻繩垂直，一上一下進行編織，然而少數小班幼兒仍需老師透過一對一帶領完成植物編織。如S1分享到：「我感覺做作品的時候很好玩，都會一直上下上下的，很像開車一樣，（我用）這個很像蝴蝶的葉子（做裝飾）」（觀-1110414）。如圖4作S01-1110414所示。在「美食藝術家」中，幼兒利用食物擺盤，並留意傳統美食的形狀進行創作，如S15利用切成長條型的山豬肉當作小鳥翅膀，彎彎的魚造型餅乾當作小鳥彎彎的笑容（圖4作S15-1110509）。S6利用深紅色蔓越莓果乾當小朋友的眼睛，捲起來的蝦子當小朋友捲捲的頭髮，長長的海苔當作小朋友的腳等。大部分幼兒能自己完成食物擺盤，僅一位幼兒因為對創作沒有任何想法，又不想隨意擺盤，導致一個人在旁邊很難過，最後是在研究者引導下，帶領她一起完成食物擺盤。



作S01-1110414



作S15-1110509

圖4 幼兒植物編織作品及食物擺盤作品

在音樂方面，研究者透過「小小音樂會」活動引導幼兒進行音樂的表現與創作，研究者播放「石頭縫裡摸魚蝦」之歌謠，多數幼兒能隨著歌謠拍打固定拍，也能跟著歌謠進行不同節奏的拍打。同時也對不同速度的歌謠感受進行身體動作表現，如幼兒在聽到快版歌謠時，用身體轉圈圈來表示，慢版歌謠時，將身體動作放慢。由此可知，幼兒能感受音樂速度的快慢，並對歌謠速度快慢而表現不同的身體動作。

在戲劇扮演方面，研究者以「大家來演戲」活動引導幼兒進行戲劇扮演，幼兒運用口語進行扮演那瑪夏傳說故事—洪水的故事（山豬與鰻魚打架），如S2扮演族人並說道「鰻魚把水擋住了」、S1扮演族人並說道「那我們去找山豬幫忙」（觀-1110429）。幼兒能運用肢體進行扮演，如S14扮演山豬，在山豬打敗鰻魚後，雙手交互拍打，單手插腰表示勝利。S6扮演鰻魚，在被打敗後，躺在地板上一動也不動。幼兒同時也能與同儕進行戲劇扮演，並在多次扮演後，能自己流暢完成那瑪夏由來傳說故事的戲劇扮演。

由上可知，在表現與創作上，幼兒能運用水彩進行顏色及線條的衣服彩繪，以民族植物進行編織創作，並運用傳統美食的顏色、形狀進行食物擺盤。幼兒能隨著傳統歌謠進行節奏拍打，並針對歌謠速度快慢而表現不同的身體動作。多數幼兒也能與同儕進行戲劇扮演，並運用口語及動作演出傳說故事情節。

另在幼兒「表現與創作」美感能力學習評量方面，評量項目共8項。「服裝設計師」活動的評量項目有兩項，第一項為「運用水彩、水彩筆及畫紙等素材工具，進行創作」，如圖5所示，幼兒表現良好的有13位，好的有7位，加油的0位。第二項為「運用線條及色彩等元素進行服裝設計」，幼兒表現良好的有9位，好的有11位，加油的0位。「小小音樂會」活動的評量項目有兩項，第一項為「跟著聆聽到的音樂進行拍打節奏」，幼兒表現良好的有15位，好的有5位，加油的0位；第二項為「跟著音樂不同的節奏進行身體表現」，幼兒表現良好的有12位，好的有7位，加油的1位。「植物編織」活動的評量項目為「運用植物的線條、形狀、顏色進行編織創作」，幼兒表現良好的有14位，好的有1位，加油的5位；「大家來演戲」活動的評量項目有兩項，第一項為「運用動作及口語扮演那瑪夏由來的故事」，幼兒表現良好的有12位，好的有7位，加油的1位；第二項為進行「兩人以上的互動扮演」，幼兒表現良好的有14位，好的有5位，加油的1位。「美食藝術家」活動的評量項目為「主動將傳統美食進行擺盤並享受其中樂趣」，幼兒表現良好的有18位，好的

有1位，加油的1位。

由上可知，幼兒在表現與創作中，評量等第為「良好」且人數最多的活動為「美食藝術家」，評量項目為「主動將傳統美食進行擺盤並享受其中樂趣」，共18位。其次為「小小音樂會」第一項評量，評量項目為「跟著聆聽到音樂進行拍打節奏」，共15位。評量等第為「加油」且人數最多的活動為「植物編織」，評量項目為「運用植物的線條、形狀、顏色進行編織創作」，共5位。研究者發現，幼兒在美食藝術家進行擺盤時，大多數幼兒能利用傳統美食擺出個人的想像，如螃蟹、小朋友、小鳥等（省-1110509）。在植物編織時，有五位幼兒需要教師一對一協助完成植物編織。由於小班幼兒尚無編織的技巧，未來若有設計類似課程，建議可在活動之前先讓幼兒進行編織練習，或是平常先將編織活動放置學習區，讓幼兒有基本技巧後再進行相關活動（省-1110414）。

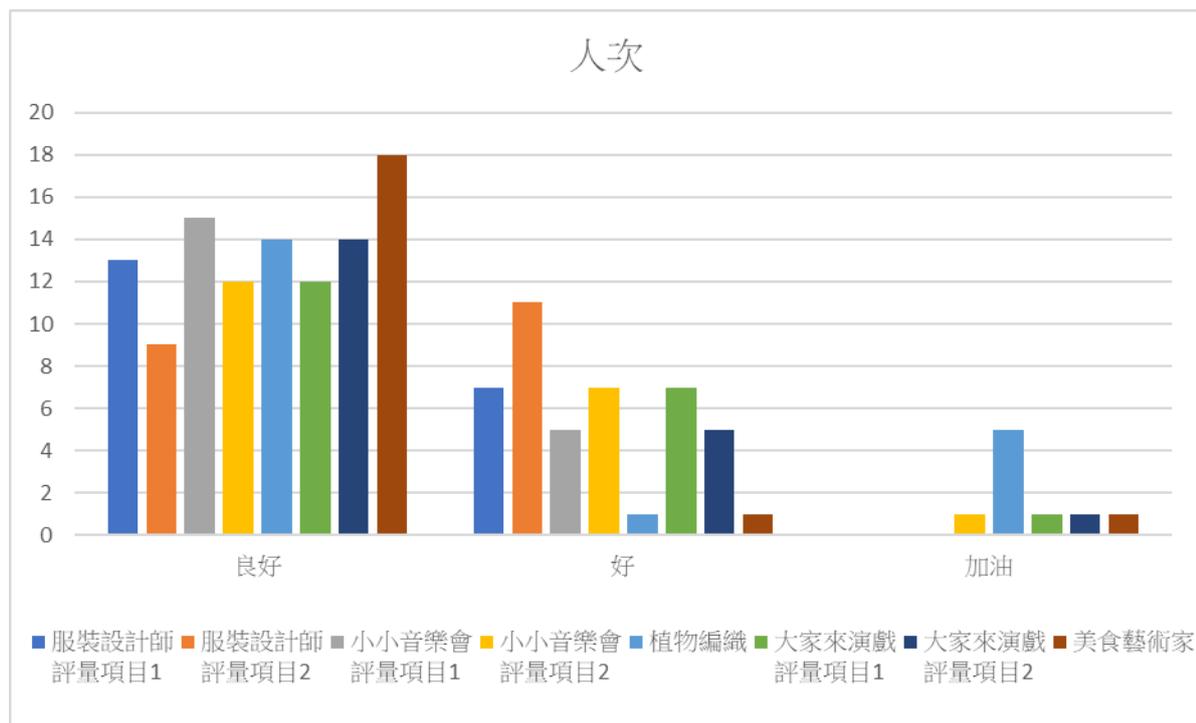


圖 5 表現與創作評量統計表

（三）回應與賞析之美感能力展現

「回應與賞析」為幼兒對於生活周遭各種的藝術創作及表現，表達個人的感受及喜好（教育部，2016）。研究者以「美妙的歌」及「傳說故事」活動，引導幼兒對卡那卡那富族傳統歌謠及傳說故事戲劇扮演進行回應與賞析，說明如下。

在「美妙的歌」欣賞音樂方面，研究者邀請幼兒分別聆聽三首傳統歌謠「我家住在那瑪夏、快樂相見、石頭縫裡摸魚蝦」時，幼兒表現出直覺性的回應，如手跟著歌謠拍打節奏、頭及身體跟著歌謠前後擺動，或是專注聆聽歌謠，並回應歌曲的元素，如S1提到「有喇叭的聲音」、S25提到「有咚咚咚的聲音」、S7提到「快樂相見」這首歌謠「節奏比較快」。同時幼兒也加入聽完歌謠的想像，如S10「感覺有魚的聲音和卡那卡那富族人的畫面」、S3提到「有太陽的畫面」。有些幼兒也能回應個人感受，如S1提到「我感覺忍不住想要跳舞」、S14「覺得很難過，因為小鳥的聲音」（觀-1110318），然而研究者發現，大多數幼兒能分享歌謠很好聽，卻無法說明原因。

在「傳說故事」欣賞戲劇扮演方面，研究者請幼兒欣賞洪水的故事（那瑪夏地名由來）的戲劇扮演，幼兒能知道戲劇中的角色人物主要有瑪夏、山豬、族人及鰻魚，S1能察覺角色的外表特徵，分享角色為族人（老人家），運用肢體動作彎著腰，並一手握拳放在背後，一手握拳放在下巴。有些幼兒能描述個人喜好，如S1提到「故事很好看，因為有山豬跟鰻魚」、S6提到「故事很好看，因為山豬打鰻魚，鰻魚死掉了」。研究者與幼兒進一步討論戲劇中的故事情節，小班幼兒能簡單描述故事，如S14提到「瑪夏告訴山豬的爸爸去殺鰻魚」、S19提到「山豬、鰻魚打架」、S17提到「瑪夏看到河裡的魚」，而中班能描述故事片段，又如S2提到「卡那卡那富族人叫山豬殺鰻魚，山豬說你不能殺他的小孩」、S6提到「瑪夏一個人去山裡，發現鰻魚擋住了水」（觀-1110428）。本研究發現幼兒能認真欣賞戲劇內容，掌握戲劇的角色人物，能力好的幼兒更能描述故事片段過程。

由上可知，在回應與賞析上，幼兒能針對傳統歌謠及傳說故事戲劇扮演回應自身感受，分享個人聆聽歌謠時所聽到的節奏及音色，並描述歌謠想像的畫面；幼兒也能進一步描述傳說故事戲劇扮演的角色特色及故事情節。

另在幼兒「回應與賞析」美感能力學習評量方面，評量項目共5項。「美妙的歌」活動的評量項目有三項，第一項為「依不同歌曲述說個人感受（如快慢、音色）」，如圖6所示，幼兒表現良

好的有13位，好的有7位，加油的0位。第二項為「描述個人對音樂的想像情境」，幼兒表現良好的有7位，好的有9位，加油的4位。第三項為「分享個人對不同音樂的感受」，幼兒表現良好的有11位，好的有9位，加油的0位。「傳說故事活動」的評量項目有兩項，第一項為「描述戲劇中個人喜歡的部分」，幼兒表現良好的有9位，好的有11位，加油的0位；第二項為「知道戲劇的人物特色、故事情節或特殊效果」，幼兒表現良好的有12位，好的有8位，加油的0位。

由上可知，幼兒在回應與賞析中，評量等第為「良好」且人數最多的活動為「美妙的歌」第一項評量，評量項目為「依不同歌曲述說個人感受（快慢、音色）」，共13人，其次為傳說故事的第二項評量，評量項目為「知道戲劇的人物特色、故事情節或特殊效果」，共12人。評量等第為「加油」且人數最多的活動為「美妙的歌」第二項評量，評量項目為「描述個人對音樂的想像情境」，共4位。研究者發現，多數小班幼兒無法針對歌謠進行畫面的想像，描述個人對音樂的想像情境，期許未來可針對小班幼兒在音樂欣賞加以引導。

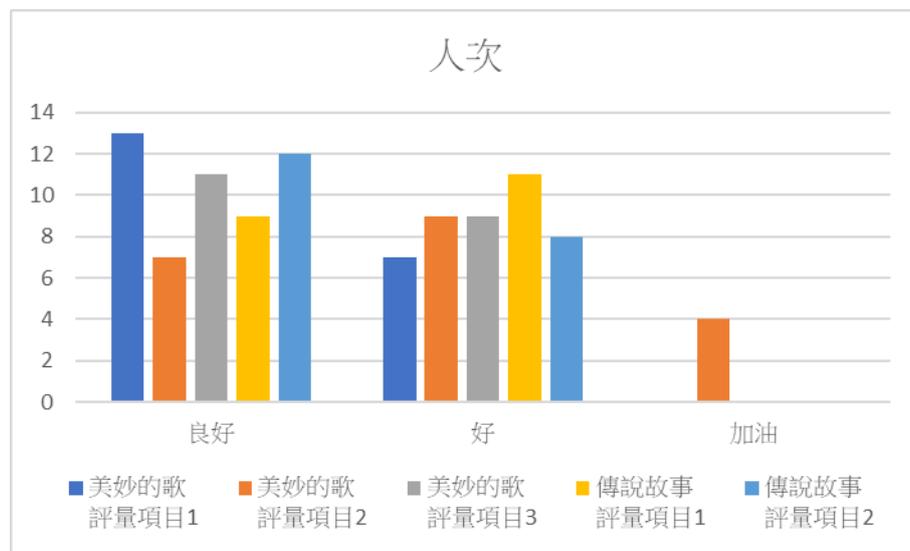


圖6 回應與賞析評量統計表

從以上研究結果可知，幼兒在探索與覺察、表現與創作及回應與賞析之能力有所展現，此也呼應過去研究發現（陳育雯、陳玉婷，2019；Chen, 2017）。同時幼兒也透過本課程對卡那卡那富族文化有更進一步的認識。

二、教師美感教學專業成長

(一) 增進原住民文化融入美感活動設計能力

研究者雖身為漢族教師，但了解原住民文化的保存與復振的重要性，因此，在本研究的課程設計中，運用傳統文化物件，引導幼兒認識卡那卡那富族傳統文化—傳統服飾、歌謠、民族植物、傳說故事及傳統美食，讓幼兒與傳統文化物件作互動，進而產生美感經驗。研究者也藉此提升個人將原住民文化融入幼兒美感活動的課程設計能力。研究者省思如下：

本次活動是我第一次利用原住民文化設計完整的美感活動，包含透過傳統服飾、歌謠、民族植物、傳說故事、傳統美食，及提供幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析之活動。設計活動過程中，參考卡那卡那富族的文獻探討及請教族語教保員娜舞，讓自己更認識卡那卡那富族相關文化，進而使自己提升將原住民文化融入幼兒美感活動的課程設計。(省-1110509)

(二) 改善美感領域學習指標的運用情形

在美感活動設計中，研究者選用美感領域學習指標時，透過與指導教授、協同研究教師討論及自己的省思，反覆修改學習指標，讓學習指標與活動能更有連貫性。研究者發現學習指標有助於教學活動過程的引導，讓研究者更能掌握想要帶給幼兒學習的經驗。研究者之省思日誌如下：

一開始使用「美-小-1-2-2探索生活環境中的各種聲音」作為(美妙的歌)活動中的學習指標，但經過與指導教授討論，認為傳統歌謠比較適合使用回應與賞析的學習指標，所以將美妙的歌的學習指標改為「美-中-3-2-2 欣賞音樂創作，描述個人體驗到的特色」。(省-1110318)

(三) 提供多元美感體驗的教學內容

以往研究者在設計美感活動時，偏重幼兒表現與創作的部分，鮮少提供幼兒探索與覺察及回應與賞析的機會。本研究在探索與覺察的教學中，引導幼兒運用視覺、聽覺、味覺、嗅覺、觸覺感受傳統文化之美。在表現與創作中，提供幼兒視覺藝術、音樂歌謠、戲劇扮演的創作機會。在

回應與賞析的部分，引導幼兒欣賞歌謠及進行戲劇扮演的賞析。研究者打開幼兒的五官感受，給予不同藝術媒介，讓幼兒有更多元的美感體驗，同時也感受文化之美。協同研究教師回饋如下：

老師準備了卡那卡那富的服飾，請小朋友手去感覺衣服的質感，並請小朋友分享自己摸到的感覺是如何?還有分享服飾的色彩，線條、及特別吸引的部份? (回-1110304)

然而在音樂欣賞方面，大多數幼兒能回應歌謠速度快慢，如歌謠「快樂相見」的節奏比較快，而歌謠「石頭縫裡摸魚蝦」很慢，同時在聆聽過程中能回應聽到的音色，如打鼓的聲音、小鳥的聲音、喇叭的聲音等，但較多小班幼兒無法對歌謠進行畫面的想像。林玫君（2015）建議教師選擇音樂的片段，可運用腦力激盪、5W1H技巧（Who, When, Where, What, Why, How）、自由聯想等技巧，引導幼兒進行音樂想像。本研究的幼兒過去並無音樂想像相關體驗，研究者認為未來若有設計類似活動可以從5W1H原則，引導幼兒進行音樂想像（省-1110318）。

（四）尊重幼兒回應感受與創作表現

在美感教學活動過程中，幼兒所描述的感受有時與研究者自身經驗不盡相同，如幼兒覺得地瓜糯米飯吃起來感覺像草莓及巧克力，研究者一開始覺得這三種食物的風味是不同的，對於這樣的聯想是感到困惑的，或者是歌謠中，幼兒聽了小鳥的聲音覺得難過，但研究者覺得這首歌謠是給人輕快的感覺。研究者發現，若從幼兒角度去思考幼兒描述的事物，就能理解幼兒的感受，例如幼兒覺得地瓜糯米飯、草莓跟巧克力都是甜的，因而將這三種食物聯想在一起，並明確告知研究者這三種都是甜的，研究者發現幼兒的聯想是有經過思考才說出來的。而幼兒聽到小鳥聲音覺得難過，研究者事後省思，每個人接收訊息的感受本來就不同。雖然幼兒的回應有時讓研究者在第一時間是感到困惑的，但不會因此去糾正幼兒想法，而是尊重與接納幼兒的回應。

在幼兒的表現與創作中，研究者重視幼兒創作表現的過程，而非作品的結果，如在衣服彩繪時，幼兒一開始僅選用紅色跟綠色畫花，由於幼兒沉溺於創作時的享受、看著水彩的流動及顏色的變化，導致最後作品花的顏色呈現黑暗。研究者當下雖然有發現幼兒花的顏色已經越來越渾濁，但也感受到幼兒沉浸在創作的樂趣當中，因此選擇給予幼兒多一點時間去玩索。協同研究教師也提出相關回饋：「老師能讓小朋友充份發揮自己的創作想法」（回-1110414）。

林玫君（2015）指出，幼兒自我創作表現應強調幼兒按照個人想法進行表現創作，並從表現與創作中感受愉悅心情及表達自己的感受，教師可根據幼兒不同發展特徵給予鼓勵創作，讓幼兒從中得到信心與自我肯定。研究者也重視幼兒創作過程與表現，鼓勵幼兒依照自己的想法及能力進行創作，享受過程中的美感經驗。

在本次美感教學歷程中，研究者能多從幼兒的角度來思考幼兒的想法並尊重幼兒的感受與藝術創作方式，是一種教學的改變。同時能提供不同藝術媒材，引導幼兒嘗試多元的美感體驗，豐富幼兒的美感經驗。洪詠善（2005）指出，教學的美感經驗是教學者、學習者、教材與活動在教學持續互動歷程中，學習者從中體驗並嘗試不同表徵符號的創造與想像。研究者期盼未來能持續進行美感教學，提供幼兒體驗並嘗試不同表徵符號的創造與想像，增進教與學的美感經驗。

伍、結論與建議

本研究目的為探討卡那卡那富族文化融入原住民幼兒美感課程成效與教師美感教學專業成長。本研究發現：（一）本課程對幼兒在探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的美感能力有正向的影響：在探索與覺察上，大多數幼兒表現為良好。幼兒運用五感探索卡那卡那富族的傳統服飾、民族植物及美食，如運用視覺觀察傳統服飾及民族植物的顏色、線條與形狀，運用聽覺感受傳統頭飾寶石的敲打聲音，運用觸覺探索民族植物，並運用嗅覺及味覺品嚐傳統美食。在表現與創作上，幼兒運用水彩進行顏色及線條的衣服彩繪，以民族植物進行編織創作，並運用傳統美食的顏色、形狀進行食物擺盤。幼兒也隨著傳統歌謠進行節奏的拍打，並針對歌謠速度快慢而表現不同的身體動作。多數幼兒能與同儕進行戲劇扮演，並運用口語及動作演出傳說故事情節。在回應與賞析上，幼兒能針對傳統歌謠及傳說故事戲劇扮演回應自身感受，分享個人聆聽歌謠時所聽到的節奏及音色，並描述歌謠中想像的畫面；幼兒也能進一步描述傳說故事戲劇扮演的角色特色及故事情節。（二）透過本次行動研究，研究者增進個人的美感教學專業成長：研究者與研究團隊針對教案設計與教學內容進行檢討與自我省思並改善教學，研究者提升原住民文化融入美感活動設計的能力，改善美感領域學習指標的運用情形，提供幼兒多元的美感體驗，並尊重幼兒的創作表現及回應感受。

最後本研究針對教學及未來研究給予建議：（一）透過原住民在地文化進行美感教學活動，豐富幼兒美感經驗與文化體驗：本研究以卡那卡那富族傳統文化融入美感體驗活動，研究者選擇幼兒常見的文化物件，讓幼兒在體驗美感活動也能認識部落文化，並引發幼兒尊重及喜愛傳統文化。建議未來教學者可將在地的原住民文化融入美感教學活動，豐富幼兒美感經驗與文化體驗。

（二）增加回應與賞析的教學引導：研究者透過歌謠及傳說故事戲劇扮演引導幼兒進行賞析，在歌謠部分，研究者引導幼兒針對歌謠節奏、速度及音色進行賞析，然而在音樂基本概念尚有力度（強弱）、旋律等，建議未來教學者可引導幼兒進行這方面的音樂賞析。在戲劇扮演中，研究者引導幼兒針對戲劇內涵的人物及故事情節進行賞析，建議未來教學者可引導幼兒對戲劇人物的特色或特殊效果進行討論，進而增進幼兒回應與賞析的能力。

（三）提供分齡的幼兒美感能力評量表：本研究的美感領域學習評量標準並無中小班分齡的評量標準，建議未來研究者可以針對幼兒的年齡給予不同的評量標準，使評量更符合幼兒不同年齡階段的展現能力。

（四）針對班級不同族群文化進行美感教學研究：本研究僅針對卡那卡那富族傳統文化進行美感教學活動。建議未來研究者可針對班上不同族群文化的幼兒，在不同時期進行不同族群文化的美感教學，或是融入多元族群文化的美感教學，提供幼兒在不同族群文化的美感體驗。

參考文獻

- 池佩娟（2010）。*幼兒生活美感教育班級教學之個案研究-以一個公立幼稚園班級為例*。國立臺中教育大學。
- 余瑞明、彭國棟（2002）。*卡那卡那富族鄉土誌-高雄縣楠梓仙溪資源解說手冊*。三民鄉公所。
- 吳佩珊（2021）。*鬆散素材應用於幼兒園美感教育之教學實踐*。國立臺北教育大學。
- 周佩諭（2019）。在地文化結合美感領域學習指標融入幼兒園學習區之研究。*幼兒教育*，327，144-156。
- 林佳璿（2017）。*臺灣原住民文化融入幼兒美感教育視覺藝術課程設計：以繪本創作教學及「達悟族」課程活動為例*。國立臺灣藝術大學。
- 林玟君（2015）。*幼兒園美感教育*。心理。
- 林建成（2020）。*拉阿魯哇族、卡那卡那富族的文化再現-卡那卡那富族篇*。臺灣史前館。
- 林素卿（2012）。*教師行動研究導論*。麗文。
- 林曜同（2015）。*蕃族調查報告書（第三冊）*。中研院。
- 邱美絨、葉晃菲、陳慧琳、曾鄧絜、潘雅惠、郭珈妤、梁淑芬（2014）。*我家住在那瑪夏-Kanakanavu的呼喚*。高雄市政府教育局。
- 洪詠善（2005）。以美感經驗轉化教學。*課程與教學季刊*，8(2)，25-40。
- 浦忠成（2016）。臺灣原住民族神話傳說凸顯的功能與特色。*原住民族文獻*，28，12-20。
- 教育部（2013）。*教育部美感教育中長程計畫—第一期五年計畫（103年-107年）*。教育部。
- 教育部（2016）。*幼兒園教保活動課程大綱*。教育部。
- 教育部（2018）。*教育部美感教育中長程計畫—第二期五年計畫（108年-112年）*。教育部。
- 陳玉婷（2017）。幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究。*教科書研究*，10(1)，35-64。
- 陳玉婷（2021）。A study on the teaching practices of applying Dewey's aesthetic experience in a science thematic curriculum in a preschool: Collaborative action research. *課程與教學季刊*，24(2)，59-88。
- 陳育雯、陳玉婷（2019）。*幼兒美感領域課程之行動研究*。論文發表於「美感、美德、美好生活：幼兒教育美的實踐」國際學術研討會。國立屏東大學。
- 陳英杰、周如萍（2016）。*卡那卡那富部落史*。南投：國史館/原住民委員會/國史館臺灣文獻館。

梁可憲、張攸萍、洪家嫻（2021）。紙芝居融入幼兒美感課程之行動研究。《課程與教學季刊》，24(2)，21-58。

張雅婷（2021）。《幼兒園實施美感課程之歷程探究》。國立屏東大學。

張馨云（2020）。《以幼兒方案教學進行美感經驗之探究》。國立臺北教育大學。

游仁貴、陳有德、孔正傑、謝垂耀、古秀如、吳榮順（1999）。《南鄒民族歌謠》。高雄縣立文化中心。

黃熾庭（2015）。《幼兒美感教育多感官教學之行動研究～以植物主題為例》。國立臺北教育大學。

劉正元、阿布媯、卡阿斐依亞那、邱碧華、闕妙芬（2020）。《看見卡那卡那富族植物》。原住民婦女永續發展協會。

Chen, Y. T. (2017). Collaborative action research on the implementation of a preschool aesthetic thematic curriculum. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(2), 1-23.

The Infusion of Kanakanavu Culture in the Indigenous Young Children's Aesthetic Curriculum : Action Research

Miao-Huan Wang

Yu-Ting Chen

The Kaohsiung Municipal Chien Chin
Preschool

University of Taipei

Abstract

The purpose of this study aimed to explore the effect of infusing Kanakanavu culture in the aesthetic curriculum for indigenous young children and the professional development of teachers' aesthetic teaching. Using action research, the researcher served as the teacher; the advisor and kindergarten teachers served as collaborative researchers in this study. The participants were 20 indigenous young children in a mixed-age preschool class. Data sources included classroom observations, children's learning sheets and artworks, learning assessments in the aesthetic domain, teaching reflection notes, and feedbacks of the co-teachers. The results showed that the young children applied their senses to explore the Kanakanavu traditional dress, plants, and food. They also applied the multivarious art media of visual arts, traditional songs, and drama play to perform and create the arts. They further responded to and appreciated the traditional songs and stories in the drama play. Through this action research, the researcher promoted her aesthetic teaching abilities. This study provides a reference of infusing the indigenous culture in early childhood aesthetic curricula for preschool educators.

Keywords: early childhood aesthetic curriculum, Kanakanavu culture, indigenous young children

親子作業中父母教養行為與幼兒自主行為之互動關係

林慧芬

實踐大學

摘 要

研究目的為探討：一、親子作業中父母教養與幼兒自主行為的互動關係。二、影響教養行為的變項。三、影響幼兒自主行為的變項。參與的研究對象為雙北市112對親子。互動過程錄影後謄寫成逐字稿並量化，以條件機率、階層回歸分析。結果顯示親子的互動關係傾向為：「父母怎麼教，幼兒怎麼回」。若父母採較權威的控制、結構教養，幼兒多以聽從的正向自我控制回應；如父母採支持自主教養，幼兒多以表達想法的正向自我主張回應。值得注意的是父母的結構與控制教養對幼兒正向自我控制的影響相似，但控制教養會增加幼兒跟父母唱反調的負向自我主張的機率，結構教養則會減少幼兒此行為。影響教養行為主要是父母學歷與父親的職業；影響幼兒自主行為主要是教養行為。

關鍵詞：教養行為、幼兒自主行為、自我控制、自我主張

收稿日期：2023年09月06日

接受刊登日期：2024年01月17日

壹、研究動機與目的

華人父母的教養方式「管」經常被形容是專制或控制的(Chao, 1996; Pomerantz & Wang, 2009)。林惠雅(2000)發現台灣母親對幼兒的教養行為具有直接指導的、主導的、單向的、和負向的教養特色。近年陳美姿與周麗端(2020)的研究發現台灣幼兒父母的「條件式管教」顯著高於量表中間值。Wang等人(2007)主張控制型教養不利孩子自主及情緒的發展，控制型教養對亞裔子女在校課業表現有正向影響，然而控制教養對幼兒社會能力的影響研究結果不一。在華人社會中父母以較嚴格的教養方式要求子女，子女的行為表現未必不理想。但父母控制教養行為對幼兒社會情緒能力的影響在美國社會大多是負面的，在華人社會則不太一致(Fung & Lau, 2012)

Grolnick和Pomerantz(2009)對控制型教養提出不同的觀點，他們主張為避免混淆，控制型教養應單純指父母單方支配，侵入或強迫兒童行為的教養方式。而對兒童具有一致規範，明顯行為後果的教養方式則應稱「結構」(structure)。「結構教養」為孩子提供清楚的提示引導孩子行動，且給孩子可預測的後果作為行動結果的回饋。

為探討實際情境下親子的互動關係與教養特色，本研究錄影記錄親子共同搭建積木的過程。當子女碰到困難時，父母如何與幼兒互動與幼兒如何回應父母？先前研究發現在此作業情境下，父母以控制、結構教養行為較多。質性分析錄影逐字稿呈現當父母採結構教養（以說明示範的方式教導幼兒，讓幼兒知道怎麼做），幼兒多能表達想法或默默服從。若採用支持自主教養，孩子多可自我修正，獨立搭成積木。若採控制教養（父母單方介入或支配兒童行為）且親子關係和諧，幼兒多以正向控制行為與家長合作或默默服從。若家長重複介入幼兒行為，易引發幼兒反抗家長(林慧芬, 2021)。本研究在這個研究基礎上，以量化統計方法分析親子互動的關係及影響教養行為、幼兒自主行為的變項，最後依據研究結果提出建議。

研究目的有三：

- 一、探討在親子作業中父母教養行為與幼兒自主行為的互動關係。
- 二、分析影響父母教養行為的家庭背景變項。
- 三、分析影響幼兒自主行為的變項。

限於篇幅，本文專有名詞的解釋詳見研究方法中編碼系統一節。

貳、 文獻探討

本節從三方面討論相關文獻：一、華人父母教養行為。二、幼兒自主行為與教養行為的相關研究。三、影響父母教養行為與幼兒自主行為的相關因素。

一、華人父母教養方式

Chao (1994) 指華人父母以控制、關心、奉獻犧牲的方式和親子親密互動，「管」包含「監督訓練」與「照顧關愛」，意即在嚴格管教的表面，隱含對子女的關愛和期待。控制和訓練的目的在教導孩子合宜或父母期待的行為，在華人社會是被認可且可協助孩子進步的教養方式。

對於華人教養行為的研究除了Chao (1994) 提出「管」的概念，張鑑如 (2019) 以「條件式管教」描述華人這類教養行為。與父母控制教養不同的是，「條件式管教」更關注在孩子產生不當行為時，父母採取的行動或引導，使孩子發展出合乎社會規範的行為。張鑑如 (2019) 出臺灣有三歲幼兒的父母的教養風格仍有「管」的觀念，但越來越趨向西方民主開放式的教養。陳美姿與周麗端 (2020) 也發現當今父母依然看重訓練、教導或給予紀律，引導子女正確的教養行為。林慧芬 (2016) 以「導正教養」的概念進行研究，此概念與「條件式管教」相近。發現母親多認同導正教養信念－父母為孩子好，把孩子導向父母認為正確的成長道路。

Grolnick 和 Ryan (1989) 研究兒童學業領域方面的影響因素中，父母教養行為可依照父母控制取向分出控制、結構與支持自主等教養類型。Grolnick和Ryan定義「支持自主」為父母鼓勵孩子做選擇和參與，獨立解決問題。定義「結構」為父母為兒童行為提供清晰、一致的指導方針、期望和規則的程度，注重行動與成果之間的關係，但不考慮達成目標的方式。高度的結構教養可能會支持或破壞孩子的自主。但是，結構教養應對兒童的控制感有重要作用，家庭環境中兒童若缺乏行動的引導和對處理突發事件的一致性，將使兒童難以區分誰或什麼原因導致某種結果。

有的研究認為「結構」就是「控制」，兩者的概念重疊。但Grolnick和Ryan (1989) 不同意此說法。他們定義父母「控制」含施壓、侵入或主導孩子的想法、感覺或行為，此類教養會影響兒童與自主有關的功能。他們認為結構教養類型的父母是家裡面最終權威。然而，此類型的父母也許能使孩子更專注於父母想提升的技能，有較好的課業表現，但不太照顧孩子的感受。有利有弊，這是控制教養的結果，不論在任何文化都相同。然而權威角色可以是高壓控制，也可是支持自主的。

關鍵在父母如何實行結構教養，例如在訂定家規時，父母採納或忽視孩子的意見，效果是不同的。再者，結構教養並不必然涉及控制，結構與控制之間的關聯程度，代表父母間的差異程度。「結構」與「控制」這兩個面向有些重疊之處，特別在父母的接納的層面。

Grolnick和Pomerantz (2009) 認為有必要從控制教養面向中區分出結構教養。控制教養指父母對孩子的情感、思想和行為的壓力、干涉和主導。而結構教養則以指導為主要特徵，是父母組織孩子環境以促進孩子的能力。父母以明確的期望和規則強調行動和結果之間的關係，讓孩子有規則可循，如此有助發展兒童的「能力」(Farkas & Grolnick, 2008)。呼應Ryan與Deci (2000) 在自我決定理論 (self-determination theory) 主張自主、能力和關係是每個人的基本心理需求。Pomerantz 等人 (2005) 也發現兒童越是覺得沒有能力做家庭作業，他們就越需要父母提供結構化的協助。

Grolnick和Ryan (1989)、Grolnick和Pomerantz (2009) 提出的支持自主、結構與控制三種教養類型與台灣的相關研究有可對照之處。例如「結構教養」與華人父母的管教思維：「教導孩子合宜或父母期待的行為」(Chao, 1996) 很接近。林惠雅 (2000) 將母親教養歸納成「正向教養行為 (討論、獎勵、自主、指導)」、「負向教養行為 (肢體介入、指正、拒絕、命令)」等。如將上述正負向教養行為的細項重新組合歸類為支援自主 (討論、自主、獎勵)、結構 (指導：母親採用說、說明、提醒、催促，或肢體配合口語說明示範的方式教導幼兒，讓幼兒知道怎麼做比較好或是該做什麼或不該做什麼) 與控制 (指正、肢體介入、命令、拒絕)。林慧芬 (2021) 從父母與幼兒搭積木過程中以質性分析發現父母有不同比例的控制、結構或支持自主教養行為。進一步根據Dornbusch等人 (1987) 的分類方式，發現父母主要採用結構 (28.32%) 或控制 (26.55%) 的教養行為，支持自主教養佔24.78%，13.27%的家長採「混合」教養型，6.19%的家長屬於沒有高分的無偏向教養型，結構與控制教養行為共佔54.87%，顯示父母仍受管教文化的影響。

Grolnick和Ryan (1989)、Grolnick和Pomerantz (2009) 提出結構教養有別於控制教養的「指導」特徵近似華人的「管」概念。本研究想採用支持自主、結構與控制這三種教養類型觀察分析親子共同搭建積木的過程，以瞭解台灣社會親子互動的實際情況。

二、幼兒自主行為與教養行為的相關研究

本節討論幼兒自主行為在發展過程的角色與內涵、影響因素，再討論父母的教養方式影響子女自主行為的相關研究。單獨研究幼兒自主行為（如自我主張，自我控制等等）的研究較少，本節所討論的研究包含幼兒社會行為與自我調節。

幼兒1-2歲左右對父母設限和控制增加明顯的抗拒，Wenar（1982）認為這是幼兒所發展出的自主感。幼兒對父母的要求「說不」或協商，這種自我主張（self-assertion）是自主的指標之一（Spitz, 1965）。自我主張可能是更複雜社交技能（如合作和協商）的前驅（Kuczynski & Kochanska, 1990）。同時，幼兒有能力根據社會的期望和要求調節自己的行為，並內化社會的價值觀和規範的順從行為也是發展的關鍵指標之一（Kopp, 1982）。順從的特徵在於有能力抵抗誘惑的衝動，控制挫折感、延遲滿足，並完成所要求的行動（Kochanska, 1993）。Dix等人（2007）指出順從和反抗可能是幼兒發展自主導向行為的正面標誌。儘管反抗癖被認為在3歲後會減少，但順從和抗拒父母控制仍然是親子互動中重要的議題（Brehm, 1981）。

Crockenberg與Litman（1990）認為自我主張、反抗和順從行為反映了孩子的能力和自主性。Kuczynski等人（1987, 1990）將兒童的不順從策略分為三種發展水平：最不熟練的為直接抗拒和被動不順從；中等水平為簡單的拒絕；最熟練的為協商。直接抗拒和被動不順從其能力和自主性都較低。在協商過程，孩子聽從父母的建議，順從可視為自主行為。但如果孩子因為擔心不聽話會發生什麼事而服從父母的要求，這種服從就不適合被視為自主行為。

基於上述文獻，筆者認為幼兒在發展自主的過程需從社會互動中學習如何運用漸增的行事能力且展現合乎社會規範的行為。幼兒自主行為應可分為正負向的自我主張、自我控制來探討。適當的表達己見與他人協商，是正向的自我主張，若只想按自己的想法去做，不與父母協商，則是負向的自我主張。幼兒抑制不被接受的行為，聽取他人的意見是正向自我控制。幼兒若礙於他人權威，沒有或放棄自己的想法，聽從他人指示則為負向自我控制。

研究多顯示開明權威的教養方式與幼兒的正向社會行為有顯著正相關，如林慧芬（2018）指出開明權威教養與幼兒的正向自我依賴、主張、控制呈現顯著正相關。陳富美（2002）指出母親教養行為為開明權威或民主接納時，孩子的正向社會行為居多。謝育伶、陳若琳（2008）發現母親的溫暖鼓勵與子女的獨立自主呈現顯著正相關。

控制教養與負向幼兒社會行為的研究結果多呈現顯著正相關，如Crokenberg與Litman（1990）指出2歲的幼兒的順從和自我主張與母親使用低強度的控制教養行為有顯著相關，違抗與高強度的控制教養行為有顯著相關。林慧芬（2018）也有類似的發現，亦即父母越專制，子女越不配合。

如前節的文獻所示，華人的教養行為不如控制教養那麼具侵入性，較接近「條件式管教、結構教養」等概念。這類研究結果較不一致，「條件式管教」不利幼兒社會行為的研究有林佳慧（2022）指出母親條件式管教不利幼兒的早期自我調節發展；孔娣（2020）顯示父母「條件式管教」行為愈多，幼兒退縮性、攻擊性的「負向社會行為」表現則愈多。

「條件式管教」與幼兒社會行為呈現無相關的研究如孔娣（2020）「條件式管教」行為與幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的「正向社會行為」關聯不顯著。謝育伶、陳若琳（2008）發現有別於溫暖鼓勵的教養行為，母親「教導規劃」教養行為對幼兒獨立自主與社會能力沒有相關性。Heimpel等人（2018）發現中國父母正向的回應有助10歲孩子的自我調節能力，但與父母的行為控制（如要求孩子做功課，檢查功課，限制孩子看的電視節目等等）則無相關性。

研究發現少數權威傾向的教養方式與幼兒正向社會行為有正相關，如程景琳等人（2016）的研究發現當父母針對嬰幼兒不當行為採取責罰方式時，其社會及情緒能力相對較佳。顯示對於幼兒，相較於溫暖的回應接納，父母在孩子出現不當行為後的責罰控制，能明確表達對子女行為的具體要求或期待，有助嬰幼兒學習適當的行為界限及社會規範，因而有利於嬰幼兒的社會與情緒發展。此研究結果可能反映的是台灣父母使用較嚴厲、較具控制傾向的管教態度與行為；因而，台灣父母之責罰教養傾向對於嬰幼兒之社會及情緒能力的正向關聯與調節效果。林慧芬（2021）指出在搭積木的情境下，父母控制、結構教養除了與幼兒的負向自我控制與負向自我主張有顯著相關；即父母採用控制教養時，幼兒的行為多為正向聽從或負向的放棄思考、唱反調；也與幼兒的正向自我控制有顯著相關，即父母採用控制、結構教養行為時，孩子表現較為聽從。

Heimpel等人（2018）認為在華人文化中控制的性質和程度也許是孩子自我調節發展的關鍵。對中國與西方孩子而言，父母對子女的行為控制可能有不同的意義和影響。親子關係和諧的孩子可能更願意接受父母教他們的調節技能（Heimpel et al., 2018）。林慧芬（2016）發現僅四成親子認為小四、小六的學童在個人領域應有自主權，而且年級較低的學童傾向認為與父母感情越好，父母給的自主權就越多，意味兒童的自主發展受到年齡與文化脈絡的影響。

綜合上述文獻，大多研究顯示幼兒的正向社會能力、自我調節、自我主張、自我控制等與開明權威教養有正相關；幼兒的負向社會能力則與控制教養呈現正相關，少數研究呈現無相關或控制傾向的教養行為有利於嬰幼兒的社會與情緒發展，或增加幼兒的順從性。這些不一致的結果，可能因使用問卷調查或實際觀察等不同研究方法或文化因素使然，值得探究其中緣由。

三、影響父母教養行為與幼兒自主行為的相關因素

在影響幼兒自主行為的因素方面，Kuczynski 與 Kochanska（1990）發現 1 歲多的幼兒直接抗拒和被動的不順從隨著年齡到 5 歲時逐漸減少，但簡單的拒絕和協商隨著年齡增長而增加。5 歲孩子向母親提出要求時會運用更有技巧的抵抗策略。謝育伶與陳若琳（2008）指出家庭社經因素對幼兒社會能力不具有顯著預測力。而林慧芬（2018）發現對幼兒自主行為具有顯著預測力有教養行為、幼兒年齡與家庭月收入。可能因謝育伶與陳若琳（2008）測量的社會能力較廣，包含合群合作、互動行為、禮貌、獨立自主以及利他行為，與林慧芬（2018）只針對幼兒自主行為而有不同的結果。

在影響教養信念的因素方面，多數研究指出教育程度愈高，愈傾向以開明權威的教養信念（魏美惠、楊騏嘉，2011）。此外，職業地位愈高較強調自主負責的價值，對子女的管教多以說理，傾向稱讚的獎勵方式（黃毅志，1997）。有相同研究結果的有陳若琳與葛惠（2017）發現家庭社會經濟地位、母親負向管控行為和幼兒敵意歸因傾向對於幼兒外顯攻擊行為具有顯著預測力；林慧芬（2018）指出幼兒年齡、家庭社會經濟地位對母親教養行為具顯著影響。陳美姿與周麗端（2020）發現社經地位愈高的父母，「管」愈傾向不嚴格。陳美姿與周麗端（2020）解釋低社經地位的父母對子女成就有高度期待，但可能因為不懂教養方法，而較傾向用嚴格的方式來要求及管教子女。藍佩嘉（2014）認同教養為階級再生產機制的觀點，即父母教育程度、職業與教養行為有一定關聯性，但反對將階級化為固定的結構位置。她指出中產階級與勞工階級父母都不是同質群體，需留意在教養策略與實作上存在內部分歧。

上述文獻對本研究探討父母教養行為與幼兒自主行為有所啟發。本研究以父母學歷與職業為主，加入幼兒年齡、性別等變項，瞭解影響教養行為與幼兒自主行為的因素。

參、研究方法

一、研究對象

根據林慧芬（2018）發現父母的學歷、職業等與其教養行為有顯著的相關。因研究經費有限，難以大規模分層抽樣。再者，本研究需要親子花約25分鐘參與，遂採立意取樣的方式。筆者從直接或間接認識的公私立幼兒園老師中詢問，了解是否有適合的父母家庭背景：公立幼兒園家長的背景較多元，私立幼兒園家長的背景則較多大學以上學歷。本研究在新北市與臺北市選擇具有不同家庭背景學區的公立（10所）與私立幼兒園（1所）。詢問園長或老師是否可協助本研究：包含寄發參加本研究的意願調查表給父母，提供一個空間方便父母與幼兒就近參與親子作業，主要目的是在親子熟悉的情境進行研究，以提高親子參加的意願。

最後邀請120對親子參與。筆者鼓勵家長與孩子完成積木作業，若中途真的有困難完成，並不勉強。例如有親子來玩搭積木之前就有些不愉快，孩子不願配合或孩子中途不想玩……。刪除因故無法完成親子作業7對親子，113位幼兒在家長的協助下皆完成容易與稍有難度圖卡。進行量化分析時，刪除資料太少的一對寬鬆教養類型，最後共112對。幼兒的樣本男女比例尚稱平均（男生56人50%；女生56人50%），4-5歲50%，5.1-7歲幼兒49.1%，詳細資料參閱附錄一。

二、研究過程

（一）徵求父母的同意

向父母說明研究過程需錄影，錄影資料轉成逐字稿，資料匿名處理，僅供研究用途。父母簽名同意參加且完成者，會獲得禮券作為回饋。

（二）搭積木作業

筆者為收集特定情境下家長實際教養行為而設計此親子共同搭積木的作業。筆者借用幼兒就讀幼兒園的教室安排積木、積木圖卡、錄影器材。筆者給親子的指導語為：請家長跟小朋友一起玩搭積木的遊戲，根據圖卡的樣式來搭建，完成後筆者再提供下一張圖卡。只有父母中的一人與幼兒一起參加參與本研究，其中父親有14人，母親有99人。筆者以獨立樣本t檢定檢驗父與母在教養行為與幼兒自主行為。發現考驗結果未達顯著，表示父與母在教養行為與幼兒自主行為並

無顯著差異。因此將父母的資料合併統計。

積木作業所使用圖卡包含容易（難度1顆星）與稍有難度（難度2顆星）各2種圖卡，全部完成約10-15分鐘。大部分的幼兒可獨立或在父母的指導完成難度1顆星的積木圖卡。難度2顆星的積木圖卡較具挑戰，孩子不會搭建或與父母意見不同，父母如何與幼兒溝通？與幼兒如何回應父母是觀察的重點。

筆者以皮爾森相關分析檢定幼兒的月齡、性別與積木圖卡的難易度（完成時間較長者推測較難，完成時間較短者推測較簡單），結果為無相關，表示幼兒年齡跟性別與積木圖卡難易度沒有關連。

（三）編碼系統

本研究之編碼系統參考林惠雅（2000）之「母子互動行為分析表」，發展自編的「父母教養與幼兒自主行為編碼表」。筆者根據父母給予幼兒自主與雙向溝通的程度區分父母教養行為，先將林惠雅（2000）正負向教養行為的細項重新組合，歸類在Grolnick & Ryan（1989）的「控制」、「結構」與「支持自主」等教養類型，建立初步的「父母教養與幼兒自主行為編碼表」說明下：

1. 控制教養；負向教養行為（指正、命令、拒絕、肢體介入）。
2. 結構教養：指導（母親採用說、提醒、催促、說明，或肢體配合口語說明示範的方式教導幼兒，讓幼兒知道怎麼做比較好或是該做什麼或不該做什麼）。
3. 支持自主教養：正向教養行為（自主、獎勵、指導、討論）。

以此表檢視5份逐字稿，根據逐字稿內容，調整編碼表。「父母教養與幼兒自主行為編碼表」定義簡述如下。

1. 父母教養行為之編碼

- （1）控制教養（controlling）：父母單方介入或支配兒童行為的教養方式。
- （2）結構教養（structure）：讓孩子有規則可循，引導孩子的行動，使之願意嘗試，如提示、指圖、幫忙拿積木、修整積木。
- （3）支持自主教養（autonomy support）：指父母支持兒童的個人表達和自主決定的教養行為，鼓勵孩子獨立解決問題，做選擇和參與。

2. 幼兒自主行為之編碼

Hare等人(2015)指出自主性是兒童獨立思考和表現的能力。Crockenberg 和 Litman(1990)以幼兒的順從與否來描述自主行為。林慧芬(2018)的研究則以自我控制,生活自理、自我主張定義自主行為。綜合上述,雖然對自主的定義不同,但都有表達自己的想法與和諧人際關係,本研究考量幼兒階段的自主行為還不成熟,因此包含正向與負向自主行為,編碼的定義說明如下。

- (1) 正向自我控制:幼兒調整行為與父母合作,抑制不被接受或與目標衝突的行為,跟隨父母的教導。
- (2) 負向自我控制:幼兒沒有放棄自己的想法,讓父母帶領搭建積木。
- (3) 正向自我主張:幼兒要如何搭積木有自己想法並表達意見,不易受別人影響和支配,能與父母溝通協調。
- (4) 負向自我主張:幼兒做自己想做,未能配合父母提示,不能與父母合作。唱反調,不與父母合作,按自己的想法搭,不與父母協商。

(四) 錄影資料謄寫成逐字稿與資料分析

搭建積木過程中家長與孩子的對話及動作描述轉成逐字稿。每個親子的錄影逐字稿存在個別excel工作頁。每個工作頁都建立家長、幼兒言談、動作描述;家長、幼兒編碼等欄位。以編號A1 母女2次的互動為例:

第1次互動

家長言談欄:這個是這個,紅色是這個,紅色變成四方形。

家長動作描述欄:母手指圖卡,徑自將女兒手中紅色積木擺放成正方形,並轉向。

幼兒言談欄:女看母的動作,沒說話。

第2次互動

家長動作描述欄:母沒說話,接著拿出黃色及藍色積木。

幼兒動作描述欄:女沒說話,拿起母給的黃色及藍色積木擺放。女將黃色擺放後,藍色置於旁邊。

筆者根據編碼表以父母與子女一次互動作為基本分析單位,逐一登錄親子互動。父母與子

女一次互動的定義是父母或子女啟始一個言談/動作後，對方給予的言談 / 動作回應，包含不回應。也就是父母、幼兒在一次互動中的言談加上動作各有一個編碼。在excel統計每對親子各類互動行為的次數，最後以SPSS 22.0版進行描述統計、相關、單因子變異數與事後檢定、條件機率、階層回歸等分析。

(五) 編碼信度

編碼表確立後，筆者邀請相關領域的研究同儕分別編碼同1份逐字稿，討論定義編碼不相同的原因，修改定義。再分別編碼2份逐字稿，採用林惠雅（1992）觀察者信度計算信度為.71。筆者與同儕針對不一致的編碼逐一討論，瞭解出現差異的原因，再根據整體內容決定最後的編碼歸類。最後筆者與同儕再抽取5份逐字稿編碼，獲得信度為.82。

肆、研究結果與討論

一、親子作業中父母教養行為與幼兒自主行為的互動關係

筆者分三個步驟分析親子作業中父母教養行為與幼兒自主行為的互動關係：統計父母與幼兒互動次數、分析父母教養行為與幼兒自主行為相關性、分析條件機率。首先根據自編的編碼表逐一登錄親子互動次數於excel軟體，以父母與子女一次互動作為基本分析單位，統計每對親子各類互動行為的次數，見表1。

表1
父母教養行為與幼兒自主行為次數列聯表

父母教養行為	幼兒自主行為		幼兒自主行為		總計
	正向	負向	正向	負向	
結構	1553 ^C	114	1583	69	3319 ^C
控制	1450	82	866	86	2484
支持自主	559	46	1686	27	2318
總計	3562	242	4135	182	8121

註：^C 所標示的次數用以說明表3條件機率的計算方式，參閱表3之註。

筆者從兩方面分析父母指導幼兒搭建積木的教養行為與幼兒回應的自主行為兩者的互動關係：一、探討每一次互動中父母教養行為是否會使後續幼兒的自主反應行為有所增加或減少？二、探討每一次互動中幼兒對父母的自主反應行為是否會使得父母後續的教養行為有所增加或減少？如此有助於瞭解父母與幼兒互動歷程中，父母教養行為和幼兒自主行為的反應，以及父母後續回應行為間的關係。

先計算每一次親子互動中，父母指導幼兒搭積木所使用的教養行為後，幼兒回應父母的自主行為的次數（見表1）。筆者採用條件機率（*conditional probability*）的分析方法，計算每一類教養行為內之每一類幼兒反應的機率、父母教養行為總次數的機率（見表2，0.406），以及幼兒對父母教養行為反應總次數的機率（見表2，0.436）。以父母教養行為作為前置事件（*antecedent event*），計算在父母教養行為內之幼兒對父母反應的條件機率，以幼兒對父母自主行為的反應總次數的機率做為基準線（*baseline probability*）（見表2）。若條件機率比基準線機率高於.02或以上的話，代表該類教養行為會增加或促進幼兒某類自主行為；若條件機率比基準線機率低於.02或以下，則代表該類教養行為會減少幼兒某類反應行為（Grusec & Lytton, 1988; Johnson & Bhattacharyya, 1996; 引自林惠雅, 2000）。

以相同方法分析幼兒對父母自主行為的反應是否增加或減少父母後續的教養行為，但前置事件改為幼兒對父母自主行為的反應，計算在幼兒對父母反應內之父母教養行為的條件機率，而以父母教養行為總次數的機率作為基準線，分析幼兒對父母自主行為的反應是否增加或減少父母後續的某類教養行為（見表2）。

表 2

親子互動歷程中，幼兒後續對父母反應的自主行為的機率與條件機率

變項	幼兒後續對父母反應的自主行為								
	正向自我控制		負向自我控制		正向自我主張		負向自我主張		總計
父母 教養行為	機率	條件 機率 ^a	機率	條件 機率 ^a	機率	條件 機率	機率	條件 機率 ^a	
結構	0.19	0.47 ^c	0.01	0.03	0.19	0.48	0.01	0.02	0.406
控制	0.18	0.58	0.01	0.03	0.11	0.35	0.01	0.03	0.304
支持自主	0.07	0.24	0.01	0.02	0.21	0.73	0.00	0.01	0.284
總計 ^b	0.436		0.030		0.508		0.027		1

註：本資料係以條件機率分析^a以父母教養行為作為前置事件（*antecedent event*），計算在父母各類教養行為內之幼兒對父母反應的條件機率^b以幼兒自主行為對父母反應總次數的機率為基準線（*baseline probability*），舉例說明條件機率的計算，^c幼兒正向自我控制與父母結構教養的條件機 $0.47^c = 1553/3319$ （次數參見表1）若條件機率比基準線機率高於.02或以上，代表該類教養行為會增加或促進幼兒某行為；若條件機率比基準線機率低於.02或以下，則代表該類教養行為會減少幼兒某類自主行為的反應。

表2顯示，父母的結構、控制教養會增加後續幼兒正向自我控制（聽從父母）；支持自主教養會減少後續幼兒正向自我控制的機率。父母的支持自主教養會增加後續幼兒正向自我主張；父母的結構、控制、教養會減少後續幼兒正向自我主張的機率。

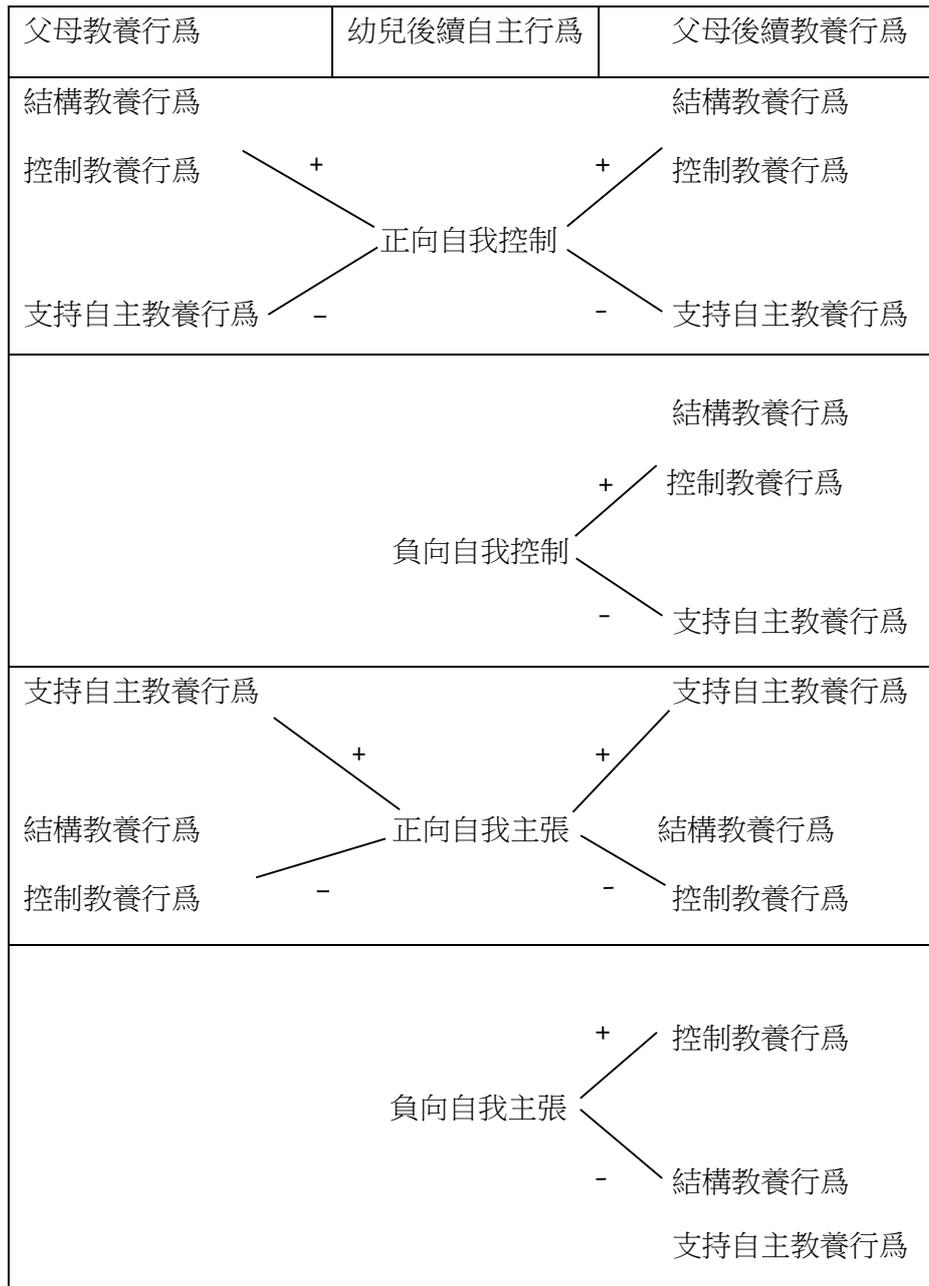
表3

親子互動歷程中，幼兒對父母反應後之父母教養行為的機率與條件機率

變項	父母後續的教養行為						總計
	結構		控制		支持自主		
幼兒的自主行為	機率	條件 機率 ^a	機率	條件 機率 ^a	機率	條件 機率 ^a	
正向自我控制	0.19	0.44	0.18	0.41	0.07	0.16	0.436
負向自我控制	0.01	0.47	0.01	0.34	0.01	0.19	0.030
正向自我主張	0.19	0.38	0.11	0.21	0.21	0.41	0.508
負向自我主張	0.01	0.32	0.01	0.39	0.00	0.12	0.027
總計 ^b	0.406		0.304		0.284		1

註：本資料係以條件機率分析^a以幼兒對父母反應作為前置事件（antecedent event），計算在幼兒各類對父母反應內之父母教養行為的條件機率^b以父母教養行為總次數的機率為基準線（baseline probability），若條件機率比基準線機率高於.02或以上，代表幼兒對父母的反應會增加或促進父母後續的某教養行為；若條件機率比基準線機率低於.02或以下，則代表幼兒對父母的反應會減少父母後續的某類教養行為。

表3顯示，幼兒的正、負向自我控制會增加後續父母的結構教養；幼兒的正、負向自我主張會減少後續父母的結構教養。幼兒的正、負向自我控制與負向自我主張會增加後續父母的控制教養；幼兒的正向自我主張會減少後續父母的控制教養。幼兒的正向自我主張會增加後續父母支持自主教養；幼兒的正、負向自我控制、負向自我主張會減少後續父母支持自主教養。



+代表前項會增加後項的機率；-代表前項會減少後項的機率。

圖 1 親子互動歷程中，父母教養行為於幼兒對父母反應之關係

摘要總結上述結果，在搭積木作業中親子互動的關係傾向為：「父母怎麼教，幼兒怎麼回」。例如父母採控制、結構等較權威的教養行為時，幼兒多以聽從的正向自我控制行為回應；後續父母的控制、結構教養會增加，支持自主教養的機率會減少。父母採支持自主教養行為時，幼兒多以表達想法的正向自我主張回應；幼兒採正向自我主張，後續父母支持自主教養的機率也會增加，控制、結構教養的機率會減少，以下舉2例子說明。

D3母親多主動以提示、指圖等結構教養行為協助女兒，女兒多以正向聽從與表達想法回應。

母親指著圖卡說：「你現在綠色的要放哪裡？」女兒回應：「喔對齁！」

母親：「你自己研究一下，它從最下面開始蓋上來。所以你越上面的時候要越小心，因為你會很容易怕。」

女兒邊對應圖卡組合積木邊附和：「弄倒就好不容易蓋了！」

母親：「所以你排上面要越小心！OK！再來是什麼？」指著圖卡問。

女兒拿取黃色積木組合拿取黃色積木組合：「黃色！黃色立起來變這樣！」

母親：「對呀，這樣左邊跟右邊不一樣耶！」

女兒調整兩個黃色積木的位置：「這樣！」 母親：「對，沒錯！對，沒錯！」

女兒拿取綠色積木組合說：「綠色！」

母親指著圖卡：「你要不要先從下面開始蓋？這樣會比較穩固。」

女兒聽從母親的提議，將綠色積木放下，拿取藍色積木組合。

母親：「要記得放平平的，不要歪七扭八的！你看，這樣你的房子就會倒掉呀！」

女兒將積木堆整齊。

D4母親先旁觀女兒操作，女兒做錯也不立即糾正。關鍵時刻，給予清楚的提示與說明，之後讓女兒自己做。女兒自己發現錯誤改回。母親建議女兒從下層開始搭，女兒主張從上面搭，母親同意女兒的意見。女兒想把積木從平面改成立體，母親一開始不建議，但女兒想搭，母親也同意女兒嘗試。母親呈現較多支持自主教養行為，女兒多以正向表達想法回應。

女兒看著圖卡，試圖放綠色積木。

母親手指圖卡紅色和下方的綠色積木說：「看清楚喔，它有跟它一樣高嗎？」

女兒分別將兩個綠色積木擺放正確。女兒看著圖卡，將藍色積木擺在相對的位置，問：「這樣子對不對？」 母親說：「嗯嗯嗯。」

女兒說：「綠色。」看著圖卡，拿起兩個綠色積木試圖擺放。她突然放下綠色積木說：「喔，搭錯了！要先把黃色放上去。」她把原本擺放好的藍色積木拿下來。看著圖卡，再將黃色

積木放到正確位置。

母親說：「嗯，YA，很好，自己看。」

母親建議女兒先搭平面的就好。女兒想了一下改變平放的想法，將黃色積木往旁邊移，說：

「我想立起來的。」

母親說：「哦，好啊，那你就立起來。」

三類父母教養行為對幼兒採用放棄想法的負向自我控制都沒有顯著影響，但當幼兒表現負向自我控制時，後續父母控制、結構教養的機率會增加；父母支持自主教養的機率會減少。本研究中幼兒負向自我控制與負向自我主張的次數相對較少，所得到的結果宜再後續研究驗證，以下舉1例子說明。

搭積木時，F5母親2次告知女兒做錯了，女兒屢不聽從。母親直接改變女兒所搭的積木，讓女兒一時不想理會媽媽。

母說：「你放錯了！」。女兒說：「不是！」。女兒堅持己見，即使母親再次說她放錯了也不改變。母親直接改變女兒放的藍、白…等積木位置來證明女兒放錯了。女看著圖卡，拿起一支筆玩了起來，不是很專心聽母親的指導。母親看女兒不太專心，加重語氣大聲的說：「你看著！看著！」。女兒才看向積木。當母親說：「它上面還有一個屋簷—」，女兒突然看出如何搭建，馬上說：「啊！我知道！」女兒放下手上的筆，接過母手上的黃積木放到正確的位置。

二、分析影響父母教養行為的家庭背景變項

父母教養行為與幼兒月齡的相關分析顯示當幼兒年齡越小，父母表現較多的控制與教養行為，摘要如表4。

表 4

教養行為與幼兒月齡相關分析摘要表

變項	教養行為		
	控制教養	結構教養	支持自主教養
幼兒月齡	-.194*	-.289**	.105

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

以單因子變異數分析影響父母教養行為的家庭背景變項。因未通過變異數同質性檢定，參考邱皓政（2021）的建議採用均等平均數Robust檢定的Welch值代替傳統的ANOVA結果。當Welch統計量顯著時，使用Dunnett's T3做事後比較。並計算效果量（effect size）大小，顯著水準訂為Alpha = .05。

結果顯示父、母學歷與父親職業在控制教養的行為呈現顯著差異，檢定力介於.912到.998。效果量14.1%到22.9%。雖檢定力達顯著，但解釋量不高，相關統計數值說明如後。在母親學歷的變項，Welch統計量為5.71， p 值為.003， η^2 係數（效果量）為17.7%，統計檢定力為.987。在父親學歷的變項，Welch統計量為7.74， p 值為.000， η^2 係數為22.9%，統計檢定力為.998。在父親職業的變項，Welch統計量為5.16， p 值為.003， η^2 係數為14.1%，統計檢定力為.912。限於篇幅，僅列出達顯著水準的變項，彙整變異數分析事後比較摘要如表5。

上述單因數變異數分析顯示父母的控制教養會因父、母學歷和父親職業等背景變項有顯著差異，經Dunnett's T3事後比較，顯示高中職比大學、研究所畢業的父母更傾向採用控制教養行為；父親職業為半技術性人員、半專業人員比專業人員更傾向採用控制教養行為。

三、分析影響幼兒自主行為的變項

幼兒自主行為與幼兒月齡的相關分析顯示 幼兒年齡越小呈現越多的正向自我控制，摘要如表6。

表 6
幼兒自主行為與幼兒月齡相關分析摘要表

變項	幼兒自主行為			
	正向自我控制	負向自我控制	正向自我主張	負向自我主張
幼兒月齡	-.34**	.13	-.12	-.01

** $p < .01$

以單因子變異數分析影響幼兒自主行為的家庭背景變項。結果顯示僅父親學歷與父親職業在幼兒正向自我控制方面呈現顯著差異。父親學歷通過變異數同質性檢定， η^2 係數為14.0%，統計檢定力為.938，使用事後比較Scheffe法檢驗。在父親職業的變項，Welch統計量為3.96， p 值為.010， η^2 係數為12.1%，統計檢定力為.849，使用Dunnett's T3事後比較法。

綜合上述，年齡較小的幼兒，父親學歷為專科比大學、研究所；父親職業為半專業人員比半專業人員且呈現較多正向自我控制，彙整摘要如表7。

表7

幼兒正向自我控制在背景變項的變異數分析之事後比較摘要表

變項	人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F	p	η ²	事後比較
父親學歷	1高職畢以下	30	33.6	23.7	組間	3	3432.3	5.62	.001	.140	2>3 2>4
	2專科畢	14	54.2	34.8	組內	104	610.4				
	3大學畢	41	28.2	22.8	全體	107					
	4研究所畢	23	21.1	22.1							
父親職業	1非技術性人員	7	31.7	14.2	組間	4	2232.1	3.51	.010	.121	4>5
	2半技術性人員	26	38.9	32.7	組內	102	635.8				
	3技術性人員	12	29.1	18.6	全體	106					
	4半專業人員	30	40.	27.6							
	5專業人員	32	18.6	19.0							

註：表列經事後比較 平均值差異 $p < .05$ 顯著水準。

上述分析顯示幼兒月齡、父學歷與職業在幼兒正向自我控制有顯著差異，且父母教養行為與幼兒自主行為的條件機率分析也達顯著。因此針對在自主行為（正向自我控制、正向自我主張）呈現顯著差異的背景變項進行階層迴歸分析，以瞭解這些變項對幼兒自主行為的影響。

迴歸分析的依變項是幼兒的正向自我控制、正向自我主張。在預測變項方面，第一層先放入幼兒的月齡，第二層以家庭社經背景變項中的父親學歷與職業（以類別變項中最低等級：高中職、非技術性人員為參照組，將類別變項轉換成虛擬變項），第三層放入教養行為。所有解釋變項經共線性檢測，VIF值均小於2。

表9顯示在幼兒的正向自我控制方面，幼兒的月齡、父學歷與職業、教養行為的解釋力以第三區組的教養行為最高（ R 改變量為44.6%， $p=.000$ ）。模式一，幼兒月齡（ R 改變量為11.0%， $p=.000$ ）模式二，父親學歷與職業（ R 改變量為20.5%， $p=.000$ ）。不過，在模式三，只有教養行為達顯著水準，幼兒月齡的影響力、父親學歷與職業都降低，未達顯著水準。三種教養行為中以控制教養對幼兒正向自我控制的解釋力最高 $\beta = .608$ （ $t(94) = 10.05$ ， $p=.000$ ），其次是結構教養 $\beta = .414$ （ $t(94) = 7.902$ ， $p=.000$ ）。

在幼兒正向自我主張方面，只有教養行為達顯著水準，解釋力58.5%（ R 改變量為58.5%， $p=.000$ ），幼兒月齡、父親學歷與職業都未達顯著水準。三種教養行為中以支持自主教養對幼兒正向自我主張的解釋力最高 $\beta = .720$ （ $t(94) = 10.562$ ， $p=.000$ ），其次是結構教養 $\beta = .223$ （ $t(94) = 3.107$ ， $p=.002$ ）。

表9
解釋幼兒自主行為之階層回歸分析摘要表

變項	幼兒正向自我控制			幼兒正向自我主張		
	模式一 beta	模式二	模式三	模式一	模式二	模式三
Step 1 幼兒月齡	-.331***	-.318***	-.089	.112	.109	.097
Step 2 父學歷= 專科畢		.292**	-.153		-.077	-.056
父職業= 半專業		.294	.078		-.027	-.065
Step 3 控制教養			.608***			-.047
結構教養			.413***			.223**
支持 自主教養			-.025			.720***
<i>R</i> ²	.110	.315	.761	.013	.061	.646
<i>F</i>	12.96***	5.64***	27.55***	1.341	.801	14.322***
模型摘要 ΔR^2	.110	.205	.446	.013	.049	.585
ΔF	12.96***	4.20***	59.19***	1.341	.727	38.89***

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

摘要上述結果，影響幼兒自主行為的變項中以父母教養行為最具解釋力。在幼兒正向自我控制方面，階層回歸顯示對最具顯著解釋力是控制教養行為，其次為結構教養行為。在幼兒正向自我主張方面，階層回歸顯示對最具顯著解釋力是支持自主教養行為，其次為結構教養行為。

伍、結論與建議

綜合上述研究結果顯示家庭背景變項中以父母的學歷、父親職業在教養行為有顯著的差異，例如高中職、專科比大學、研究所畢業的父母親更傾向採用控制教養行為；父親職業為半技術性人員比專業人員更傾向採用控制教養行為。而父親學歷為大學比高中職畢業的父母親更傾向採用

支持自主教養行為，可能因這些父母職場環境因素或接收親職相關資訊的機會較少。應留意同一學歷背景中，內部的差異性，避免產生刻板印象，探討其他可能影響父母的教養行為的因素。

對幼兒自主行為以教養行為最具解釋力：支持自主教養對幼兒正向自我主張最具顯著性；控制教養對幼兒正向自我控制最具顯著性；結構教養則對幼兒正向自我主張與自我控制都具顯著性，只是顯著性比控制、支持自主教養低。本研究中親子互動關係可概括為：「父母怎麼教，孩子怎麼回」，與林惠雅（2000）描述母親和幼兒的互動關係為「好來好往，以暴制暴」與「嘮叨成習，相應不理」的結果有類似之處。

總結本研究條件機率與階層回歸的分析結果，在搭積木的作業中，父母的控制、結構教養行為會增加幼兒聽從父母的正向自我控制；父母的支持自主教養行為會增加幼兒表達想法的正向自我主張最為顯著。結構教養行為也會增加幼兒聽從的正向自我控制，但是否對幼兒正向自我主張具有影響力，不同統計方式的結果不同，有待後續研究釐清。

值得注意的是父母的控制教養行為對幼兒自主行為有正、負面的影響，正面影響是促進幼兒的順從性，負面影響則是增加幼兒放棄思考與父母唱反調的機率。此結果有助於理解文獻所提，控制教養對子女行為影響的結果在華人社會較不一致的現象（Fung & Lau, 2012; Heimpel et al., 2018）。Choi等人（2013）描述華人父母多會參與子女的學習，對子女的愛的表達主要透過引導子女正確的行為，幫助子女獲得成功。若親子對此有默契，雖然父母以主導的教養行為告訴子女該怎麼做，子女的接受度仍較高。但即便華人家庭看重長輩的教誨，父母過度的控制行為仍易導致子女的忽視或反抗（林慧芬，2018；胡肇勳、程景琳，2007）。

此外，近年的研究發現臺灣有三歲幼兒的父母的教養風格仍有「管」的觀念，但逐漸趨向民主開放式的教養（張鑑如，2019）。結構教養與控制教養在控制的性質和程度有所不同，對子女的影響也有差異。結構教養的強迫程度比控制教養低，較不容易引起幼兒的反抗，區分結構教養與控制教養的差異對探究華人教養行為提供一個思考方向。

對未來研究的建議方面，研究發現以問卷調查父母的教養行為時，父母評估自己是開明權威型教養的比例偏高，專制教養的比例偏低（林慧芬，2018），實地觀察可收集父母與子女的真实互動情況。再者，如何提高龐大親子互動錄影逐字稿的編碼信度則是可努力的。此外，可持續探討華人父母對教養子女的權力施行程度、範圍與親子關係對子女不同面向的影響。

對父母的建議方面，李美枝（1998）指出中國強勢父母的愛常是一種「為你設想、鋪路與控制」的愛，碰到自主性強的孩子，常會進行迂迴的權力較勁歷程。本研究結果反映參與本研究的父母其教養行為部分仍具華人父母「管教」的教養特質。親子互動的關係傾向父母用什麼教養行為，幼兒則回應類似的行為，形成循環的互動。父母給與子女支持探索空間，子女則傾向願意表達想法。父母給與子女具一定框架的結構、控制教養，子女多表現聽從，傾向父母怎麼說子女就怎麼做，較難發展自己的意見。父母給予幼兒自主程度的拿捏與引導方式都需要技巧。不管孩子的意見，直接介入幼兒搭建積木的過程，短時間內可看到效果，卻也容易引發親子衝突。

父母如能肯定並認知子女的需求、觀點與權利，子女則有機會從互動中觀摩並以此回應父母的需求與觀點。再者，父母採取與子女協商的方式較能避免子女忽略或拒絕父母的要求。若父母想以經驗豐富的專家身分指導孩子走在「正確」的成長路上，忽略孩子的聲音，也許可協助孩子走向成功的捷徑，但也可能阻礙親子溝通管道。觀察孩子的言行，與孩子建立談心的習慣，當遇到親子互相較勁權力時，和諧的親子關係將有助緩解衝突，達成共識。

在研究限制方面，因招募親子參加研究不易，本研究僅112對珍貴樣本。部分組內低於30人，經檢定雖達一定效果量，但解釋量低，期待未來有更多樣本納入分析，確認該自變項的效果。此外，本研究中父與母在教養行為與幼兒自主行為無顯著差異，然父親的人數偏低，未來如考慮研究父親的教養行為，宜有足夠樣本為佳。

參考文獻

- 孔娣（2020）。父母教養行為與幼兒社會行為之關聯研究〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
<http://doi.org/10.6345/NTNU202001546>
- 李美枝（1998）。中國人親子關係的內涵與功能：以大學生為例。本土心理學研究，9，3-52。
<http://doi.org/10.6254/1998.9.3>
- 林佳慧（2022）。學步兒氣質與母親教養雙向影響歷程及其對早期自我調節原型之影響〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。doi:10.6345/NTNU202200358
- 林惠雅（2000）。母親與幼兒互動中之教養行為分析。應用心理研究，6，75-96。
<http://doi.org/10.6251/BEP.20140310>
- 林惠雅（1992）。兒童行為觀察法。心理出版社。
- 林慧芬（2016）成對親子在導正教養、連結與自主信念的關聯性研究。慈濟大學人文社會科學學刊，20，118-148。
[http://doi.org/10.29650/TCUJHSS.201608_\(20\).0005](http://doi.org/10.29650/TCUJHSS.201608_(20).0005)
- 林慧芬（2018）。臺北市母親教養行為、幼兒自主行為及相關因素之探討。臺北市立大學學報，49(1)，27-49。
[http://doi.org/10.6336/JUTEE.201806_49\(1\).0002](http://doi.org/10.6336/JUTEE.201806_49(1).0002)
- 林慧芬（2021）。親子作業中家長教養行為與幼兒自主行為之研究。幼兒教育年刊，32，51-73。
<http://doi.org/10.6475/JECE>
- 邱皓政（2021）。量化研究法（二）：統計原理與分析技術。雙葉書廊。
- 胡肇勳、程景琳（2007）。兒童與父母在不同領域的衝突研究。教育心理學報，38(4)，481-499。
<http://doi.org/10.6251/BEP.20070124>
- 陳若琳、葛惠（2017）。父母親的負向管控行為、幼兒敵意歸因傾向與其外顯攻擊行為的研究。輔仁民生學誌，23(1)，63-84。

- 陳美姿、周麗端（2020）。望子成龍女成鳳？教養信念在社經地位與家庭學習環境間的中介效果。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，52(2)，365-388。
[http://doi.org/10.6251/BEP.202012_52\(2\).0006](http://doi.org/10.6251/BEP.202012_52(2).0006)
- 陳富美（2002）。母親的權威教養、民主教養、與放縱教養的交互作用與幼兒社會行為之探討。中華家政學刊，32，75-93。
- 張鑑如（2019）。幼兒發展調查資料庫建置計畫：36月齡組第一波36月齡（D00168）【原始數據】。中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。
<http://doi.org/10.6141/TW-SRDA-D00168-2>
- 程景琳、涂妙如、陳虹仰、張鑑如（2016）。學齡前嬰幼兒之社會情緒能力—與嬰幼兒語言能力及父母教養之關聯。當代教育研究季刊，24(3)，1-27。
<http://doi.org/10.6151/CERQ.2016.2403.01>
- 謝育伶、陳若琳（2008）。母親教養行為、幼兒行為調節和幼兒社會能力之相關研究。幼兒教育，290，5-21。<http://doi.org/10.6367/ECE.200806.0005>
- 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。<http://doi.org/10.6676/TS.2014.27.97>
- 魏美惠、楊騏嘉（2011）。中部地區父母教養態度相關因素之調查研究。彰師大教育學報，18，63-91。<http://doi.org/10.6769/JENCUE.201012.0065>
- Brehm, S. S. (1981). Oppositional behavior in children: A reactance theory approach. In S. S. Brehm, S. M. Kassin, & E. K. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology: Theory and research*. Oxford Press.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
<http://doi.org/10.2307/1131308>

- Chao, R. K. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), 403-424.
<http://doi.org/10.1177/0022022196274002>
- Choi, Y., Kim, Y. S., Pekelnicky, D., & Kim, H. (2013). Preservation and modification of culture in family socialization: Development of parenting measures for Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology*, 4(2), 143-154. <http://doi.org/10.1037/a0028772>
- Crockenberg, S., & Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26(6), 961-971. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.961>
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
<https://doi.org/10.2307/1130618>
- Dix, T., Stewart, A. D., Gershoff, E. T., & Day, W. H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, 78, 1204-1221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01061.x>
- Fung, J., & Lau, A. S. (2012). Tough love or hostile domination? Psychological control and relational induction in cultural context. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 966-975.
<http://doi.org/10.1037/a0030457>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Social Development: History, Theory, and Research*. Springer-Verlag.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143-154. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hare, A. L., Szwedo, D. E., Schad, M. M., & Allen, J. P. (2015). Undermining adolescent autonomy with parents and peers: The enduring implications of psychologically controlling parenting. *Journal of Research on Adolescence, 25*(4), 739-752. <https://doi.org/10.1111/jora.12167>
- Heimpel, N. F., Qian, X., & Song, W. (2018). Parenting and child self-regulation in Chinese families: A multi-informant study. *Journal of Child and Family Studies, 27*(7), 2343-2353. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1063-y>
- Johnson, R. A., & Bhattacharyya, G. K. (1996). *Statistics principles and methods* (3rd ed). John Wiley and Sons, Inc.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development, 64*, 325-347. doi:10.2307/1131254.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development, 66*(1), 236-254. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00868.x.
- Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to Age 5. *Developmental Psychology, 26*(3), 398-408. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.398>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). The role of children's competence experiences in the socialization process: A dynamic process framework for the academic arena. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 33, pp. 193- 227). San Diego: Academic Press.

Pomerantz, E. M. & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (5), 285-289.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01653.x>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-

78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. International University Press.

Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child*

Development, 78(5), 1592-1610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>

Wenar, C. (1982). On negativism. *Human Development*, 25, 1-23.

[https:// https://doi.org/10.1159/000272787](https://doi.org/10.1159/000272787)

The Interactive Relations of Parenting practices and Children's Autonomous Behaviors in Parent-Child Task

Hui-Fen, Lin

Shih Chien University

Abstract

The purposes of this study are three folds: to examine the interactive relations between parenting practices and children's autonomous behavior in parent-child task. Second, analyzing the family background variables that affected parenting practices. Third, analyzing the variables that affected children's autonomous behavior. This study invited 112 parent-child dyad from 10 kindergartens in Taipei and Xinbei Cities to participate in the block building task. The parent-child's interactive process was videotaped and transcribed into verbatim. The verbatim manuscripts were quantitized according to the parent-child interaction coding system. Methods of Statistical Analysis included correlation, conditional probability and hierarchical regression. The results showed that the parents-child interactive relationship tends to be: the way children respond to parenting practices were related to the way parents interacted with their children. For example, if parents adopted control and structured parenting, children tended to respond with positive self-control of obedience; if parents adopted autonomy support parenting, children tended to respond with positive self-assertion of expressing ideas. It is worth noting that the structure and controlling parenting have similar effects on children's positive self-control, but controlling parenting tended to increase the probability of children's negative self-assertion against their parents, and structure parenting tended to reduce children's negative self-assertion. Parental education and father's occupation were the main influences on parenting behavior. The most important influence on children's autonomous behavior is parenting practices.

Keywords: parenting practices, children's autonomy, self-assertion, self-control

附錄 1

樣本背景資料次數分配表

樣本背景變項	類別	人數	%
幼兒	男	56	50.00
	女	56	50.00
	總計	112	100.00
幼兒年齡	中班 4-5 歲	56	50.0
	大班 5.1-7 歲	55	49.1
	遺漏值	1	0.9
	總計	112	100
參與父母性別	父親	14	12.50
	母親	98	87.50
	總計	112	100.00
母親年齡	30 歲以下	3	2.68
	31-35 歲	23	20.54
	36-40 歲	55	49.11
	41-45 歲	21	18.75
	46-50 歲	10	8.93
	總計	112	100.00
母親的學歷	高中/職 (含以下)	20	17.9
	專科	26	23.20
	大學	54	48.20
	研究所以上	12	10.70
	總計	112	100.00
父親的學歷	高中/職 (含以下)	30	26.8

	專科	14	12.50
	大學	41	36.60
	研究所以上	23	20.50
	遺漏值	4	3.60
	總計	112	100.00
母親的職業	非技術性人員	57	50.90
	半技術性人員	12	10.70
	技術性人員	17	15.20
	半專業人員	12	10.70
	專業人員	14	12.50
	總計	112	100.00
父親的職業	非技術性人員	7	6.30
	半技術性人員	26	23.20
	技術性人員	12	10.70
	半專業人員	30	26.80
	專業人員	32	28.60
	遺漏值	5	4.5
	總計	112	100
家庭月收入	10001-30000 元	10	8.90
	30001-50000 元	23	20.50
	50001-70000 元	23	20.50
	70001-90000 元	15	13.40
	90001-110000 元	10	8.90
	110001-130000 元	17	15.20

	130001 元以上	13	11.60
	遺漏值	1	0.90
	總計	112	100.0
家庭月收入	低收入 (1--5 萬元)	33	29.50
低中高收入	中收入 (5.1--9 萬元)	38	33.90
	高收入 (9.1 以上萬元)	40	35.70
	遺漏	1	0.90
	總計	112	100.0
家庭結構	雙親家庭	66	58.90
	三代同堂 (或同鄰)	41	36.60
	單親家庭	5	4.5
	總計	112	100.0

幼兒教保研究期刊徵稿辦法

中華民國103年1月9日第十一次編輯委員會會議通過

一、期刊宗旨

本刊旨在提供教育研究者、現場實務工作者與優秀青年學子，發表研究成果的學術交流平台，以開展與精進幼兒教育與保育之理念。

二、徵稿內容

本刊徵稿文章以未正式出版的幼兒教保理論與實徵性研究為主。

(一) 主要內容如下：

1. 特約論著：本刊編輯委員會得從幼兒教保領域中，邀約具有學術聲望的學者撰寫新興研究趨勢、廣為討論或較具爭議性之議題。每期特約稿件至多二篇。
2. 專題論著：具原創性、理論性及實徵性之幼兒教育與保育相關學術論述。
3. 研究生論著：為研究生與學者聯名投稿之文章，可由作者決定投稿類別為「專題論著」或「研究生論著」。

(二) 本刊接受之主題如下：

1. 幼兒課程與教學
2. 幼兒教保政策與行政管理
3. 幼兒發展與輔導
4. 幼教服務專業人員培育
5. 跨文化及國際比較之教保議題
6. 社會變遷中幼兒園、家庭與社區之相關議題
7. 其他幼兒教保相關議題

三、徵稿與出刊日期

(一) 本刊全年徵稿及進行審查。

(二) 本刊每年出版二期，出刊月份為一月及七月。

四、檢附資料

投稿本刊者請檢附「作者基本資料表」、「授權同意書」及「書面稿件」之書面與電子文件，稿件請自備副本，恕不退還稿件。

(一) 投稿者基本資料表：投稿者需詳細填寫「投稿者基本資料表」，填寫內容包含中、英文題目、作者姓名、任職單位和職稱。正文與摘要中請勿標示作者姓名、職稱等基本資料。未經接受刊登前，作者姓名與排序之更動，請繕附「作者基本資料表」，並經所有作者親筆簽名同意。如經接受刊登並寄發錄取通知後，投稿者姓名與作者排序即不得更動。

(二) 投稿文章

1. 內文：請以 word 程式打字並以 A4 格式儲存。本刊僅接受中、英文稿件。中文字數以一萬五千字為限，英文字數以八千字為限。
2. 摘要：請附上中、英文摘要，字數以不超過 300 字為原則，關鍵詞二至五個。如有致謝詞，請於錄取通知後再補上，致謝詞字數不超過 50 個字為限。

(三) 稿件交寄

1. 書面文件：「作者基本資料表」、「授權同意書」及一式兩份之「書面稿件」。請郵寄至：62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 國立嘉義大學幼兒教育系，並請註明「幼兒教保研究期刊編輯委員會」收。
2. 電子文件：「作者基本資料表」及「稿件」的電子檔，請 e-mail 至：joun_eche@mail.ncyu.edu.tw。

五、撰文格式

請依據「美國心理學會出版手冊」(Publication Manual of the American Psychological Association)第七版(2020)之規定撰寫。

(一) 建議撰文架構如下

1. 若為實徵性之研究，建議撰文架構如下：緒論、文獻探討（註：參考資料博碩士論文不宜過多）、研究方法、研究結果、結論與建議。

(二) 撰寫內容

1. 中、英文摘要撰寫格式

- (1) 題目：標楷體 (Arial) 18號字，粗體，置中。
- (2) 摘要/Abstract：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中。
- (3) 摘要內容：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，不分段落。
- (4) 關鍵詞：二至五個。新細明體 (Times New Roman) 12號字，靠左對齊。

2. 內文撰寫格式

- (1) 內文第一層標題：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中，與前段落空一行間距。中文編號為壹、貳、參...等，英文不需編號。
- (2) 內文第二層標題：新細明體 (Times New Roman) 12號字，粗體，靠左對齊，無縮排，與前段落空一行間距。中文編號為一、二、三...等，英文編號為I、II、III....等。
- (3) 內文第三層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，無縮排。中文編號為(一)、(二)、(三)...等，英文編號為i、ii、iii....等。
- (4) 內文第四層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊縮排一字元。中文編號為1、2、3....等，英文編號為1、2、3....等。

(5) 內文第五層標題：新細明體11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)...等，英文編號為(1)、(2)、(3)...等。

(6) 內文：細明體11號字，分段落。

(7) 行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。

3. 參考文獻撰寫方式

(1) 格式：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式

(2) 參考文獻請依第七版(2020) APA格式之規定撰寫。以下幾點為與第六版顯著不同之處，提供作者參考。

A. 內文引用：

a. 作者數 ≥ 3位：內文中直接以「第一作者姓氏」接「et al.」即可。

【範例】溫明麗等人(2003)或(溫明麗等人, 2003)或 Wilson等人(2012)；Sherry et al. (2010) 或 (Green et al., 2014)

b. 遣詞用字：使用包容無偏見(bias-free)的語言，減少對性別、年齡、失能、種族及性取向等偏見，以及對個體標籤化的敏感用字。

【範例】

● 英文部分：不建議使用「形容詞當名詞」。

建議可以使用「individuals、people」取代「men」；以「people living in poverty」取代「the poor」等。

● 中文部分：使用「移工」、「受刑人」取代「外勞」、「犯人」等。

B. 書籍類：「不必」列出版地。

【格式】作者名(年分)。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book title*. Publisher Name.

【範例】吳榴椒(2019)。《幼兒教保概論》。華都文化。

Shotton, M. A. (1989). *Computer addition? A study of computer dependency*. Taylor & Francis.

C. 作者數 ≤ 20位時，須將20位作者的姓氏與縮寫名(surnames and initials)全數列出。

D. DOI (digital object identifier) 以網址方式呈現。

【格式】 <https://doi.org/####>.

六、審查方式

本刊採取雙向匿名審稿制度，由主編每月邀集本刊編輯委員聘請兩位以上專家學者審查，期刊編輯小組會依據審查意見，決定文章刊登與否，而經編輯委員要求修改之文章，則於作者修改後再行刊登。全年接受稿件及進行審查。

七、審查結果通知

- (一) 收稿通知：編輯小組收到書面與電子稿件後，將以e-mail方式通知作者。
- (二) 退稿通知：稿件經審查後，如未達錄取標準，將以書面郵件通知作者，並附上匿名審查意見表。
- (三) 錄取通知：稿件經審查後，如達錄取標準，將以電話與書面郵件通知作者。

八、文責版權

- (一) 本刊恕不接受翻譯著作與一稿多投，凡已在其他刊物發表或審查中之文章請勿再投本刊。來稿請勿抄襲、改作或侵犯他人著作權。
- (二) 投稿文章若已為本刊接受刊登或修正後刊登卻撤回稿件者，或有違反學術倫理之情事，本刊五年內將不接受該篇文章所有作者之稿件，情節嚴重者將函知作者任職單位。
- (三) 作者投稿文章時，需填寫授權同意書，授權本刊以紙本、光碟片及網路出版方式發行。
- (四) 若著作人投稿本刊經錄取後，同意授權本刊得再授權國家圖書館或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。
- (五) 作者文章經本刊刊載後，如需全文或部分內容轉載時，應先徵得本刊之書面同意。
- (六) 本刊因編輯需求，對錄取稿件保有文字修改權。稿件經錄取者將奉贈本刊該期乙冊及抽印本五份，不另奉稿酬。如需刊登證明請向本刊編輯委員會索取。

九、如有其他疑問，請洽詢幼兒教保研究期刊編輯小組。電話05-2068115，傳真05-2269304，E-mail：joun_eche@mail.ncyu.edu.tw，地址：62103嘉義縣民雄鄉文隆村85號 國立嘉義大學幼兒教育系 幼兒教保研究期刊編輯委員會。

十、撰文格式範例

不同方框代表需換頁敘寫；依序為中文摘要、內文與英文摘要。（如下頁）

(一) 中文摘要

文章標題

摘要

摘要內容撰寫，字數限制在300字以內，包含標題與關鍵字。如超過限制字數，形式審查階段即退還作者修改，修改後才進入實質審查階段，請投稿人投稿前先行檢查字數，以免浪費文件往返時間。

摘要文章請不分段落敘寫，段落起始不縮排，撰寫格式中文為新細明體，英文為Times New Roman，11號字，靠左對齊，不分段落。

關鍵詞：請列出二至五個關鍵詞

(二) 內文

壹、第一層標題

一、第二層標題

(一) 第三層標題

1. 第四層標題

2. 第四層標題 (緊接前段落)

(1) 第五層標題

(2) 第五層標題 (緊接前段落)

A. 第六層標題

(a) 第七層標題

(二) 第三層標題 (緊接前段落)

二、第二層標題 (與前段落間距一行)

貳、第一層標題 (與前段落間距一行)

(三)英文摘要

Title

Abstract

Write down abstract here, and limit three hundred words for an abstract, including the title and keywords...

Please do not change paragraph...

Keywords : List two to five Keywords.

(四)圖表與照片

- 1.本刊為單色印製，圖表、照片呈現須考量在單色印刷下能清晰明確。
- 2.圖表標題需簡明扼要，圖之標題置於圖下置中，表之標題則置於表的左上角。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號，同時與前後文空一行。
- 3.若有資料來源，應附加說明，同時可視需要加以註解，圖表之文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。圖表之說明與註解，其符號與文字應配合圖表大小，以能清楚辨識為主。

圖例：

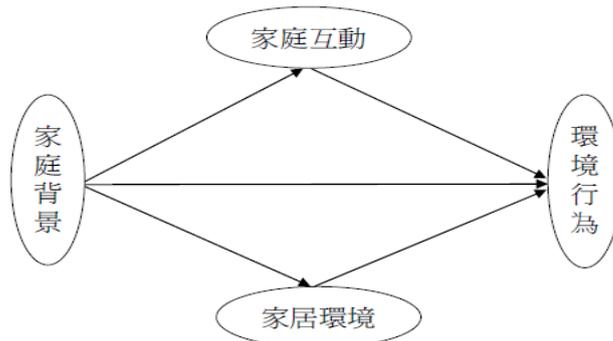


圖 1 國小學童環境行為家庭影響模式概念

註：.....

四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

表 2 實驗教學前兩組學生的作文成績比較（獨立 t 考驗）

項目	控制組 $n=20$		實驗組 $n=20$		兩組平均差 ³	t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
內容 ¹	5.25	1.03	3.73	1.08	1.52	4.57***
組織 ¹	5.23	.95	3.85	1.07	1.38	4.31***
文法 ¹	5.44	1.08	4.17	1.18	1.27	3.53*
語辭 ¹	5.39	1.08	4.15	1.13	1.24	3.55**
整體 ²	21.32	3.81	15.90	4.18	5.42	4.28***

註：.....

¹各項目的滿分為 10；²整體分數為四個分項的得分加總；³兩組平均差=控制組平均數-實驗組平均數

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

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在續表之表序後加上（續）或是(continued)，再加上表的標題。

幼兒教保研究期刊形式審查表

中華民國 103 年 1 月 9 日第十一次編輯委員會會議通過

篇名: _____ 編號: _____

項 目	審 查 意 見	備 註
(一) 內文字數及摘要格式		
1 中文稿件字數以一萬五千字為限，英文稿件字數以八千字為限。		
(二) 中、英文摘要撰寫格式		
1 題目：標楷體 (Arial) 18號字，粗體，置中。		
2 摘要/ Abstract：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中。		
3 摘要內容：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，不分段落。		
4 中、英文摘要，字數不超過300字。		
5 關鍵詞二至五個，新細明體 (Times New Roman)，12號字，靠左對齊。		
(三) 內文撰寫格式		
1 第一層標題：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中，與前段落空一行間距。中文編號為壹、貳、參…等，英文不需編號。		
2 第二層標題：新細明體 (Times New Roman) 12號字，粗體，靠左對齊，無縮排，與前段落空一行間距。中文編號為一、二、三…等，英文編號為I、II、III…等。		
3 第三層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，無縮排。中文編號為(一)、(二)、(三)…等，英文編號為i、ii、iii…等。		
4 第四層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊縮排一字元。中文編號為1、2、3…等，英文編號為1、2、3…等。		
5 第五層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)…等，英文編號為(1)、(2)、(3)…等。		
6 內文：新細明體 (Times New Roman) 11號字，分段落。		
7 參考文獻：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式，並依第七版(2020)APA格式規定撰寫，且需加註doi		
8 行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。		
(四) 圖表與照片		
1 圖之標題：圖下置中。		
2 表之標題：表的左上角；表格格式：1.5 倍行距，水平框線勿加粗。		
3 圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號，同時與前後文空一行。		

註：『審查意見』欄中，符合規定項目請畫「~」，不符合規定項目「x」，無此項目則留白

審查日期：_____ 審查者：_____

Journal of Early Childhood Education & Care

Volume 17, Issue 1 January 2024

Contents

Articles

A Review of J. Bruner's Views on Children's Play and Its Educational Implications.....1

Bo-Quan Gao

**The Infusion of Kanakanavu Culture in the Indigenous Young Children's Aesthetic Curriculum:
Action Research.....23**

Miao-Huan Wang, Yu-Ting Chen

**The Interactive Relations of Parenting practices and Children's Autonomous Behaviors in
Parent-Child Task.....49**

Hui-Fen, Lin

Department of Early Childhood Education
National Chiayi University