第一章　緒論

本章旨在說明研究緣起，以及由此發展的研究問題。內容共分三節：第一節介紹研究動機與目的，第二節說明研究問題與假設，第三節界定本研究的重要名詞。

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

2003 年三月的天下雜誌，一張孩子的臉佔據了整個封面，額頭上斗大的字——「新台灣之子」，句末的問號引出專刊主題：

> 八個新生兒就有一個新台灣之子。外籍新娘[1]、外籍勞工正改變台灣的面貌…，新移民潮會帶給台灣什麼影響？

翻開內頁，楊艾俐（2003：102）在「孩童的認同危機」中這樣寫著：

> 孩童也會面對認同問題：媽媽和別人長得不一樣，講國語、台語都帶有「奇怪」的音調。野柳國小教師陳湘媛，眼見這些小孩不要母親來學校，不要母親參加母姐會，就很難過，常常要開導這些小孩，「不一樣」並不表示差。……一位教育專家表示，孩童與母親臍帶相連，透過母親認同社會，母親原本文化被壓抑，也不能認同台灣，將來對台灣也可能產生認同問題，進而退縮；小孩也可能遭受其他學童拒絕、排斥。情況不改善，到了青少年後，就會變成中輟生，流落街頭，吸毒犯罪。

此報導儼然勾勒出一條「新台灣之子」的成長路徑，由於母親的不同而讓孩

[1]在 2006 年六月底的內政統計通報中，東南亞婚姻移民女性人數為 7 萬 9 千人，以越南占 62.46%最多，其次依序為印尼占 10.85%，泰國占 10.14%，菲律賓占 4.10%，分布地區以臺北縣 14,985 人占 18.87%最多，桃園縣 8,690 人占 10.94%次多，臺北市 5,796 人再次之。依據內政部於 2003 年 10 月 17 日至 11 月 7 日所進行、2004 年 6 月公佈的外籍與大陸配偶生活狀況調查之成果報告指出：外籍配偶年齡以 15-24 歲最多，教育程度以國中、初職為最多。

子產生認同困難，不只難以認同母親，也因而難以認同台灣，甚至影響其人格發展、同儕關係，繼而成為社會的問題。其中人格發展、社會關係是否會成為問題，則須視自我概念居中的作用。Measelle、Ablow、Cowen 與 Cowen（1998）指出在兒童學業能力及動機、社會能力及心理調適的研究中，皆發現孩子的自我知覺在形塑行為時扮演一主動的角色。Combs 與 Snygg 於 1959 年即指出自我位居個體的中心，而且是使其他的知覺產生意義的參考架構。Rogers（1951）也認為自我在人格裡面占核心的部分，具有組織、創造和適應的功能，對於一個人的行為也具有莫大影響力。

縱使理論已然肯定自我概念的重要性，然而外籍母親孩子的自我概念卻較不受到台灣社會的重視。國內研究看待他們的方式，多著墨在外籍母親及家庭對孩子所造成的負面影響：國內學術產出稱呼這群孩子為「新弱勢族群（林璣萍，2003）」。研究中，外籍母親的能力是不值得信任的，黃森泉與張雯雁（2003）指出在子女教養方面，研究中的兩位外籍新娘皆因缺乏育嬰經驗，在照顧子女時顯得不知所措，只能靠家人的協助。此外，不懂中文也使她們面臨子女教養方面諸多的問題。林璣萍根據新竹縣調查的資料指出來到台灣的外籍新娘大都「不會說、不會寫中文」，而其學歷大專以上約占 5.1%，高中以上占 15%，國小占 75%，可見其在本國所受的文化及教育並不完全，再加上來到不同文化和語言的地方，先生又處於經濟、社經、身心較弱勢的狀態，隨著子女的產生，林璣萍懷疑這樣的家庭組合勢必產生教養上的問題。

以上敘寫不難讀出學術生產者看待外籍母親所持的雙重標準：台灣母親不會因為缺乏育嬰經驗而遭質疑，外籍母親卻被如此嚴苛看待。另外，缺乏中文能力、擁有不同的文化及不完全的學歷等背景亦成為外籍母親教養孩子的原罪。最後，因為父親的在社會上的弱勢處境，這樣的家庭功能勢必無法彰顯。

於是，這群孩子成了老師眼中的燙手山芋，夏曉鵑（2004）提到：「一位國小教師自信地告訴我：『外籍新娘的孩子一看就知道，他們不是呆滯就是問題兒

童！』」因此，這群孩子「毫無異議」需要國家的介入。教育優先區計畫自 92 年度起將外籍配偶子女列為補助指標，2004 年九月開始實施的「優先入公幼」變成了標幟性的政策（教育部，2004a，2004b），然而需要什要樣的教材以及如何對這群孩子進行「差別待遇」，卻是此政策明顯的遺漏。莊敬芳（2006）直陳此乃政府譁眾取寵的政策，讓一般台灣家庭成為弱勢。

從媒體、學術、政策、乃至於與孩子直接接觸的教師皆對外籍母親的孩子做了許多區別，整個社會不斷地在對這個群體進行比較、分類、定義，並據此對待。然而，外籍母親的孩子並非對週遭的世界毫無感受，夏曉鵑（2004）便提到在親職教育工作坊的孩子回應：「老師不喜歡我，我不喜歡上學！」「我不喜歡老師，我才不要回答他問我的問題！」

究竟，外籍母親的孩子是如何看待自己的？和台灣母親的孩子對自己的看法是否存在差異？東南亞婚姻移民女性總是被台灣社會視作一群體，甚至出現「第五大族群（入出國及移民署籌備小組，2006）」的稱呼，然而每個國家各自擁有不同的地理、歷史、人文環境以及文化，因而形成不同的教養認知及方式（羅美紅，2005；Fung, Huang, Liang, & Trần, 2006），在教養孩子的過程中，不同國家母親所承載的文化可能對孩子自我概念所造成的影響，迄今尚不明確。我們對西元 2000 年在台灣出生、母親來自東南亞的孩子有多少了解？他們又是怎麼看待自己的？

因此，本研究欲探究 5 歲幼兒的自我概念，並聚焦於比較外籍母親子女與台灣籍母親子女的自我概念是否存在差異。在外籍母親的幼兒子女部分，本研究以 2006 年六月底的內政統計通報為基礎，選擇人數最多的越南母親，以深入探討越南母親的幼兒子女與台灣母親的幼兒子女的自我概念是否存在差異。

自我概念萌芽於幼年，3 至 5 歲社會與情緒發展中，最重要的是自我概念的形成及建立（洪毓瑛譯，2000）。Purdue News 指出研究發現 5 歲幼兒已然建立大

約 80％的自我概念（引自 Banham, Hanson, Higgins, & Jarrett, 2000）。然而自我概念的研究對象大部分皆在八歲以上（Harter & Pike, 1984; Measelle et al., 1998; Wylie, 1974），Marsh、 Ellis、與 Craven（2002）驚訝於即使自我概念的重要性已受肯定，卻少有幼兒的研究。國內關於幼兒自我概念的探討亦不多：邱麗屏、陳淑芳與劉奕蘭（1999）訪談 30 名大班幼兒，得到關於幼兒生理我、心理我、社會我的自我敘述；吳惠琴（2004）以繪畫表現形式比較原住民與平地幼兒的自我概念，發現一般幼兒在身體、性別、及情緒自我概念明顯高於原住民幼兒；蔡慧玉（2005）修訂 Cicirelli（1974）所發展的「普度學前自我概念量表」，並用以測量台北市中、大班與國小一年級的幼兒。結果發現幼兒自我概念總量表與分量表的平均數皆高於中位數，顯示幼兒自我概念表現甚佳。僅此三篇，顯示幼兒自我概念的研究在國內尚待開展。

二、研究目的

根據以上論述，本研究目的在於比較越南母親與台灣母親之5足歲子女的自我概念。透過比較的方式，除了發掘兩者在自我概念之相異處外，由於5足歲幼兒擁有某些特定的認知發展特徵，會使兩者的自我概念存在類似內容。因此本研究除了以量表得分檢驗兩者的自我概念是否存在顯著差異外，亦會在幼兒的自我敘述內容中歸結其類似處。

第二節 研究問題與假設

一、研究問題

基於上述研究目的，本研究提出以下的研究問題：

越南母親與台灣母親的 5 足歲子女的自我概念是否存在顯著差異？

二、研究假設

基於上述研究問題，本研究提出以下的研究假設：

越南母親與台灣母親的 5 足歲子女的自我概念在本研究的自我概念問卷的得分具有顯著差異。

第三節 名詞界定

一、 越南母親

本研究的「越南母親」乃原居住於越南、因婚姻而移民至台灣的女性，在台灣她們被統稱為「外籍新娘」、「外籍配偶」（內政部，2003，2006）。2002年，在財團法人婦女新知基金會所舉辦的活動中，這群外籍配偶為自己票選出「新移民（女性）」的名稱（臺北市外籍配偶工作小組諮詢會議，2004）。

夏曉鵑（2000）界定「外籍新娘」係來自經濟較低度開發國家的東南亞地區女子，包括泰國、印尼、越南、菲律賓、緬甸、柬埔寨等國。趙彥寧（2004）在行文中稱她們為「東南亞婚姻移民女性」，本研究沿用之。在2006年六月底的內政統計通報中，東南亞婚姻移民女性以來自越南者占最多數，分布地區以臺北縣最多。本研究中外籍母親限定在居住於台北縣中永和、新店、板橋地區的越南母親。

二、 越南母親的幼兒子女

台灣社會稱呼外籍母親的孩子為「新台灣之子」、「外籍配偶子女」、「新移民子女」以及「移民二代」（夏曉鵑，2004），是由跨國婚姻移民至台灣的東南亞女性與台灣本地男子所生的子女。

本研究所指之越南母親的幼兒子女，乃限定於婚姻移民至台北縣的越南女性與台灣本地男子所生的 5 足歲幼兒子女。

三、幼兒自我概念

自我概念是個人對自己的看法，幼兒自我概念多為具體可觀察的內容，且自我評價會過度正向，尚無法整合自己對立的特質。

本研究的幼兒自我概念問卷共分成身體能力、外表、同儕、父母、語文、數學、學校、才藝八個領域，前六項領域的題目來自 Marsh、Ellis 與 Craven（2002）所設計的學前幼兒自我描述問卷（Self Description Questionnaire for Preschoolers，簡稱 SDQP）。針對研究需要，研究者增加學校與藝術自我概念的測量：學校領域的題目參考 Marsh（1988a）的學齡兒童自我描述問卷（Self Description Questionnaire-I，簡稱 SDQ-I）而設計，藝術領域的題目乃參考 Vispoel（1995）藝術自我知覺量表（Arts Self-Perception Inventory）設計而成。

第二章 文獻探討

本章旨在探討與研究主題相關的文獻，並建立本研究之文獻基礎。首先於第一節介紹研究對象，即跨國婚姻第二代幼兒子女；第二節為自我概念的定義；第三節為幼兒時期自我概念的發展；第四節為目前測量幼兒自我概念的方式。

第一節 東南亞婚姻移民女性的幼兒子女

本節旨在了解本論文之研究對象。首先從台灣的東南亞婚姻移民女性談起；之後再了解台灣之跨國婚姻第二代現況，其中特別關注以幼兒為對象的研究結果；最後整理跨國婚姻第二代中以自我概念為議題的研究。

一、 台灣的東南亞婚姻移民女性

在全球性移民潮流中，亞洲內跨國界的移民活動於近十年間方興未艾，Fung 等人（2006：1-2）認為這些跨國活動至少具有兩個特點：（1）性別及地理上的不平衡——典型的模式是從低度開發國家（例如：菲律賓、泰國及越南）的女性婚姻移民至較富裕的社會（例如：日本、韓國、新加坡及台灣）；（2）婚姻仲介的興起，此現象常與發生在 70 年代歐洲與美國北部的郵購新娘（mail-order bride）對比。

在台灣，2003 年每 3.1 對結婚登記中即有一對是與外籍或大陸港澳地區人士結婚（行政院經濟建設委員會，2004）。其中，東南亞婚姻移民女性被認為處於族群、階級與性別的三重弱勢相乘地帶（蔡雅慧，2006）；她們的先生擁有較低的教育程度、處於低社經地位，或被形塑成社會所不欲者——肢體或精神殘障、老、貧窮，娶妻之重大且急迫的任務乃在於維持家族的命脈。這群東南亞婚姻女

性移民需要快速地從「外籍配偶」轉換成「外籍母親」，她們多數在結婚後一兩年內便生下第一胎（夏曉鵑，2000，2004；Fung et al., 2006）。

二、 台灣與東南亞國家跨國婚姻子女現況

在台灣，2003 年每 7.5 個出生嬰兒中，就有一個是為外籍或大陸港澳所生（行政院經濟建設委員會，2004）。在 2004 年 6 月內政部所公佈的外籍與大陸配偶生活狀況調查中，外籍與大陸配偶子女年齡滿 2 歲以下者占 55.3%，其次為 3 歲至 6 歲 32.1%，7 歲至 12 歲兒童占 10.1%。顯示在普查當時，外籍與大陸配偶子女八成七為學齡前嬰幼童，一成進入小學教育。

根據教育部統計（2005）：93學年度教育部核准招收之幼稚園班級數為10,299班（25縣市），幼生總人數為21萬3,461人，而外籍配偶子女就讀人數為1萬1,743人，約佔總人數之5.23% 。從地區來看，人數最多為台北縣，有1,713人，約佔就讀總人數之14.59% 。從外籍配偶的國籍來看，大陸配偶子女4,135人（佔41.44% ）為最多；其次是越南2,698人（佔27.04% ）。黃以敬（2006）指出2006年八月外籍配偶子女將超越原住民學生，躍居政府對義務教育弱勢補助的最大族群。94學年小一新生每十六人有一人是外籍配偶子女，教育部推估，外籍配偶子女每年增加至少一萬五千人入學，預計到97學年，每八位就有一位外籍配偶子女。

面對數量日益龐大的跨國婚姻二代，社會普遍焦慮其將降低台灣人口素質。醫療單位針對嬰幼兒所作的地區性調查指出跨國婚姻二代發生發展遲緩的現象比例偏高（如：由台中榮民總醫院進行的「外籍新娘子女身心發展遲緩之臨床研究」（陳展航、遲景上，2002）；由高雄長庚醫院執行的「南台灣外籍新娘心理健康及家庭功能對其子女心理之影響」（引自楊艾俐，2003）；林雅玟，2006），然而媒體的報導卻不關心研究中少數樣本所具備的代表性、過度推論以滾雪球的抽樣方式所得的結果，因而形成此群體發展遲緩比例偏高的第一印象，其中更有研究指出此群體的語言發展遲緩最令人憂心（陳佩足、陳小云，2003）。

隨著跨國婚姻二代的成長，研究焦點從嬰兒時期移轉到幼兒時期，以幼兒發展為主題的研究內容包含幼兒的中文語言能力（林含茵，2006；陳珮真，2006；陳璽琳，2006；廖玉婕，2006；顏麗娟，2006）、幼稚園之學校適應（王美惠，2005；吳柏珊，2005；林雅婷，2005；徐玉梅，2006）與社會能力（林梨美，2006；邱桂治，2005；鄭雅婷，2006）。較先前研究比起來，這些研究較為持平地敘述現況：在中文能力方面，與台灣同年齡的孩子比起來，林含茵（2006）認為東南亞移民母親的五歲幼兒在語言發展整體表現與語言理解皆低於本籍五歲幼兒，然而陳璽琳（2006）的研究卻顯示在語言理解中，語詞理解沒有顯著差異，而在聽覺理解上有顯著差異。林含茵（2006）認為口語表達能力沒有顯著差異，然而陳珮真（2006）研究中的越南籍子女與陳璽琳（2006）研究中的外籍配偶子女的表達能力皆低於母親為台灣籍的孩子。在說話清晰度方面，廖玉婕（2006）指出本國籍優於越南籍的表現只產生在四歲組與五歲組，六歲組則無。即隨著年齡增加，兩者差異越來越小。以上研究因為工具的不同而無法完全進行比較，因此不管是語言理解、表達能力都未有定論，然而說話清晰度方面則可見年齡越大越無差異的情形。

在幼兒學校適應方面，只有徐玉梅（2006）非個案研究，她發現幼兒感受到外籍母親愈採用獎勵的管教方式時，其生活適應愈好，幼兒感受到外籍母親愈採用處罰的管教方式，其生活適應愈差。在社會能力部分，鄭雅婷（2006）發現幼兒的正向社會行為會因主要照顧者所使用的教養方式不同而有所差異，當幼兒社會行為在主要照顧者使用開明權威的教養方式時，表現的較其他教養方式好。雖然如此，以上二研究卻未進一步指出以外籍配偶子女為研究對象所得的研究結果含有何種特殊意義。另外，林梨美（2006）以加州學前兒童社會能力量表測量新移民母親幼兒子女與台灣籍母親子女各 63 人，發現新住民女性子女社會能力分量表及總社會能力的表現，顯著低於本地女性之子女。而王世英等人（2006）在台灣各地的普查結果卻發現新移民子女的學業成就表現皆相當不錯；但是多數教

師卻認為新移民子女的學習成就表現得較一般學童差，教師所認知到新移民子女的學習成就亦較其實際表現來得低下。

以上討論顯示，儘管普查數據已呈現婚姻移民二代在學業方面的實際狀況，學術研究結果亦幫助我們初步理解其特性，然而不同研究間因為研究工具的不同而難以進行對話，阻礙更深入的理解。再者，多數研究者只是以婚姻移民二代為研究對象，並無清楚說明研究結果的意義，反而可能助長台灣社會在面對龐大數量的憂慮。另外，在以台灣與東南亞國家跨國婚姻的幼兒子女為研究對象，尚缺乏自我概念的研究主題，本研究旨在填補此空缺。

三、 台灣與東南亞國家跨國婚姻子女自我概念的研究

在社會普遍將東南亞移民女性子女視為社會問題的情況下，其成長歷程必然承受較多注目。Bronfenbrenner（1979）指出雙種族（bi-racial/ethnic）的孩子在成長過程可能比一般孩子承受更多負面壓力，在建立自我認同方面亦遭受較大困難。

以台灣與東南亞國家跨國婚姻子女自我概念內涵為主題的研究中，蔡雅慧（2006）以國中生為研究對象發現其自我概念正向，都認可自己是台灣人。熊淑君（2004）以國小高年級學生為研究對象，發現其與本國籍子女自我概念沒有顯著差異。然而，在年齡較低的研究對象中，車達（2004）發現外籍配偶子女在國小三、四年級時，週遭環境的回饋會開始影響他們對自己的看法，因而普遍出現被標籤的自卑與困境。迄今，國內尚缺乏對台灣與東南亞跨國婚姻國小低年級子女與幼兒階段子女自我概念的探究。

最後，以上三研究皆將東南亞各國婚姻移民女性的子女視為一同質性群體處理，忽視個別國家文化的差異，由母親所承載的不同國家的文化內涵是否讓不同國家母親的孩子具有差異的自我概念，皆不在以上研究的關注範圍。而 2006 年

六月底的內政統計通報顯示東南亞女性婚姻移民人數最多的為越南籍婚姻移民女性，本研究的研究對象將聚焦在越南母親的幼兒子女，探究其自我概念。

第二節 自我概念的定義

本節旨在介紹各家學者對自我概念的界定，與本研究相關的學者依序為 James、符號互動論、Shavelson 等人，以及 Markus。

一、James

William James（1890）最早嘗試定義自我—「自我是自己知覺、感受與思想成為一個人者。」James 最大的貢獻是將自我分割成兩個面向—客體我（me/the empirical self）和主體我（I/pure ego），前者作為被認知的客體（self as known），是經驗與意識的主體，廣義來說，即所有一切個人可以稱為屬於他自己的全部，此面向即所謂的自我概念（self concept）；後者作為認知的主體（self as knower），是個經驗、知覺、想像、選擇、記憶、和計畫的主體。

在客體我部分，James 將其分成三部分構成—物質我、社會我、精神我，此三部份存在著上下階層關係—物質我在最底層；社會我則位於第二層，假定和身體與財富比起來，個人更應該注重與他人的關聯以及榮譽；精神我最寶貴，佔據至高的位置。Harter（1998）認為 James 已在為「自我」是多面向（multidimensional）及階層化（hierarchical）的模式構念鋪路。

二、符號互動論

符號互動論（symbolic interaction）著重自我的內涵是由社會互動而來（Baldwin, 1897; Cooley, 1902; Mead, 1925）。Baldwin 詳述孩童時期自我形成的社會來源：從嬰兒開始，個人對自我的了解與對他人的了解緊密相連，此即「兩極自我（bipolar self）」。在學步兒時期，「模仿」對自我發展極為重要，孩子透過模仿來內化照顧者的動作、思想、態度、規範，並吸收社會互動中的模式，漸漸

成為自我的一部份。

Cooley（1902）提出「鏡中自我（looking glass self）」的概念，闡釋生活中的重要他人是如何構成一面社會的鏡子，只要加以凝視，便可察覺他人對自己的看法，並逐漸被納入自我意識中。這些看法有三個主要來源：（1）想像自己的外表如何在他人眼中呈現；（2）想像他人對此外表的評價；以及（3）某些自我感覺，諸如驕傲及羞恥等。簡而言之，個人是透過詮釋他人對自己的動作及態度來界定自己。

Mead（1934: 68）更強調社會互動的角色而提出「概括他人（generalized other）」一詞，以形容他人的回應是如何深層控制我們的行為以及提供形成自我內涵的材料。所謂「概括他人」，便是那群「給予個人自我整體感的組織社群或社會團體（1934: 154）。」個人會逐漸採取特定群體的概括觀點來看自己。簡而言之，個人藉由將自己放在他人的角色及位置，嘗試以他人的角度來看待自己。

發展鏡中自我所需要的技巧在 2 歲時便會出現（Harter, 1998）。Stipek、Recchia 與 McClintic（1992）發現 2 歲學步兒為了引發父母正面的反應並且降低負向的反應，他們開始會意知到父母的標準，並開始衡量自己是否達到這些標準。因此，學步兒逐漸開始內化這些標準，並藉父母的反應評價自己。隨著年齡增加，幼兒的觀點取替技能（perspective-taking skills, Selman, 1980）逐漸發展，幼兒會理解到父母不只擁有期待他們達到的標準，更會對孩子形成某些評價。Higgins（1991）指出 4 至 6 歲的幼兒已經知道父母對自己的行為與表現擁有特定觀點，而父母重視、偏好與期望的觀點必然會與幼兒本身的表現存在落差，父母據其觀點而做出的反應將引起幼兒的心理反應。為了增加正面的感受並且避免負面的心理狀態，幼兒便會試圖自我調整（self-regulate）與自我評價（self-evaluate）以符合父母的期待，父母親的標準將漸漸內化成為幼兒的自我引導（self-guide），此為形成認同（identification）父母的基礎。Kelman（1958）認為認同乃個人基於想與某個對象建立或維持滿意的關係，而接受對方的影響力，通常會表現在模仿重要他人

的角色或欲獲得良好關係的形式。

三、Shavelson、Hubner 與 Stanton

Shavelson 等人（1976）嘗試定義自我概念：以廣泛的角度看待自我概念，自我概念是指個體對自我的知覺。這些知覺乃藉著個體與週遭環境的互動與詮釋經驗逐漸形成，知覺內容尤其受到重要他人、環境強化力與個人對行為的歸因影響，這些知覺會逐漸形成多向度階層化模式。再者，Shavelson 等人有鑒於以往自我概念的研究缺乏理論模式，以至於無法精確定義自我概念內涵、無從評斷測量工具的品質，更遑論比較研究結果，因而提出七點特徵來約束自我概念的構念效度。他們認為自我概念必須具備七個特徵，包括：組織性（organized）、多面向（multifaceted）、階層性（hierarchical）、穩定性（stable）、發展性（developmental）、評價性（evaluative）、區別性（differentiable）。

Shavelson 等人（1976: 412-415）認為個人分歧複雜的經驗是形成自我概念的基礎。為了減少這些經驗的複雜性，個人將這些經驗轉譯為較簡單的形式或類目。個人採用的類目系統某個程度反映個人獨特的文化，此為自我概念的第一個特徵—組織性或架構性。第二的特徵為多面向，即特定面向反映個人或團體所採用的類目系統，在對象為白人中產階級學生的研究中，類目系統包括學校、社會接納、外表吸引力、及能力等方面（Jersild, 1952; Sears, 1963; 引自 Shavelson et. al, 1976）。自我概念的多面向架構可能在某一面向上形成階層，也就是說，從最底層在「特殊情境的具體經驗」到最上層的「一般性自我概念」，此乃自我概念的第三項特徵—階層性。自我概念的第四個特徵是穩定性，指的是最上層的一般自我概念是穩定的，越低層的自我概念涉及某一特殊情境，因此越不穩定，易隨著情境而變化。自我概念的第五項特徵為發展性，指的是自我概念隨著時間推移，孩子的能力逐漸成熟、經驗日益增加後自我概念便隨之改變。第六項特徵—

評價性，指出個人不只是會發展出在某情境或是某類情境下的自我描述，他還會形成在這些情境中的自我評價。評價影響所及因人因狀況而定，全賴個人在其社會文化中的過去經驗。最後一項特徵—區別性，即自我概念要與其他在理論上相關的構念有所區辨。

Shavelson 等人將所提出自我概念的七特徵表現在圖 2-2-1 的模式中：最上層為普遍自我概念；之下二分為學業自我概念和非學業自我概念，其中非學業自我概念包括社會自我概念、情緒自我概念、生理自我概念；第三層是更為細分的自我概念次面向，如學業自我概念中的語文自我概念、科學自我概念，或者社會自我概念下的同儕自我概念、生理自我概念的外表自我概念等；再往下還可繼續細分特定情境之下的自我行為評價。

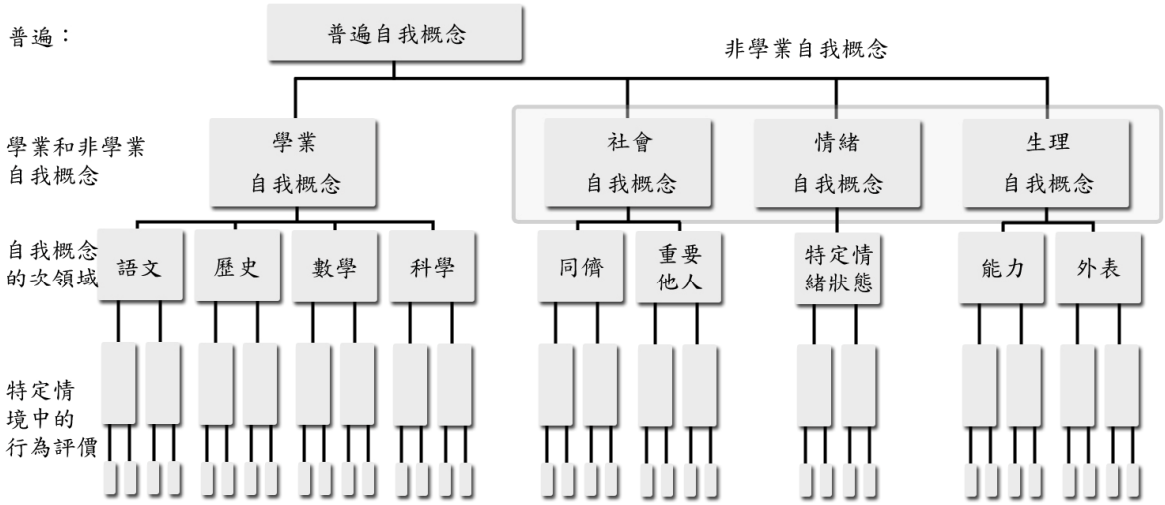

圖 2-1-1 自我概念的多向度階層化模式

資料來源：Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46* (3), 413.

在說明「發展性」特徵時，Shavelson 等人（1976）認為幼兒的自我概念是整體、未分化，且只針對某一狀況的。隨著兒童開始建構諸如「我」此類字眼所

指涉的概念時，他們也開始建構分類事件和情境的概念。年幼的孩子尚無法整合零散的經驗成為一自我概念架構，在不同的時間內，兒童對於自我與經驗各個面向會有不同的重視程度，隨著年齡及經驗的增加（尤其在習得語詞的分類後），自我概念便會越來越分化。當孩子可以整合自我概念的各部份時，此自我概念始具備多面向階層化的形式架構。

然而Shavelson 等人（1976）的多向度階層化模式雖具啟發性且看似可信，卻未以實徵性研究加以支持。他們探討五種常用的測量工具，發現自我概念可分為社會、生理與學業等因素，然此任何一種工具皆無法完整涵蓋此三因素。之後Marsh（1988a, 1988b, 1988c）設計「自我描述問卷（Self-Description Questionnaire，簡稱SDQ）」以驗證Shavelson 等人模式，自我描述問卷共有三版本，包含針對二至六年級（8至12歲）兒童的SDQ-I、針對青少年的SDQ-II，與針對青少年後期與成人的SDQ-III。

首先，Marsh、Barnes、Cairns與Tidman（1984）以自我描述問卷為基礎，設計七個面向、一面向各四對的題目測量二至五年級的學生是否皆具備外表（physical appearance）、身體能力（physical ability）同儕關係（peer relationships）、父母關係（parent relationships）、閱讀（reading）、數學（mathematics）以及學校科目（school subjects）等七面向的自我概念。所得資料以探索性因素分析的方式處理，結果發現4個年級的兒童皆具備七面向的自我概念，各面向的相關亦隨著年級呈下降之勢。

除了證實 Shavelson 等人（1976）認為自我概念隨著年紀增長而日益分化的假設外，Marsh 等人（1991）更將年齡向下延伸，探索年幼孩子自我概念的分化情形。Marsh 等人以 SDQ-I 為工具證實 5 至 8 歲的幼兒已能區辨身體能力、外表、同儕關係、父母關係、閱讀、數學、一般學科（general school）與一般自我（general self）等八面向；並且在橫斷與縱貫性研究中亦發現 5 至 8 歲幼兒的自我概念隨著年紀的增加，自我概念各因素的相關逐漸下降的情形（Marsh, et. al, 1998）。最

後，Marsh 等人（2002）更以 SDQ-I 測量 4.0 至 5.6 歲的幼兒，以驗證性因素分析的方式確認此時期幼兒已可區辨身體能力、外表、同儕關係、父母關係、閱讀、數學此六面向的自我概念，而發展出學前幼兒自我描述問卷（Self Description Questionnaire for Preschoolers，簡稱 SDQP）。在學前幼兒自我描述問卷中，身體能力自我概念是測量幼兒知覺到自己在運動、遊戲與身體活動的技能及興趣；外表自我概念是測量幼兒對自己長相吸引力與如何與他人外表做比較的知覺；同儕自我概念是測量幼兒知覺到自己擅長交朋友的程度、受歡迎程度、以及他人是否想與自己做朋友；父母自我概念是測量幼兒對親子互動、自己是否喜歡父母與父母接受與贊同自己的知覺；語文自我概念是測量幼兒知覺到自己的閱讀能力、興趣與閱讀活動的樂趣；數學自我概念是測量幼兒知覺到自己的數學能力、興趣與數學活動的樂趣（Marsh, 1998）。本研究將採用學前幼兒自我描述問卷為主要研究工具，除了此六面向自我概念外，研究者考量研究需要還增加學校與才藝自我概念。學校領域的題目參考 Marsh（1988a）的學齡兒童自我描述問卷而設計，是測量幼兒知覺到自己在學校的表現、樂趣與對課業的興趣（Marsh, 1998）。藝術領域的題目乃參考 Vispoel（1995）藝術自我知覺量表（Arts Self-Perception Inventory）設計而成。

除了Marsh等人（1984, 1988, 1991, 1998, 2002）對Shavelson等人（1976）模式進行廣泛的評估工作外，Vispoel（1995）則擴充Shavelson 等人（1976）的模式，證實第二階層除了學業與非學業自我概念外，還可分出「藝術自我概念（Artistic Self-Concept）」因素，此因素是由舞蹈（dance）、表演藝術（dramatic art）、視覺藝術（visual art）以及音樂技能（music skills）四面向的自我知覺所構成。其中舞蹈與生理/社會的非藝術自我概念亦相關，因為舞蹈通常是在大眾場合表現的身體活動。林佩瑤（2004）指出不論何種課程模式，歌謠、律動、與美勞皆是幼稚園普遍之活動。因此本研究的藝術自我概念題目乃參考藝術自我知覺量表中測量舞蹈自我知覺、視覺藝術中的繪畫自我知覺，還有音樂技巧中的唱歌

自我知覺，根據研究需要改編而成。

四、Markus

Cooley （1902）與 Mead（1934）主張自我是社會產物（social product）。Markus、Mullally、與 Kitayama（1997）進一步表示個體形成自我所需的經驗會發生在某一特定的社會與歷史脈絡中，該脈絡具備某些定義自我的意義系統，這些意義系統會藉由日常實踐的過程影響個體形成自我的心理歷程而形成特定自我內涵。簡言之，每個個體的自我在極大程度上是整個文化社群（cultural community）的集體輸出（collaborative output）（Kitayama, Duffy, & Uchida, 2007）。

Markus 與 Kitayama（1991）以對比西方與非西方文化中兩種自我建構（construal of self）以具體說明文化與自我的關係。西方文化認為自我乃一組關於個人個性特質的描述，無涉脈絡的實體存在，此顯然不足以涵蓋其他文化中自我的建構過程、結構內涵與呈現方式；許多文化的自我實與所處脈絡相互依存，「他人（others）」或「與他人相關的自我（self-in-relation-to-other）」在個人經驗中舉足輕重。Markus 與 Kitayama 標誌西方文化的自我建構為獨立我（independent self construal），非西方文化（特別是亞洲文化）則是相依我（interdependent self construal）；前者強調個體之獨特與完整，他人的存在是為了提供個人「評價自我（self-evaluation）」的依據，以達到伸張與證成自我內在特質的目的；後者著重個體之歸屬及融入，他人的存在乃是為了協助個人「定義自我（self-definition）」，即個人會依特定脈絡中與他人的關係來定義自我，並隨著環境來調整自我，以維持和諧的人際關係。

Adams 與 Markus（2004）定義文化為某個特定社群中所具備的表徵資源（symbolic resources），而這些文化的表徵資源會在世代間累積與傳遞，而且會

外顯在社會實踐（social practices）與社會機構（social institution）中。Kitayama、Duffy 與 Uchida（2007）認為文化的累積與傳遞普遍在日常實踐的行為中進行，包含語言與非語言的層次，並且通常是不刻意，甚至發生在自動化且無意識的狀況下。

在生命的早期，當兒童尚未進入學齡期，生活中的他人多侷限在母親與其他照顧者（Kitayama, Duffy, & Uchida, 2007）。Wang（2004）比較中美兩國母子的言談內容，說明文化的表徵資源是如何透過日常實踐來達成不同的心理歷程，甚而形成幼兒不同的自傳式記憶。美國母親在言談中以孩子為中心、強調自我相關的訊息，例如孩子個人想法、偏好與感受，因此美國幼兒的自傳式記憶多具個人特質的內容，因而促進強化獨特自我的心理趨向；中國的母親多以母親自己為中心，要孩子理解重要他人與集體活動的訊息，因此中國幼兒的自傳式記憶內容多中性的社會角色、環境特色以及外顯行為，因而形成自我批評與節制情緒的心理歷程。

而父母的日常實踐也引導不同文化中的孩子往不同的目標發展。例如 Shweder（2003）觀察到許多相依我國家，如印度與日本，父母與他們的嬰兒與幼兒一起睡覺，然而在如德國與美國等獨立我文化中，大部分嬰兒是與父母分開睡覺。此結果發現發展自我的文化差異在生命的早期便已發生。

綜合以上，自我概念是個人對自己的主觀看法，經由多方面的認知歷程所形成，會隨著個體認知階段的發展及與環境互動的經驗而發展出不同的結構與內容，研究證實 4 歲以上幼兒已然擁有身體能力、外表、同儕關係、父母關係、閱讀、數學等六面向的自我概念（Marsh, et. al, 2002）。而個人與環境互動的經驗發生於特定文化脈絡中，文化中關於自我的假設會表現在個人日常經驗中，使得個人在形成自我時具備某種心理趨向。下一節將從認知發展的角度切入幼兒自我概念，並檢視幼兒自我發展的不同脈絡。

第三節 幼兒自我概念的發展

本節旨在探討幼兒時期自我概念發展狀況，內容分為兩部分，首先探討幼兒時期的認知發展情形是如何影響自我概念的形成；之後再說明幼兒發展自我概念的不同脈絡。

一、 幼兒時期的自我概念特徵

自從 70 年代心理學界興起認知革命以來，自我概念普遍被認為是一認知結構（如：Epstein, 1973; Markus, 1977），其內涵與結構深受認知階段的轉變所影響。Piaget（1947）指出 4 歲至 7 或 8 歲的兒童處於前運思期（preoperational stage）認知發展階段，已會運用語言等符號（sign）或象徵（symbol）來進行表徵（representation），並漸漸可統整事物間的關係而形成概念（concept），然而依舊是前邏輯（pre-logical）的思考方式，即自有其邏輯，但不符合成人的邏輯標準。此屬「直覺式思考（intuitive thinking）」，指幼兒對事物的理解乃集中在可知覺的顯著特徵，即事物呈現的狀態，而非思考過程。

新皮亞傑學派學者 Fischer（1980）承繼 Piaget（1947）的主張，認為認知階段（tier）乃依既定順序連續發展，從感覺動作階段到表徵階段，最終至抽象階段。另外，他將階段分為更細的層次（hierarchical level），較 Piaget 更強調階段之間連續發展的關係，例如感覺動作階段的第四個層次乃為表徵階段的第一層次。學齡前（preschool years）幼兒皆處於表徵階段，他以表徵（representational sets）表示特定人事物的具體特徵。學齡前幼兒早期屬於層次四—單一表徵（single representational sets），指的是單一的表徵意義；學齡前幼兒晚期處於層次五—表徵構圖（representational mapping），指的是可以統整兩個或兩個以上的表徵而形成特定關係。例如處於單一表徵層次的 2 至 3 歲女孩可以二娃娃分別代表母親與父親，並且以一組她熟悉的行為來詮釋母親與父親的角色，此為二組單一表徵；

但她無法表徵此二角色間的關係。一直要到大約 4 歲才進入表徵構圖層次，兒童首度能表徵社會角色的關係，整合母親與父親的角色以理解存在於他們之間的婚姻關係（Fischer & Yen, 2002）。以下便以 Piaget 與 Fischer 的架構來歸結學齡前幼兒的自我概念特徵：

（一）自我概念多具體可觀察的內容

在 Fischer（1980）的表徵階段，幼兒對自己的認識是具體的特徵。Damon 與 Hart（1988: 59）統整以往幼兒自我敘述的研究後，認為兒童早期屬於「類別認同（categorical identification）」階段，說明幼兒只能依獨立的類別特質來理解自我，尚無法連結個別的特質形成某種能力。例如在身體（physical）方面，幼兒會描述自己的身材、性別、種族、個別的身體特徵、年紀、衣著、擁有物與居住地等；在活動（active）方面，幼兒會敘述自己平常從事的活動，或是自己期待、被允許或禁止的活動；在社會（social）方面，幼兒會敘述與家庭成員、朋友、生活週遭的人的關係或自己為某社會團體成員；在心理（psychological）方面，幼兒會描述自己認為重要的心情、想法、感受與態度，但此並非固定的特質、能力或信念。

Harter（1999）將 Fischer（1980）認知層次的區分運用在幼兒自我概念的研究中。她認為 3 至 4 歲的幼兒處於單一表徵層次，自我描述中多特定行為，例如跑步、跳高等；在敘述的同時通常伴隨著能力的展現，例如幼兒會說「我真的很強壯，可以舉起這個椅子，我表演給你看」等，說明這些剛成形的自我表徵乃直接聯繫於某一行為。由於單一表徵高度零散且各自獨立，因此此時期對自我的陳述分散在各面向、缺乏一致與協調。5 至 7 歲孩子處於表徵構圖層次，可以理解單一表徵間的關係，敘述的內容普遍關於自己的運動天份、社會技巧與認知能力等概括表現，例如此時期幼兒可以意識到自己在跑步、跳高與學校的功課方面皆表現良好。

（二）自我評價過度正向

Harter（1988, 1998, 1999）指出幼兒對自我的評估會不切實際地正向，會在訪談中列舉一長串自己所擁有的技能、優點與天份。例如在 Harter 與 Pike（1984, 引自 Harter, 1988）的研究中，學前幼兒陳述自己是多麼擅長跑步與登山、認識多少單字與數字、擁有多少吸引別人來和他交朋友的優點，甚至整整有 50%的幼兒認為自己是團體中跑最快的人！

Harter（1988, 1999）主張此為「標準的扭曲（normative distortion）」，即不切實際的樂觀現象普遍存在於幼兒階段，並非刻意欺騙或是回答符合社會期待的答案（social desirable responding），是由於幼兒尚無法區辨理想（ideal）自我概念與實際（real）自我概念的差異所導致。此外， Frey 與 Ruble（1990）指出幼兒是以年齡常模（age norm）來看待自己的發展，即幼兒會觀察到不同年齡的兒童所擁有的不同技能，他們認為自己有一天會做所有大孩子正在做的事情。Suls 與 Sanders（1982）亦提到 3 至 5 歲的幼兒在身體與認知方面具有快速的變化與明顯的進步，幼兒會將自己目前的表現與之前的表現相比，而從時間比較（temporal comparison）中獲得滿足。另外，學前幼兒未能運用社會比較（social comparison）的訊息在評估自己的能力（ability）上（Ruble & Frey, 1991; Ruble, Grosovsky, Frey, Cohen, 1992），因而擁有過度樂觀的自我評價。

雖然幼兒未能使用社會比較以評估自己能力，但幼兒卻能以其他方式衡量自己在特定表現結果（specific performance outcome, Ruble & Frey, 1991）。Ruble 與 Frey 認為幼兒會以自訂的絕對標準（absolute standard）來衡量表現，例如幼兒會想要答對所有問題等。

因此，以上敘述不表示幼兒皆只回答過度正向的答案，如果題目是關於幼兒自身特定、具體且熟悉的特徵與技能表現，幼兒便較能依實際情形作答，然而對特定技能的評估並不妨礙幼兒對自己整體能力的正向認定（Ruble, et. al, 1992;

Stipek & Mac Iver, 1989）。

除了認知因素外，環境因素亦會促成幼兒對自我能力過度樂觀的評估。例如 Frey 與 Ruble（1990）指出父母會以照片或故事告訴幼兒關於自己在成長過程中的重大進展，例如如何學會走路等，讓幼兒知覺到自己新發展的能力與進步情形；另外，在幼稚園中的幼兒常會接收到來自教師的正向回饋，即使在平時，教師亦極少對幼兒的能力有負面評論，因此在自我評估的過程中較少運用到社會比較（Stipek & Mac Iver, 1989）。

因此，過度樂觀的自我評估在幼兒時期是常態現象，如果出現大量的負向陳述，便需要進一步關注（Harter & Pike, 1984）。

（三）無法整合自己對立的特質

3 至 4 歲的幼兒處於「單一表徵（Fischer, 1980）」層次，無法了解對立（opposite）形式的關係，因而無法認知到自己具有諸如好與壞等對立特質（Fischer, Hand, Watson, Van Parys, & Tucker, 1984）或可於同時間經歷快樂與悲傷等對立情緒（Fischer & Ayoub, 1994），因此，大部分幼兒會否認自己的負面特質及情緒（例如：我一點都不害怕！），而認為自己擁有全然正面的特質與情緒（Harter, 1999），Harter 稱此為全有全無的思考（all-or-none thinking）。

5 至 7 歲兒童處於「表徵構圖（Fischer, 1980）」層次，可以連結之前視為斷裂的概念，5 至 7 歲的兒童已可連結相當普遍的對立形式，例如在身體概念方面，此時期的兒童知道上相對於下、高相對於矮、胖相對於瘦，然而只能連結卻無法整合多方面的訊息，以致於此階段兒童傾向過度區辨（overdifferentiate）好與壞，於是依舊認為自己全然正向，會出現類似「我表現的很好，因此我不能表現不好」的回答。相反地，擁有極度負面生活經驗的幼兒可能認為自己「全都不好（all bad）」。較前一階段進步的是，5 至 7 歲的兒童會比較不同時期的自己，因而出

現「有時候我會表現的有一點點不好，不過不會常常發生」的想法，亦可認知到自己在不同時期可以擁有對立的兩種情緒（Harter, 1999）。

Fischer 與 Ayoub（1994）稱此對立的二分形式為「affecting splitting」，是人在思考時自然發生的分類情形，此亦會發生在看待自我與他人時，例如 5 至 7 歲的兒童會說：「我知道有一些小孩會把事情做不好，但不是我！（Harter, 1999）」。

（四）特徵語彙的使用

Rholes、Newman與Ruble（1990）指出特徵（trait）是一穩定的心理結構，它可以在不同情況下產生符合該特徵定義的行為。要獲得某特徵的概念，兒童首先要理解構成該特徵的種種行為在概念上是相關的，例如要獲得攻擊性這個特徵，兒童必須首先要了解打人、說謊、「洩密」等種種攻擊行為之間的共通點，之後再以某個形容詞標誌此共通點，最後兒童要了解造成此類行為是需要一特定心理架構的存在，並連結到具備該特徵的對象上，才算是真正理解該特徵所表示的概念。

儘管5至7歲兒童的自我敘述會出現描述特徵的形容詞（例如：好與壞、聰明與笨等），但Harter（1998）認為這些並非「真正的」特徵，因為他們尚缺乏可統整自己低階行為而形成高階特徵的認知架構（Fischer, et. al, 1984）。

Ruble與Dweck（1995）注意到幼兒所出現的形容詞多屬於評價性，例如對整體的好與壞感受。Rholes等（1990）認為兒童最初的分類系統是依據價位（valence）且自我中心的，會視該行為對自己所造成的正負面結果來進行分類，因此好與壞、聰明與笨等形容詞可能只是代表幼兒對某人的感受，而非真正理解該特徵。Ruble與Dweck認為對特定對象形成印象或記憶的過程中，除了對行為進行分類以形成特徵外，同時亦包含感情因素，即直覺自己是否喜歡該對象，相較於形成特徵所需要較多的相關訊息、傳遞過程與動機促成等，正負面的評價可

以直接連結到特定對象，對幼兒來說是比較容易達到的。因此幼兒並未全然掌握特徵語彙所代表的意涵，而是以特徵來表示其對特定對象的感受。

綜合以上，幼兒時期的自我概念內容多為身體、活動、社會、感受、認知表現等具體敘述，儘管幼兒的自我概念缺乏抽象意義的敘述，但從幼兒的具體敘述中，仍可得知孩子顯著的生活面向與經驗。再者，幼兒具備非常正面的自我評價，儘管隨著年紀，幼兒已逐漸發展出連結相對形式的認知架構，但全有或全無的思考仍佔據整個幼兒時期，以至於一般幼兒仍認為自己全都很好。另外，即使幼兒已會使用某些特徵語彙，但不表示其為成人或較大孩子所理解的意涵，而是較傾向於代表幼兒本身的感受。

二、形成幼兒自我的不同脈絡

Markus 等人（1997）所提出的「selfways」是指某一社會文化社群定義與形成自我的典型模式，此模式提供了個人心理運作的傾向。文化社群須具備社會認可與自我認同的特徵，例如性別、年齡、社經背景等。接下來便是要探討不同文化社群所形成的不同脈絡如何影響幼兒自我概念的形成：首先將探討性別文化是如何形塑自我；另外，越南母親子女的家庭社經地位常被提及，第二部分便是要探討文化內（intra-culture）的階層差異是否會影響自我概念的形成；最後，越南母親子女與一般的台灣孩子最大的差異是擁有一個來自越南的母親，跨文化（inter-culture）的不同輸入會如何影響幼兒自我概念的形成，將於最後探討。

（一）性別

Bem（1993）認為性別（gender）是一文化建構，個體對性別的理解與看法是在社會化過程中逐漸形成。Bem 的性別基模理論（gender schema theory）主張在習慣將性別分為男女兩性的社會中，兒童會逐漸內化社會對兩性的看法與接受以男女分類的觀點，並且依此內容來規範自己，抗拒表現不符合自己性別的行為。Lewis 與 Brooks-Gunn（1979）指出 2 歲的學步兒已知自己乃屬於某一性別範疇。Fischer 等人（1984）指出 3 歲的幼兒已能了解特定性別的行為方式，進而影響自我的形成。Eder（1990）在以玩偶進行前導研究時，一位 5 歲半的女童不願意回答問題，是因為該玩偶是藍色的，不符合文化中定義的女性顏色。

Gilligan（1982）主張男女兩性不同的道德發展導致不同的自我概念，女性的自我強調與他人的連結與對他人表現關懷，自我乃關係性與情感性的存在，不同於男性的自我為展現獨立與力量的內涵。在跨文化的研究中，女性通常被期待從事較多「聯繫」的工作，例如主動照顧嬰孩等（Whiting & Edwards, 1988）。

然而性別與自我概念的關係在 1977 年之前一直未有定論。Wylie（1979）在文獻探討後指出，各學者對性別與自我概念的相關研究中，並未出現一明顯的模式，此或許是因為各學者間測量工具的不同，有些得到一整體自我概念之得分，有些因為面向分法不同，而難以進行比較。針對上述關於自我概念的問題，Marsh 等人（2002）主張如果忽略自我概念多面向的結構，便難以理解自我概念與其他變項間的關係。

之後，以多面向階層模式所發展出的研究工具（侯雅齡，1998；Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Marsh, Craven, & Debus, 1991），在不同面向出現性別的差異。Marsh 以 SDQ-I 測量 3,679 名小學 2 年級至 9 年級兒童，發現女童較男童擁有較高的閱讀自我概念，男童較女童擁有較高的身體能力、外表、同儕、數學以及加總的自我概念；在國內研究方面，侯雅齡以 4 至 6 年級學

童為對象發現男童擁有較佳的外表、身體與情緒自我概念；女童擁有較正向的學校自我概念。在以小學低年級為研究對象的研究中，Eccles 等人發現一年級的男孩擁有較佳的運動與數學自我概念，女孩擁有較佳的閱讀自我概念；Marsh 等人以 5 至 8 歲兒童為對象的研究呼應 Eccles 等人的結果－男孩擁有較佳的身體能力自我概念，女孩擁有較佳的外表與閱讀自我概念。一般而言，男童擁有較佳的身體能力與數學自我概念，女孩擁有較佳的閱讀自我概念。

Eccles 等人（1993）與 Marsh 等人（1991）認為當孩子進入小學開始，自我概念便會出現這些差異。在學前幼兒自我概念的研究中，Harter 與 Pike（1984）沒有發現性別差異，他們認為此乃由於幼兒普遍對題目反應過於正向所造成。Marsh 等人（2002）發現學齡前男孩擁有較佳的身體能力自我概念，女孩在同儕自我概念上亦得分較高。Mantzicopoulos（2004）發現學齡前女孩的確擁有較佳的同儕自我概念，雖然其數據未達顯著。在國內研究方面，蔡慧玉（2005）以中班、大班、小一學生為研究對象，發現男孩擁有較高的身體動作技能與體力自我概念。邱麗屏等人（1999）年在訪談 30 位幼稚園大班幼兒後發現女生與父母、同儕或手足間存在正向之自我概念，男生則有一半呈現負向關係。

綜合以上研究，不管在小學或學前階段，男孩皆展現較佳的身體能力自我概念；女孩在小學時期擁有較佳的閱讀自我概念，在學齡前階段，在同儕自我概念則有較高得分。此結果呼應 Gilligan（1982）所認為男生對其身體能力的強調與女生重視關係的連結，也反映出社會上普遍存在的性別刻板印象（Marsh, 1989; Mantzicopoulos, 2004）。

（二）家庭社經地位

Kohn 與 Slomczynski（1990）將社會階層化（social stratification）定義為依照權力、權利與威望等標準，將個體區分為不同階層而形成社會的階層差異，實徵研究大多是依教育程度與職業來定義，收入是次要的定義。在探討社會階層與自我概念關係的研究中，通常以家庭社經地位（Socio-Economic Status，簡稱 SES）來代表社會階層化（邱霓敏，2001；洪若和，1995；陳立人、鄭宇樑，1994；陳美芬，1996；蔡慧玉，2006；Burdett & Jensen, 1983; Clough, 1979; Coleman, et. al, 1966; Kohn, 1959, 1963, 1979; Smith, et. al, 1978; Soares & Soares, 1969; Trowbridge, 1972）。

Kohn（1959, 1963, 1979）主張不同教育程度與職業背景的人擁有不同的價值體系，因而具備不同的子女教育信念與教養行為，例如 Kohn（1963）提到中產階級（middle-class）的父母重視孩子自我引導與自我控制的價值與表現，然而勞工階級（working-class）的父母較重視孩子對外在標準的服從，與中產階級父母相較，他們較不重視孩子的內在感受，不同階級父母對特定價值觀的重視會傳遞給孩子，影響其自我概念。國內一些針對國小兒童的研究發現支持此主張：高社經家庭國小學生的自我概念顯著高於低社經背景學生的自我概念（邱霓敏，2001；洪若和，1995；陳美芬，1996），家庭社經地位對學童自我概念有顯著的預測作用（陳立人、鄭宇樑，1994）。

然而其他針對國小學童的研究卻發現不同社經背景孩子的自我概念並無出現差異（Burdett & Jensen, 1983; Clough, 1979; Coleman, et. al, 1966），甚至有一些研究發現低社經地位孩子的自我概念甚至較中產階級的孩子正向（Smith, et. al, 1978; Soares & Soares, 1969; Trowbridge, 1972）。Soares 與 Soares（1969）提出成人期待與孩子表現落差假設（parent expectation/child performance discrepancy hypothesis），意即高社經家庭的父母對子女的成功抱持較大的期望，如果子女的表現不如預期，子女便容易產生較低落的自我概念。

以上的研究結果莫衷一是，甚至出現衝突的現象。究其原因，除了不同研究者對於自我概念的定義、工具、研究設計、年齡群體、地域、時間等因素有不同的看法外（Zirkel & Moses, 1971: 254），家庭社經地位本身即是一複雜的概念，無法以單一標準或公式界定（Wylie, 1979）。

針對本研究所採取的自我概念理論架構與研究對象，研究者檢視依照多面向自我概念為架構所設計的研究工具，並且以學齡前幼兒為研究對象的研究結果，結果顯示自我概念與家庭社經地位的關係沒有顯著相關。Mantzicopoulos、French 與 Maller（2004）以幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗（Harter & Pike, 1984）為工具，沒有發現高社經與低社經家庭背景的幼兒在自我概念分量表的表現上出現差異。Pallas、Entwisle、Alexander 與 Weinstein（1990）認為幼兒自尊的結構並不因家庭社經背景而有所不同。以國內幼兒的對象的研究中，蔡慧玉（2005）指出不同家庭社經地位的幼兒在自我概念的總量表中並無發現顯著差異，而是在幾個自我概念分量表中有不同的表現，例如在「人際關係技巧」分量表上，中、低社經較高社經正向；在「身體動作技能和體力」分量表上，中社經較高社經正向；在「外表」分量表上中、低社經高於高社經；在「知識及思考」分量表上中社經高於低社經。結果顯示在「人際關係技巧」、「身體動作技能和體力」、「外表」等分量表中，高社經家庭背景的孩子表現出較中社經或低社經的孩子為低的得分。

綜合以上，可知家庭社經地位與幼兒自我概念的關係尚未形成定論。最後，Laosa（1981）認為家庭社經地位在不同的社會文化中往往蘊含不同的意義，很難以單一的標準或方式來界定，因此他建議研究者分別檢視個別變數的影響，例如分別檢驗父母教育程度、職業與收入對幼兒自我概念所造成的影響。

（三）越南文化價值觀

Kitayama、Duffy 與 Uchida（2007）認為自我極大部份是整個文化社群的集體輸出。Harter（1998）亦指出兒童在認識自己與獲得自我概念的過程中，親職、家庭價值、及文化脈絡扮演著重要的角色。柯瓊芳與張翰璧（2007）提到家庭是文化再生產的重要場域，母親是家庭事務與親子教養的執行者，其所承載的價值觀便為文化再生產的重要資源。與一般台灣兒童相較，越南母親的幼兒子女多由生長於越南的母親所照護，其自我形成的歷程自然無法忽視越南文化價值觀的因素。以下將探討教養認知（parenting cognition）對幼兒自我概念的影響：

Banham 等人（2000）指出教養認知是父母親如何理解自己的父母角色以及孩子，此會激發且組織父母的教養行為，也會影響與孩子的互動品質及與孩子的溝通方式。而研究發現教養方式與孩子的自我概念具有相關（吳竺穎，1996；Coopersmith,1967; Coplan, Findlay, & Nelson, 2004）。從越南母親重視的面向上可知她們如何看待自己的母親角色：邱奕仁（2005）認為越南母親重視課業，但認為人品是將來學歷與事業的基本要求，因此特別重視，尤其要求孩子的禮貌，邱奕仁的訪談指出學前幼兒的越南母親希望孩子主動與人打招呼、不隨便拿別人的物品、表現守規矩等行為；馮涵棣（2007）到越南母親家中進行觀察時，亦發現越南母親要求孩子不得在未經觀察者允許下，自己探視觀察者的提袋。除此之外，馮涵棣還注意越南特有的「vòng tay」手勢，即雙手交叉環抱於胸以示尊敬與禮貌，然而在台灣，此手勢多成為越南母親私下懲罰孩子的方式。以上研究顯示越南母親認為自己作為一個母親，必須要求孩子遵守人際互動時的禮節與份際。

在親子互動方面，馮涵棣（2007）注意到越南母親與孩子間極為重視感情的對等交流，不只媽媽「疼（thoung）」孩子，孩子也要展現對媽媽的「疼」，例如調皮搗蛋不守規矩是不疼媽媽，疼媽媽就會乖巧聽話、幫忙家事、甚至日後撫養並照顧年邁的媽媽，媽媽們享受且需索孩子的「疼」，企盼孩子明白母親生養

之辛苦，並承諾回報以至少等同的愛。

以上研究顯示越南母親注重人際之間的禮儀與感情交流。此似乎呼應越南文化中對人的看法：Marr（2000）提到越南人認為人是社會的一部分，人應致力於與週遭環境、自然與宇宙維持和諧的關係，缺乏自尊的人也無法尊重他人。自我是透過其家庭、職業、地域、公民身分、種族、宗教與參與的團體（例如：文化、年紀、運動與興趣）來界定。

另外，越南母親的移民處境似乎讓她們對自己的教養方式不具信心。甘玉霜（2005）指出有越南母親認為自己不能用越南或自己的方式教育孩子，而是要學習如何當台灣孩子的母親，要學習台灣人教養孩子的知識與方式，這樣才能讓自己的孩子順利在台灣發展。

雖然如此，研究卻發現與教養孩子及社會化過程中所形成的認知是最不易改變的，移民父母的家庭價值與信念主要還是來自原本文化而少有修改，並非是個人仔細思慮便可改變（Bornstein & Cote, 2004; Sigel & Kim, 1996）。因此除了探討移民台灣的越南母親的教養認知外，越南與台灣教養認知的比較研究或許有助於理解越南與台灣文化的差異，並從中探究難以改變的教養認知對孩子自我概念的影響：

在比較越南與台灣兩地對於子女家庭教養態度的結果中，柯瓊芳與張翰璧（2007）認為越南與台灣人皆重視孩子勤奮、節儉與謙讓的特質，儘管排序有些差異。另外，柯瓊芳與張翰璧（2007）在越南河內所進行的田野調查中發現，越南人的子女教養態度會因性別的不同而出現差異，多數人要求兒子獨立有擔當，女兒溫柔會理家。黃雅惠（2005）提到越南母親會帶女兒穿耳洞、戴耳環，此特徵表現在一年級女孩研究對象的圖畫內容中。越南當地風俗相信此舉會使孩子比較好養、好帶，因此通常在孩子滿月便會為她穿耳洞、戴上耳環。

在親子互動的態度上，幾乎百分之百（99%）的越南受訪者認為無論如何都

要敬愛自己的父母，而台灣則有92％受訪者持此看法（柯瓊芳、張翰壁，2007）。越南受訪者較台灣受訪者更強調身為父母的責任，有86％越南受訪者認為父母要竭盡所能養育子女，只有75％台灣受訪者持此看法（柯瓊芳、張翰壁，2007）。邱奕仁（2005）在訪談越南母親時也提到作為一個母親，就要多陪孩子，才能了解孩子及讓孩子感受到愛。另外，柯瓊芳與與張翰壁提到有83％的越南受訪者認為生養小孩是女人的天職，較台灣的52％為多，說明越南受訪者較傾向於傳統的家庭性別分工角色。

以上文獻顯示，不論從訪談越南母親的教養認知（邱奕仁，2005）、觀察國內越南母親與孩子的互動（馮涵棣，2007），或是越南與台灣價值觀之間的比較研究（柯瓊芳、張翰壁，2007）皆發現越南文化強調社會人際的和諧與親子互動的感情交流。誠如前述，自我是一社會產物，自我概念會受到個體所處文化社群中的文化內涵所影響，文化內涵是透過日常互動來傳遞，而在幼兒生活中，母親經常扮演撫育角色。因此母親所承載的越南文化內涵，自然無法在幼兒形成自我的過程中忽略。越南文化中對於社會人際和諧與親子感情交流的強調，反映於本研究之評量工具在社會自我的測量內容：分別落在同儕、父母面向，以及學校面向中的第7題，故本研究預期幼兒可能會在這幾面向的自我概念有顯著差異。

第四節 幼兒自我概念的測量

由於幼兒注意力短暫，因此不適合紙筆測驗（Irwin, 1985）。幼兒語言能力亦是測量其自我概念時需考量的，因為幼兒的表達能力比理解能力發展的慢（Foster, 1990）；另外，對個性羞怯及語言發展遲緩的孩子來說，要其表達更形困難（Measelle et. al, 1998）。雖然如此，Eder與Mangelsdorf（1997）依舊認為孩子本身是最適合提供自我概念訊息的人，一些研究者發展出克服語言產出的方式，例如圖畫測驗（Machover, 1949, 1953）、玩偶晤談（Cassidy, 1988; Eder, 1989, 1990; Eder, Gerlach & Perlmutter, 1987; Measelle et. al, 1998）等。以下將依時間順序介紹圖畫測驗、開放式敘述、玩偶晤談、與心理計量問卷等測量幼兒自我概念的方式：

一、 圖畫

在測量幼兒的自我概念時，主觀人物繪畫的方式尤其受到矚目。Machover（1949, 1953）發展「畫人測驗（Draw A Person Test）」，引導孩子畫一個人，此即為自我的反映，並據此推論出孩子的自我概念，身體形象的理論假設從畫的線條、人物及其背景的品質可探討幼兒人格適應的問題。張明慧（2002）觀察到幼兒線畫（drawings）的內容易出現與自己相關的主題，也常出現與週遭環境及生活經驗有關的人事物，例如母親、父親，顯示幼兒會在畫中展現自我，研究者可從中得知其自我概念。吳惠琴（2004）蒐集幼兒繪畫以比較原住民與一般幼兒的自我概念，除了分析繪畫表現形式，並要幼兒敘述內容且命名，以助分析幼兒身體、性別以及情緒自我概念。

在國內以跨國婚姻小學子女的自我概念為議題的研究中，車達（2004）及黃雅惠（2005）皆以家庭動力繪畫（Kinetic-Family-Drawing，簡稱K-F-D）此投射測驗為工具，除了研究者對其圖畫形式的分析外，研究者亦會針對繪畫內容提出

發問，佐以孩童對圖畫內容的描述與詮釋。

然而 Wylie（1974）指出此方式無法充份與精確地描述兒童，亦缺乏相關的科學驗證來支持自我概念可以從一個人的圖畫中有效地推論。

二、自我敘述

在幼兒能表達後，測量幼兒自我概念的基本方式便是問孩子一個開放性問題，要求孩子提供自我敘述（self-description），例如 Keller、Ford、與 Meacham（1978）問孩子「告訴我關於你的事（Tell me about yourself）？」；或 Damon 與 Hart（1988）問孩子：「你是什麼樣的人（What kind of person are you）？」；或是 Cassidy（1988）問孩子：「你可以告訴我你喜歡自己的什麼嗎（Can you tell me something you like about yourself）？」。另外，為了使過程變的有趣且讓孩子容易理解，Wang（2004）將問題置於故事脈絡中，問孩子：「_____（孩子的名字），我想要寫有關你的故事，寫一個可以讓別人認識你的故事，我要在故事中寫的第一件事是什麼？」待幼兒回答後便以「還有其他關於你的事嗎？」讓幼兒繼續說出關於自己的經驗，直到孩子表示自己已經回答完畢。

此方式的優點在於問題中沒有提供任何暗示，因而不會引導孩子回答特定答案（Damon & Hart, 1982）。至於缺點方面，Eder（1990）認為開放性的敘述最大的問題在於其極度仰賴孩子的語言能力，如果他們無法適切表達便易低估孩子的概念發展層次。Rhole等人（1990）提到其他可能的問題還包括孩子可能缺乏完整表達其自我概念的動機，以及不同年齡的孩子對於問題的重點可能有不同的理解。

三、玩偶晤談

Ceci 與 Bruck（1993）認為當幼兒從事適合該年紀的活動時，較可開放地在成人面前表達自己的經驗。Measelle 等人（1988）主張以玩偶為媒介進行訪談，有助於處理幼兒自陳報告的問題，例如避免符合社會期待（social desirability）的答案、與研究者的熟悉程度與過度服從會影響答題情形、對研究者的防衛心理可能使得答案過於理想化等。

在探討記憶與幼兒自我概念的關係的研究中，Eder（1987）首先運用玩偶的方式進行訪談。接著，由於認為幼兒的自我概念不是只侷限在具體可觀察的活動，Eder（1989）同樣以玩偶為主角，並且在問句上做些細微的變化，例如將「告訴我你今天在學校過的如何（Tell me how you were in school today）」改成「告訴我你平時在學校表現的如何（Tell me how you've usually been in school）」，發現幼兒的回答較容易出現類似特徵的敘述，甚至 3 歲半的幼兒即可提供可靠的自我敘述。之後，Eder（1990）將問題格式改成選擇題，並特別留意問句是否為幼兒可理解的語句，研究中的問題皆挑選自之前兩個研究中共 56 題開放性問題，例如測量幼兒社交能力的問句乃為「我常常和我的朋友玩」或「我常常自己一個人玩」，並由兩隻玩偶分別代表之，以供幼兒做出選擇。此研究發現 3 歲半左右，幼兒便發展出組織關於自身訊息的架構。

Measelle 等人（1998）以學校適應為主題，發展出柏克萊玩偶晤談（The Berkeley Puppet Interview，簡稱 BPI）此一心理計量工具。運用玩偶的目標是要促進孩子與玩偶間類似同儕的對談，玩偶除了代表答案供幼兒選擇之外，此研究還鼓勵以自己感到最舒服自在的方式回答。雖然大部分此研究中 4 歲半至 7 歲半的幼兒皆以口語的方式回答，但有少數害羞或語言能力較差的孩子可以以喚出代表某一答案玩偶的名字、指出玩偶、或放物品在玩偶的嘴巴裡代替。因此孩子與玩偶間的交流由每個孩子特有的溝通模式（例如：口語與非口語）及

互動方式（例如：退縮或不退縮的孩子）所決定。

不同於以玩偶表示答案的方式，Cassidy（1988）的研究中包含兩個以玩偶進行訪談的活動，一是以玩偶代表「非特定他人（unspecified other）」，另一是以角色扮演的方式進行訪談。在非特定他人的訪談中，研究者從頭到尾皆只注視玩偶，並對玩偶發問，而孩子的回答則代表他所理解到別人對他的看法，某個程度反映孩子的自尊。以玩偶進行角色扮演讓孩子完成故事的活動中，一玩偶代表母親、另一玩偶代表孩子，研究者設計出可反應與依附對象關係中的自我（mental representation of the self in relation to attachment）的故事，以探索孩子理解到自己與母親安全依附的程度。也就是說，如果孩子認為與依附對象的關係是重要的、自己是被母親接受且重視的，孩子便會感到安全及被保護，以至於可以認知到關係中的衝突或壓力，並能成功解決關係。研究結果證實了自尊與依附關係品質的正相關。Verschueren、Marcoen 與 Schoefs（1996）也以此設計進行兩個相關研究，除了證實自尊與依附品質的正相關外，此二研究亦歸結出玩偶晤談為一測量幼兒自我表徵（representation of self）的良好工具。

四、心理計量問卷

目前大部分測量自我概念的方式是自陳問卷（self-report questionnaire），此方式最為直接，且適用任何年齡層，特別需要考量的是研究對象的發展狀況以及問卷內容與格式的可理解性（Hattie, 1992; Wylie, 1974）。目前測量幼兒自我概念的問卷中，最廣受討論的是根據 Shavelson 等人（1976）的多面向階層化模式所發展出來的幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗（Harter & Pike, 1984）以及學前幼兒自我敘述問卷（Marsh et al., 2002）。

1. 幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗

Harter與Pike（1984）假定4至7歲孩子幼兒已能區分不同面向的自我概念，其所設計的「幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗（Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children，簡稱PSPCSA）」，包含認知能力、身體能力、同儕接受、母親接受等四面向。

此測驗採一對一單獨訪談的方式進行，以四點量表評分。首先，題目會以圖片呈現與受試者同性別的孩子擅長某一作業（例如：以圖片表示這個女生/男生會數1、2、3），另一張圖片中的孩子不擅長此（例如：可是那個女生/男生不太會數1、2、3（以另一個圖畫代表）），在呈現圖片後問孩子：「哪一個最像你？」要求孩子先在兩圖片中做選擇。在選定其中一個圖案後，研究者再進一步確認孩子與該圖片內容的相似程度（很像與很不像被評為4分與1分，有一點像與有一點不像被評為3分與2分）。

此工具被認為是最廣泛用以測量幼兒自我概念的工具之一（Byrne, 1996），其最大特色在以圖畫呈現題組問題及答案，藉此克服幼兒閱讀及理解能力，以及引起孩子興趣與維持注意力。但此工具並非全無缺點，例如Vaughn（1995）提到此工具缺乏標準效度；Fantuzzo、McDermott、Manz、Hampton與Burdick（1996）認為學前幼兒難以理解此工具的操作格式，低收入戶的幼兒亦難以理解以Likert量表區別不同程度的方式。另外，儘管其心理計量特質是被接受的，然而從因素分析中只成功確認能力（結合身體與認知度量）及社會接受（結合同儕與母親度量）兩個因素，Harter與Pike解釋幼兒的自我概念並沒有如文獻預期那樣分化。但Marsh 等人（1991, 1998, 2002）卻認為此詮釋是對幼兒區辨多面向自我概念的能力過分悲觀，且認為此結論過於草率。

2. 學前幼兒自我敘述問卷

Marsh 等人（2002）針對4.0至5.6歲學前幼兒發展出學前幼兒自我描述問卷，內容包含身體能力、外表、同儕、父母、語文和數學六大面向。此乃接續之前一系列分別適用於兒童到成人的「自我描述問卷（SDQ I, II, III,Marsh, 1988a, 1988b, 1988c）」而來， Marsh 等人（2002）將測驗8至12歲學齡兒童自我概念的SDQ-I應用在幼兒身上以發展測量幼兒自我概念的工具。受到Harter與Pike（1984）的影響，Marsh 等人首先嘗試以圖畫的方式呈現題目，但發現圖畫與口語並陳的方式容易造成幼兒困惑，效果較單獨以口語敘述還不理想，因此決定以口語呈現問題的方式，一對一進行訪談。

學前幼兒自我敘述問卷是以五點量表計分，和Harter與Pike相同，首先先讓幼兒選擇正面（5分或4分）或負面答案（1分或2分），之後再確定程度，分數越高越正面。特別的是，學前幼兒自我敘述問卷有針對孩子理解題目與否的評分－0分代表孩子無法了解題意；3分代表孩子可以了解題意，但無法回答問題本身。

Byrne（1996）指出越來越多學者使用此系列問卷，一些國家的研究皆支持此類工具具備良好的心理計量特質（例如：趙曉美（2001）以SDQI測量台灣地區565名國小3至6年級學生；Giavrimis、Konstantinou、Hatzichristou（2003）亦以SDQ I測量希臘246名國小5年級學生；Faria（1996）以SDQ III測量741名葡萄牙大學生）。

根據理論基礎所發展出的心理計量問卷優點在於短時間內便可大量蒐集幼兒多面向的自我概念。然以上兩者所突顯的問題在於問卷問題格式要以語言或圖畫呈現才較利於孩子作答？Davis-Kean 與 Sandler（2001）在後設分析測量幼兒的自我概念工具的文獻中提到許多研究者（例如：Damon & Hart, 1988; Davis-Kean & Sandler, 1995; Marsh et al., 1991; Mischel, Zeiss, & Zeiss, 1974）認為問孩子簡單且直接的問題是得到可靠資訊最好的方法。

本研究的目的在於比較越南母親與台灣母親的幼兒子女之自我概念是否存在差異，因此選擇盡可能得到多面向且豐富訊息的方式，在研究之初，研究者便決定以訪談幼兒的方式進行研究，然而該由玩偶為媒介或是以心理計量問卷進行訪談，將於第三章的「前導研究」一節說明。

第三章 研究方法

本章旨在說明本研究的方法及實施內容。全章分為五節：第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究程序，第四節為研究工具，第五節為資料處理方式。

第一節 研究架構

此研究為比較研究，運用結構性問卷訪談五足歲幼兒的方式，探討越南母親與台灣母親的五足歲子女的自我概念是否存在差異。為了細緻比較母親種族、原生國越南文化是否反映在幼兒的自我概念中，本研究以控制台灣對照組的相關背景變項以排除其可能造成之干擾，在個人背景中包括年齡、性別、就學經驗、成長背景，家庭背景包括父親種族、父親教育程度、母親教育程度、父親職業、母親職業、家庭經濟結構、家庭每月總收入。本研究之架構如圖 3-1-1：

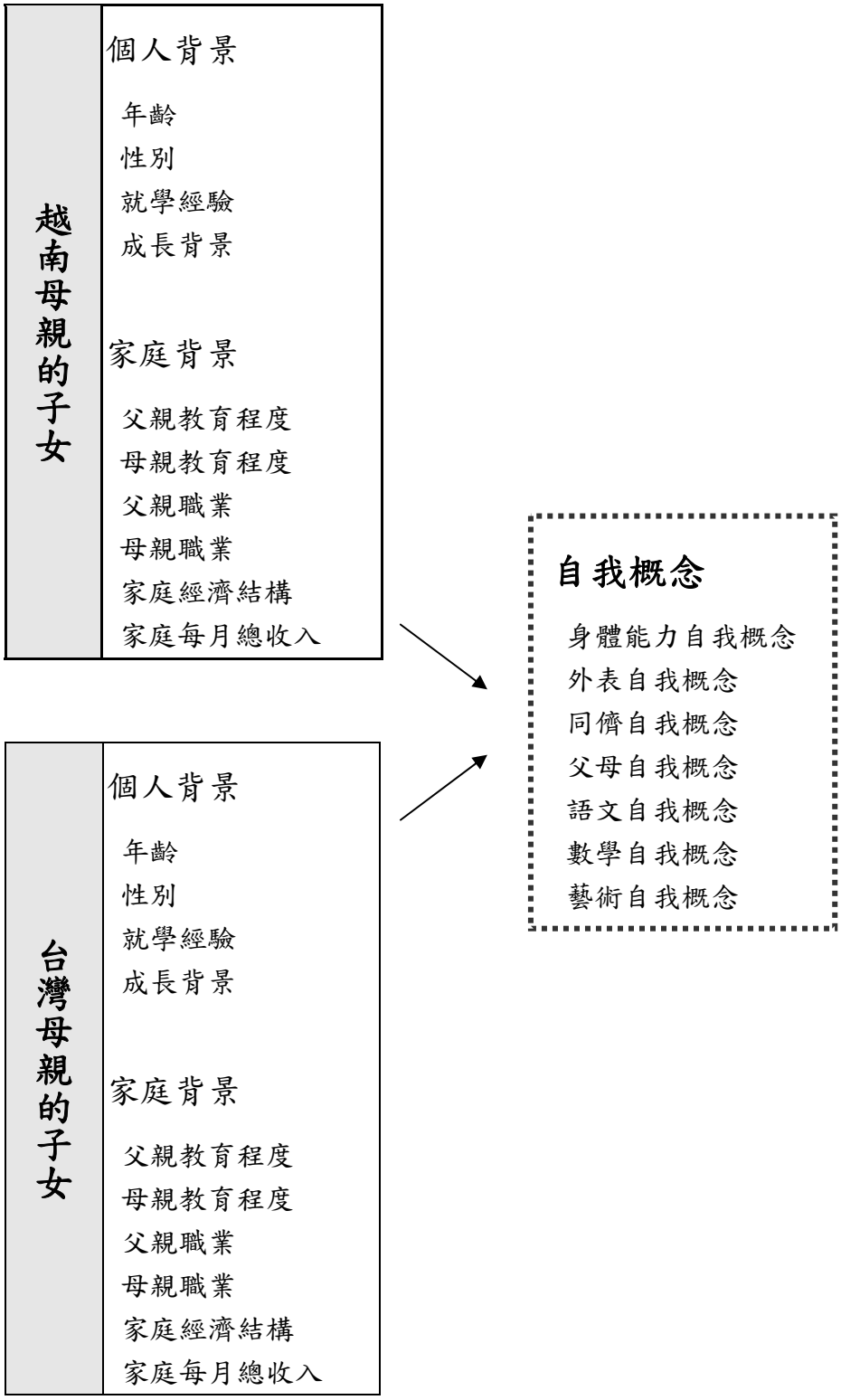
越南母親的子女
個人背景
年齡
性別
就學經驗
成長背景
家庭背景
父親教育程度
母親教育程度
父親職業
母親職業
家庭經濟結構
家庭每月總收入
台灣母親的子女
個人背景
年齡
性別
就學經驗
成長背景
家庭背景
父親教育程度
母親教育程度
父親職業
母親職業
家庭經濟結構
家庭每月總收入
自我概念
身體能力自我概念
外表自我概念
同儕自我概念
父母自我概念
語文自我概念
數學自我概念
藝術自我概念

圖3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究主要研究對象為母親是越南婚姻移民女性之5足歲子女，對照組為台灣母親的5足歲子女，皆於95學年度就讀北縣中和、永和、板橋地區的公立幼稚園或托兒所。參與本研究的樣本分布狀況如表3-2-1：

表3-2-1 本研究樣本分布狀況

幼稚園名稱	越南母親的幼兒人數	台灣母親的幼兒人數
國光國小附幼	3	2
網溪國小附幼	1	1
秀朗國小附幼	3	6
重慶國小附幼	1	1
埔墘國小附幼	1	1
中和國中附幼	1	3
安坑國小附幼	1	1
北新國小附幼	1	1
復興國小附幼	1	1
江翠國小附幼	1	0
中和國小附幼	2	0
新埔國小附幼	1	1
永和市立托兒所	1	0
自強國小附幼	1	1
光復國小附幼	1	1
合計	20	20

為了方便資料的分析，受試者依照以下的原則進行編碼：首先以母親母國區

分為越南組與台灣組，越南組以大寫字母 V 表示、台灣組以大寫字母 T 表示。之後再按照施測順序決定每一位受試者代碼,例如第 18 位越南母親的子女以 V18 表示。表 3-2-2 為參與本研究受試者之詳細資料，包含性別與實足年齡：

表 3-2-2 受試者代碼與詳細資料

施測順序	性別	越南組受試者編碼（實足年齡）	台灣組受試者編碼(實足年齡)
1	女	V1（6：3）	T1（6：4）
2	女	V2（5：2）	T2（6：5）
3	女	V3（6：1）	T3（5：9）
4	女	V4（6：5）	T4（5：9）
5	男	V5（5：8）	T5（6：2）
6	男	V6（5：10）	T6（6：4）
7	女	V7（5：11）	T7（6：6）
8	女	V8（6：2）	T8（6：2）
9	男	V9（6：7）	T9（6：5）
10	男	V10（5：7）	T10（5：10）
11	女	V11（5：5）	T11（5：10）
12	男	V12（5：7）	T12（6：5）
13	女	V13（6：3）	T13（5：9）
14	男	V14（6：2）	T14（6：6）
15	女	V15（6：4）	T15（6：6）
16	女	V16（6：2）	T16（5：11）
17	女	V17（5：8）	T17（6：6）
18	男	V18（6：0）	T18（6：3）
19	男	V19（6：0）	T19（6：1）
20	女	V20（6：8）	T20（5：11）

註：表中「：」代表該幼兒實足年齡滿幾歲幾個月，「：」前的數字為歲，「：」後數字為月。

此外，為了分析性別差異時一目瞭然，研究者會在逐字稿中註記性別。例如 V20為女生，在逐字稿中便為V20女。研究者則以R表示，在訪談狀態下的幼兒則以C取代代碼，表示該受試者正與研究者進行對話。然而當幼兒的資料出現在本文作為舉例之用時，為了不干擾閱讀，依舊以V20表示，而不標示性別或以C取代，除非特別處才會註明性別。

第三節 研究程序

本研究研究程序包含三部份：首先為前導研究以確定研究進行方式；在確定方式後開始找尋受試者；最後為蒐集資料。

一、 前導研究

研究者首先以電子郵件向Marsh取得未發行的英文版學前幼兒自我描述問卷（2002）與兒童自我描述問卷（1988a）。學前幼兒自我描述問卷經研究者翻譯後，再由2位熟悉幼兒發展的博士生、2位幼稚園教師及指導教授修改內容及用詞後，對台北市10位4至7歲的幼兒施以預試，藉此確定六面向共39題的題目敘述與詞句。研究者並且發現，4足歲幼兒在問題理解與答案產出過程皆發生困難，因此決定本研究受試者年紀需滿5足歲。在訪談內容中，資料顯示有些幼兒會回答「有時候（是）……，有時候（否）……」與「一點點」的答案；也有幼兒發出「這題妳剛剛不是問過了嗎？」的疑問，說明題目本身的相似性。

另外，研究者亦發現，問卷將領域打散逐題進行的安排，阻礙幼兒深入且連貫地敘述，因此研究者決定嘗試連續詢問幼兒相同面向的問題，並且配合可引起幼兒興趣的相關活動，協助幼兒敘述更多日常生活的經驗。例如在父母自我概念，研究者參考吳惠琴（2004）的方式而請幼兒畫出家人、自己與家人的日常活動等，並在繪畫結束時告訴研究者自己對該對象的感受與日常的互動情形。另外，Marsh等人（2002）還蒐集語文與數學成就測驗的分數，以檢驗與語文與數學自我概念的相關程度。因此本研究在語文自我概念配合說故事活動，在過程中觀察幼兒的語文能力與興趣；在數學自我概念配合看時鐘活動，一方面提示問題的焦點，另一方面觀察幼兒對數字的反應與能力。

之後便對2位台北縣市、3位高雄縣的5足歲幼兒進行測試，四項內容的測試

結果皆不甚理想。在連續詢問相同面向自我概念方面，幼兒除了反應「這剛剛問過了」外，也會迅速回答接下來的問題，並在回答完後表示「都一樣阿！」顯示此種安排可能會模糊幼兒的理解，阻礙幼兒仔細辨識題目細微的差別，並且依照當下的理解作答。另外，南北幼兒對畫圖活動的反應不一。台北縣的1名幼兒說「太麻煩了」，拒絕作畫；高雄縣的3名幼兒不僅繪圖細心，作畫時間冗長，並且在問到下一面向自我概念時，還要求返回之前面向的問題中進行補充。而說故事與看時鐘同樣造成幼兒分心，影響接下來的訪談過程。因此在此次測試後，決定將問題維持原樣。

雖然如此，還是沒有解決幼兒無法深入與連續述說的問題，因此研究者嘗試以Cassidy（1988）與Wang（2004）的開放性問題詢問3名台北市5足歲幼兒。然而不管是Cassidy的自我晤談或是Wang自傳式記憶的問題，3名幼兒的產出量皆不多。而在Cassidy的玩偶晤談中，1名幼兒向研究者反應「我又不是它！」另2名幼兒則是忽略玩偶直接與研究者對話，玩偶的存在顯得多餘。此嘗試顯示3名5足歲幼兒仍需知道可能的答案內容與形式，無法憑空回答；幼兒在訪談的過程亦需要與研究者直接互動，不僅利於隨時發問、釐清問題，且需要藉由眼神交流，確認研究者對答案的肯定。受限於時間與資源，研究者遂決定不再繼續嘗試獲取幼兒深入且連貫的敘述，而轉而考慮自我概念的面向。

最後，在文獻的引導下，研究者決定增加「藝術」與「學校」面向自我概念。Mantzicopoulos、French與Maller（2004）指出以幼兒為對象的研究工具常是兒童版本的向下延伸，並無法涵蓋幼兒時期特有的生活經驗。例如林佩瑤（2004）指出不論何種課程模式，歌謠、律動、與美勞皆是幼稚園普遍之活動。然皆無出現在幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗（Harter & Pike, 1984）或是學前幼兒自我敘述問卷（Marsh, et. al, 2002）中。為了回應此問題，研究者參考Vispoel（1995）測量藝術自我概念的問題，設計適合測量幼兒的題目，以測量幼兒對學校藝術活動的興趣與自己知覺到的能力。而學校經驗佔據幼兒生活一大部分，然

學校自我知覺卻無出現在上述兩工具中。又，夏曉鵑（2004）發現外籍母親子女對學校出現排拒態度，而Marsh（1988a）的學齡兒童自我描述問卷的學校面向便在測量兒童知覺到自己在學校的表現、樂趣與對課業的興趣，因此決定參考此工具而增加學校面向自我概念。學校面向的問題著重在測量幼兒對學校的態度與自己在校的普遍表現，不同於學前幼兒自我敘述問卷中學業因素之下語文與數學等特別科目的內容。最後，原本的六面向問題在加入藝術與學校自我概念的問題後，藉由高雄縣7名5至6足歲幼兒確認八面向的內容與詞句，終於完成本研究工具八面向共49題題目的修編。

在題目方面，研究者一度擔心題數太多，超過幼兒注意力的負荷。然 Marsh 等人（2002）提到幼兒因為練習之故，越到測驗後面反而更能掌控題目的意思。7 名幼兒在訪談尾聲，亦少有分心或渙散的狀態，因此研究者決定維持 49 題題數。

二、找尋受試者

首先，研究者以電話聯繫新店、永和及中和地區各公立幼稚園或托兒所主任，並在過程中透過朋友接觸新埔國小的外籍配偶識字班。一方面詢問園內越南母親5足歲子女的情況，另一方面說明自己研究的目的及方式，如有符合條件的對象、園所也願意協助的情況下，便請老師代為徵詢母親或家庭受訪意願。

在與14間中和市、5間板橋市、10間新店市公立國中小附設幼稚園聯絡後，確定20位越南母親之五足歲子女可以參與此研究，並且於該班或該校運用家庭背景問卷尋找合適的台灣對照組，其中5位越南母親的子女無法順利配對，研究者因而採變通方式，至參加本研究的其他幼稚園尋找對照組。

三、 蒐集資料

在受試者母親口頭答應受訪後，研究者便與園所主任約定實施測驗的時間，同時麻煩該園所安排一獨立安靜的空間作為施測場所。

施測當天，研究者首先接觸園所主任，並由主任引介給受試者的教師，一方面先瞭解幼兒基本資料、日常表現與家庭狀況等相關訊息，二方面向老師說明進行的程序。接著，研究者先至事先安排的空間作準備，同時教師會將幼兒帶領至此，並介紹研究者讓幼兒認識。

蒐集一對幼兒（越南母親的幼兒子女與其對照組）的訪談資料需要至園所兩次。第一次先訪談越南母親子女，並於母親前來接送子女時，以口述的方式訪談母親。訪談內容除了家庭背景問卷外，還有五題額外的題目（如附一），以了解相關背景。如果無法當面訪談母親，便以電話訪談替代。在訪談母親的同時，會請母親簽署訪談同意書（見附錄三），或請教師轉交。

之後再運用家庭背景問卷請教師尋找班級中條件相當的幼兒，以進行配對。在確定對照組後，教師便會詢問該名幼兒的母親意願，母親同意後便請母親填寫家庭背景問卷，並在第二次研究者到校訪談時一併繳回。台灣母親填寫的家庭背景問卷則不包含額外關於越南母親的背景題目。

上述程序重複至20組資料全數蒐集完畢，資料蒐集時間為2007年3月下旬至6月下旬，歷時三個月。

第四節 研究工具

根據研究目的，本研究採用家庭背景問卷以及幼兒學前自我描述問卷作為研究工具，以下依序說明之。

一、 家庭背景問卷

家庭背景問卷（見附錄二）為研究者自編，內容是文獻中提到可能影響幼兒自我概念的因素，具體問題包含父母種族、母親與幼兒相處時間、家庭結構、父母教育背景、家庭社經狀況等。一方面藉以了解受試者背景，另一方面以此尋找對照組。此外，研究者額外為越南母親設計5題問題，以了解母親個人背景以及幼兒與越南文化接觸情況。

二、學前幼兒自我描述問卷

本研究所採用的學前幼兒自我描述問卷（見附錄一）目的在測量幼兒身體能力、外表、同儕、父母、語文、數學、學校與藝術等八面向的自我概念。前六面向題目內容來自學前幼兒自我描述問卷（2002），學校面向問題內容參考兒童自我描述問卷（Marsh, 1988a），藝術面向問題的內容參考Vispoel（1995）測量舞蹈、視覺藝術以及音樂技能的問題。

（一）問卷內容

本研究的學前幼兒自我描述問卷分成身體能力、外表、同儕、父母、語文、數學、學校與藝術等八面向，分量表的定義、例題與題數列表如 3-4-1：

表 3-4-1 學前幼兒自我描述問卷的分量表、定義、例題與題數

分量表	定義	例題	題數
身體能力	幼兒知覺到自己在運動、遊戲與身體活動的技能及興趣。	1.你跑得快不快？ 16.你喜歡運動和遊戲嗎？	6
外表	幼兒對自己長相吸引力與如何與他人外表做比較的知覺。	10.你喜歡你自己的樣子嗎？ 25.和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮嗎？	6
同儕	幼兒知覺到自己擅長交朋友的程度、受歡迎程度、以及他人是否想與自己做朋友。	4.你有很多朋友嗎？ 27.大部分的同學都喜歡你嗎？	6
父母	幼兒對親子互動、自己是否喜歡父母與父母接受與贊同自己的知覺。	13.你爸媽喜歡你嗎？ 48.你爸爸媽媽會不會常常對你微笑？	8
語文	幼兒知覺到自己的閱讀能力、興趣與閱讀活動的樂趣。	6.你喜歡聽故事嗎？ 46.你認識很多字嗎？	6
數學	幼兒知覺到自己的數學能力、興趣與數學活動的樂趣。	15.你知道很多不同的形狀嗎？ 38.你喜歡念 1、2、3…嗎？	6
學校	幼兒知覺到自己在學校的表現、樂趣與對課業的興趣。	8.你喜歡上學嗎？ 32.你在學校表現的很棒嗎？	5
藝術	幼兒知覺到自己對歌唱、舞蹈及繪畫的興趣與能力。	20.你喜歡畫畫嗎？ 44.你唱歌厲害嗎？	6

資料來源：前七面向出自 Marsh(1998: 1051)；最後一面向參考 Vispoel(1995: 136)

（二）問卷施測方式

此問卷採取單獨訪談的進行方式，除了1位越南母親的女兒需要母親陪伴外，其餘39位幼兒皆單獨接受訪談。在進入正式訪談之前，研究者會先以剛剛班上的活動為話題，使幼兒放鬆，接著詢問幼兒的基本資料，例如「你叫什麼名字？」「你是什麼班？」「你幾歲？」「你知道你的生日嗎？」「你會不會寫自己的名字？」有些活潑的孩子除了回答問題外，還會額外說出自己的座號與分享班上的狀況，也有些幼兒會在計分表上填上名字。

待幼兒感到較自在時，研究者便正式進入訪談。首先，研究者會先以指導語說明接下來進行的活動，一開始先一句一句慢慢敘述，視幼兒的反應來調整接下來的互動方式、敘述語氣與訪談速度；更重要的是，研究者需於此時確定幼兒對句子與內容的理解狀況，並請幼兒在訪談過程中遇到任何不懂的字或問題時，務必提出。在確認幼兒可以接受研究者的音量與確實理解指導語的語意後，便進入兩題練習題。練習題的目的是要讓幼兒熟悉答題方式，在幼兒說出答案後，研究者會調整幼兒的句子以符合基本答案的格式，並覆述給幼兒聽，讓幼兒熟悉題目要求。除此之外，有些幼兒會針對題目內容提出相關生活經驗，研究者會聆聽幼兒敘述，並在其語意未完足時，以問題支持幼兒繼續陳述，待幼兒自己停止或是表示沒有其他內容時，便進入下一題。在每一題幼兒答完後，研究者會重複其答案，和幼兒確定其陳述之意思。另一方面也會遇到怕生與話少的幼兒，研究者便會將問題改成對或不對的形式，讓幼兒做選擇。整個訪談時間依個別幼兒狀況不同，從9分鐘至32分鐘不等。

（三）問卷計分方式

本問卷以五點量表方式計分，答案分正負兩端（喜歡/不喜歡，有/沒有，會/不會，知道/不知道，可以/不可以等），首先要幼兒選擇其中一答案，之後繼續追問其程度。以好惡為例，每次都喜歡是 5 分、有時候喜歡是 4 分、有時候不喜

歡是 2 分、都不喜歡是 1 分。如果幼兒回答不知道，研究者首先會以自己的話解釋，並重複問題再讓幼兒作答。如果幼兒仍然回答不知道，便將題號圈起來，在完成整份問卷後再返回該題。如果還是回答不知道，便要確認幼兒是否了解題意，如果是不了解題意，便記錄為 0 分；如果幼兒表示自己了解但仍舊回答不知道便記錄成 3 分，3 分是表示幼兒了解題意，但無法決定是或不是的狀況。

在評分原則方面，由於題目涉及頻率（例如：第 45 題「爸爸媽媽會聽你說話嗎？」)、數量（例如：第 15 題「你知道很多形狀嗎？」）與程度（例如：第 32 題「你在學校表現得很棒嗎？」）等面向，在決定程度時會造成評分困難，前兩項研究者依原本性質（例如：第 45 題「每天聽你講話還是有時候？」、第 15 題「你知道所有形狀還是一些形狀？」）確定程度，而程度則轉換以頻率確認，例如當幼兒在 32 題回答「我在學校表現得很棒」時，研究者會以「每天都表現得很棒還是有時候（表現得很棒）？」進行追問。另外，幼兒會出現「一點點」、「一些些」的答案，如果沒有出現「全部」或是「每次（天）」等意思，分數則是 4 或 2。

此外，有些題目會在同一題中包含兩種內容（例如：第5題「你喜歡你的爸爸媽媽嗎？」以及第16題「你喜歡運動和遊戲嗎？」)。有些幼兒會做出區別，例如在第5題，V1回答「我只喜歡媽媽」，或是在第16題，V9回答「運動我不喜歡、遊戲我喜歡」，在兩種內容中，幼兒只要對一種態度正向，研究者便會以正向計分，然而由於幼兒對其中一個內容態度負面，因而無法獲得5分。另一個狀況是幼兒會依程度做出區別，例如V9回答「媽媽我最喜歡，爸爸有一點喜歡」，基本上都持正面的態度，研究者會評為5分。大抵而言，包含兩種內容的問題，需分別考慮正負向，再進一步合起來確認程度。

（四）評分者信度

由於得分除了可直接對應到五點量表的答案外，還包含從幼兒敘述中主觀判斷的分數，因此需要評分者信度（scorer reliability）以評估評分的一致性。研究者在訪談當場進行評分，而訪談全程皆進行錄音，之後將錄音資料交由協同評分員帶回進行評分。唯二錄音在資料處理過程中遺失，因此有效資料為 38 份。協同研究員乃師院幼教系畢業，於台北市公立幼稚園任教 5 年。

研究者與協同評分員的得分採用皮爾遜（Pearson）積差相關法求相關，49 題的評分者間信度分布在 69％與 100％之間，低於 90％的有 5 題，其中第 5 題評分者間信度為 69％、第 15 題為 70％、第 17 題為 78％、第 20 題為 88％、第 24 題 87％。

第五節 資料處理方式

本研究經訪談所得之數字資料，採用SPSS for Windows 11.5作為分析資料的工具。為了回答研究問題，本研究在描述統計部分以次數分配、百分比、平均值、標準差來描述樣本分佈與結果，即兩組研究對象的個人及家庭背景以及問卷的得分情形，並以卡方考驗檢定兩組研究對象家庭背景資料的同質性。

在推論性統計部分，為了回答研究問題越南母親與台灣母親的五足歲子女的自我概念是否存在顯著差異，研究者將視卡方檢驗結果決定統計方式：若卡方考驗結果確定兩組研究對象的家庭背景為同質，則是以獨立樣本T考驗來檢驗兩組研究對象的八個領域的自我概念得分是否存在顯著差異；若卡方考驗結果確定兩組研究對象的家庭背景為異質，則是以多因子變異數分析（MANOVA）來檢驗兩組研究對象的八個領域的自我概念得分是否存在顯著差異。本研究採雙尾考驗，以.05為顯著水準，進行統計考驗。

另外，本研究的訪談資料，除了在訪談當時直接登記的得分外，還有幼兒所陳述的生活經驗內容。訪談全程皆進行錄音，之後謄為逐字稿，唯二錄音在資料處理過程中遺失，因此有效資料為 38 份。由於每個幼兒的陳述情形不同，因此每個幼兒逐字稿內容在各題目中會有不同的表現。首先先將逐字稿內容放置到該題目後方欄位，之後再依照八領域的分類，將相同領域的問題放在一起（完成的單一案例見附錄四）。

完成資料整理工作後研究者會先審視單一幼兒的答案，以了解個別幼兒的狀況。之後，研究者會將所有幼兒的進行交叉案例的研究，以整理、歸納、比較單一案例以突顯此年紀的發展趨勢與個別差異。

第四章 結果與討論

本章旨在整理與分析本研究之結果。全章共分為五節：第一節是描述受試者背景；第二節是描述自我概念得分情形並進行討論；第三節為受試者使用語言的特殊情形；第四節為受試者的歸因狀況；第五節則呈現幼兒自我敘述中伴隨技能展現的部分；第六節在整理越南母親孩子敘述中受到越南母親背景影響的內容。

第一節受試者背景分析

根據本研究之家庭背景問卷所得的結果，將依序說明受試者的基本資料、家庭型態、父母親年齡、父母親教育程度、家庭經濟結構，以及家庭每月總收入等。

一、 受試者基本資料

參與本研究的五足歲幼兒共 40 名，依母親原生國家分為兩組：20 位幼兒的母親來自越南、20 位幼兒的母親原居於台灣，每一組皆包含 8 位男孩 12 位女孩。越南母親五足歲子女年齡從 5 歲 2 個月至 6 歲 8 個月，平均年齡為 6 歲；台灣母親之五足歲子女年齡從 5 歲 9 個月至 6 歲 6 個月，平均年齡為 6 歲 2 個月。在就學經驗方面，越南母親五足歲子女有 17 名為大班幼兒，2 名幼兒就讀於中大混齡班，1 名幼兒就讀於中班；台灣母親之五足歲子女皆就讀於大班。越南母親五足歲子女中，有 18 位有跟隨母親至越南的經驗，每位孩子平均有至越南 3 次的經驗。在 12 位越南母親的女兒中，有 2 位穿耳洞、戴耳環；台灣母親的女兒則無。

二、　家庭型態

（一）越南母親與台灣母親皆為主要照顧者

本研究之受試者母親，無論越南或台灣的母親，大多為受試者之主要照顧者（越南 20 人；台灣 18 人），僅有 2 位台灣受試者之母親非主要照顧者。另外，主要照顧者為母親的受試者，由母親陪伴的時間平均超過 7 小時，換句話說，扣除至幼稚園上課與晚上睡覺時間外，其餘時間皆由母親陪伴。

（二）家庭組成份子

本研究之 40 位受試者皆與雙親同住。越南母親家庭有 8 戶與祖父母同住（2 戶與祖父母同住；6 戶只與祖母同住）；台灣母親家庭有 10 戶家庭與祖父母同住（8 戶與祖父母同住；1 戶只與祖父同住；1 戶只與祖母同住）。另外，越南母親家庭中有 2 戶與受試者的姑姑、叔叔等親戚同住，台灣母親家庭中有 2 戶與受試者的表哥、叔叔等親戚同住。

越南母親家庭有 14 位受試者擁有手足，13 位擁有 1 個手足、1 位擁有 2 個手足；台灣母親家庭有 17 位受試者擁有手足，10 位擁有 1 個手足、4 位擁有 2 個手足、3 位擁有 3 個手足。本研究的大部分受試者擁有手足，台灣母親家庭的幼兒擁有較多的手足數量。

三、　父母親年齡

受試者父母親之年齡如表 4-1-1：在越南母親家庭中，70％的父親為 40 至 49 歲，平均年齡為 44.6 歲；50％的母親為 30 至 34 歲，平均年齡為 30.4 歲。台灣母親家庭中，40％的父親年齡在 40-44 歲，平均年齡為 41.9 歲；65％的母親年齡介於 35 至 44 歲間，平均年齡為 37.95 歲。本研究中越南母親與先生的年齡差距較台灣母親與先生的年齡差距為大。

表 4-1-1 父母親年齡

樣本特性		越南母親家庭人數（%）	台灣母親家庭人數（%）
父親年齡	55-59 歲	2（10%）	0
	50-54 歲	1（5%）	3（15%）
	45-49 歲	8（40%）	3（15%）
	40-44 歲	6（30%）	8（40%）
	35-39 歲	2（10%）	4（20%）
	30-34 歲	1（5%）	1（5%）
	25-29 歲	0	1（5%）
母親年齡	55-59 歲	0	0
	50-54 歲	0	0
	45-49 歲	0	2（10%）
	40-44 歲	2（10%）	6（30%）
	35-39 歲	0	7（35%）
	30-34 歲	10（50%）	5（25%）
	25-29 歲	8（40%）	0

四、父母親教育程度

表 4-1-2 列出父母親的教育程度：不管是越南母親家庭或是台灣母親家庭，50%以上的父親多高中（職）學歷，唯次多的學歷越南母親家庭中的父親分布在國中、台灣母親家庭中的父親分布在大學。母親方面，80%的越南母親為國中與國小（含以下）學歷、80%的台灣母親為高中（職）學歷。在本研究中，不論是父親或母親的教育程度，台灣藉母親家庭皆高於越南母親家庭。

表 4-1-2 父母親教育程度

樣本特性		越南母親家庭人數（%）	台灣母親家庭人數（%）
父親教育程度	大學	3（15%）	6（30%）
	高中（職）	10（50%）	12（60%）
	國中	6（30%）	1（5%）
	國小（含以下）	1（5%）	1（5%）
母親教育程度	大學	0	0
	高中（職）	4（20%）	16（80%）
	國中	8（40%）	3（15%）
	國小（含以下）	8（40%）	1（5%）

五、家庭經濟結構

本研究將家庭經濟結構分為單薪、雙薪，結果如表 4-1-3：本研究的越南母親家庭有 16 戶為雙薪家庭，4 戶單薪家庭；台灣母親家庭則有 8 戶雙薪家庭，12 戶單薪家庭。

表 4-1-3 家庭經濟結構

樣本特性		越南母親家庭人數（%）	台灣母親家庭人數（%）
家庭經濟結構	雙薪	16（80%）	8（40%）
	單薪	4（20%）	12（60%）

40 個家庭中的父親皆為家中主要經濟來源，本研究中有工作的越南母親人數較台灣母親為多。越南母親的先生多從事勞力工作或經營小本生意，而越南母親的工作包括臨時工、作業員、清潔員、翻譯，還有在家中幫忙小本生意。在台灣母親的先生的工作多為工，與越南母親家庭中的父親類似，而台灣母親的行業亦多以工與服務業為主。

六、家庭每月總收入

從表 4-1-4 可看出家庭每月總收入的分布情況：越南母親家庭每月的總收入各有 25%分布在 4 至 5 萬元、5 至 6 萬元間；台灣母親家庭有 30%分布在 4 萬至 5 萬元間，其次有 25%家庭每月總收入為 3 至 4 萬元、20%在 5 至 6 萬元。然而，有 2 越南母親家庭的每月總收入在 2 萬元以下。

表 4-1-4 家庭每月總收入

樣本特性		越南母親家庭人數（%）	台灣母親家庭人數（%）
家庭每月總收入	6 萬元以上	2（10%）	3（15%）
	5 萬至 6 萬	5（25%）	4（20%）
	4 萬至 5 萬	5（25%）	6（30%）
	3 萬至 4 萬	3（15%）	5（25%）
	2 萬至 3 萬	3（15%）	2（10%）
	2 萬元以下	2（10%）	0

七、家庭社經背景之卡方考驗

從文獻探討中無法確定家庭社經地位對幼兒自我概念的影響，因此本研究在尋找台灣對照組時，除了從父母親職業與薪資結構進行篩選外，亦儘可能尋找類似教育背景的家庭。並以卡方進行此二組之家庭社經地位的同質性考驗，表 4-1-5 即為越南母親家庭與台灣母親家庭在家庭社經背景的卡方考驗之同質性考驗結果。

表 4-1-5 越南母親家庭與台灣母親家庭在家庭社經背景的卡方考驗分析表

	Chi-Square 值	自由度
父親教育程度	21.800*	3
母親教育程度	5.150	2
薪資結構	.900	1
家庭每月總收入	8.000	5

* $p<.05$

卡方檢定發現兩群體之父親教育程度為不同質的情形，台灣母親家庭中的父親教育程度顯著高於越南家庭的父親教育程度。因此，研究者將以二因子變異數分析（two-way ANOVA）確定父親教育程度與母親原生國二因素對幼兒自我概念得分的影響。

八、越南母親背景

本研究之越南母親來台灣時間最短為 6 年，最長為 10 年，平均 7.7 年。在中文能力方面，20 位越南母親皆可與研究者進行溝通、回答問卷問題，表示皆具備聽與說等日常語言能力。在學習中文的經驗方面，20 位越南母親中，有 2 位是華僑，有 1 位從小在越南便學習中文，另外有 13 位具有在台灣公立國小所設立的補校中學習中文的經驗，平均具有 1 年半左右的學習時間；有 5 位越南母親沒有在台灣學習中文的經驗，其中 3 位有在越南學過 1 至 2 個月的中文。20 位越南母親在遇到越南朋友時都會以越南語交談，然而使用頻率則視遇到朋友的情況而定，有些母親每天都會遇到朋友、有些則是在中文班上課時遇到、有些則不容易遇到朋友。

20 個越南母親中，有 13 位母親會在家中教孩子越語，7 位母親不會教孩子越語，其中 2 位是因為先生或家中不允許、2 位是因為孩子覺得奇怪、還有 2 位孩子表示沒興趣、1 位母親認為是因為自己懶惰。

第二節 幼兒自我概念的得分情形

本節旨在描述自我概念得分情形並針對結果進行討論，共分成三部分，依序為越南與台灣母親五足歲幼兒子女在自我概念得分的差異情形、幼兒自我概念的一般得分情形，以及幼兒自我概念得分的性別差異情形。

一、越南與台灣母親的五足歲幼兒子女在自我概念得分上的差異

卡方檢定結果顯示越南與台灣母親孩子的父親教育程度是不同質的情形，台灣母親家庭的父親教育程度顯著高於越南家庭的父親教育程度。因此，研究者以二因子變異數分析（two-way ANOVA）檢驗父親教育程度與母親原生國此二因素對幼兒自我概念得分的影響。

二因子變異數分析結果顯示於八領域中，越南與台灣母親的五足歲幼兒子女在自我概念得分均無差異，結果摘要表如表 4-2-1。

表 4-2-1 母親為越南與台灣之幼兒子女之自我概念得分於八領域之二因子變異數分析摘要表

領域名稱	變異來源	自由度	平均平方和	F值
身體能力	母親原生國	1	.384	.033
	父親教育程度	3	13.360	1.152
	母親原生國*父親教育程度	3	15.349	1.323
外表	母親原生國	1	8.838	.006
	父親教育程度	3	.140	.009
	母親原生國*父親教育程度	3	18.343	1.173
同儕	母親原生國	1	1.154	.000
	父親教育程度	3	3.425	.201
	母親原生國*父親教育程度	3	38.897	2.286
父母	母親原生國	1	18.914	1.020
	父親教育程度	3	6.474	.349
	母親原生國*父親教育程度	3	12.010	.648
語文	母親原生國	1	7.296	.368
	父親教育程度	3	16.481	.831
	母親原生國*父親教育程度	3	20.719	1.045
數學	母親原生國	1	36.782	2.947
	父親教育程度	3	71.237	5.708*
	母親原生國*父親教育程度	3	28.044	2.247
學校	母親原生國	1	5.984	.738
	父親教育程度	3	10.465	1.291
	母親原生國*父親教育程度	3	10.694	1.319
藝術	母親原生國	1	43.335	2.084
	父親教育程度	3	139.106	6.690*
	母親原生國*父親教育程度	3	30.927	1.487

* $p<.05$

分析表顯示，即使父親的不同教育背景會對幼兒數學與藝術自我概念造成影響，但父親教育程度與母親原生國交叉效果卻不會對幼兒八領域自我概念產生差異。

本研究結果顯示，於八面向的自我概念中，越南母親與台灣母親的五足歲幼兒子女在自我概念得分均無差異，此結果與熊淑君（2004）比較東南亞婚姻移民

女性與台灣母親國小高年級子女的自我概念研究結果相同。以下將針對文化與測量工具因素進行探討：

首先在文化方面，越南與台灣皆屬於相依我的範疇（Markus & Kitayama, 1991），柯瓊芳與張翰璧（2007）指出就歷史文化傳承而言，越南與台灣文化的相似性可以遠溯至歷史淵源：越南曾是中國的邦屬國，深受儒家文化的影響，宗教信仰也具有佛教的色彩。而其研究結果亦證實台越文化的共通性，因此即使是「跨國又跨種族」的通婚，在子女教養態度與宗教信仰上的確具備文化交流的基礎，相異性沒有一般人認為的大。

另一方面，夏曉鵑（2005）指出研究中的外籍母親因為夫家不認同自己的母語，而少在家中使用母語與教導孩子母語；甘玉霜（2005）亦指出有越南母親認為自己不能用越南或自己的方式教育孩子，此二因素皆可能減少越南文化對幼兒自我概念的影響。其次，孩子是透過濡化（enculturation）過程，學會文化中的傳統（Kottak, 2005）。因此需要長時間的浸淫，自我概念受到文化影響的部份方能呈現。本研究中母親所承載的越南文化，一方面可能受到環境的壓抑而無法表現在幼兒的自我概念中，另一方面可能幼兒的濡化時間尚不夠長到使其自我概念受到影響。

最後，越南母親與台灣母親五足歲幼兒子女在自我概念得分均無差異的可能原因在於測量工具。一方面可能因為幼兒普遍對題目反應過於正向，而無法表現其差異的因素；另一方面由於學前幼兒自我描述問卷（Marsh, et. al, 2002）、學齡兒童自我描述問卷等（Marsh, 1988a）皆是測量西方文化（Markus & Kitayama, 1991）的自我建構，因此可能無法反映亞洲文化內的細微差異。雖然如此，並不表示此二群體自我概念毫無差異。在本研究中，雖然八面向間的得分均無差異。但在單題得分與幼兒敘述內容中，卻出現細緻差異。例如在第 5 題「你喜歡你的爸爸媽媽嗎？」中，20 位台灣母親子女皆得 5 分，越南母親孩子則有 14 位 5 分、6 位 4 分。在第 13 題「你爸爸媽媽喜歡你嗎？」的回答中，台灣母親子女 14 位

得到 5 分、6 位得到 4 分；在越南母親子女中，7 位得到 5 分，較台灣子女少一半，12 位得到 4 分，2 位回答「不知道」。T 考驗結果發現台灣母親的孩子顯著較越南母親的孩子更喜歡自己的父母，也認為自己的父母比較喜歡自己。有趣的是，在教養認知的文獻中，越南母親尤其重視親子間的感情交流（邱奕仁，2005；馮涵棣，2007），然而在幼兒自我概念中並未反映此趨勢。除了越南文化可能受到環境壓抑的因素外，一方面可能由於教養認知難以預測教養行為，因而沒有對自我概念產生影響；或是越南母親表現感情的方式，不為孩子理解與接收，例如 V18 在回答「你爸爸媽媽喜歡你嗎？」時說「不知道」，是否和 V18 在訪談中提及母親低落的中文能力有關，則需要證實。

雖然在父母面向的兩題題目中，兩組研究對象具備細微差異，但大抵而言兩組自我概念得分並沒有出現顯著差異。因而令人好奇此兩組擁有相同認知發展階段，同樣生長在台灣的5足歲幼兒，在自我概念上擁有更多的類似內容。以下將合併檢視幼兒自我概念的一般得分情形，以探究此40名幼兒共同具備的自我概念發展狀況。之後再從幼兒敘述中歸結一些共通的語言現象、認知發展特徵，以及個別幼兒受到環境影響的經驗內容。

二、幼兒自我概念的一般得分情形

本研究的學前幼兒自我描述問卷採五點量表計分，得分最高為 5 分、最低為 0 分，0 分代表幼兒無法理解題目的意思，本研究沒有任何幼兒無法理解題目，因此沒有出現 0 分的情形。本研究中 40 個幼兒平均分數為 3.98。Harter（1988, 1998, 1999）指出幼兒的自我概念會不切實際地正向，Harter 與 Pike（1984）以幼兒自我覺察其能力及社會接受的圖畫測驗為工具測量幼兒，此工具採四點量表計分，結果多落在 3.0 至 3.6 分之間。本研究 40 名幼兒在五點量表的平均分數為 3.98，表現傾向於正向。蔡慧玉（2005）的普度學前自我概念量表採四點量表計分，362

名台北市公立學校 4 至 7 歲幼兒平均得到 3.61 分。此三情形皆說明幼兒傾向於報告相當正面的自我概念。

49 題的得分中，只有第 24 題與第 28 題低於 3 分，24 題的題目為「你可以跑很遠都不休息嗎？」，28 題的題目為「爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？」。

40 名幼兒在各領域的得分情形如表 4-2-2，領域最高得分出現在「外表領域」，單題平均數最高出現在「外表」與「父母」自我概念，而超過 4 分的還有「數學」與「學校」自我概念。最低的單題平均數落在「藝術」領域。

表 4-2-2 幼兒於各領域的得分情形

領域名稱	題數	最低得分	最高得分	領域平均數	標準差	單題平均數
身體能力	6	17	30	23.88	3.398	3.98
外表	6	9	30	24.68	3.812	4.15
同儕	6	11	30	23.53	4.176	3.92
父母	8	18	40	33.17	4.138	4.15
語文	6	10	30	22.90	4.349	3.82
數學	6	12	30	24.33	3.983	4.06
學校	5	13	25	20.60	3.053	4.12
藝術	6	10	30	22.03	5.641	3.67

接著將針對得分最高的外表與父母自我概念與得分最低的藝術自我概念進行討論：

（一）外表自我概念

Harter（1993）指出外表自我概念與自尊在人生全程皆高度相關，相較於其他面向，外表自我概念最能作為預測自尊的指標，因為外表是個人無時無刻展現在外的特徵，不只可供他人評價、亦為自己觀察著。其他的面向，例如學業、身體能力、同儕接受度、行為或道德等只會表現在特定脈絡（context-specific）中，個人較能控制是否、何時以及如何表現。本研究結果證實 Harter 的主張，在兒童

期早期，幼兒普遍相當滿意自己的外表。

Langlois 與 Stephan（1981）發現早在嬰兒時期開始，父母、生活中的成人，甚至上學之後所接觸到的老師都會對孩子的外表做出反應，被社會標準歸為較具吸引力的孩子比較不具吸引力的孩子更容易得到正向的回饋，顯示外表的重要性自小便不斷被強調；而這些關於孩子外表的看法，也會讓孩子從很早便開始在心裡評價自己的外表，進而納入成為自我概念。Cavior 與 Lombardi（1973）指出 6 歲幼兒已經相當了解文化中對於吸引力的標準，並且認為身材與外表吸引力是相關的。本研究 40 名幼兒被問到第 33 題關於自己身材的問題時，有 23 個孩子回答自己的身材是高高瘦瘦的。值得注意的是，在體型方面，40 個孩子中，除了 T8 說「不知道」、V2 回答得不清楚、T12 回答自己「胖」之外，其餘 37 名幼兒皆說自己是「瘦」的。V6 男孩與 T20 女孩的回答表現出文化價值觀崇尚削瘦體型的影響：

R：「你覺得自己是高的還是矮的？」
V6 男：「應該是高的吧。」
R：「你覺得自己是胖的還是瘦的？」
V6 男：「瘦的。」
R：「那你喜歡自己高高瘦瘦嗎？」
V6 男：「我不喜歡矮矮胖胖的。」

R：「妳喜歡自己高高瘦瘦的嗎？」
T20女：「我喜歡瘦巴巴，還有很高，這樣才不會被別人欺負。像我妹妹就是胖的，我表姊跟我一樣是瘦的，我表弟跟我妹妹一樣是胖的。」
R：「妳覺得胖不好看嗎？」
T20女：「對。」
R：「可是胖才比較不會被欺負吧？」
T20女：「哪有！長高就不會了。」

特別的是，V10男的身材在研究者眼中明顯較同儕為胖，然而他回答自己是瘦的，此可能受到文化價值觀中崇尚削瘦體型的影響。Davison與Bitch（2001）證實過重的5歲女孩的確擁有較低的自我概念，對自己的外觀與認知能力擁有較

低的自尊；除此之外，父母對女兒體重的關心與限制飲食的行為亦與5歲女孩較低落的自我知覺有關。

除此之外，個別幼兒對於外表的標準反映出自己的生活經驗。女孩所認為的「漂亮」，包含下列幾種涵義：V2認為是頭髮長、擦指甲油；V11認為頭髮要染成紅色才漂亮；V15注意到腳要白；T20則說穿漂亮裙子、臉化妝與個子高是漂亮。在男孩方面，V18以「刺頭」描述自己的樣子，自己之前是「平頭」，並認為自己現在有「正方形的頭，形狀長的很像，可是下巴是圓形的。」但是喜歡「圓形的頭，眼睛時髦一點。」此與邱麗屏等人（1999）的結果類似，女孩喜歡自己的頭髮、指甲，男孩則會注意到自己頭髮的變化，本研究中的女孩還會留意衣著、頭髮顏色、腳皮膚顏色、化妝與否以及身高；男孩還會注意自己的臉型。另一方面，分別有1男1女皆表示「戴眼鏡不好看」。

（二）父母自我概念

Higgins（1991）指出 4 至 6 歲的幼兒已經知道父母對自己的行為與表現擁有特定觀點，父母據其觀點而做出的反應將引起幼兒的心理反應。為了增加正面的感受並且避免負面的心理狀態，幼兒便會試圖自我調整與自我評價以符合父母的期待。Harter（1999）認為幼兒為了尋求父母認同的心理，在某個程度上會促使幼兒做出取悅父母的行為，希冀能維持良好關係。在第 5 題「你喜歡你的爸爸媽媽媽？」的答案顯示 40 名幼兒皆表示自己喜歡父母，除了 V18 以「不知道」表現遲疑態度外，其他幼兒皆相當正向。其中 3 名孩子會區別自己對父母親的喜歡：V1 回答「我只喜歡媽媽」，因為媽媽對自己很好，會送禮物；V9 回答「媽媽我最喜歡，爸爸是有一點喜歡」，以喜歡程度做出區隔；T20 回答「爸爸是有時候，因爲爸爸要上班」。第 13 題「你爸爸媽媽喜歡你嗎？」的答案，除了 2 名越南母親的子女回答「不知道」外，其餘 38 名對父母對自己的喜歡皆保持正向的態度。V4 表示「因爲他們都在外面」看電視，所以不知道父母喜不喜歡自己，

顯示孩子會從父母時間分配的狀況來衡量父母親對自己的重視程度。

而第 28 題「爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？」是低於 3 分的 2 題之一，有 23 名幼兒表示父母沒有常和自己一起玩，資料多敘述父母親忙碌與回到家休息的狀況。

（三）藝術自我概念

藝術自我概念是研究者有鑒於 Marsh 等人（2002）在學業自我概念方面只有語文與數學自我概念，而忽略幼兒在幼稚園中普遍從事的歌謠、律動與美勞等活動而增加的面向，希冀從中探索幼兒對熟悉活動的自我知覺。Bornholt 與 Ingram（2001）認為孩子所知覺自己在學校活動的表現在成就動機中扮演著重要的角色，然而關於這方面的研究卻非常缺乏。出乎意料地，本研究 40 名幼兒單題平均最低得分落在藝術自我概念。再將此面向細分為唱歌、跳舞與繪畫自我概念觀察，發現幼兒對繪畫的態度與自我知覺到的能力平均皆高於 4 分，顯示幼兒對繪畫的興趣與自己具備的繪畫能力皆具正面的態度，除了 V1 說「我都隨便畫一個東西，然後交給老師，就可以去玩了」，具有將繪畫當作工作的傾向之外，其餘孩子皆相當正面。因此由得分可知幼兒低落的藝術自我概念得分是由唱歌與跳舞造成，以下將分別從幼兒自我知覺到的能力與態度兩方面來探討：

在幼兒對唱歌與跳舞自我知覺的答案中，可知幼兒對表現好壞的標準不一。例如在唱歌方面，T1 認為厲害是不會忘記怎麼唱，T4 說「我只會唱一點點我就不會了」算是不厲害，而 V10 認為唱歌大聲是厲害。顯示每天在學校從事的活動該如何才算厲害，每位孩子的確擁有不同的標準。而幼兒對於自我知覺跳舞能力的回答中缺乏相關敘述，只有 T5 說「我不覺得我很厲害」，T6 回答「我不會跳舞」。

另一方面，Vispoel（1995）指出舞蹈是涉及社會與身體的活動，本研究的唱

歌活動亦含有此性質，因此幼兒的回答亦具備社會自我概念的內容，例如 T20 在 44 題表示自己唱歌「厲害，但是我害羞」；V1 與 V6 在第 2 題皆表示「我不敢唱」。

在幼兒對唱歌與跳舞的態度方面，幼兒的答案顯示態度受到環境的影響。在第 2 題問題「你喜歡唱歌嗎？」的回答中，V3 說「不喜歡，姊姊會笑」；T5 說「我每天都不喜歡唱歌，除非姊姊叫我唱。」在第 26 題「你喜歡跳舞嗎？」的回答中，V3 說「不喜歡，因爲姊姊會笑我。」特別的是，這兩女一男皆是受到姊姊而非哥哥或同儕的影響。

最後，V18 回答「不知道」自己唱歌厲不厲害，因為「沒有唱過，學校沒有教過。」和林佩瑤（2004）所言歌謠是幼稚園中普遍存在的活動不符。此回答可能突顯幼兒本身對學習情況的理解；另一方面也可能反映出幼稚園在課程的安排上，可能較強調讀、寫、算等智識能力的學習。此現象只出現在單一個案中，資料不足，無法進行深入探討。

在前兩段中提及三位幼兒對唱歌與跳舞的態度受到姊姊的影響，似乎暗示藝術自我概念會受到性別差異的影響，接著將呈現本研究幼兒自我概念得分所呈現的性別差異情形

三、幼兒自我概念得分的性別差異情形

從整體評估八個領域的得分情形發現，男生的「身體能力自我概念」得分顯著高於女生得分，女生的「藝術」自我概念顯著高於男生得分，結果摘要如表 4-2-3。

表 4-2-3 不同性別幼兒之自我概念得分於各領域之 T 考驗分析摘要表

領域名稱	性別	人數	平均數	標準差	t值	自由度
身體能力	男	16	25.56	2.756	2.776*	38
	女	24	22.75	3.365		
外表	男	16	23.94	5.209	-.999	38
	女	24	25.17	2.514		
同儕	男	16	22.00	4.761	-1.953	38
	女	24	24.54	3.476		
父母	男	16	32.13	5.315	-1.323	38
	女	24	33.88	3.055		
語文	男	16	22.13	5.679	-.918	38
	女	24	23.42	3.216		
數學	男	16	24.94	4.479	.790	38
	女	24	23.92	3.658		
學校	男	16	19.44	3.521	-1.908	38
	女	24	21.38	2.481		
藝術	男	16	18.87	5.678	-3.209*	38
	女	24	24.12	4.628		

* $p<.05$

在自我概念的研究中，性別一直是廣為討論的變項（Marsh, 1989; Wylie, 1979）。由於社會化歷程的差異，導致不同性別的自我概念各具特色，例如男性的自我強調獨立力量的展現，女性則注重人際之間的連結（Bem, 1993; Gilligan, 1982）。幼兒自我概念的研究亦發現男孩擁有較佳的身體能力自我概念（蔡慧玉，2005； Marsh, et al., 1991, 2002），本研究中五足歲男孩的「身體能力自我概念」得分顯著高於女孩得分，呼應先前研究結果。在問及第 24 題「你可以跑很遠都不休息嗎？」，男女幼兒的回答顯示出明顯差異。在男孩方面，V9 回答「都不休息，都一直堅強地跑。跑很久都不休息，因為我要贏。」V10 邊示範跑步動作，邊說「有時候會跑 2 圈，有時候會跑好幾圈。現在沒有跑好幾圈，現在只有跑 2 圈。」相較於男生的堅持與熱切態度，女孩的答案多陳述運動辛苦之處，例如 T20 說自己「我只要跑兩圈我就不行了。我不喜歡跑步、也不喜歡曬太陽。」；

V2 說「腳會酸，跟手會酸，手快要痛痛，阿我就慢慢跑。」；V8 回答「不行，有時候會很喘。」因而影響對身體能力的評估與態度。

另外，本研究女孩的「藝術自我概念」顯著高於男孩得分，其中在第 44 與 49 題幼兒對於唱歌與舞蹈能力的自我知覺中，女生覺得自己比較厲害。在男生方面，在問及第 26 題「你喜歡跳舞嗎？」V18 回答「不喜歡，討厭。」T5 也說「嗯，我不太喜歡。」在 44 題與 49 題的答案中，T5 男、T6 男皆說自己不厲害。前述「藝術自我概念」的分析顯示姊姊會笑 V3 女唱歌與跳舞、但 T5 男則說「我每天都不喜歡唱歌，除非姊姊叫我唱。」此兩名幼兒皆受到姊姊的影響。此二幼兒所處的環境是否將唱歌與舞蹈歸為女生的活動，而形成性別刻板印象（Marsh, 1989; Mantzicopoulos, 2004）；或是幼稚園的課程強調此為女生的活動並影響幼兒的認知、表現與自我概念，則無法在本研究中獲得證實。

除了檢視一般幼兒自我概念的得分情形外，於本研究的幼兒的口語敘述中，還發現一些共通的語言現象、認知發展特徵，以及個別幼兒受到環境影響的經驗內容，以下將整理為第三節、第四節、第五節與第六節。

第三節 受試者使用語言的特殊情形

儘管蔡慧玉（2005）、Harter 與 Pike（1984）與 Marsh 等人（2002）皆以晤談的方式進行研究，但皆無敘述施測當時孩子的反應。本研究訪談資料顯示，有些幼兒即使在進入正式訪談之前，已藉由兩題練習題熟悉答題格式，仍然無法立即回答出是與否的答案。本研究幼兒的回答，除了直接回答是與否外，還有其他四類答案：

一、答案包含是與否的情形

不論是前導研究或正式訪談中，「有時候會、有時候不會」皆為幼兒常見的答案。例如在正式訪談中，在身體面向的問題裡，V1、V6、T6、T8 以此回答第 1 題詢問其跑步速度的情形，V18 以此回答第 9 題對跑步與玩耍的態度，V10 以此回答第 40 題對戶外遊戲的態度；在同儕面向的問題裡，T5 以此回答第 11 題關於同儕主動邀約的情形，V6 以此回答第 34 題同儕主動交往的情形；父母面向的問題裡，T6 以此回答第 28 題父母陪伴的情形，V3、T1 以此回答第 45 題父母是否聆聽其說話，V3 以此回答第 48 題父母是否常對他微笑的情形。其他的答案還包含「一點點會、一點點不會（V6 以此回答第 31 題之身體能力）」、「有時候不帥、有時候帥（V6 以此回答第 18 題其臉好看與否）」、「有時候會找我、有時候不會（V18 回答第 19 題朋友是否較多）」、「有時候不喜歡、有時候喜歡（V1、V6、T6 回答第 27 題是否受同儕歡迎）」、「有時候喜歡、有時候討厭（V7 回答第 13 題是否受父母疼愛）」、「有時候很快樂，然後有時候有點不快樂（T12 回答第 21 題與父母相處的感受）」38 名幼兒中便有 13 名會以「有時候（是）……，有時候（否）……」的句型作答。如遇此情況，研究者會繼續追問「會的時候比較多？還是不會的時候比較多？」以確定其正負向。

或者在無法決定是與否的情形下回答「不知道」，例如 T8、V1 與 T5：

R：「你跑的快不快？」（第 1 題）

T8：「我不知道。」

R：「爲什麼不知道？」

T8：「有時候我跑的慢、有時候我跑的快。」

R：「你在學校表現的很棒嗎？」（第 32 題）

V1：「不知道。」

R：「爲什麼不知道？」

V1：「因爲我在學校表現不好，有時候很厲害。」

R：「你在學校表現的很棒嗎？」（第32題）

T5：「（停頓一下）這個問題我好像想不出來。」

R：「爲什麼？」

T5：「我真的想不出來阿，因爲我覺得我有時候做的好、有時候不好。」

R：「那你覺得好的時候比較多？還是不好的時候比較多？」

T5：「我不知道是哪一個。」

R：「那你自己覺得呢？」

T5：「（停頓一下）我還是不知道。」

此種情形，如果再經研究者確認幼兒的確明白題意，但是仍舊無法作答，研究者便會評為 3 分。在本研究共 1960 個答案中，只有 21 個答案評為 3 分，其中包含幼兒在第 25 題「和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮？」的回答中，有 7 個答案是「一樣」的情況，因此實際上回答「不知道」而被評為 3 分的答案數量是 14 個。而沒有孩子在回答「不知道」後、再經研究者解釋題目，仍表示不了解題意，因此沒有任何一個「不知道」的答案被評為 0 分。

檢視幼兒以「有時候（是）……，有時候（否）……」作答的題目，發現提問內容皆是在詢問幼兒自己的特徵、特定技能的表現、在學校的表現、與父母與同儕相處的情形、對某特定活動的態度等。正如 Ruble 等人（1992）與 Stipek 與

Mac Iver（1989）的發現：如果題目是關於幼兒自身特定、具體且熟悉的特徵與技能表現，幼兒便較能依實際情形作答，雖然如此，亦不妨礙幼兒對自己整體能力的正向認定。

二、使用不定量詞作答

除了以「有時候（是）……，有時候（否）……」敘述實際狀況的句型回答之外，亦有許多幼兒會以「點」此不定量詞（畢永峨，2007）作答。畢永峨指出不定量詞如「點」和「些」都不涉及所提及名物的屬性，而只點出其量方面的特色，即量上的不定性。若名物為可數，則通常是多數；若名物為不可數，則為若干數。不定量詞的不定語義，因為其模糊性，使得語義延伸有了發展的可能。畢永峨在分析當代台灣地區的口語語料發現，「點」因其小量的詞義，與不同詞類構成多樣的構式，且發展出表達含蓄甚至傾向負向的主觀評論的用法。

本研究 38 名幼兒中便高達 14 名以「一點點」回答（V1、V2、V4、V5、V6、V11、V15、V16、T4、T6、T7、T9、T14、T20。V2 出現 12 次，V6 與 T7 分別出現 9 次，V11 出現 6 次，V1 出現 2 次，其餘皆 1 次），在整個訪談過程中共出現 47 次，顯示「一點點」是跨越學校的常見用詞。此結果顯示一些 5 歲幼兒已會使用「點」來含蓄表達其能力。從 V9 在第 4 題「你有很多朋友嗎？」、第 11 題「別的小朋友會找你和他們一起玩嗎？」以及第 43 題「在幼稚園裡，你會和很多的小朋友一起玩嗎？」，皆是以「一些些」作答。從 V9 在訪談過程中對自己沒有朋友所表達出的沮喪情緒，可知此處的「一些些」似乎已有用於對自己的表現與能力進行負面傾向主觀評論的傾向。

最後，在問到第 3 題「你覺得你長的帥嗎？」T6 降低音量回答「覺得」，V18 降低音量回答「是有點啦」。問 V6 第 18 題「你覺得你的臉帥嗎？」他降低音量回答「一點點而已」。在這兩題中，2 位幼兒不只會使用不定量詞進行含

蓄表達，3 位幼兒更是降低音量作答，顯示 3 位男幼兒不習慣在陌生人面前對自己的長相表達正面的看法。

三、運用副詞作答

幼兒除了使用不定量詞表現其含蓄態度外，還會運用副詞來表現出現頻率與保留態度。在表示頻率與持續的副詞中，幼兒的逐字稿中出現 6 次「偶爾」（T20 出現 5 次，V18 出現 1 次），3 次「一下下（V6 出現 2 次、V2 出現 1 次）」，表現少量的發生頻率。

再者，幼兒的逐字稿中還出現「好像」、「還好」、「算是」、「蠻」、「應該是」等 5 類副詞以表現其保留態度。其中共出現 14 次「好像（T16 出現 6 次，T8 出現 4 次，V11、V18、T5、T12 皆出現 1 次）」，T7 回答 3 次「還好」，例如：

R：「妳數數厲害嗎？」（第 30 題）
T7：「我現在已經知道百位數了。」
R：「喔，妳現在已經知道百位數了，所以很厲害囉，對不對？」
T7：「還好。」

其他的情形還包含 2 次「算是」（皆為 T5 回答），2 次「蠻」（V18、T7 各一次），2 次「應該是」（V12 在第 33 題說自己「應該是高的吧」與 T16 在第 27 題說大部分同學「應該是」喜歡自己）。

此外，有些幼兒會使用否定副詞應答。38 名幼兒的逐字稿中便出現 91 次的「不會」，例如 V4 針對第 25 題、第 19 題、第 43 題、第 46 題、第 36 題、第 26 題與第 44 題的回答：

R：「和其他小朋友比起來，你長的比他們漂亮嗎？」（第 25 題）
V4：「不會，有些人比我漂亮，我覺得我不會那麼漂亮。」

R：「和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？」（第 19 題）
V4：「不會這麼多。」

R：「在幼稚園裡面，你會和很多的小朋友一起玩嗎？」（第 43 題）
V4：「有時候我會自己玩，不會每天都跟朋友玩。」

R：「你認識很多字嗎？」（第 46 題）
V4：「認識不會這麼多。」

R：「你可以很快就學會老師上課教的東西嗎？」（第 36 題）
V4：「有時候不會那麼快，因爲有時候難的都不會記住。」

R：「你喜歡跳舞嗎？」（第 26 題）
V4：「不會每天都在跳。」

R：「你唱歌厲害嗎？」（第 44 題）
V4：「不會這麼厲害。」

以上七例除了第一例中第一個的「不會」是用以否認研究者的陳述外，其餘的「不」皆是用來否定句中的形容詞與狀態動詞，即否定此狀態的存在（黃宣範譯，2005）。

由此可知，本研究中一些幼兒會運用副詞指涉少量的頻率、表現不確定的態度、否定命題，顯示他們無法在晤談時立即回答肯定與精確的答案，似乎需要周遭環境提供回饋方能肯定自己的答案，並且產出更多進一步的說明。

四、補充例外的狀況

除了以上三種情形外，有 2 位幼兒在以是或否應答後，會補充說明例外的狀況。例如 T1 與 T10：

R：「你可以跑很遠都不休息嗎？」
V1：「不行。」
R：「是每次都不行，還是有時候不行？」
V1：「一次才行。」

R：「爲什麼一次才行？」
V1：「因爲○○○○（模糊）跑、然後停下來再喝水，就不會。」
R：「所以你只要喝水就可以了對不對？」
V1：（點頭）。

R：「你跑得快不快？」
T10：「每天都很快，可是我哥跑步比我快。」

T1 與 T10 的例子顯示此二幼兒傾向在第一時間表現出過度區辨是與否的思考模式，尚無法整合多方面訊息（Harter, 1999），因而出現補充說明對立情形的例子。

從以上四類答案發現，如果問題是關於幼兒熟悉的生活經驗、並且為具體與特定的項目，幼兒便較能依事實依據敘述客觀情形；但如果問題涉及評價自己的長相或能力，幼兒傾向持保留態度，並以否定的方式與模擬兩可的答案婉轉作答。儘管在涉及自我評價的題目中，幼兒的回答態度與方式具有間接模糊的特色，但如果進行更深入的追問，會發現大部分幼兒還是對自己抱持相當正面的看法。以上現象顯示幼兒可能無法在一時間便進入晤談狀態，將自己原本習慣的談話方式與內容轉換成五點量表的形式；而含蓄保守的表達方式也可能和華人文化習慣的人際相處模式有關。

第四節 受試者的歸因狀況

從幼兒自我敘述的內容中發現，本研究幼兒已會運用社會比較的訊息來進行自我評價。從個別幼兒的自我敘述內容中亦發現一些個別的特殊歸因。以上內容將分兩部分整理於下：

一、社會比較的運用

相較於大孩子，幼兒運用社會比較的目的極少是為了自我評價，幼兒時期的社會比較目的不在突顯自己的差異，而是為了和同儕擁有相同技能(Harter & Pike, 1984; Ruble, et. al., 1992）。Frey 與 Ruble（1990）指出幼兒是以年齡常模來看待自己的發展，幼兒會觀察到不同年齡兒童所擁有的不同技能，並認為自己有一天將會和大孩子有一樣的表現。

Harter 與 Pike（1984）發現在幼兒時期，身體自我概念會運用較多的社會比較訊息。本研究身體面向的第 1 題「你跑得快不快？」有四名幼兒提到：

V2：「快，比弟弟快，弟弟比較慢，因爲他還小。」

V5：「沒有跑的比我哥快，我哥跑的比我快。」

T10：「每天都很快，可是我哥跑步比我快。」

T20：「比我們班的○○○（班上同學名字）還要慢一點點。」
R：「那你自己覺得快不快？」
T20：「我在家裡跟我表姊表弟還有那個我妹妹，我表姊會贏。我妹妹是最後一名、我是第三名。不對我是第二名，我表弟是第三名。」
R：「所以你覺得你自己跑的快不快？」
T20：「我跑的是第二快。」

除了 T20 一開始是與同學比較之外，4 名孩子都是和兄弟姐妹比較，說明不同年紀孩子的表現如何成為衡量自己跑步技能的標準，在問 V5 第 24 題「你可

以跑很遠都不休息嗎？」，他回答「我不像我哥，我哥可以一次跑兩圈。」說明自己現在還不能達到哥哥的表現。然而在問及第 31 題「你運動厲害嗎？」V5 便不以哥哥為標準，而是回答「有一點，走的比我爸媽快。」顯示將成人作為參照對象，以突顯自己的厲害。

在身高方面，本研究幼兒的回答出現時間比較（Suls & Sanders, 1982）的狀況。在第 33 題「你覺得你自己是高的？還是矮的？」中，有 24 名幼兒表示自己是高的，16 名幼兒表示自己是矮的。認為自己高的幼兒佔大多數，可能是因為幼兒會與之前的自己比較，即進行時間比較，以致於認為現在的自己是高的。例如 T1 直接以「現在是六歲。」來表示自己是高的。而回答自己是矮的幼兒，有兩名幼兒的理由出現與年齡常模比較的現象：

V3：矮的，因爲我大班，姊姊她一年級。

V5：（搖頭）我是我們家裡最小的一個人。

除此之外，本研究亦存在其他時間比較與與年齡常模比較的現象：在時間比較的部份，V2 在問及第 32 題「你在學校表現的很棒嗎？」她回答「因爲我有進步。」來證實自己在學校表現很棒。在與年齡常模比較的部份，V2 在第 35 題「你喜歡和爸爸媽媽一起做事情嗎？」回答「喜歡，可是我幫媽媽掃地、拖地、擦地板，還有擦房間的門。還有那個擦玻璃的瓶子，可是我一點點都不會打破，只有我弟弟去五股的時候把人家的杯子用破了。」突顯自己做家事的能力比年紀較小的弟弟好。

另外還有直接與他人進行社會比較的情形。T20 在第 4 題「你有很多朋友嗎？」回答「差不多 11 個，很多。」接著補充「但是我妹妹很多，比我還多，我妹妹有 30 個。」在第 46 題「你認識很多字嗎？」，她回答「8 個」，研究者進一步確認「所以妳覺得多還是少？」，她回答「多。我比其他人會寫的國字還多。」以與同儕比較的訊息證實其答案。

從T20的例子發現她會先說出實際狀況，而不直接針對問題給予判斷，同樣的情形亦發生在第19題「和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？」的答案中。7名幼兒（包含V2、V3、V10、V12、V18、T4、T12）以自己的朋友數量來回答，而非依照問題要求幼兒以比較結果作答。第19題是明顯涉及社會比較的題目，但在本研究幼兒的答案中，只有V5、T5、T10、T11四名幼兒進行與同儕比較的過程，然而卻無從確認其是否真正將同儕比較的訊息用以考量本題之問題。例如：

R：「和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？」
T5：「（想了一下）我覺得我的朋友比較多。」
R：「是因爲跟別的小朋友比嗎？」
T5：「沒有。」

R：「和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？」
T11：「我的朋友比較少。」
R：「比每一個小朋友都少還是？」
C：「比每一個小朋友都少。」
R：「爲什麼？」
C：「只有三個。」

同樣在第19題中，4名幼兒（包含V1、V6、V9、T2）以「很少」、「比較少」、「很多」作答，但卻無從得知其比較對象與依據。

從第 19 題的答案無從確認幼兒是否運用社會比較的訊息形成答案。另外，在同樣涉及社會比較的第 25 題「和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮嗎？」中，8 名幼兒回答「一樣」或「全都/大家都很漂亮」；有 7 名幼兒回答自己比較不帥/漂亮；有 4 名幼兒回答「不知道」；有 1 名幼兒說自己比班上某一名同學漂亮。約有一半幼兒不以正面態度作答，顯示要求幼兒對陌生成人表達自己比同儕好看的意思，對幼兒來說是困難的。從 V10 針對第 33 題身材的回答中，或許可以了解幼兒在社會比較時的顧慮：

R：「你覺得自己是高的還是矮的？」

V10：「矮瘦。」（可是此孩子比同班的孩子壯許多）
接著又說：「我越南的朋友長的比我大，下一次我會跟他們比看看，有一個○○（越南朋友名）他常常跟我玩，可是我還是要跟他比看看。」

V10 以「常常跟我玩」與「可是我還是要跟他比比看」作對比，顯示玩伴與比較對象是衝突的存在，暗示玩伴之間一但涉及比較行為便可能影響感情。V10 將越南玩伴視為比較身材的對象，然而是因為「長的比我大」，將年紀比自己大的朋友視作年齡常模（Frey & Ruble, 1990）加以比較，還是認為與「我越南的朋友」比較是不同於一般孩子的經驗而刻意突顯，則無法在訪談中獲得證實。

最後，在問及唱歌能力時，T16 沒有直接敘述自己的能力，而是回答「好像比不上別人。」研究者接著問「那妳自己覺得厲害嗎？」她才回答「厲害。」

本研究中幼兒受到社會比較所影響的自我概念內容，比Harter與Pike（1984）所認為的廣泛，不只運用在身體能力的面向，其運用情形更為複雜。異於Frey與Ruble（1990）所認為5至7歲幼兒與同儕比較的目的不是用以突顯個人差異，而是為了與同儕表現趨同，本研究已出現一些幼兒以比較實例突顯自己能力的答案，或許是在研究者的問題刺激下促使幼兒進行比較，然而亦不能排除日常生活中的比較經驗使得本研究的幼兒較會注意社會比較的訊息。特別的是，歸結以上例子發現：在問及能力與身高等問題中，幼兒的答案較為樂觀，但是在直接進行社會比較的問題中，幼兒的答案便顯得較為隱晦且保守，或許是華人家庭文化中強調謙虛與維持人際和諧影響所及（葉光輝、黃宗堅、邱雅沂，2006）。

二、個別幼兒的特殊歸因

五足歲學齡前幼兒具備前邏輯的思考方式，即自有其邏輯，但不符合成人的邏輯標準。除此之外，其亦具有直覺式思考，指幼兒對事物的理解集中在可知覺的顯著特徵，即事物呈現的狀態，而非思考過程（Piaget, 1947）。在本研究的訪談稿中，發現一些幼兒的特殊認知與歸因情形：

在前述「社會比較的運用」的討論中提到幼兒會觀察到不同年齡的兒童所擁有的不同技能，並認為自己有一天將會和大孩子有一樣的表現（Frey & Ruble, 1990）。在本研究的訪談內容中發現一些幼兒將長高等同於長大，並且渴望長大、對長大賦予許多意義：

R：「你覺得你自己是高的？還是矮的？」（第 33 題）
T1：「現在是六歲。」
R：「所以妳覺得是高的還是矮的？」
C：「高。」

T1 以六歲相較於之前，認為現在長大就是變高了。另外，V2 在同一題的回答顯示將長高等同於長大：

V2：「一點點高，可是鞋子太小，可是我已經穿不下，可是還一點點小。我有一點點胖、一點點瘦。都喜歡。」
R：「妳想不想再變瘦？」
V2：「不想了。」
R：「妳想不想變胖？」
V2：「不想。」
R：「想不想變高？」
V2：「要。」
R：「如果妳高一點妳會比較高興嗎？」
V2：「嗯，因為我喜歡高興快樂，我喜歡長大。」

從訪談中也表現她對長大的渴望。另外，T20 將身高與力量聯想在一起：

R：「你喜歡自己高高瘦瘦的嗎？」（第33題）
T20：「我喜歡瘦巴巴，還有很高，這樣才不會被別人欺負。像我妹妹就是胖的，我表姊跟我一樣是瘦的，我表弟跟我妹妹一樣是胖的。」
R：「妳覺得胖不好看嗎？」
T20：「對。」
R：「可是胖才比較不會被欺負吧？」
T20：「哪有。長高就不會了。」

T20 說明長高的益處，「長高就不會（被別人欺負）了」。V6 在學校自我概念的問題中亦出現類似的表達：

R：「你喜歡上學嗎？」（第 8 題）

V6：「有時候不會、有時候會。」

R：「什麼時候不會？什麼時候會？」

V6：「有時候我不喜歡去上學，我 7 歲就改了。」

R：「爲什麼 7 歲就改了？」

V6：「6 歲我怕老師會罵我。」

V6 認為自己還沒長大，無法承受老師的責罵。另外，V20 也區別成人與孩子在「聽話」行為上的權力不對等：

R：「爸爸媽媽會聽你說話嗎？」（第 45 題）

T20：「不會，因爲他們是大人，我是小孩。所以我只會聽他們的話，他們不會聽我的話。」

最後，V9 在身體能力自我概念的問題中提到長大的意義：

R：「你喜歡開心地跑步和玩耍嗎？」（第 9 題）

V9：「玩遊戲的時候我都不想玩。」

R：「爲什麼？」

V9：「因爲我快畢業了。」

R：「爲什麼快畢業了就不想玩遊戲？」

V9：「要變成大哥哥了，所以不要玩遊戲。」

R：「變成大哥哥了也可以玩遊戲阿。」

V9：「但是我也不想玩遊戲阿。」

R：「那你喜歡做什麼？」

V9：「上學、吃飯，還有睡覺。」

長大意味要與幼兒階段有所區別。V12 明顯是以遊戲行為作為劃分，不玩遊戲而從事成人的活動方成為大哥哥。以上例子顯示幼兒會根據自己的經驗與認知對特定詞彙賦予個別的意義，更會因此影響答案走向。

除了對身高賦予不同意義外，訪談內容亦發現有幼兒會以週遭環境的情形作為歸因內容，例如 V9 注意到同儕不和他做朋友在他進教室時便發生：

R：「別的小朋友想要和你做朋友嗎？」（第 34 題）

V9：「我想跟他們做朋友，但是他們都不跟我做好朋友。」

R：「是每個小朋友都這樣，還是只有一些些？」

V9：「每個。」

R：「爲什麼他們不想跟你做朋友？」

V9：「因爲我以前中班的時候剛開學、我剛進來這班教室的時候，他們都不跟我玩。」

V9 在第一句中便表達自己想融入團體的意願，但是剛進教室時，便意識到自己被班上排斥，在此題中，V9 顯然只說明他所意識到週遭環境的現象，但卻沒有針對研究者對於原因的追問進行回答。

另外，V18 的敘述顯示環境對其喜好的影響：

R：「你喜歡在外面玩遊戲嗎？」（第 40 題）
V18：「不喜歡，要有人陪我玩我才要去。」
R：「那如果有人陪，你喜歡在外面玩遊戲嗎？」
V18：「喜歡。」

V18 的「要有人陪我玩我才要去」中的「要」是「除非」的意思。意即如果沒有人陪伴，V18 便「不喜歡」在外面遊戲。

除此之外，V10 的例子亦顯示其好惡會受到環境影響。當被問及第 37 題「你喜歡別人唸故事給你聽嗎？」V10 說：「剛剛那個周伯伯會來我們這邊講故事，禮拜三都會來。那個周伯伯每天都會來，所以我每天都喜歡。」V10 會因為說故事的伯伯是否出現而影響其對聽故事活動的喜好。V18 的「要」與 V10 的「所以」具備條件句的語義，條件句是訂下一個條件，作為另一個命題為真之依據的句子（黃宣範譯，2005）。V10 與 V18 的表達顯示其對戶外遊戲與聽故事活動的好惡需要環境的配合方能形成。

最後， T1 在本研究中得分偏低，但 T1 的歸因內容卻顯示較低的分數並不表示 T1 具有較低落的自我概念或能力。例如她認為自己很多時候看不懂書，是「因爲有些ㄅㄆㄇㄈ還不會。」之後又說自己「每個都認識，不過還不會拼音。」並且只有認識「大小木中人，只有這五個字」；在看時鐘時「如果是 1 到 2 的中間，我就不知道幾點。」並且「知道一些（形狀）而已。」另外，她沒有辦法在老師一上完課很快就學會老師上課的內容，是因為「老師教完的時候我比較不會記在頭腦上，然後坐在位子想一想這怎麼用、這是怎麼寫。」另外，她每天都喜

歡畫畫，但是她的畫畫不厲害是因為「現在還在學習畫畫」；她也認為自己唱歌不厲害，是因為「有時候會忘記怎麼唱」。T1 的回答顯示其是以自訂的絕對標準（Ruble & Frey, 1991）來衡量自己的表現。此處顯示，自我概念的得分不應被僵化看待，形成答案的認知過程更形重要。

本研究發現一些幼兒在回答問題時會注意到環境的因素，而環境亦會影響其好惡。例如 T1 可能認為在陌生人面前以正面看待自己是不謙虛的表現，因此傾向不張揚自己的能力。因此，在個別幼兒的認知及所處環境中理解其自我概念的得分，才能較為適當地理解其內容。

第五節幼兒自我敘述伴隨技能展現

Harter（1999）提到 3 至 4 歲的幼兒甫脫離感覺動作（sensori-motor）階段進入單一表徵層次，因此此年齡幼兒自我概念的內容多呈現特定行為的敘述，並會在敘述的同時伴隨技能的展現。說明這些剛成形的自我表徵直接繫於某一動作，而 5 至 7 歲的幼兒則較能概括描述能力。

在訪談過程中，V10 在問及身體能力、語文與數學面向的問題時，皆直接展現其技能。例如被問及第 24 題「你可以跑很遠都不休息嗎？」研究者在向他確認程度時，他便起身說「阿就這樣跑」，邊說邊示範跑步動作；在問及第 29 題「你認識很多ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？」他說完「認識」後便開始從ㄅ唸到ㄙ；在問及第 38 題「你喜歡唸 1、2、3…嗎？」，V10 回答：「喜歡，那我唸給妳聽。1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22（被研究者打斷）。」除了 V10 外，其他幼兒亦出現類似情形。例如在問及第 15 題「你知道很多不同形狀嗎？」，V2、V3、V5、V11、V12、V16、T2、T4、T5、T6、T7、T10、T19 等 13 名幼兒主動說出自己知道的形狀。在問及第 46 題「你認識很多字嗎？」V10 回答：「我有認識小、大、木、中、人」；T1 回答「大、小、木、中、人，只有這 5 個字」；T4 則是說了一名班上同學的名字與三名家人的名字來說明其所認識的字。另外問 V18「你會看時鐘的時間嗎？」他以「現在好像三點半」來證實其能力。

除了以直接表現的方式來證明能力外，本研究幼兒亦有以直接敘述實際狀況的方式作答。例如在身體能力第 1 題「你跑得快不快？」V1 說「很累的時候腳會很慢」；V2、V5、T10、T12、T20 以敘述贏過他人的情形來證實自己跑得快；T4 則說自己在「狗狗跑走的時候、踢足球的時候超快的。」在同儕面向，V1、V6、V15、V18、V20、T4 會直接說出自己朋友的名字。而 V2、V3、V4、V7、V10、V12、V15、T4、T11、T12、T20 會以數字證實自己的朋友數量。在父母

面向，幼兒亦以送禮物（V1 的第 5 題回答）、稱讚（V1 的第 13 題）、「我每次睡覺的時候，我都會跟媽媽說一句話（T20 的第 13 題）」來證實父母對自己以及自己對父母的喜歡。在數學面向，在問及第 30 題「你很會數數（算東西）嗎？」V8 以「可以數到 1000。」T7 以「我現在已經知道百位數了。」說明自己的能力。在問及 47 題「你認得 1、2、3…嗎？」T10 回答「到 100 我都認得，超過 100 我也認得。」除此之外，幼兒在回答第 7 題「你會看時鐘的時間嗎？」V1、V4、V9、T1、T4、T5、T7 說出自己所理解的時鐘知識。例如 V1 說「短針到 1 我知道阿，短針在 1 就是 1 點阿。現在是 12 點喔。」V9 說「5 個一數阿。」T1 說「如果是 1 到 2 的中間，我就不知道幾點。」T5 說「會，我知道 1 到 2，一格是 5 分鐘，一分鐘有 60 秒。」在語文面向的第 29 題「你認識許多ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄈ嗎？」V4 說「輕聲、一聲、三聲我不認識。」V8 回答「一個字的都認識，如果要拼音的要教。」T1 說「每個都認識，不過還不會拼音。」T5 說「我ㄅ到ㄦ都認識。」T12 說「認識很多，阿也認識 3 個字，還有 2 個加在一起。」T20 說「可是偶爾老師都沒有印那個ㄦ，所以我都忘記那個ㄦ要怎麼寫。」從以上可知有些幼兒相當清楚自己目前的學習狀況與理解情形。

上述資料顯示，5 足歲幼兒除了會概括敘述自己能力與學習狀況外，亦會如 3 至 4 歲幼兒在自我敘述時展現其技能。

最後，幼兒在外表自我概念的回答顯示幼兒會將當下的經驗當作判斷的依據。例如在第 10 題「你喜歡你自己的樣子嗎？」V6 馬上說「我看不到」，V11 回答自己有時候喜歡自己的樣子乃「因爲有時候沒有鏡子照」。証實 Harter（1999）認為幼兒階段剛成形的自我表徵還無法在短期內脫離動作經驗的直接影響。

第六節 受到社會回饋與母親背景影響的內容

自我是社會產物（Cooley, 1902; Mead, 1934），極大程度是整個文化社群的集體輸出（Kitayama, Duffy, & Uchida, 2007）。以下便整理幼兒自我敘述中受到社會回饋影響的內容以及母親背景影響的部份。

一、社會回饋的影響

Mead（1934）相當強調他人的評價是透過言語的形式，為個人所意識，並納入自我定義中。從本研究幼兒的回答中，可觀察到語言形式的社會回饋對自我概念形成過程的影響，其中，評價來源最多為母親、其餘為教師與同儕。

除了父母自我概念外，本研究幼兒自我概念受到母親言語回饋影響的面向分布在外表、藝術、與學校自我概念。母親的評價顯著影響 V9 男孩的外表自我概念：

R：「你覺得你長的帥嗎？」（第 3 題）
V9：「不知道。」
R：「爲什麼不知道？」
V9：「鼻孔阿，」
R：「什麼意思？」
V9：「就是那個鼻孔翹起來，」
R：「所以你覺得它不好看嗎？」
V9：「豬鼻孔耶，呵(自己講完自己笑)。」
R：「是誰說的？」
V9：「媽媽。」
R：「爲什麼媽媽這樣說？」
V9：「媽媽常常捏我鼻子，還有親我臉頰，還有咬我手。」
R：「我要問你自己覺得帥嗎？」
V9：「我也不知道。」

R：「你喜歡你現在的樣子嗎？」（第 10 題）
V9：「有時候，因爲媽媽常常都說我是小豬豬。」

內容顯示母親對外表的評價影響 V9 對自己外表的看法與態度。訪談內容亦提到平日與母親的相處狀況。

另外，在問及第 41 題繪畫是否厲害時，有兩個女孩分別提到母親，除了 V3 說「媽媽都說我畫畫像真的。」外，還有 T16：

R：「你畫畫厲害嗎？」
T16：「媽媽說我畫的不會很醜，也不會很漂亮，就剛剛好。」
R：「那妳自己覺得呢？」
T16：「好像很厲害。」

幼兒的敘述顯示，繪畫活動似乎難以具備客觀的評價標準，像在第 20 題的答案中，T4 表示「我畫畫有時候會突一小點點，有時候會突一大塊。」T20 說「我很認真的時候我會把它畫滿。每天我在忙或是我在玩的時候我就不想畫畫，我畫的都亂七八糟。」因此母親的意見便扮演給予標準的角色。V16 的回答先提及母親的評價，比自己的看法還早出現，顯示母親的評價對 V16 在評估自己繪畫能力的重要性，較自己個人的認定更為重要。

另外，母親對學校的看法亦會對幼兒造成影響，例如在問及第 8 題「你喜歡上學嗎？」V2 回答：「喜歡，因爲媽媽說每天上學才會很厲害，才不會哭哭，如果哭哭的話老師會打人。」此乃本研究中母親的評價與看法對幼兒看待自身能力、外表、以及學校態度所造成的影響。

另一方面，教師的影響多發生在教室與學習脈絡，即本研究同儕與學校自我概念。例如：

R：「和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？」（第 19 題）
V2：「嗯。」
R：「妳怎麼知道？」
V2：「25 個。」
R：「怎麼這麼多？」
V2：「老師說的。」

R：「你在學校表現的很棒嗎？」（第 32 題）
T20：「老師都說我每天在學校都很乖，不會欺負小朋友。」

同儕的回饋亦扮演類似角色，例如被問及第 1 題「你跑得快不快？」T12 回答「跟我們班同學跑，就跟我說你跑的很快。」

除此之外，教師對幼兒的對待方式亦對學校自我概念造成影響。例如被問及自己在學校的表現，T16 的回答：

R：「你在學校表現的很棒嗎？」（第 32 題）
T16：「我很少被請休息。」
R：「請休息是什麼？」
T16：「就是不能跟其他同學玩。」
R：「喔，所以那是處罰對不對？」
T16：「嗯。…（模糊）」
R：「所以你覺得自己表現的棒不棒？」
T16：「好像很棒。」

V16 將老師的負向對待是否出現作為推論自己在校表現的線索。另外，在對學校的態度方面，除了 V3「因爲老師會教很多東西」而喜歡上學外，有兩個孩子皆因擔心老師責罵而不喜歡上學：

R：「你喜歡上學嗎？」（第 8 題）
V6：「有時候不會、有時候會。」
R：「什麼時候不會？什麼時候會？」
V6：「有時候我不喜歡去上學，我 7 歲就改了。」
R：「爲什麼 7 歲就改了？」
V6：「6 歲我怕老師會罵我。」

R：「你喜歡上學嗎？」（第 8 題）
V18：「很喜歡，有時候喜歡，有時候不想去。」
R：「喜歡的時候比較多，還是不想去的時候比較多？」
V18：「不想去的時候比較多。」
R：「爲什麼？」
V18：「學校不好玩。」
R：「爲什麼不好玩？」

V18：「老師一直罵人很奇怪。」

R：「老師爲什麼要一直罵人？（V18 停頓沒回答）老師都罵你什麼？是罵你還是罵所有小朋友？」

V18：「嗯，所有小朋友都有被罵過，很多次。」

R：「那老師罵你什麼？」

V18：「阿就吃飯阿、睡午覺阿，或者什麼吃點心。」

上述資料表現出幼兒對學校的態度是如何受到教師的對待所影響。Harter 與 Pike（1984）發現在認知面向，社會回饋已經開始成為幼兒衡量自己表現的標準。然而在本研究中關於語文、數學與學習方面等認知面向的自我描述，卻不見社會回饋的影響，幼兒反而皆依據自己的實際表現進行評價，例如是否認得所有的注音符號、認得許多形狀等來判斷。對本研究的幼兒來說，認知面向的自我概念似乎具備相當清楚的評價標準。本研究幼兒自我概念受到社會回饋所影響的面向是外表、身體能力、藝術、學校，顯示這些面向對本研究的幼兒來說，衡量標準較不明確，需要將他人的回饋作為評價的線索。從母親在 V9 外表自我概念與教師在 T16 學校自我概念中所扮演的角色，表現出他人的存在是如何協助個人來定義自我。

二、母親背景影響的內容

在本研究越南母親幼兒子女的敘述中，發現一些幼兒對母親的態度以及看法；另外，幼兒也會在訪談中自己的越南經驗。以下便整理對母親態度與看法以及幼兒的越南經驗兩部份：

（一）對母親的態度與看法

在 20 名越南母親的幼兒子女中，有 4 名幼兒在訪談過程中提及母親是越南人與母親的中文能力。V1 說「媽媽是越南人」，自己會講「一點點越南話」，是「媽媽教的」；V3 說「媽媽不會唸（故事），媽媽是越南人。」但是「她會跟我

講小紅帽的故事」；V15 說「我媽媽不會說故事，她不會認得字。」顯示 V1 與 V3 皆意識到母親是越南人，V3 與 V15 知道自己的母親中文能力的狀況。

V18 則注意到父母親在父母中文能力的不對等。在問 V18 關於其就讀的幼稚園名稱時，他說「問爸爸，爸爸什麼都懂，媽媽還要去讀學校呢！」

（二）幼兒的越南經驗

越南母親的孩子也會分享自己的越南經驗。V1、V2、V10 在訪談過程中會主動提及自己的越南經驗，例如 V1 針對外表自我概念第 25 題「和其他小朋友比起來，你長的比他們漂亮嗎？」的回答：

V1：「一樣漂亮，因爲我跟○○○（班上另一個越南母親的孩子）長的一樣高，我們都是越南人，我會講越南話，可是只會講一些些。可是○○○不會講。」
R：「那是誰教妳的？」
V1：「別人。」
R：「別人是誰？」
V1：「別人就是我同學教我怎麼做。」
R：「妳剛剛說妳會講越南話，是誰教妳的？」
V1：「是我媽媽。」
R：「哇，那妳媽媽很厲害呢。」
V1：「我媽媽是越南人，我是越南生出來的。」

V1 將自己與同樣擁有越南母親的班上同學歸為「越南人」，並強調自己會講越南話，同學不會，且自己是在越南出生。

V2 在訪談過程中主動提到許多自己的越南經驗，常因此偏離主題。例如在父母自我概念中的第 13 題：

R：「你爸爸媽媽喜歡你嗎？」
V2：「喜歡。」
R：「妳怎麼知道？」
V2：「因爲我小時候在媽媽的肚子還沒生出來，結果我弟弟生出來的話，他就回越南了。我媽媽是越南人，可是我跟我弟弟都是越南，我沒去過越南，我不知道越南有什麼東西，越南

很少東西可以吃。」

R：「妳沒有去過妳怎麼知道？」

V2：「因爲我有看到我弟弟的照片，我媽媽還在睡覺。」

R：「所以妳弟弟有去過妳沒去過？」

V2：「沒有去過。我有去ㄟˇㄍㄤˋ過，我有兩個奶奶，還有兩個阿公奶奶。」

R：「所以妳沒有看過越南的奶奶對不對？」

V2：「對。我就知道，因爲我弟弟有站到麵包裡面，然後有一個大姊姊跟小姊姊，還有哥哥。」

R：「所以妳爸爸媽媽都很喜歡妳？」

V2：「對。」

R：「妳怎麼知道他們很喜歡妳？」

V2：「因爲我有看過他們說我很喜歡他們。」

V2 敘述許多她對越南的認識與經驗，但是明顯是為了分享家庭成員的狀況，卻沒有達到說明其答案的目的。同樣在語文自我概念，V2 的答案又提到母親與家庭成員的日常狀況：

R：「你喜歡看書嗎？」

V2：「喜歡，可是不行看媽媽的，會撕破。媽媽有寫字，要打電話給越南人和阿姨。我有很多阿姨喔。我忘記她的名字，我還有很多姊姊，ㄟˇㄍㄤˋ的姊姊。」

從訪談中可知 V2 有許多與母親相關的敘述，顯示母親來自越南的意象十分鮮明。另外，V8 與 V9 在訪談的空檔皆有與研究者分享跟隨母親至越南的經驗。V8 是在訪談開始之前，研究者看她穿著特別的服飾，而開啟話題：

R：「爲什麼妳的衣服這麼漂亮？」

V8：「去越南買的。」

R：「妳有去過越南嗎？」

V8：「有阿。」

R：「去過幾次？」

V8：「1 月 18 號到 2 月 26 號。」

R：「其他人有沒有說很漂亮？」

V8：「沒有。」

訪談 V8 的時間在 4 月初，V8 一個月前從越南返回，V8 對至越南的日期記憶相當清楚。也提到除了研究者外，並沒有其他人說她穿的衣服漂亮。之後在休息時間，也和研究者提到一起至越南的家人、越南的家族成員、自己在越南從事

的活動、也說「越南的話我都聽不懂，我有一些聽的懂，可是我表妹一直說一直說，我都聽不懂她在說什麼東西。」說自己「喜歡」那邊，因為「那邊空間很大，我是在越南生日。」她說自己「1 歲到 5 歲，還是 6 歲」的生日是在台灣過，「7 歲在越南過」。並且提到「蛋糕很大」、「他們全家人很多，都吃不完，所以有留一些吃。」

在V9訪談的休息時間，研究者針對他第13題的回答繼續追問：

R：「爸爸媽媽常吵架嗎？」
V9：「嗯。」
R：「你會不會覺得很可怕？」
V9：「很可怕。」
R：「你有沒有弟弟或妹妹？」
V9：「沒有。」
R：「哥哥姊姊？」
V9：「沒有。」
R：「就只有你一個小孩而已嗎？」
V9：「嗯。我有表姊、表哥、表弟。」
R：「他們跟你住一起嗎？」
V9：「沒有，他們都在越南。」
R：「你常去越南玩嗎，去過幾次阿？」
V9：「去過很多次。從小就去過。」
R：「爲什麼去過這麼多次？」
V9：「因爲我覺得越南很好玩。越南的錢錢很灰很灰，而且有一點綠綠的，也有紅色的。」
R：「那跟我們的錢不一樣喔？」
V9：「不一樣。那是越南胡志明的長相。」
R：「你怎麼知道這麼多，是誰跟你說的阿？」
V9：「是媽媽還有爸爸。還有我阿姨，阿姨也是住越南。」

V2、V8與V9都提到自己在越南的表兄弟姊妹。V8與V9皆喜歡越南，V8注意到越南空間很大，V9則是注意到不同的錢幣。

除了V18比較父母親中文能力外，其他幼兒對母親的越南背景皆持中性或正面態度。而擁有越南經驗的幼兒亦注意到越南諸多的親戚以及具體的事物，也會

表達對越南的正面感受。

第五章 結論與建議

本章有兩個目的：首先，歸結本研究結果與討論形成結論；第二，歸納本研究的研究限制與貢獻，同時提出建議，作為輔導、教育，以及未來研究的參考。

第一節 結論

一、越南母親與台灣母親幼兒子女的自我概念沒有存在差異

本研究兩組受試者在身體能力、外表、同儕、父母、語文、數學、學校、才藝等八面向自我概念皆無存在差異。而在本研究分析述說內容所發現的細微差異，尚需更多研究進一步證實。

二、幼兒自我概念普遍相當正向

本研究結果顯示幼兒自我概念得分偏高，支持 Harter（1988, 1998, 1999）所言幼兒自我概念會傾向正面。雖然從研究中發現，一些幼兒會以不同的語言方式表現含蓄態度，但都不妨礙其自我概念的正面傾向。

三、幼兒會使用社會比較進行自我評價

從本研究幼兒的自我敘述中發現，5 足歲幼兒已會使用社會比較來評價自我。而且在直接涉及社會比較的題目中，幼兒表現地較為中性且保留。

四、受到社會回饋所影響的自我概念

在幼兒的自我敘述中，出現一些受到社會回饋影響的內容，說明現階段幼兒對自己的看法與評價多來自環境直接的回饋。此外，因為母親的移民背景，越南母親的子女會注意到母親較低落的中文能力，以及對其說故事等活動的影響；曾跟隨母親回越南的孩子也會知覺到越南與台灣的不同經驗，然而本研究尚無法得知這些經驗對自我概念的影響。

第二節 建議

本節共分為四部份：第一部分將反省本研究的限制；第二部分提出本研究的貢獻；第三部分將對教育輔導方面提出建議；最後是對未來研究提出建議。

一、 研究限制

（一）研究樣本

本研究的受試者只侷限在越南籍母親的五足歲子女，以及類似家庭背景的台灣母親子女對照組，要完成符合此條件之受試者不易尋找。受限於研究資源與時間，本研究之受試者皆來自台北縣中和、永和、板橋地區的公立幼稚園，故無法具備完全的代表性，限制了研究結果的推論範圍。

（二）研究方法

本研究採取晤談的方式蒐集幼兒的自我敘述，首先讓幼兒針對選項進行選擇，之後再讓幼兒針對問題自由發揮。讓幼兒自由發揮的部分，仍受限於幼兒語言能力而無法獲得大量內容，與研究者的熟悉程度亦會影響個別幼兒的答案多寡。

另外，不熟悉晤談形式的幼兒也需要在過程中慢慢適應，到後來才較能自在發言。研究者會視情況與幼兒反應調整晤談節奏，然而亦難完全避免此情況的發生。

（三）研究工具

本研究主要工具是翻譯學前幼兒自我描述問卷（Marsh, et. al., 2002），並參考學齡兒童自我描述問卷（Marsh, 1988）與藝術自我知覺量表（Vispoel, 1995）修訂而成。研究中許多幼兒直接敘述相關事件的回答方式顯示幼兒對五點量表問卷格式的不熟悉。而跨面向的題目安排也阻礙幼兒深入敘述相關事件。

而從評分者信度低於90％的5題（包含第5題、第15題、第17題、第20題與第24題）中，可歸結問卷本身的內容具有以下3個問題：

1.一個問題包含兩個內容

在第5題「你喜歡你的爸爸媽媽嗎？」的問題中，包含兩個對象，V1說自己「只喜歡媽媽」、V9與T20都有對父母做出區別；同樣的情形也發生在16題「你喜歡運動和遊戲嗎」。由此可見幼兒會分別問題中的兩個概念，並且分別作答。

2.難以決定程度

在第 15 題「你知道很多不同的形狀嗎？」以及第 24 題「你可以跑很遠都不休息嗎？」的問題中皆使用「很」這個字，然而「很多」或是「很遠」的標準因人而異，造成幼兒在決定程度的困難。另外，在第 15 題的回答中，有幼兒會直接敘述自己知道的各種形狀，而沒有回答自己的判斷，也需要研究者再確認。

3.難以區別表現與態度

在第 20 題「你喜歡畫畫嗎？」的回答中，有 3 名幼兒會說自己畫圖的內容與情形（例如 T4 回答：「我畫畫時有時候會突出一小點點，有時候會突出一大塊」)，並無直接說明其態度，可見幼兒有時會不清楚問題焦點，需要研究者說明。

最後，本研究採取晤談幼兒的方式蒐集資料，為了獲得可信的資料，研究者在晤談時不僅需要瞭解幼兒的發展狀況並依此理解幼兒答題時的反應，亦需擁有熟稔的訪談技巧以及客觀的評分標準，在本研究中無法全然排除研究者本身對研究結果的影響。

二、研究貢獻

（一）充實國內幼兒自我概念研究的內容

於 1999 年，國內出現第一篇以幼兒自我概念為主題的論文「學前幼兒自我概念之探究（邱麗屏等人，1999）」，才開啟幼兒自我概念的實徵研究。雖然國外文獻極具參考價值，然而卻難以貼近發展於國內社會文化中幼兒自我概念的實際情形。本研究資料包含五點量表的得分與幼兒自我敘述的內容，前者可作為比較台灣母親與越南母親幼兒子女自我概念的依據，後者則為了理解個別幼兒自我概念的內涵，而非只關注其與年齡、性別與種族的關連。

（二）獲得以幼兒角度出發的生活經驗

由於本研究採晤談幼兒的方式，因此資料皆是從幼兒自身角度出發，而非成人的觀點與看法。本研究資料證實 5 足歲幼兒的確對自己與週遭環境存在某種看法，而支持其看法的原因都有自存的邏輯，而這些內容都需要從晤談資料中進行理解。

（三）證實越南母親與台灣母親幼兒子女自我概念並無存在顯著差異

熊淑君（2004）以國小高年級學生為研究對象，發現外國籍母親子女與本國籍母親子女的自我概念沒有顯著差異。而本研究將研究對象範圍限縮在越南母親

與台灣母親子女中，證實越南與台灣母親5足歲幼兒子女的自我概念並沒有存在差異。

三、教育輔導上的建議

（一）從自我概念內容了解幼兒的關注焦點與問題所在

在本研究一共 49 題的問題中，最低得分是第 28 題「爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？」晤談內容顯示大部分幼兒皆理解父母為了生活奔波以致無法陪伴自己的情形，然仍希望可以得到父母親更多的陪伴與關心。從認知發展的角度出發，最能被幼兒現階段所理解的關心方式仍需透過實際行動來表達。

除了共同願望外，個別幼兒亦擁有各自的關注焦點。例如 V9 困擾於缺少朋友，即使問題已經進行到其他面向，他的答案內容依舊是關於朋友的對待方式。在實際生活中，V9 是不是正如其所言，一個朋友都沒有？還是只是出自於缺乏歸屬感的焦慮而誇大其擔憂？從本研究無從得知，然而周遭成人是否清楚其擔心，又如何協助其處理？是教育工作可以著力之內容。

（二）需在個別狀況中正確理解幼兒自我概念

在幼兒自我概念的研究中，研究者皆強調正面自我概念的重要（Harter & Pike, 1984; Marsh, et al, 2002）。但是在不同的文化中，自我概念的定義與內涵不盡相同，正向自我概念所代表的意義亦具差異，例如 Marr（2000）提到西方所強調的自信與自尊在越南有時會被視為將自己置於他人之前的自私表現；而如本研究中 T1 的歸因內容顯示較低的分數並不等同於其具有較低落的自我概念。

從幼兒第 15 題「你知道很多不同的形狀嗎？」的答案發現，即使每個孩子

都可說出多種形狀的名稱，即擁有類似能力，但有些孩子認為自己「只知道一點點」，有些孩子則認為自己知道「所有的形狀」。每個幼兒的答案背後可能都有不同的理由，需要在所處的特定脈絡中理解其原因，這樣才能正確理解不同幼兒的自我概念。

（三）週遭成人要意識到自己對特定對象的偏見

不管是本研究或是熊淑君（2004）的量化結果皆證實越南母親子女的自我概念與台灣母親子女的自我概念沒有差異，孩子主動面對且建構這個世界的知識，並不必然因為母親來自越南，便理所當然承受社會賦予的形象與形成自我的材料。Bronfenbrenner（1979）指出雙種族的處境使得他們在成長過程可能比一般孩子承受更多負面壓力，在建立自我認同方面亦遭受較大困難。可惜地是，研究已經指出其可能的負面壓力來源——教師對這群孩子的不公平看待已然影響孩子對於學校的態度以及扭曲孩子實際上的學業表現（王世英等人，2006；夏曉鵑，2004）。本研究越南母親的孩子在提及越南時態度皆相當正面，跟隨母親至越南的經驗形成孩子對越南的具體理解，例如較大的空間與印有胡志明像的貨幣。而這些內容在他們建構自我概念而會成為助力或是阻力，會成為值得珍視的資產？或是極欲拋棄的印記？端視我們如何對待。

四、未來研究方向的建議

（一）研究樣本

本研究的受試者僅限於台北縣公立幼稚園中 20 名越南母親的五足歲子女，以及類似家庭背景的 20 名台灣母親的五足歲子女，其代表性薄弱。未來的研究可考慮將受試者的範圍擴大，以增加代表性。並探討不同地區、不同家庭社經地位的幼兒自我概念是否存在差異。

另外，本研究目的在了解五足歲幼兒的自我概念內涵，幼兒需要具備相當的認知與表達能力才能回答本研究工具—學前幼兒自我描述問卷的題目。在本研究中，V2 為本研究年紀最小的受試者，實足年齡為 5 歲 2 個月，在訪談內容中會出現答非所問的情形，而次幼的受試者為 5 歲 5 個月，回答的內容儘管不多，但皆相當完整無誤。而 Marsh 等人（2002）的研究對象年齡介於 4.0 至 5.6 歲之間，較本研究為小。未來可增加受試樣本，以確定 V2 答非所問的情形是個案；或是在 5 歲 2 個月與 5 歲 5 個月間，幼兒的語言理解與表達的確具有顯著差異。或者是以中英文等不同語言進行同一份問卷的晤談會使得研究對象的表現出現差異。

（二）研究方法

訪談內容顯示幼兒的確擁有自我概念，亦對週遭世界擁有自身觀點，因此本研究肯定以訪談的方式蒐集幼兒自我敘述是探究幼兒自我概念的適當方法。

在訪談問題方面，除了本研究以問卷問題作為訪談問題外，未來研究可以圖畫、玩偶晤談等幼兒熟悉的方式營造更適合訪談的情境，並且嘗試以本土自我理論為基礎，設計出利於幼兒敘述深入或多面向自我概念的問題。

另一方面，本研究只在訪談之前與教師有過幾次接觸、並訪談母親一次，因此無法得知太多關於幼兒的訊息。因此，研究者如可在訪談之前至幼兒生活場域觀察其在班上的表現、與同學、教師、與父母親的互動，將有助於掌控個別孩子的情形、訪談過程的節奏，並且進行更深入的追問。

最後，因為認知發展與語言產出的限制，幼兒的自我敘述畢竟有限，未來研究可考慮增加資料來源。以同樣的問題晤談幼兒與成人，訪談結果的互相對照將有助於檢核幼兒回答的正確性，並且提供對幼兒自我概念內涵更為多元與完整的

瞭解。

（三）研究方向

本研究屬於探索性研究，因此尚有許多問題待解決。以下分為幼兒自我概念與越南母親子女兩部分敘述：

在幼兒自我概念部份，本研究發現只憑問卷得分並不足以了解幼兒的自我概念，必須進一步從幼兒的回答方式與歸因內容中進行分析，才能較為正確地掌握幼兒的自我概念。幼兒在自我概念問卷中的得分在我國文化中所代表的意義，例如得分低落是否表示其缺乏自信，或是是謙虛的表現等，以及自我概念得分背後的歸因過程，是未來值得進一步探究的主題。

再者，在本研究的幼兒自我敘述中發現，幼兒會運用社會比較以證實其能力或突顯個體差異，因此台灣幼兒運用社會比較以衡量自我的時間是否較 Ruble 與 Frey（1991）所認為的早，而此是否反映出文化環境的影響，是另一值得探討方向。

在越南母親子女部份，本研究以比較研究的方式初步探究學齡前 5 足歲幼兒的自我概念，發現越南母親子女與台灣母親子女的自我概念並沒有出現差異。雖然如此，兩群體在父母自我概念的單題得分的確存在差異：越南母親幼兒子女較不喜歡父母，也認為父母較不喜歡自己，未來研究可深入探討影響親子情感交流的原因。

在越南母親方面，5 足歲幼兒已然知道自己母親來自越南，並且漸漸獲得與越南相關的訊息，會在訪談過程中強調自己與同學的不同，還不甚明白此差異所代表的意義。車達（2004）指出國小低年級外籍母親的孩子因為意識到周遭環境對母親的負面看法，而逐漸產生自卑的心理。未來研究可以實徵研究確認國小低年級外籍母親的孩子的自我概念是否如車達所言，普遍因為母親而具有自卑傾

向。如果結果屬實，則可進一步探討究竟在孩子進入小學後，孩子的認知發展與週遭環境的改變是如何影響其自卑心理的產生。

參考文獻

一、中文部分

入出國及移民署籌備小組（2006）。**移民署相關議題探索**。2006.11.1。取自：www.immigration.gov.tw/immig_news/item2/移民署相關議題探索.pdf

內政部統計處（2003）。**九十二年第二十五週內政統計通報**。2006.11.23。取自：http://www.moi.gov.tw/stat/

內政部統計處（2004，六月）。**外籍與大陸配偶生活狀況調查**。2007.5.1。取自 http://www.ris.gov.tw/ch4/0930617.html

內政部統計處（2006）。**九十五年第三十週內政統計通報**。2006.11.23。取自：http://www.moi.gov.tw/stat/

王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究，68**，137-170。

王美惠（2005）。**外籍配偶家庭及其幼兒學校生活適應之個案研究**。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。

行政院經濟建設委員會（2004）。**現階段外籍與大陸配偶移入因應方案**。2006.11.1。取自：http://www.cepd.gov.tw/manpower/mainlander.pdf

吳柏姍（2005）。**外籍配偶子女幼稚園學校適應之個案研究**。國立台北師範學院幼兒教育學研究所碩士論文，未出版，台北市。

吳惠琴（2004）。**幼兒繪畫表現形式與自我概念之研究-以原住民及一般幼兒為例**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

車達（2004）。**台灣新女性移民子女之心靈世界探索**。國立雲林科技大學技職教育研究所碩士論文，未出版，雲林縣。

林含茵（2006）。**東南亞新住民母親的五歲幼兒國語能力之研究**。國立臺北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。

林佩瑤（2004）。**幼兒生活經驗之研究**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，台北市。

林梨美（2006）。**新住民女性與本地女性子女學前社會能力之比較研究—以台北縣新店市公幼幼兒為例**。臺北市立教育大學兒童發展研究所教師在職進修幼教教學碩士論文，未出版，台北市。

林雅玟（2006）。**東南亞籍母親親職壓力與其學齡前期兒童發展之探討**。國立中山醫學大學醫學研究所碩士論文，未出版，台中市。

林雅婷（2005）。**外籍配偶子女幼兒園生活適應之個案研究**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，台北市。

林璣萍（2003）。**台灣新興的弱勢學生--外籍新娘子女學校適應現況之研究**。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

邱奕仁（2005）。**越南籍配偶對於學前子女之教養信念及其教養方式之研究**。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮市。

邱桂治（2005）。**幼兒氣質與社會能力之研究-本國籍與越南籍新移民女性子女之比較**。台北市立教育大學兒童發展研究所教師在職進修幼教教學碩士學位班碩士論文，未出版，台北市。

邱霓敏（2001）。**高雄市國小高年級學生氣質、自我概念與學業表現之相關研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

邱麗屏、陳淑芳、劉奕蘭（1999）。**學前幼兒自我概念之探究**。1999 行動研究國際學術研討會：海報論文集，160-172。

柯瓊芳、張翰璧（2007）。越南、印尼與台灣社會價值觀的比較研究。**台灣東南亞學刊，4**（1），91-112。

侯雅齡（1998）。**國小兒童自我概念量表編製及其相關因素研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。

洪若和（1995）。國小兒童自我概念之相關研究。**台東師院學報，6**，91-134。

洪毓瑛（譯）（2000）。Bredekamp S.＆Copple C.著。**幼教綠皮書**。新竹市：和英。

夏曉鵑（2000）。資本國際化下的國際婚姻-以台灣的「外籍新娘」現象為例 。**台灣社會研究季刊，39**，45-92。

夏曉鵑（2004，六月）。**資本國際化與跨國婚姻：結構與反抗**。發表於「跨界流離：全球化時代移民／工與社會文化變遷」學術研討會，台灣台北：世新大學社會發展研究所。

夏曉鵑（2005）。解開面對新移民的焦慮。**輔導季刊季刊，97**，6-27。

徐玉梅（2006）。**外籍母親管教方式與幼兒生活適應之相關研究**。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。

畢永峨（2007）。不定量詞詞義與構式的互動。**中國語文，6**，507-515。

張明慧（2002）。**線畫教學研究－幼兒線畫內容表現之分析與探討**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

教育部（2004a）。外籍配偶子女教育輔導成果統計。**教育部電子報，92**。2006.11.23。取自：http://epaper.edu.tw/092/number.htm

教育部（2004b）。推動弱勢跨國家庭子女教育輔導計畫。**教育部電子報，92**。2006.11.23。取自：http://epaper.edu.tw/092/important.htm

教育部（2005）。**教育部電子報，154**。2006.11.23。取自：http://epaper.edu.tw/154/main.php

陳立人、鄭宇樑（1994）。國小五年級學童之親子關係適應、班級人際關係與自我觀念之相關研究。**台南師院學生學刊，15**，1-18。

陳佩足、陳小云（2003）。外籍新娘子女的語言發展問題。**國小特殊教育，35**，68-75。

陳美芬（1996）。**學童認同對象與自我觀念之關係研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

陳展航、遲景上（2002）。**外籍新娘子女身心發展遲緩之臨床研究**。台北：行政院衛生署國民健康局。

陳珮真（2006）。**外籍配偶子女之語言產生量研究：平均語句長度與詞類比例分析**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中縣。

陳璽琳（2006）。**外籍配偶子女口語能力之研究**。私立樹德科技大學幼兒保育學系碩士論文，未出版，高雄縣。

黃以敬（2006 年 5 月 11 日）。外籍配偶子女遽增 教育補助居首。**自由電子報**。2006.11.28。取自：http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/may/11/today-life5.htm

黃宣範（譯）（2005）。Li C. N. & Thompson S. A.。**漢語語法**。台北市：文鶴。

黃森泉、張雯雁（2003）。外籍新娘婚姻適應與子女教養問題之探討。**社會科教育研究，8**，135-169。

黃雅惠（2005）。**兒童繪畫中自我概念表現之多重個案研究-以新移民女性家庭次文化中子女為案例**。國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

馮涵棣（2007，十一月）。**越南女性教養幼兒的文化概念**。發表於「全球化移民現象與教育回應－台、日國際經驗」學術研討會，台灣台北：國立台北教育

大學。

莊靜芳（2006 年 5 月 12 日）。歧視台灣新娘。**自由電子報**，自由廣場。2006.11.28。取自：http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/may/12/today-o9.htm

楊艾俐（2003 年 3 月 15 日）。台灣變貌：下一代衝擊 新台灣之子。**天下雜誌，271**，100-102。

廖玉婕（2006）。**東南亞外籍配偶子女的說話清晰度**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中縣。

葉光輝、黃宗堅、邱雅沂（2006）。現代華人的家庭文化特徵：以台灣北部地區若干家庭的探討為例。**本土心理學研究，25**，141-195。

熊淑君（2004）。**新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究**。國立臺北師範學院教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。

臺北市外籍配偶工作小組諮詢會議（2004）。**臺北市政府社會局九十三年十二月份第四次局務會議紀錄**。2006.11.23。取自：http://www.bosa.tcg.gov.tw/e/e0401.asp?id=103

趙彥寧（2004，八月）。**現代性想像與國境管理的衝突：以大陸配偶為研究案例**。發表於「族群與文化發展學術研討會」，台灣台北：致理技術學院兩岸經貿研究中心承辦。

趙曉美（2001）。**自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文，未出版，台北市。

蔡雅慧（2006）。**外籍母親與子女生活風格關係之反思——以小琉球漁民外籍配偶家庭為例**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。

蔡慧玉（2005）。**幼兒自我概念之相關研究**。台北市立師範學院國民教育研究所幼教教學碩士學位班碩士論文，未出版，台北市。

鄭雅婷（2006）。**跨文化家庭中主要照顧者之教養方式對幼兒社會行為表現之探究—以台南市為例**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中縣。

顏麗娟（2006）。**板橋地區越南籍新住民子女中文語言發展研究**。臺北市立教育大學兒童發展研究所教師在職進修幼教教學碩士論文，未出版，台北市。

羅美紅（2005）。**東南亞外籍母親對子女教養信念之探討——以大臺北地區為例**。國立臺北師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。

二、英文部分

Adams, G., & Markus, H. R. (2004). Towards a conception of culture suitable for a social psychology of culture. In M. Shaller & S. Christian (Eds.), *The psychological foundations of culture* (pp. 335-360). Mahwah, NJ: Erlbaum.Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development.* New York：Macmillan.

Banham, V., Hanson, J., Higgins, A., & Jarrett, M.(2000, July). *Paernt-child communication and its perceived effect on the young child's developing self-concept*. Paper presented at the Seventh Institute of Family Studies Conference. Family future: issues in research and policy. Sydney.

Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender*. Binghamton, N. Y.: Vali-Ballous Press.

Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burdett, K. & Jensen, L. S. (1983). The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels. *Psychology in the Schools, 20*(3), 370-375.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span : Issues and instrumentation***.** Washington, DC : American Psychological Association.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.

Cavior, N., & Lombardi, D. A. (1973). Developmental aspects of judgment of physical attractiveness in children. *Developmental Psychology, 8*(1), 67-71.

Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin, 113*, 403-439.

Clough, J. R. (1979). Development of a self-concept scale for use in pre-school and primary school. *ERIC: ED188763.*

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.

Combs, A. W.,＆Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior.* New York : Harper.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order.* New York：Charles Scriber's Sons.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M.(2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development, 72*(3), 887-906.

Davison, K. K., & Birch, L. L. (2001). *Weight status, parent reaction, and self-concept in five-year-old girls*. Retrieved January 12, 2005, from http://www.pediatrics.org

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64,* 830-847.

Eder, R. A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3½-, 5½-, and 7½-year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development, 60*(5), 1218-1228.

Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development, 61*, 849-863.

Eder, R. A., & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implication for the emergent self-concept. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 209-240). San Diego, CA: Academic Press.

Eder, R. A., Gerlach, S. G., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self-concept. *Child Development, 58*(4), 1044-1050.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.

Fantuzzo, J. W., McDermott, P. A., Manz, P. H., Hampton, V. R., & Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children? *Child Development*, *67*(3), 1071-1084

Faria, L. (1996). Marsh's Self-Description Questionnaire III (SDQIII): Adaptation study with Portuguese college students. *Social Behavior and Personality, 24*(4), 343-350.

Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In

J. Suls (Eds.), *Psychological perspective on the self* (Vol. 4, pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*, 477-531.

Fischer, K. W., & Ayoub, C. (1994) . Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children: Developmental pathways for self in relationships. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York: Cambridge University Press.

Fischer, K. W., Hand, H. H., Watson, M. W., Van Parys, M., & Tucker, J. (1984). Putting the child into socialization: The development of social categories in preschool children. In L. Katz (Ed.), *Cuurrent topics in early children education* (Vol. 5, pp. 27-72). Norwood, NJ: Ablex.

Fischer, K., & Yen, Z. (2002). The development of dynamic skill theory. In R. Lickliter & D. Lewkowicz (Eds.), *Conceptions of development: Lessons from the laboratory*. Hove, U.K.: Psychology Press.

Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children*. London: Longman.

Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 167-189). New Haven, CT: Yale University Press.

Fung, H., Huang, J. S. E., Liang, C. H. & Trần Thị, H. P. (2006). *Vietnamese mothers, Taiwanese kids: Growing up in transnational marriage families in Taiwan*. Poster session presented at the 26th International Congress of Applied Psychology (ICAP), Athens, Greece.

Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies. *Intercultural Education, 14*(4), 423-434.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Harter, S. (1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). New York: Plenum Press.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Daman（Ed.）& S. Eisenberg（Vol. Ed.）, *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 553-617). New York：Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55,* 1969-1982.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative process: Costs, benefits, and tradeoffs. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development* (Vol. 23, pp.125-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Irwin, E. C. (1985). Puppets in therapy: An assessment procedure. *American Journal of Psychotherapy, 39*, 389-399.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Retrieved April 13, 2006, from http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm

Kattak, C. P. (2005). *Cultural anthropology*. Boston: McGrawHill.

Keller, A., Ford, L. H., & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*, 483-489.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *The Journal of Conflict Rosolution, 2*(1), 51-60.

Kitayama, S., Duffy, S., & Uchida, Y. (2007). Self as cultural mode of being. In S Kitayama & D Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York: Guilford Press.

Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *The American Journal of Sociology, 64*(4), 337-351.

Kohn, M. L. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology, 68*, 471-480.

Kohn, M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Reiss & H. A. Hoffman (Eds.), *The American family: Dying or developing*(pp. 45-65)? New York: Plenum Press.

Kohn, M.L., & Slomczynski, K. M. (1990). *Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland*. Cambridge, Mass., USA : Blackwell.

Langlois, J. H., & Stephan, C. W. (1981). Beauty and the beast: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. In S. S. Brehm, S. M. Kassin, & F. X. Gibbson (Eds.), *Developmental social psychology: Theory and research* (pp. 152-168). New York: Oxford University Press.

Laosa, L. M. (1981). Maternal behavior: Sociocultural diversity in modes of family interaction. In R. W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction-theory, research, and prospects*. New York: Academic Press. Inc.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979).*Social cognition and the acquisition of self*. New York : Plenum Press.

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawings of the human figure.* Springfield, IL: C.C. Thomas.

Machover, K. (1953). Human figure drawings of children. *Journal of Projective Techniques, 17*(1), 85-91.

Mantzicopoulos, P. (2004). I am really good at puzzles, but I don't get asked to play with others: Age, gender, and ethnic differences in Head Start children's self-perceptions of competence. *The Journal of Genetic Psychology, 165*(1), 51-65.

Mantzicopoulos, P., French, B. F., & Maller, S. J. (2004). Factor structure of the pictorial scale of perceived competence and social acceptance with two pre-elementary samples. *Child Development, 75*(4), 1214-1228.

Markus, H. R. (1977). Self schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 63-78.

Markus, H. R.,& Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.

Markus, H. R., Mullally, P., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. In U. Neisser & D. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (pp. 13-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Marr, D. G. (2000). Concepts of "individual" and "self" in twentieth-century Vietnam. *Modern Asian Studies, 34(4)*, 769-796.

Marsh, H. W. (1988a). *The Self-Description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Marsh, H. W. (1988b). *The Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Marsh, H. W. (1988c). *The Self-Description Questionnaire (SDQ)III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Marsh, H. W. (1989). Age and gender effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 41*(3), 417-430.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self- concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77-170.

Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 75*, 940-956.

Marsh, H. W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 377-392.

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*(4), 1030-1053.

Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel

about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376-393.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-123。

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago：University of Chicago Press.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowen, P. A., & Cowen, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development, 69*(6), 1556-1576.

Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly, 53*(4), 302-315.

Piaget, J. (1947). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Paul.

Rholes, W. S., Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1990). Understanding self and other: Developmental and motivational aspects of perceiving people in terms of invariant dispositions. In E. T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior: Vol. II* (pp. 369-407). New York: Guilford.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy.* Cambridge, MA: Houghton Mifflin.

Ruble, D. N., & Dweck, C. (1995). Self-conceptions, person conceptions, and their development. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology: Development and social psychology: The interface (Vol. 15*, pp. 109-139). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Comtemporary theory and research* (pp. 70-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ruble, D. N., Grosovsky, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 138-164). New York: Cambridge University Press.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic Press.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46* (3), 407-441.

Shweder, R. (2003). *Why men barbecue: Recipes for cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Smith, M. D., Zingale, S.A., & Coleman, J. M. (1978). The influence of adult expectancy/child performance discrepancies upon children's self-concepts. *American Educational Research Journal, 15*(2), 259-265.

Soares, A. T., & Soares, L. M. (1969). Self-perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal, 6*(1), 31-45.

Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child development, 60*, 521-538.

Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*(1), Serial No. 226.

Suls, J., & Sanders, G. (1982). Self-evaluation through social comparison: A developmental analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 3, pp. 171-197). Beverly Hills, CA: Sage.

Trowbridge, N. (1972). Self concept and socio-economic status in elementary school children. *American Educational Research Journal,9*(4), 525-537.

Vaughn, B. E. (1995). *Psychometric and validity concern regarding the Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for children*. Paper symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 134-153.

Wang, Q. (2004).The emergence of cultural self-construct: Autobiographical memory and self-description in European American and Chinese children. *Developmental Psychology, 40*(1), 3-15.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds :The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept, Revised edition*（Vol. 1）. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concep:* Vol. 2: Theory and research on selected topics. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Zirkel, P.A., & Moses, E. G. (1971). Self concept and ethnic group membership among public students. *American Educational Research Journal,2,* 253-265.

附錄一：學前幼兒自我描述問卷

基本資料：

姓名：_____　　性別：_____

幼稚園：_____　　年紀：_____　　生日：_____

施測日期：_____

指導語：

我想要請_____（孩子的名字）幫我回答一些問題。這不是考試，不會有對的答案還是錯的答案，每個人都會有不同的答案。

有一些問題你可能會聽不懂，如果你有不懂的問題還是不懂的字，你一定要告訴我，這樣我才可以幫你。我不會和別人說你的答案。

練習題：

1. 你喜歡看電視嗎？

如果孩子回答喜歡，繼續問孩子他們是有時候喜歡還是每天都喜歡；如果孩子回答不喜歡，繼續問孩子他們是有時候不喜歡還是每天都不喜歡。

2. 你喜歡整理自己的房間嗎？

如果孩子回答喜歡，繼續問孩子他們是有時候喜歡還是每天都喜歡；如果孩子回答不喜歡，繼續問孩子他們是有時候不喜歡還是每天都不喜歡。

題目：

每次都不喜歡/沒有/不會/不知道/不可以	有時候不喜歡/沒有/不會/不知道/不可以	了解問題但無法回答是或不是	有時候喜歡/有/會/知道/可以	每次都喜歡/有/會/知道/可以
1	2	3	4	5

1.你跑得快不快？	25.和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮嗎？
2.你喜歡唱歌嗎？	26.你喜歡跳舞嗎？
3.你覺得你長的帥/漂亮嗎？	27.大部分的同學都喜歡你嗎？
4.你有很多朋友嗎？	28.爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？
5.你喜歡你的爸爸媽媽嗎？	29.你認識很多ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？
6.你喜歡聽故事嗎？	30.你數數（算東西）厲害嗎？
7.你會看時鐘的時間嗎？	31.你運動厲害嗎？
8.你喜歡上學嗎？	32.你在學校表現的很棒嗎？
9.你喜歡開心地跑步和玩耍嗎？	33.你覺得你自己是高的、矮的、胖的、還是瘦的？你喜歡自己_____的嗎？
10.你喜歡你自己的樣子嗎？	34.別的小朋友想要和你做朋友嗎？
11.別的小朋友會找你和他們一起玩嗎？	35.你喜歡和爸爸媽媽一起做事情嗎？
12.你喜歡做全部學校的功課嗎？	36.你可以很快就學會老師上課教的東西嗎？
13.你爸媽喜歡你嗎？	37.你喜歡別人念故事給你聽嗎？
14.你看得懂書嗎？你看得懂故事書嗎？	38.你喜歡念 1、2、3…嗎？
15.你知道很多不同的形狀嗎？	39.你喜歡跟爸爸媽媽說話嗎？
16.你喜歡運動和遊戲嗎？	40.你喜歡在外面玩遊戲嗎？
17.你喜歡學校的老師嗎？	41.你畫畫厲害嗎？
18.你覺得你的臉帥/漂亮嗎？	42.你喜歡你現在的樣子嗎？
19.和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？	43.在幼稚園裡面，你會和很多的小朋友一起玩嗎？
20.你喜歡畫畫嗎？	44.你唱歌厲害嗎？
21.當你和爸爸媽媽在一起時，你覺得快樂嗎？	45.爸爸媽媽會聽你說話嗎？
22.你喜歡看書嗎？	46.你認識很多字嗎？
23.你喜歡玩數字遊戲嗎？如：賓果、比數字大小、排數字遊戲等等。	47.你認得 1、2、3…嗎？
24.你可以跑很遠都不休息嗎？	48.你爸爸媽媽會不會常常對你微笑？
----------休息----------	49.你跳舞厲害嗎？

分量表

領域名稱	題號與題目
身體能力	1.你跑得快不快？
	9.你喜歡開心地跑步和玩耍嗎？
	16.你喜歡運動和遊戲嗎？
	24.你可以跑很遠都不休息嗎？
	31.你運動厲害嗎？
	40.你喜歡在外面玩遊戲嗎？
外表	3.你覺得你長的帥/漂亮嗎？
	10.你喜歡你自己的樣子嗎？
	18.你覺得你的臉帥/漂亮嗎？
	25.和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮嗎？
	33.你覺得你自己是高的、矮的、胖的、還是瘦的？你喜歡自己_____的嗎？
	42.你喜歡你現在的樣子嗎？
同儕	4.你有很多朋友嗎？
	11.別的小朋友會找你和他們一起玩嗎？
	19.和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？
	27.大部分的同學都喜歡你嗎？
	34.別的小朋友想要和你做朋友嗎？
	43.在幼稚園裡面，你會和很多的小朋友一起玩嗎？
父母	5.你喜歡你的爸爸媽媽嗎？
	13.你爸媽喜歡你嗎？
	21.當你和爸爸媽媽在一起時，你覺得快樂嗎？
	28.爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？
	35.你喜歡和爸爸媽媽一起做事情嗎？
	39.你喜歡跟爸爸媽媽說話嗎？
	45.爸爸媽媽會聽你說話嗎？
	48.你爸爸媽媽會不會常常對你微笑？
語文	6.你喜歡聽故事嗎？
	14.你看的懂書嗎？你看的懂故事書嗎？
	22.你喜歡看書嗎？
	29.你認識很多ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？
	37.喜歡別人念故事給你聽嗎？
	46.你認識很多字嗎？
數學	7.你會看時鐘的時間嗎？
	15.你知道很多不同的形狀嗎？
	23.你喜歡玩數字遊戲嗎？（如：賓果、比數字大小、排數字遊戲）

	30.你數數（算東西）厲害嗎？
	38.你喜歡念 1、2、3…嗎？
	47.你認得 1、2、3…嗎？
學校	8.你喜歡上學嗎？
	12.你喜歡做所有學校的功課嗎？
	17.你喜歡學校的老師嗎？
	32.你在學校表現的很棒嗎？
	36.你可以很快就學會老師上課教的東西嗎？
才藝	2.你喜歡唱歌嗎？
	20.你喜歡畫畫嗎？
	26 你喜歡跳舞嗎？
	41.你畫畫厲害嗎？
	44.你唱歌厲害嗎？
	49.你跳舞厲害嗎？

附錄二：家庭背景問卷

幼兒姓名：_____　　填答日期：_____

1.母親原始國籍？□越南　□台灣

2.母親是否為主要照顧者？

□是，每天約陪孩子_____小時　□否，_____

3.同住的家人：　□爸爸，_____足歲

□媽媽，_____足歲

□爺爺　□奶奶

□_____位哥哥或弟弟，分別是_____足歲

□_____位姊姊或妹妹，分別是_____足歲

□其他，是_____

4.父親的教育程度？

□國小（含以下）　□國中　□高中（職）　□大學/專科　□研究所以上

5.母親的教育程度？

□國小（含以下）　□國中　□高中（職）　□大學/專科　□研究所以上

6.家庭經濟結構？□單薪家庭　□雙薪家庭　□其他；

父親職業為_____，母親職業為_____

7.家庭每月總收入？

□20000 元以下　□20001~30000 元　□30001~40000 元

□40001~50000 元　□50001~60000 元　□60000 元以上

另外訪談越南籍母親的問題：

1. 來台時間？

2. 中文能力如何？聽、說、讀、寫中文的狀況？

   有學中文嗎？在哪裡學？學多久？

3. 有沒有帶孩子回過越南？幾次？

4. 現在自己越南話使用情形？在什麼情況會使用越南語？

5. 家中允不允許和孩子說母語？會教孩子母語嗎？孩子會想學嗎？

附錄三 訪談同意書

親愛的爸爸媽媽：

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組的研究生李慧玲，目前正在進行五歲幼兒自我概念之研究，內容是關於母親為越南籍與台灣籍的大班孩子對自己的看法。

研究方式主要是訪談孩子，採一對一方式進行，另外也會向母親詢問家庭背景資料。在訪談過程中，如果母親或孩子產生不愉快的感受，可以立即向研究者反應。另外，為保護隱私權，論文中所有的人物都以化名呈現，且訪談內容不會用作他途。

對於幼兒的自我概念，我們了解的實在太少。如果爸爸媽媽願意，研究者將非常樂意和您們討論孩子的自我概念，並提供相關研究所得讓您們作為教養孩子及與孩子相處時的參考。若有任何疑問，歡迎爸爸媽媽直接與我聯絡。

家長簽名：_____

日期：中華民國_____年_____月_____日

國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班
研究生：李慧玲
指導教授：程景琳 簡淑真 敬啟

聯絡電話：0988-○○○-○○○
E-mail：feelinghuiling@gmail.com

附錄四 單一案例整理表

領域名稱	題號與題目	訪談內容	評分過程
身體能力	1.你跑得快不快？	R：你跑的快不快？	
		V9男：跑步喔？	
		R：嗯。	
		C：不快。	初步決定評爲1或2分。
		R：是有時候不會還是每天都不快？	
		C：每天，有時候啦。	確定評爲2分。
		R：有時候嗎？所以你有時候還是會跑的快對不對？	
		C：對。	
	9.你喜歡開心地跑步和玩耍嗎？	R：你喜歡開心地跑步和玩耍嗎？	
		V9男：不喜歡。	初步決定評爲1或2分。
		R：什麼叫做玩耍？	
		C：玩耍就是玩那些遊戲。	
		R：那你是有時候不喜歡還是都不喜歡？	
		C：嗯，玩遊戲的時候我都不想玩。	確定評爲1分。
		R：爲什麼？	
		C：因爲快畢業了。	
		R：爲什麼快畢業了就不想玩遊戲？	
		C：要變成大哥哥了，所以不要玩遊戲。	
		R：可是變成大哥哥，大哥哥也可以玩遊戲阿。	
		C：但是我也不想玩遊戲阿。	
		R：那你喜歡做什麼？	
		C：我喜歡做什麼喔，我喜歡做什麼喔（小聲重複 2 遍）上學、吃飯，還有那個睡覺。	
	16.你喜歡運動和遊戲嗎？	R：你喜歡運動和遊戲嗎？	
		V9男：嗯，運動我不喜歡，遊戲我喜歡。	確定評爲4分。

	R：爲什麼不喜歡運動？ C：因爲運動都很累。 R：所以你不喜歡運動？ C：嗯。 R：你喜歡玩什麼遊戲？ C：我喜歡玩電腦的遊戲。 R：真的，所以你在家裡都玩電腦的遊戲嗎？ C：嗯。每次都是媽媽給我玩的。	
24.你可以跑很遠都不休息嗎？	R：你可以跑很遠都不休息嗎？ V9男：都不休息，要一直堅持。都一直堅強地跑。 R：可以嗎？你可以跑很遠都不休息嗎？ C：跑很久都不休息，因爲我要贏。 R：所以你可以跑很久都不休息？ C：嗯。 R：是每天還是有時候？ C：有時候。	初步決定評爲4或5分。 確定評爲4分。
31.你運動厲害嗎？	R：你運動厲害嗎？ V9男：我運動厲害嗎（自己重覆一次問題）？什麼呢？ R：你知道運動是什麼意思嗎？ C：運動就是那個跑步或什麼的。 R：厲害嗎？ C：有一些些厲害。我喜歡吊那個欄杆。	確定評爲4分。
40.你喜歡在外面玩遊戲嗎？	R：你喜歡在外面玩遊戲嗎？ V9男：喜歡。 R：是每天都喜歡還是有時候喜歡？ C：有時候。	初步決定評爲4或5分。 確定評爲4分。

外表	3.你覺得你長的帥/漂亮嗎？	R：你覺得你長的帥嗎？ V9男：嗯，不知道。 R：爲什麼不知道？ C：鼻孔阿， R：什麼意思？ C：就是那個鼻子翹起來，那個阿（指自己鼻子）。 R：所以你覺得它不好看嗎？ C：嗯，豬鼻孔耶(自己講了自己笑)。 R：是誰說的？ C：媽媽。 R：爲什麼媽媽這樣說？ C：媽媽常常捏我鼻子，還有親我臉頰，還有咬我手。 R：我要問你自己覺得帥嗎？ C：我也不知道。	預計評爲3分。 確定評爲3分。
	10.你喜歡你自己的樣子嗎？	R：你喜歡你自己的樣子嗎？ V9男：嗯，喜歡。 R：每天都喜歡還是有時候喜歡？ C：每天。	 初步決定評爲4或5分。 確定評爲5分。
	18.你覺得你的臉帥/漂亮嗎？	R：你覺得你的臉帥嗎？ V9男：（點頭）。 R：每天都覺得帥還是有時候？ C：很圓。 R：真的嗎？所以你覺得是每天帥還是有時候帥？ C：每天。	 初步決定評爲4或5分。 確定評爲5分。
	25.和其他小朋友比起來，你長的比他們帥/漂亮嗎？	R：和其他小朋友比起來，你長得比他們的帥嗎？ V9男：有一些些，有女生比較漂亮。然後有一些男生比較帥。我常常跟那些男生玩，他們都不給我玩，他們都不想給我玩，他們就不要我加入他們來玩。	 初步決定評爲4或5分。

		R：那你長的比他們還帥嗎？	
		C：他們比較帥。	轉爲1或2分。
		R：是每一個都比你帥還是一些些？	
		C：每一個。	確定評爲1分。
	33.你覺得你自己是高的、矮的、胖的、還是瘦的？你喜歡自己_____的嗎？	R：你覺得自己是高的還是矮的？	
		V9男：我覺得自己是高的。	
		R：胖的還是瘦的？	
		C：嗯，瘦的。	
		R：那你喜歡自己高高瘦瘦的嗎？	
		C：這樣是百分之一。	
		R：什麼意思？	
		C：這樣是剛剛好。	V9對其身材感到滿意，因此評爲5分。
	42.你喜歡你現在的樣子嗎？	R：你喜歡你現在的樣子嗎？	
		V9男：（點頭）	初步決定評爲4或5分。
		R：每天都喜歡還是有時候喜歡？	
		C：嗯，有時候。	
		R：爲什麼？	
		C：因爲媽媽常常都說我是小豬豬。	確定評爲5分。
同儕	4.你有很多朋友嗎？	R：你有很多朋友嗎？	
		V9 男：一些些。	確定評爲4分。
	11.別的小朋友會找你和他們一起玩嗎？	R：別的小朋友會找你一起玩嗎？	
		V9 男：別的小朋友喔？	
		R：對呀，你們班別的小朋友。	
		C：有一些些。	確定評爲4分。
	19.和其他的小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？	R：和其他小朋友比起來，你的朋友比較多嗎？	
		V9男：我的朋友很少。	初步決定評爲1或2分。
		R：很少，爲什麼？	
		C：因爲我跟他們一起玩的時候，他們都不給我玩。	
		R：所以是每天都很少，還是	

	有時候？	
	C：每天。	
	R：每天都很少？	
	C：（點頭）	確定評爲1分。
27.大部分的同學都喜歡你嗎？	R：大部分的同學都喜歡你嗎？	
	V9男：大部分都不喜歡。	初步決定評爲1或2分。
	R：是每一個還是有一些？	
	C：每一個。	確定評爲1分。
	R：爲什麼？	
	C：每一個阿。	
	R：爲什麼不喜歡？	
	C：因爲我跟他們玩的時候他們都不跟我玩。	
	R：你知道爲什麼嗎？	
	C：不知道。	
34.別的小朋友想要和你做朋友嗎？	R：別的小朋友想要和你做朋友嗎？	
	V9男：別的小朋友喔（音量變小）。（音量變大）我想跟他們做朋友，但是他們都不跟我做好朋友。	初步決定評爲1或2分。
	R：是每個小朋友都這樣，還是只有一些些？	
	C：每個。	確定評爲1分。
	R：爲什麼？	
	C：每個就每個阿，沒有什麼問題阿。	
	R：爲什麼他們不想跟你做朋友？	
	C：因爲我以前中班的時候剛開學、我剛進來這班教室的時候，他們都不跟我玩。	
	R：因爲他們之前是同學，你跟他們不是同學嗎？	
	C：嗯。	
43.在幼稚園裡面，你會和很多的小朋友一起玩	R：在幼稚園裡面，你會跟很多小朋友一起玩嗎？	

	嗎？	V9男：嗯，有一些些。	確定評爲4分。
父母	5.你喜歡你的爸爸媽媽嗎？	R：你喜歡你的爸爸媽媽嗎？	
		V9 男：嗯，媽媽我最喜歡，爸爸有一點喜歡。	確定評爲 5 分。
	13.你爸媽喜歡你嗎？	R：你爸媽喜歡你嗎？	
		V9男：嗯。	初步評爲4或5分。
		R：是每天還是有時候？	
		C：有時候。	確定評爲4分。
		R：爲什麼有時候不喜歡？	
		C：因爲要搬家。	
		R：爲什麼搬家的時候就不喜歡你？	
		C：就是媽媽跟爸爸吵架。	
		R：他們吵架的時候就不喜歡你了喔？	
		C：嗯。	
		R：爲什麼？	
		C：不知道。	
		R：那你怎麼發現他們吵架了，就不喜歡你的這件事？	
		C：我自己發現的，沒有爲什麼。	
	21.當你和爸爸媽媽在一起時，你覺得快樂嗎？	R：當你和爸爸媽媽在一起的時候，你覺得快樂嗎？	
		V9男：快樂。	初步評爲4或5分。
		R:每天都快樂,還是有時候？	
		C：嗯，每天。	確定評爲5分。
	28.爸爸媽媽常常和你一起玩嗎？	R：爸爸媽媽常常跟你一起玩嗎？	
		V9男：爸爸常常都跟我玩，然後媽媽都玩電腦，還有寫字，還有寫觀音菩薩的字。無聊的時候還寫觀音菩薩的字。	初步評爲4或5分。
		R：所以他們每天都會跟你玩嗎？還是有時候？	
		C：有時候。	確定評爲4分。
	35.你喜歡和爸爸媽媽一起做事情嗎？	R：你喜歡跟爸爸媽媽一起做事情嗎？	

		V9男：很不喜歡。	初步評爲1或2分。
		R：爲什麼？是每天都不喜歡還是有時候不喜歡？	
		C：有時候不喜歡。	確定評爲2分。
		R：爲什麼不喜歡？	
		C：因爲很麻煩。	
		R：怎樣很麻煩？	
		C：那個做菜很麻煩、折衣服也很麻煩、釣那個衣服也很麻煩，我都叫那個爸爸幫我釣。	
	39.你喜歡跟爸爸媽媽說話嗎？	R：你喜歡跟爸爸媽媽說話嗎？	
		V9男：嗯，喜歡。	初步評爲4或5分。
		R：每天都喜歡還是有時候？	
		C：每天。	確定評爲5分。
	45.爸爸媽媽會聽你說話嗎？	R：爸爸媽媽會聽你說話嗎？	
		V9男：有一些些。	初步評爲4分。
		R：有時候？	
		C：嗯。	確定評爲4分。
	48.你爸爸媽媽會不會常常對你微笑？	R：爸爸媽媽會不會常常對你微笑？	
		V9 男：媽媽有時候，然後爸爸就常常逗我們笑。	確定評爲 4 分。
語文	6.你喜歡聽故事嗎？	R：你喜歡聽故事嗎？	
		V9男：嗯，喜歡，還有聽音樂。	初步評爲4或5分。
		R：那你喜歡每天聽，還是有時候聽？	
		C：有時候。	確定評爲4分。
	14.你看的懂書嗎？你看的懂故事書嗎？	R：你看得懂書嗎？	
		V9男：看得懂。	初步評爲4或5分。
		R：每一本都看得懂還是有一些？	
		C：每一本。	確定評爲5分。
	22.你喜歡看書嗎？	R：你喜歡看書嗎？	
		V9男：嗯，看書，喜歡。	初步評爲4或5分。
		R：是每天都喜歡還是有時候喜歡？	
		C：每天。	確定評爲5分。

	29.你認識很多ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？	R：你認識很多ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？	
		V9男：認識。	初步評爲4或5分。
		R：每個都認識還是只認識一些些？	
		C：嗯，很多。	確定評爲5分。
	37.喜歡別人念故事給你聽嗎？	R：你喜歡別人念故事給你聽嗎？	
		V9 男：不喜歡，我只喜歡老師唸故事給我們聽。	確定評爲 2 分。
	46.你認識很多字嗎？	R：你認識很多字嗎？	
		V9男：認識。	初步評爲4或5分。
		R：認識每一個字還是一些？	
		C：很多。	確定評爲5分。
數學	7.你會看時鐘的時間嗎？	R：你會看時鐘的時間嗎？	
		V9 男：（點頭）5 個一數阿。	確定評爲 5 分。
	15.你知道很多不同的形狀嗎？	R：你知道很多不同的形狀嗎？	
		V9男：我知道（停了一下）什麼？	
		R：你知道很多不同的形狀嗎？	
		C：嗯，知道。	初步評爲4或5分。
		R：有哪一些？	
		C：有正方形、愛心形、心形，還有正方形，還有三角形。還有那個什麼形呢（自問）？還有菱形。	
		R：所以你知道很多不同的形狀？	
		C：嗯。	確定評爲5分。
	23.你喜歡玩數字遊戲嗎？（如：賓果、比數字大小、排數字遊戲）	R：你喜歡玩數字遊戲嗎？	
		V9男：嗯數字遊戲，喜歡。	初步評爲4或5分。
		R：是每天喜歡還是有時候喜歡？	
		C：每天。	確定評爲5分。
	30.你數數（算東西）厲害嗎？	R：你數數厲害嗎？	
		V9男：數數很厲害。	初步評爲4或5分。
		R：每天都很厲害還是有時	

		候？	
		C：每天。	確定評爲5分。
	38.你喜歡念 1、2、3…嗎？	R：你喜歡念1、2、3嗎？	
		V9男：（點頭）	初步評爲4或5分。
		R：每次都喜歡還是有時候？	
		C：每次。	確定評爲5分。
	47.你認得 1、2、3…嗎？	R：你認得1、2、3嗎？	
		V9男：認得。	初步評爲4或5分。
		R：每個都認得還是一些？	
		C：每個。	確定評爲5分。
學校	8.你喜歡上學嗎？	R：你喜歡上學嗎？	
		V9男：喜歡。	初步評爲4或5分。
		R：每天都喜歡還是有時候喜歡？	
		C：每天。	確定評爲5分。
	12.你喜歡做所有學校的功課嗎？	R：你喜歡做全部學校的功課嗎？	
		V9男：嗯。	初步評爲4或5分。
		R：每天都喜歡還是有時候喜歡？	
		C：每天。	確定評爲5分。
	17.你喜歡學校的老師嗎？	R：你喜歡學校的老師嗎？	
		V9男：喜歡。	初步評爲4或5分。
		R：每個都喜歡還是喜歡一些？	
		C：每個都喜歡。	確定評爲5分。
	32.你在學校表現的很棒嗎？	R：你在學校表現得很棒嗎？	
		V9男：我在學校表現得很棒阿，嗯，有一點啦。	確定評爲4分。
		R：有一點是什麼意思？	
		C：有一點，我什麼事都做的出來阿。	
	36.你可以很快就學會老師上課教的東西嗎？	R：你可以很快就學會老師上課教的東西嗎？	
		C：可以。	初步評爲4或5分。
		R：每次都是還是有時候？	
		C：每次都是。	確定評爲5分。
才藝	2.你喜歡唱歌嗎？	R：你喜歡唱歌嗎？	

	V9：嗯，有一點點喜歡。	確定評為4分。
	R：所以你是喜歡，是有時候喜歡對不對？	
	C：對。	
20.你喜歡畫畫嗎？	R：你喜歡畫畫嗎？	
	V9男：嗯，喜歡。	初步評為4或5分。
	R：是每天都喜歡還是有時候喜歡？	
	C：每天。	確定評為5分。
26 你喜歡跳舞嗎？	R：你喜歡跳舞嗎？	
	V9男：嗯，跳舞，嗯，很喜歡。	初步評為4或5分。
	R：你是每天都很喜歡還是有時候喜歡？	
	C：每天。	確定評為5分。
41.你畫畫厲害嗎？	R：你畫畫厲害嗎？	
	V9男：畫畫厲害。	初步評為4或5分。
	R：是每天都厲害，還是有時候厲害？	
	C：每天。	確定評為5分。
44.你唱歌厲害嗎？	R：你唱歌厲害嗎？	
	V9男：唱歌厲害。	初步評為4或5分。
	R：是每天厲害還是有時候厲害？	
	C：每天。	確定評為5分。
49.你跳舞厲害嗎？	R：你跳舞厲害嗎？	
	V9男：跳舞厲害。	初步評為4或5分。
	R：每天都厲害還是有時候？	
	C：有時候。	確定評為4分。

註：此處以 V9 男為例，說明單一案例的資料處理方式。「R」表示研究者、「C」表示 V9 男。