國立臺灣師範大學教育學院

人類發展與家庭學系

碩士論文

Department of Human Development and Family Studies

National Taiwan Normal University

Master’s Thesis

父母教養行爲與幼兒社會行為之關聯研究

The Correlation between Parenting Behaviors and Social Behaviors in Early Childhood

孔娣

Kong, Di

指導教授 Advisor：周麗端 博士

中華民國 109 年 8 月

August 2020

謝誌

這本論文的完成過程，見證了我生命歷程中的許多重要事件，再回想起來時，不禁心頭一暖、熱淚盈眶。三年前，充滿期待、躊躇滿志地踏上寶島台灣，帶著一份對於家庭教育的好奇與熱愛，慕名來到師大的人發系，渴望能夠在此獲得學術的澆灌與洗禮。

在研究所的學習歷程中，我有幸師從很多可敬可畏、又十分可愛的老師和學術前輩們，感謝在課堂上慷慨陳詞、傾囊相授，激發我研究好奇心的如萍老師、秀珍老師、妙如老師、翠竹老師、馨敏老師、志從老師，以及從社會學、心理學領域帶來啟迪人心力量的沈瓊桃老師、薛承泰老師、葉光輝老師，從這些師長前輩們的身上，我不僅更為系統地學到了家庭教育領域的理論知識及方法，同時也深深地被老師們的學術熱情所感染，這份「以天下為己任」的情懷令人動容，也深深地影響和塑造了學生的價值觀，讓我也期盼有朝一日，成為家庭教育領域中的做出卓越貢獻的研究者與實踐者。

這段學術萌芽和成長之路，要尤為感謝細心、耐心、暖心，陪伴我走過這漫漫長路的指導教授—麗端老師，可以說，師從麗端老師，是我這段生命歷程中最為幸運的事情。她總是悉心地指導、認真仔細地給我建議，在老師的高標準和嚴要求下，我逐漸學會了對自己的一筆一墨負責，不斷精進和提升論文的寫作。她以海納百川的心態，無比包容我的每一次嘗試和錯誤；她猶如黑夜中的一盞明燈，在我感到困頓、不安的時候，給我溫暖和擁抱。凡此種種，都讓我在一次次跌倒中，有勇氣重新站起來往前走。而這份溫暖和情誼，將成為我寶貴的財富，在未來的人生路上，帶給我力量。

在此，還想要感謝一路並肩作戰、一起「生產」論文的研究所的同儕們：宜君、簡耀、子嫻、采臻、郁涵、淑嫻，一整年來彼此互相扶持、答疑解惑的情景如今仍歷歷在目，那段時間最為期待的，就是每週三和夥伴們的論文討論，輪流分享自己遇到的困難和經驗，然後借他山之石，攻克難關。最後，要特別感激在今年疫情時期，給我提供遠程支持和幫助的好朋友們：詠柔、長娣、珮甄、彥均，謝謝你們在我最需要的時候站在我身旁，讓我感受到幸福與被愛，這份恩情，我將永遠銘記於心。

研究所生涯的這段路，走得坎坷顛簸，卻也無比充實難忘。在此由衷地向路途中遇到所有善意的人們表達感激，獻上我最真摯的謝意。

孔娣，謹致

中華民國一百零九年八月

摘要

本研究之主要目的是討論華人家庭所使用的「條件式管教」行為與「父母回應」教養行為，與幼兒社會行為之關聯。使用「幼兒發展調查資料庫建置」（KIT）三歲組2016年的第一波資料，進行結構方程模型（SEM）建構，關注和探討的依變項為幼兒的「正向社會行為」（獨立、主動、合群、順從行為）與「負向社會行為」（攻擊、退縮行為），共1,903個有效樣本。結果發現：

1. 幼兒父母很經常採用「父母回應」的教養行為，約平均一星期5~7次；幼兒父母經常採用「條件式管教」行為，但相較於「父母回應」行為的頻率低，約平均一星期3~4次。
2. 三歲幼兒經常表現出獨立、主動、合群、順從的「正向社會行為」，其中，幼兒合群行爲的頻率顯著高於其他三種行爲，幼兒獨立行爲的頻率顯著高於幼兒的主動與順從行；三歲幼兒總體而言很少表現出攻擊、退縮的「負向社會行為」，幼兒表現出退縮行為的頻率顯著高於攻擊行為。
3. 家庭社經地位與幼兒「正向社會行為」與「負向社會行為」的關聯皆不顯著。
4. 「父母回應」行為愈多，幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的「正向社會行為」表現也愈多；「父母回應」行為愈多，幼兒退縮性、攻擊性的「負向社會行為」表現愈少。
5. 父母的「條件式管教」行為，與幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的「正向社會行為」關聯不顯著；父母「條件式管教」行為愈多，幼兒退縮性、攻擊性的「負向社會行為」表現愈多。

關鍵詞：父母教養、學前幼兒、社會行為、條件式管教、回應

Abstract

The main purpose of this study is to explore the influence of the disciplinary behaviors adopted by Chinese parents and the correlation between parenting behaviors and preschoolers' social behaviors. The study used the data from the 3-year-old group of the "Kids in Taiwan" project to construct a Structural Equation Model (SEM), concerning the positive and negative social behaviors of young children. There are 1,903 valid samples in this study and the results are as below:

1. Parents often adopt responsive parenting behaviors, about 5 to 7 times a week on average. They often adopt conditional discipline behaviors, about 3 to 4 times a week, but the frequency is relatively lower than the responsive behaviors.
2. In general, three-year-old children often show positive social behaviors. They rarely show negative social behaviors such as aggressive and withdrawal behaviors. The frequency of withdrawal behaviors of young children is significantly higher than that of aggression.
3. The relationship between family socioeconomic status and children's positive and negative social behavior is not significant.
4. The more often parents responding, the more positive social behaviors of children's positive social behaviors, and the less the children's negative social behaviors.
5. Parental conditional discipline behaviors are not significantly associated with positive social behaviors of children. But the more often the parental conditional discipline behaviors, the more negative social behaviors will be shown.

Keywords: parental behaviors, preschool children, social behaviors, discipline, response.

目錄

表目錄

圖目錄

第一章 緒論

本研究旨在探討三歲幼兒父母的教養行為、幼兒社會行為之發展狀況、以及父母教養行為與幼兒社會行為之間的關聯。本章共三節，第一節闡述研究動機，第二節說明研究目的與問題，第三節將針對研究中出現的專有名詞進行釋義。

第一節 研究動機

一、分析父母教養行為之狀況

如今，教養（parenting）子女被越來越多的人視為他們在生命歷程中一項極具意義、又充滿挑戰的責任。教養所包含的內容及對象頗爲廣泛，凡是涉及到成人照料及撫育兒童的教養活動都囊括其中。其中最受關注的，要數父母在子女的成長與社會發展中所承擔的角色（吳明燁，2016；Maccoby, 2007）。

父母對子女的教養行為會根據子女所處的不同年齡階段而有所不同。在 3-6 歲的幼兒階段，孩子初步萌發自主意識，處在不斷嘗試錯誤以及學習如何與社會規範協商的過程。換句話說，幼兒要逐漸學習在社會交往中，如何在保持積極主動與不侵犯他人權益之間取得平衡，此為學前兒童的主要發展任務。父母作為孩子在這階段重要的社會化代理人（Erikson, 1985），教養的重心由原本滿足幼兒身心需求的撫養到逐漸加入教導規範，強調父母教養行為的引導與訓練（吳明燁，2016）。

在傳統華人的社會規範下，父母肩負著為子女提供最佳學習與發展的環境、管教子女遵循社會規範的責任。相對於西方社會「以兒童為中心」（child-centered）的教養觀念，傳統華人家庭中父母的教養行為，經常被歸為注重管教控制與規則、缺乏溫暖回應與關愛的「專制權威」型（Ren & Edwards, 2017）。

在親子關係民主化趨勢、以及因應人才培養目標轉變（Dowling, 2014）所帶來的專家教養建議的雙重影響下，傳統華人教養規範似乎受到了挑戰，父母被鼓勵採取溫暖回應、積極協商的教養行為，而非採用責罰、權威的管教行為（吳明燁，2016），父母對於應採用何種教養行為，感到愈加緊張與焦慮（Nelson, 2010）。那麼，面對如今專家和非專家建議層出不窮、父母被育兒資訊「轟炸」的局面（Jonyniene et al., 2015），父母究竟是如何教養他們幼年子女的呢？

此外，從事家庭研究的學者們在論及後續研究方向時，提出「解構」（unpack）教養方式的做法與去分類化的建議，指出未來的研究應著眼於父母在養育幼兒過程中的使用的具體教養行為而非類別形態（Holden, Vittrup, & Rosen, 2011）。有鑒於此，本研究欲站在前人的肩膀上，採納上述學者對往後研究的建議，不再沿襲對教養方式和風格分類取向的研究方法（Maccoby & Martin, 1983），而是直接聚焦行為，試圖呈現幼兒父母所採取的教養行為具體化與多樣態的狀況及情形。

綜合上述，本研究試圖呈現與探討台灣幼兒父母之教養行為，即分析父母教養行為的狀況。

二、探討幼兒社會行為的表現情形

在家庭領域中對父母教養相關議題的研究之所以如此重要，是因為父母採用的教養行為對幼兒發展的顯著關聯性及重要影響力已被國內外的大量研究指出與強調（如陳富美，2005；謝育伶、陳若琳，2008；Breiner, Ford, & Gadsden, 2016; Zolotor, 2011）。

由此可知，父母教養行為對幼兒的發展具有重要意義。那麼，如何判斷父母教養行為是否合宜恰當呢？最一目了然的方式便是以目標取向的角度來看，若是有助於實現教養的目標，便可視作較為恰當的教養行為。Maccoby（2007）指出，父母教養的長遠目標是培養子女成為符合社會規範的成員，幫助子女完成社會化。換言之，子女社會化發展和社會行為表現可謂是父母教養行為的「晴雨錶」，反映教養目標實現與否的同時，也能夠反映出父母的教養行為是否合宜。

對幼兒本身的發展來說，良好的社會化過程同樣也很重要，有研究者指出，達成社會化是孩子學齡前階段的主要發展任務之一（LaFreniere et al., 2002），也是評量幼兒發展的一項重要指標（謝育伶、陳若琳，2008）。兒童要想順利地融入並成為人類社會中的一員，就需要瞭解諸多規範並表現出具有社會適宜性的行為，避免負向的社會行為，此為兒童的社會化發展（Holden et al., 2011）。過往研究指出，表現出恰當、符合情境的社會行為，對於幼兒人際關係發展與學業生活適應狀況起著至關重要的作用。諸如以適當的方式與他人打招呼這樣簡單的生活事件可能已被大部分成年人視為理所當然，但對於初來乍到這世界、對既有的社會規則不熟悉的年幼生命來說，需要成人的耐心教導及訓練才能逐漸習得這項能力，而父母作為孩

童重要的社會化代理人，其教養行為在幫助幼兒在認識社會行爲規範中，起著不可替代的作用。

過往對於兒童社會發展的研究多關注社會能力（Han & Kemple, 2006; Ren & Edwards, 2017）以及社交技巧（Merrell & Gimpel, 2014），大多研究選擇著眼於兒童「正向社會行為」的表現。而 Campbell 等人（2016）則認為，幼兒在童年早期社會發展的表現具有正、負向社會行為兩個方面。學者們特別強調評估幼兒社會發展時，不應只從優勢取向來看正向行為，更應關注幼兒「負向社會行為」對教育資源及早介入的預示作用（Caldwell & Pianta, 1991）。

綜合上述，本研究關注幼兒社會發展情形，試圖從正、負向社會行為兩個維度、較為全面地探索出幼兒社會發展較為完整的樣貌。

三、釐清父母教養行為與幼兒社會行為之間的具體關聯

由於家庭是大多數幼年兒童活動的最初與主要的環境，家庭中的互動模式可能透過多種形式助益或阻礙幼兒的社會行為發展（Amato & Fowler, 2002）。這種對「正向社會行為」的促發與培養可追溯到嬰幼兒時期，也即在子女與父母依附關係（attachment）的程度與質量中找到起源（Feeney & Collins, 2014）。研究指出，獲得父母穩定一致且敏感回應的嬰幼兒，表現出較少的煩躁和焦慮，且有更多正向的社會行為（Shaffer, 2009）。相反，給予不一致、不敏感回應的父母則容易擁有難以安撫、焦慮、退縮、易怒的嬰幼兒（Shim & Lim, 2019）。

由此可見，父母採用積極回應的教養方式對於孩子「正向社會行為」的養成、避免負向問題行為的出現具有重要影響力，其中在過往研究中被較為明確指出的是，父母積極敏感的回應能夠讓子女表現出較多的正向行為、較少的問題行為。

另一方面，隨著子女年齡的增長，家庭互動中父母建立規則的管教行為逐漸在兒童不合規或攻擊性行為的形成與發展中發揮作用。以歐美家庭為對象的研究指出，在父母要求極高、傾向於使用嚴厲和懲罰性管教策略的家庭中，其家庭互動模式通常表現為不斷擴大的親子衝突，在該情況下，兒童常常表現出負向的社會行為，也被部分學者們稱為問題行為（problem behaviors）（Ladd et al., 2006; Pardini, Loeber, & Morris, 2011）。換言之，兒童表現出負向的社會行為（如攻擊性行為）可能與父母的管教行為（如嚴厲、懲罰）有關。

值得注意的是，也有研究者就此得出不一致的結論。特別是在對華人家庭的研究中，Chao（1994）強調在華人文化語境中，父母管教對子女行為表現具有重要的訓練（training）意義。有研究者發現，當父母在教養子女時表現出對規則與紀律的嚴格要求和高度重視時，他們的孩子具有更高的社會能力，在人際互動中有更加良好的行為表現（Ren & Edwards, 2017）。程景琳、涂妙如、陳虹仰與張鑑如（2016）就臺灣本土的研究也發現，當幼兒做出不恰當的行為時，父母採用越多的責罰管教，子女表現出越多「正向社會行為」。

綜合上述兩方面的研究，對於幼兒的社會發展來說，父母的管教行為究竟是一種助力還是發展上的阻礙？以往針對管教行為和子女社會行為相關性的探討，在研究結果上似乎有些矛盾和不明確之處。因此，本研究將父母的回應與「條件式管教」兩種教養行為與幼兒社會行為表現的關聯作為目的，即試圖探究父母採用不同的教養行為，與幼兒社會行為發展之間的關聯如何？

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

綜合如上所述的研究動機，本研究的研究目的有以下三項：

（一）探究三歲幼兒父母教養行為之狀況。

（二）探究三歲幼兒社會行為之表現。

（三）探討「父母回應」及「條件式管教」兩種教養行為與幼兒正、負向社會行爲之關聯。

二、研究問題

根據本研究的動機與目的，本研究主要探討下列三個問題：

（一）三歲幼兒父母的教養行為呈現出何種樣貌？

（二）三歲幼兒社會行為表現的情況如何？

（三）「父母回應」及「條件式管教」兩種教養行為與幼兒正、負向社會行爲有何關聯？

第三節 名詞釋義

一、父母教養行為

為人父母者在協助子女發展社會化的過程中，養育與教導幼兒所實施的行為與做法。在本研究中，使用父母在教養子女過程中的「父母回應」和「條件式管教」行為兩個面向。

（一）「父母回應」

「父母回應」是指：在撫育幼年子女時，父母針對孩子在不同情境下的需求以及表現做出敏銳與及時的反應。

（二）「條件式管教」

「條件式管教」是指：在孩子行為失當時，父母採取必要的引導與指示，促進孩子的行為合乎規範。

對於以上兩個面向，使用的測量工具取自臺灣幼兒發展調查資料庫（Kids in Taiwan: National Longitudinal Study of Child Development & Care, KIT），由幼兒主要照顧者填答「父母教養問卷」，包括兩個面向，分別為「父母回應」和「父母管教」，每個向度分別有 3 個題目，由幼兒主要照顧者以「從未及很少」、「偶爾」、「常常」、「總是」四個題項回答，分別代表 1 至 4 分，愈高的得分則意味著父母在教養幼兒的過程中，所表現出該向度的行為傾向愈高。

二、幼兒社會行為

處於學齡前階段的兒童，在與他人互動的過程中，幼兒影響或受影響於其他社會成員所做出的行為，即爲幼兒的社會行為（social behaviors）。包含「正向社會行為」（positive social behaviors）與「負向社會行為」（negative social behaviors）兩種內涵。

（一）「正向社會行為」

是指幼兒表現出的社會可接受行為，透過這些行為，兒童能夠以引起他人正向反應的方式與他人互動。在本研究中的具體面向為：

（1）獨立性：幼兒能夠對自己負責並獨立完成自己的任務。

（2）主動性：幼兒自發主動地表現出自己的意見或行爲。

（3）合群性：幼兒喜歡與他人接近與融入互動。

（4）順從性：幼兒的表現符合社會規範要求及重要他人的期待。

在操作上使用幼兒由主要照顧者填答的「幼兒社會能力問卷」，包含獨立性、主動性、合群性、順從性 4 個向度，其中每個向度包含有 2-4 個題目數不等。由幼兒主要照顧者以「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」五個題項回答，分別計為 1 至 5 分，在該向度上的得分越高，表明幼兒在該方面的能力發展越好。

（二）「負向社會行為」

是指幼兒表現出不符合特定的社會文化標準、被視作會阻礙其更好地融入社會互動的行為。在本研究中的具體面向為：

（1）退縮性：幼兒傾向於孤立並與同伴保持距離，面對與他人互動的社交情境時表現出不安全、不自信，無法自在地與他人相處。

（2）攻擊性：幼兒在身體或語言上表現敵意和侵略性，如動手打人、搶奪物品、中傷謾罵等。

在操作上使用幼兒由主要照顧者填答的「幼兒社會能力問卷」，包含退縮性和攻擊性 2 個向度，其中每個向度包含有 3-4 個題目數不等。由幼兒主要照顧者以「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」五個題項回答，計為 1 至 5 分，在該向度上的得分愈高，表明幼兒在該方面的行為問題表現愈嚴重。

第二章 文獻探討

本研究旨在瞭解三歲幼兒父母的教養行為對幼兒社會行為的影響，故探討與回顧國內外學者關於幼兒社會行為、父母教養行為、以及父母教養行為對子女社會行為之影響的相關文獻，作為本研究的理論基礎。希望藉由文獻資料的蒐集、整理與討論，對本研究關鍵概念的內涵及相關問題能有更深入的瞭解。

本章分三節，第一節為幼兒社會行為之相關理論與研究，第二節為父母教養行為之相關研究回顧，第三節則回顧父母教養行為對幼兒社會行為之影響的相關研究。

第一節　幼兒社會行為

一、幼兒社會行為的定義

社會行為是動物行為學、人類學、心理學與社會學領域的學者共同關注的領域，是指同一個物種個體之間的相互作用（McGlynn, 2012），換句話說，社會行為是個體在彼此互動時所執行的一系列行為。U.S. National Library of Medicine（2019）將社會行為定義為由另一個人造成或影響的任何行為，也同樣強調個體之間的互動與影響。綜合而言，社會行為可以定義為：在兩個或多個成員間的互動過程中，一個成員影響或受影響於其他成員所做出的行為（Whishaw, Bergdall, & Kolb, 2006）。

對於學齡前的幼兒而言，社會行為是其在與社會環境中他人互動的過程中，幼兒影響或受影響於其他社會成員所做出的行為。在這一階段，幼兒的社會行為逐漸豐富和多樣起來。除了與主要照顧者進行日常交流之外，他們有更多機會參與到與同齡夥伴的互動與遊戲之中，逐漸學會使用語言與同伴進行溝通，並且在社會互動中開始展現出強烈的互惠傾向（Strain, Guralnick, & Walker, 2013）。但另一方面，幼兒所表現出來的社會行為也不全是友好和積極正向的，例如 Kochanska、Coy 與 Murray（2001）的研究指出，面對生活中與他人互動的衝突（conflicts）情景或受挫經驗，自我控制能力尚未發展成熟的幼兒還可能會表現出生氣及打人。

幼兒影響或受影響於其他社會成員，因應不同的社會情境，在與他人的互動中，所做出的行為會有所不同，也就是會表現出不同的社會行為。以往學者對於社會行為的研究，往往根據個體做出的不同反應及行為策略，將其分為正向與負向兩個不同面向。例如，Gresham（1986）認為兒童的社會行為可被劃分為社會技巧行為

（socially skilled behavior）與欠缺技巧行為（socially unskilled behavior）；Ladd 與 Profilet（1996）的研究則是採用利社會行為（prosocial behaviors）與攻擊性（aggressive）、退縮性（withdrawn）兩種「負向社會行為」的分類方法，並特別指出在兒童的社會行為模式中，利社會行為、攻擊性、退縮性受到最多的關注，並且越來越成為早期預防和介入計劃的焦點；Malecki 與 Elliot（2002）針對兒童社會行為作為學業成就之預測變項的研究，將其分為社會技巧（social skills）和問題行為（problem behaviors）；Matson（2017）對於兒童社會行為的分類同樣也是採用正負兩個維度，分別是社會技巧（social skills）以及具挑戰性的行為（challenging behavior）。

由上述可知，對於社會行為的研究，雖然使用不同的名詞作為分類取向的切入點，但在架構上基本可用正向與負向兩個角度作為概括。歸納以往研究發現，在兒童「正向社會行為」的面向，過往研究者使用的有社會技巧行為（Gresham, 1986）、適應性行為（Gresham & Elliott, 1987）、利社會行為（Ladd & Profilet, 1996）、正向行為（positive behaviors; Caldarella & Merrell, 1997）、以及社會技巧（Little, Swangler, & Akin-Little, 2017; Malecki & Elliot, 2002）等。上述有關「正向社會行為」的研究，雖然在定義的細節上有所差異，但最常見的兩個核心主題涉及到：（1）與他人的溝通和互動，以及（2）使個人能夠在社會任務中勝任運作。因此，Little 等人（2017）回顧並總整前人的定義方式後，將社會技巧定義為社會可接受的學習行為，使人們能夠以引起積極反應並避免消極反應的方式與他人互動。本研究參考借鑒上述定義，將「正向社會行為」定義為：幼兒表現出的社會可接受行為，透過這些行為，兒童能夠以引起他人積極正向反應的方式與他人互動。

另一方面，以往研究者對於兒童「負向社會行為」的關注，使用的表達方式則多是欠缺技巧行為（Gresham, 1986）、負向行為（Ladd & Profilet, 1996）、問題行為（Malecki & Elliot, 2002; Shavega, van Tuijl, & Brugman, 2019）、具挑戰性的行為（Matson, 2017）等。回顧過往研究中對與「負向社會行為」相關的定義方式後發現，過往的學者傾向於以缺陷、困難、問題、表現不足等，作為對「負向社會行為」進行詮釋的角度。例如，Lad 與 Profilet（1996）認為，負向行為是持續的行為，妨礙兒童的社會關係、溝通與學習，並對他們自身、他們的家庭、同伴及其他成年人造成傷害。Malecki 與 Elliot（2002）的定義方式則更為簡潔明瞭，並且目前為止被引用最多且具代表性：問題行為會幹擾重要社交技能的獲得或表現，它包括潛在的負

面行為，例如外化和內化行為問題。因此，呼應「正向社會行為」的定義方式，同時參考 Malecki 與 Elliot（2002）對兒童問題行為的界定，本研究最終將幼兒之「負向社會行為」定義作：幼兒表現出不符合特定的社會文化標準、被視作阻礙其更好地融入社會互動的行為。

雖然過往研究對內涵的詮釋可能因具體行為而異，但幾乎所有對社會行為的討論都涉及到社會溝通的各個方面以及社交環境中個體與他人的互動（Little et al., 2017）。因此，對於社會行為內涵的探討需要兼顧到個體所參與的與他人互動與溝通過程。透過表現出社會可接受的行為，幼兒能夠有效與他人互動，避免陷入遭受同伴拒絕的處境（Malecki & Elliot, 2002）。反之，負向的社會行為則會阻礙兒童建立積極的人際關係，幹擾其重要社會技能的獲得和展現，成為其融入社會並成為其中一員的「絆腳石」。因此，對正、「負向社會行為」的關注和研究都極為重要（黃於軒，1993；陳若琳，2002；Merrell, 1993）。

歸納以往對兒童社會行為的研究，同時考慮到類別中的周延性與互斥性取向，本研究對於幼兒社會行為的分類，採用最能涵蓋以往社會行為廣泛內涵的「正向社會行為」（positive social behaviors）與「負向社會行為」（negative social behaviors）兩個面向的分類方式。其中「正向社會行為」是指幼兒表現出在社會規範內可接受的行為，透過這些行為，兒童能夠以引起他人正向反應的方式與他人互動；負向社會互動則是幼兒表現出不符合特定的社會文化標準、被視作阻礙其更好地融入社會互動的行為。

二、幼兒社會行為的內涵

（一）幼兒「正向社會行為」的具體內涵

幼兒表現出社會可接受的行為，以積極正向的方式與他人互動，這能夠幫助他們更好地融入集體與社會生活，較為順利地成為社會一員。那麼，對於學前兒童來說，正向的社會行為具體有哪些內涵呢？

回顧國內外的研究文獻發現，以往研究者對於「正向社會行為」內涵的詮釋，具備共同核心內涵的同時，也隨研究背景的不同而使用不同的歸納方法。表 2-1 依時間先後順序整理了在不同研究中使用的幼兒「正向社會行為」的內涵，以利於對「正向社會行為」內涵之發展脈絡的梳理。舉例來說，程景琳等人（2016）在對幼兒社會發展的研究中，則使用主動性（主動自發地展現自己的行為與意見）、合群性（樂意與他人親近與互動）、以及順從性（表現符合社會環境期待及重要他人要求）作為幼兒「正向社會行為」的指標。Lanciano、Cassibba、Elia 與 D’Odorico（2017）在編制兒童社會行為量表（the Social Behavior Scale , SBS）時，在「正向社會行為」方面，涵蓋獨立（分析社交情境、選擇有效的方法來解決同伴衝突）、合群（幫助、合作、分享）、順從（抑制不當行為、延宕滿足、遵循成人指示）三種具體行為。Milligan、Sibalis、Morgan 與 Phillips （2017）則在回顧大量過往研究之後，對兒童「正向社會行為」內涵做出較為完整的詮釋，包含：獨立（適當應對沖突、回應他人行為）、主動（斷言、向他人請求資訊、介紹自己、主動加入團體）、合群（輪流、分享、目光接觸、適當語調、同理及幫助他人）、順從（妥協、遵循指示）。

表 2-1
「正向社會行為」內涵彙整表

研究者（年代）	年齡階段	正向社會行為			
		獨立性	主動性	合群性	順從性
Gresham & Elliott (1987)	學齡期（綜述性文章）	獨立、自我指導、個人責任	斷言、主動溝通	人際行為、同伴接納	
Reynolds & Kamphaus (1992)；Zarra-Nezhad et al. (2018)	3-9 歲			與人分享、提供幫助、讚美與鼓勵	遵守常規及適應改變
陳若琳（2002）；謝育伶（2008）	5 歲	獨立自主		合群合作、互動、利他	禮貌
陳麗淑（2012）	3-6 歲	獨立、工作能力		合群合作、溝通能力	
程景琳、涂妙如、陳虹仰與張鑑如（2016）	2-40 個月		主動自發地展現自己的行為、意見	樂意與他人親近、互動	符合社會環境期待、重要他人要求
Lanciano, Cassibba, Elia, & D’Odorico (2017)	3-5 歲	分析社交情境、選擇有效的方法來解決同伴衝突		幫助、合作、分享	抑制不當行為延宕滿足、遵循成人指示
Milligan, Sibalis, Morgan, & Phillips (2017)	未指定（綜述性文章）	適當應對衝突回應他人行為	斷言、向他人請求資訊、介紹自己、主動加入團體	輪流、分享、目光接觸、適當語調、同理及幫助他人	妥協、遵循指示

由表 2-1 可以看出，過往對三歲幼兒「正向社會行為」的研究的確數量有限，而本研究對該年齡段兒童社會行爲的深入分析與探討，可以彌補這方面的不足。總體而言，這些已有研究對幼兒正向社會行爲的描述雖有些微差異，但仍有其延續與相似之處，幼兒「正向社會行為」的重要內涵主要集中在獨立性、主動性、合群性、及順從性四個面向。獨立性是指兒童能夠對自己負責並獨立完成自己的任務，包含承擔、獨立、工作能力、適當應對等行為；主動性體現兒童自發主動地表現出自己的意見或行爲，包括主動發起活動、斷言、表達主張等行為；合群性主要強調兒童與他人互動、樂意與他人親近，包括分享、輪流、合作等行為；順從性則指涉兒童的表現符合社會規範要求及重要他人的期待，包括禮貌、遵守常規、妥協等行為。

綜合上述，本研究檢視以往對幼兒「正向社會行為」內涵的研究，經探討之後將「正向社會行為」的具體內涵歸納為：獨立性（幼兒能夠對自己負責並獨立完成自己的任務）、主動性（幼兒主動自發地表現出自己的意見或行爲）、合群性（幼兒喜歡與他人接近融入互動）、順從性（幼兒的表現符合社會規範要求及重要他人的期待）。

（二）「負向社會行為」的具體內涵

具備基本的社交技巧並表現出正向的社會行為，是兒童獲得社會接納的前提，而負向的社會行為則容易使兒童在社會關係中處於不利地位、甚至是遭受拒絕（Shaffer, 2009）。那麼對於學齡前幼兒來說，具體哪些行為屬於「負向社會行為」呢？

Lanciano 等人（2017）以學齡前兒童為對象，回顧過去被廣泛使用的用於測量兒童社會發展的量表（如 SSRS: The Social Skills Rating System、SCBE-30: Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30、PIPS: Preschool Interpersonal Problem Solving 等）的優勢及局限之後，建構出兒童社會行為量表（Social Behavior Scale, SBS），該量表除了包含合作、分享、幫助等「正向社會行為」之外，還納入攻擊性（aggression）作為外顯問題行為、社會退縮行為（social withdrawn behavior）作為內隱問題行為。其中，攻擊性是針對特定的其他人或物體，具有傷害或恐嚇意圖的行為，退縮性則表現出高度不安全、不自信及默許的行為。換言之，上述研究者認為，在負向行為表現的面向上可分為「攻擊性」與「退縮性」兩個具體的行為。

過往其他最常被引用及參考的研究，也得到「負向社會行為」較為相似的內涵（LaFreniere & Dumas, 1996；Ladd & Profilet, 1996）。例如 LaFreniere 與 Dumas（1996）採用美加地區大樣本的研究指出，對 3-6 歲兒童的社會行為評估可以分為社會能力（social competence, SC）、憤怒-攻擊（anger-aggression, AA）、以及焦慮-退縮（anxiety-withdrawal, AW）。其中，SC 面向指的是幼兒表現出適應良好、靈活、情緒成熟，以及利社會模式的行為，表現為兒童的「正向社會行為」。AA 面向表現為兒童以傷害或給他人帶來困擾的行為表達他們的負面情緒，常被標記為「外顯症狀（externalizing symptoms）」，其中最常見、並且對同伴關係影響深遠的是幼兒的攻擊行為（Haselager, 2002）。AW 面向是指孩子表現出焦慮、退縮、孤立，他們將大部分時間花在被團體生活邊緣化的活動上，例如在旁觀望及平行遊戲，這些孩

子很容易陷入孤獨與無人問津的處境，在團體活動中表現得退縮，這些行為表現也常被標記為「內隱症狀（internalizing symptoms）」。總而言之，在 LaFreniere 與 Dumas（1996）對「負向社會行為」的分類中，同樣分為以「攻擊性」為代表的外顯行為與以「退縮性」為代表的內隱行為。

綜合上述，過往研究中對於學前兒童「負向社會行為」內涵的詮釋具有較大程度的一致性，大多研究者主要關注幼兒的「攻擊性」與「退縮性」行為兩層內涵。表 2-2 依時間先後順序整理並呈現在幾項經典的研究中使用的幼兒「負向社會行為」的內涵。

表 2-2
「負向社會行為」內涵彙整表

研究者（年代）	**年齡階段**	**「負向社會行為」**	
		攻擊性	**退縮性**
LaFreniere & Dumas (1996)	3-6 歲	憤怒、好鬥、自負、對立	焦慮、退縮、孤立、依賴
Campbell et al.(2016)	0-8 歲（綜述性文章）	對立和攻擊性行為	焦慮、社交退縮
Lanciano, Cassibba, Elia, & D’Odorico (2017)	3-5 歲	擊打、推拉、踢或者搶走他人的物品（物理）；中傷他人或破壞關係的威脅（關係）	不安全、不自信及逆來順受

綜合表 2-2 對於「負向社會行為」內涵彙整的內容可知，「攻擊性」行為的內涵是指幼兒在身體或語言上表現敵意和侵略性，如動手打人、搶奪物品、中傷謾罵等，「退縮性」則是指幼兒傾向於孤立並與同伴保持距離，面對與他人互動的社交情境中表現出不安全、不自信，無法自在地與他人相處。

三、幼兒社會行為之重要性

（一）「正向社會行為」對兒童發展的意義

在幼兒正向的社會行為背後，反映出兒童所習得與具備的社會能力。而社會能力是幼兒發展的主要指標之一，培養這項能力對幼兒來說是學齡前階段極為重要的發展任務（陳若琳，2002）。眾多研究結果都不約而同地指出，擁有較高社會能力的兒童，比起其他同年齡層的孩子來說，在與同伴和成人的互動過程中更有利於建立起良好的關係（謝育伶、陳若琳，2008）、表現出更多符合規範期待的社會交往

行為（Rose-Krasnor, 1997)，進而成功地適應社會環境並獲得人格與情緒的穩定發展（Katz & McClella, 1997）。

具體來說，表現出「正向社會行為」有助於兒童發展並維持與同伴及成人的積極關係（Semrud-Clikeman, 2007）。這是因為，一方面兒童正向的社會行為往往與其他發展領域（例如，認知、身體、情感和語言）緊密交織在一起，其中包含了兒童與他人相處並尊重他人的能力，例如尊重不同種族或民族、宗教、性取向、以及經濟背景等（Institute of Medicine and National Research Council, 2015）。另一方面，兒童正向的社會行為中也涵蓋了一系列利社會行為（prosocial behaviors），例如同理及關心他人感受、合作、分享等，中西方的研究結果都顯示，表現出這些正向行為的兒童在社會計量調查（sociometric survey）中表現出眾，他們擁有成功發起及維持互動、友好解決糾紛的能力，在同伴中往往更加受歡迎（Chen, Li, Li, Li, & Liu, 2000; Telzer, Van Hoorn, Rogers, & Do, 2018）。

正向的社會行為能夠促進孩童與他人建立積極正向的關係，這對兒童的發展有何意義呢？研究進一步指出，被群體接納及成功的社會互動可以改善兒童的自我概念、對同伴及教師的看法，與幼兒園及學校的關係等（Valiente, Lemery-Chalfant, & Castro, 2007）。Malecki 與 Elliot （2002）對學齡兒童的縱貫追蹤研究指出，具備社交技巧、表現出正向的社會行為能夠正向預測兒童當下的學業成就（academic achievement）以及其未來的學業功能（academic functioning）。當然，對不同群體的兒童正向社會發展及其學業表現之間關係的探討不在少數，一直以來都是研究者們關注的重要議題。例如， Galindo 與 Fuller（2010）對拉丁裔族群的縱貫研究發現，正向的社會表現有助於學前兒童的認知增長，無論是在家庭還是幼兒園環境中，社會表現良好的兒童都傾向於使用更為積極的學習方法。另外，針對經濟上處於不利地位的雙語學前兒童的研究，也發現了正向的社會表現和同伴關係對兒童學業成就及英語熟練程度皆具有積極的預測作用（Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, & Maniatis, 2011）。隨著年齡的推移，在社會行為上表現更為正向的兒童，在成長過程中會有更少的幾率參與到犯罪活動中，而且，比起社會發展欠佳的同儕群體，他們持續留在學校體系中的時間更久、受教育程度也相應較高（Stepp, Pardini, Loeber, & Morris, 2011）。

綜合上述，表現「正向社會行為」的幼兒，傾向於對自我、他人及周圍環境有更加積極的看法，與他人建立及維持正向的互動關係；在成長歷程中出現更少的偏差行為及犯罪幾率，同時有較高的學業成就及認知增長。

（二）關注「負向社會行為」對早期介入的重要性

以優勢的觀點看待兒童發展，亦即在評量幼兒社會化發展時，強調對強項（strengths）和「正向社會行為」表現的關注，一直以來都被視作與關注行為問題的精神病理學之間的有效平衡。但秉持學術研究應不偏不倚地提供有關兒童發展與福祉的全面資訊，協助政策制定者及兒童教育者們做出明智的決定（informed decisions），眾多研究者都強調對兒童發展過程中弱項（weakness）的測量也必不可少，如 Campbell（2016）提出在看待幼兒社會發展問題上的重要觀點是，雖然基於優勢去關注早期發展更能預測後期發展成果，但評估「負向社會行為」以確定其是否超乎正常發展狀況仍然具有價值，而且也更有可能幫助教育者及早進行預防和介入。

具體來說，發展心理學者已普遍認識到，社會行為所反映的社會情緒發展已超越語言和其他認知技能的影響力，成為預測積極適應（positive adjustment）和入學準備（school-readiness）的關鍵要素（Ladd, Herald, & Kochel, 2006; Raver & Zigler, 1997），同時「負向社會行為」也被認為是幼兒學業成功的主要障礙之一（Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000）。因此，為了向相關政策制定者及方案決策者提供充分的資訊，做到全面理解幼兒發展的綜合狀況，未來研究不僅應包括對兒童社會行為優勢方面的描述，而且也應該關注反映行為的弱勢表現。

對負向方面社會行為的關注之所以重要，另外一個格外重要的原因，是因為表現出攻擊與退縮兩種「負向社會行為」的孩童容易在同伴活動中處於不利地位。Shaffer（2009）指出，在群體中遭受拒絕的兒童，兩個主要的類別是攻擊型被拒絕兒童（aggressive-rejected children）與退縮型被拒絕兒童（withdrawn-rejected children）。其中，攻擊型被拒絕兒童經常透過肢體力量或關係上的攻擊性來支配或要挾同伴，以達成其目的。他們對同伴的群體活動採取不合作及批評的態度，在肢體動作和語言上帶有敵意和侵略性，並且較少表現出正向的社會行為（Cillessen & Mayeux, 2004）。在對行為的認知上，攻擊型被拒絕兒童傾向於將他人的行為理解為敵對的，即便多數情況下並非如此，也因而常常採取報復而非平等協商的手段解

決衝突（Troop-Gordon & Asher, 2005），而這會進一步強化他們持續地處在被拒絕的社交地位（Haselager et al., 2002）。研究指出，與被同伴接受的兒童相比，被拒絕的孩童更容易出現低自尊、更多外顯的行為問題（Ladd, 2006）、負面的學習態度、較低的學業參與度及成績表現（Malecki & Elliot, 2002）。

另一種是退縮型被拒絕兒童，他們常常表現出被動、焦慮、欠缺必要的社交技巧、以及對同伴團體期待的不敏感，他們無法感到安全地探索周邊環境或自在地與同伴相處。與前述因攻擊性社會行為而被拒絕的兒童類似，他們將與同伴的衝突付諸於怒氣，採取報復的手段而非「正向社會行為」取向的解決路徑（Burgess, 2006）。這些退縮型被拒絕兒童因缺乏親密的朋友而常常感到格外孤獨，研究顯示，他們有更高的風險經歷低自尊、憂鬱、以及其他的內在情緒困擾（Ladd, 2006），並且更有可能成為被同伴欺辱和霸淩的潛在目標對象（Shaffer, 2009）。這些感受和經歷可能導致他們放棄並避免社會交往，同時也會進一步影響他們改善同伴關係的主動性和積極性。一項以歐洲裔美國家庭的兒童為對象的長期研究發現，4 歲時社交地位較低的幼兒在 10 歲時表現出更多的情緒問題，如抑鬱、焦慮等，並且在 14 歲時表現出更多外顯的行為問題，如注意力缺陷、自我調節障礙等問題（Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010）。

也就是說，表現出「攻擊性」與「退縮性」兩種「負向社會行為」的兒童，往往對自我、他人及周圍環境抱持負面的態度和看法，他們可能因表現出攻擊性或退縮行為而在同伴的社交活動中處於被拒絕的地位。在同齡群體中處於不利地位，往往更容易表現出低自尊、情緒低落等內在困擾，以及調節障礙、適應不良等外顯問題，造成嚴重的身心不良影響。

孩子到 2 歲時，隨著兒童開始使用語言進行表達交流，他們的活動和意識也變得更加自主。然而這也有可能引發衝突、帶來對玩伴的暫時性攻擊、難以分享或輪流遊戲、無法控制自身憤怒和沮喪的情緒、對成人要求的輕視、以及脾氣暴躁等行為異常的表現（Campbell et al., 2016）。孩子在 3-6 歲的幼兒階段表現出相當嚴重和普遍程度的攻擊性、發脾氣和完全無視成人要求時，則更有可能在學齡階段持續表現出「負向社會行為」（Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Shaw, Hyde, & Brennan, 2012; NICHD Early Child Care Research Network, 2004）。換句話說，在 3-6 歲學齡前階段，關注兒童表現出的「負向社會行為」，已經能夠在一定程度上反映幼兒中長期的適應與發展成果。

綜合上述，除了關注幼兒「正向社會行為」之外，對 3-6 歲學齡前兒童的「負向社會行為」的關注也具有頗為獨特的意義，它對於提供兒童發展與福祉的前端訊號、預測成長後期發展成果、以及協助社服單位趁早幹預及介入，都具有重要的參考價值。

從以上關於正、負向社會行為對兒童發展影響的內容可知，社會行為對於反映幼兒的社會發展情況、預測兒童未來的學業表現及適應狀況來說，具有重要的意義。表現「正向社會行為」的幼兒，更容易建立積極的同伴互動關係，更少的偏差行為及更為良好的學業表現。表現「負向社會行為」的幼兒則可能會遭受同伴的拒絕，面臨情緒調節、學業欠佳、適應不良等困擾。因此，關注幼兒的社會行為，無論是對處於學前階段兒童的福祉，還是預測將來發展階段的社會適應狀況以及學業成就及表現，都具有其重要性。

第二節　華人父母的教養行為

一、父母教養行為的定義

教養（parenting）及其對兒童影響的研究，一直以來都是對兒童發展感興趣的研究者們極為關注的議題。「Parenting」一詞來源於拉丁文「parere」，意為「帶領向前（to bring forth）」。事實上，為人父母者的核心任務就是將孩童逐漸引領至情感、認知及行為正向發展的軌道上，使其在特定文化情境中成為有能力的成年人（Holden et al., 2011）。而父母在培養孩子長大成人的歷程中起著至關重要的作用，關注子女的身心健康發展、教導其社會行為朝積極正向的方向發展，便是父母行使教養的重要職責之一。

根據 Baumrind（1991）的定義，父母教養是指「父母協助子女正常社會化的過程」。所謂社會化，是由成人發起的，幫助年幼孩童透過教育、訓練和模仿等方式，瞭解他們自身所處的文化以及適應該文化的習慣與價值觀（Baumrind, 1978），並且透過內化這些規範和價值觀來學習成為社會成員的過程（Scott & Marshall, 2009）。換句話說，教養是父母幫助子女瞭解、適應特定的文化價值、做出符合社會規範的行為，進而順利地成為社會一員的過程。

國內研究方面，楊國樞（1986）將「家庭訓練或教導其幼小成員完成社會化的方式」作爲父母教養的定義，這與 Baumrind（1991）所提出的「協助子女完成正常社會化」的定義相似。前者將對父母教養的研究進一步劃分為態度和行為兩個層面，其中態度層面是指「父母訓練或教導子女所持有的認知、情感及行為意圖」；行為層面則是指「父母在養育和教導孩子的過程中所表現出的行動與做法」。態度層次即稱為「教養態度」，行為層次則為「教養行為」。本研究所指的「父母教養行為」是此處父母教養的行為層面，強調父母在養育和教導子女的過程中所表現出的行動與做法。

綜合上述，本研究對父母教養行為的定義是：為人父母者在協助子女發展社會化的過程中，養育與教導幼兒所表現出的行動與做法。

二、父母教養行為的內涵

父母教養行為具有多重內涵，Maccoby 與 Martin（1983）指出，教養行為可由父母「回應」及「要求」兩個面向構成。「回應」是指父母給予兒童支援、滿足兒童的身體和心理需求，這體現父母所提供的溫暖與支援；「要求」則是指父母期望子女能夠遵守家規、符合社會期待，透過行為管理和控制，以實現孩子將來能夠做到自我管理的目標。

Gray 與 Steinberg（1999）將父母教養方式解構成具體的行為，包含「接受-參與」（acceptance-involvement）、「心理自主權授予」（psychological autonomy granting）、以及「嚴格-監督」（strictness-supervision）三種關鍵行為 。根據上述行為的具體指涉內容，將其歸納為「接受」與「控制-監督」兩種內涵，其中「接受」的內涵與 Maccoby 與 Martin（1983）所指的「回應」相近，指涉溫暖與支持的教養行為；「控制-監督」則與「要求」的內涵相似，強調父母對子女的行為管理與控制。

Caron、Weiss、Harris 與 Catron（2006）歸納四十餘年來對於父母教養行為的研究，將教養行為的內涵彙整為「溫暖支持」（warmth/support）與心理及行為層面的「控制」（control）。其中「溫暖支援」是指父母對子女作為個人或其行為的正面評價，給予孩子肯定與積極的回應（Reuter & Conger, 1998）；「控制」進一步細分為兩個子內涵，心理控制包括父母使用內疚感、敵對語調、情緒過度參與及操縱性威脅（Barber, Bean, & Erickson, 2002），行為控制則指涉父母對直接行為控制策略的使用，例如陳述後果、建議替代方案、解釋為什麼強制執行規則、限制設置以及監控（Barber, Olsen, & Shagle, 1994）。與上述兩個研究相似（Maccoby & Martin, 1983; Gray & Steinberg, 1999），「溫暖支持」的教養行為強調父母對子女的溫暖支持與積極回應；而「控制」則強調對子女的規範管理與控制。

綜合上述，回顧過往對教養行為的研究可知，父母的教養行為主要包括強調溫暖支持的「父母回應」（parental response）與指涉父母對子女管理教導的「父母控制」（parental control）兩個層面的內涵。

有趣的是，對比國內外研究發現，以華人家庭為對象的研究中，「父母回應」具有較為相似的內涵（Ren & Edwards, 2015），但華人社會與西方社會，兩者對於「父母控制」的文化詮釋以及實踐方式有所差異（吳明燁，2016）。具體而言，「父母控制」在西方社會被視為「威權宰製」，會妨害孩子個性的養成，而在華人

文化的父母教養中，「控制」則相當於「管教」，具有「訓練」的含義（Chao, 1994）。「訓練」不單是要求，還夾雜著父母對子女的「統理（to govern）」與「關愛（to love）」，涵蓋了嚴格要求與包容溫暖兩層含義，對孩子可以做到教導社會化的作用，而非純粹的「支配」或「威權宰製」。

基於本研究主要關注華人家庭父母的教養行為，考慮到上述中西方對「父母控制」詮釋的區別，本研究借鑒 Gershoff 與 Grogan-Kaylor（2016）對於「條件式體罰」（conditional spanking）的稱謂，稱上述管教行為作「條件式管教」。因此，本研究使用「條件式管教」代表華人家庭「父母控制」面向的教養行為，與「父母回應」共同構成華人父母教養行為的內涵。

（一）「父母回應」之教養行為的內涵

Eshel、Daelmans、Mello 與 Martines（2006）強調，對於嬰幼兒的父母或其他主要照顧者來說，教養行為的一個關鍵內涵是回應性（responsiveness）。較高的回應性意味著在育兒過程中，父母的反應是敏銳與及時的、依孩子的行為而靈活調整、並且適合孩子的需求及發展狀況（Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989）。回應行為有多種類型，這取決於主要照顧者（通常是母親）回應孩子哪方面的需求與行為：生病的訊號、面部表情、孩子的口頭提議、或主動探索的嘗試等（Eshel et al., 2006）。在不同的情境下，採較高回應性教養行為的父母，其反應和行動多是由幼兒發起和引導的。換句話說，「父母回應」的教養行為是指父母養育子女時，針對孩子在不同情境下的需求及表現做出敏銳與及時的反應。

Heinicke 等人（1999）將回應性教養（responsive parenting）描述成一個包含三個連續步驟的過程：（1）觀察（observation）：照顧者觀察到孩子提供的線索，例如動作和聲音。（2）解讀（interpretation）：照顧者準確地解釋這些信號，例如意識到易怒的嬰幼兒已經疲倦並需要休息，或者表現出生病的跡象。（3）行動（action）：照顧者迅速、一致且有效地行動，以滿足兒童的需求。由此看來，密切觀察與適當解讀，這兩個步驟構成了父母採取回應式教養行動的前提和基礎。本研究所指的「父母回應」之教養行為，雖屬於第三步驟的「行動」層面，但同樣離不開為人父母者對孩子需求的適切觀察與解讀。

綜合上述，對於幼兒家庭來說，「父母回應」之教養行為的具體內涵是：在養育幼年子女的過程中，父母針對孩子在不同情境下的需求以及表現做出敏銳與及時

的反應。「父母回應」之教養行為，離不開為人父母者對孩子需求的密切觀察與適當解讀。

（二）「條件式管教」之教養行為的內涵

管教（discipline）是指父母用來阻止子女不當行為並促使兒童遵守規則的方法（Smith, 1967）。Locke 與 Prinz（2002）強調，儘管「管教」一詞通常被解釋為涉及嚴厲及懲罰性的行為，但管教的概念實際上涵蓋了更廣泛的父母教養行為，這其中就包含了通常被認為更有效的育兒技巧（如歸納推理）以及更低效的育兒方式（如脅迫）等。國內研究中，對父母管教行為的看法同樣強調對兒童不當行為的規範及引導其遵守規則。如程景琳（2017）認為，父母管教行為是指「父母藉由強制介入性的規定，對孩子的行為加以嚴格限制與規範」。而所謂對行為的控制及規範則是指，父母透過操控子女的行為活動，並提供必要的引導或是設定規則，以調整和標準化孩子的行為（Li, Zhang, & Wang，2015）。換言之，管教行為是指：父母藉由提供必要的引導與規則，限制子女的不當行為，使其表現符合規範。

過去學者對於管教內涵的詮釋，可區分為兩種角度：在對孩子行蹤和活動有充分瞭解與掌握的前提之下，一種角度著重於對孩子行為的引導與指示，希望能夠藉由教導與調整孩子的不當舉止，促進孩子的發展合乎社會規範（Li et al., 2015）；而另一種角度則更強調對於孩子行為的要求與限制，例如：透過懲罰式的策略及監督的方式（如：設定看電視時間）來管控調整孩子的行為（Batanova & Loukas, 2014）。在這二種不同管教內涵的行為控制中，前者通常被視為是相對正向的教養方式（程景琳，2017），有助於減少孩子的偏差行為與促進「正向社會行為」的發展（例如：順從要求並遵守規則）；而後者往往可能造成孩子的適應不良後果（例如：內化或外化性行為問題），因此被認為是相對負向的管教方式。

本研究的「條件式管教」是上述第一種管教的內涵，意指在孩子行為失當時，父母採取必要的引導與指示，促進孩子的行為合乎規範。具體的「條件式管教」行為如：在孩子行為舉止不當時，父母採取責罵、限制行動、以及體罰的行為，以利孩子的表現符合規矩。

三、華人家庭重「管教」的文化脈絡

個人的發展與其生長的社會和文化環境息息相關，其態度及行為模式的產生也與文化脈絡緊密交織（Magnusson & Stattin, 2006）。吳明燁（2016）也強調，探討華人父母的教養方式離不開特定的社會文化環境。在進入幼兒園和學校之前，家庭系統中的人際互動是幼兒重要的社會化發展的經驗來源，此時作為幼兒主要互動者的父母更是扮演極為重要的角色。Chao（1996）指出，父母對於養育子女的態度與信念可能源自其生長的文化環境中的價值觀。這種價值觀緊接著透過親子日常溝通與互動傳遞給子女（Li et al., 2014），因而根深蒂固的文化傳統往往在不知不覺中形塑了家庭幾代人對於父母的責任、親子互動方式、以及如何教養子女的觀點與看法。

儘管受西方文化的影響越來越大，但許多儒家文化的價值觀仍然在潛移默化中影響著東亞社會。舉例來說，家庭教養受到父權制傳統的影響，認為長者的權力地位優越於年輕晚輩（Kang & Kim, 2013）；儒家教義中的孝順（filial piety），也認為父母有責任「管控」（governing）子女（如教育與訓導），孩子則需要絕對服從與尊重父母（Chen, Hastings, Rubin, Chen, Cen, & Stewart, 1998）。可以說，這種儒家文化中父母代表權威、子女服從父母的影響，奠定了華人父母管教的文化基調。

自孩子幼年起，華人父母對子女就已開始採用管教的教養行為。儒學思想強調對孩子的管教要從小抓起，而有「幼蒙」的教育理念。宋代程朱理學也指出，父母應該自孩子幼年起就開始教導其基本的行為準則，把握孩童智愚未定、易塑造的特質，方能使其長大後在社會上做到「不踰矩」——不做出違背社會規範的行為。同時，華人傳統經典三字經誦讀道：「子不教，父之過」，強調父母對於未正式入學前孩童行為規範與教養負有重要責任，父母若沒有盡到管教幼年子女的本份便是其失職。由此可見，受到這種一脈相承儒家思想的影響，華人父母將管教幼年子女、養成其符合社會期待的行為，視作為人父母者的重要責任與教養使命。

傳統儒家教養哲學可能使華人父母無法輕鬆面對子女的「負向社會行為」，而將指導子女的行為視為己任，在其行為失當時立即給予嚴厲的管教。在高度強調道德規範與價值的華人社會氛圍下，父母可能會將子女的社會行為表現視為自身教養效果的評價指標（Chao, 1996; Wu & Tseng, 1985），進而影響了他們管教子女的嚴厲程度。傳統華人社會將子女的社會化視為一種「培養」（cultivation）的過程，而父母在其中扮演關鍵性角色（Chao & Tseng, 2002），為了要培養孩子成為知書達禮、

文質彬彬、符合社會規範的人，父母親會盡可能地在孩子周圍營造出適宜的環境（熊秉真，2000），如久為流傳的「孟母三遷」典故。同時，華人父母必須時時警覺孩童的行為表現和道德規範，並且予以糾正和指導（Fung et al., 2004），生活中的具體事件都是重要的教育題材，值得作為孩童日後行為表現的借鏡。Fung（1994）認為這即是「機會教育」的展現，父母把握每分每秒能夠作為規範教育題材的機會，尤其是當孩童表現出攻擊性等「負向社會行為」時，提醒孩童吸取過去教訓，作為未來行事的準則。而倘若父母沒有從小教導孩童適當的行為舉止，便會被視為失職。因此，肩負父母角色重責的華人父母，往往無法輕鬆面對孩童的過失（Miller et al., 1997），而展現出相較於西方父母較為嚴厲的管教行為（Chao, 1996）。

綜合上述，由於華人父母將教養子女視作自身的重要責任，因此抱持著「養不教、父之過」的心態。對於未入學的學齡前孩子來說更是如此，父母將子女社會化發展程度作為衡量自身教養成功與否的重要指標，若是沒有抓住日常生活中孩子犯錯時的教育機會，進行孩童正向行為表現的塑造，便是為人父母者的失職。這無形之中給幼兒家長套上了一副社會文化的枷鎖，教養子女的過程彷彿是「戴著鐐銬跳舞」，這可能讓父母在面對子女過失時，無法像西方文化所倡導的那樣給予溫和、持續的關注及回應，而是較多使用較為嚴厲或帶有懲戒性質的管教行為。

第三節 父母教養行為對幼兒社會行為的影響

大多數發展心理學家都認為兒童情緒、認知及行為的發展，受到父母養育他們的方式與行為的深刻影響（Encyclopedia of Education, 2018）。父母透過教養行為給幼年子女提供一個良好的開端是極為重要的，可以說，在孩子未成熟以前，父母的工作就是提供孩子與家庭外部世界連結的紐帶，採取適切的教養行為以教導子女有良好的社會表現，並為孩子成為社會獨立的一員做好準備。事實上，已有相當數量的學者指出父母教養行為對兒童社會發展的影響（Amato & Fowler, 2002; Hess & McDevitt, 1984; Wentzel, Feldman, & Weinberger, 1991）。也就是說，日常生活中父母對子女的回應與管教過程，對孩子的社會發展產生重要影響。

即便生物遺傳因素的影響力不可忽視，如在發展心理學界，早已存在子女先天氣質與後天父母教養的作用孰輕孰重的爭議，但有研究發現，若是後期的教養得當，嬰幼兒早期的氣質形態並非一成不變、影響持久（Thomas & Chess, 1999）。換言之，先天氣質可以改變，而影響改變的因素是兒童氣質形態與父母教養方式之間的「適配性」（goodness of fit）。具體來說，難纏型（difficult temperament）的學步兒，對新的生活作息難以適應而哭鬧不休，父母若能保持鎮定、溫暖回應、並以較寬鬆的步調幫助幼兒適應規則，假以時日就不會常鬧彆扭而變得適應較佳（Gallagher, 2002）。的確，有長期縱貫研究發現，很多難纏型的嬰兒，在經過如此耐心和敏銳的照顧之後，在兒童期或青少年期已經能夠適應學校環境並獲得較佳的社會發展（Jaffari-Bimmel, 2006）。由此可見，父母對幼年子女採取適切的教養行為，對兒童的社會適應情形及其社會行為的良好發展具有持續的助益效果，換句話說，父母教養行為對子女社會行為發展極為重要。

那麼，父母的教養行為對幼年子女社會行為的影響具體為何呢？「父母回應」與父母「條件式管教」兩種不同的教養行為，將對幼兒正負向的社會行為分別產生何種影響？本章將從「父母回應」與父母「條件式管教」兩種教養行為，梳理回顧以往對此的相關研究。

一、「父母回應」教養行為與幼兒的社會行為

人類孩童在完全成熟與獨立之前，需要仰賴成人照顧者的積極回應與物質供給，才能夠獲得生存所必需的食物、衛生條件、以及健康照護（Eshel et al., 2006）。除此之外，「父母回應」式的教養行為，對於兒童依附關係的建立與早期的社會化發展，同樣具有相當重要的意義（Shaffer, 2009），Landry、Smith 與 Swank（2006）指出，「父母回應」是幫助嬰幼兒階段的子女建立社會、情緒、溝通和獨立解決問題技能的早期基礎。由此可見，家庭是孩子在童年早期獲取物質與經驗的最初場所，父母的回應教養對孩子的生理、社會、情緒等面向的發展都具有重要影響。

將目光更聚焦於幼兒的「社會行為」發展，本研究關注回應式教養行為對子女的正、「負向社會行為」分別產生何種影響，因此，將相關研究進行分析與綜整如下。

（一）「父母回應」對幼兒「正向社會行為」的影響

聚焦於親子互動過程與親子關係質量的研究發現，父母透過溫暖回應的教養行為所提供給子女的社會化經驗，能夠在一定程度上促進子女在社會行動上有良好表現。從以往的研究看來，主要照顧者對於子女所採用的溫暖回應的教養行為，通常有助於孩童表現出更多的如順從、合作等「正向社會行為」。

在「正向社會行為」的順從行為方面，Wahler 與 Meginnis（1997）在實驗環境下對親子互動遊戲的觀察發現，母親對於孩子的遊戲行為進行適時地回應及注意，與孩子表現出合規矩（compliance）的順從行為呈正相關。也就是說，母親在親子互動中，愈常採用回應式的教養行為，就愈能夠對孩子的行動給予更多的反饋與指導，相應地，子女表現出較高頻率的順從性行為。

在「正向社會行為」的合作行為與獨立行為方面，Landry 等人（2006）為探究回應教養行為對孩童發展的影響，研究對象為 6-13 個月的嬰幼兒，先對實驗組的母親進行回應教養的訓練，再對實驗組與對照組（母親未接受回應教養訓練）開展為期 7 個月、共計 10 次的家庭訪問，追蹤觀察其親子互動情形。結果發現，實驗組母親的回應行為頻率獲得提升，並且隨著母親對孩子更多地採用情感支持性回應，後續研究指出，孩子在遊戲與互動中的合作性及獨立性，皆有顯著提升。且相較於對照組的嬰幼兒，實驗組的嬰幼兒也表現出相對較高的合作程度與更具目標導向的獨

立性。換句話說，父母採回應式的教養行為，有利於子女表現出較高程度的合作性與獨立性的「正向社會行為」。

在「正向社會行為」的獨立行為方面，黃世琤、李麗雯（2010）從母親陪伴幼年孩童在玩耍過程中的親子互動角度，追蹤研究結果顯示，母親在遊戲中對幼兒進行語言回應的行爲，能夠顯著預測幼兒 17 至 23 個月間獨立自主地完成收拾玩具任務的變化。也就是說，母親在互動中越能夠敏銳覺察並回應孩子的口語訊息，愈有助於發展嬰幼兒獨立完成任務的行為。從國內其他的相關研究來看，展甯甯與張益輝（2008）對學齡兒童的研究也指出，在父母採積極教養方式（表現出積極回應、寬容溫暖的教養行為）的情況下，子女表現出較多諸如合作等正向的社會行為。謝育伶與陳若琳（2008）的研究則顯示，教養者回應溫暖的教養行爲對幼兒合群合作、獨立自主以及利他等「正向社會行為」存在正向預測效果。程景琳等人（2016）的研究同樣發現，父母的回應教養與學齡前嬰幼兒的主動性、合群性及順從性的「正向社會行為」呈現正相關。綜合國內的相關研究發現，父母的回應教養行為，一般而言有益於子女表現出正向的社會行為。

上述國內外研究結果顯示了，父母「回應教養」行為與幼兒的「正向社會行為」之正向關聯，以及「父母回應」式教養行為對於孩子「正向社會行為」發展之持續影響力。但這些研究大多是在實驗室情境中進行，或是使用地區性的小樣本，因而有待在研究方式與樣本範圍上做進一步完善。是以，本研究欲使用更具代表性的樣本，關注幼兒在家庭自然情境中的社會行為表現， 驗證父母的回應教養行為是否有助於幼年子女更常表現出「正向社會行為」。

（二）「父母回應」對幼兒「負向社會行為」的影響

一方面，過往研究多從依附理論來看「父母回應」的教養行為對兒童退縮行為之影響，敏銳的照顧者對孩子需求的及時回應，提供較高品質的照顧，嬰兒能從這種溫暖的親子互動中獲得舒適與快樂，進而形成安全型依附關係（Shaffer, 2009），這能夠使孩子更加積極地與他人建立親密關係，而較少退縮性「負向社會行為」。如 Waters、Wippman 與 Sroufe（1979）一項被引用多次的對嬰幼兒的追蹤研究發現，在 15 個月大時對母親安全依附的幼兒，他們到三歲半時在托兒所中與同儕積極互動，具有較佳的社會技巧，同時也較少表現出退縮行為。除此之外，展甯甯與張益輝（2008）探索「教養行為」與子女「社會行為」之相關性研究發現，父母採溫暖回

應的積極教養行為，子女傾向於表現出較少的退縮行為。換言之，高程度的回應教養行為，與較少的兒童退縮性「負向社會行為」相關聯。

另一方面，有關兒童養育的研究發現，較低程度回應、甚至冷酷而排斥孩子的父母，對兒童所表達的攻擊衝動不及時制止，會養出敵意而具有攻擊性的兒童（Dodge, Coie, & Lynam, 2006）。這是因為，父母對子女缺乏敏銳的回應，使孩子的情感需求受挫，冷酷的回應則示範了對他人缺乏關懷（Shaffer, 2009），父母縱容忽視孩子很多的攻擊衝動，會讓攻擊活動合理化，而無法提供孩子控制攻擊衝動的機會。也就是說，父母較低程度的回應教養行為，傾向於養出具有攻擊行為的孩子。因此本研究假設，父母若是能夠採取回應的教養行為，對孩子的情感需求與攻擊衝動進行敏銳、及時的回應，子女則表現出較少的攻擊性「負向社會行為」。

綜合上述，父母採取回應式的教養行為，幼兒通常有較少退縮性的「負向社會行為」；而對於攻擊行為的研究則指出，缺乏敏銳、溫暖的「父母回應」，孩子容易出現較多攻擊行為。因此本研究做出假設，採用「父母回應」的教養行為，與幼兒「負向社會行為」的表現呈現負相關，換句話說，「父母回應」行為越多，幼兒越少表現出退縮性與攻擊性行為。

二、「條件式管教」與幼兒的社會行為

西方社會對於華人家庭教養方式及行為的關注，起源於華裔美國家庭子女的學業成就表現更為突出的現象：華人父母培養出更有成就、學業更為成功的孩子，被歸咎於他們比西方父母要求更為嚴格（Kim, Wang, Orozco-Lapray, Shen, & Murtuza, 2013）。一個典型的例子是，曾引發熱議的《虎媽戰歌》中所描述的對孩子嚴厲、監管、高要求的教養行為。但近來的研究發現，即便能夠預測孩子較高的成就表現，但往往在這種嚴格管教行爲下的子女具有較高風險的情緒及行為問題（Kim, Wang, Chen, Shen, & Hou, 2015; Li & Hein, 2019）。如 Kim 等人（2015）針對華裔美國家庭子女長達八年的追蹤研究發現，比起採用支持、溫暖回應式教養行為的情況，採用嚴厲管教行為的父母，其子女的行為適應較容易出現問題，同時伴隨著更大程度的學業壓力與更多的抑鬱症狀。

責罵、限制行動、及體罰等形式的管教行為，在全世界的文化中都存在，目前仍沒有令人信服的證據表明父母的管教行為對孩子的發展全然是一件好事或是壞事。但已有研究指出，在某些文化中（尤其是嚴厲管教行為不被視為大眾所認可的教養

行為的文化背景中），嚴厲的管教對孩子行為發展的負面影響更為明顯（Javo, Rønning, Heyerdahl, & Rudmin, 2004）。也就是說，對孩子社會行為發展的影響，可能受到「社會文化環境」的影響。

那麼在華人社會文化環境中的狀況如何呢？為進一步探究華人父母的「條件式管教」行為對於幼兒「社會行為」發展的影響，本研究將對父母管教行為與幼兒正、負向「社會行為」之關係的相關研究進行彙整與分析，以釐清過往研究對於父母管教行為對兒童社會行為發展的影響脈絡。

（一）「條件式管教」對幼兒「正向社會行為」的影響

過往國外對於父母管教的研究，大多探討體罰等管教行為與兒童「負向社會行為」的關聯（Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016），對於兒童較為積極正向的發展成果則大多聚焦於較大年齡階段兒童或青少年的學業成就（Kim et al., 2015），而對父母管教行為與幼兒階段孩子「正向社會行為」表現的關注則較少。在現有的相關研究中，Chang 等人（2003）認為，當教養者打罵子女時，展現出其社會化楷模（即父母）過於激動的情緒反應傾向，這使得子女沒有機會從父母身上學習到正向的社會行為，導致孩子「在人際互動中缺乏成熟的情緒調節能力」，容易表現不當的社會行為。Gershoff 與 Grogan-Kaylor（2016）總整 111 篇涉及 160,927 名兒童之研究的後設分析也發現，父母對兒童體罰的教養行為，會增加人際互動及正常社會化的風險，不利於孩子表現出正向的社會行為。

值得注意的是，既有的西方研究並非在華人文化脈絡之下進行探討，因此在引用其研究結果時需更為謹慎。而國內研究中對父母管教行為與「正向社會行為」關係的探討也極爲有限，多從兒童「正向社會行為」的特定幾個面向（如順從性、獨立性）進行研究，或是使用若干「正向社會行為」，作為兒童的社會能力發展指標，探討父母管教行為與社會能力之關聯。有趣的是，針對華人家庭的國內研究，得到與國外不太一致的研究結果。如黃世琤與李麗雯（2010）關注遊戲過程中母親的教養行為是否會影響嬰幼兒表現出的遵循成人指示的行為及獨立完成收拾玩具的任務，自幼兒 17 個月大至 23 個月大的追蹤研究結果發現，母親採用威脅、指責的教養行為，與幼兒的順從性及獨立性的行為表現呈正相關。也就是說，母親在互動過程中愈多採用管教行為，愈有助於孩子遵循父母要求的順從行為與獨立完成任務的獨立行為之表現。程景琳等人（2016）的研究也發現，當年幼子女有「明顯不當、逾矩

或反抗行為」時，父母採取責罰、控制的管教行為與學齡前嬰幼兒所表現出的主動、合群、及順從行為呈現正相關。換言之，父母的管教行為，有助於孩子在主動性、合群性與順從性的「正向社會行為」表現。鑒於本研究關注的對象為華人家庭父母與子女，因此提出如下假設：父母之「條件式管教」行為與幼兒「正向社會行為」之間具有正向的關聯。

綜合上述，國外的研究多發現打罵的管教不利於子女正常社會化與「正向社會行為」表現，而在華人社會背景下的研究卻得到不太一致的結果，即父母行使打罵子女的管教行為，通常有助於孩子表現出順從、合群等「正向社會行為」。但國內的研究也具有樣本範圍較小以及「正向社會行為」面向不全的限制，因此，本研究使用更具代表性的樣本及更全面的「正向社會行為」面向，試圖釐清在華人文化背景下，父母「條件式管教」行為對於子女「正向社會行為」的影響。

（二）「條件式管教」對幼兒「負向社會行為」的影響

如前所述，過往對於父母採取管教式的教養行為與子女「負向社會行為」之關聯的研究頗為豐富，且在對父母管教行為的關注中，以父母對孩子的肢體懲罰（Corporal punishment）最受重視。目前在以西方社會為背景的研究中已得到較為一致性的結果——以體罰為代表的較為嚴厲的管教行為，會增加孩子產生行為問題的風險（Gershoff, 2002; Paolucci & Violato, 2004）。Gershoff（2002）對父母使用體罰與兒童行為發展之間的關係進行了後設分析，88 項研究中涵蓋了自 1938 年以來所有關於體罰的實證研究，結果發現，父母的體罰管教與兒童的攻擊、成年後的違法及反社會等「負向社會行為」相關。另一項 Paolucci 與 Violato（2004）的後設分析也發現，受過體罰的人更容易出現行為問題。在日本與美國後續進行的豐富研究，也發現了類似的結果：當孩子在較早的年齡經歷了被打的管教行為，他們更有可能在以後出現行為問題（Coley, Kull, & Carrano, 2014; MacKenzie, 2015; Okuzono et al., 2017）。綜合過往西方的研究結果發現，父母使用責罰管控的管教行為與幼兒的「負向社會行為」呈正相關。

而且，即使在研究者控制了其他育兒相關的風險因數（如母親的心理健康、兒童氣質與家庭社會經濟狀況）之後，責罰管控的教養行為與子女問題行為的這種關聯性仍然存在（Taylor et al., 2010; MacKenzie, Nicklas, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2013; Okuzono et al., 2017）。

但進一步問，這樣的關聯性在所有的文化背景下都適用嗎？將種族與文化背景納入考慮時，Lansford 等人（2005）根據文化規範性理論提出假設：文化規範性具有調節作用，能夠緩和父母的管教方式對子女行為的影響，換言之，當父母使用的管教行為（如體罰）在特定文化背景中被視作普遍的文化規範時，就不會對孩子的行為問題產生特定方向的影響。上述研究者對六個國家進行對比研究發現，各國對於父母管教行為的文化規範性的看法存在差異，特定社會背景對於管教行為的規範性、特別是兒童對父母教養行為的感知，緩和了父母管教行為與兒童焦慮退縮行為及攻擊行為的關聯。從文化規範性理論來看，華人社會更有可能將父母採取責罵、行為控制、體罰等管教行為視作普遍的社會文化規範，因此有效緩和了父母愈多管教行為與子女愈多「負向社會行為」的關聯。

除社會文化背景之外，這種關聯性似乎還受到責罰管教之程度與頻率的影響。Larzelere 和 Kuhn（2005）在後設分析中指出，只有過於嚴重的身體責罰或將其作為主要手段的管教方法才會對子女的行為問題產生糟糕的結果。Lansford、Wager、Bates、Pettit 與 Dodge（2012）對父母體罰形式與兒童外顯行為影響關係的研究也發現，經歷嚴重身體責罰的兒童的母親報告了更多的外顯行為問題，而沒有或輕度的身體懲罰則未能預測兒童在時隔 2 年後追蹤研究中的外顯行為問題。也就是說，從過往研究結果看來，僅過於嚴重與頻率較高的責罰管教與兒童「負向社會行為」相關聯。而本研究所關注的有條件的管教，是指父母對於兒童不當行為的規範與控制，若父母採用適當的管教程度，或許不會與子女的「負向社會行為」有所關聯。

綜合上述，過往大部分的研究指出，父母使用責罰管控的管教行為與幼兒的「負向社會行為」呈正相關，但這種關聯性及影響力，受到社會背景的文化規範性、以及責罰管教的程度與頻率的影響。簡言之，當社會環境將父母的管教行為視作文化規範的一部分、而父母的責罰管教行為的嚴重程度及頻率較低，那麼，孩子有較小的可能性表現出負向的社會行為。因此，考量到華人社會的文化規範性，本研究假設：父母「條件式管教」與幼兒「負向社會行為」呈負相關，即「條件式管教」愈多，幼兒「負向社會行為」愈少。

三、「家庭社經地位」與幼兒的社會行為

不同程度的「家庭社經地位」，能夠為幼兒提供的社會交往及發展的機會、資源亦有所不同，因此可能會造成幼兒在社會行爲表現上的差異。

在「正向社會行爲」方面，過往的研究指出，高「家庭社經地位」的幼兒，其在「正向社會行爲」（如獨立、主動、合群、順從等行爲）的表現頻率上傾向高於低「家庭社經地位」之幼兒，但同時也有研究指出，「家庭社經地位」與幼兒的「正向社會行爲」表現並無關聯。例如，林婉玲（2009）的研究發現，高「家庭社經地位」的幼兒，其獨立性、主動性、及合群性的表現優於中、低「家庭社經地位」的幼兒。而謝育伶與陳若琳（2008）的研究卻發現，不同社經地位的幼兒，其在合群性、獨立性等「正向社會行為」表現的差異上，未達到顯著水準。

在「負向社會行爲」方面，過去研究指出，高「家庭社經地位」的幼兒，傾向於表現出更少的攻擊、退縮等負向社會行爲。例如，Dodge、Coie 與 Lynam（2006）發現，與中高「家庭社經地位」的孩子相比，較低「家庭社經地位」的兒童在社會互動的問題解決過程中只具備較有限的策略，而往往選擇訴諸攻擊抑或退縮行為來解決與他人的衝突。換句話說，與較高「家庭社經地位」的孩子相比，低「家庭社經地位」兒童在社交問題解決中的策略較少，而傾向於使用更多的攻擊、退縮行爲。

由此可見，「家庭社經地位」與幼兒社會行為表現之間可能存在著關聯。迄今爲止有諸多研究指出「家庭社經地位」的高低，會伴隨著幼兒社會行爲表現上的差異，並且與「正向社會行爲」及「負向社會行爲」的關聯方向有所不同，需要分別論述。具體而言，「家庭社經地位」可能與幼兒的「正向社會行爲」存在正相關，可能與幼兒的「負向社會行爲」存在負相關。

綜合上述，基於本研究的主要目的是厘清父母教養行爲與幼兒社會行爲的關聯，因此在分析時，需要對家庭社經地位這個可能相關的因素（包括父母教育程度、父母職業與家庭收入）進行控制。

第三章 研究設計

本研究旨在探究幼兒父母教養行為的狀況、幼兒社會行為的表現情形、以及父母教養行為與幼兒社會行為之間的關聯。本章主要說明研究設計與架構、研究假設、資料來源與對象、變項與測量、以及本研究所採用的資料處理方式。

第一節 研究架構

本研究擬探討幼兒父母教養行為之表現，包括「父母回應」與「條件式管教」兩個面向的情形，同時描述幼兒「正向社會行為」與「負向社會行為」的表現。接著進一步探討：家庭社經地位、「父母回應」行爲、「條件式管教」行爲分別與幼兒「正向社會行為」及「負向社會行為」的關聯，試圖釐清父母教養行為與幼年子女社會行為之關聯情形。

根據文獻探討結果，建立本研究之研究架構（如圖 3-1-1）。本研究以「家庭社經地位」作爲控制變項，聚焦於「父母回應」行爲、「條件式管教」行爲，與幼兒「正向社會行為」、「負向社會行為」的關聯。鑒於過往研究多從依附關係的角度，分析父母的回應與幼兒「正向社會行為」的關係；多從社會學習的角度，分析父母的「條件式管教」與幼兒「負向社會行為」的關係。然而教養行為中的「父母回應」與幼兒「負向社會行為」、以及「條件式管教」與幼兒「正向社會行為」的關聯則相對較少被探討。因此，本研究以華人家庭為背景，全面探討「父母回應」與「條件式管教」兩種不同的教養行為，與幼兒正、負向社會行為」之間的關聯。

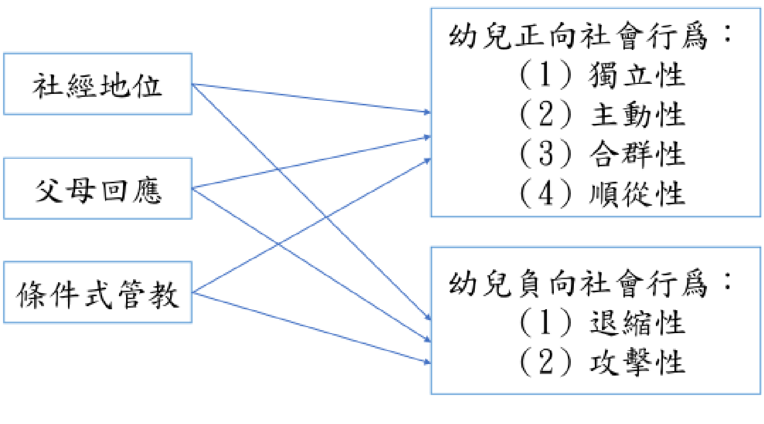

圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究假設

依據本研究的研究目的、問題及文獻探討，提出假設如表 3-2-1：

假設一：「家庭社經地位」與幼兒社會行為存在顯著關聯。

1-1：「家庭社經地位」與幼兒的「正向社會行爲」正相關，即「家庭社經地位」愈高，幼兒的「正向社會行爲」表現也愈多。

1-2：「家庭社經地位」與幼兒的「負向社會行爲」負相關，即家庭社經地位愈高，幼兒的「負向社會行爲」表現愈少。

假設二：「父母回應」的教養行爲與幼兒社會行為存在顯著關聯。

2-1：「父母回應」行爲與幼兒的「正向社會行爲」正相關，即父母教養子女時採用愈多的回應行爲，幼兒的「正向社會行爲」表現愈多。

2-2：「父母回應」行爲與幼兒的「負向社會行爲」負相關，即父母教養子女時採用愈多的回應行爲，幼兒的「負向社會行爲」表現愈少。

假設三：父母「條件式管教」的教養行爲與幼兒社會行為存在顯著關聯。

3-1：父母「條件式管教」行為與幼兒的「正向社會行爲」正相關，即父母教養子女時採用愈多的「條件式管教」行爲，幼兒的「正向社會行爲」表現愈多。

3-2：父母「條件式管教」行為與幼兒的「負向社會行爲」負相關，即父母教養子女時採用愈多的「條件式管教」行爲，幼兒的「負向社會行爲」表現愈少。

表 3-2-1
本研究之研究假設

假設	內容	
家庭社經地位→幼兒社會行為（H1）	H1-1	家庭社經地位與幼兒的正向社會行爲正相關。
	H1-2	家庭社經地位與幼兒的負向社會行爲負相關。
「父母回應」行爲→幼兒社會行為（H2）	H2-1	「父母回應」行爲與幼兒的正向社會行爲正相關。
	H2-2	「父母回應」行爲與幼兒的負向社會行爲負相關。
「條件式管教」→幼兒社會行為（H3）	H3-1	「條件式管教」與幼兒的正向社會行爲正相關。
	H3-2	「條件式管教」與幼兒的負向社會行爲負相關。

第三節 資料來源與研究對象

一、資料來源

為探討父母教養行為與幼兒社會行為的關聯，本研究使用科技部委託國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心及人類發展與家庭學系，執行之「幼兒發展調查資料庫建置」計畫（Kids in Taiwan: National Longitudinal Study of Child Development & Care，簡稱 KIT）2016 年第一波三歲組的資料進行分析（張鑑如，2019）。KIT 三歲組的問卷是每年進行一次的縱貫性調查，旨在瞭解幼兒綜合發展情形。第一波三歲組的資料為現階段最新的資料，且內容包含本研究所關注之父母教養行為之題組，與研究目的相關之題目也較齊全，因此本研究選擇此資料庫來進行分析，本研究所採用的問卷題目詳見附錄一。

KIT（三歲組）以臺灣本島地區(不包含臺東縣蘭嶼鄉、綠島鄉)具有本國國籍，出生日區間為 2013 年 4 月 1 日至 2014 年 3 月 31 日的幼兒為母體做抽樣，資料收集以面訪幼兒家長或主要照顧者的方式進行，資料收集的時間為 2016 年 3 月 1 日至 2017 年 5 月 31 日，成功完訪之樣本為 2164 位。

二、研究對象

在 2164 位研究參與者（幼兒父母或其他照顧者）的組成中，有 1725 名受訪者為幼兒親生母親（79.7%），378 名受訪者為幼兒親生父親（17.5%），其他關係的照顧者（如養父母、祖父祖母等）有 61 人（2.8%）。

本研究篩選訪問對象為幼兒親生父母親作為研究樣本（共計 2103 人），刪除在家庭社經地位、父母教養行爲、幼兒社會行爲各變項上的遺漏作答者，同時為避免數據處理過程中的誤差過大之情形，刪除在「家庭收入」變項上區間範圍較大的資料（在下文會進行詳細說明），最終的有效樣本為 1903 人。以下將描述本研究之有效樣本的家庭社經地位分佈情形，包括父母教育程度、父母職業及家庭收入三個變項，以次數分配、百分比、平均數、及標準差呈現，詳見表 3-3-1：

（一）父母教育程度

研究樣本中的父母教育程度以大學/二技居多，人數爲 813，佔 42.7%，其次爲碩士及以上，人數爲 399，佔 21.0%，高中（職）人數爲 377，佔 19.8%。

與內政部（2019）統計之臺灣十五歲以上人口教育程度相比較，發現教育程度為大學者佔 27.88%、研究所者佔 7.49%、高中職者佔 29.47%相比，顯示本研究之研究樣本相較於總體人口來説，教育程度偏高，因此在後續進行分析時，需多加考量本研究之樣本的特性，在進行結果推論時需多加注意。

（二）父母職業

研究樣本中的父母職業以高級專業人員（第五等級）居多，人數爲 665，佔 34.9%，其次爲技術性人員（第二等級），人數爲 555，佔 29.2%，專業人員（第四等級）人數爲 430，佔 22.6%。

（三）家庭收入

調查問卷中測量的家庭收入，原始答項為不同區間範圍，研究樣本中的每月家庭收入（包括薪水、退休金、年金、房租及其他，以新臺幣計) 以「五萬元~未滿六萬元」居多，有 263 人，佔 13.8%，其次為「六萬元~未滿七萬元」，有 224，佔 11.8%、「四萬元~未滿五萬元」，有 208 人，佔 10.9%，「三萬元~未滿四萬元」，有 198 人，佔 10.4%，完整的家庭收入原始答項之樣本人數分佈見附錄二。

本研究以答項區間範圍之中間值作爲測量值，將類別變項轉變爲連續變項，數據處理結果顯示，本研究有效樣本之家庭月收入的平均數為 78583.82 元，標準差為 46474.6。與行政院主計總處家庭收支調查（2018）之平均每戶所得為 86358.66 元相比，本研究之研究樣本的家庭收入較低，可能是由於本研究對家庭收入的資料處理方式為以區間答項之中間值作為參考數值的緣故，另外，行政院主計總處所做的調查，并非特別針對孩子年齡為三歲的家庭，而家有三歲年幼兒童之家庭，通常情況下組建時間較短，可能還未有足夠時間積累更多的收入資本。

表 3-3-1
研究對象之社經地位描述（n=1903）

變項	人數	百分比	平均數（單位）	標準差
父母教育程度				
國中及以下	38	2.00		
高中（職）	377	19.80		
專科	276	14.50		
大學/二技	813	42.70		
碩士及以上	399	21.00		
父母職業				
5：高級專業人員	665	34.90		
4：專業人員	430	22.60		
3：半專業、一般公務人員	186	9.80		
2：技術性人員	555	29.20		
1：半技術、非技術人員	67	3.50		
家庭收入			78583.82 元	46474.60

第四節 變項及測量

本研究使用 KIT 幼兒發展資料庫 2016 年第一波三歲組的問卷調查資料（張鑑如，2019），基於研究目的，針對主要研究變項採用適當的問卷題目進行測量。其中，本研究的主要變項包括：「家庭社經地位」、「父母教養行爲」、「幼兒社會行爲」，這三個變項的測量及處理方式敘述如下，關於主要變項的完整問卷內容詳見附錄一。

一、家庭社經地位

在過往研究中，對於「家庭社經地位」的測量，多圍繞教育程度、收入所得、職業地位這三項指標進行。其中，有綜合三者進行的測量，如王麗雲與游錦雲（2005）在其研究中所使用的對研究對象「家庭社經地位」的測量，也有取其中兩項作爲衡量指標，如林俊瑩與黃毅志（2008）的研究是以「父母教育程度」及「家庭收入」作爲變項，而田弘華與田芳華（2008）在運用高等教育資料庫的研究中，則關注父母職業類別與教育程度，並以此兩者作爲測量指標。

更為具體地，從研究方法的使用上來看，蕭佳純（2009）在研究中使用 SEM 的統計方法，將「父母教育程度」、「家庭收入」、「父母職業地位」三者作爲「家庭社經地位」這一潛在變項的觀察變項，而在變項處理上，則將次序變項進行標準化轉換。李敦仁與余民寧（2005）在建立結構方程模型時，使用「父親教育程度」、「母親教育程度」、「父親職業」、「母親職業」、「家庭收入」5 個觀察變項。鑒於本研究也同樣是使用結構方程模型的分析方法，因此參考前者（蕭佳純，2009）的方法，將「教育程度」、「家庭收入」、「職業地位」三者作為社經地位的觀察變項，同時，爲避免父親、母親的教育程度與職業地位存在共線性的問題，將父親與母親相同的變項（即教育程度、職業地位）進行二者取其高的處理，最終有三個變項被列入 SEM 的模型中。

綜合上述，本研究以「父母教育程度」、「父母職業」與「家庭收入」三者作爲家庭社經地位之觀察指標，接下來將分別說明其測量方式及本研究所使用的處理方法：

（一）父母教育程度

在「父母教育程度」這個指標的處理上，爲避免父親教育程度與母親教育程度兩者可能存在之共線性的問題，將父親與母親的教育程度進行二者取其高的處理。另外，本研究參考林生傳（2005）對「社經地位」中教育程度的分類方式，依據教育程度為「國小及以下」、「國（初）中」、「高中（職）」、「專科」、「大學／二技」、「碩士及以上」，計為 1-6 等级。不過，由於本研究樣本中「國小及以下」者僅有 2 人（佔總樣本的 0.1%），人數太少而將其與「國（初）中」合併為「國中及以下」。

依據上述做法對「父母教育程度」進行重新編碼之後，最終本研究將「父母教育程度」分為「國中及以下」、「高中（職）」、「專科」、「大學／二技」、「碩士及以上」，計為 1-5 分。

（二）父母職業

本研究中對父母職業的測量，使用的問卷題項為「這孩子父母的工作類型（請針對這孩子父、母的工作類型，分別勾選適合的選項）」。

對於「父母職業」這個指標的處理，本研究首先依據林生傳（2005）對「社經地位」中職業的分類方式，以五個等級的職業類別（計為 1-5 分）對原問卷資料進行重現編碼的處理，具體編碼過程如下：將原問卷答項為「民意代表、行政主管、企業主管及經理人員」、「高層專業人員」、「一般專業人員」、「中小學、特教、幼稚園教師」、「職業軍人：軍官」分類為第五等級的工作地位，即「高級專業人員」，計為 5 分；原答項為「技術員及助理專業人員」分類為第四等級的工作地位，即「專業人員」，計為 4 分；原答項為「事務工作人員」、「職業軍人：士官兵」分類為第三等級的工作地位，即「半專業、一般公務人員」，計為 3 分；原答項為「服務及買賣工作人員」、「技術工」、「機械設備操作工及裝配工」重新編碼為第二等級的工作地位，即「技術性人員」，計為 2 分；原答項為「農、林、漁、牧工作人員」、「非技術工及體力工」分類為第一等級的工作地位，即「半技術、非技術人員」，計為 1 分，具體的答項對應方式及職業類型舉例詳見表 3-4-1。

同樣地，與對「父母教育程度」這個指標的處理方式類似，爲避免父親職業與母親職業兩者可能存在之共線性的問題，且本研究所關注的是家庭作爲一個整體，父母職業與孩子社會行爲的關係，因此，將父親與母親的職業進行二者取其

高的處理，選取父親和母親中職業分數較高的一方來代表該家庭社經地位中的職業測量變項。

表 3-4-1
父母職業之重新編碼對應表

職業計分	KIT 問卷中父母職業原答項
5 高級專業人員	民意代表、行政主管、企業主管及經理人員
	高層專業人員（例如：大專教師、醫師、律師、會計師等）
	一般專業人員（例如：一般工程師、藥劑師、記者、護士、音樂家、演員及導演、編輯等）
	中小學、特教、幼稚園教師
	職業軍人：軍官
4 專業人員	技術員及助理專業人員（例如：電子、電機、化工、資訊等各類工程技術員、攝影師、衛生檢驗人員、工程技術員、藥劑生、推銷保險、驗光師、營養師、復健技術師、保險業務員、金融商品業務員、證券營業員、房仲業務員、代書、不動產經紀人、政府稅務人員、政府社會福利人員、廣播、電視及其他播報員、拍賣員等）
3 半專業、一般公務人員	事務工作人員（例如：文書、打字、櫃檯、簿記、會計、出納、總機人員、事務秘書、市場調查員、旅行社及有關事務人員等）
	職業軍人：士官兵
2 技術性人員	服務及買賣工作人員（例如：各旅運相關服務人員、商人、商店售貨員、理髮、美容、餐飲服務生、星相占卜、廟宇、警消人員、保全人員、廚師、服務生、褓姆、警衛、模特兒、攤販及市場售貨員、法警及監院所戒護人員、補教業人員等）
	技術工（例如：水泥工、木工、水電工、各類營建相關技術工、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器、縫紉工、油漆工、屠宰及肉類處理工等）
	機械設備操作工及裝配工（例如：工廠機器操作工、機械組裝工、貨車駕駛員、司機、印刷機操作工、吊車、起重機及有關設備操作工等）
1 半技術、非技術人員	農、林、漁、牧工作人員（例如：農藝及園藝作物栽培、動物飼育、農牧經營、林業及有關工作者、漁業及有關工作者等）
	非技術工及體力工（例如：小販及兜售員、大樓管理員、快遞人員、洗車工、清潔工、搬運工、簡單器材組裝工、工友、體力工、家庭傭工、手工包裝工等）

（三）家庭收入

本研究中對家庭收入的測量，使用的問卷題項為「這孩子家庭的所有收入（包括薪水、退休金、年金、房租及其他），每個月大約有多少？（以新台幣計算）」，原答項從「沒有收入」到「一百萬元以上」，共計 26 個有效選項。

在「家庭收入」這個指標的處理上，參考黃毅志（2011）的數據處理方式，運用中間值將區間資料轉為連續數值（將「一萬元~未滿二萬元」之選項重編為一萬五千元、「二萬元~未滿三萬元」之選項則重編為二萬五千元……均爲兩區間點的中間值，以此類推）。特別地，由於問卷中的原答項設置時並非等距離區間：對於收入為二十萬元以下者以一萬元作爲區間間隔，如「一萬元~未滿二萬元」、「二萬元~未滿三萬元」；對於收入介於二十萬到五十萬者，則以十萬元作爲區間間隔，如「二十萬元~未滿三十萬元」、「三十萬元~未滿四十萬元」；而對於收入為五十萬元以上者，區間間隔則爲五十萬元，即「五十萬元~一百萬元」，為避免在轉換過程中出現誤差過大的情形，本研究將答項選擇「五十萬元~一百萬元」（15 個）以及「一百萬元以上」（2 個）的樣本進行刪除，得到最終的分析樣本。

另外，為避免將區間資料轉為連續數值後造成標準差過大之情形，在進行後續的結構方程模型分析時，參考徐美（2002）的處理方式，將「家庭收入」轉換後的數值結果取以 10 為底數的對數（lg10）處理。

二、父母教養行為

對於幼兒父母的教養行爲，使用的測量工具為「父母的教養行為問卷」，包括兩個向度，分別為「父母回應」與「條件式管教」。每個向度分別有 3 個題目，共計 6 題，由幼兒父母就最近 3 個月自身的實際情況，以「很少」、「有時」、「經常」、「很經常」四個選項進行回答。分別代表 1 至 4 分，1 表示「很少」，是指「從來沒有過或平均一星期少於 1 次」；2 表示「有時」，是指「平均一星期 1~2 次」；3 表示「經常」，是指「平均一星期 3~4 次」；4 表示「很經常」，是指「平均一星期 5~7 次」。

（一）項目分析

採用極端組比較法（comparisons of extreme group）（又稱內部一致性效標法）對幼兒父母的教養行爲的兩個構面進行項目分析，利用各題項決斷值（Critical Ratio, CR 值）以瞭解鑒別力與同質性。

極端值比較法是「將樣本在該量表的總分分為高分組與低分組（各佔 27%），然後以兩個極端值為自變項，以個別題目的得分為依變項做獨立樣本 t 檢定，具有鑒別力的題目在兩個極端組的得分應該具有顯著差異」（邱皓政，2006），本

研究設定顯著水準為 α=.05。選擇題項的標準是修正後項目與量表總分的相關係數須達.3 以上（邱皓政，2006）。

由表 3-4-2 可知，父母的教養行為量表的 6 個題項中，所有題項的 t 檢定均達到統計上的顯著水準（$p<.05$），代表這些題項能夠有效區分高分與低分的人，具有鑑別力；同時，相關係數均超過.3 的標準，說明這些題項與量表是同質的，因此，該「父母的教養行為問卷」的 6 個題目均予以保留。

表 3-4-2

父母教養行為之項目分析摘要表（n=1903）

題號	題目	極端組檢定（CR 值）	項目總分相關	保留
回應 1	這孩子出聲或說話時，我會說話回應。	-36.99^{***}	.58	O
回應 2	我親親或抱抱這孩子。	-30.93^{***}	.58	O
回應 3	我做事的時候，也會和這孩子說話。	-40.79^{***}	.57	O
管教 1	當孩子不聽話時，我責罵這孩子。	-46.92^{***}	.59	O
管教 2	必要時，我用限制這孩子的行動來管教他（例如：罰站、不准玩玩具）。	-56.96^{***}	.59	O
管教 3	當這孩子行為失控時，我打孩子。	-35.33^{***}	.45	O

$^{***}p<.001$

（二）信度分析

在「父母的教養行為問卷」中，「父母回應」與「條件式管教」兩部分題項的內部一致性 α 分別是：「父母回應」為.732，「條件式管教」為.719，說明此部分的題目皆有不錯之信效度。

三、幼兒社會行為

對於幼兒的社會行爲，使用的工具是「幼兒的社會行為問卷」，包含「獨立性」、「主動性」、「合群性」、「順從性」、「退縮性」與「攻擊性」六個向度，其中每個向度有 2-4 個題目數不等。由幼兒父母以「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」五個選項進行回答，分別代表 1 至 5 分。

（一）項目分析

與對「父母的教養行為問卷」的處理方式類似，本研究採用極端組比較法對幼兒社會行為的各個構面進行項目分析。由表 3-4-3 可知，幼兒的社會行為量表

20 個題項中，所有題項的 t 檢定均達到統計上的顯著水準（$p<.05$），代表這些題項能夠有效區分高分與低分的人，具有鑒別力；同時，這 20 個題項中，相關係數均超過.3 的標準，說明這些題項與量表是同質的，因此該量表題目均予以保留。

表 3-4-3

幼兒社會行為之項目分析摘要表（n=1903）

題號	題目	極端組檢定（CR 值）	項目總分相關	保留
獨立 1	孩子有「自己事情自己做」的習慣與態度。	-55.34***	.44	O
獨立 2	孩子能完成自己能力可以做到的事，不需要別人的協助。	-49.67***	.51	O
主動 1	孩子會主動建議其他小朋友玩什麼遊戲。	-39.63***	.53	O
主動 2	孩子會用聲音、語言、手勢或動作讓別人知道他的興趣或喜好（例如：孩子指著車子笑著看向媽媽）。	-27.52***	.49	O
主動 3	在參加活動或討論時，孩子會主動發表自己的看法或意見	-51.13***	.58	O
主動 4	孩子會主動對他人說出自己心裡的感覺。	-48.21***	.58	O
合群 1	孩子能和其他小朋友一起合作完成工作。	-41.97***	.54	O
合群 2	孩子和其他小朋友一起玩的時候，會輪流使用器材玩具。	-46.74***	.67	O
合群 3	孩子喜歡和大人或其他小朋友一起玩玩具。	-30.51***	.50	O
合群 4	孩子能與其他小朋友共用物品（例如：玩具、文具）。	-43.62***	.65	O
順從 1	即使到睡覺時間卻還不想睡，孩子依然會上床準備睡覺。	-51.46***	.43	O
順從 2	當要求孩子收拾東西時，他會聽話並且去做。	-44.47***	.57	O
順從 3	當要求孩子結束遊戲時，他會聽話而停止遊戲。	-42.48***	.60	O
退縮 1	孩子膽子很小，害怕嘗試新事物。	-43.44***	.50	O
退縮 2	孩子不願意去嘗試新的活動或接觸新的環境。	-45.53***	.63	O
退縮 3	孩子不太喜歡跟別人說話或一起玩。	-32.25***	.46	O
攻擊 1	孩子會故意弄壞別人的東西。	-42.31***	.54	O
攻擊 2	孩子會排擠其他的小朋友。	-35.17***	.54	O
攻擊 3	孩子會取笑其他的小朋友。	-27.17***	.48	O
攻擊 4	孩子會踢、打、推或捏其他的小朋友。	-50.77***	.51	O

***$p<.001$

（二）信度分析

幼兒社會行爲六個構面（獨立、主動、合群、順從、退縮、攻擊）的內部一致性 α 分別是：.696、.756、.783、.709、.707 和.717，說明「幼兒的社會行為問卷」的題目均有不錯之信效度。

第五節 資料處理

本研究使用 SPSS 22 、Amos 26 統計套裝軟體進行資料處理與分析，由前面章節所分析的研究問題與假設，本研究擬使用考驗假設的統計方法如下：

一、描述性統計（Descriptive Statistics）

首先以描述性統計分析研究樣本的「家庭社經地位」，接著進行父母教養行為與幼兒社會行為的狀況描述，以次數分配、百分比、平均數、標準差概述之。

二、t 檢定（T-test）

以父母教養行為與幼兒社會行為各個構面之平均得分與理論中點進行 t 考驗，以檢驗平均得分與理論中點是否有顯著差異。將幼兒「正向社會行為」的四個構面（獨立、主動、合群、順從）、「負向社會行為」的兩個構面（退縮、攻擊）之平均得分進行相依樣本 t 檢定，比較平均數之間的大小、檢驗各個測量構面之間是否存在顯著差異。

三、皮爾遜積差相關（Pearson Correlation）

在驗證結構方程模型之前，進行 Pearson 積差相關分析，以了解各個變項（家庭社經地位、「父母回應」行爲、父母「條件式管教」行爲、幼兒正向社會行爲、負向社會行爲）之間是否存在共線性。

四、結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）

使用 Amos 26 統計軟體，以結構方程模式最大概似法（Maximum Likelihood, ML）建構「家庭社經地位」、「父母教養行為」與「幼兒社會行為」不同面向間的模式關係，探究家庭社經地位、「父母回應」與「條件式管教」兩種行為分別與幼兒「正向社會行為」與幼兒「負向社會行為」各個面向的關聯模式。

第四章 研究結果與討論

本章將分爲兩個部分呈現研究結果並透過回顧過往研究進行深入討論，第一節呈現樣本相關變項的描述統計結果，第二節分析家庭社經地位、「父母回應」、父母「條件式管教」與幼兒正、「負向社會行為」之間的結構方程模式，並討論這些變項之間的相關情形。

第一節 樣本及變項描述

根據研究樣本的選取步驟，篩選符合本研究的樣本，即填答者為幼兒親生父親或母親的樣本，刪除遺漏值處理後，最終的有效樣本為 1903 人。本節將針對研究樣本中父母教養行為與幼兒社會行為的狀況進行描述性統計分析，兩者皆爲連續變項，因此以平均數及標準差呈現，各變項的描述統計如表 4-1-1 所示，下面將進行分別描述。

一、父母教養行為

（一）回應行爲

「父母回應」行爲之題目共有三題，皆爲四點量表，分數越高代表發生頻率越高，也即越常採取回應的教養行為。將各題得分予以平均處理後，三歲幼兒父母之回應行爲的平均得分為 3.64，該得分落在「經常」與「很經常」之間，標準差為 0.48，經 t 檢定後發現顯著高於 2.5 的理論中點（$t=104.24$，$p<.001$），顯示父母採取回應教養行為的頻率高。而次數分配統計的結果顯示，研究對象中「很經常」採取回應教養行爲的父母人數最多（共 959 人，佔 50.4%），即一星期 5~7 次。說明總體而言，三歲幼兒的父母父母很經常表現出回應的教養行為，平均一星期有 5~7 次會對孩子進行回應，例如：親親、抱抱孩子，或是在做事時和孩子說話。

（二）「條件式管教」行爲

父母「條件式管教」行爲之題目共有三題，皆爲四點量表，分數越高代表發生頻率越高，也即幼兒父母越常採取「條件式管教」的教養行為。將各題得分予以平均處理後，三歲幼兒父母之「條件式管教」行爲的平均得分為 2.68，該得分落在「有時」與「經常」之間，標準差為 0.74，經 t 檢定後發現顯著高於 2.5 的理

論中點（t=10.53，p<.001），顯示父母採取「條件式管教」行為的頻率較高，但「條件式管教」的行為頻率相較於回應行為低。而次數分配統計的結果顯示，研究對象中「經常」採取「條件式管教」教養行爲的父母人數最多（共 870 人，佔 45.7%），即一星期 3~4 次。說明總體而言，三歲幼兒的父母經常使用「條件式管教」的教養行為，平均一星期有 3~4 次會對孩子實施「條件式管教」行爲，例如：當孩子不聽話或行爲失控時，對孩子進行責罵、限制行動、或是打孩子。

二、幼兒的社會行為

（一）幼兒「正向社會行為」

幼兒的「正向社會行為」分為「獨立性」、主動性」、「合群性」、「順從性」四個向度，其中每個向度有 2-5 個題目數不等。測量採用五點量表的形式，各個向度分別加總後取題平均分數，得分愈高表示幼兒愈常表現出該向度的社會行為。

三歲幼兒的「獨立性」、主動性」、「合群性」、「順從性」行為的題平均分各為 3.55、3.43、3.59、3.42，標準差分別為 0.94、0.90、0.79、0.84，與理論中點 3 皆存在顯著差異（t=25.38、20.74、32.48、21.73，p<.001），顯示幼兒表現出獨立性、主動性、合群性、順從性之社會行為的頻率較高。四個向度的平均得分皆落在「有時如此」與「經常如此」之間，說明總體而言，有效樣本中的三歲幼兒經常表現出正向的獨立（自己的事情自己做、能完成力所能及的事情不需要他人協助）、主動（主動向其他小朋友提議游戲活動、通過多種途徑讓別人知道自身的興趣或喜好、參加討論時主動表達看法、對他人説出自己内心的感受）、合群（與其他小朋友共用物品、一起玩玩具、合作完成工作、輪流使用器材和玩具）、順從（即便不想睡也會聽從大人指令准備睡覺、在督促下會去收拾東西、按要求聽話地停止游戲）的社會行為。

另外，以相依樣本 t 檢定的分析方法，比較「獨立性」、主動性」、「合群性」、「順從性」四向度之平均數後發現，幼兒表現出獨立行爲的頻率顯著高於幼兒的主動行為（t=5.22，p<.001）與順從行為（t=5.49，p<.001），幼兒表現出合群行爲的頻率顯著高於幼兒的獨立行為（t=2.09，p<.05）、主動行為（t=8.35，p<.001）與順從行為（t=8.42，p<.001）。

（二）幼兒「負向社會行為」

幼兒的「負向社會行為」包含「退縮性」與「攻擊性」兩個向度，其中「退縮性」有 3 題，「攻擊性」有 4 題。測量採用五點量表的形式， 兩個向度分別加總後取題平均分數，得分愈高表示幼兒愈常表現出該向度的社會行為。

在幼兒的攻擊行為上，採用 4 題加總後取平均的分數，題平均得分為 1.55，標準差為 0.56，與理論中點 3 存在顯著差異（t=-113.18，p<.001），顯示幼兒表現出攻擊行為的頻率較低，即幼兒會故意弄壞別人的東西、排擠取笑其他小朋友、使用肢體踢、打、推或捏其他小朋友的情況出現得較少。該得分落在「從不如此」與「很少如此」之間，這說明總體而言，有效樣本中的三歲幼兒很少（即偶爾一兩次）會表現出攻擊行為。

在幼兒的退縮行為上，採用 3 題加總後取平均的分數，平均得分為 2.34，標準差為 0.78，與理論中點 3 存在顯著差異（t=-36.56，p<.001），顯示幼兒表現出攻擊行為的頻率較低，即幼兒膽子小、害怕嘗試新事物、不願接觸新環境、不喜歡跟別人說話或一起玩的情況出現較少。該得分落在「很少如此」與「有時如此」之間，這說明總體而言，有效樣本中的三歲幼兒很少（即偶爾一兩次）會表現出退縮行為。另外，經相依樣本 t 檢定分析比較「退縮性」與「攻擊性」兩向度之平均數後發現，幼兒表現出退縮行爲的頻率顯著高於幼兒的攻擊行為（F=38.09，p<.001）。

表 4-1-1

父母教養行爲、幼兒社會性為描述分析及 T 檢定表（n=1903）

變項	值（範圍）	平均數	標準差	T 值 [1]
父母教養行爲				
回應行為	1-4	3.64	0.48	104.24***
「條件式管教」	1-4	2.68	0.74	10.53***
正向社會行爲				
獨立性	1-5	3.55	0.94	25.38***
主動性	1-5	3.43	0.90	20.74***
合群性	1-5	3.59	0.79	32.48***
順從性	1-5	3.42	0.84	21.73***
負向社會行爲				
退縮性	1-5	2.34	0.78	-36.56***
攻擊性	1-5	1.55	0.56	-113.18***

$^{***}p<.001$ [1]與理論中點比較

第二節 父母教養行為與幼兒社會行為之關聯

本節將藉由建構「家庭社經地位」、「父母教養行為」對「幼兒社會行為」的結構方程模式，探討「家庭社經地位」、「父母回應」、父母「條件式管教」對於幼兒正、負向「社會行為」的解釋力，以回答「父母教養行為」與「幼兒社會行為」之關聯如何的研究問題。

本節首先分別建構「家庭社經地位」、「父母教養行為」以及「幼兒社會行為」的測量模型並呈現驗證性因素分析（CFA）結果，以檢驗實際量測變數和潛在構面的關係。接著，使用結構模式探討「家庭社經地位」、「父母教養行為」與「幼兒社會行為」之間的關聯，完成 SEM 完整模式的建構。

一、 驗證性因素分析（CFA）結果

如果測量模型具有收斂效度，需要滿足以下三項條件（Hair et al., 2009）:

1. 組成信度（composite reliability, CR）大於 0.7。

2. 平均變異數萃取量（average of variance extracted, AVE）大於 0.5。

3. 因素負荷量（factor loadings）不能太低（低於 0.50）或太高（高於 0.95）。

下面將分別針對「家庭社經地位」、「父母教養行為」、以及幼兒正、負向「社會行為」，建立 CFA 多因素模型，以確保在進行 SEM 分析之前，所有構面均符合驗證性因素分析的基本要求。

（一）家庭社經地位、父母教養行為之驗證性因素分析

以「家庭社經地位」、「父母回應」行為與「條件式管教」行為三個構面，建立 CFA 多因素模型（也稱一階完全相關驗證式因素分析）。此模型因為允許模型自由估計潛在變數之間的變異數及共變異數，因此可以提供因素之間相關程度大小的訊息，並指出不同變數是否會產生交互作用，是因素分析中最常見的模型（張偉豪，2011）。

執行 CFA 後，依據修正指標（Modification Index, MI），發現觀察變數「管教 3」與其他多個變項的殘差不獨立，顯示該題項與其他題項為相似觀點的觀察變數，因模型精簡及違反殘差獨立的原則，對指標「管教 3」（孩子行爲失控時打孩子）予以刪除，父母「條件式管教」構面最終保留兩個觀察變數（分別是

「管教 1」（不聽話時責罵孩子）和「管教 2」（必要時通過限制行動來管教））。刪除殘差不獨立的觀察變數後，再次執行驗證性因素分析，得到模型如圖 4-2-1。

該模式適配度指標均符合理想數值的標準（絕對配適指標 GFI=.995>.90, AGFI=.990>.90, RMSEA=.025<.08, 增量配適指標 NFI=.990>.80, CFI/IFI=.994>.90, 精簡配適指標 PNFI=.601>.50），顯示該模型適配度良好。這三個構面之各個指標的標準化因素負荷量，均介於 0.50-0.95 之間，殘差均為正值並且顯著，無違犯估計存在。

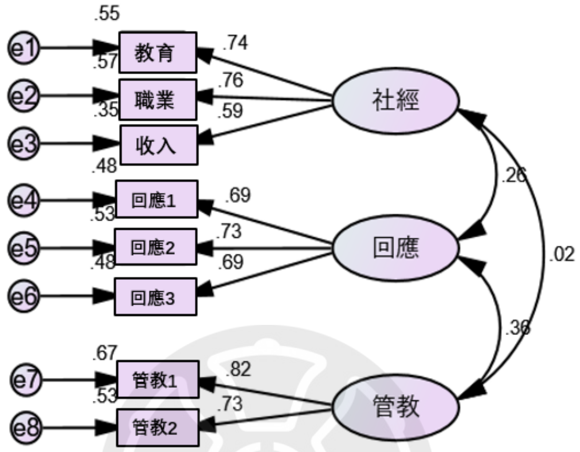

圖 4-2-1 社經地位、「父母回應」及「條件式管教」行為驗證式因素分析圖

社經地位、「父母回應」行爲及「條件式管教」行為之觀察變項（指標）的模型參數估計如表 4-2-1 所示，在收斂效度方面，三個構面的組成信度（composite reliability, CR）分別爲 0.74、0.75、0.75，均大於 0.7 的建議標準值。另外，社經地位的平均變異數萃取量（average of variance extracted, AVE）爲 0.49，雖未達卻接近建議標準值 0.5，回應行爲、「條件式管教」行爲的平均變異數萃取量分別爲 0.50、0.60，達到 0.5 的標準。總體而言，社經地位、「父母回應」行爲與父母「條件式管教」行為這三個構面具有可接受的收斂效度。

綜上所述，本研究針對家庭社經地位、「父母回應」行為、父母「條件式管教」行爲進行驗證性因素分析，經修正後的三個構面符合 CFA 的基本要求。

表 4-2-1

社經地位、「父母回應」及「條件式管教」行為之觀察變項（指標）模型參數估計摘要表

構面	指標	模型參數估計值				收斂效度			
		非標準化因素負荷量	S.E.	C.R.	P	標準化因素負荷量	SMC	CR	AVE
社經地位	教育	1				0.74	0.54	0.74	0.49
	職業	1.24	0.05	21.27	***	0.76	0.57		
	收入	0.17	0.01	20.43	***	0.59	0.35		
回應行為	回應 1	1				0.69	0.48	0.75	0.50
	回應 2	0.92	0.04	22.57	***	0.72	0.53		
	回應 3	1.30	0.06	22.38	***	0.69	0.48		
「條件式管教」行爲	管教 1	1				0.81	0.67	0.75	0.60
	管教 2	1.03	0.09	11.63	***	0.72	0.52		

（二）幼兒社會行為之驗證性因素分析

1.「正向社會行為」

以幼兒「正向社會行為」的四個構面（獨立、主動、合群、順從），建立 CFA 二階驗證式因素分析，得到如圖 4-2-2 所示的模型。該模型的各項適配度指標均符合理想數值的標準（絕對配適指標 GFI=.948>.90, AGFI=.923>.90, RMSEA=.071<.08；增量配適指標 NFI=.920>.80，CFI=.927>.90，IFI=.927>.90；精簡配適指標 PNFI=.719>.50，PGFI=.636>.50），顯示該模型適配度良好。

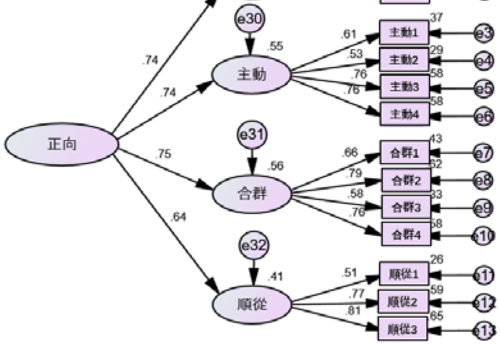

圖 4-2-2「正向社會行為」驗證式因素分析圖

幼兒「正向社會行為」之觀察變項（指標）模型參數估計摘要詳見表 4-2-2，在這些構面的收斂效度指標上，四個構面（獨立、主動、合群、順從）的組成信度分別爲 0.70、0.77、0.79、0.75，均符合建議標準值 0.7。在收斂效度的平均變異數萃取量指標上，除了主動構面的平均變異數萃取量為 0.45，未達建議標準值 0.5，合群構面的平均變異數萃取量為 0.49，未達卻接近建議標準值 0.5 外，其他兩個構面（獨立、順從）的平均變異數萃取量均超過統計學上的建議標準值（Hair et al., 2010）。總體而言，幼兒「正向社會行為」的四個構面具有可接受的收斂效度。

表 4-2-2

「正向社會行為」之觀察變項（指標）模型參數估計摘要表

構面	指標	模型參數估計值					收斂效度		
		非標準化因素負荷量	S.E.	C.R.	P	標準化因素負荷量	SMC	CR	AVE
獨立	獨立 1	1				0.71	0.51	0.70	0.54
	獨立 2	0.92	0.04	19.94	***	0.74	0.55		
主動	主動 1	1				0.61	0.37	0.77	0.45
	主動 2	0.61	0.03	18.63	***	0.53	0.28		
	主動 3	1.27	0.05	23.66	***	0.76	0.58		
	主動 4	1.27	0.05	23.59	***	0.75	0.57		
合群	合群 1	1				0.65	0.43	0.79	0.49
	合群 2	1.09	0.04	26.59	***	0.78	0.62		
	合群 3	0.66	0.03	21.09	***	0.57	0.33		
	合群 4	1.02	0.03	26.09	***	0.76	0.57		
順從	順從 1	1				0.51	0.26	0.75	0.50
	順從 2	1.16	0.05	19.67	***	0.76	0.59		
	順從 3	1.18	0.06	19.67	***	0.80	0.65		

2.「負向社會行為」

由於幼兒負向社會行爲只有退縮行爲與攻擊行爲兩個構面，而二階驗證式因素分析需要三個以上構面，因此以退縮與攻擊兩個構面，進行一階完全相關驗證式因素分析。執行 CFA 後，依據修正指標（Modification Index, MI），發現攻擊行爲構面的觀察變數「攻擊 4」與其他多個變項的殘差不獨立，顯示該題項與其他題項為相似觀點的觀察變數。因模型精簡及違反殘差獨立的原則，對指標「攻擊 4」予以刪除，攻擊行爲構面最終保留三個觀察變數（分別是「攻擊 1」、「攻擊 2」與「攻擊 3」）,再次執行驗證性因素分析，得到如圖 4-2-3 所示的模型。

該模型的各項適配度指標均符合理想數值的標準（絕對配適指標 GFI=.986>.90, AGFI=.963>.90, RMSEA=.070<.08；增量配適指標 NFI=.964>.80，CFI=.967>.90，IFI=.967>.90；精簡配適指標 PNFI=.514>.50，PGFI=.506>.50），顯示該模型適配度良好。負向社會行爲這兩個構面（退縮行爲、攻擊行爲）之各個指標的標準化因素負荷量，均不低於 0.5，殘差均為正值並且顯著，無違犯估計的現象存在。

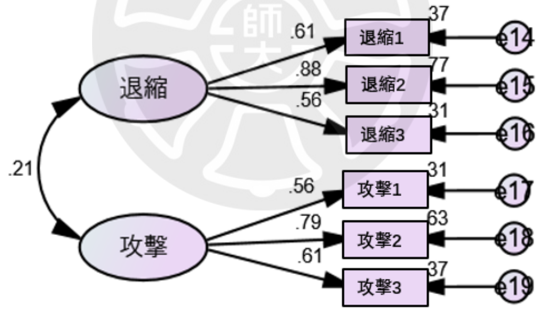

圖 4-2-3「負向社會行為」驗證式因素分析圖

幼兒「負向社會行為」之觀察變項（指標）模型參數估計摘要詳見表 4-2-3，在這兩個構面的收斂效度指標上，退縮構面的組成信度為 0.73，大於建議標準值 0.7，攻擊構面的組成信度為 0.69，未達卻接近建議標準值。在收斂效度的平均變異數萃取量指標上，退縮構面的平均變異數萃取量為 0.48，未達卻接近建議標準值 0.5，合群構面的平均變異數萃取量為 0.44，未達建議標準值。總體而言，幼兒「負向社會行為」的兩個構面具有可接受的收斂效度。

表 4-2-3

「負向社會行為」之觀察變項（指標）模型參數估計摘要表

構面	指標	模型參數估計值				收斂效度			
		非標準化因素負荷量	**S.E.**	**C.R.**	**P**	**標準化因素負荷量**	**SMC**	**CR**	**AVE**
退縮	退縮 1	1				0.61	0.369	0.73	0.48
	退縮 2	1.27	0.07	17.69	***	0.87	0.768		
	退縮 3	0.77	0.04	19.29	***	0.56	0.312		
攻擊	攻擊 1	1				0.56	0.31	0.69	0.44
	攻擊 2	1.15	0.07	16.20	***	0.79	0.627		
	攻擊 3	0.74	0.04	17.47	***	0.61	0.371		

綜上所述，本研究的依變項即幼兒社會行爲，包含幼兒「正向社會行為」的四個構面與幼兒負向社會行爲的兩個構面，均符合 CFA 的基本要求，即幼兒正、負向社會行為量表具有信度、收斂效度及區別效度，可進行第二階段的結構模型分析。

二、Pearson 積差相關分析結果

在驗證結構方程模型之前，需進行 Pearson 積差相關分析，以了解變項之間是否存在共線性，「家庭社經地位」、「父母回應」行爲、父母「條件式管教」行爲、幼兒正向社會行爲、負向社會行爲之 Pearson 積差相關分析結果見表 4-2-4。

由表 4-2-4 的相關係數矩陣可知，各變項之間的 Pearson 積差相關係數的絕對值大小範圍在.003 至.56 之間，數值均未超過.6（邱皓政，2006），因此本研究變項之間的共線性在可接受範圍內，可進行下一步的結構方程模式分析。

除此之外，由該表的相關係數矩陣可知，「家庭社經地位」的測量變項中，父母教育程度與父母職業具有中等程度的正相關，相關係數為.56，介於.4-.6 之間（邱皓政，2006）；幼兒正向社會行爲的測量變項中，獨立性與主動性（相關係數為.452）、主動性與合群性（相關係數為.513）、順從性與合群性之間（相關係數為.415），相關係數均超過.4，具有中等程度的正相關。其餘變項之間的相關性則較弱或無相關。

表 4-2-4

各變項間之 Pearson 相關分析結果

變項名稱	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.父母教育程度	—									
2.父母職業	.56**	—								
3.家庭收入	.38**	.37**	—							
4.「父母回應」	.17**	.15**	.12**	—						
5.「條件式管教」	-.04	-.05*	-.09**	.20**	—					
6.獨立性	.05*	.02	.03	.23**	.07**	—				
7.主動性	.16**	.11**	.10**	.36**	.10**	.45**	—			
8.合群性	.06**	.06**	.06**	.28**	.03	.39**	.51**	—		
9.順從性	-.01	.02	.03	.22**	-.00	.38**	.32**	.42**	—	
10.退縮性	.05*	.03	-.02	-.06**	.02	-.11**	-.14**	-.16**	-.01	—
11.攻擊性	-.03	-.02	-.02	-.09**	.17**	-.09**	.01	-.17**	-.15**	.12**

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

三、結構方程模式（SEM）分析結果

（一）概念性結構方程模型及假設

本研究的概念性模型如圖 4-2-4 所示，概念性模型中包含五個潛在變數：「家庭社經地位」、「父母回應」行爲、「條件式管教」行爲、幼兒正向社會行爲、負向社會行爲，有關概念性模型的各項假設如表 4-2-5。

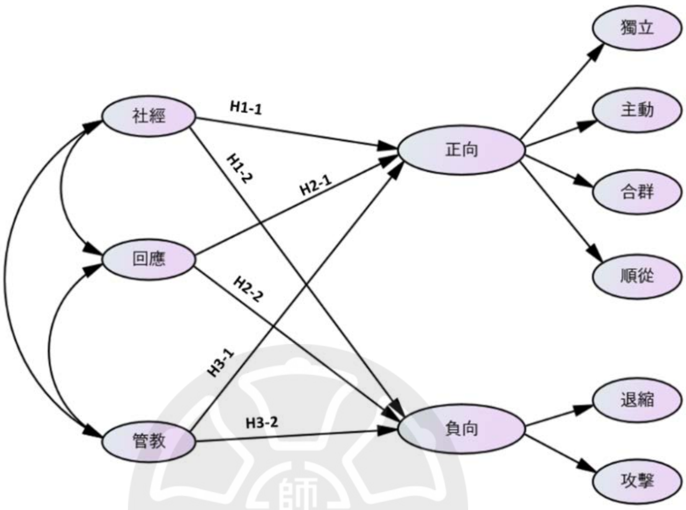

圖 4-2-4 概念性模型示意圖

表 4-2-5
概念性模型之假設

假設		內容
家庭社經地位→幼兒社會行為	H1-1	家庭社經地位與幼兒的正向社會行爲正相關。
（H1）	H1-2	家庭社經地位與幼兒的負向社會行爲負相關。
父母回應行爲→幼兒社會行為	H2-1	父母回應行爲與幼兒的正向社會行爲正相關。
（H2）	H2-2	父母回應行爲與幼兒的負向社會行爲負相關。
條件式管教→幼兒社會行為	H3-1	父母條件式管教行為與幼兒的正向社會行爲正相關。
（H3）	H3-2	父母條件式管教行為與幼兒的負向社會行爲負相關。

在本節驗證性因素分析結果的部分驗證測量模型後，家庭社經地位、「父母回應」行爲、「條件式管教」行爲、幼兒正向社會行爲、負向社會行爲等量表的

信、效度與因素結構皆符合研究要求，並且處於統計學可接受的範圍內。在此情形下，分析過程便可進入結構模型分析，以驗證概念性模型的配適度與假設，並進行各構面間潛在關係的分析。

（二）結構方程模式評鑒

依據研究假設及概念性模型，以「家庭社經地位」、「父母教養行為」與「幼兒社會行為」之間的關聯，建立結構方程模型如圖 4-2-5 所示。

參考陳寬裕與王正華（2018）所提出的 SEM 整體模型的評鑒步驟，本研究首先進行結構方程模式評鑒（包含違犯估計檢驗及整體模型配適指標評鑒），然後進行假設檢定，最後分析「家庭社經地位」、「父母教養行為」與幼兒正向、負向「社會行為」之間的關聯效果。

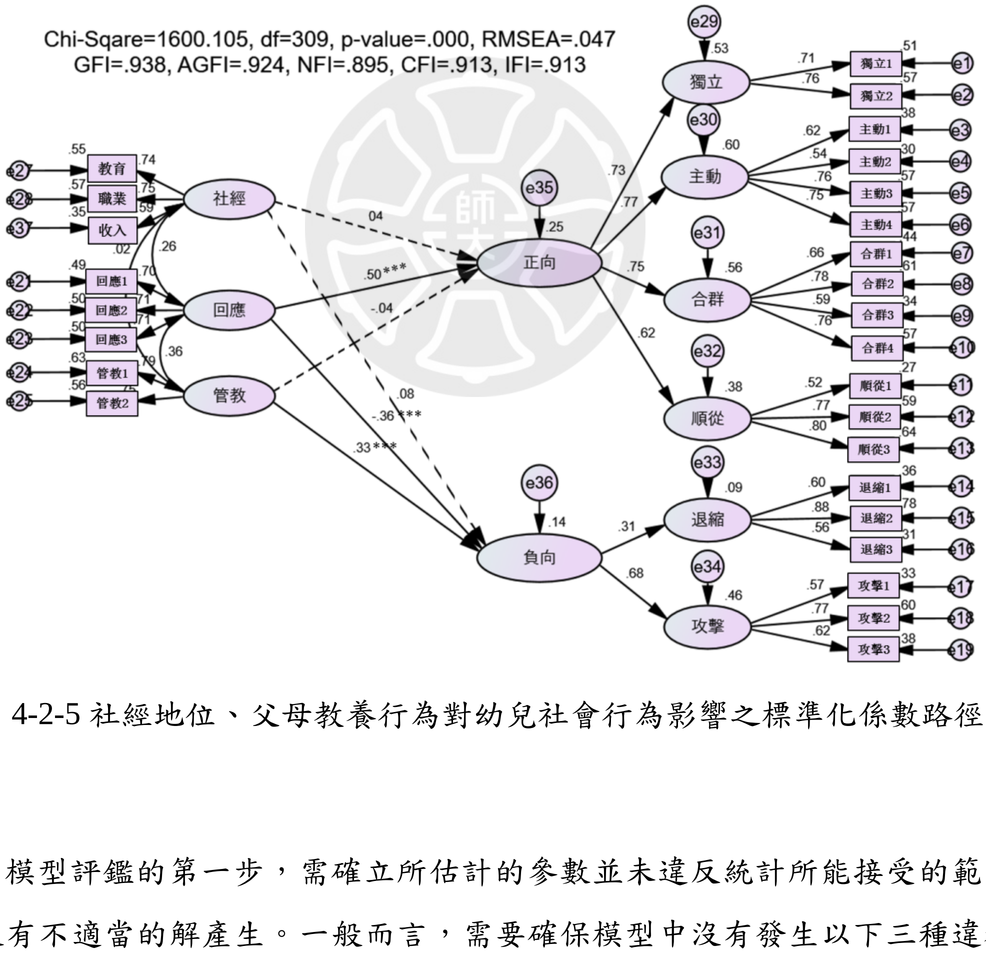

圖 4-2-5 社經地位、父母教養行為對幼兒社會行為影響之標準化係數路徑圖

模型評鑑的第一步，需確立所估計的參數並未違反統計所能接受的範圍，亦即沒有不適當的解產生。一般而言，需要確保模型中沒有發生以下三種違犯估計的現象（陳寬裕、王正華，2018）：

1. 有負的誤差變異數存在。

2. 標準化係數超過或太接近 1（大於 0.95）。

3. 有太大的標準誤。

觀察表 4-2-6 整體模型參數估計表，依次對比上述三點參考標準後發現：各觀察變項的誤差變異有 27 個，潛在變項的誤差變異有 8 個，測量的誤差變異數介於 0.03~1.14 之間，數值皆爲正值；所有參數的標準化係數介於-0.32~0.88 之間，並無超過或太接近 1（大於 0.95）的現象；標準誤介於 0.01~0.45 之間，沒有太大的標準誤。由此可研判，理論模型並不存在違犯估計的問題，可進入模型評鑑的第二步，也即模型整體配適程度評估。

表 4-2-6
整體模型參數估計表

觀察變項		**潛在變項**	**標準化係數**	**S.E.**	**C.R.**	**P**	**誤差變異數**
獨立 1	←	獨立	0.71				0.63
獨立 2	←	獨立	0.75	0.04	20.32	***	0.44
主動 1	←	主動	0.61				0.98
主動 2	←	主動	0.54	0.03	19.11	***	0.55
主動 3	←	主動	0.75	0.05	23.94	***	0.70
主動 4	←	主動	0.75	0.05	23.87	***	0.72
合群 1	←	合群	0.66				0.74
合群 2	←	合群	0.78	0.04	26.86	***	0.42
合群 3	←	合群	0.58	0.03	21.64	***	0.50
合群 4	←	合群	0.75	0.03	26.33	***	0.43
順從 1	←	順從	0.51				1.14
順從 2	←	順從	0.77	0.05	19.79	***	0.38
順從 3	←	順從	0.80	0.05	19.79	***	0.31
退縮 1	←	退縮	0.60				0.74
退縮 2	←	退縮	0.88	0.07	17.66	***	0.19
退縮 3	←	退縮	0.56	0.04	19.37	***	0.56
攻擊 1	←	攻擊	0.57				0.43
攻擊 2	←	攻擊	0.77	0.06	17.13	***	0.17
攻擊 3	←	攻擊	0.61	0.04	17.80	***	0.18

（續下頁）

觀察變項		潛在變項	標準化係數	S.E.	C.R.	P	誤差變異數
回應 1	←	回應	0.69				0.15
回應 2	←	回應	0.71	0.03	23.45	***	0.12
回應 3	←	回應	0.71	0.05	23.39	***	0.26
管教 1	←	管教	0.79				0.26
管教 2	←	管教	0.74	0.08	13.18	***	0.42
教育	←	社經	0.74				0.53
職業	←	社經	0.75	0.05	21.34	***	0.74
收入	←	社經	0.59	0.01	20.46	***	0.03
獨立	←	正向	0.73				0.30
主動	←	正向	0.77	0.06	15.47	***	0.24
合群	←	正向	0.75	0.06	15.88	***	0.25
順從	←	正向	0.61	0.05	13.24	***	0.25
退縮	←	負向	0.30				0.38
攻擊	←	負向	0.67	0.45	3.46	***	0.11
正向	←	社經	0.04	0.02	1.27	0.206	0.64
負向	←	社經	0.08	0.01	1.65	0.099	
正向	←	回應	0.50	0.07	11.78	***	0.15
負向	←	回應	-0.36	0.05	-3.51	***	
正向	←	管教	-0.04	0.03	-1.17	0.243	0.45
負向	←	管教	0.33	0.03	3.44	***	

註： ***p<. 001

完成違反估計檢驗後，接下來進行第二步的模型整體配適程度評估。在整體模型配適度考驗中，絕對配適指標中 χ^2 容易受到樣本數的影響，模型容易受到大樣本情況的影響，假設檢定會達到顯著水準（p<.05），使得模型被拒絕。蕭文龍與陳世智（2018）指出，一般情況下，χ^2 檢定最適用的樣本個數為 100~200 左右，對於大樣本的整體模型分析，χ^2 檢定結果只能作爲參考指標，應更多關注其他不易受樣本數影響的統計檢定指標，綜合考慮絕對配適指標、增量配適指標、以及精簡配適指標中的各項檢定指標。

由於本研究的樣本人數為 1903，屬於大樣本的情況，如前所述，χ^2 檢定結果容易受到樣本數的影響而達顯著，因此另需參考其他的統計檢定指標。從表 4-2-7

中三類型統計指標的配適結果可知，除增量配適指標中 RFI 值為.88，未達卻接近理想指標 .9 之外，其餘的統計檢定量皆符合標準值：絕對配適指標 GFI=.94>.90, AGFI=.92>.90, SRMR=.06<.08, RMSEA=.05<.08；增量配適指標 NFI=.90>.80，TLI=.90>.80, CFI=.91>.90，IFI=.91>.90；精簡配適指標 PNFI=.79>.50，PGFI=.77>.50, CN=418>200。說明總體而言，整體模型配適度指標在統計學檢定中屬於可接受的範圍。

表 4-2-7
整體模型配適度指標檢核表

統計檢定量		標準值	配適結果	模型配適判斷
絕對配適指標	χ^2	越小越好（χ^2/df 介於 1~5）	1544.54（χ^2/df=5.44）	-
	GFI	>.90	.94	是
	AGFI	>.80	.92	是
	SRMR	<.08	.06	是
	RMSEA	<.08	.05	是
增量配適指標	NFI	>.80	.90	是
	TLI（NNFI）	>.80	.90	是
	CFI	>.90	.91	是
	RFI	>.90	.88	接近
	IFI	>.90	.91	是
精簡配適指標	PNFI	>.50	.79	是
	PGFI	>.50	.77	是
	CN	>200	418	是

（三）研究假設檢定

經由建立概念性結構方程模型及模式評鑑，本研究所建構之「家庭社經地位」、「父母回應」行為、「條件式管教」行爲，與幼兒正、負向「社會行為」關係模式路徑圖，如圖 4-2-5 所示，圖中實線代表鑒定後之關聯路徑，數值為路徑係數。本研究依據分析結果，進行研究假設檢定，詳如表 4-2-8 所示，所得到的結果如下：

結果 1：家庭社經地位與幼兒正、負向社會行爲的關聯皆不顯著

該結果考驗假設 1-1：「家庭社經地位與幼兒的正向社會行爲正相關」與假設 1-2：「家庭社經地位與幼兒的負向社會行爲負相關」，假設檢定結果顯示，兩個假設皆不成立，詳述如下：

「家庭社經地位」與幼兒「正向社會行爲」之關聯的路徑係數為.04，t 值為 1.27，小於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值不顯著（p>.05）；家庭社經地位與幼兒負向社會行爲之關聯的路徑係數為.08，t 值為 1.65，小於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值不顯著（p>.05）。故本研究之假設 1-1 與 1-2 不成立，即「家庭社經地位」的高低，與幼兒表現出正、負向「社會行爲」的頻率無顯著關聯。

本研究的分析結果同謝育伶與陳若琳（2008）的研究結論相呼應，上述學者的研究指出，不同「家庭社經地位」，其所養育的幼兒在「正向社會行為」表現的差異上，未達到顯著水準。另外，就樣本特性而言，如同在第三章所指出，本研究之研究樣本相較於台灣總體人口來説，教育程度（家庭社經地位的測量變項之一）偏高，因此在此處進行統計分析時，也需將該樣本特性納入考量。

結果 2：「父母回應」行爲與幼兒正向社會行爲存在顯著的正向關聯

該結果考驗假設 2-1：「父母回應行爲與幼兒的正向社會行爲正相關」，假設檢定結果顯示，該假設成立，詳述如下：

「父母回應」行爲與幼兒正向社會行爲之關聯的路徑係數為.50，t 值為 11.78，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著（p<.001）。故本研究之假設 2-1 成立，「父母回應」行爲與幼兒正向社會行爲存在顯著的正向關聯，表示若父母在教養子女的過程中表現出愈多的回應行為，則幼兒也愈常表現出獨立、主動、合群、順從等正向的社會行為。

上述分析結果中「父母回應」行爲與幼兒正向社會行爲具有較強正向關聯的結果，與國內外大多數相關研究的結論一脈相承（黄世琤、李麗雯，2010；謝育伶、陳若琳，2008；程景琳等人，2016； Landry et al., 2006；Parke & Buriel, 2008）。研究指出，「父母回應」行為是幫助嬰幼兒建立社會、情緒、溝通和獨立解決問題技能的早期基礎，父母愈常採用回應式的教養行為，就愈能夠對子女的行動給予更多的反饋與指導，因而幼年子女會表現出較多的獨立、主動、合群、及順從行為。

結果 3：「父母回應」行爲與幼兒負向社會行爲存在顯著的負向關聯

該結果考驗假設 2-2：「父母回應行爲與幼兒的負向社會行爲負相關」，假設檢定結果顯示，該假設成立，詳述如下：

「父母回應」行爲與幼兒負向社會行爲之關聯的路徑係數為-.36，t 值為-3.51，絕對值大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著（p<.001）。故本研究之假設 2-2 成立，「父母回應」行爲與幼兒「負向社會行爲」存在顯著的負向關聯，表示若父母在教養子女的過程中表現出愈多的回應行為，則幼兒越少表現出攻擊、退縮等「負向社會行爲」。

上述關於「父母回應」行爲與幼兒「負向社會行爲」的關聯結果，與過往研究的結果相一致（展甯甯、張益輝，2008；Dodge, Coie, & Lynam, 2006；Waters et al., 1979），即父母行使溫暖、回應的教養行為，其子女傾向於表現出較少的退縮行為與攻擊行為。究其原因，以依附理論的觀點來看，敏銳的照顧者對孩子需求的及時回應、提供較高品質的照顧，嬰幼兒能從這種溫暖的親子互動中獲得舒適與快樂，進而形成安全型依附關係（Shaffer, 2009），這能夠使孩子更加積極地於與他人建立親密關係，而表現較少退縮的「負向社會行為」。另一方面，對於攻擊行爲來説，父母冷酷的回應示範了對他人缺乏關懷，父母若是縱容、忽視孩子的攻擊衝動，可能會使攻擊活動合理化，而無法提供孩子控制攻擊衝動的機會，從而使其表現出更加頻繁的攻擊行爲。

該研究結論也與 Landry、Smith 與 Swank（2006）所提出來的觀點相呼應：「父母回應」的教養行為是幫助嬰幼兒建立社會、情緒、溝通和獨立解決問題技能的早期基礎。家庭是孩子在童年早期獲取物質與經驗的最初場所，父母對孩子積極溫暖的回應或有助於減少退縮、攻擊等負向問題行爲發生的頻率。

結果 4：父母「條件式管教」行爲與幼兒正向社會行爲的關聯未達顯著水準

該結果考驗假設 3-1：「父母條件式管教行為與幼兒的正向社會行爲正相關」，假設檢定結果顯示，該假設不成立，詳述如下：

父母「條件式管教」行爲與幼兒「正向社會行爲」之關聯的路徑係數為-.04，t 值為 -1.17，絕對值小於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值不顯著（p>.05）。故本研究之假設 3-1 不成立，父母「條件式管教」行爲與幼兒「正向社會行爲」的關聯未達顯著水準，即父母使用「條件式管教」行爲的頻率高低，與幼兒表現出獨立、主動、合群、順從等「正向社會行爲」的頻率無顯著關聯。

國外研究中指出，責罰管教對於子女的社會行為發展產生不利影響（Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Kim et al., 2015），究其原因，有研究者認為，當父母對子女採取打、罵等管教行為時，同時也顯現出父母本身作為子女社會化楷模過於激動的情緒反應傾向，這使得子女沒有機會從父母身上學習到主動、獨立、合作等正向的社會行為（Chang et al., 2003）。近年來國內採小樣本針對親子互動的研究則指出，父母的責罰教養，一定程度上有助於孩子的社會發展（程景琳等人，2016；黃世琤、李麗雯，2010），這是因爲，採用管教行爲對孩子實施教養，有助於孩子遵循成人指示、獲得正向社會行爲的指導。而本研究採用大範圍隨機樣本的分析結果顯示，父母「條件式管教」行爲與幼兒正向社會行爲的關聯未達顯著水準，無法提出更進一步的推論。值得注意的是，這種研究結果也有可能與研究樣本中的幼兒父母採取「條件式管教」行爲之程度普遍較低的現象有關（M=2.68，S.E.=0.74），因而無法凸顯父母不同程度的「條件式管教」行為與幼兒「正向社會行為」的關聯效果。

結果 5：父母「條件式管教」行爲與幼兒負向社會行爲存在顯著的正向關聯

該結果考驗假設 3-2：「父母條件式管教行為與幼兒的負向社會行爲負相關」，假設檢定結果顯示，結論與假設方向相反，該假設不成立，詳述如下：

父母「條件式管教」行爲與幼兒「負向社會行爲」之關聯的路徑係數為.33，t 值為 3.44，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著（p<.001）。故本研究之結果與原假設方向相反，假設 3-2 不成立，父母「條件式管教」行爲與幼兒「負向社會行爲」存在顯著的正向關聯，表示父母在教養子女的過程中表現出愈多的「條件式管教」行為，則幼兒越多表現出攻擊、退縮等「負向社會行爲」。

上述關於父母「條件式管教」行爲與幼兒負向社會行爲的關聯結果，與過往研究所指出：在嚴厲管教下的孩子福祉更差，往往具有較高風險的行為問題（Kim, Wang, Chen, Shen, & Hou, 2015; Li & Hein, 2019）之研究結論相一致。父母在教養子女的過程中，愈多使用「條件式管教」行爲，則幼兒愈常表現出退縮性與攻擊性的「負向社會行爲」。

該分析結果之所以與研究假設不相符，可以運用文化規範性理論來解釋。Lansford 等人（2005）強調文化規範性在父母的管教行爲對子女社會行為影響過程中的調節作用，具體而言，當父母使用的管教行為（如「條件式管教」）在特

定文化背景中被視作普遍的文化規範時，就不會對子女的社會行為產生特定方向（如更多負向社會行爲）上的影響。也就是説，當社會上普遍認可父母對孩子採取「條件式管教」的做法與價值時， 那麼就不會與孩子更多的負向社會行爲相關聯。結合近年來的時代發展背景，子女教養這一議題受到西方文化影響明顯（吳明燁，2016），因此更加傾向於使用積極溫暖的教養行爲，對於孩子的管教則使用更少的體罰、打罵、控制等行爲。換言之，在這種背景下，如果社會更傾向於認爲，打罵孩子是不被允許、是沒有價值的，那麼過去所強調的「不打不成器」的文化規範性也就不復存在了。這樣的一個在文化規范性上的轉變，在教養行爲與幼兒社會行爲發展之關聯路徑上或也帶來了相應程度的影響。

另外，也有可能採用更多「條件式管教」行為的父母，對子女社會行為的期待更高，因而對孩子社會行為的標準較其他父母更為嚴格。所以即便只是孩子身上出現較低程度的攻擊性、退縮性等「負向社會行為」時，這一類型的父母可能會高估其嚴重程度，從而在為幼兒負向社會行爲評分時給了更高的分數（分數越高，代表越常出現該行爲）。

總結而言，分析結果與假設不一致的可能原因是，華人社會中的文化規範或許發生了轉變，已不再將孩子行爲失控時，父母採取的責罵、行為控制、體罰等管教行為視作普遍的社會文化規範，因此，「條件式管教」帶來正向影響的可能性已然消弭，即便是在曾經擁有這般文化傳統規範的華人社會，父母愈多的「條件式管教」行爲也與子女更多的負向社會行爲相關聯。

表 4-2-8

家庭社經地位、父母教養行為與幼兒社會行為之路徑關係檢定表

假設	路徑	假設關係	路徑值	假設成立與否
H1-1	社經地位→正向社會行爲	+	.039	未達顯著
H1-2	社經地位→負向社會行爲	-	.082	未達顯著
H2-1	回應行為→正向社會行爲	+	$.50^{***}$	成立
H2-2	回應行為→負向社會行爲	-	$-.36^{***}$	成立
H3-1	條件式管教→正向社會行爲	-	-.04	未達顯著
H3-2	條件式管教→負向社會行爲	-	$.33^{***}$	方向相反

***p<.001

綜上所述，本研究依據概念性模型，建構由「家庭社經地位」、「父母回應」行為、父母「條件式管教」行爲、幼兒「正向社會行爲」、幼兒「負向社會行為」五個變項之間的結構方程模型，並進一步驗證研究假設。結果發現：「家庭社經地位」與幼兒正、負向社會行爲的關聯不顯著，有主要關聯效果的是父母在教養子女過程中，所採用的回應行爲與「條件式管教」行爲。具體而言，「父母回應」行爲與幼兒「正向社會行爲」顯著正相關、與幼兒「負向社會行爲」顯著負相關，父母「條件式管教」行爲與幼兒「正向社會行爲」的關聯不顯著、與幼兒「負向社會行爲」顯著正相關。

第五章 研究結論與建議

本研究旨在釐清「家庭社經地位」、及「父母回應」、「條件式管教」兩種教養行為，與幼兒正負不同面向的社會行為之關聯。使用「幼兒發展調查資料庫建置」計畫 2016 年第一波三歲組的資料進行分析（張鑑如，2019），首先對資料進行描述性統計及 T 檢定，接著運用 SEM 結構方程模式的統計分析方法，在「家庭社經地位」、「父母教養行為」與幼兒「正、負向社會行為」之間建立結構方程模型，探究「家庭社經地位」、「父母回應」與「條件式管教」行爲與幼兒社會行為正負面向之間的關聯。

本章共分為兩節，第一節將回顧研究問題並分別做出回答，呈現本研究的主要發現及結論，第二節則是給幼兒父母及親職教育工作者提供實務建議的參考，同時，依據本研究的限制提出對未來研究方向的思考。

第一節 研究結論

社會行爲是評量幼兒發展的重要指標，而一般情況下父母是與嬰幼兒相處及互動最爲密切的人，因此瞭解父母教養行爲與幼兒社會行爲、以及兩者關聯如何，是極爲重要的議題。本研究欲回答的主要研究問題包括如下三個：幼兒父母的教養行為呈現出何種樣貌？三歲幼兒社會行為表現的情況如何？父母的教養行為與幼兒的社會行為有何關聯？ 茲將研究結論依次整理如下：

一、幼兒父母教養行為之樣貌

（一）幼兒父母很經常採用回應的教養行為，約平均一星期 5~7 次

對台灣三歲幼兒之 1903 個有效樣本的分析發現，「父母回應」行為之四點量表題項的平均得分為 3.64，該得分落在「經常」與「很經常」之間，超過理論中點。次數分配統計結果顯示，「很經常」的人數最多（佔 50.4%），即一星期 5~7 次。說明總體來說，有效樣本中的幼兒父母很經常表現出回應的教養行為，約平均一星期 5~7 次。

（二）幼兒父母經常採用「條件式管教」行為，但相較於回應行為的頻率低，約平均一星期 3~4 次

父母「條件式管教」行為之四點量表題項的平均得分為 2.68，該得分落在「有時」與「經常」之間，分數超過理論中點但較回應行為之得分低。次數分配統計結果顯示，「經常」的人數最多（佔 45.7%），即一星期 3~4 次。總體而言，三歲幼兒的父母經常使用「條件式管教」行為，約平均一星期 3~4 次，但父母採用「條件式管教」行為的頻率相較於回應行為低。

二、三歲幼兒社會行為之表現

（一）三歲幼兒經常表現出獨立、主動、合群、順從的「正向社會行為」，其中，幼兒合群行爲的頻率顯著高於其他三種行爲，幼兒獨立行爲的頻率顯著高於幼兒的主動與順從行為。

幼兒之獨立、主動、合群、順從行為在五點量表上的題平均分各為 3.55、3.43、3.59、3.42，經與理論中點比較後發現，這四個題平均分皆超過理論中點，因此總體而言，幼兒表現出獨立性、主動性、合群性、順從性之社會行為的頻率較高。另外，比較平均數後發現，幼兒合群行爲的頻率顯著高於其他三種行爲（獨立、主動、順從），幼兒獨立行爲的頻率顯著高於幼兒的主動與順從行為。

（二）三歲幼兒總體而言很少表現出攻擊、退縮的「負向社會行為」，幼兒表現出退縮行為的頻率顯著高於攻擊行為。

幼兒之攻擊、退縮行為在五點量表上的題平均分各為 1.55、2.34，總體而言，幼兒表現出攻擊與退縮行為的頻率較低。並且，在比較平均數後發現，三歲幼兒表現出退縮行爲的頻率顯著高於幼兒的攻擊行為。

三、父母教養行為與幼兒社會行為的關聯

本研究以「家庭社經地位」、「父母回應」行為、「條件式管教」行爲，與幼兒「正、負向社會行為」之潛在變項建立結構方程模型，其中，「家庭社經地位」的觀察變項為父母教育程度與家庭收入，數據分析結果顯示，樣本的父母教育程度以大學/二技居多（佔 42.7%），家庭月收入平均約為七萬九千元。另外，「父母回應」行爲有三個觀察變項、「條件式管教」行爲有兩個觀察變項，幼兒「正向社會行爲」建立以獨立、主動、合群、順從行爲作為潛在變項的二階構面，「負向社會行爲」則是以退縮與攻擊行爲作爲潛在變項的二階構面，本研究發現：

（一）家庭社經地位與幼兒正、負向社會行爲的關聯皆不顯著

本研究的分析結果發現，以父母教育程度和家庭收入作爲觀察變項的「家庭社經地位」與幼兒「正向社會行爲」（獨立、主動、合群、順從行爲）及「負向社會行爲」（攻擊、退縮行爲）的關聯皆未達到顯著水準。換句話說，無法推論「家庭社經地位」與三歲幼兒的社會行爲有所關聯。

（二）「父母回應」行為愈多，幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的「正向社會行為」表現也愈多

本研究結果顯示，父母所採取之回應教養行為，對幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性等「正向社會行為」具有正向關聯。換句話說，父母在養育幼年子女的過程中，愈多針對孩子在不同情境下的需求及表現做出敏銳與及時的反應，則子女愈能夠獨立完成任務、主動自發地展現自己的行為與意見、樂意與他人親近與互動、並且依順社會環境期待及重要他人的要求。

（三）「父母回應」行為愈多，幼兒退縮性、攻擊性的「負向社會行為」表現愈少

本研究結果顯示，父母所採取之回應教養行為，與幼兒退縮性、攻擊性等社會行為具有負向關聯。換句話說，幼兒父母在養育幼年子女的過程中，愈多針對孩子在不同情境下的需求及表現做出敏銳與及時的反應，則子女愈少表現出孤立、不安全、不自信並與同伴保持距離的傾向、以及在身體或語言上表現敵意和侵略性，如動手打人、搶奪物品、中傷謾罵等。

（四）父母的「條件式管教」行為，與幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的「正向社會行為」關聯不顯著

本研究結果顯示，父母所採取之「條件式管教」行為，對幼兒獨立性、主動性、合群性、順從性的正向社會行爲之關聯未達顯著水準。換句話說，無法推論在孩子行為失當時幼兒父母所採取的引導與指示行為，與三歲幼兒的正向社會行爲有所關聯。

（五）父母的「條件式管教」行為愈多，幼兒退縮性、攻擊性的「負向社會行為」表現愈多

本研究結果顯示，父母所採取之「條件式管教」行為，對幼兒退縮性、攻擊性等「負向社會行為」具有正向關聯。換句話說，在孩子行為失當時，幼兒父母

所採取的引導與指示行為愈多，則子女愈常表現出孤立、不安全、不自信並與同伴保持距離的傾向、以及在身體或語言上表現出更多敵意和侵略性。

綜合上述，藉由具有代表性的樣本，本研究不僅瞭解了幼兒社會行爲與父母教養行爲的基本狀況，而且也厘清了「家庭社經地位」、「父母回應」與「條件式管教」的教養行為，分別與幼兒正向、負向社會行爲的關聯。總體而言，「家庭社經地位」與幼兒社會行爲的關聯不顯著；「父母回應」愈多，幼兒「正向社會行爲」愈多、「負向社會行爲」愈少；父母「條件式管教」愈多，幼兒「負向社會行爲」愈多。

第二節 研究貢獻與建議

依據研究發現與結果，本研究針對幼兒最主要的養育者——父母、以及攸關兒童發展與福利的政府部門、實務工作最前線的家庭教育工作者，提出相關建議。以期待在未來的兒童養育工作中，促進兒童獨立主動、合群合作、以及順從等「正向社會行為」的發展，減少兒童退縮行為及攻擊行為等不利的社會發展表現。最後，就本研究的貢獻與限制，為後進研究者提出該議題未來研究建議的參考。

一、對幼兒父母的建議

（一）對幼兒的需求給予敏銳、及時的回應，增加親子之間實質的肢體接觸

如同本研究結果所指出的，父母親在與幼年子女互動的過程中，針對孩子在不同情境下的需求及表現做出敏銳與及時的反應，有利於孩子獨立主動、合群合作、以及合規順從的社會行為發展，並且表現出更少的退縮與攻擊行為。由此可見，為人父母者多回應幼年子女的生理及情感需求，提供溫暖、支持的家庭氛圍，這將有利於良好親子關係的建立，促進幼兒「正向社會行為」的發展。

如今的數位時代背景下，人們的注意力多集中於手機、平板等電子設備，父母與子女之間的實質肢體接觸逐漸減少，兩地家庭更是採用語音通話、視訊聊天等形式進行溝通，缺乏面對面的交流、回應、以及表達愛意的擁抱和親吻。而本研究的結果顯示，當孩子出聲或説話時父母説話回應、父母親親或抱抱孩子、父母在做事時仍和孩子説話，這些父母與幼兒互動過程中的做法，有利於子女表現出更多積極正向的社會行爲。因此，本研究建議，父母除對孩子採取積極的語言回應外，還要在日常生活中增加親子之間的實質肢體接觸，多親親和抱抱孩子。

（二）理性看待華人文化傳統對教養子女的建議

面對眾說紛紜的教養建議，父母可能會表現出猶豫和掙紮，不知對於子女應採取何種教養行為，其中一個最為典型的疑問在於：是否要延續華人文化中嚴加管教的傳統？這對於孩子的成長與社會行爲發展來説是否有幫助？

就如本研究所指出的，以學齡前階段來說，溫暖回應的方式的確更能解釋孩子所表現出更多的「正向社會行為」，但與此同時，也有以青少年階段子女為對象的研究指出，在華人家庭中，父母對青年子女的嚴厲及管教，屬於表達父母的關注與愛意的另外一種方式，當父母教養行為結合了高程度的溫暖（情感回應）

與高程度的嚴格（行為要求）之下，子女的整體發展結果最好。這也說明，一個家庭所採取的教養行為，並非一成不變，而是需要隨孩子成長階段及家庭生命週期，做出靈活調整，以達到與子女互動方式及對子女所採取教養行為的最佳適切性。

由此可見，對於傳統文化中所提供的教養建議，並不是要非黑即白地看待，全盤接受、或全盤否定。更為理性的做法是要對傳統加以揚棄，去掉落後的、不再適用於當今社會發展的教養行為建議，吸取其中有借鑒價值的部分，然後具體分析自身家庭的情境與個別差異，同時考慮到子女不同的年齡發展階段，採取合宜的教養行為。

（三）即將為人父母者，學習正向教養知能，以培養孩子的正向社會行為

本研究的結果再次支持了，父母所採取的教養行為，與子女的社會行為發展具有重要關聯。因此，為了能夠讓幼年子女表現出更多獨立主動、合群合作、合規順從等正向的社會行為，減少社會性退縮及攻擊行為出現的頻率，父母具備適切的教養知能是尤爲重要的。

同時，本研究的結果表明，在教養行爲方面，台灣三歲幼兒的父母很經常回應幼兒，平均一星期可達 5~7 次之多。這説明台灣幼兒的父母，在正向教養知能方面，已經付諸實踐、並且取得卓有成效的進展了。由此父母可平復及緩解自身的育兒焦慮，面對生活仍無法完全自理、還未形成規則意識的三歲幼兒，這些父母在給幼兒的語言回應、肢體回應方面，已經做的相當不錯，并且的確讓孩子們在正向社會行爲方面，取得了良好的表現。

二、對政府及家庭教育工作者的建議

（一）政府部門應定期舉辦親職教育活動並向民眾提供有研究依據的教養建議，以幫助為人父母者釐清教養子女時的適切做法。

幼兒父母在面對紛繁複雜的教養建議時，可能會產生的不知所措的困境，在這種背景下，政府機構若是能夠善加利用政府部門的公信力，透過定期舉辦親職教育活動，提供有科學研究依據的教養建議，使得父母在養育子女時有方法可循，切實幫助到學齡前幼兒家長解決教養難題和困境。

（二）家庭教育工作者在開展親職教育時，提供更具本土化的建議

活躍在親職教育的現場的家庭教育工作者，對於家庭互動方式及父母教養模式的影響力不容小覷，兼具宣揚教養知能及更新父母認知的重要使命。因此，家庭教育工作者在實務工作中，宜採取相容並包的態度面對既有的教養理論和知識，取其精華去其糟粕，提出更具本土化的教養建議。這不僅能夠幫助父母銜接過去已有的教養經驗，更藉由為父母提供學習教養新知識的鷹架，循序漸進地更新父母的教養知識儲備，在親職教育開展及對兒童社會發展的影響中取得更大的效益。

三、研究限制及未來研究建議

（一）研究變項方面的限制

本研究使用父母「條件式管教」作為研究變項，它的具體內涵是指：在孩子行為失當時，父母採取必要的引導與指示，促進孩子的行為合乎規範。強調父母在對孩子採取一定的管教行為之前，是有一定的前提條件的，也就是說，父母「條件式管教」是在幼兒行為失當的情況下，父母所採取的引導與指示行為。在將其與過往研究中所使用的如「嚴酷管教」、「父母控制」等研究術語進行比較與對應時，需要格外謹慎內涵的區別與聯繫。

因此，研究者建議在未來的研究中，可以在父母教養行為之「條件式管教」面向上做出基於以往研究的延續與調整。具體可行的方式包括：在問卷編制時，加入不同層面的管教行為，例如對兒童心理層面及行為控制層面兩個維度，更為全面地瞭解華人父母在教養中所採取的「管」的行為內涵與具體做法。

（二）結果推論方面的限制

由於本研究使用的是「幼兒發展調查資料庫」第一波三歲組的橫斷資料，也就是說，對於父母教養行為與幼兒社會行為的測量數據均來自於同一時期，因此在進行因果推論時要考慮到測量時序的限制。為嚴謹起見，本研究使用自變項與依變項之間關聯研究的取向，而沒有將父母教養行為對於幼兒社會行為之影響作為研究結果的推論。

「幼兒發展調查資料庫」的建置計劃正在逐步進行并且將會在未來收集幼兒發展的縱貫追蹤資料，建議未來的研究可以使用其縱貫研究資料，藉由事件發生的前後順序，釐清父母的教養行為對於子女的社會行為之影響關係，做出更為嚴謹、更有科學依據的因果推論。

（三）研究貢獻

首先，由於使用「幼兒發展調查資料庫」全台灣隨機樣本的最新統計數據，因此本研究所得出的重要結論，更具有推論到全台三歲幼兒之母群體的價值。

其次，採用近年來關注家庭研究領域較為重要的研究學者的建議，本研究解構「教養方式」，直接使用幼兒父母具體的教養行為作為所關注的研究變項，而非過往研究所使用的教養方式或類型。這更能夠考慮到親子互動及教養實踐的複雜性，同時，對於父母養育幼年子女過程中具體的行動也具更重要的借鑒意義。

另外，值得一提的是，本研究在統計方法的選用上也有所突破。過往對於幼兒社會行爲議題的研究類型多樣，代表影響幼兒社會行為的因素相當複雜。前述研究多以家庭背景變項、父母教養方式對幼兒社會行為進行回歸分析或路徑分析。而多元回歸分析是以多個自變項對依變項關係探討，路徑分析則是以觀測變項對某些觀測變項的因果關係進行分析，它也並未將相近變項，以因素分析精簡為重要潛在變項之後，再進行參數的估計分析。為解決前述問題，本研究選用 SEM 的方法，它主要在探討由幾個觀測變項所構成的外衍潛在變項與內衍變項，且可由各內外衍變項探討變項之間的因果關係（陳正昌、程炳林，1998；邱皓政，2003；黃芳銘，2004），這是對過往回歸分析與路徑分析之研究的突破與補充。

最後，本研究較為創新地使用了極具華人文化特色的父母「條件式管教」作為研究變項，關註到東方華人家庭中的教養行為實踐與西方教養脈絡之間文化內涵與具體行為之間的差異。並且，從研究結果可知，三歲幼兒父母的「條件式管教」行為與子女正、負向社會行為之間的關聯方向，與過往的研究結果存在不一致的地方，這對於接下來進一步深入研究該議題，具有探索性及拋磚引玉的作用。

參考文獻

中文部分

柏珮瑀（2012）。**父母教養方式與幼兒社會行為表現之相關研究：以臺北市與新北市地區為例。**中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，臺北市。 取自 https://hdl.handle.net/11296/mm64wq

潘佩妏、翟敏如（2016）。幼兒攻擊行為、社會技巧與父母教養方式之相關研究。**幼兒教保研究**，16，85-111。

杜維明(1997)。**儒家思想: 以創造轉化為自我認同。**臺北：東大圖書公司。

董芳廷（2017）。**父母教養方式、時間觀與青少年自尊的關聯性研究。**國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，臺北市。 取自 https://hdl.handle.net/11296/hs5h38

劉文、楊麗珠 (2004)。社會抑制性與父母教養方式對幼兒利他行為的影響。**心理發展與教育，***20*(1)，6-11。

林俊瑩、邱欣怡、葉芝君（2012）。社經背景、幼年受管教經驗與教養價值觀對學前教育階段家長管教子女方式的影響。**中華輔導與諮商學報，**32，123-149

林婉玲（2009）。**臺中地區父母教養方式與幼兒社會能力之關係研究。**國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，臺中市。 取自 https://hdl.handle.net/11296/8e8wq5

黃世琤、李麗雯（2010）。母親教養行為與幼兒獨立完成作業關聯性之追蹤研究。**教育心理學報，**42(2)，209-227。

邱皓政（2006）。**量化研究與資料統計：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。**臺北：五南。

謝育伶（2008）。**母親教養行為、幼兒自我調節和幼兒社會能力之相關研究。**輔仁大學兒童與家庭學系碩士班碩士論文，新北市。 取自 https://hdl.handle.net/11296/932exf

謝育伶、陳若琳（2008）。母親教養行為、幼兒行為調節和幼兒社會能力之相關研究。**幼兒教育，**290，6-21。

蕭明潔（2010）。**該怎麼教才好?家長教養行為對學前幼兒社會能力的影響。**國立東華大學幼兒教育學系碩士論文，花蓮縣。 取自 https://hdl.handle.net/11296/u4rwzy

蕭文龍、陳世智（2018）。**AMOS 結構方程模式最佳入門實用書。**臺北：碁峰資訊。

展甯甯、張益輝（2008）。小學中高年級兒童的同伴接納、社會行為與父母教養方式的關係。**石家莊學院學報，**10(3)。

陳富美（2005）。親職效能感、教養行為與孩子生活適應之關係研究。**輔導與諮商學報，**27，47 – 63。

陳麗淑（2012）。**父母教養特質與幼兒社會能力之相關研究。**南華大學幼兒教育學系碩士論文，嘉義縣。 取自 https://hdl.handle.net/11296/at7t2n

陳寬裕、王正華（2018）。**結構方程模型：運用 AMOS 分析**。臺北：五南。

陳淑華（2011）。**家庭情緒表達、幼兒奮力控制與幼兒社會能力的關聯**。輔仁大學兒童與家庭學系碩士班碩士論文，新北市。 取自 https://hdl.handle.net/11296/23dgru

陳若琳（2002）。母親親職壓力與教養品質對幼兒社會能力影響之探討-以臺北縣幼兒母親為例。**輔仁學誌:法管理學院之部**，35，51-78。

張鑑如（2019）。**幼兒發展調查資料庫建置計畫：36 月齡組第一波 36 月齡（D00168）**【原始數據】取自中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。doi:10.6141/TW-SRDA-D00168-1

張鑑如、謝淑惠、周麗端、廖鳳瑞 (2017)。幼兒發展調查資料庫建置計畫簡介。**中國統計學報**，55，42-62。

張菊芳、武建芬（2008）。4~6 歲幼兒心理壓力源探析。**幼兒教育（教育科學）**，2008（10），48-51

張偉豪（2011）。**SEM 論文寫作不求人**。高雄：三星統計。

程景琳（2017）。國小高年級學童所知覺之父母管教行為與心理社會適應之關聯。**中華輔導與諮商學報,** (50)，161-187。

程景琳、涂妙如、陳虹伃、張鑑如（2016）。學齡前嬰幼兒之社會情緒能力－與嬰幼兒語言能力及父母教養之關聯。**當代教育研究季刊** ，24（3），1-27。

楊國樞（1986）。家庭因素與子女行為：臺灣研究的評析。**中華心理學刊**，28，7-28。

吳明燁（2016）。**父母難為：臺灣青少年教養的社會學分析（2 版）**。臺北：五南。

吳齊殷（2000）。家庭結構、教養實施與青少年的行為問題。**臺灣社會學研究**，4，51- 95。

魏琦芳（2009）。青少年心理健康的影響因素——貫時性研究。**醫護科技學刊**，10（4）， 251-266。

王珮玲（2000）。加州學前兒童社會能力量表。**教育大辭書**。取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1303588/

西文部分

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of clinical child psychology*, 21(4), 407-412.

Alyahri, A., & Goodman, R. (2008). Harsh corporal punishment of Yemeni children: occurrence, type and associations. *Child abuse & neglect*, *32*(8), 766-773.

Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.

Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H. X., ... & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental psychology*, 43(1), 13.

Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age. *Journal of autism and developmental disorders*, *29*(3), 213-224.

Barber, B. K., Bean, R. L., & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263–290).Washington, DC: American Psychological Association.

Barber, B. K., Olsen, J. A., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.

Batanova, M. D., & Loukas, A. (2014). Maternal psychological control and peer victimization in early adolescence: An application of the family relational schema model. *Journal of Early Adolescence*, 34, 206-228. doi: 10.1177/0272431613483005

Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental psychology*, *34*(5), 982.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Behar, L., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the pre-school child. *Journal of Developmental Psychology*, 10(5), 601–610. http://dx.doi.org/10.1037/h0037058

Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., ... & Bai, Y. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child development*, 80(5), 1403-1420.

Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1989(43), 49-61.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717-735.

Breiner H, Ford M, Gadsden VL (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington (DC): National Academies Press (US).

Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter?. *Child development*, 77(2), 371-383.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*(2), 264-278.

Caldwell, C. B., & Pianta, R. C. (1991). A measure of young children's problem and competence behaviors: The Early School Behavior Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *9*(1), 32-44.

Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill. K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.

Campbell, S.B., Shaw, D.S.,& Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.

Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(1), 34-45.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of family psychology*, 17(4), 598.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child development*, *65*(4), 1111-1119.

Chao, R. K. (1996). Chinese and European American mother's beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), 403-423.

Chao, R., & Tseng, V. (2002). Parenting of asians. *Handbook of parenting*, 4, 59-93.

Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental psychology*, 34(4), 677.

Chen, X., Li, D., Li, Z. Y., Li, B. S., & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental psychology*, *36*(3), 302.

Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development*, *75*(1), 147-163.

Coley, R. L., Kull, M. A., & Carrano, J. (2014). Parental endorsement of spanking and children's internalizing and externalizing problems in African American and Hispanic families. *Journal of Family Psychology*, 28(1), 22.

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. *Handbook of child psychology.*

Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development* (4th edition). California: Sage.

Erikson, E. H. (1985). *Childhood and society.* New York, NY: W.W. Norton.

Eshel, N., Daelmans, B., Mello, M. C. D., & Martines, J. (2006). Responsive parenting: interventions and outcomes. *Bulletin of the World Health Organization*, *84*, 991-998.

Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2014). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, *19*(2), 113–147.

Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental psychology*, *46*(3), 579.

Gallagher, K. C. (2002). Does child temperament moderate the influence of parenting on adjustment?. *Developmental Review*, *22*(4), 623-643.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta−analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539–579.

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *Journal of family psychology*, 30(4), 453.

Giddens & Anthony (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies.* Cambridge: Polity Press.

Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family,* 61, 574–587.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In *Children's social behavior* (pp. 143-179). Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, *21*(1), 167-181.

Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal,* 34(3), 241-246.

Haselager, G. J., Cillessen, A. H., Van Lieshout, C. F., Riksen-Walraven, J. M. A., & Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology,* 38(3), 446.

Heinicke, C. M., Fineman, N. R., Ruth, G., Recchia, S. L., Guthrie, D., & Rodning, C. (1999). Relationship-based intervention with at-risk mothers: Outcome in the first year of life. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *20*(4), 349-374.

Hess, R. D., & McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development,* 55, 2017-2030.

Holden, G. W., Vittrup, B., & Rosen, L. H. (2011). Family, parenting, and discipline. In M. K. Underwood & L.H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, children, and adolescence* (pp. 127-152). New York: Guilford Press.

Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, *42*(6), 1143.

Javo, C., Rønning, J. A., Heyerdahl, S., & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European child & adolescent psychiatry,* 13(1), 8-18.

Jonyniene, J., Kern, R. M., & Gfroerer, K. P. (2015). Efficacy of Lithuanian Systematic Training for Effective Parenting (STEP) on parenting style and perception of child behavior. *The Family Journal*, *23*(4), 392-406.

Kang, S. K., & Kim, H. J. (2013). Effects of parent effectiveness training program on family communication and flexibility of Korean parents. *Asian Social Work and Policy Review*, 7(3), 213-227.

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Research into practice series, Vol. 8. Fostering children's social competence: The teacher's role.* Washington, DC, US: National Association for the Education of Young Children.

Kim, S. Y., Wang, Y., Chen, Q., Shen, Y., & Hou, Y. (2015). Parent–child acculturation profiles as predictors of Chinese American adolescents' academic trajectories. *Journal of youth and adolescence*, *44*(6), 1263-1274.

Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y., & Murtuza, M. (2013). Does "tiger parenting" exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology*, *4*(1), 7-18.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development,* 72(4), 1091-1111.

Kline R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child development*, *77*(4), 822-846.

Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment,* 8(4), 369-377.

LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., & Atwanger, K. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development,* 13(2), 201–219.

Lam, Lawrence T., Wong, Emmy M. Y.(2018). Factors associated with the social competence and emotional well-being among young children in an Asian urban city. *Early Child Development and Care,* 188(3), 336-344.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lanciano, T., Cassibba, R., Elia, L., & D'Odorico, L. (2017). The social behavior scale for preschool children: Factorial structure and concurrent validity. *Current Psychology,* 36(4), 801-811.

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology,* 42(4), 627-642.

Lansford, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Palmérus, K., Bacchini, D., Pastorelli, C., Bombi, A. S., Zelli, A., Tapanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, B., & Quinn, N. (2005). Cultural normativeness as a moderator of the link between physical discipline and children's adjustment: A comparison of China, India, Italy, Kenya, Philippines, and Thailand. *Child Development,* 76, 1234–1246.

Lansford, J. E., Wager, L. B., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Dodge, K. A. (2012). Forms of spanking and children's externalizing behaviors. *Family Relations,* 61(2), 224-236.

Li, D., Zhang, W., & Wang, Y. (2015). Parental behavioral control, psychological control and Chinese adolescents'peer victimization: The mediating role of self-control. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 628-637. doi: 10.1007/s10826-013-9873-4

Li, N., & Hein, S. (2019). Parenting, Autonomy in Learning, and Development During Adolescence in China. *New directions for child and adolescent development*, *2019*(163), 67-80.

Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 9-17). Springer, Cham.

Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical psychology review*, *22*(6), 895-929.

Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York: Guilford Press.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the content of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen(Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.1-101). New York: Wiley.

MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2015). Spanking and children's externalizing behavior across the first decade of life: Evidence for transactional processes. *Journal of Youth and Adolescence,* 44(3), 658-669.

MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2013). Spanking and child development across the first decade of life. *Pediatrics*, 132(5), e1118.

Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. In *Handbook of child psychology:* Vol. 1, Theoretical models of human development / [ed] R. M. Lerner, Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2006, 6, p. 400-464

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School psychology quarterly*, *17*(1), 1.

Matson, J. L. (Ed.). (2017). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children.* Springer.

McGlynn, T. P. (2012). The ecology of nest movement in social insects. *Annual review of entomology*, 57, 291-308.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.

Miller, P., J., Wiley, A., R, Fung, H., & Liang, C.-H. (1997). Personal Storytelling as a Medium of Socialization in Chinese and American Families. *Child Development*, 68(3), 557-568.

Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 63-82). Springer, Cham.

Nelson, M.(2010). *Parenting out of control: anxious parents in uncertain times.* New York : NYU Press. Retrieved April 6, 2019, from Project MUSE database.

NICHD Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of aggression from toddlerhood to middle childhood: Predictors, correlates, and outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 69 (whole no. 4).

Oades-Sese, G. V., Esquivel, G. B., Kaliski, P. K., & Maniatis, L. (2011). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. *Developmental psychology*, *47*(3), 747.

Okuzono, S., Fujiwara, T., Kato, T., & Kawachi, I. (2017). Spanking and subsequent behavioral problems in toddlers: A propensity score-matched, prospective study in Japan. *Child abuse & neglect*, 69, 62-71.

O'Leary, S. C. (1995). Parental discipline mistakes. *Current Directions in Psychological Science,* 4(1), 11-13.

Paolucci, E. O., & Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *Journal of Psychology,* 138, 197–221.

Parke, R. D., & Buriel, R. (2008). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 95– 128). Hoboken, NJ: Wiley.

Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child development*, 986-994.

Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. *Handbook of parenting, 1*, 255-277.

Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T., & Robinson, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology,* 18(4), 627.

Raver, C.C.,& Zigler, E.F. (1997). Social competence: An untapped dimension evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly,* 12, 363-385.

Ren, L., Edwards, C.P(2015). Pathways of Influence: Chinese Parents' Expectations, Parenting Styles, and Child Social Competence. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.* 124.

Ren, L., Edwards, C.P(2017). Chinese parents' expectations and child preacademic skills: the indirect role of parenting and social competence. *Early Education and Development,*28 (8), 1052-1071.

Reuter, M. A., & Conger, R. D. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem solving behavior. *Developmental Psychology,* 34, 1470–1482.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). Behavior assessment system for children. Parent rating scales. *American Guidance Service.*

Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly,* 15, 147-166.

Robinson, G. E., Fernald, R. D., & Clayton, D. F. (2008). Genes and social behavior. *science,* 322(5903), 896-900.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development,* 6(1), 111-135.

Scott, J., & Marshall, G. (2009). *A dictionary of sociology.* OUP Oxford.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *Social competence in children* (pp. 1-9). Springer, Boston, MA.

Shaffer, D.R. (2009). *Social and personality development (6th ed.)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Shavega, T. J., van Tuijl, C., & Brugman, D. (2019). Change and Predictability of Children's Behavioral Adjustment in Tanzanian Pre-primary Schools. In *Child & Youth Care Forum* (pp. 1-26). Springer US.

Shaw, D.S., Hyde, L.W., & Brennan, L.M. (2012). Early predictors of boys' antisocial trajectories. *Development and Psychopathology,* 24, 871-888.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research,* 89(2), 296–332. https://doi.org/10.3102/0034654318825437

Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2019). Korean infant–mother attachment security: longitudinal predictions of peer play interactions and behavioral problems in early childhood, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1598400

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* 30(6), 855–863.

Smith, N. (1967). Psychology and child discipline. *Child and Family, 6*(1), 29-41.

Sroufe, L.A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology,* 9, 251-268.

Stearns, Peter N. (2002). *Anxious Parents: A History of Modern Child-rearing in America.* New York: New York University Press.

Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The canadian journal of Psychiatry*, *56*(8), 457-465.

Steingberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development,* 65, 754-770.

Strain, P. S., Guralnick, M. J., & Walker, H. M. (Eds.). (2013). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification.* Elsevier.

Tam, H.-L., Kwok, S.Y.C.L., Ling, C.C.Y., Li, C.I.-K. (2018). The moderating effects of positive psychological strengths on the relationship between tiger parenting and child anxiety. *Children and Youth Services Review,* 94, 207-215

Taylor, C. A., Manganello, J. A., Lee, S. J., & Rice, J. C. (2010). Maternal Use of Corporal Punishment for 3-year-old Children and Subsequent Risk for Child Aggressive Behavior. *Pediatrics,* 125(5), e1057.

Telzer, E. H., Van Hoorn, J., Rogers, C. R., & Do, K. T. (2018). Social influence on positive youth development: A developmental neuroscience perspective. *Advances in child development and behavior*. 54, 215-258.

Thomas, A., & Chess, S. (1999). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel

Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A pro-social scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development,* 15(2), 227–245. https://doi.org/10.1177/016502549201500204

Troop-Gordon, W., & Asher, S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, *76*(3), 568-582.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly,* 1-25.

Wahler, R. G., & Meginnis, K. L. (1997). Strengthening child compliance through positive parenting practices: What works?. *Journal of clinical child Psychology*, 26(4), 433-440.

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development*, 71(1), 164-172.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child development,* 821-829.

Wentzel, K. R., Feldman, S. S., & Weinberger, D. A. (1991). Parental child rearing and academic achievement in boys: The mediational role of social-emotional adjustment. *Journal of Early Adolescence,* 11, 321-339.

Whishaw, I. Q., Bergdall, V., Kolb, B. (2006). Analysis of Behavior in Laboratory Rats. In *The laboratory rat (2 ed).* Suckow, M. A., Weisbroth, S. H., & Franklin, C. L. (Eds.). Elsevier.

Whiting, B. B. (1980). Culture and social behavior: A model for the development of social behavior. *Ethos*, 8(2), 95-116.

Wu, D. Y. H., & Tseng, W.-S. (1985). *Child training in Chinese culture Chinese Culture and mental health.* Orlando: Academic Press.

Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Nurmi, J. E., Eklund, K., Ahonen, T., & Aunola, K. (2018). Children’s shyness moderates the associations between parenting behavior and the development of children’s pro-social behaviors. *Journal of Child and Family Studies,* 27(9), 3008-3018.

Zolotor, A. J. (2011). *Parenting of children under two: Severe physical punishment and psychological aggression* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3477626)

附錄一 幼兒發展調查資料庫建置計畫：36月齡組第一波資料問卷題目之本研究使用題目

一、家庭基本資料

1. 這孩子親生父母的教育程度：

（1）父：□國小及以下 □國（初）中 □高中（職）□專科 □大學／二技 □碩士及以上 □不知道或不適用

（2）母：□國小及以下 □國（初）中 □高中（職）□專科 □大學／二技 □碩士及以上 □不知道或不適用

2. 這孩子父母的工作類型（請針對這孩子父、母的工作類型，分別勾選適合的選項。若已退休、待業或失業者請以最後一份工作為準）：

（1）父：

□民意代表、行政主管、企業主管及經理人員

□高層專業人員（例如：大專教師、醫師、律師、會計師等）

□一般專業人員（例如：一般工程師、藥劑師、記者、護士、音樂家、演員及導演、編輯等）

□中小學、特教、幼稚園教師

□技術員及助理專業人員（例如：電子、電機、化工、資訊等各類工程技術員、攝影師、衛生檢驗人員、工程技術員、藥劑生、推銷保險、驗光師、營養師、復健技術師、保險業務員、金融商品業務員、證券營業員、房仲業務員、代書、不動產經紀人、政府稅務人員、政府社會福利人員、廣播、電視及其他播報員、拍賣員等）

□事務工作人員（例如：文書、打字、櫃檯、簿記、會計、出納、總機人員、事務祕書、市場調查員、旅行社及有關事務人員等）

□服務及買賣工作人員（例如：各旅運相關服務人員、商人、商店售貨員、理髮、美容、餐飲服務生、星相占卜、廟宇、警消人員、保全人員、廚師、服務生、褓姆、警衛、模特兒、攤販及市場售貨員、法警及監院所戒護人員、補教業人員等）

□農、林、漁、牧工作人員（例如：農藝及園藝作物栽培、動物飼育、農牧經營、林業及有關工作者、漁業及有關工作者等）

□技術工（例如：水泥工、木工、水電工、各類營建相關技術工、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器、縫紉工、油漆工、屠宰及肉類處理工等）

□機械設備操作工及裝配工（例如：工廠機器操作工、機械組裝工、貨車駕駛員、司機、印刷機操作工、吊車、起重機及有關設備操作工等）

□非技術工及體力工（例如：小販及兜售員、大樓管理員、快遞人員、洗車工、清潔工、搬運工、簡單器材組裝工、工友、體力工、家庭傭工、手工包裝工等）

□職業軍人：軍官

□職業軍人：士官兵

□未工作

□其他（請說明：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿）

□不知道

□不適用（例如：未婚、離婚、已過世）

（2）母：

□民意代表、行政主管、企業主管及經理人員

□高層專業人員（例如：大專教師、醫師、律師、會計師等）

□一般專業人員（例如：一般工程師、藥劑師、記者、護士、音樂家、演員及導演、編輯等）

□中小學、特教、幼稚園教師

□技術員及助理專業人員（例如：電子、電機、化工、資訊等各類工程技術員、攝影師、衛生檢驗人員、工程技術員、藥劑生、推銷保險、驗光師、營養師、復健技術師、保險業務員、金融商品業務員、證券營業員、房仲業務員、代書、不動產經紀人、政府稅務人員、政府社會福利人員、廣播、電視及其他播報員、拍賣員等）

□事務工作人員（例如：文書、打字、櫃檯、簿記、會計、出納、總機人員、事務祕書、市場調查員、旅行社及有關事務人員等）

□服務及買賣工作人員（例如：各旅運相關服務人員、商人、商店售貨員、理髮、美容、餐飲服務生、星相占卜、廟宇、警消人員、保全人員、廚師、服務生、褓姆、警衛、模特兒、攤販及市場售貨員、法警及監院所戒護人員、補教業人員等）

□農、林、漁、牧工作人員（例如：農藝及園藝作物栽培、動物飼育、農牧經營、林業及有關工作者、漁業及有關工作者等）

□技術工（例如：水泥工、木工、水電工、各類營建相關技術工、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器、縫紉工、油漆工、屠宰及肉類處理工等）

□機械設備操作工及裝配工（例如：工廠機器操作工、機械組裝工、貨車駕駛員、司機、印刷機操作工、吊車、起重機及有關設備操作工等）

□非技術工及體力工（例如：小販及兜售員、大樓管理員、快遞人員、洗車工、清潔工、搬運工、簡單器材組裝工、工友、體力工、家庭傭工、手工包裝工等）

□職業軍人：軍官

□職業軍人：士官兵

□未工作

□其他（請說明：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿）

□不知道

□不適用（例如：未婚、離婚、已過世）

3. 這孩子家庭的所有收入（包括薪水、退休金、年金、房租及其他），每個月大約有多少？（以新台幣計算）

□沒有收入　□未滿一萬元
□一萬元～未滿二萬元　□二萬元～未滿三萬元
□三萬元～未滿四萬元　□四萬元～未滿五萬元
□五萬元～未滿六萬元　□六萬元～未滿七萬元
□七萬元～未滿八萬元　□八萬元～未滿九萬元
□九萬元～未滿十萬元　□十萬元～未滿十一萬元
□十一萬元～未滿十二萬元　□十二萬元～未滿十三萬元
□十三萬元～未滿十四萬元　□十四萬元～未滿十五萬元
□十五萬元～未滿十六萬元　□十六萬元～未滿十七萬元
□十七萬元～未滿十八萬元　□十八萬元～未滿十九萬元
□十九萬元～未滿二十萬元　□二十萬元～未滿三十萬元
□三十萬元～未滿四十萬元　□四十萬元～未滿五十萬元
□五十萬元～未滿一百萬元　□一百萬元以上
□不知道

二、父母的教養行為

請就最近 3 個月您的實際情況，圈選適切的選項。
1=「很少」是指從來沒有過或平均一星期少於 1 次。
2=「有時」是指平均一星期 1~2 次。
3=「經常」是指平均一星期 3~4 次。
4=「很經常」是指平均一星期 5~7 次。

題號	題目	很少	有時	經常	很經常
回應 1	這孩子出聲或說話時，我會說話回應。	1	2	3	4
回應 2	我親親或抱抱這孩子。	1	2	3	4
回應 3	我做事的時候，也會和這孩子說話。	1	2	3	4
管教 1	當孩子不聽話時，我責罵這孩子。	1	2	3	4
管教 2	必要時，我用限制這孩子的行動來管教他（例如：罰站、不准玩玩具）。	1	2	3	4
管教 3	當這孩子行為失控時，我打孩子。	1	2	3	4

三、幼兒的社會行為

請您根據平日對孩子的觀察，依照孩子目前的實際情況，逐題圈選最符合這孩子情形的數字，每題有五個選項：

1=「從不如此」是指這孩子從未表現出該項行為。

2=「很少如此」是指這孩子偶爾1、2 次會表現出該項行為。

3=「有時如此」是指這孩子有時會、有時不會表現出該項行為。

4=「經常如此」是指這孩子時常會表現出該項行為。

5=「總是如此」是指這孩子老是會表現出該項行為。

題號	**題目**	**從不如此**	**很少如此**	**有時如此**	**經常如此**	**總是如此**
獨立 1	孩子有「自己事情自己做」的習慣與態度。	1	2	3	4	5
獨立 2	孩子能完成自己能力可以做到的事，不需要別人的協助。	1	2	3	4	5
主動 1	孩子會主動建議其他小朋友玩什麼遊戲。	1	2	3	4	5
主動 2	孩子會用聲音、語言、手勢或動作讓別人知道他的興趣或喜好（例如：孩子指著車子笑著看向媽媽）。	1	2	3	4	5
主動 3	在參加活動或討論時，孩子會主動發表自己的看法或意見。	1	2	3	4	5
主動 4	孩子會主動對他人說出自己心裡的感覺。	1	2	3	4	5
合群 1	孩子能與其他小朋友共用物品（例如：玩具、文具）。	1	2	3	4	5
合群 2	孩子喜歡和大人或其他小朋友一起玩玩具。	1	2	3	4	5
合群 3	孩子能和其他小朋友一起合作完成工作。	1	2	3	4	5
合群 4	孩子和其他小朋友一起玩的時候，會輪流使用器材和玩具。	1	2	3	4	5
順從 1	即使到了睡覺時間卻還不想睡時，孩子依然會上床準備睡覺。	1	2	3	4	5
順從 2	當要求孩子收拾東西時，他會聽話並且去做。	1	2	3	4	5
順從 3	當要求孩子結束遊戲時，他會聽話而停止遊戲。	1	2	3	4	5

題號	題目	從不如此	很少如此	有時如此	經常如此	總是如此
退縮 1	孩子膽子很小，害怕嘗試新事物。	1	2	3	4	5
退縮 2	孩子不願意去嘗試新的活動或接觸新的環境。	1	2	3	4	5
退縮 3	孩子不太喜歡跟別人說話或一起玩。	1	2	3	4	5
攻擊 1	孩子會故意弄壞別人的東西。	1	2	3	4	5
攻擊 2	孩子會排擠其他的小朋友。	1	2	3	4	5
攻擊 3	孩子會取笑其他的小朋友。	1	2	3	4	5
攻擊 4	孩子會踢、打、推或捏其他的小朋友。	1	2	3	4	5

附錄二 研究對象有效樣本之家庭收入原始測量答項描述

表 6-1

研究樣本之家庭收入原始測量答項描述（n=1903）

變項	人數	百分比
沒有收入	1	.00
未滿一萬元	3	.16
一萬元~未滿二萬元	21	1.10
二萬元~未滿三萬元	81	4.26
三萬元~未滿四萬元	198	10.40
四萬元~未滿五萬元	208	10.93
五萬元~未滿六萬元	263	13.82
六萬元~未滿七萬元	224	11.77
七萬元~未滿八萬元	170	8.93
八萬元~未滿九萬元	159	8.36
九萬元~未滿十萬元	155	8.15
十萬元~未滿十一萬元	122	6.41
十一萬元~未滿十二萬元	75	3.94
十二萬元~未滿十三萬元	57	3.00
十三萬元~未滿十四萬元	22	1.16
十四萬元~未滿十五萬元	20	1.05
十五萬元~未滿十六萬元	31	1.63
十六萬元~未滿十七萬元	19	1.00
十七萬元~未滿十八萬元	8	0.42
十八萬元~未滿十九萬元	7	0.37
十九萬元~未滿二十萬元	13	0.68
二十萬元~未滿三十萬元	42	2.21
三十萬元~未滿四十萬元	8	0.42
四十萬元~未滿五十萬元	1	0.00