

國立臺灣大學心理學研究所



碩士論文

Graduate Institute of Psychology
College of Science
National Taiwan University
Master Thesis

華人母親在親子互動中的傳統教學行為：

以共讀情境為例

Chinese Mothers' Practice of Traditional Teaching Behaviors

During Mother-Child Interactions:

An Example from Shared-Reading Context

研究生：林楷潔

Kai-Chieh Lin

指導教授：雷庚玲 博士


Advisor: Keng-Ling Lay, Ph.D.

中華民國一〇五年六月

June, 2016



致謝



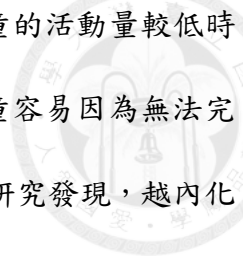
時光飛逝，沒想到三年後終於真的能夠完成重大的任務，心中真是充滿著感謝，也非常捨不得台大這個大家庭。能夠完成這趟旅途，最要感謝的就是雷老師，當年以一個外校生的身份寫信給老師，老師二話不說就願意見我，與我談談生涯規劃，幸運考上後進入實驗室後，一視同仁、逐步地帶領著我了解發展心理學的奧秘與美好，對老師的敬意和感謝絕非一言一詞能夠表達的。接著要感謝發展實驗室的好夥伴們：美娟學姐就像是陪在我身邊的大姊姊，不管是在學術還是生活總是能夠傾聽並給我建議；泰銓學長對我統計上的協助不用說，還有其他點點滴滴的照顧我都謹記在心；謝謝幸祖總是默默地用自己的方式來幫忙我、關心我；高賢是我在進入研究所一路同行的好夥伴，一路上我們一起成長、哭泣和歡笑，你總是我的靠山；謝謝鄭澈總是仔細地聆聽我研究上的困難給我意見，尤其最後忙亂難熬的日子裡有你的關心，讓我能夠一直勇敢的走下去；謝謝辰祐在最後論文的這段時間帶給我的歡樂與陪伴；感謝宇珊總是貼心地幫忙我，很開心實驗室後來有你的參與；感謝曉萱，貼心的你總是給我很多鼓勵和協助……太多人、太多事值得珍惜和感謝，只能好好放在心中保存著。最後要感謝我的家人永遠都在背後支持著我，給我信心和鼓勵。這三年成長了很多，改變了很多。終於完成人生這重要的一步。希望老師和大家都能夠身體健康、心想事成！



摘要

華人父母對孩子學習的重視往往自學齡前期便已開始，並顯露於其與孩童的互動行為上。這些行為不但可能與華人家長之能力與努力信念有關，也可能與其如何看待自己的孩子在氣質上的學習潛力有關。本研究以學齡前親子共讀為媒介，探討在親子共讀這樣一個可被視為親子溝通與分享情緒的管道、亦可被視為提供了豐富的語言、認知、道德、及生活常規的刺激供孩童學習的情境，華人母親如何展露其「以父母為中心」之行為、「以兒童為中心」之行為、與在華人制式教育中常見的傳統教學行為；以及這些共讀中的行為與母親的信念及其對孩童氣質的印象有何關聯性。有鑑於華人社會高度重視努力價值，甚至超越智力，本研究除了納入西方成就信念中的「智力本質觀」外，也納入「努力永遠有用」、「努力本質觀」，以檢測母親之內隱努力信念與其共讀行為的關係。

本研究延續 Wu、Lay、及 Huang (2016) 以時間取樣觀察法所採集之臺灣地區 50 對 4-5 歲學齡前兒童的母親之兒童中心、父母中心、及傳統華人教學等三類共讀行為，並邀請母親填寫上述三種成就信念之問卷與測量氣質之兒童行為量表-極短版 (CBQ-VSF; Putnam & Rothbart, 2006)。階層迴歸分析顯示，在排除母親教育程度與兒童性別的效果後，(1) 智力本質觀對母親之共讀行為沒有顯著預測力。(2) 越相信「努力永遠有用」的母親，若覺知孩童的主動控制、活動量、專注度、抑制控制等氣質之表現與學習情境不適應時，會展現較多華人傳統填鴨、命令、反覆精熟的教學行為；而越覺知孩童較不偏好與共讀類似的「靜態活動」的母親，則越少展現以兒童為中心的行為。(3) 越相信「一個人能夠努力的程度是無法改變的本質」的母親，覺知孩童專注度較弱時，傾向展現較少規範



性的父母中心行為，也較少展現華人傳統教學行為；其覺知孩童的活動量較低時則較少呈現兒童中心行為；而當抱持努力本質觀的母親覺知孩童容易因為無法完成工作而沮喪時，則會傾向減少傳統式的教學行為。亦即，本研究發現，越內化努力永遠有用信念的母親似乎在孩子學齡前階段便已開始實踐華人文化勤勞苦練的學習精神；而相信孩子能夠更加努力的程度是有限的母親，則對於其認為學習潛力不適應於共讀情境的兒童較不會採取嚴管勤教的策略。綜言之，本研究顯示了華人母親早在對學齡前幼兒的互動方式，即已呈現了文化特色。

關鍵詞：智力內隱理論、努力永遠有用、努力本質觀、學齡前兒童、親子共讀、氣質、兒童中心行為、父母中心行為

Chinese Mothers' Practice of Traditional Teaching Behaviors During Mother-Child Interactions: An Example from Shared-Reading Context



Kai-Chieh, Lin

Abstract

As early as in preschool period, Chinese parents have already placed a high value on learning and reveal their emphasis in the way they interact with their child. These interactive behaviors that parents display may not only correspond with their beliefs concerning ability and effort but also associate with the adaptability of their child's temperament in learning contexts. In Chinese culture, shared-reading is often regarded as more than just a channel for parent-child communication and emotion sharing, for it also provides fruitful language, cognitive, moral, and conventional knowledge and stimulation for children to learn. This study thus attempted to describe the Child-Centered Behaviors (CCB), Parent-Centered Behaviors (PCB), and Traditional Chinese Teaching Behaviors (TCTB) that mothers of Chinese preschoolers display during a shared-reading context as well as to test how these behaviors are associated with maternal beliefs, which included the Entity View of Intelligence (EVI; Dweck & Leggett, 1988), the Pragmatic Concepts of Effort (PCE; Lay & Tsai, 2005), and the Entity View of Effort (EVE; Lay & Tsai, 2005). Furthermore, how perceived child temperament was accounted for in the relation between mothers' beliefs and behaviors was also tested.

This study adopted the video-recorded data of shared reading collected and coded by Wu, Lay, and Huang (2016). Fifty 4- to 5-year old preschoolers and their mothers participated in the study and the maternal behaviors of CCB, PCB, and TCTB were coded using time-sampling method. Mothers also filled up questionnaires for EVI, PCE and EVE and Children's Behavior Questionnaire-very short forms (CBQ-VSF; Putnam & Rothbart, 2006) for the assessment of temperament. After controlling for maternal educational level and child's gender,

the results of hierarchical regression analyses revealed that (1) neither the main effect of EVI nor the interaction between EVI and temperament could predict the three types of maternal behaviors. (2) The mothers who held stronger belief in PCE were more likely to display Traditional Chinese Teaching Behaviors if they also perceived their child being less likely to be adaptive during learning in terms of the temperament indices of effortful control, activity level, attentional focusing, or inhibitory control. Mothers holding stronger PCE were also less likely to display Child-Centered Behaviors if they perceived their child as lacking interest in quiet activities. (3) Mothers holding stronger EVE were less likely to display TCTB or Parent-Centered Behavior if they perceived their child as low in the temperament indicator of attentional focusing. Those mothers were also less likely to display TCTB if they perceived their child as seeming to feel depressed when unable to accomplish some task. Moreover, those mothers were also less likely to show CCB if they perceived their child being low in activity level. On the whole, this study demonstrated that Chinese maternal pragmatic concept of effort has already been put into practice in preschool period. The connection between PCE and maternal behaviors is revealed particularly when their child's temperament is simultaneously accounted for. Furthermore, the entity view of effort keeps Chinese mothers from implementing power-assertion, non-responsiveness, and the teaching styles that emphasizing correction and repetitiveness especially when their child's temperament is perceived as less adaptive in shared-reading context. In sum, cultural specificity has already been realized in mother-child interaction for Chinese families as early as in preschool period.

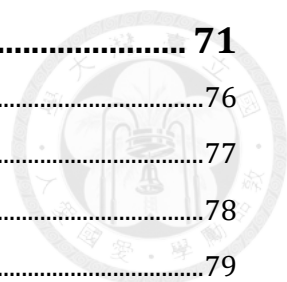
Key word: Implicit theory of intelligence, pragmatic concepts of effort, entity view of effort, preschooler, shared-reading, temperament, child-centered behaviors, parent-centered behaviors

目次



緒論	1
前言.....	1
學習情境中華人父母的行為.....	3
學齡前的親子共讀情境.....	6
臺灣地區的親子共讀現況.....	8
西方與華人社會中父母的學習哲學.....	10
智力本質觀.....	10
華人文化中的「努力永遠有用」信念.....	12
華人文化中的「努力本質觀」信念.....	13
父母覺知孩童氣質與父母行為之關聯性.....	15
教育程度及性別的效果.....	24
家長的親子共讀行為.....	26
本研究之目的.....	30
研究方法	35
參與者.....	35
研究程序.....	35
施測程序.....	35
親子共讀錄影.....	36
測量工具.....	36
共讀材料.....	36
問卷.....	37
親子共讀情境觀察系統.....	40
研究結果	45
初步分析.....	45
主要分析.....	47
智力本質觀.....	48
努力永遠有用.....	53
努力本質觀.....	61
氣質與母親共讀行為.....	69

討論	71
智力本質觀的效果.....	76
努力永遠有用的效果.....	77
努力本質觀的效果.....	78
華人學習信念與父母教養.....	79
對於臺灣共讀推廣之建議與研究限制.....	82
參考文獻	85
附錄	95



表目次

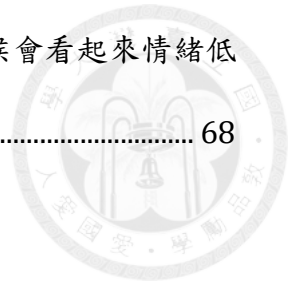
表 一 MSRT-RC 觀察系統之行為編碼定義與範例.....	42
表 二 各變項之平均數、標準差、偏態係數、及峰度係數描述統計摘要表.....	45
表 三 人口變項、學習信念、氣質指標、及母親行為之相關分析表.....	49
表 四 智力本質觀與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表.	50
表 五 智力本質觀與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表.	51
表 六 智力本質觀與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表.	52
表 七 努力永遠有用與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表	54
表 八 努力永遠有用與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表	55
表 九 努力永遠有用與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表	56
表 十 努力本質觀與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表.	62
表 十一 努力本質觀與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表	63
表 十二 努力本質觀與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表	64



圖目次

圖 一：常態轉換前—父母中心行為.....	46
圖 二：常態轉換前—華人傳統教學.....	46
圖 三：常態轉換後—父母中心行為.....	46
圖 四：常態轉換後—華人傳統教學.....	46
圖 五：努力永遠有用與母親覺知孩童之主動控制氣質因素之交互作用預測華人傳統教學行為.....	57
圖 六：努力永遠有用與母親覺知孩童之活動量氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為.....	58
圖 七：努力永遠有用與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為.....	59
圖 八：努力永遠有用與母親覺知孩童之抑制控制氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為.....	59
圖 九：努力永遠有用與母親覺知孩童「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」(第 13 題)的氣質題項之交互作用預測兒童中心行為.....	60
圖 十：努力本質觀與母親覺知孩童之活動量氣質向度之交互作用預測兒童中心行為.....	67
圖 十一：努力本質觀與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測父母中心行為.....	67
圖 十二：努力本質觀與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為.....	68

圖 十三：努力本質觀與母親覺知孩童「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」(第 17 題)的氣質題項之交互作用預測華人傳統教學行為..... 68



華人母親在親子互動中的傳統教學行為：

以共讀情境為例



(一) 前言

實徵研究已發現，父母參與孩童學習經驗所影響的層面可觸及孩童的學業成就 (Ng, Kenny-Benson, & Pomerantz, 2004)、作業參與程度 (Ng et al., 2004)、歸因形態 (Pomerantz & Dong, 2006)、自我調節能力 (Grolnick & Ryan, 1989)、問題解決能力、學習動機 (Pomerantz, Ng, & Wang, 2006)、自覺能力評估 (Pomerantz & Dong, 2006; Pomerantz et al., 2006) 等。但孩童的學習經驗並非從正式入學才開始。在學齡前階段，親子共讀是常見的親子互動情境，且已具備可促進孩童語言發展的功能 (Debaryshe, 1995; Fletcher & Reese, 2005; Reese & Cox, 1999; Sénéchal & LeFevre, 2002)，可視為幼兒早期的學習經驗之一。

然而，共讀情境中幼兒所習得的並非僅限語言本身，個體發展與其生長的文化脈絡緊密交織。早在學齡前，華人與西方的父母與孩童的對話即出現文化差異 (Miller, Wiley, Fung, & Liang, 1997)。華人文化以儒家為主導，強調教育應始於年幼，而有「幼蒙」的教育意識。例如，宋代理學程朱便認為家長應該自幼開始鞠育子女，把握孩童智愚未定、易塑造的特質，及早成模打造。同時，華人傳統經典三字經提到「養不教、父之過」，強調父母對於孩童學習具有重要的責任，父母若沒有盡到教育孩童的本份是其失職。歷史上皆能看到華人父母親為了幼童學習的基礎所盡的努力。例如明清時期家族中的長輩們為了孩童能及早起步開始學習，也多會以生活取材的方式教導孩子識字、作對等，為未來學業打下基礎 (熊秉真, 2000)。實徵研究也發現，相較於西方，華人父母更加相信他們需要投入

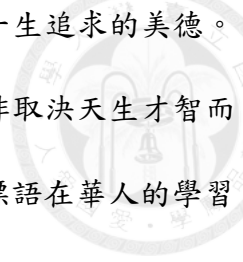
於孩子的學習、願意為孩子的學習作出犧牲以及提供直接的協助 (Chao, 1996)。因此，親子共讀雖在兒童早期即被西方父母主要視為增進親子關係的互動遊戲 (Audet, Evans, Williamson, & Reynolds, 2008)，但在華人文化中卻早在學齡前期便被賦予更直接的教學目標，將親子共讀視為正式進入小學前的「學習機會」，並且將閱讀過程中所發生的具體事件作為教導社會規範、學業知識的教育題材，甚至是幼小銜接的入學準備 (康雅惠, 2006)。因此探討學齡前親子共讀情境可能做為一扇窗口，了解華人文化的學習哲學與華人父母如何參與親子共讀的行為，一窺華人孩童早期學習經驗的雛形。

西方與華人社會看待早期共讀情境的差異不只是在華人父母賦予共讀更多培養幼兒認知、道德與社會情緒發展的任務 (Wu & Honig, 2010)，更可能在於華人父母對學習與成就相關信念的文化殊異性。過去西方研究多探討父母智力本質觀如何左右其參與孩童學習之行為 (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007)，但是在華人社群中，努力卻是超越成就或能力等議題，在華人父母眼中最在乎的面向 (Fwu, Wang, & Hwang, 2006)。本研究的目的，即以親子共讀為例，探討華人民親所持有之智力與努力信念，如何預測其參與學齡前孩童的共讀行為。此外，過去研究發現，父母對孩童特質的了解也是影響其在共讀情境中教養行為的重要因素之一 (Fletcher & Reese, 2005)；且幼兒氣質可調節母親的智力信念對幼兒精熟動機之預測力 (Huang, Lay, & Chen, 2014)，而此研究中母親智力信念與精熟動機的顯著關係，可能也是透過母親在幼兒問題解決情境中的行為所中介。因此，本研究亦將以幼兒氣質做為母親信念與其行為之調節變項。

(二) 學習情境中華人父母的行為

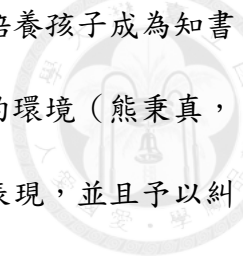
在進入正式教育之前，家庭中的學習活動是學齡前孩童重要的學習經驗，而作為孩童主要互動者的父母更扮演重要的角色 (Fagot & Gauvain, 1997)。父母在家中陪伴學齡前孩童學習的方式可以是非常多樣化的，例如陪伴孩童完成幼兒園回家作業，購買玩具、書籍等材料提升家庭的學習豐富程度，課外活動安排，親子共讀等 (Ng et al., 2004)。然而，隨著親子教養研究的累積，也發現不斷地投入孩童的學習並非有益無害，而需考慮父母以何種方式參與孩童的學習經驗 (Pomerantz et al., 2007)。例如 Grolnick、Suzanne、Decourcey、及 Jacob (2002) 發現，母親對學齡孩童回家作業的控制行為越多，孩童的作業表現越差。因此 Pomerantz 等人提到了解父母參與孩童學習的個別差異以及差異來源有其必要性，且認為父母過去所累積的學習信念可能會反映在他們參與孩童學習的方式上，例如對孩童表現的回饋、成果歸因及對孩童能力的評價等。

父母本身的學習相關信念可能緣自其所浸淫的文化中的價值觀 (Chao, 1996)，再透過親子之日常溝通與互動傳遞給子女 (Li et al., 2014)。根深蒂固的文化傳統往往在不知不覺中形塑了家庭中對於學習的看法與親子互動的內容。以華人文化為例，華人地區的學習價值深受傳統儒家的影響，而儒家文化的根本即是學習成為與自然和諧並與天道感應的「人」，而這個「聖性」或「仁道」都存在於每個人的內在，透過自我的努力，人人都能夠成「仁」(杜維明，1997；駱月絹，2015)，因此儒家思想也特別強調「努力」的學習美德，儘管努力修身的過程必定困難重重，但所有苦煉都是達到自我完善 (self-perfection) 的必經過程 (杜維明，1997)。「學而不厭」，「業精於勤，荒於嬉」、「人能不食十二日，惟書



安可一日無」，如琢如磨地學習是每個人應盡的義務也是終其一生追求的美德。同時，儒家思想提醒學子「努力」的效果，認為個體的成就並非取決天生才智而是努力的程度，「勤能補拙」、「鍥而不捨，金石可鏤」等相關標語在華人的學習生活中隨處可見，時時提醒著華人學子努力能夠彌補先天不足、懷抱孜孜矻矻的學習態度，未來才能夠有所成就。編排在國民基本教育課綱，著名宋代經典王安石《傷仲永》一文曾提到「仲永之通悟受之天也。其受之天也，賢於人材遠矣；卒之為眾人，則其受於人者不至也。彼其受之天也，如此其賢也，不受之人，且為眾人。今夫不受之天，固眾人；又不受之人，得為眾人而已邪？」故事中說明儘管仲永天資聰穎，但若沒有受到後天的培養，最後也只能夠淪落為平凡人，由此可見，在儒家的學習價值觀中，個人天生的資質是似有若無的，唯有勤勉不懈的學習才是達到自我完善的唯一道路。在荀子《勸學篇》曾提到「真積力久則入學至乎沒而後止也」強調學問需要透過不斷累積才有可能深造有得，且一直到生命最終日才能夠停止，即完整了詮釋努力概念在華人社會中的重要地位。這種與學習相關的文化價值透過長期內化的過程而成為華人父母獨特的與學習有關的信念，進而可能引導他們以文化特有的方式關注孩童的學習經驗，例如他們不僅會以成果來衡量孩童的表現，更會認為努力是學生應盡的本份，要求孩童展現出鍥而不捨的努力態度 (Fwu, Wang, & Hwang, 2006)。

再者，傳統儒家教養哲學十分強調父母在孩童社會化過程所扮演的角色，尤其在高度強調學業價值的華人社會氛圍下，父母可能會將孩童的學業表現視為自身教養效果的評價指標 (Chao, 1996; Wu & Tseng, 1985)，進而影響了他們參與孩童學業生活的方式。傳統儒家將社會化視為一種「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的「讀書人」，父母親會盡可能地將生活營造出適宜學習的環境 (熊秉真, 2000)。父母必須時時警覺孩童的行為表現、道德規範、學習表現，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教育題材的機會，尤其是當孩童有過錯時，提醒孩童記取過去教訓，做為未來行事的準則。同時，倘若華人父母沒有從小教導孩童適當的行為舉止，便會被視為父母的失職；因此，懷抱著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)，而展現出相對於西方父母較為嚴厲、高壓的教養風格 (Chao, 1996)。而學習情境作為最能夠清楚標示出孩童成就水準的情境，孩童的學業成就對華人父母而言便可能是其是否盡到職責的成績單 (Ng, Pomerantz, & Deng, 2014)，使得華人父母更加投入參與孩童的學業生活，甚至將孩童的學校成就視為自我價值的一部份，因此也進而影響他們參與孩童學業生活的方式，例如 Ng 等人 (2014) 研究便發現華人父母比西方父母更容易將兒女的成就作為評斷自我價值的依據，而此傾向越高的華人父母也對子女展現越強烈的心理控制行為。

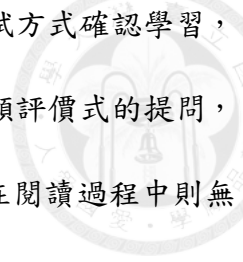
綜觀而言，文化中的價值體系營造出其獨特的學習氛圍，並引導孩童周遭的他人以何種方式參與孩童的學習活動。而在華人地區，傳統儒家的學習哲學與教養觀也就聯手創造出華人孩童特有的學習經驗。

(三) 學齡前的親子共讀情境

父母與孩童一起閱讀在西方社會是學齡前常見的家庭學習活動之一 (Oliver Dale, & Plomin, 2005)，且相較於其他的家庭活動，親子共讀能夠提供更豐富的語言經驗 (Chan, Brandone, & Tardif, 2009)。實徵研究已發現共讀有益於孩童的語言發展能力 (Debaryshe, 1995)、閱讀萌發 (Sénéchal & LeFevre, 2002)、語文興趣 (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001)、閱讀技巧 (Reese & Cox, 1999; Sénéchal & LeFevre, 2002) 以及閱讀成就 (Oliver et al., 2005)。

親子共讀具有多元的面貌，可能在挑選閱讀材料、故事描述方式、情緒傳達等面向上有所差異，而不同的親子共讀方式對孩童的學習具有不同的效果。例如 Reese 與 Cox (1999) 將母親敘說風格分成描述型 (describer style) 和展演型 (performance-oriented style) 兩大類型，並發現描述型有利於語言能力較弱的幼兒發展詞彙能力，展演型則對語言能力較強的幼兒有幫助。

親子共讀互動方式和對話內容也會依著文化而有不同的風貌 (Chan et al., 2009; Murase, Dale, Ogura, Yamashita, & Mahieu, 2005; 張鑑如、劉惠美, 2011)。如 Wang、Leichtman、及 Davies (2000) 的研究中即曾透過比較三歲到四歲美國與中國的母親與孩子共讀的對話模式，發現美國母親多以延伸性問題回應孩子，而中國母親則多以重複孩童的語句來回應孩子，同時中國母親更常在共讀中提及社會道德規範。Luo、Snow、及 Cheng (2011) 針對美國與臺灣低收入戶家庭的共讀對話研究則發現，相較於美國母親，臺灣母親更會主動地直接教授孩童繪本所提供的資訊，如展現較多的指物命名、討論行為和事件之間的關係以及評價繪本內容；此外，不僅臺灣母親在嘗試確認孩童理解與否所引起的對話顯著多於美



國母親，她們在確認的方式上也有所差異。臺灣母親較常以考試方式確認學習，如詢問孩子「現在這裡有兩個水梨了，對嗎？」(p.6)，對於這類評價式的提問，孩子只能給予是或否的回答。而參與該研究的 15 位美國母親在閱讀過程中則無一出現類似的確認方式，反倒是要求孩童延伸論述自己的看法。如此東西方共讀互動模式的差異，背後可能隱含了文化下的學習價值觀有所不同 (Luo et al., 2011)。在華人儒家的觀念下，父母必須扛起教養的責任，得從孩童年幼時就隨時注意孩童的學習成果及行為表現，並給予直接的糾正與指導(Fung et al., 2004; Miller et al., 1997)，反映在華人的親子共讀互動上便呈現出重複性且指導性的對話模式 (Wang et al., 2000)；相反地，西方父母與子女對話互動的目的則是為了提昇孩童的自尊 (Miller et al., 1997)，並提供孩童更多參與及表達的機會 (Luo et al., 2011)。


過去研究也發現，家長所抱持的共讀信念具有跨文化差異。例如 Wu 與 Honig (2010) 以因素分析探討臺灣與美國母親之共讀信念，她們發現，美國與臺灣母親皆重視在共讀中提供語言刺激 (verbal participation strategies) 與父母的教導對孩子發展的關鍵角色 (teaching role as parents)。但臺灣母親在共讀情境中最強調的是知識／道德引導 (practical knowledge or moral orientation)，而美國母親則最強調透過共讀提供孩童正向情緒經驗 (positive affect)。同時，相較於臺灣母親，美國母親也更重視孩子是否可獲得成人的陪伴與情緒支持 (providing emotional and physical availability)。Wu 與 Honig 認為這樣的結果顯示兩種文化對於共讀情境的功能和效果皆抱持不同的看法，台灣母親較會將共讀視為累積早期閱讀經驗的學習情境，而美國母親則是將它視為親子娛樂的活動。

由此可見，親子共讀不僅是學齡前孩童重要的學習情境，同時也能夠反映文化價值對孩童早期學習經驗的影響。為了一窺臺灣地區親子共讀的樣貌，以下針對目前臺灣親子共讀的現況及文獻進行討論。

(四) 臺灣地區的親子共讀現況

過去，親子共讀並非臺灣常見的親子活動，但隨著民間團體以及政府單位的推廣活動與日俱增，父母與孩童共同閱讀也逐漸普遍。例如 2005 年由民間團體正式宣佈成為英國「閱讀起步走」(Bookstart) 運動推動的一員，並在 2006 年與台北市政府和台中縣政府一同宣導「閱讀起步走」活動，透過贈書給 0-3 歲嬰幼兒圖書禮袋鼓勵孩童閱讀；教育部在 2010 年進一步將「閱讀起步走」設為教育計畫重點，目前贈書的對象已從新生兒擴至全國國小一年級新生，並且增設許多鼓勵親子共讀的相關活動，例如家長閱讀講座、親子共讀手冊、嬰幼兒閱讀起步走建議書單等。康雅惠(2006)針對不同社經地位家庭之共讀活動的調查研究中，發現臺灣地區低中高社經家庭皆有高比例的父母自陳有與孩童共讀的經驗，可見親子共讀於臺灣學齡前孩童的生活經驗中日益普及。

從另一角度而言，除了西方教育思潮所帶來的親子共讀形式外，臺灣的親子共讀可能也同時受到傳統中國之親子教育理念所形塑。回溯傳統華人家庭教育的理念，儒家文化十分強調教育應該始於年幼，尤其明清科舉制度建立之後，家族興衰都取決於子孫是否考取功名、中舉進仕，家庭對於孩子的學習寄予厚望，不僅開始讓孩童學習的年齡越趨年幼，同時十分關心孩童智識方面的表現與培養其積極進取的學習態度。家族的長輩們會在家中進行幼蒙的教育，盡可能地將家中



營造成為隨處可學習的環境，以生活取材，就近取喻地教導孩子識字、作對、誦讀韻語經書，最終目的均在為幼兒學業打下扎實的基礎，以作為日後就學之準備。為了響應這樣的家庭教育需求，當時也大量出版適合年幼孩童的書籍，其中包含識字書、韻文、故事、圖本、及歌訣等。因此雖然臺灣地區的親子共讀形式主要是由西方文化所啟發，但承接傳統科舉思想的臺灣社會，可能也在新興形式的親子互動活動中，注入了華人父母的關照，而呈現出以華人傳統家庭為基底的新共讀樣貌。

隨著親子共讀在臺灣逐漸普及，臺灣地區親子共讀的研究也逐漸累積，但目前所使用的研究方法主要為問卷調查或半結構式訪談(張鑑如、劉惠美, 2011)。張鑑如與劉惠美(2011)認為自陳式測量工具可能令父母為了符合社會預期而在填答上有所保留，因此建議輔以行為觀察技術以避免社會期許的影響。然而目前以觀察技術探討臺灣地區親子共讀的研究多著重在探討孩童語言學習的成效，因此編碼系統大多在分析成人的教學行為，如 Wu (2007) 以臺灣台南地區的母親為樣本，建立共讀情境的教學行為登錄系統，將母親在共讀情境中的行為區分成指物 (pointing)、標籤與描述 (label/describe)、闡述 (elaboration) 等八種閱讀技巧，探討母親對閱讀的信念、教學行為以及孩童語言萌發的關係。較少有研究以共讀情境中成人之情緒表達與管教等教養行為為觀察焦點。僅有吳淑娟 (2012) 碩士論文研究囊括社會情緒表達 (socioemotional expression) 與認知/語言指導 (cognitive/linguistic guidance) 等面向的行為觀察向度，探討孩童性別和母親教育程度如何調節母親的共讀行為與孩童閱讀動機之間的關係，以便小兒科醫師可在診間依據兒童的性別及家庭狀況而給予家長不同的共讀建議。此

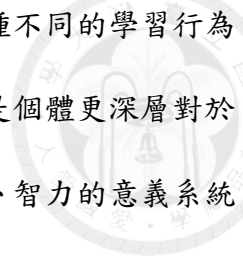
外，目前雖有少數跨文化研究開始比較臺灣地區與其他文化下的親子共讀差異 (Wu, 2007; Luo et al., 2011)，但卻仍較少探討華人家庭中之共讀行為的文化殊異性，或以華人文化中的學習哲學為基礎切入台灣地區的親子共讀樣貌。

綜言之，家長與幼兒的共讀活動已逐漸在臺灣開展。但所使用的研究方法仍有所侷限，且未考量華人特有的文化價值如何注入於共讀活動中。而既然華人家庭中的共讀活動有別於西方，共讀情境亦可做為華人家庭之親子互動的窗口，讓研究者可一窺華人父母在「並非絕對指向有學習與成就表現的壓力、反而常被西方父母指認為親子共享」的互動情境中，如何透過共讀展現其教導與教養行為，進而形塑孩童的早期閱讀經驗。

(五) 西方與華人社會中父母的學習哲學

1. 智力本質觀

Dweck (1986) 的學習動機理論為探討學習信念的重要派典。Diener 與 Dweck 於 1978 年觀察到兩種不同遭遇失敗或挑戰性作業的行為組型。有些人在面臨挫敗時，非但沒有被失敗擊垮，反而樂意接受挑戰、保持高昂的學習動機，稱為「精熟取向」(mastery-oriented) 行為組型；有些人則十分在意自己的表現，容易感到焦慮或沮喪，並不願意再嘗試具有挑戰性的作業，稱為「習得無助」(learned helplessness) 行為組型。這些外顯行為也與個體對於成敗的歸因有關。持精熟取向的個體傾向將失敗歸因為可以控制的內在因素(如，努力不夠)所以願意繼續努力；後者將失敗歸因為無法控制、不易變動的內在因素(如，能力差)，因而在面對挫敗後退卻不前。



Dweck 與 Leggett (1988) 隨後並延伸其理論，認為這兩種不同的學習行為組型，除了在外顯行為與歸因模式的差別之外，也可能代表的是個體更深層對於智力的穩定性或可增進性的看法。他們將個體所持有之對成就、智力的意義系統命名為「智力內隱理論」(implicit theory of intelligence)。這套對智力的信念進而可引發個體在面對學習挑戰時所產生的不同認知、目標與行為。「精熟取向」的個體展現出堅持面對挑戰的行為組型，其背後所持的是「智力增進觀」(incremental view of intelligence)，認為智力是可以栽培、可以透過學習不斷提升；然而，不同於持「智力增進觀」的信念者，持有「智力本質觀」(entity view of intelligence) 的個體，則認為能力是固定不變的特質，不論個體如何努力，都無法改變他原有的智力本質，因此當面對挫敗時，會選擇逃避困難情境，以避免暴露出自身能力的不足。

雖然過去文獻焦點放在信念如何驅動個體行為的個別差異，但逐漸也有研究開始發現父母的學習信念也會影響其在面對孩童的學習任務時的行為。Dweck (2006) 的 *Mindset* 一書中提到內隱信念是一種思維 (mindset)，當個體相信某種能力不會改變時，同時也會相信他自己與旁人在該能力上都不會改變，也就是對此能力抱持「固定型思維」(fix mindset)；相反地，「成長型思維」(growth mindset) 則是相信某種能力具有改變的彈性，因此內隱信念不但會影響到個體本身的行為也會影響其如何解讀、歸因他人 (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999; Plaks, Stroessner, Dweck, & Sherman, 2001)。由此推論，父母對於智力的內隱信念有固定型或成長型的思維，也會影響其如何解讀孩童的學業學習。Hoover-Dempsey 與 Sandler (1997) 針對父母如何參與孩童學業的回顧性文獻中，便發

現持有智力增進觀的父母，會強調努力在孩童學習的重要性，認為孩童的能力與自己一般，是能夠透過努力改變的，使得父母能夠對孩童的缺點或學業挫折採開放的態度，專注於幫助孩童的學業學習；而持有智力本質觀的父母則是對於孩童的學業參與較為被動，認為能力無法透過努力而改變，孩童的學業挫折反映了孩子不佳的能力。


2. 華人文化中的「努力永遠有用」信念

華人在學習中強調努力的價值觀已如前述。這樣的意義系統也迥異於西方教育系統所強調之提問與思辨 (Tweed & Lehman, 2002)。Lay 與 Tsai (2005) 發現，僅僅以西方發展出的「智力本質觀」與「智力增進觀」或這兩個內隱理論所相應而生的展現目標 (performance goal) 與學習目標 (learning goal)，皆不足以解釋華人的學習行為，有必要發展出華人特有的學習信念。她們因而進一步以「天行健，君子以自強不息」《周易》、「遐覽淵博」《儒林外史》等古籍中之論述，說明華人並非僅將學習視為工具以達獲取功名或修身、治國的目標而已，反而將學習本身即視為永不止息、應該終生不可懈怠的美德。而且，華人社會不但透過「鐵杵磨成繡花針」(宋·祝穆《方輿勝覽·卷五三·眉州·磨鍼溪》)、「勤能補拙」(宋·白居易《偷閑走筆題二十四韻》)、「鍥而不捨，金石可鏤」《荀子·勸學篇》等古諺勉勵一個人只要有恆心和耐力，則最終一定能成功之外；還以「百尺竿頭，更進一步」(朱熹·宋) 勉勵人的成就即使已達登峰造極的境地，仍有努力上進繼續攀爬的空間。畢竟由「以聖賢之道躬行難」、「以聖賢之道克終難」的教誨(清·金縷《格言聯璧·學問類》)，讓華人都知道努力朝向聖賢的道路是值得一輩子追尋的目標。

因此，Lay 與 Tsai (2005) 提出了「努力永遠有用、成果沒有極限」的構念，且由實徵研究發現，在排除上述智力內隱理論與目標取向等構念之解釋力後，越同意努力具有永不止息的效益之臺灣地區的國、高中的受試者，越不容易將失敗歸因為能力不夠。此外，努力永遠有用的信念不只可預測學業情境的歸因方式，母親的「努力永遠有用」信念，也可能與其如何對待幼兒的問題解決行為有關聯。Chen、Lay、及 Huang (2008) 以階層迴歸探討臺灣地區的母親之「努力永遠有用」信念、「智力本質觀」、以及母親覺知嬰兒的氣質等三個變項對於母親在嬰兒問題解決情境中的目標導向的教學參與行為之解釋力。他們發現，「努力永遠有用」信念具有調節母親智力內隱信念與母親覺知嬰兒之騰動性／外向性氣質及親和／定向氣質之交互作用預測母親對嬰兒的教學目標導向行為（如：設計鷹架、給予回饋、鼓勵嘗試、及直接指導）的效果，持高程度相信努力永遠有用的母親不會因其智力內隱信念的高低或是如何覺知其嬰兒氣質而影響，皆展現出相對穩定程度的目標導向教學行為。然而，未持「努力永遠有用」信念的母親，其在教學情境的目標導向行為，則會隨著智力本質觀及嬰兒的氣質而有所消長。由此可見，相信只要不斷地投注心力便可無限提升成就的「努力的效果沒有極限」信念，不僅可能影響華人母親對子女在制式教育中的課業的態度與行為，也有可能在此兒童入學前，便能讓其在兒童的問題解決情境維持一定水準的教學參與度。

3. 華人文化中的「努力本質觀」信念

個體在社會化的過程中除了會逐漸內化文化價值中對努力的看法，同時也不免形成努力相關的內隱概念。承襲著儒家強調努力為達成自我完善的重要途徑，即使有先天的限制，也需透過不畏挑戰的持續努力來彌補，Tseng 與 Lay (2005)



認為，當儒家學子經歷自身學業表現不理想時、或觀察周圍的人在面對學業失敗時，都不免會受到師長以努力來勉勵學子繼續面對挑戰。這些在一旁激勵孩子繼續進步的父母師長，往往無視孩童的學業表現如何，皆不斷地提醒孩童努力的重要性，或責備孩子無論如何都還要再更努力一點。如此持續接受到努力不足的回饋，可能使得學生對於努力產生失控的感受，即使明明知道努力的重要，卻在看見自己或別人一再無法達成努力程度之高標準的狀況下，而逐漸形成「每個人可達之努力程度的極限是固定不變的特質，沒有辦法勉強」的特質信念，此即是「努力本質觀」的內隱理論。

當個體在日常生活中未面對需要勉力而為才有可能完成的挑戰時，努力本質觀的內隱理論並不會影響其作為，但當遇到重大挑戰或挫折時，具有努力本質觀的個體，便會因而認為努力程度有固定的限度、永遠無法達到想像中應該具有的努力程度，而放棄繼續努力（Lay & Wu, 2009a；Lay & Wu, 2009b；Lay, Wu, Tsai, & Chen, 2009）。

一系列針對「努力本質觀」的研究，皆發現在排除西方成就動機的變項之後，努力本質觀仍能夠預測臺灣學子不適應的學習行為（蔡宜妙，2005；Lay, Chang, & Tsai, 2011）及考試失敗後的憂鬱情緒（Lay & Wu, 2009a；Lay & Wu, 2009b；Lay, Wu, Tsai, & Chen, 2009）。但過去對於努力本質觀的討論，尚缺乏抱持「一個人的努力程度是無法改變」之內隱理論的父母會如何參與孩童學習的探討。在重視努力價值的華人文化中，當父母認為可努力程度是一種無法改變的特質，而又覺知孩子較無法投入在學習情境中時（如注意力較不集中、較容易表現挫折等），他們可能因認定孩子已經無法更加努力，而採被動的角度看待孩童的學習，並放

棄具體教學。但認為努力是可以改變的母親，儘管認為孩子對學習不夠投入，仍相信努力的程度可以透過協助其多加練習或調整其學習態度等方式而改變，因此母親一方面可能會致力於做好自己是提供訊息與教訓的具體教學者的角色，另一方面也強調傳統教學情境中孩子應遵守的規矩，以便將共讀營造成適合教學且可培養孩子良好的學習態度的情境。

(六) 父母覺知孩童氣質與父母行為之關聯性

孩童的特質是影響父母教養行為的因素之一 (Belsky, 1984; Crockenberg, 1986; Sanson & Rothbart, 1995)。過去針對學習情境所探討的親子教養研究也發現父母覺知孩童的特質會影響其如何參與孩童的學習 (Pomerantz et al., 2007)，例如 Grolnick、Gurland、DeCoursey、及 Jacob (2002) 發現在認知作業中，母親評定其國小三年級孩童的能力表現可預測她們支持孩童自主學習的行為，相較於認定自己孩子能力較差的母親，那些認為孩子能力較佳的母親在認知作業中展現較多的自主支持行為。而在 Fletcher 與 Reese (2005) 針對共讀情境的回顧性文獻認為學齡前孩童在共讀情境中表現的個別差異其一可能來自於氣質。

根據 Rothbart 的氣質理論，孩童行為與情緒的個別差異來自於其「反應性」(reactivity) 與「自我調節性」(self-regulation) 的展現。每個孩子因為生理因素 (如身體、自主神經系統、內分泌系統及腦部組織等) 與後天成熟、經驗累積不同而展現截然不同的氣質樣貌 (Derryberry & Rothbart, 1997)。反應性指涉的是個體在動作、情感和感官回應系統的激起程度，並形成「動機—情感系統」(motivational-affective system); 該系統會依據外在刺激的不同而被引發出特定

的情緒與行為表現。自我調節性則是個體自我調控的能力，並包含被動抑制（passive inhibition）與主動抑制（active inhibition）兩種面向。被動抑制指的是個體對於新奇陌生的事物產生恐懼感的程度，當個體的被動抑制高時，即使個體對事物有興趣，仍會抑制自己接近該事物。主動抑制則是指個體能夠主動地調控、抑制自己的行動，特別是個體自我注意力的控制。而反應性與自我調節性除了個別產生效果之外，Derryberry 與 Rothbart（1997）認為兩者的效果也會相互影響。其中被動抑制被認為對抑制其他反應性的情緒或行為具有調節的效果，而主動控制則是透過注意力分配（或轉移）以調節反應性因為環境所引起的行為和情緒。

同時，Rothbart 的氣質理論亦強調發展的動態歷程。這些氣質系統並非一出生就成熟完備，而是隨著成長逐漸發展成熟。個體對外界刺激的反應型態隨著反應性和自我調節性各自的成長速度有別而有所消長，並配合著不同發展階段的發展任務（developmental demand）而被激發出特定的行為特徵（雷庚玲、許功餘，2002），因此在每個發展階段個體會呈現不同的氣質適應性，亦即個體之適應性不僅為其反應性與自我調節性交互影響的結果，也是其氣質與所處年齡及情境之適配性的展現。Rothbart 及其同事根據此理論衍生出一系列不同年齡層的氣質問卷，在學齡前階段的兒童行為量表（Children's Behaviors Questionnaire, CBQ）包含 16 個氣質向度，並且透過因素分析法將 16 個氣質向度萃取出三種主要因素，包含騰動性／外向性氣質因素（surgency-extraversion）、負向情感氣質因素（negative affect）、及主動控制氣質因素（effortful control），而三因素在 16 個氣質向度的分布如下：騰動性／外向性氣質因素包含活動量（activity level）、趨

近性／（正向）期望（approach／anticipation）、高強度快活感（high-intensity pleasure）、衝動性（impulsivity）、羞怯（shyness）、及微笑與開懷笑（smiling and laughter）；負向情感氣質因素包含憤怒／挫折感（anger／frustration）、感官不適度（discomfort）、沮喪回復度／易被撫慰度（falling reactivity and soothability）、害怕（fear）、及憂傷（sadness）；主動控制包含專注度（attentional focusing）、注意力轉移（attentional shifting）、抑制控制（inhibitory control）、低強度愉悅感（low-intensity pleasure）、及知覺敏銳度（perceptual sensitivity）。

Rothbart 與 Hwang（2005）認為氣質與個體學習動機發展有關，氣質的個別差異可能會影響到個體在目標導向任務中的行為表現及情緒反應。例如，她們認為騰動性／外向性氣質因素與孩童面對新刺激的反應有關，較高的趨近性（若同時配合較低的害怕），能夠驅動個體面對挑戰情境，主動追求可能的潛在酬賞；較低的趨近性（若同時配合較高的害怕），可能使得個體躲避挑戰情境，失去嘗試解決或是精熟技巧與任務的機會。同時，騰動性／外向性氣質因素也包含正向情緒的氣質向度（例如：高強度快活感以及微笑與開懷笑），而正向情緒與在目標導向任務中的持續參與、精熟動機及注意力維持有關。過去親子對話的觀察研究也發現，在以問題解決作為主題的親子對話中，越被母親評定具有騰動性／外向性氣質因素的 9-15 歲兒童，母親越可能會敏感地以口語和非口語的方式來回應孩童的話語（例如傾聽、回應、點頭、對孩童提及的主題較有興趣等），且也越願意以說理、澄清的方式與孩子協調彼此的需求（Vélez, 2010）。類推至共讀情境，若母親認為孩童具有高騰動性／外向性氣質因素，較可能會認為孩子能夠主動面對挑戰情境、持續面對挑戰且保持正向情緒，因而以輕鬆而溫暖的方式與

孩童共讀，亦即母親可能展現較高的兒童中心行為。

Rothbart 與 Hwang (2005) 認為孩童負向情感氣質因素與孩童在學習情境中面對未達期望目標的情緒反應有關。「負向情感」較高的個體，容易產生挫折、憤怒與憂傷等負面情緒，而不愉快的情緒經驗可能損傷學生在學習上的參與 (Linnenbrink, 2007)。過去研究對於父母面對孩童的負向情緒的反應有不一致的發現。有些研究發現父母為了安撫孩童的負向情緒而會給予較多溫暖的照顧，例如 Fish 與 Crockenberg (1981) 發現嬰兒在一個月大時的哭泣能夠預測母親在九個月大時更多社會性的照顧 (例如微笑、回應嬰兒的語音和動作等)。另一些研究則發現父母可能會給予孩童較多的指令，以避免孩童因為遇到挫折而放棄作業。例如 Fagot 與 Gauvain (1997) 發現在 2.5 歲孩童的親子問題解決情境中，若母親評定孩童較為沮喪，會給予較多為了有效完成作業的認知協助 (cognitive assistance)。

相較 Rothbart 理論中其他兩個表徵個體反應性的氣質因素 (騰動性／外向性與負向情感)，主動控制氣質因素則是描述了個體自我調節性的表現。Rothbart 與 Hwang (2005) 認為主動控制氣質因素為執行目標導向行為的傾向，使得個體能夠主動抑制或延遲其他由反應性氣質所衍生的初始反應，並可偵測錯誤且組織、計畫、及啟動次要反應；因此主動控制氣質因素與孩童堅持 (persistent)、計畫、思考彈性及情緒調節有關。高主動控制的孩童在學習情境可能表現出較多「等待或尋求適當的行動機會」(wait or search for appropriate opportunities to act)、「避免分心」(resist distractions)、「偵測及糾正錯誤」(detect and correct errors)、「克服困難」(overcome obstacles) 以及「達成目標」(complete a goal)

等行為。換言之，主動控制氣質會影響個體能否遵守成人的指示及抑制不適當的反應 (Rothbart & Hwang, 2005)。對父母而言，主動控制氣質較低的孩子是較具挑戰性的，當孩子難以調節自身的情緒和衝動、對於指令的配合較困難時，父母便需要嘗試更多的管教策略與孩子互動 (Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2008)。在共讀情境中，亦應雷同。

由以上 Rothbart 與 Hwang (2005) 的說明與後續的實徵研究可見，其理論中所強調之氣質的三個因素，皆各自能反映孩童在學習情境中之學習動機或行為的個別差異。而且，在尚未進入國小的正式教育之前，由氣質所顯現的學習動機與學習行為的個別差異已可能是父母了解孩童學習潛能 (learning potential) 的方式之一 (陳怡潔, 2008)，父母便有可能會基於他們對於孩童學習潛能的評估而調整自身在親子共讀情境中的行為。

除了高層次的氣質因素可能與父母在子女學習情境中的行為個別差異有關外，氣質對於早期學習的貢獻，也可能會反應在特定氣質向度與學習情境中的任務要求之適配度上。Rothbart 認為個體對環境的適應性，與其氣質及個體在不同發展年齡所面臨的發展任務皆有關已如前述。亦即隨著孩童外在環境的要求不同，氣質在面對不同發展任務時便可能會顯示不同的適應性，也就是並非某個氣質因素或氣質向度就必定是固定難養或不利於發展，而是隨著情境與發展，當孩童面對不同的任務，而各個任務的要求不同時，某些特定的氣質便可能因此而被凸顯出來，甚至有截然不同的效果 (Rothbart, 1982)。例如 Shiner (2000) 的追蹤研究即發現學齡階段之騰動性投入 (surgent engagement) 能夠正向預測當時的學業成就，但卻會反向預測高中或甚至大學階段之學業成就。Shiner 認為或許原先

有助於主動探索的騰動性／外向性氣質因素，隨著孩童進入較為結構化、需高注意力的中等／高等教育，反而成為衝動、追求高刺激活動等不適應環境的特徵。因此，以 Shiner 的實徵研究為例，在討論氣質對於特定發展任務的貢獻時，除需考量任務中的要求，也需考量特定氣質與任務要求之間的適配度。

以共讀情境為例，除了母親覺知孩童在騰動性／外向性、負向情感以及主動控制的氣質三因素可能被母親用來做為其孩童「學習潛能」的指標外，特別與共讀任務有關的氣質向度也可能對親子共讀互動有所貢獻。例如 Vernon-Feagans 等人（2008）根據 Infant Behavior Questionnaire（IBQ；Rothbart, 1981）將嬰兒期的氣質測量向度中之高趨近性（屬騰動性／外向性氣質因素）、高被限制沮喪感（屬負向情感氣質因素）、低定向持續度（屬定向／調節氣質因素）等整合成不適（distress）氣質指標，發現六至八個月的嬰兒之不適氣質可負向預測母親與嬰兒在共讀情境中之平均語句量以及語句複雜度。由此可見，即使才是嬰兒期的幼兒，母親如何覺知孩童之氣質，已是可以預測母親共讀行為的重要變項。本研究參考 Vernon-Feagans 等人的作法，也從共讀情境與氣質的適配性之角度，一一檢討 CBQ-VSF 中之各氣質向度甚至各氣質題項與共讀情境間的可能關係，並將這些向度與題項挑揀出來，探討這些氣質與母親信念及共讀行為之間的關係。

以騰動性／外向性因素之下的氣質特性來說，在與共讀類似的靜態學習活動中，父母覺知孩童的「活動量」可能是他們預期孩童可否自動持續學習的重要考量，並亦據此調整自身的行為。過去親子教養研究也發現當孩童活動力越高，母親會展現較高的控制以及較少的正向回應（Barkley, Karlsson, Pollard, & Murphy, 1985；Cunningham & Boyle, 2002）。將此結果類推至共讀情境，則預測覺知孩童

活動量氣質較高的母親，應會傾向展現較低程度的敏感度與應答性（亦即降低以兒童為中心的互動行為），且對孩子有較高程度的紀律要求及干預（亦即增加以父母為中心的互動行為）。

騰動性／外向性因素除包含對於個體之趨近性與活動程度的描述，也包含對孩童是否偏好動態或靜態活動的描述。例如，原屬於活動量氣質向度的 CBQ-VSF 第 13 題之單一題項為「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」。本研究懷疑，若母親認為孩童較偏好靜態活動，則可能也會認為孩童對靜態的共讀情境有較大的偏好與興趣。Fletcher 與 Reese (2005) 之親子共讀回顧性文獻指出，孩童的閱讀興趣會影響親子共讀的品質，儘管過去有研究發現孩童的閱讀興趣與母親在共讀情境中的提問、回饋及熱切度無關 (Ortiz et al., 2001)，但也有研究發現兒童對學習活動的內在動機 (intrinsic motivation；包含對於該活動的喜好與投入程度, Deci & Ryan, 1985; Ginsburg & Bronstein, 1993) 與父母監控 (Ginsburg & Bronstein, 1993)、控制性的語言 (Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins, & Wilson, 1993; Ginsburg & Bronstein, 1993)、鼓勵 (Ginsburg & Bronstein, 1993) 等行為都有顯著關聯性。雖然兒童對於學習活動的偏好或內在動機與母親行為兩者間的關聯性可能是相互增益的，亦即可能是兒童對於活動的熱衷態度，引發母親特定的行為，也同時可能是母親的行為形塑兒童對於學習活動的偏好，但本研究仍單獨挑出此題，以了解母親預期孩童對於靜態活動的偏好程度是否會與母親在亦屬靜態的共讀情境中的行為有關連。

以負向情感因素之下的氣質向度來說，憤怒／挫折感、感官不適度、沮喪回復度／易被撫慰度、害怕、憂傷等氣質特性，可能不盡然會在與主要照顧者親密

相處的共讀情境中顯現，母親也不盡然會擔心孩童會在這樣的情境中顯現特定之負向情感。不過，共讀情境畢竟可算做一種非正式的學習情境，學習過程中難免會有無法達成的時刻，而 CBQ 之負向情感氣質因素中的憂傷氣質向度的第 17 題的題目內容為「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」或許可類比至母親如何覺知孩童是否會因為在共讀所需面對的挑戰無法完成任務而情緒低落，而因此展現特定的互動行為。

以主動控制因素之下的氣質向度來說，其對於共讀情境的效果，可能有部分是來自於該因素中的專注度與抑制控制兩個氣質向度。以專注度來說，過去文獻發現孩童的專注度與母親展現較多正向的互動行為、較少的負向互動行為有關。例如，在教學情境中，13 個月大的嬰兒被評定較專注於活動中，與母親給予較多的正向回應、較高的正向情緒有關 (Coffman, Levitt, Guacci & Silver, 1992)。此外，三歲孩童在克羅拉多兒童氣質問卷 (Colorado Childhood temperament inventory) 中的注意力廣度堅持 (attention-span-persistence) 氣質也被發現與母親的負向情緒及權威互動行為 (submissiveness) 有負相關 (Webster-Stratton & Eyberg, 1982); 亦即注意力越差的孩童其母親之管教越以父母為中心 (parent-centered)。若將以上關係類比至共讀情境，則當孩童的專注度氣質越低，應會預測母親的父母中心行為會增加，也有可能母親以兒童為中心的行為 (child-centered) 同時減少。反之，當母親預期孩童的專注度氣質較高時，則可能會增加其兒童中心行為、減少約束管教的父母中心行為。

主動控制氣質與共讀情境的關聯性，也可能來自於抑制控制氣質向度。所謂抑制控制，是指個體可壓抑其想要從事、但被要求壓抑或在情境中不適合表現出

來的行為。孩童的抑制控制氣質與其是否能夠遵守規範有關 (Rothbart & Jones, 1998)。實徵研究也發現，抑制控制能夠預測孩童當下及未來對於遊戲與活動規則之內化程度 (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandegest, 1996)。因此當母親認定孩童具有較低的抑制控制氣質時，可能也會擔心孩子無法在共讀情境中遵守母親的指令，或無法壓抑除了共讀之外想要從事的其他活動，平順地與母親一起讀書。如此，母親也有可能會展現較高的父母中心行為以確保孩童能夠配合，與其一同完成共讀活動。

此外，在學齡前期，主動控制氣質因素也包含低強度愉悅感氣質向度，意指個體對輕微的正向刺激也能有享受及愉快的反應，而在 CBQ-VSF 第 21 題的內容（「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」），可視為孩童會喜愛閱讀繪本的原因之一。因此本研究臆測，若母親在過去的互動經驗中便認為幼童對字詞與韻腳有偏好，其在共讀情境中對幼兒的回應可能也會有所不同。因此，本研究亦單獨挑出此題（「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」），探討母親預期幼兒對字詞及韻腳的偏好程度是否在其共讀行為中扮演一定的角色。

除了母親如何覺知孩童在以上的氣質因素、向度、及題項的特性可能會預測母親的共讀行為之外，氣質與母親行為的關係可能超越其直接的預測力。誠如 Sanson 與 Rothbart (1995) 的看法，孩童氣質影響父母教養行為的直接效果仍有許多爭議。具適應性的正向氣質如易安撫、善於社交的孩童可能引發的是父母較溫暖和敏感的教養行為，而較為退縮的孩童則可能使父母惱怒；但另一種截然不同的可能性則是難養的孩童反而引發父母更多投入，而這樣的差異可能來自於父母態度與信念的不同 (Crockenberg, 1986; Sanson & Rothbart, 1995)。例如，

在學習情境中，由於學齡前孩童的氣質因素會被父母視為學習潛能的指標，因此父母對於學習有關的信念和他們自身對孩童學習潛能的想法可能會共同影響其如何參與孩童的學習。陳怡潔(2008)以三階調節式階層迴歸分析探討母親的智力本質觀與努力永遠有用信念及嬰兒氣質對於母親在嬰兒問題解決情境中行為表現的預測效果，即發現嬰兒氣質的調節效果。在其先排除各變項的主要效果後，階層迴歸分析中的第三步驟檢定了母親智力本質觀與覺知嬰兒定向調節氣質的交互作用對於其示範教學行為的預測效果，便發現當嬰兒的定向調節氣質較高時，母親不會因為其智力本質觀的高低而調整教學行為，且皆展現較低的示範教學行為，但當母親覺知嬰兒的定向調節氣質較低時，較持智力增進觀的母親便會展現較高的示範教學行為。此結果顯示了母親覺知幼童的氣質，具有調節其能力信念如何預測教學行為的效果。

(七) 教育程度及性別的效果

過去研究已發現人口變項如父母教育程度以及孩童性別與父母的教養行為有關(Belsky, 1984)。就孩童性別與家長行為的研究來說，過去發現親子對話會因為孩童性別而有所不同，相較於男童，母親更常與女童對話，且在對話中出現較多的教學導向問題以及情緒用詞(Kuebli, Butler, & Fivush, 1995; Learper, Kristin, Anderson, & Sanders, 1999; Wang et al., 2000)。Fletcher 與 Reese(2005)認為這樣的性別差異可能也出現在親子共讀情境之中，如 Meagher 等人(2008)發現：(1) 只有在女童身上，母親對孩童的國小學業期待得以預測其鷹架式教學行為，(2) 對共讀越抱持「應該把共讀這個作業做對做好」(do it right) 信念的

母親，越少詢問男童開放式問題，(3) 性別也會調節上述之「應該做對做好」信念對母親展現溫暖互動的效果，當面對女童時，持越高程度「應該做對做好」信念的母親展現出越多的溫暖互動；相反地，持越高程度「應該做對做好」信念的母親反而較少對男童展現溫暖互動。Meagher 等人(2008)認為「應該做對做好」信念類似於 Dweck 所提之展現目標，因此推論母親的行為差異可能來自於其對性別能力之刻板印象，亦即性別刻板印象通常指向女孩具有較佳的藝術、語文表現，而男童具有較佳的科學與數學能力，因此具性別刻板印象的母親若已預期女童的語言能力較佳，則持展現目標的母親不僅會願意詢問有彈性的開放式問題、也能夠用較溫暖的態度面對女童。反之，在面對男童時，Meagher 等人認為，若母親持有性別刻板印象，則當其具有展現目標時便會較少詢問難度較高的開放式問題，且減少與男童之間的溫暖互動。

再者，父母之教育程度亦能預測其教養行為 (Bradley & Corwyn, 2002；Klebanov, Brooks-Gunn, & Duncan, 1994)；而且，父母教育程度也會透過對孩子有不同的期待，而在孩子的學習情境中有不同的行為表現 (Davis-Kean, 2005)。過去研究發現，相對於教育程度較低的父母，教育程度較高的父母對於孩童的學業期待較高 (Davis-Kean, 2005)，且在教學時，更加投入孩童的學習 (Stevenson & Baker, 1987)、展現較豐富的教學技巧 (Harris, Terrel, & Allen, 1999)、並且在社會情緒表達上展現較多的正向互動模式 (Davis-Kean, 2005；Klebanov et al., 1994)、較少敵意的互動模式 (Fox, Platz, & Bentley, 1995)。過去之共讀研究也發現，教育程度越高的父母，家庭共讀頻率較高 (Yarosz & Barnett, 2001)、家中有較多的藏書 (Davis-Kean, 2005)、較會將共讀視為親子娛樂 (Davis-Kean,

2005)。綜觀以上，為了聚焦在母親學習相關的信念對於其參與教學的影響，控制孩童性別以及母親的教育程度有其必要性。



(八) 家長的親子共讀行為

過去親子共讀研究依照研究主題的不同而各自選取不同的共讀行為作為測量變項 (Fletcher & Reese, 2005)。例如，Audet 等人 (2008) 欲瞭解父母在共讀時是否持有增進閱讀能力的目標而在教學行為上顯現差異，因此特別在乎父母在共讀時說明文本的特性如認字與拼音 (print referencing comments)、創造故事性 (drama creating comments)、增進理解 (facilitating comprehension) 及評論文本內容 (evaluative comments)，以了解父母在對文本的指導 (comments) 上的差異。而 Bergin (2001) 則探討母親的情感品質對於孩童閱讀頻率和態度的影響，因此在觀察系統中捕捉母親稱讚 (praise)、敵意 (hostility)、批評 (criticism)、支持 (support)、正向情感 (positive affect) 等情緒品質指標。Murase 等人 (2005) 的跨文化研究中，為了瞭解不同文化在親子共讀中的對話模式，而捕捉孩童指物命名前後母親的語言反應，藉此刻劃不同文化的共讀對話內容。由此可見，親子共讀研究對父母共讀行為分類方式的多樣性，端依研究目標和主題而有所不同。

Lay 與 Wu (2012) 則將華人母親之親子共讀行為分為兩大類，分別為社會情緒表達 (socioemotional expression) 與認知／語言指導 (cognitive／linguistic guidance)。如此區分的兩類母親行為都各有研究討論其重要性。以社會情緒表達類的母親行為來說，過去親子教養研究發現父母在與孩童互動時的情緒和回應

品質對於孩童的自主性發展 (Deci & Ryan, 1987)、學習表現 (Grolnick & Ryan, 1987)、社會互動能力 (Zhou, Eisenberg, & Losoya, 2002) 等具有重要的影響。為捕捉教養行為是以父母本身的考量為出發、還是父母會調整自己以因應孩子的需求及現狀，諸多研究皆會先將父母的互動行為分為兒童中心行為 (child-centered behaviors) 與父母中心行為 (parent-centered behaviors) 兩種子類別 (Collins & Laursen, 2004; Hastings & Grusec, 1998; Dix, 1992; Trautman & Rollins, 2006)。兒童中心行為所描述的是父母將互動焦點放在孩童身上，時時關注互動過程孩童的狀態，並且敏感且正向地回應孩童需求的行為模式。採取兒童中心行為的父母較願意與孩童說理 (reasoning)，展現較少的高壓強制 (power assertion)，並且有高度的應答性 (responsiveness) 及溫暖 (warmth) (Hastings & Grusec, 1998; Dix, 1992)；相反地，父母中心行為則是父母持有互動的主導權，以快速有效的侵入性手段管教和控制孩童，展現較低的說理和應答性，亦即選擇使用各種高壓強制的手段以達其目標 (Hastings & Grusec, 1998)。

Lay 與 Wu 所設計的華人親子共讀觀察系統中的兒童中心行為共包含以下四種：

1. 創造有趣的閱讀情境 (for fun/Q-entertainment)：母親創造有趣的閱讀情境，如故事敘說時以動作呈現情節、假扮成故事中角色的聲音、或透過問答而讓共讀的內容更有趣。
2. 讚美或賞識 (praise)：母親以口語或肢體行為正向回應孩童的表現。
3. 應答性、敏感性、及以孩子的狀況而調整提問 (responsiveness/sensitivity/Q-adjustment)：母親敏感且即時回應孩童的需求，如母親

配合孩童的閱讀步調、回應孩童提問或是澄清自己的提問讓孩童理解。

4. 正向情緒 (positive affect)：母親展現正向情緒，如微笑。

父母中心行為則包含以下兩種：

1. 控制 (control)：母親會要求一定的共讀節奏，用命令、批評、回收關愛 (love withdrawal) 的口語或動作表示她對孩子的不滿意或責備孩子。
2. 無應答／忽略 (non-responsiveness)：母親堅持要孩子配合她，或忽略孩子的需求。

Wu 與 Lay (2016) 以上述對兒童中心、父母中心行為的定義編碼華人母親在共讀情境的社會情緒行為，並發現：母親的兒童中心行為能夠正向預測孩童共讀時的參與度，而母親的父母中心行為可負向預測孩童的閱讀興趣和參與度。此結果與過去研究發現母親的正向情緒與鼓勵有助於孩童的學習，能夠正向預測孩童在共讀情境的投入程度 (Landry et al., 2012; Bergin, 2001)、閱讀興趣 (Ortiz et al., 2001) 雷同。

以 Lay 與 Wu 所發展的觀察系統中的認知／語言指導類的母親行為來說，親子共讀在華人社會中本就被視為正式教育的入學準備活動 (康雅惠, 2006)，母親在共讀情境的教學行為即可能為兒童在入學前所接受的學習情境之氛圍的縮影。不同於西方蘇格拉底式強調從提問、驗證與思辯中獲得知識的學習觀，儒家的學習觀將學習視為修身的過程，強調學生應謙卑地接受師長的引導，不斷地下苦工、重複精熟所學才能夠有所成就 (Tweed & Lehman, 2002; 熊秉真, 2000;

張倩儀，1997)。同時，華人學習的目的，不僅是為了獲得知識，更是培養道德與社會規範的涵養 (Fengyan, 2007; Li, 2003; 熊秉真，2000)。考量到華人的學習哲學觀，Lay 與 Wu (2012) 在其共讀觀察系統中建立了專為描述華人傳統學習哲學下的教學行為類別，一方面捕捉華人母親不斷重複、糾正錯誤的指導性教學策略，另一方面則為捕捉華人父母不時以「機會教育」傳達道德涵養的教學行為。他們並將上述行為統稱為「華人傳統教學行為」(Traditional Chinese Teaching Behaviors)。

華人傳統教學行為包含三種母親教學行為：

1. 正式學習 (formal learning)：母親使用直接指導、測試、糾正以及不斷要求孩童精熟的教學策略，例如母親測試孩童的閱讀能力。
2. 道德提問 (questioning moral/conventional knowledge)：母親詢問孩子與生活常規、社會規範、道德判斷有關的問題。
3. 道德教學 (moral lesson)：母親闡述社會規範與道德概念，如母親對孩子說「這個男孩是好孩子，他常常說謝謝你和請」。

Wu與Lay (2016) 以此套觀察系統發現，臺灣母親在共讀情境中對學齡前男童顯現越多華人傳統教學行為，則這些男童在共讀情境投入的程度越低，學齡前女童卻會越高。可見華人傳統教學行為確實在華人親子共讀中扮演了一定的角色。綜上所述，本研究即以Lay與Wu之共讀觀察系統中的兒童中心行為、父母中心行為、及華人傳統教學行為作為母親之共讀行為的指標。

(九) 本研究之目的

本研究以共讀情境為例，探討母親在學齡前學習情境行為可能的前置因子，尤其關注母親的學習信念對其行為的貢獻。另一方面，幼兒氣質可能會被母親視為孩童「學習潛能」的指標，母親抱持的學習相關信念也可能會因為她們對自己的孩子的「學習潛能」的看法，而調整自身的行為表現。因此，本研究除了將檢測母親學習相關信念與其覺知幼兒氣質的個別效果，亦將檢驗信念與氣質之交互作用對母親在共讀情境中之兒童中心行為、父母中心行為及華人傳統教學行為之預測效果。

根據過去氣質與親子教養的研究，母親覺知孩童的騰動性／外向性、負向情感以及主動控制三種氣質因素可能會影響她們與孩童互動的方式：有鑑於母親評定孩童具有高騰動性／外向性氣質與其較會敏感地傾聽、回應孩童的話語有正向關聯性 (Vélez, 2010)，類推至本研究，母親覺知孩童的騰動性／外向性或許能夠正向預測母親的兒童中心行為。在負向情感氣質方面，目前對於負向情感因素與母親行為的關聯性並未有一致的發現，母親可能會為了安撫孩童的挫折情緒而給予較多的溫暖照顧，也可能會為了避免孩童因為挫折放棄作業，而給孩童較多的介入。因此，本研究將探索在共讀情境中這兩者間的關係，而不設定預測方向。至於主動控制氣質則與幼兒遵守成人的指示及抑制反應有關 (Rothbart & Hwang, 2005)。由此推論，當母親覺知孩童的主動控制氣質較低時，會預期孩子難以調節自我的衝動，而對孩童展現較高的約束和管教，亦即展現較高的父母中心行為。

同時，考量到氣質與環境之間的適配性，本研究也納入與共讀情境有關的CBQ氣質向度，包括活動量、專注度及抑制控制。對大多數的華人母親來說，共

讀不只是親子互動的媒介，更是早期學習情境的展延。而一旦將共讀情境視為一靜態的學習情境，華人母親便有可能期待僅是學齡前期的孩童也能夠「認真」面對學習活動。因而，本研究預測被母親覺知為活動量太高、專注度太低、以及抑制控制太低的孩童，都可能被華人母親認定為有較高風險無法完成共讀任務的孩童，因而調整其自身的行為，以協助孩童完成共讀任務。

例如：母親覺知孩童的「活動量」可能會是她們預期孩童可否持續投入學習的重要考量。若母親覺知孩童具高活動量，便可能因欲降低孩童「坐不住」而離開共讀主題的機會繼而採取較強制的做法，因而降低以兒童為中心、且增加以父母為中心的互動行為。而母親覺知孩童的專注程度也可能會類化為其預期孩童能否專注在共讀繪本的程度，因而對於低專注度的孩童，可能展現較多的父母中心行為與較少的兒童中心行為，以限制孩童及規範共讀節奏等方式達成共讀任務。抑制控制氣質則與個體壓抑不適切行為的能力有關，因此本研究預期當母親覺知孩童有較低的抑制控制氣質時，可能會為了避免孩童在共讀中分心或無法遵從指令，而展現較高的父母中心行為，以確保共讀流程順暢。

本研究亦納入三個似乎可直接描述孩童在處於類似共讀情境中的反應的CBQ 氣質題項，包括第 17 題「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」、第 13 題「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」及第 21 題「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」。這三個氣質題項包含一個與挫折情緒有關的指標，以及兩個與共讀興趣有關的指標。孩童不免在學習情境中因為暫時的學習挫折而有負面情緒，若華人母親將共讀視為學習的過程，則若覺知孩童對於完成任務有所期待並會因無法完成任務而引發挫折感，便有可能預期孩童會因為在共讀中所面

臨的挫折而情緒低落，而因此展現特定的行為。再者，本研究納入母親預期孩童對靜態活動偏好程度與母親預期幼兒對字詞及韻腳的偏好程度的氣質題項，以了解若母親覺知孩童的氣質與共讀情境的特性具有或不具偏好時，其共讀行為是否有所不同。由於目前共讀研究仍較少直接針對孩童對靜態情境或文本特性的偏好對母親行為影響的相關研究，因此本研究不設定預測方向。

氣質對父母行為的效果可能不僅是直接的效果。在學習情境中，父母可能因為自身的學習哲學而以不同的方式參與孩子的學習活動，而這些學習哲學不但是對於學習功效與學習歷程的看法，也牽涉到對於人性的基本設定，例如學習是否可以增進個體的能力本質（智力本質觀），甚至是學習行為的本身是否就有本質差異（努力本質觀）。若父母在投入孩童的學習活動時，本就對於孩子的氣質有特定的覺知，則這些父母之學習哲學中的對學習活動或對人性的設定，便有可能與其如何覺知孩童的氣質形成交互作用，進而調節父母如何參與孩童的學習。

本研究所挑揀的三類氣質因素、三個氣質向度、及三個氣質題項，在父母的眼中可能都隱含了對於孩童與學習有關的特性以及學習潛能或共讀潛能的看法。對父母而言，較適應於共讀的潛能指標可能與孩童較熱心於面對挑戰（騰動性／外向性因素）、自我調控能力佳（主動控制因素）、注意力維持度高（專注度向度），且適應共讀情境（CBQ-VSF 第 21 題）、喜愛共讀活動（CBQ-VSF 第 13 題）等傾向有關。而較不適應共讀的孩童特性則可能與孩童負面情緒高（負向情感因素）、難以靜下來閱讀（活動量向度）、易受挫折（CBQ-VSF 第 17 題）等有關。

以母親的智力內隱信念來說，由於此內隱信念往往在失敗或期待會失敗的情境中才會凸顯個體外顯行為的個別差異，因此本研究預測，當母親認為孩童適應

共讀的潛能較差時，其智力內隱理論的特色較有可能顯現於母親的共讀行為中。亦即若母親覺知孩童之共讀潛能較低時，相信個體的智力是無法改變的特質的母親，便可能對於現狀採被動的態度，展現較少強制填鴨讓孩子一定要學會的行為，亦即展現較少傳統式教學行為；相反地，持智力增進觀的母親，當覺知孩童共讀潛能低時，可能會激發出母親嘗試改善孩童學習的企圖，因而益發展現華人傳統教學行為。

而以「努力永遠有用」的信念來說，根據陳怡潔（2008）的發現，在教學情境中，相信努力永遠有用的母親，無論其覺知孩童的學習潛能為何，都展現類似程度的目標導向的教學行為，但未持「努力永遠有用」信念的母親之目標導向行為，則會隨著母親所持之智力本質觀及覺知孩童的潛能而有所消長。將上述結果推論至此，本研究假設，相信努力效果沒有極限的母親，無論其覺知孩童的學習潛能為何，都會展現較多的傳統式教學行為，亦即即使當母親覺知孩童的潛能不適應於共讀情境時，母親「努力永遠有用」的信念仍可能支撐母親盡其所能地教學以增進孩童的學習或表現。

此外，儘管目前尚未有研究探討努力本質觀信念對母親行為的影響，但本研究預測，越持「努力是無法改變的特質」信念的母親，當認為孩童學習潛能較不適應時，又認為孩童無論如何不可能再更加投入學習了，便可能在孩童的學習活動中採退縮的態度，放棄想要強制孩子學習也甚至放棄規範孩童在學習情境中的行為。但相信「努力增進觀」的母親，即使當下覺知孩子的傾向與共讀情境沒有適配性，也仍可能因相信孩子的行為可以改善而積極地投入孩童的學習，告誡孩童努力、專注的重要性，即使遇到困難也應該堅忍不拔地學習，因此會持續督促

孩童的學習，不僅增加華人傳統教學行為，也可能會增加父母中心行為以規範孩童在學習情境中的行為。

綜言之，本研究將以共讀情境為一窗口，檢視華人母親在孩子進入正式教育體系之前的學齡前階段，是否已然將西方父母視為遊戲或培養親子關係的活動，加諸了其對學習的意義系統進而顯示於其共讀行為中，而這樣的信念與行為的關聯性，是否也受到母親對孩童的情緒與行為傾向之印象的調節。本研究以學齡前四到五歲的孩童及其母親的共讀活動為觀察素材，根據 Lay 與 Wu (2012) 之親子共讀觀察系統中的部份向度編碼母親在共讀中的行為，並請母親填寫學習相關信念量表以及孩童氣質問卷。在控制孩童性別與母親教育程度後，以階層迴歸分析探討母親對於智力和努力的學習哲學與他們覺知孩童的氣質對於他們在親子共讀情境中行為表現的解釋力。

研究方法



(一) 參與者

本研究之分析資料來自於吳淑娟(2012)碩士論文之數據。在臺灣大學心理學系研究倫理委員會審查後，於2010年9月向20所臺灣地區幼兒園招募參與研究之親子對偶，其後共有16所幼兒園同意協助向家長發放邀請書。一共53位家長回覆願意參與，其中52對親子是以母親為主要照顧者參與實驗，另一位之身份為祖母，但因其為主要照顧者，因此亦納入分析。所有親子對偶中，有兩對因為沒有完整參與實驗程序而未納入分析、一對因為問卷填寫不完整而刪除，實際納入分析之有效樣本為50對親子。參與兒童之平均年齡為55.2個月($SD = 3.44$ 個月；範圍：50-60個月；20位女童、30位男童)，母親平均年齡為35.42歲($SD = 3.74$ 歲；範圍：28-47歲)，那位祖母的年紀則為55歲。母親(包括祖母)之教育程度為高中或以下7位、五專或二專12位、大學畢業21位、碩士或以上10位，平均教育程度為15.38年(12年為高中畢業； $SD = 2.24$ 年；範圍：9-22年)。

(二) 研究程序

1. 施測程序

各親子對偶分別受邀到參與者熟悉的當地醫院內之兒童閱覽室或孩童就讀之幼兒園的閱覽室完成親子共讀活動之錄影。研究開始前，實驗者會先向家長說明研究程序與其權益，在確認其充分了解實驗程序、明瞭將會全程錄影、並請其在「知情同意書」上簽名後，才會進行錄影。整體流程中，每對親子對偶共參與

兩次錄影，其間間隔一至兩週。在第二次的共讀錄影結束後，請母親填寫四份問卷，包含基本資料、親子閱讀活動調查問卷、兒童行為量表—中文極短版（Children's Behavior Questionnaire-very short forms, CBQ-VSF；Putnam & Rothbart, 2006）以及學習信念問卷。由於第二次錄影採用親子已在家中閱讀多次的文本，不論對閱讀素材的熟悉度或共讀完成時間都有極大之個別差異，因此本研究僅使用第一次的錄影資料作為分析數據。

2. 親子共讀錄影

在共讀活動階段，每位母親皆被要求以「平常與孩子在家裡共讀的方式」與孩童共讀一本相同的繪本《100 層樓的家》。若孩子已讀過此書，則以相同作者所出版，具相同架構的另一本繪本替代《地下 100 層樓的家》。若此本仍為孩童讀過的繪本，則改讀第三本仍具類似架構的繪本《30 隻貓咪 30 層樓》。若孩子三本都讀過，則以最不熟悉的那本作為共讀材料。

（三）測量工具

1. 共讀材料

100 層樓的家描述一位小男孩進入 100 層樓的房子後，在每一層的冒險故事。每十層樓住著一種動物，故事內容與圖片以擬人的方式描繪不同動物的特性與日常生活。選擇此繪本作為共讀材料的原因有以下三點考量。第一，此繪本屬於年齡適當（age appropriate）的閱讀材料。故事場景屬孩童熟悉的生活經驗，對平常少有共讀經驗的親子不會過於困難，同時故事中又呈現出多種動物特殊的習性，因此也不會過於單調無趣，是常見於學齡前兒童的讀本之一。第二，繪本

中的文字不多、但其內容十分易於由母親引發親子對話。最後，繪本內容並非聚焦於學業、生活規範等議題，但故事架構的豐富性和生活性，例如吃飯、洗澡、刷牙等，使得母親容易依照故事脈絡、順應自身所欲地展現認知教學、延伸討論、說明生活常規的對話。

2. 問卷

- (1) 基本資料與親子閱讀活動調查問卷：基本資料包含父母與孩童的背景資料，包含父母年齡、教育程度、職業、孩童年齡、性別、出生序、及手足人數等。本問卷另包含母親的閱讀興趣、孩童平日的語言活動等，但因此問卷大多的題目皆未納入本研究之分析，所以不多贅述。
- (2) 母親覺知孩童氣質：兒童行為量表—極短版（CBQ-VSF；Putnam & Rothbart, 2006），共 36 題。CBQ 長版（Long Form；或稱標準版）之中文版由 Lay、Hsu 及 Chen 所翻譯（Children's Behavior Questionnaire – standard form；Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001），已刊登於原作者之官方網頁。本研究所使用的量表即在獲得原著者同意並給予上網密碼後，逕行自網頁下載標準版問卷中文版，再挑出兒童行為量表標準版中屬於 CBQ-VSF 之 36 題而成。CBQ-VSF 是由母親以七點量表描述孩童在面對各種情境的反應（完全不符合、相當不符合、有點不符合、既不算符合也不算不符合、有點符合、相當符合、完全符合、及不適用），共包含三個因素，騰動性／外向性、負向情感、及主動控制各 12 題。本研究之資料的三個因素的內部一致性信度皆在可接受範圍內，

為.67、.64、及.68。

另外，由於 CBQ-VSF 的正式計分方式已經不包括 CBQ 長版(long form)或短版(short form)裡的氣質向度量表，因此本研究也自行將 CBQ-VSF 的題項回歸至其於長版中原屬的氣質向度。CBQ-VSF 中原屬「活動量」氣質向度的題項共有三題，包括「移動位置時，似乎總是匆匆忙忙地」、「跟動態的遊戲比起來，較偏好靜態的活動」(本題反向計分)以及「即使在晚上也充滿了活力」。這三個題項的兩兩相關值雖然有兩個不顯著 ($r(47) = .07, p = .626, r(47) = .02, p = .896, r(48) = .38, p = .007$)，但因每一題都屬於 CBQ 長版與短版中「活動量」的題目，可見這三題被納入 CBQ-VSF 中應是為了保持活動量此向度的內容效度的緣故，因此本研究仍將這三個題項合併分析。CBQ-VSF 中原屬「專注度」氣質向度的題項共有三題，包括「畫畫或著色的時候能夠相當專注」、「在蓋東西或是組合東西的時候會很投入，且會持續很久」以及「有時候會被一本圖畫書深深吸引而看很久」。這三個題項之兩兩相關值也有一個不顯著 ($r(48) = .34, p = .016, r(48) = .23, p = .113, r(48) = .50, p < .001$)，但同樣基於內容效度之考量，本研究亦仍將此三個題項合併分析。CBQ-VSF 中原屬「抑制控制」氣質向度的題項共有三題，包括「準備旅行或外出時，會事先計畫需要用到哪些東西」、「很能遵從指示」以及「要靠近別人說有危險的地方時，會緩慢且謹慎地進入」。其中考量到本研究之素材為孩童與其主要照顧者單獨互動之親子共讀情境，對親子而言都是安全且自在的情境，而上述第三題所描述的孩童氣質特性較不會於共

讀情境中表現出來，因此決定不納入該題，而僅以前兩題之平均作為「抑制控制」氣質向度的指標。此兩題之相關值達到顯著 ($r(45) = .34, p = .019$)。

另有三個 CBQ-VSF 的題項因為其描述與共讀情境特別有關，因此以單一題項為分析指標。第一個題項為第 17 題「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」。第二個題項為第 21 題「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」。第三個題項為第 13 題「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」。

- (3) 學習信念問卷：學習信念問卷包含智力本質觀、努力本質觀、及努力永遠有用共三個量表。

智力本質觀量表 (Entity View of Intelligence ; EVI)。本研究使用 Lay 與 Tsai (2005) 翻譯自 Henderson 與 Dweck (1988) 的三題式智力本質觀量表，包括「一個人的聰明程度是固定的，而且他無論做什麼都不能改變它」、「一個人有多聰明是他不太能夠改變的」及「一個人有辦法學新的東西，但他沒有辦法真的改變自己原本的聰明程度」，題目為七點量表 (1 代表完全不符合，7 代表完全符合)，在本研究中的內部一致性信度 Cronbach's alpha 為 .85，屬可接受的範圍。

努力永遠有用量表 (Pragmatic Concept of Effort ; PCE)。本研究使用 Lay 與 Tsai (2005) 所編製「努力永遠有用量表」之六題改良版本。本量表之每題題項皆包含一組對應兩個極端的陳述句，例如「我相信任何一個人只要夠認真努力，都可以考上第一志願」與「我相信只有某些人可以

透過努力考上第一志願」，並以六點量尺請受試者從中先選擇自己較為同意的一端，再進行較靠近該端之三點量尺的同意度評估。分數越高者顯示越相信努力「永遠」可以有效的提升表現，亦即無論個體的能力為何，只要透過努力，再高的成就水準都能夠達成。本量表在本研究中之內部一致性信度 Cronbach's alpha 為.83，屬可接受的範圍。

努力本質觀量表 (*Entity View toward Effort ; EVE*)。本研究使用 Lay 與 Tsai (2005) 所建立的量表，包括三題「一個人是不是認真努力，是他很難改變的基本特質」、「一個人能夠多努力是固定的，勉強不來」及「一個人的努力程度是他的本性，他沒有辦法改變自己是不是一個努力的人」，題目為七點量表 (1 代表完全不符合，7 代表完全符合)，在本研究中的內部一致性信度 Cronbach's alpha 為.76，屬可接受的範圍。

3. 親子共讀情境觀察系統

本研究沿用 Lay 與 Wu (2012) 所建立的母親閱讀情境之敏感性、應答性與教學之觀察系統 (*Maternal Sensitivity, Responsiveness, and Teaching in Reading Context; MSRT-RC*) 中之部份向度，以捕捉母親在親子共讀情境多樣化的語言和非語言行為。Lay 與 Wu 原本的觀察系統包含兩個子系統，一為孩童在親子共讀情境中的行為登錄子系統，另一為母親在親子共讀情境中的行為登錄子系統。母親的行為登錄系統中包含二十項母親行為指標，並且從中歸類為「兒童中心行為」、「父母中心行為」、「華人傳統教學行為」、「闡述」、「特定問題提問」以及「開放性問題提問」六大行為類別。

由於本研究之目的為探討母親在親子共讀情境中的對孩子之社會情緒性行

為以及華人傳統教學行為，因此挑選出 Lay 與 Wu 觀察系統內母親行為登錄子系統中的兒童中心行為、父母中心行為以及華人傳統教學行為三類別的行為指標（見表一）加以分析。各項行為登錄皆採時間取樣，以 20 秒為一單位，記錄在該時段中母親是否出現欲登錄的各項行為，因此十分鐘的共讀錄影共包含 30 個時間段落。每項行為登錄後，再將同類別內之各項行為有發生的時段之總數相加，再除以行為項目總數，便得到該類別行為發生次數的指標。總觀察項目中的 25 % 由兩位觀察者所得之觀察者間信度之平均為 $k = .87$ (範圍 = .75-.94, $ps < .01$)。

表一 MSRT-RC 觀察系統之行為編碼定義與範例

行為類別	行為項目	定義	範例
兒童中心行為 (Child-Centered Behavior)	營造有趣的閱讀情境 (Fun and animated atmosphere)	母親創造有趣的共讀情境，佈置環境或以聲音／表情／動作來吸引孩子聽故事	重建書中的場景：母親學書中動物的叫聲或習性或做出符合情節的動作，如刷牙／洗澡 正向的評語：母親主動表示欣賞書裡的創意，如媽媽說：「嘿，這畫得好好玩喔！」 孩子分心時，會想辦法以正向的方式邀請孩子一起閱讀，例如媽媽說：「你要不要做到媽媽的懷裡一起看書？」
	稱讚 (Praise)	母親以口語或肢體正向回應孩童的表現	口語表達：無論孩子的回答是否正確，媽媽稱讚孩子：「你好棒！／你好有想像力喔！」 肢體表達：母親舉起大拇指表示讚賞
應答性、敏感性、及以孩子的狀況而調整提問 (Responsiveness / Sensitivity / Q-Adjustment)		母親敏感且即時回應孩童的需求	孩子唸故事時，母親給予口頭或是點頭回應 母親回答孩子的提問 母親配合孩子的姿勢來調整自己的姿態或是配合孩童的閱讀步調 母親若要孩子做某件事，當孩子不願意時，會順應孩子的意見或是調整原先的要求
		回應孩童提問或是澄清自己的提問讓孩童理解	例如媽媽問：「你看那是什麼？」，或孩子沒有回答，媽媽繼續追問：「你看那東西看起來像什麼？」，讓孩子更能夠回答問題
正向情緒 (Positive affect)		母親展現正向情緒	母親是否出現愉悅的表情或是聲調，例如微笑

行為類別	行為項目	定義	範例
父母中心行為 (Parent - Centered Behaviors)	控制 (Control)	母親強制要求 孩子聽從自己 的閱讀節奏	控制閱讀節奏：母親阻止或堅持孩子翻 頁；孩子累了，母親堅持要唸完；孩子 請母親再重複讀一次，母親拒絕或是不 理
		當母親不滿意 孩子的表現 時，會責備或 限制他	口語表達：當孩子回答錯誤時，母親 說：「這已經教過了，怎麼還不會？」 肢體表達：若孩子不想聽故事或坐不好 時，母親會強拉孩子坐好
	無應答／忽略 (Non- responsiveness)	母親堅持孩子 要配合她，而 忽略孩子的需 求	對孩子問的問題（不論和故事有沒有關 聯），母親沒有回應，仍繼續讀故事文 字。例如孩子要求媽媽學恐龍叫，媽媽 沒有理會，繼續唸書，或說：「這和故事 沒有關係不要問」 母親說些無關書本內容也與孩子目前的 注意力焦點無關的事情。例如問：「等一 下要吃什麼東西？」、「你今天在學校有 沒有睡午覺？」
行為類別	行為項目	定義	範例
華人傳統教學 行為 (Traditional Chinese Teaching Behaviors)	正式學習 (Formal teaching)	母親會要求孩 子重複精熟已 經學會的知識	重複精熟：母親要求孩子照著她讀過的 字再唸一次／或跟要求孩子跟母親一起 唸
		母親會糾正孩 子的錯誤，直 到確認孩子學 會	糾正錯誤：若孩子唸錯或回答錯誤，媽 媽會解釋正確的答案給孩子聽，或質疑 孩子：「是嗎？」，且媽媽會解釋清楚， 想要確定孩子弄懂了。
	道德提問 (Questioning moral/ Conventional knowledge)	母親提出與社 會規範、生活 常規或是道德 判斷有關的問 題	社會規範與道德判斷提問：媽媽問：「他 (主角)隨便進去人家的家好不好？會 被警察抓走喔，對不對？」

道德教學 (Moral lesson)	母親引用故事 作為生活常規 與道德觀念的 教材	媽媽說：「小奇好有禮貌喔，會常說對不起、謝謝您」 媽媽說：「你們在上課的時候也要向小白兔一樣乖乖的坐著，老師在上面上課，要專心聽，你這樣才會變成一個有知識的人，知道嗎。」
------------------------	----------------------------------	--

研究結果



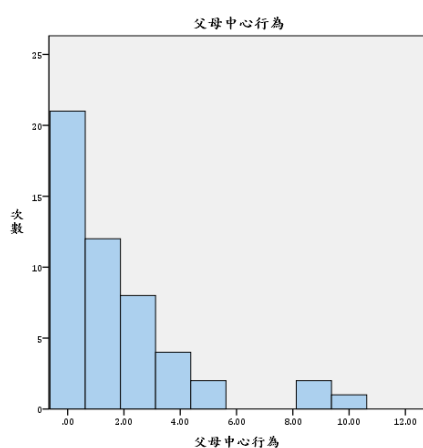
(一) 初步分析

經過初步分析，所有變項之平均數、標準差、偏態及峰度呈現在表二。值得注意的是，從母親行為指標的描述統計結果顯示，母親在共讀情境的 30 個時間間隔中，各項兒童中心行為平均會出現在 11 個時段；各項父母中心行為平均會在 1.9 個時段中出現；各項華人傳統教學行為則平均會在 1.3 個時段中出現。由此可見，母親在共讀情境中最常出現的行為多屬於正向社會情緒表達。

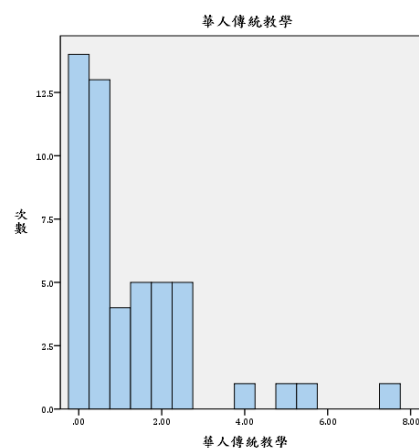
表二 各變項之平均數、標準差、偏態係數、及峰度係數描述統計摘要表

變項	平均數	標準差	偏態	峰度
人口變項				
母親教育程度	15.38	2.24	-0.13	1.24
性別 (1 男/0 女)	0.60	0.50	-0.42	-1.90
母親學習信念				
智力本質觀 (七點量尺)	3.16	1.34	0.62	0.34
努力永遠有用 (六點量尺)	4.00	1.12	0.19	-0.75
努力本質觀 (七點量尺)	2.69	0.98	0.45	0.10
氣質				
騰動性/外向性因素	4.22	0.73	-0.36	0.04
負向情感因素	4.17	0.70	-0.87	0.63
主動控制因素	5.30	0.68	-0.44	-0.28
活動量向度	4.67	0.87	-0.08	-0.20
專注度向度	5.49	1.08	-0.71	0.09
抑制控制向度	4.53	1.20	-0.25	-0.39
第 17 題	4.74	1.31	-0.52	-0.19
第 21 題	5.50	0.93	-0.24	-0.06
第 13 題	3.34	1.35	-0.74	0.98
母親行為指標				
兒童中心行為	11.14	2.59	-0.29	-0.63
父母中心行為	1.87	2.27	1.87	3.49
父母中心行為 (轉換後)	0.35	0.29	0.56	-0.53
華人傳統教學	1.25	1.56	2.11	5.34
華人傳統教學 (轉換後)	0.28	0.25	0.68	-0.18

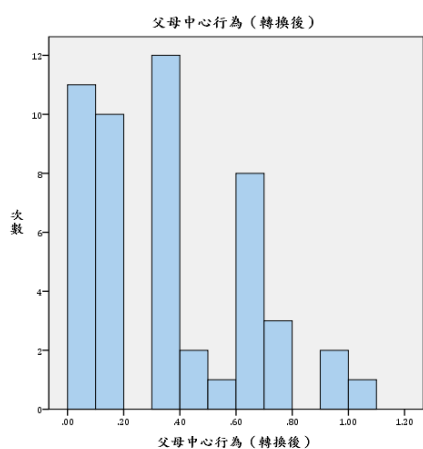
依照階層迴歸分析的基本假設，效標變項須符合常態性假設。然而，三個效標變項中的兩個，包括父母中心行為與華人傳統教學行為的偏態為 1.87、2.11，峰度為 3.49、5.34，從直方圖（見圖一、圖二）可以發現兩者屬於正偏分配。為了將父母中心行為與華人傳統教學行為進行常態轉換，本研究根據 Tabachnik 與 Fidell（1996）的建議，進行對數轉換（logarithmic transformation），且因為父母中心行為與華人傳統教學行為的行為次數都包含 0，因此兩種行為指標平移至 1 後，再取對數值。從表二可見，經過轉換後，父母中心行為與華人傳統教學行為皆較為接近常態，從直方圖（見圖三、圖四）也可看到分佈型態的改變。因此，以下所有的父母中心行為與華人傳統教學行為皆以對數轉換後的分析結果呈現。



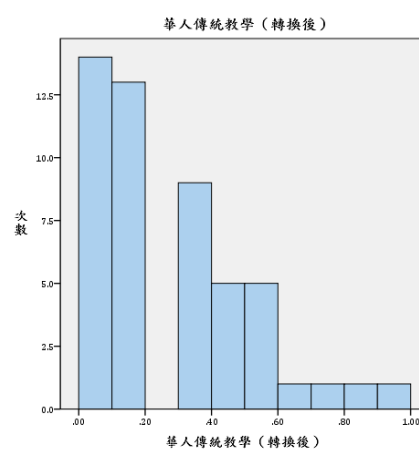
圖一：常態轉換前—父母中心行為



圖二：常態轉換前—華人傳統教學



圖三：常態轉換後—父母中心行為

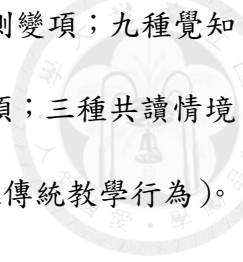


圖四：常態轉換後—華人傳統教學

所有變項兩兩相關分析顯示於表三。在控制變項方面，母親的教育程度與智力本質觀呈現顯著負相關 ($r(48) = -.29, p = .038$)；受教育越多的母親，持有智力本質觀的程度越低。母親的教育程度也和較少的父母中心行為 ($r(48) = -.52, p < .001$)、較多的兒童中心行為有關 ($r(48) = .31, p = .031$)；亦即受教育越多的母親，在共讀情境中呈現越少父母中心行為與越多兒童中心行為。三個學習相關信念皆與母親在共讀情境的行為無關。在母親覺知兒童氣質方面，騰動性／外向性氣質因素與父母中心行為具有顯著正相關 ($r(48) = .31, p = .031$)；亦即母親認為孩童越外向，則其越易顯示父母中心行為。專注度氣質向度與父母中心行為具有顯著負相關 ($r(48) = -.38, p = .007$)；亦即母親認為孩童越專注則其在共讀情境中的父母中心行為越少。活動量氣質向度與父母中心行為具有顯著正相關 ($r(48) = .32, p = .024$)；亦即母親認為孩童活動力越高則其在共讀情境中的父母中心行為越多。最後，父母中心行為與華人傳統教學行為有顯著正相關 ($r(48) = .34, p = .015$)。

(二) 主要分析

本研究透過階層迴歸分析探討母親的學習相關信念、覺知兒童氣質，以及兩者之交互作用對於她們在共讀情境中的行為的解釋力。在第一階層控制母親的教育程度與兒童性別後；第二階層放入一項母親信念與一項母親覺知兒童氣質之指標，檢測在控制母親教育程度與兒童性別後，兩者對於三種行為指標的主要效果；第三階層則放入前一階層所檢驗之母親信念與氣質之交互作用，以了解母親的信念對三種行為指標的效果如何受到其覺知兒童氣質所調節。本研究總共含納三種



學習信念（智力本質觀、努力永遠有用、努力本質觀）作為預測變項；九種覺知氣質指標（三類因素、三個氣質向度、三個題項）作為調節變項；三種共讀情境的母親行為作為效標變項（兒童中心行為、父母中心行為及華人傳統教學行為）。每個迴歸分析皆加入各一種學習信念與氣質，對一種行為指標進行預測，因此共進行了 81 次階層迴歸分析，其中九個有納入負向情感因素為氣質變項的迴歸式在任一步驟中都沒有對母親行為有顯著預測力。由於本研究之迴歸分析數量相對太多，為顧及統計顯著性被膨脹的問題，因此雖在列表中呈現邊緣顯著之結果（ $.05 < p < .10$ ），但不另在結果或討論的行文中提及，僅在附錄中對該結果進行討論。以下分別討論三種信念對母親共讀行為的預測力以及母親覺知兒童氣質如何調節各信念與行為的關聯性。

1. 智力本質觀

不論從簡單相關分析或從排除了兒童性別與母親教育程度的迴歸分析結果來看，智力本質觀都無法預測本研究所測量的三類母親行為。

從表四、五、六可見，階層迴歸中對於智力本質觀與各項氣質指標的交互作用的分析結果，顯示即使加入氣質指標為調節變項，智力本質觀仍無法預測母親的三種共讀行為。

表 三 人口變項、學習信念、氣質指標、及母親行為之相關分析表

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
人口變項																	
1. 母親教育程度	---																
2. 兒童性別 (0, 1)	.14	---															
母親學習信念																	
3. 智力本質觀	-.29*	-.07	---														
4. 努力永遠有用	-.18	-.21	-.29*	---													
5. 努力本質觀	-.07	.06	.30*	-.26	---												
氣質																	
6. 騰動性/外向性	-.26	-.14	.29*	.22	.00	---											
7. 負向情感	-.27	-.14	.15	.01	.27	.16	---										
8. 主動控制	.25	-.33*	-.19	.41**	-.08	-.04	-.08	---									
9. 活動量	-.26	-.24	.34*	.07	-.05	.77**	.23	-.16	---								
10. 專注度	.35*	-.13	-.06	.19	.04	-.17	-.14	.74**	-.22	---							
11. 抑制控制	.15	-.19	-.06	.15	.07	.04	-.04	.64**	-.19	.40**	---						
12. 第 17 題	-.06	-.10	-.25	.19	.17	.06	.49**	.16	.05	.02	.13	---					
13. 第 21 題	.11	-.04	-.13	.33*	-.07	-.01	-.12	.38**	-.04	.37**	.02	-.21	---				
14. 第 13 題	.09	.06	-.32*	.10	.05	-.59**	-.10	.34*	-.73**	.29*	.22	.09	.06	---			
母親行為指標																	
15. 兒童中心行為	.31*	-.01	-.06	-.15	-.05	-.12	-.01	.01	-.02	.18	.03	.14	.25	-.05	---		
16. 父母中心行為	-.52**	.16	.17	.13	.07	.31*	.21	-.19	.32*	-.38**	-.18	.05	-.03	-.15	-.26	---	
17. 華人傳統教學	-.09	.15	-.04	.09	-.17	.24	-.05	.07	.16	.04	-.06	-.23	.28	-.15	-.13	.34*	---

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

表 四 智力本質觀與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.04	.31***		.07	.03	
智力本質觀			0.05			-0.03			-0.13
騰動性/外向性			-0.06			0.22 [†]			0.28 [†]
step 3	.05	.06		.03	.32***		.01	.02	
智力本質觀 x 騰動性/外向性			0.19			0.14			0.08

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.01	.27***		.01	-.04	
智力本質觀			0.03			0.01			-0.07
負向情感			0.07			0.10			-0.06
step 3	.05	.06		.01	.27***		.00	-.07	
智力本質觀 x 負向情感			0.21			0.08			-0.04

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.00	.27***		.03	-.02	
智力本質觀			0.02			0.03			-0.05
主動控制			-0.10			0.04			0.19
step 3	.00	.01		.05 [†]	.30***		.03	-.01	
智力本質觀 x 主動控制			0.07			0.23 [†]			0.18

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. *** $p < .001$.

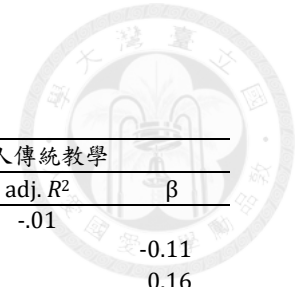
表 五 智力本質觀與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.06	.33***		.05	.00	
智力本質觀			0.02			-0.06			-0.14
活動量			0.05			0.28*			0.23
step 3	.05 [†]	.06		.01	.33***		.00	-.02	
智力本質觀 x 活動量			0.22 [†]			0.08			0.00

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.03	.29***		.02	-.04	
智力本質觀			0.03			0.03			-0.08
專注度			0.07			-0.18			0.12
step 3	.00	.00		.02	.30***		.01	-.05	
智力本質觀 x 專注度			0.07			0.17			0.12

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.00	.27**		.01	-.05	
智力本質觀			0.04			0.02			-0.07
抑制控制			-0.02			-0.06			-0.02
step 3	.00	.00		.05 [†]	.30***		.06 [†]	-.01	
智力本質觀 x 抑制控制			0.06			0.22 [†]			0.25 [†]

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



表六 智力本質觀與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.03	.05		.00	.27***		.07	.02	
智力本質觀			0.09			0.03			-0.15
第 17 題			0.18			0.04			-0.27 [†]
step 3	.00	.03		.00	.25**		.03	.03	
智力本質觀 x 第 17 題			0.06			0.04			-0.16
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.05	.07		.00	.27**		.09	.05	
智力本質觀			0.06			0.03			-0.04
第 21 題			0.22			0.05			0.30*
step 3	.01	.06		.01	.26**		.01	.03	
智力本質觀 x 第 21 題			0.10			0.11			0.10
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.01	.28***		.04	-.01	
智力本質觀			0.02			-0.02			-0.13
第 13 題			-0.07			-0.12			-0.19
step 3	.02	.02		.00	.26**		.01	-.02	
智力本質觀 x 第 13 題			-0.15			0.00			-0.11

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

2. 努力永遠有用

不論從簡單相關分析或從排除了兒童性別與母親教育程度的迴歸分析結果來看，努力永遠有用的信念都無法獨立預測本研究所測量的三類母親行為。

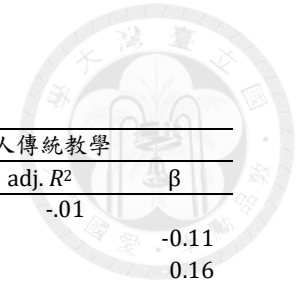
從表七、八、九可見，階層迴歸中對於努力永遠有用與各項氣質指標的交互作用的分析結果，顯示母親的努力永遠有用信念與母親覺知兒童主動控制氣質因素、及活動量、專注度、抑制控制三項氣質向度之交互作用皆能夠顯著預測其華人傳統教學 ($\beta_s = -0.35, 0.44, -0.42, -0.35, p_s < .05$)；且此信念與母親覺知兒童「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」(第 13 題)之交互作用能顯著預測母親之兒童中心行為 ($\beta = 0.54, p = .013$)。以下一一對這五個顯著交互作用進行簡單斜率檢定。



表 七 努力永遠有用與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.03		.04	.31***		.06	.01	
努力永遠有用			-0.11			0.05			0.07
騰動性／外向性			-0.03			0.20			0.24
step 3	.01	.02		.00	.30***		.00	-.01	
努力永遠有用 x 騰動性／外向性			-0.15			-0.07			-0.01
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.02	.03		.02	.28***		.01	-.04	
努力永遠有用			-0.11			0.09			0.10
負向情感			0.07			0.11			-0.06
step 3	.03	.04		.00	.27**		.01	-.05	
努力永遠有用 x 負向情感			0.17			-0.05			0.11
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.03		.01	.27**		.03	-.02	
努力永遠有用			-0.09			0.08			0.03
主動控制			-0.06			0.00			0.18
step 3	.02	.03		.00	.25**		.09*	.05	
努力永遠有用 x 主動控制			0.17			-0.03			-0.35*

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



表八 努力永遠有用與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.03		.07 [†]	.34***		.04	-.01	
努力永遠有用			-0.11			0.09			0.11
活動量			0.06			0.26*			0.19
step 3	.05	.06		.01	.34***		.08*	.06	
努力永遠有用 x 活動量			-0.34			0.17			0.44*
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			-0.24 [†]			0.16
step 2	.02	.04		.04	.31***		.02	-.03	
努力永遠有用			-0.14			0.13			0.09
專注度			0.11			-0.21			0.09
step 3	.00	.02		.00	.30***		.12*	.07	
努力永遠有用 x 專注度			0.07			-0.05			-0.42*
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			-0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.03		.01	.28***		.01	-.04	
努力永遠有用			-0.11			0.09			0.11
抑制控制			-0.01			-0.08			-0.04
step 3	.02	.03		.00	.26**		.11*	.06	
努力永遠有用 x 抑制控制			0.14			-0.02			-0.35*

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



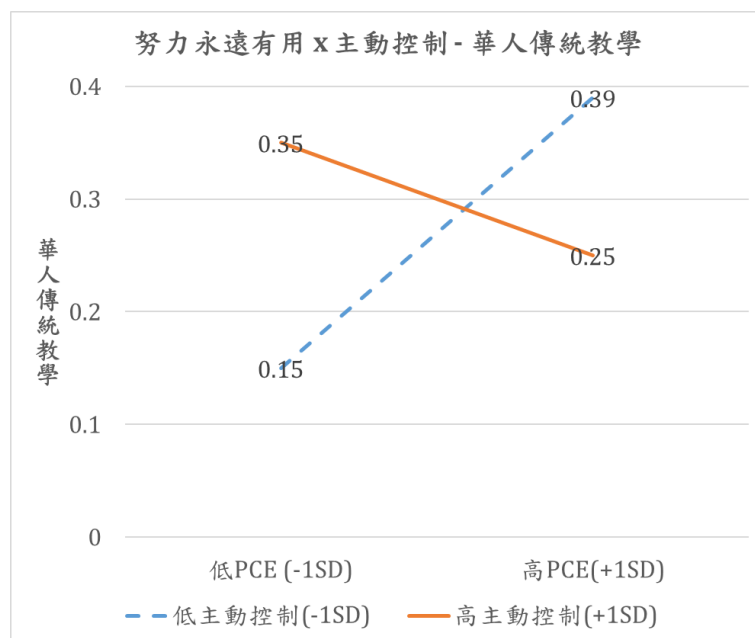
表九 努力永遠有用與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			-0.24 [†]			0.16
step 2	.04	.06		.01	.27**		.07	.02	
努力永遠有用			-0.14			0.08			0.15
第 17 題			0.18			0.02			-0.25 [†]
step 3	.04	.08		.00	.26**		.02	.02	
努力永遠有用 x 第 17 題			0.22			0.07			0.16
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			-0.24 [†]			0.16
step 2	.09	.11 [†]		.01	.27**		.09	.04	
努力永遠有用			-0.22			0.08			0.00
第 21 題			0.29*			0.02			0.30 [†]
step 3	.01	.10 [†]		.00	.26**		.02	.04	
努力永遠有用 x 第 21 題			-0.12			-0.07			-0.20
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			-0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.03		.02	.29***		.04	-.01	
努力永遠有用			-0.10			0.10			0.13
第 13 題			-0.06			-0.12			-0.17
step 3	.12*	.14*		.01	.28**		.00	-.03	
努力永遠有用 x 第 13 題			0.54*			-0.17			-0.05

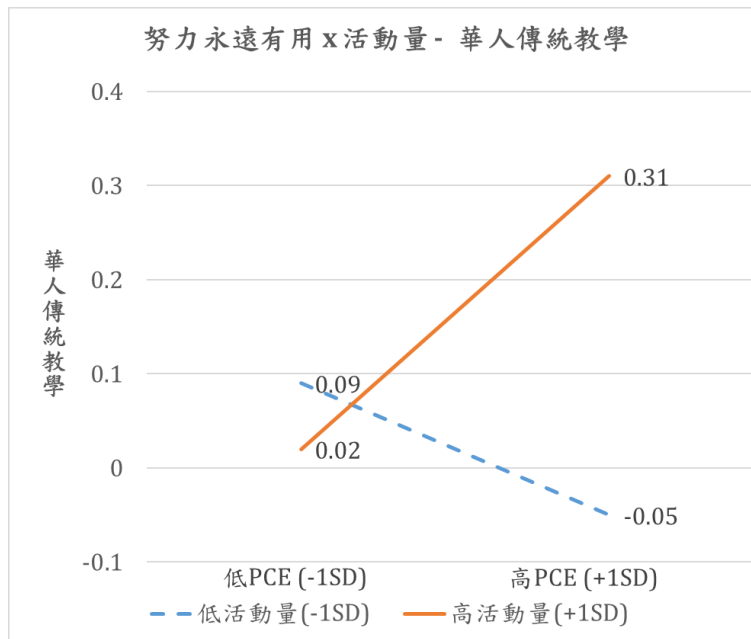
Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

從簡單斜率檢定中可見，當母親覺知兒童有較低之主動控制氣質時，努力永遠有用的信念仍能夠邊緣顯著正向預測其華人傳統教學行為 ($slope = 0.11, SE = .06, t(44) = 1.81, p = .077$)，而從圖五中可見，當母親覺知兒童有較高之主動控制氣質時，則無論母親努力永遠有用的信念之高低，其運用華人傳統教學行為的程度則頗為穩定 ($slope = -0.05, p = .295$)。

圖六顯示，在母親覺知兒童活動量較低時，努力永遠有用無法預測其運用華人傳統教學行為的程度 ($slope = -0.06, p = .238$)，但當母親覺知兒童活動量較高時，比較相信努力永遠有用的母親卻顯著地展現較多的傳統教學行為 ($slope = 0.13, SE = .06, t(44) = 2.17, p = .036$)，亦即當母親預期孩童的活動力越高時，越抱持「無論先天資質如何，只要更加努力必定有進步的空間」的母親，更容易行使華人傳統的教學手段。



圖五：努力永遠有用與母親覺知孩童之主動控制氣質因素之交互作用預測華人傳統教學行為



圖六：努力永遠有用與母親覺知孩童之活動量氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為

圖七顯示，當母親覺知兒童的專注度較低、越認為孩童無法專注於活動時，越相信「努力效果」的母親越傾向運用華人傳統教學的手段 ($slope = 0.13, SE = .06, t(44) = 2.38, p = .022$)；而當母親認為孩童專注度較高時，無論母親相信努力永遠有用的程度如何，其行使華人傳統教學手段頗為穩定 ($slope = -0.05, p = .253$)。

至於母親之努力永遠有用信念與其覺知抑制控制氣質向度的交互作用效果，從圖八可見，當母親覺知兒童具有高抑制控制氣質時，努力永遠有用信念無法預測其華人傳統教學行為 ($slope = -0.04, p = .317$)；但當母親越認為孩童無法計畫與遵循指示時，努力永遠有用信念便能夠顯著正向預測其運用華人傳統教學行為的程度 ($slope = 0.11, SE = .05, t(44) = 2.35, p = .023$)。

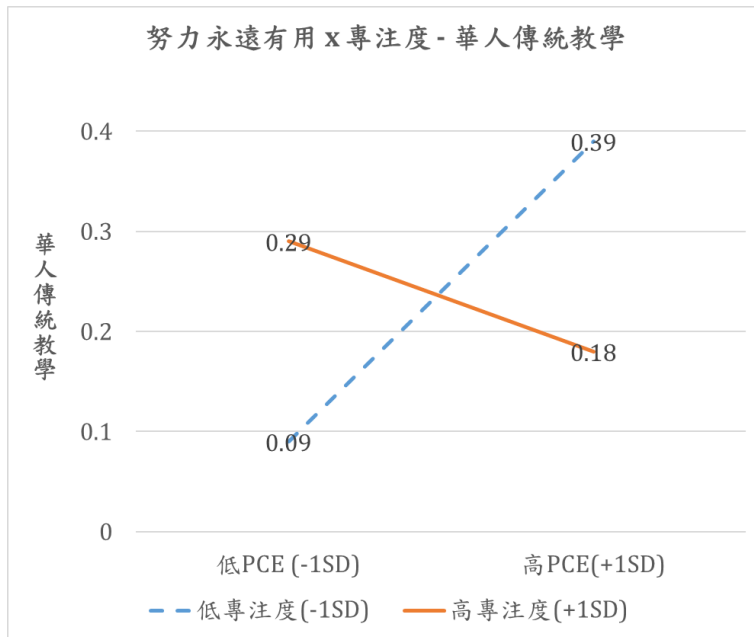


圖 七：努力永遠有用與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為

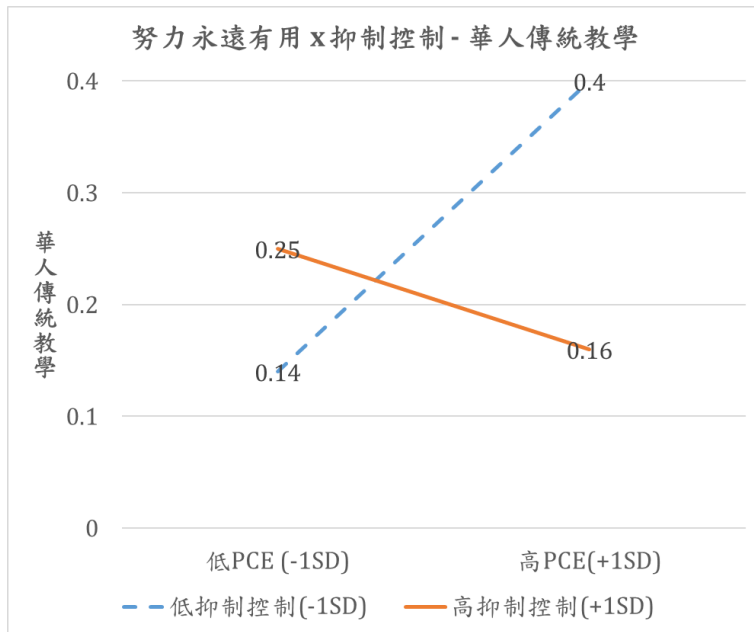
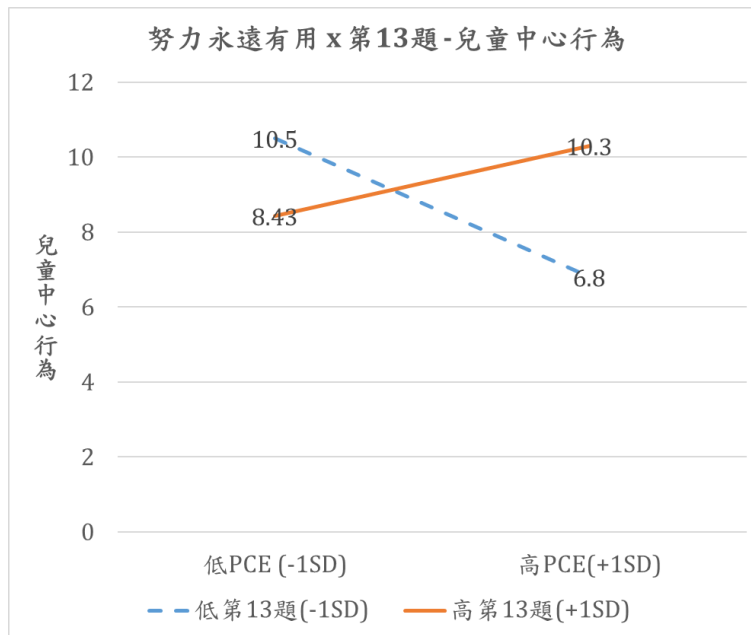


圖 八：努力永遠有用與母親覺知孩童之抑制控制氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為

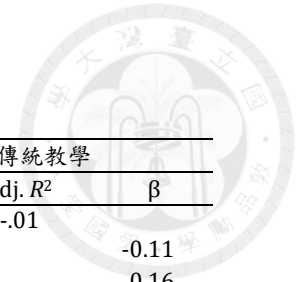
努力永遠有用的信念與覺知兒童對「對靜態情境偏好程度」之交互作用也對母親兒童中心行為有預測效果。但僅在母親覺知兒童「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動（第 13 題）」氣質題項較低時，也就是母親認為孩童較沒有顯現偏好靜態活動時，越相信努力永遠有用的母親，越傾向展現較低的兒童中心行為（ $slope = -1.66, SE = .63, t(44) = -2.63, p = .012$ ），亦即較少使用溫暖、有趣、正向、稱讚等方式與兒童互動。但當母親覺知兒童偏好靜態活動時，努力永遠有用的信念對於母親兒童中心行為並無預測力（ $slope = 0.84, p = .116$ ）（見圖九）。



圖九：努力永遠有用與母親覺知孩童「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」（第 13 題）的氣質題項之交互作用預測兒童中心行為

3. 努力本質觀

不論從簡單相關分析或從排除了兒童性別與母親教育程度的迴歸分析結果來看，母親所持之努力本質觀皆無法獨立預測其在共讀情境的三種行為，但從表十、十一、十二可見，母親的努力本質觀與其覺知兒童活動量氣質向度之交互作用能夠顯著預測母親的兒童中心行為 ($\beta = 0.31, p = .022$)；努力本質觀與其覺知兒童專注度氣質向度之交互作用能夠顯著預測母親的父母中心行為與華人傳統教學行為 ($\beta_s = 0.43, 0.43, ps < .01$)；努力本質觀與其覺知兒童「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」(第 17 題)之交互作用能夠顯著預測母親的傳統華人教學行為 ($\beta = -0.30, p = .036$)。



表十 努力本質觀與三個氣質因素預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.04	.31***		.09	.05	
努力本質觀			-0.02			0.02			-0.18
騰動性／外向性			-0.05			0.21 [†]			0.25 [†]
step 3	.08 [†]	.08		.01	.30***		.00	.02	
努力本質觀 x 騰動性／外向性			0.26 [†]			0.09			0.02
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.01	.27***		.03	-.02	
努力本質觀			-0.04			-0.01			-0.18
負向情感			0.09			0.11			-0.01
step 3	.05	.05		.00	.26**		.04	.00	
努力本質觀 x 負向情感			0.20			-0.03			-0.18
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.00	.27**		.06	.01	
努力本質觀			-0.02			0.02			-0.18
主動控制			-0.10			0.04			0.19
step 3	.00	.01		.01	.26**		.03	.03	
努力本質觀 x 主動控制			-0.06			0.12			0.19

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



表 十一 努力本質觀與三個氣質向度預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.06	.33***		.06	.02	
努力本質觀			-0.02			0.03			-0.18
活動量			0.06			0.26*			0.18
step 3	.10*	.11 [†]		.01	.33***		.00	-.01	
努力本質觀 x 活動量			0.31*			0.10			0.01
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.03	.29***		.05	.00	
努力本質觀			-0.03			0.03			-0.20
專注度			0.08			-0.18			0.13
step 3	.00	.00		.17***	.46***		.17**	.17*	
努力本質觀 x 專注度			-0.05			0.43***			0.43**
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.00	.02		.00	.27**		.03	-.02	
努力本質觀			-0.02			0.03			-0.18
抑制控制			-0.02			-0.07			0.00
step 3	.01	.00		.01	.26**		.04	.01	
努力本質觀 x 抑制控制			-0.09			0.09			0.21

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

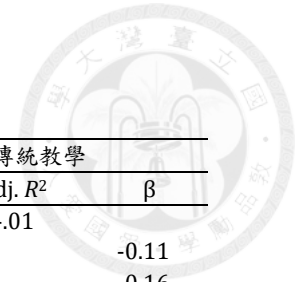


表 十二 努力本質觀與三個氣質題項預測三種母親共讀行為之迴歸分析摘要表

變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.03	.04		.00	.27**		.07	.03	
努力本質觀			-0.05			0.01			-0.15
第 17 題			0.17			0.03			-0.20
step 3	.00	.02		.00	.25**		.09*	.10 [†]	
努力本質觀 x 第 17 題			0.02			-0.04			-0.30*
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.05	.07		.00	.27**		.12 [†]	.07	
努力本質觀			-0.01			0.02			-0.17
第 21 題			0.22			0.05			0.29*
step 3	.04	.09		.03	.29**		.03	.09	
努力本質觀 x 第 21 題			0.19			0.18			0.17
變項	兒童中心行為			父母中心行為			華人傳統教學		
	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β	ΔR^2	adj. R^2	β
step 1	.10	.06 [†]		.32	.29***		.03	-.01	
母親教育程度			0.31*			-0.55***			-0.11
兒童性別			-0.05			0.24 [†]			0.16
step 2	.01	.02		.01	.28***		.05	.01	
努力本質觀			-0.02			0.03			-0.18
第 13 題			-0.07			-0.11			-0.14
step 3	.02	.02		.00	.26**		.02	.00	
努力本質觀 x 第 13 題			-0.15			-0.01			-0.13

Note. [†] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

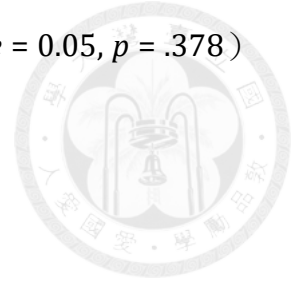
接著以簡單斜率檢定檢測上述四個顯著交互作用效果。在努力本質觀與覺知兒童活動量氣質向度之交互作用對兒童中心行為的預測效果上，當母親覺知兒童的活動量較低時，其努力本質觀對兒童中心行為有負向且達邊緣顯著之預測效果 ($slope = -1.20, SE = .60, t(44) = -1.99, p = .053$)；而當母親認為兒童活動量較高時，努力本質觀則無法預測母親兒童中心行為的展現 ($slope = 0.42, p = .310$) (見圖十)。

在母親努力本質觀與其覺知兒童專注度氣質向度之交互作用對父母中心行為的預測效果上，只有在覺知兒童的專注度高時，越抱持努力本質觀的母親傾向展現較多父母中心行為 ($slope = 0.13, SE = .05, t(44) = 2.95, p = .005$)；相反地，當母親覺知兒童的專注度較低時，越抱持努力本質觀的母親則會展現越少的父母中心行為 ($slope = -0.13, SE = .05, t(44) = -2.68, p = .010$) (見圖十一)。同時，在覺知兒童的專注度高時，母親抱持努力本質觀的高低不會影響其運用華人傳統教學行為的程度 ($slope = 0.05, p = .263$)；從圖十二亦即可發現，認為兒童的專注度較高的母親，即使有高努力本質觀，在親子共讀中仍會展現與低努力本質觀的母親類似程度的傳統教學行為。但當母親覺知兒童的專注度較低時，越抱持努力本質觀的母親展現越少的華人傳統教學行為 ($slope = -0.17, SE = .05, t(44) = -3.36, p = .002$)。

此外，當母親覺知兒童「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」的傾向頗高時，母親的努力本質觀才對其傳統教學行為具有負向預測效果 ($slope = -0.10, SE = .05, t(44) = -2.25, p = .030$)；亦即母親越相信一個人能達其努力程度的極限，是其不可改變的本質，則其在面對容易受挫的孩子時，運用傳統教學手段的傾向越低。然而，當母親不認為兒童會在面對困難時容易氣餒，則高努力本質觀的母

親使用傳統教學手段的程度與低努力本質觀的母親類似 ($slope = 0.05, p = .378$)

(見圖十三)。



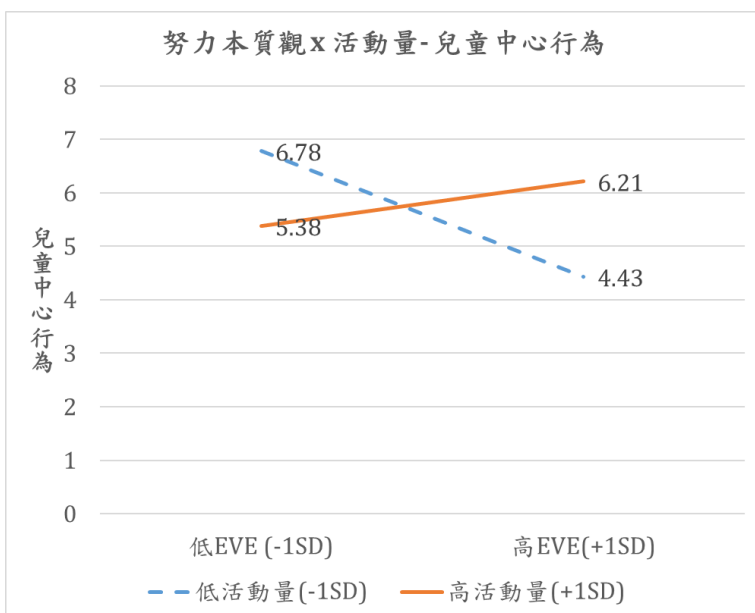


圖 十：努力本質觀與母親覺知孩童之活動量氣質向度之交互作用預測兒童中心行為

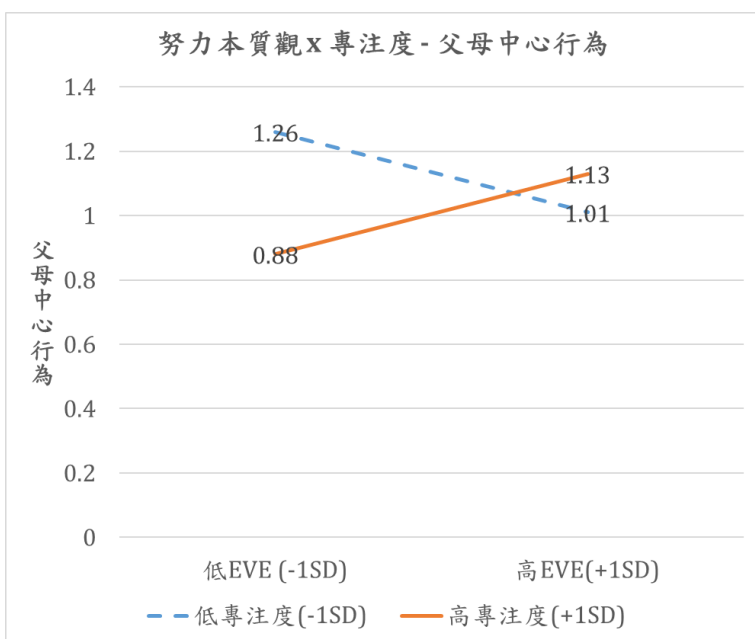


圖 十一：努力本質觀與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測父母中心行為

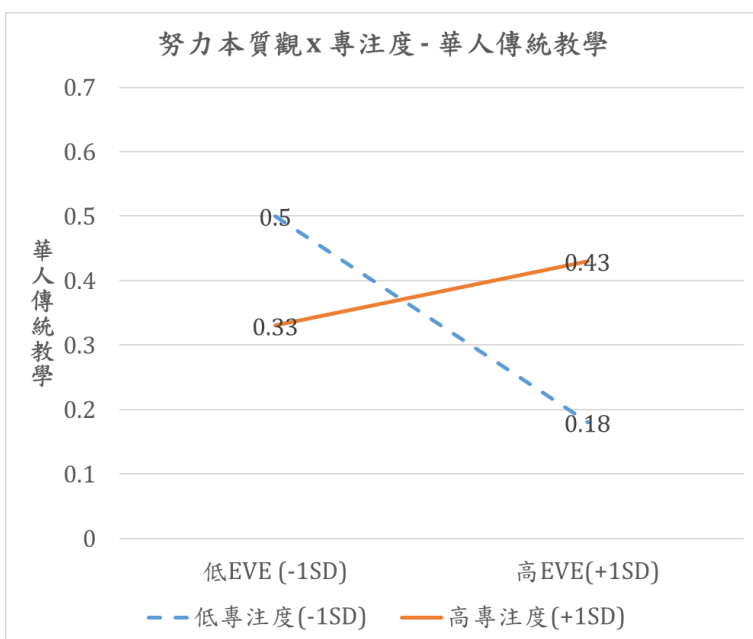


圖 十二：努力本質觀與母親覺知孩童之專注度氣質向度之交互作用預測華人傳統教學行為

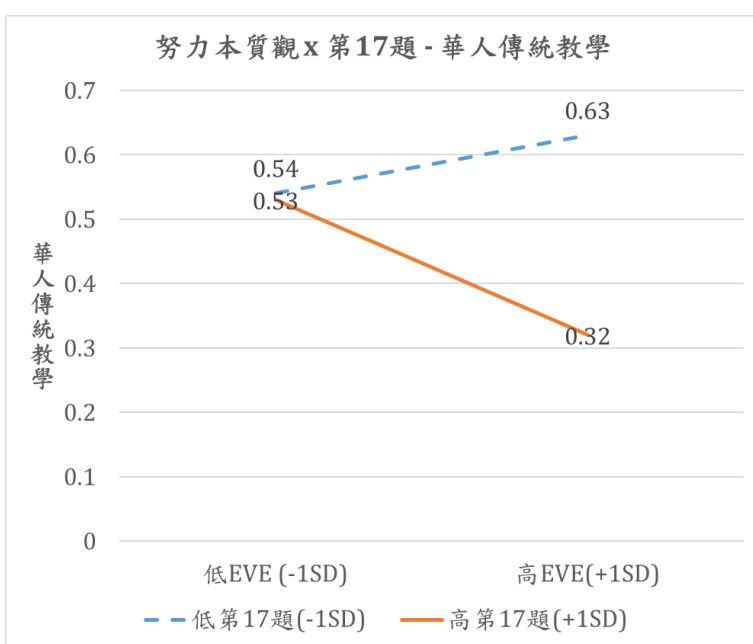



圖 十三：努力本質觀與母親覺知孩童「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」(第 17 題)的氣質題項之交互作用預測華人傳統教學行為

4. 氣質與母親共讀行為

雖然騰動性／外向性氣質因素及專注度氣質向度皆與父母中心行為具有顯著之簡單相關 ($r(48) = .31, p = .031, r(48) = -.38, p = .007$)，但在同時納入兒童性別、母親教育程度、及母親信念的迴歸式中，這兩個氣質向度卻沒有穩定顯現對母親共讀行為的預測力。而活動量氣質向度則不僅在簡單相關的分析中與父母中心行為有顯著正相關 ($r(48) = .32, p = .024$)，且在納入兒童性別、母親教育程度、及母親信念的迴歸式中，仍然可以顯著預測共讀情境中母親所顯現的父母中心行為 ($\beta_s = 0.28, 0.26, 0.26, ps < .05$)，亦即越認為孩童好動活潑，母親越可能在共讀情境中展現強調規範、指令式的行為，且亦不隨孩童的需要而調整自己的行為。而 CBQ-VSF 第 21 題「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」雖然與兒童中心行為及傳統華人教學行為的簡單相關皆不顯著 ($r(48) = .25, p = .078, r(48) = .28, p = .849$)，但在同時納入兒童性別、母親教育程度、及智力本質觀或努力本質觀的迴歸式中，第 21 題卻可顯著預測母親的華人傳統教學行為 ($\beta_s = 0.30, 0.29, ps < .05$)；亦即在排除人口變項及母親的本質概念後，母親越認為孩童喜歡讀書的字詞與韻腳，便越會施予傳統華人的教學手段。此外，在同時納入兒童性別、母親教育程度、及努力永遠有用信念的迴歸式中，第 21 題亦可顯著預測母親的兒童中心行為 ($\beta = 0.29, p = .050$)；亦即母親越認為孩童對語文有興趣，其在共讀情境也越容易展現其敏感性，並有稱讚及正向情緒等行為。

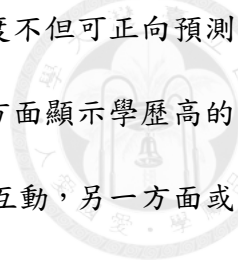


討論



對華人父母來說，親子共讀除了是親密、正向的親子活動，也可能是提昇孩童的知識水平、道德涵養，及培養學習態度的機會。本研究整理 Wu 等人(2016)以觀察法編碼華人母親在與學齡前兒童共讀時的行為，並探討母親之兒童中心、父母中心之社會情緒互動行為，及敦促練習、矯正錯誤、給予機會教育的華人傳統教學方式是否可被母親的信念與對孩子氣質的印象所預測。編碼結果顯示，華人母親在共讀情境中，會表達兒童中心行為的頻率遠高於展現父母中心或華人傳統教學手段的頻率，顯示共讀情境即使被華人父母設定為學習的場景(康雅惠，2006；Wu & Honig, 2010)，仍舊為親子互動提供了正向的媒介。

但有趣的是，這筆數據中的華人母親雖平均在三分之一以上的錄影時段會展現讚美、創新、敏感、回應等兒童中心行為，但這樣的行為除了與母親的學歷有正向關聯之外，與任何其他本研究所分析超過十個以上的母親信念與母親覺知孩童氣質的預測變項都沒有直接關係。而即使納入迴歸式中，同時考量多個變項與調節效果時，也只有發現母親覺知孩子對字詞聲音的偏好可解釋其兒童中心行為；以及在母親相信努力永遠有用又認為孩子不是那麼偏好靜態活動或母親具有高努力本質觀而孩子的活動量較低時，其兒童中心行為顯著較低。過去許多研究都顯示了兒童中心行為對從嬰兒到青少年的正向發展效果(Deci & Ryan, 1987；Grolnick & Ryan, 1987；Zhou, Eisenberg, & Losoya, 2002)，也發現共讀情境中母親的正向情緒與應答性可預測孩童的投入程度(Bergin, 2001；Landry et al., 2012)、閱讀興趣(Ortiz et al., 2001)，顯示未來實有必要以此著眼，探討可預測華人母親兒童中心行為的情境因子、壓力因子或母親特質因子。



在 Wu 等人 (2016) 所提供的這筆數據中，母親的教育程度不但可正向預測兒童中心行為，還可反向預測父母中心行為。這樣的結果，一方面顯示學歷高的母親比較願意放下自身對共讀的特定期待、從孩子的角度與其互動，另一方面或許也代表著學歷高的母親西化程度較高，與孩子的互動模式因而與西方文獻中以兒童為中心的「好父母」比較接近。然而 Lay 與 Wu 之觀察系統中的兒童中心與父母中心行為，多以西方親子互動觀察文獻中的變項為本，未來研究應發展更多具本土特色的親子觀察編碼，甚至打破「孩童」、「父母」中心的分類概念，重新思索華人父母展現社會情緒互動的文化特性。

此外 Wu 等人 (2016) 的資料也顯示，母親對孩童施予華人傳統教學模式的傾向無法被其學歷高低所解釋。亦即即使華人母親在親子社會情緒互動的層面會因學歷或西化程度而有所差別，一旦涉及教學行為，高或低學歷的母親卻有同樣的機率回歸到敦促練習、矯正、考試的傳統教學策略。透過親子共讀，讓年幼的孩子享受文學藝術本身的樂趣及建立探索式的深度學習，本已成現今社會所認可並積極倡導的共讀模式，本研究卻仍顯示橫跨不同學歷的華人母親對學齡前孩子實施各種傳統教學行為並無差異。由此來看，即使是學歷較高、可能西化程度也較高的華人母親對幼蒙、努力、勤練等傳統學習方式的執著仍頗根深蒂固。

母親之教育程度影響本研究結果的另一個潛在的可能性，不在於教育程度高的母親較會以西方價值觀所認可的兒童中心行為（而非父母中心行為）與孩童共讀，而是教育程度高連帶社經地位較高的母親可能較有機會接觸到現今教育機構大力宣導的共讀資訊，或者較有空餘時間使其平時便與孩童有較多共同閱讀的經驗，這些母親因而得以在 Wu 等人 (2016) 的錄影中展現更為純熟的共讀互動技巧。為了澄清此一可能性，本研究後續也以 Wu 等人另有收集之母親自陳親子閱

讀活動調查問卷中的第十三題「我平常與孩子一起看書或唸故事書（包括睡前說故事等）的頻率大約為：1= 很少、2=偶而（1-2次／月）、3= 有時（4-5次／月）、4= 經常（1-3次／每週）、5= 總是（>3次／周）」之五點量尺，作為母親在家中與孩童共讀頻率的指標。在依母親的學歷分成大學以上與大學以下兩組後，發現兩組在家中與孩童的共讀頻率之平均數差異檢定不顯著（ $t(48)=1.269$ ， $p=.211$ ；大學或以上： $M=4.19$ ， $SD=0.83$ ；大學或以下： $M=3.84$ ， $SD=1.12$ ）。這樣的結果，排除了因為母親教育程度不同而有不同的日常共讀頻率，繼而使不同學歷的母親之共讀技巧具不同熟稔程度之可能性；同時，本研究也在所有階層迴歸分析之第一步驟便先排除了母親教育程度之效果。即使已小心處理社會階層對本研究數據的影響，但本研究之結果仍具有僅足以描述漢人中產階級族群之共讀樣態，而無法推論至其他華人族群的疑慮。亦即仍有必要保守詮釋本研究結果對跨族群之應用性。

一如本研究所預測，父母中心行為與母親覺知孩子的專注度有負相關，當母親預期孩童無法持續且專注地投入在閱讀繪本的過程時，便會以較高壓強制的作風與孩子互動；這樣做的目的，有可能是為了確保共讀活動能夠順利進行。父母中心行為也與孩童活動量氣質有正相關，且這樣的效果即使考量了人口變項與母親信念等效果後，也仍穩定地呈現，顯示當母親預期孩子活潑好動時，便較可能會以高壓命令式的互動方式確保孩子能夠穩定下來進行共讀活動。不同於本研究根據過去西方研究的結果而預測騰動性／外向性氣質能夠正向預測母親之兒童中心行為，母親覺知兒童的外向程度不但與兒童中心行為無關、且反而與父母中心行為具正相關。這樣的結果，或可由東西方的文化差異加以解釋；亦即，相對於西方自盧梭以降，便強調兒童的獨特性，提倡以兒童為中心的教育哲學，華人

社會卻不但強調幼蒙，且從孩童幼年起便給予結構化的學習情境。換言之，也許華人母親將學齡前的親子共讀已然視為正式入學的準備階段，並將讀本視為教學的媒材，有其特定的學習目標。在這樣的情境中，孩子自然唯有安靜聆聽，遵循大人提供的知識範本，並隨著既定的學習步調，才能在知識、待人處事、與學習態度上有所進展。在傳統華人學習結構的設定下，華人母親自然對於高趨近性、高活動量、總是興高采烈（亦即具有高騰動性／外向性氣質）的學齡前孩童的印象，不是孩子具有總對新事務興趣盎然、喜歡探索的學習優勢，反而是擔心這樣的孩子在制式的學習情境中自主性太強而無法掌控其注意焦點，因而會展現出較多的高壓強制與命令式的行為，以避免孩子無法平靜下來參與共讀活動。

華人母親對具騰動性／外向性氣質的幼童的學習狀況之擔心，及其所衍生之因應行為，似乎也可從 Shiner(2000)對美國兒童的研究結果中獲得支持。Shiner 測量一群 8-12 歲兒童的氣質與學校適應，並在十年後追蹤，檢驗一類似騰動性氣質的指標對青少年期學校適應之預測力。結果發現，類似騰動性／外向性氣質的測量指標，可在學齡階段正向預測兒童的學業成績，但到了高中、大學階段，同樣的測量指標卻對學業成就有反向之預測力。Shiner 認為，或許原先有助於主動探索的氣質因素，確能讓兒童更容易浸淫於學習情境，但隨著成長，個體進入較為結構化、須高注意力的中等／高等教育，衝動、追求高刺激活動等特徵，卻反而不利學習。若將 Shiner 筆下對美國高中／大學教育環境的形容比擬至華人家庭與學校所習慣自幼年起便提供給孩子之結構化的學習情境，或可說明本研究發現騰動性／外向性氣質與華人母親之父母中心行為的正向關聯。亦即，華人母親對具有高騰動性／外向性氣質的孩童施以較多父母中心行為的目的，是因為她們對理想的共讀情境有結構化、單一步調、兒童會遵從指導且安靜聆聽與回應

的期待，因此會以較多父母中心行為導引孩童符合此期待。這樣的結果也同時顯示，在討論特定氣質對於特定發展任務（如：共讀）的貢獻時，需先考量該任務的發展意義與文化意義，才能凸顯該氣質與任務要求之間的適配度。

在本研究所分析的母親的三類行為中，傳統教學行為與父母中心行為具有顯著正相關；顯示較傾向採取傳統教學手段的母親，也同時較在乎孩童在共讀情境中能否遵守規範，並展現糾正、責備孩童的行為。此結果代表了較執著於制式傳統教學方式的母親，也較傾向行使傳統「嚴師」的角色，強調認真學習才能有所成就的學習哲學。此外，父母中心行為常伴隨華人傳統教學行為的結果，也可能反映了 Chao (1996) 所討論的華人在威權式教養風格背後的文化意涵。亦即華人父母對子女直接命令或是責備、糾正等行為，其背後往往隱涵了他們想要符合華人社會對父母角色職責的期待，一方面以重複練習等傳統教學要求孩童更好更進步，另一方面則以父母中心行為限制孩童以確保其在共讀情境中更認真專注。

從階層迴歸分析結果可以發現，母親的學習相關信念與覺知兒童氣質並非以獨立的方式作用。在排除母親教育程度、兒童性別、及覺知兒童氣質的效果後，母親的智力本質觀、努力本質觀、及努力永遠有用信念皆無法預測本研究所編碼之三種母親共讀行為；而各項氣質指標中，也僅有 CBQ-VSF 第 21 題「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」以及孩子的活動量共兩項對母親共讀行為有直接解釋力。喜歡童謠韻腳的氣質題項雖然與兒童中心行為及傳統華人教學行為的簡單相關皆不顯著，但在同時考量兒童性別、母親教育程度、及學習相關信念後，認為孩童會享受文句中字詞與韻腳樂趣的母親，雖然會與孩童有較敏感性、稱讚、及愉悅的正向互動，但也同時也會施予較多傳統華人的教學手段。這樣的結果或許顯示，即使華人母親能夠投孩童之所好而給予對語文興趣較高的孩子更多自由

發揮的空間，並以具創造性、正向的方式與其互動，但在認為孩子的特性可能與共讀情境頗為適配的狀況下，便不免嵌入較為傳統、填鴨、制式化的教學策略；或許，母親所行使的這些傳統教學行為，也間接向孩子表達了「孺子可教也」的心態。

雖然在排除控制變項後，母親對能力與努力的信念之主要效果，皆無法預測其共讀行為，但卻發現兩種具有華人文化殊異性的努力信念（努力永遠有用與努力本質觀）對共讀行為的預測力，可受到母親對於孩童與「學習潛能」有關的各項氣質指標的看法所調節，以下個別討論三種信念下母親的行為樣貌。

（一） 智力本質觀的效果

不同於過去西方學習動機的研究結果，本研究發現，不論是母親的智力本質觀之直接效果，還是智力本質觀與覺知兒童氣質之交互作用皆無法預測任一種母親的共讀行為。顯示母親認為「一個人的能力是先天決定的，無法透過後天學習來彌補」信念，並不會左右其在共讀情境中的社會情緒表達與華人傳統教學行為。這樣不同於西方的研究發現，可能反映出華人在日常生活中便自然內化了「個人成就不在於天生的資質（智力），而是後天鏗而不捨努力的成果（努力）」的學習哲學，使得 Henderson 與 Dweck（1988）的測量方式即使在華人文化中有一定的變異量，卻既無法預測華人中學生的行為（Tsai & Lay, 2005），在本研究中也無法預測華人母親的行為。但需注意的是，學齡前之親子共讀情境即使對華人母親而言已具有為正式入學做準備的目標與功能，但相較於高度競爭、強調評鑑考試的華人社會（甚至是亞洲社會）的正式教育體制，學齡前親子共讀仍然相對而言屬於較為輕鬆且非正式的學習情境，因此對於智力本質觀效果的推論或許僅能

解釋於學齡前共讀情境中，若未來要探討華人母親之學習信念在參與較大孩童正式教育中的行為表現，仍須考量其對於智力的看法是否可能因為正式教育中較困難且具評價性的情境而被激發，進而展現出特定的行為。

(二) 努力永遠有用的效果

華人教育深受儒家「努力」哲學的影響，而深受「一個人只要有恆心和耐力，則最終一定能成功」甚或是「即使已達登峰造極的境地，仍有努力上進繼續達到聖賢境界的空間」的價值觀影響的華人，可能在面臨學業困難與瓶頸時，便較能持續堅持下去、投注更多的努力。而本研究發現，學齡前兒童的母親若較具有「努力具有永不止息的效益」的信念，即使其覺知自己的孩子較不具「學習潛能」，例如：主動控制氣質因素較低、專注度氣質向度較低、活動量氣質向度較高、抑制控制氣質向度較低，也仍會在共讀情境中勉力傳達給孩童文本中的語言知識與道德意涵、糾正錯誤、並要求孩童精熟所學。亦即具有高「努力永遠有用」信念的母親，對於其在制式環境中沒有氣質上的學習優勢的學齡前孩子，頗有一股「知其不可，而仍勉力為之」的勇氣與堅持。

另外，當母親認為孩童偏好靜態遊戲時，不論母親相信「努力永遠有用」的程度如何，皆會穩定展現溫暖、敏感且正向的互動。但是，當母親認為孩子較不喜好類似如共讀情境的靜態情境時，越相信「只要決心努力打拚，沒有克服不了的學業困難」的母親，則較少展現正向、溫暖、有趣的兒童中心互動。這樣的結果，或許暗示「努力成效無限」概念背後的雙面效果。亦即不同於西方文化將學習視為探索知識的歷程，儒家的努力概念認為學習的目標是苦練修身，需要堅忍的意志力，因此相信努力效果的母親即使預期孩童可能不適應於共讀情境時，一

方面會願意花費更多心力投注於矯正錯誤、敦促練習；但另一方面，這些母親也可能因為放不下對孩童學習的期待，而無法由孩童的角度陪伴其享受共讀時光，即使知道孩子對於靜態活動的興趣不高，也不會嘗試以正向、創新的方法吸引孩子投入閱讀。

(三) 努力本質觀的效果

一如本研究之初始假設，相對於具較低努力本質觀信念的母親，具較高「每個人的努力程度有其極限，無法改變」之特質信念的母親，若覺知其學齡前孩子之氣質似不適用於在結構化情境中學習（例如：專注度氣質向度較低、活動量向度較高），則母親在共讀情境一方面可能會採取被動放棄的態度，不僅較少顯示傳統教學行為，也不會以權威高壓式的姿態約束和管教孩童；另一方面，也可能會保持與低努力本質觀的母親類似之較高度的兒童中心行為，放下了對孩子行為之正確性的執著，以孩童的需求與步調調整自己的行為。相反地，當孩子具有較低的活動量、或較高的專注度，亦即其氣質表現與傳統上對於學習態度的要求頗為適配時，認為「每個人可以努力的程度是固定不變」的母親，便較有可能不會表現那麼多兒童中心行為、也較有可能將督促孩童的學習成果與歷程及學習紀律等行為保持在較高水準。換言之，本研究顯示了母親的努力本質內隱信念，反而在孩童的氣質不符華人設定給學子的正確學習態度（如：專注、坐穩、不要亂動）時，顯示了較少的強制性與對孩童的尊重。這樣的結果，得以讓我們再次看到文化、母親信念、孩童氣質三者之間適配的重要性，如此複雜的變項之間互相調節的關係對兒童發展的短期與長期效果，也成為未來值得繼續探討的議題。

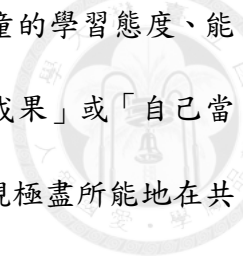
此外，儒家文化中認為學習是個苦練歷程，暗示了學習的過程是辛苦的，需

要靠堅忍的毅力才能夠持續下去，因此個體能否在挫折中展現出堅毅的態度也成為判斷是否具有「努力」特質的重要關鍵。本研究發現，越是具有高努力本質觀的母親，若覺知自己的孩子較會因為「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」，越傾向展現較少的傳統教學；相反的，低努力本質觀的母親，或許是因為相信一個人努力不懈的程度是能夠透過不斷練習而增加，因而不會依據孩童的挫折忍受力高低而調整其以敦促練習、糾正等方式進行親子共讀的程度。

(四) 華人學習信念與父母教養

當西方慣常的學齡前親子互動格式，套上了華人母親對幼蒙與學習的傳統意義系統後，會呈現甚麼樣貌呢？親子共讀，或許正給出了在親子互動領域中一個「西風東漸」而仍「中學為體」的實例。有趣的是，華人母親在如共讀之非正式學習場景中對子女學習自然流露的強制性，如對閱讀步調、坐姿的堅持、及打斷無關於讀本內容的孩童發言等父母中心行為，或如強調勤練、正確、道德教育的傳統中式教學行為，皆非隨其努力的想法而直接表露於其共讀行為上；而是一旦將孩童各項氣質指標納入考量後，母親的努力信念便會顯露在其於共讀情境中對待孩子的方式上。而植根於西方文化由 Dweck 與 Leggett (1988) 所揭櫫的智力內隱理論，則仍舊無力凸顯華人母親共讀行為的個別差異。

「努力效果沒有極限」或許是為了培養堅忍不拔、如琢如磨的學習耐力因而加諸於大多數華人的成長歷程中的價值觀，由本樣本之「努力永遠有用」六點量尺的平均值為 4.00，顯著高過量尺中間值 3.50 ($t(49) = 3.148, p = .003$) 可見一斑。而這樣的信念對於在共讀情境中的母親到底是轉化成了「協助孩童持續投入在共讀情境中，一定有助於改善孩童的學習態度、能力、與表現」或轉化成了「作



為母親，我自己持續投入於協助孩童共讀，一定有助於改善孩童的學習態度、能力、與表現」則不得而知。但不論是「孩子的努力一定會帶來成果」或「自己當母親的努力一定會為孩子帶來成果」的理念，都同樣可導致母親極盡所能地在共讀情境中展現自己認為最能幫助孩子的共讀行為，尤其是針對那些似乎學習潛能不佳的孩子。本研究由四個不同的氣質指標與努力永遠有用之交互作用可顯著預測母親之華人傳統教學行為，一再顯示當孩子的學習潛能越差時，華人母親越容易以質詢標準答案、糾正錯誤、反覆精熟的教學手段確保孩童能有所精進。或許，在見到孩子不適應於共讀情境時，越相信努力永遠有用的母親會採用填鴨式、教導式的教學手段，一方面展現的可能是母親殷殷期盼孩子能夠更好的關愛；另一方面，則凸顯了華人母親「因材施教」的習性。只是，從現代社會的家庭人際氛圍來說，對活動量較高、專注度較低、主動控制較低、及抑制控制較低的孩子施以更多傳統制式教育中的手段，且在孩子不偏好與共讀類似的靜態活動時便展現較少之兒童中心行為，如此是否可有效提昇親子共讀的品質，則不得而知。

相較於對「努力永遠有用」信念的堅持程度似可帶動華人母親在面對學習潛能較不適配於學習情境的孩子時展現積極的傳統式教學行為；相信每個人能夠努力的程度各自有其限度之「努力本質觀」信念，卻可能是母親在面對專注度不高的孩子時，願意鬆綁父母中心行為及傳統華人教學行為，或是對活動量太高的孩子願意維持穩定程度的兒童中心行為的原因。抱持努力本質觀的母親，在認為孩子專注度低或活動量高時，可能是認為孩童無法再更加專心、或無法靜下心來了，便對共讀採取被動放棄的態度，較少投入傳統式的教學、也較少顯現父母中心行為、或甚至增加有兒童中心行為的趨勢；而當其預期孩子容易因為挫折而情緒低落時，也可能是為了減少孩童受到更多挫折的機會，而較少顯示傳統教學行為。

減少傳統填鴨式的教學行為與父母中心的管教，甚至認為孩子較難靜下心時維持一定程度的兒童中心行為，固然可能代表的是母親對於孩童的學習採取被動、退縮、放棄的心態；而從西方親子教養的觀點來說，華人母親「放棄教導」孩子的作為，反而可能是孩子能夠逃脫母親的威權與限制，意外地能夠從母親執著於「努力」的束縛中釋放的機會。但是，若從整體文化觀點視之，華人父母盡力達成管與教的責任並讓孩子在學習上能有所精進，也正代表了對孩子的溫暖與關愛（Chao, 1994；Cheah, Li, Zhou, Yamamoto, & Leung, 2015），華人父母對於孩子的束縛，也不一定就代表了孩子的動機或自我效能便會因而受限（Bao & Lam, 2008）。到底華人母親共讀行為的特色對於華人孩童發展的影響，仍待後續研究加以探討。

此外，本研究雖然以「學習潛能」或「共讀潛能」概括所測量的氣質指標，包括騰動性／外向性氣質因素較低、負向情感氣質因素較低、主動控制氣質因素較高、活動量氣質向度較低、專注度氣質向度較高、抑制控制氣質向度較高、「無法完成某些事的時候會看起來情緒低落」較低、「喜歡字詞的聲音，例如童謠中的韻腳」較高、及「與動態的遊戲比起來，比較偏好靜態的活動」較高，但有些氣質指標既無法作為預測母親共讀行為的預測變項，也無法為母親信念與行為的調節變項。然而，或許是因為華人文化在描述努力時，特別強調專心的重要性（Li, 2005），在本研究中，也可見孩童專注度氣質的獨特效果。不僅認為孩童無法全神貫注好好學習的母親，會展現較多規範性的父母中心行為，兩種努力相關信念（努力永遠有用與努力本質觀）對於母親共讀行為的預測效果也都會依照著母親對孩童是否能夠專心的看法而有所不同。亦即專注度或許即為華人幼童的母親眼中最重要的學習潛能指標，因而會隨其對幼童在這個氣質指標上的印象而調整其


共讀行為。



(五) 對於臺灣共讀推廣之建議與研究限制

當代學齡前的親子共讀猶如傳統中國幼蒙教育的再現。本研究顯示了傳統因為科舉制度所發展出的精熟、填壓式的學習型態與當今強調創意、快樂、自主教育價值之兩極，並凸顯了重新省思當代華人對於「童年」與「師長角色」之必要性。張倩儀（1997）所出版《另一種童年的告別：消逝的人文世界最後回眸》，回溯民國時期的童年面貌，描述當時家家為了及早奠基孩童良好的學習基礎與態度，早在孩童四五歲時就送至私塾反覆背誦、體罰的學習經驗，以及在家中受到長輩們為了奠基孩童良好的學習基礎，竭盡所能地把握在家中可教導孩子的機會，培養孩童學習的知識與態度。尤其家中特別聰慧的孩子備受長輩寵愛，而這樣的疼愛不僅是特別關照這些孩子，同時也會賦予更高的期待和要求，提供更多的學習資源和教學指引。許多孩子從中受惠，成為名家，然而也有許多孩子選擇逃學，從此對學習不再具有熱情。

推及至今，當代社會期待的不僅是對於知識的精熟，更是創造、探索及問題解決策劃之能力，同時，隨著兒童發展的研究證據也顯示了學齡前早期與成人敏感而溫暖的互動、遊戲與探索等經驗對於孩童發展的正面效益。因此，如此能夠親密互動、享受文學藝術與音韻樂趣學齡前親子共讀，或許除了「嚴師」般表達關愛與傳授知識的方式外，現今的華人父母對於共讀活動，也能有更多元期待與更彈性、多變的互動模式。而台灣政府與有關單位在學齡前階段大量提倡親子寓教於樂的親子共讀活動。教授親職閱讀技巧的課程推陳出新的現象，或許立意良善，但若沒有深切考量到臺灣地區的學習文化，反而可能使得父母親無所適從，



或甚至使得學齡前階段成了正式教育的延伸，成了比較孩童是否贏在起跑點的另一戰場。同時，即使受到西方教育改革思潮，強調快樂學習概念較深的高學歷母親，雖然能夠在共讀情境中展現較多溫暖而有趣的正向互動，但其教學手法仍是傳統較為制式化的形式，可見華人父母就算想要實踐快樂學習的理想，但卻缺乏較為彈性、促進孩童自主性的教學策略。考慮到華人學習信念對於母親自發性的教學行為的影響，相關方案可以從父母親學習有關的信念著手，與母親一同探索自身所持有的學習信念與期待，並檢視他們對於孩童學習表現的解讀和反應，同時，協助父母親能夠看見孩子的需求和喜好。最後，擴展父母教學行為策略之多樣性，從中演練適合孩童學習傾向的互動模式。

最後，本研究有其限制，第一，本研究沒有測量孩童基礎的語言能力，因此無法排除在親子共讀情境中孩童本身的語言能力是否影響了母親的互動方式。第二，本研究未持續追蹤孩童後續的語言表現、學業成就、閱讀興趣等，若能夠納入孩童未來表現，便得以從調節或中介模式中了解母親學習信念對於其教學參與的影響如何受到兒童氣質所調節，進而影響孩童未來表現的效果。第三，本研究僅進行語言活動情境的探討，或許未來能夠進行跨情境比較，探討其他常見於學齡前親子互動的情境（如拼圖等問題解決情境）下，是否學習信念皆能夠穩定一致地影響母親的學習參與。最後，為了深入了解文化下學習信念的效果，未來有必要以跨文化比較的研究方式，了解具華人文化特色的信念對於其他文化背景父母親的影響，才得更加釐清該信念如何作用於父母親的學習參與行為。



參考文獻

- 杜維明 (1997)。「儒家思想: 以創造轉化為自我認同」。台北: 東大圖書公司。
- 吳淑娟 (2012)。「華人母親之親子共讀行為與學齡前孩童之閱讀興趣及共讀參與度」(未發表之碩士論文)。台北: 國立臺灣大學心理學研究所。
- 陳怡潔 (2008)。「嬰兒問題解決情經中母親行為之預測因素」(未發表之碩士論文)。台北: 國立臺灣大學心理學研究所。
- 許功餘、雷庚玲、黃世埕 (2002)。「情緒, 氣質與親子關係」。台北: 信誼。
- 康雅惠 (2006)。「幼托園所大班幼兒母親閱讀信念調查研究--以台北縣為例」(未發表之碩士論文)。台北: 臺灣師範大學人類發展與家庭學系
- 張倩儀 (1997)。「另一種童年的告別: 消逝的人文世界最後回眸」。台北: 臺灣商務印書館。
- 張鑑如、劉惠美。(2011) 親子共讀研究文獻回顧與展望。「教育心理學報」、43、315-336。
- 蔡宜妙 (2003)。「成就動機的文化特徵: 臺灣地區青少年的努力信念」(未發表之碩士論文)。台北: 國立臺灣大學心理學研究所。
- 熊秉真 (2000)。「童年憶往: 中國孩子的歷史」。台北: 麥田出版股份有限公司。
- 閱讀起步走—教育部國民小學一年級新生閱讀推廣計畫。取自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=349 教育部電子報主題報導 (368 期重大政策)
- 駱月絹 (2015)。「[盡人事/知天命]—華人努力階層模式之研究」(未發表之博士論文)。台北: 國立臺灣大學心理學研究所。
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K., & Reynolds, R. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early education and development, 19*(1), 112-137.
- Bao, X. & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development, 79*, 269-283. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x
- Barkley, R. A., Karlsson, J., Pollard, S., & Murph, J. V. (1985). Developmental changes in the mother-child interactions of hyperactive boys: Effects of two dose levels of Ritalin. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(5), 705-

- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development, 55*(1), 83-96.
- Bergin, C. (2001). The Parent-Child Relationship during Beginning Reading. *Journal of Literacy Research, 33*(4), 681-706.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Chan, C. C. Y., Brandone, A. C., & Tardif, T. (2009). Culture, Context, or Control? English and Mandarin-speaking mothers' use of nouns and verbs in joint book reading. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(4), 584-602.
- 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. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., Vol. 4, pp. 59-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheah, C. S. L., Li, J., Zhou, N., Yamamoto, Y., & Leung, C. Y. Y. (2015). Understanding Chinese immigrant and European American mothers' expressions of warmth. *Developmental Psychology, 51*, 1802-1811. doi:10.1037/a0039855
- Chen, Y.-C., Lay, K.-L., Huang, S.-Y. (March, 2008). *Maternal Behaviors in a Teaching Context with Infants of 9 Months Old*. Paper presented at the XVth International Conference on Infant Studies, Vancouver, Canada.
- Coffman, S., Levitt, M. J., Guacci, N., & Silver, M. (1992). Temperament and Interactive Effects: Mothers and Infants in a Teaching Situation. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 15*(3), 169-182.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 331-362). New York: Wiley.
- Crockenberg, S. B. (1986). Are temperamental differences in babies associated with predictable differences in care giving? *New directions for child and adolescent development, 31*, 53-73.
- Cunningham, C. E., & Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at Risk for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder: Family,

- Parenting, and Behavioral Correlates. *Journal of abnormal child psychology*, 30(6), 555-569.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. (1993). The relation of mother's controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of experimental child psychology*, 55, 151.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deiner, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and psychopathology*, 9(04), 633-652.
- Dix, T. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. E. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Vol. 2, pp. 319-346). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Fagot, B. I., & Gauvain, M. (1997). Mother-child problem solving: Continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*, 33(3), 480-488.

- Fengyan, W. (2007). Confucian thinking in traditional moral education: key ideas and fundamental features. *Journal of Moral Education, 33*(4), 429-447.
- Fish, M., & Crockenberg, S. (1981). Correlates and antecedents of nine-month infant behavior and mother-infant interaction. *Infant Behavior and Development, 4*, 69-81.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review, 25*(1), 64-103. doi:10.1016/j.dr.2004.08.009
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal Factors Related to Parenting Practices, Developmental Expectations, and Perceptions of Child Behavior Problems. *The Journal of Genetic Psychology, 156*(4), 431-441.
- Fung, H. (1994). The socialization of shame in young Chinese children. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Fung, H., Miller, P. J., & Lin, L. C. (2004). Listening is active: Lessons from the narrative practices of Taiwanese families. In M. W. Pratt & B. E. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 303-323). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gao, L.-B., & Watkins, D. (2001). Ident
- Fwu, B. J., Wang, H. H. & Hwang, Y. H. (2006, April 7-11). Patterns of credit and blame for academic achievement in the Chinese cultural context. Paper presented at the 2006 Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco, U.S.A.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development, 64*(5), 1461-1474. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support: An Experimental Investigation. *Developmental Psychology, 38*(1), 143-155.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(5), 890-898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology,*

81(2),143-154.

- Harris, Y. R., Terrel, D., & Allen, G. (1999). The influence of education context and beliefs on the teaching behavior of African American mothers. *Journal of black psychology, 25*(4), 490-503.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology, 34*(3), 465-479. doi:10.1037/0012-1649.34.3.465
- Henderson, V., & Dweck, C. (1990). Achievement and motivation in adolescence: new model and data. In S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hong, Y.-Y., Chiu, C.-Y., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(3), 588.
- Huang S.-Y., Lay, K.-L., & Chen, Y.-C. (July, 2014). *Can maternal entity view of intelligence be advantageous in cultivating infant mastery motivation?* Paper to be presented at the International Conference on Infant Studies, Berlin, Germany.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2008). The relation between parental personality and observed parenting: The moderating role of preschoolers' effortful control. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 723-734. doi:10.1016/j.paid.2007.10.005
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mother's parenting, mental health, and social support? *Journal of marriage and family, 56*(2), 441-455.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacfnes, T. Y., Koenigr, A. L., & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 64*(2), 490-507.
- Kuebli, J., Butler, S., & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion, 9*(2-3), 265-283. doi:10.1080/02699939508409011
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology, 48*(4),

- Lay, K.-L., Chang, T.-C., & Tsai, Y.-M. (March/April, 2011). *The vulnerability of Chinese adolescents holding the incremental view of intelligence: The effect of the entity view of effort*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Quebec, Canada.
- Lay, K.-L., & Tsai, Y.-M. (2005). *Moral, Pragmatic, and entity concepts of academic effort among Chinese adolescents: A developmental perspective*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia, USA.
- Lay, K.-L. & Wu, C.-S. (April, 2009). *The Connection Between "Entity View of Effort" and Depression in Chinese Adolescents: A Developmental Perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, CO, USA
- Lay, K.-L. & Wu, C.-S. (April, 2009). *The Causal Direction Between "Entity View of Effort" and Depression in Chinese Adolescents: A Cross-Lagged Panel Design*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, CO, USA
- Lay, K.-L., Wu, C.-S., Tsai, Y.-M. & Chen, K.-H. (April, 2009). *The "Entity View of Effort" Predicts Adolescents' Learning Behaviors and Emotions*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, CO, USA
- Lay, K.-L., & Wu, S.-C. (2012). *Maternal Sensitivity, Responsiveness, and Teaching in Reading Context*. Unpublished coding manual.
- Leeper, C, Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Li, J. (2003). US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 258.
- Li, J., Fung, H., Bakeman, R., Rae, K., & Wei, W. (2014). How European American and Taiwanese mothers talk to their children about learning. *Child Development*, 85(3), 1206-1221.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation,

- and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic Press.
- Luo, Y.-H., Snow, C. E., & Chang, C.-J. (2011). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, *32*, 494–511
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., & Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early education and development*, *19*(1), 138-160.
- 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.
- Murase, T., Dale, P. S., Ogura, T., Yamashita, Y., & Mahieu, A. (2005). Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language*, *25*(2), 197-218.
- Ng, F. Y., Kenney-Benson, G., A, & Pomerantz, E., M (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, *75*(3), 764-780.
- Ng, F. Y., Pomerantz, E. M., & Deng, C. (2014). Why are Chinese mothers more controlling than American mothers? "My child is my report card". *Child Development*, *85*(1), 355-369.
- Oliver, B. R., Dale, P. S., & Plomin, R. (2005). Predicting literacy at age 7 from preliteracy at age 4 a longitudinal genetic analysis. *Psychological science*, *16*(11), 861-865.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *16*(2), 263-281.
- Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S., & Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: preferences for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(6), 876.
- Pomerantz, E., M, & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perception of. *Developmental Psychology*, *42*(5), 950-961.
- Pomerantz, E., M, Fei-Yin, N., & Wang, Q. (2006). Mothers' Mastery-Oriented

- Involvement in Children's Homework: Implications for the Well-Being of Children with Negative Perceptions of Competence. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 99-111.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behaviors Questionnaire. *Journal of personality assessment*, 87(1), 103-113.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Rothbart, M. K., & Hwang, J. (2005). *Temperament and the development of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School psychology review*, 27(4), 479-491.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of Temperament in Infancy. *Child Development*, 52, 569-578.
- Rothbart, M. K. (1982). The concept of difficult temperament: a critical analysis of Thomas, Chess, and Korn. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(1).
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 4, pp. 299-321). Hillsdale, NJ, England: Elbaum.
- Sénéchal, & LeFevre. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 78(2), 310-325.

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.

Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (1989). Using multivariate statistics. New York: Harper Collins.

Trautman, C. H., & Rollins, P. R. (2006). Child-centered behaviors of caregivers with 12-month-old infants: Associations with passive joint engagement and later language. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 447-463. doi:10.1017/S0142716406060358

Tsai, Y.-M. & Lay, K.-L. (April, 2005). *Do Chinese adolescents fit into an ability-driven Western framework of achievement motivation? A developmental perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA, USA.

Tseng, H.-Y., & Lay, K.-L. (April, 2005). Are Incremental Theorists Always More Adaptive? The Effect of Effort Feedback on Self-Liking among Chinese Adolescents. In Keng-Ling Lay (Chair), *Reconsidering the Effects of Entity and Incremental Feedbacks in Academic Situations: Findings from a Chinese Population*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA, USA.

Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American psychologist*, 57(89-99).

Vélez, C. E. (2010). *Children's Coping Efforts and Coping Efficacy: Effects of Parenting, Surgency, and Effortful Control*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona state university.

Vernon-Feagans, L., Pancsofar, N., Willoughby, M., Odom, E., Quade, A., Cox, M., & The Family Life Key, I. (2008). Predictors of maternal language to infants during a picture book task in the home: Family SES, child characteristics and the parenting environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(3), 213-226. doi:10.1016/j.appdev.2008.02.007

Wang, Q., Leichtman, M. D., & Davies, K. I. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory*, 8(3), 159-177.

- Wang, Q. L., Michelle D. Davies, Katharine I. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory*, 8(3), 159-177.
- Webster-Stratton, C., & Eyberg, S. M. (1982). Child Temperament: Relationship with Child Behavior Problems and Parent-Child Interactions. *Journal of clinical child psychology*, 11(2), 123-129.
- Wu, C. C. (2007). *Reading beliefs and strategies of Taiwanese mothers with preschoolers in relation to the children's emergent literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University.
- Wu, C. C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the Parent Reading Belief Inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669.
- Wu, D. Y. H., & Tseng, W.-S. (1985). Child training in Chinese culture *Chinese Culture and mental health*. Orlando: Academic Press.
- Wu, S.-C., Lay, K.-L., Huang (2016). *Chinese mothers' shared reading behaviors and pediatric literacy promotion*. Manuscript submitted for publication.
- Yarosz, D., & Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22, 67-81.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., . . . Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915. doi:10.1111/1467-8624.00446

附錄

附錄 階層迴歸邊緣顯著之結果與討論

本章節呈現僅邊緣顯著之階層迴歸結果，並討論之。從階層迴歸分析可以發現，在控制了母親的教育程度與兒童性別之後，母親的智力本質觀對三種母親共讀行為沒有獨立的預測效果。但在第三階層檢測交互作用效果可以發現，母親的智力本質觀與其覺知孩童的主動控制、抑制控制之交互作用皆能夠邊緣顯著預測父母中心行為 ($\beta = 0.23, p = .077, \beta = 0.22, p = .082$)；母親的智力本質觀與其覺知孩童的抑制控制氣質向度之交互作用也能夠邊緣顯著預測母親之華人傳統教學行為 ($\beta = 0.25, p = .098$)；此外，智力本質觀與其覺知孩童的活動量之交互作用能夠邊緣顯著預測兒童中心行為 ($\beta = 0.22, p = .099$)。

以簡單斜率檢定上述交互作用可發現，雖然無論是覺知孩童主動控制氣質高或是低，智力本質觀對父母中心行為效果的斜率都無顯著，但智力本質觀對於父母中心行為的預測方向，卻仍因為覺知孩童主動控制氣質高低而顯著呈相反方向（見下圖 a），亦即當認為孩童的主動控制氣質較低時，越抱持智力本質觀的母親傾向展現較少父母中心行為 ($slope = -0.05, p = .235$)；相反地，當覺知孩童主動控制較高、能夠調控自身行為時，越抱持智力本質觀的母親反而展現較多父母中心行為 ($slope = 0.05, p = .183$)。

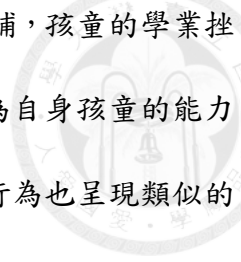
以簡單斜率分別檢定智力本質觀在覺知孩童高、低抑制控制氣質向度下，對父母中心行為的預測效果。雖然個別斜率沒有顯著，但母親覺知孩童抑制控制氣質高與低不同，其智力本質觀對父母中心行為的預測呈現相反方向。從圖 b 可見，當母親覺知孩童抑制控制氣質較低時，越抱持智力本質觀的母親越少展現出

父母中心行為 ($slope = -0.04, p = .302$)，但當母親認為孩子抑制控制氣質較高時 ($slope = 0.06, p = .159$)，也就是當母親認為孩子能夠自我抑制不適當的行為並遵從活動指示時，越抱持智力本質觀的母親會越傾向以嚴厲、指導性方式與孩子互動。

在覺知孩童抑制控制氣質對於母親智力本質觀預測華人傳統教學之調節效果方面。簡單斜率檢定顯示，雖然在母親覺知孩童的抑制控制氣質向度高或是低時，其抱持智力本質觀的程度無法顯著預測華人傳統教學行為，但智力本質觀對於華人傳統教學的預測方向，仍會因為覺知孩童抑制控制氣質向度高低而不同，從圖 c 可見，當母親覺知孩童具較低的抑制控制氣質時，越相信智力本質觀的母親傾向展現越少的華人傳統教學 ($slope = -0.05, p = .151$)，相反地，但當認為孩童較能夠遵守規則時，越相信智力本質觀的母親則會增加華人傳統式教學 ($slope = 0.04, p = .348$)。

當以簡單斜率分別檢定智力本質觀與對於母親在覺知孩童高、低活動量氣質向度下，對父母中心行為的預測效果。檢定結果可見，無論是覺知孩童活動量氣質高或低，母親的智力本質觀預測其兒童中心行為之個別斜率皆無顯著，但智力本質觀對於兒童中心行為的預測方向，卻會隨著覺知孩童活動量氣質高或低而顯著呈相反方向 (見下圖 d)。當覺知孩童的活動量較高時，智力本質觀能夠正向預測母親的兒童中心行為 ($slope = 0.34, p = .326$)，但當覺知孩童的活動量較低時，越抱持努力本質觀的母親反而會減少其兒童中心行為 ($slope = -0.50, p = .256$)。

從智力本質觀的結果可見，雖然簡單斜率檢定後個別的斜率都沒有顯著，但是隨著母親對孩童學習潛能的想法不同，其智力本質觀對於她們在共讀情境中的行為呈現不同的預測方向。過去學習動機研究已經發現，持有智力本質觀的父母



親會認為一個人的能力是先天決定的，無法透過後天學習來彌補，孩童的學業挫折即是反映了孩童能力不佳，因此抱持智力本質觀的父母親認為自身孩童的能力不足時，會選擇躲避參與孩童的學習。本研究的華人傳統教學行為也呈現類似的結果，當母親認為孩子的抑制控制氣質高的時候，越抱持智力本質觀的母親越願意花精力教學，但當母親預期孩童無法抑制不適當的行為表現時，越抱持智力本質觀的母親便可能會因為認為孩童的表現無法改變，而放棄教學。此外，智力本質觀與覺知主動控制氣質因素、活動量氣質向度、抑制控制氣質向度個別的交互作用也能夠預測母親的社會情緒表達。當母親認為孩童的主動控制氣質、抑制控制氣質低時，越抱持智力本質觀越傾向展現較少的父母中心行為；但當持智力本質觀的母親認為孩子能控自我調控、遵從指令時，反而展現更高的高壓命令式的互動。而當母親認為孩童活動力較低，能夠沈穩地參與學習活動時，越抱持智力本質觀的母親也傾向展現出較少溫暖、有趣的兒童中心行為。

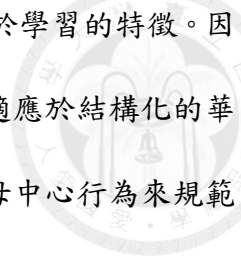
綜觀而論，當母親覺知孩童具有較適於學習的「學習潛能」時，也就是孩童被視為較能夠調控自身行為、遵循活動規則、活動力較低時，高智力本質母親可能會因為認為孩童天資聰穎，而急切地灌輸孩童新的知識，且對孩童的行為有更高的約束，也難以展現出愉快、溫暖的情緒表達，但是當高智力本質觀的母親認為孩童「學習潛能」較不適於學習，天生資質較差時，則可能會認為無法改變孩子的智力表現，因而放棄教導、規範孩子的堅持，能夠用較為輕鬆、風趣的方式和孩子互動。相反地，智力增進觀（低智力本質觀）的母親能夠配合孩童的能力表現，展現出不同的共讀行為，當低智力本質觀的母親認為孩童的「學習潛能」能夠配合學習情境，便會放手給孩童空間，減少教學與管教，享受與孩子共同閱讀的時光，展現出較多溫暖而敏感的互動模式；而認為孩童的「學習潛能」不適

於學習情境時，低智力本質觀的母親便會介入孩童的學習，給予孩童一定程度的外在規範，並要求孩童反覆精熟在共讀情境所學到的知識。然而，雖然這些結果頗為符合過去智力本質觀對於母親學習參與的發現，但是須注意上述發現之解釋力皆僅是邊緣顯著，除了需要避免擴大解釋此結果外，也或許暗示著「智力能否改變」的信念在華人父母看待孩童學習的過程中並非其最首要的考量。

此外，若納入邊緣顯著之迴歸分析結果，也能夠發現母親覺知孩童騰動性／外向性氣質因素對於其共讀行為的預測力。在階層迴歸分析之第二階層中，若同時考量母親的教育程度、兒童性別及智力本質觀或努力本質觀，母親覺知兒童騰動性／外向性氣質皆能邊緣顯著預測母親較多父母中心行為 ($\beta = 0.22, p = .097, \beta = 0.21, p = .098,$) 與華人傳統教學行為 ($\beta = 0.28, p = .069, \beta = 0.25, p = .095$)。

而在階層迴歸分析的第三階層中，努力本質觀與其覺知兒童騰動性／外向性氣質向度之交互作用能夠邊緣顯著兒童中心行為 ($\beta = 0.26, p = .050$)。以簡單斜率檢定可以發現，無論母親覺知兒童騰動性／外向性氣質高或是低，努力本質觀對兒童中心行為預測效果皆無顯著，但努力本質觀對兒童中心行為預測的方向性卻會因為覺知兒童騰動性／外向性氣質而有所不同，亦即當覺知兒童的騰動性／外向性氣質因素高時，越抱持努力本質觀的母親越傾向展現兒童中心行為 ($slope = 0.39, p = .365$)，相反地，當覺知兒童的騰動性／外向性氣質因素低時，越抱持努力本質觀的母親傾向展現越少兒童中心行為 ($slope = -0.98, p = .102$)。(見圖 e)

從本結果可能可以推想，在共讀情境中，兒童騰動性／外向性氣質對母親而言可能是較具挑戰性的學習特徵，雖然在華人較為結構化的共讀情境中，兒童的外向程度可能已被視為難以投注在情境給予的學習目標的指標已如前述，但對外



界事物充滿好奇、勇於嘗試的表現可能仍是會被母親是為有助於學習的特徵。因此當母親認為孩童外向親氣質因素高時，可能會擔心孩子無法適應於結構化的華人學習情境，因而在出現華人傳統教學行為時，同時也展現父母中心行為來規範孩子的行為。而騰動性／外向性氣質也可能與母親對於孩童「太調皮」、「不正經」的看法有關，進而調節母親努力本質觀對於其兒童中心行為的預測效果，相信「努力是固定的特質」的母親，若認為孩童騰動性／外向性氣質高時，可能為因為孩童「坐不住」、「過於追尋冒險」的特質而認為孩童能夠繼續努力投入的程度僅止於此，便降低對於孩童表現的要求，配合孩童喜歡高強度刺激的特質，以有趣的方式與孩子講故事來吸引孩子的注意，但不認為「努力是固定的特質」的母親則相信孩子的表現是有機會透過修身改變的，因此當認為孩童較難以投注在共讀活動時，可能較不會配合孩童好動活潑的特徵，減少溫暖、有趣的正向社會情緒表達。

儘管從本結果中可以更能看出騰動性／外向性氣質因素在學齡前孩童學習情境扮演的複雜樣貌，但此結果僅為邊緣顯著之效果，須謹慎保守地解釋之。

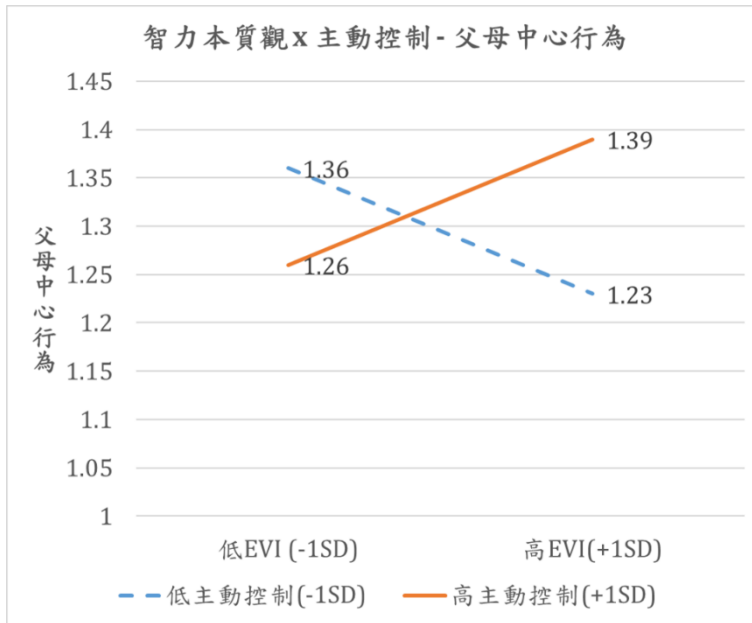


圖 a. 智力本質觀與覺知主動控制氣質因素之交互作用預測父母中心行為

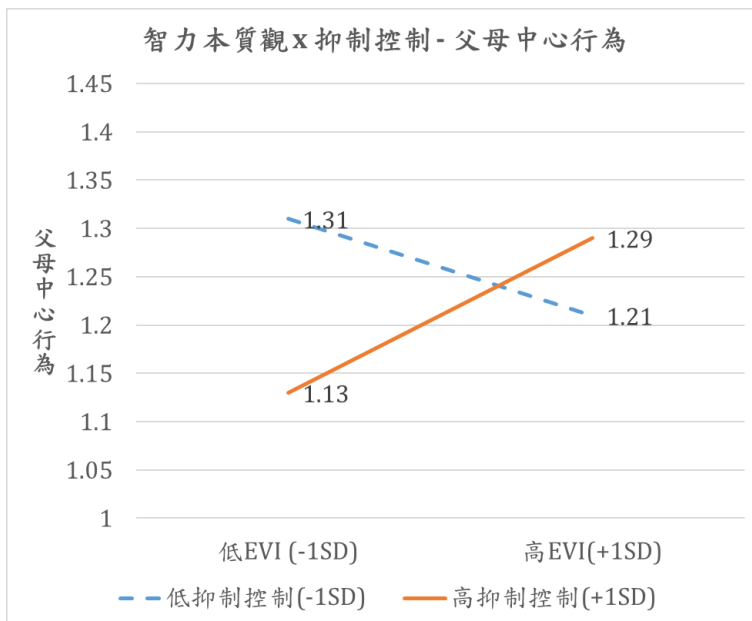


圖 b. 智力本質觀與覺知抑制控制氣質向度之交互作用預測父母中心行為

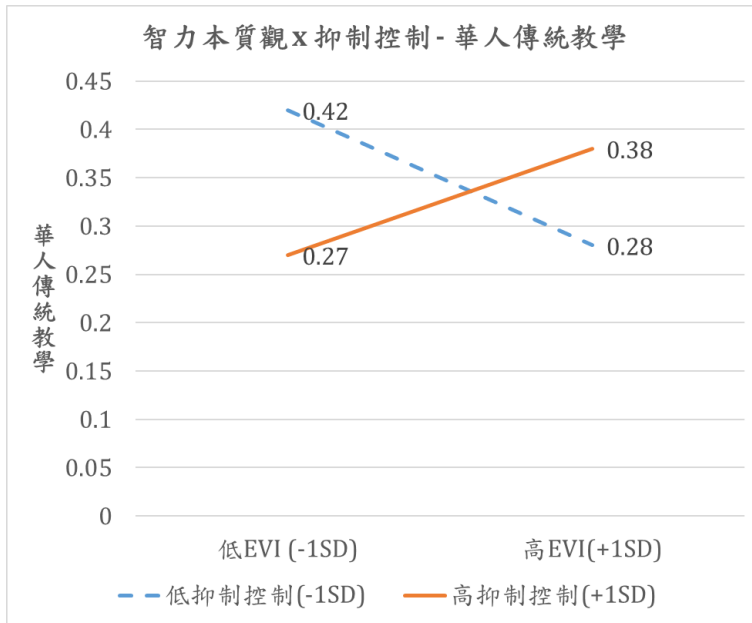


圖 c. 智力本質觀與覺知抑制控制氣質向度之交互作用預測華人傳統教學

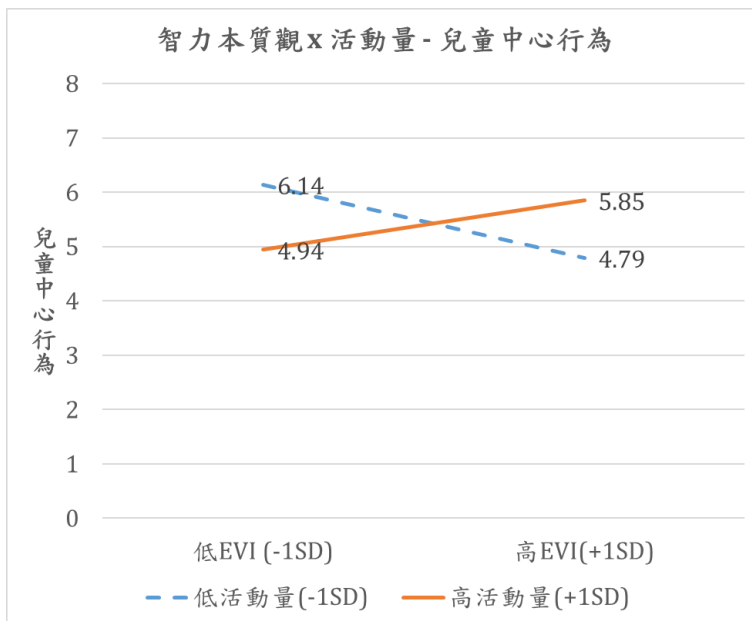


圖 d. 智力本質觀與覺知活動量氣質向度之交互作用預測兒童中心行為

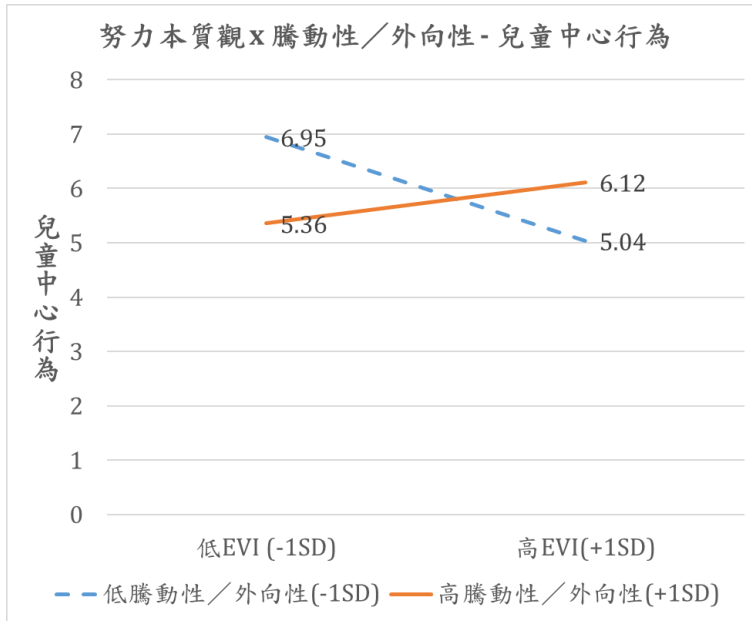


圖 e. 努力本質觀與覺知騰動性 / 外向性氣質因素之交互作用預測兒童中心行為