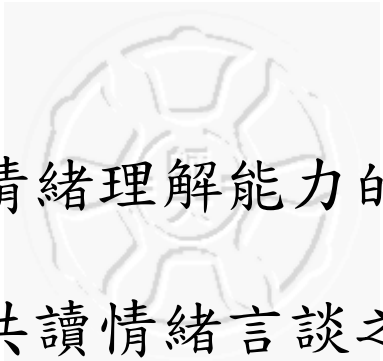


國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

博士論文



幼兒情緒理解能力的發展
及其與親子共讀情緒言談之相關性研究

指導教授：黃迺毓 博士

研究生：周育如

中華民國九十八年一月

摘 要

本研究分為兩個部分，第一個部分旨在瞭解幼兒情緒理解的一般發展狀況，第二部分則探討親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解的關係。

第一部分

本研究第一部分檢視我國幼兒在情緒理解測驗上的通過情形，以 120 名幼兒為對象，分三個年齡組進行施測，並考驗情緒理解得分在幼兒背景變項上的差異情形。

第一部分主要發現如下：

- 一、我國幼兒在情緒理解九大向度的通過率隨年齡增加而提高，理解內涵的發展順序則從初始的情緒理解發展到心智性的情緒理解，最後發展到反省性的情緒理解。
- 二、幼兒情緒理解能力的發展受到社會文化的影響，我國幼兒的作答反應與各情緒理解測試題的通過時序不同於英美國家，挑戰了過去認為情緒理解的發展是普世性的論點，卻支持了情緒理解發展的社會建構觀。
- 三、在影響幼兒情緒理解能力的背景因素方面，本研究發現我國幼兒的情緒理解得分與兄姐數呈負相關，卻與弟妹數有正相關，與國外的發現正好相反；此外，母親教育程度及家庭社經地位則都與幼兒心智性的情緒理解能力有關，顯示幼兒心智性情緒理解的發展與幼兒的社會互動經驗有關。

第二部分

本研究第二部分探討親子共讀時的情緒言談對幼兒情緒理解能力發展的影響，以 46 組親子為對象，進行親子共讀錄音與語料分析，藉以瞭解親子共讀時情緒言談的內涵與幼兒情緒理解得分的相關。

本研究第二部分的主要發現如下：

- 一、 幼兒情緒理解能力的發展與語言能力有密切的關係，但一般語言能力是情緒理解能力發展的必要條件而非充份條件。
- 二、 幼兒的情緒理解能力與一般的親子共讀行為無關，而與父母的情緒言談品質有關。若父母未能在親子共讀的過程中提供心智性的情緒言談，則幼兒並不能從親子共讀中獲得情緒理解的進展。
- 三、 並非所有的情緒言談都有助於幼兒的情緒理解，唯有「清楚標示故事人物情緒狀態並以其心中的想法加以解釋」的情緒言談才對幼兒情緒理解能力有所有助益，其對幼兒情緒理解能力的影響主要發生在心智性的情緒理解能力上。

研究最後並根據研究結果提出未來研究及教育上的建議。

目 次

第一章 緒論

- 第一節 研究動機.....6
- 第二節 研究目的與研究問題.....8
- 第三節 名詞解釋.....9

第二章 文獻探討

- 第一節 幼兒情緒理解的意義和重要性.....10
- 第二節 幼兒情緒理解能力的發展.....15
- 第三節 影響幼兒情緒理解發展的因素.....24
- 第四節 語言和幼兒情緒理解的關係.....29
- 第五節 親子情緒言談和幼兒情緒理解的關係.....32
- 第六節 文獻結語.....37

第三章 研究方法

- 第一節 研究架構.....41
- 第二節 研究對象.....44
- 第三節 研究工具.....44
- 第四節 實施程序.....49
- 第五節 資料處理.....50

第四章 研究結果與討論

第一部分 幼兒情緒理解能力的發展與相關因素

- 第一節 幼兒情緒理解測驗的通過情形.....52
- 第二節 幼兒情緒理解的發展狀況.....66
- 第三節 影響幼兒情緒理解的背景因素.....71

第二部分 親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解之關係

- 第一節 幼兒智力及語言能力與幼兒情緒理解的關係.....76

第二節 親子共讀行為與幼兒情緒理解之相關.....	79
第三節 親子共讀時的情緒言談.....	81
第四節 親子共讀時的情緒言談內涵與幼兒情緒理解能力的關係	89
第五章 結論與建議	
第一節 結論	97
第二節 研究建議.....	100
參考書目.....	102
附錄一	114
附錄二	118

第一章 緒論

本章共分三節，第一節說明進行本研究的緣由和動機，第二節陳述研究目的與研究問題，第三節界定研究中重要名詞之概念性定義和操作型定義。

第一節 研究動機

情緒理解指個體對情緒內涵和運作歷程的瞭解(Baron-Cohen, 1991)。在幼兒時期，情緒理解能力幫助幼兒得以瞭解他人的感受、解釋他人的行為、與他人進行情感的溝通，並知道如何以適當的方式在社會生活中表達自己的情緒(Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Lewis & Michalson, 1983)。這些情緒理解能力的獲得使幼兒得以處理日益複雜的人際互動關係，也與幼兒的利社會行為、社會地位、友誼關係，甚至學業表現都有密切的關連，可說是幼兒社會能力發展的重要基石(Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenburg, 1991; Dunn & Cutting, 1999; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001)。因此，情緒理解能力的發展一直是幼兒發展領域中重要的研究主題。

2000年以後，由於當今社會認知領域的顯學--兒童心智理論(children's theory of mind)研究內涵的擴充，情緒理解的研究被納入了兒童心智理論的研究範疇內(Flavell, 2004)。新的情緒理解測驗整合了過去心智研究的多項重要內涵，並在適用對象上可涵蓋較廣的年齡範圍，突破了原本以錯誤相信作業為核心的心智研究在研究內容和研究對象上的限制，因此情緒理解的研究成為近年兒童心智研究上甚受注目的一環(Pons, Harris, & de Rosnay, 2004)；此外，語言與心智理論發

展的關係多年來一直倍受爭議，但近年來因為有些研究改採幼兒情緒理解測試作業為依變項，使語意、語法和語用對幼兒心智理解發展相對貢獻的探討有了重要的突破，因此，2000年以後，許多研究者甚至將整合式的情緒理解測驗視為兒童心智理論研究的新效標(Millgan, Astington, & Dack, 2007; Schick, de Villiers, de Villiers, & Hoffmeister, 2007)。

在影響幼兒情緒理解能力發展的因素方面，研究發現，語言是幼兒情緒理解能力得以發展的重要因素，尤其是親子間的情緒言談更是當中的關鍵(de Rosnay, 2003; Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley, & Tuckey, 2002)。在我國的目前研究中並沒有語言能力或親子情緒言談與幼兒情緒理解能力之間關係的探討，但簡淑真與周育如(2005)曾做了一個研究探討幼兒心智理論發展與語言發展的關係，發現我國幼兒通過傳統心智理解作業的時間點比國外晚了約一年，而語言的差異可能是重要的原因；周育如與張鑑如(2008)也發表了一篇研究探討親子共讀中的心智言談對幼兒心智敘說的影響，結果發現幼兒心智敘說的能力深受父母心智言談品質的影響；這些研究顯示幼兒心智理解能力的成長與語言環境關係密切，而親子間的心智言談在當中扮演了重要的角色。由此推測，親子間的情緒言談可能是幼兒情緒理解能力發展的重要影響因素，若能對親子情緒言談與幼兒情緒理解間的關係有所瞭解，將可成為提升幼兒情緒理解能力的重要著力點。

儘管幼兒情緒理解的研究在幼兒社會發展和心智研究上都極富價值，但我國對於幼兒情緒理解能力的研究卻非常稀少，柯華蕙和李昭玲(1988)所進行兒童情緒認知研究為我國情緒理解研究的濫觴，其後雖陸續有研究探討情緒理解的單一層面或少數幾個層面(周春金，1991；林芊妤，2003；莊琇琇與黃世瑋，1997；許寶玉，1992；游雅吟，1996)，

但二十多年來總數不到十篇，至於以兒童心智觀點進行的情緒理解研究或探討親子情緒言談與幼兒情緒理解關係的研究則完全付之闕如，這顯示我國幼兒情緒理解的研究嚴重不足並落後國外的研究甚遠，實有待更多的耕耘，方能與國外的研究進行對話，並對幼兒的社會發展作出貢獻。

基於上述理由，本研究將進行我國幼兒情緒理解發展的探討，並檢視親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解發展的關係。盼望研究的結果可以在發展心理學的知識體上有所貢獻，也可以提供教育實務工作者及父母們有用的建議。

第二節 研究目的與研究問題

本研究將分為兩個部分，研究目的及研究問題如下：

第一部分 我國幼兒情緒理解能力的發展狀況

一、研究目的：

瞭解幼兒情緒理解能力的一般發展概況，並瞭解其在背景變項上的差異。

二、研究問題：

- 1、 不同年齡組幼兒情緒理解作業得分的情況如何？各作業層級通過的人數分佈狀況如何？通過的順序為何？
- 2、 幼兒情緒理解得分在年齡及性別上的差異情形如何？
- 3、 父親教育程度、母親教育程度、社經地位等級、手足數、兄弟姐妹數、家中成人數與幼兒情緒理解得分的關係為何？

第二部分 親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力的關係

一、研究目的：

瞭解親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解能力之間的關係。

二、研究問題：

- 1、 幼兒智力、語言能力與幼兒情緒理解能力之間的關係為何？
- 2、 親子共讀行為與幼兒情緒理解能力的關係為何？
- 3、 親子共讀時父母與幼兒情緒言談的表現狀況如何？
- 4、 親子共讀時，情緒言談之數量與品質與幼兒情緒理解各向度得分的關係為何？

第三節 名詞解釋

一、幼兒

在發展心理學上幼兒通常指三到八歲的孩子。本研究中的幼兒指幼兒園中小班、中班、大班三個年齡層的孩子。

二、情緒理解

情緒理解(emotion understanding)指個體對情緒內涵和運作歷程的瞭解，幼兒時期情緒理解的主要內涵為辨識他人情緒表達、瞭解情緒發生的原因以及瞭解情緒不同的存在狀態。本研究中的情緒理解則指幼兒在 Pons 等人(2004)所編製之「情緒理解測驗」上的得分。

三、親子共讀情緒言談

親子共讀言談指父母與子女共同閱讀時所伴隨發生的言談，通常包括對故事內容的指認、討論與延伸談話等。本研究的親子共讀情緒言談則專指親子在共讀無字圖畫書時所產生的與情緒有關的談話，包括提及故事人物情緒狀態、解釋情緒發生的原因及所造成的行動後果、共讀者情緒的涉入以及延伸到幼兒個人情緒相關經驗等。

第二章 文獻探討

本章分為五節，第一節說明情緒理解的意義和重要性；第二節描述幼兒情緒理解的發展歷程；第三節探討影響幼兒情緒理解發展的因素；第四節分析親子心智言談與幼兒情緒理解發展的關係；第五節則綜合評述文獻發現，指出在此議題上需再加以探討的問題，藉以引出本研究的研究設計。

第一節 幼兒情緒理解的意義和重要性

壹、 幼兒情緒理解的意義

情緒理解指個體對情緒內涵和運作歷程的瞭解(Baron-Cohen, 1991)。情緒理解是一個漸次發展的歷程，且含有多向度的內涵，在幼兒階段，幼兒的情緒理解能力的主要內涵是辨識他人情緒表達、瞭解情緒發生的原因以及瞭解情緒不同的存在狀態。辨識他人情緒表達指根據他人的面部表情、聲音、肢體動作等訊息判斷他人的情緒狀態，這部分主要是對他人基本情緒的辨識；瞭解情緒發生的原因則包含了兩個層次的理解，第一個層次是指幼兒能根據外在情境線索來推測他人情緒，如當他人收到禮物時推測他人會高興，或在他人的玩具壞掉時推測他人會難過等；第二個層次則是根據他人的欲求、記憶、信念、意圖等內在心智狀態來推測他人的情緒感受，例如在他人收到玩具時不直接判斷他人會高興，而是根據他人對該玩具的喜好與否來推測他人的情緒感受(Pons et al., 2004)。伴隨著幼兒的情緒推論由借助於外在線索轉為較高層次的對他人內在心智的察覺，瞭解情緒是可隱藏的、

不同的情緒或對立的情緒是可以並存的等對情緒不同存在狀態的瞭解能力也在這個過程中漸次發展出來(Harris, 2000; Tenenbaum, Alfieri, Brooks, & Dunne, 2008)。

貳、幼兒情緒理解的重要性

人是社會的動物，終其一生花費許多時間和心力與人互動和相處。我們如何表達情緒、如何理解情緒以及如何調適情緒是我們社會生活品質的重要關鍵。其中情緒表達和情緒調適都受到情緒理解的指引，當我們對情緒的內涵和運作有更多的理解時，我們就更有能力適當的表達並調適自我的情緒，同時也更有能力瞭解他人行為背後的原因(Denham et al., 1990)。

Harris(2000)指出，對情緒的理解不僅影響了我們的人際互動關係，更重要的是，情緒理解能力是可能由認知的方式改變或甚至改善的。因此，情緒理解發展的研究不僅提供了吾人對於幼兒內在心智世界成長的訊息，其一般發展歷程的研究更有助於幼兒社會情緒發展偏差的診斷和介入，其重要性說明如下。

一、情緒理解在幼兒社會發展上的重要性

與人互動是社會生活的核心，而情緒在促動、維持及終止個體行為和社會互動上都扮演了重要的角色(Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1984)。幼兒時期是情緒理解能力發展的重要時期，多種重要的情緒理解能力在這短短的幾年間迅速的發展出來，這些情緒理解能力的獲得使幼兒得以處理日趨複雜的人際互動關係，並成為日後社會能力發展的重要基礎。

研究指出，情緒理解與幼兒許多重要社會能力的發展有密切的關係。Carlo、Knight、Eisenberg 和 Rotenburg(1991)以及 Denham(1986, 1998)的研究發現，情緒理解能力較佳的幼兒有較多的利社會行為，較能根據他人的處境提供幫助、分享及表現出對他人的關心；Denham 等人(1990)的研究則指出，情緒理解能力與幼兒在班級中社會地位有關，在情緒理解作業上得分較高的幼兒同時也得到較高的社會地位計量分數，顯示有較佳情緒理解能力的幼兒較受同儕歡迎；Dunn 和 Cutting(1999)的研究探討幼兒的友誼關係，結果發現情緒理解能力較佳的幼兒有較清楚的友誼概念，較受同儕歡迎，也有較穩定的友伴關係；Lindsey 和 Colwell(2003)則分析幼兒在扮演遊戲和社會戲劇遊戲中的互動行為，結果發現情緒理解能力較好的幼兒在遊戲中出現較多的協商行為，能較順利的加入或離開遊戲，並在扮演遊戲形成時很快被納入遊戲團體中；Denham、Blair 與 DeMulder(2003)的研究則指出，幼兒的情緒理解能力除了與幼兒的同儕關係和社會能力有關，也與幼兒的自我覺察和情緒調節能力有關，有較佳情緒理解能力的幼兒較能調適負向情緒；不僅如此，Izard 等人(2001)的研究還發現，幼兒時期的情緒理解能力對學齡後的社會和認知表現有預測力，五歲時在情緒理解測試作業上表現較佳的幼兒在九歲時也較受同儕歡迎並有較佳的學業成績。

相反的，較差的情緒理解能力將使幼兒在擷取社會互動中重要人際訊息的能力減弱，使幼兒在回應及處理人際互動關係上發生困難(Denham et al., 1990)。研究指出，較差的情緒理解能力與幼兒的反社會行為有關，例如 Dodge(1980)就發現，情緒理解能力較差的幼兒在人際互動中較易遭致困難，較受同儕排斥，並伴隨著較高比例的攻擊行為。另外以自閉症幼兒為對象的研究則指出，自閉症患者由於在情緒理解

能力上的缺損，使其在社會互動上產生很大的困難(Baron-Cohen, 1991)。

由此可知，幼兒情緒理解能力是幼兒社會發展的重要基石，進行幼兒情緒理解能力的研究不僅在知識上可增加吾人為對幼兒情緒發展的瞭解，對正常幼兒情緒理解發展的研究更有助於對發展偏差或異常的診斷和及時介入，在幼兒發展的研究上極有價值。

二、情緒理解在幼兒心智研究上的重要性

除了有助於瞭解幼兒情緒發展的狀況，並作為診斷和介入的依據外，情緒理解的研究在幼兒心智理論的研究上更有其特殊的地位。

在過去的二十多年間，兒童心智理論的研究受到極大的重視，心智理論主要在探討幼兒對自己及他人心智知識的理解，包括幼兒「何時」以及「如何」瞭解到人們存在著一個看不見摸不著的心智，而這個不可見的心智卻真實的影響著人們行動與意向。這種幼兒對心智本質和功能的理解包含了兩個層面，一是瞭解在人的頭腦中存在著看不見的實體(entity)、容器和訊息處理的過程—即所謂的心智(mind); 另一層面則是瞭解心智狀態與一個人的行動存在著因果關聯，並明白心智的運作與外在世界是各自獨立、不必然相互指涉的(Lagattuta & Wellman, 2001; Wellman & Hickling, 1994)。

兒童心智理論的研究上承 1950 年代起皮亞傑對幼兒的思考、夢、意圖及概念的研究，以及 1970 年代對幼兒記憶、理解及問題解決能力等後設認知的探討，而在 1980 年代以後匯聚為專門探討幼兒對人類心智內涵及其運作之名為「兒童心智理論」的研究領域(Flavell, 1999)。在 1980 年代，兒童心智理論研究是以幼兒對錯誤相信(false belief)的理解為核心，到 2000 年左右光是以錯誤相信作業為心智理解效標的研究

就有將近 180 篇(Wellman, Cross & Watson, 2001);但在此同時,亦有許多研究者認為錯誤相信作業所測試到的能力只是兒童心智理論當中的一環,兒童心智理論應包含人類心智更完整的內涵。因此,這些研究者將研究觸角伸及幼兒對知覺、注意力、欲求、情緒、意圖、知識來源、記憶等各種心智狀態的理解,並各自發展出不同的測試作業,這使得 2000 年以後的兒童心智理論的研究內涵更趨豐富與精緻化,脫離了僅以錯誤相信為核心的狹隘視野,大幅擴充為對幼兒整體社會認知能力發展的重要研究領域(Flavell, 2004)。

情緒理解是心智理解的重要成份,其研究近年來在幼兒心智理論的幾個研究軸線中異軍突起。主要的原因有二:第一個原因是過去的心智理論研究主要是以錯誤相信作業為核心,研究內涵狹隘,且主要以三到四歲的幼兒為對象,難以進行發展性的研究;而新的情緒理解作業則將早期各種單一的情緒理解作業加以彙整,並根據當中涉及的心智內涵重新加以編排,使其測試內容涵蓋了幼兒以對欲求、錯誤相信、記憶、表相與真實的區辨等重要心智內涵的認知為基礎的各種情緒理解向度,正符合 2000 年以後兒童心智理論研究在內涵上需加以擴充的呼聲,同時,新的情緒理解測驗以階層性的方式將三歲到十一歲左右的發展都涵蓋在內,有助幼兒心智理論的研究者進行發展性的探討,因此近年來有許多研究者改採用情緒理解測驗為兒童心智理解研究的新效標 (Pons et al., 2004);第二個原因是近年來發現語言是幼兒心智理解能力發展的關鍵因素,但過去以單一的錯誤相信作業為心智理解效標的測量方式卻使語意、句法和語用上的相對貢獻無法釐清,而情緒理解卻是多重內涵的整體,當改以情緒理解為心智理解測量的效標時,語言發展和心智理論發展之間關係的爭議在近幾年得到重要的突破(Millgan et al., 2007; Schick et al., 2007)。

儘管幼兒情緒理解的研究在幼兒社會發展和心智研究上都極富價值，但我國對於幼兒階段情緒理解能力的研究卻非常稀少，二十多年來的研究數量不到十篇。我國第一篇幼兒情緒認知的研究是二十多年前由柯華葳和李昭玲(1988)所進行，探討了兒童的情緒詞彙、推測他人情緒的方法，以及對情緒可並存、情緒可隱藏及情緒可調節的理解，在這個研究中有一個年齡層是幼稚園大班的幼兒，其後僅見章淑婷(1993)和簡淑真(2001)的研究探討幼兒情緒詞彙的使用和情緒歸因能力，其餘的研究則僅探討情緒理解的單一面向，周春金(1991)、許寶玉(1992)、游雅吟(1996)、莊琇琇與黃世瑋(1997)以及林芊妤(2003)都只有探討幼兒對多重情緒的理解，而鄭麗文(1993)的研究則探討幼兒區辨表面情緒和真實感受的能力。至今並無研究探討幼兒時期情緒理解各個面向的整體發展。

基於國內相關研究的缺乏及其在研究和實務上的重要性，進行幼兒情緒理解發展的研究不僅有助於瞭解我國幼兒發展的狀況並作為診斷和介入的依據，更使我國兒童心智理論的研究主題得以擴充、語言發展和心智理解發展關係的爭議得以釐清，研究結果更可以與國外的幼兒心智理論研究相對話，在我國幼兒發展研究上應有開創性和指標性的意義。

第二節 幼兒情緒理解能力的發展

情緒理解是一個漸次發展的歷程，個體從出生開始，隨著年齡的增長與互動經驗的增加，情緒理解能力會日益成熟。從嬰兒期到幼兒期，情緒理解能力的層次會逐漸提昇，在嬰兒期的發展會經歷對情緒訊號的注意(notice)、區辨(discriminate)及指認(recognize)等層次，到了

幼兒期，由於認知的逐漸成熟與心智理論的發展，則開始進入到對情緒的內涵及運作有更多理解(understand)的層次(Walker-Andrews, 1997)。

從幼兒早期一直到進入小學前的這段期間，幼兒對情緒內涵和運作的各種知識日益精細和複雜，有很多面向的情緒理解能力發展出來，這些重要情緒理解能力的發展使幼兒得以適應並處理學齡前期日趨複雜的人際互動關係，對幼兒的社會生存極為重要。茲以文獻整理所得分別說明如下。

一、對情緒訊號的辨識

大約三歲左右，幼兒開始可以根據他人外顯的情緒表情或動作判讀他人的基本情緒，並使用情緒詞彙來標示其情緒狀態。很多研究都發現幼兒可以辨識照片或情緒臉譜上的表情，當研究者說出情緒詞彙時，多數幼兒可以正確指認出高興、難過、害怕和生氣的表情(Bullock & Russel, 1985; Denham, 1986; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991)。但如果要幼兒自己說出代表情緒的詞彙，則幼兒使用的詞彙會出現概括的情形，例如 Widen 與 Russell(2003)要幼兒用一個詞說明情緒臉譜上的表情，結果發現三歲到四歲的幼兒將所有的正向表情都說成高興(happy)，而將所有的負向表都用難過(sad)或生氣(angry)來概括，到了四歲到五歲之間，幼兒用來描述負向表情的詞才多出了害怕(scared)。

二、根據外在情境推測他人情緒

幼兒在三到四歲間也開始能根據當下的情境來判斷他人的情緒。在這類的研究中，研究者通常會先跟幼兒說一個小故事或給幼兒看圖卡並說明情境，然後要幼兒推測這個主角的情緒會是什麼。結果發現，

幼兒根據外在情境指認基本情緒的能力在三到五歲之間大致發展完成，三歲的幼兒已能在正向的情境中推測主角會高興，例如幼兒在看到收到生日禮物的圖卡時會去指認高興的情緒臉譜，四歲左右的幼兒則可以成功的指認出一些負向的情境所造成的情緒，例如圖卡中小孩的狗狗走丟了，幼兒會指認主角為難過的情緒，但對於引發複雜情緒的情境，例如要學前幼兒指認引發驚訝、焦慮、厭惡或嫉妒等情緒的情境時，幼兒則表現不佳(Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Hughes & Dunn, 1998; Michaelson & Lewis, 1985)。

三、根據對他人心智狀態的理解推測他人情緒

當幼兒三到五歲之間，由於心智理解能力的發展，幼兒在情緒理解能力上又有所提昇。幼兒對情緒的判斷不再只是依賴他人外顯的臉部表情或肢體動作，也不僅考慮情緒發生時當下的情境等外在訊息，此時幼兒開始瞭解到情緒是一種個人內在的主觀狀態，決定情緒的是個體內在的欲求、想法、記憶和對情境的評價而非外在的情境條件。這種心智理解能力的發展使幼兒的情緒理解產生了不同的品質(Harris, 2000)。

以心智理解為基礎的情緒推論研究主要有下列數種：

1、由他人的欲求推測情緒

通常這類的研究會有一個情境，情境中有一個標的物，然後有兩個故事主角要對這個標的物作出反應，研究者會先告訴幼兒故事的兩個主角對標的物的喜愛程度不同，然後看看幼兒會根據情境、自己的感受或根據故事主角的不同喜好來推測其情緒。例如收到禮物時，但一個是主角想要的禮物，但另一個主角想要的不是這個禮物，三歲左右已有少數幼兒能超越外在情境的線索或自己對該禮物的喜好，推測

當禮物與預期符合時故事主角會高興，而禮物不符合預期時故事主角則會難過或生氣，到五歲左右多數幼兒已具備此能力(Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989; Yuill, 1984)。

2、由他人的對事物的相信狀態推測情緒

這系列的研究始於 Harris 等人(1989)將原本的 Wimmer 與 Perner(1983)以及 Hogrefe、Wimmer 和 Perner(1986)所發展的錯誤相信作業改為情緒版，例如讓幼兒目睹狗狗傑米在兔子羅傑外出時把兔子盒子裡他最喜歡吃的巧克力偷換成了花生，然後問幼兒兔子回家後看到盒子時的情緒是什麼？要答對這個問題幼兒必須瞭解到自己雖然目睹了盒子裡的東西已經被置換，但兔子是不知道的，因此在兔子誤以為盒子裡仍是巧克力的情況下，正確的答案應該是兔子要感到高興。研究結果是幼兒要到五歲左右才能根據兔子的錯誤相信狀態作出正確的情緒歸因。其後 Bradmetz 和 Schneider(1999)又把這個錯誤相信的情緒歸因作業由玩偶版改成了故事版，以幼兒熟悉的「小紅帽」和「大野狼與七隻小羊」的故事進行測試，問幼兒小紅帽在剛看到大野狼假扮的奶奶時的情緒是什麼？小羊在聽到大野狼偽裝的羊媽媽的聲音時的情緒是什麼？結果發現幼兒要到七歲左右才能正確的說出小紅帽或小羊在初遇偽裝的大野狼時會因為以為那是奶奶或媽媽而不感到害怕。

這系列的研究發現，幼兒雖在四歲左右就能通過認知的錯誤相信作業，但對於錯誤相信的情緒推測能力則要到五至七歲間才發展出來，這些發現也得到後續研究的證實(de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004)。

3、由他人過去的經驗推測情緒

另有些研究探討幼兒是否瞭解情緒發生的原因可能不是此時此刻

的情境所致，可能受到對過去事件記憶的影響。Lagattuta、Wellman 和 Flavell (1997) 做了一個很有趣的研究，檢視 3 到 7 歲幼兒對過去事件、想法和情緒之間的關連是否有所理解。他們讓幼兒看一系列的圖卡，一開始是圖卡主角先前發生的事，例如上星期 Mary 心愛的小兔子被狗追不見了，過了一個星期 Mary 又看到一隻狗，臉上顯露出難過的表情，然後問受試幼兒「為什麼 Mary 會難過？」，研究的結果發現，許多三歲幼兒已能將圖卡主角的情緒連結到過去經驗，到了五歲，幾乎所有的幼兒都能成功的解釋圖卡主角的情緒是受到過去事件的影響，能正確的回答是因為狗狗使 Mary 想起她上週走失的兔子才使她難過。Lagattuta 和 Wellman(2001)又做了進一步的研究，在此研究的研究一中他們修正了在 1997 年做的研究，同樣先呈現圖卡主角過去的經驗(兔子被狗追丟：負向情境)，但之後 Mary 在看到提醒物(狗)時再給一個當時的情境，例如狗踩到她的花(負向情境)或狗友善的對她搖尾巴(正向情境)，然後 Mary 臉上的情緒則分為與此刻情境相符及過去經驗都相符、與此刻相符但與過去經驗不符、與過去經驗相符但與此刻不符三種，然後問受試幼兒 Mary 情緒的原因，看看幼兒會根據過去的經驗或當下的情境作出回答；此研究的研究二則在 Mary 身旁又多畫了一個朋友，這個朋友未參與 Mary 的過去經驗，Mary 和她的朋友要各自顯露出與當時或過去情境相符或不相符的情緒表情，在個研究中除了問 Mary 情緒的原因外，也問受試幼兒 Mary 朋友情緒的原因；要通過這個研究的測試問題幼兒至少必須理解到(1)引發情緒的原因是圖卡主角對情境的主觀想法而非情境本身、(2)人們對當下情境的情緒反應可能受到對過去事件的記憶的影響，以及(3)不同的人對相同的情境認知不同，因此可能有不同的情緒反應。研究結果發現，四歲和五歲的幼兒在圖卡主角出現負向情緒卻與現狀不符時較能將其情緒連結到

過去的經驗，而六歲和七歲幼兒則不論情境的正負向都可以同時考慮過去經驗和此刻情境對圖卡主角情緒的影響，而正確的判斷 Mary 和她的朋友的情緒原因，因此，Lagattuta 和 Wellman 認為，幼兒瞭解記憶與情緒之間關係的能力在三歲左右萌芽，在五到七歲之間漸趨成熟。

四、瞭解情緒的不同存在狀態

除了瞭解情緒發生的原因之外，瞭解情緒不同的存在狀態也是幼兒情緒理解的研究重點之一，研究的主題主要有兩類：

1、瞭解情緒是可隱藏的

有些研究探討幼兒是否知道他人在表面的情緒表情之下，可能隱藏著不同於表面情緒的真實感受。研究結果不太一致，較早期的研究指出幼兒要六歲左右才開始能區辨他人的表面情緒和真實感受(Gross & Harris, 1988; Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986)，但後來的研究在故事的說明中突顯故事主角的真實情緒後，有些四歲幼兒也可以瞭解真正的感受是可以被藏起來的，而以社會較能接受的方式表現其外顯情緒，例如為了不讓媽媽傷心，在故事主角在收到不喜歡的禮物時會表現出高興的樣子(Jones, Abbey, & Cumberland, 1998; Joshi & MacLean, 1994)。我國亦有一篇碩士論文探討此一議題(鄭麗文, 1993)，研究結果與國外的研究發現類似，即四歲幼兒理解真實感受與表面情緒可以不一致的能力尚很薄弱，但可經研究者的提醒而改善，六歲幼兒則知道真實感受與表面情緒是有所不同的。亦有研究發現，瞭解表面情緒和真實感受的能力受文化的影響，Hendry(1986)的研究就指出，日本的母親在幼兒很小時就教導他們為了維護人際的和諧和禮貌，需要學習隱藏自己真正的感受。

2、瞭解多重情緒或對立情緒同時存在的可能

許多研究探討幼兒對多重情緒並存的理解。研究的方式通常是呈現一個故事情境，例如故事主角收到禮物，但禮物是一個突然跳出來的玩具，然後要幼兒在單一的(高興)或同時配對出現的(高興與驚訝)情緒臉譜中指認故事主角的感受，多數的研究都指出，幼兒對多重情緒並存的瞭解發展得較晚，要到七、八歲左右才發展出來(Brown & Dunn, 1996; Harris, 1983); Harter(1999)則探討幼兒對於衝突或對立情緒並存的理解，結果發現幼兒對情緒可以並存的理解大約在五到七歲之間發展出來，但對衝突情緒可以並存的理解則較晚一些才出現，大約要六歲的幼兒才有初步的理解，到十歲左右才穩定。我國的幼兒情緒理解研究中有較多是探討此一議題，研究結果都發現理解多重情緒可以並存的能力大致要到小學階段才發展出來，年齡越大越能接受複合情緒或對立情緒的組合，幼稚園組在多重情緒理解的測試作業中則普遍表現不佳(周春金，1991；林芊妤，2003；許寶玉，1992；莊琇琇與黃世瑋，1997；游雅吟，1996)。

五、瞭解情緒是可調節的

除了發展出對他人情緒的理解外，幼兒在六歲到七歲之間也開始知道自己的情绪是可以由適當的方式來調節的，若問六歲左右的幼兒當他心情不好時可以怎麼做時，多數的幼兒會回答要用行為的策略來調節自己的情绪，例如去外面玩，吃東西或睡覺等；到了八歲左右，較大的幼兒回答則開始出現心理層面的情緒調節策略，例如：轉移注意力或刻意否認等(Altshuler & Ruble, 1989)。

六、對道德情緒的理解

道德情緒是較少被研究的主題。有研究發現，幼兒在觀看違犯道德

的事件時如果能感受到罪惡感，則其在面臨誘惑時抑制自己行為的能力較佳(Lake, Lane, & Harris, 1995)。但實際上探討幼兒道德情緒理解的研究卻很少，這些研究發現，幼兒階段是道德情緒萌芽的時期，以玩偶呈現的道德兩難情境作業的研究顯示，較小幼兒在觀看故事主角違犯道德的行為時並無道德情感的察覺，例如故事主角去朋友家裡作客時趁朋友不注意偷吃了巧克力，當研究者詢問幼兒故事主角的感受時，三到五歲的幼兒都普遍認為故事主角會高興，原因是他吃到了巧克力，但六歲左右的幼兒則認為故事主角雖然吃到巧克力會高興，但也會因為怕被發現而感到害怕或難過，八歲左右的兒童則有較多道德情緒的覺察，認為故事主角會高興或害怕以外，還可能因做錯事而心生愧疚(Nunner-Winkler & Sodain, 1988; Woolgar, 2001)。

綜合上述對情緒理解發展內涵的分析可知，在幼兒時期有很多種不同的情緒理解能力正在發展，依發展的時序，大致可以看出發展的趨勢：從對基本情緒的理解漸漸發展到複雜情緒甚至道德情緒的理解、從對單一情緒狀態的理解發展到能瞭解多重情緒或對立情緒並存的可能、從外在情境為基礎的情緒理解發展到以心智為基礎的情緒理解。

至於這些不同的情緒理解向度之間的先後關係或層級關係，則目前在研究上未有明確的結論。根據 Walker-Andrew(1997)的看法，根據臉部的情緒表情或根據情緒聲音來判斷他人情緒是人類最初的情緒覺察能力，大約半歲左右的嬰兒已經可以瞭解一些基本臉部表情和情緒聲音的意義。而將情緒表情和情境的意義相配對的能力也被認為是發展得很早或較低層次的情緒理解能力：有的研究指出，這種情緒-情境配對的能力在嬰兒時期就已萌芽，著名的「社會參照」的實驗即證明了嬰兒可以根據媽媽的表情來猜測情境的友善性(Feinman, 1992)；而

Baron-Cohen(1991)的研究也指出，即使是自閉症的兒童也可以答對情緒表情和情境配對的問題。至於將情緒表達和他人欲求相連結的能力也被視為情緒理解能力中較低的層級，Repacholi 和 Gopnik(1997)的研究發現，十八個月大的嬰兒在看到一個女人對甜餅乾露出厭惡的表情，而對花椰菜露出笑容，就可以把自己個人的喜好放一邊，而正確的推測那個女人喜歡的是花椰菜，顯示嬰兒時期這種將情緒表達和他人欲求相連結的能力就已經出現了。

在上述較初始的情緒理解能力出現後，在幼兒時期情緒理解能力一個很重要的發展就是從初始的情緒理解進展到心智性的情緒理解，重要的發展標竿即是對「基於相信」的情緒理解能力的出現，而這個看法與兒童心智理論研究的發展有密不可分的關係，即當幼兒對他人心智的瞭解從以「欲求」為主要判斷的依據發展到以「相信」為主要的判斷依據時，表示幼兒在對他人心智的理解上有了「概念上的真實跨越」(Flavell, 1999)。當心智性的情緒理解能力了出現後，幼兒開始對情緒是一種內在的主觀狀態有所瞭解，而能以對他人腦袋裡想法和感受的推測來判斷他人情緒。

有研究指出，情緒理解的發展與腦部額葉的成熟有關，其發展的歷程是普世性的，各文化下幼兒情緒理解發展的順序大致是相同的(Pons & Harris, 2005; Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004)。但這種發展普世性的結果卻是可以質疑的。

事實上，在兒童心智理論的研究上，Wellman 等人(2001)曾以錯誤相信作業為指標對 178 篇相關的研究進行後設分析，結果發現不管是美國、歐洲或甚至非洲雨林國家，幼兒通過錯誤相信作業的時間點大致就在三歲半到四歲左右，因此推測幼兒心智理論的發展是普世性。但我國這幾年兒童心智理論的研究卻發現，我國幼兒通過錯誤相信作

業的時間點是在四歲半到五歲之間(Wu, 2000; 保心怡, 2003; 廖信達, 2006), 與國外研究的發現晚了將近一年! 為了瞭解這種差異的原因, 簡淑真和周育如(2005)認為可能是語言的差異所致, 因此做了一個研究探討我國幼兒心智理論發展和語言發展的關係, 結果發現對補語句法的瞭解是我國幼兒是否能通過錯誤相信作業的關鍵, 但該研究也發現, 當以一般語言能力測驗進行檢測時, 語言量表中只有「語用」的得分和幼兒心智理解作業的得分有關, 因此究竟是補語句法對漢語幼兒而言是較晚習得的部分, 而使我國幼兒的心智理解能力發展較慢, 或者語用才是關鍵, 仍待進一步的確認; 周育如和張鑑如(2008)接續前一個研究進行探討, 但她們認為, 造成我國幼兒心智理解能力發展較晚的原因, 可能是因為我國父母較少與孩子談論想法或感受等內在心智狀態的言談習慣所致, 她們因此探討親子共讀時父母對故事主角的心智敘說如何影響幼兒理解故事主角的心智狀態, 結果發現我國幼兒的心智理解的確深受父母心智談話的影響, 父母越是能清楚的說明故事主角的心智狀態, 幼兒在後測時的心智敘說表現越好。

根據 Vygotsky(1978)的理論, 心智的發展是在社會文化歷程中建構出來的, 不同社會文化下的心智發展在內容和運作上都可能是有所差異的。因此, 既然情緒理解是心智理解的重要內涵, 在幼兒情緒理解能力的發展上, 對我國幼兒的發展歷程重新進行檢視, 並將之與國外的發現進行比較應是非常迫切的一環。

第三節 影響幼兒情緒理解發展的因素

多數幼兒情緒理解的研究關心的是幼兒情緒理解發展的普世性原則, 因此年齡是主要的變項; 但近年來有越來越多的研究探討造成情

緒理解發展個別差異的因素，結果發現地區、家庭社經地位、母親教育程度、與幼兒互動的年長手足或成人數、認知能力、父母教養方式、語言能力和親子言談經驗等因素都與情緒理解的發展有關，這些研究都印證，不管是文化間或文化內，幼兒情緒理解的發展都具有強烈的社會建構本質。其中，一般語言能力和親子言談經驗被發現對情緒理解發展最具影響力，因此成為 2000 年以後的研究焦點，茲說明如下。

一、年齡

許多研究致力於探討幼兒情緒理解的一般發展歷程，以幼兒何時能通過某種特定的情緒理解作業作為檢驗的依據。此類研究不管探討的是情緒理解的哪一個面向，都發現幼兒情緒理解能力會隨著年齡而增長(Saarni, Mumme, & Campos, 1998)。不只是單一面向的情緒理解能力被證實會隨著年齡而增長，Denham(1986)和 Pons 等人(2004)更試圖將不同的情緒理解作業依發展年齡建立成階層化的測試作業，而後續的檢測也證實，特殊兒童也好、不同國家的兒童也好，雖然發展的時​​間先後有所差異，但幼兒情緒理解各面向的能力都遵循著類似的先後順序在發展。

二、地區或文化背景

我國柯華葳和李昭玲(1988)以及鄭麗文(1993)的研究發現，台北市的幼兒情緒理解能力較其他地區的幼兒高。Downs、Strand 和 Cerna (2007)比較美裔與西班牙裔幼兒情緒理解能力的發展，結果發現美裔與西班牙裔幼兒在情緒理解各層面發展的順序上大致是類似的，但西班牙裔幼兒情緒理解發展的年齡較美裔幼兒為晚；Tenenbaum 等人(2008)的研究則發現，英國倫敦的幼兒情緒理解能力的發展略比美國紐約的

幼兒早；這種種族和地區上的差異顯示，文化背景可能是影響情緒理解能力的重要因素。如前一節所述，我國目前已有研究比較幼兒在錯誤相信作業上的表現與國外研究發現的差異，顯示文化因素的確是值得重視的。

三、社經地位和手足數

有研究發現，社經地位較高及母親教育程度較高的幼兒其情緒理解得分較高，可能的原因是社經地位較高及母親教育程度較高時，幼兒可得的社會資源較多且互動品質較佳，因此形成適當的鷹架使幼兒有較多的機會與較高層次的引導去理解情緒(Cutting & Dunn, 1999; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991)。

亦有研究指出，手足人數較多的幼兒情緒理解得分較高(Perner, Ruffman, & Leekam, 1994)；後來的研究則發現，其實是較年長手足的人數或家中的成人數才與幼兒的情緒理解得分有關(Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996; Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998)，這些研究說明了社會互動經驗對幼兒情緒理解的重要性，尤其是比幼兒成熟的兄弟姐妹或成人與幼兒的互動對幼兒的情緒理解更有助益。

四、認知能力

有學者指出，幼兒情緒理解的發展可能與認知能力的成熟有關，Carroll 和 Steward(1984)指出當幼兒發展出皮亞傑所稱的保留概念，能夠同時對一件事物考慮到兩個或多個面向時，幼兒對多重情緒的並存、不同人對相同的情境可以有不同的情緒反應等理解也會出現，因此，情緒理解和一般的認知發展可能基植於相同的認知基礎之上。

Salovey、Bedell、Detweiler & Mayer(2000)則認為，情緒理解能力反映的是個體對情緒訊息的處理能力，因此情緒理解能力和一般認知能力應是密切相關的。Izard、Schultz、Fine、Youngstrom 和 Ackerman(2000)的研究則發現，幼兒智力測驗的得分與其情緒理解測驗的得分有關。在我國的研究方面，游雅吟(1996)、莊琇琇和黃世瑋(1997)的研究也發現幼兒理解多重情緒的能力和智力測驗的得分有關。

五、父母教養方式

父母教養方式也被發現與幼兒的情緒理解能力有關，當父母是較敏感較有回應的、較常表達感受，且較少對孩子生氣時，幼兒的情緒理解能力較佳(Denham et al., 1994)；而父母較常對幼兒表達負向情緒時會造成幼兒的焦慮和退縮，並影響幼兒對情緒的理解(Denham, 1998)；在較極端的例子中，身體受虐、精神受忽視或母親是憂鬱症的幼兒在情緒理解作業上得分都偏低(Greig & Howe, 2001)。在這些研究的討論中指出，父母對子女提供的情感環境會影響幼兒情緒理解能力的發展，常表達感情並對子女感情有回應的父母提供了幼兒探索並瞭解情緒的空間，並使幼兒成為對情緒較為敏覺的個體。

六、語言能力

語言能力與幼兒情緒理解能力的影響在許多研究中被檢視，結果發現語言能力是影響幼兒情緒理解發展非常重要的因素。

Cutting 與 Dunn(1999)的研究發現，三到四歲幼兒在 British Picture Vocabulary Scale 的得分與幼兒辨識情緒表情和瞭解情緒原因的測試作業得分有中度相關；de Rosnay 與 Harris(2002)的研究則測檢了三到六歲幼兒語言能力和以相信為基礎的情緒歸因作業的關係，結果發現語言

得分是情緒理解得分的良好預測指標；Pons、Lawson、Harris 和 de Rosnay(2003)的研究則發現，年齡和語法理解測驗的得分可以共同解釋幼兒在情緒理解測驗 TEC 得分變異量的 72%，而語言得分單獨的解釋力則有 27%，顯示語言能力與幼兒情緒理解能力間有極密切的關係。

綜合上述與幼兒情緒理解發展有關的因素可知，雖然幼兒情緒理解能力大致是隨著年齡漸次發展，但個別差異仍然是存在的，而檢視造成幼兒情緒理解能力差異的因素，包括社經地位、母親教育程度、互動人數、父母教養方式和語言能力等可以發現，後天的社會互動經驗的量和品質對幼兒情緒理解能力的發展非常重要。

在這些因素當中，社經地位、母親教育程度、與幼兒互動的兄弟姐妹或成人數以及父母教養方式等因素都與家庭有關，顯示家庭因素在幼兒情緒社會化的歷程中扮演了重要的角色，而語言因素則是另一個重要的影響因素。那麼，家庭因素和語言因素對幼兒情緒理解的相對貢獻又是什麼呢？

在一些親子言談分析的研究中發現，中高社經地位及高教育程度的父母在親子言談中心智談話的數量遠高於低社經家庭的父母(Hall, Scholnick, & Hughes, 1987)，也有研究發現，低收入的母親較常對孩子發怒並以不溫暖的方式對待孩子，但同時也伴隨著較少的心智談話。因此，在為了瞭解家庭因素和語言因素對幼兒情緒理解能力的相對影響力，Meins 等人(2002)以及 de Rosnay(2003)做了兩個非常重要的研究，藉以檢視究竟是家庭中對情緒的表達和示範、父母對情緒規則的要求以及情感的互動經驗和體驗使幼兒發展出不同的情緒敏覺和理解程度，或根本就是親子間情緒言談的質與量使幼兒在情緒理解能力上有所差異；研究結果顯示，唯有親子間的情緒言談在控制了社經地位、母親教育程度和親子依附關係後仍有顯著的解釋力，這顯示所謂的家

庭因素所代表的社會互動品質差異可能主要仍在於幼兒所接觸的情緒言談質量的差異。因此，「語言」才是造成幼兒情緒理解能力發展個別差異的關鍵因素。

在我國的研究方面，雖沒有以針對幼兒情緒理解之家庭或語言因素所做的研究，但周育如(2006)曾對幼兒心智理論發展其他層面的家庭因素進行檢視，該研究將「外表—真實區辨作業」、「錯誤相信作業」和「意圖作業」加總為心智理解總分，檢視社經等級、手足數、兄弟姐妹數和照顧者數，以及親子共讀經驗等與幼兒心智理解能力的相關，結果發現「兄弟姐妹數」對高語言能力幼兒心智總分有關，而「照顧者數」對低語言能力幼兒心智總分有關，而社經地位並無預測力，顯示幼兒在家庭中人際互動的機會比家庭環境的好壞更能影響其心智理解能力的發展，與心智較成熟的兄弟姐妹或成人的互動可以形成心智理解的鷹架，有助幼兒心智理解能力的獲得；該研究也以問卷調查幼兒在家中日常的親子共讀經驗，結果卻顯示與心智總分無關，惟該研究並未進入家庭中蒐集真實的語料，問卷也僅調查一般性的親子共讀變項，如共讀頻率或藏書量等，並未針對「心智性」的親子共讀談話進行分析。因此，對照 Meins 等人(2002)和 de Rosnay(2003)的研究發現，對親子間心智言談進行探究將是瞭解家庭因素和語言因素之間關連之關鍵所在。

第四節 語言和幼兒情緒理解的關係

情緒理解是心智理解的重要成份之一，在探討語言和幼兒情緒理解的關係之前，必須先對語言和心智理解能力之間關係的文獻進行探討，方可瞭解問題的始末。

自兒童心智理論的研究受到重視以來，語言能力和心智理解能力之間的關係一直存在著許多的爭議。Bartsch 和 Wellman(1995)指出，除非我們能對心智理論的發展和語言發展之間的關係有更多的瞭解，否則我們對於兒童心智理發展的研究將難有進展；Astington(2001)在回顧各種有關兒童心智理解的研究在蔚為「兒童心智理論」後所獲得的進展與面對的困難時，她在「The future of theory of mind」的評論文章中仍指出，在兒童心智理論的研究上必須克服的最重要難題之一即是釐清語言和心智理解能力的發展之間難分難解的關係。

2000 年以後，檢視語言和心智理論發展關係的研究大量的出現，Harris、de Rosnay 和 Pons(2005)以及 Schick 等人(2007)對相關的文獻進行回顧，歸結出語言與心智理解能力之間的關連可能發生在下列情況：(1)語意—心智語彙的使用使幼兒獲得心智理解：有研究發現幼兒對心智動詞語意上的理解與幼兒的心智理解作業得分有關，亦有研究發現，母親和幼兒說話時使用較多心智語彙者，幼兒後來通過心智理解作業的時間點較早(Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; de Rosnay et al., 2004)；(2)句法--特定語法的習得使幼兒獲得心智理解：研究發現，幼兒對表時態的補語句法的理解與其心智理解能力有關，可能的原因是心智談話通常會以大量的表時態的補語句法呈現(de Villiers & de Villiers, 2000)；(3)語用—在實際語境中作適當使用的心智言談使幼兒瞭解到心智的存在並獲得關於人類心智知識的各種觀點：越來越多親子心智言談的研究證實了母親與幼兒心智談話的量和品質與幼兒的心智理解能力有密切的關係(Harris, 2005)。Milligan 等人(2007)則針對了 104 篇探討語言和心智理論關係的研究進行後設分析，結果指出了語言和心智理解能力發展的關係中最重要的兩個層面：(1)在因果方向的解釋上，早期語言能力對後期心智理解能力有顯著的解釋力，但早期心

智理解能力對後期語言能力的解釋力多數是不顯著的，因此，語言的習得和使用是幼兒心智理解能力發展的重要鷹架；(2)整體語言能力對心智理解能力的解釋量高於語彙或句法等特定語言成份對心智理解能力的解釋量。

在這些回顧性的文獻中，共同的結論是：在因果關係上，主要是語言能力影響幼兒心智理解能力的發展；共同的難題是：語意、句法和語用之間對幼兒心智理解能力發展的相對貢獻難以釐清。

之所以會有語意、句法和語用之間相對貢獻難以釐清的問題存在，主要的關鍵在於在心智言談中，心智動詞通常就出現在表時態的補語句型中，而這些以心智動詞為主要動詞的補語句法就被使用來解釋進行心智的內涵和運作，這種心智動詞、補語句法和心智言談始終伴隨出現的情形使特定的成份如何在研究中被分開檢視成為一大問題，加上絕大多數探討語言與心智理解能力關係的研究都是以單一的錯誤相信作業為效標，而在錯誤相信作業中，題目的說明一定會同時使用到心智動詞、補語句型和心智描述。

這個長久以來的難題近年來在改以情緒理解作業為幼兒心智理解能力的效標時卻獲得了解決。首先，由於情緒詞彙不像一般的心智詞彙幾乎都是動詞(例如：小紅帽看到奶奶時很高興)，因此在進行測試時並不像錯誤相信作業一定要以補語句型呈現，因此情緒詞彙和補語句型的關係就脫鉤了，研究發現，母親和幼兒在談話時的心智詞彙數不僅可以預測錯誤相信作業的得分，也可以預測情緒理解作業的得分，而補語句型的理解只能預測錯誤相信作業的得分，卻不能預測情緒理解作業的得分，因此幼兒心智理解能力應主要是與言談中心智語詞的使用有關(de Rosnay et al., 2004)；其次，當進一步在親子言談分析中區分「只是提及情緒狀態」與「不只提及情緒狀態還對情緒加以解釋」

時，許多研究的結果發現，對情緒狀態的因果解釋和說明才是幼兒的情緒理解能力的主要預測變項，僅提及情緒狀態是沒有解釋力的 (Garner, Carlson-Jones, Gaddy, & Rennie, 1997; Brown, Donelan-McCall, & Dunn, 1996; Ruffman et al., 2002); 最後，情緒理解作業測試的面向並不是單一的，其內容可以包括辨識情緒表情、解釋情緒發生的原因或是理解情緒不同的存在狀態等，不同的測試作業需要使用到的心智語彙和句法不完全相同，而研究發現，唯有親子間情緒言談的量和品質與幼兒情緒理解各個層面的測量得分都有相關 (Taumoepeau & Ruffman, 2008)。

就這樣，語言與心智理解能力的關係得到了相當程度的澄清，「語用」的觀點獲得實證的支持，即心智言談的內容使幼兒在談話中瞭解到人是有人智存在的、人智是外在事物的表徵而非事物本身以及不同的人有不同的想法和感受等重要的心智知識。

語言能力與心智理解發展之間的關係在研究上的突破，使親子間的心智言談與情緒理解關係的探討在近年倍受重視，並被視為是解答兒童心智理解發展機制的關鍵；而前一節所述的家庭因素和語言因素在情緒理解上相對影響力的澄清也支持了親子間的心智言談才是幼兒情緒理解能力發展的關鍵 (Tenenbaum et al., 2008; Taumoepeau & Ruffman, 2008)。因此，在探討幼兒情緒理解的發展時，除了觀察幼兒情緒理解能力隨年齡增長而產生的變化外，親子間的心智言談更是檢視幼兒情緒理解發展不可或缺的因素。

第五節 親子情緒言談與幼兒情緒理解的關係

Harris(2000)指出，儘管人類和動物都會有情緒產生，但人類和動

物一個非常不同的地方在於：人類的情緒可以用語言表達。語言的使用使人類不只可以表達情緒還可以對情緒經驗進行溝通，因為語言有可以脫離此時此地(decontextualized)的特性，因此人類對其情緒經驗進行溝通時就不只限於對此時此地的情境的感受，而可以談論其過去的經驗、未來的想像、甚至對假設性情境的感受，更重要的是，這種對情緒經驗的言談溝通使人類得以分享並解釋其情緒經驗。

家庭則是幼兒主要的成長環境，在家庭中語言的使用與孩子情緒理解能力的獲得有很大的關係，每個家庭提供給幼兒的情緒言談經驗都不同，尤其是父母如何與孩子談論情緒感受、如何解釋情緒發生的原因，以及如何教導幼兒情緒表達規則，都對幼兒情緒理解能力的發展有重要的影響。

已有許多研究發現親子間情緒言談的質與量與幼兒情緒理解能力的發展有關。

一、親子情緒言談的「量」與幼兒情緒理解

Dunn 等人(1991)記錄三歲半幼兒與其母親間的談話，結果發現在近一個小時的錄音中，有些孩子完全沒有提到任何與情緒有關的語詞，有的孩子則可以出現將近二十五個與情緒有關的語句，有趣的是，媽媽部分的語料分析顯示，媽媽情緒言談出現的數量和孩子情緒言談出現的數量有很高的正相關，也就是說，媽媽的情緒言談少孩子的情緒言談就跟著少，如果媽媽出現很多情緒相關經驗的談話，孩子也會出現很多有關情緒的談話。不僅如此，這個研究還發現，三歲半時親子間情緒言談的量可以用來預測幼兒在六歲半時在情緒理解上作業的得分，顯示母親如果多和孩子談論情緒將使孩子的情緒理解能力較為成熟。

Brown 與 Dunn(1996)的研究也有類似的發現，該研究在幼兒兩歲九個月時紀錄幼兒和母親的心智談話，然後分別在幼兒三歲半和六歲時讓幼兒進行情緒理解測驗，結果發現早期的親子心智言談的量可以預測幼兒後來在情緒理解作業上的表現。

Lagattuta 和 Wellman(2002)的研究則指出，父母對孩子解釋情緒發生原因時的偏好會影響幼兒對情緒理解的程度和範圍，父母特別強調或作較多解釋的部分孩子的理解就較好，該研究發現，父母傾向於對負向情緒發生的原因作較多的解釋並和孩子討論，但較少去說明正向情緒發生的原因，而幼兒情緒理解測驗的結果發現，幼兒在推測他人負向情緒的原因時表現較佳，較能考慮人、情境和過去經驗的影響，卻在推測正向情緒的原因時較少考慮各種可能的影響因素。

這些研究都顯示親子間情緒言談的量反映出到幼兒曝露於情緒情境的機會，較多的情緒言談使幼兒多注意到情緒、多想到情緒，也使幼兒在言談過程中理解到情緒發生的原因和對行為的影響；同時，幼兒對父母進行較多情緒言談的情境或主題有較好的理解顯示，父母情緒言談的習慣或偏好對幼兒的情緒理解能力的形成是有影響的。

二、親子情緒言談的「品質」與幼兒情緒理解

除了親子情緒言談的量與幼兒的情緒理解有關，亦有研究者指出，情緒言談的品質更為重要。

Dunn 與 Brown(1993)的研究發現，母親解釋情緒的次數對幼兒情緒理解作業得分的解釋力高於母親情緒語言總量的解釋力；Denham 等人(1994)的研究則發現，親子言談中提到情緒的次數對幼兒情境-情緒理解作業的得分並無預測力，而是對情緒提供解釋的次數與幼兒的情緒理解能力有關，在控制了一般語言能力和認知能力後，此變項的解

釋力仍然顯著。Garner 等人(1997)的研究也發現，「對情緒原因的討論」比起僅僅是「提及情緒狀態」更能有效預測幼兒在情感性觀點取替作業上的得分，他們在討論中指出，親子間的情緒言談是幼兒情緒理解的主要來源，家庭中的情緒言談習慣會漸漸形成幼兒理解情緒時的一種格式(format)，影響幼兒對情緒的敏覺程度和理解方式，幼兒將帶著此內建的情緒理解格式投入他的社會生活並據之與人互動。這些研究的結果都顯示，親子間的情緒言談與幼兒情緒理解的關係不僅僅是有沒有談的問題，還與談什麼、怎麼談有關，光提到情緒是不夠的，對情緒事件前因後果的解釋可能更為重要。

此外，有些研究指出，除了區分是否僅提及情緒或是針對情緒的原因加以解釋來說明親子情緒言談量與品質的差異外，事實上情緒言談的內涵還可以再加以細分，而不同的情緒言談內涵對幼兒情緒理解的不同層面的影響是有所不同的。例如 Garner 等人(1997)在親子共讀的研究中將母親情緒言談的內容分成幾類，結果發現，母親「要求孩子同理涉入」的言談與幼兒的情境-情緒知識作業的得分有關，而母親「對情緒事件因果關係的解釋」則與幼兒的情感觀點取替得分有關；

Taumoepau 和 Ruffamn(2006)發現，同樣是心智語彙，母親「提及自己孩子欲求的次數」和「提及他人想法和相信的次數」對幼兒情緒理解作業得分有較高的預測力；Tenenbaum 等人(2008)的研究則發現，對隱藏情緒和多重情緒並存的解釋可以預測幼兒情緒理解測驗(TEC)的總分，因此對某些特定情緒內涵的談論可能比其他內涵的談論對幼兒的情緒理解更有助益。

Nelson 等人(2003)曾指出，親子言談中對想法、欲求和情緒等心智狀態的談論是幼兒瞭解人際間社會互動關係的基礎，幼兒主要就是透過生活中的心智言談才得以瞭解心智的各種內涵並逐漸區辨自己和他

人心智的差異。綜合上述的有關親子情緒言談與幼兒情緒理解關係的文獻可知，親子間的情緒言談的確是幼兒情緒理解能力發展的重要因素，我國在這方面的研究目前仍完全付之闕如，有待相關研究的投入。

三、親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解

親子共讀是我國近年來致力推行的活動，也是當前語言研究中很受重視的主題之一(張鑑如，2002)。文獻顯示，親子共讀特別有助幼兒語言能力的發展，經常從事高品質親子共讀的幼兒在接受性和表達性的語言能力上都較佳，Mol、Bus、de Jong 和 Smeets(2008)所做的後設分析顯示，幼兒在高品質親子共讀中的獲益較一般的閱讀行為高，因此，他們認為親子共讀是一種特別有教育價值的親子言談模式。也有研究指出，同樣是親子言談，故事敘說或親子共讀時的言談與一般日常生活中的親子言談在性質上是不相同的，親子共讀時親子間的談話涉及了更多的學習、討論、溝通及對故事情節理解之建構活動，在親子共讀時，親子間可針對特定的主題闡釋、問問題、描述並預測即將發生的情節，因此較之日常生活情境，在親子共讀時父母與孩子間的心智談話是更為精緻而深入的(Symons et al., 2005)。

雖然親子共讀的研究為數不少，但以親子共讀中的情緒言談為主題的研究卻很少，少數的研究如 Garner 等人(1997)探討親子共讀時母親對故事人物情緒感受的言談，結果發現較之一般情境，親子共讀時母親會產生較多的情緒言談，而共讀時母親越能解釋故事人物情緒感受發生的原因和導致的結果時，幼兒在情緒理解作業的測試得分就越高。Ruffman 等人(2002)則讓媽媽和幼兒看圖自編故事，結果發現使用越多心智相關詞彙來描述畫面的媽媽，其子女使用的心智詞彙也越多，同時，媽媽的心智詞彙數可以預測幼兒在後續錯誤相信作業和情

緒理解作業的得分。Symons 等人(2005)也探討親子共讀時的心智言談，結果發現親子共讀時父母對故事主角人物心智狀態的闡述與幼兒的心智理解作業得分有正相關。這些研究都顯示，親子共讀是蒐集親子情緒言談的好時機。

張鑑如與林佳慧(2006)指出，我國雖致力於推行親子共讀，但親子共讀的實證研究卻不是很多，且多數是以問卷方式或測驗卷為工具進行研究，甚少蒐集真實語料進行分析，導致對親子共讀的內涵和品質瞭解有限。因此，本研究若能以親子共讀時的情緒言談為主題進行探討，不僅一方面可能蒐集到親子間有關情緒較聚焦的言談，另一方面也可擴充我國親子共讀言談研究，補充目前我國親子共讀研究之不足，同時研究的結果也可以提供具體的教育建議給父母作參考。

第六節 文獻結語

綜合文獻探討可知，幼兒情緒理解能力不僅是幼兒社會能力發展的重要指標，也是吾人得窺幼兒心智知識成長的窗口，研究上及教育實務上都極有探討的價值。但我國在幼兒情緒理解的研究卻非常缺乏，不僅數量稀少，研究面向的廣度也不足夠，在早期柯華蕙和李昭玲(1988)的開創性研究之後，多數的研究都僅探討幼兒情緒理解的單一面向，探討的因素主要就是年齡上的變化，只有少數研究涉及地區和認知能力的差異，影響幼兒情緒理解發展的其他因素則甚少被探討，而影響幼兒情緒理解發展的關鍵因素：親子情緒言談與幼兒情緒理解之間的關係的研究則至今完全付之闕如。

基於此議題的重要性與國內相關文獻的缺乏，本研究擬分兩個部分探討我國幼兒情緒理解能力的發展。第一部分進行幼兒情緒理解能

力發展概況的調查，以瞭解我國幼兒情緒理解能力發展的一般狀況；第二部分則進行親子共讀言談與幼兒情緒理解的相關研究，藉以瞭解親子情緒言談如何影響幼兒情緒理解能力的發展。說明如下。

首先，本研究的第一部分將瞭解我國幼兒情緒理解能力發展的一般概況。先調查幼兒的背景變項，包括年齡、性別、母親教育程度、社經背景、手足數、家中成人數等，再分三個年齡層幼兒情緒理解能力的測量，藉以瞭解我國幼兒情緒理解各層面能力發展的年齡與發展的順序，除了分析背景變項間的差異外，並將研究結果與國外研究的結果進行比較。

在幼兒情緒理解研究工具的選用上，根據 Downs 等人(2007)對幼兒情緒理解評量工具的回顧指出，學前幼兒主要的情緒理解能力進展是從腳本為基礎的(script based)情緒推論發展到以心智為基礎的(mantal-state based)情緒推論，以腳本為基礎的情緒推論指根據外在表情或外在情境的簡化特徵來推測他人情緒，以心智為基礎的情緒推測則指幼兒能考慮到他人主觀的心智狀態作出情緒的推測，因此 Howlin、Baron-Cohen 和 Hadwin(1999)發展的「情緒理解評量(Emotion Understanding Assessment, EUA)」是適合學前幼兒使用的工具，此工具測量幼兒情緒理解的五個層次：(1)辨識照片中的表情、(2)辨識情緒臉譜上的表情、(3)根據情境推測情緒、(4)根據欲求推測情緒以及(5)根據相信推測情緒。若想將幼兒情緒理解的其他內涵較完整的涵蓋在評量內，則 Pons 等人(2004)所發展的「情緒理解測驗(Test of Emotion Comprehension, TEC)」較為適合，此測驗測量了幼兒情緒理解的九個成份，除了在 EAU 中測量的五個層次外，也測量幼兒對「記憶與情緒的關係」、「對情緒調節的理解」、「隱藏情緒的可能」、「多重情緒並存的可能」以及「道德情緒理解」等層面；Pons 等人並將幼兒情緒理解

能力的發展分成了三個主要的階層，由最低層次到最高層次依序為初級的情緒理解(primary understanding of emotion)、心智的情緒理解(mentalistic understanding of emotion) 以及反省的情緒理解(reflective understanding of emotion)。

根據研究者的文獻回顧則發現，Pons 等人(2004)所發展的的情緒理解測驗將幼兒時期情緒理解的發展內涵較完整的呈現，其建立的階層關係在一些跨文化的研究中得到證實(Pons & Harris, 2005; Tenenbaum et al., 2004)，也在探討語言與情緒理解關係的研究中被引用(Tenenbaum et al., 2008)，因此，本研究擬採用 Pons 等人(2004)發展的情緒理解測驗為研究工具，結果不僅可以較完整的瞭解我國幼兒情緒理解發展的狀況，也利於與國外研究的比較。

其次，本研究的第二部分將探討幼兒情緒理解發展的重要機制：親子情緒言談與幼兒情緒理解之間關係。

文獻顯示，親子情緒言談的數量與品質與幼兒情緒理解能力的發展有關，而不同的情緒言談內涵各自與不同層面的情緒理解能力相關，目前我國尚無以此為主題的研究。在親子言談的取樣場景上，本研究擬分析親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解能力之間的關係，一方面預期在親子共讀的情況下可以蒐集到數量較多較精緻的情緒言談，另一方面也可以為我國親子共讀的言談研究擴展新的研究主題，從過去一般性的親子言談分析擴展到較為特殊的情緒言談分析。

在親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解之間關係的探討上，本研究除了分析親子共讀時情緒言談的數量外，也將細分情緒言談的內涵以瞭解其品質；在情緒理解的測量上，同樣以 Pons 等人(2004)發展的情緒理解量表為工具，除求取總分外，並分別計算初級的、心智的和反省的三個階層各自的得分，然後分析親子共讀言談各向度得分與情緒

理解作業各面向得分之間的相關，藉以瞭解親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解能力發展的關連。

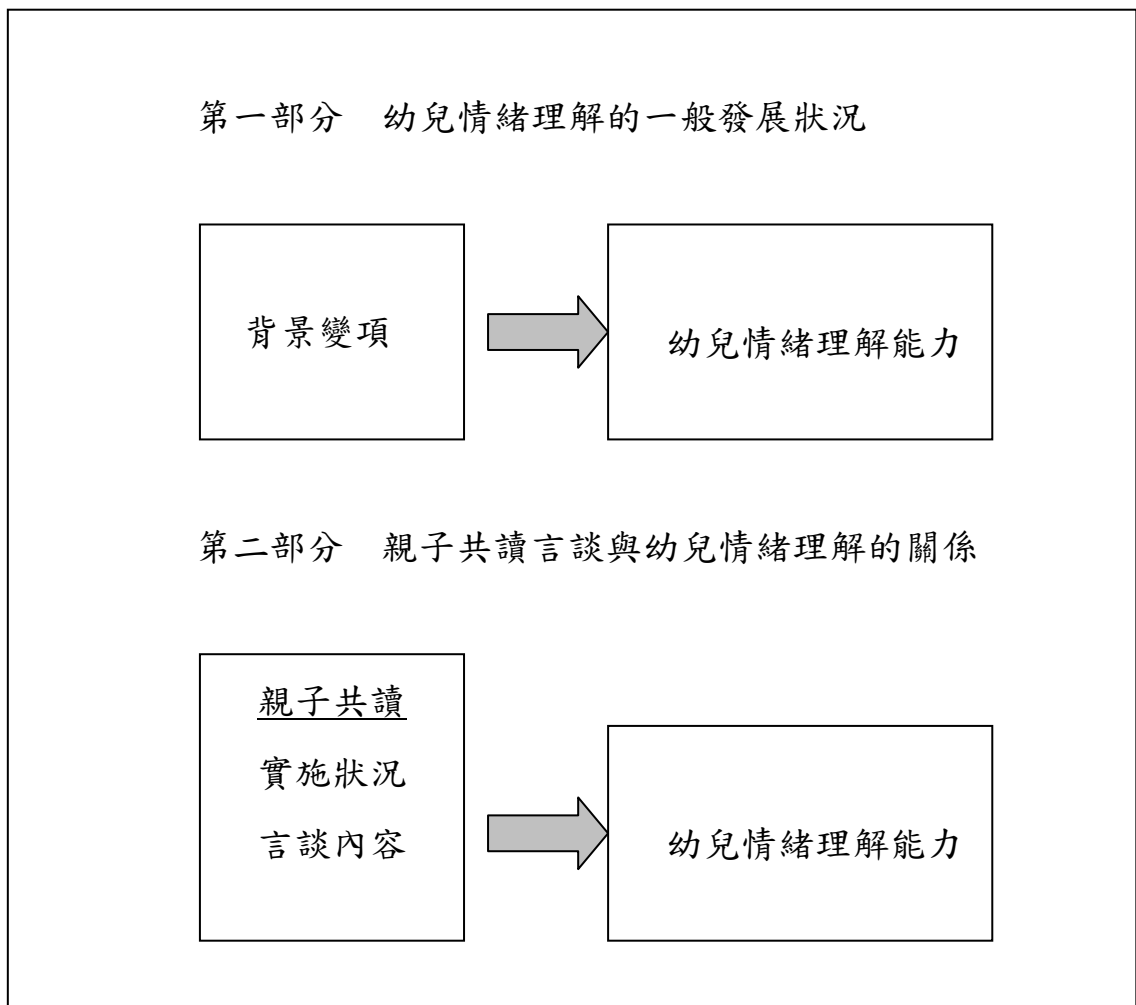
預期透過本研究的探討，將可瞭解我國幼兒情緒理解發展的情況，釐清我國親子情緒言談與幼兒情緒發展之間的關係，結果不僅有助於對我國幼兒情緒理解發展的瞭解，也將有助於提出對父母和教育工作者的建言。

第三章 研究方法

本章共分五節，第一節呈現研究架構，第二節說明研究樣本的選取，第三節介紹研究工具和語料編碼計分方式，第四節描述研究實施的程序，第五節則說明資料的處理。

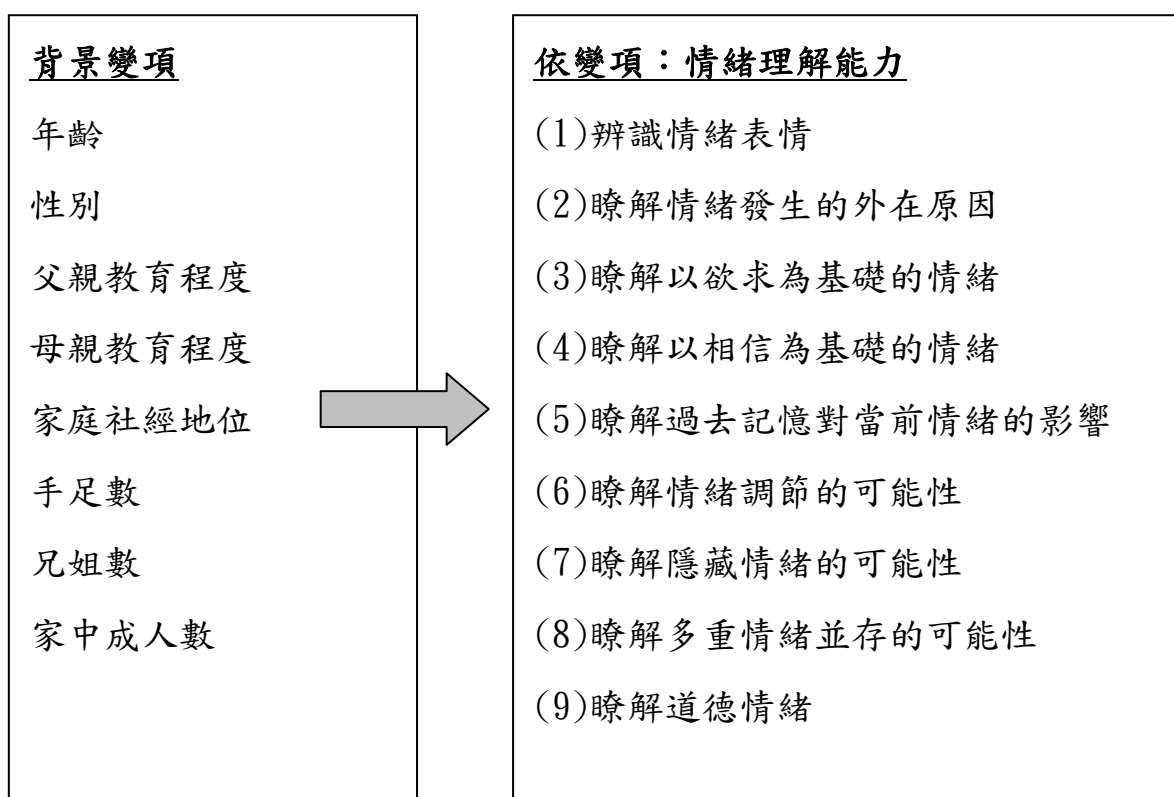
第一節 研究架構

本研究分為兩個部分，第一個部分旨在瞭解幼兒情緒理解的一般發展狀況，第二部分則探討親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解的相關。本研究的基本架構如下：

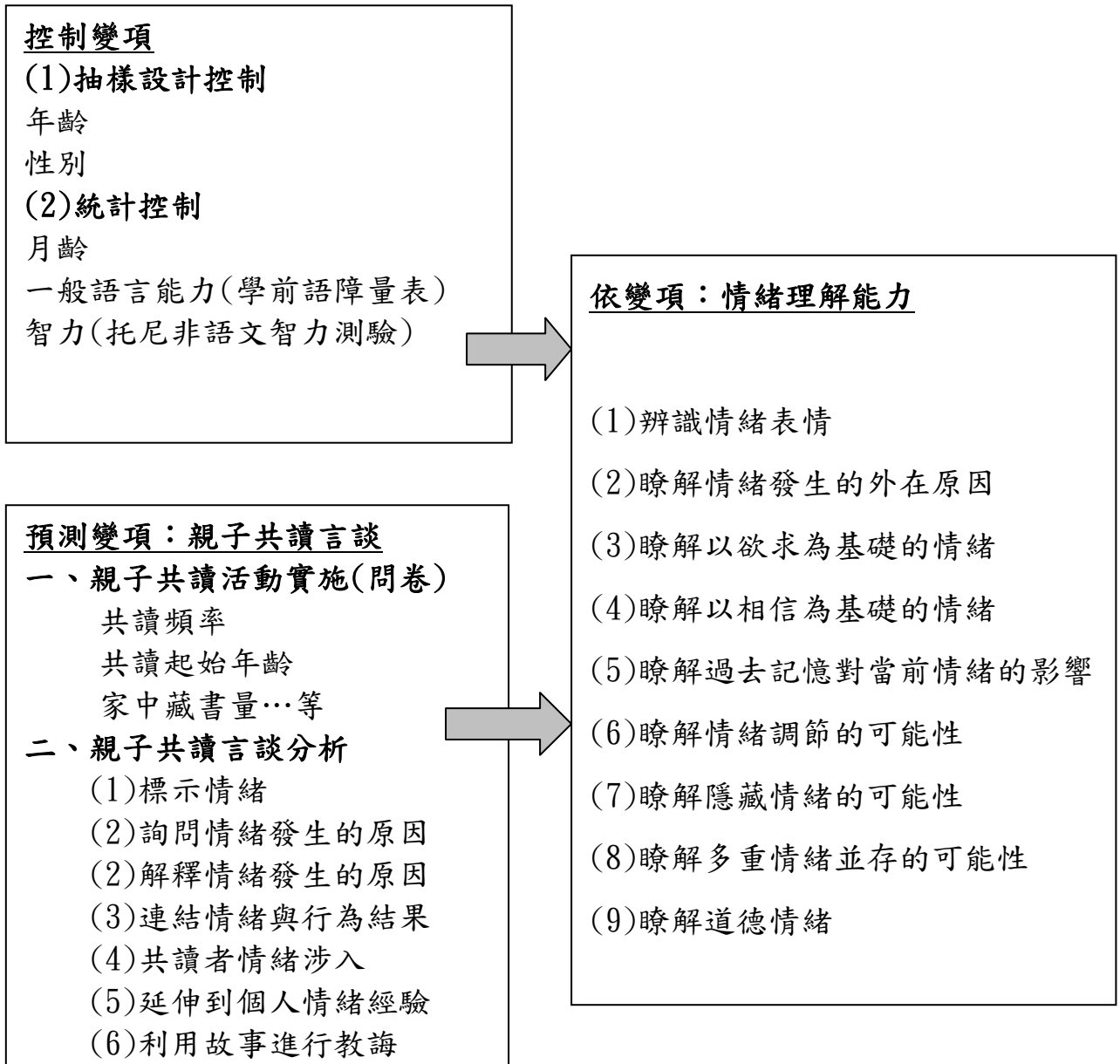


兩部分詳細的變項內容說明如下：

第一部分 幼兒情緒理解的一般發展狀況



第二部分 親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解的相關



第二節 研究對象

為顧及地區與社經差異，本研究的對象來自台北地區和台中地區，選取台北市大安區高社經幼兒園一所、台北縣五股鄉中低社經幼兒園一所、台中某大學附幼高社經幼兒園一所以及台中縣烏日鄉中低社經幼兒園一所，共四所幼兒園的小、中、大班幼兒。

在本研究的第一部分旨在瞭解幼兒情緒理解能力的發展概況。經家長回函同意幼兒參與研究後，每所幼兒園小、中、大班三個年齡層的幼兒經編號後，依隨機抽取 10 名幼兒列為正式樣本，四所幼兒共計抽取 120 名幼兒參與本研究第一部分的施測，三歲組(37 個月到 47 個月)、四歲組(48 個月到 59 個月)、五歲組(61 個月到 71 個月)各 40 名，男女各半。同意參加但未抽中的幼兒仍參與施測，但不列入正式樣本中。

本研究的二部分旨在瞭解親子共讀言談與幼兒情緒理解能力的相關。發出親子共讀問卷給同意幼兒參與第一部分研究的家長，問卷回收後，根據填答結果篩選有親子共讀經驗者，徵詢家長同意參與親子共讀的研究。回函結果共 52 名家長願意參與第二部分的施測及親子共讀錄音，其中 4 名幼兒因語言測驗時無法完整作答，2 名幼兒錄音資料不完整，最後共有 46 名幼兒的親子共讀資料納入第二部分的分析，年齡分佈為 37 個月到 71 個月，平均年齡為 55.87 個月。

第三節 研究工具

本研究採用的工具說明如下：

第一部分：參與本研究第一部分的幼兒家長需填寫基本資料，幼兒則接受情緒理解作業的施測。

本研究以 Pons 等人(2004)所編製之「情緒理解測驗(TEC)」為工具，該測驗為一適用於 3 到 11 歲幼兒之複合式情緒理解測試作業，內容共有九個不同的情緒理解成份：(1)辨識情緒表情、(2)瞭解情緒發生的外在原因、(3)瞭解以欲求為基礎的情緒、(4)瞭解以相信為基礎的情緒、(5)瞭解過去記憶對當前情緒的影響、(6)瞭解情緒調節的可能性、(7)瞭解隱藏情緒的可能性、(8)瞭解多重情緒並存的可能性，以及(9)瞭解道德情緒。每個測試作業皆含一 A4 大小的圖卡，並伴隨故事情境的說明，幼兒先看著圖卡上方的情緒情境圖並聽研究者說故事，然後再從圖卡下方的情緒臉譜中選擇一張適合該情境的圖片，較高層次的測試作業還含有控制問題以確認幼兒對故事的理解。該測驗詳細的題目內容見附錄一。

第二部分：參與本研究第二部分的幼兒家長需填答親子共讀問卷，並進行親子共讀的錄音；幼兒則除了情緒理解測驗外，還要進行「托尼非語言智力測驗」和「學前幼兒語言障礙量表」的施測。

一、情緒理解測驗：同第一部分。

二、親子共讀問卷

本研究採用周育如與張鑑如(2008)編製之親子共讀問卷瞭解幼兒之背景資料及在家中之親子共讀經驗。問卷包括二部分，第一部分是幼兒的基本資料，包括年齡、性別、手足數、父母教育程度和社經背景等；第二部分為幼兒親子共讀行為調查，內容包括幼兒共讀的起始年齡、共讀者、共讀頻率、共讀進行方式及家中藏書量等。

三、托尼非語文智力測驗—幼兒版甲式：

為 Brown、Sherbenou 和 Johnsen 在 1982 年所編製，屬不受語言、社經背景和文化因素影響的智力測驗。根據國內外相關研究顯示，此量表具有良好的信效度，中文版由吳武典等人於 1996 年修訂完成。每答對一題得一分，最高原始總分為 45 分。本研究中幼兒測量後的原始得分轉為智商分數後進行資料分析。

四、學前兒童語言障礙量表—97 年修訂版

由林寶貴、黃玉枝、黃桂君與宣崇慧(2008)所修訂，為一適用於三足歲到五歲十一個月幼兒的一般語言能力測驗，並已建立全國常模。總題數共 83 題，總分為 83 分。

五、 語料蒐集

為蒐集親子間情緒言談的語料，本研究請家長與幼兒進行親子共讀圖畫書，參考 Tenenbaum 等人(2008)進行幼兒情緒理解訓練研究所使用的工具，以 Mayer(1975)所繪之無字圖畫書「One Frog Too Many」為工具，該圖畫書的內容是描寫一個小男孩原本已經有一隻大青蛙，但又有人送他一隻可愛的小青蛙作為禮物，引發原本大青蛙的嫉妒，因而引發一連串充滿喜怒哀樂情節的故事(詳見附錄一)。使用這本無字書為工具的好處是沒有文字，所以家長和幼兒勢必得根據故事人物的表情動作自行建構故事，另外，幾乎每頁的小男孩、狗狗、青蛙等都會呈現出不同的情緒表情，加上故事主題正是情緒衝突，預期可以引發較多的情緒言談。

請家長和幼兒共讀這本圖畫書並依平時共讀的方式進行親子共讀，同時進行錄音。所得錄音檔轉譯為逐字稿後進行語料分析。分析方式說明如下：

參考 Dunn 等人(1991)、Garner 等人(1997)和 Ontai 與 Thompson(2002)所發展的情緒言談分析架構，並根據本研究實際的語料，以語句(utterance)為單位，將親子共讀的語料依以下架構進行編碼：

(主分類)	內容說明		例子
	(次分類)	(細分類)	
僅提及故事人物情緒狀態，但未做因果解釋、要求澄清或延伸	明確的情緒狀態	基本情緒	高興、生氣、難過...
		衍生情緒	嫉妒、懊悔...
		多重情緒	又生氣又難過...
	感受		緊張、焦急、擔心...
	欲求		喜歡、討厭...
	表情緒的狀聲詞		哼！哈哈！
詢問故事人物情緒原因但未作解釋			他為什麼要生氣呢？
解釋故事人物情緒發生的原因	根據故事人物臉部表情推測		小男孩哭哭了，他一定很傷心。
	依故事畫面情境解釋故事人物情緒		這個大青蛙去咬小青蛙的腳，所以小男孩就很生氣。
	對故事人物的情緒提供畫面以外的解釋	口中的說詞	小男孩說：「大青蛙你這樣壞壞，你怎麼欺負小青蛙！」他就很生氣。
		心中的想法	狗狗和烏龜心裡想：「大青蛙居然把小青蛙踢下去！」他們就都很生氣。
連結故事人物的情緒和其所導致行動結果			大青蛙很生氣，它就用力踢小青蛙。
共讀者情緒涉入	說者自己的情緒涉入		這隻小青蛙好可憐哦！
	要求聽者情緒涉入		你看！它這樣是不是很可憐？
延伸到聽者個人的情緒經驗			就像你以前都會吃醋啊...就會欺負弟弟啊...
利用故事對聽者進行教育或訓誨			所以就像你是姐姐，你就應該要讓弟弟，要相親相愛，不可以欺負他啊！

根據上述編碼架構之分類，每一個項目都給予一個代碼，然後進行語料的編碼。在第三項主分類「解釋故事人物情緒發生的原因」，親子共讀語料中必須出現「因為....」、「...所以...」或「...就...」等明確表示因果推論的連接詞；而其次分類之「對故事人物的情緒提供畫面以

外的解釋」中，有兩項細分類，其中「口中的說詞」指親子共讀的語料中必須出現「說」、「講」等動詞，表示敘說故事者對故事人物情緒原因的解釋是藉由故事主角口中所說的話來表達；而另一個細分類「心中的想法」則指親子共讀語料中必須出現「想」、「覺得」、「以為」、「認為」...等心智動詞，表示敘說故事者對故事人物情緒原因的解釋是藉由呈現故事主角心中的想法來表達。

第四節 實施程序

一、親子共讀問卷

由教師發給幼兒帶回家給家長填寫，並請家長於次日繳回。並告知按時填好交回者幼兒可以得到一份小禮物，以提高家長填答的意願。問卷由各班老師收齊後交回給研究者。

二、智力測驗、語言測驗及情緒理解測驗

每位幼兒個別施測，測試作業設計成闖關遊戲的方式，分成三關，每位幼兒會先拿到一張闖關卡，每做完一項測試作業就過一關，可以蓋一個章，三關都闖過的幼兒可以得到一份小禮物。

三、親子共讀錄音

請家長於約好排定的時間到幼兒園的施測室，先讓家長瀏覽一遍無字圖畫書，然後請家長與幼兒依平常進行共讀之最自然的方式一起共讀並說出故事，同時進行錄音。

第五節 資料處理

第一部分 幼兒情緒理解之發展

本研究第一部分將幼兒在情緒理解作業的測試資料登錄後，進行下列分析：

一、發展趨勢之描述統計

- 1、小、中、大班在情緒理解作業得分的平均數和標準差。
- 2、小、中、大班在情緒理解測驗九個層級中通過率。

二、在背景變項上的差異考驗及相關分析

- 1、以單因子變異數分析考驗幼兒情緒理解得分在「年齡」上的差異。
- 2、以平均數 t 考驗分別檢測幼兒情緒理解得分在「性別」上的差異。
- 3、以簡單相關檢定父親教育程度、母親教育程度、社經地位等級、手足數、兄弟姐妹數、家中成人數與幼兒情緒理解得分的關係。

第二部分 親子共讀心智言談與幼兒情緒理解的關係

本研究的第二部分於語料的編碼完成後，研究者隨機抽取其中 12 份(約 25%)未編碼的語料請另一人進行編碼，該名編碼者為國立陽明大學衛生資訊與決策研究所之畢業生，曾有對病歷進行編碼並撰寫編碼程式之經驗，但對幼兒發展領域並不瞭解，故該名編碼者可以較不帶偏見的完全依照編碼架構及設定好之標準進行語料編碼。之後比對兩

人的編碼結果，編碼的一致性 Cohen's Kappa 值為.94。

編碼結果經計次處理後，進行統計分析。

- 一、月齡、非語言智力測驗得分與語障量表得分與情緒理解得分的簡單相關
- 二、親子共讀調查問卷中各變項如共讀頻率、共讀起始年齡、家中藏書量...等與情緒理解得分的相關。
- 三、親子共讀情緒言談內容各變項的描述統計
- 四、親子共讀情緒言談內容各變項和情緒理解得分的簡單相關
- 五、相關達顯著的部分進行階層迴歸分析，以親子情緒言談變項為自變項，月齡、智力和一般語言能力為統計控制變項，情緒理解的四個變項為依變項，分成四組進行階層迴歸分析。

第四章 研究結果與討論

本章分為兩部分，第一部分說明我國幼兒情緒理解能力的發展情形，共分三節：第一節說明幼兒在情緒理解測驗各向度的通過情形與我國幼兒特殊的作答反應，第二節分析幼兒情緒理解能力隨年齡而發展的狀況，第三節則探討與幼兒情緒理解能力有關的背景因素，以作為進一步研究的參考。

第二部分將研究重點放在親子共讀時的言談與幼兒情緒理解能力的相關，共分四節：第一節探討語言能力與幼兒情緒理解的關係，第二節分析一般共讀行為與幼兒情緒理解的關係，第三節呈現本研究的親子組在共讀時產生情緒言談的狀況，第四節則進行親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解得分之相關與迴歸分析。

第一部分 幼兒情緒理解能力的發展與相關因素

第一節 幼兒情緒理解測驗的通過情形

本研究以 Pons 等人(2004)所發展的情緒理解測驗進行幼兒情緒理解能力的施測，該測驗將情緒理解的內涵分為九個不同的向度。由於本研究是第一篇以我國幼兒為對象進行此情緒理解測驗的研究，故在施測時除了讓幼兒根據题目的敘述選擇情緒臉譜上的答案外，本研究在幼兒選擇答案後還進一步請幼兒解釋選擇該答案的理由並加以記錄，雖然不是所有的幼兒都能回答出理由，但幼兒回答的答案仍提供了很多重要的訊息，對於瞭解我國幼兒情緒理解能力的發展很具參考價值。在本研究中，三個年齡組幼兒在這九個不同情緒理解測驗題的

通過情形如表 1 所示。

表 1

幼兒在不同情緒理解向度的通過率(%)(N=120)

年齡	情緒理解向度								
	初級的情緒理解			心智的情緒理解			反省的情緒理解		
	辨認表情	基於欲求	外在歸因	基於相信	基於記憶	隱藏情緒	道德情緒	情緒調節	並存情緒
3 歲組 (n=40)	85.0	87.5	42.5	35.0	30.0	37.5	32.5	17.5	12.5
4 歲組 (n=40)	100.0	100.0	82.5	62.5	30.0	57.5	25.0	27.5	15.0
5 歲組 (n=40)	100.0	95.0	85.0	80.0	67.5	62.5	40.0	22.5	20.0

一、初級的情緒理解

首先，在初級的情緒理解能力上，在「辨認情緒表情」的能力方面，測驗中共有四個基本的情緒臉譜(高興、生氣、難過和害怕)要讓幼兒進行指認，幼兒必須四個表情全都指認正確這題才算通過。表 1 顯示，三歲組已有高達 85% 的幼兒可以正確無誤的指認四個基本情緒表情，而四歲組和五歲組辨識情緒表情的正確率皆已達 100%，這顯示對幼兒而言，辨識基本情緒表情的能力大約在三到四歲間會發展成熟，此與 Bullock 和 Russel(1985)、Denham(1986)以及 Dunn 等人(1991)的研究發現是一致的。而三歲組未通過這題的幼兒共有 8 人，其中有 7 人都是在指認「害怕」時出現作答錯誤的情形，而將之指認為「生氣」或「難過」的臉譜，另 1 名幼兒則將「難過」指認為「生氣」的臉譜，而「高興」的臉譜則完全沒有幼兒指認錯誤，此結果與 Widen 和 Russell(2003)的研究發現類似，即幼兒在情緒表情的辨識上，對正向表情「高興」的辨識能力先於負向表情，而在負向表情中，幼兒先會辨

識「生氣」和「難過」的表情，對「害怕」表情的辨識能力則稍晚才出現。

在「基於欲求的情緒理解」方面，由表 1 可以看到，基於欲求的情緒理解是幼兒很早就出現的能力。這個題目的圖卡中先呈現兩個小男孩：小明喜歡吃紅蘿蔔，小華最討厭吃紅蘿蔔，然後當午餐出現紅蘿蔔時，研究者就詢問幼兒小明看到午餐時的情緒反應為何？小華看到午餐時的情緒反應又是如何？由表 1 可知，三歲組就已經有 87.5% 的幼兒可以清楚的回答小明會「高興」而小華可能會「生氣」或「難過」，四歲組幼兒的通過率已達 100%，而五歲組的通過率也有 95%，唯一一個答錯這題的五歲組幼兒的答案是：小明會「高興」但小華會「害怕」，當進一步問他小華為什麼會害怕時，他回答：「小華如果不吃紅蘿蔔，媽媽就會打他！」並表示自己不吃青菜時會受到媽媽的責打。由幼兒對小明和小華情緒反應作出不同的推測顯示，這名幼兒其實還是知道不同的人因為對相同食物的喜好程度不同，會出現不同的情緒反應，這名五歲幼兒可能自己因挑食而被媽媽責打的經驗太過強烈，使幼兒在測驗時沒有能夠完全根據題目的敘述進行推測，而過度將自己個人的經驗延伸到故事人物的情形中。除了這個特例，則本研究的結果顯示，我國幼兒對於基於欲求的情緒理解在三到四歲間就大致發展完成，此結果與 Harris 等人(1989)和 Yuill(1984)的研究所稱：幼兒對基於欲求的情緒理解在三歲左右才開始出現，五歲左右才發展完成早了許多；但與提出幼兒心智發展理解架構的 Bartsch 和 Wellman (1995)的研究發現就較為接近，即對欲求的理解是在幼兒的心智理解能力中最早出現的，大約三歲左右的幼兒就已出現大量表示欲求的詞彙並能瞭解他人表達欲求情緒時的意思。比較本研究的結果與 Harris 等人(1989)和 Yuill(1984)研究發現之間的差異，可能的原因是，Harris 等

人(1989)和 Yuill(1984)所進行的基於欲求的情緒理解測試題是兩個小朋友收到生日禮物，然後一個收到的是期待已久的禮物，一個收到的是不想要的禮物，結果三、四歲的幼兒大都回答題目中的兩個小朋友在收到禮物時都會「高興」因而作答錯誤。研究者認為，Harris 等人(1989)和 Yuill(1984)的測試題目本身是可議的，雖然題目中的兩個小朋友對禮物內容的喜好程度不同，但是「收到生日禮物」這件事本身就是一件值得高興的事，這使得所謂的收到不想要的禮物的負向情境本身就帶有正向情境的干擾；但在本研究的測試題目中，小明和小華面對的是較中性的情境：吃午餐，因此午餐吃到喜愛的食物和吃到討厭食物的對比就非常明顯，當幼兒對欲求的理解已經產生而情境對比又很明顯時，幼兒就很容易可以作答，而使得幼兒通過基於欲求的情緒理解之測試題的機率大為提高。

在「外在歸因的情緒理解」方面，本題共含四小題，分別有不同的情境和對應的情緒反應，幼兒必須四小題都答對此題才算通過。本研究發現，三歲組幼兒通過此題的人數不到 50%，到了四歲組情況就大為不同，通過率可以達到 82.5%，但四到五歲間就沒有什麼明顯的進展，五歲組的通過率與四歲組相差不多，仍維持在 85%，顯示幼兒對外在歸因的情緒理解能力在三到四歲間有明顯的躍升，四到五歲間則進展不大，與 Denham 等人(1994)、Hughes 和 Dunn(1998)以及 Michaelson 和 Lewis(1985)的研究發現大致是相同的，即幼兒對基本情緒的外在歸因能力在四到五歲之間已發展到一定水準。

進一步對外在歸因的情緒理解之四個測試題進行分析，如表 2，結果發現，幼兒對外在歸因的情緒理解的能力與幼兒本身對於這些情境的熟悉度以及情緒的類別有關。在收到生日禮物的情境中，幼兒作答時反應最快正確率也最高；其次是弟弟在哥哥畫圖時一直在旁邊鬧的

題目；在心愛的寵物死亡的題目中，幼兒對於小烏龜會死掉似乎有點困惑，有三歲組的幼兒問研究者：「為什麼它要死掉？」，四歲組和五歲組的幼兒則通常能很快的回答小明會難過。後面有怪物追逐題目是幼兒表現較差的題目，有好幾個幼兒在聽完這題的敘述後問：「怪物為什麼有腳？鬼應該沒有腳。」顯示怪物對我國幼兒而言是比較陌生的概念，幼兒對於鬼的概念恐怕比怪物要多，因此當研究者向幼兒解釋怪物就是一種鬼時，幼兒才順利的回答題目中的小明會感到害怕；另也有些三歲組的幼兒回答小明被怪物追會「高興」，因為很好玩；而問及幼兒什麼時候會感到害怕，幼兒答不出來。這顯示在幼兒的生活經驗中，較之高興、生氣和難過的經驗，害怕的經驗可能是比較少見的，而題目中的怪物又是幼兒所不熟悉的，因此幼兒通過這題的情形就較差。對照幼兒在「辨識表情」的答題表現中，幼兒作答錯誤的表情主要就是「害怕」，這都顯示了雖然辨識表情和藉由外在情境來推測情緒的能力都是情緒理解能力中層級較低且發展較早的能力，但幼兒個人的經驗和對情境的熟悉度仍使得相同的情緒理解向度中出現不同類別情緒之理解發展速率不同的情況，因此，幼兒的情緒理解能力的發展顯然還是受到後天經驗的影響。

表 2

外在歸因的情緒理解通過率(%)(N=120)

年齡	外在情境歸因			
	心愛的寵物死亡 (難過)	收到生日禮物 (高興)	弟弟阻撓畫圖 (生氣/難過)	怪物在後追逐 (害怕)
3 歲組 (n=40)	82.0	89.7	82.5	65.0
4 歲組 (n=40)	92.5	95.0	97.5	87.5
5 歲組 (n=40)	97.5	100.0	100.0	87.5

二、心智的情緒理解

其次，在心智的情緒理解方面，「基於相信的情緒理解」一般被認為是幼兒情緒理解能力有所跨越的重要標竿，當幼兒可以通過基於相信的情緒理解測試題時，表示幼兒已對情緒是一種內在主觀狀態的心智本質有所理解。在這個測試題目，幼兒本身雖然看到題目圖卡中小兔子身後有大野狼躲藏著，但小兔子並不知道，因此幼兒必須根據小兔子所知而非幼兒自己所知來答題才能通過本題。表 1 可以看到，三歲組在「基於相信的情緒理解」上表現得並不好，通過率只有三成五，但到了四歲組就有 62.5% 的幼兒可以根據故事主角的相信狀態來作答，而到了五歲組，幼兒的表現就大幅的改善，有八成的幼兒可以超越自己眼見，而以小兔子的相信狀態來作答。在 Harris 等人(1989)的經典研究中，幼兒通過以相信為基礎的情緒理解測試題的年齡是五歲左右，三、四歲的幼兒通過率都不到五成，而在 Pons(2004)的研究中，五歲組幼兒在這題通過率甚至只有四成，但在本研究中，四歲組的通過率也已達到了六成，五歲組甚至有八成幼兒可以答對。研究結果間的

差異原因並不清楚，一個可能是 Pons(2004)所發展的測驗修改了 Harris 等人(1989)研究時的題目，在控制題中多增加了一個問項，研究者除了都會先問幼兒「小兔子有沒有看到大野狼？」以外，在 Pons(2004)所設計的控制題中還繼續問幼兒「那小兔子知不知道後面有野狼？」，或許這新增的問項促使幼兒注意到小兔子的心智狀態，因此使本研究的幼兒在這一題表現較佳；而本研究雖與 Pons(2004)的研究用的是相同的題目，但 Pons(2004)的研究是以中低社經的幼兒為對象，因此可能是該研究與本研究幼兒的社經背景有所差異，而使得兩份研究的結果不同，惟此部分都只是猜測，仍待進一步的研究證實。

在「基於記憶的情緒理解」方面，幼兒必須脫離此時此刻的當下情境，而以故事主角過去的記憶來推測其情緒，題目中小明在小兔子被大野狼吃掉後數天，又看到小兔子笑咪咪的照片，然後問幼兒小明看到照片時的情緒反應為何？由表 1 可知，三歲組和四歲組幼兒根據過去記憶來回答的能力還很弱，通過率都只有三成左右，且多數幼兒的答案都是小明看到照片會「高興」，理由是小兔子很可愛或小明喜歡小兔子，一直要到五歲才有 67.5% 幼兒能想到小兔子的遭遇而回答小明會「難過」，因為小兔子被大野狼吃掉了。值得注意的是，有 3 個五歲組的幼兒回答小明看了照片會「高興」，但他們的理由是因為小兔子死掉了，小明很想念小兔子，現在又可以看到小兔子的照片，所以感到高興，由於這 3 位幼兒顯然也考慮到了小明過去的記憶，回答的理由不僅合情合理甚至比一般答對的幼兒說明得更加完整，因此這 3 名幼兒也被計為通過此題。對照 Lagattuta 等人(1997)以及 Lagattuta 和 Wellman(2001)的研究發現：幼兒基於記憶的情緒理解能力在三歲萌芽，而在五到七歲之間漸趨成熟，本研究的發現與他們的研究結果是類似的。

在「情緒可以隱藏」的理解方面，題目中小明的同學拿彈珠向小明炫耀並挑釁，研究者告訴幼兒：雖然小明臉上保持微笑，但小明心中另有「真正的」感覺。由表 1 可知，幼兒的通過率隨年齡上升，從三歲組的 37.5%，四歲的 57.5%，一直到五歲組有大約六成的幼兒可以通過此題。Gross 和 Harris(1988)、Harris 等人(1986)和鄭麗文(1993)等早期的研究指出，幼兒瞭解隱藏情緒的能力大約在六歲才會發展出來，但如果題目中能突顯故事主角的心智狀態，則 Jones 等人(1998)發現，四歲幼兒也能通過這個題目，本研究的題目敘述中問幼兒小明「真正的」感覺是什麼？其實已經刻意突顯小明目前臉上的笑容並不是他真正的感受。但在實際的研究過程中發現，未通過這題的幼兒不管是什麼年齡層，通常回答的答案就是「高興」，因此研究者懷疑，幼兒不能通過這題除了可能是因為幼兒尚未發展出對情緒可隱藏的理解外，也可能與幼兒對題目的敘述沒有充份了解有關，因此語言理解能力可能在情緒理解上扮演了重要的角色。

三、反省的情緒理解

最後，反省的情緒理解方面，幼兒在「道德情緒的理解」上，故事中的小明去同學家時偷吃了餅乾，回家沒有告訴媽媽，然後問幼兒小明心裡的感覺是什麼？三歲組有 32.5%的幼兒通過這題，回答小明會「難過」，但三歲幼兒認為小明難過的原因主要都是「他怕媽媽會罵他」，其餘多數的三歲組幼兒的答案是小明會「高興」，理由是小明吃到了餅乾，也有幼兒的理由是因為小明去同學家玩很高興；四歲組幼兒通過率比三歲組更低，只有 25%的四歲幼兒回答小明會難過，而理由也同樣是因為「他怕媽媽罵」或「怕知道媽媽會生氣」，但未通過的幼兒答案就比較多元，回答小明會高興的幼兒除了少數仍是回答因為

小明吃到餅乾而高興，多數回答小明會高興的四歲幼兒其理由已經改變，以「媽媽不知道他偷吃餅乾」為最多，另外也有四歲組的幼兒回答小明會害怕，理由是媽媽如果知道會生氣，或是怕同學發現了會告訴媽媽；到了五歲，幼兒通過率到達了四成，而答出正確答案的幼兒出現了不同的理由，雖然原本的怕媽媽罵或怕媽媽生氣仍是主要的理由，但已有少數的五歲組幼兒認為小明會難過的理由是「因為小明覺得自己做錯事」或「偷東西是不好的行為」等答案，也有幼兒認為小明難過的理由是「他沒有誠實的跟媽媽講」。由幼兒的答案可知，雖然三歲組和四歲組幼兒已有粗淺的道德情緒出現，但幼兒對道德情緒的理解層次還是很低的，都還處於怕被罵或怕媽媽生氣等低層次的「避罰」道德感，一直到五歲時，幼兒才真正開始出現屬於犯錯時的罪疚感，但比例仍非常低。若將此結果與 Arsenio 和 Kramer(1992)和 Woolgar(2001)的研究結果相比較，他們的研究發現幼兒因道德而生的罪疚情緒到要八歲以後才會出現，學齡前幼兒對道德情緒的覺察能力還很薄弱，但本研究中在五歲時就已有幼兒出現這種罪疚的情緒，雖然比例很低，但顯示我國幼兒在道德情緒的察覺上可能較他國稍早。

在「情緒調節」的理解上，此題問幼兒如何可使因思念死去的小兔子而哭泣的小明不再傷心，並提供「讓小明將眼睛閉起來」、「讓小明做別的事」、「讓小明想別的事」以及「沒有辦法讓小明不傷心」四個答案供幼兒選擇，結果幼兒普遍都表現得很差，從三到五歲都維持在僅有兩成左右的通過率，絕大多數的幼兒選擇讓小明做別的事，例如出去玩，選擇此答案的理由幾乎都是出去玩很好玩，外面有溜滑梯之類的，只有少數的幼兒瞭解到因為情緒是內在的主觀狀態，因此調節情緒必須改變的是腦袋裡的事而不是外在的行為。本研究的結果與 Altshuler 和 Ruble(1989)及 Meerum 等人(1995)的研究結果相近，即學齡

前的幼兒對情緒調節的本質還不太瞭解，他們或許發現出去玩或吃好吃的東西可以改變情緒，但卻對當中的原由不甚瞭解，要到八歲左右，幼兒才能瞭解情緒調節是主觀狀態的改變。這題比較有趣的是，本研究的施測時發現，有些幼兒會對提供的選項不滿意，而自行提供額外的答案，例如有些三歲幼兒選了「讓小明將眼睛閉起來」的答案，但告訴研究者「還要用衛生紙擦」，並認為小明眼淚擦乾了才算不傷心；另有幼兒選了「讓小明做別的事」的答案，卻又補充說「叫媽媽再買一隻兔子就好了」，更有幼兒把他所聽來的故事連結到題目中，堅持「把大野狼的肚子裝石頭」才是唯一的辦法。

在「多重的情緒可並存」的理解上，題目中的小明收到亮晶晶的腳踏車當生日禮物，卻又擔心自己不會騎，然後要幼兒選擇小明可能的情緒反應。結果多數幼兒都只能注意到其中一個向度，把注意焦點放在到小明收到腳踏車的幼兒就會選「高興」，而把注意焦點放在小明不會騎可能會掉下來的幼兒，選擇的答案就是「難過」或「害怕」，能同時注意到小明既有收到禮物的歡喜，又有不會騎的擔憂，而能選擇「又高興又害怕」的幼兒非常少。此結果與國內外先前的研究相符，Harter(1999)的研究指出，幼兒對並存情緒的瞭解受到認知能力的限制，要到六、七歲才慢慢發展出來，而 Brown 和 Dunn(1996)及 Harris(1983)的研究則出，不同價情緒的出現甚至要到八歲左右才較成熟，而我國的研究如周春金(1991)、林芊妤(2003)等人的研究也同樣發現，學齡前幼兒在並存情緒的測試作業上普遍表現不佳。

四、我國幼兒作答的特殊反應

每個文化都有其特殊的情緒表達規則，因此，在特定的情境下什麼樣的情緒反應才是「適當的」可能是因文化而異的。在 Pons(2004)

所設計的情緒理解測驗中，原本每個題目都參考過去英美國家的研究發現所得設定了標準答案，但本研究施測的結果卻發現，我國幼兒在某些特定的題目中出現了不同但合理的答案，如表 3。表 3 首先顯示的是我國幼兒在基於欲求的情緒理解題中的作答反應，在這個題目中，原本 Pons(2004)設定的答案是小華看到午餐出現不愛吃的紅蘿蔔時會「難過」，但由表 3 可以看到，我國幼兒在三個年齡組的主要反應都是小華會「生氣」，問幼兒為什麼小華會生氣，則幼兒都很清楚的回答因為小華不喜歡吃紅蘿蔔，這種情形從三歲就出現，而且一直到五歲都維持比原本設定的標準答案「難過」高出很多的比例，顯示這並不是幼兒對題目不了解所做出的回答；當問幼兒如果有不喜歡吃的東西時他自己會如何反應或處理，則很多幼兒回答說他會生氣，然後「給媽媽吃」或「挑出來丟掉」。在外在歸因的情緒理解的第三題也出現了與原本設定答案不一致的現象，Pons 原本設定小明面對弟弟的搗亂要感到生氣，我國幼兒的主要反應也的確是生氣，但由表 3 可以看到，每個年齡組都仍有二到三成的幼兒回答小明會「難過」，理由是「他要照顧弟弟」或「他是哥哥要讓弟弟」，因此，幼兒可能是因為家長的刻意教導而在面對弟弟的搗亂時不生氣而自我壓抑。在「隱藏情緒」的作答方面，Pons 原本給的答案是小明面對同學的炫耀和挑釁要感到生氣，但由表 3 可以再次看到，在三個年齡層中，回答小明會「難過」的比例都比回答「生氣」的比例高，而幼兒回答難過的理由通常是「小明沒有彈珠」或「小華不跟小明玩」，甚至在回答小明會「生氣」的幼兒中，其理由也是「因為媽媽沒有買彈珠給他」或「他沒有彈珠可以玩」，只有很少數的幼兒提到小華炫耀和挑釁的行為，也很少幼兒認為小明會因為小華的行為而生氣。

觀察我國幼兒在這三個情緒理解向度的特殊反應：英美國家的幼

兒難過時我國的幼兒在生氣，而令英美國家的孩子感生氣的情境我國的幼兒卻感到難過，推測可能的原因是文化間對情緒的教導和接受情形是不同的。由幼兒作答時提供的原因可知，我國的父母似乎傾向於容忍孩子的偏食行為，並讓孩子認為吃到不愛吃的東西是父母的錯；但我國的父母在人際的情境中卻要求孩子要忍讓，較年長的兄姐要讓弟妹或照顧弟妹，即使在弟妹行為不當時也要多容讓，對於同學則更是要和睦相處以和為貴，可能是我國這種不回應他人(尤其是外人)挑釁並強調人際和諧的教導使幼兒有不同於英美國家幼兒的反應，此與Hendry(1986)以日本幼兒為對象的研究有異曲同工之處，該研究也發現日本幼兒很早就學會要在人際中抑制自己的真實情感，改以容忍和諧的方式與人相處。

根據 Vygotsky(1978)的理論，認知發展是在社會文化歷程中建構出來的，不同社會文化下的認知發展在內容和運作上都可能是有所差異的；周育如與張鑑如(2008)以我國幼兒為對象的研究也發現，幼兒對心智和情緒之社會認知能力深具社會建構的性質，不同的社會文化經驗會造成不同的發展路徑。因此，我國幼兒情緒理解能力的發展必須放在我國文化的脈絡底下被檢視，以我國幼兒實際反應的答案作為適合我幼兒的答案，並對造成不同發展的因素進行進一步的探討，研究結果則很值得進行文化間的比較。

表 3

我國幼兒的特殊作答反應(%)(N=120)

年齡	情緒理解向度		
	基於欲求 (面對不喜歡的食物) 生氣/難過	外在歸因 (弟弟阻撓畫圖) 生氣/難過	隱藏情緒 (同學炫耀挑釁) 生氣/難過
3 歲組 (n=40)	47.5/40.0	52.5/30.0	12.5/25.0
4 歲組 (n=40)	82.5/17.5	75.0/22.5	27.5/30.0
5 歲組 (n=40)	67.5/27.5	76.5/23.5	20.0/42.5

五、我國幼兒與英美幼兒在情緒理解各向度通過順序之比較

表 4 左邊顯示的是我國幼兒在九個情緒理解向度上通過率由高到低的排序，右邊則是 Pons(2004)的研究所稱，已得到實證所支持之階層性的情緒理解通過順序。由表 4 的比較可知，我國幼兒通過這些情緒理解向度的順序和 Pons 以英美國家幼兒為對象所發現的通過順序是不太相同的，較之英美幼兒，我國幼兒在「基於欲求的情緒理解」和「隱藏情緒的理解」上通過得較早，但在「基於記憶的情緒理解」方面則通過較晚。這使得 Pons(2004)所稱：幼兒雖然在各情緒理解的通過年齡上可能因為地區或社經背景略有差異，但情緒理解的各向度大致是遵循著固定順序發展的結論受到挑戰；也與 Pons 和 Harris(2005)以及 Tenenbaum 等人(2004)以英國、美國幼兒及西班牙裔美國幼兒為對象所得出的研究結論：情緒理解的發展歷程是普世性的，各文化下幼兒情緒理解發展的順序大致是相同的相違背。本研究 and Pons(2004)的研究使用的是相同的測驗題目，但觀察表 4 的結果，我國幼兒通過的順序與文獻上的看法較一致，即幼兒先通過初始的情緒理解：包括由臉部表情、外在情境和欲求來判斷他人情緒，然後才進入到心智性的情緒理

解：根據相信、記憶等內在狀態來推測他人情緒，最後才是反省性的情緒理解；而 Pons(2004)所發現的順序則與文獻上的看法較不相同，在他們所發現的順序中，幼兒對基於記憶的情緒理解很早就出現，反而是過去被認為是較低層次的基於欲求的情緒理解能力排到了九大向度中的第五順位，甚至還比基於相信的情緒理解能力發展得晚，值得注意的是，這種通過順序竟在 Pons 和 Harris(2005)以及 Tenenbaum 等人(2004)以英國、美國幼兒及西班牙裔美國幼兒為對象所做的研究也得到了證實。Pons(2004)因此重新將九個情緒理解向度分為三個層級，將他所發現的順序的前三項：辨認情緒表情、基於記憶的情緒理解和外在歸因的情緒理解名稱為外在的情緒理解，而將其排序中的第四到六項稱為心智的的情緒理解，最後三項則稱為反省的情緒理解。我國的研究發現和英美國家的研究發現為什麼會有如此的差異，目前並不清楚，是工具的問題還是導因於文化差異，有待進一步研究的探討。

表 4

我國幼兒與英美幼兒在情緒理解各向度通過率排序之比較

我國幼兒通過率排序	英美幼兒通過率排序
1、辨認表情	1、辨認表情
2、基於欲求	2、基於記憶
3、外在歸因	3、外在歸因
4、基於相信	4、基於相信
5、隱藏情緒	5、基於欲求
6、基於記憶	6、隱藏情緒
7、道德情緒	7、道德情緒
8、情緒調節	8、情緒調節
9、並存情緒	9、並存情緒

第二節 幼兒情緒理解的發展狀況

在這一節將對幼兒情緒理解的得分進行性別和年齡差異的考驗。

首先，在幼兒情緒理解能力的性別差異方面，過去的研究多發現，在幼兒時期，情緒理解能力在性別間的差異不大(Denham, 2003; Izard et al., 2001)，本研究的結果也是如此。表 5 呈現的是本研究中男、女幼兒情緒理解得分的平均數和標準差，平均數 *t* 考驗的結果是性別差異未達顯著，與過去多數的研究結果相同。

表 5

不同性別幼兒情緒理解得分之平均數差異考驗

性別	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>
男	5.00	1.74	118	1.04
女	4.64	1.62		

**P*<.05

表 6 呈現的是三個年齡組幼兒情緒理解得分的人數分佈狀況，由表 6 可以看到，三歲組幼兒的得分分布在 1 分到 7 分之間，且主要集中在 3、4、5 分的位置；四歲組幼兒的得分分布則在 3 分到 8 分之間，以 4 分和 5 分為最多；五歲組幼兒的得分分佈則在 4 分到 8 分之間，以 5 分和 6 分為最多。顯示出隨著年齡的增加，幼兒情緒理解能力逐步的提升。

表 6

不同年齡組幼兒情緒理解得分之人數分佈

年齡	得分分佈(0~9)									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
三歲組(n=40)	0	5	4	8	8	8	6	1	0	0
四歲組(n=40)	0	0	0	7	10	8	7	7	1	0
五歲組(n=40)	0	0	0	4	2	11	11	8	4	0

表 7 為幼兒情緒理解得分總分的平均數與標準差。單因子變異數考驗的結果顯示年齡組間的差異達顯著， $F(2, 118)=16.61, p=.000$ ，事後比較的結果則發現，四歲組 > 三歲組，五歲組 > 三歲組，即以情緒理解總分而言，三歲組和四歲組間，以及三歲組和五歲組間幼兒得分有明顯的進展，但在四歲組和五歲組之間得分的差異並不顯著。這顯示以整體的情緒理解能力而言，幼兒情緒理解能力的跨越主要發生在三到四歲之間。

表 7

不同年齡組幼兒情緒理解得分之平均數與標準差(N=120)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
三歲組	3.80	1.67
四歲組	5.00	1.45
五歲組	5.73	1.40

由於幼兒的情緒理解包含很多不同的向度，以概括的方式進行總分的比較可能使我們漏失了重要的訊息。為進一步瞭解幼兒情緒理解能

力的發展，本研究將幼兒的情緒理解能力分為三組：第一組是初級的情緒理解能力，包括了「辨識情緒表情」、「外在歸因的情緒理解」以及「基於欲求的情緒理解」三個向度的情緒理解能力；第二組是心智的情緒理解能力，包括了「基於相信的情緒理解」、「基於記憶的情緒理解」以及「瞭解情緒可隱藏」的能力；第三組是反省的情緒理解能力，包括了「道德情緒」、「情緒可調節」和「多重情緒可並存」的情緒理解能力(Bjorklund, 2000; Pons, 2004; Pons & Harris, 2005)。

當幼兒只有初始的情緒理解能力時，幼兒對情緒是一種內在的、主觀的心智狀態之本質尚無清楚的瞭解，因此幼兒傾向於以外在的臉部表情或當下的情境作為他人情緒反應的推論依據，這種推論主要是將外顯的表情或外在情境以沒有彈性的方式與他人的基本情緒反應進行一對一配對，Baron-Cohen(1991)的研究發現，有些具語言能力的高功能自閉症幼兒也具備這種辨識基本情緒臉譜或將情境與情緒臉譜配對的能力；基於欲求的情緒理解也被視為初級的情緒理解能力則是因為，根據 Bartsch 和 Wellman(1995)所提出心智理論的研究架構，幼兒對欲求的理解和幼兒對相信的理解被視為不同的心智理解層次，幼兒對欲求產生理解一般被認為是基於生存的本能，因此幼兒很早就會使用表達欲求的語彙並基於欲求來瞭解他人的情緒。

表 8 呈現的是幼兒初級的情緒理解得分的平均數和標準差。進行單因子變異數考驗的結果在年齡組間的差異達顯著， $F(2,118)=17.45$ ， $p=.000$ ，而事後比較的結果則顯示，四歲組 > 三歲組，五歲組 > 三歲組，顯示初始的情緒理解能力的發展主要的跨越時間在三到四歲之間，四歲後初級的情緒理解能力已大致發展成熟，與五歲組的得分已無顯著差異。

表 8

不同年齡組幼兒初級的情緒理解得分之平均數與標準差(N=120)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
三歲組	2.15	.83
四歲組	2.82	.38
五歲組	2.80	.41

當幼兒日漸長大，僅備初級的情緒理解能力並不足以使幼兒應付越來越複雜的人際互動情境，因此心智的情緒理解會因人際互動的需求而開始發展。當幼兒產生心智的情緒理解時表示，幼兒在認知上已有雙重編碼(dual coding)的能力，能認知到一件事物可以同時有一個當下或真實的情狀編碼，但同時也可以有人在頭腦中對此事物的主觀編碼，「基於相信的情緒理解」要求幼兒區分他人的主觀相信狀態與事實的分野，「基於記憶的情緒理解」要求幼兒區分當下情境和過去記憶對他人情緒反應的影響，而「情緒可隱藏」的理解則要求幼兒能區分臉部表情所代表的情緒和內在真實的情緒，都具備認知上雙重編碼的性質。當幼兒具備心智性的情緒理解能力時，表示幼兒對情緒的本質已有一定程度的瞭解。

表 9 呈現的是幼兒心智的情緒理解得分的平均數和標準差。進行單因子變異數考驗的結果年齡組間的差異也達顯著， $F(2,118)=14.36$ ， $p=.000$ ，事後比較的結果為五歲組 > 三歲組，五歲組 > 四歲組，表示三歲組和四歲組的得分差異並不顯著，幼兒心智性情緒理解能力的跨越主要發生在四到五歲之間，這顯示幼兒心智性的情緒理解能力比初始的情緒理解能力發展晚了約一年左右。

表 9

不同年齡組幼兒心智的情緒理解得分之平均數與標準差(N=120)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
三歲組	1.03	.83
四歲組	1.50	.96
五歲組	2.10	.90

反省的情緒理解能力則涉及更高的認知層次，幼兒必須對情緒的本質有所瞭解，並對情緒產生一定程度的後設認知能力才可能辦到，「道德情緒的理解」要求幼兒對他人的行為在欲求(想吃餅乾)和相信(媽媽不知道)之上，還有道德層次的察覺；「情緒可調節的理解」要求幼兒不僅要知道情境所對應的情緒反應，還必須對情緒反應進行調節和監控；而「多重情緒可並存」的理解則要求幼兒必須瞭解情境和情緒的對應關係、突破幼兒只注意事物突顯向度的認知限制，並在腦袋中同時對同一情境產生兩種不同價的情緒編碼。這些能力對認知能力尚有限的幼兒而言是非常不容易的。

表 10 呈現的是幼兒在反省性情緒理解得分的平均數和標準差，由表 10 可以看到，幼兒在反省的情緒理解能力上得分普遍都很低。進單因子變異數考驗的結果發現年齡組間的差異考驗未達顯著 $F(2, 118)=.75, p=.476$ 。顯示幼兒反省性的情緒理解能力的學前階段尚在蘊釀，還未有明顯的成長。

表 10

不同年齡組幼兒反省的情緒理解得分之平均數與標準差(N=120)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
三歲組	.63	.74
四歲組	.68	.76
五歲組	.83	.78

綜合表 8、表 9 和表 10 的數據分析及變異數考驗的結果，本研究發現，我國幼兒在幼兒時期主要是初級的情緒理解能力和心智的情緒理解能力在發展，三到四歲間以初級情緒理解能力的發展為主，而在四到五歲間心智的情緒理解能力才有明顯的成長。

第三節 影響幼兒情緒理解的背景因素

由前兩節的研究發現可知，幼兒的情緒理解除了與年齡有關，也與後天的社會文化環境及個人經驗有關。過去的研究也發現，在社會互動因素方面，社經地位、母親教育程度、手足數和親子言談的內涵等因素都可能對幼兒的情緒理解能力產生影響(Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay, 2003; Ruffman et al., 1998)。由於幼兒主要的成長環境就是家庭，為進一步瞭解影響我國幼兒情緒理解能力發展的社會互動因素，本節探討幼兒情緒理解能力與其家庭背景因素間的關係。

表 11 呈現的是幼兒情緒理解總分、初級的情緒理解得分、心智的情緒理解得分和反省的情緒理解得分與幼兒家庭背景因素間的相關。由表 11 可以看到，母親教育程度與幼兒的情緒理解總分有正相關，進一步將情緒理解得分區分為初級的、心智的和反省的三種得分進行相

關考驗，則發現母親教育程度與幼兒情緒理解能力的關連主要發生在心智性的情緒得分上，此外，社經等級也與幼兒心智性的情緒理解得分有正相關，此呼應了過去的研究發現所指稱的：社經地位較高及母親教育程度較高時，幼兒可得的社會資源較多且互動品質較佳，因此有助於幼兒情緒理解的發展 (Cutting & Dunn, 1999; Dunn et al., 1991; Hplmes, et al., 1996)。de Rosnay(2003)的研究也指出，高教育程度的母親傾向於產生較高層次的心智性情緒言談，而這正是幼兒情緒理解能力得以進展的關鍵。因此，我國母親教育程度與幼兒情緒理解能力的關係是否也是因為親子言談的品質所致，非常值得進一步的檢視。

其次，由表 11 中還可以看到，幼兒的情緒理解得分與幼兒的兄弟姐妹數有負相關，但與弟妹數有正相關。這樣的研究結果和國外的研究發現是很不一樣的，在 Perner 等人(1994)的研究中發現，手足人數較多的幼兒情緒理解得分較高，但 Lewis 等人(1996)和 Ruffman 等人(1998)的研究進一步區分年長手足數和年幼手足數後發現，其實是較年長手足數才與幼兒的情緒理解得分有關，因此他們認為與年長手足的互動形成了幼兒情緒理解能力發展的鷹架。本研究的發現卻正好相反，我國幼兒的情緒理解總分與心智的情緒理解得分與兄弟姐妹數有負相關，顯示哥哥姐姐越多的幼兒情緒理解能力越差，尤其是在幼兒階段而言較困難的心智性情緒理解的能力越差，而弟妹數則反而與情緒理解總分有正相關，意指弟弟妹妹越多，為人兄弟姐妹者的情緒理解能力越好。這樣的文化差異是很令人驚訝的，在本章第一節曾發現我國幼兒在面對弟妹吵鬧或人際衝突情境時傾向於以容忍或禮讓的方式回應，而在本研究的第二部分進行親子共讀語料分析時也發現，我國父母經常刻意教導幼兒要「讓」弟弟妹妹，或非常強調幼兒必須與弟妹或朋友「相親相愛」而不應有負面的情緒表達出現。因此，對照這些發現與表 11 的

結果，研究者推測，我國幼兒情緒理解得分與兄姐數有負相關但與弟妹數有正相關的原因可能與父母的要求和教導有關：我國的父母常要求做哥哥姐姐的要禮讓甚至忍讓弟妹妹，而父母對年幼的孩子也傾向於較為保護和寵愛，這使得在家中排行較小的孩子經歷較少的情緒挫折，在父母寵愛、兄姐禮讓的情況下，「事事順心」的結果反而使幼兒的情緒理解能力發展得較差；相較於年幼的弟妹，做哥哥姐姐的一方面要面對失寵的壓力，另一方面又要依父母的教導照顧並忍讓弟妹妹，當弟妹人數越多，兄姐所面臨的人際互動更複雜且情緒上的衝突和挫折越多，而這反而使得弟妹數較多的幼兒對情緒各向度的內涵都發展出較佳、較高層次的理解能力。唯這僅是研究者的推測，實際的原因仍待未來進一步研究的探討。

表 11

幼兒情緒理解得分與家庭背景變項之相關(N=120)

	情緒理解總分	初級的 情緒理解得分	心智的 情緒理解得分	反省的 情緒理解得分
父親教育程度	.12	.03	.14	.12
母親教育程度	.19*	.15	.16*	.07
家庭社經等級	.15	.07	.24*	.08
家中成人數	.11	.18	.10	.04
手足數	-.10	-.04	-.09	-.06
兄姐數(0~3 人)	-.22*	-.10	-.18*	-.17
弟妹數(0~3 人)	.19*	.10	.13	.16

* $p < .05$

由上述我國幼兒情緒理解能力的發展情況與相關因素的探討可知，幼兒情緒理解能力是受到社會文化及人際互動因素影響的。對於文化間的差異，我們表示理解與尊重，而文化內的個別差異則常是在

教育上重要的使力點。由本研究的分析可知，母親教育程度與社經地位與幼兒的情緒理解能力有正相關，而根據文獻，親子間的情緒言談和家庭提供的資源可能是關鍵，若我們能透過實證研究發現到底是什麼樣的親子情緒言談內涵與幼兒情緒理解能力的發展有關，而又是家庭所提供的何種資源有助幼兒情緒理解的發展，則不僅可以幫助父母和教師與幼兒產生更有品質的言談，更可以成為親職教育上重要的參考。同時，本研究發現手足數的影響對排行不同的幼兒產生的效應不同，我們很難據此建議父母要多生或少生些孩子，但建議父母對孩子手足間的相處品質應更為敏覺，情緒衝突可以是孩子情緒理解成長的契機，若能透過高品質的親子言談及適時的行為引導，在孩子的手足互動中提供更有效的幫助，則一方面可使排行較後的孩子有好的情緒理解發展，也能幫助排行較前的幼兒能夠更有效的調適情緒並化解心中的情緒衝突。

最後，值得注意的是，在與幼兒情緒理解能力相關的家庭因素方面，不管是母親教育程度、家庭社經等級或兄弟姐妹數，其與幼兒情緒理解得分的關連主要都發生在心智性的情緒理解得分上，卻與初始的情緒理解得分和反省的情緒理解得分都無關，在本研究中，由於幼兒在反省的情緒理解得分上普遍都很低，且在年齡間沒有什麼進展，在變異量很小的情況下相關未達顯著是可理解的；但本研究中幼兒初始的情緒理解得分是隨著年齡發展而增加的，與表 11 中的家庭因素卻都無關，當中的緣由就很值得探究了。由於情緒理解能力包含了很多不同的向度，且在各向度間有發展上的階層關係，初始的情緒理解能力的發展較早，可能與年齡的增長、腦部的成熟與基本語言能力的發展較有關；但到了較複雜的心智性的情緒理解能力發展時，幼兒獲得這種較高層次的情緒理解能力主要在四到五歲之間，正是幼兒開始面臨較

複雜的人際互動關係之時，而此時能使幼兒在其社會環境中獲得最佳適應的情緒理解能力就是幼兒最需要的，而這種「能在其社會環境中獲得最佳適應的情緒理解能力」當然是依幼兒所處的社會情緒環境而異的，因此，此等情緒理解能力的發展光是依賴天生的本能與生理的成熟並不足以支撐，唯有在實際的社會互動經驗中發生，因此，家庭因素與幼兒情緒理解能力的關連才會主要發生在心智性的情緒理解能力上。

接下來本研究的第二部分將把重點放在親子共讀對幼兒情緒理解能力的影響，除了探討一般共讀行為與幼兒情緒理解能力的關係外，更把焦點放在親子情緒言談的內涵分析上，期對社會互動因素與幼兒情緒理解能力間的關係有更進一步的瞭解。

第二部分 親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力之關係

本章第二部分的研究焦點為親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力的關係。第一節探討幼兒的非語言智力和語言能力與幼兒情緒理解得分的關係；第二節分析一般的親子共讀行為與幼兒情緒理解能力之間的關係；第三節呈現親子共讀言談的語料分析結果，藉以瞭解父母及孩子在共讀中所產生的情緒言談狀況；第四節則探討親子共讀時的情緒言談內涵與幼兒情緒理解能力的相關，分析何種情緒言談內涵有助幼兒情緒理解能力的發展，以提供教育上的參考。

第一節 幼兒智力及語言能力與幼兒情緒理解的關係

本節首先分析幼兒的基本能力與其情緒理解得分的關係，探討的基本能力變項為非語言智力及一般語言能力。

表 12 是幼兒的月齡、幼兒在托尼非語言智力測驗上的得分、幼兒在學前幼兒語言障礙量表上的得分與幼兒情緒理解得分的相關。由表 12 可以看到，幼兒情緒理解總分、初級的情緒理解得分及心智的情緒理解得分都與幼兒本身的月齡有很高的正相關，這再度證實了本研究第一部分的研究結果，即幼兒的情緒理解能力是會隨著年齡而增進的，至於其與反省的情緒理解得分無關則應該是因為幼兒反省的情緒理解能力得分普遍都很低，變異不大所致。

其次，幼兒的情緒理解得分與其在托尼非語言智力測驗上的得分無關，這顯示情緒理解能力雖是一種對情緒的認知能力，但其所牽涉到的恐怕不是一般的物理認知能力，本研究的結果與 Baron-Cohen(1991) 所提出的論點接近，即情緒理解可能是一種人類獨有的、對人的心智

本質的認知，這種對人的認知與對非人的物理世界的認知有不同的發展路徑。

至於幼兒在學前語障量表的得分則與幼兒的情緒理解能力有高相關則顯示，情緒理解能力的發展需要與個體語言能力的支撐，這樣的結果與國外情緒理解的研究結果相呼應，即幼兒本身的語言能力是情緒理解發展的重要因素(Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay & Harris, 2002; Pons et al., 2003)。

表 12

月齡、非語言智力及語言能力與幼兒情緒理解得分之相關(N=46)

	情緒理解總分	初級的 情緒理解得分	心智的 情緒理解得分	反省的 情緒理解得分
月齡	.54**	.49**	.62**	.00
非語言智力	.09	.11	.03	.16
語言能力	.56**	.55**	.59**	.01

** $p < .01$

非語言智力：托尼非語言智力測驗得分

語言能力：學前語障量表得分

為了進一步瞭解一般語言能力與情緒理解能力的關係，表 13 呈現了通過初級的、心智的和反省的情緒理解測驗所有題目的幼兒其在學前語障量表得分的最小值，以及未通過這些情緒理解測驗的幼兒在學前語障量表得分的最大值。根據學前語障量表所建立的全國常模顯示，我國學前幼兒在語障量表的平均得分是 59.6 分，標準差是 12.91(林寶貴等，2008)，表 13 顯示，在本研究中語言總分低到只 46 分的幼兒

也可以通過初級的情緒理解測驗，也就是說，比語言得分比全國常模的平均得分還要低一個標準差以上幼兒也可以通過初級的情緒理解能力；但通過心智的情緒理解測驗的幼兒中，其語言總分最低的是 71 分，而通過反省的情緒理解測驗的幼兒中，其語言總分最低的是 72 分，都幾乎比全國常模的平均得分還要高出一個標準差，這顯示心智層次以上之較複雜的情緒理解需要更好的語言能力才發展得出來。但觀察未通過這些情緒測驗者的最高語言總分則可以發現，不管是初級的、心智的或反省的情緒理解測驗，其未通過者的語言最高分都已達到 80 分以上，屬於語言的最高分群，這表示語言能力好不一定情緒理解能力就高。由此可知，語言能力是情緒理解能力發展的必要條件而非充分條件。

表 13

通過情緒理解測驗者之語言得分最小值與未通過情緒理解測驗者之語言得分最大值(語言總分 Max=83)

	初級的 情緒理解	心智的 情緒理解	反省的 情緒理解
通過者的最低語言總分	46	71	72
未通過者的最高語言總分	80	82	82

再將幼兒的語言得分依學前語障量表指導手冊中的得分等級加以分類，由表 14 可以看到，雖然在語言能力的要求上初級的情緒理解不如心智的及反省的情緒理解高，但幼兒至少要在學前語障量表的評量等級上達到「普通」的等級才有可能通過初級的情緒理解測驗，語言得分落到「差」等級者則完全無法通過任一層次的情緒理解測試，這

顯示情緒理解能力的發展有一定的語言能力門檻；另外，表 14 也可以看到語言得分等級為「佳」的幼兒中有連初級的情緒理解測試都無法通過者，這再度證明一般的語言能力是情緒理解發展的必要條件而非充份條件。

表 14

幼兒語言得分等級與情緒理解通過與否的關係(%)

語言得分等級	初級的情緒理解		心智的情緒理解		反省的情緒理解	
	未通過	通過	未通過	通過	未通過	通過
差 (T 分數不到 40)	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0
普通 (T 分數 40~60)	28.6	71.4	82.1	17.9	96.4	3.6
佳 (T 分數超過 60)	29.4	70.6	52.9	47.1	94.1	5.9

第二節 親子共讀行為與幼兒情緒理解得分之相關

前節發現，語言能力是幼兒情緒理解能力的重要因素，而許多研究指出，親子共讀與幼兒的語言能力有重要的關係，故本節將先進行親子共讀行為與幼兒情緒理解能力的相關分析。表 15 由家長所填的親子共讀行為問卷的填答結果與幼兒情緒理解能力的相關分析顯示，過去研究所發現有助幼兒語言能力的各種一般性閱讀行為與幼兒的情緒理解得分都無關，唯一有關的是家中的童書藏書量，家中童書越多的幼兒其情緒理解能力越好；對照此結果與本研究第一部分的研究發現：家庭所提供的資源與幼兒的情緒理解能力有關，則提供足夠的童書量應是家庭對幼兒情緒理解能力發展可以有所助益的重要著力點。

而本研究第一部分發現母親教育程度也與幼兒的情緒理解能力有關，過去研究認為此與母親的言談有關，尤其是共讀時的言談是最為聚焦的，但表 15 卻顯示一般的親子共讀行為與幼兒的情緒理解能力無關，這代表母親教育程度對幼兒情緒理解能力的影響並不是透過一般的共讀行為產生，可能有其他更重要的親子互動內涵在發揮影響。周育如與張鑑如(2008)的研究也有類似的發現，即親子共讀對幼兒心智理解的影響並不發生在一般的閱讀行為上，而是親子在共讀時某些特定的、與心智有關的言談內涵影響了幼兒的心智理解，因此，除非親子共讀時父母能有意的彰顯故事人物的心智狀態，否則幼兒很難從親子共讀中獲得心智理解的進展。

表 15

親子共讀行為與幼兒情緒理解得分之相關(N=46)

	情緒理解總分	初級的 情緒理解得分	心智的 情緒理解得分	反省的 情緒理解得分
共讀啟始年齡	-.28	-.23	-.14	-.22
每週共讀頻率	.13	.15	.12	.01
每次共讀時長	-.01	.11	-.07	-.02
每週孩子要求 共讀的次數	-.05	.02	.00	-.11
每週孩子主動 閱讀童書次數	-.05	.25	-.11	-.13
每週上圖書館 的次數	-.16	-.10	-.10	-.12
家長閱讀頻率	-.12	-.13	-.04	-.08
童書藏書量	.43**	.42**	.31*	.21

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

第三節 親子共讀時的情緒言談

為了澄清親子共讀的內涵與幼兒情緒理解能力的關係，本研究進行了 46 組親子共讀語料的分析，期透過親子間情緒言談內涵的呈現，瞭解我國的父母如何理解並對孩子闡釋故事人物的情緒，進而瞭解什麼樣的解釋和闡述對幼兒的情緒理解能力才是有所助益的。

一、父母在親子共讀時情緒言談的產出狀況

表 16 呈現的是參與本研究的父母在親子共讀過程中所產出的情緒言談內涵原始次數。由表 16 可以看到，當以無字書「One frog too many」為工具要求親子進行故事建構時，在父母的部分平均產出了 62.3 個語句，但由最大值及最小值可以看到，父母在進行親子共讀時建構故事的能力有很大的差異，最少者其共讀故事時的語句僅有 17 句，而最多可以產生 162 個語句來串連整個故事。在本研究所關心的情緒言談語句方面，由於無字書沒有字，父母必須依賴對故事人物表情和動作的解讀來建構故事，所以本研究所有參與親子共讀的父母在建構故事的過程中都產出了指認故事人物情緒表情的語句，也有許多父母不僅指認了故事人物的情緒表情還加以解釋，由表 16 的數據可知，父母平均在親子共讀的過程中產生了 20.26 個與情緒有關的語句，同樣的，最大值與最小值的落差也很大，最少者在整個故事 25 個畫面的敘說中只產出了 9 個與情緒有關的語句，而最多者可以產出 63 個與情緒有關的語句，顯示父母對故事人物情緒狀態的敏覺程度有很大的差異。

進一步分析父母產出的情緒言談，依編碼架構分類後，在表 16 中可以看到父母各項情緒言談的原始次數，在主分類方面，父母的情緒言談中最多的就是「僅標示情緒而不作解釋」的語句數，平均有 10.35

個語句，佔了情緒言談語句的一半，顯示父母在敘說故事時雖然會參考畫面中故事人物的表情，但多數時候父母只是指著故事人物的臉部表情說「你看！這個小男生好生氣哦！」卻完全未作進一步的澄清或解釋；同時，在本研究的語料分析中也發現，我國父母的情緒語彙相當貧乏，使用的多是基本情緒的語彙，而且出現不斷重覆相同情緒語彙的情況，例如「哇！烏龜好開心、狗狗好開心、青蛙也好開心好開心哦！」。至於「詢問情緒原因」、「連結情緒與後續行動」以及「延伸到個人情緒經驗」的語句數則非常少，依次平均都只有 0.83、0.41 及 0.43 個語句，顯示這些在國外研究中所發現與幼兒情緒理解能力有關的親子言談內涵並非我國父母在產出情緒言談時的主要內容。

在受到許多研究指稱為對幼兒情緒理解能力有助益的「解釋情緒原因」的語句數方面(Denham et al., 1994; Dunn & Brown, 1993)，父母在本研究中平均產出 5.78 解釋情緒原因的語句，從最大值及最小值可知，有的父母在整個故事的敘說中完全沒有產出任何對情緒原因進行解釋的語句，而有的父母則產出了高達 23 個語句來澄清或解釋故事人物的情緒，其值甚至高過了父母情緒言談總語句數的平均值，因此，同樣是親子的情緒言談，其品質的差異其實是非常大的；本研究在此主分類下將父母解釋情緒原因的語句再依其內涵作次分類，結果發現，有的父母在解釋情緒原因時僅根據畫面所見來解釋，或者根據故事人物的臉部表情(平均語句數為 1.17 句)或者根據故事人物的動作和當時的情境(平均語句數為 1.57 句)，但也有父母提供的是畫面以外的解釋(平均語句數為 3.22 句)，自行編造故事人物口中所說的話語或陳述故事人物心中的想法來解釋故事人物產生情緒的緣由。就情緒理解的不同層次而言，僅以臉部表情或當下情境對情緒作一對一對應的解釋與能夠將情緒視為個體內在主觀的心智狀態而作出個人化的解釋，

在情緒理解的層次上是很不相同的，因此，本研究的發現與 Taumoepeau 和 Ruffamn(2006) 以及 Tenenbaum 等人(2008)的研究結論可以相互呼應，即過去的多數研究僅將親子情緒言談區分為「標示情緒」與「解釋情緒」兩大類是太過粗略的作法，既然本研究發現我國父母在進行情緒原因的解釋時有不同的品質內涵，在下一節的分析中會將父母解釋情緒原因的語句再加以細分進行其與幼兒情緒理解能力的相關性探討，期能有更精緻的研究發現。

最後，在「共讀者情緒涉入」和「利用故事進行教誨」的語句數方面，父母產出的平均語句數分別為 1.20 句及 1.24 句，都不是很多，但值得注意的是，在「利用故事進行教誨」的語句數方面，最小值是 1 而非 0，也就是說，每位參與共讀的父母在敘說故事的過程中雖不見得會去解釋故事人物的情緒，但都至少利用說故事之便教訓了孩子一番。

表 16

父母在親子共讀時產生的情緒言談語句數(N=46)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
父母共讀言談總語句數	17	162	62.30	31.51
父母情緒言談總語句數	9	63	20.26	10.50
僅標示情緒不作解釋語句數	2	24	10.35	5.24
詢問情緒原因未作解釋語句數	0	6	.83	1.25
解釋情緒原因語句數	0	23	5.78	4.57
根據臉部表情	0	9	1.17	1.77
根據畫面情境	0	6	1.57	1.44
提供畫面以外的解釋	0	17	3.22	3.18
口中的說詞	0	10	1.41	1.71
心中的想法	0	8	1.76	2.10
連結情緒與後續行動語句數	0	3	.41	.78
共讀者情緒涉入	0	8	1.20	1.57
說者自己的情緒涉入	0	7	.83	1.42
要求聽者情緒涉入	0	2	.37	.65
延伸到個人情緒經驗	0	7	.43	1.15
利用故事進行教誨	1	6	1.24	1.68

二、 孩子在親子共讀時情緒言談的產出狀況

表 17 呈現的是孩子在親子共讀的過程中產出的情緒言談。由表 17 可以看到，孩子在親子共讀的過程中產出的總語句數平均有 28.23 個語

句，數量並不算少，但根據實際語料的呈現，在本研究中孩子在親子共讀的過程中多扮演「答腔」的角色，即父母說了一長串的句子後問孩子「有沒有？」「對不對？」然後孩子就回答「有」或「對」，因此從最大值和最小值來看，有的孩子的語句數雖然很多，但其實語句長度都非常短，有的孩子則甚至從頭到尾都沒有插上一句話，完全由媽媽獨秀。在孩子產出的情緒言談數方面，平均情緒言談的語句只有 2.65 句，數量非常的少，再仔細看其細分的內涵可知，當中平均有 1.85 句是「僅標示情緒不作解釋」的語句，而根據實際語料，孩子此類語句的產生多只是在回應父母的問題時對情緒表情所作的標示，例如父母問孩子：「你看這個狗狗高不高興？」孩子就回答「高興」。在其他的情緒言談語句方面，孩子的產出都非常少，而根據實際語料，孩子產出這些其他的情緒言談類別的語句也都是因應父母的問題，並沒有主動產出的情緒言談，甚至在說者自己情緒涉入的項目中，孩子也是因為媽媽說了「這隻小青蛙好可憐哦！」孩子才附和說「好可憐！」

這樣的結果顯示，在親子共讀的過程中，情緒言談的主導者是父母，孩子完全是跟著父母的敘說在走，因此，若幼兒情緒理解能力的發展與親子情緒言談有關，則父母情緒言談的品質將是當中的關鍵。

表 17

孩子在親子共讀時產生的情緒言談語句數(N=46)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
孩子共讀言談總語句數	0	91	28.26	23.23
孩子情緒言談總語句數	0	11	2.65	2.98
僅標示情緒不作解釋語句數	0	10	1.85	2.35
詢問情緒原因未作解釋語句數	0	4	.13	.62
解釋情緒原因語句數	0	3	.24	.67
根據臉部表情	0	1	.02	.15
根據畫面情境	0	2	.30	.51
提供畫面以外的解釋	0	2	.09	.35
口中的說詞	0	1	.04	.21
心中的想法	0	1	.04	.21
連結情緒與後續行動語句數	0	1	.07	.25
共讀者情緒涉入	0	2	.15	.47
說者自己的情緒涉入	0	2	.15	.47
要求聽者情緒涉入	0	0	.00	.00
延伸到個人情緒經驗	0	2	.04	.30
利用故事進行教誨	0	0	.00	.00

三、親子情緒言談的習慣傾向

為瞭解親子在共讀過程中情緒言談的習慣傾向，本研究進一步進行百分比的分析。表 18 先以情緒言談的語句數為分子，共讀的總語句數為分母進行百分比的分析，接著再以親子情緒言談各分類項的原始

次數為分子，以情緒言談總語句數為分母，分析父母和孩子在進行情緒言談時的習慣傾向。由表 18 首先可以看到，父母情緒言談總語句數佔共讀言談總語句數之百分比為 35.27%，而孩子則只有 9.43%，此結果顯示，即使以無字書作為工具迫使親子更多的去注意故事人物的表情動作，同時選用的故事內容充滿了故事人物間的情緒衝突，在此種條件下，情緒言談仍不是我國父母和孩子親子共讀言談的主軸，無怪乎本研究會發現一般的親子共讀行為即使再多，與幼兒的情緒理解能力仍無關連。當把焦點放在有限的情緒言談上時，在情緒言談各細項佔情緒言談總語句數之百分比方面，父母方面佔最多的是僅標示情緒不作解釋的語句數比(52.24%)，其次是解釋情緒原因的語句數比下的次分類：提供畫面以外的解釋的語句比 (15.75%)；在孩子的方面，佔最多的也是僅標示情緒不作解釋的語句數比(67.78%)，其次則是解釋情緒原因的語句數比下的次分類：根據畫面情境解釋情緒的語句比(15.75%)。此結果顯示，多數的父母和孩子即使產出情緒言談，通常也只是點到為止：僅標示情緒而不作解釋，對情緒作進一步澄清、解釋的情形並不常見，而父母在解釋情緒原因時傾向於自行建構故事人物的說法或想法，而孩子多只能根據可見的畫面作解釋，至於詢問情緒原因、連結情緒與行動、共讀者情感涉入或延伸到個人情緒經驗等情緒言談雖間有出現，但並非我國親子在共讀時的主要內涵。

表 18

親子共讀時情緒言談細項語句數佔情緒言談總語句數之百分比(%)

(N=46)

	父母的情緒言談	孩子的情緒言談
情緒言談總語句數佔共讀言談總語句數之百分比【註：(情緒語句總原始次數／親子共讀語句總原始次數)*100%】	35.27	9.43
情緒言談細項佔情緒言談總語句數之百分比【註：(以下各細項原始次數／情緒語句總原始次數)*100%】		
僅標示情緒不作解釋語句數	52.24	67.78
詢問情緒原因未作解釋語句數	3.72	7.35
解釋情緒原因語句數	28.05	17.40
根據臉部表情	5.52	1.47
根據畫面情境	8.03	14.50
提供畫面以外的解釋	15.75	1.43
口中的說詞	7.08	.74
心中的想法	8.41	.69
連結情緒與後續行動語句數	1.72	2.70
共讀者情緒涉入	6.41	5.92
說者自己的情緒涉入	4.21	5.92
要求聽者情緒涉入	2.20	.00
延伸到聽者個人情緒經驗	1.94	.98
利用故事進行教誨	5.35	.00

第四節 親子共讀時的情緒言談內涵與幼兒情緒理解能力的關係

雖然我國親子在共讀時的情緒言談為數有限，但為瞭解這些有限的情緒言談是否在幼兒情緒理解能力的發展上扮演了重要的角色，本研究將第二節的表 16、表 17 和表 18 中所有的變項與幼兒的情緒理解得分求取相關，相關分析結果顯著的部分如表 19 所列。

由表 19 可以看到，在情緒言談的原始次數方面，雖然父母的情緒言談產出有許多類別，但最後與幼兒情緒理解得分達顯著相關的只剩一個次分類項：父母解釋情緒原因的語句數。此結果與 Dunn 與 Brown(1993)、Denham 等人(1994) 以及 Garner 等人(1997)的研究結果不謀而合，即並非所有的情緒言談都對幼兒的情緒理解有所助益，只有對情緒進行解釋的情緒言談才與幼兒的情緒理解能力有關。

進一步觀察其相關係數，其與情緒理解總分的相關是.39，而與心智的情緒理解得分之相關是.36，但與初級的及反省的情緒理解得分無關；其中反省的情緒得分因為本身變異太小，故在進行相關分析時都不顯著；但父母的情緒言談與幼兒初級的情緒理解得分無關則值得注意，推測可能的原因是初級的情緒理解能力涉及的主要是幼兒腦部的成熟、年齡與基本的語言能力，父母是否能在言談中特意突顯並解釋情緒並無太大的影響，而心智的情緒理解能力由於需要對情緒本質有較高層次的認識，且需在實際的互動經驗中獲致，因此父母的情緒言談品質就扮演了重要的角色，是否如此本研究將作進一步的分析。

再將父母解釋情緒原因的語句依內容加以細分，則細分類與幼兒情緒理解得分的相關分析結果顯示，父母解釋情緒原因的幾種方式中，只有「提供畫面以外的解釋」一項與幼兒的情緒理解得分有關，

而再觀察細分類的相關可知，當中主要的關連其實是發生在父母能夠以故事人物「心中的想法」對情緒進行解釋時。因此，過去的研究所指稱的，父母解釋情緒原因的言談有助幼兒情緒理解能力是一種太過粗略的說法，本研究的重要發現是，父母的情緒言談之所以與幼兒的情緒理解能力有關，其主要關鍵並非有解釋就好，唯有當父母能將情緒視為故事人物內在的主觀狀態，而以個人化的、心智性的方式對情緒加以解釋時，父母的情緒言談與幼兒的情緒理解能力才有明確的關連。

其次，在父母情緒言談習慣傾向與幼兒情緒理解得分的關係方面，相關分析的結果達顯著的僅有兩項，第一項是父母僅標示情緒不作解釋語句數佔情緒言談總語句數之百分比，其與情緒理解總分和心智的情緒理解得分是負相關，此結果說明了雖然在前述的原始次數方面父母產出多少的「僅標示情緒不作解釋」的語句與幼兒的情緒理解得分並無關，但如果父母「以僅標示情緒不作解釋」為主要的情緒言談習慣的傾向而很少進行情緒原因的解釋時，則此傾向越高的父母其子女的情緒理解能力就越差。第二項相關達顯著的是父母解釋情緒原因語句數佔情緒言談總語句數之百分比，此結果與父母情緒言談原始次數的分析結果類似，即父母若能多以故事人物心中的想法為主來解釋情緒，並以此為主要的習慣傾向來進行情緒言談時，其子女的情緒理解能力就會越好。

最後，在孩子情緒言談所有變項與其情緒理解得分的相關分析中，唯一顯著的只有孩子詢問情緒原因語句數佔情緒言談總語句數之百分比，由於其關係是負相關，因此可能的因果解釋是，情緒理解能力越低的幼兒越對情緒發生的原因感到不解，因此產生較多的詢問語句。而此結果也顯示，幼兒其實會對故事人物情緒產生的原因感到好

奇，因此父母僅標示故事人物的情緒對幼兒而言是不足夠的，而在解釋時父母若僅以故事人物的臉部表情或畫面中的情境來解釋情緒，則幼兒也不易理解情緒的本質，唯有以故事人物心中的想法來解釋情緒時，幼兒才能從中獲取較高層次情緒理解的進展。

表 19

親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解得分之相關(N=46)

	情緒理解 總分	初級的 情緒理解 得分	心智的 情緒理解 得分	反省的 情緒理解 得分
父母情緒言談產出(原始次數)				
父母解釋情緒原因語句數	.39**	.14	.36*	.25
根據臉部表情	.11	.00	.14	.05
根據畫面情境	.22	.01	.14	.28
提供畫面以外的解釋	.40**	.22	.33*	.24
口中的說詞	.24	.02	.21	.20
心中的想法	.45**	.33*	.37*	.21
父母情緒言談習慣傾向(百分比)				
父母僅標示情緒不作解釋語句數 佔情緒言談總語句數之百分比	-.35*	-.08	-.32*	-.25
父母解釋情緒原因語句數佔情緒 言談總語句數之百分比	.38**	.15	.33*	.25
根據臉部表情	.09	.06	.06	.07
根據畫面情境	.11	.02	.04	.25
提供畫面以外的解釋	.38**	.15	.33*	.25
口中的說詞	.23	.07	.28	.16
心中的想法	.34*	.25	.31*	.15
孩子情緒言談習慣傾向				
詢問情緒原因語句數佔情緒言談 總語句數之百分比	-.36*	-.18	-.40*	-.15

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

由於本研究發現，在父母的情緒言談中，主要是以故事人物「心中的想法」來解釋情緒才與幼兒的情緒理解能力有關，此研究結果在教育上的介入就非常有價值。表 20 進一步將父母以心中的想法解釋情緒原因時之情緒語句依當中情緒語詞類別再加以細分，然後再與幼兒的情緒理解得分求取相關，結果顯示，以心中的想法解釋情緒原因時之情緒語詞必須是標示出明確的情緒狀態者才與幼兒的情緒理解得分有關，若以較不明確的情緒語詞如「擔心」或「緊張」等一般的感受、「喜歡」、「想要」等表欲求的語詞或僅以情緒狀聲詞來標示情緒時則相關就未達顯著。這樣的結果提供吾人非常重要的訊息，即父母不僅要以故事人物心中的想法來解釋其情緒，在解釋情緒時最好還明確的以「高興」、「生氣」、「嫉妒」等情緒語詞來清楚標示故事人物的情緒，如此幼兒才能最清楚的理解情緒的內涵與本質。

表 20

父母以故事人物心中的想法解釋情緒原因之細項與幼兒情緒理解得分之相關(N=46)

以心中的想法解釋情緒原因時之情緒語詞類別	情緒理解總分	初級的 情緒理解得分	心智的 情緒理解得分	反省的 情緒理解得分
明確的情緒狀態	.43**	.32*	.36*	.19
一般感受	.17	.10	.23	.00
欲求狀態	.19	.11	.08	.21
情緒狀聲詞	.12	.14	.10	.02

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

最後，本研究想瞭解若父母能明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中的想法，此種情緒言談的影響是否能超越幼兒本身年齡及語言能力的影響，若在除淨幼兒本身年齡及語言能力的解釋力後，此變項還是對幼兒的情緒理解能力有顯著的影響，則在教育上將可成為幫助幼兒情緒理解能力發展非常有效的介入點。

表 21 是父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中的想法之語句數對幼兒情緒理解能力之階層迴歸分析結果。由表 21 的迴歸 1 可以看到，在除淨幼兒本身年齡的影響後，幼兒本身的語言能力的影響還是顯著的，顯示語言能力在幼兒情緒理解的發展上非常重要，而在除淨月齡和語言能力的影響後，可以看到父母清楚標示情緒並解釋心中想法語句數的影響仍然顯著，這證實了父母清楚標示故事人物情緒狀態並解釋心中想法的確是增進幼兒情緒理解能力之有效介入方式。迴歸 2 則以初級的情緒理解得分為依變項進行階層迴歸分析，結果顯示，在除淨幼兒月齡的影響後，幼兒本身的語言能力的影響還是顯著的，但在除淨月齡和語言能力的影響後，父母清楚標示情緒並解釋心中想法之語句數的影響已不顯著，這顯示初始的情緒理解能力獲得主要依賴幼兒本身的成熟與語言能力，父母的情緒言談影響不大；而迴歸 3 則以心智的情緒理解得分為依變項進行階層迴歸分析，結果顯示，在除淨月齡和語言能力的影響後，父母清楚標示情緒並解釋心中想法語句數的影響仍是顯著的，顯示父母的情緒言談主要可增進幼兒心智性的情緒理解；最後，當以反省的情緒理解得分為依變項進行階層迴歸分析時，由於依變項本身變異太小，故所有的變項都未達顯著。

表 21

父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中的想法之語句數對幼兒
情緒理解能力之階層迴歸分析(N=46)

	B	SE	R square change	F change
迴歸 1:「父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中想法的語句數」在幼兒「情緒理解總分」上的淨解釋量				
Step1: 月齡	.35	1.16	.29	17.70***
Step2: 幼兒語言能力	-1.31	1.33	.08	5.22*
Step3: 父母清楚標示情緒並解釋心中想法語句數	-.79	1.31	.06	4.19*
迴歸 2:「父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中想法的語句數」在幼兒「初級的情緒理解得分」上的淨解釋量				
Step1: 月齡	1.23	.43	.20	11.02**
Step2: 幼兒語言能力	.51	.48	.12	7.67**
Step3: 父母標示情緒並解釋心中想法語句數	.63	.48	.02	1.48
迴歸 3:「父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中想法的語句數」在幼兒「心智的情緒理解得分」上的淨解釋量				
Step1: 月齡	-1.68	.66	.39	27.63***
Step2: 幼兒語言能力	-2.58	.76	.06	4.71*
Step3: 父母標示情緒並解釋心中想法語句數	-2.39	.77	.02	3.57*
迴歸 4:「父母明確標示故事人物情緒狀態並解釋其心中想法的語句數」在幼兒「反省的情緒理解得分」上的淨解釋量				
Step1: 月齡	.80	.70	.00	.00
Step2: 幼兒語言能力	.76	.84	.00	.01
Step3: 父母標示情緒並解釋心中想法語句數	.98	.85	.04	1.75

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

本研究的第二部分分析了語言能力、一般共讀行為與親子共讀時的情緒言談與幼兒情緒理解能力之間的關係，此部分主要的發現為：語言能力是情緒理解能力的必要條件而非充分條件，親子共讀與幼兒情緒理解能力間的關連主要在於幼兒家中童書的藏書量及父母提供的心智性情緒言談，有較多閱讀資源及父母情緒言談品質較佳的幼兒情緒理解能力較好。

第五章 結論與建議

第一節 結論

本研究旨在探討我國幼兒情緒理解能力的發展及其影響因素。研究分為兩大部分，第一部分檢視我國幼兒在情緒理解測驗上的通過情形，以 120 名幼兒為對象，分三個年齡組進行施測，並考驗情緒理解得分在幼兒背景變項上的差異情形。第二個部分則探討親子共讀時的情緒言談如何影響幼兒情緒理解能力發展，以 46 組親子為對象，進行親子共讀的錄音與語料分析，並進行相關分析，藉以瞭解親子共讀時情緒言談的內涵與幼兒情緒理解得分的相關。

第一部分 幼兒情緒理解能力的發展狀況

本研究第一部分主要的研究結果如下：

- 1、我國幼兒在情緒理解九大向度的通過率隨年齡增加而提高，但三個年齡組通過的順序是相同的，依序為：辨識情緒表情、瞭解外在歸因的情緒、瞭解基於欲求的情緒、瞭解基於相信的情緒、瞭解過去記憶對情緒的影響、瞭解情緒是可隱藏的、道德情緒、瞭解情緒調節的本質，以及瞭解多重情緒可並存。
- 2、幼兒情緒理解能力的發展受到社會文化的影響，我國幼兒的作答反應不同於英美國家，我國幼兒傾向於在情境違反自身欲求時作出較多的生氣反應，卻在人際衝突情境作出較多的退讓，以難過的反應為主。
- 3、我國幼兒在情緒理解九大向度的通過順序不同於英美國家的通過

- 順序，本研究的結論挑戰了過去情緒理解的發展是普世性的論點。
- 4、 在幼兒時期，情緒理解能力的發展在性別間並無顯著差異。但整體的情緒理解得分在年齡組間的差異則達顯著。將情緒理解的內涵進行區分後進行分析，則三到四歲之間主要是初始的情緒理解能力在發展，而在四到五歲之間則是心智性的情緒理解能力在發展，反省性的情緒理解能力則在幼兒時期仍在萌芽，年齡組間的差異尚未顯現。
 - 5、 在影響幼兒情緒理解能力的影響因素方面，本研究發現手足間的互動對幼兒情緒理解能力的發展有影響，但研究結果與國外研究不同，我國幼兒的情緒理解得分與兄姐數呈負相關，卻與弟妹數有正相關，推測可能與我國父母經常要求兄姐要容讓弟妹及人際和諧的價值觀有關，使有較多弟妹的幼兒經歷較多的情緒挫折情境，因而發展出較高層次、較複雜的情緒理解能力。
 - 6、 母親教育程度及家庭社經地位主要與幼兒心智性的情緒理解能力有關，呼應了過去的研究發現所指稱的：社經地位較高及母親教育程度較高時，幼兒可得的社會資源較多且互動品質較佳，因此有助於幼兒情緒理解的發展；此結果同時也顯示了較高層次的情緒理解能力越是與幼兒的社會互動經驗有關，幼兒是在其所身處的社會文化環境中發展出情緒理解能力。

第二部分 親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力的關係

本研究第二部分的主要結論如下：

- 四、 幼兒情緒理解能力的發展與語言能力有密切的關係，但語言能力是情緒理解能力發展的必要條件而非充份條件。

- 五、一般的親子共讀行為與幼兒的情緒理解能力無關，幼兒情緒理解能力的發展除了家庭必須提供足夠的童書以供閱讀外，主要還是要父母提供高品質的情緒言談，若父母未能在親子共讀的過程中提供高品質的情緒言談，則幼兒並不能從親子共讀中獲得情緒理解的進展。
- 六、我國親子共讀時的情緒言談數量不多，且由父母主導，情緒言談的主要內涵是標示故事人物的情緒狀態，進行情緒之因果解釋的比例較低，而國外研究發現的情緒涉入與個人情緒經驗的談論則不是我國父母情緒言談主要內容。
- 七、並非所有的情緒言談都有助於幼兒的情緒理解，唯有「清楚標示故事人物情緒狀態並以其心中的想法加以解釋」的情緒言談才對幼兒情緒理解能力有所有助益，其主要的影響發生在心智性的情緒理解能力上。此種高品質的情緒言談是提升幼兒情緒理解能力的重要著力點。

本研究的主要貢獻為：發現我國幼兒情緒理解發展的時序及作答反應與國外不同，支持了情緒理解發展的社會建構觀，研究結果非常值得與國外的研究進行文化差異的對話。同時，本研究在我國親子共讀的言談研究上開創了新的議題，將情緒理解的探討納入此研究領域中，可補過去文獻的不足。而本研究對我國幼兒情緒理解發展一般路徑的探討，可作為診斷情緒理解發展偏差的依據及參考。至於親子共讀情緒言談的研究發現則可提供教育上的重要建議。

第二節 研究建議

一、對未來研究的建議

- 1、本研究發現我國幼兒在情緒理解測驗上的作答反應與英美國家幼兒的反應不同，因此未來的研究可在研究工具上依我國的國情加以修訂並重新考慮題目的合適性，刪除我國幼兒不熟悉的題項敘述方式和內容，改以我國幼兒熟悉的情境和主角進行題目的敘述。同時在標準答案的選擇上可依我國幼兒的主要反應進行修正，避免因文化的差異低估了幼兒的情緒理解能力。
- 2、本研究僅以三到五歲的學前幼兒為研究發象，結果發現反省性的情緒理解能力在學前階段尚未發展出來，建議未來的研究可將研究對象的年齡層再往上延伸，以對我國幼兒情緒理解能力的發展有更完整的瞭解。
- 3、本研究發現手足互動與幼兒情緒理解能力有關，且不同於國外的發現，我國幼兒當弟妹數較多者情緒理解得分較高，未來可以進行手足互動與幼兒情緒理解能力關係的研究。
- 4、本研究發現「清楚標示故事人物情緒狀態並以其心中的想法加以解釋」的情緒言談對幼兒情緒理解能力有關，由於此點在教育介入上很有價值，未來可以進一步進行介入訓練的實驗，藉以對情緒言談對幼兒情緒理解能力的影響有更清楚的瞭解。
- 5、本研究在進行語料分析時並未將樣本之背景加以細分，建議未來研究可以將樣本區分為不同母親教育程度、社經等級或不同共讀經驗等，進行詳細的探討；也可蒐集親子共讀以外不同情境的語料加以分析，如親子餐桌對話等，或可有不同的發現。

二、對父母及幼兒教育工作者的建議

- 1、本研究發現家中童書的藏書量與幼兒的情緒理解能力有關，故父母應在家中提供足夠且高品質的閱讀材料給幼兒。
- 2、本研究也發現手足間的互動與幼兒的情緒理解有關，父母應對此更加敏覺，仔細觀察並引導子女手足間的相處與互動關係。
- 3、本研究發現親子情緒言談的品質是影響我國幼兒情緒理解發展的重要因素，而並非所有的情緒言談都對幼兒的情緒理解有助益。因此父母及老師們應在共讀時或日常生活中，在言談的進行中儘可能將個體的情緒狀態以適當的情緒語詞清楚的標示出來，並以個體心中的想法對情緒的原因加以解釋，如此可促使內在的情緒在言談中外顯化，使幼兒得以注意到情緒的存在及其與心智和行動間的關連，以提升幼兒對情緒的理解。

參考書目

- 吳武典、蔡崇建、胡致芬、王振德、林幸台與郭靜姿(1996)。托尼非語言智力測驗。台北：心理。
- 周育如(2006，12月)。幼兒心智理論發展的家庭因素檢視。論文發表於家庭教育專業化與倫理研討會，台北市。
- 周育如與張鑑如(2008)。親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。教育心理學報，40(2)，261-282。
- 周春金(1991)。兒童理解多重情緒的能力—對兩種情緒同時存在的理解。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 林芊妤(2003)。兒童理解多重情緒能力、隱藏情緒能力與其同儕地位之相關研究。未出版碩士論文，花蓮師範學院幼兒教育系，花蓮縣。
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君與宣崇慧(2008)。修訂學前兒童語言障礙評量表。台北：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 保心怡(2003)。幼兒對於心智理解相關作業的理解情形及運用故事活動介入的效果研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系，台北市。
- 柯華葳與李昭玲(1988)。兒童情緒認知研究。國教學報，1，173-187。
- 張鑑如(2002)。推動親子共讀之研究。國民教育，42，43-49。
- 張鑑如與林佳慧(2006)。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。師大學報教育類，51，185-212。
- 莊琇琇與黃世瑋(1997)。兒童期多重情緒之概念發展與多重情緒概念理解之關係。國立中正大學學報社會科學分冊，8，73-94。
- 許寶玉(1992)。兒童混合情緒概念的發展研究。未出版碩士論文，國立

政治大學心理研究所，台北市。

章淑婷(1993)。幼兒對情緒世界的認知。《*幼兒教育年刊*》，6，261-284。

游雅吟(1996)。兒童認知能力、理解多重情緒能力與人際關係相關之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。

黃毅志(2003)。臺灣地區新職業聲望與社經地位量表之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。《*教育研究集刊*》，49，1-31。

廖信達(2006)。幼兒對於扮演遊戲作業的心智狀態理解及社會扮演遊戲對心理理解影響之探究。未出版博士論文，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系，台北市。

鄭麗文(1993)。學前兒童區辨真實感受與表現情緒的能力之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。

簡淑真(2001)。幼兒情緒知多少？-百位幼兒情緒報告書。《*台東師範學院學報*》，12，45-70。

簡淑真與周育如(2005)。幼兒心智理論發展與語言發展之關係—漢語心智動詞與補語句法之檢視。《*教育心理學報*》，36，357-373。

Aku-Koç, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative* (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Altshuler, J., & Rubble, D. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development, 60*, 1337-1349.

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind : Understanding motivational states, the role of language and real world consequences. *Child Development, 72*, 685-687.

- Baron-Cohen, B. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, 62, 385-395.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's thinking: Developmental function and individual difference*(3rd Ed). U. K., U. S.: Wadsworth.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bullock, M., & Russel, J. A. (1985). Further evidence on preschoolers' interpretation of facial expressions. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 15-38.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenburg, K. L. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Development Psychology*, 27, 456-461.
- Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding,

- language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- de Rosnay, M. (2003). Children's understanding of emotion: The role of attachment and maternal discourse. Unpublished doctoral thesis, University of Oxford.
- de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P., & Morrell, J. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197-218.
- de Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The role of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4, 39-45.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-228). England: Psychology Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotion Development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. (1986). Social cognition, pro-social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotion and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30,

928-936.

- Denham, S. A, Blair, K. A, & DeMulder, E. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development, 51*, 162-170.
- Downs, A., Strand, P., & Cerna, S. (2007). Emotion understanding in English- and Spanish- speaking preschoolers enrolled in Head Start. *Social Development, 16*, 410-439.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotion. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201-219.
- Dunn, J., & Brown, J. (1993). Early conversations about causality: Content, pragmatics and development change. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 107-123.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology, 50*, 21-45.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and

- prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Garner, P. W., Carlson-Jones, D., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotion competence. *Social Development*, 6, 37-52.
- Greig, A., & Howe, D. (2001). Social understanding, attachment security of preschool children and maternal health. *British Journal of Development Psychology*, 9, 351-364.
- Gross, D., & Harris, P. (1988). Understanding false beliefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475-488.
- Hall, W. S., Scholnick, E. K., & Hughes, A. T. (1987). Contextual constraints on usage of cognitive words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 289-310.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 1-20.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York: Guilford Press.
- Harris, P. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. In J. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). New York: Oxford University Press.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*,

3, 379-400.

- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 69-73.
- Harter, S. (1999). *The cognitive and social construction of the developing self*. New York: Guilford.
- Hendry, J. (1986). Kindergartens and the transition from home to school education. *Comparative Education*, 22, 53-58.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief : A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 3, 1026-1037.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S. E., Youngstrom, E., & Ackerman, B. P. (2000). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, 305-330.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209-1222.

- Joshi, D. C., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development, 65*, 1372-1384.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking and emotion. *Child Development, 72*, 82-100.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology, 38*, 564-580.
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschoolers' understanding of the link between and feeling: Cognitive cueing and emotional change. *Child Development, 68*, 1081-1104.
- Lake, N., Lane, S., & Harris, P. L. (1995). The expectation of guilt and resistance to temptation. *Early Development and Parenting, 4*, 63-73.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K. & Berridge, D. M. (1996). Social influence on false belief access: Specific sibling influence or general apprenticeship? *Child Development, 67*, 2930-2947.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal, 33*, 39-52.
- Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M. D., Fradley, E., &

- Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73*, 1715-1726.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum.
- Millgan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*, 622-646.
- Nelson, K., Plesa Skawerer, D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to theory of mind. *Human Development, 46*, 24-46.
- Nunner-Winkler, G., & Sodain, B. (1988). Children's understanding of moral emotion. *Child Development, 59*, 1323-1338.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*, 433-450.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your siblings. *Child Development, 65*, 1288-1238.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion, 19*, 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension

between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*, 127-152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*, 345-351.

Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, A. (2003). Diversity in adults's styles of reading books to children. In A. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Beauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.37-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of mind understanding. *Child Development*, *73*, 734-751.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, *34*, 161-174.

Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: John Wiley.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 504-520). New York: Guilford Press.

- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development, 78*, 376-396.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J., Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). New York: Cambridge University Press.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 81-102.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development, 79*, 284-302.
- Taumoepeau, M., & Ruffamn, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77*, 465-481.
- Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks, P. J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 249-263.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 471-478.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, *121*, 437-456.
- Wellman, H. M. & Hickling, A. K. (1994). The minds "I": Children's conception of the mind as an active agent. *Child Development*, *65*, 1564-1580.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, *72*, 655-684.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, *39*, 114-128.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103-128.
- Woolgar, M. (2001). Children's paly narrative responses to hypoyhetical dilemmas and their awareness of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, *19*, 115-128.
- Wu, H. F. (2000). *Mind and language: Children's development of mind and linguistic representations*. Taipei: Crane Publishing Co.
- Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgements of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, *2*, 73-81.

附錄一 情緒理解作業

xx 你好！老師今天和你玩一個遊戲，看看你知不知道別人的心情。好！我們現在要開始囉！

(先圈出孩子的答案，答對的填 1，答錯的填 0，其後再問「為什麼？」題)

1、情緒表情的辨認

施測者手指圖卡：「這是小明，你可以把小明**高興**的臉指給我看看嗎？」「再請你指**生氣**的臉。」「那**難過**的臉是哪一個呢？」「你可以把**害怕**的臉也指給我看看嗎？」(全對才給 1 分)

2、情緒的外在原因

施測者指上方的圖片：「這是小明，他正看著他的烏龜，他心愛的小烏龜今天早上死掉了。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(一張一張指著圖片)」(難過).....

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

「小明收到了一個生日禮物。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」(高興)

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

「小明想要畫圖，可是他弟弟一直在旁邊鬧他不讓他畫。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」

(生氣)

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

「哇！有一隻怪物在追小明。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生**

氣、難過還是害怕呢？(施測者一張一張指著圖片)」(害怕)□

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

3、基於欲求的情緒

「這是小明(指第一個人)，這是小華(指第二個人)，小明最喜歡吃的東西就是紅蘿蔔(手指小明)，可是小華最討厭吃紅蘿蔔了(手指小華)！」問幼兒：「小明喜歡吃紅蘿蔔嗎？(喜歡)那小華喜歡吃紅蘿蔔嗎？(不喜歡)」(如果幼兒答對就繼續問，如果答錯就再說一次小明喜歡紅蘿蔔但小華不喜歡)

「有一天晚上，他們兩個人肚子好餓哦，我們來看看他們的晚餐是什麼？(請小朋友翻開看看)哦！是什麼？(紅蘿蔔) 是紅蘿蔔啊！

你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是高興、生氣、難過還是害怕呢？(一張一張指著圖片)」(高興)

那小華現在的心情是什麼呢？他是高興、生氣、難過還是害怕呢？(一張一張指著圖片)」(難過).....□

(再問：為什麼你覺得小華會xx呢？_____)

4、基於相信的情緒

「這是小明的兔子，它正在吃紅蘿蔔，它最喜歡吃紅蘿蔔了。哦！這裡有草叢，我們來看看草叢裡有什麼？請你翻開來看看(大野狼)啊！有一隻大野狼想吃小兔子！」

「請你把草叢蓋回去，這樣小兔子就看不到大野狼」(幼兒蓋回草叢)

問幼兒：「小兔子知不知草叢裡有大野狼？」(不知道)(如果幼兒答錯，就告訴幼兒其實小兔子不知道有大野狼在後面)

「你覺得小兔子現在的心情是什麼呢？它是高興、生氣、難過還是害怕呢？(施測者一張一張指著圖片)」(高興)□

(再問：為什麼你覺得小兔子會xx呢？_____)

5、基於記憶的情緒(共三張圖)

這是小明，小明好傷心哦！因為他的小兔子被大野狼吃掉了(指上方的圖)

小明累了，到了晚上他就睡覺了。(指下方的圖)

第二天，小明想看照片，他看到他最喜歡的好朋友的照片(指上方的圖)。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」「(高興)(如果幼兒答成難過，就再提醒幼兒小明看的是他好朋友的照片，然後再問一次)

然後啊！小明看到了小兔子的照片(指上方的圖)。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」「(難過).....□

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

6、情緒可調節

「小明看著小兔子照片，想到他的小兔子被大野狼吃掉了，他好傷心哦！」

「你覺得小明要怎麼樣做才能不再傷心呢？(一項一項問，圈出幼兒的答案)

他可以把眼睛閉起來就不傷心了嗎(A)？

他可以去外面玩就不傷心了嗎(B)？

他可以想別的事就不傷心了嗎(C)？

還是他沒有辦法讓自己不傷心(D)？」(C).....□

(答 ABC 者再問：你覺得哪一個方法最好(重述一次選項)？_____)

繼續問：為什麼xx最能讓小明不傷心呢？_____

7、情緒可隱藏

這是小明，這是小華。小華拿他的彈珠給小明看，然後一直說：「你看！我有好多好漂亮的彈珠，你都沒有！(用挑釁的語氣)」小明臉上保持微笑，因為他不想讓小華知道他心裡真正的感覺。

你覺得小明心裡真正的感覺是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**還是**害怕**呢？(一

張一張指著圖片)」(生氣).....□

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

8、不同情緒可並存

「小明正看著他的腳踏車，因為他收到了這台很棒的腳踏車當生日禮物。可是小明又想到自己根本不會騎腳踏車，可能會從腳踏車上摔下來。你覺得小明現在的心情是什麼呢？他是**高興**、**又高興又害怕**、**又難過又害怕**，還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」(又高興又害怕).....□

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

9、道德情緒

「(指上方的圖)小明去朋友家玩，他看到桌上有好吃的巧克力餅乾。如果小明沒有經過朋友的同意，他可以把餅乾拿來吃嗎？(不行)對！沒有經過別人同意，不可以吃人家的東西。」(如果幼兒答可以，則告訴他沒有經過同意就拿別人的東西吃是不對的)

「(指下方的圖)可是小明實在太想吃了，他就趁朋友離開客廳時偷吃了餅乾。」小明回家以後，媽媽問他今天好不好玩，小明心裡想：「到底要不要告訴媽媽我偷吃餅乾的事呢？」最後，小明只告訴他的媽媽他和小朋友玩的事，但沒有告訴媽媽他偷拿餅乾吃的事。你覺得小明沒有告訴媽媽他偷拿餅乾的事，他的心情是什麼呢？他是**高興**、**生氣**、**難過**，還是**害怕**呢？(施測者一張一張指著圖片)」(難過).....□

(再問：為什麼你覺得他會xx呢？_____)

附錄二 親子共讀情緒言談實例

一、以標示情緒狀態為主的情緒言談

【實例一】

媽媽：結果小青蛙就跳進來了。你看！他就回來了，他們就好開心。

現在找到了，然後就一直跳！跳！跳！跳！跳！找到他，找到他，他們就跳進去那個房間裡面去。結果他很開心，他們狗狗也很開心，烏龜是不是很开心？他啊？他有沒有很开心？

孩子：開心。

媽媽：他不開心，這個大青蛙不開心。然後他就討厭他，把他踢下去了。你看大家都很開心，你看！很开心，對不對？這個也很開心，對不對？這個也很開心，對不對？他沒有很开心耶！你看他的臉，他沒有很开心，他沒有很开心，對不對厚？

孩子：嗯。

【實例二】

媽媽：噹！噹！噹！噹！的聲音耶！什麼事情發生了，你覺得？

孩子：好像青蛙來了。

媽媽：嘿！好像是，哇！這是什麼？

孩子：小青蛙。

媽媽：小青蛙進來，從外面窗戶跳進來耶！哇！小男孩，怎麼樣？開心，對不對？哇！小烏龜也怎麼樣？

孩子：很开心。

媽媽：狗狗呢？

孩子：很開心。

媽媽：青蛙呢？

孩子：很開心。

媽媽：他也很開心了，大青蛙現在也很開心了，對不對？

孩子：對。

【實例三】

媽媽：妳看這個哥哥他抓出一隻什麼？

孩子：青蛙。

媽媽：這一隻青蛙是什麼？從那裡出來的？

孩子：箱子裡。

媽媽：箱子裡，對不對？然後呢！他說要跟這隻大青蛙做什麼？

孩子：玩。

媽媽：玩，對不對？他很開心。可是這隻青蛙怎麼樣？

孩子：不開心。

媽媽：不開心，對不對？所以大家都很開心，只有它不開心，對不對？

只有這隻很大的青蛙不開心。好！那我們看喔！你看這個小青蛙很開心阿，然後呢！哥哥也很開心，小狗狗也很開心，還有
勒？

孩子：烏龜。

媽媽：烏龜也很開心，只有這隻青蛙不開心，對不對？

孩子：哦。

二、對情緒狀態加以解釋、澄清或延伸的情緒言談

【實例一】

媽媽：之後呢，可是大蛙很生氣，就咬了小蛙一口，因為他不喜歡小蛙。你知道他為什麼不喜歡他？你知道嗎？

孩子：不知道。

媽媽：我覺得他希望他是獨一無二的，所以他不希望…。

孩子：什麼叫獨一無二？

媽媽：他希望大家都會重視他、喜歡他這樣子，所以呢，他就覺得說他不希望小青蛙來…來他們家，這樣子，因為這樣子，大家都會喜歡小青蛙就不喜歡他。會嗎？其實不會，對不對？就像爸爸、媽媽喜歡姐姐、喜歡多多也喜歡妹妹，對不對？

【實例二】

媽媽：然後他打開禮物，他看到裡面是什麼呢？是一隻小青蛙。他好高興喔！因為，他又多了一個動物。然後他就跟他們講說：你們要跟他成為好朋友喔！因為它是我新的寵物好不好？然後它們就在這邊聽他說話，然後呢！它們沒有聽小明的話喔！因為它沒有愛護它們而且還把它新的寵物，這個小青蛙的腳咬下去，然後咬下去之後小明就很生氣阿說：「它這麼小一隻，你怎麼可以咬它呢！」，可是這個大隻的青蛙就生氣了，因為他覺得說，你為了新來的一個小青蛙罵我，我好難過喔！

【實例三】

媽媽：哇~來妳看裡面跳出來一隻小青蛙對不對？然後大家有沒有好高

興？大家有沒有好高興？

孩子：有。

媽媽：有，那誰不高興？誰生氣了？

孩子：小青蛙。

媽媽：是小青蛙嗎？

孩子：真的。

媽媽：那這隻妳看它有沒有比它大，有沒有？這隻青蛙比這隻青蛙還要大，是不是大青蛙生氣了。為什麼它會生氣，妳覺得為什麼大青蛙大青蛙會生氣？

孩子：因為它有寶寶。

媽媽：因為它有寶寶嗎？

孩子：嗯。

媽媽：是嗎？

孩子：對！

媽媽：因為是他想說哇怎麼又來一隻青蛙，那這隻青蛙會不會威脅到我跟其他好朋友的地位呢？會不會影響我們的關係呢？