

南 華 大 學

幼 兒 教 育 學 系

碩 士 論 文

幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究

A Relationship Study on Self-concept,
School Life Regulations and Learning Performance among
Preschool Children

研 究 生：葉芃宜 撰

指 導 教 授：郭春在 博士

中 華 民 國 102 年 6 月

謝 誌

終於到了可以提筆寫誌謝辭的時刻：「不經一番寒徹骨，哪得梅花撲鼻香」。

在此，我要感謝幼兒教育學系的所有師長們！我的指導教授郭春在主任在論文寫作上的悉心指導，使我獲益良多！在我徬徨消沉時，給我鼓勵，使我能不中斷，順利完成學業；口試委員徐享良教授的精闢建議；口試委員王炳欽教授在量表編製上的修正意見。感謝幼兒教育學系的所有的老師們！

還有，在我求學期間幫助我、支持我的家人、親朋好友和同學們。感謝外子和我貼心的女兒小玉及懂事的兒子宥澄；還有 100 級我們這一班的同學們，尤其是班代柔穎在繁忙的教學工作外仍熱心班務及不吝分享訊息，我祝福你們生活更加美滿，工作更順利。還有在我論文研究期間在百忙中撥冗填寫問卷的專家學者及合作的幼兒園。謝謝你們！

感謝天感謝地，感謝我的母親和父親；也感謝自己能在人生的路途中，披荊斬棘，再次通過考驗。我終於畢業了！

葉芃宜 謹誌
2013 年 6 月 23 日
於斗六門寓所

幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究

摘要

本研究旨在探討幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究。主要目的有五：(一)瞭解幼兒在自我概念、生活常規與學習表現的現況。(二)比較幼兒在不同背景變項上其自我概念、生活常規與學習表現的差異情形。(三)探討幼兒在自我概念、生活常規與學習表現三者的關係。(四)瞭解幼兒在自我概念、生活常規對學習表現的預測情形。(五)探討幼兒在自我概念、生活常規及學習表現的因果關係。

本研究採用問卷調查法，以雲林縣和嘉義縣中班、大班幼兒為研究對象，計有 702 份有效問卷，進行統計分析，本研究所得結論如下：

一、不同背景變項(性別、班別)之幼兒在自我概念上有顯著差異。女生幼兒比男生幼兒表現優越；大班幼兒比中班幼兒表現為佳。

二、不同背景變項(縣別、城鄉別、性別、班別、家庭狀況)之幼兒，在生活常規上有顯著差異。雲林縣幼兒比嘉義縣幼兒表現為佳；鄉鎮幼兒的表現比縣轄市幼兒為佳；女生幼兒比男生幼兒表現優越；大班幼兒比中班幼兒表現為佳；家庭狀況為核心家庭與三代同堂之幼兒表現優於其它家庭狀況之幼兒。

三、不同背景變項(性別、班別、家庭狀況)之幼兒在學習表現上有顯著差異。女生幼兒比男生幼兒表現優越；大班幼兒比中班幼兒表現為佳；家庭狀況為核心家庭與三代同堂之幼兒表現優於其它家庭狀況之幼兒。

四、幼兒在自我概念、生活常規與學習表現各層面均具有顯著相關。

五、幼兒在自我概念與生活常規對學習表現具預測力。

六、幼兒在自我概念與生活常規各層面對學習表現均有直接影響作用。

關鍵字：幼兒、自我概念、生活常規、學習表現

Abstract

This study is to investigate the correlation among self-concept, school life regulations conformation and learning Performance of preschool children. There are 5 goals of this study, and they are the following. (1) To understand the current status of self-concept, school life regulations conformation and learning Performance among preschool children. (2) To compare the difference in self-concept, school life regulation conformation and learning performance among preschool children with various background variables. (3) To investigate the correlation among self-concept, school life regulations conformation and learning Performance among preschool children. (4) To understand the forecast of self-concept, school life regulations conformation and learning Performance among preschool children. (5) To understand the causal relationship among self-concept, school life regulations conformation and learning Performance among preschool children.

Questionnaire survey was used in this study, and the kindergarteners and pre-kindergarteners of Yunlin County and Chiayi County were served as the research object. The total number of effective questionnaires was 702, and after the statistic analysis, the conclusion were the following:

1. There is a significant difference in the self-concept of children with different background variables (sex, class). The girls ranked higher in self-concept than the boys did. And the kindergarteners ranked higher in self-concept than the pre-kindergarteners did.
2. There is a significant difference in school life regulations conformation of children with different background variables (county, rural or urban areas, sex, class, family status). The children from Yunlin county conformed to school life better than the children from Chiayi county did. The children living in a rural area conformed to school life better than the children from county-controlled city did. The girls conformed better than the boys. The kindergarteners conformed better than the pre-kindergarteners did. The children from nuclear and extended/three-generation families conformed better than the children from other types of families.
3. There is a significant difference in learning performance of children with different background variables (sex, class, family status). The girls performed better than the boys. The kindergarteners performed better than the pre-kindergarteners did. The children from nuclear and extended/three-generation families performed better than the children from other types of families.

4. There is a significant correlation among self-concept, school life regulations conformation and learning Performance of preschool children.
5. One could predict a child's learning performance from his or her self-concept and school life conformation.
6. Every aspect of a preschool child's self-concept and school regulations conformation affects his or her learning performance.

Keywords: preschool child · self-concept · school life regulations · learning performance

目 次

摘要-----	i
Abstract-----	ii
目次-----	iv
表次-----	vi
圖次-----	vii

第一章 緒論

第一節 研究背景與研究動機-----	1
第二節 研究目的-----	3
第三節 研究問題-----	3
第四節 名詞釋義-----	4
第五節 研究限制-----	5

第二章 文獻探討

第一節 自我概念的定義與理論基礎-----	7
第二節 幼兒生活常規的意涵與理念-----	14
第三節 學習表現的定義與評量-----	23
第四節 相關研究-----	29

第三章 研究設計與方法

第一節 研究方法-----	35
第二節 研究架構-----	35
第三節 問卷調查之樣本與實施-----	36
第四節 研究工具-----	37
第五節 實施程序-----	44
第六節 資料處理與分析-----	47

第四章 研究結果與討論

第一節 幼兒在自我概念、生活常規與學習表現之現況-----	49
-------------------------------	----

第二節 幼兒之個人變項在自我概念、生活常規與學習表現的差異情形-----	50
第三節 幼兒在自我概念、生活常規與學習表現之相關情形-----	55
第四節 幼兒在自我概念、生活常規與學習表現之迴歸分析-----	61
第五節 幼兒在自我概念、生活常規與學習表現之徑路分析-----	63
第六節 綜合討論-----	66

第五章 結論與建議

第一節 結論-----	71
第二節 建議-----	72

參考文獻

一、中文部分-----	74
二、西文部分-----	80

附錄

附錄一 專家效度問卷 -----	82
附錄二 專家效度審查彙整表-----	98
附錄三 幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷(預試問卷) --	107
附錄四 幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷(正式問卷) --	119

表 次

表 2-1 情感發展任務與因應行為階段表-----	12
表 2-2 社會能力的定義-----	21
表 3-1 本研究之樣本背景變項統計表-----	37
表 3-2 協助本研究問卷調查編製之學者專家名單-----	38
表 3-3 幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷預試之信度分析與重測信度 -----	39
表 3-4 自我概念項目分析及因素分析之結果- -----	40
表 3-5 生活常規量表項目分析及因素分析之結果-----	41
表 3-6 幼兒學習表現量表項目分析及因素分析之結果-----	43
表 4-1 幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之現況分析-----	50
表 4-2-1 不同縣別幼兒自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 <i>t</i> 考驗分析--	51
表 4-2-2 不同城鄉別幼兒自我概念、生活常規及學習表現獨立樣本 <i>t</i> 考驗分析--	52
表 4-2-3 不同類型之幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 <i>t</i> 考驗分析 -----	52
表 4-2-4 不同性別之幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 <i>t</i> 考驗分析 -----	53
表 4-2-5 不同班別之幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 <i>t</i> 考驗分析 -----	54
表 4-2-6 不同家庭狀況之幼兒自我概念、生活常規及學習表現之單因子變異數分析 -----	55
表 4-3-1 幼兒在自我概念、生活常規及學習表現間之相關-----	56
表 4-3-2 不同自我概念之幼兒在生活常規及各層面之相關 -----	57
表 4-3-3 不同自我概念之幼兒在學習表現及各層面之相關 -----	59
表 4-3-4 不同生活常規之幼兒在學習表現及各層面之相關-----	60
表 4-4-1 幼兒之自我概念預測生活常規之逐步多元迴歸分析-----	61
表 4-4-2 幼兒之生活常規預測學習表現之逐步多元迴歸分析-----	62
表 4-4-3 幼兒之自我概念預測學習表現之逐步多元迴歸分析-----	62
表 4-5-1 幼兒在自我概念三層面、生活常規三層面及學習表現面向之殘差系數及預測變項的標準化迴歸係數(β) -----	64

圖 次

圖 2-1 Shavelson 的自我概念階層模式 -----	10
圖 3-1 研究架構圖 -----	35
圖 3-2 研究流程圖 -----	46
圖 4-1 自我概念三層面、生活常規三層面對學習表現面向之徑路模式圖-----	66

第一章 緒論

本研究首在了解幼兒自我概念，生活常規與學習表現等面向之相關情形。本章將分成五小節：第一節研究背景與研究動機；第二節研究目的；第三節研究問題；第四節名詞釋義；第五節研究限制。茲分述如下：

第一節 研究背景與研究動機

延宕多年的「幼托整合」，終於在今年 2012 年 1 月 1 日起，依據「幼兒教育及照顧法」的施行正式上路，這可謂我國幼兒教育的跨世紀大事。從 1998 年我國教育當局提出幼稚園和托兒所整併，便大刀闊斧改革我國的學前教育，歷經十四年歲月，終於在 2011 年 6 月 29 日在立法院三讀通過且諮請總統公佈，自 2012 年 1 月 1 日起施行，由此可見，優質、公平與卓越的教育改革，實非能一蹴可幾。綜觀近年世界各強國的幼兒教育發展方針，即可得知幼兒教育不僅是關乎幼兒個體，更攸關家庭、社會乃至國與國間的競爭力。1990 年代起，各先進國家為提升該國公民的優質能力，均陸續推出各種教育法案，諸如 1994 年美國的 2000 年教育策略 (America 2000: An Educational Strategy) 與 2000 年教育美國公法

(America2000: Educate America Act of 1994)，目的在提升公民的優質能力；英國 1997 年公佈的「教育白皮書」及「追求卓越的學校教育」(Excellence in School)；澳洲訂定「邁向 21 世紀學校教育之國家目標」，以協助每位學生充分發展八大關鍵能力及紐西蘭 1998-2001 年教育部策略性發展計劃 (Ministry of Education, New Zealand,1999) 亦將績效責任 (Accountability) 和品質保證 (Quality Assurance) 列入優質學校經營的條件；日本近年來的教育改革重點是以培養學生具備「生存的實力」包括：發現問題、獨立思考、正義感、倫理觀念 (對人、社會與大自然)、豐富情感、健康身體及運用多媒體的學習能力。以上均不難察覺各國對學校教育品質的重視(孫良誠、盧美貴，2006)。

卓越的教育，應以全人教育發展為依歸，以永續教育為宗旨。而學前教育應是要從孕育生命的初期就開始。幼兒是國家的主人翁，亦是國家人力資源礦產。人生的第一個六年，是一個人身心發展的關鍵期，其中又以兒童期 3-6 歲的學前階段對頭腦的發展最為快速，是為啟發學習促進大腦發展機能的黃金時機。父母是孩子最早模仿的對象，幼兒園是孩子最早接觸的啟蒙園地，Tittich (1998) 認為學前教師每天接觸孩子的時間很多，可以製造許多機會發展好品格，在所有的教育學科當中，首重品格教育 (洪蘭，2000)。孔子主張品德教育先於知識教育，所以他說：「弟子入則孝，出則弟，謹而信，汎愛眾，而親仁；行有餘力，則以學文。」(《倫語，學而》) 由此可見孔子認為啟蒙初學的兒童應先學會孝弟仁愛等生活美德，才能進而學習六經文章的知識。亦即「生活教育」，乃是一切教育的起點。(下山田

裕彥、金澤勝夫和蔡秋桃，1995)。

由此知悉，國家的教育更迫切應對學前階段的照護和教育，提供公平適性，有教無類的環境品質，尤其在當今是知識爆炸，透過科技的傳輸就輕易獲取知識和傳輸訊息的 e 化時代，在個人內省智能方面，更要給予啟發。因此，基於上述社會背景和理論根據，研究者深覺自我認識、自我接納和培養健全人格的重要性，乃以「自我概念」做為研究變項之一，此為研究動機之一。

人非獨立生活於世界，教育的目的，在使個人能發展求生的本能，進而更精進，並能適應社會的生活，和人良善互動，合作學習。近年來我國的校園裡從小學、中學及大學，社會中時常出現霸凌和學生自殘事件，一件一件被報導，到了令人習以為常，聽聞興嘆！所幸在純真的幼兒園裡，鮮少發生此類事件，實在還算令人寬慰。但是反思國民義務教育階段這些違常的倫理事件，只是當事人的個人品性、人格偏差行為嗎？難道和學前教育沒有直接關聯嗎？其所處的教育環境是給予什麼樣的教育呢？道德發展心理學家 Kohlberg 採用實證的方法建立道德認知發展理論，九歲以下的兒童，面對道德兩難情境從事道德推理判斷時，尚帶有自我中心傾向；凡事必先考慮行為後果是否能滿足自己的需求，不能兼顧行為後果是否符合社會習俗或社會規範的問題(張春興，1994)。他認為習俗就是社會規範，合於社會規範的行為，就是道德行為。九歲以下的幼兒處於前習俗道德期，其道德觀乃是避罰服從取向和相對功利取向，所以尚須有一組引導社會互動判斷是非的規範去引導他們。2012 年國際教育成就評鑑協會(IEA)公布「2009 年國際公民教育與素養調查計畫」(ICCS)結果，國中二年級生的公民知識，芬蘭與丹麥再度居世界之冠，芬蘭的公民教育，其實更像一套全人教育。(陳一姍，2010)。芬蘭小學生一到五年級有四個核心內容，第一是「人際關係與道德成長」，第二個核心內容是「自我認知與文化認同」，第三個「人權社會的概念」，第四個核心內容是探索「個人與世界的關係」。教育要做得好，除了家庭教育，在學校的教師，其素質亦相當重要。在生活常規，學習過程中教師要教給孩子什麼？如何教？並能以身做則給予良好示範與引導，帶著孩子先學如何做人，適應其生活圈，體現人己、環境、宇宙的關係。進而未來在發展上各階段能順利的發展。(陳一姍，2010)。

研究者認為行為表現是顯而易見的外在表現與社會互動智能，而相對於「自我概念」是內省的自我省查和自我認識，因此配合研究動機之一，形成「內外兼顧」的研究模式並依循 2012 年教育部「幼兒園教保活動課程大綱」的理念。郭為藩(1996)亦認為要瞭解一個人在日常生活中的適應行為，可以藉由自我概念的探討來著手。由此可知學校生活適應良窳與培養個人良好生活常規，與幼兒人格的形成和學習發展歷程會有影響。此為以學校生活常規為研究變項之動機二。

迦納在(1983)倡導「多元智慧理論」，每個人都至少具備八種不同潛能，需要在適當情境中被激發出來，智能成長亦隨著年齡增長而下降(許寶月，2010)。實證上也是跳脫傳統智力界定，賦予每個人「天生我才必有用」的個體價值，顛覆一直以來認知學科、學業成績一枝獨秀，才能出類拔萃，出人頭地的教育智能窠臼。

「桂冠」不再是只有傳統的認知學門中的菁英，才能加冕，現在各領域已有更多優秀的專業人才，展現其創意及成果，得到崇高的掌聲及肯定。有的更在國際舞台上發光發熱，完成自我實現！像是 2012 年倫敦奧運跆拳道銅牌選手曾櫟騁以及 2009 年第十一屆紐約 Gen art 國際服裝競賽在「前衛時裝組」獲獎的古又文；以國際技術加上在地食材，在 2008 年奪得素有麵包界奧林匹亞之稱的「樂斯福麵包大賽」贏得銀牌的吳寶春還有 1989 年出生於雲林縣貧窮攤販家庭的沈芯菱，八歲起就致力公益，幫助滯銷農產品，扶助弱勢學生教育；並幫助新台灣移民社會階層！求學階段便靠自學考取超過三十張證照。他(她)們都是在台灣土生土長的在地台灣人，從他(她)們的事蹟，更可顯現出多元智慧理論的見解。2012 年才剛修訂的「幼兒園教保活動課程大綱」，闡明 六大領域，培養能帶著走的六大能力。本研究跟進「幼兒園教保活動課程大綱」的課程領域，從學習指標中探討幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關情形，此為研究動機之三。

研究者在幼兒教育系研究所碩士班進修期間，有感於在學前教育幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究方面，相對於國小學童，和國中高中階段學生的研究在篇數上非常欠缺，因此以此為研究主題，略盡棉薄之力，這是研究動機之四。

第二節 研究目的

根據研究動機，本研究預定達到以下目的：

- 一、瞭解幼兒在自我概念、生活常規與學習表現的現況。
- 二、比較幼兒在不同背景變項上其自我概念、生活常規與學習表現的差異情形。
- 三、探討幼兒在自我概念、生活常規與學習表現三者的關係。
- 四、瞭解幼兒在自我概念、生活常規對學習表現的預測情形。
- 五、探討幼兒在自我概念、生活常規及學習表現的因果關係。
- 六、根據研究發現，提出建議，以供幼教師及幼教機構從業人員之參考。

第三節 研究問題

根據研究動機和研究目的，本研究欲探討下列問題：

- 一、目前幼兒在自我概念、生活常規與學習表現的情形如何？
- 二、不同背景變項的幼兒其自我概念是否有差異？
- 三、不同背景變項的幼兒其生活常規是否有差異？
- 四、不同背景變項的幼兒其學習表現是否有差異？
- 五、本研究幼兒自我概念與生活常規相關情形為何？
- 六、本研究幼兒自我概念與學習表現相關情形為何？
- 七、本研究幼兒生活常規與學習表現相關情形為何？

- 八、自我概念與生活常規是否能有效預測幼兒的學習表現？
- 九、影響幼兒學習表現的因素為何？

第四節 名詞釋義

幼兒

根據教育部（2011）年所訂「幼兒教育及照顧法」規定幼兒即2歲以上至入國民小學之人。本研究所指幼兒為101學年度就讀政府立案幼兒園中班大班之幼兒。

自我概念

郭為藩（1996）認為自我概念是個人對自己的形象及有關人格特質所持有的知覺與態度。個人對其自我形象通常能加以辨識，同時表現出某種程度的喜惡拒納的態度，自我是個人認知世界的參照架構，是經驗的主體，也是認知的重心。自我概念一方面是個人人格結構的核心，另一方面也是影響個人行為的主要因素。本研究從三個面向去衡鑑中班大班幼兒的自我概念，分別是社會我；情緒我；身體我。採用研究者自編之「幼兒自我概念評量表」，由帶班老師代為勾填。

生活常規

李麗慧(2009)研究整理發現常規一詞也可代表一組規範。常規的定義很多元，可以代表引導學生合宜行為的所有措施，也可以代表規範學生行為的一組規範。本研究所指的幼兒生活常規，是站在幼兒的立場來定義，代表的是幼兒在幼兒園中應遵循的行為規範，帶班老師根據平日對幼兒的觀察、紀錄來填寫「幼兒生活常規評量表」。

學習表現

也稱學習成就(余民寧，2006)。根據教育研究文獻的記載顯示，各種在校期間的學生學習記錄資料(如：作業、平時測驗、期中考試、期末考試等)，均可作為廣義的「學習成就」之定義。若從狹義的定義，則「學習成就」係指各學科的學習成績，或各學科綜合後的平均學期成績。

本研究「學習表現」的操作形定義是研究對象在101學年度上學期，在六大領域的學習成果表現統合稱之。研究者參考2012年教育部研編之「幼兒園教保活

動課程大綱」學習指標編製「幼兒學習表現評量表」，由帶班老師從平日觀察紀錄幼兒學習動機、課堂表現、學習參與歷程，實作，創造思維，活用內容等統整起來去評量。此評量不計該領域學習分數，主要目的在加強個別優勢並給予鼓勵來增強學習動機，或者在需要給予個別補救輔導的地方，給與適用於幼兒的措施。並作為教師編訂課程，準備教材的參考，非傳統紙筆測驗。

第五節 研究限制

一、就研究地區推論上

本研究以調查研究法進行，以雲嘉地區為限，故研究結果，只宜推論到雲嘉地區的中班大班幼兒。

二、就問卷施測上

由幼兒的帶班老師代為勾填。

三、就研究設計方面

本研究之目的在探究中班大班幼兒其在幼兒園六大領域的學習表現和自我概念與生活常規之相關情形。問卷設計融合新課綱六大能力為評量指標。

第二章 文獻探討

本章主要探討國內外對自我概念、生活常規與學習表現之相關文獻，以期對研究者從事本研究之撰寫，提供可參考的相關結論及可茲引用的理論根據。本章分五節加以闡述，第一節自我概念的定義與理論基礎；第二節幼兒生活常規的意涵與理念；第三節學習表現的定義與評量；第四節相關研究。

第一節 自我概念定義及理論基礎

本節將就自我概念的定義與自我概念相關理論基礎研究加以探討，其內容詳述如下。

壹、自我概念的定義

自我概念是一個人人格的核心元素，許多中外心理學家都曾對「自我概念」下過定義，但各學者對「自我概念」的觀點皆有不同。

西方學者Rogers(1959)指陳自我(self)是個體感知外界客觀事件，經驗它，並賦予客觀事件一定意義。自我知覺模式具組織性、整體性和一致性；「自我、自我概念或自我結構」皆指「對自身特質的知覺」、「對自身與外界關係的知覺」，以及「對自身價值感的知覺」，為有組織、協調一致的完形(conceptual gestalt)。Rogers解釋自我概念可視為個人對自己各方面的綜合看法，既包括個人對其能力、性格以及個人與人、事、物等關係的作法，也包括個人從目標與理想的追求中所獲成敗以及對自己所做的正負評價；Byrne 亦有類似的看法，他認為自我概念是個人對其行為、能力、身體與個人價值感所持有的態度、判斷與價值，簡言之，即個人對自己的知覺與評估（張春興，1994；黃淑玲，1995；趙曉美，2001；林家屏，2002）。

Shavelson 認為自我概念是一個人對自己的知覺，而此種知覺是經由個人在環境中的經驗以及他自己對此種經驗所做的解釋，特別是增強物、重要他人的評價和對自己行為歸因的影響(林家屏，2002)。Sullivan 則認為個人自我概念的發展，主要是來自他人對自己的期望與態度之評價反應，如果此種評價是負向失敗的，則個人的自我概念也將受到損（余紫瑛，2000；楊馥綸，1986）。Wylie(1979)指陳自我概念包括三方面：個人的自我概念指的是身體、行為和心理等有助於建立個人特徵的自我部份；社會的自我概念指的是你認為別人如何看待你，這些概念常會隨著你相處的人或團體而變；理想自我指的是我們所希望的映象，很少人能達到理想自我因為它常常和個人自我相牴觸。Cooley(1992)以「鏡中自我」(looking glass-self)的概念來解釋自我概念的意義。自我概念是透過與他人的交往，想像自己在他人心目中的形象，同時想像他人對此形象的批評，而後產生的自我感，如

驕傲、羞恥、自卑等。

國內學者張春興(2006)在《張氏心理學辭典》中提出自我概念是指個人對自己多方面知覺的總和；其中包括個人對自己的性格、能力、興趣的了解，個人與他人和環境的關係，個人對處理事物的經驗以及對生活目標的認識與評價等；楊國樞(1974)指出自我概念是個人心目中對自己的印象，它包括了對自身存在的覺知，以及對個人身體、能力、性格、態度、思想等等方面的評認。自我概念一方面是個人人格結構的核心，另一方面也是影響個人行為的主要因素。

郭為藩(1996)認為自我概念是個人對自己的形象及有關人格特質所持有的知覺與態度。個人對其自我形象通常能加以辨識，同時表現出某種程度的喜惡拒納的態度，自我是個人認知世界的參照架構，是經驗的主體，也是認知的重心。

黃德祥(1994)認為自我概念係指個人藉由組織對自己的理念、情感與態度而產生對自己的整體看法。賴品仔(2010)認為自我概念是個體從生活經驗與人、我、環境的存在中獲得生命價值，體悟出生命自由，進而內化所形成。

楊妙芬(1995)提出自我概念係指個人與環境交互關係中所形成對自己的知覺、態度和評價。賴鑫城(1992)認為自我概念即個人對自身形象諸方面的概念、瞭解或看法。這包括個人的知覺、意見、態度、價值觀等，合而構成與他人不同具有獨特性、主觀的我。

溫世頌(1990)則指陳自我概念為個人對自己能力、性向、興趣、需求的自我評估或衡量。自我概念是獨特的，即使是外貌酷似相同的雙胞胎亦不同。個體藉由自我認知及人際互動種種方式來瞭解自己，評價自己，進而形成了與眾不同的自我概念。隨著自我概念的發展，個體不僅能多瞭解一些與自己有關的問題，學習到如何去愛週遭的人、事、物，同時也能幫助利社會行為的發展(郭怡汎，2004)。

鄭數華(2004)探討自我理論，「自我」是從文化建構的形而上概念。自我概念包括個體確認自己究竟是一個什麼樣的人，即自我認定；個體對自己存在的感覺及注意，即自我意識；個體評定自己的好壞，即自我的評價。自我概念是個體對自己的看法與評價，包括當事人對自己身分的界定；對自己能力的認識；及對自己的理想或要求，合而構成與他人不同具有獨特性、主觀的我。

由此可知，自我概念和人格發展一樣，隨著年齡和環境的交互影響互有關聯，會是相濡以沫，而內化形成個人的種種特質，影響著個人的行事作風，言行舉止。

貳、幼兒自我概念內涵

Michael Lesis & Jeanne Brooks-gune(1979)，讓十八至二十四個月的嬰兒看鏡中的影子實驗，研究發現嬰兒看到鏡中自己會有害羞的微笑反應，也增加許多對鏡中自我觸摸的動作，一再表現出他知道鏡中人就是「我」的認知。因此可以說嬰兒具備了「辨識鏡中自己」的能力，可清楚意識到自己是誰，事實上這就是「自我發展」的一個重要關鍵時期。

而自我究竟是什麼？簡而言之，自我(ego)指的是代表個體對自己的概念，心理學家 James 提出自我的定義，認為自我是個體所知覺、思考及感受到自己的概念，其中包含了二個部分(侯雅齡,1998)。

一、客體我

指的是個體對自我擁有一些看法，態度及情感是一種「客體我」，且由精神我、社會我、身體我三部分組成。

二、主體我

自我本身就是思考、感受與認知的主體，是自我的行動體，是決定行動與適應外界的心理過程。

依據吳裕益等(2000)的兒童自我概念，約可分成下列五個部份：

1. 家庭自我概念：個人知覺自己與父母、家人與兄弟姐妹間的相處狀況和互動情形。
2. 學校自我概念：個人知覺自己在學校與老師、朋友、同學間的關係。
3. 外貌自我概念：個人對於自己體態、長相的知覺。
4. 身體自我概念：個人對自己在運動、身體狀況的知覺。
5. 情緒自我概念：個人對自己日常情緒狀況的知覺。

Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) 在參考了英國心理學 Vermon (1950) 所提出的智力能力階層模式，率先提出了「自我概念的階層模式」，如下圖所示：

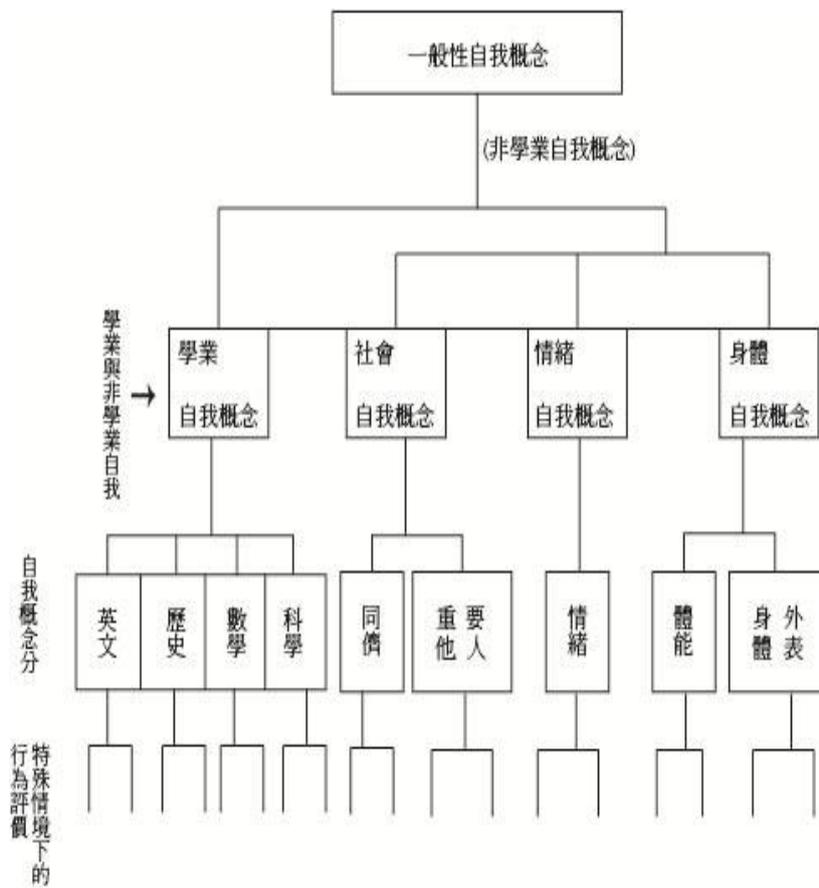


圖 2-1 Shavelson 的自我概念階層模式
(Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)

此一模式提出後，許多驗證性的研究和工具的發展皆循著本模式來建構，甚至有學者積極地指出：「自我概念多向度階層模式的提出，才使得自我概念的研究免於繼續的含糊與矛盾」(Byrne & Shavelson, 1996，引自李麗蘋，2002，p.30)。

參、幼兒自我概念的發展

一、 社會的自我概念

幼兒開始發展到辨別「他我」與「自我」的不同，首先以「他我」的部分而言，先辨別自己與他人的不同，他們是誰？與我的關係如何，因此，二歲的幼兒開始更用語言後，就能清楚的區分自己與他人，代表他們已有穩定的「自我」及「他人」的概念。而一個未經社會化的幼兒又是如何覺知到自我的部分呢？首先 Paryl(1967,1972)提出了「自我知覺論」認為我們透過看自己、覺知自己。也就是，

在幼兒期所學到的有義意或義意的社會經驗，讓我們將焦點集中放在關心自己的行為上，因而形成了「自我基模」。

二、 情緒的自我概念

個體藉由喜、怒、哀、樂等不同情緒反應，表達出對周圍環境的人、事、物所產生的心理感受，即使是嬰兒都能以哭或笑表達恐懼或愉悅的感覺，隨著年齡的增長而出現不同的情緒反應。Linda Michalson & Michael Lewis(1985)發現有70%的二歲幼兒能夠了解「快樂」與「哀傷」的臉孔，另外，Cole(1985)指出大約二歲的幼兒，開始有意義的利用情緒表情來進行溝通，譬如幼兒當下跌倒時忍住不哭，一直到媽媽的臉出現才大哭起來。

三、 身體的自我概念

幼兒的自我概念多數偏向具體的身體方面，也就是說幼兒自我概念始於身體我的出現，學者史比茲認為嬰兒在出生至兩個月時，處於主體與客體不分的渾沌狀態，稱之「未分化的狀態」，無法分辨自身與週遭的外界，直至八個月後，產生物體恆存的概念，發現自身與外界週遭是分開的，這是人類發展身體我的開端。約出生十二至十八個月左右，嬰兒的自我意識開始萌芽，透過和別人的互動關係，逐漸有初步自我的感覺，而十個月以後的幼兒可以慢慢的區分不同的人，同時也能漸漸地比較自己和別人的不同。到了兩歲半至三歲時，幼兒身體概念逐漸趨於成熟，這個時期的幼兒開始嘗試畫人，將幼兒心中所想畫的人，反應在圖畫上。三歲之後的幼兒開始發展客觀化的社會我，開始接觸不同的人、事、物，擴大生活層面並認同社會角色(郭為藩，1996)。

四、 幼兒的性別觀念

在幼兒發展自我概念的階段中：由於成人常常會不斷地告訴幼兒：「你是小妹妹」、「你是大哥哥」、「她是姊姊」、「他是弟弟」等字句，提醒孩子辨別性別，因此，知道自己是「男生」或「女生」是其中基本的要素之一。

Kohlberg 也提出了一項有趣的發現，當幼兒被問及一個女生可否變成男生時，四歲的幼兒答案往往是可以的，他們認為只要自己願意，就能改變性別，這是由於年幼孩童缺乏物體的恆定性概念，約到了五至六歲時，性別恆定的發展才達到成熟的階段，了解性別是不可改變的特質(黃安邦，1991。)

綜上所述，幼兒發展性別概念約可分成三個層次：一是先發展出性別認定的概念，例如知道自己的性別後，再進入性別固定的階段，也就是了解自己的性別不會隨年齡而改變，並進而發展出性別恆定的概念。

杜彭(Dupont)參考皮亞傑認知理論，建立他的情感發展理論，他將發展分成六個階段。其中「他律的」、「人際的」、「心理的」是他自己橫斷面研究所獲得的結論，另一階段「自我中心—非私人性」是根據他人的研究所獲得的結論。「獨立

自主」與「整合階段」是基於臨床經驗他人研究的假設(黃月霞，1993，頁 9-12)。黃月霞(1993)根據杜彭的情感發展六個階段，加上葛士達(Gazda)對發達任務或特徵的詮釋及相符的因應行為，提出下表描述各階段情感發展任務與因應行為。

表 2-1

情感發展任務與因應行為階段表

階段	特徵或任務	因應行為
自我中心—非私人性 (0-2歲) (Egocentric mpersonal)	尋求滿足且避免不舒服；所有的情感集中在自己的身體和行動。	尋求並導向愉快的刺激，逃避不愉快的刺激。
他律性(2-7歲) (Heteronomous)	孩童區分「自我」與「世界」，發展與他人的關係，表達情感；基本情緒(生氣、悲傷、快樂與害怕)表現出來，開始建立不依賴父母，開始喜歡同輩直到階段末期。	首先表達對成人的情感，後來才形成與同輩關係；逐漸增加自我肯定與獨立，瞭解規則並為避免受處罰而遵守。
人際性(7-12歲) (Interpersonal)	情感集中在與同輩關係上，學到一些社會技巧；行動不依賴父母；有能力瞭解他人重要觀點；行動無情感不再集中在自我；發展對他人的尊重	與同輩建立平等的關係，認可發展同理心，相互尊重、合作。
心理的—私人性 (Psychological personal)	情感投入於與個人認同感有關聯的各種理想與價值追求；發展內省；小孩想到自己的想法與感覺；評估自己並與他人做比較，察覺他自己的心理存在。	有能力瞭解並應用抽象概念是優先技巧；察覺他人的心理建構—需求、動機、感覺，就如察覺自己的一樣，個人的價值與信念開始發展。
獨立自主(12-15歲) (少數個人達到此階段)	在控制自己命運上(Fdestiny) 個體瞭解自己是個獨立自主的人。	標準已內化；抗拒外在標準。
統整階段	人生觀已完全發展，投入於情境的統整。	個體發展並重視(一體)的感覺；統整受到重視，有時甚至超過「生命」。

資料來源(張翠娥，1998幼兒教材教法P.295-296)

品格教育的目的在協助孩子表現個人特質，開發潛能，形成正確的價值觀，並從學習中增進自我了解、尊重他人、關懷社會。Vessels (1998) 指出道德的內涵價值包括「心理歷程」與「具體的德行」兩個面向重點，「心理歷程」包括思考自我道德價值或倫理原則的能力，客觀衡量自我與他人的道德主張，能將個人責任感與社群連結，具有認知、同理心、自律、自制的內在良心。「具體的德行」包括個人統整的德行－仁慈、勇氣、能力、努力及社會統整能力－友誼、團隊合作、公民道德特質。

肆、自我概念的相關理論

自我概念的理論有多種學派，本研究以這三個學派為主，分述如下：

一、精神分析學派

奧國精神醫學家Freud 的人格發展理論，將人格的構成包括本我（id）、自我（ego）及超我（superego），認為自我是出生後經學習而獲得的，功能是在現實生活中尋求個體需求的滿足（張春興，1994）。Freud 並將人格發展分為口腔期（the oral stage）、肛門期（the analstage）、性器期（the phallic stage）、潛伏期（the latency stage）、兩性期（the genital stage）（郭為藩，1996）。

Erikson 的心理社會期發展論（psychosocial developmentaltheory），在立論基礎上是自我的發展為中心思想。個體出生後與社會環境接觸互動而成長，個體自我發展，並非在一生中經過同樣的心理歷程，而是在不同的年齡階段產生不同性質的心理危機，亦即在不同年齡階段會遇到不同性質的社會適應問題，有賴個體自行學習，在經驗中調適自我，從而化解因困難問題而形成的危機。依Erikson的解釋，如果小學兒童在求學過程中，他所經驗的是成功多於失敗，他將因而養成勤奮進取的性格，敢於面對困難情境的挑戰，以後繼續追求成功。反之，如果求學過程中所經驗到的是失敗多於成功，甚至只有失敗沒有成功，他將難免養成自貶自卑的性格，不敢面對生活中現實的困難（張春興，1994）。

二、認知學派

Piaget 探討幼兒自我觀念發展，涉及發展認識論的觀點，認為兒童的自我概念發展依序為自我中心觀（ego-centrism）、客體恆存觀（permanence of object）、保存概念（conservation）、因果觀（causality）、及抽象與類化（abstraction and generalization）等歷程（郭為藩，1996）。

三、人文主義學派

自我實現（self-actualization）是人文主義心理學的創始人Maslow所提倡動機理論的中心思想，按Maslow的解釋，自我實現需求是形成個體對環境知覺的基礎，而個體對環境的知覺，則是決定個體行為的重要因素。只有個人在不以做為一個平庸者為滿足而需求超越時，他才肯努力去追求超越。在追求過程中所感覺到的滿足程度，即可使個人體會到自我實現的意義（張春興，1994）。

以上專家學者的理論，皆強調自我概念發展的重要性，自我概念發展亦是人的本能，人一出生就是為了追求自我需求的滿足而活，只不過有人追求更高層次的滿足（如優質生活、自我實現等），而有人卻只需要低層次的滿足（如吃、喝等），宛如人生追求的目標高或低，本因人而異，無所謂的優劣，但研究者認為孩童的未來是有無限的可能，自小應培養學生追求更高層次的自我概念發展，因為這是自我成長的動力，則有賴親師相互合作，共同關心這個議題(何緯山，2007)。

第二節 幼兒生活常規的意涵與理念

Maccoby(1984)指出在個人的社會化過程中，父母是重要的影響者，家庭則是最主要的環境(黃迺毓、林如評、唐先梅、陳芳如，2001)。然而，隨著幼兒年齡的增長、個體的發展需求、與因應各種不同的家庭型態所需，使得幼兒一天中必須有一段時間離開父母或主要照顧者，進入另一個新的生活環境，考驗嬰幼兒時期的依附幼關係，開展新的生活經驗。在這有別於家庭的大環境中接受教育、如何和同儕相處、建立友誼；如何在這屬於自己發展的多元環境中、去探索去統整累積個人的認知經驗並和帶班老師以及其他師長們有良好的互動產生積極的學習成就動機。在此社會化的過程中幼兒要先學習遵守團體生活中訂立的共同規範；學習利社會行為；學習在遊戲裡共同維持規則與人互動；接受同儕不同的意見、愛惜公共物品，有禮貌有同理心，能互助合作能協調；遵守課堂常規、尊重他人；學習自我控制自我約束並能獨自完成工作；保護自己安全、避開不安全區域；發展生活基本自理技能、養成良好的衛生習慣；瞭解自己和他人的異同、矯正不當行為；調適負向情緒、強化對挫折的忍耐力；感知自身個體的生長、性別認同與角色取替。也從同伴和其他的重要他人的評價中漸漸地再統整其「自我概念」。此階段的「社會化」，對幼兒接著進入國小一年級正可發揮就學準備來面對未來新生活新環境的常規適應。

雖然各文化背景規範不盡相同，但是幼兒能瞭解遵守生活常規的義意並能內化成一種良好習慣進而能自律，未來順利前進更高一層的道德層次，成為良好公民。根據 Piaget 驗證的社會認知發展來說，在十歲以前，兒童們對道德行為的思惟判斷，多半是根據別人設定的外在標準，稱為他律道德(heteronomous morality)。十歲以上兒童對道德行為的思惟判斷，則多半能根據自己認可的內在標準，稱為

自律道德(autonomous morality)(張春興，1994，p.142)。一個時期發展完成才能進階至更高一層的發展，當中雖有個別差異，有的個體發展稍快有的稍慢，但各時期間並非跳躍式的轉變。發展順利對個人或對社會來說都是道德與倫理層次再提升，也是未來進入其他就學環境與成為良好公民的基礎。

壹、幼兒生活常規的意義

生活常規的研究源起於 1970 年 Kounin 於課堂上觀察教師行為與學生行為的關係(Good & Brophy，1997)。三十多年來的課堂管理研究，如 Brophy、Doyle、Gettlinger、Emmer、Aussiker、Evertson、Harris、Mccaslin 以及 Good 等人的研究結果均顯示，生活常規的目的是為了建立和保持良好學習環境，而非強調老師的權威或執行紀律。規矩和禮儀雖應為學生所遵守，但其本身並非目的，支持教學才是生活常規存在的目的(吳文忠譯，1997；孫敏芝，1995)。

這一現象的探討提供老師有效能來降低課堂上學生紀律問題。李麗慧(2009)研究指出常規應是能促進幼兒課堂學習的認合措施。這些措施不會破壞師生感情，能維持教室良好人際氣氛，同時也能促進學生自我成長及增加學習樂趣。李麗慧(2009)研究整理發現常規一詞也可代表一組規範。常規的意義很多元，可以代表引導學生合宜行為的所有措施，也可以代表規範學生行為的一組規範。對老師而來說，常規賦予著紀律管理(disciplinary)策略；對幼兒來說，生活常規代表團體中應該遵守的規矩。本研究所指的幼兒生活常規，是站在幼兒的立場來定義，代表的是幼兒在幼兒園中應遵循的行為規範，幼兒從中經驗如何參與維持一個良善的學習環境；在團體中透過觀察與模仿建構主體和客體間的關係；進而養成良好生活習慣，有益於身心的健全發展。

貳、幼兒生活常規的內涵

幼兒教保活動課程大綱(2012)的宗旨提出，基於「仁」的教育觀，承續孝悌仁愛文化，以陶養幼兒成為能愛仁愛己、關懷環境、面對挑戰，踐行文化的未來社會公民，並奠定終身學習的基礎。

品格是指個人所有習慣的總稱，是個體在對人事物的適應和環境交互影響所展現出的性格。品格教育的目標包含認知、情意、行為三要項。黃德祥(2003)指出所謂品格教育(character- education)，是在教育學生知善、期望善、行善，表現出社會期待之良好行為，並內化成習性的歷程。好的習慣就是好的品格就是一種美德。葉芃宜(2012)認為常規教育是幼兒德育中的重要內容，也是使幼兒學會適應集體生活並具備初步的獨立生活能力。生活常規係指幼兒在與環境互動的過程中，為了能順利進行活動及與人和諧相處而必須遵守的團體紀律。

Dr.Maria Montessori(1870-1952)以文化人類學以及生物學的立場來探究日常生活訓練的目的。其直接的目的在透過學習的過程、指導的練習與活動養成個體獨

立和自主的精神，間接的目的在促進兒童的意志力、理解力、專注力和秩序感。在「兒童之家」所實施的日常生活教育分為四大類：(1)有關走路、坐、站、摺、縫等基本活動；(2)人與人打招呼、致謝、應答態度等的社交行為；(3)養成孩子們對環境的關心、對自己的照顧，也是日常生活重要的目的(葉芃宜(2012))。研究者蒐集國內外有關「幼兒生活常規」的文獻過程中，發現「幼兒生活常規」，鮮少單獨自立成一個研究變項，都涵括在「社會力能力」與「生活適應」的研究主題當中。於是歸納整理後，也認為「幼兒生活常規」就是「社會能力」，是一種能帶著走的實力，是幼兒在學前階段開始學習獨立自主、有責任心，參與社會互動、正向發展有利社會行為，培養健全身心，邁進全人發展的基礎力，進一步培養成為公民能力。

幼兒在其所處的生活環境中和同儕、重要他人透過互動、學習社會技巧，發展自我概念，統整其個人特質，而其個人背景也會關係到其「生活適應」狀況良好否與，而形成一個個體生活層面互相牽動的循環。Watson 於 1913 年創立了行為學派，心理學者 Thorndike 和 Skinner 以科實驗方式提出行為改變的系統原理(張春興，2006)，此派學者所持的理論，統稱為行為論。行為論者認為個人行為的發展，是個體受外在環境的刺激時所作的反應，這些刺激經常出現，個體屢次反應的結果，均感到滿足，個體多次受增強後，反應行為便聯結成一種習慣，此習慣就是個人的行為模式。因此，行為論認為教師或父母在子女的嬰幼兒階段，必須提供他們多元且有吸引力的各種刺激環境，以促進良好行為習慣的發展聯結。父母並且須適時、適地的使用增強原理及消弱原理，以建立兒童的行為規範。父母可使用增強物來增強良好的生活常規並養成學習的良好態度；同時可使用消弱方式制止子女不適當行為產生(張尚松，1980；張春興，2006)。

社會學習論認為個體行為的改變包括模仿與認同兩個重要學習歷程；模仿係指學習仿效某一對象的行為舉止或態度，如經由觀察父母處理事務進而模仿父母做事的態度(Bandura,1977)；而認同則是指將所模仿的行為進一步內化為個人人格的一部分(張春興，1988)。因此，社會學習論認為：老師、父母是子女的「重要他人」，同時又是同性別子女模仿的對象(簡茂發，1976)。溫暖情感關係的互動是對教養最有幫助的。父母在日常生活中應隨時提醒自己，我所表現的行為是子女的學習榜樣，必須特別注重身教、言教等潛移默化的行為影響；在教養上，並適時製造良好的模仿學習環境，注意子女交友情形，鼓勵參加優良的社團活動，以養成幼童在生活上良好的常規及學習表現(Bandura,1977)

Hops(1983)認為幼兒時期適當的重視社會能力培養，會影響其日後與人互動的態度與行為。社會能力是個人早期發展的重要任務，也是其他發展的重要基石，近年來心理學家發現，幼兒在團體中表現的社會能力有明顯的個別差異，社會能力發展成熟的幼兒，其人際關係佳，具備良好的社會技巧，往往是受人歡迎的一群；反之，若社會能力發展不成熟的幼兒，其與人互動過程中，因為其無法察覺周遭環境的改變，調整其反應，易遭到同儕的拒絕，在團體中易缺乏社會支持與

同儕合作關係，經常遇到挫折，進而產生認知失調、情緒困擾及社會適應的困難。由以上可知，生活常規的內涵在於涵養幼兒的社會能力，使其能漸漸在團體生活中累積適應環境的生存法則。Charles(1992；引自金樹人譯，1994)認為生活常規就是使學生能在老師的引導之下活動，而不反抗老師。其提出良好的生活常規有三個功能：(1)能使學生專心於課堂活動；(2)能使學生為自己的行為負責；(3)能使學生表現良好的人際關係。首先，學生若能專心於課堂活動，將很少出現不良行為，其次學生能為自己行為負責，能自我控制、自我約束，則即使老師不在，老師不用擔心學生發生安全問題或人際衝突。最後，好的生活常規能營造教室中彼此關懷、協助及互相支持的氣氛，滿足學生的心理需求，為學生的社交發展提供學習的機會，促進其未來的社會化。

良好的生活常規藉由維持教室中一定的秩序，讓學生能在其中好好學習知識、增進社會化、培養民主精神，滿足心理需求及增加學習樂趣。它就好像社會上的法律一樣，能給予人安定，並進而從中求取光榮，可見常規之重要(金樹人譯，1994)。

研究者發現生活常規一詞也可代表一組規範，例如國內學者朱文雄(1993)、施慧敏(1994)、單文經(1996)都將生活常規定義為學生的生活規範或行為標準。李麗慧(2009)研究指出，常規的意義很多元，可以代表引導學生合宜行為的所有措施，也可以代表規範學生行為的一組行為規範。而就老師而言，常規表示措施，對幼兒來說，常規則表示規矩。但無論這些意義如何，它們都共同指向降低教室內干擾，使教學順利進行的目標。而為了引導研究進行，本研究中所應遵循的一組行為規範，此組規範用以維持一個良好的幼兒學習環境，以促進幼兒各方面的學習。

根據谷瑞勉(2006)的整理，幼兒的生活常規包括「規則」與「程序」兩部份，「規則」是對行為的一般期望，是為了安全與健康的考量，必須非常準確的遵守，不能討價還價。它又可分為適用各種情境及特定情境的規則，例如：尊重別人是適用各種情境的規則，娃娃角不能吃東西，則屬特定情境的規則。「秩序」則指經過認可的做好一件事的方法及行為標準，是對特定行為的期望，或一個人希望事情要如何來做的步驟，例如上廁所的程序、角落材料使用程序等。這些程序與規則可以使教室的各項活動順序運作、減少教師處理不必要工作的時間以有效完成教學工作。老師若能將規則與程序有效傳遞給幼兒，使之成為幼兒自動化反應，將能為幼兒締造一個的學習環境(谷瑞勉，2006)。

周新富(2002)的研究指出，有的學者認為常規包含規則與程序，且訂定常規時明確標示規則有哪些，程序有哪些；而有的學者則認為常規只包含規則，不包含程序，但程序的教導亦有助於降低教室干擾；更有學者，其所謂的常規包含了規則與程序，但並未明確標示哪些為規則，那些為程序。雖然上述觀點並非相同，卻可令人確信，生活常規的內涵應包括規則與程序兩者在內，才能做出最完整的規範。而針對幼兒而言，又應設立哪些內容的規則？及哪些內容的程序呢？

依據(谷瑞勉，1989；保心怡，1988；簡楚瑛，1996a)研究的看法，幼兒班級

生活常規的內涵應包括：

(一)規則方面包含：1.好習慣的養成(如整潔、負責任)；2.有禮貌(如對人說話和做事的禮貌)；3.與完成工作有關的規矩(如活動進行時，進行收拾的規矩)；4.表現自控的能力（如穿衣、穿鞋、收拾寢具、自我照顧、自我控制）。

(二)程序方面有：

1. 器材設備使用程序(如使用桌椅、角落、飲水機、廁所、儲藏室、玩具、戶外遊具等)。
2. 角落、團體時間所應遵循的程序(包括如何提出問題、如何與老師及小朋友討論、如何要求協助、是否可以離開教室及轉換角落等)。
3. 保育活動所應遵循的程序(在午睡、餐點、戶外遊戲時等)。
4. 活動轉換的程序(包括離開及進入教室、各種不同性質的轉換、一天的開始及結束等)。引自(谷瑞勉，2006，幼稚園班級經營第二版 p.55-56)

簡楚瑛(1996b)在其幼兒生活常規知覺的研究中，整理出教師中心、幼兒中心以及蒙特梭利教保模式，這三類幼兒園教學模式的規則與程序，這三園雖然教學模式不同，卻在生活常規內涵上有著一致性，這三園所的幼教老師所傳遞的生活常規內容：

(一)「規則方面」包括：(1)禮貌；(2)維持環境整潔；(3)公用物品使用；(4)飲用衛生習慣；(5)維持安靜；(6)安全；(7)空間使用；(8)一般；(9)午睡；(10)腳踏車；(11)玩沙坑。

(二)「程序方面」包括：(1)來園；(2)升旗；(3)發言；(4)收發物品；(5)至戶外活動；(6)用餐吃點心；(7)上廁所、喝水；(8)午睡；(9)起床；(10)進教室；(11)放學；(12)選學習角；(13)集合團討；(14)收拾。

比較上列二者的生活常規內涵，雖然區分為規則與程序兩方面，但是前者總結不同學者的研究後歸納結果；後者則是將現場老師實際傳遞給幼兒的規則與程序做整理分類的結果。前者較概括性，可以讓人得知幼兒生活常規應包含哪些內容，後者則較具體，能進一步讓人得知現場老師實際傳遞的生活常規為何。讓幼兒從生活中累積經驗，適應團體生活。

盧素碧(2002)在其書中認為「常規的建立，關係到幼兒對人，對物及對己的態度」。在對人方面，幼兒應學習與人能和睦相處；在對物方面，幼兒應學習物品使用、維護環境整及維護與自己的安全；在對己方面，幼兒應學習自信、自立、會照顧自己、能對自己的行為負責等。也就是說盧素碧將幼兒生活常規的內涵界定在上述對人、對物及對己三方面的學習上。

從以上三位學者的生活常規內涵上，可以整理發現不同學者使用不同的分類標準來將生活常規內容做劃分，但是經研究者分析，認為上列三者在生活常規內

涵上所共同學習的面向有三：

1. 人際互動方面：包括禮貌、與人和睦相處等，此類規範可以降低班級人際爭執或衝突，使課程在和樂融洽的氣氛中進行，並有助幼兒未來的社會生活。
2. 生活良好習慣：包括環境整潔、物品使用、空間使用個人安全與衛生等，此類規範的建立可以使幼兒養成良好生活習慣，學會處理自己身邊事務，避免不良習慣對幼兒學習的干擾。這方面是幼兒生活教育的重點。
3. 課程學習活動：幼兒生活常規的目的在促進學習，所以關於學習的規範應列為生活常規的重要內涵，包括各種活動如何進行，如何轉換，器材設備的使用及收拾等。這類的規範直接與課程順利與否有關。

經由上述，幼兒生活常規雖須分為規則與程序來加以訂定，但是其規範範圍大致包含幼兒人際互動，生活好習慣以及課程學習活動等三方面。

幼兒生活常規具體內容訂定原則

依據張秀敏(1995)的看法，有效的生活常規內容必須能達到下列目的之一：

- (一) 確保學習環境的安全與舒適。
- (二) 避免干擾別班上課或附近鄰居。
- (三) 同學之間、師生之間和對待客人應有合宜的禮儀。
- (四) 使學生專注學習，不適當的行為和違規的行為減到最少。

不具有以上四個目的之一，即為不需要的生活常規，這種生活常規會對學生產生不良的負面影響。可見訂定有效的生活常規內容非常重要。

谷瑞勉(2006)認為，有效的生活常規應符合下列訂定原則：

- (一) 必須是合理的：幼兒能做到的、有需要的，且考量對幼兒身心發展有益處、不做多餘的限制或約束。
- (二) 不應該違反人類天性：例如規定幼兒坐得筆直。但並無任何證據說明幼兒坐得直就學得好。有效的規定應是能幫助幼兒學得更好的。
- (三) 應具有意義：有意義的規則才易於實行和遵守。例如規定幼兒舉手發問，結果未舉手的幼兒也讓其發言，則這個規定就不具任何意義，幼兒就缺乏遵守的動機。
- (四) 不浪費幼兒時間：有一些常規要花費幼兒大量時間去等待，例如要幼兒坐在地板活動，結果要花很多時間管理秩序，那麼這可能是個牽強或不合理的規定，應考慮放棄。
- (五) 有效常規應能協助活動順利進行，而非只注意到表面秩序，幼兒的學習過程或收穫才是常規的目的，為了表面秩序，限制幼兒的自由與創意是不必要的。
- (六) 應是可執行的、可適用的、適用於班上所有幼兒的，且是老師能前後一致執行，不會造成幼兒困惑混淆的。

綜合上述，有效的生活常規內容應能夠順應幼兒發展，考量到幼兒的身心發

展歷程，對幼兒做出合理的、易執行的有意義的行為限制，並同時達到協助幼兒有效學習的目標。

總結本節內容，研究者從幼兒生活常規闡述幼兒生活常規的意義與內涵，並說明有效生活常規內容的訂定原則，以便進一步擬定有效之幼兒生活常規來進行幼兒生活常規養成。

谷瑞勉(2006)、George Scarlett(新苗小組譯，1999)及 Darla Ferris Miller(曹珮珍譯，2005)則針對幼兒常規提出策略。

谷瑞勉認為欲培養幼兒良好教室行為必須做到：

- 一、建立良好教室氣氛與師生關係。
- 二、以身教及案例示範。
- 三、藉有效溝通培養好行為。
- 四、了解及滿足幼兒需求。
- 五、對班級進行團體輔導。
- 六、運用肢體語言。



目前國內外學者對社會能力的定義不一，即使在相同的社會文化中，也可能因背景差異而有不同的見解，研究者整理歸納社會能力的定義。

表 2-2

社會能力的定義

洪儷瑜 (1996)	社會能力所指的是社交技巧、適應行為、社會認知、社會問題解決能力及社會接納與排斥等。
王珮玲 (2006)	人際互動中表現令人接受或有價值的行為能力。
陳若琳 (2005)	幼兒能適應學校環境以及能與同儕相處良好的行為能力。包括正負行為：(一)合群合作：與同伴合作、遵守規則及參與團體活動等行為。(二)親和互動：加入其他孩子的互動、邀請其他人一起玩或活動、能與他人相處愉快、以及會與認識的人主動打招呼等行為。(三)禮貌：會注意與他人相處的禮節、會愛惜別人的物品、會為自己的過失道歉並做補救工作。(四)獨立自主：能獨立工作或遊戲、會保護自己的權利與物品、能負責以及處理自己能力所及的事物及能向他人表達自己的看法等行為。(五)攻擊：肢體或語言的攻擊行為及對他人的惡意行為等。
黃慈愛 (2002)	以兩種概念來定義社會能力，一是個人與人際、社會環境互動的一種能力；二是表現是在正向、適應的行為和技巧上，而這行為和技巧是與人真互動息息相關的。
林婉玲 (2008)	幼兒適應社會環境所需的行為能力，內容包含：工作能力、溝通能力、自主性、獨立性、人己關係及陌生與公共場合反應。
O' Malley(1977)	社會能力是幼兒與同儕或成人間相互滿意的社會互動。
Schaefer (1978)	認為社會能力應包括學業能力跟社會適應能力兩種能力，以適應學校有關的要求與團體生活的需要。
White, Kaban & Attanucci (1979)	從人類學的觀點看社會能力，其認為社會能是種適應能力。
Ladd & Mize (1983)	社會能力是一種適應環境的能力。

資料來源：研究者整理自(王珮玲，1992；梁瑪莉，1987；簡淑真，1989；邱文馨，2003；陳麗淑，2012)。

由以上所列出各學者對社會能力的定義，發現國內外學者試圖界定社會能力之意義，其範圍相當的廣泛，涵蓋幼兒所有層面的能力，儘管這些定義有些差異，但對社會能力的特性，仍然具有相當程度的共識，大致而言，這些內容均強調，幼兒在與他人互動過程中需要表現正向的社會能力。按照社會能力所涵蓋的要素，參考文獻整理出六種界定社會能力定義的說法(整理自王珮玲，1992；梁瑪莉，

1987；簡淑真，1989；邱文馨，2003；陳麗淑，2012)。

(一) 以幼兒的行為能力為社會能力的定義

幼兒具有增進在同儕團體中社會能力的行為能力才是影響的因素。例如：以有效的行為交朋友 (Gottman, 1977; Hartup, 1967; Roistacher, 1974)；語言運用能力 (Putallaz & Gottman, 1981; Rubin, 1972)；以行為提供別人增強及支持 (Hartup, Glaze, Charlesworth, 1967)；處理感情的技巧 (Lindskokld, 1973)；熟練的技巧 (Asher, oden & Gottman, 1979) (整理自王珮玲，1992)。

(二) 以適應能力為社會能力的定義

Schaefer 於 1978 年認為社會能力應該包括學業能力與社會適應力兩種能力，以適應學校的要求與團體生活的需求。White, Kaban 和 Attanucci 在 1979 年雖從人類學的觀點來看社會能力，其主張社會能力是一種適應能力。(三) 以幼兒的人格特質為社會能力的定義

強調個人人格特質為社會能力的學者主張，社會能力包含溫暖、合作、樂於分享、熱心、同情、忠誠、善良和順從等人格特質。(Brown, 1954；Guinaiard, 1962；Smith, 1950) (引自邱文馨，2003)。

(四) 以人際的互動為社會能力的定義

近年來有些學者採用以人際互動為社會能力的定義，其定義強調社會互換 (social interchanges) 的參與或知識。Kohn 在 1972 年指出社會能力是孩子處理學前環境的能力，其指的是孩子的人際關係。Golberg 於 1977 年也持接近的看法，其社會能力是孩子與他人互動的能力，他人則指父母、兄弟、姊妹、同儕團體和其他成人等。Greenspan 於 1981 年也持相同的論點，也認為社會能力是個人有效知覺人際的互動與個人的社會角色。此種人際互動社會能力定義，有可分成三類：

1.認知的的方式：Shure 於 1981 年強調社會關係的了解與知識，使用社會觀念或角色的能力，對人際互動目標的知覺及社會情境下的問題解決，認知的的方式對社會能力的測量是透過下列方式，其分別是：Affleck 於 1975 年對觀念的瞭解；Spivack & Shure 於主張以知識為基礎的測驗及老師用量表的評量；Ridley & Vaughn 於 1982 年提出角色扮演評量。認知方式之社會能力概念，仰賴知識為基礎的測量，希望能將社會能力與智力加以區別。

2.行為的方式：此種定義將社會能力與人際互動行為產生關聯，將具備社會能力的幼兒定義為：O'Malley 於 1977 年認為能與他人建立相互滿意的社會互動；Putallaz & Gottman 於 1982 年提出表現正向積極的社會行為；Foster & Ritchey 於 1979 年主張在人際互動中正向的影響他人。要達成上述定義，幼兒必須具備正向的社會技巧，並與他人互動，才能形成正向社會能力。

3.表現的方式：McFall 於 1982 年表現方式與行為方式一樣，皆與社會互動行為有關，其將社會能力定義為：個人社會互動適當性的綜合判斷。表現方式強調經由老師、父母、同儕等對幼兒人際互動行為適當性之綜合判斷，其提供社會能力一項清楚實用的定義。

(五)以涵蓋一切能力為社會能力的定義

Zigler & Trickett 於 1978 年其認為社會能力的內容要具備二項要素，一是要能成功的反應人類社會的期待；二是社會能力的測量，需反應一些人類的自我實現或人格發展，其主張社會能力包括：身體健康、學業成就、動機或情緒因素及認知能力等等(引自陳麗淑，2012，p.26-27)。

(六)教育部 2012 年所訂幼兒園教保活動課程大綱

1. 社會領域定義:「社會」，可看成是人際互動交織而成的脈絡，個體透過參與的行動建構社會中的規範和價值體系。本領域的「社會能力」指的是幼兒在參與人際脈絡中，建構有意義互動的能力。

2. 領域目標:肯定自己並照顧自己;關愛親人;樂於與他人相處並展現友愛情懷;體驗在地文化並樂於接觸多元文化;親近自然並尊重生命。

綜觀各學者對社會能力定義的探討結果發現，因學者的立論不一，其對社會能力的詮釋角度就不同，但其不外乎人格特質、行為能力、適應能力、人際互動及一切生活的能力。本研究參考「幼兒園教保活動課程大綱」社會領域之內涵及 Putallaz & Gottman、Asher、Kostelnik et al.(2006)及 Stewart—Brown & Edmunds(2009)等學者對社會能力的定義，研究者在本研究幼兒社會能力之向度蓋涵人格特質、行為能力、適應能力、人際互動等範圍，將定義為幼兒適應社會環境所需要之正面社會行為反應能力，也可說是多元面向的生活智能。

第三節 學習表現的定義與評量

在探討幼兒學習表現的定義與評量前，先瞭解到幼兒的學習本質是什麼？是內在的；自動自發的；持續的、循序漸進的；主動探索發現透過自我引導，整合新舊經驗；幼兒本身就是學習的主體(張翠娥，1998)。

壹、學習表現的定義

學習是指個體經由練習或經驗獲得知識或行為持久改變的歷程(張春興，2006)。學習表現是指學生個人在學校學習時真正的成效，也就是說預定教學目標的實現，教學目標的實現即學生學習之後表現出來的行為(張春興、林清山，1973)。

美國心理學家 Thorndike 所提倡的聯結論 (connectionism)，認為學習有三大法則：(1)練習律 (law of exercise) ；(2)準備律 (law of readiness) ；(3)效果律 (law of effect)。而學習是個體在刺激情境中表現反應時所產生的刺激-反應連結。個體所學到的就是一連串刺激-反應連結的組成 (張春興，1994)。

Bruner 的發現學習論 (discovery learning theory) 是指學生在學習情境中，經由自己的探索尋找，從而獲得問題答案的一種學習方式。學生在與環境的互動

中，實施配合學生身心發展的活動，經由老師的導引，教學生如何思維，由學生自行摸索，進而發現原則，從而整理統合調適，組織成屬於自己的知識經驗（張春興，1994）。

Von Glasersfeld 認為認知的目的是要建構出能夠適應環境的知識，若所建構的知識無法適應環境的要求，個體的內在會感到困惑。為了去除困惑，個體必須修改原有的知識以求重新得到適應。在修改時，個體會檢討所面對的情境中的某些特質是否被自己忽略或誤解，因而產生錯誤的行為。在檢討後，個體可能調整原先的想法並重組能夠適應環境要求的知識（潘世尊，2003）。

Ausubel 的意義學習理論（meaningful reception learning）認為學生在學習新概念形成新知識時，他首先用自己既有的要領概念去核對新概念，並試圖將之納入自己的認知結構之內，從而同化為自己的知識（張春興，1994）。

張春興（1996）認為學業表現是指個人在學業上實際所能為者，亦即個人目前在學習行為上所能實際表現的心理能力。學業表現是指學生個人在學校習，經過學校多元評量所獲得的公平、客觀的成績表現，並在知（知識增進）、情（品德陶冶）、意（讀書興趣）、行（學習習慣）等方面，有所表現。

依Piaget認知發展論的理論觀點，幼教師應瞭解每個孩子行為發展階層的特性，適時地協助他們發展，不可揠苗助長；並瞭解子女內心世界的思考，啟發他們潛在能力，協助建立更多基本的認知基模（張春興，2006；簡志娟，1998）。

貳、 幼兒園教保活動課程大綱沿革

一、 幼稚園課程方面

在「幼兒園教保活動課程大綱」編定完成前，我國的幼稚園課程主要依據民國七十六年教育部公布的「幼稚園課程標準」，自民國十八年八月由陳鶴琴先生起草「幼稚園暫行課程標準」起，又分別於民國二十一年十月、二十五年七月、四十二年十一月、六十四年十二月、七十六年一月共計五次修訂「幼稚園課程標準」，迄今將課程內容分為六大領域：健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識，作為教師實行教學、平衡領域內容的參考，並於課程標準的「課程編制通則」中(幼稚園課程標準，1987)特別強調：

- 1.課程以生活教育為中心。
- 2.不得為國民小學課程的預習與熟練。
- 3.教師於課程的設計應符合幼兒教育目標。
- 4.以活動課程設計型態做統整性的實施。
- 5.課程設計以幼兒為主體，教師站在輔導的地位幫助幼兒成長。
- 6.編制課程，應盡量將活動設計成遊戲的型態。

二、托兒所課程方面

根據內政部公布的「托兒所設施標準」中，托兒所活動安排主要分為「生活習慣的培養」與「知能訓練」兩部分，內容如下：

1.生活習慣的培養：飲食習慣的建立、睡眠習慣的養成、排泄習慣的訓練、穿衣的練習等，凡與生活習慣有關之學習，皆屬生活習慣的培養。

2.知能訓練：音樂、工作、常識、故事與歌謠、遊戲，其中故事與歌謠的性質與幼稚園課程標準中的語文領域相似，但缺與健康相關課程，然托兒所教保內容有「生活習慣的培養」，可當健康領域課程的補充，但實際執行時，托兒所幾乎多依據幼稚園課程設計從事教學活動，兩者在教學內涵上實在難以釐清。

三、幼兒園教保活動課程大綱

教育部在 2012 年編定「幼兒園教保活動課程大綱」，其基本精神與領域區分如下：

（一） 基本理念：

以兒童為中心，自由遊戲；(社會) 建構論觀點

世界課程發展的趨勢；強調社會文化的重要；接受社會文化情境中差異；參與情境中個體有共享的權力，彼此協商課程；動態循環與開放的課程；學習能力的培養。

可以得知，兒童的認知發展無異是在社會學習的歷程中進行的(張春興，1994)。

（二） 與 1987 版的幼稚園課程標準領域區分的差異

幼稚園課程標準領域：「健康」、「語文」、「常識」(數學、科學、社會)、「音樂」、「工作」、「遊戲」。

幼兒園教保活動課程大綱分為「身體動作與健康」、「認知」、「語文」、「社會」(生活自理)、「情緒」、「美感」。本研究的目的已將新課綱六大領域的目標、宗旨涵括在研究題目之中。「身體動作與健康」、「社會」(生活自理)、「情緒」與社會互動與心理歷程有關，也是新課綱以「全人」的「發展」出發，著重品格與倫理道德、尊重生命、關懷環境、適應社會規範，以幼兒為主體，發展期健全人格。

四、幼兒園教保活動課程大綱架構宗旨、總目標實施通則

身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感，六大領域。並培養其六大能力如下

1. 覺知辨識：運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。
2. 表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並能傾聽和分享不同的見解與訊息。
3. 關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。
4. 推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情

欣賞自己和他人的表現。

5. 想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。
6. 自我管理：根據規範覺察與調整自己的行動。

五、幼兒園課程六大領域

一、突顯幼兒階段的全人發展，以「幼兒為主體」的本質。以幼兒成為「全人」的「發展」領域出發。加入社會期待和文化期待。以學科知識做為領域劃分的方式，避免幼兒教育淪為小學教育的準備階段。

二、統整性課程設計(幼兒園教保活動課程大綱研編小組主編)

(一)統整性課程設計理念

1.在課程進行之初，教保服務人員需根據幼兒的年齡、經驗及幼兒園的教育目標，規劃幼兒的學習活動，進行有計畫的引導。

2.在規劃課程時，教保服務人員須避免知識和技能的灌輸，而是在生活環境中取材，透過活動，讓幼兒有全面性的發展。因此，規劃的課程須以統整方式實施。

3.教保活動課程計畫除了以學年、學期為單位的長期計畫外，亦須考量與長期計畫結合的主題計畫和活動計畫。

4.教保服務人員在活動規劃中需顧及幼兒的主體，讓幼兒有直接參與及體驗的機會

(二)實施統整性課程

1.課程的規劃與實踐要具有統整性，將課程規劃與實踐中，分立但卻又彼此相關的要素結合或關連融合起來，使之成為有意義的整體。

2.重視拓展幼兒生活經驗，掌握課程與學習者的關係，深刻體驗「幼兒」本身就是有能力主動向外探索與統整自身經驗的學習者。

(三)理論架構

從孩子對生活的好奇與問題出發，選擇主題，以概念及整合領域的方式，協助幼兒自行建構與理解世界，以培養幼兒的能力。教保活動課程計畫除了以學年、學期為單位的長期計畫外，亦須考量與長期計畫結合的主題計畫和活動計畫。幼兒園課程規劃範圍包含幼兒一天在園的生活。

1. 以時間軸來看，從進入幼兒園到離開為止。

2. 以活動形式來看，包括幼兒每日例行性活動、多元的學習活動或是全園性的活動等。

3.選材時重視社會中的文化資產(如生活型態、生活製品、藝術表現)及在地取材，符合幼兒生活經驗的內容。

(四)與 1987 版的幼稚園課程標準領域區分的差異

幼稚園課程標準領域分「健康」、「語文」、「常識」(數學、科學、社會)、「音樂」、「工作」、「遊戲」六領域。

「幼兒園教保活動課程大綱」分為「身體動作與健康」、「認知」、「語文」、「社

會」(生活自理)、「情緒」、「美感」。本研究的目的已將新課綱六大領域的目標、宗旨涵括在研究題目之中。「身體動作與健康」、「社會」(生活自理)、「情緒」與社會互動、與心理歷程有關，也是新課綱以「全人」的「發展」出發，著重品格與倫理道德、尊重生命、關懷環境、適應社會規範，為以幼兒為主體，發展其健全人格。

(五)各領域架構內涵

- 1.身體動作與健康:觀察與模仿、調與控制、組合與創造。
- 2.認知:蒐集資訊、整理資訊、解決問題。
- 3.語文:理解、表達。
- 4.社會(生活自理):探索與覺察、協商與整理、愛護與尊重。
- 5.情緒:覺察與辨識、表達、理解、調節。

黃光雄、蔡清田(1999)解釋幼兒課程的定義，乃透過事先計畫與安排，選擇適合發展幼兒生活經驗的課程，以達到教學成效。對處於幼兒階段的孩子而言，品格的教學著重在如何給孩子明確的引導和指令以及如何執行，課程的規劃應由具體到抽象的學習，設計考量符合幼兒年齡的差異性，品格教育應該與生活相結合，貼近孩子的生活讓孩子從生活中體驗學習，並逐漸耳濡目染養成習慣。

叁、教學評量與幼兒學習評量

一、教保人員的教學評量(評量的義意)

根據對幼兒學習歷程的觀察，進行課程設計的檢討。依據檢討後之結果進行各類型課程計畫(活動、主題、學期、年度)之修改。活動或主題執行完畢時進行。

(一)評量什麼

是否提供有意義的學習機會？提供的活動是否達到學習目標。

(二)什麼時候評量

- 1.課程規劃時
- 2.活動進行歷程中及結束後
- 3.主題結束時
- 4.學期及年度結束時

(三)怎麼評量

- 1.使用各領域課程目標及學習指標檢核表
- 2.要仔細檢核活動中幼兒的表現(省思)

(四)課程規劃及教學準備時的省思

課程設計方面；根據幼兒經驗及發展狀態規劃課程；在地取材，從生活情境中選材；課程設計統整性，顧及到班上不同多元文化。

二、幼兒的學習評量

(一)形成性評量—平日的觀察與分析

幼兒的學習評量須再平常有計畫而持續的收集資訊及定期的整理與分析，以瞭解幼兒的能力語學習狀況，提供教保服務人員檢討其教保活動課程與教學，進而規劃後續的課程。

本研究學習表現評量表即是採用到形成性評量的概念於學期中進行一次形成性評量。以帶班教師平日對幼兒能力、學習表現、行為表現、情緒各方面的觀察和定期分析來評量。

(二) 總結性評量—在一定時期後，瞭解幼兒達成學習期望的狀況。

根據對幼兒學習歷程的觀察，進行課程設計的檢討。依據檢討後之結果進行各類型課程計畫(活動、主題、學期、年度)之修改。活動或主題執行完畢時進行。

(1) 評量什麼

是否提供有意義的學習機會？提供的活動是否達到學習目標。

(2) 什麼時候評量

1. 課程規劃時 2. 活動進行歷程中及結束後 3. 主題結束時 4. 學期及年度結束時

(3) 怎麼評量

1. 使用各領域課程目標及學習指標檢核表 2. 要仔細檢核活動中幼兒的表現(省思)

(三) 課程規劃及教學準備時的省思

課程設計方面；根據幼兒經驗及發展狀態規劃課程；在地取材，從生活情境中選材；課程設計統整性，顧及到班上不同多元文化。

幼兒園教保活動課程大綱強調有系統地收集詳細的資料，據以判斷價值或問題。由學生建構答案或創作成品，已顯示其知識或技巧的評量方法。學生的答案或反應是學生主動建構產出的。而且可直接或間接由生活中真實情境中的表現或成品中觀察到。

以往大多用測驗的方式來評量兒童的學習，而測驗大部分是以選擇題方式呈現，這種評量方式只能測出兒童「已經知道」什麼，但無法測驗兒童「能做」什麼；它只能測出零碎片斷、記憶性的知識，無法測出兒童高層次的能力，綜合、分析、歸納和解決問題等能力。表現以顯示其運用知識的例子。

「表現評量」有兩個核心的概念：「實作」(performance)與「真實性」(authenticity)(Elliott, 1995)。實作是表現並完成一個任務的過程，經由直接觀察或間接透過產品來評估兒童表現和運用知識的能力；而真實性指的是評量發生於真實情境中，所要評量的兒童解決真實生活世界問題的能力(吳欣黛，1998)。評量必須在真正的教學活動中進行，而不是教學活動完成後另闢時間來實施；其目的在善用評量結果，以此作為課程設計及教育決策的參考基準(吳清山、林天祐，1997)。評量是在真實的生活情境中進行，是評量兒童在真實教室情境中的表現過程；其目的在合宜的評量兒童，並計畫進一步的教學(黃淑芬，1995；Melisels，幸曼玲、廖鳳瑞譯，1995；Elliott，1995)。

因此，為因應教學實務的需求，本研究亦是用表現評量的概念，作為本研究設計架構。

第四節 相關研究

自我概念、生活常規與學習表現之相關研究，分述如下：

壹、自我概念與學習表現的相關研究

蔣志健(2011)研究探討國小學童自我概念與學業成就之關係指出台中市國小六年級學童因學業成就的不同，在自我概念整體及大部分層面皆有顯著差異。

王美華(2008)研究指出新臺灣之子的自我概念與學業成就之間有相關。

吳孟娟(2006)研究得到背景變項（性別、年級、父親教育程度、經濟狀況、父母管教方式、學校地區）在自我概念、學業成就上有顯著差異。

何緯山(2007) 探討相關研究結果外籍配偶子女的自我概念會因學業成績不同而有差異。外籍配偶子女自我概念與學業表現具有顯著相關。

黃淑玲(1995) 研究指出多數國小學生具積極的自我觀念，而且不同學業成就的國小學生在自我觀念上有顯著差異情形。

何雅婷(2009) 研究單親家庭之國中生自我概念與學業成就之相關指出學生之學業成就與自我概念、及分層中之「學業我」達顯著相關；自我概念高者，學業成績亦高；且學業成就會影響學生在學習表現上對自我的看法。

葉芯慧(2009) 以「台灣教育長期追蹤資料庫」(Taiwan Education Panel Survey, 簡稱 TEPS) 由中央研究院、教育部和國科會共同規劃的全國性長期的調查計畫所提供之國中樣本及家長樣本作為研究資料來源，研究結果顯示，原住民族於親子關係顯著高於其他族群，但是在自我概念、學科表現及學業成就皆顯著低於其他族群；另，非原住民之學科表現、自我概念及學業成就皆有顯著正相關，原住民則無。

一、性別與自我概念

洪若和(1995)，以自編「兒童自我概念量表」為工具，測試 4730 名國小三至六年級學生研究發現國小女生的自我概念顯著優於男生。

蔡玉瑟(1994)研究國小資優生人格特質與其學習行為生活適應知相關，其中有關資優生人格特質的結果顯示:1「對自己身體特質的態度」之自我概念，男生優於女生。2「對自己能力成就的態度」、「對外界接納的態度」、「對自己價值系統與信念」之自我概念，男生優於女生。

李麗蘋(2002)歸納研究結果發現在性別方面，女生的自我概念高於男生；但是對於「對自己身體特質的態度」男生是優於女生。李麗蘋(2002)歸納研究結果發現:智力、年級、及性別對國小兒童自我概念是有影響的。在智力方面，資優班學生的自我概念高於普通班學生；在性別方面，女生的自我概念高於男生；但是對於「對自己身體特質的態度」男生是優於女生。

楊力豪(2010) 研究指出不同性別的國中學生，在自我概念上並無顯著差異。
葉芯慧(2009)研究指出國中男生之自我概念較女生為佳。

謝明君(2012)國小學童身體意象與身體概念男生之身體意象及身體自我概念顯著高於女生。

二、年齡與自我概念

洪若和(1995)研究結論得到國小學生的自我概念有隨年級增加而些微遞增的趨勢。

侯雅齡(1998)以吳裕益、侯雅齡編之「兒童自我概念量表」研究國小四至六年級共 1544 名學生；其中小四 516 人，小五 506 人小六 523 人。研究結論指出各年級兒童在自我概念有顯著差異存在。；至於「身體自我」和「情緒自我」無顯著差異。

羅佳芬(2002)研究以蔡文山編之「自我概念量表」，針對台南縣市 823 位國小四、六年級學生；其中小四 397 名；小六 426 名為研究對象，發現國小四、六年級學生的自我概念並不會因年級不同而有所差異。

周佑玲(2002)採用林靜芬、黃美月編修「自我概念量表」；以台南高雄縣市 708 為四至六年級學生(小四 218 人小五 261 人小六 229 人)，結果得知整體上，國小四、五、六年級學生的自我概念並不會因年級不同而有所差異。

楊力豪(2010) 研究指出不同年級的國中學生，在自我概念上並無顯著差異。

陳雅雯(2003)研究中南部地區國小高年級學童自我概念、學習動機與學業成就之相關，發現高年級學童的學業成就與年級因素無顯著差異。

謝明君(2012)國小學童身體意象與身體概念三年級身體意象及身體自我概念的顯著高於五年級。

三、學校地區與自我概念

李麗蘋(2002)指出不同地區會有不同風俗民情，甚至不同的種族、文化都會影響當地學生自我概念的成長。

白博仁(1999)用郭為藩之「兒童自我態度問卷」，以 826 位高高屏地區四至六年級學生(市區 282 人，鄉鎮 287 人、山地 257 人)為施測對象，結果顯示學校地區的不同對國小學生的自我概念有顯著差異。

胡舜安(2003) 以吳裕益、侯雅齡編之「兒童自我概念量表」，針對中部四縣市 959 為五、六年級學生(市鎮 612 人，鄉村 347 人)，研究結果為 1 在整體總量表上，市鎮顯著高於鄉村。2 在「外貌自我」、「情緒自我」分量表上，市鎮顯著高於鄉村。

四、家庭狀況與自我概念

王基豐(1988)研究自我概念之中，「以家庭自我」對社會適應最具預測力，故宜將「家庭自我」列為優先著手改善之重點，以利提高貧困單親家庭孩童之社

會適應。何雅婷(2009)研究指出不同單親原因、依親對象、失親時間之國中單親家庭學生，在自我概念及學業成就表現尚無顯著差異。

貳、自我概念與生活常規的相關研究

蔣志健(2011)研究結果台中市國小六年級學童其自我概念整體及各層面同儕關係整體及各層面均達顯著正相關。

吳孟娟(2006)研究國中外籍配偶子女對自我概念瞭解程度，自我概念越好，生活適應越好。在生活適應層面中個人適應、學校適應、家庭適應及人際適應具有顯著差異。

何緯山(2007) 外籍配偶子女與本國籍子女在自我概念有顯著差異在生活適應各層面僅學校適應有呈現顯著差異。外籍配偶子女自我概念與生活適應具有顯著相關。

黃淑玲(1995)研究指出不同人際關係的國小學生在自我觀念上有不同差異情形。

郭怡汎(2004) 探討屏東縣市國小四、六年級普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究主要發現屏東縣市國小學童的自我概念與利社會行為(傾向以及表現)皆有顯著正相關。

羅佳芬(2002)、Abu-Taleb(1992)、Cauley(1985)及 Sliver(1992)的研究中，得到自我概念與利社會行為有正相關。也就是說自我概念愈佳者，其利社會行為整體表現愈佳。

李駱遜(2000)研究發現:自我效能高、能力好的幼兒較容易表現出助人的利社會行為。

在一些研究當中，可以發現對自我評估，會影響其行為表現。兒童會評估自己所知覺到的自我概念，行成自尊產生效能。如果個體在其自我概念中含有利他的觀念將會更容易表現出利社會行為(李麗蘋，2002)。

一、性別與生活常規

許珮玉(2007)研究學齡前子女學校生活適應情形，發現女生在學校生活適應優於男生，尤其在常規適應及人際關係皆達顯著差異。

徐慕蓮(1987)以 國小新生研究發現個人因素中，以其學業成就、性別及排行，對其學校生活適應之影響最為顯著。

陳昭廷(2002)研究以「國小學童生活適應量表」調查台灣中部地區國小資賦優異學生生活適應研究發現就整體的生活適應表現上來看，不同性別資賦優異學生並無差異。

黃佳儀(2003)就發現不同性別在學校生活適應上無明顯差異。

周坤潭(2009) 研究台北市北區某校三、四、五、六年級外籍配偶子女學習適應現況及其影響因素，在性別上沒有達顯著差異。

蔡清中(2006) 研究台中縣 國小中高年級外籍配偶子女的生活適應在性別方面有顯著差異。

二、年齡與生活常規

陳昭廷(2002)研究以「國小學童生活適應量表」調查台灣中部地區國小資賦優異學生生活適應研究發現就整體的生活適應表現上來看，不同年齡資賦優異學生並無差異。

周坤潭(2009) 研究台北市北區某校三、四、五、六年級外籍配偶子女學習適應現況及其影響因素，在不同年級上沒有達顯著差異。

三、學校地區與生活常規

林進材(1992) 研究城郊地區國小高年級學生學校適應比較結論為不同學業成就的國小學生在學校適應上有顯著差異。

四、家庭狀況與生活常規

吳宜儒(2011)研究新竹縣偏遠國小低年級學童的家庭型態、人際關係與學業成就之相關研究就在整體人際關係上，會因家庭型態之不同而有差異存在，其中以隔代家庭的學童表現優於折衷家庭與單親家庭的學童。

吳碧娥(2006) 研究結論新移民子女來自於不完整家庭之學童在人際適應上與完整家庭相較之下，表現上並不會比較差。

叁、生活常規與學習表現之相關研究

陳昭廷(2002)研究以「國小學童生活適應量表」調查台灣中部地區國小資賦優異學生生活適應研究發現資賦優異學生的生活適應與普通學生並無顯著差異。

林進材(1992) 研究城郊地區國小高年級學生學校適應比較結論為不同學業成就的國小學生在學校適應上有顯著差異。

蔣志健(2011) 台中市國小六年級學童因學業成就的不同，在同儕關係的「正向關係」、「負向關係」層面及整體上皆有顯著差異。

一、性別與學習表現

陳雅雯(2003)研究中南部地區國小高年級學童自我概念、學習動機與學業成就之相關，發現高年級學童的學業成就因不同性別有顯著差異。

二、年齡與學習表現

吳孟娟(2006)研究得到不同年級學業成就上有顯著差異

三、學校地區與學習表現

余啟名(1994) 研究指出單親兒童在學業成就方面，都市學校兒童優於鄉下學校兒童。

吳孟娟(2006)研究外籍配偶子女在不同學校地區在學業成就上有顯著差異。

四、家庭狀況與學習表現

吳宜儒(2011)研究新竹縣偏遠國小低年級學童的家庭型態，學業成就會因家庭型態之不同而有差異存在，其中以隔代家庭的學童表現優於折衷家庭與單親家庭的學童。

肆、自我概念、生活常規與學習表現之相關研究

吳孟娟(2006)研究外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係得到結論如下:背景變項(性別、年級、父親教育程度、經濟狀況、父母管教方式、學校地區)在自我概念、生活適應，學業成就上有顯著差異。

何緯山(2007)研究指出外籍配偶子女的自我概念與學業表現對生活適應具有預測力。

黃淑玲(1995) 研究結果:人際關係與學業成就在自我觀念上並無交互作用。

余啟名(1994) 單親兒童在學業成就、自我觀念及生活適應方之差異情形在單親兒童中均是女童優於男童，都市學校兒童優於鄉下學校兒童，高年級兒童優於低年級兒童。

第三章 研究設計與方法

本研究旨在探討幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關情形。本章根據前述的研究目的、研究問題，並透過文獻探討後的理論依據，規劃本研究之設計與實施程序，其內容包含研究方法、研究架構、問卷調查之樣本與實施、研究工具、實施程序及資料處理與分析等六節，依序分述說明如下：

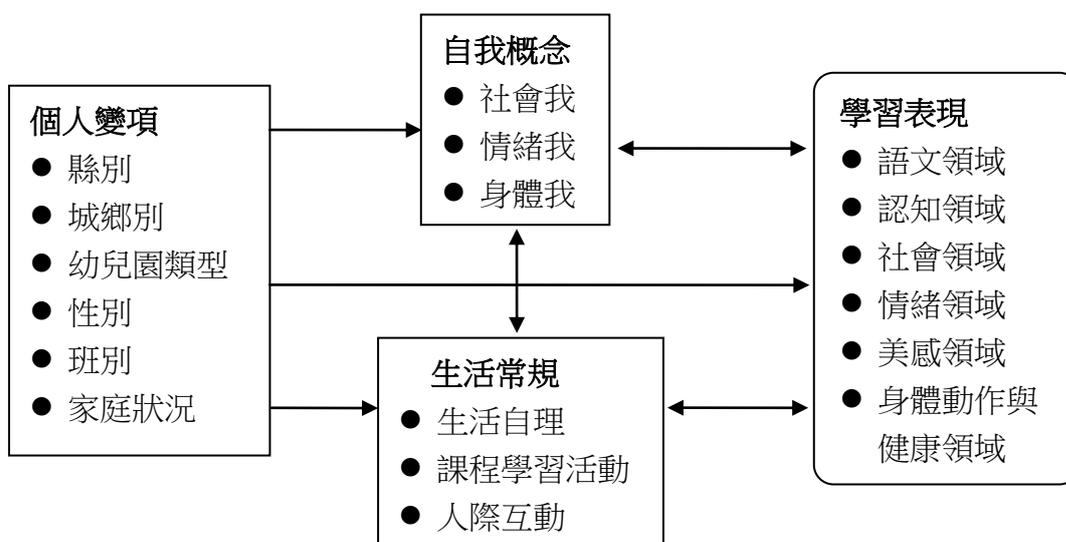
第一節 研究方法

本研究於確定主題之後，為期能有效蒐集到與研究主題有關之實徵性資料，主要以問卷調查法作為資料蒐集之方法，以便能進一步探究幼兒自我概念、生活常規與學習表現等變項之現況、關聯與差異情形。本研究方法主要係運用問卷調查研究法，蒐集研究對象的量化資料，由帶班老師其平日對幼兒的觀察與紀錄，進行評量以提高研究資料的信效度。

第二節 研究架構

本研究根據研究動機與研究目的，規劃出研究架構，以探討幼兒之個人變項、自我概念及生活常規在學習表現的差異情形。其研究架構，如圖 3-1 所示。

圖 3-1
研究架構圖



根據本研究架構，分別說明研究變項之屬性：

一、 背景變項

本研究的背景變項，針對幼兒之個人變項，包括縣別、城鄉別、幼兒園類型、性別、班別、家庭狀況等六個部份進行研究對象個人背景資料之蒐集。進一步將受試之幼兒予以分類如下：

1. 縣別：依幼兒園所屬縣市，區分為雲林縣與嘉義縣。
2. 城鄉別：依幼兒園所屬城鄉，區分為縣轄市與鄉鎮。
3. 幼兒園類型：依幼兒園所屬類型，區分為公立與私立。
4. 性別：依幼兒不同性別，區分為男生與女生幼兒。
5. 班別：依幼兒不同年級，區分為大班與中班幼兒。
6. 家庭狀況：依幼兒之家庭狀況，區分為核心家庭、三代同堂、單親家庭及其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)等四種。

二、 自變項

(一) 自我概念

自我概念是指個人對自己的形象及有關人格特質所持有的知覺與態度(郭為藩，1996)。本研究之『幼兒自我概念評量表』是參考 Shavelson 的自我概念階層模式為架構，再依據研究對象的年齡和身心發展階段，編製而成。

(二) 生活常規

本研究所界定之『生活常規』，是以幼兒全日在園內的作息為時間軸，「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三個因素層為架構，編製而成。

三、 依變項

本研究之問卷調查對象為雲嘉地區幼兒園幼兒，在依變項之『學習表現』上，以幼兒園中班、大班幼兒之「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個領域之表現。

第三節 問卷調查之樣本與實施

本研究以雲嘉地區 101 學年度九月進入公、私立幼兒園就讀之中班、大班幼兒為研究對象，不包含融合教育之幼兒。資料取自雲嘉地區縣市政府各教育處網站之資料查詢，再分別予以統計，作為本研究的母群體，據此抽樣所需樣本，包括雲林縣與嘉義縣之「縣別」、縣轄市與鄉鎮之「城鄉別」、公立與私立之「幼兒園類型」、男生與女生之「幼兒性別」、大班與中班之「幼兒班別」、核心家

庭、三代同堂、單親家庭與其它(包括隔代教養、寄養家庭、失親兒)之「家庭狀況」等。

在確定取樣之幼兒園後，為提高問卷的回收率，及顧及研究倫理與投入的態度，研究者於每所幼兒園皆親自電話詢問之後，經園長同意，再親自拜訪並解說研究目的、研究工具、研究實施步驟，以徵求該幼兒園的協助。另外也安排與參與研究的帶班老師見面，表明本研究之研究理念與問卷方式，懇請該幼兒園與各帶班老師給予協助施測。

本研究總共發出 716 份問卷，回收 708 份問卷，回收率為 98.88%，其中剔除無效問卷 6 份。因此，共有 702 份有效問卷，可用率為 99.15 %。Babbie(1973)認為，調查資料能作為分析和報告，其回收率至少必須達 50%，才算適當；60%適為良好；70%非常良好(引自郭進財，陳玉婷 2012)。所以，本量表在非常良好之區間，確可做為實施統計集分析。本研究樣本之基本資料分布情形如表 3-1 所示。

表 3-1
本研究之樣本背景變項統計表(n=702)

變項	性別	男生	女生	合計	百分比
縣別	雲林縣	72	85	157	22.4%
	嘉義縣	256	289	545	77.6%
城鄉別	縣轄市	175	183	358	51.0%
	鄉鎮	153	191	344	49.0%
幼兒園類型	公立	96	99	195	27.8%
	私立	232	275	507	72.2%
班別	大班	177	192	369	52.6%
	中班	151	182	333	47.4%
家庭狀況	核心家庭	123	124	247	35.2%
	三代同堂	178	212	390	55.6%
	單親家庭	19	32	51	7.3%
	其它	8	6	14	2.0%

第四節 研究工具

本研究之研究工具「幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷」包括以下兩部分，一為幼兒之基本資料；二為問卷三大題項：(1)幼兒自我概念評量表；(2)幼兒生活常規評量表；(3)幼兒學習表現評量表。茲將問卷編製過程、問

卷內容與填答計分方式敘述如下。

壹、問卷編製

一、試題之編擬

本研究之問卷由研究者蒐集與分析相關文獻後自編而成，以雲嘉地區之幼兒園中班、大班幼兒為研究對象（不包含融合教育之幼兒），主要針對幼兒之自我概念、生活常規與學習表現為主要內容，輔以教師平日對幼兒觀察紀錄，並參考吳裕益、侯雅齡(1998)編之「兒童自我概念評量表」和郭為藩(1975)自我心理學及王珮玲(2011)之幼兒發展與評量第四版和臺中榮民總醫院兒童醫學部發展遲緩兒童聯合評估中心(2012)「兒童發展里程碑」設計本研究之「幼兒生活常規評量表」；參考教育部(2012)修訂之《幼兒園教保活動課程大綱》之語文、認知、社會、情緒、美感、身體動作與健康六大領域，以及現行《幼兒園教保服務實施準則》等設計「幼兒學習表現評量表」，作為設計及編製之初稿問卷。

二、建立專家效度

問卷初稿完成後，委請指導教授推薦教授及商請學有專精之現職教師、園長協助鑑定、審查本問卷內容之代表性與適當性，作為建立專家內容效度與修正問卷的重要參考依據，並完成試題修訂審核意見表。(專家效度審查彙整表如附錄二) 敦請之專家學者及現職教師、園長名單如表 3-2。

表 3-2

協助本研究問卷調查編製之學者專家名單(依姓氏筆劃)

姓名	專 長	現 職
王炳欽	幼兒園經營管理、幼兒教學策略、 幼兒課程發展與設計、教育研究法	南華大學助理教授
吳惠英	幼兒園行政管理、課程設計	私立小星星幼兒園園長
師幼芳	幼兒音樂律動、班級經營、鋼琴	私立安安幼兒園教師
陶秀玲	教具製作、教案設計、說故事	斗六市立幼兒園教師
謝斐敦	各國比較教育、幼兒教育	崑山科技大學副教授兼系主任

三、預試

本研究於正式問卷完成前進行預試（預試問卷如附錄三），以了解研究問卷之可行性，其預試對象以嘉義縣大林鎮○○幼兒園之中班大班幼兒，共 81 名。為

進一步了解預試之可靠性與有效性，乃進行預試之初試與複試，其初試之施測時間於 101 年 11 月 5 日進行，於 8 日之後回收；並於 11 月 19 日進行預試之複試，分別共得 81 份之有效問卷。預試結果如下：

由表 3-3 得知，預試問卷之『自我概念』量表，經過重測信度為.71；預試問卷之『生活常規』量表經過重測信度為.74；『幼兒學習表現』量表，經過重測信度為.74。

周文欽(2007)認為，重測法(test-retest method)旨在評估測驗分數的穩定性程度，或探就測驗分數的時間取樣誤差的狀況。重測法是使用同一個測驗對一群相同的受試者，在不同的時間施測兩次，再根據受試者在這兩次測驗施測上的得分，求取其相關係數(correlation coefficient)的歷程。

表 3-3
幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷預試之信度分析
與重測信度(n=81)

變項	總量表 α 係數	重測信度
自我概念	.94	.71***
生活常規	.96	.74***
學習表現	.96	.74***

註： α 係數(coefficient alpha)

四、填答及計分方式

本問卷題目選項採「李克特(Likert)式五點量表」的形式，題項包含「表現優異」、「表現良好」、「表現尚可」、「發展中」、「尚需加強輔導」分別給予五至一分，由各帶班老師依幼兒的發展與表現狀況勾選適當答案，填答分數越高，代表幼兒的表現程度愈高。

五、編製正式問卷

本研究之問卷經過「專家內容效度」考驗後，參酌專家意見及與指導教授討論的結果，對問卷內容進行修改。再實施問卷之預試，經信、效度分析以修改問卷試題，使其與研究目的更契合，而成為正式問卷。正式問卷內容包含兩部分，一為幼兒之基本資料：包括幼兒之縣別、城鄉別、幼兒園類型、性別、班別、家庭狀況等六部份；二為問卷三大題項：(1)幼兒自我概念評量表：包括社會我、情緒我、身體我等三層面；(2)幼兒生活常規評量表：包括生活自理、課程學習活動、

人際互動等三層面；(3)幼兒學習表現評量表：包括語文領域、認知領域、社會領域、情緒領域、美感領域、身體動作與健康領域等六層面。（如附錄四）

貳、問卷內涵分析

本研究回收之有效問卷經輸入電腦後，以套裝程式 SPSS12.0 for Window 系統進行「項目分析」、「因素分析」及「信度分析」三部分，分析結果如下：

一、自我概念

(一) 項目分析

在項目分析上，以「自我概念」量表總分上下各 27% 做為高、低分組，分別求出每題的決斷值，作為題項篩選之依據。所得結果 15 題之決斷值均達顯著水準，而予以保留，如表 3-4。

(二) 因素分析

在因素分析上，「自我概念」量表以主成分分析法(principal components analysis)並配合最大變異法(varimax)行直交轉軸(orthogonal rotations)，以分析量表的因素結構，結果 KMO 值為 .94，共抽取三個因素，其特徵值分別為 4.31、3.14、1.80，相對應的解釋變異量為 28.73%、20.93%、12.00%，累積解釋變異量為 61.66%，如表 3-4。

表 3-4

自我概念項目分析及因素分析之結果

題項	決斷值	社會我	情緒我	身體我	共同性
a5	23.58***	.778			.653
a2	26.44***	.729			.642
a3	19.80***	.715			.544
a1	25.64***	.698			.605
a4	20.76***	.682			.506
a7	29.01***		.722		.675
a8	27.57***		.715		.701
a6	22.42***		.711		.600
a9	28.37***		.694		.651
a10	21.44***		.582		.561
a14	22.90***			.755	.693
a11	26.74***			.743	.667
a12	20.30***			.735	.617

(續下頁)

a13	14.91***			.708	.516
a15	21.55***			.693	.619
特徵值		4.31	3.14	1.80	
累積解釋變異量	61.66%				

*** $p < .001$

(三) 信度分析

在信度考驗上，以 Cronbach α 係數表示， α 係數愈高，表示各層面的內部一致性也愈高，結果「自我概念」量表三個層面的 α 係數分別為：「社會我」為.85、「情緒我」為.89、「身體我」為.85，而總量表 α 係數為.94，分析結果顯示本量表信度甚佳。

二、生活常規

(一) 項目分析

在項目分析上，以「生活常規」量表總分上下各 27% 做為高、低分組，分別求出每題的決斷值，作為題項篩選之依據。所得結果 36 題之決斷值均達顯著水準，而予以保留，如表 3-5。

(二) 因素分析

在因素分析上，「生活常規」量表以主成分分析法(principal components analysis)並配合最大變異法(varimax)行直交轉軸(orthogonal rotations)，以分析量表的因素結構，結果 KMO 值為.95，共抽取三個因素，其特徵值分別為 5.28、3.17、1.70，相對應的解釋變異量為 35.19%、21.13%、11.33%，累積解釋變異量為 67.65%，如表 3-5。

表 3-5
生活常規量表項目分析及因素分析之結果

題項	決斷值	生活自理	學習活動	人際互動	共同性
b8	14.47***	.812			.816
b10	16.17***	.785			.795
b15	16.60***	.766			.750
b3	17.73***	.756			.737
b6	18.51***	.733			.679
b9	22.05***	.710			.796
b2	18.57***	.692			.733
b1	19.97***	.687			.676
b14	19.82***	.685			.718
b4	19.23***	.679			.664
b16	21.05***	.674			.713

b5	18.42***	.648			.651
b11	28.87***	.628			.762
b7	15.23***	.617			.568
b17	17.71***	.533			.524
b13	18.57***	.476			.548
b12	25.78***	.472			.692
b28	17.95***		.769		.669
b26	18.36***		.758		.697
b18	15.38***		.696		.590
b22	20.34***		.676		.646
b29	24.23***		.660		.673
b25	18.65***		.650		.681
b23	20.79***		.638		.624
b27	20.35***		.630		.628
b19	19.17***		.629		.616
b24	20.15***		.622		.602
b20	14.67***		.583		.553
b21	22.75***		.535		.605
b35	10.72***			.840	.814
b34	14.06***			.837	.744
b33	14.22***			.805	.766
b36	12.23***			.724	.649
b30	21.49***			.656	.634
b31	22.91***			.621	.659
b32	20.77***			.523	.645
特徵值		5.28	3.17	1.70	
累積解釋變異量	67.65%				

*** $p < .001$

(三) 信度分析

在信度考驗上，以 Cronbach α 係數表示， α 係數愈高，表示各層面的內部一致性也愈高，結果「生活常規」量表三個層面的 α 係數分別為：「生活自理」為.93、「課程學習活動」為.92、「人際互動」為.82，而總量表 α 係數為.96，分析結果顯示本量表信度甚佳。

三、學習表現

(一) 項目分析

在項目分析上，以「幼兒學習表現」量表總分上下各 27% 做為高、低分組，分別求出每題的決斷值，作為題項篩選之依據。所得結果 31 題之決斷值均達顯著水準，而予以保留，如表 3-6。

(二) 因素分析

在因素分析上，「幼兒學習表現」量表以主成分分析法(principal components analysis)並配合最大變異法(varimax)行直交轉軸(orthogonal rotations)，以分析量表的因素結構，結果 KMO 值為.96，共抽取六個因素，其特徵值分別為 7.23、4.31、3.11、2.98、1.74、1.50，相對應的解釋變異量為 23.32%、13.90%、10.03%、9.61%、5.61%、4.84%，累積解釋變異量為 67.31%，如表 3-6。

表 3-6

幼兒學習表現量表項目分析及因素分析之結果

題項	決斷值	語文領域	認知領域	社會領域	情緒領域	美感領域	身體動作與健康領域	共同性
c3	24.02***	.735						.759
c2	23.66***	.712						.718
c5	27.10***	.630						.732
c1	21.20***	.608						.652
c4	23.80***	.535						.674
c9	10.24***		.942					.958
c7	23.75***		.545					.594
c6	16.72***		.536					.677
c8	22.38***		.535					.638
c10	23.03***		.444					.611
c12	26.59***			.745				.673
c13	19.81***			.741				.647
c15	28.00***			.722				.706
c11	27.12***			.681				.642
c14	20.55***			.679				.617
c17	26.78***				.724			.707
c16	30.81***				.718			.733
c19	26.76***				.710			.700
c20	26.04***				.632			.662
c18	21.09***				.617			.562
c21	20.18***				.534			.602
c25	17.07***					.831		.802
c23	18.61***					.773		.734
c24	21.30***					.629		.652
c22	27.68***					.619		.651
c26	22.77***					.468		.606
c29	22.16***						.777	.763
c30	22.06***						.764	.778
c28	16.02***						.500	.507
c31	19.83***						.490	.547
c27	20.96***						.488	.563
特徵值		7.23	4.31	3.11	2.98	1.74	1.50	
累積解釋變異量	67.31%							

*** $p < .001$

(三) 信度分析

在信度考驗上，以 Cronbach α 係數表示， α 係數愈高，表示各層面的內部一

致性也愈高，結果「幼兒學習表現」量表六個層面的 α 係數分別為：「語文領域」為.90、「認知領域」為.82、「社會領域」為.89、「情緒領域」為.90、「美感領域」為.85、「身體動作與健康領域」為.84，而總量表 α 係數為.96，分析結果顯示本量表信度甚佳。

第五節 實施程序

本研究實施程序分為：蒐集分析文獻、確定研究主題、撰寫研究計畫、選擇合適問卷、進行問卷預試、編製正式問卷、進行調查研究、資料處理及撰寫研究報告。以下依序說明各階段實施步驟與過程：

一、 蒐集分析文獻

研究者自民國100年11月開始，即著手蒐集及閱讀國內外相關文獻，加以分析整理，以為研究之理論基礎，依據相關文獻，擬定研究架構，並請教指導教授確定研究的範圍及方法。

二、 確定研究主題

研究者在決定研究方向後，於101年1月與指導教授討論其可行性與價值性，並多方蒐集相關資料，確定研究的主題及其研究方法等步驟，最後經指導教授的指導與修正，於101年2月訂定本研究的題目。

三、 撰寫研究計畫

以各項相關的文獻做為研究的基礎，再依據研究動機、目的著手撰寫研究計畫，共分為三章，分別為第一章緒論，第二章文獻探討，第三章研究設計與方法，並於101年9月提出研究計畫。其間正逢教育部2012年《幼兒園教保活動課程大綱》編定完成，和本研究主題極具相關，遂於9月初更改第二章第三節主題為學習表現的定義與評量。

四、 選擇合適問卷

本研究的幼兒自我概念量表及幼兒生活常規量表，係參閱相關論文，整合文獻，再以研究對象之年齡、發展階段為設計核心，參考《幼兒園教保活動課程大綱》的學習評量指標與評量方法來編製。本量表初稿完成後，經指導教授及所推

薦之教授、專家與現職教師鑑定審查本研究內容的適切性，以建立專家效度。

五、 進行問卷預試

經專家學者和教育相關人員審查修正完成之問卷實施預試，並根據預試所得資料進行項目分析、因素分析、信效度分析，對題目進行篩檢或修正，成為正式問卷。

六、 編製正式問卷

七、 進行調查研究

研究者於正式問卷完成後，於 101 年 11 月底，親自送達協助之幼兒園。全部問卷在 101 年 12 月 15 日前填寫完成。

八、 資料處理

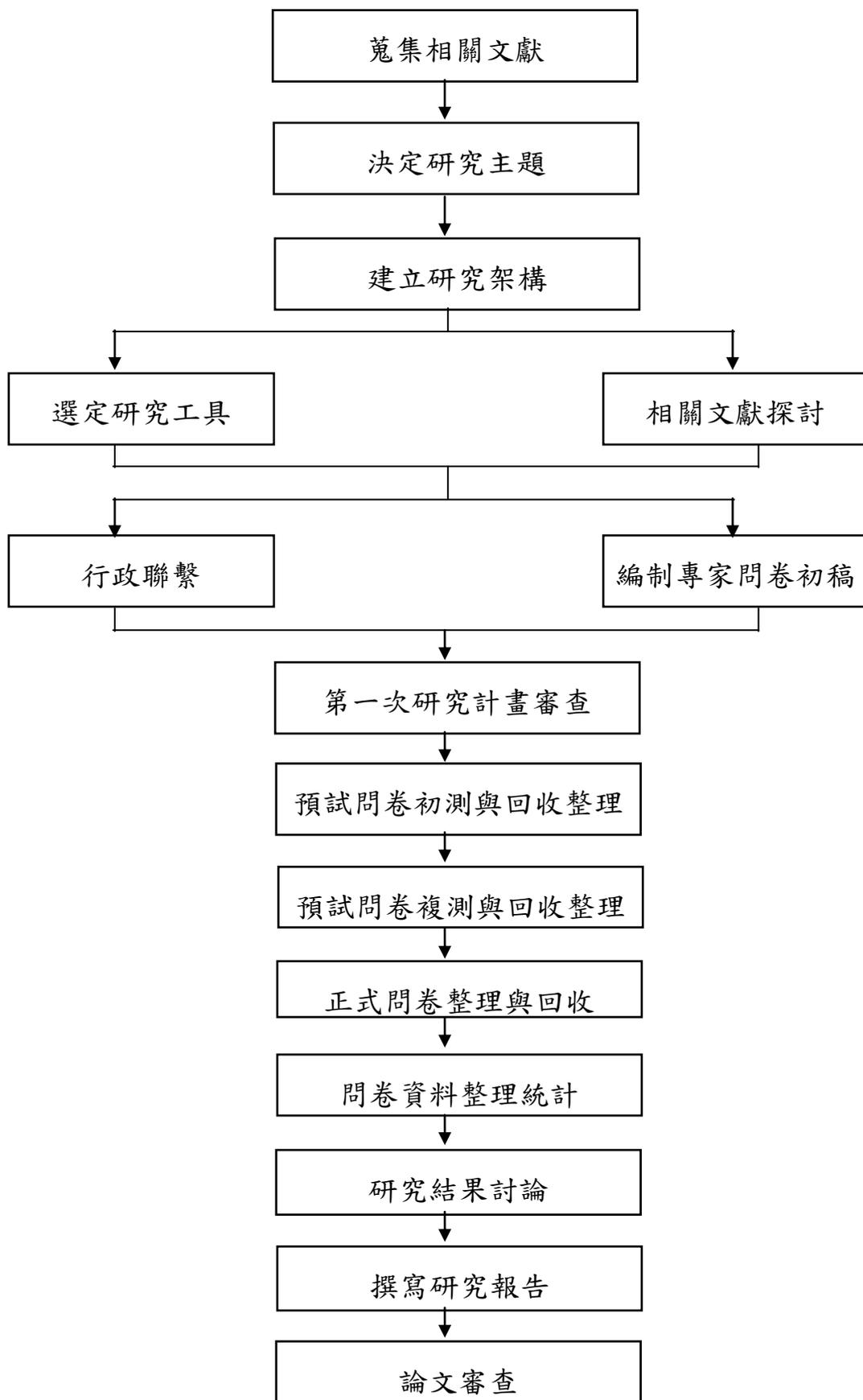
以 SPSS12.0 for Window 系統進行統計分析。

九、 撰寫研究報告

依據資料分析結果，歸納研究結果與發現，參酌文獻資料，撰寫研究報告，並提出結論與建議。

綜合上述實施程序，可彙整出整個研究流程圖，以圖 3-2 表示之

圖 3-2



第六節 資料處理與分析

為驗證研究假設，本研究以套裝程式 SPSS12.0 for Window 系統進行資料統計分析。包括：

一、 描述性統計

以次數分配、平均數、標準差、百分比等描述性統計，了解調查問卷的基本資料情形。

二、 *t* 考驗及變異數分析

運用獨立樣本 *t* 考驗及單因子變異數分析，分析不同背景幼兒在自我概念、生活常規、學習表現上的情況與差異情形。

三、 皮爾遜積差相關

探討幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關情形。

四、 逐步多元迴歸分析法

以逐步多元迴歸分析來分析自我概念、生活常規對學習表現的預測情形。

五、 徑路分析

以徑路分析探究自我概念及生活常規各層面與學習表現的因果關係及影響情形。

以上各項統計分析，顯著水準均以 $\alpha = .05$ 為準。

第四章 研究結果與討論

本研究旨在探究幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究。本章主要根據問卷調查研究法所得之實徵資料加以統計分析，並分別就「幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之現況」、「幼兒之個人變項在自我概念、生活常規及學習表現的差異情形」、「幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之相關情形」、「幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之迴歸分析」、「幼兒在自我概念、生活常規與學習表現之路徑分析」等五個部份之分析結果加以敘述說明。

第一節 幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之現況

本節依問卷調查所得，就幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之現況予以探究。本研究之問卷請雲嘉地區幼兒園各帶班老師依幼兒之『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』的發展與表現狀況填寫，採李克特(Likert)五點量表記分，由「表現優異」、「表現良好」、「表現尚可」、「發展中」、「尚需加強輔導」分別給予五至一分，由所得之平均得分，可對幼兒之自我概念、生活常規及學習表現三個面向的現況有大致的了解。

壹、幼兒在自我概念、生活常規及學習表現變項之現況分析

由表 4-1 所示，幼兒在『自我概念』面向上平均得分為 3.84，其數值低於 4，在勾選項目上，介於「表現良好」與「表現尚可」之間，大致約居中上程度。就其三個層面中，以「身體我」層面的平均得分最高($M=4.04$)，其次是「社會我」($M=3.83$)，而以「情緒我」層面最低($M=3.67$)。可見目前雲嘉地區幼兒有較高的『自我概念』，其中以「身體我」的表現較高；而對「情緒我」則表現較低。

在『生活常規』面向上平均得分為 4.01，其數值高於 4，在勾選項目上，居「表現良好」。其三個層面中，以「生活自理」層面的平均得分最高($M=4.08$)，其次是「課程學習活動」($M=4.05$)，而以「人際互動」層面最低($M=3.82$)。由此可見目前雲嘉地區幼兒之『生活常規』表現良好，其中以「生活自理」表現較高；而「人際互動」則表現較低。

在『學習表現』面向上平均得分為 3.79，其數值低於 4，在勾選項目上，介於「表現良好」與「表現尚可」之間，約居中上程度。就其六個層面中，以「語文領域」層面的平均得分最高($M=3.98$)，依次是「身體動作與健康領域」($M=3.93$)、「社會領域」($M=3.89$)、「情緒領域」($M=3.84$)、「美感領域」($M=3.68$)，而以

「認知領域」層面最低($M=3.40$)。可見目前雲嘉地區幼兒之『學習表現』良好，其中以「語文領域」的表現較高；而「認知領域」的表現則較低。

表 4-1

幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之現況分析($n=702$)

變項	平均數	標準差	題數	平均得分
自我概念	57.65	8.97	15	3.84
社會我	19.13	3.31	5	3.83
情緒我	18.33	3.48	5	3.67
身體我	20.20	3.13	5	4.04
生活常規	144.73	19.07	36	4.01
生活自理	69.36	9.72	17	4.08
課程學習活動	48.65	7.08	12	4.05
人際互動	26.72	4.58	7	3.82
學習表現	117.39	18.28	31	3.79
語文領域	19.89	3.39	5	3.98
認知領域	17.00	3.73	5	3.40
社會領域	19.43	3.45	5	3.89
情緒領域	23.03	4.01	6	3.84
美感領域	18.39	3.34	5	3.68
身體動作與健康領域	19.65	3.16	5	3.93

第二節 幼兒之個人變項在自我概念、生活常規及學習表現的差異情形

本節主要針對幼兒之基本資料予以調查，以探究幼兒個人變項在『自我概念』、『生活常規』與『學習表現』的差異情形。其基本資料以「縣別」之雲林縣與嘉義縣、「城鄉別」之縣轄市與鄉鎮、「幼兒園類型」之公立與私立、「幼兒性別」之男生與女生、「幼兒班別」之大班與中班、「家庭狀況」之核心家庭、三代同堂、單親家庭與其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)等六部份的個人變項，並將調查所得資料分別進行獨立樣本 t 考驗及單因子變異數分析，以比較不同個人變項的幼兒在『自我概念』、『生活常規』與『學習表現』有無差異情形。

壹、幼兒縣別

由表 4-2-1 得知，雲林縣與嘉義縣幼兒在『自我概念』面向，經過 t 考驗的結

果，雲林縣幼兒的平均數($M=57.20$)比嘉義縣幼兒的平均數($M=57.78$)低， $t=-.72$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示雲林縣與嘉義縣幼兒在『自我概念』表現上沒有顯著差異。

雲林縣與嘉義縣幼兒在『生活常規』面向，經過 t 考驗的結果，雲林縣幼兒園幼兒的平均數($M=147.91$)比嘉義縣幼兒的平均數($M=143.81$)高， $t=2.38$ ， $p<.05$ 達顯著水準，表示雲林縣與嘉義縣幼兒在『生活常規』表現上有顯著差異。

雲林縣與嘉義縣幼兒在『學習表現』面向，經過 t 考驗的結果，雲林縣幼兒的平均數($M=118.08$)比嘉義縣幼兒的平均數($M=117.19$)高， $t=.54$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示雲林縣與嘉義縣幼兒在『學習表現』表現上沒有顯著差異。

顯示雲林縣與嘉義縣幼兒在『自我概念』與『學習表現』表現上均無顯著差異，但在『生活常規』表現上有顯著差異；且雲林縣幼兒比與嘉義縣幼兒表現為佳。

表 4-2-1

不同縣別幼兒自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 t 考驗分析($n=702$)

變項	幼兒縣別	個數	平均數	標準差	t 值
自我概念	雲林縣	157	57.20	8.80	-.72
	嘉義縣	545	57.78	9.03	
生活常規	雲林縣	157	147.91	17.93	2.38*
	嘉義縣	545	143.81	19.31	
學習表現	雲林縣	157	118.08	18.69	.54
	嘉義縣	545	117.19	18.17	

* $p<.05$

貳、城鄉別

由表 4-2-2 所示，縣轄市與鄉鎮幼兒在『自我概念』面向，經過 t 考驗的結果，縣轄市幼兒的平均數($M=57.03$)比鄉鎮幼兒的平均數($M=58.30$)低， $t=-1.89$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示縣轄市與鄉鎮幼兒在『自我概念』表現上沒有顯著差異。

縣轄市與鄉鎮幼兒在『生活常規』面向，經過 t 考驗的結果，縣轄市幼兒的平均數($M=141.80$)比鄉鎮幼兒的平均數($M=147.78$)低， $t=-4.22$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，表示縣轄市與鄉鎮幼兒在『生活常規』表現上有極顯著差異。

縣轄市與鄉鎮幼兒在『學習表現』面向，經過 t 考驗的結果，縣轄市幼兒的平均數($M=116.56$)比鄉鎮幼兒的平均數($M=118.26$)低， $t=-1.24$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示縣轄市與鄉鎮幼兒在『學習表現』表現上沒有顯著差異。

顯示縣轄市與鄉鎮幼兒在『自我概念』及『學習表現』表現上均無顯著差異。但在『生活常規』表現上有顯著差異，鄉鎮幼兒的表現比縣轄市幼兒為佳。

表 4-2-2

不同城鄉別幼兒自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 t 考驗分析(n=702)

變項	幼兒城鄉別	個數	平均數	標準差	t 值
自我概念	縣轄市	358	57.03	9.63	
	鄉鎮	344	58.30	8.20	-1.89
生活常規	縣轄市	358	141.80	20.90	
	鄉鎮	344	147.78	16.44	-4.22***
學習表現	縣轄市	358	116.56	19.77	
	鄉鎮	344	118.26	16.57	-1.24

*** $p < .001$

參、幼兒園類型

由表 4-2-3 所示，公立與私立幼兒在『自我概念』面向，經過 t 考驗的結果，公立幼兒的平均數($M=57.91$)比私立幼兒的平均數($M=57.55$)高， $t=.47$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示公立與私立幼兒在『自我概念』表現上沒有顯著差異。

公立與私立幼兒在『生活常規』面向，經過 t 考驗的結果，公立幼兒的平均數($M=146.50$)比私立幼兒的平均數($M=144.05$)高， $t=1.53$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示公立與私立幼兒在『生活常規』表現上沒有顯著差異。

公立與私立幼兒在『學習表現』面向，經過 t 考驗的結果，公立幼兒的平均數($M=117.29$)比私立幼兒的平均數($M=117.43$)低， $t=-.09$ ， $p>.05$ 未達顯著水準，表示公立與私立幼兒在『學習表現』表現上沒有顯著差異。

顯示公立與私立幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』表現上均無顯著差異。

表 4-2-3

不同類型之幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 t 考驗分析(n=702)

變項	幼兒園類型	個數	平均數	標準差	t 值
自我概念	公立	195	57.91	8.83	.47
	私立	507	57.55	9.04	
生活常規	公立	195	146.50	17.34	1.53
	私立	507	144.05	19.67	

(續下頁)

學習表現	公立	195	117.29	18.47	-0.09
	私立	507	117.43	18.22	

肆、幼兒性別

由表 4-2-4 得知，男、女生幼兒在『自我概念』面向，經過 t 考驗的結果，男生幼兒的平均數($M=56.02$)比女生幼兒的平均數($M=59.08$)低， $t=-4.57$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，表示男、女生幼兒在『自我概念』表現上有顯著差異。

男、女生幼兒在『生活常規』面向，經過 t 考驗的結果，男生幼兒的平均數($M=140.44$)比女生幼兒的平均數($M=148.49$)低， $t=-5.71$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，表示男、女生幼兒在『生活常規』表現上有顯著差異。

男、女生幼兒在『學習表現』面向，經過 t 考驗的結果，男生幼兒的平均數($M=113.48$)比女生幼兒的平均數($M=120.83$)低， $t=-5.42$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，表示男、女生幼兒在『學習表現』表現上有顯著差異。

顯示男、女生幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』表現上均有顯著差異，且女生幼兒比男生幼兒表現優越。

表 4-2-4

不同性別幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 t 考驗分析($n=702$)

變項	幼兒性別	個數	平均數	標準差	t 值
自我概念	男生	328	56.02	8.87	-4.57***
	女生	374	59.08	8.84	
生活常規	男生	328	140.44	19.55	-5.71***
	女生	374	148.49	17.84	
學習表現	男生	328	113.48	18.24	-5.42***
	女生	374	120.83	17.64	

*** $p<.001$

伍、幼兒班別

由表 4-2-5 所示，大班與中班幼兒在『自我概念』面向，經過 t 考驗的結果，大班幼兒的平均數($M=58.54$)比中班幼兒的平均數($M=56.67$)高， $t=2.77$ ， $p<.01$ 達高顯著水準，表示大班與中班幼兒在『自我概念』表現上有顯著差異。

大班與中班幼兒在『生活常規』面向，經過 t 考驗的結果，大班幼兒的平均數($M=147.94$)比中班幼兒的平均數($M=141.17$)高， $t=4.77$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，

表示大班與中班幼兒在『生活常規』表現上有顯著差異。

大班與中班幼兒在『學習表現』面向，經過 t 考驗的結果，大班幼兒的平均數 ($M=121.02$) 比中班幼兒的平均數 ($M=113.37$) 高， $t=5.66$ ， $p<.001$ 達極顯著水準，表示大班與中班幼兒在『學習表現』表現上有顯著差異。

顯示大班與中班幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』表現上均有顯著差異，且大班幼兒比中班幼兒表現為佳，符合發展原則。

表 4-2-5

不同班別之幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之獨立樣本 t 考驗分析($n=702$)

變項	幼兒班別	個數	平均數	標準差	t 值
自我概念	大班	369	58.54	8.65	2.77**
	中班	333	56.67	9.23	
生活常規	大班	369	147.94	18.10	4.77***
	中班	333	141.17	19.52	
學習表現	大班	369	121.02	17.86	5.66***
	中班	333	113.37	17.91	

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

陸、家庭狀況

由表 4-2-6 得知，核心家庭、三代同堂、單親家庭及其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)之家庭狀況的幼兒在『自我概念』面向，經過單因子變異數分析的結果，核心家庭之幼兒的平均數 ($M=58.16$) 最高，依次是三代同堂 ($M=57.61$)、單親家庭 ($M=57.10$)，以其它家庭狀況的幼兒園幼兒 ($M=51.71$) 最低。其 F 值為 2.39， $p>.05$ 未達顯著水準，表示不同家庭狀況的幼兒在『自我概念』表現上沒有顯著差異。

核心家庭、三代同堂、單親家庭及其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)之家庭狀況的幼兒在『生活常規』面向，經過單因子變異數分析的結果，核心家庭之幼兒的平均數 ($M=146.32$) 最高，依次是三代同堂 ($M=144.72$)、單親家庭 ($M=141.88$)，以其它家庭狀況的幼兒園幼兒 ($M=127.36$) 最低。其 F 值為 4.91， $p<.05$ 達顯著水準，表示不同家庭狀況的幼兒在『生活常規』表現上有顯著差異。因此再進一步進行事後比較，得知核心家庭 > 其它家庭狀況、三代同堂 > 其它家庭狀況，顯示核心家庭與三代同堂之家庭狀況的幼兒在『生活常規』表現上顯著優於其它家庭狀況的幼兒。

核心家庭、三代同堂、單親家庭及其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)之家庭狀況的幼兒在『學習表現』面向，經過單因子變異數分析的結果，核心家

庭之幼兒的平均數($M=118.51$)最高，依次是三代同堂($M=117.46$)、單親家庭($M=115.53$)，以其它家庭狀況的幼兒($M=102.64$)最低。其 F 值為 3.56， $p<.05$ 達顯著水準，表示不同家庭狀況的幼兒在『學習表現』表現上有顯著差異。因此再進一步進行事後比較，得知核心家庭>其它家庭狀況、三代同堂>其它家庭狀況，顯示核心家庭與三代同堂之家庭狀況的幼兒在『學習表現』表現上顯著優於其它家庭狀況的幼兒園幼兒。

顯示不同家庭狀況的幼兒在『自我概念』表現上沒有顯著差異，但在『生活常規』及『學習表現』表現上有顯著差異；且核心家庭與三代同堂之家庭狀況的幼兒在『生活常規』及『學習表現』表現上顯著優於其它家庭狀況的幼兒。

表 4-2-6

不同家庭狀況之幼兒自我概念、生活常規及學習表現之單因子變異數分析($n=702$)

變項	家庭狀況	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
自我概念	核心家庭	247	58.16	9.38	2.39	
	三代同堂	390	57.61	8.56		
	單親家庭	51	57.10	9.92		
	其它	14	51.71	7.99		
生活常規	核心家庭	247	146.32	18.86	4.91*	1>4
	三代同堂	390	144.72	18.67		2>4
	單親家庭	51	141.88	20.49		
	其它	14	127.36	20.94		
學習表現	核心家庭	247	118.51	18.55	3.56*	1>4
	三代同堂	390	117.46	17.88		2>4
	單親家庭	51	115.53	19.14		
	其它	14	102.64	15.88		

註：1 核心家庭、2 三代同堂、3 單親家庭、4 其它(隔代教養、寄養家庭及失親兒)

* $p<.05$

第三節 幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之相關情形

本節針對研究者設計之「幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷」之問卷調查所得，以 Pearson 積差相關進行相關分析，探討幼兒在自我概念、

生活常規及學習表現間的相關性。

壹、幼兒在自我概念、生活常規及學習表現間的相關情形

由表 4-3-1 得知，幼兒在『自我概念』與『生活常規』面向的 Pearson 相關係數 $r = .83(p < .001)$ ，表示兩面向間有極顯著的高度正相關；在『自我概念』與『學習表現』面向的 Pearson 相關係數 $r = .86(p < .001)$ ，表示兩面向間有極顯著的高度正相關；在『生活常規』與『學習表現』面向的 Pearson 相關係數 $r = .86(p < .001)$ ，表示兩面向間亦有極顯著的高度正相關。

顯示幼兒在『自我概念』與『生活常規』兩者間的相關性有極顯著的正相關及『自我概念』與『學習表現』兩者間的相關性亦有極顯著的正相關，可見『自我概念』表現愈好的幼兒園幼兒，在『生活常規』表現上也愈好；且在『學習表現』的表現上亦愈好。

而幼兒在『生活常規』與『學習表現』兩者間的相關性亦有極顯著的正相關，可見『生活常規』表現愈好的幼兒，在『學習表現』的表現上也愈好。

表 4-3-1

幼兒在自我概念、生活常規及學習表現間之相關(n=702)

變項	自我概念	生活常規	學習表現
自我概念	1		
生活常規	.83***	1	
學習表現	.86***	.86***	1

*** $p < .001$

貳、不同自我概念之幼兒在生活常規與學習表現的相關情形

一、不同自我概念幼兒在生活常規及各層面之相關性

由表 4-3-2 得知，幼兒在『自我概念』與『生活常規』各層面的 Pearson 相關係數，分別為「生活自理」 $r = .78(p < .001)$ 、「課程學習活動」 $r = .75(p < .001)$ 、「人際互動」 $r = .65(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』面向與『生活常規』各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「社會我」層面與『生活常規』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『生活常規』面向 $r = .73(p < .001)$ 、與「生活自理」 $r = .66(p < .001)$ 、「課程學習活動」 $r = .68(p < .001)$ 、「人際互動」 $r = .59(p < .001)$ ，表示幼兒在『自

我概念』之「社會我」層面與『生活常規』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「情緒我」層面與『生活常規』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『生活常規』面向 $r = .73(p < .001)$ 、與「生活自理」 $r = .68(p < .001)$ 、
「課程學習活動」 $r = .65(p < .001)$ 、「人際互動」 $r = .57(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』之「情緒我」層面與『生活常規』面向及各層面間均有(極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「身體我」層面與『生活常規』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『生活常規』面向 $r = .80(p < .001)$ 、與「生活自理」 $r = .78(p < .001)$ 、
「課程學習活動」 $r = .70(p < .001)$ 、「人際互動」 $r = .59(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』之「身體我」層面與『生活常規』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

顯示幼兒在『自我概念』及各層面與『生活常規』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』表現愈好的幼兒，在『生活常規』面向及「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「社會我」層面與『生活常規』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「社會我」表現愈好的幼兒，在『生活常規』面向及「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「情緒我」層面與『生活常規』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「情緒我」表現愈好的幼兒，在『生活常規』面向及「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「身體我」層面與『生活常規』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「身體我」表現愈好的幼兒，在『生活常規』面向及「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三層面表現上也均愈好。

表 4-3-2

不同自我概念之幼兒在生活常規及各層面之相關(n=702)

變項	生活常規	生活自理	學習活動	人際互動
自我概念	—	.78***	.75***	.65***
社會我	.73***	.66***	.68***	.59***
情緒我	.73***	.68***	.65***	.57***
身體我	.80***	.78***	.70***	.59***

*** $p < .001$

二、不同自我概念幼兒在學習表現及各層面之相關性

由表 4-3-3 得知，幼兒在『自我概念』與『學習表現』各層面的 Pearson 相關係數，分別為「語文領域」 $r = .72(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .68(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .81(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .80(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .75(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .68(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』面向與『學習表現』各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「社會我」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .75(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .64(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .58(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .71(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .71(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .67(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .58(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』之「社會我」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「情緒我」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .80(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .67(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .65(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .73(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .76(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .71(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .63(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』之「情緒我」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『自我概念』之「身體我」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .78(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .65(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .62(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .76(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .69(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .67(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .65(p < .001)$ ，表示幼兒在『自我概念』之「身體我」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

顯示幼兒在『自我概念』及各層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「社會我」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「社會我」表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「情緒我」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「情緒我」表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美

感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『自我概念』之「身體我」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『自我概念』之「身體我」表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

表 4-3-3

不同自我概念之幼兒在學習表現及各層面之相關(n=702)

變項	學習 表現	語文 領域	認知 領域	社會 領域	情緒 領域	美感 領域	身體動作與 健康領域
自我概念	—	.72***	.68***	.81***	.80***	.75***	.68***
社會我	.75***	.64***	.58***	.71***	.71***	.67***	.58***
情緒我	.80***	.67***	.65***	.73***	.76***	.71***	.63***
身體我	.78***	.65***	.62***	.76***	.69***	.67***	.65***

*** $p < .001$

參、不同生活常規幼兒在學習表現的相關情形

由表 4-3-3 得知，幼兒在『生活常規』與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .86(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .72(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .67(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .82(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .82(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .73(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .72(p < .001)$ ，表示幼兒在『生活常規』面向與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『生活常規』之「生活自理」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .80(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .68(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .62(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .76(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .74(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .66(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .70(p < .001)$ ，表示幼兒在『生活常規』之「生活自理」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『生活常規』之「課程學習活動」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson 相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .77(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .64(p < .001)$ 、「認知領域」 $r = .55(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .75(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .77(p < .001)$ 、「美感領域」 $r = .67(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .64(p < .001)$ ，表示幼兒在『生活常規』之「課程學習活動」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

幼兒在『生活常規』之「人際互動」層面與『學習表現』面向及各層面的 Pearson

相關係數，分別為與『學習表現』面向 $r = .70(p < .001)$ 、與「語文領域」 $r = .57(p < .001)$ 、
「認知領域」 $r = .62(p < .001)$ 、「社會領域」 $r = .65(p < .001)$ 、「情緒領域」 $r = .64(p < .001)$ 、
「美感領域」 $r = .61(p < .001)$ 、「身體動作與健康領域」 $r = .53(p < .001)$ ，
表示幼兒在『生活常規』之「人際互動」層面與『學習表現』面向及各層面間均有極顯著的中、高度正相關。

顯示幼兒在『生活常規』及各層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『生活常規』表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『學校生活常規』之「生活自理」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『學校生活常規』之「生活自理」表現愈好的幼兒園幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『生活常規』之「課程學習活動」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『生活常規』之「課程學習活動」表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

在『生活常規』之「人際互動」層面與『學習表現』及各層面間的相關性均有極顯著的正相關，可見『生活常規』之「人際互動」表現愈好的幼兒，在『學習表現』面向及「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個層面表現上也均愈好。

表 4-3-4

不同生活常規之幼兒在學習表現及各層面之相關(n=702)

變項	學習 表現	語文 領域	認知 領域	社會 領域	情緒 領域	美感 領域	身體動作與 健康領域
生活常規	—	.72***	.67***	.82***	.82***	.73***	.72***
生活自理	.80***	.68***	.62***	.76***	.74***	.66***	.70***
學習活動	.77***	.64***	.55***	.75***	.77***	.67***	.64***
人際互動	.70***	.57***	.62***	.65***	.64***	.61***	.53***

*** $p < .001$

第四節 幼兒在自我概念、生活常規及學習表現之迴歸分析

為了解幼兒在自我概念、生活常規及學習表現的預測情形，分別以『自我概念』面向為預測變項，『生活常規』面向為效標變項；『生活常規』面向為預測變項，以『學習表現』面向為效標變項；以『自我概念』面向為預測變項，以『學習表現』面向為效標變項，分別進行逐步多元迴歸分析，以了解各預測變項對各效標變項的預測功能。

壹、幼兒自我概念、生活常規及學習表現的預測分析

一、幼兒之自我概念與生活常規之回歸預測分析

由表 4-4-1 的逐步多元迴歸分析結果得知，幼兒之『自我概念』表現對『生活常規』表現，其變異數波動因素(VIF 值為 1.00)小於 10，因此自變項間的共線性情形不嚴重。 $\Delta F=1535.51(p<.001)$ 達極顯著水準，表示幼兒之『自我概念』表現對『生活常規』表現具有預測功能。 $R=.83$ ， $R^2=.69$ ，即『自我概念』表現對『生活常規』表現的解釋變異量有 69%。 β 係數=.83 為正數，表示幼兒之『自我概念』表現能有效預測『生活常規』表現，且『自我概念』表現愈高，其『生活常規』表現也會愈高。

『生活常規』之逐步多元迴歸方程式= $43.19+(1.76 \times$ 『自我概念』表現)

表 4-4-1

幼兒之自我概念預測生活常規之逐步多元迴歸分析

預測變項	R	R ²	B	β	ΔF	VIF
截距			43.19			
自我概念	.83	.69	1.76	.83	1535.51***	1.00

*** $p<.001$

二、幼兒之生活常規與學習表現之回歸預測分析

由表 4-4-2 的逐步多元迴歸分析結果得知，幼兒之『生活常規』表現對『學習表現』表現，其變異數波動因素(VIF 值為 1.00)小於 10，因此自變項間的共線性情形不嚴重。 $\Delta F=2006.99(p<.001)$ 達極顯著水準，表示幼兒之『生活常規』表現對

『學習表現』表現具有預測功能。 $R=.86$ ， $R^2=.74$ ，即『生活常規』表現對『學習表現』表現的解釋變異量有 74%。 β 係數 $=.86$ 為正數，表示幼兒之『生活常規』表現能有效預測『學習表現』表現，且『生活常規』表現愈高，其『學習表現』表現也會愈高。

『學習表現』之逐步多元回歸方程式 $=-2.03+(.83 \times$ 『生活常規』表現)

表 4-4-2

幼兒之生活常規預測學習表現之逐步多元回歸分析

預測變項	R	R^2	B	β	ΔF	VIF
截距			-2.03			
學校生活常規	.86	.74	.83	.86	2006.99***	1.00

*** $p<.001$

三、 幼兒之自我概念與學習表現之回歸預測分析

由表 4-4-1 的逐步多元回歸分析結果得知，幼兒之『自我概念』表現對『學習表現』表現，其變異數波動因素(VIF 值為 1.00)小於 10，因此自變項間的共線性情形不嚴重。 $\Delta F=1921.09(p<.001)$ 達極顯著水準，表示幼兒之『自我概念』表現對『學習表現』表現具有預測功能。 $R=.86$ ， $R^2=.73$ ，即『自我概念』表現對『學習表現』表現的解釋變異量有 73%。 β 係數 $=.86$ 為正數，表示幼兒之『自我概念』表現能有效預測『學習表現』表現，且『自我概念』表現愈高，其『學習表現』表現也會愈高。

『學習表現』之逐步多元回歸方程式 $=16.88+(1.74 \times$ 『自我概念』表現)

表 4-4-3

幼兒之自我概念預測學習表現之逐步多元回歸分析

預測變項	R	R^2	B	β	ΔF	VIF
截距			16.88			
自我概念	.86	.73	1.74	.86	1921.09***	1.00

*** $p<.001$

第五節 幼兒在自我概念、生活常規與學習 表現之徑路分析

本節旨在驗證本研究根據之相關文獻與理論，所提出之幼兒自我概念、生活常規與學習表現的影響作用，乃採徑路分析(path analysis)方法，以探就變項間的因果關係及影響情形。

壹、 幼兒在自我概念、生活常規與學習表現變項間之徑路分析

由表 4-5-1 及圖 4-1 所示，幼兒『自我概念』之「社會我」、「情緒我」、「身體我」三個層面與『生活常規』之「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」三個層面，分別對『學習表現』影響的路徑中，可了解變項間彼此關係，茲將結果分析敘述如下：

一、 對『學習表現』之直接影響變項

自變項『自我概念』之「社會我」、「情緒我」、「身體我」三個層面與『生活常規』之「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」三個層面對依變項『學習表現』的直接效果方面，根據統計分析的結果，其 β 值分別為「身體我」.12($p < .001$)、「社會我」.08($p < .05$)、「情緒我」.29($p < .001$)、「生活自理」.25($p < .001$)、「人際互動」.18($p < .001$)、「課程學習活動」.15($p < .001$)，均達顯著水準，且『學習表現』之殘差系數為.43。顯示「社會我」、「情緒我」、「身體我」、「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」均對『學習表現』有直接影響存在。

二、 對『學習表現』之間接影響變項

(一) 透過「課程學習活動」中介變項對『學習表現』之間接效果

由自變項之「身體我」、「社會我」、「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」對中介變項「課程學習活動」之效果，再對『學習表現』之間接效果，其對中介變項「課程學習活動」之 β 值分別為「身體我」.13($p < .01$)、「社會我」.21($p < .001$)、「生活自理」.36($p < .001$)、「人際互動」.28($p < .001$)，均達顯著水準；但「情緒我」-.01，未達顯著水準，且「課程學習活動」之殘差系數為.57。顯示「身體我」、「社會我」、「生活自理」及「人際互動」均透過「課程學習活動」之效果，再對『學習表現』有間接影響存在。

(二) 透過「人際互動」中介變項對『學習表現』之間接效果

由自變項之「身體我」、「社會我」、「情緒我」、「生活自理」對中介變項「人

際互動」之效果，再對『學習表現』之間接效果，其對中介變項「人際互動」之 β 值分別為「身體我」.21($p<.001$)、「社會我」.26($p<.001$)、「生活自理」.18 ($p<.001$)，均達顯著水準；但「情緒我」.09，未達顯著水準，且「人際互動」之殘差系數為.75。顯示「身體我」、「社會我」及「生活自理」均透過「人際互動」之效果，再對『學習表現』有間接影響存在。

(三) 透過「生活自理」中介變項對『學習表現』之間接效果

由自變項之「身體我」、「社會我」、「情緒我」對中介變項「生活自理」之效果，再對『學習表現』之間接效果，其對中介變項「生活自理」之 β 值分別為「身體我」.56($p<.001$)、「社會我」.20($p<.001$)、「情緒我」.12 ($p<.01$)，均達顯著水準，且「生活自理」之殘差系數為.60。顯示「身體我」、「社會我」及「情緒我」均透過「生活自理」之效果，再對『學習表現』有間接影響存在。

(四) 透過「情緒我」中介變項對『學習表現』之間接效果

由自變項之「身體我」、「社會我」對中介變項「情緒我」之效果，再對『學習表現』之間接效果，其對中介變項「情緒我」之 β 值分別為「身體我」.35($p<.001$)、「社會我」.57($p<.001$)，均達顯著水準，且「情緒我」之殘差系數為.54。顯示「身體我」及「社會我」均透過「情緒我」之效果，再對『學習表現』有間接影響存在。

(五) 透過「社會我」中介變項對『學習表現』之間接效果

由自變項之「身體我」對中介變項「社會我」之效果，再對『學習表現』之間接效果，其對中介變項「社會我」之 β 值為「身體我」.66($p<.001$)，達顯著水準，且「社會我」之殘差系數為.76。顯示「身體我」透過「社會我」之效果，再對『學習表現』有間接影響存在。

表 4-5-1

幼兒在自我概念三層面、生活常規三層面及學習表現面向之殘差系數及預測變項的標準化迴歸係數(β)

變項	at3	at1	at2	bt1	bt3	bt2	ct
at3							
at1	.66***	(.76)					
at2	.35***	.57***	(.54)				
bt1	.56***	.20***	.12**	(.60)			
bt3	.21***	.26***	.09	.18***	(.75)		
bt2	.13**	.21***	-.01	.36***	.28***	(.57)	
ct	.12***	.08*	.29***	.25***	.18***	.15***	(.43)

註：括號內為殘差系數，at3 身體我、at1 社會我、at2 情緒我、bt1 生活自理、bt3 人際互動、bt2 課程學習活動、ct 學習表現

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

三、變項間之整體效果

由圖 4-1 所示，其影響由 β 值可看出，幼兒之「身體我」、「社會我」、「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」及「課程學習活動」表現越好，則『學習表現』也愈好。

而「身體我」表現越好，則「社會我」、「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」及「課程學習活動」均愈好，且『學習表現』也愈好。

而「社會我」表現越好，則「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」及「課程學習活動」均愈好，且『學習表現』也愈好。

而「情緒我」表現越好，則「生活自理」愈好，且『學習表現』也愈好；但對「人際互動」及「課程學習活動」沒有影響。

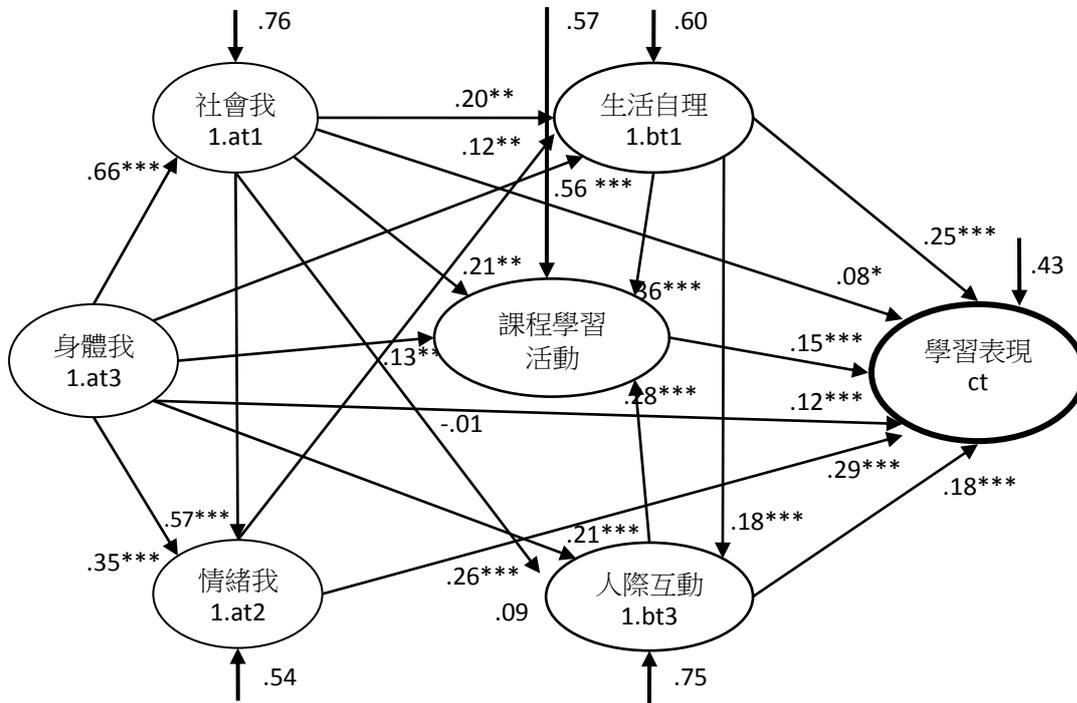
而「生活自理」表現越好，則「人際互動」及「課程學習活動」均愈好，且『學習表現』也愈好。

而「人際互動」表現越好，則「課程學習活動」愈好，『學習表現』也愈好。

顯示「身體我」、「社會我」、「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」及「課程學習活動」等表現均對『學習表現』有直接及間接影響。其中「情緒我」雖然對「人際互動」及「課程學習活動」沒有直接影響，但卻透過「生活自理」間接對「人際互動」及「課程學習活動」影響，再間接分別對『學習表現』影響。

圖 4-1

自我概念三層面、生活常規三層面對學習表現面向之徑路模式圖



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

註：1.at3 身體我、1.at1 社會我、1.at2 情緒我、1.bt1 生活自理、1.bt2 課程學習活動、1.bt3 人際互動、ct 學習表現

第六節 綜合討論

壹、本研究所採用的學習表現評量項目為教育部 2012 年發布之幼兒園暫行課程大綱，目前尚未有學術性論文運用此課綱進行研究，因此結果無法與之討論比較評析。唯三個面向之平均得分均達 3.5 分以上。

貳、從不同背景變項分別探討在幼兒自我概念、生活常規及學習表現的差異情形
一、就縣別

本研究顯示雲林縣與嘉義縣幼兒在『自我概念』與『學習表現』表現上均無顯著差異，此與吳孟娟(2006)研究不同學校地區學生在自我概念、學業成就上有顯著差異的結果不同。而造成差異原因可能是研究對象的年齡區間及地理範圍不同所致。另在『生活常規』表現上有顯著差異，與吳孟娟(2006)研究國中外籍配偶子女對自我概念瞭解程度，自我概念越佳生活適應越好。在生活適應層面中個人適應、學校適應、家庭適應及人際適應具有顯著差異的結果相同(吳孟娟，2006；周佑玲，2002；許珮玉，2006；李麗蘋，2002)。

二、就城鄉別

本研究顯示縣轄市與鄉鎮幼兒在『生活常規』表現上有顯著差異。此與吳孟

娟(2006)和白博仁(1999)的研究幼兒生活適應上有顯著差異結果相似。顯示學前階段幼兒以適應學校生活學習社會化，適應良好則自我概念越正向，自我概念是個人生活適應的核心之一。

三、幼兒園類型

本研究發現公立與私立幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』表現上均無顯著差異。

四、幼兒性別

本研究顯示男、女生幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』上均有顯著差異，且女生幼兒比男生幼兒在三個層面均表現優越。諸多研究結果也有同樣發現，李麗蘋(2002)歸納研究在性別方面，女生的自我概念高於男生；洪若和(1995) 研究發現國小女生的自我概念顯著優於男生及葉芯慧(2009)研究指出國中男生之自我概念較女生為佳。

另吳孟娟(2006)研究外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係得到結論性別在自我概念、生活適應，學業成就上有顯著差異。亦與本研究結果相似。

楊力豪(2010) 研究指出不同性別的國中學生，在邏輯—數學智能、音樂智能、人際智能及自然觀察者智能上具有顯著的差異；許佩玉(2007) 研究學齡前子女學校生活適應情形，發現女生在學校生活適應優於男生，尤其在常規適應及人際關係皆達顯著差異。

五、幼兒班別

本研究顯示大班與中班幼兒在『自我概念』、『生活常規』及『學習表現』表現上均有顯著差異，且大班幼兒比中班幼兒表現佳。

楊力豪(2010)研究發現不同年級的國中學生，在語文智能上具有顯著的差異，與本研究結果相似。

六、家庭狀況

本研究顯示不同家庭狀況的幼兒『生活常規』及『學習表現』表現上有顯著差異；且核心家庭與三代同堂之家庭狀況的幼兒園幼兒在『生活常規』及『學習表現』表現上顯著優於其它家庭狀況的幼兒。但吳宜儒(2011)國小低年級學童在整體人際關係上，會因家庭型態之不同而有差異存在，其中以隔代家庭的學童表現優於折衷家庭與單親家庭的學童。與本研究結果不同，此可能因研究對象居住不同地區之影響。

叁、根據以上研究幼兒在自我概念、生活常規及學習表現間均有正相關

(一)幼兒在自我概念各層面和生活常規各層面均有顯著正相關

幼兒在『自我概念』及各層面與『生活常規』各層面均有極顯著的正相關。蔣志健(2011)研究結果台中市國小六年級學童其自我概念整體及各層面和同儕關係整體及各層面均達顯著正相關；何雅婷(2009)研究單親家庭之國中生自我概念與學業成就之相關指出，學生之學業成就與自我概念、及分層中之「學業我」達顯著相關；林憲連(2007)外籍與大陸配偶子女的自我概念中，情緒自我概念、外貌自我概念、學校自我概念各層面能有效影響其生活適應。與本研究結果相似。

(二)幼兒在自我概念各層面和學習表現各層面均有顯著正相關

外籍配偶子女自我概念與學業表現具有顯著相關；林憲連(2007)研究發現台東縣外籍與大陸配偶子女的自我概念與生活適應具顯著相關。王美華(2008)研究指出新臺灣之子的自我概念與學業成就之間有相關。葉芯慧(2009)研究結果顯示非原住民之學科表現、自我概念及學業成就皆有顯著正相關。與本研究結果相似。

(三)幼兒在生活常規各層面與學習表現各層面均有顯著正相關

何緯山(2007)研究指出外籍配偶子女學業表現與生活適應大部分層面具有顯著相關。

肆、本研究結果發現幼兒在自我概念、生活常規對學習表現均具有預測功能

一、幼兒在自我概念與生活常規之回歸預測分析

本研究結果表示幼兒之『自我概念』表現對『生活常規』具有預測功能；即『自我概念』表現對『生活常規』表現的解釋變異量有 69%。 β 係數 = .83 為正數，表示幼兒之『自我概念』表現能有效預測『生活常規』表現，且『自我概念』表現愈高，其『生活常規』表現也會愈高。

蔡清中(2006)研究指出學習適應(學習環境、學習習慣、學習方法、身心適應)可以有效預測學業成就，其中學習環境和學習習慣是語文、數學、自然與生活科技、社會等認知學習領域學業成就的主要預測變項。與本研究結論相似。

二、幼兒在生活常規與學習表現之回歸預測分析

本研究結果表示幼兒之『生活常規』表現對『學習表現』具有預測功能；即『生活常規』表現對『學習表現』表現的解釋變異量有 74%。 β 係數 = .86 為正數，表示幼兒之『生活常規』表現能有效預測『學習表現』表現，且『生活常規』表現愈高，其『學習表現』表現也會愈高。

劉燕饒(2001)研究指出學業表現均可有效預測家庭適應、學校適應、與整體生活適應；惟劉燕饒是以學業表現為預測變項，整體生活適應為效標變項。而本研究學校生活常規預測變項，以學習表現為效標變項。

三、幼兒在自我概念與學習表現之回歸預測分析

本研究結果表示幼兒之『自我概念』表現對『學習表現』具有預測功能；即『自我概念』表現對『學習表現』表現的解釋變異量有 73%。 β 係數 = .86 為正數，表示幼兒之『自我概念』表現能有效預測『學習表現』表現，且『自我概念』

表現愈高，其『學習表現』表現也會愈高。

周至亨(2005)研究指出高雄市國中生自我概念對學業成就的表現有迴歸預測力。與本研究結論相似。

伍、幼兒在自我概念與生活常規對學習表現具有預測力

本研究進行徑路分析發現，自我概念、生活常規各個層面，包括「身體我」、「社會我」、「情緒我」、「生活自理」、「人際互動」及「課程學習活動」等均對『學習表現』有直接及間接影響。其中「情緒我」雖然對「人際互動」及「課程學習活動」沒有直接影響，但卻透過「生活自理」間接對「人際互動」及「課程學習活動」影響，再間接分別對『學習表現』影響。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討幼兒的自我概念、生活常規與學習表現的關係。本章將根據所得的研究結果與發現做成結論，提出建議，以做為家長、幼教師、教育主管當局和後續研究人員做相關研究的參考。

第一節 結論

根據本研究得到的結果與發現，綜合歸納成以下結論，作為提出建議的依據。茲說明如下。

壹、不同背景變項的幼兒在自我概念的差異情形

一、不同背景變項(縣別、城鄉別、幼兒園類型、家庭狀況)之幼兒在自我概念上無顯著差異。

二、不同背景變項(性別、班別)之幼兒在自我概念上有顯著差異。

貳、不同背景變項的幼兒在生活常規的差異情形

一、不同背景變項(縣別、城鄉別、性別、班別、家庭狀況)之幼兒在生活常規上有顯著差異。

二、不同幼兒園類型之幼兒在生活常規上沒有顯著差異。

參、不同背景變項的幼兒在學習表現的差異情形

一、不同背景變項(縣別、城鄉別、幼兒園類型)之幼兒在學習表現上沒有顯著差異。

二、不同背景變項(性別、班別、家庭狀況)之幼兒在學習表現上有顯著差異。

肆、幼兒自我概念、生活常規與學習表現各層面均具有顯著相關。

伍、幼兒在自我概念與生活常規對學習表現具有預測力。

幼兒在自我概念與生活常規各層面對學習表現均有直接影響作用。

第二節 建議

壹、學校教育與家庭教育結合

本研究發現幼兒在生活常規表現上，鄉鎮地區的幼兒比城市地區幼兒來得好，市區的教育資源理應比鄉鎮佳，但在生活常規表現卻不如鄉鎮幼兒，是否因市區幼兒家長較注意小孩認知方面的表現，而忽略小孩的品格能力培養，因此，建議幼兒園，宜在親職教育活動中，列入如何培養幼兒良好行為的課題，使家庭教育與學校教育結合。

貳、幼教師方面

本研究發現，女性幼兒在自我概念、生活常規和學習表現均優於男性幼兒。因此，幼教師不宜受刻板印象影響，認為男生幼兒天性就比女生頑皮，喜嬉戲。課程設計宜考量如何提升男生幼兒三種能力的主题。

參、在行政機關方面

一、本研究發現，不同家庭結構對幼兒的生活常規和學習表現會有影響，核心家庭與三代同堂家庭其幼兒的生活常規和學習表現均優於隔代教養或單親家庭。因此，教育行政機關宜注意家庭結構不全家庭的幼兒的教育問題，提供資源委請民間團體或幼兒園針對較有問題的家庭，提供如何教養幼兒的知能，以提供其子女的心智能力發展。

二、本研究另發現，幼兒在自我概念、生活常規及學習表現均有高度關聯，且自我概念、和生活常規各層面對學習表現均有直接影響作用，因此目前幼托整合後所施行的幼兒園暫行課程綱要宜全面落實執行，新課綱所訂幼兒教育包含語文、認知、社會、情緒、美感、身體動作與健康六大領域，此六項能力實已包含幼兒的自我概念、生活常規與學習表現的能力。因此，教育主管機關或幼兒園宜督導幼教師，於設計規劃主題教學時，盡量包含六項能力的教材內容，並全面落实，以提升我國未來國家棟樑的身心全面健全發展。

肆、對未來研究者的建議

一、重視城市對應偏鄉山區公私立幼兒園的研究

本研究雖以雲林縣和嘉義縣兩縣之中班、大班幼兒為研究對象，然而嘉義縣有超過一半之公立幼兒園位處偏遠山區，極適切符合做為本研究幼兒背景變項「城鄉別」，但因交通及其它因素，此次研究力有未逮。並且研究者在蒐集有關公私立幼兒園城市和偏鄉山區的相關研究時，相較於其他背景變項顯得極為欠缺，因此提出建議。

二、增加質性研究

本研究並未採用到質性研究法。建議未來研究者可增加對帶班老師做訪談，並實地進入研究對象活動場域，進行觀察紀錄。

參考文獻

一、中文部分

- 下山田裕彥、金澤勝夫、蔡秋桃(1995)。《幼兒教育思想》。台北市；五南。
- 王文科(譯)(1989)。《學習心理學—學習理論導論》。台北市；五南。
- 王基豐(1988)。《貧困單親家庭之孩童自我概念、成就動機與社會適應關係之研究》(碩士論文)。中國文化大學。台北市。
- 王美華(2008)。《新台灣之子的自我概念學習動機與學業成就之相關研究》(碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 王珮玲(2011)。《幼兒發展評量與輔導第四版》。台北：心理。
- 王珮玲(1992)。《兒童氣質，父母教養方式與兒童社會能力關係之研究》(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北市。
- 王珮玲(2006)。《幼兒發展評量與輔導第三版》。台北：心理。
- 王珮玲(2011)。《幼兒發展評量與輔導第四版》。台北：心理。
- 白博仁(1999)。《國小學生性別角色與自我概念之相關研究》(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 伍至亮(2001)。《國小高年級學生自我概念與電視收視行為、偶像崇拜之研究。因素之探討》。《科學教育月刊》，1，284，36-59。
- 朱文雄(1993)。《班級經營》。高雄：復文。
- 何雅婷(2009)。《國中單親家庭學生自我概念與學業成就相關性之研究》(碩士論文)。佛光大學，宜蘭。
- 何緯山(2007)。《外籍配偶子女自我概念、學業表現與生活適應之相關研究》(碩士論文)。國立台東大學，台東市。
- 余紫瑛(2000)。《探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究》(碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 余民寧(2006)。《影響學習成就應因素之探討》。《教育資料與研究》，73，H-1-11-24。
- 幸曼玲、廖鳳瑞(譯)(1995)。《表現評量》(Meisels, S.J.)。《家政教育》，13，2,19-23。
- 吳文忠(譯)(1997)。《課堂研究》，1，p151-187，Thomas L.Good&Jere E.Brophy 原著，台北：五南。
- 吳欣黛(1998)。《實做評量在效度上的真實性與直接性》(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 吳孟娟(2006)。《外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係之研究--以桃園縣國中學生為例》(碩士論文)。政治大學，台北市。
- 吳秀玉(2005)。《國小高年級學童自我概念，家庭氣氛及其人際關係之研究》(碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 吳淑珠(1998)。《國小學童自我概念，數學學習動機與數學成就的關係》(未出版之

- 碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 吳裕益、侯雅齡(2000)。國小兒童自我概念量表指導手冊。台北：心理。
- 吳宜儒(2011)。國小低年級學童家庭型態，人際關係與學業成就之相關研究—以新竹縣偏遠地區為例(碩士論文)。南華大學。嘉義縣。
- 吳清山、林天佑(1997)。實作評量、卷宗評量。教育資料與研究，15，68-69。
- 吳裕益(1987)。兒童自我觀念量表之修訂及其在輔導上的應用。測驗與輔導，82，1564-1569。
- 吳碧娥(2006)。新移民子女依附關係，自我概念與生活適應關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。屏東。
- 李美慧(2004)。國小六年級學童個人背景，父母管教方式與自我概念對學業成就之相關研究(未出版之碩士論文)。長榮大學，台南市。
- 李淑慧(1996)。國小一年級兒童教室生活紀律之研究。教育研究資料，4[4],1-35。
- 李駱遜(2000)。四歲兒童利託會行為之研究:以一個幼稚園小班為例。國教學報，12，307~338。
- 李麗慧(2009)。幼兒常規建立之行動研究(碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 李麗蘋(2002)。壓縮的童年—提早入學兒童的自我概念之探究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 谷瑞勉(2006)。幼稚園班級經營—反省性教師的思考與行動。台北：心理。
- 谷瑞勉(1989)。幼稚園的常規管理—一個大班的觀察報告。省立屏東師範學院，初等教育研究，1,P311-346。
- 周文欽(2007)。研究方法—實徵性研究取向。台北：心理。
- 周佑玲(2002)。國小學童自我對話語自我概念之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台南師範學院，台南市。
- 周志亭(2005)。國中生自我概念與九年一貫課程各學習領域學業成就之相關研究—以高雄市為例(碩士論文)。國立中山大學教育研究所。高雄市。
- 周坤潭(2009)。外籍配偶子女學習適應現況及其影響因素之研究—以台北市北區某校為例。國立台北教育大學社會科教育學系碩士班。台北市。
- 周新富(2002)。幼兒班級經營。台北：華騰文化。
- 林世欣(2000)。國中學生自我概念與同儕關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 林清山(譯)(1991)。教育心理學：認知取向。台北市：遠流。
- 林進材(1992)。城郊地區國小高年級學生學校適應比較研究(碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 林家屏(2002)。青少年自我概念與行為困擾之相關研究(碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南市。
- 林婉玲(2008)。台中地區父母教養方式與幼兒社會能力關係之研究(未出版之碩士

- 論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 林憲連(2007)。台東縣外籍與大陸配偶子女自我概念與生活適應之調查研究(碩士論文)。國立台東大學，台東市。
- 教育部(1987)。幼稚園課程標準。台北；正中。
- 教育部(2011)。幼兒教育及照顧法。教育部：台北市。
- 教育部(2012)。幼稚園教保活動課程大綱。教育部：台北市。
- 邱美虹(2005)。TMSS 2003 台灣國中二年級學生的科學成就及其相關因素之探討。科學教育月刊，282，2-40。
- 邱霓敏(2001)。高雄市國小六年級學生氣質，自我概念與學業表現之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 侯雅齡(1998)。自我概念理論新趨勢。多向度階度化建構。輔導季刊，34,1,11-23。
- 施慧敏(1994)。國民小學班級常規管理之研究(碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 洪若和(1995)。國小兒童自我概念之相關研究。台東師院學報，6，9-134 頁。
- 洪蘭(譯)(2000)。安妮·莫伊爾(Anne Moir),大衛·衛塞爾(David Jessel)著。腦內乾坤：男女有別，其來有自。台北：遠流。
- 胡舜安(2003)。台灣地區中部地區國小高年級學童自我概念及其相關因素之研究(未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 保心怡(1988)。大班幼兒對幼稚園內規則的認知研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 徐慕蓮(1987)。個人及家庭因素影響國小新生學校生活適應之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 孫良誠、盧美貴(2006)。五歲幼兒數學學力指標建構研究。崑山科技大學學報，3，p115-128。引自 <http://www.google.com.tw/#q=%E7%9B%A7%>。
- 張春興、林清山(1973)。教育心理學。台北：文景。
- 張春興(1994)。教育心理學。台北：東華。
- 張春興(2000)。心理學。台北：東華。
- 張春興(2001)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張春興(2006)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興(2006)。現代心理學。台北：東華。
- 張秀敏(1995)。國小一、三、五年級優良教師班級常規之建立與維持之比較研究。國立屏東師範學院屏東師院學報,8,P1-P442。
- 張翠娥(1998) 幼兒教材教法。台北：心理。
- 張尚松(1980) 心理學史，台北：國立編譯館。
- 郭怡汎(2004)。屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 郭春在(1991)。不同教育安置下國小輕度智障兒童自我觀念與適應行為之研究。

- 國立臺灣師範大學，臺北市。
- 郭春在、葉芃宜、王炳欽(2012)。幼兒園幼兒生活常規與學習能力表現之相關研究。
幼兒教育研究，4，59-85。
- 郭為藩(1996)。自我心理學。台北：師大書苑。
- 郭為藩(1975)。自我心理學。台南：開山。
- 郭進財、陳玉婷(2012)。幼兒教師的休閒運動參與動機、休閒效益、自由時間管理與生活品質之研究。**幼兒教育研究**，4，33-58。
- 陳昭廷(2002)。台灣中部地區國民小學資賦優異學生生活適應之調查研究(碩士論文)。彰化師範大學，彰化市。
- 陳雅雯(2003)。中部地區國小高年級學童自我概念、學習動機與學業成就關係之研究(碩士論文)。台中師範學院，台中市。
- 陳一姍(2010)。芬蘭公民教育世界第一。**天下雜誌**，486，76-77。
- 陳若琳(2005)。台灣區幼兒社會能力量表。未出版，台北。
- 陳麗淑(2012)。父母教養特質與幼兒社會能力之相關研究(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 曹珮珍(譯)(2005)。幼兒行為輔導，**Darla Ferris Miller** 原著。台北：華騰文化。
- 黃迺毓，林如萍，唐先梅，陳芳如(2001)家庭概論。台北：空大。
- 黃淑玲(1995)，國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。
- 黃慈愛(2002)。社會技巧訓練的領域，載於洪儷瑜(主編)社會技巧訓練的理念與實施，P115-130。台北：國立師範大學特殊教育學系。
- 黃靖雯(2006)。學習自主—父母信念與兒童知覺教養行為之研究(未出版之碩士論文)。國立台北護理學院，台北。
- 黃月霞(1993)。教導幼兒社會技巧。台北：五南。
- 黃光雄、蔡清田(1999)。課程設計—理論與實際。台北：五南。
- 黃佳儀(2002)。隔代教養家庭學童生活應用之研究—以台灣北區高年級學童為例(碩士論文)。中國文化大學，台北市。
- 黃淑苓(1995)。幼兒教學評量。**嘉義師院學報**，9，617-694。
- 黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 游恆山(2001)。發展心理學第二版。台北：五南。
- 許寶月(2010)。多元智慧理論應用於幼兒品格教育教學成效之研究(碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 梁瑪莉(1987)。學前兒童社會能力與家庭相關因素之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 單文經(1996)。班級經營策略研究。台北：師大書苑。
- 溫世頌(1986)。教育心理學。台北：三民。
- 新苗編譯小組譯(1999)。教室內的難題，**W.George Scarlett** 著。台北：新苗文化。
- 楊力豪(2010)。基隆市國中學生多元智能發展與自我概念之研究(碩士論文)。銘

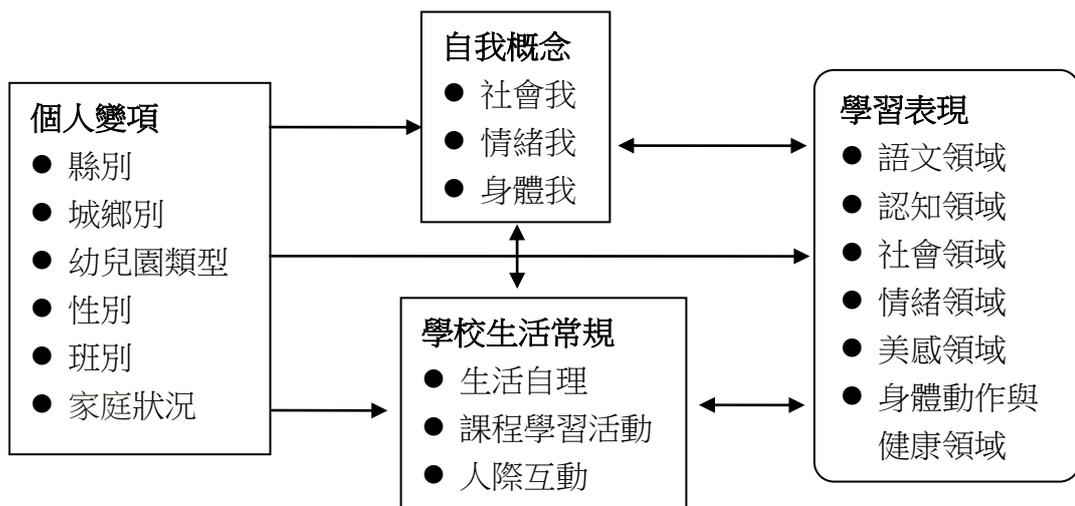
- 傳大學教育研究所，臺北市。
- 楊妙芬(1995)。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究。
國立屏東師範學院學報，8，71-110。
- 楊國樞(1974)。小學與初中學生自我概念的發展及其相關因素。楊國樞、張春興(主編)。中國兒童行為的發展，417-463。台北：環宇。
- 楊馥綸(1986)。南區國民中學資賦優異學生與一般學生行為困擾影響因素之比較研究(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 趙曉美(2001)。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果(博士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 葉芯慧(2009)。原住民與非原住民國中生親子關係、自我概念與學業成就關係之研究(碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 葉芃宜(2012)。幼兒園幼兒生活常規與學習表現之相關研究。2012臺灣幼兒教育與照顧學術研討會。南華大學，嘉義縣。
- 賴品仔(2010) 原鄉地區國小教師的生命意義與工作壓力(碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 賴鑫城(1992)。國中學生自我概念、學業成就、師生關係對學校態度之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範學院，高雄市。
- 蔡清中(2006)。外籍配偶子女學習適應及學業成就之研究。國立新竹大學人資處輔導教學碩士班碩士論文。新竹市。
- 潘世尊(2003)。建構主義學習理論與教學應用。載於張新仁(主編)，學習與教學新趨勢(p307-344)。台北:心理。
- 臺中榮民總醫院兒童醫學部發展遲緩兒童聯合評估中心(2012)。兒童發展里程碑。引自 <http://www3.vghtc.gov.tw:8082/peddelay/pdd/PDD6-1.htm>
- 劉燕饒(2001)。國民中學資優學生時間管理、學習態度、學業成就與生活適應關係之研究(碩士論文)。彰化師範大學，彰化市。
- 劉信雄(1992)。國小學生認知風格，學習策略，自我效能與學業成就關係之研究(博士論文)。國立政治大學教育研究所，台北市。
- 蔣志健(2001)。國小學童自我概念同儕關係與學業成就之研究(碩士論文)。中華科技大學，台南市。
- 蔡玉瑟(1994)。資優生人格特質與其行為生活適應之相關研究(碩士論文)。台中師院，台中市。
- 鄭數華(2004)。「自我認識」生命教育課程對國小高年級學生自我概念與生命意義感教學成效之探討(碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 盧欽銘(1979)。我國兒童及青少年自我觀念的發展。台灣師範大學教育心理學報，12,123-132。
- 盧素碧(2002)。幼兒教育課程理論與單元活動設計。台北：文景。
- 盧富美(2002)。班級常規經營；常規與教學雙人行。台北：心理。

- 謝明君(2012)。國小學童身體意象與身體自我概念之研究。國立台北大學身心整合與運動休閒產業學系碩士論文。台東市。
- 簡茂發(1978)。父母教養態度與小學兒童生活適應。教育心理學報，11，63-86。
- 簡茂發，蔡玉慧（1991）。測驗年刊，38,1-16。
- 簡淑真（1984）。學前兒童社會能力與其同儕團體社會地位之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。
- 簡志娟(1996)。影響父母教養方式之因素－生態系統理論之研究（碩士論文）。台灣師範大學，台北市。
- 簡楚瑛(1996a)。幼稚園班級經營。台北：文景
- 簡楚瑛(1996b)。幼稚園師生對班級常規內涵之知覺比較研究。八十五學年度師範學院教育學術論文發表會論文集，4，274-311。
- 羅佳芬（2002）。國小兒童父母管教方式，自我概念，人際關係與利社會行為之相關研究（未出版之碩士論文）。台南師範學院，台南市。

二、西文部分

- Abu-Taleb, T.F. (1992). The relations between childrens' self-concept and prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International*, 53(7)2234A.
- Achievement: Examining the Relationship. *Educational Research Quarterly*, 29, 39-50
- Arkoff, A. (1968). *Adjustment and mental health*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*, Princeton: Ven Nostrand
- Atkinson, J.W., & Feather, N.T.R. (eds.) (1966). *A theory of chievement motivevation*. new York: Kohn wiley & Sons.
- Benjamin, M.; Mckeachie, W.J.; Lin, L., & Holinger, D.P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psycholgy*, 73, 816-824.
- Bybee, R.W. & Kennedy, D. (2005). Math and Science Achievement, *Science*, 307, 481.
- Cattel, R.B; Barton, K., & Dielman, T.E. (1972). prediction of schiil achievement from motivation, personality, and ability measures. *Psychological Reports*, 30, 35-43.
- Cauley, K.L. (1985) Self concept as it influences prosocial behavior. *Child development* (5th ed). MA: Allyn and Bacon.
- Cooley, C.H. (1992). *Human nature and the social order*. N.J.: Charles Scribner's Sons.
- Eysenck, M.W. (1979), Anxiety, learning, and memory; A reconceptualization, *Journal of Research in personality*, 13, 363-385.
- Elliott, S.N. (1995). Creating meaningful performance assessment. (*Eric Document Service No. ED381985*).
- Ferrini-Mundy, J. & Schmidt, W.H. (2005). International comparative studies in mathematics education: Opportunities for collaboration and challenges for researchers, *Journal for Research in Mathematics Education*, 36, 164-175.
- Good T. L. & Brophy J.E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed). NY: Longman.
- House, J.D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: Results from the TIMSS 1999 assesmet. *Child study journal*, 32, 157-178.
- Lagac'e-S'eguine GD., & Entremont L.M. (2006). The role of child integrative affect the relations between parenting styles and play, *Early Child Derlopment and Care*, 176 (5), 461-477.
- Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS. *Australian Journal of Education*, 46, 154-171.
- Mayer, R. e. (1981). *The promise of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- McClelland, D.C.; Atkinson, J.W. Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement*

- motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mckeachie, W.J. (1984). Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing disrupt information processing? *Review of Applied Psychology*, 33, 187-203.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science, formulations of the person in the social context*. 3, 122-128, New York: McGraw-Hill.
- Sharelson, R.J., Habner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Berk, L.E. (2000). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- Shavlsion, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). *Self-concept; Validation of construct interpretation*. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- Sliver, B. M. (1992). *Changes in self-esteem, prosocial behavior and school attitude among tutors in an elementary school peer tutoring program*.
- Tittnich, E. (1998). Learning be the crst we can be. *Scholastic Early Childhood Today*. New York: Nov/Dec 13, Iss. 3: pg. 33, 8 pgs.
- Vessels, G. H. (1998). *Character and community development: A school Planning and teacher training handbook*. London: Praeger.
- Wilfely, D. & Kuncce, J. (1986). *Differential physical and psychological effects of exercise*. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 337-342.



根據本研究架構，分別說明研究變項之屬性：

一、背景變項

本研究的背景變項，針對幼兒之個人變項，包括縣別、城鄉別、幼兒園類型、性別、班別及家庭狀況等六個部份進行研究對象個人背景資料之蒐集。進一步將受試之幼兒予以分類如下：

1. 縣別：依幼兒園所屬縣市，區分為雲林縣與嘉義縣。
2. 城鄉別：依幼兒園所屬城鄉，區分為縣轄市與鄉鎮。
3. 幼兒園類型：依幼兒園所屬類型，區分為公立與私立。
4. 性別：依幼兒不同性別，區分為男生與女生幼兒。
5. 班別：依幼兒不同班級，區分為大班與中班幼兒。
6. 家庭狀況：依幼兒之家庭狀況，區分為核心家庭、三代同堂、單親家庭及其它(包括隔代教養、寄養家庭及失親兒)等四種。

二、自變項

(一)自我概念

自我概念是指個人對自己的形象及有關人格特質所持有的知覺與態度(郭為藩，1996)。本研究之『幼兒自我概念評量表』是參考 Shavelson 的自我概念階層模式為架構，再依據研究對象的年齡和身心發展階段，編製而成。

(二)生活常規

本研究所界定之『生活常規』，是以幼兒全日在園內的作息為時間軸，「生活自理」、「課程學習活動」、「人際互動」等三個因素層為架構，編製而成。

三、依變項

本研究之問卷調查對象為雲嘉地區幼兒園幼兒，在依變項之『學習表現』上，以中班、大班幼兒之「語文領域」、「認知領域」、「社會領域」、「情緒領域」、「美感領域」、「身體動作與健康領域」等六個領域之表現。

名詞釋義

幼兒

根據教育部（2011）年所訂「幼兒教育及照顧法」規定幼兒即2歲以上至入國民小學之人。本研究所指幼兒為101學年度就讀政府立案幼兒園中班大班之幼兒。

自我概念

郭為藩（1996b）認為自我概念是個人對自己的形象及有關人格特質所持有的知覺與態度。個人對其自我形象通常能加以辨識，同時表現出某種程度的喜惡拒納的態度，自我是個人認知世界的參照架構，是經驗的主體，也是認知的重心。自我概念一方面是個人人格結構的核心，另一方面也是影響個人行為的主要因素。本研究從三個面向去衡鑑中班大班幼兒的自我概念，分別是社會我；情緒我；身體我。採用研究者自編之「幼兒自我概念評量表」，由帶班老師代為勾填。

生活常規

李麗慧(2009)研究整理發現常規一詞也可代表一組規範。常規的定義很多元，可以代表引導學生合宜行為的所有措施，也可以代表規範學生行為的一組規範。本研究所指的幼兒生活常規，是站在幼兒的立場來定義，代表的是幼兒在幼兒園中應遵循的行為規範，帶班老師根據平日對幼兒的觀察、紀錄來填寫「幼兒學校生活常規評量表」。

學習表現

也稱學習成就(余民寧，2006)。根據教育研究文獻的記載顯示，各種在校期間的學生學習記錄資料(如：作業、平時測驗、期中考試、期末考試等)，均可作為廣義的「學習成就」之定義。若從狹義的定義，則「學習成就」係指各學科的學習

成績，或各學科綜合後的平均學期成績。

本研究「學習表現」的操作形定義是研究對象在 101 學年度上學期，在六大領域的學習成果表現統合稱之。研究者參考 2012 年教育部研編之《幼兒園教保活動課程大綱學習指標》編製「幼兒學習表現評量表」，由帶班老師從平日觀察紀錄幼兒學習動機、課堂表現、學習參與歷程，實作，創造思維，活用內容等統整起來去評量。此評量不計該領域學習分數，主要目的在加強個別優勢並給予鼓勵來增強學習動機，或者在需要給予個別補救輔導的地方，給與適用於幼兒的措施。並作為教師編訂課程，準備教材的參考，非傳統紙筆測驗。

幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷(初稿)

本問卷分為二部分，第一部分是學生基本資料；第二部分是問卷題項。本問卷中自我概念分量表有 15 題，生活常規分量表有 37 題、學習表現分量表有 31 題，共計 83 題。

壹、學生基本資料

※(每位學生填答一份)

一、我所服務幼兒園的地區：

1.雲林縣_____ (市.鎮.鄉)

2.嘉義縣_____ (市.鎮.鄉)

二、學生性別：1.男生 2.女生

三、班 別：1.大班 2.中班

四、學生的家庭狀況：1.單親家庭 2.三代同堂 3.核心家庭(與父母同住)

貳、問卷題項：本問卷分為以下三個面向

一、幼兒自我概念評量表

本問卷採用 Likert 五點計分，由帶班老師代幼兒勾填
請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾

表 表 表 發 尚
現 現 現 展 需
優 良 尚 中 加
異 好 可 強 強
輔
導

一、社會我

- | | |
|--|------------------|
| <p>1. 覺得同伴(同學)都很喜歡他.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |
| <p>2. 家人認為他自己可以把事情做得很好.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |
| <p>3. 覺得老師認為他是一個上課認真的小孩。.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |
| <p>4. 會主動和別人交談。.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |
| <p>5. 覺得同儕總是會嘲笑他。.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |

二、情緒我

- | | |
|---|------------------|
| <p>6. 遇到不如意的事情，雖然沮喪，但能很快恢復心情的從事下一個活動。.....
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____</p> | <p>— — — — —</p> |
|---|------------------|

7.能知道他人的情緒。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

8.能調節自己的情緒。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

9.對自己非常有自信。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

10.可以勇敢拒絕自己做不到的事。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

三、身體我

11.對自己的身體沒有自卑感。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

12.能勇敢的參與各項身體體能的運動遊戲。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正用適用
建議意見： _____

13.知道自己的性別和性別特徵。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

14.認為自己的身體非常健康。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

15.瞭解身體各方面還在發育成長。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

二、生活常規評量表

本問卷採用 Likert 五點計分，由帶班老師代幼兒勾填。

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾

	表 現 優 異	表 現 良 好	表 現 尚 可	發 展 中	尚 需 加 強 輔 導
一、生活自理					
(一)培養正確衛生習慣					
16.能養成洗手清潔的好習慣，例如在餐前、餐後、如廁後、工作後。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					
17.上廁所不需協助。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					
18.有正確擤鼻涕的習慣。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					
19.使用過的衛生紙會投入垃圾桶。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					
20.個人置物櫃，能收拾整齊保持清潔。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					
21.能自己完成摺被子，放置在規定的位置。.....	—	—	—	—	—
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用					
建議意見：_____					

(二)培養進食膳後收拾的好習慣

22.口渴時會自行取水飲用。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

23.能均衡攝食各類食物。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

24.用餐後能自行清洗餐具。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

25.能在用餐時間內完成進食。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

26.每一餐都能吃完食物。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

27.有剩菜會倒進廚餘桶。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(三)培養健康身體的好習慣

28.閱讀時能正確使用照明。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

29.看電視時會在固定座位。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

30.能感知氣溫變化，換穿或自行加添衣物。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

31.身體不舒服時，會主動向帶班老師報告。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

32.能養成保護自己安全的能力。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

33.很樂意配合學校進行測量體溫。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

二、課程學習活動

(一)全園常規

34.能在幼兒園規定的進園時間上學。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

35.全園集會活動時，積極參與。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

36.能夠遵行幼兒園的規定，穿著制服。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

37.能分辨自己和學校的物品。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

38.使用戶外遊具時能遵守安全規則。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

(二)班級常規

39.課程間轉銜活動能順利配合。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

- 40.能依「學習區」的使用規則，進行使用玩具。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 41.上課中表達意見，能先舉手。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 42.上課時不隨意起身走動。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 43.能夠在規定的時間內，完成作品或作業。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 44.可以控制自己說話的音量，不會干擾到別人。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 45.愛護公共的物品。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 三、人際互動
- (一)個人適應
- 46.已能良好適應幼兒園的生活作息。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 47.能主動與同儕交談互動。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____
- 48.能和不同家庭背景的同儕和睦相處。..... — — — — —
 建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
 建議意見： _____

49.和師長、同儕互動時有禮貌。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

(二)父母參與

50.父母親對幼兒園舉辦的活動，例如班親會，總是積極參與。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

51.父母經常主動與老師聯絡有關孩子的學習狀況。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

52.父母親在家會和幼兒一起閱讀繪本。..... — — — — —
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

三、幼兒學習表現評量表

本問卷採用 Likert 五點計分，由帶班老師代幼兒勾填。

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾

表 表 表 發 尚
現 現 現 展 需
優 良 尚 中 加
異 好 可 　 強
　 　 　 　 輔
　 　 　 　 導

一、語文領域

(一)理解

53.能夠背誦及理解童謠的意思。..... _ _ _ _ _
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

54.能夠理解對方的語意，並明確表達自己的意見。..... _ _ _ _ _
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

55.能夠運用圖像符號，編出連貫的故事。..... _ _ _ _ _
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

(二)表達

56.能夠說出常用的物品名稱。..... _ _ _ _ _
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

57.能夠以口語描述物件和作品的特徵及內容。..... _ _ _ _ _
建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用
建議意見： _____

二、認知領域

(一)蒐集訊息

58.喜歡觀察所在環境中的動植物，主動蒐集相關訊息。 _ _ _ _ _

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：

(二)整理訊息

59.學習新知識時，能夠與舊經驗做聯結。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

60.可以完整完成教師所交代的作業，並提出問題。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(三) 解決問題

61.能夠正確的以硬幣或紙鈔組合 999 元以下的金額。 — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

62.對發生的問題能獨自思考解決。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

三、社會領域

(一) 探索與覺察

63.對於生活中的經驗，能夠大方的和同伴分享並討論。 — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

64.了解自己身體特徵與性別異同。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(二) 協商與調整

65.瞭解家庭成員間的關係。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

66.能遵循團體所訂的規則，並配合分工合作。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

(三)愛護與尊重

67.能尊重並關心同儕的遭遇。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

四、情緒領域

(一) 覺察與辨識

68.能辨別自己的同一種情緒有程度上的差異。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

69.能從事件脈絡辨認他人和擬人化物件的情緒。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

(二)表達

70.與同儕衝突，無法解決，會尋求師長協助。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

71.辨識對方情緒的變化，並予以對應。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

(三)理解

72.能瞭解喜、怒、哀、樂的意思。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見： _____

(四)調節

73.能夠對參與的活動或課程有相當穩定的注意力(20分鐘以上)。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

五、美感領域

(一) 探索與覺察

74.能夠辨識與覺察四季的變化和景象。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(二) 表現與創作

75.能夠運用不同色彩有創意的大膽作畫。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

76.能跟隨音樂唱完整首曲子，並生動活潑搭配肢體動作。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

77.能自己選擇媒材，自創出與眾不同的作品。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(三) 回應與賞析

78.安靜欣賞一首曲子並分享自己的感受。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

六、身體動作與健康領域

(一) 觀察與模仿

79.能專注觀察模仿教師示範用具的步驟，且正確的操作。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

80.能辨識來球的方向，並模仿以正確的姿勢接球。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(二) 協調與控制

81.能從平衡木的起點順利走到終點。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

82 連續單腳跳的動作(5 個以上) 。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

(三) 組合與創作

83.能夠自創不同肢體動作，邊唱邊跳完一首童謠。..... — — — — —

建議：()適用 ()不適用 ()修正後適用

建議意見：_____

感謝您的參與

附錄二

專家效度審查彙整表

幼兒自我概念評量表			
	題目	適切度	專家修正意見
社會我	1.覺得同伴(同學)都很喜歡他	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	在班級上的人緣很好。
	2.家人認為他自己可以把事情做得很好	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	家人認為他可以自己完成自己的事情。
	3.覺得老師認為他是一個上課認真的小孩。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	老師認為他是一個上課認真的小孩。
	4.會主動和別人交談。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能主動與人打招呼。
	5.覺得同儕總是會嘲笑他。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能用溝通而非肢體衝突的方式解決問題。
情緒我	6.遇到不如意的事情，雖然沮喪，但能很快恢復心情的從事下一個活動。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	遇到不如意的事，能很快恢復進行下一個活動。
	7.知道他人的情緒。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能辨識他人的情緒。
	8.調節自己的情緒。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能適時表達自己的情緒。
	9.對自己非常有自信。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	10.可以勇敢拒絕自己做不到的事。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能以正確的方式拒絕自己做不到的事。
身體	11.對自己的身體沒有自卑感。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用	能知道自己身體的重要器官，而不隨便讓人觸摸。

(續下頁)

我		<input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	
身體我	12.能勇敢的參與各項身體體能的運動遊戲。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能踴躍參與各項身體體能的運動遊戲。
	13.知道自己的性別。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	知道自己的性別。
	14.認為自己的身體非常健康。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	會注意自己的身體健康。
	15.瞭解身體各方面還在發育成長。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	會關心自己身體的發展。

生活常規評量表

生活自理			
	題目	適切度	專家修正意見
培養正確衛生習慣	16.能養成洗手清潔的好習慣，例如在餐前、餐後、如廁後、工作後。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	有洗手清潔的好習慣，例如在餐前、餐後、如廁後、工作後。
	17.上廁所不需協助。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	18.有正確擤鼻涕的習慣。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	19.使用過的衛生紙會投入垃圾桶。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	20.個人置物櫃，能收拾整齊保持清潔。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	21.能自己完成摺被子，放置在規定的位置。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能自己完成摺被子，並且放置在規定的位置。

(續下頁)

培養進食膳後收拾好習慣	22.口渴時會自行取水飲用。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	23.能均衡攝食各類食物。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能嚐試各種食物而不挑食。
	24.用餐後能自行清洗餐具。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	25.能在用餐時間內完成進食。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能在規定的用餐時間內完成進食。
	26.每一餐都能吃完食物。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能愛惜食物。
	27.有剩菜會倒進廚餘桶。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
培養健康身體的好習慣	28.閱讀時能正確使用照明。	<input type="checkbox"/> 適用 <input checked="" type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	刪除
	29.看電視時會在固定座位。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	看電視時能保持正確距離。
	30.能感知氣溫變化，換穿或自行加添衣物。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	31.身體不舒服時，會主動向帶班老師報告。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	身體不舒服時會主動向老師報告。
	32.能養成保護自己安全的能力。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	

(續下頁)

	33.很樂意配合學校進行測量體溫。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
--	-------------------	--	--

課程學習活動			
	題目	適切度	專家修正意見
全園常規	34.能在幼兒園規定的進園時間上學。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	36.全園集會活動時，積極參與。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	37.能夠遵行幼兒園的規定，穿著制服。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	38.能分辨自己和學校的物品。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	39.使用戶外遊具時能遵守安全規則。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
班級常規	40.課程間轉銜活動能順利配合。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	課程間轉銜活動能順利配合，例如互外活動結束後能歸隊。
	46.能依「學習區」的使用規則，進行使用玩具。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	47.上課中表達意見，能先舉手。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	團體討論時能先舉手再表達意見。
	48.上課時不隨意起身走動。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	49.能夠在規定的時間內，完成作品或作業。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	

(續下頁)

	50. 可以控制自己說話的音量，不會干擾到別人。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	51. 愛護公共的物品。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	使用班級物品後，能物歸原處。
人際互動			
個 人 適 應	52. 已能良好適應幼兒園的生活作息。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	53. 能主動與同儕交談互動。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	54. 能和不同家庭背景的同儕和睦相處。	<input type="checkbox"/> 適用 <input checked="" type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	刪除
	55. 和師長、同儕互動時有禮貌。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	知道「請、謝謝、對不起」的使用時機。
父 母 參 與	56. 父母親對幼兒園舉辦的活動，例如班親會，總是積極參與。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	57. 父母經常主動與老師聯絡有關孩子的學習狀況。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	58. 父母親在家會和幼兒一起閱讀繪本。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	

幼兒學習表現評量表

語文領域			
	題目	適切度	專家修正意見
理 解	59. 能夠背誦及理解童謠的意思。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能正確唸唱兒歌及手指謠。
	60. 能夠理解對方的語意，並	<input checked="" type="checkbox"/> 適用	

(續下頁)

	明確表達自己的意見。	<input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	61.能夠運用圖像符號，編出連貫的故事。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能夠覆述老師說的故事內容。
表達	62.能夠說出常用的物品名稱。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	63.能夠以口語描述物件和作品的特徵及內容。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
認知領域			
	題目	適切度	專家修正意見
蒐集訊息	64.喜歡觀察所在環境中的動植物，主動蒐集相關訊息。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	喜歡觀察所現環境中的動植物，並主動閱讀相關訊息。
整理訊息	65.學習新知識時，能夠與舊經驗做聯結。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	66.可以完整完成教師所交代的作業，並提出問題。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	可以完整完成教師所交代的作業，並分享成果。
解決問題	67.能夠正確的以硬幣或紙鈔組合 999 元以下的金額。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能完成 100 以內的分與合。
	68.對發生的問題能獨自思考解決。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	對發生的問題能先自行思考解決。
社會領域			
	題目	適用度	專家修正意見
探索與覺察	69.對於生活中的經驗，能夠大方的和同伴分享並討論。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	70.了解自己身體特徵與性別異同。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用	了解不同性別的身體特徵。

(續下頁)

		■修改後適用	
協商與調整	71.瞭解家庭成員間的關係。	■適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	72.能遵循團體所訂的規則，並配合分工合作。	■適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
愛護與尊重	73.能尊重並關心同儕的遭遇。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 ■修改後適用	能夠主動幫助需要幫助的同儕。
情緒領域			
	題目	適切度	專家修正意見
覺察與辨識	74.能辨別自己的同一種情緒有程度上的差異。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 ■修改後適用	能區辨誇獎與批評適度反應。
	75.能從事件脈絡辨認他人和擬人化物件的情緒。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 ■修改後適用	透過臉部表情和聲音，可以區辨他人的情緒。
表達	76.與同儕衝突，無法解決，會尋求師長協助。	■適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	77.辨識對方情緒的變化，並予以對應。	■適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
理解	78.能瞭解喜、怒、哀、樂的意思。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 ■修改後適用	能瞭解喜、怒、哀、樂、害怕、寂寞各種感情狀態
調節	79.能夠對參與的活動或課程有相當穩定的注意力(20 分鐘以上)。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 ■修改後適用	能夠對參與的課程活動有相當穩定的注意力。(可達 20 分鐘)
美感領域			
	題目	適切度	專家修正意見
探索	80.能夠辨識與覺察四季的變化和景象。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用	在「娃娃家」的角色扮演中，能展現自己的角色並和他人互

與 覺 察		<input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	動。
表 現 與 創 作	81.能夠運用不同色彩有創意的大膽作畫。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	82.能跟隨音樂唱完整首曲子，並生動活潑搭配肢體動作。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
表 現 與 創 作	83.能自己選擇媒材，自創出與眾不同的作品。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
回 應 與 賞 析	84.能安靜欣賞一首曲子並分享自己的感受。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能安靜的欣賞別人的作品，並分享自己的感受。
身體動作與健康領域			
	題目	適切度	專家修正意見
觀 察 與 模 仿	85.能專注觀察模仿教師示範用具的步驟，且正確的操作。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	86.能辨識來球的方向，並模仿以正確的姿勢接球。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
協 調 與 控 制	87.能從平衡木的起點順利走到終點。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	
	88.連續單腳跳的動作(5個以上)。	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後適用	能單腳連續跳五下以上。
組 合 與 創	89.能夠自創不同肢體動作，邊唱邊跳完一首童謠。	<input checked="" type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 不適用 <input type="checkbox"/> 修改後適用	

作			
---	--	--	--

其他建議：(依姓氏筆劃數排)

一、王炳欽教授意見：

1. 建議做信度考驗。
2. 題目稍多，前後會有重疊。
3. 用雙向細目表分析，可知道題目結構。
4. 題意部分要再多看幾次。

二、吳惠英園長意見：

1. 向度太多太細，帶班老師若全班勾填，恐怕太辛苦。
2. 時間也是問題要顧及老師平時的工作量。
3. 自我概念量表部分，由帶班老師勾選還是難免帶有主觀。

三、師幼芳老師意見：

「生活常規評量表」再增加一個題項：父母會主動參與學習單的製作。

四、陶秀玲老師意見：

1. 學生的家庭狀況變更排列順序為：(1)小家庭 (2)三代同堂 (3)單親家庭。

五、謝斐敦教授意見：

1. 題項太多，建議減少。

幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷

本問卷共分為二部分，第一部分是學生基本資料；第二部分是問卷題項。本問卷中自我概念分量表有 15 題，生活常規分量表有 36 題、學習表現分量表有 31 題，共計 82 題。第一部分和第二部分都請您親自為每位幼兒填寫。謝謝您!!

壹、學生基本資料

※(每位學生填答一份，經鑑定已領有殘障手冊之身心障礙幼兒請不用填寫)

一、我所服務幼兒園的地區： 1.雲林縣_____ (市.鎮.鄉)

2.嘉義縣_____ (市.鎮.鄉)

二、幼兒園類型:1.公立 2.私立

二、學生性別：1.男生 2.女生

三、班 別：1.大班 2.中班

四、學生的家庭狀況：1.核心家庭(與父母同住) 2.三代同堂 3.單親家庭 4.其它

第二部分問卷採用 Likert 五點計分，評量表現狀況由高至低排列，依序是表現優異，表現良好，表現尚可，發展中，尚需加強輔導。請依據開學以來，各個幼兒的個別表現紀錄與發展狀況來填寫。

9.對自己非常有自信。..... — — — — —

10.能以正確的方式拒絕自己做不到的事。..... — — — — —

三、身體我

11.能知道自己身體的重要器官，而不隨便讓人觸摸。 — — — — —

12.能踴躍參與各項身體體能的運動遊戲。..... — — — — —

13.知道自己的性別。..... — — — — —

14.會注意自己的身體健康。..... — — — — —

15.會關心自己身體的發展。..... — — — — —

二、幼兒生活常規評量表

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾
每題只能勾一個選項，請勿複選。

	表 現 優 異	表 現 良 好	表 現 尚 可	發 展 中	尚 需 加 強 輔 導
一、生活自理					
(一)培養正確衛生習慣					
16.有洗手清潔的好習慣，例如在餐前、餐後、如廁後、工作後。.....	—	—	—	—	—
17.上廁所不需協助。.....	—	—	—	—	—
18.有正確擤鼻涕的習慣。.....	—	—	—	—	—
19.使用過的衛生紙會投入垃圾桶。.....	—	—	—	—	—
20.個人置物櫃，能收拾整齊保持清潔。.....	—	—	—	—	—
21.能自己完成摺被子，並且放置在規定的位置。.....	—	—	—	—	—
(二)培養進食膳後收拾的好習慣					
22.口渴時會自行取水飲用。.....	—	—	—	—	—
23.能嘗試各種食物而不挑食。.....	—	—	—	—	—

24.用餐後能自行清洗餐具。..... — — — — —

25.能在規定的用餐時間內完成進食。..... — — — — —

26.能愛惜食物。..... — — — — —

27.有剩菜會倒進廚餘桶。..... — — — — —

(三)培養健康身體的好習慣

28.看電視時保持正確距離。..... — — — — —

29.能感知氣溫變化，換穿或自行加添衣物。..... — — — — —

30.身體不舒服時會主動向老師報告。..... — — — — —

31.能養成保護自己安全的能力。..... — — — — —

32.很樂意配合學校進行測量體溫。..... — — — — —

二、課程學習活動

(一)全園常規

33.能在幼兒園規定的進園時間上學。..... — — — — —

34.全園集會活動時，積極參與。..... — — — — —

35. 能夠遵行幼兒園的規定，穿著制服。..... — — — — —

36. 能分辨自己和學校的物品。..... — — — — —

37. 使用戶外遊具時能遵守安全規則。..... — — — — —

(二) 班級常規

38. 課程間轉銜活動能順利配合，例如戶外活動結束後能隊。..... — — — — —

39. 能依「學習區」的使用規則，進行使用玩具。..... — — — — —

40. 團體討論時能先舉手再表達意見。..... — — — — —

41. 上課時不隨意起身動。..... — — — — —

42. 能夠在規定的時間內，完成作品或作業。..... — — — — —

43. 可以控制自己說話的音量，不會干擾到別人。..... — — — — —

44. 使用班級物品後，能物歸原處。..... — — — — —

三、人際互動

(一) 個人適應

45. 已能良好適應幼兒園的生活作息。..... — — — — —

46. 能主動與同儕交談互動。..... — — — — —

47.知道「請、謝謝、對不起」的使用時機。..... — — — — —

(二)父母參與

48.父母親對幼兒園舉辦的活動，例如班親會，總是積極參與。..... — — — — —

49.父母經常主動與老師聯絡有關孩子的學習狀況。..... — — — — —

50.父母親在家會和幼兒一起閱讀繪本。..... — — — — —

51.父母會主動參與學習單的製作。..... — — — — —

三、幼兒學習表現評量表

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾

每題只能勾一個選項，請勿複選。

表 現 優 異	表 現 良 好	表 現 尚 可	發 展 中	尚 需 加 強 輔 導
------------------	------------------	------------------	-------------	----------------------------

一、語文領域

(一)理解

52.能正確念唱兒歌及手指謠。.....

53.能夠理解對方的語意，並明確表達自己的意見。.....

54.能夠覆述老師說的故事內容。.....

(二)表達

55.能夠說出常用的物品名稱。.....

56 能夠以口語描述物件和作品的特徵及內容。.....

二、認知領域

(一)蒐集訊息

57.喜歡觀察所在環境中的動植物，並主動閱讀相關訊息。
.....

(二)整理訊息

58.學習新知識時，能夠與舊經驗做聯結。.....

59.可以完整完成教師所交代的作業，並分享成果。..... — — — — —

(三) 解決問題

60.能完成 100 以內的分與合。..... — — — — —

61.對發生的問題能先自行思考解決。..... — — — — —

三、社會領域

(一) 探索與覺察

62.對於生活中的經驗，能夠大方的和同伴分享並討論。 — — — — —

63.了解不同性別的身體特徵。..... — — — — —

(二) 協商與調整

64.瞭解家庭成員間的關係。..... — — — — —

65.能遵循團體所訂的規則，並配合分工合作。..... — — — — —

(三) 愛護與尊重

66.能夠主動幫助需要幫助的同儕。..... — — — — —

四、情緒領域

(一) 覺察與辨識

67.能區辨誇獎與批評，適度反應。..... — — — — —

68.透過臉部表情和聲音，可以區辨他人的情緒。..... — — — — —

(二)表達

69.與同儕衝突，無法解決，會尋求師長協助。..... — — — — —

70.辨識對方情緒的變化，並予以對應。..... — — — — —

(三)理解

71.能瞭解喜、怒、哀、樂、害怕、寂寞各種感覺狀態。..... — — — — —

(四)調節

72.能夠對參與的課程活動有相當穩定的注意力(可達 20 分鐘) 。..... — — — — —

五、美感領域

(一) 探索與覺察

73.在「娃娃家」的角色扮演中能展現自己的角色並和他人互動。..... — — — — —

(二) 表現與創作

74.能夠運用不同色彩有創意的大膽作畫。..... — — — — —

75.能跟隨音樂唱完整首曲子，並生動活潑搭配肢體動作。..... — — — — —

76.能自己選擇媒材，自創出與眾不同的作品。..... — — — — —

(三) 回應與賞析

77.能安靜的欣賞別人的作品，並分享自己的感受。..... — — — — —

六、身體動作與健康領域

(一) 觀察與模仿

78.能專注觀察模仿教師示範用具的步驟，且正確的操作。..... — — — — —

79.能辨識來球的方向，並模仿以正確的姿勢接球。..... — — — — —

(二) 協調與控制

80.能從平衡木的起點順利走到終點。..... — — — — —

81 能單腳連續跳 5 下以上。..... — — — — —

(三) 組合與創作

82.能夠自創不同肢體動作，邊唱邊跳完一首童謠。..... — — — — —

非常感謝您的參與，辛苦了!!請再次檢查問卷，每題都要填寫到喔!

幼兒自我概念、生活常規與學習表現之相關研究問卷

本問卷共分為二部分，第一部分是學生基本資料；第二部分是問卷題項。本問卷中自我概念分量表有 15 題，生活常規分量表有 36 題、學習表現分量表有 31 題，共計 82 題。第一部分和第二部分都請您親自為每位幼兒填寫。謝謝您!!

壹、學生基本資料

※(每位學生填答一份，經鑑定已領有殘障手冊之身心障礙幼兒請不用填寫)

一、我所服務幼兒園的地區： 1.雲林縣_____ (市.鎮.鄉)

2.嘉義縣_____ (市.鎮.鄉)

二、幼兒園類型:1.公立 2.私立

二、學生性別：1.男生 2.女生

三、班 別：1.大班 2.中班

四、學生的家庭狀況：1.核心家庭(與父母同住) 2.三代同堂 3.單親家庭 4.其它

第二部分問卷採用 Likert 五點計分，評量表現狀況由高至低排列，依序是表現優異，表現良好，表現尚可，發展中，尚需加強輔導。請依據開學以來，各個幼兒的個別表現紀錄與發展狀況來填寫。

9.對自己非常有自信。..... — — — — —

10.能以正確的方式拒絕自己做不到的事。..... — — — — —

三、身體我

11.能知道自己身體的重要器官，而不隨便讓人觸摸。 — — — — —

12.能踴躍參與各項身體體能的運動遊戲。..... — — — — —

13.知道自己的性別。..... — — — — —

14.會注意自己的身體健康。..... — — — — —

15.會關心自己身體的發展。..... — — — — —

二、幼兒生活常規評量表

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾
每題只能勾一個選項，請勿複選。

	表 現 優 異	表 現 良 好	表 現 尚 可	發 展 中	尚 需 加 強 輔 導
一、生活自理					
(一)培養正確衛生習慣					
16.有洗手清潔的好習慣，例如在餐前、餐後、如廁後、工作後。.....	—	—	—	—	—
17.上廁所不需協助。.....	—	—	—	—	—
18.有正確擤鼻涕的習慣。.....	—	—	—	—	—
19.使用過的衛生紙會投入垃圾桶。.....	—	—	—	—	—
20.個人置物櫃，能收拾整齊保持清潔。.....	—	—	—	—	—
21.能自己完成摺被子，並且放置在規定的位置。.....	—	—	—	—	—
(二)培養進食膳後收拾的好習慣					
22.口渴時會自行取水飲用。.....	—	—	—	—	—
23.能嘗試各種食物而不挑食。.....	—	—	—	—	—

24.用餐後能自行清洗餐具。..... — — — — —

25.能在規定的用餐時間內完成進食。..... — — — — —

26.能愛惜食物。..... — — — — —

27.有剩菜會倒進廚餘桶。..... — — — — —

(三)培養健康身體的好習慣

28.看電視時保持正確距離。..... — — — — —

29.能感知氣溫變化，換穿或自行加添衣物。..... — — — — —

30.身體不舒服時會主動向老師報告。..... — — — — —

31.能養成保護自己安全的能力。..... — — — — —

32.很樂意配合學校進行測量體溫。..... — — — — —

二、課程學習活動

(一)全園常規

33.能在幼兒園規定的進園時間上學。..... — — — — —

34.全園集會活動時，積極參與。..... — — — — —

35. 能夠遵行幼兒園的規定，穿著制服。..... — — — — —

36. 能分辨自己和學校的物品。..... — — — — —

37. 使用戶外遊具時能遵守安全規則。..... — — — — —

(二) 班級常規

38. 課程間轉銜活動能順利配合，例如戶外活動結束後能隊。..... — — — — —

39. 能依「學習區」的使用規則，進行使用玩具。..... — — — — —

40. 團體討論時能先舉手再表達意見。..... — — — — —

41. 上課時不隨意起身動。..... — — — — —

42. 能夠在規定的時間內，完成作品或作業。..... — — — — —

43. 可以控制自己說話的音量，不會干擾到別人。..... — — — — —

44. 使用班級物品後，能物歸原處。..... — — — — —

三、人際互動

(一) 個人適應

45. 已能良好適應幼兒園的生活作息。..... — — — — —

46. 能主動與同儕交談互動。..... — — — — —

47.知道「請、謝謝、對不起」的使用時機。..... — — — — —

(二)父母參與

48.父母親對幼兒園舉辦的活動，例如班親會，總是積極參與。..... — — — — —

49.父母經常主動與老師聯絡有關孩子的學習狀況。..... — — — — —

50.父母親在家會和幼兒一起閱讀繪本。..... — — — — —

51.父母會主動參與學習單的製作。..... — — — — —

三、幼兒學習表現評量表

請就下列各題意，在您認為符合的__上打勾

每題只能勾一個選項，請勿複選。

表 現 優 異	表 現 良 好	表 現 尚 可	發 展 中	尚 需 加 強 輔 導
------------------	------------------	------------------	-------------	----------------------------

一、語文領域

(一)理解

52.能正確念唱兒歌及手指謠。.....

53.能夠理解對方的語意，並明確表達自己的意見。.....

54.能夠覆述老師說的故事內容。.....

(二)表達

55.能夠說出常用的物品名稱。.....

56 能夠以口語描述物件和作品的特徵及內容。.....

二、認知領域

(一)蒐集訊息

57.喜歡觀察所在環境中的動植物，並主動閱讀相關訊息。
.....

(二)整理訊息

58.學習新知識時，能夠與舊經驗做聯結。.....

59.可以完整完成教師所交代的作業，並分享成果。..... — — — — —

(三) 解決問題

60.能完成 100 以內的分與合。..... — — — — —

61.對發生的問題能先自行思考解決。..... — — — — —

三、社會領域

(一) 探索與覺察

62.對於生活中的經驗，能夠大方的和同伴分享並討論。 — — — — —

63.了解不同性別的身體特徵。..... — — — — —

(二) 協商與調整

64.瞭解家庭成員間的關係。..... — — — — —

65.能遵循團體所訂的規則，並配合分工合作。..... — — — — —

(三) 愛護與尊重

66.能夠主動幫助需要幫助的同儕。..... — — — — —

四、情緒領域

(一) 覺察與辨識

67.能區辨誇獎與批評，適度反應。..... — — — — —

68.透過臉部表情和聲音，可以區辨他人的情緒。..... — — — — —

(二)表達

69.與同儕衝突，無法解決，會尋求師長協助。..... — — — — —

70.辨識對方情緒的變化，並予以對應。..... — — — — —

(三)理解

71.能瞭解喜、怒、哀、樂、害怕、寂寞各種感覺狀態。..... — — — — —

(四)調節

72.能夠對參與的課程活動有相當穩定的注意力(可達 20 分鐘) 。..... — — — — —

五、美感領域

(一) 探索與覺察

73.在「娃娃家」的角色扮演中能展現自己的角色並和他人互動。..... — — — — —

(二) 表現與創作

74.能夠運用不同色彩有創意的大膽作畫。..... — — — — —

75.能跟隨音樂唱完整首曲子，並生動活潑搭配肢體動作。..... — — — — —

76.能自己選擇媒材，自創出與眾不同的作品。..... — — — — —

(三) 回應與賞析

77.能安靜的欣賞別人的作品，並分享自己的感受。..... — — — — —

六、身體動作與健康領域

(一) 觀察與模仿

78.能專注觀察模仿教師示範用具的步驟，且正確的操作。..... — — — — —

79.能辨識來球的方向，並模仿以正確的姿勢接球。..... — — — — —

(二) 協調與控制

80.能從平衡木的起點順利走到終點。..... — — — — —

81 能單腳連續跳 5 下以上。..... — — — — —

(三) 組合與創作

82.能夠自創不同肢體動作，邊唱邊跳完一首童謠。..... — — — — —

非常感謝您的參與，辛苦了!!請再次檢查問卷，每題都要填寫到喔!