

幼兒自主認知之初探

林昭溶* 毛萬儀** 吳敏而***

摘要

Piaget 曾提出順應理論來說明幼兒與環境互動時的同化或調適的反應。順應—同化的反應是指兒童會在既有的認知基模中增加新資訊；順應—調適的反應則指兒童會改變既有觀點來適應新訊息。Vygotsky 認為兒童與環境互動時會企圖改變環境，而提出 agency 的觀點。Reunamo 以 Piaget 與 Vygotsky 的觀點為基礎，提出幼兒與環境互動的四種反應類型：順應—同化、順應—調適、自主—同化、自主—調適等。本研究以 Reunamo 所提之觀點，訪談臺芬兩國 1,064 位 3 至 6 歲的幼兒，在 16 個假設情境下，他們的做法為何？幼兒的回答依 Reunamo 所提的四個類別進行歸類。結果顯示：幼兒最常出現自主—調適的反應，即嘗試改變環境也調整自己；出現次多的反應是順應—調適，即不企圖改變環境，而是調整自己的想法來適應環境。這兩類反應皆隨年齡成長而增加。自主—同化的觀點以及順應—同化的觀點為數較少，且皆隨年齡成長而減少。

關鍵詞：學前幼兒、自主認知、皮亞傑、維高斯基、Reunamo

*林昭溶，經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

**毛萬儀，經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

***吳敏而，國家教育研究院研究員

電子信箱：joyce@ems.cku.edu.tw；wanyl@ems.cku.edu.tw；rozwu@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 7 月 22 日；採用日期：2013 年 10 月 14 日

Analysis of Agentive Perception to the Day Care Center Situation

Chao-Jung Lin* Wann-Yi Mau** Rosalind Wu***

Abstract

According Piaget's adaptive theory of cognitive development in response to the environment, the child adds new information to his original conception by not changing his viewpoint. But to the stage of adaptive-accommodative response, the child changes his original viewpoint by accommodating new information. Vygotsky interpreted such a change as the development of the dimension of agency which is understood as the one making change. Based on Piaget's and Vygotsky, Reunamo worked out four categories of responses: as adaptive-assimilation, adaptive-accommodation, agentive-assimilation, agentive-accommodation. Using Reunamo's 4 categories, this project interviewed 1,064 children, aged from 3 to 6, to explore how they respond to 16 hypothetical situations. The results are as follows: First, the most responses were agentive-accommodation. That means the children themselves try to change the environment, and change themselves in the process. Second, the next most visible category is adaptive-accommodation. In this category, the children do not try to change the environment but change themselves to accommodate to the situation. These two categories responses are increasing with ages. The less responses are agentive-assimilation and adaptive-assimilation which are decreasing with age.

Keywords: Early childhood, Agentive perception, Interview, Piaget, Vygotsky

*Chao-Jung Lin, Associate professor, Department of Early Childhood Educare, Ching -Kuo Institute of Management and Health

**Wann-Yi Mau, Associate professor, Department of Early Childhood Educare, Ching -Kuo Institute of Management and Health

***Rosalind Wu, Researcher, National Academic of Education Research

E-mail: joyce@ems.cku.edu.tw; wanyi@ems.cku.edu.tw; rozwu@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: July 22, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

生存，是一個不斷地與環境中的人、事、物互動的過程。幼兒進入園所，是正式社會化階段的開始，與他人互動的機會增加，此時必須學習適應外在環境的要求，而內在的需求也待滿足，當二者出現衝突時，孩子是如何面對衝突？是如何看待以及處理周遭的人、事、物？若堅持自己的看法雖然可以自我滿足，但同時也會提升衝突，導致關係的破裂；若放棄自己的想法，雖然能維持關係，但卻不能滿足自己的需求。學前幼兒各方面能力皆正在發展，其認知發展處於前運思期，比較自我中心、易於從自己的角度來進行思考，他們對於周遭問題的處理有何想法？是本研究關切的重點。

基本上，幼兒和環境的互動與其認知的關係密不可分，而認知的本質與發展向來是學者們關注的焦點，其中 Piaget 與 Vygotsky 二人對於認知發展之理論建構有卓越的貢獻且影響深遠。Piaget 曾提出認知發展的順應理論，據以說明幼兒與環境互動時的同化或調適的反應。當出現順應—同化（adaptive-assimilation）的反應時，兒童會在既有的認知基模中增加新的資訊；當出現順應—調適（adaptive-accommodation）的反應時，兒童會改變既有的觀點來適應新的訊息。Vygotsky 則強調兒童不僅是順應環境，同時也會改變環境，提出 agency 的觀點，agency 意指嘗試改變。芬蘭學者 J. Reunamo 以 Piaget 與 Vygotsky 的理論架構為基礎，從 1998 年起即陸續進行相關研究，在歐洲已發表相關論文，且於 2007 年試圖整合訪談、系統性觀察、教師評量等資料，藉以了解幼兒對於情境的觀點（Reunamo, 2001, 2005, 2007a, 2007b）。臺灣研究團隊與 Reunamo 分別在臺芬兩國同步進行研究，驗證 Reunamo 所提之理論模式，本文為訪談內容之部分研究結果。本研究主要目的是探討與環境互動時，幼兒是如何看待周遭環境？除了了解幼兒自主認知（Agentive perception）理論模式之應用性，亦期對於臺灣教保實務之專業提升有所助益。

貳、文獻探討

一、Piaget 的認知發展觀點

Piaget 關心「知識是怎麼形成的」，並致力於將哲學基礎的認知論建立在科學之上。以一個生物學家來說，Piaget 所建構的心理學是關切有機體如何適應環境。他的認知發展理論，引用進化論中的生物適應概念，詮釋兒童如何在與環境互動的過程中，整合個體的基模 (schema) 與環境的資訊，以達到平衡狀態 (equilibrium)，此過程被稱為順應 (adaptation) 作用。Piaget 假設：「這種尋求認知基模與環境間的平衡是一種生物性的驅力」。在其理論中，對於兒童知識建構有個相當重要的觀點是為「自我協調理論」 (self-regulation) (Piaget, 1971)，意指個體在遭遇不能理解的事物時，一種主動找尋新的推動模式的認知本能，Piaget 認為這是促進認知成長的原動力，而同化 (assimilation) 與調適 (accommodation) 即為二個自我協調的作用，此過程便稱為順應 (adaptation) 作用。Piaget 進一步說明在前述順應作用中的同化性反應 (adaptive-assimilative response) 為：兒童試圖應用原有認知基模來解讀新的資訊，也就是說原有的認知架構並未改變；調適性反應 (adaptive-accommodative response) 則為：兒童改變既存的基模以整合新的資訊或情境，也就是說原認知架構已然改變 (Huitt & Hummel, 2003)。Piaget 認為影響個體的知識成長或認知發展有四個條件：成熟、經驗、社會互動與傳遞、平衡作用，其中前三個都是必要但非充分條件，最後還是必須透過同化與調適二者之平衡化而達成 (Piaget & Inhelder, 1969)。Piaget 的順應理論提醒我們：兒童在與環境互動的過程中，如何透過平衡作用發展其認知基模以及內在基模調整的現象，對於幼兒認知發展與教育課程理論影響深遠。

二、Vygotsky 的認知發展觀點

相較於 Piaget 的個人建構取向，Vygotsky 受到馬克思的影響，採取社會建構取向，從歷史、社會和文化的角度探究人類高層次心理

能力發展歷程，也強調語言符號在思考發展上所扮演的角色，他將人類的認知發展視為是「社會－文化」（social-cultural）或「社會－歷史」（sociohistorical）的過程，認為個體行動的環境是一個不斷改變的社會歷史環境，高層次的心理能力的發生是根源於社會，它的發展也是受到社會文化的影響（陳淑敏，1998；游麗卿，1996；蔡敏玲、陳正乾譯，1997）。再者，雖然 Vygotsky 與 Piaget 都強調個體認知與環境之間的互動關係，但是 Vygotsky 受到 F. Engels 的影響，相信一個人的意圖是起源於社會情境脈絡的限制，這些限制使得個體要透過各種方法、策略來克服問題及改變環境，這使得人與環境之間的關係是一種「辯證的取向」（dialectical approach），主張不僅是個體心智結構因文化資源的吸收內化（internalization）而發生改變（transformation），環境（context）也因受到個體的作用而有變化，意即人也會影響自然並且經由它對自然所做的改變，進而為了他的生存而創造出一個新的自然情境（陳正乾，1995；陳淑敏，1994），並非如 Piaget 所言僅是去順應環境。

綜上所述，Piaget 並未考慮到基模會改變環境的可能性，他所指的調適（accommodation）只有改變個體內在的認知基模，而非改變環境，而我們亦可思考 Vygotsky 提出 agency 的概念，認為個體並非僅僅依循既存的舊經驗去再製新的認知學習，也具有主動學習與主動改變外在環境的動力，而去開創新的情境（Reunamo, 2007b）。

三、自主認知¹

首先說明自主性（agency）的意義。自從 1960—1970 年代美國社會運動的興起，加上 1980—1990 年代歐洲社會的動盪劇變，促使諸多不同領域的學者對於 agency 這個主題感到興趣，想要探究人們是如何再製或改變曾經形塑他們的社會結構（Ahearn, 2001）。

¹ 郭靜晃、吳幸玲（1993）在其翻譯的發展心理學一書中，提及學步期兒童在發起行動、堅持活動、決定什麼時候應該結束活動等願望上更為武斷，曾將 agency 翻譯為主體感，意謂兒童是活動發起者的看法，會擴大到行為層面。本研究則將 Reunamo 提出的 agentive perception 暫譯為自主認知，代表幼兒在面對外在環境時，嘗試表達自我主張或控制／改變環境的一種主體性覺知。

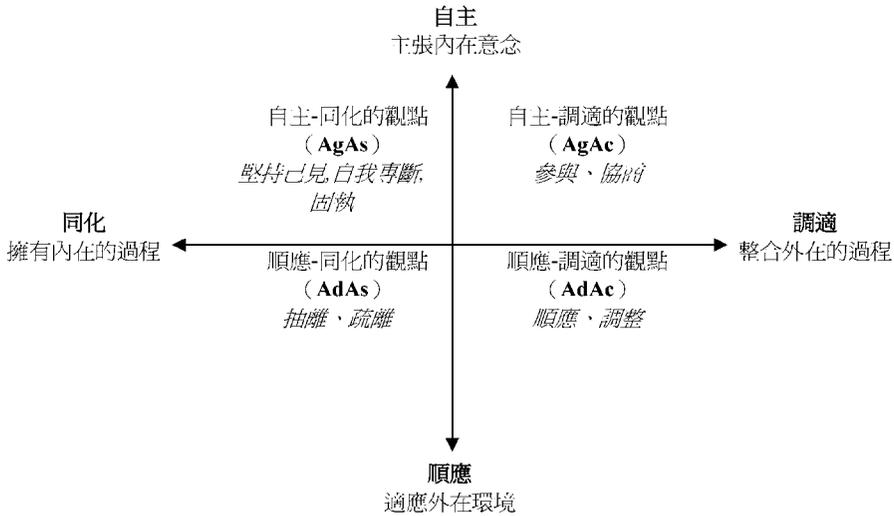
Ahearn (2001) 指出 agency 一詞在學術上的定義不易明確或統一，哲學家們把 agency 當作是一種自由意志 (free will)，其中的內涵包括個體的意圖、自我的展現、理性的觀點、動機、責任、期望等，不過，這樣的觀點似乎較不關切社會改變、權力結構或衝突等層面。女權運動者則將 agency 視為反抗 (resistance) 的同義詞，雖然這也許是她們為了努力打破父權社會的宰制，或者經由重現社會無形的對立傳統來達到鼓勵婦女參與的目標，然而，「對立」也僅是 agency 的諸多面貌之一。由於 Ahearn 強調社會文化脈絡的影響，他提出了一個暫時性的定義，意指社會文化斡旋式的行動能力 (Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act)，她說不論這個詞如何被多元或誤解地定義，對社會理論 (social theory) 的影響已是遍地開花，建議學術界應該要謹慎而寬廣地定義之，或者將 agency 加以分類以回應其複雜且模糊的特性。此外，語言學家對於語法和語意中的 agent 的概念亦有諸多探討 (Cruse, 1973; Corey, 2010; Davidson, 1971; Dowty, 1991; Jackendoff, 1987; Reinhart, 2002)。綜合前述語言學家們的觀點，agent 具有兩個重要元素，其一指涉一種意圖 (intention)、有意志的 (volitive) 心理狀態 (mental state)；其二意味改變，亦即個體的行為會帶來改變。類似地，在人工智慧的科技領域裡，亦認為 agent 意味著展示權力或產生影響，尤其強調是對於他人或他物有影響力，同時很明顯地具有目標導向 (Luck & d'Inverno, 1995)。

Reunamo (2005) 指出當人們彼此互動時，是主動參與在關係與社會情境中，事實上，在與環境互動時，人是具有潛在的改變能力。受到 Piaget 與 Vygotsky 的啟發，Reunamo 將 agency 定義為：對於某些事物有所影響的行動 (Agency refers to action that has an effect on something.)。為了更清楚地揭示兒童在社會參與過程中，同時發生對內與對外的平衡化作用，他引用 agency 與順應 (adaptation) 成為相對的社會性平衡作用 (Reunamo, 2007a)。Reunamo 認為嬰兒一出生即具有改變外在環境的影響力，而此種企圖影響外在環境的行動，也有同化與調適的區別。隨著年齡而增長，這種影響力可能有意識地來自「自己可否改變」及「外在環境可否被改變」所交織而成的「自主認知」 (agentive perception)，換言之，自主認知意指幼兒在面對

外在環境時，嘗試表達自我主張或控制／改變環境的一種主體性覺知（Reunamo, 2007a）。以幼兒園班級經營為例，在幼兒園的教室情境裡，多半有固定的行為準則，但是幼兒是否都能遵守呢？幼兒各項身心發展隨著年齡增長而逐漸成熟，同時也逐漸接受社會化，所表現出來的言行舉止，不能因自己的喜好而為所欲為，而是要遵照社會的期待與規範，因此孩子可能一方面想要滿足自我需求，一方面被要求學習社會規範，內外在此的衝突於焉發生。尤其當孩子開始試圖運用逐漸發展的肌肉，想要自己打理所有的事情，例如：進食、穿衣、排泄、遊戲等，或者想要自己做決定，依其意志決定做什麼或不做什麼，進而可能與環境進行協商，甚至為了滿足個人慾望而違反社會規範或團體紀律，而可能出現違規行為。

Reunamo 所提之「自主認知」模式包含了平衡（*equilibration*）與自主（*agency*）。前者是應用 Piaget 所指幼兒以調適及同化的過程來順應環境的概念，後者則以 Vygotsky 之強調幼兒不僅是順應環境，同時也會企圖改變環境的概念為基礎，提出兒童與環境的關係可區分為兩條連續線。其一為 Piaget 所提的 *accommodation-assimilation*，指的是經驗是否改變內在的認知結構？或是嵌入於既存的內在結構中？其二為 *adaptation-agency*，「改變」是其中的核心。這兩條連續線構成了四種組合：（一）順應—同化（*Adaptive-Assimilation, AdAs*）：基模是封閉而適應的，亦即個體並未改變環境，基模也未改變；（二）順應—調適（*Adaptive-Accommodation, AdAc*）：策略是適應與開放的，亦即個體的基模並未改變情境，但是環境可能改變個體對於情境的看法；（三）自主—同化（*Agentive-Assimilation, AgAs*）：基模是封閉且自主的，意味著個體的觀點改變環境，但是環境並未改變個體的基模；（四）自主—調適（*Agentive-Accommodation, AgAc*）：基模是自主和開放的，亦即個體和環境都可能改變等（Reunamo, 2005, 2007b）。圖 1 為參考 Reunamo 所提概念由臺灣研究團隊補充說明四向度的特質：

圖 1 Reunamo 自主認知四向度



資料來源：Reunamo, J. (2005, August 31-September 3). Curriculum: How open and changeable can it be? Paper presented at the EECERA Conference in Dublin (p.6).

四、實徵研究

Reunamo 自主認知觀點尚處於理論建構的階段，國外相關的實徵研究十分有限，國內部分則付之闕如。以下除了說明 Agency 的相關研究外，並輔以幼兒衝突解決策略之實徵研究，蓋因自主認知觀點雖然不等同於實際所表現的行為，但對於幼兒與環境互動時的行為的確有其重要影響，而幼兒的衝突解決策略即可視：為是幼兒與環境互動的方式之一。再者，由於研究工具中與同儕互動的題目較多，幼兒在幼兒園中與同儕互動的經驗也較多，因而探討幼兒和環境互動時之同儕衝突解決策略以茲參考。最後則探討年齡與 Agency 及衝突解決策略之相關性。

(一) Agency 的相關研究

從 adaptation-agency 這條連續線觀之，Reunamo (2001) 訪談幼兒對於「如果失敗了，你會怎麼做？」的反應，發現幼兒的回答可以歸納為兩類：一、未改變環境但是改變自己（如：我就停止不做了，把它放到抽屜裡）；二、改變環境（如：我再重新做一個）。認

為失敗情境是可以改變的這類幼兒，傾向於認為其他情境也是可以改變的。而當進行幼兒行為觀察時，在 11 項（如：教師指導進行的活動、扮演遊戲、規則性遊戲、工作等）情境中，這兩類幼兒的最親近的同伴，出現「其他行為」（即無法被歸類的行為）的比例達到顯著差異，亦即認為情境是可以改變的幼兒，其同伴表現出無法歸類於既存環境中的行為的比例較高，意味著此類幼兒是處在一個未知的、非既定的、尋求改變的環境中。再者，教師對於這類幼兒社會能力的評量，亦高於認為情境是不可以改變的幼兒，顯示幼兒對環境的看法與其在幼兒園的實際行為表現的相關性。若從 accommodation-assimilation 這條連續線來看，Reunamo、Lee、Wu、Wang、Mau 與 Lin（2013）指出，花較多時間在從事角色扮演遊戲的幼兒，在訪談時對於不同的問題情境表現出較多封閉的（closed）策略，亦即這些幼兒不易被他人或情境影響，比他人更為堅定自身的想法，企圖改變而不放棄，換言之，花較多時間在從事角色扮演遊戲的幼兒較不採取順應（accommodative）他人的策略，而是依循自己的意念。如果以自主認知四向度的觀點來看幼兒的同儕關係，Reunamo 發現順應型（adapting）的幼兒對同儕的注意多於被同儕注意，支配型（dominating）的幼兒亦如是，但影響型（influential）的幼兒則最受矚目，因為他們不以強迫方式去影響他人，同時較具社會能力、較能接受改變（Reunamo, 2004）。

在具體行為表現方面，Markström 與 Halldén（2009）以觀察法進行質性研究指出，在瑞典這個以幼兒最大福祉為考量的福利國家，認為學齡前幼兒是需要接受機構式的學前教育。幼兒在此環境中，需要面對諸多常規及社會要求，在何時、何地、做什麼活動，都有清楚的時間表，即使是進行所謂的自由遊戲的空間或用具亦被事先規劃，無論是時間表、活動或教具，亦都是為了集體而設計，對於幼兒個別性的發展，可說是一種限制或阻礙。然而在集體環境的架構下，仍然可以看到孩子在尋求抗拒社會要求、企圖自主或影響環境的可能性，比如透過保持沈默或離開現場地繼續做自己的事、和老師或同儕協商、聯合同儕去改變規則或部分接受規則等策略，爭取時間和空間給自己，以滿足自己的需求。

就社會化的角度而言，幼兒需要接受成人指導而成長，然而對幼兒來說，幼稚期不僅只是一個依賴成人的階段，同時也是學習展現自主的階段。從上述研究可知，具有 Agency 特質的幼兒，其特徵是尋求改變的、開放參與的、協商的、較具社會能力的、較被注意的；另一方面，也有堅持己見的、封閉的類型，符合 Reunamo 所描述之自主—調適及自主—同化兩個向度所具之特質。

（二）幼兒衝突解決策略

幼兒的衝突解決策略，類型繁多不一而足。Krasnor 與 Rubin（1983）指出在所觀察到的 11 項策略中，學前幼兒較常使用的策略包括：「以語言描述自己的立場」、「命令」、「表達自己的需求」、「交換條件」或「威脅」等。Laursen 與 Hartup（1989）的研究顯示學前幼兒在「堅持」、「協商」、「逃避」、「與第三者介入」的策略中，最常使用的解決策略是「堅持」，「協商」出現的比例則最低，類似地，蔡玉惠、陳佳芸和蔡宜芳（2002）等人的研究結果亦指出幼兒處理衝突的方式以「抗爭型」為主，即以堅決的口語或行動做為處理衝突事件的方法。然而章淑婷、蘇建文（1990）探討大班幼兒人際問題解決能力與其同儕關係，發現幼兒人際問題解決策略，大致可分為「利社會」、「爭論性」、「訴諸權威者」、「利誘、哄騙」、「情感性」、「放棄或轉移目標」等 6 類型，其中使用最多的是「利社會」策略，亦即以徵詢他人同意的要求、利他分享、輪流公平等策略居多，其次為「爭論性」策略，即自我中心、直接命令、批評等，再次為「利誘、哄騙」。

Chen、Fein、Killen 與 Tam（2001）提出以「堅持度」之高低來進行分析：高堅持策略（用肢體而非語言的方式得到需求）、中堅持策略（堅持自己立場、直接說出需求、找大人幫忙）、低堅持策略（非肢體的、間接的、消極性的反抗比如忽略別人的需要）與不堅持策略（解釋、判斷、退讓、妥協、協商），其中以採中堅持策略為數最多。王琳（2004）以 82 位大班幼兒為對象，設計 10 題開放式的衝突情境，以了解幼兒的衝突解決策略及目標，結果得到 5 種策略因素，即：「主動爭取」、「藉助外來資源」、「尋求外人處理」、「離開不處理」、「肢體行動」等，包括了堅持到完全不堅持之間的所有策略，其中幼兒亦

較常使用「尋求資源」及「尋求他人幫助」等中堅持度的方式解決衝突。一般而言，幼兒最少採取「關係攻擊」、「肢體攻擊」等攻擊性策略（王琳，2004；蔡玉惠等人，2002；Chen et al., 2001; Krasnor & Rubin, 1983; Laursen & Hartup, 1989）。

綜合上述研究結果得知：1. 幼兒衝突解決策略甚多，學者以因素分析分別獲得不同的結果，Chen 等人（2001）則提出堅持度為主要分析的向度。2. 學者們或因其採用之研究方法（觀察法／訪談法）、研究對象年齡（3.5 — 4.5 / 3.4 — 5.4 / 5 — 6 / 4 — 6）、擬定之問題情境（2 — 10 種）以及策略定義之不同等因素，幼兒所採行之衝突解決策略之比例多寡因而有所差別，一般傾向於採取中堅持度的解決策略，採取攻擊性策略則較不常見。如以本研究之理論架構觀之，無論是堅持、抗爭、徵詢他人同意、說出需求、找大人幫忙、輪流公平等策略，皆可看出幼兒企圖改變環境的動機。

（三）年齡與 Agency 及衝突解決策略

在 Agency 的表現方面，Reunamo（2001）指出認為情境是不可以改變的幼兒之平均年齡為 5 歲 2 個月，而認為情境是可以改變的幼兒，其平均年齡為 5 歲 9 個月，這兩類幼兒的年齡達顯著差異。Chen 等人（2001）表示 2 歲的幼兒認為外在的環境自然會滿足他們的需要，2 至 5 歲時，口語表達更為熟練，也較有能力了解自己以及他人的意圖，因此能夠更有效率地表達且達成需求，此亦反映 2 至 5 歲的幼兒衝突因應會出現質的變化。謝惠君（2005）即指出 5 歲幼兒於衝突情境中，運用無效的解決衝突策略明顯少於 4 歲幼兒。Chen 等人提到在衝突發生時，2 歲幼兒雖然會退讓，但也會用拿的或搶的以及口語堅持的方式來解決問題，3 歲幼兒會做說明或解釋，四歲幼兒則更會協商了，再者，堅持的反應、肢體衝突皆隨年齡增加而減少，合作的行為則隨年齡而增加。Westlund、Horowitz、Jansson 與 Ljungberg（2008）發現 6 歲組的幼兒與同儕衝突時採取協商的比率亦高於 3 至 5 歲組，此外，3 至 6 歲的男童與同儕衝突之後，和解的次數亦隨著年齡而增加。鄭雅婷（2006）對於 4 至 6 歲的學前幼兒所做的研究亦提到年齡愈大的幼兒，在利社會、親和與獨立等正向社會行為表現比年齡較小的幼兒多，且負向的社會行為較少。及至學齡階段，孩子最

常使用的是協商、輪流等利社會策略，而較少以破壞關係或攻擊的策略來解決衝突（Chung & Asher, 1996; 王琳，2004）。

綜上可知幼兒認為環境是可以改變的觀點，隨著年齡而增加，衝突解決策略的運用，亦隨著年齡而出現變化，即使年齡差距範圍不過 4 歲，亦可看到幼兒合作協商、和解次數隨著年齡而增加，幼兒衝突解決能力隨著年齡愈來愈多樣化之外，也愈來愈朝向滿足自己的需求同時兼顧他人或關係的方向發展，如 Reunamo 所描繪之自主—調適觀點之展現。

基於上述，本研究目的如下：

1. 以 Reunamo 自主認知觀點為架構，探討學前幼兒與環境互動時的觀點。
2. 幼兒自主認知觀點與年齡的關係。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象是臺芬兩國 3 至 6 歲的幼兒，共 1,170 位，有效樣本數為 1,064 位。幼兒基本資料分布情形由表 1 可知：男女近乎各半，5 歲幼兒人數較多，3 歲較少。分別來自於臺灣的 7 家幼兒園（5 公設民營、1 公立、1 私立），位於臺北市與基隆市，採取開放式教學居多；以及芬蘭的 48 家園所，是赫爾辛基衛星 7 鄉鎮的所有園所。

表 1

幼兒基本資料之次數與百分比

項目類別		臺灣	芬蘭	總計
性別	男	199 (54%)	356 (52%)	555
	女	167 (46%)	335 (48%)	502
年齡	3 歲	63 (17%)	118 (17%)	181

（續下頁）

項目類別	臺灣	芬蘭	總計	
年齡	4 歲	95 (26%)	149 (21%)	244
	5 歲	125 (34%)	206 (30%)	331
	6 歲	83 (23%)	225 (32%)	308
總計	366	698	1,064	

二、研究工具

由於在實徵研究上很難證實「意圖」的客觀性，Reunamo 亦曾嘗試在教室中直接觀察幼兒的自主性，發現很難在動態情境中界定幼兒的哪些行為是自主行為，因此以訪談方式來探討幼兒在不同情境下的觀點。訪談題目主要是由 Reunamo 所研擬，再經臺灣研究團隊李慧娟及汪麗真兩位學者至芬蘭與 Reunamo 共同討論修訂完成。其中刪除 2 題較不符合臺灣幼兒園情境的題目，另外增加 4 題與成人互動有關的題目，使得幼兒與兩種不同的對象（成人及同儕）互動的題數較為相近。題目內容以幼兒在園所的活動與經驗為主，主要探討在 16 個假設情境下，孩子的做法為何？其中有 9 題與同儕互動有關，比如：「如果想要別人手上的玩具，你會怎麼做？」；有 6 題與成人互動有關，比如：「如果教師要你停下來你正在玩的事，你會怎麼做？」。另有 1 題則是與人際互動無關：「如果你在做的東西沒有辦法成功，你會怎麼做？」。此外，並非全部的問題情境皆具衝突性或與自身直接相關，如：「如果教師講的正是你想要的，你會怎麼做？」、「如果你看到有小孩在吵架，你會怎麼做？」。所有訪談題目如表 2 所示。

表 2

研究工具一覽表

題號	內容
1	如果你想要玩別人手上的玩具，你會怎麼做？
2	收拾的時間到了，你不想收拾，你會怎麼做？
3	如果正在和你玩的朋友，想要換別的遊戲，但你不想，你會怎麼做？
4	如果你的朋友不跟你玩，你會怎麼做？

(續下頁)

題號	內容
5	如果有別的小孩對你搗蛋，你會怎麼做？
6	如果老師講的正是你想要的，你會怎麼做？
7	如果老師要你停下來你正在玩的事，會怎麼做？
8	如果你不同意老師說的，你會怎麼做？
9	如果你和朋友正在玩，你想要換遊戲，但是他不肯，你會怎麼做？
10	如果老師安排的活動你不喜歡時，你會怎麼做？
11	如果你看到有小孩在吵架，你會怎麼做？
12	如果你和別人玩遊戲時，他不遵守規則，你會怎麼做？
13	如果你想做的事老師不同意時，你會怎麼做？
14	如果你在做很重要的事，有人來煩你，你會怎麼做？
15	如果你在做的東西沒有辦法成功，你會怎麼做？
16	如果有人搶走你的玩具，你會怎麼做？

三、資料收集

臺灣的訪談員皆為幼保系畢業且具有多年豐富的幼教經驗，芬蘭的訪談員亦皆為現場教師，對於幼兒的反應皆能敏感察覺與因應，使得訪談得以順利進行。在正式訪談之前，辦理 2 次訪員訓練，藉以說明研究目的、訪談步驟、訪談技巧、注意事項、試訪後問題討論等，以確保其中的一致性。由於訪談對象的年齡甚小，本研究特請專人依照題意設計繪圖，以增進幼兒對於題意的理解。訪談員全程以圖片輔助（1 題 1 圖）的方式進行訪談，藉以增加信效度及嚴謹性。此外，圖片人物皆以中性的性別呈現，避免性別因素可能造成的偏誤。

訪談前，先由教師代發邀請函給家長，說明研究目的與意義、資料內容的保密性等，進而邀請家長讓孩子參與本研究接受訪談。取得家長同意之後，由研究助理安排時間進行訪談。訪談當日，由幼兒教師為幼兒介紹訪談員，訪談員隨即和幼兒在安靜的獨立空間進行個別訪談。在進入訪談地點的途中，訪談員會與幼兒邊走邊聊，一方面建立關係，再方面輕鬆地說明訪談將會如何進行。訪談過程予以錄影或紙筆記錄，記錄內容以幼兒的第一句回答為主。每位幼兒進行訪談的時間平均約為 20 分鐘。

四、資料處理

在資料處理方面，研究者首先依據 Reunamo (2007b) 提出的四個向度 (AdAc, AgAc, AgAs, AdAs) 將幼兒的回答進行歸類。AdAc：意指幼兒會調整自己去適應環境；AgAc：意指幼兒認為情境是可以改變的，試圖運用自己的觀點，但環境未必改變，亦有可能調整自己；AgAs：意指幼兒運用自己的觀點改變環境，但自己不願改變；AdAs：意指幼兒並未與環境互動，情境不變，但幼兒有可能離開至別的情境做要做的事。當幼兒的回答是無法進行歸類時（如：我不知道或含糊不清者），則歸為不確定。舉例說明如表 3 所示：

表 3
資料處理範例

類別	題目
	如果你想要玩別人手上的玩具，你會怎麼做？
AdAc	等他看完我再看、會等他玩好再去拿
AgAc	可不可以借我、可不可以跟你一起玩、可以讓我玩一下下嗎？ 問他，可不可以，如果不可以就先去玩別的、會跟別人交換
AgAs	就去拿、給我玩、趁他不注意的時候拿走
AdAs	去玩別的、不要玩、自己玩

若將資料進一步歸納，應用 Piaget 所提之調適／同化 (accommodation / assimilation) 這兩個向度來看，當答案涉及調整自己的觀點時，歸為 accommodation (Ac)，亦即將上述之 AdAc 和 AgAc 予以合併；如果幼兒仍然保有自己的觀點，則歸為 assimilation (As)，亦即將上述之 AgAs 和 AdAs 予以合併。再者，若應用 Vygotsky 所提之 agency 的概念，將資料區分成順應／自主 (adaptation / agency) 這兩個向度來看，當答案顯示幼兒並未改變情境，歸為 adaptation (Ad)，亦即將上述之 AdAc 和 AdAs 予以合併；如果答案顯示試圖改變情境，則歸為 agency (Ag)，亦即將上述之 AgAc 和 AgAs 予以合併。

每個答案皆由研究團隊中的兩位研究者分別進行歸類，再將其中不一致之處與研究團隊的其他 3 位共同討論，以建立一致性。歸類後

的資料，以 SPSS PC+ 第 19 版進行統計分析，計算出每位幼兒在每一向度回答的百分比，再計算每一向度回答百分比的平均值，做為統計分析之依據。

肆、結果與討論

依據研究目的，首先說明幼兒與環境互動時的觀點，其次說明幼兒所持觀點與年齡的關係。

一、幼兒與環境互動時的觀點

(一) 以 Reunamo 之自主認知觀點分析

表 4 顯示幼兒與環境互動時的想法以自主—調適 (AgAc) 的比例最高 (M=38.55%)；其次是順應—調適 (AdAc) (M=29.42%)；比例較低的是自主—同化 (AgAs) (M=10.65%)，與順應—同化 (AdAs) (M=9.51%)，達顯著差異 ($F_{(3,3189)} = 942.07, p < .001$)，事後比較結果如表 2 所示。意謂幼兒在面對不同的情境時，出現最多的反應是認為情境是可以改變的，並試圖運用自己的觀點和環境中的他人協商溝通，若環境未改變，亦有可能調整自己；其次是會調整自己去適應環境的改變或要求；再次是幼兒會運用自己的觀點來改變環境，具有濃厚的堅持己見的意味；幼兒出現最少的反應是逃避抽離、未與環境互動，情境沒有改變，但幼兒有可能在別的情境做自己要做的事。

自主—調適 (AgAc) 的觀點之展現，類似於章淑婷、蘇建文 (1990) 所指幼兒使用最多的是「利社會」策略，亦即徵詢他人同意、輪流公平等。亦如 Chen 等人 (1990)、王琳 (2004) 所言之中堅持策略，如直接說出需求、尋求資源、找大人幫忙、尋求他人協助等。此外，順應—調適 (AdAc) 出現的比例次高，則如 Chen 等人 (1990) 指出不堅持策略中的退讓、妥協亦為數次多。至於蔡玉惠等人 (2002) 的研究結果指出幼兒最多採取「抗爭型」，即採取堅決口語或行動、身體侵略、威脅訴諸權威者、暴力威脅、口頭侵略、阻擋、拒絕等方

式，則類似本研究所指之自主一同化（AgAs），出現的比例占第三高。最少出現的順應一同化（AdAs），則類似王琳（2004）研究中的「離開不處理」，出現次數亦最少。然而在 Laursen 與 Hartup（1989）研究中的「逃避」則是出現次多的反應。其間的差異有可能是來自觀點與行為之間的落差，或是因以觀察法進行資料蒐集，較能直接觀察到口語行動抗爭或逃避的相關行為，有待進一步探討。

表 4

幼兒自主認知答案百分比之平均數、標準差與差異性考驗（N=1064）

	變項	M	SD	差異考驗	事後比較
Reunamo 四向度	1. 自主一同化（AgAs）	10.65	10.10	F=942.07***	2 > 3 > 1 > 4
	2. 自主一調適（AgAc）	38.55	19.13		
	3. 順應一調適（AdAc）	29.42	13.69		
	4. 順應一同化（AdAs）	9.51	10.95		
Piaget 調適／同化	調適性（AdAc+AgAc）	67.96	24.48	t=90.55***	
	同化性（AgAs+AdAs）	20.16	16.69		
Vygotsky 自主／順應	自主性（AgAc+AgAc）	49.19	18.14	t=84.22***	
	順應性（AdAs+AdAc）	38.93	15.08		

註：表格內數值為 %

*** $p < .001$

（二）應用 Piaget 調適／同化之觀點分析

Piaget 指出經由不斷同化與調適的過程，個體的認知基模越來越豐富（蘇建文、程小危、柯華歲、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美，1991；Reunamo, 2007b），同時使個體得以適應環境（Reunamo, 2005），同化與調適的運作，共同開啓了新的可能性（Reunamo, 2007b）。當我們應用 Piaget 之調適／同化的觀點，將順應一調適（AdAc）和自主一調適（AgAc）合併為「調適性」，自主一同化（AgAs）和順應一同化（AdAs）合併為「同化性」來分析時，由表 4 可知幼兒的回答明顯偏向「調適性」的觀點（M=67.96%），採「同化性」觀點的回答者較少（M=20.16%），達顯著差異（ $t=90.55$ ，

$p < .001$ ），意謂幼兒與環境互動時，多數傾向採取適應與開放的觀點或策略，無論是調整自己的想法或需求來適應環境，或者是參與、協商。

此結果與章淑婷、蘇建文（1990）所指幼兒使用最多的是「利社會」策略（徵詢他人同意、利他分享、輪流公平），以及王琳（2004）所言之尋求資源、尋求他人協助等中堅持策略，或是 Chen 等人（1990）指出幼兒採取中堅持策略（堅持自己立場、直接說出需求、找大人幫忙）（占 42.5%）與不堅持策略（解釋、判斷、退讓、妥協、協商）（占 37.3%）為數較多，而採取高堅持策略（用肢體而非語言的方式得到需求）（占 15.5%）、低堅持策略（非肢體的、間接的、消極性的反抗比如忽略別人的需要）（占 4.7%）相對較少等結果一脈相承。不過，此結果與 Laursen 與 Hartup（1989）提出幼兒最常使用的策略是「堅持」，以及蔡玉惠等人（2002）指出幼兒採取「抗爭型」為最多等研究結果不同，一方面可能與資料蒐集方式是觀察或訪談有關，其次可能與問題情境有關，因為本研究關注的情境對象除了其他幼兒之外，尚有教師，以及不涉及和人互動的情境，與 Laursen 及 Hartup（1989）、蔡玉惠等人（2002）直接觀察幼兒與其他幼兒將物品占為己有、遊戲規則的認定、違反規定、空間分配、同儕及友誼的排拒侵略行為、主張與意見的衝突等行為反應有所差別。

（三）應用 Vygotsky 自主性之觀點分析

Vygotsky 認為人的行為是一種具有目的導向的活動，當人處在一個環境中，我們會想要去理解社會環境與我們之間的關係，想要理解社會環境對我們的限制，然後思索著如何可以改變環境以達到個人的意圖，亦即人類會透過思考和可使用的可行方法來影響環境使得環境更能符合我們的需要（陳正乾，1995）。當我們應用 Vygotsky 的觀點，將自主—調適（AgAc）和自主—同化（AgAs）合併為「自主性」，將順應—調適（AdAc）和順應—同化（AdAs）合併為「順應性」來解讀時，由表 4 可知幼兒的回答比較傾向「自主性」的觀點（ $M=49.19\%$ ），採「順應性」觀點的回答者較少（ $M=38.93\%$ ），達顯著差異（ $t=84.22, p < .001$ ）。

無論是 Laursen 與 Hartup（1989）提出幼兒最常使用的策略是「堅

持」，或者蔡玉惠等人（2002）的研究結果指出幼兒最多採取「抗爭型」，即採取堅決口語或行動、身體侵略、威脅訴諸權威者、誘之以社會規範、暴力威脅、口頭侵略、阻擋、拒絕等方式，皆類似本研究所指之自主一同化觀點之表現。或如章淑婷與蘇建文（1990）所指幼兒使用最多的是「利社會」策略，即徵詢他人同意、利他分享、輪流公平等，其次為「爭論性」策略，即自我中心、直接命令、批評等，再次為「利誘、哄騙」，以及 Krasnor 與 Rubin（1983）所言之學前幼兒較常使用的策略包括：以語言描述自己的立場、命令、表達自己的需求、交換條件或威脅等。綜合以上研究結果皆與本研究結果相呼應，亦即幼兒與環境互動時，的確反映出 Vygotsky 所指個體企圖改變環境的想法，對於各方面能力皆未臻成熟的幼兒，以傾向堅持自己觀點、需求或試圖改變環境者較多，順應配合環境要求的想法者相對較少。總之，幼兒與環境互動時，無論堅持度如何，抑或是否能夠顧及環境的要求，其試圖改變環境來滿足自己的需求已為不爭之事實。

二、幼兒自主認知與年齡之關係

（一）以 Reunamo 之自主認知觀點分析

各年齡層之 Reunamo 四向度之平均數及標準差如表 5 所示。當我們進一步探討不同年齡和四個向度之間的關係時，由表 6 發現年齡與順應—調適（AdAc）呈正相關（ $r_s = .23$ ），與自主—調適（AgAc）亦呈正相關（ $r_s = .41$ ），另外與自主—同化（AgAs）及順應—同化（AdAs）皆呈負相關（ $r_s = -.20$, $r_s = -.33$ ），由此可見幼兒順應—調適（AdAc）和自主—調適（AgAc）的認知隨著年齡成長而逐漸發展；相對地，幼兒自主—同化（AgAs）和順應—同化（AdAs）的觀點則隨年齡增加而減弱。意謂幼兒不但越來越會調整自己去適應環境要求之外，採取和環境協商的方式來滿足自己的需求，想要運用自己的觀點去改變環境的想法也明顯增加，如大班幼兒較常使用的是「利社會」、「尋求資源」及「尋求他人幫助」、「協商」等策略即為例證（章淑婷、蘇建文，1990；王琳，2004；鄭雅婷，2006；Westlund et al., 2008）；另一方面，也愈來愈不堅持保有自己的觀點或退縮逃避從環境中抽離，如 Chen 等人（2001）提到幼兒的堅持、肢體衝突皆

隨年齡增加而減少。這是否與幼兒語言表達能力、人際互動能力之增進或與幼兒的園所學習經驗（臺灣訪談對象所屬幼兒園較具開放性）有關？有待進一步探討。

表 5

各年齡層在 Reunamo 四向度之平均數及標準差

	順應—調適		自主—調適		自主—同化		順應—同化	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3 歲	.23	.14	.20	.18	.14	.12	.17	.13
4 歲	.28	.12	.36	.19	.12	.10	.12	.12
5 歲	.31	.13	.44	.15	.10	.09	.07	.09
6 歲	.33	.13	.46	.16	.08	.09	.06	.07

表 6

年齡與 Reunamo 四向度之相關分析

	1	2	3	4	5
1. 年齡	—	.23**	.41**	-.20**	-.33**
2. 順應—調適		—	.06**	-.30**	-.23**
3. 自主—調適			—	-.37**	-.55**
4. 自主—同化				—	.30**
5. 順應—同化					—

** $p < .01$

（二）應用 Piaget 調適／同化之觀點分析

我們進一步探討年齡和調適性／同化性的關係，由表 7 可知年齡與「調適性」呈正相關（ $r_s = .44$ ），與「同化性」呈負相關（ $r_s = -.33$ ），亦即年齡愈大的孩子，愈能參與在環境中，進行協商溝通或調整自己的想法或需求來適應環境；反之，年齡較小者則比較關照或侷限在自己的世界裡，堅持自己原有的想法。此結果與 Chen 等人（2001）、Westlund 等人（2008）提到愈年長的幼兒與同儕衝突時，採取協商或衝突後達成和解的比例愈高的結果一致。或與幼兒隨著年齡增長，對於他人的覺知、考量他人觀點的能力、道德規範的學習、藉由運用成

人權力等能力皆在逐漸增長有關。

表 7

年齡與向度的相關分析

	1	.2	3	4	5
1. 年齡	—	.44**	-.33**	-.05	.33**
2. 調適性		—	-.72**	.09**	.52**
3. 同化性			—	.22**	-.20**
4. 順應性				—	-.52**
5. 自主性					—

** $p < .01$

(三) 應用 Vygotsky 自主性之觀點分析

我們繼續探討年齡和自主性／順應性的關係，由表 7 可知年齡與「自主性」呈正相關 ($r_s = .33$)，和「順應性」幾近無關 ($r_s = -.05$)，意味著幼兒的自主性隨年齡成長而增加，亦即年齡較大的孩子，展現愈多企圖改變環境的想法，與 Reunamo (2001) 的研究指出失敗時，會想要改變環境的往往是較為年長的幼兒之結果相呼應。頗值得玩味的是幼兒的順應性則似乎平穩地發展，與年齡大小幾近無關，亦即順應外在環境的想法者，幾無年齡差異，是否與順應—調適的比例隨年齡成長而增加，而順應—同化的比例卻隨年齡成長而減少，因而產生抵銷作用有關？抑或另有他因，有待探討。

伍、結論與建議

一、結論

關於幼兒自主認知的發展情形，說明如下：

(一) 本研究結果支持 Reunamo 所提出的幼兒自主認知論點，亦即幼兒不只是適應環境的要求，同時也嘗試改變環境以滿足自身需求。以 Reunamo 所提之四向度觀之，幼兒與環境互動時採取自主一

調適的觀點為數最多；其次是順應—調適的觀點；再次是自主—同化的觀點，最少的是順應—同化的觀點。此外，在年齡與自主認知的關係方面，幼兒自主—調適和順應—調適的觀點隨著年齡成長而增加，而自主—同化以及順應—同化這兩類的觀點則隨年齡成長而減少。

（二）應用 Piaget 調適／同化的觀點言之，幼兒明顯傾向「調適性」的觀點，採「同化性」的觀點者不多。此外，幼兒「調適性」的觀點隨年齡成長而增加，而「同化性」的觀點則隨年齡增加而減少。

（三）應用 Vygotsky 的觀點言之，幼兒比較偏向採取「自主性」的觀點，採「順應性」的觀點者較少。此外，幼兒「自主性」的觀點隨年齡成長而增加，而「順應性」則近乎無年齡差異。

二、建議

（一）在教學實務方面

教育不應只是展現出調適與同化的平衡，同時也應是一種適應與自主之間的平衡（Reunamo, 2007a）。傳統教育的觀點，認為兒童為學習者、發展者，然而本研究結果發現兒童同時也扮演了影響環境或他人的角色。教師須知幼兒的心智並非空無一物，他們與外在世界的互動過程有自己的一套想法，這些想法有可能有利於幼兒學習與適應，亦有可能不利於幼兒學習與適應，因而教師應考量學習者的自主認知發展，以便設計合適的課程或進行個別輔導。如何使得幼兒的自主認知開花結果，進而有助於孩子的學習與成長？教師首要思考：我是否了解自主認知的意義及其重要性？繼而覺察自己對於幼兒自主認知的態度為何？當幼兒表現自主性的反應時，我的感受與回應為何？我是否能接受幼兒自主認知可能帶來的挑戰與衝擊？在教學活動或課程設計上，我給予幼兒自主認知發展的機會足夠嗎？總之，教師不能只是想著如何改變孩子，亦需正視孩子如何在改變環境。

（二）在未來研究方面

1. 本研究在協助理論建構及教學實務的提醒，有其重要意義，雖然研究對象來自芬蘭與臺灣的幼兒，其中芬蘭幼兒占 65.6%，而臺灣的研究對象並非來自隨機抽樣，主要集中在臺北市，且多半來自公設民營的幼兒園，幼兒園多半採取開放式的教學理念，可能影響研究

結果的分布，結果的推論性亦受到限制。建議未來相關研究的取樣能依幼兒園屬性按抽樣原則進行。

2. 未來研究可作縱貫性研究設計，持續追蹤幼兒到學齡階段時自主認知發展的內涵及其變化。橫向研究設計方面，可繼續探討幼兒自主認知與環境改變之間的關聯、與教師對幼兒的評量、與教師／同儕的互動關係等，可更全面地了解自主認知的意涵。

三、研究限制

本研究除了上述研究樣本的限制外，在推論上尚有以下幾點限制：

（一）由於個體與環境的互動，往往是一個動態且複雜的過程，本研究僅採用幼兒的第一句回答來做分析，因而無法進一步說明幼兒與環境互動的過程及全貌。

（二）本研究主要是在探討幼兒與環境互動時的想法，因此，以圖片式的問題訪談所獲得的回應，未必能夠完全反映出現實生活中實際表現的因應方式。

（三）本研究所設計的問題情境，雖然是教師眼中經常發生的事件，但未必能夠涵括所有幼兒園現場所發生者，如有其他類型的問題發生，或有可能影響研究結果。

參考文獻

- 王琳（2004）。幼稚園兒童衝突解決目標及策略之探討。*教育與心理研究*，27（3），583-602。〔Wang, L. (2004). Kindergarten children's discussion of objectives and strategies for conflict resolution. *Educational and Psychological Research*, 27(3), 583-602.〕
- 郭靜晃、吳幸玲（譯）（1993）。*發展心理學：心理社會理論與實務*（原作者：Philip and Barbara Newman）。台北市：揚智文化。（原作者出版年：1991）〔Newman, P. & Newman, B. (1991). *Development through life: A psychological approach*. (J. H. Guo & X.

L. Wu, Trans.). Taipei: Yang Zhi culture]

陳正乾（1995）。從維高斯基的理論來討論其對幼兒教育的應用。教育資料與研究，4，14-19。〔Chen, Z. C. (1995). From Vygotsky's theory to discuss their application for early childhood education. *Journal of Educational Resources and Research*, 4, 14-19.〕

陳淑敏（1994）。Vygotsky的心理發展理論和教育。屏東師院學報，7，121-141。〔Chen, S. M. (1994). Vygotsky's theory of psychological development and education. *Journal of Pingtung Teachers' College*, 7, 121-141.〕

陳淑敏（1998）。從社會互動看皮亞傑和維高斯基的理論及其對幼教之啓示，幼教天地，15，167-183。〔Chen, S. M. (1998). The social interaction between Piaget's and Vygotsky's theory and its enlightenment on preschool education, *Preschool Corner*, 15, 167-183.〕

章淑婷、蘇建文（1990）。幼兒人際問題解決能力與其同儕關係之研究。家政教育，11（4），56-68。〔Zhang, S. T., & Su, J. W. (1990). Study on the relationship between early childhood interpersonal problem-solving skills with their peers. *Home Economics Education*, 11(4), 56-68.〕

游麗卿（1996）。Vygotsky對研究概念發展的啓示。皮亞傑與維高斯基的對話學術研討會，臺北市立教育大學，臺北市。〔You, L. C. (1996). *Enlightenment of Vygotsky's research concept development*. Piaget's and Vygotsky's Dialogue Symposium, Taipei Municipal Teachers' College, Taipei.〕

蔡玉惠、陳佳芸、蔡宜芳（2002）。幼兒衝突類型與處理方式——以遊戲時間的角落活動為例（未出版之學士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。〔Tsai, Y. H., Chen J. Y., & Tsai, Y. F. (2002). *Early childhood conflict types and management-take learning corner activity for example* (Unpublished bachelor's thesis). Taipei Municipal Teachers' College, Taipei.〕

蔡敏玲、陳正乾（譯）（1997）。社會中的心智——高層次心理過程

- 的發展（原作者：L. S. Vygotsky）。臺北市：心理。（原著出版年：1978）〔Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society-level psychological processes of mind development*. (M. L. Tsai, & Z. Q. Chen, Trans.). Taipei: Psychological.〕
- 鄭雅婷（2006）。跨文化家庭中主要照顧者之教養方式對幼兒社會行為表現之探究——以臺南市為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學幼兒保育系，臺中市。〔Zheng, Y. T. (2006). *In intercultural family rearing patterns on the primary caregivers of children's social behavior of inquiry-the case of Tainan City* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Development and Education, Chaoyang University of Technology, Taichung.〕
- 謝惠君（2005）。幼兒心智理論與衝突情境下協商行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學幼兒教育研究所，新竹市。〔Xie, H. J. (2005). *Theories of child behavior related studies in consultation with conflict situations* (Unpublished master's thesis). Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 蘇建文、程小危、柯華歲、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美（1991）。發展心理學。臺北市：心理。〔Su, J. W., Cheng, X. W., Ke, H. W., Lin, M. Z., Wu, M. E., Xing, M. L., Chen, L. C., Lin, H. Y., & Chen, S. M. (1991). *Developmental psychology*. Taipei: Psychological.〕
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Reviews*, 30, 109-137.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Chung, T. Y. C., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- Corey, B. (2010). *Agent and intention*. University of Florida Honors

- Program (unpublished).
- Cruse, D. A. (1973). Some thoughts on agentivity. *Journal of Linguistics*, 9, 11-23.
- Davidson, D. (1971). Agency. In Binkley, R. (Ed.), *Agent, action, and reason* (pp.3-37). Toronto: University of Toronto.
- Dowty, D. R. (1991). Thematic proto-roles and argument selection, *Language*, 67, 547-619.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/piaget.html>
- Jackendoff, R. (1987). The status of thematic relations in linguistic theory. *Linguistic Inquiry*, 18, 369-411.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Laursen, B., & Hartup, W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(3), 281-297.
- Luck, M. & d'Inverno, M. (1995). *A formal framework for agency and autonomy*. In Proceedings of the First International Conference on Multi-Agent Systems (pp. 254-260). San Francisco: AAAI Press/MIT Press.
- Markström, A-M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23, 112-122.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton & Company.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reinhart, T. (2002). The theta system: An overview. *Theoretical Linguistics*, 28, 229-290.
- Reunamo, J. (2001, August 29-September 1). You fail. What do you do?

- Paper presented at *the EECERA conference in Alkmaar Netherlands*.
- Reunamo, J. (2004). *Peer orientation in kindergarten*. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/Peers4.pdf>
- Reunamo, J. (2005, August 31-September 3). Curriculum: How open and changeable can it be? Paper presented at *the EECERA Conference in Dublin*.
- Reunamo, J. (2007a). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365-377.
- Reunamo, J. (2007b). Children's agency: Imperative in education for sustainable development. In A. Pipere (Ed.), *Education and sustainable Development: First steps towards changes, Volumn 2*, (pp.20-37). Daugavpils: Daugavpils University Academic Press Saule.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wu, R., Wang, L.-C., Mau, W.-Y., & Lin, C.-J. (2013). Perceiving change in role play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 292-305.
- Westlund, k., Horowitz, L., Jansson, L., & Ljungberg, T. (2008). Age effects and gender differences on post-conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour*, 145,1525-1556.