

## 第二章 文獻探討

### 第一節 才藝補習

#### 壹、才藝補習教育的定義與分類

##### 一、才藝補習教育的定義

「才藝」一詞最早出現在《列子·周穆王》：「萬物滋殖，才藝多方。」就「才藝」字面上而言，「才」是指一個人的天賦資質，「藝」是由「技」而衍生，也就是說由技術提升更高層次成為藝，「技」由學習訓練而成，也就是說由技術提升更高層次成為藝，「技」由學習訓練而成，因此才藝教育是要發展孩子天生的潛能，在訓練學習中發揮特殊而專精的技術（蔡美芳，2003）。

補習行為設置之初是為了輔助或補救機制，失學民眾可以透過補習行為經過學歷鑑定考試取得同級正規學校文憑（章英華、伊慶春，2001）。補習行為大致上分為二類：文理補習班（升學為主）、職業補習班（傳授特定職業技能），但是隨著教育擴張與教育體制的變遷，補習行為也跟著演變。章英華、伊慶春（2001）指出補習行為向下延伸，國小升國中階段，已無升學補習必要，轉形成才藝的補習。

目前國內關於才藝補習的研究，依研究目的的不同，而有許多不一樣的名詞，但其實概念都相似，如「才藝學習」、「才藝教育」、「校外補習教育」、「校外才藝補習教育」等，在本研究中則使用「才藝補習」。才能發展研究會也於1987年提出才藝補習教育是到學有專精的老師那裡付費學習一些特別的事物（林芸譯，1998）。

除了單純的才藝補習機構，目前台灣才藝補習與課後托育產生重疊與功能交錯的現象，才藝班在法令上也沒有正式的名稱。根據「台灣省校外課後安親班輔導管理要點」（台灣省教育廳，1999）敘明，安親班之服務內容：生活照顧、家庭作業寫作、團康體能活動、才藝教學，安親班服務的時數中，若才藝教學時數達安親班活動總時數二分之一以上者，應冠以才藝中心名稱立案，且由教育單位主管（引自張翠娟，2007）。邱欣雁（2005）也在其研究中，更進一步指出才藝補習有明確動機與目的、固定課程與時數，屬於平時學校教育以外的補習教育課程。

綜合上述各學者對才藝補習教育的看法，研究者認為才藝補習教育是需要付費學習的教育課程，這些教育課程具有明確的動機與目的，也有固定的課程與上課時間，是學校課程之外的學習，且是有別於課後托育性質的學習活動。而在本研究中，研究者欲將研究焦點放在才藝補習，其目的是以培養興趣、發展潛能為主，而不是以完成學校課業為主的課後托育，且才藝補習是到學有專精的老師那裡學習，且課程具有明確的動機與目的，因此除了大型的才藝補習班外，所謂的才藝家教班，如鋼琴家教班、作文家教班等，也在本研究範圍討論內。

## 二、才藝補習的分類

才藝的分類首先可將「才」與「藝」分開來看，「才」是屬於功能性如電腦、珠心算、作文等；「藝」是屬於藝術性的如音樂、繪畫、舞蹈等（引自湯芝萱，1995）。國內外許多研究或調查，將才藝補習作了不同方式的分類如下：

依據教育部（1985）短期補習班設立及管理規則第 27 條規定，補習班得設置之類科有二：文理類與技藝類。技藝類包括有關農、工、商、資訊、家政、藝術、運動等，文理類則包括三民主義、國文、外國語文、歷史、地理、數學、生物、化學、物理、法政、經濟等。蔡美芳（2003）透過問卷調查法，調查彰化縣市國小六年級學童補習現況，研究者整理才藝學習分成五類：語文類、數理類、美勞類、音樂類與運動類。蔡東鐘、林俊賢（2006）則將才藝補習大致分成學科以及才藝兩個種類。

張翠娟（2007）引用日本 Benesse（2006）機構在 2005 年以亞洲五個城市幼兒學習才藝的跨國調查，在其調查中將才藝分成學習類、藝術類與運動類。而學習類包含英語會話、以檢定為主的學校。藝術類包含繪畫、造型、音樂、樂器等。運動類包含游泳、體操、芭蕾舞、武術等。

而除了上述基本的才藝分類外，近年來出現了許多新型態的才藝課程如讀經班、潛能開發課程、樂高積木課程等，因此近年來許多學者在才藝學習的分類項目

上，多加上了另類型才藝或時髦才藝項目。馬婉珍（2004）認為才藝課程分成藝術型、另類型以及課業型三種。李駱遜（2005）則用藝術項目、時髦項目與課業相關項目來分類才藝。而李敏雯（2006）整理各學者意見，將才藝學習分成藝術型、課業型、體能型以及另類型才藝學習課程，意即偏向美育的藝術型才藝，如音樂、美術等；偏向體育的體能型才藝課程，如游泳、跆拳道等；以及較著重智育發展屬於認知課業型；最後才是另類型的才藝學習。

雖然教育部已將補習班類型分成兩大類，然涵蓋的才藝類型與對象皆較大，本研究之研究目的欲探討各類型的才藝班對兒童幸福感的影響，因此研究者整理許多學者調查國小學童才藝學習的研究（蔡美芳，2003；馬婉珍，2004；楊淑雯，2005；李駱遜，2005；李敏雯，2006；張翠娟，2007），歸納目前台灣最常見的才藝補習有：外語、電腦、珠心算、數學、作文、科學活動、圍棋、象棋、繪畫、樂器、陶藝、美勞、歌唱、書法、舞蹈、球類、游泳、跆拳道、劍道、直排輪、溜冰等、扯鈴等，參考之前學者的分類方式以及各才藝補習的目的，大致將才藝補習分成三種類型：知識型、藝術型和運動型。知識型的才藝補習主要是與課業有關的項目為主，藝術型的才藝補習主要是能從過程習得美感的項目為主，運動型的才藝補習主要能強健體魄的項目為主，才藝項目分述如下表 2-2：

表 2-1-1 才藝類別與才藝項目

類型	才藝項目
知識型	包含外語、電腦、珠/心算、數學、作文、科學活動、棋類（圍棋、象棋等）、其他知識活動。
藝術型	包含繪畫、樂器、陶藝、美勞、歌唱、書法、舞蹈/韻律、其他藝術活動。
運動型	包含球類、游泳、武術（如跆拳道、劍道等）、輪刀類（如直排輪、溜冰等）、扯鈴、其他運動型活動。

資料來源：研究者自行整理

## 貳、才藝補習教育的功能性

在各式各樣林立的才藝班招牌底下，才藝的學習似乎是孩子成長過程中不可或缺的，除了學校的正規教育外，才藝補習的價值性與教育性也漸漸的受到社會大眾的關注，孫碧霞（1988）認為課後托育包括彌補性功能、預防性功能、發展性功能、網路性功能與矯正功能。邱欣雁（2005）整理提出才藝學習的功能有：培養孩子專心與負責的態度，增加創造力及提升自信心、激發孩子的潛能、增益能力或強化不足處、培養容忍挫折力、充實孩子內涵等五項功能。李敏雯（2006）提出才藝班具有輔導功能、預防性功能與發展性功能。

研究者整理國內學者們的觀點，試提出才藝補習的功能如下：

### 一、激發潛能，培養興趣

從大腦生理學的觀點來看，左半腦主司記憶推理及分析，也就是所謂語言符號如國語、數學、英文等學科表現；右半腦主司想像、感覺及創造，即音樂、美術、舞蹈及體育等項目的表現，而才藝學習則是幫助孩子增強左腦的功能、激發右腦的潛能（湯芝萱，1995）。不同的才藝補習課程，廣泛的涉及各種領域，強調提供教育性以及活動性的服務，幫助孩子激發不同的多元智能，且因為參加不同的才藝補習，孩子能在學習的過程中，找出自己的興趣所在，充實兒童的內涵。

### 二、增進能力或強化不足之處

才藝補習班除了能讓孩子在某些方面的能力日益精進，例如可以增進孩子的外語能力、藝術能力等，使得孩子在團體中得到他人的肯定，增進孩子的自信心，培養孩子專心負責的態度；還有補充的功能，如藉著學書法可以培養孩子的定性；學美術來加強孩子原先對造形色彩認識之不足等（湯芝萱，1995）。

另一方面，Coates（2008）認為透過有趣、小組合作的課後方案，可以幫助學生解決可能在數學上所碰到的一些困難，並且家長可以一起參與學習，對學生更有

幫助。因此才藝補習不只有增進能力的功能，也可協助兒童解決原本課業上碰到的困難。

### 三、培養耐心與挫折容忍力

其次由於兒童數的減少，父母對孩子的保護更是小心，兒童在成長的過程中可能因為保護過度，對於挫折的容忍力、問題解決能力、生活適應力等可能都變得很低，而才藝學習則提供了這些孩子經歷這些過程的機會。孫敏芝（1995）認為才藝補習不但是技能的培養、情意的薰陶，它還是信心與耐心的培養和注意力的訓練。對孩子而言，他必須克服許多困難和挫折，長期努力不懈，才能培養出耐心和信心。

## 參、才藝補習教育的相關研究

### 一、背景變項與才藝補習

影響才藝學習的背景因素有許多，在此就性別與家庭社經背景兩個影響因素，分別說明如下：

#### （一）性別

兒童性別的不同，在才藝補習上的數量是否有差異，研究可能是分歧的。Pettit, Laird, Bat 和 Dogge（1997）針對 466 名一、三、五年級學生研究兒童課後活動的任務以及成果，結果發現男生和女生在參加才藝活動的比例上沒有差異。U. K. Department of Education and Skill（2006）針對英國 52 所學校，調查超過八千名的學生，研究結果顯示男生與女生參加課外學習活動的比例一樣，但男生較會參加運動類的體育活動，女生則較會參加藝術類型的活動。國內劉正（2006）以國中生為研究對象，也發現男生與女生參與補習的機率沒有明顯的差別。

另一派則是認為男女生在學習比例上是有差異的：Malone、Fauth 和 Brooks-Gunn（1999）針對美國 943 所幼稚園，調查大約 15000 名的幼兒，發現女

生參加才藝活動的比例高於男生，且女生較會參加童軍類以及藝術類的活動，男生則會參加較多的運動類活動。

從上述的研究中可知，雖然研究對於兒童性別是否會影響才藝補習的比例上是不同的，但結果卻一致地指出：兒童的性別不同，會影響才藝補習的類型。葉雅馨（1989）的研究顯示，參加音樂班、舞蹈班的女生顯著多於男性，參加作文班的男生顯著多於女生。邱欣雁（2005）的研究顯示，國小高年級女童參加樂器語藝班、舞蹈音樂班、算讀寫和美術班的比例高於國小高年級男童，男童僅在參加武藝班類型的比例高於女童。張翠娟（2007）的研究結果也顯示男性幼兒才藝補習著重於學習類的才藝補習，而女性幼兒則多同時學習學習類、藝術類與運動類才藝。何姿嫻（2008）的研究顯示性別對才藝補習達顯著影響，女學童家長在才藝補習上的考量高於男學童家長。

由上述可知，過去研究不同性別的兒童參加才藝補習的比例是否有差目前無定論，但對才藝補習的類型則會有所影響，但這些研究中卻較少討論才藝補習數量與時數與兒童性別的關係，而本研究盡量納入各才藝補習的類型、數量以及時數，以期對兒童性別與才藝補習的關係作為實證探討之參考。

## （二）家庭社經背景

家庭社經背景是否對兒童才藝補習產生影響，這其中可能牽涉到了父母親的教育程度、職業等。在父母教育程度方面，巫有鎰（1999）認為父親教育程度愈高，接受補習行為機會愈大。謝效昭（1987）針對大台北地區家中有學齡兒童的 690 個家庭，研究結果發現父母教育程度越高，則子女參加美術班、樂器班及科技藝能班的偏好越高。張翠娟（2007）調查台北縣市國小低年級兒童幼兒時期才藝學習情況，研究也顯示父母教育程度在專科以上者，其子女參加才藝補習的比例高達 93.1%，而父母親教育程度在高中職以下的，其子女參加才藝補習的比例為最低，只有 82.3%。上述研究皆可瞭解父母教育程度較高者，其子女參加才藝補習的比例也較

高。

父母親職業是否影響兒童才藝學習的研究方面，謝效昭（1987）的研究也發現父母親職業為軍公教人員者，子女越會參加兒童才藝班，這與後來袁一如（2003）以及張翠娟（2007）的研究結果互相呼應。袁一如（2003）調查台南的兒童才藝補習班學習的家長，研究發現其家長職業為商業及公教人員的比例高於工業及服務業者。張翠娟（2007）調查國小低年級兒童，父母職業為軍公教者，其在幼兒時期學習才藝得比例為最高。

Teachman（1987）指出教育資源指是：父母用來提升學童教育成就的人文及物質層面的資源，家庭背景愈好的學童，父母能提供的資源愈多，教育成就愈高。大陸學者楊春華（2006）調查不同背景的家庭，父母對其子女教育期望的關係，研究結果提到出生於中上階層家庭的孩子，會擁有較多的教育資源，這也呼應了邱欣雁（2005）年的研究結果提到；高社經地位的學生才藝補習的情形高於中、低階層的學生。上述研究顯示家庭社經背景越高的兒童，父母對孩子的期望也越高，能從家裡獲得較多的資源，而使得其參加才藝補習的機會較高。

綜和過去研究，多半針對家庭社經地位與參加才藝補習比例之間的關係，只有謝效昭（1987）提到父母教育程度與選擇才藝補習班的類型，以及父母職業與參加才藝補習比例之間的關係。此外，過去研究也未針對家庭社經地位與才藝補習的類型、數量與時數的關係，因此本研究完整納入才藝補習的類型、數量以及時數，更能完整地探討家庭社經地位與才藝補習之間的關係。

## 二、父母教育期望與才藝補習

孫敏芝（1988）表示，有些父母對孩子抱持相當高的期望，認為才藝學習就是一種文化薰陶，大量刺激與廣泛接觸，可使孩子看得廣、聽得多。且邱新雁（2005）研究父母教育期望與兒童參加才藝補習關係，研究結果顯示父母教育期望較高的學生，在各類才藝學習上，較中、低父母期望的學生來的多。

然，張翠娟（2007）研究父母教育期望與低年級兒童在幼兒期學習才藝之間的關係，研究結果顯示父母教育期望的不同，國小低年級學童在幼兒期學習才藝類別沒有顯著差異，但對國小低年級學童在幼兒期學習才藝類別數有影響，研究指出在幼兒時期同時學習三類（學習類、藝術類和運動類）才藝的兒童，父母對其未來成就期望顯著高於同時學兩類者以及只學一類者；而同時學習三類才藝兒童的父母，特重視其人際互動與品格及能力的期望。

另一方面，謝效昭（1987）調查大台北地區 520 個家庭的兒童才藝補習行為，結果發現通常是由母親提議及決定要不要讓子女參加，但參加的類型則是由母親與兒童決定。章英華、伊慶春（2001）的研究也指出國小、國中生的補習，大部分是因為家長的要求，其次才是學生自己的意願。從參加才藝補習動機的相關研究可知，父母的教育期望會影響兒童是否去參加才藝補習，但才藝補習的類型則是由父母與孩子一起共同作決定，不完全是父母強迫孩子去參加什麼類型的才藝補習班，所以父母教育期望可能只對兒童有無參加才藝補習有影響，但對於才藝補習的類型的影響，推測可能不一定有影響，但尚無定論。

綜合上述兩方面看法，父母教育期望對兒童才藝的補習可能會有影響，研究者認為父母的教育期望，是否會影響兒童參加才藝補習的類型？若期望越高，子女學習的數量與時數是否真的會越多？但過去研究較少完整探討父母教育期望對才藝補習的類型、數量及時數，因此本研究盡量納入才藝補習的變項，希望能作為未來實證研究之參考。

## 第二節 父母教育期望

### 壹、父母教育期望的涵義

Finn (1972) 認為「期望」指的是期許最可能發生的結果。是個人對他人或自己所形成的意識或潛意識的評價，致使評價者期許被評價者表現與其所持評價一致的態度。Locke & Latham (1990) 則認為「期望」是行為的目標，也是人們努力實現的目標（引自 Ganzach, 2000）。所謂「教育期望」，可以從兩方面來闡釋：（一）人們對教育抱持著相當的期望，及對其亦有工具性效用，而教育成就是獲取經濟成就和社會地位的重要工具與途徑，目前國內外也有許多有關社會流動與地位取得的研究，一再肯定了教育期望和教育成就之間，以及教育成就和財務收入及地位取得之間的密切關係。（二）教育是內在價值得肯定，教育程度或學歷本身為一種外顯的地位表徵，而教育期望可以反映出一個人對教育成就的嚮往與追求，顯示出其社會地位水準（周文松，2006）。

父母教育期望的定義並不容易加以定義，回顧歷年來的學者定義如下：有些學者著重於在校學業表現及未來的最高學歷期望，如：林義男(1993)、楊景堯(1993)、黃菁瑩(1999)將父母的教育期望直接定位在父母對子女在學校學業成績的期許及未來學歷上的最高期望，包含希望子女最少要接受的教育程度及最好能接受的教育程度；林俊瑩(2001)更在父母教育期望定義為未來最高學歷外，並加入現在在校成績的期望。然此一定義卻將教育窄化為學歷的取得，使得教育期望的內涵過為偏狹。

有感於上述對「父母教育期望」的定義過於狹隘，因此有學者提出家長對子女的期待不僅僅是學業成就或是學歷的取得，擴展到社會適應與人格發展等層面的期待。張世平(1984)認為家長教育期望是指為人父母者對子女的行為表現及未來成就所寄予的期望，其定義著重在學生的現在行為表現，也強調學生未來的成就，並能注意到情意方面的學習成效期望；侯世昌(2002)進一步將父母教育期望分成兩個層面：一是學習成就的期望，二是品德及人際的期望。吳孟鐸(2004)提出父母

期望係指父母依據子女在其心目中的形象，及日常生活中，與子女互動的經驗，而對子女學習表現及日後發展所寄予的期望與評價，父母教育期望包含課業提供、親子互動、成績關注、參與活動的機會。黃淑惠（2005）則認為現今的教育強調五育的均衡發展，著重學生各領域的學習發展，若只將教育期望定義在學業表現及未來最高學歷的取得，難免有失偏頗，忽略了學生的社會適應及人格發展。

綜合上述各學者看法，在提倡學生多元適性發展的前提下，研究者認為「父母教育期望」是指父母對子女所抱持的期待，應包含了對學業成績的期待、最高學歷的期待、職業的期待、品德的期待、人格的期待等，而不應只是侷限於對學業成就的期待。

## 貳、父母教育期望的模式

目前在談「教育期望」的議題時，主要從家庭環境以及教師的教育期望兩個面向來說明。Fin（1972）從家庭的環境對子女自我期望的角度出發，建立個人教育期望的模型，並提出「期望網」，如圖 2-1-1，從這個「期望網」中可以發現，父母對子女的關心與期望會影響子女的成果表現，此外同儕、教師期望與個體自我期望也會產生交互影響，進而影響個體學業成就（周新富，1999）。而 Finn（1972）在文中也提到在孩子的成長過程中，週遭的期望反應會與孩子產生作用，進而影響孩子對自我及他人的期望。而剛進入小學階段的孩子，父母是孩子最親密的人，對孩子的影響也甚鉅，相形之下，父母的期望與個體的期望之間的那條雙箭頭似乎就更為重要了。

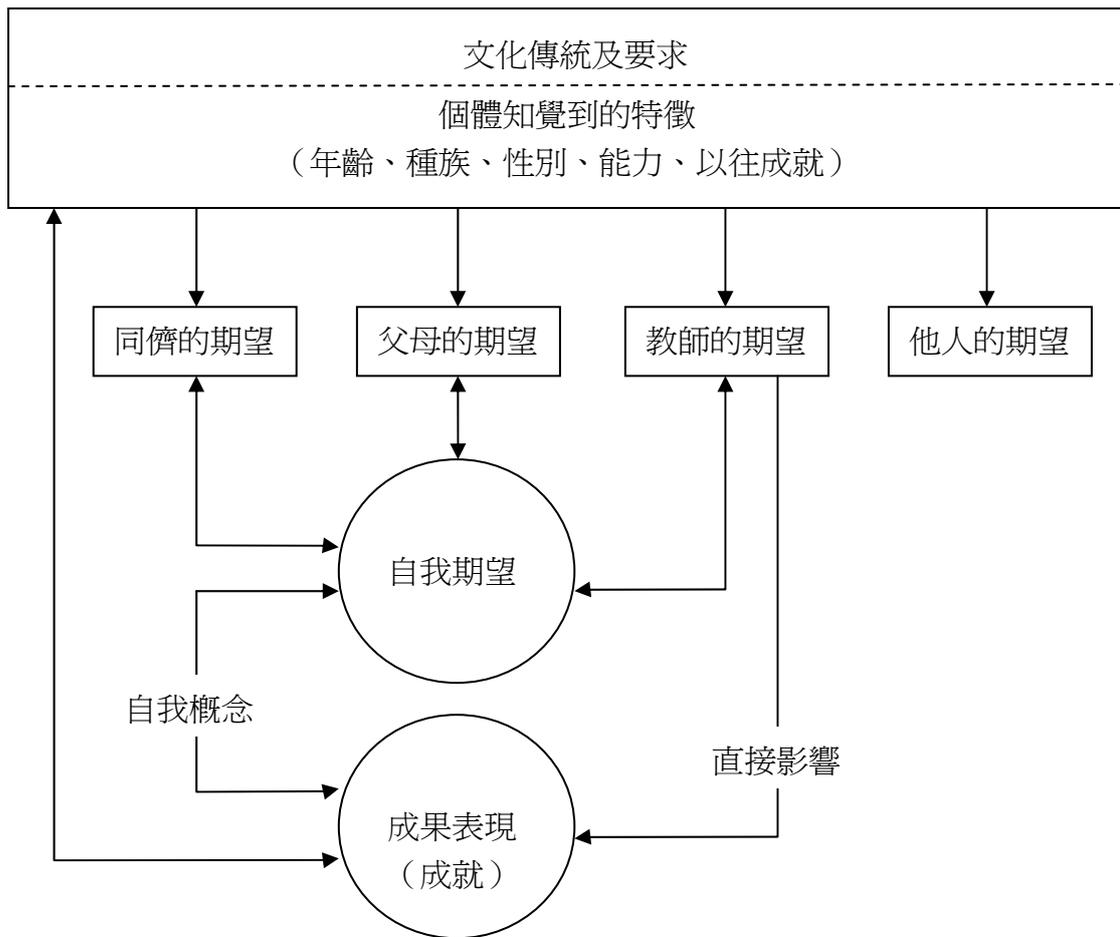


圖 2-1-1 Finn 的「期望網」

資料來源：Finn, J. G. (1972). Expectation and the education environment. *Review of Educational Research*, 42, 387-410.

另一方面，目前關於「期望理論」則以教師期望的研究數量最多也最完整，許多父母教育期望的理論也是從教師期望理論而來，研究者認為也可將教師期望理論解釋在父母教育期望中，故在此試將教師期望理論與家長教育期望連結。而教師期望理論模式首先從 Rosenthal 與 Jacobson 於 1968 年發表教師期望理論發展至現在，主要可分成三種不同的教師期望模式：單層面的教師期望模式、雙層面的教師期望模式與多層面的教師期望模式，茲說明如下：

## 一、單層面的教師期望模式

Rosenthal 與 Jacobson (1968) 的研究中以資料—期望—行為—成就—智力這五個要素形成一個環鎖，認為教師因獲得學生的資料，而造成教師對學生的期望(引自陳冠貝，1999)，且教師的期望可以預測學生未來成就，甚至造成「自我應驗預言」的效果(侯世昌，2002)。後來 Brophy 和 Good (1974) 延伸自驗預言的教師期望，發展出一模式去描述教師的期望如何變成自驗預言：模式中認為在一些情境當中，教師無法看到學生的潛能，也因而不能以鼓勵學生實現其潛能的方式來回應學生。其模式主要分成五個階段(李素卿譯，1999)，說明如下：

1. 教師對特定的學生期待特定的行為和成就。
2. 基於這些期望，教師對不同的學生會有不同的行為表現。
3. 教師的這種處理方式告訴每一位學生何者是教師所期望的行為和成就，而且它也會影響學生的自我概念、成就動機和渴望水準。
4. 如果這種處理方式行之有年，以及如果學生沒有主動地以某種方式抗拒或改變它，則它將會塑造學生的成就和行為。高成就期望的學生將被導向獲得高的成就水準，但是低期望學生的成就卻會衰退。而學生可利用一些迫使教師改變期望的方式來抗拒這類期望。
5. 隨著時間演變，學生的成就和行為將會越來越緊密地證實教師所期望的成就和行為。

將此論點應用於父母教育期望中，即家長從子女身上獲得資訊，轉變成父母對子女的教育期望，而父母的教育期望會由外在的行為表現出來。當子女感受到父母的教育期望時，就會間接影響子女在學業上或行為上的表現。然當父母對子女過度的期望，而子女也未產生抗拒時，則可能導致兩種情況：高成就子女與低成就子女。而低成就的子女可能因長期無法達成父母的期望時，產生無力感，進而影響其幸福感；反之，高成就子女可能因與父母的期望相符應，而產生幸福的感覺。

## 二、雙層面的教師期望模式

Finn、Gaier、Peng 與 Benks 於 1975 年提出強調師生交互作用的教師期望模式（引自黃明月，1988），如下圖 2-1-2：

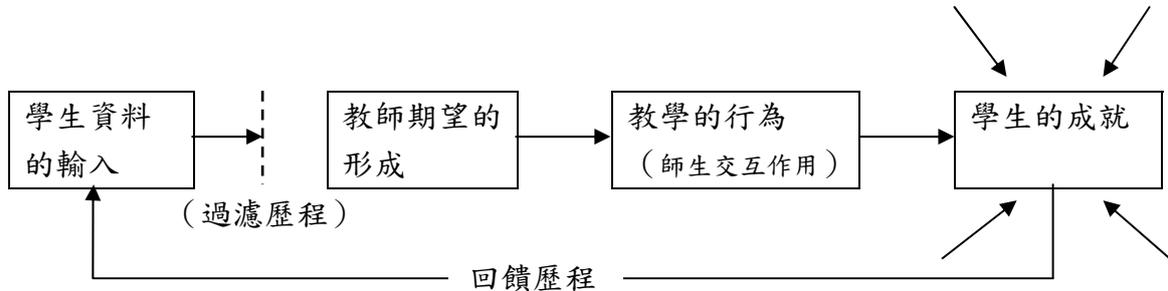


圖 2-1-2 強調師生交互作用的教師期望模式

資料來源：引自黃明月（1988）。教師期望、教師行為與學生學業成就關係。師友月刊，250，34。

由上圖可知教師期望形成的第一步就是獲得學生各種生理與心理的資料，然後依據教師個人經驗、態度等，形成教師對學生不同的期望。而這些期望會影響教師的教學行為，進而影響學生的學業成就。而學生的成就表現，給予教師新的資料輸入，修正原本的期望，又產生新的教師期望。由此教師期望模式可知，教師期望的形成是老師與學生互動的歷程而來，強調師生間的交互作用。由此理論推論到父母的教師期望時，首先是子女的行為表現輸入給父母，透過父母的價值觀念與人格特性等，形成了父母對子女的教育期望，而這樣的期望又會經由父母的管教行為及外在行為等表現出來，這樣親子間的交互作用，最後影響了子女的成就。子女的實際表現又輸入給父母，作為原來期望的回饋或修正的線索。

## 三、多層面的教師期望模式

此模式是將影響教師期望的所有因素列舉出來，整合各個因素，建構出多向的教師期望理論架構，而其中以 Braun（1987）提出「教師期望與學習者輸出的中介

循環歷程」最為完整，主要分成七個階段，說明如下（引自陳冠貝，1999）：

1. 教師經由對學生的觀察、信念與刻板印象，對不同的學生產生不同的期望（輸入的元素）。
2. 教師基於特殊互動的輸入，重建或修正對特殊學生的期望，並發展出一行動的方式。
3. 教師依此行動的方式，對不同的學生表現出行為。
4. 學生基於對自己獨特的信念，以及教師對自己的看法，而詮釋教師行動的意義，並形成自我期望。
5. 學生以其對整個情境的知覺，對教師的輸出產生行為反應（學生輸出）。
6. 學生的輸出提供教師輸入新的資訊，使教師證實原先期望，或是提出修正或駁斥原先的期望。
7. 學生解釋自己的行為。可能是基於教師的行動而接受該行為，也可能是對自我提出新的推論。

國內侯世昌（2002）依據 Braun（1987）提出的多層面教師期望模式，將家長教育期望歸納為七個階段，建構出父母教育期望模式，如下圖 2-1-3：

1. 學生外在表現：學生因其個別條件或成長背景的不同，在各方面會有不同的實際成就或行為表現。這種行為表現會受到學生在家中的排行、學生人格特質、智力、性別、年齡、興趣等因素的影響。
2. 家長知覺：學生的表現透過外顯行為而為父母所知覺到。家長的知覺與子女實際的行為表現愈符合，親子間的互動會愈良好。
3. 家長期望：父母因自己對子女表現的知覺及其本身的希望，建立對子女的教育期望。此期望的產生往往受到家長性別、職業、年齡、學歷、社經地位、自己過去的學習經驗及親子關係的影響而調整。家長的期望可區分為對子女學業成績及未來成就的期望、對子女品德及人際關係的期望二個層面四部分。

4. 家長行為：父母因對子女的教育有所期望，而表現出一切能為外界所察覺的態度或行為取向，尤其是與子女間的互動關係。
5. 學生知覺：因父母的態度、行為或父母直接告知，學生知覺到父母對自己的教育期望為何。學生所知覺到的父母期望與父母實際的期望愈接近，親子間愈易溝通，以建立適當的期望水準。
6. 學生的自我期望：學生了解父母對自己的教育期望後，會影響學生對自己的自我概念、成就動機及對自己的期望水準，並因而影響其實際的行為表現或成就水準。
7. 家長教育期望的應驗：學生的實際行為表現或成就水準如與父母的教育期望相符，長久下來，即顯示家長的教育期望應驗。反之，如學生的實際的行為表現或成就水準如與父母的教育期望不符，則父母需思考其所知覺到的子女表現是否正確，以重新建立其對子女的教育期望或改變其外顯行為。

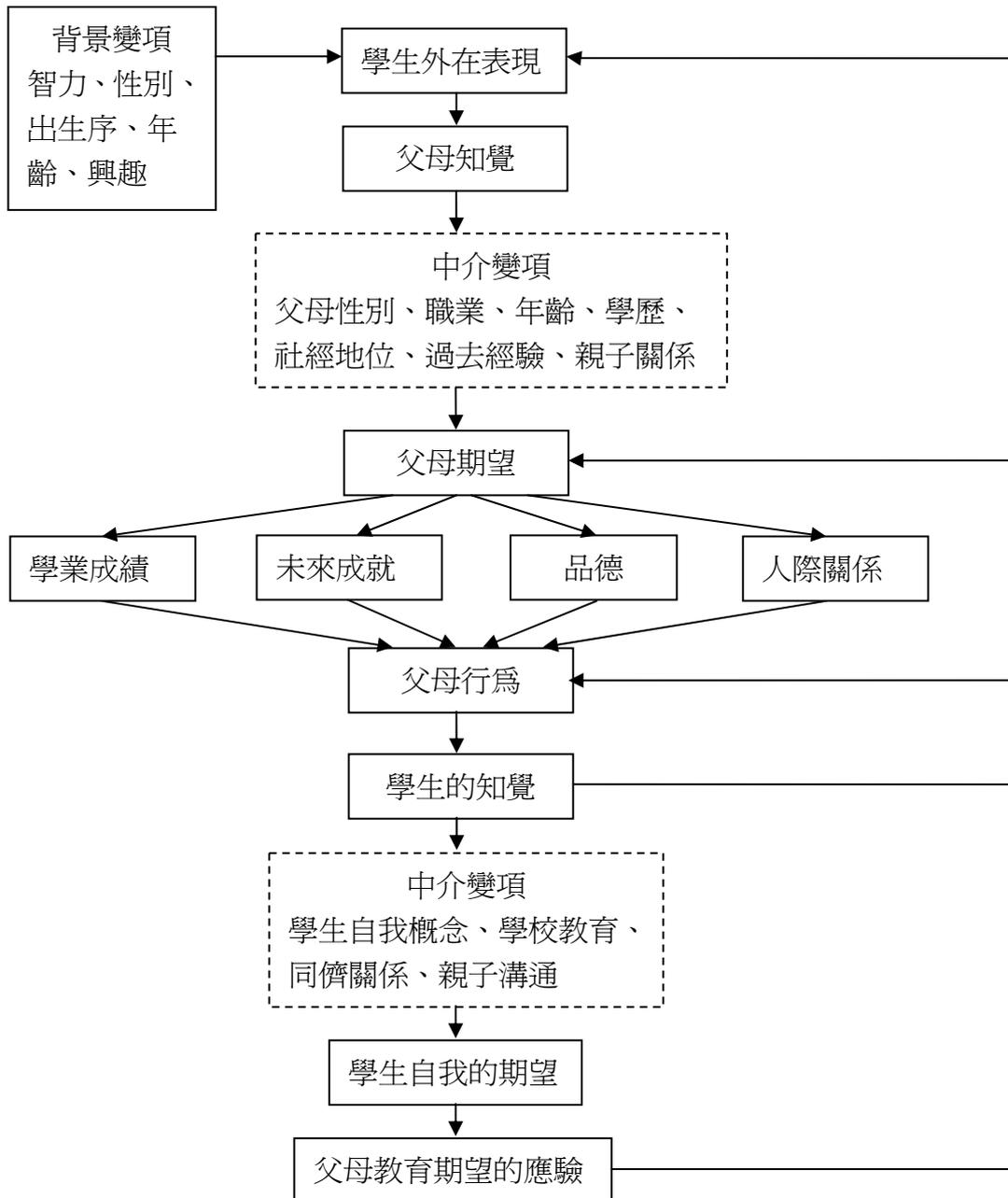


圖 2-1-3 父母教育期望模式

資料來源：侯世昌（2002）。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究（頁 32）。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。

在此模式中顯示，父母的期望不只是學業成就以及未來成就的期望，還包括了品德及人際的期望，也強調了當孩子知覺到父母的期望後，會影響其學業成就與行為，而形成個人的行為表現。根據研究者對父母教育期望的定義，父母的教育期望

不應只是學業成就的期望，更需要進一步加入對品格及人際的期望，因此本研究採侯世昌（2002）觀點，將父母期望分成學業成就、未來成就、品德、人際關係四個面向所建構出的父母教育期望模式。

而綜合上述教師與父母教育期望理論模式，可以了解父母會從子女一開始的表現而形成期望，這樣的期望會藉由父母外在行為表現出來，可能是學業成就的期望或是品格及人際關係的期望，因此替子女選擇不同種類的才藝補習，當孩子進入才藝補習班後，可能因為父母、同儕、才藝補習班的老師與課程內容等，影響了子女在才藝補習班內的學習，當子女的成果表現佳，達成父母的期望時，可能因為父母的鼓勵或獎賞，孩子參加才藝補習時感受較為正向；反之，有可能會因為父母的期望過高，替孩子選擇了過多的才藝補習，使得子女因過度學習，導致無法達成父母的期望，而使得才藝補習變成一種壓力，形成較多的負向情緒，而父母又會子女的行為表現又出現新的教育期望，如此不斷地循環。

### 參、父母教育期望的相關研究

父母總是不希望孩子「輸在起跑點上」，望子成龍，望女成鳳，是每一個為人父母者的心願，父母普遍希望子女比自己強，因而對子女的教育期望也就十分殷切，讓孩子從幼稚園就開始參加才藝補習，可知國內父母對子女的教育期望都很高。而影響父母教育期望的，到底是哪些因素呢？歸納而言，可以略分為兩類：其一是父母因素；其二是子女個人因素。

#### 一、父母因素

許多研究均顯示家庭社經地位會影響父母希望子女接受多少教育，邱靜娟（1993）整理國外文獻，有兩種看法：一是家庭社經地位高者，父母期望子女接受較高的教育（Stendler, 1951； Rosen, 1959； Jeffe & Adams, 1964）；而另一種不同的看法是，父母對自己在階層化體制所居地位的不滿意，可能使他們把希望寄託

在子女身上，對子女有較高的教育期望，激勵子女力爭上游而能向上流動的機會（Kahl, 1953； Ellis&Lane, 1963； Krauss, 1964）。周裕欽、廖品蘭（1997）以中央研究院民族研究所出版的台灣地區社會變遷基本調查資料作分析。探討出身背景、本人教育程度與對子女教育期望的關連情形。研究結果顯示台灣目前教育機會的不均等，但出身背景不佳的父母，仍然對子女產生高期望，這也代表社經背景較不佳的父母希望自己的子女能努力向上。

在父母教育程度方面，許多研究均顯示父母教育程度與父母的教育期望有顯著正相關：父母教育程度越高者，則對子女的教育期望會越高（楊景堯，1993；黃菁瑩，1999；侯世昌，2002；謝金青、侯世昌、趙靜菀，2003；林淑娥，2004；黃慈薇，2006）。柯銀德（2002）研究指出幾十年來，政府、社會積極提倡兩性平權，女性在受教育或職業上，也都有良好的表現，甚至超越男性。母親扮演相夫教子的角色，教育程度愈高的母親對孩子寄予更高的期望，影響更為深遠。由上述眾多研究可知，教育程度較高的父母，可能較投入孩子的教養，而使得對子女的期望較高。

關於父母的職業與父母教育期望的關係，國外學者 Konh（1969）的調查研究，不同職業階層的人在面對不同的工作條件與要求，會影響到個人的人格及價值觀，並進一步影響到他們在教養子女時所強調的價值觀與教養方式（引自黃毅志，1997）。目前國內研究大多顯示父母的職業聲望越高者，則對子女的教育期望也會越高（吳幼妃，1982；姚若芹，1986；林俊瑩，2001；侯世昌，2002）。但在林淑娥（2004）的研究中，卻提出不同的意見，認為不管什麼職業的父母，都對子女抱有很高的期望。

## 二、子女因素

在子女的性別與父母教育期望關係，國內研究大多顯示父母對男孩的教育期望高於女孩的教育期望（吳幼妃，1982；楊景堯，1993；周裕欽、廖品蘭，1997；黃菁瑩，1999；林俊瑩，2001）。周裕欽與廖品蘭（1997）的研究指出，父母對男孩

的期望比對女孩期望來得高，男孩平均期望教育年數為 14.52 年，女孩則為 13.68 年，由此研究可知父母對子女性別的教育期望是有差異的，即使父母都希望子女可以接受更高的教育，但是在學歷上父母對男孩的期望比對女孩期望來得高。但也有研究是持不一樣的看法，Helling (1993) 採問卷與訪談的方式對 93 位一到四年級學生的父母進行研究發現：父母對男孩的期待低於對女孩的期待（引自黃淑惠，2005）。在這提倡兩性平權的時代，又加上家庭的少子化，傳統的重男輕女觀念是否會因為時代的變遷而改變，似乎是個值得探討的部分，也需要更多實證的研究。

關於子女人數與父母教育期望的關係，目前主要有兩種看法：其一是認為家中的子女數越少的時候，家長投注的時間與精力會較多，教育期望會越高（林俊瑩，2001；黃淑惠，2005）；反之，當家中子女數較多的時候，可能會表現出對子女較低的教育期望。另一派則是採反對的看法，認為家庭子女數與家長的教育期望並未成達顯著的水準（侯世昌，2002；林淑娥，2004；黃慈薇，2006），無法說明子女數的多寡與父母的教育期望有關。

子女的知覺是否也會影響父母的教育期望也是另一個常被探討的議題。對人的期待是否能發生影響，還必須考慮被期待者的知覺、感受和反應（蔡添旺，2007）。張春興（1981）的研究中，在高三學生中，高分組的學生個人知覺父母教育期望與父母對他自己的看法是趨於一致的；而低分組的學生，則對自己的評價較低，也覺得自己在父母的心目中評價也較低。因此父母在寄予子女教育期望之際，應要適當地傳達自己的期望，使子女能得到正確的期望知覺，當子女所知覺到的父母對自己的教育期望與父母的教育期望越接近時，會使得父母的教育期望實現的機會越高，親子間的關係也會較佳，否則過高的父母期望，可能變成子女沉重的負擔，反而對子女產生不良的影響，影響其日後的人格發展。

### 第三節 兒童幸福感

#### 壹、幸福感的定義

幸福是什麼？每個人對它所下的註解可能都不一樣。哲學家與社會學家也紛紛對幸福感使用不同的名詞，如快樂 (happiness)、主觀幸福感 (subjective well-being)、幸福感 (well-being)、心理幸福感 (psychological well-being)、生活滿意 (life satisfaction)、正向情感 (positive affection)、心理健康 (mental health) 等，但仍包含幸福感的概念在內。目前兒童幸福感的研究，多半從幸福感的定義出發，研究者試從探討幸福感定義，再推論到兒童的幸福感上。

Diener (1984) 認為目前幸福感主要分成三個範疇，第一個範疇主要從哲學的角度去談幸福感，認為幸福感是一種外在的標準，像是一種德行。當獲得身心靈的得平衡時，就會引導你到一種德行的生活，則幸福感應蘊而生。第二個範疇主要是社會科學家將焦點放在人們用正向的方式去評估自己的生活，最常被提及的是生活滿意以及生活的標準。第三個範疇則是指在日常生活中，正向情感是否能夠多於負向的情感，主要著重情緒經驗的探討。

國內學者施建彬 (1995) 首先將幸福感的定義分成四個不同的操作型定義，整理如下表 2-3：

表 2-3-1 幸福感的四種類型與定義整理表

類型	定義	評析
著重「情緒層面」的幸福感	Veenhoven (1994) 指出幸福感是一種正向情緒，透過正負向情緒的消長以了解幸福感的高低。當正向情緒增強、負向情緒減弱時，會提昇個體的幸福感。	忽略了生活中偶發事件對情緒所造成的波動，也忽略人類認知觀點對幸福感的影響，因此無法對幸福感做完整的解釋。

(續下表)

(接上表)

著重「認知層面」 的幸福感	著重於人類認知的影響，認為幸福感來自個體對整體生活進行評估後的結果，個人主觀的認知可賦予事件意義，所以不同人對同樣事物會有不同認知，同樣事物對不同人亦會產生不同影響（陸洛，1998）	偏重以個體的認知去評定幸福感，但卻忽略了短期情緒對幸福感的影響力。
著重「情緒及認知 層面」的幸福感	Andrew & Withey (1976) 認為在生命的每一個層面處在最佳狀態就是幸福，並闡述幸福感是以認知及情感兩向度對生活整體的滿意度進行評估所得的結果，具有生活滿意、正向情感、負向情感三個成份。	整合情緒與認知的層面來探討幸福感，較能對幸福感的內涵及影響因素進行完整的探討，但未討論心理健康因素的影響。
著重「心理健康層 面」的幸福感	此論點認為幸福感類似於心理健康。幸福感是個體身心健康的狀態，心理健康是個體幸福感的重要指標（林子雯，1996）。	心理健康是否等同於幸福感仍存在著爭議，需要有多多的研究探討。

資料來源：施建彬（1995）。**幸福感來源及其相關因素之探討**。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄。

從上述分析可知，著重於「情緒及認知層面」的幸福感，是目前較能完整解釋幸福感的定義。自 Andrew 和 Withey (1976) 整合情緒與認知兩大領域，提出幸福感是一種個人主觀經驗，包含較多得正向情緒經驗，以及對生活的滿意程度，在學界得到了廣大的認同與迴響，後 Argyle (1987)、Diner (1984) 也採其定義，發展出測量幸福感之工具。

歸納上述幸福感之定義，研究者認為兒童幸福感應該是從情感、認知以及心理健康三個面向出發，對自己本身及整體生活情況作一評估的結果。情感面向是與個人的感受經驗有關，也就是兒童在生活中所感受到的正向情緒與負向情緒的變動；認知則是兒童對目前生活的滿意程度；心理健康則可對兒童未來人格的發展造成深遠的影響。因此在當兒童感覺到幸福時，指的是兒童正向的生活感受、生活滿意程度與心理健康皆達高峰的狀態。

## 貳、幸福感的理論

各派學者對幸福感界定不同，所以形成不同內涵之幸福感理論，而心理學家對幸福感理論的看法，大致分成需求滿足理論 (Need Satisfaction Theory)、人格理論(Personality Theory)、動力平衡理論 (Dynamic Equilibrium Model)、判斷理論 (Judgment Theory) 等四種觀點，整理分述如下，再將理論試解釋到兒童幸福感上：

### 一、需求滿足理論

此理論認為幸福感主要來自於個人需求的滿足，其類似於 Maslow 的需求層次論 (Need Hierarchy Theory)，不但強調基本生理需求的滿足，同時更指出心理需求的重要性。當需求被滿足，個體就會產生幸福的感覺；相反的，若是需求長期得不到滿足，個體就會感到不幸福。而這些需求則可能是外在的需求、或是內在的需求，也可能進一步是潛意識的需求 (Argyle, 1987)。

當兒童在心理有一目標或理想欲達成時，若目標達成也就是所謂的需求得到滿足，就會得到幸福感；也有可能是在追求目標或理想時的過程中，兒童從努力的過程中獲得滿足感。然而此理論則無法解釋為何某些兒童較容易感覺到幸福，也無法解釋為何某些兒童具有幸福的人格特質。

### 二、特質理論

此派嘗試由人格特質的觀點和個體的認知方式來解釋幸福感產生之原因。其強調人格應是預測幸福感最強有力且一致的關鍵，不同的人格特質，會影響個人看待事物的不同心態，也可能是從過去記憶或是認知系統提取出過去正向的情緒經驗，進而影響個體引發不同的行為，產生不同的處理態度，進而感受到幸福感 (施建彬，1995；顏映馨，1999；Diner, 1984)。

此論點主要強調一種由上而下的思考模式，指的是當兒童可能具有較容易感覺

愉悅的特質或是兒童從過去的記憶或是認知系統中提取到愉快的經驗時，個人會以較正向的態度對事件進行解釋，產生不同的處理方式，進而感受到幸福感。然雖然能清楚地解釋兒童的人格特質與幸福感的關係，卻無法解釋生活事件對幸福感的影響，似乎只能解釋某一部分的幸福感而已。

### 三、判斷理論

此派強調個體的幸福感來自目前自己實際的生活狀況與個體所建構的目標相比較後的結果 (Diener, 1984)，若面臨事件比參照標準好時，就會產生幸福；反之就會有不幸福的感覺。此比較標準會隨著情境的不同而產生，可以是他人、自己過去經驗、或理想的目標與期待 (陸洛, 1998; Diener, 1984; Veenhoven, 1994)。

此論點認為兒童感到幸福時，可能是兒童與其他人做比較而來的結果。此論點認為幸福感是與某些標準或是在某個情境比較出來的。當兒童用學業成績來與其他同學作比較時，則可能因為其學業成績較高而產生較高的幸福感；若當全班都得到老師的讚賞，而唯獨某位學生未獲得老師的讚賞時，則這位學生也可能因為在這樣的情境下感受到不幸福。然此理論無法澄清兒童比較標準的選取的領域或是跨領域的，且也不是所有的事物皆可用判斷比較而來。

### 四、動力平衡理論

Heady 和 Wearing (1989) 認為個體的幸福感不僅來自於長期穩定的人格特質，還會受到短期正負向生活事件的影響 (引自黃資惠, 2002)。此派學者認為幸福感在大部分時間中，因受到人格特質因素的影響，而呈現穩定平衡的狀態，然而當生活中發生特別或不同於過往經驗的事件時，個人幸福感將隨之改變。此理論嘗試整合生活事件與個人特質的影響，打破了幸福感由單一因素影響的假說 (施建彬, 1995)。

此理論認為兒童的幸福感在平時是呈現一種平衡的狀態，然可能因為受到外在

生活環境產生重大變化時，使得幸福感失衡，兒童的人格特質此時就會發揮平衡機制，對外在的生活事件產生不同的解釋，試圖將其幸福感拉回一平衡的狀態，但目前的研究卻無法清楚的分辨兒童的人格特質與生活事件的相對關係。

幸福的來源非常的複雜，包含了主觀因素與客觀因素，陸洛（2005）提出幸福感的統整模式，也認為幸福感受個人背景特徵、環境事件、個人資源或限制、認知評判等幾個主要變項間的相互關連所影響。Youngs 提出孩子壓力的年輪，認為六、七歲的孩子其壓力的來源可能是希望得到老師或父母的喜歡、怕與其他同學與眾不同、課堂表現不好等（史莊敬譯，1996）。若兒童需要老師或父母的讚賞，而成為一種需求，當需求被滿足時，兒童則可能會獲得幸福感；當兒童與其他人比較後，發現自己跟別人不一樣，而成為同學注目的焦點時，則可能兒童會感覺到壓力而使得其幸福感下降，這就成為判斷之後的結果；但也有可能因為兒童個人天生的特質，使得看待事情的方法不一樣，而影響了其幸福感。因此本研究採黃資惠（2002）之觀點：認為兒童得幸福感的獲得，可能是個人需求的滿足、人格特質、生活偶發事件、比較判斷後的結果，以綜合的角度，嘗試對兒童幸福感作深入的探究。

### 參、兒童幸福感的相關研究

#### 一、背景變項與兒童幸福感

影響兒童幸福感的因素複雜，可能與兒童本身有關、可能與家庭環境有關、也有可能與學校課業的因素有關，在此就性別與家庭社經背景等因素論述如下：

##### （一）性別

關於性別在幸福感上是否有影響，有些研究認為性別並不會對幸福感造成影響，另也有研究認為性別會幸福感有顯著的差異。Mahon 與 Yarcheski（2005）研究青少年幸福感與性別、健康之間的關係，樣本數 151 位七年級與八年級的中學

生，研究結果顯示在男孩與女孩的幸福感並不會因為性別而有差異。陳騏龍（2000）以 651 位高屏地區國小六年級學生進行研究，結果發現男女在幸福感並無顯著差異。李素菁（2001）以台中市國中生為研究對象，探討青少年的家庭支持與幸福感的結果指出，不同性別的青少年，在幸福感整體層面上並沒有顯著差異。

然相對地也有許多研究顯示性別會影響幸福感：Yeo, Ang, Chong 和 Huan（2007）調查不同性別新加坡青少年關注的事情以及其幸福感，研究發現女孩比男孩更積極的投入學校活動與父母、友誼的關係，但是女孩卻比男孩更擔心自我以及較多的情緒困擾，進而影響其幸福感。呂敏昌（1993）針對 809 位台北市公立國中學生進行研究，發現在心理社會幸福感上，男生優於女生。黃資惠（2002）針對國小六年級學生進行幸福感研究，研究顯示女生在「整體幸福感」方面，女生比男生覺得幸福。謝美香（2007）以彰化縣國小五六年級學童為研究對象，研究學童的人格特質、學校生活適應與幸福感之關係，結果也顯示國小高年級女童在「生活滿意」、「人際和諧」及「整體幸福感」優於男童。

綜上所知，目前對於性別在幸福感上的差異情形，研究結果顯然是分歧的，而過去的研究性別與幸福感的相關研究多半針對國中學生以及國小高年級的學童，目前則無針對國小二年級兒童的相關研究，因此在本研究中，將國小二年級兒童性別納入兒童幸福感的預測變項中，以期瞭解兒童性別對幸福感是否具有預測力。

## （二）家庭社經背景

一般來說，高社經地位家庭之兒童有較高的幸福感。柴松林（2008）針對講義雜誌 2008 年的「兒童幸福感大調查」的論述中，強調兒童的幸福與家庭的經濟息息相關。而社經地位較高的家庭，可能因為經濟較好，而影響其幸福感。邱富琇（2004）研究也指出「高社經地位」兒童在幸福感上的感受高於「中社經地位」、「低社經地位」兒童。但謝美香（2007）卻發現國小學童的幸福感並不會因家庭社經地位的高低而有所差異。

綜上所知，研究者認為父母的教育程度、收入越高，有較佳的經濟資源與社會網絡，可以處理一些生活上壓力的問題，愈能追求快樂之事，有較多的組織參與和較頻繁的人際互動，相對影響學生心理幸福感越高。而父母職業越高，可能增加人際衝突的可能性，所飽受的壓力也最大，但是會不會影響學生心理幸福感，需進一步研究釐清。然過去探討家庭社經地位與兒童幸福感對象多為五、六年級的學生，且研究結果分歧，而本研究之研究對象為國小二年級兒童，過去並無相關的研究，因此研究亦將家庭社經地位納入兒童幸福感的預測變項內，欲瞭解家庭社經地位是否對兒童幸福感具有預測力。

## 二、父母教育期望與兒童幸福感

張春興（1981）調查 140 多個行為困擾的中學生個案，發現 1/3 以上的學生，因為家長不切實際的過分期待而造成行為問題的產生。葉重新（2004）也指出，家長期望過高的個案，容易產生焦慮不安，反抗權威的心理。由此可見家長的期望不應過度超過子女的能力，以免造成子女太大心理壓力。

曾秋玲（1998）、柯銀德（2002）與吳孟錚（2004）研究結果均顯示，家長的期許與子女的情緒困擾有密切的關係，家長教育期望會影響孩子的成就動機及焦慮程度。若是家長期望過高，超乎子女的能力時，會使孩子的焦慮升高，對子女學習將產生負面的影響。然心理壓力與焦慮情緒無法直接說明是否會對幸福感造成影響，因此也需要更進一步的釐清。

根據前述文獻探討以及從現有的研究中，研究者推測當父母的教育期望越高時，父母可能為子女準備了太多的才藝補習課程，若孩子在才藝補習的過程中，學習成就佳時可能回應父母的教育期望，兒童可能獲得鼓勵或獎賞，進而提高其幸福感。反之，當父母的期望過高時，則可能使得兒童無法負荷如此龐大的補習，導致學習成就不如預期佳時，可能使得親子間的關係變得緊張，使得孩子的幸福感降低。為瞭解上述研究者推測是否為真，父母教育期望、才藝補習是否會影響兒童的

幸福感，本研究將父母教育期望納入兒童幸福感的預測變項，探討父母教育期望是否能預測兒童的幸福感，以期對父母教育期望與兒童幸福感的關係能有更進一步的瞭解。

### 三、才藝補習與兒童幸福感

蔡東鐘、林俊賢(2006)的研究結果發現：背景變項會透過學科補習項數、才藝補習項數的中介作用，對幸福感中的人際疏離感層面產生影響，但是影響力很小；學科補習項數越多，學生越不覺得有人際疏離感；才藝補習項數越多，學生越覺得有人際疏離感。他認為造成這樣現象可能的原因是：人際疏離感的產生，不是補習行為造成課業壓力的問題，而是，熟識的同儕是否一起補習的問題。然此研究之研究對象為國中學生無法推論至國小學童。

何汝魚(2007)以「臺灣教育長期追蹤資料庫」為樣本，研究國三學生社經背景透過補習行為、學業成績為中介作用對學生心理幸福的影響，研究結果顯示：女性、父親教育程度越高、每月全家收入越多、學校都市化程度越高，學生參加每週校外補習時數越高，憂鬱的感受越高。校外補習時數的中介作用對於憂鬱感具有影響，然而，學生參與越多的校外補習，雖然有助於提升學業成績，但是卻不會因為學生的學業成功經驗，而降低憂鬱感受。

在中國大陸方面，胡海燕(2005)針對安徽省八所高三補習的學習和生活的心理壓力調查發現：39%感到壓力很大、27%感到壓力極大。彭湃(2008)提到補習是否會增加學生壓力這個問題時，主流觀點認為以提高成績為目標的補習大大增加了學生的壓力，減少或甚至剝奪兒童玩耍的時間，導致學生的積極性、主動性、適應性與創造性喪失了發展空間。但也有另一種觀點認為補習能為學生提升潛力，並在某些時候，補習能幫助學生追趕同儕，提升其自尊心，因此補習所增加的壓力會在其他方面減少的壓力所抵銷。然而上述研究也只提到補習與心理壓力的關係，未能代表其幸福感；其次研究中也提到補習可能增加其在同儕中的自尊心，而幸福感

中也包含了人際和諧的向度，是否可能進而增加其幸福感也是需要澄清的。

上述可知，在才藝補習與幸福感的研究中可發現：父母親的學歷越高，家庭收入越多，則兒童參與才藝學習的機率較高；而才藝學習的時間越長，對兒童的情緒較容易產生負面的影響；但是才藝學習的項數對兒童的情緒是否會有影響仍未定論，必須視才藝學習的類別而定。然而，目前的研究對象多為國、高中生，針對國小低年級兒童才藝學習與幸福感的研究幾乎看不到，且研究多使用負向的向度，無法完整推論至幸福感；且研究中均未嚴格區分才藝補習、學科補習及課後托育等類別與幸福感的關係。

因此在本研究首先將才藝補習定義得更為明確，且針對過去缺少國小二年級兒童才藝補習與幸福感的相關研究，分別探討才藝補習對兒童幸福感的影響以及才藝補習是否對兒童幸福感是否具有預測力，進行更深入的探討，以期能作為日後實證研究之參考依據。

#### 肆、幸福感的測量工具

幸福感是衡量個人生活質量的重要綜合性心理指標，主要是指個體依據自己設定的標準對其生活質量所作的整體評價。而幸福感是由對生活的滿意程度、積極情緒和消極情緒所構成，對整體生活的滿意程度越高，積極的情緒越多、消極的情緒越少，則個體的幸福感受越強，它是衡量個體生活質量的重要綜合性心理指標。

許多測量幸福感方式多是使用自我報告的測量方法。許多研究者根據研究的對象及目的，編製出許多測量幸福感的自陳量表；另一類則是根據 Diener (1984) 將幸福感分成身心靈的幸福感受、生活滿意度以及正負向情緒三個範疇下，發展出可用在範圍較廣的群體的幸福感受相關量錶，以下介紹幾種常使用的量表：

##### 一、國外量表

Campbell (1976) 編製的幸福感受指數量錶 (Index of well-being)，包括總體

情感指數和生活滿意度兩個問卷，前者由八個測驗題目構成，後者則由一個滿意度項目組成，兩者得分進行加權相加即為總體幸福感指數。

Fazio (1977) 編製的總體幸福感量表 (Psychological General Well-Being Schedule, PGWB) 共有 33 個題目，包括對健康、精力、對生活的滿足、憂鬱或愉快、對情緒和行為的控制、鬆弛和焦慮六個向度。

Argyle(1987)發展出牛津幸福感問卷(Oxford Happiness Inventory, OHI)，該問卷是奠基於 Beck (1967) 的憂鬱量表的基礎上發展而來，有 29 個題目，主要測量總體幸福感，是近年來應用較多的一個幸福感量表。

Diener (1985) 發展了一個總體生活滿意度量表 (Satisfaction With Life Scale, SWLS)，採用七個等級的評分，適用於不同年階段的群體，其信效度指標良好，應用十分廣泛，不少在對青少年的研究中陸續使用此量表。

Huebner(1991)在 SWLS 的基礎上發展了學生生活滿意度量表(Student' s Life Satisfaction Scale, SLSS)，該量表專門針對進入青少年期的兒童，對於更小的兒童則不是很適用，因此又在 1994 年發展多向度的學生生活滿意度量表

(Multidimensional Student' s Life Satisfaction Scale, MSLSS)，量表內分成家庭、學校、朋友、個人、生活環境等五個面向，共有 40 題，專門針對年紀較小的兒童，是目前測量兒童生活滿意度較成熟的一個量表。

在中國大陸方面，程炆於 1998 年編製「兒童主觀生活質量問卷」，其實質上就是對兒童主觀幸福感的測量。該問卷分成認知和情感兩個部分，認知分成家庭生活、同伴關係、學校生活、生活環境、自我認知；情感部分則包含抑鬱體驗、焦慮體驗和身體感情三個向度，但較大的缺陷則是沒有涉及正向情感的測量。

## 二、國內量表

陸洛與施建彬等人 (1995) 將牛津幸福感問卷 (OHI) 翻譯，再增加質性訪談資料，新編成「中國人幸福感量表」，包括九個向度：自尊的滿足、家庭與朋友等

關係的和諧、對金錢的追求、工作上的成就、對生活的樂天知命、活得比旁人好、自我控制與理想的實現、短暫的快樂、對健康的需求，共有 48 題，且具有良好的效度。

黃資惠(2002)根據問卷調查結果與訪談的內容，並參考 Kammann 與 Flet(1983)所編的「情感量表」、莊耀嘉(1980)編製的「讀書生活感受量表」、陸洛與施建彬等(1995)、顏映馨(1999)的「幸福感量表」等相關文獻，首先編出「兒童幸福感量表」，包含「自我悅納」、「正向情緒」、「人際和諧」、「生活滿意」四個向度，共有 30 題，效度方面尚可。

後顏秀芳(2007)、謝美香(2007)、張斐雲(2007)等人也根據研究目的、以黃資惠(2002)編製的「兒童幸福感量表」為依據，發展出許多兒童幸福感量表；然這些兒童幸福感量表多用於國小高年級兒童，無法直接推論至低年級兒童，故本研究依據研究目的，擬綜合各領域之觀點，包含需求理論、特質理論、動力平衡理論及判斷理論，以黃資惠(2002)的「兒童幸福感量表」為主，再參考其他相關兒童幸福感的量表(顏秀芳，2007；謝美香，2007；張斐雲，2007)，修訂而成「國小二年級兒童幸福感量表」，以瞭解目前國小二年級兒童幸福感。