

臺灣青少年社會關係認知特點： 多情境、多維度探討*

王 榮	佟月華	孫英紅
濟南大學	濟南大學	濟南大學
教育與心理科學學院	教育與心理科學學院	教育與心理科學學院

本研究有二個主要目的，一是瞭解臺灣青少年對不同情境社會關係的認知結構與維度，以及臺灣青少年對維度認知的方向性；二是瞭解不同年級、不同性別臺灣青少年的社會關係認知特點。研究對象為四、六、八年級（9-15 歲）學生。研究首先通過訪談獲取臺灣青少年社會關係清單，運用分類法考察臺灣青少年對家族、學校、同儕三種情境社會關係的認知空間與潛在維度；之後針對較重要的幾種關係，以 9 點李克特量表方式，進一步具體考察臺灣青少年對關係維度量尺（義務程度、回報程度、服從程度、情感程度）的評定情況。研究結果顯示：（一）臺灣青少年社會關係認知結構在三種情境中皆表現出情感維度；家族情境還有成人兒童、輩份、性別、姻親維度，學校情境還有成人兒童、職責／身份維度，同儕情境還有生活背景、職責／身份維度。社會關係不同維度間有所交織。（二）臺灣青少年對社會關係維度的評定表現出方向性。（三）六、八年級社會關係認知結構比四年級多出情感維度和姻親維度，八年級家族情境中還存在性別維度；在具體維度評定時，六年級則在許多方面表現出不同於四、八年級的特點。（四）無論是宏觀的社會關係概念結構還是具體的維度評定，女生均比男生表現出更明顯的情感取向。

關鍵詞：臺灣青少年、社會關係認知、概念結構、社會關係維度

* 1. 本論文通訊作者：佟月華，通訊方式：sep_tongyh@ujn.edu.cn。
2. 本論文是 2017 年山東省涉台委託調研課題資助之「臺灣青少年的社會關係認知研究」計畫（計畫編號：17STB014）。

臺灣非常重視青少年的社會性發展，重視青少年社會關係研究。上世紀八十年代，就有研究者運用「人物自由排列」對三、六、九年級臺灣青少年進行測驗，發現青少年的社會關係存在幾種基模且隨年齡增長而有所變化（黃堅厚、藍敏慧，1980）。也有人總結臺灣中小學生同儕關係中的受歡迎品質和不受歡迎品質（陳淑美，1980）。後續研究編製專業量表來考察青少年的人際認知，比如，「臺灣兒童及青少年關係量表」用於青少年對親子、師生、同儕關係進行主觀評估（吳治勳等人，2008），「青少年人際認知成熟量表」用以測量青少年人際認知能力（劉奕蘭，2012）。同時，研究者們開始關注臺灣青少年的社會關係與青少年自尊、心理健康、問題行為、適應性間的關係。有些研究能夠顧及社會關係的並存性、系統性，同時關注親子關係、師生關係、同儕關係（吳怡欣、張景媛，2000；吳治勳等人，2008；楊佩榮、王增勇，2016；林漢唐、陳慧娟，2016；江守峻、陳婉真，2017），重視家庭系統（黃宗堅等人，2004；劉惠琴，2007；林惠雅、林麗玲，2008；林惠雅，2014a，2014b；林惠雅、蕭英玲，2017）；但多探討社會關係的類型、品質、狀態（黃堅厚、藍敏慧，1980；黃宗堅等人，2004；吳治勳等人，2008；林惠雅、蕭英玲，2017），以及它們同青少年自尊、偏差行為、心理健康等的相關性（吳怡欣、張景媛，2000；徐美雯、魏希聖，2015；楊佩榮、王增勇，2016；林漢唐、陳慧娟，2016；江守峻、陳婉真，2017；Lin et al., 2018），將社會關係本身作為認知對象進行研究的相對較少。雖有研究者將青少年作為認知主體，考察其對社會關係的認知，但局限于對父母教養方式的知覺（黃善華，2011；林惠雅，2014b）以及對家庭系統狀態、品質的籠統知覺（黃宗堅等人，2004；林惠雅、林麗玲，2008；林惠雅、蕭英玲，2017）。也有學者從社會關係的內涵及結構等進行探討，比如劉奕蘭（2012）認為應該從人際瞭解、人際意義、人際協商、人際分享等方面考察臺灣青少年的人際認知；林昭溶（2005）認為臺灣青少年親子關係的內涵是禮敬為本、理當受教、合作分享、互相融合、和而不同等；劉惠琴（2007）考察家族情境凝聚維度和調適維度的知覺，認為臺灣青少年低估情感凝聚維度，高估結構僵化維度；蔡淑鈴與吳麗娟（2003）考察臺灣青少年的親子關係與共依附特質，發現不同性別青少年在親子關係知覺與共依附特質各方面都存在差異，不同性別青少年與不同親別在親子關係中的依附感、敬佩感、知心感、工具功能上還存在交互作用；黃士哲與葉光輝（2013）則考察了父母教養方式對臺灣青少年親子關係中的孝道信念、承諾性順從等維度的影響；林惠雅（2014b）考察了青少年知覺父母教養行為、服從義務性與服從管教的關聯。這些研究都關注到社會關係的內涵與結構，但仍局限于家庭系統或親子關係。

臺灣青少年社會關係研究表現出如下特點：社會關係為認知對象進行針對研究的較少，而實際上社會關係認知研究的重要性已越來越受到關注（張志學，1999；王沛等人，2016；Han et al., 2019）。少數認知層面的研究又局限於家庭系統或親子關係，對整個社會關係網絡尚缺乏關注。青少年總是某個社會關係網絡的一部分，不應忽視他／她對這一網絡的認識（Flavell et al., 2001）；這有助於我們更好地理解社會關係對發展進程的影響力，識別青少年發展中的幹預點（Levitt, 2005）。

相關模型理論（relational model theory）認為，社會關係認知實際上是對相關的認知表徵（Koerner, 2006），社會關係不是基於一個相關模型（維度），而是基於兩個或更多個相關模型（維度）的組合（Fiske, 2004; Fiske & Haslam, 2005）。楊中芳（1999）認為，中國人的人際關係可分解為既定成分和交往成分。前者是指兩人在某時點通過交往所建立的社會既定聯繫，可以是先天的（如母子）也可以是後天的（如師生），每個既定成分都有相應的義務；後者是指關係雙方在互動過程中所得到的經驗，進一步劃分為情感成分和工具成分。這也可被認為是採用了義務性、情感性和工具性三個特徵來概括人際關係（張志學，1999）。Chuang（1998）則認為，臺灣成年人的社會關係認知結構表現出親密—疏遠、支配—順從及性別差異三個維度。

由於社會關係網絡複雜多樣，許多學者運用分類法從概念結構的角度來考察社會關係認知。個體對概念間聯繫作出評定依靠的是長時記憶中貯存的語義特徵，兩個概念有多少共同特徵，就會判定它們在多大程度上接近；通過考察一個範疇的語義空間可以發現個體是應用哪些語義特徵來評定概念間聯繫的。根據這一思路，讓研究參與者對關係稱呼進行分類即對其間聯繫進行評定，考察其認知空間就可以瞭解其概念結構情況。通過分類法，張志學（1999）認為大陸成年人社會關係概念結構表現出關係遠近、個體自主性及個體依賴性三個維度；劉嘉慶等人（2005）認為香港大學生社會關係概念結構在不同生活情境中均表現出情感維度，在等級差異明顯的家族和學校情境中表現出

輩份或等級維度，等級差異小的生活情境中表現出功利維度；王榮與桑標（2010）認為大陸四、六、八年級青少年社會關係概念結構在不同情境中均表現出情感維度，家族情境還表現出輩份、性別、姻親維度，學校情境還表現出等級維度，同儕情境還表現出生活背景維度，不同年級青少年的概念結構有所不同。不同民族、不同文化背景下個體對親屬關係詞的分類和概念結構有所不同（張積家等人，2013），且隨年齡增長而發生變化（張積家、李斐，2007）。

概念結構的解釋觀認為，概念之所以具有其當前的結構，是因為人們的經驗為其提供了一種關於動機、原因、「真正的」變化和「表面的」變化等的理論（劉志雅、莫雷，2005）；概念結構受個體生活經驗、知識背景等影響。具身認知觀認為，認知不是大腦中的孤立事件，而是一個鮮活的身體在即時環境中所進行的適應性活動（張博，2018）。社會關係認知即便未發生於真實環境，仍具有離線具身性（陳昭蓉、李曄，2014）。

四、六、八年級學生處於青春過渡期，認知水準在發展變化，同伴關係、友誼關係也快速發展，與家庭的關係也在發生變化（林惠雅、蕭英玲，2017；Feldman, 2015）；同時，三個年級橫跨小學至初中階段，所處環境有所不同，社會關係可能有所不同。已有研究發現，大陸六、八年級青少年的社會關係認知結構與四年級有所不同（王榮、桑標，2010），八年級的朋友可能性判斷與四、六年級不同（王榮等人，2015）。根據解釋觀和具身認知觀，文化基因、生活環境、成長經歷等都會對青少年社會關係認知發揮作用。個體處於複雜社會網絡中，社會關係是動態、變化的，不同社會關係其維繫基礎或維度有所不同，同一關係中所包含的維度也不只一種。因此，有必要針對不同地域、不同類別（年齡、性別）青少年，針對不同情境社會關係，展開多維度綜合研究。動態—情境理論（dynamic-contextualist metatheory）、護送模型（convoy model）、相關模型等都是近年來有關社會關係認知研究的較有影響力的理論取向，都極力主張關注青少年整體社會關係網絡認知，將文化、關係類型、關係領域、個體差異等同時納入，開展整合動態的綜合研究（王榮，2009；王榮、桑標，2010）。

本研究立足於四、六、八年級臺灣青少年社會關係網絡，將社會關係本身作為認知對象進行探討。首先運用分類法考察不同情境（家族、學校、同儕）社會關係的認知空間及潛在維度，然後針對幾種較重要關係進一步具體考察關係維度量尺的評定，以期多層面揭示臺灣青少年社會關係認知特點。研究目的主要有二個：一是瞭解臺灣青少年對不同情境社會關係的認知結構與維度，以及維度認知的方向性；二是瞭解不同年級、不同性別臺灣青少年的社會關係認知特點。本研究對相關理論取向具有驗證和充實作用，對臺灣青少年社會關係研究領域具有重要補充意義，對臺灣青少年的健康成長教育也具有實踐參考價值。

研究一 臺灣青少年的社會關係概念結構特點

（一）方法

採用張志學（1999）、劉嘉慶等人（2005）、王榮與桑標（2010）的研究範式，首先通過訪談收集家族、學校、同儕三類情境中的社會關係稱呼，建立臺灣青少年社會關係清單；正式研究採用分類法，讓參與者分別對三類情境中的關係稱呼進行分類。

1. 研究參與者

參與者為台中市兩所中小學校的四、六、八年級（9-15 歲）學生。其中 35 人參與了訪談（據此獲取社會關係清單）。321 人參與了正式研究：四年級 9.78 ± 0.66 歲，男生 54 人，女生 43 人；六年級 11.43 ± 0.55 歲，男生 51 人，女生 40 人；八年級 13.59 ± 0.61 歲，男生 72 人，女生 61 人。

2. 研究材料

研究材料為通過訪談所獲取的臺灣青少年社會關係清單，包括三部分（附錄 1）。社會關係清單的獲取途徑如下：從四、六、八年級各抽取 10-15 名（共 35 名）學生，要求從自身出發，分別對於家族、學校、同儕情境盡可能多地寫出自己過去和現在遇到的關係稱呼，沒有時間限制，直至

不能寫出更多為止；研究者將每類情境下收集到的關係稱呼進行匯總，只出現一次的刪除之。最後確定的社會關係清單，家族情境有 46 個稱呼（堂哥、爺爺等），學校情境有 55 個稱呼（校長、教務主任等），同儕情境有 44 個稱呼（學長、堂姐等），詳見附錄 1。

3. 研究過程

通過訪談獲取社會關係清單後，以班級為單位正式施測。研究者向參與者講明要求後發放社會關係清單。指導語：下面列出的都是可能與你有關係的人，請根據自己的經驗將其分類／組；沒有接觸過的人也要根據自己的想法進行分類／組。每一個關係名稱只能歸到一類／組中，不能重複出現。答案沒有對錯之分，請認真作答，不可互相討論。每完成一種情況的分類後，都要寫出在這一情況中所使用的分類標準。參與者確定理解指導語後開始作答。施測結束當場回收問卷。

4. 數據處理

兩位評定者對參與者所給出的分類標準進行提煉匯總，評定者評估一致性 kappa 係數 0.964 以上。將每位參與者分類的數目與標準錄入 SPSS23.0 進行描述性統計。將每位參與者的具體分類情況建立相異性矩陣（家族情境 46×46，學校情境 55×55，同儕情境 44×44），然後將矩陣分別以年級、性別為單位進行疊加。年級為單位得到九個矩陣，四、六、八年級各三個（家族情境、學校情境、同儕情境）；性別為單位得到六個矩陣，男、女生各三個（家族情境、學校情境、同儕情境）。將這些相異性矩陣分別輸入 SPSS23.0，採用多維尺度法進行統計處理。

（二）結果

不同年級、不同性別臺灣青少年對三種情境社會關係的概念結構圖分別見附錄 2、附錄 3。借鑒同類研究（劉嘉慶等人，2005；王榮、桑標，2010；張積家等人，2013），由三名評定者根據多維尺度分析結果以及參與者給出的分類原因，對概念結構中的維度予以命名。當 RSQ 大於 0.6 時表示多維尺度分析結果與實際數據的擬合程度可以接受（趙守盈、呂紅雲，2010）；根據多維尺度分析後每個維度下關係稱呼的數值正負及大小，即所在空間位置，可以初步給出維度名稱。進一步結合參與者所給出的分類標準或原因，同時借鑒已有研究（劉嘉慶等人，2005；王榮、桑標，2010；張積家等人，2013）的表述方式，最終確定維度名稱。評定者評估一致性 kappa 係數 0.971 以上。

1. 臺灣青少年家族情境社會關係概念結構

四年級分成 2-5 類（ $M = 2.89$ ），最多用的分類標準（及採用該標準的人數百分比）為：大人／小孩（44.33），輩份（37.11），親人／表親（或爸爸家／媽媽家，10.31），關係親疏、喜不喜歡（9.28），是否認識、常見（8.25）。六年級分成 2-5 類（ $M = 3.07$ ）；最多用的分類標準（及人數百分比）為：關係親疏、喜不喜歡（38.46），親人／表親（或爸爸家／媽媽家，27.47），年齡或大人／小孩（24.18），輩份（13.19），是否認識、常見（5.49）。八年級分成 2-6 類（ $M = 3.22$ ）；最多用的分類標準（及人數百分比）為：關係親疏、有無感情、喜不喜歡（67.67），親人／表親（或爸爸家／媽媽家，33.83），性別（18.80），是否在世（9.78）。女生分成 2-6 類（ $M = 3.07$ ），最多用的分類標準（及人數百分比）為：關係親疏、有無感情、喜不喜歡（72.22），親人／表親（或爸爸家／媽媽家，25.00），年齡或大人／小孩（21.53），輩份（15.28）。男生分成 2-5 類（ $M = 3.08$ ），最多用的分類標準（及人數百分比）為：親人／表親（或爸爸家／媽媽家，24.86），年齡或大人／小孩（20.34），性別（17.51），關係親疏、有無感情、喜不喜歡（16.95），輩份（15.82）。

四年級概念結構表現出成人兒童／大人小孩、輩份／代際兩個維度， $Stress = 0.126$ ， $RSQ = 0.953$ ；六年級表現出成人兒童／大人小孩、姻親、情感／關係親近性三個維度， $Stress = 0.081$ ， $RSQ = 0.970$ ；八年級表現出性別、姻親、情感／關係親近性三個維度， $Stress = 0.114$ ， $RSQ = 0.863$ 。見表 1-1，稱呼舉例列舉了位於維度兩端的關係稱呼（下同）。女生表現出成人兒童／大人小孩、姻親、情感／關係親近性三個維度， $Stress = 0.127$ ， $RSQ = 0.843$ ；男生表現出成人兒童／大人小孩、姻親、性別三個維度， $Stress = 0.125$ ， $RSQ = 0.856$ 。見表 1-2。

表 1-1
不同年級臺灣青少年家族情境社會關係的概念結構維度

年級	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
四年級	成人兒童／ 大人小孩	姑婆、叔叔 (乾弟、表姐)	輩份／代際	奶奶、外公 (媽媽、伯伯)		
六年級	成人兒童／ 大人小孩	姑姑、阿祖 (妹妹、弟弟)	姻親	爸爸、弟弟 (姨丈、堂弟)	情感／ 關係親近性	伯伯、阿姨 (繼母、乾弟)
八年級	性別	妹妹、外婆 (曾祖父、乾爹)	姻親	媽媽、哥哥 (堂妹、姑婆)	情感／ 關係親近性	哥哥、阿祖 (舅媽、叔公)

表 1-2
不同性別臺灣青少年家族情境社會關係的概念結構維度

性別	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
女生	成人兒童／ 大人小孩	外公、曾祖母 (姐姐、表弟)	姻親	哥哥、媽媽 (舅舅、姨婆)	情感／ 關係親近性	表妹、叔叔 (太祖、乾弟)
男生	成人兒童／ 大人小孩	曾祖父、奶奶 (弟弟、姐姐)	姻親	媽媽、爺爺 (繼父、孀婆)	性別	表弟、外公 (堂姐、姨婆)

總體看家族情境表現出成人兒童、輩份、性別、姻親、情感維度。與參與者同齡的處於一端，與參與者不同齡的處於另一端。父母一代的處於一端，曾祖父母及再上代的處於另一端。男性處於一端，女性處於另一端。有血緣關係的、核心家庭的處於一端，表親的處於另一端。參與者喜歡的、親近的處於一端，不喜歡的、疏遠的處於另一端。

2. 臺灣青少年學校情境社會關係概念結構

四年級分成 2-6 類 ($M = 2.99$)，最多用的分類標準 (及人數百分比) 為：在學校的職務、職責或角色分工、身份 (77.32)，年齡或大人／小孩 (31.96)，是否認識、常見 (8.24)，感覺好不好、喜不喜歡、關係親疏 (6.19)。六年級分成 2-5 類 ($M = 3.87$)，最多用的分類標準 (及人數百分比) 為：在學校的職務、職責或角色分工、身份 (82.42)，年齡或大人／小孩 (26.37)，感覺好不好、喜不喜歡、關係親疏 (26.37)，是否認識、常見 (7.69)。八年級分成 2-5 類 ($M = 3.79$)，最多用的分類標準 (及人數百分比) 為：感覺好不好、喜不喜歡、關係親疏 (66.92)，在學校的職務、職責或角色分工、身份 (65.41)，年齡或大人／小孩 (20.30)，是否認識、常見 (6.01)。女生分成 2-6 類 ($M = 3.59$)，最多用的分類標準 (及人數百分比) 為：在學校的職務、職責或角色分工、身份 (68.06)，感覺好不好、喜不喜歡、關係親疏 (54.17)，年齡或大人／小孩 (27.08)。男生分成 2-5 類 ($M = 3.55$)，最多用的分類標準 (及人數百分比) 為：在學校的職務、職責或角色分工、身份 (78.53)，年齡或大人／小孩 (24.29)，感覺好不好、喜不喜歡、關係親疏 (23.16)。

四年級概念結構表現出成人兒童、職責／身份兩個維度， $\text{Stress} = 0.064$ ， $\text{RSQ} = 0.990$ ；六年級表現出成人兒童、職責／身份、情感／關係親近性三個維度， $\text{Stress} = 0.059$ ， $\text{RSQ} = 0.986$ ；八年級表現出成人兒童、職責／身份、情感／關係親近性三個維度， $\text{Stress} = 0.045$ ， $\text{RSQ} = 0.993$ 。見表 1-3。女生表現出成人兒童、職責／身份、情感／關係親近性三個維度， $\text{Stress} = 0.098$ ， $\text{RSQ} = 0.980$ ；男生也是這三個維度， $\text{Stress} = 0.099$ ， $\text{RSQ} = 0.971$ 。見表 1-4。

表 1-3
不同年級臺灣青少年學校情境社會關係的概念結構維度

年級	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
四年級	成人兒童	警衛伯伯、 教務主任 (班長、學弟)	職責／身份	生教組長、 小老師 (家長會會長、 學長)		
六年級	成人兒童	工友伯伯、 教務主任 (學弟、小老師)	職責／身份	總務主任、老師 (家長會會長、 幹事)	情感／ 關係親近性	學弟、學姐 (午餐秘書、 股長)
八年級	成人兒童	警衛伯伯、 愛心媽媽 (班長、學生)	職責／身份	教務主任、老師 (家長會會長、 會計)	情感／ 關係親近性	學弟、志工 (聯絡簿小助手、 閩南語小老師)

表 1-4
不同性別臺灣青少年學校情境社會關係的概念結構維度

性別	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
女生	成人兒童	會計、學務主任 (學弟、小老師)	職責／身份	總務主任、班長 (家長會會員、 學長)	情感／ 關係親近性	志工、學姐 (午餐秘書、會計)
男生	成人兒童	警衛伯伯、教官 (班長、小老師)	職責／身份	校長、老師 (愛心媽媽、 替代役)	情感／ 關係親近性	學弟、志工 (家長會會長、 午餐秘書)

總體看學校情境表現出成人兒童、職責／身份、情感維度。與參與者同齡的處於一端，與參與者不同齡的處於另一端。有頭銜或職務的處於一端，無頭銜或職務的處於另一端；但家長會會長卻是在教務主任、總務主任等的對立端，雖然訪談時青少年將其列入學校情境，但在分類時還會因職責領域的不同而劃分至不同類組。參與者喜歡的、親近的處於一端，不喜歡的、疏遠的處於另一端。

3. 臺灣青少年同儕情境社會關係概念結構

四年級分成 2-5 類 ($M = 2.93$)，最多用的分類標準（及人數百分比）為：地方（家／校，58.76），職責或身份（是否小老師、是否同學等，40.21），關係親疏、感覺好不好、喜不喜歡（14.43），是否認識、常見（7.21）。六年級分成 2-5 類 ($M = 3.11$)，最多用的分類標準（及人數百分比）為：職責或身份（是否小老師、是否同學等，50.55），關係親疏、感覺好不好、喜不喜歡（40.66），地方（家／校，32.97）。八年級分成 2-5 類 ($M = 3.02$)，最多用的分類標準（及人數百分比）為：關係親疏、感覺好不好、喜不喜歡（65.41），地方（家／校，37.59），職責或身份（是否小老師、是否同學等，24.81）。女生分成 2-5 類 ($M = 3.15$)，最多用的分類標準（及人數百分比）為：關係親疏、感覺好不好、喜不喜歡（56.94），地方（家／校，41.67），職責或身份（是否小老師、是否同學等，36.11）。男生分成 2-5 類 ($M = 2.91$)，最多用的分類標準（及人數百分比）為：地方（家／校，43.50），職責或身份（是否小老師、是否同學等，37.29），關係親疏、感覺好不好、喜不喜歡（31.64）。

四年級概念結構表現出生活背景／情境、職責／身份兩個維度， $\text{Stress} = 0.041$ ， $\text{RSQ} = 0.995$ ；六年級表現出生活背景／情境、職責／身份、情感／關係親近性三個維度， $\text{Stress} = 0.050$ ， $\text{RSQ} = 0.992$ ；八年級表現出生活背景／情境、職責／身份、情感／關係親近性三個維度， $\text{Stress} = 0.041$ ，

RSQ = 0.996。見表 1-5。女生表現出生活背景／情境、職責／身份、情感／關係親近性三個維度，Stress = 0.066，RSQ = 0.991；男生也是這三個維度，Stress = 0.077，RSQ = 0.989。見表 1-6。

表 1-5
不同年級臺灣青少年同儕情境社會關係的概念結構維度

年級	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
四年級	生活背景／ 情境	哥哥、表姐 (值日生、學長)	職責／身份	學長、學妹 (股長、小老師)		
六年級	生活背景／ 情境	弟弟、堂妹 (學長、同學)	職責／身份	學長、表姐 (班長、風紀)	情感／ 關係親近性	哥哥、學藝股長 (午餐秘書、 電腦小老師)
八年級	生活背景／ 情境	妹妹、表哥 (學生、學妹)	職責／身份	學姐、學弟 (班長、歷史小 老師)	情感／ 關係親近性	朋友、哥哥 (聯絡簿小助手、 閩南語小老師)

表 1-6
不同性別臺灣青少年同儕情境社會關係的概念結構維度

性別	維度一		維度二		維度三	
	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例	維度名稱	稱呼舉例
女生	生活背景／ 情境	堂哥、妹妹 (學長、小老師)	職責／身份	學長、同學 (班長、風紀)	情感／ 關係親近性	堂姐、英文小老師 (午餐秘書、 乾弟)
男生	生活背景／ 情境	表姐、堂弟 (學姐、班長)	職責／身份	學妹、堂哥 (班長、值日生)	情感／ 關係親近性	朋友、妹妹 (乾弟、閩南語 小老師)

總體看同儕情境表現出生活背景、職責／身份、情感維度：來自家族背景的處於一端，來自學校背景的處於另一端。有頭銜、職責的處於一端，無頭銜、職責的處於另一端。參與者喜歡的、親近的處於一端，不喜歡的、疏遠的處於另一端。

臺灣青少年社會關係概念結構在不同情境中既有相通又有不同之處，不同年級、不同性別臺灣青少年的社會關係概念結構既有共性又有差異性。

研究二 臺灣青少年對不同社會關係維度量尺的評定特點

研究一有助於從整體上把握臺灣青少年認知特點，但分類法所得結果相對粗略、宏觀。不同社會關係其維度既有相通又有不同，同一社會關係包含有多種維度，這些維度可能交織滲透；而且社會關係至少涉及雙方，其維度可能存在方向性（比如自己優先還是對方優先等）。因此，有必要在更具體的層面進一步考察臺灣青少年對關係維度的認知情況，以期多層面揭示其社會關係認知特點。

研究一顯示，臺灣青少年社會關係概念結構在三種情境中皆表現出情感維度。劉嘉慶等人（2005）認為，義務程度、互賴程度、情感程度、熟悉程度、友好程度、重要程度、親密程度這七個量尺可以解釋家族情境中的情感維度，義務程度、回報程度、互賴程度、情感程度、熟悉程度、友好程度、重要程度、親密程度這八個量尺可以解釋學校情境及日常生活情境中的情感維度。本研究借鑒其維度量尺，進一步考察關係維度認知。親子關係、祖孫關係、師生關係、同儕關係在青少年發展過程中起著尤為重要的作用（吳怡欣、張景媛，2000；吳治勳等人，2008；楊佩榮、王增勇，

2016; Levitt, 2005)，因此選取家族情境中的父子、母子、祖孫關係，學校情境中的師生、同學關係，同儕情境中的同學、朋友關係，針對這六種關係具體考察。

選取劉嘉慶等人（2005）研究中的義務、回報、熟悉、友好、信賴、親密程度，另外增加服從程度以對應研究一的輩份、成人兒童、職責維度。根據劉嘉慶等人（2005）研究結果，信賴、熟悉、友好、親密可以合併為情感程度；回報程度可解釋學校情境及日常生活情境的情感維度，但沒有解釋家族情境的情感維度，所以本研究將回報程度作為獨立一項量尺進行考察；義務程度可解釋三個情境的情感維度，但根據楊中芳（1999）觀點，應採用義務性、情感性和工具性三個特徵來概括人際關係（張志學，1999），即義務性、情感性是平行的關係成分或特徵。關於義務性的觀點或發現並不統一，因此本研究不將義務程度直接併入情感程度，而是也作為獨立一項量尺進一步考察。參與者對六種關係的這些量尺及其方向性直接評定打分。通過比較，以期發現不同類別參與者對不同關係不同維度及其方向性的認知情況。

（一）方法

1. 研究參與者

來自台中市兩所中小學校的四、六、八年級（9-15 歲）學生參與了本研究。有效參與者 287 名：四年級 9.82 ± 0.68 歲，男生 54 人，女生 38 人；六年級 11.42 ± 0.54 歲，男生 49 人，女生 35 人；八年級 13.53 ± 0.60 歲，男生 61 人，女生 50 人。

2. 研究材料

借鑒劉嘉慶等人（2005）的人際關係量尺。父子、母子、祖孫、師生、同學、朋友關係下設七個量尺（義務、回報、服從、信賴、友好、熟悉、親密）及其方向性，每項均為 9 點利克特量表評定方式。

3. 研究過程

以班級為單位集體施測。研究者講明要求並解釋七個量尺的意涵，確認參與者理解後，發放問卷。指導語：請根據自己的經驗和理解為下列幾種關係的各個方面打出相應分數。從 1 到 9 代表程度從最小到最大。答案沒有對錯之分，請認真作答，不可互相討論。研究者對問卷要求進一步解釋說明，比如父子關係，孩子對爸爸的義務程度即孩子對爸爸盡的義務程度，如果非常弱就是 1 分，非常強就是 9 分，從 1 分到 9 分代表程度由低到高，根據你自己的經驗和理解在相應分值上打對勾；爸爸對孩子的義務程度即爸爸對孩子盡的義務程度，如果非常弱就是 1 分，非常強就是 9 分，從 1 分到 9 分代表程度由低到高，根據你自己的經驗和理解在相應分值上打對勾。參與者確認理解後完成打分。施測結束後當場回收問卷。

4. 數據處理

將參與者的打分輸入 SPSS23.0。將信賴、熟悉、友好、親密四者平均值作為情感量尺分值，分別以義務、回報、服從、情感程度為因變項，進行重複量數變異數分析。

（二）結果

1. 臺灣青少年對家庭關係維度量尺的評定情況

以家庭關係的義務、回報、服從、情感程度為因變項，採用 3（家庭關係類型） $\times$ 2（方向） $\times$ 3（參與者年級） $\times$ 2（參與者性別）重複量數變異數分析，參與者年級、參與者性別為被試間因素，關係類型、方向為被試內因素。

（1）臺灣青少年對家庭關係的義務程度評定（見表 2-1）。關係類型主要效果顯著， $F(2,566) =$

22.79, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.139$; 母子關係的義務程度 (7.43 ± 0.11) 高於父子關係 (6.63 ± 0.13) 和祖孫關係 (6.76 ± 0.13), p 皆小於 0.001, 後兩者間差異不顯著。方向主要效果顯著, $F(1,283) = 6.50$, $p < 0.01$, $\eta_p^2 = 0.022$; 長輩對小輩的義務程度 (7.06 ± 0.10) 高於小輩對長輩的義務程度 (6.81 ± 0.11)。關係類型與方向交互作用顯著, $F(2,566) = 7.34$, $p < 0.000$, $\eta_p^2 = 0.055$; 父子關係方向性顯著, 父親對孩子的義務程度高於孩子對父親的義務程度, $t(286) = 4.11$, $p < 0.001$; 母子關係方向性臨界顯著, 母親對孩子的義務程度高於孩子對母親的義務程度, $t(286) = 1.96$, $p = 0.050$; 祖孫關係方向性不顯著。參與者年級主要效果不顯著, $F(2,283) = 0.771$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.005$ 。參與者性別主要效果不顯著, $F(1,283) = 0.318$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.001$ 。

表 2-1
臺灣青少年對三種家庭關係的義務程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
父子義務 a	男生	6.04	2.85	6.20	2.33	6.64	2.14
	女生	6.11	2.33	6.80	2.22	6.30	2.69
父子義務 b	男生	6.70	3.07	6.94	2.33	6.84	2.23
	女生	7.47	2.20	7.06	2.03	6.62	2.69
母子義務 a	男生	6.87	2.86	7.73	1.73	6.90	2.20
	女生	7.50	2.06	7.51	1.95	7.54	1.85
母子義務 b	男生	7.70	2.42	7.69	1.73	7.13	2.21
	女生	7.29	2.48	7.54	1.84	7.82	1.73
祖孫義務 a	男生	7.17	2.78	6.80	2.24	6.21	2.48
	女生	6.95	2.26	7.06	2.42	6.62	2.41
祖孫義務 b	男生	7.50	2.54	6.67	2.22	6.36	2.52
	女生	6.79	2.60	6.46	2.33	6.48	2.48

註：a 和 b 代表方向。a 指小輩對長輩的程度；b 指長輩對小輩的程度。此註適用於家庭關係。

(2) 臺灣青少年對家庭關係的回報程度評定 (見表 2-2)。關係類型主要效果顯著, $F(2,566) = 15.45$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.099$; 母子關係的回報程度 (7.25 ± 0.12) 高於父子關係 (6.58 ± 0.13) 和祖孫關係 (6.65 ± 0.13), p 皆小於 0.001, 後二者間差異不顯著。方向主要效果不顯著, $F(1,283) = 3.66$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.013$ 。參與者年級主要效果不顯著, $F(2,283) = 0.733$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.005$ 。參與者性別主要效果不顯著, $F(1,283) = 0.498$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.002$ 。但參與者年級、參與者性別均與方向存在交互作用。參與者年級與方向交互作用, $F(2,283) = 3.99$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.027$; 六年級表現出方向性, 小輩對長輩的回報程度 (7.29 ± 0.20) 高於長輩對小輩的回報程度 (6.60 ± 0.22), $t(83) = 2.46$, $p < 0.05$, 四、八年級無明顯方向性。參與者性別與方向交互作用, $F(1,283) = 4.34$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.015$; 女生表現出方向性, 小輩對長輩的回報程度 (7.14 ± 0.17) 高於長輩對小輩的回報程度 (6.66 ± 0.18), $t(122) = 2.42$, $p < 0.05$, 男生則無明顯方向性。

表 2-2
臺灣青少年對三種家庭關係的回報程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
父子回報 a	男生	6.46	2.75	6.43	2.84	6.67	2.13
	女生	6.82	2.02	7.57	1.75	6.36	2.66
父子回報 b	男生	6.33	3.00	6.39	2.71	6.67	2.19
	女生	6.66	2.41	6.66	2.54	6.18	2.75

(續下頁)

表 2-2

臺灣青少年對三種家庭關係的回報程度評分情況（續）

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
母子回報 a	男生	6.93	2.65	7.63	1.88	6.77	2.44
	女生	6.95	2.35	7.80	1.75	7.76	1.72
母子回報 b	男生	7.63	2.39	7.12	2.23	7.02	2.19
	女生	7.08	2.60	7.11	2.27	7.22	2.28
祖孫回報 a	男生	6.81	2.80	6.80	2.33	6.26	2.42
	女生	6.68	2.37	7.71	1.87	6.68	2.39
祖孫回報 b	男生	7.43	2.26	6.08	2.44	6.28	2.58
	女生	6.42	2.77	6.40	2.43	6.28	2.71

（3）臺灣青少年對家庭關係的服從程度評定（見表 2-3）。關係類型主要效果顯著， $F(2,566) = 23.94$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.145$ ；三種關係兩兩間皆差異顯著；母子關係的服從程度（ 7.09 ± 0.12 ）最高，高於父子關係（ 6.21 ± 0.13 ）， $p < 0.001$ ，也高於祖孫關係（ 6.67 ± 0.13 ）， $p < 0.01$ ；父子關係的服從程度最低，低於母子關係， $p < 0.001$ ，也低於祖孫關係， $p < 0.001$ 。方向主要效果顯著， $F(1,283) = 31.31$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.100$ ；小輩對長輩的服從程度（ 6.98 ± 0.10 ）高於長輩對小輩的服從程度（ 6.33 ± 0.12 ）。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 0.404$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.003$ 。參與者性別主要效果不顯著， $F(1,283) = 0.047$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.000$ 。但參與者年級、參與者性別均與方向存在交互作用。參與者年級與方向交互作用， $F(2,283) = 10.26$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.068$ ；小輩對長輩的服從，年級差異不顯著，長輩對小輩的服從，六年級（ 5.89 ± 0.22 ）低於八年級（ 6.35 ± 0.19 ）和四年級（ 6.76 ± 0.21 ）， p 均小於 0.01。參與者性別與方向交互作用， $F(1,283) = 5.48$ ， $p < 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.019$ ；女生方向性明顯，小輩對長輩的服從程度（ 7.17 ± 0.16 ）高於長輩對小輩的服從程度（ 6.19 ± 0.19 ）， $t(122) = 4.78$ ， $p < 0.001$ 。

表 2-3

臺灣青少年對三種家庭關係的服從程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
父子服從 a	男生	6.39	2.94	6.35	2.47	6.70	2.06
	女生	6.47	2.51	7.60	1.90	6.46	2.58
父子服從 b	男生	6.00	3.37	5.39	2.81	6.11	2.64
	女生	5.95	2.43	5.71	2.86	5.56	2.47
母子服從 a	男生	6.96	2.85	7.71	1.74	6.95	2.38
	女生	7.21	2.30	7.89	1.73	7.70	1.74
母子服從 b	男生	7.37	2.56	6.18	2.64	7.02	2.18
	女生	7.11	2.38	6.26	2.69	6.86	2.30
祖孫服從 a	男生	7.19	2.66	6.80	2.22	6.44	2.43
	女生	6.53	2.19	7.89	1.76	6.84	2.37
祖孫服從 b	男生	7.50	2.29	5.96	2.69	6.36	2.46
	女生	6.37	2.66	5.91	2.86	6.12	2.66

（4）臺灣青少年對家庭關係的情感程度評定（見表 2-4）。關係類型主要效果顯著， $F(2,566) = 24.81$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.150$ ；母子關係（ 7.83 ± 0.10 ）高於父子關係（ 7.04 ± 0.12 ）和祖孫關係

(7.10 ± 0.12)， p 皆小於 0.001，後二者間差異不顯著。方向主要效果不顯著， $F(1,283) = 1.55$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.005$ 。參與者年級主要效果顯著， $F(2,283) = 6.04$ ， $p < 0.01$ ， $\eta_p^2 = 0.041$ ；八年級 (6.95 ± 0.14) 低於六年級 (7.65 ± 0.16) 和四年級 (7.38 ± 0.15)， p 分別小於 0.001、0.05，後二者間差異不顯著。參與者性別主要效果不顯著， $F(1,283) = 1.41$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.005$ 。

表 2-4
臺灣青少年對三種家庭關係的情感程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
父子情感 a	男生	6.68	2.59	6.97	2.33	7.07	1.85
	女生	7.30	1.66	7.66	1.63	6.27	2.62
父子情感 b	男生	6.85	2.52	7.41	1.74	7.09	1.87
	女生	7.17	1.87	7.75	1.51	6.52	2.56
母子情感 a	男生	7.69	2.11	8.15	1.42	7.23	2.21
	女生	7.86	1.63	8.19	1.30	7.88	1.65
母子情感 b	男生	8.00	1.80	8.11	1.29	7.10	2.19
	女生	7.94	1.67	8.11	1.25	7.94	1.62
祖孫情感 a	男生	7.37	2.17	6.99	1.98	6.39	2.43
	女生	7.26	1.88	7.88	1.83	6.69	2.41
祖孫情感 b	男生	7.44	2.17	7.21	1.82	6.46	2.28
	女生	7.13	1.85	7.73	1.84	6.87	2.42

2. 臺灣青少年對師生關係維度量尺的評定情況

具體評定情況見表 2-5。以師生關係的義務、回報、服從、情感程度為因變項，進行 2（方向） $\times$ 3（參與者年級） $\times$ 2（參與者性別）重複量數變異數分析，參與者年級、參與者性別為被試間因素，方向為被試內因素。

表 2-5
臺灣青少年對師生關係維度量尺的評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
師生義務 a	男生	6.24	2.65	6.33	2.39	5.93	2.17
	女生	7.08	2.17	7.34	2.54	6.40	1.81
師生義務 b	男生	6.78	2.99	6.96	2.18	6.18	2.19
	女生	8.24	1.28	7.49	1.97	6.58	1.90
師生回報 a	男生	5.93	2.72	6.24	2.47	6.05	2.24
	女生	7.08	2.10	7.57	1.80	6.46	1.73
師生回報 b	男生	6.81	2.91	6.55	2.32	6.43	2.09
	女生	7.32	1.92	6.54	2.70	6.32	2.01
師生服從 a	男生	6.39	2.82	6.53	2.43	6.10	2.22
	女生	7.34	2.03	7.91	1.74	6.66	1.92
師生服從 b	男生	6.44	3.22	5.78	2.76	6.16	2.21
	女生	6.95	2.62	5.86	2.80	6.16	1.93

（續下頁）

表 2-5

臺灣青少年對師生關係維度量尺的評分情況（續）

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
師生情感 a	男生	5.97	2.27	6.32	1.86	5.86	2.08
	女生	6.85	1.59	7.14	1.89	6.60	1.72
師生情感 b	男生	6.52	2.60	6.83	1.87	6.00	1.97
	女生	7.01	1.76	6.97	2.19	6.69	1.83

註：a 和 b 代表方向。a 指學生對老師的程度；b 指老師對學生的程度。此注適用於師生關係。

（1）臺灣青少年對師生關係的義務程度評定。方向主要效果顯著， $F(1,283) = 10.29, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.035$ ；學生對老師的義務程度（ 6.55 ± 0.14 ）低於老師對學生的義務程度（ 7.04 ± 0.13 ）。參與者年級主要效果顯著， $F(2,28) = 5.88, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.040$ ；八年級（ 6.27 ± 0.18 ）低於六年級（ 7.03 ± 0.21 ）和四年級（ 7.08 ± 0.20 ）， p 分別小於 0.001、0.05，後二者間差異不顯著。參與者性別主要效果顯著， $F(1,283) = 12.14, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.041$ ；女生（ 7.06 ± 0.11 ）高於男生（ 6.40 ± 0.15 ）。

（2）臺灣青少年對師生關係的回報程度評定。方向主要效果不顯著， $F(1,283) = 0.51, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.002$ 。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 1.59, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.011$ 。參與者性別主要效果顯著， $F(1,283) = 5.83, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.020$ ；女生（ 6.88 ± 0.17 ）高於男生（ 6.34 ± 0.15 ）。參與者性別與方向存在交互作用， $F(1,283) = 6.98, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.024$ ；老師對學生回報，性別差異不顯著；學生對老師回報，女生（ 6.97 ± 0.20 ）高於男生（ 6.07 ± 0.17 ）， $t(285) = 3.37, p < 0.001$ 。

（3）臺灣青少年對師生關係的服從程度評定。方向主要效果顯著， $F(1,283) = 11.76, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.040$ ；學生對老師的服從程度（ 6.82 ± 0.14 ）高於老師對學生的服從程度（ 6.22 ± 0.16 ）。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 1.52, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.011$ 。參與者性別主要效果顯著， $F(1,283) = 6.02, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.021$ ；女生（ 6.81 ± 0.18 ）高於男生（ 6.23 ± 0.15 ）。參與者年級、參與者性別均與方向存在交互作用。參與者年級與方向交互作用， $F(2,283) = 4.68, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.032$ ；六年級表現出方向性，學生對老師的服從程度（ 7.11 ± 0.25 ）高於老師對學生的服從程度（ 5.81 ± 0.28 ）， $t(83) = 3.46, p < 0.01$ ，四、八年級無明顯方向性。參與者性別與方向交互作用， $F(1,283) = 4.63, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.016$ ；女生表現出方向性，學生對老師的服從程度（ 7.23 ± 0.20 ）高於老師對學生的服從程度（ 6.32 ± 0.24 ）， $t(122) = 3.95, p < 0.001$ ，男生則無明顯方向性。

（4）臺灣青少年對師生關係的情感程度評定。方向主要效果顯著， $F(1,283) = 4.63, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.032$ ；學生對老師的情感程度（ 6.46 ± 0.12 ）低於老師對學生的情感程度（ 6.67 ± 0.12 ）。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 2.16, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.015$ 。參與者性別主要效果顯著， $F(1,283) = 8.13, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.028$ ；女生（ 6.88 ± 0.17 ）高於男生（ 6.25 ± 0.14 ）。

3. 臺灣青少年對同儕關係維度量尺的評定情況

以同儕關係的義務、回報、服從、情感程度為因變項，採用 2（同儕關係類型） $\times$ 2（方向） $\times$ 3（參與者年級） $\times$ 2（參與者性別）重複量數變異數分析，參與者年級、參與者性別為被試間因素，關係類型、方向為被試內因素。

（1）臺灣青少年對同儕關係的義務程度評定（見表 2-6）。關係類型主要效果顯著， $F(1,283) = 30.17, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.097$ ；朋友關係義務程度（ 6.83 ± 0.13 ）高於同學關係義務程度（ 6.24 ± 0.13 ）。方向主要效果不顯著， $F(1,283) = 0.01, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.000$ 。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 0.01, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.000$ 。參與者性別主要效果不顯著， $F(1,283) = 0.03, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.000$ 。但參與者性別與方向存在交互作用， $F(1,283) = 4.46, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.016$ ；義務方向差值（a-b）上，女生（ 0.19 ± 0.13 ）高於男生（ -0.19 ± 0.12 ）， $t(285) = 2.07, p < 0.05$ 。

表 2-6
臺灣青少年對兩種同儕關係的義務程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
同學義務 a	男生	6.13	3.14	6.22	2.43	6.21	2.27
	女生	6.37	2.54	6.09	2.50	6.22	2.02
同學義務 b	男生	6.07	2.97	6.73	2.27	6.54	2.00
	女生	6.13	2.50	5.97	2.62	6.18	2.05
朋友義務 a	男生	6.72	2.80	6.73	2.63	6.52	2.09
	女生	7.45	2.01	6.86	2.68	6.92	1.72
朋友義務 b	男生	6.67	2.87	7.08	2.18	6.61	2.15
	女生	6.92	2.05	6.40	2.53	7.02	1.62

註：a 和 b 代表方向。a 指「我」對他人的程度；b 指他人對「我」的程度。此註適用於同儕關係。

(2) 臺灣青少年對同儕關係的回報程度評定（見表 2-7）。關係類型主要效果顯著， $F(1,283) = 35.46$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.112$ ；朋友關係的回報程度（ 6.86 ± 0.12 ）高於同學關係的回報程度（ 6.23 ± 0.13 ）。方向主要效果顯著， $F(1,283) = 5.92$ ， $p < 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.021$ ；自己對同儕的回報程度（ 6.66 ± 0.13 ）高於同儕對自己的回報程度（ 6.44 ± 0.13 ）。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 0.13$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.001$ 。參與者性別主要效果不顯著， $F(1,283) = 1.23$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.004$ 。但參與者年級與關係類型存在交互作用， $F(2,283) = 5.52$ ， $p < 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.038$ ；四、八年級朋友關係的回報程度（ 7.02 ± 0.21 、 5.93 ± 0.26 ）高於同學關係的回報程度（ 6.77 ± 0.18 、 6.46 ± 0.18 ）， $t(91) = 5.57$ ， $p < 0.001$ ， $t(110) = 2.30$ ， $p < 0.05$ ，六年級則差異不顯著。參與者性別與方向存在交互作用， $F(1,283) = 7.39$ ， $p < 0.01$ ， $\eta_p^2 = 0.026$ ；男生方向性不顯著，女生方向性顯著，自己對同儕的程度（ 6.90 ± 0.19 ）高於同儕對自己的程度（ 6.48 ± 0.19 ）， $t(122) = 3.25$ ， $p < 0.001$ 。

表 2-7
臺灣青少年對兩種同儕關係的回報程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
同學回報 a	男生	5.76	3.09	6.33	2.41	6.33	2.29
	女生	6.37	2.60	6.57	2.44	6.52	1.81
同學回報 b	男生	5.70	3.00	6.43	2.35	6.50	2.02
	女生	6.05	2.24	5.69	2.72	6.54	1.88
朋友回報 a	男生	7.00	2.46	6.53	2.70	6.54	2.11
	女生	7.58	1.94	7.18	2.41	7.18	1.69
朋友回報 b	男生	6.80	2.64	6.78	2.22	6.44	2.23
	女生	6.82	2.17	6.49	2.67	7.04	1.71

(3) 臺灣青少年對同儕社會關係的服從程度評定（見表 2-8）。關係類型主要效果顯著， $F(1,283) = 13.60$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.046$ ；朋友關係的服從程度（ 6.47 ± 0.13 ）高於同學關係的服從程度（ 6.05 ± 0.14 ）。方向主要效果不顯著， $F(1,283) = 3.35$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.012$ 。參與者年級主要效果不顯著， $F(2,283) = 1.18$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.012$ 。參與者性別主要效果不顯著， $F(1,283) = 0.05$ ， $p > 0.05$ ， $\eta_p^2 = 0.000$ 。但參與者性別與方向存在交互作用， $F(1,283) = 12.89$ ， $p < 0.001$ ， $\eta_p^2 = 0.044$ ；男生方向性不顯著，女生方向性顯著，自己對同儕的程度（ 6.52 ± 0.19 ）高於同儕對自己的程度（ 6.12 ± 0.20 ）， $t(122) = 3.51$ ， $p < 0.001$ 。

表 2-8
臺灣青少年對兩種同儕關係的服從程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
同學服從 a	男生	6.06	2.97	5.90	2.63	6.28	2.27
	女生	6.24	2.48	6.09	2.43	6.20	1.90
同學服從 b	男生	5.81	3.03	5.94	2.59	6.54	2.05
	女生	5.71	2.64	5.60	2.67	6.26	1.83
朋友服從 a	男生	6.00	3.04	6.33	2.55	6.46	2.10
	女生	7.18	1.87	6.57	2.44	6.80	1.78
朋友服從 b	男生	6.59	2.87	6.31	2.54	6.64	2.15
	女生	6.03	2.26	5.86	2.59	6.90	1.84

(4) 臺灣青少年對同儕社會關係的情感程度評定(見表 2-9)。關係類型主要效果顯著, $F(1,283) = 36.76, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.116$; 朋友關係的情感程度 (7.31 ± 0.11) 高於同學關係的情感程度 (6.71 ± 0.12)。方向主要效果不顯著, $F(1,283) = 0.88, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.003$ 。參與者年級主要效果不顯著, $F(2,283) = 0.53, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.004$ 。參與者性別主要效果不顯著, $F(1,283) = 2.91, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.010$ 。

表 2-9
臺灣青少年對兩種同儕關係的情感程度評分情況

		四年級		六年級		八年級	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
同學情感 a	男生	6.58	4.00	6.61	2.08	6.52	1.97
	女生	6.92	1.90	7.03	1.77	6.94	1.68
同學情感 b	男生	6.29	2.16	6.84	1.99	6.62	1.80
	女生	6.50	1.90	6.86	2.02	6.79	1.78
朋友情感 a	男生	6.85	2.58	7.36	1.71	6.94	1.86
	女生	7.80	1.53	7.38	1.96	7.61	1.25
朋友情感 b	男生	6.97	2.43	7.53	1.48	6.97	1.92
	女生	7.32	1.75	7.50	1.80	7.54	1.43

總體看, 家庭情境中, 母子關係的義務、回報、服從、情感程度都是最高; 同儕情境中, 朋友關係的義務、回報、服從、情感程度都高於同學關係的程度。家庭關係中, 義務、服從程度表現出方向性; 師生關係中, 義務、服從、情感程度表現出方向性; 同儕關係中, 回報程度表現出方向性。不同年級、不同性別臺灣青少年的維度評定有所不同。

討論

(一) 臺灣青少年社會關係認知結構與維度

1. 臺灣青少年社會關係認知結構

和 Fiske (2004)、Fiske 與 Haslam (2005)、Chuang (1998)、楊中芳 (1999)、張志學 (1999)、劉嘉慶等人 (2005)、王榮與桑標 (2010) 的觀點或研究結果一致, 臺灣青少年社會關係認知結構表現出相應維度。

家族、學校、同儕三種情境中，情感都是一個明顯維度，充分表明情感因素在臺灣青少年社會關係中的重要性，青少年已經意識到了這種重要性。該維度對應於張志學（1999）研究中的關係遠近維度以及劉嘉慶等人（2005）、王榮與桑標（2010）研究中的情感維度，也與黃宗堅等人（2004）、劉惠琴（2007）針對臺灣家庭關係研究的情感維度及劉曦等人（2011）關於中國文化背景家庭關係功能研究的情感性因數相一致。但與楊中芳（1999）及劉嘉慶等人（2005）的觀點或發現不同，本研究未發現功利維度或工具成分，而是出現了適合於不同情境的某些維度，如職責、成人兒童、生活背景等。究其原因，參與者年齡是重要原因，本研究參與者為四、六、八年級青少年而非成人或大學生；另外，本研究的社會關係清單是從參與者自身出發，具身程度較高。根據概念結構解釋觀和具身認知觀，這些因素都會影響研究結果。

和王榮與桑標（2010）針對大陸四、六、八年級青少年的研究結果相比，社會關係認知結構有許多共性：都表現出輩份、姻親、生活背景、情感維度，不同年級有不同表現。但也有一些不同：家族情境中，大陸四年級表現出性別維度，臺灣八年級表現出性別維度；學校與同儕情境中，大陸三個年級是相同的兩個維度，而臺灣四年級是兩個維度，六、八年級則是三個維度；另外，大陸未報告不同性別參與者的認知結構差異。兩岸青少年社會關係認知結構的共性反映了青少年發展的基本規律以及中國文化的普適影響。兩岸青少年社會關係認知結構的差異性，可直接歸因於社會關係清單。不同地區的社會關係範圍和數量不同，所隱含的維度也可能不同。相比大陸，臺灣地區收集到的社會關係稱呼更多、更複雜。比如，家族情境中祖父母甚至曾祖父母層面的關係列出較多，學校情境中家長會、志工等關係列出較多，等等。關係越複雜，認知任務越難，越能體現出個體差異。至於兩岸社會關係清單的差別，一方面與大陸實行計劃生育政策有關，四十年的獨生子女政策使大陸多為核心家庭，青少年平時接觸較多的是父母和祖父母，與其他親戚尤其遠親來往較少；另一方面也與臺灣大陸的文字改革進程不同步、傳統文化傳承力度不同、教育環境不同等有關。研究中社會關係稱呼是從青少年實際生活收集而來，且都是從青少年自身出發，有些常見稱呼（如兒媳、丈夫等）因青少年沒有直接接觸就未在研究中出現，因此認知具身程度較高。

2. 臺灣青少年對不同關係維度量尺的程度評定

臺灣青少年對義務、回報、服從、情感程度的評定皆表現出同樣特點：家庭關係中，母子關係的程度都是最高；同儕關係中，朋友關係的程度都高於同學關係的程度。

根據楊中芳（1999）觀點，義務性屬於既定成分，情感性屬於交往成分（張志學，1999）。劉嘉慶等人（2005）則發現，情感成分也具有義務性質：「關係雙方的義務程度」這一量尺在所有情境中均指向「情感程度」這一維度，而且家族情境中明顯看出某種關係的情感強度與其血緣親疏有著重大關聯，血緣上越親、情感強度越強的關係其義務程度也越高。同樣，回報程度雖屬交往成分、與交往經驗有關，但也不應被簡單視為一種工具成分，而是也具有情感色彩。在青少年看來，回報也是與情感緊密聯繫的，不是功利性的相互利用。至於服從，已有研究大多將其置於權威認知中，知識和社會地位是影響兒童權威認知從而產生服從行為的重要評價因素。本研究中，母子關係的服從程度也是最高，父子關係的服從程度最低，朋友關係的服從程度高於同學關係的服從程度。參與者不是僅僅根據社會地位、知識或成人身份來判斷權威性從而產生服從，關係雙方的情感聯繫也是一個重要影響因素。在青少年看來，許多情況下的順從也是一種服從。成人因疼愛孩子而順從孩子的要求會被認知為一種服從，朋友間互相滿足對方要求也會被認知為一種服從。

也就是說，本研究中青少年會根據社會關係的親近性來評定各維度量尺的程度，義務、回報、服從、情感等量尺皆可對應於研究一中的情感維度。這一方面支持了劉嘉慶等人（2005）的研究結果，他們認為義務、情感等量尺可解釋家庭情境中的情感維度，義務、回報、情感等量尺可解釋學校情境及日常生活情境中的情感維度；另一方面也說明，社會關係的各維度間是有所交織重疊的。

這些量尺可被認為對應於相同的情感維度，但同樣來自核心家庭情境的重要關係中，母子關係的程度高於父子關係與祖孫關係。概念結構中處於同一維度（類別）的關係，到了具體層面，青少年的認知程度還是會有所不同。不同年級、不同性別青少年，其評定程度也有所不同。

3. 臺灣青少年社會關係維度量尺評定中的方向性

臺灣青少年認為長輩（老師）對小輩（學生）的義務程度高於小輩（學生）對長輩（老師）的義務程度，小輩（學生）對長輩（老師）的服從程度高於長輩（老師）對小輩（學生）的服從程度。這一認知特點符合中國傳統文化。從情感角度講，青少年在生活經歷中能夠意識到、感受到父母或祖父母的無私奉獻和關愛，也能夠感受到學校和教師對他們的教育和服務。而研究一除情感維度外，還有輩份、成人兒童、職責身份等維度，青少年與成人的關係中存在著等級或輩份差異，青少年能夠認識到相應的社會規範要求，比如敬老愛幼、上下尊卑、師道尊嚴等。相比之下，同儕關係雙方地位和年齡相同，沒有從屬性，所以義務與服從程度的方向性不明顯。但同儕關係回報程度表現出方向性，自己對同儕的程度高於同儕對自己的程度。回報程度與交往經驗有關，這可能是中國文化禮尚往來的體現，也可能是青少年同儕關係認知中的自我提升現象（王榮等人，2016）。

臺灣青少年認為老師對學生的情感程度高於學生對老師的程度，但對家庭關係情感程度的評定則沒有這種方向性。同樣是等級或從屬關係，來自不同情境，青少年的心理層面有所不同。可能是學校情境缺少家庭情境所獨具的先天既定成分，所以學生對老師的情感程度並沒有老師對學生的情感程度那麼高；也可能是學校情境的等級體系給學生帶來更多的服從程度，超過了對老師的情感程度。

總之，臺灣青少年對社會關係維度的評定是有方向性的；這種方向性既有情感因素的作用，也有輩份、等級等的作用，是多維度綜合作用的結果。

綜上所述，本研究臺灣青少年社會關係認知結構表現出相應維度，但這些維度在心理層面不是孤立存在，而是相互重疊、交織在一起。林惠雅（2014b）也發現，臺灣青少年在親子關係情境下知覺「服從」時仍存在某種程度的「回報」思維。親子關係中的孝道同時包含了根植於情感基礎的相互性孝道，以及出於階級地位與角色義務而順從的、以儒家「尊尊」為原則的權威性孝道（黃士哲、葉光輝，2013），青少年在知覺親子關係時，情感、服從、輩份等級等是同時交織在一起。另外，祖父母和父母的區別在於輩份也在於年齡，成人與兒童的區別在於年齡也可在於輩份或職責；青少年可能對核心家庭成員感情更好，對同齡人感情更好，對有相似背景的人感情更好。Chin-Parker 與 Ross（2004）、劉嘉慶等人（2005）、王榮與桑標（2010）等也承認維度特徵在類別內部的相關性。

（二）不同年級、性別臺灣青少年社會關係認知特點

不同年級臺灣青少年，社會關係認知結構及具體維度評定都有不同表現。

六、八年級的社會關係認知結構比四年級多出情感維度和姻親維度，這和王榮與桑標（2010）研究結果有相似之處，但其研究只在家族情境發現年級差異，學校和同儕情境未發現年級差別；也和張積家與李斐（2007）研究結果有相似之處，但其研究認為姻親維度到高二後才起作用。這些結果都表明，個體的社會關係認知是發展變化的：由外顯到內隱，由簡單到複雜，由具體到抽象，由現象到本質。八年級概念結構出現性別維度也不意味著認知退步，而是性別角色社會化以及社會認知發展的結果。相對於四、六年級的「成人兒童」維度，八年級在對社會關係分類時更注重性別角色。本研究與已有同類研究結果的不同，可歸因於研究材料是否從參與者自身出發、參與者所在地區的背景差異以及相應的社會關係清單差異等。不同研究中參與者的具身認知狀況不同，結果也就有所不同。

八年級在社會關係分類時更看重情感維度，表現出較高認知發展水準，但在具體維度評定時，家庭關係情感程度、師生關係義務程度均低於四、六年級。在維度評定的方向性方面，六年級表現出許多不同於四、八年級的地方：家庭關係回報程度，六年級認為小輩對長輩的回報程度高於長輩對小輩的程度，四、八年級則無明顯方向性；家庭關係服從程度，小輩對長輩的服從上年級差異不顯著，長輩對小輩的服從上六年級低於四、八年級；師生關係服從程度，六年級認為學生對老師的服從程度高於老師對學生的程度，四、八年級則無明顯方向性。另外，同儕關係回報程度，四、八年級朋友關係的回報程度高於同學關係的回報程度，六年級則差異不顯著。這可能與六年級處於小學初中過渡階段有關，其人際環境氛圍與四、八年級有所不同。

臺灣青少年在分類任務與具體維度評定時表現出不同的年齡變化特點，認知任務的性質與難度

是主要原因。前者側重於複雜的社會關係網絡，認知水準要求相對較高；後者只是選取其中幾種重要關係，參與者自我捲入程度較高。前者反映的是參與者在分類時所注重的標準或者關係維繫基礎；後者反映的是參與者對這些標準在重要關係中的具體程度評定。隨著年齡增長，青少年認知水準在發展變化，人際交往需求、關係品質等也在不斷變化，從而表現出多樣化的發展特點。

不同性別臺灣青少年，社會關係認知結構及具體維度評定也都有不同表現。

家族情境認知結構，女生表現出成人兒童、姻親、情感維度，男生表現出成人兒童、姻親、性別維度。女生在社會關係分類時更看重情感標準，男生更看重性別特徵（社會性別角色）。但在對家庭關係維度量尺做具體評定時，女生與男生的評定程度無顯著差異。而對師生關係的各個量尺，女生評定皆顯著高於男生。可能女生比男生能更好地適應學校生活，更易與老師建立良好人際關係；而家庭情境的適應性對男、女生來說沒有明顯差別。

維度評定的方向性，男、女生也有不同表現。家庭關係的回報、服從程度，女生評定表現出方向性或者方向性更為明顯，小輩對長輩的回報程度高於長輩對小輩的程度，小輩對長輩的服從程度高於長輩對小輩的程度。師生關係回報程度，老師對學生的回報上男女生差異不顯著，學生對老師的回報女生高於男生；師生關係服從程度，女生表現出方向性，學生對老師的服從程度高於老師對學生的程度。同儕關係義務程度，女生的方向差值高於男生；同儕關係回報、服從程度，也是女生方向性顯著。這可能是因為女生在情感方面更為敏感，比男生更能體驗到、關注到關係交往中的細節與相互性，擁有更好的關係品質。

無論是宏觀的認知結構還是具體的維度評定，臺灣女生都比男生表現出了更明顯的情感取向。蔡淑鈴與吳麗娟（2003）也有類似發現：臺灣女生比男生更能感受到要提供回報的責任感；男生對親子關係有較高負向知覺，女生則有明顯的關係及情感取向；男生在共依附特質中的「無法表達情感」、「認同照顧者角色」上較女生的程度為高，女生則在「透過關係獲得意義感」上高於男生。女生具有關係取向的特質，對情感有較高敏感度，能夠察覺別人的情感訊息及需求並提供情感支援（蔡淑鈴、吳麗娟，2003），因此社會關係認知表現出性別差異。

結論

臺灣青少年社會關係認知結構表現出相應維度，不同維度間有所交織；臺灣青少年對社會關係維度的評定具有方向性；無論是宏觀的認知結構還是具體的維度量尺評定，都表現出共性與差異性：不同情境、不同社會關係的認知特點既有相同又有不同，不同年級、不同性別青少年的認知特點既有相同又有不同。研究結果說明，針對不同地域、不同類別個體的社會關係認知進行多情境、多維度、多層面研究是很有必要的。研究成果對動態一情境理論、護送模型、相關模型以及具身認知觀、概念結構解釋觀等具有驗證和充實作用，對臺灣青少年社會關係研究領域具有重要補充意義，對臺灣青少年的健康成長教育也具有實踐價值。

社會關係認知包含方方面面的內容，也有著極其繁多複雜的表現形式。本研究只是從語言層面初步探討，參與者對社會關係的認知也受語言理解的影響與限制；研究結果更能反映青少年的心理認知結構而非一般的社會規範性知識結構，但參與者在多大程度上是基於社會約定俗成的標準還是自己的交往經驗，有待商榷；另外，研究只是以台中區部分學校為主要對象，其結果能否類推至臺灣不同區域、不同類型學校之青少年，尚待進一步研究。

參考文獻

- 王沛、梁雅君、李宇、劉雍鶴（2016）：〈特質認知和關係認知對人際信任的影響〉。《心理科學進展》，24（5），815–823。[Wang, P., Liang, Y.-J., Li, Y., & Liu, Y.-H. (2016). The effects of characteristic perception and relationship perception on interpersonal trust. *Advances in Psychological Science*, 24(5), 815–823.] <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2016.00815>
- 王榮（2009）：〈兒童社會關係認知研究述評〉。《心理科學》，32（3），658–660。[Wang, R. (2009). A review on theories of children's cognition of social relations. *Psychological Science*, 32(3), 658–660.] <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2009.03.035>
- 王榮、佟月華、孫英紅（2015）：〈青少年對朋友關係的可能性判斷〉。《濟南大學學報（社會科學版）》，25（4），58–64。[Wang, R., Tong, Y.-H., & Sun, Y.-H. (2015). Adolescents' judgment of friendship potential. *Journal of University of Jinan (Social Science Edition)*, 25(4), 58–64.] <https://doi.org/10.3969/j.issn.1671-3842.2015.04.11>
- 王榮、桑標（2010）：〈兒童社會關係概念結構的特點與發展〉。《心理科學》，33（6），1344–1351。[Wang, R., & Sang, B. (2010). A study on the characteristics and development of children's conceptual structure of social relations. *Psychological Science*, 33(6), 1344–1351.] <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2010.06.010>
- 王榮、桑標、李亞真（2016）：〈4–8 年級兒童同伴關係中的內隱認知偏差〉。《心理與行為研究》，14（3），338–345。[Wang, R., Sang, B., & Li, Y.-Z. (2016). Implicit cognition bias in 4-8 grade children's peer relationship. *Studies of Psychology and Behavior*, 14(3), 338–345.]
- 江守峻、陳婉真（2017）：〈經濟弱勢青少年的教師支持、同儕支持、家庭凝聚力與心理資本之關係：台灣貧窮兒少資料庫分析〉。《當代教育研究季刊》，25（4），11–50。[Chiang, S.-C., & Chen, W.-C. (2017). Economically disadvantaged adolescents' teacher support, peer support, family cohesion and psychological capital: Analyzing the Taiwan database of children and youth in poverty. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 25(4), 11–50.] <https://doi.org/10.6151/CERQ.2017.2504.01>
- 吳怡欣、張景媛（2000）：〈青少年與重要他人的情感關係和其自尊之相關研究暨訪談內容分析〉。《教育心理學報》，32（1），15–39。[Wu, Y.-H., & Chang, C.-Y. (2000). The relation among adolescents' perception of their relationships with significant others and self-esteem & the content analysis of the interviews. *Bulletin of Educational Psychology*, 32(1), 15–39.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20000506>
- 吳治勳、吳英璋、許文耀、蕭仁釗（2008）：〈「臺灣兒童及青少年關係量表（TRICA）」之編制和心理計量特性研究〉。《測驗學刊》，55（3），535–557。[Wu, C.-H., Wu, Y.-C., Hsu, W.-Y., & Shiau, R.-J. (2008). Development of the Taiwan relationship inventory for children and adolescents (TRICA) and its psychometric study. *Psychological Testing*, 55(3), 535–557.]
- 林昭溶（2005）：〈職技體系青少年中期的親子關係（一）：內涵之探討〉。《應用心理學研究》，25，213–248。[Lin, C.-J. (2005). The parent-adolescent relationships of the middle adolescents

- from the vocational education system(I): Content analysis. *Research in Applied Psychology*, 25, 213–248.]
- 林惠雅（2014a）：〈教養互動型態與青少年問題行為：母親與青少年知覺之探討〉。《教育心理學報》，46（2），187–203。[Lin, H.-Y. (2014a). Patterns of interaction and adolescent problem behaviors: An investigation of maternal and adolescent perceptions. *Bulletin of Educational Psychology*, 46 (2), 187–203.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20140310>
- 林惠雅（2014b）：〈青少年知覺父母教養行為、服從義務性與服從管教之關聯探討〉。《應用心理研究》，60，219–268。[Lin, H.-Y. (2014b). An investigation of the relationships among adolescent perceptions of parenting practices, obligation to obey, and obedience in Guan-Chiao. *Research in Applied Psychology*, 60, 219–268.]
- 林惠雅、林麗玲（2008）：〈青少年知覺之家人關聯型態與幸福感〉。《本土心理學研究》，30，199–241。[Lin, H.-Y., & Lin, L.-L. (2008). Adolescent perceptions of patterns of family relationships and well-being. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 30, 199–241.] <https://doi.org/10.6254/2008.30.199>
- 林惠雅、蕭英玲（2017）：〈青少年時期親子關係滿意度的變化：生態脈絡的影響〉。《教育心理學報》，49（1），95–111。[Lin, H.-Y., & Hsiao, Y.-L. (2017). Changes in parent-child relationship satisfaction during adolescence: the effects of ecological contexts. *Bulletin of Educational Psychology*, 49(1), 95–111.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20161007>
- 林漢唐、陳慧娟（2016）：〈家長網路管教、學校投入與青少年危險網路行為之關係：家庭凝聚力之調節效果分析〉。《教育科學研究期刊》，61（4），205–242。[Lin, H.-T., & Chen, H.-J. (2016). Relationships between parental internet intervention, school engagement, and risky online behaviors among adolescents: The moderating role of family cohesion. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(4), 205–242.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(4\).08](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(4).08)
- 徐美雯、魏希聖（2015）：〈華人文化教養信念、教養行為對青少年憂鬱及偏差行為之影響〉。《家庭教育與諮商學刊》，18，35–63。[Hsu, M.-W., & Wei, H.-S. (2015). The effects of Chinese parenting beliefs and parenting practice on adolescents' depression and delinquency. *Journal of Family Education and Counseling*, 18, 35–63.]
- 陳昭蓉、李曄（2014）：〈關係模式框架下的具身社會關係〉。《心理科學進展》，22（4），702–710。[Chen, Z.-R., & Li, Y. (2014). Embodied social relationship: Based on the relational models frame. *Advances in Psychological Science*, 22(4), 702–710.] <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2014.00702>
- 陳淑美（1980）：〈小學及國中學生社會關係之研究〉。《教育心理學報》，13，119–132。[Chen, S.-M. (1980). A study of sociometric status of Chinese school children. *Bulletin of Educational Psychology*, 13, 119–132.] <https://doi.org/10.6251/BEP.19800601.9>
- 張志學（1999）：〈中國人的人際關係認知：一項多維度的研究〉。《本土心理學研究》，12，261–288。[Chang, Z.-X. (1999). Chinese interpersonal cognition: A multi-dimensional study. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 12, 261–288.] <https://doi.org/10.6254/IPRCS>

- 張博（2018）：《從離身心智到具身心智：認知心理學研究範式的困境與轉向》（未出版博士論文）。吉林大學。[Zhang, B. (2018). *From disembodied mind to embodied mind: The predicament and turning of the paradigm of cognitive psychology* (Unpublished doctoral dissertation). Jilin University.]
- 張積家、王娟、肖二平、和秀梅（2013）：〈文化和情境影響親屬詞的概念結構〉。《心理學報》，45（8），825–839。[Zhang, J.-J., Wang, J., Xiao, E.-P., & He, X.-M. (2013). Influence of culture and circumstance on kinship words' conceptual structure. *Acta Psychologica Sinica*, 45(8), 825–839.] <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2013.00825>
- 張積家、李斐（2007）：〈漢族兒童親屬詞概念結構發展研究〉。《應用心理學》，13（1），55–60。[Zhang, J.-J., & Li, F. (2007). The development of youngsters' conceptual structure of Chinese kinship words. *Chinese Journal of Applied Psychology*, 13(1), 55–60.] <https://doi.org/10.3969/j.issn.1006-6020.2007.01.009>
- 黃士哲、葉光輝（2013）：〈父母教養方式對青少年雙元孝道信念的影響效果：仲介歷程的探討〉。《本土心理學研究》，39，119–164。[Huang, S.-J., & Yeh, K.-H. (2013). The effect of perceived parenting styles on adolescents' dual filial belief: A mediational analysis. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 39, 119–164.] <https://doi.org/10.6254/2013.39.119>
- 黃宗堅、謝雨生、周玉慧（2004）：〈家人關係的測量與分類：以青少年原生家庭成員互動為例〉。《中華心理學刊》，46（4），307–328。[Huang, T.-C., Hsieh, Y.-S., & Jou, Y.-H. (2004). An analysis of adolescent family interactions: Measurement and typology. *Chinese Journal of Psychology*, 46(4), 307–328.] <https://doi.org/10.6129/CJP.2004.4604.04>
- 黃堅厚、藍敏慧（1980）：〈我國中小學生社會關係基模的探討〉。《教育心理學報》，13，13–26。[Huang, C.-H., & Lan, M.-H. (1980). Social schemata of Chinese school children. *Bulletin of Educational Psychology*, 13, 13–26.] <https://doi.org/10.6251/BEP.19800601.2>
- 黃善華（2011）：〈青少年對父職與母職的行為認知〉。《人類發展與家庭學報》，13，27–48。[Hwang, S.-H. (2011). Adolescents' perceptions of paternal and maternal behaviors: an exploratory study. *Journal of human development and family*, 13, 27–48.]
- 楊中芳（1999）：〈人際關係與人際情感的構念化〉。《本土心理學研究》，12，105–179。[Yang, G.-F. (1999). The conceptualization of interpersonal relationships and inter-personal linking. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 12, 105–179.] <https://doi.org/10.6254/1999.12.105>
- 楊佩榮、王增勇（2016）：〈自我控制、親子依附、師生依附、父母監督與青少年適應間關聯性的探究〉。《東吳社會工作學報》，31，37–76。[Yang, P.-J., & Wang, T.-Y. (2016). Examination of parent-child attachment, teacher-student attachment, parental monitoring and self-control on adolescent adjustment. *Soochow journal of social work*, 31, 37–76.]
- 趙守盈、呂紅雲（2010）：〈多維尺度分析技術的特點及幾個基礎問題〉。《中國考試》，4，13–19。[Zhao, S.-Y., & Lv, H.-Y. (2010). The characteristic and several basic problems of multidimensional scaling analysis. *China Examinations*, 4, 13–19.] <https://doi.org/10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2010.04.002>

- 蔡淑鈴、吳麗娟（2003）：〈青少年的親子關係與共依附特質之相關研究〉。《教育心理學報》，35（1），59–78。[Tsai, S.-L., & Wu, L.-C. (2003). The study of relationship between adolescents' parent-child relationship and codependency. *Bulletin of Educational Psychology*, 35(1), 59–78.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20030307>
- 劉志雅、莫雷（2005）：〈概念和類別研究中基於解釋的觀點〉。《心理科學》，28（2），318–320。[Liu, Z.-Y., & Mo, L. (2005). The interpretation-based views of category research. *Psychological Science*, 28(2), 318–330.] <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2005.02.015>
- 劉奕蘭（2012）：〈「青少年人際認知成熟量表」之發展研究〉。《測驗學刊》，59（1），49–74。[Liu, Y.-L. (2012). The development of adolescent cognitive competence of interpersonal relationship scale. *Psychological Testing*, 59(1), 49–74.]
- 劉惠琴（2007）：〈家庭系統測量的評估——以晚期青少年的家庭為例〉。《中華心理衛生學刊》，20（3），261–290。[Liu, W.-C. (2007). The evaluation of family system measurement for late adolescents and families. *Formosa Journal of Mental Health*, 20(3), 261–290.]
- 劉嘉慶、區永東、呂曉薇、蔣毅（2005）：〈華人人際關係的概念化——針對中國香港地區大學生的實證研究〉。《心理學報》，37（1），122–125。[Lau, K.-H., Au, W.-T., Lv, X.-W., & Jiang, Y. (2005). The conceptualization of Chinese Guanxi of Hong Kong university students by using multi-dimensional scaling: An empirical approach. *Acta Psychologica sinica*, 37(1), 122–125.]
- 劉曦、張建新、葉界佑（2011）：〈以一般性人際關係維度構建家庭關係功能量表〉。《中國臨床心理學雜誌》，19（5），612–614。[Liu, X., Zhang, J.-X., & Yeh, C.-L. (2011). Construction of Family Functioning Questionnaire by General Interpersonal Dimension. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 19(5), 612–614.] <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2011.05.012>
- Chin-Parker, S., & Ross, B. (2004). Diagnosticity and prototypicality in category learning: A comparison of inference learning and classification learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 216–226. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.1.216>
- Chuang, Y. C. (1998). The cognitive structure of role norms in Taiwan. *Asian Journal of social Psychology*, 1(3), 239–251. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00016>
- Feldman, R. S. (2015). *Discovering the Life Span* (3rd Ed). Pearson Education Inc.
- Fiske, A. P. (2004). Relational models theory 2.0. In N. Haslam (Ed.), *Relational models theory: A contemporary overview* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fiske, A. P., & Haslam, N. (2005). The four basic social bonds: Structures for coordinating interaction. In M. W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal Cognition* (pp. 267–298). Guilford.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2001). *Cognitive Development* (4th Ed). Prentice-Hall Inc.
- Han, L., Sun, R., Gao, F., Zhou, Y., & Jou, M. (2019). The effect of negative energy news on social trust and helping behavior. *Computers in Human Behavior*, 92, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.012>
- Koerner, A. F. (2006). Models of relating - not relationship models: Cognitive representations of relating across interpersonal relationship domains. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(4),

629–653. <https://doi.org/10.1177/0265407506065989>

Levitt, M. J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The convoy model perspective. *Human Development, 48*, 28–47.

Lin, M.-P., Wu, J.-Y. W., You, J., Chang, K.-M., Hu, W.-H., & Xu, S. (2018). Association between online and offline social support and internet addiction in a representative sample of senior high school students in Taiwan: The mediating role of self-esteem. *Computers in Human Behavior, 84*, 1–7.

收稿日期：2019 年 12 月 23 日

一稿修訂日期：2020 年 02 月 11 日

二稿修訂日期：2020 年 03 月 22 日

三稿修訂日期：2020 年 04 月 20 日

四稿修訂日期：2020 年 05 月 21 日

接受刊登日期：2020 年 05 月 21 日

附錄 1 臺灣青少年社會關係清單

（學校情境：）校長，教務主任，學務主任，總務主任，輔導主任，護士阿姨，老師，同學，工友伯伯，警衛伯伯，教官，生教組長，輔導組長，學務組長，班長，副班長，學藝股長，總務股長，國文小老師，數學小老師，英文小老師，社會小老師，生物小老師，午餐秘書，生教，歷史小老師，公民小老師，地理小老師，風紀，值日生，學藝小老師，體育股長，設備股長，衛生股長，環保股長，聯絡簿小幫手，閩南語小老師，表藝小老師，家長會會長，工友，幹事，學生，學長，學姐，學弟，學妹，志工，電腦小老師，家長會副會長，家長會會員，替代役，會計，志工媽媽，志工爸爸，愛心媽媽。

（同儕情境：）學生，學長，學姐，學弟，學妹，堂哥，弟弟，表姐，妹妹，堂姐，朋友，公民小老師，生物小老師，堂弟，堂妹，表哥，午餐秘書，歷史小老師，表弟，表妹，哥哥，姐姐，乾弟，同學，班長，副班長，學藝股長，總務股長，國文小老師，數學小老師，英文小老師，社會小老師，地理小老師，風紀，值日生，學藝小老師，體育股長，設備股長，衛生股長，環保股長，聯絡簿小幫手，閩南語小老師，表藝小老師，電腦小老師。

（家族情境：）堂哥，爺爺，弟弟，表姐，爸爸，媽媽，叔叔，妹妹，堂姐，堂弟，堂妹，表哥，表弟，表妹，奶奶，哥哥，姐姐，伯伯，阿姨，乾媽，乾爹，阿祖，姑婆，姨婆，丈公，叔公，嬸婆，姨丈，舅舅，舅媽，嬸嬸，姑姑，姑丈，外婆，外公，曾祖母，曾祖父，阿伯，舅公，阿公，阿嬤，伯公，乾弟，繼父，繼母，太祖。

附錄 2 三個年級對三種情境社會關係的概念結構圖

圖 1

四年級家族關係概念結構

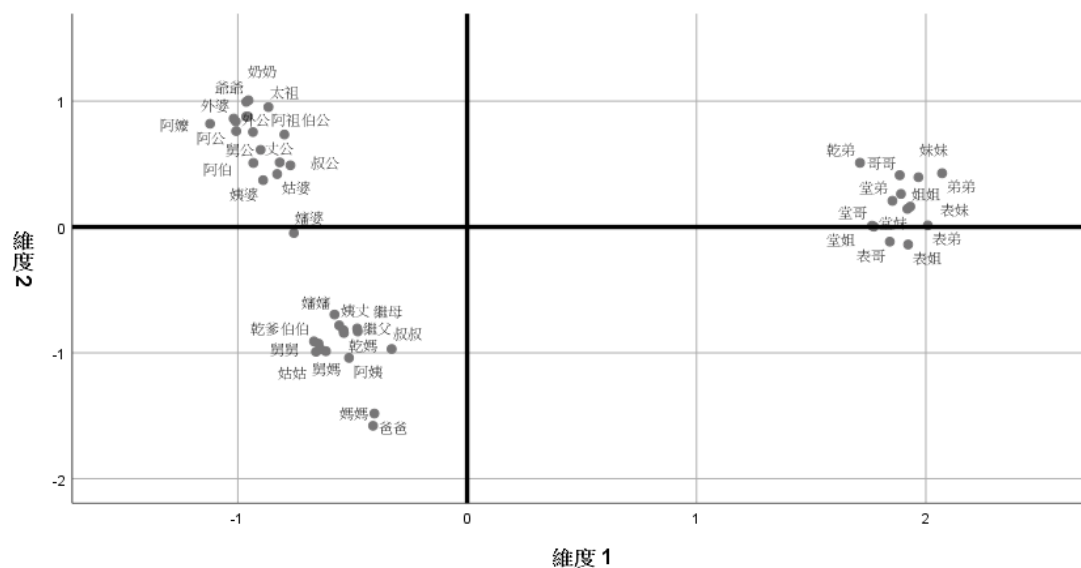


圖 4
四年級學校關係概念結構

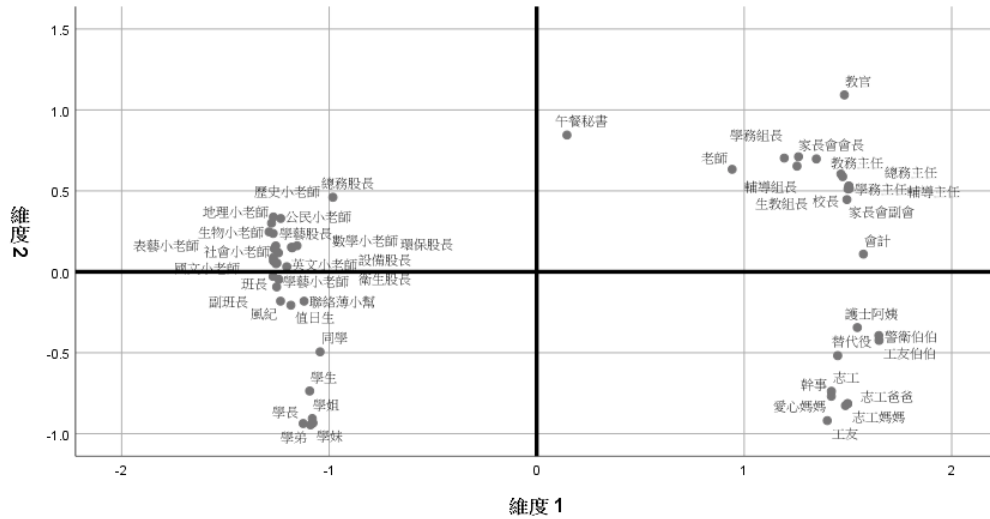


圖 5
六年級學校關係概念結構

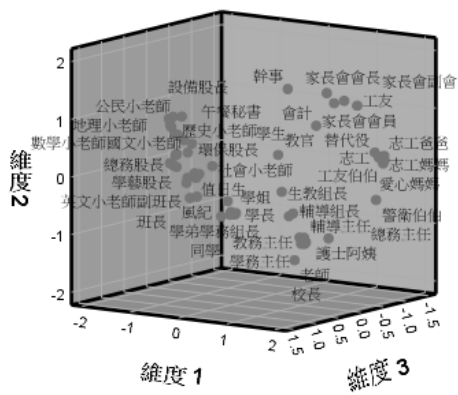


圖 6
八年級學校關係概念結構

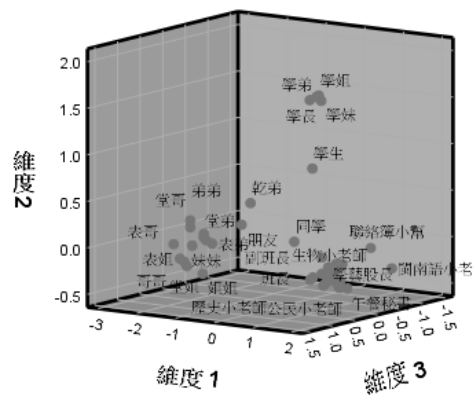


圖 7
四年級同儕關係概念結構

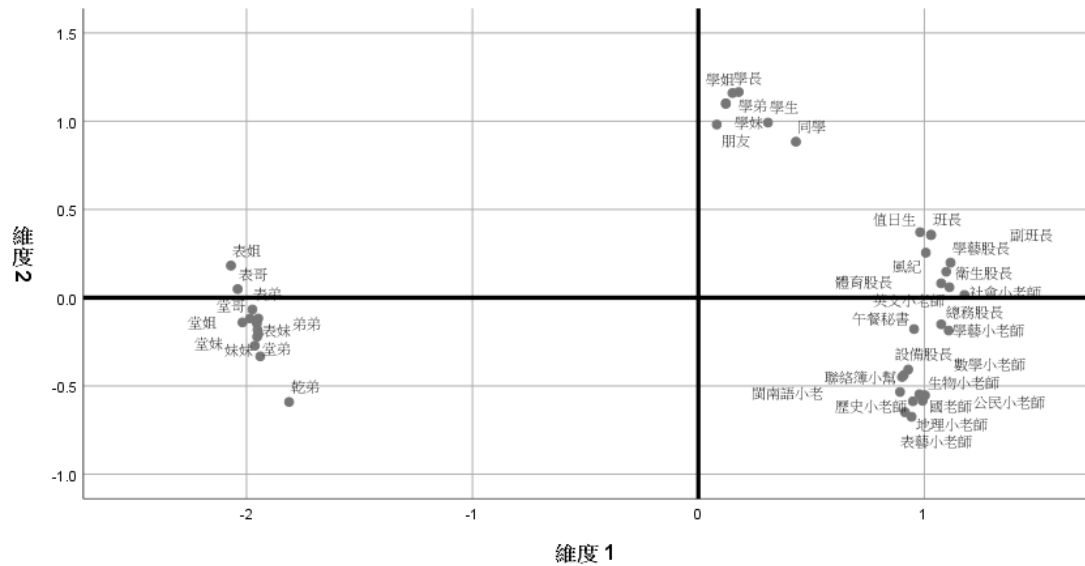


圖 8
六年級同儕關係概念結構

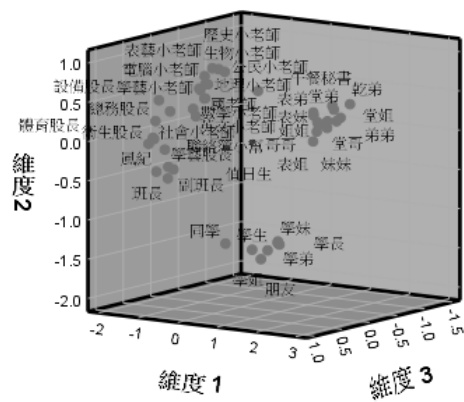
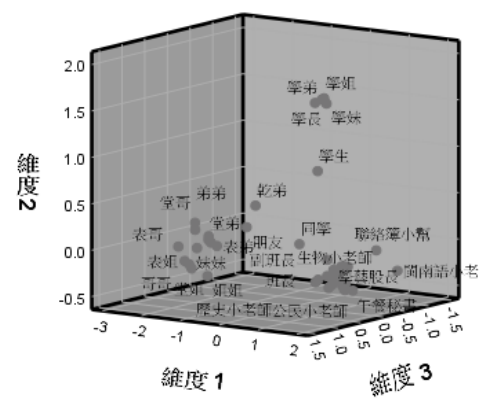
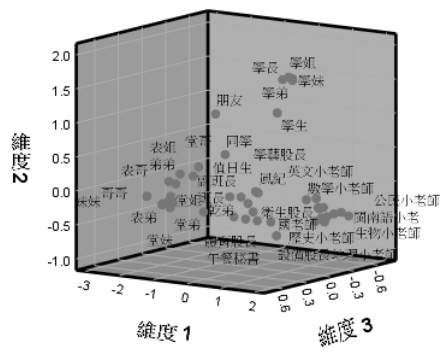


圖 9
八年級同儕關係概念結構





Taiwanese Adolescents' Cognition of Social Relationships: Multibackground and Multidimensional Exploration

Rong Wang

School of Education and
Psychology University of Jinan

Yue-Hua Tong

School of Education and
Psychology University of Jinan

Ying-Hong Sun

School of Education and
Psychology University of Jinan

Research on Taiwanese adolescents' social relationships has mostly focused on the types, qualities, and states of the relationships as well as their correlation with factors such as adolescents' self-esteem, deviant behavior, and mental health. Relatively few studies have examined social relationships as cognitive objects to investigate their cognitive structure or dimensions. A few studies on cognition have been limited to family background or parent-child relationships and lacked attention to the whole social relationship network. How adolescents perceive their social relationships plays a crucial role in their development. Fourth, sixth, and eighth grade students are in transition periods of adolescence, during which their cognitive competence develops. Moreover, their peer relationships and friendships develop rapidly, and their relationship with their family changes. Additionally, the three grade levels span from primary school to junior high school, and the students' social relationships may differ depending on the environment. According to the interpretation-based view and embodied cognition view, memes, living environment, and growth experience play roles in the development of adolescents and affect their cognition of social relationships. Furthermore, adolescents' social roles change dynamically according to the situation. Social relationships are based on various dimensions, with any one social relationship having more than one dimension. Moreover, social relationships involve at least two parties, and their dimensions may be directional (e.g., self-first or other-first). Therefore, multibackground, multidimensional, and comprehensive research on the social relationships of individuals of various categories (e.g., different ages and sexes) and backgrounds is necessary. The aim of the present study was twofold: (1) to examine the cognitive structures and dimensions of social relationships among different backgrounds and the directionality of dimensions among Taiwanese adolescents and (2) to examine the cognitive characteristics of Taiwanese adolescents of different grade levels and sexes.

Two studies were conducted. In the first, 35 students in fourth, sixth, and eighth grades were surveyed. They were asked to write as many relationship terms of address from family, school, and peer backgrounds as possible based on their own experience. This formed the source of the social relationship list of these Taiwanese adolescents. The lists contained 46 different terms of address under the family background, 55 under the school background, and 44 under the peer background. Subsequently, 321 students in grade 4 (9.78 ± 0.66 years, 54 boys and 43 girls), grade 6 (11.43 ± 0.55 years, 51 boys and 40 girls), and grade 8 (13.59 ± 0.61 years, 72 boys and 61 girls) participated in the formal study to categorize the relationship terms of address from each background. After completing the categorization, participants wrote the categorization criteria they used for each background. The number of categories and the criteria of each participant were recorded in SPSS 23.0 to obtain descriptive statistics. Next, the specific categorization criteria of each participant for each background were organized into a dissimilarity matrix. Then, the matrices were superimposed by grade and sex. Nine matrices were obtained for the grade levels, with each grade having three matrices (family, school, and peer backgrounds), and six matrices were obtained for the

sexes, with both boys and girls having three matrices each (family, school, and peer backgrounds). These dissimilarity matrices were input into SPSS 23.0, and multidimensional scaling was employed for statistical analysis. Three evaluators labeled the dimensions in the conceptual structures according to the multidimensional scaling analysis results, categorization criteria of the participants, and labeling in previous studies. The kappa coefficients exceeded 0.971. The second study focused on father–child, mother–child, and grandparent–grandchild relationships for family background; teacher–student and classmate relationships for school background; and classmate relationships and friendships for peer background. Dimension scales such as obligation, reciprocation, obedience, and affection were selected based on relevant studies. On a 9-point Likert-type scale, 287 students in grade 4 (9.82 ± 0.68 years, 54 boys and 38 girls), grade 6 (11.42 ± 0.54 years, 49 boys and 35 girls), and grade 8 (13.53 ± 0.60 years, 61 boys and 50 girls) rated the dimension scales of the 6 relationships for both directions (self-first and other-first). Participants' assessments were input into SPSS 23.0. The following analyses of variance (ANOVAs) were conducted with repeated measures on the first two factors for each of the dependent measures (obligation, reciprocation, obedience, and affection) in family and peer relationships: 3 (types of family relationship) $\times 2$ (directions of dimension scale) $\times 3$ (grade levels of participants) $\times 2$ (sexes of participants) and 2 (types of peer relationships) $\times 2$ (directions of dimension scale) $\times 3$ (grade levels of participants) $\times 2$ (sexes of participant). Furthermore, 2 (directions of dimension scale) $\times 3$ (grades of participants) $\times 2$ (sexes of participants) ANOVAs were used with repeated measures on the first factor for each of the dependent measures in teacher–student relationships.

The results were as follows: (1) Taiwanese adolescents' conceptual structure of social relationships exhibited both similarities and differences among family, school, and peer backgrounds. Affection was an obvious dimension in all three backgrounds. In addition, adult–child, generation (bei), gender, and in-law dimensions in the family background; adult–child and rank (identity) dimensions in the school background; and life context and rank (identity) dimensions in the peer background were revealed. (2) Taiwanese adolescents' assessments of the dimension scales (obligation, reciprocation, obedience, and affection) had the following characteristics: first, the assessment degrees of mother–child relationships were all the highest among family relationships, and those of friendships were all higher than those of classmate relationships. Second, the assessments of the dimension scales exhibited directionality. The obligation of elders (teachers) to younger generations (students) was higher than that of younger generations (students) to elders (teachers), and the obedience of younger generations (students) to elders (teachers) was higher than that of elders (teachers) to younger generations (students). The affection of teachers for students was higher than that of students for teachers, but no such directionality existed in family relationships. The reciprocation of participants toward peers was higher than that of peers toward participants. (3) Grade-level characteristics were different in the categorization task and the specific dimension scale assessment. For the conceptual structures of social relationships, the sixth and eighth graders exhibited larger affection dimensions in all three backgrounds as well as a larger in-law dimension in the family background compared with the fourth graders. The eighth graders also exhibited gender dimension in the family background. The eighth graders attached greater importance to affection in the categorization task, exhibiting a higher level of cognitive development. However, in the specific dimension assessment, their assessments of affection in family relationships and of obligation in teacher–student relationships were all lower than those of the fourth and sixth graders. In terms of the directionality of dimensions assessment, the sixth graders exhibited some differences with the fourth and eighth graders. The sixth graders' assessments of reciprocation in family relationships and assessment of obedience in teacher–student relationships exhibited more obvious directionality. For the fourth and eighth graders, assessments of reciprocation of friendships were higher than those of classmate relationships, whereas the difference was nonsignificant in the sixth grade. (4) Girls exhibited more obvious affective tropism than did boys in both macro conceptual structure and the specific dimension assessment. In terms of family background conceptual structure, girls exhibited adult–child, in-law, and affection dimensions, whereas boys exhibited adult–child, in-law, and gender dimensions. Girls' assessments of obligation, reciprocation, obedience, and affection in teacher–student relationships were all higher than those of boys. Moreover, girls' assessments of reciprocation and obedience in both family and teacher–student relationships exhibited more obvious directionality than those of boys. Furthermore, girls' assessments of obligation, reciprocation, and obedience in peer relationships exhibited more obvious directionality than those of boys. (5) Taiwanese adolescents did not cognize their social relationships and the dimensions in isolation—social relationship dimensions overlapped and were interwoven.

The macro cognitive structure and the specific dimension assessment exhibited both commonalities and differences, as

did the cognitive characteristics of social relationships from different backgrounds as well as those of Taiwanese adolescents of different grade levels and sexes. The results suggest that multibackground, multidimensional, and multilevel research on the cognition of social relationships is necessary. Furthermore, the results verify and enrich theoretical perspectives such as dynamic-contextualist metatheory, the convoy model, relational model theory, the embodied cognition view, and the interpretation-based view. This research also has crucial supplementary significance in the research field of Taiwanese adolescents' social relationships.

Keywords: taiwanese adolescents, cognition of social relationships, conceptual structure, social relationship dimensions