

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE1136972

學門專案分類/Division：通識(含體育)－通識課程

計畫年度：☒113 年度一年期 ☐112 年度多年期

執行期間/Funding Period：2024.08.01 – 2025.07.31

以家族歷史田野研究建立青少年的自我認同：
「青少年心理學」課程中的家族認同專題
Establishing Adolescents' Self-Identity through
Field Research in Family History:
The Project Assignment of Family Identity in the Course of
Psychology of Adolescence

計畫主持人(Principal Investigator)：雷庚玲

協同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立臺灣大學心理學系

成果報告公開日期：☒立即公開 ☐延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2025 年 9 月 19 日

以家族歷史田野研究建立青少年的自我認同：

「青少年心理學」課程中的家族認同專題

Establishing Adolescents' Self-Identity through Field Research in Family History: The Project Assignment of Family Identity in the Course of Psychology of Adolescence

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

在少子化日益嚴重的今天，當前的每位大學生遲早都將成為未來支撐家庭與社會的頂樑柱。大學教育的目標除了協助學生在進入社會與職場前配備紮實的學科實力，如何讓年輕人有足夠的自我瞭解、自我覺察、自我尊重，進而能透過恰切的社會情緒技能同理與尊重他人、並能有效溝通、分工合作，不啻亦應為人才培育的重點之一。而不論是充實學識或是培育上述軟實力，皆需建基於穩定的情緒與心理健康。

本教學實踐方案的施行動機，起因於近年來各大學校園中焦慮、憂鬱、自殺意念甚至自殺企圖等內化性心理問題 (internalizing psychological problems) 日益普遍、甚至超出校內輔導體系的負荷量。然而，從輔導與治療端著手的作法，並無助於解決這些問題的高普及率。治本之道，倒不如從預防端做起。

過去的實徵研究已一再發現青少年的自我認同與心理健康緊密關聯 (Schwartz et al., 2011)，自我認同 (Self Identity；或稱「自我認定」，以下行文將交替使用這兩個意義相同的名詞) 可簡略定義為個體對於自己的各個層面有相對穩定與清楚的理解，其中包含性別、種族、宗教、國籍 (Umaña-Taylor, Kornienko, McDermott, & Motti-Stefanidi, 2020)，以及家族 (Baldwin, Molina, & Naemi, 2018)、愛情觀、婚姻觀、金錢觀、教養觀，或是個人自我瞭解與志業、社會角色、外在形象 (陳坤虎, 2005; 陳坤虎、雷庚玲、宋維村、吳英璋, 2011; Chen, Lay, Wu, & Yao, 2007; Chen, Lay, & Wu, 2013) 及人際關係 (曾筱淨與陳坤虎, 2019) ... 等非常多不同的層面。

自我認同雖為 Erikson 之心理社會發展階段論中第五階段 (Identity vs. Role Confusion) 的發展要務 (Erikson, 1950)，然近年來，各學派多認為自我認同並非一蹴可及、亦非可在青少年期斷然開始或完成的發展階段；反而將其視為是長期、逐步、非起始亦非終止於青少年期的歷程 (Eriksson, Wängqvist, Carlsson, & Frisén, 2020; McLean, Syed, Haraldsson, & Lowe, 2020)。意即，自我認同被視為初始於生活中的各種零散與細碎的嘗試，有時帶來成功、有時帶來失敗，有時受到鼓勵、有時受到挑戰，而這些大大小小的抉擇與經歷，累累相疊、環環相扣，最終形成個體自我認定與自我價值感 (雷庚玲, 1999)。

以自我認定為訴求的個人 (陳坤虎, 2007) 或團體 (陳坤虎等人, 2011) 介入方案，對青少年的心理健康頗具成效。然輔導方案通常皆侷限於較少個案人數。本教學實踐研究，即是期望能將促進自我認定置入於大學通識課程中，並以自我認同各不同內容中的一支——「家族認同」為切入點。

前述已提及青少年期之後的自我認同之建立，往往是透過生活中的各種零散與細碎的體驗與嘗試，逐漸累積而成。因此本課程亦嘗試以這樣的精神，設計在一學期內分成兩階段的專題實作體驗，包括前半學期在課堂中的溝通與訪談訓練、訪綱設計、倫理訓練、分組合作學習、及鷹架引導，以及後半學期實地訪問組內兩位同學的祖輩的田野資料蒐集與反思，讓全班學生皆可體驗親炙訪談自己的、或同組同學的祖輩。如此，或可讓大學生逐步跳出僅聚焦於現時現地中的自我 (the here-and-now self) 的心態，而能一方面讓有邀請自己祖輩受訪的大學生深刻瞭解自己的家族背景、

祖輩的生活經歷、祖輩對大學生自己的父母的教養方式、從而認識與理解自己父母的成長背景...，在諒解中擁抱自己在未出生前便存在的過往，看見自己生命中的伏筆。另一方面，也讓與同學一起去訪問同伴的祖輩的大學生對於追溯與瞭解自己的家族淵源產生興趣，進而在他們心中植入探索自我與家族的動機。

除了透過這樣的實作專題，讓大學生可以從中知曉自己的家族之外（亦即：家族認識），也期待他們承認自我與家族的關聯（亦即：自我與家族的關聯性），同理、接納、體諒家族的過去（亦即：對家族的同理與感恩），進而體會到對家族的情感認同（亦即：家族情感認同）、以及價值觀的認同（亦即：家族價值觀認同）。盼望這段由理解到和解的過程，可讓處於青少年後期的大學生擁抱自己未出生前便存在的過往，在反思了自身的成長過程、家庭關係、與覺察這些形塑自我性格的因素後，外溢至其他自我認同的不同層面。進而更尊重與諒解自我的獨特性，並勇於建立動機整合理論（Dweck, 2017）中所強調的自我連貫感（sense of coherence；Krok, 2015）與自我生命意義的實存感（presence of meaning of life；Dweck, 2017），並期望此經歷最終可增益個體的心理韌性與情緒穩定性，降低內化性或外化性問題的發生，進而促進心理健康。

2. 研究問題 (Research Question)

為瞭解此家族認同實作專題，是否能達到上一節所述之研究目標，因此在實作專題實施之前與之後，對介入組與對照組都分別進行測量，期能透過組間比較前測與後測間的改變，檢驗本教學實踐計畫的具體成效。根據上一節末尾所述對本專題的逐步期待，本研究將檢驗的假設包括三個層次共十一項：

層次一、家族認同實作專題的「近端結果變項」：

- 一、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否對自己的祖父母、外祖父母的家族的認識（比如：對於祖輩的家族歷史背景或來龍去脈的熟知程度、對於祖輩覺得人生最榮耀的事的熟知程度）顯著高於對照組？
- 二、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否對自我與家族之間的關聯（比如：家中長輩的待人處事與自己現在的行事作風之間的關聯性、家中長輩的特性或人生經歷與自己不論是契合或是反轉的關聯性）的感知程度顯著高於對照組？
- 三、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否在同理、接納、體諒家族的過去（比如：理解家庭為何會帶給自己有形或無形的壓力、自己雖對家庭有抱怨但可瞭解他們為何會這樣）的程度顯著高於對照組？（註：以上從壓力、抱怨著眼的測量題項舉例，也可凸顯本研究並非認為此實作專題會讓學生對自己家族的看法更正向，但卻期望他們會家族更接納與感恩。請見下節「文獻探討」中的詳細說明。）
- 四、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否會對自己的家族的情感認同（比如：對家庭的歸屬感、認為家庭可提供自我向外探索與發展的精神支持）的程度顯著高於對照組？
- 五、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否會對自己家族中的價值觀的認同（比如：想在未來繼續傳承家庭帶給自己的正向影響、想要珍惜家族中的長輩的想法與智慧）的程度顯著高於對照組？（註：雖然本研究並非認為此實作專題會讓學生更願意盲目跟隨家族中或許已不合時代潮流的舊式價值觀，但卻欲檢驗此實作專題經驗是否會讓他們更珍惜家族所帶給他們、而他們認為是正確的價值觀。）

以上五項假設，分別從(1)家族認識、(2)個人與家族的關聯性覺察、(3)同理與體諒家族、(4)對家族的情感認同、(5)對家族的價值觀認同一一檢驗本實作專題可能帶來的介入效果。除了家族認同本身，本研究也欲檢驗此專題是否具有外溢（spillover effect）至其他自我認同層面的效果。因此亦測量以下其他面向的自我認同。

層次二、家族認同實作專題的「近端外溢結果變項」：

- 六、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其個人認同（比如：對自己未來的理想與抱負的掌握程度）會顯著高於對照組？
- 七、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其社會認同（比如：對如何恰當地與他人互動的明瞭程度）會顯著高於對照組？
- 八、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其關係認同（比如：對與親近的好友分享重要經驗的接受程度）會顯著高於對照組？
- 九、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其形象認同（比如：對自己的工作表現的接受程度）會顯著高於對照組？

雖然僅以一個學期的課程，便期待體驗過此家族認同實作專題的學生可外溢至其心理健康似乎陳義過高，但既然如上節「研究動機與目的」所言，促進心理健康是本課程設計的終極目標，因此也還是將以下的正向與負向的心理健康指標納入了本研究的假設檢驗中：

層次三、家族認同實作專題的「遠端外溢結果變項」：

- 十、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其於各正向心理健康指標（包括：復原力、生活滿意度）會顯著高於對照組？
- 十一、在控制了介入組與對照組在學期初的狀況後，完成了本家族認同實作專題的介入組是否其於各負向心理健康指標（包括三種內化性問題：憂鬱、焦慮、人際敏感度，以及一種外化性問題：敵意）會顯著低於對照組？

本研究除了檢驗介入組學生在家族認同實作專題完成後的近端改變（proximal change；亦即各項與家族相關的變項）、近端外溢改變（proximal spillover change；亦即其他層面的自我認同）、甚至遠端改變（distal spillover change；亦即在心理健康指標上的正向增益與負向降低）之外，也欲檢驗整學期的各項課程設計到底是否帶給學生新的與正向的體驗。

這些細項的課程設計，看似枝微末節，但秉持著近年來國內外學者皆認為自我認同並非一蹴可及，而是嵌入於生活中的各種零散細碎的嘗試、抉擇與經歷，最終形成個體自我認定與自我價值感（Eriksson et al., 2020; McLean et al., 2020；雷庚玲，1999），因此本研究亦欲瞭解介入組的大學生對這些細項的課程設計的評估。而且，以這些細項的課程設計，按部就班地訓練學生的溝通技能、倫理敏感度、分工默契等也符合現代認同理論強調的「成功的探索需有計畫性」（Côté, 2015），此部份亦將在下節「文獻探討」中詳細說明。

此外，為了能讓課堂中有充裕的時間進行本實作專題的各項訓練與討論，青少年心理學的內容知識傳授並非用傳統的課堂教學，而是以「觀看預錄影片→填寫線上表單發問→授課教師在課堂現場講解」的「翻轉教學」模式進行，因此本研究的另一個問題為：在修課學生眼中，以此翻轉型式傳授青少年心理學內容知識的效果如何。

3. 文獻探討 (Literature Review)

憂鬱、焦慮、自殺意念等內化性心理問題已經變成了臺灣的大學校園中的常態。不只在臺大，全國各大學的輔導中心幾乎都面臨介入能量不足的窘境。筆者在近幾年的導生聚會或與修課學生交談時，數次發現外表看似青春洋溢的臺大學生正在吃抗憂鬱藥物。當我們誠實勇敢地去掀開大學校園內的真實狀況，其實就是在校園中隨便去問一個學生，不是他自己正在吃抗焦慮、憂鬱或安眠藥物，就是他有認識的同學正在吃此類藥物。——這些正處於成年萌發期（Emerging Adulthood; Arnett, 2012）、或青少年後期的大孩子的內化性問題是真實的、是誠懇的、是持續的。在這樣的校園氛圍下，筆者身為心理系的教員，不禁開始懷疑自己，難道還要在青少年心理學這門通識課程裡，繼續維持過去二十多年的教學方式，要求學生進行分組研究專題、並以訓練邏輯思維、研究設計、假設檢定、質化或量化分析為課堂專題實作的主要目標？——大學生若無法調節挫折與壓力、若沒有策略主動舒緩自己的負向情緒，困在憂鬱沮喪中找不到出路，他們又如何能深度思考與學習，並揮灑人生？除了繼續旁觀學校數度加聘臨床與諮商心理師，及半夜 12 點剛剛上線的輔導中心諮商預約秒殺搶空，是否可暫時跳開介入面（intervention），而從預防面（prevention）思考這一代大學生的心理問題來自何處，並從通識課程中幫助學生。

既然要從預防面著手，當然要找出大學生心理問題與壓力的來源的大方向。而直觀的聯想，當然以學業壓力為首。然為何臺灣的大學入學錄取率已接近 95%，很多學生卻仍跳不出「覺得自己不夠好」的漩渦？以下筆者先試圖從網路世代青少年所面臨的社會比較說明這個現象，再說明為何要從「家族認同」切入，期望可在青少年心中植下自我認同與尊重自我獨特性的種子，並期望這顆種子在本課程結束後，仍可繼續幫助大學生建立自我連貫感（sense of coherence；Krok, 2015）與自我生命意義的實存感（presence of meaning of life；Dweck, 2017），找回或增進心理健康。

一、「社會比較」是青少年刻劃自我的重要一環

「社會比較」是進入青少年期之後個體自我概念發展的重要途徑。大約從小學階段兒童便開始懂得進行社會比較（Harter, 2012），然國小學童的社會比較行為多是只為了跟上團體常規。青少年因夾雜了「自我認定 相對於 角色混淆」（identity vs. role confusion）的發展危機（Erikson, 1950），與他人進行「社會比較」的動機不但變本加厲，且伴隨自我價值評估的成份，不免情緒隨之起伏，且還私藏著「不願意讓同儕知道自己在偷偷進行比較」的心態，免得讓別人覺得自己不夠「酷」。此時，利用網路社群窺探別人的現況（lurking：潛伏活動，俗稱「網路潛水」），自然成為網路世代青少年社會比較的日常（Fardouly & Vartanian, 2015）。

在沒有網路社群的時代，青少年很難獲得社會比較的資訊，一來他可能早就跟自己的幼兒園同學、國小同學、營隊友伴...等失去聯絡，二來即使仍有聯絡，也不可能隨時知道對方的動態。現今的青少年，即使完全不熱衷藉由網路交新朋友，也會把人生中所有曾經有過交集的同儕保留，成為社交網頁中的朋友。於是，哪個以前的同學光鮮亮麗地公告最近的榮譽、哪個以前的朋友群這次聚會沒邀請他，哪個朋友獲得了打工、學業、愛情的新成就，...只要打開社群網頁（甚至不用自己主動打開，手機或筆電都可設定為即時響鈴通知），這些可供社會比較的資訊，便充斥著現代青少年每天的生活。

當網上的社會比較成為青少年的日常，難保不會影響其情緒（Samra, Warburton, & Collins, 2022）與自我概念（Underwood & Ehrenreich, 2017）；但更糟的是，這些網路訊息往往讓他們更害怕沒有跟上同儕的現況（fear of missing out; Przybylski et al., 2013），因此想要更積極地在社群中潛水、瞭解網友的最新動態，如此便在社會比較與低落的情緒、受傷的自我概念中不斷惡性循環。這樣的日常，哪會是不在網路與社群媒體中長大的上一代能體會的日常壓力與挫折？

此外，社會比較在越是同質性高的同儕群體中越容易發生，因為他們越會是青少年自我評估更精準的參考點。而現今網路的運算機制日新月異，青少年也越發可因先前的網路社群行為，而有更

高比率看到與其價值觀、興趣、生活圈重疊的同儕發文，不但同溫層（echo chamber）越來越厚，青少年也常只看得到與自己信念類似、關注類似、成績類似...的同儕訊息，其社會比較行為也在無形中更為頻繁，並帶動更加有效的自我評估，再加上華人自幼便被教養成要「向上比較」（Zhang & Yan, 2024）以求百尺竿頭、更進一步（雷庚玲等，2022），也更易讓社會比較成為挫折與壓力的來源。近年來的實徵研究已發現青少年透過網路社群媒體進行的社會比較與尋求肯定（assurance seeking）與憂鬱之間的顯著關聯（Nesi & Prinstein, 2015）。

綜合上述，本研究設定屬於網路原住民的青少年，大都會因網路社群活動而有頻繁到甚至不自覺的社會比較活動，當這種「總是被提醒自己不夠好」的訊息充斥於身邊時，青少年在構築自我認定與自我尊重的過程中，自然也比之前的世代更複雜也更辛苦。

二、「自我認定」是青少年期重要的發展任務

邁入青少年期的個體，伴隨著形式運思認知能力的發展，第一次有能力跳出各種過去由家人、老師、同儕所標貼出的自我形象，重新審視自己到底是什麼樣的一個人？將要走向何處去？並以自己的方式闡釋自我價值（雷庚玲，1999；Peterson, Marcia, & Carpendale, 2004）。而即使升學制度不斷鬆綁，許多臺灣的學生也仍是延遲到上了大學、解除了升學考試的壓力之後，才第一次有機會真正開始自我探索並認識自己。換言之，雖然自我認定的發展危機並非開始與結束在青少年（Eriksson et al., 2020），但界定自我的議題，對即使已近入青少年晚期或成年萌發期的臺灣的大學生來說，仍是最為凸顯的發展要務。

現今對於青少年自我認定發展的看法，多將其視為緩慢、累進的演化過程，生活中看似瑣碎的點滴（Duriez et al., 2012），經過不斷修正（McLean et al., 2020）都是最終促成青少年認清自己，找到自我認定的重要元素。而且，由 Marcia（1966）所提出的自我認定各項狀態（Status）的發展趨勢是在整個生命週期中不斷變化，不一定遵循特定的發展階序（Côté, 2009；Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010）。一個健康的自我認定的發展，也並非完全取決於認同的正向性或長期堅持在特定的狀態：擁有強烈、堅定、或長期保持以同一視角看待自己的自我認同，倒不如如有彈性的、有適應性的、並以開放的心胸接納社群、人際關係、或人生志業選擇的改變（Adams, Gulotta, & Montemayor, 1992）。

此外，雖然彈性與開放比正向與穩定更重要，然青少年要發展出具適應性的自我認同狀態，也並非跟著人生機運隨波逐流便可達成，而是需要長期的自律（self-discipline）與計畫（planning），才能在生活體驗中逐步找到界定自我的獨特方向（Côté, 2015）。

自我認定包含諸多層面已如本報告第一節所述。過去對於臺灣大學生自我認同的研究，多集中於討論自我認同中的「個人認同」、「社會認同」、「關係認同」、「形象認同」等面向（陳坤虎等人，2005；陳坤虎等人，2011；Chen et al., 2007；Chen et al., 2013；陳依蘭、陳坤虎，2011 引自曾筱淨、陳坤虎，2024）。「個人認同」（personal identity）是個體經由獨特、真實的自我經驗形塑，反映個人的價值體系、生涯目標、自我瞭解等；「社會認同」（public identity）是個體與環境互動後形塑成的自我認定，與個體公眾的自我意識及個人的社會角色有關，如個人名譽、受歡迎程度等；「關係認同」（relational identity）是個體對於自身在親近關係中的看法，由個體與他人建立之互動關係形成，反映個體認定自己與他人情感連結的能力，如是否能了解親近關係對象的感受與想法、對親近關係對象的付出程度等；「形象認同」（image identity）由個體表面上具體擁有的特殊屬性形成，包括對個人擁有的條件、能力及成就表現的自我認定。

針對臺灣青少年在上述四個自我認同層面的研究，大多著眼於它們在青少年不同階段的差異。比如：陳坤虎等人（2005）發現，國中生與高中生比大學生更重視社會認同與形象認同，而大學生更重視個人認同。但大學生對此三種層面的同一感與連續感（統稱為「認同確定性」）皆高於國中生

與高中生；如此也顯示比起國、高中生，大學生較在意的、或是較具優勢的都是個人本身的內在成長，而非在乎較浮面的公眾形象或個人條件。此外，這三種層面的認同在青少年的不同時期，對憂鬱情緒的預測力也各有消長。Chen et al. (2013) 的研究發現在國中階段，對個人、社會、形象認同確定性的低落、以及對社會、形象認同的重視程度，皆可顯著預測憂鬱症狀。到了高中，對這三種認同的確定性的低落，以及對社會認同的重視程度可顯著預測憂鬱症狀。而在大學時期，僅對個人認同的確定性的低落可顯著預測較高的憂鬱症狀。此研究也再次顯示較屬於心理層面的「個人認同」對青少年後期與成年萌發期的適應益發重要。

而莊惠宇 (2015, 引自曾筱淨、陳坤虎, 2024) 的研究發現，關係認同對於大學生的重要程度，並不亞於個人認同，且對於關係認同確定性的感知，也與多項心理適應指標呈中度顯著關聯。這些發現也顯示了關係認同的心理需求對臺灣大學生也如個人認同，是重要的發展議題。

三、敘說認定與「家族認同」

家族認同為多面向的自我認同中的一環 (Baldwin et al., 2018)。個體對其家族不止因具有歸屬感進而產生團體認同 (group identity)；長期做為家庭中的成員，個體也會在成長過程中不斷與其他家庭成員互動，且與每位家族成員的人生背景不斷交織，而逐漸形成獨特的自我認同 (Scabini, & Manzi, 2011)。

近年來，敘說認定 (narrative identity) 的研究派典，已漸趨成熟。除了從文化人類學、社會學的角度說明敘說者將人生故事置於歷史背景下所給出的文化所塑造的生命意義，每個人生故事經過編碼與系統性整理後，也呈現個體對苦難、人際關係、成就、生死、及家庭互動.....等主題而流露的自我認定 (McAdams, 2021)。McAdams (2019) 認為，敘說認定是指人們如何將自身的人生經歷編織成一個連貫的故事，這個故事不再只是個體直面表現出的性格特質或經歷過的情境，而是個體如何理解自身經驗、並賦予意義。在建構敘說認同的時候，個體所扮演的角色並非一成不變，也非一定遵循特定的發展順序，然依時間序列來看，個體通常會先扮演一位展現自我特性 (dispositional trait) 的演員 (a social actor)；接著會是一位與環境產生特定互動 (characteristic adaptations)、塑造自己未來的有主見的行動者 (a motivated agent)；後又轉變成一位透過敘說認定而撰寫自傳記憶的作者 (an autobiographical author)。意即先在既定環境脈絡中扮演好自己的社會角色；而後成為有計劃、並欲一一實現自我的行動者；然後漸漸成為一位透過敘說將自己的人生整合、回顧和反思的作者。換言之，透過敘說自己的人生成為一個有連貫性的故事，也可以成為一種理解與建構獨特的自我的方式。

發展心理學者 Robyn Fivush 則是以家庭故事 (family stories)、家庭敘說 (family narratives)、自傳式自我 (autobiographical self) 的角度，研究幼兒與家長之間是以什麼樣的親子對話方式，造就了個體對個人與家庭經驗的敘說，而個體又是如何從這些敘說中逐漸建立自我的連貫性與人生意義感進而成為理解自己、他人、及整個人際世界的基礎 (Fivush, 2019)。Fivush 的團隊 (Merrill, Booker, & Fivush, 2019) 也把觸角擴及青少年，探討青少年與其父母兩代間的故事敘說 (包括各種自豪、犯錯、人生關鍵的敘說)，不但是兩代間人生經驗的傳承，提供青少年對父母更深的理解，有助深化親子關係，也給了青少年審視自己，反省、頓悟的契機。

結合上述個體會經由與其他家庭成員的互動及生命故事的交織而建立家族認同 (Scabini, & Manzi, 2011)、以及從敘說中對人生經驗賦予意義 (McAdams, 2019)、從親子對話中建立自傳式記憶 (Fivush, 2019) 等三個角度，若青少年有機會自主提問與聆聽一位較有年紀的家族長輩完整敘說他的人生故事，不但可從中瞭解長輩在人生中做為演員、行動者、作者的轉換，而能對長輩的成長背景有更深刻的認識、瞭解、與體諒；在聆聽的過程中，青少年也會擷取到自己做為家族一份子中的演員與行動者的角色，進而透過反思而瞭解家族之於自己的意義；甚至也有機會讓自己站在家族

歷史脈絡的時間點上，關注長輩的過往經驗、傷痛、榮耀、人際關係、教養模式...等等對後輩的影響。並期望透過這種反省的連鎖模式，讓青少年有機會從聆聽者轉換成自己人生的「作者」，反思自我在其他層面的認同。

以上文獻探討，先以網路社會比較切入，導出現代青少年「總是被提醒自己不夠好」的生活日常，以致在構築自我認同的過程中比之前的世代更辛苦。再從過往以臺灣青少年為研究對象的發現，說明四種自我認同面向（個人、社會、關係、形象）在青少年期的發展趨勢及與心理健康的關聯；這四個認同面向，也將在本研究中被設定為家族認同實作專題的「近端外溢結果變項」加以測量，以瞭解本課程的實作專題是否具有類化至其他認同層面的生態效度。最後再從個體是透過家族歸屬感及與家族成員的互動兩個管道，建立家族認同與自我認同；個體會透過敘說認同建立自我意識；以及家庭內親子（或祖孫）之間的互動敘說與個體建立自我認同之間的關聯等三個角度，說明本課程為何將訪談家族祖輩的活動嵌入課程中成為實作專題，期盼能促進青少年藉著祖孫對話而瞭解自己的成長脈絡、洞悉自己與家庭在發展生態系統（Bronfenbrenner, 1986）中的時間系統（chronosystem）中的位置與意義，也或能幫助他們從瞭解自我生命中已然存在的伏筆進而提昇家族認同，並藉此增益其他自我認同的層面，並提昇心理健康。

此外，本課程也根據過往學者多認為「認同的發展過程為零散細碎的生活點滴所累積」（雷庚玲，1999；Duriez et al., 2012），要求同學在設計實作專題的訪綱時應以祖輩成長過程中的庶民日常為話題。再者，本著認同的意義為彈性與開放，而非執著於僵化與固定的方向，但自律與計畫仍是在探索過程中不可或缺的要素（Côté, 2015），本研究亦在課程前半學期有計畫地訓練學生的訪談溝通技能、訪談倫理、訪綱規劃、建立分工默契...等，使本課程對家族的探索也是有計畫、有紀律的方式紮實準備，俾便讓同學們能體認到嚴謹的規劃與準備對探索本身的重要性，以期他們能透過這個專題活動，反思到可推移至未來其他探索行動的理想模式。

4. 教學設計與規劃(Teaching Planning)

在一門總共才十六週、每週三小時的通識課程中，想要在前半學期先授予學生各種必要的訓練，再於下半學期嵌入包含田野研究的分組實作專題，並讓各組繳交書面報告與進行課堂口頭報告，還需顧及「青少年心理學」課程原本的內容知識可紮實傳授，讓只是來修通識課的學生願意配合如此多樣且複雜又吃重的課程任務看似痴人說夢。然本教學實踐研究計畫，在精密的課程設計下，確實期待落實這樣的理想。以下分別以「傳授內容知識」、「家族認同實作專題」兩個部分，說明本課程的教學設計與規劃。

第一部份：傳授內容知識

感謝台大共教中心，於 109-1 學期，全程到班錄影本課程的課堂講授內容，並陸續完成剪接、製作標題、上字幕（已由本人親自校對完成）等後製工作，於 2022 年初被「台灣通識網」納入，正式在 Youtube 上線 <https://reurl.cc/axDD04>。因此自 111-1 學期起，本課程即採用翻轉教學的作法：(1) 上一週的課程結束後，學生可由臺灣大學課程網路平台 NTU Cool 下載下一週的課程影片與課程大綱，並須於課前即完成觀影。→ (2) 觀影完後，可至課程網站下載提問表單，填寫對於當週課程內容的疑問。→ (3) 當週實體上課的第一小時，老師會針對提問表單中的問題一一詳細講解，甚至包括其他相關知識背景、補充教材，並當場詢問是否還有其他問題。最後再預告下週教學影片的主題與簡介觀影時需特別留意的重點。→ (4) 實體上課第二、三小時則為分組實作專題的討論課，留待以下第二部份說明詳細內容。

臺灣通識網已照各章與各節的小主題剪成段落，每部影片時長約 10 到 20 分鐘，影片進度緊

湊。學生可依自己對各主題的吸收狀況分段學習，也可自行用較快速度觀影以節省時間、或倒轉重聽以便更加熟悉或深入理解。表一以課程網頁內所呈現的特定一週的網路資源的截圖為例，說明學生如何上網學習。

表一：臺大 NTU Cool 課程平台 113-1 青少年心理學課程網頁的「課程內容」中第九週的網頁截圖（藍色字體為分項說明）

▼ Week 9 (Ch. 4: pps. 132-137, 144-145)	該週教科書指定閱讀頁碼
青少年的自我瞭解、自我認定	該週課程標題
51. 為什麼「自我」對青少年來說是重要的議題？	該週需於課前完成觀影的教學影片網路連結
52. 青少年的自我了解 (3-1)：抽象、分化、矛盾、波動	
53. 青少年的自我了解 (3-2)：Real Self vs Ideal Self; True Self vs False Self	
54. 青少年的自我了解 (3-3)：“Self Consciousness” vs “Unconscious Self”	
55. 艾瑞克森的生平與其對青少年期自我的論述	
56. 艾瑞克森理論的貢獻與缺失	提供學生下載的該週課程大綱pdf檔
Wk_09_Outline2024_SelfUnderstanding&Identity.pdf	
我有話要說~113-1第九週	完成觀影後的提問表單網頁連結

由於近年來校方把一學期的週數縮短為 16 週，所以一學期最多只有 13 週真正上課的時間（期中考、期末考、「口頭報告嘉年華」便佔據三週），另還可能因為國定假日、全校運動會等原因停課。為了讓同學們上到最想要上到的課程內容，所以近年來都會於開學前公布問卷連結，請有興趣修課的同學上網勾選最想學到的主題，授課教師除了排定最基礎的理論與方法學的介紹之外，便依此調查結果排定每週課程主題。其他無法放入正式課程的內容，則提供錄影連結，讓同學們可自行上網學習。113-1 的課程進度如表二。雖然每週觀影時間遠少於每週正式上課三小時的時間，但因這些影片都經過剪輯，知識密度很高，若在實際課堂中進行，大約也是三堂課甚至更多的份量。

表二：113-1 學期「青少年心理學」翻轉教學各週主題與每週觀影時間

週數	上課日期		課前觀影時間	影片號碼	上課主題
1	2024/9/6		約1小時15分鐘	1 ~ 6	何謂青少年？要如何研究青少年？
2	2024/9/13		約1小時34分鐘	7 ~ 13	研究設計與研究倫理；青少年概念發展史
3	2024/9/20		約1小時27分鐘	96 ~100	學習動機與拖延閒混
4	2024/9/27		約1小時12分鐘	14 ~ 17	發展心理學的哲學基礎；發展階段論：S. Freud
5	2024/10/4		約1小時34分鐘	18 ~ 23	發展階段論：E. Erikson; J. Piaget
6	2024/10/11		約1小時41分鐘	24 ~ 31	發展連續論：B. F. Skinner; J. B. Watson; A. Bandura 發展的個體情境互動論：L. Vygotsky; U. Bronfenbrenner
7	2024/10/18		約1小時35分鐘	32 ~ 34; 39 ~ 43	個體情境互動論：Evolutionary developmental psychology；青少年期的神經與腦部發展；青少年期的認知發展：J. Piaget
8	2024/10/25	期中考	0	na	總共範圍：10小時21分鐘
9	2024/11/1		約1小時26分鐘	51 ~ 56	青少年的自我瞭解、自我認定
10	2024/11/8		約1小時30分鐘	57 ~ 60; 62 ~ 66	近期對青少年自我認定的看法； 青少年的性格發展：五大人格、自我概念、自尊、氣質
11	2024/11/15	臺大校慶停課	0	na	13週影片提早公佈
12	2024/11/22	全校運動會停課	0	na	14週影片提早公佈
13	2024/11/29		約2小時16分鐘	68 ~76	家對青少年的意義；親職風格：D. Baumrind; R. Chao； 親子依戀關係：J. Bowlby
14	2024/12/6		約2小時4分鐘 約1小時1分鐘	79 ~ 86 110	青少年與同儕：人緣、攻擊行為；如何幫助被同儕拒絕的孩子 情感疾患與自殺
15	2024/12/13	分組報告嘉年華	0	na	若組別太多，會提早上課
16	2024/12/20	期末考	0	na	總共範圍：8小時19分鐘

第二部份：「家族認同實作專題」

在以預錄影片及翻轉教學妥善安排好內容知識的傳授後，家族認同的實作專題始得成功嵌入本課程進度中。本課程以開學前問卷表單說明本專題實作的目標與進行方式

(<https://forms.gle/5HNviZPbtdSkphdL7>)，在 113-1 學期共分為 13 組，每組 5~6 人。表三列出每週三小時的上課內容（包括：第一小時的課程內容知識講解；第二、三小時的專題實作課的細項教學目標與課程設計）。各組在每週上課前都可從課程網頁下載當週的「全組學習單」（前幾週也另包括「個人學習單」）其中列出了需要在這兩節完成的實作或討論任務。每週的活動，都估計約可在 1.5 小時之內結束，並留半小時請同學們完成全組與個人的學習單，並須限期上傳至課程網頁（例如：週五上課的學習單的最後繳交期限為兩天後週日上午 8:00），如此學生除了觀影才不會再花更多時間於課後。

表三：家族認同實作專題每週進度列表

週次	日期	分組專題活動每週任務說明
		★每週第二、三堂課為分組討論課。 ★以下綠字為需繳交會議紀錄的週次，參考格式請自 NTU Cool 下載 ★以下藍字為需繳交個人作業的週次 會議紀錄由值班紀錄同學完成、個人反思作業請各自完成。會議紀錄與個人作業請盡量在課堂中完成，繳交時限為週日早上 8:00。
1	9/6 2024	1. 本週第一小時：課程說明 2. 第二、三小時：本週觀影前討論→現場觀影→本週觀影後討論。 3. 本週無分組活動。 4. 已選上或欲加簽的同學請繳交個人作業一（開學前問卷Google表單個別提交）：請確實瞭解本課程的負擔與分組報告的願景（家族認同：Family Identity），並調查家中是否有祖輩可接受訪問
2	9/13 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時：分組報告製作理念說明～以「我的地震書」為例（ppt可至課程網頁下載） 3. 18:00, Sat, 9/14/24: 網路加選最後期限 4. 08:00, Mon, 9/16/24: 網路退選最後期限 5. 個人作業一（可不斷更新，最後繳交期限為12:00, Mon, 9/16/24): 提交開學前問卷最後版本 6. 22:00, Thu, 9/19/24: 分組名單公布
3	9/20 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時：分組成軍～建立網路社群、組內自我介紹、確定組長（掌控討論效率）、訂定每週記錄輪值表、助教再次確認各組可提供的訪談對象、完成分組作業一 3. 分組報告作業一：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載（輪值同學請在9/22週日早上8:00前上傳至NTU Cool討論區貴組版面）
4	9/27 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 練習如何聆聽～「畫自己所住過的家」活動→團體分享 b. 確認兩位訪談對象、背景資料（如：居住縣市、使用語...等，見團體學習單）→大家提出好奇的庶民生活面向 c. 初步訂定出訪時間規劃（如：出發、到達時間，訪問時間，預估交通時間...） d. 調查組員可共同出訪的日期與時段；並就個人理想中的訪談主題交換意見 e. 完成分組作業二、個人作業二 3. 個人作業二：「無打斷的敘說」與「練習放空聆聽」活動的自我反思 4. 分組報告作業二：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載
5	10/4 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 助教介紹逐字稿撰寫軟體，請各組下載試用，並確認訪談當天至少有一台手機負責錄音、另一台手機負責以軟體當場翻譯逐字稿 b. 練習如何提問（什麼是WH-questions?）～「畫自己的鄰里」活動→團體分享 c. 討論訪談主題與結構（請思考top-down或bottom-up提問方式之優缺點，組內可嘗試透過角色扮演體驗之後決定） d. 製作全組出訪交通細節（出發與回程到家的時間及所有交通工具） e. 製作出訪預算書（北北基之外的縣市的交通補助從台北車站算起） f. 受訪家庭初步聯絡、確認訪談時間、訪談地點、參與組員（若無法參與請寫原因） g. 完成分組作業三、個人作業三 3. 個人作業三：「好問題與白問題如何影響自我揭露」與「練習提問」的自我反思 4. 分組報告作業三：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載
6	10/11 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 組員透過受訪者的孫輩瞭解受訪者詳細背景 b. 討論訪談目標與理念、設計訪談主軸與大綱、達成訪談主軸的同組共識→詳列訪談問題 c. 孫輩報告初步聯絡狀況及長輩有空受訪的時間；再次確認長輩健康狀況、表達力、聽力 d. 再次確認錄音及逐字稿軟體操作順暢 e. 共同設計邀請卡（知情同意書）說明訪談目的、倫理原則（隨時可退出、隱私權保護等）：請參考學習單上的範本 f. 需辦理旅平險的各組請藉學習單上繳個人資料 g. 團購伴手禮請依學習單上的選項登記 h. 完成分組作業四、個人作業四 3. 個人作業四：「我個人最想與兩位長輩挑起的話題是...原因是...」的自我反思 4. 分組報告作業四：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載

7	10/18 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 如何建立投契(rapport)? b. 訪談現場分工:錄音、紀錄、破冰負責人、知情同意負責人、時間調配者、主問者..... c. 訪談後初步分工：逐字稿每人皆須參與、撰寫主筆群與整合負責人、分節整合者、小小工讀生 d. 請寫出破冰前三句，以及訪談起頭帶入主題前五句 e. 繼續討論訪談主題、大綱、細節（訪談草稿） f. 再次確認各次訪談的交通路線、費用（收據取得？）、參與人數 g. 長輩伴手禮發放 h. 完成分組作業五 3. 分組報告作業五：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載 請將訪談草稿第一版、設計好的邀請卡（包括美工設計與文字貼在會議紀錄中）
8	10/25 2024	期中考。考試結束後為分組自由討論時段（自由參加；老師、助教現場值班；不必繳交作業）
9	11/1 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 繼續調整訪談內容及訪談分工 b. 角色扮演如何與長輩建立投契(rapport)並口頭說明倫理原則（隨時可退出、隱私權保護） c. 期中考後按各組與長輩所約時間進行正式訪談（訪談時間一定等前述每週的課堂活動與團體作業都繳齊並獲老師與助教回饋後才能進行。理想訪談時間是在10/25期中考之後，並請盡量把第二次訪談訂在11/17週日之前） d. 完成分組作業六（請在學習單中逐條勾選各項準備細節是否完成） 3. 分組報告作業六：團體繳交會議紀錄，格式請從課程網頁下載 a. 團體繳交訪談大綱草稿第二版 b. 完成訪談一位長輩之後請馬上開始分工謄寫逐字稿，並即時開檢討會議。逐字稿與檢討會議記錄請隨時繳交 （註：根據過去經驗，完整的逐字稿確實有助於期末報告的深度，因此每篇逐字稿老師都會幫大家完整看過。請在訪談結束十天之內繳交，若需延遲繳交請先與助教商量期限。逐字稿請確實校對，若僅敷衍應付、錯字太多或意義不明會被退件。）
10	11/8 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 繼續調整訪談內容及訪談分工 b. 完成分組作業七 3. 分組報告作業七：學習單內容為書面報告格式、內容與架構的寫作指引。本週作業沒有特定格式，可自行說明還需要教學團隊的協助事項 a. 團體繳交訪談大綱草稿第三版（若有需要） b. 完成訪談一位長輩之後請馬上開始分工謄寫逐字稿，並即時開檢討會議。逐字稿與檢討會議記錄請隨時上傳繳交
11	11/15 2024	校慶停課 完成訪談一位長輩之後請馬上開始分工謄寫逐字稿，並即時開檢討會議。逐字稿與檢討會議記錄請隨時上傳繳交
12	11/22 2024	全校運動會停課 完成訪談一位長輩之後請馬上開始分工謄寫逐字稿，並即時開檢討會議。逐字稿與檢討會議記錄請隨時上傳繳交
13	11/29 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 第二、三小時： a. 一起撰寫期末報告。可自行決定是否交作業，老師看過後若有任何建議或回答，將公布給全班，但不會針對特定組別給建議。 b. 請務必在本週完成訪談逐字稿整理，以做為各組送給長輩的禮物 （本日晚上24:00開始即為「老師助教放生日」。未來一週不再給任何組別個別建議或回饋，完全由各組自行完成期末分組書面報告） 本週沒有作業要求，交了會收到公佈給全班的回饋、不會收到個別回饋
14	12/6 2024	1. 本週第一小時：本週觀影後討論→下週觀影前討論 2. 本日最遲3:30 pm請繳交分組書面報告紙本至講台（書面報告電子檔請於本日23:59之前上傳各組討論區） 3. 分組活動：一起準備下週的十分鐘口頭報告ppt
15	12/13 2024	口頭報告嘉年華
16	12/20 2024	Final Examination 口頭報告結束兩週之內，請每組交一份組內期末檢討報告，請每位同學以google表單上傳組內貢獻投票）

本實作專題共包括十三個課程設計的細項，以下一一說明每項設計的內容、執行的動機與目標：

一、「畫自己的家：自述與練習聆聽」

本活動的目標有三。一為讓學生從短暫的自我揭露中，淺嘗 McAdams (2019) 所謂「自我透過敘說認定成為自傳記憶的作者」的意義。二為讓學生在對自己的或同學的祖輩進行正式訪談前，先體驗做為被訪者，在外人面前揭露自身家中經歷的感受；以及當聆聽者全盤接收自己的口語敘述、不被打岔、不被提問、不被質疑、不被批判、只被支持時的感受。三為讓學生在同一活動中進行角色轉換，練習做一個願意仔細接收對方故事的聆聽者，且抑制自己想要針對對方的話語進行批判、聯想、延展的衝動時的自我評估與感受。畢竟，大學生在學術象牙塔中的訓練，往往被要求要有批判與創新的精神，使其思考習慣往往會忘記聚焦於被訪者。課堂實作方式可見

<https://reurl.cc/IYnWAQ>

活動結束後再由老師介紹本活動的心理學理論基礎，以及訓練溝通技能的意義。其中包括自傳式記憶 (autobiographical memory; Nelson & Fivush, 2004)、日常家庭追憶 (everyday family reminiscing; Fivush, 2008)、「敘說心理學」(narrative psychology; Murray, 2003)、「敘說自我認同」(narrative identity; McAdams, 2021) 等概念與自我實存感的發展的關聯。並簡介「案主中心治療」(client-centered therapy; Roger, 1951) 與「存在主義及現象學派心理治療」(existential-

phenomenological therapy; Adams, 2019) 等心理治療的理論 (註：這兩個取向在表一所列第九週的課程錄影的影片號碼#53 中也會再次介紹)，以說明尊重個案本身的視野的重要性。

二、「畫自己的社區：自述與練習提問」

本活動的目標有三。一為讓學生淺嘗敘說認定 (e.g., McAdams, 2019) 的過程，已如上段所述。二為讓學生體驗做為被訪者，在外人面前揭露成長過程中自身與外在環境連結的經驗時的感受；以及當自己的敘述會被恰當提問，亦即：僅被詢問與自己的敘說中所經歷的人、事、時、地、物等相關問題，卻不被批判、質疑時的感受。三為在同一活動中進行角色轉換，改為練習在敘說者的停頓間，恰當提出與該敘述相關的 Wh-Question 的提問，卻不做任何聯想、批判、質疑、或將焦點反轉成自身經驗 (Williams, 2023)。畢竟，大學生仍處於青少年後期，往往仍有「自我中心」(egocentrism; Elkind, 1967) 的社會認知模式，任何社會刺激都會先反轉成以自我的角度面對議題，卻常常不會接續對方的思緒，助其深入推展才剛剛起頭的敘說。課堂實作方式可見

<https://reurl.cc/x3em2e>

活動結束後再由老師介紹心理學中「角色取替」(perspective taking; Selman, 1980)、「同理」(empathy; Eisenberg & Strayer, 1987) 的概念，以及開放式提問 (Williams, 2023) 在心理治療中的重要性，及以這個活動訓練溝通技能的意義。

三、「製作邀請卡表示對長輩的尊重」

本活動的目標有二。一為讓學生領悟到對被訪談者的尊重並非僅靠虛無的口頭客氣即可，而是必須先介紹自己，言明訪談目標、訪談內容與方向、所需時間...等；亦言明將如何保護對方的隱私權、尊重任何中途停止受訪的需求...等。在提供受訪者足夠的訪談訊息後，最後才有權徵求對方同意受訪。換言之，製作邀請卡看似簡單，本課程甚至直接提供了具體的邀請卡範本，讓學生可以幾乎完全照抄，看似是個完全沒有任何挑戰性、「行禮如儀、照本宣科」的形式主義。然而，這段歷程的第二個目標，就是讓學生真實經歷一次此過程，實際體驗「知情同意」的內涵與精神，並期望他們在未來進入社會面對各種人際交流的場合時，都會具有對人本與人權的基本尊重。課堂實作方式可見 <https://reurl.cc/ko9eW3>

四、「練習講述知情同意」

本活動的目標有二。一為讓學生不但透過製作邀請卡而事先向受訪長輩提供知情同意的書面訊息，也透過在訪談前先熟練口頭說明知情同意相關內容，而讓同學們可更精準地掌握應該要如何尊重願意提供自身訊息的長輩。這樣的訓練，應也有助於培養同學們出了校門後如何應對較正式的人際交流場合。第二個目的，則是在討論課中先讓同學練習如何以清楚又輕鬆合適的語氣傳達知情同意內容，不但可獲得同組同學的回饋而調整自己的口氣、舉止、態度，也可順勢讓訪談者練習如何在訪談開始前與受訪者達成投契 (rapport)。課堂實作方式可參考上週撰寫的邀請卡中的內容

<https://reurl.cc/ko9eW3>

五、「練習破冰與建立投契」

本課程在每週的實作討論中，會請受訪者的孫輩逐週介紹他對祖輩的瞭解，如：年齡、教育程度、自幼居住地區、目前生活圈、家庭組成、職業、人生大事、應避免提及的話題...等等。破冰過程除了膚淺的寒暄之外，也會提醒組員利用事前獲知的祖輩個人資訊客製化地編排破冰與建立投契的台詞。雖然這樣的破冰方式很刻意，但如此也是提醒同學們在參訪時要時時考量長輩的興趣與關懷的事物，練習同理。課堂實作方式可見 <https://reurl.cc/oYmMbD>

六、「設計訪綱」

在學期初的前幾週確定了受訪對象、並逐步瞭解了將受訪的祖輩的成長背景與現況後，組內同學便會開始設計訪綱。訪問的主軸可依受訪祖輩的背景特性與組內的興趣自行決定，比如：祖輩幼年期是否經歷重男輕女的教養；曾面對的自然災害與遷徙；從庶民日常生活的細節瞭解當時的經濟環境與實際的生活樣態 (比如：當時的小朋友需要幫忙什麼樣的家務？有沒有零用錢？)；省籍情結與聯姻家庭下的成長過程...等。訪綱的設計需要有明顯的提問邏輯與結構，且要全組都熟悉此提問

結構，如此才不致於一旦長輩的回答與組員的想像不同，全組就不知怎麼繼續往下問了。全組也要決定提問順序是以主題編排或以成長時序編排，並需注意口語表達方式是否可以讓長輩聽得懂且容易回答，不要像在「口試」或「烤問」長輩。——此訓練涉及密度極高的組內討論與腦力激盪，也訓練個人與全組的口語表達、溝通、組織與計畫，更關乎不同意見之間的聆聽、磋商與妥協，亦包含口語邏輯、及同理心的訓練。

七、「修改訪綱」

各組所設計的訪綱大都無法一次到位，要不斷反思各組訪綱的主軸與細部提問的目的，也要設想所提出的系列問題祖輩是否聽得懂、且可引發祖輩的興趣而願意深入回答。所以訪綱的初稿都會附在每週繳交的會議記錄中，由助教、老師逐週修改，並在下次課堂中與各組當面討論。因為對祖輩年輕時經歷過的特殊歷史事件有興趣，有些組別甚至在修改訪綱時需要上網搜尋特定的臺灣歷史或地理背景（如：1958 年的 823 砲戰、1959 年的八七水災、1964 年的白河大地震），總之，修改訪綱對同學們來講是個如何客製化與祖輩的互動內容的過程（對教學團隊來說，也需客製化對每組的鷹架式回饋），讓同學們瞭解到與不同年齡、角色的人溝通交流，需要依對方的特定背景而調整內容與口氣，甚至預想若長輩因講古而產生負向情緒時應如何應對。

以上前半學期的實作專題活動雖然都僅在課堂中進行，但同學們經過逐週演練、逐週繳交分組會議記錄並得到教學團隊的鷹架式回饋後，通常會發現看似日常的祖孫對答與互動，背後卻堆疊著這麼多人際溝通的涵養。本課程設計原即建立在「自我認同是生活中的零散細碎經驗的累積」的理論基礎上（雷庚玲，1999；Duriez et al., 2012），「家族認同」雖為本課程的切入點，但自我認同其實是多層面的，因此也期望透過這些看似只是為了訪談祖輩能順利進行而在課堂上做的準備，固然零星細鎖，也會堆疊成這些修課學生的人生體驗，並助長他們在其他認同層面（尤其是與人際關係較有關聯的「社會認同」與「關係認同」層面）的適應性。

八、「實地訪問長輩」

前半學期除了需完成各項溝通技能與倫理訓練以及訪談內容規劃外，組員也需互相熟悉並建立分工默契，並在助教協助下完成其他訪談前的準備工作（如：遞送邀請卡並與祖輩確認訪談時地、安排交通工具並計算交通費用以利報帳、備齊伴手禮、熟悉錄音與逐字稿自動騰稿的電子軟體操作、辦妥外縣市出訪之保險事宜等）。以上所有的準備工作，都是為了能讓訪談順利進行，並且期望同學們都能從計畫與自律的經驗中（Côté, 2015），如願訪談到他們想要瞭解的祖輩的人生經歷的細節。

九、「訪談後開檢討會議」

每組都會拜訪兩位長輩進行訪談，無論兩次訪談中間的間隔是很短（比如：兩場訪談排在同一個週末）或很長（比如：為配合長輩有空的時間，兩場訪談間隔了兩個禮拜），每組都被要求一定要在訪談後儘快舉行檢討會議，並繳交檢討報告。制訂這項規定，是為了請組內在第一次訪談後可馬上確認分工默契及各項訪談細節是否需要調整，以便讓第二次的訪談更順利。第二次訪談後的檢討會議，則是期望同學們能從中有更多對此經驗的反省，亦有助於謄寫逐字稿與撰寫期末報告。

十、「校對逐字稿」

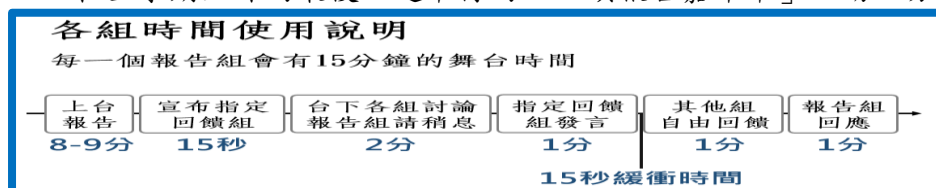
校對長達一個多小時至兩小時的訪談逐字稿，即使有逐字稿軟體的協助，仍非常耗時費力，若長輩以台語回答，更是辛苦。本學期開學時已經言明必須由全組分工完成，以免把壓力集中於個別同學身上。本課程要求確實完成逐字稿校對的原因，是可透過重複貼近口說文本而反覆思索與咀嚼祖輩的成長經歷。有一份完整的逐字稿，也有助於期末報告的撰寫深度，因此每篇逐字稿繳交後老師都會帮大家完整看過，草率交稿的甚至被退件要求重做，才能讓同學們更容易從中擷取與整合訪談內容，以完成最少三千字的期末書面報告。

十一、「撰寫書面報告」

期末書面報告的撰寫指引 (<https://reurl.cc/WOzmYy>) 要求全組以認識祖輩、反省自我的家族認同的角度出發，寫成一篇完整的報告。內容需以有結構的方式描繪訪談對象的早期經驗：可以用編年取向（幼年、兒童期、青少年前期、中期、後期）、或主題取向（如：親子、手足、同儕、學校、生涯探索、自我追尋、戀愛與婚姻...等）編排。並請全組討論：到底參與了這個實作專題，給了組員什麼樣的正負向意義、或沒有意義？每位組員的心得有何不同？此外，也要求提出從實際訪問祖輩幼年成長經驗的過程中所獲得的資訊與「青少年心理學」的課程內容及理論的關連性。此外，雖不強迫規定，但撰寫指引中亦提供了一些敘說認同、家庭故事、家庭敘說等領域的文獻，歡迎相關科系的同學在報告中納入更學術性的討論。

十二、「課堂口頭報告、聆聽別組對自己這組報告的回饋、聆聽別組的報告」

在全學期上課的最後一週舉行的「口頭報告嘉年華」活動，分成多個環節。見下圖：



各組除有九分鐘上台口頭報告的時間外，每組都一定會得到至少另一組給予的回饋，接著報告組還有上去反駁說明的機會。活動之前，除先公布當天時程安排 (<https://reurl.cc/gYNAjQ>)，也提供口頭報告的技巧說明及確切的評分標準 (<https://reurl.cc/ko9ebx>)。舉行口頭報告的目標，除了讓同學們可依循說明進行準備，以達到最好的現場報告效果，獲得上台報告的成功經驗，將來就較不會怯場，也鼓勵他們學會「去蕪存菁」的技能：如何能在有限的時間內有效傳達最重要的訊息。而回饋與反駁說明的設計，除了讓各組都能專心聽別組的分享，效法他山之石助長學習；反駁說明的機會也讓全班從互動中能有更多知識激盪的火花。

十三、「期末檢討報告」

口頭報告結束限時兩週內，請各組交一篇一頁左右的檢討報告。內容不拘，除了可自評口頭及書面報告的表現，亦可反省組內合作過程有哪些值得改進之處，假想如果有機會再做一次，會如何進行。——此設計在本課程中已行之多年，期望同學們除了為拿到通識或師培學分來修此門課之外，也有機會反思如何能在未來的集體協作機會中更有效率並達更佳成果。

5. 研究設計與執行方法(Research Methodology)

為了客觀評量在接觸本課程「家族認同實作專題」後，大學生在家族認識、家族認同、其他認同層面、正負向心理健康指標等是否有正向改變，本研究在正式通過倫理審查之後，邀請修此門課的學生於學期初專題實作活動剛開始時，及學期末學生完成本專題的期末報告後各測一次上述相關問卷，並比較兩個時間點間之差異。同時，本研究也納入對照組，以檢驗介入組在前、後測之間的改變，是否為課程介入本身的效果。

抵銷社會期許效果、重複受測效果、月暈效果的研究設計

本研究由計畫主持人兼任課教師執行此計畫，「球員兼裁判」的狀況難免不被學生察覺。且台大倫理中心在本研究案送審時，明確表明不允許網路問卷第一頁的知情同意書中隱瞞計畫主持人姓名，只列出「本研究由台大心理系社會情緒發展實驗室執行」。如此便對介入組的學生有極大的暗示性（如：「我要把期末後測的分數評得高一點，表明我有正向改變，是因為我的任課老師希望我有改變」或是「我認識這位任課老師，我對她印象不錯，那麼她教的課應該是會讓我有收穫吧！」）。為了防止「月暈效果」污染修課學生對各變項的後測回答，因此納入介入組、對照組之組間比較的實驗設計。

對照組參與者的來源，為計畫主持人在同一學期央求了五個班次「中文授課」（以免在英文授課

的班級招募到太多外籍生，以致與介入組的學生背景相差太大)、「非心理系、醫學系必帶班級」(因為心理系與醫學系學生願意參與心理學研究的人數比例通常偏多，造成與介入組的課堂中僅有少數這兩系學生有所差別)的普通心理學授課教師之允許，讓計畫主持人至其班次中，負責三小時「發展心理學」章節的講授。講授內容依照該課程所使用的普心教科書中發展心理學章節中的內容進行，但在提及青少年自我認同及認同層面的多樣性時，納入對「家族認同」概念的簡介。這樣操作的目的，是為了讓做為對照組招募來源的班級中的學生，也有機會認識計畫主持人、上過她的課、知道她研究發展心理學、且對青少年自我認同的研究領域有專業素養。

修習「青少年心理學」或修這五班普心課的同學，是否最終成為本研究的參與者，端視他們是否至「臺大心理系普心實驗網路平台」登記，並完整填寫學期初與學期末的兩波網路問卷來決定。而由於本計畫將實驗組與對照組的施測分成兩個不同的研究計畫分別送審倫理委員會，因此招募時介入組會在實驗登記平台上看到主題標明為「青少年對自我的看法與心理狀態～青少年心理學通識課程的效果」的研究介紹，而對照組的學生則被邀請參與主題標明為「青少年對自我的看法與心理狀態～普通心理學通識課程的效果」。意即，這兩組學生都同樣認識任課教師、同樣知道其所參與的研究是想要測量一門通識課程的教學效果，但卻不知道還有另一組受試者存在，也不會知道他們具有介入組或對照組的身份。換言之，本研究是將無法避免的月暈效果乾脆同時納入介入組與對照組，如此在進行組間比較時，便可相互抵銷社會期許、兩波重複填寫相同問卷的練習效果、以及月暈效果等混淆因子，而透過控制兩組的前測分數，來檢驗兩組的後測分數是否有顯著差異。

雖然最理想的對照組，應為由計畫主持人另開設一班「青少年心理學」課程，並且在該課程中(1)或是省略任何實作專題、(2)或是進行與「家族認同」不相干的實作專題。然本課程在臺大從1995年第一次開設以來，由同樣的任課老師年年開設已近30年，各種學生交流網站上都已描述過這門課的班級經營特色，若突然刪除專題實作的課程要求，勢必令學生起疑。而若學生可在兩種專題實作中進行選擇，恐怕也會造成有特定需求的學生才會選擇特定班次，無法避免介入組與對照組的樣本在本質上的差異。再者，如此設計，亦不合乎「介入研究不可獨厚實驗組」的倫理原則，但若在課程結束後對修習同樣名為「青少年心理學」課程的對照組學生進行補救教學，恐怕也沒有學生會在已經獲得這門課的通識學分後還繼續來參與補救教學。——本團隊在權衡教學人力資源、並對各種設立對照組的方案進行可行性評估後，才決定以上述方法招募對照組參與者。

此外，為了讓修青少年心理學這門課的學生在接觸「家族認同」議題之前，已經經歷了剛上大學的種種生活改變的衝擊，也有更成熟的態度面對自我認同的議題，以利於深入理解和參與這個實作專題，因此「青少年心理學」課程只准許大二或以上的同學註冊修課。反之，普心課程並沒有限制修課年級。為顧及修習普通心理學同一班次的所有同學都有相同的參與實驗的權利，因此並未限制大一學生不得參與本研究的對照組，故而僅將完整填答網路問卷的大二以上修普心的學生納入為對照組。而修普心的大一參與者所提供的數據，則被分離開來，成為本研究的「計量組」，專門做為檢驗本研究所使用的測量工具的心理計量品質之用。

參與者

本研究的介入組樣本來自113-1學期修習「青少年心理學」的75位大二或更高年級的臺大學生，剔除沒有完整填寫前測與後測兩波問卷、國籍並非中華民國、外校生、母語非中文的學生後，有效參與者為66人。

對照組與計量組樣本來自113-1學期有修習「普通心理學」中文授課的其中五個班次、在剔除沒有完整填寫問卷或(如上述)資格不符者後總共360人。為配合介入組的學生全為大二以上，因此以大二以上的128人做為對照組；另外232位大一學生做為計量組，專門用以檢驗本研究所使用的各項測量工具的心理計量品質。如：以探索性因素分析、驗證性因素分析進行刪題與設定問卷內

的分量表，以 Cronbach's α 檢驗內部一致性信度，以 Pearson Correlation 進行再測信度檢驗等，由於本報告篇幅有限制，以下將不特別詳述有關心理計量的分析過程。

研究流程

所有參與者，皆曾在 113-1 學期初在「臺大心理系普心實驗網路平台」登記參與本研究，且進入 Qualtrics 線上施測軟體，閱讀知情同意書並成功填寫期初問卷。這些成功提交了期初問卷的參與者，不論修習的是青少年心理學或普通心理學，都會在期末前兩週（在青少年心理學的實作專題書面報告繳交期限之後的隔天），收到 Qualtrics 系統自動發出的第二波問卷填寫提醒信，兩波問卷皆成功提交的各組人數已如前段所述。

測量工具

本報告的第二節總共列出了十一項研究問題（第一項包括祖父母、外祖父母兩小項；第十項包括兩小項正向心理健康指標；第十一項包括四小項負向心理健康指標）。本研究在前測與後測所使用的測量工具完全相同。以下依近端結果變項、近端外溢結果變項、遠端外溢結果變項一一說明：

一、本研究所測量的「近端結果變項」依次包括：

- (1) 家族認識問卷：學生自評[1]對家族的認識與瞭解，並對祖父母、外祖父母的瞭解分別作答，以十題六點量尺施測。以本研究計量組的數據所測得的內部一致性信度依序為.922, .919；再測信度依序為.853, .829。
- (2) 對整體家族的看法問卷：本測量以十題六點量尺施測。以計量組數據進行驗證性因素分析後，分為[2]自我與家庭的關聯性（四題）、[3]同理與感恩家族（六題）兩個分量表。以本研究計量組數據所測得的內部一致性信度分別為.750, .808；再測信度分別為.654, .708。
- (3) 家族認同問卷：本測量原本設計為以十題九點量尺施測，並有兩個分量表。以計量組資料對本問卷進行探索性因素分析後，發現第10題另成一因素，故由該問卷中刪除後再進行驗證性因素分析。最終以[4]家族情感認同（五題）、[5]家族價值認同（四題）兩個變項進行後續分析。以本研究計量組的數據所測得的內部一致性信度分別為.903, .861；再測信度分別為.881, .825。

二、本研究所測量的「近端外溢結果變項」為對另四種認同層面的測量：

- (1) 個人認同、社會認同、形象認同問卷：本問卷為「自我認同確定性」問卷第三版（陳坤虎等人，2005；陳坤虎等人，2011）中的[6]個人認同、[7]社會認同、[8]形象認同分量表，以十題九點量尺施測，原即有可接受的心理計量數據。以本研究計量組的數據所測得的內部一致性信度依序為.863, .919, .721；再測信度依序為.766, .849, .751。
- (2) 關係認同問卷：[9]關係認同問卷（原為關係認同確定性問卷：陳依蘭、陳坤虎，2011引自曾筱淨、陳坤虎，2024），以十題九點量尺施測，原即有可接受的心理計量數據。本研究以計量組的數據所測得的內部一致性信度為.897；再測信度為.810。

三、本研究所測量的「遠端外溢結果變項」為正向與負向的心理健康指標：

- (1) 正向心理健康指標：[10-1]生活滿意度以生活滿意度量表（the Satisfaction with Life Scale, SWLS；Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985）測量。原量表以五題七點量尺評分，Chen & Yao（2010）增加 3 題並改為五點量尺。本研究即採用此新版本並以五點量尺計分。以本研究計量組的數據所測得的 SWLS 內部一致性信度為.911；再測信度為.828。[10-2]復原力以簡版復原力量表（Brief Resilience Scale; BRS；Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, & Bernard, 2008）測量，共有六題五點量尺，測量個體從逆境中反彈的能耐。以本研究計量組的數據所測得的 BRS 內部一致性信度為.889；再測信度為.805。

(2) 負向心理健康指標：本研究以症狀檢核量表 (Symptom Checklist-90-Revised; SCL-90R; Derogatis, no year specified) 中的[11-1]憂鬱 (Depression: 13 題)、[11-2]焦慮 (Anxiety: 10 題) 及[11-3]人際敏感 (Interpersonal Sensitivity: 9 題) 三個分量表作為測量個體內化性問題行為之指標；並採用[11-4]敵意 (Hostility: 6 題) 分量表作為評估個體外化性問題行為之指標。所有題項皆為五點量尺。以本研究計量組的數據所測得的內部一致性信度依序為.910, .910, .828, .825；再測信度依序為.595, .655, .640, .601。

6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

本實作課程每週都會於課前提供團體學習單，請各組在討論課的最後半小時完成並上傳。113-1 學期分為 13 組，課程中的四位助教，三位碩士班助教各負責三組、一位博士班助教負責四組，各組在討論課中若有任何疑問，都可就近與在課堂中遊走的老師或該組的責任助教討論。週五課程結束後，最遲在兩天後的週日早晨八時前必須由當週各組的值班同學上傳團體學習單（亦即討論課記錄）至課程網頁作業區，由助教與老師批改後，最遲於下週上課前會上傳至作業區供該組學生下載。每週學習單是以當週課程內容設計，例如：已確認受訪的祖輩的基本資料，各種行政程序（如：統計臺大農場伴手禮種類數量、旅平險個人資料），邀請卡完稿、訪綱主軸與訪談的架構與提問順序，提問語句的口氣等。每週的討論記錄在助教批改完之後老師還會再批改一次的原因，主要是本課程的助教皆為臨床心理學組、發展心理學組的研究生，老師手把手的調整往往對於這些研究生也很有收穫。

本課程的教學成果分成下列五點說明：

一、「課前觀影→上傳提問→課堂解說」的翻轉教學模式是否傳達了青少年心理學的內容知識？

本課程的期中考與期末考成績各佔期末總成績的 30%。期中考原始分數的平均值為 77.95、標準差為 14.48；期末考則為 83.72 和 13.97。這些統計值與過往沒有採用翻轉教學時的分數雷同。

此外，本研究也請修課學生於期末上傳 google 表單對這門課的翻轉教學進行六點量尺評鑑及文字回饋。雙尾單一樣本 t 檢定的結果顯示：學生評鑑的平均值（見以下表四）顯著高於六點量尺的中間值 3.5 ($p < .0001$)。而從學生的自由文字回饋來看，學生大都認為本課程翻轉教學的效果好過傳統現場教學，且有(1)讓學生自行調配觀影速度、(2)先觀影並消化理解後再於 google 表單上提出的問題較具深度、(3)可匿名上傳提問並獲解答比較不害羞、(4)課堂時間留給分組討論，讓討論的效率比較好...等優點。

表四：修課學生 ($n = 74$) 於期末填寫的回饋表單中對於翻轉教學的評鑑值 (6 點量尺)

	平均值	標準差	量尺 最低分 (比較差)	量尺 最高分 (比較好)	勾選比起現場上課 效果較差(1-3分)的人數	勾選比起現場上課 效果較好(4-6分)的人數
線上錄影教學比現場教學的效果較好還是較差？	4.622	1.159	1	6	13	61

但仍有學生認為翻轉教學會產生(1)實體上課會有更多的即興師生互動，可增加記憶點，較有助學習；(2) 一旦不夠自律，未做到每週按時觀影，就會落下進度等缺點。也有同學特別表示，本課程翻轉教學的效果比其他翻轉課程的效果較佳的原因有二：(1)影片有完整且經授課老師親自校對過的字幕，甚至授課時的口誤都有在影片中標明，所以講解十分清楚；(2)每週可上傳問題，且老師都會在第一堂課中詳盡解答，甚至補充相關背景知識，覺得獲益良多。

二、學生對於全學期課程的整體印象如何？

由本校教務處在期末考前一週舉辦的「教學意見調查」的結果顯示，以滿分 5 分計，本課程獲得的平均分為 4.62（註：由於修習本課程的學生來自兩種不同的課號，故此分數是將有填寫通識課號或師培中心課號的期末調查學生人數及平均分換算後所得）。教學意見調查與學生文字評鑑可見 <https://reurl.cc/Omo7Xv>。任課教師也因本課程獲得本校 113 學年度專任教師通識課程教學優良獎。此外，學生也以 google 表單上傳了他們對專題實作的整體回饋（見表五）。

表五：學生以 google 表單回傳給任課老師對實作專題的正向與負向回饋

	勾選 浪費 時間	勾選 有收 穫	學生正向回饋綜述	學生負向回饋綜述
17.對這個分組活動的整體印象	0	73	1.從26位長輩的故事，反思自己現在的生活，知道自己幸福之處，知道每個人是多麼的不同跟特別，也更關注在自己以前從未真的了解的祖輩。不僅如此，透過這麼多週的分組討論，也結交到很多不同系的同學，彼此不同的想法激盪，覺得這學期每個週五下午都過得很充實 2.對我們而言，可以增加自己對長輩及上個世代的認識，同時也能反思自己現在的生活。而對祖輩而言，可能平常較少人願意去聆聽他們過去的故事，但其實他們是很想要分享的。因此透過這次的活動，可以讓他們感受到他們依舊被社會關注的感覺，減少祖輩自身價值感低落的情況 3.很謝謝老師設計這個很有意義的課程，雖然loading真的很重，不只要報告還要期末考分組讓大家更了解長輩、青少年等，但這件事讓我覺得很有意義，我在過程中看到很多讓人動容的故事與經驗，也從他們身上看到與自己相同和不同的樣子，試想自己祖父母也有過的青春期，再歷經種種成為我們現在心愛的阿公阿嬤，每每想到這邊我都會很感動很想哭，也會想著自己未來會成為什麼樣的人呢？ 4.整體來說非常喜歡這個分組活動的進行，過程中有很多的討論、感想交流、反思與修正，有時候更要回歸到自己身上，像是為什麼想知道這個問題？同時間，又能夠聽到來自不同科系、年齡的人的不同想法 5.感謝老師會非常認真聽每個人的報告、看每一組的作業（可能聽起來很基本但真的很多教授不會這樣），因為從老師的反饋中可以知道跟自己很不一樣的立場和顧慮，也是一種學習	1.這堂課應該給6學分 2.訪談長輩的想法很有創意，但是Loading還是有些重，而且當別人問我在青少年心理學學了什麼的時候，我第一個聯想的是我在訪問長輩他們的庶民生活，而不是我透過長輩去思考自己的家庭脈絡找到自我，可能這跟老師設計這個課程的初衷有點不太一樣。而且當我在套用一些理論到長輩身上時，會有點出現為了應用而應用的感覺，甚至有些時候可能也跟理論不符，我會有一種我不知道我到底是不是真的學會這些理論才應用出來的自我懷疑感。 3.這個專題有收穫，但我沒有尋找到太多與青少年心理學的關聯。

三、各組期末書面報告與口頭報告的品質如何？

十三組中每一組的書面報告（至少三千字）與口頭報告（限時九分鐘）都是由計畫主持人（亦即任課教師）分別就書面與口頭報告的內容、結構、流暢度給出六個分數。各組的書面與口頭報告都頗讓人驚艷，尤其好多組整合了祖輩成長經歷與青少年心理學的理論，論述深入又精彩，然不免涉及家庭個資，基於保護隱私的原則，無法在此分享；且由於負責給分的任課教師即為計畫主持人，並非為公正第三者，因此在本結案報告中不多做著墨。各組報告標題請見上傳教育部的成果簡報檔第26頁；任課教師在批改完期末書面報告後，皆會回傳評語及等第給各組學生，以對其中一組的回饋內容為例，請見成果簡報檔第27, 28頁（註：以該組為例的原因，是該組完全未避諱他們用了生成式AI修改報告內容）。

四、學生對「教學設計與規劃」一節中所述之各項課程規劃的評價如何？

在期末考結束後，計畫主持人請學生針對每項活動，填寫Google表單上傳，除了以六點量尺（1分：非常浪費時間～6分：非常有收穫）評量每項課程規劃，學生亦可自由填寫文字回饋。全班正式修課76人中，有一人雖未退選但僅出席了一週，另一人為歐裔美籍交換生無法流利閱讀中文（連考試都是特別為他翻譯了一份英文考題），其他學生（包括少數僑生或外籍交換生）都有填寫網上表單。各題分數皆以雙尾單一樣本t檢定檢驗其平均值是否與六點量尺的中間值（3.5）有顯著差異（見

表六)，結果發現全班學生對每一題的回答都顯著偏向「有收穫」(意即顯著高於3.5分，all $ps < .0001$)。至於學生隨每個量尺題目而自由上傳的文字回饋，將綜合呈現於以下「(3) 學生學習回饋」的段落中。

表六：修課學生 ($n = 74$) 於期末上傳的文字回饋中對於實作專題每個細項的課程設計的評鑑值

	平均值	標準差	量尺 最高分	量尺 最低分	勾選浪費時間 (1~3分)的人數	勾選有收穫 (4~6分)的人數
1.畫自己的家與自述	4.541	1.003	6	2	8	66
2.練習聆聽同學描述自己家	4.730	1.094	6	2	9	65
3.畫自己的社區與自述	4.412	1.082	6	1	11	62
4.練習恰當提問同學對社區的描述	4.824	0.978	6	3	8	66
5.製作邀請卡表示對長輩的尊重	4.324	1.015	6	2	13	61
6.練習講述知情同意	4.561	1.127	6	2	11	62
7.練習破冰與建立投契	4.520	1.161	6	1	13	59
8.設計訪綱	5.291	0.735	6	4	0	73
9.修改訪綱	5.223	0.867	6	2	2	71
10.實地訪問長輩	5.622	0.630	6	4	0	74
11.訪談後的檢討會議	4.885	0.848	6	3	4	69
12.校對逐字稿	4.223	1.233	6	1	20	53
13.撰寫書面報告	5.223	0.750	6	3	1	72
14.準備口頭報告	5.027	0.930	6	2	5	69
15.聆聽別組的報告	5.014	0.834	6	3	1	71
16.聆聽別組對自己這組報告的回饋	5.142	0.906	6	2	3	70
17.對這個分組活動的整體印象	5.318	0.676	6	4	0	73

五、經歷本課程之「家族認同專題實作」後的學生，是否在家族認識、家族認同、其他面向的自我認同、適應指標上有顯著改變？

在先控制了介入組與對照組的有效資料 ($ns = 66, 128$) 中的各項「近端結果變項」、「近端外溢結果變項」、「遠端外溢結果變項」的前測分數後，再以共變數分析 (Analysis of Covariance) 一一比較這些變項的後測分數是否具顯著組間差異。以下表七、八、九分別呈現每個變項的全名、量表總題項數、例題、與統計檢驗的結果。

本研究的原始提問為：透過實際訪問祖輩的家族認同實作專題，參與的大學生是否可在(1)更知曉自己的祖父母與外祖父母的家族之外，(2)更能承認自我與家族的關聯，(3)更同理、接納、體諒家族的過去，也(4)更體會到對家族的情感認同、以及(5)價值觀的認同。表七顯示，雖然每組人數介於五~六位的同學中，僅有其中兩位會提供家中祖輩做為受訪者，但介入組學生整體對祖父母與外祖父母的家族背景認識，都在學期末顯著高於對照組；在自我與家族關聯感、同理接納體諒、及情感認同上，也都高於對照組；唯有對家族價值觀的認同不會因為經歷本實作專題而與對照組有顯著差異。表八與表九則顯示所有近端或遠端的外溢效果皆沒有發現介入組與對照組有顯著差異。對於這三個表中的統計分析結果的討論，將在下段「教師教學反思」中一併呈現。

表七：各近端結果變項的組間比較結果

近端結果變項名稱	量表題數	量尺	例題	ANCOVA共變數分析結果	F value	顯著性
家族認識			例題1：對於祖輩的家族歷史背景或來龍去脈（如：遷徙、先人故事）的熟知程度 例題2：對於祖輩個性與他們過去的成長背景之間的關聯的熟知程度			
祖父母	10題	6點		介入組＞對照組	11.74	$p < .001$
外祖父母	10題	6點		介入組＞對照組	14.76	$p < .001$
家族看法						
自我與家族關聯性	4題	6點	例題1：我可以感受到家中長輩的待人處事與我現在的行事作風之間的關聯性 例題2：我看得到家長輩的特性或人生經歷與我今天之所以成為我之間，兩方不論是契合或是反轉的關聯性	介入組＞對照組（邊緣顯著）	3.40	$p = .067$
同理與感恩	6題	6點	例題1：家庭難免或多或少賦予子女一些有形或無形的壓力。我可以理解我的家庭為何會帶給我這些壓力 例題2：我對自己的家庭或多或少有些抱怨，但我瞭解他們為何會這樣對我	介入組＞對照組	11.78	$p < .001$
家族認同						
情感認同	5題	9點	例題1：我對我所成長的家庭有很深的歸屬感 例題2：我覺得家庭提供了我向外探索、發展的精神支持	介入組＞對照組	7.12	$p = .008$
價值認同	4題	9點	例題1：我想要在未來繼續傳承我成長的家庭帶給我的正向影響 例題2：我會珍惜家族中的長輩的想法與智慧	介入與對照組沒有顯著差異	2.47	$p = .117$

表八：各近端外溢結果變項（意即：非家族認同之其他認同面向）的組間比較結果

近端外溢結果變項	量表題數	量尺	例題	ANCOVA共變數分析結果	F value	顯著性
個人認同	10題	9點	例題：我對未來有自己的理想與抱負	介入與對照組沒有顯著差異	1.125	$p = .290$
社會認同	10題	9點	例題：我明瞭如何恰當地與他人互動	介入與對照組沒有顯著差異	1.595	$p = .208$
關係認同	10題	9點	例題：我能與親近的好友分享重要的經驗	介入與對照組沒有顯著差異	1.092	$p = .297$
形象認同	10題	9點	例題：我可以接受自己的「工作」表現	介入與對照組沒有顯著差異	0.285	$p = .594$

表九：各遠端外溢結果變項（意即：正向與負向適應）的組間比較結果

遠端外溢結果變項	量表題數	量尺	例題	ANCOVA共變數分析結果	F value	顯著性
正向適應指標						
復原力: BRS	6題	5點	例題：我往往會從困境中快速重振旗鼓	介入與對照組沒有顯著差異	0.005	$p = .946$
生活滿意度: SWLS	8題	5點	例題：我覺得我過得滿幸福的	介入與對照組沒有顯著差異	0.025	$p = .874$
內化性問題						
憂鬱: SCL-90R	13題	5點	例題：覺得自己沒有價值	介入與對照組沒有顯著差異	0.550	$p = .459$
焦慮: SCL-90R	10題	5點	例題：覺得即將有不幸的事情要發生在自己的身上	介入與對照組沒有顯著差異	0.178	$p = .673$
人際敏感度: SCL-90R	9題	5點	例題：在眾人面前吃或喝東西時，有不舒服的感覺	介入與對照組沒有顯著差異	0.183	$p = .669$
外化性問題						
敵意: SCL-90R	6題	5點	例題：容易發脾氣而無法控制	介入與對照組沒有顯著差異	0.025	$p = .874$

(2) 教師教學反思

本課程欲由預防端處理現今大學校園中盛行率頗高的內化性問題行為，如憂鬱、焦慮、自殺意念。但大學生的情緒與自我概念的形成原因盤根錯節，並非在通識課程裡靠著講師清談人生，便可解決已進入青少年後期/成年萌發期的年輕人長期背負的家庭面、生活面、學校面、同儕面的種種問題。本課程以自我認同理論為基礎，試圖以家族認同實作專題，讓學生投入家庭歷史脈絡的探索中，期待他們從認識家族、瞭解自我與家族的關聯性、接納體諒家族的過程中，建立自我對家庭的情感面與價值面的認同，並期待這樣的課程效果可推移至其他認同層面（近端外溢效果）、及正、負向心理健康層面（遠端外溢效果）。在設計本課程時，亦嵌入近年認同學者所強調「探索的自律性與計畫性有助認同整合」（Côté, 2015）、以及「認同其實來自零散細碎的小經驗的層層累積」等概念（Duriez et al., 2012；雷庚玲, 2000）於課程規劃中。

雖然想將一門減去了兩次節日放假、期中、期末考後實際上課才 12 週的大班通識課，比擬長期且規律的個別或小團體診間心理治療，期望達成介入甚至外溢效果有如痴人說夢；然秉持「心理介入方案的價值，端視其是否具有生態效度」（亦即：介入效果是否可類化至其他領域及真實生活中？）的精神，本研究亦按部就班地測量了相關的近端與遠端外溢變項。而結果亦如所料，透過執行這樣的分組實作專題便可獲顯著外溢效果的臆想確實陳義過高。不過，於實作專題結束才實施的後測，在控制了前測分數後，介入組於家族認識程度、瞭解自我與家族的關聯性、對家族的同理與感恩、以及對家族的情感認同上都顯著高於對照組，顯示本實作專題確實具有介入效果。然而，介

入組對家族的價值觀認同，以及所有的外溢變項在共變數分析(ANCOVA)中皆未呈現顯著組間差異。

不過，若暫時先忽略對照組，僅比較介入組的前、後測成績，在個人認同與關係認同兩變項，後測分數顯著高於前測；然一旦使用更嚴謹的 ANCOVA 分析後，這樣的組間差異便不再顯著。這也暗示大學生的個人認同與關係認同品質雖似有隨家族認同實作專題而升高的趨勢，但無法排除隨著一學期的大學生活的歷練本身，便足以在這兩個層面稍有成長。另外，不論家族認識、家族關聯感、家族體諒、家族情感認同都在本研究呈現介入組後測高於對照組的結果，雖然顯示此實作專題確實有效果，且本研究也在招募與篩選數據的過程中便盡量控制了兩組參與者的背景，且讓對照組學生在認識課程教師的操作下，部份抵銷了介入組參與者的月暈效果。然本專題實作畢竟讓學生花費了大把時間進行此專題，仍可能非因製作專題的歷練本身，而是因認知失調(cognitive dissonance; Festinger & Carlsmith, 1959)而使其相信自己對家族的認識、看法、與認同程度有所改變。

所有近端結果變項中，對家族價值觀的認同是唯一沒有發現顯著介入效果的變項，可以顯示大學生訪問祖輩的經驗不是被親情「沖昏頭」的。即使感受到了自己更同理體諒自己的家庭、更瞭解自我與家庭的關聯性，甚至也對家族有了更深的情感認同，但在已經法定成年的年紀，他們對自己的價值觀已經有了自主性，並非對家族有了更多的認識，便會改變自己的理性思考，此不啻也可算做本研究發現的正向結果。

從學生評量的量尺平均分數以及下一節所呈現的學生文字回饋中，著實看到絕大部份修課學生們肯定這樣的實作經歷，顯示本課程設計確實是個可繼續執行的方向。可惜的是，一個好的介入方案除了應有生態效度外，也應具維持效果(maintenance effect)，然若繼續追蹤這些已修完課的參與者，將花費的人力與物力並非本計畫的規模得以承擔，只期待這個專題能在大學生心中植入自我探索的種子，讓他們有持續探索認同的動機，也從這門課可落實自律的探索規劃(Côté, 2015)，逐步在各個認同層面達到更有彈性、更開放、更適應的認同定向(Adams et al., 1992)，且有更大的勇氣，在自我探索的人生路途上扮演「行動者」與「作者」的角色(McAdams, 2019)。

下節表十整合了修課學生們對各項課程設計的正、負向文字回饋，以及對於課程安排的具體改進意見。**茲條列由這些學生學習回饋意見所整理出可在下一次開課時便調整的班級經營方式：**

- 一、113-1 學期進行各項活動時(例如：以「畫自己的家」活動嵌入對「聆聽」的訓練、以「畫自己的社區」嵌入 Wh-Questions 的提問訓練)，都是先讓學生體驗，再於結束後才告知進行活動的理由；下次可改在進行活動前，便明確告知活動目的及理論背景，應可讓學生更感受到活動本身與青少年心理學之學理上及增進訪談技能的關聯性，或許可更增加其投入活動的動機進而獲益。
- 二、製作與寄送邀請卡、練習當場口述知情同意有其必要性，但可請助教先瞭解各組特有的狀況(如：祖輩只熟悉台語、祖輩不識字)後，彈性調整傳達邀請的方式，以讓每位長輩都可感受孫輩們的拜訪誠意。邀請卡若不給全部範本，而要求同學們自行製作並須於得到回饋後再次修正；口述知情同意也要求分成兩人一組互相練習——如此雖會增加課堂時間，但可讓每位同學都參與活動、也更瞭解遵循倫理原則的必要性，並對如何落實倫理的流程有較深刻的印象。
- 三、雖已進行鷹架式教學，但下次可更早公告訪綱設計的原則與流程、期末報告的書寫指引、訪問後的檢討會議的建議議程、逐字稿校對標準的範本(什麼狀況會被老師打回票，需要重新校對)。再早一點提供這些文件，或可讓討論課的效率提高，亦應可稍微減輕教學團隊給予客製化回饋的負擔。

有關本人其他的教學反思，請見本報告最後一節：**7. 建議與省思**

(3) 學生學習回饋

以下表十共有三頁，以橫向表格呈現。為觀看方便，亦可至 <https://reurl.cc/VWZ89Z> 查詢。

表十：修課學生們對各項課程設計的正、負向文字回饋，以及對於課程安排的具體改進意見

勾選 浪費 時間	勾選 有收 穫	學生正向回饋綜述	學生負向回饋綜述	學生提改進意見綜述
1. 畫自己的家與自述	8	66	1. 瞭解到在沒有人會打斷時，自在無壓力的表達自己內心所想與「被尊重、被別人專心聆聽」的感受，如此更能同理、並做到也專心聆聽他人 2. 這個活動可模擬組內破冰遊戲，可增進組員感情與瞭解	1. 應該一開始就跟大家說明活動目的，不要等到最後。在分享時同學可以不會那麼拘謹或是不小心自我揭露太多 2. 覺得兩兩一組的情況，比較有機會練習到如何提問。但也明白課程目標和預期效果，所以認為以小組的方式進行練習，培養組內互動默契還不錯
2. 練習聆聽同學描述自己家	9	65	1. 練習之後才知道原來在別人講話時不要打斷別人，其實蠻困難的。確實有助於傳達「不要把主角一直拉回自己身上」觀念 2. 可體驗到專心聆聽時，比起平常有互動的對話所收取到的對方的資訊量的差別 3. 發現不同的人不同的家，每個人與家人的連結其實不太一樣	不太確定在活動結束後才說明活動進行的理由是否有特殊考量？（記得是案主中心治療？）感覺可以開始之前多介紹傾聽的理由與理論基礎。
3. 畫自己的社區與自述	11	62	1. 透過向別人描述、勾引起許多成長中有記憶的畫面，覺得很感動，也很感謝這個機會可以好好回憶 2. 對方的聰明提問很重要，不然只會浪費雙方時間並回應提問，是很棒的技能，也很少課能夠學到	1. 時間太短講不完。可以明確說明「只能選一到兩件事講」或者「花一分鐘大概介紹社區環境」，或者不如乾脆降低問答時間…… 2. 感覺跟上週自己家的活動有點重複，比較希望可以省略重新自述，留多一點時間並延續"家"的議題做不同活動，這樣才比較有餘裕挖掘到更深層的東西
4. 練習恰當提問同學對社區的描述	8	66	1. 練習了如何能延伸詢問、問得更具體、仔細；循序漸進詢問庶民日常，增加了訪問的深度，收穫非常多，希望更多這樣的活動，增進軟實力 2. 其他組員向一人提問的環節，有培養訪談時的團隊默契的效果。	練習是有收穫的，但是對於如何提問，或是提問的方法，在進行活動後，還是有點抓不太到，如果老師能夠進一步說明或是請同學分享，可能會更清楚。
5. 製作邀請卡表示對長輩的尊重	13	61	1. 透過這樣隆重邀請他人的經驗，學習到很多恰當的內容、語句、用詞。 2. 製作當下覺得蠻浪費時間。不過，去實際訪談時，才有注意到長輩對於邀請卡非常開心。長輩會珍惜這種儀式感。	1. 邀請卡片可以以更簡潔有力，寫出重要時間地點、訪談主題等等即可 2. 類似的行前通知應該是必要的，但應不拘形式，不一定要有邀請卡可以讓孫子直接口頭告訴訴長輩長輩知情同意、訪問目的、訪談可能會遇到的問題等。口述的方式可能會更讓他們有心理準備，讓孫子擔任「行前」接軌的部分，因為邀請卡那麼多字，有些長輩不一定會看，所以可能是需要給孫子某種「邀請說明書」 3. 有長輩不識字，或長輩習慣講台語，應該要怎麼簡明內容，使邀請卡容易閱讀
6. 練習講述知情同意	11	62	1. 經過老師的提醒，才理解到知情同意不是件可以輕鬆帶過的事，而是需要非常重視的部分(學會對受訪者的尊重，以及遵守研究倫理)。從此也會注意要讓對方知道、亦要自己做到保護對方的隱私。 2. 或許有一些部分的記憶對於祖輩來說，要回憶起來是痛苦的，透過知情同意讓長輩能夠避免這種情況是必要的	1. 因為不是負責講述知情同意的人，所以不是很清楚。感覺可以讓大家都稍微練習一下，若之後還有訪談的機會，會很受益 2. 知情同意有其必要性，但在實際執行時他偏向一個宣稱而已，且大部分是念稿，才能確保該有的都出現，事實上不需要特別練習。或者由負責的人自己練習清楚順暢即可，應該不太需要全組一起
7. 練習破冰與建立投契	13	59	1. 是很棒的訪談技能練習，在任何場合都是，雖然現場才發現事前預備的講稿不是很周全，但還是可以照老師建議的：多多往受訪者的周遭去發掘話題，並利用這些實際話題來破冰與建立投契 2. 發現不尷尬的開場對後來的氣氛影響很大，也可以讓長輩更放鬆地回答，是可以運用在生活中的實用技能 3. 有收穫的原因是：以前課堂如果要求訪談實作，都不會有練習的機會。很容易訪問變得七零八落，逐字稿臨場出來就是一整個哭笑不得	1. 這是開啟訪談時比較困難的部分，所以希望有機會能學到更多 2. 經驗不多，不好下手，希望聽老師更多經驗談增加功力，或是可以更明確提供素材或演練的機會，目前對於投契這個概念還是不太熟悉 3. 最終都是外向的同學會負責破冰，這個活動感覺可以像介紹前幾週童年住處一樣，計時練習即可

	勾選 浪費 時間	勾選 有收 穫	學生正向回饋綜述	學生負向回饋綜述	學生提改進意見綜述
8.設計 訪綱	0	73	1.組員間對於相同祖輩可能會規劃出不同的提問脈絡，透過設計訪綱可以綜合大家的想法，做出最好的訪綱。一起討論不會造成少數同學設計出來的訪綱是無用、偏離課程主題的，還可以練習融合青少年心理學學習到的理論去設計訪綱，對後續報告、正式訪談都很很有幫助 2.要避免不侵犯長輩、讓長輩產生負面情緒，問出背後自己真正想知道的内容，我認為「如何面對問題，得到想要的答案」是一個很重要的能力。學到了很多要注意的地方 3.老師與助教讓我們了解到如何問一個好問題是一件相當困難的事情，從主題發想我們了解到如何問一個好問題是一件相當困難的事情，過程中不僅思考邏輯更有架構，也可以在彼此互相交流學習中，不斷幫我們調整訪綱方向及內容。學習到了如何更加完善訪談的方式	一開始對於到底要訪問什麼有點沒有概念，有點浪費了時間，但是在經過多次討論後，開始訂下主題，設計更細的問題之後，就很有方向了，所以即使過程有點碰壁，但是成果是讓人很有成就感跟收穫的	1.應該要在更早的時候就先提醒大家，是針對祖輩的青少年或更年輕的時期的經驗進行訪談。 2.可以給出更具體的流程，如：所有想問問題→按主題或時序分類→根據時序或主題篩選適當能連貫的問題→矯正成口語化。不然感覺前面跟老師來回檢討蠻浪費時間的。 3.覺得能和助教或老師請教的時間有點太少了，會希望有一個小組與老師／助教共同討論的時間。（不過能每次都收到很豐富的作業反饋真的覺得很感謝！也確實更清楚了）
9.修改 訪綱	2	71	1.在看完老師的意見之後，能更清楚知道自己想要瞭解的長輩經驗為何。也更能感受到與老師之間的經驗差距，以及該如何提問才能問出真正想要知道的。藉此很深入的學習到如何去支持對方、以中立的方式詢問庶民日常，讓對方放下戒備 2.與組員的互相交流，也會幫助自己知道自己的不足之處，提升了提問能力。 3.感謝老師願意協助批改訪綱，目前的修課經驗是沒有這一塊的，常常就會漏東漏西。這是非常特別的經驗，希望之後老師還是有餘力跟心力協助其他修課同學進行批改，深入去設計客製化的訪綱	1.修改訪綱的時候可以感受到老師的用心，很感謝這點也覺得很棒。但老師打字的速度會讓人嚇到，覺得被罵了。 2.可能有增加了點東西，但更動幅度不大，進度表卻排了好幾週修訂訪綱這個項目	修改訪綱的階段太久了，我們最後使用的訪綱其實跟最初設計的訪綱差不多，但中間一直被修改。而且在訪問長輩的當下，會有很多其他的問題在談話中被衍生出來，所以我覺得訪綱列出大主題以及一些小問題就好。
10.實地 訪問長 輩	0	74	1.當與長輩面對面談話時，會感覺每個長輩身上都承載了許多的故事和珍貴經驗，從言談中獲得的東西是無法取代的，實體感受當下氛圍也令人印象深刻，感受到許多溫度，透過長輩口述，接觸到久違的時光，進而反思自己的生活與存在，同時能對家人、祖輩有更多同理 2.聽完同學的祖輩的故事，我不僅會反思我的生活，除了更珍惜之外，也開始會對自己的祖輩感到好奇 3.作為兒孫，我很少有像這樣的機會能深入了解阿嬤的故事，我猜阿嬤說不定礙於情面也不太願意說，但透過這次訪問讓我了解很多阿嬤的成長經歷，真的有幸到根的路實感 4.我真的覺得知道了很多原本不知道的事情，其實我家其他人，如我的阿嬤、爸爸媽媽、甚至姑姑們都很興奮。老人家原本可能不太會特別提這些事情，那天訪完之後，阿公會主動補充跟我說一些小時候的經驗，讓我覺得很意外 5.可以運用之前所學，實際認識、訪問長輩並了解他的童年故事，很令人印象深刻，也更能讓長輩感到被尊重，以及認識到不曾瞭解的地區所發生的故事，我覺得收穫良多！原本覺得很煩很浪費時間，但真的聽完阿嬤講究人生故事後只有滿滿的敬佩	1.如果在雙北進行訪談的話我是覺得可以，但若要跑到中南部則太浪費時間。 2.能夠聽到其他人的祖輩分享生命經驗是件十分珍貴，且有所收穫的事情。不過小組在會後有討論說對於訪問其他人的祖輩是有所收穫，我自己回想，雖然能夠聽到XX的阿公的分享讓我覺得很特別也很開心，不過相較起聽我阿嬤分享，我真的也能將此也視為同等重要，或成為我另一部分反思的自我認同嗎？其他組員的分享也大多是如此。	
11.訪談 後的檢 討會議	4	69	1.可以在訪談後立即紀錄訪談當下有的想法，避免之後遺忘 2.可以反思自己剛剛訪談有哪些不足，且會知道下一個長輩我們應該要更注意的地方，有助於可以幫助修改下個訪談內容或調整策略 3.可以讓大家回顧與統整訪談過程，也可以即時討論報告可以連結的方向	訪談剛結束的檢討會議時，對於訪談內容的投入程度會最高，但到了整理逐字稿和做報告的時候因為也到了學期比較忙的時候，投入的效果反而沒那麼好	1.檢討會議有必要，但覺得老師可以提供更多指引 2.檢討會議如果有架構參考會更好 3.檢討很重要，但很容易變成應付交作業，可能即使很多想法也不一定敢講，怕針對到他人。也許可以改成個人檢討，或提供一個可以匿名檢討的環境？

勾選浪費時間	勾選有收穫	學生正向回饋綜述	學生負向回饋綜述	學生提改進意見綜述
		1.很耗時，但必須要有，才能確保回憶不會記錯。幸好我們有五個人分工。 2.不僅又重新複習了一次訪問內容，也在過程當中發現當初沒有注意到的細節 3.提供了關於書面/口頭報告的點子！對於後續撰寫書面報告確實有用	1.耗時，但就是質化訪談必備的工作。處理起來有點累但肯定其必要性 2.雖然對後續書面及口頭報告製作有幫助，但花費較長時間，覺得CP值低 3.沒有很高雅婷逐字稿軟體基本上沒什麼錯誤。逐字稿校對的工時太長，有點浪費時間 4.這個階段我覺得有一點程式輔助，但是半小時的內容還是需要幾個小時慢慢校對，因為錄音的品質加上長輩口齒可能有點不清，需要花很多時間重播，確認他到底說了什麼，且因為長輩有時候會開始岔題聊天，把這些逐字逐句記錄下來好像也對於之後做報告沒有太大的幫助	1.可能可以給逐字稿校對的範本 2.好花時間，之後這部分AI應該能做的更好 3.還是覺得很難時不好用QQ，我們組不只我後來都是直接聽打，但可能只是個人主觀感受 4.訪談完之後的逐字稿其實是需要做質性編碼進行分析，但是這次打完逐字稿接續期本報告，會覺得能做的就是寫報告可以回憶一下，用「搜尋」找尋關鍵字。不過逐字稿還是有必要性，所以還是希望保留XD
12.校對逐字稿	20		1.覺得礙於篇幅跟課程主軸，以及要給長輩看最後成果，能發揮的地方不多很多可惜。個人會感覺最後報告做得太表面了，很像圖文報告作業。若習慣把文字寫好看的話，那麼這些大家註解上去的真實心得，再次經過轉化書寫，會不會變成為了交差而形塑出的感動，讓人有點不確定真實性 2.課後花很長時間，我們小組額外花了2+3小時討論，我自己寫的時候花了五六個小時吧.....但是應該是必要的。如果可以在上課時花更多時間討論就好了 3.組員不問不問的態度，著實不知道該怎樣處理，但報告在即，其實也沒多少時間細部分工，就算分工了還可能要承擔組員開玩笑的風險 4.書面報告希望是一個整合性的內容，在分工上有一點困難，若是一人負責一部分，感覺就會是分散式的報告，所以在一開始的準備過程會覺得有點挫折。幸好最後我們組找到最適當的分工方法，透過書面報告，我也更能連結兩位長輩的故事，兩位帶給我的什麼共同的啟示	1.感覺在設計訪綱時，就可以先提醒書面報告應該要寫的內容，不然在設計訪綱的時候後有點像無頭蒼蠅，後續寫書面報告也會覺得為什麼當初沒有問書面報告應該涵蓋進去的内容 2.我覺得老師應在我們製作報告前，提早提供書面報告的指引，比如告訴我們帳文也可接受，而非一定要研究論文的形式。此外，給指引確實能給我們一些方向，但是過多的細節，讓我們有些混亂，不知道該偏重於哪些內容，或許過多的內容提示反而造成了一些發想限制 3.十一月中連續放假兩週很大程度影響撰寫書面報告的品質，若能夠安排在書面報告截止前，有最後一次討論課當面確認的機會，也許能夠稍微改善這種狀況
13.撰寫書面報告	172		1.組員間找不到能到全員到期的時間進行預演；報告內容文字偏多；美編拖到最後一刻才進行；沒人及時上傳簡報給助教...，我已經不知道該從何吐槽了，只能說組內的溝通需要加強。可能因為組員的關係，使我覺得有些疲憊 2.書面報告的內容很多，口頭報告卻僅有短短的9分鐘，實在是太短。造成口頭與書面報告的方向有差異。口頭報告應如何去蘇存菁，並沒有理解	1.課堂的環境是最適合討論的，不只大家一定有空，場地和充電網路設備也充足，一起準備口頭報告效率高，完成度也高 2.感覺老師給的 guide line 在建議完報告的整體架構或預期之後，可以再把「一定必須要放/不能放」還有「這份報告不知道怎麼寫的話，也許可以考慮放入這些項目」這兩個部分區隔得更清楚
14.準備口頭報告	569		1.學習看見他人的優點及對他人的報告進行分析和提問是個很好 2.可以聽到不同長輩成長經驗的多樣性，大開眼界，在聽的過程中也想到這些組輩都是現場的人的爺爺奶奶，所以又覺得更特別了。發現每個長輩都有獨特的故事，感觸很深！每個故事都真的精彩到不行，有時候笑到不行，有時候又想哭到不行。這樣可以避免局限在自己家族或訪談所得的經驗當中，這個經歷的重要性或許更勝準備自己組的書面報告	1.我覺得可以分成兩周報告。(但這樣前面的組別可能會有點緊迫?) 2.在給予回饋時，漸漸發現不一定要按照「先講好的，再講壞的」的模式走(這是我們從小被教育的點評方式)，不然聽久了大概就會知道：「好了，好話講完了，接下來沒有好話了」。後來我試著歸納成不同主題(面向)，就各個主題提出優點和建議，聽起來可能比較不會破乏 3.因為組別過多，到後來已經有點精神渙散，感覺可以縮短報告時間，直接濃縮成這次學習到的體悟，以看出各組的差別
15.聆聽別組的報告	171		1.身為報告者有時候較難察見自己報告的盲點，透過聆聽別人對自己的回饋，可以知道旁觀者對於我們這組報告的理解 2.依別組的回饋不僅能知道自己的報告要如何改進，也能反思自己剛剛到底表達的是不是夠清楚，感謝老師有給各組再回去回應別組批判的機會，能補充大家疑惑之處 3.這個環節超好玩！被嚴肅或被質疑都讓我們有進一步解釋的機會，也可以了解到原來我們這組以外的人，會跟我們有不一樣的反思	1.可以讓我們聽到自己沒意識到的問題。但希望可以不要算在上課時間內，嘉年華總長四個小時實在太長了 2.如果讓各組有更多討論回饋的時間或許會有更有品質的回饋。也可以考慮使用紙本或電子表單的方式讓各組撰寫回饋，可以省去上台一來一往的時間
16.聆聽自己這組報告的回饋	370			

7. 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

除了由學生回饋而引發的教學反思，任課教師也從以下五個角度思考這個實作專題的意義：

一、願意邀請自家祖輩受訪的修課學生中，雖然有些來自祖孫關係親密、氣氛和樂的家庭；但也不乏來自長期處於心理困頓、承載著家庭暴力歷史的弱勢家庭。他們願意勇敢陪著祖輩揭露自己的家庭傷痕，甚至在訪談過程中，有位孫輩突然有所頓悟，插出來對著在場的同組同伴講出以

下的獨白：「我覺得我們家（傳承）的那種道德感是蠻重的，就是會要求說大的要照顧小的，然後不能違抗長輩之類的，因為我之前高中的時候，我們家有出過一些事情……那時候我大姑姑……就跟我講說，因為我是長女，就是……你現在應該要負起照顧家裡的責任，……一直流傳到我這一代，對，就是說長女要照顧家人，然後不可以流露出自己脆弱或者辛苦……有跡可循…好了，我找到…了」（摘錄自某組的逐字稿）——這樣的獨白，似是表明了這位孫輩瞭解到了自己的壓力從何而來。雖然從這段真情的自我揭露，要走到真正的心理癒合還需經歷很長的工程，但心理重建中最可貴的就是個案本身的頓悟與對人生的意義感及動機。以上這段話似乎顯示著這位孫輩主角看到了她順著家庭狀況而被要求扮演特定角色的「演員」的定位

（McAdams, 2019），也期望這次的祖孫互動，會成為這位同學在透過「家族成員的人生背景不斷交織，而逐漸形成獨特的自我認同」（Scabini, & Manzi, 2011）的歷程中的一塊重要拼圖，讓她在認識祖母成長歷史中所承受的各種艱辛以及這些過往歷史與自己的關聯性時，也能逐漸成為開拓自己人生新局的有主見的「行動者」（McAdams, 2019）。

- 二、從祖輩的成長記憶回顧上上代的臺灣家庭，每一家都有不同的辛苦，不論是經歷白河地震、從緬甸冒死沿著山壁懸崖逃難到安全區再輾轉來臺、在深山裡生活巧遇軍人傾慕而共結連理卻得搬遷到完全不可知的新城市、明明功課很好卻被家中親戚勸退而不再上學……。而讓任課老師讀完 26 篇逐字稿後深深有的感觸，便是台大學生雖然不乏自幼便成長在所謂「天龍國的蛋黃區」的幸運兒，但也有很多學生並非來自較高社經水準的家庭，這些兒時不同的艱辛、苦難，靠著祖輩的努力慢慢改善，成就了下一代或下下代的幸福。從這些口述歷史中，我們也看到家庭美滿與經濟狀況的關聯十分微小，許多祖輩一邊述說著小時候的辛苦，一邊描述自己如何受父母、手足疼愛，造就了成長後既溫暖、又獨立堅強的個性，並以此養育下一代。這些成長於困頓中的祖輩的口述內容，也再次體現了子女（亦即這些阿公、阿嬤）的樂觀、善良、樂善好施、對自我一生的滿意…無關貧富。**溫暖、和樂的家庭關係才是關鍵。**。
- 三、筆者開設這個通識心理學課程多年，在成績評量的過程中一直有的提問，便是如何將文學院、社會科學院裡對文字敏銳的寫手、與有著「尋求簡約與邏輯，能用一句話表明真理的事絕對不屑做更多闡述」信念的理工人，放在同一把量尺上給予成績。所以除了考試內容一定包含單選、複選、是非、問答、填充等多種題型讓他們可各自發揮所長外；在專題實作上，也硬性把不同學系、學院的同學打散至各組，期望組內的異質性越高，越能讓不同人才皆發揮所長，亦可互相學習，從碰撞中有新的收穫。從同學們對於「8.設計訪綱、13.撰寫書面報告、16.聆聽別組隊自己這組報告」等三個細項（見表十）的文字回饋來看，**這個實作專題確實提供了他們有別於自身原有的信念與價值觀的刺激。**能讓學生除了背誦知識之外在思考上、觀念上有新的視野與突破，也是開這門課對本人最大的獎賞。
- 四、本課程讓人驚艷的期末書面與口頭報告成品，一方面受限於個別家庭隱私，無法在此結案報告中呈現。另一個不願在此呈現的原因，也是本人擔心報告內容**到底來自學生從這個專題實作經驗中所得到的感動，還是臺大學生真的太會寫作文、做口頭報告了？**這點也的確在少數幾位同學的文字回饋中提到，恐怕連他們自己也分不清內容的真實與否了。對於這點，本人其實還沒有想到任何解方，只期待這個專題實作經驗隨著時間的沈澱，終究會在這些年輕人心中種下一顆自我愛護與尊重，甚至外溢至對其他人、其他族群的同理與尊重的種子。
- 五、於此同時，本人也在教學上，有著另一個更大的隱憂。亦即當所有的資訊幾乎都可以透過生成式人工智慧(AI)從網路上搜尋到、組織好之後，到底什麼才是學生應該守護在腦海裡的知識與能力？本人近年來一直不斷在思考與反省的問題，就是既然靠網路搜尋就可以找到知識中的客觀事實(facts)，自己做為大學教師，到底如何傳遞知識藍圖中的大結構(the big picture of knowledge)給這些將來可能成為社會各行各業骨幹的大學生？而**當 AI 越來越精準厲害，我發現現今的大學**

生與研究生很多已經「上癮」了：好像不上 ChatGPT 就會對寫作業與報告產生極大的焦慮感，很像成癮者的戒斷反應（withdrawal）而且對 AI 的依賴性越來越強（tolerance）。（順便說明，本報告完全沒有使用任何生成式 AI 協助！）

所以，在 113-1 學期青少年心理學的期末回饋表單中，本人也請同學們回答：在製作這個實作專題時，有沒有請生成式 AI 提供協助？並說明是在哪些方面提供了協助？——許多組都提到以 AI 潤飾書面報告的文字、替書面報告或口頭報告 ppt 檔設小標題，為 ppt 檔找尋適合的圖片，也有組別把逐字稿摘要後請生成式 AI 幫忙找尋與青少年心理學理論之間的關聯性。在所有學生回傳對這個提問的回答中，13 組中只有一組的所有同學，都表示組內完全沒有使用 AI。而有一組，則是有一位同學在其他同學已經辛苦把書面報告寫完後，將書面報告交給 AI 審查，結果他不小心交了一版是以 WORD 追蹤修訂呈現 AI 意見後未完全刪除修改痕跡的檔案，而 AI 的論述其實破壞了該組一位非常認真的心理系高年級同學所撰寫的內容的邏輯，任課老師對該組的評語呈現於成果簡報檔第 27, 28 頁。AI 輔助老師教學、輔助學生學習是擋不住的趨勢，什麼是該讓學生留在腦海裡、不用靠網路與 AI 才知道的知識綱要，也將會是本人在教學上繼續思索的議題。

總結來說，本研究將認同並非一蹴可及，而是生活經驗中零散細碎的逐步累積（Duriez et al., 2012；雷庚玲, 2000）的概念放入課程細項設計中，從練習聆聽、練習提問、瞭解倫理原則的重要性、培養分工默契，練習破冰投契……一直到最終去訪問老人家，再反思、溝通、整合完成期末報告，期望學生能從這些過程中，感受到了自己軟實力的改變與增進。再者，也期望同學們從訪問祖輩與老人家的互動中，看見代代的人都曾經歷的成長起伏與人生追尋；也從與同學分工討論而發現同儕之間信念與價值觀的多元中，看見了正向、堅持卻僵化的自我認定不一定是健康的自我認定（Adams, Gulotta, & Montemayor, 1992），而體會到應以用更開放的態度認識自己、並尊重周遭其他人。再者，成功的認同探索需以自律、有計畫的方式進行（Côté, 2015），而本課程的設計應也讓同學們看到了只要事前規劃、按部就班，在短短的十幾週裡，他們可以學到的軟實力與家族認同實作任務的完成品質，是學期初無法想像的。「家族認同」是自我認同諸多面向中的一環（Baldwin et al., 2018）。本專題雖從探訪祖輩的活動出發，但祖輩的成長歷程，正是一部活生生的認同探索的大集合：個人、社會、關係、形象、金錢觀、婚姻觀、學業觀、事業觀...或多或少都依著各組的訪談主軸而出現，也讓同學們從祖輩的敘說中感受到老人家成為自己的人生的「作者」的過程（McAdams, 2019）。期望這些經驗，都在這些大學生的心裡埋下種子，認識自己的家族、擁抱自己未出生前便存在的過往，並從中看見生命中的伏筆，勇敢地繼續探索自我，放下社會比較，成就更多不同層面的自我認同。

二、參考文獻 (References)

中文文獻

- 陳坤虎 (2007)：《認同重要性、認同確定性、及認同落差概念之生態效度：青少年自我認同介入方案之療效分析》（博士論文，國立臺灣大學），華藝線上圖書館，<https://doi.org/10.6342/NTU.2007.00369>
- 陳坤虎、雷庚玲、宋維村、吳英璋 (2011)：〈認同重要性、認同確定性及認同落差概念之生態效度：青少年自我認同個別介入方案之療效評估〉。《中華心理衛生學刊》，24，549-582。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.201112_24\(4\).0003](https://doi.org/10.30074/FJMH.201112_24(4).0003)
- 陳坤虎、雷庚玲、吳英璋 (2005)：〈不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異〉。《中華心理學刊》，47(3)，249-268。
<https://doi.org/10.6129/CJP.2005.4703.04>
- 曾筱淨、陳坤虎 (2024)：〈以集群分析探討邁向成人期之自我認同與心理適應之關聯〉。《中華心理學刊》，66(3)，327-360。
[https://doi.org/10.6129/CJP.202409_66\(3\).0002](https://doi.org/10.6129/CJP.202409_66(3).0002)
- 雷庚玲 (1999)：〈Erikson 之心理社會階段理論於 921 震災後兒童心理復健之應用〉。《中華心理衛生學刊》，12(4)，93-128。
- 雷庚玲、林楷潔、吳淑娟、蔡宜妙、張泰銓、黃素英、鄭澈 (2022)：〈華人母親的學習信念與共讀行為：能力增進觀與努力永遠有用信念的比較〉，《中華心理學刊》，64 (3)，311-340。
[https://doi.org/10.6129/CJP.202209_64\(3\).0003](https://doi.org/10.6129/CJP.202209_64(3).0003)

英文文獻

- Adams, M. (2019). Existential-phenomenological therapy: Method and practice. In E. van Deurzen, E. Craig, A. Längle, K. J. Schneider, D. Tantam, & S. du Plock (Eds.), *The Wiley world handbook of existential therapy* (1st ed., pp. 167–180). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119167198.ch9>
- Adams, G. R., Gullotta, T. P., & Montemayor, R. (Eds.). (1992). Adolescent identity formation. Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97345-000>
- Arnett, J. J. (2012). *Emerging adulthood* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

- Baldwin, M., Molina, L. E., & Naemi, P. (2018). Family ties: Exploring the influence of family legacy on self and identity. *Self and Identity*, 19(1), 64–84.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1526820>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Chen, K.-H., Lay, K.-L., Wu, Y.-C., & Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: The function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *Chinese Journal of Psychology*, 49, 53–72.
<https://doi.org/10.6129/CJP.2007.4901.04>
- Chen, K.-H., Lay, K.-L., & Wu, Y.-C. (2013). The predictability of identity importance and identity firmness to depression: Developmental changes across adolescence. *Chinese Journal of Psychology*, 55, 237–254.
<https://doi.org/10.6129/CJP.20130406>
- Chen, K. H., & Yao, G. (2010). Investigating adolescent Health-Related Quality of Life: From a self-identity perspective. *Social Indicators Research*, 96(3), 403–415.
<http://doi.org/10.1007/s11205-009-9483-0>
- Côté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 266–304). New York: Wiley.
- Côté, J. E. (2015). Identity-formation research from a critical perspective: Is a social science developing? In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *Oxford Handbook of Identity Development*. New York: Oxford University Press.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Derogatis, L. R. (No year specified.). *Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01210-000>
- Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. (2012). A process-content approach to adolescent identity formation: examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality*, 80(1), 135–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00729.x>
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological review*, 124(6), 689. <https://doi.org/10.1037/rev0000082>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–

1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Erikson, E.H. (1958). *Young Man Luther*. New York: Norton.
- Eriksson, P. L., Wängqvist, M., Carlsson, J., & Frisé, A. (2020). Identity development in early adulthood. *Developmental Psychology*, 56(10), 1968–1983. <https://doi.org/10.1037/dev0001093>
- Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2015). Negative comparisons about one's appearance mediate the relationship between Facebook usage and body image concerns. *Body Image*, 12, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.10.004>
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203–210. <https://doi.org/10.1037/h0041593>
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 49–58. <https://doi.org/10.1177/1750698007083888>
- Fivush, R. (2019). *Family narratives and the development of an autobiographical self: Social and cultural perspectives on autobiographical memory*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429029158>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134–139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.006>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- McAdams, D. P. (2019). The emergence of personality. In D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2021). Narrative identity and the life story. In O. P. John & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (4th ed., pp. 122–141). The Guilford Press.
- McLean, K. C., Syed, M., Haraldsson, K. G., & Lowe, L. (2020). Narrative Identity in the Social World. In P.J. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge Handbook*

of *Personality Psychology* (2nd ed., pp. 377–385). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00729.x>[10.1086/474142](https://doi.org/10.1086/474142)

- Merrill, N., Booker, J. A., & Fivush, R. (2019). Functions of parental intergenerational narratives told by young people. *Topics in Cognitive Science*, 11(4), 752–773. <https://doi.org/10.1111/tops.12356>
- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95–112). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-006>
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Peterson, D. M., Marcia, J. E., & Carpendale, J. I. M. (2004). Identity: Does thinking make it so? In C. Lightfoot, C. Lalonde & M. Chandler (Eds.), *Changing Conceptions of Psychological Life*. Psychology Press.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Scabini, E., & Manzi, C. (2011). Family processes and identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 565–584). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_23
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839–859. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Samra, A., Warburton, W. A. & Collins, A. M. (2022). Social comparisons: A potential mechanism linking problematic social media use with depression. *Journal of Behavioral Addictions*, 11(2), 607–614. <https://doi.org/10.1556/2006.2022.00023>
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., McDermott, E. R., & Motti-Stefanidi, F. (2020). National Identity Development and Friendship Network Dynamics among Immigrant and Non-Immigrant Youth. *Journal of youth and adolescence*, 49(3), 706–723. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01181-1>
- Underwood, M. K., & Ehrenreich, S. E. (2017). The power and the pain of adolescents' digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, 72(2), 144–158. <https://doi.org/10.1037/a0040429>
- Williams, E. N. (2023). The use of questions in psychotherapy: A review of research on immediate outcomes. *Psychotherapy*, 60(3), 246–254. <https://doi.org/10.1037/pst0000471>
- Zhang, Y. & Yan, N. (2024). Comparing upward: How parental social comparisons shape children's self-concept and mastery motivation in China. *Journal of Experimental Child Psychology*, 247, 106048. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106048>