

# 國小高年級教師面對學童外向性行為問題的知覺與因應策略之研究

羅玉霞

王麗斐

台中市北屯國小 國立台灣師範大學

## 摘要

本研究的目的是在瞭解國小高年級級任教師面對學童外向性行為問題時的知覺與影響知覺的各種因素，並探討教師對學童外向性行為問題的因應策略。本研究共訪問了十位國小高年級級任教師，從訪談的級任教師中，徵求得到一位教師的同意，進行為期四個月的教室現場觀察，以及訪問相關人員。所得之結果如下：1.學童外向性的行為問題，的確令大部分級任教師感到頭痛和困擾，其中又以反抗、不合作、搗亂、攻擊、打架等外向性行為問題最令教師感到困擾。2.學童外向性的行為問題給級任教師帶來的影響，包括造成壓力、帶來不愉快的情緒反應、造成班級管理上的困擾等。3.級任教師對學童外向性行為問題的知覺，以為受到學童外在行為表現、學童的家庭背景、學童的性別、外表長相、教師的內隱信念、教師對學童行為問題的歸因及教師的期望等因素的影響。4.級任教師對學童外向性行為問題的知覺多偏向負面的知覺。對學童行為問題的期望，主要是期望問題不要惡化，以後可能很糟糕等消極的觀點。5.級任教師對學童外向性行為問題的因應策略，包括說明道理、解釋勸說、通知家長、剝奪、隔離、懲罰、透過團體同儕的力量、調整心態……等因應策略。6.教師對學童外向性行為問題的詮釋與學童對自己行為的詮釋之間有相當大的差異。7.外向性行為問題的個案學童最在乎教師的關懷與公正。

研究者並根據研究發現，對國小教師及未來的研究提出具體建議。

**關鍵字：**教師知覺、教師因應策略、外向性行為問題。



## 緒 論

### 一、研究動機與目的

班級紀律的管理與處理學童的行為問題，一直是中小學教師在實際教學中，最關心也是最感困擾的問題之一（朱文雄，民84；楊銀興，民82；顏火龍，李新民，蔡明富，民87；Coakley, 1991; Coats, 1991; Gurley, 1988; Mansfield Alexander & Farris, 1991; Raschke, 1985; Tulley & Chiu, 1995）。Gurley（1988）調查研究發現，半數以上的老師表示在班級中存在著紀律管理（discipline）的問題。Mansfield等人（1991）調查公立中小學教師教學困擾的現況時，發現學童上課搗亂是妨礙教師教學的首要因素。Tulley和Chiu（1995）曾針對135位國中、小學教師進行調查研究，結果發現最讓老師感到困擾的問題行為依序是：1.故意打斷教學的搗亂行為（disruption）；2.不尊敬、不服從的反抗行為（defiance）；3.不專心、不做作業的分心行為（inattention）；與4.打架、罵人的攻擊行為（aggression）。

此外，根據一些探討教師工作壓力的研究，發現學童的不良行為是教師壓力的重要來源之一（林純文，民85；Borg, 1991; Cichon & Koff, 1978; Edwards, 1993; Mykletum, 1984; Raschke, 1985; Tulley & Chiu, 1995）。例如：Raschke（1985）調查六年級的教師，結果發現教師工作壓力的第二個重要來源，為處理違規的學童。同樣的Borg（1991）針對國小教師職業壓力的調查，發現四個影響教師壓力的因素依序是：1.學童的不適當行為2.時間與資源不足3.專業認可的需要以及4.不良的人際關係。這些發現正如Cichon和Koff（1978）所言，學童紀律的維持是行政方針上最需要關注的問題，老師們視自己對學生行為與學業表現的管理負有教育責任，因此如何使學童行為紀律良好、學業成績進步，自然就形成教師工作的壓力來源。這也無怪乎，班級紀律的問題以及如何處理學童外向性行為問題，會形成教師們的困擾，以及他們壓力的重要來源（Edwards, 1993; Tulley & Chiu, 1995）。

國內的情況似乎和國外的情形相去不遠。毛連塏與許素彬（民84）指出目前國中、小學教師最感到頭痛的，不是智能不足學童或學習障礙學童，而是行為異常的學童。楊銀興（民82）進行師院與國小師資班結業實習教師工作調查研究時

也發現，班級常規管理及學生行爲的輔導是實習教師感到嚴重困擾的項目之一。此外，簡紅珠（民86）探討班級經營時指出，學生在班級中的不當行爲，如破壞、反抗，對教師而言均是一種壓力與困擾，尤其是當學童的外向性行爲威脅到教師權威時，更是令教師備受挫折。朱文雄（民84）也指出，大多數師都有「教室管理」的頭痛歷程，特別是教室中不當行爲的管理問題，不但對教師的工作精神、情緒、士氣、價值及職業倦怠感有嚴重的影響，更使得教師成就感日衰，挫折感日增。可見學童外向性行爲問題，造成教師的教學效能不佳以及心裡困擾的情形，國內外皆然。

此外，在探討兒童與青少年行爲問題的相關文獻中更發現到，兒童時期外向性行爲問題，可作為青少年的不適應行爲及犯罪的重要指標之一（Armistead, Wierson, Forehand & Frame, 1992; Kupersmidt & Coie, 1990; Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; McMahon, 1994）。例如：國外的一項實驗研究發現：監禁中的少年犯，較一般青少年在外向性行爲問題的分數高出許多（Armistead, et al., 1992）。Kupersmidt和Coie（1990）針對國小五年級112位學童進行7年縱貫性的研究，結果發現被同儕拒絕的學童或具有攻擊的外向性行爲問題的學童，最能作為預測青少年的不適應行爲及犯罪的指標。此外，Hymel等人（1990）所從事的三年縱貫性研究中也有類似的發現，在小學二年級時，曾被同儕評為攻擊性、低人際關係，並被教師評為具外向性問題的學童，可相當準確的預測該學童五年級的外向性行爲問題，也可以相當準確的預測往後青少年時期的外向性行爲問題。McMahon（1994）採用縱貫性的質性訪談，結果發現學童早期的外向性行爲，與其後來各個時期的行爲表現一致性很高。也就是說，在國小階段具有外向性行爲問題的學童，到了青少年或成人時期，其外向性行爲問題的比率偏高，而且其犯罪的機率也相對提高。根據這些研究發現，提醒我們要對學童外向性行爲問題提高警覺，因為國小時期出現外向性行爲問題的學童，有較高的機率成為犯罪青少年。因此，若能在小學階段及早介入防治的工作，實在是重要且值得加強的重點教育工作（王大延，民85）。

所謂「凡事豫則立，不豫則廢」。許多學者指出如果能從國小加強青少年犯罪問題的防治工作，會比國中階段再來實施來得更適當些（王大延，民85；廖鳳池，王文秀，田秀蘭，民86；George & Antes, 1992）。國內學者廖鳳池等人（民86）指出青少年偏差行爲在其兒童時期通常已現出端倪，並提出若能早期發現，

早些提供輔導協助，將有助於青少年犯罪問題的預防。因此，廖鳳池等人(民86)建議在預防青少年犯罪問題時，並非直接在國中階段增加輔導人力，而是加強對適應困難國小學童的發現與輔導。不但如此，George和Antes(1992)的調查研究也發現：高中、國中的教師，在處理學童問題行為時，比起國小教師，遭受更大的挫折，也產生更多負向的反應。因此，綜合以上的討論，重視國小學童外向性行為問題的輔導，實為防範青少年犯罪的重要途徑之一。由於國小高年級兒童是進入青少年的重要銜接時期，如果能在小學高年級階段及時給予輔導和協助，將對青少年犯罪的防治具事半功倍的效果(Goldstein, Conoley, Harootunian, 1995, 林麗純譯, 民85)。因此基於上述理由，本研究特別選取國小高年級學童的外向性行為問題為研究焦點。

此外，基於國內目前國民小學輔導工作的主力仍是各個班級的級任教師而非專業輔導人員(黃德祥, 民82; 蔡憶萍, 民86; 戴嘉南, 民83)因此，本研究以國小級任教師為研究主體。此外，依照國民教育法施行細則第九條規定：各班級任教師負有實施班級兒童之輔導工作(馮觀富, 民80)。蔡克容(民76)探討有效的班級經營時也指出：學童每天至少有三分之二的時間是留置在教室裡，當然教室就是學童們主要的學習場所，而國小又實施包班制，級任教師與學童接觸的時間最長，於是級任教師便成為學童們互動最頻繁的對象，也成為對他們最具有影響力的重要人物。因此無論從客觀條件的需要，或從職務上的責任來看，國小級任教師的確是學童行為輔導的主要工作者。也基於此，研究者認為要了解國小學童外向性行為問題的輔導現況，實有必要以級任教師為研究主體著手，這也是本研究特別選擇國小高年級級任教師作為研究的對象的原因，以期對這個主題有較深入的了解。

既然教師是學童外向性行為問題輔導的關鍵人物，教師如何知覺學童外向性行為問題，則是探討教師如何輔導學童外向性行為的關鍵議題。所謂「知覺」(Perception)是指個體在與外界情境的互動中，接受了外來的刺激，並對此刺激有所認知、推斷、解釋、賦予意義，進而影響身心行為反應的主觀歷程(洪錦沛, 民84)。由於知覺是一種心理性的歷程，對同樣一個引起知覺的刺激情境，表現在各個人的知覺判斷時，將會有很大的差異(張春興, 民85)。因此，教師對具有外向性行為問題學童的知覺歷程，將直接影響了教師對外向性行為問題學童的態度和採取的因應策略(Gurley, 1988; Kauffman & Wong, 1991; Siegel, 1992;

Turner, 1991)。Siegel (1992) 研究44位國小四到六年級的級任教師，調查這些教師對班級裡學習障礙學童的態度，結果發現：教師拒絕許多學習障礙的學童，並不是因為學童學習能力的問題，主要的原因來自教師知覺到學童表現出的行爲不合乎其理想。此外其他研究也發現，當教師知覺到學童來自低社經地位的家庭時，其管教態度比較傾向採取身體的處罰，而較少使用鼓勵和溝通的方式 (Gurley, 1988)。Kauffman & Wong (1991) 探討普通班級任教師在教導行爲問題兒童的困難時也同樣發現，教師的知覺常影響其教學效能，特別是當教師教導低能力或行爲異常的學童時，容易傾向於放棄或較少的容忍，因為他們以爲低效能與行爲異常學童，是無法被教或不可教的。總之，教師在面對具有外向性行爲問題的學童時的態度與所採取的因應策略，很可能受其本身知覺的影響。因此，在了解教師如何面對學童外向性行爲問題之先，可能更需要先了解教師對學童外向性行爲問題的知覺。

另外，過去多數關於國小教師處理學童外向性行爲問題的輔導策略，多以小團體輔導的方式進行，但並無法適用於班級級務之中 (王大延，民85；林麗純譯，民85；林朝夫，民85；陳秉華、王麗斐，民79；廖鳳池、王文秀、田秀蘭，民86；Jones, 1996)。至於以教師實際應用在授課班級中的策略的相關研究並不多見，例如，國外學者Tulley和Chiu (1995) 對135位教師所作的調查研究中，教師們認爲面對班級搗蛋學童，最有效的因應策略是：解釋 (Explanation)、正向的增強 (Positivereinforcement)，最無效的方法爲恐嚇、警告 (Threats and Warnings) 以及身體的處罰。同樣地，George和Antes (1992) 也是進行教師的調查研究，調查了國中、小學及高中教師共9259位教師，結果發現教師們在處理危險群 (at-risk) 學童時，共通使用的有效策略是：通知家長 (Notify parents)、與家長協商 (Confer with parents)。Greenlee和Ogletree (1993) 調查芝加哥地區50位國中、小學教師，了解教師對紀律問題與班級經營策略的看法時，發現有49位教師表示：他們心目中好的教師必須具有控制干擾班級行爲的能力；其中41位教師更進一步表示：當前的教師需要增進更多的技巧和訓練來處理班級干擾的行爲，此外研究也指出，教師們最常使用的因應策略是與學生、家長有更好的溝通和輔導；透過更周詳、更一致的行政管理措施，讓學生很明白班級的行爲規則。

至於國內有關教師因應學童外向性行爲問題的研究，常與班級經營的策略混爲一談，並無實徵研究去了解教師因應學童外向性行爲的歷程。例如：羅明華

(民85) 研究初任教師實務知識時，發現兩位個案教師都認為班級秩序必須步入正軌，教學活動才能不受干擾，所以採用訂定規章、連絡家長、發動輿論制裁、實施分組競賽以及連坐處罰法等五種策略，來管理常規建立班級的秩序。但是並未討論到教師對學童外向性行為問題的知覺與因應策略。另外施慧敏(民83)進行國小班級常規管理的調查研究時，發現教師為了預防學生不當行為的發生，最常使用及時制止、嚴明獎懲的方法。處理學童違規行為，則最常使用個別談話、口頭責備與糾正。雖然上述兩篇研究顯示出教師班級常規管理策略的大概方向，但都未回答教師處理外向性行為問題學童的因應策略，同時也未了解教師使用這些策略的目的以及背後內心的想法。由於本研究的目的為了解教師對學童外向性行為問題的知覺與因應策略。因此，本研究透過與教師深度的訪談，並輔以實地觀察與訪談，來了解高年級教師對學童外向性行為問題的知覺及其因應策略，並且進一步了解教師對學童外向性行為問題的知覺與學童本身對自身行為知覺的差異性。

## 二、研究問題

- (一) 國小高年級教師面對學童外向性行為問題的知覺為何？
- (二) 國小高年級教師對學童外向性行為問題知覺的影響因素為何？
- (三) 國小高年級教師對學童外向性行為問題的知覺與學童本身對自身行為的知覺差異性為何？
- (四) 國小高年級教師對學童外向性行為問題的因應策略為何？

## 三、名詞釋譯

### (一) 學童外向性行為問題：

由於本研究以高年級級任教師為研究的主體，因此，所指的學童外向性行為問題，是指教師主觀知覺到會影響班級常規，並造成教師困擾的行為問題，例如：不合作、反抗、不守規律、打架、破壞、攻擊、搗亂、傷害……等行為。

### (二) 教師對學童外向性行為的知覺：

本研究所指的「知覺」，是指教師在面對班級中學童具有外向性行為問題時，心中所產生的感受，並對這類的學童外向性行為問題加以分類、推斷、解釋、賦予意義，進而產生教師身、心的各種反應，最後採取各種因應措施。

### (三)教師對學童外向性行為的因應策略：

本研究所指的「因應策略」，是指教師在面對班級中學童具有外向性行為問題時，所採取的解決管道或各種處理方式，企圖減少學童外向性行為問題的發生。

## 研究方法

### 一、研究對象

本研究的目的是為瞭解，國小高年級級任教師對學童外向性行為問題的知覺，以及教師所採行的因應策略為何。為了達到研究目的，本研究採質性研究的方法，以半結構式的深度訪談作為蒐集資料的主要方法，並輔以實地的觀察以及文件資料分析，以期深入的了解教師的知覺過程、詮釋和意義。

首先於研究之初，於民國87年11月，由研究者發函至中部某縣市之各國民小學，請輔導主任協助公佈邀請函，並推薦有興趣參與研究的級任教師。祇是邀請函發出後，並未收到任何回應。經研究者了解發現許多教師對參與本研究的意願都不高，特別是需要開放班級接受觀察部分，教師們多有顧忌，因此研究者轉變方法，改以透過各種關係的方式，尋找有意願之高年級級任教師，然後再親自前往拜訪與訪談，也就是先訪談高年級的級任教師，再從訪談中徵求其意願進行觀察研究。

#### (一)訪談高年級級任教師

本研究在研究過程中先後總共訪問了十五位高年級教師，其中二位男教師表示沒有讓他覺得困擾的學童，二位女教師不願意多談那些會令他頭痛學童的問題，所以最後本研究總共整理十份高年級級任教師的訪談記錄，做為第一部份的分析。分析的結果作為深入觀察的根據與基礎。

#### (二)選定B教師的班級作為深入訪談與觀察的研究對象

本研究原先的計劃擬選定3-5位教師做個案研究的對象，但因尋找願意接受觀察的教師遇到困難，因此先從較廣泛的訪談開始進行，然後再從接受訪談的教師中選取一位教師的班級進行觀察，在十位願意接受訪談的十位教師中，B師的

班級中B甲學童的行為項目最多也最明顯。在徵得B教師的同意下進入B教師的班級，進行實地觀察。此外，在整個觀察研究的過程中，班級內尚包含一位實習教師，由於她在該班出現的頻率及所造成的影響，幾乎和級任教師一樣，因此本研究在徵求她的同意後，也將她納入觀察與訪談的對象。個案班級的觀察時間從民國八十七年十二月中旬到民國八十八年五月中旬，去除寒假一個月，前後一共觀察了四個半月的時間。

## 二、研究工具與資料蒐集

本研究資料的蒐集，包含訪談、觀察與文件分析。訪談方面，爲了能深入瞭解國小高年級級任教師對學童外向性行為問題的知覺歷程與教師採取的因應策略，本研究乃以深度訪談作爲收集資料的主要方法，而訪談的工具則爲研究者自編之半結構式訪談大綱，訪談大綱主要整理自閱讀的文獻，與事前預試的結果（正式研究前曾對兩位級任教師做初探性的訪談），共整理出十個訪談問題。訪談過程在徵得受訪者同意做全程錄音。研究者與十位級任教師訪談的過程中，有三位教師不願意被錄音，研究者採事後回憶與現場紀錄的方法並於訪談之後立刻加以整理寫成文字稿。

觀察方面，研究者每週對參與研究教師進行兩節到四節課的教室觀察，觀察時間的選擇是根據參與研究教師班級的功課表，並配合教師的意願與研究者的時間而決定。研究者針對觀察學童出現的外向性行為問題，編整出行為觀察記錄表，並設計師生互動記錄表，以便於觀察時做出比較客觀的記錄。研究觀察時將上課的內容全部錄音，並於觀察後與教師進行討論，好瞭解教師在處理學童外向性行為問題時的想法與依據的理由。

文件分析方面，本研究從輔導室與級任教師處蒐集有關外向性行為問題兒童的輔導資料，並於研究開始時贈送教師精美的筆記本與筆，請教師將平日有關學童外向性行為問題的教學事件，以及個人對該事件的看法記錄下來，以做爲資料分析時的參考。

## 三、資料處理

本研究將所有的訪談記錄依其原貌謄寫成逐字稿，然後再拷貝三份，一份存留，一份做塗寫和做記號，第三份則做爲創造性裁剪使用。本研究所用分類的方

法是將資料按主題歸類的方式，將資料歸類到各個的主題架構之下，將每一個主題系統貼上標籤。在整理資料過程中若發現模糊不清的地方，再以電話訪問受訪者，俾便做到正確的詮釋。

### (一)轉譯逐字稿並加以編碼

研究者首先將訪談錄音帶依照參與研究教師所敘述的語句逐字逐句加以轉譯，謄寫為逐字稿，逐字稿的左邊預留三分之一的空白處，作為資料分析登錄之用。其次將受訪者的逐字稿依教師的代碼及訪談次數加以編號。進行本項編碼的目的在於將參與研究的教師可供辨識的資料以代碼取代，以避免直接暴露參與研究教師的身份，同時為便於研究者辨認資料的來源並進行歸類裁剪。研究者邀請一位去年剛由台中師範學院國民教育研究所畢業的學長擔任本研究之協同編碼的工作，研究者首先根據文字稿進行初步的編碼並形成初步編碼架構，然後研究者與協同編碼者，各獨自將其中幾份逐字稿資料進行編碼，俟編碼完後便進行比對，若有不一致的地方則兩人進行討論直到達到共識為止。在資料分析的整個過程中，所有的分類架構，均持續被修正至達到對資料最適切的呈現為止。

### (二)進行編碼分析並發展核心類別

在轉譯成逐字稿的過程中，研究者即持續地閱讀和檢視每份資料，列出資料中呈現的每一個主題、概念、解釋、類型或主張，並儘可能明確地寫下自己的想法，然後將屬性相似者歸為同一類，據此發展出核心類別。其次將同一類屬性之對話，分別集中於同一個檔案中，在同一檔案中的資料，標註適當的名稱代號，並且註明該檔案每一句對話的編號。

### (三)持續比較核心類別以建立架構

編碼分類後，將初步形成的類別再加以合併、調整和修訂。最後形成分類的架構，據以回答本研究之待答問題。



本研究係以國民小學高年級級任教師為研究對象，旨在探討級任教師在教學中感到頭痛的學童行為問題、教師的知覺與因應策略。在研究的過程中先後訪問了十幾位國小高年級教師，並且深入觀察其中一位教師在班級中的教學活動，因此本章共分為二個部分來呈現研究的結果，第一部分是訪談內容的整理，第二部

分是追蹤訪談與深入觀察。

## 一、高年級級任教師的訪談結果

### (一)令教師頭痛的學童行為問題

根據十位高年級級任教師的訪談內容加以編碼分析，歸納整理出令教師頭痛的學童行為問題類別，如表一：

表一  
令級任教師頭痛的學童行為問題類別一覽表

教師	學童	外向性行為問題							學業適應問題				合計	
		反抗不合作	搗亂破壞	攻擊打架	易怒暴躁	恐嚇勒索	靜不下來	大聲吼叫	偷竊	上課插嘴	不寫功課	成績低落		學習態度散漫
A師(女)	A甲(男)			√	√									2
	A乙(男)	√	√	√	√			√						5
	A丙(男)									√	√	√	√	4
B師(女)	B甲(男)	√	√		√		√	√		√				7
	B乙(男)	√	√				√			√			√	6
	B丙(男)	√	√				√		√					4
D師(女)	DA(男)	√			√				√					3
F師(女)	FA(男)	√	√	√	√			√						5
H師(男)	H甲(女)	√	√			√								3
I師(女)	I甲(男)	√	√	√	√	√								5
J師(男)	J甲(男)			√	√									2
	J乙(女)	√			√									2
K師(男)	K甲(男)	√	√	√		√								4
	K乙(男)	√	√	√		√								4
	K丙(男)	√	√	√		√								4
N師(女)	N甲(女)			√	√									3
	N乙(女)	√				√		√				√		4
O師(女)	O甲(男)	√	√	√		√								4
	O乙(女)	√	√			√								3
合計(人次)		16人	12人	10人	9人	8人	3人	3人	3人	2人	1人	3人	2人	2人

註：甲、乙、丙是指受訪教師所描述的學童，共有十九人。

表一為令教師頭痛學童行為問題一覽表，可以看出令教師頭痛的學童行為問題，幾乎全部是外向性行為問題，19位被教師描述的學童中，有18位是具有外向

性行為問題，只有A丙學童是單純的學業適應問題的學童，可見學童的外向性行為問題，是大部分教師頭痛、困擾的重要來源。

此外，從本研究教師們的描述中，學童的外向行為問題以反抗不合作的行為問題出現的人次最多，搗亂破壞次多，其次是攻擊打架、易怒暴躁及恐嚇勒索等行為，這樣的結果顯示教師非常在意學童出現反抗不合作的行為以及搗亂破壞的行為。這些被教師認為反抗、不合作以及搗蛋（disrupt）破壞的行為並非嚴重到觸犯校規或法律的問題，而祇是每天頻繁的在班級中出現，不但干擾教師的教學、影響班級的秩序，並造成教師心裡的負擔。

## （二）學童外向性行為問題對教師的影響

在上一小節討論的結果發現，學童的外向性行為問題，的確是教師頭痛困擾的重要來源之一，其中又以學童的反抗不合作以及搗亂破壞的行為出現的次數最多。教師在面對這些學童心裡的感受會是如何，以及學童行為問題帶給教師哪些影響，茲分析歸類整理如表二：

表二  
學童外向性行為問題對教師產生的影響一覽表

產生的影響	A	B	D	F	H	I	J	K	N	O	合計
1.教師對行為(1)增加工作量	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10人
問題的影響(2)公平性的執行困難		√		√	√	√		√		√	6人
之知覺 (3)影響班級和諧的關係	√	√	√		√	√	√	√	√	√	9人
2.教師之情緒反應 (1)造成壓力	√		√	√		√		√	√	√	7人
(2)不知道如何因應	√		√		√	√		√	√		6人
(3)生氣的感受	√	√	√			√		√		√	6人
(4)厭煩的感受	√	√	√			√				√	5人
(5)產生無力感			√	√		√					3人
(6)產生挫折感	√		√			√					2人
合計	7	5	8	4	4	9	2	6	4	6	

註、ABC是指十位受訪教師

從表二可以看出學童的外向性行為問題的確給教師們帶來相當大的困擾，不但造成教師班級管理上的困擾。例如增加教師的工作量與影響班級和諧關係。其次，學童的外向性行為問題也是教師心理壓力的重要來源之一。不但造成壓力、產生無力和挫折感，讓教師不知如何因應，也帶給教師不愉快的情緒反應。這樣的結果與Borg（1991）；Cichon & Koff（1978）等人的研究結果是互相吻合

的，顯然學童的外向性行為問題對國內外的教師都一樣是壓力的重要來源之一。

### (三) 級任教師對學童外向性行為問題的知覺

#### 1. 教師對學童外向性行為問題的觀感

根據教師訪談內容文字稿加以整理分析，將教師對學童行為問題的知覺分五小部份來討論：(1)學童的外在行為表現，(2)學童的家庭背景；(3)學童的性別；(4)學童學業成就(5)其他等，希望把教師對學童行為問題的知覺做個比較周延的說明，茲將教師對學童行為問題的知覺歸類整理如表三：

表三  
十位級任教師對外向性行為問題學童的知覺摘要表

	A師	B師	D師	F師	H師	I師	J師	K師	N師	O師	合計
<b>學童外在行為表現</b>											
1.很有心機，言行不一致			√		√	√	√	√	√	√	7人
2.體育好，但是品性不理想	√	√		√			√	√	√		6人
3.是非觀念跟常人不一樣						√		√	√	√	4人
4.表現不好時候多於好的時候		√	√		√	√					4人
5.現在的學童跟以前不一樣						√		√		√	3人
<b>學童的家庭背景</b>											
1.家長工作過於忙碌	√	√	√	√	√	√	√		√	√	9人
2.單親家庭的孩子最容易出現行為問題	√	√	√	√	√				√	√	7人
3、不健全的家庭容易出現		√		√		√		√			4人
<b>學童的性別差異</b>											
1.男、女生的問題類型不一樣	√			√			√		√	√	5人
2.女生都很乖，男生都很皮		√	√			√					3人
<b>學童的學業成就</b>											
1.頭腦不錯，但與學業表現有所差距	√			√		√	√		√	√	6人
2.行為問題學童的學業成就並不理想		√	√	√							5人
<b>其他</b>											
1.行為問題學童人際關係不好			√	√	√	√	√	√		√	7人
2.字體與一般學童不同	√								√	√	3人
3.外表的長相、打扮與一般學童不同		√							√	√	3人
合計	6	8	7	7	6	9	6	7	10	9	

由表三可以看出大部分的教師對學童外向行為問題的成因，常歸因於學童的家庭背景，特別以家長工作過於忙碌以及單親家庭為最常被歸因的原因。其次，多數教師對有行為問題學童存有較負向的觀點，以為他們人際關係並不好、心機較重、言行不一致等。總之，由表三可以明顯發現教師對學童外向行為問題的觀感，幾乎都傾向負面的訊息。

## 2. 影響教師處理學童外向性行為問題的認知因素

### (1) 教師處理學童外向性行為問題時的內隱信念

本研究從教師描述外向性行為問題兒童談話當中，找出教師隱含的信念，每位教師的內隱信念受個人的經驗、背景價值觀及所受的教育所影響，因此並不相同，綜合整理如表四：

**表四**  
**級任教師面對學童外向性行為問題時所具有的內隱信念**

信念內容	A師	B師	D師	F師	H師	I師	J師	K師	N師	O師	合計
1. 教師輔導的能力和範圍是有限的	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10人
2. 最重要的是教導分辨是非觀念(品德)	√	√	√	√	√	√		√	√	√	9人
3. 同儕的力量可以產生很大的效果	√	√	√		√	√		√	√	√	8人
4. 愛的教育還要加上紀律的管理	√	√	√			√	√	√	√	√	8人
5. 要有耐性、慢慢開導，急不來的	√	√		√	√			√	√	√	7人
6. 處罰前應先說明	√	√			√			√	√	√	6人
7. 要抓住孩子的心，才能夠引導他們	√	√					√	√	√	√	6人
8. 教導行為問題的學童需採用特別的方法	√			√			√		√	√	5人
9. 一開學就要把規矩訂得很清楚	√	√					√		√		4人
10. 這麼大要救，有點來不及了			√		√	√			√		4人
合計	6	8	7	7	6	9	6	7	10	9	

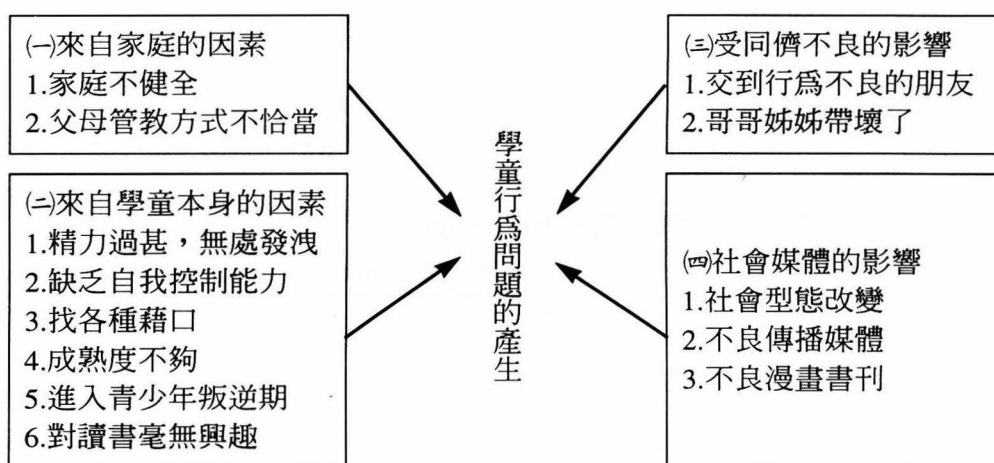
從上述十位教師的談話中，可以發現每位教師有他們自己獨特的信念，而這套信念引導著教師做決定。整體而言，受訪的十位教師有一個相當一致的看法，就是認為教師輔導學生的範圍是有限的，教師只能在學校的範圍內盡力挽救。

其次，大部份的教師相信教導學童分辨是非觀念是處理學童外向性行為問題

的首要策略，因此根據這樣的信念，教師傾向發展出許多教導策略，來強調品德的重要。此外，教師中有八位教師認為愛的教育固然重要，但是要配合教室紀律的管理，所以教師們幾乎人人都發展出一套班級紀律管理的辦法，例如扣分，打手心，或通知家長。由此可知，教師的信念與他們所採用的因應策略是彼此互相關聯的。

## (2)教師對學童行為問題的歸因

將國小高年級級任教師對學童外向性行為問題的歸因整理歸納如圖一



圖一 國小高年級級任教師對學童外向性行為問題的歸因

從教師對學童行為問題的歸因當中，可以很清楚的看出，教師視家庭的因素是學童產生行為問題最重要原因，特別視不健全的家庭和父母不恰當的管教方式是問題的起因，也是教師以為在輔導問題行為學童時的主要阻力。教師大部分都認為，學童的家庭問題，是教師不便干涉的，因此對行為問題學童的輔導範圍只能在學校內。其實教師也很擔心和學童的家長產生誤會與衝突。例如，研究者在研究過程中就遇到一位教師不敢談論班上暴力行為的學童，原因就是害怕家長來找麻煩，還有一位教師不希望被錄音，也是深怕談話內容被傳到家長的耳中。對於視學童行為問題的成因是來自學童家庭的教師，在面對學童外向性行為問題時呈現出，不知如何面對與害怕得罪家長矛盾又為難的心態。這樣的情形，很可能造成教師在面對學童行為問題時，傾向採取較消極的態度，並且形成其困擾與無力感。

除上述之外，教師還認為學童本身的成熟度不夠，進入叛逆期或是特殊的個性都是引發學童產生行為問題的原因。至於同儕不良的影響，以及媒體、漫畫、卡通錯誤的引導，也被教師視為可能導致學童產生行為問題的成因。

值得注意的是，在上述級任教師對學童外向性行為問題的歸因圖中，並未發現教師將學校或教師本身的影響因素納入考量。這樣的觀點似乎反應出，教師以為學童行為問題的產生與學校毫無關聯，甚至教師是自己也是外向性行為問題學童事件的受害者，問題癥結完全被歸因於外在因素，如家庭、學童本身、同儕以及社會環境。事實上，在王麗斐，王文秀與羅明華（民87）的研究曾發現，教師與學校有時也是學童外向性行為問題肇因，因此，面對這樣的發現，似乎突顯了教師本身對自己專業角色反省與覺察的能力仍然有待加強。

### (3)教師對學童外向性行為問題的期望及預言

教師對學童外向性行為問題的期望，影響教師對學童行為問題的知覺與所採取的因應策略。從十位級任教師的談話中找出教師對外向性行為問題學童的期望，歸納整理如表五：

**表五**  
**教師對外向性行為問題學童的期望及預言**

期 望	預 言
1.問題不要惡化	1.到國中可能會被別人修理
2.能變乖一點	2.以後會很糟糕
3.行為問題能改正過來	3.以後是蠻危險的人物
4.期望學童轉學	
5.維持現狀，放棄努力	

從教師的言談中可以看出，教師對外向性行為問題學童最大期望就是能「變乖一點」、「不要再出現行為問題」、「表現能夠正常一些」等。整體看來，教師對這些學童的期望似乎並不高，就像H師所說的，「我們不期望他在學業方面表現特別好，只要發展正常就好了」。這樣的結果似乎呈現出教師對外向性行為問題的期望偏低，對他們的預言，幾乎全都是負面的預測，可以感受到教師幾乎是放棄了這些學童，沒有讚美、沒有期待也沒有盼望。

### 四教師對學童行為問題的因應策略

表六為各個教師的因應策略分析表。

表六  
級任教師對學童外向性行為問題的因應策略

因應策略	A師	B師	D師	F師	H師	I師	J師	K師	N師	O師	合計
1.個別說道理給他聽	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10人
2.將學童行為問題告知家長	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10人
3.利用課堂上說明道理	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10人
4.分開、隔離	√	√	√		√	√		√	√	√	8人
5.扣操行分數	√	√				√		√	√	√	6人
6.透過同儕團體的力量	√	√		√					√	√	5人
7.開學即做嚴格的要求	√	√					√		√	√	5人
8.調適自己的情緒和心態			√		√	√		√	√	√	6人
9.懲罰											
(1)處罰	√	√	√				√			√	5人
(2)抄課文	√	√							√		3人
(3)禁足	√	√						√	√		3人
(4)不准參加比賽								√	√		2人
(5)不理睬			√			√					2人
10.其他											
(1)盡量消耗體力							√		√		2人
(2)尋求其他教師的協助	√	√	√			√			√	√	6人
(3)了解學童心理的想法		√		√		√	√	√	√	√	7人
(4)運用學生次級文化							√				1人

從表中可以發現教師最普遍使用的策略，為解釋說明、個別說明道理、課堂上說明、通知家長、隔離、阻止、處罰、抄課文以及利用團體的力量等，幾乎是透過說教、通知家長、與懲罰性策略因應。其次，從教師的描述中，可以發現每位教師會針對學童的特殊行為問題，發展不同的因應策略，例如精力旺盛型的就想辦法讓他拼命消耗體力，嘴巴說髒話的就去刷一天的牙；愛作弄別人的教師就常常盯著他看。可見教師把焦點放置在問題的本身，努力發展各種策略來嚇阻該行為的產生。在這樣努力想擺平對方的想法下，很可能就造成教師的無力感與倦怠感，而心生放棄的念頭。

此外，如果將教師對外向性行為問題學童的知覺、信念、歸因與因應策略做個比較，就可以發現它們彼此之間有極大的相關。例如教師知覺到學童行為問題來自於家庭的因素，所以教師第一件做的事，就是將學童行為問題通知家長。又如教師們相信教導學童分辨是非善惡是最重要的工作，因此採用說道理的因應策

略。只是這些因應策略在本研究的發現並不是很有效。特別是在整個訪談的過程中，研究者發現教師的因應策略，多為對行為問題的直線性反應的處理，選擇的策略也傾向於懲罰性的策略，較少考慮問題行為背後的成因、以及學童特殊性的困境與需要。

## 二、個案追蹤訪談與實際觀察

這一部分所陳述的內容包括級任教師和實習教師對學童問題行為的知覺及因應策略，以及個案學童B甲對自己行為的知覺與因應策略，希望從不同角度來了解所發生事情的意義。

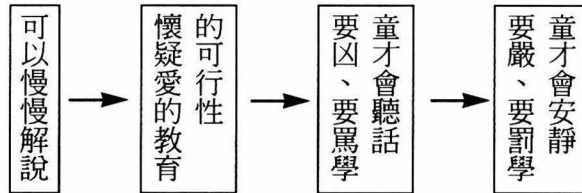
### (一)級任教師與實習教師眼中的B甲學童

#### 1. 一位令實習教師非常困擾的學童

B班六年級開始增加一位實習教師—C教師，C教師剛從某師院學士後師資學分班受訓完畢，即申請進入XX國小實習，並且進入B教師的班級實習，上學期擔任B班健康教育，生活與倫理，以及體育課的教學，下學期則增加國語課的教學，因此研究者在進行觀察中，與C教師的接觸非常頻繁和密切，與C教師共訪談五次，觀察上課的次數共十三次，從訪談和觀察當中，發現到外向性行為問題的學童對一位剛開始任教的實習教師所造成的衝擊與影響，以下將所聽到和所看到的整理歸納如下：

- (1)在訪談時，C教師表示她經驗到學童外向性行為問題會影響正常教學的進行。研究觀察中也發現B班幾位外向性行為問題的學童，在C教師上課時，外向性的行為問題表現得特別明顯，特別是B甲在言語、行為上表現出反抗搗亂、不服從的態度相當凸出。此外C教師也知覺到男生容易惹事，因此在上戶外課時，C教師採取的策略為儘可能限制男生行為，不讓他們自行活動。
- (2)C教師對學童外向性行為問題，產生無力、挫折與不愉快的情緒反應。C教師面對學童外向性行為問題時，常顯得茫然不知所措。在研究者觀察初期，每次C教師與研究者談話時，總要問到有關如何因應學童外向性行為的問題，可以感覺到C教師極需要得到援助和幫助。
- (3)C教師教育理念的轉變。與C教師認識從八十七年十二月到八十八年五月，也就是B班學生六上到六下這段期間，發現實習教師面對外向性行為

問題學童時遇到許多困難和挫折，因此教育理念也隨著有所調整，如圖二：

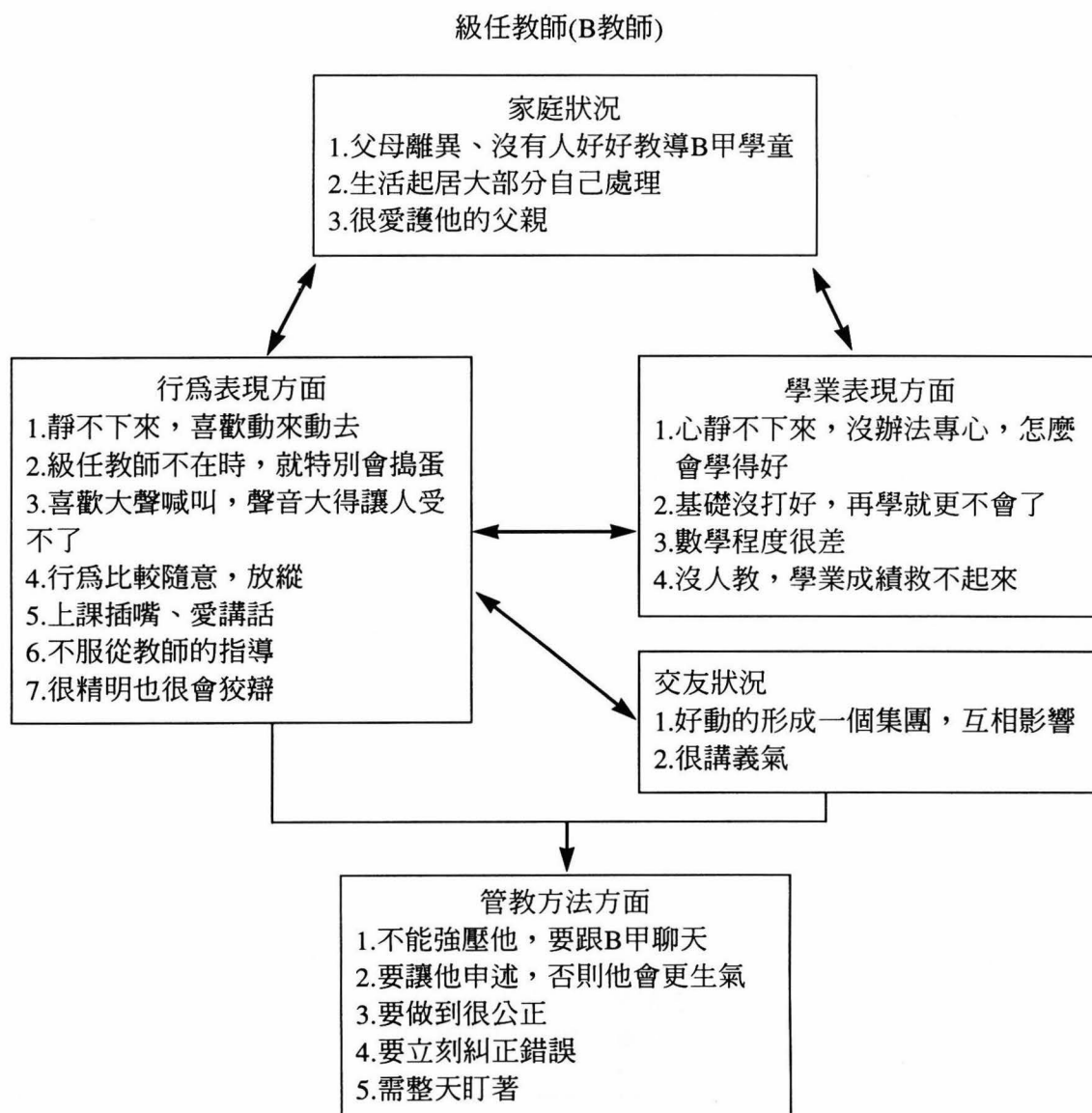


圖二 實習教師教育理念轉變的情形

從C教師的談話中及圖二中可以發現，C教師在面對學童行為問題時，產生了許多內心的困惑與衝突，從開始時採用說道理、談談話的方法，到後來脾氣越變越壞，必須擺出很兇的姿態，並且認為要兇、要罵，還要罰，學童才會安靜，才會聽話，這樣的轉變，呈現出實習教師的無力感，在找不出辦法時只好擺出很兇的姿態。此外從實際觀察中可以發現學童外向性行為問題並沒有因為C教師開始變兇有所改善，反而有變本加厲的趨勢。

### (二) 級任教師眼中的B甲學童－教師的知覺

圖三為B教師對B甲學童所形成的管教方法。此一管教策略有其脈絡可尋。例如，B教師認為B甲學童的外向性行為問題來自於家庭的因素，再加上好動與好爭辯的個性，所以B教師選擇給他申述與盯牢的處理策略。其次，B教師認為B甲學童的學業成績不可能有改善的機會，所以在B教師的因應策略中，並沒有出現對B甲學童的學業採取補救或協助的行動。



圖三 級任教師對外向性行為問題學童(B甲)的知覺關係圖



### 三級任教師對學童行為問題的因應策略

綜合B教師的各種因應策略，可以整理如下表：

**表七**  
**B教師面對學童行為問題的因應策略**

因應策略	內容
<b>關懷</b>	
1.關心學童的生活細節	1.關心教室裡學習環境、門窗、桌椅、燈光、垃圾…等 2.關心學童的穿著及生活中的一舉一動 3.關心行為問題學童家庭生活狀況 4.關心行為問題學童一個人在家的安全問題
2.不對學童做額外的要求	1.罰寫功課要適度 2.放學後不留學生下來 3.講課時力求清楚、明瞭，也兼顧幽默風趣 4.兒童節讓學童開個同樂會 5.學童表現好時，讓學童去操場打躲避球或看錄影帶
3.讓學童說明理由	1.責備學童之前都會給他們申訴和說明理由的機會
<b>要求</b>	
4.要求徹底執行	1.對學生的要求徹底執行，教師說出去的話一定對現
5.訊息傳達清楚	1.交待事情說得很明白清楚 2.重要的事情重覆提醒好幾次 3.功課應完成的時間規訂得很清楚
6.對不適當的行為即時制止	1.對上課頂嘴的行為，立刻制止或駁斥回去 2.對下課大聲喊叫的行為，教師立刻加以阻止和提醒 3.對上課吵鬧被記的學童，給予警告懲罰
7.懲罰	1.剝奪：剝奪上體育課或下課的權利 2.罰寫課文或語詞 3.隔離：阻止和好朋水鬧成一團 4.打手心
<b>其他</b>	
8.利用團體制約的力量	1.由學童輪流當組長，學童彼此之間互相牽制和規範 2.以團體表決的方式決定班級內的事務
9.重視平時操行分數	1.好的表現往上加分，表現不好則往下扣分
10.通知家長	1.情節重大則立刻請家長來學校 2.透過聯絡簿或電話聯絡家長
11.說明道理	1.利用各種課堂上課時間說明待人處世的道理。 2.配合課程內容教導學童應有的觀念和態度。

由表七可以看出B教師所使用的策略中，包括了關懷、要求以及其他的策略，總共有十一大項，可見B教師輔導學童的途徑是多個角度同時進行，並且兼顧多個層面，這些策略的成效不容易從單一個角度來說明，必須從學生的角度以及兩位教師的比較中找到更真實的答案。

#### (四)B教師對B甲學童外向性行為問題的「知覺」與「因應策略」的關聯

從B教師對B甲學童外向性行為問題的「知覺」與「因應策略」中可以找到彼此的關聯性，歸類如表八：

表八

#### B教師對B甲學童行為問題的「知覺」與「因應策略」的歸類表

B教師對B甲學童行為問題的知覺	B教師對B甲學童行為問題的因應策略
1.不服從教師的指導	1.要做到很公正 2.要求徹底執行
2.很精明也很會狡辯	1.要讓他申述理由否則他會更生氣 2.訊息傳達很清楚
3.行為比較隨意，放縱	1.要立刻糾正錯誤、對不適當的行為即時制止
4.男生比較頑皮	2.給予警告懲罰
5.級任教師不在時，就特別會搗蛋	1.需整天盯著
6.父母離異、沒有人好好教導B甲學童	1.不能強壓他，要跟B甲聊天
7.沒人教導所以學業成績救不起來	1.不做額外的輔導或要求
8.行為問題來自家庭的因素	1.關心學童的家庭生活細節
9.好動的形成一個集團互相影響	1.利用團體制約的力量
10.很講義氣	2.運用學生次級文化

由表八可以發現B教師對B甲學童行為問題的知覺，與B教師對B甲學童行為問題的因應策略之間存在著密切的相關。例如B教師知覺到B甲學童的行為問題，家庭因素是一個很重要的原因，所以必須給予較多的關懷、並且願意多找時間和B甲聊天。B教師知覺到B甲學童的行為比較隨意不受約束，所以他採取的因應策略是一時時提醒、整天盯著。又因為B教師知覺到B甲學童的學業沒有父母的指導，所以很難有挽救的機會，因此B教師並不在學業方面作進一步的加強或輔導。有此可知，一位教師對學童行為形成的知覺，將會直接影響教師所採取的因應策略，同樣的教師對學童外向性行為問題的知覺歷程，也將直接影響了教師對外向性行為問題學童的態度和採取的因應策略（Gurley, 1988; Kauffman & Wong, 1991; Siegel, 1992; Turner, 1991）。因此，身為教師實應時時檢查自己對學

童行為的各種知覺是否正確、是否公正，如此才能發展出較理性、較適當的因應策略。

### (五) 級任教師與實習教師因應策略的比較

級任教師B教師可以說是資深又有經驗的專家教師，而實習教師是初任教職的生手教師，兩位教師在面對同一個班級中的外向性行為問題學童時，有不太相同的因應策略，茲將B教師與C教師面對學童行為問題時的因應策略做個對照，如表九：

**表九**  
**B教師與C教師面對學童行為問題的因應策略對照表**

因應策略	內容	B教師	C教師
<b>關懷</b>			
1.關心學童的生活細節	1.關心教室裡學習環境、門窗、桌椅、燈光、垃圾…等	√	
	2.關心學童的穿著及生活中的一舉一動	√	
	3.關心行為問題學童家庭生活狀況	√	
	4.關心行為問題學童一個人在家的安全問題	√	
2.替學童著想	1.罰寫功課要適度	√	
	2.放學後不留學生下來	√	
	3.講課時力求清楚、明瞭，也兼顧幽默風趣	√	
	4.兒童節讓學童開個同樂會	√	
	5.學童表現好時，讓學童去操場打躲避球或看錄影帶	√	
3.讓學童說明理由	1.責備學童之前都會給他們申訴和說明理由的機會	√	
	2.私底下個別約談學童	√	√
<b>要求</b>			
4.要求徹底執行	1.對學生的要求徹底執行，教師說出去的話一定對現	√	
5.訊息傳達清楚	1.交待事情說得很明白清楚	√	
	2.重要的事情重覆提醒好幾次	√	
	3.功課應完成的時間規訂得很清楚	√	
6.對不適當的行為即時制止	1.對上課時嘴的行為，立刻制止或駁斥回去	√	√
	2.對下課大聲喊叫的行為，教師立刻加以阻止和提醒	√	
	3.對上課吵鬧被記的學童，給予警告懲罰	√	√
7.懲罰	1.剝奪：剝奪上體育課或下課的權利	√	√
	2.罰寫課文或語詞	√	√
	3.隔離：阻止和好朋友鬧成一團	√	
	4.打手心	√	
	5.忽略		√
	6.罰站		√
	7.大聲責備		√

表九  
(續)

因應策略	內容	B教師	C教師
其他			
8.利用團體制約的力量	1.由學童輪流當組長，學童彼此之間互相牽制和規範 2.以團體表決的方式決定班級內的事務	√ √	
9.重視平時操行分數	1.運用操行卡累算操行分數以八十分為基本分，平時有好的表現往上加分，表現不好則往下扣分	√	
10.通知家長	1.情節大則立刻請家長來學校 2.透過電話聯絡家長	√ √	
11.說明道理	1.利用各種課堂上課時間說明待人處世的道理。 2.配合課程內容教導學童應有的觀念和態度。	√ √	√ √

由表九可看出B教師的因應策略比C教師的因應策略豐富且較多元性，而C教師的策略多停留在要求的層面而少關懷與鼓舞的策略。這可能與兩位教師教學經驗的多寡有關係，不過也跟兩位教師對B甲學童外向性行為問題的知覺和詮釋不相同有很大的關係。C教師歸因B甲學童行為時，多傾向故意挑戰與搗蛋，而B教師則視為該學童的家庭因素所造成，因此B教師傾向給予較多的關懷與談話，而C教師則以懲罰性策略為主而少關懷。在觀察與訪談學童的過程中，研究者發現這些關懷策略對外向性行為問題的學童其實是很重要的。B甲學童受訪時表示，因為B教師關心他以及他的朋友，所以B教師的話他較聽；而他覺得C教師不關心他，所以上課特別跟她搗蛋。正因為如此，B甲學童在B教師的課堂與C教師的課堂時，所表現的行為明顯不同。

#### (六)B甲學童的知覺與因應策略

研究者在觀察中的五個月時間中，刻意多與B甲學童接觸，希望了解B甲學童內心的想法，可是剛開始時十分困難，到了最後才慢慢獲得B甲的信任。以下將所觀察到和與學童訪談的內容分類整理描述如表十。由表十中可看出，B甲學童對自己行為的觀點與兩位教師多數不相同。有趣的是教師們認為的不良行為，在B甲與同儕看來卻是值得肯定的行為。例如令C教師深惡痛覺的上課插嘴，在B甲與同儕的眼中卻是為了讓同學開心的好行為。

表十  
B甲學童的知覺與因應策略

1.在單親的家庭中成長	1.失去母親的痛苦 2.感謝父親的照顧 3.自己洗衣、吃飯 4.喜歡打電動玩具
2.對自己行為的解釋	1.在家裡沒有人陪伴，到了學校就盡情的說話，儘情的玩，只要跟朋友一起玩就很關心 2.上課插嘴講些與課業不相關的話，主要的目的是要惹大家開心 3.覺得自己被記缺點，被罰寫大部份都是被冤枉的 4.上課動來動去，鎮定不下來是因為自己太喜歡玩了 5.大喊大叫是自己的本性，很難更改
3.同儕對B甲學童的看法	1.有難同當並且一起認錯 2.有相同的興趣，都喜歡體育，一起打球 3.欣賞B甲的優點 4.推擠打鬥是他們的遊戲之一
4.在乎教師的關心和重視	1.B甲覺得B教師最關心他們，不但照顧他也照顧他的一群好朋友，所以他最喜歡B教師，也最聽B教師的話了。 2.B甲很在意教師有沒有重視，例如他感覺C教師不用他，所以在C教師上課時他就故意插嘴，反抗及吵鬧等。
5.很講義氣	1.很講義氣，有為朋友犧牲的豪氣
6.非常在乎公不公平	1.非常在乎教師對自己公不公平

### (七)綜合比較

由前面的描述中，可以了解B教師與C教師對B甲學童行為問題的知覺不同、詮釋不同、因應策略也不盡相同。值得注意的是，B甲學童對自己的行為的解釋與兩位教師十分不相同，茲將他們的對話摘錄出重點比較，如表十一所示。



表十一  
教師與學童對行為問題知覺上的比較表

行為問題	B教師 (級任教師)	C教師 (實習教師)	B甲學童	同儕團體
1.又玩又鬧的行為	因為家裡沒人管 行為就比較隨意	很容易惹事	在家裡無聊到學 校就盡情玩	推擠打鬥是他們 的遊戲之一
2.插嘴、搗亂秩序	不服從教師的指 導	對他們好沒有用 需要兇他們、罰 他們才會安靜	上課插嘴、搗 亂，是要惹大家 開心	逗趣好笑惹大家 高興
3.表現不好被登記 缺點	很精明也很會狡 辯	反正你一定要抓 到他的把柄，否 則他不肯服氣的	自己被記大都是 被冤枉的	有難同當並且一 起認錯
4.動來動去靜不下 來	很奇怪，就是靜 不下來	影響正常教學的 進行，真的是沒 有一點常規在	因為自己太喜歡 玩了，沒辦法	喜歡運動體育很 好
5.大聲喊叫	喜歡大聲喊叫， 嗓門大得受不了	吵死人了，真的 很受不了	自己的本性喊一 喊比較舒服	很會搞笑最幽默
6.對B甲大聲喊叫 的因應策略	隨時提醒、盯緊 一點	先是跟B甲說後 來是不理他	試著想改，方法 是把聲音喊啞	很有趣，比較謙 虛

註：同儕團體是指B甲學童同班的一群好朋友

由表十一可以看出同樣的行為問題，在B教師、C教師與B甲學童三方面均有著完全不同的知覺和詮釋。例如B教師與C教師均對B甲學童的行為問題都覺得相當受不了，但是他們二者對問題的知覺則全然不同，B教師對B甲行為問題多歸因於外在不易控制的因素如B甲的家庭背景因素，而C教師只關注在行為問題本身，而忽略其他影響因素。因此發展的策略也不盡相同。

其次B甲學童對自己行為的詮釋中，也與兩位教師大不相同。特別是B甲學童對自己的行為並未感到不妥，他以為自己大聲喊叫和動來動去是一種本性，沒辦法改變的；至於被登記到缺點，則認為是記名字的人看他不順眼、故意冤枉他，所以他採取的策略就是想辦法用爭辯的方法替自己討個公道。因此在B甲學童這樣的知覺過程中，想要藉由說教與懲罰性策略來約束他的行為幾乎是緣木求魚，也就是C教師所採取的策略根本無法達到督促他反省與改進的可能，反而形成兩者間的對立與衝突。在B甲的訪談中發現一段B甲想改變自己大聲說話行為的想法，由於B甲認為自己大聲講話的問題是天生的，因此選擇把聲音喊啞，好讓自己沒有聲音講話，便可解決其大嗓門與被登記講話的問題。這樣的解決問題

策略直接受到B甲對自己行爲的詮釋影響。因此如果教師能了解學童對自己行爲的詮釋，將能更有效的協助學童朝正向行爲發展，而達到真正減少教師負擔的理想。可惜兩位教師並沒有察覺到，甚至對B甲的行爲給予負面的詮釋與懲罰性的處理。

## 討論與建議

### 一、令教師頭痛的學童行爲問題

本研究根據十位級任教師的訪談內容，加以歸納分類之後，發現級任教師最頭痛的學童行爲問題，主要還是學童的外向性行爲問題，小部分才是學童學業適應的問題。在外向性行爲問題中，又以反抗、不合作、搗亂破壞、攻擊打架等行爲最令教師感到頭痛。這個結果和Tuiley和Chiu（1995）的調查結果相當吻合，只是Tulley和Chiu（1995）的研究結果中，令教師頭痛的行爲首要是搗亂、破壞（disrupt）的行爲，第二才是反抗不合作（defiance）的行爲，而本研究的發現則以反抗不合作的行爲排名第一位，這樣的結果似乎呈現出教師的權威是不容挑戰的，當學童不順從教師的要求時，對教師而言是一種無法接受的頭痛問題。此一發現背後的原因值得進一步探討，特別是這樣的情形有無可能受到我國文化背景較強調尊師重道的觀念影響，而無形中形成教師認爲自己應具有不可侵犯的權威觀念。因此，當學童敢當眾不順從教師時，即對教師的權威形成一個威脅，而引起教師的情緒，進而歸因爲反抗行爲，選擇懲罰性處理策略。此外在研究中發現教師多採取懲罰性的策略，因此很容易造成師生之間的對立與衝突而影響師生關係，如此一來教師想要輔導學童改正其行爲就會更加困難。在研究中發現，當教師能兼顧關懷與要求的策略時，最能有效處理學童之外向性行爲問題，因此如何協助級任教師發展對學童外向行爲問題的正向與恰當的策略時，恐怕是未來教師宜多多加強的部分。

### 二、學童外向性行爲問題對教師的影響

根據一些探討教師工作壓力的研究，發現學童的不良行爲，不但造成班級中紀律管理上的問題，同時也是教師壓力的重要來源之一（Borg, 1991; Cichon &

Koff, 1978; Edwards, 1993; Mykletum, 1984; Raschke, 1985; Tulley & Chiu, 1995)。本研究的研究結果中也支持這個看法，在研究中發現所有教師均視處理學童外向性行為的問題為增加了他們額外的工作量，九成的教師認為會干擾其班級和諧關係。由此可知教師把外向性行為問題的學童當成「累贅」，是班級中多餘的人物。這樣的觀點，當然會使教師覺得壓力較重，也容易產生厭煩和無力感。研究中也發現這樣的結果，與教師使用的因應策略無法發揮預期的效果有關。特別在研究中發現此一現象會形成惡性循環，也就是說當教師找不到好方法來面對學童的行為問題，其壓力、困擾自然接踵而來，當然也影響教師對學童產生負向的觀點。

### 三、級任教師對學童外向性行為問題的知覺

本研究所指的「知覺」是指教師看到學童的各種表現，然後根據自己過去的經驗、信念、期望、歸因，來對學童的外向性行為問題加以統合、推斷，並且進一步加以詮釋的歷程。本研究發現教師對行為問題學童的觀感相當的負面，即使教師承認這些學童稍有一點優點，後面就接著「但是……」。這樣的情形反映出，教師不但無法接納學童的外向性行為問題，而且有知覺的月暈效果，傾向將學童負面化，這樣的發現值得教師警惕與反省。

此外，有關外向性行為問題與單親家庭，或父母管教不當之間的聯結，似乎已變成教師對這類學童的刻板印象。這養的知覺刻板印象或是知覺扭曲的現象，明顯地影響教師後來採取的因應策略。因此教師若要有效的處理好學童外向性行為問題時，實應由覺察本身的知覺系統做起，好避免產生刻板化或扭曲的知覺現象。研究者在訪談的過程中，幾乎聽不到教師對具有行為問題的學童正面或鼓勵的話。我們常說：「在鼓勵中成長的孩子充滿自信」，如果教師們的鼓勵和讚美只留給教師認為優秀的學童，而不曾留給具有行為問題的學童，那麼教師的專業性和教育公平性恐怕也值得再商榷了。

### 四、影響教師對學童外向性行為問題知覺的因素

級任教師在面對學童外向性行為問題時，出現一個相當一致的想法，就是認為教師輔導學童的範圍是有限的，教師輔導的範圍只限於學校內，學童出了校門就是家長的責任。其次，教師在輔導這些行為問題學童時也對自己能力設限，以

為班級人數這麼多，如何有辦法撥出時間幫助這些學童。因此在這樣的信念中，流露出教師們認為學童行為問題的態度負向而消極，不是認為與他們無關，就是認為是外在環境使然，並且把處理這些問題視為是額外的工作負擔或無力因應。Turner（1991）指出教師的內隱信念實際上就像一道濾網，教師的每一個知覺行動都經過它過濾，一旦教師把幫助外向性行為問題學童視為不是自己的責任時，那麼接續下來的輔導行動自然不會全力以赴，輔導的成效當然就會大打折扣。因此如何協助教師發展較合適的內隱信念，恐怕得在期望教師從事學童外向性行為問題之先了。

其次，大部分的教師相信教導外向性行為問題學童發展分辨是非觀念是處理學童外向性行為問題的首要策略，因此大部分教師發展出許多策略，例如說道理、打手心、罰寫、扣分……等等，來協助學童分辨是非觀念、約束行為。教師可以說是用心良苦，只是在研究中發現上述的策略並無法發揮效能，特別是當教師未與這些外向性行為問題的學童建立上關係時，這些策略幾乎無效。例如，在本研究實地觀察中便發現B甲學童對於C教師的採取上述策略時，就採取故意反抗的態度，自然C教師想要改變B甲學童的行為問題就變得更加困難了。

本研究中也發現教師們對外向性行為問題學童的期望，包括問題不要惡化、能變乖一點、行為問題能改正過來、最好轉學或沒有期望。也就是教師對這些學童的期望並不高，甚至可以說是一種放棄的狀態。根據「比馬龍效應」的說法，教師對學童產生的期望程度，可引發教師一連串和他期望相符合的情感、態度和行為，最後導致教師原先的期望終於成為事實。如果教師對外向性行為問題學童的期望，只停留在不要惹麻煩，每天乖乖的平安過日就好的層次，學童很可能因為得不到教師正向的肯定或是找不到更好的宣洩管道，反而出現更多不良的行為，來尋求眾人的注目和關心。因此如何協助教師發展正向且積極對待外向性行為問題學童的期望，恐怕是提昇教師處理學童外向性行為問題的重要策略之一。

## 五、教師對學童行為問題的因應策略

研究中發現教師最常採用來處理學童行為問題的策略包括個別說道理給學童聽、利用課堂上說明道理以及將學童行為問題告知家長等策略。這些普遍被教師所使用的策略，與教師的內隱信念、教師對外向性行為問題學童的知覺與歸因，都有互相連結的關係，特別是教師相信教導這類學童最重要的策略就是教導他們

分辨是非觀念，所以教師們總是苦口婆心的勸導他們，利用課堂上說明道理，或私下叫學童到身旁來說道理給他聽。好幾位教師表示：「每天勸，天天說，真的是好費心，說得自己都覺得好累。」在研究者後來的觀察中發現，單單只有說明道理給他們聽，並不能激發外向性行為問題學童改變其行為的意願與動機，還必須配合其他的策略交互應用如關懷、公正等，才能達到教師預期的效果。

其次，研究也發現將學童的行為問題告知家長，是教師常使用到的因應策略之一。只是教師針對學童的外向性行為問題以「告知家長」的方式因應時，本研究發現教師採取這項策略背後的用意，有時是用來威脅學童，或是用來推脫責任而非尋求家長的合作。這樣的作法恐怕會對師生與家長之間感情和互動均將造成不良的影響。因此本研究建議未來教師在將學童的行為問題告知家長時，恐怕需先反省此策略的用心，特別應以尋求家長共同來關心並協助學童改正行為問題為主要目標，同時也將此策略對學童所造成的影響一併納入考慮。其次，本研究也發現部分教師採用分開、隔離的因應策略處理學童問題。在Michael和Lian (1995) 所做的調研中發現隔離、阻止、拿走等策略對處理反抗行為學童有效，但用在搗亂行為的學童身上就產生不了什麼效果。由於本研究並未對此一部份進行深入探討，因此建議未來研究能針對教師採用分開、隔離因應策略效果進一步研究。

## 六、教師與學童之間知覺的差異

本研究發現教師對學童行為問題的知覺與因應策略，容易形成負向與僵化。例如：C教師知覺到B甲學童所表現的行為很不恰當，是故意和教師作對的，因此她採取了負向和拒絕的態度。當B甲學童知覺到C教師負向且拒絕的態度，就出現更多反抗搗亂的行為，而強化了C教師採取更多負向且拒絕的態度，直到C教師實習結束時，均未與B甲的關係改善，這樣的發現支持了Marlowe, Maycock, Palmer和Morrison (1997) 的觀點，也就是教師對具有行為問題學童的態度和信念，常常是僵化且負向的，而且會變本加厲。

其次從研究結果中，也發現B甲學童對自己行為的解釋非常個別化，與教師們的看法差距極大。例如B甲認為自己愛說話、插嘴或搗亂，可以讓自己開心也可以惹大家開心；好動、大聲講話則是自己的本性，很難加以改變，至於被記、被罰寫大部份是被冤枉的，在B甲這樣的想法中，自然不容易產生想要改變自己

行爲的內在動力，因為他不覺得自己的行爲有任何不當的地方，所以想要改變他的行爲，實在不是教師採取責罵、說教或懲罰可以達到效果的。

此外，B甲學童外向性行爲問題所以會一直持續下去，似乎還有一個很重要的因素，就是同儕的支持與欣賞。在教師看起來很不恰當的行爲，如推擠打鬧，對他們而言是好玩的遊戲之一。研究也發現教師與學童對問題知覺的差距，是造成教師處理策略無法發揮功能的重要關鍵。

還有，從B甲學童的談話中發現他非常在意教師的關心和重視，同時也非常在乎教師的公平與公正。例如研究中發現他認為C教師不在意他，對他的朋友不好，又推測C教師偏愛女生、不公平，所以他就用不用C教師、故意搗亂等行爲來表達他的不滿與怒氣。至於B教師具有二十一年的教書經驗，比起C教師來說，採取多重角度來看B甲學童的外向性行爲問題。由於B教師並沒有認為B甲學童有能力改善行爲但不肯改變，所以B教師表現出來的言行和態度，比較不帶著個人的情緒，也就是較就事論事公平一致的態度，此外B教師與B甲學童的互動中，不僅處理其行爲問題，也透過許多機會與B甲互動、話家常。因此當B學童來解讀時，就認為B教師很關心他，不但關心他，也關心他的好朋友們，所以他們一致覺得B教師雖然很嚴格，但是卻是關心他們。B甲學童也知覺到B師比較公平、公正，他們犯錯會讓他們申述，所以B教師交待的事情，他們比較願意服從。

在這樣的師生互動中，給研究者最大的啓示是，外向性行爲問題的學童，外表雖然傑驁不遜，但是他們的內心其實非常渴求別人的關愛和注意。教師在面對外向性行爲問題學童時，若能多透過關懷與注意來與他們建立關係，而不是只注意到他們的問題行爲，將是輔導成功的重要關鍵。而這些關愛與注意主要來自公平公正的原則，常有機會與他們接觸，以及當他們犯錯時，就事論事的給他們有申述的機會等。

## 七、級任教師與實習教師對學童行爲問題的因應策略

整體來看，B教師對B甲學童行爲問題的因應策略，可分為關懷，要求及其他三部分。從B教師與C教師二位教師因應策略的對照表中，可以發現B教師因應策略的內容比C教師來得豐富許多，特別在關懷部份，兩位教師有明顯的差異，而這部分卻又正是B甲學童最在意、內心最渴求的東西，也是本研究發現因應學

童外向性行為問題最有效的策略。

從實際的班級現場觀察中，研究發現B教師很注意學童的生活細節，每次B教師一進教室一定先巡視教室的門窗、桌椅、燈光、垃圾等，B教師不但關心學生的課業表現，也關心教室裡的學習環境。此外B教師也很留意學童的服裝儀容，及生活中的一舉一動，在旁隨時提醒糾正，例如，B甲一大聲喊叫B教師就把他叫來耳提面命一番。當B甲學童玩得滿身髒兮兮時，B教師便會立即告知不要玩得這麼瘋狂，回去要記得洗衣服等。B教師也常常利用空檔的時間叫B甲到身邊和他聊天，藉此了解B甲的生活狀況。其次，B教師並不對學童做額外的要求，責備學童之前總會給他們申訴和說明理由的機會。如果學童的問題是小小的過錯，B教師就說明一下道理給學童聽聽並不會再追究下去，還有當學童表現好時，B教師會讓學童去操場打躲避球或看看錄影帶，這對B甲學童來說是最佳的鼓勵。整體看來，這些關懷的策略對B教師而言是為了能整天盯著他以免他出事，但是對B甲學童而言卻是一種關懷與注意，因此對B甲學童的影響也相對最有效，而這部分卻是C教師做得最少的，也是造成C教師與B甲學童彼此的感情無法建立起來的重要原因。由此可知，有效能的教師除了學得各種要求和維持紀律的技巧之外，更重要的是學會如何關懷學童的技巧。本研究發現只有當「要求」和「關懷」同時並用才能有效協助學童改善外向性的行為問題。

## 八、建議

依據本研結果及上述歸納之結論，研究者提出以下幾點建議供教師在實際教學或未來研究參考。

- (一)教師對行為問題的知覺與學童本身的知覺是不相同的，因此教師輔導學童行為時，應該多關注學童的知覺與感受，敏銳地察覺學童行為背後的意義。
- (二)教師應培養自我反省與覺察的能力，避免對學童外向性問題行為產生消極與負向的態度。
- (三)教師在面對學童外向性行為問題時，應建立關懷與要求並重的因應策略。
- (四)對未來研究的建議宜透過多方面的管道尋找研究參與者與運用不同的研究方式，來相互佐證研究。例如，以質化方式建立相關理論，以量化研究擴展研究結果的應用範圍。

## 參考文獻

- 王大延（民85）情緒障礙學生的攻擊與暴力行爲。馮觀富編，兒童偏差行爲的輔導與治療，p.91-146。台北：心理出版社。
- 毛連塏、許素彬（民84）情緒/行爲異常學生的融合教育，特殊教育季刊，57，18-21。
- 朱文雄（民84）班級經營。高雄市：復文圖書出版社。
- 林清山（民82）教育心理學—認知取向。台北市：遠流出版社。
- 林朝夫（民85）偏差行爲輔導與個案研究。台北：心理出版社。
- 林純文（民85）國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 洪錦沛（民84）台灣省中部地區國民小學教育人員工作情境衝突知覺之研究—以衝突理論爲途徑。國立台灣師範學院初等教育研究碩士論文。
- 施慧敏（民83）國民小學班級常規管理之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳秉華、王麗斐（民79）輔導策略與輔導效果實證研究的回顧與檢討。教育心理學報，23，237-260。
- 黃德祥（民82）國民小學輔導課程實施現況之研究。教育部訓育委員會。
- 蔡克容（民76）有效的班級教學。台灣省市立師範學院教學研究學術研討會論文集。新竹師院。
- 蔡憶萍（民86）國民小學輔導工作諮詢現況之研究。花蓮師院國教所碩士論文。
- 簡紅珠（民86）在新世紀的學校教育脈絡中建構良性互動與有效學習的班級環境。國教世紀，178，13-16。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭（民86）兒童輔導原理。台北：心理出版社。
- 楊銀興（民82）師院與國小師資班結業實習教師工作及生活困擾問題之探討及其比較研究。台中市：國立台中師範學院。
- 戴嘉南（民83）我國學校輔導人力之現況與提升。測驗與輔導，83，2532-2538。
- 顏火龍、李新民、蔡明富（民87）班級經營—科際整合取向。台北：師大書苑。
- 羅明華（民85）國民小初任教師實務知識的發展及其影響因素之個案研究。國立

台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

- Goldstein, A. P., Harootunian, B., & Conoley, J. C. (民84) 學生攻擊行為—預防與管理 (林麗純譯)。台北：五南圖書公司。(原著發行於1994年)
- Armistead, L., Wierson, M., Forehand, R., & Frame, C. (1992). Psychopathology in Incarcerated Juvenile Delinquents: Does It Extend Beyond Externalizing Problems? Adolescence, *27* (106), 309-314.
- Borg, M. G. (1991). Stress in Teaching: A Study of Occupational Stress and Its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment among Primary Schoolteachers. Education-Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology, *11* (1), 59-75.
- Cichon, D. J., & Koff, P. H. (1978). The Teaching Events Stress Inventory. (ERIC Document Reproduction Service, ED: 160-662)
- Coats, K. I. (1991). The Impact of Reality Therapy in a School for Emotionally Disturbed Youth: A Preliminary Report. (ERIC Document Reproduction Service, AN.ED 355690)
- Coakley, B. F. (1991). Improving the Behavior of Third Graders Using Integrated Teaching Strategies. Florida: Ed. D. Practicum, nova University (ERIC Document Reproduction Service, AN : ED338426)
- Edwards, C. H. (1993). Classroom Discipline and Management. New York: Macmillan.
- George, R. G., & Antes, R. L. (1992). Thirty Teaching Strategies Used by Teachers of At-Risk Students. U.S. Iowa (ERIC Document Reproduction Service, AN: ED 347989)
- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline problems and Classroom Management Strategies. Chicago Public Schools (ERIC Document Reproduction Service, AN: ED 364330)
- Gurley, D. J. (1988). Teachers perception toward causes of discipline problems in the elementary schools of the Huntsville, Alabama, city school system. The University of Alabama, Ed. D.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing

- Problems from Middle to Late Childhood, Child Development, 61 (6), 2004-2021.
- Jones, V. F. (1996). "In The Face of Predictable Crises" Developing Comprehensive Treatment Plan for Students with Emotional or Behavioral Disorders. Teaching Exceptional Children, Nov/Dec, 54-59.
- Kauffman, J.M., & Wong, K.L.H. (1991). Effective Teachers of Students with Behavioral Disorders: Are Generic Teaching Skills Enough? Behavioral Disorders, 16 (3), 225-237.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent Peer Status, Aggression. And School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence. Child Development, 61, 1350-1362.
- Mansfield, W., Alexander, D., & Farris, E. (1991). Teacher survey on safe disciplined and drug free schools. Washington' Dc: National Center for Education Statistic.
- Marlowe, M., Maycock, G. A., Palmer, L. F., & Morrison, W. F. (1997). Utilizing Literary Texts in Teacher Education to Promote Positive Attitudes Toward Children with Emotional and Behavioral Disorders. Behavioral Disorders, 22 (3), 152-159.
- McMahon, R. J. (1994) Diagnosis, Assessment, and Treatment of Externalizing Problems in Children: The Role of Longitudinal Data. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62 (5), 901-917
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: Perceived objective sources, and quality of life. Scandinavian Journal of Educational Research, 28 (1) 17-45.
- Raschke, D.B. (1985). Teacher stress: The elementary teacher's perspective. The elementary School Journal, 85 (4), 559-564.
- Siegel, J. (1992): Teachers' Attitudes toward Their Integrated Learning Handicapped Students: Relationship to Teacher Perceptions of Students' Behavior. New Mexico (ERIC Document Reproduction Service, NO: ED 359718)
- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1995). Student Teachers and Classroom Discipline. Journal of Educational Research, 88 (3), 164-171.
- Turner, C. L. (1991). Teacher's Perceptions of effective Classroom Management within

an Inner-city Middle School. Ed. D. The University of Tennessee, Knoxville.



# **A Study on Upper Elementary School Homeroom Teachers' perception of and Strategies for Handling Students' External Behavioral Problems.**

Yuh-Shya Lo

National Taichung Teachers College

Li-Fei Wang

National Taiwan Normal University

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the perception of elementary school teachers for students with external behavioral problems. In addition, the study also investigated strategies that teachers developed to handle these issues. Ten teachers were interviewed and one teacher has been involved in an observation process. The main findings were as follows:

1. Elementary school teachers were suffered by students with external behavioral problems. These problems included defiance, willful disobedience, and disruption. Aggression and fighting behaviors.
2. These external behaviors may cause teachers felt pressure, fatigued, and even burnout..
3. Teachers tended to have a negative perception for students' external problem behaviors.
4. Teachers' strategies for students' external behavior problems included: preaching, explaining, advising, notifying parents, time-out, and punishment.

Applications for the results of the study and suggestions for teachers and future study were also provided.

**Keywords: teaching, perception, coping strategies, external behavioral problems**