

第一章 緒論

第一節 研究動機

在國小資源班教學過程中，最大挑戰莫過於面對不聽話、公然向老師挑釁的干擾行為疾患 (Disruptive Behavior Disorders) 及注意力缺陷過動症之學童 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)。與低年級個案相較下，在輔導高年級個案的過程，更倍感辛苦。這讓我對早期介入的重要性，也有了更深的體認。為了有效教學，去年修習洪儷瑜教授的「社會適應」課程，並以六年級 ADHD 學生為個案，進行社會技巧教學。結果在輔導的過程發現「不專注」、「過動」與「衝動」症狀都如預期可接受，但「對立不服從」、「攻擊暴力」行為頻頻，卻是最讓人印象深刻。情緒穩定時可以流暢使用技巧，一旦情緒衝動，就像脫韁野馬無法正常提取技巧，因此社會技巧使用非常不穩定。

ADHD 學生社會技巧無法穩定持續表現，讓我體認到「非其社會技巧不足，而是自我控制問題造成」。Gresham 曾提出自我控制缺陷兒童無法穩定持續表現應有的行為，需要透過認知行為的自我監控策略來進行補救訓練（引自洪儷瑜，民91）。這引發我想從兒童的認知歷程，來瞭解他們的問題行為的動機。

身為情緒障礙鑑定種子教師，發現越來越多在普通班不聽話、不守規矩的學生，被級任老師以疑似情障個案而

提出鑑定。正如研究顯示：不順從行為常常是父母、教師以及臨床工作者最常面臨的問題，而且不順從、固執、對立違抗的行為，可能是兒童時期反社會行為的初發時期症狀 (Wicks-Nelson, 2000)。兒童經常顯得固執，不順從成人的要求和指示，正是對立違抗疾患的症狀 (ODD)，也是違規行為疾患 (CD) 的先驅，有 CD 疾患的學生，其之前都發生 ODD 疾患特徵。ODD 一般初發年齡是六歲，CD 是九歲。而一般被診斷為 ADHD 學童，就國外文獻發現：以其中約 35%~70% 會發展為 ODD，約 30~50% 發展為 CD (Wicks-Nelson, 2000)；在國內研究發現：65% 被教師或家長評為符合 ODD 症狀，55% 符合 CD 症狀 (洪儷瑜、邱彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富，民 90)。在 DSM-IV 分類下，更將 ADHD 和 ODD 歸在「注意力缺陷及干擾行為疾患」一類 (Kauffman, 2001)。故本研究擬將這群有干擾行為問題的 ODD、ADHD 兒童為研究對象，希望對其干擾行為有所瞭解，希望藉由瞭解過程，對這類學生積極輔導，以避免其未來演變為嚴重反社會行為的高危險群兒童。

雖然上述 ODD 的一般初發年齡是六歲，CD 是九歲。但研究顯示，在孩子四、五歲時就可以找到反社會的高危險群，而這類兒童在國小入學後，由於學校結構、對新技能表現的要求、一致性的強調，導致學生反社會行為更明顯暴露出來。因此應當盡可能為低年級或學前有反社會傾向高危險群兒童做預防性介入 (Kauffman, 2001；洪儷瑜，民 88)。更有學者提出，學校輔導這類學生應當有效運用症

狀 (symptom)、疾患 (disorder) 與障礙 (handicap) 三者的關係，因為很多問題初步出現症狀常是學校進行次級預防的好時機，如果即早制止可預防症狀不會惡化為障礙（洪儷瑜，民 88）。研究也顯示兒童慢性行為問題，一般心理治療的成效，不如考慮整體環境的特殊教育有效，且這類問題必須從小介入才容易見效 (Kauffman, 1997；引自洪儷瑜，民 88)。以早期介入的觀點，就學後第一個三年是關鍵期 (sensitive period)，所以問題行為的學生其師生互動關係，應在小學期間就儘早介入改善 (Pianta, 1999)。這引發研究者以國小一到三年級有干擾性行為疾患兒童為研究對象之動機，以突顯早期介入的重要性。

國外學者 Dodge 等 1990 年在兒童發展計畫 (The Child Development Project, CDP) 闡述兒童慢性行為問題需要做預防性介入的重要性 (Dodge, 1996)，並提到：(1)問題行為受許多因素彼此影響，而逐漸形成，加入生理、生態、家庭、同儕、學業表現、社會訊息處理型態等因素考量後，可以讓介入更有效率，發揮更長遠的效果。(2)認知歷程 (mental process) 在攻擊行為者扮演重要的角色，其受早期經驗的影響，唯有透過認知歷程的轉變，才能改變往後的體驗。因此一般社會技巧訓練不能只注重是外顯行為，還包括認知和情緒 (Kauffman, 1998; 引自洪儷瑜，民 91)。國內學者也以人際關係所需能力除社會行為外，包括社會認知（洪儷瑜，民 91）；對有適應問題學生而言，違規行為疾患 (CD) 具有破壞性，容易造成人際關係欠佳、學業低落，在認知

和問題解決能力方面有明顯的缺陷（鄭麗月，民 88）。因此若能瞭解干擾性行為疾患者之認知歷程而進行早期介入，必定比其嚴重行為問題發生後做補救更能增進長期的效果和成功。

由 Skinner 操作制約學習理論提出行為可藉由環境刺激操弄而建立。Bandura 更進一步提出社會學習論，以個體行為是受到「社會情境」及「認知調節歷程」的交互作用影響，社會情境只有透過個體「認知調節歷程」，才能影響其行為（鈕文英，民 90）。施顯焜（民 87）以是孩子認知態度影響其對大人指令的抗拒，當其對大人懷有敵意，則老師的好言相勸是向他找麻煩，循循善誘被解釋為惡意刁難。因此「認知」是調解個人行為的中介變項，故由認知介入，比直接處理行為本身，對個人適應有更深遠影響（Spivack et al., 1976）。先改變當事人內在思考，進而才可影響其情緒和行為（洪榮照，民 87）。由此可瞭解認知是影響個人行為的重要中介變項，個體思考方式，影響其行為表現，行為有所改變，必須經由認知過程改變開始。

Spivack(1987) 指出個體問題解決的思考歷程比瞭解思考的結果更有價值；Dodge(1986) 強調任何一個步驟不足或缺乏都會影響適當行為表現。因此許多學者以人際互動社會認知歷程不同模式，各提出人類思考的步驟。Spivack(1976) 的「人際問題解決理論」著重與思考途徑；Slaby 和 Guema (1988) 的「社會問題解決理論」著重決策選擇；Dodge 等 (1983;1993) 以「社會訊息處理理論」的意圖線索偵察為研

究重點。都在在說明認知歷程的重要性。

其中 Dodge 重視個體與情境互動的歷程，以情境和行為為目錄可以影響互動歷程的結果，其人際歷程模式可算是較完整，且有教育意義（洪儷瑜，民 86）。而後 Crick 和 Dodge (1994) 共同提出社會訊息處理模式 (social information procession model, SIP) 以接受社會訊息、分析社會線索、搜尋解決策略、評估行為結果、反應決定、做出行為反應，來解釋人際互動歷程。此模式打破先前研究限制，其特質說明如下 (Crick & Dodge, 1999)：1. 能明確 (specific) 描述現場選取角度 (online perspective-taking) 的社會認知歷程；2. 能廣泛 (comprehensive) 描述社會認知的歷程如何影響社交行為；3. 可從數個認知變項預測 (predict) 行為的發展和維持，有效介入；4. 能類化 (generalize) 到社會行為的不同程度範圍，例如：身體攻擊有主動和反應兩種形式 (proactive VS. reactive subtype)。

許多學者以社會訊息處理模式，探討對象包括：攻擊行為者 (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Richard & Doge, 1982; Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al., 1992; Crick & Dodge, 1996; Schwastz et al., 1998; Wyatt et al., 2001; 許淑琴，民 78；張黛眉，民 79；謝淑芬，民 80)、ADHD 學童 (Moor, Hughes & Robison, 1992; Bloomquist et al., 1997; Kwak & Kim, 1999; Matthys et al., 1999; 蔡淑妃，民 89)、學習障礙 (Tur-Kasps et al., 1994; Bryan et al., 1998)、智能障礙 (Fuchs & Benson, 1995; Leffert & Siperstein, 1996; Gomez et al., 1996; Jacobs, 1998; 馮淑慧，民

89) , 甚至一般學生 (Dodge & Price, 1994 ; Fontaine et al., 1998; Nelson & Crick, 1999; Lim, 2002) 之人際互動的問題。這些研究都提到由於社會認知歷程缺陷和訊息判斷的扭曲，而造成人際互動衝突。其研究結果也支持社會訊息處理模式，能幫助我們更瞭解學童的社會適應。

過去社會訊息處理歷程主要探討同儕關係，僅Wyatt和Haskett(2001)、Dodge和Price(1994)及Vike和Trachtenberg(1994)三篇探討師生互動歷程。事實上學齡兒童在學校人際互動對象除同儕外，還包括老師。Dodge和Frame(1982)就發現攻擊行為兒童可能會出現特殊偏執症狀 (specific paranoid)，而認為老師會對他們有敵意。Bickett等(1996)也發現攻擊行為兒童的敵意偏見，除發生在同儕身上，也同樣發生在師生互動上。學生攻擊行為，通常會比其他教室問題行為，更令老師困擾 (Trachtenberg & Vike, 1994)。雖然為師者應盡職扮演「傳道、授業、解惑」的角色，然而Dodge等(1986)研究發現一般老師與攻擊學生花在負面師生互動時間，比非攻擊學生還多。在敵意歸因和憤怒情緒下更助長師生衝突的攻擊行為(Graham et al., 1992)。因此針對干擾性行為疾患的ADHD、ODD學生，綜合其多種症狀與環境交互影響下結果，勢必比起單純症狀又更容易引起老師注意。為了避免日積月累下造成師生嚴重對立衝突，需要更深入關切這類學生師生互動現象。

Kauffman以每種疾患成功的介入，需要各類專家的合作與多元模式的處遇 (multi-model treatment)，然而教師在各種

專業協助中，是最有可能直接涉入行為或認知行為介入的重要關係人 (Kuffman, 2001; Maag & Forness, 1991)。研究也證明，良好師生互動關係，可以免於連續性行為問題和學業成就失敗 (Hughes et al., 1999)。當學生和學校間建立歸屬感 (sense of relatedness)，將可以預測其學業和社交上成功 (Pianta et al., 1999)。由上述可知，教師一方面是各種專業協助中的重要關鍵者，一方面又是學生成功學習的協助者。研究也指出兒童早期行為傾向，是預測其與教師關係、未來學校適應、學業成就的最佳指標，一旦與教師較少正向互動，對課業學習投入也相對較少 (Birch & Ladd, 1997)。

然而研究卻顯示一般老師對問題行為容忍度確實較少 (Safran&Safran,1987)。且根據師生互動序列相關研究顯示，大多數師生互動是中性，且教師對於正向行為很少給予正向結果，但是學生不當行為卻容易受到教師注意、關注 (Simpson et al., 1988; Slate et al., 1987; Shores et al., 1993; Wehby et al., 1995; Jack et al., 1996; Van Acker et al., 1996; Nelson et al., 2000; 陳錦織，民 90)。而這些引起老師注意的干擾行為，一是一般的干擾行為，如：離座、說話；二是由學習活動引起的干擾行為，如：習題不會寫大吵大鬧 (張沛雯，民 92)。因此有干擾性疾患學生與教師間師生互動關係急需要改善，且對學生一般和由學習引起的不當行為除了關注外，也需要更多的瞭解。

因此研究者希望藉由不當行為指導、學習指導的師生互動情境，探討干擾性行為疾患學生其社會線索編碼、線

索分析、目標設定、搜尋解決方法和選擇反應等社會訊息處理歷程，一方面瞭解學生與教師互動時的認知歷程，一方面藉由認知變項預測行為的發展和維持，希望藉此提供教師輔導干擾性行為疾患學生的參考。期望教師因瞭解而更願意接納這些干擾性行為疾患學生，並逐漸改善其師生互動關係，讓干擾性行為疾患學生有正向的學習經驗，更願意主動參與學習，與學校建立親密歸屬感，避免其未來演變為嚴重反社會行為的高危險群兒童之憾。

綜合上述背景的分析，本研究擬以台北市國小一到三年級的干擾性行為疾患學童為研究對象，以師生互動為情境，運用Crick和Dodge(1994)社會訊息處理模式來探討其社會線索編碼、分析、目標設定、搜尋解決方法和選擇反應等人際問題處理認知技巧，並針對研究結果提供具體的建議，期待更加瞭解干擾性行為疾患學童在師生互動問題之困難，以供日後教學設計與介入參考。

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

本研究以Crick和Dodge(1994)社會訊息處理歷程模式為研究架構，以學校內教師要求的師生互動為情境，探討ADHD學童、ADHD和ODD學童、一般學童在線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋、反應決定等社會訊息處理步驟與歷程的差異，並針對研究結果提供具體的建議。

二、研究問題

根據上述目的，本研究擬探討下列問題：

- (一) 比較 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童在學習指導情境中之線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋和反應決定等社會訊息處理歷程是否有差異？
- (二) 比較 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童在不當行為指導情境中之線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋和反應決定等社會訊息處理歷程是否有差異？

第三節 研究假設

根據研究目的與研究問題，本研究提出以下假設：

- 一、在學習指導情境中，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童之線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋和反應決定等社會訊息處理歷程有差異。
- 二、在不當行為指導情境中，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童之線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋和反應決定等社會訊息處理歷程有差異。

第四節 名詞解釋

本研究中所涉及的重要名詞與變項分別界定如下：

一、注意力缺陷與干擾性行為疾患學童

在DSM-IV分類方法下，將注意力缺陷過動症 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) 以及干擾行為疾患 (Disruptive Behavior Disorders) 歸在「注意力缺陷及干擾性行為疾患」(Attention Deficit and Disruptive Behavior Disorders) 這一類疾患 (Kauffman, 2001)。對立違抗疾患 (ODD) 是一種抗拒、敵意，以及對立的行為，通常會持續至少六個月。其行為包括：沒有耐性、和成人爭辯、主動反抗或拒絕順從成人要求和規定、故意地讓人感到生氣、將自己的過錯歸咎別人、容易被惱怒、一生氣就憤恨難消、常有懷恨報復的心理，個案至少出現有上述四種問題行為，且比同年齡學生更容易出現；注意力缺陷過動症 (ADHD) 是指有不專注、過動與衝動的症狀，在七歲以前開始出現在兩個情境以上，且至少持續六個月以上，造成個體適應與發展問題。

本研究之注意力缺陷與干擾性行為疾患學童，是指台北市國小一到三年級學生，請級任老師推薦名單並填寫問題行為篩選量表後，篩選符合 ADHD、ADHD 和 ODD 症狀標準的學童。其在「問題行為篩選量表」(洪儷瑜、邱彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富，民 90b) 的「注意力缺陷過動症狀」、「對立違抗行為之相關症狀」、「違規行為之相關症狀」三種量尺中，符合「注意力缺陷過動症狀」的

ADHD 學童或有「注意力缺陷過動及對立違抗共病症狀」的 ADHD 和 ODD 學童。

二、師生互動

指在上課情境中，教師和學生互動的行為過程（陳錦織，民 90）。參考國內外相關文獻（Wyatt & Haskett, 2001; Dodge & Price, 1994; 洪儷瑜，民 86; 施顯焜，民 87; 張沛雯，民 92）以「一般教學情境的教師要求」為主題，依據主題擬定二個問題情境「學習指導」、「不當行為指導」的故事，以教師意圖模糊方式描述情境。

（一）意圖模糊

指在上課教學情境中，教師對學生非以和善親切或嫌惡敵意的語氣表情，說明教師要求；而是以中性的語氣表情，對學生說明教師要求，對被期待的行為與違反要求的後果則未再進一步說明。本研究以寫習作和上課教學的時間，教師對學生以中性語氣和表情，說明教師要求，對被期待的行為與違反要求的後果則未再進一步說明。

（二）學習指導

指在上課教學情境中，對學生不順從的學習行為，教師所提出的不容拒絕指令。本研究以寫習作時間，老師要求全班在下課前寫完指定範圍讓老師批改就可以下課，但因下課打鐘時學生還未完成，老師要求學生繼續留在教室寫習作。

(三) 不當行為指導

指在上課的情境中，對學生的違規行為，教師提出的不容拒絕指令。本研究以上課時間，老師要全班把桌上東西收好拿出課本，結果學生沒有收拾而一邊聽課一邊玩玩具，老師要求學生把玩具收好，只放課本。

三、社會訊息處理歷程

本研究是指解決人際問題之歷程，此歷程包括下列步驟 (Crick & Dodge, 1994; 蔡淑妃，民 89)：

(一) 線索編碼

是指受試者判斷人際問題時所使用的線索。本研究是指受試者解釋他人意圖所根據線索，即問受試者如何知道在某情境中對方會做出某種行為的理由。

(二) 分析線索

指受試者對問題情境或他人意圖之歸因或解釋。本研究指受試者對他人意圖的歸因，即受試者推測對方做出某種行為的原因為何。

(三) 設定目標

指受試者設定解決人際問題情境的目標。本研究指受試者遇到情境時，所希望達成的結果，即問受試者希望能達到甚麼目標。

(四) 反應搜尋

指受試者面對人際問題時，所能想出的各種解決方法總數與內容，包括初始反應和替代方法。即問受試者如果

遇到該種情況時，會有甚麼反應，除了第一種方法之外，是否還有其他的方法。

(五) 反應決定

包括反應評估、結果之預期、自我效能與反應選擇。本研究是指受試者針對自己所提的解決方法評估其適當性、預估可能發生的結果、自己做到的可能性，最後再從多種方法中選擇最好的方法。即請受試者評估自己的方法是否適當；可能產生的結果並評估自己遇到的該種情境時，是否能夠做到自己所說的方法。最後再請受試者從各種方法中選擇一種最適當的方法。