

## 第二章 文獻探討

本研究擬以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。因此本章旨在瞭解干擾性行為疾患學童症狀，及常見適應問題，接著探討社會訊息處理歷程理論與評量方式，最後回顧相關的實徵性研究。

### 第一節 注意力缺陷及干擾性行為疾患概述

#### 一、診斷與類型

在美國「心理疾患統計及診斷手冊」(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4<sup>th</sup> ed., DSM-IV) 的分類方法下，對立違抗 (Oppositional Defiant Disorder, 簡稱 ODD) 和行為疾患 (Conduct Disorder, 簡稱 CD)、注意力缺陷過動症 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 簡稱 ADHD) 歸在同一類，名為「注意力缺陷及干擾性行為疾患」。由此可知干擾性行為疾患學童其異質 (heterogeneity) 和複雜 (complexity) 的特質。若以疾患性質作區分，則包括：對立違抗 (ODD)、注意力缺陷過動症 (ADHD)，以及違規行為疾患 (CD)，雖然有些個案僅出現某一單純症狀，但多數出現複合式 (multiple) 行為問題，和其他行為疾患以叢生 (cluster) 共病關係出現

(Kauffman, 2001)；以行為問題區分則一方面指不專注、過動、衝動，一方面指攻擊、對立行為、以及更嚴重行為問題 (Wicks-Nelson, 2000)。現在就對立違抗和違規行為疾患、注意力缺陷過動症，分述如下：

### (一) 對立違抗疾患

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之要求和規定、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。

表 2-1-1 DSM-IV 診斷下 ODD 標準

A.	延續至少六個月的違拗、敵視、及反抗行為模式，期間出現下列行為四項（或四項以上）：
1.	常發脾氣
2.	常與成年人起爭執
3.	常主動反抗或拒絕聽從成年人的要求或規定
4.	常故意激惹他人
5.	常因為自己的過失或不當舉止而責怪他人
6.	常暴躁易怒或易受激惹
7.	經常充滿憤怒與憎恨
8.	經常懷恨或記仇
注意：	任一條準則要視為符合，必須其行為比起相同年齡及發展水準的人之典型，可見更為頻繁。
B.	此行為障礙在臨床上造成社會、學業、或職業功能的重大損害。
C.	此行為非僅發生於一種精神病性疾患或情感性疾患的病程中。
D.	不符合品行疾患的診斷準則，且若此人已十八歲或更年長，也不符合反社會性人格疾患的診斷準則。

引自孔繁鍾，孔繁錦編譯（民89）。*DSM-IV 精神疾病診斷手冊*。台北：合記，74-75頁。

對立和不順從的行為，是一種常見的行為問題，普遍存在一般非臨床的學生，更是臨床最常被轉介的問題行為 (Wicks-Nelson, 2000)。由 DSM- 資料估計 ODD 盛行率約為 2%-16%，Costello(1990)總結研究發現非臨床個案出現率為 6%-10% (引自洪儷瑜等，民 90a)。是否以 DSM- 診斷下的 ODD 是最能篩選問題行為，至今仍然不明確。但可斷言，不順從行為是父母、教師、臨床工作者最常面臨的問題。不順從行為、固執、對立違抗行為可能是兒童期反社會行為的初發階段 (developmental path)(Wicks-Nelson, 2000)。

## (二) 違規行為疾患

違規行為疾患 (Conduct Disorder) 是一種反覆而且持續性 (repetitive and persistent) 的行為方式，其侵犯他人的權益且違背社會規範 (societal norms)。在過去的十二至六個月，若有三個或更多符合下述行為包括：對人或動物有攻擊行為、破壞財物、詐欺偷竊的行為、嚴重違背規定等，就被診斷為違規行為疾患行為。其中又以十歲前後，區分兒童期初發型 (childhood-onset) 和青少年初發型 (adolescent-onset) 的違規行為疾患 (Wicks-Nelson, 2000)。

Kauffman(2001) 指出正常發展中的兒童與青少年，隨時可能在各種不同的情境中表現出反社會行為，包括外顯行為 (例如：身體與口頭攻擊)、內隱行為 (如說謊、偷竊、縱火) 或兩者合併發生的行為。若此反社會行為持續發展，且顯著影響每天家庭與學校生活功能，或導致他人斷定無法處理其行為，則成為違規行為障礙。

DSM- 估計 CD 出現率，十八歲以下男性出現率為 6%-16%，女性則為 2%-9%。Costello(1990)研究非臨床個案發現 CD 出現率為 2%-9%，Kazdin(1990)則以 CD 出現率大約為 4%-10% (引自洪儷瑜等，民 90a)。

表 2-1-2 DSM-IV 診斷下 CD 標準

A.	一種重 反與其 中表現 項是發 攻擊他 1. 常欺 2. 常引 3. 曾使 塊、使 曾對敲 5. 曾對 6. 曾直 扒竊、 7. 曾強 破壞財 8. 曾故 9. 曾欺 詐欺或 10. 曾侵 11. 經常 他人在 12. 曾 嚴重大 13. 經常 開始 14. 住在 （或逃 15. 常逃	複年下 列於生 人及動 物及威 脅、或 打架、 打造成 他人嚴 重身體 傷害武 器（如 棍棒、 磚塊、 玻璃瓶 、刀、 槍械） 殘忍而 偷竊（ 如：從 背後勒 頸搶劫 、持械 搶劫） 與自己 發生性 關係 縱火以 意圖造 成嚴重 損害 （縱火 除外） 毀損他 人的財 產（縱 火除外） 或汽車 住宅、 建物、 或汽車 以獲取 財物或 利益或 逃避義 務（意 即欺詐 ） 未面對 受害者 的狀況 下偷竊 價值不 菲物件 （如： 非破壞 闖入狀 況下， 進入商 店偷竊 、偽造 ） 違反規 範父母 禁止而 夜間在 外遊蕩 ，在十 三歲之 前 父母家 或監護 人家時 ，至少 兩次逃 家在外 過夜 （或僅 一次， 但相當 長時期 未返家 ） 在十歲 之前開 始 社會、 學業、 或職業 功能的 障礙。 若已十 八歲或 更年長 ，並不 符合反 社會性 人格疾 患的診 斷準則。
----	--	--

引自孔繁鍾，孔繁錦編譯（民 89）。DSM-IV 精神疾病診斷手冊。台北：合記，72-74 頁。

### (三) 注意力缺陷過動症

DSM-IV中注意力缺陷過動症診斷標準，指不專注、過動、衝動各九項行為症狀中，至少出現六項並維持六個月以上者，即符合 ADHD 的診斷。由於 ADHD 是異質性團體 (Barkley, 1998)，DSM-IV將其分為不專注型、過動 - 衝動型、混合型和其他未註明等四種類型 (洪儷瑜，民 87)。

半數個案在四歲以前就有症狀，但症狀大多被忽略，直到上學才被發現。DSM-IV估計 ADHD 出現率大概為 3%-5%，約佔成年及青少年的 4%，男孩是女孩的三倍，而且男孩較有攻擊性，其他方面其無明顯的性別差異 (洪儷瑜等，民 90a；何善欣，民 90)。

表 2-1-3 DSM-IV 診斷下 ADHD 標準

A、	1 或 2	有任何一項成立：
1.	不專注：	出現下列不專注的症狀至少六項，且持續六個月以上，此問題造成個體的不適應，且和他(她)的發展成熟度不一致。
a.	經常無法注意細節、或在學校功課、工作的活動上經常因粗心而犯錯。	
b.	經常無法持續注意力在功課、一件事或遊戲太久。	
c.	經常表現出好像不注意聽別人對他說話的樣子。	
d.	經常無法遵循指示和完成學校功課或其他指定的任務，但並不是因故意反抗或聽不懂指示而無法完成。	
e.	經常無法把事情或活動做的有條理。	
f.	對需要持續花心力的活動，經常表現出逃避或強烈的不喜歡。	
g.	經常丟掉(或忘掉)一些重要的東西(如作業、鉛筆、書本、文具或活動所需要玩具)。	
h.	經常容易為外界的刺激所干擾而分心。	
i.	經常忘記日場所需的事物。	
2.	過動 - 衝動：	出現下列過動 - 衝動的症狀至少六項，且持續六個月以上，此問題造成個體的不適應，且和他(她)的發展成熟度不一致。

- 
- ( 過動 )
- a. 經常手或腳動個不停，或在椅子上坐不住（身體蠕動不停）。
  - b. 在教室或其他被要求坐在椅子上的時候，仍會離開座位。
  - c. 經常在不允許到處亂跑或亂爬時，仍會亂跑亂爬（對青少年或成年人而言，可能的表現是個人的主觀感覺，自己靜不下來）。
  - d. 經常無法安靜的參與一項遊戲或休閒活動。
  - e. 經說話很多。
  - f. 經常說話很多。
- ( 衝動 )
- g. 經常在問題還未被說完，就把答案衝口而出
  - h. 經常在無法排隊等待、或在一項活動或遊戲和人輪流等自己的機會。
- B、在七歲以前開始出現症狀
- C、症狀出現在兩個或兩個以上的情境（在學校、工作或家庭）
- D、症狀會造成臨床上顯著功能損傷，可能妨害個人在社會、學業、或職業上的功能。
- E、排除普遍性發展障礙、精神分裂、或其他神經異常、焦慮異常、分離性異常、或人格異常。
- 

引自孔繁鍾，孔繁錦編譯（民89）。*DSM-IV 精神疾病診斷手冊*。台北：合記，70-72頁。

## 二、疾患間共病出現的形式

由上述可知 ODD 與 CD 是依行為不同的嚴重性予以分類，ODD 被定義為對立、暴躁與大膽對抗的行為，CD 則是嚴重侵犯他人的權利與社會標準的持續性型態。ODD、CD 和 ADHD 有異質性和複雜性的特質，其常常和其他症狀以共病 (comorbidity) 形式出現。

### (一) CD+ODD

依 DSM- 規定如果兒童同時達到 CD 和 ODD 兩種診斷標準，他只能被診斷為 CD 學生。Frick(1998)和Johnston等 (1999) 學者認為由此可凸顯這兩種障礙之間的相關性

(引自 Wicks-Nelson, 2000)，也就是 ODD 可能是發展為 CD 的先驅，由臨床研究顯示 7 到 12 歲 ODD 個案中，約 96% 達到 CD 標準 (Wicks-Nelson, 2000)。而實驗也證明 ODD 的一般初發年齡是六歲，CD 是九歲。而這些有 CD 疾患的學生，其之前都發生 ODD 疾患特徵，CD 更是反社會行為的先兆 (引自 Wicks-Nelson, 2000)。

但並非所有 ODD 都會導致 CD。許多最初被診斷為 ODD 的學生 (但無 CD)，經兩年後再診斷 75% 並未發展成 CD。因此雖然有許多 CD 學生被評為 ODD，但大多數 ODD 學生並未進展成為 CD (引自 Wicks-Nelson, 2000)。

## (二) ODD + CD + ADHD

被診斷為 ADHD 的學童，有 65% 發展為 ODD，55% 發展為 CD，10% 左右有閱讀和讀寫的學習困難 (洪儷瑜、邱彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富，民 90a)。20%~30% 伴隨為學習障礙，其中伴隨數學障礙的比率高於閱讀障礙，閱讀理解、聽寫、複雜的三則運算又比識字、寫字、簡單運算出現的頻率還要高 (姚惠馨，民 91；洪儷瑜等，民 90a)。也因此當這些疾患有共病現象時，ADHD 極可能先發生在其他疾患之前，因為其衝動、不專注、過動問題造成教養上的挑戰；由於管教的問題，會造成不順從和嫌惡的親子互動，由 ODD 初期惡化成 ODD/CD 行為。因此管教對 ADHD 兒童一直扮演重要角色，親子關係也是 ADHD 伴隨 ODD/CD 的潛在機制 (potential mechanism) (引自 Wicks-Nelson, 2000)。

ADHD 又伴隨干擾行為疾患，經常會被同儕排斥；若又有智能缺損問題，再加上語言缺陷，則可能成為青少年犯罪的高危險群。因為一般問題行為兒童雖然也語言缺陷，但因其認知功能較高，訊息處理 (process information) 和解決問題 (problem-solve) 能力，自然比認知功能缺損者佳 (Wicks-Nelson,2000)。

由上述可知 ADHD 的衝動、不專注、過動症狀，若又伴隨更嚴重的行為疾患問題，也可能衍生出學習、管教、人際、適應等問題。

### 三、行為疾患的演進

由DSM-IV診斷分類中瞭解問題行為由初發ODD，往往會持續發展成CD或更嚴重反社會行為，因此需要瞭解注意力缺陷及干擾性行為疾患學童行為問題演進。Lahey與Loeber(1994)隨著CD的發展脈絡及其演變情形，依行為的嚴重程度予以區分，由最初級ODD、初始的行為疾患CD與進階的行為疾患CD，由最初對立、暴躁與大膽對抗行為，到嚴重侵犯他人的權利與社會標準的持續性行為(引自翁素珍，民88)。現就其演進與行為問題，分述如下：

#### (一) 對立反抗的疾患 (ODD)

開始平均出現年齡為5~8歲，指延續至少六個月針對權威形象者的違拗、反抗、不服從及敵視，其他行為如：發脾氣、大膽反抗、責備他人、生氣、暴躁、懷恨、妨害



他人與激烈的爭議。

#### (二) 初始行為疾患 (CD)

開始的年齡 8 - 10.5 歲，指嚴重侵犯他人的權利，行為包括使用武器、欺凌、打架、傷害動物、說謊、任意破壞與縱火等。

#### (三) 進階行為疾患 (CD)

開始於 11.5 - 13 歲，嚴重違反社會標準的權利，其行為包括耍流氓、殘酷、性壓迫、逃學、偷竊、破壞與加入幫派。

### 四、干擾性行為疾患成因

由上述可知注意力缺陷及干擾性行為疾患的類型與演變的行為問題，但要瞭解問題行為發展的背後真正成因，還是需要透過相關理論探討。現就本研究相關的生理模式 (biophysical model)、生態模式 (ecological model) 及上述模式交互影響的社會學習理論 (social learning theory)、認知模式 (cognitive model)、行為問題對環境反應，分述其成因如下：

#### (一) 生理因素

生理與行為問題之間息息相關，如：過動、不順從的兒童就像 Tompson 氣質論發現一些氣質難養型孩子，他們與別人相處互動時會有比較多負向行為（引自洪儷瑜，民 87）；以腦神經化學的觀點，發現神經傳導物質多巴胺 (dopamine) 分泌不足，會造成注意力缺陷問題（洪儷瑜，民 87）。LeDoux (2000) 以腦部杏仁核製造重要情緒反應，並

透過大腦皮質控制杏仁核，使情緒不致於成為脫韁野馬。而控制情緒之所以這麼困難，正因為皮質到杏仁核的連接比杏仁核到皮質弱。但皮質到邊緣系統的軸突透過不斷激發使用，能加速其成熟，因此大人情緒控制會比小孩好。研究也發現大腦的情緒皮質如果受傷，就會減低對杏仁核抑制力，容易產生憤怒和攻擊行為（引自洪蘭，民 90）。

這或許可以說明許多 ADHD 兒童的邊緣系統已經啟動，但掌管注意力、控制力和綜合訊息的皮質未準備好，而出現注意力差、衝動、情緒失控情形。以及兒童初發的 ODD 行為，可能是其皮質尚未發育成熟，而無法控制杏仁核發出的情緒反應，皮質若未再加以訓練激發，則演變為 CD 風險增加。面對這種生理因素，若再加上家庭不當管教與社會環境的影響，則危險機會大為增加。

## （二）生態因素

個體存在一個複雜社會系統，從個體到家庭、學校、社區等生態體系，由微觀到鉅觀，每一層息息相關且環環相扣。而個人與環境是否能適配，是行為問題發生的主要原因（鈕文英，民 90；張沛雯，民 92）。而 Dishion 等學者（1995）以問題行為發展，受到許多潛在因素影響，提出假設性生態模式：以個體行為受到個人內在個人特質、人際互動過程、行為發生情境、社會狀況等因素影響（引自 Wicks-Nelson, 2000）。因此行為是同時受制於內在和外在力量，內在因素指個體特質，生理、心智、學習等；外在因素包括個體與環境團體成員互動的過程、對個體行為直接

與間接影響的生態體系。此欲探究行為問題和反社會行為，需要就生態模式下許多潛在因素進行了解。

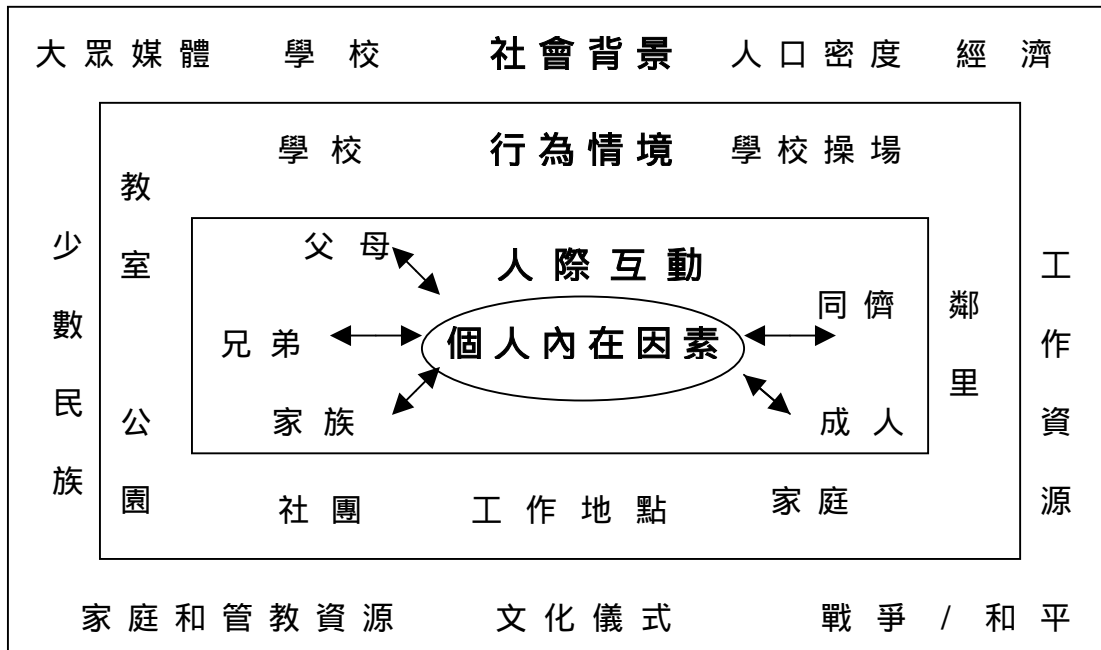


圖 2-1-1 行為問題的假設性生態模式 (Dishion, French, & Patterson, 1995 ; 引自 Wicks-Nelson, 2000)

### (三) 社會學習理論

社會學習理論由 Bandura(1977) 所提出，他認為「社會情境」，透過個體的「認知調節歷程」，影響到個體的行為（鈕文英，民 90）。因此社會學習理論受三個主要變項的交互影響：環境的情境，行為本身，和認知 / 情感變項 (Kauffman, 2001)。其中認知變項，一方面來自個體過去和現在的經驗，以及其對這些經驗的感受影響；一方面也受到社會情境中同儕、家庭、學習經驗等因素影響。Rubin 等人 (1986) 更提出在社會情境，個體直接或是間接學得如何因應人際關係建立、維持或破壞。Kauffman (2001) 就社會情境

因素對兒童問題行為影響，有以下發現：

1. 個人因素：暴躁氣質的兒童，這些特質可能會因照顧者、同儕、教師負面的相互影響而惡化。
2. 家庭因素：家庭成員有反社會和犯罪行為特質、有生理或性虐待的經驗、有許多孩子而貧窮、因離婚或遭遺棄的破碎家庭、父母對孩子疏於管教或忽視、常對孩子採取不預期性且嚴重的處分、多代同堂造成管教不一致。
3. 學校因素：有過於嚴格、反覆不定、常遭處罰的學校經驗；學校對他們的非侵略行為或對他們所做的努力毫不在意；所指派的功課通常不合他們的程度或不符合他們未來就業需要。
4. 同儕團體：被大部分同伴排斥，為得到歸屬感，而接觸有偏差行為的同儕團體。
5. 其他文化因素：常接觸非法幫派，或受藥物濫用、貧窮、失業、暴力、惡劣的住所、不好的社會條件、媒體等影響。

#### (四) 認知因素

認知理論關心個體面對人際問題的思考歷程，而非只針對事件本身做探討。強調人與環境、行為之間互動的過程，會主動對人際互動訊息加以解釋與推論(Ormrod,1998)。認知學家認為個體對事件的思考、態度，和想法都是影響行為問題的主要因素，因為「認知」是調解個人行為的中介變項，這種中介認知能力密切影響社會適應。即認知歷程會影響行為表現，因此改善認知歷程的形式，就能改善

兒童的問題行為，增進其社會能力（鈕文英，民90；馮淑慧，民88）。

#### （五）行為問題對環境反應

Patterson, Reid 和 Distion (1992) 以藤蔓的生長描述違規行為的發展過程，說明問題行為發展若未及時介入，行為問題將生根，如同藤蔓般，在不同的情境衍生出多元的行為問題（引自 Kauffman, 2001）。Patterson, DeBarysh 和 Rammsey (1989) 等先前也提出「違規行為的連鎖動作與反應」（A Concatenation of Actions and Reactions) (Patterson, DeBarysh & Rammsey, 1989)。只是前者強調早期環境壓力源生根後，對後來行為的影響，後者則強調行為問題和環境互動下所產生的惡性循環。現在就 Patterson 等 (1992) 之問題行為發展過程經歷的階段，說明如下：

1. 第一階段：由土地根生的變項 (contextual variable)，如兒童的壞脾氣、家庭不和及貧窮的壓力源、父母和祖父母疏於管教、親代有反社會行為、藥物濫用，而造成低自尊的反社會兒童，並出現反社會的行為的症狀。
2. 第二階段：學業失敗、父母的排斥、同儕的排斥、沮喪，造成更強反社會行為。
3. 第三階段：年輕兒童加入反社會傾向同儕、從事違法、藥物濫用。
4. 第四階段：發展成不能勝任工作、婚姻失敗，因犯罪而入牢獄、到收容院所。

5. 最後階段：這些人的後代子孫，又從他原生的家庭社交背景，面臨與上一代同樣的問題。

綜合上述成因探討，可知注意力缺陷及干擾性行為疾患受到氣質、多巴胺神經傳導物、大腦皮質等生理因素的影響，也受到生態環境及社會情境外在因素，及調節行為本身的內在認知因素之間影響。而來自問題家庭的個案，在對環境反應下，不斷重演上一代同樣的問題，而使問題行為持續發展。

## 第二節 師生互動與學童之行為問題

上述干擾行為疾患的成因探討可知，影響學齡兒童的環境因素，除了家庭外，就以學校和兒童互動最緊密。學校是學童未來社會化的第一個場所，因此在學校生活的順利的適應問題就成了重要課題。Youngman (1979)對學校適應的行為歸類為三個層面：學習適應、常規適應、師生關係；國內其他學者根據其研究，綜合國中小學生學校適應有五個層面：學習適應、師生關係、同儕關係、常規適應、自我適應（引自許瑞蘭，民 90）。若再就個體與學校成員互動的關係去分析這些層面，可以發現教師是學生學校適應的主要影響者。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，一旦學生與教師較少正向互動，學生對課業學習投入也相對較少 (Hughes et al., 1999; Birch & Ladd, 1997)。

因此教師和學生是學校適應的關鍵影響者，要探索干擾性疾患學生在學校適應的問題，就要由師生互動的問題出發。

## 一、干擾性行為與師生互動相關研究

### (一) 相關研究

從師生互動序列相關研究(Simpson et al., 1988; Slate et al., 1987; Shore 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) 發現大多數師生互動是中性的，教師對於正向行為很少給予正向回饋，但學生不當行為卻容易受到教師注意，而引發師生之間更大的衝突。

就干擾性學生相關研究中 (Montague et al., 2001; Nelson et al., 2000; Wehby et al., 1995 )，發現一般學生當老師指正時，馬上就能順從教師指導；干擾行為學生則持續很長的時間表現出負面、不順從行為，因此教師對干擾行為學生傾向負面態度，學生也同樣以負向行為反應。在這同時干擾行為學生逐漸對自己持有負面看法、顯現低自尊，越來越認為自己不能勝任功課，同儕排斥情形也越來越嚴重，對未來學業表現、自尊心、人際關係造成深遠影響。Dodge(1980) 以在意圖模糊的情境下，攻擊兒童較非攻擊兒童易表現敵意。Slaby 等 (1988) 以高攻擊青少年容易對模糊情境定義為敵意。

在有關師生互動認知歷程研究中 Trachtenberg 等 (1994)

和 Wyatt 等 (2001) 發現：相較明朗的負面情境，在意圖模糊情境下，攻擊行為者比無攻擊行為者對教師有更多敵意傾向，歸罪老師並合理化報復理由。Dodge 和 Price(1994) 研究發現隨兒童年齡增大，不但其處理形式越精緻，且行為與社會訊息處理歷程的關係也越密切。但在權威指導的情境，隨兒童年齡增大，訊息處理歷程與行為表現關係並未更密切。

關於師生衝突研究，洪儷瑜（民 86）以學生在校園常遭遇的人際互動情境包括：師生誤解、攻擊、財物糾紛、同儕誤解。謝淑敏（民 92）從師生的角度探討發現：雙方知覺期待落差，老師權威、學生自我為中心人格特質，常使衝突一觸即發。張照璧（民 88）和吳忠泰（民 90）分別從學童和國小教師覺知角度，發現師生衝突，最有可能的是學生本身的不當行為。

## （二）影響師生互動可能干擾因素

綜合上述研究結果發現：互動方式、人格特質、教學情境、知覺、期待落差，都可能影響師生互動，現就干擾因素分述如下：

1. 就互動方式：師生多以中性互動方式，在教師意圖模糊下，最容易引起干擾性學生對教師誤解而有敵意衝突。

(Simpson et al., 1988; Slate et al., 1987; Shore et al., 1993; Wehby et al., 1995; Jack et al., 1996; Van Acker et al., 1996; Nelson et al., 2000; Trachtenberg et al., 1994; Wyatt et al., 2001; 洪儷瑜，民 86；陳錦織，民 90)。



2. 從人格特質：高攻擊青少年有敵意偏執，教師對攻擊學生較有敵意傾向（Trachtenberg et al., 1994; Wyatt et al., 2001; Montague et al., 2001; Nelson et al., 2000; Wehby et al., 1995）。
3. 從教學情境：模糊情境比明朗負面情境，攻擊學生比非攻擊學生更可能歸罪老師，且干擾學生問題行為出現情境，較課業問題更引起老師直接反應(Trachtenberg et al., 1994 ; Wyatt et al., 2001) 。
4. 從知覺、期待落差：師生知覺、期待落差，易造成師生誤解；學生本身不當行為，更是國小學童和教師所覺知師生衝突來源（謝淑敏，民92；張照璧，民88；吳忠泰，民90）。

## 二、師生互動行為的評量

兒童與教師互動行為一方面可以直接或間接從個體行為的表現來蒐集資料，例如：心理測驗、觀察、晤談都是屬於直接觀察，評量表、社會計量表是屬於行為者周圍的人之間接觀察；一方面也可以就個體對如何瞭解自己與對他人的想法推論來蒐集，評量項目評量的項目依不同理論與研究目的而有不同，包括：標準化測驗、自編問卷、評量或晤談，而上述資料蒐集方法也都有助於對其認知行為各層面進行評量（廖鳳池，民85；蔡淑妃，民89；洪儷瑜等，民90a）。

### （一）觀察法

透過自然或實驗情境中觀察孩子人際的互動行為，可

以更深入了解問題所在。而資料的之正確性則需要靠觀察者的專業訓練及及所參考的架構；在應用上以取樣單位不同，包括時間取樣、情境取樣及行為取樣；以紀錄資料方法不同，則包括流水帳、軼事、計數或檢核方式，為便於紀錄與結果分析後兩者被使用次數較多，例如由 Achenbach (1986) 發展出來的 Child Behavior Checklist-Direct Observation Form (CBCL-DOF) (引自洪儷瑜等，民 90a)。但為了對攻擊傾向兒童的行為更深入的了解，透過現場的觀察出現攻擊的情境，對攻擊行為的前事 (Antecedents)、行為序列 (Behavior Sequential) 及事件的後果 (Consequences)，可以更有助於找到攻擊行為的脈絡性，提出有效的輔導策略 (廖鳳池，民 85)。Nelson 等 (2000) 和陳錦織 (民 89) 就以教室中自然觀察的資料，以序列分析法來分析干擾性學生師生互動型態與歷。

## (二) 評量

透過評量者累積平日觀察的結果，對於受試者的某些特質加以等級評定方式評量，評量表分為他評 (包括教師、父母、同儕) 與自評。

### 1. 教師方面

國外以 Achenbach 和 Edelbrock (1991) 提出教師版的「兒童行為篩選量表」(Child Behavior Checklist, CBCL)，可藉由量表檢核找出有關學校情境中，導致退縮、焦慮、強迫、不受欢迎、自我破壞、過動、攻擊暴力等內隱與外顯不適應行為原因 (Kauffman, 2001)。國內方面，洪儷瑜 (民 89) 教師版

的「青少年社會行為評量表」將行為分為社會適應與不適應行為，有簡式和正式版，可評量孩子攻擊、違規、過動 / 衝動、退縮 / 膽怯、焦慮、人際問題、學習等不適應行為的表現；另外教師版「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），由「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」三種量表中，可評量符合「注意力缺陷過動症狀」的 ADHD 學童、「對立違抗行為之相關症狀」的 ODD 學童或符合「違規行為之相關症狀」的 CD 學童。

## 2. 父母方面

父母版的 CBCL，也將行為問題分為內隱與外顯不適應行為，可以提供孩子在家庭父母權威指導的相關訊息；另外家長版「問題行為篩選量表」，如同教師版可評量符合「注意力缺陷過動症狀」的 ADHD 學童、「對立違抗行為之相關症狀」的 ODD 學童或符合「違規行為之相關症狀」的 CD 學童（洪儷瑜等，民 90b）。

## 3. 同儕方面

國內同儕版的「青少年社會行為量表」，如同教師版亦將行為分為社會適應與不適應兩種，由同班同學協助評量學生的行為表現（洪儷瑜，民 89）。

## 4. 自評方面

包括自評的 CBCL (Achenbach & Edelbrock, 1991)、自評的「青少年社會行為評量表」（洪儷瑜，民 89），由受試學生直接填寫，因此智力偏低或有閱讀理解缺陷者不適合實

施此版。

### (三) 晤談法

由專業人員直接對所蒐集資料的相關人員進行晤談的臨床常用方法，晤談對象可以包括家長、學生、教師等方面，例如：國內針對注意力缺陷過動症學生家長的「兒童及青少年行為訪談系統」手冊（洪儷瑜等，民 90c）。對於攻擊傾向的兒童及青少年進行訪談，是較深入有效的評量方法，一方面因為高攻擊傾向的兒童和青少年通常閱讀和文字表達的能力欠佳；另一方面因為這種方法可以深入探測受試者的認知行為歷程（廖鳳池，民 85）。根據不同理論與研究目的而有不同晤談呈現方式，包括：紙筆測驗結構式訪談、自編問卷的深入訪談，例如：根據 Dodge 的社會訊息處理模式，Trachtenberg 和 Vike (1994)就以量表進行晤談，謝淑芬（民 80）及蔡淑妃（民 89）則針對情境採自編半結構訪談方式進行。

本研究由教師版「問題行為篩選量表」評量受試者的行為，瞭解受試者的行為症狀，然後針對師生互動情境採用自編半結構訪談方式，探討 ADHD 學童、ODD 學童於師生互動時的內在認知歷程。

## 第三節 師生互動之社會訊息處理歷程探討

### 一、師生互動的型態

「師生互動」是指教師與學生之間運用語言、文字、

符號、手勢、表情、姿態等溝通方式，傳遞訊息或彼此影響，因而直接或間接達成教學目標或相互改變的動態歷程，其是一個連續的過程，且具有相互影響的效果（張沛雯，民 92）。在師生互動機制中，以雙向互動的觀點而言，教師主動改變學生行為，但是教師行為也可能同時被學生制約；學生並非被動的角色，因為學生行為也會牽動教室中的一舉一動。所以師生互動的過程中，除了釐清教師對學生的影響之外，也不能忽略學生行為問題的社會功能（陳錦織，民 90）。

由此可知師生互動特點：是雙向交互影響；線性互動外，也包括情境脈絡影響；過程是連續動態；互動必須藉由語言、行為、文字、態度、肢體語言有效媒介；內容涵蓋廣泛包括認知、行為、情感、態度、行為；互動要達到預期效果，需有良好接收回饋循環系統（張沛雯，民 92；潘志煌，民 85）。

### （一）社會互動分析模式

Flanders 和其同事於 1955 至 1960 年所設計之社會互動分析法 (Social Interaction Analysis Category) 簡稱 FIAC，以教師影響 (teacher influence) 的方式探討教學情境中師生雙方所說的語言，來分析師生互動的關係。就教師語言可分為兩類：(1) 直接影響：例如教師提出自己的觀念與看法，指導學生活動，批評學生行為，強調教師權威。(2) 間接的影響：例如誘導學生提供意見鼓勵學生參與教學活動，澄清並接受學生的感情，傾向開朗的態度與民主的作風。就學生的語言

分為：由教師引起的反應性說話、學生自發性主動說話、短時間安靜等（引自郭榮澤，民 74）。陳錦織（民 90）以此架構將師生互動分為正向、中性、負向三類屬性，由師生互動序列型態則分以下兩種；(1)由教師激發 - 學生後續反應，包括六種互動型態：中性、負向、遵從正向規範、反抗正向規範、遵從負向規範、反抗壓制。(2)由學生激發 - 學生後續反應，包括六種互動型態：中性、未積極增強、正向互惠、正向規範誘導、負向強制、負向評價。

## （二）I-R-E 序列模式

以師生在教室話語系統中，引發 (Initiation)、回應 (Response)，以及評論 (Evaluation) 所構成的功能性對話是各層級教室中最普遍的特點之一。常見模式是教師引發一個話題，學生加以回應，然教師再針對學生的回應加以評論，這種 I-R-E 序列在 Lemke(1990) 的研究中被冠以「對話三部曲」(Triadic Dialogue) 的名稱，而教室中 I-R-E 不受限學科、年齡、種族、以及所使用的語言類別限制，所以這種對話三部曲的現象非常普遍（引自蓋允萍，民 91）。

## （三）師生互動、限制與期望的模式

Blackedge 和 Hunt 提出師生互動、限制與期望的模式，以師生之間的緊密相依關係，會隨著教學活動衍生的信念而改變。教師本著自我的概念以及對學生刻板印象與經驗上的認識，形成了教室規則、組織與內容。一方面，學生也有他們自己對自我以及教師的認識，基於這樣的認識，學生對教師創造的教室規則、組織與內容進行詮釋而產生

反應；另一方面，教師根據學生的反應加以詮釋後，又修正了原來的自我概念及對學生的認識。所以師生之間的互動，如此週而復始，藉由彼此不斷地詮釋與修正下，呈現了一種動態的歷程（引自蓋允萍，民 91）。

#### （四）矩形互動模式

Gordon 以一系列矩形圖表示教師處理學生行為問題的態度，協助教師處理課堂中突發問題並做適切處理。矩形內代表學生在教師面前一切言行，分為：可接受行為（如：安靜上課、幫助同學、聽從吩咐）及不可接受行為（如：上課吵鬧、作弄同學、不聽指令）。接受程度因人而異，不可接受遠多於可接受而造成對學生設下「高標準」，不喜歡看到課堂裏不尋常行為，且有強烈的「是非感」的嚴格老師，學生對此類教師會覺得過嚴而儘量規避；可接受行為遠多於不可接受，具人性、彈性且寬大的老師，通常容易受學生喜愛歡迎（引自劉明松，民 86）。

由上述師生互動型態看來，以語言、行為、情境外顯互動形式的研究較多，對認知、情感、態度內隱的互動形式的研究則極有限。近年來研究發現從社會認知的動態 "on-line" 訊息處理歷程，可以更深入瞭解兒童人際互動情形 (Crick & Dodge, 1994)。因此本研究將以社會訊息處理歷程做師生互動形式的進一步探討。

## 二、社會訊息處理歷程之理論基礎

在五十、六十年代，實驗心理學與認知科學對認知歷

程的研究，逐漸受到心理學者的重視，以認知歷程來解釋行為的理論，如：歸因理論(Heider, 1958)、認知發展理論(Piaget, 1965)等，社會認知學習理論就以自我效能預期的認知歷程會影響行為的轉變(Bandura, 1977)(引自周茜苓，沈勝昂，民 88)。

八十年代開始，由認知心理學演變出來的訊息處理理論(Newell & Simon, 1972)，其結合人工智慧和電腦為基礎，以在社會訊息處理的過程中，個體和環境為資訊的來源，表現是訊息處理過程，記憶是資訊的儲存，感覺器是溝通的管道。因此藉由語言，人類的表現就是人工智慧概念的呈現，訊息處理對行為提供系統有效的分析工具(引自馮淑慧，民 89；Rowe, 1985)。

訊息處理理論基本假設：個體透過認知過程決定因應的行為，而此歷程被視為不適應問題行為的判斷基礎。雖然許多學者紛紛提出不同的人際互動社會認知歷程模式，例如：Spivack 等人(1976)人際問題解決模式、Marsh(1982)人際問題處理模式、Dodge(1985)社會訊息處理歷程模式、Slaby 和 Guern(1988)社會問題解決模式、Dodge 和 Crick(1994)社會訊息處理歷程模式(引自洪儷瑜，民 91)。但 Doge 等學者試圖整合這些理論概念，以釐清個體由知覺到社會線索到行為反應，特別是針對攻擊行為，嘗試清楚提供行為由知覺到反應的中介歷程(周茜苓等，民 88)。Matthys 等人(1999)就認為 Dodge 的社會訊息處理模式，較清楚的描



述認知技巧如何應用到社會問題中，且此運用模式已成為預防兒童問題行為的重要介入方法(Dodge, 1996)。

Dodge(1986) 以真實生活中當孩子面對社會情境線索，反應前會有一連串的心理歷程，而這些步驟的發生是非常快速的，當中任何步驟的不足或缺陷，都會發生不當行為。Cricke 和 Dodge(1994) 對社會訊息處理模式有新的詮釋，將原來社會線索編碼、線索分析、搜尋解決方法、選擇反應、反應決定五個步驟中增加目標設定的步驟，表示兒童的行為表現會隨著社會情境不同而有不同的目標設定；此循環模式每個步驟之間關係，非直線 (non-linearity) 轉換，而是像樹枝狀的腦部神經進行動態(on-line)轉換；並假設社會訊息處理模式能力會影響其社會適應，兒童早期的經驗會貯存在長期記憶中，影響其未來的社會訊息處理和行為；也就是當個體遇到很多刺激訊息時，為方便訊息處理簡化認知任務，以認知捷徑技巧或經驗法則(cognitive heuristics) 協助兒童解釋在社會情境中的線索，這簡化的規則和認知結構可以使處理更有效率，但也會導致判斷和推理上的錯誤 (Cricke & Dodge, 1994；周茜苓等，民88；馮淑慧，民88；蔡淑妃，民89)。

本研究以Crick和Dodge(1994)所提出的社會訊息處理模式，來研究對立違抗疾患學童於師生互動時的問題解決能力。現就社會訊息處理歷程敘述如下(Cricke & Dodge, 1994;周茜苓等，民88；蔡淑妃，民89):

## (一) 近程立即處理機轉 (proximal processing mechanism)

指個體即時對情境前後的因應過程，包括：線索編碼、線索分析、目標設定、反應搜尋、選擇反應、反應決定六個步驟。

### 1. 線索編碼

個體透過感知，經由選擇性注意力後，將情境中特定線索編碼後，輸入短期記憶裡儲存。因此接受社會線索時，要能注意、感受並覺知到社會線索的存在，依需要來注意並篩選某些特定訊息線索。這個編碼的過程一方面可能是自動化或需要花心力學習，另一方面個體的編碼可能為適當或不適當的，即個體可能對相關的線索作編碼，也可能對無關的線索做編碼，而不同的編碼則會產生不同的行為反應。

### 2. 線索分析

個體對線索進行解釋，在心中呈現心智密碼表徵，賦予社會線索意義，儲存到長期記憶。個體從記憶資料庫中，例如：社會基模、社會知識、社交腳本中，搜尋可能的解釋或產生新的解釋。並應用一套分析的規則來分析線索，例如：動機及意圖的推論、呈現事件意義的原因推論、自己達成目標的評估、自我效能的評估等。然而所有的解釋歷程都受到記憶資料庫的影響，隨情境、文化、個體而有不同，而讓解釋規更複雜。換句話說，這一階段對編碼轉呈來的線索進行主觀的詮釋，解釋社會的真實程度可以由100%的真實到完全扭曲，真實度越高越可以幫助個

體對刺激做適當的反應。但在與人互動的真實情境中，心理的表徵的速度很快，所以個體對線索有錯誤的解釋，或是線索中性模糊無法充分掌握，而有攻擊或報復行為皆是有可能發生。

### 3. 目標設定

個體對線索某種有意義解釋之後，在這步驟是在澄清預定達成的可能目標，會對目前情境選擇一個目標或想要的結果，這些目標可以是工具性（例如：想獲得某一地位或東西）或人際性（例如想獲得友誼或同儕的認同），但也必須依個體的特質（例如：攻擊傾向、挫折容忍度、自我控制）、情緒狀況（例如：焦慮），以及眼前現況（例如：生理疲倦程度、周邊資源取得難易程度）等因素澄清後，建構可能目標。因此除了假設個體會帶一個目標至社會情境中，他們也會因情境的刺激而修正這些目標或建構新的目標。

### 4. 反應搜尋

在選擇可能的目標之後，個體開始從長期記憶中搜尋過去曾使用過或學習過的行為，或建構新的行為反應。反應的搜尋、獲得，與線索的解釋、行為目錄的多寡和規則有關。例如兒童分析線索時若覺得對方具有威脅性，那他所搜尋的反應網絡會與「打架、爭吵」有關；年紀小的孩子也有他的行為目錄，但若某行為策略不在其目錄中，他們就不會產生此種行為反應；反應搜尋的規則，則依記憶庫中經驗而有不同，若充滿容易取得攻擊暴力行為經驗，

那就可能以攻擊暴力回應多數的環境刺激。

## 5. 反應決定

指個體在特定情境中以某些信念系統 (belief systems) 、人際結果或工具性結果 (instrumental consequence) ，來對他所產生的行為和可能的結果與自我效能作評估，例如：在道德信念下，學生會認為以暴制暴是錯誤的行為。若某行為反應能有效地做出達成預期結果的行為，達成人際性或工具性目標，則該行為反應較能獲得個體自我效能的正向評價。另外個體也會因為發展遲緩或生理疲累，而延宕甚至無法完成此階段的評估，而毫不思索的由記憶資料庫中擷取攻擊行為反應。因此雖然我們不清楚個體是同時或依序的考慮哪些行為的結果，但可確定的是：判斷的規則，會隨著不同情境與個體而有不同。

## 6. 行為反應

當決定哪一種反應之後，開始做出所選擇的行為反應，此歷程需要相當精細口語和動作技巧。以往的經驗、觀察和演練等方式，所獲得的語言及動作技巧對行為反應有決定性的影響。個體若沒有夠好的發動行為能力的技巧，將無法成功的表現適當社會行為。因此例行行為技巧 (routinized behavior skill) 、禮儀和腳本 (script) 對這個步驟來說很重要，這些行為反應的技巧可經由模仿、複習的演練過程而習得，個體若沒有夠好的行為反應技巧，就可能訴諸最原始且易取得的直接行為，最後往往以攻擊行為回應。

綜合上述，社會訊息處理模式在描述人際問題處理歷程

和行為的關係，假設任何一個步驟的偏差都可以預測孩子在情境中的行為反應，那全部步驟的評量更可以預測孩子的行為能力。另外，個體在每一步驟的處理不但會影響下一步驟，同時也會對前一步驟產生影響而修正之。個體對訊息處理不是做出行為反應後就停止，他可能會監控行為的效應，並改變或修正行為，因此處理的序列是會一再重複進行。

## （二）遠程的潛隱處理機轉 (distal processing mechanism)

指儲存在個體資料庫的潛藏知識結構，以及潛藏知識結構對近程立即處理機轉的影響，潛藏知識結構，包括：記憶、已習得規則、社會基模 (social schemata)、社會知識 (social knowledge)。

抽象化的潛藏知識結構指個人由眾多過去的經驗中，去蕪存菁的重要知識累積。因此個體在編碼、解釋、或轉呈外在情境時，多會依循現有的知識作為線索取捨的標準，將複雜環境單純化。此外知識結構還提供一些認知性的捷徑技巧或經驗法則 (heuristics)，用以幫助個體單純化複雜的社會情境。

潛藏知識結構大都是早年的經驗衍生或類化而來，早年社會化過程生成攻擊的認知基模 (cognitive schemata)，和日後的犯罪行為有高度相關，意即早年被過於嚴苛的體罰和攻擊認知結構有高度相關，由此推論成人後的反社會行為可能是經由早年存在的認知結構所產生。

綜合上述可知，社會訊息處理模式是以認知歷程為

架構，以非線性的動態 (dynamic)、連續 (sequential) 和同時性 (simultaneous) 方式，探討訊息處理各步驟的認知表現，全面廣泛 (comprehensive) 描述社會認知的歷程如何影響社交的行為，並從數個認知變項預測行為的發展和維持，提供有效介入方式 (Cricke & Dodge, 1994 ; Crick & Dodge, 1999)。

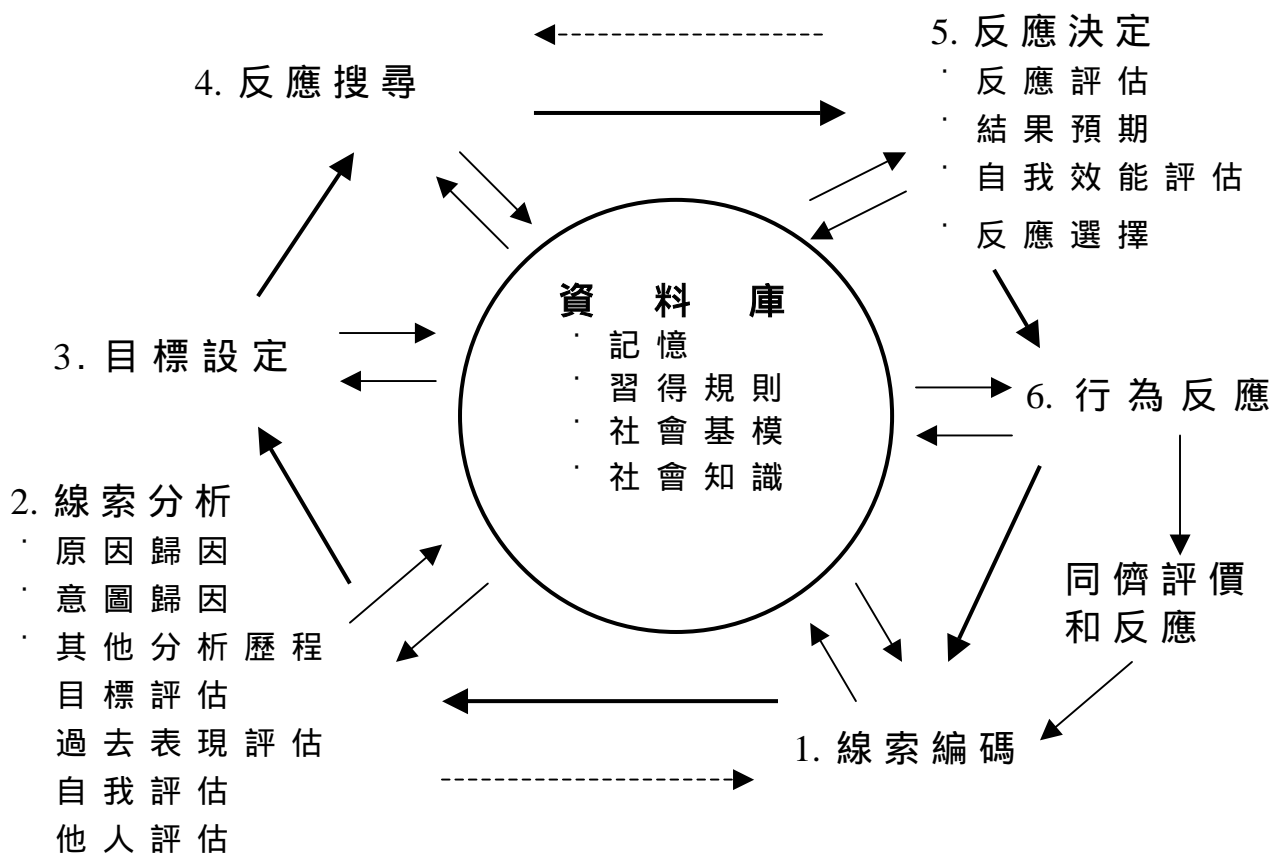


圖 2-3-1 社會訊息處理模式 (Crick & Doge, 1994)

### 三、社會訊息處理歷程之相關研究

#### (一) 以學生對象來區分的認知歷程研究

##### 1. 攻擊型

綜合國內外有關攻擊型研究 (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) 發現研究對象由幼稚園到國中階段, 以國小學生為主要對象。研究情境以敵意、模糊、衝突、進入團體的同儕互動為主, 僅一篇探討師生互動 (Wyatt et al., 2001) 。評量方式以晤談為主, 少部分配合觀察和測驗進行評量。研究結果發現: 攻擊行為兒童有歸因偏差, 及敵意歸因傾向, 所提出方法較無效, 對攻擊評價也較高, 且較容易做出攻擊行為。利社會行為兒童較少敵意歸因, 而利社會行為兒童, 較少敵意歸因, 對利社會行為評價也較高, 希望獲得別人的喜愛。

## 2. 注意力缺陷過動症

從 ADHD 之相關研究發現 (Moor, Hughes & Robison, 1992; Bloomquist et al., 1997; Kwak & Kim, 1999; Matthys et al., 1999; 蔡淑妃, 民 89) : 研究對象由國小到國中階段, 以國小學生為主要對象。研究情境以衝突、進入團體的同儕互動為主, 僅一篇探討親子互動 (Bloomquist et al., 1997) 。評量方式以晤談為主。研究結果發現: ADHD 兒童併發 CD 症狀或伴隨社交地位被拒者, 其社會訊息處理歷程會有更多缺陷。

ADHD 兒童在衝突情境下, 目標設定較負向且有攻擊性。

## 3. 學習障礙

由學習障礙相關研究 (Tur-Kasps et al., 1994; Bryan et al., 1998) 的結果可知: 對象以國小至國中階段, 又以國中學生為主要對象。研究情境包括衝突、進入團體的同儕互動, 以及師生、親子互動。評量方式以晤談、測驗為主。研究結果

發現學習障礙學生在訊息編碼、解決方法上有明顯問題缺陷；在情緒自我教導 (affect induction) 下則無明顯不同，且因語言技巧而有更多的解決方法。

#### 4. 智能障礙

由智能障礙研究 (Fuchs & Benson, 1995 ; Gomaez et al., 1996 ; Leffert & Siperstein, 1996 ; Jacobs, 1998; 馮淑慧，民 89) 得知：研究對象以國小、國中至成人階段，其中以國小學生為最主要對象。障礙程度輕度到中度，成人伴隨有攻擊行為。研究情境包括衝突、模糊、敵意、善意、進入團體情境。研究結果發現智障學生比一般學生有更多訊息處理歷程問題；比起模糊、進入團體情境，在挑釁、敵意情境有較多敵意歸因和負向策略，出現較多攻擊行為。

#### 5. 其他障別：

Harrist 等 (1997) 有關社會退縮兒童的研究發現：在社交活動被拒絕頻率高且社會訊息處理的能力也較差。Price 等 (1998) 從兒童的家庭管教背景進行研究發現：家庭管教紀律粗糙與訊息處理偏見、困難有高度相關；身體處罰易造成線索編碼能力欠缺、敵意歸因；編碼、歸因缺陷與攻擊行為有高度相關。Hartman 和 Stage(2000) 針對情緒障礙學生的研究發現：對教師敵意歸因、反抗攻擊行為、適當解決方式，與面臨停課處分 (in-school suspension) 有高相關；對教師敵意歸因下，易表現攻擊行為；當學生能適當提出解決方案，就能避免停課處分。Donahu 等人 (2001) 藉語言障礙女童對文學喜好，以社會訊息處理歷程發展其人際互動方



案的研究發現：語文課程能有效評估並架構語障學生社交和溝通問題解決能力。

## 6. 一般學生

從一般學生相關研究 (Dodge & Price, 1994; Fontaine et al., 1998; Nelson & Crick, 1999; Lim & Karen Grace, 2002) 指出：研究對象從國小到國中階段，其中以國小學生為主要對象。研究結果發現隨著年齡增長，學生訊息處理歷程和形式會越來越成熟；有利社會行為孩子，對攻擊行為較負向評價，對利社會行為有較正向評價；社會道德判斷能力，能預測外顯問題行為，也能調節敵意歸因；注意力、意圖歸因能預測學生社會能力。自制力的控制，對社會編碼有預測力。

由上述研究，可發現以攻擊行為的國小兒童相關研究最多，研究也都發現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。其研究結果也能幫助我們更瞭解學童的適應問題，一般學生其家庭管教、年齡與訊息處理有相關；各障礙類別學生比一般學生有更多訊息處理歷程問題；攻擊行為兒童有歸因扭曲及敵意歸因傾向，所提出方法較無效，對攻擊評價較高且較易做出攻擊行為；ADHD 與 CD 共病症狀兒童，其社會訊息處理歷程會有更多缺陷，在衝突情境下目標設定較負向且較有攻擊性。

### (二) 與師生互動相關的認知歷程研究

Wyatt 和 Haskett(2001) 針對 63 位 11 歲 15 歲攻擊與非攻擊男女生，就負向、正向、模糊師生互動情境，以半結構的

晤談方式，分別以不同性別、情境下評估對師生互動影響，研究結果發現：在教師意圖模糊情境，攻擊行為者比無攻擊行為者對教師有更多敵意傾向；模糊情境比明朗的負面情境，攻擊行為者比無攻擊行為者更可能歸罪老師，合理化其報復的理由；攻擊行為者比無攻擊行為者更容易有負面情緒；男女生在意圖歸因和憤怒程度上，沒有顯著不同。

Dodge 和 Price(1994)以國小 1~3 年級 259 名一般學生，以進入團體、同儕挑釁、權威指導三項主題，分別以敵意、非敵意、模糊三種情境進行晤談。研究結果發現：社會訊息處理歷程各變項，能預測一般學生社會能力；處理歷程的五個步驟與三個情境的行為表現有相關性；各步驟的數個變項能增進對行為的預測；跨情境(cross domain)對行為 - 處理歷程之間相互關連的解釋性更強；隨兒童年齡增大，其處理形式越精緻，且行為與社會訊息處理歷程關係也越密切；在權威指導的情境，隨兒童年齡增長，訊息處理歷程與行為表現關係並未更密切。

Trachtenberg 和 Vike (1994)就國小 5~6 年級 32 名攻擊和 32 名非攻擊學生，以自己是當事人、攻擊學生、非攻擊學生三種揣摩角色，就模糊師生互動情境，以量表方式進行晤談，研究結果發現：攻擊學生和非攻擊學生在認知能力上無顯著差異；有更多人預測攻擊學生比非攻擊學生，容易引起老師生氣，因此不能說對教師的敵意是攻擊學生認知扭曲的偏見；攻擊學生比非攻擊學生更多人使用攻擊的解

決方法，並認為其為適當的方法；在反應決定方面，非攻擊學生比攻擊學生更願意運用別人提供的參考方式，有效調整聲調以符合任務要求。

綜合上述研究發現，研究對象以國小階段攻擊型兒童為主，多採半結構晤談方式。研究結果發現：在教師意圖模糊情境比明朗的負面情境下，攻擊行為者比一般學生者有更多敵意，歸罪老師、使用攻擊的解決方法並合理化其報復的理由，而引起師生衝突；一般兒童隨著年齡增長，其處理形式越精緻，行為與社會訊息處理歷程關係也越密切，但在權威指導的情境，隨兒童年齡增長，訊息處理歷程與行為表現關係並未更密切。研究結果也發現：攻擊學生和一般學生在認知能力上無顯著差異，雖然攻擊學生有特殊偏執 (specific paranoid)，但不能因為學生對老師有較大敵意，而認為其有歸因扭曲，因為在負向情境下，攻擊學生和一般學生都認為老師的敵意是針對攻擊學生。

綜觀上述社會訊息處理歷程研究，本研究擬以國小一到三年級有反社會初發症狀的 ADHD 和 ODD 學童、ADHD 學童以及一般學童為研究對象，就教師意圖模糊的師生互動情境，以半結構訪談方式探討其社會訊息處理歷程。