

第四章 研究結果

本章旨在探討國小一到三年級的 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童，於學習指導、不當行為指導的二個師生互動情境中，其社會訊息處理各步驟的反應類型與歷程。第一節分析各類型學童於師生互動情境中，其社會訊息處理各步驟的反應類型。第二節將各類型學童於師生互動情境之社會訊息處理歷程，以樹狀圖做探討。

第一節 各類型學童於師生互動情境中之社會訊息處理各步驟的反應類型

一、三組學童於學習指導情境之社會訊息處理各步驟比較

(一) 三組學童於學習指導情境之「線索編碼」比較

研究結果由表 4-1-1 顯示 ADHD 學童（代號為 A）、ADHD 和 ODD 學童（代號為 AO）、一般學童（代號為 R），於學習指導情境中之線索編碼，在統計上達顯著差異水準

($X^2=11.706, p < 0.05$)，即三組學童在學習指導情境中，對解釋情境原因及他人意圖所根據的線索是有差異。

整體看來，多數學童以篩選無關線索來解讀線索，其中又以 AO 組所佔比例最高 (87.9%)，A 組次之 (66.7%)、R 組學童最少 (51.5%)。此外會以相關線索和綜合線索來編碼，以 R 組學童所佔的比例最多，A 組學童次之，AO 組學童最低。故 AO 組、A 組多數會根據主觀經驗或想法來

解釋線索；R組則較多會採相關、綜合線索。

表 4-1-1 三組學童於學習指導情境之「線索編碼」比較

線索編碼	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
相關線索	6(18.2)	4(12.1)	9(27.3)	11.706*
無關線索	22(66.7)	29(87.9)	17(51.5)	
綜合線索	5(15.2)	0(0.0)	7(21.2)	

*p<.05

(二) 三組學童於學習指導情境之「線索分析」比較

三組學童於學習指導情境之線索分析，由表 4-1-2 顯示其在統計上達顯著差異水準 ($X^2=13.425$, $p<0.05$)，即在學習指導情境中三組學童之線索分析有差異。

表 4-1-2 三組學童於學習指導情境之「線索分析」比較

線索分析	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
中性歸因	12(36.4)	5(15.2)	11(33.3)	13.425*
正向歸因	10(30.3)	8(24.2)	13(39.4)	
負向歸因	11(33.3)	19(57.6)	6(18.2)	
綜合歸因	0(0.0)	1(3.0)	3(9.1)	

*p<.05

整體來看，三組學童於負向歸因的分佈比例，以 AO 組的分佈為最高。於正向歸因與中性歸因的分佈比例，以 R 組和 A 組的分佈比例較高，AO 組分佈最低；其中 R 組正向歸因的分佈比例最高，A 組於中性歸因的分佈最多。三組中又 A 組在中性、負向、正向歸因的分佈較平均。因此 AO 組多以負向歸因解釋他人意圖，R 組明顯多以正向歸因和中性歸因解釋線索，A 組在中性、負向、正向三項歸因傾向上顯得較平均。

(三) 三組學童於學習要求情境之「目標設定」比較

1. 三組學童於學習要求情境之「初始反應目標設定」比較

由表 4-1-3 可知三組學童於學習指導情境中，面對問題初次所建立目標，達到統計上顯著差異水準 ($X^2=19.738, p < 0.05$)。即 A、AO、R 組初始設定目標有極明顯差異。

表 4-1-3 三組學童於學習指導情境之「初始目標設定」比較

初始目標設定	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極目標	10(30.3)	6(18.2)	21(63.6)	19.738*
消極目標	17(51.5)	17(51.5)	9(27.3)	
無特定目標	4(12.1)	7(21.2)	0(0.0)	
綜合目標	2(6.1)	3(9.1)	3(9.1)	

* $p < .05$

整體看來，R組在積極目標分佈比例最高，其次為消極目標；A、AO組於消極目標明顯分佈最高；但A組少部分於積極目標分佈，AO組則少部分於無特定、積極目標平均分佈；三組在綜合目標的分佈比例最少。亦即R組多設定積極目標；A組、AO組雖多設定消極目標，但部份A組也會設定積極目標，部分AO組則可能使用無特定或消極的目標。

2. 三組學童於學習指導情境之「替代反應目標設定」比較

由表4-1-4可知三組學童於學習指導情境中，其第二次所設定目標，未達統計顯著差異水準 ($X^2 = 0.444, p > 0.05$)。整體看來R組全數分佈在設定積極性目標，AO、A分佈在積極性目標多數，極少部份於綜合性目標分佈。亦即三組學童多數第二次設定積極目標，彼此間沒有顯著差異。

表 4-1-4 三組學童於學習指導情境之「替代目標設定」比較

替代目標設定	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極目標	2(66.7)	3(75.0)	1(100.0)	0.444
消極目標	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
無特定目標	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
綜合目標	1(33.3)	1(25.0)	0(0.0)	

註：N為提出替代目標設定的總人數

(四) 三組學童於學習指導情境之「反應搜尋」比較

1. 三組學童於學習指導情境之「初始反應」比較

由表 4-1-5 可知於學習指導情境，第一次提出的解決方法，三組學童於積極配合分佈比例較高，其中以 A、R 組比例較高；分佈於消極配合、不配合的學童比例較少，但以 AO 所佔比例較高。

表 4-1-5 三組學童於學習指導情境之「初始反應」比較

初始反應	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極配合	32(97.0)	29(87.9)	31(93.9)	3.152
消極配合	1(3.0)	3(9.1)	2(6.1)	
不配合	0(0.0)	1(3.0)	0(0.0)	

進一步比較三組學童之問題初始反應，並沒有達到統計上顯著差異水準 ($X^2=3.152, p>0.05$)，即面對學習指導問題時，三組學童初次解決方法多採積極配合，彼此間沒有明顯差異。

2. 三組學童於學習指導情境之「替代反應」比較

由表 4-1-6 可知三組學童於學習指導情境，第二次提出的解決方法，多數 A、AO 組學童於積極配合、消極配合出現比例最高，其次為不配合；多數 R 組學童於消極配合佔比例較高，採積極配合、不配合出現比例較低。進一步比

較三組學童於學習指導情境，所提出替代方法，並未達到統計上顯著差異水準 ($X^2=3.849, p>0.05$)，即三組學童第二次所提出解決方法內容並沒有明顯差異。

表 4-1-6 三組學童於學習指導情境之「替代反應」比較

替代反應	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極配合	6(50.0)	6(40.0)	3(23.1)	3.849
消極配合	5(41.7)	5(33.3)	8(61.5)	
不配合	1(8.3)	4(26.7)	2(15.4)	

註：N 為提出替代反應的總人數

3. 三組學童於學習指導情境之「方法總數」比較

表 4-1-7 三組學童於學習指導情境之「方法數」比較

方法數	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
一個方法	21(63.6)	18(54.5)	20(60.6)	0.587
二個方法	12(36.4)	15(45.5)	13(39.4)	

由表 4-1-7 可知於學習指導情境的解決問題方法數，三組學童於採取一個方法的分佈明顯較多，其中又以 A、R 組學童較多。三組於提出二個方法的分佈比例明顯較少，但

當中仍可看出 AO 所佔比例較多。進一步比較三組學童於學習指導情境的方法數，結果並未達到統計上的顯著差異水準 ($X^2=0.587, p>0.05$)，即三組多使用一個方法，彼此間沒有明顯差異。

(五) 三組學童於學習指導情境之「反應決定」比較

1. 三組學童於學習指導情境之「初始反應評估」比較

由表 4-1-8 可知於學習指導情境中，評估自己第一次想到的方法，三組學童以很適當的分佈比例較高，認為普通的分佈比例較少，於方法不適當的比例更少。進一步比較三組學童其初始反應評估，未達顯著差異水準 ($X^2=2.754, p>0.05$)。即三組學童對自己初次使用方法的評估，多數都認為是適當，彼此間無顯著差異。

表 4-1-8 三組學童於學習指導情境之「初始反應評估」比較

反應評估	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
適當	24(72.7)	23(69.7)	22(66.7)	2.754
普通	8(24.2)	8(24.2)	11(33.3)	
不適當	1(3.0)	2(6.1)	0(0.0)	

2. 三組學童於學習指導情境之「初始反應自我效能」比較

由表 4-1-9 可知於學習指導情境之初始反應自我效能，AO 組、R 組於直接肯定自己一定做到的分佈比例最高，

間接肯定自己可能做到的分佈比例較少；A組在直接肯定與間接肯定的分佈比例平均。

進一步比較三組學童之初始反應自我效能，雖未達統計上顯著差異水準 ($X^2=7.486, p>0.05$)，但其顯著值($p=0.11$)接近顯著，也許人數增加就達到顯著差異。即AO組、R組多數認為自己一定能做到，A組認為自己一定做到和可能做到的人數約各一半。

表 4-1-9 三組學童於學習指導情境之「初始自我效能」比較

自我效能	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
直接肯定	17(51.5)	20(60.6)	26(78.8)	7.486
間接肯定	16(48.5)	12(36.4)	7(21.2)	
直接否定	0(0.0)	1(3.0)	0(0.0)	

3. 三組學童於學習指導情境之「初始反應結果預期」比較

由表 4-1-10 比較三組學童於學習指導情境中初始反應結果預期，統計結果顯示有達到顯著差異水準 ($X^2=10.173, p<0.04$)，即三組學童彼此間有明顯差異。

整體看來，三組學童預估會有好的結果佔最大多數；其次，R組於中性結果預期的分佈較多；A組於預期有不好結果的分佈較多；AO組在中性和不好的結果預期間的分佈平均，差異不大。

因此於學習指導情境中初始反應結果預期，三組學童

會多數預期有好的結果；但在次多的選項中，相較下 R 組學童預期會有中性結果，部份 A 組學童預期有不好結果。

表 4-1-10 三組學童於學習指導情境之初始反應結果預期比較

結果預期	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
好的結果	22(66.7)	25(75.8)	25(75.8)	10.076*
中性的結果	2(6.1)	4(12.1)	7(21.2)	
不好的結果	9(27.3)	4(12.1)	1(3.0)	

*p<.05

4. 三組學童於學習指導情境之「替代反應評估」比較

表 4-1-11 三組學童於學習指導情境之「替代反應評估」比較

反應評估	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
適當	5(41.7)	7(46.7)	3(23.1)	8.272
普通	5(41.7)	4(26.7)	10(76.9)	
不適當	2(16.7)	4(26.7)	0(0.0)	

註：N 為提出替代反應的總人數

由表 4-1-11 可知三組學童於學習指導情境中評估自己第二次的方案，整體看來 AO 組分佈於方案適當比例較高；R 組出現於方案普通的分佈比例較高；A 組分佈在方案普

通和適當的比例則相當。

進一步比較三組學童之替代反應評估，雖然沒有達到統計上顯著差異水準 ($X^2=8.272, p>0.05$)，但顯著值 ($p=0.08$) 十分接近顯著，也許人數增加就會達到顯著差異。故三組仍是有差異：多數 AO 組認為方法適當；多數 R 組認為方法普通；A 組為方法普通和方法適當的比例則各一半。

5. 三組學童於學習指導情境之「替代反應自我效能」比較

由表 4-1-12 可知於學習要求情境之替代反應自我效能，A 組於一定做到和可能做到的分佈比例相當；AO 組則於一定做到的分佈比例較高。R 組於間接認為自己可能做到的分佈比例較高。

表 4-1-12 三組學童在學習指導情境替代反應自我效能之比較

自我效能	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
直接肯定	5(41.7)	6(40.0)	3(23.1)	2.320
間接肯定	5(41.7)	4(26.7)	6(46.2)	
直接否定	2(16.7)	5(33.3)	4(30.8)	

註：N 為提出替代反應的總人數

進一步比較三組學童在學習要求情境中所提出替代方法評估，沒有達到統計上顯著差異水準 ($X^2=2.320, p>0.05$)，也就是三組學童在對能做到替代方法的可能性，彼此間並沒

有明顯差異。

6. 三組學童於學習指導情境之「替代反應結果預期」比較

由表 4-1-13 可知三組學童於學習指導情境中對替代反應結果預期，A 組、AO 組於預估有不好結果比例最高，兩者於預估有不好結果的分佈較少；R 於好的、中性、不好的結果預期分佈比例則較平均。

進一步比較三組學童之替代方法結果預期，未達到統計上顯著差異水準 ($X^2=6.003, p>0.05$)，亦即三組學童之替代反應結果預期沒有明顯差異。

表 4-1-13 三組學童在學習指導情境之替代反應結果預期比較

結果預期	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
好的結果	4(33.3)	3(20.0)	5(38.5)	6.003
中性的結果	0(0.0)	4(26.7)	4(30.8)	
不好的結果	8(66.7)	8(53.3)	4(30.8)	

註：N 為提出替代反應的總人數

7. 三組學童於學習指導情境之「反應選擇」之比較

由表 4-1-14 可知於學習指導情境中做方法選擇，三組學童於選擇最初解決方法的比例分佈較高；三組於選擇替代方法比例較少；僅一位 A 組學童會看情況做選擇。

進一步比較三組學童其方法選擇，未達到統計上的顯著

差異水準 ($X^2=4.140, p>0.05$)，即三組學童面對學習要求問題時，都以最初反應方法是最好，彼此間沒有明顯差異。

表 4-1-14 三組學童在學習指導情境之「反應選擇」比較

反應選擇	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
選擇初始反應	9(75.0)	11(73.3)	12(92.3)	4.140
選擇替代方法	2(16.7)	4(16.7)	1(7.7)	
看情況選擇	1(8.3)	0(0.0)	0(0.0)	

註：N 為提出替代反應的總人數

(六) 小結

綜合上述結果可知，於學習指導情境之中，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童，在社會訊息處理歷程之線索編碼、線索分析、初始反應目標設定、初始反應預期結果等步驟有顯著的差異。初始反應自我效能、替代反應評估二者雖然沒有達到統計上顯著差異水準 ($p<0.05$)，但其顯著值 (各為 $p=0.11$ 、 $p=0.08$) 接近顯著，也許人數再增加就達到顯著差異水準，因此在這幾方面也是有差異。

在替代反應目標設定、初始反應方法、替代反應方法、方法總數、初始評估、替代反應自我效能、替代結果預期、方法選擇等步驟的差異不顯著。意即在替代反應目標設定、反應搜尋以及部分反應決定步驟，彼此間的差異不顯著。

總而言之，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童於學習指導的情境，在社會訊息處理歷程中，有關訊息登錄、分析解釋、轉譯為解決方法的目標設定、對第一次解決方法的結果預期等步驟，有顯著差異；對第二次解決方法的適當性評估、第一次解決方法的達成可能性等步驟，也有差異；但面對問題想出的解決方法內容與總數，則差異不顯著。

二、於不當行為指導的情境的三組學生之比較

(一) 三組學童於不當行為指導情境之「線索編碼」比較

表 4-1-15 三組學童於不當行為指導情境之「線索編碼」比較

線索編碼	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
相關線索	17(51.5)	13(39.4)	14(42.4)	12.524*
無關線索	15(45.5)	19(57.6)	11(33.3)	
綜合線索	1(3.0)	1(3.0)	8(24.2)	

*p<0.05

由表 4-1-15 可知三組學童於不當行為指導情境之線索編碼，在統計上達顯著差異水準會 ($X^2=12.524, p<0.05$)。即三組學童在不當行為指導情境中，對解釋情境原因及他人意圖所根據的線索是有差異。

整體看來，相較於 R 組、AO 組，A 組學童在相關的線

索的分佈比例最高；相較 A 組、R 組，AO 組學童在無關線索的分佈較多。與 AO 組、A 組間比較，R 組於綜合線索的分佈比例較高。即 A 組多會根據與情境發生的相關線索；AO 組則多根據過去經驗或主觀想法；R 組學童多數以相關線索編碼外，也較能綜合主觀經驗與客觀線索。

(二) 三組學童於不當行為要求情境之「線索分析」比較

由表 4-1-16 可知於不當行為指導情境中，對問題情境或他人意圖之歸因或解釋，三組學童皆於中性歸因的分佈比例明顯最高（皆佔 72.7%），於負向歸因的分佈比例較少（皆佔 12.1%）。但相較他組下，以 A 組於正向歸因的分佈比例較高；AO、R 組學童於綜合歸因的分佈比例較多。

進一步比較三組學童之線所分析，結果在統計上未達顯著差異水準 ($X^2=5.000, p>0.05$)。即三組學童在不當行為指導情境中多使用中性歸因解釋，彼此間沒有明顯差異。

表 4-1-16 三組學童於不當行為要求情境之「線索分析」比較

線索分析	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
中性歸因	24(72.7)	24(72.7)	24(72.7)	5.000
正向歸因	5(15.2)	2(6.1)	2(6.1)	
負向歸因	4(12.1)	4(12.1)	4(12.1)	
綜合歸因	0(0.0)	3(9.1)	3(9.1)	

(三) 三組學童於不當行為指導情境之「目標設定」比較

1. 三組學童於不當行為指導情境之初始反應目標設定比較

由表 4-1-17 可知三組學童在不當行為指導情境之初始反應目標設定，達到統計上的顯著差異水準 ($X^2=15.040, p < 0.05$)，亦即三組學童，在不當行為指導情境，第一次解決反應所設定目標有明顯差異。

整體看來，三組學童於消極目標的分佈較多，其中又以 AO、A 組所佔比例較高。少數 AO 組於積極目標做分佈；少數 A 組學童於無特定目標做分佈。R 組學童於消極目標、積極目標的分佈比例平均；三組於綜合目標的分佈比例最少。即面對不當行為指導時，AO 組、A 組學童多設定消極性目標，但仍部分 AO 組會採積極目標，部分 A 組學童會設定無特定目標；R 組則設定積極性或消極性目標的人數各一半。

表 4-1-17 三組學童於不當行為要求情境之初始目標設定比較

初始目標設定	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極目標	5(15.2)	7(21.2)	14(42.4)	15.040*
消極目標	18(54.5)	21(63.6)	16(48.5)	
無特定目標	8(24.2)	3(9.1)	0(0.0)	
綜合目標	2(6.1)	2(6.1)	3(9.1)	

* $p < .05$

2. 三組學童於不當行為指導情境之替代反應目標設定比較

由表 4-1-18 可知三組學童於不當行為指導情境中，解決問題所第二次設定目標，多於積極目標和消極目標設定的分佈，其中 R 組於積極目標比例較高；A 組於消極目標比例較多；AO 組於積極和消極目標設定的分佈相當。

進一步比較三組學童之替代反應目標設定，未達到統計上顯著差異水準 ($X^2=1.796, p>0.05$)，即三組學童面對不當行為指導情境的替代反應目標設定，差異不顯著。

表 4-1-18 三組學童於不當行為指導情境之替代目標設定比較

替代目標設定	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
積極目標	1(33.3)	3(42.9)	3(60.0)	1.796
消極目標	2(66.7)	3(42.9)	2(40.0)	
無特定目標	0(0.0)	1(14.3)	0(0.0)	
綜合目標	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	

註：N 為提出替代目標設定的總人數

(四) 三組學童於不當行為指導情境之「反應搜尋」比較

1. 三組學童於不當行為指導情境之「初始反應」比較

由表 4-1-19 可知於不當行為指導情境時，第一次所採取的解決問題方法，三組學童於採積極配合的分佈比例都相同且佔最多，於消極配合的分佈比例都相同也佔最低。

進一步比較三組學童在不當行為指導情境中，解決問題

的初始反應方法，未達到統計上顯著差異水準 ($X^2=0.00$, $p>0.05$)，即三組學童初次反應方法沒有明顯差異。

表 4-1-19 三組學童於不當行為指導情境之「初始反應」比較

初 始 反 應	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一 般 學 童 N(%)	卡 方 值
積 極 配 合	32(97.0)	32(97.0)	32(97.0)	0.000
消 極 配 合	1(3.0)	1(3.0)	1(3.0)	
不 配 合	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	

2. 三組學童於不當行為指導情境之「替代反應」比較

由表 4-1-20 可知三組學童於不當行為指導情境中，替代反應方法內容，有達到統計上顯著差異水準 ($X^2=14.546$, $p<0.05$)。即三組學童在面對不當行為指導問題時，第二次提出解決方法內容有明顯差異。

表 4-1-20 三組學童於不當行為指導情境之「替代反應」比較

替 代 反 應	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一 般 學 童 N(%)	卡 方 值
積 極 配 合	8(100.0)	5(29.4)	11(68.8)	14.546*
消 極 配 合	0(0.0)	8(47.1)	5(31.3)	
不 配 合	0(0.0)	4(23.5)	0(0.0)	

* $p<.05$

由整看來，A組全數採積極配合反應；R組學童於積極配合的比例分布較多，於消極配合佔少數；AO組則於消極配合的分佈比例較高，在積極配合和不配合的分佈佔少數。即第二次的解決方法，A組採取積極配合的反應；R組多數採取積極配合，少數採消極配合；AO組多數採取消極配合，少數選擇積極配合或不配合的反應。

3. 三組學童於不當行為指導情境之「方法總數」比較

由表 4-1-21 可知於不當行為指導情境，三組學童解決問題方法總數，有達到統計上顯著差異水準($X^2=6.078, p < 0.05$)，即三組學童所提出的方法數有明顯差異。

整體看來，A組學童於採取一個解決方法的分佈比例較多；AO、R組於採取一個解決方法或二個解決方法的分佈比例相當。即不當行為指導情境時，多數A組學童僅採取一個解決方法；AO組、R組學童各有半數人使用一個解決方法，也有半數的人使用二個解決方法。

表 4-1-21 三組學童於不當行為指導情境之「方法數」比較

方法數	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
一個方法	25(75.8)	16(48.5)	17(51.5)	6.078*
二個方法	8(24.2)	17(51.5)	16(48.5)	

* $P < 0.05$

(五) 三組學童於不當行為指導情境之「反應決定」比較

1. 三組學童於不當行為指導情境之「初始反應評估」比較

由表 4-1-22 可知於不當行為指導情境，三組學童評估自己第一次想到的方法，於認為方法很適當的分佈比例都明顯較高；於認為方法普通的分佈比例都佔少數；認為方法不適當的分佈比例則更少。

進一步比較三組在不當行為指導情境中面對問題初始反應評估，未達統計上顯著差異水準 ($X^2=2.436, p>0.05$)，即三組學童多數評估自己方法是適當，彼此間無顯著差異。

表 4-1-22 三組學童於不當行為指導情境之初始反應評估比較

反應評估	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
適當	27(81.8)	30(90.9)	29(87.9)	2.436
普通	5(15.2)	2(6.1)	4(12.1)	
不適當	1(3.0)	1(3.0)	0(0.0)	

2. 三組學童於不當行為指導情境之初始反應自我效能比較

由表 4-1-23 可知於不當行為指導情境中，對初次反應方法的自我效能看法，三組學童於直接肯定的分佈比例較多，其中又以 AO 組、R 組的比例最高；於間接肯定的分佈比例較少，其中又以 A 組的比例最高；僅一位 AO 學童直接否定自己不可能做到。

進一步比較三組學童在不當行為指導情境之初始反應自

我效能，未達統計上顯著差異水準 ($X^2=4.733, p > 0.05$)，即三組學童，皆認為自己能做到初始反應的可能性很高，彼此間無顯著差異。

表 4-1-23 三組學童於不當行為指導情境之初始自我效能比較

自我效能	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
直接肯定	24(72.7)	28(84.8)	28(84.8)	4.733
間接肯定	9(27.3)	4(12.1)	5(15.2)	
直接否定	0(0.0)	1(3.0)	0(0.0)	

3. 三組學童於不當行為指導情境之初始反應結果預期比較

由表 4-1-24 可知於不當行為指導情境中對初始反應結果預期，三組學童於好的結果預估的比例分佈較多，其中又以 AO 學童所佔比例最多；三組於不好結果預估的比例分佈較少，但又以 A 組和 R 組學童比例較多；於中性結果預估的比例分佈則更少，但以 A 組學童比例較多。

表 4-1-24 三組於不當行為指導情境之初始反應結果預期比較

結果預期	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
好的結果	15(45.5)	21(63.6)	17(51.5)	2.985
中性的結果	8(24.2)	5(15.2)	5(15.2)	
不好的結果	10(30.3)	7(21.2)	11(33.3)	

進一步比較三組學童於不當行為指導情境中的初始反應結果預期，並未能達到統計上顯著差異水準($X^2=2.985, p>0.05$)，即三組學童面對問題初次反應多數預期會有好的結果，彼此間沒有明顯差異。

4. 三組學童於不當行為指導情境之「替代反應評估」比較

由表 4-1-25 可知三組學童於不當行為指導情境中，對第二次提出的解決方法評估，有達到統計上顯著差異水準($X^2=11.477, p<0.05$)，也就是三組學童於不當行為指導情境中，第二次提出的解決方法評估有明顯差異。

整體看來，AO 組於方法適當評估的分佈比例較多，於評估方法不適當的比例較少。A 組評估方法普通的比例較多，於評估方法適當的比例較少；R 組學童於評估方法適當與普通的比例相當。即三組學童第二次的解決方法評估，多數 AO 組學童認為方法適當；多數 A 組學童認為方法普通；R 組學童認為方法適當或普通者各佔一半。

表 4-1-25 三組學童於不當行為指導情境之替代反應評估比較

反應評估	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
適當	3(37.5)	10(58.8)	7(43.8)	11.477*
普通	5(62.5)	1(5.9)	7(43.8)	
不適當	0(0.0)	6(35.3)	2(12.5)	

* $P<0.05$ 註：N 為提出替代反應的總人數

5. 三組學童於不當行為指導情境之替代反應自我效能比較

由表 4-1-26 可知於不當行為指導情境中，三組學童對第二次所提出方法的自我效能評估，有達到統計上顯著差異水準($X^2=15.752, p<0.05$)，也就三組學童對自己能做到替代方法的可能性，彼此間有明顯差異。

整體看來，A 組學童於直接肯定自我效能的分佈比例佔多數，於間接肯定自我效能的比例佔少數；AO 組學童於直接肯定自我效能的分佈比例較多，於直接否定自我效能的比例較少；R 組學童於直接肯定和間接肯定自己可能做到的比例相當。

也就是面對不當行為指導情境時的替代反應自我效能評估，多數 A 組、AO 組學童採直接肯定態度，但部分 A 組採間接肯定可能做到，部分 AO 組學童則採直接否定；R 組學童採直接肯定和間接肯定態度各佔一半。

表 4-1-26 三組在不當行為指導情境替代反應自我效能之比較

自我效能	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
直接肯定	5(62.5)	9(52.9)	8(50.0)	15.752*
間接肯定	3(37.5)	1(5.9)	8(50.0)	
直接否定	0(0.0)	7(41.2)	0(0.0)	

* $P<0.05$

註：N 為提出替代反應的總人數

6. 三組學童於不當行為指導情境之替代反應結果預期比較

由表 4-1-27 可知於不當行為指導情境中，三組學童對第二次提出的解決方法之結果預期，多數學童預估有好結果的分佈比例較多；預估有不好結果的分佈比例較少；預估中性結果的比例又更少。

進一步比較三組學童在不當行為指導情境中所提出替代方法結果預期，未達到統計上顯著差異水準($X^2=0.756, p > 0.05$)，也就是三組學童替代反應結果預期，彼此間沒有明顯差異。

表 4-1-27 三組在不當行為指導情境之替代反應結果預期比較

結果預期	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
好的結果	4(50.0)	8(47.1)	6(37.5)	0.944
中性的結果	2(25.0)	3(17.6)	4(25.0)	
不好的結果	2(25.0)	6(35.3)	6(37.5)	

註：N 為提出替代反應的總人數

7. 三組學童於不當行為指導情境之「反應選擇」之比較

由表 4-1-28 可知於不當行為指導情境中，從多種解決方法中做選擇，三組學童會選擇最初的解決方法的比例較高，選擇第二次解決方法的比例分佈則較少。

進一步比較三組學童在不當行為指導情境中對問題提出

的方法選擇，未達到統計上顯著差異水準 ($X^2=0.354$, $p>0.05$)，也就是三組學童在面對不當行為指導情境時，都認為最初解決方法是最好的方法。

表 4-1-28 三組學童在不當行為指導情境之「反應選擇」比較

反應選擇	ADHD N(%)	ADHD+ODD N(%)	一般學童 N(%)	卡方值
選擇初始反應	5(62.5)	10(58.8)	11(68.8)	0.354
選擇替代方法	3(37.5)	7(41.2)	5(31.3)	
看情況選擇	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	

註：N 為提出替代反應的總人數

(六) 小結

綜合上述結果可知，於不當行為指導情境中，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童，在社會訊息處理歷程之線索編碼、初始反應目標設定、替代反應內容、方法總數、替代反應評估、替代反應效能等步驟有顯著的差異。然而在線索分析、替代反應目標設定、初始反應內容、初始反應評估、初始反應效能、初始反應預期、替代反應預期、方法選擇等步驟未見顯著差異。

換言之，ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童於不當行為指導的情境中，在社會訊息處理歷程的步驟中，有關依據的訊息線索，到轉譯為解決方法的目標設定過程，以及提出的方法總數，都有顯著差異；面對問題時第

二次其所提出的方法，有關對反應的內容性質、方法的適當性評估、目標的達成可能性，也有明顯差異。但在面對問題的結果預期，以及第一次其提出解決方法的內容性質、方法的適當性評估、目標的達成可能性等方面，其差異則不顯著。

第二節 各類型學童於師生互動情境之社會訊息處理歷程

本節以樹狀圖呈現各組學童在學習指導情境和不當行為指導情境之反應類型，以瞭解各組學童的社會訊息處理歷程。

一、各類型學童於學習指導情境中之社會訊息處理歷程

(一) ADHD學童於學習指導情境中之社會訊息處理歷程

由圖 4-3-1 可以看出，ADHD 學童於學習指導情境中，多數學童會以無關線索來篩選訊息 (22 人，66.7%)，當中對線索分析，多數採取負向歸因 (10 人，45.5%)，並設定積極、消極、無特定目標，但又以積極目標佔較多數 (4 人，40.0%)，其反應方法都採取積極配合 (4 人，100.0%)，而認為有好的結果也佔多數 (2 人，50.0%)；另外在線索分析中部分採取正向歸因者 (9 人，40.9%)，其設定消極目標佔較多數 (5 人，55.5%)，反應方法都採取積極配合 (5 人，100.0%)，而認為有好的結果也佔多數 (3 人，60.0%)；少數採取中性歸因者 (3 人，13.6%)，其設定消極目標佔多數 (2 人，66.7%)，反應方法都採取積極配合 (2 人，100.0%)，但各有一半學童認為有好的結果 (1 人，50.0%) 和不好結果 (1 人，50.0%)。

部分 ADHD 學童以相關線索做編碼 (6 人，18.2%)，其對線索分析，且都採取中性歸因 (6 人，100.0%)，其多數設定消極目標 (4 人，66.7%)，但卻有多數學童採積極配合 (3

ADHD 學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

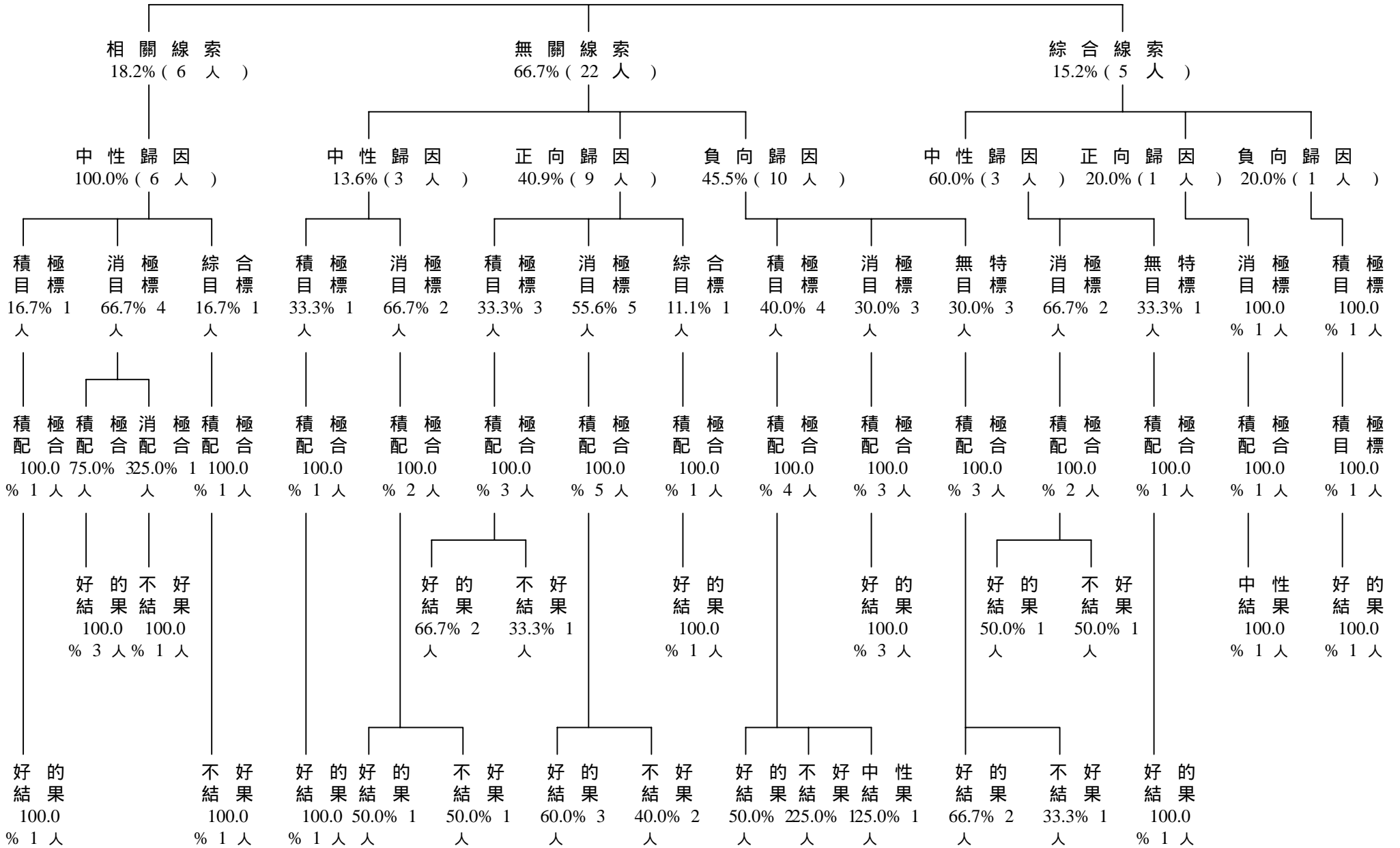


圖 4-3-1 ADHD 學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

人， 75.0%)，並都認為有好的結果(3人， 100.0%)。

部分以綜合線索編碼的 ADHD 學童(5人， 15.2%)，其多數採取中性歸因(3人， 60.0%)，並多數設定消極目標(2人， 66.7%)，反應方法則都採取積極配合(2人， 100.0%)，但各有一半學童認為有好的結果(1人， 50.0%)和不好結果(1人， 50.0%)。

綜合上述，可知 ADHD 學童於學習指導情境中，其社會訊息處理歷程，多數學童採取無關線索來篩選訊息，並多以負向歸因來解讀事件原因與他人意圖，但會設定積極目標；另有部分多數以正向歸因者，多設定消極目標。不論歸因或目標設定為何，其反應方式多數採取積極配合，預期有好的結果也佔多數。

(二) ADHD和 ODD 學童於學習指導情境中之社會訊息

處理歷程

由圖 4-3-2 可以看出， ADHD 和 ODD 學童於學習指導情境中，多數學童以無關線索來篩選訊息(29人， 87.9%)，當中對線索分析，多數採取負向歸因(19人， 65.5%)，並設定積極、消極、無特定、綜合目標，且以消極目標佔較多數(10人， 52.6%)，但其反應方法大都採取積極配合(9人， 90.0%)，而認為有好的結果也佔多數(6人， 66.7%)；另外在線索分析中，部分採取正向歸因者(8人， 27.6%)，其設定消極目標佔較多數(4人， 50.0%)，但其反應方法都採取積極配合(4人， 100.0%)，且都認為有好的結果(4

ADHD 和 ODD 學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

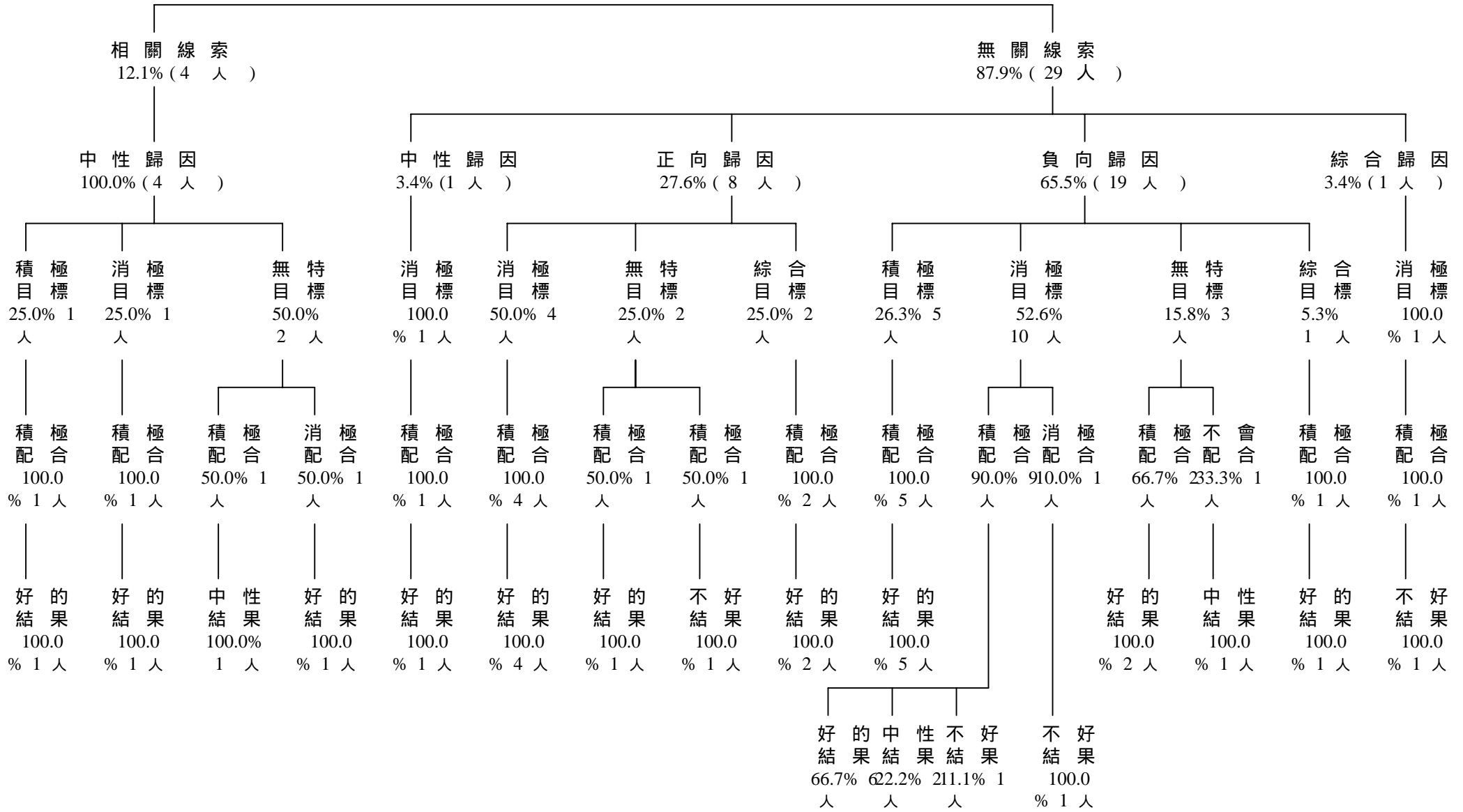


圖 4-3-2 ADHD 和 ODD 學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

人，100.0%)；少數採取中性歸因和綜合歸因（皆各為1人，佔3.4%），皆設定消極目標（皆各為1人，佔100.0%），且皆採取積極配合反應（皆各為1人，佔100.0%），但中性歸因者其認為結果預期有好的結果（1人，100.0%），而負向歸因者其結果預期為不好的結果（1人，100.0%）。

部分 ADHD 和 ODD 學童以相關線索編碼（4人，12.1%），其對線索分析，且都採取中性歸因（4人，100.0%），其多數會設定無特定目標（2人，50.0%），當中一半採積極配合（1人，50.0%）而預期有中性的結果（1人，100.0%），另一半採消極配合（1人，50.0%）而預期好的結果（1人，100.0%）。

綜合上述，可知 ADHD 和 ODD 學童於學習指導的情境中，就整個社會訊息處理歷程，多數學童會注意到無關線索，並以負向歸因來解讀事件原因與他人意圖，且多設定消極目標，但仍多數採取積極配合，且預期有好的結果。

（三）一般學童於學習指導情境中之社會訊息處理歷程

由圖 4-3-3 可以看出，一般學童於學習指導情境中，多數學童以無關線索來解讀訊息（17人，51.5%），當中對線索分析，多數採取正向歸因（11人，64.7%），並多設定積極目標佔較多數（5人，45.5%），反應方法也大都採取積極配合（5人，100.0%），預期會有好的結果者也佔多數（4人，80.0%）；另外在線索分析中，部分採取中性歸因者（3人，17.6%），其設定積極目標佔較多數（2人，66.7%），但其反應方法都採取積極配合（2人，100.0%），但認為有好的結果

一般學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

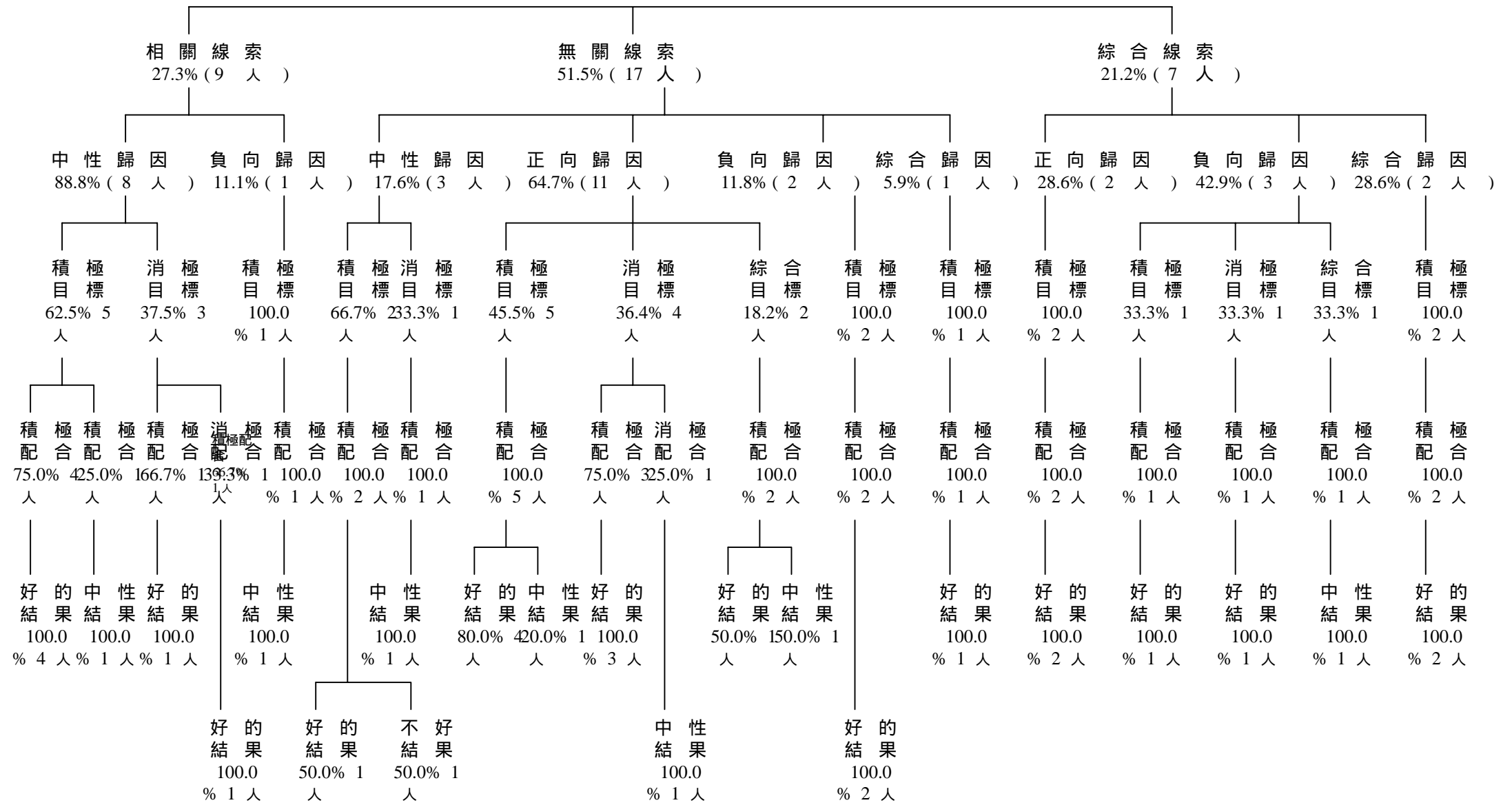


圖 4-3-3 一般學童於學習指導情境之社會訊息處理歷程

和不好結果人數相當（各為 1 人，皆佔 50.0%）；少數採取負向歸因（2 人，11.8%）和綜合歸因（1 人，5.9%），皆設定積極目標（前者為 2 人佔 100.0%，後者 1 人佔 100.0%），也全數都採取積極配合反應（前者為 2 人佔 100.0%，後者 1 人佔 100.0%），並都預期有好的結果（前者為 2 人佔 100.0%，後者 1 人佔 100.0%）。

部分一般學童以相關線索做編碼（9 人，27.3%），其對線索分析，且大都採取中性歸因（8 人，88.8%），其多數設定積極目標（5 人，62.5%），且都採取積極配合方法（5 人，100.0%），而當中多數認為有好的結果（4 人，75.0%）。

另一部分的一般學童，會以綜合線索來做解讀訊息（7 人，21.2%），其中多數會有負向歸因（3 人，42.9%），其中預設積極目標、消極目標、綜合目標學童人數相當（皆各為 1 人，佔 33.3%），且都採取積極配合的方法（皆各為 1 人，佔 33.3%），除預設綜合目標者預期會有中性結果外（1 人，33.3%），大多數預期會有好的結果（皆各為 1 人，佔 100.0%）。

綜合上述，可知於學習指導情境中，就整個社會訊息處理歷程，一般學童多數注意無關線索，並以正向歸因來解讀事件原因與他人意圖，且多設定積極目標，選擇積極配合的方法，並預期有好的結果。

（四）小結

因此綜觀 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童於

學習指導情境中之社會訊息處理歷程，可知各組學童多數採取無關線索來篩選並注意訊息，於「反應方法 - 結果預期」的歷程多數採取積極配合，並預期會有好的結果。但各組間於「線索分析 - 目標設定」的歷程有不同，即是 ADHD 學童多數以負向歸因來解讀，但多數仍設定積極目標；ADHD 和 ODD 學童以負向歸因來解釋為多數，也多數設定消極目標；一般學童則多以正向歸因來解讀事件，並以設定積極目標為多數。同時亦發現各類型學童在學習指導情境，其若注意相關線索者，則多以中性歸因來解讀線索；其注意無關線索者，則歸因方式較多元。

二、各類型學童於不當行為指導情境之社會訊息處理歷程

(一) ADHD 學童於不當行為指導情境中之社會訊息處理歷程

由圖 4-3-4 可以看出，ADHD 學童於不當行為指導情境中，多數學童會以相關線索來篩選訊息 (17 人，51.5%)，當中對線索分析，且都採取中性歸因 (17 人，100.0%)，並設定積極、消極、無特定目標，但又以消極目標佔較多數 (12 人，70.0%)，其反應方法多數採取積極配合 (11 人，91.6%)，而認為有好的結果也佔多數 (7 人，63.6%)。

部分 ADHD 學童以無關線索做編碼 (15 人，45.5%)，其對線索分析，多數採取中性歸因 (6 人，40.0%)，其中設定積極目標、消極目標較多數 (各為 2 人，皆佔 33.3%)，且都選擇積極配合方法 (各為 2 人，皆佔 100.0%)，並皆都

預期有好的結果(1人, 50.0%)和不好結果(1人, 50.0%)。

僅一位 ADHD 學童以綜合線索編碼(1人, 3.0%)，採取中性歸因，並設定無特定目標，選擇積極配合反應方法，且認為有好的結果。

綜合上述，可知 ADHD 學童於不當行為指導情境中，其社會訊息處理歷程，多數學童採取相關線索來篩選訊息，以中性歸因來解讀事件原因與他人意圖，且設定消極目標，選擇積極配合方法，並預期有好的結果

(二) ADHD和 ODD 學童於不當行為指導情境中之社會訊息處理歷程

由圖 4-3-5 可以看出，ADHD 和 ODD 學童於不當行為指導情境中，多數學童以無關線索來篩選訊息(19人, 57.6%)，於線索分析，多數採取中性歸因(11人, 57.9%)，並以消極目標佔較多數(6人, 54.5%)，反應方法也多數採取積極配合(5人, 83.3%)，多數認為有好的結果(4人, 80.0%)；另外在線索分析中，部分採取負向歸因者(4人, 21.1%)，其設定消極目標佔較多數(3人, 75.0%)，但其反應方法都採取積極配合(3人, 100.0%)，而其結果預期在好的、中性、不好結果中平均分佈(皆1人, 各佔33.3%)；少數採取正向歸因和綜合歸因(皆各為2人, 各佔10.5%)，皆設定積極目標、消極目標(皆各為1人, 各佔100.0%)，也都選擇積極配合反應，除正向歸因者預期有好的結果和中性結果(皆各為1人, 各佔100.0%)，而綜合歸因者其皆預

期有好的結果(1人，100.0%)。

僅一位 ADHD 和 ODD 學童以綜合線索篩選訊息，以綜合歸因方式分析線索，且設定積極目標，採積極配合並預期有中性的結果。

綜合上述，可知 ADHD 和 ODD 學童於不當行為指導情境中，就整個社會訊息處理歷程，多數學童會注意到無關線索，並以中性歸因來解讀事件原因與他人意圖，且多設定消極目標，但仍多數採取積極配合並預期有好的結果。

(三) 一般學童於不當行為指導情境中社會訊息處理歷程

由圖 4-3-6 可以看出，一般學童於學習指導情境中，多數學童以相關線索來解讀訊息(14人，42.4%)，對線索分析，全都採取中性歸因(14人，100.0%)，但多數設定消極目標(7人，50.0%)，反應方法也多數採取積極配合(6人，85.7%)，當中預期會有好的結果和中性結果則平均分佈(3人，50.0%)；另外於目標設定中，部分設定積極目標(6人，42.9%)，都採積極配合反應(6人，100.0%)，且多數選擇好的結果(3人，50.0%)。

部分一般學童以無關線索做編碼(11人，33.3%)，其對線索分析，且大都採取中性歸因(6人，54.5%)，多數設定消極目標(4人，100.0%)，全採取積極配合方法(4人，100.0%)，而當中多數認為有好的結果(2人，50.0%)。

另外部分一般學童，以綜合線索來做解讀訊息(8人，24.2%)，其中多數以中性歸因(4人，50.0%)，其中預設消

一般學童於不當行為指導指導情境之社會訊息處理

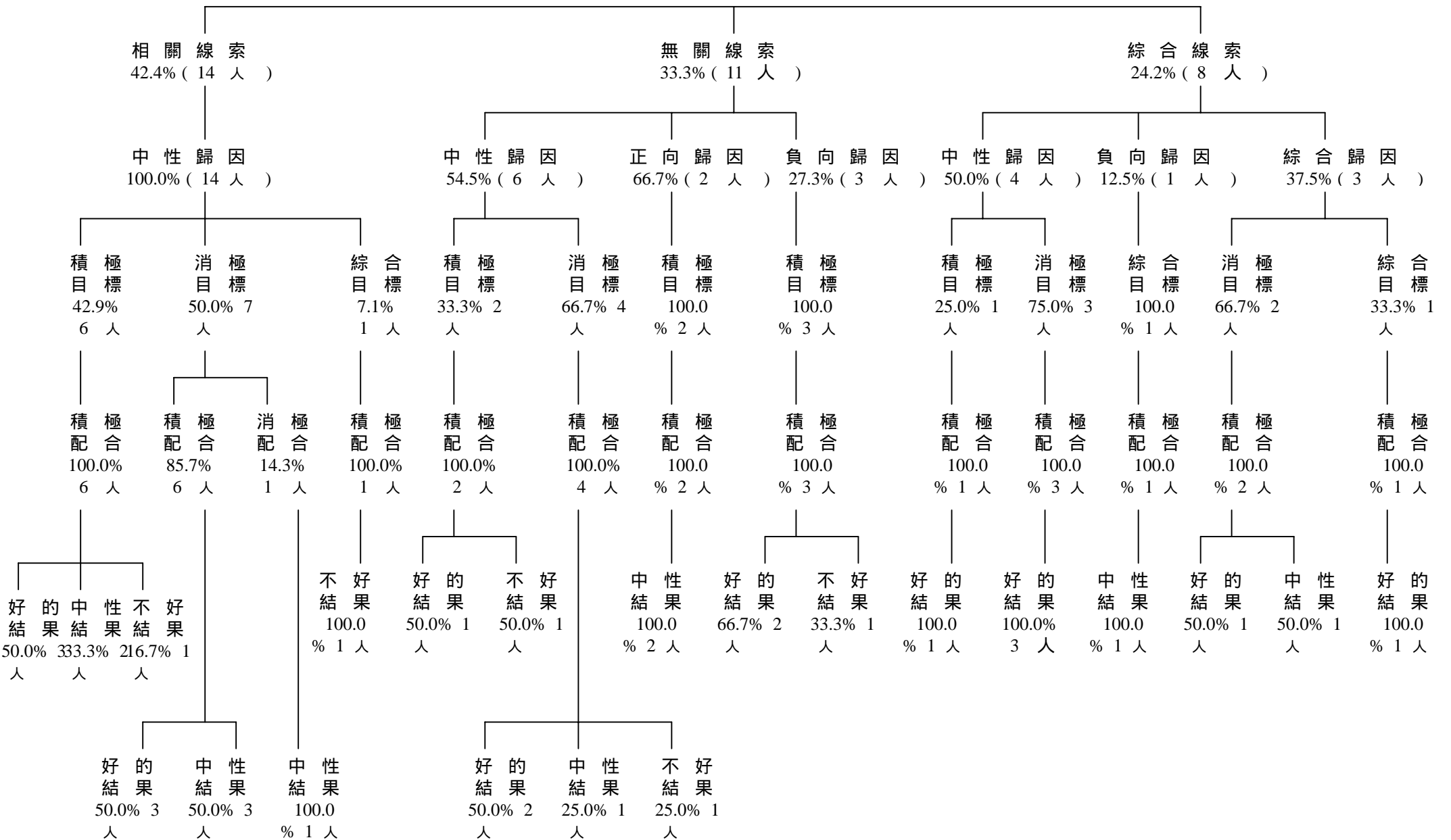


圖 4-3-6 一般學童於不當行為情境之社會訊息處理歷程

極目標人數較多(3人, 75.0%), 且都採取積極配合方法(3人, 100.0%), 當中全數預期有好的結果(3人, 100.0%)。

綜合上述, 可知一般學童於不當行為指導情境中, 就整個社會訊息處理歷程, 多數學童會注意並篩選到相關線索, 並以中性歸因來解讀事件原因與他人意圖, 但無論多數設定消極目標或部分設定積極目標, 皆多數採積極配合方法, 並預期有好的結果。

(四) 小結

綜觀 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童與一般學童於不當行為指導情境中之社會訊息處理歷程, 可知各組學童多數以中性歸因來解釋情境與他人意圖, 於「反應方法 - 結果預期」的歷程多選擇積極配合方法且預期有好的結果。但各組於「線索編碼 - 線索分析」的歷程有不同, ADHD 學童和一般學童多數以相關線索篩選訊息, 以中性歸因來解讀; ADHD 和 ODD 學童則多數篩選無關線索, 以中性歸因來解釋線索。於「線索分析 - 目標設定」的歷程也有不同, 即是 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童多數以中性歸因, 設定消極目標; 一般學童則多數以中性歸因來解釋, 但其中半數設定消極目標、約半數設定積極性目標。同時也發現各類型學童在不當行為指導情境中, 若其注意相關線索者, 則多以中性歸因來解讀線索; 其注意無關線索者, 則歸因方式較多元。