

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 98，41 卷，2 期，405—426 頁

國小高年級兒童在校情緒表現與 教師介入策略之研究—教師的觀點

趙 曉 美

台北市立體育學院
師資培育中心

本研究目的在瞭解國小高年級兒童在學校中的情緒表現與教師所採取的介入策略。以焦點團體訪談大綱為研究工具，邀請國小高年級教師參與焦點團體訪談，共計進行 12 場次，參與者有 74 名，採用共識質化分析進行資料分析。研究結果顯示：(1) 兒童在校所表現的正向情緒感受有快樂、興奮等；負向的情緒感受有生氣、憤怒、嫉妒、沮喪等。教師對兒童負向情緒之陳述較正向情緒為多。(2) 兒童面對情緒事件會表現出發洩、攻擊自己或他人、抗拒、壓抑等行為反應。對強烈或有立即傷害之情緒行為反應，教師會立即介入處理；對過度宣洩或無立即性傷害之情緒行為反應，教師則會延宕介入或刻意不處理。(3) 教師會透過「傾聽與同理兒童的情緒」、「居中協調與勸導」等介入策略，來處理情緒事件。最後，本研究依據研究結果，提出情緒教育實施與未來研究相關建議。

關鍵詞：兒童、國小、教師介入策略、情緒表現

情緒是人類心理活動的重要部分，與個人的日常生活經驗密不可分。近年來隨著情緒智力理論的發展 (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990)，情緒與情緒教育成為心理科學與教育學界所注意、廣泛討論以及研究的重要議題。丹尼爾·高曼 (Daniel Goleman) 在其所著「EQ」一書中，將情緒定義為「感覺及其特有的思想、生理、與心理的狀態及相關的行為傾向 (張美惠譯，民85，p.318)」，並指出情緒智力包括認識自身情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認知他人情緒以及人際關係管理五個向度的能力。Mayer & Salovey (1997) 認為早期情緒智力定義遺漏了對於感覺的思考，提出對情緒智力定義的修正，認為情緒智力包括：正確知覺、評估和表達情緒的能力；接近並產生有助於思考的感覺之能力；瞭解情緒和情緒的知識之能力；調節情緒以促進情緒和理智的成長之能力。綜言之，情緒所涵蓋的不僅只是心理層面而已，所影響的也不只是個人的感受，還與認知思考及行為表現有關。

情緒學習是兒童在校獲得成功與有效生活的關鍵 (學生學習評量與評鑑中心, Center for the Assessment and Evaluation of Student Learning [CAESL], 2004; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Pelco & Reed-Victor, 2007; Weissberg, 2000)。國內研究也顯示，兒童的情緒智力與其學

校或人際適應有顯著的正相關（薛靜如，民95；羅品欣、陳李綢，民94）。薛靜如以高雄縣市國小四年級與六年級923名兒童進行問卷調查，發現兒童的情緒管理與人際問題解決態度成正相關，與其學校適應有顯著相關；羅品欣與陳李綢以1393名北部地區國小學生進行問卷調查，結果亦發現情緒智力良好的兒童，較有能力發展出正向的同儕關係。整體而言，兒童的情緒能力愈佳，其心理健康、人際關係、生活適應及學校適應也愈趨理想。至於負向情緒則與兒童的攻擊行為、行為問題、過動等外顯行為有關，無法有效調節自己的情緒和行為的兒童，與父母、教師和同儕之間會有較多的衝突，表現出低的學業成就（Pelco & Reed-Victor, 2007）。

兒童情緒智力的發展自幼年期即開始，在小學階段變得更為複雜且更整合（Shields & Cicchetti, 1997）。蘇建文（民70）對我國兒童與青少年基本情緒的縱貫研究結果顯示，兒童在快樂、憤怒、懼怕、悲傷等基本情緒的發展上，呈現明顯的差異。有的研究指出，年級越高，情緒智力表現越好，表現情緒的方式漸趨成熟（王春展、詹志禹、李良哲，民89；蘇建文，民70）；也有研究結果顯示，兒童的年級越高，其情緒智力表現越差（陳弦希，民91）。江文慈（民87）則強調，隨著年齡的增加，兒童的情緒狀態會由「單一情緒」轉向「混合情緒」，對情緒事件有獨到的見解，但有時過於反覆思索情緒，延長情緒波動時間，導致較多的情緒衝突與矛盾。因此對於高年級兒童的情緒狀態，應給予較多的關切。究竟高年級兒童在校的情緒表現狀態為何，為本研究所關切的議題之一。

吳英璋（民90）指出，兒童如何表達自己的情緒，常是模仿他身邊的「重要他人」學習而來的。兒童成長的環境，在其情緒能力的學習上，扮演著重要的角色。除了家庭之外，對許多兒童而言，學校更是重要的情緒學習場所（Astleitner, 1999）。Fox and Lentini（2006）主張，當兒童不懂得如何區辨情緒、處理失望和生氣的情緒、或與同儕發展關係，教師最好的回應就是「教導」。

「教學金字塔模式」（The teaching pyramid）為一個協助兒童社交—情緒發展的教學模式，有系統地促進教師教導學生的社會與情緒技能（Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003；Fox & Lentini, 2006；Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006）。這個模式包括了初級介入、次級介入、以及三級介入。初級介入係在教師與兒童、家長的正向互動關係基礎之上，透過課室中的介入練習，幫助所有兒童社交與情緒的發展，使能產生正向的自我覺知，並且與他人產生互動關係；次級介入強調對危機中、具有特定社交與情緒學習需求的兒童（如嚴重的攻擊行為、破壞物品、不服從、退縮等）進行有計畫的社交與情緒教學；三級介入則是對於有長期問題行為的兒童，加強個別化的介入。在學校體系中，對於每一位兒童提供初級介入，培養其情緒管理能力，以利其成長與發展，是相當重要的課題；對於部分具有情緒困擾問題的兒童，則應提供次級與三級的介入，以協助其有較佳的情緒學習與發展。而在此教學模式中，教師扮演著關鍵性的角色。

Carlsson-Paige（2001）認為教師應協助兒童發展的情緒能力包括：認識自己的感覺、學習閱讀他人的感覺、學習以詞彙來表達自己的感覺、發展同理心、從行動中將感覺分離出來並且學習行動前思考等。情緒教育可透過正式課程、非正式活動以及在師生互動中進行。在正式課程方面，國內現行九年一貫課程綱要（教育部，民92）中僅「健康與體育」與「綜合活動」二個學習領域列有相關的教學目標。「健康與體育領域」中提出了「情緒適能」的概念，在「綜合學習領域」中則是透過「自我探索與了解活動」與「人際關係與溝通活動」兩項指定內涵，協助學生學習情緒管理及有效的人際溝通技巧。由此顯示，國小教育體系中的情緒教育課程，雖尚缺完整系統性，但已開始規劃與實施。近年來學者與教師們都肯定情緒教育的重要性，陸續有一些研究（如：周盛勳，民91；陳依伶，民93）透過情緒教育課程或方案來提升兒童的情緒能力，亦為國小情緒教育的實施，注入了一股新的生命力。

然而丹尼爾·高曼指出，在現行的學校課程中是否有情緒相關的專門課程與教科書並不重要，

最重要的還是教師的教導方式，因為教師的教導風格本身就是情緒能力的活教材（張美惠譯，民85，p.306）。根據研究者在國小現場的實務觀察，兒童常藉由情緒的外顯表現，引起周遭重要他人的注意，教師在校整天與兒童相處，若能隨時注意學生的情緒反應，並予以適當的反應與處理，其實已經在實施情緒教育了。但值得注意的是，大多數的教師養成教育中，並沒有接受情緒教育相關訓練（Carlsson-Paige, 2001），在學校中，情緒學習很容易被忽略（Astleitner, 1999; Kristjánsson, 2006）。國內現行國小師資培育課程內涵（教育部，民93），亦未包括系統化的情緒教育課程，與國外情形相類似。國小教師在未接受系統化的情緒教育訓練之下，面對兒童在校情緒表現時的介入策略為何，為本研究所關切的議題之二。

人腦情緒中樞的運作方式自童年時期便隨生活經驗逐漸成形，忽略這段經驗的經營可能要付出一生的代價（張美惠譯，民85，p.44）。王志寰（民93）曾以1,050位國小五年級、國中二年級以及高中二年級學生樣本進行兒時情緒無效性、情緒抑制與心理及行為問題之結構方程模式考驗時，發現相較於國高中生所呈現的模式穩定性，國小兒童的情緒與其行為問題之間的關聯性尚未趨於穩定，代表國小兒童的情緒因應能力仍有相當大的成長空間，其教育性與可改變性甚高。是故，本研究以具有教學實務經驗之國小高年級教師為研究對象，透過他們對高年級兒童（本文以下簡稱「兒童」）情緒現象的觀察與處理，一方面瞭解兒童在校的情緒表現，同時也探討教師處理兒童在校情緒表現的態度與作法，以作為國小實施情緒教育的參考。本研究之研究目的與待答問題如下：

一、瞭解兒童在校的情緒表現

- （一）引發兒童在校情緒表現的事件（以下簡稱「情緒事件」）為何？
- （二）兒童在校所表現的情緒感受為何？
- （三）兒童在校所表現的情緒行為反應為何？

二、探討教師對兒童在校情緒表現的介入策略

- （一）兒童的哪些情緒表現，教師會立即介入處理？
- （二）兒童的哪些情緒表現，教師會延宕介入或刻意不處理？
- （三）面對兒童在校情緒表現，教師的介入策略為何？

方 法

本研究目的在瞭解兒童之在校情緒表現與教師所採取的介入策略。為獲得深入且具體的資訊，採焦點團體訪談（focus group interview）方式進行，讓參與者在自由開放、不受拘束的討論氣氛下，各抒己見（高博銓，民91）。並藉由發現探索取向（discovery-oriented）之共識質化研究（Consensual Qualitative Research，簡稱 CQR； Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess, & Ladany, 2005; Hill, Thompson, & Williams, 1997）進行資料分析。

一、研究參與者

為豐富資料的廣度，本研究對焦點團體參與者之邀請儘可能兼顧異質性（如學校規模、城鄉差異），並考量訪談進行之可能性，採立意取樣，邀請到北區（臺北縣市）6所、中區（臺中市、彰化縣）3所、南區2所（高雄市）、東區（花蓮縣）1所國小之現任或至少曾經擔任一年（含）以上高年級教師（含導師與科任教師）參與焦點團體訪談，共計12所學校，分別進行12場教師焦點團體訪談。

參與者有74名，其中男性18名、女性56名；年齡最年輕者24歲、最長者55歲，平均36.73歲（ $SD=7.38$ ）；受訪時擔任五年級導師者26位、六年級導師29位、高年級科任教師7位、曾擔任過高年級教師4位、未填答教學年級者8位；教學總年資，最資淺者1年、最資深者34年，平均為12.01年（ $SD=8.08$ ）；曾擔任五、六年級班導師或科任教師年資，最資深者22年，最資淺者4個月，平均為6.46年（ $SD=5.65$ ）；團體成員，人數最少4人，最多10人。有關12場教師焦點團體之「學校特性」，大多數屬於都會型與住宅區學校，家庭社經地位涵蓋中上至中下階層。訪談時間從95年9月至95年12月止，每場次進行時間在60至120分鐘之間。

二、研究工具

本研究工具包括焦點團體訪談主持人與訪談大綱。

（一）焦點團體訪談主持人

配合本研究之研究屬性，特聘請輔導相關系所畢業，且對國小輔導事務理解，修過團體、質化研究相關課程與背景者，擔任各場次焦點團體主持人。本研究共舉行12場焦點團體訪談，主持人共12名，其中男性2名、女性10名，年齡最輕為25歲、最長為41歲，平均年齡32.92歲（ $SD=4.27$ ），學歷皆為大學以上心理輔導相關科系，正就讀碩士班者3名、碩士畢5名、博士生3名、博士候選人1名。有9名主持人曾於國小任教，國小教學總年資最少1年，最多17年，平均7.50年（ $SD=6.25$ ）；其中7名主持人曾擔任國小高年級教師，年資最少1年，最多9年，平均2.00年（ $SD=2.63$ ）。12名主持人皆修過團體帶領相關課程，最少2學分，最多11學分；其中8名曾修習質化研究課程，最少2學分，最多5學分；8名曾參與質化研究；7名曾於質化研究中擔任個別訪談員；6名曾於質化研究中擔任焦點團體主持人。

（二）焦點團體訪談大綱

為蒐集國小高年級兒童在校情緒表現與教師介入策略，本研究透過數度研究會議腦力激盪形成半結構式訪談大綱（詳見附件一），並編製「焦點團體訪談手冊」。研究會議參與者為1位正從事兒童情緒相關研究之大學教授與5位國小教師。焦點團體訪談大綱主要在了解教師所觀察到的高年級兒童在校情緒表現，包含引發情緒感受的事件、較常出現的情緒感受、情緒行為反應，並探討教師對高年級兒童在校情緒表現的介入策略等。於95年8月進行一場教師焦點團體試驗訪談（pilot study），檢測訪談大綱內容的適切性，爾後根據訪談結果，將訪談大綱進行結構與口語化之修訂。

三、實施程序

（一）焦點團體訪談主持人的邀請與訓練

依本研究屬性，並考量焦點團體主持人與受訪者之熟悉度與訪談時間可行性等因素，邀請具國小輔導相關學經歷與質化研究背景者，擔任各場次焦點團體主持人。編製「焦點團體訪談手冊」，內容包括研究目的與重點、訪談大綱、團體成員同意書、主持人基本資料表、訪談注意事項、訪談錄音須知、訪談流程等詳細資料，作為「焦點團體主持人」主持焦點團體訪談之依據，並進行訪談前訓練。惟受限於時空與研究經費，北區以外地區寄上「焦點團體訪談手冊」，再透過電話進行訪談前訓練，詳細說明主持團體需注意事項，以力求訪談程序之標準化與精確化。在訪談後，研究者亦逐一檢視逐字稿，以確定訪談者之訪談與本研究方向相一致。

（二）邀請焦點團體參與對象，並進行焦點團體訪談

於95年9月至12月進行團體成員的招募以及焦點團體訪談。團體成員為現任高年級導師或科任教師，或是至少曾經擔任過一年（含）以上高年級教師者。訪談進行前，訪談員向研究對象說明訪談

目的、進行方式、時間、地點、錄音以及逐字稿等相關權利義務，請受邀教師填寫訪談同意書，在獲得他們的同意後，開始進行訪談。同時，為忠實呈現焦點團體之特性，本研究設計「焦點團體特性資料表」，商請焦點團體主持人協助詳細填寫。內容包括：學校班級數、全校學生數、學校特性及學生家庭社經地位、參與團體對象與人數、進行團體場地、團體時間長度、研究參與者特性、以及焦點團體動力的觀察，以求完整記錄該場團體的進行與團體動力。

（三）訪談資料的蒐集與整理

本研究聘請「逐字稿撰寫員」將焦點團體訪談的錄音檔轉謄為逐字稿，再將逐筆訪談內容編碼。資料編碼包含英文字母與數字，共有三組單位：第一組包括英文字母「T」與兩位數字，代表教師焦點團體編號，為 T01 至 T12；第二組數字為該場次團體成員代碼；最後一組數字為該成員在團體中陳述意見的次別。如：「T05-03-007」為本研究第5個教師團體中第3位成員第7次的發言。

（四）訪談資料的信實度檢核

本研究為確立焦點團體訪談資料的信實度，了解訪談內容由錄音檔轉謄為逐字稿後是否有所偏漏、疏失，特商請焦點團體主持人針對已編碼的逐字稿進行信實度檢核。檢核重點包括：針對逐字稿不適當的文句及語義，進行修改及補充；評定逐字稿內容與實際訪談所得內容的符合程度（%），於1-2週內回覆。

四、資料分析

本研究將各場焦點團體訪談資料轉謄為逐字稿，參考 Hill 及其同僚（Hill et al., 2005; Hill et al., 1997）所發展的「共識質化研究」程序，由研究者與一位國小現職高年級教師（國民教育研究所碩士在職進修40學分班結業，具多年教學輔導實務經驗，曾參與質性研究資料分析工作）共同進行資料分析。研究者首先反覆閱讀焦點訪談逐字稿資料，參考研究問題訂出主要領域（domain），並進行初步檢驗分類，主要領域架構在兩人共同同意後確立。接下來研究者進行核心概念分析，分類過程同時，另一位分析者逐一審核分類的合理性與周延性，並進行討論與修正。分類完成後，再商請一位正在從事兒童情緒議題相關研究之學者擔任審查者，對資料進行審核與提供回饋，最後所有研究結果在三人達共識後正式確定。茲以某焦點團體中一段受訪資料，說明分析方式如下：

「同儕間的一些衝突摩擦，可能因為一些小事情的誤解，說他不小心弄到他，他就覺得他故意的，就會起衝突（事件），他就會生氣（情緒感受），就會造成一些其他負向行為，譬如說，開始動手（情緒行為反應），或者是更粗暴的語言（情緒行為反應），就會出現這樣子，這些事情有時候小孩子會延續到上課中，還在生氣中，連課都不聽了，那個被他打的人，就還手了，還手回去，就是沒完沒了，一直還來還去，直到我去調解（T-05-01-006）。」

研究者首先參考研究問題訂出主要領域，包括引發情緒表現的事件、情緒感受、情緒行為反應、教師對兒童情緒表現的介入等，在研究者與另一位分析者共同同意後確立。接著，研究者分別就各主要領域，進行核心概念分析。以情緒感受為例，研究者彙整各個情緒感受後，區分為正向與負向的情緒感受，負向情緒感受又再分為外顯/對他人、內隱/對自己兩類，前述案例中之「生氣」，係屬外顯/對他人之負向情緒感受。在分類的過程中，另一位分析者逐一審核分類的合理性與周延性，並進行討論與修正。分類完成後，再由審查者對資料進行審核與提供回饋，達共識後正式確定。

在資料呈現方面，亦參考 CQR 的原則（Hill et al., 2005; Hill et al., 1997），對各個分類項目的出現頻率提供三種類別的界定：當全部的焦點團體（或僅缺一）呈現該類別反應時，視該類別為「全體」（General）的屬性；如果該類別在超過一半的焦點團體中呈現，稱之為「典型」（Typical）；若是低於一半（含）、但多於或等於兩個焦點團體中呈現時，則歸類為「變異」（Variant）；僅在一個焦點團體中提及之類別則不列入研究結果呈現。

本研究採用三角校正法進行信實度的檢核。其一是邀請焦點團體主持人針對逐字稿進行信實度的確認，本研究訪談逐字稿內容與該場焦點團體訪談實際內容之符合程度平均為96.75%（最低為90%，最高為99%），一致性相當高。第二部份係參考 Hill 等學者（1997）對質性研究的建議，進行資料穩定度檢核（stability check）：95年10月至11月中旬先行10場焦點團體訪談，並於資料分析架構建立後，於96年11月下旬至12月再進行2場焦點團體訪談，以檢核前面10場焦點團體訪談資料所建立分析架構的穩定程度，結果發現後面兩份資料的增加，並未改變原先分析結果，因此研究資料將此兩份訪談資料併入，進行分析，以形成最後研究結果。

第三部分係就本研究中教師對兒童情緒表現所陳述的內容，編製「國小高年級兒童生活經驗問卷」，請六年級兒童就自己的經驗與觀察，逐一檢核各個項目在教室中出現的狀況，分為：「經常」（2分）、「有時候」（1分）或「從未」（0分），並增列空白欄位，請兒童補充。問卷重點包括：「曾經讓班上同學（也包括自己）有著正向情緒感受的事情」、「曾經讓班上同學（也包括自己）有著負向情緒感受事情」、「在學校中，班上同學（也包括自己）會表現出來的情緒感受」、「當班上同學（也包括自己）遇到一些不如意的事情時，會有的行為反應」等。

研究者自北（臺北縣市）、中（台中縣市）、南（臺南縣、高雄市）、東（花蓮縣市）四區各兩所學校（市區、郊區各一）邀請一班六年級兒童填答。計有231名兒童參與（男118名、女113名），平均年齡為11.58歲（ $SD=3.1$ ）。統計結果顯示，就兒童的經驗與觀察，本研究中教師對兒童情緒表現所陳述的內容，都曾在教室中出現（ $.37 \leq M \leq 1.70$ ），但出現頻率不一。各項目數據詳表1至表3，以進一步輔助教師觀點之結果分析。

結 果

本研究12個教師焦點團體訪談中，教師們共提出213個他們所觀察到引發兒童在校情緒表現的事件。據此，以下分別進行兒童在校情緒表現與教師的介入策略之分析。

一、兒童在校情緒表現之分析

本研究探討兒童在校情緒表現，包括引發兒童在校情緒感受的事件、兒童在校所表現的情緒感受以及兒童的情緒行為反應。研究結果分別呈現如下：

（一）引發兒童在校情緒表現的事件

本研究發現，當兒童「受到同學快樂或興奮情緒感染」、「成功的學習經驗」、「行為表現被老師或同學讚賞」、以及「教學議題符合兒童經驗或需求」時，會引發正向的情緒感受；當兒童面對「同儕衝突與壓力」、「學習壓力」、「與教師的衝突」、「親子衝突與家庭內在壓力」、「個人特質與壓力」時，會產生負向的情緒感受。分析結果如表1所示：

表1 引發兒童在校情緒表現的事件

類別	事件	教師觀點		兒童觀點	
		團體數	屬性	平均數	標準差
引發正向情緒感受的事件					
	受到同學快樂或興奮情緒感染	4	變異	1.45	.56
	成功的學習經驗	3	變異	1.36	.56
	行為表現被老師或同學讚賞	3	變異	1.33	.58
	教學議題符合學生經驗或需求	2	變異	1.31	.59

（續下頁）

表1 (續)

引發負向情緒感受的事件					
同儕衝突與壓力	被同學排斥	10	典型	.73	.64
	被同學言語攻擊	9	典型	.96	.70
	小團體間互相排擠	8	典型	.68	.68
	身體或個人空間被侵犯	7	典型	.85	.68
	背叛(如洩漏消息、告訴老師)	2	變異	.70	.69
	彼此打鬧過了頭	2	變異	1.01	.76
學習壓力	考試成績不如預期	7	典型	1.14	.61
	功課太多	4	變異	.96	.68
與教師的衝突	對老師管教與處理方式不滿意	8	典型	.57	.72
	被老師指責、糾正	5	變異	.96	.60
	被老師冷落	2	變異	.50	.60
親子衝突與家庭內在壓力	對父母的管教不滿	5	變異	.43	.61
	父母所安排的課外學習過多	4	變異	.47	.67
	父母爭執(如鬧離婚、爭監護權)	3	變異	.40	.66
個人特質與壓力	焦躁易怒	5	變異	.98	.67
	做錯事,擔心被責罰	4	變異	1.12	.61
	進入青春期的	2	變異	.65	.72

註：以12場教師焦點團體訪談資料進行分析。類別屬性為「全體」者代表至少有11個團體提到該觀點；「典型」代表7-10個團體提出；「變異」代表2-6個團體提出。僅1個團體提出之觀點則不列入。兒童觀點係由兒童逐一檢核教師所提出之兒童情緒表現的出現頻率。「經常」(2分)、「有時候」(1分)或「從未」(0分)。對「引發正向情緒感受的事件」，兒童未有補充；對「引發負向情緒感受的事件」，有一位兒童補充：「同學把我的朋友搶走了」，此項在教師團體中並未提出。

本研究在8個焦點團體訪談中教師提及引發兒童正向情緒感受的事件，包括「受到同學快樂或興奮情緒感染」、「成功的學習經驗」、「行為表現被老師或同學讚賞」、「教學議題符合學生經驗或需求」等，皆為「變異」的屬性。如：教師們表示：「集體的快樂，因為一個小朋友的情緒，會帶動其他人(T01-06-001)。」、「…他好高興哦，只要專心聽，就都會了(T04-06-004)。」、「你在讚美她的時候，她是滿開心的(T08-06-013)。」、「老師教學符合孩子需求的一些舉例，全班就會high起來(T04-06-003)。」雖然教師在焦點團體中較少提及引發兒童正向情緒感受的事件，但就兒童的經驗與觀察，這些事件出現頻率介於「有時候」至「經常」之間($1.31 \leq M \leq 1.45$)，出現頻率並不算低。

至於引發兒童負向情緒感受之事件，本研究結果分為「同儕衝突與壓力」、「學習壓力」、「與教師的衝突」、「親子衝突與家庭內在壓力」、以及「個人特質與壓力」等五類。其中，「同儕衝突與壓力」的事件多為「典型」的屬性，包括「被同學排斥」、「被同學言語攻擊」、「小團體間互相排擠」、「身體或個人空間被侵犯」等四項；此外，「學習壓力」中的「考試成績不如預期」，以及「與教師的衝突」中的「對老師的管教與處理方式不滿意」二項，亦被一半以上焦點團體所提及，同為「典型」的屬性。就兒童的經驗與觀察，這些「典型」屬性的事件中，「考試成績不如預期」的出現頻率最高($M \geq 1.14$)，其餘則為有時候出現($M \leq .96$)。以下就「典型」的項目加以說明：

1.被同學排斥：在本研究中有10個焦點團體提及，當兒童被同學排斥時會引發負向的情緒。如：「被人家推來推去，坐遊覽車不要跟他坐在一起，吃飯也不要同一組，就很沮喪的說：老師那我不要去好了，都沒有人要接納我(T12-08-006)。」

2.被同學言語攻擊：在本研究中有9個焦點團體提及，當兒童被同學取綽號或受到言語攻擊時，會引發負向的情緒。如：「被取綽號，情緒會很激烈(T02-04-005)。」、「沒寫作業，同學在旁邊冷言冷語，被講的就暴跳如雷(T03-01-020)。」

3.小團體間互相排擠：在本研究中有8個焦點團體提及，高年級兒童很容易形成小團體，當小團體間互相排擠時，會引發負向的情緒。如：「我覺得你跟我好朋友，你又跟她很好，下課都常常跟她講話，都沒有跟我講話，…我看到你們兩個常常聚在一起，心裡頭不舒服（T09-02-004）。」

4.身體或個人空間被侵犯：在本研究中有7個焦點團體提及，當兒童的身體或個人空間被同儕侵犯時，會引發負向的情緒。如：「同儕之間可能因為不小心弄到他，他就覺得他故意的，就會起衝突，他就會生氣（T05-01-006）。」

5.考試成績不如預期：在本研究中有7個焦點團體提及，當兒童面對考試成績不理想時，會引發負向的情緒。如：「考試沒有達到他的理想，他又不知道如何去處理的時候，他就會先用哭去表達（T09-02-002）。」

6.對老師的管教與處理方式不滿意：在本研究中有8個焦點團體提及，當兒童對老師的管教與處理方式不滿意時，會引發負向的情緒。如：「老師有時候對他們的一個管教要求，也會造成他情緒的反應，…排斥、反抗，幫老師取綽號（T12-08-009）。」

而「親子衝突與家庭內在壓力」、「個人特質與壓力」兩類事件，皆為「變異」的屬性，包括「對父母的管教不滿」、「父母所安排的課外學習過多」、「父母爭執」、「焦躁易怒」、「做錯事，擔心被責罰」等。如：「莫名其妙的發脾氣，你問孩子，原來昨天家裡爸爸媽媽吵架，他沒辦法處理，到學校來沒有人可以分享，所以他就發脾氣（T01-03-001）。」由此顯示，兒童在面對親子衝突與家庭內在壓力，或是個人特質與壓力等事件所產生的情緒，仍可能在學校中表現出來。

（二）兒童在校所表現的情緒感受

教師就其平日在學校對兒童的觀察指出，兒童在校表現出來的情緒感受包括正向與負向的情緒感受。正向情緒感受如：快樂/開心、興奮、驕傲、得意等；負向情緒感受則有：生氣、不滿、憤怒、失望/沮喪、不快樂/不開心、擔心/焦慮等。分析結果如表2所示：

表2 兒童在校所表現的情緒感受

類別	情緒感受	教師觀點		兒童觀點	
		團體數	屬性	平均數	標準差
正向的情緒感受	快樂/開心	6	變異	1.70	.50
	興奮	5	變異	1.44	.57
	驕傲	2	變異	.79	.62
	得意	2	變異	1.03	.59
負向的情緒感受					
外顯/對他人	生氣	12	全體	1.13	.48
	不滿	8	典型	1.02	.59
	憤怒	7	典型	.95	.62
	不耐煩	5	變異	1.00	.57
	嫉妒	3	變異	.56	.63
內隱/對自己	失望/沮喪	9	典型	.96	.56
	不快樂/不開心	8	典型	.88	.56
	擔心/焦慮	8	典型	.95	.62
	害怕	6	變異	.72	.61
	傷心/難過	5	變異	.88	.56
	委屈	5	變異	.76	.65
	無奈	2	變異	.74	.65

註：對「正向的情緒感受」，兒童未有補充；對「負向的情緒感受」，有2名兒童補充「驚恐」，為同一班級兒童之反應，此項在教師團體中未見提出。

在 213 個引發兒童在校情緒表現的事件中，僅有 20 個事件提及兒童「快樂/開心」、「興奮」、「驕傲」以及「得意」等正向情緒感受，皆為「變異」的屬性。如：「他們很容易快樂，就跟大家一起分享 (T01-07-002)。」、「覺得自己很有能力，……驕傲跟自信 (T06-01-016)。」、「大家都在嘉獎他，他就會非常的得意 (T07-03-001)。」就兒童的經驗與觀察，「快樂/開心」、「興奮」及「得意」的正向感受，出現頻率介於「有時候」至「經常」之間 ($1.03 \leq M \leq 1.70$)。由此顯示，雖然教師較少陳述兒童的正向情緒，但兒童在學校中仍常經驗到正向的情緒。

在負向情緒方面，教師所陳述的種類較正向情緒為多。本研究依各負向情緒之特性概分為「外顯/對他人的負向情緒感受」與「內隱/對自己的負向情緒感受」。在「外顯/對他人的負向情緒感受」方面，包括「生氣」、「不滿」、「憤怒」、「不耐煩」、與「嫉妒」等情緒，其中「生氣」為「全體」的屬性；「不滿」、「憤怒」為「典型」的屬性。在「內隱/對自己的負向情緒感受」方面，「失望/沮喪」、「不快樂/不開心」、「擔心/焦慮」等情緒感受為「典型」的屬性。就兒童的經驗與觀察，「生氣」、「不滿」、「不耐煩」出現的頻率較高 ($M \geq 1.00$)，「內隱/對自己的負向情緒感受」出現的頻率較低 ($M \leq 1.00$)。以下就「全體」與「典型」的兒童在校情緒感受做進一步說明。

1. 外顯/對他人的負向情緒感受

(1) 生氣：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「生氣」的情緒感受，在本研究中所有的焦點團體都提及，為「全體」的屬性。如：「…事情做不好，實際上不是他做的，但是他一直被同學質疑。這時候他會覺得氣 (T03-04-036)。」

(2) 不滿：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「不滿」的情緒感受，在本研究中有 8 個焦點團體提及，為「典型」的屬性。如：「老師要出功課、要考試、又要求了，最常出現的就是不滿的情緒 (T02-03-004)。」

(3) 憤怒：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「憤怒」的情緒感受，在本研究中有 7 個焦點團體提及，為「典型」的屬性。如：「他們可能一開始玩，玩得很高興，然後因為一點點小差錯就打起來，那時候他們兩個就非常的爆怒 (T01-06-002)。」

2. 內隱/對自己的負向情緒感受

(1) 失望/沮喪：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「失望/沮喪」的情緒感受，在本研究中有 9 個焦點團體提及，為「典型」的屬性。如：「學業成就表現一旦不如預期，他就會很沮喪 (T01-08-001)。」

(2) 不快樂/不開心：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「不快樂/不開心」的情緒感受，在本研究中有 8 個焦點團體提及，為「典型」的屬性。如：「目標是要拿第一名，上次拿第二名就不開心 (T05-05-005)。」

(3) 擔心/焦慮：當兒童遇到不如意或挫折時，會引發「擔心/焦慮」的情緒感受，在本研究中有 8 個焦點團體提及，為「典型」的屬性。如：「我非常明顯感受到六年級的小朋友在課業方面的壓力是越來越嚴重，…非常的焦慮 (T10-05-007)。」

(三) 兒童在校所表現的情緒行為反應

教師觀察到兒童在面對情緒事件時常有的行為反應包括：發洩（如哭鬧）、攻擊自己或他人、抗拒、壓抑等行為，亦有兒童會展現出消極面對或是積極求助行為。本研究將兒童的情緒行為反應依其特性區分為「宣洩行為」、「反抗行為」、「消極面對」、「積極行為」等四類，結果分析詳如表 3 所示：

表3 兒童在校所表現的情緒行為反應

類別	情緒行為反應	教師觀點		兒童觀點	
		團體數	屬性	平均數	標準差
宣洩行為	哭鬧	11	全體	.53	.65
	發脾氣、耍賴	4	變異	.84	.69
反抗行為	言語上反擊	10	典型	.90	.70
	身體攻擊	9	典型	.80	.72
	以肢體語言表達不滿（如擺臭臉）	6	變異	.89	.70
	私下報復、故意搗蛋	4	變異	.58	.72
	破壞物件	3	變異	.37	.60
消極面對	默默承受	7	典型	.83	.71
	逃避、拖延	5	變異	.56	.66
	私下口頭抱怨	4	變異	.74	.71
	否定自己、退縮	4	變異	.48	.67
	漠視週遭的人、事	3	變異	.41	.63
	自殘	2	變異	.19	.46
積極行為	尋求教師協助	5	變異	.82	.63
	透過語言文字表達自己的情緒	4	變異	.96	.66
	自我要求、自己思考	2	變異	1.09	.52
	積極參與、表現得更好	2	變異	1.09	.71
	抒解情緒（如打球、聽音樂、看書）	2	變異	1.48	.65

註：兒童對於「面對情緒事件時的反應行為」，未有其他補充。

表 3顯示，在11個焦點團體中教師都提及兒童會以「哭鬧」（宣洩行為）來表現情緒，為「全體」的屬性；「典型」的情緒行為反應則包括：「言語上反擊」（反抗行為）、「身體攻擊」（反抗行為）、以及「默默承受」（消極面對）；在積極行為方面，則都為「變異」的屬性。就兒童的經驗與觀察，「宣洩行為」、「反抗行為」、「消極面對」的出現率都較低（ $M \leq 1.00$ ）；「積極行為」中的「自我要求、自己思考」、「積極參與、表現得更好」、「抒解情緒」出現頻率比較高（ $M \geq 1.09$ ）。由此顯示，教師多陳述兒童外顯的行為，較少陳述兒童個人內在積極的行為。茲就「全體」與「典型」的兒童情緒行為反應分述如下：

1.哭鬧：屬於「宣洩行為」，為「全體」的屬性。教師們表示：「有時候一點小小的問題就沒有辦法釋懷，他就會哭啊，甚至打電話回家哭訴（T11-04-001）。」

2.言語上反擊：屬於「反抗行為」，在本研究中有10個焦點團體都提及，為「典型」的屬性。如：「他覺得誰得罪他，他就會很大聲指責那個人，有時後就會說出一些不好聽的話（T02-04-003）。」

3.身體攻擊：屬於「反抗行為」，在本研究中有9個焦點團體都提及，為「典型」的屬性。如：「當別人指責他的時候，他的情緒就會忽然波動得滿大的。…有些小孩用暴力啦，就直接拳頭相向（T01-01-001）。」

4.默默承受：屬於「消極面對」的行為反應，在本研究中有7個焦點團體都提及，為「典型」的屬性。如：「…被排斥的孩子，通常在團體裡面是比較孤單的，下課也幾乎他們就是會坐在教室裡面，…他們通常都是默默的承受（T09-01-002）。」

綜上所述，兒童在校「受到同學快樂或興奮情緒感染」、「成功的學習經驗」、「行為表現被老師或同學讚賞」、以及「教學議題符合兒童經驗或需求」時，易引發正向的情緒感受，如快樂、興奮等；當兒童面臨「同儕衝突與壓力」、「學習壓力」、「與教師的衝突」、「親子衝突與家庭內在壓力」時，會產生負向的情緒感受，如生氣、憤怒、嫉妒、沮喪等。兒童在面對情緒事件時，其行為反應可能包括：宣洩、言語或身體攻擊、默默承受等行為。但就兒童的經驗與觀察而言，部分「全體」與「典

型」的屬性之項目，出現頻率是較低的；部分「變異」的屬性之項目，出現頻率則是較高的。整體而言，教師所陳述的內容多為兒童外顯的情緒感受與行為。

二、國小教師對兒童在校情緒表現介入策略之分析

有關國小教師對兒童在校情緒表現的介入策略，首先探討兒童的哪些情緒行為反應，教師會立即介入處理？哪些情緒行為反應，教師會延宕介入或刻意不處理？之後，再分析教師對兒童在校情緒表現的介入策略。

（一）教師會立即介入處理的兒童情緒表現

對於兒童的在校情緒表現，教師會立即介入處理的情緒行為反應共計有8項，本研究概分為「反應強烈、有立即性傷害或會影響他人」、「表現異常、無助」、「主動尋求協助」、「影響學習」等四類，其中只有「比較明顯性的反應（如哭、吼叫等）」為「典型」的屬性，其餘為「變異」的屬性。其中，「比較明顯性的反應（如哭、吼叫等）」，在8個焦點團體中被提及，為「典型」的屬性。教師們表示：「會引起注意喔，大概就是比較明顯的生氣，或者是說那種動粗的啦（T11-03-013）。」、「他會踹門，然後把門很用力的關起來，或者是開始弄人家，潑水呀，或者是有些他需要抒發的部份，但他不知要怎樣處理。還有就是大叫，突然就大叫，你就知道他情緒是需要幫助的（T01-02-006）。」；其他為「變異」的屬性，包括「有立即性的傷害」、「表現跟平常有落差、不合理」、「悲傷、無助」、「主動提出（如透過日記、聯絡簿）」、「影響班級上課秩序」、「影響個人學習」等，如：「會影響班級到的氣氛、同儕的氣氛，或是影響到人跟人之間互動，那種立即性的傷害，你一定要去處理（T02-02-014）。」、「我們會從他們的日記裡面去看他們的一些反應，他平常的一些生活習慣突然之間改變，我們也會特別注意（T10-07-010）。」、「孩子個人有提出或其他同學來告訴你，你才會去處理（T05-01-035）。」分析結果詳如表4所示。

表4 教師會立即介入處理的兒童情緒表現

類別	情緒行為反應	教師觀點	
		團體數	屬性
反應強烈、有立即性傷害或會影響他人	比較明顯性的反應（如哭、吼叫等）	8	典型
	有立即性的傷害	2	變異
表現異常、無助	表現跟平常有落差、不合理	4	變異
	悲傷、無助	2	變異
主動尋求協助	主動提出（如日記、聯絡簿）	3	變異
影響學習	影響班級上課秩序	2	變異
	影響個人學習	2	變異

（二）教師會延宕介入或刻意不處理的兒童情緒表現

對於兒童在校的情緒表現，教師會延宕介入或刻意不處理的情緒行為反應，在焦點訪談中所提及的較少，經歸納分析共計有「過度宣洩的情緒反應」、「無立即性的傷害或影響」、「故意引人注意」、「反應不明顯」等4項，其中「過度宣洩的情緒反應」是「典型」的屬性，其他則是「變異」的屬性。分析結果如表5所示：

表5 教師會延宕介入或刻意不處理的兒童情緒表現

情緒行為反應	教師觀點	
	團體數	屬性
過度宣洩的情緒反應（如：哭）	9	典型
無立即性的傷害或影響	2	變異
故意引人注意	2	變異
反應不明顯	2	變異

面對兒童「過度宣洩的情緒反應」，教師會延宕介入或刻意不處理，為「典型」的屬性。教師們表示當兒童情緒較激動時，會等到兒童情緒和緩後再處理（T01-05-001，T03-07-041，T08-05-028，T08-05-029，T09-04-001，T10-07-006）。如：「他在哭的時候，我會不理他，裝做沒看見，或是叫他回去，隔一段時間以後，我再把他叫過來（T09-04-001）。」、「我通常我會跟他們講哭不能解決事情，可以哭完再來找我，不然的話就不理你（T12-04-008）。」此外，教師面對「無立即性的傷害或影響」、「故意引人注意」、「反應不明顯」之兒童情緒表現，也可能會延宕介入或刻意不處理，如：「他不會去影響到別人就比較不會去注意，…比較不會去侵犯到他人的權益的時候，是比較不會去處理的（T09-01-011）。」、「要引起我的注意，我就會立刻選擇忽視她（T01-06-004）。」、「面無表情，連動作都讓你無法察覺那種的，我們就不知道（T06-03-037）。」

（三）教師對兒童在校情緒表現的介入策略

本研究中教師對於兒童正向情緒表現介入策略的陳述相當少，其中僅有一位教師表示：「當孩子們很 high 的時候，要接納他們的情緒，他們會很高興（T04-06-003）。」因此，以下僅就教師面對兒童負向情緒表現時的介入策略加以分析。教師在面對兒童負向情緒表現時所採取的介入策略，本研究依策略的特性區分為「情緒教育導向」、「問題解決導向」、「消極處理」等三類。分析結果詳如表6所示：

表6 教師對兒童在校負向情緒表現的介入策略

類別	介入策略	團體數	屬性
情緒教育導向	傾聽與同理兒童的情緒	8	典型
	鼓勵兒童表達情緒感受與想法	5	變異
	教導兒童抒發情緒的方法	4	變異
	透過角色扮演引導兒童同理他人	4	變異
	透過故事、繪本來學習處理情緒	3	變異
	提供兒童自我省思的機會	3	變異
	教師分享自身情緒處理經驗	3	變異
	安排兒童觀摩他人的情緒行為	2	變異
問題解決導向	教師居中協調與勸導	8	典型
	和兒童討論如何解決問題	6	變異
	請家長協處理	5	變異
消極處理	忽略/不理會	5	變異
	罵/嚇阻	3	變異

註：「情緒教育導向」介入策略：係指教師面對兒童情緒表現所採用的介入策略，與情緒抒發、情緒表達、同理他人、情緒管理等具有情緒教育功能之相關策略。「問題解決導向」介入策略：係指教師面對兒童情緒表現所採用的介入策略，以解決或處理情緒事件為主要目標之策略。

1. 「情緒教育導向」介入策略

在「情緒教育導向」介入策略方面，教師透過「傾聽與同理兒童的情緒」、「鼓勵兒童表達情緒感受與想法」、「教導兒童抒發情緒的方法」、「透過角色扮演引導兒童同理他人」、「透過故事、繪本來學習處理情緒」、「提供兒童自我省思的機會」、「教師分享自身情緒處理經驗」、「請兒童觀摩學習

他人的情緒行為」等方式介入兒童的負向情緒表現。其中，「傾聽與同理兒童的情緒」有8個焦點團體提及，為「典型」的屬性；其餘介入策略則為「變異」的屬性。

教師們採用「傾聽與同理兒童的情緒」介入策略來面對兒童的負向情緒表現，他們的具體作法如：「我一直聽她講，他需要一個傾訴的對象（T05-04-016）。」、「接受、傾聽他的情緒，打破不信任的感覺（T04-01-009）。」、「情緒有狀況的時候，先傾聽，不用老師的角度去評判他的行為是對還是錯的，他就很願意跟我說他的一些感情跟心情，建立了這種亦師亦友的關係後，他只要發現情緒比較有困擾，他都願意跟我說，他的情緒控制也變得比較好一點（T01-01-004）。」

屬於「變異」屬性的介入策略包括：「鼓勵兒童表達情緒感受與想法」、「教導兒童抒發情緒的方法」、「透過角色扮演引導兒童同理他人」、「透過故事、繪本來學習處理情緒」、「提供兒童自我省思的機會」、「教師分享自身情緒處理經驗」、「請兒童觀摩學習他人的情緒行為」等等，教師透過這些策略，培養兒童情緒管理的能力。如：「我會教我的學生將自己的不喜歡告訴對方。當別人做了一件讓你不喜歡的事，你不是先出手打人家，你要先告訴他說『我覺得你的這個行為讓我覺得不舒服』（T03-04-056）。」鼓勵兒童表達情緒感受與想法；教導她們在生氣之後，有哪些策略和步驟可以做（T02-02-002，T04-03-004，T05-03-033，T06-04-023）；透過角色扮演引導兒童同理他人（T08-06-007）；或是給兒童一些時間沈澱與省思（T10-01-022）等。

2. 「問題解決導向」介入策略

在「問題解決導向」的介入策略方面，包括「教師居中協調與勸導」、「和兒童討論如何解決問題」、以及「請家長協處理」等介入處理方式。其中「協調與勸導」有10個焦點團體提及，為「典型」的屬性；「和兒童討論如何解決問題」、「請家長協處理」則為「變異」的屬性。

「協調與勸導」是被教師提及最多的介入策略，如：「我去調解，釐清整個事情，誰先動手，然後誰又還手。調解之後，就是互相道歉，等個15分鐘回到座位之後，那情緒就比較平穩一點（T05-01-008）。」、「如果他們覺得老師處理得比較公平的話，他們的情緒就可以宣洩下來，就是可以撫平他的情緒（T01-04-001）。」

屬於「變異」屬性之問題解決導向策略包括：「和兒童討論如何解決問題」、「請家長協處理」等。教師們表示：「一些學生來告狀，我就會提出來跟全班討論，這樣子的情況下你覺得應該怎麼做，小朋友會提供一些意見，再幫他們綜合到底有哪些比較好的方向（T12-06-025）。」

3. 「消極處理」的介入策略

面對兒童負向的情緒表現，教師的消極處理策略包括「忽略／不理會」、「罵／嚇阻」等二項，都屬「變異」的屬性。本研究中有5個焦點團體中教師提及會採取「忽略／不理會」的介入策略，以削弱兒童的情緒反應與行為，如：「我如果判定他是在威脅我或者是在吸引大家注意，我會用忽略的方式（T04-06-005）。」、「有時候我用忽視，...幾次下來他知道老師對於這種事情根本不理，他就慢慢收斂一下（T06-03-040）。」此外，在3個焦點團體中教師提及，面對兒童的負向情緒表現有時會「罵／嚇阻」，不過這是屬於無效的介入策略（T02-04-021、T05-01-041）。

但在面對兒童在校情緒表現的介入過程中，教師們也遭遇到一些困境與難題，如：學生過多，無法全面關注（T05-01-035，T08-04-058）、時間有限（T12-07-003，T05-01-037）等，這些會影響他們對兒童情緒表現的介入處理，而對於涉及家庭問題（T04-02-014，T05-03-040）的部分亦深感無力。這些雖然都屬於「變異」的屬性，但亦值得關切。

綜上所述，容易引發教師介入處理的情緒行為反應包括「反應強烈、有立即傷害或會影響他人」、「表現異常、無助」、「主動尋求協助」、「影響學習」等四類；當兒童表現出「過度宣洩的情緒反應」、「無立即性的傷害或影響」、「故意引人注意」、「反應不明顯」之情緒行為反應時，教師則會延宕介入或刻意不處理。在面對兒童的情緒表現時，教師會透過「傾聽與同理兒童的情緒」、「鼓勵兒童表

達情緒感受與想法」、「教導兒童抒發情緒的方法」、「透過角色扮演引導兒童同理他人」等「情緒教育導向」的介入策略來協助或教導兒童情緒管理；或是以「教師居中協調與勸導」、「和兒童討論如何解決問題」、以及「請家長協助處理」等「問題解決導向」的介入策略來化解情緒事件。

（四）教師對兒童負向情緒表現典型的介入策略與師生互動樣態

此部分結果係將本研究中屬於「全體」和「典型」的兒童負向情緒表現與教師所採取的介入策略加以整合，並參考原始訪談資料，勾勒出國小教師在面對兒童負向情緒表現時，典型的介入策略與師生互動樣態。

在外顯／對他人的情緒表現方面，本研究結果顯示：兒童表現出「生氣」的情緒與「哭鬧」的宣洩行為，都為「全體」的屬性；表現出「不滿」、「憤怒」的情緒與「言語或身體攻擊」的反抗行為，則為「典型」的屬性。當兒童表現出「比較明顯性的情緒反應（如哭、吼叫等）」、外顯攻擊行為或有立即傷害與影響時，容易引起教師的注意並立即介入處理。一般而言，教師會先傾聽與同理兒童的情緒，待兒童的情緒緩和下來後再瞭解問題，並居中協調與勸導，以旁觀或仲裁者的角色指出問題所在，透過「問題的解決」來化解兒童的負向情緒表現。如果教師發現兒童的明顯性反應是屬於重複性的行為，或是為了要引發他人注意，此時，教師通常會加以忽視，延宕介入（如等到下課時或放學後處理）或是刻意不理會，教師認為，當兒童知道老師對於這種事情根本不理會時，就會慢慢調節自己的情緒，藉以消弭兒童此種負向的情緒表現。

在內隱／對自己的情緒表現方面，「失望／沮喪」、「不快樂／不開心」、「擔心／焦慮」為兒童典型的情緒表現，「默默承受」則為典型的行為表現。整體而言，對於不明顯的情緒表現，容易被教師所忽略或是延後處理，但若兒童的行為表現異於平常時，老師也會特別關注，主動給予協助。而對於較內向、少直接表達的兒童，教師會鼓勵他們透過日記來抒發自己的感受與陳述自己的情況，教師也比較能夠即時瞭解與掌握他們的情緒狀態。

整體而言，教師對於兒童負向情緒表現的典型介入策略為「傾聽與同理兒童的情緒」、「居中協調與勸導」，先安撫兒童的情緒再進行問題調解或衝突化解，若是該問題是班級兒童普遍性的困擾，教師則會在班級團體中共同討論解決之道，對全班做機會教育。

討論與建議

一、教師對兒童負向情緒表現之陳述較正向情緒為多

本研究中教師們所陳述的情緒事件，十分之九都是引發兒童負向情緒的事件，僅有約十分之一談及兒童「快樂」、「興奮」、「驕傲」、「得意」等正向的情緒感受。雖然本研究在進行焦點訪談之始，訪談員即特別強調有關兒童正向或是負向的情緒都可以談，但在檢視前兩個團體訪談結果時，發現教師們所談論的內容都以負向情緒為主，為此，再次提醒訪談員在訪談過程中要追問正向情緒的部分，但之後所得的訪談結果仍相類似。但對照兒童所經驗與觀察到正向情緒的出現頻率較負向情緒為高，研究過程中有教師表示：「對於比較特殊的例子，我們會記得比較清楚（T-01-01-002）。」究竟是人們對負向事件與情緒的記憶特別深刻？負向情緒對於教學與班級經營的衝擊較大？還是教師認為正向情緒表現為兒童應有的表現、且不會讓教師感到困擾，因而不值得一提？尚待進一步探究。

近年來，正向心理學已為國內外學者專家所重視，新近的研究發現正向情緒比負向情緒更具有預防效果，並可以促進心理健康（Salovey, Rothman, Detweiler, & Seteward, 2000），Fredrickson 與 Levenson（1998）的「消除理論」，強調正向情緒可以消除原有的負向情緒，為情緒教育帶來了新的思考。Astleitner（1999）經由對情緒概念、理論以及實證研究結果的回顧，設計情緒教育課程，除

提出減少負向情緒（害怕、嫉妒、生氣）的教學策略，也強調增加正向情緒（同情、愉快）的教學策略。「愉快」是最令人嚮往的情緒，Astleitner 建議教師在教室中透過增加幸福感（well-being）、建立開放的學習機會、幽默、設計遊戲式教學活動等策略，以增加學生愉快的感受。因此，教師除應鼓勵並肯定兒童正向的情緒表現外，亦應積極營造增加兒童正向情緒感受的學習環境。

二、教師較關注兒童外顯的情緒行為反應，並藉以決定介入策略

本研究中教師表示，兒童在校的情緒表現反應強烈者，較易受到教師的注意並介入處理；對於無立即性的傷害或反應不明顯的行為反應，教師則會延宕介入或刻意不處理，也就是只要不影響他人、沒有立即的傷害，則較少積極的介入。但若以增強原理而言，較強烈的行為反應會獲得教師的介入處理，如此是否會強化兒童較激烈的情緒行為反應？又是否暗示兒童，若要引起教師的注意，就要有較強烈的行為反應？此外，教師們也表示當判斷學生是故意要引起老師的注意時，他們會採取忽略的態度，以消弱兒童不當的情緒行為反應，若從行為改變的立場而言，不失為一項有效的介入策略。但教師對行為問題的知覺與學童本身的知覺往往是不同的（羅玉霞、王麗斐，民89），兒童真的是故意要引起老師的注意？還是其本身欠缺情緒管理能力，導致無法有較佳的表達？教師在處理兒童情緒行為反應時，實應多關注其知覺感受，敏銳的察覺兒童行為背後的意義，以採取適切的介入策略。

三、「哭鬧」與「攻擊行為」為兒童典型的負向情緒表達方式，需提供次級與三級介入的社交與情緒教學

本研究結果顯示，兒童在面對情緒事件時，「哭鬧」為「全體」的屬性，「言語上反擊、身體攻擊、或默默承受」為「典型」的行為反應。雖然就兒童的經驗與觀察結果，此兩類行為的出現頻率都不高（ $M = .53$ 、 $M = .80$ ），表示並非每一位兒童都會有如此的表現，或是在教室中不會經常會出現這些行為，但是教師們在班級中卻幾乎都會遇到此類的情緒行為反應。這樣的情緒行為反應可能因為強度較強，對於班級經營與教學運作的干擾較大，故在多數的焦點團體中都被教師們所提及。

White（1998）指出，生氣和暴力是常見的兒童情緒感受與反應，生氣的兒童會有暴力傾向，並且會感到沮喪，認為自己無法妥善的解決問題，此時教師應該親身示範，以幫助學生管理他們的挫折、生氣和攻擊行為。Astleitner（1999）則建議，透過長期的訓練計畫來協助學生學習生氣的控制，包括界定引發生氣的刺激物、找出生氣的線索、運用減少生氣的方法以及自我評估等。然而，目前教師可能受限於教學時間，面對兒童較強烈的情緒行為反應，往往是以班級常規管理的角度來處理，能否有效增進兒童的情緒管理能力，實值得關切。

近期有研究指出，「兒童情緒困擾」問題已成為國小兒童被轉介至輔導室尋求協助之首位（趙曉美、王麗斐、楊國如，民95），由於班級教室是他們學習的主要場所，教師除求助於輔導專業人員外，亦應增進本身情緒教育相關能力，以便提供適切的輔導介入。建議師資培育課程中納入情緒教育議題，對於在職教師亦提供情緒教育研習進修的機會，以充實教師情緒教育知能，提高情緒智慧，使之能透過有效的介入策略，協助兒童提升情緒辨識與管理的能力。

四、「傾聽同理」與「協調勸導」為教師對兒童在校情緒表現典型的介入策略，偏重於問題解決，未強化兒童情緒辨識與表達能力之指導

就情緒教育的理論與實施而言，教師應協助兒童認識自己的感覺、學習閱讀他人的感覺、學習以詞彙來表達自己的感覺、發展同理心等（Carlsson-Paige, 2001）。尤其是到了高年級，「朋友」是兒童生活的一大重心，個人的情緒表達能力，與其友誼品質有關（林慧姿、程景琳，民95），因此

學校也要教導他們維繫友誼的要件：同理心、克制衝動、抒解憤怒等（張美惠譯，民85，p.303）。在本研究中，有關教師面對兒童在校情緒表現的介入，呈現了多元的策略，但值得關切的是，「情緒教育導向」的介入策略中，只有「傾聽與同理兒童的情緒」為典型的策略，情緒抒解、情緒表達、同理他人等教導兒童情緒抒解與管理的介入策略，都為「變異」的屬性。而在同理心的培養方面，教師們雖然認為「角色扮演」是最有效的方法，但需花費許多時間，在課程壓力之下，未能有充裕的時間進行（T03-07-064，T05-01-037，T08-06-007，T12-06-025），此現象與 Astleitner（1999）的研究發現相一致。整體而言，目前國小教師對於兒童情緒表現的介入，雖已將情緒教育的精神融入，但並未落實強化兒童對於情緒之辨識、表達與管理的指導。

而在「問題解決導向」的介入策略方面，「教師居中協調勸導」是典型的介入策略。陳世芳（民90）曾針對六個版本的三至五年級國語課文進行內容分析，藉以了解文章中所蘊含的情緒類別與情緒調整策略，就負向情緒而言，情緒調節策略係以聚焦於問題的「問題解決」調整策略居多。若對照本研究教師們常用的介入策略，頗有相類似之處，亦即當兒童面對情緒事件時，教師在班級經營常規壓力之下所提供的協助，係以理性的問題解決為重，較少聚焦於兒童的情緒本身。

Murdock（1991）認為教師應該透過資料的蒐集，對於學生的想法、感覺及情緒進行清楚的評估，確認兒童的需求，以便設計有效的介入策略。但林麗惠（民96）的研究發現指出，似乎近年的情緒教育與 EQ 教育與國人既有的規範不那麼相容，因而出現了混合的情況：雖然「引進」了一套「好」的東西（認知—體驗—表達一致性較高，是兒童發展良好的指標），但我們的環境造就我生存相依的規則是要「以他人為中心」。依此，教師們學習了西方的情緒教育理論，但本身華人文化的處世價值，似乎影響了在教室現場的落實。教師們知道要傾聽同理兒童的情緒，也知道應指導兒童辨識與表達情緒，但當兒童以「哭」來表達情緒時，並不被教師所接受（T09-04-001，T12-04-008）。因此，教師在班級常規運作下，對於兒童的情緒表現，除了傾聽同理之外，居中協調勸導又成為教師典型的介入策略。唯此係本研究之初步懷疑，尚待未來研究進一步探究。

五、研究建議

（一）對實施情緒教育的建議

對具有情緒與行為困擾的國小學生，有效的輔導途徑包括：有效的策略、教師的訓練以及家長的介入（Bennett, 2006），但教師若沒有接受適當的教導，很可能無法正確的運用各項情緒教學策略（Astleitner, 1999）。因此，建議師資培育主管當局妥善規劃情緒教育課程，以充實教師情緒教育知能。

在班級情緒教育的實施方面，由於兒童較強烈的情緒表現會干擾教學活動之進行，造成教師的困擾，因此往往以兒童負向情緒與行為的處理為焦點，較忽略學生的正向情緒，亦未能有計畫的提升全班學生之情緒管理能力。建議教師除應學習如何透過對兒童較強烈的情緒行為反應的處理，來有效輔導兒童學習辨識、表達及管理情緒之外，亦宜針對班級兒童的特性，設計並實施班級情緒教育課程，逐步提升兒童情緒管理能力，以有效發揮初級預防的功能。此外，營造正向的班級教學環境，透過良好師生關係，讓兒童充份體驗與表達正向情緒，並對其正向情緒表現給予適時的回饋，進而協助他們達到良好的生活適應，也是教師應努力的課題。

（二）對未來研究建議

本研究係以教師為研究對象，由教師的觀點來瞭解兒童在校的情緒表現及教師的介入策略，較偏於教師的主觀知覺，雖進一步將所得結果請兒童檢核，但仍可能與兒童本身之看法有所差異，因此研究結果之推論有其限制性，建議未來研究可納入學生之真實感受與觀點，以便對此議題能有更真確的掌握。同時，本研究僅初步探討教師對兒童在校情緒表現常用的介入策略，至於教師的介入策略對哪些情緒表現有效？對不同性別、不同年級兒童的介入效果是否有所差異？並未深入的探

討。未來研究可透過實驗、觀察、問卷調查或多方檢核的方式（如：教師、學生、家長共同檢核），試著找出有效的介入策略，以提供教師進行情緒教育輔導之參考。此外，教師在面對兒童情緒表現時，自身的情緒狀況與調整機制，對於介入策略之影響，亦值得進一步探討。

此外，本研究因考量焦點團體主持人與受訪者之訪談時間、研究經費等因素，各場次的焦點團體訪談主持人均不相同，研究者雖試圖透過「焦點團體訪談手冊」與訪談前訓練，以力求訪談程序之標準化，但為提高研究結果之信度與效度，建議未來研究之焦點團體主持人，人數最好在四人以下，並強化訪談前的訓練，減少主持焦點團體實施程序的差異性，以提高焦點訪談之內在效度與研究結果的外在推論性。

參 考 文 獻

- 王志寰（民93）：兒時情緒無效性、情緒抑制與兒童及青少年憂鬱症和偏差行為之關係。國立政治大學心理學研究所碩士論文。
- 王春展、詹志禹、李良哲（民89）：兒童情緒智力發展之探討研究。教育與心理研究，23期，353-382頁。
- 江文慈（民87）：情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 吳英璋（民90）：情緒教育的理論與內涵。學生輔導，75期，66-79頁。
- 周盛勳（民91）：班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果。國立新竹師範學院輔導教學碩士班碩士論文。
- 林慧姿、程景琳（民95）：國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼之相關研究。教育心理學報，38卷，2期，177-193頁。
- 林麗惠（民96）：情緒是本質？還是文化所建構的？--不同觀點理論初探。諮商與輔導，259期，11-15頁。
- 高博銓（民91）：教育研究法—焦點團體訪談。教育研究月刊，11期，101-110頁。
- 張美惠譯（民85）：EQ。臺北：時報文化。Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence.
- 教育部（民92）：九年一貫課程綱要。教育部網站：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/index.php>。檢索日期：民97.07.08。
- 教育部（民93）：中小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分。93年2月24日台中（三）字第0930012383號令。
- 陳世芳（民90）：國小國語課本負向情緒的調整策略之內容分析——以三、四、五年級為例。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 陳依伶（民93）：情緒教育課程對提升國小六年級學童自我情緒覺察能力之研究。國立台北師範學院社會科教育學系碩士班碩士論文。
- 陳弦希（民91）：台北市國小男女兒童情緒智力差異之研究。初等教育學刊，13期，149-176頁。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（民95）：臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。教育心理學報，37卷，4期，345-366頁。
- 薛靜如（民95）：兒童情緒管理與人際問題解決態度、學校生活適應之相關研究。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 羅玉霞、王麗斐（民89）：國小高年級教師對學童外向性行為問題的知覺與因應策略之研究。中華輔

- 導學報，8期，141-176頁。
- 羅品欣、陳李綢（民94）：國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。教育心理學報，36卷，3期，221-240頁。
- 蘇建文（民70）：兒童及青少年基本情緒之縱貫研究。教育心理學報，14期，79-172頁。
- Astleitner, H. (1999). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 168-198.
- Bennett, P. L. (2006). Helpful and unhelpful practices in meeting the needs of pupils with emotional and behavioural difficulties: A pilot survey of staff views in one local authority. *British Journal of Special Education*, 33(4), 188-195.
- Carlsson-Paige, N. (2001). Nurturing meaningful connections with young children. *Reclaiming Children and Youth*, 10(1), 17-23.
- Center for the Assessment and Evaluation of Student Learning[CAESL] (2004). *The first ten years 1994-2004*. Retrieved February, 2, 2008, from <http://www.casel.org/downloads/10YEARS SMALL.pdf>
- Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). You got it !: Teaching social and emotional skills. *Young Children*, 61(6), 36-42.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotion speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Kristjánsson, K. (2006). "Emotional intelligence" in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational Theory*, 56(1), 39-56.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Murdock, N. L. (1991). Case conceptualization: Applying theory to individuals. *Counseling Education and Supervision*, 30, 355-365.
- Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure*, 51(3), 36-42.
- Richburg, M. & Fletcher, T. (2002). Emotional Intelligence: Directing a child's emotional education. *Child*

- Study Journal*, 32(1). 31-38.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Rothman, A., J., Detweiler, J.B., & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of new criterion Q-Sort Scale. *Development Psychology*, 33(6), 906-916.
- Weissberg, R. P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *American Psychologist*, 55(11), 1360-1372.
- White, W. F. (1998). What every teacher should know about the functions of emotions in children and adolescents. *Education*, 119, 120-125.

收 稿 日 期：2008 年 07 月 23 日

一稿修訂日期：2008 年 12 月 16 日

接受刊登日期：2008 年 12 月 18 日

附件一 國小高年級教師焦點團體訪談大綱

一、引言：

1. 向教師說明本研究目的，鼓勵他們能自由深入分享，並告知保密原則，協助其減少因分享自身經驗而有失面子的顧慮。
2. 邀請教師針對兒童相關情緒問題與管理提供客觀觀察，強調每一個想法都非常的寶貴，所有的看法都沒有對錯問題，不要擔心說得不恰當、不適合，或擔心與他人想法不同或相同而不說。
3. 強調每一位國小高年級兒童在情緒處理上都有他們優勢與劣勢的地方，鼓勵他們除分享對兒童負向情緒之觀察，也鼓勵多分享正向情緒的部分。
4. 強調訪談主要是針對一般兒童的在校情緒表現，雖然也包含特殊兒童的狀況，但不特別聚焦在特殊兒童身上。
5. 將訪談重點盡量放置在教師本身的經驗，特別是其親身經驗上，減少將焦點放在間接聽聞或對其他兒童負向的評價與批評。

二、訪談題綱

1. 根據您的高年級教學經驗與對班級兒童的觀察：
 - (1) 容易引發兒童情緒表現的事件有哪些？
 - (2) 兒童較常表現的情緒感受有哪些？
 - (3) 兒童在面對這些情緒事件或感受時，會表現出哪些行為反應？【訪談時，請先邀請研究參與者自由發表意見，如果他們分享的情緒多集中在少數情緒經驗，可進一步追問以下正、負向情緒的經驗（請每一個都探問）：正向情緒包括得意、驕傲、快樂、興奮、感恩、喜歡等；負向情緒包括憤怒、沮喪、害怕、緊張、委屈、難過、嫉妒等。】
2. 面對兒童的在校情緒表現，您曾經運用過哪些策略來協助他們進行情緒管理？
3. 兒童的哪些情緒表現，通常會引起您的注意並立即介入處理？
4. 兒童的哪些情緒表現較不會引起您的注意，或是您會刻意延後處理或不處理？

Bulletin of Educational Psychology, 2009, 41 (2), 405-426
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Emotional Expression of 5th and 6th Graders and Teachers' Intervention Strategies : Teacher's Perspective

Chao Hsiao Mei

Taipei Physical Education College

The purpose of this research was to explore the emotional expression of 5th and 6th graders and the intervention strategies of teachers. Participants were 74 5th and 6th grade teachers. Data were collected by focus group interview and analyzed with the Consensual Qualitative Research (CQR) procedure. First of all, the findings indicated that happiness and excitement were generally the positive emotional feelings for students. In contrast, anger, indignation, depression, and enviousness were the most common negative feelings of children's emotion in elementary school. When dealing with students' feelings, teachers are more concerned about students' negative emotional feelings than positive ones. Secondly, when facing emotional issues, most students displayed catharsis, aggression, attack, resistance, and repression etc. When confronting with students' strong or intense emotional behavior that might cause immediate harm, teachers tended to intervene instantly. Yet, when facing students' emotional behavior with no sign of immediate harm, teachers usually chose to delay interventions or ignored treatments purposely. Thirdly, teachers often adopted the intervention strategies of "listening and empathy" as well as "intermediation and conciliation" to deal with students' emotional issues. Finally, based on the results, this research also provides suggestions for treatments for students' emotional issues and further relevant research issues.

KEY WORDS: children, elementary school, emotional expression, teachers' intervention strategies

