

學齡前兒童社會情緒發展危機因素探究

徐 明

摘 要

有鑑於兒童早期缺乏社會及情緒能力，將無法從學校環境中獲益，且若沒有適當介入，早期干擾、違抗等行為問題往往成爲日後嚴重品行問題的預測指標，如何從家庭及學校環境中辨認不利因素的影響？如何預防？如何介入？以發揮家庭及學校教養功能，減少社會問題爲本研究目的。本研究採質性研究設計，以「立意取樣」方式選取台北地區公、私立幼稚園(所)經營者 5 位、幼教老師 10 位，家長 5 位，以半結構化之訪談大綱進行 3 場教師焦點團體座談及 5 場家長個別訪談。經由資料的分析整理，研究結果發現學前兒童易陷入社會情緒發展危機的家庭因素有 5 項：家庭結構、家長本身情緒困擾、家庭衝突、教養方式、低社經地位。在學校方面的危機因素有教室人力不足；教師工作量負荷過重；特教專業不足；缺少行政配套；缺少外來資源及來自家長沉重的壓力。本研究結果希望提供政府主管單位、幼教工作者及家長教養參考。

關鍵字：兒童社會情緒發展、品行問題、教養方式、家庭及學校不利因素

* 康寧醫護暨管理專科學校 幼保科助理教授

電子郵件：hming@knjc.edu.tw

收稿日期：2009.11.18

修改日期：2010.03.10

接受日期：2010.03.22

A Study on Risk Factors in Young Children's Social and Emotional Development

Hsu Ming

Abstract

In view of the fact that children are short of social and emotional management ability in their early childhood, which makes them unable to benefit from the school environment, without appropriate intervention, their behavior problems such as prolonged interference and disobedience tend to become the predictive indicators of serious conduct problems in later days. How do we prevent this situation from happening? How do we intervene to reduce family and social problems? The purpose of this study is to answer these questions. The qualitative research method was used in this study. By means of purposive sampling, 5 operators and 10 preschool teachers from public or private kindergartens in Taipei area (15 in total) were selected to participate in 3 focus group interviews and 5 parents of preschool children were selected in the same manner to be given an individual interview with a semi-structured interview outline. The findings of the study show that the crisis factors that often affect the social and emotional development of preschool children in the family environment are family structure, emotional problems of parents, family conflicts, education methods, and low social and economic status. In the preschool environment, the crisis factors include insufficient human resources at preschool classrooms, over workload of teachers, insufficient professional knowledge on special education, lack of administrative matching measures, lack of external resources, and heavy pressure from parents. It is hoped that these findings will serve as a reference to related government units, preschool education workers and parents in their practice of education.

Keywords: Social and emotional development, conduct problem, parental education method, crisis factors

* Assistant Professor o/ Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management

壹、前言

社會新聞不斷報導的青少年結夥殺人、校園霸凌、逃家流浪等行爲問題不是突然發生的，品行問題在早期學前階段就會顯現，如何預防？如何介入？以減少社會暴力及犯罪問題，值得大家關心重視。台灣一般教師及家長普遍重視認知能力與表現，較忽略兒童社會情緒發展問題，研究(Qi & Kaiser,2003; Ladd,1990)指出，兒童持續的攻擊、破壞、偷竊、說謊，翹課逃家，及嚴重發怒、違抗等品行問題往往爲日後出現嚴重行爲問題的預測指標。此外，研究(Parke,1998)也指出，兒童早期(學齡前)缺乏社會及情緒調節能力，將無法從學校環境中獲益，且若沒有適當介入，行爲問題只會日益嚴重，不會自然消失。現階段學前教室中越來越多兒童有社會情緒發展問題，其負面影響可導致未來嚴重學習及生活適應困難，故本研究主要目的在探討家庭與學校環境因素對兒童社會情緒發展之影響，希望有助於幼教工作者及家長在教養方面有預防及介入的參考依據。基於以上背景與目的，本研究重要問題爲：

- 一、學前教室內兒童社會情緒發展現況與背景如何？
- 二、學前兒童社會情緒困擾行爲特徵與影響爲何？
- 三、影響學前兒童社會情緒困擾家庭不利因素爲何？
- 四、影響學前兒童社會情緒困擾學校不利因素爲何？
- 五、家庭與學校在兒童社會情緒發展問題方面的預防與介入作法爲何？

貳、文獻探討

一、社會情緒行爲意涵與影響

社會行爲指個人與他人相處所表現的行爲，個人行爲一方面受他人影響，另一方面也影響他人，產生人與人間生理上或心理上的交互作用。兒童行爲表現須爲同儕接受方能適應未來社會生活，若兒童行爲霸道、干擾、富攻擊性等往往受同儕排斥，易形成情緒困擾或其他社會適應問題(王佩玲，1998)。以欺負行爲(bullying behaviors)爲例，研究(Harlin,2008)指出，兒童及青少年欺負行爲與未來暴力行爲有高相關，欺負者往往肇因於高水準的情緒痛苦如自覺低劣、無能、不安全、害怕、忌妒等，以暴力與同儕互動的結果導致孤獨及沮喪，形成惡性循環，而受害者同樣遭受沮喪、想自殺等的心理問題，及無法專注、

學習困難等適應問題。類似的研究(Koralek,1999)也指出，不論外顯的挑戰、違抗行為或內隱的退縮、孤立行為，對兒童身心發展都具有潛在風險，即兒童早期(學齡前)若未具備基本社會能力，長期而言，未來一生可能不斷面臨適應危機。

歸納上述文獻重點，學前是社會能力顯現及定型階段，兒童社會能力影響其他面向發展，缺乏社會能力易陷入未來持續產生不適應行為之高風險(Petty, 2009；Evans,2006)，故兒童週遭照顧者及教育者需正視兒童社會情緒發展問題，充實相關知能，有效介入，以防患於未然。

二、情緒行為障礙定義

所有兒童在學齡前階段都會經歷情緒與行為困難，一般的困難與嚴重問題之間只是程度上差異，當行為嚴重程度足以影響與同儕或成人建立正向關係、干擾課堂活動、及對他人造成危險，則須尋求專業協助(Schaefer & Millman,1981)。依據世界衛生組織(WHO)「國際疾病分類與診斷系統」(ICDS)第十版第五章「兒童期和青春期末始的行為和情緒障礙」(behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence)有(一)過動障礙：特徵為經常表現粗心魯莽及衝動、難以遵守規定，人際關係冒失、唐突，缺乏該有的謹慎和克制。(二)品行障礙：特徵為重複持續出現好打架、勢強欺弱、殘酷的凌虐他人或動物、嚴重破壞財物用品、縱火、偷竊、習慣說謊、翹課逃家，頻繁嚴重發怒及違抗等。(三)品行和情緒的混合型障礙：特徵是頻繁攻擊、反社會或違抗行為，伴隨明顯憂鬱、焦慮、或其他情緒困擾症狀(引自周俊良等，2006)。

歸納以上文獻重點，兒童學齡前干擾、違抗行為未適當介入及輔導，可能形成日後品行及反社會行為問題，其長期風險包含青少年犯罪及成年期適應困難如毒品濫用、暴力、及精神疾病等(Campbell,1995)，故兒童週遭照顧者及教育者需深入認識此議題，一方面不宜輕率對兒童貼標籤，另一方面也不宜過於忽略、放任、或一味否定，預防勝於治療。

三、危機因素與輔導

影響兒童社會情緒發展的風險因素很複雜，Kappas(1988)從 22000 個中學生確認出五類危機因素：(1)學生個人痛苦(使用藥物、或受虐)；(2)學業失敗(低成就、輟學、低自尊)；(3)家庭發生悲劇(父母生病或死亡)；(4)家庭不穩定(離婚、搬遷)。他進一步指出長久以來從事教育者一直忽略了學生多元性的問題，以及影響他們的早期因素，故儘早對兒童背景及能力的評估以擬定指導計畫為解決問題的根本(引自 Tiedt & Tiedt,2002)。同樣的，Peth-Pierce(2001)指出，易使兒童陷入情緒和行爲的家庭環境風險因素有家庭破脆、家庭衝突、及貧乏的親職教養技巧；社會及學校風險因素有教育品質不佳、師生關係不佳、及低社經地位等。此外，Harlin(2008)具體指出，影響兒童暴力行爲諸多因素中，以媒體及經常暴露在暴力下的因素最顯著，即暴力影片及生活中成人暴力的身教。Evans(2006)研究也發現父母負面情緒及態度如沮喪、消極等，對孩子內外行爲表現有負面影響如負面思考、焦慮、自律、問題解決、同儕關係等。

對兒童情緒及行爲問題適當介入能產生正面緩衝效果，故兒童身邊重要成人(教師、家長、照顧者)影響深遠。Petty(2009)指出，教師運用引導式參與策略介入，或透過班上成熟兒童協助，有助學得社會技巧，即透過一些教育方案觀察分析兒童社會發展，提供適當介入策略。此外，相關研究(Boulware Schwartz & McBride,1999)也指出其他有效的介入策略「如正向行爲支持策略」(positive behavior support plan)及針對個別兒童問題行爲的「個別化教育(individual education program)計畫」等。

歸納以上文獻重點，誠如 Harlin(2008)指出學齡前暴力行爲的早期辨認及介入很重要，認為家長、教師、助教、行政人員都應接受特定方案訓練來預防學校暴力，方案內容包含了解欺負、改變欺負行爲、以及辨認和支持潛在受害者。她認為教師社交介入知能技巧和學科專長一樣重要。

四、國內相關研究

國內在兒童情緒及行爲議題方面的研究頗豐，相關研究多以質性方法進行，以兒童本身情緒及攻擊行爲而言，研究(吳淑惠，2008；林芊妤，2002)指出兒童攻擊行爲產生班級安全、教學、秩序、及親師互動困擾；大班兒童較多

選擇對立情緒，小班幼兒選擇迴避，以掩飾真實感受。從父母管教方式而言，研究(林娟娟，2006；鍾佩諭，2005)指出，母親工作及家務繁忙易對孩子情緒行為給予負向回應，言語抑制，導致兒童學得負向情緒表達；發展遲緩兒母親明顯採用較多過度保護或忽略的教養方式，而忽略教養方式導致兒童整體學習適應表現越差。以家庭結構而言，研究(吳婷婷，2007；徐玉梅，2005；陳曉楓，2004；陳學怡，2006)發現，隔代教養兒童偷竊情緒問題需要協助；外籍母親中文程度較差，且採用處罰管教方式者，兒童生活適應越差；獨生子母親教養方式出現竭盡所能與妥協兩大特徵；新移民子女家庭經驗影響兒童正向社會行為，受同儕歡迎，同樣家庭語言模式影響兒童語言表達能力，語言能力弱產生不受歡迎之同儕互動行為。

教學策略方面，研究(簡如秀，2008；吳春鳳，2004)指出運用鷹架理論，戲劇化課程設計，有助衝突解決及同儕友誼；教師透過空間規劃、教材教具安排，及團體遊戲、共同討論、故事教學、小組活動等課程設計適時介入，有助促進同儕正向互動，但主要困境為行政工作繁重、課程緊密、班級秩序維護。教師本身而言，研究(謝妃涵，2006)指出，教師同化或涵化之多元文化觀點影響對新住民兒童教學方式不同，教師共同困境為語言、親師溝通、課程教學。親師互動方面，研究(沈姿君，2006)指出教師與新移民家長間關係較疏離，其中語言溝通為主因，導致對新住民兒童家庭脈絡資訊不足。

叁、研究方法

一、研究設計

本研究主要目的在探討家庭與學校環境因素對兒童社會情緒發展之影響，故研究性質涉及兒童身邊重要成人之教養觀點、心路歷程、及背景脈絡影響，研究重點不僅在了解是「什麼」(what)，更在深度上想要探討個別的「為什麼」(why)及「如何」(how)的脈絡關係，故採質性研究設計，期能提供類似狀況下特定家長及教師的應用參考。

二、研究參與者

質性研究參與者的選取是以能提供「深度」和「多元性社會實狀廣度」資

料為前提，也就是以對主題現象持有豐富經驗，能提供厚實描述資料者為選取對象。本研究依上述特性採「立意取樣」方式，透過 2-3 位熟識，且為立案績優園(所)之園所長教師，以「滾雪球」方式選出大台北地區公私立幼稚園(所)經營者 5 位、幼教老師 10 位，共計 15 位幼教領域實務工作者，分別進行 3 場焦點團體座談，每場座談 5 位教師，座談時間 4-5 小時，座談場地由受訪者依其方便性自行選擇(2 場在受訪園長所經營之幼兒園內及 1 場在市中心安靜的咖啡廳)。訪談前皆提供研究目的、內容及方式等書面資料說明，並親自以電話一一邀請及澄清相關疑慮，訪談開始前說明研究倫理，並徵得同意將訪談內容錄音。參與本研究之學前機構經營者、教師皆為女性，此乃受到國內幼教生態之限制，但在受訪者服務園所類型、年齡、年資、帶班班別等透過事先篩選立求具不同的多元代表性。

在家長參與者的「立意取樣」方面，亦透過 2 位熟識，且為立案績優園(所)之園所長代為推薦邀請，並說明研究目的、用意及內容等(也提供書面資料)。由於希望針對情緒困擾兒童的主題，深入了解學前教室內該類兒童家庭方面的背景與影響因素，故請園(所)長依此方向選取，考慮到此意提的敏感性，故進行十分審慎，基於受託推薦家長人選之園(所)長與家長間信任、親密之關係基礎，最後順利選取 5 位家長，以半結構化之訪談大綱對每位家長進行個別訪談，每位訪談時間 2-3 小時，訪談場地皆在園所內，經由園所長細心安排具相當隱密性，使家長感覺安全放心，訪談開始前說明研究倫理，並徵得同意將訪談內容錄音。受訪 5 位家長中有 2 位為越南媽媽，2 位台籍媽媽及 1 位台籍嬸嬸代表單親爸爸接受訪談。受訪 5 位家長在年齡、省籍、教育程度、工作及家庭背景上異質性很大，使資料具多元廣度及個別經驗之獨特性。

三、研究工具

質性研究工具關鍵在研究者之專長、經驗與能力，本研究之研究者具質性研究專長，已發表之相關研究論文計十餘篇，本研究之焦點團體及個別訪談皆由研究者親自主持。半結構訪談問題大綱由研究者依據理論架構、文獻及實務現況事先擬定，幼兒園教師訪談問題大綱包含(1)現階段班級中兒童有特殊需求的類別、行為表現與家庭背景為何？特殊需求兒童是否傾向表現較多社會情

緒困擾行為? (2)兒童有社會情緒困擾在學習及適應上產生怎樣問題與影響?(3)針對兒童有社會情緒困擾您在教學輔導上運用過那些策略?效果如何?(4)輔導兒童的社會情緒困擾行為過程中的心得與感想?(5)班上有情緒困擾兒童您認為最迫切需要解決或協助的問題是什麼?(6)您覺得面對兒童有社會情緒困擾在特教專業方面足夠應對或需要充實?接受過那些在職進修?進修有有那些困難和阻力? (7)您對融合教育有什麼建議與期望?

家長個別訪談問題大綱主要包含(1)您家裡有哪些成員?結婚多久?有幾個孩子?您與先生從事哪方面工作?可否簡單介紹一下家庭狀況?(2)孩子在家表現如何?有無讓您比較憂心的心理、行為表現?可否詳細描述?(3)您對孩子管教上採用的方法為何?為什麼?有無試過其他的管教方法?(4)面對孩子較難管教時您會向誰求助?常和學校老師聯絡嗎?如何聯絡?有好朋友可以請教或求助嗎?為什麼?(5)先生或其他家人會關心孩子的問題嗎?有提供哪些幫助?若沒有幫助?為什麼?(6)您與孩子間的關係如何?孩子不聽話(或難管教)您想法與感受為何?(7)您個人心情上經常是怎樣的狀況?經常感到壓力很大?還是輕鬆愉快?壓力來源為何?(8)您認為家裡最需要幫助的是什麼問題?

四、資料整理與分析

本研究資料整理為三類：訪談日誌、訪談錄音逐字稿及相關書面佐證資料。訪談日誌為記載研究過程中例行及特殊事件、也包含研究者個人省思領悟等之詳細紀錄；逐字稿為忠實逐字謄錄所有訪談錄音內容；書面資料則為參與者提供之相關事實文件、照片等資料。資料分析乃在資料收集過程中以循環方式進行，主要為針對所有資料做詮釋、歸納的反覆歷程。資料分析的步驟依循(1)反覆閱讀，抽取概念要素，寫成敘述性摘要；(2)進行開放編碼，產生不同性質之代碼細目；(3)將同質性代碼歸類，發展核心主題及命名；(4)邀請協同判斷者共同檢核樣本資料分析程序與歸納結果；(5)以第三人稱將個別或團體訪談寫成扼要的詮釋文；(6)將詮釋文交予研究參與者檢核修正；(7)決定呈現方式及撰寫研究報告。

五、研究信實度

在研究信實度(trustworthiness)方面，研究者主要使「用三角檢測」(triangulation)方式，除了針對受訪者收集第一手口述資料外，亦分別從園(所)長、老師、及個人觀察紀錄以收集補充資料。此外，除了口述資料，亦請受訪者提供相關書面簡介、活動照片等資料，加上研究者實地觀察及理論印證，期能以多元資料來源交互檢核資料的信實度；為使資料分析具可信度，研究者採用「同儕校對」(peer reviewing)方式，邀請同科 1 位與研究者類似專長之講師同仁為協同校對者，研究者將資料分析抽取要素步驟說明後，隨意抽取 2 份(1 份焦點團體，一份個別訪談)逐字稿資料，請其依相同方式與程序進行要素抽取，而後進行核對，有意見分歧的部份則進行討論，之後則依雙方共識完成所有逐字稿之分析；在資料分析完成後，將整理出來之「訪談摘要詮釋文」分別交予每位受訪者進行檢核，以確認摘要詮釋反映受訪者所。此外，研究者在建立與參與者信任關係方面，亦注意到訪談前透過活動先行互動認識，並以參與者熟悉之環境與方便的時間為訪談依據。在避免主觀意識影響方面，研究者時時針對個人的觀感、判斷透過日誌進行反思對質，朝儘可能客觀目標努力。

肆、結果與討論

一、家庭結構危機

受訪幼兒園經營者及教師對情緒困擾兒童家庭背景描述頗為一致，依據他們輔導經驗與實例可歸納如下：(一)來自單親家庭兒童缺少父(或母)關懷這一塊，易導致過度尋求注意之行為問題；(二)來自新住民家庭兒童，除了語言文化不利因素外，夫妻關係脆弱、缺少管教能力、及低社經地位導致之生活壓力等因素影響家庭功能的發揮，對孩子社會情緒發展產生較多不利影響；(三)來自隔代教養兒童，隔代教養通常有單親、新住民及一般雙薪家庭，父母因經濟和工作關係不得不將幼兒托付祖父母(或外祖父母)者，隔代照顧者易寵而不教、或管教不當，兒童表現較多情緒行為問題。

上述結果符應相關文獻(周俊良等，2006；吳婷婷，2007；徐玉梅，2005；陳曉楓，2004；陳學怡，2006；Tiedt & Tiedt,2002)之發現，即家庭結構多元性對兒童情緒行為發展之不利影響，現階段兒童家庭背景日趨複雜多元如單親、

隔代教養、新住民、甚至少子化衍生之獨生子女家庭等，這些現象背後隱藏之價值觀及家庭功能式微之問題值得關注。

二、家長本身情緒困擾

受訪媽媽都自述不快樂，心情常期低落，對婚姻皆表不滿意，理由主要因配偶及共同照顧者或多疑善妒控制其行動、或小氣提供不充分的家庭開支、或脾氣暴躁使用暴力等，媽媽們覺得自己長期受壓抑，情緒找不到出口，積久了就會爆發，有兩位媽媽不斷提到覺得活的沒意思想自殺，其中 1 位媽媽看過精神科，吃過短時間的藥後中斷。這些不快樂的媽媽一方面經常和配偶吵架，持續進行著冷熱戰，另一方面則反覆遷怒於孩子，當 3 位媽媽談到因無法控制的情緒常牽怒打罵孩子時都流下眼淚，顯示內心的痛苦與無助。至於單親爸爸，據照顧者之一的孀孀描述為個性自小孤僻固執，很難溝通，早出晚歸極少與孩子相處，對孩子忽視、疏離。

以上結果支持文獻(Evans,2006; Harlin,2008; 林娟娟,2006; 鍾佩諭,2005)之發現，即父母負面情緒及態度、父母過度保護(或忽略)、及孩子經常暴露在暴力下等因素，與孩子負面思考、焦慮、自律、問題解決、同儕關係等負面內外行爲表現有高相關。這些現象反映家人關係與互動的複雜脈絡如何交互影響家庭功能的發揮。

三、家庭衝突

受訪媽媽除了本身情緒困擾，家人(或共同照顧者)間衝突不斷的情形亦頗為一致，有婚姻的媽媽們經常與配偶陷入冷熱戰，媽媽描述配偶經常粗言侮辱、或限制外出、或漠不關心...每每夫妻吵架，孩子都會嚇的躲起來。另兩位單親爸媽因工作及經濟問題目前屬隔代教養狀態，其中單親媽媽孩子阿嬤對孫子期望很高，孫子不乖則會歇斯底里的大聲叫罵，甚至嚴厲體罰，孩子會躲在廁所哭叫，阿嬤也常常當著孫子面罵女兒，家庭氣氛經常處於緊繃狀態，目前孩子已有嚴重情緒困擾行爲。

以上結果支持文獻(Peth-Pierce,2001; Tiedt & Tiedt,2002)發現，即家庭不穩定、家庭衝突及貧乏的親職教養技巧為兒童陷入情緒和行爲之危機因素。也就是說教養適當及支持性的父母、穩定可預期的家庭環境等，能形成保護因素，減少負面結果的風險。

四、教養方式

受訪媽媽中多數坦承常動手，或用棍子、鞋子打孩子，也常罵孩子、甚至嚇孩子，她們雖解釋是因為氣先生或母親心情不好所致，但都認為不該打孩子，多數媽媽顯然掙扎在遷怒打孩子，打了又後悔的矛盾循環中，她們對如何管教孩子充滿不確定與迷惑，有媽媽認為孩子脾氣壞要用打來管教，有的則不知怎麼教，她們的配偶多早出晚歸，很少陪孩子、或參與管教，依據她們描述，孩子不聽，爸爸通常用罵的、或嚇的，媽媽們在管教孩子上顯得很孤立無助。而單親媽媽的隔代照顧者阿嬤常體罰孫子，孩子身上常有烏青或傷痕，單親媽媽心痛但不敢頂撞，因為阿嬤認為孩子不乖就要打。單親爸爸雖在住家附近開修車廠，但每天很晚回家，孩子渴望父愛，但爸爸卻逃避、忽視孩子的需求，爸爸將孩子托給祖父母照顧，祖父母年事已高，只能顧到孩子溫飽，孩子缺少親情互動，已有過度尋求注意之行為問題。

值得注意的是受訪經營者及教師進一步反映以下三種與教養有關的特殊現象(一)來自高學歷、高社經地位家長，常否定老師反映孩子情緒行為問題，造成孩子行為惡化；(二)年輕一代(6-7 年級)父母教養方式過度保護、寵愛孩子，孩子傾向霸道、自我、違規、沒禮貌，在學校成為同儕排斥對象。

以上結果呼應研究(林娟娟，2006；鍾佩諭，2005)指出，母親工作及家務繁忙易對孩子情緒行為給予負向回應，及母親採用較多過度保護或忽略的教養方式，易導致兒童學得負向情緒表達及較差的學習適應表現。父母及共同照顧者缺乏教養技巧、或管教不一致，對孩子情緒發展有不利影響，而新興社會現象如高社經地位家長及年輕世代父母，對孩子過度保護、代勞之教養方式所產生之不利影響值得關注。

五、低社經地位

受訪媽媽本身教育程度多為國、高中，其中兩位越南媽媽更有語言識字的困難，配偶教育程度多為國小、國中，從事模具、鋼筋、木工等勞動工作，據媽媽們描述，家用多由先生支付，其他需要的花費先生給的很少，或有收入時給，沒收入就沒有，家用外的支出需自己想辦法，媽媽中有因孩子需要接送上學及接受治療無法工作，在家作手工、或出外打工賺錢貼補所需。經濟上的困窘及壓力為媽媽們一致抱怨的主題。單親媽媽離婚後搬去爸爸留下的房子與媽媽同住，自己要工作養媽媽和孩子，因為有爸爸的房子，所以無法申請低收入補助，目前只有 1 個月 1400 早療補助，想要搬出去請保母照顧孩子，礙於經

濟不允許，談到不能給孩子更好的教育及生活環境，媽媽留下眼淚。

以上結果支持文獻(Peth-Pierce,2001；Tiedt & Tiedt,2002)指出易使兒童陷入情緒和行爲的社會及學校風險因素中低社經地位的不利影響。在兒童多元性背景中單親、隔代教養、新住民等家庭的某些特質常易陷入貧困的處境，使兒童遭受雙重不利影響，值得關注。

六、學校困境

受訪幼兒園經營者及教師面對班上情緒困擾兒童同感有心無力，歸納她們敘述的困境有：(一)工作負荷過重，私立園所一班有 20-30 位孩子，老師一早進班往往忙到沒時間喝水、上廁所，沒有多餘時間輔導有特殊需求之兒童；(二)特教專業知能不足，面對兒童特殊情緒行爲想幫忙卻有太多不了解；(三)缺少行政及人力支援，私立園所很少有資源教室或特殊教育老師，碰上特殊兒童只能單打獨鬥，且一般園所多爲正常兒童設有一定規範及課業進度，很難給特殊兒童彈性與破例；(四)缺少外來資源，園所申請特教巡迴老師輔導需求高，但很難申請，且輔導次數、頻率不足。(五)沉重的家長壓力，家長教育程度普遍提高，對老師專業諸多質疑與挑戰，隔代阿公、阿媽，或單親爸爸觀念傳統保守或不關心，很難獲得配合溝通，且越來越多弱勢媽媽在家不知如何協助孩子，或與配偶、家人關係緊張，管教常有衝突，以致過度期待及依賴老師幫忙。

雖然面對重重困難，多數老師聲稱仍有使用座位安排、發動班上小朋友做小天使(或小志工)、及建立師生信任關係等策略，但在環境規化、學習目標及課程教材調整、及行爲改變策略上則都表示很困難。

上述結果呼應文獻(周俊良等，2006；簡如秀，2008；吳春鳳，2004 謝妃涵，2006)研究發現，即教師行政工作繁重、課程緊密、班級秩序維護等皆爲教師在輔導兒童特殊需求方面所面臨之主要困境。在輔導策略方面如文獻((謝妃涵，2006；沈姿君，2006；Harlin,2008)指出，校園暴力行爲多來自教師對特定行爲缺少認識、忽略、放任及暴力的身教示範等因素，故家長、教職員都應接受特定方案訓練，培養有效的早期辨認及介入知能，以預防學校暴力。

伍、結語

一、結論

學齡前兒童易陷入情緒困擾危機的環境因素發現六項主題：家庭結構、家長本身情緒困擾、家庭衝突、教養方式、低社經地位及學校困境。

在家庭結構因素方面，單親、新住民、隔代教養家庭結構有較脆弱的環結，不易發揮家庭健全的功能。在家長本身情緒困擾方面，多數家長本身有情緒不穩、沮喪、憂鬱、攻擊等困擾，對孩子情緒教養產生關鍵性負面影響。在家庭衝突方面，多數媽媽的配偶及共同照顧者或因夫妻關係不佳、或管教不一致，家庭經常充滿爭吵、暴力、或冷漠，使孩子生活在緊張、缺少安全感的陰影下，對社會情緒發展有不利影響。在教養方式方面，多數家長或共同照顧者採打罵或逃避疏忽的管教方式，缺少正面管教策略與能力，特別是媽媽的牽怒與後悔的矛盾循環更易導致孩子社會情緒負面的發展。值得特別注意的是來自高學歷、高社經地位家長，自視高，不重視老師反映孩子情緒行為問題，以及年輕世代父母過度寵愛、保護之教養方式，已製造出越來越多受同儕排斥的人際弱勢兒童。在低社經地位方面，單親、隔代及新住民等家庭易陷入經濟困境，易使兒童遭受雙重發展不利影響。

在學校方面的危機因素有教室人力不足，教師工作量負荷過重，沒有多餘時間輔導特殊兒童；特教專業不足，缺少行政彈性配套；缺少外來資源及來自家長沉重的壓力。幼兒園教師面對班上情緒行為困擾的兒童會嘗試以下策略(一)座位安排；(二)有多餘的時間盡量 1 對 1 額外給孩子指導；(三)給孩子設計個別 IEP 教育計畫；(四)發現孩子的優勢能力與誘因，引起孩子學習動機；(五)發動班上小朋友做小天使、或小志工來協助；(五)不輕易批評指責孩子，建立師生信任關係。由於教師普遍缺乏特教及早療專業知能，故對融合教育之在職訓練期望殷切。

二、建議

基於以上研究結果，歸納提出下列建議：

(一)建議政府重視兒童多元化家長背景的變化與需求，提供獎(補)助幼兒園邀請學者專家指導親職教養教育活動，同時獎(補)助幼保師資培育機構將此工作列為專業服務績效重點。

(二)建議政府及特教社福機構辦理特殊教育在職訓練課程，課程內容以認識兒童社會情緒行為及介入策略為主題，使教師及家長能立即應用於解決實際問題。

(三)政府及相關單位需要更積極辦理新住民家長語言文化、教養方式等的相關課程活動，協助新住民媽媽儘快適應並發揮家庭教養功能。

參考文獻

中文部份

- 王佩玲 (1998)。《幼兒發展評量與輔導》。台北：心理出版社。
- 吳淑惠 (2008)。《幼兒攻擊行為歷程表現分析-以幼稚園實施繪本教學為例》。致遠管理學院幼兒教育學系碩士論文。
- 吳婷婷 (2007)。《隔代教養幼兒園生活適應之研究：以一位隔代教養幼兒為例》。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士論文
- 沈姿君 (2006)。《當幼兒教師遇上新移民家長：幼兒教師的親師互動經驗與體認》。國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士論文。
- 周俊良等(2006)。《幼兒特殊教育導論》。台北：偉華書局有限公司。
- 林芊妤 (2002)。《兒童理解多重情緒能力、隱藏情緒能力與其同儕地位之相關研究》。國立花蓮師範學院幼兒教育系碩士論文。
- 林娟娟 (2006)。《幼兒情緒調節：在小群生活事件中的探究》。國立台北師範學院幼兒教育學系碩士論文。
- 徐玉梅 (2005)。《外籍母親管教方式與幼兒生活適應之相關研究》。國立政治大學幼兒教育所碩士論文。
- 陳曉楓 (2004)。《學齡前獨生子女的面貌及其母親的教養想法》。國立新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文。
- 陳學怡 (2006)。《東南亞及移民家庭之子女在同儕互動之個案研究》。國立台中教育大學幼兒教育系碩士班碩士論文。
- 謝妃涵 (2006)。《新住民子女幼教教師教學經驗分析之個案研究》。國立政治大學幼兒教育所碩士論文。
- 鍾佩諭 (2005)。《母親教養方式與發展遲緩幼兒學習行為與人際互動之相關研究》。國立政治大學幼兒教育所碩士論文。
- 簡如秀 (2008)。《教育戲劇應用在幼兒友誼互動之行動研究》。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文。

英文部分

- Boulware,G., Schwartz,I.,& McBride,B.(1999).Addressing challenging behaviors at home. In S.Sandall & M. Ostrosky(Eds.),*Young Exceptional Children monograph series; practical ideas for addressing challenging behaviors* (pp.29-40)
- Campbell,S.B.(1995).Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36,113-149.
- Harlin,R.P.(2008).Bullying and Violence Issues in Children's Lives :Examining the Issues and Solutions. *Journal of the Association for Childhood Education International.International Focus Issue* 2008, pp.336-364.
- Jones, S. & Lagace-Seguin, D.G.(2006).I think I can't, I think I can't: Associations Between Parental Pessimism, Child Affect and Children's Well-being. In R. Evan(Ed.). *Early Child Development and Care*. Routledge, vol.176, no.8,December 2006, pp.849-866.
- Kaiser, S., & Rasminsky, J.S.(1999). *Meeting the challenge: Effective strategies for challenging behaviors in early childhood environments*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Koralek,D.(1999).*Classroom strategies to promote children's social and emotional development*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Ladd, G. W.(1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61,1081-1100.
- Petty, K.(2009).Using Guided Participation to Support Young Children's Social Development. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*. July 2009, pp.80-86.

- Peth-Pierce,R.(2001).*A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to success*. Monograph from the Children's Mental Foundations and Agencies Network(FAN).Bethesda,MD: National Institute of Mental Health.
- Parke,R.D., Harshman,K.,Roberts,B., Flyr,M.,O'Neil, R.,Welsh,M.,& Strand,C.(1998). Social relationships and academic success. *Thrust for Educational Leadership*,28(1),32-34.
- Qi,C., & Kaiser,A.P.(2003). Behavior problem of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216.
- Schaefer,C.E., & Millman,H.L.(1981).*How to help children with common probelm*. New York:New American Library,Inc.
- Tiedt & Tiedt,(2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities,information, and resources*. Boston: A Pearson Education company.