

第五章 討論

「行為」領域之所以迷人，在於它的複雜與多變性，這些變化深受其前後事所影響而有了不同的風貌。藉由第四章的敘述，不僅看見小慈的利社會行為在實際的校園生活中如何表現，也仿若親身經歷當時情境的真實樣貌，並感受旁人即時的社會反應。依據這些研究結果可以發現，在小慈豐富的利社會行為背後，情境和社會反應佔有不容小覷的份量，本章在前兩小節討論此二者對小慈利社會行為的影響，並在第三小節進一步探討行為、情境與社會反應的相互關係。

第一節 我喜歡資源班——情境的重要性

小慈一周有十堂資源班課程，其餘三十堂課（含第八節課後輔導）都在普通班上課，但由觀察與訪談資料中發現，小慈的利社會行為大多出現於資源課程相關情境（包括資源課程及前後下課）中，資源班究竟有什麼魅力？我重新檢視研究資料，看出了端倪。

一、普通班與資源班的差異

首先由下課時間談起，凡是資源課程之前的下課時間，往往在打鐘過後不久小慈就出現了。進了門，她主動

向在場教師問好或寒暄，或與小白、小兔愉快地說話，神情開朗，與資源班師生的互動頗佳。相反地，在普通班的下課時間裡，小慈常一個人坐在位置上手撐著頭發呆，時而低頭，時而左右張望，臉上沒什麼表情，連她起身活動時，從同學身旁「走過去，別人就會走別的方向」(慈訪 a931221)，幾乎都處於被忽視或被排斥的狀態，只有去找小白或小兔時才能說說話，才会有笑容。

上課內容方面，資源班課程針對學生程度做設計，我和蘇老師的教學重點涵蓋知識技能的灌輸與情意的培養，相當重視學生、師生間的互助及和睦相處，Eisenberg 與 Mussen (1989)認為在強調道德與助人環境中的孩子較可能幫助他人，因此我們的教學內容對於激發小慈的利社會行為有正面的助益。這樣的學習環境中，小慈除了主動積極在課業上求表現外，也產生了許多不同類型的利社會行為。而普通班的一般課程對她而言難度高，師生、同儕間亦較缺少互動性，她只能「上課就聽老師講話」(慈訪 a931221)，沒有任何表現，自然也極少得到教師的關注，即使是活動性課程，她也常被同學「當成隱形人」(誌 931001)；此外，普通班學生的能力較好，不需要小慈幫忙，也是讓她無法表現利社會行為的原因之一。

承上，小慈的利社會行為之所以多數發生於資源班，乃由於資源班和普通班這兩個學習場所帶給她全然不同的感受。除了小慈自己因為在資源班受到肯定，且能自在而頻繁地與老師、同儕互動，所以「喜歡資源班」(慈訪 a940110)

這個主要原因之外，原班同學平時相處時經常不理她，甚至會罵她，遇到她就刻意繞過去，而老師「有時候實在不知道她要講什麼」(UT訪 b931230)，課堂上與小慈的互動又少，這些都可能影響她在普通班情境中的行為表現。

此外，以物理環境的觀點檢視，普通班教室中每位學生一個座位，兩旁為走道（見圖 3-2），上課中每個人只能見到前一個人的背影，感覺較為孤立；但在資源班的課上，小慈與同學、老師圍繞橢圓形會議桌而坐（見圖 3-4），每個人的眼神均可自在接觸，且與身旁老師或同學的距離較小，方便往來，大大增加了人際間的互動機會，提升產生利社會行為之可能性。

因此，人際關係與利社會行為有顯著正相關（羅佳芬，民 92；Parkhurst & Asher, 1992），互動品質良好的同儕關係與溫暖、安全、支持、鼓勵的師生關係，加上強調道德與助人的教學內容、利於產生人際交流的物理環境安排，均有利於學生表現利社會行為，這正是小慈在資源班中能表現豐富的利社會行為的重要原因。

二、情境對利社會行為的激發

以「責任分散」(diffusion of responsibility) 的角度觀之，現場人越多，利社會行為可能越少。普通班學生人數多，能力也不錯，若真有同學需要幫忙，小慈沒有動手可能也沒關係，此即所謂的「旁觀者效應」(bystander

effect) 產生的結果。也就是在緊急事件中，其他人的出現則可能抑制某一個人助人行為的衝動（沈六，民 82）。

Eisenberg (1992) 認為智力在某些情境脈絡下能促進利社會行為，尤其可能是些難以查覺他人需求或指出如何協助的情境。沈六（民 82）也提出當一個人察覺緊急事件的本質，同時又擁有應付需求的技術，則助人的可能性增加。以小慈在普通班中的狀況觀之，她鮮少提出有利於同學的方法，遑論表現出利社會行為；但在資源班裡，她是班上三個學生中智力最高者，不但常能察覺小白及小兔的需求，也擁有解除他們困擾的方法，且有意願表現適切的利社會行為。不過若遇到超出自己能力的難題，小慈承認「不會寫的就不會幫忙了」（慈訪 a930401）。

此外，觀察記錄中清楚呈現，小慈利社會行為的接受者通常是小白，即使小白與小兔都有困難的情況下也如此，這代表與小慈關係最好的人就是獲益次數最多的人，因此在有小白的情境中，小慈表現利社會行為的機率大增，此即蘇清守（民 78）所謂受者與施者的親密關係、互惠關係高度增進施者的助人決定。

三、小慈的人格特質與態度

情境對於利社會行為的激發固然有重要的影響力，然而有些人雪中送炭，有些人落井下石，有些人即使身處惡境也願助人。如同小慈雖然擁有物不多，但只要她有，她

必定與人分享，我不禁反思小慈是否有某些特質與態度使她樂於助人，這些特質又是什麼？在訪談中，我找到了答案：「她在他不會的時候，她會過去協助他，而且是主動的想要幫他。比如說，小白在打字的時候，有一些注音不會，就會直接、直接說，跟他講要按這個、那個，甚至有時候她自己主動會去幫他按。」(PT 訪 a931104)、「覺得還滿友善的啊！就是例如跟我講話的時候啊，她會主動跟我講話啊，還有講話的時候，態度也滿友善的。」(RT 訪 a931215)、「她的個性滿溫和的，要她做事情，她也滿願意的，不會說～跟你討價還價。」(UT 訪 b931230)、「她很好心啊！她會幫我拿東西，還有…那個啊～請我吃餅乾。」(白訪 a931229)、「我喜歡朋友啊！…朋友高興我也會高興。」(慈訪 a931229)

由這些敘述可以發現小慈的態度「主動、友善、溫和」，對她在意的人「很好心」，而且「喜歡朋友」，這些都是她樂於表現利社會行為的人格特質；加上自小即分擔了照顧弟弟的責任，習慣於為人付出、與人分享，也使她自然地對她的老師或好朋友表現利社會行為，並因而感到快樂。

第二節 因為老師和小白都對我很好--社會反應的影響

情境對利社會行為的激發具有關鍵的影響力，行為後周遭他人產生的社會反應對行為本身的消長也極重要。

一、普通班與資源班同儕反應的差異

誠如之前提及，小慈的普通班同學很少理會她，甚至較惡劣的男生還曾經口出惡言辱罵她和小易、小芳這三位資源班的學生。然而令人痛心的是「小易、小芳會覺得比她們（小慈、小兔）還優越」（PT 訪 a931104），不僅在原班上刻意與小慈保持距離，在特教組內偶爾照面時也常對小慈視若無睹，接受我的訪談還不屑地表示兩人討厭小慈，不願接受她的東西，如果她來問問題就「不理她」（芳訪 a931109）。小慈由原班同學身上得到許多負面的回應，使她「不敢」（慈訪 a931221）與同學接觸，大大地削弱了利社會行為的發生可能。

但在資源班的課上就不同了！同儕增強有效增進了利社會行為（Eisenberg & Mussen, 1989）：小兔雖然平時就缺少臉部表情的變化，偶爾也與小慈生氣冷戰，但凡是針對她而表現的利社會行為，她全都接受；小白除了生氣時會不理人之外，絕大多數的時間都是笑咪咪地接受小慈的利社會行為，平時兩人的互動相當頻繁，常一起買東西、一起說笑、一起下樓上課。如同一般中學生進入同性密友

期階段，有幾位相當知心的好朋友。小白和小兔的接受及笑容反應對小慈而言都是極重要的肯定，使她與小白和小兔形成了堅強的「三人死黨」，因而在資源班中有強烈的歸屬感，也在無形中增強了小慈表現利社會行為的意願。

二、教師反應的影響

探討學生行為時，教師的態度不容小覷。普通班教師與特教教師有不同的學生群與教育任務，班級經營與教學技巧也有所差異。普通班教師授課時必需負責三十位以上的學生，對於像小慈這般「乖巧、安靜」的智障學生，確實可能疏於注意；而特教教師通常較瞭解學生的能力、需求與學習特質，且班級人數較少，可以針對學生表現立即回饋，因此小慈在資源班中得到老師的回應相當頻繁，遠遠超過在普通班中可能獲得的回應。

在普通班中，小慈常因遲到而遭導師懲罰，若有好的表現，通常也比原班同學做得差，很難在大群體中受到讚賞。而小慈最易受到誇獎的輔導科鐘老師（八年級下學期新任教師）則表示，凡是發現小慈完成作業單或達到其要求，都自然地以「很好啊！」（GT訪 b940610）輕聲讚美，不過小慈卻「從來沒有」（GT訪 b940610）在下課時間找過她，對其讚美也似乎沒什麼感覺，甚至向我表達「樓上（普通班）的老師沒有」（慈訪 a940401）誇獎過她，但是「樓下（資源班）的老師都有」（慈訪 a940401），所以她比較喜歡樓下的老

師。小慈的資源課程由我和蘇老師授課，我們相當重視「以身作則」，平時學生即可觀察到老師之間的互助、關懷與合作，肚子餓的學生也能分享到老師的餐點、零食。在上課中或下課時間，我和蘇老師依據她的表現隨時給予回饋，對於利社會行為更是不吝即時回以微笑及稱許，尤其強調「她到底是因為做了什麼而稱讚她」(PT訪 a931104)，使小慈至今仍持續表現利社會行為，由此證明師長的贊同與肯定很重要，與郭丁瑩(民77)及蘇清守(民78)的研究結果相似。縱使偶有指正的反應，但我們都清楚說明，因此小慈很了解老師制止的理由，也愈加能拿捏行為的「尺度」。

我反而有時候要請她不要幫小白耶!我會跟她講說，這個他(小白)自己是不是會了，那會了我們是不是不需要幫他，只要在旁邊，他需要我們「教他」(加強語氣)就好了。教他不是幫他喔!不然他有時候他會沒有機會學習。對對對!然後慢慢慢慢她會比較知道，嗯會比較收斂。(PT訪 a931104)

所以縱觀觀察記錄可以發現在小白不會打字的情境中，小慈由直接幫小白在鍵盤上按某個注音符號，漸漸轉變為只以口語「教他一點那個注音」(慈訪 a931221)。

資源班教師的稱許對於小慈而言是重要的支持力量，使她樂於繼續表現利社會行為，但我和蘇老師並非一味增強，在她行為方式不當或表現時機不宜時，我們仍嚴肅地

提出有缺失的地方，建議可行的做法，要求小慈改正。「這些是我和蘇老師在教學過程中依據學生表現做的處置」(誌 931104)，身為一位教師，「我必須對每個孩子負責，絕不可因為我的研究使小白的學習機會有任何損失，這是教師職責！」(誌 931027)，因此我「補捉最真實、自然的師生互動，未違背我的初衷」(誌 931104)，即使我們的指正可能改變小慈表現的利社會行為類型，或使利社會行為變少也無妨。

因此，教師的身教加上採用說理、口語鼓勵、明確的指導、增強的開明權威方式，都有助於學生表現利社會行為，郭丁熒(民 77)、Baumrind(1972；引自羅瑞玉，民 86)也有類似的研究發現。

綜合上述，教師本身的利社會行為、師生及同儕間適當的回饋、溫暖的微笑、品質良好的互動使小慈因為資源班「老師和小白都對我很好」(慈訪 a940110)，表現了豐富的利社會行為。

三、普通班老師對小慈的利社會行為的看法

當我帶著整理過的初步成果分享給協助我研究的普通班吳老師與盧老師時，他們第一個反應都是訝異，眼睛睜大且嘴角輕輕揚起。兩人笑著肯定小慈的表現，但也表示在班上「都沒有觀察到」(UT 訪 a931216)這些行為，「在資源班比較有那個機會」(RT 訪 a931215)，往後一旦發現小慈的利社會行為，一定會「誇獎她」(UT 訪 a931216)，如果表現時機不當則「先讚美再糾正」(RT 訪 a931215)。

第三節 豐富的利社會行為及其與情境、社會反應的關係

正式觀察期內總計蒐集小慈的利社會行為達八十六件，這八十六件行為歸納為助人、關懷、分享及合作四類，囿於立意取樣下的情境為資源班上下課時間，是比較穩定而溫暖的環境，緊急救助類的行為全無發生。我依照 Eisenberg (1986) 利社會推理層級與認知論的觀點，先探討小慈利社會行為的發展程度；再根據社會學習論的「觀察學習」理論，了解楷模對小慈利社會行為的影響；最後以本研究觀察所得之四大類利社會行為為主軸，分別探討行為本身及其與情境、社會反應三者間的關係。

一、小慈利社會行為的發展程度

小慈是個八年級的國中資源班學生，實足年齡 14 歲 7 個月（至 94 年 4 月），以下將透過 Eisenberg (1986) 的利社會推理層級與認知論這兩種理論，檢視小慈利社會行為的發展程度。由於發展程度與行為的表現類型及個體的動機有關，目前已了解小慈利社會行為的類型，因此尚須釐清她的動機，小慈在動機方面有下列說法：

【擔心別人有負向感受】

* 「妳為什麼要幫老師拿彩色筆呢？」『這樣老師就不用辛苦地拿。』（慈訪 a931220）

- * 「老師上次有發現妳幫小白擦黑板，妳爲什麼要幫他擦？」『怕他會累啊！』（慈訪 a931221）
- * 「妳爲什麼要幫他（小白）買？」『因爲他不想進去，因爲裡面太擠了。』（慈訪 a9312201）
- * 「他找不到（講義）會不會怎麼樣？」『就要那個抄~』「抄什麼？」『就要重寫啊!』（慈訪 a930401）

【希望自己得到好處】

- * 「老師什麼時候會誇獎妳？」『幫助小白的時候。』（慈訪 a931220）
- * 「那妳喜歡老師給妳糖果，還是喜歡老師說妳很棒？」『喜歡跟大家說。』（慈訪 a931221）
- * 「你幫助小白之後他會怎麼樣嗎？」『他會跟我笑。』（慈訪 a940401）

【同情或同理他人的不佳狀態】

- * 「搶答的時候妳有時候都會讓他們，妳爲什麼要讓他們？」『因爲他們沒分數。』（慈訪 a931220）
- * 「妳覺得沒有分數會怎麼樣？」『他應該會很難過。』（慈訪 a931221）
- * 「妳爲什麼要先送小白？」『因爲他的~巧克力太少了』（慈訪 a931221）
- * （我生病喉嚨痛）「妳怎麼會想到提醒老師喝水？」『這樣子喉嚨比較舒服啊！』（慈訪 b930404）

承上，我以 Eisenberg 的利社會推理層級為基礎，將小慈的利社會行為整理成表 5-1。

表 5-1 小慈的利社會推理發展程度表

層級	內涵	小慈的利社會行為舉隅	年齡
第一級 享樂與自我導向	關心自己多於道德的考量，是否助人取決於個人直接獲得的後果與未來的利益	某些幫助行為、部分志願服務行為、部分教導行為	學前或低年級兒童
第二級 需求導向	以最簡單的方式關心身體、生理及心理需求，即使這些需求與個人擁有物相衝突	合作行為、部分協助行為、某些友善行為	多數學前或小學兒童
第三級 認同與人際或刻板印象	對個人及行為的好壞有刻板印象。以他人的認同決定利社會或不協助行為的表現	接受者只針對小免白但忽視小需求的所有行為	部分小學生及中學生
第四級 A 自省同理導向	個人的判斷包含自省的同情反應、角色替、關懷人群或後果有關的內向感覺	某些幫助行為、部分志願服務行為、部分教導行為、某些提示行為、謙讓行為、分享行為、給予行為、鼓勵、關懷、同理心	少數高年級小學與多數中學生
第四級 B 轉銜期	助人的判斷包含內在價值、標準、義務、責任、關懷大社會狀況、維護正義及他人尊嚴的需要，但個體無法清楚陳述	無	少數中學生或更年長者
第五級 強烈的內化階段	助人的判斷基於內在價值標準或責任、個人與社會契約或改善社會狀況、對於所有人的尊嚴、權利與平等的信念	無	少數中學生（國小學童無）

改編自 Eisenberg, N. (1986)

由表 5-1 可以看出，小慈的利社會推理程度已發展到第四級的自省同理導向，在這個發展層級的學生為少數高年級小學生與多數中學生，與她的生理年齡相符。

而以認知論者在利社會發展上的四個階段做探討，小慈的利社會表現已達第三個階段，這個階段約為兒童中期及青少年前期，此時由於角色取替(role taking)能力增加，個體漸能體會他人的感受，加上認知能力的發展，個體較有能力用他人的角度看待事情。小慈的部分助人行為及關懷類的行為是由於注意到他人的需求或考慮他人的感受所引發，這樣的表現亦與同生理年齡者相當。

由上述兩種理論可知，小慈雖然是個智障者，她的利社會行為發展卻與同齡的一般國中學生差不多，因此，在普通教育環境中學習的智能障礙兒童在利社會活動上，能展現出較佳的技巧（引自 Freeman, 2000），甚至可以達到與一般學生水準相當的利社會行為發展程度。

二、楷模對小慈利社會行為的影響

社會學習理論強調環境事物對個體行為塑造的重要性，認為示範、認同及增強均是發展利社會行為的要素。身心障礙學生在一般融合式校園中觀察普通班同儕示範的利社會行為，在產生認同後模仿該同儕（楷模）而表現出相似的行為，此時若受到增強則有助於穩固利社會行為的發展。由於行為的示範對個人表現利社會行為有很大的影

響（陳若幸，民 82），因此我透過訪談了解小慈學習利社會行為的楷模。

【同儕楷模】

- * 『同學寫給我看啊，我就會寫啊。』「...就可以解決問題了？」『嗯，可以教別人啊！』「所以小白不會妳也寫給他看？」『對啊！』（慈訪 a930401）
- * 「小學的時候妳是有看誰這樣子做（助人行爲）嗎？」『好像是同學。』「普通班的同學嗎？」『嗯。...好像是二年級的時候。』（慈訪 a930401）
- * 「妳還會幫我拿東西啊！誰教妳的？」『小學的時候啊，有些人會幫老師拿東西。』（慈訪 a930401）
- * 「那妳怎麼會想到要關心別人？」『（停頓思考）好像是我國小學會的吧！...一年級吧！...就是那個我哭的話，別人會安慰我啊！』「同學喔？」（點頭）「老師呢？」『好像不會。』「所以是小學一年級的時候？」『就是那個我剛進月亮國小（化名）的時候。』（慈訪 a930401）

由這些例子可以發現，小慈在小學一、二年級時觀察普通班同學示範教導、助人、關懷等利社會行為，進而模仿這些正向楷模，由此證實身心障礙學生會受到仿同作用的影響，由同儕團體中模仿學習，透過同儕中的正向楷模，更能促進兒童在班級中的利社會行為（Freeman, 2000）。

【成人楷模】

* 「妳怎麼知道這樣子（喝水）喉嚨會比較舒服？」

「是醫生告訴我的。」（慈訪 b930404）

* 「那妳怎麼這麼好，要把東西給別人？」『因為啊，我舅媽都會買東西給我們吃啊！』（慈訪 a930401）

小慈模仿醫師對她的叮嚀，在我喉嚨痛時叫我喝水；因為舅媽常請她和弟弟吃東西，她也樂意和大家分享她的東西。由這兩個例子看來，成人楷模提供較具知識性（保健）與較需付出成本（花錢）的行為，不過小慈仍學習了這些行為，並且在學校中表現出來。此外雖然特教組老師相當重視身教，平時即自然地表現許多利社會行為，但小慈未在訪談中提及由師長身上習得任何利社會行為。

綜合上述，個體觀察利社會行為的正向楷模能增進其利社會行為，即使是智障學生，亦可透過觀察利社會行為的正向楷模表現出利社會行為。

雖然資源班與普通班不論在情境或師生對小慈的社會反應方面都有差異，造成她迥異的利社會表現，然而從小慈的言論中發現她小一、小二時的普通班同學是重要的利社會楷模，提供她正向模仿的機會，因此安置於資源班的身心障礙學生有許多時間在普通班模仿學習，社會性、變通性、利社會活動、溝通能力等能展現出較佳的技巧（引自 Freeman, 2000），是他們在普通班學習的一大重點。不過小慈這樣的正向學習在國中階段的普通班似乎沒有太大

的表現空間，除了國中學生已發展至向同儕認同及同性密友期階段，對於身心障礙同學的包容度不像小學時期那麼好之外，或許仍有許多身為教育工作者的我們可以介入的空間。

三、利社會行為及其與情境、社會反應三者間的關係

Bandura 以交互決定論的概念指出行為發展乃是個體與其所處環境一連串的交互作用，我也認為人的行為會影響環境，並非只有行為受環境所陶塑，因此本研究除了探討小慈的利社會行為本身之外，也很注重行為與情境、社會反應之間的交互關係。以下藉由關係圖與文字敘述，分別介紹小慈的四大類利社會行為，及其與情境、社會反應之間的交互關係，圖 5-1 至圖 5-4 中的「出現率」統整自表 4-4 至表 4-17 中的情境比率及社會反應比率。

（一）助人行為

助人行為是小慈最主要的利社會行為，出現率佔六成以上，共分為幫助、直接教導、間接提示、協助與志願服務五個子類。這五類助人行為與情境、社會反應的關係如圖 5-1 所示。以下先由整體助人行為談起，再個別探討其下的各分項行為。

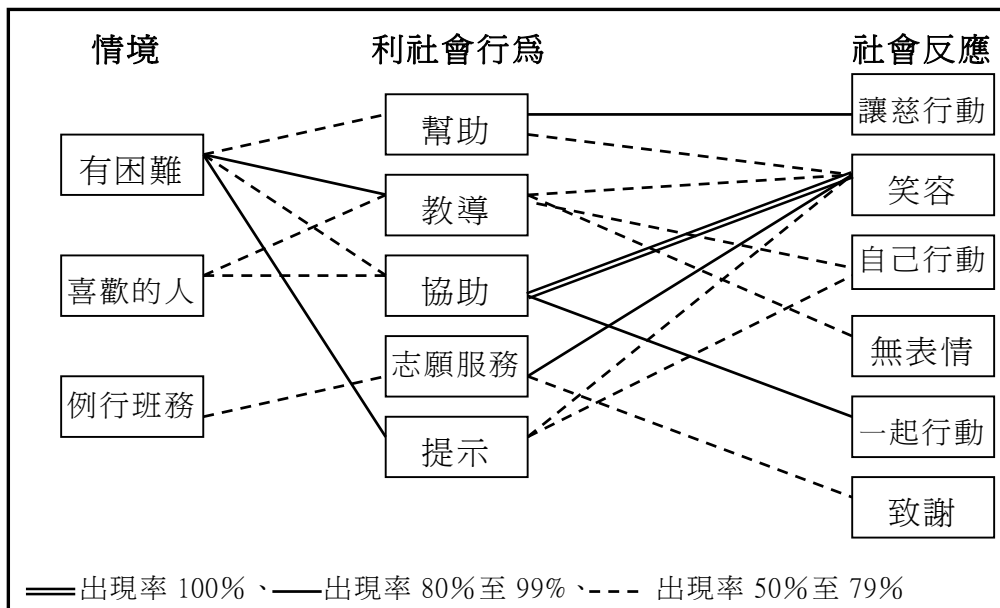


圖 5-1 助人行為及其發生情境、社會反應關係圖

以整體的助人行為而言，引起的情境共十一種，亦即本研究歸納之所有情境皆可能引致小慈的助人行為，然而其中只有三種情境達五成以上的出現率，也就是說，當小慈處於這三種情境下時，有超過一半的機會會表現助人行為。如圖 5-1 所示，這三種情境為：接受者有困難、小慈對接受者的偏好（比較喜歡的人）與例行班務。而產生的社會反應共十一種，代表本研究歸納之所有社會反應皆可能由助人行為所引起，但其中只有六種社會反應達五成以上的出現率，因此小慈表現助人行為後，有超過一半的機會會引起旁人讓小慈自己行動、自己採取行動、和小慈一起行動、展現笑容、面無表情或是向小慈致謝。

幫助行為方面多半發生在同學有困難的時候，無論是拿東西、提重物、買東西、擦黑板、印講義，小慈都樂於

付出，接受幫助的人通常會放心地讓小慈幫自己完成工作，小慈也多半可以看到接受者展露笑容。由於接受者通常會放心地讓小慈幫自己完成工作，對小慈而言是種肯定，因此幫助行為陸續發生，直至十二月上旬兩度遭蘇老師指正後，此行為才不再出現。

當小慈發現同學對於學習或課堂活動感到困難，又具有解決問題的能力時，她常會主動教導同學，另外有一半的原因是現場有她比較喜歡的人。在她教導之後，同學可能展現笑容，也可能面無表情，或是依其指導，自己再進行接下來的學業活動。在正式觀察初期，小白和小兔都曾是教導行為的接受者，不同的是小白在過程中保持微笑，小兔則一貫地面無表情，之後小慈漸漸轉為只教小白。而在老師嚴肅（面無表情）地制止小慈過度的教導行為之後，這項行為僅只再發生一次。

協助行為較容易發生在周遭的人有困難，或是現場有小慈比較喜歡的人時，同學在小慈的協助下得以解決原本的困難，因此總是對她回以真心的微笑，且大多願意與她一起努力。由於有這些正面的回饋，小慈的協助行為在觀察期間持續地發生。

提示行為絕大多數發生於小慈發現同學對於學習相關活動略感困難時，得到她的提示後，同學有半數以上的可能會採信她的提示，自己解決困難，或是對她微笑，故此類行為在觀察期間穩定地出現。

志願服務多半發生在例行班務的情境中，旁人對小慈

的服務經常報以笑容；此外，由於是幫忙與全班學生或老師公務有關的事務，上課的教師多半會向她致謝。這些正面的社會反應方式使小慈的志願服務行為在觀察期間穩定地發生。

根據上述五種行為的個別探討，除了看出情境激發行為，行為導致旁人做出反應的連鎖效應之外，縱觀各項助人行為於觀察期間的出現趨勢，可以發現社會反應亦對助人行為造成影響，這樣的影響可分為兩方面：以助人行為消長而言，倘若小慈得到正面的社會反應（如：笑容和各類接受行動），則該行為可持續發生，但若遭到教師的指正，該行為就會降低，甚至不再發生；在接受者方面，若接受者經常笑咪咪地回應，則此接受者將持續受助；不過如果接受者時常面無表情（縱使大家對此習以為常，知道沒有惡意），則會影響小慈表現助人行為的意願，大幅降低了該接受者未來受助的可能性。

（二）關懷行為

比起助人行為的發生次數，小慈的關懷行為顯得少得多，雖然如此，我由這類行為的各種表現方式深深感受到小慈人格的溫暖及對朋友的熱忱。此類行為分為誇獎、鼓勵、友善、關懷及同理心五種，其中以對同學和師長的讚美及鼓勵較為頻繁。這五種關懷行為與情境、社會反應的關係如圖 5-2 所示。以下先由整體關懷行為談起，再個別探討其下的各分項行為。

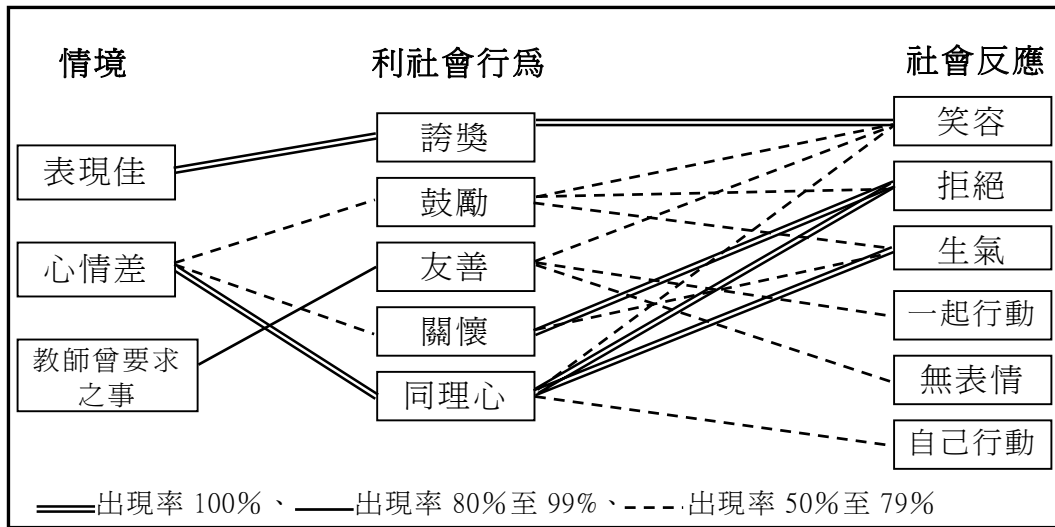


圖 5-2 關懷行為及其發生情境、社會反應關係圖

以整體的關懷行為而言，引發的情境共七種，其中只有三種達五成以上的出現率，亦即當小慈處於這三種情境下時，有超過一半的可能會表現關懷行為。如圖 5-2 所示，這三種情境為：接受者表現佳、接受者心情差與教師曾有要求之事。產生的社會反應共有九種，但只有其中六種達五成以上的出現率，這代表小慈表現關懷行為後，旁人有超過一半的可能會讓小慈自己行動、和小慈一起行動、展現笑容、面無表情、生氣或是拒絕小慈。

誇獎行為的模式十分穩定，最容易發生在同學表現良好的時候，方式有口頭稱讚與鼓掌兩種，受誇的同學都會回以笑容，因此誇獎行為在觀察期前、中、後都陸續發生。

小慈的鼓勵行為半數發生在小白心情不好的情境中，由於他正處於負向的情緒狀態，所以多半會予以拒絕或表示生氣；但在表 4-10 中可發現半數的鼓勵行為產生笑容反

應，這是由於促發情境中的接受者心情狀態是良好的。觀察記錄中顯示，小慈因為接受者心情不佳而激發的鼓勵行為只集中出現在某一節課裡。接受者因心情不佳使得隨後的社會反應皆為拒絕，這樣的負面反應降低小慈表現鼓勵行為的意願，此後鼓勵行為都只發生在接受者心情狀態良好的情境內，不再出現於接受者心情不佳之時。

有時候接受者自身狀況無特別需要協助之處，但小慈會主動對他人做出「友善」的舉動，尤其在出現教師曾要求過的事務的情境中經常發生，半數以上會吸引別人和她一起行動，也可能導致展露笑容或面無表情的回應方式。友善行為大多出現在正式觀察期的末期，主要是因為教師觀察到小慈對小兔的不友善行為，特別要求她改正，此後在遇有相似的情境時小慈就自發產生友善行為。

關懷行為指小慈察覺他人不好的狀況而主動做出有利於他人的某些行動，多半由於他人情緒不好所引發，雖然是立意良善的行為，但情緒不佳的同學總是拒絕小慈，且多半帶有生氣的反應。接受者的負向社會反應方式使小慈的關懷行為不再出現，到後來同學生氣的時候，小慈就轉為「先不要理他啊！…等他靜一下再跟他講。」(慈訪 a931221)

最可貴的是小慈表現出設身處地體察他人感覺的同理心行為，這類行為都只發生在接受者心情差的情境下，且屢次遭人生氣地加以拒絕，而非接受者則有半數以上會笑著採取某些行動。由於同理心行為只有兩次記錄，且僅發生於同一節課，無法確知行為與情境、社會反應間可能的

交互影響，故不多做探討。

根據上述探討，除了看出情境激發小慈關懷他人，關懷後引起他人社會反應的直線式反應外，透過檢視各項關懷行為於觀察期間的出現趨勢，發現社會反應對關懷行為的消長造成影響：若小慈得到正面的社會反應（如：笑容），則該行為可持續發生，但得到負面回饋（如：生氣、拒絕）時，則該行為會降低，甚至不再發生；此外，教師的要求能增強小慈表現友善行為的意願與行動，吳老師亦有同感。

（三）分享行為

分享行為指的是將自己對物品或機會的所有權完全或部分轉讓給他人的行為，分為給予、謙讓及分享三種，這一類行為的發生次數又較前兩類的助人與關懷更少。這三種分享行為與情境、社會反應的關係如圖 5-3 所示。以下先由整體分享行為談起，再個別探討其下的各分項行為。

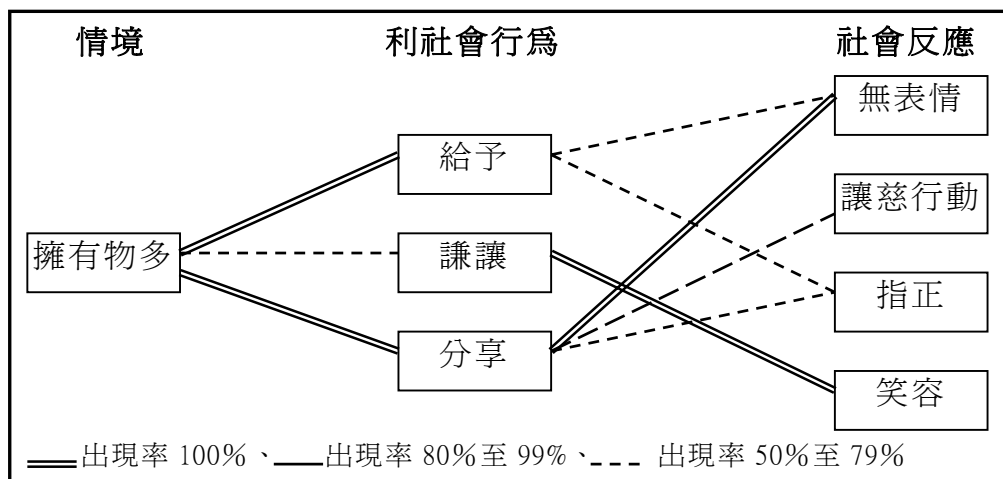


圖 5-3 分享行為及其發生情境、社會反應關係圖

以整體的分享行為而言，引起的情境共有兩種，當小慈的擁有物比其他同學多，則她有超過一半、甚至百分之百的可能會表現分享行為（如圖 5-3），這類行為的激發情境非常穩定，可以預測小慈擁有物多於其他同學時必定分享；產生的社會反應共七種，只有四種達五成以上的出現率，這代表小慈表現分享行為後，旁人有超過一半的可能會讓小慈自己行動、展現笑容、面無表情或是指正小慈。

分項行為方面，將自己所有物的全部轉讓給他人，就是「給予」，全數發生在小慈擁有物比現場其他同學多的時候，給予的物品包括糖果和上課的資料。在給予之後，小慈多半得到小兔面無表情的回應方式，半數時候遭受教師指正。由觀察記錄可發現，老師對其行為有意見時，小慈會轉換行為的方式，或改變接受者。

小慈將可能得到的某個物品或機會讓給其他人，這樣的行為就是「謙讓」，此類行為多半發生在其擁有物多於他人的情境中，而且每次都得到師長回以笑容，而接受者由於未能察覺小慈的謙讓，所以都沒有對她做出反應。謙讓行為次數雖少，但有老師的微笑支持，在正式觀察期期初、期中與期末皆曾出現過。

「分享」指的是小慈將自己擁有物（包括：分數和物品）的一部份贈與他人，一部份留為己用的行為，全數發生在小慈的擁有物比現場其他同學多的時候；然而旁人對小慈的分享總是面無表情，這是因為接受者是小兔，或是老師對分享的必要性有意見。由於這類行為只發生過兩

次，讓小慈行動及指正的反應各只出現一次，無法確知行為與情境、社會反應間可能的交互影響，故不多做探討。

根據上述三種分享行為的個別探討，除了看出情境激發行為，行為導致旁人做出反應外，透過檢視給予及謙讓行為於觀察期間的出現趨勢，另可發現社會反應對分享行為的消長造成影響：師長對小慈的行為回以微笑，則該行為在激發情境中就會出現；倘若老師對行為有意見，日後遇有相似的激發情境時，小慈不再出現該行為，而是轉換行為的方式，或是改變接受者。因此即使老師不是分享類行為的接受者，師長的「指示或者教導、命令，是對她有用的」(RT訪 a931215)，仍會對小慈的分享行為造成影響。

(四) 合作行為

小慈最少發生的利社會行為是「合作行為」，多數文獻定義這是二人或多人針對某個共同的目標，一起努力的行為。據此定義，小慈與他人一起完成某事之行為皆屬之，且數量也不少，然而這些事情（如：一起完成報告）若本為他人份內工作，小慈的行為便具助人性質，故不重複認定。因此這唯一一件不為特定某人之利益而主動表現之合作行為有其特殊意義。此次行為如圖 5-4 所示，在等待老師的空檔，為了避免無聊狀態，小慈便想了一件事，找小白一起合作，小白很愉快地和她一起努力完成。經由這樣的過程，他們發現「很快」(白訪 b931129)就可以完成事情，是一次美好的經驗。由於合作行為數量過少，故不對這類

行為與情境、社會反應三者間可能的交互影響多做探討。

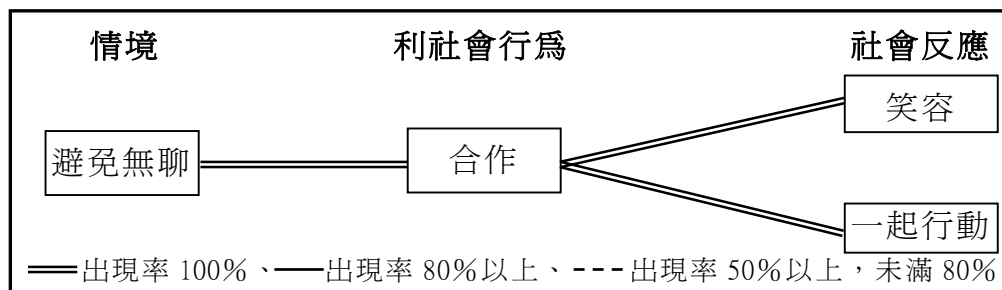


圖 5-4 合作行為及其發生情境、社會反應關係圖

綜合觀之，小慈的利社會行為受到其人格特質、情境及社會反應中的各種因素所影響，彼此間互有關聯，統整如圖 5-5。

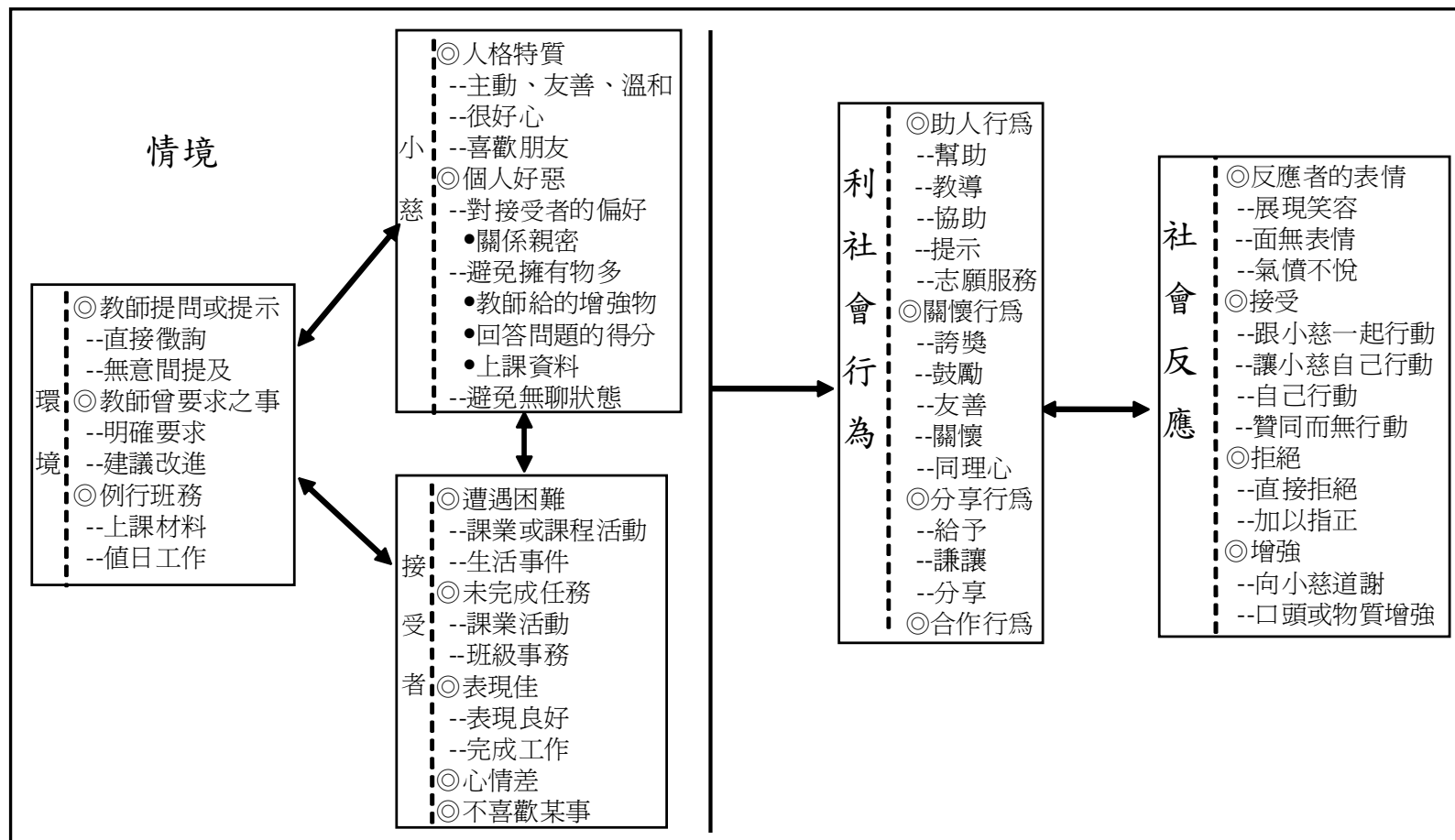


圖 5-5 小慈的利社會行為及其發生情境、社會反應關係圖