

## 第二章 文獻探討

近年來，利社會領域的發展極受教育界重視，搜尋國外相關資料即可發現約自 1960 年代以來陸續有不少相關研究成果發表，累積至今已高達上千篇，雖然如此，關於身心障礙者的利社會行為研究數量卻非常少；國內於近二十年來亦開始有較多關於利社會行為的研究，然只有一篇關於輕度智障者使用利社會技巧的論文，國內研究者仍以探討一般學生的利社會行為為主，提供我對於國內目前的研究趨勢與發現有一初步瞭解。

本章共分為四節，主要探討利社會行為的基本概念、重要理論及相關因素，並整理目前此領域之研究慣常使用的方法。

### 第一節 利社會行為的基本概念

本節介紹利社會行為的定義、表現型態、動機等利社會行為的基本概念，茲分述如下。

#### 一、利社會行為的定義

利社會行為之概念與幫助行為 (helping behavior) 及利他行為 (altruistic behavior) 相似，於相關文獻中時常可見混用之情況，雖然有部分心理學家對這些概念加以定義區分，但目前利社會行為相關研究中，對於利社會

行為之界定仍然紛歧，莫衷一是。

Bar-Tal(1976)認為利社會行為乃行為結果有利於他人，且對於個人或團體有正面之效益者；這是一種不期望未來報酬，且自願性的助人行為。心理學名詞辭典（袁之琦、游垣山，民79）的定義與之相似，利社會行為指任何可致利於他人而不預期會得到任何外在酬賞的行為。它包括以幫助別人為唯一目標的利他行為，及回報他人之恩惠或補償自己過錯的償還行為。利社會這一名稱代表所有與攻擊行為相對立的行為。

張春興（民78）認為，廣義言之，利社會行為泛指對社會有積極影響力的行為；狹義言之，利社會行為是一種能夠增進他人利益的行為，因此諸如合作、助人、奉獻、利他行為等均屬利社會行為。Eisenberg 和 Mussen(1989)指出利社會行為是意圖助人或使其他個人或團體獲利的自願行動，但可能是為了他人的利益或自身的理由，如：獲得他人讚賞。羅瑞玉(民86)將兒童的利社會行為定義為：在其社會互動歷程中，自我表現出有益於他人或群體的積極正向行為，亦是一種能兼顧利人或利己的平衡行為。而大陸學者將 prosocial behavior 翻譯為「親社會行為」，認為此類行為是人們在社會交往中所表現出來的謙讓、幫助、合作和共享等有利於別人和社會的行為（朱智賢，1991）。

綜合上述觀點可知，利社會行為的主要概念為「對其他個人或群體有利」，另尚分為狹義和廣義的說法，狹義觀點含有三項要點：自願的、致利於他人（團體）、不期待報

酬；而廣義的觀點與前者主要差異在於行為的後果除了對他人或群體有利外，亦可兼及對自己有益或互惠，此觀點為國內多數研究所採納。

為了不錯失智障者之利社會行為表現，本研究採廣義概念，定義如下：凡個體自發地表現出對其他個人或團體有利之行為皆屬於利社會行為；個體自發地表現此類行為後，對方（個人或團體）或許能察覺，或無法察覺，對此行為亦可能接受或拒絕；此外，利社會行為可以對個體本身有益（互惠），或需要付出某些代價。

## 二、利社會行為的表現類型

隨著對利社會行為定義的紛歧，學者對於利社會行為表現類型的看法亦有差異，而不同研究者基於特定之研究目的也有不同的分類（見表 2-1）。較常為學者探討之利社會行為表現為幫助（helping）、合作（cooperation）及分享（sharing）這三類，此外如關照、安慰等行為，亦有不少研究者探討之。

表 2-1 利社會行為表現類型表

類型	研究者
幫助	王冉卉(民 92)、朱智賢(1991)、吳明宗(民 90)、李昭玲(民 75)、李雯智(民 85)、李駱遜(民 89)、林維芬(民 80)、洪堯群(民 89)、張春興(民 78)、黃蕙君(民 90)、鄭麗鳳(民 92)、賴敏慧(民 92)、戴美雲(民 93)、蘇清守(民 78)、Bar-Tal(1976)、Eisenberg(1982)、Greener(2000)、Krebs(1970)、Robert(1996)

表 2-1 (續)

救助 rescuing	羅瑞玉 (民 86)、蘇清守 (民 78)
援助 aiding	Bar-Tal(1976)、Robert(1996)
協助 assisting	袁之琦、游垣山 (民 79)、Bar-Tal(1976)
志願服務	徐明 (民 92)、鄭麗鳳 (民 92)、Greener(2000)、Krebs(1970)
見義勇為	戴美雲 (民 93)
自我犧牲	袁之琦、游垣山 (民 79)
分享	王冉冉(民 92)、朱智賢 (1991)、李昌叡 (民 80)、李昭玲 (民 75)、李駱遜 (民 89)、洪堯群 (民 89)、袁之琦、游垣山 (民 79)、張怡貞 (民 87)、蔡子瑜 (民 89)、黃蕙君 (民 90)、Bar-Tal(1976)、Eisenberg(1982)、Greener(2000)、Honig 與 Wittmer(1992)、Krebs(1970)
給予	李昭玲 (民 75)、黃蕙君 (民 90)、Krebs(1970)
捐贈	林維芬 (民 80)、Bar-Tal(1976)、Robert(1996)
慷慨	戴美雲 (民 93)
奉獻	張春興 (民 78)
謙讓	朱智賢 (1991)
合作	王冉冉(民 92)、朱智賢 (1991)、吳明宗 (民 90)、李雯智 (民 85)、林維芬 (民 80)、洪堯群 (民 89)、張怡貞 (民 87)、張春興 (民 78)、黃蕙君 (民 90)、鄭麗鳳 (民 92)、戴美雲 (民 93)、羅瑞玉 (民 86)、Bar-Tal(1976)、Honig 與 Wittmer(1992)、Robert(1996)
合群	賴敏慧(民 92)
關懷 concern	徐明 (民 92)、鄭麗鳳 (民 92)、賴敏慧(民 92)
照顧、關照 caring	吳明宗 (民 90)、李昭玲 (民 75)、黃蕙君 (民 90)、羅瑞玉 (民 86)、Honig 與 Wittmer(1992)、Robert(1996)
同理心	洪堯群 (民 89)
同情	袁之琦、游垣山(民 79)、Eisenberg 與 Mussen(1989)
安慰	李雯智 (民 85)、李駱遜 (民 89)、洪堯群 (民 89)、黃蕙君 (民 90)、Eisenberg(1982)、Robert(1996)
仁慈	戴美雲 (民 93)
友善	李駱遜(民 89)
慈善	袁之琦、游垣山 (民 79)
利他 altruistic	張春興 (民 78)、Greener(2000)

由表 2-1 可知較常為學者探討之利社會行為表現為幫助、合作及分享這三類，其次為關照及安慰行為。

Latane 與 Darley(1970)提出幫助是一系列決定的後果，故而發展了幫助決定模式 (decision model of helping)，此模式包括五個步驟：1. 個體注意到事件；2. 判斷此事件是否需協助；3. 考量個人所要承擔的責任；4. 選擇幫助的方式；5. 執行決定。

合作是指針對某個共同的目標，二人或多人一起努力的行為 (Goffin, 1987)，在利社會及認知態度的發展上扮演重要的地位 (引自 Doescher, 1992)。

分享則是指為了他人的利益而將自己對物品的所有權完全或部分轉讓給他人，當擬分享的所有物有限而能與他人分享，將被視為個體成熟的指標 (Doland & Adelberg, 1967; Birch & Billman, 1986; 引自李昌叡, 民 80); 可分為物質層面的分享 (如：將餅乾分給同學) 與心理層面的分享 (如：分享快樂給同學)。

本研究為盡可能蒐集資源班智能障礙學生之利社會行為，採廣義觀點，依據文獻整理之結果，區分為四大類，包括：助人 (幫助、援助、見義勇為、救助、協助、志願服務)、合作 (合作、合群)、分享 (分享、給予、捐贈、慷慨、奉獻、謙讓)、關懷 (關照、關懷、安慰、同理心、同情、仁慈、友善、利他) 等行為。

### 三、利社會行為的動機

利社會行為的表現有多種理由，由惠己到利他的想法皆有可能，前者的利社會行為可能為了引起他人的注意或獎賞，後者則是單純關懷他人。

從社會交換論(social exchange theory)的觀點來看，人類都是尋求報酬的有機體，無時無刻不在設法增加報酬，並同時減少懲罰，其個人行為是隨著報酬與懲罰的多寡而改變（蔡文輝，民 79），所以利社會行為是個人在權衡己身利弊得失之後的結果，有外在動機（如：獲得利益或討好在乎的人），也有內在因素（如：避免自己不愉快或為了使自己感到高興）。沈六（民 82）認為利社會行為動機乃在欲求改變受助者的生理或心理狀態，藉此，施助者將覺知受助者感到更健康，在物質上或心理上更滿足。

Eisenberg（1986）將個體面對自身與他人利益衝突時，用以抉擇利社會行為的動機或理由分為十類，稱為利社會道德推理（prosocial moral reasoning），包括：權力與懲罰觀點（obsessive and/or magical view of authority and/or punishment）、快樂主義推理（hedonistic reasoning）、非快樂的實用主義傾向（non-hedonistic pragmatism）、關懷他人需求推理（concern for other' needs oriented reasoning）、關懷人類傾向（reference to and concern with humanness）、刻板推理（stereotyped reasoning）、認同與人際導向（approval and interpersonal

orientation)、外顯的同理心導向 (overt empathic orientation)、內化的感覺 (internalized affect)、其他抽象及內化的推理 (other abstract and/or internalized type of reasoning)。此外，他也發現不同年齡的兒童或青少年對於利社會行為的解釋(動機)有異，因此將利社會推理分為五個層級(見表 2-2)。

表 2-2 利社會推理層級表

層級	內涵	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。	學前或小學低年級兒童
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。	多數學前或小學兒童
第三級 認同與人際導向或刻板印象	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行為或不協助行為的表現。	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、角色取替、關懷人群或與行為後果有關的內咎或正向感覺	少數高年級小學生與多數中學生
第四級 B 轉銜期	是否助人的判斷包含內在價值、標準、義務或責任、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。	少數中學生或年紀更大者
第五級 強烈的內化階段	是否助人的判斷基於內在價值、標準或責任、維持個人與社會契約義務或改善社會狀況、對於所有人的尊嚴、權利與平等的信念。	少數中學生(國小學童無)

資料來源：Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

在表 2-2 中可發現，年紀越小的兒童表現利社會行為的動機，越傾向於滿足自己的需求與慾望；而隨著年紀的增長，個體逐漸增加了對社會的關懷及道德、責任、權利等概念，這些均將影響利社會行為的表現。

我國李昌叡（民 80）研究發現幼兒分享行為之動機以利他性最多，其次為快樂主義及不知道為何分享者。國中生方面，蘇清守（民 78）研究發現，國中生的助人動機以同理心最多，良心道德次之，互惠互利第三，守規從眾第四，解除痛苦殿後。由此可以看出不同年齡階段的個人在利社會行為動機的解釋上，與 Eisenberg（1986）的歸納結果相似。

Eisenberg 與 Fabes（1992；引自洪堯群，民 89）整理利社會行為的動機，包含自我的關注（希望得到回報、為了具體的獎勵或社會的讚許）、實用性的關注（如：希望阻止傷害）、其他導向的關注（如：同理心）或是道德的價值（如：維護個人內化的道德價值）等等。但是利社會行為之動機必定包括利他，有時可能是單純利他或是報答他人的協助，有時可以是為了利己（如：希望自己獲得讚揚與認同）或互惠（如：期望在協助他人解決困境後，自己也能得到好處）。因此，即使面對同樣的情況，採取同樣的行動，不同的行為表現者可能有著不同的動機。而本研究中的個案小慈為智能障礙者，口語及書面表達能力有限，我藉由句型較簡單、生活化的訪談，輔以觀察錄影帶，盡量瞭解其利社會行為之動機。

## 第二節 利社會行為的重要理論

本節介紹探討利社會行為的兩個重要理論：認知理論及社會學習論，並歸納相關研究結果。

### 一、認知理論

認知發展論者及訊息處理論者均認為在兒童期時，合作、分享、給予安心及安慰、自願助人等利社會的反應會明顯地增加（Chapman et al., 1987; Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983; Kohlberg, 1969; 引自 Shaffer, 2000）。由於認知的成熟，個體將獲得更多的認知技巧，這些技巧將在各方面發揮影響力，包括利社會推理及動機方面。

認知論者將利社會發展分成四個階段。第一個階段可觀察到分享與同情，大約在出生後第二年開始出現；第二個階段大約是 Piaget 所謂的前運思期（三歲至六歲），此時期的幼童通常比較以自我為中心，在行為（含利社會行為）的想法上，認為對自己有益處的行為才值得表現；第三個階段出現在兒童中期及青少年前期，是 Piaget 所謂的具體運思期，人們獲得重要的角色取替(role taking)技巧，已不再那麼自私，也開始思考仁慈的行動可能是「好的」而願意表現，在此時期，同理和同情反應是利他的重要媒介；最後的階段，已達形式運思期的青少年開始理解利社會規範及原則，這些原則會鼓勵他們直接將仁慈行動擴大到更大範圍的人，且在違反利社會規範時產生個人責

任歸因，以及感到內疚或自責（Chapman et al., 1987; Eisenberg et al., 1983；引自 Shaffer, 2000）。

## 二、社會學習論（Social Learning Theory）

社會學習論的核心前提是：人們會重複被增強的行為，而避免需付出代價或遭受懲罰的行為（Shaffer, 2000），多數人的行為經由環境的獎賞、懲罰及示範而塑造。以 Bandura 為主的社會學習論強調學習的認知層面，以下探討兩個重要的概念：觀察學習與交互決定論。

### （一）觀察學習

社會學習論強調個人的社會行為是學習與維持的過程，多數的社會行為藉由觀察而習得，當個體有能力透過觀察楷模而獲得技能時，便產生了觀察的學習。Bandura 認為觀察學習有四種歷程：注意、保留、產生動作及動機。注意指個體需仔細地注意到楷模；保留是個體以圖像或語文表徵系統記憶楷模的行為；產生動作代表將記憶的符號表徵系統轉化為自己的動作；動機指的是行為表現之後，直接和替代性增強皆能增進已習得行為的表現，使個體願意重複該行為。

當個體看見楷模因為表現了利社會行為而受到增強與關注，他會試圖模仿該行為，許多研究證實模仿能增進利社會行為（Bryan & Walbek, 1970; Grusec, Kuczynski, Simutis, 1978; Rice & Grusec, 1975；引自 Eisenberg & Mussen, 1989；

Van Baaren, Holland, Kawakami, & Van Knippenberg, 2004), 而值得注意的是, 被模仿的人比不被模仿的人還樂於助人及慷慨 (Van Baaren, Holland, Kawakami, & Van Knippenberg, 2004)。

社會學習論中的示範、認同及增強均是發展利社會行為的要素, 一般校園環境中, 身心障礙的學生觀察了同儕示範的利社會行為, 在產生認同後表現出相似的行為, 此時若受到增強則有助於穩固利社會行為的發展。因此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; 學校的活動與社交技巧透過同儕正向的楷模, 更能促進兒童在班級中的利社會行為, 如幫助、給予、分享及合作, 並獲得較大的成就 (Battisich & Solomon, 1991; Soloman, Battistich, Delucchi, & Soloman, 1989; 引自羅瑞玉, 民 86; Freeman, 2000; Coie & Dodge, 1998; Hartup, 1996; 引自 Kokko & Pulkkinen, 2000)。

## (二) 交互決定論

Bandura (1986, 1989) 強調兒童與成人都是積極的、能思考的個體, 可藉由多種途徑對於自身的發展做出貢獻, 他以交互決定論 (reciprocal determinism) 的概念闡述他的觀點。此概念含有三項重要元素: 人 (P)、人的行為 (B) 及環境 (E), 並著重這三者間的雙向連結 (見圖 2-1), 因此 Bandura 不像早期的行為論者認為行為是由環境所陶塑, 而是認為兒童也能藉由自己行為的長處影響其

環境(引自 Shaffer, 2000)。

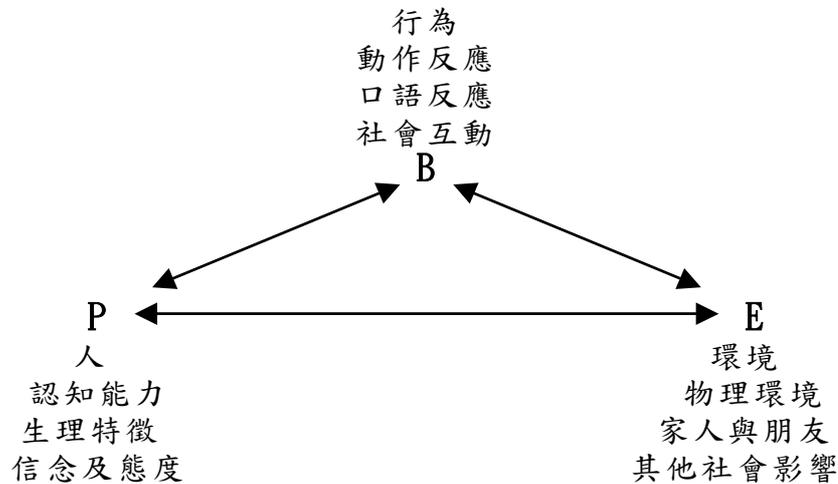


圖 2-1 Bandura 的交互決定論模式

資料來源：引自 Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

社會學習理論支持利社會行為可藉由觀察學習而受影響，同時也注重人與環境的相互關係。亦即某人看到表現利社會行為的其他人（楷模）時，此人就傾向表現利社會的行為，因此，接觸良好行為之楷模並觀察學習他的行為，對孩子發展利社會行為有極大的幫助；而交互決定論認為行為發展乃是個體與其所處環境一連串的交互作用，因此個體所經驗的環境會影響其行為，行為同樣會影響環境。此理論提醒後學者注意個人的利社會行為與環境、社會互動等因素之間的交互關係，亦是本研究欲探討之重點。

### 第三節 利社會行為的相關因素

影響利社會行為的因素眾多，學者多由生物、社會化、個人或情境等方面探討 (Eisenberg, 1992)。生物觀點認為利社會行為乃人類生存之根本，也是與生俱有的能力，藉由個體生長所處的文化薰陶，最初透過家庭內的社會化（如：示範、認同、增強）而表現，後來並拓展至學校、社區等家庭以外之場域，這些因素不斷交互作用，並進而影響個人特質，在遇有需協助的情境時，當時情境的特殊性及個人特質均將左右個體對於該情境之解釋與判斷，若產生協助意圖，則個體將表現出利社會行為。這些因素的交互作用可以圖 2-2 表示。

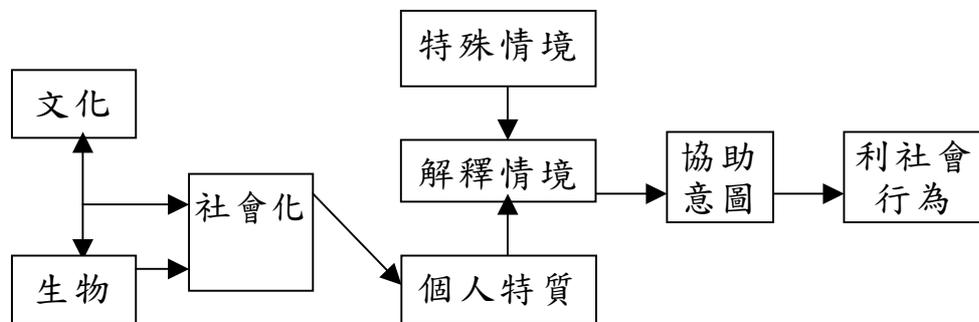


圖 2-2 利社會行為影響因素圖

資料來源：Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

以本研究問題觀之，校園情境與學生個人或其周遭同儕、師長等，均為本研究所關心之對象。本節將分個人、學校及社會情境方面，討論影響利社會行為的可能因素。

## 一、個人因素

### (一) 性別

多數人認為女生比男生更具愛心，更願意助人，許多研究證實了這樣的想法。羅瑞玉（民 86）發現國小學童在利社會行為傾向及表現上，女生均優於男生；鄭麗鳳（民 92）研究結果顯示國中女生之利社會行為及各層面的行為表現均較國中男生積極；賴敏慧（民 92）亦發現國中女童軍的利社會行為表現比男童軍佳；此外林清湫（民 88）、郭怡汎（民 93）、楊葆茨（民 87）、羅佳芬（民 92）、Litvak-Miller 與 McDougall(1997)皆發現國小女生利社會行為表現優於男生。

然而也有不少研究反駁這種想法，認為男女的利社會行為表現並沒有差別。蘇清守（民 78）觀察國中生的協助肢障者及弱小者的行為，發現男生和女生的助人方式、不助反應均無差別，且不影響助人決定；李昭玲（民 75）觀察幼稚園兒童的自由活動時間，發現男女童在提供利社會行為上沒有差別；Ranke 與 Zahn(1976)及 Iannotti(1985)的研究亦有相同的結果（引自李昌叡，民 80）。不論在所謂經驗過的同情量，或是安慰、助人或與有需求的人分享資源的意願上，男女之間沒有明顯的差別(Eisenberg &

Fabes, 1998; 引自 Shaffer, 2000)。Eisenberg 與 Mussen (1989) 認為事實上在自然情境中，常可發現男性比女性更願意助人，尤其是救援行動或較危險的時候。

綜合上述，雖然有許多研究支持女性比男性表現更多的利社會行為，但也有不少研究提出反證，因此性別差異顯然並非影響利社會行為的絕對因素，仍有許多其他重要的原因影響個人利社會行為的抉擇。

## (二) 年齡/年級

大眾普遍觀點以為，隨著人們年紀的增長，利社會行為的表現愈多，品質愈佳，多數研究均支持這樣的觀點。林清湫(民 88) 研究結果顯示台南縣六年級學生的利社會行為傾向和表現顯著高於四年級；楊葆茨(民 87) 研究臺灣北區八至十二歲寄養兒童的社會行為表現時，發現十二歲及以上的兒童利社會行為最多；而羅瑞玉(民 86) 研究結果指出四、六年級的關照行為傾向比三年級學生高；四、五、六年級學生的救助行為傾向高於三年級學生；林維芬(民 80) 亦發現五年級(十、十一歲) 和一年級(六、七歲) 學童的利社會行為有差異。Eisenberg 與 Mussen(1989) 認為，利社會行為隨著年齡而增加。相較於幼童，年紀大的兒童隨著角色取替與同理心能力的成熟、道德推理水準的提高，助人技巧增加，能以適當的方式提供協助。

然而羅佳芬(民 92) 研究顯示年級並不會造成國小學生利社會行為表現的差異；Radke-Yarrow 等人(1983；引

自林翠湄譯，民 84) 發現憐憫行為與同儕合作的意願這兩種利社會行為沒有一致的年齡趨勢；國內羅瑞玉（民 86）也發現國小各年級學生的合作行為傾向無顯著差異；甚至郭怡汎（民 93）發現屏東縣市四年級學童在關照、合作利社會行為傾向及關照、救助利社會行為表現都顯著優於六年級學童。

不過，國內外研究均發現，年紀小的幼兒很少有犧牲自己以成就他人利益的表現，並且傾向於協助與自己同性別者（李昭玲，民 75；Ladd, Lange, & Stremmel, 1983）；一般而言，年紀較大的兒童（學齡初期至青少年時期）在分享或助人方面的利社會行為隨著年齡增長有愈趨普遍的現象，但若因而認為年長兒童必定比年幼兒童願意助人則是似是而非的觀念，尤其在於合作傾向或行為方面，並不一定有年齡的趨勢。

### （三）智力

目前少有研究探討智力或認知能力與利社會行為的關係，而且結果也不一致。蘇清守（民 78）整理多篇研究後未發現智商和贈與行為有關，亦未發現智商和助人行為有關，但在 Krebs 與 Sturup（1974；引自蘇清守，民 78）的研究中顯示智商與教師評定的利他行為呈正相關；Eisenberg 與 Mussen（1989）也指出，兒童的智力水準或認知能力與利社會行為傾向呈正相關，不過相關係數低，這樣的相關或許由於與他人需求有關的線索是很微妙的，

而智商較高的兒童比較有能力體察他人需求、角色取替並瞭解協助的方式；也顯示出或許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（Eisenberg, 1992）。

Kasari、Freeman 與 Bass(2003)以 30 個唐氏症兒童、22 個非特定成因的智障兒童及 22 個一般發展兒童為研究對象，探討此三組兒童對於他人痛苦狀態的反應與同理心，結果發現唐氏症兒童以注視對方及給予安慰的利社會方式，作為對他人痛苦狀態的反應；然而在假設的同理情境中，唐氏症兒童較不可能如同正常發展的兒童一般，感受主角的情緒，且與其他智障兒童對於他人痛苦狀態的反應也不同，其他非特定成因的智障兒童與心理年齡相當的正常發展兒童利社會反應較相似。

Siperstein 與 Leffert(1997; 引自馮淑慧，民 89) 將四十位輕度智能障礙的兒童分為接受組及拒絕組，運用社會計量方式，調查其社會認知能力，發現兩組智能障礙兒童幫助同儕所使用的策略並無差異，包括安慰、教導等利社會策略，而且不論任何社會地位的輕度智能障礙兒童均會隨情境產生不同的協助策略。

馮淑慧（民 89）使用測驗（含標準化測驗與自編測驗）與質的分析兩種方式，以輕度智能障礙兒童及與其相近心理年齡、相近生理年齡的普通兒童各十五名為對象，比較三組兒童的人際問題解決能力是否有異，結果發現輕度智能障礙兒童在解決問題的八大類策略中，使用利社會策略

的次數明顯少於相近心理年齡和相近生理年齡的普通兒童；且在歸納出的三種利社會策略（分享合作、輪流等待與幫助安慰）中，輕度智能障礙兒童只使用分享合作與幫助安慰二小類，輪流等待則全未使用。

有一點需特別注意的是，人們通常認為智商較高的兒童有較佳的推理及問題解決能力，較能察覺他人的感覺與需求，且能想出適當的助人方法，表現出較多的利社會行為，可是在實際生活情境中，智商較高的人不一定較願意表現出利社會行為。

#### （四）情緒/感受

不論感覺輕鬆愉快、痛苦悲傷或是敏感緊張，一時的情緒狀態影響個人對事情的解讀，進而可能改變行為的各個層面，包括協助及與人分享（Eisenberg, 1992），許多研究曾就情緒狀態與利社會行為的關係進行探討，發現即便是短暫的心情狀態，也將成為利社會行為表現與否的重要關鍵。

##### 1. 好心情

人類在好心情的情況下，是否會有較多利社會行為？而悲傷難過的感受，是否抑制了利社會行為的表現？研究發現確實是有這樣的現象。Bergin（1986）的研究結果指出利社會行為與快樂間有正相關（引自黃資惠，民 91），黃資惠（民 91）亦有類似發現：國小兒童利社會行為與整體幸福感有顯著的正相關，亦即國小兒童整體幸福感越

高，表現的利社會行為越多。好心情的人可能更願意為陌生人撿拾掉落地面的書籍，與人分享自己的物品。無論成人或兒童，心情好比心情普通的人更願意助人且樂於分享(Eisenberg & Mussen, 1989)。好心情能促進利社會行為，乃由於下列兩點：(1) 引導我們的注意力到其他人身上，而非集中在個人事物上；(2) 可能可以使我們因為能在別人需要時緩和其哀傷，而更覺得有信心和樂觀（林翠湄譯，民 84）。

## 2. 壞心情

雖然好心情能增加利社會行為，但壞心情與利社會行為的關係卻相當複雜，隨著研究變項的不同，壞心情是否抑制利社會行為有著不同的結果。Eisenberg(1992)認為遭受許多壓力或適應不良的人較不可能幫助他人，因為他們較難對他人產生同理心；但 Cialdini 與 Kenrick(1976；引自 Eisenberg & Mussen, 1989)的研究卻發現，當回憶悲傷的事情時，六至八歲的兒童捐的獎卡最少，十至十二歲的兒童捐的和沒有回想悲傷事情的控制組一樣多，十五歲到十八歲的青少年反而捐得比同齡的控制組多。這顯示了雖然壞心情會抑制年紀較小的兒童的分享行為，但卻可能使比較成熟的青少年更加慷慨。

因此，心情好的情況下，多數人願意表現較多利社會行為，在心情不好時則較不可能協助他人，但隨著年齡發展，壞心情卻不見得總是抑制利社會行為，其間仍有相當多中界變項，並非單純心情狀態可以解釋。

## 二、學校因素

隨著個人成長，包括教師、同儕、鄰居等家庭以外的人影響力將漸漸增加，而在學齡階段中，教師與同儕是影響力極大的主要人物。

### (一) 教師

教師教學時的表達方式與兒童的利社會行為表現有關 (Glascott, 1992; 引自羅瑞玉, 民 86), 在強調道德與助人的環境中的孩子較可能幫助他人 (Eisenberg & Mussen, 1989), 教師正好可以營造這樣的環境。Eisenberg 與 Mussen (1989) 綜合許多研究指出學校及教師能提升學生的利社會行為及價值感，教師有許多方式示範友好的行為及關懷，例如：利用班級規範的技巧，引導道德行為的討論，設計合作學習計畫，在每日學習生活中強調利社會行動，透過需求與感受的討論增進學生的同理心等。這些方式大多可以適當地融入學校的例行課程內。

此外，研究證實孩子較不願意模仿冷漠或在真實情境中無利社會行為者，因此溫暖且表現利社會行為的教師能增進學生的助人及關懷行為 (Eisenberg, 1992); 在班級經營上，若教師重視規範，強調班級校規的遵守，以讚許、指導方式代替強制管教，則學生對班級的向心力及參與度較高，表現較多合作行為 (郭丁熒, 民 77), 羅瑞玉 (民 86) 亦發現在利社會行為表現及傾向上，無論是關照、救助或合作行為，知覺教師採用規範權力型的學生優於其他

教師權力類型；而最不理想的教師權力類型為混合型，此類型教師規範模糊，班級經營無明確方向，忽略學生行為表現，對學生的利社會行為表現及傾向均相當不利。

因此，教師的態度與權力型態深深影響班級氣氛與師生關係，於課程中技巧地融入利社會教學活動，在相處中給予溫暖的態度、明確的指令、清楚的規範、適時的讚美，這些均將影響學生的行為，對於增進利社會行為亦有其重要意義。

## （二）同儕

社交能力好的人由於具有與他人正向互動的能力與需求，也是較會助人的。經由與同儕及成人的互動，兒童學習利社會行為，但是兒童可能比較喜歡在同儕互動中發展利社會的自我概念，因此同儕互動在利社會行為發展中有重要的影響(Eisenberg, 1992)。

展現較多利社會行為的學生，通常容易與人相處、願意合作、慷慨、懂得關心與安慰，同儕社會地位高，較受大家歡迎(李昭玲，民 75；羅瑞玉，民 86；Parkhurst & Asher, 1992)，此現象在幼稚園內即可發現。廖信達（民 77）研究幼稚園中、大班的兒童，發現受歡迎的兒童比被拒絕的兒童有較多幫助、合作行為；國小方面，劉奕樺（民 85）發現男生之整體正向社會行為、合作、同理心等行為，均與其受同儕喜愛程度有顯著正相關；羅佳芬（民 92）研究結果亦指出人際關係與利社會行為有顯著正相關；中學生

方面亦是如此 (Parkhurst & Asher, 1992)。

此外尚有一個值得注意的現象，被同儕拒絕的兒童通常確實有較高的攻擊性與較低的利社會傾向，然而具有一般利社會水準的攻擊行為兒童卻是同儕團體可以接受的 (Kokko & Pulkkinen, 2000; Parkhurst & Asher, 1992)。

由上述研究可發現，利社會行為越多的人，越受到同儕的喜愛，甚至攻擊行為的孩子若有一般的利社會水準也可以被同儕接受。因此，教導並培養學生表現利社會行為對於其同儕社會地位之改善，應有一定之助益，比消極地處理問題行為更有積極正面之教育意義。

### 三、社會情境因素

人們並非在所有情況下皆同樣的願意助人、慷慨或表示關懷，一項心理學研究的結果指出，人的行為受到當下所處情境的狀態及個人特質所影響 (Eisenberg, 1992)，因此情境因素對於利社會行為是否產生相當重要。

#### (一) 情境

以生物學的觀點來看，許多動物皆有利社會行為的表現，人類也同樣具有利社會行為的潛能，Staub(1980；引自沈六，民 82)認為這些潛能有賴情境刺激而引起。

##### 1. 受助者感受

以青少年而言，在一般情況下，懂得協助方法，也有協助意願的人較可能付出行動；但若覺得事件當時情境會

引起受助者的自卑心，使其感到難堪；或可能為自己惹來麻煩、誤會等，則不願助人（蘇清守，民 78；Midlarsky & Hannah, 1985）。不過，如果受害者年齡、性別若與旁觀者相仿，受害者與旁觀者有關係等，都可能增加受害者被幫助的機會。

## 2. 旁觀者效應

研究證實社會抑制助人是一種顯著而一致的現象。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），此即所謂責任分散（diffusion of responsibility），意指個體認為別人一定會伸手救援，自己不動手沒關係而起的效應；與現場人越多，救助行為可能越少而產生的旁觀者效應（bystander effect）相同。

## 3. 情境明顯度

當人們明確知道提供何種幫助時，則他們較有可能性提供幫助；當一個人辨識（察覺）緊急事件的本質，同時又擁有應付需求的技術，則助人的可能性就會有意義地增加（沈六，民 82），然而這需要小學中年級以上的孩子較可能做到，Ladd、Lange 與 Stremmel(1983)研究發現，受助者明顯的需求較難引起幼稚園及小一幼童的助人行為，他們傾向於幫助與自己性別相同者，但到了國小三、四年級之後，兒童改以受助者傳達出的協助需求為助人的基準。

因此，旁觀者若與受助者年齡、性別相仿、有某些關係，或確切知道如何去幫助受助者，且現場亦無太多其他人、旁觀者當時心情很好、評估後覺得自己的犧牲較小

(如：不會耽誤時間或使自己受傷)等，都可能增加幫助受助者的機會。以校園情境而言，國中學生需察覺某種情況需要介入，也明白瞭解他人的需求及自己可以採用的協助方法後，若當時沒有太多人在現場分攤責任，將提升利社會行為的可能性。

## (二) 社會反應

社會反應指個體在表現某種或某系列行為後，周遭人、事、物所給予的回饋，這些回饋可能增強行為的發生，也可能使行為減少甚至消失。

### 1. 社會反應增強利社會行為

許多研究均發現，口頭增強能促進利社會行為，尤其當這位增強者是溫暖的楷模或具有重要的影響力時。十二歲至十五歲的孩子所受的同儕壓力特別強，被同儕接受顯得特別重要 (Gavin & Furman, 1989)，同儕的增強能有效增進利社會行為，且在獲得或修正利社會反應上，同儕是個有力的楷模 (Eisenberg & Mussen, 1989)；而師長的贊同與肯定也很重要，蘇清守 (民 78) 研究證實國中生在受賞後會高度增進以後的助人行為。Carlo 與 Randall (2002) 認為有部分的利社會行為是刻意地表現於公眾之前，藉此獲得周遭人士(如：父母或同儕)的掌聲和尊重，增加自信，而這是青少年十分在意的事。

### 2. 社會反應消弱利社會行為

若行為發生當下遭受同儕嘲笑、制止、漠視，則兒童

及青少年的該項行為常會受抑制；遭到教師忽視時亦然。但在利社會行動之後給予實物獎賞，就能提升利社會行為嗎？或許不然。Fabes、Fultz、Eisenberg、May-Plumlee 與 Christopher 發現在兒童表現出利社會行為後給予實物的獎勵，只在短期內增加了此類行為的發生率，一旦停止獎勵，這些受賞的兒童比沒有獎勵的兒童還不願意為他人犧牲（1989；引自 Shaffer, 2000）。此外，雖然很多兒童為了讚賞而更努力表現，但若一旦察覺提供讚賞的人本身並無利社會表現或傾向，則會抑制其利社會行為表現。

這提醒了為人父母及師長者，一個言行不一的人將喪失孩子或學生對他的模仿與尊重，而此時他的讚美可能正是抑制利社會行為的原因之一。在校園情境中，為了增進青少年的利社會行為，除了師長以溫暖的態度以身作則及鼓勵外，善用同儕增強的力量，將達到事半功倍的成效，使學生更願意表現利社會行為。

#### 第四節 利社會行為的研究方法

本節介紹國內外研究利社會行為較常使用的方法，並說明本研究採取無結構式觀察法之緣由。

對於個人的能力、人格特質、性向或興趣等心理層面的評估，目前已有不少標準化測驗可供選擇，而對於幫助、分享、關照、合作等利社會行為的評估，大多由研究者依

據研究目的自編問卷，或界定目標行為加以觀察，有些則是模擬情境的測驗。Eisenberg 與 Mussen (1989) 指出幾種常用於評量利社會行為的方法有：觀察法、情境測驗法、評定法、同儕提名與自我記錄。我綜合國內外用以評估利社會行為的主要方法，整理如下：

### 一、問卷調查法

方式：研究者依據自己的研究目的將利社會行為相關問題編製成問卷，由選定的研究對象填寫自己的真實狀況，所得資料經過統計的程序後，轉換成數字，由研究者加以解釋這些分數的意義。蘇清守 (民 78) 認為問卷調查法亦可採用口頭問答的方式進行，或者輔以晤談的方式，深入瞭解受試的期望、知覺、情緒、義務感等核心或關鍵問題。

優點：可以得到大量而普遍性的資料，且資料經過統計考驗後，結果較易為一般人所接受與信服。

缺點：得到的是普遍性的資料，可能較難深入追究某一個現象或問題，需配合口頭的問答、訪談才可改善此缺點。

### 二、量表評定法

方式：研究者將利社會行為化為較具體的描述，依據研究目的編製成量表，評定者為受試者生活範疇內較親近的人，如父母、教師、同學或好友等，用以評量受試者各

項利社會行為的表現水準。此方法常用在評量慷慨及幫助 (Eisenberg & Mussen, 1989)。

優點：由重要他人評定，可能較自評更客觀；迅速方便，在短時間內可評量許多行為（鄒啟蓉，民 89）。

缺點：李昭玲(民 75)認為評量者容易受月暈效應(halo effect)的影響，將頑皮的小孩當做較不利社會的一群；而 Iannotti (1985；引自李昭玲，民 75)的實際評量結果發現，教師的評量結果與任何自然情境下發生的利社會行為沒有關聯，此結果值得從事教育工作者好好省思。

### 三、社交計量法（同儕提名法）

方式：研究者將利社會行為化為較具體的描述並編成問卷後，在群體內實施，受試者填寫若干位符合每一題項敘述的同儕姓名或座號。研究者計算每一題項被提名者的次數，此即代表某人在某一利社會行為特質上的指標。

優點：由相處密切的團體成員進行評量，符合生態的觀點，且由多人進行評量，結果可能較客觀。

缺點：易受到偏見和月暈效應的影響(蘇清守，民 78)，受試者可能會提名自己的好友，或是班上成績較好的同學，而非真正具有該特質的人。

### 四、情境測驗法

方式：在實驗場所或日常生活環境中，研究者依據研究目的做刻意的設計與安排，嚴格操弄其中的變項。研究

者對於受試者在實驗情境下產生的利社會行為加以觀察記錄。

優點：在設計過的情境下，可快速觀察到受試者被誘發的行為，對多數研究者而言非常方便。

缺點：這些實驗情形並非真實的社會情況，而測得的行為是做作的，且數量有限。受試者在實際情況中與模擬情境下的利社會行為表現可能不一致。

## 五、自然觀察法

方式：研究者先依據研究目的決定出目標行為，觀察被觀察者在自然情境（如：校園、教室、家中、社區活動場所）中目標行為的表現狀況，不刻意操弄情境中的變項。此類研究多聚焦於關照、分享、安慰及幫助行為（Coie et al., 1990；引自 Greener, 2000）。主要方式有二：結構式觀察與非結構式觀察。前者需嚴格界定操作性定義，以固定程序進行觀察，並以檢核表之類的準確工具記錄目標行為的次數。後者對於欲觀察的行為採較彈性的範疇，不一定有嚴格的步驟，亦無需對行為計數，所得之資料為質性的描述性資料。

優點：在自然情境中進行長時間的觀察，被觀察者容易表現出真實的行為，故蒐集的行為資料能代表個案的真正行為特徵。

缺點：需長時間蒐集資料，耗時費力，而觀察者本身的能力強弱與經驗是否豐富都影響觀察的品質；此外，目

標行為相對而言不明顯且範圍太寬。

雖然多數研究者認為採用結構式觀察法是最可靠而正確的方法（引自李昭玲，民 75），但本研究關注之層面含括研究對象於整個研究過程中自發性的利社會行為，行為發生當下的情境背景、周遭人、事、物與個案互動的脈絡，因此採用無結構式觀察法，在自然情境中進行長時間的觀察方能解答我關注的問題，此外為了得知利社會行為、發生情境及社會反應各有何類型，瞭解每一類型出現量的多寡，我亦輔以計數方式分別計算之。綜合上述，我主要以質性敘述的方式呈現行為發生的前後過程，所得資料為文字的描述性資料，並輔以部分計次方式以佐證本研究之質性描述內容。