

教育危機應對的微觀視角：

情緒行為問題幼生輔導與班級管理實踐

金大榕¹

摘要

本研究以危機管理理論為框架，透過行動研究探討幼兒園教師如何應對情緒行為問題幼生的班級危機。以台北市幼兒園中小混齡班個案「小羊」為例，分析教師在面對其情緒行為問題(如衝撞、吼叫)引發的班級衝突與親師關係危機時，採取的事前預防、事中控制及事後省思三階段策略。研究發現，教師透過清晰規範、正向激勵、同理心引導及機會教育，有效降低危機影響，促進小羊正向行為改變與班級和諧，並透過積極親師溝通維繫信任。研究顯示，危機管理理論有助教師防微杜漸，平衡個案輔導與團體管理，改善教育信任困境。建議教師強化危機管理能力、建立正向規範，並與家長協同合作，未來可進一步探討長期介入效果與跨領域應用。

關鍵字：情緒行為問題、班級經營、危機管理、幼兒教育、特殊教育

¹ 世新大學行政管理學系博士生，E-mail：rubychin32123@gmail.com。
本論文經兩位雙向匿名審查通過。收件：2025/10/22。同意刊登：2025/10/31。

壹、前言

近年因少子化議題，使各界對教育領域的關注度提升，但在媒體與社交平台上被關注及討論最多的議題多是學校管教與親師生關係危機，其中又以小學及學齡前階段為多數（李靜芳，2019，頁 100-105）。然而，少子化帶來學校生源問題的同時，卻沒因此減輕教師在教學及班級經營工作上的沉重負荷，加上教育平權與融合教育的普遍性，班級中學生的組成樣態多元，差異性極大，教師必須要面對更多的問題，特別是班級中因情緒行為問題學生產生的人際衝突，經常引發不當管教或校園霸凌等危機，讓教師在本就脆弱的親師生關係經營上如履薄冰，親師生關係衝突一觸即發（于承平，2016，頁 140；周懷嫻，2017，頁 179-202）。

當今社會瀰漫著對教育體系與教學者的不信任，的親師生關係問題造成教師人人自危。社會中的危機事件在古今中外的各個領域屢見不鮮，當危機發生時國家、組織或利益關係人等都可能受到威脅，消極的管教致使更多的問題產生，積極的管教又擔心造成學生心理壓力，被扣上體罰、霸凌或不當管教的帽子。正向管教必然是教育的核心，但學生的個案輔導、班級經營及親師溝通是非常需要技巧的一門藝術，教師必須妥善處理每一個細節，避免讓班級的衝突變成學校與教育主管機的問題，也避免讓眾多的個案問題累積成社會整體對教育體系及教學者們的信任危機。

有許多研究關注並分析如何通過管理危機來減少損害（Bundy et al., 2017, pp. 1661-1692），這個應對並減少危機造成損害的策略與處理過程被稱之為危機管理（Coombs, 2007），經常被研究的領域包含企業管理（e.g., Booth, 2015；Coombs & Laufer, 2018, pp. 199-203）及政治及公共行政領域（e.g., Boin et al., 2017; Drennan et al., 2014），亦有少量的研究用於檢視醫療（e.g., Boet, 2014, pp. 571-582）、教育等領域（e.g., Booker, 2014）。在教育領域中，應用危機管理來檢視教育環境中的種種危機，題材多半是與社會現況產生的問題有關，如：Booker (2014) 對美國校園暴力事件的危機管理研究，或是以學校行政處理校園安全相關問題為

主軸，如：吳宗立 (2009)、顏秀如 (2001，頁 43-51) 針對災害、衝突等校園安全問題的危機管理進行分析。

然而，許多教育現場遇到的危機，無論是親師生衝突，或是校園安全問題，保護學生、應對家長的通常都是教學現場的教師，並非是校長、主任或是教育主管機關。Perrow (2011) 在危機管理的著述中強調了「所有的大問題的濫觴都是小事件」。故，以危機管理防微杜漸的觀點，從個案研究的微觀視角結合危機管理的宏觀概念探究現場教師的學生輔導、班級經營及親師溝通策略，或能幫教師在處理實務工作上所遇到的問題時，能從危機管理的概念，用教學輔導以外更多元觀點去面對並解決問題。也希冀能透過教育現場更全面的管理親師生關係，來改善現代社會對學校與教師不信任的教育困境。

貳、情緒行為問題案例與危機管理

Gleason 等人 (2016) 的研究指出，在醫學臨床上，5 歲以下幼兒有至少 8% 至 10% 有心理健康問題，其中包含情緒行為與社會關係的問題。擁有情緒行為問題的幼兒可能在社交互動、親子關係、人身安全、學校的團體適應性出現困難與阻礙。班級導師身為班級的管理者，組織管理即班級經營，教師在處理班級中的危機事件時，如同多數的組織管理者一樣，發現可避免潛在危機的警訊，並制訂保護措施來維護組織免受未來危機影響是重要的 (Bundy et al., 2017, pp. 1661-1692)。本研究將以研究者班級中的情緒行為問題幼生做為探討個案，結合以危機管理思維介入的輔導、班級經營及親師溝通策略，進行教師面對情緒行為問題學生與家庭之行動研究。

個案小羊(化名)為一位台北市幼兒園中小混齡班的小班普通生，在新學期開始不久後，陸續出現情緒行為問題，諸如：於排隊時奔跑碰撞、抓、打其他幼生；在團體討論時間對鄰座同儕無故吼叫，轉圈推打周遭的幼生及前去處理的老師等，造成多名班級學生受傷。除了在課程上造成影響外，受傷幼生的家長擔憂孩子是否在學校遭同儕霸凌；班級老師是否有妥善處理問題、保護孩子，親師溝通與信

任也出現了亟需處理的危機。

小羊的狀況在教育現場並不罕見，許多教師都遇過這樣的問題，雖然師培階段教師們接受過「特殊教育」、「班級經營」、「人際關係與溝通」等課程，但當實際職場面對情緒行為問題的學生造成的班級經營問題與親師生人際關係衝突時，如何妥善處理問題，經常需要仰賴教師的經驗與專業。綜合因為情緒行為問題孩子可能引發班在班級上的各種問題（如：輔導管教、親師溝通、班級經營等），危機管理理論提供了很好的整合性策略分析，它清晰地以危機事件為核心，在危機的各階段中依序採用有效的策略，使之達到保護組織、利害關係人等免受威脅與影響的目的。本研究將以危機管理理論的觀點，分析教師在自身班級中應對行續行為幼兒問題的策略應用與成效。

參、幼生輔導與班級經營的危機管理

在幼兒園的教育環境中，教師肩負著維護幼兒情緒穩定與行為發展的關鍵責任。從危機管理的視角檢視老師的日常工作會發現，教師做為班級的危機管理者，經常需要透過系統化的預防措施（如：班級常規的建立）來減少日常運作中的意外與潛在危險，確保學習環境的安全與穩定（Pearson & Mitroff, 1993）。當突發事件或行為危機出現時，教師的角色不僅是即時應對，更包括損害控制、深入診斷及長期修復，以減少對幼兒、班級氛圍及家長的影響，並確保未來類似情境能夠更從容地被管理（Mitroff & Pearson, 1993）。下文將以小羊的故事做為行動研究的案例分析。

一、覺察問題：第一次恐龍危機

開學一個月後，小羊仍未融入團體，反而因注意力分散造成干擾行為。第一次重大事件發生在如廁排隊時，他先專注鞋上的圖案，直到被提醒才穿好鞋子，接著突然衝進隊伍間奔跑、衝撞、抓傷同儕，造成一陣混亂。

老師立即安撫小羊，制止同儕的喊叫與挑釁，並表示需待小羊冷靜後再處理。其他師生先照原活動進行。面對詢問，小羊突然抓向老師並怒吼，情緒激動。

老師觀察到小羊喜歡恐龍，模仿其行為，使用恐龍角色與其互動：「暴龍先生你太大聲了，我耳朵痛」，小羊笑說：「暴龍要大聲吼去咬獵物」。老師轉化為恐龍對話，引導他分享恐龍知識，成功舒緩情緒。

老師問：「恐龍上學會變溫柔又厲害嗎？」小羊答：「真正恐龍不用上學，在打獵吃葉子」。老師追問：「那你是什麼龍？」小羊：「暴龍...假的，是人」，老師：「那你剛剛為什麼突然變身並狩獵同儕？」小羊：「我在玩吃人的恐龍」。老師引導他思考：「你有問過同學想玩嗎？他們很害怕，有人還生氣了。你想玩可以怎麼做？」小羊回應：「問要不要一起玩」。

老師再問：「可是你抓傷人會有人想玩嗎？」小羊說：「不會，媽媽說要當溫柔的雷龍」。老師鼓勵：「那雷龍去道歉，調整遊戲方式，讓大家能一起快樂玩恐龍遊戲」。小羊雖沮喪但接受，之後道歉並陪同同儕處理傷口。

在小羊情緒高漲時，直接「制止」只會引發更強烈反抗與攻擊，雖然事件造成其他幼兒受傷，老師仍以「有效溝通」為核心策略，引導小羊從狂暴的恐龍轉化為溫柔雷龍。這需要老師先踏出「理解與尊重」的第一步，在互信基礎上協調事件中的所有利害關係人（Coombs, 2015, pp. 141-148；Suter et al., 2009, pp. 41-51）。老師以「變身恐龍」的方式貼近小羊情緒，打開溝通的門，也因理解其家庭長期以責罵方式應對行為問題，小羊逐漸卸下戒心，願意接受引導。

在這起「恐龍危機」後，除了當下應變，更重要的是後續處理：安撫受傷同儕與擔憂家長，並建立穩定班級經營模式以防類似事件再發。除無法接觸的家長外，老師以謹慎態度即時通報事件與處理方式，並親自向受影響家長道歉與說明。雖家長表面理解，對細節的追問透露其敏感與負面情緒，使老師在班級管理、個案輔導與親師溝通上需更加細膩與周延。

然而，事件發生後，小羊的情緒行為不僅未改善，反而更加頻繁與激烈，造成多位同儕受傷，甚至老師成為主要受害者。為此，老師持續與家長溝通，並與團隊研擬因應策略，以減少對班級及其他孩子情緒的負面影響。

二、策略訂定

Bundy 等人 (2017, pp. 1661-1692) 彙整過往諸多研究，將危機管理以三個階段進行討論，分別是危機前的預防、危機管理、危機後的結果。危機前的預防包含了組織對內的可靠性、文化結構，如：班級規範、教師班級經營風格；對外的與利害關係人的關係，如：與家長的共識。危機當下的管理包含了內部的危機領導力及其條件，如：教師的引導；外部影響利害關係人看法的因應策略，如：與受影響的幼生家長溝通。危機後的結果包含了組織內部的學習，如：班級在事件後的共同討論、宣導、機會教育等，以及外部的社會評價，如：家長對班級老師教育專業的評價等。

經過對小羊一段時間的觀察，班級老師們分析出幾個容易讓小羊產生情緒行為問題的原因：

1. 公平性：小羊很會觀察，對於利益（好吃、好玩、獎勵等）分配到自身時是否有受到損害非常在意，且會與同儕進行比較，當「他有我沒有」。的情境發生時，會非常生氣，且情緒當下無法接受任何解釋，也無法與之溝通，且有試圖以手、口、腳等觸碰發放利益者及其他受益者造成衝突的產生。
2. 評價：小羊對於外界對他的評價非常在意，當有人提起他的行為沒有給予讚美、鼓勵時，即便只是中性的描述他的行為，他也會充滿戒心的覺得在說他不好的事情，會試圖以聲音、肢體動作打斷說話的人。
3. 收拾：對於結束學習區時間，開始收拾玩具時，小羊會為了繼續玩而忽視收拾的指令，對於老師、同儕的提醒或幫助收拾，小羊會出現負面的情緒並同樣以肢體行為，同時可能伴隨把玩具全都倒出籃子、吼叫、損壞他人保留的作品等。
4. 無聊或被要求跟隨規範：當小羊對當前的課程沒有興趣時，小羊會試圖以如廁、影響旁邊同儕、偷偷跑到學習區玩玩具等方式離開課程，當被老師提醒才從廁所回來不到五分鐘，應該等等再去廁所；影響到同儕需要停止行為並

向同儕道歉，或被從學習區請回課程活動時，小羊也會有負面的情緒產生，進而出現行為問題影響課程。

班級老師們依照事前、事中、事後三個階段討論了預防小羊情緒行為危機擴散的應對策略，如表 1。

表 1

危機應對策略

階段	重點	利害關係人	策略
事前預防	班級規範經營	老師 幼生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建立明確的班級規範，避免小羊因為不公平的心理而引發負面情緒。 2. 在學習區前，及收拾前提前預告時間與接下來的活動，並確定小羊了解規範也願意遵守規範。 3. 當小羊表現跟隨團體時，多給予鼓勵或邀請當小老師幫助或示範，藉此激勵小羊正向參與課程。 4. 引導幼兒遇到與同儕相處問題時，可以試著解決看看，如果無法解決，請來找老師，老師會協助問題處理並視情況告知家長，避免問題被帶回家沒有處理，幼兒心理不舒服，也讓家長擔心。 5. 在課程及活動中，以身作則多以鼓勵的方式提出幼兒的優點，同時引導幼兒多欣賞他人的優點，在分享討論時鼓勵幼兒正向看待同儕的作品或發表的言論。
與家長共識	老師班級的共識	老師 家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對小羊家長：積極與家長溝通，了解小羊在家的情況，也讓家長了解小羊在學校的優點、老師觀察到的狀況、以及需要策略協助的地方，與家長討論策

略的合宜性，並邀請家長共同配合。

2. 對同儕家長：在親師溝通時，讓家長了解教師的班級經營方針，並讓家長知悉老師對於幼兒在班遇到問題時，引導幼兒處理問題的流程「(1)可以先試著與同儕解決看看(2)無法解決的問題來找老師幫助(3)如果自行解決問題，也要與老師分享問題及解決的方法。」請家長如果在家有聽到幼兒分享在校遇到的問題，可以先問問看並鼓勵幼兒試著解決，然後務必讓老師知悉，才能更好的協助幼兒，也不讓家長擔心。

事 中 控 制	教 學 引 導 個 案、 班 級 同 儕	老 師、 老 師、 班 級 同 儕	1. 對小羊的情緒表達同理，先了解發生的事情，避免因為小羊的情緒而忽略了他內心的需求。
			2. 當小羊情緒激動時，以低沉且穩定的語調安撫，避免直接命令，而是透過同理的語言提供可行方案，如：「你看起來好生氣，你需要幫忙嗎?遇到什麼問題我們一起解決。」
			3. 當小羊能夠遵循規範時，即時給予正向反饋，強化期望行為。
減 降 同 儕 受 到 的 負 面 影 響	班 級 同 儕	班 級 同 儕	1. 當小羊情緒行為問題產生時，第一時間保護其他幼兒，避免小羊的肢體動作影響到其他幼兒。
			2. 引導其他幼兒以平靜且友善的方式回應小羊，避免過度反應或排斥，使班級環境維持包容與支持氛圍。
			3. 在事後讓幼兒共同回顧事件，幫助同儕理解小羊的情緒問題並學習適當的因應方式，如「當有人生氣

時，我們可以怎麼做？」

與家 長妥 善溝 通	老師、 個案家 長、班 級家長	1. 在情緒事件發生後，向小羊家長詳細描述事件經過，並一起討論可行的家庭支持策略，如在家如何加強情緒調節訓練。 2. 若事件影響到同儕，適時向同儕家長說明學校的處理方式，確保家長理解老師的應對策略，減少家長的疑慮。	
事後 省思	以事件 進行教 學	老師、 個案、 班級同 儕	1. 利用發生的事件進行機會教育，與幼兒討論如何正向處理情緒與社交衝突。 2. 鼓勵幼兒分享解決問題的方式，促進班級內的共同學習。

資料來源：研究者自行整理

三、策略實施

在以危機管理理論為框架的策略訂定後，老師開始在日常課程中展開系統化的輔導與班級經營實踐，針對其情緒行為問題，訂定了事前預防、事中控制與事後省思三階段，從小羊的情緒行為輔導到涵養班級同儕對他人的理解與關懷情意。親師生共同經歷了一場漫長且艱辛的成長之路。以下將以案例說明老師在策略實施的心路歷程。

(一)事前預防：播下信任的種子

Gleason 等人 (2016) 建議面對情緒行為問題時應 (1) 實施正強化以促進積極行為。(2) 忽視低級挑釁行為。(3) 以清晰、一致和安全的方式應對不可接受的行為。為了降低小羊因公平性、評價或規範引發的情緒行為，清晰且公平的班級規範是奠基穩定的班級日常非常重的環節，此外，在活動前讓孩子們知悉活動規劃、流程、規則，並提前與孩子們建立默契的小約定，雖然會花費一些時間，但對於課程活動的流暢以及孩子參與的準備度而言，都有很大的幫助。因此老師

除了在每週一的晨光時間，與孩子一同討論安排當週的活動外，也會在每天早晨預告當日活動，並且在每個活動前說明規範，這些規範中也包含了希望能夠激勵小羊參與的「成為小老師的條件」，確保小羊理解規範，並希望他能藉由想要成為榜樣的內在動機，激勵她努力達成「成為小老師的條件」。

以每日的大肌肉活動時間為例，老師最擔心的就是小羊因為運動太累不想參與而影響班級。小羊是個暴衝型選手，短跑衝刺是他的強項，但對於 30 分鐘的大肌肉活動，長時間的運動（如：循環體能）對小羊來說是不受歡迎的活動，規則性遊戲（如：躲避球等）的輸贏、輪流也是很容易踩到小羊地雷的運動。因此，在多元變化的體能活動安排上，如何讓小羊願意遵守規則並樂於參與體能活動，是老師們需要絞盡腦汁的目標。依照訂定的策略，老師嘗試了一些可能的方法：

1. 清晰的規範與普利馬克原則：在運動前說明今日的運動項目，並融入普利馬克原則，給予認真運動後一些激勵的活動，如：確實地完成 5 圈循環體能的各關卡動作，可以開放腳踏車、高蹺等孩子有興趣的運動器材自由運動；能夠控制飛盤丟入呼拉圈的選手可以參加躲避飛盤大賽。以此促進小羊認真運動的內在動機。
2. 一個特別被關注的厲害工作：在規則講解後、開始運動前，老師安排「運動小老師」的工作，用以示範運動的正確姿勢，會在說明前先預告要選擇「有認真聽規則」的小老師，以此激勵幼兒專注。這個小老師的職務通常不只一人，也會盡量選擇沒擔任過的孩子擔任，也會對於沒有擔任到小老師工作但很認真的孩子給予口頭的肯定。但對於小羊，老師通常會單獨預告，並且當他真的能認真做到時老師一定總是會選到他，並且在全班面前表示小羊在穩定專注上有所進步，值得鼓勵。一些貼心的孩子也會隨之附和表示小羊真的很厲害。此外，也會在運動中以鼓勵的方式激勵孩子們，對小羊的正向表現也會特別關注，以口頭鼓勵：「小羊動作真的很標準，不愧是能成為運動小老師的人」作為小羊運動的增強。

3. 發揮創意的關卡設計：部分時候老師會開放孩子輪流設計運動遊戲的關卡，如同前一點提到的，作為運動的額外增強，小羊會為了正確示範自己設計的關卡而努力運動，但在別人設計的關卡效果則沒有那麼明顯。有時候小羊會專注於重複挑戰自己的關卡，對此老師們的共識是「安全、情緒穩定、達到運動目的」則適時地冷處理，選擇於運動中後段小羊已有足夠的運動量後，再單獨與小羊溝通，表示「理解小羊對自己設計的運動的喜好，但也希望他能將厲害運動發揮到別人設計的關卡，不然老師也擔心請小羊設計關卡會影響小羊，讓小羊為了照顧自己的關卡而失去了快樂的體驗所有的關卡機會」以此邀請小羊嘗試更多的運動。
4. 主題融入的遊戲化運動：將孩子們感興趣的主題探索內容結合體能活動，讓運動成為有趣的遊戲，增加幼兒的運動動機，如：在校園踏查課程中，蒐集了許多小毬果，讓孩子透過擔任毬果運送員的遊戲，一邊進行扭扭車的操作性運動，一邊幫毬果回到楓香媽媽的懷抱。小羊對於厲害的「任務」非常有興趣，願意在毬果運送員的工作上花費更多的時間與體力。

除了課程外，對家長的溝通經營上也希望小羊的家長班級其他家長能對老師有所信任，了解學校處理問題的方法，能夠達成親師更好的合作關係。為此老師多次與家長通電話（因為發現接送時候討論小羊會覺得在說他不好的事情很生氣），溝通小羊在家的狀況，嘗試與父母一同找找可能影響小羊情緒行為的蛛絲馬跡，並給予家庭支持，建立更好的親子關係。

1. 了解小羊在家的日常：媽媽表示小羊在家與在學校一樣，情緒一來就會有許多衝動的行為，也會讓家裡所有的人都受傷(咬、推、拉扯、打都曾發生)，爸爸媽媽會嚴厲的責罵的方式制止他，然後使用站立反省、扣除飯後的零食獎勵等方式。
2. 與家長共同討論可能的原因：老師說明在學校觀察到的狀況，並推測小羊可能是需要更多的關愛與肯定，媽媽表示：「他從小就很皮，現在還會打人，

超壞的，我覺得他的行為很糟糕，罵與罰都沒用，好幾次罰他站很久，但不盯著他他就偷懶跑去玩，他真的是一個很壞的小孩。」

3. 給予支持與建議：

- (1) 表達同理與肯定：當媽媽用比較負面語言描述小羊時，表達同理家長的辛苦，理解在教養小羊上需要花費很多心思，家長已經很努力了。同時也向家長表達老師觀察到的小羊的優點「空間邏輯強、追求表現的動機高」也把我們觀察到小羊的「無聊開始影響他人」有時候是因為聰明觀察力好（老師嘗試在小羊沒有專注課程時，詢問他對課程的內容的了解，發現小羊能詳述活動及老師、同儕說過的話），所以在團體活動時，當他覺得他都知道了的時候就不感興趣了，就想從事其他活動脫離團體或影響同儕。
- (2) 提供策略：面對上述的狀況，當老師表示理解，並與小羊討論他可以如何更深入時，小羊願意溝通討論適合的活動，在家父母也可以嘗試和小羊聊一聊，多了解他的想法。此外，就觀察與家長表述在家中使用的策略，老師建議家長多以鼓勵的方式給予小羊動機，對於無傷大雅的小調皮可以適度忽略，或適時的嘗試加入他的遊戲(如：當他變成吼叫大恐龍時，陪他當一下恐龍，以遊戲方式轉移，當他變身轉圈小陀螺要伸手揮別人時，牽著他的手陪他跳一跳轉圈圈的舞蹈，或給他一個玩偶做為目標讓他瞄準攻擊)。
- (3) 建議調整的部分：對於無效的站立反省可能小羊在過程中並沒有連結到事件本身與站立反省的關聯，對於引導正向行為的效用不彰，還會讓家長與小羊僵持在沒有好好站立反省的問題上，建議可以嘗試其他方法。另外，家長提到扣除飯後零食獎勵經常使親子對立的狀況更甚，建議可以在提醒正向行為時，以有關連的方式預告調整，如：提醒專心用餐不跑來跑去也不影響他人吃飯，並表示如果是因為吃飽不想吃了，那爸爸媽媽也尊重，但因為很飽了後續所有的餐點水果零食點心都會吃不下，就下一餐吃得下再享用了。建議可以嘗試多以行為後果取代處罰，讓小羊理解正向行為真正的用意，不只為

了他人更多時候也是為了自己。

Kahn 等人 (2013, 頁 377-396) 表示家庭關係的健全，需要建立在家庭成員的有效溝通上，有效的溝通包含了坦誠的自我表述、尊重、傾聽、重視及專注在對話中等 (Olson, 2000, pp. 144-167)。老師試圖透過親師溝通，幫助小羊家長調節因小羊情緒行為問題產生的負面情緒，提供家長能夠在生活中簡單調整實踐的正向方法，希望能改善小羊家庭的親子關係，從而提供小羊更溫暖有愛的成長經驗，並在與家人的互動中學習正向的社交技巧。

除了小羊家長外，老師也在親師溝通的時間主動讓其他幼生家長第一時間了解學校發生的事情，在這個部分難向與小羊家長溝通那樣提前聊一聊，通常只能在事件發生後主動告知家長，向家長說明事件發生的始末，受影響孩子當時的行為（可能是遊戲引起、在旁受到牽連，也可能是主動挑起事件等）以及事情發生的經過，還有最重要的「老師的處理」，其中包含(1)老師阻止事件發生的方法 (2)對事件的釐清與對所有事件中幼兒感受、想法的理解。(3)後續的道歉、正確行為的教育。(4)適度透漏小羊可能是需要更多關愛與策略幫助的同儕，並肯定孩子在與之相處時學習到的自我保護、關愛與包容。

(二)事中控制：以愛包容風暴

如果說預防是避免危機擴大的第一道防線，納在事件發生地當下，及時有效地處理問題就是第二個防堵危機的柵門。老師在了解小羊家裡的教養狀況後，猜測小羊的情緒行為問題可能有部分與在家中出現情緒行為問題時經常會得到的後果是處罰、否定、責罵有關。在負面評價後情緒更加低落，然後表現出了更多行為問題，造成了自我否定的標籤，讓問題更加惡性循環。所以老師們經過討論，覺得要幫助小羊改變，最重要的是解決「情緒」，才能轉變「行為」，避免「問題」。

在處理問題的過程中，老師嘗試了許多的方法，試圖打亂小羊對行為問題-處罰-自我否定的循環。以下將以簡短的故事舉例嘗試過比較有效的方法。

1. 正向學習：小羊因被同儕提醒請坐集合區，而突然對其大吼「我叫你閉嘴」，

對於突如其來的粗鄙言語老師沒有責罵，而是柔聲說：「我知道你想當厲害的小羊，但大吼會讓朋友嚇到。我們來練習溫柔說話好嗎？」小羊想了想突然有點委屈的說：「我知道要坐好，我會！我不想他這樣說我」，老師表示理解，也解釋了：「同學的提醒是希望一起變厲害，並不是在說小羊不好，同學很愛小羊才會想與小羊一起變厲害。」邀請「很厲害也很愛同學的小羊」及提醒他的同儕道謝，小羊情緒平穩下來並向同儕說：「謝謝你提醒我」。除第一時間止住問題外，也私下與小羊說明他言語及音量的不適當性，引導他學習正確的、溫柔的說話方式，並在學習後帶著他向每位被吼到的同儕詢問：「我這樣的聲音溫柔嗎？你喜歡嗎？謝謝你告訴我！」讓小羊學習正向行為的同時修復與同儕的互動關係，並從同儕肯定的評價中希望能建立其正向的自我評價，並能從正向行為的後果中獲得激勵。

2. 愛的小約定：因為觀察到小羊容易因為覺察自己做了不對的事情，老師邀請他一起討論並解決問題時，他會先入為主的覺得要責備他，從而抗拒然後產生負面的情緒行為問題，讓老師無法與之溝通釐清問題。因此老師在平時（沒有發生事情需要解決的普通的日常活動中）與小羊互動時，與小羊玩了一個有趣的反應遊戲：老師拍手兩下手打開，小羊要跟著手打開變小花說我愛你。並透過擁抱作為增強，建立起能讓小羊放下心裡防備的互動，並與小羊約定，這是老師與他的秘密暗號，以後暗號出現了他要趕快回應，小羊快樂的表示同意，並打勾勾約定。後續許多問題發生需要釐清小羊的動機時，老師會先以互動遊戲的方式讓小羊的防備心有所緩和，並透過了解才能幫助的角度詢問小羊，並引導小羊學習正向的行為。
3. 角色抽離與轉換：母親節插花讓小羊充分展現了空間的美感，但在分享花藝作品的活動中，小羊就失去了興趣，開始將控制不住的小手伸向了他人的作品，被作品的小主人提醒後，小羊瞬間像被開啟了負面標籤的開關，以迅雷不及掩耳的速度，伸手揮打同儕的花藝作品，老師第一時間將同儕的作品保

護起來，試圖把小羊帶離現場冷靜情緒處理問題，但小羊的情緒卻因為周圍同儕的告狀聲而愈加強烈，完全無視老師的安撫。老師為了喚回小羊的注意力，迅速的從桌上拿起了小羊作品，放在小羊面前，並問：「這花好漂亮是你的嗎？」小羊生氣的表示：「是我的啦」老師沒有針對他的語氣做回應，而是告訴她：「這麼漂亮的作品你媽媽收到一定很開心，那你趕快拿回座位保護好，不要讓作品壞掉了，一定要拿好喔！手放開了花倒了會折到壞掉唷！」小羊接過作品拿回座位，雙手緊緊的捧著自己的花藝作品，一邊欣賞一邊平復情緒。待課程後的轉銜時間，老師與小羊討論課程中發生的事，肯定他的能力把作品保護得很好，再與他聊聊為什麼他要這麼認真保護作品，引導他關注「重視作品」的心情上，並以同儕如果弄壞他的作品他一定很生氣又很難過的假設問題，表達對他「重視作品」的情緒的同理，得到他的認同後，再請他想想同樣的事情發生在別人身上大家一定也與小羊一樣會生氣會難過。循循善後下，小羊理解了同儕的感受，老師也陪同他去向作品被他傷害的同儕道歉。

雖然日常中有許多不同的狀況發生，老師處理的方式也不盡相同，成效也不總是完美，但仍然透過不斷的嘗試，試圖找到更適合小羊的策略，給小羊更多在團體中快樂正向互動的成功經驗。

(三)事後省思：攜手共創愛的成長環境

一個人的問題如果只是一個人的問題，那是孤單無助且冷漠的；一個人的問題如果能是一群人的問題，那便有了溫暖的支持。小羊的情緒行為雖然在事前、事中的引導多是針對小羊比較多，但對於事後的處理不能只關注小羊，班級其他幼兒的反應與學習也是不可被忽視的。

小羊的狀況引發班上孩子不同的反應，有些人害怕排斥，有些人藉由與小羊比較來建立更高的自我價值，只有少數中班的孩子願意表現友善。排斥與比較雖然不是值得鼓勵的行為，但就像同理小羊一樣，老師也願意理解這些負面反應的

形成。也許是成人教導過遠離危險保護自己，也許是在成長經驗中也有想要被肯定但卻無法獲得肯定的遺憾，前者透過拒絕、遠離小羊來保護自己，後者藉由挑釁、嘲諷、貶低來滿足自己對自我價值的肯定。

面對班上同儕的負向的反應，老師應該做更多的引導，幫助孩子們學習用更正向的方式處理遇到的問題，把包容、同理更具象化，讓環境能有更多的愛與支持的力量。因此在幾次小羊情緒火山爆發後，帶著班上的孩子一起想一想，說一說，透過群體的討論，來建立班級更和諧友愛的氛圍。

在建立孩子同理心時，「同理」的文字是抽象的，所以同理的「經驗」非常重要，特別對於中小班的孩子，「實際」的學習才有更好的成效，因此在引導孩子學習同理時，為了讓孩子能從自身出發，所以在討論前與處理小羊的情境完全切割，變成一個獨立的課程活動。

每個孩子的喜好不同，有人喜歡運動，有人討厭流汗；有人喜歡畫畫，但有人卻不願提筆。大家對自己的喜好很能侃侃而談，但對於別人分享香菇有多好吃，不愛香菇的孩子也不會因此願意多吃兩口。在喜好議題上，人各有議，但在某些事情上大家又很容易大成共識，大家都喜歡被鼓勵、肯定，都不喜歡被說不好、不厲害。將兩件事情結合在一起，對愛畫畫的孩子說畫畫不好、不可以，對喜歡運動的孩子說我們不可以運動，問問孩子感覺怎麼樣？孩子對於這個違反認知聽起來有些荒謬的事情有人提問「為什麼？」有人對喜好被拒絕表示「不開心、不喜歡」，似乎沒有人因為喜好被拒絕而感到快樂。如果說午休起來再畫畫好嗎？吃飽飯運動對身體不好，休息一下再運動好嗎？孩子理解了拒絕的用意，好好說出了原因及更好的方法，事情好像也沒有那麼不能接受了。

小羊也總是遇到這種情況，好想與同儕玩，為什麼不可以？好想扮演恐龍，為什麼不可以？小羊的情緒火山爆發好像沒有那麼難理解了。那當小羊的恐龍想與我玩，但玩的方式讓我不舒服時可以怎麼做呢？比起拒絕，好好地說出自己的想法，幫助小羊學習更適合一起玩的方法，這樣小羊也會開心知道怎麼與同儕互

動，好好說出自己感受與提供好的建議的同儕也能在事件中有所學習成長。

雖然對情緒行為問題個案輔導的效果並不能立竿見影，還需要教師用愛與耐心細水長流的耕耘，但與家長們建立的起的信任關係，讓親師能更好的在幼兒的教育上全方位的合作，在家長對教師的專業有所信任的氛圍下，教師的教學工作能獲得更大的支持感。此外，對在幼生的教育方面，從事中引導幼兒面對、處理問題以及事後的省思階段對同理、共好的教學引導，無不是在孩子的心中灌溉「包容」的幼苗，除了培養幼生在應對問題時更積極正向的態度外，更事落實《教保活動課程大綱》（教育部，106）的目標，在群體生活中學習關懷、同理、友愛等倫理道德情意，讓班級的每一個孩子都能成為接住彼此的那雙手。

肆、結論與建議

一、結論

本研究以危機管理理論（Bundy et al., 2017, pp. 1661-1692）為架構，從教育現場「微觀視角」切入，透過行動研究深入剖析幼兒園教師在面對情緒行為問題幼生所引發的班級危機時，如何運用危機管理三階段策略達成有效應變。本研究不僅呼應危機管理學界對於預防性管理（Coombs, 2007）的重視，也實證了教育領域中的危機應用，不只可能用於校安問題，亦可與教育現場第一線教師的工作實務結合，增進教師專業同事增進親師間的信任關係。

（一）危機管理三階段策略之實踐成效

在事前預防階段，教師透過建立清晰且公平的班級規範、引入普利馬克原則（Premack Principle）強化正向激勵機制，以及與家長達成家校共識，成功塑造穩定正向支持的班級環境。從 Fink（1986）對於危機管理中「預防勝於治療」的觀點出發，本研究發現透過事前規範建立與溝通協調，可有效降低幼生因不公平感與預期落差所引發的衝撞或吼叫等情緒失控行為。特別是在少子化與融合教育普及的當代教育脈絡下，班級組成日趨多元複雜，事前預防策略的建立對防範學生型續行為問題造成的衝突事件的控制是有所助益的。

教師專業與危機管理的應對技巧的結合，讓教師能夠運用同理心輔導個案，轉移情緒行為問題，並對班級進行機會教育，確保事件中所有的參與、目睹者都能得到回應與安撫。低沉穩定語調安撫情緒、非懲罰式介入與角色轉換等方式，既符合正向管教的精神，也能引導當事幼生進行自我反思，促進其情緒平復及正向行為轉化。

事後省思與事前預防緊密相扣，透過機會教育帶領全班共同進行班級回顧與個案省察，將當次危機化為全班共同學習的寶貴經驗，不僅協助當事幼生深化自我反思，也強化同儕間的同理與包容文化，並深化教師對危機成因的理解與未來調適策略的精進。且，透過友愛包容的班級氛圍營造，能減少同儕競爭、比較中帶給個案的刺激，讓個案能在正向支持的環境中，有更穩定的情緒，並學習同儕更合宜的情緒處理、問題解決能力。

(二) 教育現場危機管理之重要性與價值

本研究將危機管理概念融入在班級經營與特生輔導的實踐中，使實務工作的各個層面能在理論的全面性整合之下，更細緻的訂定並實施相關輔導、溝通策略，讓教師能夠更主動更有效地提供幼生所需的支持與協助，並促進親師生三方面更和諧的互動關係。

在個案輔導層面，危機管理架構提供教師系統性的處理流程，避免因情緒反應或經驗不足導致的處置不當，有效兼顧個案輔導需求與整體班級秩序維護；在團體經營層面，三階段策略確保班級衝突能夠轉化為集體學習與成長的機會，強化班級凝聚力與同儕支持網絡；在親師關係層面，透明化的處理流程與積極的溝通協調，有助於建立家長對教師專業能力的信任，消弭因誤解或資訊不對等造成的親師緊張關係。

本研究也實證了危機管理理論在教育現場的適用性與有效性，回應了于承平（2016）與周憐嫻（2017）對於當前親師生關係脆弱性的關注。在社會瀰漫著對教育體系與教學者不信任氛圍的當下，系統性的危機管理能力成為教師不可或缺

的專業素養，不僅保護教師免於不當管教的質疑，更能積極建構正向的教育環境與信任關係。

(三) 理論貢獻與實務意涵

本研究驗證危機管理理論跨領域應用的可行性，特別是從企業管理領域延伸至教育實務的成功轉化。此外，從危機管理概念中：重大危機的發生，可以從微小的細節發現端倪，有時細小的問題沒有即時做出合宜的處理，可能會演變成更大的危機的觀點來看，危機管理事宏觀的檢視問題，微觀的發現問題 (Perrow, 2011)，本研究強化了危機管理中微觀的視角，將當代教育面臨的親師信任危機，更細化的從危機根源的親師互動進行分析，並透過行動研究的方式結合學術與實務，豐富教育管理學界對於班級危機因應的實證支持。並提供教育現場工作者具體可行的操作模式，特別是面對情緒行為問題學生時的專業因應策略。此一模式不僅適用於幼兒園階段，更可推廣至各級教育現場，協助教師建立系統性的危機處理能力，提升教育品質與親師生關係和諧。

綜合以上論述，危機管理理論在教育現場的微觀實踐，充分彰顯其在現代教育環境中的重要性。透過事前預防、事中控制與事後省思的完整循環，不僅能有效化解班級危機，更能將挑戰轉化為成長契機，提升教師專業，增進親師關係。本研究為教育現場提供了寶貴的理論指引與實務參考，值得進一步推廣與深化應用。

伍、建議

一、教育現場教師

教育現場的教師作為危機情境中的第一線管理者，應具備辨識、預防與復原三層面的專業能力。教師在面對情緒與行為問題學生時，能善用危機管理理論的時序階段分析、制定具協同共識的事前預防、事中控制及事後省思策略，將能在幼生輔導上有更一致性且更有效的對幼生進行個別化的教學引導，同時也能在班級經營上降低危機對班級親師生多方關係的衝擊。透過建立公平透明的班級規範、

採取正向激勵機制及培養學生自我覺察來預防行為偏差。當行為危機發生時，教師須採用同理且低壓力的回應策略，暫緩懲罰性語言，改以行為改變的正向積極性引導，以及以機會教育的方式安撫班級受影響幼生的情緒、恢復班級秩序，並在事後進行全班性的討論，讓幼生能夠調釋自己的情緒並同理他人的情緒，透過危機事件的經驗省思，促進同儕間的理解與支持。

綜合以上論述，建議教師應視自身為危機預防機制的主導者，對幼生的個案輔導應可更全面的審視，分析事件所有利害關係人的視角、感受以及期待，積極的預防包含幼生安全、親師關係等危機事件，無論在班級經營、教學引導還是親師溝通上都應化被動為主動，展現教師細心關注細節並具教學、輔導、班級經營、溝通等全方位的教育專業，讓家長知悉老師對於教室中發生的事情具有掌控力，能妥善因應幼兒在校發生的各種事件，增加家長對教師的信任感，減少親師關係緊張的社會現況。

二、教育管理階層

教育管理階層對現今已有的多種校安問題，皆有制度化的危機管理標準作業流程，包含：地震、消防、性平事件、校安通報、疾病傳染病防治、霸凌、不當管教等多方面，但對於班級教師日常面對的個案輔導、親師溝通、班級經營會遇到的危機事件，並沒有特別細化的支持系統以及危機應變組織，管理階層面對生生衝突、師生衝突、親師衝突等危機事件時，多半還是處於被動處理的角色。然，本研究顯示當危機爆發前對危機事件的相關人、事、物的分析，訂定全面性的預防、應對、復原策略，對於化解危機增加家長對學校的信任感是有益且有效的。故，教育管理階層的行政人員，包含組長、主任、園長、校長等相關人等，除日常應對校園內的各個班級狀況有所了解，主動關懷班級中是否有需要協助的個案，積極整合管理與教學人力，共同討論應對的輔導策略，如個案為特殊生應可在個別化教育計畫 (IEP) 會議中討論相關因應與輔導，如個案非特教生，亦可單獨召開相關個案輔導會議討論，以協助第一線教師更全面的應對危機，也讓學校行政

管理階層能夠更有效地提供相關協助，並在危機事件的應對中展現學校的積極與重視，行政、導師應對事件的一致性也能避免個人在危機處理策略上的差異讓家長對學校處理態度有所質疑。

面對後疫情與少子化時代教育環境的動態變遷，管理階層的核心任務不僅是危機處理，更在於制度化的預警與預防，並藉由管理領導者對班級、教師的積極關注與學校資源整合的能力，建立強溝通、友善支持的教育團隊，增進家長對校方、對老師專業的信任，消彌家長對教育體系日漸高漲的不信任氛圍。

(一) 師資培育

從本研究的案例中，可以發現危機管理理論的應用，對於教學現場教師應對多元化學生問題，能提供整合性、預防性及全面性的策略建構與實施，讓教師在應對上有能以更宏觀的視角全面性分析問題，並掌握處理危機的主動性，因此，建議師資培育、教師增能等各階段的專業課程，皆應將危機管理納入教師專業、正向管教、班級經營、幼生輔導等相關領域的教學中，以回應教育現場日漸複雜的挑戰。

此外，課程應著重於理論如何於實務中應用，整合「危機辨識能力」、「高壓環境下的應變溝通」、「行為觀察解析」及「情緒行為學生的輔導技巧」等相關技能。以案例分析與行動研究的方法相較純粹的理論教學，更能培養教師於情緒行為衝突情境中之即時判斷力，強化教師對學生多樣化需求的敏感度與決策能力與培養危機後在班級、親師關係上的修復能力，使教師能在工作日常必須面對的多元挑戰中，堅守正向管教的信念，維持教育專業與關懷包容的情意。

(二) 學術研究

學術界對危機管理的應用有非常多實務案例的分析，在各個管理領域與案例中都不乏結合危機管理的相關討論與研究。然，在教育的应用上仍多針對全面性的校園管理，鮮少有研究以更微觀的視角，將學校的危機管理更深化、細化到班級管理、個案管理。本研究以教育第一線工作者的視角，對日常會面臨到的教學

問題，以個案分析與結合理論應用的行動研究方式，進行親師生關係的危機管理議題討論，發現危機管理理論對教學實務工作有所幫助。但，單一個案的研究能提供的參考性仍難以應對各人化、各地區、各體制、各階段多元化背景下不同樣態的問題。建議未來對危機管理結合教學應用有興趣的研究者，可以針對所面臨的問題結合各種不同的危機管理相關理論，將研究層面更深化、多元化、在地化，讓危機管理能有更全面的教育化的詮釋。此外，研究設計亦可嘗試納入長期追蹤性，系統性地評估危機管理介入對師生關係、班級氛圍及家校信任的影響，建立教育現場的危機管理模型，亦能擴展教育管理理論的跨領域應用性。

參考文獻

- 于承平 (2016)。臺灣融合教育教師師資供需現況及問題探究。*學校行政*，(102)，140-160。
- 吳宗立 (2009)。*學校危機管理*。麗文文化。
- 李靜芳 (2019)。導師的難題—親師衝突之原因及處理策略。*臺灣教育評論月刊*，8(8)，100-105。
- 周悛嫻 (2017)。裂解親師關係的毒藥——不信任。再話橄欖枝：校園霸凌及其防制對策 (頁 179-202)。國立臺北大學橄欖枝中心。
- 顏秀如 (2001)。從危機管理的角度論學校溝通。*學校行政*，12(2)，43-51。
- Boet, S., Bould, M. D., Fung, L., Qosa, H., Perrier, L., Tavares, W., ... & Tricco, A. C. (2014). Transfer of learning and patient outcome in simulated crisis resource management: a systematic review. *Canadian journal of anaesthesia*, 61(6), 571-582.
- Boin, A., Hart, P. T., Stern, E., Stern, E., & Sundelius, B. (2017). *The politics of crisis management*. Cambridge University Press.
- Booker Jr, L. (2014). Crisis management: Changing times for colleges. *Journal of*

- College Admission*, (222), 16-23.
- Booth, S. A. (2015). *Crisis management strategy: Competition and change in modern enterprises*. Routledge.
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of management*, 43(6), 1661-1692.
- Coombs, W. T. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*. Sage.
- Coombs, W. T. (2015). The value of communication during a crisis: Insights from strategic communication research. *Business horizons*, 58(2), 141-148.
- Coombs, W. T., & Laufer, D. (2018). Global crisis management—current research and future directions. *Journal of International Management*, 24(3), 199-203.
- Drennan, L. T., McConnell, A., Stark, A., & Drennan, L. T. (2014). *Risk and crisis management in the public sector*. Routledge.
- Fink, S. (1986). *Crisis management : Planning for the inevitable*. AMACOM.
- Gleason, M. M., Goldson, E., Yogman, M. W., Council on Early Childhood, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, ... & Voigt, R. G. (2016). Addressing early childhood emotional and behavioral problems. *Pediatrics*, 138(6), e20163025.
- Kahn W. A., Barton M. A., Fellows S. 2013. Organizational crises and the disturbance of relational systems. *Academy of Management Review*, (38), 377-396.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22(2), 144-167.
- Perrow, C. (2011). *Normal accidents: Living with high risk technologies* (Updated ed.). Princeton university press.
- Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., & Deutschlander, S. (2009).

Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of interprofessional care*, 23(1), 41-51.

**A Micro-Level Perspective on Educational Crisis Response:
Classroom Management and Counseling Practices for Young Children with
Emotional Behavioral Problems**

Ta-Joung Chinⁱ

Abstract

Guided by crisis management theory, this study employs an action research approach to examine how kindergarten teachers respond to classroom crises triggered by young children exhibiting emotional and behavioral challenges. Using the case of “Little Lamb,” a child in a mixed-age class at a public kindergarten in Taipei City, the research analyzes the teacher’s three-phase strategy—preventive measures, in-the-moment interventions, and post-crisis reflection—when addressing classroom disruptions and parent-teacher tensions arising from behaviors such as physical outbursts and yelling. Findings indicate that the teacher effectively mitigated the impact of crises and fostered positive behavioral change and classroom harmony through clear rule-setting, positive reinforcement, empathetic guidance, and teachable moments. Trust was further sustained through proactive communication with parents. The study demonstrates that crisis management theory enables teachers to detect early warning signs, balance individualized support with group management, and rebuild educational trust. It recommends that educators strengthen their crisis response competencies, establish positive behavioral norms, and collaborate closely with families. Future research may explore the long-term effects of such interventions and their applicability across disciplines.

Keywords: Emotional Behavioral Problems; Classroom Management; Crisis

Management; Early Childhood Education; Special Education.

ⁱ Doctoral Student, Department of Public Policy and Management, Shih Hsin University

The paper was published under two double-blind reviews.

Received: October 22, 2025. Accepted: October 31, 2025.