國立臺灣師範大學特殊教育學系

身心障礙特教教學碩士論文

正向行為支持方案對一名智能障礙學生行為問題改善之行動研究

An Action Research of on the Effects of a Positive Behavior Support Program to a Mentally Disabled Student with Behavioral Problems

指導教授：張千惠教授
研究生:彭文珍撰

中華民國一〇三年八月

謝 誌

猶記得當時考上國立臺灣師範大學身心障礙特教教學碩士班時的興奮之情，這對當時已在特教工作五年的我，有機會重拾課本當一名學生，覺得自己真是幸福。開心之餘，也倍感沉重，三個暑假似乎一晃眼就過去，但當時緊湊的課程、繁重的課業壓力，其中的甘苦實在難以一言以蔽之。回想就讀研究所期間，身邊良師益友的鼓勵與支持，感激之情永難忘懷。

論文得以完成，首先要感謝我的指導教授張千惠老師，感謝老師在研究過程中的耐心指引，提點重要的論文架構，因有了紮實的組織架構，使我在書寫論文遇到挫折時，仍能安心轉換情緒後依循方向繼續前進。感謝兩位口委教授何英奇老師和邱滿艷老師，能在百忙之中撥空於論文計畫及論文口試時，給予寶貴且精闢的建議，讓我得以用不同的觀點釐清問題，重新思考，將論文修正的更完善。感謝系辦助教如譽，每在我想放棄寫論文這事時，總會一通電話聯繫，鼓勵我不要放棄。

寫作論文期間，特別謝謝我的同事武雄，多次為我的論文內容做修正建議；感謝提供我寫作觀點的世彬、素君；感謝學校輔導室的賴主任及慧敏、文湖，能體諒我寫作論文的需要，在工作上的支持與協助；感謝我的研究所同學玉玲，一直在前頭引導我，讓我相信堅持下去就對了。

最後，感謝我的家人，我媽、哥一家人的平平安安，讓我無後顧之憂，可以專心一致的完成論文。最後更要謝謝 Mabel、Elaine、芳鋤有你們這一路以來自始自終的相挺，真心感謝你們的陪伴，希望在未來的日子裡，大家都能平安喜悅、幸福圓滿。

文珍　謹致 103.08.20

摘　要

本研究旨在探討以功能性評量為基礎，針對國小智能障礙學生設計正向行為支持方案，並了解方案執行過程與成效。行動研究過程中，透過功能性評量，包括訪談、觀察及檔案資料，了解個案行為問題及正向行為的變化情形，進而探討同儕及教師對個案的看法。依功能性評量發展出五個策略包括前事控制、生態環境改變、行為教導、後果處理、其他個體背景因素介入等五大策略。

綜合歸納並驗證量化資料及質性資料之結果，可得知本研究結論：

一、運用功能性評量找出個案行為問題的作用是為取得外在刺激與逃避內在刺激

二、透過功能性評量結果規畫一套貼切的正向行為支持方案

三、正向行為支持方案能減少個案的干擾及攻擊行為

四、正向行為支持方案能增加個案的正向行為

五、正向行為支持方案的實施成效，受到教師與同儕的肯定

六、正向行為支持方案能改善個案的生活品質

關鍵字：功能性評量、正向行為支持、行為問題

Abstract

The purposes of this study were to understand the execution process and investigate the effects of a functionally-based positive behavior support program designed for a mentally disabled student. During the action research, the researcher relied on observation, interview, unobtrusive measures to understand the changes of behavioral problems and positive behavior of the participant, and then to probe for teachers' and peers' attitude towards the participant. The results of the assessment helped in the development of five strategies: antecedent control, environmental modification, teaching of new behaviors, consequences management, and interventions of other personal background factors.

After combining and verifying the result of quantitative and qualitative information, the results of this study were as follows：

1. Results of functional assessment showed that the children's behavioral problems contributed to obtain external stimuli and internal stimuli escape.
2. The positive behavior support program was directly based on the functional behavior assessment.
3. The positive behavior support program was effective to reduce the hildren's disruptive and aggressive behaviors.
4. The positive behavior support program was effective to increase the children's positive behaviors.
5. Positive behavior support plans can be confirmed by teachers and peers.
6. The positive behavior support program was effective to advance daily life quality of the case.

Keywords：functional assessment、positive behavior support progrom、behavioral problem

目次

第一章 緒論 1
第一節 研究背景與動機 1
第二節 研究目的與待答問題 5
第三節 名詞釋義 6

第 二 章 文 獻 探 討 9
第一節 智能障礙學生之身心特質與行為問題 9
第二節 行為問題之功能性評量探討 17
第三節 正向行為支持的理論與相關實證研究 24

第 三 章 研 究 方 法 37
第一節 研究設計 37
第二節 研究場域與研究參與人員 40
第三節 研究工具 46
第四節 研究流程 50
第五節 資料處理與分析 54
第六節 研究倫理 58

第 四 章 結 果 與 討 論 59
第一節 行為問題之功能性評量 59
第二節 正向行為支持方案的發展 76
第三節 正向行為支持方案的執行困難與修正 83
第四節 正向行為支持方案介入對個案行為問題的成效 107
第五節 正向行為支持方案之社會效度 113
第六節 綜合討論 120

第 五 章　結 論 與 建 議 123
第一節 研究結論 123
第二節 研究建議 125

圖次

3-1 個案的重要關係人 44
3-2 研究流程圖 50
4-1 小傑個人社交關係明細圖 68
4-2 個案行為問題的功能評量 75
4-3 普通班的座位圖 77
4-4 個案行為問題介入策略摘要圖 79
4-5 資源班語文課第一次座位調整 85
4-6 資源班語文課第二次座位調整 86
4-7 個案干擾行為變化情形 107
4-8 個案攻擊行為變化情形 109
4-9 個案正向行為變化情形 111

表次

2-1 國內正向行為支持方案之研究對象分析 33
2-2 國內正向行為支持方案介入之行為問題分析 34
3-1 研究對象過往行為問題處理策略及其成效 41
3-2 個案基本資料及能力分析 42
3-3 個案的 SWOT 分析 43
3-4 資料編碼範例一覽表 55
4-1 資源班同儕的訪談記事 64
4-2 普通班同儕的訪談記事 65
4-3 在資源班的行為問題樣貌 69

4-4 在普通班的行為問題樣貌 70
4-5 行為問題功能統計表 74
4-6 前事控制策略的內涵、行為類型及功能 89
4-7 生態環境改善策略的內涵、行為類型及功能 91
4-8 情緒與人際關係課程設計摘要 92
4-9 行為教導策略的內涵、行為類型及功能 96
4-10 後果處理策略的內涵、行為類型及功能 97
4-11 其他個體背景因素介入策略的內涵、行為類型及功能 98
4-12 正向行為支持方案執行中遇到的困難及解決方式 106
4-13 個案干擾行為出現比率分析摘要表 108
4-14 個案攻擊行為出現比率分析摘要表 110
4-15 個案正向行為出現比率分析摘要表 112

參考文獻

一、中文部分 129
二、英文部分 133

附錄

附錄一 個案行為問題訪談大綱 138
附錄二 社交評量問卷 139
附錄三 行為前後事件觀察紀錄表 140
附錄四 行為問題觀察次數記錄表 142
附錄五 行為動機評量表 143
附錄六 正向行為觀察次數記錄表 145
附錄七 行為事件觀察記錄表 147
附錄八 正向行為支持方案實施後訪談大綱 148
附錄九 研究日誌 149

附錄十　家長同意書 152
附錄十一　情緒與人際關係課程設計 153

第 一 章　緒 論

第一節　研究背景與動機

「○○傑，你講話不要這麼大聲啦！太大聲了，很吵……」上課中常會聽到其他學生的抗議，「你叫什麼叫，叫屁哩！自己就可以講話」小傑不甘示弱的回應(觀1021205)

「彭老師，○○政一直在叫人豬屎傑，亂罵人家……」、「老師，○○宏上課偷喝奶茶，上課不可以喝飲料啦！」小傑不分場合，聽到或看到甚麼就會立即回應或告狀，影響上課秩序(觀1021209)

上課每幾分鐘就要插話，或回答不需要回應的問題、聽不懂課程就唉聲嘆氣佯裝睡覺，趴著二十秒起來，又重複相似的行為。(觀1030110)

研究者在資源班教課的三個年段學生，其中五年級學生共有五個人。因為是全數抽離的語文課程，一週有六節課到資源班上課，相當於每天至少有一節課要來到資源班。開學上課一二週……漸漸地發現這名叫小傑(化名)的學生，上起課來總是要插話、接話、清喉嚨，講話聲音或笑聲大到讓同學抗議很吵，動輒生氣罵人。每一節課出現連續不斷的課程干擾或攻擊行為，逼的研究者總是要停下來制止小組學生一連串的互控行為。

回顧這些年在特教班當導師，學生從自閉症、智能障礙、多重障礙、情緒障礙、腦性麻痺、小胖威利症等不同障礙類別的學生當中，似乎都會出現大大小小不一的行為問題。研究者去年初任資源班教師，第一個

讓研究者感覺受到挑戰的學生，就是這個在暑假主動到資源班打招呼、第一次見面的小傑。小傑是經由鑑輔會鑑定有輕度智能障礙的五年級學生，認知能力及溝通能力稍弱，但個性活潑好動、喜歡幫助別人，卻因情緒起伏很大，極易與同儕發生爭執，其慣有的口語攻擊行為，總講難聽的話，使得班上大多數同學都不喜歡他；又因個性需要周遭環境的高度關注，課堂上常會出現一連串的干擾行為，另個人衛生觀念薄弱，常因身體體味被同儕排斥，在團體中的評價極差。一般教師對於學生行為問題的處理方式，傾向於立即抑制或消除，希望會有立竿見影的效果，例如處罰、責罵等，比較少針對行為問題的動機與功能去改善學生的行為問題行為。亦即，一般的處置並未考慮到如何預防行為問題的發生(陳思允，2006)。研究者同樣採用削弱、站立反省、獎勵，甚至責罵等處置方式，欲改善其行為問題，幾週下來行為導正的結果仍然有限。鈕文英（2001）指出身心障礙學生受限本身生理或認知能力的障礙，若生態環境無法滿足其基本需求，此情況下容易衍生各種行為問題，倘若站在教學現場第一線的教師，能對學生的嚴重行為問題有更深一層的覺察，就不容易陷入膠著的教學工作，因此研究者希望找出方法妥當處置個案的行為問題，此為本研究之動機之一。

鈕文英(2001)指出早期的行為處理經歷過好幾種模式：1950 年代以前出現了心理動力、醫學和行為模式；1950 年代心理教育模式修正了心理動力模式的觀點；1960 年代人本和生態模式被提出；1970 年代認知模式形成，到了末期，認知模式結合行為模式產生了認知行為模式。鈕文英(2001)指出行為問題在過去一向帶給人「不良」、「令人嫌惡」的觀感，對行為問題處置的方式無非是「壓抑」、「消除」，在處理行為問題上容易採取消極的作法。Westling 與 Fox（2000）也指出採用斥責、隔離、過度矯正、電擊、抑制等嫌惡刺激方式，迫使個體為避免產生不愉快的結果而不再出現行為問題，此種處理方式備受爭議，原因有三點：（1）當個體原來的行為問題消失，可能衍生另一行為問題取而代之；（2）

行為問題可能在某一情境下減少出現，但在其他情境卻仍持續出現;（3）強調使行為問題減少，而未考慮是否需要教導個體新技能並提供學習新行為所需的支持（引自江芳宜，2005）。魏景銓(2001)指出以往在教育環境裡，教師一旦發現學生的行為問題，便會立即著手處理，務求消除這個行為問題，心急的結果往往忽略周遭環境的因素，短期內這個行為可能減少或削弱，這只是治標不治本的作法，只在行為表面進行探究，根本無法真正解決問題。施顯烇（1995）指出：1980 年代以後，不論是學術界或是實際從事行為治療的機構，對行為問題的認識以及處理方法的使用都有重大的轉變。行為改變這個名詞漸漸的被行為處理（behavior management)所取代，這種改變就代表未來在觀念上的重大轉變。發展到後來，除了設法處理行為問題之外，更重要的是改善個人所處的環境，同時促進整個人生的改變。研究者欲探究現今學生行為問題處理的趨勢為何，此為本研究之動機之二。

美國 1997 年的 IDEA 修正案中，明令要求地方教育機構在訂定特殊學生的個別化教育計畫時，必須提供功能性評量 (Funtional Behavior Assessment，簡稱 FBA) (羅婕予，2012)。而我國於民國 101 年修正之「特殊教育法施行細則」第九條第四款，亦要求在個別化教育計畫中針對具有情緒與行為問題學生提出行為功能介入方案及行政支援。鈕文英（2009）指出在一九九〇年代提出的正向行為支持，強調相同的行為問題不一定適用相同的策略，擬定策略時需進行功能評量(functional assessment)，找出行為問題背後的功能，並以此擬定一套行為介入方案(behavioral intervention plan，簡稱 BIP)，即正向行為支持方案。正向行為支持的理論基礎是假設行為問題有其目的與功能，透過發現行為問題的動機，擬定有效的行為支持方案，協助個體學習新的溝通或社會技能（Westling ＆ Fox，2000）。王素華(2008)針對一名嚴重情緒障礙學生、黃麗娟(2011)針對一位一年級的普通班學生及李欣(2007)針對一名國小亞斯伯格症學生，三個不同障礙類別的學生皆有干擾行為及攻擊行為，三位研究者都

採用正向行為支持方案的介入，研究結果皆能降低上述的行為問題，且提升正向的替代性行為。本研究的個案小傑是一名智能障礙學生，與上述三篇文獻的研究對象是不同的障礙類別，但都出現攻擊行為及干擾行為。研究者及搭檔教師的班級經營困擾，很明顯的來自小傑的行為問題，因此本研究欲藉正向行為支持理論的探討，來一探正向行為支持方案對智能障礙學生的行為問題之介入，其最後結果能否也如上述三篇文獻之結果，皆能降低個案的行為問題，提升個案的正向行為。透過此歷程，希冀能解決研究者在教育現場的教學危機，此為本研究之動機之三。

本研究採用適合教學實務現場的行動研究法來探究個案的問題。藉由行動研究的歷程，第一、找出小傑的干擾行為、攻擊行為發生的背景因素：什麼情境下容易有這些行為出現？這些行為帶給個案什麼好處？教師對這些行為的不同處置帶給個案什麼反應？第二、此研究的價值將提供第一線教學者做為參考，即如何一邊因應研究個案的行為處置，一邊順利運作每節課的教學流程。

第二節　研究目的與待答問題

依據上述研究動機，本研究的目的如下：

一、藉由功能性評量找出個案行為問題的作用。

二、根據功能性評量的分析結果，發展一套正向行為支持方案的內容

三、探討正向行為支持方案實施後，對個案的行為問題改善之成效。

基於以上的研究目的，研究者的待答問題如下：

一、了解個案行為問題的作用為何？

二、適用於個案的正向行為支持方案的內容為何？

三、經過正向行為支持方案的介入，個案的行為問題改善的成效為何？

第三節　名詞釋義

一、功能性評量(funtional assessment)

功能性評量是用來檢視行為問題發生的原因、相關背景因素與分析行為問題功能的一門技術。功能評量的實施方式包括相關人士報導法、直接觀察與功能分析。功能性評量的原理是基於兩項假設，一是行為問題都有其功能，另一是行為問題的發生並非是孤立的事件，而是受環境中某些重要的因素所影響（Foster-Johnson & Dunlap, 1993）。功能性評量的內容包括了解個體和環境的廣泛資訊、分析造成行為問題的特定前事、分析造成行為問題的特定後果以及分析行為問題的功能（鈕文英，2009）。

本研究所稱的「功能性評量」是指利用訪談、直接觀察及檔案文件，分析研究個案小傑的行為問題全貌，定義出目標行為及其作用，因應此行為功能研擬一套介入策略，使個案的行為問題減少或消失，並代之以正向行為出現。

二、正向行為支持(　positive behavior support　)：

正向行為支持是以功能評量為基礎，主張尊重、正常化、預防、教育和個別化的處理原則，並且強調個體在行為處理過程中的參與，以及運用團隊合作發展和執行「行為介入方案」(behavioral intervention plan，簡稱BIP)，即正向行為支持方案；採用功能本位、正向、多元素而完整的行為處理策略，包含預防、教導、反應和其他四類處理策略，最後達到的目標不僅減少行為問題，更重要的是增進個體溝通、社會和自我管理等能力，拓展正向人際關係，提昇活動參與量和品質，以及處理小組成員之間溝通合作和問題解決能力有所進展等（引自鈕文英，2009).

本研究所稱「正向行為支持」是指為一名國小五年級的輕度智能障礙學生，進行行為問題功能評量，並依功能評量結果，設計一套行為介

入方案，包括前事控制、生態環境改善、行為教導、後果處理及其他個體背景因素介入等策略，以改善行為問題，並教導這位學生以符合其需要且社會可接受的適當行為來取代行為問題。

三、行為問題

經常性的和持續性的妨礙學習活動、擾亂家庭或社會安寧及秩序之個人行為，造成個人或他人身體上的傷害或財務的損失，皆可稱之為行為問題（施顯烇，1995）。

本研究所指的「行為問題」是研究者觀察個案小傑在教學現場的行為樣貌，並認定這些行為確實會阻斷教室內的教學流暢性，除了影響其他學生的學習權益，最大的影響是小傑將錯失自身的學習機會及營造孤獨的人際關係。小傑在課堂上的行為問題，說明如下：

(一) 干擾行為：

(1)在上課情境中，針對上課內容，未舉手或經教師叫到同意，而擅自提問或回應。

(2)在上課情境中，用言語、表情或動作干擾同儕上課。

(3)上課發言、笑聲音量過大，干擾上課。

(二) 攻擊行為：

用言語攻擊同儕，說難聽的話、與人爭辯、生氣拍桌子、發生衝突等。

第二章　文獻探討

本研究旨在探討正向行為支持方案對一名輕度智能障礙學生行為問題處理之成效，因此本章探索的文獻主要有三個方向：智能障礙學生之身心特質與行為問題、行為問題之功能性評量探討以及正向行為支持的理論與相關實證研究等。

第一節　智能障礙學生之身心特質與行為問題

壹、智能障礙的定義

國內外相關文獻在提到「智能障礙」時，多會採用美國智能障礙協會（American Association on Mental Retardation；AAMR）的界定。根據 AAMR（2002）修正的第十版定義：「智能障礙是智力功能與適應行為兩方面出現顯著限制的一種障礙（disability），所謂適應行為係指在概念、社會與應用三方面的技能，且發生在十八歲以前。」（林坤燦，2007）

我國特殊教育法第三條第一款所稱智能障礙，指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者；其鑑定基準如下：

一、心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。

二、學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科（領域）學習之表現較同年齡者有顯著困難情形（教育部，2013）。

由此可知，我們在評定智能障礙時，除了要評估其智能狀態外，還應該針對其適應情形進行評估，因為適應行為的限制會影響生活限制，進而影響生活適應（鈕文英，2001）。

貳、智能障礙學生的身心特質

智能障礙為認知功能缺損方面的障礙，因此在學業或知識方面的學習能力較為有限，在生活與社會環境中也會出現適應的困難，以下分別就智能障礙者生理與動作發展、認知發展、語言方面、人格發展與情緒行為及學習方面等五方面的特質，說明整理如下：

一、生理與動作發展方面

智能障礙學生的生理成長，與同年齡的普通兒童相比較，無論是身高、體重、骨骼的成長都比普通兒童之發展速度慢、成熟也較晚。

，且附帶障礙的出現率較高。粗大動作與精細動作皆較為遲滯，有姿勢不良、感官知覺及平衡協調方面的問題（曹淑珊，1996）。越是重度的智能障礙學生，其生理成長與動作發展，與普通人的差異越顯著（鈕文英，2003）。

二、認知發展方面

智能障礙者的認知發展與一般人比較上有質與量的差異，在質的差異上，智能障礙者處理刺激的方式不同，對刺激的接收能力較為緩慢及薄弱；在量的差異上，智能障礙者的發展速度較慢，依據皮亞傑的認知發展理論，臨界智能障礙者能達到較簡易的形式運思期，輕度智能障礙者能達到具體運思期，中度智能障礙者不會超過前操作期，重度智能障礙者則停留在感覺動作期。

三、語言方面

（一）聽覺理解方面:

林寶貴等（1992）研究發現隨著智能障礙程度之加重，就愈是無法了解他人口語訊息的重點，對同音異義字欠缺區辨能力，重度智能障礙者對抽象訊息及指令的理解更是有限。

（二）口語表達方面

智能障礙兒童常出現的語言特徵，使用娃娃語；常使用單字片語，較不會連結成句子；較少使用抽象詞彙；語意範圍狹窄；語言功能呈現要求實物/活動或尋求協助等，較少出現主動問候、表達意見等功能（引自鈕文英，2003）

（三）閱讀理解方面

林寶貴（1992）指出輕度智能障礙兒童能具有國小五年級程度的閱讀能力；中度智能障礙兒童較難超過國小一年級程度的閱讀能力，但可以成功的辨認自己的名字，及社區中常見的符號和標誌。

（四）書寫文字方面

林千惠（2001）指出智能障礙兒童本身注意力、記憶力及類化能力皆不良，難以有效使用策略，且其精細動作、視動協調的問題，導致看字不仔細、寫字無法專心，增加了習寫國字的困難。

四、人格發展與情緒行為方面

（一）受限於有限的情況分辨能力，較難在不同情境下做出適宜的行為表現（鈕文英，2003）。

（二）社交網絡較狹窄，較易出現社會適應問題（Zetlin & Murtaugh, 1988)。

（三）較缺乏信心、自我觀念較為消極(Hallahan & Kauffman, 1991)。

（四）行為較固執刻版，欠缺彈性與應變能力(Horvath, Hoernicke, & Kallam, 1993)。

（五）需要較多接納與讚美，較為外控，自我規範能力較弱(Whitman, 1990b）。

（六）較容易伴隨精神疾病（Fletcher, 2000），也較容易出現行為問題（例如攻擊、退縮、其他不適當行為）（Dudley, Ahlgrim-Delzell, & Calhoun, 1999)，適應新環境和新事物的能力較差。

五、學習方面

（一）在注意力方面

1．注意廣度狹窄，不能同時注意較多的事物。

2．注意力持續時間較短。

3．注意力不容易集中與維持，易受周遭聲、光、物的刺激所影響。

4．有注意力分配的問題，不善於選擇性注意相關的刺激；也較不會隨著注意焦點的轉變，調整其注意力（引自鈕文英，2003）。

（二）在記憶力方面

因中樞神經功能的缺陷及策略使用的困難，造成短期記憶能力的限制（Beirne-Smith et al., 1994 ; Mercer & Snell, 1977)。雖長期記憶與一般人相似，但短期記憶較差，較不會使用複習策略（如口頭複誦），嚴重影響回憶習得材料的能力。

（三）理解力方面

智能障礙者其思考、組織、抽象化能力較低，在概念上的歸納、統整、分類、應用與評鑑上有困難.（Crane, 2002）。

（四）學習態度方面

智能障礙者對學習常有失敗預期或習得無助感，學習動機與意願較低，較容易依賴別人來解決問題（鈕文英，2003）。

綜合上述智能障礙者的身心特質的描述，大致可以了解智能障礙者對日常生活及周遭事物的敏銳度薄弱，處事較無彈性及應變能力，其基本需求無法滿足而容易產生焦慮、緊張、拒絕、退縮、固執等行為。此外，受限個體本身內在因素，使其各方面的發展有所侷限，因此，我們應針對智能障礙者的學習需求，提供適當的支援與服務。

參、智能障礙學生的行為問題

一、行為問題的定義

行為問題是指個體出現了不被情境所接納的行為，或是其行為不在人們所能接受的常態規範之內（曾端真，2000)。換句話說，個人與週遭社會環境的互動關係中，行為顯著的偏離正軌，且造成自己與他人的傷害，影響到個人的生活適應和學習成效（陳筱嫻，2009）。施顯烇（1995）認為經常性和持續性的妨礙學習活動、擾亂家庭或是社會安寧及秩序之個人行為，造成自身或他人身體上的傷害或是財物上的損失，都可以稱之為行為問題，也就是個體的行為除了影響自己日常生活、學習及社交等行為，也會造成他人或對環境有所損害的後果。鈕文英（2001）強調許多行為並沒有覺得好壞之分，行為問題強調的是行為本身，只是在不適當的人物、時間、地點或情境發生，才構成問題。鈕文英（2009）提出在判定行為問題時，必須考量個案狀況和生態環境等四個因素:

(一) 行為本身符合個案年齡、性別和發展程度的情況。

(二) 行為發生的時間、地點和情境是否適當。

(三) 週遭人物對此行為的看法。

(四) 行為對個案及其所處環境而言是否不適當（如過多或過少），是否造成他和別人的傷害，以及他和別人相處的困難。

總之，行為問題不僅影響個體本身的學習，同時影響週遭人士的觀感，嚴重者甚至造成自身與對他人的傷害。

二、行為問題的類型

行為問題是指個案所出現的行為會造成自己、他人及環境有損傷的後果。行為問題林林總總，總括可分為內向性行為(internalizing behaviors)和外向性行為(externalizing behaviors)的問題。內向性的行為問題， 如害羞、退怯、自卑、焦慮、恐懼、躲避群體(離群索居)、哀傷、憂鬱、冷漠、過度敏感、固執等；外向性的行為問題，如攻擊、過動、抗拒、破壞、暴躁、譴責、侵犯財物、及違規行為等(Coleman, 1996)。施顯烇（1995）將身心障礙者行為問題分成八類：（1）身體上的攻擊性行為；（2）

自我傷害行為；（3）破壞性行為或是對物品的攻擊；（4）擾亂行為；（5）消極的攻擊或干擾；（6）無意的走失或故意的逃學和離家（7）反覆而固定但未具意義的身體動作；（8）情緒或是社會行為不當的表現。

鈕文英（2009）引用Meyer 和 Evans（1989）等人的分類，將身心障礙者常見的行為問題整理成六類，茲分別說明如下：

(一)固著行為

指長時間、一再重複某些特定的行為，僅具少許或不明顯的社會意義，常會妨礙個體本身的學習、與他人互動、日常生活的參與等。又可細分為動作固著行為、口語固著行為、強迫性的收集行為、不當的戀物行為及固定形式抗拒改變的行為。

(二)自傷行為

狹義指個體蓄意或無意識的重複性的各種方式傷害自己，導致自己身體缺損，例如撞頭、打臉、戳傷口等行為；廣義指任何傷害自我身體形象或健康的行為，例如挖喉嚨誘發嘔吐、吞吐空氣、過度換氣等行為。

(三)攻擊行為

第一種是身體的攻擊，例如打人、推人、咬人等；第二種為口語和物品的攻擊，例如大聲叫罵、破壞東西等；第三種是抗拒和不順從的行為。

(四)不適當的社會行為

不適當的社會行為又稱為反社會行為，指個體表現出違反社會規範和不合禮儀的行為，侵犯他人權益或是與他人的互動不適當，使得他人對個體的接受度欠缺，包括逃學、逃家、說謊或欺騙、偷竊、在公眾場合脫衣服、大小便、不適當的碰觸或性行為等。

(五)特殊情緒困擾

特殊情緒困擾本身是一個問題，也常是造成嚴重行為問題的主因。常見的特殊情緒困擾包括憂鬱症、焦慮症、選擇緘默症、人格異常及精神分裂症。

(六)身體調節異常

身體調節異常指的是個體表現的行為問題，主要根源於身體在調節日常生活所攝取或代謝物上，產生運作失調的現象，包括飲食異常、排泄異常、及睡眠異常等。

本研究個案小傑的行為問題，由研究者利用訪談、直接觀察及檔案文件等獲得的資料，區分為干擾行為、攻擊行為。

三、智能障礙學生行為問題之成因

智能障礙者學生因智力與適應行為功能上的缺損，導致在學習、溝通與社會技巧等方面有顯著的困難，在課堂學習適應上常出現不專注、忽視、干擾他人、不與他人合作、隨意碰觸他人或物品、不按順序發言或不等待他人反應等問題行為。智能障礙學生受先天發展的限制，加上伴隨不利的學習特質，使其學習過程中處處受限。其自身的生理及心理需求，若周遭環境無法理解予以配合，行為問題自會產生。行為問題的形成是個人需求無法滿足以及後天學習的結果，旁人看來這些行為表現是不適當的，故被視為負向行為，但對當事者而言，這些行為表現可能是他達到需求滿足的有效策略，以及可用來控制環境的有效工具（侯禎塘，2003；鈕文英，2009）。

近代的行為改變研究已循所謂功能分析（functional analysis）的理念方向探討，許多心理學的研究指出，智障者的行為問題背後是有其功能和動機。 同時愈來愈多的證據顯示，智能障礙者表現出行為問題是希望藉此獲得關注、得到想要的東西、能做喜歡的事情，或逃避參與討厭的活動（Durand, 1990）。鈕文英（2001）將行為的功能分為四類：1.取得內在刺激；2.取得外在刺激；3.逃避內在刺激；4.逃避外在刺激。Lewis, Scott 和 Sugai（1994）則指出行為問題的功能有五種：1.引起同儕注意；2.引起老師注意；3.逃離或躲避同儕注意；4.逃離或躲避老師注意；5.環境事件。

總之，行為問題的發生都是有其功能或目的，智能障礙者受限於認知、障礙狀況、溝通能力等因素，內在需求未獲得滿足，而出現令人難以理解、忍受的不當行為時，周遭照顧者理當用理解包容的心態，了解智能障礙者真正表達的意圖，在獲得感官刺激、想要獲得注意或想要的事物、逃避自我感官刺激、閃躲別人的注意或拒絕厭煩的事物等方面去進一步找出答案，自然就能諒解智能障礙者的行為模式，而接著循下一個步驟幫助個案處理行為問題。

第二節　行為問題之功能性評量探討

每一種行為問題的發生，背後必定具有某種複雜原因及社會意義，透過有系統的資料收集、判斷及分析，找到行為問題發生的原因、情境及可能的功能，以此為基礎，便可擬定行為處理的方案，此即為功能性評量在行為問題處理上所扮演不可替代的角色。本節將探討功能性評量的意義與目的、實施方法和實施過程。

壹、功能性評量的意義與目的

所謂功能性評量(functional behavioral assessments，簡稱FBA)是一種有系統的收集行為問題資料並分析其功能的過程，透過資料的收集與分析，以增進行為介入的效果與效率(O'Neill, Homer, Albin, Storey & Sprague, 1997)。美國在1997 年的身心障礙教育法修正案（Individuals with Disabilities Education Act Amendments，亦即105-17 公法）中，明定學校需為行為困難的學生提供評估服務，地方政府也需為休學生及有行為困難而可能改變安置的學生提供功能性評量，即教育團隊需為此行為困難學生實施功能性評量，且要發展行為介入方案（Behavior Intervention Plans），此修正案已確立其法律地位，主要是保障學生的受教育權。

實施功能性評量的目的是要找出行為問題的動機，以收集行為前事、後果事件等相關資訊(Gresham, Watson & Skinner, 2001)。O'Neill等人(1997)主張實行功能性評量的原因有二：其一，可了解行為問題是何時、何地、為什麼會發生，找出相關因素後，可據以擬定有效的介入計畫，其二，是採用功能評量處理行為問題是一種提供身心障礙兒童行為支持方案的專業標準。功能評量的內容非常廣泛，鈕文英（2009）綜合四組學者的說法（Mace ＆ Lalli, 1991；O'Neill, 1997；Maag, 1999；Kern, O'Neill ＆ Starosta, 2005），認為可從了解個體和環境的廣泛資訊、分析造成行為問題的特定前事及後果、分析行為問題的功能等來做探討。因

此功能性評量的執行可獲得以下的資料(O'Neill et al., 1997)：

一、能了解清楚描述行為問題、種類、定義、發生頻率及關聯性等。

二、可釐清行為問題會發生與不會發生的事件、時間與情境。

三、了解行為問題賦予的功能。

四、發展出特定行為的定義、發生行為的特定情境、增強或維持行為結果的敘述或假設。

五、收集直接觀察的資料以應證上述的敘述及假設。

此外，O'Neill等人(1997)也指出功能評量具備三個重要價值：第一，考量人的尊嚴，視個體的行為問題具有功能性；第二，功能評量除了要減少行為問題，還要了解行為的功能，以進一步教導個體適當的替代行為；第三，功能評量除了了解個案本身，還要了解行為問題與其所處環境間的關聯性。

貳、功能性評量的實施方法

依據O'Neill等人的說法，功能性評量的方法包含相關人士報導法、直接觀察和功能分析等三項。

一、相關人士報導法(information methods)

相關人士報導法是一種間接評量方式，屬第三者主觀的意見調查評量，透過個體的重要他人，例如父母、兄弟姐妹、教師、教師助理員、同儕、醫生、職業輔導員，甚至是個體自身等，收集與個體行為問題有關的資料，包括檢視過去的檔案和紀錄（鈕文英，2009），或運用一些相關表格來蒐集資料，例如結構式訪談工具、自行填答的評量表（檢核表/問卷）……等（O'Neill et al., 1997）。鈕文英（2009）依據不同需求設計一些適用的表格，例如行為問題功能訪談問卷-重要他人問卷/個案問卷、行為動機評量表、背景因素檢核表、行為溝通分析表等。

優點：這是一種最簡便也較易實施的辦法，可廣泛的從個體重要他

人處，獲得許多行為問題的相關資料，包括行為問題的歷史與現在的狀況。

限制：這些資料的取得多半是受訪者的主觀印象，所得資料較不精確（陳泰伶，2006）；另外因為是間接取得資料，無法直接看出個體此時此刻的行為表現，會有主觀上的落差，因此建議搭配直接觀察取得實際資料。

二、直接觀察(direct observation)

直接觀察是直接進入個體的真實生活環境，觀察週遭會影響個體行為表現的事件（鈕文英，2009）並做有系統的觀察記錄，以評估行為的前因後果。直接觀察需注意的是:1.要在不同情境下觀察，以取得更多元的資料（Lalli & Goh, 1993）；2.在做事件的觀察紀錄時，需完整的紀錄立即前事，避免錯誤的界定立即前事；3.間歇增強也可能維持行為問題的出現（Kern et al., 2005)；4.行為問題發生之後，不一定立即得到行為後果（Kern et al., 2005)。直接觀察同樣需要一些適用的工具，例如行為前後事件觀察紀錄表、行為問題功能觀察紀錄表、行為問題散佈圖，以了解行為發生時與前事和後果之間的關連，以及一天之內行為散佈的情形（鈕文英，2009）。

優點：能直接收集到行為問題發生時當下的前事與後果資料。

限制：無法獲得過去的資料，且收集與分析資料過於費時（Demchak & Bossert, 1996）。

三、功能分析 (functional analysis manipulations)

當行為問題不頻繁，無法釐清行為前事及後果之間的關係為何，或用觀察及相關人士報導法仍對行為問題情境和功能的假設信心不足時，則可採用功能分析的方式，來找出影響行為問題。Vollmer 與 Northup（1996）主張功能分析就是有系統的操弄環境因素，也就是刻意的安排

各種不同的情況，觀察個體在不同情況下的行為表現，以找出維持或抑制行為問題的原因（引自鈕文英，2009）。採用功能分析需注意到對於容易造成傷害的自傷行為及攻擊行為，基於倫理及安全的考量，並不適合一再引發與操弄。

優點：可以應用在任何操弄情境中，評量自變項對依變項的影響，也可直接操弄變項以驗證功能假設的結果，釐清前事和後果，便於擬定之後的介入策略，且花費時間較少，更具效益（鈕文英，2009）。

限制：1.有些情境是無法操弄的；2.有違倫理的可能性；3.行為問題太嚴重，一旦操弄導致危險；4.若原先的行為問題無前事，在實驗情境中被操弄，可能造成錯誤的分析結果；5.操弄者缺乏嚴謹的功能分析專業訓練（鈕文英，2009）。

鈕文英（2009）指出相關人士報導法使用機會最多，直接觀察法可作輔助之用，功能分析較少使用；如果使用者對學生和環境很熟悉，並對行為情境和功能假設有信心，就可以不用相關人士報導法。當無法明確認定行為問題的情境和功能時，功能分析就具備重大使用價值。這三種功能評量的方式各有其優缺點，在作法上可擇一使用或交互使用以彌補各自不足之處。

參、功能性評量的實施過程

依據Carr等人（1994）的主張，認為實施功能評量的步驟有三：一為描述性分析，即運用相關人士報導法和直接觀察法，來取得行為問題情境和功能的初步資料；二為功能分類，即將上述獲得的資料，就行為問題功能加以分類，以了解行為問題的功能；三為功能分析，即當行為問題發生的可能性原因，以及對行為問題的功能產生一些假設，不具有信心時，可透過功能分析的實施來得到驗證。另Demchak 及 Bossert (1996)認為功能評量的實施順序，可分為五個步驟，內容說明如下。

一、界定行為問題

主要是收集與個案有關資料，以了解個案日常生活行為問題的發生脈絡，比如個案發生的行為問題、頻率、強度及情境等。

二、排列行為問題優先處理順序

Janney和Snell(2000)將行為問題案優先處理的順序分成破壞(destructive)、干擾(disruptive)及分心(distracting)等三類：第一類是破壞行為，指對個體或他人造成健康或生命威脅，需要最優先處理的行為，包括咬、抓、踢、割、戳眼睛、撞頭、拒食等行為；第二類是干擾行為，即會妨礙課堂教學和學習，或使個體無法正常參與學校、家庭或社區中的日常活動行為，包括哭鬧、逃避等行為，需要第二優先處理；第三類是分心行為，即會妨礙社會接納、令人產生不悅但不至於造成實質傷害的行為，例如搖晃身體、鸚鵡式語言等。

三、定義行為問題

此步驟需確認行為問題的操作性定義，即可觀察、可測量的行為，以確保執行方案的相關人員對行為問題有一致性回應與看法。

四、假設行為問題的功能

針對行為問題的功能，鈕文英（2009）提出行為問題的功能涵蓋以下四種：取得內在刺激、取得外在刺激、逃避內在刺激、逃避外在刺激，內容說明如下。

(一)取得內在刺激

當個體處在獨自、無聊或無人注意的情況下容易出現有自娛效果的自我刺激行為，例如搖晃身體、拍手、固定方式把玩物品把玩等，主要是藉由這種方式增強內在感官刺激，若行為功能屬於此類，則應安排有趣且富變化性的活動，以降低行為問題的產生。

(二)取得外在刺激

當個體想要得到注意、獲得想要的物品、活動等而出現的行為，主要原因是個體的基本需求未受到滿足，個體藉由行為問題來要求獲得關注或某樣事物，例如孩子以哭鬧行為來讓家長同意購買想要的物品，一旦家長以此方式滿足孩子的需要，日後孩子便會常常以哭鬧行為要求家長購買更多物品。因此應與孩子說明，用哭鬧行為要求購買物品是不被接受的行為，另家中訂明購買物品準則，同時也教導孩子用適當的方式表達需求。

(三)逃避內在刺激

當想要逃避身體不舒服的狀況，以及不想面對壓力、焦慮、緊張及挫折等情緒不穩的狀況時出現的行為，此種功能的行為問題，應採取訓練個體用正確的溝通方式表達自身的感覺，並加強自我控制及解決問題的能力。

(四)逃避外在刺激

包括逃避嫌惡的人、事、物等狀況，例如逃避外來的注意、太難的作業或工作、不喜歡的活動等。這樣的行為問題首先要減少作業或活動的難度，或是縮短活動進行的時間、增加個案參與活動的動機，必要時可搭配增強制度來引起個案參與的興趣。

五、對行為問題完成系統性、實驗性的功能分析

此步驟是指若對行為問題的功能假設仍不確定時，給予的功能分析。藉由操作環境變項，了解行為問題發生的原因，找出是逃避、獲得注意、獲得想要的事物、或者是感官刺激等。要注意的是若個案的行為屬於傷害性質的則不適用此項分析，以免對個案及他人成傷害。

總之，行為問題的原因複雜，透過功能評量之實施，可建立有效率的行為支持方案，避免因策略不當而讓行為問題每況愈下，功能評量的

目的是要找出行為背後的功能，以及找出導致此項行為的相關背景因素，並據以發展行為介入的實施方案。

第三節 正向行為支持的理論與相關實證研究

正向行為支持方案主要的目標是用來處理個案的行為問題，透過功能性評量的結果發展後續的介入策略，除了降低個案的行為問題，還教導個案適當的替代行為，在其所處的環境中，提高其生活品質。本節將探討正向行為支持的形成、正向行為支持方案的意義和特徵、正向行為支持方案的實施流程及實施策略、評鑑正向行為支持方案、正向行為支持方案的相關實證研究。

壹、正向行為支持的形成

在 1960 年代以前在行為問題的處理上是以消除、抵制行為問題為主，最常採用厭惡治療法；到了 1960 年代左右，行為分析家在處理行為問題時希望透過行為分析的方法，找出可讓行為問題持續發生的動機或因素，但始終欠缺有效的方法；1970 年代部份協會提出倫理的考量，才開始重視處理策略的選擇；1980 年代起，學者開始主張行為問題的發生具有目的性，開始以正向思考的方式看待行為問題，如果能掌握行為問題發生的原因，並教導正確的表達方式，行為問題自然會減少，嚴重性也可減輕(汪佩璇，2011)。從 1980 年代以後，行為問題即被視為一種具有挑戰性的行為，處理的取向是重視預防和行為訓練(鈕文英，2001)。正向行為支持在 1980 年代逐漸形成，從傳統的行為處理衍變成以個人為中心的行為模式，強調以團隊合作共同解決個案的行為問題(Janney & Snell，2000)。

貳、正向行為支持的意義和特徵

正向行為支持認為行為問題具備某種功能，強調以團隊合作的方式發展和執行處理方案，採用功能本位、正向、多元素而完整的行為處理策略，協助個體發展適當的行為來取代不當行為，並且提升個體的溝通、社會和自我管理能力，開展正向人際關係，最後改善生活品質（鈕文英，

2009）。Bambara 和 Knoster(1998)指出行為支持對於行為問題有效的介入，有四個基本的假設：第一，行為問題與環境脈略有關；第二，行為問題對當事人具有某種功能；第三，完整的了解當事人的環境脈略和行為功能，才能有效的介入；第四，正向行為支持需以當事人為中心的價值觀為基礎，尊重其尊嚴、了解喜好和期望。鈕文英(2009)提出正向行為支持有下列 14 點特徵：(1)融合多元理論的觀點；(2)重視行為問題的功能評量；(3)強調行為介入須考量社會效度；(4)秉持尊重態度及採用正向的策略；(5)促進正常化、融合、改變生活型態和提升生活品質為目標；(6)採生活長度的觀點及長期效果的焦點；(7)運用全面、多元素、有實證研究證明的介入；(8)採取個別化的正向行為支持方案；(9)依照預防原則介入行為問題；(10)根據教育觀點教導適當行為，取代行為問題；(11)根基於生態取向，重視生態環境的調整；(12)鼓勵個體的參與，並逐步達到自我管理；(13)強調團隊合作；(14)著重生態效度、保持科學實務的彈性。

參、正向行為支持的實施流程

一、定義行為問題並決定優先順序

收集與行為問題相關的資料，了解所有行為問題的全貌及排定優先處理的目標行為。鈕文英(2001)指出目標行為應該具體化且可以「觀察」與「度量」的，如此便於觀察與紀錄。

二、實施功能評量以形成假設

此階段在於了解行為問題的基準線、行為發生的原因、情境與功能。主要是找出行為的目的是要獲得注意、物品或逃避事物、或逃避令人困頓的情況等。

三、發展有效的個別化行為支持方案

發展有效的個別化支持方案在於以團隊合作方式共同擬定策略，

Jackson 及 Panyan(2002)特別指出這種團隊合作的方式,可以迅速了解每一位教師對學生行為表現的期待，不僅促進教師間的交流，在發展個別化支持方案期間，也能促使教師共同學習行為處理的技巧，而達到個人的專業成長。

四、實施行為支持方案

行為支持方案的實施同樣需要團隊合作的方式進行，才能達到行為處理的有效性，相關人員的配合與討論便成為重要因素。討論的內容應該包括行為支持方案的實施步驟、相關資源的需求與應用、行為方案的介入策略、行為方案實施的階段及達成標準，並將方案的相關要素明確的告知參與人員，以確定方案執行的社會效度(鈕文英，2001；Janney & Snell, 2000)。

五、評鑑行為支持方案的實施成效

修改與評鑑行為支持方案應該是同步進行的，過程中便須進行持續性的形成性評量。除了了解個案的行為問題是否降低，也應探討其是否習得適當的替代行為(鈕文英，2001)。學生的行為問題不一定能經由行為支持方案的介入而產生立即性效果，可適時的修改支持方案的內容，提升行為處理的成效(Jackson & Panyan, 2002)。

肆、正向行為支持的實施策略

根據功能評量所蒐集的資訊，便可以設計正向行為支持方案，一旦方案訂定後，過程中亦須持續的評估、調整策略，使之更適合學生的行為表現。Horner(1994)指出功能評量是一個持續的過程，不應只被視為一次事件。鈕文英(2009)主張在行為介入的過程中，只要環境有變化，就得針對新的環境再做功能評量。若行為介入成效不彰時，得確認先前的功能評量是否有誤，適時的修改行為介入方案。正向行為支持的實施

策略包括前事控制、生態環境改善、行為教導、後果處理及其他個體背景因素介入策略，說明如下（Janney & Snell, 2000；鈕文英，2009）。

一、前事控制策略

Bambara及Knoster(1998)指出前事控制策略可分成移除和調整問題事件、將困難與簡單的事件分散或將不喜歡與愉快的事件分散、增加事件來促進期待的行為、阻斷或是中和負件事件的影響等。鈕文英(2009)指出前事控制策略是要找出引起行為問題的前事（Antecedents），包括立即前事與背景因素。前事控制策略強調從這些「前事」著手，可分成下列四大類別。

（一）調整情境因素

主要是調整引發行為問題的相關人、事、時、地、物和活動等各種因素，以減少行為問題的產生，並增加正向行為的出現。調整情境的策略包括重新安排環境中的人們、座位/物理環境/活動地點/時間等的調整、消除或減少誘發的刺激、設定清楚和適當的期待、建立明確可預測且配合個體需求的作息時間表、妥善安排轉換時刻、事先預告、加入引發正向行為的提示或刺激、提供功能等值的替代感覺刺激、安排非後效增強、刺激控制及背景因素控制等。

（二）調整課程及工作相關因素

此部分指提供符合個體能力、興趣和需求的課程內容和教學活動、調整作業或工作、提供選擇作業或工作項目的機會、改變從事活動的位置或姿勢、調整學習或工作時間表、改變互動方式、使用教導的控制，建立服從指令的行為等等。

（三）背景因素效果緩和策略

有時行為問題的發生，與立即前事似無關聯，而是由遙遠前事所引發，因此Horner等人(1996)表示若是此種情況，可以利用一些活動來減少或緩和遙遠前事的效果，例如在要求工作之前，先安排個案做其有興趣且能緩和情緒的活動，以減少工作帶來的不悅。

（四）反應中斷策略

有些行為問題發生之前會有徵兆，處理人員可以在發現這些徵兆之時，採用此種策略，打斷行為的鎖鏈，亦即可在行為問題發生之前，提供刺激來轉移個案的注意力及感覺，包括警覺加強裝置、口頭暗示、促進溝通並表達關切、促進身心的放鬆、刺激轉換、動手阻遏、感覺消弱、感覺改變、彌補或保護措施、增加反應耗力
、刺激厭膩等。

然而，Schloss 和 Smith(1998)指出前事控制策略雖然能有效減少行為問題、增加正向行為，但環境中的前事不可能完全受到人為的控制，所以要教導個體某些能力以面對環境中的各種挑戰(引自陳郁菁，2003)。實施前事控制策略時，應注意下列幾點：（1）需結合教導個體替代技巧、後果控制、生活型態的改善等多元策略；（2）使用褪除的策略；(3)能在自然情境中實施，不會受到情境的限制或造成他人的不便；（4）避免因限制而造成個體長期缺乏學習的機會；（5）避免帶給個體負向標記和嫌惡感受(施顯烇，1995；鈕文英，2009)。

二、生態環境改善策略

正向行為支持主張行為問題是個體與環境互動的結果，介入行為問題也應從改變環境著手。生態環境改善策略包含以下策略：改變週遭人的態度來支持個體、為個體營造溫暖與支持的環境、改變個體的生活型態，例如：提升個體的社會角色、為個體建立良好的社會關係、提供個體選擇與控制的機會、提供個體活動參與的機會以及準備新環境以支持個體。

三、行為教導策略

前事控制策略可以預防行為問題的發生，但無法長期改善個案的行為問題，也無法幫助個案學習正向行為，而行為教導策略的介入可以教

導個案表現出正確的行為。如 Janney 和 Snell(2000)提出教學的策略，即教導個體學會可替代、可被接受的行為，達到滿足自身需求與他人溝通的目的。鈕文英(2009)主張行為教導策略包括以下三種：第一，即行為模式的教導策略，包括示範、行為塑造、連鎖、提示、演練、回饋、行為後效契約、提示-褪除、時間延宕、系統減敏感法、肌肉鬆弛法、關鍵反應訓練、家庭作業等；第二，即認知行為模式的教導策略，分成二種行為教導策略，分別是社會故事及自我管理；第三，即自然取向語言教學的教導策略，主張以學生當下關注焦點或活動為依歸，透過自然情境，創造語言學習的機會。

另外，Halle, Bambara 和 Reichle (2005)將行為教導的內容分為三類：第一，替代技能指的是與行為問題功能相同的替代技能；第二，因應和容忍的技能，在因應方面，主要教導個體「情緒調整技能」，以因應壓力、憤怒和焦慮等情緒；教導個體「自我控制技能」，以因應誘發行為問題的前事；教導個體「問題解決技能」，以因應問題情境。在容忍方面，主要教導個體發展輪流與等待的技能，以減少行為問題；第三，一般適應技能，當一般適應行為無法替代行為問題，但可以拓展個體面對和處理問題的能力，以預防行為問題，並提升生活品質。

四、後果處理策略

Janney 和 Snell(2000)提出的反應策略，即對學生較能接受的行為有所回應，而不增強其行為問題，此即後果處理策略。鈕文英(2009)認為後果處理策略旨在行為問題發生之後，相關人員的處理與回應方式。行為介入的二個目標是增加正向行為的使用、減少行為問題的出現。後果處理策略採取的作法是以削弱、自然後果、邏輯後果來減少行為問題的效能；採用增強策略來增加正向行為的效能，即令個體藉由正向行為的表現，立即獲得想要的結果；當個體未能採取正向行為，仍以行為問題的出現來因應前事時，相關處理人員可以提示正向行為，包括矯正性回

饋、重新指令、讚美和提示其他人表現的正向行為、以問題解決的形式回顧和討論行為過程等。

五、其他個體背景因素介入策略

鈕文英（2009）指出新的行為處理觀點主張採用多元素介入，包括醫學、人本、心理教育和認知模式，簡易說明如下。

(一) 醫學模式:

1.藥物的使用，包括注意兒童精神科常用的藥物、教師在藥物介入中常有參與經驗。

2.營養和飲食的控制

3.個體氣質的了解和因應

(二) 人本模式:

1.了解和因應個體的需求

2.積極聆聽和同理反映個體的情緒

(三) 心理教育模式:

1.表達媒介，包括遊戲、音樂、美術、舞蹈、戲劇、文學活動等

2.諮商技術，包括生活空間晤談、現實治療等。

(四)認知模式:

1.認知重建，包括Ellis的理性情緒治療、Beck的認知治療等。

2.歸因訓練。

肆、評鑑正向行為支持方案

在執行正向行為支持方案的過程中，需要不斷的施以形成性評量，依據評量結果來適時調整及修改方案內容。評鑑正向行為支持方案的實施成效與實施正向行為支持方案是同步進行的，當成效不彰或方法不適用，則可視情況調整與修改。Bambara & Knoster (1998)主張可用下列方式評量。

一、訪談教師、學生、家長及相關人員。

二、非正式的訪談及軼事報告，例如家長溝通紀錄。

三、評量表，如社會量表。

四、原有紀錄，例如安置紀錄。

五、直接觀察紀錄，例如時距紀錄、觀察紀錄。

六、間接評量紀錄，如學業成績、社交評量。

伍、正向行為支持與行為問題處理之相關實證研究

功能評量的使用及正向行為支持方案的發展，自1980年代以來，已是處理行為問題的趨向，以下分別從國內外的正向行為支持方案在行為問題處理上做相關實證研究。

一、國外以正向行為支持方案處理行為問題之應用

研究者探討國外 2005~2014 年的十篇文獻發現，從障礙類別來看研究對象，以自閉症者居多，共有五篇(Fisher，2011；Binnendyk & Lucyshyn, 2009；Lucyshyn et al., 2007；Crozier & Tincani, 2005；Martin et al., 2005)；多重障礙者有二篇(Cho et al., 2007；Blair et al., 2007)；學前幼兒有一篇(Snell et al., 2014)；發展遲緩者有一篇(Harding et al., 2005)；普通班一般生有一篇(Kamps & Wendland Culpepper, 2006)。從行為問題的選擇來看，干擾行為有三篇(Snell et al., 2014；Fisher，2011；Crozier & Tincani, 2005)；攻擊行為有三篇(Cho et al., 2007；Kamps & Wendland Culpepper, 2006；Lucyshyn et al., 2007)；不適當社會行為有二篇(Martin et al., 2005；Blair et al., 2007)；自傷行為有一篇(Harding et al., 2005)；拒食行為有一篇(Binnendyk & Lucyshyn, 2009)。國外文獻指出用正向行為支持方案介入行為問題之研究結果皆能有效降低行為問題。

二、國內以正向行為支持方案處理行為問題之應用

本研究以2005~2014年出現的正向行為支持方案之文獻共四十三篇，

依研究對象、行為問題及研究結果作分析。詳見表2-1國內之研究對象分析。

(一)研究對象

從障礙類別來看，以自閉症者最多共十一篇；智能障礙者有十篇；情緒障礙者有五篇；普通班一般學生有五篇；視覺障礙者有四篇；多重障礙者有三篇；學習障礙者有二篇；水腦症者有一篇；亞斯伯格症者有一篇。以階段別來看，國小最多有二十四篇；國中有九篇；高中有六篇；成人及幼兒階段分別有二篇。

(二)行為問題

就行為問題類型涵蓋了攻擊行為、干擾行為、固著行為、分心行為、不適當的社會行為及自傷行為等，其中攻擊和干擾行為問題的處理最多，有十八篇；固著行為處理有八篇；分心行為有六篇；不適當的社會行為處裡有六篇；自傷行為問題處理有五篇，可見正向行為支持方案可用來處理多數的行為問題，詳見表2-2正向行為支持方案介入之行為問題分析。

(三)研究結果

在上述四十三篇正向行為支持方案介入行為問題處理的研究，所有研究成果上皆顯示正向行為支持方案的實施均能有效減少學生的行為問題，甚至部分研究顯示能增加正向行為的出現。

表2-1 國內正向行為支持方案之研究對象分析

	介入對象	篇數（研究者)
障礙類別	智能障礙	十一篇(黃姿綾，2012；陳柏旬，2011；陳奕安，2008；劉惠娜，2008；周玉萍，2007；陳思允，2006；沈朝銘，2006；江芳宜，2005；李貞宜，2005；許凰停，2005；劉經典，2005)
	自閉症	十一篇(林淑儀，2014；范佳詒，2014；張文于，2013；朱巧馨，2010；李後杰，2010；黃琬清，2010；陳筱嫻，2009；潘姿蘋，2008；林錦麗，2006；陳玉琪，2005；蔡佩玲，2005)
	情緒障礙	五篇(林慶芳，2013；林示安，2011；陳載明，2010；楊宜陵，2009；王素華，2008)
	一般學生	五篇(林寶春，2013；蔡婉伶，2012；黃麗娟，2011；陳泰伶，2007；吳建億，2006)
	視覺障礙	四篇(朱佳珍，2014；葉淑莉，2014；李敏麗，2007；戴官宇，2007)
	多重障礙	三篇(卓慶彬，2012；施秀勳，2010；郭耀中，2009)
	學習障礙	二篇(陳玉娟，2014；羅婕宇，2011)
	水腦症	一篇(陳貞廷，2009)
	亞斯伯格症	一篇(李欣，2007)
階段別	國小	二十四篇
	國中	九篇
	高中職	六篇
	成人	二篇
	幼兒	二篇

表2-2

國內正向行為支持方案介入之行為問題分析

行為問題	篇數(研究者)
攻擊和干擾行為	十八篇(陳玉娟，2014；林慶芳，2013；張文于，2013；卓慶彬，2012；黃姿綾，2012；蔡婉伶，2012；黃麗娟，2011；羅婕予，2011；朱巧馨，2010；陳載明，2010；陳筱嫻，2009；郭耀中，2009；王素華，2008；李欣，2007；陳泰伶，2007；吳建億，2006；陳思允，2006；陳玉琪，2005
固著行為	八篇(范佳詒，2014；林寶春2013，李後杰，2010；施秀勳，2010；周玉萍，2007；李貞宜，2005 續下頁 2005；蔡佩玲，2005
分心行為	六篇(陳柏旬，2011；陳貞廷，2009，楊宜陵，2009；劉惠娜，2008；戴官宇，2007；許凰停，2005
不適當社會行為	六篇(朱佳珍，2014；林淑儀，2014；葉淑莉，2014，林示安，2011；林錦麗，2006；江芳宜，2005
自傷行為	五篇(黃琬清，2010；陳亦安，2008；潘姿蘋，2008；李敏麗，2007；沈朝銘，2006

綜合以上國內外研究得知，以功能性評量為基礎之正向行為支持方案相關研究中，無論研究對象為任何障礙類別或年齡層，多數行為問題皆可透過正向行為支持方案的實施來改善，且多數能習得正向的替代行為。研究者從以往的帶班經驗，在班級經營層面上，特別是學生的嚴重行為問題處理上倍感挫折，經由文獻探討發現此一有效的行為處理策略為新趨勢，因此欲透過本研究行動方案，在研究者的教學現場，針對班上一名輕度智能障礙學生的行為問題進行處理。先是功能性評量，在確定其行為問題的動機及作用後，進一步擬定前事控制、生態環境改善、行為教導、後

果處理以及其他個體背景因素介入等多元且個別化的策略，來介入個案的行為問題處理，希冀改善個案行為問題，並引發正向行為的出現。

第三章　研究方法

本研究旨在探討藉由「正向行為支持方案」的實施，一名國小資源班五年級輕度智能障礙學生行為問題的改善情形。研究中主要呈現正向行為支持方案的發展與實施過程、遭遇的困難與解決之道。本章共分為六節，第一節是研究設計、第二節是研究場域與研究參與人員、第三節是研究工具、第四節是研究流程、第五節是資料處理與分析、第六節是研究倫理。

第一節　研究設計

壹、行動研究的意義

行動研究是指實務工作者一邊行動一邊做研究，將實務與理論串連，透過行動方案的執行、修正、監控等不斷循環的方式，解決實務現場碰到的問題。行動研究過程中，需要研究者具備批判與反思的精神，以改善實務工作的情境。

貳、採用行動研究法的原因

本研究個案進入學校團體生活的行為表現，干擾自身學習與研究者的教學流程，欲解決教學現場困境，本研究採用行動研究法符合蔡清田（2000）針對行動研究的特徵所做的說明。

一、以實務問題為主要導向

二、重視實務工作者的研究參與

三、從事行動研究的人員就是應用研究結果的人員

四、行動研究的情境就是實務工作情境

五、行動研究的過程重視協同合作

六、強調問題解決的立即性

七、行動研究的問題或對象具有情境特定性

八、行動研究的計畫是一種發展性的反省彈性計畫

九、行動研究得到的結論，適用於特定實務工作情境的解放，目的不在於作理論上的一般推論。

十、實際參與的工作人員可獲得研究解決問題的經驗，促進專業成長。

本研究一邊行動一邊研究，藉由正向行為支持方案的實施，解決教學實務現場問題，其實施過程就是相關實務工作人員一連串有系統的收集資料、分析資料，再從方案擬定、執行，並不斷反省的過程中解決問題。

參、資料收集的方法

本研究主要利用訪談、直接觀察及檔案文件等方式收集資料，以下簡要說明資料收集的方式：

一、訪談

本研究採用正式訪談與非正式討論兩種方式進行資料收集，在正式訪談部分，研究者針對四位資源班同儕及六位普通班同儕等共十位受訪者，在行為問題之功能性評量階段中，分別進行一次個別訪談，以了解個案在同儕之間的人際關係如何。另在正向行為支持方案實施後，再次分別進行一次訪談，以了解個案在方案介入後的行為變化。在討論的部分，研究者向協同研究者羅老師(化名)、普通班導師丁老師(化名)、前資源班徐老師(化名)、心理師古老師(化名)等四位老師，就個案的行為狀況做詢問與討論，以收集個案行為問題的全貌。接著在發展行動方案時，研究者依據羅老師、丁老師及心理師的建議，擬定或修正方案的內容或執行方式，並在方案執行後，與羅老師及丁老師討論個案行為的變化情形。

二、直接觀察法:

研究者在研究初期的準備及功能性評量階段，主要是對個案在資源

班上課情形進行行為觀察，以確認個案行為問題的動機及其作用，另在普通班也進行了部分課程的觀察，主要是希望了解個案在不同上課情境中的行為表現，而更能如實掌握個案的行為樣貌；在行動方案的實施階段，對個案只在資源班的課程進行行為觀察，主要是要確認方案的實施成效，以適時調整及修正方案的內容；最後在評鑑階段的觀察，是要了解個案在方案實施後其行為改善的成效。

三、檔案文件

檔案文件記載著個案先前的行為歷史資料，因此會儘可能地找出所有的檔案文件，以獲取對個案的行為有更多的了解，包括下列文件：

1. 學生輔導紀錄/學籍紀錄
2. 鑑定資料
3. 個別化教育計畫
4. 學生認輔紀錄
5. 心理諮商紀錄
6. 影像資料
7. 聯絡簿
8. 作業
9. 個人社交關係明細圖

第二節　研究場域與研究參與人員

壹、研究場域

本研究場域為研究者所任職之國小，該校為一所農村型鄉鎮的中心學校，學校有百年歷史，全校班級數共三十班，其中包括身心障礙資源班一班、特教班二班以及幼稚園二班等，教師人數約 70 位。主要研究的地點為研究個案上課的資源班教室。

貳、研究參與人員

本研究的參與人員主要是研究對象、協同研究者羅老師、個案的四位資源班同學及六位普通班同學、研究者本身等，以下將針對研究參與人員做說明：

一、研究對象

（一）選擇個案的理由

本研究之研究對象小傑是一名輕度智能障礙的五年級資源班學生，其反覆出現的干擾及攻擊行為，令研究者與搭檔教師在上課時深感困擾，在指正其行為時，感到挫折與壓力。經檔案文件資料得知個案一二年級即出現人際關係不良、情緒控制能力差及課業落後等問題。三四年級時接受導師認輔，情況並未好轉，來到五上換了導師情況依舊。值得注意的是個案在資源班課程頻頻出現的干擾及攻擊行為，在普通班上課情境中較少出現，卻在私底下的場合處處可見個案上述的行為問題。研究者針對個案在資源班的行為處理，恐也與一般對行為問題抱持負面心態的教育人員雷同，希冀盡快消弭個案令人不快的舉動與表現。表 3-1 為研究者上學期針對小傑的行為問題採用的處理策略及其效果。

表 3-1

研究對象過往行為問題處理策略及其成效

行為	事件	策略/效果
干擾行為	1．坐在座位上，東張西望，不停的看同學的行為，藉機干涉同學。 2．隨意接話、問問題，無法等待。 3．發出抱怨話語、過度干涉同儕的行為	策略: 1．提醒（口頭/手勢） 2．制止（口頭） 3．記缺點 4．站立反省 5.下課禁足 6.責罵 成效不彰：仍屢次出現上述行為。
攻擊行為	情緒差時，容易與同學對嗆、大聲指責別人、 生氣拍桌子、罵三字經、講難聽的話。	

小傑在上課重覆出現的行為問題，包括干擾行為、攻擊行為等，研究者試過提醒、制止、站立反省、下課禁足、責罵等方式仍無法降低其行為問題的強度及頻率。

（二）個案基本能力描述

本研究個案在小一下時，導師察覺其課業落後及一些不當的行為狀況時，即建議此生參加特教鑑定，唯當時小傑父親不同意，可能怕孩子被標籤，或認為孩子課業差沒有甚麼關係，因此遲至小三上終於同意小傑參與鑑定。經過縣府鑑輔會的鑑定為輕度智能障礙，而於三下進入資源班接受特教服務，表 3-2 為小傑的基本資料與能力描述。

整體而言，小傑的優勢為個性樂觀、忠誠，喜歡與人群互動、環境適應能力強；弱勢是家庭功能欠佳，本身學習能力較弱，個人衛生習慣有待加強，且其反覆出現的行為問題影響個人學習表現與班上的人際關係。

表3-2 個案基本資料及能力分析

個案現況描述	
名字	小傑
性別/年級	男生/五年級
障礙狀況	三上鑑輔會鑑定為輕度智能障礙 （家長未帶孩子到醫院做鑑定，未持有身心障礙證明）
家庭及生活狀況	小傑為單親小孩，父為工廠技術員，母親在生下小傑後，因患有產後憂鬱症，回越南定居，從此未回台灣。小傑從未見過母親，只有看過母親的照片，由奶奶、父親照顧長大，奶奶在其升小學一年級時過世，目前與父親相依為命。
生理/健康	體型微胖過重
診斷/測驗	魏氏智力測驗全智商為70
生活自理	個人服裝儀容稍顯髒亂，身上有過重的體味。
溝通能力	日常生活口語理解與表達能力稍弱
行動能力	身體過重，協調能力較差。
社會情緒 人際互動	1.情緒起伏大，不易安撫。 2.喜歡處在團體中，適應環境能力可，但過度需要旁人注意，負向語言多，人際關係差。 3.因溝通能力較差，與人互動時容易發生爭執爭辯，甚至用三字經罵人。
行為問題	1. 干擾行為：上課隨意提問、插話、叫同學名字…… 2. 攻擊行為：上課亂罵人、講難聽的話、頻頻告狀…….
學習特質	1. 對課業的學習動機稍弱，上課焦點常在別人身上，容易分心。 2. 理解能力較差，常不懂課程內容 3. 挫折容忍度低，耐性不足，遇到挫折會生氣、放棄。

(三)小傑的重要關係人及 SWOT 分析

個案為獨子，家中只有父親一人，平日與父親相依為命。資料指出母親在生下孩子後，因產後憂鬱症即返回越南定居，自此未再回到臺灣，個案從未見過母親。表 3-3 是個案的 SWOT 分析，圖 3-1 是個案的重要關係人。

表 3-3

個案的 SWOT 分析

Strength（優勢）	Weakness（劣勢）
1.個案個性樂觀、忠誠、喜歡和人群互動，環境適應力強。 2.父親不干涉學校教育方式	1.單親，父親養育孩子，缺乏正確教養觀念。 2.過度需要旁人注意、習慣用口語攻擊方式發洩情緒。 3.個案認知能力較低，有學習嚴重落後現象，跟不上同儕。 4.個案身上體味過重，影響人際
Opportunity（機會）	**Threat（威脅）**
1.研究者成立行動方案小組，提供行為教導及支持關懷服務。 2.個案住在鄉鎮市中心，生活機能還算方便。	1.個案一出生，母親即回越南，個案從未見過母親，與母親的關係遙遠。 2.同儕幾乎都給予負面評價。 3.寒暑假父親白天上班，孩子缺乏家人陪伴。

(資料來源：修改自黃麗娟，2011，p. 242)

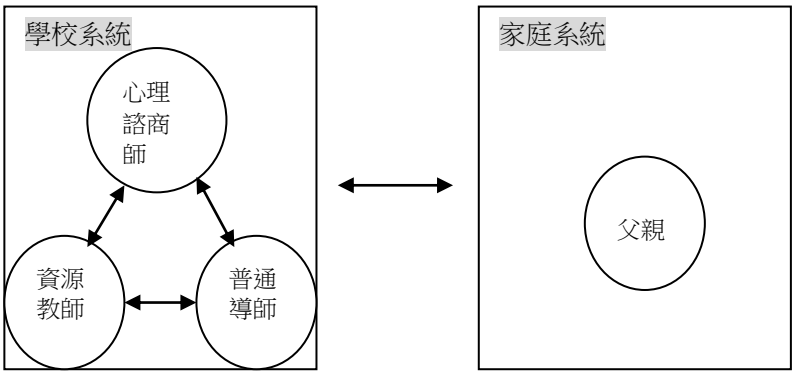


圖3-1　個案的重要關係人

（資料來源：修改自黃雅君，2008，p.42）

二、協同研究者

羅老師與研究者同樣於去年八月進駐到資源班擔任教師，兩人與本研究之研究個案相處時間一樣長，對個案的了解程度相當，一致認為個案在資源班上課的行為問題需要被好好處理。羅老師過去幾年中與研究者曾於本校一同帶過特教班，在與羅老師相處的歲月，深深覺得羅老師是一位觀察入微、細心、耐心及懂得同理別人的人。在研究者處於論文寫作過程，羅老師雖然忙碌，仍儘可能利用空堂時間與研究者做討論。

三、 資源班同儕

五年級包括小傑共有五位學生，其他四位都不是小傑的普通班同班。四位同學為二男二女(S1、S2、S3、S4)，研究者分別做了正式訪談。

四、 普通班同儕

小傑班上共有 29 名同學，在社交評量上請全班填寫問卷。在正式訪談時，研究者以立意取樣的方式訪談了六名同學，其中三男三女(S5、S6、S7、S8、S9、S10)。

五、 研究者本身

(一) 研究者的特教生涯歷程

研究者在國小任教十三年，面臨特教生涯中，班務工作的繁雜、特教夥伴相處的適應、適性課程的編制等層面，皆在日積月累的經驗堆疊中，建立自己的專業知能，且因在與特教學生相處的過程中得到很多樂趣，因此仍汲汲營營的在特教專業上提升自我，希冀可以因此幫助學生獲得最大的成長。本研究在探討學生的行為問題處理，希望透過此議題的研究，可以增進研究者在學生行為問題處置上的專業。

(二) 研究者扮演的角色

在行動研究中，研究者既是行動者也是研究工具。研究者是一名教學者也是一名觀察者，如何在這身分中做適當的轉換，不讓自己過於偏頗，是一門需要學習的技術。當研究者是一名教學者時，在指導或要求小傑時，必須考量其學習需求、能力限制，透過適當的教學情境，引導小傑有最好的學習行為表現；當研究者是一名觀察者時，會很用心觀察小傑的行為表現，仔細推敲問題發生之前的情境因素及行為問題發生之後的結果，以找到行為問題背後的相關因素。

第三節　研究工具

本研究採用正向行為支持方案來處理個案的行為問題，分為發展、實施與評鑑三個階段，以下簡述三個階段所使用的工具:

一、發展階段

此階段因應情境需要而使用相關的紀錄表格，確實記錄小傑的行為問題出現、過程與結果，並做行為問題的功能性評量。

（一）個案行為問題訪談大綱（附錄一）

研究者在十二月初研究初始，即使用此表格內容，正式訪問十位同儕及小傑個人，初步了解研究個案在同學眼中會出現的行為問題，並與研究者在學校中所觀察到的行為問題做比較，訪談對象包括個案普通班的同學、資源班同學以及個案自己。

（二）社交評量問卷（附錄二）

基於導師不認為個案的行為問題需要費心， 因此為確實掌握個案在普通班上的人際互動狀況，研究者採用涂春仁(2009)編制的社交測量系統第4.0版，做為本研究的測量工具，在普通班進行行動方案前的資料收集工作。研究者依據此軟體及操作手冊進行問卷編制，於102年12月18日請導師交由普通班同學填寫問卷，再依問卷結果轉換成個人社交關係明細圖。此明細圖對於了解班級同儕對小傑的看法及小傑在班上的地位如何，非常具有參考性。本研究只於研究初期使用此問卷做為資料收集的工作。

（三）行為前後事件觀察紀錄表（附錄三）

此量表的使用時間約在本研究進行行為功能評量階段及發展階段使用。主要是紀錄個案行為發生時間、發生的情境與個案的反應，了解個案的行為問題樣貌及可能的功能，也針對行為問題發生的前事及教師處

理方式及產生的後果，做一番了解。研究者上語文課程，同時須兼顧注意到小傑的行為狀況，因此上課之際會同時攝影，避免研究者忘記上課的片段。其他需觀察的情境，包括搭檔教師的數學課程及在普通班的社會課與自然課，研究者皆盡量同時錄影。另研究者在校園內其他看得到個案的時間，也會記錄發生何事。

（四）行為問題觀察次數統計表（附錄四）

本量表主要是找到個案行為問題發生的頻率，用在功能評量階段，透過一節課程以2分鐘為一時距，總時距為20的計次方式，紀錄個案在一節課行為問題出現的次數，再轉換成百分比，以了解行為問題在行動方案介入前的行為頻率。

（五）行為動機評量表（附錄五）

為找出個案的行為功能，除採用觀察與訪談外，亦修改鈕文英(2009)之「行為動機評量表」，此評量表共有16題，主要可評估四種行為功能，包括感官刺激、逃避、引人注意及要求明確的東西等，顧及研究者過於主觀的印象，會與搭檔教師及丁老師討論個案的行為問題出現的前事與後果，進而分析出行為問題背後的功能，此量表使用於功能評量階段。

（六）正向行為觀察次數統計表（附錄六）

本量表主要是找到個案正向行為問題發生的頻率，同樣用在功能評量階段，透過一節課程以2分鐘為一時距，總時距為20的計次方式，紀錄個案在一節課正向行為問題出現的次數，再轉換成百分比，以了解正向行為在行動方案介入前的行為表現。

二、實施階段

在此階段，依據小傑行為問題背後的功能所擬定的正向行為支持方

案，在實際介入時，透過下列相關表格做紀錄，了解小傑行為問題的改善情形及正向行為的出現頻率。

(一）行為事件觀察紀錄表（附錄七）

在方案的實施階段，本量表主要用在資源班語文課與數學課及研究者在校園內其他看得到個案的時間，針對個案的行為事件做質性紀錄，主要是了解個案行為問題是否有改善。

(二) 行為問題觀察次數記錄表

透過一節課程以2分鐘為一時距，總時距為20的計次方式，紀錄個案在一節課行為問題出現的百分比，再轉換成百分比，以了解行為問題在行動方案介入後的行為表現。

（三）正向行為觀察次數記錄表

透過一節課程以2分鐘為一時距，總時距為20的計次方式，紀錄個案在一節課行為問題出現的百分比，再轉換成百分比，以了解正向行為在行動方案介入後的行為表現。

三、評鑑階段

正向行為支持方案實施後訪談大綱（附錄八）

研究後期，此訪談表主要是了解執行正向行為支持方案後，同儕對小傑行為表現的看法。

參、記錄工具

為了收集、分析資料，研究者需使用下列記錄工具，以期能順利完成本論文，分別是研究日誌、攝影機、錄音筆等，其中錄音機及攝影機均經過研究參與者知情同意的情況下使用，茲說明如下:

一、研究日誌 (附錄九)

研究初期，透過「研究日誌」的撰寫，研究者能將小傑的行為問題及相關人員討論後的行為問題表現，做重點摘錄，並從中思考。這對研究者發現隱藏的問題與擬定策略是很有幫助的；研究後期，「研究日誌」能幫助研究者思考介入策略的可行性。

二、攝影機

為確保在作觀察記錄時，能確實保有觀察時的持續度，會在教室一隅放置攝影機，以不干擾上課流程為主。

三、錄音筆

經過被訪談對象的同意，在訪談過程中會使用錄音筆記錄談話資料，以確保資料的正確性。

第四節　研究流程

本行動方案的進行分下列五個階段來進行，第一階段為準備階段，第二階段為行為問題功能評量階段，第三階段為發展行動研究方案，第四階段為執行與評鑑行動方案，第五階段為撰寫研究報告。圖3-2為本研究之研究流程圖。

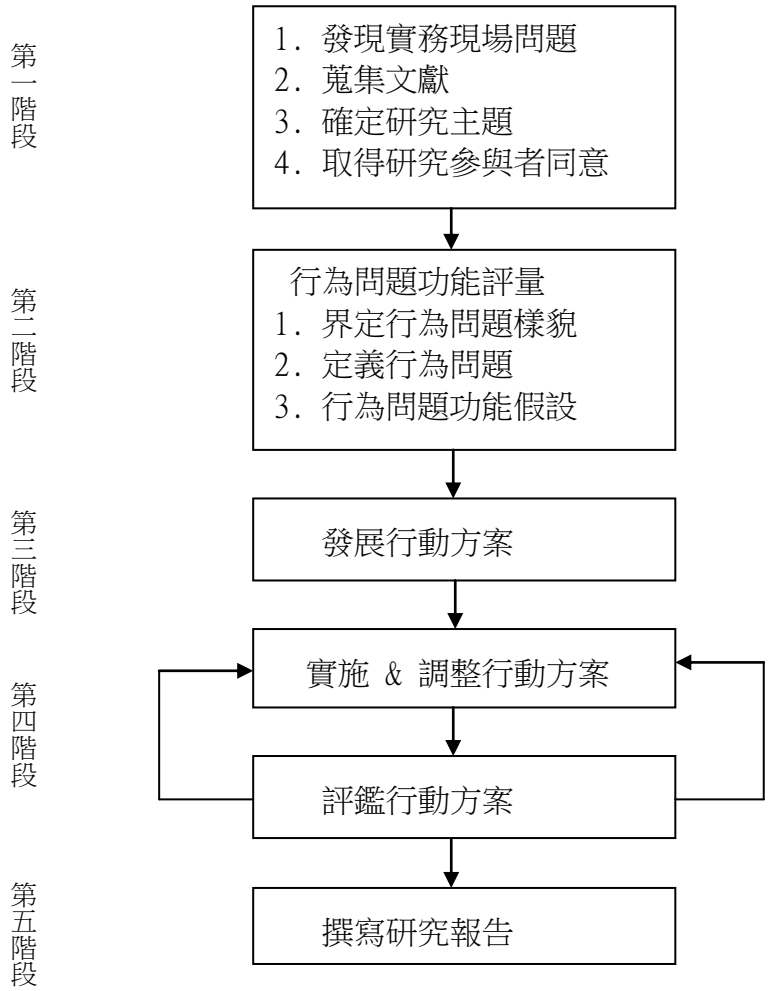


圖 3-2 研究流程圖

壹、準備階段

本研究之「準備階段」為一〇二年十一月開始，歷時一個月的時間，共分成發現問題、蒐集文獻、確定研究主題、取得研究參與者同意等流程。

一、發現實務現場問題

依研究者過去帶班的經驗，發現班上學生形形色色，班級經營做的好，有助學生學習的成效。班級經營的項目諸多，其中學生行為問題的處理一直是研究者教學上的一大挑戰，因此在考慮研究主題時，有意將學生的行為問題處置，當作是研究的方向。從特教班換跑道至資源班，仍舊面對學生難解的行為問題，藉由這個研究方案的實施，可以有機會找出一條路解決研究者長期的教學困擾。

二、蒐集文獻

有鑑於研究的是學生的行為問題，因此研究者閱讀與行為問題處理相關的文獻，發現「正向行為支持方案」已然是個趨勢，非常適合用來解決學生的行為問題。另外也細究智障學生行為問題之相關文獻。為改善小傑的行為問題，研究者將用行動研究的方式，一邊研究一邊實作，依循「正向行為支持方案」的理念，記錄小傑行為問題改善的歷程表現。

三、確定研究主題

在與指導教授討論班上學生小傑的行為問題後，確認以「正向行為支持方案」介入行為處理作為研究主題。

四、取得研究相關人員同意

在確認研究主題後，首先取得小傑父親的同意，接著徵求小傑普通班導師及資源班搭檔教師的同意。

貳、行為問題功能性評量階段

本階段自一〇二年十二月到一〇三年二月，共歷時三個月時間，主要透過訪談、直接觀察及檔案文件等收集全面性資料。

一、界定行為問題樣貌

根據研究者與小傑的相處，為避免過於偏頗於研究者個人的認定，研究者將透過下述方法蒐集小傑的行為問題資料。

（一） 訪談

1. 與相關人員不定期討論小傑的行為概況，包括搭檔教師羅老師、普通班導師丁老師、心理師古老師、前任資源班的徐老師等。

2. 依據「個案行為問題訪談大綱」訪談同儕，以蒐集小傑行為問題的蛛絲馬跡。初步了解小傑平日在教室裡會出現的行為問題，包括過度干涉同學的行為、情緒起伏過大，常與同學爭執，總認定都是別人的錯。

（二） 直接觀察法

透過「行為前後事件觀察紀錄表」的內容，研究者發現小傑的口語干涉過度頻繁，常常去管別人的事，引起同儕的不滿，且常與同學發生口角。

(三) 檔案文件分析

透過學生輔導紀錄、學籍紀錄、鑑定資料、個別化教育計畫、學生認輔紀錄、心理諮商紀錄、影像資料、聯絡簿、作業及個人社交關係明細圖等資料來分析，以掌握行為問題的全貌。

二、定義行為問題

依據上述訪談、觀察及檔案文件等資料來源，初估小傑的行為問題樣貌後，進一步確認小傑的目標行為，這些目標行為確實已經造成教師上課的困擾，影響之劇不可小覷。定義目標行為問題後，同時也擬定正向的行為目標。在行為問題上採用「行為問題觀察次數記錄表」來分析個案在行動方案介入前其行為問題發生的頻率；在正向行為目標上採用「正

向行為觀察次數記錄表」來分析個案在行動方案介入前的正向行為出現的頻率。

三、進行行為問題功能假設

依據訪談、觀察及「行為動機評量表」發現，小傑的攻擊行為是要吸引注意及逃避自己不適的情緒;干擾行為是要獲得教師及同儕的關注。

參、發展行動研究方案

此階段歷經一個月時間，研究者利用功能性評量確認小傑行為問題功能後，依此功能發展行動方案的策略。正向行為支持方案總共包括五種策略，分別是前事控制、生態環境改善、行為教導、後果處理及其他個體背景因素介入策略等。

肆、實施、調整、評鑑行動方案

此階段歷經二個半月時間，研究者與協同研究者做討論並確實實施行動方案外，也不斷檢討與調整行動方案。整個過程中採用「行為事件觀察紀錄表」不斷記錄個案行為表現的變化情形。在評鑑行動方案的階段，再度採用「行為問題觀察次數記錄表」、「正向行為觀察次數記錄表」來分析個案在行動方案介入後的行為問題及正向行為出現的頻率。

伍、撰寫研究報告

撰寫研究報告為一〇三年六月下旬以後，研究者將各項資料整理分析後，逐一依據資料內容撰寫成研究論文。

第五節　資料處理與分析

本研究將資料分成兩部分處理與分析，一為量化資料，另一為質性資料，以下分別從量化與質性資料的處理和分析作探討，並做社會效度與研究信賴度的說明。

一、量化資料之處理與分析

量化資料之處理與分析採視覺分析，研究者將行動方案介入前與後的觀察紀錄，將一節課行為問題發生的次數換算成百分比後，繪製成曲線圖，再進行視覺分析。

(一)水準：縱軸表示的資料，包括平均水準、水準穩定度和水準變化

1.平均水準：該階段各個資料點的平均數。

2.水準穩定度：資料系列中代表各個資料點數值變化或範圍，當資料點落在平均水準上下時，該資料即呈現穩定，水準穩定度可以用不同的百分比(如 5、10、15、20)來表示，端視個案所擁有的反應機會與目標行為的頻率而言。本研究的百分比採 20 來表示，即畫出平均水準線後，若有 80%以上的資料點落在平均水準線上下 20%的範圍內，則該平均水準可視為具有穩定性。

3.水準變化：可分為階段內及相鄰階段間變化等兩種，階段內的水準變化為階段內第一與最後資料點的縱軸值相減；相鄰階段間變化則是前一階段中最後一個資料點的縱軸值與後一階段中第一個資料點的縱軸值相減。

(二)趨勢：包括趨向路徑、趨勢穩定度和趨勢變化效果。

1.趨向路徑：指資料途徑的斜度。

2.趨向穩定性：指資料系列中代表各個資料點數質的變化或範圍，當資料點的數值範圍很小時，該資料則呈現穩定，趨勢穩定度可以用不同的百分比(如 5、10、15、20)來表示，本研究的百分比採 20 來表示，即畫出趨勢線後，若有 80%以上的資料點落在趨勢線上下

20%的範圍內，則該趨勢可視為具有穩定性。

3.趨勢變化效果：意指相鄰階段間的趨勢穩定度與變化。

(三)重疊率：指後一階段有多少比例的資料點是落在前一階段資料點的範圍內，重疊率越低，表示介入對目標行為的效果越大。

二、質性資料之處理與分析

(一)資料編碼

將不定期討論、訪談、觀察、檔案文件與自我省思的內容做紀錄。至於訪談內容會以錄音筆儲存，並盡快轉錄成逐字稿，詳實記錄所有的內容。上課錄影畫面也會依據研究需要紀錄重要事項，務必盡力做到資料收集的完整性。研究過程中，所有資料皆予以分類編碼，以不同代碼表示資料來源、日期和參與相關人員，資料編碼範例如下表 3-4。

表 3-4

資料編碼範例一覽表

討羅 1021216	102 年 12 月 16 日與協同研究者-羅老師討論
討丁 1021216	102 年 12 月 16 日與普通班導師-丁老師討論
討古 1021216	102 年 12 月 16 日與心理諮商師-古老師討論
討傑 1021216	102 年 12 月 16 日與小傑討論
訪 S11021216	102 年 12 月 16 日訪談 S1 同儕
訪傑 1021216	102 年 12 月 16 日訪談小傑
認輔 1021216	102 年 12 月 16 日認輔紀錄
輔導 1021216	102 年 12 月 16 日輔導紀錄
諮 1021216	102 年 12 月 16 日心理治療-古老師諮詢紀錄
研 1021216	102 年 12 月 16 日研究日誌
觀 1021216	102 年 12 月 16 日行為前後事件觀察紀錄表
行 1021216	102 年 12 月 16 日行為事件觀察紀錄表

(二)資料分析

研究者透過書面資料的整理，在功能評量階段將同樣是干擾行為或攻擊行為的事件分別歸類，釐清行為問題發生的前事事件、環境及後果因素等。在實施方案階段，依書面資料之分類，了解個案行為問題的變化。評鑑階段則以了解行為問題的改善情況。

三、社會效度

社會效度是指藉由社會效度的驗證，瞭解正向行為支持方案的目標行為和處理程序是否適切，同時瞭解處理的效果是否確實能增進學生的生活品質，並維持新獲得的技能。本研究依據紐文英(2001)所提之社會效度進行之分析如下：

(一)目標性的社會效度

指期望的目標行為是否為社會所接受或期待，是否具有重要性。本研究的目標性社會效度是指個案的行為問題為干擾及攻擊行為，此行為問題的設定是根據相關資料來源作探討與分析，為研究者與協同研究者所一致認為是個案目前最需要處理的行為問題；正向行為的設定是個案在課堂上應具備的學習能力，攸關個案的整體學習表現，因此本研究設定的行為問題及正向行為皆符合目標性的社會效度。

(二)程序性的社會效度

指使用的實驗方法是否為社會所接受，處理程序是適切的，處理過程將使學生更獨立、成熟與自信，並且能增進學生的自尊和自由。本研究的程序性社會效度是指研究者在處理個案的行為問題過程中，是否適當。因正向行為支持方案的整個實施過程有一定的流程與方向，經由個案的重要關係人一致同意做此方案的介入，實施過程不斷與研究參與人員做討論，並適時修正方案的內容或實施方式，程序上具社會效度。

(三)效果性的社會效度

指處理效果確實能增進學生生活品質，能維持新獲得的技能，強調介入結果是否為社會所認可或滿意。本研究之效果性社會效度，在方案介入後的評鑑階段，研究者根據訪談、觀察等資料分析，確實發現個案的行為在方案實施後有大幅度的改變，其中課堂上的行為問題確實減少，在正向行為表現上確實提升，因此可認定本研究達到效果性的社會效度。

四、研究信賴度

本研究為增進資料信賴度，採用以下方式：

(一) 三角檢核(trianggulation)

採用多元資料來源的三角驗證方式，利用討論、訪談資料、觀察記錄與檔案文件等資料做分析，相互對照和比較，以進行交叉驗證。其中以個案的導師及資源班羅老師為討論對象，並以普通班及資源班的同儕為正式訪問對象，並觀察個案在不同課程、情境及時間的行為表現，避免資料來源狹隘。

(二) 長期持續觀察

本研究於一〇二年十一月到十二月進行各項觀察、訪談及檔案資料的收集，總共蒐集了二個月的觀察資料；接著一〇三年一月到二月進行目標行為功能評量；在三月擬定行動方案；一〇三年四月正式實施行動方案，執行二個半月，整個過程至一〇三年六月中結束，共反覆進行歷時八個月，蒐集到豐富且正確的資料，以增加研究的可信度。

(三) 透拓研究日誌，隨時檢視成效

研究者既是行動方案的設計和執行者，亦是方案的評鑑者，為避免過於主觀，研究者透過研究日誌的記錄，不斷自我省思以扮演好自己的角色。

第六節　研究倫理

本研究顧及研究倫理，在開始之初，便事先徵得研究參與者的知情同意，主要是指小傑父親，並請其填寫家長同意書(附錄十)。

一、受訪者充分被告知權益

研究者同時以書面資料及口頭方式告知受訪者，本研究之研究目的、進行方式以及研究歷程期間，並尊重其參與意願以及具隨時退出的自由。

二、尊重受訪者

研究者在研究過程中，以尊重、誠實且客觀的態度對待所有研究參與者，並於受訪者同意下才進行訪談與錄音。

三、保密原則

顧及受訪者及個案之隱私權，全部資料予以匿名，且僅提供本研究使用。

第四章 結論與討論

本研究採行動研究方式，探討正向行為支持方案介入一名輕度智能障礙學生行為問題的改善情形。本章共分為六節，第一節是行為問題之功能性評量，第二節是正向行為支持方案的發展，第三節是正向行為支持方案的執行，第四節是正向行為支持方案介入對個案行為問題的成效，第五節是正向行為支持方案的社會效度，第六節是綜合討論。

第一節 行為問題之功能性評量

一、小傑的行為問題~由來已久

因小傑的行為過度干擾上課流暢性，研究者特別問了小傑的前一年資源班教師徐老師這個學生上課的狀況<他上課會很吵嗎?>他不敢，只要我看著他，他就乖乖了，他不敢(討徐1021202)。與導師丁老師詢問過，也是相似的結果<小傑會和人吵架嗎?>很會跟同學吵，也很愛告狀，我常警告他，他就比較不敢在我面前吵，但非常非常喜歡告狀……(討丁1021212)那研究者不禁疑惑了，小傑上課的過度索取關注而干擾聲音不斷，導致上課的小組團體氛圍，因著小傑的多話而「吵翻天了」，這學生在不同情境、不同老師面前、行徑大不同。所以研究者自我反省了一番，原來研究者不夠讓學生害怕，所以小傑可以當著研究者面前逕與同學吵架，絲毫不留情面給研究者這個才相處半年的老師。

研究者觀察到小傑在搭檔教師羅老師的一週四節數學課程裡，也有著相似的行為模式。研究者不明白，為何小傑在資源班的行徑可以如此「放肆」，而當研究者與導師討論其在普通班上的行為表現時，導師覺得小傑在課堂上不敢太造次時，這讓研究者特感到特別困惑。所以這學生是看老師的態度而反應囉！能教出會察言觀色的學生，表示這學生有因

應環境調整自己行為表現的能力，但有此能力卻用到反向，真是可惜之事。果真對應到後來研究者因公出校內差假時，親眼見識到這小子在代課老師面前一副「我是老鳥，很行的樣子」，欺壓到好欺負的人身上了，這樣的行為表現怎麼能當沒事而放水，這簡直讓研究者頭痛了，滿腦孺子不可教也……。

當導師陳述小傑的行為不致於在普通班造成太大影響，但研究者著實看見在資源班的小傑不斷的與二位老師及資源班同學過招。為確實找出小傑行為表現不同的原因，研究者翻閱了小傑過去的行為歷史紀錄。

(一)一上輔導紀錄：課業落後，不善處理人際關係，平日會打人、罵人，又好管他人閒事，也常違班級常規。

(二)二下導師評語：學習態度略欠積極，課業方面落後許多；常和同學爭吵，愛管他人的閒事。

(三)三上輔導紀錄：作業常缺交，請其補寫都未能完成，常藉口忘了帶而不寫。

(四)三下送特教鑑定的相關資料：遊戲或打球時難以遵守規則、上課常會亂出聲或作弄別人而影響教室學習、愛惡作劇，故意破壞別人的事物或作弄別人、髒亂或身上有味道，無法維持個人衛生、應變能力差，經常不會隨著情境調整自己的行為或態度、容易與同學起口角、肢體衝突、易被排斥、不知道如何以適當行為引起同學注意或好感，經常表現出讓人反感的行為等。

(五)四年級的導師認輔紀錄：字裡行間有著研究者日漸熟悉的行為型態，綜合歸納如下：吵鬧、作業凌亂、說謊、上課不專心、不寫作業、行為散漫、濫發脾氣、過度依賴、不合群、個人衛生不良等。

由上述資料可知小傑從一年級開始就有人際關係不好、情緒控管能力不佳、課業落後的問題，所以小傑並不是一個在行為上都沒問題的學生。研究者和導師談論小傑在資源班的行為表現時，老師並不訝異，但

表示他在自己班上不敢亂說話，因為老師也不允許上課時間有學生任意插話，要講話必須先舉手，經過老師同意才發言。

＜他上課會一直講話嗎？＞他不敢，他自己有自知之明，講不過別人，上我的課，我也不允許有學生插嘴，他們得聽我講完，才能舉手發言，這是我們有先規定好的（討丁 1021205）

＜老師帶班很嚴格嗎？＞我算嚴格，我在帶班一開始就會先告訴班上所有學生：老師有那些底線，他們應該要遵守，要不然我會怎麼做，所以班上的學生皆不敢太超過，而小傑在班上算是能力……(老師搖頭)，他自己知道，那他也會觀察，所以我的要求，量他不敢不從(討丁 1031204)

導師覺得這孩子上課還能被控制，不會對上課有太多干擾囉！而且連前任資源班方老師都覺得這孩子不敢在她面前亂說話，所以當我在資源班上課時，小傑的行為不是這麼能被我控制住，那是我管教的問題，不是小傑的問題？那這研究還要做嗎？這小孩真的沒問題嗎？我小題大作了嗎？陷入矛盾中(研 1021207)

才剛開始要研究，就陷入矛盾中，小傑真的能好好學習嗎？只能說小傑本身是有能力觀察環境。與導師討論的結果發現，雖然小傑未在普通班上課有太明顯的干擾問題，但就研究者與小傑相處的三個月，即發現小傑在普通班上比較像是一個孤獨型人物，一個得在團體中找定位的人，這種孤獨若帶有負面情緒，此情緒會像是星星之火，看似無威力，但生生不息累積能量，最後終可燎原啊！因此此種情況下怎可能可以好好學習呢？單憑這一點，研究者向指導教授請益後，

仍決定更深入探究小傑的行為與學習表現的關聯性，研究者徵求個案父親的首肯、請導師在必要下能協助配合，仍將此個案作為研究者的研究對象，並考慮個案的行為問題實為研究者教學現場的一大難題，特採用行動研究法，一探教學現場的虛與實。

二、航向「正向行為支持」之路

文獻指出這幾年「正向行為支持」的理念，已經廣泛的應用在教育教學現場，研究者於是邀請搭檔教師羅老師當作協同研究者，但因搭檔教師羅老師未來這一年有教師甄試的事項要傾全力準備，因此時間上不是一定能配合，但會盡量協助研究者在實施正向行為支持方案時，予以觀察小傑的行為改變情形。研究者另在蒐集行為資料點時特別請求丁老師同意研究者入班觀察，並協助研究者讓班上學生完成社交評量問卷填寫，以掌握個案在不同情境的行為表現。但因研究者與導師討論過小傑的問題，導師表示小傑的行為自己算是能掌控，研究者也不方便過度打擾導師的班務運作，所以在普通班觀察的時間有限，而本研究的主要場域會限於資源班的語文課為主。

(一)行為問題的診斷

1.訪談

研究初期，與羅老師與丁老師就小傑的狀況討論多次，另正式訪談十位學生，其中資源班的同儕四位和普通班學生六位，並趁心理諮商師古老師到校服務時與之討論，以湊齊小傑的行為問題真相。

(1) 資源班羅老師：小傑上數學課的學習動機並不高，反倒太愛引人注意，總是找機會說話、或與同學互動，用爭吵的方式與同學一來一往，特別是和小政，課程常要中斷，花時間處理兩個人的行為。數學課每周節數才四節，對於其他很認真上課的學生，會覺得連帶剝奪他們上課的權利。

他在上我的數學，幾乎都無法專心，有時課本沒帶，講到哪裡

也不知道，上課總是一直在看同學的動靜，要不就是告狀，同學……怎樣的(討羅 1021202)。

今天一上課就拼命告狀，邊告狀邊笑，我真的氣得想把他趕出去，就覺得這學生真是愛故意，看老師好欺負，真討厭，我都沒辦法上課了。＜有時候，我也會好氣喔!真的也覺得沒事找事耶!怎有那麼多時間管別人的事，自己都做不好了＞（討羅 102129）

(2) 普通班丁老師：丁老師表示個案雖然上課不敢隨便講話，但下課時太愛告狀、話多、愛管別人的閒事等，會花一點時間處理這些行為，而上課時間都還好，不致需要特別處理這些問題。另外還觀察到小傑會被班上同學利用，指使做事，實際上他在班上的人際關係並不好。

(3) 心理師古老師：小傑人際互動部分，較容易採取批判威脅或以牙還牙的方式，缺乏合宜的人際應對技巧；能接受老師及心理治療師的建議，但容易遺忘且因衝動控制力弱，易受情境及他人因素影響。

(4) 資源班同儕：研究者訪談了其他四位和小傑一起上國語數學課的同學，同儕分享小傑的優缺點及課堂上的表現，其中學生 S1 是個肌肉萎縮症學生，小傑偶而會在下課時間照顧他的如廁需求；學生 S2 和 S3 都是女生，平常下課不會找小傑玩；學生 S4 本身有衝動問題，容易和小傑爭執，互看不順眼，下表 4-1 為資源班同儕的訪談記事。

表 4-1

資源班同儕的訪談記事

同儕	小傑優點	小傑缺點	小傑課堂表現
S1(宏)	1.推我上廁所 2.有時送我東西	1.愛亂罵人 2.太愛講話	1.太愛吵架 2.上課不認真
S2(婷)	1.有時候上課很認真 2.幫羅老師拿紙發給我們 3.幫羅老師擦黑板、貼姓名條	1.上課常不專心 2.上課很愛跟浩鬥嘴(很吵，影響我…分心) 3.常常生氣亂罵人	1.有時很認真，有時不專心。 2.跟老師頂嘴
S3(欣)	送我東西	講話太大聲	上課一直翻過來看我們
S4(政)	會拿糖果給人吃	1.講話這麼大聲，又不是聾子。 2. 一直弄人家 3. 那麼臭，誰喜歡他	1.愛吸引別人注意 2.很會接老師的話 3.上課一直多管別人閒事 4.數學課—沒有蓋章，就就生氣，與老師頂嘴。

從資源班同儕訪談資料看出個案上課時的行為表現，包括上課不專心、講話太大聲、愛管別人的事、太愛講話以及愛亂罵人。

(5) 普通班同儕：以立意取樣的方式，分別訪問了六位普通班同儕，同儕分享小傑的優缺點及課堂上的表現，其中學生 S5 與小傑處不來，常在班上對罵；學生 S6 和學生 S7 還算是小傑在班上偶而會一起玩追逐遊戲的夥伴；另三位女生在班上平常不會找小傑玩，下表 4-2 為普通班同儕的訪談記事。

2.其他文件:

從聯絡簿寫明小傑上課不夠專心，輔導紀錄記載請小傑準備備用衣服放置學校，以因應夏天酷熱導致衣物汗臭的更換。另四年級的認輔紀錄也寫明其上課多話、太愛管別人的事、易與同學發生衝突、講髒話、愛告狀、個人衛生不佳、上課不專心、作業不寫等問題。

表 4-2

普通班同儕的訪談記事

同儕	小傑優點	小傑缺點	小傑課堂表現
S5(男)	有時候人很好	1.愛說謊 2.常常罵人、罵髒話	講話、耍脾氣
S6(男)	1.很會開玩笑 2.常常和很多人玩 3.安慰人家	1.上課笑太大聲 2.上課會翻過來，和大家講話（用書遮著臉) 3.有味道，不想和他坐一起	1.上課很少舉手，下課一直講話。 2.上課太吵，不舉手、插嘴
S7(男)	1.幫助別人（例如：拿垃圾去丟、拿飲料杯去洗)	會罵人	1.上課和同學講話、吵架 2.上課一直叫我
S8(女)	2.放學時，跟著放學歌一起唱，逗大家笑	1.亂罵人 2.臭臭的	一般上課，不會亂說話，導師問他，他才會回答
S9(女)	沒有	1.很吵、很煩 2.亂罵人 3.愛多管閒事	上課愛講話，被罵
S10(女)	哪有優點	1.愛多管閒事 2.講話太大聲，亂罵人 3.身上有味道	老師不在的時，就一直講話

從普通班同儕訪談資料顯示小傑在班上的行為表現，幾乎一致都認為小傑愛罵人、講髒話、太吵或身上有味道等。

3．測量工具

為了解小傑的行為是否影響其在普通班上的人際關係，研究者採用了涂春仁(2009)的「社交測量系統」設計問卷，問卷內容是以「重編座位」為測量準據，再依問卷結果轉換成個人社交關係明細圖，此明細圖對於了解班級同儕對小傑的看法及小傑在班上的地位如何，非常具有參考性。根據涂春仁指出：社交評量對於輔導及了解班上學生在普通班社會適應的情況有許多幫助，同時也讓教師能掌握班上學生的人際互動關係，對於班級經營有實質效益性。請參照圖 4-1 小傑個人社交關係明細圖。

(1) 個人社交關係明細圖

由圖 4-1 小傑個人社交關係明細圖可知，與小傑有負向關係的同儕，指出小傑的缺點為①有臭味 11 人；②愛說髒話有 7 人；③會偷東西有 2 人④脾氣壞、愛哭、很兇、愛吵架、話多吵人及物品髒亂等分別為 1 人。上述指出小傑的行為問題，與研究者在其他資料收集方面等內容是吻合的。在正向關係方面，小傑喜歡的皆是班上功課好的女生。

(2) 被喜次數及被拒次數

被喜次數及被拒次數，指的是因為喜歡或排斥而被提名的人數。被喜次數為 0，被拒次數為 26，表示小傑在班上被大多數同學所排斥。

(3) 互喜及互拒次數

互喜及互拒次數，指的是因為互相喜愛或互相排斥，而被互相提名的次數。小傑在班上互喜次數為 0，互拒次數為 5，表示在班上沒有互相喜歡的人際互動，卻有明顯彼此互相排斥的五位同學，推測小傑在班上有極易衝突的對象。

(4) 喜拒差

喜拒差是指被正向提名的次數，減去被負向提名的次數。小杰的喜拒差為－26，表示小傑在班上被排斥的次數遠遠大於被喜愛的次數。

(5) ISSS 指數 (天馬指數)及 ISSS 型別 (天馬型別)

ISSS 指數 (天馬指數)指的是社會地位，值愈大表示在班級中的社會地位愈高。小傑獲得－0.98，表示地位極低；ISSS 型別 (天馬型別)分成明星、孤獨及臨界等三類型，小傑在班上屬於孤獨型。

(6) 被喜 Z 值及被拒 Z 值

被喜 Z 值及被拒 Z 值是指被正向提名及被負向提名的次數，分別加以標準化。小傑在此方面的得分分別是－1.31 及 3.21，表示其在班上被排斥大於被喜愛。

(7) 社會影響及社會喜好

社會影響表示個案在團體中的份量及影響力，而社會喜好表示個案在團體中的建設力或吸引力。兩者值愈高，皆表示個案的影響力愈大，或愈被同儕所喜好。小傑的社會影響為 1.91，表示具影響力，但社會喜好為－4.52，表示此影響力並非是好的影響力，而是因為被負向提名的次數很多，而造成影響力增加。

(8) Coie 型別

Coie 型別指的是將同儕分為受歡迎組、被拒絕組、被忽視組、受爭議組、普通組等。小傑在班上屬於被拒絕組。

社交測量　102 學年度第一學期五年級幸福班　（重編座位）　102.12.18 測

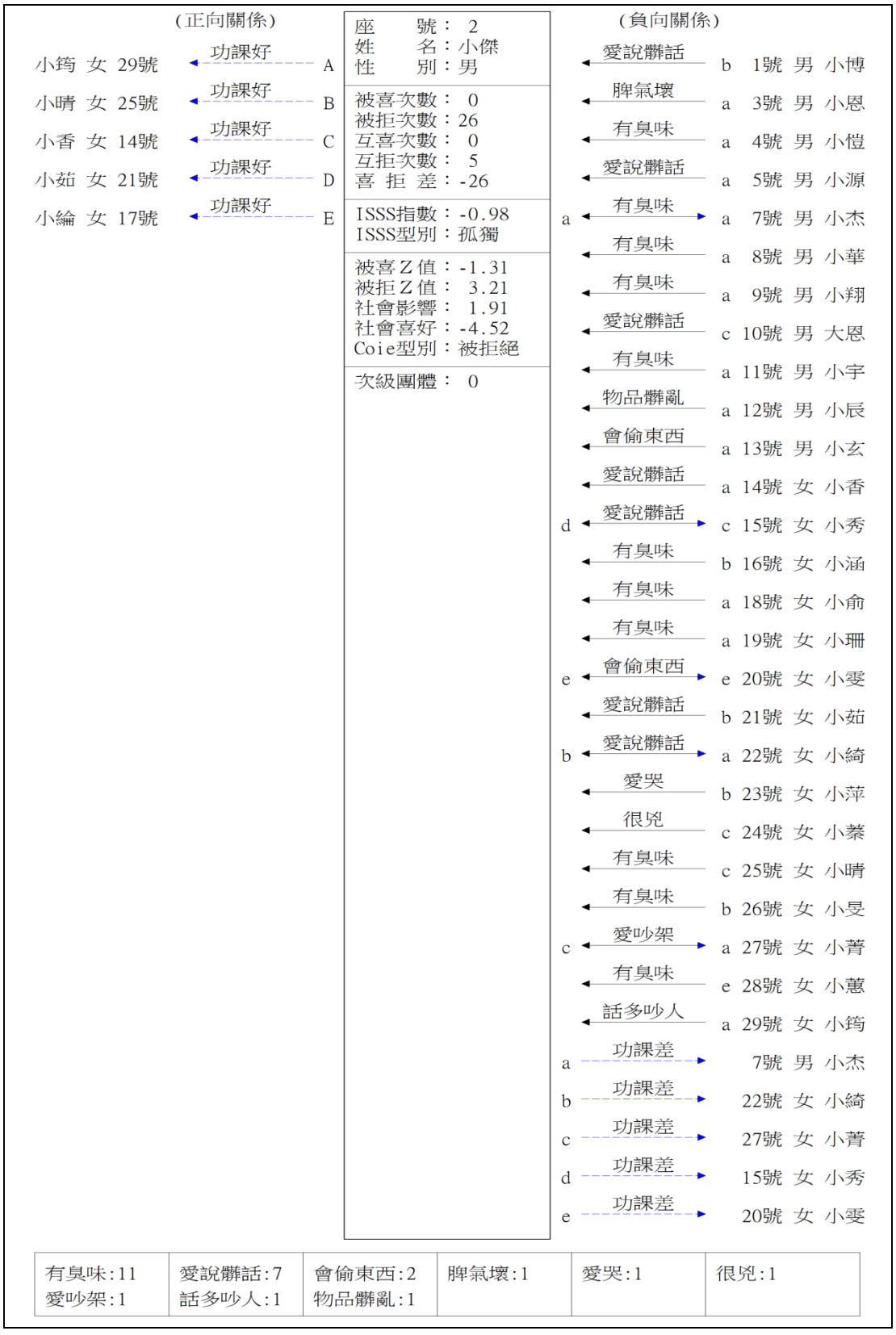


圖 4-1　小傑個人社交關係明細圖

整體而言，小傑在班上屬於孤獨人物，被大多數同學所拒絕，即不屬於特定團體。這對渴望受到別人關注的小傑來說，在班上被孤立，實是一種不算小的心理傷害。可以想見小傑想受人注意，可是卻常用不適當的行為，而阻礙了個人人際關係的發展。誠如張老師說的：**我覺得他在班上其實沒有甚麼朋友，有時候還會被利用**(討丁 1030302)

2.直接觀察

(1) 在資源班上課的行為表現

個案告狀＜老師，邱○○愛管人家，我又沒有怎樣，他就一直管我＞ 另一方也回應＜他自己啦！愛叫我的名字，上課一直翻過來看這邊……＞(觀 1030214)

研究者利用「行為前後事件觀察紀錄表」紀錄個案連續十節語文課的行為表現，整理出個案的所有行為問題樣貌如表 4-3，內容如下。

表 4-3

在資源班的行為問題樣貌

編號	行為問題的內容	平均一節課
1	不分時機，見人發言，跟著發言、自言自語碎碎念的行為、頻頻插話、愛管別人的事，未經同意擅自發言	13 次
2	找別人說話或用動作表情，干擾同學上課	7 次
3	上課發言、笑聲音量過大，引人側目	4 次
4	被激怒時，飆出髒話、慣用諉過抱怨的口氣告狀、愛與人爭辯、與人叫囂對罵	12 次
5	上課分心，東張西望	6 次
6	利用書本擋臉偷吃餅乾。	1 次以下

其中 1、2、3 屬於干擾行為；4 屬於攻擊行為；5、6 屬於不專心行為。

(2) 在普通班上課的行為表現

在徵求丁老師及自然科任鍾老師的同意，在一〇三年二月進入普通班教學現場，進行教室觀察做資料收集的工作，總共一周五節課的觀察，採用「行為前後事件觀察紀錄表」做紀錄，整理出如下列表 4-4 在普通班的行為問題樣貌。

表 4-4

在普通班的行為問題樣貌

編號	行為問題的內容	平均一節課
1	笑太大聲，老師需制止	4 次
2	與同學小聲講話或嘻笑，被老師口頭警告	3 次
3	未注視老師指定的地方(黑板、老師)	5 次
4	東張西望，主要是看同學	13 次

上述 1、2 為干擾行為，；3、4 為不專注行為。

誠如丁老師日前所言，個案上課的態度主要是東張西望，分心的情況非常頻繁，其他的行為還在上課可以接受的範圍。小傑在班上的上課情況，並不會隨便發言，但偶而隨老師的講述內容會跟著大笑，太誇張的音量及過長的笑聲，會被老師提醒或口頭警告。整體而言，小傑在普通班上課的情況干擾行為主要以聲音大大為主，攻擊行為並無出現，反倒是不專注的情況較頻繁。

綜觀上述所有資料，發現小傑在上課時的行為表現會因身處環境不同而有差異，猜測是下列幾項因素：

①在上課時間方面：小傑明白自己在普通班的時間比資源班長，行為上在普通班會比較收斂。在資源班可以來去匆匆，不用負班級責任，所以像一陣風掃過，行為態度上較敢表現自己。

②個人能力方面：在資源班，小傑的能力與同儕較相近，不用怕自己什麼都不如同學，所以可以放膽在資源班做自己。在普通班上課時，講不

過同學，通常比較不敢亂講話。

③與老師的相處時間方面：小傑在普通班與導師相處時間較長，所以導師有較多不同的時段或機會處理小傑的行為問題，相較於研究者每天只有一節課時間，對小傑的影響遠不急於導師。

(二)行為問題的分類：

經由訪談、文件資料及直接觀察，初步診斷出小傑的行為問題樣貌，為求更精確掌握行為問題的真相，及其背後隱藏的行為功能，研究者與搭檔教師討論後進一步將小傑的行為問題分為三類：

1.干擾行為

2.攻擊行為

3.不專注行為

(三)行為問題的定義

經研究者與搭檔教師羅老師再度討論後，認定個案不專注行為問題主要是在普通班的情境，鑒於丁老師認為個案在普通班的學習不致構成老師上課的困擾 “學習情況尚可，能安靜聽講”(諮 1030224)，因此本研究將以資源班情境為主，二位教師考量行為處理的優先性，一致認同先處理個案在資源班上課會出現的「干擾行為」及「攻擊行為」，此研究之目標行為，界定如下。

1.干擾行為

(1) 在上課情境中，針對上課內容，未舉手或經教師叫到同意，而擅自提問或回應。

(2) 在上課情境中，用言語、表情或動作干擾同儕上課。

(3) 上課發言、笑聲音量過大，干擾上課。

2.攻擊行為

用言語攻擊同儕，說難聽的話、與人爭辯、生氣拍桌子、發生衝突。

(四)正向行為的擬定

對應上述目標行為，研究者與搭檔教師討論希望小傑養成的正向行為「能專注於課程」:指上課焦點關注在老師指定的地方,若有分心行為，可自行在 5 秒內回到課程，或是老師的提醒下立即回到課程。

(五)行為問題功能性評量

在確定目標行為後，透過訪談及直接觀察法，分析與個案行為問題有關的資料，主要在於了解行為問題發生的功能，最後可形成目標行為的功能假設。

1.透過資料收集

(1)訪談法

此階段非正式訪談羅老師及電訪古老師，另外丁老師也提供了輔導紀錄。老師們皆認為小傑的行為可能主要是為了引起注意及逃避事物。

①干擾行為的功能假設是要「引起注意」

研究者與搭檔教師羅老師、導師丁老師及同儕的討論及輔導紀錄、認輔紀錄所呈現，小傑從小的家庭功能未賦予基本需求的滿足，長期被忽略的情況下，衍生錯誤經驗習得的不當行為，因此判定小傑「干擾行為」的背後最大因素是要引起注意。

小傑突然說出「誰誰誰……你不要一直看我啦！」＜其實同學根本沒有這樣看他＞對，他常常這樣，讓人覺得莫名其妙＜算是無中生有＞對呀！(訪 S101021210)

他也是被我安排坐在教室第一排的位置，主要是上課太想要受到大家的關注，坐在第一排，隨時感受到後方有同學關愛的眼神，比較不會故意製造聲音來吸引別人注意……(討丁 1021216)

上課講到生字-蕾，小傑未等研究者解釋完，就大聲說:「老師，有沒有蕾絲內褲，老師，那個是不是蕾絲內褲」，見研究者未回應他，隨即改口說「蕾蕾」「蕾蕾」(觀 1030212)

上課東張西望，有時對著同學做出拍臉的動作……(觀 1020214)

小傑想要吸引別人注意的慾望過於強烈，無法克制似的頻頻接話。我也覺得困擾，他不斷地說話、笑得很大聲，總是讓我很想生氣，因為好像總是制止不了他……(討羅 1030106)。

小傑想要吸引別人注意的舉動如此頻繁，猜測應與其識字能力與理解能力落後同儕有關，在普通班長期趕不上課程進度，因無聊而東張西望，但又希望別人可以看見他，習慣養成後，在資源班仍是如此，上課的學習動機不是太強，只好發揮自己的能力說些話或做些動作引起別人的注意。

②攻擊行為的功能假設是要「引起注意」及「逃避事物」

小傑用干擾行為希望引人注意的作法，有可能再三被增強而繼續使用，連帶的併入攻擊行為，一方面是吸引更大的注意，另一方面是逃避內在的不適感。

我們有時坐著沒怎樣，他就會突然在旁邊經過時說:「某某某，你看甚麼看，不要一直看我啦！」＜下課時間嗎?＞對，真是莫名其妙，常常這樣，根本就沒有人要看他好不好，他就亂罵人(訪 S51021209)

加上受限認知能力，對課程內容感到困難，而有挫折感，所以長期課業表現較弱，自我信心不足，自我概念薄弱，經不起別人的嘲弄，只要隨便一句話或一個動作都能激怒小傑，小傑處在挫折不適中，學會立即性的反擊，常以回罵、生氣、告狀來逃避自己不舒服的感覺。

> 小傑與小政兩個人根本就不應該一起上課，小傑總是告狀，我要停下來處理，課都上不了多少<對，我的課也是這樣，小傑有時整節課幾乎都在看著小浩的反應，隨時想找機會吵架>
> (討羅 1030106)

(2)直接觀察法

根據訪談與觀察的結果，依「行為動機評量表」的評量結果，整理出小傑的行為問題主要功能如下，參照表 4-5 行為問題功能統計表。

表 4-5

行為問題功能統計表

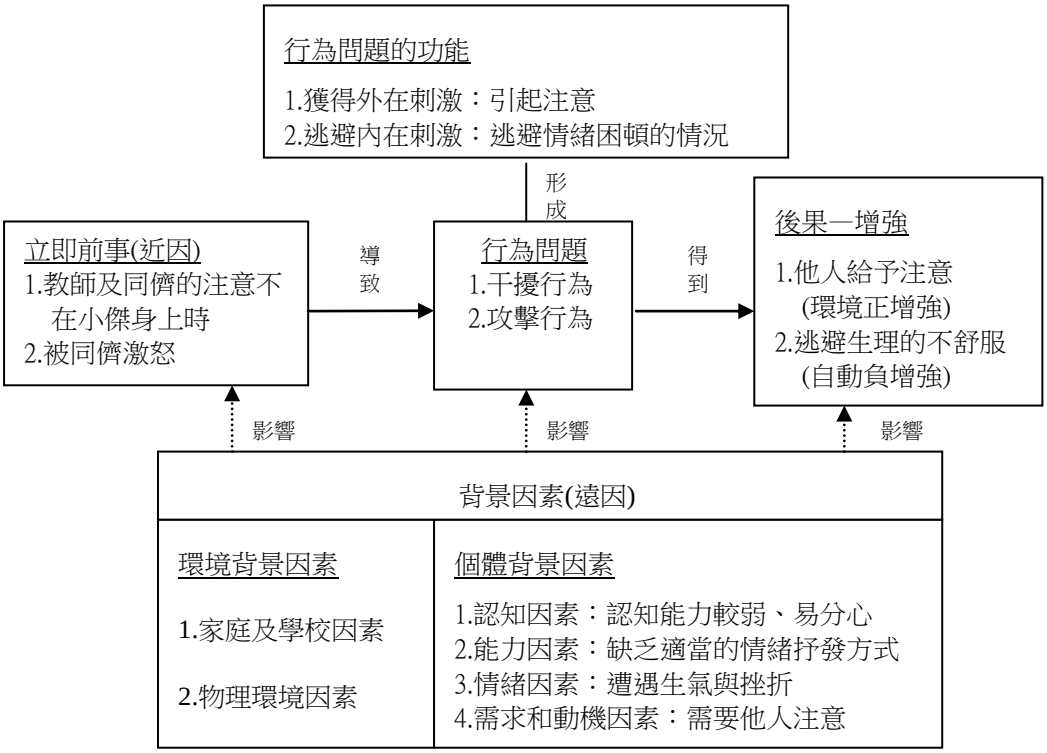
行為問題	內容	可能的功能
干擾行為	上課擅自發言，或找同儕互動，欲引起教師或同儕的注意。	獲得外在刺激 (引起注意)
攻擊行為	逃避與同學爭吵，內在不舒服的感覺。	獲得外在刺激 (引起注意) 逃避內在刺激 (逃避生理感覺)

2.行為問題的功能假設

根據訪談與觀察的結果，可看出小傑的行為問題主要的功能如下：(1)獲得外在刺激：小傑需要過多的關注，在課堂上沒有被注意時，會覺得無聊，而頻頻講話、接話，欲引起老師或同學的注意，甚至用不當方

式與同學互動，造成同學反感。

(2)逃避內在刺激：與同學的爭吵，是要贏過別人，避免別人的嘲笑，同時也是一種情緒上焦躁不安的現象，因為不舒服，藉此管道出氣。下列為圖 4-2 個案行為問題的功能評量。



註 1:實線表示外顯關係，虛線表示內隱的影響歷程

註 2:參考鈕文英(2010，第 191 頁)之架構，分析個案行為問題之功能

圖 4-2 個案行為問題的功能評量

第二節 正向行為支持方案的發展

壹、行動方案的起點

一、研究者與羅老師的作法：在未進行行動研究方案之前，對個案的行為問題多以鼓勵、糾正、削弱、反應代價、處罰為主。

(一)反應代價策略

「小傑，你為什麼沒有舉手就說話,要扣掉一個小星星。小傑，你不可以罵人三字經， 你看上課守則第四條，這樣說話沒禮貌，要再扣一個小星星……」(觀 1021204)，這些話語慣常出現在課堂上，扣小星星點數，對小傑的行為遏止有短暫效果，他當場會收斂一點，但有時也會生氣，反控訴誰誰誰也是這樣。

(二) 削弱策略

課堂中當小傑刻意說話引起注意時，採用忽略策略，有時能讓小傑因自討無趣而安靜，尤其當他只是說出與課程無直接相關的內容時，但也只是一會兒時間。小傑的不專注行為也會激發他想去一探周遭人事物的動靜，時而對同學做表情動作或碎語挑釁，時而對老師說的話發出不直接相關的回應。

(三) 處罰策略

「站立反省」實是當下讓學生冷靜一下的方法，必要時在下課時間的站立，可以看到學生的表情流瀉出「老師是認真的在處罰自己」。站立反省的小傑會在乎：等一下上課鐘聲響，自己能不能準時回到普通班上課。

二、丁老師的作法：依據小傑行為表現做處置，其中多以鼓勵、忽略、糾正、口頭警告、站立反省及隔離為主。

(一) 調整座位

顧及小傑本身容易流汗，身上容易有臭味，同學頻頻抱怨，以及小傑太愛講話的個性，座位的安排有刻意安排。讓小傑獨坐最旁邊，且坐在

第一排，減少因坐在後頭一直看同學動靜找碴的行為，請參照圖 4-3 普通班的座位圖。

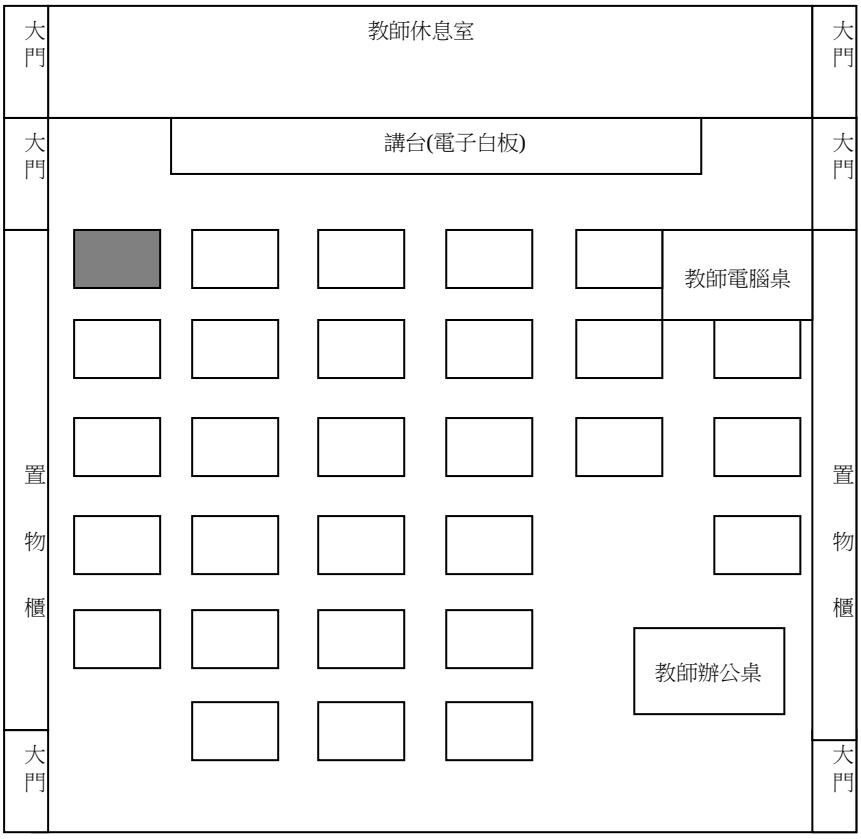


圖 4-3 普通班的座位圖

(二)行為後果策略：

他和同學吵架，兩人就會一起被罰站(訪 S71021212)

<你為什麼要待在小房間>老師說因為我太吵……，<你在這裡做什麼>老師叫我去圖書館借書看，你看我借了這幾本書……(討傑 1021216)

幾次資源班課程中，見小傑攜帶好幾本學校圖書館的書籍，詢問下得知小傑借這幾本書是要在小房間看的。果然在之後研究者擔任導護時，路經小傑教室，猛然想起那個小房間，其實就是小傑原班教室隔壁

的教師休息室，小傑表示早自修下課之前，他都必須獨自在這裡看書。這會不會是一種結果，老師在時，學生不敢造次，一旦老師不在，平日受到壓抑的學生就像脫韁野馬原形畢露，導致無法安處在這個環境裡，只能安排隔離。

當導護巡視教室時，發現小傑在小房間裡大快朵頤的吃著分量超過的早餐，而袋子內還有 2-3 種的零食(研 1021216)

三、其他介入策略：

上學期剛好處在忙碌的特教評鑑及教學工作中，無暇處理學生上課的行為問題，因此特與心理諮商師討論而安排小傑做了五次的心理諮商。心理師提供行為契約給小傑，由小傑自己檢視是否每一項都做到(即打勾)，另一欄位則是請任課老師做檢核(做到也是打勾)，配合班上的增強制度，老師打三個勾以上，當天即可獲得一個小星星點數。但因小傑在資源班的時間太短，無法有效監督此契約的執行。雖然小傑仍是喜歡上林老師的課，但行為問題仍出現，時日久了，契約效果仍有限。

從發現問題到試著使用行為處置相關策略，仍無法如實改善小傑在資源班的行為問題。研究者因此重新調整心態，透過碩博網的相關文獻發現這幾年來採用正向行為支持方案處理不同類型的行為問題已然是個趨勢，而研究者使用行動研究的方式，適合解決研究者在教學現場的難題。

貳、行動方案的發展

從行為問題功能評量的結果找出小傑的行為問題主要是吸引注意與逃避內在不舒服，以此功能評量的結果為基礎，參考文獻後設計本研究的行動方案。圖 4-4 個案行為問題介入策略摘要圖。

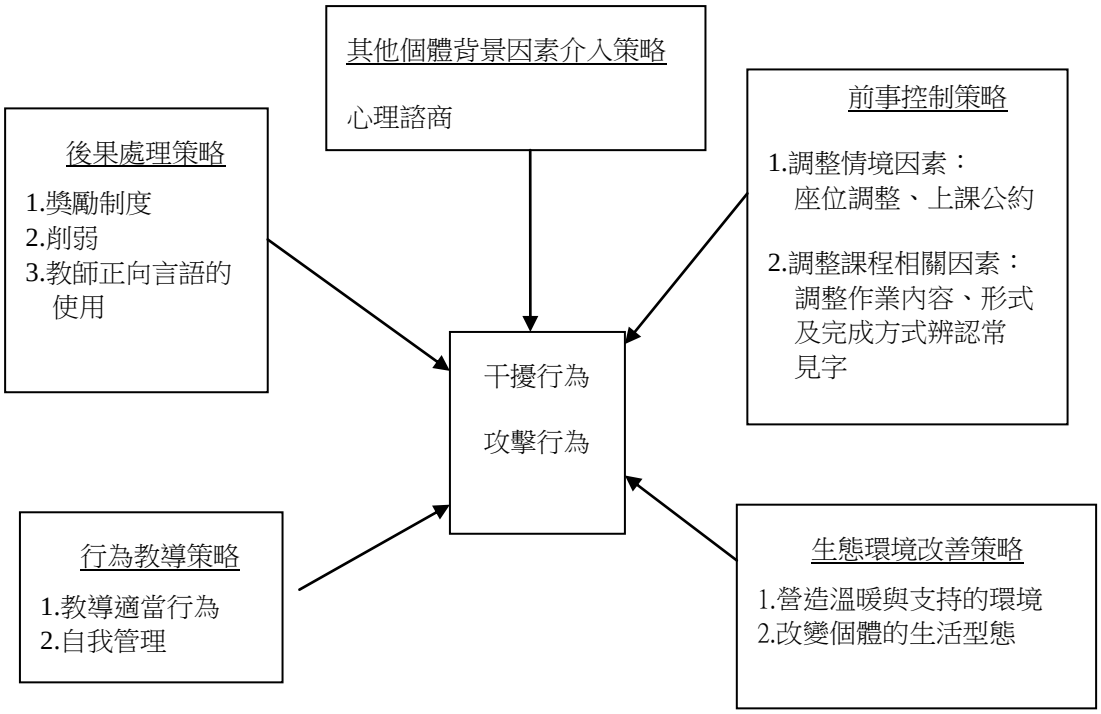


圖 4-4 個案行為問題介入策略摘要圖

本研究採多重而個別化的處理策略，包含前事控制、生態環境改善、行為教導、後果處理及其他個體背景因素介入等策略。分述如下：

一、前事控制策略

(一) 座位調整

基於小傑太容易分心、受周遭環境影響，坐在同學後面更有機會觀望同學的動靜，引發口角的干擾和攻擊行為，十二月初即安排小傑坐在研究者講課前面的位置，座位調整後比原先單獨坐在後面一排好的多，下學期繼續這樣的座位安排。

小傑坐在前排，因為受到注意，上課干擾的情況比較好些，專心度也提高，但與小政的爭執仍沒減少，告狀的習慣依舊，大聲講話或轉身看後面同學的習慣，仍會被後面兩個女同學抗議，這樣的上課模式未達到理想。

(二)上課公約

短短一節 40 分鐘，分別用開門見③、上課代言人、笑臉發言牌及紅綠燈區的視覺提示等小策略，小傑可以在一上課時間就有事情做，並在課程中學會等待機會發言，並依視覺提示調整自己的行為，讓整節課的干擾行為在約束下降至最低。

（三）調整課程相關因素

主要是針對小傑的能力做作業或測驗卷內容、形式及完成方式的調整，同時用少量多餐的方式練習辨認課文中的常見字，提高字彙量。目的是架起小傑的學習鷹架，讓願意學習的小傑能在課業上稍有成就感。

二、生態環境改善策略

小傑從小母親即不在身邊，可能因此缺乏足夠的關愛，針對其個性愛引人注意的部分，請學校教師群協助噓寒問暖，務求在友善校園環境中，小傑能注意到自己的行為模式。另研究者適時在小傑表現好時給予立即性社會增強；行為不當之處給予調整的空間與時間。

三、行為教導策略

（一）教導適當行為

小傑在課堂上出現的行為問題多半是引起注意的口角爭辯行為，除了在前事控制策略中進行了座位調整及上課公約的規定，另外也應該教導小傑適當的行為取代行為問題，包含表現合宜的行為及適當的情緒抒發方式。合宜的行為即教導小傑上課不可以隨意打岔，情緒抒發是教導小傑辨認不同的情緒，學習生氣了該怎麼做，將之應用在生活情境中。因此研究者根據張老師的建議導入行為模式教導策略，利用情緒及人際關係為主題的繪本做課程設計，運用故事中的角色提醒小傑自己可能有的行為，能以書中主角為模範，學會等待、學會情緒的控制及管理。

(二) 自我管理

1．行為契約

行為契約內容總共做了二次修正。第一次是上學期的五次心理諮商，心理師直接提供行為契約內容，由研究者與羅老師協助監督小傑的行為表現，因為小傑在資源班的時間太少，加上老師忙於課務不克監督，最後效用不大。第二次的使用是研究者徵求心理師的意見，覺得還是可以設計契約內容，，起碼有個規範可以讓小傑遵守。因此研究者自行設計了行為條約，因項目太多不容易全部做到而再次修正。最後定稿是三項行為的約定。配合修正版的獎勵制度，做到上述一項即可獲得一個小星星點數，以此累積換蓋章數。並在其每日的行為契約上標示「我是人見人愛的〇〇傑」，以視覺提示提醒小傑做這樣的一個人，而不是「見人就吵架的〇〇傑」。此契約必須由三方簽名確認，即導師、資源班老師及家長簽名，才視有效文件。

2．自我檢視

研究者另讓小傑在上課影片中看到自己與同儕、老師的互動，自我檢視合宜與不恰當的行為，知道自己有進步的空間。

3．自我教導正向內言

一個人的思維影響到行為，行為表現影響到結果，教導小傑學會使用自我教導正向內言，讓小傑調整自己的思維模式而改變行為。

四、後果處理策略

(一) 獎勵制度

當小傑上課專心，立即給予口頭稱讚或小星星點數，使其在課堂上能持續保持著專注精神。當行為失當例如口出惡言，立即以反應代價的方式，扣除星星點數，以約束其行為。

(二) 削弱

課程中如果出現任意接話行為，以忽略處置，使得此任意接話行為未得到注意而消弱。

(三) 教師正向言語的使用

與羅老師共同確認，教師上課避免用「你不要如何如何」的口吻說話，避免個別學生覺得受到指責，改用正向的言語內容，例如「上課不要說話」改成「上課要安靜」，希望將正向言語內化到學生身上，影響好的行為出現。

五、其他個體背景因素介入策略

五月份時安排一次心理諮商課程，讓小傑說出自己碰到的問題，同時藉由心理師的傾聽與輔導、建議，幫助小傑調整自己。

本研究利用行為問題功能評量找出小傑的行為問題動機，透過文獻探討與實際教學現場的需要發展一套介入方案。許多研究指出行為問題的處理適用多重介入的方式，因此本研究也採用多元素的介入、多重管道的方式同步進行，希冀降低小傑的行為問題，並引導正向行為的出現。

第三節 正向行為支持方案的執行困難與修正

本研究的「行動方案」乃由一〇二年的十一月開始到一〇三年的六月結束。一〇二年十二月行動研究啟動先做數週的觀察、訪談及檔案文件的收集，二月份開學接續此研究之進行，也做二週的入班觀察，接著是四週的介入策略擬定，真正執行介入策略為四到六月的時間。本節乃針對行動方案執行期的實施過程、遭遇的困難與解決方式作說明。

壹、正向行為支持方案的實施過程

針對一名輕度智能障礙學生，除了基本學業方面的補救教學外，其特殊需求也應包含行為、社會諸多領域的支援，因此，當國小普通班智能障礙學生出現不良適應行為時，其周圍環境應該給與適當的支援，協助他們獲得更好的適應與發展，成為獨立的個體，以期能與他人發展出良好的關係，提高學校與社區對他們的接受度(陳思允，2006)。執行正向支持方案的特色之一主張團隊的介入，本研究原擬邀請更多相關人員進駐，但能協助者有限。

一、正向行為支持方案的運作方式：

(一)研究者與研究參與者之合作方式

本研究所選擇的運作方式符合自然情境之條件，以資源班語文課程為主的教學情境，因考量不易定期召開共同討論之會議時間，故研究者為本研究之唯一主導者，盡可能的採取一對一的方式與研究參與者進行討論，並做方案之實施與調整。

(二)邀請研究參與者之方式與原則

本研究邀請研究參與者之參與方式，是以下課時間或該教師的空堂時間進行討論，以對相關教師產生最低程度的打擾，即以不造成其教學負擔為原則。

(三)尋找相關人力資源的協助

本研究為收集足夠資料以整理出個案的行為問題樣貌與行為功能，尋找相關之人力資源協助，包括與個案之前任資源班教師、低中年級導師、相關科任教師做詢問。為更完整執行此方案，也在研習時請教專家學者給予本研究的指正。

二、正向行為支持方案的策略內容：

正向行為支持方案分成前事控制策略、生態環境改善策略、行為教導策略、後果處理策略及其他個體背景因素介入策略等。研究者透過實作與省思，並在過程中不斷尋求文獻的支持作修正，最後漸入佳境的看到部分成果。以下將此行動研究方案的過程逐一分述。

(一)前事控制策略的執行

前事控制策略是一種短期預防策略，主要在防範行為問題於未然，本研究於前事控制策略包含了調整座位、上課公約、調整課程相關因素，分述如下：

1．調整座位

開始發現小傑幾乎隨時都可能出聲，不是與同學爭吵、就是隨意的問問題、或是亂回應研究者的提問時，就要求小傑獨自坐在第二排座位(以面對教室白板為方向)，其他四位學生皆坐在第一排如圖 4-5 的第一次座位調整，但因小傑特別容易跟小浩吵架，特安排小政(S4)的位置與小傑遠一些。先讓小傑自己坐，看看能否減少與旁邊同學說話的頻率(研1021103)。

小傑獨自坐在後頭，坐兩腳椅東張西望的情況較多，且會趁老師不注意偷偷吃餅乾，因此後來將小傑的座位調整到第一排的右側，靠近研究者上課講課的位置，以滿足個案特別需要教師關注的需求。因小宏(S1)

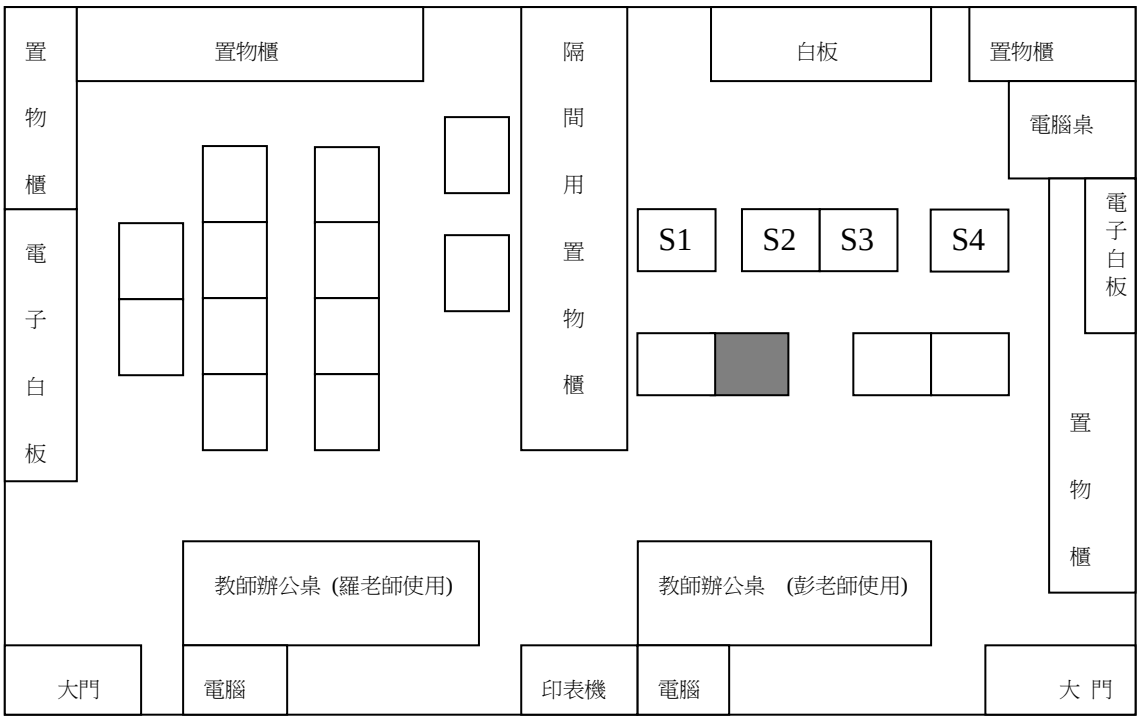


圖 4-5 資源班語文課第一次座位調整

是肌肉萎縮症學生，小傑會主動照顧他，兩人比較不會爭吵，因此安排同一排的位置。二位女生(S2、S3)並沒有注意力的問題，因此安排坐在小傑後面，尚能專心上課。至於小政(S4)仍是容易和小傑發生爭執的人，因此他坐在第二排，以降低與小傑互看而爭吵的機會，如圖 4-6 資源班語文課第二次座位調整。

小傑調整座位坐在前面第一排後，學習態度明顯改善，專注力提昇，上課講話的干擾行為次數明顯減少。但與同學爭執時，仍會立即生氣、拍桌子或說難聽的話。

小傑因為位置靠近教師與電腦，等於位在核心地帶，有老師隨時的眼神關注，在上課參與度方面有明顯提高；當課程是寫作業時，研究者也方便就近指導，因此上課的干擾行為確實有降低的現象(觀 1030110)。

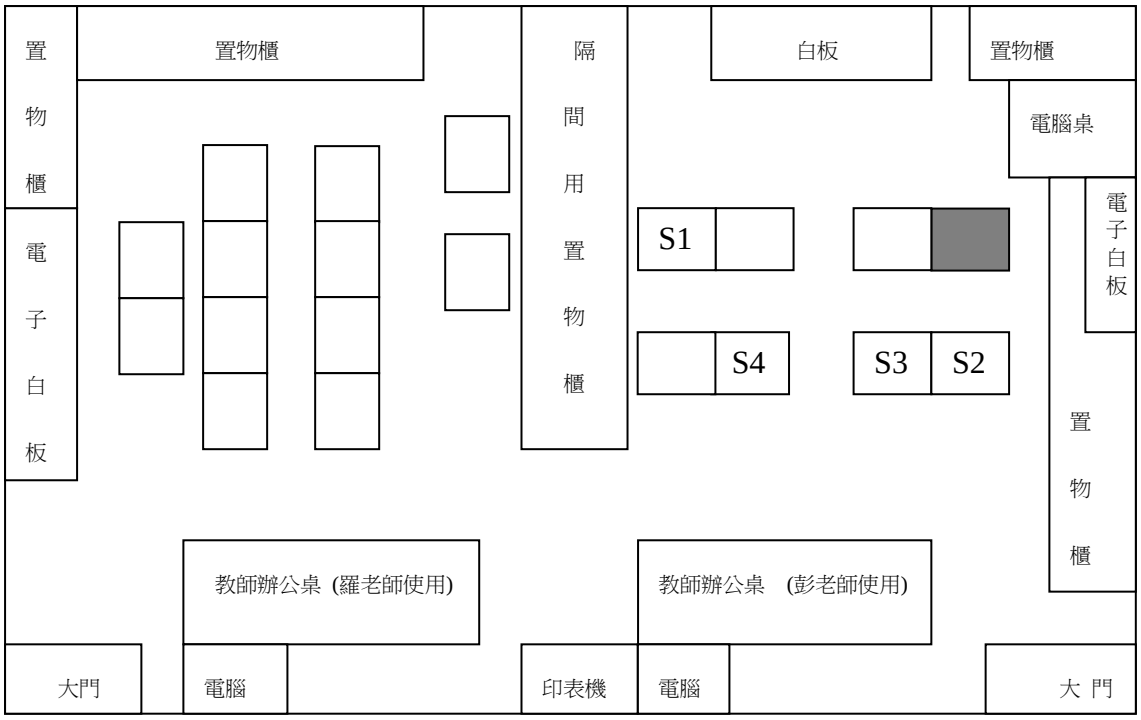


圖 4-6 資源班語文課第二次座位調整

2．上課公約

研究者上課時發現在講解課文時，小傑的干擾狀況會特別嚴重，主要是搶著說話，爭取老師的注意。因此研究者採用視覺提示，幫助小傑分辨可以說話的時機。因為小組人數才五位學生，採用統一的方式進行下列介入策略。

(1) 開門見③的使用

打鐘上課一看到黑板上的「開門見③」提示卡片，學生必須主動做好下列三件事，包括交作業、寫聯絡簿、訂正作業。這三件事情都確實做到，再自行到黑板上的點名卡處畫出一顆星星點數。

(2)上課代言人的使用

將學生分配號碼，利用抽號碼牌的方式，決定誰念課文、念題目或回答問題，回答正確者可以加點數。

(3) 笑臉發言牌的使用

利用口語和視覺提示，在上課時發給學生發言牌，每位學生一節課有三次的發言機會，欲發言時必須舉著笑臉發言牌，等到教師叫名才能發言或回答問題，同時收回一張發言牌，三次發言牌用完後便不能再發言，因此學生必須謹慎使用。

(4) 紅綠燈區的視覺提示

姓名卡視上課表現會擺放在不同的燈號位置下，可用來提醒學生注意自己目前的行為表現，例如：剛開始上課皆位在綠燈區，若上課說話影響課程，警告第二次就會落入黃燈區，未能保持安靜回到綠燈區者，就會落入紅燈區。下課鐘聲響，若仍位在紅燈區者，將剝奪下課權利，並扣除點數，綠燈區者則可換得點數。

開門見③的自動化反應，可以讓學生盡快在上課時間就坐在位置上準備就緒，方便研究者直接進入課程(行 1030401)。

上課代言人的號碼牌能有效阻止學生搶話講的現象，特別是小傑對這方式特別感興趣，也學會等待，要抽到他才可發言，甚至小傑還會提醒老師「彭老師，你忘了用那個了」(行 1030401)。

紅綠燈區的視覺提示，可以明顯的讓小傑知道他現在落在哪一區，方便研究者提醒他該安靜下來了(行 1030401)。

視覺提示是有效果的，可以讓小傑比較能安靜一點上課(行 1030421)

3. 調整課程相關因素

在小傑個人社交關係明細圖上(圖 4-1)，發現小傑喜歡的對象都是

功課好的同學，因此前事控制策略之一，調整課程相關因素即想要幫助小傑提昇學習動機，在學業表現上進步。小傑是在小三父親才同意讓他做鑑定，鑑定結果是輕度智能障礙。難怪長期學業表現上不盡理想，挫折感很重。在文字認讀、提取及書寫上皆有明顯的困難，例如閱讀緩慢，要一字字或一語詞的唸讀，斷句也斷在不夠正確之處，影響了閱讀理解的能力；寫字時，字體潦草、大小不一，寫作業時常會表示「我不會」而等待救援，當然在等待的過程中仍會發聲或東張西望，讓研究者知道需要協助。儘管寫作業的完成度有困難，小傑還是會盡量抄寫答案或等待老師講解給答案而完成它，所以這點可以看出小傑還是願意學習的。

(1)提供閱讀小工具

當要閱讀課文時，研究者會提供一個長條狀的遮紙板，方便小傑蓋住還未念到的課文部分，讓他可以集中焦點在唸讀的字句間，學習正確的斷句法，這可提升他的識字與閱讀能力。

遮紙板的使用，小傑比較能專注於課文進度，會有動機跟著小組一起唸讀、跟讀課文(研 1030422)。

(2)調整作業的形式

因小傑寫字比較潦草、字體較大，因此設計學習單或試卷時，會將字體放大、行距拉大、空格放大，方便其閱讀及書寫。在作業及試卷內容上，盡量提供作答的線索，例如標示關鍵詞語、給予正確詞彙的視覺線索。

設計數學學習單時，將關鍵語詞特別強調出來，能提升小傑做答動機，可能他覺得這樣比較有方向吧!(討羅 1030514)。

(3) 調整作業及試卷的完成方式

顧及認字能力差，改用替代的應答方式，例如用二選一的方式圈選原改錯字的題型，同時也練習分辨相似字或同音字。試卷也做這樣的調整，發現小傑在作業完成度上會表現比較好，個人也有成就感。

(4) 調整作業的內容

對小傑來說，有文字認讀及課文理解的困難，因此研究者會做精簡課文段落大意的作業單，要小傑將文字逐一剪下後，再根據文章內容逐一按順序將字貼在空白欄位上，這樣可以幫助小傑理解課文段落大意，進而了解整課課文大意。

(5) 指導辨認及書寫課文中的常見字

小傑在念課文時會出現緩慢、部分字認不出來、念錯的狀況，為提升其認字及閱讀理解能力，研究者利用一週三次、連續三周的午休時間，指導小傑辨識課文中不會唸讀的字，並令其做書寫練習。等到下次上課，配合獎勵制度，檢驗是否記得這些字。

① 先是請小傑念一遍課文，在其不會的字上面做記號，發現課文約有 500 個字，小傑不會的字大概有 180 個字。

② 將不會的字作分析，採以常用字優先教學，漸漸增加其識字量。

下表 4-6 為整理前事控制策略的內涵、行為類型及功能。

表 4-6

前事控制策略的內涵、行為類型及功能

策略	內涵	行為類型	行為功能
調整座位	避免上課因挑釁、無聊而干擾上課秩序。	干擾行為 攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激
上課公約	1.開門見③ 2.上課代言人 3.笑臉發言牌 4.紅綠燈區視覺提示	干擾行為	取得外在刺激
調整課程相關因素	1.提供閱讀小工具 2.調整作業的形式 3.調整作業及試卷完成方式 4.調整作業的內容 5.指導辨認及書寫課文中的常見字	干擾行為	取得外在刺激

(二)生態環境改善策略

行為問題通常是個體與環境互動的結果，改變環境氛圍對待個體的態度，會影響個體的行為改變(鈕文英，2009)。本行動方案在生態環境改善方面，首先為個體營造溫暖與支持的環境，常常在小傑表現好時即給予稱讚，盡量去看到小傑身上的優點和長處，例如上課專心聽講時，給予小傑眼神關注的回饋，肯定他也能做到好的行為表現。在讚美聲中的小傑還會露出靦腆的笑容，願意表現出更好的行為。

今天課程中看到小政經過不知碎念了小傑什麼，小傑竟然沒有立即生氣回應，小政於是無趣的走開。看到小傑的轉變，真是令人開心，馬上在小傑身邊小聲的嘉許他一番，只見他不好意思的笑了(行 1030604)。

其次，改變個體的生活型態，例如提昇個體的社會角色，賦予小傑在資源班協助清理垃圾的工作，而做事認真負責任的小傑，每天早上都會順道繞到資源班，清理垃圾桶，並打包垃圾到回收場丟棄；另外為個體建立良好的社會關係，例如研究者選擇性的在學校教師群之間地分享小傑為研究者的研究個案，主要目的是希望藉由學校教師群的關愛眼神，賦予小傑更多的關注與期待，讓小傑獲得更多被噓寒問暖的機會，更願意有正向行為的出現。

小傑喜歡受到關注，且整理垃圾是其能力範圍之事，難不倒他。學校老師們在校園內遇見小傑時，都會停駐閒聊一下，有時指正他、有時誇獎他，讓他充分感受到大家真的注意到他、關心他，他就會去在意自己的表現，而努力表現出適當的行為(研 1030430)。

多一次被關心的機會，對小傑是有幫助的(討羅 1030506)。

小傑也有善良體貼的一面，是會讓其他同學欣賞的，該試著去看小傑的優點(討羅 1030411)。

以下整理生態環境改善策略的內涵、行為類型及功能，如表 4-7。

表 4-7

生態環境改善策略的內涵、行為類型及功能

策略	內涵	行為類型	行為功能
營造溫暖與支持的環境	盡量肯定小傑的優點與長處	攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激
改變個體的生活型態	提昇小傑的社會角色 建立良好的社會關係	攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激

(三)行為教導策略

1．教導適當行為

小傑有強大需要別人注意的傾向，此為其取得別人關注，滿足自我內在需求的方式，在行為後果策略上採用削弱，即停止不當的注意，可有效漸漸降低其口語干擾行為。正向行為支持方案強調在處理個體的行為問題上，除了要降低行為問題，同時還要教導正向的替代行為，因此還需教導小傑適當的溝通行為，表達其需要。例如當小政或別人有不當言語，小傑可以選擇不回應、或告訴對方”我不喜歡你這樣說，請你不要這麼說”。

小傑的攻擊行為是造成同學對他反感因素之一，行為問題功能評量的結果除了是引人注意外，另一個功能是要逃避內在生氣、難過的情緒，行為教導的部分需訓練小傑用正確的溝通方式表達自身的感受，並加強其自我控制及解決問題的能力。因此研究者與羅老師討論，並詢問丁老師的想法，最後決定導入行為模式教導策略，利用情緒及人際關係的繪本做課程設計(附錄十一)，表 4-8 為情緒與人際關係課程設計之摘要。讓小傑能先學會辨認自己常有的情緒，再學習怎麼自我控制進而改善自己的人際問題。

研究者利用不同主題的繪本包括「情緒管理」、「自我肯定與人際關係」、「聆聽能力與人際關係」及，其中份量最重的是「情緒系列」的課程設計，主要是因為小傑平日太容易生氣、罵人，影響人際關係，所以幫助小傑辨認自己最常有的情緒"生氣"，是一件刻不容緩的事情，這樣能幫助小傑學會用適當的方式處理自己的生氣，進而不惡化自己的人際關係。其次，小傑的個性太容易受到別人的影響，無法肯定自己，因此採用繪本「是蝸牛開始的」，讓小傑明白每個人都有自己的優缺點，不隨意批評別人，也能看淡別人的批評。第三，小傑上課太愛接話、說話，「愛打岔的小雞」故事內容可讓研究者提醒小傑別當那隻愛打岔的小雞，要等待、要傾聽，才是尊重別人的表現。請參照表 4-8 情緒與人際關係課程設計。

在課堂中當小傑處在生氣的情緒時，研究者只要小聲提醒他繪本主角的名字，他就會停頓一下，稍微深呼吸，平復情緒。在一次次的提醒下，小傑越來越能處理自己的情緒(行 1030528)。

表 4-8

情緒與人際關係課程設計摘要

	主題	繪本名稱	教導內容
單元一	情緒管理	菲菲生氣了	1.能覺察自己的怒氣 2.能了解生氣的原因 3.能了解生氣是可以控制的
單元二		我好生氣	1.學會如何管理自己的情緒 2.知道如何適當地表達自己的情緒
單元三	自我肯定與人際關係	都是蝸牛開始的	1.學習自我肯定 2.學習用適當的言語與別人相處 3.培養良好的人際關係 4.抒發自己的情緒並同理別人的感受
單元四	聆聽能力與人際關係	愛打岔的小雞	1.學會傾聽與尊重別人 2.學習忍耐與等待

2．自我管理

(1)行為契約

根據心理師的建議使用到行動方案執行時的應用，總共修改了二次。有鑑於上學期的行為契約內容，因為研究者課務忙碌，不敷確實監控小傑的使用需求，所以在普通班、資源班的執行效果有限，此次因應本研究的進行，研究者與搭檔教師羅老師討論過，因應小傑的行為問題做契約內容的修正，總共擬出八種行為，分列如下：

□①不說不好聽的話(三字經)

□② 有人在講話時，不插嘴

□③不告狀

□④有人講我壞話，我不回應

□⑤我保持乾淨清爽

□⑥我輕聲說話

□⑦我不多管閒事

□⑧我管好自己的事

要小傑面對，別人罵他時不回應，這是目前的他做不到的，而且不能回應就會變成要壓抑，反而不好，建議改成適當的回應，例如教小傑回應“你真過分、你真討厭”等用語，等他慢慢能夠抒發情緒了，他才有可能選擇不回應(討古 1030429)

我看到他拿回來要我簽名的契約，我看了一下也覺得這麼多項，懷疑他做得到嗎?(討丁 1030422)

剛開始因為新鮮感，執行一週似乎有效，但漸漸地發現小傑做不到所有的項目。後經過古老師的建議，再縮短至三種行為約定，內容如下：

□①有人講我壞話時→我可以回應”你真討厭”、”你真過份”。

□②老師說話時，而我也想說→我會安靜從心裡數到 10，舉手，等老師給我指令，我才可以說話。

□③小政講了讓我不舒服的話時→我可以馬上做記錄

小傑自己都感受到這張行為契約變成只有三項約定時，他比較容易達成目標，因此非常樂意繼續使用，並帶回給導師和家長簽名(研 1030505)。

基於小政也有些行為問題而同樣接受心理諮商的課程，古老師於是建議研究者也同樣給予小政類似的行為契約，變成小政與小傑兩人可以互相牽制對方的行為約定。

(2) 自我檢視

常言道:「要一個人改變，不是件容易的事，除非他自己願意改變」。基於想協助小傑調整不當行為的初衷，研究者徵得小傑的同意，與研究者一起觀看日前因為本研究而拍攝的資源班上課影片，分別是語文課(20130214)及數學課(20140213)，並以小傑在影片中的行為模式與之做相關討論，看看哪些行為在課堂上是適當的，哪些行為是造成大家困擾的，該怎麼調整會比較好。在研究者的引導下，小傑看到自己在上課中的不適當行為表現，綜合如下：

a. 上課隨意提問、回答
b. 上課焦點過度關注在同學身上
c. 常被小政的負向語言激怒，而與之對罵、向老師告狀
d. 上課玩文具、趴在桌上
e. 自己心情不好時，隨便罵人，也會遷怒別人。
f. 東張西望，未專心上課
g. 上課偷吃餅乾

小傑看到自己在上課時的表現，能說出有些行為真的不妥當，研究者進一步與之討論下列事項：

①被小政的動作或言語激怒時？你可以怎麼做？

②上課要專心聽課嗎？為什麼？

③每個問題想一想，再提問，會不會比較好？

④真的要每一件事情都告狀嗎？

另外，研究者引導小傑看到自己正向的行為包括認真寫學習單、關心同學、 被同學激怒時，用「我不喜歡你這樣說，請你不要這麼說話」等回應。

小傑喜歡看自己上課的影片，這倒出乎意料之外，所以他非常認真地看著自己的舉動，在行為不當之處，會笑笑抬頭看研究者一眼（行 1030529）。

(3)自我教導正向內言

主要是教導小傑如何面對自己的憤怒情緒，平日沒事時已先教導他使用自我教導正向內言，例如「小政想要惹我生氣，我不要上當」、「不要和他正面衝突」「我很生氣，但是我可以處理」、「他又要惹我了，趕快走開!」、「我做到了，我真厲害」等，等小傑有機會生氣時，盡量提醒他可以這麼做。

小傑能試著緩和自己的情緒反應，氣憤的強度及頻率漸漸降低（行 1030601）。

以下整理行為教導策略的內涵、行為類型及功能，如表 4-9。

表 4-9

行為教導策略的內涵、行為類型及功能

策略	內涵	行為類型	行為功能
教導適當行為	情緒與人際關係課程設計 1.情緒管理 2.自我肯定與人際關係 3.聆聽能力與人際關係	干擾行為 攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激
自我管理	1.行為契約 2.自我檢視 3.自我教導正向內言	干擾行為 攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激

(四)後果處理策略

後果處理策略又分為獎勵制度、削弱、 教師正向言語的使用，分述如下。

1.獎勵制度

有鑑於先前兌換物的吸引力失去效益，因此顧及成效，重新製作一份章數換禮物的增強版，禮物的種類舉凡食物、文具、球、撲克牌不等。希望能激起學生們全面的迴響，在彼此提醒之下，盡量表現正向行為，以換取所需。

＜小傑，你最想要換哪一樣東西＞耶(看了看增強板)我想要雞排，彭老師，雞排你要在哪裡買，我知道車站那裡有一家耶!.....

(討傑 20140401)

上課時常會發生小傑與同儕(尤其是小政)發生爭執，不容易制止的情形，發現採用警告並在白板上各自名字下方記下x，再扣點數，不一定是件可以奏效的事，因得看雙方爭吵的程度，及各自的情緒高漲指數，若是小傑剛好心情不佳，通常他就豁出去了，不會在意點數的問題。

2．削弱

削弱是指在課堂上停止對小傑賦予不當的注意，小傑常常需要別人關愛的眼神，即便是壞的行為導致的責罵，都是其獲取注意的手段，當行為功能視獲得注意時，採用忽略的方式，可以淡化行為問題，一來減弱獲得關注的強度，二來避免因口語責罵導致正面衝突，影響上課秩序。若研究者採用謾罵方式，小傑通常會憋著嘴，心情不佳的趴在桌上不想聽課，或值下課之際，小聲回嘴的悻悻然離開資源班教室。以研究者對小傑的了解，其情緒起伏大，且容易遷怒的個性，令其帶著不悅的情緒離開，終究不是件好事

3．教師正向言語的使用

研究者在與小傑相處時，也曾因其攻擊行為太頻繁，導致研究者真的火冒三丈的開罵，發現這樣只會把當場上課的氣氛搞得更僵。在面對學生的挑釁行為時，首要保持鎮靜的態度，勿解讀為「衝著自己而來」，避免認為是學生故意與自己唱反調，反被學生的行為激怒，有失客觀性(鈕文英，2009)。每回陷入此種場面時，得不斷提醒自己要保持鎮靜，用專業的態度面對小傑的行為問題，當被學生激怒時，要馬上深呼吸，轉移焦點在自己的呼吸上，避免一時因情緒口出惡言。同時也要避免用「你不要如何如何」的口吻說話，改用正向的言語內容，例如「上課不要說話」改成「上課要安靜」，希望將正向語言內化到學生身上，引發好的行為出現。以下整理後果處理策略的內涵、行為類型及功能，如表 4-10。

表 4-10

後果處理策略的內涵、行為類型及功能

策略	內涵	行為類型	行為功能
獎勵制度	兌換物的使用以增強正向行為；反應代價以降低負向行為	攻擊行為 干擾行為	取得外在刺激 逃避內在刺激
削弱	避免因老師注意而增強干擾行為	干擾行為	取得外在刺激
教師正向言語的使用	正向言語內化到學生身上，引發好的行為	干擾行為 攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激

(五)其他個體背景因素介入策略

1. 再次申請心理諮商

研究者希望繼續有多重管道的方式協助小傑引發更多適當的行為，與羅老師討論，並取得張老師及家長的同意，由研究者直接安排心理諮商。可惜因資源有限，要接受心理治療的學生人數眾多，小傑只排進了一次的課程。在經過一次的個別諮商後，因校內有此需求的學生人數增加，無法再為小傑安排課程。

彭老師，我甚麼時候可以再上古老師的課，我下一次還可以上嗎？小傑不止一次做此詢問(研 1030505)。

以下整理其他個體背景因素介入的內涵、行為類型及功能，如表 4-11

表 4-11

其他個體背景因素介入策略的內涵、行為類型及功能

策略	內涵	行為類型	行為功能
心理諮商	協助小傑洞察情緒與行為，增強行為改變的動機	干擾行為 攻擊行為	取得外在刺激 逃避內在刺激

貳、執行正向行為支持方案中遭遇的困難及解決方式

在漫長的寫作過程中，遇到瓶頸挫折，總是想放棄研究。幸而指導教授的鼓勵、參與研究者的加油打氣、周遭好友的支持，才有信心走下去。寫作過程中的峰迴路轉及心路歷程無一不鍛鍊著耐力，也變成了滋養內在的人生養分，磨練的更加成長茁壯。以下針對研究者在此行動方案的執行過程中，遇到的難題及解決方式做說明，並討論小傑本身的相關問題影響執行成效擴展到普通班情境。

一、執行與修改計畫時所遇到的困難及解決方式

(一)物理環境空間分配的限制

調整座位能讓小傑有獨立的前排座位，貼近教師上課位置，能提昇

在課堂上的參與度，也避免與周遭同學說話產生干擾，但因教室空間不大，能換的位置有限。且資源班教室用隔間置物櫃區隔二位教師上課空間，當二邊學生都同時上課時，在教室內的所有人無法避免的皆能感受到另一種聲音干擾，這對於教師已然是無形的困擾，遑論具分心特質的資源班學生來說，要保持上課的專心度真是一種考驗。老師，隔壁很吵耶!喂!隔壁四年級的，你們小聲點啦!不要這麼大聲(觀 1021215)小傑有時受不了，就會發出抱怨聲。

(二)部分上課公約效果有限

開學初訂的上課公約包括：一、發言前先舉手。二、上課離坐要經過老師同意。三、完成老師交代的作業、四、說話有禮貌　五、上課有坐好。原先希望可以在每次上課時檢測，給予學生應得的星星點數。但上課時間只有 40 分鐘，每次都要檢測太花時間，最後只能變成提醒用，時日久了，學生也不是那麼在意，徒留上課公約孤獨地貼在牆上產生不了作用。

顧及上課仍須有一定的規範，研究者決定仍要找出可以在上課使用的規則。因此發現了開門見③、笑臉發言牌、上課代言人及紅綠燈區視覺提示等的小策略。使用二週後，其中笑臉發言牌的使用比較困難，因為容易分心的學生可能就在手邊玩起發言牌了，或者直接舉手，忘記使用。研究者有時會因學生人數少，想要你一言我一語的直接對話討論，而忘了要求學生使用發言牌。老師，你沒有發那個＜喔!我忘了＞小傑還會提醒研究者(行 1030421)。未能全面使用的原因還包括有些情況不需要舉手就可以直接詢問，例如老師在批改作業，根本看不到學生舉手，此種情況應該讓學生直接詢問，不用使用發言牌。因上述原因，發言牌的使用狀況無法統一一個標準，但因小傑先前會干擾上課，因此研究者還是要求小傑上課時得使用發言牌。儘管他還會忘記舉發言牌而發言，研究者仍予以提醒或時間等待。

(三)普通班課程難度高、資源班節數有限，難兼顧小傑的學習需求

小傑的語文課程是全抽離方式上課，一週有六節與五年級同儕一起上同樣的教材。小傑本身能力不足以上五年級的教材，但因時間上不允許另外安排時間上課，研究者盡可能在作業單的內容上，給予視覺提示或作業形式上予以調整。另外個人需求部分，只能指導小傑辨認及書寫課文中的常見字，增加識字量，但同一課不會的字數太多，學習速度遠跟不上原本的課程進度，因此學習表現仍有限，雖然如此，小傑還是很有意願的多做練習。

(四)獎勵制度之兌換物非增強物欠缺吸引力

原上學期採用餅乾、糖果類當作兌換物，改成更多樣性的獎品當兌換物，例如球、撲克牌、文具用品、雞排、冰品等共 30 種兌換物，希望以此做為獎勵，提昇所有學生的學習表現。殊不知此兌換物非增強物，欠缺吸引力，無法有效的調整個案的行為表現。最大原因是小傑每天早上上學有 100 元，可以去買自己喜歡吃的早餐及過多的零食，剩餘的錢再歸還爸爸，或者他會用自己過年的壓歲錢去買自己喜歡的東西。常常可以發現他帶新的文具到資源班，有時上課時間還會拿出來弄一弄，甚至私底下也會送同儕東西。班上的兌換物，似乎是小傑平常就可以買到的東西，所以獎勵制度的吸引力不大。為避免小傑養成過度消費及吃太多零食過胖的情況，研究者只能寫聯絡簿聯繫家長，特別注意小傑的花費習慣，並提醒體重過重的現象。

(五) 使用行為契約的波折

行為契約上學期心理師建議使用時，研究者因監督的時間有限，無法讓此契約發生效果。下學期研究者開始擬用八項行為約定，後來也在心理師的建議下，調整為三項行為規定。

彭老師，你看我有打勾，做到喔!＜所以你現在比較不會隨便罵人囉!＞嗯!對＜別人惹你生氣時，你怎麼做?＞我會說了＜說..說心理師教你說的＞嗯！就說，你真過分或是你真討厭＜喔!這麼棒，你學會了＞(討傑 1030509)

但後來當小政加入使用後，這兩人又開始變成在記對方的帳了，甚麼狀況可記，甚麼狀況不可記，個人全憑喜惡，最後變成研究者必須去協助確認公正性，反倒此行為契約的執行徒增成新的爭執點了。

小政告狀：「老師，小傑都亂記我次數」，小傑回應：「誰亂記啊!明明就是你自己也這樣，還說我……」(行 1030522)

心理師建議行為契約兩人一起使用，但小政在上課時會拿著契約盯著小傑，小傑又不甘示弱的回敬之，所以先顧好小傑，至少一個多月來，小傑有轉變了，先把小傑顧好再說(研 1030530)

最後研究者決定只讓小傑個人使用，小傑認為此新的契約書對其有抒發情緒的作用，非常樂意使用。導師及家長也配合監督，搭檔教師羅也肯定契約書對小傑的幫助。

(六)研究者與小傑相處時間短，方案介入執行不易

每個人在團體中都有一種內在需要，叫做歸屬感。馬斯洛（Abraham H. Maslow）主張人類的七種主要需求。其中，第三層就是「愛與歸屬感」(love & belongingness）的需求（張春興，2013）。「歸屬感」(belongingness)是種內在主觀的體驗，也是個人對團體產生的從屬情感。不論從成長環境、學習歷程，乃至社會職場生涯的群體中，這是一種無法離群索居，想要尋求團體接納、認同、關懷的意圖，是一項增進個人

價值感、發揮潛能的重要因素，也是心理發展的必然過程(李莉，2010)。一旦開始有了學校生活後，教師與同儕即是滿足個人愛的需求及歸屬感的重要來源。

就讀資源班的身心障礙學生，平日大部分的學習時間都是在普通班度過，研究者實際上能接觸小傑的時間非常有限，在短短的四十分鐘教學，能對學生的影響遠不足於普通班導師的陪伴，這也是此行動方案不易執行，且能擴大見效到普通班的重要因素。

(七)團隊合作的形式與時間明顯不足

在多方求證後，研究者認定小傑的行為問題需要處理時，邀請搭檔羅教師協助，但因羅老師有自己的要緊事務在身，無法完全給予充裕時間配合，研究者基於尊重及倫理也不便多方要求，但仍是感謝羅老師給予的盡可能協助，包括入班觀察、空堂的討論時間。小傑的另一位重要他人普通班導師丁老師，因為已經表示小傑在普通班上課時不會有太多狀況需要處理，因此不認為小傑需要以個案的方式特別處理行為問題，研究者同樣基於尊重而改以請益的方式，在其空堂時間，向丁老師詢問小傑會有的一些狀況，包括與同學相處的摩擦及上課的學習狀況，總之感謝丁老師協助做社交評量問卷、同意研究者入班觀察，並適時提供詢問及討論的機會。另家長無力介入，小傑的行為問題多半得在學校環境做修正。

(八)觀察者效應的產生

行動研究之初，為了解小傑在普通班的人際關係，研究者依照社交評量問卷的結果，找了六位同儕做半開放式的訪談，小傑後來隱隱約約知道研究者在談論他，包括在普通班做的五節課程的攝影紀錄，難免出現了觀察者效應，不過研究者採以多元資料方式採證資料，此觀察者效應的影響性可以降至最低。而在資源班另一情境長時間拍攝的上課記

事，約一周攝影後，小傑漸漸適應了研究者架設錄影機的動作，注意力恢復成平日的狀態，讓研究者能繼續若無其事地做相關紀錄。

二、小傑本身的相關問題影響執行成效擴展到普通班情境

研究者限在資源班情境介入小傑行為問題的改善，在有限的人力支援、時間相處及單一情境下，雖降低了行為問題發生的次數，但就研究情境的限制尚無法完全擴展小傑平日待最長時間的普通班情境，研究者認為可能的原因與小傑本身的相關問題，根深蒂固的影響著小傑，說明如下。

(一)弱勢家庭給予的情感支援有限

本校屬鄉村型學校，家長做勞動工作居多，外配婚姻成就的家庭也算不少，來自這種背景的學生，家庭更屬弱勢，小傑是這樣欠缺文化刺激的孩子。父親在工廠上班，賺取足夠的生計養育孩子，但教養成分裡養大過於教，小傑並不能在這樣的家庭環境中肯定自己、管理好自己的情緒，遑論與人互動的適當技巧。母親越南籍在生下小傑後，即因產前憂鬱症被送回越南，因此母親不曾出現在其生活中，小傑是完全欠缺母愛的滋潤。可能從小缺乏母愛，缺乏與生俱來應得的擁抱，因此特別沒有安全感，像母親一樣在台灣的文化裡找不到歸屬感，而這在小傑所處的學校環境中，有著一樣欠缺的歸屬感。從社交評量的資料顯示小傑在班上是屬於孤獨型的人物，可見一班。

研究者記得去年暑假第一次見到小傑，開心的分享著:「這是我媽媽從越南寄給我的肉乾」。而上個月有一次和小傑去街上買飲料的途中，閒聊便詢問小傑媽媽的狀況，小傑是這樣回答的「我不接媽媽的電話，因為我爸爸說她很煩，每次講什麼都聽不懂，最好都不要再打來啦！反正我也不接。」。聽了很心酸，心想這就是文化及語言差異的隔閡，也讓低社經地位的家庭難以翻轉自己的命運，這樣的小傑因為年幼，只能忠於父親的選擇，但認知輕度障礙的小傑即使長大後，是否有能力跨越海洋

連結與母親的國度，這真得很努力、很努力地翻轉自己的命運才行。

(二)小傑過度引人注意衍伸的行為問題

行為問題功能假設的四項主要功能，其中之一是獲得外在刺激，對於小傑來說，其課堂上的干擾行為或攻擊行為都具備此項目的，即需要他人的注意，可以想見小傑是個缺乏安全感的孩子，其家庭功能未賦予足夠的基本需要，因此小傑習得錯誤的方式來吸引別人注意到他。導師曾表示小傑上課活像個偵察機，總是伺機而動的東看西看，逕想找到同學落人話下的把柄，而向老師告狀邀功，此情況下，讓自己也有機會被同學及老師看見。殊不知這種逆向操作的方式實在不怎麼高明，反倒招致同儕的不滿與排斥，也難怪小傑在團體中的人際關係這麼差，其來有自。

來到資源班上課的小傑，同樣帶著需要被人注意的這種需要，頻頻對研究者說的話接招、小聲叫同學的名字及說話聲音很大聲等，都是希望自己能受到注意，那怕是只有一秒鐘，也就是完全不容許自己被忽略。可以想見這種時時需要被人看見、被人肯定的心態，內心底層有多麼不肯定自己。小傑雖然想要被人注意，但卻不想和別人不一樣。因為特教法規資源班優先排課的情況已經徹底執行。本學年五年級因為完全抽離國語數學，使得小傑可以與五年級同學一起上課。小傑也特別開心自己可以與同儕一起＜你不喜歡像去年一樣和四年級一起上課？＞我不喜歡，我比較喜歡現在這樣，和我們五年級的一起上課（討傑 1021204）。小傑原來愛面子，他不想和別人不一樣。

(三)情緒風暴導致惡化的人際關係

誠如小傑不斷告狀的結果，同學也就不會好言相向，惡性循環下導致小傑已經非常自動化的謾罵方式回應周遭同學的指責。甚至有時候是同學們的好言規勸，仍然遭受小傑用難聽的話語回應。這一連串的行為

模式，緊緊扣住相連，直接影響小傑的人際互動關係。

一旦生氣就陷入情緒風暴的小傑，從來沒有好好認識過自己的情緒，與同儕的相處常用難聽的話語回應別人，也難不讓人用同樣的方式回敬他。像小傑因干擾行為過多被研究者安排坐在第一排位置時，後面的 S2 同學一看到小傑翻身過來，立即也會對其抗議：「〇〇傑，不要翻過來啦！」。小傑真的是平常做人太失敗了，他的行為模式常常讓同學產生不舒服的感覺，S2(小婷)已經是小組裡個性最溫和的一個女生了，也受不了小傑平日的行為態度，這真應驗了「你怎麼給，你就怎麼收」的真理(研 1030305)。

(四)個人衛生問題，影響人際關係

社交評量問卷調查結果顯示小傑身上常有臭味，猜測是個人體質容易出汗之故。研究者回顧上學期曾在資源班走廊上看見兩位五年級普通班女學生在走廊洗碗時，瞧見小傑經過其身旁時彼此的竊竊私語，好奇下研究者一探究竟，兩位女同學異口同聲的表示「他很髒，身上常常臭臭的，很噁心」。研究者礙於小傑的自尊問題，也僅能叮嚀小傑多注意自己身上衣物的換洗，要求小傑多帶一套衣物到學校更換；另在家洗澡也要注意是否有徹底清潔乾淨，在聯絡簿上也寫明請爸爸注意到小傑在學校有這樣的困擾存在。

(五)小傑受限認知能力，同儕比較可見壓力

智力測驗的結果顯示小傑的智商落在輕度智能障礙範圍，從小一的學籍及輔導紀錄皆可看到小傑的課業表現落後同儕許多。而小傑是到三下才進資源班接受補教教學。從社交評量的結果看到小傑喜歡的同學都是以功課好為著稱，不喜歡的同學也是以功課差為理由，可見長期課業落後對小傑有很大的衝擊力，覺得自己比不上同學。因此課業學習的難度，影響著小傑上課的專注力，也由此衍伸了干擾的行為問題。以下整

理正向行為支持方案執行中遇到的困難及解決方式，如表 4-12。

研究雖告一段落，但正向支持方案的理念已然深植於研究者心中，所以研究中仍有見小傑的問題未改善的部分，或未能擴展到普通班的部分，將繼續透過這個理念的執行，讓小傑的重要他人，有一天都因此方案的執行而獲益。

表 4-12

正向行為支持方案執行中遇到的困難及解決方式

支持方案	內涵	遇到的困難	解決方式
前事控制策略	物理環境的限制	學生座位有限	盡可能與容易發生衝突的學生，距離拉遠
		資源班教室空間隔音效果有限	利用教具櫃做空間區隔
	部分上課公約效果有限	其中發言牌使用效果有限	堅持個案使用，降低上課干擾行為
	課程相關因素之調整	普通班課程難度太高，小傑吸收有限	調整課業表現的內容與方式，讓小傑能適度學習。
後果處理策略	使用行為契約的波折	從未執行監督到過多的行為準則項目，讓行為契約很難執行	篩選最迫切的三項行為準則，讓契約容易執行
	兌換物欠缺吸引力	訂出多樣性的兌換物品，欲增加吸引力。	連繫家長，注意孩子的零用錢使用情況
上述策略以外的困難	研究者與個案相處時間太短	研究者與小傑相處時間太少，方案執行不易	與小傑建立信任、緊密的師生關係
	團隊合作的形式與時間明顯不足	缺乏更密切的團隊合作，降低了改善的效能	仍努力尋求周遭環境相關人員的協助
小傑本身相關問題	影響執行成效擴展到普通班情境		

第四節　正向行為支持方案介入對個案行為問題的成效

本研究分為「行動方案介入前」「行動方案介入後」兩個階段進行。研究者於每週一到週五在資源班上語文課時，利用攝影機進行資料收集工作。行動方案的最初即從一〇二年十二月開始收集資料，行動方案介入前的資料點是從一〇三年二月開學二週，總共十節語文課，獲得 10 個資料點。行動方案介入後，從一〇三年四月到六月，陸陸續續觀察了 30 節課，獲得 30 個資料點。研究者將觀察紀錄結果繪製成曲線圖並進行視覺分析，以了解正向行為支持方案的成效。

壹、正向行為支持方案對個案干擾行為之成效

此研究之干擾行為指的是個案在上課情境中，針對上課內容未舉手或經教師叫到同意，而擅自提問或回應；或在上課情境中，用言語、表情或動作騷擾同儕，干擾上課；上課發言、笑聲音量過大，干擾上課等。以下圖 4-7 為個案在正向行為支持方案介入前後其「干擾行為」的變化情形。

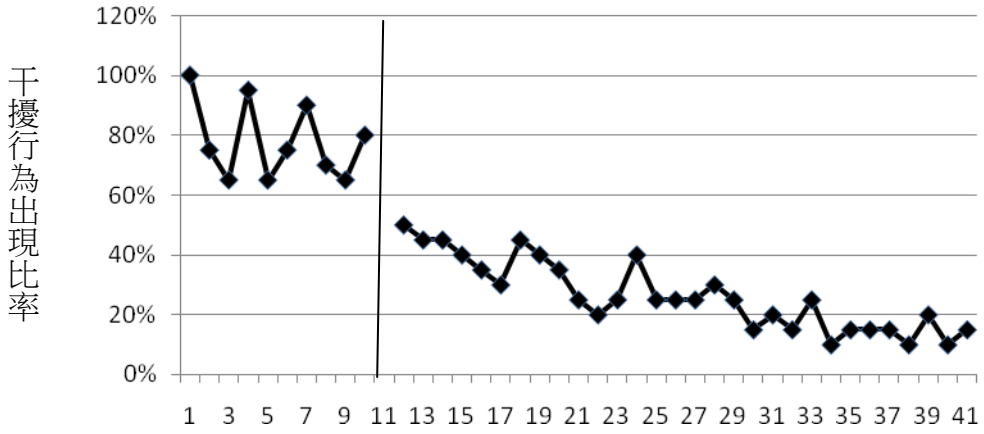


圖 4-7 個案干擾行為變化情形

表 4-13

個案干擾行為出現比率分析摘要表

階段		介入前	介入後
階段內變化	階段長度	10	30
	趨向路徑	──(＝)	＼(＋)
	趨向穩定度（%）	70 (不穩定)	90 (穩定)
	平均水準（%）	78	26
	水準範圍（%）	100~65	50~10
	水準變化（%）	100~80(＋20)	50~15
	水準穩定度（%）	40(不穩定)	63(不穩定)
階段間變化	趨勢變化效果	介入後/介入前 ＼(＋)　──(＝) 正向	
	水準間變化（%）	30	
	平均水準變化（%）	52	
	重疊百分比（%）	0	

由圖 4-7 及表 4-13 可以看出個案的干擾行為在正向行為支持方案介入前的平均水準為 78%，水準變化 20%，趨向穩定度為 70%，呈現不穩定的現象，而水準穩定度為 40%，也呈現不穩定的狀態。本階段走向呈現平行的情況，干擾行為有高高低低的趨勢。正向行為支持方案介入後，階段內的資料顯示，趨勢線呈現下降且正向的走向，但水準穩定度為 63%呈現不穩定狀態，趨向穩定度 90%為穩定的狀態。從階段間的資料來看，平均水準大幅降低了 52%，兩階段的重疊百分比為 0%，顯示個案干擾行為確實降低，表示此方案的介入對個案在課堂上干擾行為的降低有成效。

在介入期及追蹤期間，研究者與羅老師皆一致認定個案在資源班的干擾行為表現有大幅度的減少，使得教師的教學品質大為提

昇，有利所有學生的學習。

貳、正向行為支持方案對個案攻擊行為之成效

本研究之攻擊行為指的是個案用言語攻擊同儕，說難聽的話、與人爭辯、生氣拍桌子、發生衝突等。以下圖 4-8 為個案在正向行為支持方案介入前後其「攻擊行為」的變化情形。

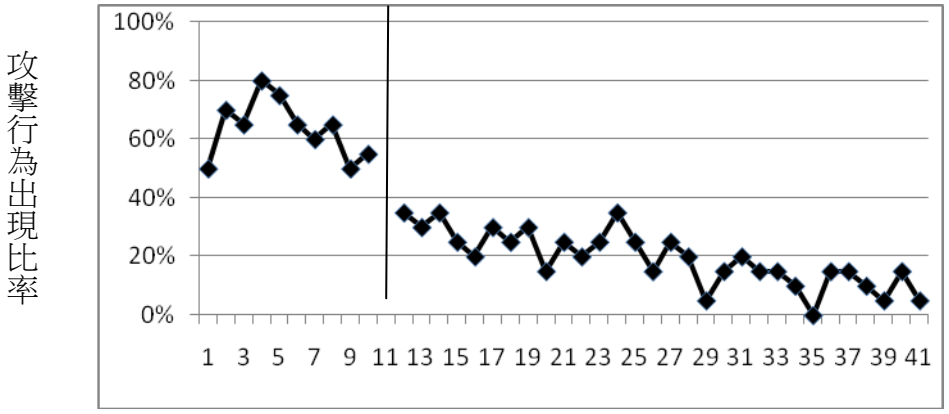


圖 4-8 個案攻擊行為變化情形

表 4-14

個案攻擊行為出現比率分析摘要表

階段		介入前	介入後
階段內變化	階段長度	10	30
	趨向路徑	＼(＋)	＼(＋)
	趨向穩定度（%）	70 (不穩定)	86 (穩定)
	平均水準（%）	64	19
	水準範圍（%）	80~50	35~0
	水準變化（%）	50~55(－5)	35~5(＋30)
	水準穩定度（%）	50(不穩定)	66(不穩定)
階段間變化		介入後/介入前	
	趨勢變化效果	＼(＋) ＼(＋)	
		正向	
	水準間變化（%）	15	
	平均水準變化（%）	44.5	
	重疊百分比（%）	0	

由圖 4-8 及表 4-14 可以看出個案的攻擊行為在正向行為支持方案介入前的平均水準為 63.5%，水準變化 5%，趨向穩定度為 70%及水準穩定度為 50%，皆呈現不穩定的狀態。本階段走向呈現正向且進步情況，顯示此階段的攻擊行為有緩慢下降的趨勢。正向行為支持方案介入後，階段內的資料顯示，趨勢線呈現下降且正向的方向，水準穩定度為 66%，呈現不穩定的狀態，而趨向穩定度 86%為穩定的狀態。從階段間的資料來看，平均水準降低了 44.5%，兩階段的重疊百分比為 0%，顯示個案攻擊行為確實降低，表示此方案的介入對個案在課堂上攻擊行為的降低有成效。

在介入期及追蹤期間，研究者與羅老師皆一致認定個案在資源班的攻擊行為表現有大幅度的減少，課堂上比較少出現爭執現狀，表示個案

在情緒管理上有大幅度的進步。

參、正向行為支持方案對個案出現正向行為之成效

研究者以「正向行為觀察紀錄表」紀錄小傑在資源班語文課程中的正向行為出現的情形。本研究所探討的正向行為是能專注於課程：指上課焦點關注在老師指定的地方，若有分心行為，可自行在 5 秒內回到課程，或是老師的提醒下立即回到課程，以下圖 4-9 為個案在正向行為支持方案介入前後其「能專注於課程」的行為變化情形。

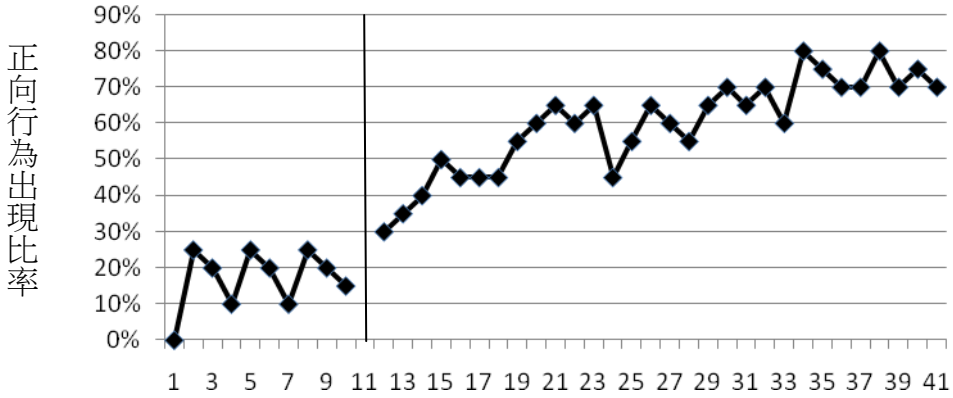


圖 4-9 個案正向行為變化情形

表 4-15

個案正向行為出現比率的分析摘要表

階段		介入前	介入後
階段內變化	階段長度	10	30
	趨向路徑	＼(－)	／(＋)
	趨向穩定度（%）	70（不穩定)	80（穩定)
	平均水準（%）	17	59
	水準範圍（%）	25~0	80~30
	水準變化（%）	0~15(＋15)	30~70(＋40)
	水準穩定度（%）	60(不穩定)	40(不穩定)
階段間變化		介入後/介入前	
	趨勢變化效果	／(＋) ＼(－)	
		正向	
	水準間變化（%）	80	
	平均水準變化（%）	42	
	重疊百分比（%）	0	

由圖 4-9 及表 4-15 可以看出個案的正向行為在正向行為支持方案介入前的平均水準為 17%，水準變化 15%，趨向穩定度為 70%及水準穩定度皆為 60%，呈現不穩定的狀態。本階段走向呈現負向且退步情況，顯示此階段的正向行為有緩慢下降的趨勢。正向行為支持方案介入後，階段內的資料顯示，趨勢線呈現上升且正向的方向，水準穩定度為 40%，呈現不穩定的狀態，而趨向穩定度 80%為穩定的狀態。從階段間的資料來看，平均水準升高了 42%，兩階段的重疊百分比為 0%，顯示個案正向行為確實提高，表示此方案的介入對個案在課堂上正向行為的提升有成效。

第五節　正向行為支持方案之社會效度

本節旨在說明此研究結果之社會效度，依據所有質性資料的內容作分析後所得到的結論，內容共分兩個部分，其一是正向行為支持方案對個案行為問題的影響，其二是正向行為支持方案介入後，個案周遭人士對個案行為變化的看法。

壹、正向行為支持方案對個案行為問題的影響

根據上課觀察、與羅老師討論及訪談資源班同儕等資料收集結果得知，大家一致肯定小傑在進行方案介入之後，在資源班的行為問題確實減少，正向行為表現也明顯的增加。

一、個案干擾行為的變化情形

個案的干擾行為原意在吸引注意，在為其調整座位後，已大幅降低需要眾人皆焦點在其身上的傾向，像愛接話或問問題的行為，還是會出現，研究者予以自然的回應，使小傑也能跟老師有正向的互動關係，反倒減少小傑原本為發言而發言的舉動。另外，個案有時說話聲音或笑聲過大造成同學發言抗議，儘管次數減少了，但偶而還是會大聲了些，研究者在課堂上會馬上看著小傑，刻意壓低音量：「小傑，上課的聲音不能太大聲喔！要怎樣？對，小聲一點喔！」(行 1030430)小傑也注意到自己的音量而控制自己。

個案上課有時會刻意清喉嚨的狀況已減少(討羅 1030529)。

在干擾問題上小傑最明顯的改變是上課不會那麼想要去尋求同儕的注意，還是會翻過身看一下周遭同學，大概 3 秒鐘就會回過神跟著研究者的進度，不像以前就是要看著同學，小聲叫人或用表情、動作惹人注意，直到同學有反應為止(行 1030604)。

二、個案攻擊行為的變化情形：

個案攻擊行為有改善，雖因小政的挑釁仍會引起小傑的情緒，但處理上較容易制止了，小傑能在較短的時間內恢復穩定的情緒和行為。

三、個案正向行為的習得情形

(一) 課堂上正向行為的出現

1．會舉手發言或有自覺的安靜下來

小傑在上課時間想要引人注意的頻率減少，雖然上課想要發言的情形仍可見，但已經會用更適當的方式表達想說的話，例如舉手等老師叫名、或有自覺的知道自己插話，而馬上摀嘴安靜下來上課。

今天看到小傑在舉手想要發言時，有做到真正安靜等待，真是令人興奮，不由得在心裡按個讚，自己的努力沒有白費，小傑確實有能力做到安靜的等待(行 1030519)

＜你覺得小傑最近上課有進步嗎＞有耶，比較會舉手了，不像以前這樣一直講一直講，雖然有時會一邊舉手，一邊叫了「老師」，他好像有發現自己舉手又講話，就馬上安靜了，繼續舉著手等老師叫他＜你覺得他這樣比較好＞當然啊!以前吵死了，講都講不聽，講他還會罵人，真懶得理他耶!(訪 S21030528)。

2．發言內容較符合課程和情境

以往發言內容總是跟著老師的語尾，說一些不重要的話，現在會學著思考，在提問或回答問題上比較有深度了。

研究者上課講解「輕而易舉」的意思，講完後邀請學生試著造句，只見小傑立即舉手「老師，我會」，因為小傑還是忘記要經老師

叫名，因此研究者刻意不點他發言，先讓其他同學回答，一邊觀察，等他完全安靜舉著手才叫他，結果出乎意料的，在前面同學回答：「妹妹輕而易舉的把工作做完了」，小傑也仿造了一個相當好的答案:「哥哥……哥哥輕而易舉地把考卷寫完了。」(行 1030522)

3．上課焦點放在老師指定的地方

上課的焦點可以多數關注在研究者指定的地方，例如看白板、電子白板、課本，甚至寫作業時間。雖然還是偶而會看一下同儕，但已較少對同儕做出干擾的行為；東張西望的時間約只有二秒，又會轉回到研究者指定的地方。

上課聽 CD 課文時，仍會看到小傑看著課文，不經意又抬頭翻過身看了小政一下，馬上又回到課本接續聽到的內容。(行 1030602)

4．情緒處理能力提升

以往動輒生氣，罵同學的頻率與強度都很高，現在可以對小浩欲激怒的言語，回應「你真討厭」「你真過分」「我不喜歡你這樣說話」，甚至竟沒有反應。

小政下課進到資源班，又在碎念著「豬屎傑，真討厭，這麼臭，誰要跟他一起上課」，後頭進來的小傑聽到小浩的話，委屈的看著研究者，研究者暗示他可以說甚麼回應，小傑想了想就說「○○浩，你真討厭，我不喜歡你這樣說」，小政於是走開。(行 1030420)

今天嚇到了，看到小傑的轉變，真是又驚又喜，早上的語文課，研究者正在批改學生剛寫完的作業單，從錄影內容上看到小政經過小傑身邊時，不懷好意的碎念了小傑一下，小傑竟然只是淡淡的看著

小政一眼，沒有立刻還以怒目相向的表情，也沒有向老師告狀，而小政也只無趣的回到座位上。(行 1030520)

(二) 其他的正向行為

1. 與同儕互動關係較佳

小傑以往在下課時間，在資源班也容易和其他人吵架，現在發現同儕會找他一起玩撲克牌。

S3 會邀請小傑進入四人小組一起玩撲克牌，甚至還會提醒小傑「等一下下課，我們還要再玩喔!」(行 1030522)

＜我記得，你上學期好像很多時候，你會抱怨說不想和小傑坐在一起，怎麼現在好像很少聽到你這麼說，而且你還滿喜歡找小傑一起玩的＞對呀!小傑他會請我吃東西，我覺得他對我滿好的，我也不那麼討厭他了。＜他用糖果賄絡你喔!＞也不是啦!我就覺得他其實也滿好的，老師，你看喔!他不是常常照顧小宏嗎?那我就覺得他很好，我們還會一起推小宏去外面散步呢!(訪 S31030529)

2. 在意評量成績

資源班的課業表現在定期評量部分，若考的好（小傑用分數認定）就會非常開心，要給丁老師及父親看；考不好會傷心難過。

今天看他一臉難過的樣子，就問他甚麼事情，他竟然說考試沒考好，而要哭出來了＜沒想到他竟然在意成績?＞對呀!看了覺得好氣又好笑，＜你們班上的考試成績呢?他也會難過?＞不知道，因為他幾乎都考不好，可能也麻痺了＜我覺得他真的會在乎成績好不好這件事耶!你知道嗎?我在你們班做的社交評量，他喜歡的

同學清一色都是成績好的……，可見他自己有多麼介意，自己是屬於功課不好的＞(討丁 1030624)

3．能分辨場合行事

小傑竟真會看場合說話，真令研究者感到意外。話說小傑習慣性每天放學時，會刻意路過資源班與老師打聲招呼才回家。一日，一位諍友遠道來到資源班上找研究者討論論文，小傑背著書包進來，研究者在與友人討論事項時，瞥見小傑走進資源班，不料他停留了一分鐘，沒有聲息的逕走出教室。

＜小傑，你昨天放學時進來資源班，你怎麼沒有打招呼或說話就走了?＞彭老師，你不是說不能隨便打招呼，我怕會吵到你們，我看你在忙，我就走了，哇!這小孩果真有把我講的話聽進去。孺子可教也。(討傑 1030529)

另一次是研究者與學校同事討論事情，原先約小傑要讓他看上課的影片，因與同事討論的事情較緊急，因此忘了小傑要看影片的事情，只見這孩子就專心的聽老師講話，完全沒有不耐煩、催促行為。回頭問小傑＜老師，沒關係，我可以等一下，沒關係的＞(討傑 1030612)

從上述資料顯示，小傑的行為問題的確在研究參與者、包括他自己的檢視下，隨著方案的介入漸漸地改善。小傑在資源班語文課的表現，不僅上課干擾行為、攻擊行為的次數降低許多，正向行為也隨之出現，顯示正向行為支持方案的介入具有成效。本研究的研究結果與許多正向行為支持方案的文獻探討是相符合的。

貳、正向行為支持方案介入後，個案周遭人士對個案行為變化的看法

一、同儕對個案行為變化的看法

(一)資源班同儕

三位同儕(S1、S2、S3)皆表示個案在資源班上課的干擾及攻擊行為有明顯的改善；一位同儕(S4)覺得還好、都一樣。

(二)普通班同儕

六位同儕只有一位同儕表示個案在普通班有進步，不會隨便罵人，其他五位同儕則表示行為沒甚麼改變。

二、 教師對個案行為變化的看法

(一)羅老師

羅老師認為透過這個研究的執行，才知道運用正向、教導的方式處理個案的行為問題，遠比處罰、隔離、抑制等能產生持續的效果。「小傑現在較能安靜學習，人際關係好多了，以前同學都嫌他吵、說他愛講髒話，現在減少很多了。」(討羅 1030612)

(二)丁老師

丁老師採取嚴格方式管理學生，個案上課表現仍如平常不敢多話，下課時仍三不五時找導師告狀，或被同學告狀，因此導師認為此方案的執行對個案的介入成效不大。

(三)研究者

研究者在還沒介入方案之前，對於行為問題也只是看到負面，一心想打壓，沒想過發展正向行為。因此對個案行為問題的態度由原先不堪其擾，只要個案一發出聲音、衍變成與同學的爭執，就覺得「又來了」，而陷入立即制止、責罵的心態，現在轉換成一旦出現干擾行為或攻擊行為

就用提醒、教導的方式，引導個案先安靜下來，師生互動從負向變成正向，上課整體氣氛也好很多。整體而言，小傑行為問題出現的次數降低，正向行為確實提升。

第六節　綜合討論

本研究透過行動研究法，不斷檢討與修改整個方案的歷程，可確實執行並完成正向行為支持方案。下列根據前述第一節至第五節的研究過程做討論，並說明研究者在此過程中的成長與轉變。

一、依正向行為支持方案之設計做討論

(一)正向行為支持方案的發展是依據功能性評量找出行為問題之功能

本研究因是在自然情境發生的行為問題，依據 Carr 等人（1994）的主張，採用訪談、直接觀察與檔案文件等方式收集個案行為問題的所有資料，此與許凰停(2006)、陳思允(2006)等收集資料的方式相同。在確認行為問題定義後即可依此方向評定行為問題的功能假設，同樣的行為有可能有不同的功能，例如個案的攻擊行為帶有吸引注意及逃避內在不舒服的功能性質，而此可做下一步擬定正向行為支持方案的基礎。

(二)在方案的執行過程中依實際需要進行檢討、調整與修正方案內容

本研究的行動方案策略共包括了前事控制策略、生態環境改善策略、行為教導策略、後果處理策略及其他個體背景因素介入策略等。每個策略又各自包含許多方法，研究者依照實際狀況及所遭遇到的問題，進行討論與文獻探討，除了調整及修改部分策略外，也再次執行新的修正策略。如在前事控制策略部分，其中調整座位，經過二次調整才確認此項位置安排適合個案上課需求。另上課公約調整為代言人、舉發言牌及視覺提示策略，取代原先不易一一執行的公約內容。生態環境改善策略部分，在研究後期邀請校內部分老師協助叮嚀及關心個案的生活起居，滿足個案需要被過度注意的需求；在行為教導策略方面，適時採用張老師的建議為個案上情緒及人際互動的課程，讓個案在行為表現上有例可循。在後果處理策略方面，研究者提醒自己要用專業冷靜的態度面

對學生有挑釁意味的行為，避免因一時情緒口出惡言，另用正向言語內化個案的行為表現；最後在其他個體背景因素介入方面，尋求心理師的專業，輔導小傑說出內在真實感受，並導以正向的人際互動技巧。本研究之方案的調整過程符合行動研究強調的不斷循環過程，是一種執行、監控、評鑑與回饋的過程(蔡清田，2000)。

(三)正向行為支持方案的執行結果確實改善個案的行為問題

本研究運用各種策略介入個案行為問題的處理，在成效上確實減少個案在資源班的干擾行為及攻擊行為，並在正向行為做到提升課程的專注力。另外可以習得個人溝通能力及學習能力的提升，並改善個人的人際關係，提升個人的生活品質。研究者在七月暑假期間見到小傑與四年級的鄰居同伴一同到學校打球，真是一幅賞心悅目的畫面。本研究之研究結果與朱佳珍(2014)、陳玉娟(2014)、張文于(2013)、卓慶彬(2012)及蔡婉伶(2012)等運用正向行為支持方案介入個案的行為問題的結果相符合，顯示正向行為支持方案確實可以降低個案的行為問題。

(四)正向行為支持方案對協同研究者產生正面影響

本研究之參與研究者，在陪同研究者進行正向行為支持方案的過程中，有機會了解到正向行為支持方案在學生行為問題的處理上是一個趨勢，日後有機會面對如此棘手的問題，可能會改以積極正面的態度面對個案的行為問題，這對教師生涯的專業知能提升很有幫助。正向行為支持方案的擬定與實施，需要協同研究者的參與，在整個方案的介入過程中，協同研究者能因個案行為的變化，同時對行為問題觀念的轉變，而產生正面的影響。本研究與王素華(2008)在正向行為支持方案的介入中，協同參與者的轉變有正面的影響具相同的結果。

二、研究者的成長與轉變

從認定小傑為研究對象起，真的經歷很多的挑戰，直到最後完成論文的霎那間，才驚覺走過這個歷程，真是適逢太多次內在的翻轉，最後仍能在人力支援有限的情況下堅持完成，仍是謝謝所有參與這個研究的相關人員。

(一)從家長無力介入方案所產生的困擾

研究者在請小傑轉達父親填寫研究同意書時，小傑父親僅是簽名同意此事，但從未過問研究者為何小傑需要被研究，甚至在小傑要被安排心理諮商，電訪家長徵求同意時，家長也是同樣的反應，就是一聲「好」。父親的無法參與，是本研究的一大缺憾，小傑在家庭情境的行為表現，會是研究者無法全面掌握的，唯一能獲得訊息的地方，除了原先的檔案資料，其他大部分是研究者針對小傑的情況察覺異常或基於關心問小傑獲得的結果。

(二)個案學校重要他人之觀念

正向行為支持方案因在學校環境執行，小傑的重要他人當屬班級導師及資源班二位老師，其中與小傑相處時間最長的仍是班級導師，班級導師若有餘力顧及小傑，便可在研究過程中在其班上配合介入可行的策略，則這位團體中邊緣角色的學生，應有機會提升在班上的人際關係。

(三)研究者的正面心態

原本一直以來，研究者也是採負面心態看待學生所有的行為問題，即便採用鼓勵方式，但一旦執行無效，即易轉成責罵的行徑面對學生。使用正向行為支持方案的學習過程中，可學到許多正面、有效的策略，涉略這些技巧會讓教學者不再那麼恐懼面對棘手的班級經營問題，也就是可讓教學者擁有正面的心態，不僅能讓所有學生學習越來越用心，更能創造溫暖的教室情境，這對在教學現場的所有人必是件美妙的事。

第 五 章　結 論 與 建 議

本研究採行動研究方式，探討正向行為支持方案介入一名輕度智能障礙學生行為問題的改善情形。本章共分為二節，第一節針對研究結果做結論與限制說明，第二節則提出本研究之建議，做為日後進行相關研究之參考。

第一節 研究結論

本節主要探討正向行為支持方案介入一名輕度智能障礙學生在資源班上課的行為問題。本研究旨在說明藉由功能性評量找出個案行為問題的功能、根據功能性評量的分析結果，發展一套正向行為支持方案的內容、瞭解正向行為支持方案實施後，對個案的行為問題改善之成效。

一、正向行為支持方案的發展

(一)運用功能性評量確實找出個案行為問題的功能

研究者運用訪談相關人員、直接觀察及檔案資料的分析，收集個案行為問題的資料，進行功能性評量。評量的結果發現個案的干擾行為主要功能為「取得外在刺激」;個案之攻擊行為主要功能為「取得外在刺激」及「逃避內在刺激」。

(二) 透過功能性評量結果所規畫一套貼切的正向行為支持方案

研究者依據功能性評量結果發展正向行為支持方案，此方案的內容包含五種策略：前事控制策略、生態環境改善策略、行為教導策略、後果處理策略及其他個體背景因素介入策略。上述策略的執行除了顧及個案的尊嚴，較少採用處罰方式，而多是鼓勵、正向、引導式的策略介入

行為問題，這種多重且個別化的方式符合個案的需求。

二、正向行為支持方案對行為問題的成效

(一)正向行為支持方案能減少個案的行為問題

從量化資料來看，個案的「干擾行為」及「攻擊行為」皆呈現上課出現率降低的現象。由訪談資料得知，正向行為支持方案介入後，個案的「干擾行為」及「攻擊行為」確實減少，量化資料與質性資料互相對照，可驗證正向行為支持方案能減少個案的行為問題。

(二)正向行為支持方案能增加個案的正向行為

從訪談與觀察資料得知，個案在正向行為支持方案介入後，個案的正向行為確實出現，對照個案行為問題的減少，表示正向行為支持方案的介入確實能增加個案的正向行為。

三、正向行為支持方案的社會效度良好

(一) 正向行為支持方案的實施成效，受到教師與同儕的肯定

透過訪談與觀察等資料顯示，參與的老師部分認為正向行為支持方案能改善個案的行為問題，也能讓個案習得正向行為，此與研究者達成一致性，認為正向行為支持方案對行為改善有一定的成效。

(二)正向行為支持方案能改善個案的生活品質

研究發現，正向行為支持方案能改善個案的生活品質，提升個案的學習表現、人際關係及自我照顧能力。

第二節 研究建議

本節針對研究結果與討論，提出研究的相關建議。分別是對個案重要他人處理個案行為問題及對未來研究，給予下列的建議：

一、對班級教師處理學生行為問題的建議

(一)透過社交測量瞭解有行為問題的學生在班上的社交地位

涂春仁的社交測量系統是對一個班級進行團體施測的簡單工具，利用此社交測量系統可以看出班上學生在班級內的社交地位與人格特質。社交測量最大的特色是，可以簡單快速的得到豐富而正確的學生社會適應資料，因此對班級教師而言，即不用花太多時間即可診斷出學生的人際關係現況，同時，以此結果作為與家長溝通的實據，讓家長透過這套軟體的報表，查知孩子在校非智育的「另類」成績。

(二)運用行為問題功能性評量方式找出學生行為問題的動機

本研究可以提供教師在處理學生行為問題時，考慮學生行為問題發生的原因及行為問題背後動機，藉此以不同方向來發展策略、解決行為問題。

(三)利用功能性評量結果規劃一套正向行為支持方案策略

利用功能性評量發展適宜的行為問題處理策略，參考使用本研究之多元且具體的策略內容，以提高行使策略時之可行性與有效性。

(四)方案策略可與班級經營模式結合，減少執行上的困難

在普通班的自然情境中，將方案策略與班級經營模式結合，例如將上課公約融入班級制度中進行，可以使策略長久執行，並減少普通班教師的負擔。

(五)尋求個案相關人員的參與合作，提高方案介入的全面性發展

學生的行為問題影響層面通常不限於學校或家庭環境。建議班級教師處理個案的行為問題時，能尋求相關人員包括科任教師、資源班教師、學校輔導老師與家長的參與合作，擴大方案介入的全面性發展，提升方案介入的效果，使個案能確實逐步且全面性的改善行為問題。

二、對學校輔導人員的建議

(一) 善用社交測量結果，改善校園中的霸凌現象

學校透過社交測量結果，將很容易找出校園中的霸凌者及受害者，予以持續性的輔導，甚至透過本軟體的「個案追蹤輔導」功能，察看輔導成效。

(二) 主動關切校內教師處理班上行為問題學生的情況

校內建立聯繫管道，有一套支持系統可以協助校內教師處理班上有行為問題的學生，避免教師單打獨鬥的面對班級內有嚴重行為問題的學生。

三、對個案家長的建議

(一) 配合學校教師的要求，提供個案在家中的行為資料

家長能理解孩子本身的行為表現會影響其人際關係的發展，也會影響課業上的學習表現。家長能與學校教師配合，多提供孩子在家中的行為狀況，對班級教師掌握個案全面性的行為表現，會有很大助益。

(二) 家長對於孩子在學校的行為事實，從接受到合作

孩子的表現經由教師的資料收集與分析後，認定有行為問題時，家長的態度很重要，一定要好好和學校配合，找出行為問題發生的原因，對症下藥。像個案在班級內被拒絕的原因，主要是脾氣暴躁、愛說髒話、衛生習慣不好等等。找出問題的原因，逐步漸進的改善，才

能夠被同學接納而恢復自信。家長若能時時關心孩子在班上社會適應的情況，相信對人緣的改善必大有幫助。

(三) 家長能知悉班級導師介入的策略內容與執行方式

班級教師在對學生作方案的介入時，家長能完全知悉此方案的內容與運作的方式，於此可以協助觀察孩子的行為表現，甚至能幫忙引導孩子做行為調整，幫助孩子在各種情境下的適當行為能達到一致。

(四) 方案執行結束後，家長仍能持續追蹤孩子的行為表現

家長能持續追蹤孩子的行為表現，並與班級教師密切保持聯繫，才能確保孩子的行為表現在方案執行結束後，仍是繼續維持先前的良好表現。

二、對未來研究的建議

(一)重視校內團隊合作的模式

建議未來的研究可探討其他相關教師一起進駐合作之模式，提供更多可行性的合作方案，供相關研究者參考使用。

(二)尋求家長合作處理學生行為問題

本研究因個案家庭功能不彰，父親未能一起介入處理個案問題，然個案的行為問題既然能出現在學校情境，家長也責無旁貸有協助輔導的義務，若能與家長一起面對孩子的問題，孩子成長過程中的整體表現一定會到達最佳狀態，這是親師之間可以共同努力的目標。

(三)探究同儕加入為研究參與對象與處理層面

可將普通班同儕納入研究參與對象，在擬定處理策略時，可考慮班級同儕的影響力，介入同儕和個案一致實施的策略，擴大處理層面，檢視

處理效果。

(四)持續追蹤個案的行為表現

欲了解行為支持方案介入之長期性成效，應持續追蹤個案的行為表現，最好跨學期或跨學年的行為表現。

參考文獻

一、中文部分

王素華（2008）。**正向行為支持方案對嚴重情緒障礙學生行為問題處理之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東市。

朱巧馨（2010）。**正向行為支持方案對改善國中自閉症學生行為問題之研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東市。

朱佳珍(2014)。**正向行為支持計畫對矯正視多障幼兒懼學行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

江芳宜（2005）。**正向行為支持方案對改進高職輕度智能障礙學生問題行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

汪佩璇（2011）。**正向行為支持計畫對改進國小智障學生行為問題之影響**（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。

李欣（2007）。**正向行為支持計畫對國小亞斯伯格症學生行為問題處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

李貞宜（2005）。**應用簡易功能分析評估智能障礙學生固著行為功能之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

李後杰(2010)。**視覺提示策略對國小自閉症兒童固著行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

李 莉(2010)。**國小身心障礙資源班學生班級歸屬感之研究**（未出版之碩士論文）。台北市立教育大學，台北市。

李敏麗（2007）。**正向行為支持應用於視多障兒童問題行為之研究**（未出版之碩士論文）。台北市立教育大學，台北市。

沈朝銘（2006）。**功能本位介入策略對重度身心障礙者拔毛髮行為成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

林千惠(2001)。重視國小學童的書寫問題。**國小特殊教育**，31，30-35。

林示安(2011)。**正向行為支持方案對改善特殊教育學校高職部選擇緘默**

症學生溝通行為之成效研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

林坤燦(2007)。 **中華民國特殊教育學會年刊**：特殊教育的資源與支援，221-236。

林淑儀(2014)。**正向行為支持方案對發展國中自閉症學生替代行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

林錦麗（2006）。**正向行為支持計劃對無口語自閉症兒童哭鬧行為處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，台北市。

林寶貴(1992) 。智能不足者之語言矯治。載於許天威(主編)，**智能不足者之教育與復健(203-251)**。高雄：復文。

林寶春(2013)。**家長運用正向行為支持策略改善子女沉迷網路之成效研究**（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。

林慶芳（2013）。**正向行為支持對一位注意力缺陷過動症學生行為問題介入之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

卓慶彬（2012）。**正向行為支持計畫對國小多重障礙學生干擾行為的處理成效**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。

吳建億（2007）。**行為支持方案對國小普通班學生攻擊行為處理成效之探討**（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。

周玉萍（2007）：**智能障礙學生口腔習慣動作之功能分析與介入**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

侯禎塘（2003）。特殊兒童行為問題處理之個案研究－以自閉症兒童的攻擊行為為例。**屏東師院學報（18，155－192）**

范佳詒(2014)。**正向行為支持對減少高功能自閉症學生網路成癮之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

涂春仁(2009)。**涂老師社交測量系統4.0版**。台北市：心理。

陳玉娟(2014)。**正向行為支持對改善學習障礙學生課堂干擾行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

陳玉琪（2005）。**親師合作運用正向行為支持方案輔導自閉症兒童問題行為之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，台北市。

陳柏旬（2011）。**正向行為支持計畫對提升啟智學校高職部智能障礙學生專注行為之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

陳思允（2006）。**行為功能評量與處理方案對改善國小智能障礙學生不良適應行為之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

陳貞廷（2009）。**正向行為支持應用於水腦症國中生不專注行為之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，台北市。

陳郁菁（2003）。**行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

陳泰伶（2007）。**正向行為支持計畫對改善國小普通班學生不聽從行為成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。

陳筱嫻（2009）。**正向行為支持計畫對自閉症兒童行為問題處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

陳載明（2010）。**藥物介入和正向行為支持方案處理國小普通班過動兒干擾行為效果之研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東市。

許凰停（2005）。**國中智能障礙學生專注行為處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

教育部（2013）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。臺北：教育部。

張文于（2013）。 **正向行為支持對重度自閉症學生行為問題處理成效之個案研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立體育學院，台北市。

張春興(2013)。**教育心理學－三化取向的理論與實踐** 。台北市：東華。

鈕文英（2001）。**身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向**。台北市：心理。

鈕文英（2003）。**融合教育的理念與作法---課程與教學規劃篇**。國立高雄師範大學特教中心。

鈕文英（2009）。**身心障礙者的正向行為支持**。台北市：心理。

曾端真(2000)，兒童拒學症的評估與輔導。**諮商與輔導**，170，34-38。

曹淑珊(1996)。**國民小學啟智班學生常見知覺動作問題及相關教學措施之研究-以雲林縣為例**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

郭耀中（2009）。**重度障礙學生行為問題之正向行為支持計畫實施研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

黃姿綾（2012）。**以教室本位正向行為支持方案改善國小集中式特殊教育班學生干擾行為**（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄市。

黃雅玲(2008)。**資深專業支援教師推行正向行為支持之研究—他們的作法、觀點與角色**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

黃琬清（2010）。**正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

黃麗娟(2011)。**正向行為支持方案對國小一年級學童行為問題改善之研究**（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。

施秀勳(2010)。功能性溝通訓練對多重障礙學生含手行為處理成效之研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄市。

施顯烇（1995）。**嚴重行為問題的處理**。台北市：五南。

楊宜陵（2009）。**正向行為支持策略對國小普通班注意力缺陷過動症學生分心行為處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

葉淑莉(2014)。**正向行為支持計畫對改善視障幼兒社會行為成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。

戴官宇（2007）。**行為支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行為之處理成效**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

潘姿蘋（2008）。**正向行為支持對改善啟智學校高職部重度自閉症學生自傷行為之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，台北

市。

劉惠娜（2007）：**國中智能障礙學生分心行為功能評量與介入成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

劉經典（2005）：**智能障礙成人固著行為的簡易功能分析效能之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

魏景銓（2001）。**功能評量處理策略對改善國小發展性障礙學生行為問題之研究**（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。

蔡佩玲（2004）。**自閉症學生固著行為之功能分析與介入**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

蔡婉伶(2012)。**正向行為支持計畫對國小普通班學生干擾行為之影響**(未出版之碩士論文)。明道大學，彰化縣。

羅婕予(2012)。**正向行為支持對國小學習障礙學生改善課堂行為問題之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

二、英文部分

Beirne-Smith, M., Patton, J., & Ittenbach, R. (1994). *Mental Retardation*. New York: Macmillan College Publishing Co.

Bambara, L. & Knoster, T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Binnendyk, L., & Lucyshyn, J. M. (2009). A family-centered positive Behavior support approach to the amelioration of food refusal behavior: An empirical case study**.** *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(1), 47-62.

Blair, K. C., Umbreit, J., Dunlap, G., & Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(3), 134-147.

Carr, E. G., Levin, L., Mc Connachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., &

Smith, C. E.(1994). *Communication-based intervention for problem behavior---A user's guide for producing positive change.* (*6th* ed.). New York: Brookes.

Cho, B. K-S., Umbrait, J., Dunlap, G., & Jung, G. (2007). Promoting Inclusion and Peer Participation through Assessment-Based Intervention. *Topics in Early Chlidhood Special Education, 27*(3), 134-147.

Coleman, J. M. (1996). *Emotional and behavioral disorders.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Crane, L. (2002). *Mental retardation: A community integration approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomas Learning Group.

Crozier, S., & Tincani, M. J. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 150-157.

Demchak, M. A., & Bossert, K. (1996). *Assessing problem behaviors.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication training approach.* New York The Guilford Press.

Dudley, J. R., Ahlgrim-Delzell, L., & Calhoun, M. L. (1999). Diverse diagnostic and behavioral patterns amongst people with a dual diagnosis. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(2), 70-79.

Fisher, J. (2011). Positive behavior support for students with autism. *Principal, 91*(2),32-35.

Fletcher, R. (2000). *Information on mental health aspects of mental retardation and dual diagnosis*. National Association on Dual Diagnosis(NADD)Webpage: www.thenadd.org/cgi=bin/router.pl?session=1781538168Location=/pages/

dual/serv.htm.

Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to developeffective, individualized interventions for challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children, Spring,* 44-50.

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional Behavioral assessment: Principles, procedures, and future direction. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172.

Halle, J. W., Bambara, L. M., & Reichle, J. (2005). Teaching alternative skills. In L.M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problembehaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 237-274). New York: The Guilford Press.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ：Prentice-Hall, Inc.

Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27,* 401-404.

Horner, R. H., Vaughn, B. J., Day, H. M., & Ard, W. R. (1996). The relationship between setting events and problem behaviors: expanding our understanding ofbehavior support. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 381-402). Baltimore: Paul H. Brookes.

Horvath, M., Hoernicke, P. A., & Kallam, M. (1993). *Mental retardation in perspective*. Refered from ERIC database. (ED 355729).

Jackson, L., & Panyan, M. V. (2002). *Positive behavioral support in the classroom: Principles and practices*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Janney, R.E., & Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore, MD :

Paul H. Brookes.

Kamps, D. M., Wendland, M., & Culpepper, M. (2006). Functional assessment as atool for designing interventions for students with behavioral risks in general education classrooms. *Behavioral Disorders, 31,* 128-143.

Kern, L., O' Neill, R. E., & Starosta, K. (2005). Gathering functional assessment information. In L. M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 129-164). New York: The Guilford Press.

Lalli, J. S., & Goh, H. L. (1993). Naturalistic observations in community. In S. F.Warren & J. Reichle (Eds.), *Communication and language intervention series* (pp. 11-39). Baltimore: Paul H. Brookes.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. C., Mann, J. A., & Wa dworth,G. (2007). Family implementation of positive behavior support for a child withautism: A longitudinal, single case experimental and descriptive replication andextension. *Journal of Positive Behavior Intervention, 9*(3), 131-150.

Mace, F. C., & Lalli, J. S. (1991). Linking descriptive and experimental analyses inthe treatment of bizarre. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 553-562.

Martin, C. A., Drasgow, E., Halle, J. M., & Brucker, J. M. (2005). Teaching a child with autism and severe language delays to reject: Direct and indirect effects of functional communication training. *Educational Psychology, 25*(2), 287-304.

Mercer, D. C. & Snell, E. M. (1977). *Learning theory research in mental retardation: Implications for teaching*. Collumbus, OH: Merrill.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. Y., & Sprague, J. R. (1997). *Functional assessment and program development for problem*

behaviors: Apractical handbook (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom* (2nded.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Snell, M. E., Voorhees, M. D., Walker, V. L., Berlin, R. A., Jamison, K. R., & Stanton-Chapman, T. (2014). A demonstration of the universal problem-solvin approach to address children's inappropriate behavior in head start classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(1), 4-15.

Vollmer, T. R., & Northup, J. (1996). Some implications of functional analysis forschool psychology. *School Psychology Quarterly, 11*(1), 76-92.

Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities* (2nd ed.) . Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 94*(4), 347-362.

Zetlin, A. G., & Murtaugh, M. (1988). Friendship patterns of mildly handicapped and nonhandicapped high school students. *American Journal of Mental Retardation, 92(5),* 447-454.

附錄一

個案行為問題訪談大綱

一、普通班及資源班同儕

1. 你喜歡小傑嗎？為什麼？
2. 你能說出小傑的優點嗎？
3. 你覺得小傑在班上有好朋友嗎？
4. 你平日會和小傑一起玩嗎？(會一起玩時，都玩甚麼？)
5. 你覺得小傑的缺點是甚麼嗎？
6. 請描述小傑在班上的課堂表現？常出現那些行為？
7. 你覺得小傑上甚麼老師/課程，最容易出現上述行為問題？
8. 你覺得小傑的哪些行為最需要被改變？
9. 當你看到小傑有這些行為出現時，你通常有何反應？你都怎麼做？
10. 你覺得可以用甚麼方法，幫助小傑改善這些行為問題？

二、小傑自己

1. 你喜歡自己嗎？你是一個有自信的人嗎？
2. 你喜歡自己班上的同學嗎？你覺得同學對你的態度如何？
3. 在班上，你有好朋友嗎？如果有，那是誰？為什麼你覺得他/她是你的好朋友？
4. 你喜歡資源班一起上課的同學嗎？你覺得同學對你的態度如何？
5. 你喜歡你的導師嗎？你覺得他對你怎麼樣？
6. 平常你喜歡做甚麼事？
7. 你覺得自己在課堂表現中，有哪些好的行為表現？有那些不好的行為表現？
8. 你在學校生活中，有遇到困擾的事情嗎？那是甚麼？

附錄二

社交評量問卷

座號___ 姓名:_____ 年 月 日

◎如果要重編座位，你希望或不希望與哪些同學坐在鄰近，請把他們的座號和姓名寫在下面表格裡，並寫出理由(可寫代號)，若找不到合適的代號，可以直接寫國字。

＊喜歡/希望 坐在一起或鄰近 (最多寫 5 人)

順序	座號	姓名	喜歡理由	其他理由 (可寫號碼、國字或不寫)
1			寫出一個:___	
2			寫出一個:___	
3			寫出一個:___	
4			寫出一個:___	
5			寫出一個:___	

1．熱心助人	6.很會畫畫	11.會和我玩	16.很合作
2．和藹可親	7.心地善良	12.很活潑	17.個性大方
3．笑臉迎人	8.做事認真負責	13.功課好	18.知識豐富
4．關心別人	9.愛整潔	14.很愛運動	19.口才好
5．人很可愛	10.有耐心	15.愛說笑話	20.個性溫柔

＊不喜歡/不希望 坐在一起或鄰近 (最多寫 5 人)

順序	座號	姓名	喜歡理由	其他理由 (可寫號碼、國字或不寫)
1			寫出一個:___	
2			寫出一個:___	
3			寫出一個:___	
4			寫出一個:___	
5			寫出一個:___	

1．愛說髒話	6.很兇	11.話多吵人	16.太懶惰
2．會欺負人	7.愛吵架	12.很愛表現	17.愛告狀
3．愛哭	8.會偷東西	13.功課差	18.忘東忘西
4．會打人	9.常說謊	14.物品髒亂	19.愛捉弄人
5．個性驕傲	10.脾氣壞	15.不寫功課	20.個性衝動

附錄三

行為前後事件觀察紀錄表（空白表）

個案姓名：_____　觀察者：_____(與個案的關係：_____)

日期：____年____月____日　地點/情境：_____

編碼	時間	行為發生前的事件	出現的行為	行為後果	行為者反應	可能功能

附錄三(續)

(範例) 行為前後事件觀察紀錄表

個案姓名：小傑 觀察者：彭文珍 (與個案的關係：師生)

日期：103 年 2 月 12 日 地點/情境：資源班語文課

編碼	時間	行為發生前的事件	出現的行為	行為後果	行為者反應	可能功能
觀 1030212-1	13:41	生字教學，老師講到德蕾莎修女的「蕾」字，	小傑:「蕾 蕾(笑)蕾絲內褲」(停頓 2 秒)「老師，蕾絲內褲,蕾絲內褲,○○浩」	老師及小組未理會小傑	小傑自言自語:「我不要上課」,隨即從抽屜拿出數學自修翻閱 15 秒後，放回抽屜。	吸引教師與同儕注意
觀 1030212-2	13:44	老師與學生討論芭蕾舞，小欣分享自己在喜悅幼稚園有跳過	小傑:「早就知道喜悅幼稚園在哪裡溜(停頓 4 秒)，在快樂國中那裡啦！」	老師忽略	小傑自言自語	吸引教師與同儕注意
觀 1030212-3	13:47	老師介紹德蕾莎的莎，先講到婚紗的紗，糸部	小傑:「耶！○○浩,穿蕾絲內褲(嘻笑)」。○○浩告狀:「老師，他一直講人家，奇怪」	老師忽略	○○浩再度告狀，小傑:「關你屁事啊！」,浩回罵「胖子」,小傑生氣拍桌，趴在桌子上五秒。	吸引教師與同儕注意

附錄四

行為問題觀察次數記錄表

◎紀錄者：_____　　◎觀察情境：_____

◎觀察日期：_____　　◎時間：40 分鐘(一節課)

＊ 課堂中的行為問題：

1．干擾行為

(1) 在上課情境中，針對上課內容，未舉手或經教師叫到同意，而擅自提問或回應。

(2) 在上課情境中，用言語、表情或動作干擾同儕上課。

(3) 上課發言、笑聲音量過大，干擾上課。

2．攻擊行為

用言語攻擊同儕，說難聽的話、與人爭辯、生氣拍桌子、發生衝突等。

＊ 記錄方式：以 2 分鐘為一個時距，只要 2 分鐘內出現此上述目標行為，即打✓

行為問題	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	合計	出現率
干擾行為																						
攻擊行為																						
備註																						

附錄五

行為動機評量表

受評者：_____ 性別：□男 □女　年齡：____ 歲（或 _____ 年級）

評量者：_____ （與受評者關係：____）評量日期：____年____月____日

目標行為：_____

此目標行為問題持續多久：□一個月內 □三個月內 □半年以內 □半年以上

	1.從不如此	2.很少如此	3.半數如此	4.經常如此	5.總是如此
1. 當他一個人獨處時他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
2. 當有人要求他做事時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
3. 當您轉移注意和別人說話時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
4. 當他得不到他想要的事物時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
5. 他常一再地表現這個行為。	□	□	□	□	□
6. 當他遇到困難（或較須花時間）的工作時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
7. 當您不注意他時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
8. 當他心愛的事物被移走時，他會出現這個行為。	□	□	□	□	□
9. 即使周圍沒人在，他也會出現這個行為。	□	□	□	□	□
10.當您要求他時，他會出現這個行為，引起您注意或生氣，以反抗您的要求。	□	□	□	□	□
11. 當您停止注意他時，他會出現這個行為來讓您生氣。	□	□	□	□	□
12. 當您給他想要的事物，或滿足他的需求時，他會停止出現這個行為。	□	□	□	□	□
13. 他出現這個行為時，常不顧他人的存在。	□	□	□	□	□
14. 當您停止要求他時，他會停止出現這個行為。	□	□	□	□	□

15. 他似乎會以這個行為來引起您注意，並花一點時間與他在一起。 □ □ □ □ □

16. 當您不讓他做他有興趣的活動時，他比較會出現這個行為。 □ □ □ □ □

※行為動機評量表計分說明

一、感官刺激（自娛）

題數——1、5、9、13

二、逃避

題數——2、6、10、14

三、引人注意

題數——3、7、11、15

四、要求明確的東西

題數——4、8、12、16

※ 以 1 至 5 分計，得分愈多表示頻率愈高。

總分＝題數得分和；平均數＝得分和÷４；等級＝四項平均數之間排序

	感官刺激	逃避	引人注意	要求明確的東西
	1._____	2._____	3._____	4._____
	5._____	6._____	7._____	8._____
	9._____	10._____	11._____	12._____
	13._____	14._____	15._____	16._____
總　　分：	_____	_____	_____	_____
平均分數：	_____	_____	_____	_____
等　　級：	_____	_____	_____	_____

註：修改自鈕文英（2009, pp. 263-264）。

附錄六

正向行為觀察次數記錄表

◎紀錄者：＿＿＿＿＿＿＿＿　　◎觀察情境：＿＿＿＿＿＿＿＿

◎觀察日期：＿＿＿＿＿＿＿＿　　◎時間：40 分鐘（一節課）

＊ 課堂中出現的正向行為：

(一)能舉手發言：指課程中，能安靜舉手或使用發言牌，等老師指示後再發言

(二)能專注於課程：指上課焦點關注在老師指定的地方，若有分心行為，可自行在 5 秒內回到課程，或是老師的提醒下立即回到課程。

＊ 記錄方式：以 2 分鐘為一個時距，只要 2 分鐘內出現此上述目標行為，即打✓

行為問題	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	合計	出現率
舉手發言																						
專注課程																						
備註																						

附錄七

行為事件觀察紀錄表（空白表）

個案姓名：_____　　觀察者：_____（與個案的關係：_____）

日期：____年____月____日　　地點/情境：_____

編碼	時間	行為事件	發現

附錄七（續）

（ 範例 ）　　行為事件觀察紀錄表

個案姓名：小傑　　觀察者：彭文珍　(與個案的關係：師生　)

日期：103 年 06 月 04 日　地點/情境：資源班/語文課上課及下課

編碼	時間	行為事件	發現
行 1030604-1	9:45	今天課程中正好要改學習單，學生寫完交給我後，要等我改完再收起來。看到小浩經過不知碎念了小傑什麼。小傑竟然沒有立即生氣回應，小浩於是無趣的走開。	看到小傑的轉變，真是令人開心，馬上在小傑身邊小聲的嘉許他一番，只見他不好意思的笑了。
行 1030604-2	10:11	同事之一下課進到資源班，看到小傑立即對我使個眼色後，隨即對著小傑噓寒問暖，關心他最近還有去圖書借書嗎？看了哪些書？	小傑喜歡學校老師多多關心他，這樣的關注會令他不好意思，但是又非常開心。
行 1030604-3	10:30	聽到鐘聲響，小傑喜孜孜地翻出數學課本，一副準備上課樣，看他坐在位置上安靜等待 G 老師上課，一邊翻閱著書本，並沒有東張西望的看著同學，伺機講話。	看到小傑有安靜等待上課的舉動，也不會刻意找同學說話。

附錄八

正向行為支持方案實施後訪談大綱

(普通班同儕及資源班同儕用)

1. 你覺得小傑在課堂上的行為有改變嗎？
2. 如果有，那是什麼情況？
3. 如果沒有，你有什麼想法？
4. 你現在會喜歡和小傑一起玩嗎？
5. 你覺得小傑在班上能交到好朋友嗎？會是誰？
6. 如果現在重新編排座位，你願意和小傑坐在一起嗎？

附錄九

研究日誌（空白表）

年　月　　日(　　)

日期	重要事件	待解決問題
時間: 課程: 地點: 其他:		
時間: 課程: 地點: 其他:		
時間: 課程: 地點: 其他:		

附錄九(續)

(範例) 研究日誌

102 年 12 月 9 日(一)

日期	重要事件	待解決問題
時間:第三節數學課下課 課程: 地點:資源班 其他:	數學課下課，聽見小政叫小傑「豬屎傑」，我聽了一股氣，最近觀察到小政對小傑總有想逗弄的行為，會弄得小傑氣呼呼地告狀、對罵、甚至變成也會主動攻擊小政。 基於日前依據心理師的建議，要他們彼此說好話，尤其不能互取損人的綽號，我已言明在先，被我聽見者得罰寫對方的名字 50 遍，今天小政真的被我要求罰寫了，明天交出罰寫的內容。 小傑應該看到老師處置的方式，覺得心裡很踏實，我不偏袒任何一方，這樣在指導小傑的行為上比較具信服力。	1.小政的行為問題，也必須被我重視。 2.找機會與小傑深度聊聊--讓小傑將心比心學會體諒別人的感受。
時間:早自修 課程: 地點:教室旁小房間 其他:	1.今天當導護巡視教室，走到小傑教室，想到他在小房間，敲了門看一看他，獨自在裏頭吃著早餐，他可能沒想到我會出現在門外，哈！給他一個驚喜，他超愛別人注意及關心他的。 2.早餐及零食— 三明治、奶茶鋁箔包、沖泡後的冷咖啡(從家裡帶的)、五個巧克力糖果(在小店買的 3.進入小房間，總隱約聞到一股臭味，基於知道小傑在意這檔事(每次有小朋友說很臭，他就會很生氣地回嘴，之後陷入哭泣)，我只能先假裝沒這回事的離開。 4.早上小傑來資源班上課，下課晃到我身邊，我又聞到一股臭味……	1.吃得真的不健康，152 公分，70 幾公斤了。爸爸給 100 元，買完上述食物，還剩 50 元。剩下的會還給爸爸。 2.過胖—這是我要處理的問題嗎？ 3.該怎麼和小傑說—我感覺到有股味道呢？不幫他看見這個問題，終究會影響其人際關係，畢竟之前調查及訪談，好多同學們皆反應他身上有臭味，這個單親的孩子缺乏好好的照料啊！
時間:第四節 課程:語文 地點:資源班 其他:	1.早上一上課，就聽見小政:管小傑的事—小傑就回嘴，被我制止後兩人安靜 2.數分鐘後，我與小傑說:請他先訂正作業，小傑立即火速的接了我的話，被我念了一下，要他不可接話，因為這是我和小政的談話。尚佳的是—我的制止未讓他有情緒。 3.昨天自己與家人的衝突—讓我體悟到「尊重」的重要性，昨天的我被家人在眾人面前數落，我的反抗我的回應，果真衝出了我的怒火，幸	1.小傑的接話—真是訓練得太神速了，得改進。 2.「尊重」--是一條要學習的路，我覺悟到一定要這麼做，學生也才能學尊重他人，尊重自己，進而愛自己、愛別人。我謝謝自己有這樣的體悟。

	而因為自己的醒悟，查覺到一件非常重要的事：我是否也會讓學生在別人面前覺得難堪，我想我一定做過，因此我領悟到我必須改變，早上我對學生說：我們練習說好話，說話時我們得顧慮到別人的感受，我們一起努力這麼做，好嗎？我想我今後會不斷的提醒自己要這麼做，要在別人面前做到「尊重別人」	
時間:晚上 課程: 地點:家中 其他:	1.小政上課比較坐不住(與上學期比較) 2.小政對作業的用心程度減少許多 3.小政常想逗弄小傑一為何 4.小政總是口出負向語言一為何 因應上述，隨機教導小政，立即性的修正說話內容，要他重述一遍我講的好話，希望可以導正這種不當的行為模式。	1.小政常想逗弄小傑一為何 2.小政總是口出負向語言一為何

附錄十

家長同意書

親愛的小傑爸爸您好:

我是小傑的資源班老師，開學至今已三個月，與小傑相處，我發現他是一個個性忠誠，工作態度認真、勤奮、負責任的孩子。只是他上課時容易分心、失焦；課程中無法安靜等待、急於分享，及過度干涉別人的發言，形成了上課的干擾現象；另對自己的情緒不知道如何控制，與同學相處容易發生爭吵磨擦，上述的行為模式，會影響他在學校的學習表現及人際互動。

我目前就讀於台灣師範大學特殊教育系在職進修專班，目前正在進行關於「正向行為支持方案對改善一名智能障礙學童行為問題之研究」。為讓小傑有專注的學習態度、適當的發言技巧、良好的情緒調適能力，最後能改善人際互動關係，我將在張千惠教授的指導下，根據小傑目前的行為表現，執行一套「正向行為支持方案」，希冀能改善小傑的行為問題。您若能同意這項教學研究，小傑將在家庭與學校的關注下，有機會發展更好的課業學習能力及擁有更好的人際互動關係。

在尊重您及孩子的權益下，研究過程中的一切記錄與評量，均予以匿名保密，僅供檢核本研究之相關人員查閱。倘若您同意的話，請在下列同意欄位上簽名，在研究過程中,若有任何疑義,我將透過電話或聯絡簿向您說明。非常感謝您的協助！

敬祝　健康平安

研究者:彭文珍(聯絡電話 096＊＊＊＊＊＊＊)

＊我已閱讀「家長同意書」，同意孩子參與本研究。

孩子姓名:＿＿＿＿＿＿＿＿　　家長簽名:＿＿＿＿＿＿＿＿

年　　月　　日

附錄十一

情緒與人際關係課程設計

<table>
<tr><td>單元一</td><td>情緒管理</td><td>教學節數 2 節</td></tr>
<tr><td>繪本名稱</td><td colspan="2">菲菲生氣了</td></tr>
<tr><td>學習目標</td><td colspan="2">1. 能覺察自己的怒氣
2. 能了解生氣的原因
3. 能了解生氣是可以控制的</td></tr>
<tr><td colspan="2">教學活動</td><td>教學資源</td><td>教學評量</td></tr>
<tr><td colspan="2">一、準備活動
教師發給學生一面鏡子，請學生看看自己的各種表情。
二、發展活動
(一)繪本導讀
提醒學生要注意聆聽，老師待會要問問題。
(二)教師講述繪本「菲菲生氣了」
菲菲的玩具被姐姐搶走了，她非常憤怒，踢打、尖叫、咆哮，她想砸壞所有東西，簡直像一座火山。她跑出家門，一直跑到她再也跑不了，她哭了一會兒，看看大自然中的景色、植物，聽到了動物叫聲，還爬上一顆樹，看著大海，這個廣大的世界安慰了她，等她覺得好多了才準備回家。回到家，家人張開手臂歡迎她歸來，一家人又在一起了，當然，菲菲也不生氣了。
(三)教師提問
(1)菲菲為什麼生氣了？
(2)菲菲生氣時做了哪些事？
(3)後來菲菲為什麼不生氣了？
(4)什麼時候你會生氣？你生氣時會做什麼？
(5)你喜歡菲菲處理生氣的方法嗎？
(6)你有沒有其它消氣的方法？

＜第一節結束＞

三、綜合活動
情緒面面觀學習單

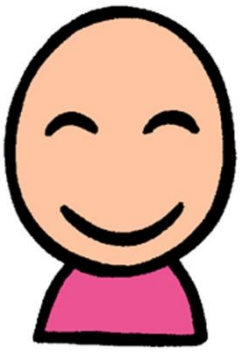
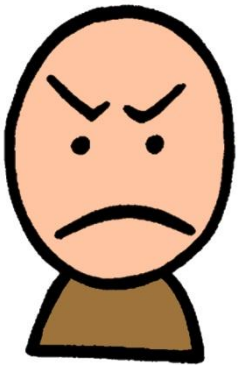
＜第二節結束)</td><td>鏡子

繪本

菲菲生氣了學習單

情緒面面觀

認真做完，我會更了解自己喔！　　姓名：_____

	這個表情是　□開心　□難過　□生氣
	我在…….會有這樣的表情
	1.
	2.
	這個表情是　□開心　□難過　□生氣
	我在…….會有這樣的表情
	1.
	2.
	這個表情是　□開心　□難過　□生氣
	我在…….會有這樣的表情
	1.
	2.

- 你認得自己的情緒嗎？你能為自己的情緒命名嗎？(例如：傷心、失望、難過、生氣、開心……)
- 大部分時候，你喜歡自己的情緒嗎？
- 你平常有多注意到自己的情緒呢？
- 你最常有的是哪一種情緒呢？

當你越了解自己的情緒，就越能管理自己的情緒喔！

年　月　日

單元二	情緒管理	教學節數 2 節
繪本名稱	我好生氣	
學習目標	1. 學會如何管理自己的情緒 2. 知道如何適當地表達自己的情緒	

教學活動	教學資源	教學評量
一、準備活動 給學生看數張表情檔案，學生能命名。 二、發展活動 (一) 繪本導讀 兔子在生活中有很多令他生氣的事情，可是最後他能找出紓解情緒的管道。 (二) 教師提問 1.書中的小兔子會因為哪些事情而生氣？ 2.生氣時有哪些處理方法不太適合？ 3.小兔子認為怒氣是一種什麼樣的感覺？ 4.故事中的小兔兔生氣時，用哪些方法讓自己怒氣消失，重新快樂起來？ 5.哪些讓小兔兔生氣的事是不能改變的？ 6.這時候又可以怎麼做呢？ 7.你會因為什麼事情生氣呢？ 8.你生氣的時候都會有什麼行為表現？會怎麼發洩怒氣？ 9.當你生氣時，在你周圍的人會有什麼不同？ 10.聽完了這個故事，以後你會處理自己生氣的情緒了嗎？ ＜第一節結束) 一、 綜合活動 寫情緒學習單 ＜第二節結束)	繪本 學習單	學生能回答問題 學生能專心聽講故事 學生能正確回答小兔子的相關問題 學生能說出自己生氣時候的樣子 學生能說出自己可以怎麼做

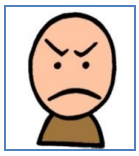
~ 我好生氣 ~

姓名：_____

💣生氣時，情緒就像是一把利劍，要小心處理，免得傷自己又傷別人

一、哪些生氣反應是適當的？哪些是不適當的呢？ 生氣時，下列的情緒反應，適當的，請在左邊空格打圈，不適當的請打叉。

	1	說難聽的話		6	在教室內大叫		11	離開讓自己生氣的人
	2	打人		7	傷害自己		12	告訴別人
	3	寫日記		8	摔東西		13	做自己喜歡的事情
	4	罵其他的人		9	自己安靜獨處		14	練習深呼吸
	5	休息一下		10	哭一哭		15	找人吵架



二、我生氣時，我可以怎麼做？

(一) 當我想說難聽的話、大叫，或是打人的時候，我可以……

老師分享：當我想說難聽的話、大叫，或是打人的時候，可以離開那個讓我生氣的人。

小傑分享：當我想說難聽的話、大叫，或是打人的時候，我可以【　　】。

(二) 我可以……，讓我自己冷靜下來。

老師分享：我可以跑步、騎腳踏車，讓我自己冷靜下來。

小傑分享：我可以【　】，讓我自己冷靜下來。

(三) 生氣表示有些事需要改變，也許就是我。我可能需要……

老師分享：生氣表示有些事需要改變，也許就是我。我可能需要休息一下，或是哭一哭，也可能需要自己靜一靜。

小傑分享：生氣表示有些事需要改變，也許就是我。我可能需要【　　】，也可能需要【　　】。

年　　月　　日

做得很好喔！ 情緒是可以轉彎的

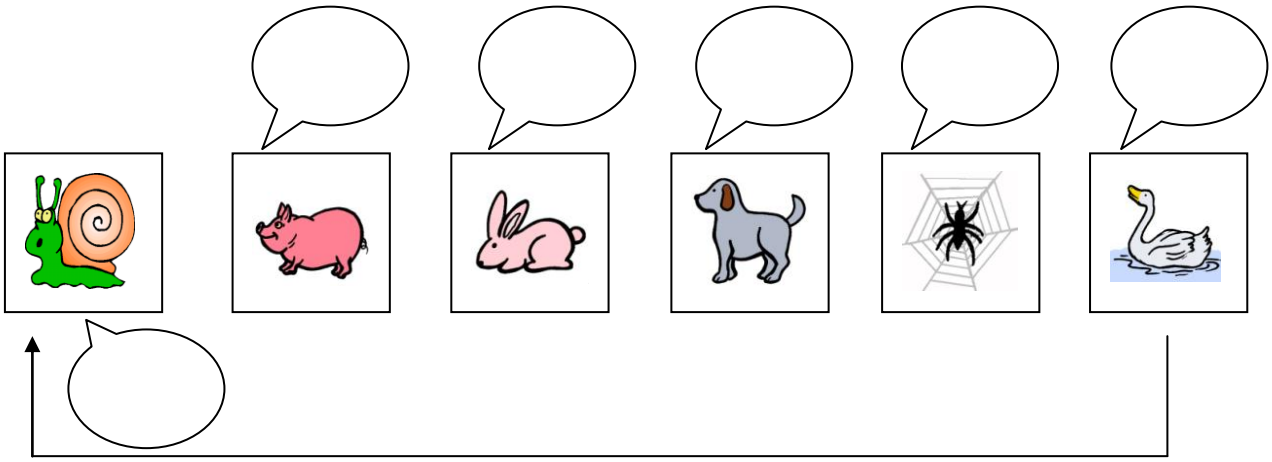
單元三	自我肯定與人際關係	教學節數 2 節
繪本名稱	是蝸牛開始的	
學習目標	1. 學習自我肯定 2. 學習用適當的言語與別人相處 3. 培養良好的人際關係 4. 抒發自己的情緒並同理別人的感受	

教學活動	教學資源	教學評量
一、準備活動 (一)老師引導學生欣賞繪本封面，認識書名、作者、譯者和繪圖者及出版社等 (二)展開前後封面，猜想故事中可能有哪些角色？ 二、發展活動 (一)教師導讀繪本 (二)記憶力大考驗 1.這本書的書名是什麼？為什麼作者要取這個書名呢？ 2.故事中出現過哪些動物呢？ 3.蝸牛（豬、兔子、狗…）看見豬（兔子、狗…）的時候，說什麼話？ 4.豬聽完蝸牛（兔子、狗…）的批評後感覺如何？ 5.蝸牛（豬、兔子、狗…）為什麼會去向豬（兔子、狗…）道歉？ 6.這本書中最後每隻動物都向別人道歉，如果是你，你會這麼做嗎？ 7.想一想，你有沒有像書中蝸牛一樣，對別人說過不好聽的話？後來發生了什麼事？你快樂嗎？ 8.蝸牛要怎麼說，才不會引起一連串的不良反應？ 9.其他的角色要怎麼做，才能停止這些不良的影響？ ＜第一節結束＞ 三、綜合活動 學習單練習 ＜第二節結束)	繪本 學習單	能專心並回答老師的問題 能專心聽/看老師說故事 能正確回答問題 能正確書寫學習內容

~ 是蝸牛開始的 ~

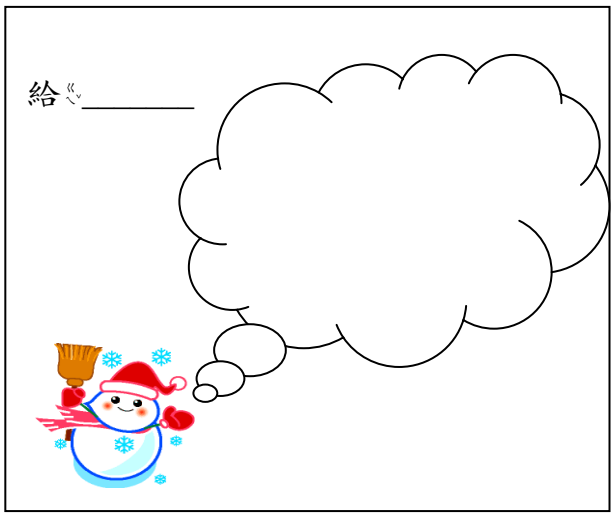
姓名:_____

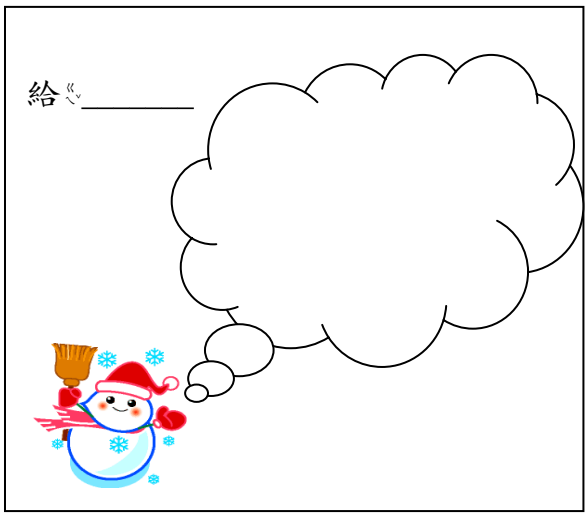
寫寫看：一連串無心造成的事件，引出這個關於情緒、自我肯定和人際關係的故事，當中的主角分別被說了什麼缺點呢？



愛的鼓勵

寫一寫：請你練習寫一句讚美的話給二位同學





你越來越能欣賞別人了，真棒！　　年　　月　　日

單元四	聆聽能力與人際關係	教學節數 2 節
繪本名稱	愛打岔的小雞	
學習目標	1.學會傾聽與尊重別人 2.學習忍耐與等待	

教學活動	教學資源	教學評量
一、準備活動 老師引導學生欣賞繪本封面，認識書名、作者、譯者和繪圖者及出版社等 二、發展活動 (一)繪本導讀 (二)教師提問 1.『打岔』是什麼意思? 2.你有打岔的習慣嗎？通常是什麼時候什麼狀況?為什麼要打岔? 3.故事裡的小雞要聽睡前故事，她答應爸爸不會打岔，妳們說他會不會乖乖的不打岔？換作是你，你會不會乖乖的? 4.為什麼故事裡的圖畫，當故事講到一半就會出現小雞的畫面？ 5.爸爸說了哪幾個故事？為什麼爸爸的故事都說不完?小雞打岔了幾次? 6.你覺得小雞在爸爸說故事時的行為適當嗎？為什麼? 7.想一想，如果老師在上課，有人插嘴，會有什麼影響？ 8.想想看別人在說話時候，應該怎麼做才是好聽眾？ 9.你覺得這位小雞是個怎樣的小雞(他的優缺點:可愛、精力十足、充滿正義感，但卻愛插嘴，你有和他一樣的優缺點嗎? ＜第一節結束＞ 三、綜合活動 放一段小傑上課的影片，讓小傑看到自己的行為表現，做相關討論。 ＜第二節結束)	繪本 上課影片	能專心並回答老師的問題 學生能安靜聆聽故事 學生能回答故事內容 學生能說說自己的想法 學生能理解尊重別人的重要性