

# 自閉症兒童上課離座問題行為處理之個案研究

陳佳敏

身心障礙學生常因為生理及心理的因素而產生種種問題行為，例如自傷行為、攻擊性行為、刻板行為及特殊情緒困擾等。這些問題行為在他人眼中看來或許並無意義，但其實卻常常表達了學生想藉由問題行為與人溝通的目的。這些問題行為不僅影響學生本身的學習和生活適應，也會干擾到其他同學或父母師長，造成父母及老師相當大的困擾。本文旨在探究問題行為處理策略和行為功能分析，應用於處理特殊兒童問題行為的個案輔導效果。教師欲處理問題行為之前，應先對問題行為的功能，進行功能分析或評估，以便找出問題行為的主要功能或原因，再設計及介入短、中、長程的處理計畫，才能對證下處方，達致預期的處理效果。

**中文關鍵字：**自閉症兒童、功能分析、問題行為

**英文關鍵字：**Children with autism、Functional assessment、Challenging behavior

## 一、前言

身心障礙兒童因其受到身心特質的若干限制，若加以環境的不利因素，則易造成生活適應上的困難，而衍生出行為問題，極須謀求有效的處理與輔導方案，以改善其行為（侯禎塘，2003）。而自閉症兒童因神經心理功能的障礙，導致其顯現出社交缺陷、溝通缺陷及固定而有限的行為及興趣，在社會互動、口語、非口語溝通及刻板行為等方面有明顯的困難。有些自閉症兒童亦在環境互動中，衍生出偏異的行為問題，如過動、發怒、攻擊等等（王大

延、曹純瓊，1998），讓父母、教師及輔導人員頗感困擾。

因此，本研究係運用行為問題的功能性行為評估策略來改善國小自閉症學生的問題行為，在找出其潛藏在行為背後所代表的意義及目的，以設計出能改善學生行為問題的介入策略。

而本研究之個案其上課隨意離開座位之問題，確實已造成班上老師及同學之影響及困擾，對其本身亦影響其課堂上之學習，因此，其行為問題之解決確有急迫性，有待透過行為處理計畫能改善個案的行為，期盼早日達成遵守規範及學習之目標。

## 二、名詞釋義

### (一)自閉症兒童

根據美國精神疾病診斷手冊第四版(DSM-IV, 1994)，其診斷標準(一)至少達兩項，(二)和(三)中至少達一項，如下：

#### (一)互惠性的社會互動性有質的障礙。

- (1)在非語言行為的使用上有障礙，如：眼睛的注視、臉部的表情、身體語言…等。
- (2)在同儕的關係上困難。
- (3)缺乏與別人表達自己興趣成就的能力。
- (4)缺乏社會性和情緒性的互動。

#### (二)語言、非語言溝通與想像活動有質的障礙。

- (1)在說話的發展延續或缺乏。
- (2)生理上有說話的能力但與人對話有障礙。
- (3)重覆使用語言或使用特殊語言。
- (4)缺乏有意義、自然、社會性的遊戲。

#### (三)活動與興趣的種類有明顯的侷限。

- (1)對於某些事物有不正常的注視。
- (2)固著於某些特定的例行公事。
- (3)重覆做某些動作。
- (4)持續玩某些東西。

#### (四)通常症狀出現的年齡在三歲以前。

本研究所稱的自閉症兒童是指研究者所任教之國民小學安置於普通班並接受資源班服務之領有身心障礙手冊經醫院診斷為自閉症輕度之自閉症兒童。

### (二)問題行為

問題行為是指當兒童之行為表現對自身

的人格或教育發展有害，不被社會所接納以及對同儕團體的人格或教育發展不利時，其行為屬於問題行為。

問題行為大略可分為內向性行為(internalizing behaviors)和外向性行為(externalizing behaviors)的問題。外向性的問題行為，如攻擊、過動、抗拒、破壞、暴躁、譴責、侵犯財物、及違規行為等；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(侯禎塘, 1999)。而身心障礙學生所造成的行為問題，可細分為八類：1.身體上的攻擊性行為；2.自我傷害的行為；3.破壞性的行為或是對物品的攻擊；4.擾亂的行為；5.消極性的攻擊或干擾；6.無意的走失或故意的逃學和離家出走；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(施顯焜, 1995)。而問題行為的形成主要是由於學習的結果，問題行為被當事人用來達致其需求滿足，在旁人看來這些行為問題是不當的，故被視為負向行為，但對當事者而言，這些行為問題可能是他達到需求滿足的有效途徑或成功策略(洪麗瑜, 1992)。

本研究所提及之「問題行為」是指研究者經由與個案母親、導師晤談後，分析整理出個案常出現之問題，例如：於上課中出現頻繁的離座行為、跑出教室外面而干擾上課情形等不良行為問題。而這些行為問題影響個案的學習成效與人際關係，也造成老師教學上的困擾。

### 三、問題行為的功能分析

功能分析 (Functional Analysis, 簡稱 FA) 是一種資料蒐集的評量過程, 用以確定行為問題對行為者所產生的作用或功能 (O'Neill, et al., 1997), 藉以針對這種不適當的功能, 運用行為學習原理, 設計較有效的行為處置計畫。功能分析, 常與另一的名詞「功能性行為評估」(Functional Behavioral Assessment, 簡稱 FBA) 替換使用, 為 1997 年美國公法 IDEA 的修訂案 (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997) 明定應予重視的項目, 已確立其法律地位。其介入方案須由下列三方著手: (一) 調整環境與預防行為問題的發生; (二) 降低或消除不良行為; (三) 增進良好行為。故欲設計完整有效的處理策略, 應先評估學生行為問題的原因, 並藉由實施功能性行為評估或功能分析著手。

功能分析重視行為與環境關係的過程, 不只是在檢視障礙或不當行為, 更進一步的要產生與獲取關於不當行為的資料、環境結構特性的資料和相關人員(如教職員等)的行為反應資料, 兼重環境分析與行為關係分析之功用。因此, 透過功能分析的實施, 便於瞭解問題行為的結構和功能, 以發展和選擇有效的處置策略, 也代表對當事人的個人尊嚴考量與尊重 (O'Neill, et al., 1997)。而在實施功能分析評量時, 常透過下列方法進行評量 (洪儷瑜, 1992, 1994, 1998; 鳳華, 1999; Iwata, et al., 1990; O'Neill, et al., 1997):

- (一) 直接評量: 直接觀察學生在學習或生活情境中發生的行為問題, 並做有系統的觀察記錄, 以評估行為的前因後果, 常可藉由行為之「前後事件分紀錄表」(洪儷瑜, 1994) 或行為「直接觀察與分析表」(鳳華, 1999), 進行系統化的觀察評量。
- (二) 間接評量: 經由熟識受評量學生的第三者來敘述行為問題發生的情境及學生的行為表現, 屬第三者主觀的意見調查評量, 例如透過訪談教師或父母來蒐集受評量學生的行為資料, 亦可藉由「問題行為功能性評量表」(洪儷瑜, 1998) 進行調查評量。
- (三) 系統化操作: 當直接與間接評量, 未能確定行為的前因後果資料時, 透過系統化操作 (systematic manipulation) 的實驗設計方法, 操作那些可能導致目標行為發生的情境, 以觀察何種情境因素, 對行為者的問題行為具有影響, 俾找出問題行為產生之功能, 並由此來探討確認可能的行為問題功能與關係, 此種以系統化和一再重覆實驗操作獲得行為問題功能的方法, 較之前述二種方法, 更易於得到客觀、明確的功能資料, 但其缺點是較費時費力, 且因為是實驗操作, 所觀察到的行為並非完全在自然情境下的表現, 若操作不當, 可能造成促使行為問題產生新功能的危險。因此, 在使用系統化操作法之前, 宜先利用間接評量、描述分析等方法, 找到可疑的功能, 再進行系統化操作。

## 四、問題行為的處理計畫

身心障礙學生的問題行為，常常是經由長期蘊釀所形成，處理時亦非一蹴可幾，應妥善的規劃處理流程，包括詳細的功能性行為評估及功能分析，設計有效的行為處理計畫，執行行為處理計畫，和評量執行成效等要項（Meyer & Evan, 1989），而學生的行為處理，不僅要處理行為的本身或控制行為的後果，也要從環境調整和行為問題的預防著手，更要積極培養學生的良好行為。有效的行為處理計畫並應考量從短期處理、危機處理、中期處理和長期處理等方面妥善設計，茲就行為處理計畫的各階段處理重點，分別摘述如下（洪儷瑜，1998；鳳華，1999）：

- (一)短期處理計畫：包括調整環境（如教室、座位等物理環境的重新安排、課程內容、教學方式、作業單、時間和管理方式的調整）、預防行為問題的發生、運用行為改變技術、實施心理治療或藥物治療等。
- (二)中期處理計畫：包括社會技能訓練、問題解決能力訓練、社會故事教學等。
- (三)長期處理計畫：除實施中期處理計畫的內容項目外，另外擴充生活經驗、生活自理能力的充實、增加團體活動的參與及溝通口語能力的加強。

## 五、自閉症兒童問題行為的輔導實例

### (一)研究對象

本研究對象是一位國小低年級七歲男性的自閉症兒童，名字為小嘉（化名），就讀國小一年級普通班，國語、數學課部分時間抽離至資源班上課，記憶力尚佳，但理解力較弱，屬於高功能的自閉症兒童。該生顯現自閉症患者具有的人際社會關係、溝通、和刻板化的行為特徵，常不回答他人問話，上課或說話時眼神不正視對方，且很少主動對人說話，每天習慣玩同樣的遊戲或表現相同的行為。比較為普通班教師、父母或同學及資源班教師困擾的事，是該生常在上課時離開座位，甚至離開教室，跑出去教室外面等之一些行為問題，因此極需給予行為處理或輔導，以謀求改善。

### (二)研究設計

本研究採用個案研究法並透過直接觀察及訪談家長和普通班老師，進行研究對象的行為問題輔導。本研究的實施係在自然情境下，隨班級及資源班安排的課程活動進行行為輔導，並無實驗情境安排，班級的其他成員為普通班及資源班的學生，研究受試則為本研究對象的自閉症兒童。

有關本個案研究的行為問題處理流程之架構，如圖1所示：

本研究的依變項為個案的行為問題表現，由實習教師觀察受試平日的上課表現，並加以記錄、界定及作行為功能分析。

### (三)研究工具與材料

1. 標的行為觀察記錄表：為蒐集個案行為資料，本研究針對個案目標行為的特質，設計記錄行為次數的觀察表，評量個案的行為發生次數。
2. 問題行為功能分析表：針對個案標的行為



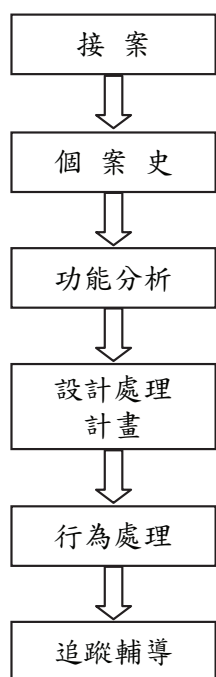


圖1 行為問題處理流程

為的情境、前事、先兆、後果及功能進行分析。

3. 個案執行者：本個案行為處理之執行，由個案的班級導師及資源班老師擔任，資源班老師係修過特殊教育學分並取得合格特殊教育教師的資格，且擔任個案所就讀學校之國小資源班教師，具有國小特殊教育的實務經驗，而其普通班導師雖未具特教專業，但其對擔任輔導個案之角色，具有高度熱忱和意願。
4. 觀察者：為使研究過程的觀察評量記錄客觀詳實，除由班級老師擔任觀察記錄外，另商請學校的實習老師在全程擔任觀察記錄。

#### (四)研究之進行

本研究參照上述研究設計的個案處理流

程，規劃個案研究之進行。期間自個案就讀一年級下學期的三月及四月。由直接觀察，記錄個案的目標行為—上課離座行為之行為情境、前事、先兆、行為後果和行為功能，得到結果如表1：

#### (五)行為處理計畫與執行

行為的處理計畫及執行情形規劃如表2，將處理計畫分為生態上的操作、行為的訓練、行為的控制、行為的介入、行為的類化與維持等五個部分。簡述此五部分內容如下：

1. 生態上的操作：包括座位上的安排，將其安排在不易離座的位置、視覺提示，亦即使用課堂的活動順序表，使其有高結構性的學習環境、增強適當時機離座的行為，請個案當小老師幫老師拿東西，讓個案有機會有正常理由站起、「生命共同體」，讓該同儕負責勸止個案離座的行為、彈性地調整課程進行模式。
2. 行為的訓練：包括教導個案之「溝通管道」，即使用溝通圖卡、教導個案自我控制策略，使個案認知上課時間不可離座的事實、與個案建立行為契約，達成契約即可向老師兌換增強物。
3. 行為控制的策略：在於使用行為策略，目的在訓練個案能自我控制。如：上課時間，當個案出現目標行為的先兆時，老師給予肢體制止並逐次改以口頭制止、口頭提醒。
4. 行為的介入：即使用行為改變技術的各項策略及原理，於達成目的行為後給予增強。

表1 行為功能綜合分析表

|      |  |
|------|--|
| 目標行為 | <p>標的行為：上課時間離開座位</p> <p>具體界定-----</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 上課時間內臀部離開椅面。</li> <li>2. 聽老師的指令部分例外。如：老師說站起來、老師請○○幫忙拿東西…等。</li> <li>3. 經老師同意者例外。如：走向老師要求某些事項…等。</li> </ol>   |
| 情境   | 無特定情境，只要是在教室上課。  |
| 前事   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 被要求做他不想做的或較困難的事時，例：完成指定作業。</li> <li>2. 老師在台上講解。</li> <li>3. 當有要求被拒絕時，例：玩拼字遊戲、不要寫作業。</li> <li>4. 做靜態的學習活動時。</li> </ol>                              |
| 先兆   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 個案將椅子向後拉。</li> <li>2. 眼睛看看四周。</li> <li>3. 個案握自己的手、腳。</li> <li>4. 腳挪動或無先兆。</li> </ol>   |
| 後果   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在引起老師的注意。</li> <li>2. 被制止、被拉回或叫回位置上坐好。</li> <li>3. 老師提醒他要坐好。</li> <li>4. 同學趕他回座位。</li> <li>5. 不進教室，到資源班玩電腦。</li> </ol>                             |
| 功能   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引起老師的注意。</li> <li>2. 逃避無聊的情境〈此課程是他較不感興趣的〉；逃避學習。</li> <li>3. 好奇心(旁物吸引其注意)。</li> <li>4. 逃避他不想做的事。</li> <li>5. 不知道常規。</li> <li>6. 無聊、覺得有趣。</li> </ol> |

表2 行為處理計畫與執行表

|           | 執 行 內 容   |
|-----------|---|
|           | <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 座位上的安排：               <p>將個案座位安排於距離教師位置近的地方，且將個案的座位安排在不易離座的位置。例如：兩位同學同座，但個案位置在座位的較內側。</p> </li> <li>(2) 視覺提示：使用該堂課的活動順序表，一旦完成，就由個案將該活動卡取下。小活動以一次10-15分鐘為限，活動的穿插以動態→靜態→動態→靜態為主。               <p>活動順序表放置於「甲」。</p> </li> </ol>                                   |
| 1. 生態上的操作 | <ol style="list-style-type: none"> <li>(3) 上課時間，請個案當小老師幫老師拿東西，(讓個案有機會有正常理由站起)並給予增強適當時機離座的行為。</li> <li>(4) 「生命共同體」-將個案安排於功能較好的同學(陳○○)身邊，讓該同儕負責勸止個案離座的行為，個案有遵守行為，則兩人能同時得到增強。</li> <li>(5) 調整課程進行模式如下：               <p>◎以實用語文課來舉例<br/>一節40分鐘，每10分鐘為一區間，將此堂課分成四段，將所上的實用語文課內容細分成四部分，之後告訴學生規則。</p> </li> </ol> |

- (1) 每完成一段，可得到一張貼紙。
- (2) 得到貼紙後，可將貼紙貼到時間表上--時間表放在離學生約可走5步之處，讓學生能有站起來活動的機會。
- (3) 重複1-2的動作以完成時間表，整節課完成後給予獎勵。  
待個案能適應之後，逐漸將10分鐘延長為12分鐘，同上之規則，之後慢慢的將區間拉長，最後希望個案能坐在位置上專心上完一整節課程。

#### 未達成之後果

如上所述，若學生在10分鐘內無法達成，則將區間縮短，例如：每8分鐘為一區間，規則同上。

#### 環境控制

個案的位置與時間表的放置是錯開的，盡量以不干擾到學生的注意，影響其上課的專心。

| 課程內容   | 時間          | 達成與否 |
|--------|-------------|------|
| 1..... | 9:30-9:40   | ◎    |
| 2..... | 9:40-9:50   |      |
| 3..... | 9:50-10:00  |      |
| 4..... | 10:00-10:10 |      |

\*10分鐘內可彈性調整，例如：8分鐘的教學，2分鐘的時間讓個案去完成時間表。

- (1) 教導「溝通管道」-在「甲」的地方可放置喝水、上廁所及休息一下的溝通圖卡，當個案想站起時，應向老師指向圖卡並說出想做什麼事情，經老師的同意可允許離座1分鐘，時間到就得回座坐好。
2. 行為的訓練 (2) 教導個案正確的自我控制策略，例如：以「社會故事」(social story)、「連環圖畫」告知個案上課時間不可離座的事實。
- (3) 教導自我控制-與個案建立行為契約，將上課時間化分成數小區段，一區段為5分鐘，若個案能在上課時間5分鐘以內，未發現離座的行為，則可獲得一張貼紙，集滿10張貼紙即可向老師兌換增強物。

- (1) 準備一個計時器，以5分鐘響一次，若響之前個案沒有離座，則給予一張貼紙。(製作「增強物兌換表」，5張貼紙可換一顆糖果或離座30秒鐘)若離座則扣一張貼紙。(此規則應於每堂課前先提醒一次。)
- (2) 行為策略：上課時間，當個案出現目標行為的先兆時，老師給予肢體制止並逐次改以口頭制止、口頭提醒。(旨在訓練個案能自我控制)
- (3) 製作禁止離開的圖卡，每當個案出現想離開座位的徵兆時，就以顯示此圖卡予以提醒。
- (4) 使用拍拍燈(觸控燈)
  - ①把拍拍燈放在個案之桌子上。
  - ②個案要在燈亮時，才能離開自己的座位。
  - ③若個案欲離開座位，必須先按亮拍拍燈，並得到老師同意方能離開座位。
  - ④如老師有事情須請個案離開座位，則教師亦須把拍拍燈按亮。
  - ⑤個案返回座位後，則自行關掉拍拍燈。
- (5) 紅項鍊與綠項鍊
  - ①老師有一條紅項鍊與一條綠項鍊，而個案則有一條紅項鍊；上課時請把所有項鍊排放於個案的桌子上。
  - ②個案於上課時如欲離開座位，則須在座位上戴上紅項鍊，等老師同樣戴上紅項鍊表示同意後個案才能離開座位，如老師不批准個案之請求，則戴上綠項鍊，那麼個案則不行離開座位。
  - ③若老師有事情請個案離開座位辦理，請老師先戴上紅項鍊，個案了解後也戴上紅項鍊並離開座位。
3. 行為控制的策略

|             |   |
|-------------|---|
|             | <p>④當個案返回座位後，請老師與個案把項鍊同放回桌上。</p> <p>(6)曾發現每當個案想離開或想拿東西時，都會出現微笑，似乎想引起大家的注意，所以若出現此行為，在個案回到座位之前，予以忽略，若他能完成要求/自行回座，則給予極力的讚美。</p>  |
| 4. 行為的介入    | <p>(1)與個案約定在五分鐘內不得離座，若離座則扣除一張貼紙，下課總計所剩貼紙數，若當時個案無獲得任何貼紙或貼紙已扣光時，則改給一張壞寶寶貼紙，當壞寶寶貼紙集滿5張時，則下課前要將一排10個圓都用色筆塗滿才可下課。</p> <p>(2)故意忽略-以消弱個案挑戰教師權威的行為，並區別性增強個案其他守規矩的行為。(區別性增強替代行為-增強坐在椅子上的行為)</p> <p>(3)當個案出現離座行為時，增強、鼓勵其他坐在椅子上的同學。</p> <p>(4)在一堂課內給予個案十張貼紙，若個案出現一次離座行為，則喪失一張貼紙，待下課時間，總計所剩的貼紙數，若達教師所要求的標準，則可兌換增強物。</p> <p>(5)設計全班性的增強板，並建立規則，當個案或其他同學有遵守規定則給予星星，若有人違反則扣除星星，最後總計星星數，最多者可得增強。</p> <p>(6)教師公開表揚個案未離開座位的行為，並請同學給予讚美。</p> <p>(7)當個案先兆出現時(眼神一亮)，馬上轉移其注意力，中斷其思考，例如：馬上告訴個案「個案! 你看這裡」(並手指著正在進行的活動)。</p> |
| 5. 行為的類化與維持 | <p>(1)提示漸隱：視覺提示+手勢提示+口語提示+肢體控制<br/> →視覺提示+手勢提示+口語提示<br/> →視覺提示+手勢提示<br/> →視覺提示<br/> (視個案遵守以上規則達某一程度的自動化時，給予適度的提示去除)</p> <p>(2)設計紀錄表格，讓個案自行紀錄離座次數，並自我增強。(例：畫掉圈)</p>  |

5. 行為的類化與維持：行為最終的目的無非係要將好的行為（亦即想要學生達到的行為目標）維持與類化。維持（maintenance）：就是維持在學校學習的知識在既有水準。如：今天的好行為，到了明天還是要照做；類化（generalization）：就是可以將學習的東西運用在其他場域。如：教室裡的好行為，到了室外也仍然要表現教室裡的好行為，這就是行為的維持與類化。故我們的目的是期望個案能降低離座行為的次數，進而達到長期於上課中不離座之行為，且除了能在教室中達成上課不離

座行為之外，其餘如至科任教室、視聽教室等亦能如此為之。

## 六、結果與討論

個案在各階段的上課離座行為表現變化，如圖2：

個案接受行為處理的各階段行為變化情形，如圖2所示，各階段的平均發生次數，依次分別為基線階段：12次/節，階段二：7次/節，階段三：17次/節，階段四：1次/節，階段五：0次/節。

顯示個案的問題行為出現率下降很多，



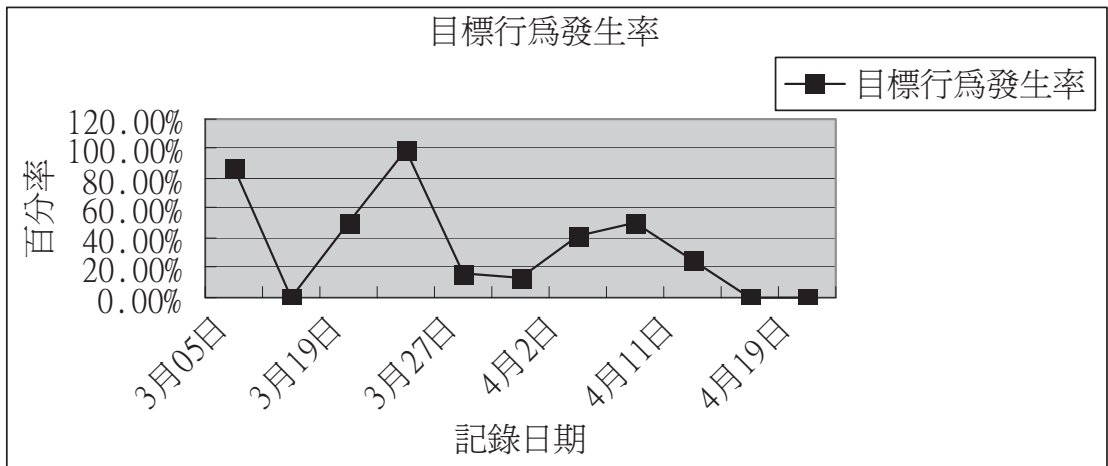


圖2 個案在各階段的上課離座行為發生率

並且漸趨於穩定狀態。

## 七、結論與建議

### (一)結論

1. 行為處理策略應做到「一致性」，且在事前須與個案說明其行為的後果及應視個案的認知能力情形，教師常提醒個案以便於其將刺激與行為建立連結，並跟個案說明其受到獎勵或失去獎勵的原因。
2. 在實行行為處理策略時，記錄工作期待能確實做到，才能準確掌握學生的進步狀況，而同時也才能知道行為處理策略的效用如何以作為修正策略的依據。
3. 教師在實行策略時，應確實做到能根據學生的每一次反應給予回饋，且行為的後果要跟事前與孩子所約定的相符合。
4. 行為處理策略應持續使用，切勿因短時間內不見成效就放棄該行為處理策略，而在實行過程中若是發現不妥，應隨時作修正、調整，且多項行為策略可合併

使用，以期能將標的行為改正。

5. 當教師無法隨時注意到個案行為時，建議教師從訓練同儕做起，讓同儕一起來處理個案問題行為。
6. 個案在上課離座的行為，出現率下降很多，顯示已熟悉環境且能融入教學情境。因此，如何持續提昇其學習動機，是目前要繼續努力的。
7. 短期教學訓練時間的限制，要達到終點行為還有一段很長的路要走，因此需賴家長的繼續訓練，當然還要平日在家中或各個環境的練習，以加強類化能力，並加以長期追蹤。

### (二)建議

1. 針對自閉症學生的教學，應適當地應用活潑、動態的教學活動及增強物做為學習的刺激，以提升活動參與動機。
2. 對於自閉學生的教學，宜以「明確」、「肯定」、「單純」的語句做為指導語，勿使用過多的冗言贅句干擾其訊息的接收。

3. 按步就班的工作分析步驟及系統化的協助有助於自閉症學生的學習。
4. 未來需繼續輔導的目標為擴充生活經驗、生活自理能力的充實、增加團體活動的參與及溝通口語能力的加強。

(本文作者為台中市賴厝國民小學資源班教師)

## 參考文獻

- 王大延、曹純瓊 (1998)。示範、時間延宕及提示對自閉症學童自發語言之成效研究。**台北市立師院學報**，**29**，291-315。台北：心理出版社。
- 林正文 (1998)。行為改變技術-制約取向。台北：五南。
- 洪麗瑜(1992)。「非嫌惡行為處置」對智障者問題行為處理之運用。**特殊教育季刊**，**45**，9-14。
- 洪麗瑜 (1998)。ADHD學生的教育與輔導。台北：心理出版社。
- 侯禎塘 (1995)。特殊學生行為處理與行為諮詢模式。**特教園丁**，**11(1)**，36~40。
- 侯禎塘 (1999)。情緒及行為障礙學生的鑑定與教育。**特教園丁**，**15(1)**，12~17。
- 侯禎塘 (2001)。情緒障礙的成因及行為處理。**屏東特殊教育**，**5**，25~33。
- 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。台灣：屏東。
- 曹純瓊 (1994)。自閉症兒童與教育治療。台北：心理出版社。
- 施顯焜 (1995)。嚴重行為問題的處理。台

北：五南圖書。

陳淑娟 (2005)。社會故事教學對自閉症幼兒社會互動能力之成效研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。

American Psychiatric Association (APA).(1994). *Diagnostic and statistical manual of disorder (DSM—IV)*. Washington, DC : Author.

Carr, E. G., & Durand, V. M.(1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Abnormal Child Psychology*,**4**, 139-153.

Grandin, T. (1995).*The learning Style of people With Autism : An Autobiography*. Teaching Children with Autism. New York : Delmar Publishers.

O' Neill, R. E., Horner, R. H., Albine, R.W., Sprague, J. R., Storey, K. & Newton, J. S. (1997).*Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior*. Pacific Grove : Brooks Cole.

Murdoch, H. (1997). Stereotyped behaviours : how should we think about them. *British. Journal of Special Education*, **24(2)**, 71-75.