國小特殊教育　第 46 期　民 97 年 12 月　1-12頁

正向行為支持的概念與策略

楊坤堂

正向行爲支持建基在行爲管理的理論與技術之上，主張教師實施多元（或聯合）處遇法，採行行爲療育方案的步驟，以及現行監控（ongoing monitoring）、前因處遇與後果操控處遇等策略，教導學生適當的行爲，裨益取代其原先的問題行爲；提供學生替代性的行爲（或學習活動）以及調整學習環境，藉以習得正向行爲。其目標在改變學生的行爲模式，鼓勵學生養成積極性、建設性的行爲，協助學生習得有效的策略，以期解決其學習與行爲問題。

中文關鍵字：正向行爲支持、正向行爲支持計畫、操作功能類型
英文關鍵字：positive behavior support, positive behavior support plan,operant-function categories

壹、前言

美國政府（The Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 （IDEA-PL108-446）規定，學校對顯現行為問題的身心障礙學生所擬定的個別化教育計劃（The Individualized Educational Plan, 簡稱IEP）必須包含功能行為評量（functional behavioral assessment ）與正向行為支持（positive behavior support），亦即IEP團隊要依據學生的功能行為評量為學生設計正向行為療育計畫（positive behavior intervention plan）（Bateman & Linden, 1998; Yell, 1998; Yell, Bradley, Shriner., 1999）。換言之，身心障礙學生若顯現行為問題而妨礙自己與他人的學習，IEP團隊必須對此學生實施功能行為評量，並設計正向行為支持方案（positive behavior support program），用以改善學生的行為與學習問題（Center for Effective Collaboration and Practice, 1988; U.S. Department of Education, 2000）。

近年來，國內先後已有特殊教育學者與教師從事正向行為支持的研究或撰述論文，其中包括博、碩士論文與期刊論文（陳郁菁，2003；楊坤堂，2007；葛竹婷，2002；鄧壽山，2008）。本文旨在討論正向行為支持的基本概念及其策略，前者僅論及其意義和類型，而後者則敘寫其原則、執行步驟與處遇策略等，冀能提供教師融合教育的班級教學與輔導的參考與應用。

貳、正向行為支持的意義與類型

一、正向行為支持的意義

正向行為支持的廣義界說係指適當地應用正向行為療育的系統與策略，協助學

生完成社會行為的重要改善（Center for Effective Collaboration and Practice, 1988; U.S. Department of Education, 2002）。正向行為支持是一種整體性療育方法，旨在統整行為療法與教育療法，擴大學生生活方式與體系的改變（Artesani and Mallar, 1998），因而正向行為支持乃是多面向的，而功能評量則是發展正向行為支持方案的主要成分（Arthur , Bruveris, Stephenson-Roberts, 2002; Chandler, 2000; Chandler, Dahlquist , Repp, Feltz , 1999; Scott and Nelson, 1999）。

二、行為支持的類型

眾所皆知，環境可能帶給個體正向或負向的影響，因此，教師的責任就在為學生創造能豐富正向行為結果的教育環境。良好的學校環境與運作涵蓋三種層次的行為支持：(1)、大團體行為支持（universal group behavior support），(2)、特殊化團體行為支持（specialized group behavior support）以及(3)、特殊化個人行為支持（ specialized individual behavior support）（Kirk, Gallagher, Anastasiow and Coleman, 2006）。

(1)大團體行為支持：教師提供絕大多數學生大團體行為支持，例如建立明確的教室管理策略、規則與標準等，大團體行為支持可以有效地減少學生的偏差行為（Taylor-Green, Brown, Nelson, Longton, Gassman, Cohen, Swartz, Horner, Sugai, & Hall, 1997）。

(2)特殊化團體行為支持：教師提供行為問題學生（Students with at-risk problem behavior）特殊化團體行為支持。行為問題學生約占全體學生的百分之五，但卻顯現百分之五十的行為問題。教師提供給絕大多數學生的大團體行為支持可能對行為問題學生較無效用，因而要提供他們特殊化團體行為支持。

(3)特殊化個人行為支持：教師提供長期性行為問題學生（Students with chronic problem behavior）特殊化個人行為支持，並實施功能評量。

參、正向行為支持的策略

一、正向行為支持計畫的主要設計原則與做法

設計正向行為支持計畫的主要原則與方式有四（Lucyshyn, J. M., Dunlap, G., & Albin, R.W.,2002; O’ Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997）：(一)界定療育者（或環境）的行為改變。(二)依據功能評量的結果設計行為支持計畫。(三)行為支持計畫應力求技術性的完備。(四)行為支持計畫應要求環境的適當性。

(一)界定療育者（或環境）的行為改變：

每當老師叫小明朗讀課文時，小明就顯現「班級小丑」或製造噪音，經由功能行為評量鑑定小明因為閱讀能力差，害怕在班上朗讀課文（此乃前因），因此，小明以「班級小丑」或製造噪音的行為（此即反應）來逃避在班上朗讀課文的困境（此係功能或目的）。教師依據功能行為評量的發現，對小明提供正向行為支持：以適當的行為替代其原先的問題行為，例如事

先私下告知小明上課時老師將要他朗讀的課文，並讓小明在課前接受同儕教導（小老師），練習朗讀課文。這種正向行為支持的措施（先讓學生課前準備與練習要朗讀的課文，之後上課時才叫學生朗讀課文）可望減弱小明在閱讀課時的「班級小丑」或製造噪音的偏差行為（Lerner, 2006）。

(二) 依據功能評量的結果設計行為支持計畫：

規劃正向行為支持計劃的前置作業是功能評量，而功能評量的首要工作是個別鑑定學生偏差行為的前因以及其偏差行為的後果，並必須依據功能評量鑑定的結果，針對個別學生特定的前因與後果量身訂作其後續的處遇措施。

(三) 行為支持計畫應力求技術性的完備：

1. 行為支持計畫的程序和方法必須與功能評量所鑑定的問題行為特徵具有邏輯性的連結：
2. 建基於行為科學的基本原則（Bijou & Baer, 1978）。
3. 若精準地執行行為支持計畫應能充分而有效地減少學生的問題行為，改善其適應行為，
4. 行為支持計畫使得學生的問題行為比適當行為更難於實現其行為功能，或使得學生不需要經由其問題行為獲得其行為目的（O’Nell et al., 1997）。

(四) 行為支持計畫應要求環境的適當性：

教師提供給學生的行為支持計畫包括教室與學習環境的改變，諸如座位安排、學習區、學習夥伴或導生、同儕支持、分組、增能（例如學習策略）課程與教學、作業調整以及安置等（Janney & Snell. 2000）。而上述教室與學習環境的改變能促成學生有效學習正向的行為與改善其學習成就（Jackson, L., & Panyan,; M.V. 2002; Lerner, 2006。）

二、正向行為支持的執行步驟：

正向行為支持係建基在行為管理的理論與技術之上，因而正向行為支持的執行係採行為療育方案的步驟（Buck, Palloway, Kirkpatrck, Patton, & McConnell, 2000）：

1. 蒐集與研析學生資料：教師在發展正向行為療育計畫時要蒐集學生行為表現的現況、過去行為表現的文件資料以及直接觀察、晤談等各有關資訊。
2. 功能行為評量：教師在發展正向行為支持方案時需要回答下列臨床診療問題（Lerner, 2006）：發生了什麼事情？亦即學生的行為「反應」是什麼事情？事前發生了什麼的事情？亦即引發學生行為反應的「刺激」是什麼？事後發生了什麼的事情？亦即緊隨在學生行為反應之後的「後果」是什麼？所發生的事情如何改變呢？亦即學生問題行為的處遇措施是什麼？。
3. 設計正向行為支持計畫（Positive Behavior Support Plan, PBSP）或正向行為療育計畫（positive behavior intervention plan）：專業團隊（包括心理學家、特殊教育家、語言病理學家以及家長等）發展正向行為支持計劃。正向行為支持計劃宜包含詳細而完整的處遇計畫，諸如(1)功能評量的資料；(2)問題行為與取代的正向行

為的描述；(3)正向行為療育計畫的長程與短程目標；(4)行為療育措施的說明；(5)行為與療育策略的記錄方式；(6)療育策略以及(7)正向行為療育計畫成效的定期評鑑（日期與方式等）（Kauffman, 2005）。

4. 實施正向行為支持計畫：

正向行為支持的執行方式如下（Lerner, 2006）：

(1)教導學生適當的行為，裨益取代其原先的問題行為。

(2)提供學生替代性的行為（或學習活動）。

(3)調整或修正環境，用以增進替代性行為的效果。

三、正向行為支持的處遇策略

正向行為支持的有效處遇策略其必備條件是：

1. 能鑑定學生偏差行為的功能：學生的偏差行為可歸類成注意力動機（attention-motivated）、實物動機（tangible-motivated）、脫逃動機（escape-motivated）以及感官動機（sensory-motivated）等四種操作功能類型（operant-function categories）（Iwata et al., 1994）。
2. 處遇策略必須預防學生偏差行為的負向後果，諸如自我傷害、攻擊、破壞財物、干擾學習環境以及同儕拒絕等。
3. 能正確執行操作與反應制約的原則與方法（operant and respondent conditioning）：其主要原則是增強、消除（extinction）與懲罰。而其一般策略是(1)不增強偏差行為，(2)增強與偏差行為相反的適當行為，(3)學生能不顯現偏差行為時增強學生，(4)教導學生學習與其偏差行為相同功能適當行為。

正向行為支持的處遇策略計有偏差行為的(一)、現行監控（ongoing monitoring）、(二)前因處遇以及(三)後果操控處遇（或稱功能本位處遇，含注意力動機、實物動機、脫逃動機和感官動機處遇）等（Jackson, L., & Panyan,; M.V. 2002; Janney & Snell. 2000; Koegel, R.L., & Dunlap, G.;2001; Lucyshyn, J. M., Dunlap, G., & Albin, R.W.,2002; Sigafoos, Arthur and O’ Reilly, 2003 ）。

(一) 偏差行為的現行監控

在學生偏差行為的診療過程中，功能評量係屬第一階段的評量過程，而另一種同樣重要的評量乃是偏差行為的現行監控：此係指評量偏差行為處遇措施的成效。基本上，學生偏差行為的現行監控是由處遇方案執行者負責實施。因為教師和家長是處遇方案的主要執行者，因此，偏差行為的現行監控宜力求簡易可行。

現行監控的初步工作其實亦是功能評量的部分工作，亦即教師要先確定學生偏差行為的定義，並具體而特定地描述學生的偏差行為，其方式一如前文所述。其次，教師在實施處遇措施之前要先評量學生偏差行為的出現次數和程度等。教師藉此清楚地認識學生偏差行為的現況，並以此作為其前測（基準線）資料，裨益做處遇後的前後測比較。教師在實施處遇措施前，最好在學生偏差行為發生的現場進行三天至七天的評

量。接著在實施處遇措施時，教師依據前文所述的功能評量方式，例如分佈圖評量法（Scatterplot），觀察與紀錄（畫記、打勾或標寫數字等）學生偏差行為的出現次數和程度等。在觀察與紀錄後，在學生偏差行為的統計圖或表上登錄其資料。

(二)偏差行為的前因處遇

如前文所述，教師可以應用晤談或觀察等功能評量的方法鑑定引發學生偏差行為的前因（antecedents）以及鑑定形塑（shape）與維持其偏差行為的後果（consequences）。完整而通盤的處遇措施至少包括兩種策略：修正前因與操控後果，藉以實施其偏差行為的處遇。前因可能提供學生顯現偏差行為的機會，亦有可能直接引起學生的偏差行為。前因可以分成兩大類：其一是社會或生態因素，其二是生物－行為因素。

1. 社會或生態因素：

包含冷漠的、文化貧瘠或文化刺激不足的環境情況，或是被拒絕或受到霸凌的人際互動情況。從臨床診療的觀點而言，多數前因是可以被鑑定出來與被移除掉的。換言之，修正前因是可以減少學生偏差行為發生的機會或次數等。不過，有些社會或生態情況是可以被鑑定出來，但難於被移除掉。處理這種個案時，教師若無法改變社會或生態變相的有關變項，則可試圖施行另類或替代性策略（alternative strategies），諸如教導學生溝通技巧或社交技巧等。

2. 生物－行為因素：

生物－行為因素可以區分成兩種：永久性影響因素和暫時性影響因素。

(1)永久性影響因素：伴隨多種基因症候群的生物或行為預置因素（predispositions）是永久性影響因素的例子之一，像Cornelia de Lange 症候群、 Williams症候群等。

(2)暫時性影響因素：像生病、過敏、耳疾或睡眠問題等暫時性影響因素皆有可能增加學生偏差行為的發生。這些暫時性影響因素必須被鑑定出來，裨益診斷其偏差行為的成因，以利有效處遇。

(三) 偏差行為的後果操控處遇（或稱功能本位處遇）

前文指出，功能評量在評量操控偏差行為的各種變相（或因素），其中包含鑑定引發偏差行為的前因以及形塑與維持偏差行為的後果。而偏差行為的增強後果（功能或目的）計有(1)獲取注意力，(2)得到喜歡的東西或活動，(3)脫逃或避免厭惡的東西或活動以及(4)自動化後果（又稱感官刺激）。診療者依據功能評量有關前因與後果的資料，診斷個案偏差行為的原因，並選用或設計適當的處遇策略。

行為與教育處遇的重要原則和作法是後果選擇，藉以增強學生的適當行為與弱化或消除學生的偏差行為。在操控

後果的策略上，診療者可以使用下列的後果選擇方式：

(1)安排或提供學生適當行為的正向後果，以及減少或消除學生偏差行為的增強後果。

(2)負向回饋（negative feedback）可用以教導學生認識行為的是非對錯。

(3)自然後果（natural consequences）可以不需特殊處遇就有回饋作用。

(4)懲罰後果（ punishing consequences ）：只有在沒有其他有效的策略時才使用懲罰後果。

如前文所述，學生的偏差行為主要有注意力動機、實物動機、脫逃動機（escape-motivated）以及感官動機等四種操作功能類型或動機類型（Iwata et al., 1994）。診療者依據功能評量所獲得的資料，診斷個案偏差行為的動機類型，並選擇（或設計）與實施適當的處遇策略。茲綜合敘寫下列注意力、實物、脫逃與感官動機等四種偏差行為的後果操控處遇策略（Jackson & Panyan,.2002; Janney & Snell. 2000; Koegel, & Dunlap, 2001; Lucyshyn, Dunlap, & Albin,,2002; Sigafoos, Arthur & O’ Reilly, 2003 ）。：

1. 注意力動機偏差行為的處遇策略：

注意力動機偏差行為處遇策略的重心就在注意力本身，亦即診療者應用注意力，藉以增強學生的適當行為以及減少學生的偏差行為。注意力動機偏差行為的處遇策略如下：

(1)增加注意力的總體水平：教師在整個教學活動過程中，自然地增加對學生的注意力，如此學生就不必經由偏差行來引起教師的注意力。這種措施屬於非後效增強（noncontingent reinforcement）策略。

(2)針對學生的適當行為提供注意力：教師在學生未顯現偏差行為或表現適當行為時，對學生提供增強的正向注意力（諸如稱讚、擁抱、微笑或交談等）。學生藉此習得此一概念：不必經由偏差行為亦能獲得教師的注意力或增強，學生亦因而減少其偏差行為。這種措施屬於其他行為區別增強（differential reinforcement ）策略。

(3)消除法（extinction）：消除法係指教師除了注意（增強）學生的適當行為外，亦要儘可能忽視學生的偏差行為。其基本原則是教師注意該注意的，而不注意不該注意的。教師一方面忽略學生純粹為吸引注意力的偏差行為，另一方面注意學生的適當行為。

(4)教導學生學習獲取注意力的技巧：當學生欠缺其他適當的方法獲取注意力，或者當學生認為沒有比顯現偏差行為更容易引起注意力的方法時，教師宜使用提示、示範、直接教學等方式教學生學習溝通或社交技巧等更好的方法獲取注意力。

2. 實物動機偏差行為的處遇策略：

實物動機偏差行為係指學生經由偏差行為而能獲得喜歡的東西或活動，因此，「能獲得喜歡的東西或活動」正是其偏差行為的增強物（或作用）。實物動機偏差行為處遇策略的重心就在「能獲得

喜歡的東西或活動」本身，亦即診療者應用「能獲得喜歡的東西或活動」，藉以增強學生的適當行為以及減少學生的偏差行為。換言之，教師在學生顯現偏差行為時，不讓學生「能獲得喜歡的東西或活動」，而相反地，只在學生表現適當行為時，教師才讓學生「能獲得喜歡的東西或活動」。如此，則可望減少學生的偏差行為。

實物動機偏差行為處遇的基本原則與策略和前述的注意力動機偏差行為處遇的原則與策略是相同的，茲簡述實物動機偏差行為的處遇策略如下：

(1)增加「能獲得喜歡的東西或活動」的方法或途徑的總體水平：教師在整個教學活動過程中，自然地增加學生「能獲得喜歡的東西或活動」的方法、途徑或機會，如此學生就不透過偏差行為達到「能獲得喜歡的東西或活動」的目的或功能。這種措施屬於非後效增強策略。

(2)針對學生的適當行為提供「能獲得喜歡的東西或活動」的方法、途徑或機會：教師在學生表現適當行為或未顯現偏差行為時，對學生提供「能獲得喜歡的東西或活動」的增強作用。學生藉此習得此一概念：不必經由偏差行為亦「能獲得喜歡的東西或活動」，學生亦因而減少其偏差行為。這種措施屬於其他行為區別增強策略。

(3)消除法（extinction）：消除法係指教師除了注增強學生的適當行為外，亦要儘可能忽視學生的偏差行為。消除法用來革除學生舊有的行為認知與反應，進而翻新學生的行為認知與反應，亦即教師經由消除法教導學生透過適當的行為「獲得喜歡的東西或活動」，其偏差行為的發生絕對無法「獲得喜歡的東西或活動」。

(4)教導學生適當的方法：當學生欠缺其他適當的方法「獲得喜歡的東西或活動」，或者當學生認為沒有比顯現偏差行為更容易「獲得喜歡的東西或活動」的方法時，教師宜使用提示、示範或直接教學等方式教學生學習諸如請求技巧（requesting skills）以及其他適當的的方法或途徑「獲得喜歡的東西或活動」。

3. 脫逃動機偏差行為的處遇策略：

脫逃動機偏差行為係指學生經由偏差行為而能脫逃或避免厭惡的東西或活動，因此，「能脫逃或避免厭惡的東西或活動」正是其偏差行為的增強物（或作用）。脫逃動機偏差行為處遇策略的重心之一就在「能脫逃或避免厭惡的東西或活動」本身，因而，教師在學生顯現偏差行為時，不讓學生「能脫逃或避免厭惡的東西或活動」，而相反地，只在學生表現適當行為時，教師才讓學生「能脫逃或避免厭惡的東西或活動」。如此，則可望減少學生的偏差行為。脫逃動機偏差行為的處遇策略如下：

(1)增強學生的參與行為：學生以「脫逃或避免厭惡的東西或活動」作為其偏差行為的增強作用時，教師可以採行

後效增強（諸如稱讚、得到喜歡的物品或休息片刻等），藉以增進學生參與的次數、時間和程度等。教師應用上述策略可以促進學生的參與行為，而減少學生原先的脫逃動機偏差行為。

(2)脫逃行為消除法（extinction）：當學生出現「脫逃或避免厭惡的東西或活動」的偏差行為時，教師堅持其教學活動，不讓學生脫逃動機偏差行為的目的或功能得逞。此外，教師亦必須增強學生參與的適當行為。

(3)減少學習活動的難度：學生的脫逃動機偏差行為是因為學習活動太難時，教師可以施行作業修正法（例如簡化與減量作業）、零錯誤學習法（errorless learning procedures）（像配對學生程度的編序教材教法）或教導學生學習技巧（諸如在教室尋求協助的技巧）。

(4)增加學習活動的趣味性或喜好度：學生的脫逃動機偏差行為是因為學習活動太無聊或無趣時，教師可以減少學生覺得無聊或無趣的教學活動，增強學生的參與行為，實施並行教學，讓學生選擇參與學習活動的項目與時間（現在做作業或是待會兒才做）等。

(5)調整學習活動的時間：學生的脫逃動機偏差行為是因為學習活動的時間太久或過於短暫時，教師可以依據學生的狀況調整學習活動時間的長短。若學生因為學習活動的時間太長而顯現脫逃動機的偏差行為，教師可以提供學生適當的休息時間與次數，然後再逐漸拉長學習活動的時間。

(6)轉銜（transition）問題：學生學習活動的困難現象之一乃是無法順利地從一個學習活動轉移到另一個學習活動，因此，當教師要求學生停止某一個學習活動，而進行另一個學習活動時，學生就有可能顯現脫逃動機的偏差行為。教師可以提供學生一張學習活動進度圖表（書面資料可以增加學生對上課情形的理解），事先讓學生知道上課的進度，教師並增強跟從上課進度的學生。教師已可以實施並行教學，提供學生選擇學習活動的項目與時間等。

4. 感官動機偏差行為的處遇策略：

感官動機偏差行為係指學生的偏差行為本身所產生的感官刺激（又稱自動化增強），亦會形塑與維持其偏差行為（Lovaas, Newsom and Hickman, 1987）。感官脫逃動機偏差行為的處遇策略如下：

(1)充實環境（environmental enrichment）：學生的偏差行為若屬感官動機偏差行為時，教師可以在教學環境中提供學生感到興趣的有意義的適當的活動，藉以減少學生的感官動機偏差行為（Horner, 1980）。其實施方式如下：

a.教師先鑑定出學生喜好的活動或事情。

b.教師把學生喜好的活動或事情設計在每日或每週的教學活動中。

c.教師教導學生參與新設計的教學活動的方法。

d.教師經由上述的教學活動促成學生的社會互動和參與。

(2)提供選擇：當學生顯現感官動機偏差行為時，教師可用與學生感官刺激相等刺激的活動，提供學生選擇與參與。

(3)增強與學生感官刺激偏差行為相反的適當行為，本策略包括：

a.當學生顯現感官動機偏差行為時，教師要學生表現與其感官刺激偏差行為相反的適當行為，並給予增強。

b.當學生遇到困境能偶爾不顯現感官動機偏差行為時，教師要當下給予立即增強。

c.當學生顯現感官動機偏差行為時，教師要學生用表現感官刺激偏差行為的感官功能去做適當的學習活動或行為，並給予增強。

肆、結語

正向行為支持肇始於1980年代，乃是傳統行為管理法的創新，重視人本價值的行為療育（Evans & Meyer, 1985; Lovett, 1985）。其哲學基礎是教師對學習困難或行為問題學生的教學和輔導重心在協助學生發展正向人際關係與積極參與學習活動。正向行為支持是具有尊重、常態、預防、教育與個別化等性質的療育法，主張溫暖的學習環境、關懷的師生關係以及尊重的氛圍才是處遇措施的成功基礎。正向行為支持強調教師運用合作式、評量本位式與增強本位式的問題解決歷程，為學生發展個別化處遇方案，提供有效的教育措施，藉以預防學生問題行為的發生以及教導學生習得正向的行為。正向行為支持的目標包含協助學生(1)發展溝通、社交與自我控制技巧；(2)建立積極的師生關係、同儕關係與人際關係；(3)主動參與班級、學校與社區的學習和活動；(4)增進身心健康與減少危機處裡的需求；以及(5)全面消除問題行為。因此，正向行為支持的成效並不只是減少學生的行為問題，更在改善學生的生活風格（lifestyle）。教師設計正向行為支持的步驟有五：(1)界定問題與決定目標行為的優先次序；(2)蒐集資料；(3)做假設；(4)設計正向行為支持計劃；(5)實施正向行為支持計劃；(6)評鑑正向行為支持計劃實施成效（Janney & Snell. 2000; Koegel., Koegel, & Dunlap, 2001; Lucyshyn, Dunlap, & Albin,2002）。

正向行為支持的理論與策略主軸乃是主張教師採行多種策略，用以有效處遇學生的行為，其目標在改變學生的行為模式，鼓勵學生養成積極性、建設性的行為，協助學生習得有效的策略，藉以解決其學習與行為問題。由於情緒障礙與行為異常學生需要密集式處遇，因而通常是聯合使用療育策略（Kirk, Gallagher, Anastasiow and Coleman, 2006），亦即有效的處遇方案乃是多元（或聯合）處遇法。而其中的主要策略乃建基在(一)操作制約（operant conditioning）、(二)生態策略（ecological strategies）以及(三)教育修正法等療育策略上。其中的生態策略計有家長管理訓練（Parent Management

Training, PMT） 以及親師關係或專業夥伴（partnership of experts）等。家長管理訓練聚焦在四項處遇目標：(1)、有效的行為監控法，(2)、強化親社會行為，(3)、重點行為的紀律訓練以及(4)、社會問題解決能力訓練。教育修正法係指教師改變或調整教學環境、課程與教學、應用輔助工學（assistive technique）等（Duchnowski, Dunlap, Berg, & Adiegbola, 1995；Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006; Patterson & Chamberlin, 1994; Rutter, Giller, & Hagell, 1998）。

（本文作者為台北市立教育大學特殊教育學系退休教授）

參考文獻

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**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。

楊坤堂（2007）：正向行為支持。載於**台北市96學年度國小情緒障礙鑑定進階種子教師培訓研習手冊**。台北市西區特殊教育資源中心。

葛竹婷（2002）：重度障礙學生行為支持方案。**國小特殊教育，第三十四期**，21~26。

鄧壽山（2008）：**功能性評量對多重障礙學生上課干擾行為改善效果之影響**。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文（未出版）。

Artesani JA, Mallar L (1998) Positive behavior supports in general education settings: combining person-centered planning and functional analysis. *Intervention in school and clinic*. 34: 33-40.

Arthur M, Bruveris I, Smith G, Stephenson-Roberts V (2002) A NSW example of professional development in the design of effective behavior support plans. *Special Education Perspectives 11(1)*: 51-8.

Bateman, B. D., & Linden, M A. (1998). Better IEPs: *How to develop legally correct and educationally useful programs* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.

Bijou, S.W., &Baer, D.M.(1978). *Behavior analysis of child development*. Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall.

Buck, J., Palloway, E., Kirkpatrick, M., Patton J., & McConnell, K.(2000).Developing behavior intervention plans: *A sequential approach. Intervention in School and Clinic*, 36(1), 3-9.

Center for Effective Collabration and Practice.(1998). *An IEP team's introduction to functional behavior assessment and behavior intervention plans*. Washington, DC: Author.

Chandler LK (2000) A training and consultation model to reduce resistance and increase educator knowledge and skill in addressing challenging behaviours. *Special Education Perspectives* 9: 3-13.

Chandler LK, Dahlquist CM, Repp AC, Feltz C (1999) The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. *Exceptional Children* 66: 101-22

Duchnowski, A., Dunlap, G.., Berg, K., & Adeigbola, M.(1995). Rethinking the role of families in the education of their children: Policy and clinical issues. In J. B. Paul, D. Evans, & H. Roselli (Eds.), *Restructuring special education* (pp.105-118). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Horner RD (1980) The effects of an environmental "enrichment" program on the behavior of institutionalized profoundly retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 13(3): 473-91.

Individuals With Disabilities Education Act of 1997, Public Law 105-17,105th Cong.,1nd Sess.(January 7, 1997)

Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004, Public Law 108-446,108th Cong.,2nd Sess.(December 3, 2004).

Iwata, B. A., Zarcone, J. B., Vollmer, T. R., & Smith, R. G. (1994). Asessment and treatment of self-injurious behavior. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Behavioral issues in autism* (pp. 131-159). New York: Plenum.

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

Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Behavior support: Teachers'Guides to inclusive practices*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kauffman, M. J.(2005).Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed.) New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kirk, S.A.,Gallagher, J.J., Anastasiow, N. J., and Coleman, M.R. (2006).*Educating exceptional children* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Koegel, R.L., & Dunlap, G. (2001). *positive behavior support: Including people with difficult behavior in the community*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lerner, J., and Kline, F.(2006). *Learning disabilities and related disorders: Characteristices and teaching strategies* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lucyshyn, J. M., Dunlap, G., & Albin, R.W.(2002). *Families and positive behavior support: Addressing problem behavior in family contests*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Nelson, J., Crabtree, M., Marchand-Martella, N., & Martella, R. (1998). Teaching good behavior in the whole school. T*eaching Exceptional Children,* 30(4), 4-9.

Nelson, J. R., Roberts, M. L., Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1999). Has public policy exceeded our knowledge base? A review of the functional behavioral assessment literature. B*ehavioral Disorders*, 24, 169-179.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W.,

Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Patterson, G. R., & Chamberlain, P. (1994). A functional analysis of resistance during parent training therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*,1,53-70.

Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: Cambridge University Press.

Scott, T. M., & Nelson, C. M. (1999).Functional behavioral assessment: Implications for training and staff development. *Behavioral Disorders*, 24, 249-252.

Sigafoos, J., Arthur, M., and O ′Reily, M.(2003). *Challenging behavior and developmental disability*. London: Whurr Publishers Ltd.

Taylor-Green, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R., Sugai, G., and Hall, S.(1997). School-wide behavior support :Starting the year off rigtht. *Journal of Behavior Education*, 7, 99-112.

U.S. Department of Education.(2000).*To assure the free appropriate public education of all children with disabilities*(Twenty-second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Walker, H.M.(1995). *The acting-out child: Coping with classroom disruption* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West.

Yell, M. L. (1998). *The law and special education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Yell, M, L.,Bradley, R., & Shriner, J . G. (1999). The IDEA amendments of 1997: A school-wide model for conducting functional behavioral assessments and developing behavior intervention plans. *Education and Treatment of Children*, 22, 244-266.