

專業團隊服務模式—概談特教學生情緒及行為問題專業支援教師之服務

魏景銓

摘要

在國內特殊教育的領域中，特教學生的情緒及行為問題一直受到廣泛的注意，尤其是當老師面臨處理學生情緒及行為問題時，其所需具備的專業能力更是一項重大的挑戰，而尋求專業團隊的整合模式，共同解決問題、達成目標進而提升老師的專業能力，實能達到事半功倍的效果。

中文關鍵詞：專業團隊、情緒及行為問題

英文關鍵詞：disciplinary team、emotional and behavior problem

壹、緣起

近幾年隨著特殊教育的蓬勃發展，融合教育已成為今日特殊教育的主流，一般而言，特殊學生融入普通班學習，若沒有明顯的情緒及行為問題，往往較為容易被老師及同儕接受，倘若學生有出現明顯的情緒及行為問題，除了會影響個人的學習，若不加以處理，也容易影響到周遭人員，造成學生、老師或家長的困擾，因此情緒及問題行為的處理，一直受到廣泛的注意。為因應特殊教育法第十五條「各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務…」及二十二條「身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助…」，緣此，台北市教育局設立六個特殊教育資源中心，分別為東區（芳和國中）、西區（雙園國小）、南區（文山特殊學校）、北區（啟智學校）、啟明（啟明學校）及啟聰（啟聰學校）等中心（台北市教育局，民 92），其中東區特教資源中心主要係針對特殊學生具有嚴重情緒及行為問題的處理，因此教育局於九十二年將原先自閉症學生巡迴輔導與第一行為工作室轉型而成立特殊教育學生情緒及行為問題專業支援輔導團，茲將其服務內容分享大眾，並期能得到各界的指正與交流之意見。

貳、情緒及行為問題專業支援輔導團之服務內容

從行為學派的觀點而言,任何行為問題都有其意義和功能,例如嬰兒哭鬧,有可能是肚子餓了、或是生病疼痛、也可能是尿片濕了不舒服、或也許是想引起大人的注意等等,Meyer 和 Evans(1989)對行為問題的詮釋,包括:(1)相似型態的行為幾乎發生在每一個人身上;(2)所有的行為都是有目的、功能性、具溝通意義的;(3)並不是相同的行為問題都可以使用同樣的策略,所以分析行為問題的功能是必要的,之後再根據功能評量(functional assessment)的結果擬定處理方案(引自鈕文英,民90),倘若吾人對學生的情緒及行為問題僅在行為的表面做處理,而不去探究行為背後所代表的功能涵意,無異於是隔靴搔癢,毫無助益,因此從上文敘述中,我們可以得到一個重要的觀點,就是行為的發生「事出有因」,但是特殊學生的情緒及行為問題往往錯綜複雜,單憑老師單打獨鬥的解決問題,總會產生力有未逮、力不從心的感覺,新近的趨勢是採用團隊的做法,強調個案本身、老師、家人、或相關重要他人的共同參與,甚至碰到特別棘手的問題,如拒學、自殺...等,還需會同其他領域的專家,如精神科醫生、心理治療師等來共同發展處理方案,以解決情緒及行為問題。是故,專業團隊介入的目的在於協助學校處理特教學生嚴重情緒及行為問題,並增進特教教師處理特教學生情緒及行為問題之專業能力,以下針對服務內容的實施,做更進一步的說明:

一、 服務對象:本市高級中等以下學校(包括公立幼稚園、公私立小學、國中及高中職),具有嚴重情緒及行為問題,經學校輔導無顯著成效之特教學生。

二、 轉介方式:

(一) 申請及轉介:由學校老師、家長、特教輔導團等提出申請,並透過學校轉介。

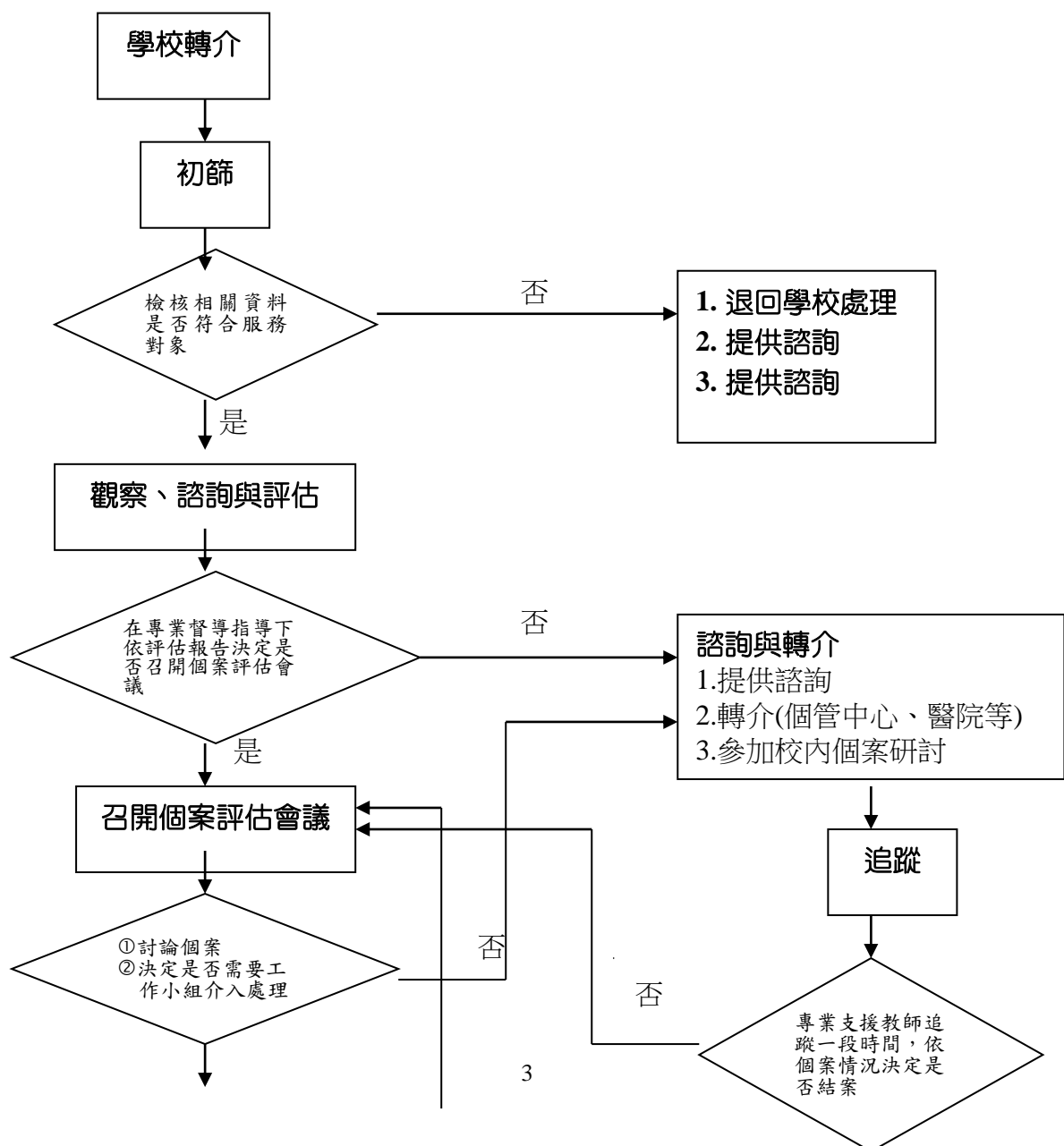
(二) 轉介程序:

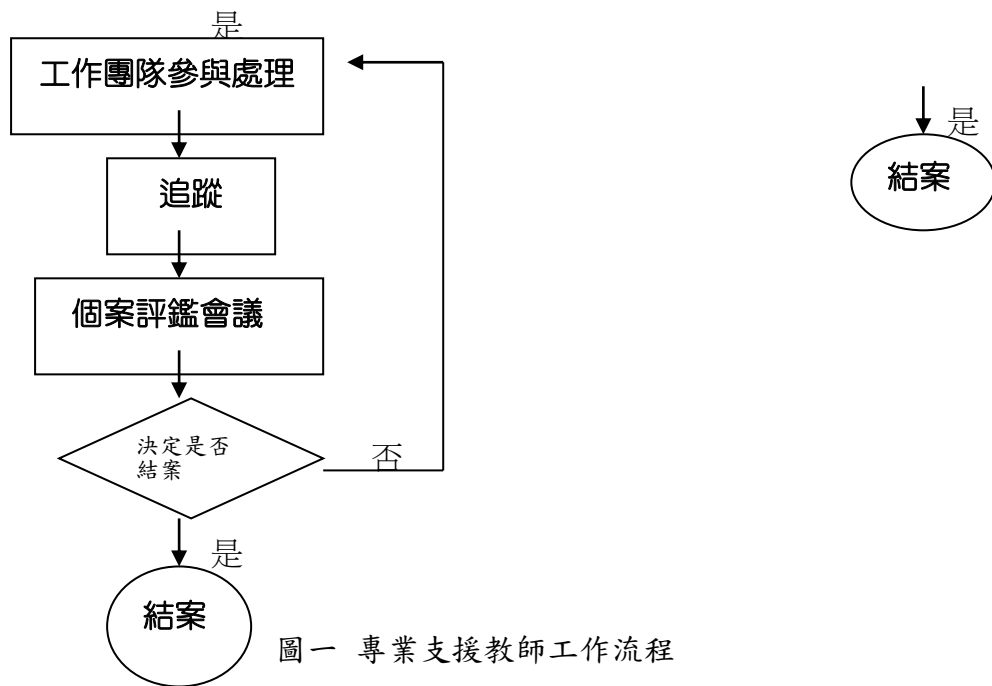
1. 填具「個案轉介申請表」

2. 附上學校曾輔導個案的「輔導記錄」、「個別化教育計畫」(不用含教學計畫)

3. 「個案轉介申請表」可至東區特教資源中心下載「特教學生情緒及行為問題轉介申請」(<http://www.terc.tp.edu.tw>)
4. 填妥資料以聯絡箱送至芳和國中東區特教資源中心

當東區特教資源中心受理學校轉介個案，並篩選具符合資格條件之個案，即安排專業支援教師到校進行觀察、訪談、評估等了解個案相關的資料，並在專業督導指導下依評估報告決定是否召開個案評估會議，當確定轉介個案需召開個案評估會議且需專業支援協助，專業支援教師便會針對個案情緒及行為問題的情況，做相關的行為功能分析，並設計介入處理策略，協助學校介入處理策略的執行，當處理成效顯著，個案的情緒及行為問題明顯獲得改善，必須經過進一步的追蹤期確認，作為結案個案評鑑會議的參考，其工作流程如下圖：





圖一 專業支援教師工作流程

參、個案舉隅

以下藉由筆者淺薄的專業知能，針對實際接觸個案的處理情況，野人獻曝提供讀者參考：

一、個案基本資料：

姓名：小凱(假名)

性別：男

年齡：12 歲

就讀年級：：五年級

障礙類別：注意力缺陷過動症(ADHD)

(一)轉介原因：

攻擊行為(罵粗話、打人、踢人、掐人脖子)

(二)個案能力：

1. 彩色瑞文氏智力測驗：原始分數 25 百分等級 47

2. 魏氏智力測驗：智力商數 106

3. 溝通能力：正常

4. 認知能力：正常，最喜歡數學、體育課；最不喜歡美勞課

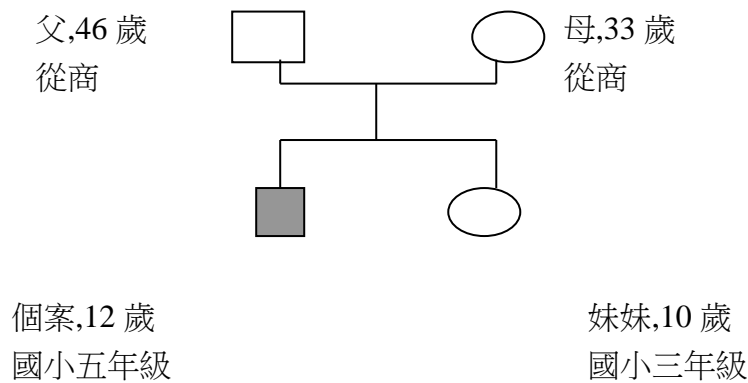
5. 情緒處理能力：衝動，當遭受同學責罵會立即做出打人的動作，無法控制自己，

觸覺相當敏感

6. 社會能力：自我概念偏差、自我控制力薄弱

(三)家庭狀況：

個案家庭成員包括父親、母親及一位正在唸小三的妹妹，父母親均從商，家庭環境相當不錯，媽媽對個案採取較為包容接納的管教方式，爸爸則用權威方式管教個案。媽媽敘述個案在家表現很好，不曾發生過攻擊行為。圖 2 以樹狀圖畫出個案的家庭組成：



圖二 個案家庭結構圖

(五)學校狀況：

導師反應個案的攻擊行為多半發生在下課時間或科任課時，個案上課經常不專心，常回頭與後面的同學講話，上科任課也常常沒帶老師指定要帶的物品及作業，並與同學發生口角，人際關係欠佳。

二、目標行為的功能性評量：

功能性評量(functional assessment)和功能性分析(functional analysis)這兩個名詞常被混淆，有部分學者(如 Cone, 1997; Horner, 1994)就區別這兩個辭彙的不同，亦即功能性評量是用一些不同的方式找出行為的前事和後果，包括直接觀察法(較常採用的是 A-B-C 行為分析法)、相關人士的資料收集法(如功能性評量晤談表-FAI、功能性評量觀察表-FAO 及動機評量表-MAS)及實驗操弄法；而功能分析指的是系統的操弄環境事件，實驗證明這些操弄事件是控制特定行為的前事，或是維持特定行為的結果(引自黃裕惠譯，民 89)。該個案是採用 A-B-C 行為分析法，來探究案主的問題行為功能，其資料如下表：

表二 A-B-C 行為觀察紀錄表

A-B-C 行為觀察紀錄表

行為者姓名：小凱 日期：自 10 月 7 日 至 10 月 28 日記錄行為定義：罵粗話、打人、踢人、掐人脖子 記錄人：陳老師

日期	時間	做什麼活動 /和誰一起	行為發生前的事件	出現的行為	行為後的結果	行為的可能功能
			A	B	(事件) C	
10/7	15:10	團體進行訂正考卷	小凱的同組同學小智,請他訂正考卷	用拳頭毆打小智	老師訓斥小凱,並要求他道歉	逃避同學的要求 逃避訂正作業
10/7	15:40	打掃外掃區	老師要求小凱進行掃除工作	把小孟的手反折到身後	督導老師大聲嚇阻,並要求他道歉	逃避掃除工作
10/8	11:10	下課在遊樂場玩耍	小美叫他排隊等候玩器材	打小美的手臂,踢小美的腳	週遭遊玩的同學離開	逃避排隊等候 逃避同學要求
10/8	16:05	放學排路隊	老師要求個案留下	罵老師粗話	老師立刻打電話給小凱的媽媽,要求到校處理	逃避老師要求
10/13	8:10	升旗	導護老師在台上報告事項	撿起地上的小石頭丟向老師	老師立即訓話	逃避升旗活動
10/14	9:40	美勞課	老師幫小凱翻閱課本找圖片,請他畫出該圖片	罵老師粗話	老師請小凱冷靜思考	逃避老師的要求
10/14	14:35	下課	與小智起口角	掐小智脖子	班長發現立即勸小凱不要動粗,並把他拉開	引起注意 得到他想要的東西
10/14	15:20	團體寫功課	老師要求寫功課	掐小智脖子	老師大聲嚇阻,要求他道歉,並把他暫時隔離	逃避要求
10/17	11:50	數學課	小華不小心踢到個案書包	罵小華粗話	老師勸解雙方	要求對方道歉 引起注意
10/20	15:45	打掃外掃區	小宇罵了個案幾句話	掐小宇脖子	督導老師大聲嚇阻	要求對方道歉
10/23	8:15	升旗	導護老師在台上報告事項	掐小維脖子	老師把他的手撥開	逃避升旗
10/27	10:35	自然課	向隔壁同學小花要糖果吃,小花拒絕	打小花的頭	老師告誡個案	要求吃糖果

10/27	15:20	團體輔導課	老師要求小凱做活動	罵老師粗話	老師告誡個案	逃避要求
10/28	13:40	體育課	與小文起口角	掐小文脖子	老師並未看到	得到他想要的東西

三、行為處理方案

(一)目標行為的診斷：

個案轉介出的原因為攻擊行為，因此，需就個案攻擊的目標行為，做詳細的資料蒐集與分析，並就目標行為進行診斷，其診斷如下：

1 目標行為的歷史：個案從幼稚園開始就出現攻擊行為的紀錄，一、二年級亦同樣發生過攻擊同學和老師的行為，但次數不多（一學期大概發生二至三次），老師曾建議媽媽帶個案去看醫生，做更進一步的醫學診斷，個案媽媽表示個案二年級時曾看過醫生，後來就不曾帶個案就診。

2 目標行為的過程：

根據個案導師描述，小凱從他校轉入該班以來，發生的攻擊行為，最先只是出拳打同學，演變到用雙手掐同學的脖子，好像要將對方置於死地的樣子，攻擊行為的強度一次比一次強，個案在出現攻擊行為之前，會兩眼怒視對方，狀甚凶惡。而且班上有一兩位同學也開始在模仿個案粗暴的動作。

3 目標行為的效能：

個案目標行為有很高的效能，只要是攻擊他人，就立即引起注意或達到他想要的目的。

4 目標行為的處理歷史：

導師曾就個案的攻擊行為與家長溝通，當個案出現攻擊行為時，希望家長能給予較為嚴厲的方式處理，但個案母親表示，小凱在學校若攻擊同學，回到家會被父親嚴格處置，母親則傾向採用柔性規勸的方式管理。

(二)處理目標

縱觀上述，個案小凱從他校轉入○○國小，將近二十二天的時間，就出現達十四次

的攻擊行為，已引起班上其他同學與家長的不安，故亟需找出解決策略，來幫助個案降低攻擊行為的次數。

(三)處理策略

1. 前事控制策略

個案小凱在實施基線期三週之後，於第四週開始進行行為處理期，而行為問題的處理最佳策略乃在於曲突徙薪，前事控制策略主要在發現行為問題發生的先兆時，事前採取預防措施，針對個案所採取的前事策略如下：

(1)醫療介入

小凱從他校轉學以來，多次出現攻擊行為，且注意力缺陷過動症乃屬於生理上的障礙，故極需特別的醫療協助，建議其母應迅速帶個案至醫院就診，藉由藥物(中樞神經興奮劑)的使用，可以達到抑制過動、分心的治療效果。

(2)生態環境調整

個體的行為問題通常和週遭環境變項具有互動關連，基於此，處理行為問題也應從改變環境著手，小凱過動的特質，其週遭的同儕安排宜謹慎挑選，避免讓會引發個案不當行為的狀況發生，如活潑好動的同學，就不適合坐在旁邊，且座位上的安排宜靠近老師。

(3)訂定班規

簡明扼要、條理分明清楚的班規，可做為小凱遵循教室上課的規範，並配合增強策略的運用。

(4)反應中斷

有些行為問題發生之前會有明顯的先兆，當小凱發生行為問題之前，並出現先兆之時，立即採取反應中斷策略，藉此打斷行為的鎖鏈或中斷此行為產生的增強效果，例如小凱每當出現攻擊行為之前，總會怒視對方、兩手握拳，當我們得知個案行為問題發生之前的徵兆時(怒視對方、兩手握拳)，立刻把他帶開，緩和情緒，以免再度攻擊他人。

(5)提供成功的經驗

注意力缺陷過動症的學生和其他同學一樣需要老師的讚美和鼓勵，老師可針對小凱的優勢能力，在公開場合讚美，增加其正向的成功經驗。例如小凱運動能力發達，老師可因勢利導，讓他當體育股長，並多加讚美他的優點，無形中也會增進其自信心，減少其逃避畏縮的心態，並提升其正面自我形象的概念。

(6)親職教育

提供注意力缺陷過動症的醫療、學校教育、家庭教育、社區教育等相關活動訊息，增加家長對注意力缺陷過動症的認識，並協助家長教育學童。

(7)家庭與學校密切配合

老師及父母對處理個案的行為問題應採取一致的態度，效果會事半功倍。

2. 行為訓練

前事控制策略雖然能防止行為問題發生，但從長遠的觀點來看，教導行為訓練可使他用適當的行為來取代或控制行為問題。其策略如下：

(1)示範

提供個案行為的好榜樣，有助於個案學習好的行為，如安排守規矩的同學坐在個案鄰座，當要回答老師的問題時，示範同學先舉手並徵求老師同意再發言。讓小凱有榜樣學習的對象。

(2)行為塑造

行為塑造(shaping)，又稱做逐步養成，是用來建立個案原來沒有的行為時所用的程序，藉由增強及提示以增加個案成功機會，如小凱在做掃除工作時，先讓他侷限做單一的工作(擦拭桌子)，漸漸的再讓他擦拭椅子等。

(3)提示

提示(prompting or cuing)乃促發適當行為的輔助刺激，包括視覺提示(visual prompt)、口語提示(verbal prompt)、手勢提示(gesture prompt)、肢體提示(physical prompt)，如小凱上課好動不專心，當老師問問題，他想回答問題時，老師便可用口語提示的方法告訴個案「回答問題之前應該怎麼樣？」或用手勢提示(舉手)指出正確的反應行動。

(4)自我教導訓練

訓練個案使用正向的內在言語來引導行為，當他遇到某種問題情境時，能用發自於內在的話語，指導自我解決問題，例如當自己很憤怒時，處理的正向內在言語：

「我很生氣，但我可以處理！」、「趕快報告老師」等，自我教導訓練步驟如下：

- a. 訓練個案學會辨識及覺察什麼是負向的內在言語，如「我現在很生氣」、「我現在很沮喪」、「我現在很憤怒」等。
- b. 認知示範，訓練者先操作示範正確的自我教導內容後再引導個案練習。
- c. 外顯引導，個案在訓練者口語示範的引導下，先大聲複誦正確的內在言語。
- d. 外顯的自我引導，請個案大聲地以正確自我教導的口語，指導自己表現正確的內在言語。
- e. 逐漸褪除外顯的自我引導，個案輕聲地反覆練習以口語指導自己的行為。
- f. 內隱的自我引導，個案以內隱的內在言語或內隱心像，引導自己表達正確的內在言語。

(5)訂定契約

行為契約是雙方(老師與學生、家長與子女)之間的一種約定，契約的內容必須是具體可及性，且經由雙方協商的結果，當個案實行行為契約有所進步時，應給予增強獎勵。

(6)使用適當的表達媒介宣洩情緒

協助個案使用各種表達媒介，如音樂、畫畫、運動等方式宣洩其不滿的情緒，來替代其攻擊問題。

3. 後果處理

後果處理策略乃在目標行為出現後，安排立即的後果，且用適當的替代行為改善行為問題。使用時必須考量最少干擾和限制，以及搭配正向策略一起用，如：

(1)區別性增強其他行為(differential reinforcement of other behavior; DRO)

這種策略是指在某一個特定的時間內，如果目標行為不出現，這個人就可以得到增強。目標行為是指我們要消除的行為問題，至於在這個特定的期間中這個人是否有其他行為，與增強無關(引自施顯焜，民 84)，例如打人是小凱的目標行為，老

師和他約法三章,每節課算一次帳,如果一節課他不打人,老師就給予增強。

(2)隔離 (time out)

教師在運用隔離的時候應注意到下列幾項：

a.隔離應在老師的安全視線範圍之內、b.隔離的時間不要超過五分鐘、c.隔離的地點應該是安全的。隔離之後應讓學生回到原位進行所從事的學習，避免讓學生將隔離視為一種逃脫學習(Podemski, Marsh, Smith, & Price, 1995)，當個案行為問題發生時，暫時停止個案的一切活動，以減弱其行為問題發生的頻率。

(3)反應代價(respond cost)

反應代價是指當目標行為發生後，立即剝奪或撤消個案既得的正增強物或代幣，通常此策略是配合代幣增強方案 (token economy) 實施 (陳榮華，民 81)，例如小凱出現打同學的情況，老師可以把原先他得到五個獎章減為變成剩下一個獎章。

(4)刺激的轉換

使用刺激的轉換,設法引開個案的注意力,例如小凱升旗時在操場聽導護老師的報告事項,當他表現出不耐煩的徵兆時,他可能會出現攻擊行為,在小凱要攻擊同學時,老師立刻趨前告訴他「你聽,導護老師有報告很重要的事……」,然後伸出雙手,和他互動,緩和情緒,並轉移其注意力。

肆、實施結果

一、基線期

從圖三中我們發現,在尚未做行為處理的基線期三週的時間內,個案的攻擊行為發生的次數為十四次,平均一週出現約五次的攻擊行為。

二、處理期

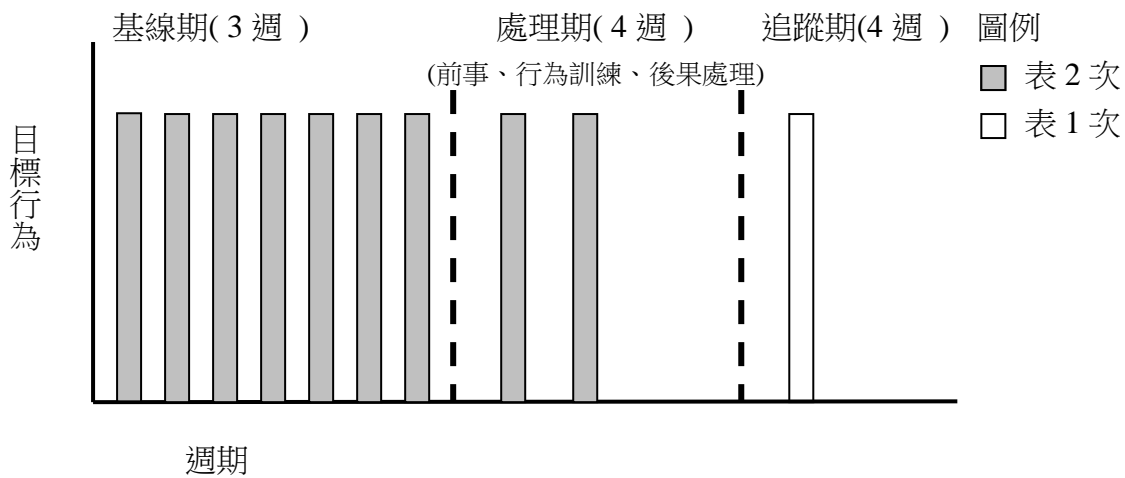
從圖三中我們發現,在處理期個案的攻擊行為發生的次數明顯降低,四週的時間個案只發生四次攻擊行為,平均一週只發生一次。

三、追蹤期

從圖三中我們發現,在追蹤期個案的攻擊行為發生的次數幾乎不曾發生,四週的

時間個案只發生一次攻擊行為。

由上述基線期、處理期和追蹤期的資料分析，表示個案的攻擊行為獲得改善，行為介入的策略確實發揮功效。



伍、結論

特殊教育學生的情緒及行為問題不僅影響本身的學習，也會干擾他人，甚或影響到個人的生活適應及就業，造成父母及師長相當大的困擾，值此之際，尋求專業團隊的諮詢協助，共同解決問題不啻為最佳的方式之一，當老師覺得班上的特殊學生情緒及行為問題，已讓您無法招架，那麼請您劍及履及的尋求專業協助，期望從彼此合作的過程中，能帶給老師們獲得處理情緒及行為問題的寶貴經驗！

(本文作者為國立台北師範學院特研所碩士，現任東區特教資源中心專業支援教師)

參考文獻：

台北市九十二學年度專業支援教師工作手冊。台北：台北市東區特教資源中心。

台北市身心障礙教育工作手冊。台北：台北市教育局。

施顯焜(民 84)。嚴重行為問題的處理。台北：五南。

陳榮華(民 81)。智能不足研究理論與應用。台北：師大書苑。

黃裕惠譯(民 89)。行為改變技術理論與運用。台北：學富。

教育部(民 88)。特殊教育法規彙編。台北：師大特教中心。

鈕文英(民 90)。身心障礙者行為問題處理正向行為支持取向。台北：心理。

Meyer, L. G., & Evans, I. M. (1989). Non-aversive intervention for behavioral problems: A manual for human and community. Baltimore: Paul H. Brookes.

Podemski, R. S., Marsh, G. E., Smith, T. E., & Price, B. J. (1995). Comprehensive administration of special education. (2nd ed). New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

Cone, J. D., (1997). Issues in functional analysis in behavioral assessment. *Behavior Research and Therapy*, 35, 259-275.

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

通訊地址：台北市育英街 31 巷 38 弄 8 號 2 樓

電 話：(O)27320800~95 (行動)0927578117