

六項課題 ——實施活動本位介入法必須面對的

張世彗

在國小特殊教育第21期，個人曾介紹了國外的早期介入——活動本位介入法（activity-based intervention, ABI）（張世彗，民85），本文擬進一步的探討實施活動本位介入法所可能產生的相關課題，希冀能提供使用此種方法的早期介入人員參考。根據Bricker & Cripe (1992) 的說法指出，這些相關課題主要包括重要發展領域訓練不足的問題，兒童練習特定能力的機會，ABI在重度障礙兒童運用的問題，兒童可能會操弄介入人員的問題，ABI在統合環境中運用的問題，以及持續性監督進展情形的問題等，茲就上述相關問題分別引用有關文獻或實例來加以闡釋如下：

一、兒童重要發展領域訓練不足的問題

雖然運用每位兒童對於活動的興趣可以排除外在增強方式如代幣增強的需求，不過是否也衍生了兒童在多數需要介入的發展領域上如粗大動作，溝通，精細動作會出現指導他們自己的問題。介入人員如

果期待兒童，特別是具有生理，心理或情緒需求的兒童能夠一致的挑選可以提高或者擴展兒童目前已具行為之能力內容的活動，可能是一件不切實際的事。由於活動本位介入法的基本要素之一就是運用兒童創發（child-initiated）的活動，以及另外一項要素就是把兒童所需要的特定目標融入活動中，並且透過這些要素間的平衡來確保在鼓勵兒童創發活動時，活動能夠包括兒童主要的訓練要求，而不是僅考慮到兒童感興趣的活動而已。

現在我要以為小凱例子來做個說明，小凱是一位需要使用學步器（walker）練習走路的動作障礙（motor impairment）兒童。不過，小凱寧願和同學玩玩象棋，也不願意練習使用學步器來學習走路。如果介入人員加以適當處理的話，小凱主動的作法就可以用來練習走路——小凱移動身子到書架上拿象棋，然後回到桌上與同學玩象棋時。由此一例子可知，介入人員可以運用小凱主動的行為和選擇來練習使用他的學步器。由此可見，這些看似不大相容的目標若經過適當的就可以對兒童產生好處，而且可以尊重兒童的選擇，並酬賞兒童主動表現的適當行為。

（本文作者為台北市立師範學院特殊教育學系講師兼特教中心輔導組長）

活動本位介入法的第二項範圍是注意功能性和生產性能力的習得，至於鼓勵朝向獨立運作關鍵性的發展領域乃是所有兒童的目標。不過，這不是意味著所有都要運用活動本位介入法來學習走路，而是說明它意味著獨立行動是每位兒童的一項目標，不管這項能力是經由那種的方式來加以達成的例如用腳，學步器，輪椅或其他輔助器具等。即使兒童主動地避開他（她）所不感興趣的，但卻是兒童必要的且發展性的練習目標，早期介入人員也可以伺機創造出各種學習關鍵性能力的機會。

由上述的說法可知，不應該把活動本位介入法視為是一種自由放任 (*laissez-faire approach*) 的方法，一種僅僅是由兒童自行決定他們參與活動的本質。事實上，Bricker & Cripe (1992) 認為這種方法可以加以設計來利用兒童喜愛或引發的活動；不過，它並不排除運用對於兒童有趣且發展所必要的計畫性活動。同樣地，這種方法也可以融入了例行性的活動中，來提供特定能力練習的機會。介入人員運用例行性的活動就可以進一步確保經常性和一致性在真實的環境中發生介入，而且是功能性的和適當性的介入。

根據Bricker & Cripe(1992)的說法，除非介入的內容是兒童個別化教育計畫／個別化家庭服務計畫 (IEP/IFSP) 的學習目標和行為目標，否則活動本位介入會無法在重要的發展領域，產生有效的兒童改變。因此，如果介入人員能夠了解兒童IEP/IESP的教育和治療目標，那麼例行性的，計畫性的或兒童引發的活動就可以直接導向於在這些目標上特定能力的習得。介

入人員若能運用IEP/IFSP學習目標和行為目標來建立介入內容就可以確保活動介入並非由於兒童一時的興致所引導的，而是兒童發展上所需要的。

Bricker & Cripe (1992) 認為實施活動本位介入法的早期介入人員為了利用能夠吸引兒童的活動，往往需要自然的，變通的和生產的。例如，有位兒童喜愛吹泡泡，但介入人員並不需要兒童練習這項活動，反而可以運用此項活動來針對兒童其他的重要能力如溝通（如要求泡泡；聽從指示；使用單字如吹，更多，全消失了），社會性的互動（如輪流，分享，與同學玩），以及動作領域（如視覺追尋泡泡）等。顯然，許多兒童所喜愛的活動都可以經過細心地安排來練習兒童各種發展上的能力。如果介入人員不能仔細地檢試活動並決定各種可以納入的訓練目標，那麼運用一種活動來針對許多的領域並不會常常發生。無疑地，父母和介入人員若能以小組的方式來討論兒童的需求和設計活動就經常可以造成豐富且多元的介入機會。此外，正如Emerson (引自 Bagley, 1987) 所說：『創造不是少數人的特長，而是每一個人的專利』介入人員若能發揮一點點想像，嘗試錯誤和有樂趣的意願，那麼活動就可以用來針對各種不同的能力和能力層次。

由上述可知，介入人員必需充分地掌握活動本位介入法的要素與本質，例如事先建立兒童IEP/IFSP的學習目標和行為目標，以及把特定的目標融入兒童自行創發的活動等，方足以避免兒童在重要發展領域訓練不足的問題。

二、兒童練習特定能力的機會

活動本位介入第二個值得關心的是兒童重要發展領域上介入適當性的問題。此種關心在於探討如果活動是兒童引發的且分散在於一天當中，那麼可能來實施發展能力的機會次數有多少？以及有必要實施與活動本位介入相容的能力嗎？大多數的兒童，特別是重度障礙兒童似乎需要更多的練習來發展新的反應或修正現有的反應。因此，在活動期間，不論是兒童引發的，例行性的或計畫性的，都需要考量到兒童學習特定能力的機會次數。為了達成實施活動本位介入使得兒童具有學習和練習新技巧之豐富機會的目標，介入人員必須考量所需練習的活動型式，特別是，如何運用例行性和兒童引發的活動來練習特定的能力。此外，介入人員若能適時地鼓勵兒童在各種環境和情境下練習新的和已經習得的能力，對於生產性能力的建立是有所幫助的。

Bricker & Cripe (1992) 認為介入人員可以學習把許多練習特定能力的機會融入例行性的，計畫性的和兒童引發的活動中。例如，若兒童正在學習命名物品名稱，他可以在一天中多次的練習這項目標。介入人員應該注視兒童每日的時間表並決定能夠練習某一物品名稱的次數，然後根據先前的學習成就，如果練習次數不足以增加兒童對物品名稱的了解，此時介入人員就可以在例行性的活動期間增加活動或提供額外的練習機會。

三、ABI在重度障礙兒童運用上的問題

活動本位介入法另外一項重要的課題

就是關於ABI在重度障礙兒童的應用。臨界或輕，中度的障礙兒童往往比重度障礙兒童易於進行各至種不同的活動。整體來說，障礙程度較為輕微的兒童通常更容易進行活動，而且能夠維持較長的注意力。事實上，多數重度障礙兒童的主要特徵之一是缺乏創發性的活動 (Koegel & Koegel, 1988)。許多研究人員會問是否重度障礙者所缺乏的主動行為是與生俱來的或者已經消失 (Guess, Siegel-Causey, 1985)。Bricker & Cripe則認為重度障礙兒童低頻率的主動行為乃是生理運作和訓練組合的產物；或許早期介入法上的改變可以增進這類兒童創發性行為的頻率。

顯然，一般兒童可以經由社會性的互動過程獲得許多複雜的社會，溝通和物體操作能力的基礎。這些互動過程對於重度障礙兒童也是重大的，不過學習與他人互動就可以提供了學習的機會。活動本位介入藉著強化兒童引發互動的重要性來支持此種形式的學習。因此，介入人員需要仔細地觀察和回應兒童所發出的訊號和行為（即使是很輕微的），同時使用具有邏輯性的前提事件和行為後果來建立這些行為。

Bricker & Cripe (1992) 相信利用持續性注意來提高適當的兒童引發的活動（非固定性的行為）可以使這些兒童表現出介入人員所喜愛的能力，透過利用個別兒童具有吸引力的活動往往也可以降低外在增強的需求，同時可以把增強物融入活動中就像自然的行為後果一樣，來降低人工化酬賞的需求。最近有兩項研究對此一立場提供了實質性的支持，Cole, Dale, & Mills (1991) 以及 Yoder, kaiser, &

Alpert (1991) 曾經採用許多殊需求幼兒進行兒童引發的介入法與成人控制法的比較研究，他們的研究結果顯示能力較差或者發展中的特殊需求幼兒可以由兒童引發的介入法中獲益較多。

介入人員可以發展活動計畫來把特定的目標融入喜愛的活動和例行性的活動中。不過，所有兒童重要發展不足領域上的適當訓練和充分的學習機會往往都需要所有專業人士，半專業人士和家庭成員的協同和計畫。而這種協同和計畫對於重度障礙兒童發展功能性和生產性的能力是特別重要的。此外，活動本位介入運用行為分析的技巧來協助重度障礙者獲得實用的能力，在各種活動中融入介入的目標來確保學習機會在不同情境中發生，以增進能力的類化效果。然而，活動本位介入並不排除運用習得新能力所需的個別教學。相反地，它是種密集的練習和協助類化的工具。更重要的是，活動本位介入鼓勵兒童引導他們的行為與回應他人的行為。就定義來說，Bricker & cripe (1992) 相信活動本位介入對所有的兒童是適切的。也就是說，活動本位介入可以運用在重度障礙兒童的身上。

四、兒童會操弄介入人員的問題

介入人員可能會很關心在活動本位介入法中，有些兒童會操弄違反其成長和發展的活動，那麼依循兒童引導和主動的行為就可能會造成兒童由某一活動迅速地轉換至另一活動。大多數的專業人員都面臨了注意力廣度不足，以及快速轉換許多訓練活動而未能學習到新能力的兒童。

這些兒童能從活動本位介入中獲得好處嗎？這種方法是不是鼓勵和強化了兒童注意力的分心呢？假若介入人員循著兒童的引導和鼓勵自我引發的活動，那麼兒童學習控制情境和改變活動可能就會付出學習新能力或擴展其已具行為能力之內容的代價嗎？例如，小英是一位唐氏症的兒童選擇看書20秒，然後就拋棄書本去抓玩具，緊接著又迅速地換了另一項玩具或活動？顯然，允許小英迅速地變換活動並不是他最佳的方式，同時也不能代表活動本位介入法。事實上，兒童如果未依照著所選擇的目標，介入人員運用活動本位介入法時並不需要依循著兒童引發的活動。如同先前所強調的，運用活動本位介入的適當基礎在於發展每位兒童的功能性學習目標與行為目標。

因此，介入人員事先建立重要的介入目標就可以做為選擇活動和多次監督進展情形的指南，計畫性與兒童引發的活動總是朝向讓兒童習得特定的目標來發展。例如，大明的目標若在於增近他的字彙與維持活動的注意力，那麼介入人員就不會允許大明快速地轉換活動。反之，大明會被允許選擇一項活動如看書，然後期待他在某一特定時間內維持此項活動。此外，介入人員可以採用各種策略來阻止大明拋棄看書和轉換至另一項活動的行為，例如採取另外一項大明所喜愛的活動來代替書本或者增加木偶到故事中。由上可發現，方案目標和兒童個別目標所提供的基本結構是有效運用活動本位介入法所需要的。倘若缺乏此一基本結構，兒童的確有可能會操弄到其介入人員。

五、ABI 在統合環境中運用的問題

近年來，完全統合的理念已成為特殊教育的趨勢之一（Hallaman & Kauffman, 1994）。因而，活動本位介入法在統合環境中（包括障礙和非障礙兒童）的運用則成為另外一項值得關心的課題。一旦將兒童安置在最少限制環境的興致增加時，這類問題也可能會相對的成長。有趣的是，Bricker & Cripe (1992) 發現活動本位介入介紹到一般幼兒的學前方案裡似乎比實施教師指導來得容易，它的原因可能是大多數活動本位介入的基礎是源自一般兒童的發展和一般的學前文獻和實務，而非來自於特殊教育的實務。在兒童所喜愛的活動中，運用兒童引發和引導的行為與大多數學前方案的教師很類似。

活動本位介入鼓勵在兒童的各種活動中進行身體的，社會性的和教學上的統合，而不是孤立的訓練。由於活動本位介入強調兒童引發的活動及教師引導的活動中提供自然發生的前提事件與行為後果，而且此種方法與多種方法的混合目前正在學前方案中運用。更重要的是，把特殊需求幼兒安置在統合環境中時，有必要在方法上做些調整。也就是說，運用活動本位介入需要發展機制來確保能夠提供兒童充分練習特定能力的機會，為了在統合的環境中成功的安置兒童，提供教師訓練和調整所使用的介入法乃是必要的。如上所述，Bricker等人（1992）相信在統合環境中運用活動本位介入法所需要的調整較少。

六、持續監督兒童進展情形的問題

介入人員實施活動本位介入法後，經常會提出持續性監督兒童行為改變的問題。Bricker & Cripe (1992) 認為決定運用活動本位介入訓練的系統化影響往往比實施由介入人員指導的活動來得更加困難。因此，介入人員必須擁有測量運用活動本位介入成效的策略。基於活動本位介入法的本質——係使用兒童引發的，例行性的和計畫性的活動——Bricker & Cripe (1992) 相信監督兒童朝向事先已建立的學習目標和行為目標的進展情形是無法避免的。其中，最實際且能夠提供正確教育決定之適當資料的測量方法乃是探測系統（probe system）。在此一系統中，一旦形成了兒童的個別方案計畫，其學習目標與相關的行為目標也就決定了。因此，以行為術語的方式來撰寫目標（如兒童的反應）就可以確保進展情形獲得監督，至於伴隨著每一行為目標的是一系列可以融入例行性的，計畫性的與兒童引發的活動中的前提事件。此外，所建議的各種活動也可以用來引出或練習目標中特定的能力，最後則是設定資料蒐集的計畫。在大多數的個案中，介入人員藉著每週一次或兩次的進行短期的探測，就可以完成資料的蒐集，為了達成此項目標，介入人員應該指定某一時間或活動來蒐集每一目標的探測資料（如活動完成記錄2至3次）。由於活動本位介入的變通性和自然特性，介入人員不應該過於強調監督兒童朝向選擇目標進展情形的重要性，反而需要正確

的監督兒童練習新能力的機會次數與維持和習得能力的比率。因此，活動本位介入成功的基礎就在於有一實用性的，形成性的資料蒐集系統。

七、結論

由上述的文獻探討可知，實施活動本位介入法（ABI）就像實施其它的介入法一樣，也會出現一些課題或爭議。不過，ABI所衍生的這些問題有可能是此項介入法本身的限制或問題，也可能是介入人員對此種介入方法的認識不足所致。雖然Bricker & Cripe (1992)企圖面對問題來加以探討，不過仍然有些專業人員產生疑慮。因此，本文僅在提出相關的文獻資料供有意採用此種方法的介入人員參考而已。

參考文獻：

張世彗（民85）：早期介入——活動本位介入法。*國小特殊教育*，21期，10—18頁。

Bagley, M. T. (1987). *Using imagery in creative problem solving*. New York: Monre.

Cole, K., Dale, P., & Mills, P. (1991). Individual differences in language delayed children's responses to direct and interactive preschool instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 99—124.

Bricker, D., & Cripe, J. J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Guess, D., & Siegel-Causey, E. (1985).

Behavior control and education of severely handicapped students: Who's doing what to whom? And what? In D. Bricker & J. Cripe, *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hallaman, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon Co.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1988). Generalized responsivity and pivotal behavior. In D. Bricker & J. Cripe, *An Activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

MacDonald, J. (1985). Language through conversation: a model for intervention with language-delayed persons. In S. Warren & A. Rogers-Warren (Eds.), *Teaching function language* (PP.89—122). Baltimore: University Park Press.

Yoder, P., Kaiser, A., & Alpert, C. (1991). An exploratory study of the interaction between language teaching methods and child characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 155—167.

