

自我質問策略 ——培養反應式的專業實務

張世慧

教室裡的行為管理是一件相當複雜的工作，即使是最為優異的教師也需要不斷的質問（Kauffman, 1993）。一旦教師開始關心並注意到一位或一群學生的行為時，就應該儘早的自我質問和反應。根據Kauffman（1993）的經驗，即使是優秀的教師有時也會對問題遽下判斷，而不是採取反應式的和分析的方法來加以認定。正因為缺乏充分的分析，教師可能會投注許多時間與精力來處理次要的問題，反而忽略了重要的問題。

誠然，有效教學不祇是要控制學生的行為而已。不過老師若不能合理地控制學生教室裡的行為，往往就無法發揮效能。

一、確定問題行為

一旦老師認為教室中的問題行為需要注意和準備改正時，就應事先的自我質問來協助自己了解問題的核心。下列乃是老師應該自我質問的一些問題：

1. 問題行為是由於不適當課程或教學策略所造成的嗎？

（本文作者為台北市立師院特教系講師）

2. 我所要求與禁止的行為是什麼呢？我應該做些什麼呢？

3. 某一行為為何一直困擾著我，我該怎麼做呢？

4. 有沒有其它解決的方法呢？

就以『問題行為是由於不適當課程或教學策略所造成的嗎？』來說，老師們大都傾向於忽視本身的教學內容與方法，會直接造成學生表現出不受歡迎的行為。主要原因可能在於我們很難站在學生的立場。例如，令人厭煩和無意義的要求，或令人難堪的批判等，老師很容易落入下列的圈套中——假定學生都會，學生能學習到所教的，以及教學方法適合所有的學生。

現在讓我們思索一下學生在教室裡可能會體驗到的情境。例如，想像自己是一位學生，正被要求學習某些事物；發現教材或教學相當的混亂；無法符合期望；老師一再地重覆已精熟的功課等。處在此種情境下，學生就會傾向於表現出不受歡迎的行為——講話和分心、做白日夢、或出現敵意的批評等。假定在問題出現之前，老師能夠先行反映一下這些問題：

1. 課程在兒童生活上的適切性或功能性？
2. 我可以選擇更為適切的教學嗎？
3. 學生在學業上的成功情形？
4. 我是否正在使用一種教學取向——結構性太少，方向太多，積極回饋太少或太多的批評？
5. 學生是否經常有機會反應學業性的功課？
6. 學生能真正參與學習的時間比例？
7. 我能夠改變多少教學策略及如何改變？

二、分析問題行為

凡是受過專業訓練的人往往在解決問題之前，會仔細地分析問題。醫生、工程師、律師、商人、教師和學校行政人員能夠更加成功的原因，就在於他們能夠想出問題存在的原因。有時非專業的人會不太能夠容忍具有能力的實務人員，因為他們相信分析問題行為應該既簡單且快速。不過具有能力的實務人員會了解有些看似簡單的問題，其實相當的複雜。因此，分析問題所花費的時間往往能夠節省時間及預防令人困窘的錯誤。

倘若你能夠依照前述所提出的自我質問和反應，那麼你就已經開始了問題分析的過程。你已經準備詳細的分析問題範圍，可能原因，及改變的關鍵點，而了解問題行為可能的原因經常是選擇處理方法的關鍵。此種分析應該包含問

題行為的可能原因，測量問題行為的水準和趨向，以及欲達到的目標。如此詳細的分析將可以大大地增進老師規畫出有效的行為管理計畫。教師應該對自己詢問下列有關的問題：

1. 學生何以表現出這種行為，我對它的假設是什麼呢？
2. 不適當行為的最重要解釋是什麼呢？
3. 我是否能夠控制不適當行為至顯著改變的程度嗎？
4. 我應該怎樣界定所關心的行為，並確定其前提事件與行為後果呢？
5. 我應該怎樣認定行為可能的認知和情意的範圍？
6. 我的合理目標是什麼呢？

以下茲就這些相關問題，進一步說明如下：

(一) 學生何以表現出此種行為，我對它的假設是什麼呢？

每個人對於人類行為都會有其假設性的看法。這種假設性的看法是很重要的，因為它們往往是行為改變的基礎。就歷史而言，哲學家與科學家已經提出了各種解釋人類行為的看法。這些看法大致上可以劃分成四大類（何華國，民77；陳榮華，民75）：

1. 生物的（biological）——生理的或生物化學的因素，諸如腦傷，疾病或營養不良。
2. 環境的（environmental）——客

觀的外界事件，諸如行爲後果，行爲發生的環境（期待或禁止某一行爲的訊號），以及範例。

3. 心理的（psychological）——內在的心理特徵或現象，諸如思想，情感或情緒狀態。
4. 精神的（spiritual）——超自然的或神秘的力量，諸如神，惡魔或其他的精神。

這些類別中並沒有一項是受到大多數人的贊同，尤其是用來解釋非常奇特的行爲。因此，分析問題行爲之前，首先需要澄清個人對於人類行爲的基本看法：

1. 我怎樣看待人類行爲呢？
2. 我對於行爲採取怎樣的基本信念？
3. 我對於行爲的成因，有多少是基於科學事實的信念？

你個人對於問題行爲成因的一般看法，往往會大大地影響到你對於所關心之問題行爲的解釋。

(二) 不適當行爲的最重要解釋是什麼呢？

大多數人都相信人類行爲的原因是多重的，有些原因比其它原因更能夠用來解釋特定的行爲。例如，某人可能相信行爲的形成是生物的，心理的和環境因素的結果。不過在說明某位學生在教室裡所表現的特定行爲，老師可能會認爲最重要的原因是心理的（如自我效能和行爲後果的預測）與環境的（如行爲後果和期待某一行爲的訊號）。因而，老師的任務就在於針

對個別學生和特定環境來解釋教室裡最可能的行爲原因。

依照 Kauffman（1993）的看法，老師將會特別注意環境與心理的原因，因為這兩種原因與教學的關係最爲直接，而且得到最多科學事實的支持。當然，這並不是說其它的解釋不夠適切，而是大多數的研究都是針對環境和心理的變項。

有些問題行爲的潛在原因是教師所無法控制的，至少不是直接的。幾乎所有問題行爲的可能生物因素，老師往往祇能要求轉介或者尋求專業人士的支援。有時問題行爲是腦功能不全，疾病或健康問題的結果。老師必須了解其可能性並轉介學生接受合格人員的評鑑。有時問題行爲是家庭忽視或其他老師無法直接控制的條件的結果。對老師來說，了解這些問題的潛在來源，必要時要求評鑑或支援是相當重要的。

老師若不能了解問題行爲的潛在原因往往會造成不幸的後果。例如，忽視營養不良，癲癇，虐待等訊號將會沮喪了老師改變行爲的企圖。因此，教師應該敏銳地了解問題行爲的可能原因，而不是那些最爲明確的原因。如果老師想要達到這個目標，就必須廣泛地了解兒童發展知識及對於兒童生活環境的高度敏感性。

分析問題行爲時，教師應該考慮原因的可能範圍，並且確定沒有忽略了任何可信的行爲解釋。下列兩點是值得老師注意的：(1)大多數個案問題行爲的精確原因並無法確實的認定，尤其是可信原因有幾

個，並非祇有一個原因的時候；(2)有些原因並不能直接造成有效的介入；也就是說原因並非一定可以醫治的；有些原因並不能產生逆轉如腦傷，虐待史，即使原因是不明的，有些介入卻是有效的。例如，即使注意力不足過動異常（ADHD）的原因不明，興奮劑治療卻對這類兒童是有幫助的。

老師想要分析問題行為時，應該從何處來著手呢？在此我們想要重覆先前提到的兩點：(1)了解學生行為原因的可能範圍，並要求其他專業人員的支援；(2)教師應該特別留意自己能夠改正的原因。

(三)我能夠控制不適當行為至顯著改變的程度嗎？

老師應該了解的是校外環境是否有助於學生產生問題行為，而自己能夠改變的。如前所述，老師所採用的課程與教學策略，教師和行政人員的要求與禁止，以及同儕的影響都是學生形成適當或不適當行為的決定性因素。在所有可能造成問題行為的因素中，教師最能夠控制的就是教室裡的事件和情境。

老師可以詢問自己有關問題行為的所有問題，Kauffman（1993）認為最重要的是：教室裡正在發生什麼事，可能會促使不適當行為的產生？檢試一下教室裡事件與情境及其對行為可能造成的影響的方法有很多，其中分析教室裡行為發生最有用的方法就是界定可以觀

察的行為，然後立即檢視行為發生的前提事件與行為後果。

(四)我應怎樣界定所關心的問題行為，並確定其前提事件和行為後果？

問題行為的界定並非都是簡單的。學生經常會表現出許多偏離中心議題的沒用行為，有時往往難以針對問題把它描述為學生能做或不能做的特定行為。因此在確定前提事件和行為後果，以及設計介入計畫時，精細地描述學生做什麼或沒做什麼是相當重要的。尤其是精確的描述對於問題行為的測量——診斷其嚴重程度與進步情形。

1. 界定行為

行為分析的第一步就是要把問題行為具體化（施顯焜，民84）。界定問題如學生做某事或沒做某事往往需要仔細地觀察學生的行為表現。老師必須客觀且精確的描述行為，使得任何人獨自觀察學生時，都能說出學生發生行為與否。如果行為能夠精確地和客觀地界定，老師就可以觀察到行為的開始與結束。因此，老師可以透過下列問題來了解是否已經適當地界定行為了？

- (1)我可以計算行為的發生次數，以致於能夠說出今天行為發生多少次嗎？
- (2)我可以測量行為的持續性，以致於能夠說出行為發生持續了多少分鐘嗎？
- (3)我可以計算行為的發生百分比，以

致於能夠說出行為發生的百分比嗎？

一旦行為已經界定，老師就可以正確地觀察行為的發生，及其前因後果。

2. 確定前提事件 (identifying antecedents)

『無風不起浪』，『風平浪就靜』，這種大自然的現象也存在人類的行為中。老師可以由紀錄前提事件開始，問題行為發生前的立即事件或情境是什麼？老師可能須要保持軼事紀錄或其他書寫紀錄，來描述最常發生行為的時間，地點，和情境。老師想要確定行為前提事件的目的應該是事前處理它——正確地預測它，因為處理問題行為的上上之策是防範於未然（施顯焜，民84）。如果老師發現行為祇是在某一情境下發生或立即在某一事件之後發生，那麼老師就可以藉著改變前提事件而完全或部份的解決問題，例如，若老師發現每次提供教學或要求時，學生總是表現出問題行為，老師就可以嘗試變化提出要求的方法或降低教學的難度來避開問題行為的發生。

Kauffman (1993) 認為並非令人困擾行為的前提事件總是可以確定或改正的，因為有些前提事件可能是內在事件或狀況。例如，一位體驗高焦慮或精神分裂情境的學生可能會反映出老師所無法直接紀錄的前提事件；此外有時老師可能無法改變前提事件，不過至少確定前提事件可以協助教師預期問題行為，以及了解介入的時間和場所。

3. 確定行為後果 (identifying conse-

quences)

與紀錄前提事件同等重要的就是確定行為後果——行為發生之後的事件。老師必須尋求多重的行為後果，有時行為的後果具有幾個要素，這些要素的本質和順序可能是高度明顯的。例如，在教室裡學生可能會經常因問題行為而造成來自大人和同儕的批評和懲罰，此類行為的後果事件可能會引發大人，幾位同儕或全班同學的注意。雖然產生問題行為的學生似乎祇獲得懲罰，其實注意加上懲罰的行為後果有可能就是充份的酬賞，超過了懲罰的有意效果。對於某些學生來說，干擾大人本身即是一強而有力的酬賞。

4. 確定事件的連鎖 (identifying chains of events)

前提事件 (antecedent)，行為本身 (behavior) 和行為後果 (consequence) 乃是一連鎖性的發生事件。為了分析 ABC 這三者之間的關係，老師必須持續地紀錄發生事件的順序。下列乃是改寫自 Kauffman (1993) 書中的個案實例，它詳述了發生事件的順序。

(1) 老師問有誰志願說出環境污染的來源。

(2) 小華突然舉手，老師說：「我知道有人放屁」！

(3) 此時班上發出爆笑聲和吵鬧聲。

(4) 老師要求大家安靜並注意小華。

(5) 小華在空中接連拍打著手臂，然後說
老師！美秀剛才告訴我黃色的話。

(6) 此刻班上又發出嘲笑聲和口哨聲。

根據上述師生的對話，老師可以將前三個事件連成順序稱為 ABC 法，例如這個事件可以化成下列順序：

前提事件 (A)	行爲本身 (B)	行爲後果 (C)
老師尋求志願者	小華舉手說放屁	笑聲和吵鬧聲

老師可以用類似的方式繼續標示下列三個事件：

前提事件 (A)	行爲本身 (B)	行爲後果 (C)
教師要求大家安靜並注意小華	小華拍打著手臂做出有關性的評論	班上大叫和吹口哨

值得我們注意的是，在此類行爲分析的順序上一個行爲可以成爲某一行爲的後果，同時也是下一個行爲的前提事件。因此，老師的行爲可以成爲學生行爲的後果；同樣的，學生的行爲也可以是老師行爲的後果。ABC 法通常圍繞著某一特定問題行爲的事件。

進行行爲前事和後果的分析往往需要正確地紀錄事件的順序。很少有老師能夠獲得某人的協助來觀察其教室裡的互動情形並且正確地紀錄。倘若老師自己必須進行 ABC 分析，那麼在事件發生後就應該儘快略爲紀錄事件的順序。

因而，祇要教師對於教室裡的行爲感到困惑時，就可能需要回答——圍繞這個問題行爲的事件順序是什麼？

5. 確定強迫性互動 (identifying coercive interactions)

有時前提事件，行爲本身，及行爲後果是一種負增強的型式。也就是說，

前提事件是厭惡性的（不愉快的或痛苦的，個人想要逃避或避免的事物），雙方都企圖透過強而有力的負面行爲後果來控制對方。例如，受虐待和攻擊的兒童經常表現出激怒大人的行爲。

強迫有時也是一種老師和學生及班級同儕間互動的特色。學生可能會發現老師的期待和厭惡的要求並企圖透過問題行爲來避開它們。老師將會發現此種厭惡性和一再重述要求或是強迫或處罰學生，學生則會感受到挑戰而變得更加厭惡，進而誘使教師施以更爲嚴厲的懲罰或強迫。此種強迫式的互動會一直持續直到教師或學生贏或者是短暫的中止。下列乃是強迫性教室互動的實例：

- * 老師要求學生完成數學問題。
 - * 學生說：我不知道如何計算。
 - * 老師說：你可以，我要求的數學問題和昨天一樣，現在開始。
 - * 學生砰然地把書合上說：我不做。
 - * 老師走到學生的桌前，打開書，強迫學生拿起鉛筆，很生氣地說：現在就開始做。
 - * 學生把書推下桌。
 - * 老師緊握著學生的肩膀，咆哮著說：年輕人把書拾起來。
 - * 學生跳起來說：把你的手拿開，婆娘！你把它拾起來！你不能叫我做任何事。
 - * 老師大叫說：我受夠了，現在把書拾起來或是到辦公室去。
- 很多學生擅於誘使老師進入這種力

量的掙扎；他們知道如何啓動戰爭和如何取勝。因而行爲管理愈是精熟的教師，愈多結束爭鬥的技術，愈能夠發現避免掉入陷阱的方法。雖然強制式的互動在教室中是常見的，但是這種互動的方式卻是不受歡迎的。是故，了解強制的過程在發現有效處理強制的方法上是很重要的。

在分析班級互動的 ABC 法上，老師應該特別關心這些包括強迫式歷程的互動。在互動開始時，老師應該詢問自己下列問題：

- (1) 這些互動怎樣開始的？
- (2) 我可以避開這些歷程嗎？
- (3) 我怎樣開始一個不同的互動，此一互動不是以掙扎做爲結束的？
- (4) 我怎樣以正面的行爲後果爲結束的互動來替代強制式的互動？

有時老師將會發現欲嘗試發現這類問題的答案，往往需要考慮自己與學生的想法和情感。

(五)我應該怎樣確定行爲可能的認知和情意範圍？

精於行爲管理的老師會特別注意學生所做的，他們了解到想法和情感會緊密地與學生所表現的行爲相互連結。在此我們並不想用來分析無意識的動機或隱藏的意義，而是注意到學生的說法及其對於情境的反應，可以顯露出他們的思考歷程，想法和情緒反應。

老師經常會質疑那些促成學生問題行爲的想法和情感，同時他們想要經常改變

學生對事情的想法或感受。不管怎樣某些人的想法和感受是不能直接操弄的。尤其，改變學生的想法或感受並不一定能夠改變他們的行爲。不過，老師可以直接操弄許多學生教室中行爲的前提事件和行爲後果，說不定能夠改變學生的想法和感受。但是老師怎樣來認定行爲所包含中的想法和感受呢？簡單的方法是透過用眼睛看和用耳朵傾聽。

老師如果想要觀察和解釋學生行爲的情意要素，就必須要對於個別差異，姿勢，臉部表情和聲音保持敏感性。事實上，最容易管理的學生亦是最容易讀的學生，凡是難於管理和解釋的學生通常會表現出問題行爲或輸出雜亂的訊息--互相矛盾的語文和非語文訊息。

老師可以常透過因果的交談，間接地學習到許多有關學生的想法和感受。不過有些學生會經常沉默以對；有些學生則會告訴老師想要聽到的想法；也有少數的學生會深思地說出令人迷惑的陳述，老師應該了解他們的可能性。不過老師更應該經常詢問學生而不僅僅是依靠間接的解釋。

爲了達到分析問題行爲的目的，Kauffman (1993) 建議老師應該詢問自己下列問題：

1. 學生正在提供有關他們自己與教室感受的線索嗎？
2. 我是否已仔細地傾聽和觀察，以偵測伴隨行爲而來的情緒。
3. 我是否已直接詢問學生有關特定事件或情境的想法與感受？

（六）我的合理目標是什麼呢？

理想的行為管理策略是立即完全且持久的解決問題，而不會產生新的問題。不過理想與實際總是會有些距離的。做為一位老師，我們應該協助學生耐心地學習並從部份成功中獲得滿足。精確的界定與量化的測量常常可以協助僅僅依賴主觀印象的教師注意到他們無法認知到的進步。

三、改變行為

蒐集了可靠的行為改變的科學事實，及廣泛地分享與評估專業性的實務後，行為管理就會變得更具有計畫。對於現今的教師來說，從管理教室行為的各種策略來做選擇是可能的。有些是套裝的如方案，書籍；有些可在教科書或資源手冊發現特別針對特殊環境的應用和基本原則。本文的取向在於提出原則並提供一些教師在選擇管理策略時可能會詢問自己的問題。同時亦提出一些在

運用特定策略應該注意的事項與建議。不過，這並不意味著教師可以盲目地遵循標準的計畫或者被動地接受所提供的，反而應該運用行為原則的知識與最佳的專業實務來選擇最有可能成功的策略。因此，本文的意圖在於培育反應式的專業實務，而非提供教師一套公式或處方。現今可供應用的行為管理方法和教材，教師都需要採取自我質問的策略。

四、參考文獻

1. 施顯焜（民 84）：嚴重行為問題的處理。台北，五南。
2. 何華國（民 77）：特殊兒童心理與教育。台北，五南，289-301 頁。
3. 陳榮華（民 75）：行為改變技術。台北，五南。
4. J. M. Kauffman（1993）：Managing classroom behavior Massachusetts: Allyn and Bacon Co.



特殊教育專題講座