

雙北市資源班教師運用正向行為支持 因應身心障礙學生拒學行為： 專業實踐現況初探

簡敏卉

臺北市芳和實驗中學
教師

陳佩玉*

國立臺北教育大學
特殊教育學系
副教授

拒學行為成因複雜，對學生個人發展和生態中的相關人員皆有負向影響。本研究旨在探究身心障礙資源班教師，運用正向行為支持多層級介入架構之初級和次級預防，因應個管學生拒學行為之實踐情形，與學生所展現的拒學行為表現。本研究採問卷調查法，以 110 學年度任職於臺北市及新北市立國民中小學之身心障礙不分類資源班教師為研究對象，使用自編之「資源班教師對身心障礙學生上學困難行為之處理經驗問卷」，共回收 319 份有效問卷。研究結果顯示多數資源班教師在初級預防階段，能覺察學生的行為適應情形，並教導多數個管學生學習策略與社會技巧。研究參與者中有 65% 曾有處理學生拒學行為之經驗，學生拒學行為類型最多為「部分時間缺席課程或活動」，其次為「上學常常遲到」。有處理拒學行為經驗的教師次級預防工作的整體實踐佳，教師皆有執行的次級預防工作是從多元生態的角度評估與行為問題相關的因素，以了解學生拒學行為的原因。在初級預防工作中，資源班教師在介入時較少執行需與他人溝通合作的前事策略；次級預防工作則較少執行可增加正向行為的前事策略。本研究依主要研究結果分別針對教師、師資培育或教育行政，與研究提出建議。

關鍵詞：正向行為支持、初級與次級支持、拒學行為、專業實踐、資源班教師

緒論

一、研究背景與緣起

在臺灣，「六歲至十五歲之國民，應受國民教育」（國民教育法，2016）。對大部分學生來說，上學是日常生活的一部分，然而對少數學生而言，到校學習卻是挑戰。一般學生與身心障礙學生皆可能出現上學困難行為。資源班身心障礙學生因先天能力、特質與生理限制，在學校適應上更需要學校教師的支持以增進其學習和參與。除了學生個人生理與心理因素外，教師營造的學習環境與學生個別需求的適配性若出現明顯落差，環境與個人因素的交互作用亦可能影響身障生適應困難的程度，並以多元的型態展現其適應困難，而上學困難即是其中一種。

多年來不同學者根據導致上學困難的原因為此行為命名，包含懼學、逃學，與拒學等。就上學困難行為的定義發展而論，早期聚焦於1932年由Broadwin提出之「懼學行為」（school phobia）（羅湘敏，2003）；中期著重於區辨因學生個人害怕焦慮的「懼學」和沒有學習意願的「逃學」行為（Berg, 1969；Johnson et al., 1941）；近期則是考量個人心理、學校或家庭多元生態對學生行為影響，將上學困難行為定義為「拒學行為」（school refusal）（羅湘敏，2003）。此定義的轉變是考量並非所有出現上學困難行為的學生都有焦慮或憂鬱症，因此Kearney與Silverman（1990）建議以行為表現作為定義的標準，不探究行為原因將上學困難的行為統一稱為拒學，自此後續相關文獻亦多沿用「拒學」此名詞。故此，本研究以「拒學」之觀點，從學生個人、學校與家庭等多元角

度探究資源班身心障礙學生上學困難之行為與介入，並參考1969年Berg之定義，在界定拒學行為時排除如偷竊、說謊、遊蕩、破壞以及不適當的性行為等逃學行為。

國內外拒學行為推估的盛行率差距極大，究其原因可能與拒學行為的界定標準不一，和用以推論盛行率的資料不同有關。以美國為例，其盛行率約為5~28%（Kearney, 2001）；日本2021年的拒學盛行率，國小學生為1.3%而國中學生則為5%（Hou et al., 2023）。臺北市於110學年則有0.049%高中以下學生因拒學行為接受輔導諮商中心協助（臺北市學生輔導諮商中心，2022），蔣立德等人（2015）調查高中職以下學校，結果顯示臺北市有0.095%學生有長期拒學行為。無論盛行率高低，國內外研究皆顯示學生的拒學行為對其個人發展與環境會造成許多影響。King與Bernstein（2001）回顧文獻發現拒學不僅影響學生個人學習表現，亦可能造成家庭困擾，和社會及就業問題。吳閔傑（2012）具體指出學生長期拒學會影響個人心理狀態並造成其日常生活功能缺損，例如，性格退縮逃避、壓力耐受度下降、日常作息顛倒等；環境中相關人員也因拒學行為而承受許多壓力和負面情緒。因此，即使盛行率不高，學生的拒學行為仍是不可被忽視的行為問題。

針對學生的情緒行為問題，近年來國內外多以多層級的正向行為支持（positive behavioral support, PBS）架構，強調以預防的觀點與教導適當的正向行為，根據學生不同的需求程度提供適當的資源和支持（洪儷瑜等人，2018；Sugai & Horner, 2002），此觀點與架構亦適用於拒學行為（Kearney et al., 2019；Sugai & Horner, 2009）。Kearney與Graczyk（2020）歸納多項研究指出，學

校人員除了可運用多層級支持架構因應學生外向性行為問題外，亦可將此架構用於處理焦慮、憂鬱等內向性行為問題。

欲支持特教生之適應，特殊教育教師（以下簡稱特教教師）應了解學生的特殊性、依據學生需求調整及設計教學、從班級經營和進行有效的教學等向度營造具支持性的學習情境、與相關人員合作執行實證本位的教學策略，以及適時地運用多元評量來評估學生學習與適應情形（陳偉仁等人，2014；曾妙容、張仁家，2019）。故此，了解學生需求並具備教學、評量，與合作等相關知能為特教教師不可或缺之專業，也是確保特殊教育學生得以受到適性教育之前提（洪儷瑜等人，2018）。然而，張淑芬等人（2018）調查教師因應行為問題的認知與現場執行狀況，發現將近半數教師在知能與實際執行情形之間有落差。就拒學行為的相關研究而論，國外已有多篇文獻（例如：Kearney & Graczyk, 2014；Nichols & Berg, 1970；Thambirajah et al., 2008）探究拒學概念、相關名詞釋義、行為形式、成因、評估與介入方式等，以增進教師對拒學行為的認識。Inglés 等人（2015）認為拒學相關研究多運用個案研究，以個別學生為主體探討其拒學行為的介入成效，以教師為主體探究其針對拒學行為執行策略的研究則相對有限。故此，本研究欲以特教教師為主體，了解教師運用多層級正向行為支持架構因應特教生拒學行為的實踐情形。

二、研究目的與待答問題

本研究旨在調查雙北市國中小身心障礙資源班教師，運用多層級正向行為支持架構中的初級和次級預防工作，因應學生拒學行

為之實踐情形，以及其個管學生的拒學行為表現。待答問題如下：

- （一）國中小身心障礙資源班整體教師、不同任教階段與個管學生有無展現拒學行為之教師，其初級預防實踐情形為何？
- （二）國中小身心障礙資源班教師，其個管學生曾出現的拒學行為表現與分布情形為何？
- （三）有處理拒學行為經驗之身心障礙資源班教師，其整體次級預防工作實踐情形為何？不同任教階段，以及處理不同拒學行為類型之教師，其次級預防工作實踐情形為何？

文獻探討

以下分述拒學行為的影響因素與發展、正向行為支持於拒學行為的應用，與特教教師因應拒學行為之專業實踐意涵與相關研究，作為編擬問卷及資料分析之基礎。

一、拒學行為的影響因素

拒學行為的成因複雜，可能因理論派典的差異而有不同解釋。就心理分析論的觀點而言，拒學行為與親子之間過度依賴有關；而行為學習理論則是以古典制約與操作制約的原理來理解拒學行為表現（羅湘敏，2003）。但許多研究（例如，洪美鈴、郭豐榮，2017；Heyne et al., 2019；Ingul et al., 2019）與實務觀察都指出拒學行為的出現、維持以及影響，皆與個體所處的生態環境有關。因此洪美鈴等人（2020）認為應從生態系統的觀點分析拒學行為的影響因素，並指出若僅就個體的角度理解拒學行為，易將拒

學行為歸因於個體品行不良、生理或心理疾病。以下從個體、學校與家庭等多元生態的角度彙整其與拒學行為之間的關聯。

（一）個體的疾病、特質，與能力

個體的精神疾病（例如焦慮和憂鬱等情緒問題）、特定的氣質（例如，高敏感、完美主義、思考僵化、自我中心、人際互動較為退縮、害怕學業失敗或挫折），和學習障礙與特定能力低落（例如，社會技巧和問題解決能力有限），對拒學行為具有較高的預測力（洪美鈴等人，2020；羅湘敏，2003；Elliott, 1999；Ingul et al., 2019；Kearney, 2016）。

（二）學校中各生態系統對個體的影響

學校中蘊含複雜的生態，包括同儕、教師，和學校的教學與行政系統等，若生態中特定的特徵與個案適配性低，則可能引發拒學行為（洪美鈴等人，2020）。從與個體最密切接觸的同儕而論，多位學者（Egger et al., 2003；Kearney, 2016）指出個體與同儕之間的負向關係，例如：網路霸凌、社交孤立以及衝突，皆可能導致拒學行為。就教師而論，忽略學生的缺席行為可能是觸發或是使拒學行為嚴重度增加之因素（洪美鈴等人，2020；Nuttall & Woods, 2013）；學校的規模、結構與氛圍則可能是影響學生拒學行為的學校因素，例如學校時間結構較鬆散或高度的學習壓力，使學生感到焦慮，進而觸發其拒學行為（羅湘敏，2003；Ingul et al., 2019）。此外，年級是上學困難的危險因子之一（Heyne et al., 2014；Skedgell & Kearney, 2018），學業要求與同儕等壓力隨年級增加，拒學行為亦隨之提升；臺灣吾心文教基金會（無日期）的調查結果亦呼應此觀點，全臺灣有 28% 的國小有學生出現拒學行為，國中則有 50% 的學校出現拒學學生，

且學校級別越高出現學生拒學比例也越高。

（三）家庭氛圍、成員間關係、教養方式，與親師關係對個體的影響

影響拒學行為的家庭因素亦有多個向度。家庭的氛圍，如因疾病、失業、搬家等特定事件影響家庭生活並造成壓力與負向情緒、家庭成員的關係或教養方式，如衝突與混亂的互動方式、家長對孩子有過高或過低的期待和要求等；家長與學校人員溝通不良或較少合作等，皆可能是影響學生拒學行為之不利因素（吳閔傑，2012；洪美鈴、郭豐榮，2017；羅湘敏，2003；Heyne et al., 2019；Ingul et al., 2019）。

由於拒學行為並非由單一因素引起，若拒學行為持續出現，可能是各生態中的因素交互作用而導致的結果，因此欲有效處理拒學行為，應針對相關的影響因素進行介入（Nuttall & Woods, 2013；Thambirajah et al., 2008）。

二、拒學行為的發展歷程

拒學行為並非單一事件，而是一個歷程，是會持續演變的行為狀態（Ananga, 2011）。Kearney 等人（2019）考量拒學行為的連續性和異質性，提出拒學行為光譜的概念，以展現不同嚴重程度的拒學行為。Hou 等人（2023）參考行為光譜的概念，將學生拒學行為嚴重程度依是否能上學與缺席的天數分為三個層級，分別為無拒學行為（層級一）、能到校但有缺席徵兆（層級二），與無法到校（層級三），並以學生的逃避動機（avoidance motivation）與心理壓力（psychological distress）確認此分級之適切性。拒學行為光譜與層級的對應如圖 1。

圖 1 中光譜最左邊代表能到校參與，出席幾乎沒有困難，亦即層級一；當學生出現

「早期危險訊號」，包含頻繁地要求離開教室、想要聯繫父母、教室間轉換困難，或成績或行為突然改變等（Kearney & Graczyk, 2014），則可作為後續上學困難的警訊。光譜中間所呈現的拒學行為皆為層級二，是學生在到校前或到校後出現不同程度的困難，其行為表徵多元，例如：遲到、在某些課堂或特定時間缺席，或早退；光譜最右邊則是較為嚴重的拒學行為，亦即層級三，此階段學生已無法到校學習（Hou et al., 2023；Kearney et al., 2019）。Rohrig 等人（2023）分析 91 位層級三拒學行為青少年，在接受部分醫療方案協助前一個月的上學情形，發現約 70% 的學生表示能到校，但其中 36% 表示會提早離校、55% 會離開教室，而 59% 至少有二天會遲到，顯示拒學學生於層級二的拒學行為表現具有個別差異，且各行為可能同時或單獨出現，可見層級二各行為表徵並非線性發展。

依圖 1 所示，拒學行為的介入應在學生開始出現早期危險訊號或初期的拒學行為表徵時，即開始進行介入，以預防拒學行為惡化。由於本研究旨在探討身心障礙資源班教師因應學生拒學行為之實踐情形，考量學生若一段時間或長達一年以上未到校，教師直接執行初級與次級預防工作的機會相對

有限，因此本研究聚焦於探討光譜中層級二的拒學行為表現，包括出現拒學行為早期警訊、出席正常，但要求請假、出門前出現不適當行為進而不上學或遲到、常常遲到，以及可到校但部分時間缺席。學生持續一段時間未到校，或缺課達一年以上的層級三拒學行為不納入本研究範疇。

三、正向行為支持與拒學行為

正向行為支持使用多層級的架構，藉由早期和定期篩檢、主動辨識有適應困難的學生、教導正向行為以提升學生能力，以及定期評估監控介入成效，以提升學生的整體適應（Stecker et al., 2005）。多層級架構意指依學生不同程度的需求提供連續性的資源和支持，包括初級預防（primary prevention）、次級預防（secondary prevention）和三級預防（tertiary prevention）（Sugai & Horner, 2002）。其中，初級預防是為全體學生提供支持，並持續監控學生表現以決定是否需提供進一步的協助；次級預防是針對行為問題發生率較高的學生，提供額外的支持，以預防學生出現更嚴重的行為問題；三級預防則是為少數較高需求的學生進行行為功能評量，並依評量結果擬定與執行更密集且個別化的介入方案，以解決更多長期和嚴重的學

圖 1 拒學行為光譜與層級對應

出席	出現上學問題的早期危險訊號	出席正常，但表達有到校困難並請求請假	早上出門前出現不適當行為，以不去上學或偶而遲到	上學常常遲到	可到校，但部分時間缺席未參與課程或活動	一段時間未到校	長期缺課一年以上
層級一	層級二			層級三			



業、社會和情緒適應困難（洪儷瑜等人，2018；Sugai & Horner, 2002）。

Kearney 與 Graczyk (2014) 參考正向行為支持多層級支持系統與預防的觀點，並融合拒學行為相關研究，建議以三個層級的預防架構來因應不同程度的拒學行為。拒學行為初級預防的服務對象為所有學生，藉由強化學校氣氛與安全、學生身心理健康、社會情緒功能以及父母參與，以預防學生缺席行為並提升全校出席率，降低學生拒學行為發生之可能；次級預防是為全校 25%~35% 初次顯現缺席以及短期拒學行為的學生，運用行為功能評量程序並據此提出個別化的介入方案，以及早提供適當的介入策略，進而預防拒學行為轉變為長期且嚴重的行為問題；三級預防則是針對長期、嚴重和複雜的拒學行為，亦即一年以上長期未到校之拒學行為，這類學生在學業和社交功能有嚴重缺損、與外界聯繫少，且合併複雜問題，能全時返回融合教育環境很有限，因此需尋求校外單位協助，召集多元專業支持，以提供學生替代性的學習環境，並於學生回校時更密集地執行初級與次級介入策略（Kearney, 2016；Kearney & Albano, 2018；Kearney & Graczyk, 2014）。張雯婷等人（2009）建議在介入後應定期評估，從學生出席率、適應學校能力，與重要他人支持度三個面向敘述介入後的變化，以了解拒學行為之介入成效並盡早提供額外支持。

綜上所述，多層級架構中各層級拒學行為之工作內容不同，介入程度也有差異。考量正向行為支持強調以預防觀點因應學生的適應困難，輔以長期拒學行為多依賴校外跨專業團隊於替代性學習環境協助學生，學校特教教師較少機會為這群學生直接進行教學或行為介入，以下聚焦說明拒學行為的初級

和次級預防的評估與介入內容：

（一）拒學行為初級預防的評估與介入

Kearney (2016) 認為拒學行為初級預防的評估與介入，皆應含括多元生態。以評估而論，學生個人的資料蒐集可能包括學生的出席紀錄與拒學行為的形式或早期警訊，各生態系統的資料則包括影響學生到校和缺席的因素（如家庭和學校氛圍）。以介入而論，Kearney (2016) 建議初級預防介入策略，應包括學生、家庭與學校三個面向。

1. 全體學生適用的拒學行為預防策略：此層級策略可分為前事—行為—後果等三個向度（洪儷瑜等人，2018）。前事預防策略可能是教師於學期初明確告知所有學生出席的重要性、規則以及後果；定期查看全校學生出席行為資料的模式，以及早提供在校有適應困難之學生支持；辨認可能影響學生出缺席行為的特定事件或因子，以協助預防及介入。行為教導策略意指教導學生適應學校所需的能力；後果策略則是當學生展現學校認可的行為表現時，給予學生增強。

2. 可與家庭合作之預防策略：學校教師盡快將學生出缺席和在校課堂參與情形回饋給父母，使父母能及早因應拒學行為的警訊。

3. 學校可執行之預防策略：欲促進學生出席，學校可從學校氛圍、師生關係、課程與教學設計、親師合作等向度著手。具體而言，學生在學校感到安全（例如，減少學校暴力或行為問題）、享受（例如，營造正向的師生或同儕關係）和成就（例如，提供多元的課程、教學活動和參與機會），可作為增進學生到校的因素，讓學生感受到他們的價值與成績無關，使學生願意待在學校進而預防拒學行為。就拒學行為的預防而言，行政可規劃多元的課程與活動與建立正向的

校園氛圍、輔導/特教教師應提升任課教師與學校行政人員拒學行為相關知能，使教師了解如何執行有助學生拒學行為之預防性策略，導師可協助監控學生出席資料，以了解學生缺席的高危險時段，並擬定預防策略，當學生缺席時盡快通知相關人員與家長聯繫因應。

(二) 拒學行為次級預防的評估與介入

次級預防的評估對象是出現缺席和短期拒學行為的學生，若學生在學校表現不適當行為以藉故離開教室到其他地方，即視為缺席 (Kearney, 2016)。針對前述行為，應執行簡短的評估，具體地界定拒學行為的形式、了解學生行為的後果，和蒐集缺席行為的歷史與發展以判斷可能影響拒學行為的因素，進而了解學生拒學行為的功能，並對應行為的功能發展有效的介入計畫 (Inglés et al., 2015; Kearney, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006)。

如同初級預防，拒學行為次級預防的介入亦強調跨生態系統的合作。相較於初級預防的介入是以學校為主，次級預防開始加入其他專業的資源，以因應拒學行為的異質性和複雜性。依據行為功能評量資料蒐集與分析的架構，使用前事、行為教導，和後果三種類型的策略 (洪儷瑜等人, 2018) 以達到增加出席行為，與減少拒學行為的目的。綜合國內外學者 (張雯婷等人, 2009; Kearney, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Nuttall & Woods, 2013; Thambirajah et al., 2008) 之建議，不同生態系統對應之介入策略茲分述如下：

1. 個別學生的介入：為了降低學生的出席困難，學校可視學生需要提供心理服務。教師亦應與學生討論設定階段性返校的目標，在學生到校時提供密切的支持。此外，

教師應與學生討論針對其出席和缺席行為安排適當的後果。

2. 學校與家庭的合作：學校與家庭的合作包含心理支持、知能，與策略執行三個向度。心理支持可能為定期且主動與學生父母聯繫，和家長討論並提供資源協助家長因應其焦慮和擔心；當學生難以到校時，提供家長拒學相關資訊，以幫助其了解學生的拒學行為並調整教養，並與家長討論與合作執行策略。

3. 學校相關人員的介入：校內協助因應拒學行為的相關人員有同儕、任課教師，與行政人員。針對展現輕微適應困難的學生，臺北市國民中學適應欠佳學生校園團隊合作模式建議初步輔導以輔導室服務為主，藉由非正式的研商與導師和其他行政人員討論與合作，例如與導師和任課教師討論班級經營與調整輔導和教學策略；行政人員協助安排適當之補救教學、適性充實課程，或是調整管教策略；輔導/特教教師協助就醫與提供諮詢、支援和即時的輔導策略等 (臺北市政府教育局, 2016)。經初步輔導仍展現適應困難的學生，則由學校整合校內跨處室資源，提供合作輔導與成效評估，此層級由輔導/特教老師擔任個案管理人員，依學生需求安排輔導方式以個別化與系統性的輔導策略提供協助，並在評估輔導成效後視需求連結校外資源 (臺北市政府教育局, 2016)。就拒學行為的合作輔導而言，校內團隊需為有較嚴重拒學行為之學生規劃返回原班學習的計畫並合作執行 (洪美鈴等人, 2020; Nuttall & Woods, 2013)，例如協調主責教導同儕的人員，為有拒學行為學生建立支持性友伴以鼓勵學生到校 (例如，學生缺席時定期聯繫表達關心) 與提供社交支持 (例如，協助處理或回報引起出席困難的同儕關

係)。

整體而言，若學生出現拒學行為，會需要考量多元的面向，包含個體、學校、家庭及系統人員間的溝通合作，才能更有效地協助拒學生逐步回到班級情境中。綜合正向行為支持的觀點與拒學行為相關文獻，可發現預防觀點、多層級架構，與跨生態系統評估與介入的重要。本研究依據前述拒學行為表徵，和初級與次級預防層級之工作重點，擬定問卷題項，以回應本研究目的與研究問題。

四、特教教師因應拒學行為之專業實踐

中華民國教師專業素養指引(2022)指出，國民小學與中等學校職前教師應具備任教學科知識、教育專業知能、實踐能力，與專業態度，並整合能力在教育理念、學習者、課程教學與評量、正向環境與輔導，及專業倫理等五個向度展現專業。教師的專業實踐，意指一種行為表現，係以專業知識與能力為基礎，於職場中轉換為專業工作表現(Daley, 2001)。由於本研究聚焦於探究國中小資源班教師於正向環境與輔導向度的實踐情形，以下先說明特教教師情緒行為問題處理專業知能，並闡述該專業知能架構與拒學行為之對應，再彙整教師專業實踐相關研究。

(一) 特教教師專業知能與拒學行為

中華民國教師專業素養指引(2022)指出，國中小職前教師需具備應用正向支持的原理建立學習環境，並以三級輔導架構與資源整合進行學生輔導以促進學生有效學習與發展之專業素養；特殊教育職前教師更需具備與相關人員合作與支援，與執行正向行為支持與行為功能介入方案之專業素養，以預

防和處理特殊教育學生的情緒行為問題。由此可見教育政策對所有教師運用正向行為支持和多層級的架構促進學生的適應之重視。

洪儷瑜等人(2018)將情緒行為問題處理知能從教師專業知能區分出來，提出特教教師運用正向行為支持理念因應學生情緒行為問題時，需具備之專業知能，並說明教師執行三級預防時各層級之工作。雖然各層級的工作內容不太相同，但皆包含四個向度：學生現況(student, S)、評估(assessment, A)、介入(intervention, I)和評鑑(evaluation, E)，以下簡稱SAIE(洪儷瑜等人, 2018)。學生現況，意指教師藉由蒐集學生行為或其他相關資料，以判斷其在校適應情形，以及是否具有需進一步評量與介入之情緒行為問題。評估，是教師透過評量工具與程序，對學生的適應困難或情緒行為問題有更多的了解。介入，是依據評估結果擬定介入計劃與執行策略。評鑑，則是監控和判斷策略執行成效，以作為後續介入策略調整與否的參考。

研究者將前述情緒行為問題處理知能對應拒學行為與正向行為支持多層級介入架構與多元介入策略之相關文獻，歸納特教教師在針對拒學行為進行初級與次級預防時所需的專業知能如下表1。

(二) 教師的專業實踐

近二十年，國內與特教教師專業相關的研究，多為探討教師整體或在特定課程領域專業知能的具備情形(例如，謝靜怡, 2007; 黃文虹等人, 2011; 劉彩香, 2004)，部分研究同時探討特教教師對專業知能的重視程度(例如，劉芳玲、王文伶, 2015)、需求情形(例如，陳蓉潔、孫淑柔, 2014)，或參與度(例如，董淑婉, 2013)，但其研究主題皆未涉及拒學行為，

表 1 特教教師因應拒學行為之初級與次級預防專業知能

層級	向度	特教教師處理拒學行為之專業知能
初級預防	S 學生現況	能判斷學生是否有拒學行為早期警訊
	A 評估	能蒐集學校氛圍、學生出席與缺席之相關訊息
	I 介入	能針對所有學生、家庭，與學校執行策略，包含
		1. 前事 (IA)：藉由環境調整以預防出現拒學行為
		2. 行為教導 (IB)：教導相關學習與社會技巧
E 評鑑	3. 後果 (IC)：針對拒學與適當行為安排適當的後果 能監控與判斷初級預防之成效，作為調整參考	
次級預防	S 學生現況	能判斷學生展現之拒學行為的嚴重度和持續度
	A 評估	能對新出現與短期的拒學行為執行行為功能評量
	I 介入	能依據行為功能評量結果，進行個別化跨生態系統介入，包含：
		1. 前事 (IA)：調整生態環境與立即前事以減少誘發拒學情形刺激，並增加鼓勵上學行為的刺激行為
		2. 教導 (IB)：教導漸進式參與和情緒調節
E 評鑑	3. 後果 (IC) 策略：與家庭合作執行拒學行為的後果 能監控與判斷次級預防之成效，作為調整參考	

亦未探討教師專業知識的實踐。張淑芬等人 (2018) 探討國小特教教師應用行為分析專業知識與實踐的差異，發現近半數教師有知行不一的情形，意即有的教師具備知識但未必實踐，抑或是自認為沒有專業知識，但實踐時能符合專業概念。教師學習專業知識的目的是應用於教學中，因此了解並提升教師的專業實踐有其必要性。

就教師課程與教學策略調整，和拒學行為輔導之專業實踐而論，林宛萱 (2013) 發現不同教育階段教師在執行課程與教學調整上有差異，認為可能受到國中小學習內容難易度、師資職前訓練分科培訓與否、個管學生數量多寡等多元因素影響；楊舒涵 (2015) 則依據其輔導學生拒學行為的實務經驗，建議盡早發現學生上學困難徵兆，和評估其行為狀況並及早進行介入，並認為教師會因過往輔導拒學行為的經驗，增進對學生拒學行為的關切和輔導。故此，本研究欲探究教師不同任教階段與有無因應學生拒學行為經

驗，其初級與次級支持策略實踐情形之差異。

研究方法

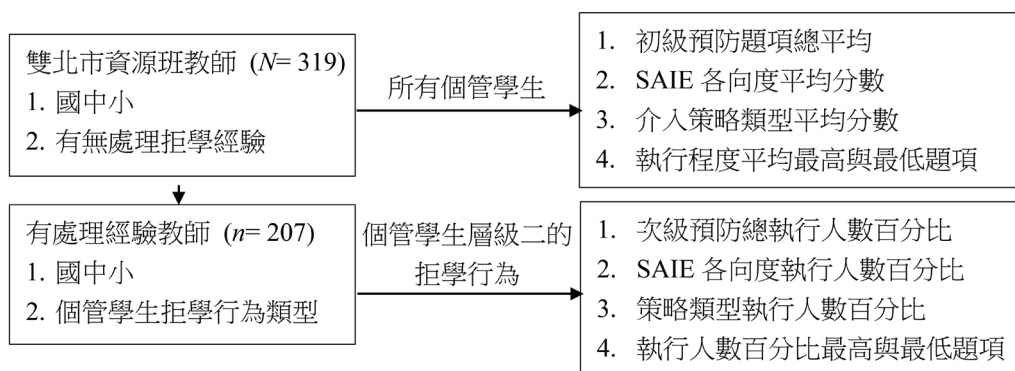
一、研究架構

本研究使用自編之「資源班教師對身心障礙學生上學困難行為之處理經驗問卷」，對臺北市與新北市國民中小學資源班教師進行網路問卷調查，以了解其初級和次級預防實踐情形，與其曾經個管之身心障礙學生表現的拒學行為。研究與分析架構如圖 2 所示。

二、研究對象

本研究以 110 學年任職於臺北市及新北市立國民中小學身心障礙不分類資源班之教師為對象，依雙北市國中小資源班教師之比例分層，再以兩市設有資源班之學校為單位

圖 2 研究與分析架構圖



進行叢集抽樣。

(一) 預試問卷參與者

本研究以題項最多之次級預防分量表 (26 題) 的三倍為預試樣本 (吳明隆, 2012), 預計收 78 份問卷。預試階段共發出 198 份問卷, 回收 85 份 (回收率 43%), 剔除 4 份重複填答和各題項皆填寫一樣答案之無效問卷, 共計回收 81 份有效問卷, 包括臺北市教師國中 18 位 (22%), 國小 20 位 (25%); 新北市教師國中 12 位 (15%), 國小 31 位 (38%)。

(二) 正式問卷參與者

依據教育部特殊教育通報網 110 年 3 月資料, 雙北市國中小身心障礙資源班教師母

群體人數總共 1821 人。研究者參考吳明隆 (2009) 之建議, 以 5% 抽樣誤差計算目標樣本數, 預計收取 320 份問卷, 預計取樣與實際回收樣本數, 以及回收率茲彙整如表 2。

研究者從總回收問卷中剔除 14 份無效問卷, 共計回收 319 份有效問卷, 包括臺北市教師國中 64 位 (20%), 國小 98 位 (31%); 新北市教師國中 67 位 (21%), 國小 90 位 (28%)。除了新北市國小教師之外, 其他三組教師之樣本佔比皆高於預期。

三、研究工具

研究者依據文獻擬訂問卷初稿, 再由有拒學或正向行為支持研究與實務經驗之專家

表 2 雙北市國中小教師預計取樣與實際回收樣本數暨回收率

地區	階段	佔母群體比例	預計取樣份數	實際發放樣本數	實際回收樣本數	回收率
臺北市	國小	29%	93	252	104	41%
	國中	18%	57	124	70	56%
新北市	國小	34%	109	261	91	35%
	國中	19%	61	183	68	37%
總計	1812	100%	320	820	333	41%

進行審查，並依建議修正問卷後進行預試。研究者針對預試結果分析問卷信效度後，依據信效度分析結果形成正式問卷。以下說明問卷的編製架構與依據、研究工具品質，與正式問卷內容與計分。

(一) 問卷編製架構與依據

本研究自編問卷參考拒學行為多層級介入 (Kearney & Graczyk, 2014)，與特教教師情緒行為問題處理知能-SAIE 架構 (洪麗瑜等人, 2018)，再彙整拒學行為形式、初級與次級預防的評估和介入，以及評鑑之相關文獻編製 (張雯婷等人, 2009; Kearney, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1990; Nuttall & Woods, 2013; Thambirajah et al., 2008; Zullig et al., 2010)。問卷分為三部分：教師基本資料、教師對多數個管學生行為的因應情形 (初級預防)，和教師對上學困難學生行為的處理經驗 (次級預防)。

第一部分「基本資料」為任教縣市與任教階段，第二部分「對多數個管學生行為的因應」題項對應初級預防的概念，以預防學生缺席並提升整體出席率。無論教師是否曾有處理拒學行為經驗皆須填答，以了解其針對大部分個管學生於評估、介入與評鑑等各向度策略的實踐情形。第三部分「處理上學困難行為情形」題項對應拒學行為次級預防的概念，由有處理拒學行為經驗之教師填答。為符應正向行為支持預防觀點，本問卷初級預防有過半題項為介入向度之前事與行為教導策略，以了解教師為所有學生營造正向的學習環境與平時教導學生因應環境所需的技能之情形；次級預防亦有近半數題項，詢問教師針對個管學生所展現拒學行為的前事控制與調整情形。

(二) 研究工具品質

研究者邀請有拒學行為研究與實務經驗之教授與實務工作者各三位，逐題審閱問卷初稿題項內容與敘述，再依建議討論與調整形成預試問卷。由於「基本資料」與「處理上學困難行為情形」題項為類別變項，故僅檢視內容效度。針對「對多數個管學生行為的因應情形」題項，研究者以預試回收有效問卷進行項目分析，高分組和低分組的平均分數達統計顯著差異，且 t 值大於 3，故保留所有題項；Cronbach's α 之內部一致性分析結果顯示本問卷初級預防題項的信度係數達 .80 以上。

(三) 正式問卷內容與計分

正式問卷架構與題數之對應整理如表 3，各題項敘述詳見附錄。

初級預防題項調查參與教師對「所有個管學生 (不限上學困難學生)」的執行情形，題項採李克特氏四點量尺，包括「從未使用」(0 分) 至「總是使用」(3 分)，以及「不適用」(不納入計分)，數值越大代表該策略執行程度越高。

次級預防題項皆為類別變項，由有處理個管學生拒學經驗之教師依「個管學生中出現過最嚴重的上學困難行為表現」，從學生現況 (S) 題項選擇一種拒學行為表現和曾經針對此行為執行之策略。S 題項之選項為層級二行為表現，分為 (1)「出席正常，但出現上學困難徵兆」、(2)「出席正常但會表達有到校困難並要求請假，在要求下仍可到校」、(3)「上學前出現不適當行為，以期望不用到校/偶而遲到」、(4)「上學常遲到」、(5)「部分時間缺席課程或活動」(Hou et al., 2023; Kearney et al., 2019)。評估 (A) 題項分別從學生行為表現與歷史、個體、家庭，與環境中的前事 (包括背景事件與立即前事)，和後果的資料蒐集，以及

表 3 問卷架構與題數對應

問卷架構	初級預防 (21 題)	次級預防 (28 題)
基本資料	任教縣市 (臺北市、新北市) 任教階段 (國民中學、國民小學)	處理個管學生拒學行為經驗 (有、無)
S	1 題	1 題
A	4 題	7 題
I	IA 5 題、IB 6 題、IC 3 題	IA 12 題、IB 2 題、IC 1 題
E	2 題	4 題

行為功能的判斷，調查教師執行行為功能評量的情形；介入—前事 (IA) 策略亦包括個體與環境的介入。由於影響一位個案的背景事件可能是另一位個案的立即前事，因此問卷題項不區分立即前事與背景事件策略，而統稱為前事策略。A、I，與 E 向度之選項分為「未執行」(0 分)、「有執行」(1 分)，與「不適用」(不納入計分)。

(四) 招募與問卷執程序

研究者以設有身心障礙資源班之學校為單位，分城市與教育階段取樣。研究者先於網路上取得雙北市國中小的學校代碼，並以系統抽樣的方式抽出學校，並根據學校代碼小至大依序與各校特教業務承辦人或特教教師聯絡。研究者說明研究目的並委請同意協助之承辦人或教師，轉發問卷電子連結給校內特教教師 (即本研究參與者)，再由研究參與者決定是否填答問卷。問卷連結寄出後一週後，研究者以電子信件提醒各校特教業務承辦人或特教教師轉知研究參與者填答，提醒後一週若仍未回覆，研究者即詢問下一所學校，並重複此程序直至收集足夠之研究樣本。

四、資料處理與分析

研究者依前述問卷計分原則，將填答數值匯入 SPSS22.0 統計軟體處理所得資料，各筆資料中回答「不適用」之選項不計分亦不

納入分析。初級預防各題項不適用之填答者比率皆小於 5%；次級預防有 9 個題項填答不適用的人數比率為 5.3%-14.5%。為了解資源班教師之「初級預防」與「次級預防」之實踐，研究者以「題項」為分析單位，扣除圈選不適用之個數，再依各研究問題進行分析 (如表 4)。

研究結果與討論

一、身心障礙資源班教師初級預防實踐情形

初級預防適用對象為全體學生，因此無論教師是否曾有個管學生展現拒學行為，皆需填答初級預防題項。以下先描述國中、小身心障礙資源班教師 (N=319) 整體與 SAIE 各向度初級預防實踐情形，再比較國、中、小和有無處理拒學行為經驗之教師初級預防實踐差異，最後彙整整體與各組教師，其執行程度排序最高與最低項目。

(一) 初級預防整體實踐

雙北市國、中、小身心障礙資源班教師 (N=319) 初級預防工作執行之總平均為 2.19，整體執行情形為「經常使用」，各題項的平均執行程度介於 1.49~2.57 間，亦即「較少使用」至「總是使用」。有超過 75%

表 4 資料分析架構、分析方法與研究問題對應

架構	初級預防（研究問題一）	次級預防（研究問題三）
整體	各題項執行總平均、標準差	AIE 題項執行人數百分比總平均 ¹
SAIE 向度與策略類別	-SAIE 向度執行平均、標準差 - <i>t</i> 檢定：比較任教階段（國中、小）、有無處理經驗、在整體與各向度平均差異	- <i>S</i> ：各類拒學行為百分比、卡方同質性檢定檢視國中小分布差異（研究問題二） -AIE：（1）各向度執行人數百分比平均、標準差 （2） <i>t</i> 檢定：國中小教師在各向度差異 （3）單因子變異數分析：處理不同拒學行為教師在 AIE 與各向度差異
題項	- 整體執行平均排序最高最低題項與信賴區間 - <i>t</i> 檢定：比較國中小教師執行排序最高與最低題項	- 整體執行人數百分比排序最高與最低題項 - 卡方檢定：檢視不同拒學行為在排序最高與最低各題項之分布差異

註：¹各題項執行人數百分比為有執行人數 / 總填答人數 * 100%；執行人數百分比總平均為各題項執行人數百分比加總 / 次級預防總題項。

的初級預防工作題項平均實踐程度為「經常使用」至「總是使用」（如表 5）。

整體教師在 SAIE 各向度中，IA 的平均執行程度最低（ $M=2.03$ ），學生現況的執行程度最高（ $M=2.31$ ）。國中資源班教師的整體初級預防工作執行程度略高於國小資源班教師，（ $t(312) = 1.97, p = .05$ ），國中教師在前事介入策略與後果策略的執行程度顯著高於國小教師，其餘向度未有顯著差異。

有處理拒學行為經驗之教師整體初級預防執行顯著高於沒有處理經驗的教師（ $t(312) = 2.71, p < .01$ ），其執行程度皆為「經常使用」；有處理經驗的教師在了解學生現況與評估二個向度顯著高於沒有處理經驗的教師，顯示有經驗的教師較能覺察學生展現的拒學早期警訊進而執行評估。

（二）不同組教師初級預防執行程度排序最高與最低項目

整體與各組教師執行程度排序最高的五項工作（表 6），發現具一致性，包括「教

導學生學習策略」、「教導學生人際互動技巧，以增進學生的同儕關係」，和「教導學生覺察和調節自己的情緒」三項「介入」向度之行為教導策略，以及評估學生喜歡與不想上學的理由此二項「評估」向度工作。*t* 檢定結果顯示國小教師在二項行為教導策略的執行程度顯著高於國中教師，包括「教導學習策略」， $t(243.25) = -2.408, p < .05, d = 0.28$ ；與「教導學生人際互動技巧」， $t(250.29) = -2.558, p < .05, d = 0.31$ 。有處理經驗在一項行為教導與一項評估工作執行程度顯著高於沒有經驗教師，包括「教導覺察和調節情緒」， $t(308) = 2.191, p < .05, d = 0.25$ ，和「評估學生不想上課 / 上學的理由」， $t(192.03) = 2.713, p < .01, d = .32$ 。

初級預防執行程度排序最低的工作多為「介入」向度，僅一項為「評估」向度。如表 6 所示，國中小教師與有無處理拒學經驗教師之排序最低的三項工作皆一致，包括「協助普通班老師提供多元且具吸引力的課

表 5 整體與各組初級預防工作實踐情形差異

向度	組別 (人)	所有參與者		任教階段			處理拒學行為經驗		
		(N=319)	最小值 最大值	國中 (n=131)	國小 (n=188)	t (p)	有 (n=207)	無 (n=112)	t (p)
整體初 級預防		2.19 (.43)	0.67 3.00	2.30 (.43)	2.20 (.47)	1.97 (.050)	2.29 (.43)	2.15 (.48)	2.71 (.007)
S 學生 現況		2.31 (.67)	1.00 3.00	2.42 (.72)	2.27 (.68)	1.87 (.063)	2.41 (.69)	2.17 (.69)	2.97 (.003)
A 評估		2.21 (.50)	0.50 2.21	2.25 (.47)	2.19 (.52)	1.06 (.289)	2.26 (.49)	2.11 (.51)	2.66 (.008)
I 介入 - A 前事		2.03 (.55)	0.00 3.00	2.10 (.53)	1.98 (.56)	2.07 (.040)	2.07 (.53)	1.96 (.60)	1.62 (.105)
I 介入 - B 行為		2.26 (.48)	0.83 3.00	2.24 (.50)	2.28 (.48)	-.698 (.486)	2.28 (.48)	2.22 (.50)	1.09 (.276)
I 介入 - C 後果		2.19 (.62)	0.00 3.00	2.29 (.58)	2.12 (.63)	2.43 (.016)	2.23 (.61)	2.12 (.63)	1.46 (.144)
E 評鑑		2.28 (.64)	0.00 3.00	2.33 (.60)	2.24 (.66)	1.30 (.195)	2.31 (.62)	2.22 (.67)	1.25 (.213)

程或活動」、「提醒普通班老師確實地記錄請假行為」，以及「與普通班老師討論加強學生有效預防生病的行為，以減少學生因病離校的機會」。比較國中小教師在表 6 各題項執行程度差異，結果顯示國中教師在一項前事策略「提醒普師向學生及家長說明出席的重要性及標準」($t(306) = 6.571, p < .001, d = 0.77$)，與一項後果策略「提醒普師通知相關人員學生缺席」($t(310) = 3.168, p < .01, d = 0.37$)，執行程度顯著高於國小教師。有處理經驗教師在一項評估與一項前事介入工作之執行程度顯著高於沒有處理經驗者，包括與「提醒普師確實記錄學生請假」($t(304) = 2.787, p < .01, d = 0.34$)與「提醒普師向學生及家長說明出席的重要性及標準」

($t(306) = 2.784, p < .01, d = 0.33$)。值得注意的事，雖然各組在表 6 的部分題項呈現組間差異，但信賴區間顯示，排序最高與最低的五項工作中，僅有「提醒普師向學生及家長說明出席的重要性及標準」此項的信賴區間與其他項目有差異，其餘題項的信賴區間重疊高，顯示各題項之平均執行程度雖不同但其差異可能未達顯著。整體而言，排序最低的五個題項中，至少有三或四項為介入向度之前事預防工作。其他幾項執行程度排序較低的初級預防工作，在不同組別間亦觀察到其相似性，亦即多與普通班教師合作有關，合作向度則包括重視出席的重要性、團隊溝通，與營造正向師生互動等。

表 6 初級預防 (共 21 題) 整體與各組教師排序最高與最低的工作

初級預防工作	向度	整體教師 (N=319)		任教階段		處理拒學經驗						
		M(SD)	排 序	國中	國小	有	無					
				(n=131)	(n=188)	(n=207)	(n=112)					
教導學習策略	IB	2.57 (.57)	1	2.47 (.62)	2	2.63 (.53)	1	2.59 (.57)	1	2.53 (.57)	1	[-.112-.238]
教導人際互動技巧	IB	2.52 (.58)	2	2.42 (.63)	4	2.60 (.55)	2	2.56 (.58)	2	2.46 (.59)	2	[-.079-.281]
教導覺察和調節情緒	IB	2.49 (.61)	3	2.44 (.64)	3	2.52 (.58)	3	2.54 (.61)	3	2.39 (.59)	3	[-.029-.343]*
評估不想上學 / 上課理由	A	2.47 (.60)	4	2.53 (.56)	1	2.42 (.63)	4	2.54 (.55)	3	2.34 (.68)	4	[.008-.398]**
評估喜歡上學的理由	A	2.41 (.62)	5	2.39 (.64)	5	2.42 (.61)	4	2.45 (.61)	5	2.34 (.64)	4	[-.085-.297]
協助普師以正向態度與學生互 動	IA	2.09 (.76)	16	2.12 (.75)	17	2.06 (.78)	15	2.11 (.77)	15	2.05 (.75)	15	[-.171-.299]
教導學生時間管理技巧，以預 防拖延	IB	2.02 (.77)	15	2.06 (.71)	18	1.99 (.81)	16	2.01 (.80)	17	2.03 (.72)	16	[-.249-.225]
提醒普師通知學生缺席	IA	1.94 (.89)	18	2.13 (.84)	16	1.81 (.91)	17	1.96 (.91)	18	1.89 (.86)	17	[-.205-.342]
提醒普師向學生及家長說明出 席的重要性及標準	IA	1.96 (.90)	17	2.34 (.75)	11	1.70 (.90)	18	2.07 (.88)	16	1.77 (.91)	18	[.020-.573]**
與普師討論預防學生生病減少 因病離校	IA	1.62 (.90)	19	1.60 (.83)	20	1.63 (.95)	19	1.63 (.91)	20	1.59 (.90)	19	[-.240-.316]
提醒普師確實記錄學生請假	A	1.59 (.90)	20	1.69 (.84)	19	1.53 (.93)	21	1.70 (.92)	19	1.40 (.83)	21	[.021-.573]**
協助普師提供多元具吸引力課 程活動	IA	1.49 (.79)	21	1.43 (.82)	21	1.53 (.76)	20	1.46 (.77)	21	1.55 (.82)	20	[-.328-.154]

註：向度 A = 評估、IA = 介入、前事、IB = 介入、行為教導、IC = 介入、後果、E = 評鑑；粗體標示題項為執行程度排序最高與最低的五項初級預防工作。

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

二、身心障礙資源班教師曾個管學生之拒學行為表現

在 319 位雙北市國中小不分類資源班教師中，207 位曾經個管的學生有出現拒學行為，佔 65%，其他 112 位則教師無相關經驗。卡方檢定結果顯示，有無處理拒學行為經驗的教師，其任教階段之人數分布沒有差異 ($\chi^2(1) = .000, p > .05$)。

雙北市資源班教師 ($n=207$) 個管學生展現之拒學行為 (圖 3) 比例最高為「部分時間缺席課程或活動」佔 38% ($n=78$)，次之為「上學常遲到」佔 29% ($n=61$)，比例最低則為「出席正常但會表達有到校困難並要求請假，要求下仍可到校」佔 6% ($n=12$)。卡方檢定結果顯示，國中 ($n=85$) 和國小教師 ($n=122$) 個管學生之拒學行為分布有明顯差異 ($\chi^2(4) = 20.685, p < .001$)，事後比較發現國小教師個管學生出現「上學常常遲到」(38%, $n=46$) 的比例顯著高於國中教師 (16%, $n=14$)；國中教師個管學生出現「部分時間缺席課程或活動」(54%, $n=46$) 的比例顯著高於國小教師 (26%, $n=32$)。

三、身心障礙資源班教師次級預防實踐情形

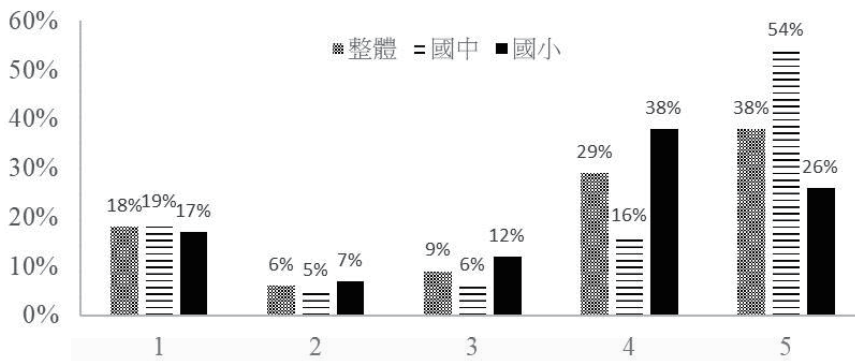
次級預防題項由曾有個管學生出現拒學行為的教師 ($n=207$) 填答，題項包括評估、介入，和評鑑三向度，反應量表為不適用、未執行 (0)，和有執行 (1)。以下先描述次級預防整體與 AIE 各向度平均執行人數百分比，再依任教階段與學生拒學行為類型分組進行比較，並彙整整體與處理各類型拒學行為排序最高與最低的工作項目。

(一) 次級預防整體實踐

雙北市國中小身心障礙資源班教師，次級預防各題項之執行人數百分比總平均為 88.78%。三個向度平均執行人數百分比最高者為「評估」向度且標準差小，顯示大多數有輔導拒學經驗的教師在此向度的實踐一致性高；其次為「評鑑」向度，其標準差顯示有輔導拒學經驗的教師在評鑑工作的執行情形具有高度的差異性。

分析次級預防各題項之執行情形，結果顯示各題之平均執行人數百分比介於 75%-100%，且 26 個題項中有 20 題的執行人數百分比高於 90%，顯示雙北市有輔導拒學經驗

圖 3 身心障礙資源班教師個管學生出現之拒學行為之人數比例 ($n=207$)



註：國中教師 $n=85$ 、國小教師 $n=122$ ；1= 出席正常，但出現上學困難徵兆；2= 出席正常但會表達有到校困難並要求請假，在要求下仍可到校；3= 上學前出現不適當行為，以期不用到校／偶而遲到；4= 上學常遲到；5= 部分時間缺席課程或活動。

之國中小資源班教師，其整體次級預防工作實踐率高。

比較整體與各向度次級預防工作平均執行人數百分比（表 7），結果顯示國中與國小的教師在整體與各向度之執行人數百分比差異皆未達統計顯著水準；處理不同拒學行為的教師在整體次級預防（ $F_{Welch}(4,51.15) = 3.257, p < .05$ ）與前事介入策略（ $F_{Welch}(4,51.35) = 3.873, p < .01$ ）此二向度執行率有顯著差異，事後比較顯示個管學生「上學前出現不適當行為藉以不到校 / 偶而遲到」和「部分時間缺席課程或活動」的教師，其整體次級預防和前事介入策略之執行率，顯著高於個管學生「上學常常遲到」的教師。

（二）各組教師次級預防執行人數百分比排序最高與最低項目與差異

彙整執行人數百分比排序最高與最低的次級預防工作（表 8），發現執行人數百分比最高的皆為「評估」向度之題項，包括了解導致上學困難的「個人因素」（ $M = 100\%$ ）、「家庭因素」（ $M = 100\%$ ）、「學校因素」（ $M = 100\%$ ），以及「了解上學困難行為的目的」（ $M = 100\%$ ），這四項工作即為行為功能評量中多向度的資料蒐集，和判斷學生行為功能。

各組平均執行人數百分比排序較高的題項多屬於「評估」向度的工作，其執行人數百分比最低的組別仍高於 90%，另二個題項則為「介入」向度的前事策略（各組執行人數百分比為接近或高於 90%），顯示教師能為學生進行行為評估，且多數雙北市資源班教師已能提供學生部分的預防性支持。國中小教師在表 8 所列的各項工作排序與整體有處理經驗教師一致性高，國中小教師在各項工作之執行人數百分比之分布差異未達統計顯著水準（ $\chi^2(1) = .065-2.046, p > .05$ ）。

整體與各組別教師執行排序最低的次級預防工作（表 9）分析結果顯示，除了個管「部分時間缺席課程或活動」行為的教師之外，其餘各組排序最低工作中有三項一致性高，包括「設計個別化的返校或返班學習規劃」、「視學生狀況彈性調整到校時間、地點或活動」，和「運用同儕資源提升學生到校動機」，此三項皆為「介入」向度之前事策略。整體教師次級預防排序最低的題項之執行人數百分比仍高於 75%，顯示次級預防多數題項之整體實踐佳。比較國中小教師在表 9 所列的各項工作執行人數百分比，其差異皆未達統計顯著水準。

檢視個管不同拒學行為的教師在表 9 各項工作的執行人數百分比，發現個管「上學前出現不當行為以期望不用到校 / 偶而遲到」與「部分時間缺席課程或活動」行為的教師，其排序最低的工作執行人數百分比仍超過 80%，顯示多數教師在處理這二種拒學行為時，會運用各項預防策略協助學生。針對學生展現之其他三類拒學行為，雙北市資源班教師在表 9 各項工作的執行人數百分比落差大，以處理「出席正常但會表達有到校困難並要求請假，在要求下仍可到校」的教師為例，各題項執行人數百分比介於 66.7%-100%，顯示教師在處理特定拒學行為時選擇執行的次級預防工作不盡相同。

卡方檢定結果顯示，處理不同拒學行為教師在「為學生設計個別化返校 / 班學習規劃」（ $\chi^2(4) = 16.454, p < .01$ ）、「視需求彈性調整學生到校時間、地點或活動」（ $\chi^2(4) = 24.325, p < .001$ ），與「依學生需要轉介校內外輔導資源」（ $\chi^2(4) = 25.421, p < .001$ ）三項策略之執行人數百分比分布有顯著差異。事後比較顯示，三項策略皆是處理「部分時間缺席課程或活動」行為之教師

表 7 整體與各組次級預防工作實踐情形差異

向度 M (SD)	有經驗教師		任教階段					處理拒學行為類型				
	最小值 (n=207)	最大值	國中	國小	t	1	2	3	4	5	F	事後 比較
			(n=85)	(n=122)	(p)	(n=37)	(n=12)	(n=19)	(n=61)	(n=78)		
整體	88.78	23	87.86	85.95	.524	87.01	88.14	93.93	84.24	92.01	3.257	3>4
次級預防	(14.83)	100	(19.89)	(18.38)	(.602)	(16.25)	(14.89)	(9.27)	(17.71)	(11.58)	(.019)	5>4
A 評估	97.94	43	97.08	97.59	.302	96.52	98.81	99.25	97.19	98.72	.990	
	(7.15)	100	(9.54)	(7.83)	(.764)	(10.33)	(4.13)	(3.28)	(8.17)	(5.24)	(.421)	
I 介入	86.19	25	86.17	82.47	.844	84.23	85.42	92.11	79.37	91.13	3.873	3>4
-A 前事	(18.68)	100	(23.15)	(23.40)	(.401)	(17.54)	(18.16)	(12.57)	(22.70)	(15.22)	(.008)	5>4
I 介入	79.47	0	76.14	75.97	.022	81.08	83.33	94.74	71.31	80.77	2.385	
-B 行為	(36.22)	100	(39.60)	(39.41)	(.983)	(31.95)	(32.57)	(22.94)	(42.29)	(35.34)	(.063)	
I 介入	73.91	0	72.73	77.92	-.626	72.97	75.00	73.68	75.41	73.08	.030	
-C 後果	(44.02)	100	(45.05)	(41.75)	(.533)	(45.02)	(45.23)	(45.24)	(43.42)	(44.64)	(.998)	
E 評鑑	88.89	0	86.36	83.12	.534	85.14	83.33	94.74	84.84	93.27	1.515	
	(26.82)	100	(31.19)	(33.80)	(.594)	(31.42)	(30.77)	(15.77)	(32.69)	(19.60)	(.212)	

註：1=出席正常，但出現上學困難徵兆；2=出席正常但會表達有到校困難並要求請假，在要求下仍可到校；3=上學前出現不適當行為，以期望不用到校/偶而遲到；4=上學常遲到；5=部分時間缺席課程或活動。

表 8 整體與各組次級預防 (共 26 題) 執行人數百分比排序最高之工作

次級預防工作 項目	有處理經驗 (n=207)		任教階段		處理拒學行為類型					p	χ ² (4)	p								
	% 排序	國小 (n=122)	% 排序	國中 (n=85)	1 (n=37)	2 ^a (n=12)	3 ^a (n=19)	4 (n=61)	5 ^a (n=78)											
													%	%	%	%	%	%	%	
了解影響上學困難的個人因素	A 100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	—	—	—					
了解影響上學困難的家庭因素	A 100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	—	—	—					
了解影響上學困難的學校因素	A 100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	—	—	—					
了解上學困難的行為功能	A 100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	—	—	—					
了解上學困難的行為表現	A 98.5	5 ^b	97.5	7	2.046	.275	97.2	8	100	1	100	1	96.7	6	100	1	3.473	.482		
在學生到校時提供協助	IA 98.5	5 ^b	97.5	7	2.099	.272	97.2	8	100	1	100	1	96.6	7	100	1	3.455	.485		
了解學生行為出現後周圍反應	A 98.5	5 ^b	98.4	5 ^b	.065	1.00	100	1	100	1	100	1	98.4	5 ^b	97.4	16	1.649	.800		
減少影響上學困難行為的因素	IA 96.5	9	97.6	8	95.7	11	.499	.702	97.3	7 ^b	100	1	89.5	20	93.0	10	100	1	8.090	.088
了解學生過往上學困難的行為	A 98.0	8	97.6	8	98.4	6	.156	1.00	100	1	100	1	95.0	9	98.7	11 ^b	4.349	.361		

註：策略類別 A=評估；IA=介入-前事策略、拒學行為 1=出席正常，但出現上學困難徵兆；2=出席正常但會表達有到校困難並要求請假，在要求下仍可到校；3=上學前出現不適當行為，以期望不用到校/偶而遲到；4=上學常遲到；5=部分時間缺席課程或活動、a=執行人數百分比為 100% 的題數，前 20% 組為 26 項；輔導 2 組為 16 項；輔導 3 組為 13 項；輔導 5 組為 10 項、b=此題項之前幾個題項之執行人數百分比皆為 100%。

表 9 整體與各組次級預防 (共 26 題) 執行人數百分比排序最低之工作

次級預防工作項目	策 有處理經驗 (n=207)			任教階段					處理拒學行為類型												
	類別	國中 (n=85)	國小 (n=122)	1 (n=37)	2 (n=12)	3 ^a (n=19)	4 (n=61)	5 (n=78)	排序 %	χ ² (4)	p										
		% 排序	% 排序	% 排序	% 排序	% 排序	% 排序														
為學生設計個別化返校/班學習規劃	IA	75.1	26	32.3	26	71.8	26	.970	.325	64.3	26	80.0	23	82.4	26	58.5	26	88.4	26	16.454	.002
運用同儕資源提升到校動機	IA	84.8	24	51.4	24	82.3	24	.896	.344	84.8	23	70.0	24	84.2	25	79.3	23	90.3	25	4.605	.330
視需求彈性調整學生到校時間、地點或活動	IA	82.0	25	47.2	25	77.9	25	2.052	.152	84.4	24	70.0	24	89.5	21	62.1	25	94.5	19	24.325	.000
了解上學困難的行為功能	IC	85.9	23	57.6	23	88.7	21	1.130	.288	84.4	24	90.0	21	87.5	24	82.1	21	90.5	24	1.998	.736
了解上學困難的行為表現	IB	88.3	21	60.0	21	92.2	15	2.649	.104	87.1	22	100	1	94.8	14	80.0	22	92.8	22	7.017	.135
在學生到校時提供協助	E	87.9	22	60.0	21	88.0	22	.002	.961	87.9	21	66.7	26	89.5	21	84.7	19	93.4	21	7.883	.096
了解學生行為出現後周圍的反應	IA	91.0	20	62.8	20	88.0	22	1.994	.158	94.6	15	100	1	94.4	19	74.6	24	98.7	11	25.421	.000
了解學生過往上學困難的行為	IB	92.2	19	74.2	17	93.5	13	.472	.494	100	1	83.3	22	94.7	14	90.4	12	91.2	23	4.708	.319

註：粗體標示題項為各組執行人數百分比排序最低的五項工作、A= 評估；IA= 介入 - 前事；IB= 介入 - 行為教導；IC= 行為後果；E= 評鑑、各組輔導拒學行為請見表 8 下方註解、a= 排序 23 「建議家長適時尋求專業人員協助」(執行人數百分比 =88.9%) 因版面限制未列入。

之執行人數百分比顯著高於處理「上學常遲到」行為的教師，此結果亦顯示教師會針對部分拒學行為類型會選擇不同的前事介入策略。

四、研究討論

本研究以正向行為支持多層級預防 (Horner et al., 1990) 和特殊教育教師處理情緒行為問題架構為基礎 (洪儷瑜等人, 2018)，輔以 Kearney 與 Graczyk (2014) 和相關文獻彙整之拒學行為多層級預防工作，自編問卷調查 319 位雙北市資源班教師初級與次級預防工作實踐情形。以下分別從整體、向度 / 策略類別，與題項層級，以及分組比較結果進行討論：

第一，資源班教師自陳對大部分個管學生有 75% 的初級預防工作為「經常使用」；有處理拒學經驗的教師，針對其個管學生在層級二表現最嚴重的一類拒學行為，教師在 26 項次級預防工作中有 20 項的執行人數百分比超過 90%，整體次級預防工作平均執行百分比為 88%，顯示研究參與者在初級與次級預防工作「實踐」度高。由於教師的專業實踐是以專業知能為基礎，於實務中轉換為專業的行為與態度 (中華民國教師專業素養指引, 2022; Daley, 2001)，但本研究僅由教師自陳執行程度與計算執行人數百分比，未探討其實踐與知能之關係，和各項工作實踐的品質與態度。因此，雖然教師認知有執行，但尚未能將本研究參與者之「實踐」解讀為「專業實踐」。

第二，資源班教師在初級預防工作，執行程度最高的多為「介入」向度的行為教導策略。從多層級的正向行為支持與拒學行為介入觀點而論，針對尚未出現行為問題的學生進行行為教導，能達到預防適應困難

的目的 (Averill & Rinaldi, 2013; Kearney & Graczyk, 2020)，因此資源班教師若能落實社會技巧與學習策略等相關特殊需求領域課程，應能提升學生因應各項學習的基本能力，進而預防拒學行為。正向行為支持強調應同時改變環境與教導適當行為 (Horner et al., 1990)，然而「介入」向度的前事策略在初級預防工作整體執行程度最低，因此若欲有效預防拒學行為，資源班教師應加強執行前事策略中與營造正向學習環境相關的工作。

次級預防中執行人數百分比最高的題項多為「評估」向度的工作。特殊教育法施行細則 (教育部, 2020) 明訂具有情緒行為問題之特殊教育學生，其個別化教育計畫中需有行為功能介入方案，且多年來各縣市持續推廣與訓練行為功能評量的概念 (蔡淑妃、翁素珍, 2022)，但因本研究未調查教師之培訓經驗與教師在行為功能評量之知能，故教師在評估工作的實踐程度與其知能之關聯仍待探究。

第三，就初級預防各題項執行情形而論，大部分排序最低的題項是「介入」向度的前事策略，尤其是和普通班教師合作有關的工作。由於資源班學生多數時間在普通班上課，初級預防工作即需由特教老師與普通班教師合作執行，而導師和學務處是監控學生出席的主責人員 (臺北市府教育局, 2020)，因此部分資源班教師可能因學生尚未出現具體上學困難行為，而影響其前事策略執行程度。臺北市國民中學適應欠佳學生校園團隊合作模式 (臺北市府教育局, 2016) 的初步輔導內容，與拒學行為初級預防策略相似 (Kearney, 2016)，皆重視系統間的合作。但初步輔導是在學生適應欠佳後針對個別學生執行，與初級預防針對所有學

生執行的觀點不同。特殊教育法（2023）亦明訂學校評估學生有需求時，特殊教育相關人員應提供合作諮詢，以協助教師掌握學生特質並發展合宜的教學策略。由於資源班身心障礙學生為適應困難之高危險群，故建議學校團隊在學生展現拒學徵兆前即合作執行初級預防策略，具體的分工方式與內容，則可參考適應欠佳學生校園團隊合作模式執行，以落實預防性介入。

次級預防中多數教師雖能針對學生個人執行部分前事策略（如在學生到校時提供協助與減少引起上學困難的原因），但較少執行的前事策略，包括為學生設計個別化的返校或返班計畫、彈性調整上學時間與地點，以及運用同儕提升學生到校動機。正向行為支持中前事策略的目的，除了減少誘發行為問題的刺激以達到預防行為問題的目的外，亦強調藉由調整環境以增加正向行為（洪儷瑜等人，2018）。本研究結果顯示國中小資源班教師運用之前事策略多聚焦於減少行為問題，對於增進學生正向行為之前事策略，則可能因不具備此概念或不熟悉相關策略而較少使用。

第四，初級預防分組比較結果顯示，國中教師在整體執行，以及前事和後果策略中與出席相關的策略，其執行程度皆高於國小教師。研究結果亦指出國小教師個管學生上學遲到的人數比例顯著高於國中，此結果或可視為執行與出席相關的前事和後果策略對減少學生上學遲到行為之成效。有處理拒學行為經驗的教師在學生現況、二項評估、一項前事和一項行為教導策略的實踐顯著高於沒有處理經驗的教師，此結果呼應楊舒涵（2015）之研究，亦即有個管拒學經驗的教師對拒學行為的知能較佳，更能覺察學生的行為表徵與盡早針對行為進行評估與介入。

第五，就拒學行為的表現而論，有 65% 資源班教師曾有處理個管學生拒學行為的經驗，國中小身心障礙學生展現的拒學行為中有 38% 為「部分時間缺席課程或活動」、29% 為「上學常遲到」，其餘則為其他三類的拒學行為。此結果呼應 Hou 等人（2023）和 Rohrig 等人（2023）的研究結果，亦即層級二之拒學行為樣態多元且其表現具有個別差異。

第六，次級預防分組比較結果顯示，發現教師針對「上學常遲到」在三項前事策略的執行人數百分比，顯著低於「上學前出現不適當行為，以期望不用到校」與「部分時間缺席課程或活動」。Heyne 等人（2019）指出教師對於行為成因的認定，會影響行為是否被界定為拒學行為與後續採取的因應策略，而其回顧的文獻對「上學常遲到」的歸因多與家庭因素有關。由於前述執行人數百分比較低的三項策略（包括「為學生設計個別化的返校或返班計畫」、「視需求彈性調整學生到校時間、地點或活動」，「依學生需要轉介校內 / 外輔導資源」）主要是因應影響行為的個人因素，故推論教師可能依據影響學生上學遲到的因素，而選擇使用其他策略。

相較於教師可能考量影響上學遲到的因素而選擇次級預防策略，教師在處理「部分時間缺席課程或活動」、「上學前出現不適當行為，以期望不用到校」，和「出席正常，但出現上學困難徵兆」行為時，多數的次級預防工作皆有超過 80% 的教師執行，顯示教師針對此三類拒學行為會運用各項預防工作來協助學生。本研究問卷設計是依據正向行為支持的架構從了解學生現況、評估、介入，再到評鑑（洪儷瑜等人，2018），研究結果顯示曾有處理拒學經驗的教師雖然皆會針對

學生行為進行評估，但多數教師針對前述三類行為執行次級預防時多以策略的數量與廣度為考量，而未能依據行為評估的結果選擇策略，此現象與國內外學者之研究結果相符（蔡淑妃、翁素珍，2022；Van Acker et al., 2005）。

研究結論與建議

本研究是國內外第一篇以正向行為支持多層級架構探討資源班教師因應身心障礙學生拒學行為專業實踐之研究。本研究聚焦於雙北市不分類資源班教師，參與者有超過半數是曾有處理個管學生拒學行為經驗的教師，與對此議題有興趣者，因此整體初級與次級預防工作之實踐偏高。本研究結果雖無法代表雙北市資源班教師的現況，但主要研究結果與研究限制，與針對各項研究限制所提之建議，仍可供未來實務與研究參考。

首先，雙北市資源班教師針對身心障礙學生拒學行為，整體的初級與次級預防實踐度高。就專業實踐的評量而論，本研究僅以教師本人自評初級與次級執行題項的程度與題數判定其實踐情形，而未針對教師拒學行為專業知能、實踐品質，與態度等「專業實踐」向度進行探究，建議未來研究於問卷中增加相關向度，並搭配訪談或觀察等資料蒐集方式，以更準確地了解教師在拒學行為的專業實踐情形。此外，因本研究整體回收率偏低，建議未來研究可改為紙本問卷或調整獎勵機制，以提升問卷的回收率。

第二，在初級預防工作中教師實踐程度最高的向度為了解學生現況；次級預防實踐人數百分比最高的則為評估向度。就各項工作的實踐情形而論，無論是初級或次級預防

工作，教師在介入時較少執行需與他人溝通合作的前事策略，且次級預防執行的前事策略多為預防行為問題而未著眼於增加正向行為。建議師資培育或教育行政單位可規劃拒學行為的預防與介入知能相關課程，尤其是溝通合作議題，以提升職前與在職特殊教育教師在初級與次級預防工作之專業實踐，並參考研究結果依教師任教階段與個管學生是否有拒學行為，規劃不同的培訓內容。

第三，本研究有 65% 教師曾有處理拒學行為的經驗，且有超過半數的拒學行為類型為上學常遲到與部分時間缺席課程或活動。就拒學行為的類型而論，資源班教師處理之拒學行為多聚焦於二種類型，建議未來教育行政單位可規劃培訓機制提升教師對各種拒學行為型態的了解。就樣本代表性而論，由於本問卷是調查資源班教師職涯中曾個管學生之拒學行為，數據結果為數年區間累計，無法代表教師單一時間點的經驗，因此不能直接與國內外拒學行為盛行率的推估數據比較。建議未來研究可探討資源班身心障礙學生拒學行為的盛行率。再者，本研究僅以教師服務城市與服務階段設定取樣百分比，在取樣時並未蒐集教師服務學校之資訊，故無法了解本研究樣本服務學校之總數與分布情形。建議未來研究監控樣本來源之分布，並依欲比較之組別設定取樣百分比。此外，本研究問卷請資源班教師在五類拒學行為中，依其認知個管學生曾展現最嚴重的拒學行為選擇一類，再針對該行為勾選次級預防執行情形。若展現同一類拒學行為的個管學生多於一位，研究者無法確認教師填答時是否是以「隨機」或「選擇」對象填寫，亦無法確認學生是否同時展現不同類型的拒學行為。建議未來研究可調整問卷設計，請教師針對一位學生勾選其所有層級二拒學行為表現，

以更完整地瞭解拒學行為表現。就研究參與者而論，由於本研究以身心障礙資源班教師為研究對象，然而學生的拒學行為不僅由資源班教師獨立因應，導師和輔導教師也是協助拒學行為的重要支持，因此建議未來研究可同時探究普通班教師在拒學行為專業實踐之情形，以更了解學校在輔導學生拒學行為之全貌。

第四，從教師次級預防工作排序結果可知，資源班教師在因應不同拒學行為類型時，雖皆會執行評估工作，但處理不同拒學行為的教師在部分次級預防工作之實踐有差異，顯示教師會依拒學行為選擇不同的預防工作項目。然而，教師針對同型態拒學行為在部分題項之執行標準差大，且其策略的選擇與評估結果之間的關聯亦待釐清，建議未來研究可探討資源班教師拒學行為類型與介入策略之對應情形、評估結果和介入策略之間的關係，和教師選擇與執行策略之考量。

最後，就研究工具之設計而論，本研究依據正向行為支持的架構與拒學相關文獻編製初級與次級預防題項，但各向度與策略類型題數差異大，建議未來研究以因素分析等方式確認本研究工具的構念效度，使問卷題項設計更符合國內學校文化。

參考文獻

- 中華民國教師專業素養指引（2022）：中華民國一百一十一年五月十六日教育部臺教師（二）字第 1112601624A 號令。[Ministry of Education (2022). Teachers' Professional Competence Guidelines of the Republic of China.]
- 吾心文教基金會（無日期）：全台拒學數據調查。http://www.wushin.org.tw/6-2-2.html
- [Wushin Cultural and Educational Foundation (unknown). Survey on school refusal data across Taiwan. http://www.wushin.org.tw/6-2-2.html]
- 吳明隆（2009）：SPSS 操作與應用－問卷統計分析實務。五南。[Wu, M.-L. (2009). *SPSS operation and application-questionnaire statistical analysis practice*. Wunan.]
- 吳明隆（2012）：論文寫作與量化研究（第三版）。五南。[Wu, M.-L. (2012). *Thesis writing and quantitative research* (third edition). Wunan.]
- 吳閔傑（2012）：國中生拒學經驗之分析研究（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學。[Wu, M.-J. (2012). *Analysis and research on the experience of school refusal in the middle school* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 林宛萱（2013）：國中小身心障礙資源班教師實施課程與教學調整之現況與困境研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學。[Lin, W.-S. (2013). *A study of curricular and instructional adaptations for the current situation and predicament from resource room teachers with disabilities of elementary and junior high school* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Education.]
- 洪美鈴、王麗斐、林正昌、張在蓓（2020）：從校園輔導工作初探拒學議題之生態指標。教育心理學報，51（4），585-612。[Hung, M.-L., Wang, L.-F., Lin, C.-C., & Chang, T.-P. (2020). Preliminary research on ecological characteristic index of school

- refusal from school guidance perspective. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(4), 585-612.]
[https://doi.org/10.6251/BEP.202006_51\(4\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202006_51(4).0004)
- 洪美鈴、郭豐榮（2017）：拒學現象之生態系統觀點。諮商與輔導，380，31-37。[Hong, M.-L., & G, F.-R. (2017). An ecosystem perspective on the phenomenon of school rejection. *Counseling & Guidance*, 380, 31-37.]
- 洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍（2018）：特殊教育學生的正向行為支持。心理。[Hong, L.-Y., Feng, H., He, M.-H., Zhang, B.-L., & Weng, S.-H. (2018). *Positive behavior support for special education students*. Psychological.]
- 特殊教育法（2023）：中華民國一百二十二年六月二十一日總統華總一義字第11200052781號令修正公布。[Ministry of Education (2023). The Special Education Act.]
- 特殊教育法施行細則（2020）：中華民國一百零九年七月十七日教育部臺教學（四）字第1090096143B號令修正發布。[Ministry of Education (2020). Enforcement Rules of the Special Education Act.]
- 國民教育法（2016）：中華民國一百零五年六月一日總統華總一義字第10500050781號令修正公布。[Ministry of Education (2016). Primary and Junior High School Act.]
- 張淑芬、郭千瑜、王慧婷、鳳華（2018）：臺北市國小特殊教育教師實施應用行為分析之現況。特殊教育研究學刊，43（2），1-29。[Zheng, S.-F., Kuo, C.-Y., Wang, H.-T., & Feng, H. (2018). Current dissemination of applied behavior analysis in Taiwan: An example of the Taipei city elementary school special education teachers. *Bulletin of Special Education*, 43(2), 1-29.]
[https://doi.org/10.6172/BSE.201807_43\(2\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.201807_43(2).0001)
- 張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐萩（2009）：正向行 支持有效介入特殊學生拒學問題之案例探究。特教論壇，6，48-59。[Chang, W.-T., Tseng, J.-J., Huang, Y.-J., & Su, Y.-C. (2009). The successful intervention in positive behavioral support for two students with special needs with school refusal. *Special Education Forum*, 6, 48-59.]
<https://doi.org/10.6502/SEF.2009.6.48-59>
- 陳偉仁、陳明聰、胡心慈（2014）：特殊教育教師專業標準建構之研究。中華民國特殊教育學會年刊，103，75-94。[Chen, W.-R., Chen, M.-C., & Hu, X.-C. (2014). Research on the construction of professional standards for special education teachers. *Annual Journal of Special Education*, 103, 75-94.]
- 陳蓉潔、孫淑柔（2014）：國中小啟智班教師知覺專業知能的具備程度及需求情形之研究。師資培育與教師專業發展期刊，7（2），97-122。[Chen, J.-C., & Sun, S.-J. (2014). A study on the levels and needs of perceived professional competency of junior high school and elementary school teachers of students with intellectual disability. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 7(2), 97-122.]
- 曾妙容、張仁家（2019）：談普通班級中特殊需求學生的適應與教師因應之道。臺灣教育評論月刊，8（9），66-70。[Zeng, M.-R., & Zhang, R.-J. (2019). Talking about the adaptation of students with special needs

- in ordinary classes and how teachers respond. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(9), 66-70.]
- 楊舒涵 (2015)：有校歸不得的孩子——由生態系統合作的角度探討校園內的拒學現象。台灣心理諮商季刊，7(4)，14-43。[Young, S.-H. (2015). Children unable to return to school: School refusal from an ecological system collaboration perspective. *Taiwan Counseling Quarterly*, 7(4), 14-43.]
- 黃文虹、林育毅、林慶仁、李永昌 (2011)：視障教育教師定向行動專業知能之調查研究。中華民國特殊教育學會年刊，100，541-580。[Huang, W.-H., Lin, Y.-Y., Lin, Q.-R., & Li, Y.-C. (2011). Investigation and research on the professional knowledge and abilities of oriented actions of visually impaired education teachers. *Annual Journal of Special Education*, 100, 541-580.]
<https://doi.org/10.6379/AJSE.201112.0541>
- 董淑婉 (2013)：金馬離島地區國中小特殊教育教師專業知能參與情況與需求（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。[Dong, S.-W. (2013). *Participation and needs of professional knowledge and abilities of elementary and middle school special education teachers in Jinma outlying islands* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.]
- 臺北市政府教育局 (2016)：臺北市國民中學適應欠佳學生校園團隊合作模式手冊。https://www.terc.tp.edu.tw/infor_detail.php?p_id=&id=160&flag=menu [Department of Education, Taipei City Government (2016). Manual for campus team collaboration model for junior high school students with poor adaptation in Taipei City.]
- 臺北市政府教育局 (2020)：臺北市國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導處理流程圖。https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=232853BC5436691A&s=39F875AE8D7B7334 [Department of Education, Taipei City Government (2020). *Process flow chart for reporting and resuming counseling for students who drop out of elementary and middle schools in Taipei City*. https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=232853BC5436691A&s=39F875AE8D7B7334]
- 臺北市學生輔導諮商中心 (2022)：111 年度工作成果彙編。臺北市政府教育局。[Taipei Student Counseling Center (2022). *Compilation of 111 annual work results*. Department of Education. Taipei City Government.]
- 劉芳玲、王文伶 (2015)：國中小資源班任課教師數學專業知能及其受重視程度之研究。教育研究與發展期刊，11(1)，1-32。[Liu, F.-L. & W, W.-L. (2015). Mathematics special educators' professional expertise in resource room teaching and its importance-performance analysis. *Journal of Educational Research and Development*, 11(1), 1-32.]
- 劉彩香 (2004)：國小資源班教師專業知能之研究。特殊教育學報，19，202-202。[Liu, T.-H. (2004). Research for teacher's professional ability in elementary school resource room. *Journal of Special Education*, 19, 202.]
- 蔡淑妃、翁素珍 (2022)：探究行為功能介入方案受訓教師之挑戰和迷思概念。特

- 特殊教育研究學刊, 47 (1), 1-28。[Tsai, S.-F., & Wong, S.-C. (2022). Challenges faced by and misconceptions of teachers when conducting functional behavioral assessments and developing interventions. *Bulletin of Special Education, 47*(1), 1-28.] [https://doi.org/10.6172/BSE.202203_47\(1\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202203_47(1).0001)
- 蔣立德、林亮吟、廖芳玫 (2015)：嚴重社交退縮對學生長期不到校之影響分析調查。北市醫學雜誌, 12 (3), 34-41。[Chiang, L.-T., Lin, L.-Y., & Liao, F.-M. (2015). The impact of severe social withdrawal on prolonged school non-attendance. *Taipei City Medical Journal, 12*(3), 240-247.] <http://doi.org/10.6200/TCMJ.2015.12.3.05>
- 謝靜怡 (2007)：國中資源班教師專業知能之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。[Xie, J.-Y. (2007). *Research on the professional knowledge and ability of middle school resource class teachers* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 羅湘敏 (2003)：拒學症 (school refusal) / 懼學症 (school phobia) 的認識和輔導。屏師特殊教育, 7, 1-9。[Lo, H.-M. (2003). Acknowledge and guidance of school refusal/school phobia. National Pingtung University *Special Education Center, 7*, 1-9.]
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development, 31*(4), 374-381. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.006>
- Averill, O. H. & Rinaldi, C. (2013). Research brief: Multi-tier System of Supports (MTSS). *Urban special education leadership collaborative*, 1-6.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia—its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 10*(2), 123-141. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly, 52*(1), 39-54. <http://doi.org/10.1177/074171360105200104>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(7), 797-807. <http://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*(7), 1001-1012. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00519>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., and Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: rationale and case illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review, 17*, 191-215. <http://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*,

- 26(1), 8-34.
<http://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hou, Y., Harada, Y., Ota, M., & Kato, H. (2023). Is school absenteeism a spectrum? Development and validation of Japanese Futoko Spectrum Quotient (FSQ). *Japanese Psychological Research*. Advance online publication.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(3), 125-132.
<http://doi.org/10.1177/154079699001500301>
- Inglés, C. J., González-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 37-52.
<http://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46-62.
<http://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry, 11*(4), 702-711
<http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school: Therapist guide*. Oxford University.
- Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school based health professionals. *Journal of School Health, 76*(1), 3-7.
<http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 1-25.
<http://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(3), 316-337.
<http://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification, 14*(3), 340-366.
<http://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school

- attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
<http://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Nichols, K. A., & Berg, I. (1970). School phobia and self-evaluation. *The Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 11(2), 133-141.
<http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1970.tb01018.x>
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347-366.
<http://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- Rohrig, S. N., Bennett, S. M., Desai, P., Zendegui, E. A., & Chiu, A. W. (2023). A description of school refusal behavior in adolescents prior to acute care admission. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, advance online publication.
- Skedgell, K., & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 236-245.
<http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795-819.
<http://doi.org/10.1002/pits.20113>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 130-135.
<http://doi.org/10.1177/10634266020100030101>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.
<http://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Van Acker, R., Boreson, L., Gable, R. A., & Potterton, T. (2005). Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 14(1), 35-56.
<http://doi.org/10.1007/s10864-005-0960-5>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.
<http://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Resource room teachers utilizing positive behavior support to address school refusal behavior in students with disabilities in Taipei and New Taipei City: An initial exploration of professional practices

Min-Hui Chien

Teacher,
Taipei City
Fanghe Experimental High School

Pei-Yu Chen*

Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Taipei University of Education

Abstract

Rationale and Purpose: School refusal behaviors can have numerous origins and can exert pressure on school personnel, particularly when they are exhibited by students with disabilities who face adaptation challenges stemming from individual, school, or family factors. Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS), a tiered framework with a strong emphasis on preventing maladjustment, has been confirmed to enhance students' behavioral, social, and academic outcomes. This framework has been employed to understand the development of school refusal behaviors and to structure a continuum of practices. In Taiwan, teachers are expected to demonstrate professional competence in creating a supportive environment, and implementing function-based interventions for ensuring positive student learning outcomes, as outlined in the Professional Competence Guidelines for Teachers in Taiwan (2022). Effectively addressing students' emotional and behavioral challenges requires the following four dimensions of professional competence: S: knowledge about students' adjustment, A: assessment of challenging behaviors, I: provision of assessment-based interventions, and E: evaluation of the effects of those interventions. The present study integrated these dimensions into PBIS Tier 1 (primary) and Tier 2 (secondary) practices related to school refusal behaviors. This study examined the primary and secondary prevention strategies implemented by resource room teachers for managing students' school refusal behaviors and provided an overview of these behaviors in elementary and middle school students with disabilities. **Methods:** A survey was conducted in Taipei City and New Taipei City during the 2021-2022 academic year; 319 valid responses were obtained

to the self-developed questionnaire entitled “Experience of Resource Room Teachers Helping Students with Disabilities Who Refuse School.” The participating teachers provided information regarding the following: (a) the Tier 1 practices employed for all students in the teachers’ resource rooms; (b) the specific types of school refusal behaviors the participants had experience of managing; and (c) the Tier 2 practices implemented for students exhibiting school refusal behaviors. There were 21 survey items covering the four dimensions of professional competence for PBIS Tier 1 practices, while Tier 2 practices had 26 items. The intervention dimension included three types of strategies: antecedent, instructional, and consequence. Approximately 50% of the Tier 1 items were related to antecedent and instructional strategies, and more than 40% of the Tier 2 items concerned antecedent strategies, emphasizing the prevention perspective of PBIS. The teachers reported their level of implementation of Tier 1 practices by using a 4-point Likert scale with endpoints ranging from 0 to 3, with higher scores indicating more frequent implementation. The participants also shared their experiences in assisting students exhibiting school refusal behaviors, which encompassed the following: (a) a student showed early warning signs of school attendance problems, such as asking to contacting parents or leaving the class; (b) a student attended school in substantial distress and asked to be excused from school for the day; (c) a student misbehaved in the morning with the aim of being forced into an absence; (d) a student was repeatedly tardy; and (e) a student periodically skipped classes, missed part of the school day, or was fully absent (Kearney, 2016). The participants were asked to select the most severe type of school refusal behavior exhibited by their students from five options and to indicate the Tier 2 practices that they implemented to address such behavior; these indications were given using a “yes/no/not applicable” scale. Descriptive analysis, t tests, and χ^2 tests were conducted at three levels (i.e., the total, dimension, and item levels) to understand the overall implementation of Tier 1 and Tier 2 practices, the extent to which the four dimensions of professional competence aspects were put into practice by the participants, and the items with the highest and lowest mean scores and percentages of implementation. **Results:** The findings revealed that the resource room teachers used the same 15 out of the 21 Tier 1 practices regularly or frequently for most of their students with disabilities. On average, the overall implementation of Tier 2 practices was 88%. The results indicated an overall high level of both primary and secondary prevention. The most frequently implemented Tier 1 practice was instructional strategies in the intervention dimension. Antecedent strategies were the least frequently implemented practices. Notably, special education and general education teachers rarely collaborated to implement antecedent strategies at Tier 1. For Tier 2 practices, most teachers reported implementing strategies in the assessment dimension and applied relatively few antecedent strategies focused on promoting positive student behavior. Group

comparisons revealed that junior high school teachers outperformed elementary school teachers in implementing Tier 1 strategies related to attendance. Compared with teachers without experience in addressing school refusal behavior, those with such experience exhibited significantly greater knowledge about student behaviors and were more proficient in some assessment, antecedent, and instructional strategies within Tier 1 practices. Overall, 65% of the participants reported experience in addressing school refusal behavior; 38% reported having experience with students periodically skipping classes, missing part of the school day, or being fully absent, whereas 29% reported having experience with students being repeatedly tardy. The teachers employed diverse intervention strategies for repeated tardiness but were often focused on the number and breadth of strategies without considering the assessment results for other school refusal behaviors. **Conclusions & Implications:** This study investigated the Tier 1 and Tier 2 practices implemented by junior high and elementary school teachers for addressing school refusal behaviors in students with disabilities. Only teachers' practices were examined; the connections of these practices to knowledge, implementation quality, and attitude toward school refusal behaviors were not explored. The results indicate a need for resource room teachers to enhance their implementation of Tier 1 antecedent strategies in collaboration with general education teachers to foster a positive learning environment. Resource room teachers should enhance their knowledge regarding the various purposes of Tier 2 antecedent strategies and the connection of these strategies with intervention and assessment results. In this study, teachers were asked to report the practices implemented for a single type of school refusal behavior exhibited by their students. In future research, teachers could be asked to report on all types of school refusal behavior exhibited by students to understand the nature of school refusal behaviors in students with disabilities. Further investigation is also needed to assess the cultural responsiveness of Tier 1 and Tier 2 practices in Taiwanese school settings as well as the validity of the survey developed in this study.

Keywords: positive behavior support, professional practice, resource room teachers, school refusal behavior, Tier 1 and Tier 2 support

附錄 問卷架構與題項內容

一、基本資料		
層級／策略向度 類別與題數		題項內容
一、基本資料		1. 任教縣市（臺北市、新北市） 2. 任教階段（國民中學、國民小學）
層級／策略向度 類別與題數		題項內容
二、初級預防		
A	4 題	1. 無論學生請假行為有無理由，我都會確實記錄。 2. 我會評估學校氛圍（如：學生學習成果、學校安全、秩序與紀律、師生關係、學校設施）與學生學習適應的關係。 3. 我知道學生喜歡上學的理由（如：有趣的課程活動、活潑的老師、支持性的學業學習環境）。 4. 我知道學生不想來學校或是不想上課的理由（如：交通不利、霸凌問題、學生生病等）。
IA	5 題	5. 我會協助普通班老師輔導適應困難的學生（如：焦慮、社交或是對學業要求適應困難的學生）。 6. 我會提醒普通班老師跟學生及家長說明出席的重要性及標準（如：畢業要求、缺席對成績的影響）。 7. 我會與普通班老師合作，協助老師營造溫暖且鼓勵的班級環境。 8. 我會協助普通班老師以正向態度（如：語氣溫和、微笑）與學生互動。 9. 我會協助普通班教師提供多元且有趣的課程或活動。
IB	6 題	10. 我會教導學生時間管理技巧，特別是上學日的早上以預防拖延。 11. 我會教導學生人際互動技巧，以增進學生與同儕的社交連結。 12. 我會教導學生調適壓力的技巧（如：父母離婚、其他家庭變動）。 13. 我會教導學學生習策略。 14. 我會教導學生覺察和調節自己的情緒。 15. 為了減少學生因病離校的機會，我會建議普通班老師可以跟學生宣導健康概念和演練預防疾病的技巧（如：營養教育、身體活動的重要性、洗手）。
IC	3 題	16. 我會提醒普通班老師當學生缺席時，要通知相關人員（如：家長、行政人員、輔導老師或是特教老師）以進行後續處理。 17. 為了避免學生以不適當行為為理由離開學校，我會建議普通班老師在學校中處理其行為。 18. 我會建議普通班老師當學生展現學校認可的好行為表現（如：準時）時，給予肯定與獎勵。
E	2 題	19. 在與普通班老師合作討論與執行策略之後，我會評量能否增進學生的適應狀況與持續穩定的出席。 20. 在與普通班老師合作討論與執行策略之後，我會評量有助於學生適應與持續穩定出席的介入策略，以決定延用哪些策略。
S	1 題	21. 我會辨識可能引發學生後續出現上學困難的徵兆（如：學生常要求離開教室，去輔導室、廁所或健康中心、教室間轉換困難）。

附錄 問卷架構與題項內容 (續)

處理拒學 行為經驗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有處理經驗、無處理經驗 2. 個管學生曾出現的拒學行為表現 (有上學困難徵兆、表達到校困難並想請假、出門前展現不適當行為, 以不上學或晚到、上學常遲到、可到校, 但部分時間未參與) (次級預防 S- 選一項)
三、次級 A 預防 7 題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我會瞭解學生上學困難的行為表現 (如: 重複性遲到、在某幾天缺席、特定幾節缺席)。 2. 我會瞭解學生上學困難的行為後果 (如: 家長協助請假, 學生不用上特定課程)。 3. 我會了解有哪些學生的個人因素 (如: 人際、情緒、學習困難, 或是不利適應之特質), 使學生有上學困難的表現。 4. 我會了解有哪些學生的家庭因素 (如: 家庭互動關係、父母教養方式、家庭壓力事件), 使學生有上學困難的表現。 5. 我會了解有哪些學生的學校因素 (如: 師生或同儕衝突、學習壓力、時間結構鬆散), 使學生有上學困難的表現。
IA 12 題	<ol style="list-style-type: none"> 6. 我會瞭解學生過往是否曾有上學困難的行為與表現。 7. 我會瞭解學生出現上學困難的行為功能 (如: 逃避負面感受、逃避評價、獲得關注、獲得樂趣)。 8. 我會減少影響上學困難學生出席的困難 (如: 協助學生度過會引發其焦慮反應的口頭報告)。 9. 我會依據上學困難學生需要協助轉介校內或校外輔導相關資源。 10. 我會定期與上學困難學生晤談, 以建立正向關係。 11. 我會在學生出席時提供協助 (如: 學業輔導、討論壓力因應)。 12. 我會視學生狀況, 彈性調整學生到校時間、地點或活動。 13. 我會讓上學困難學生先從他願意參與的課程或活動進行融入。 14. 我會運用同儕資源, 以提升上學困難學生到校的動機。 15. 我會與上學困難學生家長定期聯繫溝通學生狀況。 16. 我會提供家長策略 (如: 親子溝通技巧、堅定一致要求、學生到校時給予有形且適切的誘因、請家長協助學生在家維持學校作息與學習), 強化親師合作。 17. 我會建議上學困難學生的家長適時尋求專業人員 (如: 醫師、心理師、社工) 的協助。 18. 我會針對上學困難學生個別需求, 設計返回原班學習的規劃。 19. 我會與相關人員 (如: 家長、普通班老師、輔導老師、醫師、心理師或社工) 共同合作, 以改善學生之上學困難。
IB 2 題	<ol style="list-style-type: none"> 20. 我會漸進式地訓練上學困難學生面對他害怕的情境。 21. 我會教導上學困難學生緩和焦慮情緒的方式。
IC 1 題	<ol style="list-style-type: none"> 22. 我會建議家長取消原先給予上學困難學生的特權或物質, 以避免學生待在家中。

附錄 問卷架構與題項內容 (續)

-
- E
4 題
23. 針對上學困難行為執行策略後，我會評量學生出席率是否進步。
24. 針對上學困難行為執行策略後，我會評量學生適應能力 (如：適當地與人互動、增加自我表達) 是否進步。
25. 針對上學困難行為執行策略後，我會評量能否有效提升學生重要他人 (如：普通班老師和家長) 對學生的理解程度 (如：更瞭解個案能力特質、包容接納)。
26. 針對上學困難行為執行策略後，我會評量有助於改善上學困難的介入策略 (如：階段性設定學生返校的目標、誘發學生上學的動機、學校老師彈性要求)，以決定延用哪些策略。
-

註：策略向度與類別 S 學生現況、A 評估、IA 介入 - 前事策略、IB 介入 - 行為教導、IC 介入 - 後果、E 評鑑