

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育研究學刊，民 93，27 期，183—205 頁

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

陳郁菁

高雄市民族國中

鈕文英

高雄師範大學特殊教育系

本研究是學校教師運用行為支持計畫處理一位自閉症學生之干擾行為，旨在使用功能評量了解個案干擾行為的功能、行為支持計畫的發展情形、以及探討行為支持計畫之成效。

本研究採用單一受試法之撤回設計，研究對象是就讀普通國中啟智班二年級的自閉症學生，參與研究之教師包含個案的相關教師，共有六位。

研究結果顯示，運用功能評量確實能找出個案干擾行為的功能，而行為支持計畫的內容是根據功能評量結果所發展，實施行為支持計畫後能有效地減少個案的干擾行為，也能讓個案習得正向行為，且皆具有維持的效果，此外，行為支持計畫的社會效度良好且能改善個案的生活品質。

關鍵詞：行為支持計畫、功能評量、干擾行為、自閉症

緒論

一、研究動機與目的

如何處理身心障礙學生的行為問題，一直是特殊教育教師所關切的問題（鈕文英，民 90；Gartin & Murdick, 2001）。過去，對行為問題的看法多是負面的，因此傾向抑制或消除行為問題，如採取處罰、隔離等策略（Ruef, Higgins, Glaeser, & Patnode, 1998）。近十年

來，由於教育理論與實務研究的進步，不論對「行為問題的認識」或「處理方法的選擇」都有了重大的改變（鈕文英，民 90），從以前視行為問題為負面、不具意義，轉變為視行為問題有正面意義、具備某種功能，欲藉由「功能評量」（functional assessment）來了解行為問題的功能；而對行為處理的看法也從單一地消除行為問題，轉變為多元而正向的處理策略，藉由「行為支持」（behavioral support）的新觀

本研究承民族國中五位特教班教師及三位實習教師之協助，口試委員張正芬教授、陳靜江教授指導，特此致謝。

念，以功能評量為基礎，在自然情境中重新調整環境並教導個體新的技巧，以預防的角度來處理行為問題。

國外近十幾年來與功能評量和行為支持相關的研究相當多，Carr 等人（1999）在綜合性的分析研究中發現，行為支持的方法在處理有嚴重行為問題的重度障礙者身上成效良好，然而未來需更重視教師與家長的需求，增加實用性和應用性。而國內亦有不少研究者進行關於身心障礙者行為問題處理的研究報告，例如王芳琪（民 87）、魏景銓（民 90）、嚴英慈（民 90）等人均在介入前進行功能評量；然而這些研究中多數缺乏相關教師的參與和全面課程的介入，那麼研究者所發展的處理策略是否能被研究個案的其他重要人士接納並採行，研究結果所產生的成效是否能在其他時間繼續維持，是否能在個體的生活中產生真實的改變（Horner, 2000; Horner & Carr, 1997），這些被行為支持所強調的「社會效度」，也是實務工作者最迫切關注的議題，目前較缺乏這方面的相關研究。

因此當研究者在實務工作中面臨一位有行為問題的自閉症學生時，興起運用行為支持計畫處理其行為問題的想法。根據此想法，本研究之目的為嘗試在自然情境中，邀請相關教師參與，對個案的行為問題進行功能評量，試圖找出其行為功能，據以發展及實施行為支持計畫，並探究其對減少個案行為問題，以及增加正向行為的成效。

二、名詞解釋

（一）行為支持計畫

行為支持是以功能評量為基礎，採用個別化、正向、全面而多元的行為處理策略，訓練適當的行為來取代行為問題，以預防行為問題的發生，並操縱前事和安排有效的行為後果來支持個體，增加處理效果，最後達到的目標不只在行為問題的減少，更重要的是個體適當行為的增加和生活型態的改善，而行為支持計畫

的發展和實施均強調使用團隊合作的方式來達成（鈕文英，民 90；Bambara & Knoster, 1998; Gartin & Murdick, 2001; Janney & Snell, 2000）。本研究所指的行為支持計畫，是根據行為功能評量結果所發展之支持計畫，由相關教師於自然情境中共同實施。

（二）自閉症學生

本研究中所指的自閉症學生，是經由公立醫院精神科醫師診斷為自閉症，領有身心障礙手冊，並就讀於高雄市國中啓智班的一位學生。

（三）行為問題

Janney 和 Snell（2000）把行為問題按優先處理的順序分為三類：破壞的（destructive）、干擾的（disruptive）、分心的（distracting）。本研究所指的行為問題，是指研究者透過觀察與訪談相關人士後選擇出個案的目標行為屬於「干擾行為」，並界定為「用不適當的方式（如發言前未舉手、擅自離座），且未經教師同意，出現干擾教學的行為」，包括「言語干擾」和「行為干擾」兩類。

文獻探討

本研究旨在探討行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理之成效，而行為支持計畫的發展需以功能評量為基礎，故這部分將探討功能評量的理論與實施，行為支持的理論與實施，以及相關研究。

一、功能評量的理論與實施

（一）功能評量的意義

功能評量是一種藉由收集各種行為問題的資料，有系統地分析那些維持行為問題的變項，這些變項由後果、前事和情境事件組成，是一些可能引起行為問題的特定線索（楊瑛，民 88；Horner & Carr, 1997）。其目的是在探討行為和環境的關係，以分析行為的功能，進而增進行為介入的效果與效率（張正芬，民 89；楊瑛，

民 88；Sugai, Horner, & Sprague, 1999）。

(二)功能評量的實施方法與實施程序

O'Neill 等人 (1997) 指出功能評量有三種方法：收集相關人士提供的資料 (informant methods)、直接觀察法 (direct observation) 和功能分析法 (functional analysis) (引自鈕文英, 民 90, 第 72 頁)。此外, 評量方法又可分為直接和間接兩種方式, 直接觀察法和功能分析法屬於直接評量, 收集相關人士提供的資料則屬於間接評量。

目前功能評量已發展出許多的評量方法, 但對實務工作者而言最重要的問題是：在自然情境中實施功能評量時, 哪些是適當、有效率又有效果的方法？目前似乎沒有一個令人滿意的答案。因此雖然在學術領域中有關功能評量的資訊越來越豐富, 許多研究也指出其在臨床上的有效性；然而功能評量被使用的頻率卻偏低, 實務工作者也不完全支持功能評量的模式 (Johnston & O'Neill, 2001; Scott & Nelson, 1999)。研究者身為實務工作者, 為了提高在自然情境中實施功能評量的可行性, 參考 Johnston 和 O'Neill (2001) 在應用情境中實施功能評量的流程圖 (如圖一, 於自然情境中實施功能評量。在此流程中, 介入者可依據對學生和環境的熟悉情形來決定採用間接評量, 或發展行為功能假設, 而後視行為功能假設被接受與否來決定接下來的評量方法。由於研究者於個案國中二年級時才接任導師, 尚不熟悉個案, 故一開始實施間接評量, 訪談各科教師、家長和醫師, 以發展對情境、行為和功能的基本假設, 形成假設後, 進行直接觀察以收集資料, 再從直接觀察的資料中驗證先前的假設, 據以發展介入策略, 並不斷作評估及修正。

二、行為支持的理論與實施

(一)行為支持的實施策略

Janney 和 Snell (2000) 指出, 行為支持計畫應包含三種策略：第一, 預防的策略, 是藉

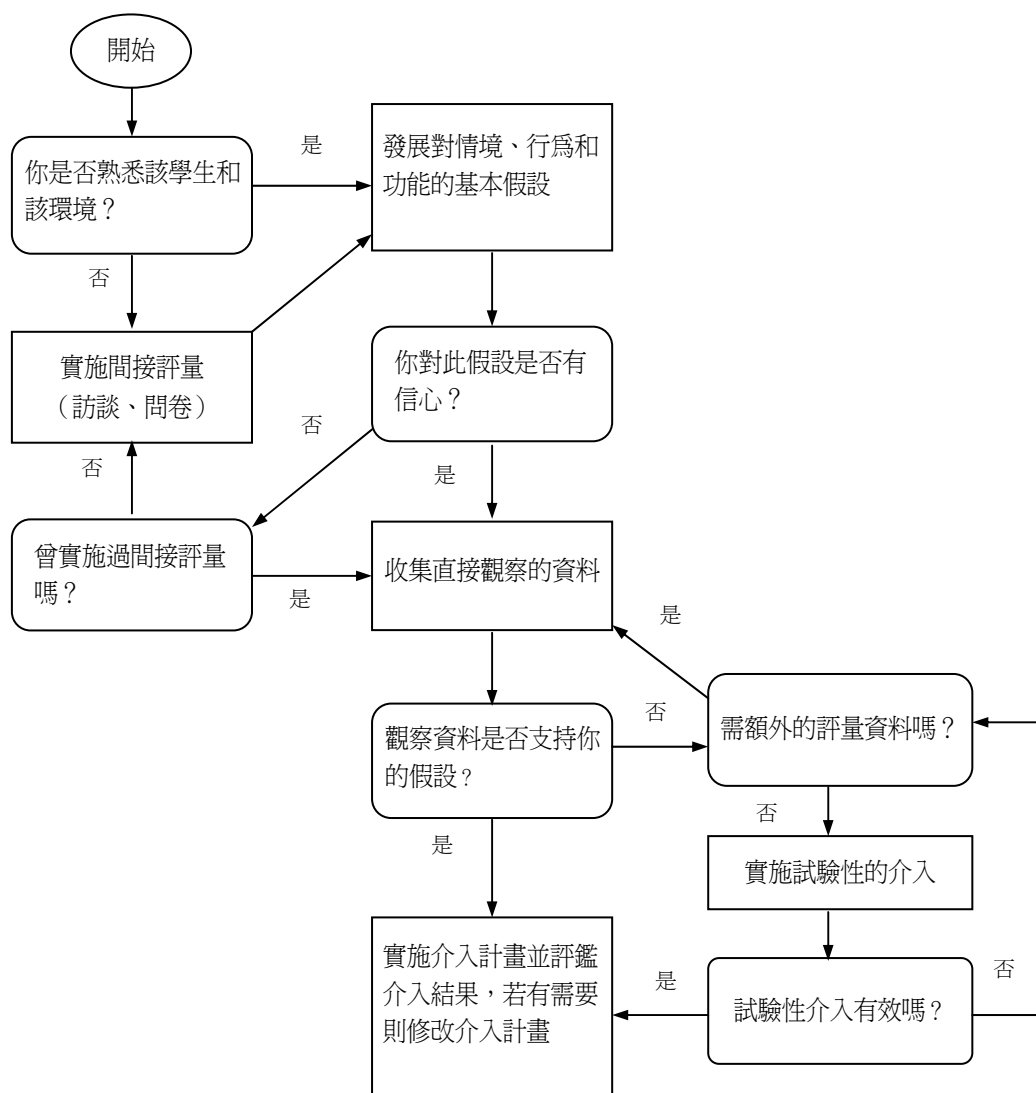
由改變可預測的行為前事和情境事件來預防行為, 此即前事控制和生態改善策略；第二, 教導的策略, 是藉由教導個體一個可替代、更可能被接受的行為來達到同樣的目的, 此即行為訓練策略；第三, 反應的策略, 是藉著當行為問題發生時, 做出不會增強行為問題的反應, 但替代行為出現時, 做出使此行為達到目的的反應, 此即後果處理策略。這些策略是為了改變從功能評量中收集來的資訊, 預防策略是要改變行為的前事, 教學策略要是改變行為本身, 反應的策略則是要改變後果。以下分別討論行為支持的三種處理策略。

1. 前事控制策略

前事控制策略主要藉由功能評量所得的資訊, 來操縱容易引起行為問題的明確前事, 而前事控制的目的除了要預防行為問題的發生, 也要引發適當行為的產生。前事控制策略有以下幾種形式：(1) 消除引發行為問題的前事；(2) 修正引發行為問題的前事；(3) 將容易引發行為問題的困難前事分散在較簡單或愉悅的事件中, 可增加對困難工作的容忍度；(4) 增加可以促進正向行為的前事；(5) 若無法避免負面前事的發生, 可藉著介入其他活動以中斷或緩和負面前事的影響力 (Bambara & Knoster, 1998; Koegel, Koegel, & Dunlop, 1996)。

2. 行為訓練策略

前事控制策略雖有其效果, 但環境中的前事不可能完全受到人為的控制, 所以要教導個體某些能力以面對環境中的各種挑戰 (Schloss & Smith, 1998)。Bambara 和 Knoster (1998) 將行為訓練的內容分為三類：第一類是教導替代技能, 首先要根據功能評量所了解的行為功能, 選擇適當的替代行為加以訓練；第二類是教導一般技能, 它雖然無法替代行為問題, 但可以擴展個體的能力, 使其更能處理所面對的問題情境, 以預防行為問題的發生；第三類則是教導因應和容忍的技巧, 有時個體會面臨無



圖一 在應用情境實施功能評量的流程圖
(引自 Johnston & O'Neill, 2001, p. 206)

法避免的問題情境，或其需求無法立即被滿足，在此情況下，個體須學習如何因應困難或等待的情境（施顯焄，民 84；鈕文英，民 90；Bambara & Knoster, 1998; Meyer & Evans, 1989）。

3. 後果處理策略

Bambara 和 Knoster (1998) 指出最好的後果策略需依個體的能力、理解程度和功能評量

的結果來量身訂做，介入有兩個目的：增加替代技巧的使用和減少行為問題產生的結果。首先，在增加替代技巧的使用方面，通常是使用增強策略，應留意一開始的增強需立即且一致，使替代技巧的運用與行為問題達到同樣的結果，而增強物的選擇盡可能符合行為的自然結果，如讚美、社會互動或參與喜歡的活動等。其次，在減少行為問題產生的結果方面，

應讓個體知道行為問題不再能獲得預期的結果，且該行為是不被社會接受的。

三、與行為支持相關的研究

(一)國內相關研究之探討

近年來，國內有關處理身心障礙者行為問題的研究有逐漸增多的趨勢，研究情境和介入者多在學校自然情境中，並以教師為主要介入者，研究者不再侷限在操弄的實驗情境下處理行為問題，可見在國內由實務工作者在應用情境中處理行為問題的方式已漸受重視。然而多數研究，如：郭勇佐（民 86）、黃裕惠（民 87）、王芳琪（民 87）、溫婉琪（民 90）、林蕙芬（民 90）、許又勻（民 90）、魏景銓（民 90）、嚴英慈（民 90）等，參與研究的教師僅有一人，缺乏其他教師的參與，而在時間方面，也僅選擇部分課程進行研究和介入；因此行為問題的處理雖已由實驗室走入自然情境、由研究者轉向實務工作者，但在參與教師及介入時間兩方面，仍無法擴及多數的教師及類化至其他課程，無法達成教師團隊合作及全面介入的目標。所以本研究嘗試將與個案相關的教師納入研究計畫中，並將介入時間擴大為個案在校的所有課程，使行為問題的處理更能符合實務工作者在自然情境中的需求，以全面性的介入來擴大行為問題處理的成效。

國內相關的研究除了重視應用情境中的行為問題處理外，亦傾向在介入前先實施功能評量，以了解行為問題的功能，增進處理策略之成效，可見功能評量在行為問題的處理上已成為必要之程序。相關研究中所使用的功能評量仍以常見的三種方法為主：收集相關人士提供的資料、直接觀察、功能分析，從使用單一評量方式到兩種以上的評量方法都有。使用單一功能評量的研究以收集相關人士提供的資料為主，郭勇佐（民 86）和王淑貞（民 90）皆採用「行為動機評量表」進行功能評量。使用兩種功能評量方式的研究最多（許又勻，民 90；郭

香君，民 90；黃裕惠，民 87；嚴英慈，民 90），以收集相關人士提供的資料和直接觀察為主。而王芳琪（民 87）、溫婉琪（民 90）、林蕙芬（民 90）和魏景銓（民 90）的研究則同時採用「收集相關人士提供的資料、直接觀察和功能分析」三種功能評量方式。不過，上述研究中對於應實施哪一種功能評量並沒有一致的標準和程序，究竟三種功能評量方式的使用時機為何，最有效率且適宜的功能評量程序為何。研究者發現 Johnston 和 O'Neill（2001）發展的功能評量程序（見圖一），相當符合實務工作者在自然情境中的使用需求，故參考使用之。

國內相關研究在處理策略方面，多數研究都能依據功能評量結果發展處理策略，而在策略的使用方面，部分研究運用單一處理策略，如：郭勇佐（民 86）、林蕙芬（民 90）、郭香君（民 90）等人採用後果處理策略中的增強策略；黃裕惠（民 87）採用前事控制策略中的事前提示和協助。部分研究運用兩種處理策略，如：溫婉琪（民 90）和嚴英慈（民 90）同時採用前事控制策略中的改變情境、增加提示，以及後果處理策略中的增強策略；王淑貞（民 90）、魏景銓（民 90）則是同時採用行為訓練策略和後果處理策略，運用教導研究對象可替代問題行為功能的適當行為，並輔以增強策略強化此一適當行為。目前的相關研究中，僅有王芳琪（民 87）和許又勻（民 90）同時採用前事控制、行為訓練和後果處理三種策略。由上述的探討，可發現國內多數研究的處理策略係根據功能評量來擬定，然而部分研究並沒有清楚地展示功能評量的資訊如何導向處理策略的發展，而行為支持計畫應包含的三種策略也較少見於國內的研究報告，尤其被認為最能有效影響行為問題的行為訓練策略，被研究者使用的頻率亦不高，多數研究者採用單一處理策略或使用前事、後果處理等外在控制的策略。然而也有少數研究者開始嘗試使用行為訓練策

略，甚至同時使用三種策略，本研究亦嘗試根據功能評量之結果，從預防、教學和反應三個向度來擬定行為處理策略，試圖運用多重而完整的介入策略，增加介入之成效。

(二)國外相關研究之探討

國外在以前就相當重視身心障礙者行為問題處理的研究，尤其近十幾年來與功能評量和行為支持有關的研究更蔚為風行，研究數量相當多，故研究者將範圍縮小至一九九二至二〇〇二年與處理干擾行為有關之文獻，發現國外在研究對象、情境和參與人員方面相當多樣化，研究對象涵蓋特殊幼兒、學齡特殊兒童、甚至罹患癡呆症的老人；研究情境則是自然情境和隔離情境皆有，若在自然情境中則參與人員多為平日之教師或治療師，若在隔離情境中則參與人員多為研究者，整體而言，仍是以自然情境為多（Blum, Mauk, McComas, & Mace, 1996; Buchanan & Fisher, 2002; Coleman & Holmes, 1998; Jayne, Schloss, Alper, & Menscher, 1994; Koegel, Koegel, Hurley & Frea, 1992）。至於功能評量方法，多數研究會使用兩種以上的評量方法，訪談、行為動機評量表、直接觀察、功能分析仍是常被使用的方法，並且依據功能評量的結果發展處理策略，有許多研究使用後果處理策略中的增強策略作介入（Buchanan & Fisher, 2002; Coleman & Holmes, 1998; Jones, Drew, & Weber, 2000）；然而也有不少研究同時運用行為訓練策略和後果處理策略中的增強策略來加強介入的成效（Blum et al., 1996; Jayne et al., 1994; Koegel et al., 1992）。

由於國外相關的研究相當多，已有研究者從綜合性的分析研究中發現行為問題處理的重大發現和研究趨勢。Carr 等人（1999）分析一九八五到一九九六年間，一百零九篇處理身心障礙者嚴重行為問題的相關研究，有以下的發現：第一，行為支持的方法可廣泛應用在有嚴

重行為問題的重度障礙者身上。第二，在介入前先使用功能評量、在自然情境中由實務工作者實施，以及將重要他人的改變納入介入計畫都有增加的傾向；但是在結合多元介入、生態環境的改變、長期類化與維持、社會效度方面則沒有增加的趨勢。第三，多數研究結果顯示能減少行為問題，而提升正向行為的研究有增加的趨勢。第四，在介入前實施功能評量的成功率較未實施功能評量者多了兩倍，介入計畫若包含環境的改變則成功率較高，由實務工作者共同介入的成功率較僅由研究者介入的高。第五，研究結果普遍無法反應使用者的需求，對家長和教師而言，較關注的議題是長期行為的改變、生活型態的支持、介入策略的實用性，以及是否能適切地符合複雜的實際社會系統等，然而一般研究較關注於嚴謹的實驗控制，目前的研究方向還未能聚焦在使用者所關切的議題上。

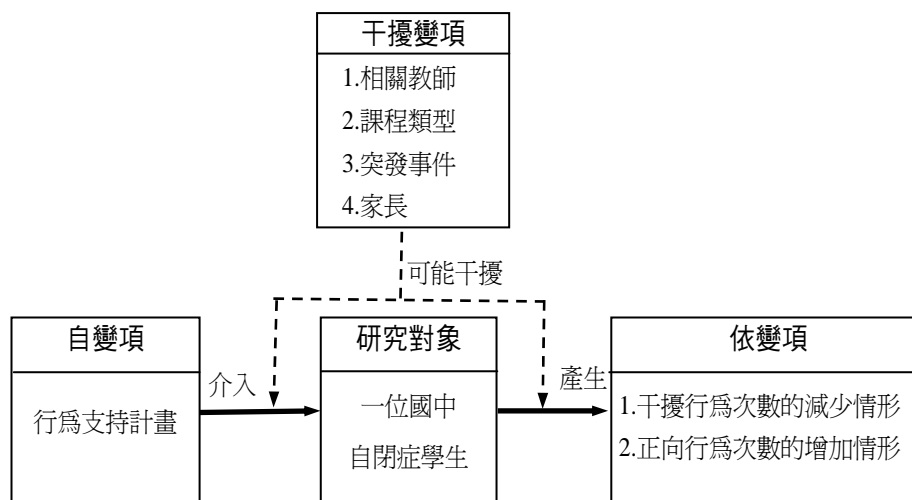
綜合上述討論，國外在行為問題處理的相關研究數量已達一定程度，且能從中分析出未來進一步之研究趨勢，其中最重要的趨勢即是重視實務工作者的需求，聚焦在其所關注的實用性議題上，意即強調「社會效度」，這也是國內行為問題處理上較缺乏的部分。研究者身為第一線的特殊教育教師，常常面臨身心障礙學生出現嚴重行為問題，覺得欲處理學生的行為問題必須進行全面的介入，考慮相關教師的參與和介入計畫的實用性等，這些正是目前行為問題處理所強調的社會效度。故本研究嘗試將社會效度納入研究之重點，在自然情境中以全面時間的介入為目標，邀請相關教師參與功能評量和處理策略的擬訂，設計含蓋前事控制、行為訓練、和後果處理的多元介入策略，據以實施並評估、修正，使處理過程能更具實用性、處理效果能廣泛地被相關人士所認同。

研究方法

一、研究設計

本研究採用單一受試研究法（single-subject research designs）之撤回設計（withdrawal design）。由於本研究個案只有一位，且為了比較行為支持計畫實施前後的差異，故採用適

合於研究少量樣本的單一受試研究法，並在各種研究設計類型中，選擇撤回設計，此設計過程為：先收集基線資料，接著在處理期引進行為支持計畫；當處理結果達到預定目標後，撤除部分行為支持計畫，以檢視介入效果的維持情形。本研究的架構如圖二：



圖二 研究架構圖

本研究之自變項是依據相關文獻以及個案干擾行為功能評量的結果，所發展之行為支持計畫。計畫之發展是以研究者為中心，並根據個案之個別性進行初步之構思，再透過一對一或一對二的方式調查、訪談各科教師的意見以收集相關資料，整合各科教師意見並形成計畫後，由相關教師共同實施。處理策略包含：前事控制、行為訓練、和後果處理策略，實施時間為一天中的所有上課時間。

本研究之依變項為個案干擾行為的減少情形，和正向行為的增加情形。個案干擾行為的選擇是研究者透過觀察及訪談相關人士的方式，收集關於個案所有行為問題的資料，再由各科教師依據行為問題的優先處理順序，選擇出個案的目標行為是在各科學習中出現頻率最

高的「干擾教學的行為」，並將「干擾」界定為「用不適當的方式（如發言前未舉手、擅自離座）且未經教師同意，出現干擾教學的行為，此行為包含語言干擾和行為干擾兩種類型。而正向行為則是經由功能評量結果所發展出取代干擾行為功能的替代行為，其界定為「舉手叫名並等待後方能表達需求」之正向行為。

由於本研究於自然情境中進行，且參與研究的人員眾多，干擾變項包括了相關教師、課程類型、突發事件和家長，研究者對可能干擾自變項對依變項效果推論的變項作如下的處理：各科教師對個案的態度主要分為嚴厲管教和消極應對，課程則分為靜態和動態，個案的認知能力尚佳，幾乎能參與各種課程，課程參與主要受興趣和教師態度影響，個案喜歡動態

課程，也較畏懼管教嚴厲的教師，故上述兩種情形上課配合度高；因此對於不同教師和不同課程類型所造成的干擾，主要是透過與教師頻繁的討論，以及運用各種調查表整合教師意見，也運用「行為支持計畫檢核表」來檢核教師間策略實施的一致性。然而，對於自然情境中可能發生的突發事件以及家長自成一格的管教方式則不易控制，僅能透過觀察記錄，以了解其帶來的可能影響。

二、研究場所和參與對象

本研究場所是第一位研究者任職的學校，為高雄市某所國中的啟智班。參與研究的教師包含雙導師兩名（研究者個案雙導師之一，於個案升二年級後才擔任其導師）、專任教師四名、實習老師三名，教授課程的節數由三節至十七節不等。

本研究之個案，十五歲，男性，就讀高雄市某國中啟智班二年級，身心障礙手冊類別為重度自閉症。目前主要照顧者為個案的姑姑，姑姑對個案的管教甚為嚴格，故個案對姑姑最為懼怕，在家中表現相當乖巧。個案認知能力尚可，能識簡單字彙，有口語表達能力，但咬字不清且說話速度快，口語表達較含糊，熟悉者較能理解其表達意涵；能簡單表達自己的需求，但多以問句形式表達，表達的問句結構和類型較為有限，句型相當固定，且喜歡重複詢問。個案非常喜歡和人互動，但缺乏基本的社會互動技巧，只會反覆而不當地詢問或觸碰他人，常造成他人的困擾；情緒方面，容易被小事物刺激，引發高度亢奮的情緒，且伴隨著大笑、不斷碰觸物品等衝動行為。

三、研究工具

(一) 個案行為問題之訪談大綱

研究者於研究開始階段，為了解個案之重要相關他人對個案行為問題的看法進行訪談，訪談對象包含各科教師、家長和醫師。

(二) 學校作息行為觀察記錄表

研究者為了解個案在學校所表現的行為全貌，於開學後運用學校作息行為觀察記錄表，針對個案在校的作息進行兩個月的密集觀察。

(三) 目標行為功能評量表

研究者參考 O'Neill 等人（1997）及鈕文英（民 90）的資料，在選擇及界定個案的目標行為後編製，以了解行為問題的功能。

(四) 教師意見調查表

此工具是為使相關教師對行為支持計畫的各個成份達成一定的共識，意見調查的項目包含：個案目標行為之界定、目標行為干擾程度之排序、目標行為計數方法之界定、行為支持計畫之擬定、以及終點行為標準之界定。

(五) 行為出現次數記錄表

此工具主要是了解個案干擾和正向行為在實施過程中的變化情形，內容包含目標行為出現次數及行為簡述，記錄表的形式分為研究者使用的目標行為出現次數記錄總表，以及各科教師使用的目標行為出現次數記錄表。

各科教師於使用行為出現次數記錄表進行觀察記錄之同時，有三位觀察者（含研究者和兩位受過訓練的實習教師），針對其觀察次數的四分之一，遍布所有階段作觀察信度檢核。研究者採用次數比率的方式，計算在訓練期各科教師與觀察者的觀察信度在 82% 至 87% 之間；基線期的觀察信度在 87% 至 95% 之間；處理期的觀察信度多數在 91% 至 96% 之間，僅有一組未達 80%；維持期的觀察信度則皆為 100%。

(六) 晤談及觀察記錄表

研究者為了解行為支持計畫實施之情形後，於開始行為支持計畫實施後，即頻繁地與各科教師進行晤談，並隨時觀察個案在日常作息的表現，另外也請各科教師於目標行為出現次數記錄表中簡述個案於課堂上的行為表現，研究者再將各科教師之觀察記錄彙整於晤談及觀察記錄表中。

(七)行爲支持計畫檢核表

此工具運用於介入處理期間，選擇部分課程作檢核，分爲教師自評和觀察者評量兩種形式，其目的是檢核各科教師於實施計畫階段，評量個案行爲之功能以及據以實施行爲支持計畫之一致性。

(八)實施行爲支持計畫後之訪談大綱

研究者於行爲支持計畫實施結束後，爲了解各科教師對於計畫實施過程及成效的看法進行訪談。

四、資料分析

(一)處理策略使用一致性分析

本研究也分析教師策略使用一致性，在處理期和維持期間，每一至二週挑選一節課，請各科教師和觀察者填寫「行爲支持計畫檢核表」，再求兩者勾選之選項的一致性，採用點對點一致性比率。

(二)社會效度的分析

Schloss 和 Smith (1998) 指出行爲問題的處理需考量社會效度，有三種指標，即目標、程序、和結果的社會效度(鈕文英，民 90)，本研究社會效度的指標和驗證方法如表一。

表一 本研究的社會效度指標和驗證方法(修正自鈕文英，民 90，第 109 頁)

指標	方 法
目標	1. 訪談家人和各科教師，了解個案迫切需處理的行爲問題。 2. 觀察個案的學校作息，了解行爲問題的全貌。 3. 運用行爲問題調查表，找出個案行爲問題的優先處理順序。
程序	1. 訪談家長和各科教師，初步了解個案行爲問題的功能；以直接觀察的方式進行功能評量，並與各科教師討論個案行爲問題可能的功能。 2. 運用功能評量的結果擬定行爲支持計畫，並以調查表了解各科教師對處理策略之意見。 3. 在處理過程中，請三位觀察者檢核處理過程的一致性。
結果	處理過程結束後，訪談各科教師，對整個處理過程進行主觀的評鑑。

(三)資料結果的分析

1. 量的分析：研究者將基線期、處理期和維持期所觀察的資料點繪製成曲線圖後，進行視覺分析及 C 統計分析。

2. 質的分析：質性資料的分析主要是研究者於研究前後階段，對相關人士進行非正式訪談後所作的記錄以及各科教師的觀察記錄，經整理及編碼，以了解相關人士對個案行爲問題的看法及對整個行爲支持計畫的想法和建議。

五、研究程序

本研究程序包括五個部分：第一，選擇個案並徵求參與教師的同意；第二，收集相關文獻並進行文獻探討。第三，發展與實施行爲支持計畫，此過程包含觀察個案之行爲問題、選擇並界定個案之目標行爲、實施目標行爲的功能評量、發展行爲支持計畫、進行參與教師對目標行爲的計數訓練，接著實施基線期評量、開始實施行爲支持計畫，最後追蹤行爲維持的情形並訪談各科教師以瞭解計畫實施的社會效度。第四，收集並分析相關資料；第五，撰寫研究報告。

結果與討論

一、行為支持計畫之發展

(一)目標行為的功能評量

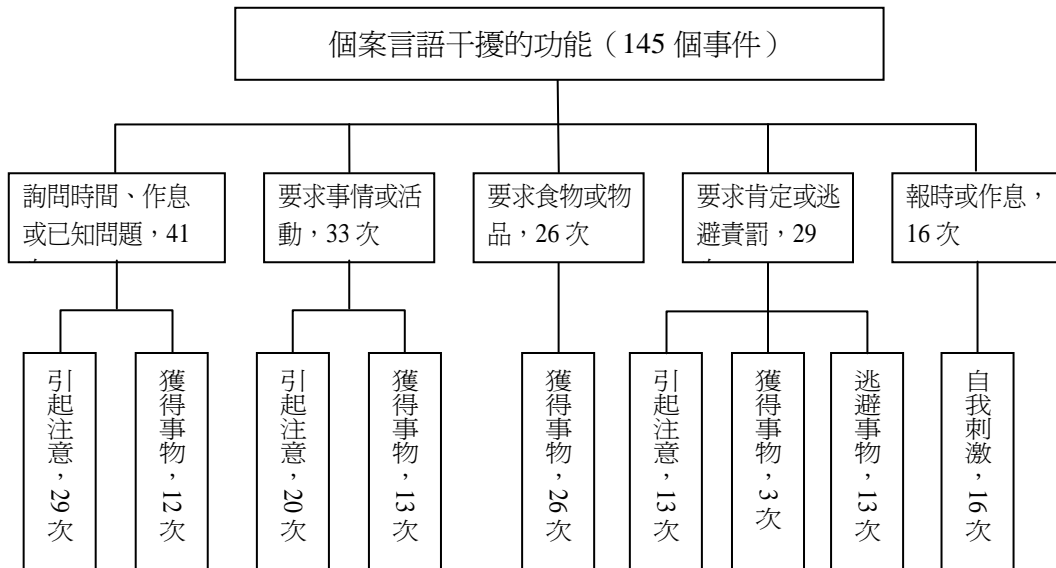
1.收集相關人士提供的資料

研究者於上學期開學後的兩個月內，透過訪談的方式，向各科教師、家長和醫生收集有關個案行為問題的資料，除了發現個案主要行為問題的種類外，也發現各科教師和家長面對個案的行為問題時，常用的處理策略包含：回應、制止、警告要處罰、時間約定、條件交換、忽略、轉移注意力，每個策略的使用成效並不一致，「警告要處罰」、「條件約定」較能長時間抑制個案的行為問題，但成效因人而異，導師較為嚴格，抑制效果較長，而家長最為嚴格，抑制效果可長達一至二星期。關於個案行為問題的目的，各科教師、家長和醫師認為可能包含了獲得注意、獲得事物、逃避事物以及自我刺激。

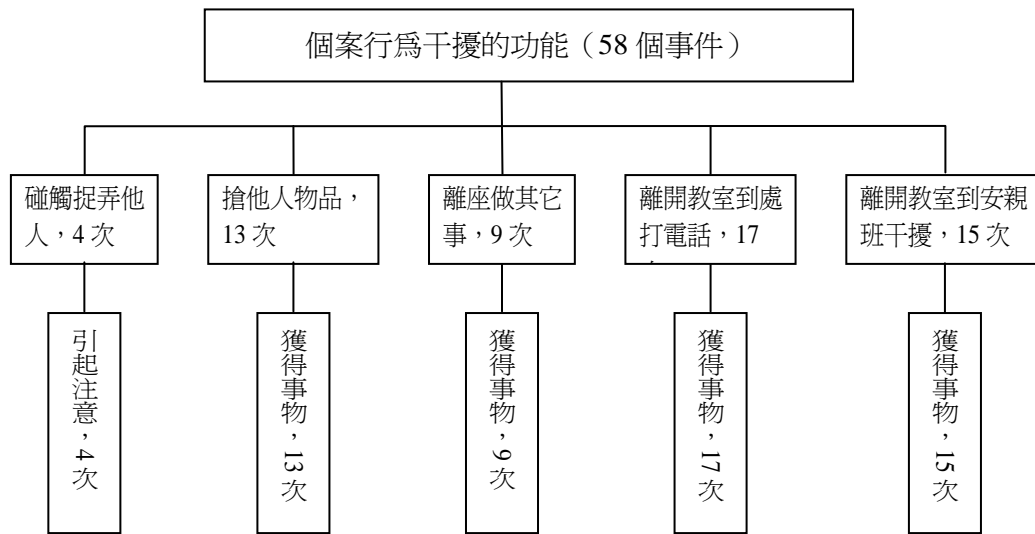
2.直接觀察

研究者使用「目標行為功能評量表」，進行為期二十九天的觀察，觀察時間包含固定之日常作息及一天全部之課程。研究者將評量結果分為言語干擾和行為干擾兩類，如圖三和四。

由圖三可發現，個案言語干擾可分為五種形式，其中詢問時間、作息或已知問題；要求事情或活動；要求食物或物品；要求肯定或逃避責罰四種之功能為引起注意和獲得事物；詢問時間、作息或已知問題，以及要求事情或活動，皆具有引起注意和獲得事物兩種功能，而引起注意的功能次數較多；要求食物或物品的功能則是希望獲得事物；要求肯定或逃避責罰的功能有三種，多數是想引起注意或逃避事物，少數是想獲得事物。另外，報時或報告作息是不需與人互動的行為，其功能為自我刺激。再由圖四可發現，個案行為干擾也可分為五種形式，除了碰觸他人的功能是引起注意外，其他形式皆反映出同樣的功能，即獲得事物。



圖三 個案言語干擾的功能評量結果



圖四 個案行為干擾的功能評量結果

(二)行為支持計畫的擬定

從功能評量的結果中歸納個案干擾行為的功能多數是引起注意和獲得事物，少數是逃避事物和自我刺激，研究者即依此功能評量的結果為基礎，再配合個案的特質擬定行為支持計畫。在擬定處理策略的同時，也採納以前使用時有所成效的策略，並配合新擬定的策略進行部分的調整和修改，這些採納的策略包含：回應、調整課程、避免特殊刺激、教導忍耐和等待、忽略、口語斥責、剝奪或延宕應有的權利，以及與家長合作、將個案帶離學校環境等策略。個案干擾行為的處理策略發展摘要如圖五之說明。

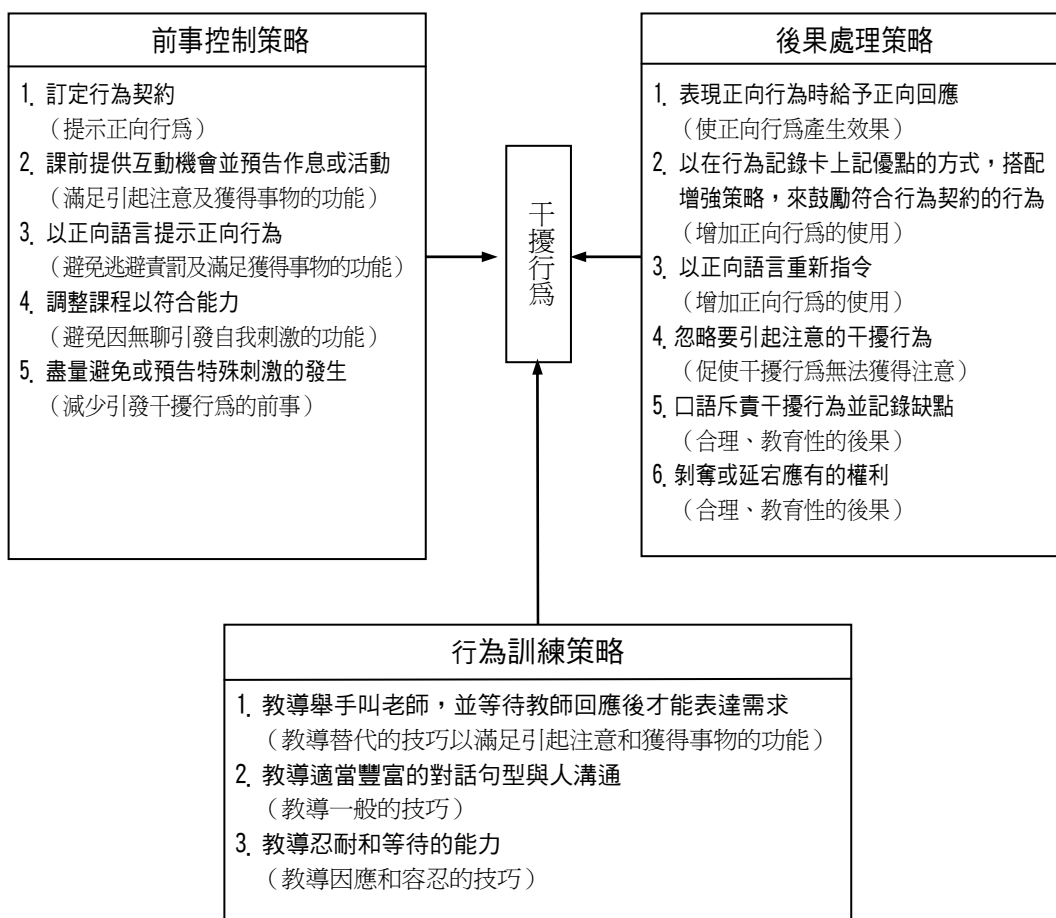
1. 前事控制策略

前事控制策略有五項，包含：訂定行為契約、課前提供互動機會並預告作息或活動、以正向語言提示正向行為、調整課程以符合能力、以及盡量避免或預告特殊刺激的發生。「訂定行為契約」是針對個案喜歡結構化、規則化的行為特質；「課前提供互動機會並預告作息或活動」是同時針對個案引起注意和獲得事物（想了解作息）的功能；「以正向語言提

示正向行為」是針對個案逃避事物（逃避被責罵）的功能，也同時對個案欲獲得事物之功能提供事前的引導及規範；「調整課程以符合能力」是針對個案因無聊而引發的自我刺激的的功能；「盡量避免或預告特殊刺激的發生」則是避免個案獲得事物的功能，預先將引發個案干擾行為的前事除去。由於個案的行為功能中，多數是引起注意和獲得事物的功能，由處理歷史中得知忽略個案的需求只會引發個案更強烈的行為問題，因此本研究運用前事控制策略，在未出現行為問題前即給予注意，並提示欲引起注意或獲得事物的適當方式，滿足個案的需求後，方能有效教導正向行為。

2. 行為訓練策略

行為支持計畫包括三類正向行為的訓練，第一類為替代技巧的訓練，乃教導個案「先舉手叫老師，並等待老師回應後才能表達需求」的替代行為，並選擇此替代行為作為本研究欲觀察及評量的正向行為；第二類為一般技巧的訓練，乃「教導適當豐富的對話句型與人溝通」；第三類為因應和容忍技巧的訓練，乃「教導忍耐和等待的能力」。



圖五 個案干擾行為的處理策略摘要圖

3. 後果處理策略

為了使正向行為產生效果，當個案表現出正向行為時給予正向的回應，讓個案明瞭表現正向行為則能得到引起注意和獲得事物的功能；並以在行為記錄卡上記優點，搭配一天的代幣增強，和一週的食物或活動增強，以及正向語言重新指令的方式，促進個案正向行為的表現。另外，為了使個案的干擾行為無法達到功能，當干擾行為有引起注意的功能時，採用忽略的策略，使該功能無效；若忽略的策略無效或干擾行為有其他的功能時，則採用合理、教育性的後果處理策略，首先使用斥責並記錄缺點的策略，若該策略無效，則進一步使用延

宕或剝奪應有權利的策略。如果干擾行為在一堂課中出現達十次以上，且連續出現半天以上，則需實施危機處理計畫，分為兩個等級，第一個等級為將個案帶離教室，第二個等級為將個案帶離學校，在家休息，待其情緒穩定後，再返回教室。

二、行為支持計畫之實施

(一) 行為支持計畫的運作方式

1. 主導教師角色之形成與教師間合作方式

本研究所選擇之運作方式需符合自然情境之條件，故考量不易定期召開共同討論之會議，以及熟悉個案之教師人選後，由擔任個案雙導師之一的研究者成為行為支持計畫運作之

主導者，並採取一對一的方式與相關教師進行討論，再整合意見，形成一致之計畫，並掌握其運作。

2. 邀請相關教師參與之方式與原則

本研究邀請相關教師參與之方式是利用下課或該教師的空堂時間進行討論，以對相關教師產生最低程度的干擾、以及不造成教學負擔為原則；此外，任何須書寫、記錄之書面資料，都以最方便教師使用的原則來發展，如表格化、以勾選為主等。

3. 整合及協調相關教師之意見

由於本研究無法透過相關教師共同討論的方式形成共識，因此採取意見調查的方式，由研究者思考需尋求教師共識的議題，並發展簡單易填的教師意見調查表供教師勾選，即可收集相關教師的意見。

4. 尋找相關人力資源的協助

本研究採取以研究者為中心的方式主導行為支持計畫之運作，主導者本身所需花費的時間和精力相當多，故研究者也尋找相關人力資源的協助，包括：邀請實習教師擔任觀察者、尋求較積極參與處理計畫的相關教師和專家學者給予研究者各方面的協助與支持。

(二) 行為支持計畫的實施過程

1. 基線期

基線期於第二學期開學後即開始實施，為期四週，有效紀錄天數共十六天。此期間不給予特殊處理，僅由各科教師進行觀察紀錄。

2. 處理期

實施基線期四週後，於第五週進入處理期，開始實施行為支持計畫。處理期共進行九週，有效紀錄天數共三十二天。

此階段開始介入行為支持計畫中的各項策略，研究者已於介入前一週分別向各科教師說明和討論計畫實施的方式和細節，但計畫進行的第一天的第一節課是由研究者對個案和同儕說明計畫實施的內容和方式，包含：行為契約

書的內容和意義，以及行為表現記錄卡的使用方式，並利用轉交記錄卡之機會，教導個案如何表現「先舉手叫老師，並等待老師回應後才能表達需求」的正向行為，除了請同儕協助示範外，也多次隨機教導個案正向行為的表現方式並反覆練習。之後的課程，各科教師開始施行各項處理策略，並請他們於剛開始實施的階段，多給予個案提示及練習正向行為之機會，若出現干擾行為則以正向言語重新指示之，盡量避免忽略或斥責，以增加個案習得正向行為的機會。

研究者於此期間隨時訪談教師策略實施情形及個案行為變化情形，並視教師上課需求或個案行為表現進行細部調整；另外也選擇部分比例的課程進行行為支持計畫實施情形之檢核，由教師和觀察者分別填寫「行為支持計畫檢核表」，以檢核教師策略實施的一致性。

處理期各科教師持續進行干擾行為出現次數之紀錄，另外增加正向行為出現次數之紀錄，正向行為之界定為：個案必須能夠同時做到「先舉手叫名以引起教師注意」以及「等待教師回應後才能表達需求」兩項要求才能算表現出正向行為。

3. 維持期

處理期進行至第九週，個案的行為表現在最後二至三週已呈現穩定的狀態，且適逢第二次月考結束，故進入維持期。維持期進行兩週，共十天，個案行為仍持續表現穩定，故結束行為支持計畫。

此階段是撤回行為支持計畫中不屬於自然情境中該有的成分，即在行為記錄卡上記優點，以及一天的代幣增強，和一週的食物或活動增強。首先，為使行為支持計畫達到最符合自然情境的狀態，將記錄卡轉換為全班同學每天皆使用的聯絡簿，聯絡簿上同樣有紀錄每節課表現情形之表格，個案於每節剛上課和下課後皆須用適當的表達方式轉交給教師及拿回，

與紀錄卡的實施方式相似。

(三)行為支持計畫中策略的使用情形

1.策略使用的一致性

參與實施策略檢核之人員共有五組，策略一致性之檢核結果為：處理期各科教師與觀察者在策略使用方面所得的一致性百分比在 80%~100%之間，有兩組達 100%；維持期的一致性百分比則在 88%~100%之間，有四組達 100%，整體而言，策略使用的一致性高。

2.各項策略使用的頻率及影響因素

訪談相關教師後發現，教師經常使用的策略有六種，包含前事控制策略的「課前提供互動機會並預告作息或活動」、「以正向語言提示正向行為」、行為訓練策略的「教導適當表達方式並學習判斷時機」、後果處理策略的「表現正向行為時給予正向回應」、「依行為契約的規定獎懲其上課表現」、「以正向語言重新指令」。教師較少使用的策略包含行為訓練策略的「教導適當豐富的對話句型與人溝通」和「教導忍耐和等待的能力」，以及後果處理策略的「延宕或剝奪應有的權利」。影響教師使用策略的因素包含：策略使用後的效果、課程內容的需求、欲增強正向行為、個案行為表現情形及研究者給予的建議。

3.策略使用的過程

剛開始實施計畫時，各科教師在策略實施方面皆盡量以預告、提示及教導為主，以期個案能學會舉手叫名並等待的正向行為。介入數天後，個案已學會舉手但卻不會等待老師的回應，研究者便與各科教師進行討論並作細部的調整。處理計畫後期，個案的行為表現逐漸穩定後，各科教師的策略使用也進行部分調整，課前提示、能力訓練和事後重新指令的次數都減少許多，持續使用的策略則是「表現正向行為時給予正向回應」、「依行為契約的規定獎懲其上課表現」。

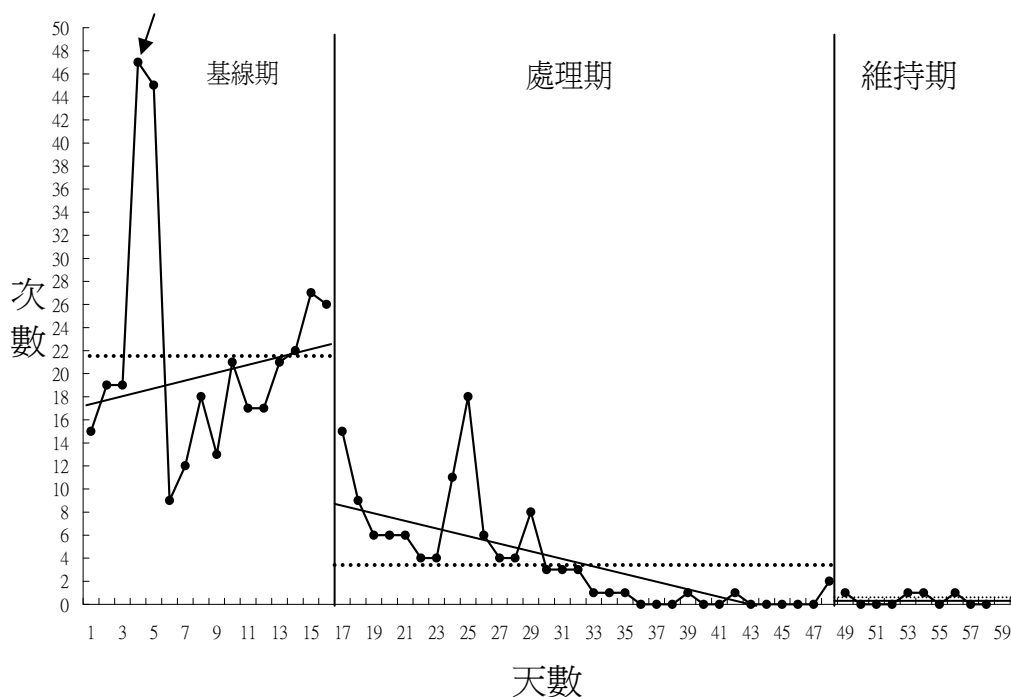
策略的使用除了由各科教師運用於課堂中，研究者也運用於平日的作息中，運用過程中，研究者有兩點發現：(1)預告作息或活動並提示正向行為能有效降低個案的干擾行為；(2)有非例行活動時，如戶外教學，是教導個案豐富對話句型的良好時機。

三、行為支持計畫對個案干擾行為和正向行為的影響

(一)行為支持計畫對個案干擾行為的影響

原先設定的干擾行為分為言語干擾和行為干擾，後來在研究期間，由於家長認為行為干擾的嚴重性高，經常積極介入，帶回家自行管教，個案行為干擾的次數已逐漸減少；研究者於是在最後的結果分析階段，不再將干擾行為分為兩類，而將之合併。圖六和表二呈現運用行為支持計畫前後，個案干擾行為出現次數的結果分析摘要。

由圖六和表二可看出，個案的干擾行為在基線期的平均水準為 21.8，水準變化為 38，趨勢穩定度為 38%，水準穩定度為 19%，呈現不穩定且負向的趨勢，且曾一度介入第一等級的危機處理策略。進入處理期後，剛開始雖然較不穩定，但後期則漸趨穩定，平均水準大幅降為 3.6，平均水準的變化降低了 18.2，趨勢線呈現下降且正向的趨勢，表示個案的干擾行為大幅下降，而基線期至處理期階段間的趨勢變化效果呈現正向，而兩階段間的重疊百分比為 13%，且 C 值為 0.77，達.01 的顯著水準，顯示階段間的趨勢變化效果相當明顯，行為支持計畫對減少個案干擾行為有顯著的效果。進入維持期後，平均水準下降為 0.4，平均水準的變化降低了 3.2，趨勢線呈現平行的趨勢，個案的干擾行為持續下降，而處理期至維持期階段間的趨勢變化效果呈現正向，且 C 值為 0.74，達.01 的顯著水準，顯示階段間的趨勢變化效果仍是相當明顯，維持期仍有明顯的介入成效。



註：.....：平均水準；——：趨勢線；→：介入危機處理策略

圖六 個案干擾行為出現次數圖

表二 個案干擾行為出現次數之分析摘要表

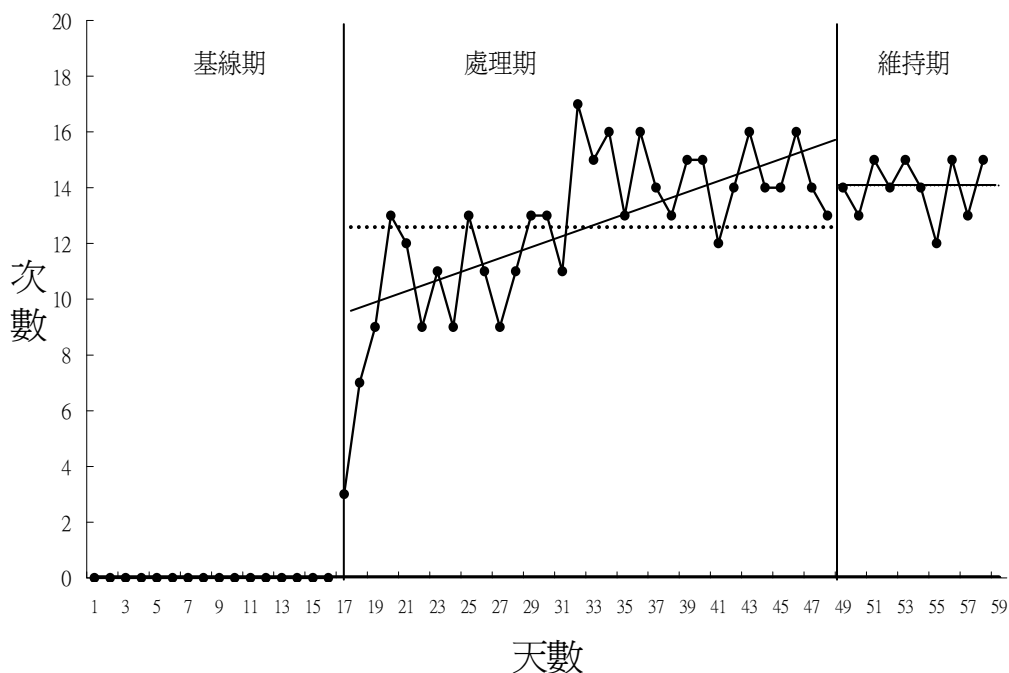
階段		基線期	處理期	維持期
階段內變化	評量天數	16	32	10
	趨勢	／ (－)	＼ (＋)	— (=)
	趨勢穩定度 (%)	38	78	0
	平均水準	21.8	3.6	0.4
	水準範圍	15-26	13-2	1-0
	水準變化	38	18	1
	水準穩定度 (%)	19	25	0
階段間變化	趨勢變化效果	處理期／基線期 (正向)		維持期／處理期 (正向)
	水準間變化	11		1
	平均水準的變化	18.2		3.2
	重疊百分比 (%)	13		100
	C 值 (Z)	0.77**(5.46)		0.74**(4.94)

註：** $p < .01$

(二)行為支持計畫對個案正向行為的影響

個案「先舉手叫老師，並等待老師回應後才能表達需求」之正向行為的結果。

圖七和表三呈現運用行為支持計畫，教導



註：.....：平均水準；——：趨勢線

圖七 個案正向行為出現次數圖

表三 個案正向行為出現次數之分析摘要表

階段		基線期	處理期	維持期
階段內變化	評量天數	16	32	10
	趨勢	— (=)	／ (+)	— (=)
	趨勢穩定度 (%)	100	63	90
	平均水準	0	12.5	14
	水準範圍	0-0	3-13	14-15
	水準變化	0	14	3
	水準穩定度 (%)	100	56	90
階段間變化	趨勢變化效果	處理期/基線期 (正向)		維持期/處理期 (正向)
	水準間變化	3		1
	平均水準的變化	12.5		1.5
	重疊百分比 (%)	0		100
	C 值 (Z)	0.95**(6.74)		0.61**(4.06)

註：** $p < .01$

由圖七和表三可看出，個案在基線期並沒有出現「舉手叫老師」之正向行為，進入處理期後，平均水準大幅上升為 12.5，平均水準的變化增加了 12.5，趨勢線呈現上升且正向的趨勢，個案的正向行為大幅上升，而基線期至處理期階段間的趨勢變化效果成正向，且兩階段間的重疊百分比為 0%，C 值為 0.95，達 .01 的顯著水準，顯示階段間的趨勢變化效果相當明顯，行為支持計畫的介入對個案正向行為的增加有相當明顯的效果。進入維持期後，平均水準上升為 14，平均水準的變化增加了 1.5，趨勢線呈現平行的趨勢，個案的正向行為持續增加，而處理期至維持期階段間的趨勢變化效果呈現正向，且 C 值為 0.61，達 .01 的顯著水準，顯示階段間的趨勢變化效果仍是相當明顯，維持期仍有明顯的介入成效。

四、研究結果之社會效度

(一)教師對行為支持計畫成效的觀感

1. 個案干擾行為的變化情形

整體而言，各科教師皆認為個案的干擾行為變化很大，干擾行為出現次數明顯減少，甚至未再出現，例如教師 S 表示：「這個變化蠻多的，剛開始的時候，他嚴重到影響其他學生的上課。不過現在就蠻穩定的，現在干擾的行為降低滿多，幾乎沒有。」(920523 晤 S) 又例如 I 師表示：「覺得比較不用顧慮他，不用花很多精神處理他的行為問題。」(920523 晤 I)

2. 個案正向行為的習得情形

個案在一開始學習正向行為時，花費較長的時間；介入約兩週，個案才逐漸學會舉手叫名並等待教師回應之正向行為，但仍有出現干擾行為；處理後期，個案舉手詢問並等待老師回應的正向行為已表現穩定，僅偶爾需提示。

整體而言，各科教師皆認為個案已學會正向行為。有教師相當肯定個案的學習成果，例如：「很好阿，都會舉手了，像剛剛綜合工一上課就舉手問體育課上什麼。」(920521 晤 Z) 有教師認為正向行為的習得雖不易，但學會後

有助於學習類似的正向行為，例如：「一開始會比較不好學，很難破冰，但教會之後，再教其他東西就比較會好上手，一旦有建立起規則就比較好教，像從卡片變成聯絡簿就很好學」(920523 晤 I)。有教師認為個案在等待教師回應方面的學習尚未穩定，但可接受偶爾遺忘舉手的行為，例如：「剛開始也是不會，教了一天才會舉手，不過還是不會等待。現在會舉手了，等待也有學到，不過有時候還是不會等待。」(920522 晤 L) 另外，各科教師和研究者也發現，個案在詢問內容上和以前不同，有時會出現符合課程和情境的詢問內容，例如 U 師發現：「下午生活教育課，出現了提問卡片以外的行為，是針對課堂中出現有興趣的教材(奶茶)舉手詢問，且只詢問『是奶茶嗎?』並無其他衝動行為。」(920409 晤 U)

3. 個案其他行為的變化情形

各科教師認為行為支持計畫也產生了其他附加效果，像是學習能力的增進，以及和同學之間關係的改善。例如：U 師表示：「現在上課會比較專心，詢問次數減少，專心等於就有學習，學習能力就出現了...我覺得跟同學關係有改善，以前同學很排斥他，現在上課同學都願意跟他一組，他下課也會跟同學玩」(920523 晤 U)。

(二)教師對實行為支持計畫的觀感與建議

1. 教師對實行為支持計畫的觀感

各科教師皆能認同此一行為支持計畫的實施過程，有些老師認為運用正向、教導的策略處理行為問題較處罰、抑制更能產生成效，例如 U 師表示：「我喜歡這種正向行為的技巧。這給學生一個自尊，我們在處罰學生的時候，很難給他一個尊嚴，應該支持他給他正向的發展，而不是負向的壓抑。」(920523 晤 U) 有些老師認為使用這些策略符合個案自閉症的特質，有明確的規則和獎懲，教導正向行為以滿足需求而非忽視。例如教師 S 表示：「要去教他一些正向的行為，不是忽略，忽略反而會一直問，

然後再教他對話、等待。」(920523 晤 S) 教師 I 則表示：「因為有增強，有明確的規定他要

做什麼或不應做什麼，像預告或提示的策略就是給他一個規則可循。」(920523 晤 I)

2. 教師實施行為支持計畫遭遇的困難與提供的建議

教師在使用策略時，有兩位教師遭遇較大的困難是面對其他學生時，要求不一致，擔憂對個案不公平，例如教師 S 表示：「我還是會擔心影響到其他小朋友，因為在教他的時候，其他學生若都不用教，我想會不會對他是特殊要求。」(920523 晤 S) 因此，他建議能全班一起實施，也有些老師希望能運用於其他有行為問題的學生身上(920522 晤 L)。另有老師提出行為支持計畫要花費較多時間，較為複雜，例如 I 師表示：「但是整個實施起來會比較複雜，比較沒辦法對每個學生都這樣，如果只有一個學生比較麻煩，就可以全心來處理，但如果全班都要用這種複雜的處理，老師可能會很挫折吧！」(920523 晤 I)

五、綜合討論

(一) 行為支持計畫對個案干擾行為處理成效之討論

本研究運用的行為支持計畫包括了三個要素：(1) 依據各科教師共同實施之功能評量結果，擬訂行為支持計畫；(2) 運用個別化、正向、全面而多元的行為處理策略；(3) 由個案的相關教師於自然情境中共同實施。本研究的結果顯示這三個要素對於個案干擾行為的處理扮演極重要的角色，茲討論如下。

1. 功能評量的使用

功能評量的實施的確助於擬訂有效的、個別化的行為支持計畫，這也印證了 Carr 等人(1999)所指出的：在介入前實施功能評量的成功率較未實施功能評量者多了兩倍；它也與國內外運用功能評量發展行為處理方案的研究結果一致(例如：王芳琪，民 87；林惠芬，民

90；Buchanan & Fisher, 2002 等)。另外，本研究依據 Johnston 和 O'Neill (2001) 所提出的功能評量流程，決定使用何種方式進行功能評量，確實較為具體可行，此流程提供實務工作者清楚的方向。

2. 行為處理策略的使用

運用個別化、正向、全面而多元的行為處理策略確實能減少個案的干擾行為和增加正向行為，研究結果發現前事控制策略的確能有效預防個案干擾行為的頻率，同時也能引發其正向行為的產生。行為訓練和後果處理策略確實能讓個案學得「舉手叫老師」的替代理行為，而使其需求能夠得到滿足，進而減少干擾行為的出現率；研究者試著計算三個階段干擾行為和正向行為次數的 Pearson 積差相關，發現 $r(58) = -.82, p = .00$ ，表示正向行為和干擾行為呈現顯著的負相關，且達 .01 的顯著水準。這樣的結果正呼應了 Janney 和 Snell (2000) 等人的主張：增加正向行為不僅能替代理行為問題，更能促使行為長期的改變，這正是行為支持的精神所在。本研究結果顯示即使在維持期，褪除了處理策略，仍保留處理效果，表示增加正向行為確實能提升行為處理的維持效果，這也和過去介入干擾行為的研究結果一致(例如：Blum et al., 1996; Jayne et al., 1994; Koegel et al., 1992)。然而，值得注意的是這些成效是多元策略的結果，而無法推論哪一個策略較為有效。

個案因干擾行為減少，學習較能專注，學習能力顯著提昇；習得正向行為後，溝通能力也增進許多，與人對話的適當性和豐富性有明顯的進步；整體行為穩定後，人際關係也漸入佳境，各科教師和家長對個案的態度明顯改善，同儕也願意接納個案；由此可知，行為支持計畫也間接地改善了個案的生活品質。雖然「舉手叫老師」的替代理行為有顯著增加，但在「以適當豐富的對話句型與人溝通」，以及

「忍耐和等待」兩方面技能的教導成效則較為有限，這可能是因為這兩項技能的難度較高，加上未提供各科教師充分和明確的訓練，以致教師較少教導這兩項技能，未來需與各科教師討論具體的教導方式。

3. 邀請個案相關教師共同參與的模式

本研究邀請個案之所有相關教師共同參與，於自然情境中進行全面時間的介入，所產生的成效確實能提高行為處理方案的社會效度，並展現成效在個案全天的學校生活中，這也呼應了 Carr 等人 (1999) 所說的：由實務工作者共同介入的成功率較僅由研究者介入的高。本研究考量現實環境，採取由研究者主導，一對一與相關教師溝通的運作方式，雖然頗為可行，但在過程中遭遇到意見不一致時，協調起來就較耗費心力。未來可考慮在重大有歧見的議題上開會直接討論，以取得共識。其他學校在運作此模式時，可考慮學校的環境和條件，發展出適合的合作方式。

(二) 行為支持計畫實施過程之討論

在行為支持計畫的實施過程中，研究者發現了兩點值得探究的問題，一為同儕的參與，一為採取和同儕一致的介入策略，二者是否會影響行為支持計畫的介入效果，討論如下。

1. 同儕的參與是否會影響行為支持計畫的介入效果

本研究的行為支持計畫僅針對個案實施，並未教導同儕舉手發言或問問題，S 老師在接受訪談時即表示是否會讓同儕覺得個案接受特殊待遇，甚至個案也可能會覺得自己很特殊；而且由於同儕沒有參與，個案因而缺乏模仿的機會，這是否導致初期不穩定的介入效果，值得進一步探究。因此未來可考慮將同儕納入行為支持計畫中，檢視介入的效果是否會更快速而穩定。

2. 採取和同儕一致的介入策略是否會影響行為支持計畫的介入效果

研究者以在行為記錄卡上記優點的方式來增強正向行為，然而這種方式僅針對個案來實施，其他同學則是記優點在聯絡簿上。之後在維持期，褪除行為記錄卡，也記優點在聯絡簿上，雖然剛開始個案有些不習慣，但後來也能產生效果；這使得研究者思考到如果在處理期也和同儕一樣，記優點在聯絡簿上，使其實施方式和行為記錄卡相同，如此處理策略是否更能融入自然環境，是否也能產生同樣的效果？這點值得探究。

結論與建議

一、研究結論

本研究是學校相關教師以行為支持計畫介入一位有干擾行為之自閉症學生，研究結果發現：運用功能評量確實能找出個案干擾行為的功能，並依據此功能評量結果擬定行為支持計畫，而此行為支持計畫不僅能有效地減少個案的干擾行為並能讓個案習得正向行為，且都有維持的效果。除此，參與教師也都肯定實施之成效，顯示此計畫之社會效度良好；最後更發現計畫能改善個案的生活品質，對於個案的學習能力、人際關係和溝通表達能力皆有正面的影響。

二、研究限制

本研究的實施，於研究設計、研究對象、目標行為的選擇以及行為支持計畫的發展與擬定上皆僅適合本研究之獨特情境，在推論和應用上需審慎考慮。

三、研究建議

(一) 對教師處理行為問題的建議

1. 運用功能評量找出學生行為問題的功能

本研究可提供教師在處理學生行為問題之前，思考學生行為問題背後的原因，藉此一不同的思考方向來發展更適宜的處理策略。

2. 行為支持策略的擬定

本研究結果可提供教師在擬定行為支持策略時，思考以正向行為來替代行為問題，並思考如何運用多元處理策略，以及逐步褪除的策略。此外，也提供教師思考如何擬定具體而明確的訓練策略，以提高策略的可行性及使用率。

3. 尋求相關教師的參與及合作、擴大處理層面

學生的行為問題影響層面通常不會只侷限於部分課程或時間，建議教師處理學生的行為問題時，尋求相關教師的參與及合作、擴大處理的層面，不僅能擴大處理成效，也能使相關參與人員皆受益。相關教師若無法以理想的團隊合作方式進行，亦可採用以熟悉學生的教師為主導者，整合相關的教師和人力資源，一樣能達成多數教師共同合作處理學生行為問題的目標。

(二)對未來研究的建議

1. 擴展研究對象的類型和行為問題的類別

未來的研究可嘗試運用行為支持計畫於不同類型障礙學生以及不同行為問題類別上，以了解行為支持計畫在其他研究對象及其他行為問題的處理效果。

2. 擴大研究參與對象或處理層面

未來的研究可將同儕納入研究參與對象或將處理層面擴及其他同儕，除針對個案進行處理外，也考量班級同儕的影響力，擴大處理的層面。

3. 探究和同儕一致之介入策略的有效性

未來在擬訂處理策略時，可考慮盡可能融入自然環境，和同儕一致的介入策略，並檢視其處理效果。

4. 持續追蹤研究個案的行為表現

若欲了解長期的行為支持計畫成效應持續追蹤個案的行為表現，尤其是跨學期或跨學年的行為表現。

5. 探討其他相關教師合作以處理學生行為問題的模式

建議未來的研究可探討其他相關教師合作以處理學生行為問題的模式，提供更多可行的合作模式供實務工作者參考。

參考書目

一、中文部分

- 王芳琪（民 87）：**以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生不尋常說話行為之效果研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 王淑貞（民 90）：**應用增強相剋行為方案改善國小啟智班學生自我刺激行為成效之研究**。國立嘉義師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 宋維村（民 89）：**特殊教育學生輔導手冊（六）—自閉症學生輔導手冊**。教育部特殊教育工作小組。
- 林惠芬（民 90）：**功能性評量對智能障礙學生問題行為介入處理成效之研究**。**特殊教育學報**，15，85-105。
- 施顯焯（民 84）：**嚴重行為問題的處理**。臺北市：五南。
- 張正芬（民 89）：**自閉症兒童問題行為功能之探討**。**特殊教育研究學刊**，18，127-150。
- 許又勻（民 90）：**國小輕度智能障礙學生嚴重社交行為問題處理個案研究**。**臺東師院學報**，12，115-144。
- 黃裕惠（民 87）：**功能評量對國中生嚴重不當行為之介入方案之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 郭香君（民 90）：**「區別增強其他行為」策略對中重度智障學童問題行為改善效果之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 郭勇佐（民 86）：**增強替代行為改善極重度智能障礙者刻板行為之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。

- 鈕文英 (民 90)：身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向。臺北市：心理。
- 楊瑛 (民 88)：重障者的行為支持與功能評量。特殊教育季刊，70，1-6。
- 溫婉琪 (民 90)：行為功能分析暨包裹策略介入國小自閉症學童吐口水偏異行為之效果研究。國立臺灣師範大學家政教育系碩士論文。
- 魏景銓 (民 90)：功能性評量處理策略對改善國小發展性障礙學生問題行為之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所特殊教育教學碩士論文。
- 嚴英慈 (民 90)：重度智能障礙學生專注行為介入效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。

二、英文部分

- Bambara, L. & Knoster, T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Blum, N. J., Mauk, J. E., McComas, J. J., & Mace, F. C. (1996). Separate and combined effects of methylphenidate and a behavioral intervention on disruptive behavior in children with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*(3), 305-319.
- Buchanan, J. A., & Fisher, J. E. (2002). Functional assessment and noncontingent reinforcement in the treatment of disruptive vocalization in elderly dementia patients. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(1), 99-103.
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A., Marquis, J. G., McLaughlin, D. M., McAtee, M. L., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. B., & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Coleman, C. L., & Holmes, P. A. (1998). The use of noncontingent escape to reduce disruptive behaviors in children with speech delays. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(4), 687-690.
- Dunlap, G., & Kingaid D. (2001). The widening world of functional assessment: Comments on four manuals and beyond. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 365-377.
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2001). A new IDEA mandate: The use of functional assessment of behavior and positive behavior supports. *Remedial and Special Education, 22*(6), 344-349.
- Horner, R. H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(2), 97-105.
- Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education, 31*(1), 84-104.
- Jayne, D., Schloss, P. J., Alper, S., & Menscher, S. (1994). Reducing disruptive behaviors by training students to request assistance. *Behavior Modification, 18*, 320-338.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Johnston, S. S., & O'Neill, R. E. (2001). Searching for effectiveness and efficiency in conducting functional assess-

- ments: A review and proposed process for teachers and other practitioners. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *16*(4), 205-14.
- Jones, K. M., Drew, H. A., & Weber, N. L. (2000). Noncontingent peer attention as treatment for disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *33*(3), 343-346.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlop, G. (1996). *Positive behavior support: Including people with difficult behaviors in the community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *22*, 141-153.
- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. Y., & Sprague, J. R. (1997). *Functional assessment and program development for problem behaviors: A practical handbook*(2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J. C., & Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, *34*(1), 21-32.
- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Scott, T. M., & Nelson, C. M. (1999). Functional behavioral assessment: Implications for training and staff development. *Behavioral Disorders*, *24*(3), 249-252.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (1999). Functional-assessment-based behavior support planning: Research to practice to research. *Behavioral Disorders*, *24*(3), 253-257.

Bulletin of Special Education 2004, 27, 183–205
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

THE STUDY OF THE EFFECTS OF A BEHAVIORAL SUPPORT PLAN ON INTERVENING BEHAVIOR PROBLEMS FOR A STUDENT WITH AUTISM IN THE JUNIOR HIGH SCHOOL

Yu-Ching Chen

Kaohsiung Ming-Tsu Junior High School

Wern-Ing New

Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of a behavioral support plan on intervening disruptive behaviors for a student with autism.

The withdrawal design of a single subject research design was used in this study. The subject was a 8th-graded student with autism in a self-contained class for junior high school students with mental retardation. There were six teachers attending this study.

The results of the study showed that the functional assessment was effective in identifying the functions of disruptive behaviors, the behavioral support plan was directly based on the functional assessment information. The behavioral support plan was effective to reduce disruptive behaviors and effective to advance the abilities of using the alternative skills and both of the effects could be maintained. Beside, teachers confirmed the effects of the behavioral support plan and the social validity of effects was good and the behavioral support plan could improve this subject's quality of life.

Key words: behavioral support plan, functional assessment, disruptive behavior, autism