

高中情緒行為障礙學生情緒處遇課程方案 ——「情緒『焦』響曲」之實施成效

陳勇祥

國立臺南大學附屬高級中學教師

壹、前言

「情緒行為障礙」一詞帶來的想像，遠勝於實際情形，因此造成許多高中職教師的恐懼，這是作者於高中服務多年的觀察，也是普通班導師最擔心班上須接受安置的障礙類別。其理由不外乎「情緒行為障礙」一詞所賦予的想像與恐慌，致使教師擔憂自己無法勝任或未具備情障輔導知能而遲疑退縮，不敢接納。這也是長久以來情障學生令人誤解之處，因其修法前的法定名稱「嚴重情緒障礙」之「嚴重」二字產生的負面效應。但儘管如此，情障學生安置於高中職，卻已是普遍之事實。

根據作者多年觀察，情障學生在高中階段常出現的問題大多因為課業壓力沉重及同儕關係不佳，而導致焦慮、自卑、負向情緒、行為問題、逃避、動機低落與缺乏自我價值等，更嚴重者還可能引發暴力行為、情緒失控，甚至阻礙其校內生活與人際適應。因此，如何指導情障學生有效調適情緒之策略，進而培養正向態度與肯定自我存在價值，以利於學校生活與人際

適應，才是積極對應之道。

此外，作者也發現情障學生一進入生活型態與國中截然不同的高中初期，常莫名出現生理疾患或焦慮恐懼而導致適應困難，如同 Travis (2011) 提出學習環境的不適應，常導致壓力，需透過經驗類化，才能順利銜接不同教育階段的學習生活之發現一致。而 Proudfoot (2004) 的研究更進一步指出，若轉銜過程遭遇其他挫敗，則更易導致焦慮，使學生感到不自在，甚至變得畏懼、退縮。如果無法突破這些困境，可能導致環境適應更加困難。

根據上述研究可知：焦慮情緒常影響學生的人際關係與生活適應，甚至阻礙其進一步發展之可能。因此，為協助學生降低焦慮情緒以適應高中學習環境及未來生活，因而探討導致學生焦慮情緒的因素與有效介入方式，據此發展適切之處遇課程，以協助情障學生克服焦慮情緒。

貳、文獻探討

一、情緒行為障礙學生的特質

情障學生因同儕關係不佳而導致人際關係不和諧(黃裕惠, 2008), 其伴隨而來的問題, 值得關注。相關研究如楊坤堂(2000)指出情緒行為障礙學生常無法適切地與同儕互動, 也無法營造和諧的人際關係, 因而出現不適當之行為, 引發同儕感受不佳, 導致情緒低落、缺乏自信, 甚至造成憂鬱或無法克服焦慮情緒與壓力情境, 而產生頭痛、胃痛等身心反應行為來逃離學校環境。

此外, 鄭麗月(2006)亦發現情障學生常有人際互動技能不佳、畏懼退縮與缺乏社會技巧等問題無法處理, 只好以逃避方式遠離壓力或選擇逃離情境等現象。

而黃瓊儀(2008)則針對情緒障礙學生的身心特質進行研究, 發現學生的互動能力不佳, 且經常發脾氣與攻擊他人, 對於自身需求也很難表達清楚, 加上自我控制能力較差, 以及對外界事物表現得漠不關心、事不關己, 甚至以自傷、攻擊、破壞, 取代內心無法表達的情緒。

根據上述研究可知, 情障學生因不易與他人建立正向關係及社會技巧使用不佳等問題, 而導致情緒低落、焦慮不安、缺乏自信, 更嚴重者可能出現攻擊行為、自傷等, 確實影響人際適應與學習進展。

二、焦慮情緒及其處遇方式

因焦慮所導致的情緒與行為問題, 可能阻礙學習與人際適應, 相關研究如: 葉重新(2004)指出當壓力產生時, 腦下垂體分泌過多激素, 可能導致大腦神經傳導物質不正常, 而導致焦慮、低落、憂鬱、

不安、失眠等症狀。此外, 李選(2003)的研究也指出當個體遭遇外在威脅時, 自主神經為反應其身體感受, 會出現許多身心不適症狀。其他論述如: Goleman(2006)提出焦慮情緒是非理性信念導致, 而Goldin(2009)的研究亦提出焦慮情緒與主觀思考, 存在重要關係, 且多是非理性想法導致, 可見兩位學者之分析觀點一致。其共同論述為: 個體對情境刺激的連結常誘發焦慮, 且多數是自身潛在之信念所導致。因此, 若能改變價值信念, 則可能減緩焦慮情緒之產生, 以減輕其生理上的不適。

在焦慮處遇的研究方面, 如: 何曉嵐(2011)以認知理論治療方式找出造成負向情緒的想法, 再藉由自我對話與自動化思考歷程, 找出其中不合理之處, 將之歸結謬誤, 再依焦慮情緒強弱評分, 以找出引發情緒反應的處境。此外, 也有胡君梅(2012)提出察覺自己的非理性信念, 對於焦慮情緒之治療有正向成效。而劉仿桂(2010)的研究中, 則針對有焦慮、抑鬱情緒之青少年, 進行認知行為團體輔導, 發現多數學生其焦慮程度有顯著下降。

綜上所述, 焦慮易使個體過度想像事件之嚴重性, 且低估自身的因應能力而陷溺於焦慮情緒。因此, 若能有效指導學生克服焦慮來源, 並培養正向自我概念與發現存在價值, 則能穩定情緒並改善其學習狀況, 以提升環境適應能力。

參、課程設計與實施

一、課程設計理念

作者輔導高中身心障礙學生多年，從教學過程與學生學習歷程中發現情障學生因其自身行為問題與外在環境，對其負向評價而導致自我概念低落，同時也發現學生在學習態度、行為表現、情緒控制等方面與其長期情緒處於焦慮不安之狀態有關，如黃瓊儀（2008）研究指出情障學生常在憤怒時產生意識混亂、目標疑惑等現象，且不斷出現防衛、退縮，或暴怒、挑釁等行為，但卻在情緒平復後顯得焦慮低落、惶惶不安。此外，黃裕惠（2008）也指出情障學生因注意力缺陷過動症或情緒表現異常而導致學習落後，甚至長期低成就，因此造成自卑心理與焦慮不安等症候，有必要特殊教育之介入與輔導。上述研究與作者於教育現場之實際體會與觀察，有一致之發現。因此，情障學生情緒教育課程之迫切與需要，不言而喻，甚而激勵作者

反思問題，發展以焦慮處遇策略為主題的情緒教育課程之行動，藉此幫助情障學生培養正向自我概念，以能有效減緩焦慮症候及穩定情緒。

二、課程主題設計

本方案根據情緒教育之目標，教導學生情緒相關議題，作為預防與發展的輔導措施，並重視任務實踐與個體滿足之需求而設計情緒教育課程，並於特殊需求領域實施。其課程以「情緒『焦』響曲——焦慮 Get Out！」為核心而規劃，分別有：「危機四伏」、「知音知心」、「赤子之心」、「音樂因悅」、「畫我世界」、「放下焦慮」、「改變想法」與「超級任務」等八項單元主題，其目標與課程內容，如表 1 所示。

表 1.

「情緒『焦』響曲——焦慮 Get Out！」單元主題內涵

主題	目標	課程內容
危機四伏	能覺察環境訊息與了解目前處境，並覺察暴怒前的徵兆與現象。	<ol style="list-style-type: none"> 藉由短片引導學生思考問題，並請學生發表個人經驗，並透過經驗分享使同儕了解情緒導致的結果，以能體認自身與團體的關係及隨時注意自身與同伴的關係。 分享日常生活中對同儕友善的經驗。 討論情緒對人的影響，並覺察環境中的人際危機，以及該如何尋求協助。 選擇兩項回家自己可以試做的方法。
知音知心	學習如何澄清及自我表露，以維持友誼，進而欣賞與悅納他人。	<ol style="list-style-type: none"> 分享前次活動試做的結果。 討論自己曾參加的團體活動，分享自己參與團體的感覺，鼓勵學生表達自我並樂於分享與溝通。 分析自己與他人的差異，學習關懷他人與看見自己，建立個人價值感。

（續）

表 1. (續)

「情緒『焦』響曲——焦慮 Get Out！」單元主題內涵

主題	目標	課程內容
		4. 「社會傳真」：透過情境事件反思自己是否常忽略他人感受，而導致人際關係不佳。 5. 「聽你聽我」：指導學生與人相處之道，試想自己與他人對話時對方的感受，喚起同理心以促進人際關係。
赤子之心	引導學生正向角度看待事件並培養正向行為。	1. 藉由正向事件引導與討論，培養學生良善觀念與真誠情意。 2. 透過角色扮演與聆聽誠信故事或影片，培養學生具備正向態度與正向行為。
音樂因悅	藉由音樂旋律，增加語言溝通及情緒感受能力，以保持健康、自在、愉悅狀態。	1. 「目的性聆聽」：視當時情境目的與欲改變的情緒狀態而定，以達成音樂與學生的互動成效。 2. 使用音樂策略達成情緒的穩定：音樂能治療身體或心理上的疼痛，有效褪除焦慮刺激。 3. 依學生自身的喜好選擇音樂，並在周圍相對安靜的環境下聆聽。
畫我世界	繪畫是自然的情感表達，亦是情感最初的語言，所表達的自我是最真實的反應與想法及其心理特徵與溝通方式。	1. 繪畫一個身體的草圖，幫助學生辨認情緒徵候，接著教導學生認識焦慮並如何察覺焦慮。 2. 請指出感到焦慮的身體部位，並舉例提示，例如：「當你感到焦慮時，你的感覺是怎樣呢？」 3. 請學生躺在一張大紙上並把身軀外形描繪出來，並為他們填上感覺，或說出身體哪裡有焦慮？ 4. 面對焦慮，知道哪裡有焦慮，可以自我控制。
放下焦慮	改變心智，去除焦慮與負面思考，找出優勢。	1. 「不鑽牛角尖」：負向想法出現時，不要鑽牛角尖，才能阻斷焦慮情緒的引爆點。 2. 「情緒偵察機」：感受情緒發出的危險訊息，找出真正的問題與困難點，評估各種解決方法的可能性。
改變想法	保持彈性，試想其他可能。	1. 「有希望，有閃光」：克服焦慮與負面感受，收集自己的優勢，設定合理期待。 2. 思考如何從憤怒、失敗、低落與批評的困境中走出來。
超級任務	從簡單的，隨手可做的小事開始。	1. 「心靈之窗」：引出自我最美好的部分，發掘獨有特質。 2. 「Just Do It!」：想法改變、規劃自我改變方案。 3. 「自我演練」：摘要自我行動的重點，以及他人的建議。 4. 「快樂上手」：將上述策略運用於自己面對焦慮時的改變。

三、課程實施方式

本課程方案之目的為協助學生培養正向自我概念並有效減緩焦慮症候，並以焦慮處遇策略為主題，發展課程方案。課程方案為期十六週，課程涵蓋八項主題目標，包括：覺察環境訊息、學習澄清與自我表露、培養正向行為、增加語言溝通及情緒感受能力、繪畫情感表達、去除焦慮與負面思考、保持彈性、從簡單的小事開始等議題。教學規劃方式為：每週帶領團體討論活動，時間為一小時，之後進行分組活動，並於課程結束前十分鐘實施延伸活動。

本課程教案由作者自行設計，教學活動亦由作者親自執行。教案活動規劃包括：以圖片、事例、案件或新聞議題引起動機，接著進行團體討論與對話，同時模擬問題情境，並提供可能之處理方法，鼓勵學生發想與表達其處理方式，口述或示範皆可。在教學過程中，作者不刻意強調何謂正確的處理方式，而是以不斷鼓勵、創造機會、開啓對話、提供示範與模擬等策略，以找出最適切、最符合個案的焦慮情緒處理方式與其自身所需的情緒輔導措施。此外，本方案另敦請一位同儕教師參與課程檢討，其職責為針對每一教案設計及作者執行教

學活動之問題，定期提供建議予作者，作為課程實施檢討之參考。

四、個案簡述及分析

本課程實施之目的為幫助高中情障學生尋求有效克服焦慮之策略，實施對象為選取高中一、二、三年級情障學生各一人，其障礙特徵與行為反應，簡述如下：

個案1於國三提報「情障新個案」鑑定通過，目前就讀高三。其障礙特徵為：焦慮時失控大聲哭泣，且常與師長爭執、口角，常無法平息憤怒而跑出教室，甚至幾度出現自我傷害行為。

個案2於國小二年級鑑定為情緒行為障礙，升國中、高中時亦提送「重新評估」確認為情緒行為障礙，目前就讀高二。其狀況為：畏懼、焦慮、緊張、慌亂、不知所措、自言自語與人際互動困難。

個案3於國一鑑定為情緒行為障礙，國三提送「重新評估」並確認為情緒行為障礙，目前就讀高一。其狀況為：焦慮時毆打同學、損毀公物，或以言語頂撞師長及飆罵同學，以致人際關係不佳。

參與本課程方案之情障學生的個案簡述與分析，如表2所示。

表 2.

參與課程之情障學生的個案簡述與分析

個案	提送鑑定時間	就讀年級	障礙特徵	顯現行為
1	國三提報情障個案新鑑定通過	高三	焦慮時失控大聲哭泣，常與師長爭執、口角，無法平息憤怒而跑出教室，幾度出現自我傷害行為	焦慮、哭泣
2	國小二年級鑑定為情障，升國中、高中提送重新評估確認障礙	高二	畏懼、焦慮、緊張、慌亂、不知所措、自言自語、人際互動困難。	畏懼、焦慮
3	國一鑑定為情障，國三重新評估確認障礙	高一	焦慮時毆打同學、損毀公物，或以言語頂撞師長及飆罵同學，致人際關係不佳。	焦慮、言語頂撞、飆罵

根據上述之個案顯現行為，歸納其當下之情緒反應，發現與其自身焦慮因素有關。因此，本課程以認知理論為基礎，規劃情緒相關議題，作為預防與發展的輔導措施，並重視任務實踐與個體滿足之需求，以輔導學生覺察自己的非理性信念，促其轉變信念、克服焦慮來源、穩定情緒並培養正向自我概念，期能改善學習困境與提升環境適應能力。

肆、實施成效

本課程方案以焦慮處遇策略為主題，涵蓋目標包括：覺察、澄清、表露、溝通、感受、去除焦慮、保持彈性、力行實踐。在十六週教學過程中，作者除親自帶領教學活動外，更於課堂觀察學生、課後訪談學生、指導學生完成學習單、觀察上課表現並給予課堂回饋等，以作為了解學生焦慮情緒來源的依據，並藉此描述處遇課程之實施成效。

研究資料之編碼說明為：「S1」代表個案一，「訪1」代表第一次訪談，「學1」代表第一單元學習單、「課1」代表第一單元課堂回饋。舉例說明如：「S1 訪2」為個案一的第二次訪談，「S2 學5」為個案二於第五單元學習單所描述之資料，「S3 課7」為個案三於第七單元的課堂回饋。以下說明本課程之發現與成效：

一、發現學生焦慮來源

(一)入學初期最為明顯

高中階段面臨新的成長，情緒焦慮在入學初期最為明顯，如：「高中的課業很難、考試很多，這些壓力一來，常讓我緊張、焦慮、不安，可是也不知道要問誰或跟誰說比較好(S1 訪1)。」由上述訪談可知，未知與恐懼帶來的無助，常影響其心理狀態，甚至對日常生活造成負面影響。

(二)課業的無助產生焦慮

學生能力無法跟上高中課業要求，因此感到焦慮不安，如：「不會算的題目一堆，要訂正也不會，所以訂正的作業都交不出來，有一種不知道為什麼的擔心(S1訪2)」此外，學生也因為學科難度增加而導致莫名焦慮，如：「老師問問題擔心答錯，同學會笑。想到明天有英文、數學，就會擔心(S2訪2)」上述發現顯示：學生常因情境壓力而導致焦慮，與其環境因應能力不足有關。

(三)對未來的焦慮與茫然

高中時期的青少年逐漸意識到未來的人生責任，雖無力但也得面對。因此而產生的焦慮如：「很煩，因為不知道未來可以做什麼?(S1訪3)」，以及：「很擔心未來，感覺沒什麼能力！想到未來，就害怕(S3訪3)」。

(四)因能力限制與同儕壓力導致焦慮

學生常因自身能力不佳及同儕競爭壓力，而導致內在衝突，因此感到焦慮不安，如：「老師或同學不太能了解我要什麼。成績不好，一直跟同學比，怎麼比也比不上(S3訪4)」學生也因無法滿足父母的期待與認為父母不了解自己而焦慮，如：「爸媽對課業的期待很難做到。我覺得爸媽不懂我，也是焦慮的原因(S2訪4)」

(五)教育階段轉銜與班級氣氛帶來的焦慮

除了課業壓力與父母期待之外，教育階段轉銜及班級氣氛與同儕關係，也是學

生焦慮來源，如：「課業壓力大，很累，有時候也莫名其妙害怕。成績這麼差，能不能升上去，還不知道(S3訪5)」此外，因同儕關係不佳及無法掌控的環境因素，也感焦慮，如：「一到陌生環境，很不適應，而且很難加入他們(S1訪5)」

二、發現有效策略

(一)鼓勵學生正向思考與轉換情緒

學生練習正向思想與轉換情緒，如：「做一些有趣的事，如：唱歌、聽音樂、寫臉書，都可以讓心情變好(S1訪6)」

(二)提供支持與增加隸屬感

同儕支持使學生感覺友善與溫暖，增加心理隸屬感，如：「老師安排義工給我，讓我感覺難過生氣時有人陪伴，可以幫助情緒轉換，忘記煩惱(S3訪6)」

(三)對話、分享、討論

當學生感到焦慮不安時，可以透過對話、討論、分享，讓學生感受到有人協助，如：「班導很關心我，常找我聊天，他平常也會觀察我，分享一些意見。這會讓我心情好很多(S1訪7)」

(四)設想情境、感受與同理

與學生討論情境，頗有助益，尤其是陷於情緒困境無法理解時，跳脫出來看，往往可以找出被忽略的訊息，如：「有些時候感覺很困難，但是跳出來看卻可以看得清楚，發現自己是怎樣的處境。我覺得是有收穫、很值得的(S2學3)」

(五)肯定與信任、鼓勵與行動

在與學生互動的過程中，發現學生優勢並給予欣賞肯定，能幫助學生走出低落情緒，發現自我正向經驗，提升對自我認同與存在價值，如：「老師讓我想辦法去找出我有興趣的東西，像是在整理實習工廠、包裝產品、配送記帳，我都表現得比別人好！（S3 訪 2）」因此，能看見學生優勢並提供機會，對學生的自我肯定與存在價值提升，確有實質助益。

(六)鼓勵同儕教師學習同理與接納

如果學校中的每一位教師都能理解學生的情緒反應與其行為之理由，學習同理與接納，並適時調整態度與保持彈性，則學生的情緒衝突與行為反應，應能變得穩定，如 S3 所述：「我們的教育就是缺乏彈性，所以才會有很多人不適應。但是我的導師很好，他不會覺得大家都這樣，我就一定要這樣（S3 訪 2）。」

三、實施成效

本課程方案從實務工作之角度切入，真實了解校園中直接服務情障學生的模式，並積極建構友善校園與正向情境，其成效如下：

(一)覺察焦慮處境，發展適當行為技能

藉由情境學習、活動學習與思考方案，如情境演練與討論、情緒調適技能、人際互動技巧、自我意識與優勢潛能等議題，訓練學生習得面對焦慮處境的覺察與認知，發展適當行為技能，產生正向影響。

(二)極力呼應，感受同理

在課程中發現學生的改變，如：學生更了解自己的特性與未來發展，且願意在不同情境中主動尋求自己可用、適用的資源，發現自我優勢。作者亦從學生自我優勢出發，積極給予回饋，並極力呼應與同理學生的感受。

(三)理解行為脈絡，增進信任支持與隸屬感

此外，教學過程也發現導師對於班級經營的重要性，如：正向接納、鼓勵同儕友善互動、建立支持系統與增加個案隸屬感，以及教師能充分理解學生行為背後之脈絡與原因，同時不將學生與他人比較、不以成績優劣評價學生，且抱持不放棄每一位學生的信念與態度，最為重要。而教師是否具備特教理念並願意在教育規範中保持彈性，則是影響學生能否穩定成長的重要關鍵。

(四)覺察心理狀態並強化其正向影響

在自我反思方面則是：作者能覺察學生的心理狀態並強化其角色對自身之正向影響，有助學生理解自我與發展優勢。而作者能回顧與檢討教學過程中的重要事件，並檢視自身如何改變對學生情緒理解與同理接納之經驗，將之傳遞於個案相關人員，更是本課程方案中輔導情障學生的重要資源。

(五)調整與改變，改善焦慮情緒

以學生觀點檢視學生行為與情境脈絡，發現行為背後原因，並整合資源與協調人

員角色，同時調整個案課程與課外活動，以及持續關注、調整與改變，進而創造充滿支持與積極正向的校園環境，漸漸改善焦慮症候而穩定情緒。

伍、未來建議

本方案教學過程中發現學生對於老師以不斷鼓勵、創造機會並對話聆聽等方式，對於緩解焦慮情緒有其助益。此外，也在過程中更清楚深入地了解學生焦慮來源，成為輔導學生情緒行為介入之重要關鍵。

一、放大學生優點，發展最大優勢

教師應持續於校園中幫助情障學生發掘自我價值與正向經驗，並善用焦點輔導策略，放大學生優點及使用滾雪球方式開發學生最大優勢。

二、記錄事件與介入行動，提供處遇參考

記錄過去曾發生的事件與介入行動，作為參考或借鏡，才能減少摸索與試探的時間，以建立友善校園及正向行為模式之精確行動，並提供處遇及諮商輔導介入模式之有利證據，藉此幫助情障學生開發優勢與未來發展。

三、提升知能，改變校內外環境

正因特殊教育從關注身心障礙學生弱勢之處境與需求期許之角度而出發，且其目的為培養學生正向行為，並促進身心健康與未來發展。因此，校園內外環境條

件都必須提升與改變，才能達成前述之目的。

參考文獻

- 李選 (2003)。《情緒護理》。臺北：五南。
- 何曉嵐 (2011)。《負向自我思考習慣、心智專注覺察、自我監控覺察與憂鬱的關係及內觀認知治療效果之研究》(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 胡君梅 (2012)。《正念減壓團體訓練課程之行動研究》(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃裕惠 (2008)。從長期實證有效的問題行為預防方案談國內小學輔導工作的方向。《輔導季刊》，44(2)，60-70。
- 黃瓊儀 (2008)。《臺北市國小資源班教師對疑似嚴重情緒障礙學生轉介介入實施現況之覺知》(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 楊坤堂 (2000)。《情緒障礙與行為異常》。臺北：五南。
- 葉重新 (2004)。《心理學》。臺北：心理出版社。
- 劉仿桂 (2010)。臺灣兒童與青少年人際關係團體輔導成效之後設分析研究。《諮商輔導學報》，22，69-121。
- 鄭麗月 (2006)。情緒與行為障礙學生融合教育的議題。《國民教育》，47(1)，48-56。
- Goldin, P. (2009). Mindfulness meditation training and self-referential processing in social anxiety disorder: Behavioral

and neural effects. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23, 242–257.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.

Proudfoot, J. G. (2004). Computer-based treatment for anxiety and depression: Is it feasible? Is it effective? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28, 353–363.

Travis, F. (2011). Mindfulness and psychological well-being: Are they related to type of meditation technique practiced? *The Journal of Alternative And Complementary Medicine*, 17, 983–984.