

對自閉症兒童固著行為的認識 與輔導實例分享

陳姿君

高雄縣忠義國民小學特教教師

壹、前言

根據教育部（2002）公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」條文第十二條之定義：本法第三條第二項第十款所稱自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者；其鑑定基準如下：

- 1.顯著口語、非口語之溝通困難者。
- 2.顯著社會互動困難者。
- 3.表現固定而有限之行為模式及興趣者。

可見固著行為(stereotypical behavior)和自閉症的關係密切，因為這是診斷自閉症兒童的一項重要標準。固著行為是一種具有重複性、規律性、以及似乎是沒有明顯功能的一種行為，不斷重複的固著行為，除了會引來旁人好奇的眼光外，可能還會抑制其他刺激或訊息的獲得以及干擾個案本身的學習（鍾儀潔，2003）。在教學過程中我們也不難發現：固著行為亦是自閉症在行為表現上最直接且顯而易見的特徵。此外，部分嚴重自閉症也伴隨著會直接對自己或他人造成嚴重傷害攻擊行為(aggression)或自我傷害行為(self-injurious behavior，簡稱 SIB)。雖然，固著行為對他人的影響小於攻擊行為與自我傷害行為，

但固著行為的產生卻深深影響了自閉症學生本身的學習，且對於自閉症學生的社會互動與融合教育更形成不利的影響（唐榮昌，2006a，157 頁）。因此，將針對自閉症兒童的固著行為進一步的探討，並發展有效的介入策略，期盼能減少固著行為的發生，以提升學習效能致使對學習能有所裨益。

貳、固著行為的類型

筆者依據鈕文英（2001）將固著行為分成五大類，並整理楊實芬（2006）加以說明之：

一、動作的固著行為

喜歡搖晃或揮舞身體的任一部位（如頭、腿、手臂、手指、等）、咬手指、將手指放在眼前注視、彎腰、拍手、磨牙、撥弄耳朵或眼睛、吞空氣、不斷地旋轉物體（如碗盤、鐵盒）。

二、口語的固著行為

有些自閉症兒童的問題行為不是行為，而是聲音。如：尖叫、發怪聲、重複問相同問題等。

三、強迫性收集行為

很多自閉症兒童到了四、五歲以後，開始明顯發展出自己獨特並有限的興趣，如：特別喜歡收集圖卡、國旗、地圖等；

喜歡背誦符號數字，例如：火車時刻表、電話號碼、樂譜等。

四、不當的戀物行為

某些具有視覺或聽覺刺激的物品成為孩子的最愛，並且變成強迫行為，如：喜歡看轉動的輪子、轉動的地球儀，喜歡不斷地上下搖晃湯匙，喜愛特定的玩偶。

五、固定形式而抗拒改變的行為

很多自閉症者固著於某種生活作息或儀式性的行為，如：反覆聽一首歌、走固定路線、坐固定位置、堅持固定流程等。

參、固著行為的功能

自閉症兒童常見的刻板行為亦可見於有些正常幼兒身上，但自閉症兒童的刻板行為與健康兒童不同之處在於和周遭環境無關且長時間從事，且往往具有阻斷外來刺激的作用（Grandin, 1995）。因此，固著行為具有追求滿足、減輕焦慮、逃避要求、引起注意等功能。以下將針對固著行為的功能作進一步的說明。

許多學者藉由直接觀察與功能性分析，結果發現固著行為大部分有以下五大功能：

一、個體欲從感官的自我刺激中得到適度的刺激量

當環境中缺乏足夠的刺激時，個體就更可能增加固著行為的頻率，以此來調整環境中的刺激量（Pyles, Riordan, & Bailey, 1997）。

二、個體欲從感官的自我刺激中逃避嫌惡的感官刺激

個體固著行為的產生，有時是為了逃避嫌惡的感官刺激所造成的（唐榮昌，2006a）。

三、個體欲逃避社會性負增強

部分個體會使用固著行為來逃避工作的要求（Durand & Carr, 1987）。

四、個體欲獲取社會性正增強

部分個體會反覆地使用固著行為來引起老師或照顧者的注意（Tang et al., 2002）。

五、個體欲獲取多重增強

部分個體有時是為了自我感官的增強，有時為逃避社會性負增強，甚至有時是與引起他人關懷的社會正增強有關，而這些功能並非單一而是多重存在的（Kennedy et al., 2000; Sprague, Holland, & Thomas, 1997）。

綜合以上文獻，筆者認為，無論是外在環境刺激的缺乏，或是社會互動過程中自閉症兒童的固著行為表現是因為喜歡或逃避某些人、事、物，站在教育第一線的教師，應該具備敏銳的觀察力，找出固著行為的功能所在，再就固著行為的功能與家長及相關專業團隊人員共同擬定適當的介入策略。

肆、改善固著行為的介入策略——功能性評量

功能性評量（functional assessment）近年來已成為美國學者處理個案行為問題前，必須先實施的評量。1997年美國身心障礙教育修正法案（IDEA）亦提出在提供學生輔導之前應先實施功能性評量。國內學者亦認為，功能性評量是最常用來探討行為問題功能的方法（黃裕惠，1998；鈕文英，1999）。所謂的功能性評量是指從環境因素和個案行為的互動過程中，收集相關資料，以增進行為介入的效果與效率（O'Neill et al., 1997）。功能性評量的功能

主要有四：1.了解維持行為問題的原因；2.預測行為問題發生的可能；3.找出預防行為問題出現的方法；4.設計對行為問題出現時的對策（楊瑛，1999）。「功能性評量」的實施方式有三（李偉俊，1999；陳郁菁，2003），分述如下：

一、功能性晤談(functional interview)

這種方法主要是透過熟悉個案的教師、家長或其他相關人士等，採用訪談、評量等方式，對個案的問題行為進行資料收集（張正芬，1997）。進行功能性評量時，通常都是從晤談開始，可幫助研究者掌握與個體行為問題直接相關的訊息。一般而言，功能性晤談包括以下一些要項（唐榮昌，2006b）：(一)描述關注的問題行為。(二)說明潛在之環境/生態事件。(三)指出問題行為出現及未出現之前導事件。(四)指出問題行為發生之前後，個案當時自身和環境的狀況，並確認問題行為的潛在功能和持續下的結果，同時掌握兩者間的關連性。(五)做一份摘要敘述，列出情境、問題行為、與其功能之間的相關性。

二、直接觀察(direct observation)

直接觀察就是直接進入當事人的自然環境，觀察其周遭會影響問題行為的環境事件，以及紀錄問題行為可能的功能，以找出影響問題行為相關變項的方法（Bradey & Halle, 1997; O'Neill et al., 1997）。主要是透過對個案在日常生活中（如：家庭、學校、機構、社區）收集完整資料，以便針對問題行為加以分析（張正芬，1997）。最常使用的表格是由 O'Neill 等學者於 1997 發展出來的「功能評量觀察表」(Functional Assessment Observation, FAO)，主要目的在蒐集行為樣本，再根據行為樣本做進一步的分析，以確切了解行為的功能為何。最常用的是「A-B-C 的

為分析法」，A 代表行為發生前的前提事件，B 代表問題行為(behavior)，C 代表行為發生的後果(Consequent)，透過直接的觀察記錄，從中歸納出問題行為與前提事件、行為發生的後果之間的關係，可了解是否有特別的事件或潛在的環境因素與問題行為間存有密切關係，以找出行為所代表的功能涵義。

三、功能性分析(functional analysis)

功能性分析是用以斷定行為的發生與某種事件之間的關係，進而找出個體從事某種行為的目的（施顯焜，1999）。功能性分析的實施方式有三種（O'Neill et al., 1997）：

(一)操弄前導事件變項

在固著行為出現前，即給予學生指令參與某項作業或要求留下學生獨處，藉此來測試行為問題是否會因而發生。

(二)操弄問題行為的後果變項

當固著行為發生後，提供特定後果以作為其報酬。例如：當學生大聲且持續不斷地發出某個字音時，老師隨即注視著個體，以觀察此固著行為是否會因而停止。

(三)同時操弄前導事件和後果變項

例如：當學生在吃三明治時，制止學生將肉片、火腿及蛋挑起吃掉後就把剩餘的吐司丟棄的行為，此時學生就會大聲且持續不斷地發出某個字音來表達情緒的不滿。一旦當學生出現該固著行為時，允許學生可以直接把三明治裡面的肉片、火腿及蛋挑起來吃掉，作為固著行為的報酬。

在進行功能性分析時，最常使用的功能性分析觀察假設情境有五種（賴銘次，2000），包括獨處(alone)、注意力(attention)、接受指令或工作(demand or task)、要求實物(tangible)及遊玩(play)等情境。目標行為出

現的動機可從上述觀察假設中的某一項情境目標行為出現的次數最多而得。

但若在二種以上的情境目標行為出現的次數等多，則表示目標行為的動機屬於多重而非單一的。

無論採用哪一種功能性評量實施方式，找出行為問題的動機時，即應確認或修正行為問題之界定、能預測行為問題發生或不會發生的潛在變項之界定，以及行為問題的潛在功能或目的之界定，並發展出輔導計畫（陳維軒，2003）。而老師可依據時間、地點、能力、教學現場等狀況加以考量後，選出最適合的評量方式來實施。

伍、自閉症學生固著行為的輔導 實例—自閉兼過動症的威威

一、與威威的第一次接觸

威威是本班的小一新生，在尚未開學前，即耳聞威威是個自閉兼過動的孩子，沒有口語能力，當生氣時只會發出一個字音來表達不滿，能聽懂簡易的指令（如：洗手、撿起來、穿鞋子等），但活動力強，當父母親均在外工作時，他就會想盡一切辦法（如：嘗試開鎖、攀爬窗戶、用東西砸玻璃等）離開家到處遊蕩，有好幾次，他的父母親被警察通知領回孩子。對於第一次擔任特教班老師的我，就碰到這樣子的學生，內心有點不知所措，早療老師告訴我，威威喜歡畫圖，只要給他畫筆跟紙張就能讓他靜下來幾分鐘。

開學了，在新環境下，威威十分沒有規矩，書包、外套和早餐通通丟在地上，隨即就趴在地上吃早餐，甚至邊走邊喝起豆漿來，弄得教室都是一滴滴的豆漿。好不容易吃飽了，居然上演「逃學記」！他

趁我們和家長談話時，迅速地逃離教室，那天我追他不下十次。隔天，隨即請學校幫我們教室的門窗都裝上鎖，威威的「逃學記」才得以落幕，但他的固著行為也一一在教室呈現出來。

二、威威的固著行為

原來，威威對於具有視覺刺激的物品有所偏好，甚至變成強迫行為，他喜歡畫筆畫出來的顏色所帶給他的滿足感，所以只要是放在桌上的紙和筆，他就恣意地亂畫，老師的公文、同學的課本及作業本、圖書、列印紙，甚至是每一面牆、每一塊地板通通不放過，而給他的彩色筆、蠟筆、鉛筆、原子筆等更是畫沒幾下就被啃咬光、分解並丟棄，無論我們提供給他再多的紙與筆似乎都無法滿足他；威威也喜歡照鏡子，但卻把釘在牆上鏡子不斷地前後搖晃，所以教室的鏡子均因此破碎，沒鏡子後，他發現當電視關閉時燈光會反射出自己的影像，他便一直對著黑色螢幕看，並不斷地搖晃電視，有好幾次電視機都差點掉下來。威威的固著行為，帶給我們相當大的壓力，所以我們嘗試當筆再度被破壞，就不再給予筆，也把紙張拿走，這時，威威就以發出一連串的某的字音（類似罵人）來反應情緒，而單以禁止的方式欲降低固著行為的發生似乎是無效的。

三、功能性晤談的過程

面對威威如此強大的活動力與破壞力，首要的是要改善其固著行為，於是一一與家長、早療老師、伊甸社工及相關專業團隊等人員進行晤談，請各方協助提供的家庭教養態度（家長）、早療時期的行為問題與處置方式（早療老師及社工）及職能治療的運用（相關專業團隊）。並運用功能性訪談獲得以下資料：

專業團隊提到，威威的生理特質—「自閉兼過動症」是發生問題行為的主要原因之一，尤其過動症的影響甚鉅，縱使威威喜歡畫圖，但卻無法持續靜坐畫圖超過五分鐘。家長、社工及老師亦提到：威威喜歡畫圖，但除了畫圖也伴隨著咬筆的破壞行為，尤其在無工作或作業的情境下較易產生，且發現威威有不停地找紙筆的固著行為，甚至會撿地上的石頭來啃，顯然他是為了獲得自身感官刺激的增強，而我們也發現，威威喜歡紅色的畫筆，因為他曾經看過媽媽用口紅塗嘴唇，所以他特別拿喜歡紅色的畫筆先咬一咬再塗嘴唇，所以當紅色的畫筆出現，咬筆的次數會明顯增多。當威威在咬的畫筆時，若被老師或社工人員用聲音喝止或將畫筆移除，則會發出類似罵人的字音（因實物被移除所引起），我們可知他如此舉動表示在要求實物，顯示出實物正增強對固著行為是有所影響的。

四、輔導策略的介入

針對威威固著行為發生的原因，我們進行以下輔導策略：

(一)與家長溝通

根據專業團隊的建議，對於威威的過動症須透過藥物治療的方式，才能降低威威的活動量，好讓他能有稍長一點的時間專注在工作或作業上。威威的父母本來堅持不讓孩子吃藥（醫生先前即已診斷出威威有過動症，並開了藥物，但卻沒按時吃），但經過這次的訪談之後，決定帶威威再去醫院門診，請醫生依照威威的狀況開適當的藥量，而我也主動向家長表示：若家長早上忙著上班而無法定時給威威服藥，可將藥物放置在學校，待餐後由老師負責拿藥給威威吃。

(二)安排結構化的教室環境

設置一個環境（如一間小教室內放置桌椅，並將牆壁用日曆背面的空白部分全部貼滿）讓威威可以恣意揮灑他喜愛的色彩。此外，每日均有一張工作表，協助並提醒他須完成他該做的事情後，才能依照工作表上的時間到小教室畫圖。

(三)供應畫筆的數量，從多量到少量

設定每日畫筆的供應數量，且不要全部一次給予，而是當他把筆咬壞之後，以不斷的口語、示範來提示威威，每天只給固定數量的畫筆，若破壞完就不能再畫圖，改以指派其他工作（例如：花片顏色配對、搬大型遊戲器材）來轉移感官刺激。並且嚴格執行在要筆時，需要用手勢比「還要」的動作，才給予筆，若當日的畫筆數量消耗完，堅持不再給予畫筆的原則。

(四)避免對實物的不斷要求

不再提供廢紙而給予剪貼簿，以減緩他對實物的不斷要求而影響安靜坐在座位上的時間。

(五)使用增強策略

每當威威確實完成工作表上的一項工作或作業，則給予一支畫筆（讓他自己選喜愛的顏色，如：紅色）當做獎勵，若在畫圖時沒有咬筆的行為，則馬上給予他喜愛的食物作為增強，並搭配社會性增強物給予微笑並口頭讚美。

五、輔導介入後的成果

我們使用以上的輔導策略，經過反覆控制、練習與督導，同時給予增強。一學期後，威威的過動傾向因為藥物的輔助控制，有稍微趨緩，雖然還是難免會在教室走動，但次數跟過去相較比較少且時間也較短；而破壞行為也因為畫筆的數量控制、更換剪貼簿與增強的合併運用，使教

室地上的紙張與畫筆數量亦明顯減少，且威威安靜坐在位置上畫畫的時間增多了，並能接受原本排斥的花片顏色配對課程。雖然並不能完全遏止威威固著行為的再度發生，但只要我們能有耐心地持續進行下去，相信威威也能從那塊原本只專屬於他的天地慢慢地走出來。

陸、結語

過去的學者認為固著行為沒有特別的功能，有時只是主觀地預測該行為發生的原因，便以嘗試錯誤的方式使用各種行為改變技術來處理，例如：過度矯正、隔離、區別增強，欲避免此行為的發生（王淑貞，2001；LaGrow & Repp, 1984）。但行為改變技術畢竟不是解決所有問題行為的萬靈丹，就像醫生為病患治病也不會相信偏方就能醫治好所有病患的病，所以總是謹慎找出病因對症下藥。因此，盲目地使用行為改變技術，試圖直接來減少該異常行為的次數，並不十分恰當。有時反而會使此異常行為惡化，造成後續的處理更加的困難（唐榮昌，2006a）。我們期待，在面對總是帶著無邪的笑容卻又封閉的孩子，能多付諸一些耐心與關注，幫助自閉症孩子跳脫出自己的框框，快樂學習與成長。

參考書目

- 王淑貞(2001)。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。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李偉俊(1999)。多重障礙者教育之「功能性評量」初探。台東特教簡訊，10，39-46。
- 施顯焜(1999)。嚴重行為問題的處理。台

- 北：五南。
- 唐榮昌(2006a)。身心障礙者固著行為的探討與處理。特殊教育文集，8，157-180。
- 唐榮昌(2006b)。特殊兒童行為功能分析方法及應用。台東特教，24，63-67。
- 陳郁菁(2003)。行為支持計劃對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 陳維軒(2003)。身心障礙學生行為問題之功能性評量。特殊教育季刊，87，34-40。
- 張正芬(1997)。自閉症兒童的行為輔導—功能性評量的應用。特殊教育季刊，65，1-7。
- 教育部(2002)。身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準。台北：教育部。
- 黃裕惠(1998)。功能性評量對國中生嚴重不當行為之介入方案之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 鈕文英(2001)。身心障礙者行為問題處理—正向行為支持取向。台北：心理出版社。
- 鈕文英(1999)。身心障礙者行為問題處理。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 楊瑛(1999)。重障者的行為支持與功能性評量。特殊教育季刊，70，1-6。
- 楊簣芬(2006)。自閉症學生之教育。台北：心理。
- 賴銘次(2000)。特殊兒童異常行為之診斷與治療。台北：心理。
- 鍾儀潔(2003)。自閉症兒童固著行為的功能分析與介入成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 西文部分略，如有需要請洽原作者。