

特殊兒童行為問題處理之個案研究 - 以自閉症兒童的攻擊行為為例

侯 禎 塘*

摘 要

本研究旨在探究行為問題處理策略和行為功能分析,應用於處理特殊兒童行為問題的個案輔導效果。本研究經由文獻探討分析,提出行為問題的發生都是有其功能或目的,行為問題的功能可能在於獲得感官刺激、別人注意或想要的事物,抑或可能在於逃避感官刺激、別人注意或厭煩的事物,另也可能是多重因素所造成。教師欲處理行為問題之前,應先對行為問題的功能,進行功能分析或評估,以便找出行為問題的主要功能或原因,再設計及介入短、中、長程的處理計畫,才能對證下處方,達致預期的處理效果。

基於文獻探討的理念架構,本文以自閉症兒童的行為問題為實例,進行個案處理研究,藉由行為問題功能分析和行為問題的處理策略,探究其對自閉症兒童攻擊行為的輔導成效。本研究先對兒童的攻擊行為實施功能分析評量,再介入環境調整、自我教導、DRO、轉向教導、立即結果、消褪及繪畫表達等處理策略,結果顯示本研究的行為處理,能有助於減少受試兒童的攻擊行為,增進較好的適應效果。

本研究除對文獻及個案研究的結果進行討論分析外,並提出若干在行為問題教育與輔導之建議和進一步研究的建議,俾供參考。

關鍵字：自閉症兒童、功能分析、行為問題處理

*侯禎塘：國立屏東師範學院特殊教育學系副教授

壹、緒論

一、研究動機與目的

身心障礙之特殊兒童因其受到身心特質的若干限制，若加以環境的不利因素，則易造成生活適應上的困難，而衍生出行為問題，亟須謀求有效的處理與輔導方案，以改善其行為。在行為問題處理或輔導方案中，已有為數不少的研究顯示學習理論的行為改變策略或行為處理技術，能夠發揮處理行為問題的效果（洪儷瑜，1994；施顯焯，1995；Kauffman, 1993；Koegel & Rincover, 1974；Kerr & Nelson, 1989；Lovas, 1966；Risley & Wolf, 1967；Sallis, 1983），這些學習理論的行為原理或行為改變的處理方式，對輔導自閉症兒童的教育矯治，也扮演重要角色，並能達致處理的成果（王大延、曹純瓊，1998；宋維村，1993；Foxx & Azrin, 1973；Lovaas, Freitas, Nelson, & Whalen, 1967；Martin & Pear, 1988；Metz, 1965；Smith, 1993；Wolf, Risley, & Mess, 1964），這些成果在許多情境中被加以應用與證驗（Car & Kemp, 1989；Charlop, Kurtz, Casey, 1990；Koegel, Russo, & Rincover, 1977；Kozloff, 1975；Lovaas, Koegel, Simmons, & Stevens-Long, 1973）。然而並非表示，任何教師在運用這些行為治療的技術時，都會產生同樣不錯的成效，其關鍵端在使用者（教師、治療者或父母）是否能夠實施行為的功能分析和對兒童有效使用行為處理技術（Coleman, Pfeiffer, & Oakland, 1992；Koegel, Russo, & Rincover, 1977；Lovaas, et al., 1973；O'Neill, Horner, Albin, Stoorey, & Sprague, 1989）。行為的功能分析（Function Analysis, 簡稱 FA）或稱功能性行為評估（Functional Behavioral Assessment, 簡稱 FBA），為 1997 年美國 IDEA 修訂案（Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997）中明定應予重視的項目，期望學校能仔細評估情緒及行為困擾學生的行為問題及其發生原因，並設法在原班級中實施介入方案（洪儷瑜，1994，1998；鳳華，1999；施顯焯，1995）。

自閉症兒童因神經心理功能的障礙，導致其顯現出社交缺陷、溝通缺陷及固定而有限的行為及興趣，在社會互動、口語、非口語溝通

及刻板行為等方面有明顯的困難。有些自閉症兒童亦在環境互動中，衍生出偏異的行為問題，如過動、發怒、攻擊等等(王大延、曹純瓊，1998)，讓父母、教師及輔導人員頗感困擾。鑑於此，本研究乃嘗試探討行為功能分析和行為處理的理念與方法，並以國小特殊班的自閉症兒童為對象，透過個案研究，暨行為諮詢的途徑與國小特殊班教師合作，期以輔導特殊班內自閉症兒童的行為問題，並探討行為處理模式對自閉症兒童行為問題之處理效果。綜合上述，本研究之主要目的如下：

1. 探究行為處理技術的基本理論與技術。
2. 觀察及分析介入行為問題處理技術對受試自閉症兒童的攻擊行為之輔導效果。
3. 綜合研究文獻及研究結果，提供輔導類似兒童之參考。

二、名詞釋義

本研究變項與對象的相關名詞釋義，茲述如下：

(一)自閉症兒童

自閉症兒童(autism)因具有社交、溝通、認知及僵化行為等障礙，造成發展、學習與生活適應上的極大困難，並因而常出現偏異的情緒與行為問題，是一般教師、特殊教師或輔導人員在教育與輔導的一大考驗。美國精神醫學會出版的**心理異常診斷與統計手冊第四版(DSM-IV)**，對自閉症的障礙，以具有社會互動和溝通的發展障礙或顯著異常、及固定而有限的活動和興趣為其診斷基準特徵(American Psychiatric Association, 1994)。民國八十六年公佈的特殊教育法，將自閉症兒童列為身心障礙學生類型之一。民國八十七年公佈的身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準，所稱自閉症兒童係指因神經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，造成學習及生活適應上有顯著困難者。自閉症兒童因呈現這些特徵，構成另一獨特的障礙狀況，並造成較嚴重的適應與教育問題，需要給予特別的教育與治療輔導。

本研究對象的自閉症兒童，是一位就讀於國小高年級特殊班的自

閉症兒童，記憶力及空間概念尚佳，但只侷限於記憶一些街道名稱的層面。該生除顯現自閉症的行為特徵外，亦出現一些不良的行為問題，因而更防礙其學習和人際適應，極需給予行為的輔導與協助。

(二)行為問題

行為問題大略可分為內向性行為(internalizing behaviors)和外向性行為(externalizing behaviors)的問題。外向性的行為問題，如攻擊、過動、抗拒、破壞、暴躁、譴責、侵犯財物、及違規行為等；內向性的行為問題，如害羞、退怯、自卑、焦慮、恐懼、躲避群體(離群索居)、哀傷、憂鬱、冷漠、過度敏感、固執等(侯禎塘，1999；Coleman, 1996)。而身心障礙學生所造成的行為問題，可細分為八類：1.身體上的攻擊性行為；2.自我傷害的行為；3.破壞性的行為或是對物品的攻擊；4.擾亂的行為；5.消極性的攻擊或干擾；6.無意的走失或故意的逃學和離家出走；7.反覆而固定但未具意義的身體動作；8.情緒或是社會行為不當的表現(施顯焯，1995；Meyer & Evans, 1986)。而行為問題的形成主要是由於學習的結果，行為問題被當事人用來達致其需求滿足，在旁人看來這些行為問題是不當的，故被視為負向行為，但對當事者而言，這些行為問題可能是他達到需求滿足的有效途徑或成功策略(洪儷瑜，1992；Meyer & Evans, 1989)。

本研究所指的行為問題係指本研究對象的自閉症兒童，除其自閉症的明顯行為特徵外，亦出現攻擊、脫鞋、玩水、吃飯時飯菜外灑等不良行為。因此，本研究依行為問題處理的優先順序，針對較嚴重的攻擊行為進行處理與輔導。

(三)行為處理技術

本研究之行為處理技術源於行為改變技術，是處理行為的各種技術統稱，泛指一切來自行為主義理論而發展出來的方法(呂勝瑛，1994)，常用於增進「個別化方案」中特定行為的進步或改善。行為主義對行為問題的基本假設是：行為問題是學習得來的，可以經由新的學習歷程而被矯正，這種矯正過程通常被稱為「治療」，也是一種教育歷程，在此歷程中個體參與一種教育／學習的過程。行為理論的

另一個假定是：當事人所表現出來的不當行為就是問題，這些行為問題若成功的解決，也就解決了問題本身(張景然、吳芝儀譯，1995；Corey, 1990；Rose, 1980)。傳統的行為主義與人文主義的觀點是極端相對立的，傳統行為主義者認為人是被環境所控制的，是被動反應者，行為是機械性的，人無自由決定的能力。現在行為處理技術已逐漸注意到各理論間的統合，調和了認知與人文主義對人性的看法，而呈現重視行動導向(action-oriented)治療，強調認知與再認知，也強調個人的行為責任，透過教導自我管理、自我指導策略，當事人有能力改變自己的生活，能對自己的行為負責等趨勢(呂勝瑛，1994；林建平，1995；鍾思嘉，1988)。

行為處理技術的運用，著重以科學方法的原理和程序為基礎，運用實驗研究為基礎所發展出來的學習原理，系統化的改變不良行為。因此，進行行為評估、確切說明治療目標、設計適合於特定問題的具體治療方案(治療計畫)、客觀的評價治療結果，均是基本步驟(張景然、吳芝儀譯，1995；Kuehnel & Liberman, 1986)，而常用的行為處理策略如：增強策略(正增強、負增強、區別性增強 - DRO、DRL、DRI)、處罰策略(直接性懲罰、間接性懲罰)、逐步養成、連鎖、消退、類化、示範、飽和、認知重建法、果斷訓練、社會技巧訓練、自我管理和自導改變、相互抑制與系統減敏等(呂勝瑛，1994 陳榮華，1991；施顯焯，1995；Corey, 1990)。

本研究之行為處理技術乃參照行為處理的步驟和策略，針對個案的行為狀況與需要，所採行的各項處理技術和程序。在行為處理的過程中，本研究並透過行為諮詢(behavioral consultation)模式的流程(Kratochwill & Bergan, 1990)，其諮詢步驟包括：(一)行為問題界定諮詢；(二)行為問題分析諮詢；(三)行為處理計劃與實施諮詢；(四)行為評鑑諮詢。本研究參照此一諮詢模式，協助班級教師探討及處理本研究受試的自閉症兒童之行為問題。

貳、文獻探討

行為處理的技術源於行為學派的治療理論與技術，是 1950 年代以後形成的一種評量與處理行為問題的系統技術，它的發展基於下列四種主要的理念與技術：(1)應用行為分析(applied behavior analysis)(2)新行為主義者調節刺激反應模式(a nebehavioristic mediational stimulus-response model)(3)社會學習論(social learning theory)(4)認知行為改變(cognitive behavior modification)。基本上，上述四種模式的差異在於運用認知概念和認知程序的程度有所不同。應用行為分析最強調可觀察的行為(observal behavior)，而認知行為改變則十分強調認知理論(cognitive theories)。雖然此四種行為處理技術有其觀念上的差異，但其基本的核心概念是相同的，共同假設是：(1)人類行為是由學習模式建立起來的，(2)均投注於科學的方法(Wilson, 1984)。

處理特殊學生的特定行為時常用「應用行為分析」，為 Skinner (1953)的操作制約行為理論之延伸與擴展，基本假設是：「行為受其結果的影響」，處理問題行為的過程，即在改變外顯行為和其結果的關係，故常使用增強、處罰、消弱、刺激控制和其他取自於實驗研究的程序(Wilson, 1984)。因此，外顯行為成為應用行為分析科學研究的主題，行為受外在環境的影響，主張以控制情境，對個體進行重複、客觀的測量與處理，才能瞭解個體與改變個體的行為(黃正鵠, 1992)。

過去的行為問題處理研究，著重於行為結果的處理策略，而 Berliner(1988)提議爾後的行為問題處理應重視行為前事件的處理(pre-correction)和預防技術的策略。Berliner 引用 Kounin(1970)的古典研究指出，妥當的安排及調整環境，俾使學生順利的參與學習或活動，以避免不當行為的產生，較之努力處理不當行為的結果，更具有義意和效果(Pollway & Patton, 1997)。Colvin, Sugai & Patching(1993)更指出預防的策略該作為教室內行為問題管理的重點，有效預防行為問題的發生，優於行為結果的處理策略，誠如名諺所謂的預防重於治療，乃是行為問題處理的良策。

以下茲就本研究的相關理念提出探討：

一、行為與行為問題的形成

不同的心理學派對行為的意義有不同的詮釋。本研究依行為學習論的觀點，強調行為的形成是學習而來的。雖然一些簡單的行為，可能由於生理的機械式反應，但人類大多數行為則是學習得來的反應(learned responses)。行為學習理論的學者們，認為人類行為大致可分為二類(Iwata, Vollmer, & Zarcone, 1990；Walker, 1981)：(一)反應性行為(respondents)，屬於前因一控制的行為(antecedant-controlled behavior)，以反射方式呈現功能，為人類群體與個體間所共同具有的固定行為反應型態，如身體反射、情緒和平滑肌的反應、及感官反應等，可由非制約的刺激而引發。(二)操作性行為(operants)：屬於後果控制的行為(consequence controlled)，如行動(actions)、有動機和目的的行為、或認知等。

人類的複雜行為大多數是操作性行為，經由操作性制約學習得來的反應，常是個體因素和環境因素交互作用所形成。Meyer 和 Evans(1989)認為行為問題被當事人用來達致其需求的滿足，在旁人看來這些行為問題是不當的，故被視負向的行為，但對當事人而言，這些行為問題可能是他達到需求滿足的有效途徑或成功策略。例如智障者或自閉症兒童的行為問題，可能具有下列的功能或目的(Evans & Mayer, 1985)：

(一)社會溝通(social-communicative)作用

行為問題的呈現，可能代表下列種種訊息：1.工作太難而不願意做、不喜歡或討厭某人、想安靜獨處或疲倦；2.引起別人的注意與需要別人的照顧關心；3.被要求停止喜愛的活動或事物等。

(二)自我調節(self-regulatory)的作用

以不當行為表現對環境情境中過度刺激、衝動、或生理疲倦的調適。例如以紛擾的行為表現對十分有趣事情的注意，又如以無聊的行為或無聊表情，呈現他疲倦時的狀況。

(四)自娛或遊戲(self-entertainment or play)的作用

當獨處時常呈現的不當行為，可能是一種自娛的反應，另如以打人、嘲笑做為欲與他人遊戲玩耍的策略。

由上述之分析，行為問題主要由學習而得來，是學習的結果。因此，Iwata, et al.(1990)和洪儷瑜(1992)等學者，進一步指出行為問題的學習，約可分成下列三種型式：

(一)環境正增強(environmental positive reinforcement)

指行為問題之出現受到外界的正增強所強化，例如教師或父母對不適當行為的不斷提供注意力或間歇性提供注意力，導致不當行為的被增強，而維持或養成不當行為的習慣性反應。

(二)環境負增強(environmental negative reinforcement)

當以不當行為獲得逃避或免除不喜歡的事件時，此行為問題即是受到負增強的作用而持續表現，例如以哭鬧、自傷或打人等行為，來迫使外界結束厭惡的事件或情況。為人父母或老師，常會在智障者、自閉症兒、或兒童出現這些不當行為時，中止當時的事件，無意中強化他們學得了在厭惡刺激出現時，以不適當行為作為免除當時厭惡事件的手段。

(三)自動增強(automatic reinforcement)

智障者或自閉症兒童常以「自我刺激」、「刻板化行為」或「習慣性動作」，表現自動增強形成的不當行為，例如搖晃身體、搖頭、拍掌、或自傷等，來滿足自己的需求，而養成自動增強的行為問題。

二、行為問題的功能分析

功能分析(Functional Analysis,簡稱 FA)是一種資料蒐集的評量過程，用以確定行為問題對行為者所產生的作用或功能 (O'Neill, et al., 1989)，藉以針對這種不適當的功能，運用行為學習原理，設計較有效的行為處置計畫。功能分析，常與另一的名詞「功能性行為評估」(Functional Behavioral Assessment, 簡稱 FBA)替換使用，為 1997 年美國公法 IDEA 的修訂案(Individuals with Disabilities Education Act

Amendments of 1997)明定應予重視的項目，已確立其法律地位。該項目的重點在於保護情緒障礙學生的基本受教育權，期望能真正看到情障學生的受教過程中，學校確實仔細評估學生行為問題的發生原因，並設法在原班級中實施介入方案。然而行為處理的計畫方案亦是十分複雜的，有效的行為介入方案，必須致力於改善個人的行為及其所處的環境，除了消極地設法減少行為問題外，更要積極的培養和增進良好行為。綜合言之，介入方案須由下列三方著手：(一)調整環境與預防行為問題的發生；(二)降低或消除不良行為；(三)增進良好行為。故欲設計完整有效的處理策略，應先評估學生行為問題的原因，並藉由實施功能性行為評估或功能分析著手。

在自閉症兒童學得新行為的研究文獻中，顯示不同個體的自閉者在學得新行為的比例上有很大的差異，有些自閉症兒童在一天內能夠學得欲教予的一項新行為，然而另外的自閉症兒童也許需要一年以上密集的教導，才能學得同樣的新行為。不過在過去的相關文獻報告中，大都顯示缺乏對自閉症兒童的行為問題提供情境的功能分析(Koegel & Covert, 1972)，以致所介入的處置計畫或策略，未能正確針對行為問題的功能，做到對症下藥的效果。例如甲學生的擾亂行為問題，可能來自於環境的正增強，其可能功能在於取得外在刺激，獲得教師或其他人的注意。因此，使用區別性增強其他行為(differential reinforcement of other behavior, DRO)及停止不適當的給予注意等策略，對輔導甲生的行為可能會有效；但在另一乙學生身上，擾亂行為，可能來自於環境負增強，其功能可能在逃避太難、有壓力或厭惡的工作，那麼 DRO 策略就未必能夠發揮效果，此時應宜考量減少工作難度或速度，教導問題解決方法、訓練解決問題的能力，或者變化工作流程及內容，增加趣味性與活潑性等學習策略，才是較有效的策略。

功能分析重視行為與環境關係的過程，不只是在檢視障礙或不當行為，更進一步的要產生與獲取關於不當行為的資料、環境結構特性的資料和相關人員(如教職員等)的行為反應資料，兼重環境分析與行為關係分析之功用。因此，透過功能分析的實施，便於瞭解問題行為的結構和功能，以發展和選擇有效的處置策略，也代表對當事人的個

人尊嚴考量與尊重(O'Neill, et al., 1989)。而在實施功能分析評量時，常透過下列方法進行評量(洪儷瑜，1992，1994，1998；鳳華，1999；Iwata, et al., 1990; O'NEILL, et al., 1989)：

(一)直接評量：直接觀察學生在學習或生活情境中發生的行為問題，並做有系統的觀察記錄，以評估行為的前因後果，常可藉由行為之「前後事件分紀錄表」(洪儷瑜，1994)或行為「直接觀察與分析表」(鳳華，1999)，進行系統化的觀察評量。

(二)間接評量：經由熟識受評量學生的第三者來敘述行為問題發生的情境及學生的行為表現，屬第三者主觀的意見調查評量，例如透過訪談教師或父母來蒐集受評量學生的行為資料，亦可藉由「問題行為功能性評量表」(洪儷瑜，1998)進行調查評量。

(三)系統化操作：當直接與間接評量，未能確定行為的前因後果資料時，透過系統化操作(systematic manipulation)的實驗設計方法，操作那些可能導致目標行為發生的情境，以觀察何種情境因素，對行為者的問題行為具有影響，俾找出問題行為產生之功能，並由此來探討確認可能的行為問題功能與關係，此種以系統化和一再重覆實驗操作獲得行為問題功能的方法，較之前述二種方法，更易於得到客觀、明確的功能資料，但其缺點是較費時費力，且因為是實驗操作，所觀察到的行為並非完全在自然情境下的表現，若操作不當，可能造成促使行為問題產生新功能的危險。因此，在使用系統化操作法之前，宜先利用間接評量、描述分析等方法，找到可疑的功能，再進行系統化操作。

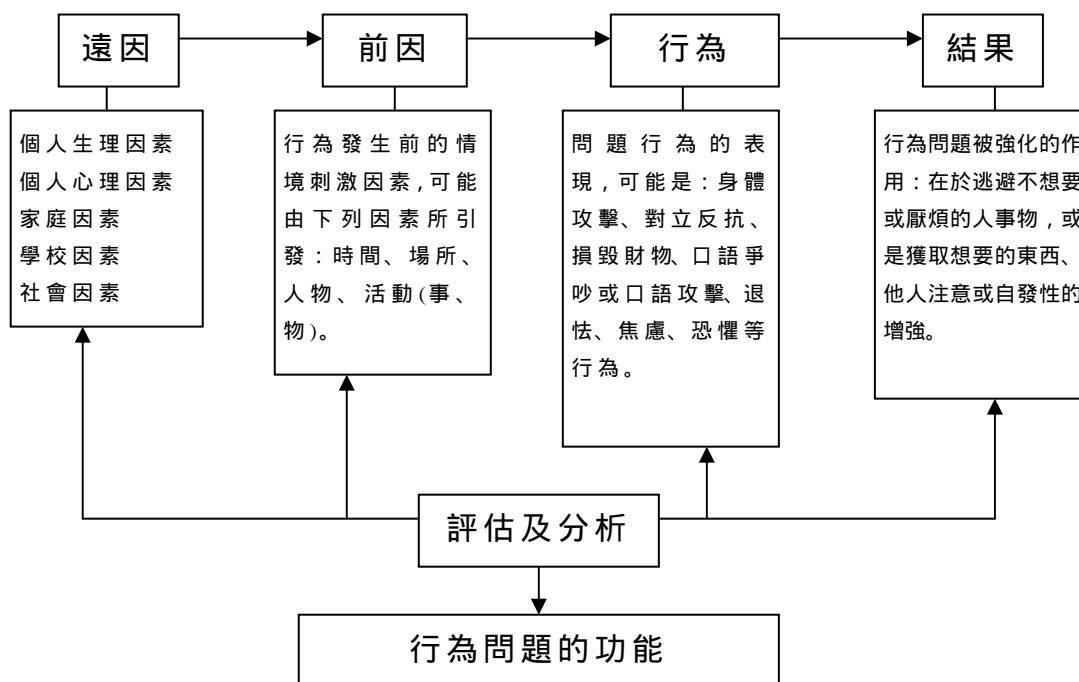
經由上述功能分析的評量方法，期望能夠達到下列三項具體結果，才算完整(O'Neill, et al., 1989)：1.以操作性的術語，描述不適當的行為問題。2.預測出日常行為中，不適當行為將會發生或不會發生的時機和情境。3.界定產生不適當行為的主要功能，並找出維持不當行為的增強物。

完成功能分析之評量，並運用於行為處理計畫上，將能助益於(1)提供行為改變及行為處理計畫之正確資料，俾採用有效的策略，(2)發展一套系統化的行為處理計畫，包括短、中、長期的處理設計，(3)

發展完整的行為處理計畫，維持長期處理效果，避免嫌惡式行為處置之治標不治本的結果 (Iwata, et al., 1990；洪儷瑜，1992)。

三、行為問題發生的原因評估

功能性行為評估與分析的重點在檢視行為問題發生的當時，有那些立即的因素，引發行為問題的產生，並也要檢視該行為問題背後的各种因素，藉以找出行為問題的複雜原因和行為背後的立即功能，作為謀求因應處理策略的根據。評估行為問題發生的原因，可從行為的遠因、前因、行為本身和後果等加以檢視、評估及分析。茲引用學者之觀點，歸納說明如下圖一所示(洪儷瑜，1998；侯禎塘，2001；鳳華，1999；施顯焯，1995)：



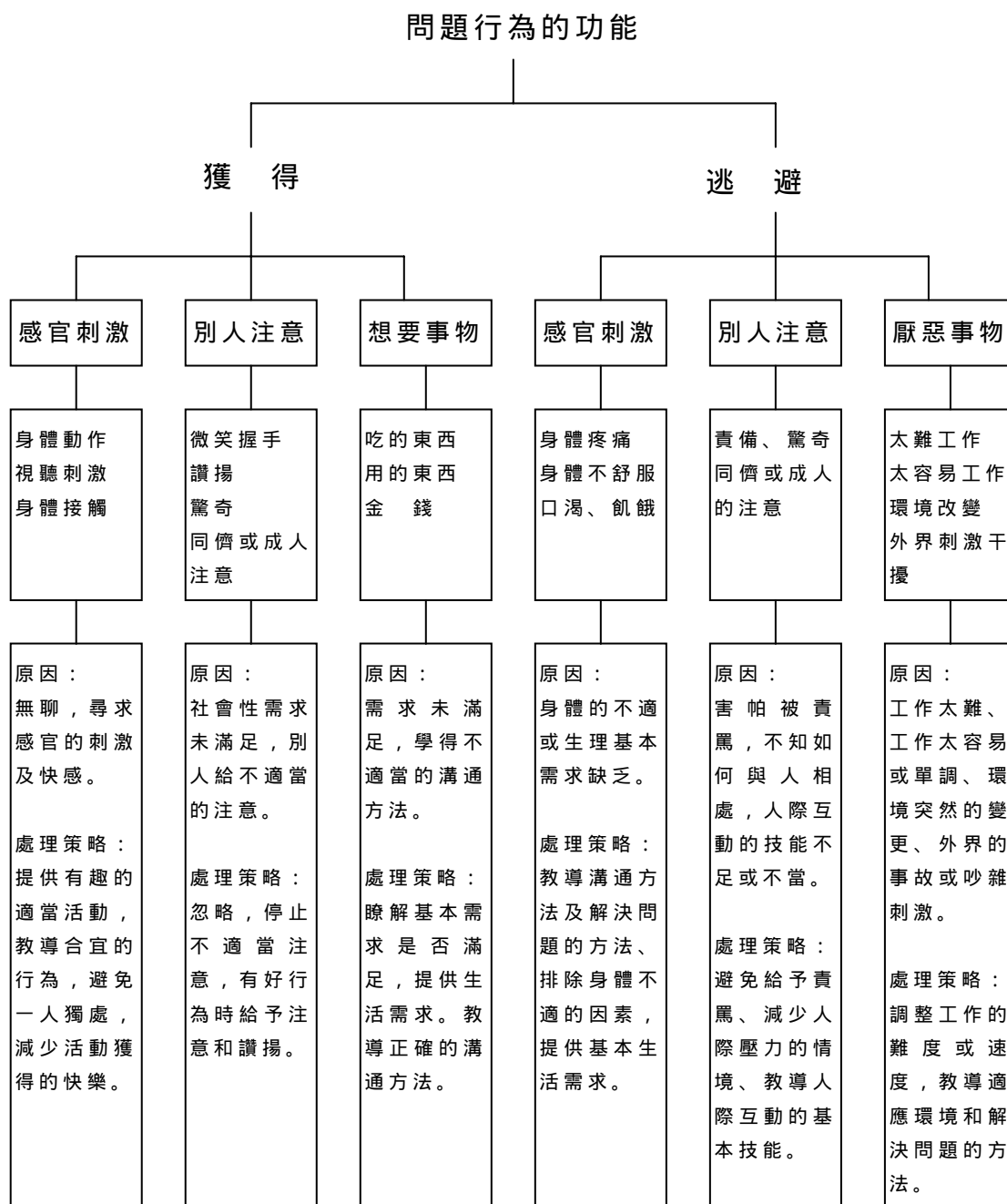
圖一 行為問題的功能分析

上圖中行為問題的遠因探究，可就學生行為問題有關的個人生理因素、心理因素、家庭因素、學校因素及社會文化因素等方面的資料，加以評估及分析。行為前因探究，則就行為發生前的情境因素和立即性刺激因素進行評估，可由時間、場所、人物、活動(事、物)等方面，探討可能引發行為問題的立即性刺激因素，藉以有效調整和控制情境因素，預防行為問題的發生。在行為後果或結果方面的探究，則要探討行為問題發生後，被強化的作用因素，例如學生行為問題的表現，可能在引起他人注意，得到想要的物品，或者在於逃避不想要或厭煩的人事物，另也可能為了得到自發性的增強。行為後果的分析可作為行為處理的結果控制與策略運用之依據。

四、行為問題的功能及策略

實施問題行為的功能分析之後，可能得到行為的功能在於獲得、逃避或是多重因素的作用。依學者之歸納觀點，問題行為的功能、原因和處理策略，可統整如下頁圖二(洪儷瑜，1998；施顯焜，1995；鳳華，1999)：

圖二說明，行為問題的功能可能在於：(1)獲得感官刺激，例如想要身體活動、視聽刺激或身體接觸，其可能原因為無聊、尋求感官的刺激及快感。可行的處理策略，包括提供有趣的適當活動，教導合宜的行為，避免一人獨處或減少活動獲得的快樂；(2)獲得別人注意，例如想要得到他人的微笑、握手、讚揚、驚奇或他人注意，其可能原因為社會性需求未滿足，別人給予不適當的注意。可行的處理策略，包括給予忽略，停止不適當注意，在有良好行為表現時才給予注意和讚揚；(3)獲得想要的事物，例如想要吃的東西、用的東西或金錢，其可能原因為需求未滿足，或學得不適當的溝通方法。可行的處理策略，包括瞭解基本需求是否滿足，提供生活需求，教導正確的溝通方法。



圖二 行為問題的功能及處理策略

另外，行為問題的功能也可能在於：(1)逃避感官刺激，例如逃避身體疼痛、身體不舒服、口渴或飢餓，其可能原因為身體不適或生理基本需求缺乏。可行的處理策略，包括排除身體不適的因素，提供基本生活需求，教導溝通方法及解決問題的方法；(2)逃避別人注意，例如逃避責備、驚奇、同儕或成人的注意，其可能原因為害怕被責罵，

不知如何與人相處，人際互動的技能不足或不當。可行的處理策略，包括避免給予責罵、減少人際壓力的情境、教導人際互動的基本技能。(3)逃避厭煩的事物，例如逃避太難工作、太容易工作、環境改變或外界刺激干擾，其可能原因為工作太難、工作太容易或單調、環境突然的變更、外界的事故或吵雜刺激。可行的處理策略，包括調整工作的難度或速度，教導適應環境和解決問題的方法。此外，問題行為的功能也可能是多重因素所造成，包括獲得和逃避等雙重因素，在處理策略方面，應兼顧多重原因的探討與處理。

五、行為問題的處理計畫

情緒障礙學生的行為問題，常常是經由長期蘊釀所形成，處理時亦非一蹴可幾，應妥善的規劃處理流程，包括詳細的功能性行為評估及功能分析，設計有效的行為處理計畫，執行行為處理計畫，和評量執行成效等要項(Meyer & Evan, 1989)，而學生的行為處理，不僅要處理行為的本身或控制行為的後果，也要從環境調整和行為問題的預防著手，更要積極培養學生的良好行為。有效的行為處理計畫並應考量從短期處理、危機處理、中期處理和長期處理等方面妥善設計，茲就行為處理計畫的各階段處理重點，分別摘述如下(洪儷瑜, 1998; 鳳華, 1999)：

(一)短期處理計畫：包括調整環境(如教室、座位等物理環境的重新安排、課程內容、教學方式、作業單、時間和管理方式的調整)、預防行為問題的發生、運用行為改變技術、實施心理治療或藥物治療等。

(二)危機處理計畫：包括環境控制、運用隔離技術、自我保護和建立危機處理系統等。

(三)中期處理計畫：包括社會技能訓練、問題解決能力訓練、情緒教育與輔導、生氣與衝動控制、自我管理、和學科知能的教學等。

(四)長期處理計畫：除實施中期處理計畫的內容項目外，應培養學生的自信心，增進自我強度，提昇學科知能與生涯技能，改善生活品質。

六、行為諮詢模式

行為諮詢(behavioral consultation)模式，為諮詢者運用行為學習的理論與方法，協助被諮詢者(如特教老師、輔導人員或家長)解決學生行為問題處理的方法，以有效處理和解決特殊學生的行為問題。本模式雖亦重視良好互動關係的建立，但把主要重點放置於行為學習知識之應用和問題解決之處理(Kratochwill & Bergan,1990)，其諮詢步驟主要有四：(一)行為問題界定諮詢；(二)行為問題分析諮詢；(三)行為處理計劃與實施諮詢；(四)行為評鑑諮詢。茲陳述此四個諮詢步驟的要旨如下(侯禎塘，1995；Kratochwill & Bergan, 1990)：

(一)行為問題界定諮詢：在此階段，諮詢者與被諮詢者研商個案基本資料的蒐集，討論個案的各項問題、各問題困擾的程度及重要他人對問題的感受和接納度等，據以針對較嚴重、較困擾和較難被接受的行為問題，安排行為處理的優先順序。

(二)行為問題分析諮詢：本階段諮詢的重點有二，一是諮詢者與被諮詢者討論「功能分析」的涵義與評量方法；另一是被諮詢者就個案先前界定的行為問題進行評量與分析，找出行為問題的原因和功能。

(三)行為處理計畫實施諮詢：在本階段，諮詢者與被諮詢者討論行為處理策略與計畫，並由被諮詢者加以執行。行為處理計畫的諮詢，可就 Meyer & Evans(1986, 1989)提出的觀點，針對短期預防、立即結果處理(危機管理)、中程處理和長程處理的各種策略，詳加討論與實施。

(四)行為評鑑諮詢：行為評量與行為處理計畫的實施，幾乎是同步進行。諮詢者與被諮詢者討論行為評量與記錄方法，並由被諮詢者(即個案輔導執行者)隨時觀察記錄受輔導學生的行為改變情形，記錄的資料應具體，包括行為發生的日期、時間、情境、行為強度、頻率或比率。其次，並就觀察評量所得資料，檢討處理策略與處理成效，以作為調整處理方案或改變增強物的根據。

本研究之行為諮詢模式，主要參考上述 Kratochwill & Bergan

(1990)所提出的行為處理諮詢步驟，並參酌諮詢實務的需要，略加以調整與擴充，其內容主要包括下列的諮詢事項：

1. 建立關係諮詢
2. 蒐集個案資料(個案史)諮詢
3. 問題界定諮詢(界定目標行為、活動主題)
4. 問題分析諮詢
5. 介入實施計畫諮詢
 - (1) 處置計畫諮詢：a. 短期處置策略(含預防策略) b. 立即處理(或危機處理)策略 c. 中程處置策略 d. 長程處置策略。
 - (2) 增強物調查及增強策略運用諮詢。
6. 評量及評鑑諮詢
 - (1) 行為評量(觀察記錄方式)。
 - (2) 單一受試研究設計之評量。
 - (3) 信度與效度評量。
7. 其他必要的諮詢事項

七、兒童攻擊行為問題處理之相關研究

攻擊是以敵意的行動傷害別人或破壞物體的一切作為，攻擊表現的方式有(1)直接攻擊：對欲攻擊的對象直接予以傷害；(2)替代性攻擊：以攻擊其他人或破壞物體來代替攻擊原來的對象(張春興，1991)。具體而言，攻擊行為包括一般的攻擊行為和破壞他人物品的攻擊行為。前者的行為如踢打、毆辱、絆倒他人、推拉同學、阻擋他人、從背後推倒人或踩後腳跟；後者的行為如搶走他人物品、拋擲他人書本、襲擊路邊人或路邊停車、折斷同學鉛筆或在操場挖洞穴害人絆倒等(王大延，1996)。攻擊行為因會產生傷害及痛苦，故常為教師、父母及輔導或治療人員所列為最優先要加以輔導與處理的項目，而行為處理技術在攻擊行為方面，已具有可行的輔導效果(Bandura & Walters, 1963)。例如 Vukelich & Hake (1971)運用積極增強的安排程序，以專注、擁抱、微笑和糖果等增強物，減少智障者具有危險性的攻擊行為。Pinkston, Reese, Leblanc, & Baer, (1973)的研究亦顯示教

師以專注行為作為增強物，能有效減少學前幼兒的攻擊行為頻率，增進與同儕的良性互動行為。Repp & Deitz (1974)應用 DRO (differential reinforcement of other behaviors)，並結合其他不同的技術，例如隔離(time-out)、輕微語言處罰(mild verbal punishment)、反應代價(response cost)及食物的增強物，能成功地減少攻擊和自傷等不當行為。林惠芬(2001)的研究指出透過功能行評量方法，藉以找出可能的行為動機，在進行介入處理，能適度減少受試者的問題行為。

這些文獻顯示行為處理的技術在兒童的攻擊行為問題等方面，能具有成效。同樣地應用於自閉症兒童的教育矯治上，也能獲致相當的成效(王大延、曹純瓊, 1998; 宋維村, 1993; 曹純瓊, 1994; Car & Kemp, 1989 ; Foxx & Azrin, 1973; Lovaas, Freitas, Nelson, & Whalen, 1967; Metz, 1965; Wolf, Risley, & Mess, 1964)。但並非表示，任何教師或治療者在運用行為處理技術時，都會產生同樣不錯的效果，其關鍵端在使用者(教師、治療者或父母)是否能夠熟練和正確的對兒童使用這些行為處理技術(陳榮華，1991; Bergin & Garfield, 1994, Koegel, russo, and Rincever, 1977; Lovaas, Koegel, Simmons, & Stevens-Long, 1973)。在行為處理或治療的追跡研究，更顯示行為處理後的效果能否持續維持，仰賴處理後的環境中，教師或父母是否被訓練或具有實施行為處理的能力(Bergin & Garfield, 1994; Kratochwill & Bergan, 1990 ; Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1973)。因此，教師若能與父母合作地使用行為技術，來處理孩童的行為問題，或正確的訓練教師及父母在自然情境中，運用行為技術處理自閉症兒童的行為問題，並施以行為諮詢模式或督導，才能使行為處理的效果，發揮到相當的成果(Christophersen, et al., 1972; Bergin & Garfield, 1994 ; Hall, et al., 1970; Kratochwill & Bergan, 1990 ; Nordouist, & Wahler, 1973)。

鑑於上述文獻探討，本研究透過行為處理技術與行為諮詢模式，探討特殊班內自閉症兒童的行為問題，並透過個案研究法，處理特殊班內自閉症兒童的攻擊行為，以觀其輔導效果。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象是一位國小高年級的自閉症兒童，吳同學(本文用 S 學生稱之)，男性，12 歲，就讀國小五年級自足式特殊班，智能普通，記憶力尚佳，喜歡記誦學校教師之姓名，亦能依序熟記全省一些地名或道路名稱，但理解力較弱，屬於高功能的自閉症兒童。該生顯現自閉症患者具有的人際社會關係、溝通、和刻板化的行為特徵，常不回答他人問話，上課或說話時眼神不正視對方，且很少主動對人說話，每天習慣玩同樣的遊戲或表現相同的行為。較為教師、父母或同學困擾的事，則是該生常出現一些行為問題，包括在學校或教室內，出現攻擊他人、不穿鞋子、違規玩水或吃飯時飯菜外灑等行為問題，特別是攻擊行為防礙其人際和生活適應，亟需給予行為處理或輔導，以謀求改善。

二、研究設計

本研究採用個案研究法並透過行為諮詢模式，進行研究對象的行為問題輔導。本研究的實施係隨班級安排的課程活動進行行為輔導，班級的其他成員為自足式特殊班的學生，研究受試則為本研究對象的自閉症兒童。

在個案行為處理之效果評量方面，因係在自然情境下，隨班級的課程活動進行處理，故採用較少實驗情境安排的單一受試實驗設計之 A-B 設計 (杜正治譯，1994；陳榮華，1991)，其中的處理階段再區分為 B1、B2、B3、B4，以評量和蒐集受試接受行為處理後的目標行為改變狀況，並以「社會效度評量表」評量介入處理的實用性與重要他人接受的程度。有關本個案研究的行為問題處理流程之架構，如下圖三所示(Meyer & Evan，1989；Walker, et al., 1991)：



圖三 行為問題處理流程

本研究的依變項為受試的行為問題表現，由教師觀察受試平日的行為表現，並加以記錄、界定及評量，再參照行為問題處理的先後順序(Evans & Meyer, 1985)，依行為問題的嚴重性與迫切性，選擇欲優先處理的行為，作為最先要處理的目標行為，詳如研究步驟(二)之 2-3。

三、研究工具與材料

(一)觀察記錄表：為蒐集受試行為資料，本研究針對受試目標行為的特質，設計記錄行為次數的觀察表，評量受試的行為發生次數。

(二)社會效度評量表：社會效度旨在運用主觀評量資料，評量具有社會意義的行為，在應用行為分析的領域特別受到重視。社會效度主要評量三個層次：目標、方法與效果，即評量行為改變是否具有相當的重要性？介入是否適當？是否合乎人道？方法是否有效？目標行為改變了，對此變化是否感到滿意(杜正治, 1994)。本研究參照此

三個層次，設計「社會效度評量表」，由受試父母與相關教師，實施評量。

(三)問題行為功能性評量表：本研究的功能分析採間接評量和描述分析評量。間接評量的方法，係採用 Druand(1988)所設計的「動機評估表」(Motivation Assessment Scale, 簡稱 MAS), 中文版經台灣師大教授洪儷瑜(1998)修訂，命名為「問題行為功能性評量表」，本評量表內容包括「感官刺激(自娛)」(sensory-input)、「逃避」(avoidance)、「要求注意力」(attention)、「要求明確的東西」(tangible), 由受試之特殊班教師加以填答。

(四)個案執行者：本個案行為處理之執行，由受試的一位班級老師擔任，該教師修過特殊教育學分，取得合格特殊教育教師的資格，且擔任多年的啟智班教師，具有國小特殊教育的實務經驗，並對擔任個案之角色，具有高度熱忱和意願，在執行期間並能與諮詢者充份溝通及討論行為處理事宜。

(五)觀察者：為使研究過程的觀察評量記錄客觀詳實，除由班級老師擔任觀察記錄外，另邀請學校中具有心理輔導背景的另一位教師在各處理階段擔任觀察記錄一至二次，並定期討論觀察記錄的有關事項。

(六)馬錶：可計時、分、秒之馬錶二只。

(七)照相機：全自動小型照相機一台。

四、研究步驟

本研究參照上述研究設計的個案處理流程及行為諮詢步驟，規劃個案研究之進行。期間自 S 學生就讀五年級下學期的四月下旬至六月的學期結束前，暑假後轉由家人實施。其研究步驟，如下述：

(一)接案與準備階段

本階段的主要工作包括下列各項：(一)訪問進行研究之國小：拜訪有關的行政人員及教師，說明研究的目的，並對該校的現況作必要之瞭解。(二)選取受試：洽詢特殊班教師，瞭解班級及學生行為狀況，並選取受試學生。(三)受試行為問題資料蒐集：本研究採用行為問題

觀察記錄表(如表三)，觀察記錄行為問題，並參照受試平時學習與生活等資料，綜合瞭解受試各項行為表現與問題。(四)目標行為界定與評量：針對受試的行為問題資料，分別界定目標行為。(五)增強物選取：依受試的父母、特殊班教師的平日瞭解，填寫增強物選擇記錄表，如表一，再以比較實驗調查法(依次呈現兩樣增強物，兩兩比較)，得到受試學生增強物喜愛的順序，如調查表表二。

表一 增強物選擇記錄表

增強物選擇 (依喜好的順序列出)		
喜歡的人	喜歡的東西	喜歡的事(或活動)
1. S2 兒童(伯父之女)	1. 可樂	1. 在遊戲角的墊子上玩
2. 可愛幼兒	2. 蘋果	2. 和 S2 兒童玩耍
3.	3. 李子	3. 騎單車
4.	4. 小饅頭	4. 聽流行台語歌
5.	5. 生力麵	5.

表二 增強物喜愛順序調查表

/ 增強物的選擇 \
該學生最喜歡什麼？(依喜好的順序列出，可含事、物、或活動等)
1. 可樂、蘋果、李子
2. 在墊子上玩
3. 騎單車
4. 聽台語歌
5. 和 S2 兒童玩耍

(二)個案資料與行為問題界定

1.個案資料：S 學生，男性，12 歲，就讀國小五年級特殊班，幼年時即經醫師診斷，為一患自閉症之特殊兒童，具有人際社會關係、溝通和僵化行為等之障礙。S 學生的智力普通，記憶力尚佳，喜歡記誦學校教師之姓名，亦能依序熟記全省一些地名或道路名稱，理解力較弱，在學校或教室內，常會出現不穿鞋子、玩水、攻擊、或吃飯時飯菜外灑等問題行為。該生父親任教於大專，母親為小學教師，平日對該生十分關心，家庭狀況良好。

2.行為問題界定：S 學生的行為問題，依特殊班教師平日的觀察，應加以處理的行為計有攻擊、脫鞋、玩水、吃飯時飯菜外灑等不當行為，經由特殊班教師五天的觀察記錄，S 學生行為問題的詳細資料，彙整如表三：

表三 S 學生的行為問題記錄表

行為問題	界定	基準線資料	先前的處置
1 攻擊	用手拍打、敲打同學或用腳踢別人	每日發生一至二次	糾正、道歉
2 脫鞋	入校後脫鞋子至請他穿上鞋子為止	每日發生	請他穿上拖鞋或球鞋
3 吃飯時飯菜外灑	中午吃飯時 S 學生在十五分鐘內即吃完，導致飯菜外灑	每日吃午飯時發生	陪他吃飯、加以糾正
4 玩水	玩浴室地板的水	每 2 - 3 日發生一次，每次約玩五分鐘	制止

註：依案主(或學生)具有的行為問題項目，依優先處理順序填寫。

3.行為處理目標與處理順序：本個案輔導的 S 學生，顯示有上述攻擊、脫鞋、吃飯時飯菜外灑和玩水等四項較明顯的行為問題，列為需加以逐步處理的目標。在考量行為問題處理的先後順序時，參照 Evans & Meyer(1985)所提的行為問題具有嚴重程度的三個向度，作為選擇處理目標行為的先後順序：(1)緊急行為(urgent behaviors)：需要立即注意及處理，如自傷、撞頭、咬手指、攻擊等行為。(2)嚴重行為(serious behaviors)：需要加以正視，如干擾學習的行為、若不處理可能會惡化變得更嚴重的行為、對別人具有危險性的行為，老師或父母十分在意和關切的行為(例如干擾學習活動的大叫、尖叫、不順從、發脾氣)。(3)過度行為(excessive behaviors)：偏離常軌的行為，如不改善亦會日益惡化的行為(例如肥胖貪吃、吸手指頭、非教導時間的大叫、尖叫、毀損器物等)、或社區大眾不予接納的行為。此外，一種行為之改善亦有助於另種行為之改進者，亦應列為優先加以處理的行為。

參照上述原則與標準，本研究受試 S 學生的攻擊行為，應列為最

先應處理的目標行為，本研究並就此行為進行功能分析和處理。

(三)功能分析

功能分析的重要性及方法，已在本文之文獻探討部份陳述，針對 S 學生被列為最先加以處理的目標行為 - 「攻擊行為」，本研究考量以間接評量和描述分析的方法，找出目標行為(攻擊行為)的功能因素，如無法辨識明確的功能時，再進行可疑功能之系統化操作評量分析。

本研究在間接評量的方法，係採用「問題行為功能性評量表」(洪儷瑜，1998；Druand，1988)。本評量由受試之特殊班教師加以填答，並經統計後得到如表四之資料：

表四 S 學生「問題行為功能性評量表」得分

項 目	總 分	平 均 數
1.感官刺激(自娛)(Sensory-Input)	10	2.5
2.逃避(Avoidance)	12	3
3.要求注意力(Attention)	9	2.2
4.要求明確的東西(Tangible)	7	1.7

由表四之結果，顯示 S 學生攻擊行為之功能，傾向於逃避厭惡不喜歡的事件或情境，經由環境負增強作用所學習的結果比重較大。為進一步確定目標行為功能的正確性，本研究再用描述分析的評量方式，採用「前後事件分析記錄表」，由特殊班教師直接觀察，記錄 S 學生的目標行為 - 攻擊行為之行為前事件、行為表現和行為後事件，並測量其基準線(行為發生之次數)，結果如表五：

表五 S 學生攻擊行為之「前後事件分析記錄表」

日 期	時間	行為前事	表現行為	行為後事件
5月16日	9:40	上課了到處走動，請他坐下。	拍打林生的頭。	馬上坐下
5月17日	8:35	請他到辦公室找老師後，回到教室。	拍打鄭生的頭。	回到座位上，露出笑容。
5月17日	11:40	在墊上上課，該生躺下，被隔壁金生拍打腿。	拍打隔壁程生的頭。	咬唇、跳兩下，(生氣時常有此一行為)。

5月18日	8:43	上課時走向坐位。	敲打劉同學的頭。	坐回自己座位上。
5月19日	8:50	說胸痛(疑脹痛)遂發脾氣。	敲打鄭同學的頭。	躺在墊子上哭鬧。
5月19日	8:58	說胸痛(疑脹痛)遂發脾氣。	敲打陳同學的頭。	躺在墊子上哭鬧。
5月20日	9:25	不知何因發脾氣。	踢金生身體。	生氣得跳了幾下。

註：攻擊行為界定：S學生以手拍、敲打或用腳踢別人的行為。

問題行為功能分析：當S學生受到干擾、不願意回座上課、或身體不適等所引發之情緒焦躁不安時，導致以攻擊行為作為表達及逃避不安之情緒。

由表五之記錄分析，S學生以手拍打、敲打或腳踢別人的攻擊行為，其主要作用或功能在於「當S學生受到干擾、不願回座上課、或身體不適時，引發情緒之焦躁不安，導致以攻擊行為來表達情緒或逃避不安情緒」。

經由間接評量與描述分析的評量分析，得知目標行為之主要功能，故未再進行「系統化操作」之功能性分析評量。

(四)行為處理計畫與執行

根據功能分析的結果，對S學生攻擊行為之處理，參照Meyer等人(1989)的觀點及至本學期結束前可供執行之時間，設計處理計畫，採取短期預防、立即結果和中程處理等策略進行，並依執行情形約略分為五個實施階段。在長程處理方面，因已屆暑假期間，故與S學生的父母親協調，請其利用暑假在家時間，繼續進行S學生的行為輔導，期能產生較持續的成效。以下茲就各階段的策略與程序，加以說明：

階段一(A)：基準線階段 (第1-5天)

基準線階段，利用五天的時間，觀察記錄S學生「攻擊行為」的發生頻率與狀況，並依教師的平時處理方式，處理S學生的行為。各階段的處理方式並與父母溝通，取得父母的配合。

階段二(B1)：短期預防與處理階段 (第6-13天)

1. 短期處理

1.1 調整環境：讓 S 學生與喜愛的同學鄰座，並調整其座位到接近教師的位置。

1.2 預防與處理策略

(a) 教導替代行為及自我教導

當 S 學生開始騷動不安、四處走動、走向別人座位、發脾氣時，依功能分析的結果，可能會出現動手打人的攻擊行為，此刻教師走近 S 學生，教師示範並要求學生把雙手放入褲子的口袋，同時教導學生用自我語言的提示，口誦「不可打人，我把手放到口袋」，若是做到了則加以口頭讚美，並給予代幣貼紙一枚，事先告知貼紙可用來換取喜愛的增強物(如喝可樂、墊子上玩玩具等)。

(b).增強無攻擊的行為(DRO)

於 S 學生上學到校後，即先予訂契約，若在約定時間內，行為表現良好而無攻擊行為，將可獲得貼紙一枚，並在約定時間換取喜愛的增強物(如表二：增強物調查表)。前四天約定每 2 小時不發生攻擊行為時，即予增強一次。後四天，則逐漸延長時間距離，約定半天再予增強一次。

(c).實施反應代價，處罰攻擊性行為

S 學生若在約定時間內出現攻擊行為，則扣減其貼紙一枚，消滅其可得的增強物作為輕微處罰。

2. 立即處理

2.1 轉向教導(redirect interaction)：當 S 學生即將要出手打人時，立即指示該生做些他事，當下轉移注意，例如以口述：「你看這裡、這個東西，或引導他立即做些他事，期以引開當下的攻擊行為」。

2.2 立即結果(consequences)：當攻擊行為真的發生時，告知「停止」，並加以阻止、限制，扣減代幣，讓其慢慢平靜下來。

2.3 危機處理：為預防偶發攻擊行為的意外傷害，事先與學校的訓導人員、輔導人員及護士洽商，妥善規劃遇到意外傷害時的危

機處理方式。

階段三 (B2)：消褪及間歇性增強階段 (第 14 17 天)

延續階段(二)的處理方式，只是在策略上加重消褪技術(fading)，減少及減弱給予的提示。無攻擊行為及表現適當行為時，約定給予增強物的時間，亦延長為半天到一天一次，逐漸介入間歇性增強的效果。處理過程常與受試的父母溝通，取得父母的配合。

階段四 (B3)：情緒及溝通表達能力訓練階段 (第 18 21 天)：

本階段除運用階段(三)的策略外，另一重點在教導 S 學生情緒表達及溝通的技能為主，期能控制情緒。因 S 學生為自閉症兒童，語言溝通能力不佳，故嘗試教導他以「繪畫表達」的方式，來學習渲洩情緒和表達意念，鼓勵他把情緒及想法塗繪在畫紙上，老師並引導 S 學生進行繪畫表達內容的探討與分享。教導過程亦配合類似階段(二)及階段(三)的增強物提供。

階段五(B4)：轉介階段(第 21 天以後)

因已屆學期結束，無法在學校繼續實施，故把第四階段之處理方式告知 S 學生的母親(為一國小教師，具相當的教學經驗)，持續在家中進行輔導。

(五)評量與評鑑

為蒐集受試行為資料，評估受試目標行為的改善狀況，本研究採用觀察記錄表，評量受試的行為發生次數與變化，並以圖示法(如圖四)呈現行為記錄資料，再加以分析處理效果。

五、信度與效度

(一)信度

依本研究受試的行為問題性質，S 學生的目標行為觀察，採計算發生次數的方式記錄，而研究的信度考驗採用觀察者間的一致性考驗，除由一位特教教師擔任觀察記錄外，另請一位具心理輔導背景的老師，在研究的不同階段各進行一次至二次的觀察記錄，以取得觀察員間的信度一致性估計值。因此，在信度考驗方面以一致性百分率計

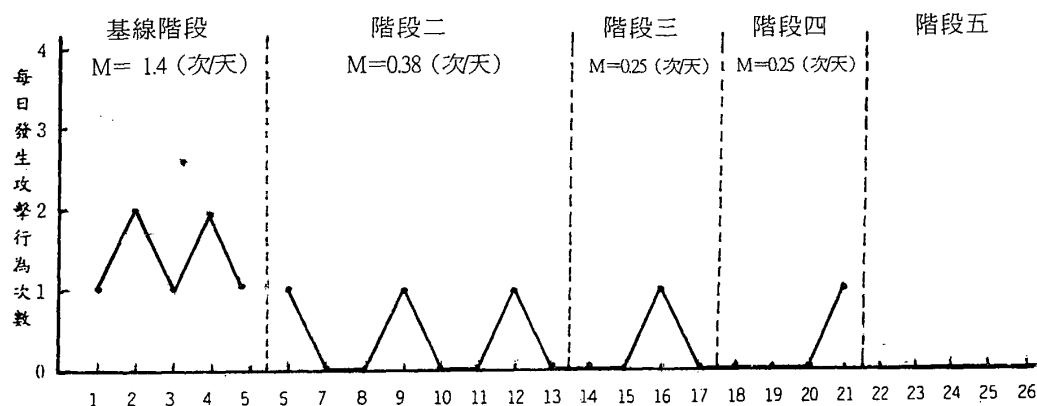
算(陳榮華, 民 80), 求得本研究信度考驗的信度係數值在.88 到 1.00 之間, 平均達.97, 信度考驗結果的觀察者間評量一致性頗高。

(二)社會效度

本研究的效度採社會效度, 透過主觀的回饋資料, 評量介入處理的實用性與一般人接受的程度。以自編的「社會效度評量表」由受試者的父母、教師及保育員(計 5 位)進行主觀評量。評量表的項目分二部份, 第一部份評量目標和方法的層次, 第二部份評量效果的層次。評量資料結果顯示: S 學生的行為改善狀況居於「好很多」的佔 80%, 「好些」的佔 12%, 以上二項合計佔 92%。顯示在父母與教師的主觀觀察中, 覺得學生的行為已有改善, 社會效度尚佳。

肆、結果與討論

S 學生在各階段的攻擊行為表現變化, 如下圖四:



圖四 S 學生的攻擊行為表現曲線圖

S 學生接受行為處理的各階段行為變化情形, 如上圖四所示, 各階段的平均發生次數, 依次分別為基線階段: 1.4 次/天, 階段二: 0.38 次/天, 階段三: 0.25 次/天, 階段四: 0.25 次/天, 詳細結果統計如表六。

表六 S 學生各處理階段的攻擊行為平均次數表

階段別	A 階段一	B 階段二	B-A	C 階段三	C-A C-B	D 階段四	D-A D-C
平均 次數 單位	1.4 次/天	0.38 次/天	-1.02 次/天	0.25 次/天	-1.12 -0.13 次/天	0.25 次/天	-1.12 0 次/天

註：「-」負號表示目標行為發生頻率減少

在階段二(B1)，採用增強替代性行為、自我教導、轉向教導及立即結果等策略後，顯示具有減少 S 學生攻擊行為的處理效果。本階段目標行為平均發生頻率(0.38 次/天)與基線階段的平均頻率(1.4 次/天)相比較，減少 1.02 次/天，平均下降約 3.7 倍。然而 S 學生的攻擊行為係經長期累積養成之習慣行為，非一朝一夕所可完全免除，故在間隔之日期裡，仍會再度發生，此時雖然企圖用轉向教導之策略來立即處理，意圖使攻擊行為不發生，但因該生出手很快，有時在措手不及處置時，攻擊行為已經發生。故若發生攻擊行為，則再介入反應代價策略，期使停止或減少攻擊行為的發生次數。由第二階段之處理經驗及效果看來，短期處理的預防策略，能產生降低本個案目標行為的輔導效果。

本階段處理的第 12 天，適逢放假三天後的首日上學，再度發生返回如基準線階段的較高頻率之攻擊行為，推測可能和家庭中之生活狀況與學校的生活作息不相一致之衝突有關，值得進一步探討假日的銜接輔導及預防策略。

在階段三(B2)的處理，採用消褪及間歇性增強的策略，希望減少提示及減少增強物的次數及量，但仍能維持階段二已顯現的行為進步效果。本階段目標行為平均發生頻率(0.25 次/天)與基線階段的平均頻率(1.4 次/天)相比較，減少 1.12 次/天，平均下降約 5.6 倍；與階段二的平均發生頻率(0.38 次/天)相比較，減少 0.13 次/天，平均下降約 1.5 倍，顯示亦能發揮漸進穩定的處理效果。

在階段四(B3)的處理，著重由短期處理過度到中程處理，及日後

之長程處理，訓練該生透過「繪畫表達」的方式，作為溝通表達和宣洩情緒的管道，並配合類似階段(二)及階段(三)的增強物提供，亦能達致行為處理的改善效果。本階段目標行為平均發生頻率(0.25 次/天)與基線階段的平均頻率(1.4 次/天)相比較，減少 1.12 次/天，平均下降約 5.6 倍；與階段三的平均發生頻率(0.25 次/天)相同，顯示亦能維持穩定的處理效果。

在階段五(B4)的處理，因逢暑假中，移至家中實施，未予詳細評量。本階段的處理乃期望「繪畫表達」能成為該生溝通、表達、和渲洩情緒之一項管道，並使「繪畫表達」之本身成為有效的增強刺激。

由本個案研究進行之整體結果分析，短期處理的預防策略(階段二)，能減少 S 學生的攻擊行為計 1.02 次/天(約下降 3.7 倍)，介入消褪及間歇性增強(階段三)策略後，平均發生頻率與基線階段相比較，減少 1.12 次/天(約下降 5.6 倍)，顯示亦能發揮漸進穩定的處理效果。在階段四的處理，由短期處理過度到中程處理階段，採用「繪畫表達」的情緒表達及溝通能力訓練，亦能產生與階段三的相當效果。綜觀整體的結果，得到如文獻探討中，學者應用非嫌惡式行為處理策略的主張與效果，即行為問題處理策略要重視行為前事件和預防策略(Colvin, Sugai & Patching, 1993; Polloway & Patton, 1997)，而兒童行為問題的原因複雜，應藉由行為功能分析，探求出行為問題的原因或功能(洪儷瑜，1992；施顯焯，1995；鳳華，1999)，再設計有效處理策略，當能減少處理策略的不當，或須採取嫌惡式處理方法的迷失(Iwata, et al., 1990；洪儷瑜，1992)。行為問題的處理，應考量與規劃短、中、長期的處理計劃與策略(Iwata, et al., 1990；洪儷瑜，1992)，在實務實施時則可透過行為諮詢的模式，協助教師或父母執行(Kratochwill & Bergan, 1990)。這些理念與個案研究結果，值得從事特殊教育的教師或輔導人員加以參考，並更進一步的再加以研究驗證。

伍、結論與建議

一、結論

身心障礙兒童的教育福祉，已受到國人關注與重視。身心障礙兒童因應教育適應或生活適應所衍生的行為問題處理課題，亦是身心障礙教育的重要議題，亟須不斷的探求有效行為處理方案或策略。

當前行為處理的理念，強調行為問題的處理要重視行為前事件和預防策略，以避免不當行為的產生(Colvin, Sugai & Patching, 1993; Pollock & Patton, 1997)，而兒童行為問題的原因複雜，應先藉由行為問題的功能分析，以直接、間接或系統化評量，探求出行為問題的真正原因或功能(洪儷瑜，1992；施顯焄，1995；鳳華，1999；O'Neill et al., 1989)，以能獲得行為處理的正確資料，再介入有效處理策略，當能減少處理策略的不當，或須採取嫌惡式處理方法的迷失(Iwata, et al., 1990；洪儷瑜，1992)。行為問題的產生常是個體與環境長期互動下的結果，其處理成效亦非一蹴可幾，應規劃與發展一套系統化的短、中、長期處理計劃與策略(Iwata, et al., 1990；洪儷瑜，1992)，在實務實施時則可透過行為諮詢的模式，依序協助教師或父母執行功能分析和處理計劃(侯禎塘，1995；Kratowill & Bergan, 1990)。基於這些行為處理的理念，本研究除討論功能分析和行為問題處理的理念與方法外，並透過個案研究與諮詢方式，實際輔導自閉症兒童的攻擊行為，結果顯示短期處理的效果，能減少受試學生的攻擊行為達 1.02 次/天(與基線階段相比較，約下降 3.7 倍)，當逐步介入消褪及間歇性增強策略後，亦能減少受試學生的攻擊行為達 1.12 次/天(與基線階段相比較，約下降 5.6 倍)，處理成效具有持續性。本研究的中程處理，透過繪畫形式的情緒表達及溝通能力訓練，亦能產生相當效果。整體結果顯示本研究個案的行為問題處理模式，能有助益降低本研究受試的自閉症兒童之攻擊行為，並增進適應性的行為。

本研究的信度考驗採用觀察者間的一致性考驗，求得的信度係數平均達 .97，信度考驗結果的觀察者間評量一致性頗高。在效度方面，採社會效度的主觀評量，結果顯示在父母與教師的主觀觀察中，覺得

學生的行為已有改善，社會效度亦佳。

二、研究限制

本研究因考量執行時間、包裹式的行為處理技術和個案研究受試只有一位等因素影響，具有下列的研究限制：

(一)本研究的處理策略採用類似包裹式、介入多種技術的行為處理方式，過程較為紛雜，其目的在處理自然的班級情境中之實務問題，未嚴謹地對單一行為技術的效果進行實驗控制與客觀的評估，故在單一行為技術成效的解釋上應受限制，只能綜合性的說明整體處理效果。

(二)本研究因執行時間的限制，執行至階段五時已屆暑假，轉入家庭中實施階段的資料，未予詳細客觀的評量，也缺乏追蹤評量的輔導資料，是本研究在執行時間上的一大限制。

(三)本研究採用個案研究，受試僅有一位，在研究推論上應受限制。

(四)本研究著重在自然的班級情境下處理實務問題，沒有實驗比較的控制組，處理的效果無法排除可能受到若干外在事件或成熟因素的影響。

三、建議

根據本研究的文獻探討、個案處理研究的結果與討論，提出下列建議供參考：

(一)當前的兒童行為問題處理，強調非嫌惡式的處理策略，而兒童行為問題之原因頗複雜，若能藉由行為功能分析，探求出行為問題的原因或功能後，再對症下藥，設計有效處理策略，當能減少處理策略的不當，或採取嫌惡處理策略的偏誤。

(二)兒童行為問題處理策略，不僅是注重行為結果的處理策略，更要重視行為前事件和預防策略。因此慎謀預防不當行為的產生，方為行為問題處理的良策。

(三)學校特殊教育教師或輔導人員，在實施學生行為問題處理時，若能透過行為諮詢模式，將能培養更多教師處理兒童行為問題的

專業知能。

(四)本文的研究基於文獻探討的理念架構，實施自閉症個案功能分析與行為處理，能產生預期效果，可作為實務上之參考。惟因限於學期結束等因素，尚未妥切規劃長期處理的實施與評量，教師在行為問題的實務處理時，則可把短、中、長期的處理均納入計劃與實施範圍。

(五)目前功能分析之方法，在國內尚未被學校教育人員所廣泛運用，建議可透過研討、研習或在職進修之機會，加以探討與推廣，期能被熟知、應用或調整改進。

(六)在未來的研究方面，可再針對不同對象和不同的行為類型，實施功能分析與行為處理的效果驗證，以觀其廣泛性的應用效果。

參考文獻

- 王大延(1996)情緒障礙學生的攻擊與暴力行為。載於馮觀富、王大延、陳東陞、葉貞屏、陸雅青、熊曠等編：*兒童偏差行為的輔導與治療*(91-146)。台北：心理出版社。
- 王大延、曹純瓊(1998)示範、時間延宕及提示對自閉症學童自發語言之成效研究。*台北市立師院學報*，29，291-315頁。台北市：心理出版社。
- 杜正治(1994)*單一受試研究*。台北：心理出版社。
- 呂勝瑛(1994)*諮商理論與技術*。台北：五南圖書。
- 林建平(1993)*輔導原理與技術*。台北：五南圖書。
- 宋維村(1993)*幼兒自閉症的行為與教育矯治*。台北：財團法人中華民國自閉症基金會。
- 洪儷瑜 (1992)「非嫌惡行為處置」對智障者問題行為處理之運用。*特殊教育季刊*，45，9-14頁。
- 洪儷瑜(1998)*ADHD 學生的教育與輔導*。台北：心理出版社。
- 侯禎塘(1995)特殊學生行為處理與行為諮詢模式。*特教園丁*，11(1)，36~40頁。
- 侯禎塘(1999)情緒及行為障礙學生的鑑定與教育。*特教園丁*，15(1)，

12~17 頁。

侯禎塘(2001)情緒障礙的成因及行為處理。 *屏師特殊教育* , 5 , 25~33 頁。

曹純瓊(1994) *自閉症兒童與教育治療*。台北：心理出版社。

教育部(1999) *身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊*。教育部特殊教育工作小組、國立台灣師範大學特殊教育系。

鳳華(1999)：功能性行為評估之意涵與實務。 *特教園丁* , 15(1) , 18~26 頁。

施顯焯(1995) *嚴重行為問題的處理*。台北：五南圖書。

陳榮華(1991) *行為改變技術*。台北：五南圖書。

張春興(1991) *張氏心理學辭典*。台北：東華書局。

張景然、吳芝儀譯(1995) *團體諮商的理論與實務*。台北：揚智出版社。

鍾思嘉編譯(1988) *諮商與心理治療*。台北：大洋出版社。

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, D. C.: Author.

Axelrod, S. (1990). Myths that guide our profession. In A. C. Repp, & N. Singh (Eds.). *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities*. Sycamore: IL: Sycamore.

Bandura, A. and Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bergin, A. E. & Garfield, S. L. (Eds.). (1994). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.

Berliner, D. C. (1988). The half-full glass: A review of research on teaching. In E. L. Meyen, G. A. Verga-son, & R. J. Whelan (Eds.), *Effective instructional strategies for exceptional children* (pp. 7-31). Denver, CO: Love.

Christophersen, E. R., Arnold, C. M., Hill, D. W., & Quilitch, H. R. (1972). The home point system: Token reinforcement procedures for application by parents of children with behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 485-497.

Coleman, J. M. (1996). *Emotional and behavioral disorders*. Needham Heights, MA:

Allyn and Bacon.

Coleman, M., Pfeiffer, T., & Oakland, T. (1996). *Aggression replacement training with behavioral disordered adolescents. Behavioral disorders, 18*(1), 54-66.

Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling*. California:Brooks/Cole.

Colvin, G., Sugai, G., & Patching, B. (1993). *Intervention in School and Clinic, 28*, 143-150.

Donnellan, A. M., Lavigna, G. W. (1990). Myths about punishment. In A. C. Repp & N. N. Singh (Eds.). *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities*. Sycamore: IL: Sycamore. p. p., 33-57.

Evan I.M. & Meyer, L. H. (1985). *An educative approach to behavior problems: A practical decision model for interventions with severely handicapped learners*. Altimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Evan, I.M., & Meyer, L.H. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems*. Baltimore, MD: Paulh Brooks.

Foxx, B. B., & Azrin, N. H. (1973), The Elimination of Autistic Self-Stimulatory Behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 1-14.

Heweett, F. M. (1965).Teaching speech to an autistic child through operant conditioning. *American Journal of Orthopsychiatry, 35*, 927-936.

Hall, R. V., Axelrod, S., Tyler, L., Grief, E., Jones, F. C., and Robertson, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 53-64.

Horton, L. E. (1970). Generalization of aggressive behavior in adolescent delinquent boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3*, 205-211.

Iwata, B. A., Vollmer, T. R., & Zarcone, J. R. (1990). The experimental analysis of behavior disorders: Methodology, applications, and limitations. In A. C. Repp, & N. N. Singh(Eds.), *Perspective on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*. Sycamore, II: Sycamore.

Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New York: Macmilan.

- Keer, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2nd ed.). Ohio, Columbus: Merrill.
- Koegel, R. L. and Rincover, A. (1974). Treatment of psychotic children in a classroom environment: Learning in a large group. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **7**, 45-59.
- Koegel, B. L., Russo, D. C., & Rincover, A. (1977). Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **10**, 197-205.
- Kozloff, M. (1975). *Educating children with learning and behavior problems*. New York: John Wiley and Sons.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kratochwill, T. R. & Bergan, J. B. (1990). *Behavioral consultation in applied setting*. New York: Plenum.
- Lovaas, O. I. (1966). A program for the establishment of Speech in psychotic children. In J. K. Wing (Ed), *Early childhood autism: clinical, educational and social aspects*. London: Pergamon Press, pp. 115-144.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, I. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **6**, 131-166.
- Meyer, L.H., & Evans, I. M. (1986). Modification of excess behavior: An adaptive and functional approach for educational and community contexts. In R. H. Horner, L. H. Meyer, & H. D. Fredericks (Eds.), *Education of learners with severe handicaps: Exemplary service strategies* (pp.315-350). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community*. Baltimore, Md: Paul H Brookes.
- Metz, J. R. (1965). Conditioning generalized imitation in autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **2**, 389-399.
- Glynn, T. (eds.). *Behavior analysis in educational psychology*. London: Croom Helm.

- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems*. Baltimore, MD: Paulh Brooks.
- Nordouist, V. M., & Wahler, R. G. (1973). Naturalistic treatment of an autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **6**, 79-87.
- Polloway, E.A. & Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th ed). Columbus, Ohio : Merrill.
- Rose, S. D. (Ed.). (1980). *A casebook in group therapy: A behavioral- cognitive approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Stoorey, K., & Sprague, J. R. (1989). *Functional Analysis: A practical assessment guide*. University of Oregon, Eugene, Oregon.
- Pinkston, E. M., Reese, N. M., Leblanc, J. M., & Baer., D. M. (1973). Independent control of a preschool child aggression and peer interaction by contingent teacher attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **6**, 115-124.
- Repp, A., & Deitz, S. M. (1974). Reducing aggressive and self-injurious behavior of institutionalized retarded children through reinforcement of other behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **7**, 313-325.
- Risley, T. R. (1968). The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **1**, 21-34.
- Risley, T. and Wolf, M. (1967). Establishing functional Speech in echolalic children. *Behavior Research and Therapy*, **5**, 73-88.
- Rolider, A., & Van Houten, R. (1990). The role of reinforcement in reducing inappropriate behavior: some myths and misconceptions. In A. C. Repp & N. N. Singh (Eds.), *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities* (pp. 119-143). Sycamore: IL: Sycamore.
- Sallis, J. F. (1983). *Aggressive behavior of children: A review of behavioral interventions and future directions*. *Education and Treatment of Children*, **6**(2), 175-191.
- Vukelich, R., & Hake, D. F. (1971). Reeducation of dangerously aggressive behavior

in a severely retarded resident through a combination of positive reinforcement procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 215-225.

Walker, C. E., Hedberg, A., Clement, P. W., Wright, L. (1991). *Clinical Procedures for Behavior Therapy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Wolf, M., Risley, T., and Mees, H. (1964). Application of Operant conditioning Procedures to the behavior problem of an autistic child. *Behavior Research and Therapy*, 1, 305-312.

A Case Study on Intervention of Special Need Child with Problematic Behaviors –An Example of Autistic Child with Aggressive Behavior

Chen-Tang Hou*

Abstract

The study aimed to inquire the causes of problematic behaviors, to explore function analysis, and to investigate the intervention of problematic behaviors, as well as to carry out a case study on an autistic child with aggressive behavior. From the literature inquiry, many researches suggest that some functions and purposes cause problematic behaviors or maladaptive behaviors. Teachers need to conduct function analysis prior to design a short, intermediate, and long-term treatment plan.

Based on the literature inquiry and the purposes of the study, a case study was conducted to investigate the hypotheses of function analysis and the effects of aggressive behavioral intervention. The results of the case study indicated that intervention based on the function analysis could decrease the subject's aggressive behavior and increase desirable behaviors.

Further discussion was made on the basis of the study and some suggestions on teaching and guidance as well as future researches were offered.

Keywords: autistic child, function analysis, problematic behavioral intervention

*Chen-Tang Hou: Associate Professor, Department of Special Education, National Pingtung Teachers College.