

國小智能障礙學生

情緒行為問題輔導案例紀實

李淑靜
花蓮縣宜昌國民小學

壹、前言～智障者的情緒行為問題

由於智能障礙者認知能力不足、表達能力不佳，使得個人的情感未能做適當的抒發，想法未能做有效的表達，以致於常會用許多外人所認為不當的行為來作回應，以及與外界環境作溝通（許仲輝，2004）。Leland & Smith（1982）指出智能障礙者與外界互動時，其互動模式、問題解決能力與一般人相較之下，呈現顯著性的差異，而且智能障礙者在普遍缺乏抽象概念能力與想像力的限制下，容易合併社會行為與情緒的困擾，因而產生低自我概念與高活動力、易衝動的行為，而有不易與他人和睦相處的情形發生。

在從事特殊教育的資源班、特教班教學過程中，不難發現智能障礙學生的情緒及行為問題（例如：突然大怒、辱罵他人、攻擊行為等），往往影響他們的學習與人際互動，同時也是教師、家長與照顧者的一大難題。

本文所談論的對象是一名國小輕度智能障礙學生，所指的情緒行為問題，為個案因情緒困擾而出現的行為問題。

以下分享筆者運用多項資源與輔導策略，輔導該名學生的實際經驗。

貳、智障學生情緒行為問題的治療理論與處理策略

因為對於智能障礙學生的行為問題起源的假設不同，在處理此類學生的行為問題上，發展出許多不同的治療理論與處理策略，常被使用有：早期介入策略、前事控制策略、行為治療策略、後果處理策略、生態環境改變策略、環境支持策略、心理動力模式、藥物治療模式、心理教育模式、人本模式、認知行為模式、多重形式行為模式等處理策略（許仲輝，2004）。

本例中筆者結合行為治療策略、環境支持策略、認知行為模式、人本模式、藥物治療模式等處理策略，以下略述此五種模式與策略：

一、行為治療策略：

運用行為改變技術，使得個體行為發生改變的方法。

二、環境支持策略：

廣義的環境支持策略指他人對個體在行為改變上所提供的支持。



三、認知行為模式：

讓個體能運用自己的觀點、信念、思想、推論、判斷等認知的變項，來促進自我行為之有利的改變。其方法包含了：

1. 理情治療法：讓個體對其情緒困擾與行為問題，建立合理信念與想法的方法。
2. 自我教導訓練：訓練個體學會對自己說話，教導自己如何應付各種可能的壓力情境，以便適應環境的方法。
3. 自我解惑法：個體運用自己的認知能力，來對遇到的困難提出解決的對策。
4. 自我肯定訓練：訓練個體本身更具自信、更能肯定自己行為的方法。
5. 自我省察法：個體運用自我反省的能力與習慣來策勵自己行為的方法。

四、人本模式：

根源於心理學家Carl Rogers的所倡導之個人中心學派，其認為輔導者要協助個體成長有三大條件：真誠（genuine reality）、接納（acceptance）或溫暖的關懷（a warm regard）、以及敏感的同理（a sensitive empathy）。並強調尊重個體的主觀經驗，相信其有能力作積極且建設性的選擇，重視輔導者與個體之間關係的建立。

五、藥物治療模式：

利用藥物，對情緒行為問題做有效的控制或治療。

參、個案實例

一、個案資料

- (一)姓名：小翔
- (二)性別：男

(三)實足年齡：11歲

(四)年級：小四

(五)身心狀況：輕度智能障礙手冊、伴隨情緒困擾

二、個案背景

(一)家庭生活情形：

1. 父母離異，父親入獄，安置於寄養家庭，因情緒問題已轉至第三個寄養家庭。
2. 目前寄養家庭中有媽媽、爸爸、三位哥哥。
3. 寄養家庭的教養態度是嚴格中帶有原則，但能時常關心他。

(二)學校生活：

1. 在班上常會干擾上課，弄同學的小動作不斷，亦時常與老師、同學有衝突，會怒罵、嚴重攻擊他人。
2. 在資源班仍有上述狀況，僅次數較少一些。
3. 理解力不佳，聽不懂上課較抽象的語彙與他人的語意，因而造成許多誤解。

三、問題行為概述：

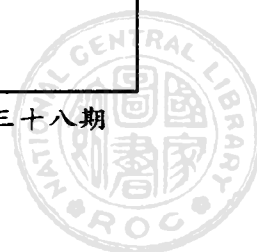
(一)認知解釋扭曲：

常誤解、過度解釋、扭曲他人語意及行為，並以自己負向、具防衛的想法來解釋他人的行為。例如同學看他一眼，他會說同學在瞪他。

(二)情緒起伏大：

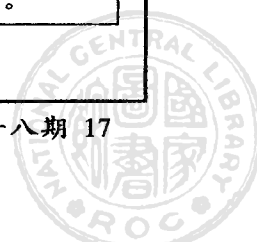
情緒變化大，容易因小事發怒，並常以口語怒罵他人或出現攻擊行為。

四、輔導事件與歷程：如表一所示



表一 小翔的輔導事件與歷程

| 時間 | 事件 | 歷程 |
|------------|---|---|
| 95年 10月 | 時常打、罵同學，攻擊導師、資源班陳老師 | 1.轉介輔導處進行一週一次兒童中心式的遊戲治療。 2.筆者在遊戲治療外介入平日輔導，與他討論並寫下可以解決問題行為的方法。 |
| 95年 11月 | 在班上的攻擊行為不斷，導師已試過許多方式，仍造成班級嚴重困擾。 | 1.與導師、寄養媽媽、小翔協商，讓他兩週皆待在筆者教室，遇資源班陳老師的課時可去上。 2.與他討論後，讓他選擇做作業、畫畫或教導他有興趣的數學。 |
| 95年 11月 | 嚴重干擾班級上課秩序 | 1.進入小翔的班級，與同學們討論小翔的問題。 2.同理同學們的感受，讚揚幫助小翔的同學們。 3.向同學們說明小翔的狀況，並提供與小翔相處的策略與注意事項。 |
| 95年 12月 | 表現好時，他可回去上科任課，接著再部分時間回去上導師的數學課，但是持續不到一週，攻擊與干擾上課行為再出現。 | 1.筆者與他訂定可回原班的行為契約。 2.與他討論並寫下在班上可以做的事。 3.申請教師助理員入班觀察，陪伴上課。 |
| 95年 12月 | 導師觀察到小翔極為容易因一點小事與班上五名同學起衝突並攻擊他們。 | 1.與他及五名同學進行每週一次，每次三十分鐘，的小團體活動。 2.活動內容分三階段進行：(1)情緒繪本討論活動；(2)進行「資源教室社交技巧」書中的停、想、選、做的故事與活動；(3)將他生活中的情緒行為當作該週小團體活動的主題，讓大家進行實際問題討論。 |
| 96年 01月 | 與同學打躲避球，突然揍同學，筆者立即抓住他的手，他用力掙脫，想再次打同學，筆者使勁抓住，他持續掙扎，隨後嚎啕大哭。 | 1.溫和反應他的情緒與行為，並問明原因。(雖然他未能控制打人的行為，但是感受到他的情緒反應已較之前溫和、較快冷靜下來。) 2.告知他不可以打人的方式來解決。 |
| 96年 03月 | 上體育課打籃球，他先向同學說不要丟到他，但仍被丟到，他生氣地要打人，一名小團體成員見狀，從背後將他抱住，但是卻被他揍了肚子與鼻樑。 | 1.同理他被球打到與被同學抱住時的不舒服感，稱讚他已告知同學們要小心。 2.陪他檢視整個事件，告訴他要被設限的不合理行為，並讓他知道可以用說的或告訴老師處理的替代方式。 3.讓他明白該名同學的動機，他的情緒隨之冷靜下來，並願意向受傷同學道歉。 |
| 96年 04月 | 上第一節國語課時，他舉手欲回答問題，但被其他同學搶先。導師注意到此事，再出一題請他回答，但是他已開始邊氣邊哭，導師同理他的情緒，並問明原因，他卻哭而不答。第二節他似乎沒事，第四節他開始大發脾氣並打同學。 | 1.讓他說明原因，同理他未被老師叫到的失落感。 2.稱讚他會以哭來宣洩情緒，且未在第二節時就打同學，幫助他覺察較能控制自己情緒的部分。 3.引導他說出打人的原因。 |
| 96年 05月 | 與同學一起看成果展時，他有先表示他也要看，同學未聽見，被三名小團體成員推擠到，於是生氣地打了同學 | 1.請所有相關同學個別說明事件經過。 2.肯定他能向同學表示出正確的行為，並舉在小團體活動時曾說過的小故事為例，讓大家了解當時的狀況，他很快明白並不再生氣。 |



五、採用的輔導策略

由表一中歸納出對小翔採用的輔導策略依行為改變策略、環境支持策略認知行為模式、人本模式與藥物治療等模式與策略整理如表二：

表二：輔導策略

| 輔導策略 | 輔導重點 | 具體作法 |
|--------|--|---|
| 行為改變策略 | <ul style="list-style-type: none"> ●減少班級過多的刺激 ●為自己行為負責 | <ul style="list-style-type: none"> ●隔離至資源班 ●訂定行為契約 |
| 環境支持策略 | <ul style="list-style-type: none"> ●多方的人力支持配合 | <ul style="list-style-type: none"> ●導師協助配合 ●申請教師助理員入班 ●寄養家庭媽媽配合 ●入班說明並提供同學相處策略 ●小團體輔導 |
| 認知行為模式 | <ul style="list-style-type: none"> ●合理的認知解釋 ●自我解惑 ●自我反省 | <ul style="list-style-type: none"> ●讓他自己說明原因 ●陪他檢視整個事件，進行合理的認知解釋 ●小團體活動： <ol style="list-style-type: none"> (1) 情緒繪本討論活動 (2) 停、想、選、做的故事與活動 (3) 實際討論他生活中的情緒行為問題 ●與他討論並寫下問題解決方法 |
| 人本模式 | <ul style="list-style-type: none"> ●提供一個溫暖、接納、尊重的環境 ●給予他不同於一般生活的經驗，協助他能建立安全感與信心。 | <ul style="list-style-type: none"> ●建立良好的關係 ●進行兒童中心式遊戲治療 ●幫助他覺察情緒 ●所有相關人員（導師、資源班陳老師、筆者、輔導處老師）皆應用同理、接納、尊重與關懷的輔導原則 ●同理→設限→提供替代方案 |
| 藥物治療模式 | <ul style="list-style-type: none"> ●減低因生理所造成行為問題 ●增進情緒的穩定性 | <ul style="list-style-type: none"> ●醫師進行情緒評估診斷，開立藥物予他服用 |

肆、輔導評估

在運用如表二所述的多種輔導策略且實施近兩個學期，筆者觀察到，雖然他干擾上課秩序的小動作仍不時出現，但是他自己對事件錯誤的認知解釋減少，情緒也由衝動、毫無預警地攻擊他人，轉為會用其他方式來表達，再轉為稍能自我控制，情緒行為的強度與頻率亦大為減低，其中讓他最明顯改變的是輔導處對他所進行的兒童中心式遊戲治

療（源於個人中心學派），遊戲治療提供了他一個不需要語言表達卻能深層同理與溫暖的環境，這對認知能力與口語表達能力受限的智能障礙學生是一項極適合的輔導方式。再加所有相關人員（導師、資源班陳老師、筆者、輔導處老師）對他延伸遊戲室內的人本模式，對他亦應用同理、接納、尊重與關懷的輔導原則。林美珠（2005）提出「同理」能協助兒童習得自我情緒控制，正可解釋何

以該人本模式對小翔具最大影響力。

由於小翔的行為問題仍存在著，因此未來亦將持續運用上述的各項輔導策略。

伍、結語

鈕文英（2001）指出，近年來對行為問題的處理策略已產生改變：一、由對問題行為的消除，演變為協助個體發展更適當的行為，以取代自我不當的行為；二、由行為改變（behavior modification）的觀點，轉變為行為支持（behavior support）的觀點；三、重視行為的功能性評量；四、重視團隊合作；五、使用多重的處理模式；六、採取個別化的行為處理方案；七、採用正向的處理策略；八、強調安排有效的行為後果、訓練適當的行為；九、重視生態環境的調整；十、對於行為問題的處理，需考量社會效度（social validity）等。綜合上述，目前對情緒行為問題處理策略，已轉為正向行為支持取向與多元的輔導模式。

對輔導一個伴有情緒問題行為的智能障礙學生而言，的確需要結合多方資源，小翔的輔導實例，即是運用正向行為支持取向與多元的輔導模式的最佳說明。

陸、參考文獻

一、中文部份

林美珠（2002）。兒童中心遊戲治療助人歷程初探（上）。諮商與輔導，193，2-5

林美珠（2002）。兒童中心遊戲治療助人歷程初探（下）。諮商與輔導，194，27-31

林美珠（2005）。兒童中心遊戲治療之情緒的反映。輔導季刊，41(4)，21-28

許天威（2000）。行為改變技術之理論與應用。高雄：復文。

許仲輝（2004）。生活適應困擾之智能障礙個案在個人中心遊戲治療中改變歷程之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文

陳培芝等（2001）。資源教室社交技巧。師院特教中心出版

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：心理二、英文部份

Landreth, G.L. (1991). *Play Therapy: The art of the relationship. Accelerated Development Inc.*

Leland, H. & Smith, D. (1982). *Play therapy for mentally retarded children.* In G. Landreth. (Eds.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children.* Springfield, Ill: Thomas.

