

臺北市第 13 屆中小學及幼稚園教育專業創新與
行動研究~行動研究論文發表類~

一個被困住掙扎中的靈魂

--從生態系統觀看輕度智能障礙兒童偷竊與攻擊行為
的評量與介入

鄭津妃

臺北市立教大附小

中華民國 101 年五月

摘要

研究者班上一名備受老師與同儕肯定的孩子，在家中竟有長期偷竊與攻擊行為。本文透過行動研究法探討行為問題從評估至介入的歷程。共包含三個研究焦點，首先探討生態系統為本位的行為功能評量，其次從正向行為支持的觀點擬定介入計畫，最後探究行為的變化與成效。研究過程中以札記、晤談、觀察、相關文件與物品等方式收集資料。根據行為評量，發現孩子偷竊與攻擊是為了奪回母親對自己的關注，當不如所願時行為變本加厲，也引發自身的情緒與報復心理。繼而以操弄系統的觀點擬定行為介入計畫，過程中發現了關鍵的成功策略。介入後，偷竊行為的頻率從 90% 降至 4%，且自介入第四週起完全消除。攻擊行為的頻率從 100% 最後降為 29%，趨向符合預期。雖兩行為問題減緩但反使恐嚇與自傷行為頻率增加，經重新評量顯示其報復念頭和暴怒情緒仍需加入認知行為的密集教導，擬連結諮商心理師等專業共同合作。另在合作過程中發現孩子母親獲得增能，較有能力與自信面對孩子的行為問題。

關鍵詞：生態系統、輕度智能障礙、行為功能評量

第一章 緒論

第一節 研究動機

我的學生--飛翔(化名)，在特教班六年生涯，一直是老師們眼中認真的學生、最佳的幫手、同學們的模範，他主動協助班級大小事，更照顧能力較弱的重度學生。怎知，接連兩位普通班家長找來，我帶著飛翔、家長的子弟與兩班導師對事件做交叉詰問，再找相關的人一一澄清，飛翔才在我的追根究底下坦承偷拿家裡上萬塊錢來學校向同學做大筆的買賣交易。他的坦白使我震驚良久，簡直無法相信頻頻拿模範生獎杯的飛翔已是偷竊慣犯。向來對他絕對信任的我開始展開大動作調查，我花了一些時間與飛翔媽媽深談，才發現她過去與老師會談時，每次欲言又止的神情與輕描淡寫的陳述，包藏了飛翔不為人知的行徑。

這幾年來，飛翔偷的東西可說是琳瑯滿目，不論有用沒用先拿了再說，藏在床邊角落。父母勸誡打罵已經失效甚至對母親懷有極深的敵意，他在家人面前髒話不斷、違抗指令、以美工刀自傷做為權力對抗的武器。他與媽媽敵對，報復在弟弟身上，每晚上演兄弟打架、弟弟戰敗傷痕累累的戲碼。飛翔經常恐嚇弟弟要找人到學校打他、拿刀子在他面前晃，甚至逼迫弟弟替他偷取媽媽的錢包。他也偷拿爸爸的打火機與香菸，學著所崇拜的大人想像自己擁有與世界抗衡的力量。

我可以理解為人母的苦處，明知孩子的行為愈演愈烈到了家人都很難處理的境地，卻也難以啟齒，一方面顧全孩子在老師心中的好孩子形象，另一方面媽媽也許認為向老師求助等同承認自己教育失敗吧！我揭開飛翔的面紗後，他竟然是我覺得陌生的孩子，怎麼會？他在學校的熱情、善良、貼心、主動，是那樣的真實！我依然相信每個孩子都是天使，飛翔應該是遇上了很大的困境，而且是他在學校裡遇不到的困境。

有人曾向我說「行為沒在學校發生，所以老師不需要管」，這真是極不負責的說法！家庭對身心障礙兒童未來遠大的影響多過於學校教育，如何激勵家長花心思參與兒童的學習與生活適應是學校現階段的重要目標(Oakland, 2008)。我希望能幫助家長了解飛翔究竟怎麼了，與我共同合作協助他學習適當的行為與表達，去應對他現在與未來可能的處境，這是在教育上能做的。

第二節 研究焦點

基於我在實務工作中所面臨班級學生表現在家中多樣性的嚴重行為問題，因此本研究擬聚焦在三個部份。首先探討運用生態系統觀的行為功能評量，瞭解飛翔的偷竊行為與攻擊行為各有何功能？從前事、行為、後果的連結，對偷竊行為與攻擊行為的詮釋為何？

其次，從正向行為支持的觀點，我如何訂定行為介入計畫？以及如何執行介入計畫？

最後，探討介入執行下，飛翔行為的變化與成效如何？

第二章 文獻探討

第一節 對立違抗症與品行疾患的行為表現及與家庭環境的關係

一、對立違抗症的行為表現與成因

大多數的兒童都會順從大人的指示做事，然而 Strain 等人(1983)發現兒童之間對順從的表現有差異，守規矩的兒童 90%的時間會照老師的話做事，但乖張的兒童只有 72%的時間遵從。當大人發出一個指示或命令要求兒童從事，但兒童積極的「拒絕」聽從，沒有立即採取行動，或從事某事時卻未表現出應有能力內的行為，可稱為「不順從」。若兒童公然違抗大人的旨意，則是不順從行為中最嚴重的一種，美國精神醫學會就將「對立違抗症」(Oppositional Defiant Disorder，簡稱 ODD)列入心理疾病。根據 DSM-IV 的診斷標準，其症狀包括：(1)常大發脾氣；(2)常和大人起爭執；(3)常主動反抗或拒絕服從大人的要求或規定；(4)常故意激怒他人；(5)常將自己的過錯或不當行為歸咎於他人(或不甘心認錯受罰)；(6)常暴躁易怒或易被他人激怒；(7)常生氣或憤恨；(8)容易記仇。

一般的孩子也會反抗權威，我們甚至認為這是長大、自主的象徵。但要符合診斷標準成為 ODD，通常違抗行為的出現頻率極高且強度大。例如：嚴重高頻的蓄意破壞及與人唱反調、對立；喜歡惹人生氣，把對方捲入爭辯的漩渦；經常說謊狡辯，且發完脾氣後會變得冷靜；總認為錯不在己，很少真心道歉。

絕大多數的兒童都想達成大人的指令來討他們歡欣，藉以得到疼愛，那麼違抗行為是怎樣形成呢？整理國內外文獻(施顯焜，1998；Forehand & McMahon, 1981; Kuczynski et al., 1987; Patterson & Bank, 1986)，其因素有三：

(一)兒童過去的經驗與制約：有些父母與子女之間從未建立良好的關係，在父母的命令與子女聽從間出現裂痕，且愈演愈烈，最終演變為兒童的行為問題。磨擦的開端通常來自兒童難以駕馭的性格，從氣質的觀點即難養型的小孩，使父母在管教上備受壓力；或父母能力有限，以高壓手段招致兒童反感，或父母期望高於兒童能力，其不合理的要求使兒童厭煩。從行為分析的觀點來看，兒童違抗的行為往往因父母一再增強此行為致使兒童日漸坐大。

(二)兒童認知與態度：順著上述磨擦的關係而來，兒童對大人懷有敵意，認為老

師或父母的好言相勸是向他找麻煩，把大人的苦口婆心當成是有意刁難，那麼要求兒童聽從指令就相當困難。兒童實際的行為表現是藉著將大人的要求當耳邊風來引發衝突。

(三)情境與環境因素：當大人不了解兒童「不能也而非不為也」，則容易過度責怪兒童。如大人的指令模糊不清、冗長、囉嗦嘮叨、未定出合理的完成時間，只會使注意力渙散、過動、情緒障礙、自閉症的兒童摸不著頭緒。

二、品行疾患的行為表現與成因

當兒童的行為嚴重到涉及犯罪，美國精神醫學會把此行為問題稱為「品行疾患」(Conduct Disorder，簡稱 CD)。在所有兒童中，CD 出現率約 6-16%，大部分開始出現約在八至十歲(施顯焯，1998)。依據 DSM-IV 的診斷標準，其症狀包括：(1)攻擊、威脅他人或動物：如恃強凌弱、使用器械對付他人、做出殘忍的事；(2)造成財物遺失或破壞：如蓄意縱火或破壞他人財物；(3)詐欺或偷竊：經常說謊來騙取財物、偷偷竊取他人貴重物品；(4)嚴重違反校規或家規：十三歲前經常逃學、至少兩次離家在外過夜。

品行問題的形成綜合文獻整理(施顯焯，1998；Toth, 1990)，涉及以下的成因：

(一)兒童成長中基本需求未能獲得滿足：每個兒童都需要親情、鼓舞、安全感、公平對待、在家中與學校有一致的規矩可依循、有充分機會舒展長才、有自由氣氛可以毫無拘束的表露想法與感受.....。若得不到父母歡欣或親情，兒童會感受被排斥或遺棄因而產生焦慮與恐懼，藉由一再反覆的行為問題來引起父母的關注。

(二)兒童氣質與親子關係：兒童若生而頑強固執的氣質，將深深影響大人對他的態度，或造成隔閡的關係。此種態度將又反過來塑造兒童偏差的行為問題，使彼此距離愈拉愈遠。

(三)家庭與社會因素：家庭功能不健全包括父母不一致的教養態度、不適當的管教方式；家人酗酒、賭博、從事不法勾當，無心教養子女；家中人多屋小、三餐不繼、父母為家計忙碌等。社會的影響包括鼓勵傳播暴力事件、人人追求物質享受而不擇手段。

總結觀之，ODD 與 CD 的形成，最初可能因兒童先天執拗難養的氣質造成父母極大的挫折，然而家庭結構的不健全、經濟問題、家人身心健康因素會影響

父母對兒童照顧關注的質與量，若加上父母教養態度與方法的不適當，將形成缺乏安全、穩定與信任的正向關係。因此兒童不順從、違抗、違規、反社會的行為問題與環境系統的互動有極密切的關聯，家庭系統尤其關鍵。當兒童缺乏足夠的安全與依附感，於是不斷衍生行為問題祈求父母關注，此舉反而導致關係更加惡化，兒童的不安全感更加重，使行為變本加厲，被增強而固著。

第二節 輕度智能障礙兒童伴隨 ODD、CD 的多重問題

一、輕度智能障礙兒童的特質

輕度智能障礙兒童在外觀與生理方面的變化與一般學生無明顯差異，然而我們說一個人是智能障礙者時，通常表示其學業學習、日常生活處理、對週遭事物的了解和環境適應能力方面，比同齡的同儕有顯著的緩慢。根據「身心障礙及資賦優異學生鑑定基準」修正草案(教育部，2009)與「身心障礙者權益保障法」(衛生局，2007)，智能障礙係指個人之心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差，且兒童在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒、學科(領域)學習等任一領域之表現較同年齡者有顯著困難情形。其中輕度智障為個別智力測驗平均數負二至三個標準差(含)之間，在特殊教育下可部分獨立自理生活，成年後可從事半技術性或簡單技術性的工作，為潛力最大的智能障礙者。

由上述可知，輕度智能障礙兒童在長期教育與訓練下，生活自理、動作與行動也許不會有顯著的問題，但仍會有以下全面性的困難：

- (一)語言溝通：透過口語或非口語(如臉部表情、肢體、手勢等)去理解資訊的能力較弱；難以理解冗長或抽象、比喻性的句子；僅以較白話、簡短的、日常用語進行溝通表達或描述事件。
- (二)認知能力：對知識概念的記憶較感困難，需更多的說明理解與練習；注意力較難持續一段長的時間，若須應付超越能力的困難任務則注意力更短淺；邏輯推理與高層次思考較同齡低落。
- (三)社會人際能力：有結交朋友的需求，但對社會情境的解讀較弱，適當的互動行為也缺乏多樣性，整體而言社會性技能較欠缺。
- (四)情緒：當受挫的情緒表現較同齡直接，如經常大發脾氣、三番兩次找老師告

狀，甚至肢體攻擊等過度的行為。

(五)學業表現：基礎書寫、閱讀與算術能力低落於同齡兒童，有時能力會差距數個年級。成績在班上排名並不理想。

二、輕度智能障礙兒童伴隨ODD、CD的難題

輕度智能障礙兒童有情感、期望被愛、被接受、不希望遭歧視等心理需求與一般兒童大致相同，但由於認知、溝通及社交能力低下，又因情緒反應的過度與自我概念低落，可能導致消極、自信心不足、自尊心較低、自我接納程度低等負面態度(曾心妍，2005)。當面臨考驗時就先預期自己會失敗，或蠻橫的歸咎他人，也較易產生不適當行為。

這些心理特徵使輕度智能障礙兒童變得敏感，然而國內較少關注於輕度智障者合併行為障礙的議題，原因在於智障者的合併症極為複雜，在心理精神疾病的分際上難以區辨。例如發生情緒與行為問題時很難釐清是因智能發展的限制而產生難以控制之情緒表現，還是確實有其他的心理疾病症狀(金幼婷、卓妙如，2003)。雙重診斷(dual diagnosis)在國內的發展仍處於萌芽階段，診斷技術存有諸多限制，因此關於智障者之障礙程度與心理疾病間的關係，研究著墨不多，但卻有研究顯示輕度智障者合併精神疾病的盛行率比中重度智障者還要高(Kishore et al., 2004)。

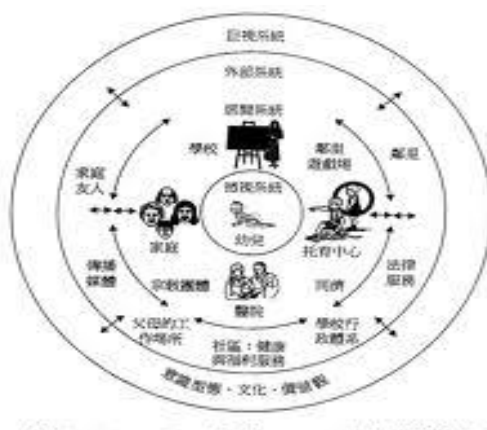
輕度智能障礙兒童若伴隨ODD與CD，顯然是更為棘手的問題了。以偷竊為例，洪儷瑜(2012)曾表示偷竊行為若出現在此類兒童上，是相當難處理也不易有明顯成效。從輕度智障的特質來看，因社會性與理解力較弱，難以用太抽象的道德勸說與同理使兒童去感受受害者的立場，標示行為的不恰當；因注意與記憶短淺，法律刑責的警示作用有限；因兒童認知能力較低落，因此不易從個別輔導課程進行有效率的認知行為調整。再則，從ODD與CD的角度出發，兒童對於物慾的渴望、對一般同齡所擁有的東西有比較的心理，此涉及社會變遷後所影響個人信念與價值觀，在教育上僅能勸導或轉移注意尋找生活上更重要的事，若金錢管理觀念較弱加上物慾強烈，則很難收效。更深一層思考，不斷想要獲取財物的動機與行為，與兒童心理需求未被滿足有關，應探討兒童與家人互動關係的品質、了解家庭狀況及親職教養等的問題。上一節提到偷竊等犯罪行為與家庭環境的關係，因此教育介入的「難」，不是僅針對兒童做處遇，須重新思考家庭系統，以

生態觀將家庭納進支持與教導的對象。

第三節 生態系統觀的評估與介入

過去社會的價值觀對於嚴重反社會行為，有如過街老鼠人人喊打，以除盡不良青少年為快。國內教育向來跟隨美國政策，自從 2001 年 No Child Left Behind Act 法案公布，教育開始重視提供合適的支持使所有兒童獲益，相信「沒有不能教或教不會的兒童」，強調科學化的評估問題，尤其關注兒童所處的生態，才能建立一個健康的行為預防的環境。

因此生態系統理論近年被廣泛討論與運用，該理論由 Bronfenbrenner 提出，起初對 Lewin 發展的人類行為模式進行修正為 $D=f(PE)$ (意即 Development is a joint function of person and environment)，後於 1979 年發展出最成熟的圈圈模型。探討重點在於多重環境對個體行為與發展的影響，強調人與環境互動關係的整體觀，將人與環境依互動的親疏、空間與社會的距離遠近，由外到內分為鉅視系統(macrosystem)、外部系統(exosystem)、居間系統(mesosystem)、微視系統(microsystem)，其理論模型如圖 2 所示。



圖一 Bronfenbrenner 的生態系統模型(引自劉秀娟，1998)

生態系統理論對行為問題的看法並非僅聚焦在個體，將表現不佳、經常出狀況、適應不良等問題視為本身能力的缺乏或不足，而是強調個體與生態系統的相互影響，對學齡兒童尤其關注他所處學校與家庭場域的相關問題。據此衍生生態評量來評估個體行為與環境的適配情形，之後的行為處理將針對所有內外因素做改變。這就是正向行為支持(Positive Behavior Support)的觀點，其基本理念包括：(1)對個體抱持一種正向態度，認為每一種行為，不論好壞，對個人來

講都有其存在的價值和作用；(2)終極目標在於調整環境、教導適當的行為，進而化解或取代不適當行為；(3)採用多重的、個別化的處理策略(鈕文英，2001)。正向行為支持重視對兒童宣告適當行為的期待，實施作法為「清楚定義」、「實施適當行為介入」、「運用正向增強系統」、「評量進步情形」。

對於較棘手行為的正向行為支持須先實施功能行為評量(Functional Behavior Assessment)。由於 FBS 假設(1)行為問題的發生與情境有關；(2)行為問題的發生有其目的與功能，因此 FBS 主要蒐集前事、行為、後果的資料，以了解行為問題發生的原因(Wearmouth & Connors, 2004)。蒐集的方法包括晤談、文件檔案記錄回顧、A-B-C 評量、分布圖評量、實驗功能分析等，將初步形成的功能假設進行驗證，最後歸納整理出明確的行為功能。行為功能確定後則實施介入計畫的擬訂與執行：對影響行為發生的情境做「前事控制」，用以降低行為問題的發生並誘發適當行為；當行為出現後實施「後果處理」，運用區別增強的原理強化適當行為的再次出現；設計功能等值的行為，運用「行為的教導」來替代原本的行為問題。

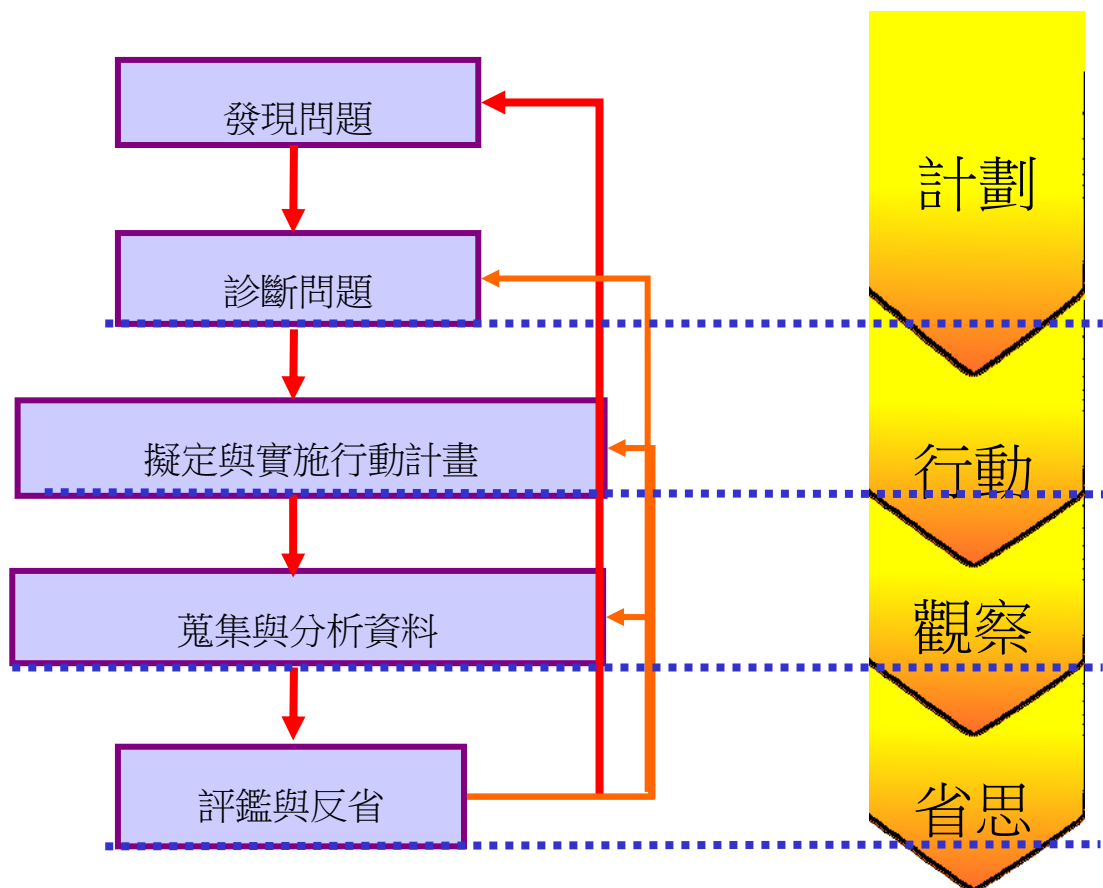
生態系統觀的正向行為支持，其成功要素特別重視系統內與系統間的團隊合作：(1)對兒童行為問題有一致與共享的觀點；(2)資料本位(data-based)的評量；(3)行政支持與執行；(4)合作努力；(5)生態系統的操作；(6)對兒童有合理行為目標的期待(Liaupsin, Jolivette, & Scott, 2007)。因此兒童的個管老師、任教老師、行政人員、家長及醫療專業都將成為行為介入團隊的一員，對於兒童行為的改善具關鍵角色。

第三章 研究方法

第一節 研究設計

決定關注飛翔的行為與情緒時，我問自己能探究些甚麼？我能怎麼探究？最後採用行動研究的理由包括三點：(1)我的實務現場面臨學生行為問題的困境；(2)期望發展正向行為支持的方案；(3)藉由學生行為介入的歷程，提升自己專業知能的成長。因此，從研擬問題解決的途徑策略，付諸實際行動，再從評鑑、反省與修正的循環歷程中，建立「實務的理論與理論的實踐」(蔡清田，2000)。

研究流程圖如下(張德銳等，2008)：



圖二 研究流程圖

第二節 研究參與者

本研究實施地點為我所任教之臺北市立幸福國小(化名)，研究主場域為我的教室六年○班(自足式特教班)，另含括飛翔在校園中上下課的活動範圍為次場域—潛能教室(身心障礙資源班)、表演藝術教室、操場、籃球場、合作社。

一、研究者

我有15年特教資歷，包括曾任教於特教班、身心障礙資源班、資優資源班，擔任過特教組長、情緒與行為問題學生專業支援輔導團等工作。現職為自足式特教班教師，在該領域有8年教學經驗。進修特殊教育學系碩博研究所期間，曾修習情緒障礙專題研究、應用行為分析、生態諮商學、研究評論等課程，應可作為本研究進行飛翔行為問題評量與介入執行的知識後盾。我的角色多元，除了是研究者，也是孩子特殊教育服務擬定與提供者、行為問題評量者、一起行動的成員、學校生態裡的一份子、學習者、學生眼中的鄭老師，以及親職角色的支持者。

二、合作夥伴

對飛翔直接教導的合作夥伴有班級內另一位導師李老師、飛翔的媽媽、潛能教室魏老師等。李老師是第一年任教的新進教師，特教研究所畢業，在大四實習期間就指導過該班學生，對飛翔有程度上的了解；飛翔的家境屬低收入，媽媽無業，對家中三兄弟各自在校園適應的困境與挑戰，在教養上有很深的挫敗感，然而態度上願意與老師合作，希望改善孩子的問題；魏老師是任教 20 年的資深教師，目前是飛翔在身心障礙資源班的數學老師，指導他四下普通教材。魏師從飛翔五年級起每週 4 堂課與他接觸，對他的認知能力與課堂表現有深入了解。

行為問題的處理尤其需要行政的支持與協助，學務處訓育組長、體育組長、輔導室主任、特教組長均是合作團隊的成員。另外，對孩子行為具有間接影響力的合作夥伴尚包括任教特教班且曾擔任飛翔導師的陳老師、王老師、資源班李老師。

三、研究對象

飛翔自兩歲半起因構音顯著異常接受一連串密集的早療，由於疑似發展遲緩安置於本校(臺北市立幸福國小)幼兒特教班，隨後進入小學部特教班就讀。在班上他的認知與學業能力顯著優於同儕，學習速度快、專注力佳，老師須因應他的程度與需求，準備大量、實用性的教材與作業。由於在班上能快速完成分派的學習任務，飛翔會主動要求做些小幫手的工作，如上課時協助老師分配工作材料、開單槍拉布幕關燈，下課時照顧班上另一名自閉症重度的同學、陪同上廁所提醒回教室，中午主動替全班同學盛好飯菜湯、分送到大家面前。飛翔在學校是同學的模範、老師的得力助手，然而回到家的行為與在校截然不同，偷竊財物、兄弟

打架、經常口出威脅之語、髒話不斷。雖孩子的問題未曾表現在校園，然而飛翔媽媽向我數次吐露他在家的不尋常行為，媽媽的表述雖輕描淡寫，卻反映出家長處理此問題的無力感和缺乏有效策略，甚至可能反映著家庭系統的問題。若是後者，問題長期累積將影響飛翔心理與人格的發展，甚且他已屆青春期的對家人的依賴恐漸淡薄進而轉向同儕次文化團體，行為偏差將更顯嚴重，因此我決定了解飛翔究竟怎麼了、他所處的家庭環境、及行為介入。

第三節 資料收集與分析

一、資料收集

- 1.研究札記：札記主要記錄我在行動或研究歷程中，所產生的任何體悟、想法、疑惑等，儘可能詳實記錄下來。
- 2.訪談：在行為問題評量期與介入期會與孩子母親、飛翔、曾擔任導師的陳老師、潛能教室魏老師等進行訪談來評估觀察的精確性，運用非正式或非結構的形式實施，隨手記下關鍵字句再整理成訪談記錄。
- 3.觀察：我透過主動參與(如實施教學、平時互動)或非參與(旁觀孩子與他人互動表現)，將看到或聽到的盡可能詳實記錄。觀察情境包括飛翔在各教室上課情形(包含普通班、潛能教室、特教班)、下課在教室外活動情形、與媽媽互動情形、課輔班的表現等。
- 4.相關文件：包括個別化教育計畫、行為輔導記錄、親師聯絡簿、男子漢自我檢核表、零用錢兌換記錄本、我與家長之間手機簡訊或通話紀錄等。
- 5.相關物品：包括徵詢飛翔同意後，定期檢查書包攜帶的物品、個人筆電與隨身碟內的資料。

二、資料分析

- 1.「質」的資料：我所蒐集的資料將包括「研究札記」、「訪談記錄」、「觀察記錄」以及「其他」無法歸類於上述的資料。經過反覆閱讀進行數次分類與編碼，來回重新建構形成主題討論。
- 2.「量」的資料：
 - (1)男子漢自我檢核表：呈現次數和頻率以了解飛翔偷竊行為的改變情形。
 - (2)零用錢兌換記錄本：呈現次數和頻率以了解飛翔與弟弟互動相處的改變情形。

第四節 資料的檢視

在整個研究過程中，依據Lincoln和Guba (1985)對質的研究品質判斷的可信性(credibility)、遷移性(transferability)、可靠性(dependability)與可確認性(confirmability)等四種規準，透過下列方式進行檢視，以豐富的描述呈現研究過程，藉由這些資料檢核研究之效度。

- (一)多方資料核對：運用不同來源與方法蒐集多方資料並隨時進行比對。尤其交叉檢核相同情境下的資料或觀點詮釋是否呈現一致性。
- (二)共同討論記錄：將所有正式與非正式的會談和討論詳實記錄，向相關老師或家長查核，檢視是否同他們的觀點看事情，減少誤解之意。
- (三)信賴的關係：隨時提醒自己與家長及老師建立信賴關係，使他們能卸下防衛暢所欲言，不用擔心受指責或承擔後果。
- (四)研究札記：反省自己的觀點與立場是否源於個人專業與經驗？是否有偏見？是否成為主導決策的霸權角色？並隨時警惕與調整。

第四章 研究結果與討論

本研究從民國 100 年 11 月底我對飛翔的行為問題著手瞭解起，資料蒐集至隔年 5 月為一個段落，但行為介入並未因研究報告撰寫而中止行動。行動歷程分為四階段：行為問題的生態評量、系統取向的行為介入、行為的改變，以及評鑑、反省、修正介入計畫與執行的反覆歷程。

第一節 行為問題的生態評量

飛翔的行為問題琳瑯滿目，若同時處理則範圍太廣，孩子也難以自我管理。我以發生頻率與嚴重程度為指標，思考偷竊是一般社會所不容許的嚴重議題，而飛翔對弟弟的攻擊行為幾乎天天上演，屬高頻行為，因此鎖定偷竊與攻擊行為做為介入目標(編碼)。根據與家長及相關老師晤談、實際與相處飛翔一年半的互動觀察、相關文件資料閱讀，從生態系統的觀點對他的行為問題進行評量與分析。

一、飛翔的身心狀況

- 1.生理狀況：接近一般同齡兒童，無明顯異狀。
- 2.心理/精神狀況：約兩歲時經臺大醫院診斷有明顯構音異常；上小學後確診為注意力缺陷過動症，並服用利他能至中年級。
- 3.就醫史：兩歲半之前曾在國泰與臺大醫院接受語言治療。之後到私人診所接受職能、電腦及語言治療。四年級在雙和醫院及慈濟醫院持續語言治療，同時進行心理諮商。在四下時結束所有療程。
- 4.教育評量：五年級時我發現飛翔具有明顯認讀困難，認識的常用字約僅 300 字，且有聽寫困難。在畢業升學鑑定時，我向心評人員提出飛翔有疑似學習障礙與情緒障礙的特質。
- 5.興趣與嗜好：平時的休閒最喜愛使用電腦，包括使用線上遊戲軟體、下載歌曲、facebook、skype 聊天。暑假會報名游泳營隊。

二、飛翔的能力：

- 1.認知能力：(1)對一般訊息的記憶力佳，能記得老師、父母交代的事項並轉知；能記得學習歷程的經驗。(2)推理能力尚可，知道做了某事的後果，或兩件事之間的關連；能做序列推理。(3)專注力方面，小組學習能持續一堂課，普通班的團體課需要提醒才能持續專注。(4)根據教學與互動觀察，心智能力應屬中下。

- 2.沟通能力：(1)具備接近同齡兒童的理解與日常表達能力，喜歡聊天交友。構音問題已改善許多，大人均能理解 90%的內容，但初識時缺乏自信而會影響其口語溝通意願，能在鼓勵下侃侃而談。(2)書寫溝通主要以數字與少數常用基本國字為主，有明顯讀寫困難。
- 3.學業能力：(1)語文方面，可參與部分二下程度的課文。能理解短句文意，對話詞認讀的長期記憶不佳，若缺乏持續練習約一週左右就會忘記。可仿寫筆畫複雜的國字，但聽寫尚須加強。(2)數學方面，為相對優勢能力，具備部分小四下的基礎程度。但文字題受限於識字閱讀與理解能力，影響解題。飛翔的學習能力明顯優於班上同儕，學習速度快、思慮敏捷。因此安排資源班提供普通班課程，每週 4 堂課參與四下數學和二上語文。另提供每週 2 節普通班五年級的體育課、2 節四年級表演藝術課。讀寫困難是目前最大的障礙。
- 4.生活自理能力：有獨立生活自我照顧的能力，動作技巧甚至超越同齡兒童。
- 5.情緒處理能力：(1)在學校個性開朗且情緒穩定。能接受老師的指正並做調整，幾乎未曾聽見髒話，能展現自我控制。(2)較無法容忍他人負向言語，容易引發情緒、會在心理咒罵與懷恨。(3)與母親和弟弟關係不睦，經常以較暴力的言語和行動威脅家人表達憤怒。
- 6.社會能力：(1)喜歡和人互動，容易結交朋友，有 10 多位普通班中高年級的朋友。(2)對好朋友熱情大方，會互請吃東西來維持友誼；對泛泛之交習慣用噲聲、威脅口吻互動。(3)經常以大哥哥姿態幫助或照顧班上同學。當同學出現不當行為時，會向老師說而非自行處理。(4)在家會用聊天室、facebook、打電話與同學朋友互動，但缺少談話禮儀和分寸(如說髒話、一個晚上打十通電話騷擾對方)。(5)與大人談話時自我防衛高，不易突破心防坦承行為。經常編各種理由掩飾偷竊行為，反應機伶且面不改色。

三、環境的分析

- (一)家庭的成員：父母、哥哥(九年級)、弟弟(二年級)、飛翔。偷竊行為發生前，祖父母和叔叔的女兒與他們同住。
- (二)家庭背景：低收入戶，全家僅爸爸一人工作，為搬冷氣工人，工時與收入不穩定，全家每月的支出超過收入。祖父母有賭博習性，經常向爸媽要錢，吵得不可開支。

(三)家人與飛翔的關係：

1. 三兄弟中祖父母始終很排斥飛翔，在他小時候構音困難時常戲謔他「啞狗」，也因就讀特教班瞧不起他。同住時經常刁難與責備他。
2. 哥哥對家人態度冷漠，對飛翔同樣不友善，經常口出惡言或忽視不理，僅在玩線上遊戲時較有互動。但飛翔始終視哥哥為崇拜對象，認為哥哥與自己的關係較好，也學著哥哥對他的舉止惡言對付弟弟。
3. 弟弟與飛翔經常玩鬧，但最後總是打架收場，弟弟傷痕累累。他把弟弟當成欺負調侃的對象，常用繩子、美工刀威嚇，也經常口語恐嚇想置他於死地。曾有一次激烈衝突時飛翔衝去廚房拿菜刀，遭哥制止。若手邊有新東西會向弟弟炫耀，因而弟弟向媽告狀使偷竊行為東窗事發。
4. 爸爸對三兄弟管教態度較鬆懈，知道飛翔在家中的行為問題但往往未做處理，也對自己財物的保管缺乏警覺，使飛翔容易取用。
5. 媽媽是家中的主要照顧和管教者，態度強硬但她表示哥哥已管不動，與飛翔也溝通不良、經常打罵結果關係惡化。飛翔總認為媽媽偏袒弟弟，很多心理想法不願向媽表露，因此媽媽經常得透過姑婆、家教、學校老師來了解孩子。

(四)家人對行為問題的影響：

1. 媽媽對飛翔的賞罰失衡，許多對他的控制和約束是為了不讓弟弟也學壞，使飛翔認為弟弟剝奪了媽媽對他的關注，心生氣憤。
2. 媽媽無法嚴密監控飛翔偷竊的行為，爸爸未能保管好自身財物，容易引起犯罪動機與事實。
3. 爸爸對飛翔偷竊行為睜一隻眼閉一隻眼，媽媽難以詢問和教導，導致行為出現後無法有效處理。
4. 三代同堂但家人關係時常衝突緊張、長年居所被迫搬離，造成飛翔心理上的不安和無力感。轉而對媽媽和弟弟不滿與暴力言行。

(五)學校對行為問題的影響：

1. 飛翔在學校是老師心目中的好學生、好幫手，同學們心目中會照顧人的大哥哥，因此老師對飛翔在家中的行為缺乏敏感性，未及時處理。
2. 老師未密集掌控飛翔在校的交友互動和攜帶違禁品狀況。
3. 飛翔很願意向老師分享生活與學習的各種想法，師生關係佳。對於掌握行為的始末與原因，老師常能獲知第一手訊息。但飛翔言談內容經常事實中夾雜謊言

或編造，需找其他相關人士澄清。

四、行為問題的描述

(一)偷竊行為：

1.行為的歷史：

- (1)幼特老師表示自幼稚園時期就曾出現偷拿物品的行為。
- (2)中年級會拿家裡的錢、小東西、媽的內衣褲。行為會起伏，一段時間會消失。
- (3)有時會未經同意拿父親放在桌上的百元鈔票、零錢、打火機。100 年暑假時拿爸爸錢包數千元。
- (4)升六年級的暑假媽媽與祖父母每天爭吵不斷，媽媽提議賣房子換現金，再拿一筆錢給祖父母希望杜絕糾紛。此提議遭爸爸與飛翔反彈，為此繼續延燒爭執。飛翔不希望搬離、心理氣憤，10 月底偷走家中一萬元。
- (5)接下來一週，飛翔不斷從外婆家偷拿藥罐、文具用品、50 元錢幣，也偷拿外婆和外傭的內衣。

2.行為的處理史：

- (1)中年級時媽媽打罵，效果不明顯。
- (2)偷拿內衣的行為，媽媽請爸爸去勸導，無效。
- (3)高年級後飛翔聲稱隱私權拒絕父母檢查書包、錢包、房間，被查獲後謊稱各種理由解釋，矢口否認。父母經常因雙方僵持不下難以解決和管教。

飛翔無法反省自己行為，反在 facebook 上、聊天室自曝與家人的衝突、用嫌惡字眼咒罵家人、甚至揚言對媽媽和弟弟不利。

(二) 攻擊與恐嚇行為：

1.行為定義：

- (1)經常對弟弟逗弄欺負、用力扭打、使用刀子尖物等器械攻擊。
- (2)在家髒話連篇。
- (3)拿刀子威脅自傷。
- (4)拿刀子威脅弟弟。
- (5)經常對外人揚言要對媽媽和弟弟不利。

2.行為的歷史與處理：

- (1)中年級始在家經常上演兄弟打架。但媽媽未曾表達行為的高頻與強度，學校

老師僅認為是普遍家庭手足間的打鬧爭吵，未以為意也沒有處理。

(2)100年10月在校2次檢查書包時發現內藏美工刀、繩子、粉筆、藥丸、尖玻璃碎片，飛翔說用來對付弟弟。

媽媽表示對他的攻擊與恐嚇行為難以招架，從未能有效處理。

表一 行為問題簡要評估表

<p>【飛翔】: 1.輕度至臨界智力功能 2.在家情緒控制失調 3.重視感情與關係 4.缺乏自省常歸咎他人 5.經常與他人做比較 6.物慾需求強烈</p>	<p>*與家人為賣房子、搬遷居所發生爭執 *母親因行為管教發生爭執 *與母親缺乏互動時 *想買特定物品時</p>	<p>1.偷竊： 未經同意拿取家中財物 (爸爸--香菸、打火機、錢；媽媽—內衣褲、錢；哥哥一項鍊；外婆家一文具、內衣、藥罐…)</p>	<p>飛翔對行為缺乏愧疚，總歸咎他人，或編理由掩飾。</p>
<p>【家庭】: 1. 家中財物未能保管好 2. 家人關係長期不睦爭吵不斷；哥哥不服媽管教、對飛翔冷漠；弟弟會扯謊導致飛翔被媽教訓；祖父母排斥個案；婆媳糾紛 3. 家庭經濟不穩定，入不敷出，家人經常為錢爭吵 4. 父母管教態度不一致，飛翔認同父親、排斥媽媽(認為媽偏袒弟弟) 5. 姑息行為問題長達3-4年</p>	<p>◎媽媽在家時 ◎與媽媽發生衝突後 ◎與弟弟爭奪電腦時 ◎弟弟向媽媽告狀後</p>	<p>2.攻擊行為： 經常對弟弟逗弄欺負 → 用力扭打 → 器械(刀子尖物)攻擊 3.恐嚇行為： 拿刀子威脅自傷 拿刀子威脅弟弟 經常對外人揚言要對媽和弟弟不利(殺了他、找人處理) 在家聯話連篇</p>	
<p>【學校】: 1.老師對個案在家中的行為缺乏敏感性，未及時處理 2.未密集掌控個案在校的交友互動和攜帶違禁品狀況</p>			
<p>遙遠前事</p>	<p>立即前事</p>	<p>行為問題</p>	<p>後果</p>
<p>【行為問題功能】: *偷竊：引起母親關注、滿足物欲、報復母親 ◎攻擊：吸引母親的關注、報復弟弟與母親</p>			

行為評量時發現飛翔的「恐嚇行為」經常與攻擊行為伴隨存在著，但合作夥伴們考量飛翔的認知與相關能力、問題嚴重性、團隊的支援力等要素，因此對恐嚇行為僅以口頭勸誡，未做系統性的積極介入。從前述行為的生態評量整理分析成表一，發現飛翔的行為模式與母親有極大的關係。他在乎媽媽對自己的愛與關注，不斷與弟弟做比較，同時也表現行為問題來奪取媽媽得注意。當不如所願時，行為變本加厲，也引發自身的情緒與報復心理。從表面來看，偷竊、攻擊、恐嚇是三個獨立的行為，然而對飛翔卻是極相近的需求。分析至此，與國內外文獻(施顯焯，1998；Toth, 1990)所認為 ODD 與 CD 的成因，歸結為親子關係不良、家

長管教議題有一致的結果。

第二節 系統取向的行為介入

我向合作夥伴說明行為評量的結果，大家對於親子關係與家庭系統的問題，實不知如何接下來處理：「他們家本來就很亂、問題一大堆」(談陳師 1001031)、「我們給的策略，家裡人有辦法執行嗎？每天都要做耶！」(談李師 1001101)於是我著手擬訂行為介入計畫，接續前事-行為-後果(ABC)的評量，從正向行為支持的觀點，介入策略將強調調整後的 ABC 如表二，我們發現在學校系統中能做不少事，並具體化媽媽在家的職責。

表二 行為介入計畫

前事控制	行為教導	後果處理
家庭： 1. 降低孩子單獨行動的機會：按時接送上下學、在家活動時有大人旁、注意孩子在房間的動靜【媽媽】 2. 縮小孩子行動的範圍：減少單獨外出、居家活動限定一層樓【媽媽】 3. 增加與安排放學後的固定活動(提供結構、打發無聊、轉移注意、獲得成就感)：寫作業、打掃、幫忙晚餐事宜、和弟弟一起洗澡等【媽媽】 4. 增加每日固定一段與媽媽獨處的時光：如在廚房幫忙洗菜時聊天【媽媽】 5. 爸媽財物換位置保管好，避免引誘犯罪【爸媽】 6. 掌握孩子向其他家人表露的訊息：了解心裡想法、確認真實性【媽媽】	增加每週兩節個別輔導課：【我】 了解觸法行為的嚴重性 教導偷竊的自我監控 欲望來時的因應 零用錢的管理(記帳) 對媽媽的想法、擔心、希望 演練兄弟相處之道	調整行為契約與增強制度，將家中表現列為加權計分。每日與家長核對行為表現，累計點數兌換成零用錢。 【我、李老師】 一致關注與肯定孩子所有正向的學習行為和助人行為。 【我、李老師、特教團隊、媽媽】 當出現偷竊行為時，根據行為嚴重性選用以下方式：【我】 1. 帶孩子至學務處接受訓誡與處分。 2. 向孩子宣達畢業證書扣留，留校察看。 3. 向心儀的女同學表露犯行。
學校： 1. 掌握孩子大下課及午餐時間在操場與籃球場的動向，了解孩子與一群友伴的言行互動方式：是否群聚對學弟妹罵髒話搶地盤、言語霸凌【訓育組】 2. 表藝課設計行為輔導的戲碼提供潛在教育；提供孩子演出機會增加成功經驗【廖老師】 3. 體育課安排挑戰性的任務如田徑比賽，轉移孩子對成就的期待和實際努力【蔡老師】 4. 提供早自習參與田徑校隊練習【高老師】 5. 降低孩子單獨行動的機會和範圍【特教團隊】 6. 通報各處孩子有可能行動的校園範圍，做好財物保管【我、李老師】		

※【】表示策略的執行人

介入計畫擬好後，我主動向輔導室要求召開個案會議，打算邀集學務處訓育組、體育組蔡老師(也是飛翔的體育老師)、田徑隊高老師、表藝課廖老師、潛能教室魏老師與輔導室行政同仁出席。但因特教組長請長假未能立即安排，後因校

慶在即，學務處承辦體育競賽及校慶籌備事宜，難以協調出共同開會的時間。我感到有些沮喪與無助，自 10 月底飛翔連日來在家中的偷竊、違抗、攻擊、恐嚇使媽媽頻頻求助，我也備感壓力。我告訴自己「好吧！會開不成但事情總也要做下去」，於是採取單兵作戰分頭向上述人員說明策略的目的、確定合作意願並討論具體作法。

一、前事控制策略

首先，我找飛翔媽媽晤談兩次，第一次說明行為分析與評量情形，了解她對於分析的看法，發現媽媽認同我的判斷，「哥哥以前也是這樣，會對飛翔吃醋、很討厭他...行為也變得怪怪的」(談媽 1001110)。同樣的模式在飛翔身上出現，他第一次偷竊正是小弟剛出生時，證實其行為問題功能的起因確實是想要「奪回母親對自己的關注」，但經過年歲累積的身心成熟，這種吸引關注漸漸參入了敵意、示威與報復，並將弟弟與母親歸為同一類「可惡」的對象。同時轉而認同父親與哥哥，模仿父親抽菸、和媽媽爭吵的態度；學哥哥的冷漠、有情緒時謾罵狂叫和想離家的想法。

第二次我向媽媽具體說明對飛翔的目標和在家可行的做法，有鑑於媽媽時間、人力的有限，我鎖定媽媽一人可執行、不需太花時間與心力的策略(如表二「前事控制--家庭」的策略)。其中「增加每日固定一段與媽媽獨處的時光」為絕對需切實執行的要項，沒有時間與活動內容的限定，重點是與媽媽單獨相處，沒有哥哥與弟弟的打擾。我提醒媽媽在這活動中也許飛翔仍會故意激怒她，我請媽媽按耐住性子，目的在修復關係、提供關注。

家庭系統啟動後，學校系統的因應同時展開，因飛翔攻擊行為不會表現在校園內，我們目標是預防他的偷竊行為擴及校園。我去學務處登門拜訪，向訓育組表達支援的需求；請特教團隊夥伴協助監控飛翔下課的舉動與範圍，並在鐘響後主動提醒他回教室。我與李老師協調，不論上下課或午休，教室內隨時有老師以降低其行竊的動機，也通報特教班、潛能教室老師保管財務。除了圍堵也需疏通，我希望轉移孩子對物慾、行竊的「癮」，能在校園中找到成功經驗，我先找蔡老師在體育課安排挑戰性的任務與訓練，鼓勵飛翔參加校慶田徑比賽；另外請愛心義工張爸在早上八時前未進課時，陪伴飛翔在操場運動。以上的前事控制策略，期望操作系統與調整環境，在互動之中改變孩子的行為，使行為問題降低並提升

適當行為。然而計畫並非盡如人意，學校的策略中表藝課老師與田徑隊老師有其難處，因此實際執行的策略為表二中 1、3、5、6 項。

二、後果處理策略

相關策略如表二，其中增強系統制度我在班上實施已超過一年半的時間，對此飛翔相當熟稔。我將增強的內容稍做調整成更具體的行為契約如圖 3，將所關注的偷竊與攻擊行為的處理列入特別加分。前三項行為每做到一次可得一點；特別加分的「不拿東西」以日為計算單位，一天做到可得 5 點，連續三日做到則第三日可得 10 點。「與弟弟和平相處」也是特別加分，一天做到可得 5 點。五項行為累計達 15 點以上時，可兌換零用金，一點兌換一元。

為了確實監控與管理行為，我與飛翔媽媽每日以電話或簡訊連繫，溝通的結果一方面化為實際得點的依據，一方面作為個別輔導的重點。

三、行為教導策略

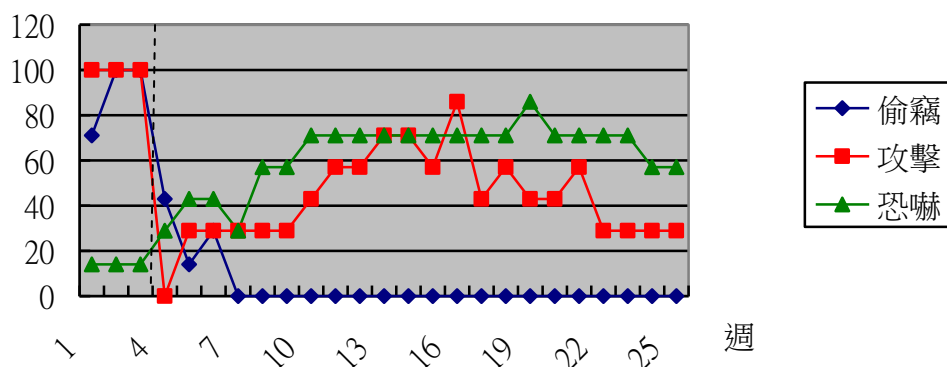
根據文獻(鈕文英，2001)，行為問題的介入通常以環境系統的操弄為先(即實施前事控制與後果處理)，待行為問題降低後再實施正向行為教導。但我打算同步進行，使行為制約與認知調整雙管齊下，期望認知功能中下、負面信念與自我控制不佳的飛翔能有所改變。增開每週三、五早自習，每次 40 分鐘的個別輔導課，實施內容如表二。

第三節 行為的改變

一、偷竊行為

(一)介入成效：

從圖三顯示介入前的三週行為發生頻率為 71%、100%、100%，意即幾乎天天偷取外婆家的財物或媽媽錢包裡的錢。系統取向的介入後，行為降幅明顯且自第四週起降至 0%，反應出飛翔不再出現偷竊行為。介入後的趨向符合預期且水準呈現穩定，介入前後的重疊百分比為 0%，顯示具有良好的介入成效。



圖三 偷竊與攻擊行為在介入前後的百分比曲線圖

(二)成效良好的關鍵策略：

飛翔媽媽很訝異孩子行為「收斂了」(談媽 1010330)，與她討論在家庭中有
 哪些成功的策略使孩子行為收斂，她認為「增加與安排放學後的固定活動」很重
 要，使孩子知道何時該做何事，提供結構的作息、打發無聊、轉移注意力，甚至
 有達成任務的成就感；「家人財物更換位置並嚴密保管，避免引誘犯罪」是最基
 本且必須的。另外，媽媽增加兩項原本介入計畫中未列入的策略：「盡可能使飛
 翔的房間一目了然，沒有藏匿的空間」、「連結醫療系統，每日服藥(理思必妥)1-2
 回」。尤其後者，媽表示「自從服藥後，他就比較能聽我的話，接受勸導」(談媽
 1010330)。

學校系統的策略絕大多數對孩子良好的成效有其重要意義，然而我認為值得
 一提的是我替飛翔製作「男子漢自我檢核表」(如附錄 1)，透過自我監控過程，
 用 0 至 5 分覺察自己的行為欲望。飛翔從不會承認自己犯行，但他會用較低的數
 值表露自己的想望，所以透過此表意外發現飛翔自我暴露偷竊的行蹤。如表三所
 示，若看到他勾選「非 0」選項，就表示已犯行，須格外留意。我將這個發現告
 訴媽媽，使家庭監控上提高敏感性。

當執行第 20 週後，我問飛翔怎麼能把持得住想拿東西的癮，他說：「不行喔，
 再拿一次，爸爸就要把我的腿打斷... 我也不想拿了」(談飛 1010419)。由此可知
 父親的加入增添管教上的一致性與力量，且飛翔最後一句的聲明，顯示認知行為
 的正向改變。

表三 偷竊行為「有做/沒做」與「想做」的對照

	週一	週二	週三	週四	週五	週六	週日
日期			11/23	11/24	11/25	11/26	11/27
			× / 0	× / 0	× / 0	× / 0	× / 0
事實上 (×-沒拿；✓-有拿)	11/28	11/29	11/30	12/1	12/2	12/3	12/4
	× / 0	× / 0	✓ / 2	✓ / 1	× / 0	× / 0	✓ / 3
／想拿程度 (0-完全不想；5-想 拿極了)	12/5	12/6	12/7	12/8	12/9	12/10	12/11
	× / 0	✓ / 3	× / 0	× / 0	× / 0	× / 0	× / 0
	12/12	12/13	12/14	12/15	12/16	12/17	12/18
	× / 0	✓ / 3	× / 0	✓ / 3	× / 0	× / 0	× / 0

較易出現反效果的策略是後果處理中的處罰，例如當他出現偷竊行為後我向
他宣達畢業證書已扣留，處於留校察看狀態，或揚言帶他至學務處接受訓誡與處
分，過程中飛翔會相當緊張、神情嚴肅與不安，但處罰過後他容易再度行使偷竊，
效果不彰，媽表示「他回來都會說很氣鄭老師、要找人處理她」(電媽 1001206)。
處罰策略運用在認知偏差與敵意的孩子上，會使關係更形惡化，證實文獻()所
提處罰的負面意義有一致的結果。

二、攻擊行為

(一)介入成效：

從圖三顯示介入前的三週行為發生頻率均為 100%，意即在家天天上演與弟
弟打架、罵髒話的行為。系統取向的介入後，行為的降幅不如偷竊行為的極佳效
果，介入開始的六週內行為較平穩，之後卻緩步上升，至第 17 週後再度下降。
達穩定狀態的行為出現率為 29%，介入後的趨向符合預期，雖過程中稍有起伏但
介入前後的重疊百分比仍為 0%，顯示介入成效良好。

(二) 成效起伏較大的原因：

首先，飛翔覺得「要我不跟我弟打，要我和平相處，比不拿東西更難。」(談
飛 1010330)在他的認知裡，弟弟是奪走母親對自己關注的討厭鬼，「他就是欠揍」
(談飛 1010417)這樣的敵意很難主動消除。再則，媽媽比較在意飛翔偷拿東西的
舉動，對兄弟互動的陳述資訊少很多，我們不易追問也難以掌握實際情形，容易
疏忽對此行為的監控。第三，對此行為我未能下操作型定義，我的認定是飛翔只
要不對弟弟動手動腳，爭吵、鬥嘴都還算可接受行為，但媽媽的標準也許不同，
因此不代表飛翔未做到也可能是判斷規準的問題。

(三)核心關鍵

整體而言，介入後行為的趨勢線朝下，在個別化教育計畫會議(簡稱 IEP 會

議)上，我們與媽媽一致認為能有這樣的結果，「增加每日固定一段與媽媽獨處的時光」的確是最重要的關鍵。第五至九週行為最穩定，此時正是寒假前飛翔興高采烈期待全家出遊的計畫，及假期中愉悅的氣氛使飛翔與媽媽「關係破冰」，他表示「我媽會講笑話了，...比較會笑...平常只會罵人」(談飛 1010213)，母子間多了閒談機會，他關切媽媽的身體、向媽討論升國中安置的問題，甚至某天被媽媽誤會也不再激烈反彈。

第二波的行為趨穩(第二十二至二十五週)正值新家裝修工程接近尾聲，飛翔自願去工地協助，與媽媽有更多的接觸互動。許多正向互動的經驗累積下，敵意將逐漸化解，進而修復關係，與行為評量的結果一致。

第四節 評鑑、反省與修正

一、行為的轉變

雖然飛翔偷竊、攻擊與恐嚇行為頻率降低了，但數個月來的處理過程中合作夥伴們是極為辛苦與煎熬的。對於偷竊行為，校園中相關的教室都有老師留守使杜絕犯案機會，注意他的行蹤相互通報。但與他言談間需做輕鬆狀，不能使他察覺「被盯上、被管」，同時言談中需提升敏感性來覺察話中的不尋常或線索。即便如此，飛翔經常變本加厲抱怨媽媽是「抓耙子」，向老師打小報告，「不然老師怎麼每次都知我在家做了甚麼...可惡，我要找人處理你和鄭老師」(談飛 1001215)。

如圖三的上升曲線，肢體攻擊的減少轉變為較多的言語恐嚇，如「我說真的，總有一天我要殺了她」(談飛 1001215)、「我要留著這個尖尖的，來刺我弟的眼睛」(談飛 1010501)、「把你的頭砍下來」(談飛 1010418)。他不再偷竊，財物取得後也無處藏，但衍生出自傷行為。在與媽媽爭論衝突後，飛翔會在手臂上畫出一條條美工刀痕，「這樣很好玩，不會痛，感覺癢癢的」(談飛 1010430)，偶爾他不願擦藥或再次弄傷以阻止傷口癒合。

這正是合作夥伴們內心煎熬的，飛翔少了直接的肢體攻擊，但對他人反社會性的思想仍在；他不偷竊了，但報復的念頭和暴怒的情緒無處發洩，轉為自傷行為。「他的行為究竟有沒有改善？」(研札 1010501)我們阻止了表面行為，但他認知心理的調整與改變似乎還需要更長時間努力。正如洪儷瑜(2012)所提，輕度智能障礙者若伴隨 ODD 與 CD，其行為處理極為困難，我相信可以改善，但需要

比處理一般性的行為花費更多的教育成本及維繫長時間團隊合作的凝聚力。另一方面，從實際介入執行中也證實當前事控制與後果處理策略實施後，行為問題就會降低，顯示操弄系統的成效與重要性。然而行為的抑制是因著環境的改變而改變，若要達到狀態的長久維持甚至促進個體正向行為的出現，則需要認知行為的密集教導，使個體學習以適當方式來調節自我負面情緒、改變敵意的認知、增進問題解決能力。也許尚須連結諮商心理師等專業共同合作。

對於結果的評鑑與意義的詮釋後，我們做了一些處理：我在 101 年五月中旬與飛翔的精神科醫師會談，討論重新調整藥劑量的觀察事宜；與媽媽會談時示範如何與孩子對話和接話技巧，避免陷入權力對抗與情緒；與升學鑑定的心評老師轉達我對飛翔行為與情緒問題處理的成功策略與階段性結果，建議未來國中能持續執行並增加諮商心理的個別服務。

二、飛翔媽媽增能後的轉變

系統的調整就是提供個體周遭大人有力且具體的支持，達到增能使協助個體獲得行為改善。在合作過程中與飛翔媽媽透過多次晤談、IEP 期初與期末會議及相關書面說明等方式建立合作關係並掌握家庭與親職功能；以各種方式如聯絡簿、電話、簡訊、便條、面對面溝通聯繫使雙向了解飛翔在家庭與學校的每日表現，以求第一時間掌握行為；在互動中我提醒自己展現尊重接納的態度，務使合作的地位平等；我鼓勵媽媽提出對策略執行的疑慮，勇於說出自己的難處，避免過度聽從老師意見卻無法執行；我鼓勵家長偶爾提早來接孩子、參與校外教學，瞭解飛翔在校表現與家中的差異，學習老師與孩子正向互動的技巧。透過上述具體作法形成學校與家庭持續性的合作。

飛翔媽媽的轉變是我始料未及的，家中所有人大大小小的事都落在她肩上，所以剛開始的她心力交瘁，每次會談總是淚眼潰堤也亂無頭緒。漸漸的，她會笑著進教室，與飛翔進行幽默的互動、帶著我進診間與醫師討論，在四月底也主動跟我說：「老師，我在家裡要求他，說一次髒話罰10塊錢。」(談媽1010429)顯示媽媽在我們提供充分的情緒性、訊息性、工具性的社會支持下，她能重新定義自己能做些什麼、擁有改變的感覺、認為未來是有希望的、覺得自己屬於團隊中並不孤單，重要的是她「從躲藏的櫃子中走出來」。這正符合Chamberlin(1997)對增能的操作型定義，所以媽媽增能後也開始自行決定與執行額外的策略。

第五章 結論與建議

第一節 研究結論

透過研究我發現飛翔是個受困中極欲掙脫的靈魂：他困在輕度智能障礙的認知裡，累積好多對大人的不解、誤解與無法排解；他能力超越同儕太多卻無法安置普通班，困在特教班「有志難伸」；他困在功能不夠健全的家庭系統中，不斷衝撞想得到尚未滿足的關愛。行走至此，研究有以下結論：

首先，運用生態系統觀的行為功能評量，發現飛翔偷竊的行為功能是為了引起母親關注、滿足物欲、報復母親，攻擊的行為功能同樣是吸引母親關注、報復弟弟與母親。最初他在乎媽媽對自己的關愛，用這些行為問題來「奪回母親對自己的關注」。當不如所願時，行為變本加厲，也引發自身的情緒與報復心理。經年歲累積，對弟弟與母親的敵意、示威與報復成分逐漸多於引起注意。

再則，從正向行為支持的觀點，訂定飛翔的行為介入計畫包括前事控制、行為教導、後果處理。第一階段透過操弄前事控制與後果處理，目標在降低行為問題，策略含括家庭與學校系統。第二階段透過行為教導，目標在穩定維持行為問題減緩的狀態，並增進正向行為。

介入執行後，飛翔偷竊行為的發生頻率從介入前平均 90% 降至介入後平均 4%，且自介入第四週起降至 0%，成效卓著。攻擊行為的發生頻率在介入前平均為 100%，介入後六週內行為較平穩，之後緩步上升在第 17 週後再度下降。兩次達穩定狀態的行為頻率均為 29%，介入後的趨向符合預期，成效良好。雖偷竊與攻擊行為減緩，但轉變為恐嚇與自傷行為的增加，經重新評量顯示其報復的念頭和暴怒的情緒無處發洩，需要加入認知行為的密集教導，連結諮商心理師等專業共同合作。合作過程中發現飛翔媽媽在團隊支持中獲得增能，較有能力與自信面對飛翔的行為問題，甚至能決定適當的介入策略。

第二節 研究限制與未來建議

本研究資料蒐集至 101 年五月中長達 25 週，然而自傷行為的出現與恐嚇行為的評量是在整個研究時間的尾聲，導致後續的介入處理無法交代在內文中。對於未來從事兒童行為問題評量與介入時，建議以定期召開個案會議的方式形成合作團隊，透過行政的主持來確認分工，運用行政的支持促進定期聚會檢討進度，

可避免帶班導師一人身兼數職的壓力。

對於難度較高的個案，其行為問題具多樣性，生態系統也相對複雜，進行評量時其行為功能假設應再三確認，多方資料比對驗證。對於難度高的個案，在擬訂介入計畫的目標上宜細分多個次目標，以逐步塑造(shaping)來漸進達成。

為了促進跨系統的合作，應重視溝通、協調的態度與技巧，視彼此地位一致，不帶有先入為主的觀點期望對方，強調共同的目標與相互支持。

參考文獻

一、中文部份

- 金幼婷、卓妙如(2003)。發展遲緩之概念分析。身心障礙研究，1, 57-64。
- 施顯焜(1998)。情緒與行為問題--兒童與青少年所面臨與呈現的挑戰。臺北市：五南。
- 洪儷瑜(2012)。國立臺灣師範大學特殊教育學系情緒障礙專題研討課程授課講義。
- 張德銳、簡賢昌、曾美蕙、郭怡立、謝勝隆、劉榮娉...丁一顧(2008)。教師教學行動研究系統。教學輔導教師培訓研習講義 PPT。
- 教育部(2009)。身心障礙及資賦優異學生鑑定基準修正草案。
- 曾心妍(2005)。高職特殊教育班學生心理需求困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 鈕文英(2001)。身心障礙者行為問題處理—正向行為支持取向。臺北市：心理。
- 劉秀娟(1998)。兩性關係與教育。臺北市：揚智。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。臺北市：五南。
- 衛生局(2007)。身心障礙者權益保障法。
- Oakland(2008)。美國心理學家輔導研討講座內容。臺北市東區特教資源中心。

二、西文部份

- Chamberlin(1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4), 43-46.
- Forehand, R. & McMahon, R. (1981). *Helping the noncompliant child*. New York: Guilford Press.
- Kishore M.T., Nizamie A., Nizamie S.H., & Jahan M. (2004). Psychiatric diagnosis in persons with intellectual disability in India. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 19-24.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23, 799-806.
- Liaupsin, C. J., Jolivette, K., & Scott, T. M. (2007). Schoolwide systems of behavior support—Maximizing students success in schools. In Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R.(Ed.), *Handbook of research in emotional and behavior*

- disorders*(pp.487-501). New York: Guildford.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patterson, G. & Bank, L. (1986). Bootstrapping your way in the nomological thicket. *Behavioral Assessment, 8*, 49-73.
- Toth, M. K. (1990). *Understanding and treatment Conduct Disorders*. Austin TX: PRO-ED.
- Strain, P., Lambert, D., Kerr, M., Stagg, V., & Lenkner, D. (1983). Naturalistic assessment of children's compliance to teacher's requests and consequences for compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 243-249.
- Wearmouth, J., & Connors, B. (2004). Understanding student behavior in schools. In J. Wearmouth, R. C.Richmond, T. Glynn, & M. Berryman (eds.) *Undestanding pupil behavior in schools*. (pp. 1-15). London, UK: David Fulton.

附錄一

男子漢 的約定



1.專心上課，態度認真，積極回答問題。

2.完成回家作業與課堂任務。

3.用適當的口氣和行動幫助同學。



特別加分： 1.能忍受____天不拿東西。

2.能和弟弟好好相處，不打架。

中華民國_____年____月____日

附錄二

男子漢 自我檢核表

沒有拿：×；有拿：✓。 很想拿：5~ 完全不想拿：0

日期	12/26 (一)	12/27 (二)	12/28 (三)	12/29 (四)	12/30 (五)	12/31 (六)	1/1 (日)
不拿東西(錢.內衣. 文具.藥罐.....)							
想拿的程度							

*很想拿，受不了時怎麼辦？

- 1.想想刑法「竊盜罪」→被關、罰錢→告訴自己不可以。
- 2.陳☺☺知道我做的事→會不喜歡我→告訴自己不可以。
- 3.送到學務處校規處理→拿不到畢業證書→告訴自己不可以。
- 4.如果不拿→可以累積更多零用錢→我要努力控制自己。
- 5.用問的→大人同意會給我→大人給比自己偷拿更棒。
- 6.轉移注意力→去看電視、做家事、跟貓玩、運動.....。