

從學前融合輔導實務談情緒行為問題需求學生的 幼小轉銜與輔導

黃志雄

弘光科技大學幼保系副教授

一、前言

從事教學和輔導工作最難的地方，並不在於提供和實施適當的教學輔導策略，而是無法有效地將教學輔導成果轉銜到下一階段，對於有特殊教育需求的學生而言，有效的轉銜輔導更是教學輔導成果延續的關鍵。雖然，《特殊教育法》已明文規定，為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務，並要將轉銜需求納入學生的個別化教育計畫中（教育部，2014），同時，依據《特殊教育法》制定了《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》，以推動不同教育階段之身心障礙學生轉銜輔導及服務工作（教育部，2010）。然而，筆者從學前融合輔導實務工作中發現，許多具有情緒和行為問題需求的學生，在幼小銜接階段並未能做好「轉銜」和「輔導」，因此，本文將以此論述和提供幼小轉銜輔導之建議。

二、小偉的故事

剛上小學一年級的小偉，上午到學校讀書，中午過後到安親班寫功課，晚上父母下班後才順道帶回家，吃晚餐和盥洗休息，結束與多數小學一年級學生相同的作息。然而，不同的地方在於，小偉不管是在學校、安親班和家裡，似乎總是被投訴和告狀的那一位。

學校老師對於小偉上課時經常的插話和不專心表現頗有微詞，雖然在開學前已被告知，小偉在幼兒園中班時便已被醫院診斷為注意力缺陷及過動症候群（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder，簡稱 ADHD），在幼兒園時亦已接受過近兩年的學前特教巡迴輔導。安親班老師更是對於小偉的屢次違規和對抗行為，感到難以招架，午休時喜歡四處遊蕩，午睡後的寫功課時間不是發呆不寫，便是三不五時地去干擾其他同學，更經常與同儕發生言語衝突，甚至會以言語頂撞老師，最後的結果通常是由安親班主任帶開處理。回到家裡，小偉和爸爸之間時有衝突，爸爸覺得小偉總是無法在他的期待下完成事情，再加上學校和安親班老師的告狀，媽媽表示小偉在家裡和爸爸的相處總是一觸即發。

小偉的情緒和行為表現，使得小偉在學校、安親班和家庭中，均被貼上了「問題製造者（trouble marker）」的標籤。然而，實際上小偉從幼兒園中班被確診後，在幼兒園老師、家長和巡迴輔導老師的努力下，已逐漸融入班級活動且能控制自

己的行為，但升上小學一年級後，似乎所有的情緒和行為問題（包括注意力不集中、衝動、易怒、易與人產生衝突等）都回到未介入輔導前的樣子。顯見，在小偉幼小銜接的過程中，雖然依法完成了許多轉銜輔導及服務的工作（例如：在個別化教育計畫中納入轉銜需求和目標、參觀就讀小學、實施轉銜輔導和召開轉銜會議等），但在輔導實務上，似乎未能有效地銜接和滿足小偉的情緒和行為問題需求，有鑑於此，筆者將回顧協助幼兒園教師和輔導小偉的過程與經驗，提出對於如小偉般具有情緒行為問題需求學生的幼小轉銜與輔導看法。

三、幼兒園大班時的小偉和輔導過程

認識小偉是在一年前的幼兒園入班輔導，當時小偉就讀中部某私立幼兒園大班，如前述的注意力不集中和衝動行為，使得小偉難以融入幼兒園的生活與學習活動。一開始幼兒園老師對小偉的描述是，在班級活動和課程中的注意力不集中、粗心大意無法注意細節、無法集中精神持續完成日常生活中所需完成的事物（例如：一次性整理餐袋、書包...等），活動量大、好動無法坐好，且行為衝動，會擅自拿取他人物品，若別人不順從便會以肢體衝突解決，經常會有情緒衝動的產生（例如：大哭、大叫...等）。

雖然，幼兒園老師曾嘗試運用各種輔導策略，但似乎到最後都宣告失敗，因此，在幼兒園主管的支持下，邀請筆者入園輔導，由班級教師、行政人員和大學教師共同組成學前融合行動團隊，透過定期的入班觀察和合作諮詢討論，分析小偉在班級中的生態需求，以及情緒行為問題的模式及可能原因，並依小偉目前的能力與需求，設計以認知行為介入為主之行為輔導策略，以協助塑造小偉在班級中的正向行為。筆者和幼兒園教師所運用的策略包括：

- (一) 以生態評量方式瞭解小偉在班級活動中的日常行為和需求。
- (二) 針對小偉的情緒和行為問題進行學習活動需求分析，並討論調整策略。
- (三) 以活動檢核觀察紀錄小偉每天在幼兒園的行為表現和活動參與情形。
- (四) 在班級中實施認知行為介入策略，包括與小偉一同訂定行為目標並自我檢核、與全班幼生共同訂定行為目標，實施長大任務卡活動。
- (五) 邀請家長共同參與，在家中亦採用認知行為介入策略，協助小偉建立適當和正向的行為。

在經過為期一學期之輔導行動介入後發現：(1) 在每日自我檢核的策略實施下，有效因應小偉短期記憶不佳的情況，幫助小偉能夠遵守與老師訂定之目標；(2) 在長大任務卡活動下，讓小偉覺得自己與大家有共同的行為目標，促使個案更有參與的動機；(3) 從教室行為觀察記錄中發現，小偉能在自我監控和教師或同儕的引導下，控制自我情緒和行為，正向行為出現的比率從行動初期的 15 至 20%，成功提升至行動末期的 80% 以上，同時，小偉與班級同儕間的衝突行為亦有顯著減少。

四、幼小轉銜與行為輔導的實施

在經過上述的輔導介入歷程後，小偉的情緒和行為問題改善已稍具成效，但由於情緒和行為問題需求學生，容易因環境的轉換，以及新關係建立不易，導致情緒行為問題死灰復燃，使得輔導介入的成效無法延續或中斷。黃志雄（2010）便指出從不同年齡階段的過動兒童的特質中，不難發現情境的變異和環境對兒童行為的影響，因此，在判斷兒童的情緒和行為問題時，除了檢核兒童的行為特質外，更需要先檢核兒童所處的環境（包括家庭、學校和補習班等），是否是「引發」或「加速」兒童過動行為的因素。

此外，學生的情緒和行為問題，容易將注意力缺陷和衝動的問題，從家庭延伸到學校，因 ADHD 兒童的活動量大、上課不專心、容易衝動等行為，易成為老師在班級經營上的挑戰，甚至會演變成親師溝通上的衝突（黃志雄，2010）。因此，筆者基於過去學前融合輔導的經驗，以小偉的故事為例，提出幼小轉銜和行為輔導的實施建議。

（一）幼小轉銜的實施

依據《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》中規定，跨教育階段及離開學校教育階段之轉銜，學生原安置場所或就讀學校應召開轉銜會議，討論訂定生涯轉銜計畫與依個案需求建議提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持服務，並依會議決議內容至教育部特殊教育通報網填寫轉銜服務資料；同時，原安置場所或就讀學校應依第四條規定於安置前一個月召開轉銜會議，邀請擬安置學校、家長及相關人員參加，依會議決議內容至通報網填寫轉銜服務資料，並於安置確定後二星期內填寫安置學校，完成通報（教育部，2010）。從上述法令條文中可知，透過轉銜會議的召開，可提供跨教育階段學生的轉銜服務需求，然而，法令中並未明定應由誰召開轉銜會議，以及由誰來整合和提供學生轉銜過程中所需要的服務，使得轉銜輔導和服務的提供缺乏有效的整合和延續，甚至流於形式（陳麗如，2010）。因此，筆者認為可參考下列兩點，以落實幼小轉銜的實施。

1. 以學前特教巡迴輔導老師擔任個案管理

情緒和行為問題需求學生的輔導需要更有效的整合，在學前階段需要幼兒園、家庭和巡迴輔導老師的合作，在小學階段則是需要小學、安親班和家庭的三方合作，不應是各自解讀情緒和行為問題，而應是共同看待實際的情緒和行為需求。然而，多數的情況卻是各自解讀學生的情緒和行為問題，有難以控制的、有故意搗蛋的、有引起注意的、有需要關愛的、也有條件交換的，也因此輔導策略的應用上便無法獲得一致。因此，筆者建議應該有一專業的個案管理人員，整合各方對於情緒和行為問題與需求的看法，以便能制定和提供一致性的行為輔導介入策略。

現行在學前教育階段的個案管理，是由各縣市政府通報轉介及個管中心的社工擔任，然而，因學前教育階段每位社工負責的個案量極大，較難以掌握每一位個管對象在學校的實際學習需求，能提供的轉銜輔導和服務的內容有限，同時，亦較難以兼負起整合的角色。對此，考量情緒和行為問題需求學生在幼小轉銜階段，將從幼兒園進入小學端的學習環境，筆者認為由學前特教巡迴輔導老師，在幼小轉銜階段擔任個案管理的角色應較為合適，一是學前特教巡迴輔導教師具備幼兒教育和小學教育的專業和經驗，二是在銜接到小學端後，學前巡迴輔導老師能與同樣在小學教育系統端的班級導師進行溝通和整合，較能提供跨教育階段的轉銜輔導和服務。

2. 由小學端召開轉銜會議

此外，在幼小轉銜階段的會議召開上，由於轉銜焦點在未來的教學與輔導實務上，以及由小學端提供學生在情緒和行為上的支持，因此，雖然法令規定可由學生原安置場所或就讀學校召開轉銜會議，但在實務運作上似乎應由就讀學校（小學端）來召開會議較為合適。

(二) 行為輔導的實施

情緒和行為問題（例如：注意力不集中和過動/衝動行為）具備著高度的外顯性、破壞性和干擾性，也就是說學生的行為一定會引起他人的注意，某些情況也會造成破壞，更多數的情況會干擾他人和自己的生活、學習和互動（黃志雄，2010）。正因如此，對於情緒和行為需求學生的輔導，更需要能重長計議和對症下藥。

1. 重新牽起手中那條線

由於外顯行為問題繁多，情緒和行為問題需求學生普遍面臨被「標籤化」的困境，然而，「過動」真的不是他們所想要的，他們也想被父母和老師貼上「乖小孩」的標籤，只是內在的注意力缺陷和衝動控制困難，使他們很難不「過動」。有些孩子甚至就這麼對號入座了，「既然你們都覺得我不好，那我就繼續壞下去」，也有些孩子在長期被貼上「壞孩子」的標籤後，就更變本加厲地以「過動」當手段，造成親子和師生關係的緊繃。因此，行為輔導的第一步便是去標籤化，不論是老師還是家長，都需要以更客觀和正向的方式，看待學生的情緒行為表現和需求，重新牽起與學生（孩子）之間的那條線，輔導策略才得以有效地施展開來。

2. 明定行為支持方案和目標

在《特殊教育法施行細則》中已明文規定，個別化教育計畫需運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫，同時，在個別化教育計畫的內容中，需針對具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援（教育部，2013）。對此，筆者認為需要更加落實個別化教育計畫的擬定和實施，面對學生的特殊需求，需能釐清和分析學生情緒和行為背後的功能和動機，以便能制定合適的教育目標，同時，不論是在學前或是小學階段，更均應在個別化教育計畫中明列行為功能介入和支持方案，並以此為個別化教育計畫和轉銜輔導的實施重點。

3. 認知行為輔導策略的延續

從之前輔導小偉的經驗和結果中得知，認知行為介入策略能夠因應小偉的注意缺陷和衝動的特質與需求，以個別和團體的長大任務卡活動，能促使小偉透過自我檢核和監控，有效的改善小偉注意力缺陷和短期記憶不佳的問題，幫助小偉能夠遵守與老師訂定的目標，同時，能逐漸嘗試和學習自我行為及情緒的控管，減少與同儕間的衝突。雖然，在進入小學後故態復萌，但基於過去的成功經驗，顯見小偉可以透過認知行為輔導策略，改善情緒和行為問題，因此，建議可再重新以生態評量方式，釐清小偉在目前班級中的行為表現和需求，以認知行為輔導策略，並制定可以達到的正向行為目標，透過正向行為的塑造與引導，以及自我檢核和監控，改善小偉的情緒和行為問題。

4. 管教方式與態度的一致和堅持

最後，事在人為，要能有效的實施與落實行為輔導策略，需要學校、安親班和家庭三方，取得管教方式與態度的一致，同時，共同以認知行為輔導策略或其

他合適輔導策略，在學校、安親班和家庭中，分別設計正向的行為目標和檢核方式，展開輔導策略的實施，在實施過程中堅持正向的行為「支持」和互動方式，而不是一味地期待「改變」學生的行為，並定期分享輔導策略實施和檢核的結果，再據以調整行為輔導目標和實施方式。

五、未完待續

情緒和行為問題需求學生的幼小轉銜，看似容易卻充滿挑戰和不確定性，由於情緒和行為問題需求學生本就容易因環境的轉換，以及正向關係建立不易，使得原有的問題死灰復燃，再加上幼兒園和小學端的連結並不緊密，使得許多在學前融合教育和早期療育所做的努力，在學生進入小學後得歸零重新開始。因此，筆者建議可以學前特教巡迴輔導老師為橋梁，扮演個案管理員的角色，銜接幼兒園和小學端的轉銜和輔導，並以小學端為轉銜的樞紐，召開轉銜會議，以落實相關轉銜輔導和服務工作。此外，在行為輔導的實施上，應以客觀和正向的態度，看待情緒和行為問題需求學生的行為表現，並依學生的情緒和行為需求，在個別化教育計畫中明定行為功能介入和支持方案，同時，整合與學生有關的教養者，以一致和堅持的管教方式和態度，實施如認知行為輔導策略等方法。雖然，小偉在幼小轉銜階段未能獲得妥善的處理，但從此刻起，小偉的情緒和行為需求和問題，亦可在小學老師、安親班老師和家長的共同努力下，獲得有效的滿足和支持。

參考文獻

- 教育部（2010）。《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。《特殊教育法施行細則》。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。《特殊教育法》。臺北：教育部。
- 陳麗如（2010）。特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應。《國小特殊教育》，49，62-71。
- 黃志雄（2010）。坐不住的孩子，我家有個過動兒。《幼教資訊》，239，4-11。