

融合？不融合？

正向行為支持對幼兒行為問題的預防和輔導

傅淑芬

桃園市南勢國小附設幼兒園教師

臺灣近十幾年因「融合教育」政策的推行，越來越多家長選擇讓身心障礙幼兒進入學前普通班就讀。根據教育部特殊教育通報網 2019 年 3 月 20 日的統計資料顯示，107 學年度桃園市學前教育階段就學的身心障礙幼兒共 1,780 人，其中安置在學前普通班接受特殊教育服務和接受巡迴輔導的身心障礙幼兒有 1,619 人，佔所有學前特殊需求幼兒 90%（教育部，2019）。幼兒的行為問題常造成教學及班級經營上的困難，如：打人、吵鬧、不遵守課室中的規則、情緒困擾……等，這些行為問題幾乎天天會在教室中上演，由於需要學前教師不斷的叮嚀與輔導，易使教師產生疲憊感（鐘梅菁，2002；陳國泰，2003）。這使學前教師意識到如何預防和輔導身心障礙幼兒和一般幼兒行為問題的重要，而正向行為支持在預防和輔導身心障礙幼兒和一般幼兒的行為問題，提供了許多介入和支持策略，十分適合在融合教育中推行。

正向行為支持（positive behavior support，簡稱 PBS）於 1980 年代出現，學者首先質疑使用懲罰性介入策略的實質效果，並抗議一味使用控制或壓制的介入方式來處理身心障礙者的行為問題。在隨後的幾十年中，PBS 的重點更擴展到了正向行為介入與支持（positive behavioral interventions & supports, PBIS）。筆者認為在學前教育階段使用 PBIS，是因為它可以藉由早期介入並形成支持系統以預防行為問題。本文將討論融合教育理念、身心障礙幼兒安置環境、PBS 的理論基礎和 PBIS 在學前教育的應用情形，期許有助於學前教師了解和應用正向行為支持理論於教學現場。

一、融合教育理念和身心障礙幼兒安置環境

吳淑美（1998）指出，融合（inclusion）是將身心障礙幼兒和一般幼兒放在同一間教室一起學習的方式，它源於 1975 年的美國公法 P.L.94-142《身心障礙教育法》，強調提供兒童一個正常化的教育環境而非隔離的環境，尤其自 1990 年開始美國大力推行融合教育，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。

針對臺灣身心障礙幼兒的安置環境，以及與一般幼兒互動的程度多寡，主要可分為以下幾類的安置類型：

1. 學前特教班：全班都是身心障礙幼兒。
2. 統合式的學前特教班：全班都是身心障礙幼兒，透過活動安排身心障礙幼兒

與一般幼兒進行互動。

3. 資源班：只有到資源班的時間才接受特教服務，其在普通班的時間是讓特殊幼兒去適應一般幼兒的教學方式。
4. 融合班：將有輕、中、重度身心障礙幼兒依融合的比率，融合在普通班內，教師需依身心障礙幼兒和一般幼兒設計不同的課程，並調整教學方式和改編教材，還有治療師提供服務。
5. 一般幼兒園：此安置方式只有將有特殊需求的身心障礙幼兒安置於一般幼兒園中，教師未針對身心障礙幼兒和一般幼兒設計不同的課程，也不需因為身心障礙幼兒和一般幼兒的個別差異進行調整教學方式和改編教材。

二、正向行為支持的起源和理論基礎

正向行為支持（PBS），這個名稱最早由一群學者提倡以非嫌惡（non-aversive）的方式處理重度障礙學生的行為問題時提出來。之後 1997 年美國《身心障礙教育法》正式使用 PBIS 一詞，涵括照顧所有因為行為問題妨礙其學習表現的兒童和青年。隨後教育領域運用 PBIS 比較多，甚至後來的全校性正向行為支持（School-wide positive behavior support, SWPBS），都是由 PBS 這個名詞衍生出來，其核心概念都是一樣（洪儷瑜，2018；Cheney & Jewell，2004）。

正向行為支持是以應用行為分析為導向的支持系統，相關研究證實可以收集和分析數據，以評估學校、教室和學生使用正向行為支持三級預防的有效性。正向行為支持的特徵是致力於改善環境，而不只是改善人的問題行為，支持性的環境使問題行為變得無關緊要，甚至不會影響課程或日常活動的進行。持續的以不同的方式和功能性行為評量（FBA）進行評估、以評估資料為基礎，再依據正向行為支持三級預防和使用各種介入策略進行輔導，進而提高生活品質，預防行為問題的發生（洪儷瑜，2018；Horner，2000）。

王麗斐則將 PBS 的三級預防轉化修改為各級學校輔導工作之三級輔導工作架構，簡稱為 WISER：初級為全體原則（whole principle）；次級是介入性輔導，強調個別化（individual）、系統合作的輔導策略（system collaboration）、效能評估（evaluation）；三級是處遇性輔導，強調跨專業資源整合（resources integration）（王麗斐，2013a，2013b）

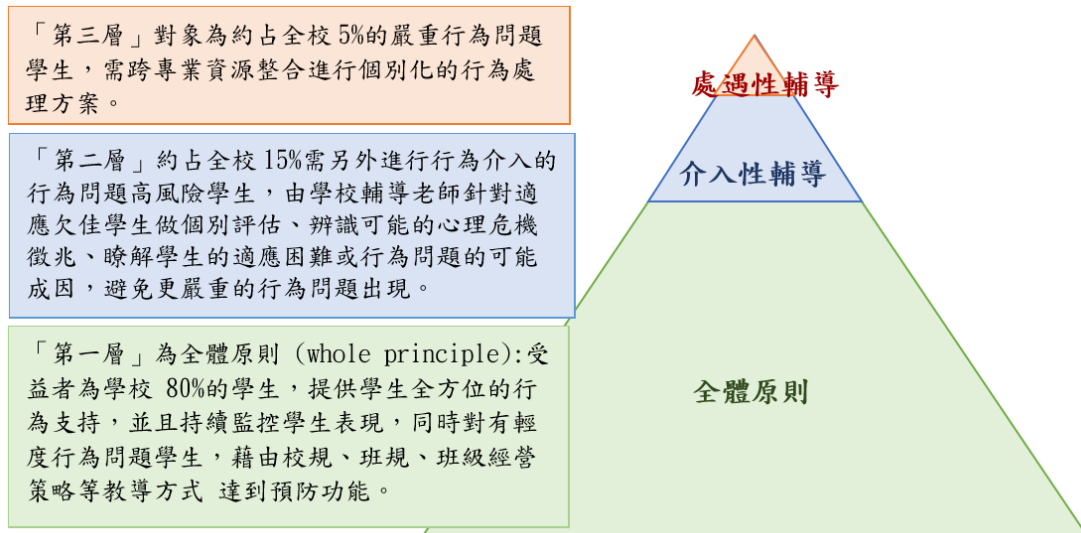


圖 1 輔導三層系統（統整王麗斐，2013；Cheney & Jewell，2004）

三、PBIS 在國外學前教育的實例和有效性

Cheney & Jewell (2004) 曾提出研究團隊報告，實施 PBIS 一到兩年後，接受第三層級的學生減少，整個學校的變化變得顯而易見。根據 Tobin & Sugai (2005) 對〈預防問題行為：幼兒正向行為支持的三級預防介入〉研究，在 2002 年到 2003 年和 2003 年到 2004 年期間七所學校參與，總計 1,066 名學生，經過家長同意和通過行為障礙的系統篩查 (Systematic Screening for Behavior Disorders, SSBD) 達到適應不良標準的參與者為 93 名，研究結果指出第一層級預防介入，即全校性正向行為支持，滿足了追蹤研究中大多數學生的行為支持需求。追蹤研究參與者中的大多數 (60%) 不需要老師實施第二或第三層級的教育介入。部分老師認為，儘管孩子有行為問題，但他們使用第一層級的班級經營策略就足夠了。甚至對於某些在 SSBD 上確定有嚴重行為問題的兒童，正向行為支持能提高自我控制的社交技能，是有效的介入措施。

筆者參考 Cheney & Jewell (2004) 以及 Tobin & Sugai (2005) 的研究所得，進行差異分析，發現 Cheney & Jewell (2004) 所發表的著作中提及實施 PBIS 需要「花費時間」才能有效的整合所有的介入策略，並需要領導團隊來指導實施過程，可以形成支持系統以預防問題行為；而 Tobin & Sugai (2005) 所發表的研究中，除了三個層級外，進一步加入第四個層級「時間匱乏因素」，明確指出除了基本的三級預防介入措施外，還需要更多的時間和資源才能使 PBIS 完全發揮成效。除此之外，綜觀二者以及其相關後續研究所得，其第一到第三層級均有相似之處：

第一層級屬於全校性範圍，學校透過收集和監控數據，以就行為問題做出明智的決定。實施對象包含學校中的所有學生，藉由班規和班級經營策略等教導方式進行正向積極的教學，透過使用更多的鼓勵技巧、代幣制度來提示和強化適當的行為，達到預防功能。研究發現在特定環境中（例如教室，走廊）使用這些策略，可以減少學生的問題行為。

第一層級正向行為支持若能完善實施，能幫助學生表現出適當的人際社交行為並增強課堂學習技能。在 PBIS 文獻中，使用全校性正向行為支持將使大約 80% 的學校學生受益，其餘的學生則需要額外的介入和支持，以解決其行為問題。

第二層級實施對象為在第一層級中難以達到學校社會期望或具有問題行為高風險的學生。介入的策略之一是使用簽到和簽退（Check-in & Check-out, CICO），主要特徵是：

1. 針對該學生行為目標設計表格，隨時可用於檢核與回饋。
2. 利用表格加強行為檢核和增加與成人接觸的機會，老師可對學生達到其行為目標的程度進行評分。在某些情況下，學生也可以自我檢核。
3. 提供偶然且頻繁的回饋，教師利用表格上的行為目標進行檢視，向學生說明如何達到社會期望，並在達到或達不到課堂期望時向學生提供語言上的支持或回饋。
4. 加強學校和家庭支持之間的協調，學生帶回家的表格（有時稱為「日常行為檢核表」）請家長審閱並簽名後，第二天帶回學校。

Cheney & Jewell（2004），以及 Tobin & Sugai（2005）所發表的著作和研究中均表明，許多學生能從 CICO 策略中受益。

第三層級與其他兩個層級之間的主要區別在於，該層級的學生需要個別化的行為處理方案，約佔 5% 以下，為了確保行為介入計畫是專門為學生設計的，學校會依據從第一層和第二層收集的資料，進行分析和評估。

學校工作人員可以在教育環境中實施行為介入計畫以解決學生的行為問題，由教師和其他學校人員跨領域整合，導入專業團隊資源進班協助，實施功能行為評量（functional behavior assessment, FBA）以制定行為介入計畫（behavior intervention plan, BIP），進而修正個性化教育計畫（individualized education program, IEP）。

四、結語

美國於 1990 年後在學校進行正向行為支持的應用研究，臺灣從 2006 年開始推行「校園零體罰」，希望教育專業人員能以更積極、正向的方式來處理學生行為問題。如何規劃和創造一個支持性的教育環境，透過環境藉以削弱問題行為，並預防和輔導幼兒的行為問題發生，是個重要的課題，學前教師目前以《幼兒園課程與教學品質評估表-2020 版》為依據，進行學習環境規劃、班級經營，以及課程規劃和實施，其中以學習環境規劃為構面的部份，和正向行為支持中對於環境的評估、規劃和改善環境的理念十分契合。

學前教師除了進行環境的規劃，應經常在班級中使用第一層級的鼓勵技巧，以提升幼兒的正向行為。鼓勵的技巧分為正向肢體語言以及正向口語表達等，前者如點頭、微笑，後者如：「今天你吃完午餐後，桌子上的飯粒有變少，而且你有自己將碗和桌子擦乾淨，老師有看見你的努力和進步.....」。多運用鼓勵技巧和班級經營策略來提示和強化適當的行為，可提供幼兒全方位的支持，達到預防行為問題的效果。

有鑑於進入學前普通班的身心障礙幼兒越來越多，學前教師基於融合教育的理念，了解幼兒的個別差異，認同正向行為支持的理念，藉由改善環境和早期介入，並形成支持系統預防行為問題，將有助於提升學前教師良好正向、積極的態度，減少身心障礙幼兒或一般幼兒可能會在普通教育環境中獲得負面經驗或增加行為問題發生的頻率。學前教師對於所面對的困擾，應積極尋找資源，和其他學校人員能夠跨專業資源整合，導入符合需求的支持性團隊協助，實施個別化的行為介入方案，運用正向行為支持的介入方式，處理幼兒的行為問題，達到輔導幼兒行為問題的最佳效果。

雖然國內目前已有對正向行為支持進行相關研究，尚缺乏大量的實證和研究數據支持臺灣教育專業人員正向管教的直接相關成效。建議未來投入更多研究資源，針對臺灣學前融合教育（身心障礙幼兒和一般幼兒）的 PBIS 進行分析和研究，驗證是否與國外研究一樣有顯著性。另外，國外研究中多提到老師對正向行為支持的評價，家長、社區人士和幼兒對正向行為支持的觀點與評價，也是值得探討的部分。

參考文獻

- 王麗斐（2013a）。國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- 王麗斐（2013b）。國民小學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。

- 吳淑美（1998）。學前融合班教學理念篇。臺北市：心理。
- 林佩蓉（2020）。幼兒園課程與教學品質評估表-2020 版。臺北市：教育部。
- 陳國泰（2003）。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。《幼兒保育學刊》，1，185-213。
- 鍾梅菁（2002）。學前融合教育實施之探討-以融合班教師為例。《新竹師院學報》，15，429-542。
- 陳佩玉、蔡淑妃（2017）。正向行為支持的發展趨勢：2008-2017。《中華民國特殊教育學會年刊》，106，163 - 184。
- 洪儷瑜、鳳華、何美惠、張蓓莉、翁素珍（2018）。特殊教育學生的正向行為支持。新北市：心理。
- 教育部（2019）：歷史統計查詢。《特殊教育通報網》。2019 年 3 月 20 日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/Acls_stu_A/Acls_stu_A_20190320.asp
- Horner, R. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 97–105.
- Tobin, T.J., & Sugai, G. (2005). Preventing Problem Behaviors: Primary, Secondary, and Tertiary Level Prevention Interventions for Young Children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2 (3), 125–144.
- Cheney, D., & Jewell, K. (2004). Positive behavior supports and students with emotional and behavioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research of emotional and behavioral disorders* (pp.83-106).New York, NY: Guilford Press.

