



從問題到挑戰 從改變到支持

▪ 認識及處理智障學生的問題行為



匡智會

Hong Chi Association





從問題到挑戰 從改變到支持

· 認識及處理智障學生的問題行為

由於智障人士的沟通、表达及自制能力都比一般人稍遜，以致他們的不適當行為較為頻密和嚴重，往往令家人及同工感到煩惱及無所適從；更甚的是行為問題有可能會危及自身或他人的安全，及造成一般人對智障人士的誤解。因此，作為一所專為智障人士及其家人服務的非牟利機構，匡智會一直都十分關注如何妥善地處理智障人士的不適當行為，期望他們能控制行為和情緒，融入社會。

隨著教育及康復理念的改革及演變，我們在處理智障學童的不適當行為時，已由以往視行為問題為「問題」演化為「挑戰」，由主張「更易」改變到「正向支持」。基於這種改變，本會希望藉著這本書與同工介紹及分享這個理念。這本書嘗試以深入淺出的手法去介紹現時處理行為問題的方法，再配合個案分析，希望與讀者分享這個理念及其效果。

這本書得以順利完成，有賴本會有關學校的老師和社工參與撰寫個案，及由教育心理學家作理論及個案分析，我實在十分感謝他們對這本書的貢獻和努力。

希望讀者看畢這本書後都能認識「正向行為支持」的理念和原則，更希望這種方法可以有效幫助你們處理智障人士的挑戰行為。

黃佩霞太平紳士
匡智會總幹事
二零零五年十一月



編者序

04 - 05

理論篇

06 - 14

行為更易 A-B-C

15 - 22

“星星兒”

23 - 29

焯焯的「做個好孩子」歷程

30 - 40

喜愛「追風彈跳」的小原

41 - 47

黑夜驕陽

48 - 51

出版資料

52

目錄



從「問題行為」到「挑戰行為」；從「行為更易」到「正向行為支持」

在匡智會的特殊學校作駐校教育心理服務十餘年來，和同事們一起處理學生的行為問題是日常工作一重要部分。

記得早年我們不斷鑽研「行為更易法」，希望能操控「行為」發生前或後的各種因素，務求學生的「不恰當」行為得以「消滅」，並被「恰當」或「理想」的行為取代之。

當然，作為師長的我們，「理想」的行為等同是循規蹈矩的，在「常規」及「紀律」框架以內的行為。例如：其他同學都在課室上課，某學生經常不願進課室上課便是「違規」的「不恰當」行為。

為什麼不恰當？道理很簡單，若果學生已不能融入課堂的學習，那麼將來怎能融入社會？故此，為了防止該「不當」行為持續發生，我們便舉行個案會議，並設計「行為改變」的方法，嘗試「增強」該學生的「課室上課」行為。

今天，學生還是應該在課室上課的。

但是，「課室上課」的定義可能跟過往已不盡相同；而學生的「課室上課」行為亦不一定是被我們的「行為改變」技術「增強」起來的。

時至今日，「行為管理」不只在修正或消除問題行為，更重要的是希望學生能有多方面能力的增進，能更獨立、自主、自律地建立自己的生活。

隨著教育、康復理念的演進，並在「行為更易」的基礎上，多年以來所累積的實務經驗，同工們現在會持正向的態度，視行為問題為學生表達他們的生理或心理需求的方式，並嘗試分析行為背後的動機，設計「行為支持」的策略。



「正向行為支持」強調以行為訓練取代任何形式的懲罰性、隔離的措施，亦順應著社會融和的趨勢。近年來，同工們不斷改進課程，拓展學生的生活技能、擴闊他們的經驗，準備學生能充分地融入社會。

《從問題到挑戰；從改變到支持》這本書的首部分嘗試將「正向行為支持」作精簡的介紹。第二部分是五個學生的行為處理個案，執筆的都是和學生有緊密接觸，走在最前線的教師和學校社工。

學校輔導工作如細水長流，其中有些學生已畢業離校，有些已長得比老師還要高大，有些的「問題」早已不是問題，但有些仍是我們每天的「挑戰」。為了尊重私隱，所有學生的名字都不是真實的。

最後，希望藉這本書分享一些和學生、家長及同工們一起走過的日子，並向他們致以最深的敬意。

徐羅政紅
教育心理學家



從「問題行為」到「挑戰行為」；從「行為更易」到「正向行為支持」： 認識及處理智障學生的問題行為

引言

智能障礙（簡稱智障）是指一個人的智能明顯低於一般水平，並且在成長期間，表現出生活適應能力，例如：溝通、群處、自我照顧等方面有所不足。不同程度的智能限制會影響智障者在認知、學習、社交、情緒控制等多方面的能力。有些智障人士可能會用一些異常的方法去探索身處的環境，表達他們的需要、感覺，或爭取別人的關注。當這些不大恰當的行為持續出現，並導致人身受傷或財物受損，又或對旁人帶來尷尬或不便時，這便可被界定為「問題行為」。

甚麼是問題行為？

問題行為是一些妨礙學習、騷擾他人或對個人本身做成傷害的行為。若嚴重、頻密、或持續地發生的話，更會阻礙個人的群處發展和社會融合。問題行為亦稱為具有挑戰性的行為 (challenging behaviour)。問題行為可以從以下(Meyers & Evans, 1989) 的行為模式來理解：

(一) 行為不足 (behavioral deficit)：

有部分智障學生專注力短，不能依從課室常規如安坐，經常離位或逕自走出課室，妨礙其他同學學習。亦有些因不善說話及欠缺自信，社交群處能力尚待建立。

(二) 行為過度 (behavioral excess)：

有些智障人士，為了補償感官功能的缺陷，常常作一些自我刺激、傷害的行為，如前後擺動身體、不停啣手指、拍打硬物、轉動物件。

(三) 不恰當行為 (inappropriate behaviour)：

有些自閉症人士對某些事物有特殊的癖好，會作出別人難以理解的行為，如捉起別人的手看手錶的品牌。小部分智障人士會作出挑釁、不服從、具破壞性的行為，如故意擲物、尖叫、拒絕進食。



幾乎每個人都會有不合作、鬧情緒或惹人生氣的時候，智障人士也不例外。但是，由於他們的問題行為的性質、頻密及嚴重程度，除了危害自身或別人的安全，對其照顧者亦會帶來困難，最終阻礙智障者的整體發展，影響他們的生活質素。故此，處理智障人士的問題行為是特殊教育及復康同工的一項重大挑戰。

從「行為更易」到「挑戰行為」

傳統的行為管理或「行為更易法」(Behaviour Modification)是應用心理學的行為主義(Behaviourism)理論在人類情景上(教育、輔導、社會工作、心理治療、企業管理等)，旨在消除個人的不理想行為，及增加良好行為的發生，並能達致社會適應的提升。

1950年代教育界開始盛行心理學家B. F. Skinner的「操作性條件學習理論」(Operant Conditioning Learning Theory)，其獎勵和懲罰的理念更被教育界廣泛應用，來提高學生的學習興趣和處理紀律問題(蔡敏華，何偉儀，1988)。「應用行為分析」(Applied Behaviour Analysis)，簡稱ABA，亦常見於行為修正的研究論說，一般可作為「行為更易法」的別稱(Miltenberger, 1997)。

在特殊教育的發展過程中，「行為更易法」無論在日常教學、課室紀律問題、智障者的個人管理、社交行為及技能的培養等方面，一直以來都具有十分影響的指導性地位(Rusch, Rose, & Greenwood, 1988)。「行為更易法」的詳盡解說可參考匡智會(前香港弱智人士服務協進會)1988年出版的《幫助弱智人士的行為更易法》。

一向以來，「問題行為」總給人一些「不良」或「異常」的負面印象，並且，令人頭痛的「問題」是需要被「消除」的。但隨著對智障人士的認識加深和接納，復康界現在普遍把「問題行為」視為「挑戰」。處理「問題行為」猶如積極面對各樣的「挑戰」；是一種務實、正向(positive)的態度。



何謂「行為支持」?

1980年代以前，行為修正的方法一般只著眼於問題行為的表面，或針對智障者的個人因素去處理，並側重施以制約、隔離或懲罰性的方法，務求遏止不恰當行為的發生。

近代的行為處理策略倡導「正向行為支持」(positive behavioral support) 的理念 (鈕文英, 2003)。「行為支持」重視改造環境、多作預防和教育的功夫，並採取多元化的處理策略 (Carr et al., 2000)。其最終目標是增進智障者的溝通、社群及獨立生活等方面的能力。正向的「行為支持」包含以下的原則：

- (一) 重視分析問題行為的成因
- (二) 強調團隊合作
- (三) 使用多元化的處理模式 (multi-faceted approach)
- (四) 採用個別化的行為處理方案
- (五) 採用非厭惡 (non-aversive) 或正向的處理策略
- (六) 強調操控前事 (antecedent) 和安排有效的行為後果 (consequence)
- (七) 強調訓練適宜的行為取代行為問題
- (八) 強調讓智障人士學習自我管理 (self-management)

甚麼是「功能分析」?

不少心理學的研究指出，智障人士的問題行為背後是有其功能和動機。愈來愈多的證據顯示，智障者作出挑戰行為是希望藉此獲得關注、得到想要的東西、能做喜歡的事情，或逃避參與討厭的活動 (Durand, 1990)。

學者們強調，由於智障人士缺乏溝通技巧表達他們的需要和想法，加上生活條件及經驗的限制，他們便藉著不恰當的行為來表達內心的訴求，達致操控身處環境的人和事 (Carr et al., 1994)。



怎樣進行挑戰行為的「功能分析」?

在進行問題行為的「功能分析」時，須要考慮三類背景事項 (setting event) 和四類刺激事項 (stimulus event)。Durdand (1990) 認為環境和個人因素同樣重要，全面性的成因評估應作以下的考慮：

(一) 背景事項 (setting event) 是一些於行為發生之前或發生時出現的環境因素，包括：

1. 生理背景 (biological context) 例如：
 - 1.1 會否因為身體不適 (如中耳炎、經痛) ?
 - 1.2 會否因為某些需要的滿足 (如飢餓、口渴、疲倦) ?
 - 1.3 會否因為某些敏感症? 對藥物的反應?
2. 社群背景 (social context) 例如：
 - 2.1 在甚麼情況下該行為不會發生?
 - 2.2 在甚麼情況下該行為時常發生?
 - 2.3 該行為會否在每天的某些時間便會發生?
 - 2.4 該行為會否在某些人在場時便會發生?
3. 環境背景 (physical context) 例如：
 - 3.1 陌生環境導致該行為的發生?
 - 3.2 噪音? 擁擠? 悶熱? 塞車? 活動或常規改變?

(二) 刺激事項 (stimulus event) 是較背景事項更為直接的誘發因素，它們的出現往往即時引發該問題行為，這些因素包括：

1. 引起別人的關注 (social attention)
2. 逃避某些工作或處境 (task avoidance / escape)
3. 獲得想要的事物 (tangibles)
4. 自發的感官刺激 (sensory stimulation)

* 「功能分析」的範例，見個案《喜愛「追風彈跳」的小原》的附件。*



何謂「多元化的行為處理策略」(Multi-faceted Intervention Strategy)?

問題行為的成因一般都頗為複雜，需要有系統的直接觀察、訪問照顧者、環境評估等，再將搜集得來的背景資料進行「功能分析」，目的在找出隱藏在挑戰行為背後的可能動機，嘗試了解該行為所發揮的功能，據之以設計多重的處理策略，如：改變環境、訓練新的技能以幫助智障者表達和滿足他們的需要 (Willis and La Vigna, 1988)。

多元化的行為處理包括以下四個範疇：

(一) 前瞻性預防 (Prevention with a vision)

泛指在問題行為可能會出現前，所採取的防範及準備措施，目的是控制環境中會引發該行為的誘因 (antecedent)，如：減低對智障者的環境干擾 (噪音、突發性事件)，預先知會活動或常規的改變，調整課程或工作的困難度，提供多些學習項目或興趣活動的選擇，訂定規則、程序，有效的行為提示 (視覺策略：如作息時間表、工作步驟) 等。這些調整環境因素的措施，除了能避免問題行為的發生外，亦能引發適當行為的出現，增加智障者的學習機會和擴展成功的生活經驗。

(二) 挑戰行為的即時處理 (Direct treatment upon behaviour contingency)

這是指在問題行為即將出現及發生後的直接管理。實施情況類似傳統行為更易法的「ABC矯正法」。A (Antecedent) 是指行為出現前的環境因素，亦可理解為問題行為的誘因。B (Behaviour) 是受關注的問題行為。C (Consequence) 是行為出現後隨即發生的事情，如有關人士的反應，以及學生因而得到的對待。「ABC矯正法」引用行為更易法的原則，透過改變有關的行為誘因及 / 或後果，藉以斷絕問題行為的連鎖關係，及再由有效的替代行為來取代之。

安排後果來「消滅」行為：消滅法 (Extinction) 是把引致問題行為的增強物 (reinforcement) 拿走，令該行為漸漸地消失。例如：某生常在課室大叫來吸引老師，這行為的增強物便是老師的注意。使用消滅法便是每次當他大叫時，老師都不予理會。該生最初可能會變本加厲，但老師若能保持不妥協，堅決不讓學生以不恰當的手法獲得關注，這行為會逐漸減少。與此同時，每當學生有良好的行為表現時，老師應該立刻給他適當的關注，藉此塑造 (shape) 恰當的行為來取代問題行為。



(三) 技能拓展 (skill building)

可說是較長遠、建設性的正向訓練 (positive-programming)，教導智障者以恰當或被社會認可 (socially desirable) 的行為來控制或取代挑戰問題。

「替代行為」 是以正面的方法鼓勵學生作出其他恰當的行為，藉以代替該問題行為，這比直接阻止挑戰行為來得有效。從學生的興趣、專長、能力等著手，嘗試以他們喜好的事物作為獎勵，建立他們以社會適應性 (socially adaptive) 的行為來表達需要，並取締了不被接受的干擾行為。「替代行為」的訓練一般都會發展和挑戰行為在功能上相關 (functionally equivalent) 的技能 (Carr and Durand, 1985)。例子：一名輕度智障學生，時常不停地用手敲打桌面、硬物，好像十分享受發出的聲響和節奏感，但上課時被老師制止便發脾氣抗議。後來學校安排他接受打鼓及敲擊樂訓練，並教導他分辨可以進行敲擊的時間、場地、物品等，慢慢地，該學生的課堂紀律改善了，並不時參加校隊的敲擊樂表演。

「社會技能」 的訓練：1990 年代開始，教導智障者適當的社會技能，已被視為預防挑戰問題的重要策略。在智障者的訓練中加進社會技能的培育，能減少行為問題，增進其社會適應的能力，及社會人士的接納 (Cartledge and Milburn, 1995)。「社會技能」的訓練分為以下四類：

1. 與自我有關的行為：如正向的自我概念、表達感覺等。
2. 與任務有關的行為：如專注於學習或工作、參與團體活動等。
3. 與環境有關的行為：如用餐行為、處理緊急狀況等。
4. 人際互動行為：如與他人溝通、處理衝突、接受權威等。

「自我決策」 的技能：近這十餘年來，愈來愈多的學者倡導培育智障人士作選擇 (choice-making) 和自主自決 (self-determination) 的能力 (Wehmeyer, Baker, Blumberg, & Harrison, 2004)。他們相信這方面的訓練可以提升智障者的自我增值，並能幫助個人發展其生涯規劃 (career planning)，(Wehmeyer, 1996)。在挑戰行為的認知上，自我認識的增進、生活空間的拓展，除了能提升智障者在身處環境的控制感外，亦有助減低他們以不恰當的行為爭取注意、宣洩負面的情緒。



(四) 生態環境的調整 (ecological change)

生態環境不只是引發行為問題的背景 (physical context)，而是指關注到智障人士生活的整體大環境，及應該向他們提供的全面的生活輔導。這包括促使他們生活方式的正常化、增進人際交往與社會關係等。

調整生態環境的策略包括：

1. 建立正常化的生活方式
2. 提供選擇與控制的機會
3. 建立良好的社會關係
4. 提供學習與訓練的機會

現今，智障已不再被視為一個永久性，不可改善的弱能狀態。美國智障協會 (American Association on Mental Retardation) 強調提供「支援」(supports) 去改善及提升智障人士的自決能力及生活滿足感。透過「個人化」(individualized) 的支援，在不同的生活環境 (ecological settings)，包括學習、家居、工作、社區、休閒等，讓智障人士能過高質素的生活，並能融入社會。

每一個智障人士的限制和能力都不同，給予智障人士的生活輔導，應針對個人的長處優勢、成長階段、及特殊需要，去設計「以人為本」的支援計劃 (person-centered planning)，使其更能發展自助、自主、自決的能力 (AAMR, 2002)。

總結

自1980年代起，處理「挑戰行為」的觀念有著重大的改變。近年來，「行為支持」(behavioral supports) 這概念愈來愈受到重視 (Jackson & Panyan, 2001)。「行為支持」強調以團隊合作的方式處理個別方案，採用個別化、正向、多重而整合的行為處理策略，建立及發展適當的行為來取代問題行為，預防問題行為的發生，並操控環境和安排有效的行為後果。目標不只在減少或改變挑戰行為，更重要的是增進、培育智障者的溝通、社會形象、自我管理 etc. 能力，並能拓展正向的人際關係，最終達致智障者能參與主流社會，享有正常及高質素的生活。

綜合理論與實踐，以下的內容是五個特殊學校的學生個案，作為處理挑戰問題的經驗分享。



參考資料

American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: Author.

Carr, E.G. & Durand, V.M. (1985). 'Reducing behaviour problems through functional communication training', *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 18, 111-26.

Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., McLaughlin, D.M., McAtee, M. L., et al. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Cartledge, G., & Millburn, J.E. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Durand, V.M. (1990). *Severe behaviour problem: A functional communication training approach*. New York: Guilford Press.

Jackson, L., & Panyan, M.V. (2001). *Positive behavioral support in the classroom: Principles and practices*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.Co.

Meyer, L.H., & Evans, I.M. (1989). *Nonaversive intervention for behaviour problems: A manual for home and community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.



Miltenberger, R.G. (1997). *Behaviour modification: Principles and procedures*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Co.

Rusch, F.R., Rose, T., & Greenwood, C.R. (1988). *Introduction to behaviour analysis in special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wehmeyer, M.L. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M.L., Baker, D. J., Blumberg, R., Harrison, R., (2004). *Self determination and student involvement in functional assessment: innovative practices*. Journal of Positive Behavior Interventions, (Vol. 6, pp. 29-36), Pro-Ed.

Willis, T.J. & La Vigna, G.W. (1988). *Behaviour Assessment and Intervention Plan*. Institute for Applied Behaviour Analysis, Los Angeles.

蔡敏華、何偉儀 (1988) : 幫助弱智人士的行為更易法。香港 : 匡智會 (前香港弱智人士服務協進會)。

鈕文英 (2003) : 身心障礙者行為問題處理 : 正向行為支持取向。台北 : 心理出版社。



學生背景資料

姓名：MK

性別：男

年齡：十三歲

班級：輕度智障中一班（學習能力組別：低組）

校方對 MK 的家庭背景所知不多，教師雖多次與其家人聯絡，其家人均借故拒絕提供家庭狀況資料，或讓教師作家庭探訪。校方終能與其母在校作一簡短會面。傾談間，猜度其家人從事與娛樂場所有關的工作，而學生雖為家庭中之獨子，但甚少與母親見面，其日常生活均由菲傭照顧，但其家人間有安排 MK 在該娛樂場所逗留。

MK 經常所接觸的人，除了其菲傭外，便是校中的老師和同學。雖然 MK 說話時發音不太清晰，但在同班同學中頗受歡迎，推其原因：

- 活潑、好動及性格開朗：主動與人接觸，在球類及遊戲活動中有領導及組織能力。
- 樂意與別人分享其物品：經常與人分享其食物、玩具及用品。

MK 的行為表現

MK 在一年前轉入學校就讀，有過度活躍徵狀出現，特別喜愛透過破壞課室秩序以吸引他人注意，雖經教師們悉心教導，其行為不單未有改善，而且發生之次數與嚴重性，亦有增加趨勢，故此個案轉介訓導組處理，以下是一些上課時常見的行為問題：

- 經常無故離開座位
- 破壞課室物件
- 拒絕參與教學活動
- 不跟從教師指示
- 被教師責罰時，故意遺便
- 擅自離開課室在校內四處遊蕩
- 擅自取用同學及教師物件



行為評估：觀察與分析

以「時距取樣」(time-sampling)之方法，每天隨意抽取課內的十分鐘觀察及記錄。目標行為出現時，則採用行為 A-B-C (前因 — 行為 — 後果) 紀錄及分析之 (註釋 ①)。舉例如下：

A (前因)	B (行為)	C (後果)
數學課教師正開始分組上課時，安排 MK 坐在她身邊做工作紙。	MK 離開座位躲進課室一儲物櫃裏。不少同學覺得 MK 十分「搞笑」而笑鬧起來。	教師故意不理會他五分鐘後，MK 撕碎一位同學的工作紙。
教師責備 MK 撕碎工作紙，並要求他向同學道歉。	MK 不理會，笑著地將儲物櫃裏的物件逐一扔在地上。	教師要求他拾回地上物件。
MK 拒絕服從，教師著令他在課室之「冷靜角」隔離。	MK 嘻皮笑臉，拒絕服從，在課室來回跑跳。	教師欲帶 MK 見訓導主任，他十分不願地往「冷靜角」隔離 (註釋 ②)。
隔離約十分鐘後。	在「冷靜角」遺小便，同學噁然。	MK 被安排往見訓導主任。



行為原因的分析

基於對 MK 的認識及背景資料，再進行了三星期的基線期 A-B-C 紀錄作為行為動機分析，教職員大致上認為 MK 的挑戰行為有以下的成因：

- (一) MK 學習能力及專注力較低，在大班教學的形態中學習，可能感到無聊，於是產生一些破壞及挑戰性行為，以減低在學習上帶來的挫折與苦悶。據 A-B-C 紀錄，通常 MK 會在須專注工作時便「發難」。
- (二) MK 因長期由菲傭照顧（而菲傭亦經常轉換），故缺乏適當的家庭管教，所以自我約制能力薄弱，經常衝動地「想做就去做」。
- (三) MK 的行為問題，在課堂上十分具騷擾性，故經常與授課老師產生衝突，在長期情況未有改善下，師生間建立一敵對立場，彼此均認為對方的態度是不會改變的。
- (四) MK 的生活環境缺乏足夠關懷與注意，而破壞行為能立即招致教師、家長等的責罵或處罰，對他來說，已達到被別人注意的目的。因此 MK 用錯誤的方法吸引他人注意，這是其行為問題持續的重要因素。
- (五) 鑑於 MK 的背景，所以較易沾染一些不良的行為，雖然老師經常糾正，但效果不大。

行為管理的計劃與實施

(一) 目標行為的定義

最令老師困擾的，是 MK 吸引他人注意的行為，這會引致全班課室秩序失控，並有學生模仿其行為，故經常騷擾課室中之教與學之氣氛。因此，本計劃乃針對吸引他人注意之行為加以處理，其定義為：

- 無故離開座位
- 破壞課室物件
- 不聽從教師指示
- 故意遺便



(二) 期望的轉變

- 遵守課室中之基本秩序（如安坐、不擅自走出課室）。
- 用「恰當行為」吸引他人注意（註釋 ③）。

(三) 計劃與實施

1. 對於非危險性及低干擾性之目標行為，採用「故意忽視」（註釋 ④）以矯正用錯誤方法吸引他人注意。
2. 在課室中之「冷靜角」隔離以終止其危險或干擾性之行為。
3. 用代幣制 (token economy)（註釋 ⑤）獎勵其守秩序之理想行為。
4. 提供以小組或個別式輔導教學，並在課業內容、工作紙的趣味及要求作調適，以減少其大班上課時所感到的沉悶與挫敗感。
5. 每天能與班主任、社工或輔導老師會面五至十分鐘，此定期會面計劃協助 MK 確保有被關顧與受到注意，而減少他用錯誤方法吸引他人注意。
6. 為 MK 在午間小息時安排作教員室之「清潔助理」，從服務及得到老師的讚賞中，改善與教師的關係。
7. 不時約見其家長及菲傭，商談 MK 在校的行為及整體適應，並要求配合老師的行為輔導計劃，改善在家中的管教及生活方式。

效果的檢驗

為明瞭計劃方向是否有助於改善 MK 的行為，班主任、社工及輔導老師至少每週一次，開個案會議商討有關計劃之實施情況，並且分析行為資料，檢討行為改善之進度及成效。若效果不顯著，則須審查行為功能的假設是否適當，或重新決定再次實施行為功能分析及修正處理方案。

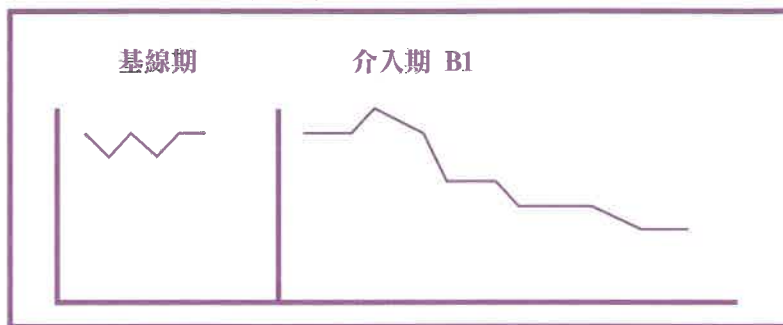


成果

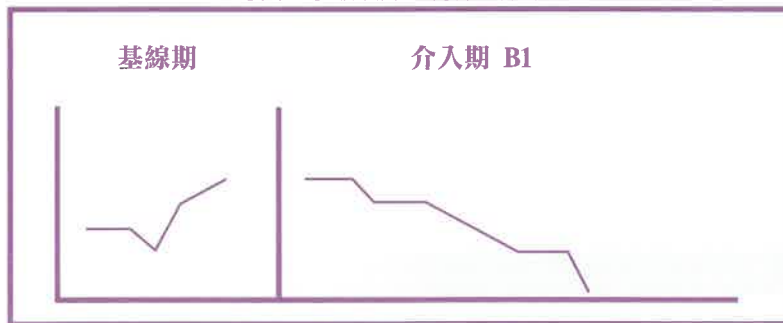
在計劃實施期間，評量行為的指標是MK的問題行為發生的頻率，並採用持續間距記錄（每次觀察卅分鐘）；經過三個月的計劃與實施後，MK的問題行為均有明顯的改善（圖一至四），其中「故意遺便」及「破壞課室」物件之行為甚至突破性地出現「零」的紀錄。並且，為了確定方案中何種元素最為有效，所以在計劃推行的第六個星期開始，老師分別輪流停用計劃中之「代币制獎勵」、小組或個別式輔導教學、「清潔助理」及五分鐘面談之安排，以「基試期—介入期—倒返期—介入期」的設計（A-B-A-B Design）方式測試，發現在各項介入的策略中，其中以「代币制獎勵」最為有效（圖五），故會將此元素作為長期的策略，並引用於不同的教職員及課堂中使用，更嘗試以此增強其學習動機及行為。效果良好的話，更希望將計劃推至下一階段—家校合作的行為管理計劃。

計劃實施的成效比較

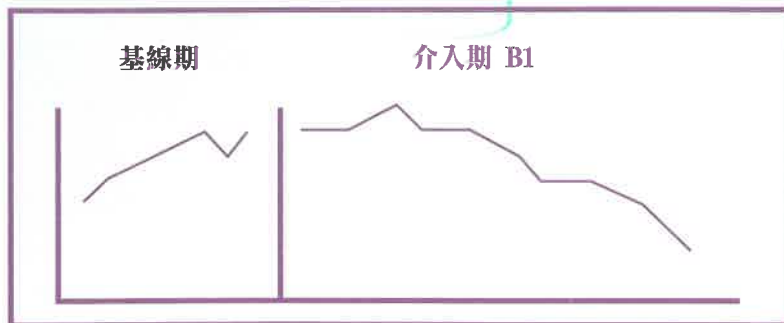
【圖一】無故離開座位的頻率



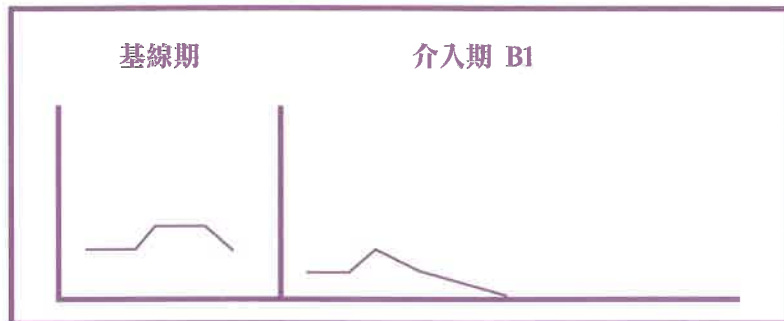
【圖二】破壞課室物件的頻率



【圖三】不聽從教師指示的頻率

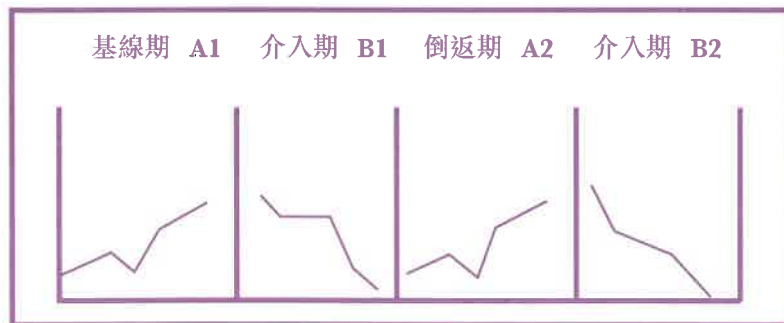


【圖四】故意遺便的頻率



效果最佳的介入策略：「代币制的實施」

【圖五】出現四項問題行為的平均頻率



心理學家後記

MK 已畢業離校多年，記得當時正是同工們熱衷於進行各式各樣的行為改變技術。在翻閱MK的“ABC”記錄、行為頻率圖表及個案會議記錄等時，不無感受。這些年下來，我們的步伐已漸漸遠離傳統的“B-Mod”個案處理模式，而走進了所謂「正向行為支持」的趨勢。但我們並沒有遺忘了MK所代表的「行為更易 A-B-C」年代，那應該是我們早期的「試金石」吧？讓我們嘗試把書本的理論來個活學活用。整理MK的資料時，除了翻出濃濃的“B-Mod”「氣味」，夾雜在紙張中還有數頁褪了色的膠片，久違了的高映片記載著令人難忘的MK。

註釋

- ① 人的行為都是從日常生活經驗中學習得來的。行為矯正重視「行為」和「環境」的關係。教師在設計行為輔導計劃前多會作 ABC 行為紀錄及分析。A (Antecedent) 是指行為出現前的環境因素；B (Behaviour) 是指行為；C (Consequence) 便是行為出現後的環境反應或後果。應用行為分析 (Applied Behaviour Analysis) 重視觀察與記錄目標行為作為分析數據，並應在問題行為較常發生的環境進行觀察，務求深入了解行為的性質、行為出現前的環境刺激，和發生後的後果。掌握這些資料可以幫助了解問題行為的發生及持續，究竟是受環境刺激還是後果的控制。
- ② 「隔離」(time-out/removal) 是一種利用後果去消滅不當行為的方法。隔離是每當某學生的目標問題行為出現時，便被要求隔離到一個安全但得不到別人注意的地方。暫時性的隔離並非一般理解的懲罰性的「罰站」，隔離旨在暫時停止該生從環境中獲得注意，並終止進行中的不當行為，亦好讓學生冷靜下來，到再沒有不當的表現時，就讓他回到原處繼續參與活動。隔離不一定能奏效，MK便因不接受被隔離，把問題行為升級，繼續以違規行為（遺便）惹老師生氣、吸引同學的注意、打斷課堂活動。
- ③ 改變學生的不恰當行為，不應只管壓制目標問題，也重視改造環境、多作預防性和教育性的功夫，並採取多元化的處理策略。近年更不斷發展「正向行為支援」(positive behavioural supports) 的行為管理模式，並強調培養適宜的行為取代行為問題，及加強智障人士學習自我管理的能力。安排MK在課餘作「清潔助理」便是讓他以「建設性」的行為獲取關注。同時亦希望減低MK一向被標籤為「搞破壞」的負面形象。



- ④ 「故意忽視」(planned ignoring) 也是消滅問題行為的一種手段。MK常在課室大叫和扔東西，想老師注意他。「故意忽視」便是每次當他出現這些行為時，老師都不予理會。他最初的反應通常是鬧得更激烈，但當他知道亂叫不會得到任何關注時，這行為會逐漸減少。消滅法之所以收效是老師要保持冷靜，堅持對不良行為不予理睬。但與此同時，每當他有好的上課表現時，老師應該立刻給他適當的關注，藉此塑造 (shape) 恰當的行為。但使用這方法時，老師要作彈性處理，因為其他同學若會注意MK的話，他的問題行為便會持續。再者，遇上帶有危險的行為（例如：打架、撞頭等），便要立即制止，不能不予理會。
- ⑤ 「代幣制」(token economy) 是利用象徵性的獎賞（如貼紙、籌碼）來鼓勵恰當行為的建立（如完成任務、聽從指示）。代幣可累積來換取學生想要的物品或活動。「代幣制」亦可與另一種消滅問題行為的方法「罰取」(response cost) 配合使用。「罰取」是每當問題行為出現後，剝奪部分學生的既得利益。

推行 MK 的「代幣制獎勵」計劃，使用了下列四項程序：

5.1 訂定目標行為：

MK在課室問題行為中，無故離開座位出現得最為頻密，因而帶來困擾，故首要改善之目標為：每一課節時能安坐上課最少十五分鐘（除舉手示意經老師同意後可離坐）。

5.2 明確訂定獲得代幣的標準：

根據訂定MK之目標行為界定獲得代幣的標準，即MK在每一課節時能安坐上課最少十五分鐘，即可獲得代幣一個。當MK的行為有明顯改善後，目標時間由十五分鐘逐漸增至整個課節。

5.3 選擇一種適用的代幣：

MK性格活潑及喜愛破壞物件，代幣之選擇以面積較大、安全、耐用為原則，故在市面購買塑膠籌碼加以裝飾後用作為代幣。

5.4 選擇可用代幣兌換的增強物：

定期讓MK以累積代幣的數量，在「禮物圖表」選擇所能兌換的獎勵品，種類從食物、文具至活動參與等。



學生背景資料

姓名：亞堅

性別：男

年齡：十二歲

班別：自閉中度智障小五班（學習能力組別：高組）

亞堅與父母及妹妹同住，健康情況良好，身手靈活，行動敏捷。亞堅的理解力不俗，能理解日常指令，辨別黑白線條圖片及一些常用字。他亦能寫出自己的名字及一些筆劃簡單的生字，雖沒有口語表達的能力，能模仿發出一些單音，例：「呀、爸、波、打、擺」。家中有用指點式溝通簿（註釋①）的習慣，通常於媽媽要求下能自行拿溝通簿作出要求。有時則用表情或動作去表達需要。

亞堅的行為表現

亞堅平日於課室內學習欠專注，經常有離座，四處奔跑，跳跪上檯椅，甚至攀爬上高身鋼櫃等行為。間中會有吐口水、挖喉嚨致嘔吐，從檯邊撕拔木碎的癖好。後期增加了在地上爬行或躲藏檯底、撕毀紙張後咀嚼的情況。較嚴重時會踢人、捏、咬別人的手臂。並經常因老師阻止其不恰當行為而發脾氣。

亞堅的這些行為，看似頗滋擾及具破壞性，但換一個角度看，他可能是在重複地作一些感官刺激的動作，令調節神經系統的感覺輸入得到平衡(Chan, 1999)（註釋②）。

“星星兒”



行為管理的計劃與實施

- (一) 行為管理計劃包括由主科教師於上課期間進行問題行為的基線評估及觀察紀錄。
- (二) 完成基線評估後，開始引用「視覺提示」(註釋③)訓練安坐及延長專注工作等行為，並配合課堂訓練學生使用個人溝通板作表達。
- (三) 於課室設置有視覺提示的個人「工作區」，同時言語治療師亦協助家長製作溝通簿、日程及工作流程圖，在家中配合設立同類的工作區，以強化其專注工作的行為，減少其負面行為的出現。
- (四) 另外，校方亦與亞堅的精神科醫生保持聯繫(如提供課堂行為紀錄、錄影帶作參考)。醫生亦建議進行藥物治療，故校護協助家長跟進服藥方面的情況。
- (五) 經過數個月的個別輔導工作後，透過教師及家長問卷、課室記錄等資料作成效的意見回饋收集及分析。
- (六) 為了延續輔導計劃的成效，於新學年繼續由有關的教職員和家長，商討日後的跟進。
- (七) 教職員藉電話及「家校行為表現評估紀錄」保持與家長的聯繫，好讓雙方跟進亞堅在不同環境的表現。
- (八) 針對亞堅的個人喜好(吹肥皂泡、拍球、零食)而為他設計「良好行為獎勵表」(註釋④)，以強化正面的行為表現，如專注工作、主動地用溝通簿表達需要、跟從常規。
- (九) 因為亞堅通常在長假期後回校的問題行為較嚴重，家長協助填寫「假期家中行為紀錄」，幫助校方在復課後作即時跟進及調整行為處理計劃。
- (十) 由於亞堅在應用視覺提示進行工作訓練已有明顯成效，故下學年自閉症資源教學老師試行在大班中支援他的訓練。



- (十一) 社工不單提供輔導服務，亦入班支援及協作亞堅的課堂學習，以強化他在課室的適應。
- (十二) 資源教學老師設計「感統健體」-小組活動，借用區內體育館設施，滿足亞堅和其他有自閉的學生的大肌及感官刺激的需要。
- (十三) 學校亦將會設置校本的「多感官功能室」，加強這方面的訓練。

成果

- (一) 引用視覺策略訓練工作行為後，亞堅較以往能專注工作，安坐的時間亦由五至八分鐘延長至廿至廿五分鐘。工作期間他的行為問題亦相對減少。間中可以控制輕微的鬧情緒（能以伏於桌面哭，取代捏他人的手臂）。
- (二) 訓練亞堅主動使用「溝通簿」的效果不錯，他多次自行拿溝通簿向老師表達要求（如零食、看汽車 / 巴士圖書、砌圖等）。
- (三) 透過特別為亞堅設計的「良好行為獎勵表」，加上家長在家中配合，在一定程度上提升了亞堅正面的行為，例如：當老師認為他合作守規會給予「√」，回家後家長會給他自選的獎勵。亞堅亦漸接受要延遲滿足（得到獎賞）的條件。

心理學家後記

在台灣，自閉兒又稱為「星星兒」，他們在人際互動上，就像天邊的幾顆孤星，表現出疏離、孤立的特質。亞堅是我認識的智障兼自閉症學生中較為特別的一個，他的學習能力比平均中度智障的學生高，但他需要頗多的感官刺激。部分智障人士，由於感覺失調 (sensory modulation dysfunction)，常常作一些過度活躍 (hyperactive behaviour)，或自我刺激、傷害的行為 (self-stimulatory behaviour, self-injury)，如前後擺動身體、不停咬手、拍打硬物、轉動物件等 (Dunn, 1997)。

亞堅喜歡雙腳跳起然後用力跪在檯面或櫃頂，不知是要感覺雙膝受到重力撞擊，還是要聽到硬物如檯面被撞擊的聲響。亞堅亦喜歡撕拔木碎、紙屑，之後放入口咬嚼，或在指頭搓揉，他不喜歡安坐卻愛往牆角、檯底鑽，因他愛觀看拍手時塵埃的舞動。

亞堅的挑戰行為其實算不上十分嚴重，對自身和環境都未造成太大的傷害。但因為他經常進行以上的感官刺激，當被要求跟從課堂活動及常規時，亞堅便表現不合作（如踢人、咬或捏人等）以示抗議。可能對他來說，任何老師安排的活動都不及他「自選」的來得「刺激」。

揀選這個案和大家分享的另一原因，是校方和亞堅的媽媽合作無間，完全發揮了家校合作（home-school partnership）的精神。亞堅媽媽到校和有關教職員開行為處理會議，一同商討處理計劃及設計行為紀錄表，差不多每天都利用電話或家長通訊冊和校方保持緊密溝通，確保雙方都掌握「第一手」資料，並能據之而作一致的反應和後果跟進。最後，校方處理亞堅的行為時亦採取了多專業的團隊合作（multi-disciplinary team work），校內有關老師、社工、校護、言語治療師和駐校教育心理學家都有參與個案討論和處理，資料更以行為紀錄、錄影帶的方式，讓亞堅的精神科醫生了解他在校的情況，作為給予藥物的參考，真可以說得上是「全方位」的行為管理隊工。

在駐校服務期間，喜見亞堅在「感統健體」小組時能靈活地操控「治療球」（therapy ball or fit ball）（註釋⑤），動靜姿勢俱備。但見亞堅不時俯臥在球上作全身的伸展，又不時重力拍球勁走，體態優美，面容祥和。



註釋

- ① 亞堅沒有說話能力，但他明白常用的詞語。為了讓他能表達需要，言語治療師設計了一本溝通簿，教導他用手指出他想要的東西或活動。因為亞堅認字不多，他的溝通簿主要是以圖咭或相片提供選擇。
- ② 自閉症人士的感官刺激需要，其實是難以完全禁止或取代的。從正面來看，感官刺激可作為良好行為後的獎勵。行為矯正技術其中的所謂“Premack principle”是用一些學生所喜歡及常做的活動，去獎勵一些他不常做或不喜歡的活動 (Yule & Carr, 1987, Miltenberger, 1997)。亞堅不喜歡安坐做檯面學習活動，卻喜歡長時間作感官刺激，我們於是將他的學習——休息時間規劃成每一短時間的檯面活動後，便有一個休息時段讓他在課室一角，自由選擇看書、砌圖等活動，間中亞堅作感官刺激的動作也不會被阻止。目標是希望他做檯面學習活動逐漸延長，而自我刺激的時段相對減少，亦即不恰當的行為漸漸被良好行為取代之。
- ③ 約一半的自閉人士成長後仍沒有口語能力，能說話的也有明顯的語言障礙，如發音不清、重複、刻板、機械式仿說、代名詞錯用等。相對於語言能力，自閉人士的視覺功能一般都較理想，因此利用「視覺提示」作為溝通媒介，可以幫助他們明白周遭發生的事情 (Hodgdon, 1995)。「視覺提示」包括文字、圖像、符號等製作的時間表、工作程序圖、物品或活動選項等，讓自閉症學生，按照所看到的指示去做，大大幫助了他們的學習、社交溝通、及改善行為問題。故此，「視覺策略」近年在訓練自閉症學生方面，受到廣泛的應用及重視 (張嘉恩、吳玉薇，2000)。
- ④ 「良好行為獎勵表」也是採用「視覺策略」的溝通簿，讓亞堅選擇圖片表達他想要在休息時間做的活動。亞堅在家亦有類似的圖片獎勵表，但內容比學校的更豐富，因可選擇到球場踢球、聽兒歌、上床睡覺等。



- ⑤ Therapy balls過往多被治療師用來替肢體弱能人士進行身體和地心引力協調的訓練。近年已漸漸被引入輔助自閉症學生的學習及課室適應。我服務的一些特殊學校已把「治療球」作為「結構化學習模式」(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, 簡稱TEACCH)的「活動區」項目之一，更有讓自閉症學生作為上課時的座椅，提高他的專注及坐位行為(in-seat behaviour)。其實在瑞士，治療球的發源地，已有數以千計的班房把治療球作為學生的主要「座位」。當地的有關人士十分提倡治療球作為「動態座椅」(dynamic seating)，因為他們相信「從『動』中學習」(moving students are better learners)。更有不少研究報告發現治療球作為學生的座椅，能有效改善自閉症及過度活躍症學生的上課行為(Schilling & Schwartz, 2004)。



參考資料

Chan, W.H. (1999). *Challenging behaviors of patients with severe developmental disabilities in a hospital*. Hong Kong: Multi-disciplinary Studies, Hong Kong Polytechnic University.

Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and Young Children, 9*, 23-25.

Hodgdon, L.A. (1995). *Visual strategies for improving communication vol. 1: Practical supports for school and home*. Quirk Roberts Publishing, Troy.

Miltenberger, R.G. (1997). *Behaviour modification: Principles and procedures*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Co.

Schilling, D.L. and Schwartz, I.S. (2004). Alternative seating for young children with autism spectrum disorders: Effects on classroom behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34* (4), 423-438.

Yule, W. & Carr, J. (1987). *Behaviour modification for people with mental handicaps*. New York: Croom Helm.

張嘉恩、吳玉薇 (2000)：《視覺策略運用手冊》，香港：香港痲痺協會。



學生背景資料

姓名：焯焯

性別：男

年齡：十歲

班級：自閉及輕度智障小四班（學習能力組別：高組）

焯焯在小學一年級時入讀主流學校，不能適應課程，而且有嚴重的違規行為如打老師、咬同學、上課時搗亂、不肯完成功課等。家長經常接獲學校投訴，在多方壓力之下，最後決定讓焯焯轉讀特殊學校。入學初期，焯焯的表現備受關注，經常有傷害同學的情況出現。

家庭方面，父母均需出外工作，家中事務由菲傭照料。母親雖然對焯焯造成的麻煩感到遺憾，但也表現積極尋求協助兒子的方法。焯焯有一個比他大兩歲的姊姊，彼此關係良好，但焯焯間中亦與姊姊發生糾紛而發脾氣咬姊姊。

焯焯的行為表現

入學初期，焯焯表現極度不合作。他會因要求得不到滿足，或環境太嘈雜而發脾氣，大叫、踢人等。焯焯會堅持自己的意願，不守常規，如硬要到他喜歡去的電腦室上課。當遇上同學干涉他的行為，會咬人或隨手用物件傷人。上課時經常不肯完成工作，並以大叫作反抗。同學如果無意擋了他的去路或阻礙了他，不由分說便會咬人。玩遊戲輸了、要輪候也會惹起焯焯的破壞性行為，如推倒桌椅或身邊的同學。

焯焯的表現會做成同學受傷，環境受到破壞，及影響課堂氣氛和秩序。同學雖然對焯焯的破壞行為感到害怕，但於小息的時候，見到焯焯的可愛外表，仍樂意與他一起玩，惟焯焯不喜歡群體活動，較享受自行四處走動的樂趣。



行為管理的計劃與實施

(一) 使用環境提示預防目標行為的發生

1. 視覺提示

在焯焯的書桌、手冊貼上「座右銘」(圖一)、「好孩子提示咭」(圖二)、上課(圖三)及課後作息(圖四)時間表，以培養焯焯自律、尊重別人的行為。(註釋①)

【圖一】

《焯焯的座右銘》

1. 玩遊戲時輸了不要緊，下次可以再玩；
2. 玩遊戲時要排隊輪候；
3. 每日回家都要做功課。

1. 上課時要眼望老師，參與活動，協助班務
2. 遵守校規，聽從老師的指示
3. 和同學相處，愛護同學
4. 輕聲說話表達自己
5. 依照時間表上課

【圖二】

《好孩子提示咭》



【圖三】

焯焯的上課時間表

日期 時間 \ 科目	一	二	三	四	五
8:50 - 9:00 am	到操場在小四的位置排隊上課室（二、四做早操）				
9:00 - 9:15 am	班務（交功課、放好水壺、書本、通訊簿等）				
9:15 - 9:35 am	公民教育	德育	公民教育	德育	公民教育
9:35 - 10:10 am	語文	RTP 小組	數學	美勞	語文
10:10 - 10:45 am	獨立生活 技能		數學	美勞	常識
10:45 - 11:05 am	由社工陪同到操場玩，學習與同學相處				
11:05 - 11:40 am	RTP 小組	常識	體育	自理	數學
11:40 am - 12:15 pm		「想法解讀」	體育	語文	音樂
12:15 - 12:50 pm	感知	語文	語文	語文	音樂
12:50 - 1:20 pm	預備吃午飯（拿出食具及放好餐桌墊）				
1:20 - 1:40 pm	小息（留在課室看圖書）				
1:40 - 2:15 pm	常識	乒乓球組	常識	電腦組	實用語文
2:15 - 2:50 pm	常識	電腦組	自理	乒乓球組	實用語文
2:50 - 3:10 pm	由社工陪同到操場玩，學習與同學相處				
3:10 - 3:25 pm	收拾書包（收好功課、水壺、書本、通訊簿等）				
3:25 - 3:30 pm	操場排隊上校車				



【圖四】

焯焯的課後作息時間表

時間	「好孩子」的工作	日期					
4 : 45 pm	換校服						
5 : 35 pm	做功課						
6 : 30 pm	看新聞報告						
7 : 00 pm	吃晚飯						
7 : 30 pm	洗澡						
8 : 00 pm	媽媽檢查功課						
8 : 30 pm	有五粒★可以玩 Gameboy 25分鐘						
9 : 00 pm	看電視或自由時間						
9 : 30 pm	擦牙洗面						
10 : 00 pm	上床睡覺						
家長簽名							
班主任簽名							



2. 口頭提示

當焯焯看似會發脾氣時，以口頭提示他發脾氣後要自負的後果，亦可提醒他保持良好行為可賺取的獎賞。這些提示可作為分散其注意，及問題行為發生前的緩衝時刻，減低他失控引致最終出現不恰當行為的機會。

(二) 目標行為的即時處理和跟進

1. 當焯焯出現較輕微的不恰當行為時，如吵叫、不停嚷著要回家，運用消滅方法（如忽視），讓他自己感到沒趣（得不到別人的理會）而安靜下來。
2. 當焯焯的行為對同學及環境構成傷害或破壞時，短暫的隔離可轉移其注意，終止破壞行動。安排焯焯往社工室或課室的「冷靜區」溫習「焯焯的座右銘」、「好孩子提示咭」，需要時召喚社工協作。
3. 採用行為契約：「星星獎勵計劃」（圖五）鼓勵焯焯建立良好行為。透過儲集★換取獎勵品，及取消早前已賺到的★，讓他學習要承擔行為的後果。

【圖五】

星星獎勵記錄				
學生姓名：	焯焯	日期：		
1.	焯焯做得好，請老師獎★			
2.	焯焯如有犯規，星星紙要給老師扣★			
	★	★	★	
每天放學時結算：				
1 - 2 ★	➡	獎：	_____	
3 - 5 ★	➡	獎：	_____	
6 - 8 ★	➡	獎：	_____	
9 - 10 ★	➡	獎：	_____	
焯焯如果：				
1. 騷擾同學	➡	扣	__	★
2. 發脾氣 / 大叫	➡	扣	__	★
3. 傷害同學	➡	扣	__	★

* 焯焯嗜吃零食和看汽車雜誌，獎勵品的種類、換取和扣減方法會事先和他協定。



(三) 拓展良好行為

1. 改善說話技巧

焯焯慣用大叫代替說話，或咬人表達負面情緒，但其實他有不錯的語言能力（在家用英語和菲傭對話）。平日和他交談時，我們會刻意矯正他的說話方式，及當他用詞和語調恰當，便加以讚賞及鼓勵，給予他即時的回饋，使其養成用適當言語表達自己的習慣。

2. 培養閒暇活動

自閉症人士其中一項性格特徵是狹窄的興趣，他們大多只專注進行單一活動（如電腦遊戲），較少發展其他休閒活動和興趣。故我們在小息時，安排焯焯閱讀喜愛的書籍或雜誌，減少他無聊地四處閒蕩，並安排他多參加興趣組的活動，發展興趣。

3. 「自我管理」的訓練

由於焯焯間中會不停要求即時放學回家「涼冷氣」。在家卻時常未能完成功課。每日自行填寫「家課紀錄」（圖六）有助焯焯認識作息有序及要自行完成功課的重要，培養責任感及自律。

【圖六】

焯焯的家課紀錄										
日期										
家課										
語文										
數學										
自理										
常識										
其他										
通告										
家長簽署										
班主任簽署										

1. 放學前記錄需要完成的功課
2. 在家完成功課後，自行作√
3. 未能完成的功課須於下一天小息補做
4. 每天能完成所有功課及紀錄，可得到 ___ ★



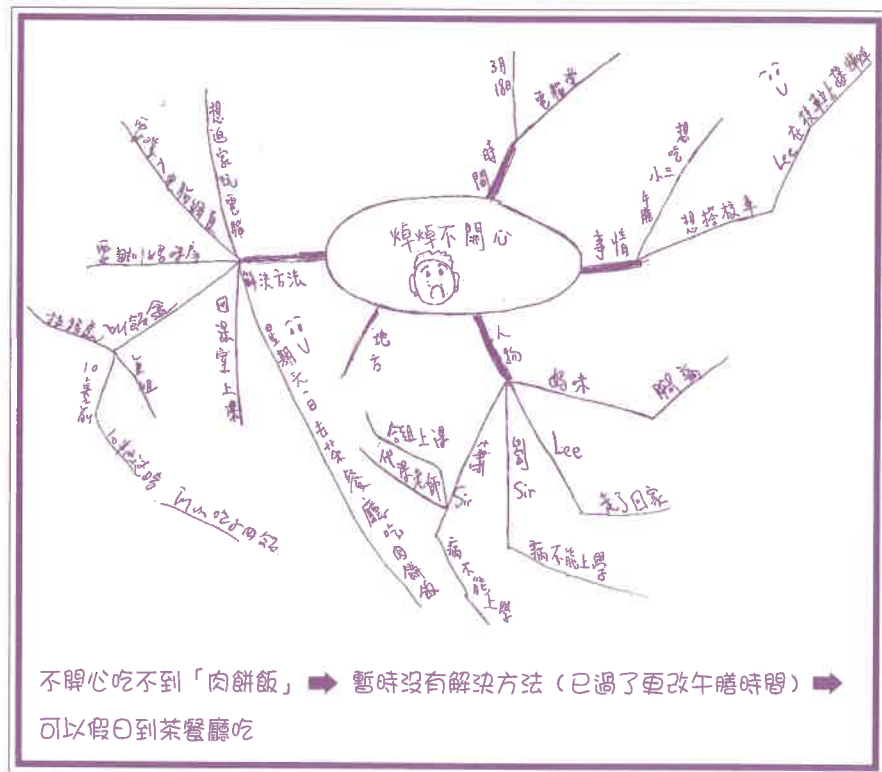
4. 「情緒管理」的訓練

資源教學老師替焯焯設計「腦圖」及「想法解讀」的訓練（註釋②），一方面可提升他的自我認知能力，更可幫助他多了解及接納別人的感受，抒解與人溝通時因誤解而產生的衝突。

焯焯的「腦圖」範例（圖七）

某日焯焯突然發脾氣，要到鄰班上課，原來他見到他們當天的午膳比自己班的更為吸引。後來社工用「腦圖」協助焯焯整理思維，最後知道應該接受「現實」，把「夢想」寄望他日實現。

【圖七】



5. 家校合作，貫徹執行矯正策略

在整個推行過程中，家長的參與及合作尤其重要。能與家長群策群力輔助學生，更能令焯焯明白師長對他一致性的期望，對推行情緒管理和自律訓練，效果將會事半功倍。

成果

推行介入策略差不多一年，焯焯的行為表現已見明顯的進步，而在學年結束時，他更獲頒發「全年進步獎」。

焯焯的改進包括：

- 課堂內大部分時間可以安坐，能夠專心聽課及願意參與活動，並可以自行完成堂課。焯焯已很少在上課期間要求回家「涼冷氣」了。
- 參與遊戲時懂得輪候，並願意接受自己輸了的結果。
- 知道要用溫和語氣表達需要或不滿，由過往「死纏爛打」去要求變得講理，肯妥協。
- 控制自己不作即時的情緒宣洩，傷害同學或咬人的習慣已經大大減少，最後一次咬了同學後還懂得引導自己思量後果，知道同學會很痛，不其然掉眼淚，主動向同學道歉。
- 間中因為自控力弱而欲故態復萌，只要口頭提醒便會很快停止吵鬧。
- 母親亦覺得焯焯的行為有明顯的改進，較易相處，願意聽話，肯接受批評。同時每天都自動完成功課，母親為焯焯的進步感到十分安慰。



心理學家後記

焯焯的自我中心及任性在自閉症兒童中頗為普遍，但他用咬人、抓人的方法去表示不滿卻並不常見，尤其焯焯能用說話表達自己的。許多人都以為自閉症的人只管「封閉」在自己的世界裡，對外界的事物不聞不問。但其實他們也有個別的性格及喜惡，亦會留意周遭發生的事情，尤其是和他們的福利 (personal well-being) 有關的。像焯焯不可以忍受排隊輪候，餓了要即時吃，課室空調不及家的涼快，常常吵著要放學回家「涼冷氣」。

在家更甚，吃飯時一看飯菜不合口味，會大吵大鬧嚷著要上快餐店。相處久了，同事們覺得焯焯好像停留在兩三歲孩子的自我中心階段，想得到甚麼便要即時滿足，而他用發脾氣和傷害別人的方法，通常都能如願。十多歲的他在街上大吵大鬧時，家人也拿他沒辦法，打人或推開別人又確實能令別人「消失」，不用排隊輪候了。故此，我們除了處理他的不當行為，亦十分重視長遠的輔導。這全面性、針對個人發展階段及需要，且包括短期及長期目標行為的管理計劃，實行以來的成效不錯。計劃的設計及實施都在定期的個案會議討論、檢討及修正。我們有特定的個案討論的範疇（見附件），作為帶領討論及紀錄需跟進的處理策略。

註釋

- ① 這些提示咭、時間表是輔導自閉症人士時常用上的「視覺策略」(Visual strategies)範例（見個案“星星兒”註釋②）。焯焯的文字理解能力不弱，可以用純文字的視覺提示。將這些字咭或程序表貼在他的桌上或手冊，是長時間活現在他眼前的提示，和口頭提示一起使用，收相輔相成之效。
- ② 「腦圖」或「心智圖」(Mind maps)及「想法解讀」(Theory of mind)是近年訓練學生的「思維能力」的一些教學方法。「腦圖」的原創者Tony Buzan在七十年代開始倡導發揮左右腦功能的理論與技巧。其方法有助開發腦的潛能、提昇聯想、計劃、思考、選擇、解決問題等能力（孫易新，1990）。漸漸地，特殊教育學者更將「心智圖」之原理，發展成為不同的圖像組織技巧 (graphic organizer techniques)。圖像組織令思維過程具體化，大大幫助智障學生掌握閱讀理解、資料處理、反思及解難等技巧 (Gloria, 2000)。



「想法解讀」是一些研究自閉症的學者，針對自閉症人士的溝通及社交障礙，教導自閉症人士推測別人的想法、理解別人的感受，以致能提昇人際交往技巧 (Howlin & Hadwin, 1999)，(香港教育學院，2003)。我們在運用這些方法訓練智障兼自閉症學生時，會因應他們的能力及特殊情況而作修正。最重要的是訓練內容需具實用性，能和學生的日常生活有關，如幫助他們解決問題及控制情緒。

參考資料

Gloria, A.D. (2000). Helping students link and remember information. *Teaching Exceptional Children*, 5, 72-5.

Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read*. England: John Wiley & Sons.

香港教育學院 (2003)：《如何教導自閉症兒童解讀別人的想法》，香港。

孫易新 (1990)：《心智圖基礎篇：多元知識管理系統》，台北：耶魯文化。

焯焯的個案曾上載於「特殊教育通訊」

(網址：<http://iworld.hkedcity.net/special-ed>)

二零零四年四月的每月專題：《智障人士的行為處理及個案分析》



學生行為處理計劃

學生姓名 _____ 班別 _____ 會議日期 _____

參與教職員： 班主任 _____ 訓導組 _____ 社工 _____ 教育心理學家 _____ 其他 _____

需要處理的挑戰行為：_____

行為紀錄（基線紀錄、課堂表現、行為動機評量表） 有（見附頁_____） 沒有

需要建立的目標行為：_____

一、處理策略：

1.1 環境調適 (Environmental adaptation)

口頭提示（行為規限、預告流程改動）(verbal prompts e.g. reminder, warning on limits, upcoming changes)

視覺提示（提示咭、守則、計時器）(visual prompts e.g. cue cards, written rules, timer)

課室 / 活動流程改動（特別座位安排、時間表、程序表）
(classroom/ activity restructuring e.g. special seating arrangement, timetable or schedule)

忽視不恰當的行為 + 正面關注（擔任小職務）
(planned ignoring of undesirable behaviour + positive attention e.g. task engagement)

1.2 挑戰行為的即時處理 (direct treatment upon behaviour contingency)

行為契約 (behaviour contracting) 有（見附頁_____） 沒有

增強（以獎勵培養適當行為）(reinforcement - shape and increase desirable behaviour by tokens, records, material gain...)

罰取（扣除已得到獎賞、利益）(response cost e.g. removal of earned tokens, privileges)

隔離（隔絕接觸、短暫離開課室）(time-out e.g. access restrictions, removal from class)

1.3 技能拓展 (skill building)

群處、溝通技能 (social & communication skills)

善用閒暇：興趣組、課餘活動 (leisure skills e.g. interest group, extra-curricular activities)

小差事、職務 (duties and responsibilities)

個人形象及自我管理 (self image and self management)

認知能力 (如想法解讀、社交故事、腦圖) (cognitive skills e.g. theory of mind, social story, mind maps)

二、介入模式 (小組、個別輔導) (interventions e.g. group, individual support)

三、行為計劃的進行

全校性 _____

家校合作 _____

檢討日期 _____

參與教職員 _____

推行時間 / 期限 _____



學生背景資料

姓名：小原

性別：男

年齡：十四歲

班別：自閉中度智障中一班（學習能力組別：中組）

小原個子高大（身高約 180cm），認知能力不錯，能說簡單短句。他是家中長子，有一位就讀小學的弟弟。他的父親從事飲食行業，母親是家庭主婦。平日的起居生活由母親和外婆來照顧，家人很疼愛和接納他。

小原的行為表現

小原活躍好動，嗜疾跑和彈跳。尤當身處空曠的地方如：禮堂、操場時，他的行為更為興奮，往往在邊跑邊跳期間，把身旁的物件或旁人撞倒。此外，小原時有情緒不穩情況，每當情緒高漲時，他便難以冷靜過來，甚至會出現自我傷害（如咬手）、破壞物件（如拍打牆壁、傢具）、傷害他人（如揮拳打人）等行為。這些行為無論在家、學校和外出也會出現。

行為評估：觀察與分析

由於小原的問題行為無論在學校和家中都會出現，所以在搜集資料時，熟識他的教職員和家長均提供了寶貴的資料。在學校方面，由小原的資源教學老師作個案統籌 (case manager)，根據小原的任教老師所提供資料，再加上直接觀察（如在課堂和小息時的行為表現），把小原的問題行為和背境情況作詳細紀錄。此外，老師亦經常與小原的家長聯絡，向他們了解、討論和分析小原在家的行為表現。



由於小原的家人和教職員，對他嗜跑跳的動機意見不一，駐校教育心理學家提供了一份「行為動機評量表」（註釋①），分別讓家長、班主任和資源教師填寫，把數據作較深入的分析。

綜合分析所搜集的資料後，大致認為其行為背後的動機是為了尋求感官刺激。此外，逃避工作也是另一可能原因（小原情緒高漲情況較常在「工作訓練」的課節發生）。

行為管理的計劃與實施

假設小原是需要較大程度的感官刺激和不喜歡做工作訓練，我們設計的介入策略包括：

- (一) 設定量度基線，在進行介入方案的前兩星期，詳細紀錄小原的問題行為的表達方式、頻率和程度，以供日後作比較。這紀錄亦在小原覆診時給精神科醫生作參考之用。
- (二) 為了滿足小原想疾跑彈跳的需要，我們安排每天數次約十分鐘的「自由活動」時間，讓小原在禮堂彈跳。小原只可在指定時間，並當持有「禮堂活動咭」時，才可以進行（需老師在場）。這些時間多安排在小原的工作訓練課堂，希望可改善小原藉「發脾氣」去「逃避工作」的情況。
- (三) 針對小原不時會情緒高漲、衝出課室跑跳和拍打牆壁。資源老師每天都會和小原讀以下的社交故事（註釋②）：



小原的社交故事：

「數十下、冷靜自己」
我喜歡亂走亂跳，
撞倒同學和用手拍牆，
這是唔守規矩，
同學和自己都會受傷。
如果老師叫我「停」時，
我要即刻停低，
和老師一齊慢慢數：1-2-3-4-5-6-7-8-9-10。
如果我學識冷靜、守規矩，
就係大個仔，
可以去宿營。

（小原喜歡去宿營，但宿營非經常可去，「大個仔」這美譽卻可隨時冠之！）

- （四） 每當小原情緒失控地亂跑亂跳時，老師們便嘗試實行以上的社交故事，正面地幫助小原轉移和舒緩高漲的情緒。
- （五） 以上（二）項實施了數星期後，禮堂的「自由活動」次數逐漸減少，並同時加入另一提示圖咭，教導他出示圖咭來表達「我想去跳/跑」（圖一）的需要。這可塑造他能主動、正面地提出要求，取代以往任性地自行滿足自己的需要。
- （六） 個案統籌老師須填寫「校內每天行為紀錄表」（圖二），家長也須要填寫「家中行為紀錄表」（圖三），詳細的紀錄在方案介入期是十分重要的，資料可作為方案檢討及修改的參考。這些紀錄在小原覆診時會給醫生作參考。

【圖一】 視覺提示圖咭



心理學家後記

小原俊俏高挺，追風般的疾馳彈跳，甚具爆炸力，惟率性自我，難以受制於田徑運動的訓練。不當運動員不打緊，但興之所至，在街上任意狂奔、在地鐵車站大堂躍跳，實觸目驚心。其實，不少青少年期的自閉症學生，由於身材高大、身手敏捷、動作爆炸性，再加上「想做就做」的「果敢」作風，實在是我們每天的「挑戰」。

千禧年代「正向行為支持」的視野在於所謂「選取的生活方式及長久成果的問題」上 (preferred lifestyle and long-range outcome issues)，(Jackson & Panyan, 2001)。用在小原身上的各種方法雖然成效不一，但都是較為「正向」的，如嘗試教導小原循「正途」滿足感官肌能的需要。相信如果小原能在早些年前，便有替他作個人化的計劃 (Person-centered Planning)，而非只針對所謂不恰當的跑跳「問題」，小原可能正享受較理想的成果 (outcome)。

註釋

- ① 繼七十年代開始盛行的「前因—行為—後果分析」(A-B-C analysis)，應用行為分析 (Applied Behaviour Analysis) 的另一貢獻是所謂「功能或動機評估」(functional or motivational assessment) 的探討。學者的研究指出，經常出現的挑戰行為的背後是有目的或原因的 (purposes)，如：希望藉此獲得注意 (social attention)、滿足實質的需要 (tangible)、獲取感官的刺激 (sensory stimulation)，或逃避某些工作或處境 (task avoidance/escape)，(Carr, 1977)。

本章後的附件是參考 Durand (1990) 設計的「行為動機評量表」(Motivation Assessment Scale)，使用者將需要分析的行為訂為「目標行為」(target behavior)，該行為應是具體及可被觀察的如：擅自離位、尖叫（避免籠統的形容如：發脾氣、暴力傾向）。決定了分析那項目標行為後，完成評量表，最後，將四類別的「動機」得分計算出來，相信可幫助了解該行為背後的推動力，從而提供資料作為行為改變策略的考慮。

問卷形式可搜集不同人的意見，是省時方便的方法。其他進行「功能評估」的方法包括直接觀察、和有關的家人、師長作面談，之後把資料分析，嘗試建立一些滿足行為目的之假設 (to generate hypotheses)。再基於這些假設（如：感官刺激的需要、逃避困難的工作...），設計介入策略，希望個人能進行恰當的取代行為，而能達致滿足其行為之原本目的。



- ② 社交故事 (Social story)：自閉症人士通常對於事物有他們一套獨特的見解和感受，他們亦不善於理解別人的說話、表情和身體語言…等所表達的訊息，因而作出不恰當的行為。藉著描述社交場合的資料，「社交故事」解釋在這些場合中應有的社交行為，以及其他人士對有關行為的感覺和反應，幫助自閉症人士學習合宜的行為表現（張嘉恩、吳玉薇，2000）。

參考資料

Carr, E.G. (1977). *The motivation of self injurious behaviour: A review of some hypotheses*. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.

Durand, V.M. (1990). *Severe behaviour problems: A functional communication training approach*. New York: The Guilford Press.

Jackson, L., & Panyan, M.V. (2001). *Positive behavioral support in the classroom: Principles and practices*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.Co.

張嘉恩、吳玉薇（2000）：《視覺策略運用手冊》，香港：香港痲癲協會。



附件 行為動機評量表

學生姓名：_____ 目標行為：_____ 填表者 / 日期：_____

目標行為已持續： 三個月內 半年以內 半年以上

	從不如此	➡	➡	➡	➡	經常如此
(1) 當他長時間獨處時，該行為會持續出現。	0	1	2	3	4	5
(2) 當他被要求執行任何一項指示時，該行為便立即出現。	0	1	2	3	4	5
(3) 當你轉移給他的注意（如與別人談話或專注做其他事）時，該行為便出現。	0	1	2	3	4	5
(4) 當他得不到他想要的事物（物件、食物或活動）時，該行為便出現。	0	1	2	3	4	5
(5) 當沒有其他人在場，該行為會以同一形式長時間重複出現。	0	1	2	3	4	5
(6) 當他遇到困難（或較花時間）的工作時，該行為便出現。	0	1	2	3	4	5
(7) 每當你停止注意他時，該行為便出現。	0	1	2	3	4	5
(8) 當他喜愛的事物被移走，或活動被終止時，該行為便出現。	0	1	2	3	4	5
(9) 他好像從該行為中得到官能上的快感 （觸覺、味覺、視覺、嗅覺、聽覺或身體感覺）。	0	1	2	3	4	5
(10) 當你嘗試令他依從你的指示時，他彷彿以該行為使你生氣，來反抗你的要求。	0	1	2	3	4	5
(11) 當你停止注意他時（如：你正在另一房間或專心工作），他好像故意以該行為令你不安，引起你的注意。	0	1	2	3	4	5
(12) 當你給他他想要的事物，或滿足他的需求時，他很快會停止該行為。	0	1	2	3	4	5
(13) 當他作該行為時，他表現平靜及不關心周遭的事物。	0	1	2	3	4	5
(14) 當你停止要求他時，該行為很快便會停止。	0	1	2	3	4	5
(15) 他好像以該行為想你了多注意他、陪伴他。	0	1	2	3	4	5
(16) 當你不讓他做他想做的事情時，該行為便會出現。	0	1	2	3	4	5

把各題的得分結算出來：

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.
9.	10.	11.	12.
13.	14.	15.	16.
總和 =	總和 =	總和 =	總和 =
平均 =	平均 =	平均 =	平均 =
感觀 (Sensory)	逃避 (Escape)	注意 (Attention)	實質要求 (Tangible)

(修正自 Durand, V.M.(1990). *Severe behaviour problems: A functional communication training approach*. New York: The Guilford Press, p.48-50)



學生背景資料

姓名：雅珊

性別：女

班別：輕度智障中一班

印象中的雅珊

最初認識雅珊的時候，她正就讀輕度組的中一班。由於沒有機會直接教導她，對她的了解不深，所知道的就單從觀察及文字資料而獲得。

據雅珊在校的紀錄，她常在課室中與同學爭執，往往以粗口大罵老師及同學，甚至出手傷人，而且她在情緒激動時，經常衝出上課場地，這不但影響上課的秩序，更令師長擔心她的健康。因為雅珊是長期羊癲症患者，情緒失控便可能引致發病。

雅珊為人聰穎，在一般和平的日子，上課時也會專心學習。但她的性格較固執，若遇上少許不合意的情況，則即時破口大罵，而她主要針對男性的老師與同學。雅珊升到中一時，行為問題更趨嚴重，因為在就讀的班內出現了一些「好戰份子」，看不過眼雅珊的驕橫時便會和她「正面交鋒」，故老師不時要介入班中「四面楚歌」般的敵對場面。

過往的點滴

雅珊約在小學五年級時，相信是由於她的學習及行為問題，由一所主流小學轉到我們的特殊學校。雅珊自小居住在公屋，與家人感情也不錯，心底裡亦很關心他們。但家中各人都慣用互相指罵的溝通方式來相處，很少說出關心對方的說話。雅珊其實很渴望獲得父親的關心，但往往與父親談話時，彼此都沉不住氣，以致不能好好溝通。



重新的認識

雅珊升上中二時，剛接手出任訓導組的老師，面對處理學生的行為問題時，希望能做到老師學生雙贏的局面。初期接觸雅珊時，老師以一般的訓導問題處理，比如學生不禮貌對師長或同學，甚或傷害他人身體，便秉公嚴厲處理之。當然，對於一向暴燥的雅珊，要讓她冷靜知錯，接受行為的後果，老師不能不花上一、兩小時的時間和「功力」。

雅珊的行為常引發其他學生的紀律問題，故可說她是問題的根源。開始時，老師嘗試在不同的場合主動關心雅珊，希望得到她的信任，幫助她學習控制情緒、自我管理。成功的話，相信能減少雅珊和同學間的爭執。和她多作日常接觸後，老師才發覺她的身體常有不適，她亦因此而非常困擾。經轉介給校護跟進後，雅珊的飲食和身體狀況獲得專業的關注，學校社工和心理學家亦給她作定期輔導跟進。雅珊也漸漸對別人有信心，開始在鼓勵下向人說出心裡的種種不快和困擾。

踏出第一步

當雅珊犯錯後，她曾在跟進的面談中，表達希望自己能控制情緒，減少發脾氣。於是，她在鼓勵下，願意接受挑戰，訂立行為改善的目標，學習為自己的行為負責。除此之外，在日常的事情上，學校會給她選擇的機會，讓她作決定，學習承擔。記得有一次，她被編排與一個「好生事」的同學為鄰，當老師察覺的時候，就讓她選擇，問她想留在同一位置，還是轉到另一組，但她必須清楚無論坐在何處，都要投入參與活動。最後她選擇留下來，接受「控制自己行為」的挑戰，結果亦證明她能做得到。

自信心激勵：「我要為自己爭取！」

大體來說，雅珊也頗知道自己的興趣，以往的她只會跟從安排，不會主動提出要求，但有不滿意時，就會大發脾氣以示抗議。漸漸地，她開始嘗試去爭取她想要的東西，並且用合理的方式提出要求。有一次，她主動找老師，希望加入學校的演藝小組。由於她已加入了歌詠組，也擔當一個重要的角色，所以老師希望她先考慮清楚，若決意的話，必須向歌詠組的老師提出，並要完成所擔當的任務後才可以加入演藝小組。這個過程整整是一學年，她雖然等待了一段長時間，但最終她也能如願以償，成功地爭取到參加自己喜歡的活動。



雅珊的行為問題日漸減少了，雖然她仍間歇地面對「自控」與「失控」的鬥爭，然而，她在演藝小組有不少表演的機會，增加了她的自信心和成就感。她亦知道要努力培養自我管理的技能，才能突破自己。記得她曾寫下：「這天，我把字寫得細一些，原來我能做得到的，我會繼續練習把字寫得細一些…」老師相信，自我選擇、自我決定與自我挑戰，已經在她的內心中，泛起不少迴響。

接受挑戰

雅珊的點滴進步，日積月累起來，確令同學受惠（課堂不再是戰場）、師長欣慰。但有一個時期，學校似乎很難再找到突破，因為除了學校關顧外，家庭對孩子的影響也很大。

一向以來，雅珊只能靠媽媽的手提電話和外界聯絡。當媽媽帶了手提電話出外後，她就像與外界隔絕一樣。因此，老師們鼓勵怯怯的雅珊向母親要求在家中安裝電話，好讓她能與其他人聯絡。最終，使命達成，家中安裝了電話。這「壯舉」再次令雅珊體會到合理的要求在家中也是會被考慮、被接納的。對學校來說，這更是大家期待已久的突破：家校合作的步伐愈來愈一致了。

雅珊另外的一次解難的挑戰，是隨舞蹈組到一個陌生的地區參加甄選。由於雅珊找錯了集合地點，趕不及匯合老師與同學們往甄選場地。以往的她可能就此回家作罷，但她非常期望參加甄選，於是她折返回家取該活動通告，按著地址，自行到甄選場地附近的地鐵站。離開地鐵站後，沿途向人問路。可惜，幾經辛苦到達時，已過了甄選時間。雅珊非常傷心失望，情緒激動地埋怨起來。幸而經勸慰後能接受現實。老師隨後了解她遲到的因由及她到達目的地的經過，也不能不欣賞她解決困難的決心。

期後，雅珊也為自己的應變而感到驕傲，並把事件詳細記錄在她的「自我完善計劃」手冊上。「我成功自己到達……」，在「自主自決」的征途上，這肯定是雅珊一個重要的「戰績」。



還要努力

相信開始能掌握自己的生命，是幫助雅珊改變過來的曙光。然而，她脆弱的自信心，是經不起暴風的。要強化她的免「逆」力，消除負面的自我形象，也許仍需要面對不少的障礙，前面還有不少個黑夜正等待她，但大家深信晨曦的曙光已升起，驕陽瞬間即現，期盼雅珊的每一個明天都會更好！

心理學家後記

我和雅珊有數次面談的機會。雅珊說話多是「陰聲細氣」，欲言又止。問她問題時，眼珠子不停轉動，嘴巴卻緊閉著，久久吐不出半句說話。真難想像這刻文靜溫婉的少女，約二十分鐘前是指著老師破口大罵、滿口粗言穢語的雅珊。

從雅珊口中斷斷續續、零零碎碎組織起來的生活片段，覺得她很不快樂。主要是她仍然很介意自己讀不上「正常」學校，但在所謂「正常」學校就讀時，卻曾被同學狠狠地欺凌，被他們「虐待」得「真想死」。雅珊其實十分矛盾。她喜歡現在的學校，雖然她看有些同學「很不順眼」，有時老師也真夠煩人，家中又有數說不完的問題……

我們其實亦幫不了她甚麼，幫不到讓她重返「正常」學校，幫不到她解決與家人溝通相處的問題，我甚至不能撫平她過去的創傷。每次她憶述那些被欺凌的經歷，總會緊握拳頭，激動得在喘氣。但和我們相處久了，雅珊漸漸讓我們接近她，亦讓自己從忿怒的死胡同中慢慢走出來。我不能使她「失憶」，忘記過往的傷痛，但能教她改變自己的感覺，去選擇如何處理激動的情緒，及接納和欣賞自己。我不知道她能否掌握「退一步，海闊天空」的心態，但這一大段日子，雅珊的笑容多了，發脾氣衝出課室、和同學老師針鋒相對的場面，差不多沒有了。

誠然，我們不能保證雅珊以後一定能成熟、自主、自律地生活下去，但我們希望她明白人際互動，珍貴在互相關懷和尊重。最後，我們不能清除學生因為讀特殊學校的自卑心理，但我們嘗試營造各種支援性的學習環境，扶助他們成長，希望他們能學習自尊、自主、自決、自立，並能終身受用。



《從問題到挑戰；從改變到支持》

· 認識及處理智障學生的問題行為

顧問

匡智會總幹事

黃佩霞太平紳士

編輯

教育心理學家

徐羅政紅

匡智會教育心理服務組

匡智張玉瓊晨輝學校

周璜鋜

梁少玲

陳笑芳

匡智獅子會晨崗學校

林惠玲

匡智元朗晨樂學校

何詠素

出版統籌

匡智會教育部

出版

匡智會

香港新界大埔南坑頌雅路松嶺村

電話：(852) 2689 1105

傳真：(852) 2661 4620

網址：www.hongchi.org.hk

出版日期

二零零五年十一月

版權所有 不得翻印



