特殊教育季刊　民 109 年 12 月　第 157 期　第 1-10 頁
Doi: 10.6217/SEQ.202012_(157).1-10

當「人本取向遊戲治療師」遇上行為取向「行為改變理論與技術」：跨領域學習經驗與反思

莊雅婷
臺北市立大學
心理與諮商系
助理教授

王慧婷＊
國立臺灣師範大學
特殊教育系
副教授

摘　要

本文目的為探討人本取向遊戲治療師走入「行為改變理論與技術」的課堂進行跨領域的專業學習，課堂後兩位學者因著人本取向與行為取向激盪，持續地進行對話與反思。

本文提出以下四點進行探討：一、孩子遇到困難時，人本取向傾向孩子從困難中發展出問題解決的能力；行為取向著重於給予孩子符合能力的支持、或是透過環境設計來幫助孩子學習；二、孩子學習新行為時，人本取向傾向孩子從錯誤中省思；行為取向則以累積孩子成功經驗為優先考量，訂定符合孩子能力的小目標，逐步累進，幫助孩子完成學習目標；三、破除人本取向對於行為取向增強制度（以代幣為例）執行時的迷思，重新學習增強的建立與撤除的步驟，同時對於外在行為與內在動機之間的關聯有更全面的理解；四、兩種取向都不傾向使用處罰，甚至行為取向對於處罰所產生的副作用有更深入的探討。

文末，探討過去學派分野的思維，阻礙了對行為取向完全的理解，最終兩種取向雖然用辭不同，但對於助人的觀點卻是疏途同歸。

關鍵詞：人本取向、行為改變理論與技術、跨領域學習

＊本文以王慧婷（tinaw@ntnu.edu.tw）為通訊作者。

特殊教育季刊　民 109 年 12 月　第 157 期　第 1-10 頁

When Humanistic Play Therapist Meets Behavior Modification Theories and Techniques: An Interdisciplinary Learning Experience and Reflection

Ya-Ting Juang
Assistant Professor,
Department of Psychology and Counseling, University of Taipei

Hui-Ting Wang*
Associate Professor,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

A humanistic play therapist entered a "behavior modification theories and techniques" class and attempted to cultivate professional development in the content. The purpose of this paper is to recount the post-class discussion, with its diverse points of views between two higher education scholars.

The situations that the authors address are four-fold: A. when a child encounters difficulty, followers of the humanistic approach tended to expect the child to develop problem-solving competency independently, whereas behavioral approach proponents emphasized the fitness of the amounts and types of support and the level of difficulty, or how environmental design can assist child learning; B. When the child is learning new behavior, the humanistic approach foresees the child reflecting on and learning from errors; behavioral approach proponents would prioritize the experience of accumulated successes and develop appropriate small steps to reach the learning goal; C. The authors comment on how the humanistic approach views implementing reinforcement; re-learn the establishment of reinforcement and removal of unnecessary reinforcer, and, meanwhile, gain a comprehensive perception of motivation and reinforcement; D. neither of the two approaches suggested punishment; the behavioral approach explores the side effects of punishment more in depth.

The paper ends with a discussion of how the boundaries among paradigm approaches, in fact, become obstacles in fully understanding different points of view than ours. The humanistic approach and behavioral approach use different terminology, yet their person-centered values are identical and they complement one another.

Keywords: humanistic approach, behavior modification, interdisciplinary learning

壹、前言

本文第一作者任教於臺北市立大學心理與諮商學系，具有完整心理與諮商專業訓練的背景，實務的專長為人本取向遊戲治療，除了有 10 年國小場域學校輔導工作經驗外，就讀博士班期間亦累積多年與社區、醫療院所之兒童與青少年輔導之工作資歷，對於兒童青少年之身心特性、國小校園組織文化以及教師／家長諮詢等均有相當程度的涉獵；目前教授大學部／研究所遊戲治療、藝術治療、國小場域學校輔導工作實習、團體輔導等。108 學年度因個人職涯、系所未來發展「學校心理學」(School Psychology) 之趨勢，進而來到第二作者「行為改變理論與技術」的課堂進行旁聽與專業學習。本文第二作者任教於國立臺灣師範大學特殊教育系，具有國內外完整的特殊教育訓練，並有臺灣中等特殊教育教師證及國際博士級行為分析師資格，研究興趣為早期介入、應用行為分析、實證本位自閉症教學及心智障礙類教學等等，主要負責大學部特殊教育師資培育課程。本文即是兩位學者課前與課後，對於行為改變理論與技術因跨領域學習的觀點所激盪出來的火花，希冀能引領助人領域中對於行為改變的概念有更深入的思考與討論。

當代心理學史的發展中，有二大人性觀的發展，一為英國洛克的經驗主義，強調人們受後天學習經驗的影響；另一個則源於德國康德的超驗主義，強調人們受先天官能結構的影響，這兩種截然不同的人性觀對以後科學心理學的發展產生了極重大的影響。20 世紀以後，心理學家們對於這二大人性觀的接受與排斥，形成心理學理論分歧、派系林立的主要成因。總之，當代心理學思想體系的四大理論，一為行為理論 (Behaviorism)，強調人類的行為，是在環境的刺激下，經由制約過程學習而來，號稱心理學的第一勢力；二為精神分析論 (Psychoanalysis)，透過心理病患的臨床研究，探討本能、潛意識作用與早期生活經驗對個人的影響，號稱心理學的第二勢力；三為人本心理學 (Humanistic Psychology)，探討人的主觀經驗與價值系統，並強調每個人都有積極向上與實現自我的動機與潛能，號稱心理學的第三勢力（詹昭能，2000）；晚近，強調以認知為基礎，研究一切與行為背後相關之心智處理，包括思維、記憶、決定、推理、動機以及情感反應等心理科學，稱為認知心理學 (Cognitive Psychology)，則號稱心理學的第四勢力（張春興，2013）。

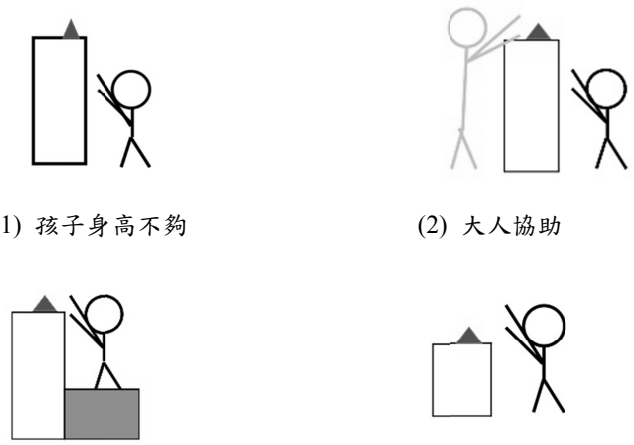
上述四大勢力的發展均基於二大人性觀對人性的看法不同所流轉與演變的結果。雖然每一個取向的發展，都是基於助人專業，希冀能幫助前來求助的個案，只是人本取向與行為取向對於行為改變的看法，以及人本取向（由內而外）與行為取向（由外而內）背後的理論觀點不同，以下就幾個課堂上的實例來說明：

一、孩子遇到困難時，協助孩子解決問題的觀點不同

課堂上任課老師（第二作者）使用一系列自己繪製的圖來說明行為取向思維於特殊教育的應用，這一系列圖展現了透過「環境設計」的改變來幫助孩子（王慧婷，2020a）。

由圖 1(1) 可以得知，孩子身高不夠，但需拿取畫面上三角形的物品，有些大人會溫暖的鼓勵他，有些大人會怪他自己長不夠高、或不夠努力墊腳尖拿等，甚至責罰，但是受限於先天條件，他仍然拿不到；圖 1(2) 為可能解決方式之一，由大人協助；圖 1(3) 則是說明運用輔具（墊高物），或是提供解決問題的提示策略，提供孩子恰恰好的協助，那麼孩子即可自己拿取；圖 1(4)，也可以一開始就將桌面調低，將環境設計為孩子雙手可觸及的高度，孩子亦能獨立完成。第二作者用 (3)、(4) 來強調行為學派認為改變環境設計對於協助特殊兒童的重要性，讓他們能夠不因自己的先天或無法改變的阻礙（身高不夠）而影響學習。

課堂上這一系列的圖，觸發第一作者思索人本取向的遊戲治療師，面對相同的狀況會如何因應？人本取向強調人有朝向成長的自我趨



(1) 孩子身高不夠　(2) 大人協助

(3) 運用輔具，孩子也能自己完成　(4) 改變環境，孩子也能自己完成

圖 1　解決問題的各種方法

力，因而孩子遇到挫折時，正是孩子發展自己解決問題的好時機，人本取向的遊療師會等待孩子自己思考、並說出他有哪些替代的解決方法；最後，再讓孩子選擇可以自己獨立完成的方法。若以本系列的圖為例，在圖 1(1) 的時候，人本取向的遊戲治療師會等待孩子自己想出解決的方法，孩子有可能說出的解決方法是圖 1(2)，但會鼓勵孩子再思考，有什麼替代方法是他可以自己獨立完成的？直到孩子自己想出圖 1(3) 的方法，我們會肯定他有問題解決的能力，接下來遊療師的任務就是陪伴孩子思考該去何處取得、或自己製作圖中的墊高物。而行為取向的教育者會先瞭解孩子的能力是否已具備獨立解決問題之能力，如果有則會在圖 1(1) 時等待，並肯定孩子解決問題的企圖或方法，若確定尚未具備這類獨立解決問題的能力或動機時，則會提供適當、不多也不少、剛剛好的引導或支持，讓孩子能解決問題並獲得成就感，再撤除不必要的支持。

因為第一作者平日服務的對象是發展正常、但有情緒或人際困擾的孩子，若以這系列的圖來說，尚未和老師進一步討論之前，認為人本取向和行為取向最大的差異，在於人本取向不會採取改變環境設計圖 1(4) 的觀點來協助兒童，因為若孩子一直處在被保護、被幫助的情況下，那麼他將無法藉由內在的趨力來適應大環境，克服環境的困難。

經過第一作者和第二作者的討論，發現觀點其實相同多於差異，行為取向只是針對圖 1(1) 等待後孩子仍沒有解決問題能力時，再多提供老師引導與協助的方法。在特殊需求領域，教師須要能面對孩子不同的反應做不同的引導與協助。例如：有些孩子或許他們暫時不能口語表達，不表示他們沒有認知思考，或是解決問題的能力，而是他還沒有辦法透過一些溝通的方式來表達內在思考的歷程，所以行為取向對於這類狀況的孩子，仍然會提供他們所需的環境設計，藉由溝通輔具、改變環境來增加他們嘗試的機會，進而幫助他們獲致成功經驗進而促進學習的動機。同時，行為取向的方法也適用於一般發展的兒童和成人，透過循序漸進的方法，幫助人們達成學習的目標。

透過第一作者和第二作者上述的對話，我才發現原本以為兩個學派有非常截然不同的觀點，但其實在助人的觀點上，我們倆更加看見，無論是人本取向或是行為學派，都是以兒童、以人為本，以孩子的發展需求為出發點，雖然運用不同的介入方法與策略，但希望提升

孩子認知思考、問題解決的能力，幫助孩子獲得成功的經驗的目標則是殊途同歸的。只是若以人本取向來看待身心障礙的孩子，會將更多焦點放在同理他因生理限制所造成的情緒、心理的影響，透過理解、同理他遇到的困難，協助他更能悅納自己，保有正向的自我概念。而跨領域的學習，猶如增添我們助人工作者的百寶箱，幫助我們擁有多元觀點、多元策略與方法，讓我們可以依照孩子的口語表達、認知發展、以及各方的特質與條件等，採取不同的介入策略與方法。其實兩種學派並不相對立或衝突，當我們一種方法行不通時，我們可以轉換另一種方法，持續來幫助孩子，不同取向之間相互應援、互補不足，相輔相成的。

二、孩子學習新行為時，提示策略運用的時機點不同

圖 2 是課堂上的一個活動，老師要我們討論，當學生學習一個新的行為或技能時，我們會在哪個時機點提供提示（王慧婷，2020b）。老師設定了如圖 2 所示 A 至 E 個介入的時機點：A 是說出指令同時給提示；B 是做出行為反應之前；C 是做出行為當下；D 是做出行為反應之後；E 是已發生錯誤行為後果時。

課堂討論時，我以人本取向為思考的視框，我會選擇在 D 做出錯誤的行為反應之後才給予提示，我認為提供學生足夠的嘗試時間很重要，在他沒有表現出正確行為時才提示，希望學生能從自己的錯誤中學習。而行為取向的教育者會事前評估孩子能力，設計適合孩子自行嘗試錯誤學習也能獲得成就感的學習環境與教材，或者事先瞭解孩子將會出錯且無法自行從嘗試錯誤學習獲得成就感時，在孩子做出反應之前的 A 或 B 的時機點提供孩子足夠、符合其發展的提示策略，用來支持孩子學習新的行為成功的經驗，以達到零錯誤學習與發展適性的成就感。如果學生沒有如預期表現出新習得的行為，就會在下一次學習機會出現時，降低教材難度或提高支持度，待孩子習得後再繼續設定下一層次難度的目標，透過小目標達成的不斷累進、行為塑造，最終完成和一般孩子所要學習一樣的目標。

課後第一作者和第二作者又進行一番對話，我提到從錯誤中學習的重要性，錯誤反應能夠幫助學生了解自己的錯誤所在，是很有意義與價值的。但老師說行為取向並非不重視錯誤嘗試的價值，使用「檢討錯誤」的時機點是在於孩子能從中再成功。若孩子不斷無法達成目標的情形下，行為取向的教育者教學的目的是幫助孩子獲致成功經驗，如果孩子常常要檢討自己那裡做錯，反而會和自己常常失敗、要自我檢討做連結，那麼累積的是自己常常失敗的經驗。因而行為取向的教師面對孩子無法達成新行為時，會很快地進行評估、調整下一個

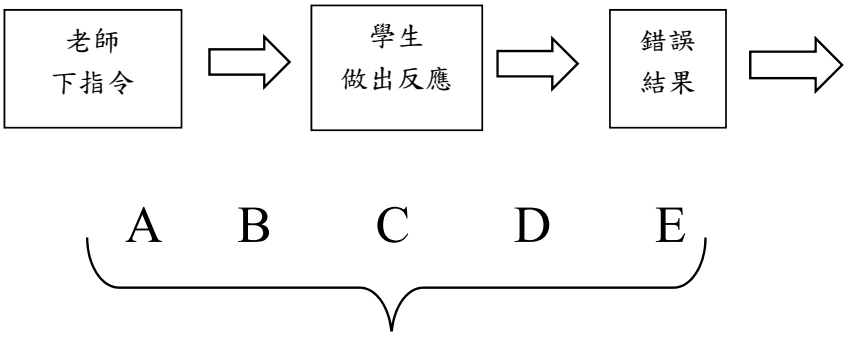


圖 2　提示策略運用時機點示意圖

符合孩子能力的目標，不斷累積孩子目標達成的成功經驗，讓孩子與成功經驗做連結。

透過課堂討論、課後的對話與交流，老師幫助我思考，也擴展了我對能力不同的孩子有全面的理解。有些孩子可以從錯誤中學習、獲得成就感，但有些孩子的錯誤很可能是不斷重複發生，尤其是孩子每天都在犯錯的時候，需要讓孩子開始有成功的經驗，不然學習中充滿錯誤與失敗很容易引發行為問題。

綜合以上的討論，我學習到要考量孩子的不同心理狀況，運用不同的介入方式，也許挫折忍受力高的孩子可以從錯誤中學習，但時常犯錯的孩子，可能因此而習得無助，對學習失去動機與興致，幫助孩子累積成功經驗，放在優先考量。

三、增強物、代幣制度以及動機有更全面的學習

增強 (reinforcement) 是針對某特定行為提升未來其再度發生的機率的過程，而增強物泛指所有促使其增強發揮作用的環境刺激，舉凡五官所接收到的視、聽、嗅、味、觸的東西，也包含榮譽、選擇權、愛的眼神與舉動等，只要能使行為增加，都稱之（鳳華、鍾儀潔、蔡馨惠、羅雅瑜、王慧婷、洪雅惠、吳雅萍、吳佩芳與羅雅芬，2015）。人本取向看待人的行為有內、外動機之分，而行為取向則不分內、外在，統稱為增強。反過來說，若我們發現一個行為持續不斷發生，必然有增強物的存在。有些時候，為了讓自然情境中學生獲得增強物的時間能從發生好行為就立刻得到增強，逐漸延宕至下課或適當時機才提供後援增強物，或者將無形的增強物提供視覺回饋的過程，抑或是訓練類化增強物，會透過配對刺激的教導，利用制約後的代幣 (token) 來輔助。當使用代幣行為沒有增加的時候，表示代幣並沒有增強作用的產生，教師需要重新確認代幣的教學真確性或重新評估學生增強物。因此，代幣若應用於同一群體的每一個人，則須確認每一個人的行為均有增加且留意後援增強物仍須是個別化的，否則不適用於團體。綜上所述，當今行為取向學者制定行為改變計畫時，透過增強物與孩子行為表現之間的評估，以確認目前的增強物與孩子行為表現之間的有效的連結，因為孩子的增強物是會有變化的，有效的增強物更能促使孩子產生行為動機。

尚未修課之前，具有 10 年小學教師經歷的第一作者，過去曾聽聞週遭同事們對於行為取向的增強、代幣制度評價紛歧、毀譽參半；通常低年級老師反應代幣制度的執行成效佳，有助於班級經營與管理；高年級老師則認為執行上有時會遭遇瓶頸，像是學生不再受到代幣制度的激勵，集點不再能化為行動的趨力，有時反而成為和老師討價還價的「籌碼」——會先詢問老師有什麼增強物（好康），才決定自己是否要配合該制度;如果增強物不具吸引力，學生要不消極以對，要不就是反過來和老師談條件，希望能改變增強物的內容，這些反應讓高年級老師覺得代幣制度的實施，還得耗費時間和精力與學生協商，顯得更加力不從心。另外，也有些老師們覺得代幣制度執行期間學生尚能有好的行為，但當代幣制度任務結束，學生們又故態復萌，因而認為代幣制度是治標不治本的方法，只能短期見效，對於習慣的養成則無法有長期持續的效果。

透過課堂的學習，針對上述的問題有了以下幾個新的學習：

（一）代幣制度得經過精心設計，增強物的選擇需透過偏好物評量

代幣制度若經過精心的設計，對於行為改造是有所助益的；上述問題，也是實務現場老師們常見的挑戰；課堂老師回應上述的狀況，其實人們在自身尚未發展出對目標行為的內在動機時，得依靠外在動機來決定要不要做一件事是人之常情，第二作者以自己小時候為例，當時覺得讀書好痛苦，不過因為讀書可以拿獎狀、得名次、上臺表揚，又可以選擇好高中及找到工作等，也是先了解做這件事可以得到的後果（好康），才決定要不要好好讀書。當然如果那時教學可以趣味化，學生可以享受讀書

的樂趣，則是最好。第二作者再以成人找工作為例，每個人都希望可以找到自己有興趣、做起來能得到成就感的工作，最好還是高薪（薪水可算是實物的增強物、也可以視同代幣）。但世上真的有些人對自己所從事的工作並沒有興趣，他們會在詢問工作內容、薪資後，才決定要不要這份工作？如果可以，當然是希望能跟老闆協商（討價還價）以獲得最大利益；這也像是學生先詢問老師有甚麼增強物，才決定自己要不要配合的道理是一樣的，當人們的興趣尚未被引發時，無論大人或小孩，當然都會討價還價，這是人性的使然，所以重點不在學生討價還價，而是教師該如何引發學生執行目標行為的動機，如何強化執行目標行為的趣味，以及結合不同類型的增強物，來調整此行為方案。

第二作者更進一步的說明，增強物 (reinforcers) 一詞，受到中文翻譯的影響，讓人誤以為行為取向的增強物僅是有形物質而已，實際上增強物不僅只有實物類的食品、糖果、餅乾、文具、禮品……等；還包括社會性的增強，如給予孩子關注的眼神、口語的鼓勵、肢體的擁抱……等；活動類的增強包括給予自由活動時間、擔任幹部、舉辦班遊、或是免寫回家功課一天……等；此外，增強物的選擇除了精心的設計與學生喜好的考量外，還必須同時搭配社會性增強，上述的問題，治標不治本的故態復萌現象，也可能該行為方案僅提供暫時性的實體增強物，沒有同時和永久的社會增強配對所造成的現象。

（二）目標行為的達成、動機與系統性撤除

過去第一作者認為行為取向僅運用外在的動機來促發目標行為的發生，無法評估孩子是否已內化為內在的趨力；經過課堂上的學習、與老師進行課後的討論，第一作者才理解行為取向並沒有將動機區分為外在行為動機或內在趨力。若增強系統已達成行為學習的目標，接下來就是考量保留自然增強物及系統性逐漸撤除不自然的增強物階段，一般而言，可以從固定比例的增強，亦即每固定發生 n 個好行為，就給予 1 次增強 ($n \geqq 2$)；逐漸改為不固定比例的增強，亦即發生不定次數好行為，給予不定次數的增強，以此來觀察增強方案改變之後，行為維持的狀況；或是在自然情境下，保留之前創造好的環境刺激，則可以達成根留環境，具有自然增強的效果。像是導師針對全班，推行全班說好話的活動，每個學生說好話時可以拿到一個磚頭（代幣），象徵建造房子的基石，不同的學生拿到之後磚頭，就可以慢慢建造全班的建築物，當磚頭數量達標時，全班最後一起完成「溫暖的家」，透過這個象徵、視覺化建造漸進歷程，標示了全班進展的軌跡，同時也凝聚了全班的向心力，最終全班的增強物是一趟令人期待的班級旅遊。班遊兌現、代幣系統撤除後，學生仍然能夠維持說好話的行為，「溫暖的家」仍在教室中，象徵全班同學所達成的目標，就是根留環境的一個實例。

綜合上述，增強系統的執行，重點在後援增強物要經過學生挑選，而非僅由教師選擇給予；行為若沒有維持、改善或增加，則並非增強物沒有效，而是提供的刺激或環境操作本身沒有增強作用；不論是代幣或非自然增強物的給予，均要配對自然後效增強物及社會性增強（例如：肯定、鼓勵、關懷的語氣和表情等），以引導更高層次的增強物。另外也有方法能增加動機，以上述實例來說，計畫本身、代幣的集點充滿樂趣，「令人期待的班級旅遊」就是一個運用「全班同學」都很匱乏及渴望的增強物，來進行「動機的操作」（鳳華等人，2015），同時搭配永久性的社會性增強，目標行為達成之後，也留意系統性撤除後行為維持的狀況，最好的情況是增強方案撤除後仍然能夠根留環境，具有自然增強的效果。然而，還需要注意的地方是，方案開始撤除的時機點是因人而異的，一般來說都需要不短的時間。

另外，第二作者還強調，行為取向強調外在可以觀察到的部分，因為是他人可以較好著力協助孩子的地方，而孩子內在無法觀察到的部份，孩子仍能使用行為取向的原理原則來自我剖析，但除非孩子願意與他人分享，不然

如果遇到無法表達，或是不願意表達自己內在困難的孩子們，就較有挑戰性，而他人也仍然可以透過外在的操作、觀察，測量孩子目標行為的表現，當孩子的行為有改善，亦是解決問題的方法之一。若增強物撤除後，孩子在自然情境下，也能進行行為的維持，那就表示孩子在不需要增強物的情境下，已達成該行為的目標。因此，行為取向是透過外在可具體觀察的行為變化，來觀察孩子是否具備啟動自我行動的內在歷程；只有當我們尚未能掌握孩子是否已有自我啟動內在的歷程時，才需要透過外在的增強刺激來啟動孩子願意嘗試和學習。

四、對於處罰制度的執行有新的認識

若以人本取向兒童實務工作者的角度來看待處罰，處罰本身只讓孩子因為懼怕被罰，而不去做這件事，但處罰本身並沒有辦法幫助兒童去處理內在的渴望，例如：當他內在出現破壞的趨力時，孩子若只是被處罰，只知道不能這樣做，但卻不知該如何處理內在想要破壞或攻擊的意念；因而兒童中心取向的遊戲治療認為只有限制或處罰並無法幫助孩子處理內在的情緒感受、發展是非對錯的概念、更無法協助孩子發展問題解決能力。

人本心取向的遊戲治療透過遊戲治療歷程中的「設限」(limit setting) 來協助孩子，所謂的設限三步驟是指：A (Acknowledge)，確認兒童的感受、願意和需求；C (Communicate)，表達、溝通限制的原因；T (Target)，標示，提供可接受的替代行為 (Landreth, 2012)。例如：小明想要畫畫在牆上，透過 ACT 三原則的回應為：

「小明，我知道你想在牆上畫畫」

（A，確認當下的感受、願望和需求）

「但牆上不是用來畫畫的」

（C，溝通限制，指出用途）

「你可以選擇畫在圖畫紙或白板上」

（T，提供可接受的替代行為）

「你決定畫在圖畫紙上」

（肯定孩子的選擇）

基於上述，人本取向的遊戲治療透過「設限」(limit setting) 技巧以及說明這些規定的原因，幫助他們學習自我控制以及自我負責，更重要的目的在於幫助他們學習用恰當的方式表達自己的感受、願望和需求。幫助孩子能在一次次的設限中學會更深的自我覺察、自我負責以及解決問題的能力。

然而，就國小教師的角度而言，我過去對於處罰的看法是賞罰分明，也就是所有的獎勵制度都必須要搭配一個處罰制度，這樣才能「一手蘿蔔，一手大棒」，一邊給予激勵，一邊給予壓力，表現好獲得獎勵，表現不佳則得到處罰，這在學校場域、一般世俗的眼光認為這樣叫「公平」。

然而這學期經過課堂的學習之後才發現，一般對於處罰存在誤解，誤以為使用負向的語言、指令、動作或物品等，就叫做處罰。而處罰正確的定義，並非單看我們提供的語言、動作或物品，而是取決於行為是否有下降。例如，小明不斷違反校規，學校就一直記過處份，並請小明罰站。雖名為處罰，但實際上並沒有因「處罰的形式」使行為下降的作用，因此並沒有處罰之實。再者，行為取向認為處罰的目的僅在抑制行為的發生，缺乏積極正向的教育意義；因而處罰必須是各種增強方法都嘗試之後的不得已選擇，並須同時搭配增強原理增加好行為的學習。處罰即使時有立竿見影的效果，但卻仍有許多的副作用，若處罰的執行者帶著自身的情緒，容易非理性地誤用處罰，亦容易忘記以學生的利益為出發，而且老師不斷和處罰配對出現的話，那麼特教生一看到老師就等同於處罰，在關係破壞的情況下，孩子無法在好的情緒中學習。另外，若處罰沒有使用正確，有可能下降的不是只有該行為，還會犧牲包含孩子的自尊、嘗試的勇氣、內在動機等等。處罰本身並無法逐漸撤除或類化到其他情境的學習，當孩子轉換到不同場域時，處罰則無法持續有效，如孩子在家受到高強度的處罰，變換到與家庭情境、處罰強度有所差異的學校場域時，孩子的行為則顯得更不受控制。

總而言之，只有增強（或者我們說「愛」）才能使一個人歡喜甘願的跨情境、長期地改變，處罰使人只是為了逃避處罰而行為改變，而且人若因某行為成功逃避了處罰，無疑增強了該行為的再度發生。因而無論人本取向或行為取向都不傾向使用處罰，甚至行為取向對於處罰所產生的副作用、分類以及探討都更為深入。

綜上所述，一學期下來破除不少對行為取向的迷思，過去學派分野的思維，阻礙了對行為學派完全的理解，也誤解行為學派只講求外在的行為，不注重內在或是人際關係的影響，這樣的體會猶如 Rogers 與 Skinner 兩人的經典對談錄中所揭櫫的觀點漸趨相同，兩人最終對於治療關係的看法從兩極合而為一：Rogers 將治療關係視為主體與主體的相遇，而 Skinner 則是將個體產出的行為視為客體，將治療關係視為環境與行為之間的因果關係，透過對行為的增強來協助個體提高有效行為的產出機率 (Kirschenbaum & Henderson, 1989)。亦即，Rogers 所主張治療關係裡真誠一致的重要性，也如同 Skinner 所強調的生態環境條件一般，個體從溫暖真誠的生態關係裡得到增強，進而學習可以被接受的行為一般；行為取向則將孩子週遭的生態系統，如家庭關係、師生關係、人際關係等裡都視為環境改造的一部份，藉由改造孩子週遭生態系統（環境）來協助孩子。也許兩個學派，觀點、用辭不同，但對於人類行為改變所涉及的重要議題卻是疏途同歸，相輔相成，都有不可忽略的貢獻。

文末作者再從人本取向的觀點省思特殊教育學生的適應與發展，以做為特殊教育教師能融合行為及人本取向的教學或輔導之參考。

（一）增強制度的建立與撤除需更加敏銳

行為取向學者透過操作增強物的有效性以增加行為發生的機率來進行增加動機。增強物須釐清是必要的、自然、永久增強物（例如：從事該活動本身的樂趣、社會期待的行為反應、榮譽、關愛的具體行為等），或它是短暫系統性介入而終究要撤除的不自然、短暫性增強物（例如：自然情境不會出現的增強物）。當孩子對於上述前者的增強物尚未建立動機時，我們會透過增加活動本身的趣味性等行為前的策略，以及配對上述兩者增強物的方式以教導孩子做出社會期待行為、對社會期待的行為反應產生動機。本文作者期待實務工作者使用增強制度時，能有更全面性評估、系統性規劃再執行，以下提供幾個可以檢核及不斷自我思考增強制度的正確性的問題供讀者們思考：「我有沒有先嘗試設計活動是適合孩子能力？符合它的興趣？」、「是否有進行有利於行為改變的環境／生態設計？」、「在使用不自然增強（例如：教導社會技巧使用食物作為增強物）時，我有沒有同時配對及教導社會性增強（例如：溫暖的微笑）？」、「增強物是不是學生自己選擇的？」、「學生行為是否有改善？」、「不自然增強的撤除機制是否已經規劃？」……等，實務工作者必須具備能夠區辨增強制度是否有效的敏銳度及保有不斷調整的評估能力，才能正確教導孩子學習動機及破除坊間對增強制度操作的迷思。

不管是行為取向或是人本取向，都期待孩子最終能逐步褪去所有的不自然增強物，以訓練孩子能適應社會及產生符合社會期待的動機。而人本取向的教學及輔導策略，則側重於觀察行為改變計畫執行過程中，孩子行為表現底下所透露的正向訊息，像是「我看見你很願意努力嘗試」、「我注意到當你覺得有點困難時，你沒有放棄，你決定再試幾次，結果就做到了」、「我注意到你靠自己就做到了！」、「我留意到，過了這個階段，是你真心想做，而且你做得很好！我注意到你對自己愈來愈信心！」、「我看見，你露出了自自信的微笑，你做到了！」、「謝謝你，是你的努力和堅持，我們才能成功完成這個計畫！」

統整上述，行為取向透過縝密地、系統性的評估、以增強孩子行為的動機，而人本取向則更強化孩子的自我覺察、自我的概念，幫助孩子看見自己性格中願意努力的美好特質，計畫的成功並非全來自於外在的趨力，也在於自

己的努力，最終將行為改變的成功歸因於孩子自發的努力——感謝他在這個過程中，讓我們看見他自發的潛力、努力與能力，我們才能見證這個美好計畫的成功。未來，他是自己行為的主人，帶著這次成功的經驗、美好的特質，將能不斷地嘗試、努力、或堅持下去，就能成為「更好的自己」！

（二）制定個別化教育計畫（Individualized Education Plan，簡稱 IEP）時也能參酌孩子的自主計畫

特教教師深黯不同類別障礙孩子的身心特質、認知發展以及不同的介入策略與方法，每學期的 IEP 計畫都能詳細的制定孩子的學習目標以及學習計畫，特教教師能夠透過教學的專業提升孩子的發展與能力。除了事先全面性評估孩子的能力，以瞭解教材難易度能剛好讓孩子從思考中發展正確反應，以及事先規劃適性程度的提示量並於適當時機提供輔具、支持與協助；除此之外，參酌人本取向，傾向孩子可以從自己遭遇的困難發展問題解決策略，透過同理理解孩子所遇到的困難、生理的限制，更需要幫助他學會如何悅納自己，並成為自己的問題解決專家。因而，每學期在制定 IEP 計畫時，奠基於孩子的自我悅納、情緒的成熟與身心發展，若能透過晤談和孩子一起協商討論，他對於自身的學習有何自主的改善計畫或想法，那麼特教教師則能從協助的觀點來評估其自主計畫執行之可行性，或協助他尋求其他相關的資源的挹注與整合；因為是孩子自己所提出的，所以能有效提升孩子每學期的 IEP 計畫的參與感與我能感，有助於提升計畫執行的學習動機。

在學校工作場域中，輔導教師與特教教師所受的專業訓練不同，如同人本取向與行為取向的理念有所差異，然而透過本文作者跨領域學習，試圖在學派，觀點、用辭的不同中，力求對行為取向的理念的深入理解，更加體會兩種專業有不同專長與特點，也有不可忽略的貢獻，彼此相輔相成，互相效力！希冀本文得以做為特殊教育教師融合行為及人本取向的觀點探討之 磚引玉，並期許未來輔導教師與特教教師能開啟更多的交流、激盪與跨專業的對話。

參考文獻

王慧婷（2020a）。**「行為改變理論與技術：環境設計」講義**（未出版）。國立臺灣師範大學，臺北。

王慧婷（2020b）。**「行為改變理論與技術：提示策略」講義**（未出版）。國立臺灣師範大學，臺北。

張春興（2013）。**現代心理學**。臺北：東華。

詹昭能（2000）。心理學史 History of Psychology。**教育大辭書**，2020 年 2 月 3 日，取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1303135/

鳳華、鍾儀潔、蔡馨惠、羅雅瑜、王慧婷、洪雅惠…羅雅芬（2015）。**應用行為分析導論**。臺北：心理。

Kirschenbaum, H. E., & Henderson, V. L. E. (1989). *Carl Rogers: Dialogues: Conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B. F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and Others.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of relationship* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.