特殊教育季刊　民 107 年 12 月　第 149 期　第 13-25 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201812_(149).13-25

國中普通班導師運用介入策略處理情緒行為障礙學生行為問題之探究

吳宜蒨
桃園市立仁和國中
特殊教育教師

陳佩玉*
國立臺北教育大學特殊教育系
副教授

摘　要

本文旨在探討國中普通班導師對班上情緒行為障礙學生行為問題之介入現況。研究者採調查研究法，從臺北市、新北市及桃園市招募 217 名研究對象，以自編之「情緒行為障礙學生行為問題與普通班導師介入策略之調查問卷」為研究工具，使用描述性統計、相關、相依樣本單因子變異數分析、單因子多變項共變數分析方法分析問卷資料。研究結果發現導師介入時會使用各類策略，其中以生態環境改善策略使用率最高，前事控制策略的成效最好，行為教導策略使用率與成效皆為最低。研究者依前述結果進行討論並提出建議。

關鍵詞：情緒行為障礙、介入策略、國中普通班導師

General Education Teachers' Perception about Intervention Strategies for the Challenging Behaviors of Middle School Students with Emotional/Behavioral Disorders

I-Chien Wu
Special Education Teacher,
Taoyuan Municipal Jen-Ho
Junior High School

Pei-Yu Chen*
Associate Professor,
Department of Special Education,
National Taipei University of Eduation

* 本文以陳佩玉（pychen@tea.ntue.edu.tw）為通訊作者。

Abstract

This study investigated the perceptions of middle school general education teachers about intervention strategies for challenging behaviors of students with emotional/behavioral disorders (EBD). A total of 217 teachers recruited from three cities in northern Taiwan completed the self-developed survey "Challenging Behaviors of and Intervention Strategies for Middle School Students with EBD." The results of the descriptive statistics, analysis of variance-repeated measure, Pearson correlation, and multivariate analysis of covariance showed that general education teachers applied setting event strategies most frequently, but thought that antecedent strategies were most effective. Among the four types of strategies, the usage and the effectiveness of instruction strategies were perceived to be the lowest. We made suggestions for practice and future researchs.

Keywords: emotional/behavioral disorders, intervention strategies, general education teachers

壹、緒論

教育部特殊教育通報網（2017）的統計資料顯示，100 至 105 學年度國民中學階段情緒行為障礙（以下簡稱情障）學生人數由 1,259 增加至 1,506 人，顯示在少子化的趨勢下情障學生的人數未減反增。過去十幾年間國內外學者對情障學生教學介入的探究焦點各有不同，國外學者受其教育政策與國際特殊教育趨勢影響，著重於發展多層級支持系統 (multi-tiered support system) 以促進所有學生的學業及行為適應 (Lewis, McIntosh, Simonsen, Mitchell, & Hatton, 2017)。全校性正向行為支持 (school-wide positive behavior support) 即是依此脈絡發展的三級介入模式，其中初級介入是以全校學生及教職員為對象，強調系統化地教導並明確增強學生的正向行為；次級介入是對初級介入後仍有適應困難的學生，提供小組或個人補救教學、行為契約、自我管理、社會技巧訓練等介入，以提升其正向行為表現；三級介入則是為行為問題持續且嚴重的學生執行行為功能評量與介入（鈕文英，2016；Crone, Hawken, & Horner, 2015）。各級介入中除了第三層級已有實證支持外（陳佩玉、蔡欣玶、林沛霖，2015；Goh & Bambara, 2012），亦陸續有研究證實在學校或班級進行環境調整與提供支持，對提升情障學生的行為和學習適應有顯著成效 (Lewis et al., 2017; Wills, Kamps, Abbott, Bannister, & Kaufman, 2010)。

國內研究者對情障學生介入的探討，包括對學生的行為問題進行個別化介入（如呂建志，2014；張菀蔚、賴翠媛，2015 等），以及從教師的角度探討情障學生介入策略的使用情形及成效（如呂秋蓮、陳明終、孟瑛如、田仲閔，2015；孟瑛如、陳秀鳳、謝瓊慧，2011；陳志平、周台傑、孟瑛如，2011 等）。多數個別化介入的結果顯示，情障學生行為介入方案中的策略，如調整行為前事和後果、教導學生自我管理或特定行為、使用同儕中介策略等，皆具有正向成效（陳佩玉等人，2015）。然而，教師在執行部分策略時需具備足夠的特殊教育知能，以依情障學生的特質及需求進行調整，因此檢視各策略在融合情境的適用性有其必要。綜觀國內從教師角度探討之相關研究，多以國小教師教導注意力缺陷過動症學生（Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 簡稱 ADHD）的教學困擾、策略，及支持服務為主，其結果恐無法推論至其他情緒行為障礙亞型學生。

綜合相關研究趨勢，發現國內對學校或班級層級介入在情障學生行為問題介入成效

的探究雖較有限，但近幾年陸續有學者從普通班教師的觀點整理融合情境中可運用的介入策略，顯示國內從班級層級介入以促進融合教育發展之觀點已逐漸萌芽。本研究欲以相關研究為基礎，探討國中普通班導師對班上情障學生，使用正向行為支持架構中各類策略的情形及成效，研究問題如下：

（一）普通班導師使用各類策略介入情緒行為問題的情形及介入成效為何？

（二）普通班導師使用率與介入成效較高的策略為何？

（三）不同背景的普通班導師在各類策略的使用率及其介入成效差異為何？

貳、文獻探討

一、情緒行為障礙的定義

對於情緒行為障礙，教育與醫學系統的定義與分類不同。根據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（2013），情緒行為障礙意指學生長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響其學校之學業、社會、人際、生活適應，且其障礙非智能、感官或健康等因素直接造成之結果；其症狀包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題等，且確認經一般教育提供介入後，仍未有效改善。而醫療系統對情緒行為障礙的分類是以精神疾病的診斷為主，美國精神醫學會 (American Psychiatric Association) 於 2013 年出版「精神疾病診斷與統計手冊」第五版 (DSM-5®) 即含括近 300 種精神疾病。洪儷瑜（2013）認為因醫學診斷及教育鑑定的目的不同，教師在判斷學生是否因情緒行為表現異常而需接受特殊教育服務時，並非以醫學診斷結果為唯一判斷依據，而是應綜合考量學生的症狀、因症狀而導致的適應困難，與目前介入策略和成效後再行決定。本研究採用教育領域的定義，將國中情障學生定義為就讀普通班且經特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為確認之情障生。

二、情緒行為問題的介入策略

近年來國內外學者倡導以「正向行為支持」(positive behavior support) 處理學生的情緒行為問題。正向行為支持以應用行為分析 (applied behavior analysis)、正常化 / 融合 (normalization/inclusion)，與個人中心計畫 (person-centered planning) 為基礎，更融合了生態系統理論 (ecological systems theory)、資源整合 (resource reallocation)，與系統改變理論 (system change theory) 等多種理論模式 (Carr et al., 2002)，強調以預防及教導適當替代行為的觀點同時針對個體與環境進行介入，因此其策略安排有別於行為改變技術，重視：(1) 前事控制、(2) 生態環境改善策略、(3) 行為教導策略，和 (4) 使用以增強為基礎的行為後果策略（鈕文英，2016）。前事控制策略旨在情緒行為問題發生前，藉由調整行為的立即前事，達到預防行為問題與增加正向行為表現的目的；生態環境改善策略，是在行為問題發生前藉由改變可能引發行為問題的環境背景因素，如在班級中訂定明確規則、營造友善的同儕支持系統等，以減少行為問題。行為教導策略意指教導學生適當的替代行為，或基本的學業、人際、生活適應技能等，藉由提升學生的知能，使學生能以適當的方式與環境互動以取代行為問題。後果處理策略則是在正向行為或行為問題發生後使用以增強為基礎的策略，如正增強、區別性增強，與提示正向行為等，以確實減少行為問題和增加適當的正向行為 (Crone et al., 2015)。

上述四種策略，除了用於處理個別學生的行為問題外，亦適用於學校或班級層級 (Lewis et al., 2017)。普通班教師在使用行為介入策略時，雖無需如特殊教育教師以行為功能為基礎選擇策略，但其所使用的策略仍須具備環境調整、行為教導，及給予行為具

體回饋等元素，而這些元素即是成功教導情障學生的要素 (Simonsen et al., 2014)。故本研究以正向行為支持的四類策略為架構，探討國中普通班教師對班上情障學生使用各類策略的情形及成效。

三、情緒行為問題介入策略的相關研究

研究者整理國內外七篇經同儕審查之相關研究，包括：呂秋蓮等人（2015）；孟瑛如等人（2011）；陳志平等人（2011）；Alhossein (2016)；Briesch, A. M.、Briesch, J. M. 和 Chafouleas (2015)；Browne (2013)；State、Harrison、Kern 和 Lewis (2017)，並歸納如下：

（一）研究目的與研究對象

七篇研究中，除了孟瑛如等人（2011）同時探討教師與家長教導學生的困擾與因應方式外，其餘研究皆以教師為研究對象探討其教導 ADHD 學生、情障學生，或具有情緒行為問題學生所採用的策略。國內研究僅陳志平等人（2011）以國中小情緒障礙學生之輔導策略為主，其餘皆以國小 ADHD 學生之介入策略為研究焦點。國外四篇研究則檢視小學至中學普通班或特殊教育教師對情障或具有情緒行為問題學生常用策略之了解 (Alhossein, 2016)、接受度 (Briesch et al., 2015; State et al., 2017) 和使用情形 (Alhossein, 2016; Browne, 2013; State et al., 2017)。整體而言，國內探討中學階段教師介入策略使用之研究仍相對有限。

（二）研究方法與架構

國內外研究多以調查研究探討教師對情障學生介入策略的了解及使用情形，七篇研究中僅 Browne (2013) 以文獻回顧整理中學教師常用的行為介入策略。各研究者多依其研究目的編制適用的問卷，因此各問卷採用之介入策略架構皆不同。如呂秋蓮等人（2015）與孟瑛如等人（2011）從教室環境調整、班級經營，和支持系統探討教師使用各策略的情形；陳志平等人（2011）則以心理諮商多重治療模式 (multimodal therapy) 為架構，調查國中小教師對其中各類策略的運用情形，包括行為控制、情感調整、感覺、形象 / 想像、認知、人際關係，和藥物與生理等策略。Alhossein (2016) 將策略分為教師主導、同儕中介，與自我管理三類；State 等人 (2017) 則依班級層級（如明確的期望、流程，和正向的師生互動等）和個人介入（如學習技巧、組織技巧等）進行探究。各研究中部分策略內容雖與本研究所探討的策略相似，但本研究是以正向行為支持為基礎，與其他研究的架構及問卷內涵仍有不同，故無法延用現有問卷。

（三）研究結果

相關研究指出教師常用的策略包括提供行為提示或示範（呂秋蓮等人，2015；孟瑛如等人，2011; Alhossein, 2016）、調整座位（孟瑛如等人，2011）、增強鼓勵（呂秋蓮等人，2015；孟瑛如等人，2011; Alhossein, 2016; Briesch et al., 2015）、忽視（呂秋蓮等人，2015）等；使用率較低的策略則為同儕中介策略 (Alhossein, 2016) 或教導學生特定行為（呂秋蓮等人，2015；Alhossein, 2016; State et al., 2017）。陳志平等人（2011）發現教師最常「教導學生社交技巧與衝突解決」，而較少以「獎懲制度處理學生問題」，此結果與其他研究相異，推論或許是因陳志平等人的問卷中前事控制、生態環境改善，及後果策略等向度的題項數目過少而影響其結果。

多篇研究亦比較不同背景的教師在策略使用、認知，及接受度的差異。Alhossein (2016) 發現不同年資教師對策略的了解無顯著差異，但 State 等人 (2017) 指出教師的年資和介入策略的種類會影響其接受度，孟瑛如等人（2011）則發現不同特教背景教師所採取的教學調整顯著不同。

參酌國內外研究趨勢，研究者欲採調查研究法，依本研究目的自編符合正向行為支持介入策略分類架構問卷，以國中普通班教

師為研究對象探討其針對情障學生之介入現況及成效，再分析不同背景教師在策略使用及成效上的差異。

參、研究方法

一、研究對象

研究者參酌教育部特殊教育通報網（2017）臺北市、新北市，和桃園市國中情障學生統計資料，以目前班上有情障學生的導師為對象，本研究僅探討單純情障，排除情障共病其他類別障礙（如學習障礙）之學生導師。研究者以立意取樣選取目前有情障學生之學校，先以電話聯絡各校特教組長或業務承辦人確認普通班導師之參與意願，再郵寄或親送問卷請組長或承辦人轉交給同意參與的導師填寫。研究者於二週後以電話提醒問卷回收事宜。研究樣本如下：

（一）預試樣本

預試階段在北部三直轄市共發出 76 份問卷，回收整理後共計 52 份有效問卷，有效回收率 68%。其中臺北市有效問卷 12 份，有效回收率 67%；新北市與桃園市的有效問卷及回收率各為 13 份 (57%) 與 27 份 (77%)。

（二）正式樣本

正式取樣階段研究者自北部三直轄市另邀請未參與預試的導師，共發出 250 份問卷，回收 229 份。整理刪除漏答超過 5 題之問卷後，共計 217 份有效問卷，有效回收率 87%，其中臺北市有效問卷為 24 份，回收率 92%，新北市與桃園市回收的有效樣本與回收率各為 66 份 (79%) 與 127 份 (91%)。正式樣本相關資料整理如表 1。

二、研究工具

研究者以自編的「情緒行為障礙學生行為問題與普通班導師介入策略之調查問卷」為研究工具，問卷包含三部分：(1) 基本資料（見表 1）、(2) 情障學生行為問題頻率和嚴重程度，與 (3) 介入策略使用率及成效。以下僅說明與本研究目的相關之問卷第三部分：

（一）介入策略的編製依據、內容與填答計分方式

問卷題項以正向行為支持架構為基礎，參考相關介入策略及問卷編製而成（呂秋蓮等人，2015；林惠芬，2013；鈕文英，2016），包含前事控制（13 題）、生態環境改善（6 題）、行為教導（10 題）及後果處理策略（11 題）四個向度。導師需填答 40 項策略的「使用情形」與「介入成效」。「使用情形」為導師對情障學生使用某策略的頻率，分成從未使用（0 分）、很少（意指十次行為出現約使用 3 次，標記 1 分）、有時（意

表 1
正式樣本資料分析 ($N = 217$)

基本資料	類別	n (%)	基本資料	類別	n (%)
性別	男	54 (24.9)	特教背景	特教系（所）畢業或修畢特教學分班	11 (5.1)
	女	163 (75.1)		修畢 3 學分	133 (62.1)
年資	5 年以下	24 (11.1)		僅參加特教研習	63 (29.4)
	6 至 10 年	43 (19.9)		其他	7 (3.3)
	11 至 15 年	62 (28.7)	曾教導情障學生數	1 至 3 名	123 (56.9)
	16 至 20 年	42 (19.4)		4 至 6 名	46 (21.3)
	21 年以上	45 (20.8)		7 至 9 名	17 (7.9)
				10 名以上	30 (13.9)

註：部分導師未完整填寫基本資料，故年資、特教背景、教導情障學生數等向度加總未達 217。

指十次行為出現時約使用 5 次，標記 2 分）、經常（意指十次行為出現時約使用 7 次，標記 3 分），與總是使用（意指幾乎每次皆使用此策略，標記 4 分）。「介入成效」是指使用該策略後導師評估情障學生行為問題改善的情況，包括沒有（0 分）、略有（1 分）、大致（2 分），與明顯改善（3 分）。若導師從未使用某項策略，則不需填答該策略之成效，分析時亦不將未填答之策略成效納入計算。各題項得分越高，表示教師使用該策略越頻繁、成效越好。

（二）信度與效度

研究者編擬問卷初稿後，邀請 3 位情障領域學者、2 位教導情障學生經驗豐富之特殊教育教師，和國中教師與導師各 1 位，協助檢視問卷的適切性。研究者依專家建議調整部分題項語句及策略類別，並刪除相似題項後進行預試。研究者依預試結果採同質性檢驗法進行項目分析以檢視問卷效度，結果顯示介入策略中有 1 題與策略總分的相關係數低於 .40。刪除該題項後，再以探索性因素分析檢視調整後的問卷題項。研究者以主成分分析法檢視預試樣本分別在四類介入策略的因素負荷量，結果顯示四類策略的使用率在各自的因素中負荷量界於 .435 到 .885，而四類策略的成效在各自因素的負荷量，除了前事控制策略較低（介於 .265 至 .851），其餘類別題項皆落在 .528 至 .859，四個因素在使用率與介入成效的解釋量整理如表 2。整體而言介入策略題項在使用率與介入成效大致具有良好的效度。

研究者以 Cronbach α 係數檢視介入策略內部一致性（表 2），各類策略使用率 α 值介於 .762 至 .897；介入成效介於 .858 至 .922，顯示各類策略內部一致性信度甚佳。

三、資料分析

研究者使用 SPSS22.0 中文版軟體，以平均值、Pearson 積差相關、相依樣本單因子變異數分析 (one-way ANOVA, repeated measure)，與單因子多變量共變數分析 (multivariate analysis of covariance) 分析問卷資料。茲就研究問題說明分析方法如下：

（一）策略的使用情形與成效

研究者先計算整體再分別計算各類策略使用率和介入成效平均，以回答研究問題一。在計算各類策略的成效平均時，若導師勾選某項策略為「未使用」（0 分），則不將該題項納入平均值計算。研究者再以 Pearson 積差相關分析整體和各類策略使用率與其成效之關聯。以相依樣本單因子變異數分析比較各類策略使用率與其成效之差異時，因各類介入策略組間變異數違反同質性的假設，故依吳明隆（2010）的建議改以 Brown-Forsythe 統計量來檢定平均數，若達顯著再以 Games-Howell 進行事後比較。

（二）導師較常用且有效之策略

研究者分別就各項策略使用率與成效的平均值排序，再整理排序前 30%的題項。

（三）不同背景導師的策略使用率及成效差異

研究者使用單因子多變量共變數分析，排除共變數對依變項的影響以提升結果的準確性。研究者依問卷中各變項的相關係數，選擇與各類策略使用率具中度顯著相關（r =

表 2
各類策略因素分析與內部一致性分析結果

		前事控制	生態環境改善	行為教導	後果處理
解釋變異量	使用率	40.35%	48.87%	55.77%	53.34%
	介入成效	39.65%	59.62%	73.48%	59.26%
Cronbach α	使用率	.841	.762	.897	.897
	介入成效	.859	.858	.922	.864

.336 至 .612， p 皆為 .000）之「學生行為問題出現頻率」總分作為共變數。研究者先進行組內迴歸同質性檢定，結果顯示教師性別、教學年資、特教背景，與教導情障學生人數等變項之各組教師在四類介入策略的使用率與介入成效的檢視結果均未達 .05 顯著水準，符合組內迴歸同質性的假定，亦即各變項中各組受共變數影響的程度可視為相同，故可進行共變數分析。

研究者再將前述共變量與各依變項進行共同斜率是否為 0 的假設考驗，結果各類策略使用率之 Λ 值介於 .551 至 .587 之間，p 值皆為 .000，顯示迴歸線的共同斜率顯著不等於 0，亦即共變量與策略使用率之間有某種程度的關聯，故在比較各組平均值差異時須排除行為問題頻率的影響。共變量與各類策略成效的共同斜率是否為 0 的考驗，顯示 Λ 值皆未達 .05 顯著水準，亦即行為問題頻率與介入成效間沒有顯著關聯，但吳明隆（2010）建議仍可以多變量共變數進行分析。

肆、結果與討論

一、情緒行為問題介入策略使用率與介入成效

在 40 項介入策略中，導師使用率介於極少（.23 分）到總是使用（4 分），整體平均為 2.23，標準差為 .69，顯示導師整體策略使用率為「有時使用」，多數導師 (86.64%) 使用介入策略的頻率介於很少使用到經常使用，顯示各導師在策略的使用率差異頗大。就介入成效而言，導師所使用的策略其成效介於 0.82 到 1.70，平均值為 1.34，顯示導師所用的策略整體而言略有改善情障學生的行為問題。Pearson 積差相關分析的結果顯示，整體策略的使用率與成效之間具有低度相關 (r = .381, p = .000, R^2 = .145)。

研究者進一步分析各類策略的使用率與介入成效（表 3），發現導師在處理情障學生的行為問題時，皆同時使用各類策略，其中生態環境改善策略的使用率最高，其次為後果處理策略，行為教導策略則為最低，亦即導師平均有時到經常使用生態環境改善與後果處理策略處理情緒行為問題，但很少或有時使用行為教導策略進行介入。此結果與正向行為支持聚焦於以生態環境改善與前事控制策略達到預防學生行為問題的趨勢一致 (Crone et al., 2015; Lewis et al., 2017)。

整體而言四類策略的使用率平均未超過 3 分，故大致使用率偏低，且標準差皆接近 1，顯示國中導師在各類策略的使用情形個別差異甚為顯著。相依樣本單因子變異數分析結果顯示，各類策略使用率平均值差異達顯著水準，F(3, 214)= 84.042，p = .000，淨 η^2 = .278，統計考驗力為 1.000。事後比較發現

表 3
各類策略使用率與介入成效平均值比較

向度	策略	M	SD	F	淨 η^2	統計考驗力	事後比較
使用率	A	2.237	.724	83.042***	.278	1.000	E > C > A > B
	E	2.556	.798				
	B	1.896	.789				
	C	2.354	.837				
介入成效	A	1.416	.586	24.752***	.104	1.000	A, E, C > B
	E	1.399	.700				
	B	1.169	.578				
	C	1.368	.597				

*** p < .001，A= 前事控制、E= 生態環境改善、B= 行為教導，C= 後果處理策略

各類策略的使用率平均值差異皆達統計顯著水準。比較導師所用的各類策略成效，由高而低分別為前事控制、生態環境改善、後果處理，及行為教導策略（表 3）。相依樣本單因子變異數分析結果顯示，各類策略的成效平均值差異達顯著水準，$F(3, 212) = 24.752$，$p = .000$，淨 $\eta^2 = .104$，統計考驗力為 1.000，事後比較結果顯示導師認為行為教導的成效顯著低於其他三類策略，其他三類策略的成效差異則未達顯著。就各類策略而論（表 4），生態環境改善與後果處理策略的使用率與其成效呈現顯著中度相關，亦即導師認為此二類策略的使用率越高成效越好，但使用率僅可解釋介入成效總變異的 17%至 28%。前事控制與行為教導策略的使用率與成效之間則呈現低度相關，顯示此二類策略的使用率與成效關聯性偏低。

上述結果與呂秋蓮等人（2015）、Alhossein (2016) 和 State 等人 (2017) 發現教師較少教導學生特定行為一致。State 等人指出中學教師對省時省力的策略接受度最高，對於需較長時間執行（如針對個別學生進行前事調整，或教導學生學習技巧），以及認為無效的策略其接受度和使用率皆偏低，因此本研究前事策略的使用率偏低但成效為四類略中最高，而行為教導策略使用率及成效皆低於其他策略，推論或許與導師個人特教知能的差異以及沒有時間進行個別教學有關。

二、導師常用且有效之情緒行為問題介入策略

研究者在 40 項介入策略中，分別選取導師勾選使用率與介入成效平均值為前 30%的策略，再分別排序整理如表 5。導師常用且成效為前 30%的策略共計 9 項，其使用率為有時到經常使用，但整體使用率仍大致偏低；介入成效則為略為改善至大致改善，其中以前事控制（3 項）與生態環境調整策略（3 項）最多，其次為後果處理策略（2 項）。此結果與單因子變異數分析結果一致，顯示導師認為使用率與成效皆高的策略多為生態環境改善及前事控制策略，教導正向行為策略則較少為導師採用。

分析導師常用且有效的生態環境改善及前事控制策略，如「以正向態度與學生互動」、「給學生正向可行的指令」、「營造溫暖與鼓勵的環境」，和「協助班上同學了解及關心這位學生」等，發現與三級輔導架構中班級層級輔導策略一致（教育部，2013）。而表 5 中「調整座位」與「提示適當行為」等策略，亦與國內外多數國中小教師使用之有效策略一致（呂秋蓮等人，2015；孟瑛如等人，2011; Alhossein, 2016）。

在高使用率的策略中有 5 項為後果處理策略，其中 2 項後果策略的目的為增強或提示正向行為，其他後果策略則以減少行為問題為主。顯示教師在運用介入策略時，重視增強及提升正向行為，而非僅聚焦於減少行為問題，推論與近年來校園推動正向管教有關（教育部，2013），亦符合正向行為支持的原則。然而在常用的 5 項後果策略中，導師認為較有效的策略僅 2 項，其中「給予適當行為增強或鼓勵」的介入成效與相關研究結果一致（呂秋蓮等人，2015；孟瑛如等人，2011; Alhossein, 2016; Briesch et al., 2015; Browne, 2013）。其他後果策略，如重新指令、給予自然或邏輯後果等，和部分生態環境改

表 4
各類介入策略使用率與介入成效間的相關 ($N = 217$)

係數	前事控制	生態環境改善	行為教導	後果處理
R	.330***	.529***	.365***	.417***
R^2	.109	.280	.133	.174

***$p < .001$

表 5
國中導師使用率高且成效高之介入策略排序 ($N = 217$)

題號	介入策略	策略類別	使用率		成效	
			M	排序	*M*	排序
31	**我會明確告訴這位學生問題行為的後果及可行的負責方式**	**C**	**2.99**	**1**	**1.40**	**16**
15	我會以正向態度與這位學生互動	E	2.90	2	1.70	1
09	我會給這位學生正向可行的指令	A	2.88	3	1.61	2
03	我會調整這位學生座位	A	2.76	4	1.58	4
30	這位學生表現適當行為後，我會給予增強（如讚美或代幣）	C	2.72	5	1.55	5
35	**我會讓這位學生為自己的行為負責或承擔後果**	**C**	**2.71**	**6**	**1.42**	**15**
16	我會營造溫暖與鼓勵的環境	E	2.67	7	1.51	7
14	我會協助班上同學了解及關心這位學生	E	2.64	8	1.44	13
20	我會用口語、手勢、視覺、動作等提示學生表現好行為	B	2.62	9	1.52	6
13	**我會安排適合同儕協助這位學生**	**A**	**2.56**	**10**	**1.39**	**18**
08	我會明確預告這位學生將進行的活動內容及流程	A	2.54	11	1.46	11
19	**我會鼓勵這位學生多參與團體性活動**	**E**	**2.51**	**12**	**1.26**	**27**
38	我會請這位學生將他弄亂或破壞的環境回歸原狀	C	2.45	13	1.45	12
17	**我會培養這位學生規律的生活作息**	**E**	**2.44**	**14**	**1.27**	**26**
32	**當這位學生發生情緒行為問題，我會重新給指令**	**C**	**2.44**	**14**	**1.24**	**30**
40	*我會與相關專業人員合作執行校園危機處理計畫*	*C*	*2.41*	*18*	*1.60*	*3*
01	*我會減少、移除容易引發這位學生情緒行為問題的事物*	*A*	*2.17*	*24*	*1.49*	*8*
11	*我會協助提醒這位學生規律用藥*	*A*	*1.80*	*34*	*1.48*	*9*
02	*我會調整活動時間、地點或進行方式，幫助這位學生適應*	*A*	*2.16*	*25*	*1.47*	*10*
06	*我會依這位學生的能力和需求，調整作業內容、份量或完成方式*	*A*	*2.30*	*20*	*1.43*	*14*

註：以粗體與斜體字標示之題項為使用率與成效間落差較大之策略；策略類別 A= 前事控制、E= 生態環境改善、B= 行為教導、C= 後果處理

善與前事控制策略（見表 5 粗體字）的介入成效，是否受導師的執行方式、學生行為問題類型，或策略與行為問題的適配性等因素影響，則需後續研究深入探究。

就介入成效佳但使用率低的策略而論（見表 5 斜體字），「與相關專業人員合作執行危機處理計畫」的使用率雖屬中等，但成效卻是前三名，此發現與正向行為支持倡導以團隊合作進行學生行為介入的原則一致（鈕文英，2016；Crone et al., 2015）。顯示若以團隊合作方式處理情障學生的行為問題，如結合特殊教育教師進行行為功能評量與後續介入，會比導師以個別策略處理之成效更佳。此外，表 5 中亦有 4 項前事控制策略的使用率偏低但介入成效佳，顯示部分普通班導師已察覺運用前事策略可有效預防行為問題 (Lewis et al., 2017)。其中，「協助提醒學生規律用藥」是各項有效策略中導師使用率最低的策略，推論此策略的使用率低或許與家長與學生對藥物的了解與接受度有關。

三、不同背景變項導師的策略使用率與介入成效差異

研究者以單因子多變量共變數分析各背景變項（包括：性別、年資、特教背景，與曾教導情障學生數），分別在四類策略使用率和介入成效的差異，結果摘述如表 6 與表 7。就各類策略的使用率而論，各組主要效果是否有顯著差異的考驗結果，顯示 Λ 統計量皆未達 .05 顯著水準，表示前述背景變項中各組導師在四類介入策略使用率的調整後平均數沒有顯著不同。但單變量共變數 F 值（表 6）顯示，曾教導情障學生數此變項中各組導師在生態環境改善策略的調整後平均數有顯著差異，$F(3, 211) = 2.716$，$p = .046$。事後比較及表 7 顯示，曾教導 10 名以上情障生的導師，其生態環境改善策略使用率 ($M = 2.923$) 顯著高於其他三組導師（$M = 2.450$ 至 2.564），但各組導師在其他三類策略使用率的調整平均數差異則未達顯著。亦即排除情障學生行為問題出現率的影響後，曾教導 10 名以上情障生的導師其生態環境改善策略使用率顯著高於教導情障學生經驗較少的導師。

就介入成效而論，不同性別、年資、特教背景、教導情緒障礙學生數的導師，各組主要效果差異的考驗顯示 Λ 統計量皆未達 .05 顯著水準，亦即各背景變項中各組導師在四類策略使用率的調整後平均值沒有顯著不同，而各背景變項之單變量共變數 F 值亦皆未達 .05 顯著水準。表示排除情障學生行為問題出現率的影響後，四個背景變項中不同組別導師所用策略之成效皆沒有顯著差別。

與國內外研究結果相較，State 等人 (2017) 發現年資長的老師較認同班級層級介入策略的成效，本研究則未發現不同年資導師在介入成效上的差異，推論與各研究策略分類、數量，與量表設計不同有關。State 等人將策略分為個人與班級層級等二類，每類策略分別僅就四種教師常用的策略進行接受度和介

表 6
不同背景變項導師各類策略使用率共變數分析摘要

變項		性別			年資		
策略		*SS*	*MS*	*F*(1, 214)	*SS*	*MS*	*F*(4, 210)
前事控制	組別	.832	.832	2.344	.794	.199	.553
	誤差	75.981	.355		75.337	.359	
生態改善	組別	.017	.017	.029	2.550	.637	1.123
	誤差	121.931	.570		119.209	.568	
行為教導	組別	.804	.804	1.759	.622	.156	.335
	誤差	97.865	.457		97.571	.465	
後果處理	組別	1.389	1.389	3.184	1.373	.343	.772
	誤差	93.334	.436		93.313	.444	
背景變項		特教背景			曾教導情障學生數		
策略		*SS*	*MS*	*F*(3, 209)	*SS*	*MS*	*F*(3, 211)
前事控制	組別	2.175	.725	2.063	.364	.121	.338
	誤差	73.443	.351		75.764	.359	
生態改善	組別	2.042	.681	1.238	4.509	1.503	2.716*
	誤差	114.881	.550		116.765	.553	(d > a, b, c)
行為教導	組別	2.796	.932	2.045	.764	.255	.557
	誤差	95.218	.456		96.538	.458	
後果處理	組別	1.376	.459	1.038	.807	.269	.605
	誤差	92.410	.442		93.840	.445	

*$p < .05$，*SS* = 離均差平方和，*MS* = 均方，a 至 d 請見表 7

表 7
曾教導情障學生數各組之生態環境改善策略使用率平均值與標準差

組別	*n*	原始平均	標準離差	調整後平均	標準誤差
a. 1 至 3 名	122	2.419	.785	2.472	.068
b. 4 至 6 名	45	2.562	.791	2.564	.110
c. 7 至 9 名	17	2.520	.733	2.450	.181
d. 10 名以上	30	3.106	.684	2.923	.143

註：共變量：行為問題頻率總分＝ 29.417

入成效分析，且其問卷使用李克特七點量表，與本研究所探討的題項架構（四類策略）及總數（40 題），和四點量表皆不相同，故使研究結果出現差異。此外，孟瑛如等人（2011）指出不同特教背景教師所採取的教學調整顯著不同，本研究不同特教背景的導師在策略使用率與成效皆未有顯著差異，除前述策略分類架構與題項內容可能使各研究結果不同外，因本研究此變項部分組別樣本數偏低故樣本之代表性恐受影響而影響結果之推論。此外，由於本研究未考慮導師對各策略的知識、熟悉度、班上情障學生的行為特徵等因素對使用率的影響，以及導師對成效的判定標準和策略執行信實度 (fidelity) 對介入成效的影響，因此解釋結果時應更為謹慎。

排除情障學生行為問題出現率的影響後，曾教導 10 名以上情障生的導師，其生態環境改善策略的使用率顯著高於其他三組導師，但介入成效與其他導師的差異則未達顯著。由於相關研究未曾就不同教導情障學生經驗之教師進行探究，故此變項對策略使用率與介入成效之影響尚無定論，需更多研究繼續探討。

伍、結論與建議

一、結論

國中普通班導師多使用各類策略處理情障學生的行為問題，整體策略使用率介於有時到經常使用，成效為中等。在四類策略中導師最常使用生態環境改善策略，其次為後果處理，行為教導策略使用率最低。就成效而言，介入成效高低依序為前事控制、生態環境改善、後果處理，及行為教導策略。不同性別、年資和特教背景的導師在各種策略使用率與介入成效沒有顯著差異，而教導 10 名以上情障生的導師僅在生態環境改善策略的使用率顯著高於其他導師，但在各類策略成效則無顯著差異。

二、建議

（一）教學建議

本研究結果顯示前事控制與生態環境改善策略，及團隊合作處理情障學生行為問題的介入成效甚佳，而「提醒學生規律用藥」、「調整教學活動的時間、地點或進行方式」、「調整作業內容和份量」，與「減少容易引發行為問題的刺激」皆為低使用率但高成效的前事策略。建議特殊教育教師可與導師合作進行親師溝通，以了解並提升家長學生對於使用藥物的知能，此外特殊教育教師亦可針對校內各科的教學與作業的內容和活動，以與普通班教師討論可調整方式，甚或提供普通班教師調整的範例，以符合情障學生的需求。

行為教導策略的使用率與成效皆顯著低於其他策略，由於教導學習策略和社會技巧需投注較多的時間與人力資源，建議特殊教育教師主動與導師討論情障學生在普通班的具體適應困難，以依學生需求設計教學內容。若情障學生在資源班特定行為的表現已達精熟，則特殊教育教師應與導師討論使用類化

策略，如安排共同刺激或隨機教學等，以改善情障學生在普通班的行為與學習表現，提升其整體適應品質。

（二）研究限制與建議

1. 研究架構與資料蒐集

本研究僅調查導師在各類策略的使用率及其成效，而未以其他方式澄清普通班教師對於策略意義的了解，或自陳成效評估的正確性，建議未來研究以本研究為基礎延伸探討教師對於策略的背景知識及執行方式等因素，或輔以訪談與直接觀察蒐集資料，以對策略的實際使用情形和成效有更全面的了解。

2. 研究樣本

本研究於北部三直轄市取樣，但臺北市有效問卷比例偏低，桃園市的比例則偏高，可能影響樣本代表性，而導師特教背景各組人數差異大，亦會影響結果的判讀，故建議未來研究擴大取樣範圍以增加樣本代表性。

3. 研究工具

本研究問卷題項雖包含行為問題類型、嚴重度及介入策略，但因問卷設計的限制，無法分析導師對不同類型或嚴重度的行為問題使用的介入策略及成效，建議未來可探討行為問題與介入策略的對應關係，以嘉惠更多實務工作者。

參考文獻

呂秋蓮、陳明終、孟瑛如、田仲閔（2015）。國小普通班教師面對 ADHD 學生教學困擾與因應策略之現況調查與研究。**特教論壇，19**，85-101。 doi: 10.6502/SEF.2015.19.85-101

呂建志（2014）。正向行為支持方案對情緒行為障礙學生不服管教之成效。**雲嘉特教期刊，19**，51-59。

吳明隆（2010）。SPSS **操作與應用 - 變異數分析實務**。臺北：五南。

林惠芬（2013）。特殊教育學校（班）智能障礙學生問題行為功能之調查研究。**特殊教育與復健學報，28**，1-16。

孟瑛如、陳秀鳳、謝瓊慧（2011）。國小注意力缺失過動症學生之學校支持、教學調整及教養策略之調查研究。**特教論壇，11**，45-58。 doi: 10.6502/SEF.2011.11.45-58

洪儷瑜（2013）。**情緒行為障礙學生鑑定辦法說明**。2017 年 6 月 29 日，取自 http://iweb.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/

教育部（2013）。**國民中學學校輔導工作參考手冊**。臺北：教育部。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）。中華民國一百零二年九月二日教育部臺教學（四）字第 1020125519B 號令修正發布。

教育部特殊教育通報網（2017）。**國中各縣市特教類別學生數統計（身障）**。2017 年 6 月 29 日，取自 http://163.21.111.21/STA2/default.asp

陳志平、周台傑、孟瑛如（2011）。國民中小學情緒行為障礙學生多元介入調查研究。**特殊教育學報，34**，1-32。

陳佩玉、蔡欣玶、林沛霖（2015）。身心障礙學生功能本位行為介入方案成效之後設分析。**特殊教育研究學刊，40**(1)，1-30。

張菀蔚、賴翠媛（2015）。情緒行為障礙學生的班級輔導實例。**特教園丁，30**(4)，33-39。

鈕文英（2016）。**身心障礙者的正向行為支持（第二版）**。臺北：心理。

臺灣精神醫學會（譯）（2015）。**DSM-5 精神疾病診斷準則手冊**（原著：American Psychiatric Association）。新北：合記。（原著出版年：2013）。

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97.

Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(1), 5-14. doi: 10.1177/1098300714531827

Browne, K. (2013). Challenging behaviour in secondary school students: Classroom strategies for increasing positive behaviour. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 10*(1), 125-147.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W. ... Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 4-16. doi: 10.1177/109830070200400102

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment.* New York, NY: Guilford Publications.

Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 33*(5), 271-286. doi: 10.1177/0741932510383990

Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *AERA Open, 3*(2), 1-11. doi: 10.1177/2332858417711428

Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere III, D. E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M., & Sugai, G. (2014). Multi-tiered support framework for teachers' classroom-management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 179-190. doi: 10.1177/1098300713484062

State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L., & Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(1), 26-36. doi: 10.1177/1098300716648459

Wills, H., Kamps, D., Abbott, M., Bannister, H., & Kaufman, J. (2010). Classroom observations and effects of reading interventions for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *35*(2), 103-119.