

功能性評量發展介入策略對國小 注意力缺陷過動症學生 行為問題處理成效之研究

朱倩儀

臺中市立人國小

鄭晴方

國立臺中教育大學
特殊教育學系碩士班

侯禎塘

國立臺中教育大學
特殊教育學系
黃苑菁
臺中市太平國小

摘要

本研究目的為探究依功能性評量發展介入策略對一名國小注意力缺陷過動症學生課堂干擾行為介入的成效。研究方法採單一受試實驗設計之 A-B-M 設計，首先選出個案頻率最高之行為問題，以「課堂干擾行為」為優先處理行為，運用「行為動機評量表」及「前後事件分析記錄表」來進行功能性評量，再以前事控制及後果處理做為介入策略。研究結果發現個案課堂干擾行為有下降趨勢，且有效維持正向行為的發生。

關鍵字：注意力缺陷過動症、功能性評量、課堂干擾行為

The Effect of Functional Analysis Development Intervention strategies on Behavior Problem for Student with ADHD

Chu, Chien-Yi

Department of Special
Education, National Taichung
University of Education

Cheng, Ching-Fang

Department of Special
Education, National Taichung
University of Education

Hou, Chen-Tang

Department of Special
Education, National Taichung
University of Education

Huang, Yuan-Jing

Department of Special
Education, National Taichung
University of Education

Abstract

The purpose of this study was to explore the effectiveness of development intervention strategies by functional assessment to reduce disturbing behavior in the classroom of elementary school student with Attention-deficit hyperactivity disorder behavior. The A-B-M design of the single experiment was designed to select the highest frequency of the case, and the "classroom interference behavior", using the "behavioral motivation scale" and "before and after the event analysis record table" to carry out functional assessment, and then the former control and consequences as an intervention strategy. The results of the study found that there was a drop in the frequency of disturbing behavior and maintain the positive behavior.

Keywords: Attention-deficit hyperactivity disorder, Functional assessment, Classroom disturbing behavior

壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著融合教育的思潮興起，特殊需求學生就讀普通班已是時代的潮流，特殊需求學生的學習機會保障，有賴於普通班教師的接納與肯定，才能提供完整的服務與照顧。普通班是最少限制的教學環境，通常是適應功能較佳或問題程度較低的特殊需求學生的安置環境，因此，注意力缺陷過動症就讀普通班已成為必然的趨勢(孟瑛如、陳明終、簡吟文、呂秋蓮，2015)。

徐瓊珠(2006)調查國小教師對不同類別之身心障礙學生就讀普通班的意見指出，讓教師最感困擾的教育對象是注意力缺陷過動症(Attention-DeficitHyperactivity Disorder,以下簡稱 ADHD)，其原因為 ADHD 學生在課堂上有較多的行為問題，而造成教學過程的干擾。近年來多主張以正向行為支持策略來處理學生行為問題，以建立適當的行為來取代行為問題，預防行為問題的發生，並操縱前事和安排有效的行為後果來支持個體，增加處理效果(李盈嫻、楊靜怡、呂珮瑄，2014；鈕文英，2001)，而普通班教師與特教教

師能否互相支援與合作對融合教育能否成功具有重要的影響(鈕文英，2006；黃舒微，2011)。

Bateman(2011)認為當學生因障礙因素而有行為問題時，教師就應根據其功能性評量擬定行為介入方案；李翠玲(2014)提到功能性評量會導入介入措施與計畫，進而透過正向行為支持引出正向行為。因此，透過功能性評量發展介入策略對處理身心障礙學生之行為問題有其必要性。

綜合上述，本研究希望透過與普通班教師合作的方式，探究一名 ADHD 學生在普通班的行為問題，透過功能性評量介入策略及正向行為支持方案以改善 ADHD 學生行為問題出現的頻率，使其得到更多正向支持，進而改善學業及人際問題。

二、研究目的與問題

運用功能性評量探討注意力缺陷過動症學生出現課堂干擾行為可能的動機及行為的功能，再根據功能性評量的結果發展行為處理方案，並評估其介入與維持的成效。本研究探討的問題如下：

(一)注意力缺陷過動症學生出現課堂干擾行為的功能為何？

(二)根據功能性評量所發展的行為處理方案對降低注意力缺陷過動症學生之課堂干擾行為的介入及維持成效為何？

貳、文獻探討

一、注意力缺陷過動症學生的行為特徵

根據美國精神醫學會所提出的精神疾病診斷及統計手冊(DSM-5)說明注意力缺陷過動症主要的行為症狀為注意力缺陷(inattention)、過動(hyperactivity)和衝動(impulsivity)。在注意力方面可能出現的缺損包括選擇注意的事項、抑制不相干的刺激、注意力的持續和抑制分心等缺損(宋維村、侯育銘, 1996; 王乙婷, 2004)。而過動及衝動的行為表現則常出現不安穩、煩躁不安及亂跑等或過度活動的行為, 並且在社交情境中或處理事情時, 常顯現無法耐心等待, 導致錯誤連連的情況(黃力貞, 2008); 人際關係不佳, 並常由此而衍生其他行為問題。

二、注意力缺陷過動症學生行為問題的處遇方法

ADHD 兒童的外顯問題行為相當多樣, 並非單一處遇方式即能完全處理, 應針對學生的個別狀況及需求以多元的策略介入, 才能有效協助其成長。常見方式包括有藥物治療、行為管理、親職教育、社交技能訓練及兒童自我監控等方式(黃惠玲、趙家深, 2001; 楊俊威、鈕文英, 2006)。根據我國於 2013 年修訂之《特殊教育法施行細則》中規定具情緒及行為障礙之學生, 教師須擬定行為功能介入方案, 並規劃相關行政支持。行為功能介入方案即包含行為問題的正向行為支持策略, 其中兩種介入方式說明如下:

(一)功能性評量介入策略

功能性評量是指藉由直接或間接的資料收集過程, 來瞭解個案目標行為和環境間交互作用的影響。功能性評量最大的特色在於擬定行為介入策略的過程, 是以觀察者所收集到的資料為基礎, 能有效避免主觀的價值評斷與推測, 透過功能性評量的實施過程, 可以幫助介入教學者更清楚掌握學生行為問題的主要原因, 以便於其擬定適當的介入策略(楊俊威、鈕文英, 2006)。

(二)正向行為支持計畫

正向行為支持計畫是指針對個案問題行為的功能評量結果所發展的行為處理方案, 包括前事控制策略、行為訓練策略和後果處理策略、生態環境改善策略等多元性的處理方法(鈕文英, 2001)。正向行為支持計畫對於改善 ADHD 兒童問題行為的特色在於全面且多元的介入方式, 並強調團隊合作與科學方法, 其目標不僅止於改善行為問題, 對於預防的功能更是重視, 透過長時間的介入, 提升個體的生活品質。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採單一受試研究中的 A-B-M 設計, 以功能性評量發展介入策略為自變項, 行為問題處理成效為依變項。本研究架構如圖 1:

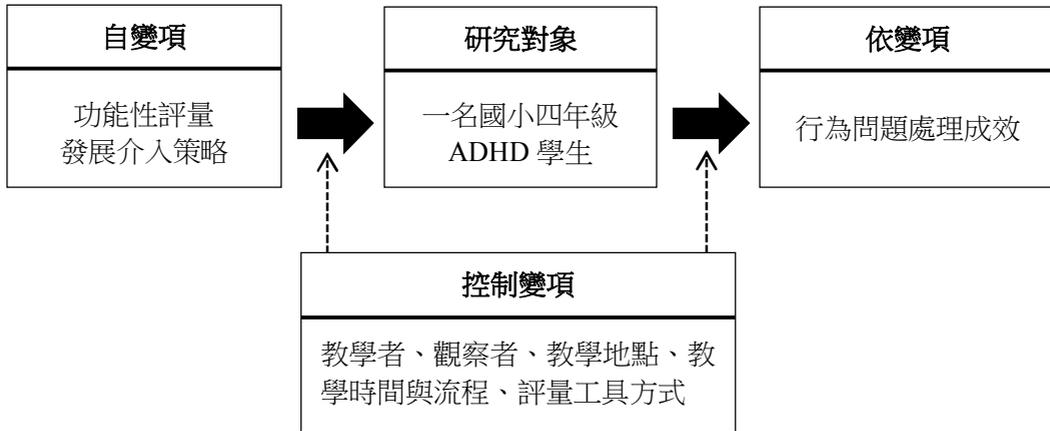


圖 1 研究架構圖

(一)自變項

本研究自變項為「功能性評量發展介入策略」,包含前事控制及後果處理策略。

(二)依變項

本研究依變項為「行為問題處理成效」,係指實施行為處理方案後,受試者發生目標行為的頻率之改善情形。

(三)控制變項

為減少對實驗效果產生干擾,本研究之控制變項包含教學者、觀察者、教學地點、教學時間與流程及評量工具方式。

(四)信度與效度

1.信度

本研究的信度採觀察者間的一致性考驗,除研究者本身擔任觀察記錄外,另外請專輔教師一起進行觀察,於各階段觀察一到兩次,計算出觀察者間的一致性百分率。本研究信度範圍在 85%-95%,平均達 90%,顯示本研究之觀察者信度高。

2.效度

在介入結束後訪談相關教師,評析本方案在目標、程序及結果上的適切性及效能,以了解行為處理方案

對受試者問題行為的成效及類化情形。

二、研究對象

個案為一名 ADHD 國小學童,男生,目前就讀四年級,另接受資源班服務,每週三節課,包含數學及社會技巧課程。除專注力問題外,還伴隨過動及部分衝動行為,目前服用藥物來抑制其專注力問題,效果良好,但干擾課堂行為、口語攻擊行為、反抗行為,甚至不適當的社會行為,每日層出不窮,嚴重影響其人際關係。個案智力正常,學業表現中等以上,但在學習習慣上有分心、坐立不安的問題。生活自理方面,經常忘東忘西。社會技巧方面,情緒控制不佳及互動技巧缺陷。在溝通、行動及感官方面,都與同年齡孩子相近,無顯著差異。

三、研究工具

(一)行為動機評量表

此量表為鈕文英(2001)的「行為動機評量表」,藉此了解行為的動機可能是感官刺激、逃避、引起注意、或要求明確的東西等四個項目。本量表採李克特氏五點量表來評分,得分最高之

項目代表問題行為為可能的動機來源。

(二)前後事件分析記錄表

此記錄表參考自侯禎塘(2003)的「前後事件分析記錄表」，由研究者進行直接觀察，記錄個案在自然情境中所發生的行為前事件、表現行為和行為後事件。

(三)時距記錄表

此記錄表改編自鈕文英(2001)的「時距記錄表」，研究者選擇個案可能頻繁出現問題行為的課堂進行觀察。每次的觀察時距為 5 分鐘，一堂課共計八次記錄，最後再換算成百分率代表目

標行為發生的頻率，藉此建立個案目標行為之基準線資料。

四、研究步驟

(一)目標行為的選擇與界定

根據與導師的訪談記錄及資源班教師平日的觀察，彙整個案行為問題的詳細資料如表 1。考量個案四種行為問題之頻率及嚴重程度，發現課堂干擾行為的發生次數最頻繁，且嚴重干擾班級學習，故選擇課堂干擾行為作為首要介入之目標行為。

表 1

行為問題記錄表

排序	行為問題	界定	基準線資料	先前的處置
1	課堂干擾	上課敲打桌子、出怪聲	於固定的課發生，一節數次	警告、罰站
2	反抗	不抄筆記	每日發生一到二次	糾正、換打掃工作
3	口語攻擊	說粗話	於特定情境中發生	糾正、罰寫
4	不當社會行為	在同學面前脫褲子	下課玩遊戲時發生	制止、禁止下課

(二)目標行為的功能評量

1.導師填寫「行為動機評量表」

導師為熟悉個案之重要關係者，針對其在校學習表現有相對較高的熟悉程度，經由導師填寫並統計資料

後，得到結果如表 2。結果顯示個案課堂干擾行為的功能傾向於逃避任務，其次為引人注意、感官刺激、要求明確的東西。

表 2

行為動機評量表結果摘要

項目	總分	平均數	等級
感官刺激	13	3.25	3
逃避	19	4.75	1
引人注意	15	3.75	2
要求明確的東西	12	3	4

2.直接觀察並記錄「前後事件分析記錄表」
研究者進行一週共三堂課的觀察後，將
所得資料記錄在「前後事件分析記錄
表」，其結果如表 3。由表 3 得知當老師、

同學給予課堂指令或學習遇到挫折
時，個案會出現課堂干擾行為來逃避任
務或引起他人注意。

表 3

課堂干擾行為之前後事件分析記錄表

日期	時間	行為前事	表現行為	行為後事件
11 月 7 日	11:32	老師請他翻開課本	用筆敲桌子	被老師沒收鉛筆
11 月 7 日	11:50	同學叫他把量杯放回 架上	做兩腳椅並搖晃 身體	被老師罰站
11 月 8 日	13:33	拿作業給小組長檢查	做兩腳椅並搖晃 身體	害同組被老師扣點
11 月 8 日	13:59	老師請大家分享出遊 的經驗	發出尖叫聲	全班哄堂大笑
11 月 10 日	11:37	答錯問題	用筆敲桌子	同學請他安靜

(三)目標行為的觀察與記錄

觀察與記錄方法採用「時距記錄
表」，觀察自然、健康及社會課，地
點皆在班級教室。觀察時間為一節課

40 分鐘，以 5 分鐘作為一個時距，記
錄個案在課堂中干擾行為的次數和
持續時間，以計算其目標行為發生的
頻率，其所得結果如表 4。

表 4

課堂干擾行為之時距記錄表

觀察日期	觀察時間	1	2	3	4	5	6	7	8	計分
11 月 7 日 (自然課)	11:20-12:00	—	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	75%
11 月 8 日 (健康課)	13:30-14:10	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓	✓	88%
11 月 10 日 (社會課)	11:20-12:00	✓	—	✓	✓	✓	—	✓	✓	75%

註：打「✓」表示目標行為發生；打「—」表示目標行為未發生

(四)行為處理方案與執行

階段一：基線期(A)(第一週)

研究者選定三節課觀察個案在普
通班上課的情形，記錄其發生課堂干擾

行為的頻率與狀況。期間若受試者發生
問題行為，則依任課教師平日教學方式
處理，研究者只進行觀察記錄，不予提
供相關策略。

階段二：介入期(B)(第二、三週)

本階段使用前事控制策略及後果處理策略，研究者透過諮詢合作方式提供任課教師相關行為處理策略，再由任課教師在課堂上實際運用。

1.前事控制策略

- (1)環境調整：非小組課時座位調整到前面最靠近老師的位置；小組課時則安排在能主動幫助個案的同學較多的那一組。
- (2)改變課堂要求的呈現方式：對於個案可能無法做到的任務，任課教師可調整個案的回答方式，例如：社會課進行假日生活的分享，若個案無法口頭回答，老師可以讓其用繪畫的方式呈現所要表達的內容，並請同儕予以協助。
- (3)給予成功的經驗：課堂進行主題教學時，教師將最簡單回答的問題優先讓個案回答，對其願意回答或表達時，立即給予口頭讚美。

2.後果處理策略

- (1)區別性增強低頻率的行為

(LR-DRL)：與社會情境之重要他人討論，於介入期開始，前三天每節課出現課堂干擾行為在三次以下即予以蓋章增強；第四到六天，每節課出現課堂干擾行為在兩次以下則予以增強；第七到十天，每節課無出現課堂干擾行為才予以增強。

- (2)反應代價(Response Cost)：上課中若出現課堂干擾行為三次以上，便扣除一個印章，依此類推；若干次後，代價方式可隨著問題行為頻率的減少而逐漸提高。

階段三：維持期(M)(第四週)

當處理結果達預定標準後，撤除階段二的行為處理策略，進入維持期階段。觀察個案的課堂干擾行為有無倒退(退回基準線水準)或維持階段二的狀況，藉此驗證此行為處理方案之成效。

肆、結果與討論

一、結果

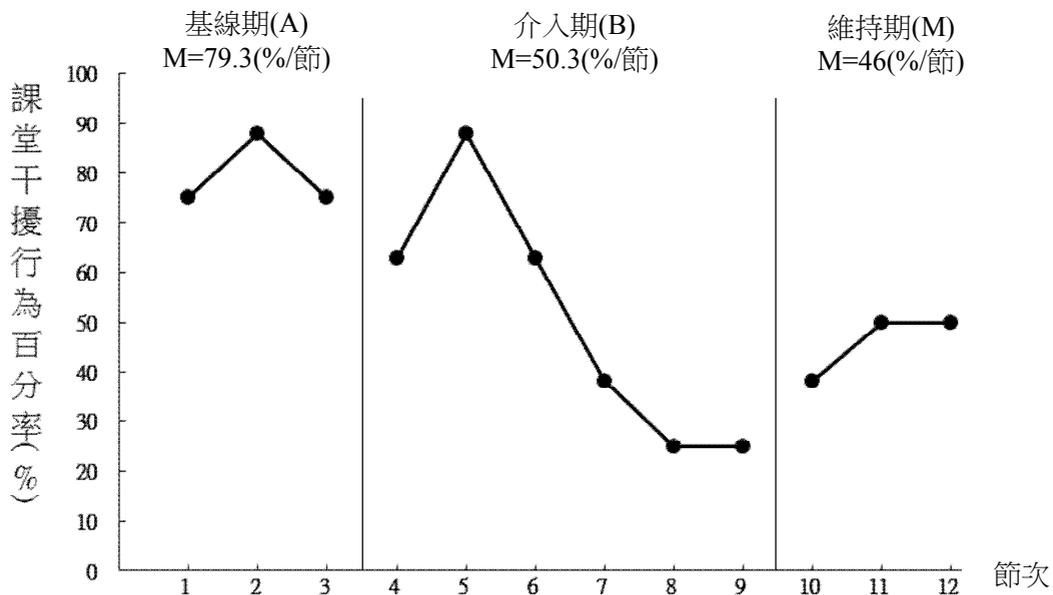


圖 2 個案的課堂干擾行為表現曲線圖

個案各階段變化情形如圖 2 所示。於基線期(A)期間，目標行為的頻率平均值在 79.3%，進入介入期(B)後呈現下降的趨勢，其平均值在 50.3%，撤除行為處理策略進入維持期(M)階段，平均值為 46%。在階段 B 實施行為處理策略後，顯示個案每節課目標行為的平均發生頻率較基線期的平均發生頻率減少 29%；在階段 M 中，撤除行為處理策略的介入，其干擾行為有些微上升，然而值得探討的是其平均發生頻率仍持續減少 4.3%。

二、討論

觀察階段 A 至階段 B，其發生目標行為的頻率有逐漸下降的趨勢，然而階段 B 中的第二次觀察卻呈現等同於基線期時的高頻率(88%)表現，探究其原因有下列兩項因素：1.當天個案忘記服藥，以致於當節課除目標行為頻繁發生外，其他問題行為也相繼出現；2.當節為自然課，由代理教師教學，對於個案突發問題行為的掌控較不熟練，因此出現研究中始料未及的狀況。

然而，階段 B 後期，在行為處理策略逐漸介入下，個案課堂干擾行為的頻率有顯著下降的趨勢，即使進入階段 M，其目標行為雖有些微提升，但平均發生的頻率仍較階段 B 下降 4.3%，由此看出行為處理策略介入能有效控制問題行為的發生，而透過功能性評量所擬定之行為介入方案，能更有效發展正向行為及減少不當行為的發生。

伍、結論與建議

一、結論

本研究透過訪談、資料蒐集等間接觀

察及直接觀察的方式，發現研究對象問題行為的功能為「逃避任務」，即當課堂出現其無法完成或不喜歡的情境時，就會出現問題行為，來逃避別人交代的任務或應該做的事情。

運用功能性評量發展前事控制及後果處理策略，實施正向行為支持計畫。研究發現，基線期時問題行為頻率較高，在實施介入策略後，問題行為出現的頻率逐漸下降，於維持期時問題行為頻率雖略有回升但能穩定維持。由此可知，正向行為支持計畫具有降低問題行為及穩定維持的成效。

二、建議

- (一)本研究所擬訂之行為處理方案只有前事控制和後果處理等兩項策略，礙於教學環境為普通班，不便實施行為教導策略，故未擬定相關措施。然而行為教導策略對於建立或維持可改善學生問題行為之正向行為，擔任重要的角色，故後續研究可加入此策略執行。
- (二)根據本篇研究顯示，功能性評量對行為問題處理的成效有高度的作用，建議教師未來面對學生行為問題時，能善用功能評量瞭解行為功能，並將擬訂之處理策略搭配課程進行教學，或是將目標設定為班級常規，如此便能落實類化其他情境之效果。
- (三)正向行為支持計畫可透過專業團隊合作的方式，從各種面向蒐集並觀察學生的資料，共同擬訂介入計畫，而其做法應融入學生個別化教育計畫，落實執行與追蹤之效。

參考文獻

- 王乙婷 (2004)。ADHD 兒童的注意力特質及其相關研究。《**特殊教育叢書**，9301 輯，1-13。
- 宋維村、侯育銘 (1996)。《**過動兒的認識與治療**》。臺北：正中。
- 李翠玲 (2014)。個別化教育計畫中之行為介入方案發展與應用。《**特殊教育發展期刊**，57，13-22。
- 李盈嫻、楊靜怡、呂珮瑄 (2014)。國小注意力缺陷過動症學生課堂干擾行為功能性評量介入成效之研究。《**特殊教育與輔助科技半年刊**，11，23-29。
- 孟瑛如、陳明終、簡吟文、呂秋蓮 (2015)。普通教師對注意力缺陷過動症學生在教學困擾與因應策略模式之探討：以臺灣北部地區國小為例。《**特教論壇**，19，116-130。
- 侯禎塘 (2003)。特殊兒童行為問題處理之個案研究—以自閉症兒童的攻擊行為為例。《**屏東師院學報**，18，155-192。
- 徐瓊珠 (2006)。國小教師對不同類別之身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。《**特殊教育與復健學報**，19，25-49。
- 教育部 (2013)。《**特殊教育法施行細則**》。臺教學(四)字第 1020097264B 號令修正。
- 鈕文英 (2001)。《**身心障礙者行為問題處理-正向行為支持取向**》。臺北：心理。
- 鈕文英 (2006)。國小普通班認知障礙學生課程與教學調整方案之發展與成效研究。《**特殊教育與復健學報**，15，21-58。
- 黃力貞 (2008)。《**自我教導策略在國小注意力缺陷過動障礙兒童學科作業完成之研究**》。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃舒微 (2011)。資源方案下普通班教師與特教教師的合作對輔導注意力缺陷過動症學生之成效。《**特教園丁**，27(2)，25-31。
- 楊俊威、鈕文英 (2006)。功能本位介入策略對注意力缺陷過動症學生口語干擾行為之成效研究。《**東臺灣特殊教育學報**，8，21-38。
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders, V* (5th ed). Arlington, Virginia, USA: American Psychiatric Association, 2013.
- Barkley, R. A.&Murphy, K. R.、黃惠玲、趙家琛譯 (2001)。《**注意力缺陷過動症—臨床工作手冊**》。臺北市：心理。
- Bateman, B. D. (2011). Individual Education Programs for Children with Disabilities. In J. M. Kauffman & D. P. Hal lahan (Eds.), *Handbook of special education*. (p.p.91-106). New York :Routledge.