

高中職特殊教育需求學生情緒行為問題 三級預防運作模式—以霧峰農工為例

翁素珍

國立臺灣師範大學
特殊教育學系

李雲英

臺中市立霧峰農工

黃百練

臺中市立霧峰農工

摘要

特殊教育法修法以來，面對特殊教育需求學生之情緒行為問題時，正向行為支持（PBS）或行為功能介入方案的實施，普遍受到重視。霧峰農工相當重視特殊教育學生之情緒行為問題的預防與處理，因此透過一連串實作練習與討論過程，發展該校之PBS運作模式，此模式聚焦學生問題存有普及性、小組和個別三個層級，同時針對不同特教需求學生提供適性之支持與介入。

關鍵詞：特殊教育學生、情緒行為問題、三級預防運作模式

A model of Positive Behavioral Support for senior high school special need of students' problems of emotional disturbance-Based on Wufen Agricultural and Industrial High School

Su-Chen Wong

National Taiwan Normal
University of Adjunct
Assistant, Professor

Yung-Ying li

Taichung Municipal
Wufeng Agricultural and
Industrial High School,
Teacher

Bai-lianHuang

Taichung Municipal Wufeng
Agricultural and Industrial
High School, Special education
team leader

Abstract

The implementation of PBS receives universal attention since Special Education Act revised. Preventing special need of students' problems of emotional disturbance was emphasized by Wufen Agricultural and Industrial High School which developed the model of Positive Behavioral Support (PBS). It provides different supports and intervention for students of different special needs in PBS which includes three levels of universal, group, and individual .

Keywords: special need of students, problems of emotional disturbance, Positive Behavioral Support model

壹、前言

特殊教育學生之情緒行為問題，一直以來是讓現場特殊教育工作者最為困擾的情形之一。而以正向行為支持 (Positive behavior support, PBS) 提升個體生活品質和減少行為問題，已成為國內外身心障礙者情緒與行為處理的主要趨勢 (陳佩玉、蔡淑妃, 2017)。其不再強調行為後果的處理，重視環境與行為之間的互動關係，並強調以更積極、預防且正向的介入策略外，也重視生態環境的有效改變，才能改善學生之情緒行為問題。因此，美國聯邦政府 1997 年之身心障礙者教育法案 (Individuals with Disabilities Education Act, IEDA)，正式使用正向行為介入與支持 (Positive behavior intervention and support, PBIS) 一詞 (Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2014)，強調依照學生需求給予不同程度之多層級介入的概念 (洪麗瑜, 2018; 陳佩玉、蔡淑妃, 2017)。我國特殊教育法施行細則 (2013) 第九條也規定「具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援」，亦即國內對情緒行為問題也已主張採用 PBS，進行行為功能評量與相關之行政支援。

因此，隨著立法也帶動縣市教育局、學術界及特殊教育工作者對 PBS 的重視。陳佩玉與蔡淑妃 (2008) 整理國內民國八十年至九十七年研究，發現研究多仍以研究者或個別教師對問題行為實施正向行為介入，缺少校內相關人員的團隊合作。即使台北縣市教育局以巡迴教師的方式，支援大台北地區學校對自閉症和情障學生的正向行為介入方案，其行為介入仍侷限於特殊教育領域，並著重於嚴重行為問題的學生，且未將預防行為問題產生的作法融入於其中。霧峰農工 (以下簡稱霧農) 相當重視特殊教育學生之情緒行為問題的預防與處理，於 2017 年利用假日展開四天的工作坊，藉由一連串實作練習與討論過程，發展該校之 PBS 運作模式。本文擬整理該校特殊教育學生三級預防

實施運作原則及評估工具的討論過程，以達分享、交流之目的。

貳、正向行為支持運作概況

台灣在過去 25 年內將非嫌惡介入、功能評量、行為分析演進到具有 PBS 的服務模式和相關立法的推動，在 PBS 的專業發展上與美國差異不大，幾乎不超過五年 (洪麗瑜, 2018)。現場特殊教育工作者處理學生情緒行為問題時，仍經常陷入傳統之勸導、說教或嫌惡處理方式，但問題改善效果不彰。特教學會 (以下簡稱學會) 第 23 屆理監事會議，通過委託學會理監事內相關專長之教授成立工作小組，並在 2013 年至 2016 年三年間，以意見調查、建構架構、公開諮詢、試用架構等四階段流程，歷經北、中、南三區學校試辦後，建構「特殊教育學生情緒行為問題三級預防概念圖」(以下簡稱三級預防概念圖) 及「特殊教育學生情緒行為問題三級預防工作流程圖」(以下簡稱三級預防工作流程圖)。在試辦過程中，也邀請三區之專家學者參與，除教師培訓外，也帶領學校透過三級預防概念及工作流程，處理學生的情緒行為問題，甚至台中特殊教育學校 (王志全、吳雅萍、楊善知、鳳華, 2018) 及南大附聰、台南啟智與大灣國小等三校 (何美慧、吳佩芳、郭勇佐、黃萃涵、康琮富, 2018) 也分享三級預防系統之建構，開啟國內特殊教育學生三級預防之架構與實施機制，針對學生不同需求提供多層次的評估與介入方式。

學會之三級預防概念即針對特殊學生之情緒行為問題的適應狀況再細分為三個層次，旨在提醒特教學生情緒行為表現也有普及性、小組和個別等三級預防工作 (林迺超、袁銀娟、翁素珍、洪麗瑜, 2018)。而三級預防工作流程圖搭配個別化教育計畫的執行時程，方便現場教育人員介入行為問題的研判與執行，此外，對於不同層級的情緒行為問題，也提供各種不同版本的評估工具供現場教師參考。

參、霧峰農工特殊教育學生三級預防運作模式

蔡清田(2000)指出行動研究重視實務工作者之研究參與、行動研究的情境即實務工作環境、強調解決問題的立即性、問題或對象具有特定性、發展反省彈性的行動計畫及成果,並可促進專業成長等特性。前所強調之概念,即為透過問題解決歷程,處理教育現場所面臨之困境。故霧農參考學會所發展之三級預防概念圖及工作流程圖,根據學生之情緒行為問題需求,透過特教組所有教師之共同參與評估工具的修改,實際練習應用於處理學生之情緒行為問題,再依實作調整評估工具並形成三級預防流程與實施原則。本文藉此說明學校建構「特殊教育學生三級預防流程與實施原則」及其評估工具修改與調整之過程。

一、霧農特殊教育學生三級預防概念

根據特殊教育法規定,特殊教育學生出現持續或嚴重情緒行為問題時,需擬定「行為功能介入方案及行政支援」,以提供適性教育為主要目標。本校依據特殊教育學生所需之介入需求程度,建構三級預防運作機制。「初級預防」是根據學生基本能力,由導師、任課教師及家長進行有效之班級經營或環境調整,以預防性介入為主要目標;「次級預防」則是學生出現明顯但不嚴重及持續之情緒行為問題時,由校內輔導團隊實施行為功能介入方案,以防止學生情緒行為問題惡化為主要目標;「三級預防」則是學生有嚴重持續之情緒行為問題時,邀請校外專家學者入校,以統整校內外資源,提供學生有效治療為主要目標,以維持其功能及對生活之參與程度。

二、三級預防流程圖

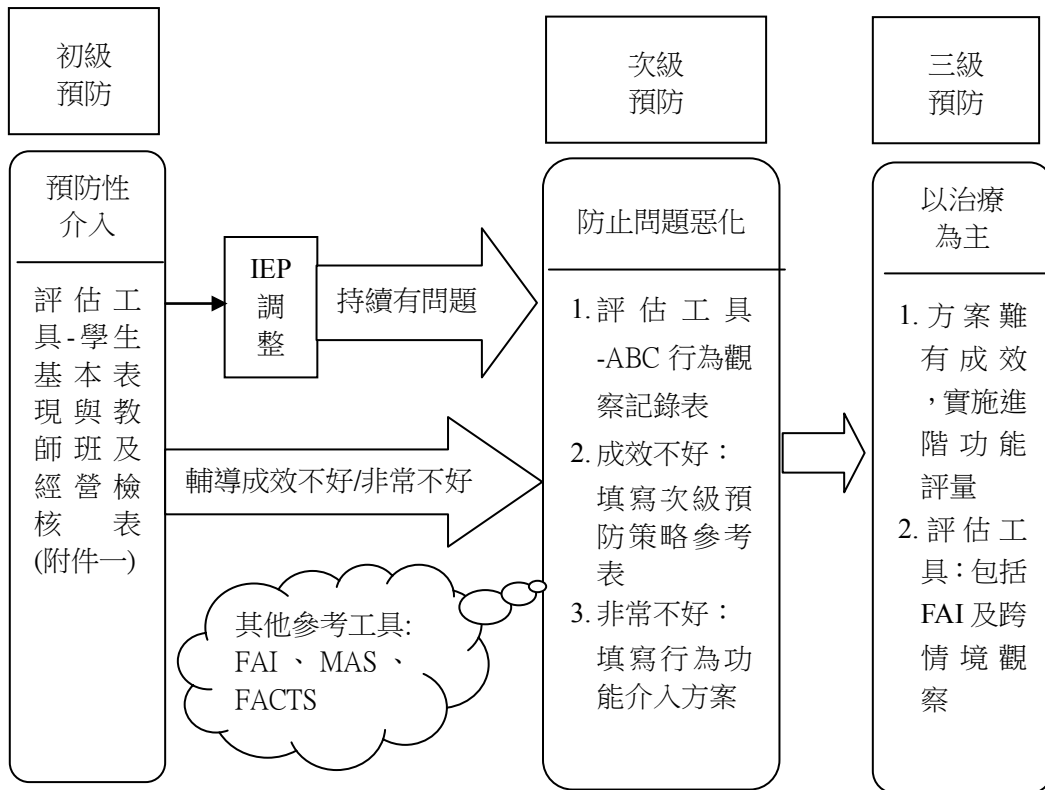


圖 1 霧峰農工特殊教育學生三級預防流程圖



三、霧農三級預防實施原則

(一)初級預防

- 1.重點：首要是評估學生能力現況，由導師檢核班級經營實施情形，以避免學生出現情緒行為問題，其次亦由導師檢核其輔導成效，並初步篩選進入次級預防學生。

- 2.評估工具：表格填寫原則與注意事項

- (1)共同使用之工具

- A.「學生基本表現與教師班級經營檢核表」：皆以導師為主要填寫者，每位特殊教育學生（包括綜職班與資源班學生）至少需填寫一份。

- B.學生若只在部分課堂或參與活動等，出現「輕微」之情緒行為問題，可先在 IEP 計畫調整，除提供行政支持與環境調整外，並將需教導之行為融入學科或特殊需求領域。

- C.學生若在某些課堂、工作或參與活動時，出現情緒行為問題比率較高，除了由導師填寫外，必要時進行「跨情境觀察」，由特教組長請任課教師協助填寫；導師與任課教師對於輔導成效看法不一致時，需於 IEP 會議討論並做成是否需要撰寫行為功能介入方案之決議。

- D.填寫時間：

- 每學年至少填寫一次，並於「10 月份」第一週完成之。

- (2)資源班使用之工具

- A.普通班老師填寫有問題時，資源班老師需從旁協助一起完成。

- B.普通班老師若擔任美術、音樂課程或沒有直接授課時，可以改由與學生互動較多或授課學分數較多的教師填寫。

- (3)其他

- 外聘老師若不熟悉學生特質，而無法進行有效教學與行為管理時，則由導師與外聘教師溝通或提供班級經營策略表供其參考。

- 3.負責人員：主要負責人包括全體教職員與家長，提供支持與協助者為特教組與輔導室教師。

- 4.次級預防的篩選

- 當導師填寫『附件一學生基本表現與教師班級經營檢核表』，其輔導成效勾選『不好』或『非常不好』時，則進入次級預防。

- (二)次級預防

- 1.重點：當學生已有情緒行為問題，且「初級預防」成效不佳或有限時，即進入次級預防，實施簡易功能評量，以防止學生情緒行為問題惡化。

- 2.評估工具：表格填寫原則與注意事項

- (1)必要之評估工具

- A. ABC 行為觀察記錄表（或稱前後事件觀察記錄表）：學生進入次級預防時，此表為必備資料；特教組老師使用完整版 ABC 行為觀察記錄表，普通班老師則使用簡要版 ABC 行為觀察記錄表。

- B. 導師在附件一檢核表中，若勾選學生『輔導成效不好』時，則要完成次級預防策略參考表。若勾選『成效非常不好』時，需撰寫行為功能介入方案。

- (2)參考之其他資料收集方法

- A. 行為問題功能訪談問卷 (Functional Assessment Interview, FAI)：訪談對象可以包括老師、家長或學生本人

- B. 問題行為動機評量表 (Motivation Assessment Scale, MAS)

- C.功能評量檢核表(教師及行政人

員版)(Functional Assessment Checklist Teachers/staff, FACTS)

3.注意事項

- (1)若教師使用 ABC 行為觀察記錄表，仍無法有效診斷問題背後原因或功能時，可以參考使用這些表格 (FAI 或 MAS)，或更深入進行跨情境 (或科目) 之觀察記錄。
- (2)在初級預防時，「ABC 行為觀察記錄表」可以取代學校原有之輔導記錄表。
- (3)次級預防學生若有嚴重之爆發性行為時，需擬定危機處理方案或流程。
- 4.負責人員：主要負責人包括校內輔導團隊及家長，校內輔導團隊包括教務處 (含特教組)、學務處、教官室及輔導室等，必要時可引進校外資源協助之。

(三)三級預防

- 1.重點：當校內輔導團隊實施之行為功能介入方案，已介入一學期以上，仍難有效改善學生標的行為 (如：行為問題強度或頻率並未降低) 或特殊個案 (如：申訴個案) 時，於 IEP 會議做成決議，並邀請校外專家學者入校提供協助，實施進階功能評量，重新檢視行為功能評估資料並再次驗證標的行為之功能。
- 2.評估工具：主要包括行為問題功能訪談問卷 (收集不同資料來源提供者之訊息) 及 ABC 行為觀察記錄表 (跨情境觀察)。
- 3.注意事項：學生情緒行為問題若涉及嚴重人身安全問題的處理，除尋求校外跨專業資源，亦需調整與執行危機處理方案或流程。
- 4.負責人員：校內輔導團隊需整合校內外資源，提供學生適性教育與支持。

四、霧農評估工具調整說明

評估工具項目或內容的修改，以初級預防為主，其次是次級預防之 ABC 行為觀察記錄表在運用上的調整，說明如下：

(一)初級預防

本校根據學會在評估階段附件一「學生基本表現與環境適配性檢核表 (G 版：通用版)」與介入階段附件二「教師教學與班級經營策略表 (G 版：通用版)」之工具，根據本校學生能力與環境需求，並考量評估項目之重要性，及項目陳述是否易瞭解，而有助於檢核或評估等因素，作為修改之參考，說明如下：

1.附件一與附件二合併為「學生適應技巧與教師班級經營檢核表」

原附件一包括學生的教室適應技巧與學校提供的學習環境，附件二則是教師教學與班級經營策略表，由於班級經營在初級預防是相當重要一環，藉由自評較為具體之班級經營項目檢核，以重複提醒教師需注意之班級經營重要事項。

2.標題之修改：原標題『學生的教室適應技巧』刪除教室二字，因為學生的學習不一定都在教室，有時會在實習工廠或校外實習。另原標題『教師教學與班級經營策略』，修改為「教師班級經營」，因其概念可涵蓋教師之教學部分。

3.五等量表加上百分比說明：如：很少如此 (20%以下)、偶爾如此 (21%-40%)、有時如此 (41%-60%)、經常如此 (61%-80%)、總是如此 (81%-100%)。

4.原『學生的教室適應技巧』評估項目之修改

- (1)『能適當提問、適當尋求他人協助、適當表達自己需求』，似有重疊、不易評估，故重新定義或修改如下：

- A.能適當提問：學生可能提問與課堂內容無關問題，故改成「對課程內容或指派的工作適當提問」。
- B.適當尋求他人協助：如找同學或老師協助，亦即強調學生在行動上會求助。
- C.適當表達自己需求：為與第 7 題「學習需要的需求」有所區別，改成「適當表達自己生活上的需求或困難」。
- (2)『適當的表達謝謝、對不起』，用詞較適合年紀小的學生，故改成更廣義之「依情境表現合宜的禮儀（如：謝謝、對不起）」。
- (3)『上課期間持續參與學習活動，不受無關事件干擾』修改為「上課期間能持續專注參與學習活動」，因肯定句陳述有利於閱讀及勾選。
- (4)『參與小組活動並有所貢獻』修改為「能與他人合作或參與分組」，因為霧農學生大多是在與他人合作及分組參與時有困難，因此將『有所貢獻』，修改為較具體的行為，有助於教師觀察學生行為。
- (5)另新增「能適當處理自己的情緒」，因情緒行為問題的處理能力與在校及職場的適應息息相關。
- 5.原『教師教學與班級經營策略』之修改
- (1)刪除『預計實施』，因從結果來談就是未實施，以減少教師檢核之負擔。
- (2)新增「六、教師溝通」，由於專任教師少有機會與家長接觸，不易填寫『五、親師溝通』部分，故專任教師則需填寫「教師溝通」，項目包括主動告知導師學生在校狀況、務必發現學生的正向表現，並主動告知導師、與導師溝通建立一致的合理期待等三項。
- (3)調整物理環境項目
- A.原『安排對學生有利的座位』加上「學習」二字，修改為『對學生學習有利的座位』，強調需以學生的需求為出發點。
- B.原『提供必要的提示卡』及『提供必要的教育輔助器』，分別加上「(如:視覺提示)」及「如:聽覺、電腦或擺位輔具等)」，因舉例說明更易瞭解。
- (4)有效教學：原『暫時不參與學習』修改成「調整參與情形」，以涵括更多學習參與的調整。
- (5)行為管理：原『必要時提供個別提示系統』加上舉例說明『(如:情緒失控前提示可行的方法)」，更易瞭解，並和『提供必要的提示卡』有所區分。
- (6)親師溝通：將家長改成『主要照顧者』，以涵括各種家庭照顧型態。
- 6.新增『輔導成效』項目：包括非常好、良好、普通、不好、非常不好與無法判斷，基本上輔導成效評估尊重老師主觀的評估，但也提醒教師需隨時檢視 IEP 之成效。
- (二)次級預防
- 當學生進入初級預防階段時，普通班教師需填寫學會之附件五：行為前後事件記錄表(A版)，而特教教師則填寫較為完整之行為前後事件記錄表，其包括可能誘發學生出現情緒行為問題之背景因素。在本校試行三級預防時，鼓勵教師以前後事件記錄表取代原有之輔導記錄，因為教師在撰寫輔導記錄時，大多偏向描述行為問題或處理情形，而容易忽略前事，尤其是立即前事之導火線，及處理後之學生反應等情形，而不利於瞭解行為發生之脈絡、最可能或最不可能發生問題之情境預測或對行為之功能假

設，故透過行為前後事件記錄表之陳述，有助於預測行為的發生及背後原因之診斷，而有利於擬定行為功能介入計畫。

論之，台灣在處理個別身心障礙學生情緒行為問題之 PBS 計畫，已蓬勃發展，相形之下特殊教育學生三級預防架構之建立與運作，仍處於起步階段，而因應各校特色、文化及價值觀可能有所不同，故可綜合參考學會三級預防概念及架構、觀摩他校之經驗，發展適合學校文化、特色及學生多元需求之三級預防運作機制。

參考文獻

- 王志全、吳雅萍、楊善知、鳳華 (2018)。實例一：台中特殊教育學校正向行為支持小組十年的發展歷程與成果。載於洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍(主編)，**特殊教育學生的正向行為支持**，239-258，台北市：心理。
- 何美慧、吳佩芳、郭勇佐、黃萃涵、康琮富 (2018)。實例二：南區三校建構全校性三級預防系統之經驗分享。載於洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍(主編)，**特殊教育學生的正向行為支持**，259-271，台北市：心理。
- 洪儷瑜 (2018)。緒論：正向行為支持。載於洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍(主編)，**特殊教育學生的正向行為支持**，3-18，台北市：心理。
- 林迺超、袁銀娟、翁素珍、洪儷瑜 (2018)。特殊教育學生情緒行為問題處理架構。載於洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍(主編)，**特殊教育學生的正向行為支持**，19-37，台北市：心理。
- 特殊教育法施行細則 (2013)。中華民國一百零二年七月十二日臺教學 (四) 字第 1020097264 B 號令頒布。

陳佩玉、蔡淑妃 (2008)。全校性行為支持施行要素之探究。**中華民國特殊教育年刊**，285-302。

陳佩玉、蔡淑妃 (2017)。正向行為支持發展的趨勢：2008-2017。**中華民國特殊教育年刊**，1-21。

蔡清田 (2000)。**教育行動研究**。台北市：五南。

Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R., Knostr, T., & Bradshaw, C. (2014). A comment on the term "positive behavior support". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 133-136.



附件一：學生適應技巧與教師班級經營檢核表

學校： _____ 班級： _____ 姓名： _____ 填表日期： _____
 填表者： _____ 和學生的關係：導師 任課教師 其他： _____

一、學生的適應技巧 (請就學生的表現，圈選適當的頻率)

學生的適應技巧	學生表現					
	很少 如此	偶爾 如此	有時 如此	經常 如此	總是 如此	無法 判斷
1. 上課注意聽	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 聽從指令	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 遵守教室規則	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 能適當回應老師的提問與喚名	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 完成指派的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 備齊上課學習用品	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 能夠針對課程內容及指派工作適當提問	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 上課期間能持續專注參與學習活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 能主動與他人合作或參與小組活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 能輪流等待	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 適當尋求他人協助	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 適當表達自己生活上的需求或困難	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 能依情境表現合宜的禮儀(如：謝謝、對不起)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 能適當處理自己的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

註：很少如此 (20%以下)、偶爾如此 (21%-40%)、有時如此 (41%-60%)、經常如此 (61%-80%)、總是如此 (81%-100%)

二、教師班級經營(請依據現有班級執行狀況圈選)

項目	內容	有實施 (勾選)	實施成效		項目	內容	有實施 (勾選)	實施成效		
			有成效	成效有限				有成效	成效有限	
一、 建立接納的班級環境	1-1 經常的鼓勵與讚美				四、 行為管理	4-1 確定學生注意聽後才給予指令				
	1-2 指導與示範如何與同儕相處					4-2 對於例行事務的變動需事先預告，如：班級作息、學校活動…等				
	1-3 引導同儕支持					4-3 提供學生有選擇的機會				
	1-4 提供學生參與各項活動機會					4-4 能適時處理學生的情緒				
	1-5 讓學生在班級有歸屬感					4-5 必要時提供個別提示系統(如：學生情緒失控前可行的方法)				
	1-6 倡導多元的價值觀，鼓勵學生表現個人優勢及尊重特殊需求					4-6 對學生不合理的要求，採取忽視—提示規則—讚美				
二、 調整物理環境	2-1 安排對學生學習有利的座位					4-7 鼓勵完成學校或班級交代的工作				
	2-2 提供必要的提示系統(如：視覺提示)					4-8 對正向行為提供頻繁、立即的回饋				
	2-3 提示明確課表及班級常規					4-9 提供個別化的獎勵				
	2-4 提供必要的教育輔助器材(如：聽覺、電腦或擺位輔具等)					五、 親師溝通	5-1 了解主要照顧者對學生特殊需求的認識			
三、 有效教學	3-1 每節課均明示教學目標						5-2 主動讓主要照顧者知道學生在校狀況			
	3-2 上課提供有系統、結構的教學程序						5-3 務必發現孩子的正向表現，並主動告知主要照顧者			
	3-3 利用教具、媒材提升學習動機				5-4 與主要照顧者溝通建立合理的期待					
	3-4 教學設計穿插多元動態活動				5-5 鼓勵、支持主要照顧者的參與					
	3-5 教導學習策略(如：標示重點、引導做筆記、教導製作備忘錄)				5-6 建立親師溝通管道(如：提供聯絡方式)					

3-6 對重要技能提供足夠練習機會					5-7 主動與主要照顧者對學生適應困難所需之醫療與策略，形成共識		
3-7 依據個別化教育計畫，調整作業的質/量或呈現方式							
3-8 依據個別化教育計畫，調整評量方式				六、 教師 溝通	6-1 主動告知導師學生在校狀況		
3-9 允許學生在不干擾上課的情況下，調整參與情形					6-2 務必發現學生的正向表現，並主動告知導師		
3-10 安排同儕小老師					6-3 與導師溝通建立一致的合理期待		
3-11 提供額外補救教學(非上課時間)							

註：專任教師『五、親師溝通』項目不填，請填寫『六、教師溝通』

三、補充說明

(如果學生有較明顯且特別的特殊需求，上述表格未能表達的，請在此註明，謝謝)

四、輔導成效

整體上學校輔導此生的成效如何？

非常良好 良好 普通 不好 *非常不好 無法判斷

補充說明：_____

附註：本表改編自洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍(主編)，**特殊教育學生的正向行為支持**，附件一「學生基本表現與環境適配性檢核表(G版：通用版)」與附件二「教師教學與班級經營策略表(G版：通用版)」