

運用功能性評量於國小普通班學生 不聽從行為之研究

林淑儀¹、張舒喬²、莊素貞³

^{1,2} 國立台中教育大學特殊教育所研究生

³ 國立台中教育大學特殊教育所教授

摘要

在真實的教學情境中，教師時常面對行為問題學生，而這些問題行為背後複雜的功能與動機，教師需花很多時間去摸索。許多行為分析學者建議可透過功能性評量來瞭解問題行為背後可能的潛在動機。本研究針對一名國小普通班四年級的學生進行研究，該生在課堂上時常出現分心、反抗之不聽從行為，透過請導師填寫問題行為動機量表、訪談個案的導師以及課堂上的觀察記錄等三種評量方式，來瞭解個案問題行為的潛在動機。研究結果指出，三種不同的功能性評量方法所找出之問題行為動機原因相當一致。並根據研究的結果，對未來研究的延續方向與在教學實務現場進行教學的教師提出具體的建議。

關鍵詞：功能性評量、行為動機、問題行為、不聽從行為

壹、緒論

一、研究動機

在教育現場，如何處理學生偏差行為或挑釁行為，一直是很重要的議題，若老師不及早處理此類問題，任由不當行為恣意發展，最後將形成長期的反社會行為模式，或者過著青少年罪犯的生活形式 (Patterson & Bank, 1986)。研究者目前於國小擔任普通班導師職務，更深感學生不聽從行為是許多教師們深感無力的地方。長期的不聽從行為將使學校教育及家庭教育功能不彰，無法發揮正常功效，在孩子本身更將造成學業荒廢、人際關係惡化、生活秩序紊亂等影響，甚至造成未來就業上的困難 (施顯煌, 2008)。因此，如何導正孩子

的不聽從行為，讓他能學習正向的行為表現，避免造成更嚴重的後果，是班上有不聽從行為兒童教師的首要目標。

以往傳統的處理方法多使用嫌惡刺激，多採用處罰或限制活動的方式，企圖減少問題行為的產生。這樣的方法僅能治標不能治本，缺乏對個體統整性的教學計畫，缺乏一套為個案量身訂做的處理策略，難見長久的效益。

要先找出學生行為問題的原因，才有辦法再找出因應的介入策略。因此，在1980年代初期，應用行為分析專家們提出了一些特殊的評量方法，來決定或確認某項問題行為的成因或功能（陳瑞苓譯，2003）。功能性評量是資料收集的「過程」，不單只是資料收集的「工具」，資料收集的方法有很多種，根據文獻上的記載可以分成三大類間接評量、直接觀察、功能性分析。

（一）間接評量實施的方式是由熟悉個案的第三者，如師長、同學或父母等提供與個案相關資料，包括訪談、填寫相關的檢核表等，其優點是實施上容易，缺點是容易受填寫者記憶與主觀意識的影響。

（二）直接觀察指在自然的情境下觀察行為發生的經過，主要可分成兩種：

1. A—B—C評量，A(antecedents)指事情發生前的前置作業；B(behavior)指發生的行為問題；C(consequences)指行為發生後之結果。透過A—B—C評量，可分析行為前的前置刺激，行為本身，及行為結果間的關係，釐清並歸納行為發生的目的。

2. 分佈圖評量(scatterplot assessment)：透過直接觀察，利用「時距法」記錄行為發生的次數與時間，實施的方式相當簡易，但因無法控制潛在的變因，所以呈現的數值僅是估計的比率數字。

（三）功能分析即對行為的目的與功能提出假設，並在規劃的情境當中透過實驗方式操弄控制變項，觀察行為發生的前因後果，大多用在各評量表的結果無法確定問題行為的原因時，但在自然的情境當中不易控制變項，所以研究結果也不適用於自然情境當中。

二、研究目的：

基於以上敘述，本研究以一名國小普通班四年級學生為研究對象，並以功能性評量來確定其「不聽從行為」背後的動機，以作為未來擬定介入處理策略與正向支持性計畫之參考，本研究探討的問題如下：

1. 功能性評量方法間所得的結果一致性如何？
2. 根據功能性評量結果所得之潛在行為動機為何？

三、名詞解釋：

(一)功能性評量 (functional assessment)

功能性評量是一種藉由收集各種行為問題的資料，有系統的分析那些維持行為問題的變項，這些變項由後果、前事和情境事件組成，是一些可能引起行為問題的特定線索（楊瑛，1999；Horner & Carr,1997），其目的在探討行為和環境的關係，以分析行為的功能，進而進行行為介入的效果與效率（張正芬，2000；楊瑛，1999）。簡言之，功能性評量可說是針對研究對象而設計，目的在對行為問題做評估，找出行為問題的動機，在資料收集的過程中不僅在對問題行為做探討，也對問題行為做預測，進而規劃出一套適合的處理策略。

(二)不聽從行為 (noncompliant behavior)

「不聽從行為」指當大人發布一項明確的指示，給予一個明確的命令或提出一個明確的請求，要求孩子的行為達到某一個目標時，孩子拒絕聽從指示、命令或請求（Walker & Walker，1991）。

本研究所指之「不聽從行為」包括分心行為①眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上，②未經允許而任意發出聲音或與人交談，③經允許但發表與課堂無關的事情，④對指令無反應，⑤干擾行為與反抗行為，茲將其定義詳述如下：

1. 眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上 (Off Task - Teaching, OTT)：老師在台前教學時，學生視線離開老師、黑板以外無關事物達 5 秒以上。比如：看天花板、地板、窗外、鉛筆盒、自己的手等。
2. 未經允許而任意發出聲音或與人交談 (Talking Without Permission, TWP)：未經老師允許，自己發出聲音或與人交談。比如：和同學說話、自言自語、發出怪聲、唱歌等。
3. 經允許但發表與課堂無關的事情 (Talking with Permission, TP)：經老師允許，自己發表與課堂內容無關的事情。比如：課堂中舉手說家中的小狗昨天有洗澡等。
4. 對指令無反應 (No Response, NR)：老師說出指令 5 秒後，學生仍未做出正確指令，如：做錯指令、再問一遍、發呆等。
5. 干擾行為 (Disruptive Behavior, DB)：指其行為的出現會干擾到學習，且干擾行為持續 5 秒以上（不論有意或無意）。比如：搖動自己身體、拍打或搖晃桌椅、跺腳出聲、玩弄學用品或作業簿等。
6. 反抗行為 (Aggressive Behavior, AB)：課堂中學生若出現與教學無關的行為反應，進而影響其他人的學習，經老師制止或遭同儕關注時，所出現的不當的行為。比如：瞪人、罵人、踢教室的桌椅。

貳、研究方法

以下就研究的對象、研究情境、研究方法與資料處理方式等分別說明之。

一、研究對象

(一)基本資料：

個案十歲，男生，是輔導室認輔名冊中的一員。三年級時即有不聽從行為，對於老師的要求多延滯反應，升上四年級其不聽從行為更趨嚴重，為探討個案行為背後的動機與因素，研究者決定對個案進行功能性評量來收集資料，來預測行為發生時的動機。

父母忙於工作，個案問題常仰賴安親班主任代為處理。他們多採放縱的教養方式，在家裡父母對個案的要求時常無法貫徹，當個案不願遵從指令時，多採包容的態度，鮮少予以糾正。長久下來，個案對於不順心意的事，多採逃避、發脾氣的方式面對。個案對學校師長的要求亦採不聽從反抗的態度回應。

(二)家庭背景及其生活概況：

家中成員有有父、母、姊姊與個案4名。父母皆在旅行社上班，工作繁忙，個案與姊姊年紀相差六歲，從小渴望玩伴，父母鮮少參與個案的學習，常無法協助備齊所要求的學用品。對於老師所反映的行為問題，也多回應會與個案溝通，但效果不彰。

(三)在校行為概況：

個案除了不聽從指令，還伴隨分心、攻擊行為，常與同學打架起衝突，導致人際關係不佳。肢體動作大、自尊心強、犯錯時若沒台阶下，會怒視同學或施予恐嚇性語言，例如：再看我就揍你。母親曾因個案打架到校與老師溝通，反應低年級時個案也常因打架被老師責罰，其中幾次是被冤枉的，但老師和同學都不願相信他的辯解，個案對同學和老師長期充滿敵意與不信任感。

(四)能力描述：

個案在行為能力與學習表現的好惡上，皆顯現出部分分心與反抗行為，以下就個案在生活自理、認知、溝通、社交能力與學習表現之概況陳列於表1：

表1 行為能力概述表

行為能力與 學習狀況	能力描述
生活自理 能力	具備生活自理能力，但經常未帶學用品到校，如：課本、習作、作業簿、美勞用具、直笛與餐具等，其狀況嚴重，已影響到個案的學習。
認知能力	智商正常，但上課易分心，常趴著不聽課，時常玩手中的尺和筆，或手邊的小物，或在課本上塗鴉，手總是動個不停。甚至發出怪聲。常要時常提醒。
溝通能力	有口語表達能力，語言理解力佳，但說話時喜歡將聲音含在嘴裡，音量很小，生氣時吼叫的音量很大，雙手握拳，威嚇對方要打人，踹桌椅。
社交能力	下課時常又跑又衝，和同學遊戲容易起糾紛，易因意見不合而大打出手，如輪到當鬼就會生氣。老師詢問其原因該生多沉默不語；被責罰時若同儕注視個案，個案會斜眼瞪回去，並警告對方不准再看；對同學的竊竊私語易去猜忌懷疑。
學習表現 與好惡	喜歡較不必受約束的課程，如體育課。常頂撞老師，對老師的指責會出現挑釁語言，如：「你想怎樣，我又不怕你！」當下甩書、怒目相視、踹桌椅。對於不感興趣的事多東張西望或東摸西摸。各科老師均認為個案有分心、衝動、反抗性之不聽從行為。

二、研究情境

本研究的觀察地點在台中市某一國小四年級普通班教室，分別於導師任教的科目：語文、數學、社會三門課；與科任課：英文、自然、音樂三門課，共計六門課進行觀察，其中自然課的座位安排多採小組圍坐方式，其餘課程座位的安排為傳統的兩兩鄰座。

三、研究工具

本研究的研究工具有三，分別為「問題行為動機評量表」、「行為功能訪談紀錄表」及「不聽從行為觀察記錄表」以下分別說明之：

(一)「問題行為動機評量表」：

此量表研究者參考（林惠芬，2001）問題行為動機評量表，加以修改，並加入「發洩情緒」項度而成，計有「獲得事物」、「逃避」、「獲得他人注意」、「自我刺激」、「發洩情緒」5個項度，每個項度有10題，共50題。採李克特式5點量表，以「從未如此」0分至「總是如此」4分的方式，來評量問題行為的表現情形，得分最高的項度即代表行為問題的可能動機來源。

(二)「行為功能訪談紀錄表」

「行為功能訪談紀錄表」研究者修自（陳斐虹譯，2001），以半結構式訪談，訪談熟悉個案的導師，訪談的內容包含：①問題行為的描述；②問題行為發生的情境、時間、地點、原因；③教師常用的處理方式等問題。進一步將訪談內容匯整，再加以分類歸納，之後再與受訪導師討論、修訂，以確認歸納與分析後的正確性。

(三)「不聽從行為觀察紀錄表」

此量表是研究者依（邱瑜萱，2004）分析行為觀察紀錄表改編，並加入個案導師與各科科任老師意見加以修正。為了便於短時距內能觀察到不聽從行為所涵蓋的多個行為，每次的觀察時距為2分鐘，觀察20次共計40分鐘，並分別在導師課（數學、語文、社會）與科任課（自然、英文、音樂）作觀察紀錄，亦可同時比較個案的行為表現，是否同時會受到級任與科任老師的不同而有所改變。

四、研究方法

本研究所選之受試者其不聽從行為嚴重，個案導師花了很多時間輔導，在學校與該生互動頻繁，因此在學校，該位導師算是最了解個案的人，在填寫「行為動機量表」與訪談上，是由該位導師來提供受試者資料；在記錄受試者行為問題上，則由研究者與班上的實習教師透過「不聽從行為觀察紀錄表」進行行為的觀察記錄。

以下就本研究的研究程序及資料收集結果詳述如下：

(一)填寫「問題行為動機量表」

在選定受試者後，請個案的導師填寫「問題行為動機評量表」，一星期後，請該位導師再填寫一次，以建立重測信度與評分者一致性。以皮爾遜積差相關求取前後兩次評量的相關值求得重測信度為.831，為高相關；「前後測評分完全相同」指每一題前後兩次導師填的數值相同。「前後測評分介於正負1分之間」指每一題前後兩次得分在正負1分之間，就算相同，如導師第一次填「2」，

第二次如填「1」或「3」。由表 2 資料得知該位導師的重測信度和評分者一致性尚稱理想。

表 2 導師的重測信度與評分者一致性

重測信度	前後測評分完全相同	前後測評分介於正負 1 分之間
.831	.46	.52

(二)以半結構方式對該位導師進行訪談

在該導師填寫完第二次「問題行為動機量表」且資料尚未分析出來前，由研究者以半結構性方式對該位導師進行訪談，以瞭解與個案行為問題相關的問題。訪談的內容包含①問題行為的描述；②問題行為發生的情境、時間、地點、原因；③教師常用的處理方式等問題。訪談後由研究者依錄音內容以逐字稿方式謄述內容，然後將可能的問題行為的種類與動機做歸納，再給原受訪老師過目，確定其歸納的正確性。

(三)以「不聽從行為觀察記錄表」進行教室觀察記錄

在半結構性訪談後一星期，研究者開始進行觀察記錄，每次的觀察時距為 2 分鐘，每堂課觀察 20 次，共計 40 分鐘，分別於導師的語文、數學、社會與科任課英文、自然、音樂共六門課，進行教室觀察，為期兩週共計十二次，利用「不聽從行為觀察量表」，進行行為觀察與引發問題行為發生之前置因素的記錄，其中有六次，研究者與另一位實習教師一起進行研究觀察。

為確保觀察信度的品質，本研究先進行觀察者之訓練工作，於觀察之前，研究者先攝影該受試者部分的上課行為，以作為實習老師觀察問題行為練習之用，研究者先向實習老師說明觀察的方式與重點，研究者(甲)與實習老師(乙)的觀察一致性至少達 .80 以上，才進行正式觀察。

其評分者一致性百分比的計算方式為：

$$\text{一致性百分率(信度)} = \frac{\text{甲、乙觀察者記錄一致的記錄}}{\text{甲、乙觀察者一致的次數} + \text{甲、乙觀察者不一致的次數}} \times 100\%$$

根據 12 次的觀察結果，由表 3 可看出觀察者一致性多介於 80% 至 100% 之間。

表 3 觀察者間信度考驗統計表

科 目	語 文	數 學	社 會	自 然	音 樂	英 文
行 為						
眼睛注視與教學無關的事物 達 5 秒以上 (Off Task - Teaching , OTT)	80%	85%	75%	90%	85%	85%
未經允許而任意發出聲音或 與人交談 (Talking Without Permission, TWP)	95%	95%	95%	100%	90%	95%
經允許但發表與課堂無關的 事情 (Talking with Permission, TP)	90%	100%	100%	100%	100%	100%
對指令無反應 (No Response, NR)	95%	85%	90%	90%	95%	85%
干擾行為 (Disruptive Behavior, DB)	95%	85%	95%	95%	90%	90%
反抗行為 (Aggressive Behavior, AB)	95%	90%	85%	85%	80%	95%
其他 (Other inattention behavior, O)						95%

本研究觀察的目標行為—「不聽從行為」涵蓋有五種類型的分心行為及反抗行為，每 2 分鐘為一觀察時距，個案若在 2 分鐘內出現目標行為，觀察者則在觀察紀錄表中圈選出目標行為的代碼，最後依受試者在「不聽從行為觀察記錄表」上出現的次數，進行統計分析。

資料處理步驟敘述如下：

1. 計算各個目標行為出現次數：

分別計算各個目標行為在一節課中所出現的次數，將計算結果寫在觀察記錄表上。

2. 計算目標行為出現總次數：

各個目標行為出現的次數加總起來，將計算結果寫在觀察記錄表上。

3. 算各個目標行為出現時距百分比：

$$\text{各個目標行為出現時距百分比} = \frac{\text{各個目標行為出現畫記次數}}{\text{不聽從行為出現總次數}} \times 100\%$$

按步驟 1、步驟 2 與步驟 3 計算方式，茲將各問題行為出現的次數與百分比之計算結果陳列於表 4。

表 4 行為觀察次數（百分比）統計表

行為 節次	OTT (%)	TWP (%)	TP (%)	NR (%)	DB (%)	AB (%)	O (%)	行為 總次數	主要問 題行為
數學 (1)	17 (50)	4(11.8)	1 (3)	3 (8.9)	5 (14.8)	4 (11.8)	0 (0)	34	OTT
社會 (2)	16 (50)	4(12.5)	0 (0)	3 (9.4)	3 (9.4)	6 (18.8)	0 (0)	32	OTT
自然 (3)	6 (26.1)	4(17.4)	0 (0)	2 (8.7)	4 (17.4)	7 (30.5)	0 (0)	23	AB
語文 (4)	8 (40)	2 (10)	1 (5)	2 (10)	4 (20)	3 (15)	0 (0)	20	OTT
英文 (5)	6 (25)	2 (8.4)	0 (0)	4 (16.7)	4 (16.7)	7 (29.2)	1 (4.2)	24	AB
音樂 (6)	7 (31.9)	3(13.7)	0 (0)	3 (13.7)	3 (13.7)	6 (27.3)	0 (0)	22	OTT
數學 (7)	10 (47.7)	3(14.3)	2 (9.6)	1 (4.8)	1 (4.8)	4 (19.1)	0 (0)	21	OTT
社會 (8)	9 (41)	4(18.2)	1 (4.6)	2 (9.1)	2 (9.1)	4 (18.2)	0 (0)	22	OTT
自然 (9)	6 (28.6)	4(19.1)	0 (0)	1 (4.8)	2 (9.6)	8 (38.1)	0 (0)	21	AB
語文 (10)	12 (60)	1 (5)	1 (5)	1 (5)	2 (10)	3 (15)	0 (0)	20	OTT
英文 (11)	7 (33.4)	2 (9.6)	0 (0)	3 (14.3)	1 (4.8)	8 (38.1)	0 (0)	21	AB
音樂 (12)	7 (38.9)	2(11.2)	0 (0)	2 (11.2)	1 (5.6)	6 (33.4)	0 (0)	18	AB

備 註：

◎導師授課課程：數學、語文、社會

◎科 任 課：自然、英文、音樂

1. 眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上 (OTT)

2. 未經允許而任意發出聲音或與人交談 (TWP)

3. 經允許但發表與課堂無關的事情 (TP)

4. 對指令無反應 (NR)

5. 干擾行為 (DB)

6. 反抗性行為 (AB)

7. 其他 (O)

參、研究結果

本研究透過導師填寫問題行為「動機評量表」，「訪談教師」，及利用「不聽從行為觀察紀錄表」進行教室觀察等三種功能性評量方法，找出個案問題行為可能的來源。以下就本研究的研究結果說明之：

一、教師填寫問題行為動機量表結果

根據個案導師填寫「問題行為動機量表」，其前後測在自我刺激、逃避、獲得他人注意、獲得事物與發洩情緒所得分數結果陳列於表 5，可得知個案問題行為的動機以來自「發洩情緒」的分數較高，其次是「逃避」與「獲得事物」。

表 5 行為動機量表評量結果摘要表

自我 刺激		逃避		獲得他 人注意		獲得 事物		發洩 情緒		行為動機 可能來源
前 測	後 測	前 測	後 測	前 測	後 測	前 測	後 測	前 測	後 測	
13	12	25	22	10	8	20	22	33	29	1.發洩情緒 2.逃避 3.獲得事物

二、半結構式教師訪談結果

將訪談內容做成紀錄後，經統整與歸納，再與該導師討論並共同討論釐清問題行為出現的原因。最後的結果陳列於表 6。

由表 6 可得知個案行為問題的動機可能來自於發洩情緒；逃避；獲得事物。

表 6 訪談教師問題行為重點摘要如下：

問題行為	問題行為可能動機
分心行為（眼睛注視自己的手、鉛筆盒或地板）	沒帶與課程相關的學用品、對課程沒有興趣。 (逃避學習)
分心行為（對老師指令無反應）	1.不想做老師交代的事。 (逃避老師的眼光、逃避學習)
分心行為 (與同學交談)	2.討厭老師一直叫他，憤怒假裝聽不見。 (發洩情緒)
反抗行為 (罵人、頂嘴、踢桌椅)	未帶學用品，向同學借學用品。 (獲得事物)
分心行為+反抗行為 (兩種行為互為因果伴隨出現)	1.生氣同學一直告狀。(發洩情緒) 2.逃避同學和師長的眼光。(逃避)
	因分心被老師指正，引起其他同學的觀望與注意，因此生氣而罵人或踢桌椅。 (發洩情緒、逃避老師同學的眼光)

三、「不聽從行為」記錄方式與觀察結果

- (一) 研究者將表 4 的資料繪製成圖 1，由圖 1 曲線圖可看出「眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上」(OTT) 行為出現百分比最高，其次是「反抗行為」(AB)。
- (二)「反抗行為」(AB) 在科任課時 (自然、英文、音樂課) 出現的次數比導師授課的課程 (數學、語文、社會) 來的多。而「眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上」(OTT) 行為，無論在科任課或導師課都很頻繁。

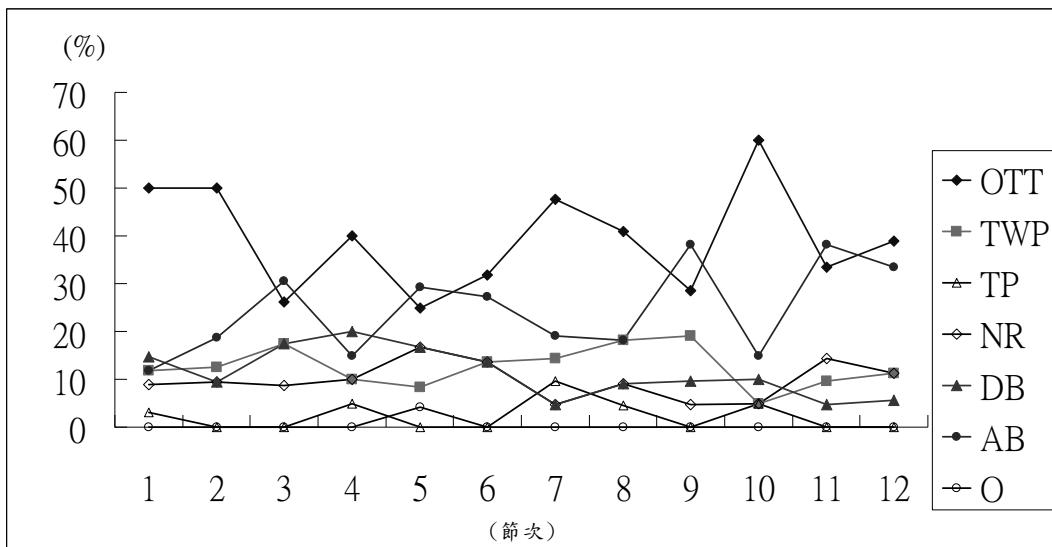


圖 1 行為觀察百分比曲線圖

肆、綜合討論

依據功能性評量所收集到的資料，本研究結果發現個案行為問題的動機來自於發洩情緒；逃避；獲得事物。以下針對研究過程、結果與研究者的發現進行綜合討論，可歸納成下列三點：

一、「反抗行為」在科任課發生的次數比導師課高

對教師進行訪談中，曾問及個案目標行為最常發生在什麼地點？教師陳述：行為常發生在課堂上，但在科任課，反抗、頂嘴的行為比上導師的課來的多，這與觀察記錄表的觀察結果不謀而合（見圖 1），這有可能是因科任老師鮮少針對個案的行為問題介入輔導與溝通。

二、教師間應團隊合作共同介入輔導

科任老師面對個案的問題多請導師在班上協助開導處理，未對個案的行為動機作深入探討，長期下來個案對科任老師容易產生敵意與不信任感。教師的陳述中提及「反抗行為」在科任課時常發生，這同時也反應出在未來導師與科任老師間應團隊合作，一起擬訂輔導計畫，共同介入輔導。

三、個案的問題行為動機多為「逃避」與「發洩情緒」

經教室觀察所做的行為發生之前置因素的紀錄，再結合個案導師填寫行為動機量表所呈現出的結果與半結構式訪談後資料彙整的發現，研究者在統整觀察記錄後將問題行為做進一步的推測，其結果如表 7。由表 7 資料整理，可看出問題行為的動機多為「逃避」，如逃避學習、逃避他人的眼光；或「發洩情緒」如生氣。

表 7 引發個案行為的前置因素與行為動機

前置因素	問題行為	行為動機
1.未帶學用品，無法融入課程。 2.精神狀況不佳，眼神呆滯 (尤其是星期一)。	眼睛注視與教學無關 的事物達 5 秒以上 (OTT)	逃避學習 逃避學習
1.自然課與美勞課座位型態有 所調整 (排成小組座位)， 與鄰座同學起糾紛。 2.向同學借學用品，同學不 理會。	未經允許而任意發出 聲音或與人交談 (TWP)	生氣 (發洩情緒) 生氣 (發洩情緒) 獲得事物
被老師點名，個案不願回答老 師問題，頂嘴、瞪老師。	經允許但發表與課堂 無關的事情 (TP) 對指令無反應 NR)	逃避學習 (逃避) 生氣 (發洩情緒)
拆解學用品，不斷玩學用品 製造聲響。	干擾行為 (DB)	逃避學習 (逃避)
1.被老師責罰，同學觀望，個 案生氣瞪同學。 2.上課不專心，鄰座同學告 狀，個案一直叫對方閉嘴。 3.不斷被老師警告「上課要專 心」，個案生氣瞪老師。	反抗行為 (AB)	1.想躲避他人的注意 力 (逃避) 2.發洩不滿的情緒 (發洩情緒) 生氣 (發洩情緒) 生氣 (發洩情緒)

二、結論

根據上述功能性評量工具所蒐集到的資料與研究所得之結果作以下結論，分述如下：

一、問題行為可能動機來源

個案的行為就行為動機量表評量結果，依次為「發洩情緒」、「逃避」與「獲得事物」；依教師訪談的結果其原因可能來自於「發洩情緒」與「逃避」；依「不聽從行為」觀察紀錄與結果，分心行為—「眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上 (OTT)」發生的比率，無論在導師的課堂上，或是科任課時都很高；而反抗行為在科任課發生的比率比級任老師的課來得高，引發個案行為的前置因素來推論行為動機，可看出個案未帶學用品、或對課程沒有興趣時，容易引發分心的行為—「眼睛注視與教學無關的事物達 5 秒以上 (OTT)」；犯錯時，老師與同學過度的關注與眼神的觀望，容易讓個案有更多的反抗性行為；座位以小組的安排也容易讓個案與同學起糾紛，其行為的原因多來自於「發洩情緒」與「逃避」。

二、功能性評量方法間所得的結果一致性

根據本研究之結果，在教師填寫動機量表、訪談教師記錄和問題行為觀察記錄表的紀錄，均共同指出「發洩情緒」與「逃避」是個案問題行為背後主要的動機，而動機評量表的結果「獲得事物」的得分也很高，這有可能是同一個行為不盡然只有單一個原因所使然，不過整體而言，方法間所得的結果大體上以相同居多。根據以上三種功能性評量工具的評量結果，個案的潛在行為動機應為「發洩情緒」與「逃避」。

三、研究限制

研究的實施，對於研究對象、觀察情境與研究設計、目標行為的選擇上，僅適合本研究的獨特情境，在推論與應用上需審慎考慮。

柒、研究建議

本節依據研究實施過程與研究結果之發現提出建議，作為教師處理學生行為問題與未來相關研究之參考。

一、如何運用功能性評量找出行為問題的原因

本研究透過「功能性評量」的步驟，找出個案行為問題的原因，研究結果可供教師在處理學生行為問題之前之參考。可先與相關人員晤談，並透過相關表格的觀察與記錄，釐清學生行為背後的原因與需求。此步驟是正向行為支持計畫的核心，唯有先找出問題發生的原因，才有辦法找出介入的策略。

二、教師平日的觀察與紀錄就是最佳的功能性評量

各種量表、題目內容皆無法將所有可能的動機來源包含在內，所以得到的結果能否實際反映出受試者真正的行為動機，仍會因人而異，此次的功能性評量能順利推論出個案問題行為背後的原因，除了仰賴相關的評量工具，班級導師平時的觀察與認輔紀錄更是功不可沒。教師平日忙於教學，在執行功能性評量上仍有許多不便之處。基於實務上的考量，教師平日若能將學生的問題的前因後果詳細記錄，並進一步做評析，也是很好的功能性評量方式。

三、擬定正向行為支持計畫：

基於時間的不足，此研究僅能進行至功能性評量部分，在確定問題行為動機後，未能針對個案的行為潛在動機擬定行為支持計畫，並執行該計畫。未來，可邀請個案的導師與各科科任教師成立輔導小組，一起擬定計畫，並共同參與、執行，進而探討正向行為支持方案對國小普通班學生不聽從行為之成效。

參考文獻

叫我部份

邱瑜萱（2004）。注意力訓練融入閱讀理解教學 對學習障礙伴隨注意力缺陷學生的閱讀理解學習成效及分心行為之影響—以彰化縣為例。國立新竹師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版。

林惠芬（2001）。功能性評量對智能障礙學生問題行為介入處理成效之研究。特殊教育學報，15，85-105。

施顯煌(2008)。情緒與問題行為—兒童與青少年所面臨與呈現的挑戰。台北，五南。

張正芬(2000)：自閉症兒童問題行為功能之探討。特殊教育研究學刊，18，127-150。

陳瑞苓(譯)(2003) Carr, J.E. & Wilder, D.A.著。功能評量與介入：了解問題行為之入門。台北：聞道。

陳斐虹(譯)(2001) O'Neill, R. E., Horner, R. Horner, R. H., Albine, R.W., Sprague, J. R., Storey, K. & Newton, J. S.著。危機行為的鑑定與輔導手冊。台北：揚智。

鈕文英(2001)。身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向。台北，心理。

楊瑛(1999)。重障者的行為支持與功能性評量。特殊教育季刊，70，1-6。

戴官宇、李永昌(2007)。行為支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行為之處理成效。特殊教育學報，25，135-160。

研究部份

Horner, R. H., & Carr, E.G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education*, 31(1), 84-104.

Patterson, G. R.,& Bank,L. (1986). Bootstrapping your way in the nomological thicket. *Behavioral Assessment*, 8, 49-73.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). *Coping with noncompliance in the classroom :A positive approach for teachers*. Austin,TX : Pro-Ed, Inc.