2014 臺北市
融合教育現場教學手冊 (下冊)

關懷、希望、愛

臺北市政府教育局

目 錄

序言

第一章 情緒行為障礙學生的認識與輔導策略 05

壹、導讀 06

貳、情緒行為障礙學生案例分享 12

參、資源與支援 53

第二章 學習障礙學生的認識與輔導策略 55

壹、導讀 56

貳、學習障礙學生案例分享 61

參、普通班教師教學調整策略與教案 82

肆、資源與支援 93

第三章 自閉症學生的認識與輔導策略 97

壹、導讀 98

貳、自閉症學生案例分享 103

參、資源與支援 118

第四章 特教宣導活動案例 121

壹、情緒行為障礙特教宣導活動 122

貳、學習障礙特教宣導活動 124

參、自閉症特教宣導活動 126

局長序

臺北市身心障礙教育以「有愛學無礙，全面教育服務」為願景，肯定每個人的價值與尊嚴，更強調身心障礙者接受適性教育的權利。特殊教育法於102年修訂，將特殊教育向下延伸至2歲幼兒，並配合103學年度正式實施十二年國民基本教育，將有75%以上的孩子會經由免試入學管道進入高中職就讀，其中亦包含身心障礙學生，特殊教育服務範圍也拓展為從2歲到18歲學生的全面性服務。當這群身心障礙學生進入融合教育環境，其數量不容小覷外，再加上他們特質各具殊異性，若非長久接觸和了解，很難在短時間內認識並協助他們。

教育局為能讓一般學校教師能更清楚掌握身心障礙學生的學習特徵與解決策略而編印本手冊。在手冊中有各障礙類別個案的特質和案例說明，採故事性敘事方式呈現，期待能讓一般教師更理解這群可愛天使在融合教育現場中可能面臨的困境，進而協助他們；並且也讓一般教師在這手冊中找到錦囊妙計，減少因未知與不解所產生的焦慮。

融合教育強調多元文化的觀念，這在2005年英國蘇格蘭舉行的國際研討會便已昭然若揭，當時他們將特殊教育易名為「融合與支持教育研討會」，更以「融合：讚頌多元化」為大會主題，可見融合教育是促使社會和社區更加開放與包容的重要元素。而我們都是誠心想當個支持並成就每一個孩子生命的貴人，相信這本手冊絕對能提供簡淺易懂又有效的策略，協助這群孩子在學校的學習更有成就感。

臺北市政府教育局局長 林奕華 謹識

民國 103 年 2 月

第一章　情緒行為障礙

情緒行爲障礙學生的認識與輔導策略

壹、導讀

近年來校園裡越來越常見特殊教育對象中屬於情緒行為障礙類的學生。他們有與其他同學無異的外表或認知能力，但是在情緒管理、社會互動上卻有許多困難。面對這群學生因為本身的障礙而以不適當的行為方式去因應環境要求所造成的行為問題，常令學校現場教師感到不知所措。而實務和研究上也發現，僅使用傳統行為改變技術的積極增強、消極增強甚至處罰、剝奪等管教策略，對於改善行為問題並沒有太大效果。為了能協助這些學生在融合教育的環境中適應，實在有賴全體教師與特教教師的合作，運用正向行為支持等策略，共同擬定行為介入方案，協助學生學習適當的人際互動、社會技巧等，進而增長其社會適應的能力。

一、情緒行為障礙的定義

依據教育部公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第9條規定，情緒行為障礙係指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。前項情緒行為障礙之症狀，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者。

第一項所定情緒行為障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

（一）情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。

（二）除學校外，在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難。

（三）在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善。

二、情緒行為障礙的特徵

為了幫助教師瞭解情緒行為障礙學生，洪儷瑜教授等人編著情障學生輔導手冊(89)，其中分別以生理、認知、行為、社會與學業等項目說明其特徵，但仍強調身心障礙學生乃異質性相當高的群體，即使是同一障礙類別也可能有完全不同的表現，難以將某種特徵套用到所有的情緒行為障礙學生。

（一）生理方面

一般情緒行為障礙學生的生理表現與一般學生無異，但部分學生會受焦慮、畏懼或其他精神疾患影響，而出現難以被察覺生理病因的身心症狀，例如：頭痛、嘔吐、失眠等；另外部分長期服用藥物的學童可能出現情緒反應遲緩的現象；憂鬱症學童因自傷行為身上出現傷痕；注意力缺陷過動症學童因衝動而容易有外傷等，但後三者主要都是藥物或是症狀造成的後果。

（二）認知方面

情緒行為障礙學童的智商分佈也像一般學童一樣，呈常態分佈，但部分學生因為其焦慮或固執的症狀，或因障礙本身的症狀而使認知功能受到影響，導致注意力、記憶力表現差，例如：注意力缺陷過動症的症狀本身可能就有注意力缺陷或衝動思考的問題，因此，情緒行為障礙在認知能力表現上，容易表現得較一般生差。

（三）行為方面

有學者將行為方面的異常分為外向性和內向性問題，這兩類的行為問題各自是因為對行為的控制過低或過高所致，表現出不同的現象；但不論為何種形態，情緒行為障礙學生的核心困難在於，缺乏有效因應環境的能力，僅能以僵化、固著、不適當的方式回應，因此在行為問題發生時，除了注意到行為的不恰當外，也應該考量個體狀況和生態環境。

（四）社會

情緒行為障礙學生常因其行為或情緒的異常導致社會適應的困難，社會適應包括學校、家庭、和社區方面。此類學生在融合教室裡常令老師困擾的問題有：比一般人容易動怒或哭鬧、不易聽從指令、不合乎年齡的自我中心、常誤解別人的言語或動作、固執己見、上課時走動或說話而干擾上課、和同學爭吵等，另外需要注意的是內向型學生，這群學生表現多半是沉默、少與人互動甚至畏懼上學，但平時在班級中卻很容易被忽略。

（五）學業方面

情緒行為障礙學生本身智力多半屬正常範圍，然後受到其他症狀影響而出現低成就的現象，其學業表現會低於他的能力水準，或是學業表現受心情、動機影響而高低起伏不穩定，然而這些現象可能是因為障礙本身的症狀或是行為問題影

響了學習所致，例如缺席、容易分心或是難配合繳交作業的規定、過度執著完成某題而無法寫完考卷等；且不論學習低成就與情緒行為障礙之間的關係孰為因孰為果，兩者經常是「共病」關係，相互影響的。

三、情緒行為障礙的類型

在我國「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」中情緒行為障礙包括精神性疾患、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者。

（一）精神性疾患

精神性疾患主要指美國心理疾病診斷及統計手冊(DSM-IV)中所述之「精神病」(psychosis)」，其主要症狀如下列：

1. 病症特徵--在一個月期間，至少呈現下列兩種症狀：
   (1) 妄想（內容奇異的幻想）
   (2) 幻覺（批評性或對談性的聽幻覺）
   (3) 錯亂言語、跳躍思考（語言毫無組織、顛三倒四、前後不連貫、脫離現實的言語）
   (4) 錯亂行為或僵直行動（思考紊亂、行為怪異）
   (5) 負性症狀（面無表情、情感平淡、思考或語言貧乏、生活退縮等）
2. 社會生活障礙--在一般社會生活、工作及人際關係有明顯且長期性的變化，社會生活程度降低。
3. 患病期間至少六個月以上。
4. 上述病情並非由其他情緒障礙、智能障礙、自閉症、藥物濫用或其他身體疾病所引起。

（二）情感性疾患

情感性疾患主要指憂鬱症和雙極的躁鬱症。

1. 躁期症狀如下：
   當躁期發作時，患者至少會持續一週以上，呈現下列可能的狀態：
   (1) 情緒：興奮，高興，輕鬆，快樂或暴躁發脾氣。
   (2) 態度：興趣廣泛，愛管閒事，膽大；過份有自信，對人慷慨大方，對事當機立斷，敢做敢當。

(3) 動作：動作增多，整天到處走動，馬不停蹄，做事做個沒完沒了，一刻也閒不下來。

(4) 講話：患者一反常態，變得非常喜歡講話，滔滔不絕，有時連嗓子都說啞了，也不肯休息。

(5) 思考：思潮澎湃，聯想力增快，意念飛躍的現象。

(6) 身體：食慾增加，本來性格內向沉默的，會突然變得很熱情，能言善語，不時哼哼唱唱。有時會因過於興奮，連夜間也睡不著覺，身體會因而變得疲倦憔悴

(7) 行為：從事於高興的事，如花錢買東西，亂捐款、投資，從事非尋常且不智的事，或做些事後會吃虧的事。

2. 鬱期症狀如下：

鬱期發作時，患者至少兩週以上情緒極度低落，可能呈現下列狀態：

(1) 情緒：情緒低落、心情鬱悶、無精打采、悲傷愁苦。

(2) 態度：悲觀消極，提不起興趣來，缺乏決心和勇氣、優柔寡斷、對自己的能力與將來毫無自信。

(3) 動作：行動遲緩、活動減少、常坐著發呆，有時睡在床上整天不動。

(4) 講話：沉默寡言，講話聲音很小且低沉，甚至都不開口，而開口說話時也相當緩慢。

(5) 思考：思考內容貧乏、簡單、遲鈍。並且有著悲觀、消極、虛無、憂愁的色彩。嚴重時會有罪惡妄想，相信自己做錯了事，甚至犯了大罪等；或有時會呈現身體妄想，認為自己患有不治之病。有時會因悲觀，罪惡等感覺，而產生自殺的念頭，甚至於付諸實行。

(6) 身體：食慾不振、胃口減低、或時有便秘現象，四肢痠軟無力，身體疲勞或精力減退。

（三）畏懼性疾患

通常是指害怕的反應超出現實的可怕程度，而且是難以理解的，甚至會持續表現出逃避的行為反應。畏懼性疾患包括特定對象畏懼，對某一事物長期持續不理性的恐懼感，害怕的對象包括動物、環境、血、情境和其他等五類，例如：懼學症。另外還包括沒有特定對象的泛慮症、社交恐懼症和恐慌症。

（四）焦慮性疾患

焦慮通常與壓力有關，然而焦慮的反應常取決於壓力源和個人壓力調適力二者綜合的結果，因此高壓力不一定會產生焦慮性疾患，然而，很多學齡階段的學童由於調適力不足，以及長期的持續壓力而易產生焦慮性疾患。焦慮性疾患包括分離性焦慮、廣泛焦慮、強迫性、和創傷後壓力性疾患(PTSD)，其中幼兒較常發生的是對父母離開的分離性焦慮，這可能會影響個體未來對學校的感受。

（五）注意力缺陷過動症

在精神醫學常用的「心理疾患診斷與統計手冊」中，主要有三種表現模式，包含注意力不足、過動衝動以及混合型，該類型學生在學校容易出現以下特徵：學習表現不穩定、難以學習規律的行為、人際關係不佳等，以及可能伴隨干擾性的行為障礙、學習障礙、情緒困擾、動作障礙、習慣性抽搐等問題，然而部分障礙可能也會導致類似的表現，因此教師需要保持敏感度，積極轉介進一步診斷，避免貿然作出錯誤解讀，才能依據學生的需求給予真正的幫助。

四、情緒行為障礙的因應措施與教學策略

教師們往往需要花費相當大的心力，處理情緒行為障礙學生因環境適應困難所衍生的相關行為問題。因此在面對和輔導這些學生時，教師的首要之務是：要能夠處理自己情緒、理解學生並非故意針對自己、對於學生的情緒和行為釋懷且包容、努力和學生建立關係，如此才能順利執行策略。

在因應情緒行為障礙學生的行為問題上通常會傾向採取預防的觀點、秉持正向行為支持的精神，先給予協助或提醒，幫助學生適應。輔導策略包含三個重要的向度：

（一）改善社會與物理環境：建立其安全感、培養人際互動的正向經驗、增加學習上的成功信心，來預防適應困難的發生。

常見的作法有：

1. 教導全班性的班級規範。
2. 表明正向期待的行為。
3. 經營師生真誠接納的關係，但並非容忍所有不當行為。
4. 規劃同儕宣導，示範如何與特殊學生應對相處。
5. 訂定合理的教學目標，選擇適當的教材及教學法。

6. 下達具體明確的指令
7. 座位安排易於提醒注意的位置(例如：教室講台中間前排的位置)。
8. 座位避免靠近窗戶或是操場、教室佈置以簡單明瞭為主、上課前要求學生收拾桌面減少不必要的刺激干擾。
9. 座位周圍安排較為沉穩，上課不易受影響的同學。
10. 請兒童心智科醫師評估是否需要接受藥物或心理治療
11. 經營合作性的親師關係。

（二）用正向舉例的方式教導學生以較好的方法來解決問題：增加他們選擇的彈性，逐漸取代原本習慣的不良方法。常見的作法有：

1. 隨機運用行為事件教導特殊學生理解情境，並練習更好的解決方法。
2. 輔導室安排教導情緒處理技巧與社會人際技巧的系統性課程。
3. 和孩子建立關於表現好行為的約定。
4. 培養提醒的默契，引導學生表現好的行為。

（三）給予行為一致的回饋或獎勵：表現好行為時得到肯定或酬賞，表現不好的行為時則要學習負起責任。

常見的作法有：

1. 同儕使用同樣的班規，但標準和項目可以個別化。
2. 訂定標準合理的、個別化的行為要求，頻繁的區別性增強學生相對較好的行為。
3. 小組團體後效制。訂定明確的小組規範，以小組為單位計點加分，或要求小組要互助合作以完成老師指定的活動。

在輔導情緒行為障礙學生的過程中，難免會因為學生某些看似目無尊長的行為，感到憤怒；或是因為學生消極退縮的態度而感到擔心，此時若能尋求團隊的協助和其他資源，能幫助我們在教育這條路上走得更長久。

貳、情緒行為障礙學生案例分享

為情緒行為障礙學生所提供的特教服務，必須以學生的特殊需求出發，其特教服務需以全人、全方位為考量，因此為了讓老師對於情緒行為障礙學生的輔導與教學策略有更深入的了解，此章節提供了七個情緒行為障礙學生的案例，包含畏懼型疾患、學習障礙(知覺動作型)、五階段危機的因應策略、ADHD、發展遲緩等。

每個案例透過學生的成長背景、問題概述與分析，以及輔導策略與成效，讓老師了解到情緒行為障礙學生在不同的教育階段中，校園特教團隊可以提供的服務與老師可以調整、應用的輔導或教學策略。

情緒及行為障礙　案例一 / 畏懼性疾患—懼學

一、案例緣起及背景

小如是王老師高一新班級的學生。資源班老師告訴王老師她是情緒障礙類特殊生。據說她小學時有穩定上學，八年級、九年級幾乎沒到過學校。醫師診斷小如為「**懼學症**」【註1】。因為小如拒絕服藥，而且她的困難並非藥物能夠解決，所以醫師未給予藥物治療。

小如自小即具有較偏向反應強度高、反應閾低、堅持度高的**氣質**【註2】，在還不會說話的年紀，就曾為了小事，情緒激動得拔自己的頭髮、雙腳互踢互戳，捶打自己大腿以致瘀青。

小學時也曾在考試時堅持沒準備的科目一個字都不寫，寧可0分也堅持不猜答案，老師要她多少寫一些，她就把考卷撕掉。

她的智力中上，雖然語言能力還不錯，但卻是她所有能力中較弱的部份，常常因為課文背不起來，或是背不完整而自己生自己的氣。國小的紀錄也呈現從小學一年級就不喜歡國語課的現象。她的水彩、漫畫都很棒，也喜歡做美勞，小學的時候老師就常常請她幫忙佈置教室，她都開心又認真的完成。

二、問題概述與分析

小如小學時雖然因爸爸重視課業，時有爭吵，但勉強還可以負荷，成績名列前茅，段考都名列班上前五名，父母對她的未來寄予厚望，覺得她高中應該考上第一志願。隨著國中課業漸重，與爸爸之間因期待與現實落差造成的衝突逐漸增加，加上青春期的到來，情緒經常處於緊繃狀態。曾因爸爸要求她寫練習卷，她不肯而鬧自殺，手腕上有一條條自殘的痕跡。也曾因爸爸在車上要求小如必須換一家聽說升學率更好的補習班，小如不肯，發生爭執，爸爸開快車蛇行，父女倆險些出車禍。

剛上國中時，小如看到導師嚴厲地責備同學而心生恐懼，吵著要轉學，經媽媽勸導，她也感受到導師的善意後穩定上學。

導師是位認真的數學老師，她指定班上的前10名同學要參加「精進班」，由導師親自特別指導，每週兩個中午不能睡午覺，要做更多數學作業和練習卷。小如覺得很不舒服，每次都是板著臉，忍耐著將作業做完。

過完寒假，學期初的複習考成績不如預期，成績的PR值接近90，導師告訴小如要更努力，以她的程度應該要考到前三志願才行。她憤憤不平的跟母親抱怨為何大人們總是重視成績、考試，學校無聊透了。媽媽嘗試和導師溝通，希望不要要求小如上精進班，但是導師委婉拒絕，還勸媽媽對小孩應該擇善固執，不應該太聽小孩的，太寵小孩，小孩子現在不懂，以後她就會感激大人的要求。

小如讀書非常仔細，不僅書上寫滿密密麻麻的補充資料，還自己做筆記，考試前就讀筆記上的重點。

【註1】 「懼(拒)學症」：並不是一個精神疾病的正式診斷，然而懼(拒)學症的兒童通常有情緒困擾，尤其是焦慮和憂鬱症狀。這類學生有特殊教育需求，在特殊教育鑑定上通常歸類為「情緒行為障礙」。

【註2】 氣質：是指小孩與生俱來的行為特性，例如：動作的快慢、規律性、對陌生人的躲避或趨近性、對新環境的適應性、情緒本質、反應強度、注意力分散度、堅持度、反應閾值。這種行為特性，在成長過程中，會與環境相互作用，而形成個體的特質或個性。

反應強度高：指對於環境刺激的反應強度比一般小孩強烈。
反應閾低：指較容易因為環境中一些些的刺激就有高於同儕的反應。
堅持度高：指較同儕更堅持自己的習慣、偏好、想法不因他人的意見而改變。

某天早上出門前因為找不到筆記本，小如又急又氣，拗著不肯出門。媽媽也急著上班，忍不住催促、罵她，說她總是不把自己的東西收好，也忍不住打了她。可是小如堅持找到筆記本才出門。當天在學校下課時就趴在桌上一直哭，午餐也不吃。隔天就不肯再上學了。

媽媽軟硬兼施，告訴她要讀書才會有前途、罰她站在陽台吃飯，甚至打她，而她寧可站著讓媽媽打，也不肯去上學。媽媽無可奈何，希望出國遊學可以讓小如重燃學習興趣，就送她出國遊學一個月。小如和寄宿家庭相處融洽，乖乖的上學。

回來後她答應**轉學**【註3】到一個比較不重視成績的學校。沒想到新學校考試還是很多，還要排名次。有一天晨考完，愛看小說的小如拿課外書出來看，被老師要求收起來，老師說都要考基測了還看什麼課外書。隔天小如又拒絕去學校了，無論媽媽如何勸說，她用棉被裹住身體、躲在房間就是不理人。

剛開始時，小如情緒很低落，不太吃東西，也不講話，就是一直睡覺，好像睡覺是唯一可以幫助她逃離世界的方法。媽媽看著她的樣子害怕又擔心，再也不敢向小如提及上學的事。媽媽心裡想：「只要她能活動，像個活著的小孩就算了，不上學沒關係，大不了一直養著她，至少她看起來很正常」。

幾個月過去了，她慢慢可以在客廳活動，可以和媽媽、哥哥說話。後來她偶而會幫忙準備晚餐，讓媽媽和哥哥一回家就有晚餐吃。假日時還跟媽媽學做蛋糕、餅乾和其他小點心。媽媽和她溝通後幫她請了英文、數學、理化的家教，她也都乖乖的上，每星期還有兩天去畫室學畫畫。

沒事時她就上網、看小說、和狗狗玩。她喜歡看電視，每天晚上一定要看卡通及偶像劇，不讓她看就不開心地躺在床上什麼也不做，如果媽媽讓她看電視，她又常常看到凌晨2、3點，甚至4、5點才睡覺。【註4】

由於小如資質不錯，就這樣自習加上家教考上了高中。

【註3】 **轉學並不能解決懼(拒)學問題：**孩子懼(拒)學一定是因為有些困難難以克服，如果不正視孩子的困難，給予協助，轉學或轉換環境並不能解決懼(拒)學問題。

【註4】 **問題綜合研判：**小如在爸爸的高期待與要求下情緒常處在壓抑憤怒的狀態，雖然多次經過媽媽的勸導，協助小如度過難關，但是當媽媽因自己每天早上趕著上班，難以給予她足夠的情緒調適時間。又遇到求好心切、要求嚴格的導師們不能接受媽媽的建議，持續要求小如課業表現，終於讓小如決絕反彈，不再做父母與老師期待的事情(上學、讀書)，完全發揮堅持度高的特質，堅持只做自己想做的事。

三、輔導策略

王老師知道小如要在她的班上，也聽說了小如的困難，**王老師在開學前找了一天先到她家拜訪，想先認識小如，和她說說話，以免她因為害怕，第一天就不來學校。**【註1】

王老師見到她時，**她長長的頭髮有些黏膩，垂掛在臉上，擋住所有的表情，王老師忍住不舒服**【註2】，盡量輕聲溫柔的和她說話。可是不管王老師問她什麼她都不回答。**王老師猜她應該充滿不安吧**【註3】。王老師想一想，就告訴她：「無論如何，老師很高興有個漂亮的小美女來到我們班，老師很高興認識妳。妳不用擔心任何事，上課時妳只要待在教室，不影響別人的情況下，妳要做什麼都可以，老師會尊重妳。**只要妳有留在教室，就有平常成績**【註4】，小考和作業妳可以自己決定要不要做。成績不是最重要的，老師只是希望可以天天看到妳。我們班同學也很好，他們包容性很大，不會說什麼。希望妳可以慢慢認識他們。另外，妳段考的時候要在輔導室考，還是希望在班上考呢？老師覺得在輔導室或資源班考比較自由啦，妳可以想寫的時候寫一寫，想休息的時候就做自己想做的事，妳覺得呢？」小如有了反應，她歪頭想一想，嘟著嘴說在資源班考好了。

王老師告訴小如的成績不會在班排名內，資源班會另外給她成績單，考卷也可以另外出，學多少考多少，**「這樣對你比較公平！」**【註5】她抬頭看老師一眼，王老師請小如選擇要用學校的考卷還是要用資源班的考卷，小如不知如何選擇，就小小聲說「看看」。

【註1】 **主動小心的靠近：**懼(拒)學的孩子不容易主動和老師靠近，需要老師主動接近她，協助她降低對於「陌生」與對「老師」的恐懼。

【註2】 **委婉提醒家人協助服裝儀容的整理：**小孩的情緒困擾常會顯現在衛生行為的表現上，老師剛剛和她們接觸時需要理性的處理自己的感受，不適宜在信任關係尚未建立時就提醒她注意儀容整潔，但可以委婉地提醒家長協助。

【註3】 **猜測孩子可能的想法和可能的擔心：**孩子常不會直接告訴大人她很不安，只會以沉默表示，這時老師需要努力依據書面資料提供的訊息猜測孩子可能的想法和可能的擔心，不放棄的給她訊息，當孩子開始有反應時就是猜對了，那也會是信任關係的開端。

【註4】 **調整要求：**一方面降低獲得成績的困難度，一方面鼓勵她到學校、進教室，這樣她才有降低進教室恐懼及和我們接觸的可能性。

【註5】 **換一個說法：**小如是青少年，青少年對於公不公平原本就很在乎，所以王老師以她認為合理的理由協助她克服「我不要考資源班的考卷，因為那樣表示我比較笨，同學會的考卷我都不會」的想法，避免她真的完全無法接受評量。

王老師告訴小如剛開始上課可能會早上起不來，也比較累，沒關係，只要來學校，半天中有來兩節課，就不用去請假。如果在教室累了，可以到資源班的小教室休息、自習，想回教室再回去，不過要讓老師知道。小如點點頭，還是沒有說話。

王老師請媽媽新生訓練第二天才帶小如來學校【註6】，王老師覺得需要一點時間讓班上同學知道怎麼幫助小如。也請媽媽以「新的開始給自己一個新的樣子，心情會比較好」為理由，帶小如去美容院整理一下頭髮，讓她清清爽爽的進班上，這樣對她的人際關係也比較好。

新生訓練第一天，王老師告訴班上同學「新學校新老師新同學，可能大家都很陌生，可是相信大家都是年輕人，應該很快就會熟悉，不過明天我們會有一位同學進來，她比一般同學要內向些，也容易緊張，所以需要大家幫老師照顧她。老師希望我們班上的每一位同學都可以在我們學校快樂地度過三年，一個都不能少。」**王老師告訴同學需要大家幫忙的事：**

首先是她比較內向，希望同學主動和她打招呼。可能她沒有反應，但是請大家不要氣餒，繼續做，等她跟大家比較熟悉後，相信大家是真的關心她，她就會好多了。【註7】

第二個是她上課容易緊張，所以老師讓她做一些她喜歡的事，例如看課外書、戴耳機聽音樂，這樣可以降低緊張。

第三個是小考時，同學一樣發考卷給她，但是不用管她寫不寫。交換改時也可以問她要不要幫忙改，但是如果她沒寫，不要跟她要考卷。

第四個是要拜託小老師目前不要跟她收作業，她的作業會直接交給老師。

【註6】 **進學校前要先妥善安排環境中的人事物：**懼(拒)學的孩子到學校不容易，需要事先做安排，貿然讓她進教室，若遭遇困難將更讓她印證學校的確就如想像中可怕，那麼下次要再進學校就很難了。

【註7】 **照顧特殊生的同時也要照顧一般生的感受：**因為一般生同樣需要被了解與照顧。如此才能幫所有學生建立一個接納溫暖的大環境。

王老師又觀察了班上同學，找了三位看起來和顏悅色，親和力不錯的的婷婷、美亞、秀秀三位同學擔任她的小天使，幫忙陪伴小如，不要讓她落單，下課時可以和她分享一些小收藏(髮夾、筆記本…)或是討論功課，中午就一起吃飯。這些工作一方面是幫助小如和老師，一方面也是擔任志工，所以期末都會記嘉獎。【註8】

隔天媽媽帶她來學校，頭髮剪短了，王老師安排她坐在第一排第三個位子，既看得到其他同學在做什麼，又因為座位靠牆壁，希**望給她一些安全感，而且三位小志工就坐在她周圍**。【註9】

她整天頭低低的，不管同學問什麼，她只是搖頭、點頭。不管上課還是下課，她都縮在椅子上，抱著一本厚厚的小說讀，厚厚的小說和她嬌小的身軀形成怪異的比例。

王老師找時間靠近小如，問她還好嗎？【註10】她偶而抬起的臉龐讓老師驚訝短髮半掩的臉和五官竟如此精緻靈巧，大大的眼睛在方方的鏡框後總是迅速瞥老師一眼，又迅速隱藏在睫毛的簾幕後面，小小聲的回應總像微風一樣無力的飄過，好像老師多問一句話，就會把她嚇回家。

過了幾個禮拜，**王老師和特教老師趁開IEP會議時跟所有任課老師說明小如的困難**【註11】，請老師們有機會就關心小如，和她聊聊天。**她喜歡畫畫、流行的資訊、遊學**【註12】，但是不要要求她的作業，也不要給予學業壓力，拜託各位老師填寫「替代作業表」給特教老師，特教老師會根據這張表鼓勵小如完成作業，做為加分的依據。

【註8】 邀請小志工：小志工的邀請不能只依賴同學的愛心，要顧慮其承受度、負荷以及社會性與實質的回饋。

【註9】 建立保護牆：座位和小志工的安排就像一座保護牆，給小如足夠的安全感。

【註10】常和學生說話：老師經常和孩子說話有利關係的建立，千萬不能因為她沒有反應就以為她不需要關心。

【註11】所有老師都了解學生的狀況：所有老師都了解狀況很重要，否則那堵安全感的牆可能在學生不夠強壯時就破洞頹傾。

【註12】老師與學生互動的話題不宜以學業為主：最好針對其有興趣的主題較佳。

請假的部份就簡化程序【註13】，若小如無法到學校，就請媽媽打電話告訴老師，特教老師會一個月幫她請一次病假，如果去看醫生，就請公假。

四、結語

一學期過了，小如真的很努力，總是盡量到學校上課。為了避開早自習的小考，她大都第一節上課才進教室，雖然她告訴媽媽說她上課都在睡覺，可是科任老師說其實她上課很認真，筆記也做得很好。段考前會比較困難，她可能會在考前連續幾天躲在家裡，不接老師的電話，王老師通常等到晚上媽媽回家能接電話時，才打電話給她，媽媽會幫忙接電話後請小如聽，**王老師不斷地告訴她，在老師心目中，她最重要**，【註14】王老師希望她開心，希望她能輕輕鬆鬆來學校，平安拿到畢業證書，至於考試，一點都不重要，人生的學習也不一定限於課本，有些東西背了就忘了，不重要。即使電話那頭沒有聲音，但是王老師知道小如有在聽老師的安撫和邀請，因為王老師發現她從第一次段考都沒來，也不肯補考，第二次段考來了一天，到資源班把所有的考卷都「畫」完，每題答案都一樣，到這次期末考，她準時來在班上考，都考完了。**更棒的是她學會向同學借作業抄完**【註15】，不需要老師再出替代作業了。

【註13】簡化請假手續：繁複的請假手續並不能使懼(拒)學的孩子較願意上學，只是徒增家長和孩子的壓力，讓關係破壞殆盡。但是完全沒有要求也會使孩子失去動力，所以要衡量孩子的狀況簡化請假程序。

【註14】告訴孩子她有多重要：小如在長期被要求學業表現的成長過程中，過度提高學業學習的價值，反而忽略了其實大人們重視的是她這個人而不是成績，所以可以直接、經常的告訴她老師重視的是她而不是成績。這樣可以逐漸矯正扭曲的自我價值觀。

【註15】進步的指標：懼(拒)學學生進步的評量指標常因人而異，而且常常不能以一般「發憤圖強」、「努力進取」的觀點來稱許其進步，因為他們在能穩定上學之前，得先學會輕鬆自如的對待自己與他人、輕鬆的學習、適度的自我期待，小如長期因被要求學業表現而變得自己對自己各方面的表現都有極高的要求，很難輕鬆上學，所以當她能「放過自己」抄抄別人的作業時，表示她進步了。

情緒及行為障礙　案例二 / 畏懼性疾患—懼學

一、案例緣起及背景

輔導室在七年級入學時即告知導師美美的狀況：

美美為疑似**「情緒行為障礙」**【註1】的特殊生；美美的爸爸癌症末期、媽媽重度憂鬱領有手冊，為低收入戶；目前已有社會局介入與協助處理的**高風險家庭**【註2】。

美美媽媽是家中的權力中心，掌管家中經濟。然美美媽媽情緒激動易失控，不管對象及情境的大聲咒罵發洩情緒，偶爾會出現暴力行為，甚至拿刀威脅。美美長期目睹此狀況，因此對於女性師長大聲說話的情形，非常敏感而感到害怕，總是認為是在罵自己。

美美學習能力屬中下，但美美媽媽期待美美考上第一志願，所以從小學就嚴格要求美美的課業表現；然美美表現時常不如媽媽預期，美美媽媽因此而暴怒，甚至打美美。造成美美對學習畏懼且低自信，而不願學習新事物，所以能力越來越退化。

據導師一年來的觀察，覺得美美是個退縮且依賴的孩子，很多事情都不敢說，需要老師主動詢問。不管上課或下課時間，美美總是靜靜坐在位子上發呆，或自言自語；若同學主動互動，美美也僅是望著同學或微笑，不發一語。**久而久之，同學自然忽略美美。美美對此現象則是向媽媽抱怨同學都不理她，討厭她**【註3】。

【註1】「情緒行為障礙」：情緒障礙在行為及情緒的控制上比一般人差，嚴重影響自己或她人生活；並且除了學校以外，至少在其他一個情境中顯現適應困難。這類學生有特殊教育需求，在特殊教育鑑定上通常歸類為「情緒行為障礙」。

【註2】 高風險家庭：係指家中有未滿18歲之兒童及少年，當家庭中有成員生病、酒癮藥癮、失業、入獄、自殺等狀況或成員複雜或成員間時常劇烈爭執，而本身又缺乏有力的支持系統和足夠的資源來處理危機，就是所謂的「高風險家庭」。

【註3】 溫和、有耐心的主動邀約及關心：因為美美媽媽不定時的情緒失控，使得美美不知何時可以說話，才不會被罵？因此美美為保安全，在學校的人際互動模式就會是被動或不回應。但這並不表示美美不需要人際互動；相反的，美美需要溫和、有耐心的主動邀約及關心。同時需依情況向美美解釋同學的行為所要表達的正向涵義，非美美所誤解之意，並教導與鼓勵美美以正確合宜的方式與同學互動。

二、問題概述與分析

這一天，媽媽又帶著滿臉淚痕、披頭散髮的美美到校。媽媽看到導師就旁若無人的開始抱怨美美，導師一方面顧及早自修時間會影響其他同學自習，一方面在期初**個別化教育計畫(IEP)會議**【註1】提到美美進教室前最好先到輔導室緩和情緒，所以導師將美美母女引導至輔導室；**沿路美美媽媽還是一直不停述說著：昨天晚上她又哭又叫，給她吃了鎮定劑，好不容易睡了。今天早上起床，又吵著不來學校，說理化老師很兇的罵她，上課都聽不懂，作業不會寫，同學都看不起她……**。【註2】

導師將邊走邊抱怨的美美媽媽和頭低低的美美帶到輔導室找特教老師；但特教老師在上課，所以輔導老師前來協助。

輔導老師：「美美，早啊！早餐吃了嗎？」

美美輕輕搖頭，沒有回答。

輔導老師：「三合一牛奶加餅乾，好嗎？」

美美媽媽隨即回答：「她書包裡有麵包。」

輔導老師：「那我們一起去泡三合一，然後配麵包吃，好嗎？」

美美緩慢、微微的點點頭。

輔導老師：「美美，書包有點重，我們先將書包放下，好嗎？」

美美慢慢的將書包放下後，輔導老師帶著美美離開諮商室。

導師則向媽媽說：「美美媽媽辛苦了! 美美今天乖乖來學校，很好啊！」【註3】

美美媽媽：「是啊！可是，她晚上老是不睡覺，吵吵鬧鬧的……」

【註1】**個別化教育計畫(IEP)**：針對每位身心障礙學生需求所擬訂的個別化教育計畫，內容包括學生現況、學習及行政需求、評量方式、生涯規劃、專業服務等。參與人員應有行政人員、教師、家長、相關專業人員，並可邀請學生本人共同參加。

【註2】**親師溝通**：美美媽媽本身是情緒障礙者，所以對於生活事件處理能力明顯弱於一般人，包含生活自理、照顧她人、情緒控制、壓力處理、與人溝通等。因此美美媽媽的親師溝通需要有人居中協助或需要學校多體諒，少苛責；對美美媽媽多一些包容與協助。

【註3】**在學校體驗有耐心、願意等的人際互動**：美美媽媽雖盡力照顧美美，但缺乏耐心，能力又不好，因此情緒容易激動；所以慢一拍的美美，總是被美美媽媽嫌棄。關於如此狀況，我們除了消極的好言相勸美美媽媽外，積極做法就是讓美美在學校體驗有耐心、願意等她的人際互動，提供美美正向人際模式的學習機會。

導師:「她還是努力來學校啦!來學校就好了!既然來學校了就放心交給我們吧!」

美美媽媽:「是啊!不然她在家,我真不知該怎麼辦?」

導師:「美美媽媽,不好意思!因我下一節有課,必須離開了,您是不是要跟我一起去跟美美說再見!」

美美媽媽:「也好,我也要去買藥回家照顧她爸爸,她爸爸……」

就在此時,輔導老師和端著牛奶的美美回到諮商室,導師和美美媽媽則向美美說再見;美美看著地上,微動著雙唇。美美媽媽和導師離開後,美美靜靜的坐下來,緩緩的從書包裡拿出麵包……。

輔導老師:「美美,今天天氣這麼冷,妳還是來學校了!太厲害了!」

美美:「可是,媽媽早上生氣了!」

輔導老師:「媽媽為什麼生氣?」

美美:「因為找不到鑰匙!」

輔導老師:「所以不是美美讓媽媽生氣。美美妳真的很棒!沒有受到媽媽生氣的影響,而且願意忍受這麼冷的天氣來學校,還比昨天早到三分鐘哩!真是不容易!加4點!」【註4】

於是,輔導老師拿出特教老師與導師共同擬定的好表現記錄表,紀錄美美今天第一個好表現。

輔導老師:「美美,要自己寫,還是老師幫妳寫?」

美美:「我不想寫!」

輔導老師:「那我幫妳寫囉!」

美美點點頭,繼續吃早餐。

【註4】 **管理好大人自己的情緒:**美美這類型孩子,如果我們的要求超過美美負荷時,她壓力就會大,情緒就焦慮,就會越抗拒,越逃避,情緒問題越嚴重而顯得更退縮。因此我們要控制好不能急躁,要淡定;並適時給予言語上或肢體上的安撫與讚美(如:美美不握拳了,心情比較好了,很好!),孩子情緒可能因此慢慢的緩和下來。透過一次一次淡定與安撫的處理過程,孩子會增加對我們的安全感。建立有安全感的關係是非常重要;若安全感關係未成功建立,對孩子的幫助將會事倍功半。

安全感增加後,孩子自然而然就會慢慢說一些她真實的感受與想法。這時就要積極發現她的進步與轉變,並具體且高頻的鼓勵與增強,形成較親密的正向循環關係。

好表現紀錄表【註5】如下：

(101)年(1)月(20)日		
好　表　現	次數	點數
★ 我今天(10)點(0)分到校。 【十二點以前到校4點，十二點以後到校3點】		
★ 今天心情不好時(如擔心、緊張、害怕)，我有 □當面 □打電話 跟老師說。 共(　)次。【一次1點】		
★ 今天有作業不會寫，我會向老師尋求幫忙。(　)次【一次1點】		
★ 今天我遇到困難時，我有和老師說。(　)次【一次1點】		
★ 平時考卷，我會找老師幫忙完成。(　)張【一張1點】		
★ 我因焦慮而會用 □假單 □打電話 向老師請假。【一次5點】		
★ 美美自己填寫完成好表現紀錄表【一張1點】		
★ 其它好表現 早到3分鐘		

【註5】 **設定能做到的目標及期待：**孩子的進步是因跟我們的交互作用，但是孩子的環境並未改變，因此情緒問題行為仍會持續出現。所以我們對於孩子的要求及期待就不能與其他孩子一樣，我們必須要看的是孩子與昨日的比較及好行為的維持，沒有進步但維持也是一種進步，這是很重要的轉念。

三、輔導策略

到了八年級，不知是因為功課越來越多，越來越困難；還是同儕相處壓力越來越大。美美時常在學校哭泣，甚至大叫、躲在廁所等等失控行為。甚至一週只來學校一天，有時還超過十天都沒到，連段考都沒參加，也不補考。因此，特教老師又召開一次個別化教育計畫(IEP)會議，討論該如何協助美美。

會議結果有以下決議：形成校內專業團隊，分工合作【註1】。

單位	分工內容
教務處及任課老師們	1.平時成績以作業為依據，只要有交即可；不用參加平時考。 2.段考任何時間補考都可。
學務處	1.只要到校即不用請假，也不算曠課。 2.簡化請假手續及請假扣分調整。
輔導室	1.協助美美完成作業。 2.提供入班前的中繼服務，包括人員(特教老師或輔導老師)及空間。 3.為美美相關資訊的校內彙整者，召開相關會議。 4.必要時為學校與社會資源連結的單一窗口和聯繫。

四、結語

透過校內團隊這一年的協助，及美美本身的努力，進入九年級後，美美狀況穩定許多，包括到校時間可以穩定在早上8點左右，一周約可到校四天。雖然段考前兩週表現較不穩定，但都可在段考後到校補考。對於需要幫忙時，都會主動的尋求協助。唯對學習美美仍抗拒著，因其仍有「害怕學不會的挫折」與「與被罵的恐懼」，這將是下一階段要努力的重點。

【註1】 形成校內專業團隊，分工合作：團隊合作才能持久幫助孩子。孩子的情緒問題行為，非一日之寒，更不是單方面或單因素造成，而是多方交互作用形成，因此需要多方協調與合作才可行，所謂「以其人之團隊，還治其人之多方」。

導師是孩子在學校接觸最密切的重要他人之一，所承受的壓力需要一個支持團隊，包括行政處理與個案處理。並藉由團隊的討論建立一致性的互動方式及態度，積極協助孩子進步。

情緒及行為障礙　案例三 /
學情障兼具一懼學兼知覺動作發展障礙

一、案例緣起及背景

小華生長在單親家庭中，由媽媽獨力撫養，媽媽為了家計常常忙碌到很晚，無暇顧及小華，都由外婆照顧小華和5歲弟弟的生活起居。

小華從小就容易跌倒、常常撞到他人或物品，身上常常有瘀青，且坐姿常常總是歪歪斜斜，常被罵坐沒坐相，無法久坐而常換姿勢，曾經做過評估發現其肌肉張力低。【註1】

外婆說「大隻雞慢啼」不需太擔心，就沒多注意。

二、問題概述與分析

一年級開始小華就很不喜歡寫作業，常常寫沒幾行就不寫了，喊著「手好痠～作業好多」，向媽媽撒嬌一番就把作業收到書包，跑去和弟弟玩了，作業因此常常沒寫完。

在校總是作業缺交，被小老師登記在黑板上，同學都會說「你都不寫作業，害我們都被扣分，不想跟你同一組。」

【註1】 肌肉張力低：肌肉張力低的孩子因其肌耐力較不足，從事活動時所需用的力量要比別人多，所以較容易感到疲累；長時間維持一個姿勢是不舒服的，需不斷變換姿勢或用較不費力的動作來完成活動。如同一般人在四肢上綁上重重的沙袋在生活般，對於很多事務需耗費更多力氣。

這類型的孩子在控制肢體上較為困難與吃力，肢體較不協調，動態姿勢控制的穩定度較差，例如轉身的弧度大小難掌握，以致常撞到人；看似很用力在丟球，力量卻不大，且難以瞄準目標。

低張力對小華學習造成的困難在於，較精細的操作性課程活動，對他來說很吃力；握筆寫字在一般人來說很輕鬆，對他而言沒寫幾字就手痠，須花好幾倍的體力與心神才能完成。

教師若能了解其換姿勢的需求是因肌肉低張力所致，減少提醒的次數給此彈性，能適度減緩小華的焦慮感。

老師要求小華**利用下課時間補作業，寫完才可以下課，小華總是到下午才寫完，寫完後老師批改發現很多錯誤**【註1】，要求訂正與罰寫，因此他放學後常常被留下來，直到六點媽媽來學校接小華回家。

老師常常會找小華談談，叮嚀要寫作業「乖小孩要把功課寫完，不可以每天補寫，要認真寫，錯字不要一堆。」

上課時間因動作較慢，沒來得及收好作業，老師提醒下，小華想快速收拾，就把作業往抽屜裡塞，但是因為抽屜很亂，又塞滿東西，有些抽屜裡的雜物就被擠出來了，稀稀落落掉在地上。小華只好撿起雜物，用力堆進椅子下。然後盡快拿出上課用的課本，快速翻開課本上課，過程中老師仍會催促小華快一點。

上課時小華總是扭來扭去頻頻換姿勢，老師幾次提醒要坐好專心上課，小華還是一樣動來動去到下課。在校上體育課打躲避球時，看其十分使力丟球但打不準、打樂樂棒球時用力揮棒卻打不到球，同學都不想跟他同一隊，或是被同學嘲笑他的姿勢怪異像腳抽筋，使得小華對體育課總是提不起勁。

小華使用剪刀很不靈活，剪直線時無法對齊、黏貼勞作不牢固，經常鬆脫、畫畫線條常歪七扭八，小華面對需要操作的美術課常不參與，常常被美術老師責罵。

二年級的時候，小華就出現不穩定到校的情形，導師打電話到家中了解小華在家中是否發生什麼事，媽媽才告知老師小華每天早上起床，坐在床上邊哭邊說「功課沒寫完，老師不讓我下課，要一直補寫又沒辦法玩、老師還一直罵我，同學都笑我，我不要去學校啦！」【註2】

【註1】 **發現問題：**若發現孩子常常作業缺交、需耗時許久才能完成，甚至書寫出的作業內容品質往往不盡理想，如錯別字多、字體歪歪扭扭、筆跡用力或斷續等，都可能是書寫困難的徵兆。可多加觀察孩子的書寫狀況，及早做作業要求的調整，看看調整後狀況是否有所改善，亦可向特教老師諮詢，做進一步的了解。

【註2】 **嘗試介入：**介入發現孩子出現一些不穩定到校的狀況時，把握未到校的事件與家長聯繫，及早了解不上學的可能因素，透過家長描述的訊息中，思考可能的原因，並於平日多觀察家長提到的狀況，試著做些調整，讓孩子從可能的面向中獲得喘息機會。

例如：作業寫不完可試著先減少一些要求、補寫作業的方式可做改變，讓小華可保有一些下課空間等

媽媽一開始溫柔的安撫勸說，但小華仍是又叫又鬧不願配合，媽媽因上班快遲到了，所以變成大聲催促「沒寫完你也要給我起來上學」，並伸手大力扯開棉被，母子倆相互叫囂，小華在半推半罵下被媽媽拖出家門帶往學校，小華一路與媽媽吵架到學校。有時媽媽的時間不允許，所以請外婆幫忙，但外婆覺得小華還小，就依著小華的意思讓他留在家裡，看電視或是和弟弟玩。

老師了解狀況後，找來小華關心與叮嚀要他來上學，剛開始小華上學的情形有穩定一些，老師也就沒多要求，就這樣過完二年級。

三年級換了新導師，但**小華常在上學前一天經常說肚子痛，隔天早上每當媽媽強迫他上學時，小華開始又哭又叫動手打人，媽媽只好為小華請病假，漸漸地小華完全不到學校了**【註3】。

【註3】 **懼學的徵兆：**懼學的產生通常是累積一段時間的結果，小華從一年級就已出現一些學習適應困難的情況；二年級亦曾哭鬧不願出門，且試圖說出一些讓他不愉快的事，但未真正獲得協助；直至三年級開始出現一些身心症狀，如：常說肚子痛、身體痛等，透過這些理由來逃避上學，甚至加劇哭鬧的程度，以及出現一些攻擊行為來反抗家長的要求。

三、輔導策略

導師對於小華不到學校的狀況跟媽媽聯繫之後，發現小華的狀況需要協助，決定找特教老師討論。經特教老師收集資料後，瞭解了小華從小到大的特殊成長經驗；發現「低張力」造成小華寫作業與上活動性課程(體育、美術)的困難與挫折。所以在對小華的要求上做了以下的調整【註1】：

（一）完全不要求作業【註2】。

（二）只要小華願意和媽媽一同出門來輔導室，就馬上可以玩喜歡的憤怒鳥遊戲10分鐘【註3】。

（三）訂下到校好表現的獎勵內容【註4】：

好表現	獎勵方式
到校上學	玩遊戲10分鐘
進教室上課一節	5點
不想上學自己打電話請假	3點
主動與老師聊開心或不開心的事一次	2點
完成一項作業	5點
累積滿20點可換取小禮物一項或玩電腦10分鐘	

【註1】 **透過資料收集深入瞭解學生：**透過與家長聯繫，了解小華不上學在家中的情形，以及哭鬧曾表達的內容，協請特教老師評估學習上的困難與學習需求，並進行調整以協助其順利學習。

綜合判斷小華拒學的行為與逃避書寫作業、逃避無法完成作業的挫敗感及不舒服的感受（如：長時間坐在教室椅子上、在校心情不好等)有關。

【註2】 **減壓以提升到校意願：**因小華在書寫作業上十分吃力，難與班上同學一樣負荷班上的作業量，加上長期寫作業的不好經驗所帶來的壓力感，因此，初期先撤離令小華感到壓迫的作業要求，減少其上學的焦慮感，藉此提升小華到校的意願。若小華開始寫作業後，可減少或避免書寫性質的作業，以及避免重複性的罰寫與訂正。

【註3】 **提供誘因且把握「說到做到」的原則：**在小華表現出預期的行為後，立即給予增強，增加小華到學校的吸引力，亦建立起與小華的信任關係。若有晚到校的狀況，也請老師減少提醒晚到校的情形，改以在小華進教室時微笑歡迎，不要責備或問太多。

可是小華有時候還是沒有到學校，導師還是會打電話到家裡表示關心。

導師：「小華身體好些了嗎？昨天沒看到你，老師跟同學都好想你喔！」

小華：「嗯，有好一點，可是我不想去！」

導師：「有好一點就好，第三節課是你最喜歡的音樂課喔！換你當小老師幫忙示範，老師好需要你，願意來嗎？老師等你喔！如果你想在家裡休息也沒關係，再打電話告訴老師喔！」

小華：「我想一想，老師再見！」

小華想了許久，背起書包自己走到學校。導師在走廊上看見小華的身影，趕忙跑去迎接「小華，來上課啦！我們進教室吧！」小華帶著微笑走進教室。

小華帶著開心的笑容回到班上，完成一天的課程與活動，接下來的日子在老師與家長的共同努力下，小華平均一周約有四天可到校上課，雖有晚到的狀況，但在老師應對的調整與獎勵配合之下，到校的時間漸漸提早了。

小華在學校學習的狀況也越來越順利，在導師與特教老師的作業調整之下，寫作業不再是痛苦的事，也**在老師課堂中委派的小老師任務中獲得成就感，也會在聯絡本上寫心情故事、畫圖，也會找老師聊天。**【註5】

【註4】 **訂定明明確的獎勵內容：**初期以小華容易做到的項目為主，且能當日累積到足夠的點數作兌換，讓小華能在當天就獲取好表現的鼓勵，使其對學習產生好感。中期可慢慢拉長增強的時間，視情況作調整。完成作業的點數部分，配合(1)的做法，不做特別的提醒與要求，以鼓勵的性質給予點數。

提供小華偶爾不到校的彈性空間，約定請假方式即可，不針對未到校的日子做叮嚀，而是著重到校時間的好表現鼓勵。若未到校時打電話關心，透露關心與鼓勵的話語，適時詢問是否須協助，視情形前往家中協助帶至學校。

【註5】 **提供走動的機會：**對於小華久坐有困難的情形，上課中可多請他當老師的小幫手，讓他有站起來走動的機會，獲得轉換姿勢的機會，以減少在座位上動來動去的狀況。

平日提供小華與導師聊天抒發心情的管道，維持師生間良好的正向關係，藉此掌握小華的情緒狀態與在校學習感受。

四、綜合說明

（一）懼(拒)學的意義

孩子不上學不論對孩子本身或是家長和學校都是一件非常困擾的事情，但是不上學的原因很多，症狀表現也不盡相同，尤其是不上學的時間久了，究竟是懼怕上學還是拒絕上學，其實很難區分，但是對於教育人員而言，關懷這些小孩、了解他們的困難、協助他們克服困難才是一件重要的事。

1. Berg(1969)對懼(拒)學症的定義是：
   (1) 上學有嚴重的困難，通常持續缺席。
   (2) 嚴重的情緒低潮，在面對上學時，表現出極端害怕、不當的發脾氣、抱怨身體不舒服，然而生理上卻沒有疾病。
   (3) 父母明知孩子要上學，卻讓孩子在家。
   (4) 沒有顯著的反社會性障礙，如偷竊、說謊、遊蕩、干擾或性方面的不良行為。
2. 吳武典（民81）認為拒絕上學的兒童，大多是較年幼而依賴性較強。可能是幼時分離焦慮的不當延續或與家庭氣氛有關。因常伴隨心身症的症狀，所以常歸因為內在的情緒困擾，而且有一種強迫性的傾向。

（二）問題常見的原因

1. **學習困難：**拒學的學生常在環境要求或自己對自己的要求上與實際學習能力上出現落差，例如小華知覺動作障礙造成書寫的困難，小如的學習能力不如父母、老師和她自己的期待，所以畏懼進學校。這些困難常常需要老師能敏銳的察覺並且請專業人員評估才能確認。
2. **對新環境與陌生人的適應困難：**拒學的學生往往氣質上有對新環境與陌生人適應困難，而且堅持度高、反應強度大、反應閾低的傾向。所以在處理的初期需要因應這些特質大量調整照顧者的態度與因應方式，待關係較穩定，學生對照顧者的信任度足夠後才可能逐漸調升學習目標。
3. **家人間的互動模式，包含父母之間或親子間的相處情形：**以小如為例，她的拒學就與父親的強烈要求、情緒互相激盪、媽媽的焦急責備有關；小華的拒學也與父母關係的漩渦、外婆和媽媽對待他的方式有關。
4. **家庭經濟狀況：**家庭經濟經常迫使家長沒有足夠的時間、耐性等待小孩轉換情緒、調整認知，甚至導致情緒上的不安、激動，像小如的媽媽必須趕上班，當小如不肯上學時沒有足夠的時間和她「磨」—讓她轉換情緒、做完她

想做的事然後堅持待她上學；小智的媽媽因為經濟困難必須和外公外婆居住在狹小紛擾的空間，互相干擾與責備，也無力提供小智穩定的學習環境。

（三）常用的處理策略

1. 環境預防
   (1) 評估學習狀況，建構適性學習模式，如調整課程內容、評估方法。
   (2) 透過評估學生人際互動模式，建立團隊一致性的互動方式及態度。
   (3) 建立學生感到安全的關係。
   (4) 調整要求，包括成績、作業、出席日數、到校時間、簡化請假手續等。
   (5) 提供親職教育，支持家長也協助家長了解、接納小孩，並且學習幫助小孩的方法。
2. 認知 / 行為教導
   (1) 社會技巧：自我狀態的覺察與處理，包括情緒、人際互動提升自我效能，包括增加人際互動基本技巧、衝突處理、壓力調適。
   (2) 認知調整：透過傾聽，整理，摘要，回應，提供不同觀點，經驗整理與討論；重新調整學生的認知及價值觀。
3. 適當獎勵
   (1) 擬定符合學生目前狀況的合理期待，如願意接電話。
   (2) 增強頻率增加。
   (3) 大量增強有益身心健康的任何正向行為，包括生活習慣，人際互動。
   (4) 同時給予物質、大量讚美、人際互動機會的增強方式。不宜以剝奪人際互動機會(例如：老師因為學生未遵守與老師的約定、未上學而不和他說話)進行處罰。

情緒及行為障礙　案例四 / 注意力缺陷過動症（ADHD）—教室衝突

一、案例緣起及背景

送走全班小朋友後，張老師坐在辦公桌前陷入沉思，開學好一陣子了，班上的翔翔讓用心帶班的張老師非常頭痛，雖然這班是一年級新生，但是翔翔真的跟其他小朋友很不一樣，他在班上幾乎不開口說話，而且動不動就莫名的揮打或抓、捏其他小朋友，出手還很重，連在場處理的老師，只要伸手去阻止翔翔，也都常會被翔翔用力拍打或抓傷。除了跟翔翔說明了很多次不可以打同學，更不可以傷到老師之外，張老師跟家長也聯絡過好幾次，家長除了表示**翔翔在家說話情況正常外，也都無奈地反應在家裡不知跟翔翔叮嚀過幾次了，只是同樣的狀況仍反覆發生**【註1】，剛剛翔翔的媽媽告訴張老師，醫生懷疑翔翔有**情緒障礙**【註2】，對於這個陌生的病名張老師覺得無所適從，還好上次和特教吳老師談到翔翔的狀況，吳老師主動提及可以在家長同意後幫翔翔進行特殊教育方面的鑑定，還根據張老師的形容，推斷出翔翔可能在環境線索的理解上有困難，而且焦慮指數高，張老師決定今天下班前再去找吳老師討論。

二、問題概述與分析

「老師！老師！翔翔打了婷婷，婷婷在哭…」熱心的小朋友衝來報告張老師，張老師聽了趕緊起身要去處理，想起昨天和吳老師討論的結果，他決定試試看吳老師的建議。**到場之後班上狀況有點亂，幾個小女生圍著不停啜泣的婷婷，翔翔縮在教室角落，眼神充滿戒備，嘴巴閉得死緊，瞪著走進教室來的張老師。張老師決定先別急著問翔翔為什麼打人，他冷靜溫和的請全班同學回到自己的位子上，上前低聲安慰一下婷婷，並請一位同學陪她去保健室。**【註3】

【註1】**「行為問題」象徵著情緒處理和表達上的困難：**情緒行為障礙的孩子有很高的異質性，有些孩子可能顯得衝動、易怒、脾氣暴躁，有些看來卻沉默、畏縮、凡事放心裡，但不管孩子表現出外顯的憤怒攻擊或是內向性的哭泣退縮，其實背後都代表了情緒處理和表達上的困難。以故事中的翔翔為例，他在學校很少開口，但在家說話情況正常，通常在學校應是處於身心比較焦慮的狀態，長時間處在高焦慮的孩子多半較易誘發情緒行為。

【註2】**處理違規行為前，要先確認學生對於規範的理解程度：**反覆叮嚀過的事情孩子卻一犯再犯，老師可以先考量孩子到底對事件的理解程度如何，年幼或理解力弱的孩子更有必要先確認孩子對於約定或規範的理解程度。

【註3】**行為問題發生時，穩定現場最重要：**情緒行為事件的處理首要還是放在穩定現場，建議老師先以溫和冷靜的態度和簡單明確的用語給予全體學生安撫或提示，協助在場的學生冷靜下來，同時也先觀察事件主角的狀態。

三、輔導策略

場面先暫時穩定後，張老師走到距離翔翔一公尺以上的距離，溫和的看著翔翔說：「翔翔！老師知道你現在覺得很不舒服，老師沒有要罵你，老師只是想要幫你的忙…」【註1】，等了一下看翔翔好像沒有其他動作，只是用大眼睛盯著張老師看，張老師再往前跨了一步繼續溫柔的說：「翔翔，一直蹲在地上腿好痠唷！你要不要先坐著休息一下？」僵硬的翔翔居然奇蹟似的微微的挪動了一下身體，張老師繼續耐著性子輕輕的拍拍角落遊戲區的一個位子再看翔翔一眼，然後便退後幾步，一邊開始安排班上小朋友從事其他活動，一邊用眼角餘光偷瞄翔翔的反應【註2】，過了幾分鐘後翔翔居然站起身來走到張老師剛剛示意的位置坐了下來。

下課後，張老師請輔導老師過來協助，帶開幾個目擊翔翔打人的小朋友去問問緣由，順便也問問婷婷到底發生了什麼事【註3】，趁班上同學都跑出去玩的同時，他觀察到翔翔似乎情緒已經放鬆許多了，於是他走到翔翔旁邊，蹲在翔翔身邊溫柔的說：「翔翔！張老師很想幫幫你，你可以告訴張老師剛剛到底發生什麼事情了嗎？是不是同學做了什麼事情讓你覺得不舒服呢？」【註4】，同時拿出翔翔平時的溝通本遞到翔翔面前，翔翔看著張老師，慢慢的接過溝通本，用注音符號寫出了「婷婷不乖」。張老師再耐著性子一邊引導一邊問下去：「婷婷怎麼了？她怎麼樣不乖呢？」，翔翔又寫「她罵我…」，張老師又接著問：「她罵你什麼呢？」翔翔沒寫，只是重寫了一遍她罵我。張老師只好改問：「她為什麼罵你呢？」就這樣張老師一邊循循善誘的換句話說問下去，之後再和輔導老師詢問，終於把整個事件拼湊起來。原來翔翔在做美勞作品，過程不太順利，翔翔開始覺得困難而且感到焦慮，此時熱心的婷婷發現翔翔做錯了某個步驟，所以就馬上說：「翔翔這樣錯了啦！我來幫你」，接著便伸手過去想要幫翔翔【註5】，才伸出手，翔翔便迅速的朝婷婷手臂上重重的打了下去，同時用力的推開她，導致婷婷重重的摔在地上。至於翔翔為什麼堅持是婷婷罵他呢？根據張老師推斷，應該是翔翔認為婷婷大聲的說他錯了，像在責備他一樣，然後又伸手過來，讓他覺得很不舒服，所以才打她又推了她一把。

大概釐清事情的原委之後，張老師發現雖然翔翔還是打了人，但是事情的發展似乎和以往不一樣，首先翔翔今天居然有回答他的問話，而不是像過去一樣悶不吭聲，搞得氣氛劍拔弩張，而且最讓人鬆一口氣的是翔翔今天居然沒有出手推

他或是抓他，**想起前幾次，不管是想要帶翔翔去教室外面談談，或者只是要阻止翔翔再繼續動手，都會被翔翔大力推撞或是抓傷**【註6】，今天這樣的狀況真是進步許多了，或許這算是處理翔翔的情緒行為問題一個好的開始吧！

【註1】 **先同理孩子的情緒而非處理事件本身：**同時也避免孩子誤以為老師要責備自己，此舉同時也可降低孩子的防衛心。

【註2】 **給孩子時間消化情緒，並做出適當反應：**不急著要孩子立即回應老師的要求，此舉不僅可給老師一個台階下，也可順便穩定班級的氣氛。

【註3】 **處理事件時適當的將事件主角及其他人分開：**這樣將可避免激化當事人的情緒，也較能釐清事件的前因後果。

【註4】 **等孩子從情緒的高峰期冷靜下來後再表明願意幫助孩子：**避免在孩子情緒高張的狀態時立即判斷是非對錯或是講道理。

【註5】 **以溫和的口氣詢問孩子是否需要幫忙：**直接說出對錯的語句，以及直接主動提供肢體協助，對環境理解力較差以及較焦慮畏縮的孩子來說，反而容易加深孩子的焦慮與誤解，可改為直接詢問孩子是否需要幫忙並且避開「不對」、「錯了」這樣的字眼。情緒障礙的孩子當他們處於情緒的高峰期時，周遭大人的肢體只會讓他們的武裝更加升高，並誤以為大人要給予處罰，此時絕對不適合再以肢體糾正或阻止孩子，請以溫和的口氣、不帶批判的態度建議孩子轉換至另一個安全空間以恢復冷靜，或是以不干擾他人為前提，讓孩子留在現場，安全的恢復冷靜。

【註6】 **避免引發誤會的肢體動作：**情緒障礙的孩子當他們處於情緒的高峰期時，周遭大人的肢體只會讓他們的武裝更加升高，並誤以為大人要給予處罰，此時絕對不適合再以肢體糾正或阻止孩子，請以溫和的口氣、不帶批判的態度建議孩子轉換至另一個安全空間以恢復冷靜，或是以不干擾他人為前提，讓孩子留在現場，安全的恢復冷靜。

四、綜合說明

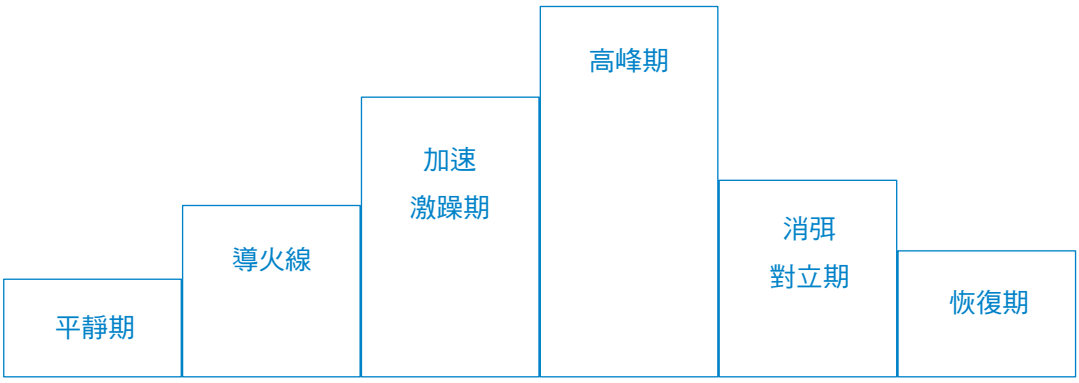
（一）問題常見的原因：

學校環境中會造成孩子焦慮的原因有很多，常見的焦慮來源大多為課業(包含作業量、成績表現、對課程內容的理解困難)、人際互動、師長要求、無預期的環境變動等，不管是哪種原因引發的焦慮主要都是因為孩子不理解或者是不適應所帶來的結果。

常令人困惑的是雖然同樣是焦慮，但孩子表現出來的行為卻可能天差地遠，有些孩子哭泣不止，不願到校上課，有些孩子卻表現得焦躁易怒又衝動，當老師面臨孩子因焦慮所引起的情緒行為時，在處理的當下，最重要的就是避免激化孩子的情緒，尤其是處在極度焦慮的狀態下，只要稍微風吹草動，就容易讓他們誤以為週遭的人要對自己不利或是會傷害到自己，在這種情況下，人的第一本能反應就是出手防衛，這樣的出手防衛不僅容易弄傷自己，更容易造成週遭想要協助處理的人受傷並陷入情緒中。

（二）問題常用的做法：

1. **環境的預防：**針對孩子的特質和需求進行減壓，可能是課業的減量、課後輔導、規範的說明與教導、變動前的預告等。同儕的部分可安排宣導活動，促進認識與應對，至於老師的部分很重要的是如何面對與處理情緒當下的孩子，要順利的協助孩子度過情緒的風暴，免除自己或周遭人可能會受的傷害，老師必須敏於察覺孩子的情緒變化，通常爆發性的情緒變化大致可分為以下六個階段：



(1) **導火線**：導火線出現時，有可能是困難的任務或是不喜歡的事物，此時只要將刺激物移走，孩子多半能夠順利恢復平靜。

(2) **加速激躁期**：此時孩子多半會有明顯的表情或肢體動作出現，有些人會焦躁的碎唸，不斷玩弄手邊物品或扭動身體、走來走去，也有些會全身僵硬。表情上戒備防衛的神情十分明顯，皺眉頭、嘴角下垂、咬緊牙關等，這時老師若發現孩子不對勁，需要詢問孩子時請將態度放溫和，或請孩子立即停止手邊的工作，轉移孩子的注意力，但因孩子的情緒已處於一觸即發的狀態，所以也很容易就迅速進入高峰期。

(3) **高峰期**：最重要的就是不再火上加油，除了給予孩子同理(老師知道你現在感覺很糟、你看起來很像很不舒服的樣子…)，且避免負面的詞句(不對、不行、錯了)和肢體阻止之外，給孩子一些空間和時間冷靜下來作正確反應也很重要，不用急著要孩子馬上面對引起他情緒的緣由。

(4) **消弭對立期**：因情緒的高峰已過，此時的孩子多半顯得疲累或是沉默以對，很多孩子會選擇趴著睡覺，或是木然的發呆，可以的話就給孩子一點時間冷靜。

2. **認知行為教導**：可請特教組視孩子需求安排一些基本溝通訓練、情緒處理課程、社會性故事或社會技巧課程，老師也可利用每次的事件處理給予孩子機會教育，教導孩子更好的情緒處理、溝通表達或人際互動方法。

3. **適當的獎勵**：根據事先訂立的獎懲原則或是班規、校規進行獎懲，隨時利用機會鼓勵孩子良好的行為表現，以增強孩子好表現的意願。

面對孩子的情緒爆發，老師可能感到棘手或不知所措，但最重要的是不要隨著孩子的情緒起舞，給孩子時間空間的同時，我們才有足夠的智慧釐清事件原委，正確的處理和面對。

情緒及行為障礙　案例五 /
注意力缺陷過動症（ADHD）—同儕的逗弄

一、案例緣起及背景

阿金為高一職業類科情緒行為障礙學生，於國中確認診斷為**注意力缺陷過動症**(後簡稱ADHD)。阿金**常直接表達想法、情緒**，但有時不甚流暢；**與同學摩擦從小到大時有發生**；即使他人「非」針對自己，阿金也常有反應；像班上的幾位同學以外號「係金ㄟ」叫阿金，雖未涉髒話、不雅字，但也甚不喜歡，**對他人言行較敏感**。【註1】

阿金現未固定就診，雖曾服藥，但因感覺服藥後身體不適，故自行停藥，家長並不知情。導師與阿金談天得知此事，並**「未」責罵他，在降低阿金遭受家長責難的擔心後**【註2】，說服阿金願意再就診，並與**家長分享阿金想法、詢問家長對就醫的想法或擔憂**。【註3】

過往曾有同學將阿金的手機藏起，阿金發現手機不見而十分著急，手忙腳亂地翻抽屜、書包，在一旁的同學部分覺得有趣而露出奇異的笑容；阿金仍找不著，便直接找阿良導師，但因**導師不在，轉而向學務處找教官表達**【註4】。當時教官簡要詢問輔導室了解班級互動及阿金的情況後，便向班級同學說明阿金情況，並表示理解學生覺得有趣的心情，之後同學便自行將手機放回。

【註1】 注意力缺陷過動症(後稱ADHD)：ADHD的學生，除了易分心的情況，也因為「抑制衝動困難」，常有脫口而出、給人不經思考即行動的觀感，但實非個人所故意，但也影響人際關係。而衝動言行更導致層出不窮的情況有待老師處理；老師聽到學生們抱怨ADHD學生，或感到頻繁處理有關ADHD學生發生的事件，是或多或少會遇到的情況。

【註2】 傾聽技巧：不直接評斷學生的談話，學生所透露的訊息常是直接且真實的；教師未直接評斷學生行為的對錯，亦可避免學生有「早知道就不說了」、「下次說話要小心點」的感受。教師在事件背後，能觀察到學生的擔心、害怕等情緒，並進行安撫的言行，營造友善的氣氛，讓學生願意做後續討論。

【註3】 協助親子溝通：老師適時地擔任學生與家長溝通間的橋樑，並同理學生或家長對於就醫、服藥可能會有的擔心，以「詢問代替質問」進行討論。

【註4】 建立求助管道：建立學生有問題、疑惑時，可找尋的對象幾個選項；另一方面也可提醒教師在處理學生事件時可視情況連結學務處、輔導室等行政資源。

二、問題概述與分析

某天早自習小考時，同學寫完考卷後，小老師請同學將考卷傳給坐在自己後方座位的同學改，阿金後面坐的是同學黑熊，改完考卷的黑熊說：「係金ㄟ，你的考卷！」**阿金臉色一變、很大聲地說：「你別再這樣叫我喔！下次再這樣叫，你試試看！」，黑熊回：「你很奇怪！又不是罵你！」**【註1】而在教室的阿良老師也聽到了…

過幾天，坐在阿金斜前方的同學大強跟阿金起了口角，起因是**下課時阿金因鼻子癢而用手按鼻上皮膚止癢，大強看到，便大聲地說：「係金ㄟ在挖鼻屎！」阿金激動喊著：「哪有！」**【註2】大強再回應：「我明明就看到了！」而旁邊也有人附和：「阿喲！好髒！好噁心喔！」阿金生氣地走出教室，而阿良老師剛好在走廊上看到阿金，後來便**私下詢問班上的幹部、同學和阿金，以弄清楚事情**，而阿良老師**並未立即責怪逗弄事件主角大強**。【註3】了解原委後，阿良老師心想「阿金覺得被誤解栽贓而負氣離開，但反而中計！同學一定覺得阿金的反應很好笑。」

此事勾起了阿良老師對於取外號一事的回憶：先前同學取的外號蠻中性的，阿金似乎反應過大；但**直接跟阿金說，不知阿金會怎麼樣，好像不妥，找輔導室或特教老師討論好了！**。接著便撥打特教組分機，特教老師小芸接起電話，阿良老師：「小芸老師，不好意思；最近…」阿良老師將發生的事情大致說明，小芸老師回應：「**那我來和阿金聊這件事，並和他演練事件的其他可行因應方法！**」【註4】，阿良老師：「小芸老師，麻煩您了！**先前教官和我都簡要提過阿金的狀況，但同學好像還是會忘記**【註5】。另外，**我想雖然阿金的反應較大，但取外號還是要顧及聽者感受，我明早來跟班上同學談談此事！**」【註6】

【註1】 **同理一般同儕的感受：**情緒行為障礙、自閉症、或對事物反應較大的學生，用較高強度反應，同學會覺得「反應幹嘛那麼大、奇怪、有趣」是常見的情況。此情況可見同學對人的特質殊異性的了解尚不深，所以教師在看待時，可加以同理其他同學，並說明外號的確因個人感受有極大差異，且舉實例說明，如：有漂亮的女生，特別表明不喜歡他人稱自己「美女」。

【註2】 **問題的來源：**情緒行為障礙、自閉症、或對事物反應強度較大的學生，可能是同學選擇逗弄的對象；就像「嚇人」活動中，嚇人者從被嚇者尖叫、驚慌等反應得到樂趣。同學起初可能在「非」逗弄的情況下發現了特定同學反應過頭，接著從稍微逗弄的行為得到樂趣，獲得樂趣也醞釀了下次的逗弄而越演越烈。

【註3】 **介入處理注意事項：**教師需要制止當下親眼目睹的非友善的逗弄；但若為事後得知事件的情況下，宜避免直接指責逗弄者，先清楚瞭解事情來龍去脈，一則可觀察到先後事件的交錯影響，也可避免因部分重要細節未知，而在處理時引發學生不平或誤解，反而在後續對被逗弄者挾怨報復等。

【註4】 **提供社會技巧課：**除了逗弄者的處理，教師可與輔導室或特教老師討論社會技巧課程的提供等，請輔導室人員教導學生，如：情緒辨識及處理，被逗弄時的因應。因為學生能力的增加，甚至能減少被逗弄的情況。

【註5】 **提醒同儕理解特教生的特質：**即使過往已經對班級進行過簡要的特教宣導或說明，教師須適時提醒學生，學生遺忘特殊生的特質是很普遍的現象，適度提醒可協助同學放入長期記憶。

【註6】 **引導同學發揮同理心：**導師可藉班上或社會發生的事件討論，加深學生瞭解人的多元特質，藉此引導學生發揮同理心。

三、輔導策略

隔天阿良老師準備與同學討論「取綽號和逗弄」的事件，便請阿金到輔導室，小芸老師也趁機與阿金討論。

阿良老師開口：「各位同學，今天早上我們要討論最近班上發生的事情。」大強：「討論什麼啊？」老師：「討論大家對取綽號和逗弄的想法。」黑熊：「喔…老師，我不是故意的！」阿良老師：「**老師知道，你只是要還考卷給阿金，沒有惡意。**」大強：「老師，我也沒有惡意喔！」阿良老師：「嗯…我猜想大強那樣說是覺得好玩、有趣！」【註1】大強：「嗯，該怎麼說呢？我也不知道！」阿良老師：「沒關係，老師跟大家一起來思考這件事。然後大家請放心，**今天的討論，大家有什麼想法、感受便盡量嘗試表達，不會因為說了什麼被罵。**」大強：「不會被罵，但會被約談…」阿良老師：「**事後若找同學們聊聊，是我希望更了解每個同學的想法**，因討論的時間有限，很可能還未能了解每個人的想法。**但請大家放一百個心，絕對可以安心說出想法。**」【註2】黑熊：「老師，你就說吧！」阿良老師：「那我們先來還原現場一下…」，阿良老師簡要說明發生事件始末後，放慢速度說：「可是『**係金ㄟ**』**是一個很一般的外號，沒特別不好聽；但阿金好像反應過度了！有時像這樣反應過度會讓人覺得不舒服。你們覺得阿金的反應怎麼會這麼大？**」【註3】大強：「誰知道？」黑熊：「我後來有想到阿金好像有情緒控制方面的困難，不知道是不是有關係？」阿良老師：「嗯，黑熊，老師真的要幫你按讚；黑熊還回顧反思發生的事情；嗯，是的，阿金真的在控制情緒上有他的困難，上次有跟同學們說到人的大腦有一些部位掌管情緒，而阿金的大腦在控制情緒上的功能是有些不同的。」大強：「難道他那麼衝動

【註1】 **運用同理心的技巧啟動對話：**老師適時的陳述事件、運用同理與學生對話，能夠讓學生安心進入討論情境。

【註2】 **營造安全的對話情境：**教師在宣導時須營造一個安全的討論環境，讓學生將較為真實的想法表達出，也更容易進行澄清與深入的討論。即使學生僅感到些微不安全，也可能造成學生不敢說出想法、關閉討論大門，而導致宣導效果不彰。

【註3】 **說明疾患的特徵：**教師藉由實際事件討論，可順勢從事件中學生的反應說明疾患的特徵、相處之道等；宣導中也須同理學生可能覺得不舒服的部分。在宣導中，可藉由實際敘述或重述學生心情，或詢問學生「有無之前發生過類似事件」或「什麼事曾經讓同學覺得不舒服」等問題，了解學生經驗並進行同理。

是因為這樣嗎？我真的不懂他，他以為他在演偶像劇，還悲傷過度離開教室哩！」阿良老師：「**大強，你正在懂他了呢！**【註4】阿金說話常常脫口而出、想法情緒表達很直接，的確沒辦法控制衝動所造成的呢！」討論尾聲，阿良老師突然問大家問題：「**現場有誰在媽媽的肚子中就自己要當男生或女生？決定要有大眼睛或小眼睛？**」【註5】有一個同學舉手了，但又馬上放下。部分同學發出了笑聲，阿良老師接著說：「嗯，同學的動作和笑聲證明了我們真的沒法決定自己的性別、眼睛大小，這些都是天生的，我們沒法控制的。大腦的構造、功能也是我們沒法控制的。」阿良老師又說：「而阿金也沒法按個鍵就換個腦的模式，阿金對於事件的情緒反應較大是較難控制的；**阿金一些衝動行事、較情緒化的部分，是需要再調整的，這也是他的學習目標，我和學校一些老師會持續教導他**【註6】；和阿金的相處之道，除了剛說的那些原則外，我們班很多同學都是專家；之前**老師看到學藝股長提醒阿金交回條的事情，阿金不大耐煩，學藝股長仍然心平氣和地把事情說完，阿金最後反而向他說謝謝**【註7】；學期初有次阿金請假沒有到校，大強隔天主動借給阿金國文筆記，這些行為，想起來就很感動！每個同學今天很認真的參與討論，我真的覺得我們班好讚！」大強：「老師，不要哭…」班上又出現陣陣笑聲。

此時，小芸老師與阿金的討論和重新演練遇到類似事件的處理方式，也告一段落了！看來阿金學習到新的社交技能後，加上同學也更加了解阿金的特質，怎麼與阿金相處之下，阿良老師的班級「係金ㄟ」很讚呢！

【註4】 **肯定同儕的好表現：**宣導中，適時的肯定學生，被增強就是好行為出現的開始了！教師找出逗弄者的優點、友善對待他人甚至是被逗弄者的實例，並進行正向的敘述，如：「你之前幫忙○○某事，老師看到覺得你真的很體貼。」，但請特別注意「避免」用「你之前不是會幫忙○○某事嗎？(現在怎麼這樣)」這類的用語。

【註5】 **協助同儕理解特教生的困難：**學生對於性別、整體外貌等，大多能明白無法自我控制，為天生決定。故可藉由此部分的討論，促進學生理解特教學生的特徵有其天生難以選擇的成分。

【註6】 **協助同儕理解特教生學習的目標：**讓學生明白每個人都有要學習、調整的部分，只是每個人的目標不同。

【註7】 **表揚班上正向互動的實例：**老師藉由班上學生實際正向與特教學生互動的例子，可以激起學生的群起效尤之心；舉出實例代表老師時時在觀察、關心大家，同時也肯定正向互動的行為，以便鼓勵其他同學也出現正向互動的行為。

四、綜合說明

（一）發生逗弄特教學生事件常見的原因

1. 學生語言、情境理解度不佳。
2. 病症特質特徵，在與他人互動時而產生不適當反應。
3. 同學從特教生曾經的反應中得到樂趣、刺激，並增強了逗弄行為。
4. 老師在對待特教學生和普通學生有不一致或互斥的原則，或同學誤解老師有不一致的對待。
5. 班級氣氛活潑，互相玩鬧為常見者。

（二）問題常用的做法

1.環境預防

(1) 班規明確的提醒，可貼出於布告欄，如友善對待同學等內容。

(2) 安排座位時，可選擇合適的同學坐於特教學生旁。

(3) 部分評估徵狀明顯的特教學生，可在開學初期與輔導室討論，進行簡要的班級特教宣導活動。

a. 引言以簡要的影片、照片、實際事件媒介搭配。

b. 說明學生的特質，連結實際發生事件。

c. 說明特教學生亦有其學習目標。

d. 正向互動的原則與班上同學曾經的正向互動範例。

e. 結論以鼓勵學生。

(4) 教師處理特教學生、普通學生事務原則與彈性的拿捏適當。

(5) 若有醫療需求，建議持續就醫或服藥，促進學生情緒穩定。

2. 認知/行為教導

(1) 對學生進行想法的澄清，促進其重新解構原先事件。

(2) 建議請特教組提供社會技巧等課程教學，協助學生演練遇到事件可能的因應，增加其選擇性，當選擇性變多，就更可能從中選擇最佳者回應。

(3) 舉例或示範與特教學生的正向互動例子，促進學生學習楷模。

3. 適當獎懲

(1) 同學間適當的互動行為，在平日中，導師即時進行口頭增強。

(2) 不合宜的逗弄行為，需要依班規或校規執行需要。

情緒及行為障礙 案例六 / 注意力缺陷過動症(ADHD)—師生衝突

一、案例緣起及背景

小安是一位患有ADHD的孩子，在幼兒園的時候，因為容易和人發生衝突而頻頻轉學。**小學二年級看過醫生之後，就曾經依照醫囑服用利他能，但是就醫和服藥都不穩定。**【註1】

剛升上國中時，小安的情緒與行為表現與其他同學沒有太大的差別，只是上課時會坐立不安，在座位上動來動去。然而，二個月後，小安開始在早自習和午休時間隨意離座走動，老師若出言制止，往往造成小安與老師的衝突。

二、問題概述與分析

這一天早自習，班上同學都安靜待在座位上，小安才進教室沒多久，**就未經允許離座走到隔壁排的同學身旁，拍拍同學的肩膀。眼看著班級的秩序就要因此受到影響，導師因而出言制止小安。**

導師：「小安，不要和隔壁的同學講話」

小安直接回嘴說：「我沒有講話啊！」【註2】

導師再次糾正小安說：「你剛才明明拍了隔壁同學的肩膀，就是想要和人家講話的樣子。」

小安更大聲回嗆老師說：「我就是沒有講話啊！」

雙方這樣一來一往，反而真的干擾到其他同學的早自習，甚至有人因此中斷正在進行的活動，看著導師和小安之間的爭吵。

【註1】 藥物使用：由於目前對於ADHD的藥物治療效果尚稱顯著，因此大部分ADHD的學生，在醫療評估後，可能會嘗試藥物方面的協助。但是也有部分的學生，基於家庭成員或個體本身的因素，造成藥物使用的不穩定，出現預期藥效大打折扣的狀況。

【註2】 衝突的來源：教師和學生之間因為教師指責的行為與學生實際表現的不一致，而形成了爭執的爆發點。

三、輔導策略

導師為了避免這樣爭端與干擾擴大，就決定先停止和小安的爭執。於是就對小安說：「好，你剛剛確實沒有講話，老師誤會了你，很抱歉！【註1】但是現在是早自習，在沒有特殊理由且未經過老師允許之前，請你回座位坐好。【註2】」

早自習後，老師主動聯絡小安的媽媽之後，發現小安在國小時候就有這樣的行為，當時老師們都用較寬鬆的標準包容他，小安因而一直沒有學會服從要求和遵守秩序的習慣，也得知記過和勞動服務等懲罰性的後果似乎都無法有效制止小安的行為【註3】，頂多也只是收斂三四天，也許一週後又故態復萌。

導師於是利用空堂時間找特教教師討論，想知道小安不遵循規範的行為，在原班可以有什麼策略來幫忙。

導師說：「小安在班上常常會未經允許就離座，造成班上秩序的干擾。」

特教教師說：「你是說他的離座行為讓班級秩序受影響。」

「就是啊，可是傷腦筋的還在後面，本來隨意離開座位的事情，任何老師看到就會糾正他，可是現在只要糾正他，幾乎都快要和他吵起來了，反而造成班上更大的干擾，讓老師不知道該不該管他。」導師無奈地說。

「你是說對於小安不守規矩時，老師對他的責罵不但無效，還可能會引發師生衝突」特教教師回應著。

導師緊接著說：「就是啊，而且這已經不是一天兩天的事情了，而是從小學就都這樣子。以前的老師大部分採取忽視或包容的作法，可是現在上了國中，就算我寬容他的行為，卻造成課程干擾，可能會讓其他家長抗議的。到底有沒有其他的做法可以試試看呢？」

【註1】 **老師勇於認錯：**在師生衝突的現場中，偶爾會看到教師，似乎為了維護自己在其他學生面前的權威，而持續和學生嘔氣，甚至於僵持到雙方都下不了台的情況。在這個例子之中，確實是因為教師的指責與事實有些許出入，這時候教師若能先停止對嗆，承認自己的誤會，通常都可以讓事件影響不再擴大，而這也是對於全班同儕示範勇於認錯的絕佳身教機會。

【註2】 **「重新指令」技巧：**教師利用「重新指令」的技巧，要求學生遵循規範。

【註3】 **親師聯繫，了解問題：**教師進行親師聯繫，詢問相同的行為問題，在以前的教育階段曾經執行過的策略及其成效狀況。

特教教師笑著說：「值得試試看的方法也不是沒有，**我建議我們可以試試看行為契約的方法**【註4】。但可能需要導師你改變看待小安行為的觀點唷！你以前看到的都是小安在早自習又違規走動了，我現在要請你回想小安在早自習的時候，如果沒有特別提醒，大約可以安靜地坐在座位多久，還有一個早自習大約要起來走動幾次。」

導師想了想回答：「每天早自習30分鐘的時間內，他狀況好的時候可以撐個20分鐘不用起來，通常大約是15分鐘左右就不行了，所以一個早自習大約會起來走個兩三次。」

「嗯，看起來我們真的可以把行為目標放在增加小安遵循規範坐在座位的時間上面囉！至於行為目標的標準嘛.....」特教教師和導師仔細地交換了意見之後，就有了初步的共識了。

導師接著在家長和特教教師的協助下，知道小安很希望能夠擁有一支手機，也很在意資源班的好表現集點【註5】。由於目前學校對於學生攜帶手機到校仍有許多的條件和限制，也為了避免造成家長額外的經濟負擔，因此不選擇用手機當增強物，而是決定讓小安只要能在班上表現出約定的好行為，就能額外累積資源班的集點。

導師在擬定好行為契約的草稿後，決定把小安找來討論契約的內容。趁著小安某天看來情緒穩定、沒有特別事件的時候，導師找來小安對他說：

「小安，你應該知道老師很關注你在早自習時，是否遵循規範坐在座位安靜做自己的事情的行為。」小安點點頭，並沒有特別的意見。

導師繼續說：「**老師也發現你雖然常常在早自習和午休會自動起來走動，但是偶爾也有幾天確實表現得不錯，老師覺得有好表現就值得獎勵，所以今天找你來談，是想和你約定，好的表現可以得到什麼樣的獎勵**【註6】。」

【註4】 **行為契約**：行為契約在正向行為支持的概念之中，通常是指由學生和家長或教師或其他重要的相關人員，共同擬定簽署的條件化增強系統的約定。只要學生能夠達到契約中好行為的表現要求，就可以獲得在契約裡約定的獎勵。

【註5】 **調查增強物**：教師在擬定行為契約之前，先行調查了解學生較為在意的增強物，並且從中選取較為適當者來運用（此例之中為「資源班的好表現集點」）。行為契約本身是屬於增強系統的運用，而學生對於增強物是在乎或有興趣的，就是有效增強的前提。

小安的眼神這時候開始放出光芒，他原以為導師會找他訓話，沒想到是要討論怎樣取得獎勵的事情。

導師這時候拿出行為契約的草稿（見文末），一邊向小安解釋著說：「**老師希望你能在早自習和午休時維持在座位做自己的事情，不要干擾其他同學。所以只要在一個時段之內都在座位上做自己的事情，就可以獲得資源班的集點5點；如果離開座位一次，但是在同儕或老師提醒後，有馬上回到座位上，那就可以獲得資源班集點2點；若是同一個時段內離開座位兩次，那就沒有額外的資源班加點。這樣清楚嗎？**」【註7】

小安不可置信的問：「老師是說，就算是離開座位了，只要被提醒後有坐回座位，還是可以有2點嗎？」

導師回答：「沒錯，但是以1次為限，要是在一個時段內離開座位兩次，那就沒辦法。可是如果是早自習離開座位1次，午休離開座位1次，當天還可以獲得4點。所以，一個星期之中，如果你在早自習和午休都維持在座位做自己的事情，那你總共就可以獲得額外的50點。至於你要利用這些加點在資源班中兌換什麼東西，就由你和特教老師討論囉，這樣同意嗎？」

小安點點頭，有點喜出望外地在行為契約上簽了名，並且拿著契約到資源班找特教老師認證去了。

從此導師不再用口頭責罵小安離開座位的行為，減少公開言語對嗆所造成的師生衝突，並透過「提醒行為契約中好行為」的方法，以及利用「具體加分」的結果，逐漸建立和小安的良好關係，並且讓小安養成了在早自習和午休期間，維持在座位上做自己的事情的好行為。

【註6】 **提升學生對於行為契約的接受度：**教師口頭肯定學生的好表現，並且澄清本次談話的目的在於獎勵學生，提升學生對於行為契約的接受度。

【註7】 行為契約的目標要求在於「學生坐在座位上」，由於學生在以前的觀察中，幾乎每次早自習和午休時段都會離座兩次，因此教師把增強起點訂為「離座一次」，並且將「經提醒後表現」也給予增強，讓學生不會因為一時疏忽就喪失該時段被增強的機會，而造成他索性違規到底的風險。

增強起點的選擇通常建議是學生經過少量努力就能達成的目標，而對於不同程度的努力，給予不同程度的增強，則是常用的方法。另外對於違規行為不在行為契約中提及，則是為了強調好行為的結果有增強，違規行為就無法得到增強。整體設計基於對學生的瞭解而因勢利導（增強物的選擇），並避免使用懲罰的手段，只著重在好行為的表現有好後果（區別性增強），並且考慮意外疏忽的補救機會，創造「一定能夠得到增強」的預期目標。

四、綜合說明

（一）造成人際衝突問題常見的原因

1. 錯誤理解及解讀情境訊息。
2. 難以站在他人觀點思考事情。
3. 不太會因應場合及對象說適當的話，甚至彷彿在攻擊他人，與師長、同學產生誤會或衝突。

（二）問題常用的做法

1. 環境預防
   (1) 瞭解學生的情緒行為演變，有助於瞭解學生的能力、特質與需求。
   (2) 主動與家長聯繫，建立互信的合作關係。
   (3) 同理學生的感受，並表明正向期待的行為。
   (4) 與輔導室或特教老師聯繫，研商策略或契約適合的執行人員。
   (5) 必要時就醫，並遵循醫囑配合相關藥物或心理治療。

2. 認知 / 行為教導
   (1) 和學生訂定「表現好行為」的約定，具體列出希望做的好行為，但切勿一次要求太多項目。
   (2) 鼓勵學生表達自己的想法和感受，利用對話的機會，教導適當的應對之道。
   (3) 利用機會教導學生此行為產生的結果，以及下次怎麼做會更好。
   (4) 與學生約定適度提醒的方式，可適當引導學生表現好行為。
   (5) 與輔導室或特教老師聯繫，委請安排教導學生情緒處理與社會人際等技巧。

3. 適當獎懲
   (1) 找到適當的增強物。
   (2) 當學生表現出被期待的好行為時，立即給予肯定與讚美。
   (3) 依與學生訂定的約定，確實執行學生所該接受的獎懲。
   (4) 將獎勵與讚美多著重於學生相對較好的行為，而非只著眼於學生需改過修正的行為。

行為契約草稿

=-

小安的好表現紀錄表

為了協助小安在早自習和午休時段，能維持在座位上做自己的事情的好行為，只要小安能達成要求，就可以額外獲得資源班兌換點數的鼓勵。相關的要求標準和獎勵點數如下：

1. 在早自習或午休的整個時段，維持在座位上做自己的事情，加5點。
2. 雖然有離開座位1次，但是經老師或同學提醒有回到座位，加2點。
3. 離開座位2次以上，加0點。

每週紀錄表格如下，由學生小安自行記錄，經導師簽認後交由資源班教師登記累積至小安個人點數之中，兌換期限至期末為止。

本週為　　月　　日至　　月　　日

	週一	週二	週三	週四	週五
早自習	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點
午休	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點
每日得點					

本週累計共得＿＿＿＿＿＿＿點，導師XXX簽認

立約人：導師XXX簽名、資源班教師YYY簽名、學生小安

中華民國　　年　　月　　日

=-

情緒及行為障礙　案例七 / 焦慮性疾患—干擾上課

一、案例緣起及背景

小傑是個容易焦慮的男孩，常因緊張、害怕或生氣，而碎碎唸、哭叫，經醫療診斷判定為「**發展遲緩**」【註1】及「**焦慮**」【註3】。

剛就讀幼兒園時，**小傑對已認定或習慣的規則突然改變，或自己覺得太困難的事物，會抗拒配合或參與，而想逃離現場，甚至偶爾會因被同學催促或勸阻，而激動地哭叫**【註2】。

幼兒園王老師發現上述的情況，就主動與小傑的媽媽聯絡，親師雙方常共同商討因應策略，小傑也因此逐漸適應幼稚園的生活。

【註1】 發展遲緩：每個孩子雖然依循相同的順序發展，但是其發展速率卻有個別差異。未滿六歲的學齡前幼兒因身心各方面尚在發展中，為避免過早做武斷的醫療診斷，若在認知、動作、語言溝通、心理社會或生活自理等方面，與絕大部分同齡孩子相較，有明顯落後或異常的現象時，於醫療診斷上均判定為「發展遲緩」。

【註2】 社會情緒發展落後或異常的幼兒：這類孩子常因忽略環境中重要的訊息，或不理解突然的改變，而呈現情緒失調及社會適應的困難。像小傑的例子就是對突發的改變，可能因無法理解與適應，而焦慮緊張，才會抗拒配合或參與，甚至有情緒反應。也有的孩子是因對課程不感興趣，或課程活動較難，因而表現出干擾或不參與活動等行為，對此師長宜先瞭解確認孩子的理解與學習能力，尤其是年幼或理解力弱的孩子。再加上平時的多方觀察孩子的環境適應、人際互動與興趣動機等，才較易瞭解與掌握孩子當下的狀況與動機。

【註3】焦慮性疾患：DSM-5 將焦慮性疾患 (anxiety disorders) 分成：

1.「分離焦慮疾患 (Separation Anxiety Disorder) 」
2.「選擇性緘默症 (Selective Mutism) 」
3.「特定對象畏懼症 (Specific Phobia) 」
4.「社會焦慮疾患（社會畏懼症）Social Anxiety Disorder (Social Phobia) 」
5.「廣泛性焦慮疾患 (Generalized Anxiety Disorder) 」
6.「物質 / 藥物誘發之焦慮性疾患 (Substance/Medication-Induced Anxiety Disorder) 」
7.「另一種醫學狀況造成的焦慮性疾患 (Anxiety Disorder Due to Another Medical Condition) 」

二、問題概述與分析

這天早上的活動課，小傑班級原本預定要到操場玩溜滑梯，但因**上課前突然下起大雨，王老師趕緊宣布將玩溜滑梯改為在室內進行「兩人三腳」遊戲。**

在說明遊戲規則及分組後，活動就開始進行。這時小傑開始碎碎念，**手上拿著小紙片敲打桌椅，不肯移動至自己的組別參與活動**【註1】。

輪到小傑時，同學提醒他，但小傑不但不理同學，反而離開組別，往一旁走去，同學見了趕緊報告王老師。

三、輔導策略

王老師已經知道小傑面對突然的改變，或面對自己覺得困難的事物，容易緊張焦慮，會有干擾行為，甚至可能不參與課程活動。

因此當同學向他報告時，**王老師一邊溫和回應同學他知道了，同時請同學先回自己的組別繼續做活動。王老師還一邊默不作聲地觀察小傑的反應，小傑似乎情緒尚未緩和，因此王老師不急著對小傑做任何要求或指示，而是先暫時不回應或忽略小傑的干擾，只繼續引導其他學生參與活動**【註1】。

小傑一邊走到教室角落，一邊仍繼續用小紙片敲打桌椅，但**敲打的次數與聲音已逐漸降低。過一會兒小傑停住不再敲打，開始看著其他同學玩，王老師這時利用空檔抽身慢慢走進小傑身邊，問小傑說：「小傑怎麼了？」**【註2】。

【註1】「干擾行為」是難以調整情緒的表徵：社會情緒方面發展落後或異常的學生，可能因對活動不感興趣、想逃避或想獲得注意等各種因素，而干擾或抗拒參與活動，「小傑碎念，手上拿著小紙片敲打桌椅，不到自己的組別參與活動」就是一例。建議老師可先與特教老師討論，確知該生行為背後的原因與功能，再依學生個別特質與需求因應。有時可以用「預告」的方法降低學生焦慮，因為社會情緒方面發展落後或異常的學生，通常在環境調適、人際互動與問題解決等方面能力較弱，對環境中突發的改變（規則、活動…等），容易因而緊張焦慮。也可以透過逐步教導，提升其能力，減少或預防爆發性情緒反應的發生。

【註1】 穩定現場最重要：對於學生的干擾或不參與活動，先不急著要求或立即處理。建議先穩定現場，以冷靜的態度和簡要的用語指示其他學生。忽略或暫時不處理學生的干擾行為，是為避免刺激或增強學生的干擾，此時可先觀察學生的狀態。

【註2】 給予充分安全感：當學生干擾行為頻率或強度降低，甚至注意力轉移回課程活動，通常顯示學生情緒逐漸趨於緩和，此時可試著溫和表達老師的關心，以給學生安全感。

小傑不回應，臉上微露防備，王老師心平氣和緩緩地對小傑說：「小傑，老師知道你很想玩溜滑梯，但是因為今天突然下雨改玩兩人三腳，你似乎嚇一跳了？」【註3】。

王老師發現小傑看似沒任何反應，卻有卸下防備的表情【註4】。

王老師記得小傑喜歡算術，就對他說：「現在小朋友都在玩兩人三腳，你要過來和大家一起玩，還是要幫老師為每一組記分呢?」【註5】。

小傑一開始不回應，王老師也不催促他回答或選擇，等了約1分鐘再平和的問小傑：「小傑，你想玩兩人三腳，還是要幫忙記分？當然，你也可以再休息一下。」【註6】

小傑這才徐徐回答：「記分！」。

王老師回應：「那你站在老師旁邊，幫我看哪一組先走到，就在白板上幫那組放一個磁鐵。」【註7】小傑認真的點點頭說：「好！」這時王老師帶著小傑走向進行中的活動，小傑也在王老師新指定的「任務」下，參與了這節的活動課。

【註3】 **體諒學生的焦慮，給予反應時間：**在引導溝通時，學生因擔心師長生氣或責備，不一定會立即回應，甚至會因此有更多焦慮，此時老師宜以平穩的語氣及緩和的態度表達關心，運用同理的技巧與學生對話，較能給學生安全感；若學生未立即反應，建議可先等待，給予學生一些緩衝的時空，有利於避免學生情緒的高張。

【註4】 **注意觀察學生的肢體動作與表情：**在對學生表達關切與引導溝通時，可注意觀察學生的肢體動作與表情，因為這些訊息都可作為下一步因應策略的依據。

【註5】 **先觀察學生狀態，再決定怎麼下指令：**在引導學生參與活動時，宜先觀察學生的狀態，若學生理解與適應能力較佳，可以溫和堅定的用語指示學生下一步該怎麼做，如：「請回座。」；若學生年齡較幼小，或理解與適應能力較弱，則可提供二至三個當下可行的選擇，提供給學生。建議老師可從平日觀察學生的長處、能力與興趣出發，以作為提供學生選擇時的依據。

【註6】 **提供學生選擇時，要給予考慮的時間：**在詢問學生與提供學生選擇時，建議要稍微耐心等待學生，以供學生一些時間考慮；若等待較久，學生未再回應，老師可再重新詢問，可將問題簡化或增加一項選擇，前者是為避免學生不理解問題，簡化問題可協助學生理解；後者是為避免選項太少或不適合，若學生仍未回應或選擇，則建議可等待一段時間再試。

【註7】 **給予替代性的活動：**若學生在參與活動上真有其困難，老師可考慮以替代性的活動提供學生選擇，像小傑以計分的方式參與一例便是；若無法以調整或替代方式進行，亦可重新安排其他活動。當學生選定老師提供的某一選擇後，建議老師支持學生的選擇，但是提供給學生的選擇性活動應以學生可接受、可進行的為宜。

四、綜合說明

（一）學生出現干擾行為或不參與課程的常見原因

1. 本身的障礙使其難以接收到環境中所有的訊息，有些影響判斷「如何反應」的訊息可能被遺漏了。
2. 無法因應突然的改變。
3. 課程活動對學生而言較難。
4. 過於投入自己有興趣的活動或事件，未注意到環境的改變。
5. 對學習活動有明顯的好惡選擇。
6. 不理解上課情境的社會規範。
7. 聽不太懂學習主題而欠缺參與動機。
8. 比較急躁、不耐等待。

（二）常用的策略

1. **環境預防**
   (1) 瞭解學生能力、特質與需求，用真誠的言語和接納的態度與學生互動，有助於師生互信關係的建立。
   (2) 教導學生班級規範，規範的訂定以大部分課程活動所需為優先。
   (3) 同理學生感受，表明正向期待的行為，提供學生安全感與明確努力的目標。
   (4) 訂定合理的教學目標，選擇適當的教材教法，以能引起學生學習興趣或動機為優先。
   (5) 在活動開始或變動前事先告知，可幫助學生降低焦慮，減少或預防爆發性情緒反應的發生。
   (6) 對班級學生進行適當宣導，如：當學生干擾行為產生時，請其他學生不回應干擾行為，這樣做有助於穩定現場。
   (7) 提供學生非單一的選擇，能具體引導學生表現正向期待的行為。

2. **認知 / 行為教導**
   (1) 隨機運用行為事件教導學生理解情境，引導或協助運用其他更好的解決方法。
   (2) 和學生具體訂定「表現好行為」的約定。
   (3) 與輔導室或特教老師聯繫，委請安排教導學生情緒處理與社會人際技巧。

3. 適當獎懲

(1) 訂定班級增強制度，或可依學生個別情況明訂可行的獎勵。

(2) 當學生表現出被期待的好行為時，立即給予肯定與讚美。

(3) 依班級規範或與學生訂定的約定，確實執行學生所該接受的懲處，如：權力的剝奪。

(4) 將獎勵與讚美多著重於學生相對較好的行為，而非只著眼於學生需改過修正的行為。

參、資源與支援

一、建議延伸閱讀書目

1. 自閉症教戰手冊—學校如何協助自閉症學生 / 東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2003年。
2. 注意力缺陷過動症二十問—教師實用輔導手冊 / 洪儷瑜校閱，東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2009年。
3. 亞斯伯格症二十問—教師實用輔導手冊/張正芬校閱，東區特教資源中心編印/臺北市教育局 / 2009年。
4. 身心障礙者的正向行為支持 / 鈕文英 / 心理出版社 / 2009年。
5. 所有教師都應該知道的事：班級經營與紀律/Donna Walker Tileston，張倉凱譯/心理出版社 / 2011年。
6. 所有教師都應該知道的事：特殊學生 / Donna Walker Tileston，賴麗珍譯 / 心理出版社 / 2011
7. 亞斯伯格症者實用教學策略—教師指南 / Leicester City Council & Leicestershire County Council，楊宗仁譯 / 心理出版社 / 2004年。

二、諮詢單位及相關網站

單位	電話	網站
臺北市政府教育局特殊教育科	02-2725-6344~7	http://www.edunet.taipei.gov.tw/
國立臺灣師範大學特殊教育中心	02-7734-5099	http://web.spc.ntnu.edu.tw/
國立臺北教育大學特殊教育中心	02-2736-6755	http://r2.ntue.edu.tw/
臺北市立大學特殊教育中心	02-2389-6215	http://speccen.tmue.edu.tw/
臺北市東區特教資源中心 特殊教育學生情緒行為問題 輔導諮詢專線 （每週一至週四13：30－16：30）	02-2732-0608	http://www.terc.tp.edu.tw/
臺北市教師研習中心 親職教育電話協談諮詢專線	02-2861-6629	http://www.tiec.tp.edu.tw/tieccon/modules/news/

網站名稱	網址
中華民國自閉症總會	http://www.autism.org.tw/modules/news/
財團法人中華民國自閉症基金會	http://www.fact.org.tw/
亞斯伯格和高功能自閉症之家	http://www.wretch.cc/blog/asperger
財團法人台北市自閉症家長協會	http://www.tpaa.org.tw/
全國特殊教育資訊網	http://www.spc.ntnu.edu.tw/index.php?page_id=1
財團法人台灣赤子心過動症	http://www.adhd.org.tw/custpage.aspx?PID=114

壹、情緒行為障礙特教宣導活動

年級/領域：三年級綜合活動　　活動/單元：體驗活動

教學者：特教老師或普通班老師　學生：普通學生27人及情緒行為障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

情障學生在情緒管控或行為表現上，控制能力較為薄弱，容易導致情障學生在班級內的人際關係不佳，因此需要老師及班上同學的了解、尊重與接納，透過體驗活動讓大家了解情障學生的特質及學習需求。

二、準備活動

教師準備一段音樂、一篇文章、一部影片，請學生專注於這同時產生的三件事情，會針對三件事情內的細節做提問。

三、教學活動

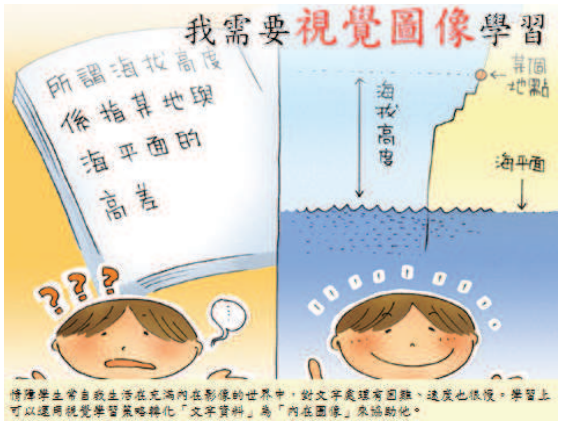
1. 教師先撥放一段音樂，接著再循序漸進的秀出文章及撥放影片，請學生同時專注於此三件事情。
2. 教師針對此三件事情的細節做提問
3. 讓同學體驗情障生在訊息處理上，選擇注意力以及集中注意力上面有困難。
4. 接著播放下列PPT，跟學生解說情緒行為障礙學生的特質與困難，可以透過特殊教育的協助、同學老師的瞭解和環境的配合與接納，引導學生對情緒行為障礙學生的認識。
5. 請學生發表如何尊重、幫助情障學生。

情障學生在學習上因注意力不佳且記憶短暫，造成學習效果差，缺乏自信，請多接納、讚賞、多給他表現的機會。

情障學生面對壓力的承受能力較弱，壓力大時，情緒起伏不定或逃避拒絕。

情障學生因自卑、焦慮，常覺得別人對他不友善，因此常與人起衝突、干擾他人學習，讓他感受到愛和尊重，相對的他也能對大家表現出愛和尊重。

情障學生的挫折容忍度較低，當他表現合適行為時，請給他鼓勵，增強他持續再表現。



情障學生常自我生活在充滿內在影像的世界中，對文字處理有困難、速度也很慢。學習上可以運用視覺學習策略轉化「文字資料」為「內在圖像」來協助他。

大部分情障學生很聰明，面對感興趣的事物會特別專注，常表現獨特的才能或創意。

情障學生比較不能管理自己，常常帶給周遭的人很大的困擾，同學可以合理的包容、愛心、有耐心的接納他，並協助他作行為管理。

投影片資料摘自臺北市政府教育局發行之
「讓愛飛揚－你可以再靠近一點」手冊