



# 第一章

## 全校做伙「逗陣行」 行為問題全校性介入之理念與實施

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系

### 壹、前言 學校提供行為介入環境適合學生「買單」嗎？

每一位學生到校應該享有合宜教育權，學校也應提供一個安全、支持環境給學生，使學生在安穩環境學習並發揮其潛能。因此，學校應努力營造一個適合學生學習的優質環境，以因應學生教育需求。當學生行為問題未能適時輔導，將會影響其學習與行為適應。目前學校協助學生行為問題時，常面臨以下四個困境：

#### 一、困境一：有「行」無「合」

一般學校在處理學生行為問題，有些個案雖被適時轉介，但校內常出現沒有合作，造成有「行」無「合」，個案的問題並沒有因此而改善，這裡的「合」包括兩方面，一為學校教育人員的不合作，如果學生出現行為問題，普通班教師首當其衝，當普通班教師無法順利處理個案問題時，常轉介給相關學校輔導人員，如認輔教師、特教教師，以輔導室而言，有些個案先被轉介到認輔教師，經過一段時間輔導後，學生成效仍不彰，之後再轉介到特教教師，以致延誤個案介入時機。雖在學校人員之間努力輔導個案，但常出現同「行」不同「調」的情形，因此，學生行為問題之處理效果常大打折扣；二為學校行政處室的不合作，從行政層面而言，普通班教師發現班上有行為問題學生時，除轉介至輔導室外，也有可能直接轉介到學務處或訓導處，其中具有嚴重行為問題的個案被轉介到學務處或訓導處後，可能經由生教組長負責規違行為處理，在訓導人員的管「訓」後，就直接回原班，學務處或訓



導處並未知會輔導室，雖然個案行為問題暫時得到控制，仍有可能再犯。由於學校行政處室沒有充份合作，也可能導致嚴重行為問題學生未能及早適時發現與處理。

## 二、困境二：有「行」無「制」

如果學校試圖整合校內資源輔導學生行為問題時，學校由於缺乏整合機制，導致群龍無首，造成無「機」之談，以致實施成效有限。當學校發現個案時，如何建立一個單一窗口，讓個案能夠適時被發現，此外，個案在接受輔導時，如何結合學校各處室與教育人員，以及隨時評估與擬訂個案輔導計劃，建立一個學校行為服務團隊(此名稱可依各校需要自訂)機制是很重要，在學校行為服務團隊火車頭帶領下，以利針對個案行為問題提供個別與整合性資源，量「生」打造行為問題處理計畫。

## 三、困境三：有「行」無「法」

學校進行輔導行為問題學生時，有些學校雖想促進校內輔導資源的整合，但礙於無相關法令規範或無自訂校內實施要點，以及學校人員職務異動問題，「行」成不同輔導對策，校內少數輔導行為問題人員常疲於奔命，雖有心集合眾人之力輔導，但礙於學校並無明確規範校內人員如何協調合作，以致無「法」而「行」。

## 四、困境四：有「行」無「前」

針對學生出現行為問題時，學校教育人員處理學生行為問題一直未見成效，顯示校內處理行為問題學生有「行」卻無「前」，這裡的無「前」包括兩方面，一為處理學生本身行為問題沒有改善，當學生出現行為問題，未能會診個案實際問題出現在哪？導致頭痛醫頭、腳痛醫腳，促使執行成效「原地踏步走」，甚而「倒退走」。二為學校教育人員行為處理技巧有限，學校教育人員處理學生行為問題也應不斷學習，如果行為問題處理專業停滯不前，那麼處理學生行為問題就無法「向前行」。

綜上所述，學校的教育人員與行政處室雖有分工，導致學生出現行為問題時，學校的人員與行政資源常各自奮戰，在多頭馬車運「行」下，常出現行為問題處理分工卻不合作，延誤學生行為問題介入時機。學校在處理學生行為問題時，確實需要建立校內行為問題介入機制，否則將面臨有「行」無「效」之缺失。

## 貳、為何要實施行為問題全校性介入？

在每個學校均有其輔導行為問題學生機制，為何學校要實施行為問題全校性介入，筆者認為有以下七方面優點：

### 一、適合自然介入情境

針對學生行為問題之介入，學校生態的介入屬於一種自然介入情境，如果學校能夠及時做好行為輔導措施，學生行為問題不會加劇。如果校內未能及時輔導學生行為問題，導致學生行為問題愈加嚴重，需要轉介其它醫療體系時，醫療情境介入會影響個案或家長接受輔導意願。所以學校自然介入情境，屬學生輔導最佳場所，誠如 Pumariega 與 Vance(1999)指出學校提供服務是較符合學生學習情境而且不易出現負向影響(non-stigmatizing)。行為問題全校性介入情境主要為學校，很適合學生自然介入情境。

### 二、順應融合教育思潮

從特殊教育發展來看，美國受到 1975 年「殘障兒童教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act，簡稱 94-142 公法)的影響，在 1970 年代興起回歸主流(mainstreaming)運動，強調身心障礙學生可以接受免費、合適與公立的學校教育；到了 1980 年代，Will(1986)倡導普通教育和特殊教育應共享責任(share responsibility)，主張特殊教育教師與普通教育教師要相互合作來幫助特殊學生的需求，形成普通教育改革運動(Regular Education Initiative，簡稱 REI)；直到 1990 年代，融合教育(inclusion)的興起，重視特殊教育與普通教育整合，使特殊兒童與普通兒童能在一起參與學習(Lipsky & Gartner, 1997)。影響所及，我國在八十六年「特殊教育法」第十三條就強調身心障礙學生之教育安置，應以最少限制的環境為原則。另根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，大多數身心障礙兒童教育安置的主要場所仍以一般學校普通班為主，佔 79.63%(教育部特殊兒童普查小組，民 82)。目前行為問題學生大部份安置在普通班，如果學校能夠實施行為問題全校性介入，集合校內教育人員力量共同協助學生在普通班之行為問題，將可促使行為問題學生



在普通環境順利學習與成長，頗符合融合教育思潮。

### 三、符合正向行為支持(positive behavior support)

近年來行為問題介入觀念已從早期強調個人行為問題介入，轉變成在學校內如何整合相關資源以服務學生行為問題(Netzel & Eber, 2003)，於是正向行為支持取向介入策略受到大家重視。國內學者鈕文英(民 90)所著身心障礙者行為問題處理，也強調正向行為支持取向。當我們要改善學生的不當行為，除個案本身的因素，也應建立支持「環境」，同時需重視「預防」和「教育」的觀點。行為問題全校性介入也是重視校內輔導資源整合，營造正向行為環境，以改善個案的行為問題，頗符合正向行為支持取向。誠如 Jackson 與 Panyan(2002)也提到一個學校要實行正向行為支持，需要校內建立行為問題全校性介入措施。

### 四、節省國家資源浪費

筆者主張行為問題全校性介入架構中，特別強調初級、次級與三級預防的重要，如果學生行為問題能夠在學校得到適當幫忙，以減少行為問題發生或惡化，如此可節省個案介入的經費成本。預防工作雖然花費人力與心力，但從長遠投資觀點，如果學校多投資行為問題全校性介入，學生行為問題在校沒有發生或行為獲得改善後，將可節省未來要花更多錢服務這群長大後行為偏差的學生。

### 五、專業間合作重要性

行為問題學生的輔導需要多專業間合作，如果僅從普通班教師著手，將無法克盡其責。根據文獻(Rosenberg & Jackman, 2003；Walker, Colvin, & Ramsey, 1995)也發現行為問題學生輔導需要普通班教師、特教教師、學校行政人員、家長、相關服務人員一起努力，學生行為問題才能獲得改善。Short 與 Shapiro(1993)也從行為問題成因所提出的處理建議，強調跨學門合作的重要性，讓輔導人員瞭解，處理行為問題絕非單一專業人員可以勝任。因此，學校在處理學生行為問題之際，不應該由輔導處室人員負全責。行為問題全校性介入重視如何整合校內資源輔導學生，故相當重視專業間合作輔導學生。

## 六、提昇校內人員專業

學校處理學生行為問題未能獲得改善，除學生行為問題有來自複雜成因外，學校教育人員行為介入專業也是扮演極重要角色，校內教育人員僅靠自己過去所學行為處理技巧，可能無法因應學生複雜行為問題。Colvin, Kameenui 與 Sugai(1993)也提到教育行政人員與教師過度依賴傳統行為管理技巧，常阻礙學校教育工作者專業成長。如果校內教育人員能夠群策群力改善學生行為問題，相信校內教育人員亦可從中提昇自己行為介入專業成長。因此，實施行為問題全校性介入，將可提昇校內人員行為處理專業。

## 七、獲得實徵研究支持

關於行為問題全校性介入需要整合輔導資源去協助個案，實徵研究除發現可改善個案行為問題之外，參與人員亦可從中得到成長。如 Nelson(1996)在 2 所小學實施全校性介入方案(school-wide program)以改善學生干擾性行為(disruptive behavior)，並另找 2 所未實施小學進行配對比較成效，經過兩年實施結果發現：教師對處理干擾性行為學生能力有提昇，而且校內團隊成員彼此分享如何輔導個案時，也彼此獲得成長，此外，個案在社會適應 學業表現也獲得改善。Nelson, Martella 與 Marchand-Martella(2002)接續 Nelson(1996)的研究，在 7 所小學進行行為問題全校性介入方案，以改善學生之干擾性行為，在實施兩年以後，與 28 所未實施小學進行比較，結果發現實施行為問題全校性介入之學校，學生在整個學業表現有進步，受輔導個案在社會適應與學業表現也有改善。Colvin, Kameenui 與 Sugai(1993)經由訓練一所國中學校教師團隊進行行為問題全校性介入，期望能改善該校學生之行為問題，與另一所未實施國中對照比較，結果發現行為問題全校性介入可減少學生行為問題發生。以上結果顯示行為問題全校性介入對於改善校內學生行為問題成效不錯。

## 參、行為問題全校性介入之理念

行為問題全校性介入並非一個新的名詞，Mayer, Butterworth, Nafpaktits 與



Sulzar-Azaroff(1983)就提出行為問題全校性介入觀點，並進行為期三年的研究，其後有許多學者(Bloomquist, & Schnell, 2002 ; Lewis, Sugai, & Colvin, 1998 ; Scott & Hunter, 2001 ; Walker et al., 1995)也陸續進行探討。關於行為問題全校性介入之理念，以下將從相關做法與成功要素兩方面說明：

### 一、行為問題全校性介入之做法

如果從整合輔導學生行為問題資源角度，學校做法大致可分成兩方面：

#### (一)學校結合心理衛生資源

Casat, Rigsby, Sobelewski 與 Gordon(1999)在 Charlotte 實施學校本位心理衛生服務模式(school-based mental health services)，他們強調在學校提供心理衛生服務比較不會受到家長與個案排斥，輔導行為問題學生需要心理衛生人員參與，在校內做法方面，學校需要成立一個學習協助團隊(learning assistance team)，其中成員包括普通班教師、學校行政人員(如校長或副校長)與學生服務專家(student services specialist，由學校心理學家擔任)，學校心理學家並擔任每位個案的個案管理員，如果在校內無法有效改善個案行為問題，則由校方轉介到校外心理衛生單位，由治療師(如兒童精神科醫師)協助評估與介入，並給予家長實施諮商輔導，心理衛生單位之治療師提供服務包括診斷、團體治療、家長訓練與用藥方面協助。如以學校角度而言，此模式特色在成立校內學習協助團隊，團隊成員有校長與學校教師、學校心理學家參與，並安排學校心理學家當個案管理員。

#### (二)整合學校內資源為主

為推廣校內行為問題全校性介入，Colvin 等人(1993)有感於學校教育人員對學生實施行為管理能力不足，他們發展全校性教育人員發展模式(school-wide staff development model)，其做法有三：一為先評估校內行為介入環境並建立全校性介入計劃；二為建立與培訓校內教師團隊(Teacher-of-Teachers)；三為教師團隊協助評鑑、修改與執行校內行為介入計畫。所以 Colvin 等人行為問題全校性介入是以訓練教師團隊為核心，接著由教師團隊協助執行改善校內學生行為問題。Walker 等人(1995)提出全校性介入計劃應包括五個執行步驟：一要建立校內人員共同為行為問





題全校性介入計劃而努力；二需成立學校團隊與制定相關措施；三要發展或修訂行為問題全校性介入計劃；四、設計與執行參與人員成長計劃；五、建立完善資料管理與修正系統。Bloomquist 與 Schnell(2002)則提出九個執行步驟：一、組成全校性介入團隊；二、評估學校需求；三、設定執行目標；四、選擇 / 設計介入策略；五、建立介入支持網；六、訓練學校人員；七、協調與監控執行過程；八、評估執行成效；九、持續實施全校性介入。

Nelson(1996)針對干擾性行為學生實施全校性介入方案，此方案主要包括四個實施要素：1.建立全校性行為規範(school-wide organizational practices)，包括建立適宜學校生態環境(ecological arrangements)、行為規範(behavioral guidelines)、行為反應(disciplinary responses)；2.建立全校性班級經營介入(school-wide classroom management intervention)；3.設計個別行為介入計劃(individual behavioral interventions)；4.成立學校諮詢委員會(advisory committee)，成員包括普通班與特教班教師、學校行政人員與相關人士。Nelson, Martella 與 Marchand-Martella(2002)接續 Nelson(1996)行為問題全校性介入方案之研究，為改善學生之干擾性行為與學習成效，其設計方案共有五個執行要素：1.包括 Nelson(1996)全校性介入方案；2.一對一閱讀指導教學(one-to-one tutoring in reading)；3.衝突處理(conflict resolution)；4.家庭輔導方案(video-based family management program)；5.個別、功能本位的行為介入與支持(individual, function-based behavioral intervention and supports)。

以上說明行為問題全校性介入做法大致可分成兩類，一是以學校為主，二是學校結合心理衛生資源，兩類均強調學生行為問題之介入不能僅由單一專業負責，需要集合不同資源在校內建立輔導網。影響所及，近年來有些班級經營專書也特別強調全校性介入取向(Johnes, & Jones, 2001；Froyen, & Iverson, 1999)。如以目前國內教育生態要結合學校與心理衛生資源進行個案輔導，尚屬不易，以教育工作者角度，筆者認為如何先在校內建立完善輔導資源網，是值得「行」。此外，從以上文獻也發現校內全校性介入團隊的形成與訓練是整個行為問題全校性介入之重要基礎。



## 二、行為問題全校性介入之成功要素

行為問題全校性介入能夠改善學生行為問題，需要探討有哪些因素影響其成敗。根據 Brewster 與 Railsback(2001)歸納五所學校實施欺凌行為全校性介入 (schoolwide prevention of bullying) 為例，提出六項成功要素：(一)學校行為問題介入方案需要包括：1.學校行政人員參與；2.重要領導者；3.符合學校本位行為介入政策；4.學校行政人員當教師後盾；5.需要團隊合作；6.學校需要組成委員會以共享責任；7.建立關心學生的規則與政策；(二)讓教師了解其介入可改善學生的行為問題；(三)讓學生知道學校也在一起幫助他們；(四)讓學校教師正視學生行為問題；(五)隨時監控學生在生活情境的行為表現；(六)教育學生本身如何避免受到欺凌。Flaherty 與 Weist(1999)在 Baltimore 實施學校本位心理衛生服務模式後，提到此模式成功要素包括：有創意領導者、不同專業間合作、獲得經費補助、直接服務取向、結合家長訓練方案、提供特殊教育學生服務。由於行為問題全校性介入需要不同專業成員合作，成員間合作關乎實施成敗，如 Casat 等人(1999)在 Charlotte 實施學校本位心理衛生服務模式後，也特別指出：家長、教師、學校心理學家與校外心理衛生治療專家的合作關係會影響輔導個案的成效。

由以上得知，行為問題全校性介入要能夠實施成功，不外乎需要組成一個學校團隊，成員應包括校內行政人員、普通班教師、特教班教師或其它相關人士，並從中選取團隊領導者，負責與協調全校性介入的規劃與執行，最重要仍需有學校行政支持，誠如 Nelson(1996)在實施行為問題全校性介入方案後，最後特別強調學校行政人員需要建立全校性行為介入政策以符合學生學習需求。此外，因應學生不同教育需求，學校可適時結合其它資源(如心理衛生...等)。

## 肆、如何規劃行為問題全校性介入機制？

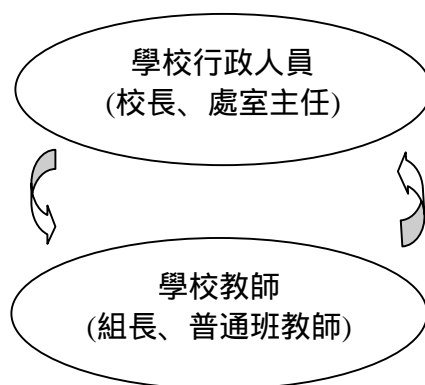
關於如何規劃行為問題全校性介入機制，以下將從規劃模式、規劃架構、重要成份與如何檢核等四方面說明：



## 一、規劃模式

### (一)由上而下模式(學校行政為主)

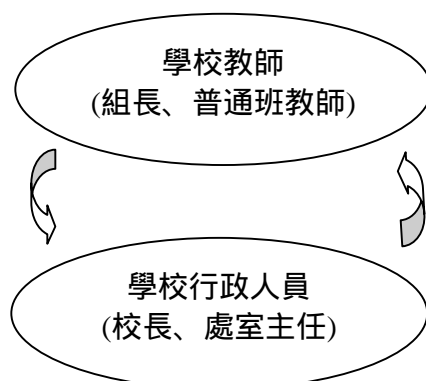
由上而下模式主要以學校行政人員為主要規劃者，其中行政人員包括校長、各處室主任，經由學校行政人員的規劃，再結合校內教育人員，由上而下推動，請見圖一。例如本次研習成果中高雄縣仁武國小是以由上而下模式進行，由輔導室主任領軍，結合校內普通班與特教班教師參與規劃。



圖一 由上而下規劃模式圖

### (二)由下而上模式(學校教師為主)

由下而上模式主要是由學校教師先發起，主要規劃者可能是學校輔導室組長或普通班教師來擔任，此一模式由基層學校教師往上推動，以利學校形成行為問題全校性介入機制，請見圖二，值得注意，此模式易因校內行政支持不夠而無法成「行」。本次研習成果中的高雄市光武國小、博愛國小，以及高雄縣烏松國小、仕隆國小均以學校組長推動，高雄市忠孝國小是以普通班教師為主要規劃，進而結合校內行政資源。



圖二 由下而上規劃模式圖

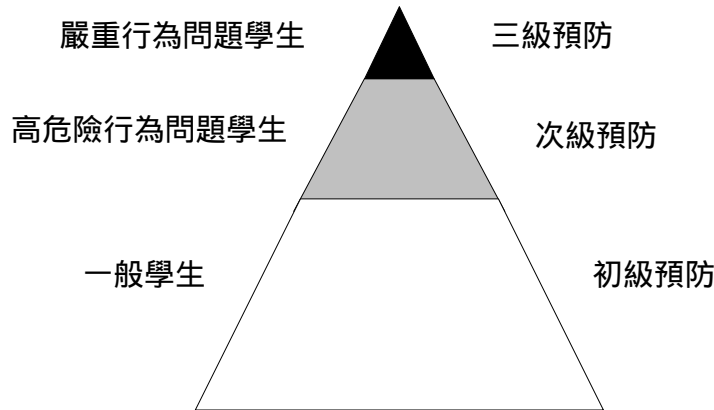
## 二、規劃架構

筆者綜合行為問題全校性介入文獻與考量國內學校生態，為協助全校學生，以及整合校內輔導學生行為問題之資源，提出以學校為主的行為問題全校性介入，整合校內現有制度以及人力資源，規劃出更符合學校生態現況的行為問題處理機制，期盼建構三級預防、多專業間合作、連續性服務與兼顧階段性教育目標的行為問題全校性介入方案。茲將行為問題全校性介入架構說明如下：

### (一)三級預防

「預防」主要觀點在減少行為問題發生或惡化，在學生行為問題尚未出現時，如果能加強宣導，即能避免學生行為問題產生，這是屬於初級預防，如果學生經過初級預防後，在班上仍出現高危險群行為問題時，此時學校教育人員應提供更多輔導資源，此屬於二級預防，如果學生出現高危險群行為問題而未能適時改善，學生出現嚴重行為問題時，此時需要校內提供更密集的介入，此屬於三級預防。學校教育工作者，應該同時兼顧三級預防，服務全校的學生。美國知名情障學者 Kauffman(2005)也特別強調輔導學生行為問題要兼顧三級預防工作。國內學者洪儷瑜(民 83)曾根據問題行為成因(包括個人、學校、同儕與家庭因素)考慮不同階段性(初級、次級與三級預防)的服務需求，提出校園暴力行為也應兼顧三級預防輔導方案。整個學生行為問題三級預防架構如圖三所示。值得注意，有些個案在三級預防

時，學校內教育人員已無法完全發揮輔導功效時，此時即需要建立危機處理機制來因應。



圖三 學生行為問題三級預防架構圖

#### (二)成員合作

行為問題全校性介入需要校內教育人員一起努力合作來規劃與執行，否則不易奏效。在校內需要普通班教師、特教班教師與學校行政人員參與，校外會需要相關專業人員協助，此外，個案家長也是一位重要合作成員。

#### (三)教育安置

學校在輔導學生行為問題時，除提供適宜教學外，也要考量學生教育安置場所，提供學生連續性教育安置服務，以減低其行為問題。美國學者 Jones 與 Jones(2001) 便提出學校在處理行為問題學生時，應採取連續性服務程序去實施，首先利用校內資源，包括學校行政、學校教師人員，共同解決學生的問題，如果問題愈雜與嚴重時，再逐漸增加校外社區資源。

#### (四)教育目標

學校在輔導行為問題學生時，常無考量輔導學生需要擬訂短期、中期與長期階段性教育目標。學生行為問題複雜性，並沒有速成解決方法，在輔導應考慮學生狀

況(如行為發生嚴重性、學習表現...等)擬定階段性教育目標，短期目標以先處理大家最困擾行為問題為主，等待行為問題改善後，中期目標再逐漸教導其自我控制能力，個案在行為逐漸內控後，長期目標再改善其自我與學習成效。

綜上所述，行為問題全校性介入架構應考量三級預防、學生問題類型、參與成員、教育安置與教育目標等向度，茲將行為問題全校性四階段介入架構表說明如表一。

表一 行為問題全校性四階段介入架構表

階段	問題類型	啟動燈號	參與成員	教育安置	教育目標
階段一 (初級預防)	行為問題尚未出現	綠燈	普通班教師 普通班學生 特教教師 學校行政人員	安置普通班	預防宣導
階段二 (次級預防)	出現行為問題，但問題還不至影響學校適應	黃燈	普通班教師 普通班學生 特教教師 學校行政人員 家長	安置普通班及轉介學校資源(認輔教師)	短期目標 中期目標 長期目標
階段三 (三級預防)	出現行為問題，但問題嚴重影響學校適應	紅燈	普通班教師 普通班學生 特教教師 學校行政人員 家長 相關專業人員	特殊教育鑑定與適當安置	短期目標 中期目標 長期目標
階段四 (危機處理)	行為問題嚴重影響學校作息或他人安危	黑燈	普通班教師 普通班學生 特教教師 學校行政人員 家長 相關專業人員	安置在校內特定地點或社政、醫療體系	短期目標 中期目標 長期目標

### 三、重要成份

學校內如欲完成行為問題全校性介入之機制，筆者認為在國內實施需要具備以下幾個重要成份：



### (一)成立學校行為服務團隊

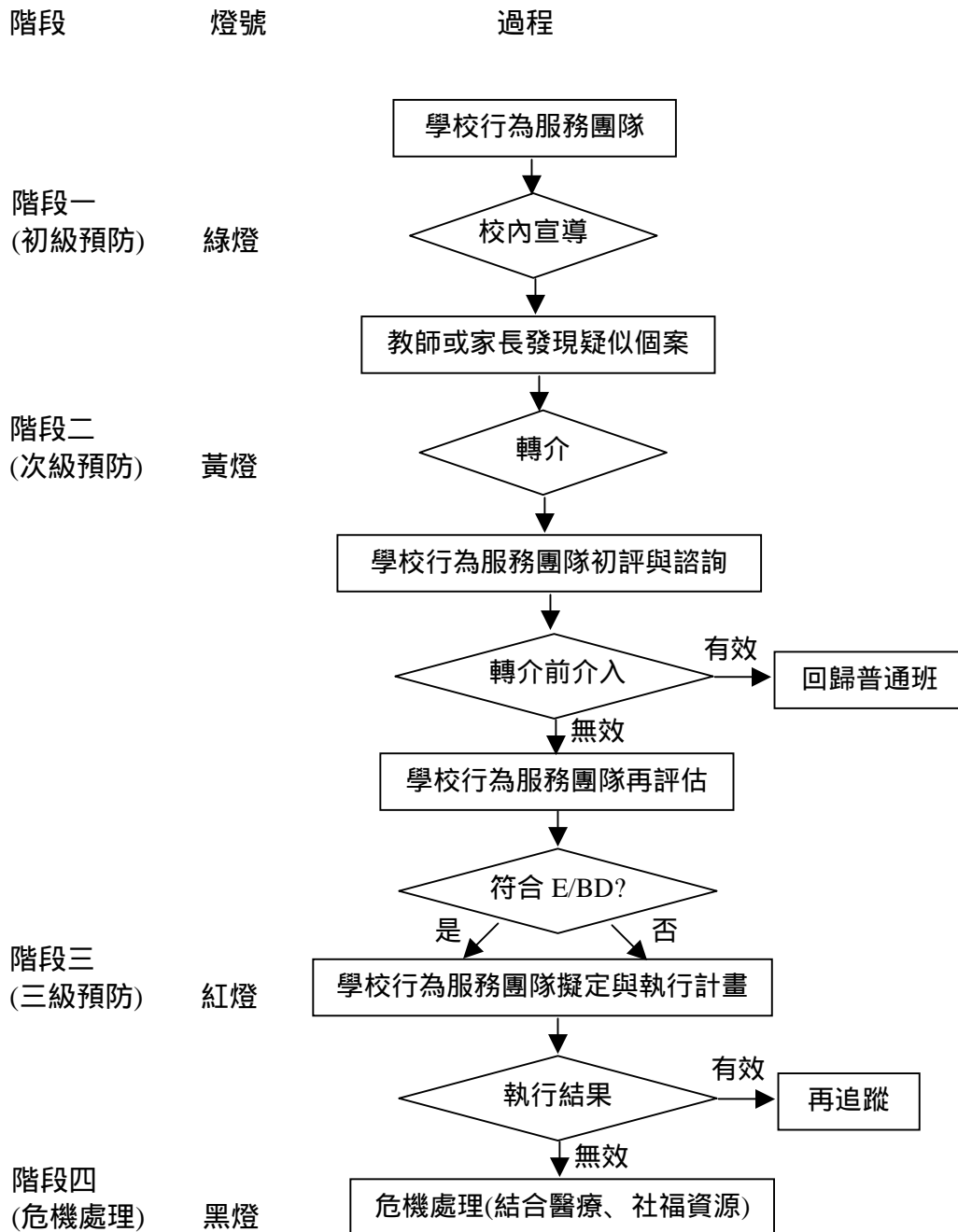
在成立學校行為服務團隊時，最好要考量成員間的專長與職務，在校內參與規劃之人員，最好有學校行政人員、普通班教師與特教班教師一起參與，主要目標在評估校內需求，以及規劃、執行與修正學校行為介入計劃。

### (二)學校行為服務團隊領導者

當學校建立行為服務團隊之後，團隊應推派一位領導者，負責協調、統整學校行為服務團隊之事宜。

### (三)規劃三級預防流程

在規劃行為問題全校性介入機制時，應考量校內輔導資源，根據初級、次級與三級預防角度完整規劃各階段處理流程，以利實施行為問題全校性介入事宜，請見圖四。



圖四 行為問題全校性介入流程圖



#### (四)個案管理員

學校處理學生行為問題時，當個案的問題轉到其它人員輔導時，常發現個案資料彙整與介入訊息無法有效統整。因此，校內應該要有教育工作者負責個案的資料彙整與 / 或介入情形，特別在二級與三級預防的個案，因為其行為問題明顯需要接受更多輔導資源介入，避免因為校內資源不整合，產生學生之行為問題乏人問津，建議針對每位二級與三級預防個案應建立一位個案管理員，以隨時監控個案成長狀況。

#### (五)校內人員職責分工

為讓校內推展行為問題全校性介入機制能夠更完善，校內人員應明確訂定職責分工，以利確實做好全校性介入工作。以下以校內相關人員為例，擬訂分工重點供參考，請見表二。

表二 行為問題全校性介入架構與參與成員主要分工重點

階段 問題 類型 參與 成員	初級預防(綠燈)	次級預防(黃燈)	三級預防(紅燈)	危機處理(黑燈)
	普通學生： 行為問題尚未出現	高危險群行為問題學生： 出現行為問題，但未嚴重影響學習、行為、人際	嚴重行為問題學生： 出現行為問題，但嚴重影響學習、行為、人際	嚴重行為問題學生： 出現行為問題嚴重影響學校作息或他人安危
校長	1.晨會、週會宣導。 2.協助特教與輔導之宣導。	協助或負責學校行為服務團隊相關工作。	協助或負責學校行為服務團隊相關工作。	與校外資源合作。
各處室主任	1.晨會、週會宣導。 2.協助特教與輔導之宣導。	協助或負責學校行為服務團隊相關工作。	協助或負責學校行為服務團隊相關工作。	與校外資源合作。
普通班導師	1.平時上課宣導。 2.協助特教與輔導之宣導。	1.針對班上個案提供適時輔導。若覺得學生出現嚴重行為問題時，填寫「特殊需求學生轉介資料	1.與特教、輔導教師合作。 2.提供家長諮詢。 3.接受學校行為服務團體諮詢，進行教學調整、同儕接納、	與校外資源合作。

		<p>表」。</p> <p>2. 根據學校行為服務團隊提供輔導策略，針對個案進行轉介前介入。</p> <p>3. 若個案輔導仍無效，協助填寫「問題行為篩選量表」、「學生行為評量表」、「學生適應調查表」等情障評量工具，並提供過去輔導紀錄。</p>	<p>義工輔導等。</p>	
<p>普通班 科任教師</p>	<p>協助特教與輔導之宣導。</p>	<p>1. 針對班上個案提供適時輔導。若覺得學生有行為問題時，填寫「特殊需求學生轉介資料表」。</p> <p>2. 協助學校行為服務團隊提供輔導策略，進行轉介前介入。</p> <p>3. 若個案輔導仍無效，視情況協助填寫情障評量工具，並提供過去輔導紀錄。</p>	<p>1. 與特教、輔導教師合作。</p> <p>2. 接受學校行為服務團體諮詢，進行教學調整、同儕接納、義工輔導等。</p>	<p>與校外資源合作。</p>
<p>輔導教師</p>	<p>輔導宣導。</p>	<p>● 協助發現需接受輔導與特教個案</p> <p>1. 請普通班教師填寫「特殊需求學生轉介表」。</p> <p>2. 針對轉介資料，與特教教師討論找出校內輔導與特教對象。</p> <p>● 協助輔導個案</p>	<p>1. 提供普通班教師諮詢。</p> <p>2. 提供家長諮詢。</p> <p>3. 提供學生心理輔導。</p>	<p>與校外資源合作。</p>



		<p>3. 針對輔導個案提供認輔教師或小團體輔導，並保留輔導紀錄。</p> <p>4. 可協助家長帶個案到醫院兒童心智科就診。</p> <p>5. 召開個案會議</p>		
特教教師	特教宣導。	<p>● 協助發現需接受輔導與特教個案</p> <p>1. 請普通班教師填寫「特殊需求學生轉介表」。</p> <p>2. 針對轉介資料，與輔導教師討論找出校內輔導與特教對象。</p> <p>● 協助發現需接受特教個案</p> <p>3. 如果學生經由一般輔導無顯著成效，提供轉介前介入策略。</p> <p>4. 若轉介前介入無效者，請家長填寫「鑑定同意書」。</p> <p>5. 家長同意鑑定後，再請普通班教師填寫「問題行為篩選量表」、「學生行為評量表」、「學生適應調查表」。</p> <p>6. 可協助家長帶個案到醫院兒童心智科就診。</p> <p>7. 將量表與觀察晤談資料提報鑑輔會，以確認</p>	<p>1. 提供普通班教師諮詢。</p> <p>2. 提供家長諮詢。</p> <p>3. 提供特殊教育服務(如社會技巧訓練、專注力訓練、學習策略等)。</p>	與校外資源合作。

		是否符合嚴重情緒障礙學生。		
學校行為服務團隊領導者	規劃與協助特教與輔導之宣導。	協調學生行為問題輔導與介入。	協調學生行為問題輔導與介入。	與校外資源合作。
個案管理員		具有高危險群行為問題學生主要資料管理、協助人員。	嚴重情緒障礙學生主要資料管理、協助人員。	與校外資源合作。

#### (六)訂定校內實施要點

行為問題全校性介入機制要能夠實際運作與持續進行，必須經由校內擬訂行為問題介入之實施要點，以保障此機制能夠順利並永久執行，不會因為學校教育人員職務異動而影響。由於行為問題全校性介入考量服務全校的學生，兼顧初級、次級與三級預防，所以在訂定實施要點時，有很多法令可供參考，如為何要服務嚴重情緒障礙學生，以及為何要校內人員共同協助，在特殊教育相關法規可供參考，茲說明如下：

##### 1. 為何要加強服務嚴重情緒障礙學生

如民國 86 年特殊教育法第三條規定：「本法所稱身心障礙，係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者。本法所稱身心障礙，指具有左列情形之一者： 七、**嚴重情緒障礙**。」

##### 2. 服務嚴重情緒障礙學生是校內教育人員共同的責任

如在民國 87 年特殊教育法施行細則第十三條提及：「依本法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，**該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。**」第十八條提到：「本法第二十七條所稱個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，其內容應包括下列事項： 五、**學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式。**」此外，身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法第二條提出：「本法第二十二條所稱專業團隊，指為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就

業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。前項專業團隊由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員等共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整之。」

#### (七)宣導行為問題全校性介入

在學校行為服務團隊訂定完成行為問題全校性介入實施要點後，為了解擬訂實施要點是否符合校內教育人員需求，可採問卷或訪問方式，調查或晤談校內教育人員對此要點看法，待回饋進行修正後，再加強宣導讓全校教育人員知道此全校性介入機制，行為服務團隊可在校務會議或全校教師聚集場合召開說明會，並在校內通過此實施要點。

#### (八)校內人員成長

由於校內教育人員雖曾修習行為改變等課程，但為因應行為問題學生教育需求，在行為問題處理能力可能需要再加強。因此，校內在推動行為問題全校性介入時，校內教育人員應再接受新知，才能順利規劃與執行校內行為問題全校性介入。甚至需要專家學者提供協助相關課程，共同規劃與執行，才易有成效。如美國 Wyandotte County 的中學曾經由 Kansas 大學協助，實施行為問題全校性介入計劃 (Warren, Edmonson, Griggs, Lassen, McCart, Turnbull, & Sailor, 2003)。

#### (九)校內行政支持

之前提到行為問題全校性介入規劃可分成由上而下與由下而上規劃模式，無論學校採用何種規劃模式，最後還是回歸到學校行政支持與配合，在校內行政大力支持下，行為問題全校性介入才易受到全校教育人員「買單」，否則規劃再如何完整，校內行政人員不配合，則行為問題全校性介入還是無法成「行」。

### 四、如何檢核

如果學校要成立行為問題全校性介入機制，筆者針對內容與實施兩個部份，提供幾項指標供學校人員參考，以利規劃，請見表三。



表三 行為問題全校性介入之規畫與執行檢核表

學校：\_\_\_\_\_

檢核者：\_\_\_\_\_ 檢核日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

### 一、內容

- 1.法源依據
- 2.目標(兼顧輔導、特教)
- 3.參與成員(包括學校行政人員、普通班教師、特殊班教師...)
- 4.服務對象(全校學生)
- 5.成立學校行為問題服務團隊
- 6.行為問題介入流程
- 7.初級預防(校內宣導 )
- 8.次級預防(教師輔導、轉介前介入 )
- 9.三級預防(擬訂與執行介入計畫 )
- 10.危機處理機制
- 11.各介入階段成員分工具體、明確
- 12.相關實施表格、工具(轉介、轉介前介入、評量表 )
- 13.參與成員獎勵
- 14.考量學校負擔

### 二、實施

- 1.校內有立法
- 2.校內成員清楚知道介入計畫與職責
- 3.學校行政高度配合
- 4.運用學校團隊合作方式
- 5.學校行為服務團隊領導者
- 6.多方面蒐集與評量學生問題
- 7.轉介前介入
- 8.擬訂與執行行為問題介入計畫(短、中、長期)
- 9.融入學生課程
- 10.學生個案管理員
- 11.結合相關資源(家長、醫療、社福 )
- 12.定期檢討

註：填寫方式，有符合者請在 打「✓」



## 伍、結語 執「行」大團結、攜手「護」學生

為營造學生安全與舒適的學習環境，學校應整合校內輔導資源，兼顧初級、次級與三級預防工作，建立一個行為問題全校性介入機制，讓我們的學生在一個安全的環境下學習，學生也才能適時發揮潛能。如果校內未能建立合適行為問題介入機制，學生出現行為問題時，馬上尋求校外相關服務介入(如醫療資源)，常導致遠水救不了近火之困境。行為問題全校性介入需要學校教育人員大家共同來執「行」，為避免學校教育人員成為校園獨「行」俠，學校行政單位更應負起整合校內不同教育人員，共同努力提供學生最適切的服務需求。唯有校內教育人員一起「逗陣打拼」，全校才能「行」的安心，學生才能學的安全。

## 參考書目

### 中文部份

- 洪儷瑜(民 84)：從校園暴力談整合多學門合作的輔導模式。學生輔導雙月刊，37 期，36-43。
- 教育部特殊兒童普查執行小組(民 82)：中華民國第二次特殊兒童普查報告。  
台北市：教育部教育研究委員會。
- 鈕文英(民 90)：身心障礙者行為問題處理 正向行為支持取向。台北市：心理。

### 西文部份

- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: Guilford Press.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. (ERIC Document Reproduction 461 175).
- Casat, C. D., Sobolewski, J., & Gordon, J. (1999). School-based mental health services(SBS): A pragmatic view of a program. *Psychology in the Schools*,

36(5), 403-413.

- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education & Treatment of Children, 16*(4), 361-381.
- Flaherty, L. T., & Weist, M. D. (1999). School-based mental health services: The Baltimore Models. *Psychology in the schools, 36*(5), 379-390.
- Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Jackson, L., & Panyan, M. V. (2002). *Positive behavioral support in the classroom: Principles and practices*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing.
- Johnes, V. F., & Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lewis, T., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27*, 446-459.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktits, M., & Sulzar-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: A three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 355-369.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(3), 147-161.

- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 136-148.
- Netzel, D. M., & Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 71-79.
- Pumariega, A. J., & Vance, H. R. (1999). School-based mental health services: The foundation for systems of care for children's mental health. *Psychology in the schools, 36*(5), 371-378
- Rosenberg, M. S., & Jackman, L. A. (2003). Development, implementation, and sustainability of comprehensive school-wide behavior management systems. *Intervention in School and Clinic, 39*(1), 10-21.
- Scott, T. M., & Hunter, J. (2001). Initiating school-wide support systems: An administrator's guide to the process. *Beyond Behavior, 11*(1), 13-15.
- Short, R. J., & Shapiro, S. (1993). Conduct disorders: A framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology Review, 22*, 362-375.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A., & Sailor, W. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 80-91.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children, 52*, 411-416.

