

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育教學碩士班

碩士論文

指導教授：張正芬 教授

資深專業支援教師推行正向行為支持之研究
—他們的作法、觀點與角色

研究生：黃雅君 撰

中華民國九十七年七月

摘 要

本研究之目的旨在探究「臺北市特殊生嚴重情緒及行爲問題專業支援團隊」之資深專業支援教師，他們在協助轉介學校建立個案的正向行爲支持系統時的作法，以及支持這些做法背後他們的觀點和擔任的角色。研究採用質性研究法，研究對象係以三名現職資深專業支援教師，透過長期參與觀察、深度訪談、文件檔案與研究札記等方法蒐集資料，進而整理、分析、歸納。依上述研究目的與方法，本研究主要有以下幾點結論：

資深專業支援教師對於支援工作的作法採取螺旋循環模式來進行「評估和規劃」、「取得共識」和「提供協助」。他們隨時帶著評估的態度，並預先對介入策略、策略執行和策略調整的方式做好全盤規劃，再與校內特教團隊成員溝通協商、取得共識之後，再依據共識提供協助。協助的內容包括校內團隊整合與分工、相關專業團隊的整合、進行環境調整、增進專業知能、提供親職教育、提供重要關係人情緒的關懷、爭取行政支持、協助轉銜與後續諮詢服務等。

資深專業支援教師採取螺旋循環模式來服務，是基於經驗累積而成的觀點：他們認定自己是個有限制的助人工作者，在團隊內外皆採用團隊合作的方式工作，他們會以系統的觀點來看待問題，並在評估後採取最有效的方式來介入，避免貿然行事徒增挫折。

資深專業支援教師們認為自己的核心角色是「個案權益的倡議者」，在此前提下，他們扮演評估者、解決策略提供者、合作教學夥伴、溝通協調者、激勵者、資源連結者、情緒支持者和合作支持者的功能；避免擔任權威者、工作代理者、背書

者或背黑鍋者等角色。他們會用心地經營角色形象、將自身情緒對工作的影響降至最低、不斷地從經驗反思和自我增能，以維持適當的角色功能。

根據研究發現，進行討論及提出相關建議作為師資培育機構、轉介學校、專業支援團隊、專業支援教師、教育行政主管單位及後續研究之參考。



**Senior Emotional and Behavioral Problems Intervention
Teachers Try to Carry Out Positive Behavioral Support
— Their Practices, Perspective and Roles**

Ya-June Huang

Abstract :

The purposes of this study were to explore how the Senior Emotional and Behavioral Problems Intervention Teachers from Taipei City Students with Special Needs Emotional and Behavioral Problems Intervention Team help the school systems refer their clients to build positive behavioral support system, and to explore the perspective and roles supporting their ways of doing things. This study adopted qualitative research methods. Research objects were three senior Emotional and Behavioral Problems Intervention Teachers. Through a long period of participative observation, in-depth interviewing, review of archival data and research notes, the researcher arranges, analyzes, and generalizes the information. According to the research goal and methods, there were some conclusions of this research:

Senior Emotional and Behavioral Problems Intervention Teachers adopt the helical circular model to proceed assessment and planning, receive consensus and afford assistance. They have keep the attitudes of assessment all the time, and they make a total plan of intervention strategies, strategical administration and adjustment in advance. After communicating and negotiating with the members of the special education team in school, they receive consensus. According to the consensus, they afford assistance afterward. The assistance includes the school team's integration and division, integrating related professional teams, proceeding environment adjustment, increasing professional competencies, providing parental education, providing important related people's emotional concern, striving for administrative supports,

assisting transition, providing follow-up consultation, and so on.

Senior Emotional and Behavioral Problems Intervention Teachers adopt their perspective based on the experiences to form the helical circular model . They assume themselves to be restricted practitioners. They adopt the way of team project cooperation either inside or outside of the team. They treat the problems with system views, intervene with the most efficient ways after assessment, and avoid frustration by taking action obtrusively.

Senior Emotional and Behavioral Problems Intervention Teachers think their core characters were advocators of the client's rights and interests. Under the hypothesis, they played the roles of assessors, strategy providers, cooperative teaching partners, communicators, motivating rousers, resources linkage persons, emotional and cooperative supporters. They avoided playing the roles of authorities, agents, endorsements, or even being the scapegoats. They would work hard to maintain the role function by managing their character images, reducing their personal emotional influence to the lowest, continuing to reflect from their experience, and gaining self-empowerment.

According to the research results, proceeding discussion and proposing relevant suggestions, this research could be a good reference to teacher training organizations, referrals, emotional and behavioral problems intervention teams, emotional and behavioral problems intervention teachers, educational administrations, and further researchers.

Keywords: Positive Behavioral Support, Emotional and Behavioral Problems Intervention Teacher, Practices, Role, Perspective

目 錄

摘 要	I
英文摘要	III
目 錄	V
圖表目錄	VII
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	4
第二節 研究目的與問題	10
第三節 名詞釋義	11
第二章 文獻探討	13
第一節 正向行為支持	13
第二節 專業支援團隊	37
第三章 研究方法	55
第一節 研究設計	55
第二節 研究參與者	59
第三節 資料收集	63
第四節 研究程序與步驟	67
第五節 研究倫理	71
第四章 研究結果	73
第一節 資深專業支援教師提供支援服務的作法	73

第二節	資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點.....	148
第三節	資深專業支援教師對支援角色的定位和維護.....	167
第五章	討論與建議.....	193
第一節	討論.....	193
第二節	實務上的建議.....	212
第三節	研究者的反思.....	220
參考文獻	227
附 錄	237
附錄一、	臺北市身心障礙學生教育與輔導體系圖.....	237
附錄二、	專業支援團隊研究同意書.....	238
附錄三、	研究邀請函.....	239
附錄四、	訪談錄音同意書.....	240
附錄五、	訪談備忘錄.....	241
附錄六、	資料收集清單.....	243
附錄七、	編碼範例.....	245

圖表目錄

表目錄

表 2-1 全校性正向行為支持系統實施方式.....	16
表 2-2 國內以功能評量為基礎的行為處理策略之相關研究.....	24
表 2-3 我國特殊生支援系統建構之相關研究.....	28
表 3-1 研究參與者基本背景一覽表	60
表 4-1 一般專業支援教師工作中可能面臨的問題	84
表 4-2 資深專業支援教師進行評估與規劃的策略	111
表 4-3 資深專業支援教師取得共識的策略.....	124
表 4-4 資深專業支援教師提供協助的策略.....	147
表 4-5 資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點.....	166
表 4-6 外界與資深專業支援教師自己對支援角色的看法.....	179
表 4-7 資深專業支援教師對支援角色的維護.....	191

圖目錄

圖 2-1：連續性行爲支持模式.....	15
圖 2-2 專業支援教師與個案生態系統的重要關係人	42
圖 2-3 臺北市特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊組織架 構圖.....	43
圖 2-4 專業支援工作流程.....	45
圖 3-1 研究架構圖.....	57
圖 3-2 資料收集圖.....	63
圖 3-3 資料收集程序	68
圖 4-1 資深專業支援教師的三步驟螺旋式循環因應策略.....	85
圖 5-1 資深專業支援教師的實務經驗	198

第一章 緒論

在開始之前…

我跨著機車催緊了油門，呼嘯騎出陽光國小的大門，冷風撲面而來，卻無法冷卻腦中沸騰的思緒，我知道一邊騎車一邊想事情很危險，但卻不能將校門內的種種矛盾驅出腦海。我試圖說服自己接受必需處理這個棘手問題的事實：本來就是學校已經束手無策的困難個案，才會轉介專業支援團隊…

「黃老師，我們真的很高興你能來，我們對小光已經盡了全力，該用的資源都用了，…他一轉來我們就發現他不對勁，開學三天就打傷好幾個同學，…還沒鑑定我們就安排資源班老師輔導他，他不但不領情還踢傷資源班老師，打破了書櫃…我們有安排退休老師入班陪讀三週，還安排愛心媽媽一對一教他繪本，也花很多時間和媽媽溝通，…但這些都沒什麼效果，現在他們班同學都很怕他，家長還聯合起來抗議…」特教組長說。

我心想或許學校雖然已經做了很多輔導，但學校老師對引發行為問題的因素卻未必能充分掌握。這個個案的障礙特質、學業困難、與教養問題、社會互動…等對個案的行為表現的關係，還需要進一步收集資料釐清。

「…我們在三歲多就發現小光的情緒控制有問題，有帶他看醫生，醫生說他是過動兒，幼稚園時情況很糟常常和小朋友打架，甲醫院醫生就開藥給他，還去感覺統合的課，…這學期他的狀況又變糟了，我帶去乙醫院醫生懷疑他有亞斯伯格的問題，我又帶去丙醫院看，他們也懷疑是過動加上亞斯伯格…但是我自己覺得應該不是吧…」—媽媽。

「…我覺得他根本不是特殊生，他的問題完全出在家庭上，他媽媽完全被他騎在頭上，對他百依百順，把他的胃口養大了嘛！……」個管老師說。

「…我們是搬家才轉來的，沒想到他這麼不適應，他一直對我說好想念以前的學校，這裡功課好多，考試好難，大家又都討厭他，沒有人跟他玩，…其實也難怪，他會打人誰敢跟他玩…」媽媽無奈的說。

我一邊騎車一邊想著他們所透露訊息之間的紛歧。

「…小光小一的老師不太管他，他也過的還好，就沒有吃藥了，一直吃藥也不是辦法啊！…現在我們都有吃。」—媽媽。

「…沒吃藥根本無法控制，…有時媽媽說小光不肯吃藥，有時媽媽說吃了我們看來卻應該是沒吃，眼神看得出來啊，……媽媽的話要打折扣！」—導師。

顯然個案的行為讓大家都很無奈，彼此對於行為問題的看法也互異，學校老師對於藥物治療寄予厚望，希望個案天天服藥使行為問題消失；家長卻對用藥很擔心，也因此承擔不少學校的壓力。結果是彼此的合作支持不夠，反而產生心結；看來必要時我可能需要陪同家長就醫，澄清對個案用藥的疑慮，也可讓家長更了解藥物的幫助與可能的副作用，正確的用藥。但老師對藥物的依賴和不適當的期待，是另一個問題…，而且，我覺得學校可能忽略了生態環境或其他相關因素，以致輔導的策略未能符合學生需求，或執行無法貫徹，這並不代表個案的行為無解，…

「…像他們導師對他一直都很堅持，該做的作業、該做的工作都要做，他很聰明也做得到啊，現在他在導師課就沒什麼問題，…科任老師，說真的，我們都是同事，很難說些什麼，…」—個管老師。

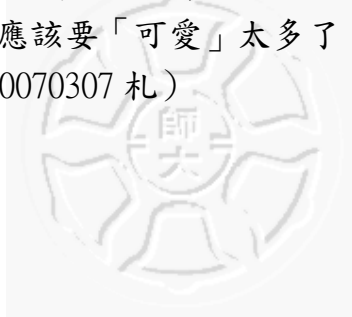
想到這裡，我覺得未來收集資料及釐清問題的方向已逐漸浮

出，心中稍安定下來，但是一想到我未來日子的合作「對口」個管老師說的話，心又沉了下去…

「…說真的我不覺得他有必要轉介，行政要轉介是校長交代的，因為要給其他家長交代，…我覺得他根本也不需要到資源班上課，再說他根本也不肯來啊！…」

「…我們這邊午休一律不排課，我需要休息，…個案如果要出來只能抽體育和生活課，…反正他不來就算了，我也樂得他不來。…」

我恨恨的想著，如果自己是個管老師一定能很快的搞定，可惜現在一切策略都要透過他，我不願也不能跳過他。不過至少他的「不合作」是一開始就擺明的，應該是他個人或學校生態的關係，這比那些隱藏或中途爆發的、可能會怪罪於支援教師不夠「溫暖」的，應該要「可愛」太多了。我為自己的正向思考感到很滿意。(20070307 札)



第一節 研究動機與目的

壹、特殊中的特殊老師—專業支援教師

由於融合教育的推廣與普及、各類身心障礙學生日益多元的需求、尤其是處理特殊生的行為問題，普通班及特教教師需要更專業的輔導策略。臺北市教育局於民國九十二年，整合「第一行為工作室」與臺北市行之有年的自閉症巡迴輔導，成立「特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊」，協助學校處理特殊教育學生的嚴重情緒行為問題。

「臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊」（以下簡稱專業支援團隊）隸屬於臺北市東區特教資源中心，以巡迴輔導班 12 名教師的編制，提供臺北市身心障礙學生直接服務、間接服務以外，第三層級的特殊教育支援服務（詳見附錄一）；專業支援團隊秉持正向行為支持(Positive Behavior Support, 簡稱 PBS)的取向，受理學校轉介申請，服務對象為學校已經介入輔導但仍有嚴重情緒及行為問題的身心障礙學生，協助學校進行專業的評估、擬定行為處理計畫、及協助介入處理策略的執行等。專業支援教師的介入目的不僅在降低學生行為問題的嚴重性，更希望能增進特教教師處理特教學生情緒及行為問題之專業能力（東區特教資源中心，2007a），讓正向行為支持的理念在校園中生根發芽，讓更多學生能受惠。

因此，專業支援教師是以支援教師的身分，一個人進到轉介個案的學校系統中，從訪談老師、家長、行政人員所陳述的複雜訊息中，找出行為問題的根源，擬定行為處理計畫，凝聚校內團隊共識、執行行為處理計畫，以因應個案、老師、家長、行政人

員不同的需求。過程中經常需要與其他相關專業人員合作（如：醫師、社工、心理師...）或進行資源的聯結和整合；服務歷程長短則視個案行為表現與學校能掌握程度而異。

像專業支援教師這樣以正向行為支持模式來提供服務在台灣是首創；其行政編制歸類雖編屬於巡迴輔導教師，但其資歷要求與服務服務模式、服務對象和服務內涵迥異於其他巡迴輔導教師，其服務—以個案需求為中心、以相關成人為主要服務對象、無既定服務時程、無固定工作地點、專業服務於支援特殊生的情緒行為問題處理的特教教師；專業支援教師目前國內僅存於少數縣市—如臺北市與臺北縣，人數相當稀少，可謂特殊中的特殊老師。

貳、實務工作研究的需要

以生態觀點看來，特殊學生的行為問題源自於其身心障礙的特質、與環境提供支持的不相稱；因此行為問題的處理需要正向行為支持、全校性的介入（洪儷瑜，1998；葛竹婷，2003；蔡明富，2004a），且對於有嚴重行為問題的個案應實施功能評量，作為行為處理策略設計的依據（Scott, Nelson, Liaupsin, & Jolivette, 2002）。然實際上國內教師的行為問題處理專業不足，且有校內合作、資源整合等困難，導致學生的行為問題處理成效有限（蔡明富，2004a）。故由學校自發性建構特殊生的正向行為支持系統實屬不易，因此運用訓練有素的專業支援教師，以支援方式協助建構向行為支持系統，不失為有效的替代方式。

近二十年來，國外已有大量功能評量和行為支持的研究、專門書籍或相關網站報導並深入探討（Bambara & Knoster, 1998; Gartin & Murdick, 2001; Janney & Snell, 2000; Sugai et al.,1999）。

近十年來國內也有不少研究者進行關於行爲問題處理相關研究，如：運用功能評量的方式找出行爲問題的功能，並據以發展處理策略（宋明君，2003；林惠芬，2001；郭勇佐，1997；黃裕惠，1998；溫婉琪，2000），也有正向行爲支持方案的行動研究（江芳宜、莊妙芬，2005；陳玉琪，2005；陳郁菁、鈕文英，2003；陳泰伶，2007）。然而國內將正向行爲支持以相關專業團隊支援模式協助學校執行於實務工作中，專業支援教師們乃是先鋒者，且至今仍未有探討正向行爲支持執行的相關實徵研究。

參、專業支援實務工作中的困難

專業支援教師的主要工作是處理學校輔導困難的個案，這些個案的行爲問題通常相當嚴重，影響個案本身或他人的學習或安全；並且在其學校環境中普遍有相關人員欠缺行爲處理知能（Scruggs & Mastropieri,1996）、親職溝通困難或校內合作困難等問題（蔡明富，2004a）。在實務上，專業支援教師接案後，便以一個外校的特教教師身分，深入個案生活的場域中評估、以正向行爲支持的理念設計個別化行爲介入計畫，透過溝通取得共識來執行介入計劃。當校內支持系統運作順暢、個案行爲問題好轉，學校相關人員已能充分掌握個案行爲處理方法時，支援教師便可以結案撤出。

一般而言提供給學校的服務或介入需要對校內社會組織、文化與氣候以及政治環境的了解（李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006），及行政的支持(蔡明富，2004a；Sugai et al,1999)。而建構特殊學生支持系統本身就是牽涉人員廣泛的工作，對以建構學生正向行爲支持系統的外來協助者尤其具挑戰性。

參、從個人成長出發的探索

我原本任教於國中資源班，在 91 年度曾很幸運地接受當時仍存在的自閉症巡迴輔導服務，那段持續兩年的支援合作，不但顯著的改善學生行為問題（黃雅君、張雯婷，2005），同時也提升了對於行為問題處理的能力和信心。因為受惠於這段被支援的經驗，我深信支援工作是極具價值的工作，引領我後來參加專業支援團隊的培訓，以及後來從事支援工作。

至今我從事專業支援工作已將近四年，對其中的複雜與困難已有許多深刻的體驗。本章一開始所描述的事件乃是我服務過的實際案例，每當我反思自己一路走來的辛苦和個案被迫轉學的結局，不免懷疑自己的信念—「我是個案的最後防線」，和自己的因應方式是否最適當...。

然而我也多次體會到，面對面貌迥異而嚴峻的挑戰的無力、焦慮、壓力、甚至憤怒等身心煎熬，都可能只是一時的，很可能因自己一念之間的豁然開朗而峰迴路轉。我體認到惟有積極充實自身的能力、開放自己的心胸，才能自困境解脫，隨之而來則是成長與成就感的果實。

因此為自己的疑惑和散亂的經驗找到清晰可循的脈絡，是我從個人出發亟欲達成的目的，而這探索的結果，期望達成擴充個人成長、提昇工作效能之目的。

伍、專業支援教師專業成長的需要

由於專業支援教師的工作總是伴隨高度的挑戰，專業支援教師的因應效能，關係著他們個人的工作壓力和工作滿意度，更關係著被輔導個案的權益；此外，專業支援團隊成員半數是「借調」

自行政區內的資深特教教師，每年皆有一定程度的調動，所以「專業支援教師的效能」和「新血培育」是團隊發展非常重視的部份，故臺北市專業支援團隊持續發展專業支援教師的培育制度，以「見習」和「實作」兩階段培訓（東區特教資源中心，2007b），讓通過兩階段培訓的資深特教老師得以透過行政程序借調，出任專業支援教師。

但由於專業支援工作的特殊性，即使通過培訓的老師具備優異的特教服務經驗和人格特質，但一旦獨立進行支援實務卻經常感到異常艱鉅。每當我與新手專業支援教師討論問題，傾聽他們陳述一愁莫展的心情時，我便彷彿重溫自己新手時的心情—真的好希望手上能有一份「武功祕笈」，好讓自己功力大進、擺脫焦慮。

因國內以支援模式執行正向行為支持於實務上並無研究先例、專業支援教師的作法和角色相關研究亦付之闕如，以致實務工作者不易借鏡。我覺得有份使命感催促自己進行資深專業支援教師的實務經驗探究。依據 Sternberg 和 Horvath（1995）的看法，專家教師在領域知識(knowledge)、問題解決效率(efficiency)及洞察力(insight)三方面都有別於新手教師，能自動化、敏感、具彈性的解決問題。我發現專業支援團隊中擔任小督導的資深專業支援教師們頗有專家教師的風範，他們支援學校經驗豐富、加上持續省思的習慣，他們已經形成一套支援工作的專業知識，許多讓新手專業支援教師感到棘手的挑戰，對資深專業支援教師而言其困難度變得較不明顯，可能僅是工作中的一個問題，他們已有獨特的看法和作法可以有效因應。而由他們所分享的經驗裡，常給予我新的觀點，能大幅縮短我獨自摸索的時間。

因此基於正向行為支持執行實務的了解和研究需要、滿足個

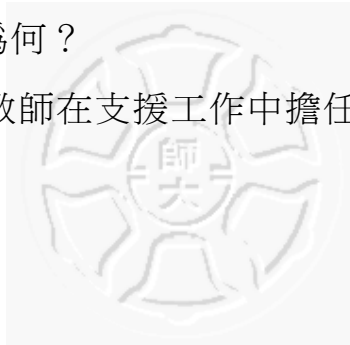
人成長的需求、專業支援教師專業成長的參考等理由，本研究擬以質性研究設計來探索此嶄新的領域，透過研究參與者的觀點來瞭解他們如何建構自己的生活意義（李奉儒，2001）；採立意取樣以「臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊」中三位資深專業支援教師為主要研究對象進行本研究，以了解他們提供支援服務的作法，以及埋藏在作法背後的觀點及角色定位等。結果將足以讓關心專業支援教師的人更加了解實際情形、讓新進夥伴更有效率的進入最佳狀態，也能幫助舊成員檢視自己的經驗，提昇原有的能力，也堪作為全國特殊教育教師或學生行為輔導相關人員行為介入之參考。



第二節 研究目的與問題

資深專業支援教師以校外支援教師身分，秉持正向行為支持取向的行為處理模式，獨自進入轉介個案的學校，是如何克服實務上的種種問題，來促進相關人員形成共識、改變作法，促成特殊生情緒行為問題的改善呢？我帶著從資深專業支援教師的服務現況取經的態度，著手進行探究，並試圖描繪出以下問題的輪廓：

- 一、資深專業支援教師採取哪些作法來提供支援服務？
- 二、在資深專業支援教師採取的支援作法背後，他們對專業支援工作的觀點為何？
- 三、資深專業支援教師在支援工作中擔任了哪些角色？



第三節 名詞釋義

壹、資深專業支援教師

本研究所指之專業支援教師，係指服務於臺北市東區特教資源中心「臺北市特殊教育學生情緒及行爲專業支援團隊」（或簡稱專業支援團隊）的教師。資深專業支援教師，係指具專業支援工作五年以上且擔任小組督導一年以上經驗的專業支援教師。

貳、正向行爲支持

Carr 等學者闡述的正向行爲支持系統，係指融合了改變教學環境、調整教學內容及方法、操弄行爲後果、並增強合宜的行爲，使行爲問題減少，使預期之合宜行爲持續出現的行爲介入模式，（Carr, Horner, Turnbull, McAtee, Smith, Ryan, Ruef & Doolabh, 1999）。

本研究所稱「正向行爲支持系統」是指在專業支援教師倡導下，以學校轉介的個案爲核心所建構的正向行爲支持系統。專業支援教師依據個案行爲問題進行功能評量的結果，設計行爲介入計畫，包括生態環境調整、前事控制、後果處理及行爲訓練等策略，以改善行爲問題，並增進個案需要且社會可接受的適當行爲的歷程。在推行正向行爲支持的歷程中，這些支持的策略視情況需要，由個案相關的人員（如：導師、特教教師、科任教師或家長等）共同決定、實行，施行的範圍擴及學生所處的多個情境，如：原班級、科任教室、家庭或其他行爲問題相關的情境。同時也著重增進全校教職員管理及訂定危機處理計畫之能力。

「正向行爲支持」是專業支援教師主要的工作項目，在文中

也簡稱為「支援工作」或「專業支援工作」。



第二章 文獻探討

專業支援教師乃隸屬於臺北市「專業支援團隊」的一群特殊教育教師，其任務在協助轉介學校處理特殊生的嚴重情緒行為問題，並協助建構個案的正向行為支持系統。為了釐清本研究針對專業支援教師推動正向行為支持方案的探討重點與研究方式，本章即依正向行為支持和專業支援團隊兩部份，進行相關文獻回顧與探討。

第一節 正向行為支持

專業支援團隊設立之目的在協助轉介學校推行個案之正向行為支持系統。以下就正向行為支持的意義、特色與實施加以探討。

壹、正向行為支持的意義

正向行為支持乃是以行為學派理論為基礎的行為介入策略，最早是運用在身心障礙兒童改善其嚴重的自傷行為，逐漸地更廣泛的應用到全面性的學生，幫助他們更適應各種情境脈絡(Sugai et al., 1999)。Bambara 和 Knoster(1998)指出行為支持對於行為問題和有效的介入，有四個基本的假設：第一，行為問題與環境脈絡有關；第二，行為問題對個體而言具有某種功能；第三，有效的介入奠基在對個體的環境脈絡和行為問題功能有完整的了解；第四，行為支持需以個人為中心的價值觀為基礎，尊重個

體的尊嚴、了解喜好和期望。

在正向行為支持理念下，將學生個人和整個校園系統視為同等重要，個人的行為不再被視為個別產生的問題，而是將個人與教室、學校的情境互動關係列入考量。故正向行為支持是一多元介入的模式：在評量方面，以功能評量為基礎；在行為處理方面，強調非嫌惡處理、多元介入、預防、尊重、教育、個別化及實用性；在目的方面，擴大介入的目的，除了減少行為問題，亦強調替代技巧的增加，終極目標是使預期之合宜行為持續出現，及改善生活品質(Bambara & Knoster, 1998; Gartin & Murdick, 2001; Janney & Snell, 2000)。

而全校性正向行為支持 (School-Wide positive behavior support, SW-PBS)則是進一步將正向行為支持理念擴大，成為一個連續性的支持模式。由校內一組常設性的團隊，運用正向行為介入策略和系統策略，將個別學生的介入策略加以延伸，成為整個學校的介入策略，以全體學生（包含有行為問題的個別學生）和教職員為對象，擴及其他校內場所、全校性全面的實施；減少問題行為的效果、效率或與環境的相關性，使問題行為降低；反之增加正向行為的效果、效率，使而正向行為更有功能(Sugai et al.,1999)。且強調增進全校教職員管理及訂定危機處理計畫之能力(Arizona Behavior Initiative, ABI, 2000)

貳、全校性正向行為支持的特色

Sugai 等學者(1999)闡明正向行為支持的四大核心特色是：「以行為科學為基礎」、「以資料為依據的介入方式」、「強調社會價值」、「強調系統的觀點」。Horner 和 Sugai (2000)也歸納全校性正向行為支持的特色包括：「重視預防」、「定義和教

導正向社會期待行爲」、「肯定正向行爲」、「爲問題行爲安排一致的後果」、「持續收集及運用數據作爲決策依據」、「持續增強及個別化的介入支持」、「建置支持有效實踐的系統」。

我歸納各學者的見解，全校性正向行爲支持具有下列要素（Horner,2000; Horner & Sugai, 2000; Sugai et al.,1999）：

一、在策略規劃和運用上

(一)強調預防

Sugai 等學者(1999)提出全校性正向行爲支持的連續性行爲支持模式，以初級（所有學生）、次級（部分有高危險行爲學生）和三級（有慢性或嚴重性爲問題的學生）預防系統，來對所有學生（包含行爲問題的個別學生）、相關的成人及環境進行教導和防範，以建立正向和安全的校園環境（圖 2-1）。

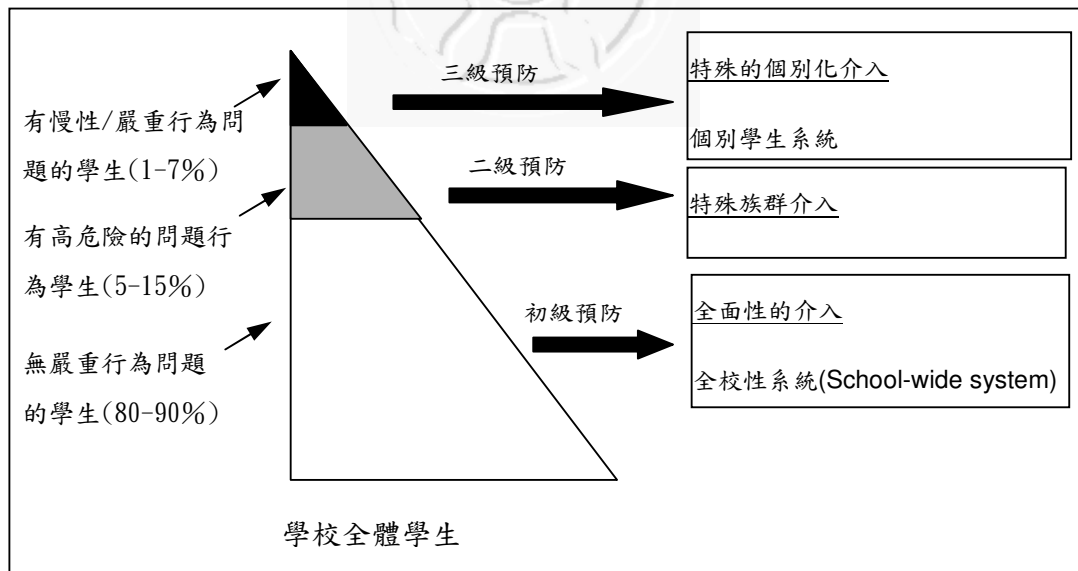


圖 2-1：連續性行爲支持模式

資料來源：引自 Sugai et al.(1999)

(二)全面性實施

行為支持計畫實施範圍廣泛，跨越四個主要的區域學校系統的實施，包括全校性的系統(school-wide system)、其他校內場所系統(non-classroom system)和教室系統(classroom system)，以及個別化行為支持計畫的個別化系統(individual student system)。表 2-1 為 Knoster(1997)所提出之全校性正向行為支持實施方式。

表 2-1 全校性正向行為支持系統實施方式

系統及層次	實施方式
全校性系統 (層次一)	<ol style="list-style-type: none">1. 訂出期望學生可以達成之具體且正向的行為，如：校規2. 訂出教導學生表現期望行為的程序3. 訂定鼓勵學生表現期望行為的程序4. 訂定阻止學生表現不當行為的程序5. 訂定持續的監督及評估的程序
教室系統 (層次二)	<ol style="list-style-type: none">1. 行為管理：教導常規2. 教學管理：如課程、教學內容及方法之設計3. 情境管理：如座位之安排、教室佈置
其他校內場所系統 (層次二)	<ol style="list-style-type: none">1. 教導對學生之期望及常規2. 監督學生3. 事前提醒及糾正4. 正增強期望出現之行為
個別化系統 (層次三)	<ol style="list-style-type: none">1. 了解學生之行為能力2. 發展功能性之行為支持方案(function-based behavior support plan)3. 特定之社交技能訓練：如自我管理4. 個別化教學及課程之調整(accommodations)

資料來源：引自葛竹婷（2003）。

(三)多元策略介入

運用「功能評量」確定行為的功能，並依據評量結果制訂和修正介入計畫。需同時運用多種和功能評量結果有關的介入策

略，包含改變問題行爲和改變生活形態、運用在不同時間、適用多種情境及不危害他人的介入方式。如：提示正向行爲目標、教導、監控、回饋正向行爲、一致的處理策略。

(四)重視環境的調整

調整的焦點集中於改變成年人的行爲（例如：常規的訂定、對行爲的反應、教學的習慣）和改善學習環境（例如：課程調整、同儕的互動）。

(五)強調前事控制

消除引發行爲問題的前事，增加引發正向行爲的前事因素。

(六)教導適應行爲

課程再設計，教導新技能以代替問題行爲。

(七)在環境中建立有效的後果

增強正向行爲，除去維持問題行爲的酬賞因素，避免負增強問題行爲。

(八)使用非嫌惡的介入策略

目的在增加正向的或替代的行爲，減少問題行爲是次要的。

(九)規劃危機處理程序

行爲支持計畫中設計危機處理程序用以暫時控制突發狀況，但不得作為持續的課程。

二、在執行過程上

(一)行政的介入

積極的行政支持和參與是需要的。沒有得自學校行政主管強而有力的領導，計畫努力經常是無效率、不完全或無成效。

(二)團隊運作

藉由團隊運作，一同計畫、評量、發展和解決問題，優點是集眾人之智慧與能力，且較能持續。

(三)執行與調整

為精確執行計畫，需反覆地進行評量和執行計畫，並及時的修正和調整策略。

(四)採用適配的策略

調整步驟以適合當地學校、社區和價值觀。

(五)重視微小的改變

正向行為支持裡有四種變化(a)系統：政策、架構、常規等的變化 (b) 環境的變化(c)學生和成人的（如:父母，教師、職員）行為改變(d) 所有參與個體(學生、教職員、家人等)適當行為得到回饋方式的改變。這些微小的變化會逐漸累積影響而產生最大的效益。

三、在執行結果上

(一)行為的改變可以維持一段長的時間。

(二)生活形態的提升

行為支持計畫不僅著重問題行為的減少，應進一步提昇個人的各生活層面，如學生日常生活、社交、選擇權、獨立等。

(三)增加學校處理的能力

行為支持計畫的影響力擴及家庭、學校和社區。因此當行為支持計畫有效時，不僅是個案受惠，亦增加學校處理學生問題的能力。

簡而言之，全校性正向行為支持是一套系統化的策略，用來建立學校的社風氣及提供學生需要的行為支持，讓學校成為所有

學生的有效學習環境（Horner & Sugai,2000）。專業支援教師所建構的正向行為支持系統，即是以 Sugai 等學者的連續性行為支持模式中第三層級—有嚴重行為問題的特殊學生為核心所建構的個別化介入，目的在提供必要的環境調整以支持學生的身心障礙特質，減少行為問題對特殊生自身及其他師生之干擾，改善學校內對特殊生的接納度；近一步預防行問題的發生、增進其生活品質。

參、以功能評量為基礎的個別化行為支持計畫

正向行為支持強調介入策略是基於實際的訊息資料收集（如：直接行為觀察、課程本位評量）和分析而來的。其中主要的核心為功能性行為評量（functional behavioral assessment, FBS）或稱為功能評量（functional assessment）或功能性分析（functional analysis）。根據功能評量所蒐集而得的資訊，便可以設計正向行為支持方案，改善行為問題。美國 1997 年通過的障礙者教育法（Individuals with Disabilities Education Act；IDEA）修正案中明定，當學生的嚴重行為問題，無法藉由訂定校規、班規或課程調整、情境管理而加以預防改善時，學校便須訂定以功能性分析為基礎的個別化行為支持計畫（individualized behavioral support plan），作為改善行為問題之處遇方式（洪儷瑜，1998）。可見功能評量對於嚴重行為問題處理的重要與必要性，但國內目前並無相關法令規定。

一、功能評量的原理與實施

功能評量的原理是基於兩項假設，一是問題行為都有其功能，另一是問題行為的發生並非是孤立的事件，而是受環境中某

些重要的因素所影響（Foster-Johnson & Dunlap, 1993）。所以功能評量目的在找出行為的功能及維持功能的相關因素，並據以發展行為介入方案。

功能評量的方式包含收集相關人士所提供的資料、直接觀察和功能分析（張正芬，1997）。最常使用的方式是前事行為後果分析（Antecedent-Behavior-Consequence analysis，A-B-C 行為分析），亦即蒐集問題行為發生之前、之後的各種相關事件，歸納整理、並假設維持行為一再發生的因素（林惠芬，2001；張正芬，2000；鈕文英，2001）。這些假設的因素，可以透過操控變項、觀察行為變化、以證實行為的功能，再據此發展介入方案，選擇較合適的行為介入策略（O'Neill, Horner, Albin, Storey, & Sprague, 1997）。根據影響因素來設計行為問題的介入方案，較可避免盲目的錯誤嘗試，也較能收到事半功倍的效果（宋明君，2003）

二、進行功能評量和實施個別化行為支持計畫的步驟

根據功能評量所蒐集而得的資訊，便可以設計正向行為支持方案，一旦計畫訂定後，過程中亦須持續地評估、調整，使之更適合學生。我依據 Knoster（1997）及 Sugai 等學者（1999）的見解，將訂定和實施個別化行為支持計畫的步驟和主要內容整理如下：

（一）建立行為支持專業團隊

團隊成員包括教師代表、行政人員、家長及其他支援人員（如：諮商師、特教教師、助理教師等），每位成員須具備專業能力並定期開會。

（二）實施功能性行為評估

針對第三層嚴重行為問題的學生，進行功能評量，以規劃個

別化行爲支持計畫。

- 1.多元收集訊息階段：查閱學生先前之記錄（如：違反校規紀錄、缺席遲到紀錄、學業進步情形）、訪談相關人士（如：學生、家人、家人或社區人士、專業團隊成員），以定義行爲問題，並描述學生各項狀況（如：學生之優勢能力、興趣及技能上之劣勢、健康狀況、生活方式及品質），提出實驗性假設並加以描述，以作為實施特定之評估。
- 2.進行評估階段：運用評估工具（如：A-B-C 行爲分析、點狀圖、功能測驗、特定技能評估），找出導致行爲問題之隱含前事（covert antecedents）、找出行爲問題發生時之情境事件（setting events）或前事事件（antecedent events）、找出行爲問題之功能或目的、找出維持行爲一再發生的後果事件（consequence events）

(三)發展行爲問題假設的陳述

依據所收集的訊息發展一個可被驗證的問題行爲假設。

- 1.找出問題行爲和行爲功能、引發行爲問題的前事事件、維持行爲的後果事件。
- 2.找出行爲問題發生的學生個人及其生活方式等的相關因素。

(四)直接觀察以取得支持假設的訊息

- 1.運用直接觀察來驗證行爲問題假設的正確性和可預測性。
- 2.在某些情形下，行爲問題的假設很難成立或行爲介入特別困難時，功能分析是可能的選擇。功能分析是運用操弄變項來驗證行爲的功能，實施的困難較高，一般在教育及臨床較少應用。

(五)設計行爲支持計畫

行爲支持計畫乃是基於行爲功能分析的結果，針對所有牽涉

的因素所做的具體教導策略或處理方式，重點包含：

1. 著重教導：教導可接受和被想要的替換行為。如：對學生提出具體的行為期望；進行替代性溝通訓練或教導社交技能以增進同儕互動。
2. 著重預防：訂定長期性的預防方案：如教導自我監督、自我評估替代性技能之運用情形。
3. 著重環境調整，如問題情境脈絡的重新安排、控制、去除前事事件及情境事件，避免引發或導致行為問題惡化；運用後果策略，增強正向行為，避免錯誤增強行為問題，如：對學生表現之合宜行為立即有所回應。

(六) 發展實施計畫文件

1. 實施計畫文件中具體載明實施的方法及人員分工，包括：該怎樣實施、什麼時候實施、實施的地點，以及由何人實施。
2. 包含對緊急事件的處理方式，教職員的訓練以及持續的數據收集等。
3. 如有必要應包含其他支援的資源和協助者，如心理健康、醫療等。

(七) 評估與調整

1. 定期收集行為相關的訊息，以評估行為支持計畫的有效性和效率。如：觀察記錄行為問題是否減少、替代性合宜行為是否增加。
2. 根據所收集的數據，必要時調整行為計畫。
3. 強調行為支持計畫是形成性的，即是直接，頻繁，有規律的評估與調整的歷程。

肆、國內特殊生行爲問題介入相關研究

由於特殊生的特殊需求及行爲問題是教師教學中經常會面臨的困難，近十年來，國內有不少研究者進行關於行爲問題處理、特殊生支持系統建構的研究。

一、功能性評量爲基礎的行爲問題處理相關研究

因應特殊生行爲問題所帶來之困擾，國內近十年來以「功能評量爲基礎的行爲問題處理相關研究」爲數頗多，我試著將研究者、研究對象、實施情境與參與人員、處理的行爲問題、實施功能評量的方法、處理策略和研究結果整理如表 2-2。這些研究所處理的行爲問題，若與 Sugai 等人 (1999) 的連續性行爲支持模式的比較，這些研究乃是針對第三級有慢性和嚴重行爲問題的學生，所進行的個別化介入。

從這些研究結果得知，以功能性評量爲基礎的行爲介入策略可以運用的對象、問題行爲類型相當廣泛，且對問題行爲的改善確實有良好成效；但正向行爲的習得、類化、維持則涉及個體本身與環境的影響。因此整體環境的調整、預防和教育等配套措施對行爲問題的處理實屬必要，近年的研究也多傾向擴大相關的實施情境和教師、同儕及家長，並強調在自然情境中實施。

從這些研究中也發現功能性評量爲基礎的行爲處理模式，在施行上有以下困難：

(一)教師的專業知能

- 1.功能評量方面的限制：行爲問題相當複雜，一個問題行爲未必僅有一種功能，相同的功能可能以不同的行爲方式呈現(張正芬，1997)，判斷不易；而教學者對行爲功能的判斷、替代行爲的規劃設計，會影響實施的效果(張正芬，2000；陳永

表 2-2 國內以功能評量為基礎的行為處理策略之相關研究

研究者	對象	情境與參與人員	行為	功能評量方法	處理策略	研究結果
郭勇佐 (1997)	三名12-14 歲教養機構的重度智能障礙學生	自然情境中的部分課程；研究者1人	刻板行為	行為動機量表	增強替代行為並配合增強物及提示系統	能減少刻板行為出現率，並維持替代行為出現率
黃裕惠 (1998)	一名國中普通班學生	自然情境；教師和同儕	反抗行為	前後事件分析記錄表、功能性評估訪問表、反抗性行為動機評估表	提供教室內協助、同儕協助、提供導師行為諮詢	能明顯減少反抗性行為的次數，且能增加適當行為，並有維持的效果
王芳琪 (1998)	兩名啓智學校國中部的極重度智能障礙學生	自然及隔離兩種情境；研究者1人	不尋常說話行為	行為問題診斷訪問表、行為問題功能性評量表、行為前後事件記錄表	以溝通為基礎的策略	能減少不尋常說話行為的頻率，並增加表達的技能，且有短期保留效果
溫婉琪 (2000)	一名國小資源班的自閉症伴隨中度智障學生	三種學校自然情境；研究者1人	自我刺激行為：吐口水	晤談、直接觀察、功能分析	過度糾正與區別增強其他行為、溫和教學、改變情境之包裹策略	能有效降低個案吐口水的次數達百分之九十
王淑貞 (2001)	三名國小啓智班的智能障礙學生	抽離式教學情境；研究者1人	自我刺激行為	行為動機評量表	以知動能力作為增強相剋行為方案，並配合使用增強物	自我刺激行為得到改善並維持，知動能力得到改善並維持
林惠芬 (2001)	三名13-15 歲教養機構的中重度智能障礙學生	自然情境中的部分課程；研究者1人	咬手指、拍打自己或他人、哭鬧、耍賴等	問題行為動機評量表、行為觀察量表、功能分析表、功能分析表	以功能評量結果所得發展介入策略，包含給注意、給予實質物品	能降低行為問題的出現率
郭香君 (2001)	三名啓智學校國小部中重度智能障礙學生	教室中個別實施；研究者1人	分心、離座及身體干擾	功能評估訪問表、前後事件分析記錄表	區別增強其它行為策略並配合增強策略	能立即減少行為問題出現率，並具有維持的效果
許又与 (2001)	一名國小普通班的輕度智能障礙學生	自然情境中的部分課程；研究者1人	社交行為問題	行為動機評量表、行為問題功能訪談表、直接觀察	生態與環境改變策略、前事控制策略、行為訓練策略、後果處理策略	輕微降低行為問題的次數，並具保留效果
魏景銓 (2001)	四名國小發展性障礙學生	自然情境的部分課程；研究者1人	自我刺激行為	相關人士資料蒐集、直接觀察、實驗操弄	以功能評量結果發展策略，包含：功能溝通訓練、非條件性增強	能降低行為問題發生的次數

表 2-2(續)

研究者	對象	情境與參與人員	行爲	功能評量方法	處理策略	研究結果
嚴英慈 (2001)	兩名啓智學校國中部重度智能障礙學生	自然情境的部分課程；研究者1人	缺乏專注行爲	訪談、行爲動機評量、直接觀察	以功能評量發展介入策略，包含：減少聲音及人影干擾、工作流程結構化、示範和提示、增強等	兩位受試者的即時效果明顯；但維持效果一個明顯，一個不明顯。
陳郁菁、鈕文英 (2003)	國中啓智班自閉症學生 1 名	個案班級，所有科目；教師 6 名	干擾行爲	訪談、A-B-C 行爲前後事件觀察法	行爲契約、預告、提示、課程調整、避免或預告刺激、溝通表達訓練、忍耐與等待訓練、正增強、重新指令、忽略、口語斥責、剝奪或延宕、危機處理計畫	能有效減少個案的干擾行爲，且有維持效果。能讓個案習得正向行爲，且有維持效果。
李素娟 (2003)	教養機構多重障礙幼兒 3 名	個案教室三種情境；研究者 1 人	自傷、攻擊	相關人士資料蒐集、直接觀察、實驗操弄	區別性增強不兼容行爲，功能性溝通訓練（同時運用原級增強和提示）	能有效減少個案的問題行爲，替代行爲建立的效果不顯著。
張倉凱 (2003)	國小自閉症兒童 3 名	兩種實驗情境；研究者 1 人	自傷行爲	觀察、訪談、實驗操弄	功能性溝通訓練（圖片交換溝通訓練為主）	能有效減少自傷行爲。在實施功能性溝通訓練使得個案有較高與他人溝通的意願，增加人際互動關係。
陳永程 (2003)	啓智學校中重度智能障礙學生	抽離的實驗情境；研究者 1 人	自傷行爲	功能性晤談、直接觀察及實驗操弄	功能性溝通（同時運用食物增強）結合削弱	功能性明確的，其介入策略能有效減少自傷行爲，自發性口語表達也較多；反之則效果不佳。
宋明君 (2003)	啓智學校高職部中重度智能障礙學生 1 名	實習工廠等自然環境；研究者 1 人	工作社會技能	前後事件記錄表、工作社會技能觀察表、工作社會技能訪談表	環境控制、前事控制、行爲教導、後果控制	有良好的介入效果與維持效果
陳思允 (2005)	二位國小普通班智能障礙學生	自然情境部分課程；方案研擬小組 3 人	不良適應行爲	直接觀察、前後事件記錄表、功能性訪談表、行爲動機評量表	座位調整、提示、生活自理、社交技巧、自我管理、增強、忽視、過度矯正、隔離	不良適應行爲已消除或減輕，同時兩個案均較能專注於教師的教學活動。

表 2-2(續)

研究者	對象	情境與參與人員	行為	功能評量方法	處理策略	研究結果
許鳳停 (2005)	二名國中特教班一年級中度智能障礙的學生	自然情境的部分課程；研究者1人	專注行為	功能性觀察紀錄表及行為動機評量表	座位的調整、增加競賽互動的課程、教導自我管理、消弱、提示與示範、代幣增強等等策略。	專注行為有明顯的提昇，並能維持；處理成效具類化的效果。有適當的社會效度
江芳宜、莊妙芬 (2005)	高職輕度智能障礙學生 3 名	個案班級教室，兩種課程；教師 2 位	不當說話，上課分心，不服從指示	訪談、直接觀察、前後事件分析紀錄表	前事控制、行為教導及後果控制策略	能減少問題行為的發生，且能有效維持，問題行為之減少能類化到不同情境。能增加替代性行為
林錦麗 (2005)	國小啟智班重度自閉症兒童 1 名	自然教學情境、跨多地點；特教班教師 2 位、實習教師、助理教師、資源班教師	哭鬧行為	行為問題功能訪談、直接觀察、分析行為功能	前事控制、行為教導及後果控制策略	能減少無口語自閉症兒童之哭鬧行為，並有效地提升其溝通效能、改善生活品質和人際關係。
陳玉琪 (2005)	國小普通班輕度自閉症兒童 1 名	個案家庭、就讀班級及親戚家；	攻擊、搶奪、干擾、哭鬧、自傷、不當互動	訪談、觀察及行為動機評量表	前事控制、行為教導及後果控制策略；教師在執行正向行為支持方案時側重在教導部份；而家長在執行正向行為支持方案時側重在回應。	可有效減緩個案的問題行為，可協助個案建立替代性正向行為，但其行為表現並不穩定。
戴官宇 (2006)	一名國中普通班視多重障礙學生	個案導師、科任老師及研究者共 7 人	不專注行為	訪談、直接觀察	前事控制、行為教導及後果控制策略	專注行為有明顯的提昇效果，並有維持的成效；處理成效具有類化的效果，且有適當的社會效度
陳泰伶 (2007)	國小普通班學生	個案導師、科任老師	不聽從行為	訪談、直接觀察	前事控制、行為教導及後果控制策略	正向行為支持計畫能有效減少不聽從行為。能提升個案的生活品質，具良好的社會效度。

程，2003)。因此當教師實施功能評量的知能缺乏或不熟悉時便無法實施。

2.行爲處理策略的訂定、實施與修正的能力限制：行爲處理策略應包含預防、教導、和後果處理三種策略；這些策略應考慮自然情境下之實用性，以及將來撤除的方式；此外，在替代行爲的設計、行爲契約的訂定、增強策略的實施、社會性故事的撰寫...都有相當的難度，訂定前要考慮施行的情境及彈性，在實施時會有反覆修正實施驗證的歷程（陳郁菁、鈕文英，2003；陳玉琪，2005）。

(二)教師時間的限制

- 1.功能評量耗費的時間：個案行爲的功能評量需要親師密切連繫，以獲取行爲的前事、動機、結果和功能等資料，需要耗費大量時間。教師日常工作量大而瑣碎，普遍參與意願有限（江芳宜、莊妙芬，2005）。
- 2.溝通合作耗費的時間：功能評量及正向行爲支持須尋求相關教師的合作方能擴及需要處理的層面、長期的實施（陳郁菁、鈕文英，2003；陳玉琪，2005），這些溝通須花費教師大量時間進行。

(三)團隊合作的限制

- 1.需要更多相關人員的共識與配合：部分個案因能力限制類化能力不佳，若在低支持情境中則處理成效無法持續（王芳琪，1998；李素娟，2003；嚴英慈，2001）。且若行爲處理侷限在非自然情境下，則可能造成各情境間行爲處理的不一致，造成個案混淆，影響習得之替代行爲的類化（陳永程，2003；林錦麗，2005）。因此長遠來看，行爲的處理不能限定特定的情境，還需要更多自然情境中相關人員的共識與配合。
- 2.合作模式的需要磨合：在尋求更多相關教師的合作、擴大處理層面的同時，不僅擴大處理成效，也能使相關參與人員受

益；然而團隊合作須仰賴實際從事的經驗與反思，方能設計恰當符合教師及家長實際運作需要的策略（陳郁菁、鈕文英，2003；陳玉琪，2005）。

歸納以上所言，當學生有嚴重情緒行為問題時，學校教師可以運用功能評量為基礎，設計行為處理策略；但過程中可能會遭遇專業知能、時間及團隊合作上的困難。而專業支援教師的支援，便可以針對這些需求提供支持協助。

二、建構特殊生支持系統之相關研究

站在預防的觀點，提供特殊生及班級教師完善的支持系統，以減少問題行為發生的機會，增進特殊生及所處班級的教學品質，是比事後處理行為問題更積極的作法。我嘗試收集國內特殊生支持系統建構的相關研究，整理如表 2-3。

表 2-3 我國特殊生支援系統建構之相關研究

研究者	對象/參與者	支持系統內涵	支持系統之成效
李惠蘭 (2001)	融合班特殊需求幼兒 參與者： 幼稚園的四位融合班教師	(1) 支援時間與支援方式需視支援內容而定。 (2) 支援時間應有固定的時段，支援的時間量也應增加。 (3) 重視影響支援的要素，支援才容易成功。	對教師：能有效解決融合班教師教導特殊幼兒的困擾；融合班教師對於支援模式的實施感到滿意；提供支援能給予融合班教師心理的支持； 限制：支援無法解決所有融合班教師的困擾
曾于真 (2001)	資源班的一組三位同班學生，以及其班級導師	「了解學生之班級生態環境」、「調整班級環境因素」、「利用班級資源」	對導師：在認知（了解個案的特質和需求）、技能（座位調整、班級資源運用、同儕協助）、情意（由寬榮隊代轉為期待與重視）上都有成效
林亮伯 (2003)	國小普通班智能障礙學生 3 名 參與者：導師 3 人、校長、輔導主任、特教教師 2 人、資源班教師 2 人、普通班教師等共 12 人	「教育安置與輔導」、「特教諮詢服務」及「特教宣導與研習活動」	一、對個案：滿足個案對教育及相關專業服務之需求；能提供個案直接、持續且有效的協助。 二、對教師：提供教師選擇多元且不同的策略來教導學生；無法解決普通班教師所有的困難；配套完善的機制，能提昇教師接納特殊生安置在班中的意願。 三、對家長：個案導師及家長對支援系統的服務均感到滿意，個案導師及家長均認為「教育安置與輔導」之效果最好。

表 2-3(續)

研究者	對象/參與者	支持系統內涵	支持系統之成效
許小莉 (2004)	國小罕見疾病學童 1名 參與者：導師及普通班教師 5 位，資源班教師 6 位	資源整合，實施入班支持行動，進行五次入班宣導，並結合專業醫師醫療資源及社福資源	一、個案的進步：由測驗、問卷調查和訪談（個案導師、家長、同儕、個案本人）得知，該生人際互動、情緒管理及同儕接納度、自我接納進步很多。 二、學校支持系統能對個案本身、家長、同儕、導師及學校教師等對象提供支持。 三、學校支持系統的實施，能協助個案順利轉銜。
黃亞澄 (2004)	二所國小的三位個案及其相關教師為對象	合作關係的建立、確認個案行為問題、提供行為問題介入策略、討論介入策略執行情形、觀察學生行為問題改善情形、評估介入策略執行實施成效	一、對個案：無法對每一個個案行為與學習問題達到改善的成效 二、對教師：提供了資訊交流與心理支持；個案教師對於諮詢制度給予正向的評價
蔡明富 (2004b)	高雄縣市六所國小 參與者：行政人員、普通班教師、特教教師	成立學校行為服務團隊、推派學校行為服務團隊領導者、規劃三級預防流程、建立個案管理員、校內人員職責分工、訂定校內實施要點、宣導行為問題全校性介入、校內人員成長、校內行政支持	六所國小建立行為問題全校性介入系統。
塗淑玫 (2005)	校內各類身心障礙學生	「教育安置與輔導」、「無障礙校園環境」及「特教宣導與研習活動」	一、對學生：能解決身心障礙學生教育安置的問題；能以積極預防的方式提供學生無障礙的學習環境。 二、對教師：能提供教師在教學輔導時必要的支援；無法解決普通班教師所有的困難。 三、對家長：支持內容應考量各類身心障礙家長的需求。
吳慶銓 (2005)	自閉症兒童 3 名 參與者：普通班教師、特教教師、科任教師、相關專業人員、教師助理員、個案家長	「行政支援系統」、「教學支援系統」、「評量支援系統」及「相關專業服務支援系統」	一、對學生：學生適應學校生活和獲得同儕情誼 二、對教師：教師得到成長和成就感。部分教師已經有信心有意願再輔導自閉症兒童。
蘇文利 (2006)	六位特殊生在融合式班級中國語科的學習問題 參與者：資源班教師與三位普通班教師	合作關係的建立、評估自然支援之來源、設計運用資然支援之策略	一、對特殊生：六位特殊生國語科的成績、學習態度、人際關係及自我概念都有所改善。 二、對融合式班級：對一般學生的影響大都是正向的；但小教師及部分介入策略不適當而略增一般學生對特殊生的負面印象。 三、對導師：增進導師對資源班的了解，導師對資源班與普通班級密切合作的持肯定態度。提昇導師面對改變的接納能力、更加了解與接納特殊生以及主動因應學生的學習特性調整教法。

從這些支持系統的建置內容看來可分為三類，第一類是對特殊生的學習需求所做的支持（蘇文利，2006），第二類是對特殊

生的廣泛性需求所做的支持（李惠蘭，2001；吳慶銓，2005；林亮伯，2003；塗淑玫，2005；許小莉，2004；曾于真，2001），第三類是針對特殊生的行為問題所建立的支持系統（黃亞澄，2004；蔡明富，2004b）。這三類支持系統若和 Sugai 等學者(1999)的連續性行為支持模式相較，第一、二類乃是針對二級特殊族群的需求，所進行的預防措施，第三類則是對三級特殊且有嚴重行為問題的族群，所進行的個別化預防。但這三類支持系統都是採自然情境介入、建立「支持」環境、重視「預防」和「教育」的觀點，未特別強調功能評量。我僅簡要歸納學校支持系統建構的成效、限制和建置：

(一)支持系統的成效

對個案、教師、家長和同儕都能得到支持協助。

(二)支持系統的限制

- 1.無法解決普通班教師所有的困難，尤其是涉及原有制度的弊病及特殊生能力相關的限制。
- 2.其中針對嚴重行為問題的特殊生，需要進一步的協助策略方能改善。

(三)支持系統的建制

這些文獻中建置的支持系統的範圍不一，小至特殊生的班級某科目（蘇文利，2006），大至全校全面性（林亮伯，2003；塗淑玫，2005；蔡明富，2004b）；合作人數小至特教老師與導師兩人，大至全校行政人員、教師、助理員、家長。但不論是規模大小，其建置的程序都相當重要，大致可分以下各部份：

- 1.評估階段：透過多元的方式收集資料，目的是找出特殊生、導師和家長的需求，並評估需求的緩急輕重來建構。如：林亮伯

(2003) 在評估之後以導師的意見為主體，考量學校能提供的支援限度，與學校行政單位分工合作來建構支持系統。

2. 建構階段：以發展出支持系統服務模式為目標，考量可以提供的條件，分析行動方案的必要性和可行性，與學校行政單位充分合作建構。在執行過程中需要不斷的調整和改變行動方案以因應其需要和期望（吳慶銓，2005；塗淑玫，2005）。蔡明富（2004a）強調支持系統建構過程中「建立行為支持專業團隊」、「實施文件的發展以及執行」、「行政的支持與校內人員成長」的重要性。
3. 驗證階段：以支援系統的持續為目標，著重於支持系統的制度化、校內人力規劃，健全個案管理模式，推動跨階段的轉銜服務。

由這些研究可以得知，全校性支持系統的建立可以滿足大部份特殊生及教師的需求，但嚴重情緒行為問題的處理，仍需要以功能評量為基礎的處理策略，且需要全面性、持續的施行；在支持系統的建立程序上，國內的研究發現與全校性正向行為支持及功能評量實施的程序有許多並行不悖的原則。由此得知專業支援教師推行正向行為支持的支援服務實可補足嚴重情緒行為問題學生校內支持系統之闕漏，且在實施上應可配合校內支持系統之運作。

伍、提供支援服務的問題

上述兩類以特殊生為中心的研究都顯示，建構特殊生需要的行為支持系統牽涉教師的專業知能、教師的時間、團隊合作等限制，在支持系統的建立模式上也需要大量時間探索和驗證；因此

「滿足特殊學生需求」對於學校老師具有相當程度的困難，因此普通班教師和特教教師也有被支持的需求（吳淑禎，2002；邱上真，2001）。為滿足學校教師被支持的需求，國內先後有南投縣（1994年至2002年）、南部五縣市（2002年；台南縣市、高雄縣市、屏東縣）嘗試以特殊教育「諮詢教師」巡迴輔導方式提供支援服務（黃亞澄，2004）。不同於一般巡迴輔導以提供特殊生直接教學為主的服務方式，此類支援服務乃是以有諮詢意願的學校教師為主要服務對象，採取與學校教師合作諮詢提供服務。諮詢教師巡迴輔導計畫立意雖佳，但陸續因行政因素停辦。國內雖無文獻探討以上支援服務停辦之原因，但我整理出支援服務所牽涉之團隊合作、諮詢、及助人專業技能的種種問題，試討論如下：

一、團隊合作的問題

Friend 和 Cook(1992)指出，有效的合作包含幾個要項：團隊成員必須明瞭並相信他們是團體的一員；團隊必須彼此信任、保守機密、相互尊重。每個團隊成員的貢獻都必須受到珍視。在全部成員之間，必須有種相互與共、平起平坐的意識。團隊成員必須能夠分享資源，並分擔結果的成敗（引自李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。

然而合作並不容易，任何一個學校團體要達成有效的合作，必須克服不少體制上的、專業上的，以及人際關係上的種種障礙。Hooper-Briar 和 Lawson 曾討論團隊合作的障礙：「缺乏足夠的空間」、「團隊成員的『異動』」、「一個或多個團隊成員認為別的成員不夠資格」、「成員缺乏信任且護衛個人的領域」、「不同的專業團隊之間，有觀念上的、專業價值上的以及倫理觀念的差異」、「缺乏彈性並排斥改變」、「缺乏領導人或領導才能」（引自李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。

在國內特殊生校內支持系統的研究中，也有「個案教師對協助學生的動機薄弱」、「諮詢雙方對問題與處理的觀點分歧」、「學生家庭因素阻礙諮詢成效」（黃亞滢，2004）、「資源班教師獲取認同及建立專業形象」（蘇文利，2006）等問題。

因此欲達成真正的合作，需要團隊的每位成員將個人專業奉獻投注在：「替學習有問題或行為有問題的學生提出最有效的介入和方案」，而不是投注到「到底是由誰取得執行該方案的榮譽」（李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。

可見一位「校外來的」的支援教師要成功的提供支援，需克服許多合作上的困難，如：專業認同、專業形象、提昇團隊成員動機、調和觀念上的差距、取得行為處理上的共識、引入適當資源協助，更重要的是適當分工、促進團隊合作（協助團隊成員對彼此的尊重，認同彼此的貢獻）等問題。

二、諮詢服務的問題

Erchul 和 Martens 指出尋求學校社工師諮商的人可能潛藏的問題包括：(一)尋求的教師並非真心要尋求協助解決問題，其實只是希望諮商師能與之站在同一邊。(二)教師雖尋求協助，但卻不願率先改變，因為他認定應先改變的是學生。(三)老師希望被協助的是私人問題而非與工作有關的問題。(四)校長隱藏在諮商的偽裝下，實際上希望諮商者暗中偵察將結果回報（引自李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。而專業支援教師的服務雖是以諮詢為主而非諮商，但諮詢與諮商同樣都強調對求助者的協助，同樣會面臨求助者的目的與協助者認定有提出入的問題。

國內研究者吳淑禎（2002）匯整相關研究，歸納出諮詢工作的阻力包括：1.行政因素，2.諮詢者的訓練因素，3.諮詢時間，4.教師的態度。黃亞滢（2004）以諮詢教師協助他校老師，也有

「個案教師的期望與諮詢工作定位不同」、「提供諮詢的時間不足」等困境。

三、助人專業的問題

實務工作者在助人歷程中往往會發現許多助人專業上的困難，如：黃亞澄（2004）的研究指出諮詢教師支援他校老師的歷程中，諮詢教師體認了「理想與實際的落差」，對自我能力與合作關係建立產生疑慮。在 Skovholt 的著作中對助人工作者（教師、治療師、諮商師、醫療人員等）實務工作中會遭遇的危險（劉小菁譯，2001）有詳細的描述，包括：

（一）工作的困難性

待解決問題的困難、求助者本身因應問題的能力不佳且有動機上的衝突、求助者與助人者間常存有準備度的差距、有時候求助者會把負面情緒投射到助人者、助人者能力限制，求助者的需求超過社會服務、教育或醫療體系所能提供的範圍。

（二）專業壓力

在助人專業上，要維持適當工作關係，需做到同理心的融合（empathic attachment）、積極的投入（active involvement）、情感分離（felt Separation）（劉小菁譯，2001）並不容易；其他如助人者缺乏說不的勇氣、壓力情緒、中途結束工作關係的失落、保密的孤獨、單向的關懷他人、成功定義的模糊、常態性的失敗...等都是常見的助人專業困難。

當這些困難不斷挑戰助人者，若助人者在照顧他人與照顧自己之間無法取得平衡，終究會落得耗竭（Burnout）的下場，可能是「意義的耗竭」或是「關懷的耗竭」。前者是讓助人者認為助人不再具有意義和目的，或認為自己的工作無助於求助者；後

者則是讓助人者不再關懷求助者。而這些耗竭的結果，終將導致助人者離開工作崗位或是工作不再有效率（劉小菁譯，2001）。

這些困難與挑戰，有賴助人者持「反思的態度」一對實務工作中遇到的挑戰與困難的經驗，做集中且持續的探索，個人才能求得深層的智慧，認知與情感上的學習才能夠產生（劉小菁譯，2001）。而唯有專業知能不斷的成長，方能一一化解障礙，找出解決的途徑。有鑑於此，一般助人者的專業養成都會設置督導，藉由督導者對於受督導者的評量與回饋，以協助助人者反思、檢視其專業能力，進而發展更有效的工作方法（劉小菁譯，2001）。

陸、專家教師的實務知識

在實務工作上也經常可見資深者與新手在面對問題時作法與看法的差異。Berliner 發現具備「經驗」與「效能」的專家教師（expert teacher）通常能發展自動化的教學技能、對任務的需求及社會的情況較為敏感、更具彈性、注重問題的潛在因素而非表面、有快速正確的模型認知能力、覺察有意義的模型、有豐富及更多個人的資訊來解決問題、能從資訊作假設及大體上的推論、更有自信及經驗來做評價、注重過程中反常事務視之為可能的重點(引自高勳芳、陳美娟，2002)。Sternberg 和 Horvath(1995)則認為專家教師具備領域知識（knowledge）、問題解決效率（efficiency）及洞察力（insight）三方面的教學特質，在知識方面具備學科知識（content knowledge）、教學法知識（pedagogical knowledge）、實務知識（practical knowledge）；在效率方面有較流暢的工作程序、可以預期可能有的困難、能即時檢測學習失敗的原因、能依據困難修正計畫、視作業為觀察及評鑑的機會；在洞察力方面，他們能選擇最佳資訊來源、能選擇組織資訊成有

效的問題解決方案、能選擇比較資訊，能遷移有效方式到新的情境中使用。

其中的實務知識（*practical knowledge*）被認為是實務工作者在專業實務工作中面對不確定情況下所作的詮釋和決定，所需要的具有經驗性質的知識。因此專家的實務知識探究不失為促進實務增長的途徑。Carter 認為透過了解個別教師教學實務的方法，雖不能夠提供教師知識的普及化概念，但讀者可以透過敘事文本反省一些與自己實務相類似的議題（引自簡紅珠，2002）。

因此從以上文獻探討可知，以功能評量為基礎的正向行為支持系統能滿足有嚴重行為問題學生的需求，但其建構與實施過程學校教師亟需被支持。而專業支援教師以支援的方式協助學校建構嚴重行為問題特殊生的正向行為支持系統，運用功能評量為基礎，提供特殊生、教師、家長等相關人員必要的支持。而從文獻探討看來，提供支援服務的專業支援教師本身亦不可避免會面臨支援的種種困難。而本研究試圖自資深專業支援教師身上，探究其較成熟、豐富的經驗，與較高的服務效率背後所蘊含的實務知識，以作為實務工作者之參考。下一節謹對專業支援團隊進行探討。

第二節 專業支援團隊

鑒於國內融合教育的逐步施行，特殊生行為問題介入的專業度及需求量與日俱增。大臺北地區（臺北市、臺北縣）教育行政主管機關採取提供支援教師的方式，分別於九十二、九十三學年度成立支援團隊，以巡迴輔導模式推行正向行為支持方案（洪儷瑜，2006）。國內設置「巡迴輔導」協助學校教師提供特殊生行為問題支持的縣市，除臺北縣、市之外，尚有高雄市、花蓮縣等，但是各縣市輔導團隊組織的服務宗旨、組織和服務方式都有差異。僅就臺北市「專業支援團隊」的設立目的、團隊特色、服務的實施說明如下。

壹、專業支援團隊設立的目的

專業支援團隊的設立，除了推廣正向行為支持的理念、提升特殊教育服務品質，還有滿足區域發展的需求，逐項說明如下：

一、正向行為支持理念的推廣

相關研究及國外推行之經驗，顯示正向行為支持實為特殊生行為處理有效且必要的方式，專業支援團隊之服務即採行正向行為支持模式，一方面協助學生行為問題的處理，另一方面亦能提升特教教師對正向行為支持的知能。

二、特殊教育實施品質的提升

(一) 特殊教育服務模式方面

目前校內特殊教育專業團隊的服務模式，普遍是專家諮詢模式(expert consultant model)，即特殊教育教師以「間接服務」方式，提供普通班教師教學策略上的建議，如行為矯正、功能評量

或精熟學習等策略(王天苗，2001)，教師間較少發展出共同協調合作相互支持的合作關係，然而這樣的團隊合作模式已不敷日益複雜的融合教育需要。

(二)特教教育專業團隊的合作方面

- 1.專業團隊間的合作模式：雖然依據「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」第六條規定，國內特殊教育專業合作依規定應採取「專業間整合模式」(interdisciplinary)或「跨/貫專業整合模式」(transdisciplinary/multidisciplinary)，但實際上施行時仍以「多專業模式」居多(張弘昌，2004)，教師與專業人員之間缺乏對話、整合、各行其是，以致發生資源重複、無效，甚至衝突的情形。
- 2.專業團隊成員間的準備不足：在專業團隊合作進行上，普遍存在相關專業人員(如：醫師、治療師)對特殊教育相關的法令和發展趨勢不熟悉；特殊教育教師在專業合作上缺乏應有的自信心、對自己在專業團隊中的角色定位不清楚、對不同領域的治療師認識不足等不利合作的因素(林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮，2007)。

專業支援團隊採行正向行為支持模式處理特殊生行為問題，在規劃和實施上和學校教師高度的合作，不僅止於提供「諮詢」，且需進一步「共同解決、協調問題」甚至「相互支持」；在嚴重的案例上，必要時需跨專業整合學校、醫療、家庭的合作。專業支援團隊的支援服務，一方面補足國內特殊教育實施現況之不足，另一方面有示範、提升合作品質的期許。

三、滿足區域性發展的需求

臺北市身心障礙班級與師資不分類，在特殊教育師資結構或

專業上難以滿足所有嚴重情緒行爲問題學生的需求，而專業支援團隊的「支援」服務，提供了身心障礙學生「直接」與「間接」服務以外，更多層次、完整的服務（見附錄一）。

基於上述「推廣正向行爲支持的理念」、「提升特殊教育服務品質」、「滿足區域發展的需求」等目的，於民國九十二年成立「臺北市特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊」，其實施目的有二（臺北市東區特教資源中心，2007a）：一、協助學校處理特教學生情緒及行爲問題，二、促進特教教師處理特教學生情緒及行爲問題之專業能力。

貳、專業支援團隊的特色

傳統上巡迴輔導制度有些爲人所詬病的流弊，如：巡迴教師年資偏低、專業背景不足、提供之服務以直接教學爲主、課程安排未能完全符合學生需求、融合班教師與巡迴教師溝通管道不足、服務學校師生配合度低、個案輔導過度依賴巡迴教師、巡迴教師專業度不足時增加融合教師之無力感、相關專業人員間的合作困難等等（廖永堃、魏兆廷，2004；張弘昌，2004；金祈君，2006；賴怡君，2006）。

專業支援團隊亦以「巡迴輔導」的形式提供服務。爲達成實施的目的，專業支援團隊在制度規劃及運作上，修正一般巡迴輔導制度施行的弊病，在教師資歷、職前訓練、成長規劃、服務型態方面有以下特色：

一、高門檻的資歷要求

由於服務目的地需要，專業支援教師的資歷要求有別於一般巡迴教師，專業支援團隊招募的對象是專業支援培訓合格、且通

過期限在五年內的合格專業支援教師教師（臺北市東區特教資源中心，2007e）。

二、嚴謹的職前專業訓練

有意投身專業支援工作的資深專業人員或特殊教育教師（服務滿五年以上），須經嚴謹的職前訓練及考核通過後，才得以成爲合格專業支援教師開始服務。

（一）訓練重點

包含特殊生情緒行爲問題的基本知能（情緒障礙和自閉症基本概念、正向行爲支持概念與技術、正向行爲支持在特殊教育的運用）、熟悉個案問題與功能評量之專業技能、能利用功能評量進行專業支援工作。

（二）訓練方式

專業支援團隊歷年培訓方式略有出入，主要可分兩類培訓方式：

1. 研習培訓制：爲專業支援團隊創立之前，時間由九十二年二月至六月所舉辦的大規模培育制度，訓練內容包含第一階段的課程架構和實作研討（四十節數）和第二階段的個案實作（三個月），通過第一階段者得進入第二階段（臺北市東區特教資源中心，2003）。
2. 師徒培訓制：專業支援團隊自九十四年度下學期開始，修改原先的大規模「研習培訓制」，改採更爲臨床化（on-site）訓練的「師徒培訓制」，招募對象爲資深現職特殊教育教師，在督導下進行爲期半年至一年的專業課程考核、見習、個案實習（臺北市東區特教資源中心，2007b）。

三、持續的專業成長規劃

專業支援團隊基於確保個案服務品質、提供專業支援教師支持與專業成長、以及專業支援團隊制度的改進與延續，持續規劃來推動專業支援教師的專業成長。這些專業成長的方式包括透過小組督導、專家（教授）督導、專家座談（醫師、社工、心理師）、專家諮詢（醫師）、讀書會、個案研討會、行政會報、專題研究等方式持續專業支援教師的專業成長。

督導制度是專業支援團隊所設置、有別於一般教師的專業成長、且影響深遠的規劃。Holloway 指出臨床督導是諮商師養成過程重要的專業養成途徑，藉由督導者對於受督導者的評量與回饋，提供受督導者有機會檢視他們自己的專業能力，進而發展更有效的工作方法（引自許雅惠，2005）。專業支援教師的工作主要是諮詢而非諮商，但 Conoley 和 Conoley(1992)認為諮詢與諮商有相似之處，同樣都強調協助個人的適應、開啓新的認知視野、增加行為模式的選擇和發展有效的人際關係（引自邱獻輝，1999）；而且專業支援教師也必須發展更有效與案主工作的方法，因此也有被督導的需求。專業支援團隊除了聘請教授擔任專業督導定期團體督導之外，也推動同儕督導—培訓團隊中資深成員擔任小督導，由小督導帶領同儕團體進行討論，來提供同儕成員更密集、個別的專業成長訓練。本研究的三位研究參與者便是通過督導培訓、且已具備一年以上督導經驗的資深專業支援教師。

四、多元、彈性的服務型式

不同一般巡迴教師以固定課表、直接教學為主的方式，專業支援教師的服務項目、時間及對象相當多元、彈性。

(一)依據個別需求彈性地提供服務

每位個案的服務量主要是依據專業支援教師的評估結果，通常評估期和介入初期的服務量較高，追蹤期的服務量較低，並隨著個案實際需求狀況而彈性變動；而每位專業支援教師的工作行程依服務的個案量與個案介入階段而有所不同。

(二)服務對象的多元性

專業支援教師服務的對象以亦視實際合作需要而定，可能包括協助個案行為處理的「重要關係人」，如：個案管理教師（或簡稱個管教師，在某些學校可能稱為認輔教師）、班級導師、家長、普通班科任教師、行政人員...等。另外，專業支援教師會依個案的需要進行跨專業或專業間整合，如與醫師、社工、心理諮商、職能治療、物理治療等專業人員合作，以提供適切的支持。

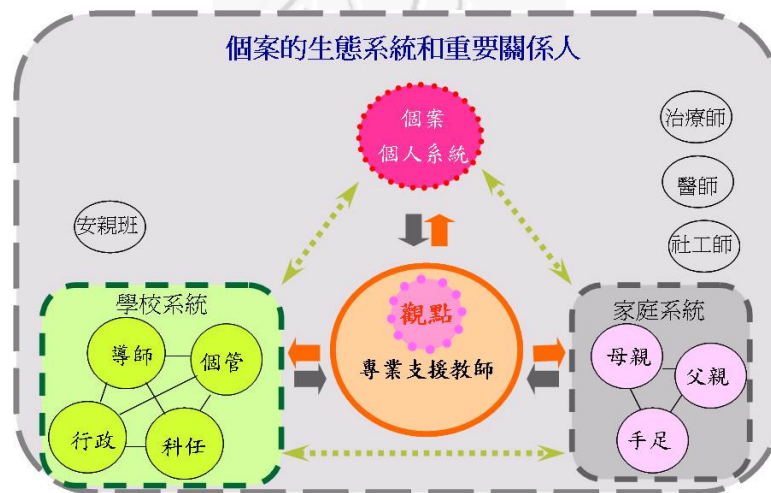


圖 2-2 專業支援教師與個案生態系統的重要關係人

參、專業支援團隊服務的實施

以下就專業支援團隊的組織架構、服務項目、專業支援工作實施程序、案件處理及處理狀況做簡要說明。

一、專業支援團隊之行政組織架構

專業支援團隊設置於臺北市東區特教資源中心，由臺北市東區特教資源中心行政人員擔任行政督導，輔導服務組負責相關業務的規劃辦理。專業支援教師編制共 12 名，定期與專業督導及兒童青少年精神專科醫師討論個案（見圖 2-2）。

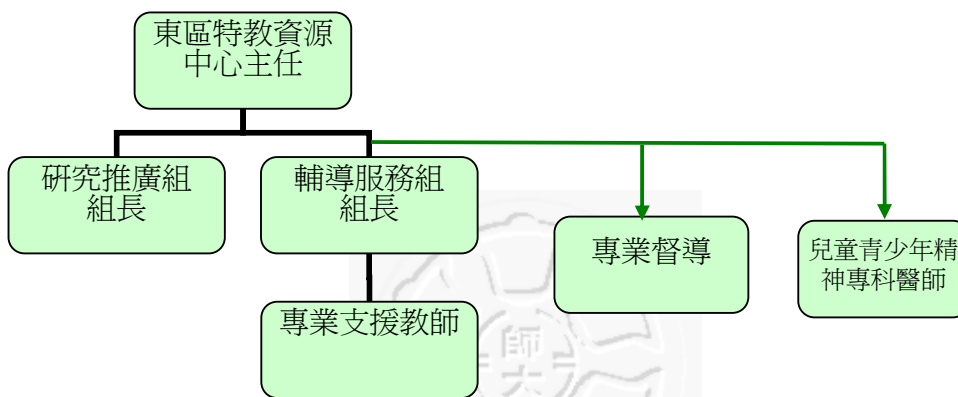


圖 2-3 臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊組織架構圖

資料來源：引自 2007 年 7 月 14 日臺北市東區特教資源中心網站(<http://www.terc.tp.edu.tw/tercwork/org.htm>)

二、服務項目

專業支援團隊提供對學校、社會各界的服務的項目眾多，我依其最終服務學生的對象，以 Sugai et al(1999)的連續性行為支持模式的三級預防加以區分如下：

(一)三級預防/以嚴重行為問題學生為核心的個別化介入

即本研究的主題—協助學校處理特教學生嚴重情緒及行為問題，並依據個案需求提供重要關係人合作諮詢、協同教學等服

務；並依需要連結其他資源，如醫療、社工、教師助理...等。

(二)二級預防/以高危險行為問題學生為主的特殊族群介入

- 1.新生適應訪查：調查台北市情緒行為問題高出現率的新生（以小一到高一情障及自閉症學生為主）轉換環境之後的適應情形，並針對適應不良學生的教師提供電話諮詢、到校諮詢或提供轉介建議。
- 2.諮詢專線：由專業支援教師提供社會大眾，以專線電話解答處理情緒及行為問題的相關問題。
- 3.協助校園精神醫療：協助學校老師與兒童青少年專科醫生的個案問題討論。

(三)初級預防/以無嚴重行為問題學生為對象的全面性介入

- 1.專業分享：對特殊教育教師或普通班教師提供個案輔導經驗分享，或情緒行為處理原則之教育宣導。
- 2.教材編輯：編製處理情緒行為問題的相關教材與資訊，不定期發表或出版。
- 3.自閉症鑑定工作：協助國中階段自閉症學生的鑑定安置。

三、專業支援團隊支援工作的實施

專業支援團隊秉持正向行為支持模式，協助轉介學校處理特殊生情緒行為問題，其支援實施方式自學校轉介至結案大致分為八個階段（見圖 2-3）（臺北市東區特教資源中心，2007c），各階段重點茲說明如下：

(一)學校轉介

學期中任何時刻，家長、教育局或學校教師得向個案所屬學校提出轉介需求，由特教組長或認輔教師上網申請。

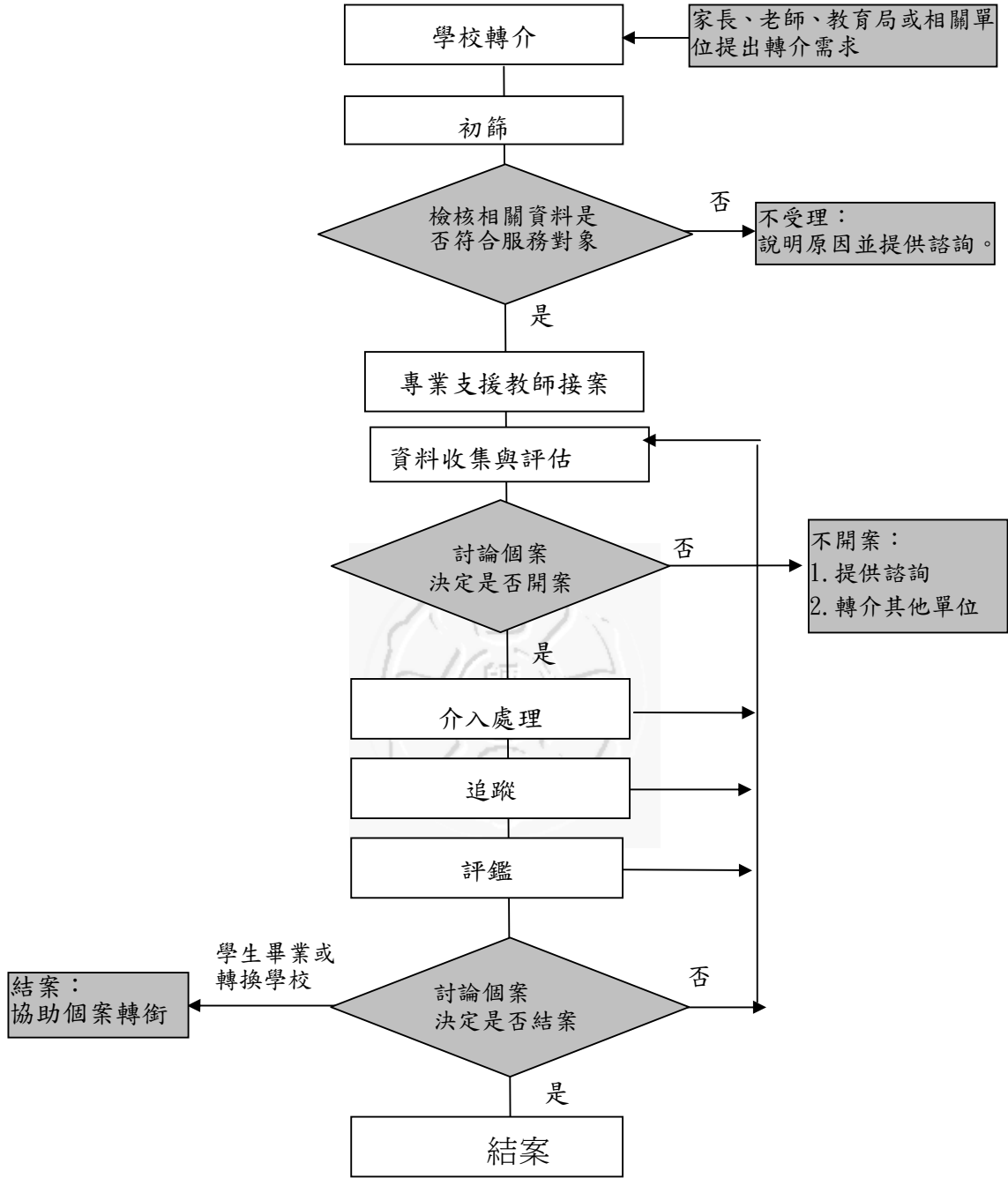


圖 2-4 專業支援工作流程

資料來源：修改自臺北市東區特教資源中心（2007c）。

(二)初篩

- 1.東區特教資源中心輔導服務組組長收到轉介單之後，與學校聯繫確認、檢核符合服務對象身份之後，分派個案給專業支援教師。
- 2.轉介個案需具有鑑定安置委員會核發之特殊生身分。

(三)接案

以下步驟主要由專業支援教師進行。

- 1.專業支援教師接案後三個工作天內電話聯絡，瞭解個案概況與安排初訪。
- 2.初訪：說明專業支援教師的角色與支援工作流程，澄清轉介者之期待與希望解決的問題。
- 3.請學校推派一位與專業支援教師「對口」之負責人（負責校內之主要溝通、資料收集、訊息傳遞等，視學校生態環境選擇對口人選，通常是特殊教育個管老師），並開始建立有效的工作模式。

(四)評估

包含資料收集、完成評估報告、召開「個案評估會議」、確認是否開案處理。

1.資料收集

- (1)多元收集個案個人及家庭、學校和社會等環境生態資料與需求。
- (2)臨床評估：確定問題的主要領域、確定問題的嚴重性、排出需處理之問題的先後順序、確定目標行為、評估目標行為的頻率、強度與持續時間，以建立基準線。
- (3)進行功能評量：評估生態對行為問題的影響。

(4)評估可能的工作目標：與學校相關輔導人員，針對問題與可能的目標，達成初步共識。

2.完成評估報告：

(1)歸納整理評估的資料，完成「個案評估報告」及「行為介入計畫」草案。

(2)透過團隊內部小組督導會議，與小組成員討論「行為介入計畫」草案設計與實施方式的適切性。

3.召開「個案評估會議」

(1)在轉介學校內召開會議，說明「個案評估報告」並討論是否確定「開案」。

(2)若確定開案，則討論行為介入計畫與策略，並建立校內工作團隊、宣告對口負責人及其職責。

4.不開案處理：若確定「不開案」，則將評估報告由輔導服務組送交轉介學校，並提供後續輔導建議。

(五)介入處理

包含「行為介入計畫」的規劃和執行。

1.完成「行為介入計畫」：專業支援團隊的「行為介入計畫」即是連續性行為支持模式(Sugai et al,1999) 中，第三層級嚴重行為問題學生所需的個別化行為支持計畫。

(1)專業支援教師依據「個案評估會議」中的討論，完成「行為介入計畫」。

(2)在行為介入計畫中具體列出短、中、長期的目標，並擬定介入策略的執行表，包括執行時間、地點、負責人等。

2.執行「行為介入計畫」：執行時，學校特教教師為主體，專業支

援是協助者的角色。

- (1)專業支援教師透過提供諮詢、示範，協助學校特教教師或導師執行，逐漸增加學校的能力與獨立性。
- (2)持續收集資料，必要時調整對個案的評估與修改介入計畫。
- (3)特教身分尚未確認或有疑義時，協助鑑定相關事宜。

(六)追蹤

掌握個案行為表現變化和相關人員的處理情形。

1.設計追蹤指標與策略

- (1)設計逐漸撤除介入策略，或策略執行結束後個案問題維持平穩時，開始逐步減低學校教師對專業支援教師的依賴。
- (2)減少到校頻率，改以電話訪談、觀察、晤談或檢核紀錄一段時間，以了解情緒行為的穩定度。

2.追蹤介入成效

- (1)確實追蹤個案行為的穩定性，考量環境變化可能帶來的挑戰，追蹤時間長度要涵括顯著的環境變化（如重大考試、寒暑假等）。
- (2)了解相關人員對因應與預防個案情緒行為問題的獨立性、自主性能力。
- (3)瞭解以上介入處理成效，以評估是否結案。

(七)評鑑

檢討介入成效，討論是否結案。

- 1.完成「結案報告」草案，結案報告包含處理歷程的回顧與整理。在取得督導同意後召開「個案評鑑會議」。
- 2.召開「個案評鑑會議」：向學校及個案相關人員說明追蹤評鑑結

果、取得結案共識並提供後續的輔導建議。

3.專業支援教師兩週內完成「結案報告」，提供後續的建議策略。

4.協助轉銜：需轉銜至其他教育階段者，在個案離校一個月前召開個案評鑑會議。

(八)結案

完成輔導檔案管理。

1.輔導服務組送「結案報告」供學校後續輔導參考。

2.專業支援教師整理個案檔案資料，歸檔。

專業支援教師主要負責的項目為第三至第八階段，其實施流程，大致是依照八個實施階段依序進行，每個階段都要進行資料收集，若發現行為問題變化，都要回到「評估階段」或「介入處理階段」檢討。同時在專業支援團隊內部，也會透過小組督導會議進行個案討論，以確保專業支援服務的品質。

四、專業支援團隊支援工作的案件處理

轉介至專業支援團隊的案件，（除了少數學校主動「取消申請」的情況—包含評估期中學校主動撤銷或個案轉學），分別有「不受理」、「諮詢案」（97.1前稱為「不開案」）和「結案」三種處理方式，其中「不受理」、「諮詢案」專業支援教師並無全程服務（臺北市東區特教資源中心，2007c）：

(一)不受理

經輔導服務組與學校轉介單位聯繫，當有以下情況則直接由輔導服務組決定不受理不提供服務。

1.確認轉介學校期待與團隊服務項目不符。

2.轉介個案「不具有特殊生身分」（未經臺北市鑑定安置輔導委員會鑑定為「疑似障礙」或「確認障礙」）或家長不同意學生接受

鑑定。

(二) 諮詢案

專業支援教師經評估後發現有以下情形，經過小組督導會議討論之後，透過評估會議與轉介學校協調達成協議，則以「諮詢案」方式處理。

1. 老師有能力，能適當處理個案的情緒行為問題，而且能與家長維持良好的互動溝通。
2. 個案學校不同處室有不同的處理觀點，意見無法整合，或是有一方覺得暫時不需要專業支援教師介入。
3. 個案無嚴重情緒行為問題，適應方面的困難主要是因為身心特質的展現（例如：自閉症學生無與人互動意願），且學校相關人員可以應變與處理。
4. 個案情緒行為問題明顯改善，情緒穩定。
5. 個案轉學。
6. 經鑑輔會鑑定為非特殊生。
7. 個案所需的主要服務非專業支援教師可以提供，如家庭功能低落，須轉介至其他相關專業資源如醫療、社工等單位。

這裡指之「諮詢案」通常是專業支援教師介入評估之後，提出完整評估報告和建議，但經評估會議決議僅提供諮詢，而不直接介入行為處理計畫的執行，服務期間較短的服務型態。在評估期間專業支援教師可能已經提供協助就醫、參與個案會議等、試探性介入策略等服務，後續也仍提供電話諮詢服務或協助轉介其他相關服務單位。

(三) 結案

專業支援教師經介入服務後發現有以下情形，經過小組督導會議討論，及透過評鑑會議與轉介學校協調，達成協議則得以結

案，以提供結案報告建議學校後續的處理策略，或轉介其他相關服務單位。

- 1.個案情緒行為問題減少、穩定，而且個管教師（或是認輔教師）清楚如何處理個案之情緒行為問題。
- 2.個案將轉學或畢業，則先結案並協助轉銜。若下一階段學校提出轉介申請，再提供協助。
- 3.學校或家長不同意專業支援教師繼續協助，則以結案處理。
- 4.個案所需的主要服務非專業支援教師可以提供，如家庭功能低落等，則轉介至其他相關專業資源如醫療、社工等單位後結案。

五、專業支援團隊的服務狀況

臺北市特殊生情緒行為問題專業支援團隊自 92 成立至至 96 學年度下學期，針對個案轉介與處理所提供的服務和相關成果，引用「臺北市特殊生情緒行為問題專業支援團隊 96 學年度第 2 學期專業工作期末報告」的資料說明如下（臺北市東區特教資源中心，2008）：

(一)個案轉介概況

- 1.轉介個案人數和教育階段：自 92 學年度至 96 學年度下學期，申請轉介專業支援團隊一共共 344 人次。包含學前、國小、國中、高中職，最多的是國小階段（43.6%），國中階段次之（36.9%），學前階段較少（2.3%）。
- 3.轉介個案的障礙類別：這些轉介個案不但類別眾多，且其中不少個案具備雙重診斷（如注意力缺陷過動症兼憂鬱症），或診斷未確定。
 - (1)轉介個案的教育鑑定類別中以情緒障礙(不包含注意力缺陷過動症，66 人)、自閉症(80 人)、注意力缺陷過動症 ADHD（43

人)、智能障礙(27 人)、亞斯伯格(17 人)等類別的個案量較多，但也包含鑑定中或類別未確定的個案 73 人。

(2)其中情緒障礙包括：情感性疾患（憂鬱症、躁鬱症）、精神性疾患（含精神分裂症、幻聽、妄想）、畏懼性疾患（社交畏懼、懼/拒學症）、焦慮性疾患（含疑似、強迫症）、情緒障礙（含特發於兒童與青春期之情緒障礙）等各類醫療診斷的個案

(3)其他還有學習障礙、學情障兼具、臨界智能障礙、聽障、肢障及病弱的個案。

4.轉介個案的情緒行為問題：為方便轉介學校陳述個案行為問題，在轉介申請表上，參考學者施顯焜（1995）的分類方式和臨床上常見的行為問題設計，將常見情緒行為問題加以分類。依據轉介申請表上的資料統計：

(1)常見的行為問題類別：個案最常發生的行為問題是「上課問題」、「消極抵抗或不聽話的反抗行為」、「身體的攻擊行為」、「破壞物品」、「不適當的社會行為」...等；平均一個個案大約會有 7.08 大項情緒行為問題，顯示個案行為問題相當複雜。

(2)最嚴重的行為問題類別：由於行為問題的嚴重度無法以單一標準衡量，需綜合考慮行為強度、持續時間、發生頻率和對個體生活之影響，若依據轉介者主觀認定「最嚴重」最嚴重一項行為問題來統計，歷年前三項皆是「嚴重影響個案自己的學習」、「嚴重影響教室秩序」、「嚴重影響他人的學習」。然而「嚴重影響家庭的安寧」、「傷害別人的身體」、「嚴重影響學校秩序」也有增加的情形。

依據逐年統計結果，轉介個案的行為問題種類平均量有增

加，最嚴重的行爲類別也有多元化的情形，顯示轉介個案的行爲問題有漸複雜化的現象。

(二)個案處理概況

在 283 位提出「轉介」申請的個案，其中有 269 位被「受理」、2 位「不受理」、12 位「取消申請」，分別佔 95.1%、0.7%和 4.2%。其中不受理的原因是「不具特教身份」；「取消申請」則包含評估期中學校主動撤銷或個案轉學。顯示絕大多數（95.1%）學校提出轉介申請都得到專業支援教師介入協助。

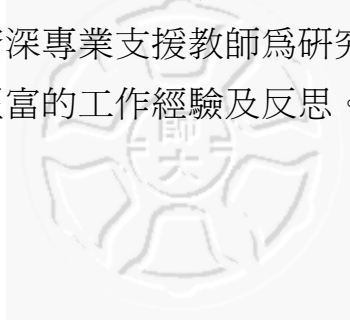
(三)專業支援教師的個案服務量

- 1.專業支援團隊的個案處理是一個動態的過程，學校可能在學期中任何時間點轉介個案、個案可能中途轉學、專業支援教師也可能在學期中結案，因此專業支援教師的服務量並非固定不變，因此以「平均服務量」（即「學期初尚未結案的舊個案數」和「這學期的新個案數」之和，除以「專業支援教師人數」所得的商）來代表「專業支援教師的個案服務量」。
- 2..專業支援教師的個案服務量：每學期平均每位專業支援教師的個案服務量除了成立的第一年較低（3.75 人）之外，每學期大約在 6~9 人之間。由於個案處理是一個動態的過程—學期初可能因學校尚未轉介或學期末有許多個案結案使得案件量較少，故學期中實際處理的個案量大於平均值。此情形顯示專業支援教師的個案負荷相當的重。

由以上文獻資料之整理的結果，可歸納出實施正向行爲支持系統包含：團隊合作、進行功能性評量、訂定個別化行爲支持計畫、計畫的執行與調整等等，是一連串複雜而繁複的歷程，涉及行爲處理專業素養及多人的溝通與合作。

而專業支援老師以支援方式，協助學校建構個案之全校向正向行為支持系統。從專業支援團隊的服務流程、案件處理，可發現專業支援團隊非常重視專業支援教師與轉介學校的溝通和合作，不論是開案或結案，均需要在雙方溝通同意後進行。從歷年穩定的轉介個案人數看來，專業支援團隊的服務狀況也已獲得相當程度的肯定。

但專業支援老師也常面臨上述文獻所述諸多不可避免的挑戰，目前國內尚無針對專業支援教師實務工作的研究，我有幸為專業支援團隊一員，平日透過與同事互動及專業成長活動的討論中，產生向情緒調適及工作效率都明顯較佳之三位小督導取經的想法。在督導教授的鼓勵與團隊中同事的支持下，我便決定以三位身兼小組督導的資深專業支援教師為研究參與者，希望能詳盡且細膩地呈現他們豐富的工作經驗及反思。



第三章 研究方法

本研究採用質性研究設計，以臺北市專業支援團隊資深專業支援教師為主要研究對象，試圖探索他們提供支援服務的作法，並找尋作法背後的觀點、以及他們在工作中擔任的角色。本章包括研究設計、研究參與者、資料收集、研究步驟與程序、研究倫理等，分述如下：

第一節 研究設計

我本身是位現職專業支援教師，以「正向行為支持」的觀點來回顧我本身服務的個案，通常這些行為問題嚴重的學生與其生態系統的適配性不佳，以致個案的特殊需求無法被滿足（鈕文英，2001）。因此我在提供支援的過程中，需要依據正向行為支持的觀念、改變個案的重要關係人的合作方式、增進他們處理行為問題處理的能力。由於「正向行為支持」的觀點對於個案生態系統中的重要關係人而言多半是陌生的，也可能導致在支援過程中我與被支援者雙方對行為問題的看法通常是有出入的，運用「正向行為支持」的理念會助我更能察覺到來自生態系統某種程度的阻力，包括明顯和潛在的都需要被系統的歸納出來。若我的「作法」能有效因應這些阻力，便能順利促成「學校」及「家庭」對「個案」特殊需求的了解而達成某些「共識」，並展開一連串有效的「支持」的行動，個案行為問題得以緩解，生活品質得以

提升。

在進行研究之前，我苦苦思索以何種方式進行探索，才能獲得我渴望得知的工作智慧。在百思不得其解之際，我試著與一位曾接受過專業支援服務的資源班教師討論其經歷，並且同時詢問為她提供服務的專業支援教師相關問題，從側面了解兩者感受的差異。我發現在他們的例子中，「支援者」認為在歷程中的挑戰主要是與行政人員、家長、導師的溝通以突破僵局，但這段艱辛歷程對「被支援者」而言並無太多的印象，反倒是「支援者」認為挑戰性較低的社交技巧課程合作，讓「被支援者」收穫很多印象深刻。

從這一段試探性討論中，我發現「支援者」與「被支援者」在服務內容的認知及歷程中的感受有迥然不同的差異，若要從「被支援者」去了解專業支援工作提供的服務和相關問題，可能會受困於被支援者的敏銳度以及參與的層面不足，若要呈現較全面性的問題需要進行更廣泛性的研究，但這對在研究倫理的考量、研究樣本的取得上困難重重，讓我放棄直接參與支援工作的研究設計。

我幾年的觀察和成長中，我發現團隊中新手支援教師較常眉頭深鎖、手忙腳亂；而幾位擔任小督導的資深專業支援教師則看來通常較氣定神閒，他們通常有更穩定的情緒及較高的工作效率，亦即他們的實務知識是值得探究和參考的。因此我聚焦於推行正向行為支持的靈魂人物—專業支援教師，主要在於探討資深專業支援教師如何提供支援服務？他們基於何種觀點來服務？他們如何認定自己在工作中的角色及如何發揮角色功能？（見圖 3-1）。

由於此正向行為支持的支援模式在台灣是首開先例的執行

實務，並無專業支援工作相關變項因素的研究；加上現職的資深專業支援教師人數不多、我關注的是專業支援教師的內在省思而非表面成效，加上推行正向行為支持牽涉的因素相當複雜（至少包括個案、家庭及學校因素等問題）等因素，我決定採用質性研究設計。因為質性研究適合深入探索複雜性、及所知甚少之現象以及尚未被確認相關變項的研究（李政賢譯，2006）且質性研究重視當事人的主觀資料，乃是以個案的觀點來探討了解某一現象與狀況，並經由對資料的分析，來瞭解人們生活經驗的特質及其意義（徐宗國，2001）。

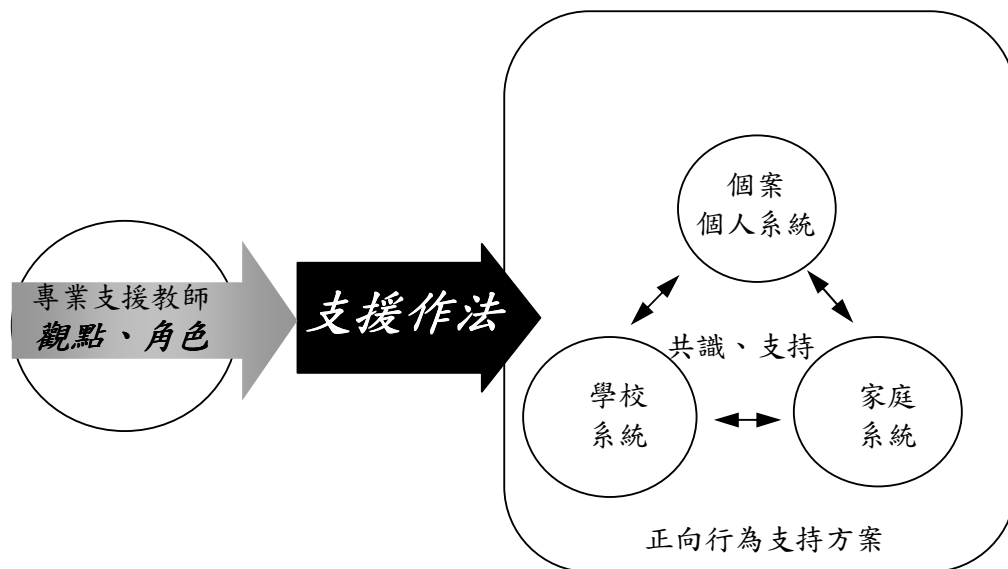


圖 3-1 研究架構圖

回顧文獻上關於教師實務知識的研究大致有兩種方式：Clandinin 和 Connelly 採取敘事法來研究實務知識，主張從教師的角度描述教師的個人觀點和理論，讓教師在自然的氣氛中敘說

自己的實務經驗；Schon 認為個人是在行動中識知，是在行動與經驗過程中，產生了知識；提出「行動中認知」、「行動中反思」、以及「實踐中反思」，來說明個人在實踐行動中建構知識的歷程，他認為教師實務知識必須在教師實務經驗過程中的行動，才得以推知，因此他採取錄影和訪談來詮釋推之個案教師的實務知識（引自簡紅珠，2002）。

由於直接參與資深專業支援教師的支援工作場域，在研究倫理的考量上及研究樣本的取得上有重重困難，因此，我參考 Clandinin 和 Connelly 的方式，以我自身為研究工具，透過參與觀察、邀請專業支援教師進行訪談，並收集相關文件資料，探究專業支援教師在支援工作之中所思所想及行動，試圖透過互動、歸納以獲得專業支援教師對其工作意義的理解和解釋。



第二節 研究參與者

本研究的研究參與者主要是我本身及三位資深專業支援教師，為尊重及保護個人隱私，研究參與者及訪談中提及的個案皆以匿名處理。

壹、研究參與者的選取

資深專業支援教師的實務經驗，是本研究的主要目的。我邀請團隊中專業能力及經驗相對成熟的「小督導」為我的研究參與者。我的選取標準如下：

- (一)有四年以上的專業支援工作經驗。
- (二)有擔任小組督導工作一年以上經驗。
- (三)願意分享個人支援學校、推動正向行為支持方案經驗，提供他人參考者。

專業支援團隊自九十二學年度成立迄今五年，人員編制為 12 人，有四年以上專業支援工作經驗者有五位，而其中擔任一年以上小組督導者僅有三位。在我誠摯邀請下三位資深專業支援教師皆欣然同意參與研究。

此三位資深專業支援教師—晴天、水晶、小 V，都有超過三十餘個個案支援工作的豐富經驗，同時具有卓越的表達能力，有擔任小督導協助其他專業支援教師成長的經驗，因此從他們身上可以得到豐富、深具價值的訊息。三位老師均是特殊教育學系碩士，他們在特殊教育工作崗位上有八年以上的工作經驗，年齡約在三十歲左右，目前都是在職的專業支援教師且兼任小督導，除了進行支援工作之外，還帶領團隊其他成員進行每兩週一次的同

儕督導團體討論。

此外，我邀請順心及彩衣兩位支援服務年資較淺的專業支援教師參與研究，收集他們在小組督導情境中的資料，以了解一般專業支援教師提供支援服務的作法和問題，作為資深師專業支援教師提供支援服務作法的背景，突顯資深老師的獨特處，以充分回答第一項研究問題。五位研究參與者的基本背景資料如表 3-1。

表 3-1 研究參與者基本背景一覽表

化名	年齡	性別	專業背景	年資	工作經驗
晴天	34	女	特殊教育學系碩士 合格專業支援教師	特教 10 年 專支 5 年	國小特教班教師 自閉症巡迴教師 專業支援教師 兼任小組督導
水晶	34	女	特殊教育學系碩士 合格專業支援教師	特教 10 年 專支 5 年	國小特教班教師 自閉症巡迴教師 專業支援教師 兼任小組督導
小 V	30	女	特殊教育學系學士 特殊教育學系碩士 合格義務張老師訓練 合格專業支援教師	特教 8 年 專支 5 年	國中資源班教師 國中特教組長 專業支援教師 兼任小組督導
順心	36	男	特殊教育學系學士 合格專業支援教師 特殊教育中心組長	特教 14 年 專支 2 年	特教班教師 資源班教師 特教資源班召集人 特教組長 自閉症巡迴教師 特教中心組長
彩衣	33	女	特殊教育學系學士 特殊教育學系碩士 合格專業支援教師	特教 13 年 專支 2 年	特教班教師 特教資源班召集人 資源班教師 融合教育組長 資優班教師

貳、我的立場與角色

本研究中，我除了擔任研究的角色之外，尚兼任觀察者、訪

談者、謄稿者、資料分析者等工作；在質性研究中，我本身即是研究工具（陳向明，2002），而質性研究之效度，關鍵在於進行實地工作者的技巧、能力和嚴謹地執行其工作(吳芝儀、李奉儒譯，1995)，目的在於了解研究參與者如何解釋其經驗。我秉持著真誠而開放的態度，進入研究參與者之主觀世界。我具備一些適當的特質與能力，如：對他人的想法與感受有著高度的興趣，口語表達能力流暢，真誠的、具同理心、敏銳的、彈性的，並承認自己會有偏見，可以接受檢核，因此得以詳實反映研究參與者之主觀經驗。

一、我的相關訓練與經驗

我原本是自然科學的教育背景，因為「對人」的高度興趣和人本關懷，偶然的機會下投身特殊教育行列並悠遊其中迄今已十餘年，並得以重返校園在國立臺灣師範大學特殊教育研究所再進修。在工作經驗方面，曾擔任過普通班教師兩年、特殊學校高職部導師四年、國中資源班特殊教育教師五年、專業支援教師四年，工作經歷堪稱豐富。且由於工作性質需要，每星期至少與五位以上學生、教師、家長或行政人員進行晤談及討論，因此熟悉訪談所運用的發問、同理、澄清、摘要等技術。此外我本身擔任專業支援工作已將近四年，故對所欲探討的議題有相當的熟悉度與敏感度。

二、我先前的準備與練習

研究初期，我先閱讀相關文獻，與自己的工作經驗相比較，與指導教授討論研究主題，進行試探性研究，修正研究主題。如此反覆進行直到確認研究主題，提出研究問題，研擬研究方法。我藉參與每兩週一次的小組督導會議之便，收集資料，並與深度

訪談的資料相佐。

三、我的角色定位

在未進入專業支援團隊之前，我是一名在學校接受支援服務的資源班教師，相當於支援服務的「受惠者」；經培訓之後，我開始擔任專業支援教師，對於有需求的學校提供服務，我是支援服務的「服務者」；在專業支援團隊之中，研究參與者皆是我的督導、好友兼工作夥伴，彼此是「親密戰友」；所以在進入研究之前，我已兼具了「受惠者」、「服務者」、「親密戰友」的角色。而在整理分析他們的支援工作經驗時，則成為「學習者」、「分析者」和「省思者」。

由於我本身也是一位現職的專業支援教師，過程中會深度的參與與互動，因此在這些重重內化的角色中，要完全避免我的主觀是很困難的，如同 Fred Hess 所說的：「質化研究的效度不是漠視的結果，而是誠實的結果」（高勳芳、林盈助、王向葵譯，2001）。我僅能儘可能真實呈現我與研究參與者共同建構出來的真實與分析的結果，並請研究參與者對於我所做的整理和分析結果予以回饋與評論。以找到對我而言最務實的任務—找出工作中的問題與尋求突破之鑰。

第三節 資料收集

本研究所收集的資料包含參與觀察及深度訪談的紀錄、研究札記和相關文件四個部份。

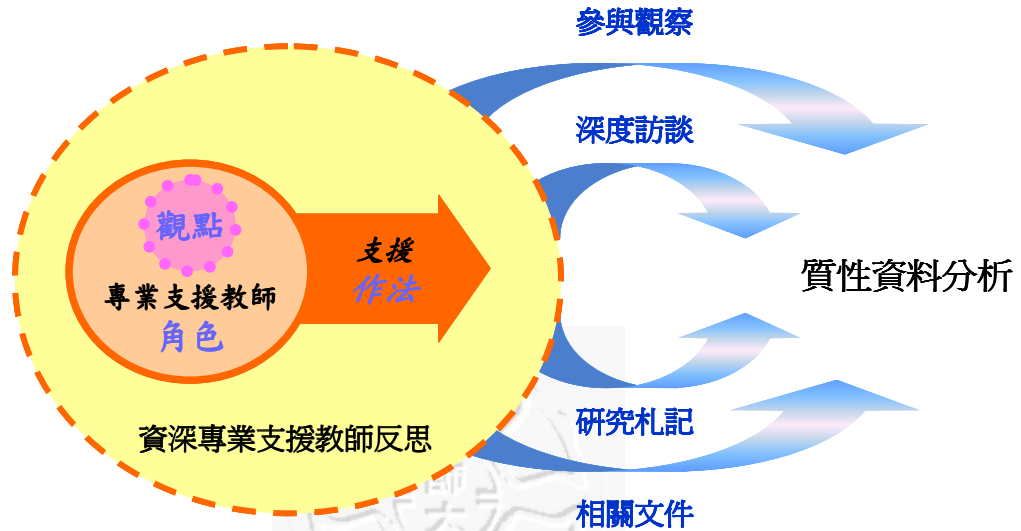


圖 3-2 資料收集圖

壹、參與觀察

專業支援工作經常需要面對各種問題，許多問題對資深者可能經驗老道；但對於甫通過培訓、獨立支援經驗尚淺者而言，可能很多問題的處理仍感到困難。因此，基於維護服務品質、專業支援教師相互支持及學習成長的需要，專業支援團隊的組織架構中除了聘請教授定期督導之外，還將團隊成員分組形成同儕督導團體，每兩週一次進行小組督導會議。小組督導會議便是借重資深專業支援教師擔任「小督導」，來協助資淺者建立工作架構、解決工作的困難。

在小組督導會議中，由通過督導訓練的資深專業支援教師擔任小督導，帶領同組成員進行討論。小組督導會議每次進行約四個小時，會議內容通常以專業支援工作的討論為主，每次會議分為上下半場討論兩個個案，有時也會討論支援工作的共通議題。個案討論的程序通常由報告者提供書面報告並說明個案的評估結果、介入策略及服務的情形，同儕們再進行詳細的討論；在小督導的引導下，報告者、同儕及小督導皆可以拋出疑問，成員們可以自由提問或發表意見，小督導會對討論後仍模糊的概念再提問澄清、重點摘要整理，有時佐以本身實際工作的經驗或觀點。而這些討論，正足以呈現資深專業支援教師的觀點、對角色的詮釋及作法。

由於我研究的目的與小組督導會議的目的及功能有高度相關，因此小組督導會議成為我資料收集的主要情境。由於我是現職的專業支援教師，有參與小組督導會議的義務，便同時有了參與觀察本小組督導團體之便。但基於對督導團體運作的考量與尊重，避免造成不必要的干擾，我僅能參與觀察本小組督導團體，而不便參與其他團體。本小組成員共五位，包含正督導（小 V 老師）、副督導（晴天老師）、我及兩位資淺專業教師（彩衣老師、順心老師）。我徵得研究同意之後，一一向正副小督導及同一小組的兩位資淺專業支援教師—彩衣和順心說明本研究之目的，他們都慷慨答允我的邀請參與本研究。

在徵得同意下，我將每次小組督導會議中大家討論的部分錄音，並當場做簡要記錄，並在事後將重點轉謄為逐字稿、進行分析。我將分析所得的結果，在之後的訪談、小組督導會議及其他非正式討論時再提出加以澄清和印證，達到相互檢證的目的。

除了小組督導會議，我還會藉工作會議和其他非正式討論進

行參與觀察，以研究札記紀錄。

貳、深度訪談

爲能充分回答研究問題，加上水晶老師的參與觀察資料較少，我以深度訪談充實之。我個別邀請三位資深專業支援教師進行深度訪談，以他們的一個案例支援歷程爲主軸，以了解其工作脈絡。爲了確認訪談能深入且廣泛觸及專業支援工作的各層面，我也依據工作流程（圖 2-4）參酌自己的工作經驗擬定訪談備忘錄（詳見附錄五）以便提醒自己在幾次訪談中追問相關議題。

在進行正式訪談前一週，我提醒研究參與者選取一位「結案迄研究時間在一年之內」的個案，在研究參與者有充裕的時間回憶、組織其經驗和感受之下進行訪談；同時，我先調閱該個案之相關文件（詳見附錄六）、研究個案問題概況，以利收集細節資料。訪談過程則採取開放式訪談，緊扣該個案的處理脈絡，從開案、介入到結案一一探問，以得到較系統化、全貌性的資料。

除此之外，我還彙整參與觀察和個別訪談的分析結果，對於其中的疑問再一一詢問三位研究參與者，以得到充分、飽和的資料。

參、研究札記

除了參與小組督導及進行深度訪談之外，同時身爲專業支援團隊一份子的我，還參與每週的工作會議的相關行政討論、全體團隊的個案研討、督導教授帶領的大組督導團體討論、以及其它專家的專業分享…。我將研究過程中與研究參與者的非正式訪談、互動過程研究參與者所呈非口語的訊息、我與研究參與者互

動之感受、我對觀察及訪談的省思等以及我的心得寫成研究札記；我也運用研究札記記錄自己在其他會議的心得、突發的想法（見附錄六）。

參與觀察及深度訪談兩部分的資料均錄音之後轉錄為逐字稿。這些逐字稿我反覆閱讀之，寫下研究札記，並將每一次的資料做初步分析與整理，以做為再次進行參與觀察和訪談之依據。並且作為澄清及檢核前後敘述、資料分析及檢討反思時之參考。

肆、相關文件

本研究所指之「相關文件」，主要是「個案輔導紀錄」、「小組督導會議紀錄」和專業支援團隊所發展的制度規章（詳見附錄六）。本研究中相關文件主要是用來檢證、補充訪談資料，而非資料分析之主要來源。



第四節 研究程序與步驟

我的研究程序分爲先前的準備、進行資料收集、進行資料分析、研究信賴度等，分別說明如下：

壹、我先前的準備

基於研究倫理，在我有意進行專業支援教師相關研究之初，第一時間便先向專業支援團隊主任說明研究的動機與方向，取得進行研究的同意。同時開始著手進行試探性研究，釐定研究目的與問題。

另一方面，我依據研究目的徵詢理想的研究參與者，在說明研究目的與進行方式後，五位研究參與者都欣然接受邀請。

貳、進行資料收集

本研究收集之資料有參與觀察和訪談的逐字稿、相關文件和研究札記。我首先藉由參與小組督導會議的機會收集專業支援工作中常面臨的問題，以及資深專業支援教師在會議中分享的觀念與因應的方式。再分別請三位資深專業支援教師暢談一位個案，以了解每位專業支援教師的工作習慣，並依據我在小組督導會議中所得到的概念和疑問來追問深入了解細節，並比較其作法和一般專業支援教師的差異，細究背後的觀點與角色。

對於小組督導會議的討論部份，以及深度訪談都會進行錄音。由於自己打字速度及時間的限制，部分錄音檔委請兩位工讀生協助我轉騰爲逐字稿。我自己則在訪談中和訪談後摘要訪談的內容、感想和省思，對於逐字稿則仔細重聽錄音檢查，確認無誤。校訂後之逐字稿請研究參與者檢核確認詞語與詞意，以維持研究

文本的可信度。進行資料收集和分析的過程中，我也藉由研究札記之撰寫，記錄自己的疑問、反思，以做為進一步訪談探問之參考。

本研究中資料的收集與分析將秉持「Z字型」—反覆收集資料和分析核對的過程（Creswell,1998）；我一邊進行參與觀察、訪談和相關文件蒐集，一邊分析資料；依據分析的初步發現，再進行下一步的訪談、蒐集更多資料，再進行資料分析，反覆進行直到飽和（圖 3-2）。

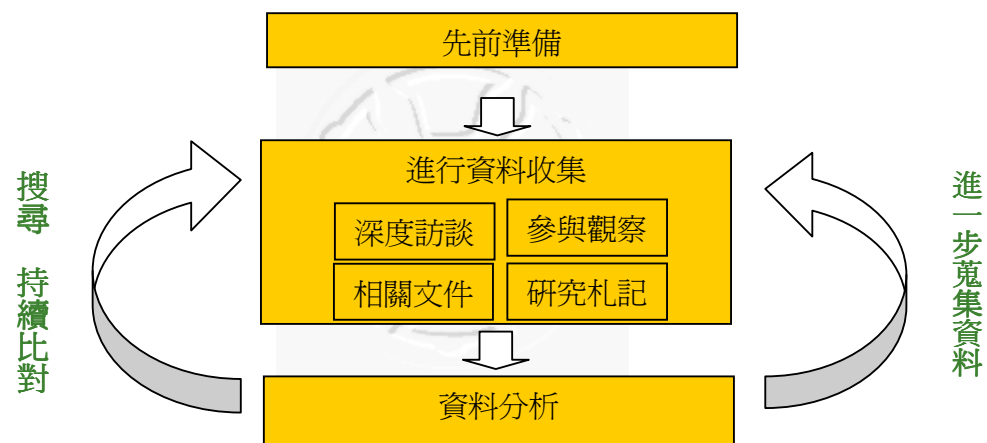


圖 3-3 資料收集程序

參、進行資料分析

一、資料編號

我將資料依據「日期/對象/方式」的順序編碼。「對象」是指研究參與者，三個研究參與者分別以「晴天」、「水晶」、「小

V」代表：「方式」是指資料取得的方式，「觀」代表參與觀察、「訪」代表訪談、「札」代表研究札記。如「20080103 小訪-16」則代表是 2008 年 1 月 3 日與小 V 老師的深度訪談的第 16 筆資料。文件的編碼則採取「個案編號/文件類別」，「文評」代表評估報告、「文介」代表行為介入計劃、「文結」代表結案報告（見附錄六）。

二、資料分析

進行資料的編碼和分析之前，我先反覆逐字閱讀文本，畫出重點句子或段落，顯示重要事件或對話的內容，然後再將每一個重點句子或段落加以命名，完成開放編碼（見附錄七）。再將這些編碼加以分類，依據研究問題分成「一般專業支援教師的問題」、「資深專業支援教師的觀點」、「資深專業支援教師的角色」、「資深專業支援教師的作法」、「資深老師的挑戰」五類，每一類的編碼再透過歸納的步驟，逐步整理成爲核心概念，成爲報告撰寫的主軸。

肆、研究信賴度

Denzin 曾說明質性研究的通則「三角檢證」(triangulation of data)——即用不同的方法，從不同的人或不同的情境蒐集資訊，以減少方法的限制或系統性的偏誤(高勳芳、林盈助、王向葵譯，2001)。本研究中我運用了四種不同的資料來源(參與觀察及深度訪談的逐字稿、相關文件、研究札記)、不同的人(三位研究參與者)、不同的情境(個別訪談、小組督導、其他會議討論等情境)，讓我的結論具有可信度。

Hammersley 提出效度即反省 (validity as reflexive

account)，認為研究者要反省研究過程中，研究者的角度與資料解釋之間的關係、研究參與者與研究者的關係等，與效度有關的層面（引自胡幼慧、姚美華，1996）。質性研究首重研究參與者認知和我的描述是否一致，我因本身在此研究領域有相當的實務經驗，彼此之間有相當熟悉的「共通語言」；我與研究參與者有深厚的同事情誼，信任關係良好，訪談過程中或訪談後疑問或與文件記錄有出入之處，可以便利地再提問確認；我所參與觀察的小組督導情境乃是我在研究前及研究後一直持續參與其中的自然情境，並非專為本研究而設；我在參與小組督導會議中有充分的機會對問題發問及討論，取得研究參與者的看法；所取得的相關文件乃是得自行政同意、實務工作紀錄的原始資料；訪談之逐字稿與分析後之文稿皆將經由三位研究參與者檢證，確認資料是否真實表達心中的意思，並透過直接溝通和給予我回饋。同時，我邀請彩衣和順心老師擔任我的協同研究者，請他以專業支援教師的實務角度協助我打破自己固有思考的慣性，對研究問題有多角度的切入。

我運用錄音機械、筆記等方式幫助自己不遺漏重要訊息，加上即時的札記做為補充說明，這些都有助我自研究場域捕捉豐富的細節資料，轉換成文本，呈現「厚實的描述」(thick description)。

在研究過程中，我本著對研究的熱誠及不斷學習的態度，不論在修習質性研究方法論課程的過程、資料收集和分析的過程，不斷向指導教授尋求諮詢與協助，時時警惕自己當個稱職的我，而這些努力都有助我提高研究信賴度。

第五節 研究倫理

壹、徵得研究同意

本研究主題和研究研究參與者皆與專業支援團隊密切相關，基於研究倫理，在進行研究之前，我先以口頭方式向行政主管解釋本研究之主要目的及進行方式，並在論文草案完成之後交付行政主管審閱，取得研究同意，包含：參與觀察收集資料、訪談現職資深專業支援教師討論個案輔導經驗、訪談時進行錄音、查閱及引用相關文件等同意（詳見附錄二）。

另一方面，我與研究參與者為同事且是朋友，彼此的工作、生活及情緒支持都相當開放而密切交流，但基於尊重與研究倫理，在邀請研究參與者的同時，我以口頭說明及書面的方式向其解釋本研究之主要目的及進行方式，並取得書面同意。同意書中載明研究參與者同意於小組督導及接受訪談時進行錄音，以便利資料載錄和分析。若訪談中涉及隱私或參與者不便透露之問題，參與者可拒絕回答、停止錄音或要求不呈現在研究結果之中（詳見附錄三、四）。

參與小組督導會議是我原本工作的一部份，但我要在其中收集資料、進行錄音則牽涉倫理的考量，因此我向督導教授報告後，徵得小督導及小組督導成員的同意，並開放小組成員調閱每次整理的會議討論逐字稿。

貳、保密原則

本研究的研究參與者和研究範圍內所提及的有關個案的姓名、就讀學校、學校相關人員、家長、其他專業人員等可能暴露個案隱私的資料，一律在不影響真實情況下，以化名或適度改

寫，改寫後之資料並經由研究參與者檢核，以確保個案隱私不被侵犯。

參、研究參與者與我同時為同事的考量

本研究的研究參與者與我為同事，雖然在資料收集上有其便利性，但基於倫理，我在邀請參與研究、進行訪談及資料檢核等程序，一律在事前與研究參與者約定，給予充分考慮時間再進行，以避免造成對研究參與者工作的干擾。在個案輔導資料分析及訪談過程中，若發現自己與研究參與者有專業上的意見不一致，我儘可能採取開放與學習的態度，探詢研究參與者的想法與決定歷程，並詳實的紀錄，避免因自身的主觀性影響研究參與者的安全感及坦露程度，影響資料的真實性。在研究過程中，經歷研究參與者因工作艱鉅遭受信心打擊，我秉持朋友與傾聽者的角色，以積極傾聽和陪伴給予情緒支持，並對其願意呈現在論文中的部份給予絕對尊重。

第四章 研究結果

由自己從事專業支援工作中的困難出發，我透過一學期的參與觀察及深度訪談，終於能匯整資深專業支援教師從事專業支援工作的寶貴經驗，從中萃練他們的智慧結晶。下文中，分別從資深專業支援教師的角度闡述「資深專業支援教師提供支援服務的作法」、「資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點」、「資深專業支援教師對支援角色的定位和維護」三部份，加以說明。

第一節 資深專業支援教師提供支援服務的作法

專業支援處理的個案並非一般學校老師接觸的特殊生，而是行為問題嚴重，學校不易處理的困難個案。專業支援教師在支援過程中得面對人數眾多、處理意見紛歧的重要關係人，僅靠支援教師個人的智慧未必能妥善處理，因此會在小組督導會議中提出問題和同儕互相討論，來分享經驗、共同解決困難；每位專業支援教師對工作問題的覺察和困擾的程度不一，但通常多或少都有些疑難，而擔任小督導的資深專業支援教師會提出問題來討論，促進大家思考以澄清或修正；有時他們也會分享自己的經驗供大家省思學習。我發現資深專業支援教師們累積了豐富的實務工作經驗之後，他們自有一套工作的智慧，能夠化解或避免工作裏的不利狀況，且能有效率的提供協助。本節中我整理一般支援教師所面臨的問題；再就資深專業支援教師的作法詳加介紹。

壹、一般專業支援教師在工作中可能面臨的問題

支援教師乃是個案生態系統的外來者，雖有嚴謹的職前訓練，但在實務工作中活用專業知能，從眾多重要關係人身上，拼湊出影響行為問題的關鍵因素，配合環境條件來規劃介入策略且產生效果，其困難度實是相當高。因此一般專業支援教師在每一個個案處理過程中，難免還有些待改進、再努力的空間。我試著從參與觀察小組督導的資料中整理出一般支援教師工作之困難或問題，做為資深專業支援教師們的作法的背景參考。

一、在行為問題評估與處遇規劃方面

(一) 資料收集的技能不足以有效率地得到精確的資料

專業教師「新接一個個案時，很容易被孩子、家長說的話等繁多的訊息干擾」（20071008 小督觀-124），資料收集上需要高度的敏感與經驗，常見的困難如：無法運用有效的發問技巧獲取資料，或做資料間的核對，以致收集的資料信度效度仍不充分。

彩衣：我知道這些都是很重要的，但是澄清是很困難的歷程，因為媽媽看不到這麼細緻的東西，問不出來…（20071008 小督觀-36）

(二) 欠缺嚴謹、自動化的行為分析架構

因專業支援教師並非長期與個案直接接觸的人，要釐清行為問題的影響因素相當不易，尤其行為分析邏輯架構尚未自動化反應時，很難有效率的收集、判斷訊息。所以在小組督導會議中，資深專業支援教師會花費不少時間協助年資較淺的專業教師檢視、釐清個案行為問題分析，有時經歷這樣的過程，會發現比原先預定還更亟需介入處理的議題。

(三) 對精神疾病的知能不足

專業支援教師所處理的個案都是獨特的個體，且經常有身心障礙與精神疾患共病的現象，在行為問題釐清上往往牽涉醫療專業知能，並不容易釐清。尤其部分個案的重要關係人（老師或家長）也有嚴重的情緒困擾，甚至是未就醫的「隱形」精神疾患患者，當專業支援教師與之合作時，「那個背景的一個理解度架構不夠的時候，其實真的會讓我們在處遇上的時候會去…就是犯了一些錯誤。譬如說有些無力感…」（20071225 小督觀-162、164），即對精神疾病的知能不足而導致的挫折。

(四) 評估結果與介入策略未能充分連結

有時專業支援教師所擬定的行為介入策略可能過於依賴個人經驗直覺，與行為功能及評估證據連結不上、或有矛盾；有時則是策略的連結未能連結個案個人特質或環境條件，以致錯失藉力使力的良機。

…大家質疑這些設計的依據是彩衣揣測（個案）的畏懼原因，還是依據實際評估的結果（至少由個案過去的因應）來推測，…。（20071008 小督觀-21）

(五) 介入策略調整與撤除的事實依據不夠充分

舉凡介入策略如何褪除？何時褪除？如何設定結案目標？所有的行為介入都要褪除才能結案嗎？如何評鑑學校系統因應個案行為問題的能力？…都是可能讓一般專業支援教師困惑的問題，他們有時會忽略找尋適當的事實作為策略執行或調整的依據。

彩衣：結案時行為記錄要撤除才能結案嗎？（20070926 小督觀-1）

二、對生態系統工作的評估與執行方面

基於正向行為支持的理念，專業支援教師認為行為問題根源於個體與生態系統的交互作用，因此行為問題的處理是個案與重要關係人共同的課題—欲改變個案的行為問題，則個案的重要關係人也必須有相對的改變來支持個案。為了讓個案的正向行為支持系統能順利建構與推展，專業支援教師需要對生態系統進行一系列的工作：評估生態系統與個案行為問題之間的關聯、讓重要關係人了解自己與行為問題的關聯、讓他們認同「從自己做起、打造有益個案表現正向行為環境是必要的」、再協助他們進行改造。一般專業支援教師們認為進行這些「生態系統工作」—對生態系統中的成人進行的調整，其困難程度遠超過「行為介入策略」—對個案行為問題所進行的處理，我整理出一般專業支援教師在進行這些「對生態系統工作」時在評估、規劃和執行上會有的不利情況。

(一)在評估生態時常有資訊不周全和詮釋的問題

專業支援教師必須對於生態系統進行評估，找出相關的優劣勢，尤其需要挖掘出對個案行為處理不利的因素，並想辦法調解。這些因素有些相當隱微，需要敏銳地發掘；有些則相當明顯，卻膠著難以調解。資深專業支援教師認為一般專業支援教師，尤其是資淺者「他們比較把焦點放在行為問題上。然後對於系統的評估的部份太少」（20080130 晴天訪-21）；或者過於輕忽問題的複雜性「比如說『我想這應該就是學校的問題』或『我想這應該就是家長的問題』」（20080130 晴天訪-2、4）；或者「沒有辦法去解讀他的意義、困難」，而無法想像介入調解的風險、難以判斷「哪些是該先做，哪些後做」（20080130 晴天訪-21）。

(二)在規劃工作目標時常有未能兼具精密和彈性的問題

被專業支援教師發掘不利的生態因素，通常需要視其影響多寡、被調解的難易，來規劃「生態系統的工作目標」，逐步地進行調整，以減低對行為問題處理的負面影響。常見的生態系統工作目標如：調整重要關係人對個案的期待、調整重要關係人彼此間的期待，緩衝他們間緊張的關係...等。新進專業支援教師在這些工作的規劃上相當困難，經常策略設計不夠精密或彈性不足未能配合環境需要，而有過於躁進、失敗受挫的情形。他們往往需要花費很多時間思考、加上經驗的累積，才能體會資深老師的提醒，修正自己的作法。

順心：…我現在才開始體會到…我剛接第一個案…他（晴天）有說一句話，…他說：「會有很多時候你並不是只是在設計計畫表，而在思考你要怎麼做，你要…下一步你怎麼走？你要…怎麼樣去…讓東西可以推得穩…」。（20071225 小督觀-277）

(三)在執行工作時有團隊合作、形成共識、持續執行等問題

每個個案生態都是獨特的，其所需進行的調整也各不相同；而同一個工作目標在不同時機執行時，所遭遇的困難也不盡相同。因此在執行生態調整的困難相當難以概略描述。以下我僅陳述部份常見的工作目標在執行上的普遍問題。

- 1.校內工作團隊的建立：許多學校特教團隊有名無實，實際上團隊成員間未有共同工作的信賴關係，專業支援教師經常面臨的問題如：「如何讓個管教師負起個管責任？」、「如何讓團隊內各角色各司其職？」、「當個管教師的能力有限時，如何進行校內分工、幫個管教師找到支持？」、「如何確保專業支援結案後，個案仍能有足夠的支持？」...等。這之中「學校組織文化」常是造成校內團隊合作困難的因素，專業支援教

師要突破這部份，相當困難。

- 2.合作共識的促成：「形成合作共識」是必要的工作目標，但「合作共識」卻是非常抽象，難以定義的，因此實務上舉凡「哪些事該有共識？」「和誰有共識？」「如何促成共識？」「共識形成與否如何判斷？」「如何將共識具體化？」「部分人員無共識時該如何處理？」等，都是經常困擾新手老師的問題。
- 3.重要關係人員情緒的處理：個案的重要關係人可能因處理個案行為問題的挫折、彼此溝通合作上的挫折等等，而被負面情緒困擾（20071109 札-6），有時甚至演化成敵對、相互攻擊的狀態（20060615 小 V 訪-173~188）；重要關係人也可能因尚未準備被協助、誤認為專業支援教師是敵對另一方的「打手」，因而對支援老師採取防衛或攻擊的姿態（20071119 小督觀-46）。專業支援教師要如何同理對方、讓他們覺察自己的情緒、化解情緒來推動合作共識？實在是充滿考驗的任務。若「破冰」困難，必要時專業支援教師也可能採取保守被動的方式，避免挑起情緒、避免被捲入。
- 4.介入策略在學校的執行與持續：學校教師可能有上百種理由未能執行共識的策略，專業支援教師得想盡辦法，但是結果可能未盡如人意。
- 5.介入計劃在家庭的執行與持續：專業支援教師也經常需要改善家長的親職教育能力來改善行為問題。然而這個目標受限於家庭或家長個人因素，如「讓孩子就醫或配合醫囑治療」在有些案例上相當困難。
- 6.跨專業合作：專業支援教師在進行跨專業合作時，會因專業支援教師與相關專業人員之間相互的了解有限、跨專業資料研判困難、跨專業的合作默契未建立，而有合作的困難。

7.書面報告的呈現：專業支援報告撰寫的目的，一方面是便利對團隊內部進行溝通與討論，另一方面給學校端的重要關係人，利於延續個案行為問題的有效處理策略及進行轉銜。但是書面報告在組織、呈現文字上時，在某些案例上要能陳述事實並保留重要關係人的顏面相當兩難（20080108 小督觀-199；20071119 水晶訪-288、293）。

三、支援教師的角色方面

專業支援教師身處教育局、督導教授、團隊行政和眾多個案重要關係人員之間，事實上猶如吃力不討好的夾心餅乾。下文中試著分析專業支援教師在支援工作中，專業支援教師「自己」得面對的問題。

(一)他人對專業支援角色期待的壓力和因應

自從學校把個案轉介到支援團隊後，事實上專業支援教師在責任上便肩負著各界的期待。這些對專業支援教師的期待五花八門且明示暗藏都有，如老師們可能期待支援老師「把個案變乖」、「讓個案吃藥」...；家長可能期待支援老師「讓老師同學都讓他、愛他」、「讓個案轉班或換老師」...；行政人員可能期待支援老師「處理問題老師」、「讓普通班抗議的家長無話可說」、「證明責任在家長，學校已經盡力」、「讓個案轉學」...。雖然這些期待未必合理，且可能與專業支援教師的專業判斷相去甚遠，但專業支援教師要適當因應這些不合理、相互衝突的期待，「也是一個很大的掙扎」（20080130 晴天訪-75；20071119 小督觀-94）。

(二)建立工作關係的困難

由於工作關係會影響工作品質，因此建立適當的、合作的工作關係是非常關鍵且基礎的工作目標。然而專業支援教師在建立

工作關係時，卻有下列不易解決的問題：

- 1.專業支援教師的角色難以定位：專業支援教師不似其它專業人員（如職能治療師、視障聽障巡迴老師）有較具共識的角色定位，在建立關係時彼此都較難有適當的期待，以致建立關係並不容易。
- 2.「專業支援教師該以何種姿態來提供服務？」：專業支援教師遞出的名片上是「專業」之名，但資深特教巡迴前輩分享的勸告卻是「絕口不提專業兩個字，要儘可能的謙卑」(20071005札)；就算專業支援教師「…的確意識到溝通這些觀念時所用的語言必須是更小心的」、「以更能貼近現場老師的觀點來呈現」，以避免不適當的表達方式可能造成「一種壓迫，對於合作並不利」；但在操作上又有展現「對自己能力的自信」(20070712札-2)的必要。專業支援教師該以何種姿態來提供服務而不貶抑個人的個性風格？實是一發人深思的難題。
- 3.「專業支援教師如何因應百樣人？」：專業支援教師必須與各形各色的重要關係人建立工作關係。有時合作對象本身人格特質特殊，或兼具一些身心問題，儼然是另外一位「個案」，此時若需要與他們建立工作關係，將會是不易處理的問題。
- 4.要如何處理防衛和抗拒：有時重要關係人因被迫轉介、尚未有被協助的準備、有高度自尊等因素，在與專業支援教師接觸時，言語和態度上屢屢透漏著抗拒和防衛，而專業支援教師看到這些時心中經常有「多說會破壞關係，不說個案會惡化」的兩難(20070718札-5)。此時專業支援教師該如何智慧地處理？

(三)專業支援教師的角色定位和分工的困難

- 1.支援角色責任模糊拿捏無據：一般專業支援教師通常清楚自

己的服務目的是「協助學校處理特教學生情緒及行爲問題」及「增進特教教師處理特教學生情緒及行爲問題之專業能力」。但是究竟「適當的專業支援角色」是什麼？專業支援教師應盡到哪些職責？該以何種進度速率介入？介入的深度應到什麼程度？都沒有明確的指標或依據，使得支援老師常嘆「角色太過模糊」(20080130 晴天訪-87)，有難以爲自己角色定位的感受和壓力，以致過度投入的專業支援教師可能承擔了太多的抱怨、責任而身心俱疲。專業支援教師究竟該盡到哪些角色責任？這個問題一直在他人的期待和專業支援教師自己的拿捏中拔河，在專業支援教師們的討論中一再重複出現，困擾著專業支援教師。

2. 推展團隊成員分工不易：專業支援教師斟酌自己的角色是一個困難，但讓個案的重要關係人適度的分工、分攤各自的責任也是另一個困難(20080130 晴天訪-69；20071126 晴天訪-168)。專業支援教師得依據對學校的評估，做出「教他做」或「幫她做」的決定，因爲牽涉到處理時間急迫性、老師的意願和能力等因素，使得專業支援教師如何兼顧理想與現實，實際上是個不容易判斷的問題(20080130 晴天訪-67)。

(五) 專業自信脆弱需要適當保護

由於支援工作上充斥著困難和挫折，專業支援教師們雖有豐富的特教服務資歷和專業的訓練，但是他們的專業自信心卻經常呈現在自我肯定和否認間擺盪的現象。這樣的情形下，專業支援教師可能會需要外來的肯定或保護，如同儕討論、小組督導會議檢核等，來減輕獨自面對問題的壓力(20071008 小督觀-8)。

這種專業自信脆弱的情形，我以自己的體驗以及一個局內人的角度在專業支援團隊內部看來，在新手專業支援教師身上是明

顯可見的現象，通常會隨著支援工作經驗豐富而改善；資深專業支援教師則通常顯得有自信，即使面對一般工作上的困難，難免有情緒的起伏但對專業自信的影響通常不明顯。但是遇到非常特殊的「大 case」工作超艱鉅的情形下，還是可能讓資深老師產生重大挫折，資深專業支援教師的專業自信還是可能會折損而有「低潮期」（20080130 晴天訪-19）。

(六)自己情緒的處理

專業支援教師們畢竟僅是個有情緒的凡「人」，所以在工作中面臨困難時，「會容易患得患失」（20070718 札-15）。所以專業支援教師時常苦思工作的問題，而在個人生活與工作之間掙扎著，「…能切割的就只是表面的部份，就是我盡量不要回家的時候去想工作的事情，讓他困擾你，讓你沒有辦法跟老公說話，沒有辦法陪著孩子入睡，你不要把一大堆厚厚的資料帶到家裏去做，…」（20080130 晴天訪-107）。我觀察發現專業支援教師之中常見的現象，如腸胃消化問題、頭痛、生理痛、過度消費、體重控制不良…可能與壓力下的情緒調適脫不了關係。這些引發情緒問題的壓力大致可分為幾類：

- 1.因執行工作目標而牽動的情緒：舉凡個案的行為進步退步（20071126 晴天訪-392）、與重要關係人工作關係的建立與否（20060615 小 V 訪-34）、學校執行介入策略的態度和成效、調解重要關係人間的衝突、支持他人情緒（20080108 小督觀-87），乃至於等待回應（20071114 札-2）…等等困難或不確定的因素，都可能牽動專業支援教師產生無助、焦慮、擔心、害怕、煩躁…等等負面情緒。尤其是新手支援老師，對於調整環境生態的期望往往過於樂觀（20080130 晴天訪-22），但結果變化未必符合預期而遭受挫敗。

彩衣：…我一開始對他賦予的是非常高的期待，…然後他覺得我像督導，覺得我像什麼，然後整個壓力大到…，尤其他是一個資深快要退休的龍頭老師，然後他就勺尤，寫一些情緒上的話，然後我就受到波及，因為我是新人，滿腔熱血就被他毀了。（20071119 小督觀-38）

2. 拿捏角色分際困難而牽動的情緒：專業支援教師究竟該投入多少心力來幫助別人？尤其是新手支援老師，在拿捏自己與工作的距離上更顯得困難，情感往往不是過度投入、牽腸掛肚造成支援老師本身的焦慮（20071008 小督觀-131），便是不知如何投入而顯得疏離，結果如同隔靴搔癢對個案助益不大，結果支援老師仍會因執行工作目標的困難而有情緒。
3. 擔心支援成效引發的情緒：專業支援教師們的心力、情感投入，無可避免的期待回報，專業支援教師除了可能擔心自己做得夠不夠多、夠不夠好之外，甚至「你會發現你處理不了這些事情，你會有憤怒，會有焦慮，會對自己否定感，就覺得『我怎麼會這樣』」（20080130 晴天訪-17），或直接「根據…那個結果，懷疑自己作得對或不對」，把個案行為問題處理的成敗歸因到自己身上，而有「身赴戰場，然後變成炮灰回來」的挫折情緒（20071225 小督觀-201）。

我將以上所陳述「一般專業支援教師在工作中可能面臨的問題」整理如表 4-1。而「行為問題評估與處遇規劃」、「生態系統的評估規畫與執行」及「支援教師的自我調適」這三類問題，實際上是相互牽扯、互相影響的。對於協助建構個案正向行為支持系統的實務而言，專業支援老師面臨其中任何一類問題，都可能相當困擾，且可能陸續引發其餘兩類問題的產生。故下一部

份，就資深專業支援教師的做法來說明，他們是如何避開這些困擾，而能持續有效率地提供支援服務的。

表 4-1 一般專業支援教師工作中可能面臨的問題

領 域	項 目
在行爲問題評估與處遇規劃方面	<ul style="list-style-type: none"> ● 資料收集的技能不足以有效率地得到精確的資料 ● 欠缺嚴謹、自動化的行爲分析架構 ● 對精神疾病的知能不足 ● 評估結果與介入策略未能充分連結 ● 介入策略調整與撤除的事實依據不夠充分
對生態系統的評估規畫與執行的問題	<ul style="list-style-type: none"> ● 在評估生態系時常有資訊不周全和詮釋的問題 ● 在規劃工作目標時常有未能兼具精密和彈性的問題 ● 在執行工作時有團隊合作、形成共識、持續執行等問題
支援教師的角色	<ul style="list-style-type: none"> ● 他人對專業支援角色期待的壓力和因應 ● 建立工作關係的困難 ● 專業支援教師的角色定位和分工的困難 ● 專業自信脆弱需要適當保護 ● 自己情緒的處理

貳、資深專業支援教師的作法

資深專業支援教師累積了豐富的實務工作經驗，他們平日從事專業支援工作，顯然比新手效率高且氣定神閒許多。我從研究中發現他們與新手老師的作法—通常是拘泥於圖 2-3 所呈現的線性工作流程，即評估期進行評估、評估會議討論工作共識、介入期作策略執行有所不同，資深專業支援老師在提供支援服務時會靈活地套用工作流程，因此工作的進行並不是直線式的，而是採螺旋式不斷循環著進行「評估與規劃」、「取得共識」、「提供協助」三個步驟來進行（圖 4-1）。即他們採取「目標導向式的工作方式」，要進行每一個預定工作目標，都是先收集各項度資料綜合評估之後，規畫此目標的執行策略、溝通的對象、時機和

方式，再經由與相關重要關係人員溝通取得共識之後，才依據共識的內容提供對方需要的協助。因此他們依據精密的評估一絕非直覺決定行為和生態介入策略，依據共識一絕非個人的熱情來執行行為和生態介入策略。

我試將資深專業支援教師他們因應生態狀況的「評估與規劃」、「取得共識」、「提供協助」三大步驟，於下文中一一說明。



圖 4-1 資深專業支援教師的三步驟螺旋式循環因應策略

一、目標導向式的評估與規劃

「你的目標是什麼？」（20071210 小督觀-180）是資深專業支援教師經常掛在嘴邊的一句話，他們總是盯著全局且計畫著下一步的目標，並在心中估算著、沙盤推演著這個目標的適切性和可行性；這個步驟有如高手下圍棋時的縱覽全局，再「細算三步」，一但局勢不如預期，也會有幾個可以彈性應變的替代方案。我歸納出他們進行評估和規劃的策略，並在以下一一說明。

(一)他們評估的策略

1.行爲問題與生態系統的評估同步進行

從觀察及訪談中，資深專業支援教師都一再強調「行爲問題」和「生態系統」二者的評估同等重要，缺一不可，並且兩者是隨時、同步進行的，如：詢問老師個案在校行爲表現的同時，也關注老師是如何看待這個行爲問題，以及老師這樣的觀點可能造成的影響...等；詢問家長個案在家行爲表現時，也關切家長接受障礙的態度，教養的能力...等。這種個案行爲問題與生態系統的同步評估，仰賴資深專業支援教師高度的敏銳與後設能力。

晴天：…我一開始就先去找資源班的老師談，這個孩子在學校裡的狀況，那有幾個向度一定會去問，包括就老師的瞭解孩子是長什麼樣子的，然後他在學校的學習狀況、生活狀況，然後跟其他老師同儕的互動，包含他們最困擾的行爲問題是什麼，…以這個孩子為核心的，他們所理解的這個孩子的狀態，…包括以這個老師的觀點，他怎麼去看這個孩子以及這個孩子身邊周遭的互動為主的資料，我會去蒐集（20071126 晴天訪-6）

2.講究評估的信效度

(1)重視資料的信實度：資深專業支援教師會透過有計畫的安排，運用晤談、觀察、收集正式和非正式評量資料、收集相關專業人員的診斷等多元方式，得到各個角度的豐富資料，儘可能讓所收集的資訊是客觀的。

水晶：因為我覺得…通常我們都希望是各個溝通管道都是比較暢通的。如果當妳只決定聽某幾方面的人，然後一個方面不聽，我覺得那樣真的就會實際失掉它的客觀性。…對。

（20071119 水晶訪-751、753）

(2) 技巧性收集資料的：由於資料收集的技術可能會影響資料

的有效性，或收集的效率，故他們會仔細的運用適當方式來收集資料，如適當安排參與晤談人員的組合，避開可能因關係或角色衝突而影響實情透露的可能性，以得到詳實、具說服力的資料。

晴天：…，assessment 是透過你說話的技巧，…我們去收集資料的時候，我們透過問他事實，澄清、理解、排除、聚焦，然後抓到你要的資訊。(20071008 小督觀-57)

(3)資料的三角檢證：資深專業支援教師把自己當作主要的評估工具—「自己當一個篩選表、一個過濾器，去過濾這些資訊」(20071126 晴天訪-28)，他們對於已收集的資料會持續帶著懷疑、批判的態度，會在工作過程中不斷的作資料間的比對，一但有疑問便再收集資料澄清疑問。他們並經由詳實的記錄整理收集到的資訊，再以，將資料作匯整、比對、篩選過濾，最終得到較為聚焦的觀點。

晴天：…比如說我還陪他去就醫，我還問過醫生，對於這一類孩子，比如說醫生承認他是 ADHD+ODD，那這一類孩子在說謊、在偷竊、在違抗，這些事情是很專門的，你會找到一些病理基礎(20071126 晴天訪-30)

3.評估與介入並非截然劃分的

專業支援教師接案之初（即評估期）「評估會比較密集」（20071126 晴天訪-10），會採取較大規模、徹底的資料收集來進行，待評估較為明朗之後，則拉長收集資料的間隔。但是資深專業支援教師認為評估是一切作為的基礎，且個案行為和重要關係人的相關情況也是不斷在變化的，因此帶著一種後設的警醒，「隨時隨地做這個 assessment」（20071008 小督觀-57）是他們隨

時隨地具備的態度，並不因介入階段而有所不同。尤其是個案行為問題非常嚴重，有急迫的介入需要，此時專業支援教師的評估與介入、規劃與執行經常是交錯進行、而非截然劃分。

晴天：對啊…就像我們說的呀…你評估或是策略，同時都是評估啊…評估的同時你也可能是一個策略啊…對啊，其實不是那麼有明確的界限，(20071105 小督觀-261)

晴天：…我覺得有時候，你在評估期就非做不可，有些是緊急的個案…有些跳樓或什麼的。所以…評估跟介入的界限，有時候是非常模糊的。(20080108 小督觀-73、75)

(二)他們評估的內容

專業支援教師對於個案行為問題所做的評估內容，可以從專業支援教師的書面報告中看出一部份，如評估報告包含評估的基本向度，包括「個案的身心狀況」、「個案的能力」、「環境的分析」、「標的行為的描述」、「綜合評估」、「建議策略」等；同時在結案報告中也有摘要評估結果（臺北市東區特教資源中心，2007a）。

由於評估報告並非團隊對外呈現的正式報告，因此在內容上較少文詞修飾的顧忌，保留很多支援教師所評估的資料，因此透過閱讀個案的評估報告，便可以大致得到資深專業支援教師對於個案和生態的評估內容（093-1-040 文評、094-1-045 文評、093-2-067 文評）。至於結案報告乃是專業支援團隊結案後留給合作學校的後續建議和存查的正式文件資料，在內容上也通常精簡的著墨在已進行的策略和對個案未來有影響的評估和建議上，文詞上也會刻意修飾避免負向評價（093-1-040 文結、094-1-045 文結、093-2-067 文結）

資深專業支援教師通常運用評估報告為評估工具之一，做為

收集資料整理、便於進行內部討論之用。然而僅由書面報告（評估報告、結案報告）去了解資深專業支援教師在工作歷程中評估到的內容是有其限制的，原因是：一、專業教師通常在介入初期的密集評估之後撰寫評估報告，然而個案本身行為狀態和環境是時時變動的，專業支援教師未必把後續的評估寫入評估報告中，而僅分散記錄在輔導記錄中；二、在許多評估報告中並未詳述專業支援教師與個案重要關係人在合作和互動過程中遭遇的阻力，和對這些阻力的評估；三、有些生態系統的問題雖影響甚鉅，但在結案報告中也僅點到為止。

然而資深專業支援教師在實際運作上是「所有的資訊我都必須綜合起來看」（20071126 晴天訪-32），許多書面報告未呈現的評估內容實際上卻大大的影響著支援工作的進行。透過訪談和參與觀察，我更深入的了解資深專業支援教師對於支援工作的評估內容，我分為「個案的能力與發展特質」、「生態環境因素與個案行為的關聯」、「標的行為的分析」、「支援需求」、「合作意願」等來呈現。

1.個案的能力與發展特質

這部份的評估向度包括「個案身心特質」，如：障礙特質、教育史、就醫史、用藥情形、特殊喜好...等；「個案的能力」，如：認知能力、溝通能力、學業能力、學習態度、身體動作能力、生活自理能力、情緒處理及社會互動能力、心理狀況...等等。從這些與個案能力和發展的相關資料中，找出和行為問題發生的關聯，即為行為問題的隱含前事，而這些被界定的隱含前事後續需要再評估處理的可行性、方式和時機。

資深專業支援教師在進行這部份的評估時，經常顯示近乎直覺的流暢度，特別能從一些細微的描述或觀察中，找出矛盾、疑

問，有時他們會以「追問問題」來澄清疑問；或安排必要的診斷測驗，來釐清或排除疑慮，做出較為合理的判斷；並且配合個案心理特質對個案行為提出綜合的詮釋。以小 V 老師分享的一位個案為例，說明他如何進行相關的評估：

(1)找出矛盾，提出疑問

小 V：…導師非常的認真，我很少看到導師留下這麼詳盡的輔導紀錄…那個老師就是描述自己的經歷，光是看那個我就可以拼好多個 ABC，對，然後我去之前我就形成一些假設，然後我就去跟導師他們核對…老師其實很接受這孩子，只是這個孩子的情緒非常的強烈，於是當下我就有個疑問，這孩子的生理狀況，也就是隱含前事的部分，到底符不符合一個一年級該有的發展狀況（20060615 小 V 訪-8）

(2)進行相關資料的收集，釐清疑問

小 V：所以後來我要求他們進行語言評估，…觀察他在詞彙上、句法上、認知上是不是有正常的發展，這是我首先要他們做的。然後第二個我要去評估他的學業能力，…與能力的關係，特別是智力，因為那個時候他們有懷疑過過動，…我不確定要作魏氏兒童還是魏氏幼兒，我擔心他魏氏兒童搞不好測不出來，..沒想到她一做的時候居然是資優，那這個部份其實還蠻關鍵的（20060615 小 V 訪-10）

(3)作出綜合判斷

小 V：…他（魏氏兒童的分數）只要是在操作的、形象背景的能力其實他都很好，跟語言、跟計劃、跟符號有關的他全部都不好，所以還蠻典型的，很典型的 ADHD 你可以看出來的 pattern（20060615 小 V 訪-12）

(4)連結醫療資源，核對研判結果

小 V：接下來當老師這個部份評估得差不多的時候，我覺得要「喬」就醫的部份，那我要找家長談，那我一樣去跟家長報告這個部分…然後我覺得爸爸是被警告到，然後當下爸爸就同意去看醫生，我們當時就馬上掛號，馬上在開會的現場就馬上掛號，把所有的事馬上都安排好…後來大概兩個禮拜後才看到醫生，（20060615 小 V 訪-26、60）

(5)重新詮釋個案的行為表現

小 V：除了她是沒有媽媽的影響之外、他是個情緒不穩定的孩子以外，然後他對大人的一個需求，那個『愛』的需求，轉嫁到對導師的身上，所以她完全要求要給她抱、要陪她、要給她玩，對，等於是學校老師在負擔媽媽的角色（20060615 小 V 訪-24）。

2.生態環境因素與個案行為的關聯

專業支援教師所處理的主要是個案在校的行為問題，因此專業支援教師所做的「生態環境」評估，包含人、事、時、地、物，是評估個案所處各個安置場域（可能包括學校、家庭、安親班、醫院...等社區）的各種物理條件，和這些場域的重要關係人（包括同儕、導師、任課教師、家長、安親班老師、醫師、治療師...等人），他們在不同時間點，與個案的互動、或重要關係人之間的互動，對個案在校行為問題產生的影響。

(1)學校生態評估：主要是探討個案管理教師、班級導師、特殊教育行政人員對個案行為問題的觀點，及處理行為問題的態度和影響，包括學校行政支持、個案的課程規劃、教師的行為管理、及校內溝通協調...等。在評估的深度廣度上，資深專業支援教師對於學校生態環境的評估，顯得特別的透徹，如學校教師們能作什麼、不能作什麼、願作什

麼、不願作什麼，他們都一一明察暗訪。資深專業支援教師通常由與學校教師的晤談中整理學校處理個案行為問題的困難，得到類似下列的描述：

晴天：…可以看見學校老師無法辨識行為嚴重程度；因為不當運用危機處理頻繁，以致危機處理疲累失效；處理過程中紊亂失序，以致其他人失去信心；處理時無法應變（一連發生兩次），無法堅持（個案不遵守規則、老師未堅持）、無法明確指令（說「停！」）；看不懂行為，事後無法適當詮釋個案行為（無法分辨個案是沉浸在遊戲情境無法自拔、還是意圖犯錯），以致無法提供他人有效判斷資訊。（20071119 小督觀-66）

(2)家庭生態評估：由於家庭對個案有深遠的影響，因此有必要對家庭功能、家庭的行為管理、家庭對行為問題的影響、親師間的溝通協調...等進行評估。但由於個案在校行為與家庭關聯的程度不一，資深專業支援教師對家庭評估的深度和廣度因個案而異。尤其當某些個案的行為處理牽涉必要的家長配合時（如醫療、社福等資源聯結），家長的態度便十分關鍵，因此專業支援教師需要掌握家長心理狀態才能適當工作，如哪些事能說也能做，哪些能說不能做，哪些能做不能說，哪些不能說也不能做。以下是小 V 對某家長特質的評估：

小 V：…這個人特別介意（專業權威）這個東西，他後來私底下對我說，他很少看到教育界不是笨蛋的人（哈哈大笑），他爸爸自視很高，他其實很看不起學校老師，而且他通常覺得學校老師反應慢就是笨…我覺得，所以他是比較有一種信仰專業的習慣，這種偶像情節，還是一種權威性，還是他喜歡男性化，希望有個權威角色在…（20060615 小 V 訪-26）

(3)重要關係人間合作關係的評估：評估各生態環境的重要關係人間互動情形，特別是這些互動對行為問題後續處理的影響，是資深專業支援教師特別關切的。

水晶：…然後媽媽也不太了解他在學校的狀況是怎麼回事…家長都不相信。後來學校就只好讓家長去看，就去偷看，看他上課這樣，然後家長才相信。但是相信之後變成是，也不是很能接受，…看了之後媽媽才抓狂這樣子。可是媽媽也不見得認為說一定都是孩子的問題啊，我覺得在某些程度上面。(20071119 水晶訪-3、21、23)

小 V：…如果學校當沒做應該做的事、家長沒有做該作的事、一個一個勾的循環在這邊，如果每個人都用「你怎麼沒有做好該作的事情的時候」，事情永遠無法被解決…(20071119 小督觀-73)

3.標的行為的功能評量

(1)選取標的行為：當一個個案轉介到專業支援教師手上時，通常轉介單上的行為問題很複雜，且老師最介意的行為未必是最需處理的核心問題，所以資深專業支援教師認為他們的介入「並不是照那張單子全收」，而是「把那個焦點抓出來」，找出行為處理核心的「標的行為」來處理(20071022 小督觀-74)。而這個「標的行為」應該是從個案種種的行為問題的發生細節，加以整理，排除不相關的因素、排出行為問題的關聯，篩出需要處理的 2~3 個核心作為「標的行為」，將亟需處理的行為問題聚焦。

晴天：…我自己是認為那個(標的行為)應該整理消化過後的東西，…那我們怎麼把這些問題排一個優先順序，然後怎麼把

那個問題的最核心理出來，那有時候我們會發現說，老師寫了二十個問題大概只剩下，對我來說大概不會超過 2~3 個核心的問題，然後我就會把它放在標的行為描述的這一塊，我就把問題清楚的描述（20071022 小督觀-26）

- (2) 界定標的行為：標的行為的界定和釐清，是需要大量經驗和練習的，在我所參與觀察的小組督導會議中佔了討論時數很大的比重，從中歸納可以發現資深專業支援教師常用「比較排除法」—即比較行為問題發生和不發生的情境脈絡因素，如：互動對象、時間、所進行的課程、物理環境...等，來釐清和界定行為問題。

晴天：…你可能會發現你有些太細的東西你可能要去注意，…有時候甚至細到是哪一天的哪一節課，如星期一的第二節課就發飆；有時候牽扯到人，比方說是這個學生他上數學跟美勞他就死定，但有時候是同一個老師他上數學跟美勞，但只有數學發飆，Why?所以這些資訊都要夠特定…（20071022 小督觀-12）

小 V：但是如果你想要排除，你得找些資訊才能排除，也許你可以看看其他老師跟他又是不一樣的反應，…是真的跟這個老師有特定嗎？還是真的只要有要求，他頂回去就 OK 了？…（20071022 小督觀-16）

- (3) 運用對立行為分析模式進行分析：資深專業支援教師經常運用「對立行為分析模式」(diagram Summary statement and competing behavior paths, O'Neill et.al.,1997) 做為標的行為的功能評量整理。他們會「整理過十幾次行為紀錄」（20071022 小督觀-12），來叢集個案行為問題相關的個人特質（能力及障礙特質）、前事因素、後果因素，假設其行

為功能，詮釋行為問題反覆發生的原因。

- (4)行為功能的解釋應綜合考量：對於常見標的行為的行為功能假設可能不只一個，資深專業支援教師認為這些可能的行為功能之間應該有「在解釋量上的一個差別」（0071105 小督觀-179），在解釋和策略設計時，應考慮情境、後果等因素，以需要被處理的功能來解釋行為問題。

晴天和雅君（研究者）討論行為功能的結果：原本「自己的事」有「逃避課業」和「獲得愉快」兩種假設，但做「自己的事」發生在其他時空（非上課時間）並非行為問題，而是獨立、應該被稱許的行為，故行為功能應配合特定情境（國語、社會等）來考慮。故認為「做自己的事」只有「逃避課業」這種功能（20071022 小督觀-13）。

- (5)功能假設與驗證：把初步完成的對立行為分析、行為功能，與所收集的資料一一核對，找出矛盾不合理處，加以思考「或是再詳盡的問，這（功能假設）到底是不是真的（20071126 晴天訪-30）」，若有問題再修正假設；有時他們會運用評估式處遇的介入來驗證（20071105 小督觀-261）。

- (6)找出行為的模式：綜合資訊找出個案行為問題發生的模式，包含先兆、行為鎖鏈等，作為設計預防、中斷行為問題等介入策略設計的基礎。

小 V：…（個案的）標的行為分為兩大群，一個是干擾那一群，一個是破壞攻擊那一群，我們在討論說干擾比較多引起同儕注意跟逃避他不喜歡的課程，而破壞攻擊則是發洩情緒，有一連串的行為鎖鏈…（20071119 小督觀-63）

4.支援需求的評估

做了上述「個案的能力與發展特質」、「生態環境因素與個案行為的關聯」、「標的行為的分析」，資深專業支援教師便會開始「看已提供的策略是否 match 個案需求」（20071210 小督觀-13）」，並且預先將個案所需的支持策略與重要關係人士的能力所能提供的相比對，找出哪些是他們的優勢、或可以獨立做到的，哪些則是需要專業支援教師支援的。

晴天：…我曾經稍微整理過他們（資源班老師）到底做哪些事情是 OK 的。…他們的課，譬如說他們開給這個孩子社交技巧課、休閒教育課、肢動課等等（有盡量去顧到孩子的學習需求）…可是行為處理當然還有一個距離啦…（20071126 晴天訪-）

晴天：…以個管老師來說，如果只是在連結或者是蒐集資料，他還 OK；到說服、講解、或者是策略整合的層次，…他覺得好難…導師就一句話就『為什麼我要負所有的責任…』然後那個資源班老師就摸摸鼻子說『好，那就算了。』所以這個老師，如果你沒有在後面撐著他，他（的處理策略）很容易就被落掉（20071126 晴天訪-36、40、50、58、60）

水晶：…學校老師好像沒有辦法教那一塊，就是真的對於那種識字障礙的孩子、讀寫障礙的孩子，他們好像真的有困難。所以，…對學校來講你可能不要給這麼大的壓力，因為對他們來講，他們可能不是那麼的會做，就算做你也要帶著他們做或怎麼樣，（20071119 水晶訪-150）

5.合作意願的評估

即使已經評估重要關係人有「被支援的需求」，資深專業支援教師也會耐心的控制自己的助人衝動，在弄清楚對方是否有「合作的意願」或「被協助的準備」前，儘可能不輕舉妄動。他

們會從個案轉介的原因、重要關係人對專業支援的了解程度，以及對支援者的期待等因素來評估對方合作的意願。

(1)從轉介原因來評估：。資深專業支援教師通常一接案便會技巧的詢問學校轉介的原因，並做好自己的心理準備，針對對方的期待進行必要的溝通。

(2)評估合作準備度：資深專業支援教師會深入一一分析各個重要關係人本身對外來協助者所抱持的態度（主動求助或被動求助）、對評估意見的接納度、對策略的可合作程度…。

小 V：（個管老師）那一開始態度是好的，還沒被爸爸惹毛之前他態度是好的（20060615 小 V 訪-94）

小 V：那個特教組長是因為他之前有看過同學在別的學校做個案，她很羨慕可以在學校這樣做個案，所以是她提醒，是她要導師轉出來的，（20060615 小 V 訪-140）

水晶：…我覺得他（導師）真的也有認清到這件事情的重要。…對，然後就我覺得整個你看他的態度上你就知道，因為其實很少有導師會願意說，或者是主動要求說，他希望你兩個禮拜或一個月跟他討論一次事情。…對，所以我會覺得這一塊，至少我會覺得這個老師本身動機是強的。（20071119 水晶訪-43、45、47）

水晶：…（開設交技巧課）對（個管）老師來講她也很高興，她就自己馬上就說，「噢，好，我們有很多這種孩子需要。」。（20071119 水晶訪-215）

有了以上的深度評估之後，資深專業支援教師可以說「我對他們能力到哪裡我了解，可是對他們的整個的態度上應該是怎麼回事，我覺得我也了解」（20071119 水晶訪-182），他們才會進行下一步的規劃。

(三)行爲介入策略的規劃

1.從學校能做的開始

行爲問題的處理焦點要依據評估的結果而定，但因專業支援團隊關切的是個案在校的行爲問題，因此通常學校系統的問題要優先處理。而其他環境（如家庭系統）則視其關聯的輕重、被調整的可能性來決定介入與否。

晴天：…就我來看目前能夠處理的學校的系統問題跟孩子的行爲問題之間的連結，應該大概是九成的 case，…會是孩子在學校裡的一個情緒行爲的狀況，對他自己跟他人生活跟學習的干擾，跟老師的困擾的一個當下的處理，我覺得會優於你要再去思考家庭或其他系統在這整個孩子的系統問題的角色。

（20080130 晴天訪-6）

他們認爲因家庭因素以致行爲問題無法解決的案例並不多，且家庭因素的介入並不容易，他們會先斟酌介入的可能成效，而非貿然地投入。

晴天：…一個說法是，我學校把他做的差不多之後，我才能夠真正的去放大家裏的系統問題，要不然他會被所謂的學校的系統的因素影響，或者模糊掉焦點，…如果真正家庭的因素要影響到什麼程度，我覺得其實並不多，更遑論我要去把學校的問題先處理了，再去放大或是聚焦在家庭的問題，其實很少很少，（20080130 晴天訪-6）

晴天：…那如果（家庭影響）是大的話，那我覺得對於這個部份的敏銳度，可能包括跟我自己本身，因為專業成長的增進，你 case 看多了，就開始努力去想這個部份到底…我努力過後到底還有多少成效，可是這個部份並不影響我原本要對學校做的事就是了（20080130 晴天訪-6）

2.從對立行爲分析找出個案行爲介入的目標

資深專業支援教師通常是運用對立行為模式分析模式的觀念來總結的個案行為功能評量的結果，並據以發展介入策略，包含前事控制策略、行為訓練及後果控制策略（20071210 小督觀-13）。

小 V：在我們工作中這個對立行為模式很重要，它總結評估的結果，並且啟發你接下來要做的方向。（20071008 小督觀-9）

資深專業支援教師們如此看重「對立行為分析模式」的原因是因為所有的介入策略都要有證據支持它的必要性和可行性，正因「這裡工作的老師不是一張白紙進來的，自然會有很多策略」（20071022 小督觀-154），但是「什麼東西（策略）跑出來，老實說我不能控制，不能控制它什麼時候跑出來，但是可以控制它有沒有排好隊、按照合理的邏輯，然後和證據核對」（20071022 小督觀-156）。而運用「對立行為分析模式」正是策略和證據核對的策略；用「對立行為分析模式」來檢討行為介入策略執行的成效也是相當便利的。

小 V：…個案行為功能為「社會的注意和關注」，彩衣採取後果增強正向行為的設計，而「逃避不清楚的情境」則以前事控制來設計環境，…而這部分因為情境已無需求，而他又有一個好的替代行為或相關行為可以獲得好的關注的時候，…所以行為契約後來變的不需要了，因為它變得有其他好的能力了。（20071119 小督觀-9）

3.介入策略的階段式設計

經驗豐富的資深專業教師通常都可預估行為問題擱置可能衍生的後果，有些行為問題目前雖不嚴重卻有立即讓大家正視、解決的必要；有些行為問題雖然目前是困擾的，但卻未必有立即處理的條件，必須等候時機。

他們對於個案的行為問題有全盤的了解之後，絕不企圖一次解決眼前所有的問題，而是將問題分先後緩急，分階段計畫來逐步解決。

晴天：…我們在階段性的一個介入計畫裡面，通常我們還是會聚焦在學校的情緒問題處理，解決老師一個當下的問題，到後來他慢慢有能力，去有一些正向行為的時候，那我們才可以慢慢去處理週邊的。（20080130 晴天訪-10）

小 V：…那時候我就知道大概要上課，對，不過對於開課的時間還不確定，可能不會剛開學就開，我就提醒他們把時間空下來，我就請他們去構思適合的人選，…（20060615 小 V 訪-132）

第一階段計畫的焦點通常是解決學生迫切性的問題，配合學校教師執行能力可配合部分，從學校生態環境的調整開始進行；第二階段則加重於個案行為的訓練。

小 V：…一開始我可能會用藥讓他一個爆發比較不會那麼厲害，可是他的挫折容忍度不會起來，…他的東西（挫折容忍度）要起來，需要教一些東西，他需要學會表達他的生氣、他要學會求助、他要學會一些等等等…的方法，…等她那些能力有了、而且經驗有了，我還強調要經驗有了，習慣有了，然後他相信他這些東西她可以處理了，然後（老師的）要求才能進去，因為他的情緒才可以 hold 住這些要求…。所以說我大致第二階段都是做社交技巧訓練…（20060615 小 V 訪-86）

小 V：…其實我的科任（老師）其實第一階段第二階段一直都在做，第一階段我剛說了，是透過認輔老師坐在後面，用後果控制的方式，來降低他的干擾行為；那第二階段比較是跟（科任）老師講說，怎麼樣上課對這個小朋友的參與應該比較有利…（20060615 小 V 訪-282）

水晶：…對，有跟他說要幫他開個這樣的展覽，…所以大概可

以看到就是…（初期）我們其實都還是容忍他在上課的時候，他是可以做他自己喜歡做的事，…那直到後來我們就會比較去要求他，會有些要做的事情他要做，就是有點逐步縮減他在班上做那些美勞啊，畫圖的那個時間。（20071119 水晶訪-59）

4.運用正向思考發現特點來規劃介入策略

每個個案都有其特點或一般人眼中的缺點，這些特點對資深專業支援教師而言，通常不僅是保守的接納，更經常會積極的思考「這些特質我們可以怎樣去運用」（20071008 小督觀-20）。同樣的正向思考也用在生態系統中，他們也會從各個重要關係人中，找出他們可以好好發揮的長處：

晴天：…那三四年級的導師其實他在那個學校裡面有一些些爭議，就是他 OPEN 到不行，…我當初只擔心他『寬』到孩子無法無天，可是後來發現…這種老師看起來還是對這個孩子比較有好處，因為這個孩子是不能勒緊的，ADHD 的小孩，你勒他就是逼他反彈…。（20071126 晴天訪-76）

這樣運用正向思考看待生態特質的例子比比皆是，如遇到經驗豐富、權威感十足、不易接納建議的班級導師，晴天老師把他當成「如來佛」，重點是讓如來佛認清孫悟空（個案）的特點（20071126 晴天訪-74）；個案的行為依賴「外控」，晴天老師會著眼於「控制是有效的策略」，把策略計畫重點放在「讓重要關係人們了解控制的有效性」（20071126 晴天訪-152、266）；個案酷愛畫圖不上課，水晶老師規劃讓個案開「個人美展」，藉由作品展出改變他人及個案對自己的觀感（20071119 水晶訪-53、57、81）…

5.把精力用在最有效率的介入點

資深專業支援教師認為專業支援的工作型態有別於駐校老

師，接觸生態的時間是很有限的，因此精力應花費在孩子最在乎的、對整體最大利益的項目。因此，把重要關係人已執行的策略加以統整、微調讓它更有效率（20071126 晴天訪-64），或抓準時機做重要的預防準備（20071119 水晶訪-2、5）...等，其重要性遠比「盡人事聽天命」等象徵性的努力更重要，因此對於預知可能有限制、介入無效的部分，則會設定維持現狀或防止惡化，而非硬要處理。

水晶：...他（轉介）進來的時候已經是小四下...我們大概就重點都放在小五...，所以在小四下，快結束的那個時候我們就已經開了個個案會議，...就希望說小五有沒有可能可以找到一個比較合適的導師，...（20071119 水晶訪-2、5）

小 V：因為爸爸那樣的需求跟特質，已經是他很穩定的人格，而老師的能力可能也是他的限制（對），我覺得其實根本就不適配的，在協調其實也是無解，我只是就事情上去處理，然後情緒不要再累積，這點就是這樣子而已，（20060615 小 V 訪-264）

（四）執行方式的規劃

1. 依據被支援的需求和合作意願來規劃執行方式

資深專業支援教師會先與重要關係人核對被支援的需求（20071022 小督觀-74），再依據重要關係人認可的需求，給予不同的協助來執行介入計劃。執行時甚至須配合當事人的習慣，在執行速率、頻率、持續時間都儘可能配合當事人的需求（20060615 小 V 訪-28）。若重要關係人沒有被支援的準備，則專業支援老師需要再作其他努力，而非一廂情願的介入。

小 V：我覺得，我的看法是你要根據你的評估去用對方法，有的人，如這個學校的普通班老師，他是 ready 好的，等著你去

教他們，但是他們就沒有人好好的去教他，所以這時候你要去教他，這是個對的方法，這是所謂的「值得」、適用這個方法；但是有的人可能這個心理狀態沒有準備好，他有許有情緒的抗拒、有認知的抗拒，有經濟或其他現實的阻礙，那你就去評估說這個人現在所要去工作的目標是什麼？（20071119 小督觀-49）

2.階段性的提供支持

資深專業支援教師對學校教師的支持計畫，也是同樣是漸進式的方法，先從他們已經會做的、簡單的策略執行開始（20060615 小 V 訪-86），漸漸的幫助老師們了解運用的原理，讓他們從做中學慢慢的內化成爲他們知能的一部份。原則上是由密集陪伴、較多的支持（20060615 小 V 訪-74），慢慢的撤除支持，逐步減少到校時間、要求獨立判斷。

晴天：…我覺得包括老師也一樣，就是常常在第一階段的時候，老師並不是這麼明確的知道我為什麼要用這個技術，所以如果這個老師可以『好！我先用你的技術去處理』，也許要到第二階段第三階段他才可以慢慢變成他自己的東西。（20080130 晴天訪-10）

3.角色分工的規劃

個案的行爲介入策略會牽涉各重要關係人，因此各重要關係人得分工合作，並負起各個角色應執行的任務。當資深專業支援教師評估發現重要關係人間有合作基礎不夠、或效能不佳，會影響介入策略的執行時，專業支援教師可能得協助重要關係人間進行分工，可能自己也得暫時先擔任某些角色，來維護個案權益。

(1)預先配置各個重要關係人的角色任務：資深專業支援教師們認爲行爲介入計畫的執行，要考量各重要關係人的能

力、意願、能提供服務的持續性等因素，預估每個角色背後須承擔的責任與後果，做適配性分配，使得行為介入策略的執行能有較好的效能。如：安排團隊中有效能的角色來帶動團隊（20060615 小 V 訪-316、318）；運用組織中原本的角色關係，尤其牽涉到需要關係深入的工作時（20060615 小 V 訪-192）。

小 V：…我們是講到孩子的需求，孩子繞著你們這麼多人，誰適合扮演這個（直接教導孩子的）角色？你們可以去談，是社工、媽媽、個管還是你適合，那如果是有一個人適合當第一線的話，那誰去 support 他，對，我們不是都是這樣子做的嗎？…（20071008 小督觀-46）

(2)設定自己的工作角色，並有承擔後果的準備：資深專業支援教師認為自己扮演的角色與工作負荷是他們思慮後選擇的結果，並沒有非得如何做的標準公式，「最重要的是你知道這個結果你有什麼要承擔」（20071008 小督觀-110）。而他們為自己設定的角色，其困難壓力也在事前的預估之中，對他們情緒的衝擊可以減低。

晴天：…像我，為什麼會生老師氣，那也是我自己活該，因為…我希望老師進步，就會有那個生氣和拉扯，只好拉下臉來好好和他談那個過程，那他一次一次有在進步，…這是我的選擇，那我就要把那個後果跟我可能承受的，放在我的底線上。（20071008 小督觀-47）

(五)調整介入策略的規劃

理想上各項工作目標都是在理智下、完善規畫下的進行，但是專業支援工作牽涉人員複雜、問題經常是變動的，所以「彈性」

也必須是計畫的一環，尤其是有某些個案行為問題緊急，專業支援教師的評估與介入、規劃與執行經常是交錯出現、無法劃分的，變通的彈性便顯得益發重要。

晴天：...你說（針對他們）不同的人（的特質給予不同的目標嗎）？對，不過老實說有時候不見得在計畫中會呈現，因為計畫寫的是死的，可是我們做起來是活的。（20071126 晴天訪-59、60）

在策略執行時，難免有空礙難行的情形，資深專業支援教師相信即使是失敗，但「那挫敗是有學習意義的」（20071119 小督觀-52），要事事如人所願是不可能的，重點是要能從每一次的嚐試中得到啓示作即時的修正。

1.介入成效的監控

資深專業支援教師會持續收集晤談或觀察紀錄等資料來監控介入成效，作為介入策略檢討、調整的必要基礎。資深專業支援教師監控介入成效的項目如下：

(1)留意個案行為問題發生的嚴重度是否下降：從個案行為問題發生的頻率、強度、持續時間、影響性來看行為問題嚴重性的變化。

水晶：...他（個案）明明跑出去然後回來又踢一下門來代表他的生氣。可是我們都已經覺得很ok了！妳知道嗎？因為他以前的，就是會把妳罵得很難聽，或者是會給妳丟一些有的沒的東西。...（20071119 水晶訪-369）

(2)找出環境中可維持正向行為的自然因素。

水晶：...然後我覺得小五這個導師還不錯，就是說第一個，他知道孩子需要有一些事情被處理，也知道說他一定要花一些時

間跟他做一些權力上的對抗或什麼，至少讓他知道他是老師，那我覺得這個部份導師做得蠻好的；然後去關心他每一堂科任課的一個狀況，對，就是說上科任課的一個狀況，會去問老師；然後班級輔導大概也都會持續再做。(20071119 水晶訪-37)

水晶：…然後其實媽媽也是，透過這樣的過程(開個人美術展)開始去看到孩子的一個專長、跟他的興趣，所以她願意讓他到外面去學畫畫，然後不是那麼的要求他在學校裡面的學科的表現。(20071119 水晶訪-59)

- (3)關注重要關係人因應行為問題的能力是否進步：老師或家長是否能持續滿足個案的需求；是否能以較高效能的方式，進行個案行為問題的分析及因應。

晴天：…醫師就跟我講「這媽媽這次進步好多喔，你是不是有跟他說什麼？他變得比較有彈性，有幽默感，比較能夠處理跟孩子之間的衝突跟互動。」(20071126 晴天訪-307)

小 V：…在這個個案身上，普通班老師至少學到了一些表面的技巧，如果他們不忘掉或偷懶，資源班老師就算因支援老師撤除而現出原形，這個個案至少還能 OK；(20071119 小督觀-27)

- (4)協助特殊教育課程的規劃與實施：協助學校提供個案必要的學科調整、社交技巧課程...等。

水晶：…小五上學期上的是比較結構的社交技巧啦，下學期其實我們上的，有點像是遊戲團體…。因為，他有很多的問題都是出在跟人家的互動上面，然後一些規則的遵守，跟他自己本身的協調性上面。…所以資源班老師就利用從小五上學期開始，我覺得他就開始學著怎麼樣去看待這種孩子，然後，上課的時候你要怎麼去規範他。…(20071119 水晶訪-53)

- (5)判斷老師處理行為問題的態度是否提升：從老師所回饋的

反省及作為的改變，可以得知老師是否確實由合作中，學習到、感受到正向行為支持的精神和所帶來的好處

(20071119 水晶訪-192、194)，並在其他教學中去實踐。

例如某位導師的回饋是：「我現在想得到的都是老師怎樣調整，沒有半點是他該如何改的…」(20061017 札-2)、「那當然，孩子(對指令)的接受度好很多，以前用負向的說法，孩子聽到耳朵都自動關起來了，用正向的說法接受度好很多。有效啦！黃老師真的改變了我十幾年來的習慣！」

(20061017 札-6)。

- (6)校內特教團隊能否持續的合作：校內特教團隊可以自行相互溝通，保持訊息的流通(20071119 小督觀-18；20060615 小 V 訪-272、274)；原本關係衝突的雙方學會以替代的方式來進行有效的溝通... (20060615 小 V 訪-48)

小 V：…他(家長)說他不然他會選，他覺得比較 OK 的人跟他溝通，後來他比較是跟特教組長溝通，他覺得特教組長他處理這個東西，他彈性還比較大，他自己知道說可能不是每一個人跟我都可以合得來(20060615 小 V 訪-48)

小 V：…(轉介前)他們都不會把各自聊的東西整合在一起，對，不會，所以後來他們會自己這樣談(個案討論)，我覺得是來自我們經常這樣談的…到最後我離開了，他們都知道自動會來談，…談完了之後就是有結論，接下來就是去執行(20060615 小 V 訪-272、274)

- (7)關切相關人員對於個案繼續表現正向行為是否有信心

晴天：…他(個管老師)最後一句話說：「這個孩子今天在我的手上，只要他一切相關的問題都跟我有關。你們統統都來找

我，我非常 24 小時開放你們來找我！」我很少聽到老師這樣說話。(20071105 小督觀-2)

2. 介入策略的褪除

專業支援教師畢竟是一個外來的支援者，無法長久陪伴學校，因此所有的支援措施都需要逐步的撤除，把行為問題處理的主導重心還給學校，所以「…那褪除就充滿計畫性，不希望用不自然的方式吊著孩子、讓他變成較自然的情況、受到自然情況的增強」(20070926 小督觀-8)。

- (1) 逐步減少干擾或改變目標的方式進行：隨著個案行為表現轉好、穩定，原本的介入策略就可以考慮做些漸進的變化，用來褪除原本干擾性高、非自然的介入方式，或同樣的介入方式但改變行為目標，去塑造正向行為。

小 V：…你有信心看到行為往上走，而且它（行為表現）是平的，然後他是開始穩定的狀況，你比較有信心了，你也許就可以做些實驗去改變你介入方式的干擾性，或把標準拉高，或把監控的嚴謹程度降低等等的一些方式，達到比較接近自然情境的撤除。…(20070926 小督觀-17)

- (2) 逐步減少協助或支持的方式。

水晶：…（教他上社交技巧課前幾次是我全程上，他們）做副教…其實我上學期我慢慢就漸退了，我只是都會去去…，可是不是都是我上，就其實後來都是老師上。…（我）都還是有陪討論這樣，然後我記得，其實到五下的那個遊戲團體的部份，…我就沒有每次去了。(20071119 水晶訪-126~141)

- (3) 保持對行為狀態的追蹤，保持介入的彈性：隨著行為發生的頻率，決定處理或介入程度的多寡。

晴天：...那我也告訴他：『最近怎麼偷的這麼頻繁，你寒毛就要豎起來了，可是一個學期偷個一兩次，有一搭沒一搭，你有處理就好了。』（20071126 晴天訪-315）

3. 追蹤與結案的規畫

專業支援教師在個案行為問題逐漸穩定之後，逐步撤除支援的介入，並且會再追蹤一段時間之後才結案。但是有時個案行為問題未必穩定，但迫於某些因素也可能結案。他們決定要「結案」的考慮如下：

- (1) 工作關係改變：資深專業支援教師認為，專業支援工作是建立在支援老師和轉介學校特教團隊的「工作關係」上，進行個案相關工作（20071008 小督觀-78），所以一但個案畢業或轉學，專業支援老師與轉介學校的工作關係也便結束，便應該結案。
- (2) 已無工作目標：結案也可能發生在專業支援教師與學校雙方對於下一階段行為問題處理，經溝通後仍然無共識的情況，以致專業支援教師原本的工作目標已達成，無新的工作目標，此時便會結案。

晴天：...我認為到底做不做的下去還是回到督導的那句話：『你有沒有事可以做』...（20071119 小督觀-148）

- (3) 學校系統有能力因應個案行為問題：專業支援教師評估學校系統已有能力改善或維持個案行為問題穩定。

晴天：...可是事實上我追蹤很久了...後來他還是會偷，他還是會有一些狀況，不過以他升上三年級來看，那個導師又是一個一把抓的人，所以全部都在他的五指山的籠罩之下，所以導師只要理解大概是怎麼回事，他就能夠處理這件事情...

(20071126 晴天訪-74)

水晶：…後來妳可以發現，這個老師自己慢慢的她能夠知道怎麼去解釋這個孩子的行為，然後怎麼做處理這樣子。(20071119 水晶訪-271)

但有些情形下，如：個案轉換年級（低年級生中年級、或中年級升高年級）、個案轉換導師或個管教師等，可預期個案需要適應新環境或重新與重要關係人建立關係，通常此情況下專業支援教師會在追蹤一段時間，確定個案行為問題學校能因應之後才結案（20071126 晴天訪-74）。

總之，資深專業支援教師會依據欲進行的目標詳加評估，再依據掌握的評估資料仔細規劃，其進行評估與規劃的策略如表 4-2。故原則上他們為個案生態系統所提出的建議都是有憑據、可行性和效率高的策略。

二、取得共識

資深專業支援教師認為策略的執行應套用「修屋理論」—基本上是必須在共識下去進行。而共識的取得主要是透過不斷的溝通，他們會對重要關係人提出建議，並溝通取得合作共識。這些溝通取得共識的策略，一一說明如下。

(一) 溝通以取得共識

資深專業支援教師認為一切的行為介入和支援的規劃，都僅是出自專業支援教師本身的角度，而這些規劃對於生態系統中的各個重要關係人而言，未必認同其重要性和必行性，因此透過溝通取得執行的共識之後再開始執行，是較好的作法。若已經評估對方是現階段對某些策略並無執行共識，則他們傾向採取試探性的說明，而非衝動地說服對方。

表 4-2 資深專業支援教師進行評估與規劃的策略

向 度	項 目
評估的策略	<ul style="list-style-type: none"> ● 行為問題與生態系統的評估同步進行 ● 講究評估的信效度 ● 評估與介入並非截然劃分的
評估的內容	<ul style="list-style-type: none"> ● 個案的能力與發展特質 ● 生態環境因素與個案行為的關聯 ● 標的行為的功能評量 ● 支援需求的評估 ● 合作意願的評估
行為介入策略的規劃	<ul style="list-style-type: none"> ● 從學校能做的開始 ● 從對立行為分析找出個案行為介入的目標 ● 介入策略的階段式設計 ● 運用正向思考發現特點來規劃介入策略 ● 把精力用在最有效率的介入點
執行方式的規劃	<ul style="list-style-type: none"> ● 依據被支援的需求和合作意願來規劃執行方式 ● 階段性的提供支持 ● 角色分工的規劃
調整介入策略的規劃	<ul style="list-style-type: none"> ● 介入成效的監控 ● 介入策略的褪除 ● 追蹤與結案的規畫

晴天：…去跟他澄清，他是不是真的需要這個東西？就很重
要。所以，以我們剛剛講的那些準備度都不夠的人，我們會覺
得 even 做白工…甚至更招惹他討厭，那我們會傾向…說說就
算了，或是甚至不動。(20071105 小督觀-83)

他們認為需要溝通的共識包含以下向度：

1. 對評估結果的共識：資深專業支援教師透過說明及討論來澄
清重要關係人的疑問，並總結評估的結果，讓大家瞭解個案
行為問題牽涉個案特質、環境因素的交互影響，必須調整的

原因。

水晶：…然後（老師）也會比較傾向於就是說，（行為問題肇因於）家庭的那一塊，因為，單親嘛，…懷疑說媽媽的工作是比較偏向於那種…就是跟中山北路那個附近比較相關的一些職業。對…因為…在跟媽媽的溝通上面會覺得比較有困難。…對我來講，我不覺得說，（家庭）這部分真的有這麼大的影響。…所以那時候我就跟學校講說，我覺得這些都不是問題的癥結點，就是說不要因為小孩這樣，然後你就去怪罪媽媽這些事情，那跟這是沒有關係的，…（20071119 水晶訪-19、96）

水晶：…怎麼做，就是一開始他們小五後來編班之後…，一開學就找了全部的任課老師來談這件事情。…把我的一些評估講出來…就是告訴他們這個孩子是怎麼一回事，然後需要一些什麼。等於也先讓小五的導師跟科任老師知道說，這個孩子不能再過去的方式，對。（20071119 水晶訪-37）

2.對行為介入方向的共識

(1)澄清對方對支援老師的期待：常見的情形是學校將學生行為問題歸因於家庭因素造成，專業支援教師會澄清老師的期待，讓對方了解支援老師對家長的工作也可能有限制，技巧的把焦點轉移到學校能做的調整，來提升老師合作的準備度。

晴天：他會說「我覺得這個家的媽媽就是很糟呀，所以小孩子都把情緒帶來學校」，我就會說，「看起來，這是個非常有可能的事情，那在我的分析裡面，也是有這樣的現象。那我們有幾個方法可以做，第一個就是處理媽媽，第二個就是你們可以預防這些事情，從學校或從孩子的角度，怎麼預防這些事情」，老師可以去做一些選擇，但是我會讓他知道，處理媽媽是很辛苦的事情。如果他就說「我已經跟媽媽講好幾次都沒有用呀！」

「所以老師也是努力過，所以我們也…如果是我會比你棒多少？所以這件事情我們就是知道，但是要怎麼做，我們可以商量。」可是他會提出一些想法「要不然你先去跟媽媽說…」，「沒問題我可以跟媽媽說，那件事我一定要說的，而且我會用我的方法說，…」(20080130 晴天訪-143)

- (2)討論合作方向、討論介入內容與執行方式，若能形成合作共識則介入執行，若無法形成合作共識，則僅提供評估建議而不介入執行。

晴天：…我怎麼 push 他們去做媽媽（親職教育）這一塊，我覺得不能用 push 啦，…比如說我跟他們做行為分析，我就跟他們講，你這塊沒做好，偷竊或是其他的違抗就再起來嘛，…你不要覺得說，我幹麼管家庭啊，我沒叫你管家庭呀，我沒叫你去跟他老公修好呀，因為這件事情不見得跟偷竊有關，但是如果親子關係（跟行為問題）有關係，就是你要做的嘛。…他（個管老師）承認他要做，…可是他做的時候他會有點力不從心，那我就會跟他說「太好了，我知道你覺得這塊很重要，那我們來討論怎麼做會比較好。」(20071126 晴天訪-166)

晴天：…先蒐集安親班的資料，然後跟安親班老師討論怎樣才能幫助他在安親班比較乖，規矩比較好一點，然後我們有這樣的制度你要不要納進來，你納進來的好處是你有一條線牽著孩子，壞處是你要花時間去做紀錄，然後安親班老師說 ok 呀。那其實我們早就知道安親班老師是好的。(20071126 晴天訪-234)

- 3.對行為介入策略執行的共識：有了對介入方向的共識之後，專業支援教師會提出階段式處理的理由和目標，與重要關係人討論，確定他們確實有執行的共識，則討論協助的細節。對於較為侵入式的資料收集策略，如入班觀察等方式，也會

預先徵得共識。

水晶：…他（導師）說 OK，因為我們會跟他講目的是什麼，就是說希望先讓這個孩子是穩定的，不要因為說，硬是要他做這件事情，然後你整個班上就亂糟糟，對，所以那時候基本上就那樣子。那對於個案來講，我們還是有規範他的東西，所以我們有行為紀錄表去規範他，他可以在（課堂）上面做這些事情，可是他必須要配合到其他的一些狀況，對。（20071119 水晶訪-63）

水晶：…很多都是在開案會、評估會議的時候，我大概都會去談說：「…如果有需要的話，我大概…會去觀察上課。……會事先跟老師們約個時間…」所以說（入班觀察）這件事情，我大概會很前面就會講。所以基本上，老師大部分沒有說不願意的啦…我當然會問他：「是不是有什麼不方便？會不會有不方便…」大部分老師會講說：「OK！……」可是他們都是希望妳事前告知，不要蹦的就跑去。（20071119 水晶訪-527、535）

- 4.以團隊合作提供個案支持的共識：理論上每個個案在學校都有特殊教育專業團隊，但實際上有些時卻未必有實際運作的效能，以致許多老師單打獨鬥「背後其實也沒有什麼支持系統」（20071022 小督觀-142）。專業支援教師介入之後會與學校協商找出一位對口老師（通常是個案管理老師，少數可能是導師或特教組長），居中定期彙整個案行為問題資訊，推動策略執行，傳遞專業支援教師進行對校內老師或家長的溝通。加上專業支援教師在會議中倡導校內團隊合作的必要、執行過程的陪伴和協助，整個學校特教團隊的功能也會有逐漸的形成相當程度的合作共識。
- 5.對個案期待的共識：許多重要關係人對個案的期待（行為表現、學習表現）是不適當的，不是過高便是過低；或者偏重

個案的優勢或劣勢。對個案設定一個合理的期待「是很重要的目標。因為如果他不當的期待，會阻礙了這個孩子的發展或是我們的工作」。(20071126 晴天訪-290)。然而要產生一個合理期待的共識並非一朝一夕，可能需要從各個角度持續進行很多的溝通、策略執行的陪伴，這個共識才會慢慢的形成。

小 V：(孩子的能力與老師的觀察有)很大的、很大的出入，老師覺得很訝異他居然是這樣的孩子，(20060615 小 V 訪-12)

水晶：…也開始跟媽媽去做溝通，就是開始讓她慢慢試著去接受這個孩子的一些狀況，包括說他對學業不是那麼的有興趣，對美術對勞作那一塊，他的整個動機是非常高的。(20071119 水晶訪-2、5)

晴天：…很多情形其實是藉由運用行為契約陪老師走過，調老師與孩子的互動、調老師對孩子的期待、調老師回應孩子不禮貌，很多很多眉角(細節)，所以一張行為契約可能可以改上八百遍，這是一個很有意思的歷程。(20070926 小督觀-6)

(二)透過討論來溝通

專業支援老師通常透過個別晤談或會議的形式與重要關係人進行面對面溝通，除此之外也包括用電話、電子郵件、即時通(MSN)...等方式進行遠距輔助溝通。但不論面對面或遠距，這些溝通的本質是「雙向討論」而非僅只「單向宣導」—透過充分的意見交換後，對雙方期待與限制有充分的諒解，再做出結論。所溝通的對象視工作目標選取當適當的重要關係人。以下就常見的面對面溝通做說明：

- 1.個別晤談：因專業支援老師與個管老師的互動最頻繁，因此個別晤談最常用於與個管老師的溝通；若涉及其他重要關係人，

則因「理想上會希望資源班老師都在」(20071126 晴天訪-8)則會採小型會議方式進行。但若談話的內容不便於讓第三者參與時，尤其是在親師關係破裂下資深專業支援教師需介入協助與家長建立關係時，則可能安排與家長個別晤談；在接案初期收集資料時，也可能避免因參與談話人多時間不易湊合，採取變通的措施與學校老師個別晤談。

2.小型會議：小型會議是最常運用來溝通的形式，邀請與工作目標相關的核心重要關係人參與，常見成員如：個管教師、導師或家長。其中個管教師經常是基本成員。運用小型會議所做的各種定期或非定期的溝通，專業教師用它來評估、凝聚各種工作規劃的共識、執行協助等等(20071119 小督觀-5)。

3.大型會議：

(1)召開時機、成員和時間安排：專業支援教師偶爾會視需要運用大型會議來進行重要的溝通，如評估會議、結案會議、或校內轉銜會議。大型會議邀請的成員通常包含廣泛的個案重要關係人，如：學校的輔導主任、特教組長、個案的各科任老師、及小型會議的成員；有時也包含校長及相關專業人員，如社工、治療師、醫生等。因為召開人員眾多的個案會議在時間上安排不容易，因此在時間安排上盡量避免加重與會者負擔，可能會搭配學校例行會議一起舉行，如 IEP 會議。

水晶：…就是一開始他們小五後來編班之後，小五前面開學，一開學就找了全部的任課老師來談這件事情。…(20071119 水晶訪-37)

(2)目的並重宣導及討論：召開大型會議的目的可能因各種情況而不同，但通常在會議上，專業支援教師會進行個案報告，以實際觀察的例子說明個案的特質和需求，讓老師瞭解個案行為與障礙症狀的關聯；再徵求老師分享輔導個案的經驗，透過專業支援教師幫他們摘要命名，幫助老師整理他們原本就已運用的有效策略。

小 V：第一次是在開案的時候說明特質，說明特質然後預告一些我們要做的重點，但是那時候我就都把他們拉進來，而且都是以他們課程的例子來做說明，讓他知到說你看到這些狀況就是他的問題，（20060615 小 V 訪-324）

晴天：...然後我會去摘要，你做了這些事情為什麼對孩子好。譬如英文老師就說，他曾經怎樣怎樣，譬如孩子不交作業，所以他就做了什麼，我就說對，這個就是符合什麼什麼原則，那其他老師如果這樣做的話，不會去放大他不交作業這件事情，會去促成他以後準時交作業這件事情，那中間可能有些技巧包括讚美、提示、忽視或者是示範給他看，等等…（20071126 晴天訪-100）

(3)會前會先個別磋商共識：由於大型會議時間有限，一些較費時的工作目標規劃，往往在大型會議前先藉由個別晤談或小型會議先溝通凝聚共識；但即使已經分別取得各別合作共識之後，召開大型會議還是有「形成校內特教團隊」和「促成角色分工」的功能

雅君：……我覺得把他們集合起來是因為第一…他們要知道我做的事是滿足個案需求中的哪一個部份，…然後他必須知道我做這些事情不是只有我一個人在做，是大家都一起要來做，…然後當然有些個案他們內部運作非常好，不用我們去分派細

節，可是有些個案…他們都推不動，細節上我們就有必要稍為推一下。…其實我們知道某些老師就是不合作的，我們透過這樣的會議，讓其他人知道說，我們大家各自要做什麼事情之後，對於他會產生一些壓力，……可是如果讓他們知道這個人其實是還蠻重要的，那麼以後至少推他的意願就會比較好啊。
(20071210 小督觀-94、96、99)

(4)良好溝通的示範：在某些情況下，專業支援教師也會透過會議示範良好的溝通方式。

晴天：…通常我會在會議裡面示範跟媽媽怎樣互動。譬如在評估會議的時候，我覺得我就很成功的讓他們全部都講讚美孩子的話，然後告訴媽媽他們多努力在幫助孩子，然後在我的引導之下，他們都沒有把他們想要批評孩子或是家長的話說出口，我在做這樣的示範。(20071126 晴天訪-96)

(三)雙贏的溝通策略

1.靈活運用基本溝通技巧：如傾聽、簡述語意、同理、…等基本溝通技巧，是專業支援教師最常用，也是很有效的溝通策略。

小V：傾聽，然後我就反應，…反應我聽到的東西，那我隔了一段時間後，我就把他們告訴我 complain 的東西整理成一份有系統的東西，教他們講給他聽(20060615 小V訪-113~117)

2.謹慎運用中性的詞語：在進行各種溝通時，儘可能謹慎選用中性、不具批判的辭彙，減少無謂的誤會。

晴天：…是換個管的運作，…我們通常不會講你有沒有能力，我們通常會講是『適配性』的問題(20071105 小督觀-34)

3.找出雙贏的交集：「尊重合作者的自主性、維持個案權益底限」的原則下，儘可能找到共同的交集點，放大、增強這些交集，

讓合作共識浮現。例如指出「科任課的行為管理問題讓我們大家都頭痛」，讓學校行政人員願意找科任老師來開會討論改善方案(20060615 小 V 訪-330)；指出「個案的焦慮問題是因為他不懂得自己放鬆休息，我們幫他作時間控制，他的焦慮便可能改變」，讓家長有意願與老師討論「幫他」的方式（20071105 小督觀-244~246）：

- 4.提供具體評估證據及策略：資深專業支援教師在進行溝通時，特別講究「給別人一個證據」（20071105 小督觀-144、145），因為有證據的支持，會使得介入策略的必要性更加穩固，不被質疑。資深專業支援教師通常運用老師或家長所提供、發生在個案身上的實際例證來說明評估的結果。有時也會引用陪同就醫時，醫師的診斷或建議來佐證。這些從個案實例出發的討論，通常老師較容易接受和學習

小 V：…我就是舉他們跟我 complain 的狀況，直接跟他們說。像老師有時候要她做什麼，她一有狀況她就是「喵！喵！喵！」（以學貓叫來回應），我就跟他們討論說為什麼她要用『喵喵』呢？顯然『喵喵』還是有她表達的功能在，表示我『喵』了老師就來問我要什麼了，哪老師就是在旁邊耐心地問說有什麼事，那她就能慢慢慢慢的把擔心她的事說出來，那個『喵』就會有功能的，…我就是用類似的方式，這樣一次次帶老師分析她的行為、能力，那老師就可以了解（20060615 小 V 訪-24）

- 5.正向思考的引導：在說明個案能力與特質的限制時，資深專業支援教師他們往往會刻意把結論引導到一個正向思考的方向，讓重要關係人願意執行必要的策略。

晴天：…但是我覺得最重要，就是我的結論並不是「所以我們要放棄他」，我的結論都會是「所以我們要更努力」，要把大家

聚在一起…，因為（個案）外控，所以我們可以控制呀，所以如果我們越緊實，然後環境上越少（漏）洞，那他就不會發生。（20071126 晴天訪-262、264、266）

6.有計畫的等待

(1)謀定而後動：資深專業支援老師通常是依據評估認為訊息已充足，才進行溝通（20060615 小 V 訪-26）；

小 V：不過我並沒有一開始先講，我應該是做了一段時間之後才跟他講說，『你看，像我們這樣上課，他就比較能做到我們的要求，…』，跟他們討論說，那你覺得應該怎麼才能發生在普通班，那他們通常會說『普通班老師也要去增強、去提醒，不然她很被動。』這很重要，不然普通班老師在不提醒的狀況下，要求下去，看他的反應就是很激烈，對（20060615 小 V 訪-126）

(2)溝通需要耐性：有時嘗試溝通不成功，則需等待合適的時機，收集更充分的訊息，再做溝通。有時「當忠言已逆耳時，讓時間來驗證吧！」當該講的概念都已講過，資深專業支援教師發現行為介入策略不被重要關係人接受時，會轉而運用傾聽、反應等溝通技巧，不替他下結論，一段時間之後再處理。

小 V：我覺得一開始老師其實也沒有完全接受，後來有段時間他們跟我抱怨的時候，他們就講我就是聽，那我就講那老師你自己覺得呢，你自己看看狀況是怎麼樣，過一段時間之後他就自己知道了，他真是是把她越惹越毛，因為他的燃點就是這麼低，那後來我就是去反應跟強調說，利他能可以去改善她那個注意力，但孩子整個那個挫折容忍度、孩子的能力、她的學習動機不會因為利他能而好起來，如果你們沒有意識到這件事，還是現在就要求她現在就要跟一般孩子一樣好學、認真的

話，那你們就是要不斷發生（情緒爆發）這件事，（20060615 小 V 訪-112）

- (3)讓自然後果發生：如果溝通無效，支援老師只得讓自然後果發生來迫使重要關係人面對問題。如水晶老師遇到一個老師堅持不願意配合執行對個案的規範，則他會建議導師特教老師適度放手，讓該老師自行承擔放任個案行為的嚴重後果，。

水晶：…我覺得我就會…（讓）你自己去承受這個後果，…然後譬如說，資源班什麼之類的，我就說：「你們至少就適時的，就是…不管他。」對啊…讓他去了解這個問題的嚴重性，他自己勢必要去承擔一些責任，他不能說只是小孩子闖禍了，然後你…資源班老師要來處理呀、導師要來處理呀……對對…對。有一些孩子我大概就會用這樣的方式。嗯，那當然我覺得在做這個部分的時候妳就會是比較危險的一個狀態…因為感覺妳好像有一點在操弄。（20071119 水晶訪-606~623）

- 6.攤牌：在支援工作的過程中，有時會發生「有溝沒有通」的情形，大家都心知肚明某些策略不做的理由表裡不一，但卻沒人去突破，以致該做的事一直被擱置。資深專業支援教師有時會運用「攤牌」的技巧來處理這些合作障礙，讓這些無形的障礙「現形」，變得可以處理。專業支援教師口語中之「攤牌」其技術內涵相當於諮商技巧的「面質」（confrontation），通常用於諮商員面對當事人的言行不一、言詞矛盾或諮商員與當事人之觀點有差異時所做的處理（引自吳秀碧，1993）。由於面質有相當的技巧難度，他們在運用上特別謹慎。

小 V：其實攤牌就是要讓所有看不見的東西變的可以被處理，之所以會那麼多暗流很可怕是因為，沒有攤出來（20071008 小

督觀-115)

- (1)一段時間的拉鋸後便該攤牌：當專業支援教師發現以上述原則溝通了一段時間之後大家仍欠缺合作共識、步調不一致時（20071119 小督觀-75）；或經過一段時間的拉鋸，欠缺共識的不良後果浮現時，就可以進行攤牌。

水晶：…通常會讓他們主動、他們抱怨出來…，妳當然妳就知道說周圍的人對這件事情其實都已經覺得很煩的時候，這時候我們大概就可以來開會。妳知道嗎？因為那時候整個就是團體的力量，就讓妳知道說「不是只有我逼著你要去做這件事」，而是「你這樣的處理其實帶給別人是『大困擾』！」對…那你勢必你是要去面對這樣的問題（20071119 水晶訪-628、633、）

- (2)先說明行為後果與現況的關聯：資深專業支援教師會從老師對個案的抱怨出發，就個案的特殊需求與支持的供給加以核對，讓對方看見問題，並分析持續現況可能帶來的後果。

小 V：我大概還是有跟他們講後果，…過一段時間之後他就自己知道了，他真是是把她越惹越毛，因為他的（情緒）燃點就是這麼低，那後來我就是去反應跟強調說，利他能可以去改善她那個注意力，但孩子整個那個挫折容忍度、孩子的能力、她的學習動機不會因為利他能而好起來，如果你們沒有意識到這件事，還是現在就要求她現在就要跟一般孩子一樣好學、認真的話，那你們就是要不斷發生這件事，(20060615 小 V 訪-112)

- (3)再找出證據說明其他處理方式的可能性：在說明後果之後，他們會「告訴他們我們有證據顯示你有其他的選擇，你要不要試試看」(20071119 小督觀-81)，例如水晶老師運

用已經在導師課程情境實施對個案有效的策略，提供科任老師參考（20071119 水晶訪-653、655、657）。而晴天老師則透過分析導師可做的事，來讓導師不要停留在抱怨特教教師能力不足的鑽牛角尖上。（20080130 晴天訪-135）

(4)讓行政人員了解自己立場的影響並承擔起內部協調的責任：譬如讓行政人員居中協調、要求某些不合作老師來參與會議討論，再運用會議的團體壓力讓老師做某些讓步或承諾（20071119 水晶訪-655、657）。有時候校內特教團隊在合作有障礙，但學校行政人員卻一直置身事外，資深專業支援教師認為表明「你們現在既有的習慣跟模式為你們帶來多大的問題跟困擾」（20071119 小督觀-116）是重要的。

小 V：…我作法上就是一直去協調說，『這部分一直有問題，你們（行政人員）願不願意（向科任老師）攤牌，你願意，我就來教（科任老師）』，那我覺得學校是因為他有這樣一個（轉介的）承諾，他其實也覺得那個科任老師的問題很難改善（20060615 小 V 訪-330）

(5)選擇權交給當事人：資深專業支援教師他們會謹守自己的角色分際—「提供選項及配套方案，但不代為選擇」，把選擇權交給對方。（20060615 小 V 訪-363、364）

綜合以上資深專業支援老師取得共識的策略是：將評估後的結果，運用貼近他們教學現場的實例，運用晤談或會議來討論，讓重要關係人了解個案行為問題的前事、後果的影響，進而調整對個案的期待；再提供建議的介入策略和配套措施，讓重要關係人了解可以改變個案行為的介入方向、策略執行方式、團隊分工

合作方式，讓他們從中選擇、協商、做出行為介入的決定。資深專業支援教師並不急著一次達成所有介入策略的共識，而是有共識的部份先執行，並提供必要的協助；未有共識的部份先暫時擱置，並在合作歷程中反覆藉個案行為問題的分析進行澄清，點出這些策略執行的必要性，必要時運用會議帶動團體動力來促使團隊內部再形成共識。如此，資深專業支援教師把「改變個案行為表現的責任」回歸給學校，他們自己可以大幅避開指導或壓迫等吃力不討好的角色。整理他們形成共識的策略整理如表 4-3。

表 4-3 資深專業支援教師取得共識的策略

向 度	項 目
溝通以取得共識	<ul style="list-style-type: none"> ● 對評估結果的共識 ● 對行為介入方向的共識 ● 對行為介入策略執行的共識 ● 以團隊合作提供個案支持的共識 ● 對個案期待的共識
透過討論來溝通	<ul style="list-style-type: none"> ● 個別晤談 ● 小型會議 ● 大型會議
雙贏的溝通策略	<ul style="list-style-type: none"> ● 靈活運用基本溝通技巧 ● 找出雙贏的交集 ● 提供具體評估證據及策略 ● 正向思考的引導 ● 有計畫的等待 ● 攤牌

三、提供協助

資深專業支援教師依據個別需求提供個案生態系統各式各樣的服務，以下我以內容做為分類，說明較為常見的協助內容。

(一)協助校內特教團隊整合與分工

1.以個管為核心，做資源整合：圍繞個案四周的人員適當的運用，都可能是可以滿足個案需求的資源；但這些資源若未經整合，其作用可能相互牽制或抵銷。資深專業支援教師認為在理想情形下，應該以最了解個案的個管教師（通常也是特教老師）為中心去關切這些資源、協調整合資源的運用。所以他們會以個管教師為主要合作對象，協助個管教師共同推展所有的協助事項（20071105 小督觀-11）。在資源整合運用的重點上，除了引入必要的資源之外，維持原本有效的資源讓它持續發揮功能也是非常重要的（20071225 小督觀-86、91、99、102）。

2.協助校內特教團隊內的人員分工合作：資深專業支援老師的介入是以「個管為核心」，而非「要求個管承擔起所有資源的功能」，資深專業支援教師通常會在評估會議前，便已依據評估結果作好分工之規劃，並一一溝通取得共識；再透過評估會議作整體說明，包括所評估的個案需求、人員的分工。其執行的作法大致如下：

(1) 預告每一個角色所著重的重點：資深專業支援老師認為「學校要改善個案的行為問題」，就像「屋主想修好房子一樣」——「屋子要修好，有一個人一定要去找錢，有一個人一定可能要找工匠...」，因此專業支援老師會與重要關係人一一清楚說明個案的需求，且強調這些需求需要各種角色來滿足，各角色都對個案有不同的意義，讓重要關係人願共同努力；若團隊成員有共同努力的表示，則資深專業支援教師進一步「預告每一個角色所著重的重點是什

麼」，這些說明讓特教團隊成員對自身所扮演的角色和遵循的原則有所理解。(20071210 小督觀-74)

(2)角色分工搭配自然情勢或既有的分工架構：資深專業支援教師所做的角色分工是建立在校內團隊原有的分工基礎上，只是加以巧妙運用，或強化原有的功能。以下是小 V 老師巧妙運用特教組長和特教老師在會議中對支援老師的附和，來共同影響導師。

小 V：(特教組長跟特教老師的角色是)他們可以去補充，從他們的課程中可以看到(孩子的行為模式)，…那他們也可以反應她們那邊看到是什麼樣，不過那時候我很賊啦，我沒有給他們兩個壓力，他們就是會在旁邊說，對，老師你說的對…，也就是說他們就會幫我，(附和)…他們自然會去附和這種東西…我很賊的意思是一入一，其實我知道這個認同其實，就是說知道他們說他懂其實並不是真的懂，但是我還是去運用了這個人，(20060615 小 V 訪-82、84)

(3)找出特定任務的承擔者：資深專業支援老師並非把事情往自己身上攬，而是儘可能運用團隊內的人力去執行必要的任務。他們會找到重要關係人認同的議題，鼓舞其責任感，去擔任某些特定任務，為此目標付出努力。如晴天老師借「導師心疼個案老是被對家長擦掉家庭作業並要求重寫」，來讓導師自願作親職教育(20071126 晴天訪-108)；水晶老師借導師對全班學習的關切，來鼓勵導師「從導師的一個觀點」與科任老師討論個案的上課規範(20071119 水晶訪-73、124)。

水晶：…(我與自然老師)溝通的狀況不是很好，因為其實我

覺得他整個的心裡面是沒有認同（應該規範個案行為）這件事情。…對我來講我的角色不適合一直跟他去辯論這樣的事情，因為我覺得那已經是一個想法上的問題了，那也不需要這樣一直這樣的辯論，所以後來我就跟導師談這個問題。…他們班（自然）老師的態度本來就是比較放任的，然後他們班又有個案這樣的因子在裡面，他就更容易讓大家很 high，所以整班的上課狀態是亂的，…對導師來講…從他的角色去做我覺得是合適的，然後他又很願意，我覺得他又很開放就是說，他覺得他可以處理，因為不是只有個案的問題，是班上所有的孩子的問題，（20071119 水晶訪-73、124）

(4)以同理、先處理周邊事務、耐心處理重要關係人對責任的抗拒：在分工的過程或執行中，若發現某些重要關係人未能確實執行其任務，此時資深專業支援教師會提醒自己站在對方的角度來重新評估其執行的困難—「有可能也是因為他能力未達，或是他有苦衷」（20071126 晴天訪-361），而非輕率地貼上「不合作」的標籤。他們會先「盡量在這中間找到我可能可以做什麼事情」—替代對方執行必要的功能（如：緊急事件的親師溝通或校內聯繫），不緊急的事情則「先擺著，讓時間解決一些事情」；透過已建立的合作機制（如：定期的會議或晤談）持續進行，慢慢影響對方；同時「專心的看他能夠做什麼」，盡量找出對方可以做、願意作的事再次分工（20071126 晴天訪-359）。

(5)促成行政人員主導校內協商：當校內團隊的合作出現困難時，資深專業支援教師會儘可能保持中立的態度來面對。例如：當出現「是否應調整個案管理者」的疑慮時，晴天老師認為自己「沒有這個權力要去做這件事情」且不應因自

己私人的好惡來涉入，晴天老師認為應當以「個案本身的利益」或「適配性的要求」來考量，且是否調整應該是「團隊的共識」（20071105 小督觀-34）。

若合作困難情況嚴重，的確影響個案權益（例如：個管教師與個案不適配，造成師生衝突不斷），且支援教師數度溝通後仍難以改善的情形下，他們認為接下來深入的溝通或裁量會涉及學校的行政權，並非支援教師的角色應該主導的。所以他們會找行政人員或其他有影響力的人員溝通，說明這些合作上的問題造成個案及班級教學的影響，並建議可行的改善辦法。但至行政人員是否依照建議來執行，他們認為「決定權」應是學校行政人員與校內團隊的共識，故應由特教組長或其他行政人員決定如何進行推動改善的校內溝通。以下是其中一個例子：

晴天：那對我來說，我自己都覺得這個個管老師的適配性很差，他常常是孩子問題行為的前事因素，然後他在調整上面，非常困難，對…，因為這樣的老師，你也會很難跟他討論說：「啊、你跟他適配性好不好好不好…」所以你要繞著路去走，包括從行政、從社工，那可能說從特教組長那一邊，跟特教組長聊這些事情，甚至跟普通老師聊這些事情，讓他知道說…以我們的評估來看，個管老師的部分，跟孩子的行為，到底有什麼樣的一個關聯？之後，然後跟他說，這對我來說，我是一個外來者。但對你們來說，除了那個孩子的問題、各個向度，只要是你們行政、或者是你們的輔導相關連的，我的強烈建議是這樣。但是不是我去做這件事情。是他們透過他們的會議，處理這件事情。（20071105 小督觀-41）

理想的情況下，資深專業支援教師與行政人員溝通後

則可暫退居幕後，待校內溝通後人員分工調整之後，再提供必要的協助。但若行政人員仍採取置身事外的情況，資深專業支援教師們得再花工夫再三分析其影響，來促使行政人員扛起行政權。

(6)隨時機成熟轉換任務：校內團隊合作時，各重要關係人的任務分配並非一成不變，可依階段、能力進步而調整。

小 V：…那我剛開始的時候其實我沒有要求他要做什麼事情，因為我知道他們能力不夠好，所以我就給他們一些排評估、然後收集一些增強的資料、然後做一些行為紀錄、行為觀察，我就給請他做這些。…（後來）我覺得特教組長他接得住（與家長溝通的任務），…升三年級之後他應還在那位置上，我覺得交給他應該還蠻穩當的，…經濟效益還不錯（20060615 小 V 訪-86、138）

3.協助教導重要關係人執行分工的任務

他們會依據個案需求和環境生態的評估，在不同階段、對不同的人設定不同的工作目標，共同處理個案的行為問題，而不是讓老師獨自面對困難。以下例子可以看到小 V 老師在介入初期分別對每個人的工作重點設定：導師對個案哭鬧的處理、個管老師在科任課的區別性增強正向行為、特教組長和個管老師的支援危機處理。

小 V：她問題就是，她（個案）科任課不聽話，導師課就是導師一要求他就是哭鬧，所以處理的重點不太一樣，所以他（個管老師）就是先去科任課去增強那幾個區別性行為，那導師，我們就是跟老師強調說怎麼處理他的哭鬧，…我們在跟老師講怎麼處理他的哭鬧時，也講解給特教組長和個管老師聽，那也跟他們討論說那他們要怎樣支援導師，…也就是說他們的任務在支援，就是說那個狀況不能處理的時候，…就把他抽出來，

還是協助老師把她帶到一邊去，對(20060615 小 V 訪-102、103、104)

(二)促進社會資源的連結與整合

特殊生本身及其家庭，往往需要學校以外的社會資源進行各種協助，通常學校特教教師在與校外資源的合作受限於工作型態限制而較少有連結。但支援教師在服務型態上有很大的彈性，所以舉凡陪同就醫、與其他相關專業人員進行意見交換和延伸服務、必要資源的引入和連結都在支援老師的服務之內。

1.引入其他資源

資深專業支援教師會依據評估和工作目標規劃，引入必要的社會資源來協助，如：醫療、社會福利、家長團體等等資源。

晴天：…然後，我是幫媽媽連結…自閉症協會，對、因為他從來沒有參加過任何的家長團體，然後我幫他連結那個…呃，（還有）像是連結教師研習中心的心理諮詢(20071105 小督觀-5)

2.資源的運用

資深專業支援教師認為資源引入若無法好好規劃運用則是浪費，因此在評估可行範圍內，他們會嘗試將資源合理分配，讓它有效利用，例如：和學校老師討論校園心理諮商的提供(20071105 小督觀-5)、與兒童心智科醫師的合作。資深專業支援教師提供的協助如下：

- (1)協助個案就醫：一般而言個案就醫是家長的權責，但家長未必了解個案在學校的行為表現，難以提供醫師詳實資料，或無法在有限的就診時間陳述重點，可能會影響診斷的準確度。因此資深專業支援教師可能直接取得家長同意

之後陪同就醫；或協助學校整理個案就醫相關料讓學校教師陪同就醫（張雯婷、黃雅君、呂美惠、賴英宏，2006）；或提供資料讓家長自行就醫。

水晶：…小五剛上學期的時候帶他去看，看了之後，大概我們給醫生比較多的資料，因為其實媽媽也不是那麼了解他在學校的狀況，都只能轉述學校老師說的話，大概是這樣。那王昭明（醫師化名）本來就是小四看他的醫生，他那時候並沒有給他明確的診斷，到小五那時候他才給一個明確的診斷。（20071119 水晶訪-3）

- (2)整理用藥等相關記錄：專業支援教師會提醒學校教師持續紀錄個案行為表現差異，尤其若服用藥物有變動，或行為表現有較大改變，都可作為提供醫生調整藥物的參考。

小 V：…用利他能，藥效非常好，所謂很好是她那個很亂、容忍度很低、沒有組織、沒耐性的狀況都整個被改觀，他整個大部分的情緒都整個被降低，對（20060615 小 V 訪-64）

- (3)就醫延伸服務：資深專業支援教師發現家長和學校教師通常對於個案就醫用藥會有一些迷思，他們會在服務過程中針對這些迷思作處理，如：就醫前提醒家長和老師思考就醫的目標、個案用藥後提醒藥物作用的限制、引用醫生囑咐的話提醒家長和老師做必要的教導。

小 V：…我會重新跟他們核對一個行為進步的歷程，我會跟他講說，如果一開始我可能會用藥讓他一個（情緒）爆發比較不會那麼厲害，可是他的挫折容忍度不會起來，讓他知道說他的東西（挫折容忍度）要起來，需要教一些東西，他需要學會表達他的生氣、他要學會求助、他要學會一些等等等…的方法，等她那些能力有了、而且經驗有了，我還強調要經驗有了，習

慣有了，然後他相信他這些東西她可以處理了，然後（老師的）要求才能進去，因為他的情緒才可以hold住這些要求（20060615小V訪-126）

(4)建立長期醫療諮詢資源：資深專業支援教師會基於「我總有一天我要離開，對所以我希望他可以有一個跟他維持穩定關係，然後長期看這個孩子狀況的人」（20071119水晶訪-227），鼓勵家長定期帶個案回診，建立長期的醫療諮詢資源。

(三)促進生態環境的調整

協助重要關係人進行環境的調整——調整行為的前事因素預防行為問題的發生，營造有利正向行為表現的情境；改變後果處理以阻絕行為功能、避免錯誤增強問題行為、改變個案的行為反應模式。資深專業支援教師的作法是：

1.調整期待

(1)不合理期待會的負面影響處理成效：個案的重要關係人與個案互動的過程中往往懷抱對個案不合理的期待而不自知——過高的期待往往導致雙方的磨擦和挫折，過低的期待則可能是忽略和姑息。這樣不合理的期待對於個案的學習和生活適應相當不利，行為問題也可能愈演愈烈。同樣在重要關係人的合作歷程中，彼此間的期待往往也未必合理，因而阻礙了彼此工作關係的建立，無法有效的進行合作及提供個案支持。

(2)澄清其期待的影響：資深專業老師在服務的歷程中，需要一再的透過種種形式的討論來調整重要關係人對個案、對

合作夥伴的期待，如：說明個案特質的評估、藉個案行爲處理事件討論行爲的前因後果，和大人間合作方式的不利影響。以下是晴天老師指出導師對其他重要關係人間的期待造成的合作壓力，及改變這個現象的必要。

晴天：…他（導師）心直口快，所以他一抓到點，他就會去碎碎念，形成別人的壓力，不管對媽媽、對孩子、對資源班老師都是。這個部份，如果剛開始我不能改變他，我也要讓其他人知道，這件事怎樣把他轉成正向的助力而不是負向的壓力
(20071126 晴天訪-58)

- (3)建立合宜的期待有益持續合作：而資深專業支援教師調整合理期待的最終目的在讓個案的重要關係人能建立對個案和彼此合理的期待，對其本身的想法、作法上持續產生願意嘗試改變的動力，願意去合力營造有益的環境因素，如調整班級管理、調整課程...等，讓個案和彼此合作有成功經驗。

2.調整教師的班級管理

- (1)從調整班級管理來減低個案行爲問題：學校轉介個案的主要原因，有很大部分是行爲問題對於班級教學的干擾。資深專業支援教師基於正向行爲支持的理念，在看待個案的行爲問題時，會先檢視普通班級的環境與個案特質是否存在著不適配的因素。同時經驗上他們認為個案由於身心障礙的因素，直接教導要求個案調整來配合環境要求是緩慢而困難的，而由老師、同儕做調整反而較容易有成效，因此，他們通常會在從介入處理開始，持續對導師（20060615

小 V 訪-67、68)、科任老師進行一系列由淺而深入的班級管理調整 (20060615 小 V 訪-282、286)。

小 V：其實我的科任其實第一階段第二階段一直都在做 (環境調整)，她第一階段我剛說了，是透過個管老師坐在後面，用後果控制的方式 (對)，來降低他的干擾行為，(對)；那第二階段比較是跟老師講說，怎麼樣上課對這個小朋友的參與應該比較有利，…找他來開會，另外約時間，跟健體還有英文，就是這兩個老師 (20060615 小 V 訪-282、286)

- (2)班級管理調整要依據個案特質需求：這些班級管理調整的內容廣泛，且須依據個案特質在作法上有其個別性，如：外向性行爲問題 (干擾、攻擊等) 與內性行爲問題 (分心、焦慮、畏懼等) 的個案，其物理環境的需求、互動的需求、獎懲的方式、同儕協助的方式都會有差異，因此資深專業支援教師會依據個案個別的需求來進行必要的調整。常見的班級管理技能的調整，如訂定班規 (20060615 小 V 訪-292)、正向行爲提示、預告、下指令的方式 (20060615 小 V 訪-310)、增強的原則、個別增強和班規結合 (20060615 小 V 訪-78)、後果的處理 (20060615 小 V 訪-282、286) (20071126 晴天訪-52)、運用同儕協助個案 (20071119 水晶訪-39、447、473)。
- (3)有效的班級管理策略逐步實施到每一個場域：這些對個案有益的班級管理方式，資深專業支援教師會依據調整的需求，持續致力將它擴展到個案的生活每一個場域，如從導師或資源班課堂開始，到每一科科任課，甚至到安親班或

其他場域(20071126 晴天訪-52;20060615 小 V 訪-282、286; 20071119 水晶訪-69)。

(4)以真心關懷更進一步改善師生關係：在許多個案身上，專業支援教師看到他們需要的不僅是老師教學技術的改善，還需要更多被關懷的感受，專業支援教師也會點出個案的獨特需求，建議老師建立進一步的師生關係。如小 V 老師指出年幼單親個案有被「關愛」的需求：

小 V：然後我叫老師下課時間沒什麼事的時候主動去抱她，對，然後主動去抱她配合一點交流的東西，「你穿的好可愛啊」因為我覺得他除了需要很條件的制約以外，他需要一些真正情感的直接關心，那感覺是你們真正有愛我，對…是因為低年級，還很多很小小孩子還不能忍受離開媽媽的痛苦，對，這部份在溝通上沒有很大的困難，一說就通，不過我覺得我有做這件事情應該是正確的，因為確定這個孩子他的愛不夠
(20060615 小 V 訪-376、378)

3.調整教師的教學策略：除了上述因素，個案學習的困難也是困擾個案無法參與學習、滋生行為問題的主要原因之一。資深專業支援教師常以解說、示範、協同教學等方式來協助老師調整教學策略，如：教導結構化教學、運用視覺提示或其他多元提示...等，並提醒老師注意個案的能力水準來調整考試方式和作業量...等。對某些實在難以參與原班級學習的個案（如懼學學生），專業支援教師會協調安排替代安置場域，來漸進式改善其行為問題。

四)增進專業知能

專業支援教師會藉著各種接觸的機會，以提升重要關係人的分析和處理個案行為問題的知能。資深專業支援教師會視各重要

關係人的角色和任務，對其專業知能有不同的期待，提供不同的協助。

- 1.增進學校教師建立行爲問題和前事、後果相連結的觀念：對於所有與個案接觸的老師和家長，專業支援教師都希望能藉一次次運用實際行爲例證所分析的前事、後果，一方面解決實際的問題，另一方面讓他們了解行爲問題和前事、後果有所關連，進而達成預防和有效處理的效果（20071126 晴天訪-50；20060615 小 V 訪-80）。

晴天：…我會先花一些時間教他（個管老師）看懂系統和行爲是長什麼樣子，很簡單的，譬如說偷竊這件事情不只是要去罵他，叫他下次不准偷而已，還有什麼事情可能跟偷竊這件事情有關，把那個相關因素找出來…事實上我在評估會議的時候，其實我對在場的人也是做類似的事情，只是我先對個管老師做，我讓他們知道說偷竊這件事情不是每次他偷完你再處理而已，…基本上是在 ABC 的架構裡面談（20071126 晴天訪-42、50）

小 V：…我把我評估的狀況，每一次跟他們提出來 complain 的狀況加以比對，讓他們知道說，對！孩子的狀況到底怎麼樣，他們看到的東西，其中很重要的資訊，（20060615 小 V 訪-24）

- 2.增進特教教師擔任個案管理者的能力：

- (1)個管老師是滿足個案需求的靈魂人物：個管教師（通常是特教教師）通常是學校內最理解個案需求且具特教知能的人，通常也是專業支援老師合作的對口，因此專業支援教師會期待他能在協助下逐步肩負起個案管理的工作—能維護個案權益、收集相關資料、擔任親師溝通的橋樑、提供親職教育、參與個案相關會議、具基本的行爲問題分析能

力、協調各方意見來處理行爲問題...等（20071126 晴天訪-124；20060615 小 V 訪-87、88；20060615 小 V 訪-286、288；20071126 晴天訪-106；20071126 晴天訪-90）。故資深專業支援教師用大量的時間來陪伴、示範、討論來教導個管教師擔任一位稱職的個案管理者。（20071126 晴天訪-210）

(2)以討論的方式增進個管老師行爲處理的能力：在行爲問題處理方面，資深專業支援教師會透過討論引導個管教師思考，來增進他們分析行爲問題原因、找出適當策略的能力。他們會與個管共同收集資料、協同教學，進行深入的引導、討論和示範教導（20071126 晴天訪-72；20071126 晴天訪-194；20071119 水晶訪-267、269），過程中運用傾聽、回饋、增強、澄清、說明、示範、演練...等技術來帶領老師（20060615 小 V 訪-326、328；20071126 晴天訪-194）。然而對於資深、有相當基礎的老師，在作法上他們會更尊重更多增強，以整理他們的有效經驗、小幅度的調整為主（20071119 小督觀-34）。

晴天：...比如當他丟給你一個問題，或是他做了一個 comment 的時候，你要他們自己先回饋，讓他自己先回饋他的問題或是 comment，然後你再去講出你的想法，最好你可以找到機會稱讚他的點（見解），然後再加上你的點（觀點），當然也有可能他那個點是不夠好的，然後你可能會說「嗯，聽起來你是認為這樣這樣這樣，可是這樣會怎樣怎樣怎樣，你有想過嗎？」「ㄟ？我沒想過。」我說「所以～～～」我再去鋪陳我要給他的東西，有時候可能必須這樣，（20071126 晴天訪-194）

(3)以示範和陪伴增進個管老師溝通協調的能力：個管教師所需進行的溝通協調很重要的一部分是——引導老師把各情境的行為處理策略盡量調整成一致，從資源班擴展到學生的其他生活領域去（20071126 晴天訪-52）。對資淺的個管教師而言，溝通協調的任務經常是很高的挑戰，資深專業支援教師亦是透過支持、陪伴、討論、示範等方式，來帶領老師學習「從困境中找出路」（20071126 晴天訪-72）、「如果他想要一件事情變成怎麼樣，他要怎麼努力法」（20071126 晴天訪-110）。而這些努力使得專業支援教師的介入結果能延續，專業支援教師能逐步撤除，而這些正向行為支持的理念能擴展到其他學生的服務（20071119 水晶訪-271）。

晴天：…所以有的時候在跟導師的溝通方面，我會帶著資源班老師親上火線，去跟他說為什麼我要把這樣子的一個班級系統納到我整個的行為契約裡面（20071126 晴天訪-60）

3.增進社會技能訓練能力：

(1)強調環境調整只是治標，特殊學生的社會技能必須被教導：進行環境調整僅能讓個案行為問題一時緩和，積極的作法應是設法增進個案基本的學業、溝通、社會互動、情緒管理...等能力，讓個案有能力來因應環境。資深專業支援團隊老師通常較能介入的是提攜學校教師進行社會技能訓練的部分。除了隨機教導，他們會在共識下協同教學進行社會技巧的直接教學課程或遊戲團體（20071119 水晶訪-53；20071126 晴天訪-225；20060615 小V訪-134）。

(2)以協同教學來增進老師進行社會技能訓練的能力：這些社

會技能訓練的課程，資深專業支援教師通常與個管或其他特教教師共同設計課程、討論教案、協同上課、進行課後討論回饋等。在協同過程，一方面透過老師與個案互動，給予個案必要的行為訓練；另一方面也帶著老師了解行為處理的細節和訣竅。另外，資深專業支援教師還著力營造社會技能類化的環境，除了課程中作業單的設計外，他們還透過與老師（通常是導師為主）說明類化原理及個案學習社會技能的情況，哪些是已通過、未通過和應加強的技能；協助老師運用反應個案情緒、提醒等方式提示社會技巧來協助個案在日常生活中應用這些技能。

小 V：我說所謂的類化，其實我並沒有要求很高，我大概有帶他們作反應小孩子的情緒、提醒小孩子要尊重別人、提醒小孩子要先問別人，你就是看到情境之後先提醒他，提醒他一遇到問題要來跟老師講，基本上是有花一段時間去跟老師講社交技巧課為什麼要類化的事，類化很重要，帶她去看我們上一學期社交技巧課的結果，有跟他說哪些東西她其實是通過的，有打勾，哪些東西她還不穩定需要繼續再教，哪些東西要加強的是哪幾個技巧，(20060615 小 V 訪-158)

4.增進老師提供親職教育的技巧

(1)提醒學校老師「家長欠缺適當教養能力需要教導」的事實：資深專業支援教師經常花費大量時間在「教會老師『怎麼教家長』這件事情」(20071126 晴天訪-90)。因為多數老師並不認為家長也會有困難或家長的困難與老師有關。

水晶：對啊，我覺得這也是我的工作，因為我們習慣的是我們去告訴人家怎麼做，而不是只去要求人家要做些什麼事。對，

然後我覺得對學校來講，他就是很習慣，就是我只要求妳做什麼，我管妳怎麼做到的。(20071119 水晶訪-261)

(2)引導學校老師正向支持家長：所以資深專業支援教師們除了直接的提供問題解決策略之外，也會著墨在引導學校教師如何「正向支持家長」(20071126 晴天訪-90)。他們透過會議中的示範(20071126 晴天訪-106)、與老師的討論(20071126 晴天訪-110、144)之外，有時會透過書面的方式來進行示範。

晴天：…因為他們心中其實自己是在罵家長的，我說我也罵家長，但是我還是要找到一個方法告訴家長他們怎樣做是對的，怎樣做是不對的，然後盡量用正向的方法多告訴他們怎樣做是好的…，其實跟教孩子是一樣的，你不需要放大你批評他們的那個部份。(20071126 晴天訪-90)

晴天：…大部份是花在親子關係上面調整…剛開始我會示範，譬如…把會議的結果做一些摘要，然後做一些更細的舉例，寄給媽媽的同時，也給老師(20071126 晴天訪-81、84、86、87)

專業支援教師做了上述的協助後，常能贏得學校教師的信任，經常便會附帶會接受老師對其他問題的諮詢，成為教師們專業上的支持。

水晶：…然後，其實不是只有處理個案，我後面還花很多在做諮詢專線的問題，就是其他的孩子啦。…對，然後甚至孩子的家長都來了這樣。我們好像在做功德，就在那裡接受諮詢，然後甚至別班的老師，…(20071119 水晶訪-146、148)

(五)提供親職教育

1.依據評估與個管老師共同提供親職教育：家長是個案行為的

重要關係人，故也是專業支援教師最常服務的對象之一。資深專業支援教師通常在個管教師的陪同下進行親職教育，一方面直接對家長協助，一方面提供示範讓個管教師參考。內容有增進親子關係的策略、協助學業的策略...等等，但最重要的是行為管理策略，如在家庭中運用增強系統、家庭作息規劃...等等。這些策略的的設計和提供，經常是需要依據個案和其家庭的特殊性來設計，如水晶老師為個案設計的「準時上學提示策略」：

水晶：…這個孩子常遲到。可是對媽媽來講媽媽就覺得說，「我已經每天都叫他很早起床，然後很早上學了啊！」那重點就是他在中間很愛東拖啦西拖啦之類的（到處逛）。…所以後來就給媽媽一些策略嘛。包括『妳用計時器給他，還是妳幫他把那個目標到哪裡到哪裡，然後幾分鐘寫好』，所以我們後來有給他一張提示卡。…然後你（個案）準時到學校裡面是有獎勵的。…對媽媽來講，媽媽（執行上）也容易，就是我只要去盯他，『你要照著那個提示卡的東西去做，然後配上計時器』這樣子。…所以他（個案）有些地方當他沒有順序的時候，妳幫他把那個順序建立好，他就好了。對啊，到後來妳根本都不用強迫他看，他自己都還會要去看，對妳也不用給他看計時器，他自己會看時鐘，他自己是有概念的，他自己就知道怎麼回事。（20071119 水晶訪-247、249、253）

- 2.協助家長和學校老師重新合作：在一些家長與個管教師有心結的情形下，資深專業支援教師會需要跨過個管教師的職權直接進行親職教育，那除了以上的內容之外，他們基於家長未來長期與其他人員合作的必要，及協助家長與學校教師修好關係，會教導家長運用資源的正確概念、讓家長更了解自己溝通的特質...等。

晴天：…那當初我跟媽媽說，我有可能會不開案…那媽媽會說：「那誰來幫我啊？」我說：「妳覺得妳要誰幫妳？」「當然越多人幫我越好，醫生哪、老師啊、所有人都進來幫我說最好！」我說：「對，要是我我也會希望很多人幫妳，可是我希望這些東西能夠整合，不是越多人越好。我覺得應該做的事情，王老師（匿名）都做了，妳覺得呢？」她就有一點悻悻然說：「好像也是……」就是說她不願承認其實王老師（匿名）幫她 take 幾乎所有的事情，而我只是在做重覆做「他做的事情」（20071105 小督觀-11）

小 V：…那我也覺得爸爸自己他也從我這邊反應提醒之後，他自己也有感覺到說他自己想的東西，可能跟那些女生（學校老師）不一樣，他自己也坦承他自己這個東西，也是他跟前妻處不好的原因。（20060615 小 V 訪-44）

（六）重要關係人情緒的關懷

除了專業知能的提升之外，支援教師對重要關係人的情緒支持也是非常重要的，尤其當他們的情緒造成個案權益的損害時，更需要加以處理以維護個案權益。資深專業支援教師的作法試說明如下：

1. 提供情緒支持：資深專業支援教師們會以同理的態度來看待合作對方的情緒，包括對個案的焦慮、對策略的猶豫不前、及他們擔心支援教師介入後的評價、害怕被要求增加工作量..等等，他們會以「接納他們有情緒」的態度，支持重要關係人在改善個案行為問題的歷程中成長。此外，資深專業支援教師提供個案以外其他學生問題的諮詢，也可減輕老師的情緒壓力。

晴天：…如果他沒有焦慮，一定是騙人的，因為如果他今天有想到他必須去做這件事，他可能不會把 case 報出來，所以剛開

始他會覺得說好難，原來要這樣做，ok，所以這是必然會遇到的。再來是他對自己沒有什麼信心，他覺得他自己反應慢…導師是強勢的，所以他很怕導師（20071126 晴天訪-56、58）

2. 處理重要關係人的情緒：個案的重要關係人，可能因自身專業能力、工作態度、處理過程的挫折、與其他重要關係人互動的摩擦而產生負面情緒，這些負面的情緒可能會影響校內團隊的合作關係，影響行為介入策略的推行，專業支援教師便有需要處理。以下以晴天老師的處理方式來說明：

(1)同理對方的情緒，允許其情緒宣洩，再試著加以轉移到問題解決的方向。

晴天：…我就讓老師知道我不是對這個家長沒有怨氣，或是不生氣，…『你們也沒關係，可以很安全的在我面前說他（令人生氣）的事情，可是你要知道下一步就是怎麼應付這個人』，我希望那個氣有出來，那我也可以跟他們有這樣情緒上的交流，我覺得是ok的。（20071126 晴天訪-276）

(2)教導他們分辨情緒背後的原因：有時重要關係人之間的抱怨會造成另一方的壓力，甚至累積情緒。這些抱怨可能是「無目的的抱怨」—只是發洩情緒；也可能是「有目的的報怨」—可能有求助或其他目的。晴天會教重要關係人去分辨，才決定回應的方式是安撫情緒或需要進一步提供服務。

晴天：…那我要教老師去篩選媽媽的抱怨，像其實老師有時候打電話跟我講說，媽媽跟我抱怨一大堆，我該怎麼辦才好？我就說『你去分辨，什麼是抱怨，什麼是求救』，那有時候抱怨不見得有求救訊號，那你就聽一聽就說『聽起來媽媽你很辛苦，在學校我們會好好的照顧他。』，這是抱怨。可是如果他是求救的話，你要拿出一套東西來，讓他覺得你有辦法，要不

然他跟你求救幹麼。(20071126 晴天訪-160)

晴天：...所以剛開始他（特教老師）很怕普通班老師，對於普通班老師的一言一行也會非常在意，覺得自己不會說話惹惱了他，或是會不會讓普通班老師覺得自己都沒有做什麼，或是普通班老師會覺得『你們學生少少，就這麼簡單』，其實他覺得他有他的壓力存在，然後我會去跟他談為什麼會有這個狀況，要怎麼去卸這個壓力，不要把他通通吃下去，因為有時候導師講的不見得這麼有口有心，有時候可能是有口無心啦，只是在抱怨。(20071126 晴天訪-58)

3. 運用其他關係穩固的人員來處理重要關係人的情緒：可是專業支援教師也未必適合處理所有的情緒問題。有時資深專業支援教師可能敏感地覺察自己與對方的關係，不見得適宜直接涉入處理對方脆弱的情緒，若評估有更適合的人選，則可以委婉的尋求轉介處理。如小 V 老師請特教組長代為處理個管老師和家長衝突後的情緒和補救。

小 V：我沒有去處理那個衝突的情緒啦，...我評估我沒有去處理是因為我覺得，...當然我（可能可以）直接跟他講說怎麼做比較好，...但我覺得這麼做的話，其實是把認輔老師推的更遠，所以後來我就是有找那個特教組長談這個問題，我主要的訴求就是，你們這個組內的老師的情緒支持，...然後後來，後來特教組長把這個工作接過去，對！接過去教認輔導師怎麼去看爸爸的問題，然後，當然認輔老師跟我 complain 的時候我會跟他說，從我的理解，你們的抱怨聽起是出在哪裡，我會去肯定到「他覺得他是被誤解」，爸爸也許是有不合理的地方，但是我情緒的部分我就拜託特教組長去做，我覺得這是比較好的作法（20060615 小 V 訪-192）

(七) 爭取行政支持

1. 提醒學校行政人員行使「行政督導的角色」：專業支援教師提

供支援服務時，學校行政的支持是非常重要的，舉凡個管教師的安排、彈性安置的空間、出席考試作業的彈性調整、危機處理機制、排課、導師安排、校內共識的協調及校外資源的連結都需要行政人員的支持。尤其學校行政人員能否行使「行政督導的角色」常是打破僵局的關鍵，若有行政人員的挺身支持有助於突破許多合作的困難，因此資深專業支援教師認為必要時應該主動與行政打交道，尋求行政支持

(20071119 小督觀-118)；若行政人員未能理解其態度的影響，他們認為就有必要讓提醒行政人員「你的同事都需要你去規範他，要不然你就是把麻煩丟給別人」(20071119 水晶訪-665)，讓行政人員意識到其責任的重要。

2.商請行政人員支援個案的需求：同時他們的經驗中也發現行政人員能在必要時替代個管教師的角色(20060615 小V訪-137、138；20071126 晴天訪-182、186)，維持個案起碼的服務。

(八)協助轉銜與後續諮詢服務

1.協助校內轉銜：專業支援教師會在個案轉換年段(如：低年級升中年級)、換導師、換個管教師時，提供必要地協助，如：協助行政人員安排適配的導師(20071119 水晶訪-5)、進行個案特質宣導協助老師認識個案特質和處理方式...等。若個案情況穩定時適逢校內轉銜，專業支援教師也會拉持長追蹤期確認個案狀態無虞才結案(20071126 晴天訪-74)。

2.協助升學轉銜：對於畢業、升學的個案，專業支援教師會協助升學轉銜服務，包括升學安置諮詢(20071119 水晶訪-227、231、233、235)、參與轉銜會議，及提供正式的結案報告(20071119 水晶訪-288)作為後續輔導的參考。原則上資深

專業支援教師會以個案能力、興趣與安置環境的適配性來提供升學或生涯發展的意見，但決定權仍在家長，絕非專業支援教師主導。專業支援教師也會參與轉銜會議，並在轉換安置後的進行適應狀態追蹤，必要時提供諮詢。

3. 諮詢專線提供結案後的諮詢服務：資深專業支援教師要結束工作關係之前，通常已經過一段時間的觀察追蹤、確定學校已有能力因應個案；即使是重要關係人間對於後續處理意見不一，也會經由大型會議討論取得結案共識後才結案。所以由於他們對結案的審慎，結案後通常服務需求不高；若還有需求，他們以電話提供諮詢，並建議對方以諮詢專線方式尋求協助（20071008 小督觀-103）。

總之，資深專業支援老師所提供的協助是用以維護個案需求、增進重要關係人的能力，和促進學校校內團隊成員合作，以讓他們逐步有能力獨立維持個案所需的支持環境。我將他們所做的協助項目，整理如表 4-4。

從以上研究結果得知一般專業支援老師通常在評估時對生態系統的評估較不夠或是忽略了個案行為問題與生態系統的關聯，使得他們在「行為問題評估與處遇規劃」、「對生態系統的評估規劃與執行」及「專業支援角色」方面會面臨一些問題。而資深專業支援教師在提供支援服務的作法則明顯和一般專業支援教師不同，他們並非循著服務階段僵化地進行評估、介入或追蹤，而是靈活地運用「評估與規劃」、「取得共識」與「提供協助」三步驟螺旋式因應策略，不斷地尋求共識、依循共識來介入。他們採取目標導向式的評估，他們一面運用他們已經內化、自動化了的行為分析架構進行個案資料收集、功能評量，同時運用高度的後設能力來評估重要關係人的能力、合作需求和意願，將個

案行為問題與生態的問題作充分的聯結，再依據所評估的結果來規劃行為介入和執行的方式。他們將評估和規劃的內容，透過適當的溝通方式重新詮釋個案行為、指出個案行為支持需求，尋求重要關係人的共識，對有共識的部分則展開協助，而尚無共識的部份則並不急著說服對方，而是等待更適當的時機再進行溝通取得共識。

表 4-4 資深專業支援教師提供協助的策略

向 度	項 目
協助校內特教 團隊整合與分 工	<ul style="list-style-type: none"> ● 以個管為核心，做資源整合 ● 協助校內特教團隊內的人員分工合作 ● 教導重要關係人執行分工的任務
促進社會資源 的連結與整合	<ul style="list-style-type: none"> ● 引入其他資源 ● 資源的運用
促進生態環境 的調整	<ul style="list-style-type: none"> ● 調整期待 ● 調整教師的班級管理 ● 調整教師的教學策略
增進專業知能	<ul style="list-style-type: none"> ● 增進學校教師建立行為問題和前事、後果相連結的觀念 ● 增進特教教師擔任個案管理者的能力 ● 增進社會技能訓練能力 ● 增進老師提供親職教育的技巧
提供親職教育	<ul style="list-style-type: none"> ● 依據評估與個管老師共同提供親職教育 ● 協助家長和學校老師重新合作
提供重要關係 人員情緒的關 懷	<ul style="list-style-type: none"> ● 提供情緒支持 ● 處理重要關係人的情緒 ● 運用其他關係穩固的人員來處理重要關係人的情緒
爭取行政支持	<ul style="list-style-type: none"> ● 提醒學校行政人員行使「行政督導的角色」 ● 商請行政人員支援個案的需求
協助轉銜與後 續諮詢服務	<ul style="list-style-type: none"> ● 協助校內轉銜 ● 協助升學轉銜 ● 諮詢專線提供結案後的諮詢服務

第二節 資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點

即使是特教經驗豐富的老師，擔任專業支援工作的初期，也很難想像資深專業支援教師提供服務的方式是「評估與規劃」、「取得共識」和「提供協助」三步驟螺旋式循環進行；更難以想像工作中有時候要以「有計畫的等待」來締造「雙贏的溝通」。所以我認為資深專業支援教師在提供這些服務作法的背後，必定有一套獨特的看法。我從收集的資料中，整理出他們對於專業支援工作的精闢見解，試說明如下。

壹、專業支援教師是一名助人工作者

深受正向行為支持的理念薰陶，資深專業支援老師認為「行為是有功能的」、「行為問題的是個案與環境的不適配」，所以個案的問題其實是「一個孩子，然後環境沒有辦法去因應…」（20071022 小督觀-130、134）。因此專業支援教師認為勢必要與生態系統中的重要關係人—教師、家長、行政人員、相關專業人員一起工作營造支持的環境，或共同教導孩子因應環境的能力。他們對自己角色的定位是「協助學校處理問題的『助人工作者』」，採用助人的態度—保持清晰、專注、敏銳的心智狀態，以坦承、關懷、尊重和真誠的同理心來建立工作關係，並採取「修屋理論」來進行溝通提供服務，並承認自己有限制。

一、願助人也要能助各種人

專業支援教師服務的對象包括形形色色的個案重要關係人，他們個性、反應閾差異極大，「就是什麼奇人都有...這像尺

說就是…一公厘把它當一公分的也有…」(20071225 小督觀-159、160)。專業支援教師並無挑選服務對象的權利，因此就算合作對象的性格特殊甚至是「疑似個案」，也得找出適合的方式提供協助，因此專業支援教師需要經常反思，要很清楚自己的特性，並且自我調整成適合幫助人的樣子。

晴天：…我很清楚我做這個工作是用我這個人當作一個很重要的工具，…我如果是一把刀，…我一直在調整我自己這把刀…我自己的個性我非常清楚，我本身就是一個超利的刀，所以我會想辦法讓這樣子的刀光劍影不那麼清楚，那個鋒芒不會閃到別人，讓別人覺得懼怕，因為你畢竟是一個助人的角色。
(20071126 晴天訪-126)

有時得刻意迎合對方的期待，以發揮助人的效果：

小 V：…爸爸有一點點亞斯伯格的味道，他很要求精確，…那很難招架，老師會覺得莫名奇妙、會生氣…我覺得這個爸爸對我而言是困難的，因為他那個精確的東西，他的話有些我聽不懂，對，但是我想說我在他面前我不能流露出一副我笨的樣子，不然他會看不起我(無奈地笑)，所以我都不能隨便的對他說，『對不起我聽不懂你的意思，可不可以再說一次』，就是要把他從頭到尾很專注的聽懂之後，我才說『爸爸你的意思是什麼…』，最好不要猜錯或猜太遠，那個部份對我來說其實也是一個程度的心理壓力，…(20060615 小 V 訪-36、44、244)

二、願助人也要被助者願意—修屋理論

因為專業支援教師並無任何行政或專業上的監督權力，僅是一名「助人者」，因此也需要「被協助者有適當準備度，有接受協助的意願」時，支援教師介入的效益才能發揮，這種情形小 V 老師巧妙地以「修屋理論」來比喻：他說專業支援教師如同包攬房屋修繕工程的承包商，需要與屋主談妥屋況及價錢，才能進行

房屋修繕：

小 V：…譬如要修房子好了，這個破洞修要 50 萬，那個破修要 20 萬，然後我也看到這有幾個地方你要修，如果你要修這個房子是有豪宅等級的，你就必須要有什麼大概的花費，然後你要不要付這樣的錢，如果你要的話，我就會「撩」（台語）下來陪你；那你只要到什麼樣的等級，我就是做什麼樣的事情。（20071210 小督觀-42）

因此資深專業支援教師不是單憑自己的看法來決定「開案」、「結案」或做其他工作，而是「根據評估的結果，把需求點點出來」（20071210 小督觀-42），讓對方產生協助或合作的意願，並和對方協商工作目標，而非強加自己的工作目標於對方之上。

小 V：…因為我的顧忌一直是，他們是轉介人，他們是我的對口，所以我的工作必須時時和他們的期待去核對，…我在作我每個個案，大概都用這樣的態度，去跟我的對口達到共識。（20060615 小 V 訪-336）

因此除了專業支援教師適度的點出個案需求，還需要受協助的一方有為個案謀福利的想法與付諸行動的勇氣，助人者的協助才是有益的，因此他們也會去鼓勵重要關係人付諸行動。

晴天：…你（個管老師）可以去爭取這個（科任）老師跟這個班（去畢業旅行）呀，你的空間很多，重點是你相不相信可以做這個事情，…（20071126 晴天訪-124）

小 V：…假設那東西（改善英文課的常規）是你（特教組長）的期待，那你要不要去做，做事情要冒風險…（20060615 小 V 訪-336）

三、看出限制且承認有限制

就算專業支援教師以助人的態度盡力支持，但在與生態系統中的重要關係人工作時，這些人員的身、心及家庭的狀態可能太過複雜或嚴重，已超出專業支援教師「專業知能上的限制」，需要社工師、心理諮商師或其他相關專業的共同投入方能處理；在實務上，專業支援教師也經常處於「工作量過重」的狀態（20080108 小督觀-213），無法事事陪伴學校處理。他們會適度地去陳述他們的限制。

晴天：…那我跟她講說：「媽媽，那我跟你說，我沒辦法直接運作心理諮商…。我沒有諮商的能力跟本錢，所以我只能做到這邊。那我幫你連結的資源…之後，你要持續打電話來跟我作諮詢我都 OK！…」（20071105 小督觀-11）

另外，資深專業支援教師也深刻的體會到人性「江山易改，本性難移」—即人有性格上的限制，專業支援教師能催化改變的程度僅止於一定限度，超出限度之外的僅能防止惡化，而無法根除問題。有時得以維持個案需求為底線，不能對老師有過多的期待。

晴天：…到後來我不太想管，因為我覺得好無力，…以他（個管老師）的能力，…再去多一件事情出來，對他而言是一個大的負擔。我覺得有些人不擅長說服別人。（20071126 晴天訪-240）

晴天：…我的目標其實還是以學生為主，所以在能夠讓學生的行為問題改善的前提之下，我必須要做哪些事情，這些事情我要先抓出來。我不會以我要造就一個好老師為最主要的目標，那這樣我就不會對他有太高的期待，我也不會太火大。（20071126 晴天訪-333）

小 V：…因為爸爸那樣的需求跟特質，已經是他很穩定的人格，而老師的能力可能也是他的限制（對），我覺得其實根本

就是不適配的，再協調其實也是無解，我只能就事情上去處理，然後情緒不要再累積，這點就是這樣子而已，(20060615 小 V 訪-264)

小 V：…我有調整老師期待，然後我也有教老師方法，對，我也有幫老師找資源，找些支持，這個結果，那當然是，反正老師可以接受了，…對，大概是這三方面都有做。做到後來有限制啦，也許也很難再勉強老師，那所以沒多久，我就停了。(20060615 小 V 訪-314)

有時，轉介學校會期待專業支援教師的介入能讓所有的問題迎刃而解，因此他們會適度溝通破除不切實際的期待，如：專業支援教師無法解決內部人事、行政的問題，且許多的策略執行需要學校內部生態的條件配合。

小 V：…（轉換個管老師）這樣的運作可不可以成功，要看你（特教）組內的一個默契，然後他們彼此同事之間的關係…（20071105 小督觀-32）

晴天：…他們學校的老師不可能不知道這個老師有問題。…我有讓他知道『…你們有沒有 take 你們自己（行政監督）那個部分』，於是把這個問題再丟回給他們。（20071105 小督觀-43）

正因資深專業支援教師承認自身專業、角色的種種限制，同時認為個案行為問題處理的後果是學校內部得承擔的，因此專業支援教師認為能提供的是「問題的分析、解決的方向和策略」，而把「介入策略的執行與否」的選擇權還給學校，不代為決定，也不代為承受。

小 V：…那後來我就是去反應跟強調說，利他能（藥物）可以去改善她那個注意力，但孩子整個那個挫折容忍度、孩子的能力、她的學習動機不會因為利他能而好起來，如果你們沒有意識到這件事（降低要求的必要），還是現在就要求她現在就要

跟一般孩子一樣好學、認真的話，那你們就是要不斷發生（哭鬧）這件事，（20060615 小 V 訪-112）

小 V：…對，像乙校我沒有做（社交技巧課程）的原因，就是因為他們不積極啊，…我怎麼辦，我只能這個樣子啊，那是他們的選擇啊，…看人吧！也許有的人覺得這樣不夠積極，但我覺得這樣比較分層負責。（20060615 小 V 訪-344、346、350）

在一些特殊的生態系統，個案行為問題衍生的問題擴大化，資深專業支援教師也需要教育行政主管機關的行政支持（20071119 小督觀-88）。偶爾，他們可能遇到盡各種努力也無法推動任何工作目標的情形，到時後「結案」—終止服務是不得已的。

晴天：…我覺得他們（學校行政）還沒有真正的在用我們（接受建議和協助），而只是把我們擋箭牌…我覺得那個學校的心態如果還不能改變，我覺得我們真的發揮不了什麼作用。（20071119 小督觀-92）

晴天：…已經盡足了力量還是沒辦法工作，…不會超過 1%啦…但是你不小心還是會遇到。（20071105 小督觀-60）

四、清楚溝通有始有終

即使如以上所述，資深專業支援教師深知自己只是助人者、有一定的限制、不能強人所不願為之事，但他們也相信本身的熱情、態度會影響他人的作為，因此有時即使評估機會不大，他們也會試著將自己的信念付諸試探，試著以熱誠感染他人；他們相信某種程度上「助人要執迷」（20080314 札），就算不成功，也要知道為什麼不能做、才接受那個不成功的事實，而非避免失敗而什麼也不作。

晴天：…在做的過程當中，我常常會被老師說，『你為什麼那麼確定你這件事情是對的，而且你那麼努力去做，你沒有失敗過嗎？』我說『只要是對的信念，即使失敗了我也有理由。』…
(20071126 晴天訪-122)

晴天：…嗯，最重要的事我並不覺得說我去可以拯救那個學校的特教生態或態度，可是我對孩子的福利我有一定程度的堅持…那個我會覺得應該被照顧到的福祉若沒照顧到會比較可惜，這是我本身態度的部份，所以你看我的態度會不會影響對方怕了你？某個程度也許會，…。(20071210 小督觀-59)

水晶：…我後來反正就是這樣子，任何一件事情就是……清清楚楚、有始有終這樣子，你即使不能做，也知道說到底怎樣不能做啊！(20071119 水晶訪-931)

貳、在團隊合作下工作

資深專業支援教師向來就是以團隊合作方式進行工作，他們所指的團隊分為「支援團隊內部」和「學校特教團隊」，試說明如下。

一、借「支援團隊內部的力量」來工作

為維護支援服務品質，專業支援團隊要求專業支援教師需要撰寫報告，藉由書面資料的整理來整理處理脈絡；再透過內部會議相互討論，形成團隊專業工作準則，一方面為個案評估及介入策略設計的品質把關，另一方面專業支援教師也可相互成長。訪談中可以看到資深專業支援教師絕非單打獨鬥的處理個案問題，他們會善用團隊同儕提供的意見和支持，從討論中不斷的領悟與成長。

小 V：…那所以為什麼我們要在小組中討論這些事情，是因為這些東西不只要讓學校清楚，我們自己也要清楚，…(20071210

小督觀-60)

晴天：…我們不會想是不是有些功能我們忽略掉的，我們可能因為表面的行為矇蔽，這應該是非常非常好的學習，…今天討論大家都很有火花，很讚！（20071210 小督觀-174）

二、和學校的「特教團隊」一起下決定

在資深專業支援教師的訪談中，可以發現他們通常把工作的重點放在「學校」，而非家庭或其他生態系統，是因為「能夠處理的『學校的系統問題跟孩子的行為問題之間的連結』，應該大概是九成的 CASE，如果真正家庭的因素要影響到什麼程度，我覺得其實並不多，更遑論我要去把學校的問題先處理了，再去放大或是聚焦在家庭的問題，其實很少很少。」（20080130 晴天訪-6）。

資深老師認為工作的重點在學校，但這樣的看法也需要得到學校的認可。資深專業支援教師不會主觀地認定學校轉介即是無條件的認同支援老師的看法，而是認為需要學校特教團隊認可處理的重點在學校、願意「開案」或繼續進行處理；並非片面由專業支援教師決定。

晴天：…team 是學校，你跟學校形成的決定…（20071022 小督觀-158）

小 V：…所以我們剛一直討論開案，我們討論到這些需求點的時候，接下來就是要討論這些配套跟條件，對，這些東西就不是我們關起門來可以做的事情，這是一定要走出去跟別人工作的事情。（20071210 小督觀-60）

然而「開案」或繼續進行處理，並非「形式上的同意」，而是取決於專業支援教師和學校特教團隊有無「後續工作目標」的共識。若學校同意有共同的「後續工作目標」則可以「開案」或

繼續服務；若學校對專業支援教師所提「後續工作目標」不同意，則再溝通協商，找出其他可行的工作目標，資深專業支援教師絕不片面決定他們的工作目標。

小 V：…像我有個案是…她一直不交卷，然後這件事情困擾他（老師）轉介，可是後來我評估他（個案）其實整個問題是他焦慮的一個狀況，不見得跟那個考試有直接的關係，但是這部分我們要達到工作目標，要比較核對我評估到的東西（個案的焦慮問題），是不是你（老師）要處理的東西（20071022 小督觀-65）

晴天：…我認為到底做不做的下去還是回到督導的那句話：「你有沒有事可以做」，我們厲害的地方絕對不是「遇到事要鑽，就硬要鑽那一點」，我們的厲害是我們有看到很多點，然後我們試著去做我們可以做的點。（20071119 小督觀-148）

三、和學校的「特教團隊」一起工作

個案行為問題的處理不是任何一個個別老師的責任，嚴重的個案尤其需要校內合作團隊共同面對，因此資深專業支援教師經常與校內團隊共同討論個案問題，成員通常是個管教師、班級導師，但實際組成成員情況要視需要、時間安排而定；而特教組長、科任老師及其他成員在評估會議或其它特殊需要而召開的大型會議時也要納進來。這樣以「校內特教團隊」為對象，服務的效率會較佳。

小 V：…這是讓我比較輕鬆的一點是，在與導師工作的時候我不必透過一個能力比較不好的認輔老師，我可以直接在討論的時候，我可以直接跟導師說—你那個班規現在可以怎麼教…（20060615 小 V 訪-78）

運作「校內特教團隊」人員相互支援，可以彌補特教教師或

導師能力或人力上的不足，共同提供個案必要的服務。

晴天：…這個老師的能力應不等同於學校處理這個孩子的能力。…所以這個學校應該有很不錯的輔導老師，那輔導老師有沒有可能來做這個處理？他們學校是個 team 而不等同於這個認輔老師（20071022 小督觀-101、103）

叁、以系統的觀點來看問題

正向行為支持的理念基本上是融合生態模式（ecological model）的觀點來看待個案行為問題（鈕文英，2001），而資深專業支援教師眼中也決非僅有個案或行為問題，他們秉持系統的觀點來看行為問題與生態系統中的問題糾葛，並試圖協助理出一個頭緒。

一、個案的行為問題僅是冰山一角

當資深專業支援教師一接案開始與學校聯絡時，便帶著敏銳的心智開始評估「裡面是龍潭虎穴還是歌舞昇平？」（20071022 小督觀-58），因為他們了解即將面對的問題不僅是「個案行為嚴重的程度」而已，「能否取得生態系統的合作」是另一個更大的考驗。若雙方能相互合作，個案行為問題是較容易處理的。

水晶：…那我覺得這個學校…基本上就是個被動的配合就對了，…這樣對我來講，我在做這個個案上面，我覺得就很容易，即使孩子前面真的很亂，可是你覺得他還蠻快時間他就可以穩定下來…所以相對上來講就是，我必須花很多的時間教他們，可是那個在教的過程你(我自己)的心態上是舒服的。（20071119 水晶訪-102、104、124）

但是自然而然、合作良好的經驗卻是少見的，資深老師與多數學校進行「團隊合作」的過程，需要一番心力努力鋪陳。

水晶：…所以有些學校他雖然沒有（行為處理）概念，他會很防衛，對不對？然後你跟他講一些事情，他會告訴你說「不行不行。」然後我們就這樣做不好，那樣做不好。…（20071119 水晶訪-124）

晴天：…那有可能有的老師你的技術他都不要用，他就只是先排斥，那你可能要先處理他的態度，或是說服他的問題，那這個就會增加問題的困難度（20080130 晴天訪-11）

而若追究團隊合作上的困難，往往發現是隱藏在個案行為問題背後，難以碰觸的生態系統「痼疾」。而生態中也並非每個人都認同個案的行為問題嚴重需要大家一起來改變，自然就難以合作（如以下例子中老師不認為個案上課走動需要規範，20071119 水晶訪-65、68、73）。因此專業支援教師須有能力收集詳實資料釐清個案行為問題和生態系統的關聯，進一步去溝通協商，化解生態系統中合作的困難。

水晶：…他（自然老師）會覺得說，『為什麼硬要把這樣的孩子框在一個框框裡面、或者是給他一些規範』，就是，『他明明就是上課的時候要走來走去，為什麼我要去規範他，不可以走來走去』，譬如像這樣的事情。…其實（沒有規範的結果）是這個孩子（個案）要去承受，大家都把這個帳算在這個孩子頭上，『都是因為你搗蛋所以我們課都上不完。』或什麼之類的。對，所以，有試著去跟他（自然老師）溝通啦，對。我覺得整個溝通的狀況不是很好，因為其實我覺得他整個的心裡面是沒有認同這件事。（20071119 水晶訪-65、68、73）

二、敏銳找出「大人們」的心結

要化解生態系統中合作的困難，其實是一項複雜的工程，資深專業支援教師們在進行調解之前，通常會做以下功課來「知己知彼」。

(一)個案是如何被轉介到專業支援團隊的？

資深專業支援教師發現，學校轉介的原因以及轉介的歷程，某種程度上已經透露了那個系統對於接受外來支援的準備，暗示了介入的困難程度，也可能影響介入的成效。因此主張在個案的評估報告或結案報告中要去呈現，以作為行為介入成效評鑑的參考。

小V：…但是一份報告出來，要讓人家清楚的知道學校轉介的原因，這部份有沒有價值？提綱挈領的讓人家知道，這個學校在我們進去的時候，裡面是龍潭虎穴還是歌舞昇平？(20071022小督觀-58)

(二)重要關係人覺得問題出在哪裡？

一般而言，生態系統中的重要關係人（老師、家長）若是較積極參與、看待行為問題的看法較為正向、處理原則有彈性者，通常是比較能面對問題承擔責任，對行為介入策略的接受和推展比較有利；反之則可能傾向逃避問題，抗拒角色責任。所以專業支援教師需要收集重要關係人對「個案行為問題的觀點」、「自己的角色責任」、「介入策略的接受度」，再依據資料，試著找出他們的心結，規劃下一步工作目標。

晴天：…以這個孩子為核心的，…包括以這個老師的觀點，他怎麼去看這個孩子以及這個孩子身邊周遭的互動為主的資料，我會去蒐集。…尤其是在評估在蒐集資料的時候，我會試探性的問他們，他們自己覺不覺得需要在（參與）…(20071126晴天訪-6、8)

水晶：…學校之前都抱怨媽媽怎樣怎樣，然後都不配合什麼的，我也覺得不是那麼的不配合啊，是因為「不知道怎麼配合」啊。…那這種東西當然就有可能就會變得很對立…就是對學校

來講，「我也不知道怎麼幫助妳做到，但是妳要去做到」…
(20071119 水晶訪-255、257、259、261)

(三)生態文化對行爲處遇的方式支持嗎？

一旦覺察到個案的重要關係人有明顯輕忽個案權益或逃避責任的現象時(20071126 晴天訪-124；20071105 小督觀-237、242)，資深專業支援教師不會忙著苛責，而是試著去了解系統中這些重要關係人背後的支持力量是否足夠。他們認為在欠缺支持之下，老師或家長本身背負過重的壓力，是很難給予個案有力支持的，支援老師得先幫大人們「找支持」或「提供支持」，再談個案的問題解決。

晴天：…所以對一個老師來說，要去完成自己的信念(讓個案參加畢業旅行)是一件很不容易的事，他會受到很多外面的事情左右，…因為他說『萬一出事，我就要負責耶。』(20071126 晴天訪-124)

小V：…他(家長)已經有在家教育的想法…可是他們確實他們不知道該怎麼去(處理孩子懼學的行為)…(20071105 小督觀-237、242)

(四)「行政人員是否勇於承擔？」

資深專業支援教師認為學校行政人員的支持與擔當會影響老師的態度，因此需要從學校對事件的處理去評估行政人員的態度。

晴天：…我們要及早去評估一下長官的意向…感覺上我們老是在接觸老師而已，事實上他們(校長、主任)像個鬼魅—背後靈在影響他們(老師)。…所以我覺得這個東西納入評估，知道是什麼一回事以便可以因應…(20071119 小督觀-111)，

因此她們會在必要時與行政人員溝通，試著改善行政的支

持，因為某些情況下行政人員也許是個案最後的支撐力量。

晴天：…他原本是一個資源班的孩子啊！…發生嚴重情緒問題，所以，資源班老師大喊：「…不幹了！」…然後所以他現在被寄放在特教組長身上…特教組長都要出來暫存這個孩子。…那會是為什麼我們每次在我們的分析裡面，要去做到學校體系、行政、教學、課程、系統…（20071225 小督觀-71、75）

三、能因應「大人」便成功一半

資深專業支援教師深感取得「大人」——重要關係人合作的重要，所以會把對生態系統的評估結果，轉化為對重要關係人的「工作目標」，如：「選擇適當方式建立工作關係」，讓他們較容易接受建議、較願意各司其責，如此根據個案行為功能分析所規劃的「行為介入策略」才可能好好執行。以下是資深專業支援教師運用不同方式建立工作關係的例子：

晴天：…像有些家長如果很脆弱…我在他面前其實從來連自閉症三個字都不提，我就說這樣特質的孩子需要怎樣怎樣，我還是陳述事實。剛開始我還是比較著重在營造一個環境是他們信任我們的，營造一個氛圍是他們覺得他們願意再繼續聽我們的話…那個是在一個關係建立上的一個考量。（20071126 晴天訪-302）

小 V：…他（爸爸）後來私底下對我說，他很少看到教育界不是笨蛋的人…而且他通常覺得學校老師反應慢就是笨…，所以（我評估）他是比較有一種信仰專業的習慣…所以在一個權威下，我就是跟他講說，「如果你不去試你的孩子是不是一個過動症的話，孩子就會繼續亂下去」…我覺得爸爸是被警告到，然後當下爸爸就同意去看醫生…然後就開始用藥…（20060615 小 V 訪-26、58、60、61、64）

晴天：…（在這個生態裏）大部分人是沒自信跟沒想法的，特

別像是媽媽、資源班老師，那我最重要就是要鼓舞他們，所以我就是會用比較鼓舞性的文字；…跟比較強勢，像導師這種人，我大部分話不多，大部分給他們講，我就說『這是好點子，…這三點是好點子…』除非他太離譜…然後我會把原因講出來，就比較直接，導師就比較不需要被鼓舞，他可能也不吃這一套，所以見事辦事，見人說人話，見鬼說鬼話，其實我覺得也是這個工作很重要的，那個不是因為你牆頭草或是雙面人，是為了要讓工作達到某個程度的效果。（20071126 晴天訪-126

肆、評估永遠優先於行動

對資深專業支援教師而言，「謀定而後動」是這份工作中很重要的原則，「勇而無謀」則是大忌。

一、不只好心還要專業

由於專業支援教師的工作負荷量其實是很大的，因此資深專業支援教師強調介入策略的選用應該重視效率，而非一味的好心付出，而把自己拖垮。

晴天：…對你來說你會要有效能去處理 case，因為你手上有五六七八個孩子，你不可能每一個都幫她（個管老師）作一份教案，然後他跟你說我不要教…那我會覺得浪費時間…（20071119 小督觀-53）

晴天：…對我來說我常常去想哪些事情是有效能的，…在我的評估之下是不是有所利益的，所以如果當你去掏心挖肺，或是你沒有做好那個專業的評估讓你去花了很多的時間，只是讓你的高期待得到一個低的結果，那只是導致你在這中間的一個挫敗…我會覺得有點遺憾。（20071119 小督觀-51）

二、自始至終隨時隨地評估

改善個案行為問題所牽涉的問題（如「大人們的心結」）並

不會在轉介資料上具體的呈現，需要透過專業支援教師的敏銳心智去主動發掘。而且問題解決的有效方法、解決策略的實施效果...都仰賴精確的評估，因此評估應該是「隨時隨地做這個 assessment...透過問他事實，澄清、理解、排除、聚焦，然後抓到你要的資訊」（20071008 小督觀-57）。

晴天：...那個（親師衝突）是檯面下的改變（20071126 晴天訪-20、22）

小 V：...我覺得，我的看法是你要根據你的評估去用對方法，有的人：如這個學校的普通班老師，他是 ready 好的，等著你去教他們，但是他們就沒有人好好的去教他，所以這時候你要去教他，這是個對的方法，這是所謂的「值得」、適用這個方法；但是有的人可能這個心理狀態沒有準備好，他有許有情緒的抗拒、有認知的抗拒，有經濟或其他現實的阻礙，那你就去評估說這個人現在所要去工作的目標是什麼？（20071119 小督觀-49）

三、選對方法省時省力

根據評估找出高效能的方式介入，一方面節省時間，另一方面避免不必要的挫折，包括重要關係人和支援教師本身可能的挫折。

晴天：...當然我會看人啦，像我最近「英英國中」這個媽媽，我幾乎不太敢碰，...就是我那種「晴天式」的果敢堅忍我覺得有在被壓抑，但是我覺得我的目標比較是，我要伺機而動，不可能無的放矢，亂放亂放這樣子...（要確定比較有利的位置時才發動）...你不能浪費子彈呀。（20071126 晴天訪-272）

水晶：...對所以那時候我就很明白跟她（老師）講說，這時候要做可能對孩子、對妳都會有很大的困擾，然後效果不大，因為一下子就要放暑假了。...其實我覺得有點避重就輕，...只是

你去看整個的發展，整個的長期來看，妳會覺得說那沒有用。只是就是去增加老師的挫折，讓班上整個的狀況更混亂。
(20071119 水晶訪-209、211、213)

四、根據評估決定成功或失敗

如同「學生學習的成效得視個別起點行為不同，給予個別的期待」；資深專業支援教師對自己在支援工作的成效表現，也不再是以「個案行為問題改善程度」為單一的標準，而是「根據我能動他多少去評估」(20071126 晴天訪-353)，因為「個案行為問題改善程度」深深與「生態的可被調整程度」相連結。因此評鑑支援成功或失敗的指標更為多元且隱微，他們可會以「能準確的評估、預測」、「帶給老師的支持和成長」…作為一種「自己」成功的指標。

小 V：…那假設我們都已經精熟到一個程度…似乎！Maybe 我們就可以預測接下來發生什麼事情，甚至我可以知道說…喔！我這做下去成功機率的一個或然率或期望值大概是多少這樣。…不是結果不重要，而是…讓你可以覺得說：「喔！那個結果都還是符合在…你的一個預期、你的規劃，或是你對狀況的一個評估之中。」(20071225 小督觀-204)

晴天：…我那個學校老師是…就是很年輕的…幾個女老師。她們的…原本的态度、或原本的背景、或是原本的一些想法、或她們的知能，都是我不能控制的。可是…呃…我就去回想：「我帶給她們什麼樣的東西？」…可能可以帶給他們…呃…不同層次的思考。…(20071225 小督觀-239)

五、根據評估調整自己來助人

資深專業支援教師一路走來，「因為看到各式各樣的個案，知道現實是長怎樣的」(20071119 小督觀-39)，因此漸漸的「從努力找完美，變成努力想方法」(20071119 小督觀-39)，從資深專業

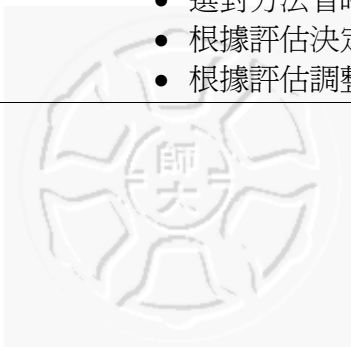
支援教師身上我們處處可見他們的堅韌及專業自信——山不轉路轉，遇到問題時告訴自己「這可能不是唯一的路」（20071119 小督觀-148），調整自己的情緒、剖析的角度，找出可被接受的其他方法。以下是小 V 老師從「改變老師」轉到「增加支持」的改變歷程：

小 V：…找了兩三次，找到後來健體老師就是很白的說，這樣我已經滿意了，不要再教我了，就是他已經不會跑不見了就好了，…啊，其實那時候我小朋友（個案）的進步是比這些還多一點點的…，所以後來我們就放棄（改變健體老師）。就是說，（改成）普通班（健體）老師把他進度表給資源班老師，那資源班老師就是在上一週先陪她玩這一週要上的東西，…先讓他碰這個東西，我發現這樣作確實是比較有效果，她大概有 1/3 的東西有參與，（而）當初轉介的時候她都蹲在地上玩草（苦笑），就這樣玩了第一學期…（20060615 小 V 訪-300、302、304）

從以上資深專業支援老師看待支援工作的各個觀點，可以發現他們是從團隊合作的角度，去發掘生態系統的問題、掌握有效率低損耗的介入方式，並採用低威脅性的助人角色來協助；對於看待自己工作成效的部份，他們累積相當的現實感，明瞭自己工作有許多現實的限制，故不是僅以個案行為改變成效來評價自己的工作價值，而是以其他更多元的角度看到自己工作的成果或貢獻。我將資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點，整理於表 4-5。

表 4-5 資深專業支援教師看待專業支援工作的觀點

領 域	向 度
專業支援教師是一名助人工作者	<ul style="list-style-type: none"> ● 願助人也要能助各種人 ● 願助人也要被助者願意 ● 看出限制且承認有限制 ● 清楚溝通有始有終
在團隊合作下工作	<ul style="list-style-type: none"> ● 借「支援團隊內部的力」來工作 ● 和學校的「特教團隊」一起下決定 ● 和學校的「特教團隊」一起工作
以系統的觀點來看問題	<ul style="list-style-type: none"> ● 個案的行為問題僅是冰山一角 ● 敏銳找出「大人們」的心結 ● 能因應「大人」便成功一半
評估永遠優先於行動	<ul style="list-style-type: none"> ● 不只好心還要專業 ● 自始至終隨時隨地評估 ● 選對方法省時省力 ● 根據評估決定成功或失敗 ● 根據評估調整自己來助人



第三節 資深專業支援教師對支援角色的定位和維護

上一節中已闡述資深專業支援教師將自己在專業支援工作中的「態度」定位為「助人工作者」，而本節中我則以「功能」的角度跳出來剖析專業支援教師實際上擔任的「角色」，以及資深專業支援教師對維護自己角色功能的心得。

壹、專業支援教師的角色

專業支援教師的工作性質、工作型態異於一般學校特教老師或其他巡迴老師，專業支援教師這份沒有固定課表、沒有計算授課時數，也沒有確定的服務對象和時程、有高度彈性的工作，看似自由卻包含許多不確定性：專業支援教師該涉入個案生態系統多少？負擔哪些責任？花多少時間或進行速度多快？成為許多新手支援教師的苦惱。

也由於專業支援教師服務方式的彈性很大，使得支援教師本身及受服務者對這樣的助人者的角色定位感到模糊。在專業支援團隊實施計畫（臺北市東區特教資源中心，2007a）中僅提到專業支援團隊的實施目的，並未對專業支援教師的工作角色和服務項目做清楚交代，以致轉介學校、家長、其他相關專業人員、專業支援教師（尤其是新手）、甚至教育行政單位長官、或專業支援團隊的行政督導...等等，對專業支援教師角色和功能的認定也不盡相同。

從資深專業支援教師的經驗中，他們發現轉介學校的重要關係人和專業支援團隊的長官們經常從個自角度出發，對專業支援

教師有一些不適切、不合理的期待，如：和事佬、滅火隊、社工員、諮商員、教學輔導老師、直接教學者、說客、政令宣導者、教師助理員...等（20080606 札）。而因應這些紛歧、衝突的期待成爲專業支援教師最大的痛苦來源。

資深專業支援教師們在這份工作中累積了豐富的經驗，他們以「助人工作者」的態度服務，而此「助人工作者」所發揮的角色功能則分析說明如下：

一、個案權益的倡議者

資深專業支援教師認爲介入個案生態系統工作的主要目的是「降低個案的行爲問題」，而個案的行爲問題是個案環境的不適配，因此認爲自己工作中的核心任務是「以孩子的福祉出發」（20080606 札）幫助重要關係人適當因應個案的需求，而專業支援教師的角色便需要在維護「當事人最大的利益」（20071008 小督觀-86）的原則下與老師及家長建立工作關係進行合作。

不過由於所服務的個案和其生態系統狀況個別差異極大，且「對不同的人有不同的工作方式...」（20080108 小督觀-86），因此資深專業支援教師認爲專業支援教師應擔任的角色和介入程度多寡無法制式化的規定，服務時間長短、處理快慢、到校次數多寡也無法比照，全看需求及合作的程度而定。而生態系統中老師的合作意願也會左右支援老師介入的深度，合作意願愈高，專業支援教師也就愈能深入。反之，若個案雖有很多特殊需求尚未滿足，但若老師合作意願很低，無法形成合作共識，專業支援老師也無法有效發揮角色功能。

小 V：…我可以做的很完整真的是他們愛做啊，對啊，不然其實很難一個個案會做這麼多的，上這麼多的社交技巧課
（20060615 小 V 訪-156）

雖說資深專業支援教師認為自己擔任的角色與介入多寡是「以個案福指出發，但視合作需求而定」、在決定上自己也有很大的彈性空間，但是綜合訪談結果，可發現他們大多擔任某些他們認為「應擔任的角色」的八種角色。同時他們也認為某些角色是專業支援教師應盡量避免的。

二、應擔任的角色類別

資深專業支援教師認為在工作中，應有「行為問題處理」和「團隊合作促進」兩大功能，因此「助人者」需要化成評估者、問題解決者、合作教學夥伴以及溝通協調者、激勵者、資源連結者、情緒支持者、合作支持者等八種功能角色，來催化重要關係人改善對個案的支持。

(一)評估者

專業支援教師必須持續收集、整合資料，對個案行為問題和生態系統的作出評估。評估內容包括對個案個人特質與行為問題關聯的合理詮釋（20060615 小 V 訪-12；20071119 水晶訪-373、377、379、383；20071119 水晶訪-417、435）、找出個案支持系統中的漏洞（20060615 小 V 訪-173、178），及造成這些漏洞的原因（20060615 小 V 訪-8；20071126 晴天訪-42、50），評估可行的工作目標，以便提供支援服務。過程中必須持續評估生態系統的變化，以及可能的影響。以下例子是水晶老師依據個案的障礙（亞斯伯格症）、能力特質及行為史，來評估個案的行為功能，做出行為問題的詮釋。

水晶：…可是我會去解釋耶……就是他們老師會覺得說他是虐待動物。然後我會去看、我會去看說，我說：「我覺得這部分要去作區別，就是說…一個部分，其實他正在發洩他的情緒。」、…「…也不能去排除掉說，他真的有好奇的那一塊。」

他要去研究這個動到底怎麼回事。…就是說如果你要去判斷他虐待動物，你也要有足夠的證據說：「他因為做完這件事情，他可能真的很快樂。」（20071119 水晶訪-373、377、379、383）

水晶：…老師都說：「他會詛咒別人，他罵人家…什麼掉到樓下死掉、會被人家弄的五馬分屍啊！或者是手被人家砍掉。」…我就說：「他大概是因為他自己怕這些，他就覺得…別人也很怕。」所以他期待用這個東西讓別人害怕。…（20071119 水晶訪-417、435）

（二）解決策略提供者

因為專業支援教師--「我們習慣的是我們去告訴人家怎麼做，而不是只去要求人家要做些什麼事」（20071119 水晶訪-261），因此會依據評估的結果，想出問題解決的方向或具體辦法，這部份也是專業支援工作最常面臨的挑戰。

水晶：…如果說（這份工作）要難，就是說只是在幫他們想辦法，然後把那個問題釐清楚，到底是什麼樣的因素造成這樣的問題出來這樣子而已。（20071119 水晶訪-265）

（三）合作教學夥伴

專業支援工作中「比較多的角色是這樣（合作教學夥伴），然後我覺得她們也把妳認同是這樣的人」。（20071119 水晶訪-275）。資深專業支援教師認為他們需要協助環境中的重要關係人—一個管教師、普通班教師甚至家長，讓他們具備基本的「行為處理」理念，包括：了解行為問題與前因後果有關，建立「個案的行為與大人互動方式的關聯」以及「從日常行為觀察與個案困難相連結」的能力（20071126 晴天訪-42、50；20060615 小 V 訪-24）。

至於特教教師，資深專業支援教師還要補充他們擔任個案管

理員、統整個案的行為管理、進行社會技巧課程、進行親職教育等等的的能力。專業支援教師也經常直接提供家長親子互動、行為管理、親師溝通...等重要觀念。

晴天：…對家長來說就是你（個管）要聽得懂家長說什麼嘛，幫家長解決問題嘛，統整家長的資源嘛，然後讓家長知道他在學校、家裏的一些行為，或是他的管教跟孩子的學校行為有什麼關聯，然後我叫他（個管）去連結安親班…然後小孩子到他（個管）這邊來的時候，給小孩子的回饋…怎麼跟小孩子互動呀…。那導師那塊我教他（個管）比較是…聽聽導師說的，然後整理導師說的，你不用去反駁或給他（導師）新的意見，你只要整理就可以了，然後你不用很害怕他，…可是如果你（個管）只要是很有自信跟他說「好，老師我來蒐集資料，因為他最近表現的怎麼樣怎麼樣。」…對，蒐集資料，然後謝謝導師的所作所為，然後通知導師要開會啦，或是說我們要討論事情（20071126 晴天訪-218、220）

但是他們也認為在協助或教學的形式上應營造合作的感覺，採取低指導式的教學方式。資深專業支援教師會盡量採取討論、分享等較隨機、自然的分式，減少對方有「被指導」的感受；他們通常採取搭著老師或家長的現有基礎，以幫助他們整理他們自己已運用的重要的技能或策略；或透過舉例、示範等方法教導他們必要的技能

晴天：…我比較是化於無形…不過覺得我的把握是，今天這個策略不是我說的，是他們自己說，我再幫他們命名的，所以他們聽懂的，會比我再講一千遍我說的有用，雖然他們只講這麼一遍，然後我幫他們命名。（20071126 晴天訪-100）

小 V：…所以基本上，我比較不是我先準備好 123 老師這樣照做，…我大概是要教到老師知道現在在增強她什麼行為，現在

哪些東西不要要求、哪些東西不要去負增強她，我大概是抓著這幾個原則，然後去跟老師，討論說他這個禮拜的一些問題，對，直接解決老師課務上的問題。(20060615 小 V 訪-80)

小 V：對，因為一開始的時候他（導師）沒有辦法區辨什麼時候該用這個技巧，對，然後這個部分我就要去舉很多例子…我也會示範給看…大概我會示範的大概是『老師』的哪個角色，我會怎麼說（20060615 小 V 訪-164、168）

小 V：…我就是說明、示範，然後，演練是沒有，那時候我還不敢用演練，說明、示範、回饋而已…（即是請老師回應）『像我這樣，你覺得你使用會不會有困難？』（20060615 小 V 訪-326、328）

(四) 溝通協調者

由於專業支援教師處理的個案，其重要關係人間經常存在著公開或潛藏的衝突，因此需要專業支援教師適當的居中溝通協調，「不要讓他們中間有裂痕」（20071126 晴天訪-108），以避免可預料的衝突或減低已發生衝突的衝擊，來協助校內特教團隊運作。此外溝通協調的技能運用，也是專業支援教師發揮其他角色功能的基礎。

小 V：…不過，我聽完事後我都會打電話給學校了解，我聽完爸爸我都會去問認輔老師，我聽完認輔老師以後，我是不敢直接去問家長，可是下次與家長碰面的時候，我會去測一下那些資訊，其實他都會自己拿出來跟我講，(20060615 小 V 訪-248、250、252、254)

(五) 激勵者

資深專業支援教師認為自己的角色實際上「傳遞的不只是方

法，而是背後的精神跟態度，『你想要什麼？』」（20071126 晴天訪-122、124）。他們經常運用鼓勵、描述未來可能發展，來激勵家長支持老師，「把他的熱情或是想要燃起來，這樣才有動力去做事」，能面對行為問題或另闢解決蹊徑（20071126 晴天訪-122、124）。

晴天：…他（家長）覺得說：小孩子今天的懼學只是一個短暫的現象，…那我要問他下次（懼學）誰要帶他出來？還有你想想看他如果一再、一再的跌倒，他會不會學得他這樣做就可以逃避跟拒絕？這跟他未來人生的影響是什麼？…呃、因為他們對於目前短暫一個結果，會輕易的等閒視之…就是「啊！沒有什麼」、「反正就是這樣…」、…可是…他沒有辦法去看到這一件事情，如果他再跌一跤、他放棄、再跌一跤、再放棄、多放棄幾次、多跌幾跤…會對孩子，整個放長來看的影响…
（20071105 小督觀-274）

水晶：…他們學校本來就是有個小小美術館，…其實很多的孩子會辦個展，…然後我就說，那要不要試著給他一個機會，…那我覺得對他本身來講，或對媽媽來講，我覺得那都會是一個認同的東西…所以我會覺得，就是說，往那個方向去，至少給大家多一個說法，然後，好像有一個好的結果。（20071119 水晶訪-112、114）

（六）資源連結者

資深專業支援教師了解自己角色和能力的限制，因此會適當的連結或整合其他能提供適當資源的人員，以有效的協助個案；絕非事事親為，也非一招用到老不知變通（20060615 小 V 訪-300、302、304）。

(七)情緒支持者

專業支援教師的介入也提供了相關重要人員情緒宣洩、同理和支持的力量。通常他們會給予情緒上的同理、接納，適當時機再提醒一些可行想法和做法，讓他們能夠站起來再面對困難。

晴天：…好幾次，老師跟我抱怨她們精疲力竭，因為她們覺得孩子越來越糟的時候，我就要去跟她們比對：「我覺得妳們越來越棒了！沒理由他就會越來越糟。那到底那個落差，那個變化在哪裡，或者那個東西在哪裡？」…我覺得我應該要講這件事情，那…如果這件事情沒有人跟她們談，她們很容易就會說：「原來我做的東西是不對的。我就不做了！」對（20071225 小督觀-239）

小 V：…我們去看到人的一個課題的一個發展，我覺得人其實都需要被安撫。不要以為只有小朋友要被安撫。（20071225 小督觀-129）

(八)合作支持者

個案的行為問題處理需要團隊的合作，重要關係人得負擔起其各自的職責，然而專業支援教師在接案之初，合作良好的團隊是罕見的。因此資深專業支援教師認為自己最重要的角色便是「合作支持者」，以溝通協調、激勵、情緒支持、資源連結等等方式，去支持重要關係人各就各位，負起其分工的責任。

晴天：…我怎麼 Push 他們去做媽媽這一塊，我覺得不能用 Push 啦，就是說我讓他們知道…你這塊（親子關係）沒做好，偷竊或是其他的違抗就再起來嘛…（20071126 晴天訪-166）

以下這段話便是小 V 和晴天老師提醒彩衣老師應該依據個案的需求，和重要關係人採取最有利於個案的方式來分工合作，

支援老師則擔任支持這些合作的推手。

小 V：…我們是講到孩子的需求，孩子繞著你們這麼多人，誰適合扮演這個…所以不是說誰規定說你就應該去下去跟他做這樣子的事情…

晴天：所以…總是有一個人要去做這件事（和個案討論約定），不見得是你啦！…也就是說如果你覺得社工是適合，你就要花倍數的時間去讓社工了解這是件重要的事、讓社工去執行，也許你自己執行只要一半的時間，但是你自己執行不見得適合，因為沒有那樣的關係。…至於要花多少時間或多少力氣，還是在你身上。（20080108 小督觀-46、47）

三、應避免的角色類別

資深專業支援教師認為在工作中，「助人者」除了基於「倡議個案權益」應擔任某些角色之外，有一些角色容易引發工作關係上的危機，應小心防範避免。

（一）權威者或指導者

多數學校老師轉介個案時，即有受傷、挫敗、逼不得已只好轉介的心態，可能對於評價敏感；少數學校老師並非自願性的轉介，而是家長堅持或其他行政強制因素不得不轉介，因此他們對於外來支援者的防衛性更高、意見更不易採納。基於此，資深專業支援教師認為除非經評估確認少數特殊的對象需要以較權威性的態度說服，一般都盡量避免權威、指導的態度，以免予人評鑑、監督等易引人反感的感受。而且在支援工作的過程中，應盡量公平、正向的對待每一位合作者，否則合作者可能會有被比較、評價等負面感受；在書面資料（如結案報告）的呈現上，也避免可能引發負面情緒的批評性字眼。但資深專業支援教師也認

為在合作、協助的過程中，即使陳述的是事實，也實在很難不被對方投射為指導者，要防範實很困難。

小 V：…那可能他還是覺得我是一個指導者還是怎麼樣，那我有自己反省一下，…有時候他（個管）真的會讓我覺得說真的是比較慢，其實我跟他兩個合作開社交技巧（課）的歷程中，我坦承我給他的讚美，比給特教組長來的少，我覺得這個部分連我自己我會感受到，…可是就是因為講不來啊，那他也許也會知道我其實並不是那麼的欣賞他，或同意他，我在猜啦，他大概有感覺到所以說他大概也不是很喜歡這樣被評價，或這樣被督導（20060615 小 V 訪-204、206）

（二）單方面一頭熱的工作代理者

資深專業支援教師認為除非是親師關係破裂或老師能力不足，否則盡可能避免成為替代者。若在重要關係人功能不彰時，介入初期為了協助或示範給老師看，暫時的功能代理可能很難避免，但他們會逐漸運用策略讓角色功能再回到重要關係人身上。因為專業支援教師長期的角色替代可能會讓老師過度依賴而無法成長，也可能讓老師有所依賴而一直逃避責任。

晴天：…我工作重要的事情是催化那個好的親師關係，而不是去替代。（20071126 晴天訪-142）

晴天：…基本上我做所有的 case，我幾乎都不直接打電話跟家長溝通事情，除非…親師關係，它已經是破裂的，或者是我覺得那個老師再搞也搞不出什麼名堂。那個是我對學校極度失望，我根本不願意這樣子（替代學校老師去做親師溝通）。（20071126 晴天訪-138、140）

小 V：…認輔老師與家長的溝通不是那麼好…這個部份我沒有突破，我就是繞路，一開始我替代，再把這個角色轉移到特教

組長，然後我覺得特教組長他接得住，因為特教組長比較好教
(20060615 小 V 訪-137、138)

晴天：…我也會怕教他教到依賴，…所以我會盡量說「你認為
呢？我想知道你的想法。」…先問他，而不是一直丟答案
(20071126 晴天訪-190、192)

而且他們認為即使是一時的角色替代也需要進一步協商共識，若未經核對共識便逕自執行某些工作，成為「單方面一頭熱的替代者」，可能會淪為被認為是貶抑對方，或造成雙方競爭，反而傷害工作關係。

小 V：…白做就算呢，就怕做了會有副作用，做了你還罵我、自我放棄、後來不肯跟我合作，那我不是賠了夫人又折兵，那我本來要做的反而不能做，因為你很氣我沒有經過你就跑去「喬」(台語)這些事情，搞不好他覺得他被我傷了(20060615 小 V 訪-348)

(三)背書者

有時生態系統中的相關人關係衝突，各自角力，支援老師處於夾縫中，可能遭受拉攏或排擠。資深專業支援教師認為自己是「個案權益的倡議者」，應該嚴守角色中立，為個案的福祉去扮演各種必要的角色；而應避免在不明就裡的情況下「跳入一個不適當的角色」，或是在不符個案權益的情況下，成為「照學校建議去說服家長的角色」(20080310 札-2)，成為為重要關係人「作違反個案福祉的事」背書的背書者。

小 V：…也就是說你把角色很清楚鎖定在，你是孩子需求的一個連結者，或者是一個倡議者，然後你就是說：「這個孩子的需要，現在跟你們提供的東西是不符的！」那所以…這個問題

要怎麼解決？而不是說你接受了他的建議，或是說我去幫你運作一個你希望的一個方式。(20071105 小督觀-38)

(四)背黑鍋者

當生態系統中的相關人關係衝突，重要關係人各懷鬼胎時，資深專業支援教師認為即使是執行符合個案福祉的工作目標，也要小心處理，把建議說明清楚後，將作決定的責任交還給當事者，避免替他們決定而成爲背黑鍋者。這一方面是顧及個案權益，同時也是必要的角色維護。

小 V：…因為他（家長）的期待我就知道啊，但是說，這樣的老師怎麼給他換個腦袋？嘿，我怎麼做的到，學校就排這個個管老師給你，當然我是可以幫助你們（親師）做一些溝通，…如果你說『我不要！我就是要換認輔』的話，那你自己去跟特教組長談，那是你的事不是我的事』，我就不會去「喬」（台語）這些事情，…那他（家長）當然會跟特教組長 complain（個管老師不夠好）這件事，那特教組長要不要「喬」（台語）這件事情，『那你（學校）內部要討論』，那他當然會問我說，『你覺得我要不要換一個個管老師』，那我就會說『當然老師越好、越有經驗、老師跟特教組長合作越順暢越好，但是這個老師要不要換，我覺得這個老師還在我覺得可以的範圍內』，…（如果在）那條線之下我就會比較積極的向學校反映這個問題，那一定要強調說『這種情形下對我們工作的影響和傷害，不利孩子的處理』，那還是一個原則，『你要不要換，是你的問題』，應該這樣講是說，我跟他講『這個老師不夠好』，我不會跟他講『要換』，『這個不夠好有好多解決的方法，例如你們找人教他，另外給他支持，重新做工作的分配，都很多方法可以解決，對，換也是其中一個方法之一，可以接受的話』（20060615 小 V 訪-356、358、360）

從以上整理，可以發現外界對專業支援教師的角色期待，與資深專業支援教師自己的認定有相當大的落差（表 4-6），也顯示專業支援教師角色的定位確實模糊不清，容易造成外界和一般專業支援教師自己認定上的困難。而資深專業支援教師總是以「助人工作者」的態度來服務，且以「個案權益的倡議者」為一切作為的核心考量，並扮演八種應擔任的角色，避免擔任四種不適當的角色（見表 4-6）。他們這樣清楚地角色定位，可能可以有效的維持角色中立，對於外界不適當的期待時，可能也較能把握機會適時地澄清，減低錯誤期待造成的壓力。

表 4-6 外界與資深專業支援教師自己對支援角色的看法

被期待的角色	資深專業支援教師對自我期許的角色
<ul style="list-style-type: none"> ● 和事佬 ● 滅火隊 ● 社工員 ● 諮商員 ● 教學輔導老師 ● 直接教學者 ● 說客 ● 政令宣導者 ● 教師助理員 	<p><u>應擔任的角色類別</u></p> <p>個案權益的倡議者</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 評估者 ● 解決策略提供者 ● 合作教學夥伴 ● 溝通協調者 ● 激勵者 ● 資源連結者 ● 情緒支持者 ● 合作支持者 <p><u>應避免的角色類別</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 權威者或指導者 ● 單方面一頭熱的工作代理者 ● 背書者 ● 背黑鍋者

貳、他們對支援角色的維護

承上所述外界對支援角色的看法與專業支援教師自己有很

大的落差，外界經常對支援教師有不合理的期待；而支援工作的複雜、困難、充斥不確定因素，對專業支援教師本身，也會有情緒及自信的衝擊。我發現資深專業支援教師已察覺這些不利因素造成的影響，會在服務歷程中特別重視支援角色的營造，他們在自我情緒調適及專業成長方面也有獨到的見解。我將他們的見解作一概要整理。

一、支援角色的營造

多數轉介個案的重要關係人對於專業支援工作是陌生的，究竟支援者會如何服務？會提供哪些服務？是不是能完全照自己期待的方式協助？往往是耳聞或憑空想像，甚至一部分的重要關係人在轉介前已對支援者持負面想法，是在情非得已下被迫轉介。因此專業支援教師與重要關係人互動時，需要刻意小心地經營，以維持適當的工作關係。

(一)時時澄清角色期待

資深專業支援教師會從合作的開始便刻意評估對方對專業支援教師的認識程度，並花費時間說明自己的角色和工作方式。

晴天：…我會視老師們對我們專業的瞭解去說明，我們這個專業即將會跟他們作一個什麼程度的合作。所以不見得每次我一定會照本宣科的先把我們的工作先宣示一遍…去量這個老師對我們工作的理解的起點行為，也會是我第一次（見面）會做的事情，這個是跟關係有關，或者是跟我之後可能要怎麼跟他們合作的方式有關的部份，我會視情況而定（20071126 晴天訪-6）

個案的重要關係人常見的情況之一是——期望專業支援教師能奇蹟式地解決所有的問題。有時資深專業支援教師會順著當事人的傾訴或抱怨，運用「你也已經努力過了，我其實不會比你

棒多少」來將期待調整到比較合理的限度：

晴天：…他會說「我覺得這個家的媽媽就是很糟呀，所以小孩子都把情緒帶來學校」，我就會說，「看起來，這是個非常有可能的事情，那在我的分析裡面，也是有這樣的現象。那我們有幾個方法可以做，第一個就是處理媽媽，第二個就是你們可以預防這些事情，從學校或從孩子的角度，怎麼預防這些事情」，…如果他就說「我已經跟媽媽講好幾次都沒有用呀！」
「所以老師也是努力過，所以我們也…如果是我會比你棒多少？所以這件事情我們就是知道，但是要怎麼做，我們可以商量。」…那另外一個就是他沒有他想像中的笨，或是我沒有他想像中的神奇，我也要讓他知道說—我也是個人，這是一個期望值的調整，（20080130 晴天訪-143、145）

(二)表現尊重的態度

資深專業支援教師認為在建立工作關係上「表現出」尊重的態度是非常重要的因素，但在尊重之下，該說的還是要有技巧的表達。因此要維護當事人的自尊、尊重當事者的想法和決定，在溝通時也要盡量運用中性、不帶評價或批判的辭彙…。

小 V：…所以他是他你是你，你做你專業應該作的，但是你尊重他有他的狀況跟需要，你為了達到共同的目的你必須做一些協商…（20071119 小督觀-47）

水晶：…即使說自然老師那部份，那我覺得，我就只是確定到說，「我覺得我們的理念不是那麼接近，那我也尊重你的想法。」…對我來講我的角色不適合一直跟他去辯論這樣的事情，因為我覺得那已經是一個想法上的問題了，那也不需要在那樣一直這樣的辯論，所以後來我就跟導師談這個問題。
（20071119 水晶訪-124）

晴天：…我們通常不會講你有沒有能力，我們通常會講「適配性」的問題。（20071105 小督觀-34）

(三)以經驗分享的方式介入

資深專業支援教師會在評估之下，運用各種策略讓對方（尤其是學校教師）感受到被尊重，或自尊不會受侵犯，而願意一起平等的合作。其中「經驗分享」是常被運用的方式，如晴天老師會在對方的做法無明顯問題，但態度是較欠缺自信時說「你沒有很差，我也不會比你好多少，但是我們是用這樣的方法做」；若對方的作法可能無效，他會「埋一個伏筆」，說「我有一個方法，那如果你要跟我分享我的方法，我很樂意」；若有人對建議的策略不置可否，而以「這樣看起來沒有用」、「他就是比較喜歡你這種人（外來的人）」之類的話來推託，晴天老師會說「是！是！」不去與他計較；若是「他是那種他真的不願意你比他厲害，他還要試著去做的，那我就…『好吧，你去做！』就是這樣，我覺得還是順著他，你要去和他談過，去抓到他到底要什麼。」(20080130 晴天訪-145、147)

(四)核對目標取得共識

他們認為在服務過程中，要不斷的檢核自己的工作目標和對方的期待是否一致。若有不一致的情況，需要透過溝通與分析，取得合作共識。對於有合作共識的目標可以執行，對於無共識部份先擱置。若對處理目標無任何共識則結案。

小 V：…因為我的顧忌一直是，他們是轉介人，他們是我的對口，所以我的工作必須時時和他們的期待去核對，…我在作我每個個案，大概都用這樣的態度，去跟我的對口達到共識…
(20060615 小 V 訪-336)

我：…我原本是存著「去溝通做不做，不做就拉倒」的想法，但不過今天晴天糾正我一個概念，就是應該在討論之後取得共識，哪些部份做，哪些部分不做擱置，但是這些擱置是共識下

的擱置，我不是全部退出來，我可以等待擱置的部份需求出來時，再談。…（20071119 小督觀-159）

二、處理自己的情緒

專業支援教師經常處於複雜的生態環境中、需要化解各相關人員對他們的不當期待，解決許多的問題，專業支援教師的情緒自然地很容易跟著牽動，這些未察覺的或未適當處理的情緒，很可能會干擾對整體情勢的評估，影響策略的抉擇。因此專業支援教師本身的情緒處理是非常重要的課題。資深專業支援教師從業經驗豐富，自然也經歷過許許多多情緒風暴，他們分享了以下對於處理自己情緒的信念和方法。

（一）儘可能不讓自己的情緒影響工作的品質

資深專業支援教師認為工作中難免會有情緒，但是「情緒中的自己」和「工作角色」應當分開，不要讓「自己的好惡情緒」影響到「工作角色」的服務品質；所以所擬定的工作目標，都應當是依據個案與生態適配的落差而定，對於重要關係人所做的決定也應予尊重，而非專業支援教師個人的習慣或好惡擅加評價。

小 V：…你必須要做澄清，至於說他們會認為你是好人還是壞人，那我就不管了，我們要做什麼事，一五一十的去跟他們講…（20071022 小督觀-130）

小 V：…（有很多方法可以解決問題，他們可以）選一個，對，選了之後就說『很好，加油，會默默的祝福妳』，不管他選的東西我喜不喜歡，然後你如果覺得這個改變需要更多的支持，在我能力範圍內，我就可以幫你，然後如果你覺得，這個需要的支持是外找的，可以再去找其他的資源，如果你覺得既有這些你都不要，對不起，你的事（20060615 小 V 訪-362、364）

我也發現他們遭挫折時雖然免不了還是有負面情緒，但在穩

定自身的情緒之後，他們會從事件中去思考是事件背後隱藏的意義，去察覺對方更深層的需要或問題。

水晶：…我也（知道他在隱瞞事實）…後來我也從來沒有問他那件事情。對啊！因為我知道這個問了其實也沒有什麼用，…這件事情就會讓妳，對！這個妳就會有一個了解，就是說…
「？」他在因應壓力的時候，他的方式是什麼？…嘿、那我覺得那就變成就是說…就開始說、開始要去找就是他…的壓力到底來自於哪裡？（20071119 水晶訪 781、783、785）

小 V：…我這麼幫助這個爸爸的經驗，其實是來自我姐姐跟我姐夫的離異，…所以我覺得那時候有一些我對我外甥女的移情到這個小孩身上，…但是我覺得，某個程度啦，我透過幫助這個孩子，去解決我幫助不了的問題（小 V 哭了），…。當然這樣子的情感投入，對助人工作者也許不是很理性的一件事，但我自我檢討，覺得這不是一件很糟的事，那我會提醒自己不要為了幫她，給那邊的老師更大的壓力，我知道說，嗯，他還是我的個案，我這樣的經驗是幫助我去瞭解這個（個案失去母愛的）壓力，對，然後我就可以掌握到他（個案）的需要，所以我可以很快就知道，這個為什麼一直要衝出來要抱老師，…所以後來我發現這個個案一直尋求老師抱她的時候，我太清楚是怎樣的感覺 20060615 小 V 訪-370、372）

（二）覺察情緒、接納情緒、紓解情緒

他們認為「情緒無好壞，重要的是其影響」。因此覺察自己的情緒是首要的：「當情緒被覺察，被命名之後，便可以化暗為明，才能進行處理」（20071022 札-5）。資深專業支援教師會透過自省，或透過與人談話來覺察自己的情緒。一旦覺察自己有負面情緒，他們會試著安撫自己，接納自己在工作歷程中有挫折、焦慮的情緒。

小V：…這中間在選擇難免會有焦慮與挫敗在，這是正常的…
(20071119 小督觀-56)

他們也會試著找出引發負面情緒的原因，如覺察自己的期待、澄清自己期待的合理性。

晴天：…這世上哪有哪有些事非我不可…(20071008 小督觀-106)

晴天：…所以當你以為你是第4級(專家級)，就等於你永遠不失敗？這件事就、就是不合理的信念！…呃、我如果遇到一個其他的 case，我也應該要…三秒內就有後設！這又是一個不合理的。因為，遇到不同的 case，後設還是在，可是可能會有三秒、五秒、三分、五分的差別。這個就是一個歷程而已…
(20071225 小督觀-246)

資深專業支援教師因經驗形成的「現實感」，讓他們能接受「有些外在因素並非專業支援教師能完全掌握」、「評估也可能有誤差」、「專業知能需要經驗累積、無法速成」(20071008 小督觀-124)等限制，對情緒衝擊能發揮部份的保護作用。

晴天：…就比如你以為他準備好了，但是沒有，只好再退，那你就只好自己摸摸鼻子，承認自己評估不準，還是會遇到這樣的狀況。(20071126 晴天訪-378)

晴天：…我覺得、我覺得我要先去接納自己這一件事情，對…然後再開始去回頭看…那一些，其實慢慢從很悲慘的事情看成…值得、有意義的事情，…。(20071225 小督觀-168)

小V說「我覺得人其實都需要被安撫。不要以為只有小朋友要被安撫。…」(20071225 小督觀-129)，所以資深專業支援教師會適當宣洩自己的情緒，宣洩之後再回來面對問題。晴天的作法是當情緒湧現，他並不會否定情緒，但當下會盡量壓抑自己避免情緒影響工作，而到一個安全的情境(如專業支援團隊辦公

室、家庭)才發洩出來(20071022 札-2)。而「找個適當的人說一說」是最常見的宣洩方式。

從我個人的觀察，資深專業支援教師之間擁有信任、關懷的關係，在工作及私人領域裡都能相互支持，同時他們或多或少都擁有幽默、能自嘲的開朗性格，在休閒及家庭生活上也都有豐富的規劃，這些都有助維持他們情緒上的健康。

三、專業成長

每位曾擔任過專業支援工作的老師，都能體認這份工作的複雜和艱鉅，了解到不斷的在專業上成長、突破是必要的，以下是資深專業支援教師的看法：

(一)積極反省、視壓力為進步的動力

他們認為這個工作需要高度專業，深厚的專業基礎是順利工作的基礎，所以他們自我期許要精益求精，從成功與挫折中反思。

小 V：…然後家長跟我 complain 說著個孩子在家裡多麻煩多難帶，然後我覺得我是少數可以接住他任何一個問題的老師，…他也看到她女兒很多的狀況，他許多問題都找不到這些答案的時候；我跟他說這是過動的特質的時候，他似乎有被我打動，(20060615 小 V 訪-26)

晴天：…我覺得我們的專業可能要建立在一般(老師知能)的上面，要不然，所有老師都可以想到的事情…。Why not(何必要找我們來)？(20071225 小督觀-120)

小 V：…也許…這似乎提醒了我們，我們在這方面的一些…相關的一些背景…知能也許不是那麼的夠…所以，以致於當我們處理孩子，也就是進到一個裡面的一個深度，你要去…深入的去分析這些隱含的因素的時候。其實那個、那個背景的一個理解度架構不夠的時候，其實真的會讓我們在處遇上的時候會

去…就是犯了一些錯誤…（20071225 小督觀-162、164）

從資深專業支援教師身上，我看到他們積極反省、並以正向的態度勇敢面對挑戰帶來的壓力，並視壓力為進步的動力。

小 V：…如何在壓力裡求生，這真的不容易，真的很難，壓力來我們去接它，真的很難。（聽了）剛雅君（研究者）和彩衣的分享，這工作怎麼這麼有趣，它讓我們很多學習的地方就是在於這裏…（20071008 小督觀-108）

小 V：所以我覺得…能從這樣子…maybe 是錯誤也好、教訓也好，或者是震撼教育也好，走過來，要回去開始去中性的看這樣子的一個…經歷，跟解釋自己在中間那樣的行為，接納自己曾經就是做了這些事情的時候，我覺得這是一個剛開始…對，那…就是要先…充分的去理解，到底發生了什麼事情。然後，不要害怕去看到說其實就是這些事情。…。（20071225 小督觀-150）

小 V：那挫敗是有學習意義的（20071119 小督觀-52）

晴天：…所以我會反省的部份，我在想說當初如果我不要讓他那麼ㄍ一ㄥ（台語），緩一點，也許會好一點。當然這是我自己的檢討，我覺得這是放馬後砲啦…（20071126 晴天訪-388）

（二）從經驗中建構工作架構

資深專業支援教師擅於整理自己的舊經驗，從中歸納案例類型、及介入策略的搭配條理，讓他們有更多策略的選擇性，讓處理更有效率。

小 V：…個案的行為功能就是這兩塊「社會的注意」和「逃避搞不清楚的情境」，…此種個案我們經常作，約有三分之一…（20071119 小督觀-9）

水晶：…所以我覺得他們，很多學校都這樣啊，就是他們在對

這種孩子的一個情緒發洩拿捏上，他們不見得能夠抓得住。所以他們為了要預防後面的（情緒爆發）那個東西，他們就前面就很保守（不敢要求）。（20071119 水晶訪-35）

晴天：…另外一個很大的不一樣是說這個老師到底需要什麼東西來幫助他？絕大多是數的人你可以想到是陪伴啊、讚美啊，慢慢看著他進步啊…然後這樣的。他可能是給他一個名義說：「我不會再來煩你了！」也許這是促成他的一個改變。（20080108 小督觀-84）

小 V：…但是隨著經驗越來越多，技巧越來越多，會有越來越多的方法，那方法會有不同的評估和理由讓我們選用這些方法，對，所以你不會去勉強一個小針要穿一條粗的線，一個大根的針穿一條很細的線，可能會把衣服戳破…（20071119 小督觀-56）

資深專業支援教師也會從經驗中歸納出哪些是可預期的困難，要事先防範；哪些事情初步看來不佳，但可以放寬心耐心等待轉變；哪些是理想而非真實可行，應調整自己的期待、作法。

小 V：…對啊，我也知道啊，他用藥之後老師就會把標準調回去…（20060615 小 V 訪-106）

晴天：…其實這些老師的反應常常是先拒絕、或者是先推說沒用，可是他事實上會做。（20080108 小督觀-7）

晴天：…所以我覺得我在的場合，其實我覺得我們總是比較容易把人兜在一起，可是只要我們不在那個場合，那個線就會斷掉，不知道為什麼，常常就是這樣，那是沒有辦法的事情。…（20071126 晴天訪-108）

（三）自我增能

資深專業支援教師們深知「這個工作是用我這個人當作一個很重要的工具」（20071126 晴天訪-126），因此需要不斷的調

整自我，突破自我。這些自我的調整包括儘量的了解自己，並且以正面的角度看待自己的特質、經歷，加以運用。

小 V：…我是說當你發現你又這樣子（把一些不成功的原因歸咎到自己身上）的時候，你就告訴自己：「就是過敏了。」你要先接納你就是「會過敏的人」這件事情。對…（20071225 小督觀-226、228）

小 V：…濟弱扶傾是我們選擇這樣工作一個很珍貴的資產啦，但隨著專業工作你必須知道如何審慎去運用這樣的熱情，但它原本是美好的。所以不必覺得自己的那部份都是很糟或是不夠好…（20071008 小督觀-133）

小 V 老師闡述他有一套「能力資產論」，說明專業支援教師可能因為專業知能有限，而在因應某些事件時感到困難、焦慮，此時專業支援教師應該正視自己的「能力優勢」，視之為寶貴的「資產」，並在危機時刻能「動用」這些資產來幫助自己克服困難。

小 V：…可能那個失敗是來自於說：「妳不知道有一個新的理論」。但是其實妳有能力去運用理論，來結合你的策略、設計、跟執行，…那一個經驗是陌生的，可是妳能力是在的。…妳要把妳的能力拿出來當資產去運用、去學新的東西。對，那…在妳還沒學會之前，你會感覺那是不會的，妳會忽然覺得自己變成了「新手」。…其實…如果妳那個新的理論，慢慢學進來了，我們就有眼睛可以去看到它，知道說：「啊！原來是因為我可能…（20071225 小督觀-258）

晴天：…你的階段（關鍵）不在於說…你的「能力庫」有多大而已？而是必須去包括說…你遇到事情的時候，你有能力自己拿出來。別人也拿不到的，因為在你的身體裡面，你就是把它拿出來…（20071225 小督觀-268、270）

從資深專業支援教師身上，不斷的可以發現他們勇於與自己的內在衝突對話、探討問題，從經驗中汲取教訓，再充實自己讓自己更加強壯。

小 V：…勇敢，就是要能對自己內部的不同聲音去對話，但是腦袋是會越來越清楚的，（20071008 小督觀-122）

小 V：…是哪的意念讓你下這個決定？…你這一次和前一次有沒有不一樣？（20071008 小督觀-120、128）

小 V：所以…我覺得你剛剛那個議題，我覺得，maybe 我覺得我可以再去找更專業的人來跟我們一起討論…。對，因為我覺得那其實還是很有價值的。（20071225 小督觀-166）

綜合上述，資深專業支援教師們在服務學習的歷程中，在認知上，他們透過同儕討論、自我反思導致工作及自身處境不利的因素，並能不斷學習新知識、突破舊信念；在心理上，他們相信自己有改變自身處境的能力；在行動上，他們有能力及自主性能對外能推動學校特教團隊、對內能融合專業支援團隊來促成集體的改變。他們的專業成長其實接近 Medel & Bochynek 的「增能」（empowerment）概念十分接近（引自游美惠，2002）。亦即資深專業支援教師不僅是被動的因應問題，更是積極的自我增能，在觀念及行動上增強自己的能力，讓自己更有效能感。

從以上的說明，可以得知資深專業支援教師是採取積極的態度維護自己的角色效能：時時刻刻的覺察和澄清對方不適切的期待，並以尊重、分享、取得共識的方式來營造自己成為助人、合作的角色；工作中他們會小心地覺察自己的情緒，控制自己的情緒，不讓自己的情緒干擾工作；以反思、正面、積極的態度來看

待工作經驗，並自我增能來讓工作更得心應手。我把資深專業支援教師對支援角色的維護，整理如表 4-7。

表 4-7 資深專業支援教師對支援角色的維護

領 域	項 目
支援角色的營造	時時澄清角色期待 表現尊重的態度 以經驗分享的方式介入 核對目標取得共識
處理自己的情緒	儘可能不讓自己的情緒影響工作的品質 覺察情緒、接納情緒、紓解情緒
專業成長	積極反省、視壓力為進步的動力 從經驗中建構工作架構 自我增能

所以，專業支援教師的支援工作，其挑戰來自個案本身及生態系統中的種種不利因素，困難度確實相當高；以資深專業支援教師的角度看來，受過嚴謹培訓的專業支援教師們雖帶著豐富的特教實務經驗和正向行為支持的理念，在支援過程中還是會面臨的一些問題包括：對個案嚴重情緒行為的評估和介入計劃的規劃和調整方面、為了確保行為介入計劃可以在生態系統執行而需要做評估和安排，以及在這些過程中支援教師維持角色中立和角色功能需要的自我調適等。

資深專業支援教師對於支援工作的作法採取「評估和規劃」、「取得共識」、「提供協助」的螺旋循環模式來進行，而非直線式地進行評估、介入、追蹤。他們會隨時帶著評估的態度並對介入策略、策略執行和調整方式做好全盤規劃，再以溝通的方式進行協商取得共識，再提供協助。協助的內容包括校內團隊


整合與分工、相關專業團隊的整合、進行環境調整、增進專業知能、提供親職教育、提供重要關係人情緒的關懷、爭取行政支持、協助轉銜與後續諮詢服務等。

資深專業支援教師已發展出一套工作的觀點來提供服務：他們認定自己是個有限制的助人工作者，在團隊內外皆採用團隊合作的方式謀求共識、執行共識，他們會以系統的觀點來看待待解決的問題，並且隨時評估可行的方式之後才進行協助，以免貿然行事徒增挫折。

資深專業支援教師們認為自己的工作角色是「個案權益的倡議者」，因此他們會以助人者的方式去發揮評估者、解決策略提供者、合作教學夥伴、溝通協調者、激勵者、資源連結者、情緒支持者和合作支持者的功能，他們也強調應避免擔任權威者、替代者、背書者或背黑鍋者等角色。他們為了維持適當的角色功能，他們會用心地經營角色形象、將自身情緒對工作的影響降至最低且會不斷地從經驗反思和自我調整。

第五章 討論與建議

「臺北市特殊生情緒行為問題專業支援團隊」自 92 學年度成立至今，已受理個案超過 300 餘人（臺北市東區特教資源中心，2008），且個案轉介仍源源不絕，顯見專業支援教師的支援服務確實是學校需要的、能解決大部分學校的困難。然而專業支援教師在服務的過程中，面臨層出不窮的問題，雖然絕大部分能在其過程中能以個人專業素養、或團隊內部的支持來順利因應，但歷程可能相當艱辛；資深專業支援教師處理一般的問題已游刃有餘，但也仍有極少數的案例，連資深專業教師也感到困難難以突破，可能造成專業上的損耗。以下我謹就研究發現的結果進行討論和建議。



第一節 討論

壹、資深專業支援教師支援正向行為支持的實務經驗

專業支援教師在從事支援實務時，需要的不僅是正性行為支持等行為處理的技術性知能，他們時常必須在不確定的情況下做出詮釋和決定，因此他們必須做實務性的思考，以便在不確定的特殊情況中採取適當的行動。從研究過程我發現三位資深專業支援教師在提供服務上確實有如專家一般有效率、洞察力 (Sternberg & Horvath,1995)等特質，而從研究結果，我綜合探討他們的實務經驗如下：

一、資深專業支援教師他們的獨到的作法

從研究結果得知，資深專業支援教師在協助學校建構個案的正向行為支持系統時，他們的作法是「目標導向式的工作方式」，採取「評估與規劃」、「形成共識」、「提供協助」的三步驟螺旋式循環因應策略，這樣的作法並未見於國外 Horner 和 Sugai 等學者及國內現有研究中揭示的支持系統建構方式，與專業支援團隊本身預設的工作流程（圖 2-4）也不同。我試著就他們採取此作法的因素討論如下：

（一）因應支援個案的種種不利因素

專業支援所受理的個案通常包含複雜的因素，這些因素使得學校未能建構符合學生需求的支持系統，也阻礙專業支援老師介入提供協助，這些不利的生態因素在文獻中也經常被描述，包含：個案行為問題嚴重且複雜（臺北市東區特教資源中心，2007d）、學校系統的行為管理效能不佳或缺乏行為管理技能（陳永程，2003；蔡明富，2004a）、個案家庭功能不彰、個案的重要關係人未準備好要合作（黃亞澄，2004）、個案的重要關係人間關係互斥缺乏共識（張海清，2001；黃亞澄，2004）、處理的時間急迫、跨專業團隊合作的品質無法掌握（林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮，2007）...等。

由於上述個案及生態系統的複雜性，以致專業支援老師介入過程中通常會有被重要關係人不適當期待、維持角色中立的困難、合作的困難，甚至其專業知能的優勢未必能被接受或發揮；再加上專業支援教師本身非駐校老師，從重要關係人所提供的紛歧訊息來研判問題相當不易，故資深專業支援教師在工作經驗中學會到「目標導向式的工作方式」，較不易隨生態環境因素擺盪，尤其是「目標導向式的評估」能夠深入剖析相關因素的關連，較

可能把分歧的意見、態度加以聚焦處理，而能達到「維護個案權益」的目的。

(二)維持支援角色的工作關係

在個案重要關係人關係互斥，或尚無與專業支援教師合作準備的情形下，專業支援教師的任何貿然介入—發問、觀察、說明或建議，對重要關係人都可能具有威脅性；同樣的對方對專業支援教師的任何要求，專業支援教師的接受或拒絕，也可能導致對方對支援老師觀感的變化。因此資深專業支援教師溝通的最終目的在取得共識，在作法則強調「核對共識」—先溝通雙方對工作目標的認可之後再進行，是一種站穩自己「維護個案權益」的角色、且保護雙方關係的具體作法。他們無論是在任何工作階段(評估期、介入期或追蹤期)進行大小工作目標(開案、結案、課程合作、就醫、用藥、入班觀察、會議安排...等)，都會先溝通清楚、在共識下執行或擱置。因此就算是支援老師認為需要迫切進行的工作目標在溝通後對方仍不同意，其擱置是共識的結果，便非僅支援教師單方面承擔其後果；就算是對方認為很急迫需要進行的議題，專業支援老師已說明評估不宜立即進行的原因，則支援老師已善盡告知可能後果的義務，即使對方仍執意要執行，則對方得負起其決定的職責。

資深專業支援教師篤信「人應該為其選擇負責」，因此「核對共識」便是他們以和重要關係人合作、維護支援者角色的具體作法。

(三)基於行為處理專業而具備的彈性

「評估與策略規劃」通常是學校教師在處理學生行為問題上最欠缺的部份。資深專業支援教師則運用他們內化的工作架構來收集個案、行為問題及生態系統關聯的有效資訊，並流暢地綜合

研判形成評估衍生介入策略。對於合作準備度佳的重要關係人，可能樂於接受建議，較容易形成共識去執行；當對方的合作準備度不佳時，資深專業支援教師則需要花數倍的心力去評估與規劃，除了預防自己在複雜的心理戰中中彈，還包含如何取得優勢的影響力—在何種人事時地條件下去建議介入策略有取得共識的較高勝算、提供的 A 計畫不被接受時有可替代的 B 計畫嗎？... 所以他們不斷要求自己在專業上精進，以做到—「我們的厲害是我們有看到很多點，然後我們試著去做我們可以做的點。」（20071119 小督觀-148）能更有彈性的提供協助。

所以「評估與規劃」可說是資深專業支援教師工作的基礎，亦是其專業能力的展現，唯有足夠深厚的專業能力，方可能有採取三步驟螺旋式循環因應策略的彈性。

（四）基於現實而務實的作法

在支援過程常見的另一個常見的現實是「形成的共識跳票」，亦即重要關係人對於所承諾願執行、該執行的責任未履行。資深專業支援教師面對這樣的情況難免有「自己摸摸鼻子，承認自己評估不準」（20071126 晴天訪-378）的遺憾，但他們也深深了解重要關係人基於自尊或其他因素不願即時表達對建議的真實態度，是他們難以避免的評估陷阱。他們以「向下修正期待、保住個案權益」來處理這樣的「背信跳票事件」，即站在新基礎上再次的採取「評估與規劃」、「形成共識」、「提供協助」的三步驟來因應，並再度以新的基準來評鑑自己介入的成效。這樣的作法讓資深專業支援教師在評估對方意願錯誤時，除了感嘆「遇人不淑」的情緒宣洩之外，有更務實的解決策略。

二、他們的觀點和多元角色轉換支撐他們獨特的作法

深究資深專業支援教師他們採取「評估與規劃」、「形成共識」、「提供協助」循環因應策略的作法之下，他們有善於通權達變、靈活轉換角色的基礎。以「形成共識」為例，他們在溝通之中得要靈活轉換評估者、解決策略提供者、溝通協調者、激勵者、情緒支持者...等角色，方能依據溝通情勢知所進退，接得住對方的問題並給得出解答，洞悉對方的心理需求適度滿足對方、鼓勵或激勵對方、支持對方情緒...成功的達成「形成共識」。因此「通權達變」的多元角色是他們獨特作法的基礎，且這些角色的本質都是「個案權益的倡議者」。

而追究他們能靈活而自然轉換這些角色而能堅持維護個案權益的底下，乃是他們長期在「正向行為支持理念」下浸潤，累積豐富支援工作的經驗得到對此工作的觀點，他們明白自己需要以助人者的心態來工作、需要團隊合作、以系統觀來評估、評估而後動...等。

所以資深專業支援教師們實際經驗累積的實務經驗可以簡化為圖 5-1，「作法」即為他們的行為表現，次一層的「角色」則是他們做到這些行為的技術和基礎，而最底層的「觀點」則是支持他們實務性思考的知識。

在研究過程中我也發現三位資深專業支援教師可能因受相同的專業訓練兼密集的觀念交流，他們的觀點、作法都很接近；但他們的個性則不相同，有的較保守有的較果敢，可能其在角色的轉換調整上會有差異，但互補得宜以致做法是接近的。至於他們實務知識的來源則不在本研究探討的範圍之內，有待後續的研究。

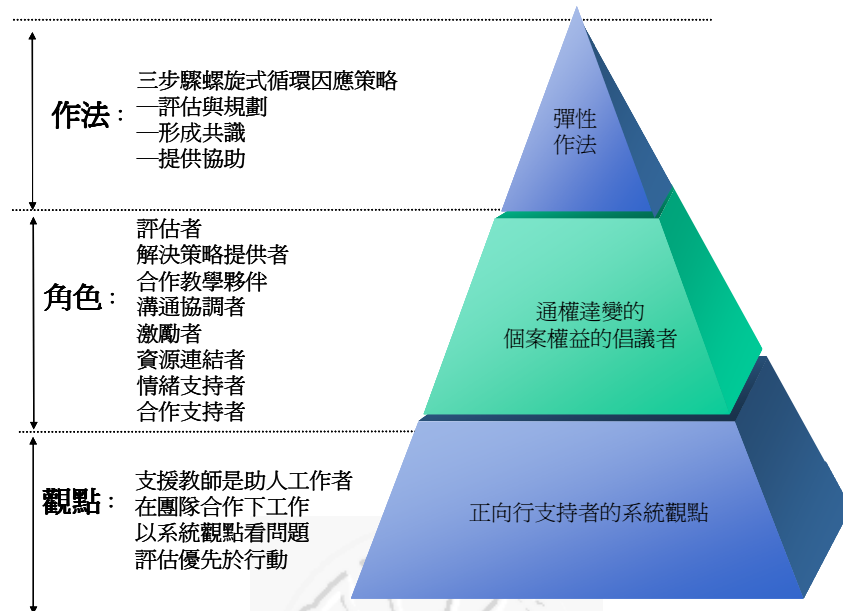


圖 5-1 資深專業支援教師的實務經驗

貳、在專業支援教師協助下所建構的正向行為支持系統

專業支援教師以一位外來的「教師」身分，能策動生態系統改變提高對個案的行為支持，實屬相當不易，而資深專業支援教師們的「高效率、低損耗」的介入方式更難能可貴。茲就他們的作法和建構的支持系統做以下探討。

專業支援教師運用正向行為支持的理念架構，以轉介個案為核心，建構了個案的個別化正向行為支持系統。這些個案包含各類具嚴重行為問題的身心障礙特殊生，參與建構人員包含個案的各重要關係人，以及必要時連結的相關專業人員；建構過程包括

以功能評量為基礎的行為問題評估及其生態環境條件評估、設計個別化行為介入計劃、與重要關係人溝通取得共識、以團隊合作方式執行介入計劃。行為的介入包括個案安置之各種自然情境，並採取多元的介入處理策略，包括前事控制、行為訓練及後果控制等策略，以及生態環境的調整和危機處理的規劃。結果是改善個案的行為支持系統，讓個案的正向行為得到充分的支持，降低行為問題。

像這樣在資深專業支援教師協助下建構的正向行為支持系統，若以 Sugai 等人(1999)的連續性行為支持模式來看，應屬於第三層級—有嚴重行為問題學生的個別化行為支持系統；在特色上和 Horner 和 Sugai 等學者所倡導的相比較(Horner,2000; Horner & Sugai, 2000; Sugai et al.,1999)，可以發現在策略規劃和運用、執行過程、執行結果都有相近的特質。然而，專業支援教師協助建構的正向行為支持系統與上述文獻討論的有些出入：

一、救援式的介入

專業教師處理的個案是由學校轉介，專業教師往往是在個案情況最緊急的情況下臨危受命，接案後進入轉介學校的生態系統，找出核心問題、訂定計畫、扭轉生態中相關人員的行為模式，以降低行為嚴重度為首要之務，而進行行為訓練並預防問題行為的發生則在其後，故並非如 Sugai 等人倡議的以預防為出發所設計的介入計劃；但是在資深專業支援教師採取分階段逐步介入的作法下，多數案例能逐漸走向預防，使得行為問題穩定下降，正向行為表現增加，且學校人員行為管理及危機處理的能力也有相當的增進。

此外，專業支援教師在協助建構個案的正向行為支持系統

時，都是依據行為功能評量、找出個案及重要關係人的需求來擬定行為介入計劃和生態系統工作目標，但其執行都必須取得相關重要關係人的共識，有共識的部分便提供協助或陪伴執行，缺乏共識的部分則僅能擱置。因此所建構的支持系統實際上未必每一個已結案個案的行為問題都確實做到預防、或正向行為都已得到足夠的支持。

二、判斷基礎多半是質性資料

另外，學者 Sugai 等人(1999)認為應依據問題行為和替代行為發生的資料，來精確地調整正向行為支持介入策略，但由於專業支援教師非駐校特教老師，個案行為資料收集得仰賴學校老師的配合，因此支援老師多半得依據學校老師對行為問題的質性描述做分析判斷，很少有精確的數據。

三、偏重行為的支持

再則，專業支援教師處理個案行為問題並非採取消除型(eliminative)的策略一如行為改變技術(behavioral modification)，運用處罰策略來處理行為問題，而是採用教育型(educative)的策略—行為支持來協助個案發展適當的行為以取代不適當的行為(鈕文英，2001)。他們不僅以多元的介入策略：使用非嫌惡刺激、增強正向行為等後果或危機處理策略；更採取環境調整來減少誘發行為問題的前事因素，營造增加正向行為發生的情境；並以行為訓練來增進個案能力，以達成減少行為問題、增加正向行為的效果。

故專業支援教師對個案生態系統提供大量協助以確保行為支持策略的執行。以他們所提供的協助內容來看，其提供的支持實則囊括了大部分融合班級教師需要的支援(邱上真，2001)，

尤其在「理念」、「心情」、「教室環境」等與接納個案、訂定合理期望、行為管理等方面直接相關的項目的調整著力為多；對於「課程」、「教法」、「教材」等方面，也在尊重老師專業、維護與老師的工作關係（20071119 小督觀-4）之下，對一般學科教學作必要的介入或建議，尤其是在「社會性技能的教學」部分經常採取與學校特教老師協同教學、長期陪伴學校老師進行該課程，以確保個案得到必要的社會技能訓練。

因此，在專業支援教師協助下所建構的個案正向行為支持系統—自救援出發、缺乏精確的行為變化數據、是團隊共識下妥協的產物；但都確實協助學校形成了一組常設性的校內行為支持專業團隊，來定期討論、持續提供個案行為支持；且能從個案行為問題的緊急處理，逐步擴及校園中更多的學生同儕、教職員工以達成預防效果。其實施的成效雖已廣受各方肯定，但介入成效的持續（尤其是專業支援教師撤離後），如個案行為問題改善維持的時間、生活形態提升與否、學校處理能力增加與否等，還需要後續更多的研究來了解。

參、資深專業支援教師工作上的困難和限制

縱使資深專業支援教師的經驗豐富，在某些情形下仍然感到工作目標難以推行，支援工作成效有限，以下是針對這些困難和限制所做的整理。

一、專業支援教師在合作上的壓力

資深專業支援教師認為處理的目標是個案在校的行為問題，故處理的重點在「學校」，主要的合作對象便是學校的老師。但是由於以下問題連資深專業支援老師也會有合作上的壓力。

(一)轉介的學校不一定具有適當的合作條件

部份轉介學校欠缺適當的條件，不利與專業支援老師合作來改善問題，其情形有以下幾種：

- 1.學校無合格特教老師：某些學校（如私立學校）欠缺合格特教老師，支援老師的介入策略，欠缺深入了解個案特殊需求的校內老師來作延續或整合。
- 2.學校師資結構不健全：某些學校老師的師資結構不健全—合格特教師資明顯低於編制量、特教老師編制過少、甚至是以普通班不適任老師充當特教老師。在這種情形下，即使某些特教老師有尋求建議的意願，但其他工作負荷大的情形下，對於建議的執行心有餘而力不足。
- 3.學校老師無適當的合作準備：某些老師可能是被迫轉介的過程自尊受傷；某些個管老師不認為其角色有落實團隊合作的職責；某些老師則可能原本就有職業態度或人格特質上的問題，如：專業能力或情緒的覺察能力不足、人格特質欠積極難以擇善固執、情感的隔離漠視個案行為問題惡化...等。這些情形都可能導致他們對於支援老師的建議採取抗拒或拖延的態度，則會讓支援老師感到對方並未準備要合作，或者合作也難有成效。黃亞滢（2004）的研究也有「個案教師對協助學生的動機薄弱」阻礙合作諮詢成效的情形。

以上三種情形都會造成資深專業支援老師工作上的壓力，尤其以第三種最普遍也最困擾。

(二)學校無適當合作條件的問題未必能由校內團隊分工來彌補

若學校教師有專業能力或合作意願上的問題，資深專業支援

教師通常會評估生態條件後，透過溝通協調校內團隊其他成員的分工調整，找出能提供個案需求的人，加上支援教師自己暫時承擔部份責任從旁扶助，來彌補這些不足（如：個管老師欠缺效能，則可能個案管理的責任由特教組長和支援教師來分攤執行）；過程中資深專業支援教師再伺機或醞釀一些促進改變的契機，等待對方願意改變合作態度。但在學校特教老師不足或老師持續不合作的情形下，學校特教團隊中無法找到適當的人員來分攤這些必要的責任，專業支援教師「只好接了，因為為了這個孩子。」（20071126 晴天訪-168），成為長期、主要的個案支持者之一，這樣的情形下，讓資深專業支援教師相當無奈。

（三）合作不順成效難現，導致支援老師工作負荷過重

實際上專業支援教師有源源不絕的受理個案壓力，一旦某學校生態中的關鍵重要關係人之一（如家長、導師或個管老師）排拒建議、拒絕改變，或是師資結構上有人力短缺無法支持個案的情形，則專業支援教師可能會陷入需要頻頻救火、難以進展也無法抽身的窘境，加上累積、超負荷的個案量，壓得支援老師喘不過氣。

二、專業支援教師角色在維持「角色中立」的困難

專業支援教師在從事支援工作時，「中立的第三者」角色是專業支援教師自己和他人的期待，但角色的「中立與否」，乃是雙方互動下對方認定的感受，並非專業支援教師自己單方面覺知的感受。因此在工作中做到「維持角色中立」且「讓大家感受專業支援教師的角色是中立的」實有其困難。

（一）不自覺陷入不利的角色

專業支援在重要關係人之間關係衝突、甚至互斥的情形下，

各重要關係人通常「各執己見」，專業支援老師介入協助時，專業支援老師經常會面臨「角色中立與否」的質疑，且遭受對方以防衛或抗拒來拒絕建議。若專業支援教師在時間壓力、責任心驅使下，依自己的習慣、衝動而非實際需要的方式介入，便可能使自己「不自覺的陷入不利的角色」，如：照學校建議去說服家長、或過度急切地希望家長改變親師互動模式...等。

(二)被懷疑「專業支援角色不中立」的後果

當他們被認為「角色不中立」時，對方經常有「專業支援教師是為對方喉舌、為對方撐腰」的懷疑心裡，甚至認為專業支援老師是「被對方用來壓迫令一方的工具」，這些重要關係人可能會挑明的不信任或隱微的不合作，使得專業支援教師的專業判斷不容易被接納，工作變得非常困難，使支援老師產生「如何做都不是人」的情緒。

(三)避免「專業支援角色不中立」的方法

由於維持角色中立的重要性與困難，專業支援教師們經常相互討論，本研究發現資深專業支援教師助人的觀點—「願助人也要被助者願意」、「和學校的特教團隊一起下決定」、「敏銳地找出大人的心結」、「隨時隨地評估」等方式，做法上採取三步驟螺旋式循環因應策略，都是他們有效維持角色中立的觀念和作法。另外，在督導教授帶領討論下，我摘要整理維持角色中立的方法如下（20080310 札-2）：

- 1.評估生態環境的複雜性：從重要關係人透露的細節及早察覺生態環境的複雜性，聽取多方意見並加以比對，傾聽重要關係人他們話語背後的意圖—對支援教師的期待、他們之間的關係，以得知他們之間的「關係」對工作共識的影響、作為是否要滿足其期待的參考。

2. 察覺「自己在工作關係中的心態」：專業支援教師儘可能做到「要評估有利的時間做，而不是順應他們的要求做」，因此專支應儘可能反思「自己」在工作中的心態，避免因「迎合他人」、「滿足自己」...，而忘卻「以個案最大利益為優先」。
3. 檢視「自己工作目標」：確定自己的工作目標是「解決孩子的問題而非老師或家長的問題」，支援教師自己心裡要清楚明白某工作目標「此時此刻做與不做的理由」，拿出「真實的證據」，運用溝通的藝術「同理其目標、換句他能接受的說詞」，來彌平各方說詞。
4. 選擇適當的溝通和處理模式：洪儷瑜教授以 ADHD 親職教育訓練模式（洪儷瑜，1998，166~169 頁）為基礎加以衍伸，建議支援老師將工作對象依心理需求和處理問題深度可分為教育層次、諮商層次、病理層次三種，其特質和處理重點為：
 - (1) 教育層次：最容易處理的一群對象，對專業支援教師無特殊的心理需求，支援教師主要是提供專業知能、問題解決策略為主。
 - (2) 諮商層次：這些對象經常表現或隱含強烈的情緒，支援教師可能面臨直接的言語攻擊；或是表現出不可理喻的抗拒或不合作。過程中支援教師自己可能不自覺地被引發焦慮、生氣、無力等負面情緒，需要儘可能的覺察自己的情緒狀態並控制自己的情緒，應停下當下原訂的工作目標，把工作目標改變為「傾聽對方的問題」，讓對方真正抗拒原因得以浮現，再以滿足其心理需求的方式同理其情緒，慢慢引導他們接受需要的工作目標。
 - (3) 病理層次：這些對象極需要被肯定，這些被肯定的需求乃

基於個人病理的需求而非工作的需求，且並非他人給予同理、支持便可以化解，而是需要滿足其需求，將建議、執行以符合其需求的方式來做。專業支援教師此時的重要工作目標應是「讓周圍的人了解與之『對抗』對周圍的人並無好處」、「維持行為問題現狀、避免惡化」，並致力建立對方的病勢感，走向接受治療的方向。

「維持角色中立」雖僅是專業支援工作繁雜的工作目標之一，但卻是工作關係維持的基礎。由於專業支援教師是外來者且深度的介入重要關係人之間，可能遠比駐校老師或其他提供到校支援的相關專業人員（如其他巡迴教師、職能治療師、心理師...等）有更多「維持角色中立」的困難。從研究中也發現即使是資深專業支援老師也難免會遭逢「維持角色中立」的困難，可見其困難性，更凸顯督導制度協助支援教師反思的必要。

三、專業教師「達成任務」與「對等合作」的兩難

(一)專業支援教師是以「諮詢」來做「正向行為支持的教學」

資深專業支援教師認為要達成支援工作的任務：「協助學校處理特教學生情緒及行為問題」和「促進特教教師處理特教學生情緒及行為問題之專業能力」，則工作的內容便免不了以「諮詢」之名行「正向行為支持教學」之實。並非專業支援教師好為人師，他們認定自己或被認定需要「教學」有以下原因：①他們的職銜是「教師」，②個案學校老師有若干比例有明顯的專業弱勢，如：資淺或初任老師、代課老師、不具特教資歷的個管老師、甚至是學校老師眼中的「不適任」老師。③他們的行為處理哲學讓他們相信「學校教師的效能與個案行為問題息息相關」；④他們有「結案」的壓力。因此專業支援教師「教學」的最終目的，無非是希

望增進學校教師專業知能之後，專業支援教師有撤退（結案）的可能，並且在撤退後，個案能持續穩定。

(二)專業支援教師的「教學」可能不利「合作」

Friend 和 Cook(1992)指出，有效的合作條件包括「彼此信任、相互尊重」、「在全部成員之間，必須有種相互與共、平起平坐的意識」。Hooper-Briar 和 Lawson 則認為「一個或多個團隊成員認為別的成員不夠資格」是合作失敗的重要因素（引自李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。在資深專業支援老師與學校老師合作時，學校老師「他們專業知能不足」可能是事實，讓支援教師難免有「他們不足，我要教他們」的熱心；但學校老師可能「不認為自己有不足」，「不認為正向行為支持是行得通的專業」或「不認可支援老師的專業性」，再加上目前學校教師間普遍少有「普通教師與特教教師共同解決問題進行協調合作」或「和所有校內及社區相關人員相互支援合作」的經驗（王天苗，2001）；所以即使專業支援教師在行動上「小心翼翼維護他們的尊嚴」，也難免不被對方敏感的認為被指導，而有「地位尊卑」、「被評價」、「不被信任」或「不被尊重」的感受。

(三)專業支援教師的教學需要以合作為包裝

在上述「必須教、又不能教」的兩難情形下，資深專業支援老師是有覺察的，故他們極力避免「權威者或指導者的角色」。督導教授也建議支援教師應覺察合作對象的需求屬於「教育」、「諮商」或「病理」哪一層次，對「非教育層次」的合作者不要貿然建議或教導，否則可能招致挫折（20080310 札-2）。就算是對「教育層次」的合作者進行教導時，仍需「合作形式的包裝」—以討論、經驗分享等方式傳遞知能，盡量有「相互與共、平起平坐」的氣氛。

四、跨專業團隊合作的挑戰

轉介專業支援團隊的個案，可能其行為問題的嚴重性有病理問題，或者是家庭困境對個案行為問題有顯著影響時，跨專業合作便非常重要，因為這些問題的處理已超出專業支援教師的專業能力，需要連結其他資源共同服務。因此在許多案例中，專業支援教師除了跟學校特教團隊合作之外，專業支援教師尚需要連結相關專業人員，如醫師、心理師、社工師、治療師...等。理想上這樣的跨專業合作，「所有的領域其實都是平等的，資訊是交流的」，而且有一個強而有力的領導者來統合資訊和服務(20080130晴天訪-25)。若跨專業合作是理想的，支援工作一但超出專業支援教師的專業能力，便可以如專業支援團隊服務流程圖(圖2-3)的規劃，順利轉介或轉換主導權—由其他專業人員來主導服務，專業支援老師配合或結案。

但資深專業支援教師這些年來實務工作的經驗卻顯示，目前大環境下跨專業團隊合作並非如此的理想，他們發現相關專業(如：醫療、社福等相關專業人員)間欠缺良好的合作模式，在他們的經驗中經常可發現某些相關專業人員在觀念上並無「與學校或專業支援教師合作」的想法，他們嚴守自身工作的「領域」，不認為資訊交流是必要的；有些合作的困難來自對其他專業不信任或信任基礎過於薄弱；有時彼此都有合作意願，但對彼此了解不夠，而無法相互襯托互補(20080130晴天訪-25、35、37)。

而這樣欠缺良好合作模式之下，對跨專業合作及其服務品質產生以下不利的影響：

(一)無法建立合作的工作關係

相關專業人員間可能一直無法安全、信賴對方，也無合作共識，以致產生「隔離關係」—各做各的，策略無法整合；或「競

爭關係」—彼此拉扯。如此可能引進的資源再多都是無益的。

(二)問題無法釐清

複雜的個案行為問題，往往需要相關專業人員的合作診斷，有時不適當的工作關係，讓問題的根源無法被仔細探究。

(三)資源無法統整

所有參與個案服務的相關專業人員的意見若經過整合，確保意見沒有相互矛盾、處理方向一致，處理比較能聚焦。但實務的現況是其他相關專業人員很少過問學校處理之事，更少直接參與，故專業支援教師自然地成為在其中主導資源交流和服務統整的人，但這樣的服務可能受限於相關專業人員的合作意願。

(四)團隊維持的困難

當連資深專業支援教師都無法適當連結的相關專業人員，在專業支援教師要褪除或結案時，學校端很難維持這些資源。

以上專業支援教師與相關專業人員合作的困難，國內不少研究也有類似的情形：跨專業合作實際上施行時仍以多專業模式居多，缺少無合作或整合（張弘昌，2004）；教師與專業人員之間缺乏對話、整合、各行其事，以致資源的重複、無效或甚至衝突（林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮，2007）。像資深專業支援老師這樣積極進行跨專業合作的專業人員，在國內畢竟算是少數的先鋒者，其困難應該是必然的，以長遠的未來發展來看，他們這些努力的也應該深具價值，可能可以逐漸促進專業間溝通、合作的平台逐漸架構起來，走向更密切的合作。

五、行政體制的支持

從資深專業支援教師的訪談中，可以看到他們堅韌、自信的一面，但同時他們的「自知之明」，也透露出叫人印象深刻的無

奈。

晴天：…我可以看到很多新進老師跟我第一、二年一樣，因為我也是新進老師過，困難其實會很類似，我覺得…就是比較天真的以為我們可以解決很多事情，所以當我們越資深，看起來越可以解決很多事情，其實我們能夠解決的事情，我覺得是越來越少，那應該是年齡跟經驗跟資歷帶來的那種…是謙虛嗎？我覺得不見得是，我覺得是那種「你知道，可是你自己其實有限制，這件事情。」（20080130 晴天訪-13）

正因為他們從實務經驗中體驗到「人真正能夠被改變，或是被影響的部份，其實非常少」（20080130 晴天訪-22），因此他們認為專業支援教師個人的努力能改變個案生態環境其實很有限，生態系統的問題還需要教育行政系統以其他角度的介入來配合。

在這樣各方期待專業支援教師的介入能解決學生行為問題、教師知能、教師態度甚至整個教育體制欠缺適當監督與回饋的問題…等諸多專業支援老師心中認為不適切的期待，但專業支援教師並無充分的管道與各方人士溝通，遂形成「專業支援教師自知自己有限制而外界不清楚這些限制」的現象，這種現象讓專業支援團隊廣受好評之餘，卻也因盛名之累而免不了質疑的聲音。這種長期累積的外界評價帶給資深專業支援老師莫大壓力，而有身心疲憊的感受。他們認為支援工作能否有成效、支援老師能否堅持崗位，除了他們本身不斷精進自身專業之外，還需要更多行政體系的支持，如需要個案轉介學校的行政支持；及專業支援團隊的行政和督導對外界意見的緩衝和保護，尤其是支援教師未必能滿足外界期待或支援成效受外界懷疑時；需要教育行政主管單位的支持，在專業地位上給予實質的認可，提供專業支援教

師更有益工作推行的角色職位或光環，協助建構專業間溝通的平台，並建立其他能有效監督學校行政運作的管道來共同服務...。

從文獻中，我們可以發現「學校行政支持」對改善學生行為問題處理是絕對必要的(Sugai et al.,1999)，學者蔡明富（2004a）表示「有校內行政的大力支持，所有計畫才能有效延續」。因此如何有效的讓轉介學校的行政人員願意投注人力、物力來延續特殊生必要的支持，是值得專業支援教師、專業支援團隊及教育行政主管單位再探討的議題。

而在資深專業支援教師方面，以工作的複雜度、助人專業上的困難度來看，我認為他們的資歷僅是相對的「資深」，仍然不足以因應所有的困難，故在訪談中仍可見他們承受壓力的痕跡，仍有專業自信心不穩定的情形。在 Maslach 和 Leiter 對「耗竭」的研究指出「工作環境」對維持工作活力的重要，也指出六項造成耗竭現象的工作環境：工作量大、缺乏控制、報酬低廉、不公平、組織功能不彰、價值觀的衝突（引自劉小菁譯，2001），在資深專業支援教師的處境中的確存在著上述不利的工作環境因素，因此資深專業支援老師們一致認為他們需要行政體制的支持是可以理解的。我認為相關行政人員及督導應再檢視對專業支援教師的要求和支持，朝著預防專業支援教師耗竭的方向，在工作環境上做調整。

第二節 實務上的建議

壹、在正向行為支持系統的推廣方面

從臺北市以專業支援老師來協助學校建立正向行為支持系統的經驗，確實能有效減低個案行為問題，減輕融合教育下親、師、生的壓力。所以正向行為支持的理念和做法有被更廣泛推的必要，不僅止於對特殊生的「救援」服務，而能有更多預防性的措施來嘉惠全校師生。以下是我的建議：

一、在師資培育機構方面

(一)提供「支援教師」相關課程

建議師資培育機構能設計適當課程，以培育特殊教育師資具有「正向行為支持」的理念、功能評量的實務能力和建構支持系統所需的諮詢、溝通等能力，或提供現職特教教師在職進修。

(二)提供「團隊合作」的實務性課程

特殊教育教師是學校特殊教育專業團隊的靈魂人物，建議師資培育機構落實「提供諮詢」、「個案管理」、「溝通協調」、「衝突處理」...等實務課程，提供特殊教育師資職前的實際經驗，讓初任特教老師也有個案管理或促進團隊合作的能力；或提供特教老師改善其實務工作困境的在職進修課程。

二、給學校行政單位方面

(一)支持校內特殊教育發展

在「零拒絕」和「融合教育」的教育政策下，特殊生的行為問題已是學校難以迴避的挑戰，且攸關教師和普通學生的受教權。建議學校行政單位務必要支持特殊教育—首先要健全特教師

資，有充足且專業的特教師資方能適切提供個案服務；且行政人員在特教相關事務上，如個管教師的安排、彈性安置的空間、出席考試作業的彈性調整、危機處理機制、排課、導師安排、校內共識的協調及校外資源的連結...等面能持續給予特教老師支持和協助。

(二)落實正向行爲支持的三級預防

學校行政人員有責任針對對於全校不同行爲問題層級的學生，規劃不同層級的正向行爲支持系統，來積極防範學生行爲問題的產生或惡化。要達成預防學生行爲的目的，學校行政人員有必要從增進全體教職人員的行爲處理的教育開始、鼓勵教師從行動中學習與成長、落實校內團隊合作、並有執行與檢討的通盤規劃。

(三)適切與外來資源合作

學校也可以經由引進外來資源的方式來推廣正向行爲支持系統，例如轉介專業支援團隊，藉由個案處理的過程促進校內特教團隊因應學生行爲問題的能力。不過在學校行政人員提出轉介之前，應當在校內特教團隊成員之間有充分的溝通，確定個案重要關係人有求助的共識；在支援教師進駐服務後，學校行政人員應充分支持學校老師和支援老師：提供支援老師相關的資訊、與老師們一起權衡支援教師的建議並分工執行；並將和支援教師合作的經驗，把相關的作法和經驗拓展到其他學生、班級、全校。

三、在教育行政主管單位方面

專業支援團隊的正向行爲支持服務模式已深入各轉介學校，也深受教育主管單位的肯定而持續推廣中（臺北市政府，2005）。建議教育行政主管單位能在以下方向再努力，以提供實

施正向行爲支持的環境：

(一)健全特殊教育師資

目前除臺北市廣設資源班之外，在台灣省特殊教育師資仍然明顯不足；在臺北市也有部分學校特教師資員額不足、流動率高或師資不良的情形；而臺北市也有家長爭相送嚴重個案進入某些優秀特教團隊學校，導致優秀老師的超額服務量，形成教師間勞逸不均，如同變相懲罰優秀老師的情形。建議教育行政主管單位研擬相關辦法，來健全特殊教育師資結構，正向支持優秀老師，以保障特殊生的福利服務、提供融合班教師和普通學生支持；對於嚴重行爲問題的學生，才有推展個別化正向行爲支持系統的空間。

(二)提升特教教師的專業能力

目前學校教學現場中，多數的基層特教老師並不了解「正向行爲支持」的意義；其行爲問題處理策略多數採取「行爲改變技術」，對於行爲問題嚴重的學生經常有獎懲失衡的情形；有些老師雖有正向行爲支持的理論知識，卻不見得能落實於實務上。建議教育行政主管單位與師資培育機構或特殊教育中心合作，持續辦理正向行爲支持理念、實務的相關課程或工作坊，提供教師在職進修、結合理論與實務的機會。

(三)落實團隊合作

專業團隊服務模式雖是服務特殊生是法定、公認有效的做法，但目前普遍落實度並不佳，遭逢學生行爲問題，許多老師仍是單打獨鬥、相關專業間作法仍是相互拉扯。建議教育行政主管單位研擬相關教師進修、實務評鑑的辦法來做改善；在相關專業除了行政交流之外，也能建構相關團隊肩定期實務交流的機會。

(四)專業支援團隊服務模式的持續與推廣

臺北市專業支援團隊教師累積了五年來協助學校建構正向行為支持的實務經驗，值得研擬適當方式來延續服務或分享推廣。建議教育行政主管單位能獎勵相關的研究，來支持專業支援團隊服務模式的推廣；也可將專業支援團隊服務和運作模式集結成書，提供其他區域教育行政單位設置的參考；專業支援教師的實務經驗也值得以書籍、講座或其他方式來，讓更多學校特教老師、教育實務工作者了解和參考。

四、在專業支援教師方面

專業支援老師無疑是推行正向行為支持的先鋒者，期望專業支援教師們可以走的更長更遠更順利，建議如下：

(一)開放、學習的態度

對新進專業支援教師而言，支援工作的經驗將是有別於學校經驗，讓自身專業更上層樓的可貴冒險歷程，且團隊同儕永遠在背後支持著，建議新手專業支援老師在努力、用心之外，適度的勇敢、開放更重要，透過督導、同儕的協助可以更有效率「用方法省時省力」、「調整自己來助人」，而減少挫折和損耗。

(二)整理經驗、散播經驗

而資深專業支援教師們擁有寶貴的推行正向行為支持的實務經驗，這些經驗非常值得推流傳，建議資深專業支援教師們基於對「維護個案權益」的信念能堅守崗位，並且持續運用講座、個案分享、文章發表來讓學校特教老師、普通班老師對正向行為支持有更多的認識、學習及仿效的機會；另外也建議資深專業支援教師能對教育行政主管單位持續提出建言，來改善學校推行正向行為支持的環境。

(三)更積極的專業自我維護

此外，專業支援教師是推展正向行爲支持非常珍貴的人力資源，需要努力維護方不致流失，建議專業支援教師能更重視「助人工作者的自我維護和照顧」，讓工作與自我得到平衡，專業生命得以延續；建議專業支援教師對於專業團隊的發展更積極投入，謀求團隊內更佳的溝通與支持；建議資深專業教師們應更加團結，積極地與教育行政主管單位溝通，讓專業支援教師的服務與限制能更被清楚的理解，專業之援教師本身的權益也能被重視。

貳、在對專業支援教師的支持方面

一、在專業支援團隊方面的建議

專業支援教師的培育不易，支援經驗的累積更是艱辛，專業支援團隊應有做長程的規劃來支持專業支援教師，減低專業耗竭或離職流失的可能。建議：

(一)清楚定位專業支援教師的角色和工作

專業支援教師的角色和工作內涵，對於專業資源教師自己、團隊行政主管和外界，都存在彈性很大、定位模糊的問題，以致外界對專業支援教師無法有清楚合理的期待，使得一般專業支援教師獨自面對外界期待時有很大壓力，在自己的調適上也有困難。建議專業支援團隊應鼓勵支援教師進行團隊相關的研究，釐清專業支援團隊的服務定位與限制、讓專業支援教師間有更一致的服務規準、讓轉介學校有清楚的期待、讓教育主管行政單位了解專業支援團隊需要的相關配套措施，或設立更多途徑來解決不同的特殊生行爲衍生問題。

(二)有計畫地增進專業支援教師的能力

專業支援教師除了需要精良的行為問題處理，尚需助人專業、醫療、溝通領導、雙贏談判...等知能，團隊應檢討現有制度的運作，配合專業支援教師的需求作長程規劃，以持續提供專業支援教師持續的在職進修，如精神疾患的知能、衝突處理、諮商、助人者自我維護...等。

(三)提供更實質的支持

團隊應積極進行專業支援相關研究，如就現以服務過的個案進行分析，找出最有利的個案介入階段，再據以爭取特教行政主管單位的支持，而非任由學校處置個案問題，直至個案行為問題慢性化，增加專業支援老師介入的威脅。

團隊應檢討專業支援教師服務的規準，訂出超出專業支援教師能力限制的情形下的支持機制，並與教育行政單位協商支持的提供。如：專業支援教師遭遇「學校內部行政問題難以處理」時、個案需要跨專業合作且有困難時，得協助轉介教育行政主管單位提供協助。

(四)減低專業支援教師的工作負荷

專業支援教師的工作負荷除了支援轉介個案，尚有接聽諮詢專線電話、辦理情緒及行為問題工作坊、自閉症與情緒障礙新生適應調查、協助校園精神醫療諮詢、編製處理情緒行為問題的相關教材、協助自閉症鑑定、相關專題研究及其他教育行政主管的交辦事項...等，工作負荷不可謂不重。專業支援團隊應檢討工作項目和分配，適度的減低支援教師的工作負荷。

二、在教育行政主管單位方面的建議

專業支援團隊自九十二年成立至今，已成功協助臺北市學校

三百多位轉介個案，讓難以計數的融合班師學生的教學困境得以紓解。臺北市的經驗讓其他許多縣市也有意跟進，希望成立類似的團隊協助處理特殊教育學生的行為問題。然而這樣的支援工作型態對資深專業支援教師仍有許多工作上的困難，是超出專業支援教師個人或專業支援團隊所能解決的，亟需教育主管單位的檢討和協助，以下就我的看法提出建議：

(一)在行政組織定位上一專業支援教師是「支援老師」不是「巡輔老師」

以臺北市身心障礙學生輔導體系而言（見附錄一），專業支援教師的工作與第一層級以直接教學為主的在家教育和醫院巡輔教師、或第二層級以間接教學為主的幼兒巡輔教師有很大差異，甚至與其他第三層級的支援服務為主的視障、聽障巡輔教師，在服務對象、服務型態、服務深入程度上也截然不同。建議教育行政主管應當思考各層級教師的屬性，給予專業支援教師專有、明確的組織定位，而非與巡迴老師混為一談。

(二)在教師專業定位上一專業支援教師是有實無名的「教學輔導教師」

依據專業支援團隊實施計畫，專業支援教師的工作目的之一——「促進特教教師處理特教學生情緒及行為問題之專業能力」；本研究的結果也顯示專業支援教師實際上擔任輔導學校教師、增進教師專業知能的角色，與臺北市目前試辦中的「教學輔導教師」之職責——「協助服務對象了解與適應班級、觀察教學提供回饋與建議、共同反省教學、在其他教學事務上提供建議與協助」（臺北市教育局，2006）的實質內涵相當，甚至服務更為深入。故建議教育行政主管單位將專業支援教師納入臺北市試辦中

的教師專業發展計畫，讓「教師處理特殊學生行為問題處理的能力」能被重視，專業支援教師也有適當的專業定位。

(三)給予專業支援教師「光環」與「後盾」

專業支援教師的工作中很重要的部份是需要調整學校教師甚至行政人員的作法，然而在教師尚無分級制度、專業支援教師的專業定位不明確的情況下，支援教師偏低的基層特教老師位階，在溝通上確實有違反行政文化倫理、窒礙難行的情形。故當專業支援教師遇到學校老師或行政阻礙的情形時，不禁要問：「支援教師能否要求光環和後盾？」專業支援教師需要肯定其專業能力的「光環」—如專業認證或職位，特殊個案的困難也需要教育行政主管單位出面當「後盾」—行政的裁量和溝通。

除此之外，從研究中可看出專業支援教師的能力與角色確實有其限制，無法解決特殊生、學校、家庭所有的問題。因此建議教育行政主管單位應設置其他服務網絡，或積極改善其他服務網絡的功能來彌補專業支援團隊的限制。

(四)給專業支援教師實質的「牛肉」

依據學者研究，認為要鼓勵優秀教師擔任「教學輔導教師」應該有相當的實質誘因，如：職務調整、減輕工作負擔、差假與表彰、薪津補助等（張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、楊益風、高永遠、張清楚、彭天建，2000）。專業支援教師的工作性質與「教學輔導教師」接近，責任重大且培訓不易；故教育主管單位應適當的檢討其工作的壓力負荷，研擬給予實質的獎勵和支持，以吸引優秀人才參與、或鼓勵優秀支援教師持續在其崗位上努力服務，不致流失在「同酬不同工」、「做得好是對自己的懲罰」的教師齊頭式假象平等文化中。

第三節 研究者的反思

壹、研究上的反思

回顧本研究進行方法與過程，可能因研究設計、資料收集、研究對象及其他因素，使得研究結果有以下之限制和未來研究建議如下：

一、本研究設計可能的限制

本研究設計係以資深專業支援教師個人對支援工作的內在省思為研究焦點，研究設計並未直接涉及支援工作的場域、個案及重要關係人（如轉介學校教師、家長、行政人員）或其他相關專業人員...等，因此對於支援工作的問題、支援教師從事支援工作的觀點、支援者的角色、支援教師的因應和工作限制等問題，都僅能就支援教師的角度、他們對工作的詮釋去分析，並無法明瞭每一個轉介個案的實際運作狀態和歷程，也無法得知資深專業支援教師在實際面臨工作問題時和重要關係人互動時的想法轉變或因應選擇。如此便可能未能探究 Schon 提出的「行動中認知」、「行動中反思」、以及「實踐中反思」的實踐行動知識建構的歷程（引自簡紅珠，2002），因此資深專業支援教師實際執行的作法、他們的思考和決定可能尚有待深入研究；而此研究結果也無法涵蓋所有的個案情形。然而我採取本研究設計的苦衷已在第三章表述，本文僅能從專業支援教師的角度來陳述我的發現，僅供欲一窺究竟者參考。

二、資料收集可能的限制

本研究以深度訪談和參與觀察為主要資料收集方式。深度訪

談是請研究參與者以回溯方式回顧其工作經驗，雖然訪談之個案輔導經驗限定為「一年內結案之個案」，且有輔導紀錄等相關文件協助受訪者勾起回憶，但實際上他們分享的個案介入服務期間都長達兩年以上，過程中的部分細節仍可能因時間流逝遺忘無法完全陳述；資深專業支援教師個人的觀點也會隨經驗的沉澱與滋長，而可能在觀點與詮釋上與實際服務時有所差異。

而我參與觀察資深專業支援教師的情境是小組督導會議和團隊內部討論，所收集的資料主要是他們對事件脈絡的談話，並根據觀察情境中的事件脈絡去推論其觀點，我並未直接從他們支援服務的場域中去收集資料。

本研究的研究參與者們表達能力都屬卓越，從他們身上我也獲致豐富的訊息，得知他們的自我覺知；然而 Maxwell 曾說過：「訪談法可以用來得知受訪者他們說的話，卻不能直接去得知他們的觀點。」（高勳芳、林盈助、王向葵譯，2001），他們對研究問題的實際觀點和因應，應藉由觀察或其他方式來進一步詮釋。我雖也藉著參與觀察儘量期望做到三角檢證的目地，但仍可能受限於「非直接從支援服務場域收集的資料」，使得研究結果有所限制。

三、研究對象可能的限制

本研究的主要對象乃是「臺北市特殊生情緒行為問題專業支援團隊」之三位資深專業支援教師。三位專業支援教師都是採取正向行為支持的理念進行支援工作，其年齡、師資養成背景相似；但每一位老師的工作經歷、專業支援培訓過程、個性都不一樣，配合處理情境的不同，所選擇的處理策略也會有差異。由於實務經驗是一種個人化及情境式的知識，並不能夠類推成爲普及

化概念，故本研究之結果僅供有志瞭解他們工作現象者之參考，無法完全推論到其他專業支援教師身上。

四、詮釋上可能的限制

本研究乃是以三位資深專業支援教師為主要研究對象，而研究者本身也是在職的專業支援教師，且與研究參與者之間有深厚的情誼，因此對於研究參與者所表達的言語、表情、肢體動作，都非常的熟悉有默契，且能深刻體會他們在表達時的矛盾心理——責備背後的恨鐵不成鋼和明知限制的遺憾。然而這樣「局內人」的理解，未必等同於「局外人」的感受，如：專業支援教師本身可能認為已極盡所能的尊重對方，但對方卻仍感受到被評價的不舒服，因此不認為專業支援老師的態度有「尊重」；或專業支援老師是個「凡人」也可能有受挫折的「情緒」，但受支援者可能很難想像。因此對於本研究中摘錄的言語，在詮釋上可能會因讀者角度而可能與研究者有出入。

五、其他可能的限制

本研究乃探討專業支援教師推行正向行為支持的實務工作。由於建構正向行為支持系統牽涉的因素很廣泛：小至個案本身（障礙別、能力、行為嚴重度）、學校生態的條件（行政支持、老師的專業、對個案的支持）、家庭生態的條件（家庭對個案的接納、教養效能）、團隊合作（校內團隊合作、親師合作、與相關專業的合作）等條件；大至相關法令、教育行政政策等因素，都可能會影響正向行為支持系統之推行。本研究是以臺北市推行的經驗為限，研究參與者所陳述的都是轉介個案的生態情境中發生的工作經歷，無法類推到其他縣市，研究結果僅能提供類似情境之參考。

六、未來研究之建議

自 92 年度專業支援教師推行正向行為支持迄今僅約五年，其中許多相關議題都仍待探索，期待本研究僅是開端，後續有更多關心專業支援團隊的有志之士再深入研究，如：在專業支援教師協助下所建構的個案正向行為支持系統，其實施的成效—包括個案行為問題改善維持的時間、生活品質提升與否、學校處理能力增加與否等，及其原因之探討；以其他研究設計探究「重要關係人的需求」和「支援教師的供給」的落差並探究原因；重要關係人對專業支援工作的滿意度，並探究其原因；或採取行動研究方式，以實際參與來研究專業支援教師面對問題的因應及其專業知識。

其他議題如：「專業支援團隊支援成效評鑑的方法」、「影響專業支援團隊支援成效的相關因素」、「專業支援教師專業成長歷程」、「專業支援教師的角色定位」等議題亦盼更多研究來剖析實務上的困難。

貳、個人的反思

回頭看看寫在第一章之前的案例，糾葛程度類似的案例依舊充斥書桌前的檔案夾中，且仍不斷的被轉介送到專業支援教師的手中。我發現自己在不知不覺中，也較多氣定神閒的時刻了，和難以撼動的家長過招後，常嘯短嘆的時間變少了，我發現自己成長了。

一、一趟豐富之行

四年前我不知天高地厚地投入這份奇妙的工作—專業支援教師，在工作中體驗了不同於學校特教教師的責任與被託負的榮

耀，同時也蒙受挑戰與失敗的恥辱。不甘願低頭認輸逃離團隊的我，決定再回校園充電，也開啓這個研究的契機。

我一心想面對自己的困難，便試圖從工作中找適當的主題進行研究。在過程中與碩士班同學討論時，發現自己看待學生事務的角度已漸漸不同於第一線的特教教師，而且這些不同角度的思考似乎超乎他們的想像；而嘗試進行試探性研究的結果，讓我更充分明白這份工作的「不足為外人道」，即使是曾經合作過的轉介者。於是我一方面想解決自己工作的困境，另一方面也希望藉著這個研究，為自己和專業支援團隊夥伴們「發聲」。

從文獻的鑽研開始，我才開始試圖從工作的迷霧中抽離、讓自己「轉換」到一個鳥瞰的位置，與前人的發現相核對、印證，慢慢地形成對自己的工作困難的理解與接納。

而收集資料—訪談、參與觀察、轉騰逐字稿對已在這份工作中的我，原本在想像中是家常便飯和麻煩的苦差事，但實際進行訪談與資料分析之後，才躍然而出更大的領悟與驚喜。由於研究參與者們無私的坦露他們的經驗，讓我頓悟了自己工作的迷思與罩門，也讓自己對於自己的困難有重新的接納；而放慢與放大地檢視小組督導會議中的談話，才發現原來自己在其中已任由無數寶貴的意見流失...

尤其在撰寫研究報告的過程，我再次將研究結果與自己的工作架構相核對，我釐清了許多自己心態上的問題，我深刻的了解這份工作在「你情我願」下執行的必要性，一味的運用熱情或知能來壓迫對方，是無濟於事的。唯有自己更無條件的傾聽對方的需求，做到深層的同理，對方的心房才可能打開，合作之橋方能延伸。

這一路走來，我發現自己有滿滿的收穫，我更明白現實的限

制，更了解自己了；我覺得自己變的更柔軟而堅韌，更能正面的看待限制、更能面對不確定的未來...。

二、未知挑戰的未來

學年末又將近，由於是借調自學校的身分，我的去留問題，又要被關切，我也得再捫心自問一次：我的未來目標在哪裡？這裡有沒有我可以學習的？留下來的工作壓力我願意承受嗎？究竟是回學校好還是留下來？

我在天平的兩端擺盪著，我不知道最終一刻我的決定是什麼，但很確定的是，未來的挑戰不會更少，挑戰也應該不會承受不了，無論去留都只是選擇而已。

一如往常，舟車勞頓兼費心勞神一個星期下來，星期五早上我只想回支援團隊中，與大家吐吐苦水、嘻笑怒罵一番之後，再凝聚教訓、整理好一切，下星期再重新開始吧！



參考文獻

中文部份

- 王天苗（2001）：運用教學支援建立融合教育的實施模式：以某公立幼稚園的經驗為例。**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 王芳琪（1998）：以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生不尋常說話行為之效因研究。國立高雄師範大學教育學類研究所碩士論文。未出版，高雄。
- 王淑貞（2001）：應用增強相剋行為方案改善國小啓智班學生自我刺激行為成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義。
- 江芳宜、莊妙芬（2005）：正向行為支持方案對改進高職輕度智能障礙學生問題行為之成效。**特殊教育與復建學報**，**14**，1~28。
- 吳秀碧（1993）：面質技巧影響專科生對諮商員效能評估之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。未出版，彰化。
- 吳芝儀，李奉儒（譯）（1995）：Patton, M. Q. (1990)原著。**質的評鑑與研究** (*Qualitative evaluation and research methods, 2nd ed.*)。臺北：桂冠。
- 吳淑禎（2002）：國中小特教教師專業知能諮詢需求與意願之研究--以南投縣為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義。
- 吳慶銓（2005）：自閉症兒童就讀國小普通班支援系統建構之行動研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 宋明君（2003）：應用功能性評量於改善工作社會技能之研究。**特**

殊教育研究學刊，24，203—226。

- 李奉儒（譯）（2001）：Robert C. Bogdan & Sari Knopp Biklen 原著。質性教育研究理論與方法 (*Qualitative research for education, 3rd ed.*)。嘉義：濤石文化公司。
- 李政賢（譯）（2006）：C. Marshall & G. B. Rossman(1999)原著。質性研究—設計與計畫撰寫(*Designing Qualitative Research*)。臺北：五南。
- 李素娟（2003）：功能性評量對多重障礙幼兒問題行為處理成效之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。未出版，臺東。
- 李惠蘭（2001）：特教班教師支援融合班教師之行動研究--以臺北市立師院實小附設幼稚園為例。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 李麗日、李麗年、翁慧圓(譯)：（2006）Dupper, D. R.(2003)原著：學校社會工作—有效的服務技巧與干預方式(*School Social Work : Skills and Interventions for Effective Practice*)。臺北，五南。
- 林亮伯（2003）：國小學校本位支援系統建構之行動研究--以臺北市松山國小普通班智能障礙學生為例。國立花蓮師範學院特殊教育教學系碩士論文。未出版，花蓮。
- 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期，85-105頁。
- 林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮（2007）：醫院治療師介入學校系統之現況與省思。*身心障礙研究*，4，97-118
- 林錦麗（2005）：正向行為支持計畫對無口語自閉症兒童哭鬧行為處理成效之研究。臺北市立教育大學身心障礙教育研究碩士論文。未出版，臺北。

- 邱上真（2001）：普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 邱獻輝（1999）：青少年家長「親子溝通諮詢團體」之效果研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版，台北。
- 金祈君（2006）：花蓮縣國小融合班教師對身心障礙巡迴輔導實施意見之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 施顯焜（1995）：**嚴重行為問題處理**。臺北：五南。
- 洪儷瑜（1998）：**ADHD學生的教育與輔導**。臺北市：心理。
- 洪儷瑜（2006）：大臺北地區正向行為支援模式。發表於九十五年四月九日彰化師範大學應用行為分析國際研討會，取自2007.7.14，
<http://192.192.250.54/liyuhung/chinese/modules/mydownloads/>
- 胡幼慧、姚美華（1996）：一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？如何收集資料、登錄與分析？**質化研究理論、方法及本土女性研究實例**（胡幼慧主編）。臺北：巨流。
- 徐宗國（2001）：**質性研究：理論、方法、及本土女性研究實例**。臺北：巨流。
- 高勳芳、林盈助、王向葵（譯）（2001）J. A. Maxwell 著：**質化研究設計——一種互動取向的方法**(*Qualitative Research Designing: An Interactive approach*)。臺北：心理。
- 高勳芳、陳美娟（2002）：學科知識國小專家教師專業知能形成歷程要件之研究。**國立台北師範學院學報**，15，527-556。
- 張弘昌（2004）：**視障教育巡迴輔導教師工作滿意度研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化。

- 張正芬（1997）：自閉症兒童的行為輔導—功能性評量的應用。**特殊教育季刊**，65，1-7。
- 張正芬（2000）：自閉症兒童行為功能之探討。**特殊教育研究學刊**，18，127-150。
- 張倉凱（2003）：功能溝通訓練對改善國小自閉症兒童自傷行為之研究。**特殊教育暨創造思考研究**，1，31-56。
- 張海清（2001）：從教師的觀點談學校行政對融合教育的支援。**特教園丁**，16，15-20。
- 張雯婷、黃雅君、呂美惠、賴英宏（2006）：兒童青少年精神醫療諮詢準備指引。取自2008.5.24，
<http://www.terc.tp.edu.tw/index-2.php>
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、楊益風、高永遠、張清楚、彭天建（2000）：**臺北市中小學教學導師制度規劃研究**。臺北市：臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版。
- 許又勻（2001）：國小輕度智能障礙學生嚴重社交行為問題處理個案研究。**台東師院學報**，12期，115-144頁。
- 許小莉（2004）：一位罕見疾病學童學校支持系統建構之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文。未出版，臺北。
- 許鳳婷（2005）：**國中智能障礙學生專注行為處理成效之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，彰化。
- 許雅惠（2005）：**督導者的回饋介入對實習諮商師的衝擊及諮詢行為影響之分析研究—以一對督導諮商為例**。國立高雄師範大學教育學類研究所博士論文。未出版，高雄。
- 郭勇佐（1997）：**增強替代行為改善極重度智能障礙者刻板行為之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，彰

化。

- 郭香君（2001）：「區別增強其他行爲」策略對中重度智障學童問題行爲改善效果之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義。
- 陳永程（2003）：功能性評量暨處理方案對中重度智能障礙學生自傷行爲介入成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義。
- 陳玉琪（2005）：親師合作運用正向行爲支持方案輔導自閉症兒童問題行爲之行動研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 陳向明（2002）：教師如何作質的研究。臺北：洪葉。
- 陳思允（2005）：行爲功能評量與處理方案對改善國小智能障礙學生不良適應行爲之成效研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文。未出版，花蓮。
- 陳郁菁、鈕文英（2003）：行爲支持計畫對國中自閉症學生行爲問題處理成效之研究。特殊教育研究學刊，27，183-205。
- 陳泰伶（2007）：正向行爲支持計畫對改善國小普通班學生不聽從行爲成效之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 曾于真（2001）：國小資源教師和普通班教師實施合作諮詢模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，高雄。
- 游美惠（2002）：增能/增權/張權益能/權力增長。兩性平等教育季刊，19，498-501。
- 鈕文英（2001）：身心障礙者行爲問題處理-正向行爲支持取向。臺北：心理。

- 黃亞滢（2004）：**運用諮詢教師制度提供教師支援之成效探究—以九十二學年度高雄縣諮詢教師制度為例**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文。未出版，臺北。
- 黃雅君、張雯婷（2005）：**國中階段自閉症學生融合教育之實施—以一位自閉症學生普通班行為問題之介入為例**。**特殊教育季刊**，94，19-25。
- 黃裕惠（1998）：**功能評量對國中生嚴重不當行為之介入方案之研究**。國立臺灣師範大學特殊教碩士論文。未出版，彰化。育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 塗淑玫（2005）：**宜蘭縣一所國小特殊教育支持系統建構之行動研究**。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 溫婉琪（2000）：**行為功能分析暨包裹策略介入國小自閉症學童吐口水偏異行為之效果研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。未出版，臺北。
- 葛竹婷（2003）：**無障礙校育—從建立全校性正向行為支持系統談起**。**教師天地**，125，25-31。
- 廖永堃、魏兆廷（2004）：**花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討**。**東臺灣特殊教育學報**，6，65-88。
- 臺北市東區特教資源中心（2003）：**臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援輔導團專業支援教師儲訓及遴用計畫**。**九十一年度九十二年度臺北市東區特教資源中心成果報告**，210-215，臺北市政府教育局，臺北。
- 臺北市東區特教資源中心（2007a）：**臺北市 95 學年度高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊實施計畫**。**臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊專業支援教師工作手冊**，1-5，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心（2007b）：臺北市 95 學年度特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊專業支援教師培訓計畫。**臺北市特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊專業支援教師工作手冊**，7-10，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心（2007c）：臺北市特教學生情緒及行爲問題專業支援團隊工作原則與內容說明。**臺北市特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊專業支援教師工作手冊**，11-16，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心（2007e）：臺北市特教學生情緒及行爲問題專業支援團隊專業支援教師招募計劃。**臺北市特殊教育學生情緒及行爲問題專業支援團隊專業支援教師工作手冊**，6，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心（2008）：臺北市 96 學年度第二學期專業工作期末報告。臺北市東區特教資源中心，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心：專業團隊-組織架構圖。取自 2007.7.14 臺北市東區特教資源中心網站

<http://www.terc.tp.edu.tw/tercwork/org.htm>。

臺北市東區特教資源中心：臺北市身心障礙學生教育與輔導體系圖。取自 2007.7.14 臺北市東區特教資源中心網站

<http://www.terc.tp.edu.tw/tercwork/org.htm>。

臺北市政府（2005）：**臺北市身心障礙教育白皮書第二版**。臺北：臺北市政府。

臺北市教育局（2006）：臺北市高級中等學校以下教學輔導教師設置方案。取自2008.5.25，

http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=6980

- 劉小菁（譯）（2001）。Skovholt, T.著：助人工作者自助手冊(*The Resilient Practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals.*)。臺北：張老師文化。
- 蔡明富（2004a）：行爲問題全校性介入的理念與實施。載於蔡明富編：全校做伙「逗陣行」—行爲問題全校性介入之規劃與執行。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 蔡明富編（2004b）：全校做伙「逗陣行」—行爲問題全校性介入之規劃與執行。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 賴怡君（2006）：國小不分類巡迴輔導教師服務現況、期待及滿意度調查研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 戴官宇（2006）：行爲支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行爲之處理成效。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，高雄。
- 簡紅珠（2002）：教師知識的不同詮釋與研究方法。課程與教學季刊，5(3)，1-16。
- 魏景銓（2001）：功能性評量處理策略對改善國小發展性障礙學生問題行爲之研究。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 嚴英慈（2001）：重度智能障礙學生專注行爲介入效果之研究。彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，彰化。
- 蘇文利（2006）：利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30，53-73。

英文部分

- Arizona Behavior Initiative (2000). School-wide approaches for positive behavior support. *Positive Behavioral Interventions & Supports of Arizona*. Retrieved July 28, 2007 from <http://www.nau.edu/ihd/abi/define.shtml>
- Bambara, L. & Knostr, T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., McJaughlin, D. M., McAtee, M. L., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. D., & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis*. Washington, DC: American Association on mental retardation.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California: Sage.
- Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 25, 44-50.
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2001). A new IDEA mandate: The use of functional assessment of behavior and positive behavior supports. *Remedial and Special Education*, 22(6), 344-349.
- Horner, R. H. (2000). Positive behavior support. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 15(2), 97-105.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative (special issue). *Journal of Positive Behavioral*

Interventions, 2, 231-233.

Janney, R, Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

Knoster, T. P.(1997). *Tips for educators: behavior support effective schools*. Instructional support system of Pennsylvania: Pennsylvania Department of Education.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behaviors: A practical handbook* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Scott, T. M., Nelson, C. M., Liaupsin, C. J., & Jolivette, K.(2002). Addressing the needs of at-risk and adjudicated youth through positive behavior support: Effective prevention practices. *Education & Treatment of Children*, 25, 2- 4.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996) .Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Sternberg, R. J., & Horvath, J. A.(1995). A Prototype view of expert teacher. *Educational Researcher*,24(6),9-17.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Ruef, M., Wilcox, B.(1999). *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools*. (Technical Assistance Guide 1, Version 1.4.3) OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Support (ERIC Document Reproduction Service No.ED443244)

附 錄

附錄一、臺北市身心障礙學生教育與輔導體系圖



資料來源：出自 2007 年 7 月 14 日臺北市東區特教資源中心網站

(<http://www.terc.tp.edu.tw/tercwork/org.htm>)

附錄二、專業支援團隊研究同意書

研究同意書

臺北市特殊生情緒及行爲問題專業支援團隊同意研究者黃雅君針對研究主題「資深專業支援教師推行正向行爲支持之研究—他們的作法、觀點與角色」進行研究，並同意基於研究所需的下列事項：

- 1.研究者得邀請現職專業支援教師、以參與觀察及訪談方式探究其支援工作經驗，進行分析研究。
- 2.研究者得在訪談現職資深專業支援教師時進行錄音，及對錄音進行整理、分析。
- 3 研究者得查閱、引用相關之文件（包括會議紀錄、個案輔導資料）。
- 4.研究者之研究結果，得以公開發表。

臺北市特殊生情緒及行爲問題專業支援團隊

主任：_____

日期： 年 月 日

指導教授： 張 正 芬 教授

研 究 生：黃雅君 敬上

中華民國九十六年十月

附錄三、研究邀請函

研究邀請函

親愛的夥伴您好：

過去將近三年的日子，在專業工作上，您們對專業支援工作上的投入與付出是我的典範；在情感支持上，你們不吝溫馨關懷，雅君才有幸「存活」至今，且愈戰愈勇；在專業成長上，有你們義無反顧的直言，我才得以走出我自我蒙蔽困境，對於你們我有十分的敬佩與感激。

因為這段奇妙的經歷，讓我有完成「資深專業支援教師推行正向行為支持之研究—他們的作法、觀點與角色」的使命與熱誠，在張正芬教授指導下，這份研究希望能藉由專業支援教師的寶貴實務經驗分享，能提供後進的專業支援教師、特殊教育工作者、教育行政人員在處理及規劃學生行為問題處理之參考。

您是我進行本研究最適當的人選，希望您接受我的邀請參與研究。我的研究方式分為兩類，一是收集小組督導中討論的議題與因應策略，二是進行三到四次每次約 90 分鐘的訪談，收集您在專業支援工作中因應問題的經驗和您對於工作角色及任務的看法。我對收集的資料會絕對保密，資料分析僅供學術使用。同時，為確保資料內容與意涵未被我所誤解，歡迎您隨時查閱我的小組督導參與觀察紀錄，並且我整理訪談內容之後，會再請您過目檢視，確認描述內容與您所想要表達的語意是否符合，若您發現有任何話題內容不適合呈現，您也可以中止錄音或要求刪除。有關研究過程或內容方面的寶貴意見也請您不吝提出指正。

誠摯的感謝您的參與！

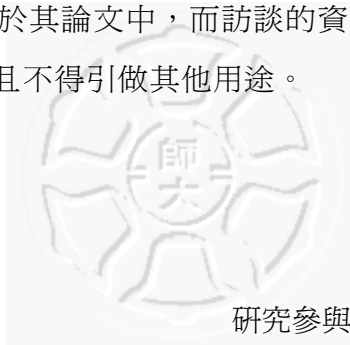
你的夥伴兼研究生 黃雅君 敬上

中華民國九十六年十月

附錄四、訪談錄音同意書

訪談錄音同意書

本人同意接受研究者黃雅君針對碩士論文「資深專業支援教師推行正向行為支持之研究—他們的作法、觀點與角色」之研究主題，進行必要的資料收集，包括小組督導中的討論錄音，及接受約三到四次、每次約九十分鐘的訪談及錄音。在過程中若涉及隱私或不便錄音之處，我可以要求停止錄音。有關錄音部分，我同意研究者整理、分析以便研究的進行。我同意在保護我個人及所討論的個案身分隱私的條件下，允許研究者引用雙方交談的內容於其論文中，而訪談的資料內容必須經過我的確認無誤之後才刊登，並且不得引做其他用途。



研究參與者：_____

日 期： 年 月 日

指導教授：張正芬教授

研 究 生：黃雅君 敬上

中華民國九十七年十月

附錄五、訪談備忘錄

項目	問 題
接案	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在「接案」階段，專業支援教師需要與學校接洽，「說明專業支援教師的角色與支援工作流程，澄清轉介者之期待與希望解決的問題」，請你會如何說明？ 2. 在澄清期待方面，曾遇過哪些特別的情況？ 3. 專業支援教師要「視學校生態環境，請學校推派一位與專業支援教師對口之負責人，並開始建立有效的工作模式」，您會與誰接洽，進行哪些事？如果學校推派不出「對口」或推派的「對口不適當」，你如何處理？ 4. 在這個階段，您還遇過哪些較特殊的情形，您又是如何處理的？例如：同儕家長抗議要求轉學、相關重要人員反對轉介
評估	<ol style="list-style-type: none"> 5. 確定接案之後，您要開始進行評估、臨床評估、進行功能評量、評估可能的工作目標，您是如何進行這個歷程的？ <ul style="list-style-type: none"> ● 你會對學校教師說明這個歷程嗎、如何請學校教師配合？ ● 約花費多少時間進行評估？哪些事可能影響評估時間的因素？ ● 您透過行為觀察收集哪些資料？如何進行行為觀察？（如何選擇觀察時間、場域、次數、是否透露身分和目的、透過哪些人安排） ● 這個階段可能會遇到什麼困難？（如：有些老師不讓人看教學，有些老師甚至不肯與專業支援教師接觸，有些老師急著要求給策略） <p>「評估可能的工作目標：與學校相關輔導人員，針對問題與可能的目標，達成初步共識。」</p> 6. 您如何和校內老師溝通評估的結果， <ul style="list-style-type: none"> ● 溝通的方式，和哪些人溝通？ ● 如果有任何人對評估的結果抱持異議，你如何處置？ 7. 通常會形成哪些初步共識？或者哪些初步共識無法達成時，專業支援教師應特別留意，做哪些必要的處理？ 8. 評估期間，你對個案行為問題介入的方式？ <ul style="list-style-type: none"> ● 你會給行為介入策略嗎？你如何決定給不給策略？如果給策略，有沒有哪些策略是可以給哪些策略不能給的原則？ ● 這段評估期，專業支援教師會受導哪些壓力？如何因應？
跨專業合作	<p>什麼時候需要與醫療合作？</p> <p>你如何促成個案就醫，如果家長拒不就醫你會如何處理？</p> <p>你如何與醫生合作？</p> <p>你如何協助個案取得心理師、社工、治療師、教師助理合作？</p> <p>你如何與心理師、社工、治療師、教師助理合作？</p> <p>如果專業人員的意見與你有出入，你會如何處理？</p>
不開案	<p>不開案如何決定？</p> <p>你如何促成轉介學校達成不開案的協議？尤其是校內意見無法整合的情形。</p> <p>如何因應校內無法整合，導致轉介老師對於專業支援工作不滿意的情緒？</p>
介入計劃	<p>你會如何決定介入計劃的優先順序？</p> <p>很多老師有「對學生要公平」的迷思，讓師認可學生的個別需求，接受學生的「替代行為」，並給予替代行為有效的回饋？</p> <p>你會把「持續評估個案行為的進展」規劃得很具體嗎？</p> <p>在「對口」老師能力或意願不理想的情形下，你會如何規劃介入計劃？</p> <p>你如何推動校內團隊成員執行「行為介入計畫」？</p>
開會	<p>什麼情形下你會召開會議？開會的目的是？</p> <p>妳會如何進行評估會議？討論哪些議題？評估會議的配套措施有哪些？</p> <p>如何決定找哪些人來開會？</p> <p>如果學校重要的人員或家長一直迴避會議，你會如何處理？</p>

附錄六（續）

執行	如果老師對評估和介入策略態度不明確，您會？ 如何讓行為介入計畫在不同老師、科目、上課、下課間實施？ 如何促成家庭教養的改變？說說成功的例子？ 進行行為訓練的困難在哪？設計行為類化應突破的困難是？ 如何推廣預防的觀念？ 如何協助學校與家長之合作，說說成功的例子？ 你如何看待相關人員（個案、各管老師、融合班導師、家長、行政）的進步？ 如何推動相關人員持續的進步？
追蹤	你如何設計「個案」支持的撤除？ 如果老師合作意願很高，很依賴您，您會？ 如果個案情況持續介入一段間，情況時好時壞，你會怎樣看？
結案	如何結案？結案會議做些什麼？ 如何讓相關人員做好結案的準備？
其他	你如何拿捏工作的速率、支持的多寡、替代或引導？哪些情形下表示該慢一點了？ 如何處理對口老師的情緒？（如：曾被個案攻擊、家長誤會） 如何協助學校解決人力不足問題（如：國小包人制）？ 學校的特教師資體質不良（合格教師不足，不適任教師）時，該如何？
專業	如何面對老師或家長的指責？
支援	如何看待家長過河拆橋的行徑？
教師	如何保有個人的時間，不過度受工作干擾？
個人	如何增進自己的專業知能？ 自己最特殊（有成就感、氣憤、焦慮、難過、感謝）的經驗？



附錄六、資料收集清單

	日期	錄音時數	編碼	主題
參與觀察	20070926	00:42	20070926 小督觀	支援工作討論
	20071008	01:28	20071008 小督觀	支援工作討論
	20071022	01:58	20071022 小督觀	支援工作討論
	20071105	02:10	20071105 小督觀	支援工作討論
	20071119	02:30	20071119 小督觀	支援工作討論
	20071210	02:30	20071210 小督觀	支援工作討論
	20071225	02:20	20071225 小督觀	支援工作討論
	20080108	01:50	20080108 小督觀	支援工作討論
深度訪談	20070615	01:32	20070615 小 V 訪	個別訪談
	20071119	01:51	20071119 水晶訪	個別訪談
	20071126	02:00	20071126 晴天訪	個別訪談
	20080130	01:31	20080130 晴天訪	個別訪談

研究札記	日期	編碼	主題
	20061017	20061017 札	訪趙老師
	20070712	20070712 札	專家姿態令人厭
	20070718	20070718 札	論文評析心得報告
	20070718	20070718 札	大家不了解專業支援教師的立場
	20070719	20070719 札	角色反省
	20070731	20070731 札	專業教師是和事佬嗎？原來專業教師需要領導訓練！
	20071005	20071005 札	中心個案報告-郭老師來訪
	20071012	20071012 札	中心個案報告
	20071022	20071022 札	大組督導--反移情
	20071109	20071109 札	中心個案報告--與有投射性認同的家長工作
	20071114	20071114 札	資深專業支援教師是如何解決自己的問題的
	20071130	20071130 札	中心個案報告
	20091221	20091221 札	中心個案報告
	20080103	20080103 札	大組督導
	20080107	20080107 札	期末檢討會
	20071128	20071128 札	晴天訪後記
	20080310	20080310 札	如何避免因生態複雜導致專業支援角色的混淆

	20080310	20080310 札	親職教育
	20080314	20080314 札	林醫師座談
	20080311	20080311 札	A 生抽離課程的雅君自我反省
	20080606	20080606 札	陳教授的團體討論:從角色負荷、工作意義與報酬和工作角色談專業支援教師的個人、社群與組織

相 關 文 件	評估報告	093-1-040 文評、094-1-045 文評、093-2-067 文評
	介入計劃	093-1-040 文介、094-1-045 文介、093-2-067 文介
	結案報告	093-1-040 文結、094-1-045 文結、093-2-067 文結



附錄七、編碼範例

編號：20060615 小V訪		
事件摘要：6/15 下午邀請「小V老師」在「壹咖啡」，訪談他處理個案(○○國小低年級 ADHA 女生)的歷程		
記要：第一次與研究參與者進行訪談，有下列事項應改進。		
<ol style="list-style-type: none"> 1. 在錄音器材準備上：應同時準備兩台錄音筆，並確認使用新電池。 2. 環境應選擇更安靜的場所，「壹咖啡」的環境過於嘈雜，以致逐字稿建立相當困難。先後請兩位工讀生轉騰，結果都遭退件，只好自己來。 3. 應事前給研究參與者訪談稿，說明訪談進行方式，確實掌控訪談時間，不要太久造成研究參與者的壓力。 4. 研究參與者表示這樣的訪談放入研究中，會讓研究參與者擔心有洩密的倫理壓力。故應再與指導教授討論研究設計。 		
	逐字稿	摘要/編碼
	(略)	
5.	雅君：那你要不要先說說看，你接案時她的狀況？	
6.	小V：那都寫在上面(個案報告)了，你要我從哪裡說起？	
7.	雅君：概況	
8.	<p>小V：概況，我接案時候的狀況，她(個案)都沒辦法坐在位子上，她會站起來，跑來跑去，玩別的小朋友的東西，自說自話，跟老師一問一答，抱老師老師不准她抱就會發脾氣，然後經常哭，(無奈地笑)每個老師都跟我抱怨說，『喔，我們小於又--哭了』，對，她就是一個很幼稚的小孩，常發脾氣，桌子椅子都弄亂啊，老師都沒辦法上課，處理她的情緒都要處理很久，花費一整個上午或一整個下午，老師經常要注意她的狀況，弄得老師根本沒辦法上課，那就是小朋友的狀況(1)；至於學校的狀況是，導師很認真，導師非常的認真，我很少看到導師留下這麼詳盡的輔導紀錄(2)，他們老師，那個老師就是描述自己的經歷，光是看那個我就可以拼好多個ABC，對，然後我去之前我就形成一些假設，然後我就去跟導師他們核對(3)，老師其實很接受這孩子，只是這個孩子的情緒非常的強烈(4)，於是當下我就有個疑問，這孩子的生理狀況，也就是隱含前事的部分，到底符不符合一個一年級該有的發展狀況(5)，所以我一開始的時候，學校老師就是說，他們有幫她找了一些職能評估、語言治療，他們拉不拉雜做了一堆，但他們(老師們)都沒辦法從這些評估裡面，形成對這著孩子的概念，(6)他們只知道他是個很愛哭的孩子、沒有媽媽的孩子(7)，對，我覺得看起來我是需要把這些東西整合起來，還是需要再去找一些評估工具評估，讓我能很清楚對他們說還需要進行哪些評估(8)，像語言評估，那個孩子講話的時候有一些口齒不清，像，有些問題：『老師---那個---那個水桶--倒掉了!』說這句話的時候有點緊急的事後，有點像那個口吃的孩子，有點上氣不接下氣，但是他平常打鬧的時候倒不會，他都會罵人『妳怎麼這麼笨哪』是很順的，(9)</p>	<p>(1) 行為問題描述/評估的內容/支援需求的評估、個案能力與發展特質</p> <p>(2) 評估老師對個案行為問題的觀點及處理行為問題的態度/評估的內容/生態環境因素；/評估的策略/行為與生態同步評估</p> <p>(3) 行為功能分析、假設與驗證/評估的內容/標的行為的功能評量</p> <p>(4) 評估學校老師因應個案行為問題的能力/評估的內容/支援需求的評估</p> <p>(5) 評估其隱含前事/評估的內容/個案能力與發展特質</p> <p>(6) 收集其他具說服力的資料/評估的策略/講究評估的信效度</p> <p>(7) 評估老師對個案行為問題的觀點及處理行為問題的態度/評估的內容/生態環境因素</p> <p>(8) 評估者：專業支援老師必須整合資料，找出個案支持系統中的漏洞，及造成這些漏洞的原因/應擔任的角色/評估者</p> <p>(9) 比較行為問題發生和不發生的情境脈絡因素/評估的內容</p>

		/標的行為的功能評量
9.	雅君：罵人就流暢？	
10	<p>小V：對，罵人就流暢，所以後來我要求他們進行語言評估，去觀察他口吃與情境的關係，要先去排除，觀察他在詞彙上、句法上、認知上是不是有正常的發展，這是我首先要他們做的（1）。然後第二個我要去評估他的學業能力，那因為那個孩子這樣的狀況，與能力的關係，特別是智力，因為那個時候他們有懷疑過過動，但是…他們學校不錯的地方是，但是那時他們已經安排了那個特教的認輔（2），直接有介入了，然後我請他們們安排做魏氏的時候，覺得因為我不確定要作魏氏兒童還是魏氏幼兒，我擔心他魏氏兒童搞不好測不出來（3），加上他們老師會作魏氏幼兒，沒想到她一做的時候居然是資優，那這個部份其實還蠻關鍵的，（4）</p>	<p>（1）收集方法：觀察/評估的內容/個案能力與發展特質 （2）評估學校支持系統/評估的內容/生態環境因素 （3）收集方法：收集測驗資料/評估的內容/個案能力與發展特質 （4）評估其隱含前事（包含先天的體質、氣質和後天的自信、與人建立關係的能力、信念態度..等.）對行為問題的影響 /評估的內容/個案能力與發展特質</p>
11	雅君：就是說，這部分跟老師平常的觀察有出入？	<p>（1）評估者：專業支援老師必須整合資料，對個案行為問題的相關原因作出合理評估。找出個案支持系統中的漏洞，及造成這些漏洞的原因/應擔任的角色/評估者</p>
12	<p>小V：很大的、很大的出入，老師覺得很訝異他居然是這樣的孩子，然後她發現他只要是在操作的、形象背景的能力其實他都很好，跟語言、跟計劃、有關跟符號有關的他全部都不好，所以還蠻典型的，很典型的 ADHD 你可以看出來的 pattern(1)(2)(3)</p>	<p>（2）評估其隱含前事/評估的內容/個案能力與發展特質 （3）調整對個案的期待/提供協助/促進生態環境的調整</p>
13	雅君：嗯	<p>（1）根據評估找出方式介入/觀點/評估永遠優先於行動</p>
14	<p>小V：<u>所以那時候我就有很大的信心，覺得可以準備跟家長談了（1）（2）。所以那時候的狀況，你可以從資料上看到的，那個家長本身就是個很特別，對我而言，我會跟一個男性的父親工作，就有一點擔心，因為他是單身，他是個單親爸爸（3），我覺得在跟他溝通再合作上，一剛開始的時候讓人家覺得蠻特別的，因為一剛開始跟他溝通的時候他是非常直接的，因為我跟他不熟，他就說『老師只會叫人家用藥，要解決你們的問題，你不要以為我不知道，像美國有些資料我都查過，利他能氾濫的非常嚴重』（4）（5），事實上，這對於像我一個電話裡未曾謀面的老師，他對我的對話都非常的直接，（6）（7）</u></p>	<p>（2）溝通策略：個別突破/取得共識/透過討論來溝通 （3）必須與各形各色的人建立工作關係/觀點/助人工作者/助各種人 （4）如何建立工作關係、卸除合作對象的高度防衛/工作中的問題/重要關係人未準備好要合作 （5）家庭：評估家庭因應個案行為問題的能力/評估的內容/生態環境因素</p>
15	雅君：非常直接	<p>（6）評估各生態環境的重要關係人間互動情形，行為問題的影響。/評估的內容/生態環境因素 （7）/評估的內容/合作意願的評估</p>

16	小V：非常直接，剛開始的時候他一直都是維持這樣的型態，所以一開始的狀況，整體說來，老師對孩子的特質都沒有摸清楚，能力水準都沒有摸清楚、然後確實造成班上很多的干擾，所以一開始的時候很多的互責，然後發現說，學校老師做了很多的評估，可是他們沒有綜合行為模式的能力，然後相對的，學校老師覺得來說，他們確實做了許多事情，卻被家長認為在推卸責任，只會叫孩子用藥，這是剛開始主要的狀況(1)	(1) 評估各生態環境的重要關係人間互動情形，行為問題的影響。/工作中的問題/個案行為問題嚴重且複雜；重要關係人未準備好要合作；關係互斥
17	雅君：所以一開始的時候，你已經發現學校老師他們態度上是願意的，不過他沒有綜合的能力	
18	小V：嗯，對	
19	雅君：然後家長那邊相對的是不相信學校老師，可能懷疑	
20	小V：嗯，對	
21	雅君：所以他認為是學校把問題推回去給家長	
22	小V：嗯	
23	雅君：所以問題來了，所以你的困難是：學校老師已經做了這麼多，好像是先前的評估也有作，所以你後來再要他們作，有遇到困難嗎？	
24	小V：後來比較好的是，只要評估結果一出來，有東西帶著他們之後，我就把他們的東西整理之後，我就跟他們說很多像這樣孩子的能力情況她會怎樣，比如說她會因為大人的關係他會緊張，他只要有狀況他會怎樣，他在跟大人互動的時候會害怕，所以他會怎樣，我就是舉他們跟我 complain 的狀況，直接跟他們說，像老師有時候要她做什麼，她一有狀況她就是「喵！喵！喵！」(激烈地)，我就跟他們討論說為什麼她要用『喵喵』呢？顯然『喵喵』還是有她表達的功能在，表示我『喵』了老師就來問我要什麼了，哪老師就是在旁邊耐心地問說有什麼事，那他他就能慢慢慢慢的把擔心她的事說出來，那個『喵』就會有功能的，那把東西給老師看的時候，我就是用類似的方式，這樣一次次帶老師分析她的行為、能力，那老師就可以了解 (1) 除了她是沒有媽媽的影響之外、他是個情緒不穩定的孩子以外，然後他對大人的一個需求，那個『愛』的需求，轉嫁到對導師的身上，所以她完全要求要給她抱、要陪她、要給她玩，對，等於是學校老師在負擔媽媽的角色(2)，然後我們孩子的能力狀況，透過鑑定，我把我評估的狀況，每一次跟他們提出來 complain 的狀況加以比對，讓他們知道說，對！孩子的狀況到底怎麼樣，他們看到的東西，其中很重要的資訊。(3)(4)	(1) 舉出事實說明評估結果：避免以太刺激的言語點出弱勢之處，這些溝通可能要進行許多次/溝通策略/提供具體評估證據及策略 (2) 評估其隱含前事(包含先天的體質、氣質和後天的自信、與人建立關係的能力、信念態度..等.)對行為問題的影響/評估的內容/個案能力與發展特質 (3) 合作教學夥伴：對象特教老師及普通班教師/提供協助/增進專業知能 (4) 看懂行為問題的前因後果，並以 ABC 的架構來交老師，建立「從日常行為觀察與個案困難相連結」的能力/提供協助/增進專業知能
25	雅君：所以透過你這樣跟老師去，整理、(對)詮釋他們收集到的資料，把她所有的能力作一個評估的綜合之後，老師就知道他的問題了！(嗯哼！)，然後，老師知道他的問題，那你接下來怎麼做？	
26	小V：家下來當老師這個部份評估得差不多的時候，我覺得要「喬」就醫的部份，那我要找家長談(1)，那我一樣去跟家長報告這個部分，然後家長跟我 complain 說著個孩子在家裡多麻煩多難帶，然後我覺得我是少數可以接住他任何一個問題的老	(1) 掌握評估證據後與家長討論就醫/觀點/評估永遠優先於行動 (2) 必須與各形各色的人建立

<p>師，因為他一問問題，老師為什麼我女兒會這樣，為什麼我女兒會那樣，為什麼我女兒去刷牙都不會擠牙膏（笑），為什麼我女兒會一隻腳穿鞋，一隻腳沒穿鞋出門（笑），那是他女兒生活的型態，爸爸問她什麼她都說不知道，為什麼我女兒睡覺都不好睡，他也看到她女兒很多的狀況，他許多問題都找不到這些答案的時候；我跟他說這是過動的特質的時候，他似乎有被我打動，(6) 那個打動，也許是這些特質符合以外，這個人特別介意這個東西，他後來私底下對我說，他很少看到教育界不是笨蛋的人（兩人哈哈大笑），他爸爸自視很高，他其實很看不起學校老師，而且他通常覺得學校老師反應慢就是笨（2），我的報告裡有提到那個認輔老師，他覺得那個導師、特教組長都是還好，我覺得，所以他是比較有一種信仰專業的習慣，這種偶像情節，還是一種權威性，還是他喜歡男性化，希望有個權威角色在（笑），所以在一個權威下，我就是跟他講說（3），如果你不去試你的孩子是不是一個過動症的話，孩子就會繼續亂下去，就是因為他現在是小一，現在我要是跟你談一個小學生的問題，我就找了很多高年級、國中，就是孩子變成 ODD 的樣子講給他聽、變得非常反抗、不願上課、非常衝的樣子之類的東西，然後我覺得爸爸是被警告到，然後當下爸爸就同意去看醫生（5），我們當時就馬上掛號，馬上在開會的現場就馬上掛號，把所有的事馬上都安排好（4）</p>	<p>工作關係/觀點/願助人也要能助各種人</p> <p>（3）權威者：除非評估少數的對象需要以較權威性的態度說服（對家長居多），一般都盡量避免權威的態度，以免給人評價、監督等引人反感的感受/應避免的角色/權威者</p> <p>（4）根據評估去用對的方法，而非一味的用力付出/觀點/評估永遠優先於行動</p> <p>（5）說明擱置問題可能衍生的嚴重後果，讓大家正視解決問題的必要/取得共識/溝通的策略</p> <p>（6）這個工作需要高度專業，深厚的專業是後續溝通、工作的基礎/角色維護/專業成長</p>
<p>（以下略）</p>	

