

p.84-90

特教工作者如何運用基本行爲原理及策略

陳 榮 華

曾任國立台灣師大教育學院院長

一、特教工作的意義及重點

(一)養而不教、有何過錯？

1. 養成殘障者遊手好閒，事事依賴之惡習。
2. 嚴重傷害身心發展及健康。
3. 終身受養護，形成家庭、教養機構及社會的重荷。

(二)養而又教，該教些什麼？

依照殘障程度而決定教導重點：

1. 知覺動作協調能力（中、重度者）。
2. 生活自理技能（衣、食、住、行）（輕、中、重度者）。
3. 簡單溝通能力（口語、表情、手語）（中、重度者）。
4. 實用而簡易的讀寫算能力（輕、中度者）。
5. 適性的職業知能（輕、中、重度者）。
6. 良好的適應行爲及生活習慣（輕、中、重度者）。

二、特教工作者的信念及法寶

(一)信念：樂觀進取、造福殘障者。

1. 雖然「聞十知一」、「舉一反三」，但可教也

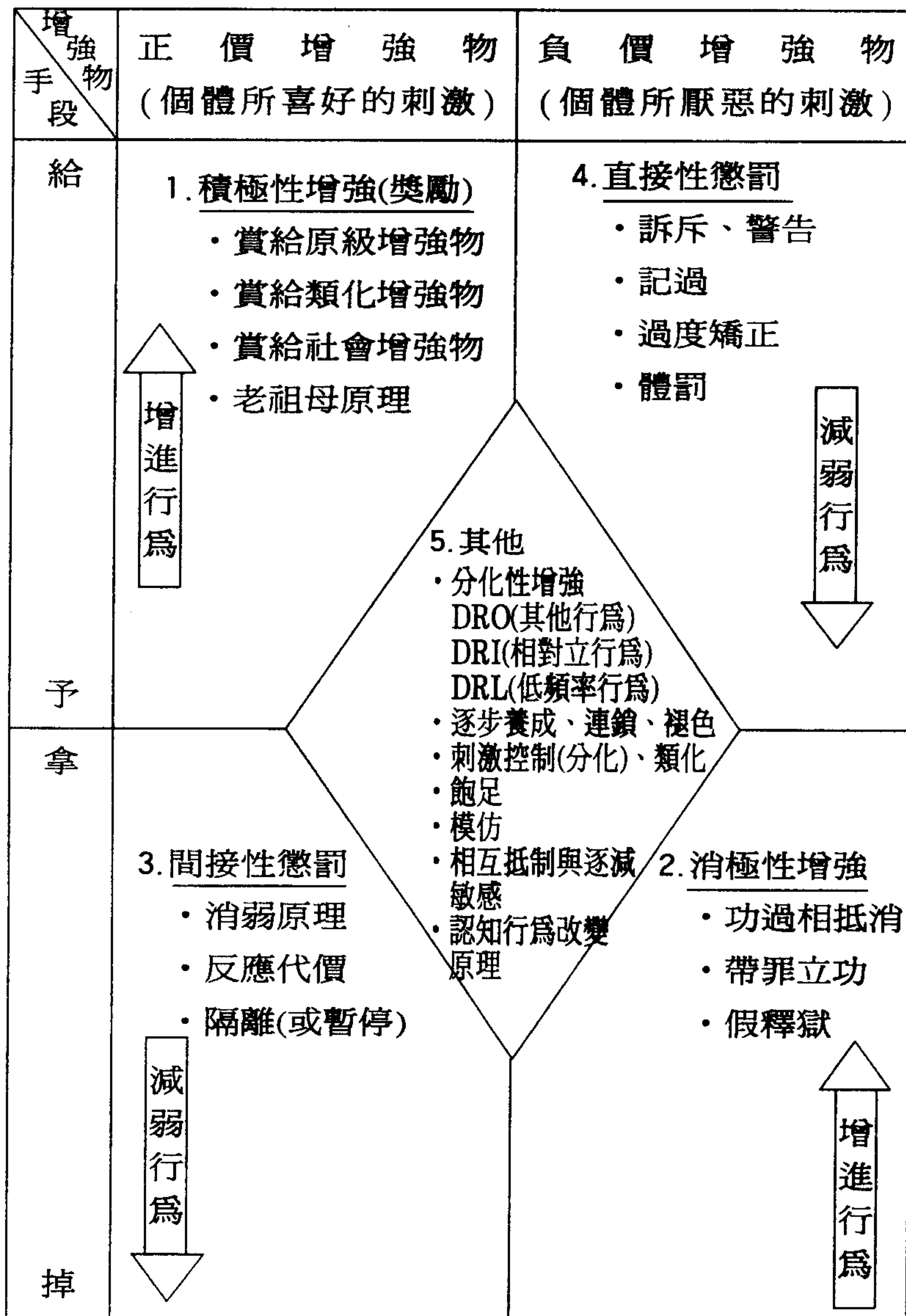
2. 寓教於樂，把握機會，耐心教導，愛心相報。

(二)法寶：善用基本行爲原理及策略

一種行爲，不管是認知領域，情感領域，或是動作領域，都有複雜與簡單之別。簡單的行爲，或可用 $S \rightarrow R$ （一項刺激引發一項反應）等簡易行爲公式來表示，但複雜行爲則由二個以上的 $S \rightarrow R$ 連結所構成。簡單的行爲自然一學就成，但複雜的行爲則須分成幾個基本的段落，採用逐步塑造方式，從易至難，從簡至繁，按步就班學習，方能收到事半功倍的效果。

教導身心殘障者的各項動作、技能、習慣，甚至認知能力，若能依據其身心行爲特性，善用各種行爲原理及策略，諸如：增強、處罰、模仿、分化、類化以及逐步養成、連鎖或褪色等策略，以「分解動作」的方式，逐步反覆進行，自可收到預期的效果。其要領是從簡而繁，由易而難，循序漸進，切勿操之過急。反之，若是一味好高騖遠，貪多躁急，專攻理論而沒有具體可行之方案，雖聲嘶力竭，還是於事無補，徒增教師、家長及案主三方面的挫折。筆者深信特教工作者若能善用下列圖1.所揭示的各種行爲原理及策略，不僅有助於培養殘障者的生活自理技能及良好生活習慣，而且對於功能性讀寫算以及職業技能之教導亦均有很大裨益，誠盼各位特教工作者能從實踐中精益求精，造福特殊兒童。

圖1：基本行為原理及策略之運用關係圖



從圖1.的標示可知，這些策略著重於操弄增強物。增強物又因各個體的偏好不同，而呈現兩種特性。如果一種增強物是某一位學生（以下稱為案主）所大力追求的刺激物或是需求，則對該案主來說是屬於正價增強物；反之，若為某一案主所不喜歡，甚至所厭惡懼怕的刺激物（或是情境），對該案主而言就屬負價增強物；操弄增強物的手段又可分成兩種方式：一是針對目標行為的發生而適時「給予」增強物；一是配合目標行為的出現而適時「拿掉」（或撤除）增強物。這兩種手段均在安排行為後果，以資控制目標行為（使其增進抑或減弱）。在圖1內的箭頭向上者（↑），係指提升目標行為的出現率；箭頭向下者（↓），係指減弱目標行為的出現率。

總之，根據這些變項的操控，我們將有關的行為原理及策略歸為五類，如圖1.上藉1、2、3、4、5等阿拉伯數字所標示。

第1.類稱為積極性增強（俗稱獎勵）策略，旨在藉「給予」正價增強物來增進良好行為。教師應以使用此類策略為最優先考慮。

第2.類稱為消極性增強策略，旨在藉「拿掉」先前施予案主的負價增強物來激勵良好行為的發生。此類策略可讓一些已犯錯的學生獲得改過向善的機會，故在教育情境中尚可使用。

第3類稱為間接性懲罰策略，旨在藉及時拿掉（

或是暫停)案主正在享用的正價增強物，以示懲罰，讓案主不敢再犯。這一類懲罰策略並非直接將「負價增強物」施予案主，故副作用較少，可施予一些較輕微的不良行爲。

第4.類稱爲直接性懲罰策略，係針對案主的不良行爲，直接施予負價增強物(或壓惡刺激)，以期獲得遏阻的功效。這一類懲罰策略雖爲一般教師所慣用，但副作用相當大，師生雙方均易蒙受其害，故在教育情境儘量不使用爲上策。

第5.類則屬於中性策略，所使用的增強物既非全靠正價增強物，亦非全賴負價增強物；於操弄手段上有些是「給予」，也有些則「拿掉」；於使用目的上，既可用做獎勵，亦可充當懲罰。是故，將這些中性策略集中在圖1正中央的菱形空格內，以示其模稜兩可的特性。雖這些策略在教育情境亦各有其妙用，值得逐項介紹。

以下擬將上述五類行爲原理及策略，分成三大類逐項說明之，唯因限於篇幅，在文字上只能略提幾句。

三、增進良好行爲之策略

這一類策略以上述第1、2類策略爲主，爲5類策略爲副，旨在培養良好行爲，維持其長期功效，並促進好的類化現象。

(一)積極性增強（獎勵）：

即隨著目標行爲的發生而給予正價增強物，以資讓案主獲得愉快或滿足的後果，藉此激勵目標行爲的出現頻率。一般而言，在學校所要激勵的目標行爲大部分是良好行爲；但有時卻因教師的誤用而激勵了不良行爲。積極性增強策略可以直接用來強化目標行爲，故必須針對案主的所好或所需，選擇適當的增強物方易見效。

在教育情境可採用的增強物有下列幾項：

1. 原級增強物：如食物、飲料、玩具、書刊、電動玩偶、日常用具及學校用品等。
2. 類化增強物：如分數、獎狀、錦標、獎牌、證書、等第、代幣、積點、貼紙、打星星等等。
3. 社會增強物：微笑、讚許、道謝、拍肩膀、摸頭、握手、傾聽、閒談、並坐、榮譽假、特權、擔任榮譽職等等。

老祖母原理（原文爲：Premack principle）：是指運用案主所喜好的活動或是增強物來誘導案主所不喜歡的活動。例如：甲生不喜歡寫作文，但特別喜歡打電動玩具，故教師可勉勵甲生說：「這一篇作文寫

好後，即可打20分鐘的電動玩具。這一招有如一般老祖母慣以冰淇淋來誘導孫女吃完定餐，故稱之老祖母原理。

(二)消極性增強：

以透過停止施予厭惡刺激，或是藉撤除負增強物為手段來引誘受歡迎行為的形成，均稱之消極性增強。運用消極性增強策略，必須要針對正在接受負價增強物，以激勵案主改過向善，所謂「帶罪立功」、「功過抵消辦法」或是「假釋獄」辦法，均屬於消極增強策略之運用。

(三)分化性增強策略：

係藉強化甲行為（通常是良好行為）來減弱乙行為（通常是不受歡迎的目標行為）。

此種策略又可有如下三種方式：

1. 其他行為的分化性增強（**differential reinforcement of any other behavior**，簡稱DRO）：DRO的實施包含兩個基本要素，一是增強任何其他良好行為，另一是針對目標行為（多數是屬於不良行為）給予消弱（**extinction**）。例如：要矯正一位案主的吸吮手指惡習，只要案主停止吸吮手指並做功課，教師就親近他，並講案主所喜歡聽的故事。相反地，案主一開始吸吮手指就立即停止講故事。
2. 對立行為的分化性增強（**differential reinforcement**

of incompatible behavior，簡稱DRI）：DRI的實施程序與DRO大致相同，只是DRI所要增強的目標行爲，必須與計劃中要矯正的不良行爲互相對立。亦即這兩種行爲是不可能同時發生。例如：要矯正自閉症兒童的自傷行爲（用手擊傷臉部或頭部）只要案主依照指示表演「雙手傳球」，就能獲得積極增強（例如：聽音樂）。因爲案主表演傳球的時間愈多，用手打頭部的自傷行爲也愈少。「雙手傳球」與「用手擊頭臉的自傷行爲」係屬兩種相對立行爲。只要增強「雙手傳球」的動作獲得成功，用手打頭等自傷行爲自然也就逐漸消失。

3. 低頻率行爲的分化性增強（differential reinforcement of low rates of responding，簡稱DRL）：其運用方式是每當案主的不良行爲（目標行爲）的出現頻率略有降低時，即給予增強。例如：一位研究者運用DRL來減少一位智障者搖擺身體的刻板反應。

（四）逐步養成策略：

係運用逐漸接近法，連續增強與目標行爲有關的一連串反應，以塑造新行爲的過程稱之。此一策略兼用增強原理及消弱原理，對於教導兒童的動作、技能、習慣、或是認知學科相當有效。若欲塑造較複雜的行爲，可使用連鎖策略（chaining）及褪色策略（

fading) 。

四、減弱不良行爲的策略及原理

從心理學的觀點而言，懲罰是改變行爲的一種策略，若運用妥當或可發揮「當頭棒喝」或是「殺一儆百」等功效，只是施罰後不僅容易引起副作用，而且其成效也不見得維持長久。是故，教師要採用懲罰策略時，宜三思而行。事實上，在行爲改變技術中，還有一些同樣具有懲罰性質而可減弱不良行爲的其他策略及原理。這些策略及原理可依照其合理層次排列，誠盼教師要運用這些策略時，宜考慮此等層次，先從間接而又具積極意義的策略試用，未獲預期效果時，方逐漸試用直接而具厭惡性質的懲罰策略。茲依照其合理層次逐一簡介這些策略如下：

(一) 間接性懲罰

1. 消弱策略：有些兒童的不良行爲（如大聲吵鬧）是因教師無意中的增強（如過度注意它）所促成。要減弱此類行爲最好運用消弱策略。消弱策略的運用方式有兩種：一是教師對兒童不良行爲的出現刻意忽視（因為注意該項行爲等於增強它）；二是將案主安置於一個無法獲得增強物的情境，如將易分心的兒童安置於單純的環境，讓他不與接觸其他無關的刺激。一般而言，消弱策略已被廣泛用於矯正擾亂行爲（如

：發脾氣、吐口水）及破壞性行爲（如：攻擊、破壞物件）。

2. 反應代價：當案主表現不良行爲時，立即剝奪或撤銷案主既得的部分代幣或正價增強物，亦能減弱此項不良行爲的出現頻率。通常此種策略係配合代幣增強方案的運作。亦即案主表現良好的目標行爲時，則給予一枚或數枚代幣，以資鼓勵。反之，表現不良的行爲時，則取回一枚或數枚代幣，以資懲罰。一般教師所慣用的「扣分辦法」即屬於此類策略。

3. 隔離（或稱暫停）：當案主在參與一項所喜歡之活動中表現不良行爲時，教師若能當機立斷，暫停案主的參與機會，就有可能減弱其不良行爲。此等策略的運用方式計有：①故意忽視案主一段時間；②離開案主；③對案主施予肢體的限制；④暫時禁止案主參與活動；⑤暫時將案主帶到沒有增強物的隔離室；⑥短暫性矇住案主眼睛或遮蓋臉部等。隔離策略通常用於矯正兒童的發脾氣、自傷行爲、刻板行爲、愛講髒話或自我刺激行爲。

(二) 直接性懲罰

1. 訓斥或警告：口頭訓斥或是書面警告。
2. 記過：從記缺點、小過到大過等等。
3. 過度矯正：過度矯正含有教育與懲罰的雙重意義，係透過一種「活動」來懲罰案主的不良行爲，而且

此種活動本身亦具有建設性功能。

過度矯正的運用方式有二：

①恢復式過度矯正：此策略專用在矯正破壞性行爲方面。當案主破壞環境設施時，教師不僅要強制案主將遭受其破壞的環境設施恢復原狀，而且還要更進一步要求他做一些積極性的彌補工作。例如：一位中度智能不足兒童任性推倒教室內的課桌椅，則訓練者應把握時機，不僅當場要強制案主將被他推倒的課桌椅擺回原狀，而且要將被推倒的課桌椅及其周圍桌椅擦拭乾淨。

②積極演練式過度矯正：係用於矯正非破壞性的不良行爲，諸如自我刺激或是手足或頭部的刻板動作。例如：有專家曾矯正一位智障兒，常用手觸摸自己生殖器或肛門後，再放進嘴裡的異常行爲。每當案主將手指放進嘴裡時，教師即先用口頭警告說：「不可以！把手指放進嘴裡是不允許的！」，然後強制案主伸出雙手，做上下左右擺動連續演練三分鐘。此等積極演練式的過度矯正效果奇佳，不多久案主的各種異常行爲（如：將手指放進嘴巴、用力拉抓自己頭髮等）發生次數銳減。

4. 體罰：不管是打手心、打屁股或是打耳光，在教育法令尚未授權之現況下，教師還是不宜冒然使用，以免犯法受罰。

五、其他中性的策略

(一)刺激控制：在教育情境裡，教師除了關注如何增進學生的良好行爲，及如何減弱不良行爲之外，尚須注意到學生表達某項行爲之時機是否妥當？換言之，有許多行爲被界定爲「適當的」或是「不適當的」，全看該項行爲是否表現在適當的「時機」或是適當的「地點」。擔任啦啦隊的學生若在籃球場上大聲喊叫，應屬可嘉勉的行爲，但若在教室裡喊叫就算不適當的行爲；學生在運動場上用力跑跳應屬適切的行爲，但若在走廊或階梯間跑跳則屬脫序的行爲。教師不能禁止學生大聲喊叫或是跑跳的行爲，但要教導學生在什麼時機或是地點方可表現此類行爲。在行爲改變技術中，常用「刺激控制」策略來教導學生，如何辨別在適當的時機、地點和情境表達其行爲。

(二)類化原理：在教育情境裡，教師也特別關注下列問題：「兒童在教室或校內所培養的良好行爲或習慣，是否也會表現在家庭或社區生活上？」、「兒童喜歡王老師之後，是否也會喜歡王老師所教的數學課？」這些問題的答案應該是肯定的。人類行爲本來就是一個複雜的連鎖反應，所以每一項反應均與其周圍的情境及人物發生互動關係。倘若小雄很喜歡甲刺激物，則與甲刺激物相似或有關連的乙刺激物，也都可能討小雄的喜歡，如「愛屋及烏」即爲其例，反過來說

，小雄很害怕丙刺激物，則與丙刺激物相似或有關連的丁刺激物，也很可能令小雄害怕，如「杯弓蛇影」或「談校色變」等。像這一種「愛屋及烏」或「杯弓蛇影」等現象，均稱之類化原理，可運用於日常生活或是教學情境。

(三)模倣原理：所謂「有樣學樣」、「身教重於言教」或「以身作則」，均在說明模倣原理在改變兒童行為上之重要性。運用模倣原理既可塑造新行為，增進現有行為；亦可抑制或減弱不良行為。教師應重視身教，以資增進學生良好行為；亦應勤於揚善懲惡，以利導正學生的不良行為。

(四)飽足原理：好奇心也是學生常表現的一項基本需求，所以有些學生對於受禁止的事反而倍感興趣。例如：愈不讓小雄亂講話，他就愈喜歡大發怪論；愈不准小平抽菸，他就愈在背後猛抽。輔導這些個案，若橫下心，讓小雄上台大發怪論數小時，一直到小雄聲嘶力竭，則小雄將對亂講話感到乏味；若令小平在醫師看管之下，不停猛抽菸，抽到頭昏腦脹為止，則小平必對抽菸產生厭惡感。像這一種從正面提供大量的刺激，讓特殊個案享受到飽和狀態之後，反而解除其不適當的需求或好奇心，稱為飽足原理(Satiation)之應用。

(五)逐減敏感原理：行為治療師在矯治有關「恐懼症」

或「焦慮症」時，常很技巧地配合運用「相互抵制原理」與「逐減敏感原理」。例如：丙生對小狗有極端的恐懼感，則教師可在舒適而充分放鬆的情境中（如：聽有趣故事），安排丙生漸進地接觸小狗，讓丙生對於小狗的敏感性逐漸減輕，一直到完全消失為止。像這種設法逐漸減輕學生對於恐懼對象的敏感度，稱之為逐減敏感原理(Systematic desensitization)之運用。

參考文獻

1. Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L.(1987). Applied Behavior Analysis. Columbus Ohio: Merrill Publishing Co.
2. Hersen, M & Van Hasselt, V.B.(1987) Behavior Therapy with Children and Adolescents: A Clinical Approach. New York: John Wiley & Sons.
3. Herson, M., Eisler, R.M., & Miller, P.M. (1975-1989). Progress in Behavior Modification: Vol.1-23. New York: Academic Press.
4. Martin, C.L., & Pear, J.J.(1992). Behavior Modification: What It is and How to Do It.(4th. ed.) N.J.: Englewood Cliffs.

5. Walker, J.E., & Shea, T.M.(1988). Behavior ~L0.6 Management: A Practical Apporach for Educators. Columbus Ohio: Merrill Publishing Co.
6. Jones,V.F., & Jones L.S.(1986). Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments. Boston: Alln and Bacon , Inc.
7. Mace, F.C. & Wacker, D.P(1994). Toward greater integration of basic and applied behavioral research: An introduction. Jorunal of Applied Behavior Analysis , 27, 569-574
8. Dunlap, G., et al.,(1994) Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges, Journal of Applied Behavior Analysis , 27, 505-518
9. Pierce,K.L., & Schreibman, L(1994): Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. Journal of Applied Behavior Analysis , 27, 471-481
10. Taylor, B. A., & Harris, S. L., (1995): Teaching children with autism to seek information: Ac-

quisition of novel information and generalization
of responding. Journal of Applied Behavior
Analysis , 28, 3-14

