



花蓮縣情緒行為巡迴教師 工作現況與困境

柯采潔 國立東華大學特殊教育學系身心障礙與輔助科技碩士班研究生

林玟秀 國立東華大學特殊教育學系助理教授

摘要

本文旨在探討花蓮縣情緒行為巡迴教師的工作現況與困境，以立意取樣選取二位擔任花蓮縣情緒行為巡迴支援教師 15 年以上教師進行訪談。透過文獻蒐集以及訪談資料的分析與綜合整理，歸納出當前花蓮縣情緒行為巡迴教師的工作現況與困境。

關鍵字：情緒行為困擾、巡迴教師、普特合作



壹、前言

依據我國教育部 111 年度特殊教育統計年報（2022）顯示，花蓮縣國小階段身心障礙學生人數共 714 人，其中情緒行為障礙學生人數為 30 人，高居花蓮縣特殊學生人數第四位。雖然部分學校設有分散式資源班進行介入與輔導，不過花蓮縣人口分布不均，仍有許多學校無法設立班級，加上普通班教師與特教教師在面對有情緒行為困擾的學生時，仍可能有個案處理方面的困難，因此花蓮縣以巡迴輔導的形式成立情緒行為支援團隊，協助校內有情緒行為困擾學生之教師進行服務。在實務現場中，情緒行為巡迴教師（以下簡稱情巡教師）支援各校實行為介入方案的作法為何？本文將針對此主題進行探討，以下先從情巡教師成立的目的與角色進行說明，接著分析花蓮縣情緒行為巡迴支援團隊（以下簡稱情巡團隊）的成立與制度，再訪談兩位於花蓮縣擔任情巡教師超過 15 年的教師，剖析花蓮縣情巡教師當前的服務現況與工作困境。

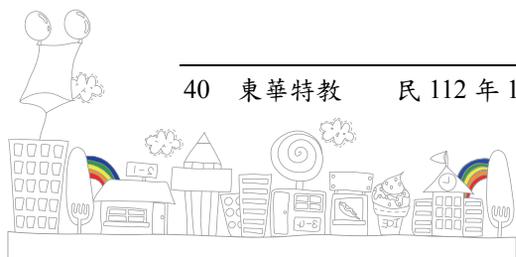
貳、情巡教師之目的與角色

每一種障礙類別的學生均可能會有情緒行為方面的問題，情巡教師所介入的對象不只限於情緒行為障礙學生，而

是包含所有具有情緒行為困擾的身心障礙學生，以團隊合作的方式，與校內外相關人員進行合作，以提供適合的處理策略，以下將透過文獻蒐集分別說明身心障礙學生常見的情緒行為問題，以及普通班教師在處理情緒行為困擾學生的困難，最後說明情巡教師工作的角色與內容。

一、身心障礙學生常見情緒行為問題

根據教育部 111 年度特殊教育統計年報（2022）資料顯示國中小教育階段，學習障礙學生數有 32,307 人，位居第一，其次為智能障礙 13,998 人，第三為自閉症 13,850 人，第四則是情緒行為障礙 6,308 人，以下將透過國內外學者的研究說明此四種障礙類別學生常見的情緒行為問題。學習障礙學生常見的情緒行為問題包含分心行為、過動行為以及不服從與違抗行為等；智能障礙學生常見的情緒行為問題包含分心行為、干擾行為與特殊情緒困擾等，其中特殊情緒困擾又以焦慮、抑鬱和退縮居多；自閉症學生常見的情緒行為問題包含固著行為、社會互動能力弱以及情緒理解與調節的問題等；而情緒行為障礙學生常見的行為問題則包含不服從與違抗行為、分心行為與過動行為等，且影響了學習或適應的能力（嚴嘉楓等人，2004；李佳倪，



2015；黃素英，2016；Soedjatmiko & Muzal, 2016；Operto et al., 2021）。

情緒行為問題有許多種類，包含了分心行為、干擾行為以及固著行為等，依據各障礙類別的特徵可能會出現不同的情緒行為問題，這些情緒行為問題極有可能影響到學生的學校作息或適應，因此教師如何因應與協助學生便是一項重要的能力。

二、普通班教師處理情緒行為問題學生之困難

為因應當前融合教育的趨勢，大多數有特殊需求的學生安置於普通班接受特教服務，因此在校園中與學生相處最久、接觸最多的仍是普通班導師，前文提及身心障礙學生可能出現許多情緒行為問題，根據研究顯示普通班教師在面對這些特殊生的問題時可能有些困難，教師若不理解學生的特質或是對於特教知能與經驗不足，以及不熟悉校內外可運用的特教資源，就較無法即時處理學生的情緒行為問題（廖聆劭，2019；陳思羽，2022；Buttner et al., 2015）。吳宜禱（2017）針對國中普通班教師對於情緒行為障礙學生採取的介入策略進行調查發現教師最常使用的策略為「生態環境改善」，包含了與學生的正向互動、建立友善溫暖的學習環境，以及正向的班

級經營等，不過在「行為教導」方面的策略較少運用，可能是教師沒有額外時間或不清楚要運用何種有效的行為教導策略，因此需要其他專業人員提供諮詢或協助，劉佳玲（2016）的研究結果同樣也指出國中小普通班教師在教學輔導方面的支援服務需求以「執行適合情緒行為障礙學生的教學策略」最高。

普通班教師在處理有情緒行為問題的學生時，會因為自身專業能力或經驗的多寡而有不同程度的困難，尤其在介入策略方面較需要其他相關專業人員的協助。

三、情巡教師工作角色與內容

依據我國《特殊教育法》（2019）第24條規定，身心障礙學生的評量、教學與輔導應以專業團隊合作的方式進行，且透過上述文獻得知一般教師在面對有情緒行為問題學生時的困難，因此需要更有專業相關的相關人員介入，情巡教師便是一種更具有專業知能的特教教師，能夠協助普通班教師或資源班教師處理學生較複雜的情緒行為問題或困擾，透過合作的方式來進行介入。

當學校面臨介入上有困難時，可以透過各縣市不同的管道向情巡團隊提出申請，情巡教師便會依據各縣市所規定的流程進行觀察與評估，當確認接收個



案並參與介入後，情巡教師扮演的角色經常是提供諮詢者、專業團隊間的溝通者或是直接面對學生的教學者，運用團隊合作的方式與校內教師、行政人員以及家長共同合作進行介入，其工作內容包含協助學生學習與生活的適應、提升教師與家長教養知能、依據學生需求整合校內外相關資源，或是協助學校相關事務，例如評量學生的行為、協助擬定學生個別化教育計畫或參與學生個案會議等（魏景銓，2004；陳依秀，2009；莊大輝，2016；李佩樺，2018；楊俊威、郭柏成，2019）。

情巡教師的工作是整個專業團隊在執行介入時的橋樑，需要不斷溝通協調並進行整合工作，當團隊內成員對於介入方案不了解時，情巡教師就需要擔任提供諮詢和建議的角色，雖然並不是每一位有情緒行為困擾的學生學校都需要情巡教師的介入，但若有其需求，以情巡教師專業的能力加上各人員間的團隊合作，便能協助學校更有效的處理學生問題。

參、花蓮縣情巡團隊之成立與制度

情巡團隊是以情緒行為問題輔導為專業的支援團隊，而情巡教師是情巡團隊中不可或缺的一員，全臺有 8 縣市設置情巡團隊包含臺北市、基隆市、苗栗

縣、臺南市、高雄市、屏東縣、花蓮縣、金門縣，而各縣市的情巡團隊運作模式或制度不一，有些縣市經過情巡教師評估後，會分為直接服務與間接服務，直接服務時情巡教師會入校進行個案會議，擬定介入策略並執行，而間接服務則是由不分類巡迴輔導教師或資源班教師提供協助，情巡教師擔任諮詢的角色，有些則是開案後依據學生狀況同時提供直接介入以及間接的諮詢合作。本文主要針對花蓮縣進行探討，透過訪談兩位於花蓮縣情巡團隊服務超過 15 年的情巡教師，瞭解花蓮縣情巡教師的工作。而為維護受訪者的隱私與方便資料編碼，將兩位老師訪談資料編碼為年月日-A 師或年月日-B 師，例如於 2021 年 7 月 1 日訪談 A 師的質性資料編碼後為 20210701-A 師。以下將先從花蓮縣情巡團隊的成立與實施流程進行說明，再分析當前花蓮縣情巡教師工作現況和面臨的困境。

一、花蓮縣情巡團隊的成立

花蓮縣於 2001 年成立情障資源中心，主要負責情緒行為障礙疑似生的鑑定，2003 年改為嚴重情緒障礙巡迴輔導，以巡迴輔導的方式提供服務，到了 2013 年轉型為現在的情巡團隊進行相關行政支援，服務全縣有需求的學校，又



為因應融合教育的思潮，有 80%以上身心障礙學生安置於普通班中，增加了普通班教師在教學與班級經營上調整的需求，也促進了特教教師進入普教系統的普特合作。

花蓮縣情巡教師的工作內容大多是以正向行為支持與學生行為功能分析的方式，透過和學校合作一同進行介入，協助學校釐清學生的行為再訂定處理策略，或是針對學校的環境提出相關建議，從學生所處的環境進行改善，翁素珍、李雲英與黃百練（2018）調查某校三級預防模式結果亦指出面對學生情緒行為問題時，較常採用正向行為支持或行為功能分析。

我們比較走正向行為支持，做行為的功能分析去做處理…進現場協助學校

圖 1
花蓮縣情巡教師服務個案實施流程



註：筆者自行繪製

當學校出現有情緒行為問題困擾且需要情巡教師介入協助的特殊生時，情巡教師提供給學校老師及個案所需的服務與介入有一定流程，學校應先針對學生的問題進行初步介入輔導，若校內各相關人員，如導師特教教師等認為在處

釐清孩子的整體行為，再提供相應的策略。(20210724-B 師)

主要是以正向行為支持的概念去做…還有環境的評估也是很重要的。(20210724-A 師)

二、花蓮縣情巡教師運作制度

從前文花蓮縣情巡教師的成立與工作內容可以發現，情巡教師主要是協助的角色，需要由學校提出相關申請，接著情巡教師進行個案評估，確認有其需求後開案，再與相關人員進行討論，擬定介入策略，交由學校來執行，最後結案，以下圖 1 為花蓮縣情巡教師服務個案的實施流程並進行說明：

理上仍有困難才進行轉介，而情巡教師在評估學生是否有需求時，會從情緒行為問題的嚴重性、持續性及學校處理能力進行判斷介入的需求與可提供的策略，再來依據個案的需求以團隊合作方式擬定策略，而後交由學校執行，情巡



教師則提供諮詢的間接服務，最後結案部分主要是依據學生的進步狀況降低介入頻率直至不用服務，或視學校的處理量能逐漸由學校完整接手處理，但在情巡團隊中無明定結案前介入次數或結案標準。

希望學校在遇到學生有情緒行為問題的時候，可以做一些初步的處理，還是有困難才進行轉介。(20210724-A 師)

考量的因素很多，包含學生情緒行為問題的嚴重程度跟強度，再來是學校在處理這個情緒行為問題的時候他的狀態是什麼。(20210724-A 師)

經過調整就可以接手做後續的處理，那我們會把相關的建議提供給他…那合作模式可能會是以諮詢的方式。(20210724-A 師)

目前沒有很明確的要怎麼結案的標準，通常會是孩子的行為明顯好轉…或發現學校在接手上很順利，會慢慢調降去的頻率，到最後給學校接手。(20210724-A 師)

肆、花蓮縣情巡教師工作現況與困境

情巡教師在花蓮縣已行之有年，以下將針對兩位教師的工作現況以及所面臨的困境，分為服務人數、服務模式與行政事務三個方面進行描述。

一、服務人數

團隊成立初期與當前情巡教師所服務的個案數量有明顯的不同，早期一個學期大約會有 20~30 個以上個案轉介到花蓮縣情巡團隊，因此每位專任老師所負責的個案一學期就會超過 10 位，也導致情巡教師超額排課。

一學期會有超過 30，那時候我們每個專任老師身上應該都有超過 10 個，然後大家排課都是爆開。(20210724-B 師)

隨著團隊的轉型，以及學校端處理情緒行為問題的知能有所提升，情巡團隊所服務的個案數量有明顯下降，目前總數大約在 25~30 個左右，且每一學年學校所轉介出的個案數也下降為 10 個以內，每位專任老師所負擔的個數也有所變化，從原先超過 10 個個案，降至每位老師負擔 6~8 個個案，且在這些個案當中大約只有 2~4 位個案需要情巡教師直接性的介入處理服務，其餘 4~6 位個案比較偏向諮詢等間接性的服務，讓情巡教師的工作負擔較為趨緩。

持續留在這裡的有 25~30 個…如果是專任老師大概 6~8 個…比較需要直接服務的大概會有 2~4 位左右，其他 4~6 位可能是諮詢或比較間接的。(20210724-A 師)

造成花蓮縣情巡教師在服務的個案



數上面有如此大的差異包含了幾個原因：1.針對學生狀況較輕微的個案學校已經能夠自行處理；2.部分學校選擇申請助理員來增加人力，而非轉介給情巡教師；3.有些教師認為和情巡教師合作會增加負擔，因此不願轉介；4.少數教師覺得採用既有的處理方式暫時解決個案的行為問題已經足夠，因此不會轉介給情巡教師。

初級的個案部分學校已經可以處理…可能學校會選擇申請助理員，就自己處理，有人力來看住他，沒有想要轉介給情巡。(20210724-B 師)

經過合作後，學校已經有處理孩子情緒行為問題的能力…另外特教老師會比較傾向自己處理比較快，或者覺得這樣處理就夠了…老師可能會覺得轉介還需要跟一個人來合作，對老師是一個負荷。(20210724-A 師)

藉由上述訪談內容的整理與歸納，情巡團隊成立初期由於需要協助學校做許多疑似生鑑定和教學，造成教師負擔沉重，因此透過團隊的轉型以支援角色為主，降低每位教師所負責的個案數來減低情巡教師工作上的困難與壓力，而目前每位情巡教師的服務人數在 10 人之內，且大多以間接服務為主。

二、服務模式

由上述情巡教師服務個案數的分析可知，情巡教師主要是在提供諮詢或相關建議，並不是一手包辦學生的所有介入策略，因此情巡教師便需要和許多與學生相關的人員進行合作，最常合作的對象包含了普通班導師、學校特教教師、學校行政人員、相關專業人員以及家長等，以下表 1 將根據訪談的結果歸納出情巡教師與上述相關人員之合作需求、合作的方式與合作上的困難。

表 1
情巡教師與各人員之合作需求、方式與困難

| 合作對象 | 合作需求 | 合作方式 | 合作困難 |
|-------|---|-------------------|--|
| 普通班導師 | 1.班級經營調整 2.增強制度的建立 3.對學生情緒行為問題的基本處理 | 1.諮詢 2.入班觀察及建議 | 1.如何讓教師做出適當的調整 2.如何調整教師的信念，對學生抱持合理的期待 |



| 合作對象 | 合作需求 | 合作方式 | 合作困難 |
|--------|--|--|--|
| 特教教師 | <ol style="list-style-type: none"> 1.共同擬訂個案介入策略 2.課程調整與設計 3.情巡教師與普通班導師的溝通橋樑 4.向導師說明或示範介入的策略 | <ol style="list-style-type: none"> 1.諮詢 2.入班觀察及建議 3.示範策略的執行 | <ol style="list-style-type: none"> 1.如何讓教師做出適當的調整 2.如何調整教師的信念，對學生抱持合理的期待 |
| 學校行政人員 | <ol style="list-style-type: none"> 1.學務處：行為管理、緊急事件處理、人力調配 2.教務處：作業調整、考試調整、評量標準調整 3.總務處：硬體設備及環境的調整 4.輔導室：共同擬定介入策略、擔任各處室間協調的角色 | <ol style="list-style-type: none"> 1.透過特教教師進行間接的合作 2.以會議方式做討論與協調 | <ol style="list-style-type: none"> 1.不理解特殊生的需求或行為表現 2.合作意願低、參與度不高 |
| 相關專業人員 | 視個別學生的需求而定 | <ol style="list-style-type: none"> 1.透過特教教師進行間接的合作 2.情巡教師與專業人員個別討論 | 成員之間不同意見的溝通協調 |
| 家長 | <ol style="list-style-type: none"> 1.協助提供個案在家的情況 2.執行在家介入的策略 | <ol style="list-style-type: none"> 1.透過特教教師進行間接的合作 2.情巡教師直接提供與說明策略 | <ol style="list-style-type: none"> 1.家長執行策略的困難 2.執行意願低落 |

註：筆者自行整理

透過表 1 可以發現，教師仍然是介入策略的主要執行者，此部分和楊俊威與郭柏成（2019）訪談高雄市情巡教師結果相符，不過在與教師的合作方面，要改變教師原有的想法是最為困難，在這個過程之中，除了需要考驗情巡教師的判斷能力，觀察個案在不同處理策略下的反應，以提供教師更好的調整方式

之外，也會牽涉到情巡教師的合作諮詢能力，要如何讓教師看見自己曾經使用的特定策略是有效的，以及讓教師嘗試調整自己處理個案情緒行為問題的方式，如此才能提供良好的環境。有些教師在面對特殊生時，會想要改變學生所有的情緒及行為，並希望他們能夠完全像普通生一樣，對於學生有不合理的期



待，或者是訂定過高的目標給自己太大的壓力而喘不過氣，因此情巡教師就需要思考如何讓教師看見個案的限制，了解學生能夠改變的最大程度，與教師共同訂定適當的目標，同時也讓教師看見個案經過介入處理後的成效，並且肯定教師對於個案情緒行為問題介入處理的作為，避免教師的精神壓力負荷過大。

每個老師他都有他自己班級經營的方式跟他習慣的做法，要去調整的時候這是最困難的一個點…我們去修正老師原本的做法裡面，有沒有什麼方法是比較適合這個孩子…考驗了特教老師的合作諮詢能力，讓他自己看見的時候會比較能夠去調整。(20210724-A 師)

有些導師很認真配合做一些策略，但他標準訂得很高…期待跟其他小朋友沒有什麼差異…這樣的情況就會需要花一些時間跟老師調整這個部分的信念…要讓他看到孩子的限制，或是期待孩子到什麼樣的地方是比較適合的。(20210724-B 師)

三、行政事務

花蓮縣情巡教師設立至今已經超過 20 年的時間，依然存在一些問題而導致情巡教師在執行介入策略上的困難，包含情巡教師背後的行政支持較少，當情

巡教師以一位「老師」的身分要讓整個學校共同合作，不見得學校會願意配合，如同黃雅君（2008）訪談臺北市情巡教師的結果顯示，情巡教師的角色定位模糊不清，若以校外支援者的身分介入，可能會造成原校的負面感受，此時如果情巡教師的背後有行政的支持，或更高層級的力量去協助，讓情巡教師能更完善整合相關資源，那便能使情巡教師與學校的合作更加提升效能。

當我們需要動用到主任以上層級的時候，以一個老師的角色去請學校的行政整體要動起來，確實沒有這麼大的力量去推動，我們很期待情巡老師後面會有一個行政支持的力量去協助作這樣的推動。(20210724-A 師)

我看到的是如果需要行政支持的時候，其實會比較傾向老師還是得自己去學校面對，就是自己去想辦法的那種感覺。(20210724-B 師)

另一方面則是同儕的相互理解與討論，雖然情巡教師也是特教老師的一種，但是和一般的特教老師又存在著很大的差異，大部分的老師都不了解情巡教師的工作內容，如此一來也讓情巡教師面臨沒有同儕的壓力，遇到工作上的問題時，要找到一位能夠討論的對象並不容易，但是當只有一位情巡教師在面



對問題時，並不見得有足夠的能力可以處理，此時就會很需要與夥伴有一個討論的平台一起想辦法再去嘗試。

工作的內容其實跟一般老師很不一樣，大家很難想像你的工作在做什麼…困難就會是說如果你遇到一些在工作上的困惑或什麼的時候，你不太容易馬上就找到你可以一起討論的對象。

(20210809-A 師)

我覺得夥伴很重要，我會很期待我的團隊要有夥伴，今天有個案的問題，我覺得應該要有一個平台是可以跟大家討論，我們會一起想出一些辦法我再去支持這個學校。(20210813-B 師)

目前的情巡教師在工作上依然存在一些問題需要解決，有一些是需要透過整個情巡團隊內所有專任教師或行政人員進行調整，從上述內容也可以發現情巡團隊對於情巡教師的支持在某些方面是不足的，因此如何進行調整將會是接下來所要面對的重大課題。

伍、結論

特殊教育向來不是一個人的工作，當教師面臨學生情緒行為困擾的難題時，可以從所處學校尋找資源，或由外部的專業團隊來提供協助，但情巡教師同樣也不是一個人執行所有介入策略，

需要仰賴各個相關人員的配合與協調，根據訪談的結果，建議未來情巡教師在運作方面相關的制度可以增加個案研討機制，使情巡教師能有與同儕相互討論的機會，並由背後的行政團隊訂定接受服務學校所應配合的事項和個案結案的標準，以降低情巡教師工作上的難處與負擔。

參考文獻

李佳倪(2015)。南投縣國中普通班教師對身心障礙學生情緒行為問題因應策略之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。

李佩樺(2018)。屏東縣國小階段情緒行為障礙巡迴輔導教師工作現況與困境之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立大學。

吳宜蓁(2017)。情緒行為障礙國中生情緒行為問題類型與普通班導師介入策略之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。

翁素珍、李雲英、黃百練(2018)。高中職特殊教育需求學生情緒行為問題三級預防運作模式—以霧峰農工為例。特殊教育與輔助科技半年刊，18，26-35。

特殊教育法(2019年4月24日)修正公布。



- 莊大輝 (2016)。國小特殊學生情緒行為問題輔導之經驗歷程研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學。
- 教育部 (2022)。111 年度特殊教育統計年報。教育部。
- 陳依秀 (2009)。火爆小浪子—嚴重情緒障礙學生輔導。師友月刊, 504, 88-90。
- 陳思羽 (2022)。普通班教師針對情緒行為困擾學生之班級經營—以融合教育觀點探討 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 黃素英 (2016)。青春期自閉症孩童的情緒問題及輔導。諮商與輔導, 364, 2-4。
- 黃雅君 (2008)。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 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 楊俊威、郭柏成 (2019)。高雄市情緒行為障礙巡迴輔導教師服務歷程之研究。南屏特殊教育, 10, 35-43。
- 廖聆劭 (2019)。國小普特合作改善輕度自閉症學生情緒行為問題成功案例之探討 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 劉佳玲 (2016)。雲林縣國民中小學普通班教師教導情緒行為障礙學生支援服務現況與需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學。
- 魏景銓 (2004)。專業團隊服務模式—概談特教學生情緒及行為問題專業支援教師之服務。國小特殊教育, 37, 71-82。
- 嚴嘉楓、吳美霖、邱春惠、林金定 (2004)。智能障礙者情緒問題分析與輔導：以輕度智能障礙個案為例。身心障礙研究, 2(2), 109-117。
- Buttner, S., Pijl, S., J., Bijstra, J., O., & Bosch, E., V. (2015). Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (6), 1-19.
- Operto, F., F., Pastorino, G., M., G., Scuoppo, C., Padovano, C., Vivencio, V., Pistola, I., Belfiore, G., Rinaldi, R., Simone, V., & Coppola, G. (2021). Adaptive Behavior, Emotional/Behavioral Problems and Parental Stress in Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Neuroscience*, 15, 1-9.
- Soedjatmiko, S., & Muzal, K. (2016). Behavior and emotional problems in children with mental retardation. *Paediatrica Indonesiana*, 44 (5-6), 90-94.

