



# 特教工作者如何運用基本行為原理及策略

陳榮華

## 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. 簡易溝通能力（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. 良好的適應行為及生活習慣（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：善用基本行為原理及策略。

一種行為，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。簡單的行為，或可用  $S \rightarrow R$ （一項刺激引發一項反應）等簡易行為公式來表示，但複雜行為則須由二個以上的  $S \rightarrow R$  連結所構成。簡單的行為自然一學就成，但複雜的行為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。

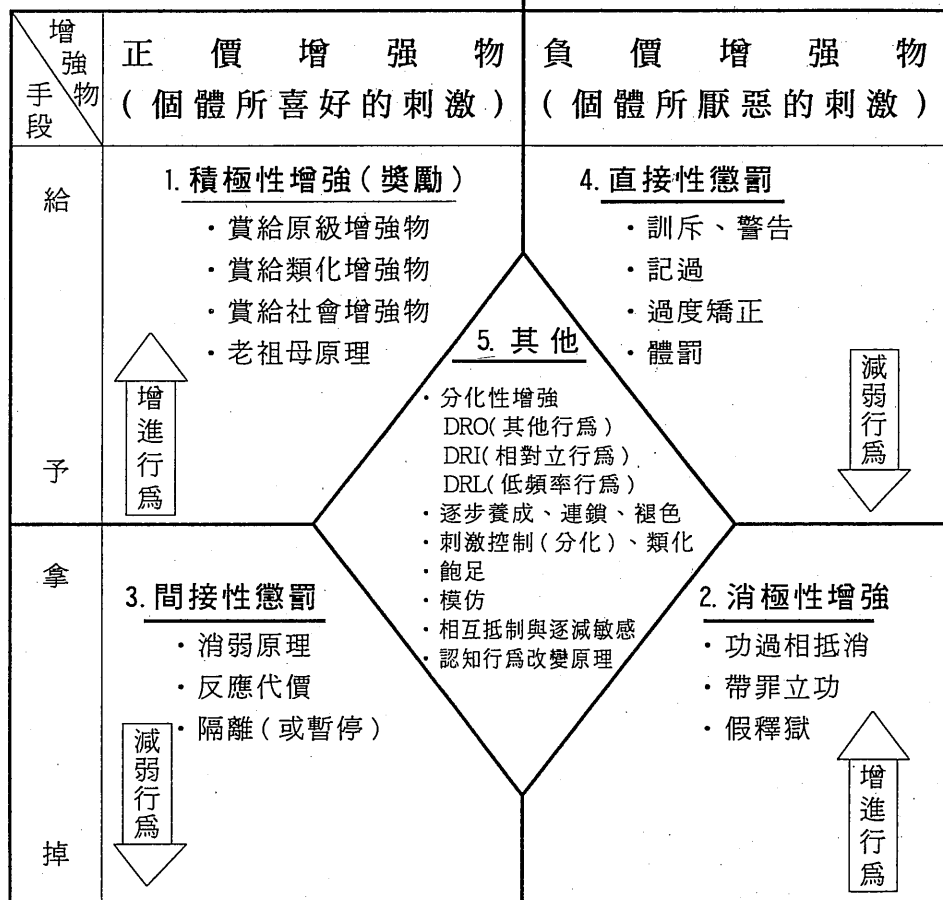
教導身心殘障者的各項動作、技能、習慣、甚至認知能力，若能依據其身心行為特性，善用各種行為原理及策略，諸如：增強、處罰、模仿、分化、類化以及逐步養成、連鎖或褪色等策略，以「分解動作」的方式，逐步反覆進行，自可收到預期的效果。其要領是從簡而繁，由易而難，循序漸進，切勿操之過急。反之，若是一味好高騖



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 所揭示的各種行為原理及策略，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）。在圖一內的箭頭向上者（↑），係指提昇目標行為的出現率；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為。

**第4類**稱為直接性懲罰策略，係針對案主的不良行為，直接施予負價增強物（或厭惡刺激），以期獲得遏阻的功效。這一類懲罰策略雖為一般教師所慣用，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為上策。

**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一正中央的菱形空格內，以示其模稜兩可的特性。唯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為原理及策略，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、增進良好行為之策略

這一類策略以上述第 1、2 類策略為主，第 5 類策略為副，旨在培養良好行為，維持其長期功效，並促進好的類化現象。

(一)積極性增強(獎勵)：即隨著目標行為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，藉此激勵目標行為的出現頻率。一般而言，在學校所要激勵的目標行為大部分是良好行為；但有時卻因教師的誤用而激勵了不良行為。積極性增強策略可以直接用來強化目標行為，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(原文為：Premark-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的負價增強物，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



弱乙行爲（通常是不受歡迎的目標行爲）。

此種策略又可有下列三種方式：

1. 其他行爲的分化性增強 (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爲，另一是針對目標行爲（多數是屬於不良行爲）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. 對立行爲的分化性增強 (differential reinforcement of incompatible behavior, 簡稱 DRI)：DRI 的實施程度與 DRO 大致相同，只是 DRI 所要增強的目標行爲，必須與計畫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）。因為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，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。消弱策的運用有兩種：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，讓他不易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、用力拉抓住自己頭髮等）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為，及如何減弱不良行為之外，尚須注意到學生表達某項行為之時機是否妥當？換言之，有許多行為被界定為「適當的」或是「不適當的」，全看該項行為是否表現在適當的「時機」或是適當的「地點」。擔任啦啦隊的學生若在藍球場上大聲喊叫，應屬可嘉勉的行為，但若在教室裡喊叫就算不適當的行為；學生在運動場上用力跑跳應屬適切的行為，但若在走廊或階梯間跑跳則屬脫序的行為。教師不能禁止學生大聲喊叫或是跑跳的行為，但要教導學生在什麼時機或是地點方可表現此類行為。在行為改變技術中，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為。

(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為或習慣，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。人類行為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」即為其例。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





進現有行爲；亦可抑制或減弱不良行爲。教師應重視身教，以資增進學生良好行爲；亦應勤於揚善於懲惡，以利導正學生的不良行爲。

(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，抽到頭昏腦脹爲止，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，稱爲飽足原理(Satiation)之應用。

(五)逐減敏感原理：行爲治療師在矯治有關「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，一直到完全消失爲止。像這種設法逐漸減輕學生對於恐懼對象的敏感度，稱之爲逐減敏感原理(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., Eislser, 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 Management: A Practical



- Approach for Educators. Columbus Ohio: Merrill Publishing Co.
6. Jones, V.F., & Jones L.S. (1986). Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
  7. Mace, F.C. & Wacker, D.P. (1994). Toward greater integration of basic and applied behavioral research: An introduction. Journal 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: Acquisition of novel information and generalization of responding. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 3-14.

