

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326367908>

2017 國語文法 國語文法 Final-2

Article · December 2017

CITATIONS
0

READS
2,769

2 authors:



Pei-Yu Chen
National Taipei University of Education

12 PUBLICATIONS 86 CITATIONS

SEE PROFILE



Shu-Fei Tsai
National University of Tainan

16 PUBLICATIONS 167 CITATIONS

SEE PROFILE

正向行為支持的發展趨勢：2008-2017

陳佩玉

國立臺北教育大學
特殊教育學系副教授

蔡淑妃

國立臺南大學
特殊教育學系助理教授

摘要

以正向行為支持 (positive behavior support, PBS) 提升個體的生活品質和減少行為問題，已成為國內外身心障礙者情緒與行為處理的主要趨勢。自 1980 年代至今，PBS 領域學者依此理念發展多層級教學介入模式及方案，並應用於學校、家庭，及社區中。有鑑於國內實務工作者對正向行為支持的瞭解及應用多聚焦於學校中個別學生問題處理，本文整理近十年來 PBS 領域中重要概念的演進與整合、分析美國正向行為支持國際研討會發表主題之趨勢，再討論臺灣發展 PBS 之展望。

關鍵詞：正向行為支持、正向行為介入與支持、研究趨勢

壹、前言

隨著人權運動、去機構化與正常化原則、應用行為分析與個人為中心價值觀的發展，國外學者對於身心障礙者行為問題之處理，不再只重視處理成效，更重視個體的人權與尊嚴，因此開始倡導使用非嫌惡刺激來取代極端嫌惡刺激以處理身心障礙者的行為問題（陳佩玉、蔡淑妃，2008）。Horner 等學者（1990）考量非嫌惡的行為管理主要之核心要素為使用正向的介入策略，因此正式提出「正向行為的支持」（positive behavioral support, PBS）這個語詞。

近年來臺灣對處理學生行為問題的觀點也受到美國的影響，開始重視正向行為支持。教育部除了立法禁止對所有的學生使用體罰外（教育基本法，2006），更於隔年推動校園正向管教工作計畫，加強教育人員瞭解體罰所帶來的影響與探究問題行為產生之成因，並強化教師使用正向管教策略。針對身心障礙學生情緒行為問題之處理，2013 年所修訂之「特殊教育法施行細則」亦指出學校須以團隊合作方式，為具有情緒與行為問題之身心障礙學生擬定行為功能介入方案。此外，教育部國民及學前教育署更於 2016 年頒布「國立特殊教育學校學生正向行為支持及介入處理原則」，其主要內容為提升教師使用正向行為支持策略之能力，以減少與預防學生的不當行為與增加其適當行為。這應是第一次教育部的文件中明確的指出學校在處理行為問題時要以正向行為支持為原則。除了法規與相關辦法之訂定，各縣市政府也投入許多的經費培訓教師的正向行為支持知能，筆者於特殊教育通報網搜尋以正向行為支持為主題的研習，發現研習場次於 2008 年僅三場，而至 2017 年已經增加至 50 場。有感於國內越來越重視正向行為支持，但實務界人員對其瞭解與應用多聚焦於學校中個別學

生問題處理，本文擬整理近十年來 PBS 領域中的重要概念與演進、分析美國正向行為支持國際研討會發表主題之趨勢，以作為臺灣之借鏡。

貳、正向行為支持之涵義與演變

自 1990 年代至今，正向行為支持的定義、應用的對象及使用場域逐漸產生變化。茲說明如下：

（一）定義的演變

自從 Horner 等人提出以正向行為的支持取代使用極端嫌惡刺激處理行為問題，學者們陸續針對正向行為支持（positive behavior support, PBS）的定義提出各自的看法。此領域的先驅者 Carr 與其他重要學者指出，PBS 是一門應用性科學，旨在教導個體擴展其行為目錄（behavior repertoire）並從系統觀的角度重組個體的環境，以提升個體的生活品質和減少行為問題之發生（Carr et al., 2002），亦即幫助個體發展適當的行為與改變其不當的回應模式，以提升其生活品質（Koegel, Koegel & Dunlap, 1996；Warren et al., 2003）。

PBS 結合重視身心障礙者權利之理念價值，與探討學習和行為改變如何發生之科學（Horner, 2000）。執行時著重依個體的需求和特質，選擇多種有效支持策略之過程（Koegel et al., 1996），具有改變生活型態與提升生活品質、使用功能分析與多元評量、採用多元要素介入、操弄遙遠前事和立即前事、教導適當行為、強調系統觀點、減少使用懲罰、注重社會效度與個體尊嚴等特徵（Carr et al., 2002；Horner et al., 1990）。Horner 等人（1990）指出如果 PBS 無法涵蓋有效的處理方式，那其所堅持的理念將流於空洞。

美國聯邦政府更於 1997 年將正向行為支持納入「身心障礙者教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，因考量 PBS 這個語詞和美國公共電視網 (Public Broadcasting Service) 的簡稱相同 (Kincaid et al., 2016)，所以於法規中使用「正向行為介入與支持」(positive behavioral interventions and supports, PBIS) 此語詞。將 PBIS 納入法規的主要目的在確保當身心障礙學生的情緒行為問題影響自己或他人的學習時，學校會使用正向行為支持的理念與方法思考及處理問題。Sugai 等學者 (2000) 指出 IDEA 中的正向行為介入與支持 (PBIS) 「是促進採用和施行有連續性的實證策略之架構，以讓所有的學生達成重要的學業與行為成果」。其中，「架構」指的是 PBIS 並非為特定的課程或介入策略，而是一個處理程序，目的在增進校內所有學生的學業與行為適應，而「連續性」則是指如何將各個實證策略融入多層級的支持系統中，並依數據資料選擇、執行策略與監控策略的執行情形 (Sugai & Simonsen, 2012)。簡言之，PBIS 是一個多層級的架構，依照學生的需求給予不同程度的支持，此語詞多用於學校系統中 (Dunlap, Kincaid, Horner, Knostrer, & Bradshaw, 2014)，亦可稱為全校性正向行為支持 (school-wide PBS)，而用於學前教育時，常被稱為全園性正向行為支持 (program-wide PBS) (Hemmeter, Fox, Jack, & Broyles, 2007)。

近 30 年來正向行為支持 (PBS) 快速的發展，來自不同領域者對於 PBS 與 PBIS 的定義與認知不一，部分者及實務工作者將二者視為同義詞，認為 PBS 是全校性正向行為支持的同義詞，但此定義與當初 PBS 的定義有明顯的差異，因此 Dunlap 等人 (2014) 認為討論明確且一致的定義有其必要性，亦將有助於學者與介入團隊成員彼此間之溝通。Dunlap 與 Kincaid 於是在 2014 年的正向行為支持學術研討會中拋出回顧並重新界定 PBS 定義的議題，

接著與正向行為支持領域的 15 位專家學者討論與建立共識，最後以問卷詢問正向行為支持協會會員的看法，提出下列的定義 (Kincaid et al., 2016)：

正向行為支持是一種行為支持的方式 (approach)，包含有研究根據的評量、介入和依數據資料做決定的持續性過程，以建立社會與其他具功能性的能力、創造支持性的情境與預防行為問題的發生。正向行為支持所使用的策略是考量到個體的尊嚴與整體的幸福感 (well-being)，雖然會使用其他具有實證根據的程序，但所使用的策略主要來自於行為、教育和社會科學領域。正向行為支持可在多層級的架構下針對個別學生實施，或是在較大的系統實施 (如家庭、教室、學校、社會服務方案與機構) (p.71)。

上述的定義是很寬廣的，涵蓋各個層級與不同場域中所實施的正向行為支持介入，再者，介入後所期待的成果不再侷限於行為，更包含功能性的能力，如學業、情緒和生活技能等 (Kincaid et al., 2016)。這個定義也說明了正向行為支持的演

變，不但彰顯正向行為支持初始發展時對個體尊重的價值觀，更納入後來系統改變的觀點。

（二）應用對象與使用場域的演變

於正向行為支持發展之初，其對象是以重度身心障礙個體為主，強調在處理行為問題時思考個體所處的環境對其行為所造成的影響（陳佩玉、蔡淑妃，2008；Kincaid et al., 2016）。如同 Carr 等人（2002）所說「在提供個體支持的同時，我們應該要修正有問題的情境，而非行為問題本身」（p. 8）。此外正向行為支持結合醫療界三級預防的概念（Walker et al., 1996），使其運用的範疇由原本的機構、醫療擴展至學校情境，亦使正向行為支持的概念更結構化且全面性的推行與應用於學校系統中（陳佩玉、蔡淑妃，2008）。

至 1997 年正向行為介入與支持（PBIS）納入美國特殊教育法，正向行為支持的理念及應用的對象進一步拓展至所有具有情緒行為問題的身心障礙學生，特別是情緒障礙學生。隨著法規的制定、PBIS 技術中心的成立、正向行為介入期刊（*Journal of Positive Behavior Interventions*）的發行與正向行為支持協會（*Association of Positive Behavior Support, APBS*）的成立，正向行為支持應用的對象越來越多元，包含各類障礙學生、一般學生、與幼兒等（Dunlap et al., 2014; Kincaid et al., 2016）。

綜上所述，正向行為支持（PBS）的定義與應用的對象及範疇，近年來在學者與實務工作者的討論中逐漸明確。引發對 PBS 定義的省思，及最新的學術、實務研究與相關議題皆在每年的正向行為支持國際研討會中呈現，因此筆者著手整理近十年來正向行為支持研討會之會議報告主題，以從更貼近實務工作者的面向理解 PBS 的發展趨勢。

叁、過去十年研討會報告主題分析

為了推廣正向行為支持之理念，PBS 領域的先驅者於美國成立正向行為支持協會（APBS），以提升實證本位策略在個體、學校、家庭、與社區等系統的應用，促進個體正向行為及減少問題行為表現，及改善個體生活品質的目的為此協會的宗旨。APBS 成員的背景十分多元，包括實務工作者、家庭成員、研究者、學校行政人員、教育政策決策者，與學生等。為了提供研究人員及實務工作者經驗分享及交流的平台，APBS 自 2003 年起，除了 2004 年外，每年皆舉行國際學術研討會，並依據其宗旨制定研討會報告的主軸。由於正向行為支持領域於過去 10 年間在概念及實務工作焦點的轉變，研討會報告議題的主軸亦幾經修正（見表 1）。每年來自各國的學者與實務工作者依表 1 的主軸歸類自己的研究與實務工作，並在研討會中進行報告。

表 1

APBS 研討會報告議題主軸

調整年份	主軸
歷年固定	教室、全校性的系統、個別學生、心理健康/衛生
2008-2016 年 增減 (調整年份)	中學與高中（2009 增加）、 高中的正向行為支持（2009 刪減）、 次級介入（targeted intervention, 2009 增加、2015 刪減）、 成人的正向行為支持（2010 增加）、 司法（justice, 2015 增加）、 認知與發展障礙（2016 增加）

2017 年	刪減	中學與高中、多元文化、成人的正向行為支持、研究議題、司法、社區、自閉症與亞斯伯格、訓練、早期介入、個別支持、家庭、倫理議題、學業學習
	增加	學校、學前（early childhood）、統整與合作（integration and alignment）、學校低出現率（school low-incidence）、平等（equity）、家庭與社區、家人與家長支持（families and parent support）、少年司法（juvenile and justice）、生活品質、PBS 與就業

如表 1 所示，自 2008 年至今，APBS 對於研討會的議題於 2009、2010、2015 及 2016 年皆有部分主軸修正，但 2017 年則有較大幅度的調整。從 2017 年刪減及增加的議題主軸看來，APBS 將過去部分較為細項的分類整併為更大的概念。例如，APBS 將（1）不同教育階段（如中學與高中）併入「學校」、（2）將在各種情境處理個體行為問題的個別支持和學業學習納入多層級與跨領域「統整及合作」的議題中、（3）將多元文化調整為對「平等」議題的探討、（4）把自閉症與亞斯伯格或其他特定的障礙類別列入「認知與發展障礙」或「學校低出現率」障礙（如視、聽、肢體、自閉症、智能障礙、多重障礙等）討論，以及（5）將早期介入擴展為對「學前」議題的探究等。但對於部分原有的分類，APBS 則是期望以更具體的主軸敘述，來強調其聚焦的面向。例如，原有之「成人的正向行為支持」，可能與平等、家庭與社區、家人與家長支持、生活品質，或就業等議題有關，因此自 2017 年起，在探討成人的正向行為支持時，研究者或實務工作者可依其探討或感興趣的面向，選擇更具體的主軸分享經驗或進行交流。

整體而言，2017 年研討會議題主軸的調整方向，顯示 APBS 是以其（1）核心宗旨（認知或發展障礙、低出現率障礙、平等、

生活品質)、(2) 對系統的探討和調整(包括學校、家庭與社區、少年司法、職場), 以及(3) 不同層級和不同面向的介入(個別學生、教室、全校性的系統; 心理健康、家人與家長支持) 等面向, 來規劃其研討會的報告內涵, 亦藉此彰顯正向行為支持的發展重點及方向, 筆者推論此番調整或許與 2016 年 PBS 定義的省思與重新界定有關。筆者即以表 1 所呈現的各年度之主軸為架構, 整理並分析 2008 至 2017 年的 APBS 研討會口頭報告主題的分布情形, 以了解過去十年間 PBS 的發展趨勢。各年度研討會資料登錄、分析的方式, 與整理結果分別說明如下。

(一) 資料登錄

筆者依歷年研討會報告者自行選擇的主軸將各研討會報告進行分類, 若報告者將其報告分類於多項主軸中, 則在報告者所提及之各個主軸中登錄該項報告。如某場次報告者將其報告分類於全校性系統與自閉症及亞斯伯格二個主軸中, 則分別於全校性系統及自閉症及亞斯伯格此二主軸中劃記。筆者訓練二位特殊教育系學生登陸各年度主軸, 並抽取 2010 及 2017 年之研討會報告(即所有年度之 20%) 計算登錄一致性, 結果顯示 2010 年各主軸登錄篇數一致性介於 66.67% 至 100%, 平均為 97.58%, 2017 年則介於 86.67% 至 100%, 平均為 99.58%, 顯示登錄結果具可接受之一致性。

(二) 資料分析方式

各主軸的口頭報告篇數登錄完成後, 筆者計算各主軸篇數佔該年度研討會口頭報告總篇數的百分比, 並依 APBS 的描述將概念相近的主軸彙整為應用的場域、多層級介入、學校內的介入系統、介入的教育階段、介入的面向、障礙類別, 及人員訓練等向度進行分析, 各向度所蘊含之主軸資彙整如表 2。

如表 2 所示，筆者將全校性系統、班級，與個別學生、家庭、社區、司法／少年司法，與職場等涉及實施場域的報告主軸，彙整為「應用的場域」，並將全校性系統、班級，與個別學生納入「學校」中，若報告者將其報告內容同時歸於兩個主軸以上，例如一篇報告同時歸在全校性系統與班級主軸中，因這兩個主軸都屬於「學校」，所以該篇報告於「學校」主軸中僅計算一次，而司法／少年司法與職場則因篇數過少因此合併為「其他」類進行分析。除了應用的場域此向度外，「多層級介入的分布」中三級介入亦包含在學校處理的「個別學生」主軸，和在家庭、社區，機構等其他情境處理的「個別支持」主軸。

而介入的教育階段中部分主軸的敘述於過去十年間雖曾經歷調整，例如 2009 年之前的「高中的正向行為支持」和 2009 年後所使用之「中學與高中」，和 2017 年之前的「早期介入」和之後的「學前」，但因調整幅度不大，故筆者仍將前述調整前後之類似名稱視為同一主軸進行分析。

表 2

報告議題主軸與各分析向度之對應統整

主軸	分析向度	主軸	分析向度
學校（全校性系統+班級 + 個別學生） 家庭 社區 其他（[少年]司法、職場）	⇒ 應用的 場域	學前/早期介入	⇒ 介入的 教育階段
		中學與高中	
		成人的 PBS	
		學業學習 心理健康	⇒ 介入的 面向
初級（全校性系統） 次級介入	⇒ 多層級介入的 分布	統整與合作	障礙

三級（個別學生+個別支持）		認知與發展障礙 ⇨ 類別
全校性系統	⇨ 學校內的介入系統	學校低出現率障礙
班級		訓練 ⇨ 人員
個別學生		家人與家長支持 ⇨ 訓練

筆者在整理歷年研討會主題的過程中，發現在「人員訓練」此向度除了表 2 所列之訓練及提供家人與家長支持外，近幾年亦有多篇報告以教練式指導 (coaching) 的形式進行人員訓練，但由於 coaching 並未獨立列為一個主軸，因此筆者在表 2 所列的主軸外亦另行分析 2015 年至 2017 年與教練式指導相關之研討會報告篇數佔當年總報告數之百分比，以了解人員訓練之趨勢。

（三）分析結果

自 2008 至 2017 年間，表 2 中各個向度的分析結果茲整理說明如後。

1. 應用的場域

APBS 近十年發表的口頭報告，在學校、家庭、社區，與其他等場域中（圖 1），以學校 (M = 55.21%) 所占比例最高，且有逐年增加的趨勢。歷年來家庭 (M = 4.83%) 與社區 (M = 3.25%) 報告的篇數雖然穩定，但整體比例偏低。自 2015 年司法議題納入報告主軸後，在司法單位及職場等其他場域應用正向行為支持的比例雖然低但有緩步增加的趨勢（自 1.18% 提升至 3.1%）。

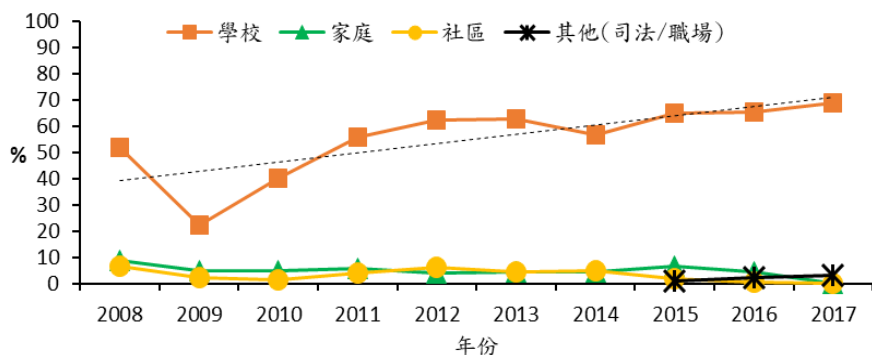


圖 1

正向行為支持應用的場域

2. 多層級介入的分布

正向行為支持中所倡導的多層級介入（圖 2），以全校性系統的初級介入所占比例最高（ $M = 37.37\%$ ），且近四年來有逐年增加的趨勢（自 2014 年的 37.58% 增加至 2017 年的 56.17%），顯示正向行為支持的初級介入已廣泛地被研究人員及實務工作者重視及採用。相較於初級介入的穩定增加，次級（ $M = 4.00\%$ ）與三級（ $M = 17.77\%$ ）介入的報告比例則逐年減少，尤其次級介入此主軸於 2015 年後自報告議題主軸中刪減，因此無從得知過去三年間次級介入的發展情形。研究人員與實務工作者致力於發展初級介入，而未同等重視次級介入，或許與正向行為支持著重改變系統的宗旨以及研究資源分配有關。

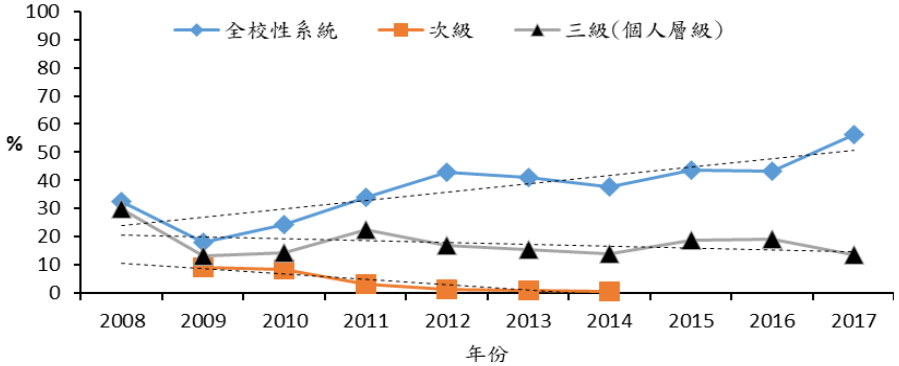


圖 2

正向行為支持中多層級介入的分布情形

3. 學校內的介入系統

以學校為焦點探討校內各系統運用正向行為支持的情形（圖 3），可發現過去十年來仍是以全校性的系統最多，而以班級為主要介入系統的報告整理比例雖低（ $M = 14.84\%$ ），但整體而言有逐漸增加的趨勢，2017 年以班級為介入系統的報告更佔所有口頭報告的 19.59%，為過去十年來班級介入比例最高的一年。顯示在全校性的系統發展穩定成熟後，正向行為支持的學者及實務工作者即逐漸重視校內其他系統的介入，但其焦點仍是以系統的調整及介入為主，此點可由班級介入自 2011 年起其報告所占比例皆高於校內個別學生介入應證。

4. 介入的教育階段

在 APBS 訂定的主軸中，早期介入/學前、中學與高中，以及成人等主軸與教育階段較為相關，在三個主軸中中學與高中的報告所占比例愈過去四年間雖呈現減少的趨勢（圖 4，從 2013 年佔 16.11% 減少至 2016 年的 5.56%），但整體仍呈現微幅上升的趨勢。而相較於早期介入/學前階段的穩定發展，近年來正向行為支持在成人階段的應用有增加的趨勢。但值得注意的是 APBS 其主

軸並未含括小學階段，推測可能是多數正向行為支持的研究及實務工作其發展即是以小學階段為主（Bohanon, Flannery, Malloy, & Fenning, 2009），此點可由目前三個主軸所占百分比加總仍未達所有報告之 20% 獲得證實，因此筆者推論未標明教育階段之多數報告，即是以小學為主要介入階段，且因數量最多因此未特別標註。

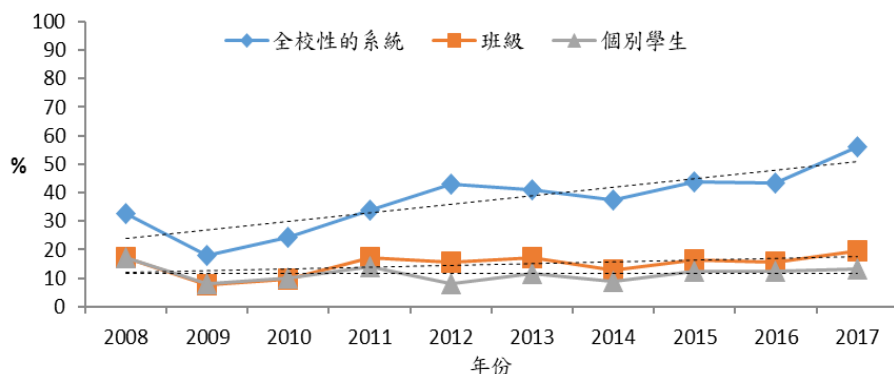


圖 3
學校內各介入系統的分布情形

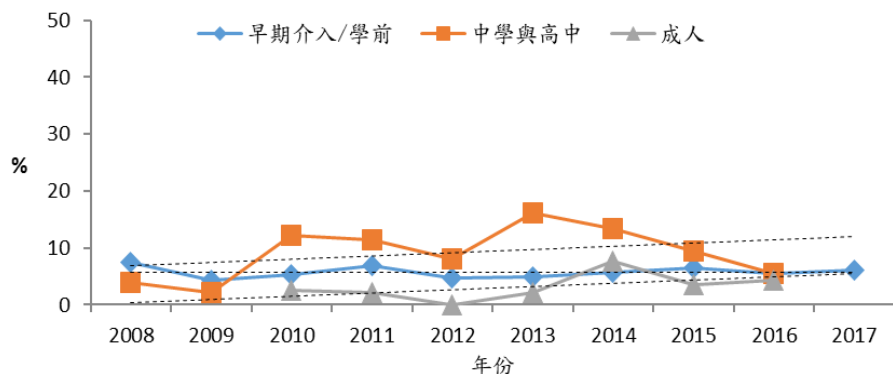


圖 4
正向行為支持介入的教育階段

5. 介入的面向

PBS 的宗旨在於藉由提升正向行為表現和減少問題行為，以達到提升生活品質的目的，因此多數研究人員與實務工作者在介入時，是以教導學生正向行為為主軸，而對於學生的進步情形亦以行為問題的頻率或相關資料來評量。因此其主要介入面向可說是以行為介入為主，但圖 5 的報告主軸分析結果顯示，在正向行為支持中除了以行為為介入標的外，亦有學者及實務工作者以學業學習 ($M = 3.19\%$) 和心理健康 ($M = 6.91\%$) 為介入的重點。隨著跨領域統整與合作的議題受到重視，至 2017 年即有 19.07% 的報告是以統整學業及行為介入，或整合行為介入與心理健康等為主要面向。

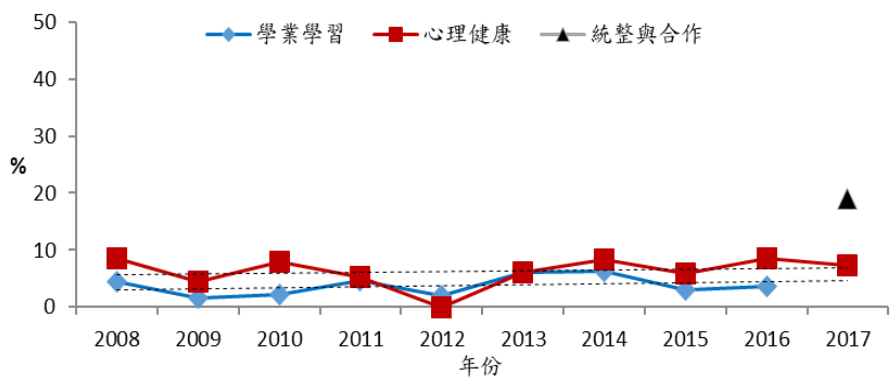


圖 5

正向行為支持介入的面向

6. 障礙類別

就運用正向行為支持所處理之障礙類別而論，從圖 6 可看出自 2008 年至 2016 年研討會中以自閉症與亞斯伯格者為主要介入對象的告報比例逐年減少，至 2017 年此主軸更調整為包含多種障礙類別的認知與發展障礙及學校中低出現率的障礙，而認知與發展障礙相關報告的比例 (5.67%) 亦較過去三年自閉症及亞斯伯格的比率高 ($M = 3.91\%$)。值

得注意的是，身心障礙的相關報告整體比例偏低（ $M = 4.53\%$ ），此現象或許與正向行為支持近年來的發展強調以系統介入為主，而非僅針對個體進行介入有關。

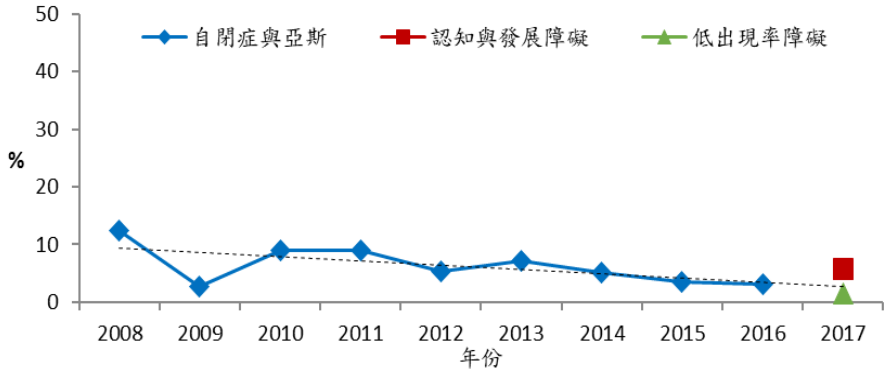


圖 6

正向行為支持介入的障礙類別

7. 人員訓練

如圖 7 所示，自 2008 年起平均每年有 14.30% 的研討會報告以人員訓練為主題，當中包含以教練式指導的形式進行人員訓練。所謂教練式的指導，即是在短期的研習或講座之後，在現場提供實務工作者執行教學或行為介入策略的引導及回饋，使實務工作者能夠落實其所接受的訓練內容，以此形式進行人員訓練的成效已獲得研究的證實 (Joyce & Showers, 2002)。因此筆者以「教練」為關鍵詞搜尋並整理過去三年的研討會報告，結果顯示 2015 年僅有 2.10% 的報告以教練式指導為主題，但至 2017 年以增加至 13.92%，顯示以教練式指導形式進行人員訓練近年來已逐漸受到研究人員及實務工作者的重視。

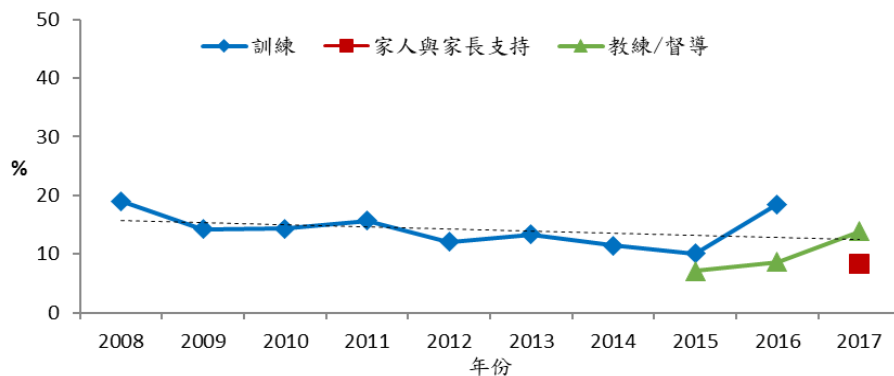


圖 7

人員訓練的比例及形式

(四) 總結

統整 2008 至 2017 年 APBS 研討會報告主題，可發現國際間正向行為支持的發展強調全校性、班級等系統調整，聚焦於個別學生的介入研究數量較少，這或許是 PBS 發展到後來被誤以為是以學校為主的介入架構 (Kincaid et al., 2016)，此發展趨勢的優點是讓 PBS 的概念廣泛地應用在學校的系統中，強調支持校內所有的學生，包括身心障礙學生。但隨著 PBS 定義的調整以及近幾年研究及實務工作的發展，PBS 使用的範疇已被重新確認並非僅限於學校，而是可擴及家庭、社區，甚而司法矯治單位等。

過去十年間研討會資料分析結果顯示，針對身心障礙學生進行個別支持的研究整體比例偏低且有逐年減少的趨勢。因而陸續有學者開始探討各類身心障礙學生，包括重度障礙學生，在多層級介入架構，尤其是初級介入中的參與情形 (Freeman et al., 2006; Kurth & Enyart, 2016; Lewis, McIntosh, Simonsen, Mitchell, & Hatton, 2017)。此外，自從 2014 年研討會重新定義 PBS 後，介入的結果不只是減少行為問題，更重視增加學生的各種社會適應

性行為，包括學業適應與心理健康等，而 2017 年統整與合作主軸的相關研究及實務報告篇數比例高達 19%，或許可視為因定義調整而呈現的結果。整體而言，過去國際間正向行為支持各個層級以及介入的面向（如行為與學業），似乎是平行且同時發展，而近來 PBS 定義的調整，或許是整合各層級和各面向的發展結果的契機，以檢視「所有」學生，尤其是身心障礙學生在學校各個層級的參與和所獲得的支持之情形。

肆、臺灣 PBIS 的現況與展望

相較於國際間正向行為支持的發展，過去十年來臺灣在學術及實務工作領域雖亦致力於推動正向行為支持的理念及工作，但發展的焦點與國際間的趨勢仍有落差。例如，國內以正向行為支持為主題的研究或學術論文，發現仍多以個別學生為介入的主體，而較少涉及班級層級或學校層級的系統調整（陳佩玉、蔡欣琄、林沛霖，2015；鈕文英，2016）。就執行的場域而言，國內正向行為支持的應用仍以學校為主，尚未拓展至家庭、社區，與機構，此外介入對象亦多以身心障礙學生為主，未包括一般學生。

但自 2013 年行為功能介入方案的概念納入特殊教育法施行細則後，中華民國特殊教育學會即成立行為工作小組，以討論如何強化教師處理學生情緒行為問題的能力。行為工作小組於 2016 年提出「特殊教育學生情緒行為問題處理架構」，將 PBS 中多層級介入的概念融入處理程序中，並強調在針對個體進行行為介入前應就其所處的環境進行初步的調整，亦即著重 PBS 所倡導預防性觀點及策略來處理學生的行為問題。

綜論之，相較於國際的發展現況，臺灣 PBS 的發展整體而言仍處於起步階段。但國內學者可參考其他國家的發展歷程及過程中所累積的成功經驗，如以教練式指導的形式提供人員訓練以落實行為功能介入方案、在各教育階段推廣班級層級的 PBS，再依臺灣各場域特有的文化與價值觀，發展出適合臺灣的制度但融合 PBS 理念的介入方案。筆者期望本文的整理與回顧，能夠提供國內研究人員與實務工作者在發展、執行 PBS 時有更多元的思考與討論面向，以達成提升個體學習及生活品質的最終目標。

參考文獻

- 特殊教育法施行細則（2013）。中華民國一百零二年七月十二日臺教學（四）字第一〇二〇〇九七二六四 B 號令頒布。
- 教育基本法（2006）。中華民國九十五年十二月二十七日總統華總一義字第〇九五〇〇一八二七〇一號令發布。
- 國立特殊教育學校學生正向行為支持及介入處理原則（2016）。中華民國一百零五年七月廿五日臺教國署原字第 1050075582 號函。
- 陳佩玉、蔡淑妃（2008）。全校性行為支持施行要素之探究，**中華民國特殊教育學會年刊**，285-302。
- 陳佩玉、蔡欣瑛、林沛霖（2015）。身心障礙學生功能本位行為介入方案成效之後設分析。**特殊教育研究學刊**，**40**（1），1-30。
- 鈕文英（2016）。*身心障礙者的正向行為支持*（第二版）。新北市：心理。
- Bohanon, H., Flannery, B., Malloy, J., & Fenning, P., (2009). Utilizing positive behavior supports in high school settings to

- increase school completion rates. *Exceptionality*, 17 (1), 30-44.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Tumbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1), 4-16, 20.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R., Knoster, T., & Bradshaw, C. (2014). A comment on the term “positive behavior support”. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 133-136.
- Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M., & Dunlap, G. (2006). Building inclusive school cultures using school-wide positive behavior support: Designing effective individual support systems for students with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 4-17.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S., & Broyles, L. (2007). A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 29, 337-355.
- Horner, R. H. (2000). Positive behavior support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 96-105.
- Horner, R. H., Dunlap G., Koegel R. L., Carr, E. G., Sailor W., Anderson J., & O’Neill R. E. (1990). Toward a technology of “non-aversive” behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125–132.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition.

Journal of Positive Behavior Interventions, 18, 69-73.

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (Eds.) (1996). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Brookes.
- Kurth, J. A., & Enyart, M. (2016). Schoolwide positive behavior supports and students with significant disabilities: Where are we?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 216-222.
- Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *AERA Open*, 3(2), 2332858417711428.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Deve (ASCD).
- 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., III, Wickham, D. Reuf, M., & Wilcox, B. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, 131-143.
- Sugai, G., & Simonson, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. Retrieved from http://www.pbis.org/school/pbis_revisited.aspx
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age

children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 193–256.

Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., & Turnbull, A., et al. (2003). Urban applications of school-side positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 80-91.