

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/331522329>

台灣「CW-FIT」研究

Article · December 2015

DOI: 10.6502/SEF.2015.19.24-34

CITATIONS

0

READS

628

2 authors:



Shu-Fei Tsai

National University of Tainan

16 PUBLICATIONS **167** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Pei-Yu Chen

National Taipei University of Education

12 PUBLICATIONS **86** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

班級層級功能本位介入小組方案 (CW-FIT) 的內涵與應用

蔡淑妃
美國堪薩斯大學
博士後研究員

陳佩玉
國立台北教育大學特殊教育系
助理教授

摘 要

為情緒障礙學生提供最少限制的融合教育已成為國內外特殊教育的主要趨勢。然而對教師而言，如何在教學及班級經營上因應班上學生多元的個別需求及行為問題，實為一大挑戰。班級層級功能本位介入小組方案(CW-FIT)結合了行為介入的概念及教師熟悉的班級經營策略，旨在協助教師更有效地管理全班的行為問題並提升全體學生的課堂參與。本文先介紹 CW-FIT 的內涵與介入策略，再以範例說明 CW-FIT 在普通班的運用程序。

關鍵詞：班級層級功能本位介入小組、情緒障礙、班級經營

壹、前言

過去數年來國內情緒行為障礙學生的盛行率，皆低於國內外學者所推估的 3%-6% (洪儷瑜, 2013; Kauffman & Landrum, 2013)，臺灣在 102 學年度僅有 0.21% 國民教育階段的學生被鑑定為情緒行為障礙，進而接受特殊教育服務 (特殊教育通報網, 2014)。推估的盛行率與實際服務人數之間的落差，除了顯示國內對於情緒行為障礙的認識與鑑定工作仍需加強之外，更意謂著許多情緒行為障礙高危險群 (at-risk) 學生仍潛藏於普通班級中。因此如何在班級中提供適切的教學與輔導，以促進情緒行為障礙學生的

學習參與，並藉由落實轉介前介入工作來預防高危險群學生的行為問題惡化，已成為教師的當務之急。

成功的班級經營與行為管理方案能夠提供學生結構化、正向且穩定的學習環境，因此對一般學生與情緒障礙學生的課業學習、情緒，及人際適應皆有深遠的影響。隨著融合教育的理念在臺灣逐漸受到重視及十二年國民基本教育的實施，身心障礙學生在普通班學習的時間和機會與日遽增，而國內對於情緒行為障礙學生的安置，更是以提供最少限制的融合教育為原則。因此多數的情緒行為障礙學生皆在普通班就學輔以資源教室提供其所需的特殊教育服務。對普通班教師而

言，班級中情緒障礙學生與高危險群學生的多元的個別需求及高度異質性，使得教師們在進行班級經營、學科教學與輔導時備感挑戰。對情緒行為障礙與高危險群學生而言，他們在課業、常規或人際互動方面的困難，反應於其行為表現上則常常成為教師與同儕眼中的各種影響自己與班上同學學習的行為問題（陳佩玉、蔡淑妃，2013），例如在教室內隨意走動、不當發言、玩弄自己的物品、退縮或拒絕參與課程活動，和以語言或肢體攻擊老師或同學等表現。因此若只是將有特殊需求的學生安置於普通教育情境，而沒有提供充分的支持，對其課業與人際等發展可能有負面的影響（姜義村，2011）。

徐瓊珠與詹士宜（2008）調查 308 位國小普通班導師對融合教育的看法，結果顯示多數普通班教師認為融合教育是一個正確的理念，且對於將身心障礙學生安置於普通教育情境中抱持中立到正向的態度。然而其分析結果進一步指出普通班教師對於將身心障礙學生安置在自己教室的接受度仍偏低，尤其是自閉症與情緒行為障礙等經常伴隨情緒行為問題者。深究其原因，有研究者發現普通班教師除了有教學進度壓力之外，班級人數、缺乏適當的教學材料、擔心普通學生家長的質疑、缺乏適當的特殊教育訓練、缺少與特殊教育教師的合作，和行政支持不足等皆成為影響普通班教師接納班上有情緒行為問題的身心障礙學生之原因（林珮如，2011；姜義村，2011；徐瓊珠、詹士宜，2008）。由於多數普通班教師對於營造適合有情緒行為問題學生的學習環境甚感困難，本文將介紹適用於全班學生之「班級層級功能本位介入小組(Class-Wide Function-related Intervention Teams, CW-FIT)」方案（Wills et al., 2010），筆者除了描述方案的內容與具體使用的策略之外，亦以案例說明如何在普通班中應用此

介入方案，進而達到管理班上情緒行為障礙與高危險群學生的行為以提升其學習成效，期望此方案能作為教師輔導情緒行為障礙與高危險群學生之參考。

貳、班級層級功能本位介入小組（CW-FIT）方案

班級層級功能本位介入小組（CW-FIT）一種融合行為介入和有效班級經營策略的方案，主要是針對普通班級教師需同時兼顧教學和處理學生情緒行為問題之需求而設計。此方案使用多層級(multi-tiered)的介入，第一層級的實施對象為班級中所有學生，第二層級的適用對象是班上經第一層級介入後仍有行為問題的少部分學生，而對第一和第二層級介入皆無反應的學生，則需進入第三層級進行個別化的行為功能評量，以了解其行為問題的成因進而擬定個別的行為介入方案（Kamps et al, 2011）。由於國內已有數篇文獻介紹行為功能評量的概念、執程序，與範例（如李翠玲，2014；鳳華，1999；鄭淳智，2014），因此本文將聚焦於介紹 CW-FIT 中適用全班與少部分學生的第一和第二層級方案內容。

CW-FIT 的內涵除了將一般學生常見的情緒行為問題發生的原因（亦即行為的功能）納入考量外，同時也涵蓋正向支持的策略（Wills et al., 2010）。國內外學者目前對於行為問題的功能分類方式不甚一致，但大致可分為取得內在／外在刺激（例如取得感官刺激、想要的活動與物品，和取得他人的注意力等），以及逃避內在／外在刺激（例如逃避令人不舒服的燈光或聲音等感官刺激，或活動、作業，與指令等）（鈕文英，2009）。針對不同的行為功能，教師在處理時應依行為發生的原因擬訂對應的介入策略，並教導學生表現適當的替代行為，以確實達到減少行

為問題的目的 (Umbreit, Ferro, Liaupsin, & Lane, 2007)。而 CW-FIT 方案即針對學生最常見的行為功能進行介入，其主要內容除了運用策略減少學生的行為問題外，亦強調教導學生如何表現適當的行為，並以遊戲的形式進一步獎勵學生適當的行為表現 (Kamps et al, 2011)。以下將分別陳述 CW-FIT 中四個具有科學實證的策略 (evidence-based practice)，以及目前實證研究所呈現之 CW-FIT 的介入成效。

一、CW-FIT 運用的策略

CW-FIT 中運用了應用行為分析(applied behavior analysis)中常見的行為介入策略，包括第一層級的行為規範教學、團體增強、消弱不當行為，與第二層級的自我管理 (Kamps et al., 2011; Wills et al., 2010)。教師在實施此方案時，可選擇較多學生發生情緒行為問題的課堂或情境來進行，CW-FIT 尤其適用於當班級內學生課堂參與和專注行為 (on-task) 少於百分之八十且班上至少有兩位具有情緒行為障礙高危險群學生之情境 (Wills et al., 2010)。如果班級內整體學生課堂專注和參與行為達到百分之八十以上，且只有一位學生有行為問題時，教師則不需要實施 CW-FIT，可僅就個別學生進行介入。以下將分別說明 CW-FIT 方案中各介入層級所使用的策略內容：

(一) 第一層級：行為規範教學、團體增強、消弱不當行為

CW-FIT 方案中第一層級介入的適用對象為班上全體學生，在此層級中教師對所有學生皆使用相同的策略，使教師在進行團體教學時能夠同時兼顧學生的行為管理。第一層級所使用的三種策略分述如下 (Kamps et al., 2011; Wills et al., 2010)。

1. 行為規範教學

教師必須明確地與全班學生溝通他對學

生課堂行為表現的期待 (Sprick et al, 1998)，並將這些期待轉換成三到五項班級常規。在訂定班級常規時，教師需避免使用負向的字句 (如上課不可以搗蛋)，應轉而使用正向且可觀察的行為描述 (如按時完成作業)，並將這些規定張貼在教室內明顯可見之處以提醒學生。此外，與學科教學相同，教師必要時需直接教導學生班級的行為規範，並確認學生都知道應該如何具體表現這些適當行為。Marzano (2013) 針對 20 篇與班級經營有關的實證研究進行後設分析，發現當教師建立且有效執行行為規範時，其學生教室內的干擾行為比起沒有行為規範的班級少百分之二十八，此分析結果進一步支持明確建立班級行為規範並確實執行的重要性。

在實施 CW-FIT 方案中的第一層級時，考量學生常見的行為問題發生的原因，包括獲得注意力、活動，或物品等外在刺激和逃避活動或作業等外在刺激，教師需明確定義和教導學生班級內的適當行為，讓學生瞭解如何以適當方式獲得教師和同儕的注意、獲得想要的物品或活動，或是以適當的方式逃避要求或不舒服的情境等。在定義行為及進行教學之前，教師需初步了解班上學生的行為問題發生的原因大多為何，再依此決定行為規範的教學內容。例如，若班上學生主要是以行為問題表現 (如上課打鬧或任意說話) 來獲得老師或同儕的關注，則教師需教導班級內所有學生下列三種技巧：(1)能以適當方式獲得教師的注意力、(2)能立刻遵從指令 (follow direction immediately)，和 (3)能忽略不適當的行為。如果班上學生有許多有學習上的困難，以致學生常藉由行為問題的表現 (如趴在桌上、撕毀學習單等) 來逃避困難的指令或作業，則教師可明確地教導學生如何以適當的方式獲得協助或是要求休息 (break)。

欲有效地教導行為規範，教師除了說明行為規範的重要性之外，亦需在教導的過程中融合示範、角色扮演、給予學生明確的回饋及練習等策略。CW-FIT 方案提供教師上述三種行為技巧的海報，每一個技巧包含四到五個步驟以方便教師進行教學。例如在教導學生該如何獲得教師的注意力時，可分為以下步驟進行教學：(1)看著老師、(2)舉手、(3)等待老師叫你，和(4)問問題或回答問題。待教師完成各個行為技巧的教學及練習後，便可執行方案中的其他策略。

2. 團體增強 (group contingency)

團體增強是指單一或部分學生的行為表現會決定其所屬小組所有成員是否可得到獎勵。研究顯示團體增強可用來增加學生適當的行為，也可用於減少其不當行為之發生，特別是對於在普通班中有情緒行為問題的高危險群學生 (Embry, 2002)。美國有效教育策略資料中心 (What Works Clearinghouse [WWC]) 以一系列的指標來評鑑研究的嚴謹度與分析介入策略的成效，而 Maggin、Johnson、Chafouleas、Ruberto 與 Berggreny (2012) 使用 WWC 的成效指標對 27 篇使用團體增強進行介入的研究進行後設分析，結

果顯示團體增強策略可被歸為具有充足科學實證的介入策略。相較於使用個別學生的增強，團體增強較為省時，更容易在班級中實施，同儕也可以彼此發揮影響力 (Cooper, Heron, & Heward, 2007)。在教室中實施團體增強時，教師和學生要事先設定適當的行為表現標準和獎勵物品或活動，當小組成員共同達到預設標準時，小組中的所有成員都可獲得獎勵。

在 CW-FIT 方案的第一層級介入中，教師可將班級內的學生分成數個小組，每組約 2-6 位學生，當小組所有成員或組內有學生表現適當行為時，即可為其所屬的組別贏得點數。待分組確定後，教師可使用計時器提醒自己給予學生回饋或正向提醒並給予點數 (如表一)。教師在執行時，可視實際教學需求將計時器設定為 2-5 分鐘，當計時器響時，教師可就小組內特定學生或各小組在班級行為規範的表現給予具體的口語回饋及點數，達到目標點數的小組則可獲得增強物。此策略的目的為藉由教師密集地提供口頭鼓勵和視覺回饋 (代幣) 方式增強學生的適當行為表現。

表一

CW-FIT 獎勵表

各組目標：15 點

組別 日期	紅隊	橙隊	黃隊	綠隊	藍隊
星期一	12 點	15 點	11 點	15 點	13 點
星期二					
星期三					
星期四					
星期五					

可獲得點數的行為：

- (1)以適當的方式獲得教師的注意力、(2) 能立刻遵照指示、(3)能忽略不當的行為

3. 消弱不當行為 (Extinction)

消弱策略即是在行為問題發生後不給與行為增強(Cooper et al., 2007)。教師在執行消弱策略之前，必須先了解維持學生行為的增強物為何，才能夠藉由停止增強達到減少行為的目的。例如，學生有時會以行為問題來吸引大人或同儕的注意，當學生因此而受到他人正向或甚至是負向的關注(例如被責罵)時，學生即達到目的(亦即學生藉此行為獲得增強)，因而日後他們更容易以類似的行為表現來獲得他人的注意。因此，當教師發現學生行為問題的目的是在獲得他人注意時，教師應針對行為問題進行消弱，亦即忽略該行為問題。如果學生行為問題的目的是得到同儕的注意，教師則要教導並獎勵班上的學生忽略教室內發生的不當行為。相反的，若學生行為問題的目的是逃避不喜歡的人事物，其行為問題的增強物則是成功地逃避不喜歡的刺激，因此若教師使用忽略策略處理學生的行為問題，則可能因介入策略與行為功能不相符，而無法達到消弱行為問題的成效。此外，消弱策略在執行上有其限制，例如消弱不適用於具危險性的攻擊行為，也不宜單獨使用，它必須結合社交技巧教學和對適當行為進行區別性增強，才可讓學生學習以適當方式取代不當的行為表現來獲得增強。尤其是處理以逃避為主要目的的行為問題時，教師在執行消弱策略時必需與提示正向行為以及區別增強適當行為等策略同時使用，才能夠達到減少行為問題並增加適當的替代行為的目的。

在施行 CW-FIT 時，若教師判斷學生的行為問題目的是為了獲得注意力，則教師需有計劃地忽略學生以不當的行為表現獲取注意，但同時也要增強其他學生適當的行為表現(亦即提供其他表現適當行為的學生注意力)。例如，當有學生以喊叫或舉手的方式等

待教師叫名字，教師需忽略喊叫的行為而請舉手的學生回答問題或發表意見，並在 CW-FIT 的獎勵表上給予該學生所屬的小組點數和具體的口語回饋(例如，我看到小英舉手並安靜的等待)。此外，教師也需獎勵忽略不當行為的學生，例如第六組的同學把注意力放在學習單上，表現很好。若教師能夠示範並增強學生們適當的行為表現，學生們也會學習注意同儕的正向表現，教師可藉此成功地營造正向的學習情境。

(二) 第二層級：自我管理(self-management)

教師實施 CW-FIT 方案中的第一層級後，若班上有學生對小組增強等介入策略的反應不佳，亦即其行為問題發生的頻率仍未減少，教師可另外教導這些學生實施自我管理策略，以監控、評量與記錄自己的行為表現。自我管理的目的是教導學生有效地監控和管理自己的行為，其內容包括目標設定、自我紀錄、自我評量和自我獎勵(Alberto & Troutman, 2012)。研究顯示自我管理可有效減少學生課堂中的不當行為，並提升其學業表現(Briesch & Chafouleas, 2009)。自我管理不但可用於一般學生，也適用於身心障礙學生，McDougall(1998)即主張融合班級的教師應讓學生學習使用自我管理策略，當學生學會自我管理，則不需要時時依賴老師提醒，可更為獨立。此外，Mitchem 與 Young(2001)亦指出自我管理容易在班級中實施，教師和學生們對其接受度也高。

執行 CW-FIT 第二層級之自我管理策略時，教師需為個別學生準備一張和小組獎勵表類似的小張獎勵卡，並將個別獎勵卡放在學生桌上，當計時器響起，教師在記錄各小組點數時，也可同時提醒實施自我管理的學生，在自己的獎勵卡上記錄與教師約定之三項行為表現情形。

二、CW-FIT 的介入成效

目前國外已有數篇研究顯示 CW-FIT 可有效增加學生課堂的專注行為並減少行為問題。例如，Wills、Kamps 和其研究團隊(2010)使用單一受試研究法中的倒返設計 (reversal design) 探討 CW-FIT 是否能有效提升全班學生和有行為問題學生之專注行為。此研究在美國的三所國小共 16 個班級中進行，由班級的導師負責執行 CW-FIT，結果顯示這 16 個班級的學生平均課堂專注行為從 55% 提升到 80%，而研究對象中的 25 位情緒行為障礙高危險群學生的課堂干擾行為，在使用 CW-FIT 介入後也減少了 50%。此外，Kamps 等人 (2011) 亦在另外三所國小實施 CW-FIT，其研究對象為六個班級共 107 位普通班學生，其中有 8 位是情緒與行為障礙高危險群學生，而參與及負責執行 CW-FIT 的教師們其教學經驗為一至二年。Kamps 等人的研究結果顯示，這六個班級在教師實施 CW-FIT 的時段中，學生的專注和課堂參與表現皆優於沒有實施 CW-FIT 的時段。而研究中的 8 位高危險群學生，其課堂干擾行為在介入後從每 10 分鐘 18.2 次降到 5.7 次，而其課堂的專注和參與從 54% 提升到 83.6%。其研究結果亦顯示，在 CW-FIT 介入後不僅學生的行為產生改變，教師的行為也有所調整。參與研究的教師在介入後不但對學生的獎勵與口頭讚美增加，同時他們對學生的責罵與糾正也顯著的減少。而此教師行為的改變對建立良好的師生關係和營造正向的學習環境是很重要的。

一位具有十五年教學經驗的教師在使用 CW-FIT 後指出，CW-FIT 容易在班級中實施且不會占用很多教學時間，其介入效果也顯示能有效減少學生課堂的干擾行為，因此他極力推薦其他教師使用 CW-FIT 作為班級經營的策略 (Wills, Iwaszuk, Kamps, & Shumate,

2014)。Wills 等人 (2010) 以問卷調查參與過 CW-FIT 方案的一到五年級學生以了解他們對此方案的看法，結果顯示有 85% 的學生表示他們喜歡在課堂上玩小組獎勵的遊戲，有學生更表示在實施 CW-FIT 之後，老師變得比較正向、他們在課堂上也可以完成更多的事。Wills 等人的研究資料和教師與學生的回饋也顯示，CW-FIT 的策略比傳統的懲罰策略更為有效，且教師和學生對 CW-FIT 策略的接受度也高。

叁、普通班實施 CW-FIT 之流程一案例說明

了解 CW-FIT 的內容及具體策略後，筆者將以下述範例說明此方案在普通班的實際運用程序。

李老師為某國小三年級的導師，班上有 30 學生，其中有兩位身心障礙學生，甲生被鑑定為情緒行為障礙學生，乙生則為智能障礙學生，此外亦有一位丙生為情緒行為障礙高危險群。甲生上課時常有干擾課程的行為，包括和鄰座同學聊天和離開座位等，特別是數學課操作教具時，甲生常有把玩教具或亂丟教具的行為表現，同儕也常抱怨甲生的行為影響到他們的學習。班上有些學生常和甲生發生衝突，李老師經常得花上課時間來處理這些問題。乙生則是會在課堂中莫名其妙地大笑，其他學生也會跟著哄堂大笑，而遇到較困難的學習單時，乙生會坐著發呆。除了這兩位學生外，丙生常以小丑姿態吸引其他學生的目光。李老師覺得這個班級的學生比起以往帶過的班級更為浮躁，他常花很多時間提醒學生上課時不要說話，要專注學習，但成效不彰。整體而言，學生課堂的專注力低於百分之八十。

李老師決定在班上運用 CW-FIT 方案，

執行 CW-FIT 前李老師的準備工作與各種策略的運用情形如下：

一、準備工作

在實施 CW-FIT 前，李老師將全班學生分成 6 組，並將有較多行為問題的甲生、乙生與丙生分在不同的組別。李老師和學校的特教老師討論並歸納出班上學生行為問題的功能，特別是甲、乙、丙生的干擾行為主要為獲得同儕或教師的注意力，加上班上其他學生常因為這些干擾行為而忘了應該做的事情，因此李老師決定要教導全班學生 CW-FIT 所建議的三種技巧：(1)能以適當方式獲得教師的注意力、(2) 能立刻遵照指示，和 (3)能忽略不適當的行為。再者，李老師考量到在所有的課程中，學生在數學課的干擾行為較為嚴重，經常影響到教師的教學進度，因此他選擇優先在數學課實施 CW-FIT。

李老師向全班學生宣布，要在數學課進行一項表現好行為的小組遊戲，每次上完數學課後，達成目標的小組即可獲得獎品或想要的活動。李老師和全班學生討論後，擬定了一張獎勵清單供學生選擇，增強物包括文具用品、優先選擇班上的課外書，以及下課時間可以玩班上的電腦等。

二、實施第一層級

決定小組成員、欲教導的行為和實施 CW-FIT 的課程後，李老師即著手準備執行 CW-FIT 第一層級的介入，其執行程序如下。

(一) 教導行為規範

經由平日的觀察，李老師發現班上有部分學生並不清楚應在何時表現何種適當的行為。因此，李老師決定利用晨光時間教導全班學生下列三項行為：(1)以適當的方式獲得教師的注意力、(2)能立刻遵照指示，以及(3)能忽略其他人不當的行為。李老師針對每一項行為分別進行 10-15 分鐘的教學，進行教學時李老師先和學生討論這些行為的重要

性，再使用海報將每一項行為表現步驟化，以教導學生表現每一種行為的所有步驟，接著示範正例和反例並提供情境讓學生練習，再給予回饋。李老師每次只教導一項行為，確定學生已熟悉並可表現出該行為的所有步驟後，他才教導下個行為規範。

(二) 在數學課實施 CW-FIT

每當李老師在晨光時間教完一項行為後，他便在數學課一開始時，藉由海報提醒與複習所教導過的行為步驟，然後宣布開始進行表現好行為的小組遊戲。李老師告訴全班今天各小組要達成的好行為目標是累積 15 點，達到目標的小組可以在下課時間使用電腦五分鐘。考量班上學生和自己之前沒有實行 CW-FIT 的經驗，李老師決定使用計時器提醒自己要給學生行為回饋，並將計時器設定為每 3 分鐘振動一次，目的在提醒教師提供學生密集的回饋。

準備就緒後，李老師便依照平時上課的步調進行教學。每當計時器響起時，李老師便簡短且明確地指出學生適當的行為表現，並在 CW-FIT 獎勵表上給予該組點數。例如：第一組非常好，有馬上拿出習作(亦即能立刻遵照指示)；第三組想要發言時有舉手並靜靜的等待叫名字(亦即以適當的方式獲得教師的注意力)。若丙生課程進行中又以小丑姿態想吸引大家的注意力，李老師則具體指出忽略丙生的行為而持續專注原來活動的學生，例如：第五組很專心，眼睛有看著老師(亦即能忽略不當的行為)。若小組中有學生表現不當的行為，李老師則以正向提醒取代責備，例如：第二組請記得說話前要先舉手並安靜等待。接著李老師便繼續教學直到下一次計時器響起。

下課前，李老師和全班學生一起計算每組所得的點數，達到 15 點的小組，全組學生皆可使用電腦五分鐘。實施一星期後，李老

師覺得大部分學生在數學課的表現有較介入前進步，整體而言學生的專注力提升了，因此第二週他便將計時器設定調整為 5 分鐘，以增加給予學生口頭回饋的間隔。

三、實施第二層級：教導學生自我管理

在實施 CW-FIT 第一層級的介入二週後，李老師發現大部分的學生在數學課的課堂參與提高了，但甲生和班上其他二位學生課堂的干擾行為常常讓其小組無法得到點數。因此李老師決定在小組獎勵之外，實施 CW-FIT 第二層級，亦即讓甲生和其他二位學生使用自我管理策略，以提供這三位學生較個別化的行為支持。

李老師先利用晨光時間教導甲生和班上其他兩位仍有干擾行為的學生如何監控、評量和記錄自己是否遵守班級所約定的三項行為。李老師給甲生和其他兩位學生一張和小組獎勵表類似的個人行為記錄表，上面列著和小組獎勵表相同的三項行為。李老師利用晨光時間再次教導這三位學生如何表現班級中約定的三項行為，並在教導行為的過程中與學生演練自我管理的策略。李老師告訴學生，當計時器響起時，老師會請你想想看剛才你有沒有(1)以適當的方式獲得教師的注意力、(2)立刻遵照指示，和(3)忽略其他人不當的行為。如果有的話，就可以在獎勵表上做記錄，如果在晨光時間結束前累積 15 點就可以換取你喜歡的活動 5 分鐘。

李老師將計時器設定為 60 秒，當計時器響起時，李老師與學生共同檢視他們是否達成上述三項行為表現。每做到一項行為，老師就請學生在自己的獎勵表上給自己一個點數。李老師與三位學生共同檢視行為表現幾次後，確定學生了解如何記錄自己的行為，便請學生自己獨立記錄，並告訴學生老師也會同時記錄但不再逐次共同檢視他們的行為表現。等教學告一個段落後，李老師再和學

生討論彼此記錄結果的一致性。在練習自我記錄的過程中，李老師告訴學生當他們和李老師記錄的行為表現一致性高於 80%，且達到預設的點數標準時，學生才能夠獲得個別的增強。李老師跟這三位學生利用晨光時間重複地練習，直到確認學生能夠獨立且正確的監控並記錄自己的行為後，才讓三位學生在數學課時使用同樣的方式監控並記錄自己的行為表現。

在數學課執行自我管理策略時，李老師在甲生和其他二位學生的桌上各貼一張行為記錄表，每當計時器響時李老師除了獎勵各小組的表現外，同時也提醒這三位學生在自己的獎勵表記錄自己是否有遵守約定的行為表現。若學生適切的行為表現達成當日的目標，即可獲得個別的獎勵。由於本文篇幅有限，關於詳細的自我管理策略內容、執行方式，與運用在身心障礙學生的具體成效，請參考國內相關研究（如林育毅、王明泉、唐榮昌，2008；林秀奇、鳳華，2010；莊令如、唐榮昌，2011；劉玉蓮，2010）。

李老師在數學課實施第二層級介入二週，以觀察甲生和其他二位學生的干擾行為是否有減少。依據這三位學生自我監控與記錄的資料，顯示除了甲生之外其他二位學生課堂上的干擾行為已有減少的趨勢。由於甲生的行為問題在第一和第二層級的介入之後仍沒有改善，李老師將求助學校的特殊教育老師進一步為甲生進行行為功能評量以針對其行為問題的功能擬定介入方案，亦即實施 CW-FIT 第三層級。

肆、結語

環境的調整是幫助情緒行為障礙及高危險群學生在融合教育環境中成功學習的要素之一。本文所介紹之班級層級功能本位介入小組（CW-FIT）方案植基於對環境的調整，

亦即教師把班級經營的焦點從對個別不當行為的矯正轉移到對正向行為的教導和增強，以藉此營造正向的班級氣氛。對於情緒行為障礙及高危險群學生的介入，目前台灣多數的研究和行為介入仍偏重於處理學生個體因素或僅就特定情境進行調整，甚少針對這些學生所處的普通班級情境進行介入。CW-FIT是以普通班級情境為主所發展出來的介入方案，其介入策略融合了教學和班級作息，不但顧及學生個別需求，更考量如何藉由教導和增強正向行為讓班級內所有的學生更能專注於學習。經由本文的介紹，期望未來國內研究人員能夠以系統化的研究方法進一步檢視 CW-FIT 的介入成效，使教師能夠在實證的基礎下藉由運用 CW-FIT 方案的策略，減少處理學生行為問題的時間並提升其教學品質，以促進班級中所有學生的學習成效。

參考文獻

- 李翠玲 (2014)。個別化教育計畫中之行為介入方案發展與應用。《**特殊教育發展期刊**》，**57**，13-22。
- 林育毅、王明泉、唐榮昌 (2008)。運用自我管理及家長參與對數學低成就學生數學家庭作業的完成率及正確性增進之研究。《**東台灣特殊教育學報**》，**10**，47-69。
- 林秀奇、鳳華 (2010)。自我管理訓練增進成年自閉症者職場社會技能之成效研究。《**身心障礙研究季刊**》，**8(4)**，256-274。
- 林珮如 (2011)。特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來。《**特殊教育季刊**》，**120**，11-18，52。
- 洪儷瑜 (2013)。情緒行為障礙學生鑑定辦法說明。取自 <http://www.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/>
- 姜義村 (2011)。「不想成為班上的小白兔！」：以符號詮釋自閉症學童在融合教育中友誼建立之挑戰。《**特殊教育研究學刊**》，**36(3)**，88-115。
- 徐瓊珠、詹士宜 (2008)。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。《**特殊教育與復健學報**》，**19**，25-49。
- 特殊教育通報網 (2014)。《**特殊教育統計查詢**》。教育部特殊教育通報網。網址：<https://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>。上網日期：2015. 03.08
- 莊令如、唐榮昌 (2011)。應用自我管理策略改善自閉症學童分心行為。《**特教論壇**》，**11**，74-81。
- 陳佩玉、蔡淑妃 (2013)。普通班教師如何應用功能行為評量概念處理問題行為-對癥下藥治之宜殊。《**國民教育**》，**54(1)**，67-75。
- 鈕文英 (2009)。《**身心障礙者的正向行為支持**》。臺北市：心理。
- 鳳華 (1999)。功能性行為評估之意涵與實務。《**特教園丁**》，**15(1)**，18-26。
- 鄭淳智 (2014)。自閉症學生不服從行為之探討。《**特殊教育發展期刊**》，**58**，41-52。
- 劉玉蓮 (2010)。自我管理訓練融入書法教學改善聽障學童伴隨 ADHD 行為問題成效之研究。《**中華民國特殊教育學會年刊 99 年度**》，121-143。
- Alberto, P., & Troutman, A. (2012). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed). Columbus, OH: Merrill, Prentice Hall.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School*

- Psychology Quarterly*, 24(2), 106-118.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 273-297.
- Kamps, D., Wills, H., Heitzman-Powell, Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 13 (3), 154-167.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013) *Characteristic of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Maggin, D. M., Johnson, A. J., Chafouleas, S. M., Ruberto, L. M., & Berggren, M. (2012). A systematic evidence review of school-based group contingency interventions for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology*, 50, 625-654.
- Marzano, R. (2013). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education*, 19, 310-321.
- Mitchem, K. & Young, K. (2001). Adapting self-management programs for classwide use: Acceptability, feasibility, and effectiveness. *Remedial & Special Education*, 22(2), 75-88.
- Sprick, R., Garrison, M., & Howard, L. M. (1998). *Champs: A proactive and positive approach to classroom management*. Eugene, OR: Pacific Northwest Publishing.
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Lane, K. (2007). *Functional behavioral assessment and function-based intervention: An effective, practical approach*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall.
- Wills, H. P., Kamps, D. K., Hansen, B., Conklin, C., Bellinger, S., Neaderhiser, J., & Nsubuga, B. (2010). The classwide function-based intervention team program. *Preventing School Failure*, 54(3), 164-171.
- Wills, H. P., Iwazuk, W. M., Kamps, D., & Shumate, E. (2014). CW-FIT: Group Contingency Effects across the Day. *Education and Treatment of Children*, 37 (2), 191-210.

The Content and Application of Class-wide Function-related Intervention Teams (CW-FIT)

Shu-Fei Tsai

University of Kansas
Juniper Gardens Children's Project
Postdoctoral Research Fellow

Pei-Yu Chen

National Taipei University of Education
Department of Special Education
Assistant Professor

Abstract

Providing students with emotional and behavioral disabilities the least restrictive environment has become the trend of special education, including Taiwan. Having exceptional students in class is a great challenge for teachers because they need to meet individual learning and behavioral needs of each student. Class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) applies the concept of function-based intervention and behavior modification strategies to help teachers conduct effective classroom management. The purpose of this article is to introduce the content of and the strategies applied by CW-FIT. An example is provided to explain how CW-FIT can be implemented in a general education class.

Key phrases : CW-FIT, emotional and behavioral disabilities, classroom management