

科技部補助
大專學生研究計畫研究成果報告

計 畫 名 稱	： 班級層級行為介入小組對於降低國小普通班行為問題學生干擾行為之成效
------------	------------------------------------

執行計畫學生： 蔡宛臻

學生計畫編號： MOST 108-2813-C-024-034-H

研究期間： 108年07月01日至109年02月28日止，計8個月

指導教授： 蔡淑妃

處理方式： 本計畫可公開查詢

執行單位： 國立臺南大學特殊教育學系（所）

中華民國 109年03月25日

班級層級行為介入小組對於降低國小普通班行為問題學生干擾行為之成效

摘要

本研究旨在探討將班級層級行為介入小組(CW-FIT)於提高國小四年級普通班級學生課堂參與度與降低干擾行為之成效，研究設計採用單一受試研究中之倒返設計，透過教師明確教導班級規範與團體後效增強等策略，將班級學生整體專注度從 60%提升至 80%以及將學生課堂中干擾之行為從 70%降低至 30%，另一方面，增加班級教師課堂中具體讚美學的比例，從介入前的 40%提升至 80%，反之亦然降低教師在課堂中具體責備學生之比例；再者，教師反應學生在使用 CW-FIT 之後整體專注度明顯提升，並且提升教師自身教學品質。

壹、研究動機與研究問題

一、研究背景與動機

「融合教育」中之融合二字於 2009 年正式納入《特殊教育法規》第 18 條記載之，可見融合教育對於現今教學之重要性，因應現今融合教育之趨勢，有越來越多身心障礙學生進入到普通班級就讀，盡可能符合學生在最少限制的學習環境中學習之原則，根據特殊教育通報網顯示，身心障礙學生進入普通班就讀的比例從 2008 年的 66.2%逐年上升至 2018 年的 82.5%(教育部，2008、2018)，但目前台灣的融合教育由於缺乏明確的配套措施與準備不足，使得融合教育在推行上難以有極為成功之案例(吳武典，2005)，面對班級中各類身心障礙學生，班級教師更是備感挑戰。

普通班教師的挑戰與困境可分為以下兩大類：一、身心障礙學生安置在普通班後，大部分皆存在著學習風格與學習方式的不同，特別是普通班教師較缺乏對於有攻擊性行為與嚴重情緒行為問題的特殊學生之教學策略(曲智鏞，2018；邱湘瑩，2013)；二、導師需兼顧身心障礙與一般學生以及其家長對於班級的課程編排、評量標準、時間分配等之需求與公平性(邱湘瑩，2013；蘇燕華、王天苗，2003)。根據研究調查發現，普通班教師對於各障礙類別學生的融合教育大多抱持著正向且接受的態度，唯獨對於情緒障礙類別的注意缺陷過動症(ADHD)學生較不能接受融合至普通班級中(徐瓊珠、詹士宜，2008；蔡淑妃、陳珮玉，2015)，源自於大部份情緒障礙學生會因行為問題與干擾行為而影響整體班級運作，因此若普通班教師未能得到行為問題處理的專業支持，容易對此類學生產生標記與負面評價(Barkley & Murphy, 2001)，綜合上述，對於多數普通班教師而言，如何教導具有情緒行為問題的身心障礙學生，常令他們感到極為困擾(徐瓊珠、詹士宜，2008；趙麗華，2011)。

由上述可得知普通班教師較無法忍受注意力缺陷過動症(以下簡稱 ADHD)的學生融合到普通班中，詳細探討此現象的發生源自於普通班教師缺乏特殊教育專業知能與面對身心障礙學生學習和行為問題時的處理技巧(徐瓊珠、詹士宜，2008)，根據相關研究顯示，教師在課程層面的「ADHD 學生在課堂上的不專注」與班級經營層面的「ADHD 學生出現與他人對立或不聽指令」最讓教師在教學上感到束手無措(呂秋蓮、孟瑛如、陳明忠、田仲閔，2016)，本研究班級亦有相似情況，該班長期有三個最為令人頭痛的問題，一為全班二十二位學生當中就有兩位注意力缺陷過動症(ADHD)之學生；二為除了兩位 ADHD 學生之外還有兩位隱性情緒行為問題的學生；三為其中兩位 ADHD 學生容易與其他學生產生口角或排擠現象，甚至使課堂秩序與班級氣氛嚴重不佳，加上此班級教師在班級經營上經常感到挫折與無助，最終決定以此班級作為研究對象。

幸運的是正向行為支持(Positive Behavioral Support, PBS)研究顯示，PBS 可提供教師多層級問題行為處理之架構，另一方面亦可提升學生的生活品質、減少行為問題的發生，進而提升教學的效能(陳佩玉、蔡淑妃，2017)。我國目前已有許多有關正向行為支持的研究，但大多數皆用來支持個別身心障礙學(鈕文英，2004；張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐菡，2009；張育頻、沈小玫、侯禎塘，2014；林月仙、黃麗娟，2016)，較少應用至班級層級與學校層級。

而「班級層級行為介入小組」（以下簡稱 CW-FIT）正是建構在正向行為支持上的班級層級介入，不只是一個結合行為介入與有效班級經營的策略，更是一個針對普通班教師在教學與處理行為問題學生皆須並重的需求下而設計出的策略（陳佩玉、蔡淑妃，2015）。鑒於融合教育趨勢下普通班級導師之困境與相關研究上之缺乏，再加上研究者對於本研究之介入策略相當感興趣，綜合以上原因，希望藉此研究可有效提供融合教育下普通班教室處理學生問題行為與有效班級經營的實證策略。

二、研究目的與問題

本研究旨在探討班級層級行為介入小組對於提高國小普通班整體學生之課堂參與程度，亦深入了解教師使用班級層級行為介入小組後教學行為之改變。

根據上述研究目的，提出以下相關待答問題：

1. 實施班級層級行為介入小組後，是否提升班級整體學生之課堂參與度？
2. 實施班級層級行為介入小組後，是否提升教師之讚美與增強之比例？
3. 班級導師與學生對於班級層級行為介入小組之看法？

三、重要性

本研究使用的班級層級行為介入小組協助教師實施班級經營，讓教師可同時進行教學與管理行為，而在美國已行之有年，不僅在特教班與資源班中實施，在普通班裡更是實施的有聲有色，而在台灣卻只有三篇相關研究，分別為班級層級功能本位小組對提升普通班自閉症學生參與度之成效（吳沂蓁，2015）、國中教師檢視班級層級功能本位介入小組之適用性與解決其班級經營困擾之行動研究（張芸瑄，2018）與班級層級功能本位小組方案對改善國小融合班學生課堂參與行為之研究（胡倫茹，2018），因此本研究不僅為國內第一篇探討班級層級行為介入小組對於非特殊生與高危險群（high-risk）學生之影響，若研究完成，亦能成為在普通班推動班級層級行為介入小組一大有利實證研究。

貳、文獻探討

以下為探討班級層級行為介入小組的內涵與其成效，並將敘述相關研究之成效；先陳述班級層級行為介入小組之要素、實施方式與步驟，再討論其對學生和教師行為之相關研究。

一、正向行為支持

正向行為支持採納公共衛生三級預防之概念（Walker et al., 1996），其應用的範疇更從最基礎的醫療預防與治療引入到學校系統（陳佩玉、蔡淑妃，2017）。所謂的三級預防為初級預防、次級預防與三級預防，以醫療例子來說，目前全球正處於新冠肺炎（武漢肺炎）大流行時，首先所有人必須謹記用肥皂勤洗手、戴口罩、盡量避免到公共場所等預防感染病毒之措施作為初級預防；而次級預防則是政府祭出限制令，禁止國人至易染疫區域，並且要求高

危險群之民眾（例如：從疫區入境之民眾、有感冒症狀或發燒之民眾）待在家裡自主管理，切勿進出公眾場所避免群聚感染；最後確診為新冠肺炎的患者，必須立即送至負壓病房隔離並且封鎖相關接觸人員以防病毒更加擴散，以目前臺灣確診人數大幅低於鄰近國家的情況來看，可得知此三級預防策略為有效方法；因此，我們同樣地可將三級預防模式套入班級作解釋，首先將班級內所有學生視為初級預防的對象，也就是教師需要提供有效教學與有效之班級經營；當學生依然出現課堂參與度不佳或其行為問題持續發生時，這些學生為二級預防的對象，他們大概占整個班級中的學生約 5-15%，他們需要的是較密切的協助與提醒，如小團體輔導、自我管理、社交技巧教學等；最後，三級預防的對象為則是行為問題嚴重且持續出現的學生，這些學生需要個別化的支持與介入計畫。班級層級行為介入小組(Class-Wide Function-related Intervention Teams)正是基於這樣的理念所產生的，它可讓教師同時兼顧教學與處理學生情緒行為問題的多層級介入策略(蔡淑妃、陳佩玉，2015)。

二、班級層級行為介入方案

Wills 等人(2010)提出班級層級行為介入方案(Class-Wide Function-related Intervention Teams, CW-FIT)可提升學生課堂參與度並降低學生行為問題的發生，讓教師可同時兼顧教學與處理學生情緒行為問題的介入方案(蔡淑妃、陳佩玉，2015)。CW-FIT 是一個多層級的介入策略，運用團體增強之優點，發展行為課程並教導、設立明確目標，透過教師具體回饋學生的行為表現，並給予點數回饋與獎勵。

初級介入實施對象為班級中所有學生，教師對所有學生使用相同的教學方法與策略，包含以下三種：(一)行為規範教學、(二)團體增強、(三)削弱不當行為(蔡淑妃、陳佩玉，2015)：

(一) 行為為規範教學

即是老師與學生共同討論課堂內所期待之行為表現，並且將之轉換成正向、可觀察的行為，教師說明該行為重要性，透過 3-5 天教學與練習並給予學生明確的回饋，奠定該行為的規則。以下整理出普通班中最基本的三種行為規範以及其規範之步驟化教學，教導學生如何正確獲得回饋：

1. 適當的獲得教師的注意力：眼睛看著教師→舉手並等待教師叫你→發問或回答
2. 立刻遵守指示：眼睛看教師→耳朵聽指令→馬上行動
3. 忽略不當行為：馬上轉移目光→保持安靜→遵守指令&做當下該做的事

(二) 團體後效增強

實施時間內，教師使用計時器，並將計時器設定為 2-5 分鐘提醒自己針對學生或小組之班及規範之表現給予具體回饋，當小組所有皆表現出適當的班級規範時，該小組可獲得點數，再者達到當日所設定之目標點數的小組可換取獎勵，獎勵的內容可為物質性或非物質性等對於學生而言有增強效果的事物，並且是教師容易使用且負擔少的增強物。

(三) 削弱不當行為

削弱不當行為即教師在學生之問題行為發生時不給予增強，而是先找出維持學生此問題行為的增強為何？停止增強，再進行削弱此問題行為。舉例來說：班上有位學生會在課堂中突然大吼大叫罵髒話，經由教師了解後，得知該生此行為是為了得到教師與其他同儕注意力，卻使用不當的行為，因此教師與同儕須忽略此不當行為，同時增強班級中以適當行為獲得教師注意的學生。

次級介入的實施對象為在初級介入之後課堂參與度或行為仍有問題的少數學生，教師可教導學生使用自我管理策略。教師教導學生如何做自己的主人，監控、評量、記錄自己的行為，即給學生一張與小組獎勵表相似的行為檢核表，卡上清楚說明可獲得增強的行為規範，當教師的計時器響起時，提醒自我管理的學生，在自己的行為檢核表上記錄是否有做到行為規範的內容(Wills et al., 2010)

三級預防實施對象即為在前兩階段介入之後，依然無明顯成效之學生，意即，行為問題仍持續發生的個別學生，此時學校團隊須執行行為功能評量，並依據評量結果擬定行為支持計畫，本研究將著重班級層級行為介入方案之初級策略。

三、班級層級行為介入小組相關研究之成效

Wills 等人(2010)在美國的三所國小進行研究，共 16 個普通班級 700 多位學生，實施初級與次級介入，採用 ABAB 倒返設計，探討學生課堂專注行為與破壞行為之改變，最後研究結果顯示，三所國小普通班的全班課堂專注度分別從介入前的 67%、52%、57%提升到 83%、78%、80%；行為問題學生的課堂破壞頻率平均降低了 50%且課堂專注度提高了 10%。

Kamps 等人(2011)以美國三所國小，共六個普通班級，107 位學生為研究對象，其中八位為情緒行為問題高危險群學生，採用 ABAB 與 ABA 之研究設計探討班級層級行為介入方案對於降低課堂干擾行為與提升課堂專注和參與度之呈現，研究結果顯示這八位具有行為問題的學生，課堂干擾行為從原本的每 10 分鐘 18.2 次降到每 10 分鐘 5.7 次；課堂專注和參與度更是從 54%上升至 83.6%，更重要的是班級教師的課堂讚美與斥責比例在介入前幾乎為 1:1，介入後的資料顯示讚美次數遠大於斥責次數，由此得知在實施班級層級行為介入小組後，教師更能注意學生之正向行為。

吳沂蓁(2016)於台灣新北市某國小進行介入，研究對象為就讀資源班五年級的中度自閉症學生，該生在普通班的課堂中無法主動參與課程；且會有玩鉛筆、玩水杯、發呆等分心行為，倘若教師以口語提醒該生遵守指令，有時甚至會引起嚴重情緒反應之干擾情況，策略包含初級班級層級行為介入方案與次級之自我管理策略，依變項為提升該生在班級內的專注行為與降低干擾行為，研究設計為 ABCBC，研究結果顯示該生的課堂專注行為從原本的 21%上升到 72%、課堂干擾行為從原本的 78%下降至 25%，兩者數據皆顯示與班級層級行為介入小組介入前的基準資料相比，整體進步幅度高達 40%以上。

張芸瑄(2018)以行動研究的方式邀請兩位國中普通班的主科(國文)教師與非主科(輔導)教師在班級內實施班級層級行為介入方案，藉由訪談、觀課及研究者日誌之質性資料蒐集探討介入前後教師讚美和斥責學生的比例與整體班級經營之改變，研究結果顯示全班在三項行為規範(立刻遵守教師指令、積極參與課程、尊重他人)出現次數明顯上升，且次級介入對象

之課堂專注度在教師增加具體讚美與減少斥責的次數後有明顯提升。

胡倫茹（2018）於新北市某國小之中年級普通班進行介入，研究對象為本班級自然科任教師與全班二十四位學生，其中有一位為注意力缺陷過動症（ADHD）學生與兩位有服用注意力藥物的學生，全班學生為第一層級介入對象並採用 ABABA 倒反設計搜集資料點；則第二層級介入目標對象為平時課堂參與率較低或容易出現干擾行為的四位學生且採用 ABCAC 逐變項設計搜集資料點。

結果顯示全班的課堂參與度從 48% 提升至 92.5%；四位目標學生中其中三位的課堂參與提升至 80% 課堂干擾行為降低至 30% 以下，另一位學生則進入第二層級自我管理策略；而教師的具體讚美次數也從原本的 2.8 次顯著提升至 24 次，而具體責備次數在基線期就很低因此介入後無明顯改變。

參、研究方法及步驟

一、研究設計

本研究主要在探討班級層級功能本位介入對於提升學生課堂參與度與降低有問題行為學生或情緒行為學生之成效，對於班級整體學生將採用單一受試研究中之 ABAB 設計，詳情說明如下：

（一）基線期一(A1)

此階段班級教師依照其原本之上課方式，研究者進入班級蒐集整體學生在數學與國語課堂中之參與度（即課堂中眼睛看著老師、跟隨老師的指令、即時回答老師的問題與坐在自己的座位上）、學生在數學與國語課堂中之是否舉手後再發言與教師在課堂中具體讚美和具體責罵之次數，持續蒐集五個資料點，直資料呈現穩定或趨勢呈現與結果相反方向即進入介入期。

（二）介入期一(B1)

此階段介入對象為全班所有學生，由教師在數學課堂中進行第一次的行為規範教學並持續練習，待學生熟悉行為規範後，再開始實施班級層級功能本位介入，並蒐集學生課堂參與度、與教師教學中具體讚美和具體斥責的次數，本階段預計介入一個月，至少進行十次的觀察紀錄，直到班級整體學生之課堂參與行為呈現連續三個穩定的資料點即進入下一階段。

（三）基線期二(A2)

撤除介入，回到基線期，並蒐集學生與教師之行為資料，預計蒐集三個資料點，待學生干擾行為持續上升或課堂專注度持續下降，則進入下一階段計之介入。

（四）介入期二(B2)

與介入期一之介入步驟相同，教師對全班學生實施初級之班級層級功能本位介入，

並進行五次觀察與記錄，直到學生之課堂專注度比基線期提高十五個百分比並連續呈現至少三個穩定資料點才結束此介入階段。

二、 研究對象

本研究以台南市某私立國小四年級普通班為主要研究對象，全班共有二十四人與一位教師，其中有四位是有問題行為學生(兩位注意力缺陷過動症、一位亞斯伯格症與一位內隱情緒行為問題)，教師對於班級經營與教學策略上提出需要協助之需求。此班級原為學校頭痛班級，為幾位行為問題學生聘請輔導老師、心理諮商師；召開會議討論該班如何進行教學；進行課堂觀課提出教師需要改進之教學方法，皆無明顯成效。

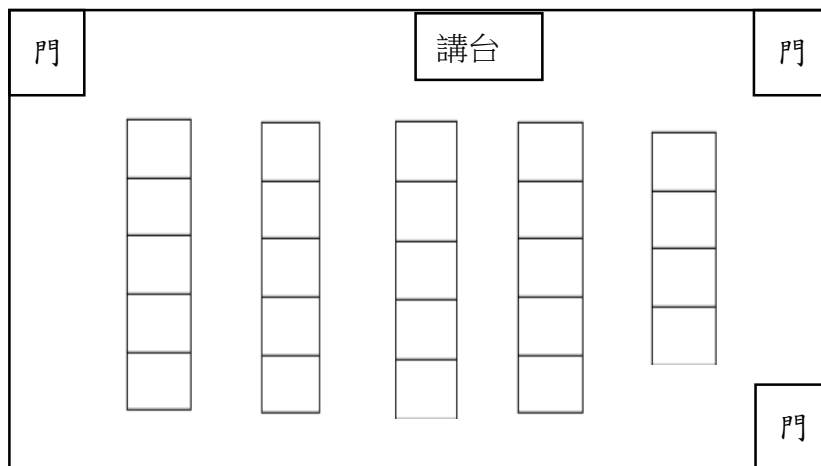


圖 1 介入班級座位表

三、 介入階段

(一) 介入前準備

製作行為規範海報(圖2、3、4)、製作小組目標計分板與點數(圖5)、課堂參與行為觀察紀錄表、導師課堂讚美與責罵的觀察記錄表、進行學生增強物調查以調查學生所喜歡的事物和活動、倒數計時器，以便讓小組達成目標點數時可兌換



圖2 適當獲得老師注意力



圖3 立刻遵守指示



圖4 忽略不當行為

小組獎勵表						各組目標：_____期
組別	1	2	3	4	5	目標點數
日期						

可獲得點數的行為：
(1)以適當的方式獲得教師的注意力(2)能立刻遵守指示(3)能忽略不當的行為

圖5 小組獎勵表

(二) 行為訓練

1. 學生訓練：實施介入前，介入者在早自習時間使用遊戲方式進行，利用上述的三張行為規範表與小組獎勵表進行說故事活動，當介入者在說故事同時可以透過一問一答的方式建立學生各項正確的行為反應，並使用計時器，固定每三分鐘就給予小組加分機會也為教師示範如何正確使用計時器。
2. 教師訓練：實施介入前，與教師討論如何具體讚美學生（例如：使用行為規範表裡的行為，讚賞學生皆有做到同時也是在複習此些規範內容；如何使用計時器（例如：每五分鐘響一次時給予學生小組加分）。

四、 資料蒐集與分析

(一) 資料蒐集

1. 變項設定

(1) 自變項

本研究之自變項即為「班級層級功能本位介入小組」(CW-FIT)，教導學生使用正確的方式獲得教師注意、以適當的行為規範提高學生課堂參與之行為，並且教導教師利用正向態度回饋與讚美學生適當行為，以提高學生學習動機。

(2) 依變項

本研究之依變項分為學生與學生個部分，學生包括課堂專注行為課、堂中舉手後發言行為、課堂中不舉手及隨意發言；教師部分為課堂中具體讚行為與具體責備行為，以下為依變項的具體定義：

- a. 學生專課堂注行為：課堂中眼睛看著老師、跟隨老師的指令、即時回答老師的問題、坐在自己的座位上。
- b. 學生課堂舉手行為：要發言前先舉手並靜待老師回應。
- c. 學生不舉手發言：課堂中未舉手即發言、有舉手但未靜待老師回應而立即

發言。

- d. 老師具體讚美行為：課堂中對學生的正向語詞與正向具體回饋，例如：你能自己完成課堂演練了要繼續保持喔，現在大家都有注意看老師喔，回答的很正確喔…。等。
- e. 老師具體責備行為：課堂中對學生的負向語詞與負向語氣，例如：現在要扣分囉、再繼續就不用下課囉、可以停止你的行為了嗎？

2. 學生行為之資料搜集

使用觀察紀錄系統中的時間取樣紀錄(time sampling, 周天賜, 2017)記錄學生的課堂專注行為(表 1)，每一堂課為四十分鐘，以其中間二十分鐘作觀察，每一分鐘為一個時距，總共二十個時距，當計時器響起剎那觀察目標行為是否有發生；使用事件紀錄法記錄學生課堂是否舉手發言行為(表 2) 每一堂課四十分鐘，以其中二十分鐘作為觀察時間，觀察期間內若有發生一次行為則在表中紀錄為一次。

表 1 學生的課堂專注行為

分 / 排	左一	左二	中	右二	右一
1					
2					
:					
:					
19					
20					

表 2 學生課堂是否舉手發言行為

yes	no

3. 教師行為之資料搜集

使用事件紀錄法紀錄老師課堂中給予具體讚美與責備的次數(表 3)，每一堂課四十分鐘，以其中二十分鐘作為觀察時間，只要在觀察期間內，教師對學生實施具體讚美或責備，在表三分別記錄劃記具體讚美或責備的次數。

表 3 老師課堂中給予具體讚美與責備的次數

具體讚美	責備

(二) 資料分析

綜合判斷六個指標，包含每一個實驗階段內資料所呈現的水準(level)、趨勢(trend)、資料的變化(variability)與與跨階段間資料水準的改變(immediacy of the effect)、重疊(overlap)和相似階段的資料型態一致性(consistency of data patterns across similar phases)(Kratochwill et al., 2013)。再者。研究者將使用效果值 Tau-U 比較基線期和介入期的差異。社會效度和程序信度將以描述性統計呈現結果。

1. 單一受試設計之評鑑

使用由各階段蒐集的資料點圖示進行目視分析(周天賜, 2017)，要判斷介入是否有效可檢驗資料點圖示中的平均數、表現水準、表現趨勢、水準穩定度與重疊百分比來判斷。

- (1)平均數與介入後的資料點之目視分析有助於確定該介入是否讓目標行為往所之期望方向改變。
- (2)表現水準是指兩階段介入之間的銜接，若介入後資料顯示目標行為改變之強度與方向和介入前有大幅變化，此目視分析則可確認介入有效。
- (3)表現趨勢是指目標行為是否持續的增加或減少。
- (4)水準穩定度即在平均數的上下分別量出穩定百分比(15%)，得之平均數上下兩點即為水準穩定範圍，該階段在範圍內的資料點數除於該階段總資料點數在乘於百分比即為水準穩定度，若結果為 80%以上則為穩定，以下則為不穩定。
- (5)重疊百分比為表現出相鄰階段對於介入的實施是否有影響的指標，重疊百分率越低，代表介入對該行為的影響越大。

2. 社會效度

此部份分為量化與質性回饋，量化回饋為教師對學生行為改變的成效之滿意度；質性回饋為教師對於實施CW-FIT的過程與建議：

- (1)量化回饋為研究者探討文獻後並編寫此五點量表，其目的為探討教師對於實施CW-FIT後，教師對於學生三項行為規範的實施成效滿意度，此量化回饋使用李克特氏五點量表(表 1)探討三項行為規範對學生的改變與影響，是否符合教師之期望，一共四題，最高五分為非常滿意最低一分為非常不滿意。

表4 五點量表

	非常滿意	滿意	普通	不滿意	非常不滿意
介入後，學生整體專注度提高					
介入後，學生聽到老師指令能馬上給予反應					

介入後，學生能忽略同儕不當行為					
介入後，學生能舉手並等待後再發言					

(2)質性回饋使用訪談法進行資料搜集，此採用半結構訪談分析教師對於實施 CW-FIT 的過程所給予的建議與想法，一部份為其優點為能更詳細探究過於簡短或不夠清楚的回應與建議，得到更正確的資料（郭生玉，民 101），以下為訪談問題與五點量表：

- 對於實施班級層級行為介入小組過程中，您對於以讚美提高學生學習動機、正向回饋學生專注行為、累積點數已達課堂目標等作法之想法與成效為何？
- 就執行過程而言，您覺得在哪個部分最具挑戰？哪個部分是您覺得需要再改良？（課堂累積點數、分組競賽、將責備轉成正向語言）
- 您是否願意將班級層級行為介入小組推薦給其他老師使用？哪一個部分為您最推薦的？

肆、研究結果與討論

一、CW-FIT 方案對於提升普通班課堂專注度之成效結果

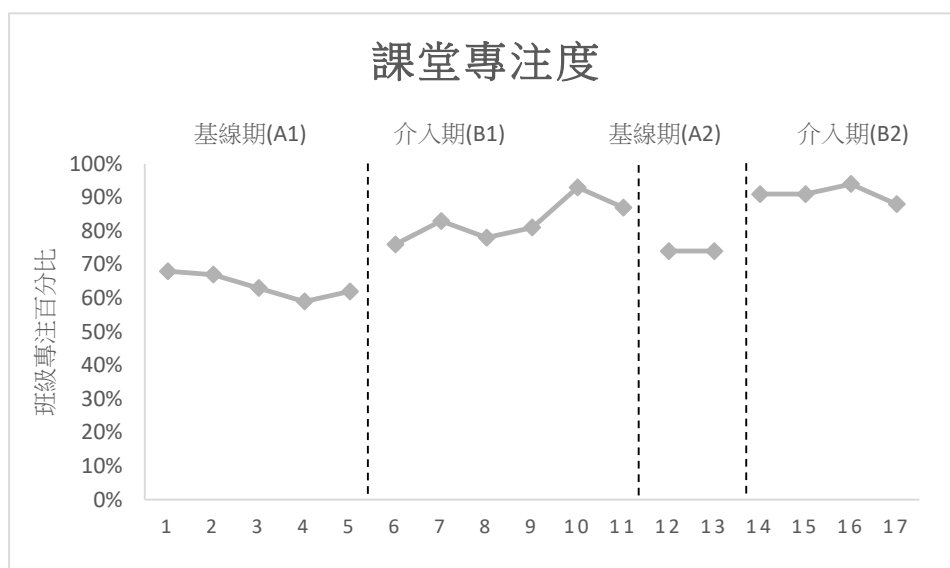


圖 6 學生課堂專注度

(一) 階段內變化分析

1. 基線期 (A1)

此階段觀察學生課堂專注度的次數為五次，學生於此基線期階段的課堂專注度百分比介於 59%至 68%，平均值為 63.8%，水準穩定度為 100%，由圖表中可發現，學生整體專注度呈現穩定些微下降趨勢，因此，在觀察並搜集五個資料點後，即

進入 CW-FIT 介入期。

2. 介入期 (B1)

進入到 CW-FIT 介入期 (B1) 後，班級學生課堂專注度百分比介於 76%至 93%，平均值為 83%，水準穩定度為 100%，平均專注度的趨勢穩定上升，由此可知 CW-FIT 是能立即改變學生行為的介入策略。而在此階段連續觀察六次後，學生專注度顯示為穩定上升，因此，結束介入期進入下一個基線期。

3. 基線期 (A2)

當倒反至基線期 (A2) 時，學生課堂專注度平均值降至 74%，穩定度為 100%，此階段僅做兩次觀察紀錄，原因為授課教師使用過 CW-FIT 後，無法容忍學生再次地回到第一次基準現時那般的不專注，因此只將 CW-FIT 褪除兩堂課，就馬上再進到 CW-FIT 介入期。

4. 介入期 (B2)

進入到第二次的 CW-FIT 介入期時，學生課堂專注度百分比介於 88%至 94%，平均值提升至 91%，水準穩定為 100%，此階段連續觀察並收集四個資料點後，水準與趨勢皆呈現相當的穩定度，即再次證明，CW-FIT 是能穩定地提升學生課堂專注度，因此結束介入期。

(二) 階段間變化分析

從基線期一 (A1) 到介入期一 (B1)，可以發現學生在教師使用 CW-FIT 策略後，課堂平均專注度從基線期一 (A1) 63.8%至介入期 (B1) 83%，平均水準變化提高了 19%，且重疊百分比為 0%，代表 CW-FIT 介入策略對於改變學生課堂專注行為是有影響力的。

對比介入期一 (B1) 到基線期二 (A2)，使用 CW-FIT 介入策略時的介入期二 (B1) 課堂專注度最低點為 76%；與回到基線期二 (A2) 的課堂專注度為 74%，兩階段完全無重疊之處，顯而易見地發現學生在褪除介入策略後，學生課堂專注度明顯不及介入時的專注度，且在此階段平均專注度明顯下降 9%，因此，驗證了 CW-FIT 對於學生的行為有立即性的改變。

從基線期二 (A2) 到介入期二 (B2)，學生的課堂平均專注度從基線期 (A2) 的 74%到介入期 (B2) 的 91%，顯著上升 17%；再與同為使用 CW-FIT 策略之介入期一 (B1) 的 83%與介入期二 (B2) 的 91%做比較，平均專注度明顯提升 8%，由此可知，學生課堂專注度呈現穩定上升趨勢，證實 CW-FIT 對於提升學生課堂專注度的成效佳。

二、CW-FIT 方案對於提升學生課堂中舉手後發言之成效結果

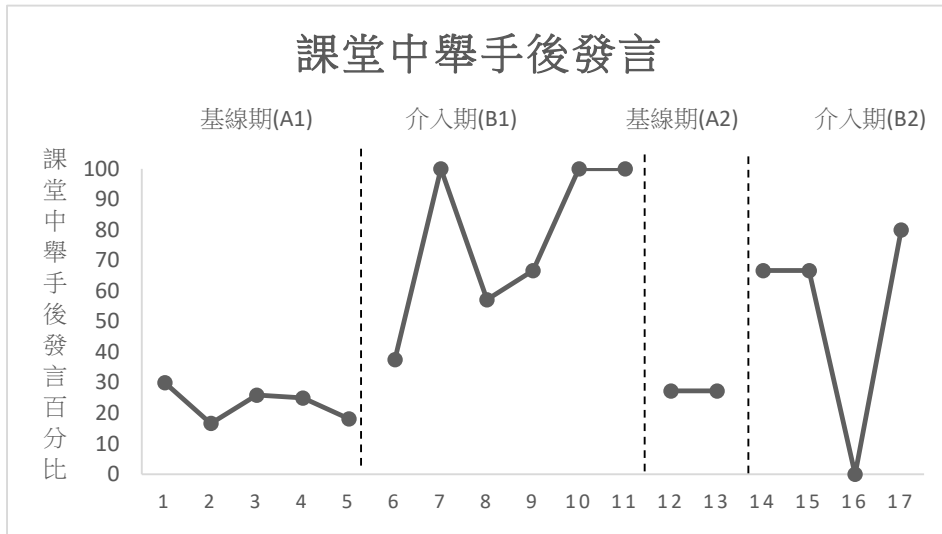


圖 7 課堂中舉手後發言

(一) 階段內變化分析

1. 基線期 (A1)

課堂中舉手後才發言的百分比介於 16%至 30%，平均值為 23%，水準穩定度為 40%，呈現不穩定；由此可知，課堂中未舉手即發言遠遠高於舉手後才發言的百分比，且從發展趨勢來看，可以發現舉手發言的行為呈現些微下降，代表學生並無法遵循課堂中舉手才發言的行為，因此在 CW-FIT 介入策略中之行為規範中的「適當獲得老師注意」裡，特別重視“舉手”此項規範教學。

2. 介入期 (B1)

課堂中舉手後發言的百分比介於 38%至 100%，平均值為 77%，水準穩定度為 40%，在此階段雖然行為水準穩定度偏低且呈現不穩定，但值得注意的是行為發展趨勢往正確方向成長，提升學生舉手後發言且降低學生未舉手即發言的比例。

3. 基線期 (A2)

課堂中舉手後發言的百分比平均值為 27%，水準穩定度為 100%，呈現穩定狀態，雖然相較於介入期一 (A1) 平均值提高四個百分點，但對於教師來說在介入期時的狀況才是課堂中的理想狀態，所以在此階段只觀察了兩次後就馬上進入到介入期。

4. 介入期 (B2)

從圖表中可發現，第十六個資料點為 0%，發生行為中空的現象，亦即此次觀察期

間內，學生未出現任何說話的行為，原因為老師剛在早自習將全班斥責一頓，以致學生上課期間極安靜，因此，此資料點不計入平均值與水準穩定度。

進入到介入期（B2）時，課堂中舉手後才發言的百分比介於 66%至 80%，平均值為 71%，水準穩定度為 100%，呈現及穩定狀態，因此可得知 CW-FIT 介入策略中的行為規範教學對於提升與穩定學生正確獲得教師注意力的行為，是能呈現穩定提升。

（二）階段間變化分析

從基線期一（A1）到介入期一（B1），學生在課堂中舉手後發言的百分比，從基線期一（A1）的 23%提升至介入期一（B1）的 77%，平均水準變化為 55%，重疊率為 0%，趨勢為上升，且對比基線期一（A1）最後一次與介入期一（B1）第一次的觀察紀錄，發現學生課堂中舉手後才發言百分比分別為 18%與 38%，大幅上升了 20%，由此可知，教師的教學改變與學生學習行為呈現正相關。

倒反至基線期二（A2）時，課堂中舉手發言平均百分比為 27%與基線期一（A1）的 23%相較之下，水準變化度為 4%，趨勢為些微上升，雖與基線期一（A1）相比並無太大的變化，但依然可從中發現 CW-FIT 對於學生的行為之影響。

從基線期二（A2）到介入期二（B2），學生在課堂中舉手後發言的平均百分比從 27%上升至 71%，平均水準變化度為 44%，重疊率為 0%，趨勢為上升，兩次的介入期中可以證實 CW-FIT 介入策略對於學生的行為是有立即改變的成效。

三、CW-FIT 方案對於提升教師課堂中正向回饋之成效結果

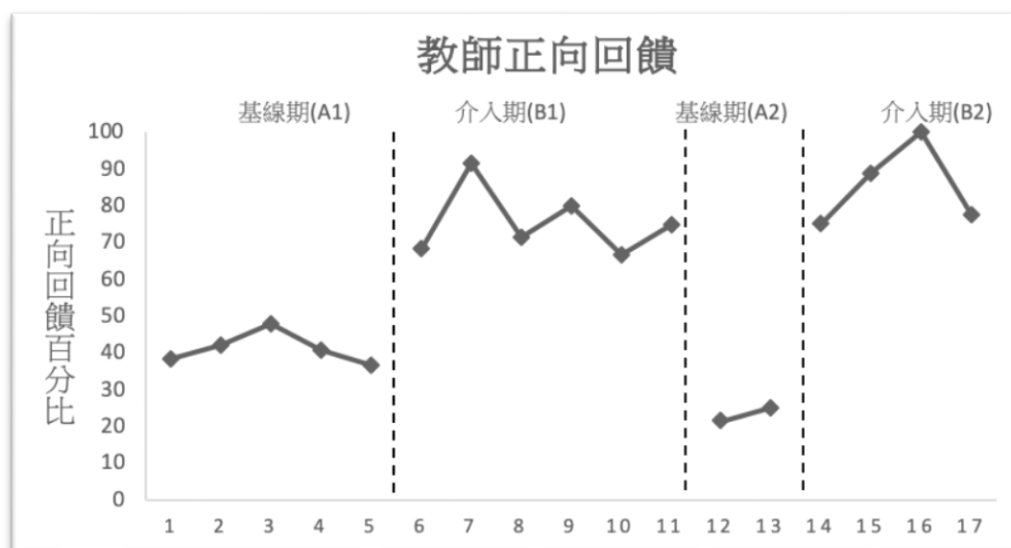


圖 8 教師課堂中正負向回饋

（一）階段內變化分析

1. 基線期一（A1）

教師正向回饋的百分比介於 36%至 47%，平均值為 41%，水準穩定為 100%，呈現教師的正向讚美與正向回饋為些微不足的，說明教師對於如何使用正向語詞提高學生正確行為之比例是需要協助的因此進入到介入期。

2. 介入期一 (B1)

一進入介入期，教師正向回饋百分比提升到 65%至 91%，平均值為 75%，水準穩定度為 83%，由圖表中可以清楚得知，教師在有 CW-FIT 介入策略的支持後，大幅提升對學生的正向回饋，更能注意到學生的正確行為並給予支持。

3. 基線期二 (A2)

倒反至基線期二 (A2) 後，教師正向回饋百分比馬上下降到 21%至 25%，平均值為 23%，水準穩定度為 100%，教師在此階段沒有 CW-FIT 介入策略的支持後，其對學生的正向回饋立即回到比基線期一 (A1) 更低的百分比，因此，可以說明此策略對於老師來說是有需要的，且教師經歷學生在介入期一 (B1) 的表現水準後，認為學生介入時可呈現最佳的學習狀態，所以在兩次的基線期觀察後，教師要求終止基線期，再次實施 CW-FIT。

4. 介入期二 (B2)

當教師再次實施 CW-FIT，其正向回饋百分比馬上提升到 75%至 100%，平均值為 85%，水準穩定度為 75%，顯示教師正向回饋的百分比顯著提升，甚至比介入其一 (B1) 還高，此階段教師已掌握具體讚美學生的要領，再加上 CW-FIT 介入策略中計時器的輔助，教師對於正向回饋學生方面已不成問題，學生課堂專注度也因此提高，經過兩次的倒反設計介入後，可證明 CW-FIT 介入策略不管是對於提升教師正向回饋或是提升學生課堂專注度，都能有顯著的成效。

(二) 階段間變化分析

第一次倒反設計，由基線期一 (A1) 到介入期一 (B1)，教師正向回饋平均百分比提升了 34%，從圖表中可以清楚發現，有了 CW-FIT 介入策略支持教師的課堂教學後，正向回饋學生的百分比不但提升甚至與基線期一 (A1) 完全沒有重複之處，這可以說明 CW-FIT 介入策略對於教師來說是影響甚大的，教師可透過此介入策略中的計時計之使用，更加注意與重視學生的適當行為，但僅此一次的介入期是無法有效證實 CW-FIT 介入策略是能提升教師正向支持的依據，因此下一階段倒反設計。

從介入期一 (B1) 回到基線期二，教師正向回饋平均百分比下降了 52%，在基線期二 (A2) 的正向回饋百分比甚至比基線期一 (A1) 還來得更低，此現象教師在社會效度訪談時多了解釋，因為得知學生在介入期一 (B1) 的能表現得好現象之後，就不太能忍受學生回到基線期二 (A2) 時的吵鬧與不專注，因此教師的正向回饋百分比也就往下掉，也因這個原因教師在基線期二 (A2) 的兩次觀察後就不得不繼續使用 CW-FIT。

第二次的倒反設計，從基線期（A2）至介入期（B2），教師正向回饋平均百分比提升了 62%，且再對比兩次介入期的百分比可清楚得知介入期二（B2）比介入期一（B1）高了十個百分比，同樣是介入期卻因為學生漸漸習慣 CW-FIT 的介入模式與加分機制，因此在整體操作上會比介入期一（B1）更加順利，學生的課堂專注度與教師正向回饋百分比也隨之提高。

四、社會效度

此部分為探討教師對於實施 CW-FIT 介入小組策略之後的想法與建議，且分為量化回饋與直性回饋兩個部分，針對此次介入給予意見與感想。

（一）量化回饋

為使用李克特氏五點量表探討三項行為規範對學生的改變與影響，是否符合教師之期望，一共四題，平均分數為 4 分，其中提高整體專注度、聽到教師指令能馬上給予反應和舉手並等待發言之行為，教師反應為「滿意」，而學生能忽略同儕不當行為則為「普通」，其原因為本研究僅實施 CW-FIT 第一層級全班性介入，而未針對第一層級介入後無明顯改善學生的第二層級介入。

（二）質性回饋

1. 教師對於實施班級層級行為介入小組過程中，教師的立即正向讚回饋能馬上得到學生的注意力，小組模式進行加分累積點數的制度雖然讓教師易於實施，但小組分組的方式可以找出更有系統的方式，才能有效分散不同能力與特質的學生，更加提升 CW-FIT 介入小組的實施效能
2. 計時器的使用對於本班一開始吵鬧時是有即時提醒的功能，而介入狀況漸入佳境後，計時器反而變成一種干擾，課堂中學生專注度是高的同時容易被鈴響聲嚇到，且會突然打斷教師教學進度，也許鈴響聲音可以改成視覺提示，降低噪音干擾的可能性
3. 最後也是教師認為最困難的部分，將責備轉換為正向鼓勵語詞，教職生涯以來都是以「不能做什麼」為最常說的語詞，要將它改成「要怎麼做」為最有挑戰之事，且其中可探討之為題為若學生未因正向讚美而改善行為的話能使用什麼其他方法。

CW-FIT 對於老師此次班級的實施來說，是一個成功的案例，也大大提升老師教學與班級經營的技巧與信心，但並不會主動提供介入策略給其他教師，原因為不確定此策略是否符合每班學生的學習狀況，若不是較吵雜的班級，計時器的進入則為一種干擾；但如果其他教師有談到自己課堂上的教學問題，教師會願意分享自己使用此介入策略的經驗與感想，並將行為規範的海報與計時器借給對方體驗看看實施成效。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 實施 CW-FIT 介入小組策略對提升班級學生課堂專注度為有成效

研究班級在 CW-FIT 介入前的基線期，課堂平均專注度為 63.8%，雖然專注度尚未低落到 50% 以下，但與本校其他班級相較之下，該班課堂專注度呈現嚴重；而進入 CW-FIT 介入期後，學生的課堂專注度立刻呈現顯著上升，兩次的介入期分別呈現 83% 與 91% 的高專注度，甚至在兩次介入期之間的基線期之課堂專注度也隨之提高。

因此，研究顯示 CW-FIT 能有效改善學生課堂專注度。

(二) 實施 CW-FIT 介入小組策略對降低班級學生課堂干擾行為為有成效

研究班級在 CW-FIT 介入小組策略之行為規範教學前，學生的課堂干擾行為以為舉手即發言最為嚴重，介入前的基線期呈現 77% 的高度干擾；而 CW-FIT 介入後，經由行為規範教學與小組增強機制後，學生在兩個介入期中課堂干擾行為大幅下降，分別為 23% 與 29%。可見 CW-FIT 小組介入策略對於降低學生課堂干擾行為是有效的。

(三) 實施 CW-FIT 介入小組策略增加班級教師讚美行為

研究級教師在 CW-FIT 介入小組策略使用之前，對於班上的管理趨近於斯巴達教育，放大學生的錯誤行為而忽略學生的正確行為，在 CW-FIT 小組介入策略尚未使用之前，教師的讚美行為較偏向無意義且空泛的正向回饋，而在 CW-FIT 介入小組策略使用之後，教師的平均讚美行為從 41% 大幅提升至 85%。

(四) 執行過程遇到困難

1. 與教師溝通上需要使用許多溝通技巧，身為一個尚未取得教師執照的專題生，要如何與教育現場之教師討論研究的技巧與步驟，需要經過諸多的顧慮與謹慎的措辭。
2. 本研究以初級介入為主，直至介入中期專題生可以發現幾位需要次級介入的學生，卻苦於研究人力不足，導致本專題生無法提供該幾位學生之相關協助，為本研究之困難處。

(五) 行為中空

本研究請參與教師選擇數學課做為實施 CW-FIT 的課程，在其他課程與時間老師可依照其原本的方式經營班級。因研究場域在真實的國小班級，學生在數學課的表現可能會受到其他因素干擾，例如：實施介入的第 16 次，學生在晨會過於吵鬧，而被教師大聲斥責，造成晨會後的第一堂課，也就是數學課，教師無任何讚美行為學生也無任何課堂干擾行為，因此此次記錄不計入。

二、研究建議與實務研究建議

(一) 因研究人員之研究人力不足，導致本研究缺乏觀察者間信度，若之後的相關研究能有觀察者間信度，能更客觀的證實 CW-FIT 介入小組策略為有效。

(二) 因介入期為四年級下學期，研究介入期結束之後，原班學生皆以分班到其他班級，無法得知學生的與教師的行為維持度，建議選擇能觀察到介入後是否能繼續維持的班級較佳。

陸、 參考文獻

一、中文部分

- 曲智鑛(2018)。公平、不公平-融合教育現場的挑戰與困境。**學生事務與輔導**，57(1)，75-79。
- 吳沂蓁(2015)。**班級層級功能本位小組對提升普通班自閉症學生參與度之成效**(未發表之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，136，28-42。
- 周添賜(2017)。**應用行為分析**。新北市，心理。
- 邱湘瑩(2013)。國小導師在融合教育中的挑戰與轉化。**臺灣教育評論月刊**，2(2)，144-146。
- 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。
- 鈕文英(2004)。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。**特殊教育研究學刊**，27，183-205。
- 張育頻、沈小玫、侯禎塘(2014)。正向行為支持方案對特殊兒童行為問題處理之個案研究-以學習障礙兒童的攻擊行為為例。**特殊教育與輔助科技**，10，59-65。
- 張芸瑄(2018)。**國中教師檢視班級層級功能本位介入小組之適用性與解決其班級經營困擾之行動研究**(未發表之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐菽(2009)。正向行為支持有效介入特殊學生拒學問題之案例探究。**特教論壇**，6，48-59。
- 陳佩玉、蔡淑妃(2015)。班級層級功能本介入小組方案的內涵與應用。**特教論壇**，19，24-34。
- 陳佩玉、蔡淑妃(2017)。正向行為支持的發展趨勢：2008-2017。**中華民國特殊教育學會年刊**，163-184。
- 黃麗娟、林月仙(2016)。正向行為支持方案改善疑似情緒行為障礙學生行為問題之個案研究。**特殊教育季刊**，138，29-37。
- 趙麗華(2011)。從教師教學行為與教學策略談情緒及行為障礙學生的教育。**特殊教育季刊**，121，38-45。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。
- 胡倫茹(2018)。**班級層級功能本位介入小組方案對改善國小融合班學生課堂參與行為之研究**(未發表之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。

二、英文部分

- 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.
- 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.
- 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.