

第一部分 挑战性行为与功能评估 和干预模式概述

- 第一章 确定和处理挑战性行为的重要性
- 第二章 确定挑战性行为发生的原因
- 第三章 功能评估的假设和目标

第一章

确定和处理挑战性行为的重要性

目标

1. 描述如何决定一个行为是否应该被确定为挑战性行为。如果是,是否应该采用功能评估进行改变。
2. 确定用于定义挑战性行为的标准。
3. 描述挑战性行为对学生及其他个体的消极影响。

关键术语和概念

挑战性行为

挑战性行为的发生率

功能评估

挑战性行为的消极影响

挑战性行为的影响

本章对如何定义挑战性行为以及决定行为是否需要功能评估和干预进行了概述。同时也讨论了障碍者中以及有、无障碍学龄学生中挑战性行为的发生率。最后,我们讨论了挑战性行为对学生、同伴、教育人员以及家庭的消极影响。

确定挑战性行为以及是否应该改变

教育小组需要做的第一个决定就是学生的行为是否应该被确定为有挑战性,以及该行为是否要求功能评估和干预。在处理挑战性行为时至少应考虑到两个方面的因素。一是表现出这一行为的学生方面的因素。小组应该认识到,即使行为被确定为是有挑战性的,对于学生来说,行为实际上仍旧是具有功能性的、有效的;它产生了对学生来说很重要的结果或者说满足了学生的需要(Carr, Langdon, & Yarbrough, 1999; Foster-Johnson & Dunlap,

1993; Weiss & Knoster, 2008)。例如,12岁的罗纳德(Ronald)说脏话时他的同伴看着他,并且大笑——他的脏话引起了期望的来自同伴的关注。同样的,当16岁的萨拉(Sarah)撕坏了她的数学学习任务单后,她被带到了校长办公室。萨拉破坏学习单的行为使得她离开数学学习一段时间,也不用去完成学习单。罗纳德和萨拉所表现出的挑战性行为都产生了令他们个人很满意的结果。罗纳德得到了同伴的关注,而萨拉则逃避或者延迟了数学的功课。从每个学生的角度来说,这些行为都是很有逻辑的,也是很有有效的(O'Neill, Horner, Albein, Storey, & Sprague, 1990; O'Neill et al., 1997)。不幸的是,许多可为学生产生理想结果(就如罗纳德和萨拉这样的)的行为会被教育人员、同伴和家庭成员认为是挑战性行为。这导致我们在确定挑战性行为时应考虑第二个方面的因素:那些认为行为具有挑战性的个体这一方面的因素。

当我们说一个学生表现出良好行为时,我们通常的意思是这个学生的行为是可以接受的,也符合我们的期望或者情境的要求。当我们说一个学生表现出挑战性行为时,常常意味着这个学生的行为不符合我们的期望或者情境的要求,我们想让他或者她的行为改变。从我们的角度来说,行为就是有挑战性的,也是应该被改变的。与这第二个方面有关的一个问题是个体之间和不同情境之间在哪一个行为被认为是适当的以及哪一个行为被认为是有挑战性的问题上具有相当大的变化性。因此,有一些指导原则可帮助我们确定什么时候某个行为是有挑战性的、应该被改变。

挑战性行为的定义

当我们确定行为是有挑战性的时候,我们应该考虑到直接影响学生、同伴、成人和家庭成员的一些事情。在确定挑战性行为时,有三个方面的重要因素要进行检查:学习、社会关系和安全。这三个因素包含在我们对挑战性行为的定义中。我们将挑战性行为定义为这样的一些行为,它们(a)干扰学生的学习或者其他人的学习,(b)阻碍积极的社会交往和关系,或者(c)伤害学生、同伴、成人或者家庭成员(Bailey & Wolery, 1992; Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh, 2008; Muscott et al., 2008)。

在特殊教育、应用行为分析以及发展障碍领域,有许多术语常常用于我们希望改变的行为。这些术语包括不适当行为、适应不良行为、干扰行为、不当行为、异常行为。我们用挑战性行为这一术语,因为我们发现它很具描述性。挑战性行为反映了对学习和发展的一种挑战。这就回到了我们对挑战性行为的定义以及行为对学生和教室里其他人的影响的考虑。行为成为一种阻碍学生最佳学习和发展的障碍物甚至可能伤害到学生或者其他入时,也会被确定为是挑战性行为。

学生可以表现出许多种挑战性行为,程度可以从轻度到严重。严重的挑战性行为常常是很有干扰性的、破坏性的、甚至是很危险的。严重的挑战性行为也常常会导致对学生或者

其他个体的伤害。诸如扔掷椅子、自我伤害、打同伴、发脾气以及从教室里跑出去等。严重的挑战性行为相对地很容易被鉴别出来,也是常常被转介去干预的行为。

轻度和中度的挑战性行为更难以被鉴别出来,因为它们没有过度的破坏性、干扰性、危险性或者危害。轻度和中度的挑战性行为包括睡觉、拒绝参与、注意力分散、作业分心、拖拉、拒绝完成学习任务单或者家庭作业、消极的不服从等。这样轻度和中度的行为常常不会被转介去干预。

仅严重性不应该用于决定一个行为是否具有挑战性或者一个行为是否应该通过功能评估进行处理。为了判断一个行为是否应被确定为具有挑战性,我们应该考虑以下几个因素。第一,我们应该考虑行为对学生和其他个体的影响。但是我们常常代之以考虑的是行为采取的形式,比如攻击。或者我们会关注到行为的表现形式或者物理特征(比如打或者踢),以及挑战性行为的严重性或者强度(Berkson & Tupa, 2000; Derby, Hagopian, Fisher, Richman, Augustine, Fahs, & Thompson, 2000; Horner, Carr, Strain, Todd, & Reed, 2002; Neilsen, Olive, Donovan, & McEvoy, 1998)。这样做的危险在于我们忽视了更多轻度的挑战性行为,虽然他们不具有破坏性和危险性,但它们会对学习和发展产生消极的影响。

检查行为对学生和其他个体的影响

当确定一个行为是否是具有挑战性时,更有用的策略是检查行为对学生和其他个体的影响。这里我们参考了挑战性行为的定义。伤害到其他个体的行为或者干扰到学习和社会关系的行为应该被确定为挑战性行为,且不论行为的严重性如何。例如,一个在教室里扔椅子的学生显然没有在学习适当的行为或者学业技能,还会伤害到其他人。很明显,这一严重的挑战性行为必须进行处理。然而,想一下课堂作业时间在教室里游荡的这个学生。他跟扔椅子的学生一样,也没有在学习适当的行为或者学业技能,也干扰到其他学生。为了最大限度地增加这个学生以及其他学生的学习机会,类似这样的掉入轻度边缘的行为也必须被处理。这就是我们作为教育人员的责任,对学生和其他人有消极影响这一连续体(轻度—中度—重度)上的挑战性行为进行确定和处理。

除了严重性,在确定行为具有挑战性时,另一个要考虑的变量是行为的频率。许多不常见的行为,比如尖叫、推搡、拖沓或者发脾气,不需要通过功能评估和行为管理计划进行处理(Alberto & Troutman, 1999)。例如,所有学生都有一些很糟糕的日子,在这些日子里,他们会拒绝参与活动或者朝同伴尖叫。在这种情况下,你可能会采用一些策略来处理学生的行为,而这些策略已经是你课堂管理技巧的一部分(比如提醒学生使用语言而非发脾气或者打别人,或者重新引导学生的行为)。然而,常常发生的这些行为,比如娜奥美(Naomi)每天打同伴几次,或者不常发生但可以预见的行为,比如斯科特(Scott)每月探望一次监狱里的

父亲之后,随后的那个周一,他会很有破坏性、攻击性,这些行为都应该通过功能评估进行处理——只要它们干扰了学习和社会关系或者伤害到学生或者其他人的行为。

教育人员也必须考虑行为与学生发展或者年龄的适切性(Heineman, Childs, & Sergay, 2006)。许多适合于学生年龄的轻度和中度行为可能不会被考虑为需要功能评估验证的挑战性行为。大多数这些行为将随着学习经验、不断成熟而改变。例如,绝大多数的婴儿在他们生命的第一年或第二年里会表现出类似轻度的打头和身体转圈行为。这些行为会随着时间而自然地消失,到3岁时绝大多数儿童将不会再出现这类行为(Berkson & Tupa, 2000)。这些行为在很年幼的儿童身上不会被认为是挑战性行为。又如,对于一名3岁的儿童来说,从同伴那里拿走玩具和拒绝与同伴分享,抑或是,对一名5岁的儿童来说,通过攻击来解决与同伴的意见不一致,都是适合他们发展水平的行为。然而,如果一名7岁的儿童在早晨的圆圈活动时间表现出打头行为,10岁的儿童一直在分享艺术材料方面有困难,或者15岁的儿童一直通过攻击来解决分歧,我们就应该考虑这些学生的行为是具有挑战性的,要实施功能评估以便制定处理这些行为的干预措施。

最后,在确定一个行为具有挑战性之前,我们需要考虑那些令人烦恼的行为或者说是那些“让我们发疯”的行为。这是一个困难的问题。不同教育人员、不同特定学科的环境(比如科学与体育)、不同家庭成员对行为的容忍性有很大的变化性(Strain & Hemmeter, 1997)。一个老师也许认为某个行为是可以接受的,但另一个则可能认为其是有挑战性的。不妨看看例子。在个别化教育计划的会议时间,语言艺术老师克拉奇菲尔德(Crutchfield)女士要求行为协调员处理劳埃德(Lloyd)糟糕的课堂作业行为。她说,在自学活动期间,劳埃德一条腿坐在椅子上,在座位上不断地晃动身体,在空中挥舞铅笔,扭动手指。即使劳埃德准时完成了作业并获得了好的分数,克拉奇菲尔德女士还是说这个行为“让她发疯”。她要求学生在学习时能安静地坐着。她认为劳埃德的行为不够尊重她,并确定他的行为是挑战性行为。而科学老师博伊德(Boyd)先生则有另外的看法。他没有受到劳埃德行为的打扰,而且不认为这个行为应该被处理。事实上,他认为劳埃德是他班上行为表现最好的学生之一。

在这个例子中,回到我们对挑战性行为的定义是很有帮助的。坐在一条腿上、在座位上晃动、扭动手指,并没有干扰到劳埃德的学习。实际上,动作可促进劳埃德的学习,这对许多学生来说也是真的(Colby Trott, Laurel, & Windeck, 1993)。劳埃德的行为对其他学生来说也不具有破坏性。其他学生已经习惯劳埃德做出这些动作,他们并没有受到他的行为的打扰;他的行为没有干扰到他们的学习。在这个例子中,劳埃德的行为不应该被认为是挑战性行为,也不需要干预,即使克拉奇菲尔德女士觉得这令她很烦恼。实际上,如果我们实施干预来限制劳埃德的动作,我们也许会降低他课堂作业时间的学习能力。

现在,考虑一下卡尔(Karl)的例子和他的家庭。3岁大的卡尔常常在晚餐时间用叉戳

他青春期的姐姐乔迪(Jody)。当他这么做的时候,乔迪就会尖叫,朝他吼。他的父亲罗恩(Ron)用很响的声音叫乔迪停止朝他弟弟尖叫,叫卡尔停止戳他姐姐。孩子的继母贝特西(Betsy)叫罗恩不要朝孩子吼叫。罗恩则告诉贝特西他在用他认为合适的方式管教他的孩子。在此同时,卡尔继续戳他的姐姐,乔迪则继续朝卡尔尖叫。最后罗恩则将乔迪送进她的房间,并惩罚了卡尔。这个家庭成员中没有一个人用完他们的晚餐。卡尔的行为符合我们对挑战性行为的定义。卡尔用叉戳他姐姐的行为并没有真正伤害到乔迪,但他的行为仍旧破坏了每天的晚餐,减少了所有家庭成员之间积极交流的机会。卡尔的行为对他姐姐、父亲和继母来说都是相当恼人的。他的行为被认为具有挑战性,是因为对社会关系产生了消极的影响。卡尔的挑战性行为应该通过功能评估进行处理,而且也很容易被处理。

比如,评估显示,卡尔戳他姐姐是因为他引发了来自他姐姐和他父母的关注。当卡尔安静地就餐时,他很少获得来自家庭成员的关注。这个评估导向的干预就是当卡尔用叉戳乔迪时让乔迪、罗恩以及贝特西把脸转过来避开他。避开他时,他们不与卡尔保持眼神接触,也不与他说话。但是,当卡尔适当地吃饭或者就餐时表现出适当的行为时,家庭成员就时常与他互动。经过3天的干预,卡尔用叉戳他姐姐的行为就不再发生。

表 1-1 在鉴定行为为挑战性行为前要思考的问题

1. 行为干扰到学生的学习吗?	5. 行为对学生有危害或者危险吗?
2. 行为干扰其他学生的学习吗?	6. 行为对其他人有危害或者危险吗?
3. 行为干扰或者阻碍社会关系吗?	7. 行为常常或者不常发生吗?
4. 行为对学生的自尊有消极影响吗?	8. 行为与年龄相适应吗?

总之,对行为具有挑战性以及必须改变这一点不应该武断地做出决定。作为教育人员,我们必须考虑到行为对学生以及其他人在安全、社会关系和学习等方面的影响。表 1-1 列举了我们在决定行为是否应该被确定为挑战性以及是否要用功能评估验证时应考虑的问题。

在判断一个行为应被确定为挑战性之后,处理这个行为以减少它对学生及其他个体的消极影响和它在学校里的出现率是很重要的。接下来,我们将要讨论挑战性行为的流行率以及对所有参与者的消极影响。

挑战性行为的流行率

研究者对障碍者挑战性行为的流行率已经记录了很多年。他们报告,相比正常发展的个体,所有年龄的障碍者出现挑战性行为的概率都更高,程度更重。但是,基于研究的人口

特征(比如年龄、障碍严重性、障碍类型)、调查的行为(比如自我虐待、不服从或者作业分心行为)、用于研究的情境(比如诊所、学校和机构),不同研究之间有相当大的差异(Berkson & Tupa, 2000; Hemmeter, Fox, Jack, & Broyles, 2007; Horner, Carr, Strain et al., 2002; Kern & Dunlap, 1999)。例如,流行率调查显示,14%到38%的障碍个体会表现出类似打人、扔家具或者咬人这样的破坏性或者攻击性行为;40%到60%会表现出拍手、重复发声或者转圈这样的刻板行为;6%到40%会表现出咬手、打头或者抠眼睛这样的自我虐待行为;47%的生活在机构中的个体会表现出严重的行为问题;估计在美国有25 000障碍个体会表现出严重的自我伤害的挑战性行为(Borthwick, Meyer, & Eyman, 1981; Borthwick-Duffy, Eyman, & White, 1987; Corbett & Campbell, 1981; Fidura, Lindasey, & Walker, 1987; Griffen, Williams, Stark, Altmeyer, & Mason, 1986; Hill & Bruniks, 1984; Mace & Mauk, 1999; Oliver, Murphy, & Corbett, 1987; Paisey, Whitney, & Hislop, 1990; Repp & Barton, 1980; Sprague & Horner, 1999)。有一项研究报告对挑战性行为的估计从婴幼儿期很低的1%上升到青春期很高的50%到70%(Berkson, McQuiston, Jacobson, Eyman, & Borthwick, 1985),更近的研究,比如,美国儿科学会(2001)估计,12%到16%的0—3岁儿童会表现出挑战性行为。

障碍个体的挑战性行为有着更高的流行率和发生率,这一点也在学龄儿童中被记录到(Kern & Dunlap, 1999; McGee & Daly, 1999; Shores, Wehby, & Jack, 1999; Tobin & Sugai, 1999),也有一些研究表明,挑战性行为的发生率正在增加(Franzen & Kamp, 2008)。虽然障碍学生出现挑战性行为的风险很高,但挑战性行为并不仅仅是特殊教育的问题。实际上,大多数学校中的暴力不是由接受特殊教育服务的学生实施的(Council for Exceptional Children, 1999)。布莱登伯格、弗里德曼和西尔维(Brandenburg, Friedman, & Silver, 1990)估计,有14%到20%的正常发展学生会表现出挑战性行为。其他对正常发展的学龄学生挑战性行为流行率的估计为2%到30%不等(Guevremont, 1991; Reichle et al., 1996; Rhode, Jenson, & Reavis, 1993; Walker & Bullis, 1991)。儿童和青年在很年幼的时候就会出现暴力的行为(Walker, Colvin, & Ramsey, 1995)。在作者附属的一个学区中,每年有26%的要求行为干预的转介来自于参加普通教育的正常发展学生。罗德(Rhode)和她的同事(1993)报告,普通教育班级(包括有障碍或者无障碍的学生)中的教育人员应该预料到每个班级每年至少有2名学生会表现出常见的挑战性行为。

在学校里,不管是有障碍还是没有障碍的学生都会表现出挑战性行为。挑战性行为在所有年级水平(从学前开始)、各种形式的班级(普通教育和特殊教育班级)都会发生(Chandler, Munk, & Smith, 2004)。它们也会发生在不同性别、不同能力水平(从天才到严重障碍)、不同社会经济地位(从低收入到高收入)、家庭人口统计特征(比如父母年龄、父母人数、父母能力水平等)的个体身上(Lucyshyn, Dunlap, & Albin, 2002; Repp, 1999; Rhode et

al., 1993; Walker & Walker, 1991)。

许多教育人员对挑战性行为的容忍力很低,在挑战性行为的预防和矫正方面训练不足(Cangelosi, 1993)。一些教育人员感到,他们在处理挑战性行为方面的努力不太成功,或者对行为改变的可能性以及“最新流行的行为策略”抱有怀疑态度(Blair, Umbreit, & Bos, 1999; Soodak & Podell, 1993)。因此,他们常常采取密集的惩罚程序、身体和化学的限制以及转介到更受限制的安置机构中(Kern, Childs, Dunlap, Clarke, & Falk, 1994; Kurtz et al., 2003; Schloss, Miller, Sedlacek, & White, 1983; Scott et al., 2005; Strain & Hemmeter, 1997; Walker et al., 1995)。学生被转介到特殊教育服务、行为干预和更受限制的安置机构(包括学校和家庭)的一个最常见原因是挑战性行为(Carta et al., 1994; Soodak & Podell, 1993; Sprague & Horner, 1999)。

普通教育人员和特殊教育人员,以及其他教育小组的成员,都应该拥有对所有学生的挑战性行为进行预防和干预所必需的技能。特殊教育和普通教育教师都认为,挑战性行为是他们压力的首要来源,也是影响他们决定离开教师这一职业的关键因素(Hemmeter et al., 2007; Reynaud, 1999; Rhode et al., 1993)。一些教育人员和管理人员将学校内挑战性行为确定为培训和咨询的首要领域,并认识到需要拥有处理挑战性行为所必需技能的教育人员(McMahon & McNamarra, 2000; Stephenson, Linfoot, & Martin, 2000)。如果我们要减少挑战性行为的流行率,降低它对表现出挑战性行为的学生以及学校内其他个体的消极影响,满足这一需要是非常关键的。

挑战性行为的消极影响

挑战性行为可以对表现出这一行为的学生产生短期和长期的消极结果。挑战性行为也常常会对同伴、教育人员和家庭成员产生消极影响。

表现出挑战性行为的学生常常不能从教育安置中获得最大或者最佳的效益(Wills, 1984)。这是因为挑战性行为常常不能与参与活动和学业学习的行为相容。学生常常不能在表现出适当行为的同时出现挑战性行为(Paisey et al., 1990; Polsgrove & Reith, 1983; Repp & Karsh, 1990)。例如,扔纸团与参加测验或者记录课堂讲义是不相容的;发脾气与听一个故事也是不相容的。扔纸团的学生或者发脾气学生不能从他或者她的教育环境中受益。另外,当他们不在教室里时,表现出挑战性行为的学生也会错失学习的机会。在封闭的特殊教育班级中表现出挑战性行为的学生,特别是那些有社会/情绪障碍的学生,比起普通教育中的学生则更可能被开除或者停学(Tobin & Sugai, 1999)。未经允许的缺课每年从1%到22%不等(Guevremont, 1991)。罗德、詹森和雷维斯(Rhode, Jenson, & Reavis, 1993)估计,有65%的有严重并且常常出现挑战性行为的学生会从高中退学。很明显,从学

校退学的学生、旷课或者缺席的学生、被开除以及停学的学生也都不能从他们的教育环境中获得最佳的效益。

除了无法从教育环境中受益之外,表现出挑战性行为的学生常常会被同伴避开或者拒绝(Abrams & Segal, 1998; Kurtz et al., 2003; Walker, 1998; Wehby, Symons, & Shores, 1995)。因此,他们很少有机会在小组学习以及休闲活动(比如课间、午餐时间)中向同伴学习。当干预措施导致他们离开课堂活动,比如,学生被安置在隔离室、被带到校长室或者身体受到限制,此时也会让他们失去学习的机会(Buschbacher & Fox, 2003; Horner, Carr, Strain, et al., 2002; Kern, Childs, et al., 1994; McGee & Dally, 1999; Repp & Karsh, 1990)。

作为教育人员,我们的目标是为所有学生提供有质量的教育。当挑战性行为破坏或者阻碍了课堂内的学习时,这个目标就会受到损害(Reynaud, 1999)。如果(a)一个学生的挑战性行为具有破坏性或者干扰性,(b)他们用攻击或者其他形式的挑战性行为(比如朝着表现出挑战性行为的学生尖叫或者打这个学生)进行回应,或者(c)他们模仿他们观察到的挑战性行为,同伴就会减少学习的机会。例如,当彼特(Peter)被要求朗读课文中的一个段落时,他就会用“超人”的嗓音进行回答。当他开始朗读时,其他学生就会发笑而不是听他朗读,当他们被叫到读课文时他们也会用“超人”的嗓音。彼特的挑战性行为干扰了他的朗读练习,同时也对同伴产生了消极影响,让他们注意到他而不是课文;而且他们也会模仿他的挑战性行为。

在学校情境中,在挑战性行为发生、教育人员对其做出反应,随后制定并实施干预以矫正已经形成的挑战性行为时,挑战性行为常常要求教育人员付出额外的时间和精力。这也会使得教师投入到教所有学生学业技能和促进他们适当行为的时间和精力减少(Chandler, Dahlquist, Repp, & Feltz, 1999; Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh, 2008; Hains, Fowler, & Chandler, 1988; McGee & Daly, 1999; Polsgrove & Reith, 1983)。有挑战性行为的学生常常与回避、责备或者害怕他们的老师有着很糟糕的关系。教师常常更少与表现出挑战性行为的学生进行沟通,当学生表现出挑战性行为时,他们也更少将时间花费在学业方面(Carr, Taylor, & Robinson, 1991)。

挑战性行为也会对学生和他们的家庭产生负面的结果(Boulware, Schwartz, & McBride, 1999; Timm, 1993)。挑战性行为常常会干扰到积极人际关系的发展,以及与家庭成员的沟通。父母、兄弟姊妹和照料者也许会回避或者拒绝有挑战性行为的儿童,用攻击或者具有厌恶性的沟通方式进行回应,采用惩罚,让儿童服用药物以控制挑战性行为,或者将儿童转介到更受限制或者更缺乏自然的生活环境中,比如收养机构和寄宿机构(Munk & Karsh, 1999; Soodak & Podell, 1993)。当自我伤害和攻击行为对儿童以及其他人员造成身体伤害时,比如出血、淤伤、组织损伤等等,以上做法就特别有可能(Kurtz et al., 2003;

Repp & Karsh, 1990)。

挑战性行为的影响可以是终生的。如果没有干预,挑战性行为常常得不到任何改善,也不会随着年龄增长而消失。伯格和萨索(Berg & Sasso, 1993)估计,被转介到诊所进行行为干预的儿童在转介之前,其挑战性行为已经平均持续了10年之久。一般来说,未得到处理的挑战性行为会随着时间变得更加严重,发生也更加频繁(Berkson et al., 1985; Horner, Carr, Strain, et al., 2002; Kern & Dunlap, 1999; Reid & Patterson, 1991)。例如,扔玩具、撞他妈妈的学前儿童可能到青春期时出现将桌子扔出窗外、攻击老师的行为。挑战性行为也可能一直持续到成年期,并对其产生消极影响。儿童期对抗的、挑衅的以及攻击的行为对之后的犯罪行为、重复犯罪、药物滥用、失业、转介到州机构、精神障碍诊断是一个强有力的预测指标(Mehas, Boling, Sobieniak, Sprague, Burke, & Hagan, 1998; Reid & Patterson, 1991)。

障碍者教育法案

在联邦和州的法律政策中,特别解释了确定和处理挑战性行为、并且用主动积极的方式开展这项工作的重要性。针对0—21岁障碍学生教育的联邦法律《障碍者教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act,简称IDEA)最早在1975年颁布(名称为《所有残疾人教育法案》,the Education for All Handicapped Act)。这一法律确定了障碍者及其家庭的教育权利,描述了州在提供特殊教育服务方面的责任和要求。类似IDEA这样的联邦法律预定每5年重新授权一次,尽管它可能需要几年后才最终被完善。在重新授权时,议会必须决定和批准州为了执行国家法律所获得的经费水平,同时它也有机会对法律进行修订(Chandler & Loncola, 2008)。1997年,议会增加了有关挑战性行为的特殊条款以及接受特殊教育服务学生的准则(Armstrong & Kauffman, 1999; Bateman & Linden, 1998; Egnor, 2003; Katsiyannis & Magg, 1998; Maloney, 1997; National Association of State Directors of Special Education, 1997; Turnbull & Cille, 1999; Turnbull, Turnbull, & Wilcox, 2002)。这些准则条款在2004年IDEA的重新授权中被增补进来,现在我们将之称为《障碍者教育改进法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act,简称IDEIA)。

2004年的IDEIA推进用主动积极的方法去处理干扰学生学习或者其他学生学习的挑战性行为。这个法律鼓励干预团队在儿童个别化教育计划中增加目标和积极行为干预策略及支持,以处理挑战性行为(Bradley, 2007)。它确定了在干预团队制定处理学生挑战性行为的计划时将功能性行为评估(functional behavioral assessment,简称FBA)和积极的行为干预计划(behavioral intervention plans,简称BIP)作为他们的工具(Ingram, Lewis-Palmer,

& Sugai, 2005)。2004 年的修订版也描述了当学生表现出严重的挑战性行为、犯罪行为或者其他违反校规导致学生可能停学、开除以及/或者安置改变的行为时要遵循的工作程序 (McCarthy & Soodak, 2007)。

当学生违反了校规,学校工作人员也许会将学生从当前的安置转移到另一个适当的临时教育情境中,或者他们会让学生停学不超过 10 个连续的学校工作日。法律指出,这一做法仅仅适用于无障碍的学生也采用同样程序的时候,如果没有对同样被开除的无障碍学生提供这些教育服务,那么,也不需要为障碍学生提供这些教育服务 (Bradley, 2007; Council for Exceptional Children, 2004, 2006)。

将学生从当前的安置中移除连续超过 10 个学校工作日,就被认为是一种安置的改变。学生的 IEP 小组也需要基于案例的具体情况判断在学年中多个安置移除是否构成安置改变。如果小组认为这是一种安置改变,学校必须为学生提供教育服务和支持,以允许学生参与普通教育课程,并在其 IEP 目标上获得进展 (Zirpoli, 2008)。另外,如果合适,学校必须开展一项功能性行为评估,并实施行为干预计划以处理学生的挑战性行为。如果小组决定多个安置移除没有构成安置的改变,那么就要决定所需要的教育和功能性行为评估/行为干预计划 (FBA/BIP) 服务到何种程度。

当有了安置的改变时,另一项对 IEP 小组的要求是要在 10 天内开展一项表现测定来决定改变学生的安置。表现测定是由小组开展的评估,以判断:(a) 学生的行为是否与其障碍有关系或者有关联;(b) 挑战性行为是否是学校实施 IEP 失败的直接结果。麦卡锡和桑代克 (McCarthy & Soodak, 2007) 指出,当学校努力在障碍学生权利以及提供安全的学校这一需要之间进行平衡时,那么,表现测定的结果就会让学校产生紧张。他们建议,表现测定应该让“一个由受到训练的老师、父母、学校和学期管理人员组成的合作性小组”来进行 (P.472)。在开展表现测定时,小组要回顾学生的资料,包括 IEP 和诊断性评估、课堂观察以及其他由小组成员提供的相关信息。如果小组决定学生的行为是儿童障碍的一种表现,他们必须开展一项功能性行为评估,并实施行为干预计划去处理挑战性行为。他们也必须让儿童回到其最初的安置,除非包括父母在内的小组同意,安置的改变是行为干预计划的一部分 (Bradley, 2007; Zirpoli, 2008)。如果行为干预计划已经存在,小组必须对这一计划进行回顾,对其做出必要的调整以处理学生的行为。

例如,瓦尔特 (Walter) 是一名在幼儿园就读的自闭症儿童,被安置在融合性班级。瓦尔特在教室里常常出现大声发脾气的破坏性行为,也很有攻击性,常常会打同伴和成人。他被转移到另一个临时的教育安置中已经超过 10 天了。因此,小组开会决定要开展一项表现测定。对其 IEP、教师和家庭信息、课堂观察材料的回顾显示,瓦尔特绝大多数的发脾气发生在课堂环境或者日程无计划改变时,比如消防演习、教室家具重新布置、临时教师或者活动

顺序变化等。小组知道,许多自闭症儿童的一个特征是他们更偏好能够预测的环境和日程。因此,小组认定瓦尔特的障碍和他的挑战性行为具有关联。他们完成了一项功能评估,然后制定了一个积极的行为干预计划,以帮助瓦尔特能够在其难受时采用另一个适当的行为。另外,小组也确定了一些减少教室内和日程计划变化的策略,以及让瓦尔特为无计划的变化做好准备的策略。

如果小组决定挑战性行为不是障碍的一种表现,他们就能实施一项已有的用于无障碍学生的纪律惩戒程序。然而,他们必须继续提供这些教育服务,以允许学生参与普通教育课程,并在 IEP 目标上获得进步。小组也要开展功能性行为评估并实施行为干预计划来处理挑战性行为。

最后,在确定安置的改变是否适合违反了校规的学生时,学校工作人员要基于个案的具体情况考虑其独特的背景因素。如果学生携带枪支或者拥有武器,明知拥有、使用、售卖违禁药物,或者让其他人遭受严重的身体伤害,让学校、校舍或者学校功能遭受损害,即使没有开展表现测定,他们也要将学生转移到另一个临时的场所,但最多不超过 45 个学校工作日。

总结

正如邓·拜尔(Don Baer, 1970)所说,“不将一个人从其不愉快的行为组织中解救出来就是在惩罚他,这会让他留在反复惩罚的状况中”(P.246)。虽然挑战性行为立即产生了对学生来说偏好或者期望的结果,比如杰瑞(Jerry)由于破坏性行为被送进了隔离室,他就不用参加活动了,它也会同时产生短期和长期的消极结果,包括惩罚、其他人的回避、与他人的糟糕关系、低自尊、丧失学习机会、失去工作岗位、药物和身体限制,以及更有限制性的安置。当我们确定挑战性行为时,我们应该考虑行为对学生以及其他人的影响,包括学习、社会关系和安全等内容。当挑战性行为被确定之后,我们需要去处理这些行为,以减少它们发生时所产生的消极影响,并预防未来的再次发生。

案例研究:这是挑战性行为吗? 这个行为应该改变吗?

对这两个案例,你的任务是确定这个学生的行为是否应该被确定为挑战性行为,以及是否应该采用功能评估和书中描述的干预模式进行改变。为了做出这个决定,你要复习下与行为被确定为挑战性行为有关的讨论以及挑战性行为的定义。

• 齐娥瑞(Cheeri)

齐娥瑞是一个五年级学生,她参加了她所在学区的天才学生班。齐娥瑞真的很喜欢学

校。她与她的同伴相处得很好，平时也服从教师的教学指导，她在学业性任务和合作性小组活动中都非常努力。齐娥瑞最喜欢的课程是体育，最不喜欢的是音乐。齐娥瑞在所有课程上都取得了优秀的成绩。

除了是一个天才儿童外，齐娥瑞被诊断为有一些障碍。她被诊断有妥瑞氏综合征、固执违拗性障碍和注意力缺陷障碍。齐娥瑞在服用针对这些障碍的药物，并接受私人的校内咨询。齐娥瑞很担心其他学生若知道她的障碍的话会拒绝或者嘲笑她。因此，她和她的父母要求对她的诊断保密。

齐娥瑞的教室里有1个教师鲁德(Ruder)女士和25名学生。鲁德女士要求对齐娥瑞进行行为咨询，以处理她的破坏性行为。她指出，齐娥瑞在一天中的不同时间表现出以下挑战性行为：

- 用铅笔或者钢笔在桌子或者纸上敲；
- 摩擦腿；
- 在椅子上摇晃；
- 将橡皮泥弄成各种形状；
- 没有举手突然回答问题或提问；
- 从嘴里吹气，清喉咙；
- 将钢笔和其他学具拆开。

当齐娥瑞表现出上述这些行为时，鲁德女士就会担心这些行为对同伴产生的影响，以及齐娥瑞参与课堂和完成作业的能力。她继而感到，齐娥瑞应该有更多的自我控制，应该对同伴和她有更多的尊重，她希望这些行为能够停止。

行为咨询员观察了齐娥瑞在课堂上的情况，也观察到一些被她老师确定的行为。咨询员也观察到一些适当行为，记录到齐娥瑞行为发生的一些情境，以及这些行为可能的结果。这些情况都反映在下面的ABC记录表中。这个表列举了齐娥瑞行为发生之前的事件（前奏事件和情境事件），以及行为之后的结果（前奏事件—行为—结果）。

前奏事件和情境事件	行 为	结 果
个人写作业(5人共用的课桌)	写字，每次回答之后用钢笔敲纸5次，然后转到下一个问题，常常清喉咙	大多数同伴忽视她的行为，安迪(Andy)告诉她要安静，触觉和听觉刺激
安迪告诉她要安静	说“对不起”，安静地坐着，看前面	同伴说“很好，就这样安静了”
个人作业，努力安静不动	扮鬼脸，告诉安迪“对不起，我不能做到”。敲纸5次，摩擦腿5次，吹气5次，然后开始做作业	触觉和口腔刺激

(续表)

前奏事件和情境事件	行 为	结 果
完成作业	与安迪讲话,同时在椅子上摇晃	同伴互动
小组项目发表,学生在地板上坐着,她坐在小组的后面位置	玩橡皮泥,清喉咙,扮鬼脸,问发表的学生问题,当发表结束时为发表学生鼓掌	触觉、口腔刺激,同伴回答问题
轮到她发表	参与小组发表活动,发表她承担的一部分项目内容,回答有关项目的问题	同伴互动、动作
轮到同伴发表	当同伴发表他们的内容时安静地等着,摇晃	动作
回到座位,其他组发表	摩擦腿,发出哼哼声5次,摩擦脸,拿起钢笔,将它拆开	触觉、口腔刺激
坐在课桌上,由老师引导的有关州和首都的回答问题游戏	玩橡胶球,叫喊着回答问题,在位置上摇晃,吹气5次	教师确认了她的答案,为她的小组获得绩点,触觉、动作和口腔刺激

鲁德老师要求行为咨询员开展行为干预以停止齐娥瑞的行为。基于行为咨询员最初的观察:

1. 齐娥瑞的行为应该被认为是挑战性行为吗?为什么是?为什么不是?回答这个问题时你要看一看表1-1中的8个问题。

2. 齐娥瑞的行为应该通过本书中介绍的功能评估和干预模式进行改变吗?为什么是?为什么不是?

• 列昂纳德(Leonard)

列昂纳德是一个三年级学生,与另外27名学生一起在一个普通教育班级里就读。在他的班级里有一个教师、一个助教。列昂纳德真的很喜欢他的学校以及他的老师和助教。他的老师描述列昂纳德是一个很有礼貌、服从、可以很好地对积极的反馈进行回应的学生。然而,他在学校里表现得并不是很好。实际上,他在大多数课程上都得到了很差的分数。他一天中最喜欢的时间是体育课、午餐和休息时间。他最不喜欢的、最不成功的科目是书写和数学。

列昂纳德的课桌被放置在教室的后面,因为他常常坐不定,并离开座位。他的老师艾莉森(Allison)建议列昂纳德进行ADHD的测试,并接受特殊教育服务的评估,但是他的父母拒绝了这两个建议。艾莉森老师之所以建议做诊断性测验和评估,是因为列昂纳德在一天中很少完成作业,不交家庭作业,在学习期间常常离开座位,当成人对其功课给予帮助时他

经常逃离这些成人。

为了处理列昂纳德的行为,艾莉森老师建议进行特殊教育/行为咨询。她的转介资料中列举了她在 20 分钟的时间里观察到的行为,此时同学们刚刚做完课堂作业,正在参加大组的小组教学活动:

一会儿坐在脚上,一会儿坐在椅子边上;
 一会儿坐在课桌上,一会儿站到课桌面上面;
 摇晃椅子,用椅子腿平衡,爬椅子;
 反复掉下和捡起铅笔;
 在课桌上摩擦肢体和整个身体。
 敲铅笔,打书;
 咬铅笔,咬手指;
 反复削铅笔;
 反复提问;
 反复离开座位,在教室里游荡;
 大声地打哈欠。

特殊教育咨询员观察了列昂纳德,并记录了与他行为有关的一些信息:

前奏事件和情境事件	行 为	结 果
个人课堂作业,教师和另一个学生在其桌子那儿,助教在学生周围巡回以提供帮助	离开座位,跳到房间的后面,玩学具	教师告诉他回到自己的座位学习,动作和触觉刺激
教师告诉他回到他的座位学习	开始回到座位,但停下来与同伴聊天	同伴停止学习,与他说话
教师给全班学生上课	站在课桌面上面,走向削铅笔机,削铅笔	教师让他坐下,动作
教师让他坐下	继续削铅笔	教师再次让他坐下
教师再次让他坐下	回到座位,坐在椅子边缘,咬手指	教师继续讲课,每次他咬手指的时候,助教走到其桌子旁边,将手指从他嘴里拿出来,触觉刺激
礼堂,等待学校演讲	跪在座位上,摇晃,与同伴聊天,从座位上摔下来	教师让他坐在自己椅子上,动作刺激,同伴互动
被要求坐在座位上	回到座位上,与同伴聊天,走到过道捡起纸	教师让他坐在自己座位上,同伴互动,动作
被要求坐在座位上,演讲开始	回到座位上,咬手指,在椅子上下弹跳	同伴让他坐下来,这样他们才能看见,助教坐到他旁边,反复要求其坐好,触觉、动作

(续表)

前奏事件和情境事件	行 为	结 果
演讲结束	跳着离开座位,奔回教室,绊倒同伴	教师追他,批评他的奔跑行为,同伴推开他的身体并尖叫,动作刺激
与老师一起完成课单	离开桌子	被要求回到课桌那里学习,动作
校长来了,教师离开与校长说话	跑向植物,给他们浇水	被要求做三道题目,然后帮忙搬东西到校长办公室
被要求做三道题目,然后帮忙搬东西到校长办公室	回到课桌那里,做三道题目,跑向教师,交功课单(注:功课单很潦草,没有完成,绝大多数问题没有正确答案)	同意其搬东西到校长办公室,动作

艾莉森老师看着 ABC 记录表说,这是绝大多数时间里列昂纳德的典型行为。她说,在几乎所有的日常活动和常规时间里,他都表现出这样的行为。艾莉森老师要求特殊教育咨询员制定干预措施,以制止列昂纳德的行为。基于特殊教育咨询员的初期观察:

1. 列昂纳德的行为应该被认为是挑战性行为吗?为什么是?为什么不是?回答这个问题时你要看一看表 1-1 中的 8 个问题。

2. 列昂纳德的行为应该通过本书中描述的功能评估和干预模式进行改变吗?为什么是?为什么不是?