

学校心理系列

Conducting School-Based Functional Behavioral Assessments

校本功能性行为评价

——教育工作者指南

【美】 T. Steuart Watson, Mark W. Steege 著

孙瑾译



 中国轻工业出版社

学校心理系列

Conducting School-Based
Functional Behavioral Assessments

校本功能性行为评价

——教育工作者指南

【美】T. Steuart Watson, Mark W. Steege 著

孙 瑾 译

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

校本功能性行为评价: 教育工作者指南 / (美) 沃森 (Watson, T. S.) 等著; 孙瑾译. —北京: 中国轻工业出版社, 2004.9

(学校心理系列)

ISBN 7-5019-4488-1

I. 校... II. ①沃... ②孙... III. 学生—课堂行为—评价 IV. G441

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 078177 号

版权声明

Copyright © 2003 The Guilford Press

A Division of Guilford Publications, Inc.

总策划: 石 铁

策划编辑: 李 峰

责任编辑: 朱 玲 李 峰 责任终审: 杜文勇

版式设计: 史春雨 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编: 100740)

印 刷: 北京天竺颖华印刷厂

经 销: 各地新华书店

版 次: 2004 年 9 月第 1 版 2004 年 9 月第 1 次印刷

开 本: 787 × 1000 1/16 印张: 14.25

字 数: 220 千字

书 号: ISBN 7-5019-4488-1/G · 482 定价: 26.00 元

著作权合同登记 图字: 01-2004-2796

咨询电话: 010-65262933

发行电话: 010-88390721, 88390722

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部 (邮购) 联系调换

译者序

一个偶然的机会有幸能够翻译这本关于功能性行为评价的专著。从拿到原著的那一刻起,我一直为书中生动、有如现场般的评价过程所吸引;今天,我终于可以交出厚厚一沓的译稿,可以与大家分享这本体现着两位功能性行为评价专家丰富实践智慧和体验的专著了。心中洋溢着收获的欣喜的同时,夹杂着的是等待读者们对本书评价的不安。

本书的作者 T.S.沃特森博士和 M.W.斯蒂吉博士从事功能性行为评价的研究和实践多年,在这一领域积累了丰富的经验并有深厚的造诣。沃特森博士是明尼苏达州立大学学校心理学系教授,1998 年,曾荣获美国心理学会颁发的 Lightner Witmer 荣誉,他在行为咨询、个体行为习惯的功能性分析等领域都有很深入的研究。斯蒂吉博士则是南缅因州大学学校心理学系教授和研究生部主任。他的主要研究兴趣是个体发展性障碍的应用行为分析的方法学研究,并在功能性行为评价以及行为分析方案设计等领域发表多篇学术论文。本书可以说是沃特森博士和斯蒂吉博士多年理论思考和实践经验的总结。

相信每位教师在面对形形色色的儿童时,都会感叹每个儿童都是如此的不同,他们有着不同的个性、不同的喜好、不同的能力发展水平……而教师究竟应该怎样做才能真正做到因材施教,促进每个儿童都得到应有、适宜的发展?这无疑是每个教师应该思考的问题。而本书中关注的功能性行为评价理论和方法,为我们思考这个问题提供了一个崭新的思路:它提示教师关注每个儿童的行为表现的功能,而非仅仅是行为表现本身,并以行为的功能作为制定进一步教育或干预方案的基础。

作为一本面对广大学校实践工作者的实践指导手册,本书的特色在于深入浅出、方便实用。在简单明确地介绍功能性行为评价的基本原理和评价原则的基础上,本书细致、全面地介绍了在典型的学校情境中实施功能性行为评价的具体步骤和可用的工具,以及应如何以评价结果为基础制定针对每个儿童的、个体化的行为干预方案。作者力图通过对现实个案的剖析和实际评价过程的介绍,“授教师以渔”,使教师明确评价者在评价过程中的角色定位和思维过程,使之能够在实际工作中成功地面对不同的儿童。因此,本书不仅对于特殊教育工作者,而且对于广大教师增进对儿童的理解、提高教育敏感性和教育技能都具有深刻的意义。

同时,作为一种在行为评价和教育领域相对新颖的理论构架和实践模式,功能性行为评价对于深入学校心理学、学校咨询、行为评价等领域的研究和实践也能提供有益的启示。

感谢中国轻工业出版社给了我这个机会,使我获得了对功能性行为评价这一充满实践生命力的领域的较为深入的认识。本书的初译均由我完成,之后由丁夫对初译文稿进行了认真的审阅,在此基础上,我又对译稿的部分内容进行了重译和统校。最后,我要感谢本书的读者,感谢您对本书的信任和阅读,希望它能够对您的工作和思考有所帮助。

对本书内容和译文的不当之处,敬请广大读者批评指正!

孙 瑾

2004年6月

序 言

本书的内容实际是我们与学校中形形色色的学生的交往经历,我们正尽自己最大的努力以使學生能够接受更好的教育。因此,我们热忱地希望您,我们的读者,能够在您的教育实践中合理地运用本书中提到的内容。可能您会发现,本书的叙述风格非常口语化,这是我们力图做到的。我们不希望它成为您为寻求一些深奥问题的答案而去翻阅的参考书,我们更希望它能成为学校中的教育实践者实施功能性行为评价技术(FBAS)的行动指南,因此我们把本书命名为《校本功能性行为评价——实践工作者的工作指南》。我们写作的时候,如同在与我们的同行、教师,还有其他支持我们工作的人士交谈。我们相信,大多数读者也是以这种方式讨论问题的,因此读者可以更好地理解书中的内容而无需通过查阅其他的相关资料来帮助理解。

正如大家看到的那样,书中运用了很多实例来阐述我们的观点。所有的实例都来源于我们自身的学校实践,但是我们对提到的人名、地点、日期以及其他一些标识性信息都做了相应的改动。我们相信,尽管读者在实践中的经历可能与本书描述的例子有所不同,但是大家仍然能够从中看到各自工作实践中孩子的身影。

本书的内容具有很大的灵活性。也就是说,您可以在教育实践中直接运用书中所描述的评价形式,同样您也可以将评价形式做一些调整使之更符合您的实际需要。功能性行为评价的一个突出特点就是动态性和灵活性,评价者可以根据不同学生的特点调整评价程序,而不是像传统的评价手段那样必须采用标准化的评价程序。您可以在实际评价过程中搜集的关于某一个案的相关信息基础上,决定在这个个案中所具体运用的评价程序。

在此,我们要对一些人表示最衷心的感谢,没有他们就不可能有本书的出炉。首先,要感谢我们的家人,为了本书的写作我们无法有更多的时间陪伴他们。他们对本书的信念和兴趣给予我们极大的力量,使我们能够在漫长的写作与电话交流过程中坚持下来。其次,要感谢在充实和完善功能性行为评价过程中给予我们帮助的研究生、儿童、教师、家长以及那些支持我们工作的人士,衷心地感谢你们。我们还要特别感谢吉尔福特出版社的克里斯·杰尼斯(Chris Jennison),本书的编辑凯尼斯·默里欧(Kenneth W. Merrell),是他们建议我们写一本关

于功能性行为评价的专著。有很多杰出的学者在从事功能性行为评价的研究和实践工作,但他们选择了我们来进行这项重要的工作,这让我们感到万分荣幸。希望我们的工作没有让他们失望。最后,我们还要感谢本书的读者,感谢您给予本书以充分的信任并将其作为您实施功能性行为评价的行动指南。只有您认为书中的信息能为您在实践中实施功能性行为评价提供实质性的帮助,并能够真正改善儿童的受教育经验,我们才认为本书的写作是成功的。

T.S. 沃特森

M.W. 斯蒂吉

目 录

第一章 功能性行为评价简介	1
过去的好时光	2
治疗方法的转变	3
什么是功能性行为评价	4
有必要实施客观、个体化的行为评价(或实施功能性行为评价过程中的 常见错误)	5
过去的并非就是好时光:干预的动力与实施的仓促	8
功能性行为评价的实证支持	9
功能性行为评价过程概述	10
第二章 功能性行为评价的起源	13
第三章 功能性行为评价的合法性	21
小结	29
第四章 功能性行为评价的基本原则	31
行为的先导因素与结果	31
行为的功能	32
功能性行为评价的决策树	35
功能性行为评价的关键因素	35
功能性行为评价的有效性	43
小结	43
第五章 观察并记录行为	47
定义并记录行为	47
步骤 1:访谈	48
步骤 2:直接观察	50
小结	58
第六章 间接的功能性行为评价	59
制定计划的必要	59
建立概念框架	60
间接的功能性行为评价	61
小结	85

第七章	直接的描述性的功能性行为评价	87
	任务难度先导因素分析表.....	87
	情境可能性记录表(CPR).....	90
	功能性行为评价观察表(FBAOF).....	92
	时间取样记录程序(IRP).....	95
	功能性行为评价观察表(FBAOF)和时间取样记录程序(IRP)的比较.....	102
	小结.....	104
	案例:间接的和直接的描述性的功能性行为评价.....	105
第八章	支持性档案	113
	功能性行为评价报告的组成.....	113
	功能性行为评价的文档材料表.....	114
	功能性行为评价报告(简要版).....	115
	例1:功能性行为评价报告.....	115
	例2:功能性行为评价报告.....	119
	例3:功能性行为评价报告.....	121
	小结.....	130
第九章	把它们整合在一起.....当科学与艺术相遇——有效地整合评价与干预	131
	积极行为的支持干预.....	133
	积极行为的支持方案的组成.....	134
	干预措施的选择.....	134
	案例.....	138
	心理评估报告的实例(扩展报告版).....	139
	功能性行为评价报告(简要版)的实例.....	148
	积极行为的支持方案的实例.....	150
	咨询报告概要的实例.....	156
	小结.....	159
第十章	影响行为功能的环境因素	161
	形成性操作.....	163
	情境事件.....	164
	时间远离事件.....	166
	确定与测量时间远离事件的步骤.....	167
	小结.....	168

第十一章	培训学校或特殊机构中的教师开展功能性行为评价	171
	指导原则	172
	对学校或特殊机构中的教师进行培训	173
	第一部分:功能性行为评价的总体介绍	174
	测验样卷:功能性行为评价的基本概念	179
	第二部分:功能性行为评价的方法	180
	第三部分:撰写功能性行为评价报告	187
	第四部分:将评价与干预相结合	187
	结论	191
第十二章	锦上添花——作者对功能性行为评价的 14 个常见问题的回答	205
参考文献		213

第一章 功能性行为评价简介

当我们掌握了一套专业术语之后,我们就会尝试着用它们来描述所看到的行为。这是自然科学史研究的典型方法……可以把这种方法称为叙述法……我们可以通过这种方法获得资料,对不同的行为进行分类,并确定不同行为发生频率之间的关系。但是,从严格意义上说,对行为进行描述并非科学研究的范畴。我们不能仅仅局限于对行为进行观察以考察彼此之间的相互关系,我们还需要建立一套行为的预测机制,只有发现影响行为发生的一系列变量,我们才可能有效地对行为进行预测。

——B. E. 斯金纳(B. E. Skinner)(1938, p. 8)

当孩子在学校中表现出干扰性行为(interfering behavior),他们对学校、社会服务机构及其家庭会造成极大的影响。教师和家长会花费大量的时间、精力和资源采取各种措施以了解孩子的行为,从而帮助孩子在学校中获得更多成功的体验。当孩子由于他们的不良行为而进入校本评价小组(School-based teams)时,多学科小组^①会针对孩子的问题行为讨论所应该采取的措施。通常,如果孩子的问题行为会造成即时危害,那么小组将会在讨论行为的不合时宜性与危害性基础上,提出一整套应对行为再次发生的策略,而不是简单地调整环境条件以防止不良行为的再次发生。但通常,当我们致力于思考儿童不良行为的应对策略时,却往往会忽略对环境的系统分析,而通常情况下环境中的一些因素会导致儿童问题行为的发生。

干扰性行为

在本书中,我们将使用“干扰性行为”这一术语来表示传统意义上“适应不良行为”、“不适宜行为”、“功能不良行为”、“分裂性行为”、“挑战性行为”与“问题行为”等词汇所表达的含义。我们之所以选择使用“干扰性行为”这一术语主要有以下几个原因:(1)该表述与问题儿童教育法令(Individual with Disabilities Education Act)(IDEA)的表述一致;(2)该表述表明,儿童的问题行为实际影响着他们乃至他们同伴的社会性、情绪情感、行为,以及学业的发展;(3)该表述对行为是否适宜以及行为的其他品质并无假设;(4)该表述并不认为,某一些行为

① 校本评价小组通常又称为多学科小组(multidisciplinary teams)、跨学科小组(transdisciplinary teams)、学生支持小组(student support teams)、教师支持小组(teacher support teams)和功能性行为评价小组(functional behavioral assessment teams)。无论名称如何,其目的都是大致相同的。因此,本书中这些名词是互通的。

会导致“适应不良”，因为任何行为只要能发挥其特定的功能，便可以认为是适应良好的行为（这也是我们不喜欢“适应不良行为”这一表述的原因）；(5)该表述并不像“功能不良行为”这一术语那样，认为一些行为有“错误”的功能。

过去的好时光

在咨询领域引进功能性行为评价方法之前，对患有严重行为问题个体的治疗通常包含一些典型的程序：咨询小组会对该个体进行非正式的访谈与观察，并在此基础上确定将采用的干预策略。而具体干预策略的选择，通常是一项个别化的决定，它取决于干预者对相应干预措施的偏好与熟悉程度。实践中，干预者往往通过以下的一项或多项程序来选择适宜的干预策略：

- 小组中的成员之一首先进行相关文献的查阅，并从文献中选择一项在患有相似问题行为个体的干预中被证明是有效的干预策略。例如，可以这样建议，“我对反叛行为所采用的干预策略进行了广泛的文献查阅。因此，我建议在该个案的干预与治疗策略中应包含以下内容：(1)服从训练(compliance training)；(2)行为比较；(3)每周两次的认知行为咨询；(4)每周一次的家庭治疗；(5)其他行为的区别性强化措施(differential reinforcement of other behavior, DRO)；(6)矛盾行为的区别性强化措施(differential reinforcement of incompatible behaviors, DRI)。”或者说，“最近，我了解到在波兰进行了一项研究，他们发现腌制的莠萝对降低问题行为的发生频率非常有效。腌制的瓜块比切片的效果更好。所以，我们可以尝试对斯蒂芬进行莠萝治疗。”
- 干预小组在以往相似行为问题的案例中选择一项已经实施，并证明有效的干预策略。例如，“大家还记得比莉吗？比莉的问题和苏的问题非常相似。我们对比莉采取了延时策略，并且实际证明这是非常有效的。所以，我们也可以对苏尝试延时策略。”
- 干预小组采用头脑风暴法共同确定如何对该个案进行有效的干预。例如，“我们需要考虑所有的备选策略。让我们充分发挥创造性，并运用集体的资源来共同确定一个能够真正解决斯蒂芬问题的干预方案。”一个小时以后，讨论有了一定的进展，“好了，我们现在需要聚焦在两到三个有效的干预程序上，两周以后大家再进行一次讨论，以继续明确这个问题。”两周后的会议上大家讨论了一个小时以后，“好，我们已经就一些非常有意义的可选策略进行了讨论，但是和两个星期之前相比我们仍没有能够形成明确的干预方案。我们需要就‘促进式交流’与‘感觉统合程序的适用性’达成一致。我建议，目前可以继续采用延时策略和物理抑制疗法，并对下一步可以采取的干预措施进行深入的研究。”

治疗方法的转变

20 世纪 80 年代早期,人们对究竟什么是问题行为的认识发生了巨大的转变,并出现了功能性行为评价技术。那时候,人们开始思考问题行为发生的环境因素,并以此作为选择适宜干预策略的基础(Mace & Roberts, 1993)。干预者以行为的功能不仅仅是行为的外在表现作为干预的基础。举个例子来说,对施加负强化(如逃避某项任务)得到强化的行为的干预措施将不同于由正强化(如社会关注)得到强化行为的干预措施。从以下几个例子中可以看到关注行为的外在表现与关注行为的功能之间的区别:

- 克里斯, 7 岁, 被诊断为患有情绪障碍。当要求他完成作业的时候, 他就会表现出叫喊、骂人, 以及乱扔东西的行为。
- 阿里, 12 岁, 被诊断为患有轻度智力障碍, 当老师在教室里辅导其他孩子的时候, 他就会高声尖叫, 并乱扔物品。
- 费里克斯, 14 岁, 被诊断为患有自闭症, 他在不同的时间、地点, 以及与不同的同伴或教师在一起时, 都会表现出不适宜的叫喊和乱扔物品的行为。

通过对这些例子的分析, 我们可以看到, 克里斯、阿里以及费里克斯所表现出来的干扰性行为的外在表现虽然有所差异, 但却非常相似(如, 他们都表现出不适宜言语与乱扔物品的行为)。但是, 这三个孩子的干扰性行为的功能确是不同的。例如, 深入的功能性行为评价的结果指出, 克里斯的干扰性行为受负强化(如逃避困难的任务)驱动, 而阿里的行为受正强化(如引起老师的关注)驱动, 费里克斯的干扰性行为则受无意识正强化(如引发这些行为以后他所感觉到的感官快感)所驱动。因此, 尽管这些行为的外在表现相似, 但行为的动机(功能)却是各不相同的。

事实证明, 针对行为功能的干预措施较针对行为外在表现的干预措施更为有效, 因此, 对不同个体所采用的干预措施应各不相同。例如, 对克里斯的干预措施应该包括让其尝试完成具有一定难度的任务, 不再中途放弃, 以及教他用一种适宜的方式向他人寻求帮助与表达需要休息的意愿; 对阿里的干预措施则可以包括当阿里能够在一件事情上坚持一段时间时对其给予关注, 对阿里不适宜的寻求关注的行为不再给予关注, 并教他用一种适宜的方式引起成人的注意; 而对费里克斯的干预措施则可以包括教他用更适宜的方式获得感官的快感。需要指出的是, 虽然完成功能性行为评价需要明确某一特定行为的主导功能(如负强化与正强化及无意识强化的功能是相反的), 但是在绝大多数情况下, 某一特定行为都是在多种功能共同驱动下才发生的。

有很多资源可以帮助干预小组选择适宜的干预措施, 例如有一些干预手册(如《干预转介手册》, The PreReferral Intervention Manual, (PRIM))中将儿童的行为按照外在表现进行了分类(如, 敲打行为、骂人行为、拒绝学习的行为等)。一旦确定了目标行为, 干预小组只需要从手

册的行为列表中找到该行为,并从针对该行为的近 50 种干预手段中进行选择就可以了——不错,每种行为都有近 50 种可选的干预措施!但是,目前还没有一个指导原则告诉我们哪种干预措施更为有效,以及我们应该如何选择针对某一学生的适宜的干预措施。很明显,这些书籍并没有考虑到儿童问题行为的功能。由于缺乏对行为功能的关注与设计干预方案的创造性,这些手册对于实际干预工作所起的作用是非常有限的(例如,可能会强化消极行为)。通常,通过查阅相关的手册选择干预措施可能会导致所选择的措施是一些无效措施。一旦发生这种情况,我们希望所选择的干预方案虽然没有改善问题行为,但是也未对干扰性行为产生副作用。可是通常情况下,这样的干预却可能加强问题行为出现的频率、强度以及延续的时间。因此,由于缺乏对相关因素的细致分析,这些干预方案往往是无效的,从而还可能导致初始问题行为强度增强,并有可能使儿童产生与此相关的更为严重的问题行为。

较以往干预方案更为系统与全面的评价技术便是功能性行为评价技术(FBA)。虽然几十年前,功能性行为评价技术的基本原理便已经出现在其他的相关领域(如应用行为分析、行为矫正以及发展性障碍等,本书第二章有深入的阐述),但是直到《公共法 10517》(Public Law 10517)颁布以后,功能性行为评价才引起学校心理学家以及学校实践工作者的关注。由于功能性行为评价这一术语在教育领域中可能相对陌生,因此在本章的简介部分,我们会介绍以下内容:

- 功能性行为评价的概念,并对功能性行为评价过程进行简要的描述
- 在功能性行为评价的基本内涵基础上,为在学校中实施功能性行为评价提供清晰、有说服力的行动准则
- 简单介绍在实施功能性行为评价过程中可能出现的常犯错误
- 分析学校中针对儿童问题行为进行干预的传统看法,并将其与基于行为功能的干预理念进行比较
- 介绍几种典型的实施功能性行为评价的方法

什么是功能性行为评价

行为不是在真空状态下产生的,它是个体与一系列相关的复杂因素(如环境因素,个体因素,生物因素以及教育因素等等)相互作用的结果。只有明确个体的独特性及其与引发或加强行为的一系列因素之间的关系,我们才有可能真正理解人类的行为,并且彼此间更好地开展合作与工作。在行为干预领域中,也只有认识到这种关系,才可能制定积极有效的干预措施,并使问题行为向良好的方向转变。认识个体与环境等因素之间复杂的关系,是功能性行为评价技术的核心。

本书旨在为学校实践工作者提供儿童问题行为评价的概念模型与应用程序,因为这些问题行为会影响儿童的人格、学业以及社会性的发展与其相应功能的发挥。本书中的所有程序与模型都是为了帮助教师理解为什么这个学生会在特定的时间、特定的场合表现出特定的行为。本

书中介绍的功能性行为评价模型遵循问题解决过程,期望能够使读者明确应该如何通过一系列评价措施理解行为背后的深层原因,并帮助我们有效地设计和评估积极的行为干预方案。因此,功能性行为评价技术并非只是一种单一的方法,它是由多种方法构成的集合体,这些方法共同的目的是:明确引发与维持行为的具体变量,并以此为基础制定个别化的干预措施。

有必要实施客观、个体化行为评价 (或实施功能性行为评价过程中的常见错误)

对表现出问题行为的学生实施的干预措施需要建立在客观、精确的信息基础之上。如果不能掌握客观、精确的信息,干预方案往往起不到作用。让我们先来看看下面的例子:

作为学生帮助小组(student assistance team, SAT)的成员之一,学校心理学家要对一名患有自闭症并表现出攻击性行为(如抓头发、打人、咬人等)的青少年进行细致评估,以便为制订有效行为支持方案提供基础。当这位心理学家请教师举出该学生攻击性行为的一个实例时,一位老师叙述了她要求这位学生完成数学作业时的情景。她对这位学生说:“杰瑞,你该做数学作业了。这是你的数学练习册,我想你可以完成这些作业。你可以独立完成这些作业还是需要我的帮助呢?”这位老师说,当她向杰瑞说完这些话后,杰瑞立即从椅子上跳起来,用手捶打老师的胸部,并抓住老师的头发把老师推倒在地。这次事件导致了三个人受伤,并延续了44分钟。这位老师说,杰瑞表现出攻击性行为的原因就是他对数学的厌恶。很多老师对这一事件的理解会停留在这个水平,因为:(1)他们已经对整个事件的过程进行了描述;(2)他们已经对杰瑞表现出攻击性行为的原因做了合理的假设,那就是杰瑞表现出攻击性行为是因为他数学成绩不好或是因为对数学的厌恶;(3)由于攻击性行为存在潜在的危险性,老师迫于学生帮助小组或其他学校老师的压力,希望能够尽快制订一项行为干预方案。虽然从表面上看,这位老师得到的结论是客观、正确的;但是,随后进行的深入的功能性行为评价却告诉我们事实并非如此。这位老师所犯的错误就在于她误用了事件之间的相关(见下列框文)。

在杰瑞的例子中,老师误用了事件之间的相关关系。虽然数学练习册伴随着杰瑞的攻击性行为,但是这两者在功能上却并没有相关。也就是说,数学练习册并非引发杰瑞攻击性行为的导火索。两个变量之间发生时间上的相关(如数学练习册和攻击性行为)并不必然表明它们之间存在功能上的联系。这与研究中所熟知的谚语是非常相似的,即“相关关系并不一定意味着因果关系”。

实施功能性行为评价,要求我们不能仅仅采用一种方法搜集关于某一事件的信息。关于杰瑞事件,这位老师得到一个初步的结论,即杰瑞的攻击性行为是由数学练习册引发的。通过对杰瑞攻击性行为的了解,该教师又进一步认为杰瑞表现出攻击性行为是因为他想逃避做数学练习册。因此,这位老师坦言为了避免杰瑞发生攻击性行为,以后她将不再要求杰瑞做数学练习册。学校心理学家在对老师进行访谈之后,又进行了细致的功能性行为评价,包括

对学校其他教师的访谈,直接观察收集杰瑞现实攻击行为及其相关因素的资料(如攻击性行为发生的先导因素与行为的结果),并进行了简要的功能分析。这些通过多渠道获得的数据表明,杰瑞的攻击性行为与数学练习册之间并没有直接的关系。相反,杰瑞的攻击性行为是由过多的言语指令引起的,并由于语言指令的中断而得到强化。很明显,以该教师最初的(错误的)假设,即攻击性行为由数学练习册引起,为基础制定的干预计划是不可能产生良好结果的。换一种方式要求杰瑞做数学练习册,却并不改变语言指令的长度将会是无效的干预手段,并有可能产生以下一些不良的后果:

- 对杰瑞攻击性行为的干预无效
- 扩大杰瑞、这位教师以及其他教职员受到身体伤害的可能性,因为攻击性行为有可能会持续,甚至有可能恶化,从而导致更多人员受到身体伤害
- 杰瑞会受到更严格的管制
- 学生帮助小组对功能性行为评价技术丧失信心

这位老师所犯的误差仅仅是实施功能性评价过程中的常见误差之一。这些误差都会导致信息收集的失误。功能性行为评价过程中常见的典型误差包括:(1)对近期发生行为的错误理解;(2)对初始行为发生的错误理解;(3)建立在不正确信息基础上的功能性行为评价;(4)误用精确信息;(5)误用事件之间的相关。在与教师进行关于儿童干扰性行为的访谈时,我们经常发现教师犯上述误差。其中,“对近期发生行为的错误理解”这一误差主要体现在,被访教师往往将最近出现的问题行为归因为近期才出现的一些因素上。我们可以先看一下下面的例子:

杰姆是一名在普通学校学习的四年级学生。由于其在课堂上的暴躁行为,包括言语攻击和一些轻微的物品破坏行为,需要学生帮助小组(SAT)的帮助。在实施功能性行为评价的最初阶段,学校心理学家访谈了杰姆班上的老师。老师认为,杰姆的暴躁行为是由相对松散与高活动性的活动环节(如课间休息与体育课)向正常教学环节转换造成的,因为杰姆最近的暴躁行为均发生在体育课后的20分钟内。而事实上,她向心理学家报告的是,她确信杰姆的暴躁行为发生在体育课或者课间休息之后。我们知道,儿童从一个活动过渡到另一个活动的确有一定难度,尤其是从一个相对松散的活动过渡到一个结构化的课堂教学活动,因此,老师的初始假设是非常合理的。学校心理学家决定进行深入的功能性行为评价以确证这位教师的判断,同时确认一些时间相近事件是否引发了儿童的不良行为(见案例说明)。学校心理学家对杰姆的课堂行为进行了多次的直接观察,包括午间休息之后、体育课之后以及其他一些随机选取的时间段。同时,老师同意用散点图的形式记录、追踪杰姆的暴躁行为,并采用行为先导因素检核表记录每次暴躁行为的前导因素。最后,综合所有收集到的信息,学校心理学家发现两个因素对理解杰姆的暴躁行为与制定干预计划非常重要:(1)杰姆的暴躁行为的确偶尔会发生在课间休息或体育课之后,但是仅仅是偶尔;(2)杰姆65%以上的暴躁行为发生在老师批评其学习之后。

那些与儿童干扰性行为发生时间相近的事件被成为时间相近事件(temporally proximate)。在绝大多数的功能性行为评价过程中,评价者应该首先关注这些事件以确定行为的引发与维持因素。但是,正如我们已经提到的那样,我们必须认识到一些时间远离事件(temporally distant events, TDEs)对于儿童学校行为的发生同样具有深远的影响。我们将在第十章探讨时间远离事件,并提供具体的实例与步骤,以明确评价者应该在何时、以何种方式考察可能对某特定行为有重要意义的时间远离事件。

“对初始行为的错误理解”与“对近期发生行为的错误理解”相似。两者的不同在于,犯这类错误的教师通常报告干扰性行为的初始发生情况,并将其归因于当时存在的一些因素。这两类错误均易使人们对于行为的表现形式与行为的功能形成错误的认识。例如:

莎莉是某学校八年级的学生,她接受了为学习障碍儿童提供的特殊服务。莎莉被诊断为在数学和阅读方面存在学习障碍,同时她的社会交往技能也非常差。比较特殊的是,她经常用身体伤害威胁同学,虽然她并未发生过真正的身体攻击行为。当学生帮助小组成员就莎莉的言语攻击行为访谈莎莉的一位老师时,该老师非常确信,莎莉发生言语攻击行为的原因是由于同伴嘲笑其学习不好。为了支持她的这一假设,这位老师回忆了她第一次看见莎莉用言语攻击同伴时的情景,这一事件发生在访谈前大约10个星期。当时,莎莉的同学嘲笑她不会阅读文章中的一个段落。莎莉便威胁这个同学:如果继续嘲笑,她便要打那个嘲笑她的同学。因此这位教师认为,虽然她并不能够经常听清楚究竟发生了什么,但是她相信同学的嘲笑是导致莎莉发生言语攻击行为的内在原因。尽管这位老师所描述的她初次发现莎莉言语攻击行为的情景可能是客观、正确的,但是它却并非一定能够反映当前究竟是什么因素导致莎莉发生言语攻击行为。因此,建议采用多种功能性行为评价手段以明确当前引发其言语攻击行为的真正原因,以及使其言语攻击行为得以维持的因素。

可以从以下例子中理解“误用精确信息”这一常见错误。

一名患有自闭症的学前儿童正在接受集中式家庭应用行为分析服务。行为评价者运用一套全面的数据收集系统记录儿童问题行为发生的频次(如自残、攻击、发怒与刻板行为等)。例如,一旦问题行为发生,评价者便运用一套符号记录系统将其记录下来。这套记录程序能够告诉我们问题行为在每天发生的频率。在一项评价方案的评估中,咨询心理学家注意到对所有问题行为均作发生频次的记录导致了对一些行为评价的偏差。例如,发怒行为延续的时间长短有很大的不同,从几秒钟到几分钟不等。因此,延续5秒钟的发怒行为不应该等同于延续28分钟的发怒行为。同时,符号记录系统不能提供任何关于问题行为发生情境的信息。在本例中,行为评价者采用的信息记录程序与行为的各维度并不匹配。深入的个别化功能性行为评价包括对行为发生频次、延续时间以及行为结果的记录。同时,个别化的行为发生散点图记录能够帮助我们认识影响行为发生的一些因素。这是“误用精确信息”的一个例子。虽然,记录行为发生的频次非常重要,但如果与收集其他有价值的信息相结合将有助于我们更好地了解儿童的行为。