

评估式正向行为支持对减少 ADHD 课堂多动行为的干预研究

卢袁芳

无锡市特殊教育学校 214000

摘要: 在随班就读课堂中, 易分心、小动作不断, 故意干扰他人等课堂多动行为较大影响着 ADHD 儿童所在班级教学活动的开展以及随班就读效果。本文以评估式正向行为支持为干预策略, 以减少课堂多动行为为目标行为, 对一名 ADHD 儿童进行干预, 以期减少 ADHD 儿童的课堂多动行为提供借鉴。

关键词: ADHD 儿童课堂多动行为; 评估式正向行为支持;

Interventional study on evaluative positive behavior support in reducing ADHD classroom hyperactivity behavior

Lu Yuanfang

Wuxi Special Education School 214000

Abstract: In regular class classrooms, distractions, constant small movements, and intentional interference with others have a significant impact on the development of teaching activities and the effectiveness of regular class learning for children with ADHD. This article uses evaluative positive behavior support as an intervention strategy, with the goal of reducing classroom hyperactivity behavior, to intervene in a child with ADHD, in order to provide reference for reducing classroom hyperactivity behavior in ADHD children.

Key words: ADHD children's classroom hyperactivity behavior; Evaluation based positive behavioral support;

注意缺陷多动障碍 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) 简称 ADHD, 一般出现于儿童早期, 常常表现为注意力分散、多动、冲动, 中国健康教育协会数据表明, 中国约有 1500 万至 3000 万学龄 ADHD 儿童。

课堂多动行为是 ADHD 儿童在随班就读过程中困扰普校教师较多的问题。在问卷中可以看出 (图 1), ADHD 儿童在随班就读过程中困扰普校教师的问题按程度排序第一的是课堂多动行为, 排名第二的是于同伴间的冲突行为, 尤其是课间与同学之间的摩擦, 前者影响学生自身学习效果以及教学进度, 课堂多动行为越多, 课堂表现就会越差, 课堂学习效率越低。有研究发现, ADHD 儿童在学龄期都存在学业困难, 他们普遍在标准化的测验中得分较低, 甚至有 23%-32% 的 ADHD 儿童不能完成高中学业, 更有甚者会发生违反法律的情况, 影响其终生发展。因此改善 ADHD 儿童课堂多动行为, 对其终生发展都有着积极的意义。

ADHD 儿童随班就读中问题行为分布



■ 课堂多动行为 ■ 与同伴之间的冲突行为 ■ 家校沟通困难 ■ 生活自理异常

图 1 ADHD 儿童随班就读中问题行为分布图

一、正向行为支持的含义及特点

1990 年, 霍纳等人首次使用 Positive Behavior Support, 并由 Freeman 进一

步定义正向行为支持是一种根据学生所处的生态环境, 建立在功能评估结果基础上的正向行为干预。

正向行为支持强调根据行为的特定功能进行相应干预, 采非处罚性原理及策略, 提高个体的行为技能。正向行为支持强调观察先行, 注重预防。通常需要 2 周以上的全方位观察, 也就是 A-B-C (行为功能分析法), 充分了解儿童所处环境、解析目标行为发生的前因、目标行为的功能, 同时强调目标行为的干预最佳时间是行为发生之前。

自 2000 年以来, 研究者运用正向行为支持对孤独症儿童、ADHD 儿童、情绪行为障碍儿童等特许儿童的问题行为进行了较多探索。以“正向行为支持”为关键词进行检索, 自 2005 年至今, 共有 60 篇相关文献。对文献作者及单位进行进一步梳理, 97% 的文章出自特殊教育领域。传统的基于观察的正向行为支持在随便就读主体转为普通学校, 随便就读支持重任压在普校教师的今天, “没时间、难操作、不专业”, 是摆在普通学校教师前面不可回避的困难。

二、评估式正向情绪行为干预量表

为解决随班就读过程中出现的“没时间”“难解决”的困境, 无锡市特殊教

育指导中心联合北京师范大学、台湾东华大学，共同研发了《评估式正向情绪行为干预评估及干预量表》，得到无锡市 20 多所中小学 1200 多名学生地大力支持。与传统的靠教师观察相比，《评估式正向情绪行为干预量表》具有以下特征：

（一）简单快速

整份量表完成时间含 20–35 分钟，符合普校教师的使用需求。

整份量表包括三个诊断，总题数为 138 题。三个诊断分别由评估情绪行为问题的类型切入，再针对情绪行为问题发生的前因和情绪行为问题功能进行分析，评估题目的叙述句浅显易懂，且以单一行为描述为原则，对于评估者而言，根据每题的描述圈选符合学生的情绪行为问题的选项。

1. 诊断一——聚焦情绪行为问题类型

情绪行为问题种类繁多，在诊断一中，以随班就读中六大类行为问题，包含六大行为问题的评估，有过度活动行为（15 题）、不当社会行为（15 题）、自我刺激行为（12 题）、攻击行为（12 题）、严重情绪困扰（16 题）和生活自理异常（9 题），小计 79 题为主。

2. 诊断二——分析情绪行为前因

情绪行为问题产生之前，必有前兆。借观察、评量找出关键（前因），将其转移、去除、减缓、替代、改变、分解等，行为问题自然会减轻或消除。

在诊断二分析情绪行为问题发生前因，设计了起自生理与情绪状况（8 题）、起自特定情境状况（8 题）和起自社会需求状况（10 题），小计 26 题。

3. 诊断三——分析情绪行为功能

诊断三分析情绪行为问题功能，则有分为感官刺激功能（8 题）、逃离、躲避功能（9 题）、引人注意功能（8 题）和获得实质性东西（8 题），小计 33 题。

（二）科学有效

评估式正向情绪行为干预量表信效度表现良好，可评估学生的六类情绪行为问题及分析行为问题的前因及功能。

本量表被试来自无锡市区一年级—九年级学生，其中 1–3 年纪男女生共 400 名，4–6 年纪男女生共 400 名，7–9 年纪男女生共 400 名，学生按综合能力均衡选择高、中、低。

1. 内部一致性检验

为了解本量表的信度，采内部一致性检定（Cronbach α 值）方法检定，各分量表的 α 值介于 .805 至 .948 之间，显示本量表预试具有良好信度。

2. 极端组考验

本量表三个诊断中，除诊断一的部分题项仅有 .05 或 .01

的显著水平之外，其余均达到 $p < .001$ 的显著水平，其鉴别度良好。

3. 内在结构

三个诊断间的各分量表间皆有一致的高相关，且均有达到 $p < .01$ 的显著水平。

（三）评分简单

三个诊断均分成三到六个部分，每一部分各自统计得分，单一题目的分数是有 0 分到 3 分的评分等级。正向情绪行为干预量表建立无锡全面性标准化样本，且将分数转换为百分等级及 T 分数，同时设计成得分剖面图，能一目了然学生与常模之差异。

三、个案基本信息

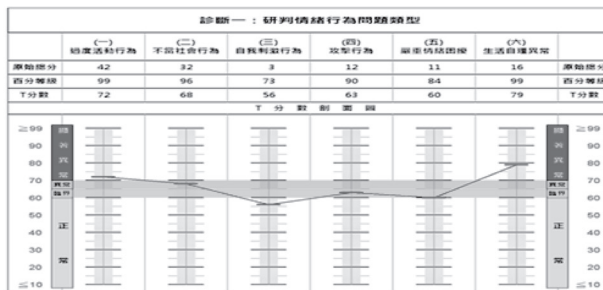
琦琦（化名），男，目前就读于普通学校二年级，一年级时被医院诊断为注意缺陷多动障碍（ADHD）。该学生在校表现为：上课时很容易分心，只要别的同学稍有动作就会去关注，切橡皮、撕书、和周围同学讲话，小动作不断，影响其他同学；课后作业完成潦草，作业完成度差，课业上常须老师、家长大量的指导；对老师的指令有时不太懂；遇到不顺心的事情，经常与同学经常起言语冲突，目前能保持不动手。在家表现为：日常生活自理习惯也不好，衣服经常扣错纽扣，东西随便摆放，经常找不到，丢三落四，还发生过穿不一样的鞋去学校的情况；吃饭米粒经常掉一地。

四、问题行为的诊断、前因、及分析功能

在征得家长同意后，针对琦琦上课多动的问题，班主任对琦琦进行了《评估式正向情绪行为干预量表》的标准评估。

（一）诊断一：研判情绪行为问题类型

通过图 2，我们可以看出，在六中问题行为中，琦琦的问题行为按异常程度由高到低排序为生活自理异常、过度活动行为、不当社会行为、攻击行为、严重情绪困扰，无自我刺激行为。



根据班主任、家长、任课教师、琦琦的一起商定，将过度活动行为作为首要干预的问题行为，其中过度行为主要为课堂多动行为，主要指上课时很容易分心，只要别的同学稍有动作就会去关注，切橡皮、撕书、和周围同学讲话，生活

自己异常行为通过家校合作共同解决,在此我们不做进一步讨论。

(二) 诊断二: 研判情绪行为问题发生的前因及功能

通过图3,我们清楚地看到因为生理状况以及社会需求的变化会让琦琦产生多动行为,而他想达到的目的(行为问题的功能)中逃离、躲避功能以及获得实质性东西高于其他两项。

根据评估题目及班主任反馈,琦琦会在穿新衣服或者老师没有表扬到他心坎上时,多动行为会增加,会在课堂测验时打扰其他同学。这与我们的评估结果相一致。

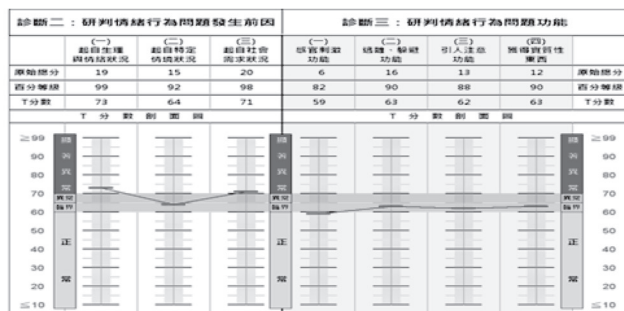


图3 研判情绪行为问题发生的前因及功能

通过评估,琦琦的问题行为形成完整闭环链条:自身控制能力差,注意力分散加上不能得到积极的关注导致更加频繁的多动行为,而这种多动行为在实际学习中还能帮助他逃避不想完成的任务,比如上课、测验等,更加刺激了他的这种课堂多动行为。

五、干预策略及实施过程

(一) 针对自身生理及情绪原因的干预策略

建立及时家校沟通簿,对琦琦身心状况做好掌握。如果琦琦有情绪,任课教师可以让孩子深呼吸,起来动一动,避免情绪的扩张反应。在琦琦身体不舒服时,联合老师与同学,多给与关怀。

(二) 针对社会需求原因的干预策略

善用积极的关怀,协助琦琦能被班上同学更接纳,让琦琦具有更好的安全感。依个能的能力,适度担任语文老师的小帮手角色,肯定他的正向行为,表扬他学习的活动。数学老师给与琦琦恰当的学时任务,不布置过难的作业、打击其积极性。

(三) 针对逃避功能的干预策略

在各项琦琦参与的活动中,老师先自我提醒,提醒琦琦须参与到什么程度,在达到目标后须适时给予鼓励,以强化

正向行为的维持。也需让琦琦有喘息的空间,沟通与教导上,循序渐进,不宜一下子即要求琦琦达到高目标,而造成情绪的反应。

六、干预成效及反思

(一) 实施成效

1. 同伴接纳。老师与班上同学沟通后,同学大致都能接受老师的建议,一起来协助琦琦改善分心及过动的行为。

2. 眼神沟通。琦琦与老师的眼神接触与互动明显增加了许多,其专注度也提升了不少。

3. 成就感明显。个案虽易分心及过动,但很乐意帮助老师,让他担任小帮手,他很容易有成就感,而且他的学习逐步走向正轨,也减少需提醒他的次数。

5. 乐于参与。对于作业或活动的难度,老师适时掌握及调整后,可以明显受到琦琦参与意愿的提升,琦琦在情绪控制上几步明显。

(二) 反思

首先琦琦在一些课程的参与上仍出现分心及过动状况,这与授课老师的改变有很大关系,后期须与其全部授课老师沟通,一起改善这个问题。其次奖励的策略可以再做讨论,到底行为改变到什么程度,就可改变奖励的方式(实物或口头),这也须进一步确定。

参考文献:

- [1] 陈培硕. 运用自我管理策略提升多动症儿童课堂专注行为研究[D]. 四川师范大学.
- [2] 黄珊, 陈玉, 余丽. 利用正向行为支持减少智障儿童攻击性行为的个案研究[J]. 现代特殊教育, 2022(03).
- [3] 李玉凤. 积极行为支持对特教生注意力分散行为的干预研究[D]. 福建师范大学, 2021.
- [4] 苏晶晶. 多动症患儿的适应行为与家庭功能、社会支持的关系探索[D]. 浙江大学, 2017.
- [5] 侯婷婷, 杨福义. 家长执行的自闭症谱系障碍儿童攻击行为干预研究综述[J]. 现代特殊教育, 2016(10): 8.
- [6] 刘昊. 正向行为支持法干预孤独症儿童题行为的个案研究[J]. 中国特殊教育, 2015(3).
- [7] 郭玲, 郭涓. 运用积极行为支持改善注意缺陷多动症儿童课堂问题行为[J]. 乐山师范学院学报, 2015, 30(6): 5.
- [8] 张雪桦. 注意缺陷多动障碍多动/冲动的定量研究[D]. 广西医科大学, 2012.