

第二部分：

「三個支援方向，九項實踐策略」



這部分將逐一介紹三個支援方向及其下的九項實踐策略，闡釋相關策略的理論背景和適用情況。

方向一：調適環境 (Modifying the Environment)

「調適環境」是指針對有注意力不足/過度活躍症的學生的特徵，例如注意力短暫、容易分心、組織力弱等，在環境上作出改動和調節，為他們移除或減輕障礙，並藉此提升學生的執行技巧，讓他們能更暢順地執行學習任務，加強學習效能。改動和調節環境的方法有很多，現在將這些方法歸類成三項實踐策略：

- 「環境設置」
- 「班規建立」
- 「課堂常規」

圖二：調適環境的三個實踐策略





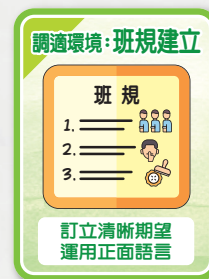
環境設置

環境設置是指安排一個結構化的學習環境，以提升有注意力不足/過度活躍症的學生的學習和工作效能 (Betker, 2017)。注意力弱的學生容易因外界的刺激而分心，倘若課室設置有序，例如課室環境整潔、走道暢通、常用物品放置在固定的位置等，有助學生專注學習 (Reiber & McLaughlin, 2004)。

運用視覺提示是常用的環境設置策略 (Reiber & McLaughlin, 2004)。很多時候，有注意力不足/過度活躍症的學生需要外在的提醒以保持合宜的行為。教師的口頭提醒固然是提示的一種方法，同時，在課室環境設置視覺提示，例如將視覺提示張貼在課室的當眼位置，並在有需要時以語言或動作引導學生留意視覺提示 (例如用手指向視覺提示)，也是有效提醒學生表現合宜行為的策略。邀請學生一同製作視覺提示，可以加強學生表現出該合宜行為的動機。視覺提示可以用於訓練或鞏固合宜行為，也可配合其他的課堂支援策略運用於課堂學習，例如在教導學生寫作的組織技巧時，教師可以把寫作步驟製成簡明的清單作為視覺提示，引導學生按部就班地完成寫作。

座位安排是另一個常用的環境設置策略 (Mulligan, 2001; 何定邦, 2018)。教師可以根據學生的需要安排他們坐在課室的適當位置，例如：安排學生坐在課室較前的中間位置，可讓教師多留意學生的學習表現並適時給予指導；如果學生需要較大的空間伸展身體或活動，教師可以安排學生坐在課室兩旁或較後的位置；安排學生坐在遠離門口或窗邊的位置，或坐在較專注的同學附近，可減少環境對學生的干擾並讓學生較容易維持注意力。

此外，**朋輩支援**也是一項能有效支援有注意力不足/過度活躍症的學生的環境設置策略 (Barkley, 2016; DuPaul et al., 1998)。教師可以請其他同學提供協助，在特定的時間或情況友善地提醒有注意力不足/過度活躍症的學生遵守課堂常規或跟從指示工作。



班規建立

有注意力不足/過度活躍症的學生容易受到外界干擾而分心，較難維持注意力。他們抑制衝動的能力亦較弱，影響他們的學習和社交表現。教師可以訂立清晰的班規，為學生的行為作出具體的規範，幫助學生提升自我控制能力，養成自律的習慣。

讓**學生參與訂立班規**，他們會更認同所訂的規則，遵守班規的動機也會提升。要有系統地建立班規，教師應先向全班學生解釋訂立班規的原因及重要性，然後與學生討論班本期望 (class expectation)，正面地向學生傳達行為準則。班本期望通常與學校的核心價值或學校的發展重點配合，例如「尊重」和「負責」兩個班本期望便與「培養學生成為尊重別人和有責任感的人」的學校發展方向配合。

班本期望是一般性的行為準則，具體的行為指標則以班規展現。按班本需要和學生能力，教師可進一步按班本期望與學生訂立具體的班規。班規的數量要在學生能清楚記憶的範圍內。根據每個班本期望，教師及學生可訂立約三至五條班規 (Center for Schoolwide Positive Behavior Support, 2014; DuPaul et al., 2011; Rademacher et al., 1998)。班規的用語宜簡潔和正面，儘量避免運用「不要」或「不可」等負向字眼。班規亦應明確地指出要遵守的行為，例如「專心上課」可具體地描述為「眼望老師」或「安靜地工作」。為讓學生清楚掌握班規的內容，教師可加入不同的活動將期望具體化，例如角色扮演、影片示範等。教師也可以運用合乎期望及不合乎期望的行為例子，例如有禮貌的用語和欠缺禮貌的用語，讓學生能更清晰理解班規的具體要求 (Center for Schoolwide Positive Behavior Support, 2014)。

教師可以將班規建立靈活地配合其他策略使用，以提升支援成效，例如把班規製成**視覺提示**張貼於課室當眼處，方便教師與學生適時重溫 (DuPaul et al., 2011)。執行班規時配合適切的**讚賞或獎勵**，亦有助提升學生遵守班規的動機 (Rademacher et al., 1998; Pfiffner et al., 2006)。

教師也可在合適的場合向家長解釋班本期望及班規，**讓家長一同參與**鞏固學生的良好行為。例如，家長可以多示範班規中提及的行為，或當孩子在家中展現相關的良好行為時，家長即時可以給予具體的讚賞 (Center for Schoolwide Positive Behavior Support, 2014; Rademacher et al., 1998)。



課堂常規

有注意力不足/過度活躍症的學生在工作記憶、組織及時間管理方面常會遇到困難。課堂上清晰有序的常規可以減低對學生工作記憶的要求，讓他們更容易在結構化的學習環境下完成課堂任務，同時，他們因未能跟上課堂節奏而出現的不安感覺亦能降低 (Dawson & Guare, 2018)。

課堂常規包括**常規活動的流程或步驟**，例如繳交功課、轉換課堂、預備放學的流程；或**教學流程的常規安排**，例如在每節課開始時，教師先與學生重溫前一節課堂所學及說明當天的學習目標，並在課堂尾聲總結學習重點 (DuPaul & Kyle, 1996)。

教師可以將課堂常規設計成**視覺提示**，如課堂流程表，張貼在課室當眼處，提醒學生課堂進度或常規活動的流程。當學生未能跟上流程時，例如未能預備好所需用品到特別室上課時，教師可以運用「轉換課室流程表」的視覺提示，帶領學生作好準備。經過反覆練習，學生也可以逐漸學會自行根據流程表完成課堂任務，進而內化課堂任務的要求。

方向二：教授技巧 (Teaching the Skills)

Dawson 及 Guare (2018) 指出，學生未能在日常課堂中展示出所需的執行技巧，並不一定是因動機不足 (motivation deficit)，更多時候是因有關技巧不足 (skill deficit)。教師因應學生的需要，針對性地教授學生尚未發展得好的執行技巧，並與學生在課堂應用所教授的技巧，能幫助學生改善他們的表現。

不同的學習任務所需執行技巧都有所不同，有注意力不足/過度活躍症的學生普遍需要更直接的教學及指導才能掌握不同任務所需的執行技巧。教師可先根據全班學生的整體表現，了解他們普遍需要發展的執行技巧並作出指導。為了讓學生鞏固所學，教師宜提供實踐的機會，在教學活動中讓學生持續運用所學的技巧。透過練習和具體的回饋，學生便能更純熟地運用所學技巧。在教授技巧這個支援方向下，我們細分了三項實踐策略：

- 「物品組織」
- 「學習策略」
- 「狀態調控」

圖三：教授技巧的三個實踐策略





物品組織

物品組織是指有系統地管理物品的能力。有注意力不足/過度活躍症的學生在組織技巧方面通常表現較弱 (Abikoff & Gallagher, 2008; Kofler et al., 2018)。常見的情況包括：未能保持桌面及抽屜整潔、未能妥善收拾和整理書包、容易遺失個人物品或忘記將課本和通告帶回家或從家中帶回學校等。這些困難會讓學生難以跟上學習進度 (Langberg et al., 2012)。

教師可以透過**直接教導** (direct instruction) 的方式改善學生的物品組織能力 (Bikic et al., 2017; Bikic et al., 2021)。例如：如果學生在整理不同科目的工作紙時容易產生混亂，影響日常學習和溫習的效果，教師可利用**視覺策略**，教導學生運用不同顏色的文件夾有系統地儲存不同科目的工作紙，學生學懂後，教師可以提供練習的機會幫助學生鞏固。教師亦可配合其他策略讓他們更容易運用組織技巧，例如運用**視覺提示** (製作組織清單、用不同顏色的紙印刷不同科目的工作紙等)，協助學生內化相關技巧及加強學生的自我檢視的能力。教師也可以**配合獎勵**，在學生能展現物品組織技巧時給予具體正面的回饋，以強化學生對技巧的掌握及運用技巧的動機 (Langberg et al., 2008)。



學習策略

學習策略是指在學習過程中幫助學生吸收、組織、提取或應用知識的工具和方法 (Pepe, 2012)。有注意力不足/過度活躍症的學生的注意力較弱，較難在日常學習和功課中持續專注，容易因不小心而出錯 (Langberg et al., 2010)。此外，他們的工作記憶亦與同齡學生有差異，較難在腦海中保存並在有需要時提取和運用記憶中的資訊。由於未能有系統地組織和整理資料，處理較複雜或工序較多的學習任務時便會出現困難，例如閱讀理解和寫作 (Meltzer, 2010)。研究也指出，部分有注意力不足/過度活躍症的學生的學習技巧不足，影響其學業表現 (Frazier et al., 2007; McDougal et al., 2023)。

直接教導有注意力不足/過度活躍症的學生相關的學習策略，能提升他們組織學習內容的能力，從而改善學習表現 (Evans et al., 2016)。在日常教學中，教師可針對學科內容，指導學生輔助學習的方法或技巧，例如運用視覺組織圖、流程表、腦圖等，將思考過程和內容以視覺形式具體地呈現，幫助學生更有系統地整理、歸納和理解學習內容。研究指出，視覺組織圖有助減少學生在處理資料時的認知負荷，讓他們能更專注於學習的過程 (Barnett, 2017)。教導學生不同的溫習策略，可以幫助學生更有系統地安排溫習流程、開展學習任務、逐步完成工作及檢視學習進度，例如，教師可以教導學生將較繁複的學習內容拆分為較小和有意義的單位進行溫習，並為每個步驟或階段設定完成目標和時間 (Willcutt et al., 2007)。



狀態調控

Barkley (n.d) 指出，自我調控 (self-regulation) 是個人為實現目標而調節自我行為的能力。自我調控有助學生調整個人表現以應付學習任務或達成目標。自我調控涵蓋自我覺察 (self-awareness)、自我抑制 (self-inhibition)、專注力管理 (attentional management)、解難 (problem-solving) 等不同的能力。針對自我覺察 (self-awareness) 的範疇，透過教授學生辨識自身狀態的方法及相應的調控技巧，學生在課堂上便能以更合適的狀態有效地學習。

教師可以教授學生**辨識自己的狀態** (例如：警醒度、情緒) 及相應的狀態調控技巧。首先，教師可引導學生觀察自己當前的行為表現，並協助他們把這些行為表現與自己的狀態聯繫起來。例如：當學生伏在桌上、表現得沒精打采、或打呵欠時，可能代表學生正處於疲倦狀態，警醒度不足，影響他們在課堂專注學習；而當學生身體活動過多、坐立不定、不斷說話或聲量過大時，這可能代表他的身體正處於興奮狀態，警醒度過高，未必有利於需要細心思考的學習活動。當學生學懂如何辨識自己的狀態及分辨狀態是否符合當前課堂要求後，教師便可以教授學生各種相應的**調節活動**，讓學生調節自己的狀態。例如，學生可以透過踏步、屈曲手肘等活動來提高警醒度，及透過用力合掌或用力按壓座位兩旁來平復自己的興奮情緒 (翁偉傑等，2011)。在教授調控技巧時，教師可以利用**教學工具**把抽象概念具體化，例如運用「學習狀態咪錶」協助學生留意當前的警醒度。學生掌握有關技巧後，教師也可在課堂流程中為學生安排充足的練習機會，以鞏固學生的技巧。

方向三：提升動機 (Motivating the Use of Skills)

除了調適環境和教授技巧外，教師也可運用加強學生動機的策略來提升他們的學習成效及鞏固他們的執行技巧。學生主動投入和參與學習活動和運用執行技巧，比起被動學習，會有更好的成效。教師在日常教學中加入更多互動和多元化的學習活動，是吸引學生投入課堂的誘因 (Simonsen et al., 2015; Simonsen & Myers, 2015)，可以讓學生運用持續專注、堅持達標等不同的執行技巧。教師也可透過給予適當「後果」去鞏固學生的良好表現或執行技巧的運用。Dawson 及 Guare (2018) 提倡運用正向的方法 (positive approach)，例如具體的讚賞和肯定，以建立和鞏固學生的良好行為及執行技巧。有些時候，讚賞未必足以令有注意力不足/過度活躍症的學生持續地展現良好行為或運用執行技巧。因此，教師可能需要有系統地實施獎勵計劃。在需要學生進行難度較高的學習任務或運用更高階的執行技巧時，獎勵系統更為常用。下文將逐一闡述提升動機的支援方向下的三項實踐策略：

- 「課堂參與」
- 「行為回饋」
- 「獎勵系統」

圖四：提升動機的三個實踐策略





課堂參與

多巴胺 (dopamine) 有助維持學生對學習任務的興趣 (Dawson & Guare, 2018)。然而，有注意力不足/過度活躍症的學生的大腦多巴胺分泌速度較慢，故在較單一的教學活動中，尤其是趣味性較低的工作時，有注意力不足/過度活躍症的學生較難維持注意力和學習興趣，影響他們的投入程度和學習表現 (Barkley, 2016; Dawson & Guare, 2018)。

互動和多元化的學習活動較能維持學生的學習興趣和動機，及提升學生的課堂參與度，而較高的課堂參與度能加深學生對教學內容的理解，亦能減少學生展現與學習無關的行為 (Reiber & McLaughlin, 2004; Simonsen & Myers, 2015)。

增加學生回應學習內容的機會 (opportunities to respond) (OTRs) 例如讓全班學生透過舉高回應卡、做手勢或在小白板上寫答案回應教師的提問，能提升學生的課堂參與度，讓全班學生都有回應的機會。教師也可讓學生用不同的方式回應提問 (variety of OTRs)，例如請學生以小組討論、匯報和電子工具等形式回應教師，增加課堂的趣味性和學生的課堂參與度 (Simonsen & Myers, 2015)。

運用**有效的提問技巧**能鼓勵學生思考和參與課堂。有效的提問技巧包括轉引 (Redirection)：運用學生的答案作進一步提問；轉問 (Relay)：將學生的提問轉問其他同學；反問 (Reverse)：不立即糾正學生的答案，而是引導學生重新檢視自己的答案；探究 (Probing)：協助學生對問題作更深或更廣的探討及提示 (Prompting)：當學生回應後，給予提示逐步引導學生思考 (林寶山，1998；黃昭勳，2019)。

為學生安排**個別的任務或責任**也能提升所有學生的課堂參與。例如在進行合作學習活動時，教師可根據學生的強項及能力，讓他們擔任不同角色，以提升每位學生參與小組學習的動機 (Johnson & Johnson, 2000)。



行為回饋

有注意力不足/過度活躍症的學生因其自我控制能力的限制，較容易做出不恰當行為。有效地回饋學生的良好及不當行為，能協助學生加強自我控制能力 (Barkley, 2016)。

及時和具體的讚賞 (specific praise) 能強化學生的良好行為 (Simonsen & Myers, 2015)。真誠的讚賞會讓學生感受到教師的關注，令他們更有動機表現良好行為。在讚賞學生時，教師需具體描述良好行為，讓學生清楚知道被稱讚的原因，例如：「老師留意到你耐心等待發言，做得好！」。但是，有些學生可能會因感到尷尬而未必受落教師的公開讚賞。在這個情況下，教師可以運用較低調的方法表達欣賞，例如給予「欣賞卡」、在「好行為龍虎榜」加一個績點等。這些不同的回饋方法都達到正面回饋的效果 (Simonsen et al., 2008; Simonsen & Myers, 2015)。

要減少學生較輕微的不當行為，或減低這些行為進一步惡化的機會，教師可以嘗試採取**預防性的行為回饋**，例如在進行課堂活動前重溫班本期望和班規，或向其他表現良好的同學給予正面回饋，以提醒全體學生課堂所重視的好行為。教師也可以**非言語提示**，如走近學生、運用視覺提示等來提醒學生保持恰當行為。

當教師給予回饋糾正學生的不當行為時 (corrective feedback)，應針對學生的行為 (例如：「還記得我們『先舉手，後發言。』的發言規則嗎？想發言的同學請先舉手示意，然後等待老師邀請。」)，而非針對學生個人性格或特質 (例如：「你不要再滋擾課堂，真不聽話。」)。針對學生行為作出的回饋可以讓學生清楚知道課堂的期望，也能避免學生有受責備的感覺。如果學生在接受回饋後停止不當行為，教師宜即時讚賞學生的表現，以鼓勵他們繼續展現恰當行為 (Simonsen & Myers, 2015)。教師給予行為回饋時應保持聲線平靜及堅定。在執行行為回饋時配合其他強化恰當行為的策略，例如班規建立、獎勵系統等，能更有效地建立學生的恰當行為 (Simonsen et al., 2015; Simonsen & Myers, 2015)。



獎勵系統

獎勵系統是指透過提供合適的獎勵，以增加學生展現目標行為的機會和頻率，或逐步引導學生最終達到良好行為的方法。此方法源於心理學中的正面強化理論 (positive reinforcement) (Deci et al., 1999)。每當學生展現恰當的目標行為時，教師可透過即時的獎勵強化該行為，而獎勵的形式則可按學生的喜好或與學生商量而定。獎勵系統策略有助於注意力不足/過度活躍症的學生明白課堂的期望行為，並且提升他們展現該行為的動機。當學生透過展現期望行為達成個人的目標，而同時受到教師的欣賞和獎勵時，便會減少不當行為，建立良好的課堂行為。

教師可按教學需要決定運用個別或小組形式的獎勵系統。**個別形式的獎勵系統** (individual contingency) 能更貼近學生的個別需要，而**小組形式的獎勵系統** (group contingency) 則較容易執行，同時能讓全體學生也為共同的目标行為努力，建立正面的課堂氣氛 (Simonsen et al., 2015; Simonsen & Myers, 2015)。獎勵系統的目標行為須正面、簡潔及具體 (Reid & Johnson, 2012)。在計畫初期，獎勵系統可針對一至兩項學生有需要改善又較容易達到的目標行為，讓學生從獎勵系統中建立成功感及自信心。教師可先與學生介紹獎勵系統內容，包括目標行為、獎勵準則、兌換獎勵的條件及推行時段等。當學生能展現目標行為時，除了給予事前訂定的獎勵外，教師亦應給予即時的具體讚賞，讓學生知道自己做得好的地方。

有注意力不足/過度活躍症的學生需要較多**外在獎勵**來鼓勵他們建立良好行為 (Barkley, 2016)。教師可在獎勵系統建立初期，給予有注意力不足/過度活躍症的學生較頻密的外在獎勵，同時明確指出有關行為所帶來的良好自然後果 (natural consequence)，例如告訴學生「眼望老師和細心聆聽可更掌握學習內容」，讓學生明白有關行為的重要性。在學生明白有關行為的重要性並能持續展現該行為後，教師便可以適時淡出外在獎勵 (Simonsen & Myers, 2015)。

教師們一致和貫徹地執行獎勵系統及對學生的讚賞和認同，是獎勵系統成功的關鍵因素。此外，教師適時檢討獎勵系統的成效，並按學生的表現調整成功指標、轉換獎勵方式等，都可以讓獎勵系統的效能得以持續。

總結

綜上所述，教師可按學生的學習和行為需要，靈活地運用本彙編三個支援方向下的九項實踐策略，提升學生的執行技巧。

在調適環境方面，教師可透過座位安排、視覺提示、朋輩支援等環境設置策略，配合明確的班規和清晰的課堂常規，讓有注意力不足/過度活躍症的學生能在結構化和少干擾的課室環境學習。

在教授技巧方面，教師可按學生需要發展的執行技巧，如物品組織、學習策略和狀態調控等，向學生作出直接的教導和適切的回饋，加強他們自我管理的能力。

在提升動機方面，教師宜透過互動的課堂活動提升學生的課堂參與度，協助學生投入學習及鼓勵學生運用不同的執行技巧在課堂上持續專注；教師利用具體讚賞、有效的行為回饋和獎勵系統也可以強化學生運用執行技巧的動機及良好課堂表現。

接下來，我們將不同學校推行第一層支援的實踐經驗輯錄成支援實例。讀者可以參考當中的重點和教學資源，更立體地了解如何在課堂實踐有關策略。

