

澳门三例有行为问题的学龄前儿童在校的个案研究

黄慧珊 蔡远宁

澳门城市大学，澳门

摘要 | 本研究以三名在澳门有行为问题的学龄前儿童为个案研究进行考察。验证了认知行为与优势观点相结合，能有效改善幼儿的行为问题。本研究揭示了幼儿的渴望需求、同侪支持文化、老师观感这三方面是密不可分的关系，行为问题的产生是经由个体、环境相互影响而形成的。最后，实务工作者可以以认知行为治疗结合优势观点作应用并加以发展。

关键词 | 行为问题；个案研究；认知行为治疗；学龄前；优势观点

Copyright © 2022 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 背景

1.1 三名案例基本资料

本研究是从澳门某学校选取三名有行为问题的学龄前幼儿，他们是由班主任作转介，笔者先行了解他们在校内的行为频率和程度，并经由访谈，向其父

作者简介：黄慧珊，澳门城市大学应用心理系博士生，主要研究方向：儿童心理辅导、社会工作与管理、艺术治疗等。

通讯作者：蔡远宁，澳门城市大学社会人文学院副教授，主要研究方向：精神健康、健康推广及非营利管理等。

文章引用：黄慧珊，蔡远宁. 澳门三例有行为问题的学龄前儿童在校的个案研究 [J]. 心理咨询理论与实践, 2022, 4 (9) : 493-507.

<https://doi.org/10.35534/tpcc.0409054>

母了解他们的家庭背景及管教方式等，并征得父母同意作个案研究。三名幼儿分别处于幼低年级，分布在不同的班别，其背景如下。

幼儿X，男，4岁8个月。呈现行为主要包括动手打人，较常与该班上固定的三至四名男同学打架，安全意识低（如对于高处跳下并未有危机意识），主动积极与同学交往，但在同侪之间并不受欢迎。家庭背景为一家四口，有一位两个月大的弟弟。父亲为自雇人士，母亲为主要照顾者，从X出生至今一直为全职家庭主妇，目前主要精力放在年幼的弟弟身上。父母的管教方式以讲道理为主，会有不定时的亲子阅读及绘本时光。

幼儿Y，男，4岁8个月。呈现行为包括上课时未能安座，注意力游离、未能集中注意力于课堂当中，甚少与同侪互动交流。家庭背景为一家四口，有一位两岁的弟弟，疑似是有特殊需要的儿童，父母亲职业均为公务员，父亲为主要照顾者，他表示目前为了亲自照顾有打算辞去工作的想法，并对于当前现况感到压力与苦恼。

幼儿Z，男，4岁9个月。呈现行为包括作弄同学，未能遵守课堂秩序。在言语上有口齿不清的情况，但却喜欢滔滔不绝地说话，然而因言语交流的困难，同侪交往上并不理想。此外，他与同学容易产生摩擦，如时常因不小心碰到同学而自身无所察觉，大多数的同学会在其接近时，便远离他，不太愿意与他玩耍。家庭背景为一家四口，父亲为外籍人士（只会说英语），为大学教授，母亲为澳门人，任职公务员，是主要照顾者。父母在家校合作上配合度较低，另育有一位六岁疑似有特殊教育需要的姐姐，为此父母不愿多作透露。

1.2 研究工具

1.2.1 儿童行为检核表（child behavior checklist, CBCL）

儿童行为检核表是由父母作答，以测量及评估儿童的社交能力和行为问题，适用于四至十岁的儿童^[1]，此量表在国内外已证实具有良好信效度^[2, 3]。量表共有113题，包含8个维度，包括儿童在退缩、抱怨身体不适、焦虑/忧郁、社交问题、思考问题、注意力问题、违纪行为、攻击行为方面的行为表现。其后经过二次因素分析后，分为内化性问题与外化性问题，内化性问题是指儿童表现于内在的冲突或困扰；外化性问题是指个体与环境产生冲突，导致个体的反

应会影响到环境。每道题目都有3个选项，回答“不符合小孩的情形”者得0分，回答“有时或一点符合小孩的情形”者得1分，回答“相当或多半符合小孩的情形”者得2分。本研究参照《常用心理评估量表手册》的计分方式^[4]，并与中国常模标准做对照^[5, 6]。

1.2.2 行为观察记录表

透过直接观察当事人在校日常的生活作息，焦点放在其行为表现，在现场进行观察并作出记录，事后作整理分析，并作有系统的观察记录，内容包含行为发生的次数及其影响，与班主任的实时处理手法等，进行一系列系统化的观察评量。另外，老师也会做当事人的行为观察记录，并以双方数据做对比并进行前后测对照，以检测介入的效果。

1.2.3 访谈纪录

与三名幼儿的父母了解其成长背景、习惯、教养方式等，以及定期的访谈或电话会谈；另外，在教学现场及课余时间会与班主任、科任老师进行主题性访谈。

2 评估与目标

由2020年10月至2021年6月，前六个月为介入期、后三个月为追踪期；笔者每月与每位幼儿面谈两节，为针对幼儿专注力有限的特性，故每节以30至45分钟为限，每位辅导共6小时，三位幼儿合共18小时。而其他数据搜集和分析，包括笔者的观察记录、老师所撰写的观察纪录、老师访谈内容。

本研究结合辅导及介入策略、观察记录、量表及数据分析。依据三名当事人X、Y、Z的个人及学校环境方面进行探讨。数据编码方面，编码叙写方式以（年、月、次数、人物代号）为分类，例如：X、Y、Z为当事人，T为老师。2020年10月第一次与X的对话，记为“2010-1-X”。对象为老师则记为“2010-1-X-T”。

首先进行功能性评量，在接案初期，了解三名当事人的行为能力有助介入辅导。从表1可见，他们在行为问题上都有较高的得分，分别是39、41及65分，都是超出标准值（37分），显示需要关注；而X在社交问题（7分）、

外化性（20分）有较高的得分。Y在注意力问题（14分）、社交问题（7分）、内化性（12分）有较高的得分。而Z在违纪行为（9分）、攻击行为（23分）、注意力问题（16分）、社交问题（10分）、外化性（32分）都是有较高的得分。本文是采取中国常模标准作对照^[5, 6]，亦就老师访谈与观察记录（表2）来对比所获得的数据。

表1 儿童行为检核表资料统计

Table 1 Child Behavior Checklist Data Statistics

项目	X	Y	Z	中国常模标准（男）
退缩	3	5	1	6-7
抱怨身体不适	0	0	0	4-5
焦虑/忧郁	3	7	4	13-14
思考问题	1	3	2	4-5
违纪行为	5	2	9	7-8
攻击行为	15	3	23	19-20
注意力问题	5	14	16	10-11
社交问题	7	7	10	5-6
内化性	6	12	5	9
外化性	20	5	32	13
行为问题总分	39	41	65	37

注：中国常模标准参考，高于标准值反映需要关注，研究者自行整理。

表2 三名当事人的行为观察记录表

Table 2 Behavior Observation Record Form for Three Subjects

	行为表征（地点）	基线资料	影响面向	老师的处理手法
X	与同学打架（游乐场） 与在旁同学发生口角（课堂） 独自漫无目的地走路，并自说自话没人愿意与他玩（游乐场）	每日发生	人际、学习	隔离冷静、向其他同学诉说以留意他平日的打人行为并马上汇报老师
Y	未能安座/过于静止，处于失焦状态（课堂） 走向同学，希冀一起玩耍，但没人理会他（游乐场）	每日发生	人际、学习	对于离座行为不断作提醒、把其调到位置较少的钢琴前，使他不能随便乱动
Z	拉扯身旁同学的衣服、头发等，用肮脏的手触碰同学（课堂）	每日发生	人际、学习	对于其影响同学的行为做公开批评、要求同学不要学习他

3 过程与分析

3.1 个人系统的转变历程

三名幼儿于社交部分有较高的得分，显示需要更多的关注（参见表1）。当中可见X和Z在外化性问题较为明显，表示他们自身与环境所产生的冲突而表现出的外显行为；Y的注意力及内化性问题较为明显，可能受内在的冲突或困扰所影响。透过与三名当事人接触，了解到X容易与同侪发生冲突而引发情绪；而Y则受自身的想法受困未能作出解决方案；Z则使用不良的社交方式来与同侪相处。总的来说，三名当事人都是在问题解决技巧、情绪调节、社交互动上是有相互影响的关系。笔者结合优势观点以发掘幼儿的个人优势，以进一步协助其提升社交技巧、人际关系。由于研究对象为幼儿，故会使用游戏形式（利用高玩具、桌游、绘本等）让他们能从“玩中学、学中玩”形式。

笔者与三位当事人X、Y、Z分别都是在独立的辅导室进行个别辅导，而在第一节以建立关系，第二节以情绪疏导、情绪调节为主题，透过游戏互动方式他们分别表述过往与同学相处的经历。

“他们经常趁着老师不注意取笑我。”（2010-1-X）

“一个小朋友自己玩……上学不是来玩的。”（2010-2-Y）

“如果他们不与我玩，便打他们，他们便会与我玩。”（2010-2-Z）

由于笔者希望了解他们更多内在需要，故运用同理、接纳、不批判来作出响应，以下亦就观察事件进一步了解他们在校园生活及处遇（参见表3）。

表3 三名当事人的观察记录表

Table 3 Observation record sheet for three subjects

人物	地点	观察内容
X	游乐场	在嬉戏时，与同学间最初的触碰玩乐，转变至双方打架
Y	课堂	在上绘画课时，拿起削好的笔划向同学的脸，事后Y表达该名同学抢了他的笔
Z	课堂	在上课时拍打前方同学后脑部，表达不喜欢他、不喜欢他坐在前面，只想他消失

透过三名当事人的自我陈述、评量表（表1）和观察数据（表2、表3）

的三方面信息结合，可见他们在同侪交往上出现困难，以及情绪调节困难、并在环境中获得的负面经验等，而发展不出其个人优势，所作出的这些行为都是以惯用的行动（如愤怒攻击）来作出直接反应，反映其对现状的不满意。

在第三与第四节面谈中，笔者便展开 CBT 的第一阶段明白（know）作目标导向，并透过问句“现在所面对的问题是什么？”，三名当事人开始意识到自己的行为所带来的影响或后果（如朋友远离他、同学害怕他、被排挤）。

“我也想与他轻轻用力地玩。”（2011-3-X）

“如果我做好点，他们会不会与我一起玩？”（2011-3-Y）

“我也不是想他们讨厌我，我不想这样。”（2011-4-Z）

结合下文的观察事件可见他们有的内心充满矛盾、情感表露与自我防卫，这些都是反映他们正在经历觉察、明白的过程（参见表4）。

表 4 三名当事人的观察记录表

Table 4 Observation record sheet for three subjects

人物	地点	观察事件
X	游乐场	同学们都在排队，唯独X站在秋千后方，即使被正在玩秋千的同学撞到也不走开
Y	课堂	Y哭泣，表达没朋友，没人愿意和他玩
Z	区角活动	同学们在玩游戏时，Z走过去并推倒他们的玩具

因此，便能展开 CBT 的第二阶段知道怎样做（know how），从游戏与对话当中与他们一同构建真实的场景，透过问句“可以怎么做？”“如果我这样做、会有什么样的后果？”及“什么才是有效的做法？”，让他们思考就情景中作出合适的响应方法，并与他们逐一去评量想法的可行性。

“如果我再听到他们说我坏话，我可以与老师讲。”（2012-5-X）

“其实我可以拿另一支笔，或者问他为什么拿我的笔。”（2101-8-Y）

“我可以有礼貌地邀请他们一起玩耍。”（2101-7-Z）

然后，他们三位各自邀请一名同学来辅导室作情境上的真实演练，在同伴的加入下，笔者进入 CBT 的第三阶段——展示如何做（show how），而辅导室

便是一个安全的空间来作角色扮演练习。其后，在第十二节里以推动他们作出实践（do）（参见表5）。

表5 三名当事人的观察记录表

Table 5 Observation record sheet for three subjects

人物	地点	观察事件
X	游乐场	与同学嬉戏时，主动向同学提出：“我可以扮鬼，要一起玩吗？”
Y	饭堂	同学不小心把食物洒在其衣服上，Y便主动提出帮忙：“你弄脏了，我有纸巾，可以借给你。”
Z	区角活动	Z向同学提出：“请问我可以与你们一起玩吗？”

从这历程来看，可见他们三位在与同学相处上，能采取与以往不同的积极行为与态度，这是一个正在转变的过程。透过十二节的认知行为与优势观点的介入手法后，三名幼儿分别能从旧有的实时反而转化为思考后的行动。在每一节的辅导当中所透露的情感、被接纳与理解，再到想法转换、可选择与同伴支持，以及在过程中得到老师的信任和表现好行为后的回馈，能协助幼儿在校园生活的适应，这个过程是互为影响的。因此，在学校环境里具备协助个体发掘的优势，在环境中缔造优势观点及助人原则尤为重要。

3.2 环境系统转变与分析

从学校系统来看，老师的观感对学生的学习动机、人际、情绪调节，乃至个人成长发展起直接影响作用。当老师感知与学生相处困难时，他们两者之间的互为影响也会形成老师在课堂上出现管理困难及工作压力。因此，老师与学生之间的关系尤为重要。从最初的接案，三名老师分别对当事人X、Y、Z作出以下陈述。

“X每天都会打人，看少一眼都不行，很容易出事的，班上已经有几个同学被他打过，家长都向我投诉……唉，只要我在便会好一点，我可以跟紧一点，其他老师看就很容易出事。”（2010-1-X-T）

“Y 每天都在‘游魂’，坐着又摇个不停，叫了不要摇都不听，之后我便把他的位置调到钢琴前方的位置，那是他的专属位置，这样他便摇不了。”

(2010-1-Y-T)

“Z 没得救了，说了很多遍也不听，也会时常作弄同学、遵守不了课堂纪律、排队下楼梯时又会推同学……你认为他被其他家长们投诉得少吗？他真的太坏了，家人又不教……唉，我也很辛苦。” (2010-1-Z-T)

笔者为进一步了解幼儿与同学的日常相处方式，观察到老师对当事人的处理方式和应对手法，并结合观察纪录表（参见表6），事后再进一步与老师访谈。

表 6 三名当事人观察纪录表

Table 6 Observation record sheet for three subjects

人物	地点	观察事件
X	课堂	X 向老师表述另一名同学撞到他，而老师作出的处理则是代替该名同学解释：同学不是故意的
Y	午睡室	在午睡时用被子丝线捆绑手指，而老师马上对其作出批评，并表示担心怎样向其家长交代
Z	课堂	Z 在上课时伏在桌上睡觉，而同学向老师表述 Z 在睡觉，而老师则响应：他睡觉至少不会影响课堂便由他吧

“同学投诉 X，他就学同学投诉，他经常是这样的，不用理会他。” (2011-3-X-T)

“Y 玩什么不好，玩这些！他手指头都捆到没血了，差一点要截肢……吓死我了，他再这样下去早晚会出事的，我可负担不起！我担心家长会问责我。”

(2011-3-Y-T)

“Z 上课睡觉还好点，至少他不会作弄别人、影响别人上课，对我来说也轻松点。” (2011-4-Z-T)

由上述的数据可见，三名当事人在场景中作出的行为与表述是反映他们感受和内在的需要，而三名老师作出的实时反映却未能协助当事人于改善其行为问题。其次，从访谈资料可见，X 的老师认为 X 所作出的投诉是没有根

据的，但X的老师并没有直接进入场景了解事件的真相，这反映老师对学生的不信任感。此外，Y的老师把Y捆绑手指的行为视作贪玩和实时作出批评，并没有对Y提供适当的教育及进一步了解其行为的原因，这反映老师对学生所产生的不良观感。另外，Z的老师对Z在课堂睡觉的行为采取放任的态度来作出响应，对Z并没有作出干预和介入，未能让Z看见自己的行为而有作出改变的动机，这反映老师对于处境的不作为。总的来说，老师们均采取已有的主观经验及问题导向，对于解决问题总是采取负面定向（如学生的行为是一个麻烦、自己没有能力解决等）^[7]，这样不仅无助于学生觉察自己的行为，亦无法协助学生减少其行为问题，但优势观点却是要透过打造优势场景来改善幼儿的行为问题^[8]。

因此，如何以优势观点发掘幼儿的个人优势是非常重要的，目的是协助老师从优势的视角看待当事人，并在课堂中建立优势场景，以及培养老师拥有优势观点的助人原则。故此，笔者透过应用优势观点，以发掘老师的优点和对其作出肯定与工作的认同，并透过儿童行为检核表（表1）让老师进一步了解当事人目前的需要，并对当事人进行五节的辅导介入后，老师们渐渐能以优势视角，看到幼儿的能力与需求，并作出反思。

“的确，X自理能力是不错的，叫他做事便会马上做……只要不需要走动的课堂，他情绪没那么高涨时，便不会与同学打架。”（2101-8-X-T）

“如果我请Y帮忙他是很乐意的，其实他是有能力的，例如盖章这类重复性的工作，他是可以帮得上忙的。”（2101-8-Y-T）

“其实Z是有能力，可以遵守纪律的，前提是他愿意的话，可能他需要的是一个学习榜样。”（2101-8-Z-T）

当老师能以不同视角来看待幼儿时，便能打破“问题”取向的思维，从而看到幼儿的不同面向。如X的老师能看见X的长处自理能力强、做事情不会拖拉，便能够引发其思考更多X不同的面向，从而对其行为问题有更广的理解。而老师曾找Y帮忙盖章，看见Y的长处，认为Y乐于帮助老师、重复性工作得心应手，由此引发Y的老师协助Y发展个人优势，并从小任务当中，赋予其价值与能力感。而Z的老师也能看见Z是有能力的，也在反思如何为其建

造优势的场景。

其后，经过优势观点介入后，老师们亦进一步找回自己的角色定位，愿意在课堂里采取有限度的调整，如采取适当的任务安排、以赞赏取代批评。其后在访谈里，老师提及。

“X 已经没有再打人了，他现在都会用言语来和小朋友沟通，当他有情绪时也懂得来找我。”（2103-12-X-T）

“Y 的摇晃情况已经好了很多，不再像之前那样摇晃幅度大，现在当他需要站立时也会主动提出。”（2103-12-Y-T）

“Z 的情况是比之前是好了点，少了同学投诉他，但是作弄同学的行为仍是偶尔出现。”（2103-12-Z-T）

由此可见，X、Y、Z 的老师均认为当事人的行为有所改善。当 X 未能作出情绪调节时，懂得找老师求助，表明对老师信任的关系。而 Y 也会表达其需求，表示 Y 对老师的信任，以及 Y 老师对其提出的行为接纳，可见两者间关系已建立。虽然从访谈当中，未见 Z 老师与 Z 之间有密切的关系建立，但依然可见 Z 老师能看到 Z 正在改变，亦是认同其是有能力作出改变的。换言之，老师作出的正向行为支持有助于师生关系的建立，以及有效改善学生的行为问题，并把焦点转移放在他们“能”的地方^[9,10]。这些正是体现老师能运用优势观点的助人原则，亦为发掘孩子的个人优势，及缔造环境优势的建立^[11]。

最后，三名当事人在行为问题的次数频率明显减少（参见图 1）。数据分别来自老师所填写的每周观察，以及笔者的观察纪录，其后并作出对比，三位当事人之行为问题观察者给予之平均数介于 95.6% 至 97.5% 之间，颇为接近。由此可见，从最初每周发生五次的行为问题一直减少，在 3 月份即辅导介入完成后，X 及 Y 在行为问题的出现减至零，唯独 Z 还有每周一次的行为问题出现，但从追踪期后三个月可见三位幼儿的行为问题已回落至零。总的来说，透过认知行为与优势观点的介入手法后，三名当事人分别能从旧有的实时反应转化为思考后的行动，尤其是在个别辅导第五节之后，老师们能逐渐看到当事人作出的改变，并运用优势视角来看待当事人，进一步促进他们的努力是被看见的，行为问题得以改善并持续减少。其后，老师们也都执行正向支持计划（如实施好行为观

察记录、非口语的鼓励与赞赏），为学生创建优势的场景，并为师生间建立良好的关系。因此，老师在校园环境中的实行干预，并以优势观点看待他们尤为重要，除了能使他们在成长历程中获得正面回馈外，也能强化学生的信心和自我认同感。故此，培养个体优势便是打造适合发掘优势的场景，才能让他们展现其个人优势。

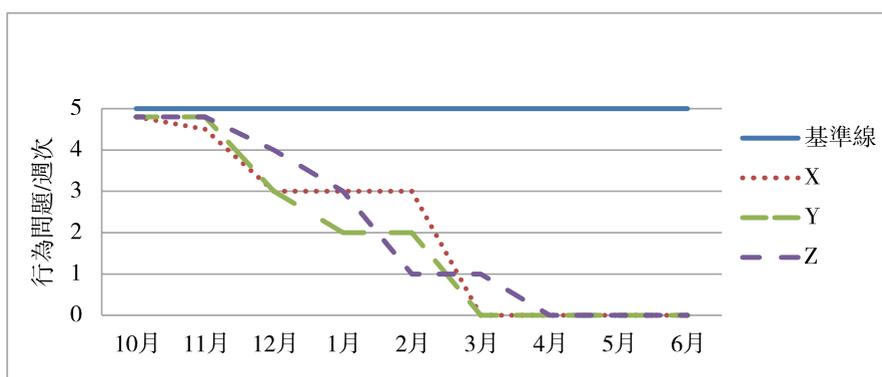


图 1 三名当事人 X、Y、Z 的行为问题按照月份的频率变化

Figure 1 Change in frequency of behavioral problems for three subjects X, Y, and Z according to month

4 总结与讨论

本研究旨在论述 CBT 对学龄前幼儿有行为问题的作用，认知与实践在辅导中的核心应用，且验证 CBT 与优势观点两者之间的同化整合模式，能有助降低学龄前儿童行为问题的程度。在此基础上，本文提出行为问题都是与学校的生态系统有关，且经由老师观感和作出应对方式有莫大关联，会与幼儿的行为有相互影响作用。而在辅导介入策略上，了解幼儿的需求和能力为首要，其次是引导与教育，及发掘个人优势为重点，即是把个人看在能作出改变的观点上来提供协助。而应用优势观点来看待学生，便是以发掘和看见学生的优势，视为发展优势环境的创建。本文对改善幼儿行为问题的程度具有以下启示意义的结论。最后本文生成 CBT 与优势观点结合的概念图（参见图 2）。

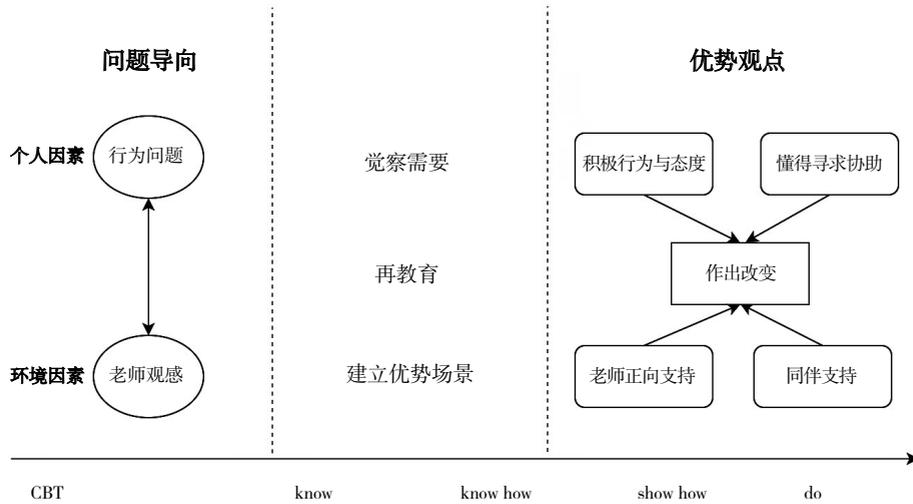


图2 CBT 结合优势观点概念图

Figure 2 Concept Map by CBT combined with Strengths Perspective

第一，幼儿的行为问题与其渴望需求并未得到满足有关。本案例揭示了三名当事人在社交需要及情绪未能调适有莫大的关系。当个体感知不受欢迎，而其内在情绪未能调适时，便会带动其作出愤怒攻击或焦虑退缩的表现，继而进一步影响其人际关系。因此，协助个体适时地去检视其想法，并引导其思考其他的选择方案，是推动其作出改变的第一步。而在系统中至少有一名支持个案的角色尤为关键（如教师），这才可协助其不断地检视和获得正面回馈。

第二，正向同侪文化是建立优势创建的平台。本案例揭示了三名当事人在同侪交往、社交互动均出现阻碍，其所处的环境更是加剧了此阻碍的发生。当身处的环境作出改变时，同侪间也会因应老师的态度而有所转换，在学习玩乐上也会形成相互支持与鼓励。因此，协助个体在场景中寻找至少一名同伴的支持，能有效推动其作出改变，并从相处过程中学习如何待人接物的重要性。

第三，老师以怎样的观点、态度来看待幼儿，这些都会对幼儿的发展、学习认知及自我概念带来影响。师生关系的促进有助于幼儿对于行为问题改善的

正向促进,一旦孩子感到被接纳及信任时,更会懂得表达,对于行为改变的动机也随之增加。因此,对于学生的行为问题,老师采取正向行为支持,正如本文中老师所采用的优势观点也是属于正向行为支持的一种,关注学生的“能力”,而非其“问题”,这不仅有助于老师以新的角度来看待学生及其行为,也是为师生关系共建一座沟通的桥梁,打破惯有的循环,有助于改善不当行为的持续及升级,能有效协助学生改善其生活质量。

最后,幼儿教育工作是至关重要的,此阶段是个体身、心、社、灵发展的重要时刻,亦是自我概念探索的阶段。因此,在觉察到幼儿的行为对其自身,及他人环境产生一定程度的影响时,尽早地转介予学校社工,共同商讨协同方案能进一步地了解幼儿的真实需求,为老师有更好的课堂管理与班级经营提供帮助。老师作为幼儿的模范对象,其想法和态度对学生十分重要,而老师若能运用不同视角观点来重新检视学生,及其行为背后的真实需求,正如本文中老师们透过优势观点的视角来看待幼儿本身,而非其行为问题的表现,发掘幼儿的优势并致力为其打造优势的场景,从而让幼儿在校园生活中获得成功经验、发挥所长,协助其达到内在需求的满足,以及正向行为的增强作用。故此,本文提出优势观点与 CBT 的整合应用,能有效协助幼儿在校园行为问题的改善,并强调老师与学校辅导员合作的重要性,对学生同侪交往的发展、情绪适应的调节,以及学校友善环境氛围有正面的促进作用,及能进一步引发老师培养出以不同的视角来看待幼儿,从而突破固有思维与惯性的循环,能促使老师适时地检视对学生的看法认知,与自身的班级经营和教学理念作出洞察的培养。

参考文献

- [1] Achenbach T M, Ruffle T M. The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies [J] . Pediatrics in review, 2000, 21 (8) : 265-271.
- [2] Shang C Y, Gau S S, Soong W T. Association between childhood sleep problems and perinatal factors, parental mental distress and behavioral problems

- [J]. *Journal of sleep research*, 2006, 15 (1) : 63-73.
- [3] Yang H J, Soong W T, Chiang C N, et al. Competence and behavioral/emotional problems among Taiwanese adolescents as reported by parents and teachers [J]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2000, 39 (2) : 232-239.
- [4] 戴晓阳. 常用心理评估量表手册 [M]. 北京: 人民军医出版社, 2010.
- [5] 忻仁娥, 张志雄. 全国22个省市26个单位24013名城市在校少年儿童行为问题调查: 独生子女精神卫生问题的调查, 防治和Achenbach's儿童行为量表中国标准化 [J]. *上海精神医学*, 1992, 4 (1) : 47-55.
- [6] 苏林雁, 李雪荣, 罗学荣, 等. 儿童行为量表的再标准化及效度检验 [J]. *中国心理卫生杂志*, 1998, 12 (2) : 67-69.
- [7] Nezu A M, D' Zurilla T J. Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention [M]. Springer Publishing Company, 2006.
- [8] Saleebey D. Commentary on the strengths perspective and potential applications in school counseling [J]. *Professional School Counseling*, 2008, 12 (2) .
- [9] 宋丽玉, 施教裕. 优势观点: 社会工作理论与实务 [M]. 台北: 洪叶文化, 2009.
- [10] 唐荣昌, 王怡闵. 浅谈全校性正向行为支持的理念与实施 [J]. *云嘉特教期刊*, 2014, 19: 1-5.
- [11] Rapp C A, Goscha R J. The strengths model: Case management with people with psychiatric disabilities [M]. Oxford University Press, 2006.

A Case Study of Three Preschoolers with Behavioral Problems in School in Macao

Huang Huishan Ray Yuen Ling CHOY

City University of Macau, Macau

Abstract: This study uses three children with behavioral problems as case studies. This study reveals that children's needs, peer support culture and teachers' perception are interrelated. Behavior and behavior problems are formed through the interaction of individuals with the environment. Cognitive Behavior Therapy (CBT) combined with Strengths Perspective is adopted to help children adapt to the environment and create strengths for them. This case study verifies that CBT and Strengths Perspective can be applied together to effectively improve children's behavior problems. The Strengths Perspective is adopted to help children see themselves from a different perspective, and to support teachers who play an important role in the school shaping a favorable environment for children to grow.

Key words: Behavior Problems; Case Study; Cognitive Behavioral Therapy; Preschool Children; Strengths Perspective