

嘉特教



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一五年五月

中華民國一五年五月

中華民國一五年五月

中華民國一五年五月



嘉特教



國立嘉義大學



Special Education

目錄

中華民國94年6月初刊
中華民國115年5月出刊

智能障礙成年女性對青少年期性虐待經驗之認知：理論觀點之
整合及實務運用

唐榮昌 蔡宗晃.....01

從身心障礙權利到實踐：美國學前特殊教育制度與專業師資培育

林玉霞.....12

阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練的運用

簡瑞良 張美華.....21

應用優勢觀點與跨系統合作介入情緒行為障礙學生拒學行為之
實務介入歷程

申庭仔 許育光.....29

低年級自閉症學生生活禮儀社會技巧課程之設計與實施：以實證
教學為基礎

李 欣.....39

在特教班實施CW-FIT對學生行為表現的影響

潘庭瑜.....54

活動集錦



主 題：正向行為支持工作坊
講 師：教育部國教署情緒及行為問題專業支援團隊指導
翁素珍老師
日 期：114年7月21日



主 題：友善機構及企業參訪：創新輔導與支持實務
講 師：財團法人天主教臺南市私立蘆葦啟智中心及
社團法人台南市復健青年勵進會
日 期：114年8月7日



主 題：個別化支持計畫（ISP）與個別化轉銜計畫（ITP）
的擬定、修正與執行
講 師：長庚大學醫學院早期療育研究所陳麗如教授
日 期：114年8月15日



主 題：特殊教育學生（含職涯發展、適應體育）課程
活動設計
講 師：南臺科技大學康奕璇輔導員
日 期：114年8月21日

智能障礙成年女性對青少年期性虐待經驗之認知：理論觀點之整合及實務運用

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育學系教授

蔡宗晃

佛教大林慈濟醫院身心醫學科成癮戒治中心主任
慈濟大學醫學系助理教授
國立中正大學犯罪防治學系助理教授

摘 要

青少年期性虐待經驗對個體心理發展具有深遠影響，而智能障礙者在認知理解、情緒表達與人際依附上之限制，可能進一步影響其對創傷經驗之詮釋與整合。現有研究多聚焦於創傷本身或智能障礙之功能缺損，較少從「意義建構」觀點整合兩者。本研究旨在整合相關理論，探討智能障礙成年女性如何理解其青少年期性虐待經驗，並提出具體諮商實務意涵。本文採理論性綜論取向，系統性整理創傷理論、發展心理學及心理動力取向，分析智能障礙在認知處理與情緒調節上的特性，並進一步整合相關文獻以建構概念性理解架構。研究整合發現：智能障礙個體在面對青少年期性虐待經驗時，其意義建構歷程可能呈現三項特徵：（1）事件理解之具體化與片段化，（2）情緒經驗之延宕或錯置，（3）自我概念與人際信任之脆弱化。此外，外在他人（如照顧者或專業人員）在其創傷敘事形成中扮演關鍵中介角色。本文建議諮商實務工作者在介入此類個案時，應重視（1）以具體化語言協助其建構創傷敘事，（2）在治療關係中提供穩定且可預測之情緒經驗，（3）避免過度詮釋並尊重其認知發展層次，以及（4）整合支持系統以促進其安全感與信任建立。本文期望提供一理論與實務兼具之理解框架，以增進對智能障礙創傷個案之臨床敏感度與介入品質。

關鍵詞：智能障礙、性虐待、意義建構、創傷、諮商實務

一、前言

在助人專業領域中，青少年期性虐待經驗已被廣泛證實對個體之情緒發展、自我概念與人際關係造成長期

且深遠之影響（Finkelhor & Browne, 1985; Herman, 1992; van der Kolk, 2014）。然而，相較於一般族群，智能障礙者因其在認知理解、語言表達與情緒調節上的限制，往往在創傷經驗

的辨識、詮釋與表達歷程中面臨更多困難，亦使其更容易處於被忽視或誤解的處境。特別是在臨床實務中，部分智能障礙成年女性對其青少年期性虐待經驗之理解，可能呈現出片段化、具體化甚至混淆關係意義的現象，進而影響其自我認同與人際互動模式（Schalock et al., 2010; Sobsey, 1994）。儘管相關研究已分別探討性虐待創傷或智能障礙之心理特性，然從「意義建構」觀點整合兩者，以理解其內在心理歷程並回應諮商實務需求之研究，仍相對缺乏（Park, 2010）。因此，如何在理論上整合創傷經驗與認知發展特性，並轉化為具體可行之臨床理解與介入方向，成為當前助人工作者亟需回應的重要課題。

二、理論基礎

（一）創傷與意義建構

智能障礙者創傷如何被理解（不是事件本身，而是詮釋）。既有文獻顯示，性虐待創傷對個體之心理影響，常涉及創傷記憶之斷裂、自我概念之受損以及對他人信任感之動搖，而此等影響多透過個體對創傷經驗之「意義建構」歷程而持續發展與轉化。相關理論觀點，如創傷理論與發展心理學，均指出個體如何理解與詮釋創傷事件，將深刻影響其後續之情緒調適與人際互動（Janoff-Bulman, 1992）。然而，在智能障礙族群中，受限於其認知抽象化能力、語言表達

以及情緒辨識之發展特性，其創傷經驗之處理與意義形成歷程，可能呈現出不同於一般族群之樣態。部分研究指出，智能障礙者較傾向以具體且片段化方式理解經驗，並可能在關係脈絡中混淆親密與傷害之界線，進而影響其對性虐待事件之詮釋與回應。儘管如此，現有研究多以單一面向切入，或著重於風險評估與行為表現之描述，較少從整體心理歷程出發，整合創傷理論與認知發展特性，以系統性理解其意義建構之機制與臨床意涵（McCarthy, 1999; Sobsey, 1994）。此一文獻上的斷裂，亦使得諮商實務在面對此類個案時，缺乏具整合性與可操作性的理論依據。

基於上述文獻缺口，本文旨在從「意義建構」觀點出發，整合創傷理論、發展心理學及心理動力取向之相關觀點，以探討智能障礙成年女性對其青少年期性虐待經驗之理解與詮釋歷程。具體而言，本文將分析智能障礙在認知處理與情緒經驗上的特性，如何影響創傷經驗之內在表徵與敘事形成，並進一步建構一整合性概念架構，以說明其意義建構之可能機制。在此基礎上，本文亦將轉化相關理論觀點，提出對諮商實務之具體意涵，包含治療關係建立、創傷經驗之理解方式以及臨床介入之調整原則。期望透過理論與實務之連結，提供助人工作者在面對此類個案時，更具敏感度與系統性的理解框架。

(二)理論整合：智能障礙、創傷經驗與意義建構之整合模型

綜合創傷理論、發展心理學與心理動力觀點，本文提出一整合性概念模型，以說明智能障礙成年女性在面對青少年期性虐待經驗時，其意義建構歷程之可能機制 (Park, 2010; van der Kolk, 2014)。此模型可區分為三個相互作用之層次：1. **創傷經驗層**、2. **認知—情緒處理層**、3. **心理意義建構層**，並強調其動態交互影響之歷程。首先，在**創傷經驗層**，青少年期性虐待作為一高度侵犯性之人際創傷，不僅涉及身體與心理界限之破壞，亦動搖個體對他人之基本信任與安全感 (Herman, 1992; van der Kolk, 2014) 此類經驗往往並非以完整敘事形式被內化，而是以片段化記憶、情緒印記或身體感受之形式存在，為後續心理處理歷程帶來挑戰。其次，在**認知—情緒處理層**，智能障礙者之發展特性構成其意義建構之重要中介條件。就認知面而言，其抽象思考與概念統整能力之限制，使其較傾向以具體且情境依附之方式理解經驗，難以進行時間序列整合與因果推論 (Schalock et al., 2010)；就情緒面而言，其在情緒辨識與命名能力上之困難，可能導致內在感受難以被清楚標定與表達，進而形成情緒經驗之混淆或延宕 (Mevissen & de Jongh, 2010)。此外，在人際發展上，智能障礙者常呈現較高之依附需求與依賴傾向，對他人之回應高度敏

感，亦較易將關係中的控制或不當接觸誤解為親密或關懷之表現 (Sobsey, 1994)。此種認知與情緒特性的交互作用，使其在面對性虐待經驗時，較難形成一致且整合之內在表徵。進一步地，在**心理意義建構層**，心理動力觀點提供理解此一歷程之關鍵視角。從自我發展觀之角度，創傷經驗可能干擾自我整合功能，使個體在自我連續性與穩定性上出現裂隙 (Kohut, 1971)；從客體關係觀點而言，施虐者與依附對象之角色可能在內在表徵中發生混淆，導致「傷害—關係」之雙重意義交織 (Kernberg, 1976)；而在信任與依附層面，早期依附經驗若本已脆弱，則創傷事件更可能強化不安全依附模式，使個體在渴求關係與害怕傷害之間擺盪 (Bowlby, 1969; Mikulincer & Shaver, 2007)。在智能障礙之脈絡下，上述歷程可能以較為具體化且未經象徵化之形式呈現，使創傷意義停留於片段、矛盾或未分化之狀態，進而影響其自我概念與人際互動模式之發展。

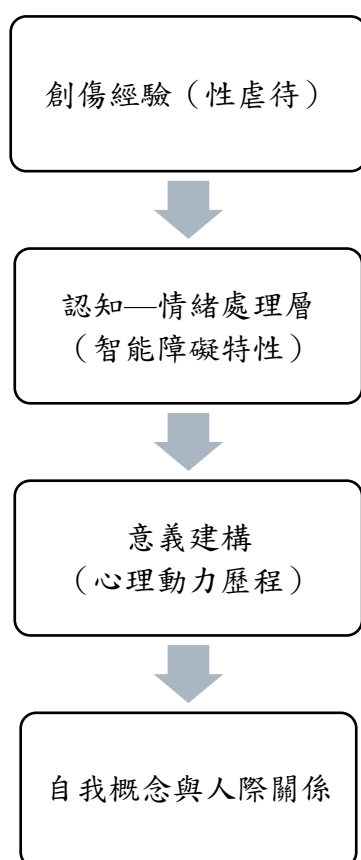
(三)諮商實務意涵

臨床介入對應模型 (理論 → 臨床轉譯)：本研究所建構之整合理論模型，進一步可轉化為臨床介入之三層對應架構，分別對應於創傷經驗處理、認知—情緒調節支持，以及意義建構與關係重建歷程，藉以提供諮商實務工作者具體之介入方向。

(理論流程)	(臨床介入)
創傷經驗層	→ 穩定化介入
認知情緒層	→ 情緒辨識支持
意義建構層	→ 關係修復
結果(自我/關係)	→ 長期整合

創傷之意義建構三層架構：串起來變成：「創傷 → (受限處理) → 扭曲／片段化意義 → 影響自我與人際」

圖一 創傷之意義建構整合模型圖



綜上所述，本文所提出之整合模型強調：青少年期性虐待經驗並非直接決定心理結果，而係透過智能障礙者特有之認知與情緒處理歷程，影響其對創傷之意義建構，進而形塑其自我發展與人際關係樣態。此一歷程同時具有循環性特徵，即既有之依附與自我結構亦會反過來影響後續經驗之詮釋與整合。

自我與依附 → 反過來影響 → 對創傷的理解

1.創傷經驗層：安全化與穩定化介入

在創傷經驗層面，智能障礙成年女性之青少年期性虐待經驗，常以片段化、非語言化或情緒化形式存在，且可能缺乏時間序列整合能力。因此臨床介入之首要目標不在於重建完整敘事，而在於建立「心理安全框架」。

對應介入策略：

建立穩定且可預測的治療結構 (session structure consistency)

使用具體化語言與視覺輔助工具協助表達經驗

避免過早進入創傷細節重建，以降低再創傷風險

強化情緒容納 (containment)，提供穩定反應模式

核心目標：先讓經驗「可以被承載」，而不是「被理解」

2.認知—情緒處理層：辨識與命名能力支持

在認知與情緒處理層面，智能障礙者常見情緒辨識困難、抽象理解限

制與關係誤讀傾向，使其難以將內在經驗轉化為可言說之心理狀態。因此介入重點在於「具體化與外化」。

對應介入策略：

情緒辨識訓練（emotion labeling + visual scale）

使用圖像、故事或角色扮演協助理解關係情境

協助區分「親密、照顧與傷害」之差異

外化技術（externalization）降低自責與混淆

核心目標：讓情緒變得「可辨識」，讓經驗變得「可分類」

3.心理意義建構層：自我整合與關係重建

在心理意義建構層面，心理動力觀點指出創傷可能破壞自我連續性、混淆客體關係並動搖基本信任。對智能障礙者而言，此一歷程可能更為未分化與依附導向，因此治療焦點在於「關係經驗重塑」。

對應介入策略：

在治療關係中提供一致性與可靠性（corrective relational experience）

協助重建「自我＝有價值的個體」之基本信念

逐步區分重要他人之不同角色（照顧者 vs 傷害者）

處理不安全依附

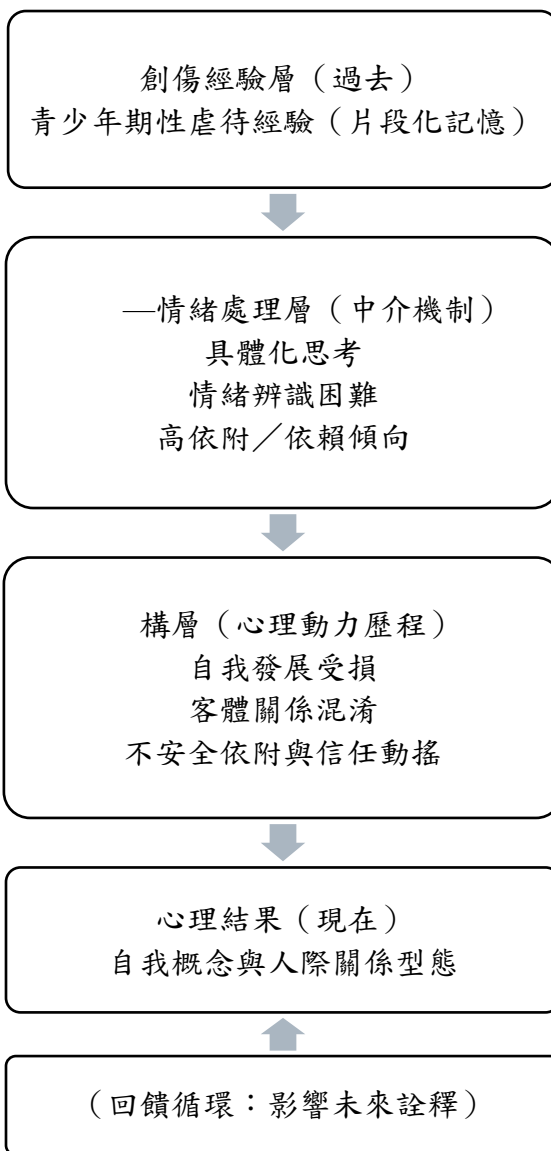
（anxious/ambivalent patterns）

強化自我界限與人際界線感

核心目標：讓「關係」重新變得

安全，讓「自我」重新被整合

圖二 整合性理論與臨床介入模型



4. 整體模型總結

綜合而言，本介入模型強調由「穩定化→辨識化→意義重建」之階段性歷程。治療並非單向處理創傷事件，而是透過逐步提升個體之情緒辨識能力與認知整合能力，並在安全治療關係中提供修復性人際經驗，使其得以重新建構創傷經驗之心理意義，並促進自我與關係之整合發展。

臨床介入歷程在於



左側（理論流程） 右側（臨床介入）

創傷經驗層	→	穩定化介入
認知情緒層	→	情緒辨識支持
意義建構層	→	關係修復
結果（自我/關係）	→	長期整合

三、結論與建議

本研究從意義建構觀點出發，整合創傷理論、發展心理學與心理動力取向，提出一套用以理解智能障礙成年女性面對青少年期性虐待經驗之整合模型。相較於既有文獻多分別探討創傷影響或智能障礙特性，本文嘗試指出兩者之交會並非單純疊加，而是

透過特定之認知與情緒處理歷程，轉化為具有發展意涵之心理結果（Janoff-Bulman, 1992; Park, 2010）。此一觀點有助於重新理解創傷並非僅為外在事件，而是經由個體內在結構加以詮釋與組織之動態歷程。

首先，就理論意涵而言，本文所提出之模型強調「認知—情緒處理層」之中介角色，說明智能障礙者在抽象思考受限與情緒辨識困難之情境下，較易形成片段化且未整合之創傷表徵。此一歷程與心理動力觀中自我整合功能受損之概念相呼應，亦延伸既有對創傷記憶破碎化之理解。特別是，在客體關係層面，當依附需求高度存在而關係辨識能力受限時，「傷害與關係交織」之內在表徵可能更為明顯，進而影響其後續人際互動模式（Bowlby, 1969; Kernberg, 1976）。此一發現補充了傳統創傷理論較少關注之發展與認知限制面向，提供一個更具整合性的理解架構。

其次，在臨床實務意涵上，本文模型指出，對此類個案之介入，不宜以一般創傷治療中強調之敘事重建或深度詮釋為優先，而應依其發展特性進行調整。具體而言，治療歷程需先建立穩定且可預測之關係情境，以提供足夠之心理安全感，並透過具體化與外化技術協助其逐步辨識與命名情緒經驗（Cloitre et al., 2011; Mevissen & de Jongh, 2010）。此外，在治療關係中提供一致且不混淆之互動模式，有助

於修復其內在客體關係之混亂狀態，並逐步建立較為安全之依附經驗（Knight, 2015）。此種由「穩定化—辨識化—意義重建」所構成之介入歷程，與本文所提出之模型具有一致性，亦回應了臨床現場對於具體操作指引之需求。

再者，本研究亦對助人專業訓練提出若干啟示。面對智能障礙合併創傷經驗之個案，專業人員除需具備創傷知情（trauma-informed）之基本能力外，亦需理解其認知與發展限制，避免過度依賴語言或抽象詮釋。此外，如何在維持專業界限之同時，提供足夠之關係穩定性與情緒承載，亦為重要課題。此顯示跨領域整合（如心理、特殊教育與社會工作）在此類個案服務中具有必要性。

然而，本文仍有若干限制需加以說明。首先，本研究採理論整合取向，未納入實證資料驗證模型之適切性，未來研究可透過質性訪談或臨床歷程分析，進一步檢驗此一模型之經驗基礎。其次，本文主要聚焦於成年女性經驗，對於不同性別或不同發展階段之適用性，仍有待後續研究釐清。此外，智能障礙之程度差異可能影響其意義建構歷程，未來亦可進一步區分不同功能層級之臨床表現。

總體而言，本文之主要貢獻在於提出一個連結「創傷經驗—認知情緒處理—心理意義建構」之整合性架構，並進一步轉化為具臨床可操作性

之介入模型。此一取向不僅補充既有文獻之不足，亦為諮商實務提供一套兼具理論深度與應用價值之理解框架。未來若能結合實證研究與臨床應用，將有助於深化對智能障礙創傷個案之理解，並提升相關服務之品質。

參考文獻

- American Psychiatric Association.
(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Briere, J. N., & Scott, C. (2015). *Principles of trauma therapy: A guide to symptoms, evaluation, and treatment* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Brown, H., Stein, J., & Turk, V. (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities: Report of a second two-year incidence survey. *Mental Handicap Research*, 8(1), 3–24. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1995.tb00139.x>

- Cloitre, M., Courtois, C. A., Charuvastra, A., Carapezza, R., Stolbach, B. C., & Green, B. L. (2011). Treatment of complex PTSD: Results of the ISTSS expert clinician survey on best practices. *Journal of Traumatic Stress, 24*(6), 615–627.
<https://doi.org/10.1002/jts.20697>
- Courtois, C. A., & Ford, J. D. (Eds.). (2009). *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. Guilford Press.
- Finkelhor, D., & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry, 55*(4), 530–541.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Free Press.
- Kernberg, O. F. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. Jason Aronson.
- Knight, C. (2015). Trauma-informed social work practice: Practice considerations and challenges. *Clinical Social Work Journal, 43*(1), 25–37.
<https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. International Universities Press.
- McCarthy, M. (1999). *Sexuality and women with learning disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mevissen, L., & de Jongh, A. (2010). PTSD and its treatment in people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Clinical Psychology Review, 30*(3), 308–316.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.12.005>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss*. American Psychological Association.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its

- effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301.
<https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sobsey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?* Paul H. Brookes Publishing.
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

Adult Women with Intellectual Disabilities’ Cognition of Adolescent Sexual Abuse Experiences: Integration of Theoretical Perspectives and Practical Applications

Jung-Chang Tang

Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Tsung-Huang Tsai

Assistant Professor,
Department of Criminology, National Chung Cheng University;
Assistant Professor,
Department of Medicine, Tzu Chi University;
Director,
Addiction Treatment Center, Department of Psychiatry, Buddhist
Dalin Tzu Chi Hospital.

Abstract

Experiences of sexual abuse during adolescence have profound effects on individuals’ psychological development. For individuals with intellectual disabilities, limitations in cognitive understanding, emotional expression, and interpersonal attachment may further influence how they interpret and integrate traumatic experiences. Existing studies have primarily focused on trauma itself or on the functional impairments associated with intellectual disabilities, while relatively few have integrated the two from a meaning-making perspective. This study aims to integrate relevant theoretical perspectives to explore how adult women with intellectual disabilities understand their experiences of sexual abuse during adolescence and to propose specific implications for counseling practice.

This article adopts a theoretical review approach. It systematically examines trauma theory, developmental psychology, and psychodynamic perspectives, including meaning-making and self-development frameworks. It analyzes the characteristics of

cognitive processing and emotional regulation among individuals with intellectual disabilities and further integrates relevant literature to construct a conceptual framework for understanding these experiences.

This article proposes an integrative perspective: when individuals with intellectual disabilities encounter sexual abuse during adolescence, their process of meaning-making may present three characteristics: (1) concretized and fragmented understanding of the event, (2) delayed or misplaced emotional experience, and (3) vulnerability in self-concept and interpersonal trust. In addition, external others, such as caregivers or professionals, play a key mediating role in the formation of their trauma narratives.

Based on the above theoretical integration, this article suggests that counseling practitioners working with such clients should emphasize: (1) assisting clients in constructing trauma narratives through concrete language, (2) providing stable and predictable emotional experiences within the therapeutic relationship, (3) avoiding overinterpretation and respecting the client's level of cognitive development, and (4) integrating support systems to promote a sense of safety and the establishment of trust. This article aims to provide a framework that combines theoretical and practical value, thereby enhancing clinical sensitivity and the quality of intervention for trauma cases involving individuals with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, sexual abuse, meaning-making, trauma, counseling practice

從身心障礙權利到實踐：美國學前特殊教育制度與專業師資培育

林玉霞

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘 要

新生命的誕生，為每一家庭帶來生氣與喜悅，然而若新生兒被診斷為發展遲緩，則對家庭成員造成重大衝擊。透過醫療、教育與社會福利等跨專業團隊，提供早期篩檢、評估與介入服務之歷程，可有效降低障礙對其影響。

本文從美國早期介入概念的起源，身心障礙兒童權利的保障到學前特殊教育課程標準、學前特殊教育教師師資養成，探討目前國內對學前特殊教育專業師資培育。

關鍵詞：學前特殊教育、身心障礙權利、課程標準、師資培育

一、前言

根據衛生福利部 2025 年第四季的通報數字顯示，發展遲緩兒童早期療育服務個案為 45,892 人，較 2024 年 39,149 人增加了 6,743 人，臺灣的早期療育需求呈現逐年攀升的趨勢（衛生福利部，2026）。根據世界衛生組織（World Health Organization, WHO）的估計，全球的盛行率為 6% 至 8%，目前臺灣的通報率約 4.3%，通報率與實際療育比例仍存在一段落差。

研究者於 2025 年九月至美國俄亥俄州執行教育部補助師資培育之大學

辦理國外教育見習計畫，本文主要詮釋美國對身心障礙者受教權利的發展歷程，及俄亥俄州的幼兒學習與發展標準及學前特殊教育教師取得資格。

二、美國身心障礙權利運動關鍵歷程

美國身心障礙權利運動的核心，是從「慈善與醫療視角」轉向「人權與公民權」的過程，下列表格內容為美國肯特州立大學（Kent State University）特殊教育學系教授 Ching-I Chen 博士所整理之美國身心障礙權利運動關鍵歷程。

身心障礙權利運動關鍵歷程時期	重要事件/政策	核心觀點	重點
1800s~1900 初期	機構收容 (institutionalization)	障礙=需要隔離與照顧	社會排除，缺乏教育權
1920s~1940s	Buck v. Bell 巴克訴貝爾案	優生學(eugenics)	將障礙視為「應被控制」
1950s~1960s	Brown v. Board of Education 布朗訴托皮卡教育委員會案	平等權(equality)	為障礙權利奠基，但尚未涵蓋
1970s	PARC v. Pennsylvania Mills v. Board of Education PARC v.賓州案和 Mills 訴教育委員會案	教育權 (right to education)	障礙開始被視為公民權議題
1973	Rehabilitation Act of 1973 (Section 504) 1973 年復健法案	反歧視	首次將障礙納入民權保障
1975	Education for All Handicapped Children Act 全體身心障礙兒童教育法	教育權制度化	從「沒有教育」→ 「必須提供教育」
1980s	Independent Living Movement 獨立生活運動	自主與社區生活	當事人開始發聲
1990	Americans with Disabilities Act 美國身心障礙者法案	反歧視與參與	從「能進入」→ 「能參與」
1990s~2000s	Individuals with Disabilities Education Act (身心障礙者教育法案再授權)	融合教育(inclusion)	inclusion vs 實際落差
2006	Convention on the Rights of Persons with Disabilities 身心障礙者權利公約	全球人權	將教育視為基本人權
2010s~現在	神經多樣性、身份認同運動	障礙=身份與文化	語言、權力、誰有定義權

美國身心障礙權利運動之發展，反映社會對障礙觀點由醫療模式逐步轉向社會模式與人權模式。在 19 世紀至 20 世紀初期，社會多採機構收容方式，將障礙者視為需隔離與照顧之對象，導致其長期處於社會排除與教育權缺乏之狀態。其後在優生學思潮影響下，如 Buck v. Bell 一案，更進一步將障礙者視為應被控制之群體，反映高度歧視之價值觀。然而，隨著民權運動興起，Brown v. Board of Education 確立平等權原則，雖未直接涵蓋障礙者，然已為後續障礙權利運動奠定基礎。

1970 年代，PARC 與 Mills 等判決確立障礙兒童之教育權，正式將其視為公民權議題。1973 年《Rehabilitation Act》第 504 條首次將障礙納入反歧視保障，1975 年《Education for All Handicapped Children Act》更使教育權制度化，確立國家提供適當教育之責任。1980 年代獨立生活運動強調自主與社區參與，使障礙者由被動接受轉為主動發聲。1990 年《Americans with Disabilities Act》進一步保障其參與社會之權利，從「能進入」提升至「能參與」。1990 年代以後，IDEA 再授權推動融合教育理念，惟實務上仍存在落差。2006 年《身心障礙者權利公約》則將障礙權利提升至全球人權層次。近年來，神經多樣性與身份認同運動興起，強調障礙不僅是缺陷，更是一種差異與文化，進一步挑戰傳統由專業者定義障礙之權力結構。

綜上所述，身心障礙權利運動之發展，已由早期之隔離與控制，逐步邁向平等、參與與人權保障，並進一步強調多元與認同，顯示社會對障礙之理解已由「缺陷」轉向「差異」。

臺灣早療對象為 0-6 歲之兒童，美國的早期療育對象指的是 0-3 歲兒童，其相關的法令依據最早是在 1975 年通過的《全體身心障礙兒童教育法》（Education for All Handicapped Children Act，簡稱 EHA，即 94-142 公法）。1990 年進行修正，正式更名為《身心障礙者教育法案》（Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA）。IDEA 有四部分：Part A—總則，定義與法規架構；Part B—學齡兒童特教服務（3-21 歲）；Part C—早期療育服務（0-3 歲）；Part D—國家支持與資源（人員培訓、研究、專業支援）。

Part C 規範了各州與地方政府該如何提供 0-3 歲身心障礙兒童早期療育及相關服務。至於 3-5 歲發展遲緩兒童的療育則依照 IDEA Part B 中的第 619 法條—學前特教方案—來做規範，保障其提早入學，接受免費公立教育及個別化教育計畫服務。在接受療育服務的幼兒快滿三歲時，其服務機構必須開始轉銜服務計畫，在家長的同意下，將特殊幼兒順利地銜接到以 B 部分經費為主的服務機構或教育當局。

美國的早療經費主要是由聯邦政府補助州政府，在每州各郡設立地區早療中心，負責統籌協調及執行介入工

作。然而美國各州財政政策不一，對於發展遲緩的認定標準並不一致，早療工作的主責單位也不同，但均需接受 The Office of Special Education Programs (特殊教育計畫辦公室或稱特殊教育方案辦公室，此機構隸屬於美國教育部 U.S. Department of Education 下的特殊教育與復健服務署 OSERS) 督導，每年也要提供早期療育 (0-3 歲) 及學前特教 (3-5 歲) 兒童在接受服務後的成效，以利後續調整療育或改善教育方案。

三、美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」

美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」(Early Learning and Development Standards, 簡稱 ELDS) 是一套針對 0 至 5 歲學前兒童所制定的發展里程碑指南，旨在協助教育工作者及家長設計適齡的課程，促進幼童的全面成長與福祉。以下摘要其九大發展領域、核心要素及學習重點：

1. 學習方法 (AL)：該領域主要關注影響兒童參與任務的行為和態度。核心要素：參與和堅持；心態。學習重點：包含「成長型思維」的培養—即相信能力可以透過努力獲得。從基礎的嬰兒對周圍環境的簡單關注，到學齡前兒童獨立完成複雜多步驟活動的能力的培養歷程。
2. 認知發展 (CO)：著重記憶、組織和使用資訊的能力，包括執行功能技能。核心要素：記憶；符號思考；問題解決與推理；認知彈性。學習重點：兒童從基本識別熟悉的人發展到使用複雜的策略解決問題，並展現出「思維靈活性」，例如在不同的環境中應用不同的規則（例如，在圖書館裡小聲說話）。
3. 創意開發 (CR)：透過視覺藝術、音樂、舞蹈和戲劇表演來表達情感。核心要素：藝術參與和表達；創造力和遊戲。學習重點：整合了其他領域（運動、語言）的技能。發展過程從探索素材（感官遊戲）過渡到有計劃的、具象的藝術創作以及複雜的、多角色的「假裝」情景。
4. 語言和讀寫能力 (LL)：涵蓋溝通技巧以及閱讀和寫作的基礎知識。核心要素：語言與溝通；語音意識；文本意識；早期寫作。學習重點：讀寫能力有賴高品質的互動培養的。技能從「咿呀學語」和「胡言亂語」逐步發展到理解複雜的句子、辨識音素（首音），以及用穩定的三指握筆書寫自己名字的字母。
5. 數學 (MA)：以數字序列、幾何和測量為核心，為以後的生活奠定基礎。核心要素：數感；數的關係和運算；測量；幾何。學習重點：關鍵技能包括「快速識別數量」(無需計數即可識別少量數量)和「基數」(理解最後一個計數的數字代表總數)。
6. 動作發展與健康 (PW)：包括粗大及精細動作技能和健康習慣。核心要素：動作發展；健康。學習重點：動

作發展涵蓋從基本的頭部控制到精準的精細運動（例如使用剪刀）以及「健康」行為，例如區分營養食品 and 遵守安全規則。

- 7.科學(SC):注重培養與生俱來的科學探索精神。核心要素：科學探究與應用。學習重點：兒童從基本的感官探索過渡到根據先前的科學數據和因果推理進行預測（例如，預測混合藍色和黃色顏料會產生綠色）。
- 8.社會和情緒發展(SE):社會和情緒發展是學業和社會成功的基礎，重點在於如何駕馭社交世界。核心要素：自我覺察；自我規範；社會意識；人際關係技巧。學習重點：從嬰兒期自我安撫到展現同理心和使用語言策略解決同儕衝突的演變過程。
- 9.社會研究(SS):從對自我的理解擴展到更廣泛的社群。核心要素：人、社區及其環境。學習重點：孩子逐漸形成對自身文化的認識，認識到資源是有限的（需要與想要），並學習作為群體一員的責任，例如愛護共享物品。

俄亥俄州幼兒學習與發展標準係針對0至5歲幼兒所制定之發展指引，旨在協助教育人員與家長依據發展里程碑設計適齡課程，以促進幼兒全人發展。其內容所涵蓋各領域強調由基礎能力逐步發展至複雜能力，例如由被動注意轉為主動學習、由感官探索進展至抽象思考，並重視成長型思維、問題解決能力及社會互動能力之培養。整體而言，該標準強調發展歷程的連續性與整

合性，透過多元經驗促進幼兒在認知、情意與技能等面向之均衡發展，對幼兒教育與課程設計具有重要指導意義。

臺灣現行的《幼兒園教保活動課程大綱》強調「核心素養」的培養。核心教育理念包含「身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感」六大領域，著重幼兒的生活經驗與社會參與，不分科、採主題與學習區統整教學。課程大綱旨在陶養幼兒全人發展，分為六大領域，以培養六大核心素養：

- 1.身體動作與健康：培養覺知辨識與自主管理能力。
- 2.認知：培養推理賞析與覺知辨識能力。
- 3.語文：培養表達溝通與想像創造能力。
- 4.社會：培養關懷合作與自主管理能力。
- 5.情緒：培養自主管理與表達溝通能力。
- 6.美感：培養想像創造與推理賞析能力。

現行的《幼兒園教保活動課程大綱》核心精神與教學原則著重統整性：打破傳統分科限制，將各領域融會在幼兒的一日作息與生活經驗中。以幼兒為主體：強調親身體驗、探索與直接參與，重視從遊戲中學習。重視在地化與文化傳承：結合在地社區資源，讓幼兒在互動中認識並認同自身文化。課程規劃依據幼兒的發展階段，細分為2-3歲及4-6歲兩個年齡層，以確保教保活動符合

幼兒的理解力與生理發展。

美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」與《幼兒園教保活動課程大綱》主要有下列差異：

- 1.課程取向不同：美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」著重幼兒「發展里程碑」，強調能力如何逐步出現之「發展歷程」。《幼兒園教保活動課程大綱》重視「核心素養」，強調幼兒成為什麼樣的人的整體能力「素養統整」。
- 2.領域架構不同：美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」為九大領域，包括「學習方法、認知發展、創意發展、語言與讀寫能力、數學、動作發展與健康、科學、社會情緒發展及社會研究」。《幼兒園教保活動課程大綱》的六大領域「身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感」重視領域整合（如美感、情緒分開但整體統整），強調跨領域整合學習，而非學科分化。
- 3.教學實施理念不同：美國俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」提供「發展指標」，並且偏重教師發展評估與觀察之依據，《幼兒園教保活動課程大綱》強調「統整課程」，以幼兒生活經驗為核心，教師的角色主要是引導與共構學習。

臺灣《幼兒園教保活動課程大綱》的六大核心素養：覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理，是臺灣幼教課綱的「靈魂」，美國

俄亥俄州的「幼兒學習與發展標準」較缺乏這種整合概念。後者著重發展歷程與能力指標，而我國教保大綱則強調素養培養與統整學習，兩者相輔相成，皆為幼兒教育提供重要依據。

四、美國俄亥俄州的學前特殊教育教師取得資格

美國俄亥俄州學前教育教師執照由俄亥俄州教育委員會（State Board of Education of Ohio, SBOE）統一核發。俄亥俄州的學前教育體制與教師證分類劃分為普通教育（General Education）與介入專家（Intervention Specialist，即特殊教育）兩大類。Primary（PreK-5）普通教育執照，可任教幼兒園到小學五年級的普通班級。Primary Intervention Specialist（PreK-5）特教執照，是為學前至小學五年級身心障礙或發展遲緩幼童（即學前特教）設計的介入專家執照。此外，還有 Prekindergarten Special Needs Endorsement（學前特需加簽）。若已持有其他教育執照，可透過額外修讀學分與考試，加簽此項資格以任教3至5歲的特需幼兒。在俄亥俄州有開設學程的學校為俄亥俄州立大學（OSU）、鮑林格林州立大學（BGSU）及肯特州立大學（Kent State University）。

學前教育職前師資的申請須滿足俄亥俄州官方訂定的基本要求。其一須持有經認可的大學或研究所學士以上學位。接著修讀完成州政府認可的「師資培訓課程（EPP）」，且必須包含至少

100 小時的校園教學實務與一整學期的教育實習 (Student Teaching)，才可以參加俄亥俄州教育者評估考試 (OAE, Ohio Assessments for Educators)。普通幼教 (PreK-5) 須通過 OAE 057 (Primary Education) 與 OAE 090 (Foundations of Reading)；學前特教 (Primary Intervention Specialist) 須通過 OAE 058 (Primary Special Education) 與 OAE 090 (Foundations of Reading)。此外，還要求做背景調查，採集指紋並通過俄亥俄州刑事鑑定局 (BCI) 及聯邦調查局 (FBI) 的無犯罪紀錄審查。

通過 OAE 考試，可向州政府申請 2 年期常駐教育者執照 (Resident Educator License)。入職後參與州政府的 Resident Educator Program (導師輔導計畫)，滿 2-3 年後可換發 5 年期專業教育者執照 (Professional Educator License)。

五、我國學前特殊教育現況與專業師資培育

臺灣自 1990 年代開始重視發展遲緩兒童早期介入概念，並積極推動立法，1993 年將早期療育相關條文納入「兒童福利法」，1994 年行政院將發展遲緩兒童早期療育列為施政重點。1996 年由內政部結合醫療、教育與社政體系組成跨部會「發展遲緩兒童早期療育服務推動小組」，以任務編組方式推展早療業務。並自 1997 年始訂定《發展遲緩兒童早期療育服務實施方案》，將早

期療育服務流程訂為通報、個案管理、到聯合評估 (鑑定)、到轉介、以至療育服務，並將各階段服務內容簡單界定，也成為現今早期療育服務流程的參考依據。

依據我國《特殊教育法》(2023) 及《特殊教育學生及幼兒鑑定辦法》(2024) 的規定，「發展遲緩兒童指未滿六歲之兒童，因生理、心理或社會環境因素，在知覺、動作、認知、語言溝通、社會情緒或生活自理等方面之發展較同年齡者顯著落後，且其障礙類別無法確定。前項所定發展遲緩，其鑑定依兒童發展及養育環境評估等資料，綜合研判之」。

發展遲緩兒童的教育安置，必須透過直轄市及各縣市政府教育局 (處) 的「特殊教育學生鑑定及就學輔導會 (鑑輔會)」進行評估與安置。才能正式取得特教身分並獲得相關受教資源。通過鑑定安置後，發展遲緩幼兒主要會被安置在普通班 (融合教育)、集中式特教班 (特幼班) 及特殊教育學校。

我國於 2013 年，正式將學前特殊教育 (身心障礙兒童早期療育) 的實施年齡由原本的三歲下修至兩歲。我國在學前特殊教育師資培育的現況，正面臨「需求大幅增長」與「合格師資流失/不足」的雙重挑戰。學前特教教師人數由 108 年度的 979 人，至 112 年度已大幅增長至 1,845 人，是所有教育階段中特教師資增幅最大的階段。然而，學前特教階段的不具合格特教教師資格之代

理教師占比，歷年皆高於 50%，嚴重影響學前特殊教育的教學品質。而且，學前特教合格教師（含正式與代理）的占比，從 108 年度的 88.05% 下降至 112 年度的 86.07%，呈現逐年降低趨勢。

為積極培育學前特教專業師資，國教署協請教育部師資培育及藝術教育司自 113 學年度起增量培育職前師資，並委請師資培育大學辦理特殊教育幼兒園身心障礙組學士後學分班，協助有志投入學前特教職場之人員取得特殊教育幼兒園身心障礙組教師證。

隨著少子女化與早期療育觀念普及，學前特教班級與學生數不斷增加，但師資質量的專業化與穩定度仍有待改善。當前主要困境與挑戰包含普特融合的專業知能不足：現行幼兒園多採融合教育，但普通班幼教老師缺乏足夠特教知能，且第一線缺乏特教助理員等法定的支持系統支持。其二為教師荒與代理循環，因為職場壓力、行政負擔重及薪資結構，全臺面臨代理教師招募困難，學前特教更是首當其衝。學前特殊教育教師是啟蒙特殊需求幼兒的關鍵角色。尾此，教育部（2024）在學前特殊教育推動計畫（113-117 學年度），期待在雙軌的運作下，提升學前特教教師支持服務量能，包含訂定學前特殊教育巡迴輔導相關工作建議規範，引導地方政府強化學前巡迴輔導教師之支持及督導；另持續補助地方政府增聘專業團

隊專業人員與助理人員、辦理學前親職教育相關活動等相關經費。學前特殊教育制度與專業師資培育是未來特殊教育發展的重點。

參考文獻

- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
- 教育部（2024）。**學前特殊教育推動計畫（113-117 學年度）**。教育部國民及學前教育署。
- 特殊教育法（2023）。中華民國 112 年 6 月 21 日總統華總一義字 11200052781 號令修正發布。
- 特殊教育學生及幼兒鑑定辦法（2024）。中華民國 113 年 4 月 29 日教育部臺教學（四）字第 1132801926A 號令修正發布。
- 衛生福利部統計處（2026）。**發展遲緩兒童早期療育服務個案通報概況**。2026 年 3 月 10 日取自 <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-5337-62357-113.html>
- Early Learning and Development Standards（2026）。2026 年 3 月 15 日取自 <https://childrenandyouth.ohio.gov/Early-Learning-Development-Standards>
- Preschool Teacher Qualifications（2025）。2026 年 3 月 20 日取自 <https://childrenandyouth.ohio.gov/>

From Education for All Handicapped Children Act to Practice: The U.S. Preschool Special Education System and Professional Teacher Training

Yu-Hsia Lin

Associate Professor,
National Chiayi University

Abstract

The birth of a new life brings vitality and joy to every family, but if a newborn is diagnosed with developmental delay, it can have a significant impact on family members. Through interdisciplinary teams in healthcare, education, and social welfare, providing early screening, assessment, and early intervention services can effectively reduce the impact of barriers.

This study will explore the origin of the concept of early intervention in the United States, the convention on the rights of the child, pre-service special education teachers training system. These suggestions will provide suggestions for current professional preschool special education training system.

Keywords: preschool special education, Education for All Handicapped Children Act, curriculum standards, teacher training

阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練的運用

簡瑞良

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

張美華

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘 要

本文旨在介紹阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練的運用。內容包含：一、阿德勒理論與情緒的關係；二、阿德勒理論與社會技巧的關係；三、阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練策略；四、實施建議。

關鍵詞：阿德勒理論、社會技巧訓練、情緒需求、情緒需求學生

壹、前言

Watts 和 Ergüner-Tekinalp (2017) 認為阿德勒 (Adler) 的理論是正向心理學 (positive psychology) 的源頭。阿德勒理論 (Adlerian theory) 重點在強調人與人之間的關係對人的情緒行為及身心健康影響甚巨。如果能夠提升個體與他人聯結能力，建立更正向的人際關係和互動，有可能可以改善許多社會情緒行為問題。例如陳根旺 (2002) 的研究支持根據阿德勒理論成立的探索活動有助於國小學生提升其學業性自尊。孫家羚和謝麗紅 (2025) 的研究運用阿德勒理論取向的輔導策略也能改善一名國小學童懼學的問題。Meany-Walen 等

人 (2014) 運用阿德勒取向的遊戲治療 (play therapy) 亦降低了學生的干擾行為 (disruptive behavior)。上述的研究皆顯示阿德勒理論有助於個體社會情緒行為的改善。

情緒需求學生 (students with emotional needs) 經常伴隨著情緒需求 (emotional needs) 未能滿足衍生的社會情緒行為問題，阿德勒理論強調接納自己的自卑，看出自己的優勢，找到未來的目標……等，應該可以幫助情緒需求學生，提升其情緒需求調適能力及增進其人際間的社會技巧 (social skills)。本文即主要在介紹阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練的運用，文中針對阿德勒理論與情緒的關係、阿德勒理論與社會技巧的關係及阿德勒理論在

情緒需求學生的社會技巧訓練 (social skills training) 策略等方面作一番探討，末後提出實施建議供有興趣的教育工作者參考。

貳、阿德勒理論與情緒的關係

阿德勒理論強調的自卑情節與人際連結對情緒反應有相當大的影響。情緒需求學生通常伴隨著自卑和某些程度的人際互動問題，這正呼應了阿德勒理論的觀點。以下就自卑情節與人際連結兩方面對情緒的影響作簡要說明。

一、自卑情結與情緒關係

自卑情結與人的情緒有很深的關聯，當個體覺得自卑，不如別人時容易有沮喪等負向的情緒。阿德勒認為自卑情結是與生俱來的，每人皆有；它也非完全負向影響，如果能夠善用克服自卑的動機，反而可以讓自己有目標，進而提升自己的潛能，改善目前的問題。Zarei 和 Nejatiyan (2020) 發現阿德勒取向團體諮商對於具有無希望感及死亡焦慮的不孕症團體成員有正向效果。Kamsari 等人 (2021) 的研究也支持阿德勒取向團體諮商對中學生的情緒安寧 (well-being) 有正面影響。由上述的實驗結果，可見阿德勒取向的團體諮商對於情緒問題的改善有正面的效益。

二、人際連結與情緒關係

阿德勒認為每個人皆有尋求人際連結和歸屬感的渴望。缺乏人際連結和歸屬感，會導致許多社會情緒問題；反

之，改善人際連結、增進社會性支持 (social support)、有歸屬感，可以減緩許多社會情緒問題。因此，要改善社會情緒問題，尋求歸屬感和人際連結應是一個重要的思考方向。簡宏江 (2019) 的研究即採用阿德勒理論提升家長的親職教育能力，讓孩子能在被鼓勵肯定中建立信心。

參、阿德勒理論與社會技巧的關係

阿德勒的理論重點中，社會興趣 (social interest) 與生活風格 (life style) 與社會技巧應有密切關係，以下分二個方向來說明。

一、社會興趣與社會技巧

社會興趣是一種能與別人合作，想要去助人、關心人或希望對人群有貢獻的動機。社會興趣可以增進與人連結的動機，同時也是提升社會技巧的動力。

社會興趣也是個體心理健康很重要的基石，缺乏社會興趣的人常會感覺孤獨寂寞和沒有歸屬感。社會興趣的培養，縱使幼年經驗是社會興趣培養的基礎，但是透過學習培養對人同理心的能力，與人合作的經驗，傾聽別人的習慣等方式，這些不僅是重要的社會技巧訓練，也是社會興趣培養的策略。蔡宛靜 (2014) 的研究發現採用阿德勒取向團體諮商對於大學生在社會興趣總量表的表現有立即性及長期性諮商效果。由此可見，社會興趣是可以學習和增進

的。

二、生活風格與社會技巧

生活風格是指個體對自己、他人和外在世界的認知，形成一種認知藍圖，和情緒行為的反應模式。生活風格會影響個體與人互動的方式，及面對挑戰和困境的反應模式。人際互動及社會技巧應是屬於生活風格的重要部分。

讓個體對自己生活風格的覺察，了解早年經驗對自己價值觀、情緒和行為的影響，是提升社會技巧重要的一步。黃韋蓁（2018）的研究採用阿德勒取向團體諮商能幫助大學生增進對自己和家人的覺察，拓展對自己家庭關係經驗的視野。筆者認為這家庭關係經驗會深刻影響其生活風格，有多一分覺察，即多一分機會改善原本與家人相處的議題。

肆、阿德勒理論在情緒需求學生社會技巧訓練策略

阿德勒理論強調的生活風格、自卑情結、社會興趣與未來目標等這些核心觀念與人際關係互動有密切相關。筆者嘗試從上述四個觀念提出對情緒需求學生在社會技巧訓練的策略，分別為反思生活風格、超越自卑情結、培養社會興趣及確立未來目標四項策略，說明如下：

一、反思生活風格

生活風格來自於幼年經驗形成的各種認知信念，這些信念如同生命藍圖

（blue print）會導引著個體現在的諸種行為行動。影響個體如何看待自己，如何回應焦慮、壓力和挫折等。

在這個階段中，可用的策略是讓個體去回想十歲前印象深刻的記憶事件，這些事件對於他目前的情緒行為有何影響。同時，也須讓個體對於其作為（what client do）和其如何思考（how they think）的連結關係，有番頓悟（insight）。廖俞榕和連廷嘉（2012）的研究指出洞察或頓悟有時並不足以造成改變，需要行動方能形成改變。因此，此階段的另一個策略，是要讓個體有產生改變的行動計畫，讓個體思考具體改變的方法和目標。

二、超越自卑情結

阿德勒認為每個人皆有自卑感，這份自卑影響人的認知、情緒和行為。但是，人也有一種內在動機，想要追求卓越，克服自卑。

在這個階段中，鼓勵（encouragement）是很重要的策略，Wong（2015）認為鼓勵在許多心理層面是很重要的策略。在這個時期，鼓勵個體、引導個體看到他們的優勢能力及生命亮點，應是輔導者的重要任務。李寧靜（2022）的研究發現教導高中家長學習鼓勵技術後，他們更懂得連結，更知道表達肯定和感謝。

另一方面，個體如何看待自己，深深影響自己的情緒行為和自我價值，如果只困於自卑，對自己充滿負向看法，極易產生社會情緒問題。因此，在此階

段的另一個策略，是教導個體如何看到自己的優勢與價值，看到自己點點滴滴的進步和成就，這也是教導個體社會技巧很重要的一步。

三、培養社會興趣

阿德勒認為人是社會性動物，在社會興趣的影響下，人渴望與別人產生連結，希望能有歸屬感，同時也希望能夠利益別人，對別人有所幫助和貢獻。社會經驗深受幼年經驗的影響，但是它可以學習和改變，也可以經過鼓勵而提升。例如 Alkhazaleh 等人（2024）的研究支持經過阿德勒團體諮商的大學生成員，對人更有了解的能力和同情心，對別人的幸福感更有興趣，與未來夥伴更有正向意願。缺乏社會興趣的人通常在人際關係和互動上較會產生問題，也過得比較不快樂。

在此階段的策略是運用同理心及正向支持態度面對個體，以此示範同理和正向的態度，讓個體學習同理心和正向的態度。另一個策略是讓個體發現和實現自己對他人的貢獻。陳增穎（2021）的研究發現對於失去生命意義者，讓其放下自我中心，發現自己對他人的貢獻時，可以提升活下去的勇氣。

四、確立未來目標

阿德勒認為未來目標對人的影響遠勝於過去幼年的經驗。甚至認為人類的行為皆是目標導向，每個行為有其目的性。Morisano 等人（2010）的研究發現目標的設立有助於大學生提升其學業成績。

幫助情緒需求學生澄清及確立生活目標，有助於其社會情緒行為問題的改善。在此階段的策略是讓個體自己覺察自我的需求和價值觀，進而自己決定自己欲努力達成的目標。但記住一個重點，這個未來目標需要個體自己覺察需求，自己做選擇，而非是輔導者替個體決定或確定。

輔導者在此階段中，另外的策略重點是要引導個體思考如何達到未來目標的方法與步驟，同時幫助個體發現他們想要改變的動機。讓個體達到未來目標的方法更具體，想要改變的情緒行為更有動機。

伍、實施建議

阿德勒理論的實施在情緒需求學生社會技巧訓練中，很強調訓練者與個體共融（rapport）關係的建立，一種平等夥伴互相尊重支持的關係。在訓練過程中應充分同理個體的心情和種種困難挫折，也要尊重個體主觀的經驗、感受、體會和覺察。以下提出四點建議供相關教育專業人員參考。

一、重視自我覺察

自覺是產生自我改變的第一步，輔導者不是要以自己觀點，急於告訴個體答案和方向。反而是要留給個體時間和空間，讓他來告訴你，他的覺察、洞察、體會及他的答案是甚麼。阿德勒理論也很強調讓個體去覺察他目前的各種社會情緒行為問題，與過去早年經驗、自

卑感、內在信念和生活風格等有何關係，進而突破這些舊有經驗、信念及自卑感的束縛。

二、強調自我決策

目前特殊教育的專業領域強調增權賦能（empowerment）的觀念，主張讓個體自己做選擇和做決定。如此才是對個體的尊重，個體也才能做出滿足自我特殊需求的選擇，也較能為自己做的選擇和決定負責。阿德勒的理論也重視讓個體去做選擇，因此在幫助情緒需求學生的過程中，要給他們有做選擇和決定的機會。

三、發現自我動機

阿德勒理論很重視人的動機，每個人的行為背後皆有動機。對此動機的了解，有助於改善個體原本的社會情緒行為問題。協助個體發現自己行動的動機，才能激發個體想去改變的動力。這種由內而發的動機，例如想要追求卓越，克服自卑感，可以提供個體強而有力的改變動力。

四、反思未來目標

Ehrlich（2023）的研究支持目標的確立有助於人的幸福感提升。阿德勒讓為未來目標對人類行為的導引遠強於幼年早期經驗的影響。此觀點也是他與弗洛伊德理論分歧點之一。如前述，此未來目標的決定，是個體經過探索反思得來的，而非是為了迎合別人的期望而定。在這段輔導過程中，輔導者要提供機會讓個體對其價值觀做番澄清，也須讓個體了解，何種未來目標才是真正自

己想達到的，如此的目標才能對個體產生激勵導引的作用。

陸、結語

Fatimah 等人（2024）從事有關阿德勒取向諮商十年（2013~2023）系統的研究文獻回顧分析，支持阿德勒取向諮商對於個體的無希望感和焦慮感程度的降低是有效果的。阿德勒理論對人性抱持正向信念，相信人有能力學習和做選擇，透過輔導者的支持和澄清，個體能夠自覺反思，找到自己生命的亮點優勢，朝著合適的未來目標努力。此理論讓人發現自卑感並不可怕，每人皆有。反而可利用想要彌補此份自卑，激發人的潛力，更能提升自己能力，改善目前的問題和生活。

情緒需求學生在社會技巧訓練中，依循阿德勒的理論，增進其對自卑的覺察與接納，有助於自我價值及自我效能感的增進，進而提升情緒及壓力的管理能力。另外一方面，透過自我覺察的訓練，也可以加強對情緒和行為的自我控制能力；經過對未來目標的確立，也能讓注意力放在目標上，可能可以轉移目前一些人際及學習的挫折，甚至可以增強學習或改善自己情緒行為的動機。

期待教育工作者及父母能受益於此理論，幫助學生和自己的孩子能看到自己的價值。進而有正向社會興趣，懂得去關懷同理幫助別人，讓自己的能力與生命，能對家庭社會有番貢獻。

參考文獻

- 李寧靜 (2022)。阿德勒取向親職教育團體對高中生家長鼓勵技巧之增進：從情緒覺察開始（未出版碩士論文）。國立政治大學。
- 孫家羚、謝麗紅 (2025)。阿德勒心理學派取向運用於校園懼學輔導工作之探究——以國小中年級案例舉隅。輔導季刊，61 (1)，11-20。
- 陳根旺 (2002)。阿德勒取向探索活動對國小低自尊學生輔導效果之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 陳增穎 (2021)。發現活下去的勇氣：一位自殺意念大學生在阿德勒取向諮商中的改變。發展與前瞻學報，31 (3)，3-15。doi: 10.6737/JDP.202103_(31).01
- 黃韋蓁 (2018)。阿德勒取向團體諮商對於改善大學生與家人互動關係之諮商成效（未出版碩士論文）。國立臺南大學。
- 廖俞榕、連廷嘉 (2012)。阿德勒取向團體諮商對於青少年網路成癮的諮商成效。教育實踐與研究，25 (2)，67-96。
- 蔡宛靜 (2014)。阿德勒取向團體諮商對於大學生社會興趣與人際困擾之諮商成效（未出版碩士論文）。國立臺南大學。
- 簡宏江 (2019)。營造溫馨家庭氣氛的親職教育研究：阿德勒心理學的分析。中華管理發展評論，8 (1)，47-55。
- Alkhazaleh, Z. M., Alkhawaldeh, M. K., & Mhaidat, F. A. (2024). Adlerian counseling, fear of intimacy, and social interest among university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(4), 2781-2790. doi: 10.11591/jere.v13i4.27693
- Ehrlich, C. (2023). Evaluation of the happiness through goal-setting training. *Psychological Reports*, 126(4), 1910-1932. doi: 10.1177/00332941211071007
- Fatimah, V., Ramli, M., & Wahyuni, F. (2024). Counseling Adlerian approach: a systematic literature review. *Technium Social Sciences Journal*, 54, 234-240. doi: 10.47577/tssj.v54i1.10401
- Kamsari, F., Ghadami, M. Keshavarzafshar, H., & Ahghar, G. (2021). Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy grouping on well-being in students of middle school in Tehran city. *Journal of Psychological Science*, 20, 691-700.
- Meany-Walen, K. K., Bratton, S. C., Kottman, T. (2014). Effects of Adlerian play therapy on reducing

- students' disruptive behaviors.
Journal of Counseling & Development, 92(1), 47-56. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00129.x
- Morisano, D., Hirsh, J.B., Peterson, J.B., Pihl, R.O., & Shore, B.M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255-264. doi: 10.1037/a0018478
- Watts, R. E., & Ergüner-Tekinalp, B. (2017). Positive psychology: A Neo-Adlerian perspective. *The Journal of Individual Psychology*, 73(4), 328-337. doi: 10.1353/jip.2017.0027
- Wong, Y. J. (2015). The psychology of encouragement: Theory, research, and applications. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 178-216. doi: 10.1177/0011000014545091
- Zarei, S., & Nejatiyan, A. (2020). The effect of Adlerian group counseling on the hopelessness and anxiety of death in infertile women. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 7(1), 1-14. doi: 10.52547/shenakht.7.1.1

The Application of Adlerian Theory in Social Skills Training for Students with Emotional Needs

Jui-Liang Chien

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Mei-Hua Chang

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

This article aims to introduce the application of Adlerian theory in social skills training for students with emotional needs. This article includes four parts: (1) the relationship between Adlerian theory and emotion, (2) the relationship between Adlerian theory and social skills, (3) strategies for applying Adlerian theory in social skills training for students with emotional needs, (4) practical recommendations for educators and professionals working in this field.

Keywords: Adlerian theory, social skills training, emotional needs, students with emotional needs

應用優勢觀點與跨系統合作介入情緒行為障礙學生拒學行為之實務介入歷程

申庭仔

國立清華大學教育心理與諮商學系
碩士班研究生

許育光

國立清華大學
教育心理與諮商學系教授

摘 要

本文以一名就讀技術型高中之情緒行為障礙二年級學生為對象，探討其長期拒學情形下，運用優勢觀點結合跨系統合作之支持歷程。個案自國中起即出現拒學行為，伴隨焦慮症狀與選擇性緘默，傳統以提升出席率為導向之策略成效有限。以才能本位模式（TCM）與多元觀點歷程模式（MPPM）作為理論基礎，萃取部分觀點應用於課程設計、教育目標重構及實務應用等，例如：重新聚焦學生於鉤針手工藝之優勢，設計以實作為核心之課程，並透過個別化教育計畫（IEP）整合教師、家長與行政系統，建立彈性出席機制與系統間的合作。在微觀、中介與外部系統之協調下，學生逐步穩定每週半天到校，課程出席率明顯提升，作業繳交率由幾近缺交提升至約八成，並在非口語互動與情緒調節上展現進步。實施結果顯示，優勢導向結合跨系統支持，有助於降低拒學壓力、促進學習參與及自我效能。惟其成效仍受個體特質與學校情境影響，建議未來可擴展不同教育階段與障別情境，以累積更多實務與研究證據。

關鍵詞：優勢觀點、跨系統支持策略、拒學、情緒行為障礙、學生本位

壹、研究背景與目的

近年來，拒學問題逐漸受到教育現場的重視，這不僅只是個人適應的問題，是多重系統和教育環境相關的結構性議題，由於國內外並無針對拒學有明確統一之定義，在教育現場中，常以中

途離校、中途輟學、長期缺課等名詞聚焦學生缺課或未到校的現象，並訂定行政基準，成為學校介入輔導的對象。教育部網站統計調查專區中，有針對高級中等學校的「中輟、休退學學生數」進行統計，發現 108 年至 112 年間，休學率均介於 2.4%-2.5%，雖無大幅成長，

但學籍喪失的年增率由 3.4% 成長至 13.5%，112 年度近八成的原因為「志趣不合」和「其他」。然而，此行政標準僅能辨識學生「缺席」的事實，難以區分學生是因為何種原因無法到校，亦難以在初期給予適切的支持與介入。

因應拒學生無法到校的成因複雜及高度異質性，較難以發展明確或單一的輔導策略，故多數會以「提升出席率」做支持策略的核心與輔導成效的基準，將出席率會影響課程成績或畢業門檻，當作拒學生到校的誘因，並開始規劃返校計劃、建立到校動機和同儕團體、與家長擬定「帶出門」的合作策略、提供輔導資源或是在 IEP 會議中與任課老師討論學期目標等等。在筆者多次嘗試和實務經驗的累積之下，發現實施成效實則有限，在實行返校計劃及學習目標時常流於形式，或仍難以提升其出席率和作業繳交率，學校在積極介入的過程中容易因此感到挫折，也容易間接影響親師溝通、師生互動的品質。

本研究基於筆者在高中資源班的實務經驗，探討優勢能力和跨系統合作對有拒學現象之特教生的支持歷程，並透過多次嘗試及實務經驗的反思後，重整介入輔導策略，調整支持焦點和教育目標，並以優勢觀點發展跨系統合作與教學設計。

在此歷程所累積之實務經驗與觀察，促使筆者系統性整理此支持歷程，進一步探討在面對有拒學狀況的特教生時，是否有更多元彈性的因應方式，

期望提供實務經驗予各教育階段之輔導與特教領域，作為未來實務參考，並提供對拒學生更貼近的支持策略。

貳、文獻探討

一、拒學行為概念與定義

拒學並無一個統一的說法或官方定義，其概念是隨時間和研究累積逐步演變而來的，廣義而言，拒學是一個連續歷程，定義為學生無法入校、入班，或到校後嘗試離校、離班，且排除不可抗力因素，並產生對學生或家庭作息之干擾的缺席情形（洪美鈴等人，2020）。

在早期，將兒童或青少年的「不到校」定義為逃學，並歸因於社會偏差或犯罪行為，直到 1927 年學者 Williams 提出這樣的犯罪行為應有可分析的先兆，認為應更深入探討逃學的成因。懼學（School Phobia）一詞由 Johnson 等人（1941）正式提出，強調不去學校是源於恐懼，並啟發許多實證性研究以精神分析角度分析恐懼到校這件事。

隨時間推演，許多學者認為抗拒到校的並非僅單純來自於恐懼，缺乏更精確廣泛的區別效度。Kearney 等人（2004）提倡以「拒學行為」（school refusal behavior）來統合定義，定義為「由兒童自發性的拒絕上學，或難以整天留在課堂上」，並主張以傘狀概念表示此具備高度異質性的行為表現。

綜上所述，拒學概念已從早期的偏差行為與單一恐懼，轉向強調行為功能與生態系統互動的行為結果。現今研究

更重視個體特質與環境系統間的動態關係，逐漸聚焦於行為分析探討系統合作方式，針對學生的個別需求與環境脈絡提供更具彈性的處遇策略（簡敏卉、陳佩玉，2023）。

二、優勢觀點於特殊教育之應用

Baum（2010, 2014）所提出的「才能本位模式」（Talent Centered Model, TCM）和「多元觀點歷程模式」（Multiple Perspectives Process Model, MPPM），是在探討特殊教育學生兼具障礙限制和優勢才能時，重要的理論架構。才能本位模式（Talent Centered Model, TCM）是一種發掘與發展學潛能的模式，著重才能發展的歷程，將「限制與缺陷」轉而聚焦於「發展潛能」，強調家長及其他相關人員共同重視學生優勢才能而非弱勢能力，並針對優勢才能設計相關課程，以及落實一般課程環境中採用區分性教學等（郭靜姿等人，2024）。具體應用如：針對有數學才能的選擇性緘默學生，應著重在數學才能的發展，而非著重於讓學生開口說話，並可針對其才能開設加深加廣課程，在課程分組情境中，指派成為小組顧問，透過直接操作解題過程替組員解析；而多元觀點歷程模式（Multiple Perspectives Process Model, MPPM）強調以學生為本，則主張在特殊教育學生發展優勢才能時，應從多方視角系統性建立適切的學習環境，提供一些具體面向觀察在校適應情形，例如：資優或特殊才能、學習困難和弱勢、家庭因素、成長史、社

會情緒狀況及學習能力差異等（鄭聖敏等人，2014）。在具體執行層面中，可以透過個別化教育計劃（IEP），融入其才能或優勢發展，並在 IEP 會議中與家長、學校相關人員一同討論，透過多方討論，建立適性的學習環境。

上述觀點並非忽略學生在現實生活中面臨的困難與挑戰、補強和調整，而是更強調能學生潛在能力的看見與可能性，將特教生的興趣和優勢發展納入個別化教育計劃（IEP）中，系統性整合學校、家庭與相關資源，建立正向肯定與支持多元發展的學習環境，搭建潛能發展與展現能力的學習機會，以提升其自我效能。

整體而言，優勢觀點應用於特殊教育，是落實「適性揚才」的重要路徑，使特教不侷限於克服身心障礙，而是更能賦予學生發揮潛能的契機，促進其全面成長與潛能實現。

參、輔導策略與成效

一、個案現況與拒學行為之樣態

本輔導對象為一名就讀技術型高中之二年級學生，在國中階段開始抗拒到校，並隨之出現顯著的身心症狀，如：胃痛、胸悶、昏厥等症狀，曾連續數週無法到校，出席狀況極不穩定，三級輔導積極介入並提供諸多彈性調整，仍難有效改善此狀況。隨後經轉介鑑定後被判為情緒行為障礙（焦慮性疾患），並伴隨選擇性緘默症。

學生雖無法到校，卻具備良好學習

能力，在國三時經輔導室轉介至高關懷課程上課，學生始接觸到手工藝相關課程，便對此展現出高度興趣及學習動機，尤其是鉤針技藝，其能快速掌握複雜技巧、自我發展潛能，並能自學完成許多精緻作品。

筆者服務於高中資源班，接觸到這位學生時已有顯著拒學行為，入學第二天便提早請假回家，隨後到校頻率約為一週三天，逐漸變為一週只到半天，最後完全無法到校。曾多次嘗試以學分門檻、畢業證書或班級人際影響為誘因，期待能增加到校動機和頻率，在出席頻率上均無太大成效，若有到校，焦慮反應與身心症狀也並未減緩，時常逃離課堂到輔導室，或再度請假回家。

二、重構輔導目標

多數針對拒學現象的處遇歷程中，教育與支持的目標主要聚焦於「穩定就學」或「提升校頻率」，然而筆者在教育現場中發現——對學校端而言，面對學生的拒學行為，設立到校或出席次數是常見的因應策略，而任課教師多數也因應給予彈性的作業繳交方式、多元評量的實施，但這些調整並未能有效提升學生到校頻率，甚至可能引發更顯著的缺席或情緒反應，也會間接對提供支持的成員感到挫敗；對拒學生而言，將本身就抗拒的「到校」設定為教育目標或成就標準時，反而時常更容易因此再度加深對學校的焦慮和負面印象，甚至會引發更強烈之抗拒行為。

由上述狀況可見，學校積極提供的

輔導與支持策略，卻一直沒有顯著的輔導成效，是許多實務上的困境。筆者在輔導拒學生時也容易陷入如此困境，在成效不顯著的背後發現，學校的支持策略與學生需求其實並不一致，故重新審視教育方針，以學生本位的角度重新理解「對拒學生而言，到校的意義」為何？

到校的意義絕非僅在於出席數據和輔導介入的成效，而應進一步從學生身心狀況與適應歷程中重新詮釋，將輔導目標建立於重建學校與生活之間的連結。

三、輔導策略與跨系統合作的實務應用

（一）優勢觀點導向之介入策略

筆者整合優勢觀點中的才能本位模式（TCM）和多元觀點歷程模式（MPPM）作為介入輔導的理論基礎，僅取才能本位模式（TCM）中「著重優勢才能，並設計相關課程」之觀點，針對學生在手工藝領域中的優異才能設計相關課程；在重構教育目標及優勢經驗應用實務中，則萃取多元觀點歷程模式（MPPM）中所強調的「學生為本」和「多方系統建立適切的學習環境」之觀點，透過 IEP 會議和校內個案研討，共同確認學生需求和學習環境的搭建。相關具體做法如下：

1. 優勢才能的課程設計

依據學生在鉤針技藝中有顯著的優異才能，於上學期以鉤針為主題設計社會技巧課程，除作為到校重心，增加到校意願，亦可以在少人情境下，保有校園參與和社會互動經

驗。

考量高中階段的在校出席率幾乎為零，筆者將此課程安排為每週二下午（共三節課），邀請另外兩名對手工藝也有興趣的特教生共同參與，課程形式以共同創作與技巧交流為主，目標在重建到校經驗，並能在自然情境中逐步減少社交情境中的壓力與累積人際互動經驗。

經一學期的觀察，學生除了在段考當週會請假及回診之外，均有辦法穩定出席課程，雖然偶有手抖、胸悶等狀況，但確實表現出顯著的出席成效。

2. 優勢經驗連結至實務應用

因應學生未來無繼續升學的意願，並考量優勢才能的發展和人際社會適應的困境，在多次針對學生生涯規劃的會議討論中，認為經營手工藝網路賣場，能延續優勢才能和符合社會互動的需求，故在下學期設計職業教育課程，仍以鉤針為課程主軸，課程時間與同儕成員則均無變動。

筆者以學校「園遊會擺攤，將作品轉為商品」做為學期目標，將學生於鉤針的優勢才能實務化，拓展應用於真實情境中，例如：學習如何申請攤位、至材料行批貨、成本售價的估算、統計數量和時間規劃、包裝設計與攤位陳列設計等。

本學期的到校時間雖同上學期，但因增加許多新的社會互動和課程規劃，仍會出現焦慮症狀（如凍結、

手抖），並反應自己做不來、不想做，即便園遊會當天因身心狀態無法出席，但仍努力出席課程，課程參與的頻率與上學期相仿。

（二）生態系統取向的跨系統合作與實施歷程

因應拒學行為並非單一因素所致，是與行為功能和生態系統中的互動結果，Bronfenbrenner（1979, 1995）的生態系統理論常作為理解拒學行為和介入輔導的架構（Lan Hong 等，2025；洪美鈴，2017，2023；張莉巧，2013；許淨惠，2024），以下精要說明各個系統的核心概念：

1. 微觀系統為個體最直接參與的環境，包含個體、家庭、學校以及同儕等，如：個人特質、家庭教養方式、師生與同儕關係等。
2. 中介系統指不同微觀系統之間的連結和互動，例如：親師溝通、家庭的生活經驗影響學校適應、學校事件影響家庭氣氛與親子關係等。
3. 外部系統則指各個微系統運作時，間接發展的情境脈絡，例如：學校的處遇策略與資源配置、個體受家庭支持度的影響等。

筆者在輔導過程中，依據上述理論，持續與生態系統中的關鍵角色（如學生、家長、教師及行政人員）保持溝通，並透過 IEP 會議在輔導策略、介入重心與課程設計等方面建立共識，並發展具體介入作法。在微觀系統層面，透過入班宣導與同儕支持團體的建立

(如：每學期進行兩次筆友交流)，保持班級內的正向互動經驗；在中介系統中，透過學生主動以電子郵件與任課教師溝通學習狀態與需求，增進師生之間的理解與連結；在外部系統層面，則與行政端協調彈性出席機制，允許學生以每週半天到校為階段性目標，其餘時段以病假方式處理，以降低其到校壓力。此外，針對以往因出席不穩定而影響作業繳交的困境，考量學生在人際互動與溝通上有顯著困難，筆者引導其建立各科學習進度之線上共編表單，明確列出作業內容與繳交時間(強化微觀系統中的學習支持)，並作為連結教師與學生之溝通媒介(中介系統功能)，以提升學習參與及整體系統運作之協調性。

四、輔導成效評估

(一) 行為改變之觀察與紀錄

學生於課程歷程中已能長時間專注於鉤針實作活動，儘管在互動情境中仍偶有焦慮與抗拒反應，但已能主動透過動作示範或非口語方式與同儕進行基本交流與互動。相較於介入初期常出現之手抖、低頭迴避與不參與等行為，其發生頻率已顯著降低，僅在接近段考或面臨作品製作壓力時較為明顯。整體而言，學生在自然情境中的社交參與由被動轉為逐步嘗試，顯示其情緒調節與行為適應已有初步進展。

(二) 學習參與指標分析

透過優勢導向之課程設計，學生於上下學期皆能穩定出席每週半天之課程，除段考週、回診日及大型校內活動

外，整體出席情形穩定。課程結合其鉤針技藝優勢，並以實作為主，降低對口語互動的依賴，有效減輕因焦慮與選擇性緘默所帶來的學習壓力。此外，透過線上共編表單之運作，作業繳交率由原先幾乎全面缺交，提升至將近八成，並能利用固定到校時間完成繳交，顯見其學習責任感與自我管理能力已有顯著提升；在教師方面，除增進對學生學習進度的掌握度，也在為教師教學與學生學習之間的建立正向互動。

(三) 多元回饋資料分析

綜觀課程參與、作品產出及實務應用歷程，學生已逐步累積正向經驗與成就感。例如於校內園遊會擺攤活動中，雖因人群壓力未能實際到場參與銷售，但其事前準備之約 50 件商品最終售出近九成，並於事後主動與教師討論未來作品規劃，展現持續投入之動機。此一經驗不僅強化其自我效能感，也顯示將優勢能力連結至實際生活與未來生涯發展之可行性。此外，共編表單之使用亦降低學生因課業資訊不明所引發之焦慮，並促進其主動與教師溝通學習需求，進一步展現自我決策與學習參與之能力。整體而言，本研究之介入策略不僅有助於個體適應，也對班級互動與學校融合教育之推動產生正向影響。

肆、反思與建議

本研究以一位情障生的支持歷程，討論優勢觀點於教育現場的實務應用，及跨系統間的合作互動，在實務現場如

何更適性聚焦於學習需求，並提供適切的支持服務。然而，其結果仍受學生個人特質與學校情境影響，未來仍需透過更多實務案例與研究進一步檢視其適切性。建議未來研究可擴大研究對象與情境，例如：在不同學校階段或不同障別學生中，探討優勢觀點策略在支持拒學或焦慮適應上的效果，以累積更多元的實證歷程。

面對拒學生的處遇並不容易，除了成因複雜難以直接應用策略給予處遇，又加上介入與輔導更強調系統間的合作和互動，這樣的狀況像是一團複雜的雲霧，時常讓現場教師不知從何下手。筆者建議可嘗試優勢導向的教育觀點出發，在較低壓力的情境中逐步建立自信與互動經驗，並以學生本位建立跨系統支持網絡，提供學生更穩定且一致的支持環境的同時，亦有助於提升其參與動機與自我效能，提升特殊教育支持的整體成效。

參考文獻

- 郭靜姿、王盈琇、潘宏倫 (2024)。雙重特殊需求學生的教育需求、才能發展及支持性服務之研究。**特殊教育研究學刊**，49 (3)，1-33。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202411_49\(3\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202411_49(3).0001)
- 洪美鈴 (2017)。拒學現象之生態系統觀點。**輔導季刊**，53 (3)，1-10。
- 洪美鈴、王麗斐、林正昌、張在蓓 (2020)。從校園輔導工作初探拒學議題之生態指標。**教育心理學報**，51 (4)，585-612。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202006_51\(4\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202006_51(4).0004)
- 洪美鈴 (2023)。拒學青少年生態系統特性的潛在組型分析研究：從諮商輔導人員觀點〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 簡敏卉、陳佩玉 (2023)。雙北市資源班教師運用正向行為支持因應身心障礙學生拒學行為：專業實踐現況初探。**特殊教育研究學刊**，48 (3)，31-65。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202311_48\(3\).0002](https://doi.org/10.6172/BSE.202311_48(3).0002)
- 許淨惠 (2024)。探討兒童青少年拒學問題：生態系統觀的原因、介入與案例。**臺灣諮商心理學報**，12 (1)，34-63。
<https://doi.org/10.53106/2304781X2024051201002>
- 張莉巧 (2013)。從生態系統觀探究國小學童拒學行為之個案研究〔未出版之碩士論文〕。國立暨南國際大學。
- 鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁 (2014)。雙重特殊需求學生多層次教學輔導之理念與作法。**資優教育季刊**，132，13-28。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.132.13-28>
- Baum, S. M., & Novak, C. (2010). Why isn't talent development on the IEP?

- SEM and the twice exceptional learner. *Gifted Education International*, 26(2–3), 249–260. <https://doi.org/10.1177/026142941002600311>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253–259. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>
- Hong, L., Zhao, W., Wang, H., Wang, L., Li, Y., Liu, G., Wang, P., Jiang, J., Zhao, K., & Zhang, G. (2025). Latent transition analysis of learning weariness in Chinese junior high school students: Family functioning and classmate relationships as predictors. *Social Psychology of Education*, 28, Article 108. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10069-x>
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702–711. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>
- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283.
- Williams, H. D. (1927). Truancy and delinquency. *The Journal of Applied Psychology*, 11(4), 276–288.

A Practical Intervention Process for School Refusal Behaviors in a Student with Emotional and Behavioral Disorders: A Strengths-Based and Cross-System Collaborative Approach

Ting-Yu Shen

Graduate Student,
Department of Educational Psychology and
Counseling, National Tsing Hua University

Yu-Kuang Kevin Hsu

Professor,
Department of Educational
Psychology and Counseling,
National Tsing Hua University

Abstract

This study explored the implementation of a strengths-based approach combined with cross-system collaboration in supporting a vocational high school student with emotional and behavioral disorders experiencing long-term school refusal. The student had shown school refusal since junior high school, accompanied by anxiety and selective mutism, and prior attendance-focused interventions had been ineffective. Grounded in the Talent-Centered Model (TCM) and Multiple Perspectives Process Model (MPPM), specific perspectives were extracted and applied to curriculum design, the reconstruction of educational goals, and practical implementation. For instance, the intervention refocused on the student's strength in crochet and developed practice-oriented courses. Through the Individualized Education Program (IEP), teachers, parents, and administrators collaborated to establish flexible attendance mechanisms and coordinated

support. With system-level integration, the student achieved stable half-day weekly attendance, improved course participation, and increased assignment completion to about 80%, along with progress in nonverbal interaction and emotional regulation. The findings suggested that strengths-based, cross-system support enhanced engagement and self-efficacy, though outcomes remained context-dependent.

Keywords: Strengths-Based Perspective, Cross-System Collaboration, School Refusal, EBD, Student-Centered Approach

低年級自閉症學生生活禮儀社會技巧課程之設計 與實施：以實證教學為基礎

李 欣

國立高雄師範大學
特殊教育研究所博士生
高雄市苓洲國小教師

摘 要

國小低年級階段是學生建立基本社會互動與生活禮儀的重要時期。本文以國小資源班低年級自閉症學生為對象，設計一套生活禮儀社會技巧課程，結合直接教學、心智理論教學、社會故事與角色扮演等策略，透過繪本故事、情境討論與角色扮演活動，引導學生學習在適當情境中使用「請」、「謝謝」與「對不起」。課程共三個單元、九節課，並以學校、家庭與社區情境進行演練。本文說明課程設計理念與實施方式，並整理教學觀察與實務經驗，以提供特殊教育教師在社會技巧課程設計上的參考。

關鍵詞：自閉症、社會技巧、生活禮儀、直接教學、社會故事

壹、緒論

隨著醫療與教育鑑定制度逐漸完善，國內自閉症學生人數持續增加。教育部《特殊教育統計年報》顯示，國小階段自閉症學生人數逐年成長，且長期位居身心障礙學生人數之前列（教育部，2025），使其教育需求與相關教學策略逐漸成為特殊教育領域的重要議題。

自閉症學生在社會溝通與社會互動方面普遍具有顯著困難（American Psychiatric Association [APA], 2013；教

育部，2024），在理解他人想法、推論情緒及做出適切社會回應上，往往較一般發展兒童面臨更多挑戰（Baron-Cohen et al., 1985；Ghanouni et al., 2019；Howlin et al., 2011；Kimhi, 2014）。因此，如何透過適當教學介入協助其發展社會技巧並增進人際互動能力，是特殊教育教學的重要課題（Radley et al., 2020；Scattone, 2007；Schreiber, 2011）。研究亦指出，結構化教學、社會故事與情境演練等策略，能協助自閉症學生理解社會情境並學習適當行為，對提升其

社會技巧具有正向效果（黃美慧、鈕文英，2010；Adams et al., 2004；Banda & Hart, 2010；McCoy et al., 2016；Radley et al., 2020）。

在教學現場中，低年級自閉症學生因社會技巧仍在發展階段，較需要明確示範與引導。尤其在基本生活禮儀方面，如使用「請」、「謝謝」與「對不起」等禮貌用語，部分學生可能不清楚使用時機或缺乏適當表達方式。透過具體情境與反覆演練進行教學，有助於學生理解不同情境中的適當行為，並逐漸內化為互動習慣。

基於上述需求，本文以國小低年級自閉症學生為對象，發展一套結合直接教學、心智理論教學、社會故事與角色扮演活動之生活禮儀社會技巧課程。本課程之設計係參考具實證支持之自閉症學生社會技巧教學策略，以作為課程規劃與教學安排之基礎，並進一步說明其設計理念、課程內容、教學流程與實施情形，以作為特殊教育教學實務之參考。本文主要包括以下內容：

- （一）說明低年級自閉症學生在社會互動與生活禮儀方面之教學需求；
- （二）整理自閉症學生社會技巧教學之相關策略；
- （三）介紹生活禮儀社會技巧課程之設計與實施方式；
- （四）整理課程實施後之教學發現與實務建議。

貳、低年級自閉症學生之社會互動特質與教學需求

自閉症最早由 Kanner(1943)提出，其主要特徵包括社會互動困難、溝通障礙以及侷限與重複的行為模式。Kanner指出，自閉症兒童在與他人互動時，較少出現一般兒童常見的社會互動行為，例如主動回應他人或參與同儕互動。而對國小低年級學生而言，此階段正是建立基本生活規範、人際互動能力與禮貌表達的重要時期。一般兒童會在日常互動中逐漸學習輪流、回應與分享等基本社會規則，並發展請求、感謝與道歉等語用表達能力（Airenti, 2017）。然而，自閉症學生在社會理解與表達方面往往較為薄弱，因此在適當回應他人行為上可能出現困難，例如未能適時表達感謝、請求協助或道歉，進而影響其人際互動（Radley et al., 2020；Scattone, 2007）。

此外，Baron-Cohen 等人（1985）提出心智理論（Theory of Mind）概念，指出自閉症兒童在理解他人信念、想法與情緒方面可能存在困難。Howlin 等人（2011）亦認為，當學生無法理解他人的觀點與感受時，即使知道某些禮貌語句的形式，也未必能掌握其適當使用的時機。因此，對低年級學生而言，生活禮儀的學習不僅是「知道要說什麼」，更是「理解為何以及何時應該這樣做」。

因此，低年級自閉症學生在社會互動與基本生活禮儀方面，通常需要明確且具結構化的教學支持。若能從學生常

見的生活情境出發，透過具體活動與實際演練，引導學生理解互動情境並學習適當回應，較能作為社會技巧教學的重要起點。

參、自閉症學生社會技巧教學之相關策略

為提升自閉症學生之社會互動能力，國內外研究提出多種社會技巧教學策略。整體而言，社會技巧教學若能結合明確教學、情境支持、反覆演練與生活情境應用，通常較能提升自閉症學生在真實互動中的表現（Bellini et al., 2007；Radley et al., 2020）。本課程設計結合直接教學、心智理論、社會故事與角色扮演等策略，以下分別說明其理論基礎與應用方式。

一、直接教學法

直接教學法（Direct Instruction）是一種由教師主導、以明確步驟進行教學的方式。強調示範、解說、提示與回饋，協助學生逐步習得目標行為。楊宗仁等人（2005）指出，自閉症學生社會技巧教學中，教師可先界定欲學習的社會技巧目標，再將其拆解為具體步驟，並透過示範與多次練習，使學生逐步建立適當的社會行為。Banda 與 Hart（2010）曾以二名國小自閉症學生為對象，運用直接教學介入其同儕互動之社會技巧，教導靠近同儕、邀請對方一起玩、提出問題、回應同儕及分享玩具等行為；結果顯示，學生主動邀請與開啟互動的行為均有所增加，其中一名學生的分享行

為亦有提升。Frampton 等人（2021）的系統性回顧亦指出，直接教學法應用於自閉症學生教學具有一定之實證支持。

對低年級自閉症學生而言，直接教學法的優勢在於其結構清楚、步驟明確。生活禮儀中許多看似自然的行為，例如向人借物時說「請」、接受協助時說「謝謝」、影響他人時說「對不起」，對自閉症學生而言常需要教師清楚說明其使用時機與步驟。因此，對低年級自閉症學生而言，將生活禮儀行為拆解為具體步驟，並透過教師示範、反覆演練與即時回饋進行教學，將有助於學生理解並習得適當的社會互動行為。

二、心智理論教學

心智理論（Theory of Mind）指個體能理解他人具有不同的想法、信念與情緒，並能據此推測他人行為的能力（Baron-Cohen et al., 1985）。由於部分自閉症學生在心智理論發展上存在困難，因此在理解他人情緒、推測他人觀點及判斷適切反應時，常較一般兒童面臨更多挑戰（Kimhi, 2014）。這也使得學生即使知道禮貌用語，仍可能無法掌握其使用時機。

Howlin 等人（2011）指出，心智理論教學可透過圖片、故事與情境提問等方式，協助學生辨識他人情緒、理解他人觀點，並學習在不同情境中做出較適切的反應。李淑芬等人（2017）亦指出，心智理論教學對提升自閉症幼兒社會技巧具有正向效果。

在教學應用上，對低年級學生進行

心智理論教學時，宜避免過度抽象的討論，而應結合圖片、繪本與生活化情境，引導學生觀察角色表情、語氣與事件脈絡。例如，教師可提問「小芳為什麼會難過？」「如果你沒有說謝謝，對方會怎麼想？」等問題，幫助學生從具體情境中理解角色感受與觀點。此類提問宜由簡到難，從辨識情緒開始，再逐步進入原因推論與適當反應判斷，以符合低年級自閉症學生的認知與語言特性（Howlin et al., 2011；Kimhi, 2014）。

三、社會故事教學

社會故事由 Gray (1994) 提出，透過簡短、結構化且具體的故事，描述特定社會情境中的適當行為、他人可能的想法與可接受的反應，以協助自閉症學生理解社會規則與互動期待。教材設計時，宜納入情境描述、他人感受與觀點，以及學生可採取的適當反應等重要要素，例如描述句、觀點句與指示句（Gray, 1994）。對低年級學生而言，則可搭配簡潔語句與圖片呈現，以提升理解。

Adams 等人 (2004) 研究指出，社會故事介入有助於提升自閉症學生的溝通與適當互動表現。黃美慧與鈕文英 (2010) 後設分析亦指出，社會故事對自閉症者之介入具有一定成效。因此社會故事可作為提升自閉症學生社會技巧能力的實用策略。對低年級學生而言，社會故事優點在於語句簡潔、情境具體，且易於搭配圖片與生活經驗進行理解。

四、角色扮演活動在社會技巧教學中的應用

角色扮演活動可提供學生在模擬情境中實際演練的機會，使其在安全、可支持的情境中練習語言表達與社會回應。由於自閉症學生常在行為類化上遇到困難，單靠故事閱讀或口頭說明，未必足以使其將所學遷移至真實互動情境；若能加入角色扮演與重複演練，較能增進技能應用（Radley et al., 2020）。相關研究指出，角色扮演常被視為社會技巧教學中的重要練習方式。McCoy 等人 (2016) 在系統性回顧中指出，角色扮演可作為自閉症學生社會技巧教學的有效策略之一，尤其適合搭配示範、回饋與其他教學介入共同使用。Schreiber (2011) 亦指出，角色扮演結合直接教學與回饋，有助於學生在練習中逐步掌握具體社會技能。

對低年級學生而言，角色扮演活動的優勢在於情境具體、操作性高，且能與其日常生活經驗緊密連結。教師可設計與學生生活相關的情境，例如在學校向同學借文具、在家中請家人幫忙、在社區中向店員詢問或回應協助等，讓學生在模擬情境中實際練習。教學時宜先由教師或同儕示範，再讓學生依步驟演練，並於過程中提供立即回饋與讚美，以降低學生參與時的焦慮與困難。Bellini 等人 (2007) 指出，透過明確示範、情境練習與反覆演練，可協助自閉症學生理解社會情境並學習適當互動行為。楊平如與朱思穎 (2013) 也指出，

角色扮演課程介入有助於增進自閉症幼兒之社會互動能力。因此，角色扮演可作為低年級自閉症學生生活禮儀社會技巧教學的重要練習方式。

肆、生活禮儀社會技巧課程之設計與實施

一、課程設計理念

本課程依據《十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》(教育部, 2019)設計, 聚焦低年級學生之「處人」與「處環境」向度, 並以生活禮儀作為社會技巧教學之切入點。對國小低年級學生而言, 建立基本人際互動與禮貌用語習慣, 是社會技巧學習的重要基礎。而自閉症學生, 若能從日常生活中常見且具體的情境出發, 並透過結構化教學與反覆演練, 較能降低學習困難並促進行為類化。

二、適用對象與教材選用

課程實施對象為國小資源班六名二年級輕度自閉症學生。參與學生於魏氏兒童智力量表第四版全量表智商均超過 70, 具備拼讀注音、看簡單國字等基本閱讀能力, 且均有口語表達能力, 並能在教師引導下參與角色扮演之相關活動。本課程採小組教學方式, 每週一次, 共九週。教材選用上人文化出版之「好孩子, 有禮貌」系列繪本, 包括《謝謝》、《常說請》及《對不起》三本。繪本以簡短故事呈現生活情境, 對比未使用與正確使用禮貌用語的不同結果, 適合結合心智理論提問與社會故事教

學延伸討論。

三、學習目標與課程內容

本課程依據特殊需求領域課程綱要社會技巧科目內, 處人與處環境向度之學習表現與學習內容, 列出課程之學習目標包括以下幾點, 而對照之學習表現與學習內容參見附件一。

1. 能辨識有禮貌與不禮貌情境之差異。
2. 能說出在不同情境中適當使用禮貌用語的方式, 並辨別有禮貌與不禮貌行為可能造成的不同結果。
3. 能說出「請」之適當使用時機。
4. 能說出「謝謝」之適當使用時機。
5. 能說出「對不起」之適當使用時機。
6. 能於學校、家庭及社區情境中, 適當使用「請」、「謝謝」、「對不起」等禮貌用語。

課程內容共分為三個單元: 「我會說謝謝」、「我會說請」及「我會說對不起」。每單元均包含故事理解、情境討論、社會故事、禮貌步驟教學及角色扮演演練, 各單元禮貌步驟教學及角色扮演內容, 如附件二。

四、課程架構與教學流程

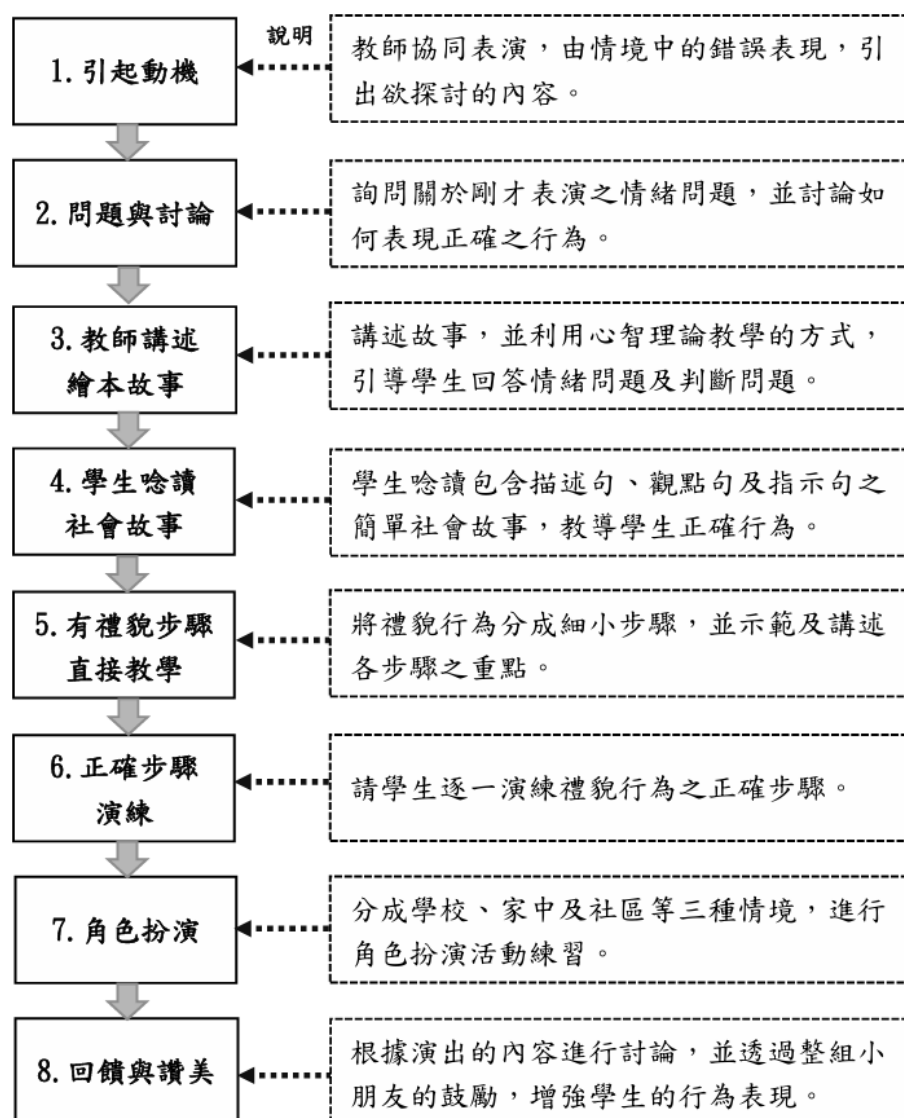
本課程共三個單元, 每單元三節課, 共九節課。為協助低年級自閉症學生建立穩定的學習結構, 各節課均採相同流程進行。課程流程如圖 1 所示, 主要包括八個步驟: 引起動機、問題與討論、教師講述繪本故事、學生唸讀社會故事、禮貌步驟直接教學、正確步驟演練、角色扮演及回饋與讚美。

首先由教師以協同表演呈現錯誤

情境，引起學生注意並引導討論不適當之處；接著講述繪本故事，並透過心智理論提問，引導學生思考故事角色的情緒與觀點。其後由學生唸讀簡短社會故事，整理情境中的適當行為。教師再將

禮貌行為拆解為具體步驟進行示範，並由學生逐步演練。最後在學校、家庭與社區情境中進行角色扮演，並依表現給予回饋與鼓勵，教案示例如附件一。

圖 1 生活禮儀—我會說「請、謝謝、對不起」課程流程



五、角色扮演活動情境設計

由於自閉症學生在行為類化方面常存在困難，本課程特別強調角色扮演活動。教師依據學生生活經驗設計學校、家庭與社區三類常見情境。

學校情境包含向同學借用文具、接受同儕協助或不小心碰撞他人時表達歉意；家庭情境包含請求家人幫忙、回應家長協助或對提醒做出禮貌回應；社區情境則包括向店員詢問、接受他人協助或在公共場合與他人互動等。透過角色扮演，學生能在模擬情境中練習語言表達，並在教師引導下理解不同情境中的行為規範與他人感受。角色扮演內容如附件二。

伍、討論與實務建議

一、角色扮演活動有助於增進社會情境理解

在課程實施過程中，單靠故事閱讀與口頭說明，學生雖能初步理解禮貌用語的重要性，但在實際應用上仍需具體演練。而當課程加入角色扮演活動後，學生便能在模擬情境中練習使用「請」、「謝謝」與「對不起」，並逐步理解不同情境中的適當回應。此結果與楊平如、朱思穎（2013）、Bellini 等人（2007）、McCoy 等人（2016）、Radley 等人（2020）

及 Schreiber（2011）的研究觀點相符。由於低年級自閉症學生在抽象理解與行為類化方面較為有限，因此角色扮演所提供的具體情境與操作機會，有助於補充單純講述教學的不足，此部分也呼應了 McCoy 等人（2016）與 Radley 等人（2020）之研究。

二、結合多元教學策略有助於提升學習效果

本課程結合直接教學、心智理論提問、社會故事與角色扮演等策略。先透過繪本故事與情境討論協助學生理解情境，再以社會故事整理適當反應，並由教師示範具體行為步驟，最後進行角色扮演演練。此種由理解到實踐的教學流程，較符合低年級自閉症學生的學習特性（Adams et al., 2004；Banda & Hart, 2010；Bellini et al., 2007；Radley et al., 2020）。

此外，在教學過程中亦發現，部分學生在情緒理解與他人觀點理解方面仍需持續提示。而透過心智理論相關提問，可協助學生理解情境中的人際脈絡。為呈現課程實施成效，研究者依據課堂觀察、情境角色扮演表現及教學紀錄，整理學生在學習目標上的達成情形，如表 1 所示。

表 1 生活禮儀社會技巧課程學習目標達成情形摘要

學習目標	評量方式	達成人數	部分達成 人數	尚待加強 人數
1-1 能辨識有禮貌與不禮貌情境之差異。	圖片情境辨識 口頭回答	6	0	0
1-2 能說出在不同情境中適當使用禮貌用語的方式，並辨別有禮貌與不禮貌行為可能造成的不同結果。	情境討論 口頭問答 社會故事討論	6	0	0
1-3 能說出「請」之適當使用時機。	口頭問答 情境判斷	6	0	0
1-4 能說出「謝謝」之適當使用時機。	口頭問答 情境判斷	6	0	0
1-5 能說出「對不起」之適當使用時機。	口頭問答 情境判斷	5	1	0
1-6 能於學校、家庭及社區情境中，適當使用「請」、「謝謝」、「對不起」等禮貌用語。	角色扮演表現 課堂觀察	5	1	0

註：達成係指學生能在課堂中，於適當情境下主動或少量提示下表現目標行為；部分達成係指學生需較多提示方能完成；尚待加強係指學生仍難以在適當情境中表現目標行為。

由表 1 可知，多數學生在「請」與「謝謝」之使用上表現較佳；相較之下，「對不起」涉及較多情境判斷與他人感受理解，部分學生仍需教師提示。

三、對特殊教育教學實務之建議

依據本課程實施經驗，提出以下建議。第一，課程宜採小組方式進行，每組人數以四至六人為宜，以增加學生互

動與演練機會。第二，教學情境應貼近學生生活經驗，例如學校、家庭與社區中的常見情境，以利理解與類化。第三，角色扮演活動對部分低年級自閉症學生仍具一定難度，教師可先進行示範，必要時採協同教學方式，以降低參與困難。第四，若學生語言理解或表達能力較弱，可搭配圖片提示與簡短語句引

導，以提升參與度與學習效果。

整體而言，生活禮儀可作為低年級自閉症學生社會技巧教學之適切起點，而結合故事、示範、社會故事與角色扮演之課程設計，具有一定之教學實務價值。未來若能持續配合生活情境進行練習，將更有助於學生在真實互動脈絡中展現所學行為。

參考文獻

- 李淑芬、張正芬、葉啓斌（2017）。心智理論教學提昇自閉症幼兒社會技巧成效之研究。**特殊教育季刊**，143，1-10。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要。
- 教育部（2024）。**特殊教育學生及幼兒鑑定辦法**。全國法規資料庫。
<https://reurl.cc/qKZnxN>
- 教育部（2025）。**特殊教育統計年報電子書區**。教育部特殊教育通報網。
<https://www.set.edu.tw/actclass/files/hare/default.asp>
- 黃美慧、鈕文英（2010）。社會故事對廣泛自閉症者介入成效之分析。**特殊教育與復健學報**，22，1-23。
- 楊平如、朱思穎（2013）。角色扮演課程介入以增進自閉症幼兒社會互動能力之成效。**幼兒教育年刊**，24，109-127。
- 楊宗仁、張雯婷、楊麗娟（譯）（2005）。Myles, B. S., & Simpson, R. L. (著)。**亞斯伯格症教育人員及家長指南**。心理出版社。
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
<https://doi.org/10.1177/10883576040190020301>
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 3-28). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_1
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 124-132.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01149.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child

- have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37–46. <https://reurl.cc/Wb4lpx>
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Frampton, S. E., Munk, G. T., Shillingsburg, L. A., & Bowen, C. N. (2021). A systematic review and quality appraisal of applications of direct instruction with children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 379–396.
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 660–668.
- Gray, C. (1994). *The new social story book*. Future Horizons.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2011)。心智解讀：自閉症光譜障礙者之教學實用手冊（王淑娟、周怡君、黃雅祺、賴珮如譯）。心理出版社。
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250. <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>
- Kimhi, Y. (2014). Theory of mind abilities and deficits in autism spectrum disorders. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 329–343.
- McCoy, A., Holloway, J., Healy, O., Rispoli, M., & Neely, L. (2016). A systematic review and evaluation of video modeling, role-play and computer-based instruction as social skills interventions for children and adolescents with high-functioning autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 48–67. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0065-6>
- Radley, K. C., Dart, E. H., Brennan, K. J., Helbig, K. A., Lehman, E. L., Silberman, M., & Mendenhall, K. (2020). Social skills teaching for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4, 215–226. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00170-x>

- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717–726.
<https://doi.org/10.1002/pits.20260>
- Schreiber, C. (2011). Social skills interventions for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49–62.
<https://doi.org/10.1177/1098300709359027>

Design and Implementation of an Evidence-Based Social Skills Curriculum on Etiquette of Life for Lower-Grade Students with Autism Spectrum Disorder

Hsin Lee

Doctoral student,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal University
Teacher,
Kaohsiung Municipal Ling Zhou Elementary School

Abstract

The lower elementary stage was a critical period for developing basic social interaction skills and etiquette of life. This study presented the design and implementation of a social skills curriculum on etiquette of life for lower-grade students with autism spectrum disorder (ASD) in a resource classroom. The curriculum incorporated direct instruction, theory of mind teaching, social stories, and role-playing. Through picture books, situational discussions, and role-playing activities, students were guided to appropriately use polite expressions such as “please,” “thank you,” and “sorry.” The curriculum consisted of three units and nine lessons, with practice activities situated in school, family, and community contexts. This paper presented the curriculum design, implementation process, and instructional observations, with the aim of providing practical references for special education teachers in social skills instruction.

Keywords: autism spectrum disorder, social skills, etiquette of life, direct instruction, social stories

社會技巧教學活動設計

班型	☒ 分散式資源班 ☐ 集中式特殊教育班 ☐ 巡迴輔導班	課程內容	特殊需求領域/社會技巧
學習階段/ 年級	第一學習階段/低年級	單元名稱	基本生活禮儀— 我會說「請、謝謝、對不起」
教學時間	360 分鐘（共 9 節）	教學地點	資源班教室
教材來源	自編教材、上人文化出版「好孩子，有禮貌」繪本		
參與個案能力描述			
1. 以輕度自閉症學生為主，建議智商 70 以上，較能參與課程活動。 2. 具備基本之閱讀能力(會拼讀注音、看簡單國字)。 3. 具備口語溝通及表達能力，並能在教師引導下參與角色扮演之相關活動。 4. 建議採用小組方式進行授課，4-6 人一組上課效果較佳。			
設計依據			
核心素養	總綱核心素養項目	B1符號運用與溝通表達 C1道德實踐與公民意識 C2人際關係與團隊合作	
	領域核心素養具體內涵	特社-E-B1 具備運用簡單的「聽、說、讀、寫、作」的語言技巧，和非語言的線索與人進行溝通。 特社-E-C1 具備理解道德與是非判斷的能力，並遵守學校基本規範與法律的約束。 特社-E-C2 具備理解他人感受並樂於與人互動的態度。	
學習重點		因應學生需求調整之學習目標	
學習表現	特社2-I-5 依情境適當回答問題。(處人) 特社2-I-7 了解與人相處的情境、簡單規則，建立友善的關係。(處人) 特社2-I-12 與他人相處時，遵守基本禮儀。(處人) 特社3-I-6 在學校、家庭、社區或部落活動時，有禮貌地詢問或回應他人。(處環境)	1.能學習基本生活禮儀並練習說請、謝謝、對不起。 1-1 能辨識有禮貌與不禮貌情境之差異。 1-2 能說出在不同情境中適當使用禮貌用語的方式，並辨別有禮貌與不禮貌行為可能造成的不同結果。 1-3 能說出「請」之適當使用時機。 1-4 能說出「謝謝」之適當使用時機。 1-5 能說出「對不起」之適當使用時機。	
學習內容	特社 B-I-1 溝通訊息的意義。 特社 B-I-3 人際關係的建立。 特社B-I-5 性別互動的基本禮儀。 特社C-I-2 家庭成員互動的技巧。 特社C-I-3 社區成員互動的技巧。	1-6 能於學校、家庭及社區情境中，適當使用「請」、「謝謝」、「對不起」等禮貌用語。	

調整之 學習目標	教學活動	教學 時間
1-1 1-2 1-1 1-2 1-3 1-6	-----第一節----- 一、準備活動 ◆引起動機 1. 兩位教師(小欣及小芬)進行角色扮演： 小欣收到小芬送的禮物，但是卻完全沒有說謝謝，小芬表現出難過、傷心的表情。 2. 問題與討論： (1) 討論小芬的感受如何？ (2) 什麼才是正確的行為？ 二、發展活動 1. 教師講述「山姆的生日」故事。 2. 問題與討論： (1) 討論山姆忘記說謝謝，奶奶的感受如何？ (2) 山姆後來說了謝謝，奶奶的感受又是如何？ (3) 討論兩者的差別及自己的感覺。 3. 社會故事一唸讀：「我會常常說謝謝，表達感謝之意」 我會常常說謝謝，表達感謝之意！ 有的時候，我會需要別人的幫忙， 當鉛筆及橡皮擦這些東西掉在地上拿不到的時候， 同學幫助我撿起來， 我感覺到很開心！ 這時候我可以說一聲「謝謝」， 表達我的感謝之意。 說謝謝可以讓同學也感覺到很開心， 我喜歡讓同學和我一樣開心。 4. 教導與示範說「謝謝」的步驟： (1) 眼睛看著對方 (2) 保持微笑 (3) 說：「謝謝你」或是「謝謝你的幫忙」 5. 小朋友逐一上台演練說「謝謝」的三個步驟。 三、綜合活動 1. 角色扮演活動 →排演「在家中」如何說謝謝？ (1) 情境一：媽媽倒牛奶給我喝。 (2) 情境二：爸爸幫我買早餐。 →學生二個一組分別飾演上述情境，結束後再交換角色扮演。 →教師與偕同教師在旁協助學生完成角色扮演活動。 2. 回饋與讚美 →針對每組表演完的學生，給予回饋與讚美。 →每次表演完，要求台下每一位都予以鼓掌及分享心得，若有分享心得則予以加分記點。 -----第一節教學活動結束-----	 6 分鐘 6 分鐘 5 分鐘 5 分鐘 15 分鐘 3 分鐘

附件二 禮貌步驟教學及角色扮演內容

說謝謝的步驟：

1. 眼睛看著對方 
2. 保持微笑 
3. 說：「謝謝你」或是「謝謝你的幫忙」 

情境演練：

- 在家中……
 1. 媽媽倒牛奶給我喝。
 2. 爸爸幫我買早餐。
- 在學校……
 1. 同學幫我撿起掉在地上的鉛筆。
 2. 老師稱讚我美勞做得很好。
 3. 同學幫我收國語作業簿。
- 在社區……
 1. 鄰居叔叔幫我按電梯。
 2. 鄰居阿姨稱讚我長得很可愛。



需要他人幫忙時，我會說：

1. 先看看幫忙的人有沒有空。
2. 別人在有空的時候，記得說：「請幫我○○謝謝你！」
3. 別人在沒空的時候
 - (1) 等一下再說
 - (2) 找其他可以幫忙的人

◆ 每個人都需要別人幫忙的時候，需要別人幫忙，會佔用他們的時間及精神，所以要想想他們的感受，同時別忘了說聲謝謝。

各類演練情境：

- 在學校……
 1. 老師在講電話，我想問老師數學怎麼寫。
 2. 小明在和同學玩桌遊，我想請小明陪我去上廁所。
- 在家中……
 1. 媽媽在廚房忙炒菜，我想請媽媽幫我倒牛奶。
 2. 爸爸忙著修理東西，我想請爸爸陪我玩玩具。
- 在社區……
 1. 便利商店的飲料太高，我想請店員姊姊幫我拿飲料。
 2. 我想請管理員伯伯幫我按電梯。

說對不起的步驟：

1. 眼睛看著對方 
 2. 表情保持嚴肅 
 3. 說：「○○對不起」
或是「○○對不起，我不是故意的，請你原諒我。」
- ◆ 想一想，除了說對不起，你還可以做什麼？

各類演練情境：

- 在學校……
 1. 升旗時在操場排隊，我不小心後退碰到後面同學的腳。
 2. 我借了同學的橡皮擦，擦得太大力，不小心把橡皮擦擦斷了。
- 在家中……
 1. 在家庭大聚餐，我不小心打翻果汁在桌上。
 2. 我拿著遙控器轉台，不小心把遙控器掉到地上摔壞了。
- 在社區……
 1. 在公園玩球遊戲，我不小心用球打到一旁不認識的小弟弟。
 2. 在大大賣場逛大街，我不小心弄倒貨架上的牙膏，售貨阿姨看到了。

在特教班實施 CW-FIT 對學生行為表現的影響

潘庭瑜

國立臺南大學

特殊教育學系碩士班學生

摘 要

本研究旨在探討「班級層級功能本位介入小組」(CW-FIT)第一層級策略於集中式特殊教育班之介入成效。針對特教班學生個別差異大且支持需求高之特性，研究以臺南市某國小特教班學生為對象，於數學課實施介入。

研究採用系統化規範與獎勵機制，介入階段由教師明確教導行為規範，並配合「冰淇淋加分板」進行團體增強。透過紀錄學生適當與不適當行為之頻率變化，評估介入成效。預期 CW-FIT 能有效提升學生適當行為，並降低干擾行為。本研究期能驗證 CW-FIT 在特教班之可行性，為教師提供結構化且具實證基礎的行為支持模式，優化課堂學習效能。

關鍵詞：特教班、班級層級功能本位介入小組、行為規範

壹、緒論

根據 2025 年教育部統計，國小集中式特教班學生占身障總數 9.43%(教育部特殊教育通報網, 2025)。此類班級多採混齡編班，學生在認知與情緒需求上差異顯著，若缺乏系統化管理，易導致教學效能降低及不當行為增加。

「班級層級功能本位介入小組」(CW-FIT)為具實證基礎之方案(Wills et al., 2010)，透過明確規範、高頻正向增強與團隊制度，能有效提升專注力。雖 CW-FIT 在普通班成效斐然，但在

特教情境中，需更強調視覺化提示與社交技巧之調整，以符合學生特性。

研究者現職於特教現場，深感混齡教學與行為管理之複雜，且國內針對特教班環境之 CW-FIT 實證研究仍顯匱乏。基於此，本研究旨在探討 CW-FIT 導入特教班後，提升學生適應行為與減少不當行為之成效，期望驗證該方案之可行性，提供特教教師具體且可操作的課堂管理模式。

貳、文獻探討

集中式特教班教師常需面對學生

高度個別差異與行為挑戰，CW-FIT 方案結合功能性行為評估(FBA)、行為規範教導、團體增強與自我管理訓練，為特教班行為支持提供具實證基礎的介入框架。

一、班級層級功能本位介入小組(CW-FIT)之核心要素

CW-FIT 係基於三層級預防模式(MTSS)，旨在同步改善全班行為、減少干擾並提升學習效能。透過將學生分組，該方案利用全班行為監測系統避免個別學生被標籤化，同時藉由競爭環境激勵學生保持專注與正向行為，培養其自我調節能力(Boquet et al., 2025)。

其核心要素包含：

1. CW-FIT 之定義與脈絡

CW-FIT 是一套結合正向行為支持的班級經營方案，其架構於多層級支援系統(MTSS)，透過數據導向的決策，依據學生需求強度提供分層的行為介入措施。

2. CW-FIT 之核心要素

CW-FIT 結合了團體後果、差異增強、以及功能本位介入的原則。包含三大要素：

- 1.明確的行為規範教學與提示：教師須定義具體、可觀察的行為規範，透過「示範、角色扮演、同儕演練」確保學生理解，並輔以海報視覺提示(圖2)進行持續性提醒。
- 2.積極與持續的團體增強：這是 CW-FIT 的核心，CW-FIT 第一層級與學生在課堂上的行為和教師讚美率的改

善有關(Orr et al., 2020)。(1)計時回饋：利用 2-5 分鐘的固定響鈴計時器，對展現目標行為的小組給予具體稱讚與加分。(2) b. 視覺化獎勵：透過加分板即時回饋，累積點數兌換實體(文具)或社會性(額外休息)獎勵。必要時輔以個別加分以維持動機。

3.多層級介入架構(MTSS)(鈕文英, 2022)：

- (1)第一層支持(Tier 1)：針對低風險或只要一般的支持便能有所進步，約 80%的學生，屬於初級預防。
- (2)第二層支持(Tier 2)：針對 Tier 1 支持下，行為問題發生率高，需要額外介入才能進步，約 15%的學生，這是次級預防。
- (3)第三層支持(Tier 3)：針對高風險族群，約 3%至 5%的學生，具嚴重行為問題者，進行個別化功能本位評估(FBA)與介入方案，且該生仍持續參與 Tier 1 與 Tier 2 活動。

二、CW-FIT 運用之策略與介入成效

CW-FIT 將功能本位概念轉化為教師易於操作的行為改變策略，其運用重點與成效如下：

- 1.運用策略：CW-FIT 將行為功能評估原則應用於班級層級，主要透過團體增強形式執行(蔡淑妃、陳佩玉, 2015)，鼓勵學生展現團隊行為並增加適當行為。其多層級設計確保了支持強度能依學生需求彈性調整。
- 2.介入成效：多項研究證實 CW-FIT 對

教師教學與學生表現均有正向影響。

- (1)提升教師行為與課堂環境:研究指出 CW-FIT 能增加教師有效教學行為，特別是顯著提升對學生的讚美次數(高翊娟、蔡淑妃，2020；Boquet et al., 2025)。
- (2)降低學生不適當行為:該方案能有效減少如隨意談話、把玩文具、怪聲干擾等行為(高翊娟、蔡淑妃，2020)，進而優化整體教學環境。
- (3)改善課堂參與:透過結構化增強系統，CW-FIT 協助教師提升全體學生的學習投入度(蔡淑妃、陳佩玉，2015)，營造積極的課室氛圍。

參、研究方法與介入流程

本研究採單一受試實驗設計，探討 CW-FIT 第一層級策略於集中式特教班之成效。因應特教學生特質，將原方案之多項規範簡化為單一核心規範，透過系統化觀察評估其行為改變。

一、研究設計、對象與場域

- 1.研究設計：採用單一受試 A-B 設計（基線期-介入期）。
 - (1)基線期(A)：維持常規教學，由研究者記錄學生目標行為之自然發生率(圖 1)。
 - (2)介入期(B)：實施 CW-FIT 第一層級介入(規範教導、點數制度、團體增強)，持續觀察並對比行為變化趨勢。

圖 1 基線期紀錄表

不適當行為紀錄表																				
日期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
姓名																				
學號																				

日期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
姓名																				
學號																				

日期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
姓名																				
學號																				

日期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
姓名																				
學號																				

- 2.研究對象：臺南市某國小集中式特教班全體學生，成員涵蓋多重障礙、自閉症及智能障礙，具高度異質性。介入場域選定於固定之數學課時段，以控制情境變項。
- 3.研究場域：於該班主要教室進行，環境佈置與座位安排在研究期間保持一致。

二、CW-FIT 於特教班級實施之準備工作

為確保 CW-FIT 能順利且有效地在特教班中實施，需完成以下準備工作：

- 1.教師培訓與保真度建立：研究者（兼教學者）須精熟 CW-FIT 核心要素，並設計「介入信度檢核表」，針對規範教導、計時器操作及增強頻率進行自我監測，確保介入品質。
- 2.班級規範選定與視覺化：依據學生需求，選定「適當獲得老師注意力」為核心行為。製作大型視覺提示海報張貼於白板顯眼處(圖 2)，提供具體、可觀察的行為準則。

圖 2 「適當的獲得老師的注意力」行為
規範海報，並張貼在顯眼處



3.分組與獎勵系統建立：將學生依座位分為 5 組（每組 2 人）。經師生討論建立獎勵清單，包含非具體獎勵（如額外下課、選桌遊權）及具體獎勵（如蛋糕、卡通文具）。

三、CW-FIT 第一層級介入：

本研究主要聚焦於 CW-FIT 的第一層級介入，共分為三個子步驟：

1. 行為規範教導：參考 Johnson et al. (2024) 之研究，於介入初期進行約 10 分鐘社交技巧教學。透過直接教學、原理說明、角色扮演與同儕演練，確保學生掌握「適當獲得注意力」的具體步驟，並於後續課堂持續複習。

2. 點數板應用與團體增強：

(1)工具運用：使用「冰淇淋加分板」（圖 3）。配合計時器設定為每 5 分鐘震動提醒，震動時教師立即掃視全班。

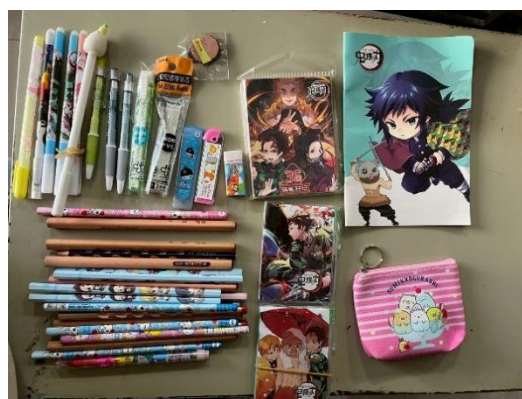
圖 3 冰淇淋加分板



(2)增強機制：若小組成員均遵守規範，教師給予口頭具體讚美（如：「第一組眼睛有看老師，真棒！」）並加一分（冰淇淋）。

(3)獎勵兌換：單節課累積達 7 分即可於課後兌換獎勵（圖 4）。同時輔以個別調整機制，針對表現優異個體給予額外肯定。

圖 4 加分達 7 分可兌換的獎品(實物)



3. 不適當行為處理：針對干擾行為，教師優先採用非語言提示或溫和修正，減少負面訓斥，維持正向學習氛圍。

四、資料蒐集與分析方法

1. 資料蒐集：適當行為是學生以適當方式(如舉手、靜候)獲得老師注意力；不適當行為(干擾行為)包含離座、擅自發言、發出怪聲、重複呼叫老師等干擾行為。
2. 觀察方式：採部分時間間隔記錄法。考量特教班步調，將觀察時段設定為課程中間 20 分鐘，並將記錄間隔由 1 分鐘調整為 5 分鐘(與增強制度同步)，以確保資料蒐集之精確度與可行性。
3. 資料分析：直接計算基線期與介入期之數據，評估適當行為發生率之提升幅度及不適當行為之降低幅度。

肆、結果與討論

本研究結果顯示，CW-FIT 方案能有效提升特教班學生「適當獲得老師注意」之行為，並顯著降低離座、擅自發言、怪聲干擾等不當行為。

一、CW-FIT 對學生適當行為的影響

本研究實施此方案後，對特教班學生的適當行為產生了顯著且正向的轉變。

1. 行為自律與環境預期之建立：透過每 5 分鐘一次的固定時距增強(計時器震動提示)，學生發展出高度的自我監控能力。觀察發現，學生會預期檢核點，主動參照視覺化海報(圖 2)並提醒組員遵守規範。特別的是，研究者將「加分」動作改為學生親自到加分板貼上「冰淇淋」(圖 5)，此調整不僅滿足特教生感官運動需求，

亦減少因久坐不安導致的離座行為。

圖 5 學生輪流到加分板進行加分



2. 社交技巧內化與同儕支持：經由社交技巧課程，抽象規範轉化為可執行的步驟。學生學會以「點點肩膀」等溫和手勢取代大聲斥責來提醒同儕，展現社交技巧的內化。小組競賽機制激發了集體榮譽感，營造出「生命共同體」的氛圍，有效優化課堂參與品質。

二、CW-FIT 對學生不適當行為的影響

本研究實施 CW-FIT 方案後，觀察到學生在不當行為的發生頻率與強度上皆有顯著下降。

1. 替代性行為之增強：特教生常以干擾行為尋求關注。CW-FIT 提供可預測的高頻率關注(每 5 分鐘一次)，使學生意識到安靜等待即可獲得冰淇淋加分與讚美。這種「主動關注」削弱了不適當行為的動機，顯著降低「無效叫喊」之次數。
2. 溫和處理策略之成效：教師改以非語言提示(眼神、指海報)取代高分貝訓斥。由於教室內充滿對適當行為的集體讚美，不當行為失去吸引力。學生為避免小組失去加分機會，

能迅速在提示下修正行為，縮短干擾持續時間。

三、教師實施歷程之調整與回饋

教師的角色從傳統的「秩序維持者」轉變為「適當行為的支持者」。

1. 策略靈活性與節奏調整：教師將原方案規範簡化為單一目標，並將計時器由 1 分鐘調增至 5 分鐘，以適應特教班緩慢的教學步調，相較之下學生學習也不會經常中斷。此外，改用震動計時器有效避免了部分感官敏感學生產生焦慮。
2. 效能感提升與師生關係優化：系統化加分制度提升了教師讚美率，使師生互動從「事後補救」轉向「事前預防」。教師教學壓力減輕，從秩序維持者轉型為適當行為的支持者，證實 CW-FIT 在特教實務中具高度可行性。

四、綜合討論

CW-FIT 方案能顯著提升特教班學生的適當行為並降低不適當行為，與國內外相關研究結果一致。

1. 結構化支持之重要性：本研究驗證了 Boquet et al. (2025) 觀點：班級層級監測能激勵學生自我調節。針對特教生將規範「單一化」、「視覺化」及「實體化」（冰淇淋）是介入成功的關鍵。
2. 正向增強與文獻對照：研究結果與高翊娟、蔡淑妃 (2020)一致，高頻率讚美能有效取代負面訓斥。
3. 結構化支持之實務成效：本研究填

補了 CW-FIT 在臺灣集中式特教班應用的空白。透過將規範「單一化」與「視覺化」，即便學生個別差異大，結構化的行為支持系統仍能提供明確導引，為特教課室管理提供有效的實證參考。

伍、結論與建議

本研究透過在集中式特教班實施 CW-FIT 方案第一層級策略，證實結構化支持能顯著改善特教班學生之課堂行為。

一、研究結論

本研究證實 CW-FIT 第一層級策略於特教情境具高度成效。介入後，不適當行為由 74% 顯著降至 58%，適當行為則由 42% 提升至 63%。透過將規範「單一化」與「視覺化」，本研究成功將班級管理轉型為結構化支持模式，證實了該方案在高度異質性的特教環境中具備優化教學效能的實務價值。

圖 6 基線期適當行為折線圖(平均 42%)



圖 7 介入期適當行為折線圖(提升至平均 63%)



圖 8 基線期不適當行為折線圖(平均 74%)

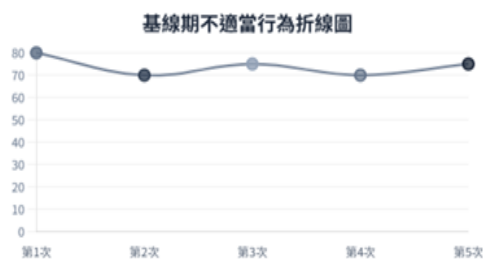


圖 9 基線期不適當行為折線圖(下降至平均 58%)



二、實務應用建議

1. 適性調整與視覺化：實施時應依學生能力簡化規範（如本研究之單一規範），並張貼大型海報於顯眼處，提供明確的行為指引。

2. 方式之感官化：建議將「物理移動」轉化為增強環節，如讓學生親自張貼點數（冰淇淋貼片），以滿足特教生感官需求並減少久坐不適。
3. 震動提示與即時讚美：落實每 5 分鐘一次的震動計時（取代有聲計時以降低焦慮），並配合具體稱讚，建立穩定且可預期的課堂節奏。

三、未來研究建議

後續研究可擴大對象至不同教育階段之特教班，並嘗試納入 CW-FIT 第二層級策略（如自我管理訓練），以探討對嚴重行為問題學生之支持成效，並驗證該方案之跨情境類化與長期維持效果。

參考文獻

- 高翊娟、蔡淑妃(2020)：班級層級介入方案對於降低國小學生健康課干擾行為之個案研究。教育研究與實踐學刊，67(2)，51-67。
- 鈕文英(2022)。正向行為支持的理論與實務（第三版）。心理。
- 教育部特殊教育通報網(2025)。各縣市身心障礙學生安置班型統計。
<https://reurl.cc/Gap8qW>
- 蔡淑妃、陳佩玉(2015)。班級層級功能本位介入小組方案(CW-FIT)的內涵與應用。特教論壇，19，24-34。
- Boquet, A. J., Mooney, P., Crousillac, C., Lathan, A., & McGinnis, M. (2025). Managing elementary school classrooms effectively with class-

- wide function-related intervention teams: Explore a group contingency format that promotes prosocial student behavior. *TEPSA Leader*, 37(1), 7–11.
- Johnson, K. A., Caldarella, P., Wills, H. P., Hansen, B. D., & Richards, E. J. (2024). Managing Student Behavior in Middle School Special Education Classrooms: A Single-Subject Study of CW-FIT. *Remedial and Special Education* 46(3), 205-218.
- Orr, R. K., Caldarella, P., Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2020). Managing student behavior in a middle school special education classroom using CW-FIT Tier 1. *Journal of Behavioral Education*, 29(1), 168-187.
- Wills, H. P., Kamps, D., Hansen, B. D., Conklin, C., Bellinger, S., Neaderhiser, J., & Nsubuga, B.(2010). The classwide function-related intervention team program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 164-171.

The Effects of CW-FIT on the Behavioral Performance of Students in Special Education Classroom

Ting-Yu Pan

Graduate Student,
Department of Special Education,
National University of Tainan

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of the Tier 1 strategies of "Class-Wide Function-related Intervention Teams" (CW-FIT) within a self-contained special education classroom. Given the significant individual differences and high support needs of students in these settings, this research focuses on students in a primary school special education class in Tainan City during mathematics lessons.

The study employs a systematic set of behavioral expectations and reward mechanisms. During the intervention phase, the teacher provides explicit instruction on behavioral expectations, complemented by a "group reinforcement" system utilizing an "Ice Cream Point Board." The effectiveness is evaluated by recording frequency changes in students' appropriate and inappropriate behaviors. It is expected that CW-FIT will effectively increase appropriate behaviors while reducing disruptive behaviors. This study intends to verify the feasibility of CW-FIT in special education classrooms, providing teachers with a structured, evidence-based behavioral support model to optimize classroom learning efficiency.

Keywords: special education classroom, Class-Wide Function-related Intervention Teams (CW-FIT), behavioral expectations