



Research & Insights, Special Education in Taoyuan

2023 創刊

開創桃園特教新紀元

● 介紹國內外特殊教育新知，
增進市內在職特教教師專業成長。

● 介紹國內外特殊教育發展趨勢，
做為未來市內特殊教育發展參考。

● 邀請優秀特殊教育教師實務分享，
鼓勵特教教師專業分享並共同成長。

發行人：劉仲成

主編：施力中

編輯：王昭傑

王慧敏

蘇吉禾

特殊教育是個別化的教育哲學，面對現場教育學生多樣化的挑戰，特殊教育教師無不使出渾身解數。為了提供本市特殊教育教師了解最新特教脈動與研究以及能針對性增能，《桃園特殊教育教師電子刊》應孕而生。

半年一刊的電子刊，除了編輯團隊的辛苦邀稿之外，在此，也感謝不吝賜稿的專家學者與現場教師，我們堅守對於提升特殊教育質量的承諾與更貼近融合教育的需求，第三刊便針對「融合教育」出發，提供現場教師不同的思維與成長。

專題部分，由胡心慈教授與吳淑美教授帶來的深度分析，探討在普通幼兒園中如何使用多層次課程促進特教巡迴輔導老師與普班老師之間的合作。這些策略是提供教育一線教師的寶貴資源，也帶給我們對於合作諮詢課程運作的具體參考思維。

在地桃園專欄部分，桃園首創支援心評制度，由陳慧儒老師分享透過心評支援強化特教老師間協作的重要性，並分享在心評歷程中的教育哲學思維。這些思維的分享，不僅使教師在專業技能上得到對談的鷹架，更加强了教育質量的均衡發展。

名人講堂節目中，我們整理了李國平醫師的專業分享，針對醫療與教育觀點對特殊教育學生的鑑定，奠基於尊重、理解、專業和合作四個概念，提供既實用又貼近實際的專業資訊。此外林慧麗教授為我們介紹了「繁體中文兒童執行功能量表」，讓現場心評教師得以擁有另外一種探索執行功能的工具思維。莊季靜教授及李昕老師的專論文章，則介紹如何將 CW-FIT 應用在科任課程中，也提到特教老師在此可扮演的支援角色。專家學者們以其豐富的涵養分享具體實用的評估策略與經驗談，十分值得現場教師參酌。

在教學百寶箱中，蘇吉禾心理師整理的國內外 SEL 教學方案，為我們的教學實踐提供了創新的工具，這些資源是支持學生全面發展的重要助力。

最後在實務分享部分，則由王淑慧老師和邱馨儀老師的真實案例，從不同視角深入揭示了與自閉症學生相處的日常挑戰與策略，提供了實踐中的具體指導。

本期文章豐富而多元，桃園的特教在大家群策群力的努力下逐漸茁壯，讓我們以本電子刊物為契機，進一步加強協作與學習，共同為特殊教育領域的持續進步努力。讓我們透過每一次的合作與創新，為所有特殊需要的學生開創更加廣闊的未來。

桃園市政府教育局特教科科長 **施力中**

113. 05. 31

專題

01 普特合作邁向融合教育新篇章 /胡心慈教授 (p.1-6)

02 如何在普通幼兒園提供特殊幼兒課程？

特教巡迴輔導老師和普班老師的合作

/吳淑美退休教授 (p.7-22)

在地桃園

03 支援心評教師分享：自發、互動、共好~

以我們自己的力量改變特教 /陳慧儒老師 (p.23-27)

名人講堂

04 醫療在特殊教育鑑定實務之角色 (上)

~ 青少年健康學園 & 團體治療 /李國平醫師 (p.28-39)

05 繁體中文兒童執行功能量表簡介

(TC-CHEXI) /林慧麗副教授 (p.40-46)

06 班級層級功能本位介入小組方案

(CW-FIT) 在科任課程之實施

/李昕、莊季靜助理教授 (p.47-56)

SEL 教學百寶箱

07 國內外社會情緒學習 (SEL) 資源彙整

/蘇吉禾老師 (p.57-69)

實務分享

08 親師生合作：幫亞斯學生找到朋友

/王淑慧老師 (p.70-75)

09 普通班老師視角下的自閉症學生

/邱馨儀老師 (p.76-79)

追學生、趕報告、跑公文、被學生氣得跳腳、和普班老師意見相碰，這是您每天的生活日常嗎？在這追趕跑跳碰的日子裡，您是否會因學生的進步而喜，會因學生的講不聽而怒，會因學生的遭遇而悲，會因學生的天真言語而樂？一個特教老師的一天，可以是多麼的不平凡，因為我們的學生是如此的特別，這樣特別的他們也挑戰著我們的每一天。然而，身為特教老師的我們，選擇「相信」，因為「相信」就是力量：我們相信，找到好的方法，學生就會進步。但就在我們每天拿著放大鏡觀察學生的進步的同時，您是否有時會自我懷疑，會希望能有更多的方法和建議可以幫助您的學生；又或者您希望分享您的成功經驗，讓它得以幫助更多的人。這就是桃園特教電子刊創立的初衷，我們希望開創一個特教專業新知的園地，和所有的特教老師一起專業成長，撒下正向的種子，成為快樂的園丁，一起為桃園的特殊教育努力。

若您在課程教學、情緒行為輔導方面有疑問，或是您想分享特教新知或自己的經驗，歡迎您在 Google 表單，寫下您寶貴的意見。若您願意分享您的實務經驗或研究發現，也請與我們聯繫，若經刊登將撥付稿酬酬謝。也請記得幫忙留下您的姓名（學校）、電子郵件、及意見分類。感謝您~

敬祝 教安



桃園特殊教育教師電子刊意見信箱連結網址

<https://forms.gle/dhkbPBasM2Zs11uKA>

普特合作邁向融合教育新篇章

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授 胡心慈

展現特教新面貌~加強普特輔合作，特教老師角色的重新詮釋



加強普特輔合作，共同推動臺灣的融合教育從物理性融合進展到社會性和學習性融合，體現通用設計的精髓，使每個孩子在學習情境中都能受益。作者強調**合作是站在平等的地位**，跨專業合作第一件事就是釋放專業，虛心學習，同時分享了作者在花蓮玉東國中的普特合作的實務經驗，希望以此鼓勵特教老師積極參與入班協助，與普教老師和學生共創三贏局面。

臺灣的特教腳步一直和先進國家齊步，且在全球享有盛譽。許多地方認可臺灣的特教教師證書，例如本系系友因先生工作移民美國也取得當地特教教師證、澳門早就承認，近日中國大陸也宣布認可臺灣的特教教師證書。美國有些地方這些年一直向本校要求

薦派特教教師----但是他們的教學方式已走向入班協同而少有抽離至資源班上課的方式，因此本系也在積極鼓勵學生學好英文及在實習時練習入班協助。

雖然臺灣特教這麼進步，但在 2021 聯合國所屬「國際審查委員會（簡稱 IRC）」對各國身心障

礙者權利公約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 簡稱 CRPD) 的落實情形的報告書中提到：

★生活在偏遠地區的兒童，獲得融合性教育的機會有限。

★應將促進融合性教育的責任從特殊教育轉移到一般教育。

★提高普通教育教師、特殊教育教師和行政人員具備通用學習設計、教授具有不同學習需求和風格的學生的能力。

2023 年 6 月 21 日《特殊教育法》修法，第 13 條規定：「高級中等以下學校及幼兒園應積極落實融合教育，加強普通教育教師與特殊教育教師交流與合作。」

特殊教育中程計畫(2023)中強調將學校輔導體系納入普特融合教育中。

在在都說明特教的新面貌——加強普特合作。說明了特教老師的新的角色期待——與普教老師合作諮詢。共同推動臺灣的融合教育由物理性的融合、經過社會性的融合，而能邁入學習性的融合。這也正是通用設計的真諦，每一個孩子都能在學習情境中同等受惠。

一、新北市政府教育局的經驗

新北市政府教育局在民國 104 年 (2015 年) 即開始要求特教老師一週要有兩堂合作諮詢時間，2021 年起更要求至少要有兩班的入班協助。因此也出版了一本供教師參考的「學習引路人」(特教老師入班協助或訓練指南)。其中明確列出入班協助或訓練的內涵包括：「學習情形之觀察評估與討

論、教師諮詢、協同或示範教學、協助突發事件處理、班級宣導、參與相關專業服務、行為介入方案實施示範、學生助理人員訓練、家庭訪視，以及科技輔具使用訓練、評量調整方式練習、獨立學習指導等」。而依據陳方盈（2021）的研究，資源班教師在入班協助或訓練部分項目中之「科技輔具使用訓練」、「家庭訪視」、「協同或示範教學」執行程度略低，其中尤以「協同或示範教學」幾乎趨近於零，說明這是我們最可以努力的空間。手冊中進一步解釋「協同或示範教學」的作法：

意義

協助普通班教師為學生調整課程，並與普通班教師共同討論教學活動的設計、執行與學習成果評量的做法。視學生需求採協

同教學或合作教學的方式共同進行教學。

內涵說明

此稱「協同」是指在普通班場域進行的協同課（一普師、一特師），不是在特教班的協同課（兩特師在特教班）或資源班的協同課（兩特師在資源班）。包括：一主一副（One Teach, One Support）、平行教學（Parallel Teaching）、替代教學（Alternative Teaching）、工作站教學（Station Teaching）、協同教學（Teaming Teaching）等。

二、花蓮玉東國中的經驗

筆者因為執行本校的「大學社會責任」（簡稱USR）而在花蓮偏鄉進行增進特教教師合作諮詢能力的方案，目標是希望建立各

校三級預防機制能夠自立自強（特教老師到巡迴學校常一趟車程就需 40 分鐘）。

先以有特教教師的學校實驗普特合作，再類化到該特教教師巡迴輔導的學校，最後交由特教輔導團決定如何推動。

剛開始選定的玉東國中與校長主任溝通後，辦理全校性初級預防講座，會中非常幸運有數學老師及一位社會科老師主動提出他們很希望特教教師入班，因為他們班上的特教生是沒有被抽離出來的（也沒有資源班會抽社會課，但社會課真的比國語文課難很多）。

於是我開始了一段反覆往返於臺北—玉里的車程，入班觀課。

合作是站在平等的地位，跨專業合作第一件事就是釋放專業

，虛心學習，而不是帶著高人一等的專業角色入班「指導」。在這過程中很意外在兩班各發現一名資優生，真的像過客一樣無所事事。兩位老師都說了一模一樣的話「我覺得他好可憐，早就都會的東西要坐在那裡反覆聽（所以有一位學生是拿出厚達十公分的小說在看）。」

很多老師會說—我們都有合作諮詢啊！老師有問題都會問我們啊！但是在這次經驗中我第一個看到的是資優生不會被老師當問題提出，其次，特教老師原先給的建議「可以把社會課文畫成四格漫畫」，老師覺得不可行，這樣的對話或是所謂的諮詢就結束了。

觀課後議課，虛心向老師請教我看不懂的地方，不斷討論最後決定做出四種版本的學習單

（通用設計），在我和社會科老師指導下帶領本系大二學生完成，並交由該縣社會輔導團審查。A 版給資優生、BC 版是原班學生、D 版給識字量很低的學障生。這就是通用設計（全班都可用），也是合理調整加上無歧視（不是只有身障生有學習單），符合 CRPD 八大原則中之三項。

開學後，第一堂課由特教教師進行學習策略說明（特教老師為主，社會課老師為副），第二堂課起社會課老師為主，特教老師為副，並在下課時討論是否需調整。這樣過了一學期，相較上學期我觀課時有 50%學生在狀況外，到這學期 100%在狀況內，學業成績也大幅提升。

問一下社會課老師下學期還要不要本系學生幫忙做學習單？她說不用了，他已知道如何利用教師手冊或是參考書中之學習單加以改編。

希望以此經驗拋磚引玉讓特教老師試試入班協助沒有那麼困難，普教老師、特教老師及學生共同創造三贏。

參考文獻

新北市政府教育局（2021）。學習的引路人。<http://ebook.ntpc.gov.tw>

陳方盈（2021）。新北市國中身心障礙資源班教師入班協助或訓練之現況調查〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育學系身心障礙特教教學碩士在職專班。



按此連結或掃 QR code:[學習引路人](#)。
[特教教師入班協助或訓練指南](#)。

▶ 第一部曲—已有駐校特教教師之學校實驗普特合作

普特合作：正向班級經營策略

我們的約定及上課流程

◎我們的約定：

- 一、**回家先預習**：有不懂的地方先用鉛筆做記號
- 二、**上課認真聽**：老師上課補充及寫學習單都用藍筆；畫重點用紅筆
- 三、**舉手才發問**：如果有問題要問老師，一堂課最多三次(其他問題先用鉛筆圈起來下課再問)
- 四、**分組討論時**：友愛同學，好好說話，看看別人的學習單
- 五、**回家要複習**：先看學習單，再看課本(重點及名詞解釋要記住，圖表要認真學清楚)。互相出題考同學，有問題一定要弄清楚。

立約人：_____老師 _____同學

※上課流程

- 一、**桌面上收乾淨**：留課本、學習單、立可帶、紅/藍/鉛筆
- 二、**訂正回家作業**：把回家作業的錯誤寫上正確答案
- 三、**今日上課主題**：注意聽老師的講解
- 四、**聽課寫學習單**：跟著老師的指示填寫學習單
- 五、**聯絡簿抄功課**：把老師出的功課抄在聯絡簿上
- 六、**學習單收起來**：將學習單放進資料夾

29

▶ 第一部曲—已有駐校特教教師之學校實驗普特合作

普特合作：特教教師(特需領域教學)與普教教師(部定領域教學)結合社會領域

- **特教教師**教導學生「做筆記」之學習策略。
- **社會課**開學時先入班進行學習策略教學，教導學生以學習單練習做筆記，同時達到**差異化教學**目的(共分四種版本)。



【A版學習單】

留白讓學生自行整理筆記。



【B版學習單】

提供部分說明、圖表解釋、重點挖空。



【C版學習單】

完理解說與引導、提供筆記策略、圖表詳細說明，以顯眼提示標示重點。



【進階版學習單】

自我探索、提供進階思考問題探究答案。

19

【回到目錄】

如何在普通幼兒園提供特殊幼兒課程

特教巡迴輔導老師和普班老師的合作

國立清華大學特殊教育學系退休教授 吳淑美



當有特殊教育需求的幼兒被安置在普通班級中時，需要特教巡迴輔導老師與普通班級的老師合作，並提供適合所有幼兒的課程。作者在文中以語言活動設計為例，展示在普幼環境中，透過學習活動及目標的調整與改變，提供多元的參與及表達方式，安排嵌入式學習機會，在有成人及同儕的支持下，普通生和特殊生都能在正向的學習環境中受益。

目前，大部分具有特殊教育需求的全時入園制度。特教巡迴輔導老師與普通班級的老師之間的合作以及提供適合所有幼兒的課程變得迫切必要。因此，建議普通幼

求的幼兒被安置在普通班級中。在一些縣市中，例如桃園市今年已正式實施幼兒園特教巡迴輔導

兒園老師及特教巡迴輔導老師採用以下策略，以滿足班上特殊教育需求幼兒的具體需求。

一、多層次教學及課程重疊策略

Giangreco (2007) 認為多層次教學 (multi-level teaching) 和課程重疊 (curriculum overlapping)

是增進特殊幼兒參與幼兒園課程的兩種作法。**多層次課程** (multi-level curriculum) 指的是不同能力的幼兒參與相同的活動，相同的課程領域但目標不同。例如，在語文教學時，普通幼兒的目標為句子表達，特殊幼兒的目標則為用語詞表達，或只需做到理解的層次。在準備教學或學習區材料時，亦需準備不同的材料，以符合不

同需求幼兒之需。例如，在上和畫畫有關的活動時，準備不同的美勞材料及用具，讓能使用水彩筆的幼兒畫水彩，不能拿筆的幼兒用手指作畫，能握大蠟筆的則用大蠟筆作畫。因而，多層次教學是最能符合不同程度幼兒需求的教學策略。

課程重疊是指參與相同活動但設有不同領域的目標，其做法是將社會性目標，如分享、輪流、溝通及動作，融入融合式班級的各種教學領域。例如，在認知領域的「數」活動「錢幣兌換」中，特殊幼兒的目標可能是溝通、遵守指令、輪流及精細動作，例如幫忙貼物品標籤，而不是學習「數」，這樣也能達到參與的目的 (Cook,

Richardson-Gibbs & Nielsen, 2016)。課程重疊策略非常實用。輪流、溝通及動作的目標可以運用在各領域的教學中，不僅適合普通幼兒，也適合特殊幼兒，因此稱之為重疊目標。

以下將以語言活動「故事內容排一排」來說明多層次教學及課程重疊如何實際運用到分組教學中。下列活動除了可達到三個領域的目標：精細動作領域（例如，貼）、語言領域（例如，表達）及社會領域（例如，分享），還可達到不同層次的目標，例如「指出」及「說出」。語言活動課程計畫及評量表如表 1（附錄一）。

二、使用課程式評量

課程式評量的項目就是課程的內容，直接使用所教的課程進行評量，既可用來評量孩子學習的起點，亦可用來設計教學、撰寫教學目標，更可用來評估教學的成效。吳淑美(2023a)編製的「嬰幼兒課程評量」涵蓋粗動作領域、精細動作領域、認知領域、語言領域、社會/情緒領域及生活自理領域等六個領域，共 1814 個評量項目。相較臺灣其他課程式評量，每一個領域包含的項目更加完整，每一個目標前有綱要、細目、步驟及題號，後有發展年齡(以月計)。完整的例子如表 2（附錄二）。

除了評量項目，更以課程評量之項目為基礎設計活動，其中粗動作領域 26 個活動、精細動作領域 87 個活動、認知領域 213 個活動、語言領域 162 個活動、社會及情緒領域 64 個活動及生活自理領域 25 個活動，共計 577 個活動。

三、使用嵌入式學習策略

由於一般學前教育課程以普通幼兒為主，為了讓特殊幼兒能在一般學前教育環境中學習，安排了嵌入(embedding)學習。嵌入是一種給予機會練習大及小目標，將目標融入課程活動，經由延伸或調整讓活動有意義及有趣的過程(Bricker et al., 1998)。嵌入學習機會(embedded learning

Opportunities, ELOs)指的是在活動中將目標融入學習活動的機會，給特殊幼兒在活動中練習 IEP 目標的機會(Horn & Banerjee, 2009)。製造嵌入式學習機會的基本步驟如下：

(一) 找出特殊幼兒目標

以就讀普通幼兒園的李生(4 歲，自閉症)為例，其主要問題是在幼兒園會干擾同學玩玩具，當想要繼續玩玩具或大人要求收拾玩具時，會做出反抗尖叫的行為。李生聯評報告顯示：認知發展能力約 26 個月，口語理解能力約 2 歲 0 個月，口語表達能力約 1 歲 7 個月，粗大動作能力約 1 歲 11 個月，精細動作發展能力約 1 歲 8 個月。根據李生聯合評估報告中

的測驗結果，選取吳淑美(2023a)編製的「嬰幼兒課程評量及活動設計」中符合其發展年齡的目標作為 IEP 目標。李生個別化教育方案中的長期和短期目標如表 3(附錄三)。

(二) 透過教學活動來執行目標

有了目標，老師就可安排教學活動以執行目標。例如，當孩子的 IEP 需要學習「配對圖卡」的目標時，可透過表 4(附錄四)的活動課程來提升孩子的圖卡配對能力(吳淑美，2023a)。

(三) 透過作息製作嵌入機會

除了透過教學活動，亦可將特殊幼兒的 IEP 目標嵌入教室作息中，老師須使用一些策略，例如設計一些情境、製造機會或準備一

些器材，以引導目標的發生。例如，有倒水或飲料的目標時，可以在點心時間準備飲料，並在午餐時再次製造機會，以確保倒水的目標有機會執行。當幼兒無法參與遊戲時，老師可以在學習區添加該幼兒特別感興趣的玩具或教具，也可以邀請其他普通同儕一起遊戲，或在旁提供遊戲點子或角色扮演的道具。作息嵌入式學習評量表如表 5(附錄五)。倘若嵌入式學習效果不好，或是幼兒需要更多程度的教學時，老師須考慮以焦點行為教學策略(child-focused instructional strategies, CFIS)，而非嵌入式學習。

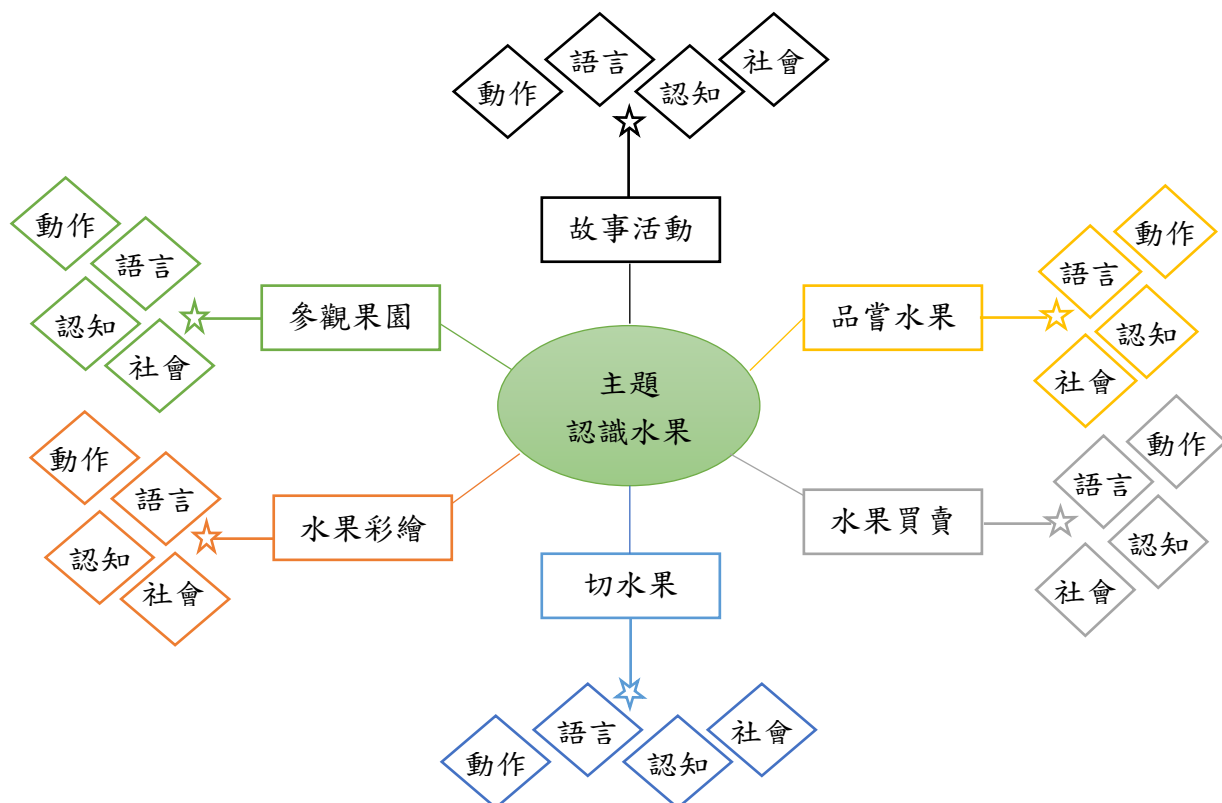
(四) 透過主題教學執行目標

教學可以有一個主題，每一

個主題可涵蓋一個星期或更多星期的單元，儘量讓活動涵蓋各個領域，例如認知、語言、動作及社會。以「認識水果」的主題為例，其流程如圖 1 所示。除了把主題和教學活動結合，還要讓活動涵蓋各領域的目標，在做課程計畫設計活動時，要記住每一位幼兒

的需要；盡量把個別的認知、語言、動作及社會領域目標融入普通的課程中，以下是將個案的目標融入「認識水果」活動中，做法如表 5（附錄五）。從表 5 可看到，幾乎每一個活動都可達到多種發展領域的目標，符合普通及特殊幼兒的需要。

圖 1 認識水果流程圖



四、安排學習活動及情境

在幼兒園的學習情境中，老師須提供幼兒與同儕互動的機會。然而，接近同儕並不一定能保證社會互動的產生，因此老師不僅要創造幼兒間互動的機會，更要主動支持特殊幼兒與同儕的互動。例如，透過同儕增強幼兒開口說話的動機，請求同儕提供示範並擴展特殊幼兒的語言，或安排特殊幼兒與其他幼兒一起玩耍及合作。

以語言活動為例，吳淑美（2023b）建議透過講故事、扮演等語言活動，鼓勵幼兒自發地表達和使用材料。在分享活動時，可以刻意將不太說話幼兒的發言次序往後排，如此可以讓他參照並模仿別人說過的內容。如果幼兒

不知該如何敘述生活經驗時，可以提供照片作為視覺提示，協助幼兒的描述更聚焦重點，也讓他知道如何說出更完整的語句。此外，可利用學習區活動，例如在閱讀區、角色扮演區、益智區進行玩具操作及圖書閱讀、小組活動或自由活動等生活作息時間，營造並誘發語言發展遲緩幼兒說話的動機，以練習說話。還要讓語言發展遲緩幼兒盡量參與共同討論或語言表達的活動，給他們更多表達的機會。因此，不論幼兒說得好或不好，只要其願意嘗試，老師都要給予鼓勵，即使只是口頭讚美，也能激發其繼續學習的動機，如此特殊幼兒才會有更多機會增進語言發展能力。

參考文獻

吳淑美（2016）。*幼兒園大班教學活動課程設計：配合新課綱設計的 120 個活動*。心理出版社。

吳淑美（2016）。*幼兒園中班教學活動課程設計：配合新課綱設計的 120 個活動*。心理出版社。

吳淑美（2016）。*幼兒園小班教學活動課程設計：配合新課綱設計的 120 個活動*。心理出版社。

吳淑美（2019）。*學前融合教育之理論與實務*。心理出版社。

吳淑美（2023a）。*嬰幼兒課程評量與活動設計*。華騰文化。

吳淑美（2023b）。*啟發嬰幼兒語言天賦的課程：家園共育寶典*。華騰文化。

Bricker, D.D., Pretti-Frontczak, K.L., & McComas, N.R. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Cook, R. E., Richardson-Gibbs, A. M., & Nielsen, L. (2016). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Cengage Learning.

Giangreco, M. F. (2007). Including students with disabilities in the classroom. In M. F. Giangreco & M. B. Doyle (Eds.), *Quick-Guides to Inclusion: Ideas for educating students with disabilities* (2nd ed.) (pp. 1-14). Baltimore: Paul H. Brookes.

Horn, E. & Banerjee, R. (2009). Understanding Curriculum Modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 40, 406–415.

表 1 故事內容排一排

學習經驗：聽及理解、說

附錄一

材料：繪本故事、故事圖卡影印本、蠟筆、膠水

教學內容	學習目標	評量結果			
		不會 1	尚可 2	較好 3	很好 4
老師先講一篇繪本故事，並 事先製作圖卡，讓幼兒先看 圖卡，了解故事內容的順 序。然後，老師將圖片順序 弄混，由幼兒將正確順序排 出。接著，老師給每一位幼 兒一份相同的圖卡（影印 本），讓他們將內容順序排 出，用膠水一頁頁黏貼好， 再塗上顏色。	★傾聽故事內容 ★能指出圖卡。（特） ★能說出圖卡。 ★將故事圖卡依序排出 ★會指出故事圖卡錯誤 順序處 ★能將影印的故事圖卡 依順序排列並黏貼好 ★會在已成冊的圖卡上 塗上顏色（特） ★能分享貼好的圖片 ★依圖片內容說故事給 他人聽				

評量結果：4-達成該目標 75%以上”、3-達成該項目標 75%~50% 、2-達成該
項目標 25%~50%、1-未達成該項目標 25%

學習目標共 9 項，通過項目（指勾選較好或很好）共____項

特殊幼兒的目標：能傾聽、能指出內容及著色

延伸活動：利用學習區讓幼兒看圖說故事

（摘錄自吳淑美 2016，幼兒園大班教學活動課程設計：配合新課綱設計的 120 個活動）

附錄二

表 2 嬰幼兒課程評量示例

綱要	細目	步驟	目標	年齡	評量			備註
體能活動	接球	碰到身體	234. 會站著接住距離一呎遠的大球（約八吋），且球會碰到身體	30M				附活動

（本表以下空白）

表 3 長期及短期目標

附錄三

領域	長期目標	短期目標
語言	能增進語言理解及表達能力	★能給予最常見的物品時，能指認出指名的物品。(15M) ★能指認三個以上熟悉物品，或用手語打出適當的手勢。(24M) ★用口語或手勢，向熟悉的人打招呼。(15-18M) ★能模仿他人的聲音（會重複大人的話）。(12-15M) ★會重複發出子音+母音（如爸爸、媽媽）。(10-11M) ★會模仿動作。(18-24M) ★能遵守簡單的指示。(15M) ★會用手勢表達其需求。(24M)
認知	能增進概念理解能力	★會注視一連串圖卡中被指名的那一個。(24M) ★會從固定地方找到玩具。(18-21M) ★能對簡單的機械式玩具表現出興趣。(18-21M) ★會知道玩具的玩法且適當的操作。(24M) ★能配對圖卡。(36M)

(續下頁)

表 3 長期及短期目標(續)

領域	長期目標	短期目標
		★能憑感覺辨認物品。(30-36M) ★會走到指定的地點。(24M) ★能專注於遊戲 5 至 10 分鐘。(30M)
精細	能增進手眼協調能力	★能一頁一頁翻硬紙板書。(24M) ★會蓋上盒子。(20M) ★能用蠟筆在紙上塗鴉。(16-19M) ★能串 3 至 4 顆串珠。(30M) ★會用手指抓黏土。(18M) ★會用手拍手鼓。(10M)
社 會 / 情緒	能和同儕建立 人際互動	★能在安全情況下，探索戶外。(24M) ★能和熟悉大人主動互動，並維持互動約 3-5 分鐘。(36M) ★能在口頭提示下與同儕輪流。(36-42M) ★會選擇要玩的玩具。(21-24M) ★能用口語(而不是用哭鬧)來表達飢餓或口渴等生理需求。(22M)

(本表以下空白)

附錄四

表 4 認知活動課程

綱要	細目/ 步驟	活動 名稱/ 材料	教學策略/活動過程	目 標	目標 達成 情形
基本 概念	相同 / 圖卡 配對	對對 碰/ 交通 號誌 圖卡	- 在白板上貼上各種交通號誌圖卡（如禁止跨越、走斑馬線、紅綠燈等）。 - 另外準備一套完全相同的交通號誌圖卡。 - 將預備的圖卡平均發給每位孩子。 - 請孩子在指定時間內，找出自己手上和白板相同的圖卡，並將兩張相同的圖卡貼在一起。 - 當孩子完成配對後，請孩子分享並說出曾經在哪裡看到這個交通號誌圖卡，以及此圖卡的功能，例如看到斑馬線要走斑馬線。	- 能一對一配對六張交通號誌圖卡。 - 能說出在哪裡看到交通號誌圖卡。 - 能說出該圖卡的功能。	

(續下頁)

表 4 認知活動課程(續)

綱要	細目/ 步驟	活動 名稱 /材 料	教學策略/活動過程	目 標	目標 達成 情形
基本 概念	相同 / 圖卡 配對	對對 碰/ 交通 號誌 圖卡	- 在白板上貼上各種交通號誌圖卡（如禁止跨越、走斑馬線、紅綠燈等）。 - 另外準備一套完全相同的交通號誌圖卡。 - 將預備的圖卡平均發給每位孩子。 - 請孩子在指定時間內，找出自己手上和白板相同的圖卡，並將兩張相同的圖卡貼在一起。 - 當孩子完成配對後，請孩子分享並說出曾經在哪裡看到這個交通號誌圖卡，以及此圖卡的功能，例如看到斑馬線要走斑馬線。	- 能一對一配對六張交通號誌圖卡。 - 能說出在哪裡看到交通號誌圖卡。 - 能說出該圖卡的功能。	

註： 1.評量標準： 達到○部分達到△未達到 X
2.粗體字表 IEP 目標

(本表以下空白)

表 5 作息嵌入式學習評量表

附錄五

幼兒姓名：

評量者：

作息	目 標	評 量	
		甲	乙
到達	★問好 ★掛衣服		
大團體（幼兒圍成 圓圈）	★能坐在自己的 小地墊上 ★能參與音樂、 律動和其他團 體活動		
戶外	★與同儕互動 ★溜滑梯		
學習區	★掛角落牌 ★收拾 ★角色扮演		
午餐 或點心	★傳遞物品 ★說出食物名稱 ★倒水或飲料		
銜接（過渡）時間	★跟隨指令		

評量標準： 達到○ 部分達到△ 未達到 X

（本表以下空白）

附錄六

表 6 「認識水果」活動課程及個別的目標

活動	涵蓋的發展領域及綱要	個別的目標
1.品嚐水果	語言－句子長度、字彙、主動表達 認知－分類、大小 社會－分享、輪流	★認識水果（如蘋果） 的顏色、形狀、名稱 ★用 2~3 個字表達 ★削皮 ★切水果
2.閱讀相關 的故事書	語言－注意力及理解力 認知－概念學習	★傾聽 ★指認圖片
3.買賣遊戲	認知－解決問題 社會－引發互動、輪流	★數錢 ★指認圖片
4.做果醬	精細－使用雙手 語言－發問 認知－空間	★攪拌
5.品嚐果醬	認知－一對一對應	★洗手 ★塗在麵包上

（本表以下空白）

【回到目錄】

自發、互動、共好~

以我們自己的力量改變特教

桃園市國小特教資源中心支援心評教師 陳慧儒

筆者服務於特教領域多年，擔任多種職務，在本市特教資源中心服務近十年，主要工作涵括心評培訓與鑑定安置。文中指出，心評知能主要靠實務經驗和不斷的專業交流來維持。特殊教育範疇廣泛，強調專業合作，特教老師需汲取多元資訊，兼顧顯性和隱性知識。教育部預計於 113 學年度落實部分心評工作專職化，在各縣市設置專職人員，支持心評工作。本市「支援心評」模式以四大主軸為核心，提供教師支援、提升轉介前介入品質、穩固心評鑑定程序及優化均質評估教師，兼顧立即性問題的處理、制度性問題的調整及專業性問題的精進等三大面向。除了挹注人力以紓解鑑定個案量過多的表層問題外，更是考量到整體特教系統實質和永續的健全發展，這正是桃園率全國先行此制度最希望與公眾分享的核心價值。

服務於特教領域已有不算短的時
間，是到了被他人稱呼為“資深特
教教師”的時候，期間歷任集中式
特教班、巡迴輔導班、資源班、普
通班教師，前後也在本市特教資源
中心服務近十年，主要工作內容涵
括心評的培訓與鑑定安置工作；而

擔任心評人員的資歷也幾乎等同於
個人任教年資，初任的第一年即接
受培訓擔任此工作，另也擔任區長
十多年，自身的專業學習和研究與
此亦有相關，可說心評佔據了職涯
的絕大多數時間，甚至融入了日常
生活並內化為個人的哲學思考。

試問為何對心評相關工作如此「情有獨鍾」？思忖應該是來自於教學現場的增強，當從孩子的眼光中接收到“老師，你懂我”的訊息時，我知道我已經找到開啟信任關係的那把鑰匙。被人了解、真心接納並獲得所需協助是每個人都需要的，但特殊需求學生由於其特質的影響，開啟心門的鑰匙孔總是很小，而鑰匙又藏得既深且隱密。普通教師以一般方式並不容易找到，但我～一位有心評專業的特教老師，可以憑著知識和經驗，蒐集線索後抽絲剝繭，在茫茫大海中找到它，打開孩子的心智寶盒，這讓我相信自己是一位有效能的老師；在教育系統中，我可以做出其他人無法取代的貢獻，身為特教老師，我驕傲。許多研究指出，這種利他行為和感

受，會釋放大腦中的正面化學物質，如多巴胺和血清素，這些物質與幸福感和滿足感相關。所以，即便這個自尊背後是說不盡的酸楚、燒腦和過勞，還是甘之如飴，相信我輩同道中人都能深切體會。

攤開評估人員的專業發展地圖，心評知能在職前教育階段所能培育的部分相當有限，絕大部分的專業養成都要靠著在實務現場的經驗和磨練才能維持敏感度，加上不斷與他人討論和增能才能與時俱進。畢竟特殊教育相較於其他教育領域而言變動性極強，知識組成的屬性也有顯著差異。我們除了有形式知識（**Formal Knowledge**），即明確的結構和標準，像是各障礙類別的特質或標準化測驗工具的內涵，還有大量的程序知識（**Procedural**

Knowledge)，即關於如何執行特定任務或過程的知識，而這是需要大量實務操作練習和回饋才能形成的。其他諸如非正式知識（Informal Knowledge）是在情境中透過非正式方式獲得的知識，印象知識（Impressionistic Knowledge）是基於個人經驗、感受和直覺的知識，以及自我調節知識（Self-Regulatory Knowledge）強調自主學習、自我意識、自我監控、自我調節及持續性的反思。

以上五種知識屬性，除了形式知識較屬於顯性知識（Explicit Knowledge）外，其餘多偏向隱性知識（Tacit Knowledge）。然而，這種非結構化的、大量依賴於個人內在感知、體驗和實踐的隱性知識，是

非常難以傳遞的。唯有透過捕捉、分享、溝通、梳理和統整的過程，盡可能將其轉化為顯性知識，才能便於更快速和系統性的傳播。但不可否認的是，以文字為知識傳播的媒介仍有其局限性，其餘隱而未顯的部分就需另由個案討論、實作練習、PBL 專題學習和個別輔導機制等方式來同步實施。以上這些構想已逐步化為實際的行動，從鑑定共識研習、新進心評的輔導方案、個案研判與討論研習、複審心評會議等，即是透過討論和交流的過程建構群體的知識庫，提升知識的近用性和擴展性。

然而，特殊教育的範疇涵蓋甚廣，又十分強調專業間的合作，亦即身為個案管理者需要汲取相當多

元的資訊。即便是顯性知識也是散落各處且十分紛雜，再加上大量的隱性知識穿插其中，第一線特教老師在繁忙的工作之餘，能否有心力僅憑藉自身的力量去擴展這片拼圖

？我們雖將自己定位為資源以協助學校系統中的其他子系統，但當力有未逮時，誰來擔任我們的後援支持？行政的作為當然是重要的一環，但更實質的內涵卻得要內求。亦即特教工作者的困難和需求，只有特教工作者自己最清楚。其實許多的實務智慧就隱藏在個別老師的大腦中，支援心評的角色就是一個穿針引線者，協助引出這些內隱的知識和片段的顯性知識後再加以組織，針對鑑定過程中的關鍵環節重新檢視及調整，讓執行時的脈絡更符合

現實及邏輯。例如在編製心評手冊時，針對轉介前介入資料蒐集的部分進行更明確的說明，以降低因為資料欠缺代表性而影響後續研判及安置的狀況。

心評制度和工作的內涵是一個複雜又牽涉廣泛的議題，但不管各方意見如何，落實「照顧老師就是照顧學生」的理念應該是大家的共識。因此，教育部預計於 113 學年度開始落實「局部心評工作專職化」，在各縣市特殊教育資源中心設置專職人員，以支持心評工作。此項聲明與本市「支援心評」模式之構想不謀而合。因應特殊教育鑑定工作可能面臨的改變與挑戰，在蒐集量化數據及訪談回饋的資料後，確認「支援心評」模式以四大主軸為核心，

包含提供教師心評支援、提升轉介前介入品質、穩固心評鑑定程序及優化均質評估教師，兼顧立即性問題的處理、制度性問題的調整及專業性問題的精進等三大面向。也就是除了挹注人力以紓解鑑定個案量過多的表層問題外，更是考量到整體特教系統實質和永續的健全發展，這正是桃園率全國先行此制度最希望與公眾分享的核心價值。

這學年，我與其他兩位資深的特教老師一起形成支援心評團隊。面對公眾的眼光、長官的厚望、同儕的期待及不時冒出的自我懷疑——我可以嗎？這個任務無疑是生命中難以承受之重，但能與有相同信念、正向積極、溫暖熱心的專業夥伴共事，在彼此需要時總能適時補位和相互支持，發揮「三位一體」

的合作力量。就算是排山倒海的工作和重擔，都變成酣暢淋漓的痛快。也期待更多有心的夥伴加入一同努力，讓特殊教育因您、因我而更好。

[【回到目錄】](#)

醫療在特殊教育鑑定實務之角色（上）

～ 青少年健康學園&團體治療

衛生福利部桃園療養院 兒童青少年精神科主任 李國平醫師

桃園市國小特殊教育資源中心教師 王慧敏整理

這是一篇長達三小時的演講稿，不僅內容豐富，而且深度十足。從量的角度來看，現場演講轉譯的逐字稿達到了 46,000 多字；從質的角度來看，李醫師以教育和醫療兩大視角，奠基於尊重、理解、專業和合作四個概念，提供了既實用又貼近實際的專業資訊。本文將國小場及國中場兩次研習內容整理後，劃分為三大主軸：桃療團體治療及青少年健康學園介紹、教育與醫療的有效溝通、及精神醫療觀點與特殊議題，編輯成上中下三篇，旨在用最精煉的語言傳遞演講的精華，提供讀者參考之。三篇精彩內容將會分別在桃園特殊教育教師電子刊第三期和第四期刊出。

前言

今天很榮幸能在元宵節與大家共度佳節。我們已有一段長時間的合作與相處，期間見證了許多孩子在醫療上的需求。然而，僅靠醫療並不足夠，需要我們大家的共同努力，才能協助學生在學

業、家庭生活乃至人生成長的每一步都能順利進行。就像一幅拼圖，每個人的角色都至關重要，只有通力合作，我們才能取得更佳成果。

醫療為主體，特教輔助 ~青少年健康學園 (我的教室在桃療)

接下來，我們將以醫療為主進行討論，特教老師在其中扮演輔助角色。特別要提及的是，青少年健康學園是一所位於醫院內的學校，其教室設在桃療，學生會來桃療上課。許多心評老師表示想深入了解青少年健康學園，今天也藉這個機會介紹我們的青少年健康學園，包括轉介過程和治療情況，以便大家更清楚為何需要設立這樣一個單位。

一、計畫緣起

青少年健康學園設立的目的是為初期發病階段及急性期治療過後的青少年提供支持性環境，幫助他們在治療與學習之間找到平衡，促進病情穩定與個人能力發展，協助他們順利回歸學校或職場。

很多精神疾病在青春期的開始出現病症，這時青少年正處於學業的重要階段，不僅需要接受疾病治療，同時也面臨學習和生活適應的挑戰。他們在疾病初期，個案會反映學習理解遇到困難，未必有幻聽妄想等症狀，但因為認知功能受損，先出現理解力下降和成績滑落。因此，當我們看到一個原本認真的孩子成績突然下滑，如果排除了玩電動、不學習或家庭因素等原因，就應警惕他是否可能患有精神疾病。

今年，我們醫院承接了衛生福利部的精神病早期介入處遇計劃，主要服務對象是那些即將發病或發病初期的青少年。如之前所述，這些青少年在認知功能上可能已有所缺損，因此如果出現這些症狀，應及早進行評估和介入。昨天，我遇到了一位初診的青少年，他感到非常困擾而不敢上學，認為自己的想法會傳播出去被人知道，擔心影響到其他人，因此無法正常上學。對這些青少年而言，健康學園提供了一個支持性的環境，讓他們可以在疾病治療和學業學習之間找到平衡。此外，健康學園也支持在急性發病期大腦功能嚴重受損的學生，在治療穩定後，協助他們進行認知

和學習功能的復健，逐步重返學校和社會生活。我們希望透過結合精神醫療和特教的介入，幫助青少年穩定病情，同時促進學習和個人能力的發展，最終順利過渡返回學校或職場。

我們的醫院在桃竹苗地區雖然是第一個設立這樣的單位，但臺北市更早就有結合醫療與教育合作的單位。例如，臺北市立療養院（現改名為臺北市立聯合醫院松德院區）設有蘭亭書苑（又一村），臺北榮民總醫院也設有向日葵學園。

本院青少年健康學園於 2003 年開始試辦運作，並於 2004 年正式營運，目的是在最少限制的環境下提供最大的彈性，類似

hospital school 的概念。試辦初期並不順利，因為學生需要每天規律地來醫院，有人質疑他們並未參與學校課程，是否仍算是學校出席？從 2003 到 2004 年試行計劃期間，我們面臨了許多關於法規與公平性的質疑。但 20 年來，我們見證了許多正面變化，學生問題確實得到解決，學校對健康學園的態度逐漸轉變，從質疑轉為合作。教育局的長官也支持並提供特教資源，非常感謝各位教育界的先進。

二、個案來源

青少年健康學園接受的個案主要來自急性病房出院和門診轉介的學生。初期，健康學園主要接受患有思覺失調症和雙相情感障礙（躁鬱症）的孩子，但過去十年的數據顯示，這些診斷的比例呈下降趨勢。與此同時，自閉症類群障礙（ASD）患者的比例從大約 15% 上升至超過 40%。

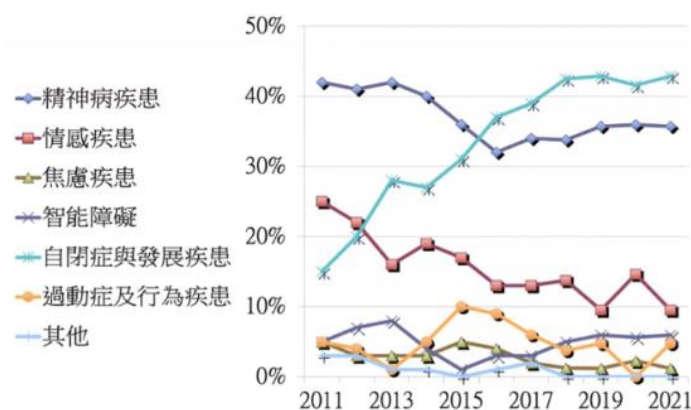
我們的個案來源主要包括兩個部分：一是從急性病房出院的學生，他們需要接受復健訓練，我們為他們提供支持和結構化的環境，以減少再次入院的風險；二是透過門診轉介的學生，這些學生在門診治療期間通常每月回診一次（當病情穩定時會拉長返診間隔，若病情不穩定則會縮短為 1-2 週即安排回診）。若在治療過程中他們未能獲得充分照顧或改善，

或存在中輟、休學的風險，且在學校適應上遇到困難，則可考慮透過門診轉介進行評估，並轉入健康學園。

在診斷趨勢上，可以觀察到明顯的變化。最初關注的是患有思覺失調症、雙相情感障礙(躁鬱症)的孩子，過去十年的數據顯示這些診斷呈現下降趨勢。這可能是因為這類孩子的數量減少，新一代抗精神病藥物效果良好，副作用較少，使得這些孩子的整體功能維持得良好，可以留在學校學習的機會增加。相對地，自閉症和亞斯伯格症的診斷比例從10年前約15%增加到現在超過40%，如同在學校現場ASD孩子的比例似乎也在增加，且他們的照顧需

求不亞於精神疾病患者。

圖 1
健康學園個案診斷趨勢分析



三、收案條件

- ① 年齡：13 歲至 22 歲。
- ② 曾罹患重大精神疾病，目前已無急性症狀，但在學校/家庭之適應仍需持續復健者。
- ③ 情緒困擾、適應障礙、學習困難(非學障)，以致其學校/家庭/社會/功能受損，需給予持續協助者。
- ④ 情緒障礙導致不規則就學、中輟高之危險群。
- ⑤ 其他如社交恐懼症、強迫症、選擇性不語症之個案亦多遭遇適應困難，需要積極協助者。

健康學園主要收治 13 至 22 歲的青少年，特別是那些曾經患有重大精神疾病且現階段無急性症狀，但在學校或家庭環境中仍需持續復健的個案，例如思覺失調症、躁鬱症、憂鬱症、自閉症類群障礙（ASD）。收案對象還包括那些遭受情緒困擾、適應障礙、學習困難（非學習障礙）影響的青少年，以及因情緒障礙而面臨不規則就學或高中輟風險的群體。除了主要疾病類型外，面臨適應困難的社交恐懼症、強迫症、選擇性不語症的個案也是收案的對象。

我們想藉此機會說明，由於健康學園提供的是一個開放且類似學校的環境，學生能自由進出，因此不願意參與活動或無法遵守

規定的學生就不適合轉介。此外，有自我傷害行為或對他人構成威脅的學生，因為安全考量，會建議先在急性病房接受治療，當他們的狀況改善穩定，才會考慮轉介至健康學園。對於經常出現自我傷害或高風險行為的學生，我們會與家屬進行詳細溝通風險並討論對策，確保學生適合加入學園。

四、服務模式

健康學園扮演醫院與學校／社區間的中繼站角色，提供醫護人員監督與協助，幫助個案逐步重返原有的校園及社區生活。

①日間住院模式：

學生於白天參與學園課程，晚間回家，保持類似學校的作息時間，在有彈性的同時也保有生活結構。

②週六團體模式：

為了持續追蹤已出院的學生，特設週六團體治療，以持續醫療介入與關懷。

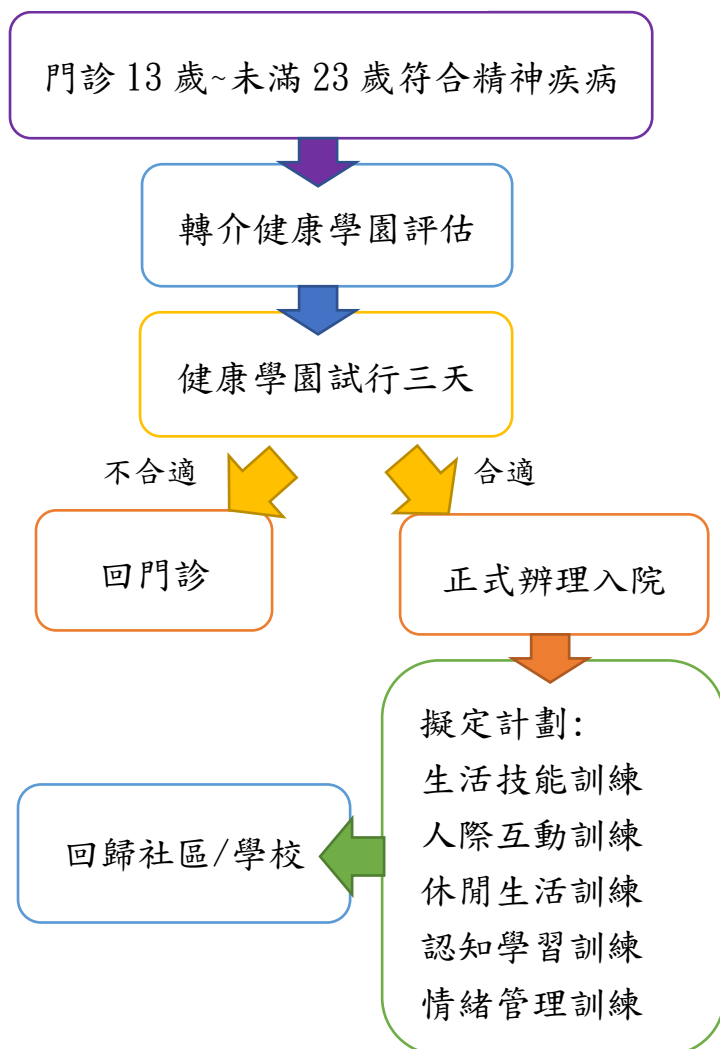
健康學園主要扮演一座橋樑的角色，協助青少年從醫院漸進式地過渡並回歸學校與社區生活。

我們提供日間住院模式，這對於一些教師而言比較陌生。這種日間住院模式指的是青少年在白天來到健康學園，夜間回家，類似正常學校的生活節奏。在健保的框架下，這仍然算作是住院治療的一種形式，只是白天到醫院，所以稱為日間病房。當青少年通過評估符合健康學園收案條件，就會辦理入院程序。在日間病房中，青少年需要自理餐飲，自付健保部分費用（大約每月一千到二千元），若持有重大傷病卡可以免除健保部分負擔。這些治療有助於學生維持穩定的生活節奏和發展社交

技巧。學生在健康學園的停留時間從三個月到三年不等，平均約為一年。

轉介過程從門診評估開始，依據等候名單的先後順序通知學生試行。待學生試行三天均合適且能配合相關規定後，就會通知家屬辦理入院手續，並擬定個別化治療計畫，朝向回歸學校或社區的治療目標。透過這些治療，健康學園不僅是醫院與學校或社區之間的過渡點，也保障了學生在獲得醫療支持的同時，能夠逐步回歸正常的成長軌跡。

圖 2
健康學園轉介流程



醫療為主體，特教輔助 ~團體治療

此外，本院也提供人際互動團體治療服務，專為出院後仍需持續追蹤的學生設計。星期一到

五下午的團體治療是針對國小生，分為兩大類：第一類是自閉症兒童，第二類則包括注意力不足過動症或情緒障礙等。這兩大類依年齡進一步細分為低年級、中年級和高年級，藉此安排同質性與認知能力相近的成員。在活動設計、治療目標以及同儕互動方面，更能具有共鳴性，增進人際互動與社交技巧。

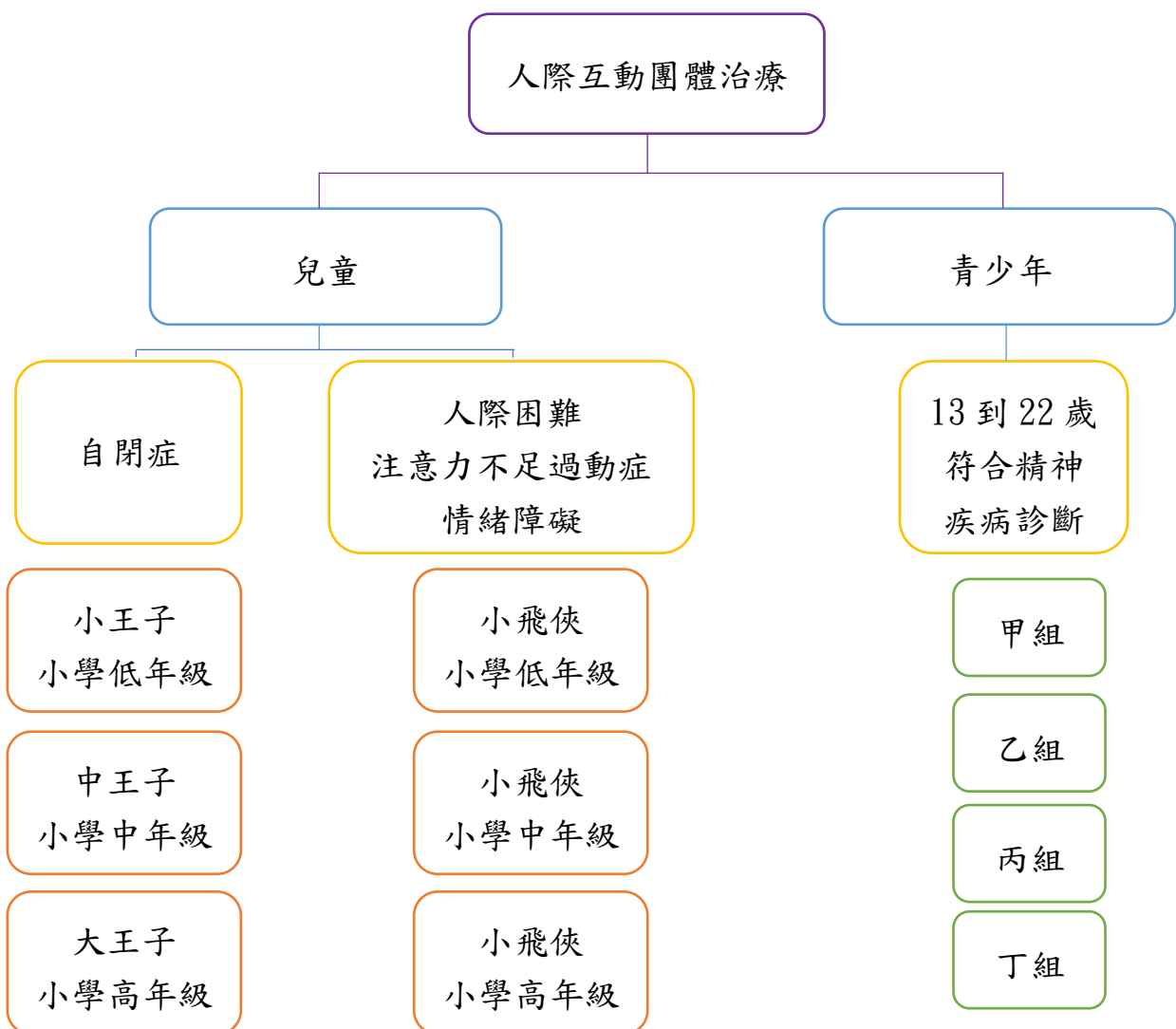
禮拜六早上則保留給青少年參加團體治療，以方便參與，無需每週請假。根據參與者的特點，我們將其劃分為甲、乙、丙、丁等不同功能組別。例如，甲組通常是較高功能的參與者，擁有較優秀的口語表達能力，但存在一些情緒行為困擾，可能會使用辯證行為

治療等方法來教導分析情緒，進而處理情緒問題。乙組則通常是口語能力較弱的參與者，甚至可能沒有口語表達能力。丙組主要

是由自閉症類群障礙的青少年組成，而丁組則以注意力不足過動症青少年為主。

圖 3

團體治療實施分組圖



五、團隊合作



在健康學園，學員將學習人際溝通、日常生活功能、休閒活動，以及情緒管理等。團隊成員包括醫師、護理師、心理師、職能治療師及社工師，很幸運地，從 103 年起有特教老師的加入，每天來學園授課，與團隊其他成員共同討論，包括學員的疾病情況、教育方面可提供的幫助，每週定期進行團隊會議。

特教老師的加入帶來了額外的助力，經由跨專業的協作模式，

有助於提供最佳的教育支持。儘管仍存在許多挑戰，包括不同學校的課程內容差異和國高中升學管道的差異，我們致力於持續改進。特教老師的參與不限於直接的教學服務（如國、英、數學課程），還包括間接服務，如教育輔導、個別化教育計劃（IEP）及轉介前的評估和鑑定。在本院健康學園，學生的學籍仍保留在原本的學校，目的是期待學生逐漸回到原校繼續學業，領取原校畢業證書。這與台北市的向日葵學園和蘭亭書苑不同，台北市的作法是將學生學籍轉到特殊學校。

在本院健康學園，學生若符合開案條件，將透過巡迴班的方式進行申請特教服務。此外，當學

生即將完成學業階段，或是希望進入職場的高中畢業生，本院也提供職業訓練課程。

最後介紹本院青少年健康學園的策略目標(iFone，如圖 4)，分別著重於青少年個別化疾病治療和自我照護的教育（I），這包括了心理與生理健康的管理；強化家庭網絡並強調衛教介入（F），減少因不了解疾病而造成家庭衝突，更加強家庭支持，成為復原的重要力量；職業訓練（O）也是計劃的一環，並不侷限於職能復健，也延伸至學業和未來的職場準備；再來就是協助青少年逐漸回歸社區（N），雖然這部分看起來似乎很簡單，但實際上他們仍然會面臨著不少挑戰；最後一個的目標

是增強青少年的自我效能感（E），認識到自己的價值，更適應社會生活，並發揮自己的潛力。

圖 4

青少年健康學園策略目標



現場 Q&A

Q: 想請教李醫師關於轉介學園評估的條件？如何決定是否進入試讀的流程？

A: 健康學園的一大特色在於它是以醫療需求為主導的單位，同時結合了特殊教育老師的介入，這種模式對於需要特殊照顧的孩子來說是一種創新的支持方式。如果學校本身即有彈性的空間或方案，讓有特殊照顧需求的孩子可以慢慢適應，例如到資源班或輔導室去做暫時性的抽離，透過學校現有的支援體系，學生的情緒和行為問題就能得到緩解，那就不需要轉到本院的青少年健康學園。

然而，有些孩子在學校環境中遇到重大挑戰，不管是同儕間的問題還是學業上的困難，並且不是由於懶惰，就值得考慮選擇到本院青少年健康學園。前面有提到健康學園的收案條件，但如果學生表現出暴力或自我傷害等

危險行為，應該先轉介到封閉式和監督嚴格的急性病房進行專業治療，待症狀穩定後再轉銜到健康學園的開放式環境中，接受復健訓練與治療。

在轉介過程中，醫療人員會對孩子的意願與精神健康狀況進行評估。在門診轉介時，學生若沒有強烈反對，一般會先行提出轉介申請。從提出申請到收到試行通知，一般需要等待兩週至一個月，這段時間可視為學生的思考決定期，若反悔或決定放棄，也不會影響原有的治療權益。在此期間，仍會定期約定回診，繼續進行治療，並與孩子確認狀況與想法。

一旦學生辦理入院至健康學園，依健保規定是無法再回門診追蹤。至於試讀的順序，則是按照轉介單提交的時間來決定的。

繁體中文兒童執行功能量表簡介

Taiwanese Traditional-Chinese Childhood Executive Functioning Inventory, TC-CHEXI

輔仁大學醫學院臨床心理學系副教授 林慧麗



執行功能是以目標為導向的高等認知能力，包括工作記憶、計劃、抑制和調節，主要由大腦額葉負責運作。TC-CHEXI 是繁體中文兒童執行功能量表，旨在通過教師或家長觀察四到十二歲兒童的行為來評估其執行功能。研究顯示，執行功能與社會關係及學校課業表現有顯著相關。此外，國泰醫院的研究表明，自閉症類障礙和注意力不足過動疾患診斷的兒童，其家長評估的分數高於同齡平均值約一個標準差。雖然 TC-CHEXI 可篩查發展疾患，但診斷需更多專業標準。即使無法做出診斷，正確使用 TC-CHEXI 可幫助家長和老師了解兒童的執行功能發展，對課業和生活規劃有重要幫助。

如果您的學生總是很難提前計劃好活動（例如：記得帶齊戶外教學的用品或上學所需要的東西），或是很難在不適宜笑的場合忍住不笑，這些行為可能反映出其執行功能（Executive Function）的缺損。

執行功能屬於以目標為導向的高等認知能力，主要由大腦額葉負責運作，涵蓋多種認知活動，對於個體的行為和心智發展至關重要。這個廣泛的概念包括工作記憶、計劃、抑制和調節等認知能力。執行功能的發展是長期的歷程，從幼年起一直延伸到青少年晚期甚至成年。

心理學者曾研發許多不同的執行功能測驗，其中有一部分是以直接測量行為表現的方式進行執行功能的衡鑑，例如以類似臺灣兒童常玩的「老師說」遊戲，來檢視發展中的個體是否能展現適當的行為抑制控制。本文所介紹的繁體中文兒童執行功能量表 (Taiwanese Traditional-Chinese

Childhood Executive Functioning Inventory，簡稱 TC-CHEXI) 則是以教師或家長的角度，觀察四到十二歲兒童的行為，並依據所觀察到的現象，一一回答量表中所描述行為的題項，據以填寫自陳量表，並由所填答的結果計算出分數，以檢驗執行功能。相較於實驗室中單純的認知行為測量，類似 TC-CHEXI 這一類的執行功能量表所描述的是日常生活中的行為，因此被視為較能反映出執行功能在日常生活中展現、生態效度較佳的測量工具。

原量表 Childhood Executive Functioning Inventory (簡稱 CHEXI) 由瑞典的 Thorell 教授研發，是李克特氏五點量表，從一分

到五分，分別代表“完全不正確”到“完全正確”。過去的研究支持 CHEXI 具有良好的心理計量特質，也就是具有良好的信度與效度。CHEXI 量表得分越高，代表被評估的兒童執行功能缺損越嚴重。Thorell 教授將 CHEXI 量表發布於她的研究團隊專屬網頁上（網址：<https://chexi.se/>），供研究者免費下載使用。目前，約有 25 種不同語言的兒童版 CHEXI 可供使用，其中包含了臺灣繁體中文版本 TC-CHEXI，可由下方 QR Code 或連結下載。



按此連結：[臺灣繁體中文版 TC-CHEXI](#)

TC-CHEXI 量表由筆者在輔大醫學院臨床心理學系的兒童心理病理實作室研究團隊翻譯編製並進行相關研究，主要研究結果已發表於心理測驗期刊。此外，TC-CHEXI 量表已被臺灣師範大學 Kids in Taiwan (KIT) 研究團隊採用，用以測量臺灣本地兒童樣本的執行功能。此一長期追蹤研究持續進行中，其所建立的資料庫透過申請，可供研究者使用。特別值得一提的是，筆者的研究團隊使用的繁體中文用語有別於香港的繁體中文版本，力求更接近臺灣本地所使用的國語用法，題項內容也依據本地研究的發現進行適度的調整。因此，TC-CHEXI 不同於香港版本的繁體中

文版。此外，由於編製過程嚴謹，抽樣時採取了全臺灣各幼兒園與國小的叢聚隨機抽選，收集了超過 2800 位家長的評比資料，特別據此建立了本地的四到十二歲分齡常模。由於 TC-CHEXI 的獨特之處，且與兩岸三地的另外兩地版本並不相同，為避免與其他兩地版本混淆，特別在 CHEXI 前加上 TC 兩個字母。

TC-CHEXI 量表共有 24 題，除了總分之外，依照因素分析的結果，可以再細分為四個次量表，分別為工作記憶、計畫、調適與抑制。以下分別就四個分量表所涵蓋的題項呈現其內涵。

工作記憶次量表建置的要點在測量同時進行兩個或兩個以上

的認知活動時，可以同時關照到其中任一個活動的執行或內容。

以下題項屬於工作記憶次量表的內容：“很難記住冗長的指示”；“活動進行到一半時，很難記得自己正在做什麼”；“當有好幾件事情要他去做的時候，只會記得第一件或最後一件事情”；“當他無法解決當下問題時，很難想出其他的方法”；“很容易忘記別人要他/她拿什麼東西回來”；“很難理解用言語表達的指示，除非同時向他示範怎麼做”；“很難預先想好未來的事或從經驗中學習”；“很難做一些需要動腦筋的事，例如：倒數（由二十倒數到一）”；以及“當他在做一件事情時，很難將其他事情記在心裡面”。工作記憶次

量表共有九個題項。

計畫次量表的要點在於在執行複雜工作之前，以達成未來目標為導向進行規劃，且能成功執行以達標。包含以下題項：“很難計畫好一項活動（例如：記得帶齊戶外教學的用品或上學所需要的東西）”；“很難進行需要多個步驟的活動（例如：年紀較小的小孩在沒有提示下穿好衣服鞋襪；年紀較大的小孩獨自做完所有功課）”；“很難把已發生的事情說得讓別人可以聽懂”；“很難進行包含多個步驟的任務或活動”；“跟年紀差不多的人比起來，很難理解時間的概念”。計畫次量表共有五個題項。與國外 CHEXI 系列研究比較，推論以上兩次量表（工作記憶

與計畫）的分值相加後可以“工作記憶”加以統稱。

調適的要點在於自發地產生應該執行之事務的動機。包含以下題項：“似乎很少能激勵他去做一些自己不喜歡做的事”；“很難對一些欠缺吸引力的任務堅持到底，除非有人答應會給他獎勵”；“當有些事情必須要完成的時候，他常常會因為其他更具吸引力的事情而分心”；“顯然難以去做一些他認為沉悶／無聊的事”；以及“他一定要覺得任務有吸引力才能全神貫注”。調適次量表共有五個題項。

抑制的要點在於控制自身的行為或情緒反應而不致過度衝動唐突。包含以下題項：“傾向在做

事之前不會先想到後果”；“很難抑制他的行動，就算事前已經先告訴過他也一樣”；“很難在不適宜笑的場合忍住不笑”；“即使被喝令停止，仍然很難在活動中立即停下來。例如：他在被喊停後總要多跳幾下，或是多玩電腦一會兒”；以及“在一群小朋友當中會表現得比其他人更瘋狂（例如：生日派對上或團體活動中）”。抑制次量表共有五個題項。與國外CHEXI 系列研究相比，推論以上兩次量表（調適與抑制）分值相加，可以“抑制”加以統稱。

由家長所評估的分數，可以對照筆者實作室發表的本地家長自陳量表研究所建立的分齡常模，計算出 T 分數。分數越高

表示執行功能越差。本地國小高年級生的研究顯示，執行功能亦與社會關係有關。教師填寫的分齡常模尚未建立，不過研究結果顯示，教師評估學生的分數與學校課業表現有統計上顯著的相關。此外，我們與國泰醫院合作的研究結果顯示，有自閉症類障礙疾患／注意力不足過動疾患診斷的患童家長所評估的分數，高於同齡平均值約一個標準差。

以上簡單介紹了 TC-CHEXI。除了兒童版本之外，筆者實作室已經完成了一系列的青少年執行功能量表與成人執行功能量表的研究。未來若有機會，盼能介紹給大家。最後需要加註的是，雖然 TC-CHEXI 可能可以篩出有發展

疾患的孩子，但使用時還是需要留意，因為真正的診斷需要更多專業的標準。不過，即便無法下任何診斷，正確使用 TC-CHEXI 可以幫助家長與老師了解兒童執行功能的發展狀況，對於進一步的課業或生活規劃，應該會有所幫助。

參考文獻

- Tsai, C.-L., Thorell, L. B., Siu, A. F. Y., Hsu, Y.-H., & Lin, H.-L. (2020). Taiwanese traditional-Chinese childhood executive functioning inventory: Revision, investigation of psychometric properties, and establishing of norms. *Psychological Testing*, 67(2), 119-143.

【回到目錄】



相關資源網站



按此連結：[兒童語言及認知實驗室](#)

班級層級功能本位介入小組方案 (CW-FIT) 在科任課程之實施

李昕 (臺北市立大學心理與諮商學系研究生)

莊季靜 (臺北市立大學心理與諮商學系助理教授)

近年來，教師在教學工作中面臨日益複雜的挑戰，其中一項重要的任務是有效地應對學生的多樣性需求，確保每位學生都能夠在課堂中充分參與學習。班級層級功能本位介入小組方案 (ClassWide Functional-related Intervention Team, 以下稱為 CW-FIT) 是一套經過驗證的多層級班級經營策略，能有效降低班級中的干擾行為，提升學生的參與度，同時加強了教師對學生的情感支持。CW-FIT 的獨特之處在於策略是根據班級中的干擾行為發生所原因 (功能) 擬定，正向且有實證依據，且無需對課程進行大幅調整。CW-FIT 不會給教師增加額外的負擔和時間成本。一開始針對國小班級，獲得正向成效，近來延伸至國中階段，並且開始有科任課程老師嘗試，見證其效果。國小或國中科任老師必須面對多個班級，每週上課的時間僅有一～兩節，在班級經營與處理學生干擾行為上多半難以使力。通過 CW-FIT，教師能夠在學生出現問題行為之前，即採取適當的措施，從而降低問題行為的發生頻率，並建立正向的學習環境，並可適用大多數的班級。本文將介紹 CW-FIT 的理念與內涵，目前在臺灣已進行的研究，並介紹如何將 CW-FIT 應用在科任課程中，也會提到特教老師在此可扮演的支援角色。

班級層級功能本位介入 小組方案 (CW-FIT)

(一) 核心理念

CW-FIT 最初是針對小學的多層級預防所開發的方案。在小學和各學科領域的研究結果中，學生課堂參與行為和教師對正向行為的讚美都有所增加，而學生的偏差行為和教師的斥責也有所減少 (Wills et al., 2009)。

班級層級功能本位介入小組方案 (Classwide Function-related Intervention Teams, CW-FIT) 是一個班級層級的行為介入方案，使用了多層級的介入，融合了行為介入和班級管理中的正向策略。以正向行為支持 (Positive Behavior Support, PBS) 為理念，並以行為問題功能(目的)為本設

計介入策略，旨在提升學生參與課堂以及預防干擾行為的出現，也讓老師能減少過往糾正不良行為的時間，重新有更多時間進行有效教學，且適合普通班，特別是前述提到的科任老師運用。其核心目標是提高學生在學業、社會、情緒、行為方面的學習和表現，以及改善全班行為 (Kamps et al., 2011；蔡淑妃、陳佩玉，2015)。

(二) 實施步驟與內涵

CW-FIT 的實施內涵包括多個關鍵步驟。首先，在進行 CW-FIT 遊戲之前，教師需要進行事前矯正。這包括簡要地提醒學生目標行為，例如，提醒他們如何獲得教師的注意。同時，教師需要設定

明確的目標，並與學生討論達成目標後可能獲得的獎勵。

其次，在進行 CW-FIT 遊戲時，教師需要給予標的行為表現具體的讚美，並在小組獎勵表記錄點數時提及學生做到的標的行為。教師可以使用積極的語言鼓勵學生，例如「你說話前記得先舉手，很棒喔！」同時，教師也可以將學生的表現連結到學校的期待，強調良好行為的重要性。

最後，在進行 CW-FIT 遊戲後，教師必須計算總點數並宣布贏得遊戲的各組。對於達成目標的小組，教師需要給予簡短的活動作為獎勵。對於未達成目標的小組，教師需要讓他們在座位上從事個人活動，但不要把沒獲得

獎勵視為一種懲罰。同時，教師可以告訴學生他們還有其他的機會可以達成目標，以激勵他們積極參與下一次的活動。這樣的設計有助於鼓勵學生積極參與，並建立良好的行為模式和學習氛圍。

班級層級功能本位介入小組方案（CW-FIT）的使用策略總共分為三個層級，在普通班級中著重在第一、二層級的介入。因此，本文會綜合 Kamps et al. (2011)、Wills et al. (2015)、胡倫茹(2018)、蔡淑妃、陳佩玉(2015)等研究，詳細說明第一層級相關各個策略的使用與內涵：

1. 行為教導

在執行 CW-FIT 時，教師會使

用直接教學法，首先向全班學生介紹此方案，並與學生一起溝通預期的課堂行為表現，清楚明確地表達期望行為有哪些，共同制定規範和撰寫內容。例如，以解說、角色扮演、示範、回饋的方式讓學生熟悉行為規範，完成後將其制定成海報張貼在教室顯眼處提醒學生。教師在教學前需要事先提醒(pre-correction)，必要時可再進行教導和練習。圖 1 為作者為國中一科任班級製作的行為規範海報範例。

2. 團體增強

團體增強旨在提高班級小組的合作能力和凝聚力，增加學生在小組中的積極參與和主動貢獻，進而促進學生學習和發展。在

CW-FIT 中的團體屬於互賴式，成員之間存在著高度的相互依賴關係，彼此互相支持和幫助，進而達成共同的目標。全部成員皆達到標準時都可以獲得獎勵，也就是做到教師的期待行為，例如準確執行任務、遵從指令等。

圖 1
行為規範海報



3. 消弱

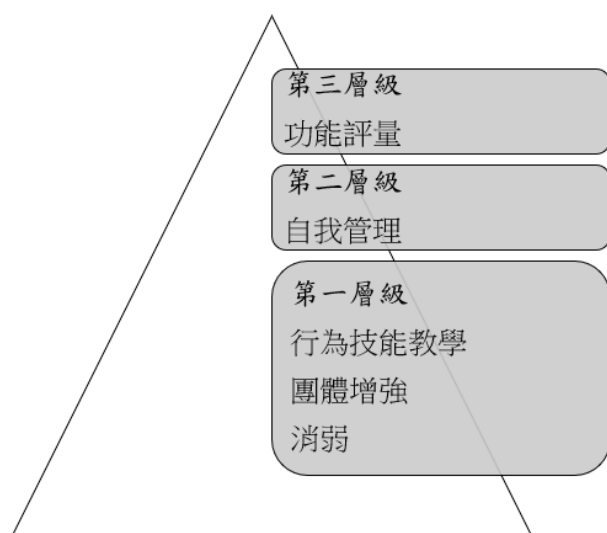
CW-FIT 中的削弱策略主要針對那些出於想引起他人注意而無傷害性的不適當行為。這種策略被稱為『計畫性忽視』，即當學生表現出不當行為時，教師故意不予理會，使該行為無法獲得預期的反應，從而降低該行為發生的頻率。但需要注意的是，教師也要同時稱讚其他同學的適當行為（例如用舉手方式吸引老師注意、注意力放在學習單上而不是干擾的同學）。這樣做的目的是除了減少、削弱不恰當行為的發生外，更重要的是增加適當行為的發生。

方案中的第二層級為自我管理的實施，針對第一層級介入策

略反應有限的學生，在這階段，學生將接受教導自我管理策略，並在完成教導後與第一階段進行配合實施。這包括監控、評估和記錄自己的行為表現，旨在教導學生如何有效地監控和管理自己的行為。透過個別化的強化支持，這些學生將能夠提升介入的長期效益。第三層級為行為功能評量，其介入模式更加個別化（Chen et al., 2021；Wills et al., 2021），如圖 2 所示。有關第二層級與第三層級在班級團體中的實施，請參閱蔡淑妃、陳佩玉（2015）。

圖 2

CW-FIT 架構圖



(三) 相關研究成果

CW-FIT 已在小學證明了其正向效果。Wills 等人 (2009) 在美國超過 35 所小學以及 700 多名學生實施方案，提高了學生 21.67% 的正向行為，有情緒或是行為障礙的學生的破壞性行為減少將近 50%。透過 CW-FIT 的實施，學生在學業成就、行為表現、社會適應和學校參與等方面皆有

顯著的進步；在教師方面，也幫助他們保持正向行為支持的態度，且學生的上課行為改善增加了教學時間，也避免了被動處理學生行為和懲罰策略。在美國的國高中階段，學者也已經進行了多項研究 (Caldarella et al., 2019; Chen et al., 2021; Monson et al., 2020; Orr et al., 2020; Speight et al., 2022; Wills et al., 2021)，均有正向效果 (Wills et al., 2009, 2015)。

在臺灣的研究中，雖然規模相較於美國較小，CW-FIT 的研究多以單一受試法或者行動／個案研究進行，仍在各個教育階段，包括學前融合幼兒班 (王怡人，2021)、國小階段 (吳沂蓁，2016；胡倫茹，2018；陳郁忻，2019；高

翊娟、蔡淑妃，2020）與國中階段（張芸瑄，2018）達到預期的成效。參與實施 CW-FIT 的老師或者學生均顯示正向的改變。更值得注意的是，這些研究中，有些是以科任老師為對象（胡倫茹，2018；高翊娟、蔡淑妃，2020），針對科任老師上課時間頻率低、面對各類多樣的班級與原本可能活動較多、結構性較低的課程教學，實施 CW-FIT，結果均發現在提升學生課堂參與行為與減少干擾行為上有正向結果。老師們本身也肯定此方案，並不視為是額外的教學班級管理工作。

以上在臺灣實施的研究結果進一步凸顯了學校的輔導專業教師（特教及輔導老師）在協助

班級導師與科任老師方面的重要性，特別是諮詢預防情緒行為問題的價值。特教老師能與班級老師討論行為教導的流程與演練、澄清班級老師對於期許行為的定義，說明消弱（計畫性忽視）的原理與實施，避免錯誤增強學生的不當行為，幫助教師們更好地理解 and 應對學生的特殊需求，特別是班級中有情緒行為問題高風險的學生。特教老師與學校中的輔導老師也扮演著重要的角色，需要共同確認第一層級策略的實施，更可合作針對這些少數學生進行第二層級自我管理的教導與監控其進步情形。有授課的輔導老師更適合使用 CW-FIT 檢視其效果，特別是原本大多數輔導老師已經

在班級實施的團體增強，進一步與班級導師密切合作，推動至其他科任老師更能輕易實施。

結語

CW-FIT 不是提供班級老師直接處理學生不當行為的策略，而是透過環境調整來減少不當行為的發生率，並且正向教導且持續增強教師期望看到的教室行為。這不僅讓教室有正向的氣氛，也能減少糾正不當行為所需的時間和注意力，讓教學時間更有效地運用在實際的教學上。本文也提到 CW-FIT 對於國中小科任老師的適用性與成效，更期許專業教師之間的合作與協助，為學生的成長和發展提供更好的支持和指導。

參考文獻

- 王怡人（2021）。班級層級功能本位介入小組方案改善學前融合班幼兒活動參與行為之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 胡倫茹（2018）。班級層級功能本位介入小組方案對改善國小融合班學生課堂參與行為之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 張芸瑄（2018）。國中教師檢視班級層級功能本位介入小組之適用性與解決其班級經營困擾之行動研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學特殊教育學系。<https://doi.org/10.6344/THE.NTUE.SPED.026.2018.F02>
- 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。
- Caldarella, P., Wills, H. P., Anderson, D. H., & Williams, L. (2019). Managing Student Behavior in the Middle Grades Using Class-wide Function-Related Intervention Teams. *RMLE Online*, 42(7), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1654799>
- Chen, P. Y., Scheibel, G. A., Henley, V. M., & Wills, H. P. (2021). Multi-Tiered Classroom Management Intervention in a Middle School Classroom: Initial Investigation of CW-FIT-Middle School Tier 1 and Self-Management. *Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/10983007211017327>
- Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 154–167. <https://doi.org/10.1177/1098300711398935>

- Monson, K. D., Caldarella, P., Anderson, D. H., & Wills, H. P. (2020). Improving Student Behavior in Middle School Art Classrooms: Initial Investigation of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 38–50.
<https://doi.org/10.1177/1098300719864704>
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s10864-019-09325-w>
- Speight, R., Kucharczyk, S., & Whitby, P. (2022). Effects of a Behavior Management Strategy, CW-FIT, on High School Student and Teacher Behavior. *Journal of Behavioral Education*, 31(4), 751–770. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09428-9>
- Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K., & Chen, P. Y. (2021). Middle School Classroom Management: A Randomized Control Trial of Class-wide Function-Related Intervention Teams for Middle Schools (CW-FIT MS). *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 189–211. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0>
- Wills, H. P., Kamps, D., Hansen, B., Conklin, C., Bellinger, S., Neaderhiser, J., & Nsubuga, B. (2009). The Classwide Function-Based Intervention Team Program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10459880903496230>
- Wills, H. P., Kamps, D., Hansen, B., Conklin, C., Bellinger, S., Neaderhiser, J., & Nsubuga, B. (2015). The Classwide Function-Based Intervention Team Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 134–145.
<https://doi.org/10.1080/10459880903496230>

【回到目錄】

SEL 教學百寶箱

國內外社會情緒學習 (SEL) 資源彙整

桃園市國小特教資源中心教師 蘇吉禾
專任輔導教師/諮商心理師

上期 ([第二刊](#)) 簡介了社會情緒學習 (SEL) 的五大核心能力及內涵，並提供實施的相關建議。本期將從全球教育趨勢來談 SEL，包括 SEL 如何促進 SDGs？聯合國教科文組織 (UNESCO) 提出的 EMC² 框架有哪四大能力來促進 SEL？同時呼應經濟合作與發展組織的「OECD 學習羅盤 2030」，指出教育的最終目標不應只著眼於學業成績，而是共同推動個人及社會的幸福感 (well-being)。最後列舉 SEL 成效研究，並綜整國內外八個 SEL 相關網站，提供多元豐富且具體可行的教學資源，以便於教師們將 SEL 融入個人教學實務。

一、從全球教育趨勢談 SEL

(一) SEL 到 SDGs

2015 年，聯合國宣布了「2030 永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs)，包括了消除貧窮、優質教育、性別平等、氣候行動等 17 個永續發展目標，希望能透過政府、企業、民眾的行動與決策，一起努力達到永續發

展。另一方面，聯合國教科文組織和平與永續發展教育研究所 (UNESCO MGIEP) 認為社會情緒學習 (SEL) 對於促進永續發展目標 (SDGs) 是必要的，希望可透過情緒心理韌性 (emotional resilience)、親社會行為 (prosocial behavior) 來實現，情緒心理韌性

是利用正面情緒來面對負向壓力，並能保持正念及正確辨識情緒，而親社會行為則是願意主動做出對他人與社會有利的事，促進人類繁榮。

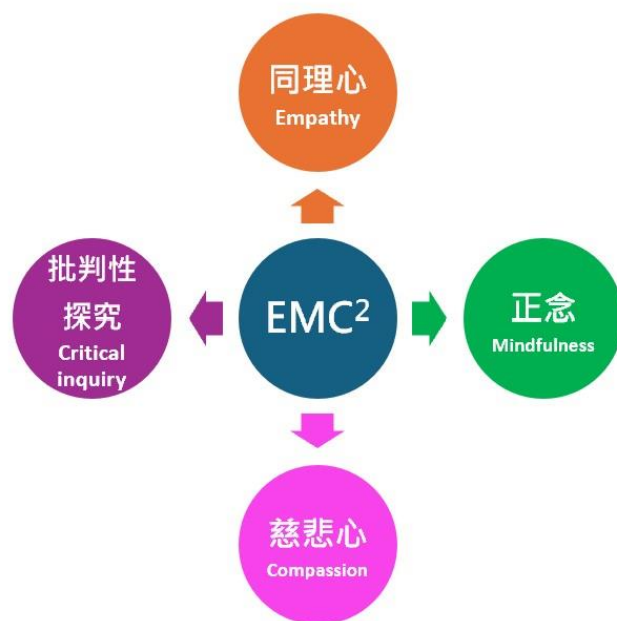
2019 年 UNESCO MGIEP 的一項報告提出 **EMC²** 框架，希望能明確培訓的四大能力包括同理心 (empathy)、正念 (mindfulness)、慈悲心 (compassion)、批判性探究 (critical inquiry) 等，進而建立情緒心理韌性和親社會行為 (Singh & Duraiappah)，筆者將其繪製如右圖 1。

EMC² 框架是一個基於全腦 (whole brain) 的開發和培育，藉由認知神經科學的支持來鍛鍊新皮質的理性腦和邊緣系統的感性

腦，其中與鏡像神經元有關的**同理心**，是辨識他人情緒狀態與產生共鳴的能力，**正念**則是透過專注當下來增進自我覺察，**慈悲心**則是能採取行動來減輕他人痛苦的能力，**批判性探究**是透過觀察、思考、推理判斷來持續質疑和評估決策行動的能力。

圖 1

聯合國教科文組織和平與永續發展教育研究所提出的 EMC² 框架



註：筆者自行繪圖，參考 <https://reurl.cc/nNp3b6>

（二）OECD 學習羅盤 2030

教育是一切的根本，也是社會進步的原動力，面對這網路發達、資訊爆炸且日新月異的環境，我們的教育該何去何從？2015 年，經濟合作與發展組織（OECD）開啟了一個名為「2030 未來教育和技能」(The Future of Education and Skills 2030)的計畫，提出 2030 教育的理想願景，隨後在 2019 年又提出「OECD 學習羅盤 2030」

(OECD Learning Compass 2030)，指出學生不僅需要知識、技能、態度和價值觀來應對生活中的變化，還要透過「預期—行動—反思 (Anticipation—Action—Reflection, AAR)」的循環，來塑造我們想要的未來，我們教育的最終目標不

應只著眼於學業成績，而是共同推動個人及社會的幸福感 (well-being) (OECD, 2019)。這顯示未來教育不只是個人學科的學習，更應擴展到多元尊重、相互合作，為提升全人類福祉而努力。

二、SEL 成效研究彙整

（一）國外 SEL 成效研究

國外實施 SEL 的時間較早也累積較多研究，如 Durlak 等人 (2011) 針對 213 項 SEL 研究進行後設分析，包含 270,034 名幼兒園到高中生的資料分析，發現 SEL 課程的成效為親社會行為增加 10%，包括課堂行為、喜愛上學、出席率良好等，而且學生的學業成績上升了 11%。此外，問題行為相對減少 10%，包含課堂干擾

行為、暴力行為及不友善的對待同儕等。較近期研究如 Cipriano 等人 (2023) 亦針對幼兒園至 12 年級學生的校本 SEL 介入進行 424 個研究的系統性回顧和後設分析，涵蓋 53 個國家、252 項 SEL 介入、共 575,361 名學生。結果顯示，參與校本 SEL 介入的學生之技能、態度、行為、學校氛圍和安全性、同儕關係、學校運作和學業成績都有顯著改善。

(二) 國內 SEL 成效研究

近年來，國內有關 SEL 研究也開始增加，例如王昕瑀 (2023) 針對國小四到六年級進行 SEL 課程後，實驗組學生在社會情緒學習、情緒能力及其對自閉症兒童的接納態度表現都有顯著提升。

林秀玲 (2022) 針對國小高年級進行 SEL 課程後，實驗組學生的整體社會情緒學習、學習動機和主觀幸福感皆顯著優於對照組。簡嘉怡 (2022) 針對幼兒園學生進行 SEL 課程後，發現實驗組幼兒親社會行為上升，問題行為下降。

綜上所述，我們可知無論是教育現場或實證研究，皆顯示實施 SEL 是相當重要且有效的，然而實際上要如何進行呢？我想可先從教師自身教學領域或班級經營開始，透過 SEL 小活動的融入與結合，再依據學生特性來調整，以下彙整國內外共八個 SEL 資源網站，包含活動教案、影片、學習單等，期待能對有志推動 SEL 的教師們有所幫助！

三、國外 SEL 資源介紹

(一) CASEL

1. 網址：<https://casel.org/>
2. 簡介：CASEL(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)為全球最具影響力的社會情緒學習(SEL)組織之一，致力於推動 SEL 在學校和教育系統中的整合和實施，目標在幫助學生發展關鍵的社會情緒技能。
3. SEL 參考資源：

<https://drc.casel.org/resources/>

(1)分四大主題(建立基礎支持、加強成人 SEL、推廣學生 SEL、反思數據持續改進)提供相關活動，包含文字檔案和影片。

(2)活動範例一：圍圈記名字與肢體動作。學生站著圍成一圈，介

紹自己的姓名並做出代表個人興趣的動作(例如投籃)。下一個人要重複前面人的姓名和動作，並加上自己的資訊，持續接龍，當有人記不住時，可邀請同學協助，並向對方適時表達感謝，詳見

<https://reurl.cc/6vbard>

(3)活動範例二：五大核心能力影片介紹。將 SEL 中的自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧、承擔決定等能力，以 3-5 分鐘的短片呈現每個核心能力內容，讓教師能更快掌握 SEL 教學目標，詳見 <https://reurl.cc/8vb2b4> 網頁點選 Find ready-to-use tools 即可。

(二) We are teachers

1. 網址：

<https://www.weareteachers.com/>

2. 簡介：此網站匯集了全世界教師們的創意發想和教學活動，涵蓋從幼兒園到國中的各領域主題，包含有關班級經營、閱讀、STEM（科學、科技、工程和數學）及SEL(社會情緒學習)等相關資源。

3. SEL 參考資源：

<https://reurl.cc/XGQ1YR>

(1)包含各種 SEL 的教學活動圖片、照片、學習單與海報，清楚明確容易瞭解，教師可選取其中活動融入個人教學領域。

(2)活動範例一：超過 50 個簡易 SEL 活動。例如設置情緒佈告欄、教室提供冷靜角、創作靜心瓶

等，詳見 <https://reurl.cc/bVmL66>

(3)活動範例二：適合學前幼兒的 50 個有趣 SEL 活動。例如情緒配對遊戲、情緒分類卡片、與製作情緒面具、情緒輪盤等，詳見 <https://reurl.cc/jWrN3p>

(三) Edutopia

1.網址：<https://www.edutopia.org/>

2.簡介：此網站包含學前、國小、國中到高中的免費教學資訊、靈感和實用策略，由喬治盧卡斯教育基金會（the George Lucas Educational Foundation）出版，是一個非營利、無黨派組織，專注於教育領域的有效可行方法。

3. SEL 參考資源：

<https://reurl.cc/RqkAyz>

(1)其中包含 SEL 與特殊教育主題，可幫助學生管理情緒、解決衝突並做出負責任的決定，盡可能創造健康的學校文化。

(2)活動範例一：8 個主動積極的班級經營技巧。例如在教室門口迎接學生、視覺提示、運用響鈴、座位安排、具體讚美，詳見

<https://reurl.cc/vaLy6k>

(3)活動範例二：教導學生自我平靜技巧。例如透過多種感官呼吸、腳踏地、五指呼吸法等，協助學生在面臨強烈難受情緒時，能找到讓自己平靜的方式，詳見

<https://reurl.cc/6vqAp6>

(四) Greater Good in Education

1. 網址：<https://ggie.berkeley.edu/>

2. 簡介：由加州大學柏克萊分校 Great Good Science Center (GGSC) 製作，專門研究幸福感的心理學、社會學和神經科學，並教導和培養有韌性、富有同情心社會技能，稱之為「有意義生活的科學」，結合社會情緒學習、正念、品格教育和相關主題等學科。

3. SEL 參考資源：

<https://ggie.berkeley.edu/practices/>

(1) 包含所有年齡層的教育相關活動，可透過輸入關鍵字、年級、活動時間等方式找到相應的教學活動。

(2) 活動範例一：感受圍圈。此活動讓全班學生圍圈分享心情，

一方面熟悉情緒詞彙的運用，另一方面也增進彼此凝聚力，詳見

<https://reurl.cc/9vbEgv>

(3) 活動範例二：了解我們的大腦。讓學生了解大腦的三個部分，包括杏仁核、海馬迴和前額葉皮質，這些構造涉及情緒調節、注意力以及學習，認識大腦有助於引發學生興趣並增強他們的自我覺察，詳見 <https://reurl.cc/5vbqe6>

四、國內 SEL 資源介紹

(一) 臺灣芯福里情緒教育推廣協會

1. 網址：

<https://www.happinessvillage.org/>

2. 簡介：在臺灣長期致力於情緒教育的推展，培育情緒教育志工，並開發各年齡層的課程教案，例如EQ魔法學校、EQ學園等教材。

3. SEL 參考資源：

(1)「EQ 百寶箱」從加強孩子的情緒管理、提升孩子的自我概念、增進孩子的溝通技巧，以及激發孩子解決問題的能力等四大主軸，提供一些 EQ 武功秘笈和孩子都喜歡的活動，一起在生活中練習。

(2) 活動範例一：情緒火山管理局。將憤怒比喻為火山，以三種情緒火山管理員的類型（直接爆發型、壓抑隱藏型、慢慢宣洩型）教導孩子面對憤怒與情緒調節策略。詳見 <https://reurl.cc/2Y1DQa>

(3) 活動範例二：絨絨與刺刺。透過絨絨刺刺體驗活動，讓孩子透過實際物品感同身受語言的力量，並鼓勵孩子發揮同理心，學會「己所不欲，勿施於人」，詳見 <https://reurl.cc/0va2bA>

(二) 中華心理衛生協會： 心閱讀網站

1. 網址：

<https://mhliteracy.mhat.org.tw/>

2. 簡介：中華心理衛生協會發起

「心閱讀-共創韌性新世代」公益計畫，邀請心理健康專家與出版社共同發起，以閱讀教育為基石，以療癒素材為媒介，期待能培養學童心理韌性。

3. SEL 參考資源：

<https://mhliteracy.mhat.org.tw/download/>

(1) 內容涵蓋心閱讀書目、講義和相關教案，有助於老師們透過繪本，帶領學生一起討論情緒調適、壓力管理、挫折因應等主題。

(2) 「2023 心閱讀推薦書目」精

選 110 本兒少心理韌性書單，主題涵蓋自我認同、情緒管理、同儕關係、家庭關係、身心疾患、失落分離、心理自助書等七大類，期待透過閱讀促進兒童及青少年心理健康，提升心理韌性與挫折復原力。

(3) 活動範例一：《我贏了！我輸了！》教學活動（林于靖老師）。透過繪本閱讀與猜拳活動、角色扮演等方式，讓學生學習同理心並主動關懷他人。

(4) 活動範例二：《彩色怪獸》教學活動（賴玉敏老師）。透過繪本搭配情緒卡活動，以及音樂聆聽和畫出情緒、製作情緒小書等活動，教導學生認識自己的各種情緒，並學習讓情緒平靜的方法。

(三) 教育部生命教育資訊網

1. 網址：

<https://friendlycampus.k12ea.gov.tw/Life>

2. 簡介：此網站雖以生命教育為主，然而生命教育的學習涵蓋了哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨、靈性修養等五個主題，其中也包含了個人思考感受、設身處地、發揮同理心等內容，能與 SEL 的自我覺察、社會覺察向度有所連結。

3. SEL 參考資源：

<https://reurl.cc/6vq4rV>

(1) 包含適用於國小、國中、高中的生命教育相關教案，其中有部分與 SEL 提到的自我覺察、社會覺察有關，可協助教師融入不

同教學領域之參考。

(2) 活動範例：融入生活課程-找尋最真實的臉孔（王淑慧老師）。

教學者為了協助班上自閉症孩子而設計的課程，透過情緒表情猜測，讓學生認識情緒的非語言線索，也透過影片和繪本欣賞、面具彩繪和創作，幫助學生覺察情緒，學會尊重彼此差異，詳見

<https://reurl.cc/qVYjzD>

(四) 公視兒少教育資源網

1. 網址：<https://www.ptskids.tw/>

2. 簡介：公視兒少教育資源網自 2022 年五月開始正式推出，是專為教師及自學家長成立的影音教學資源平台，彙集近千部優質兒少節目影片，老師們可視個人教學需求運用。

3. SEL 參考資源：

<https://www.ptskids.tw/second/2>

(1) 教案專區內含生命教育、人權教育相關教案、學習單和影片，教導孩子覺察自己的情緒和想法，探索身份與自我認同，發現內在價值與意義。

(2) 活動範例：覺察自我、解構「念頭」(胡敏華老師)。透過梳理毛線球覺察個人感受和念頭，進而辨識念頭對生活的影響，主動做出改變並連結可用資源，詳見<https://reurl.cc/oRYb83>

五、結語

近年來，人工智慧(AI)成為教育領域最熱門的主題之一，隨著 AI 技術的進步，學生不再單純

依賴傳統課堂獲得知識，使得教師從知識的傳授者轉變為學習的引導者和協助者，學生在習得問題解決的專業知識和方法外，與人溝通協調、互助合作、發揮同理心等社會情緒技能同樣重要，而這些技能的習得仰賴人與人之間真實的互動，例如與人建立信任感與安全感，瞭解他人困難並提供情感支持，皆有助於師生關係、同儕關係的培養，這是目前 AI 機器難以替代的，但卻是人們心理健康的重要基礎。

後疫情時代的學生面臨更多的心理挑戰，當網路和虛擬世界越發達，學生的人際互動也變得越複雜，需要更多調適身心的方法。期待本文能喚起國內教育對

於 SEL 的重視，讓大人和小孩皆
能在 SEL 的學習中，培養個人的
心理韌性與應變能力，在人與人
相互理解與互動合作中追求共好，
也在面對未來不確定性和挑戰時，
能有安頓身心的法寶。❤️

SEL 教學百寶箱 期待與您交流

本篇文章介紹了國內外八個 SEL 網站，歡迎分享您的實際運用心得喔！倘若您有其他豐富實用的 SEL 相關資源，也歡迎推薦給我們彙整，一起分享給更多現場教師喔！Google 表單連結如下，歡迎留言分享，謝謝您～

敬祝 教安



「桃園特殊教育教師電子刊」回饋與交流網址
<https://forms.gle/dhkbPBasM2Zs11uKA>

參考文獻

- 王昕瑀（2023）。社會情緒學習課程對國小一般學童社會情緒學習、情緒能力及其對自閉症兒童接納態度之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- 林秀玲（2022）。社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- 簡嘉怡（2022）。社會情緒學習課程對幼兒親社會行為與問題行為之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- Asah, S., T., & Singh, N., C. (2019). SEL for SDGs: why Social and Emotional Learning (SEL) is necessary to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs)? *UNESCO MGIEP The Blue Dot*, 10, 54-60.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., & McCarthy, M. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- OECD (2019). *Conceptual learning framework: OECD Learning Compass 2030*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

【回到目錄】

親師生合作 幫亞斯學生找到朋友

臺南市進學國小普通班導師 王淑慧

本文探討了如何在普通班級中有效地幫助情緒易爆發的亞斯學生融入班級並建立友誼。筆者首先強調與家長建立正向關係，了解學生的背景與行為原因。接著，透過特教宣導和情緒管理策略，幫助班級其他學生理解和接納亞斯學生。在面對亞斯學生情緒爆發時，教師觀察並引導其表達情緒，逐步降低情緒失控的頻率與強度。最後，透過模擬練習和穿針引線的方式，幫助亞斯學生找到朋友，建立班級認同感。親師生三方面的合作與理解是融合教育成功的關鍵。

每次班級內有情緒常爆發的亞斯學生時，面對他們經常出現的翻桌椅、打人、踢物品或暴衝等不適當行為，如何讓班上其他學生理解與接納，並願意主動和他成為朋友，這需要普通班老師花費很多心思去營造班級良好的氛圍。

同理家長： 建立正向親師關係

在新接的一年級新生班級中有一名典型的亞斯學生，其他孩子都稱他是「很會生氣的小豪」。其實，小豪在幼兒園時期就很有名，幼兒園老師提到諸多失序行為，包括破壞物品、暴衝出去、丟教具等，甚至在情緒高漲時會攻

擊同學和老師。如何讓小豪在班上和其他同學好好相處，並且避免出現破壞與攻擊行為，是我帶班前反覆思考的部分。

為了更了解小豪的家庭背景、人格特質與問題行為背後的原因，我在開學前先訪談了小豪的主要照顧者——他的媽媽。在與媽媽建立良好關係的同時，我也試圖理解她對小豪情緒機制的看法以及在家中處理情緒的方式。媽媽提到幼兒園時期小豪常會覺得自己被同學誤會、被老師責罵，每當在班級內感到緊張焦慮時就會暴怒。在家中情緒高漲時，媽媽會環抱住小豪並提醒他冷靜；儘管小豪還是會忍不住踢打媽媽，

但情緒穩定後又會充滿愧疚。最後，媽媽強調小豪喜歡「說話輕聲的溫柔型老師」，並提到其實小豪很想跟其他同學一起玩，但幼兒園同學都因為他的失控行為而懼怕他。

面對情緒： 先觀察了解再處理

為了讓同學能放下恐懼和小豪交朋友，我制定了雙管齊下的策略：一方面先設法穩定小豪在校的情緒，另一方面讓其他學生知道如何適切地因應他的情緒。開學第一天，我就立刻進行班級的特教宣導，除了介紹各種情緒用詞、提醒主動表達自己感受到

的情緒之外，也教導情緒表達的適切方式及如何因應他人的情緒。

小豪果然開學沒幾天就出現情緒爆發的狀況，他無法自己表達情緒感受，總是情緒上來後就立刻踹門暴衝出教室或在教室內掀翻桌椅。由於有了特教宣導，班上大部分學生都知道當小豪情緒上來時不能注視、不能言語刺激；雖然能理解並接納小豪的情緒，但對於出現的激烈且不適當的行為，仍然無法避免出現恐懼情緒。開學一段時間後，小豪仍然無法順利交到朋友，經常獨自一人在教室：看著他用自己的右手跟左手玩，或者自己自言自語，我總是很不捨；然而，想讓其他學生願意和小豪成為朋友，就必須先改善

小豪情緒失控時不適當行為的強度與頻率。

經過一段時間的觀察後，我發現很多時候小豪的暴怒是因為誤解他人的語意，認為別人在罵他。這個錯誤理解常常是由於對陌生環境和人的緊張焦慮，加上不善於表達，最終導致過激的行為反應。有了這一層了解後，我開始能夠在小豪情緒激動時及時安撫，並協助他說出具體的情緒感受。引導他表達出當下的內在感受不但可以稍微冷卻上漲的情緒，很多時候也能移除和降低生氣的情境起因。漸漸地，小豪生氣的頻率減少了許多，班上學生的恐懼情緒也隨之降低。

反覆引導：模擬練習找尋朋友

接著，我試著用兩階段手法來處理。首先，找尋情緒的產生源頭；其次，給予時間和空間作為緩衝。當小豪無法說出自己為何生氣時，我會先等待，並提醒他不適當行為所帶來的不良後果；接著指導他改用其他較為適當的方式。等他情緒穩定並理解自己犯的錯時，也會讓他承擔應負的後果。

「你可以告訴老師剛才發生了什麼事嗎？什麼事讓你這麼生氣？老師很想幫你忙。」

小豪搖搖頭，只回答說不知道。

「沒關係，你可以慢慢想，等你想到了再告訴老師。老師隨時可以幫你，但是希望你不要做危險的動作，例如踹門或翻桌椅。老師很怕你或其他人受傷，同學也會感到害怕。如果改成散步走走或跟老師說，會是比较好的處理方法。」

在一段時間裡反覆發生這樣有苦說不出的情況之後，慢慢地小豪開始能夠說出生氣的原因。

「我想跟那個同學一起玩，但是他不理我。」

「那個同學對我很兇。」

「那個同學撞到我了。」

我問小豪是否有告訴同學這些事時，他總是搖搖頭。而詢問其他學生情況時，他們都表示沒和

小豪說話，更不知道他為何生氣、生誰的氣。同學和小豪還是像兩條平行線一直沒有交集，讓我很頭痛。於是，情障巡迴老師開始在課堂上教導小豪在各種情境下如何和同學對話及互動。同時，我也告知媽媽小豪在校發生的狀況，請她找時間和小豪在家模擬和練習，希望他能快速掌握社交技巧。」

穿針引線：親師生成合作模式

開學一段時間後，我開始在班上找尋適合與小豪互動的學生。我發現每次小豪出現激烈的不當行為時，鄰座的小恩看起來似乎相當淡定。我想他應該很適合主動去和小豪互動。

「小恩，你看到小豪生氣翻桌或踹門，你會怕嗎？」我問。

「有什麼好怕的？你不是說給他時間冷靜，不要看他、說他，他就不會傷害我們。」小恩淡定地說著。

「那你可以主動找小豪出去玩嗎？他看起來很想跟大家玩，但不太知道怎麼表達。」我問。

「我不要。」小恩說完就離開。我沒有強迫他去做不願意的事，小恩也還需要時間。

持續降低小豪生氣的頻率和強度變成我每天努力的目標；協助他找到互動朋友的目標，我也始終沒有放棄。

「小恩，我看你都在教室，要不要找小豪出去玩？有你陪他玩，他應該會很開心。」我問。

「我不想。」小恩還是拒絕了。

「小恩，你要不要找小豪出去玩？他一個人好孤單。」我說。

「老師你好煩耶，好啦！」

小恩終於第一次主動找小豪出去玩，小豪雖然沒有說話，但立刻跟了出去。等到上課鐘響後，我看見兩人滿頭大汗且笑嘻嘻地跑回教室，心裡的感動無法言喻。之後的下課，小恩經常主動找小豪出去玩，漸漸地也有更多同學加入，小豪終於開始結交朋友。

我認為亞斯學生在班上找到朋友後，對班級便會開始有了認同感。對同學和老師有了熟悉度與信任感之後，情緒便能開始穩定下來，不適當行為也能減弱或消失。然而，亞斯學生在情緒控制

和社交人際上有不同程度的困難，

如果沒有適當的協助與支持，他們在班級內很難交到朋友。這時候，老師的穿針引線至關重要。親師生三方面的相互合作與理解接納，是融合教育成功必不可少的要素。

普通班教師視角下的自閉症學生

桃園市建國國中國文教師 邱馨儀

自閉症學生在普通班級中面臨許多挑戰，從專注力問題到社交困難。然而，他們也展現出許多積極特質，如對喜愛事物的專注和樂於分享的心態。這些學生在國小或更早期接受特教資源的幫助，並在國中學習中心的支持下，逐漸融入班級生活。教學實務中，教師們透過替代方案和減量作業來適應他們的需求。面對團體生活中的排擠和衝突，自閉症學生需要特別的支持來建立友誼並避免陷入弱勢。筆者分享多年在普通班與自閉症學生相處的經驗，提供讀者參考。

一般人對於自閉症的刻板印象是「離群」、「不會社交」，影劇中自閉症的孩子則常以「記憶力超群」、「天才」的形象呈現在觀眾眼前。然而，在普通班的教學現場中，遇到的情況大多是：只顧著做自己喜歡的事、看起來沒在聽課、作業常常交不出來、說話直接不太懂得察言觀色、有時會有較為激烈的情

緒或行為。班級中有自閉症的學生，這對任課老師和導師來說是極大的挑戰，畢竟課堂時間有進度的壓力，實在沒辦法為了盯緊一個學生而耽誤全班。儘管如此，我仍覺得他們是很可愛的一群。

在我擔任普通班教師的十多年裡，每年都有教到輕度自閉症的學生（男生居多，女生只碰過一個）。

他們幾乎都是在國小或更早的時候就接受特教資源的幫助，家長大多非常配合，學生的特質偏溫和，而且很願意與導師互動，只有在特定的情況下會有比較激烈的反應，在班上的融入狀況也都能夠漸入佳境。這些孩子有的喜歡看小說、有的喜歡玩手遊、有的喜歡組裝東西，他們在自己喜歡的領域表現不俗，也很樂意與他人分享自己的心得。從一開始只會找導師聊天，到後來能和同學們相處融洽，看到他們能夠持續進步是非常有成就感的事。

他們在國中階段的國、英、數課堂會視情況從原班抽離至學習中心上課，早自習會有社交技巧課程，其餘的時間都和原班一起上。

在靜態課堂上的表現大約有兩種狀況：一種是能遵守課堂秩序，但會分心做自己喜歡的事；另一種是會提他們自認為相關但實際上打斷課堂節奏的問題或在課堂上與老師辯論。對於前者的狀況，有些任課老師會特別關照，請他們收起東西跟上進度，有些則認為他們沒有干擾到其他同學便睜一隻眼閉一隻眼。後者的狀況，不僅讓任課老師感到困擾，有時也會接到其他學生及家長的投訴，我們能做的就是請他把問題寫下來，等下課再討論。後者的孩子並非故意打斷課堂，他們不僅有在聽課，求知慾也頗為旺盛。記得有一次教學觀摩，當同學們都因為後面站著一大堆老師而不敢發言時，唯有他舉手

回答打破了僵局。

遵守班級常規對國小時期已經接受特教資源挹注的自閉症孩子來說不是困難的事，他們通常都能遵守與老師的約定：準時到教室、盡心打掃，也能做到上課時不藉機聊天。若他們發現班上有不良事件，甚至能擔任「糾察隊」主動報告老師，在他們能力所及的任務裡幾乎是使命必達。這群可愛的「糾察隊」總是迫不及待地告訴你班上發生的狀況，毫不顧忌當事人正在他們旁邊。我為他們的正義喝采，也為他們的直言捏一把冷汗。當然，若他們正好是當事人時，也和一般學生一樣不會急著把自己拱出來。不急著交出來的，還有另一項東西——作業。除了被抽出去的課

程外，每個科目都有一些作業。

雖然普通班的學生繳交作業的狀況也不佳，但自閉症學生沒有交作業的狀況特別嚴重。有些是回到家沒有人督促就忘了，有些是文字輸出有困難，需要一對一的指導。

國中學生心智尚未成熟，團體生活的磨合容易因為各種原因而有排擠或是言語、肢體上的衝突。尊重與包容是每位國中生的必修學分，即便是沒有特殊生的班級，處理學生間的衝突也幾乎是導師的日常。我接觸到的自閉症孩子大多肢體不太協調、語言表達不佳，在需要分組競賽的課程中容易成為眾矢之的。好勝心強的同學可能會指責或是說出「不願和其同組」這類的話，而自閉症孩子感受到惡

意時也容易有比較激動的反應。為了避免自閉症孩子落入弱勢的處境，除了事前的宣導之外，協助他們在一開始時就建立朋友關係是重要的任務。有時候，班上剛好會有他們的國小同學，安排熟悉的人坐在他們附近，並且適時表揚自閉症孩子的優點，也有助於建立其在班上的好形象。過些時間，摸清楚班上同學狀況後，便能安排班上比較友善的同學和他們同組。每個班上都會有不善交際的孩子，我發現自閉症的孩子到最後通常會與他們結盟，並維持不錯的友誼關係。

每位自閉症學生的狀況不盡相同，在班級經營與教學實務上，學習中心提供的資源和支持非常

強大。國小端老師用血淚建立起的資料能預先避開他們的地雷區，個管老師依照學生的狀況提供明確的建議，讓我們知道對於語言表達不佳的學生可用什麼替代方案、書寫狀況不佳的學生該如何減量，針對問題行為能用何種方法協助其改善。學習中心提供的社交技巧課程和個管老師的輔導，讓他們在與人相處的應對上有顯著的成長。**令我印象最為深刻的是**別班的一位自閉症孩子，七年級時常聽到他誤以為身邊人對他有敵意而拳腳相向，九年級時已沒有聽到此類消息。再遇到他時，他身著高職制服，帶著自己做的麵包回校與導師分享，如此暖心，實在令人感動。

【回到目錄】