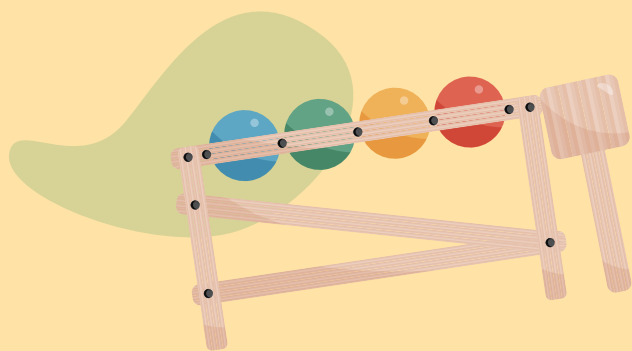




南投特教

Publication 第41期

半年刊



南投縣政府
教育處特教資源中心 印行

中華民國一五年五月

目錄

南投特教半年刊第 41 期

1

阿德勒正向輔導策略對發展遲緩幼兒情緒覺察與表達之個案研究

(學術類)

楊斐茵、黃志雄...1

2

幼教教師覺知發展遲緩幼兒入園初期的適應問題及其因應策略之初探

(學術類)

黃珮蓉、陳英豪...7

3

由情緒調節理論探討特殊需求幼兒家長的親職壓力及因應策略

(學術類)

沈憶婷、陳英豪...13

4

特殊需求幼兒幼小轉銜之生活管理能力評估：以十二年國教特殊需求領域課程為架構

(學術類)

林筠萱、朱思穎...19

5

提升自閉症兒童社交行為動機之藝術活動帶領實務反思 - 以融合小組為例

(實務類)

林芃萱...25

6

桌遊結合體能活動之設計與應用 - 巡迴輔導情境下發展遲緩幼兒之實務分享

(實務類)

林芳仔、吳柱龍...19

7

多元評量應用於特殊需求領域 - 摘要策略教學之實務探究

(實務類)

林昱均...51

8

國小學習障礙學生運用藝術媒材表達情緒之教學分享

(實務類)

張嫻雅...51

9

運用生成式 AI 輔助生產閱讀障礙教材之實例分享

(實務類)

詹凱仲、張晴雯、廖君瑤...67

阿德勒正向輔導策略對發展遲緩幼兒情緒覺察與表達之 個案研究

楊斐茵

南華大學

幼兒教育學系碩士班學生

黃志雄

南華大學

幼兒教育學系教授

摘要

本研究採個案研究，探討阿德勒正向輔導策略對發展遲緩幼兒—小睿的情緒覺察、表達及調適之影響。結果顯示：一、阿德勒正向輔導策略能提升小睿的情緒覺察，使其中斷攻擊行為；二、小睿的情緒行為於策略實施後期消失，展現預防性成效，惟其情緒表達與社會互動能力仍有落差，需後續持續追蹤；三、阿德勒正向輔導策略能顯著縮短小睿情緒調適所需之時長，由 30 分鐘降至 5 分鐘內。研究進一步發現，教師雖肯定阿德勒正向輔導策略對於發展遲緩幼兒情緒問題的實務成效，但操作時仍帶有傳統行為學派獎懲機制的慣性，也將阿德勒正向輔導策略界定為針對特殊生需求的個別化調整，運用至全班幼兒經營與管理之意願低。最後，研究者針對小睿後續的輔導方針、輔導發展遲緩幼兒之策略整合運用及促進教師觀念轉變之支持方向提出建議。

關鍵詞：阿德勒正向輔導、發展遲緩、情緒覺察與表達

壹、愛發脾氣的小睿

發展遲緩幼兒在學習與適應有多方面的支持需求，尤其在情緒行為方面的引導與支持，往往是幼兒園教師在班級經營中最感困擾的議題。小睿及他的班級教師正面臨此類情緒衝突與引導成效不彰的困境。小睿為某私立幼兒園之中班幼兒，因全面發展遲緩，自幼幼班下學期開始接受巡回輔導服務，研究者擔任他的學前特教巡回教師，提供入班觀察及與教師合作諮詢的服務模式。

在學校，小睿常因收拾物品與用餐等執行速度較慢，未能在班級教師規定時間內完成而錯失班級教師提供的小獎勵(如：餅乾或貼紙)、表現調皮被口頭糾正，或是沒選到喜歡的積木區等不如意的情境下隨

機出手攻擊同儕(如：打、拉、絆倒)。此外，主題課程活動時，小睿受限於認知能力發展，有時未能正確執行任務，教師先請他先到一旁觀察其他同儕操作，小睿便會以動作干擾或攻擊同儕。當小睿出現攻擊行為時，教師會立即制止或口頭提醒負向後果，但小睿大多未理會並會再度出現不適當行為，且負面情緒經常會延宕一段時間，等到教師放軟態度或先肯定他的好表現後，他才會緩和情緒並願意溝通。

根據阿德勒(Alfred Adler)的觀點，孩子出現行為問題，多源於缺乏歸屬感與自我價值的錯誤信念，進而導向錯誤目的(Nelsen, 2017)。因此，有效的輔導應建立在「積極且賦予權力」的關係上，而非單純的懲罰。詹文心和黃志雄(2025)指出，師生間建立良好的互動關係與環境脈

絡，是發揮輔導管教最大功效的關鍵。此觀點正呼應了阿德勒正向輔導的核心——必須先與幼兒建立情感連結，協助其以建設性的方式找到歸屬感與自我價值，行為才會有實質的改變。

實證研究中，潘信瑜（2016）指出，針對以負面言行尋求關注的三年級情障個案，運用阿德勒心理學中「建立關係」與「賦予責任」之原則輔導，能有效改善個案的情緒表達及提升情緒穩定度。張英熙（2015）曾探討阿德勒鼓勵訓練方案，對11位幼兒園教師的影響，研究發現著重自我對話與正向鼓勵之阿德勒方案，能促使幼兒園教師更善於鼓勵和更具正向態度，以及協助教師發展出人際關係鼓勵圈。鄭曉楓等人（2025）亦曾探討正向教育鼓勵技術方案對職前幼教師資生的影響，研究發現鼓勵能促進師生建立正向的同盟。

有鑑於此，研究者與教師決定共同運用阿德勒正向輔導策略作為與小睿關係建立的橋樑，探討對他的情緒覺察與表達與調適的影響。本研究目的如下：

- 一、探討阿德勒正向輔導策略對小睿情緒覺察的影響。
- 二、探討阿德勒正向輔導策略對小睿情緒表達的影響。
- 三、探討運用阿德勒正向輔導策略後，小睿情緒調適的時間是否縮短。

貳、釐清小睿的情緒行為需求

首先，研究者與教師用六週的時間分析小睿的情緒行為及擬定輔導策略。從班級老師端得知小睿是長子，有一個弟弟，家庭結構為三代同堂。小睿的主要照顧者是媽媽，但阿嬤的介入程度高，間接影響小睿的用餐主動性及自我照顧能力的發展。在家中，小睿在與弟弟玩玩具時，若弟弟拿走他的玩具，他會用頭撞弟弟，有

情緒時也會出手打媽媽，媽媽的處理方式是先將小睿帶入房間，讓他在床上發洩，待他的情緒緩和後再與他溝通。

在瞭解小睿的家庭背景與在家的情緒表現後，研究者與教師運用阿德勒正向輔導之錯誤目的分析策略，共同分析小睿行為背後的錯誤目的。

一、錯誤目的分析

研究者請教師描述小睿的一個情緒事件：小睿比其他同儕慢完成簽到表，要選區時，想要的積木區已額滿。小睿站在積木區外，突然伸手打路過的同儕。

教師覺得自己當下是冷靜地介入處理，但內心同時有生氣、煩躁及心疼其他孩子等情緒感受。教師大聲且口氣嚴肅地制止小睿，並告訴他也有人沒選到自己想要的區域，接著請他先回座位冷靜。對此，小睿大聲地回應：「不要！」，且加大力道攻擊同儕並伸出腳試圖將靠近他的教師絆倒。教師認為小睿的行為是在發洩情緒，表達：「我想要得到！」的信念；反思自己的情緒和輔導目的，教師認為是擔心其他幼兒的安全，以及想要糾正小睿的行為與想法。

從小睿在受挫或行為被制止後，展現出的挑戰態度、情緒延宕及再度攻擊同儕等反應，推論其核心可能為追求權力、尋求協助及獲得歸屬與認同感等錯誤目的。

二、擬定輔導策略

依據小睿的錯誤目的，研究者與班級教師決定選用以下阿德勒正向輔導策略進行輔導：

（一）先連結情感再糾正行為

小睿情緒平穩時，教師主動以溫和的口語（如：具體的鼓勵）及親近的肢體（如：摸頭、拍肩、牽手等）與小睿互動。當孩子感受到情感連結時，他們會產生強烈的安全感與歸屬感。此策略旨在建立穩固的

師生信任關係，對應滿足其獲得歸屬感與認同感之錯誤目的。

（二）給予同理

當小睿出現攻擊行為或情緒波動時，教師先不就其行為給予評價，而是靠近小睿，以中性且溫和的語言描述他的行為與感受（如：你看起來好生氣，氣到想要打人）。透過教師的描述，讓小睿感受到被理解與被看見。此策略能降低因被誤解產生的挫敗感，對應滿足其尋求協助與獲得認同感之錯誤目的。

（三）提供有限的選擇

針對小睿對權力的需求，教師在指導時避免直接命令，而是提供師生均可接受的選項。以二選一的冷靜方案（例如：「你想要去語文區的帳篷休息，還是去鋪被子躺一下？」），或是在認知活動挑戰時，提供不同的認知教具選擇。透過將部分主導權交還給小睿，轉化原本的僵持、爭奪掌控權的關係。此策略旨在減少其以攻擊方式爭奪掌控權，對應滿足其追求權力之錯誤目的。

（四）積極暫停區

在衝突發生或情緒高漲時，安排小睿在教師身邊或他所選的冷靜區域。此時不進行溝通，而是引導他透過休息、操作簡易具重複性的活動以中斷負面情緒連結。透過物理空間與活動的轉移，引導小睿練習情緒調節。此策略透過物理空間的轉換降低權力鬥爭的對立氛圍，並在冷靜後提供修復關係的契機，對應滿足其追求權力與獲得歸屬感之錯誤目的。

擬定初步輔導策略後，研究者與教師討論小睿的情緒行為較常出現的情境多是發生在主題課程、學習區活動與轉銜活動，因此，決議聚焦在此三個時段的行為表現進行資料的蒐集與紀錄，資料包含情緒覺察、情緒表達與情緒調適。其中，情緒覺

察為小睿能否在情緒升起或行為爆發初期，識別並意識到自己正處於負面情緒狀態，如：能否主動停止攻擊動作；當教師給予同理時，是否能確認自己的感受；積極暫停時，是否能意識到自己需要空間，並在教師提供有限選擇時，以指出或口語表達其決定；情緒表達則是小睿能否使用口語或其他正向方式傳遞情緒感受及需求，如：是否能說出自己的感受或下次相同情境可使用的應對方式；最後，情緒調適為小睿出現攻擊行為到情緒緩和，願意與教師對話或再度參與活動的總時長。

參、阿德勒正向輔導策略實施

教師於小睿出現情緒或攻擊行為時，在策略介入檢核表進行紀錄。策略介入檢核表內容涵蓋行為發生的日期、情境、教師採用的輔導策略、使用策略後小睿的反應、情緒持續時間及小睿是否在引導後成功表達情緒等向度。研究者也會透過訪談，深入了解教師在輔導過程中的具體引導語，以及小睿對不同策略的細微回應。

一、策略運用前期

自第七週至第十週期間，教師於小睿出現情緒行為時，系統性運用阿德勒正向輔導策略進行介入。隨著策略的持續實施，根據策略介入檢核表與教師晤談結果，小睿情緒調適所需時長相較介入前明顯縮短，從介入前訪談中提及之約 30 分鐘，降至多數情境下可在 5 分鐘內恢復平靜。此階段之情緒覺察展現於「行為的中斷」，當小睿接收到教師同理描述其受挫狀態或情緒表現時，其原本對抗的態度出現轉變，停止攻擊行為甚至落淚哭泣，並能主動選擇或在引導下轉換區域緩和（如：待在教師身邊、躺下休息）。例如，班級教師分享小睿目前的情緒緩和的速度縮短：「大肌肉活動的時候，因為他多次不遵守規則，我

把他的器材先暫時收回，他就用手去拍同學的器材，讓同學沒辦法進行活動。我先把他牽到我的旁邊，他沒有什麼抗拒的反應，乖乖待著，大概 1 分鐘就冷靜了。」(晤談 1204)

除教師的回饋外，研究者進班觀察時亦記錄到相同的改變。當時小睿因排隊被插隊以水壺敲擊對方，在教師制止及初步引導後雖停止攻擊，但仍帶有情緒，延續至下一活動，他臉色不佳直視前方，並未關注當下活動。當研究者靠近時，小睿試圖以手肘推開，以下為當時的對話與互動歷程：

研：(輕握住小睿的手) 這樣我會痛。

睿：(停止用力，視線仍直視前方)

研：你好生氣對嗎？氣到想打人。

睿：(沉默，表情仍僵硬)

研：好像也有一點難過跟委屈……你需要我幫忙嗎？

睿：(落淚並搖頭表示不要)

研：那你再休息一下，想跟我分享的時候再說。

睿：(點頭示意，表情及情緒明顯和緩)
(約 2 分鐘後，教師上前詢問是否需要擁抱，小睿點頭並接受擁抱，教師再次提醒他不可以打人，他點頭表示知道，隨後回到位置參與活動。)(巡迴輔導紀錄 1124)。

儘管情緒調適時長顯著縮短，且情緒覺察能力有所提升，但研究者與教師也觀察到新的困難。一方面，小睿在情緒平復後，常以低頭不語或顧左右而言他的方式來迴避討論。教師若當下未目擊，便無從得知他的情緒原因，僅能告知他行為不恰當及合適的替代行為，小睿以點頭或說「知道」回應，但難以進一步引導其情緒表達。對此，班級教師表示：「他冷靜之後，我們要問他發生什麼事，他都不講話啊！」(苦

笑) 怎麼問都問不出來，就沒辦法跟他討論。」(晤談 1124)。另一方面，研究者和教師皆觀察到小睿進到積極暫停區後雖情緒緩和，但會出現拖延行為，拒絕重回認知活動的表現，顯示單純的情緒處理尚不足以解決其因能力落差產生的逃避動機。教師曾在小睿拒絕練習操作拼圖時嘗試引導他挑戰，小睿口頭說「不」，但還是有坐下，卻在短暫操作後迅速放棄，且在同儕協助支持時保持被動。如教師所述：「我跟他提議可以邀請同學一起操作，他點頭，但過程大部分都是同學操作，他沒有動。」(晤談 1126)。

此情形顯示，除了情緒支持的正向輔導策略，還需結合特教課程調整策略，以降低小睿因挫折感誘發的逃避行為，進而提升學習動機。

研究者與教師進一步討論與反思，決議將焦點由行為中的輔導擴及至行為前與行為後。行為前的策略將針對難度較高之任務先行調整，透過示範、簡化或分段練習減少挫折感，從源頭預防逃避動機；行為後的策略則在小睿的情緒平復後，加入「啟發式提問」，以中性語句向小睿與相關同儕提問，引導同儕與小睿先後描述剛才的行為，強化其情緒表達能力，以及思考下次可使用的方法。

二、策略運用後期

進入十一到十四週，為落實預防性輔導，教師在小睿面臨具挑戰性的認知任務前，先行採取行為前的引導策略：

在學習區時間，教師在小睿須進入具挑戰性的拼圖或數學區前，提供挑戰關卡次數讓他選擇，約定當天需挑戰的次數，透過賦予選擇權滿足其對自主權的需求。在數學區，教師協助篩選難易度適中且適合小睿的教具題目，並視情況在旁進行示範及口頭引導觀察；在拼圖區，教師則將

難度較高的六面立體拼圖先行翻成同一面，藉此降低小睿在複雜圖案中辨識同組面的挫折機會。

在此期間小睿已未再出現顯著之情緒與攻擊行為。由於情緒行為未觸發，教師無須介入輔導，也相對缺少透過啟發式提問引導情緒表達的機會，但此現象正反映出前期輔導策略已達成預防性成效。也顯示小睿的情緒覺察從被動引導轉化為主動穩定，自我調節能力提升，對班級活動的干擾大幅下降。

儘管情緒穩定度提高，但小睿在面臨具挑戰性的認知學習任務時，仍保有逃避之慣性。此外，由於攻擊行為消失，小睿是否能以正確口語取代攻擊作為情緒表達，需在其他情境中持續觀察。上述發現將作為未來提升學習動機與強化社交技能之輔導建議。

肆、實施阿德勒正向輔導策略的專業成長與反思

業成長與反思

在研究實施歷程中，教師對於應用阿德勒正向輔導策略介入輔導小睿展現出合作意願，並肯定該策略在改善小睿的攻擊行為及縮短情緒調適時間的實務成效。教師在期末晤談中分享：「他從期初到現在是真的進步很多啦，不管是情緒還是學習，講話也變很厲害，我們都很開心。」（晤談 0107）。

不過，教師目前仍將阿德勒正向輔導策略界定為針對特殊生需求的個別化調整，尚未展現將此模式運用至全班幼兒經營與管理之意願，如教師所述：「因為小睿有特殊生的身分，我們知道他的狀況，也知道原本要求他的方式會讓他有情緒，所以調整對他的標準跟互動方式，但其他小孩沒有這方面的問題，應該要可以遵守教

室的規範。」（晤談 1223）。面對全班經營的轉化，教師亦直言：「用在全班喔（搖頭笑），太累了。」（晤談 0107），反映出教師仍將正向輔導視為高耗能的額外介入，此種心態進而影響了策略執行的深度：教師雖能運用策略引導小睿恢復情緒平穩，但仍傾向當其情緒緩和即結束輔導；對於進一步的情緒表達與問題解決之引導表現也相對消極。

在輔導過程中，教師仍會使用「因為你…所以要休息五分鐘」等帶有處罰性質的言語，並在回饋時表示小睿目前可以接受此模式，策略實施依舊帶有傳統行為學派獎懲機制的慣性。這種模式常使發展遲緩的孩子因能力限制而無法獲得正向增強，進而產生挫折感，無法真正回應孩子內在的心理需求；相較之下，阿德勒正向輔導策略主張行為核心源於幼兒內在對於歸屬感與自我價值的錯誤追求，應從單純的行為控制轉向情感連結，並透過賦予適度的自主權，讓幼兒在感受到被尊重的情境下學習正向的表達與調適。這正是本研究選擇阿德勒取向試圖從根本改善其行為問題的原因。

如詹文心和黃志雄（2025）所述，負向輔導與管教方式至今仍存在於教育現場，正向策略尚未被所有教保服務人員全面接納。長期存在的傳統管教思維與正向輔導之間仍有距離，需持續的對話與實踐才有機會達成觀念的轉變。

伍、從小睿出發，看見更多可能

一、當情緒被理解之後：改變歷程的回顧

回顧小睿從頻繁以攻擊行為回應挫折，到能在成人同理與支持下迅速調節情緒的歷程，本研究嘗試整理這段改變所呈現的意義，並據此提出後續實務上的思考

方向。

研究證實，阿德勒正向輔導策略能有效改善發展遲緩幼兒之攻擊行為，提升其情緒覺察能力，且顯著縮短其情緒調適所需之時間。然而，當攻擊行為因環境支持與情緒同理而迅速消失時，幼兒未必已習得成熟的情緒表達；就如同小睿在前期末尾仍會在與同儕摩擦時慣性優先以攻擊行為回應，顯示其從「不攻擊」到「能口語表達感受及進行協商」仍有一段能力落差。此外，特殊需求幼兒的情緒行為與其能力限制產生的挫折感緊密連結；因此，單純的情緒輔導雖有成效，但若未有特教課程調整策略輔助，個案仍會在面臨學習困難時產生逃避性情緒。

從教師之觀點來看，教師對正向輔導的概念接受度受其過往經驗影響；研究顯示，教師雖肯定阿德勒正向輔導策略的成效，但傳統管教思維（如：追求速效、懲罰導向）仍具強大慣性，觀念的全面轉化需要更長期的實踐與成功經驗支持。

二、旅程持續中：後續實務的延伸方向

首先，鑑於小睿目前已能穩定情緒，未來的輔導重點應從情緒行為介入轉向社交技巧練習。建議教師在日常的同儕互動情境中，主動創造溝通機會，引導小睿在面臨摩擦時（如：位置太擁擠、被同儕擋住去路時）的具體應對語句。透過在自然情境下的模擬與練習，將不攻擊的穩定狀態進階為正向社交的表達能力。

其次，針對具情緒行為之特殊幼兒，建議輔導過程中應同時併用阿德勒正向輔導策略與特教課程調整策略。除了釐清行為背後的錯誤目的，亦須針對個案的學習困難進行適性調整。從源頭減少因挫折感誘發的情緒與攻擊行為。

最後，對於班級教師在觀念轉變侷限之面向，建議園所可辦理全園性的阿德勒

正向輔導教師研習或工作坊，以協助教師們建立系統性概念。此外，特教巡迴教師可在合作諮詢時，協助班級教師記錄運用阿德勒正向輔導策略引導成功的案例，提供正向回饋，逐步降低教師們對傳統處罰管教方式的依賴，促使阿德勒正向輔導策略從特教個別調整轉向為班級經營的通用工具。

參考文獻

- 詹文心、黃志雄 (2025)。輔導與管教間的距離：我國教保服務人員實施正向輔導與管教之文獻回顧。*正向心理*，4，111-123
- 張英熙 (2015)。阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響。*師資培育與教師專業發展期刊*，8 (3)，29-52。
- 潘信瑜 (2016)。運用阿德勒心理學理論於情緒障礙兒童諮商輔導之應用。*桃竹區特殊教育*，28，19-27
- 鄭曉楓、張英熙、李明晉 (2025)。鼓勵很難嗎？幼教師資生在正向教育鼓勵技術方案之學習受益。*課程與教學季刊*，28 (2)，1-25。
- Jane Nelsen, Mary Nelsen Tamborski, & Brand Ainge (2017)。跟阿德勒學正向教養：從 49 個練習開始，用鼓勵提升孩子的歸屬感與自我價值（劉盈盈譯）。大好書屋。

幼教教師覺知發展遲緩幼兒入園初期的適應問題及其因應策略之初探

黃珮蓉

國立臺南大學特殊教育學系
碩士班研究生

陳英豪

國立臺南大學特殊教育學系
專任助理教授

摘要

本研究旨在探討幼教教師覺知發展遲緩幼兒在入園初期的適應問題，並分析所採取的因應策略。本研究採用半結構式訪談法，訪談一名十二年教學經驗之普通班幼教教師，深入瞭解其覺知與輔導發展遲緩幼兒融入園所生活的實務經驗。本研究結果發現：發展遲緩幼兒於入園初期普遍面臨三類適應困難，包含情緒適應困境、行為與學習規範建立困難、社會互動阻礙。針對上述適應問題，幼教教師採取的關鍵因應策略，包括運用視覺提示建立可預測環境、採取分段任務與正增強建立行為常規、以及透過小團體活動與同儕媒介促進社交參與。

關鍵字：發展遲緩幼兒、入園適應、因應策略

壹、前言

一般而言，兒童的成長與發展具有一定的順序性與階段性，然而部分兒童可能受到遺傳、環境或其他相關因素影響，導致其在認知、語言、動作、社會情緒或生活自理等發展面向上，未達同齡兒童的發展標準，此現象即稱為發展遲緩（郭靜晃，2001；Buck et al., 2001）。依我國的《兒童及少年福利與權益保障法施行細則》第八條規定「所謂早期療育服務係指指由社會福利、衛生、教育等專業人員以團隊合作方式，依未滿六歲之發展遲緩兒童及其家庭之個別需求，提供必要之治療、教育、諮詢、轉介、安置與其他服務及照顧。」（內政部，2020）。

學前階段為幼兒身心發展的重要時期，也是社會化、認知能力與生活自理能力逐步建立的關鍵階段，常被視為「學校準備」的核心發展時期，幼兒在認知、社

會情緒、自我調節與語言能力等多面向能力的發展，皆會影響其後續的學習適應與學校生活表現（Nair et al., 2023）。因此，學前教育環境對幼兒整體發展具有關鍵影響，尤其對發展遲緩幼兒而言更顯重要。

相關研究指出發展遲緩幼兒在語言理解、動作能力、社會互動與情緒調節等發展面向，普遍落後於同齡幼兒，因而在團體情境中較容易出現參與度低、反應較慢，或與同儕互動受限等情形（謝中君，2011；Fang, 2023）。這些發展差異在入園初期尤為明顯，常表現為焦慮、哭鬧、依附行為增加、退縮或拒學等適應困難，進而影響其在園所生活的品質與學習成效。

教師於發展遲緩幼兒入園適應歷程中扮演關鍵角色。教師的專業知能、教學策略、班級經營方式以及與家長的合作模式，皆會直接影響幼兒的適應成效。相關國內外研究發現良好的師幼互動、適切的班級環境與教學調整、結構化支持，以及教師

所展現的正向包容態度，能有效提升發展遲緩幼兒在園所活動中的參與度與社交互動品質（謝中君，2011；Nair et al., 2023）。尤其在入園轉銜階段，學校與教師若能提供家訪、轉銜會議及個別化支持等措施，亦有助於降低發展遲緩幼兒初期的不適應情形，並促進家校之間的合作關係（Fang, 2023）。

貳、發展遲緩幼兒入園初期的適應

問題及輔導策略

發展遲緩幼兒在入園初期，往往面臨多重適應挑戰，主要表現在情緒、行為及社會互動三個層面（蘇建文、丁心平、許錦雲，1990；賴文鳳，2008；鄭雅莉，2012）。

一、情緒適應困難

入園初期，幼兒對新環境和陌生人可能感到焦慮，出現分離焦慮、哭鬧或依附主要照顧者的行為，這類情緒困擾不僅影響幼兒的學習專注，也可能干擾同儕互動與教師教學進度，發展遲緩幼兒因自我情緒調節能力不足，常需教師及家長提供額外支持以協助其安定情緒。

二、行為與學習適應困難

入園後，幼兒須遵守基本的園所規範，如排隊、輪流、整理個人物品等，對於發展遲緩幼兒而言，指令理解與執行能力可能較弱，容易出現不遵守規範、拖延或不耐煩等行為。此外，他們在注意力維持、自理能力及活動參與度上，常需要教師以個別化方式引導，以確保其能順利參與課程與活動。

三、社會互動困難

社交互動能力是幼兒入園適應的重要指標，發展遲緩幼兒可能缺乏主動與同儕互動的意願，或無法有效表達需求，導致社交障礙與孤立。同時，對同儕行為的理

解不足，也可能引發衝突或被排斥，進一步影響幼兒對園所生活的安全感與歸屬感。綜上所述，發展遲緩幼兒入園初期的適應問題呈現多層次、多面向的特性，若缺乏及時的觀察與支持，容易導致幼兒退縮或抗拒上學，教師與學校的適切介入，對於協助幼兒順利適應園所環境、促進學習與社交發展具有關鍵作用。

參、教師覺知幼兒適應問題及因應

策略之分析

本研究旨在了解發展遲緩幼兒在入園初期的實際適應情形與教師所採取的因應策略。本研究採半結構式訪談，內容涵蓋幼兒入園常見適應困難、教師因應策略、家園合作以及學校支援等面向。

本研究對象為某國小附設幼兒園一名具有十二年教學經驗之普通幼教教師（以下簡稱 A 老師）。A 老師具備幼兒教育相關學歷，現職服務年資為 12 年，長期任教於學前教育現場，對幼兒教學與班級經營具備豐富實務經驗。在其教學生涯中，A 老師曾直接服務 10-15 名經專業評估為發展遲緩之幼兒，服務時間多集中於幼兒入園初期至學期中之適應階段，單一幼兒的服務期間約為半年到一年不等。其服務內容包含協助幼兒適應園所生活、調整課程與活動安排、進行情緒與行為支持，以及與家長溝通幼兒在園適應情形；亦具備豐富的跨專業團隊協作經驗，曾多次參與個別化教育計畫會議與專業諮詢，能從多維度視角提供輔導觀點，並配合園所推動發展遲緩幼兒之入園轉銜與支持措施。本研究綜合歸納相關研究結果，如表 1 所示。

一、發展遲緩幼兒入園初期常見的適應困難

發展遲緩幼兒在入園初期最常見的適應困難，主要集中於情緒調節、行為常規建立及社會互動三個面向。在情緒適應方面，幼兒常因與主要照顧者分離及環境變動而出現持續哭泣、過度依附教師或退縮行為；在行為常規方面，部分幼兒對於日常指令與活動轉換的理解與反應較慢，需反覆示範與提醒；而在社會互動上，幼兒多呈現被動參與，較少主動與同儕互動，甚至逐漸形成獨自遊戲的模式。此結果顯示，入園初期對發展遲緩幼兒而言，不僅是環境適應的挑戰，也是情緒與社會能力的重要考驗階段。本研究結果與相關研究一致(孫世恆等人，2004；蘇建文、丁心平許錦雲，1990；賴文鳳，2008；鄭雅莉，2012)。

「發展遲緩幼兒在剛入園的時候，最大的問題通常是在情緒上不太穩定，特別是分離的時候。有些孩子會持續哭泣，有很明顯的依附行為；也有孩子表面上不哭，但會一直黏著老師，不敢離開，活動範圍很小。」(A 老師)

二、教師因應策略之實務分析

(一) 可預測性環境與情緒支持策略

透過建立穩定且可預測的作息流程，例如運用圖片時間表與固定日常流程，有助於降低幼兒的不安感，提升其對環境的安全感。此策略與相關研究指出，結構化環境與視覺提示能有效協助發展遲緩幼兒理解活動流程並穩定情緒的觀點相符(李文正、李長燦，2005；藍芳英，2009)。此外，教師以陪伴、溫和語言與正向回應建立信任關係，並在幼兒情緒激動時提供即時安撫，有助於幼兒逐步學習自我調節情緒。此結果顯示，情緒支持與師生關係建立是促進入園適應的基礎要素。

「我會先讓孩子熟悉每天的流程，像是用圖片時間表，讓他們知道下一步要做什麼。

固定、可預測的作息，會讓他們比較安心。」此外，老師強調身體層面的陪伴：「一開始我會多陪著孩子，蹲下來跟他視線平齊，讓他知道老師是安全的。情緒激動時，我會用很簡短、溫柔的話安撫他，例如：『老師在這裡陪你』，慢慢讓他穩定下來。」(A 老師)

(二) 分段任務與正增強之教學與行為管理

在教學與行為管理方面，任務分析法(Task Analysis)將任務拆解為小步驟、搭配視覺提示與示範的方式，協助幼兒理解並完成活動。研究亦指出，分段任務與個別化指導能降低學習挫折感，提升幼兒的成功經驗與學習動機(Dawson & Guare, 2018)。同時，使用正增強策略，如口頭讚美、貼紙或小獎勵，取代責備或懲罰，此作法與行為支持理論相符，亦有助於促進幼兒行為遵從與活動參與。

針對複雜任務的處理，「我會把活動拆成比較小的步驟。例如收玩具，不會一次叫他全部收完，而是先收一種類型，完成後再收下一個。任務太複雜，他們很容易放棄。」在增強物運用上：「我比較不會用責備，鼓勵真的比較有效。像貼紙、小印章或口頭讚美，都可以提高他們完成活動的意願。」(A 老師)

(三) 促進同儕互動之小團體與示範策略

針對社會互動不足的問題，透過安排小團體活動，並選擇具有包容性與引導能力的同儕進行互動，降低發展遲緩幼兒在社交情境中的壓力。此外，教師示範簡易互動句型，提供幼兒可模仿的社交語言模式，有助於提升其主動互動的意願。此結果呼應文獻中所強調的同儕媒介與直接社交技巧教學之重要性。

對於社交障礙，這些孩子通常比較被動，不太會主動找同儕玩，也不知道怎麼加入

遊戲。久了之後，有些孩子就會變成自己玩，反而更難建立同儕關係。其應對策略為「我會讓他在旁邊觀察一下，或是我先

帶他玩一次，一邊示範給他看，一邊給他簡單的句型，像是說：『我可以一起玩嗎？』。」(A 老師)

表 1

發展遲緩幼兒入園初期適應困境與教師支持策略對照表

適應面向	常見困境 (Challenges)	教師支持策略 (Support Strategies)	具體實務作法 (Practical Actions)
情緒調節	分離焦慮、持續哭泣、過度依附教師、環境變動焦慮。	建立可預測環境與安全依附	1. 運用圖片時間表與固定作息減少不安感。 2. 採取視線平齊的溫和陪伴與即時安撫。 3. 建立穩定的道別儀式。
行為常規	指令理解困難、活動轉換焦慮、不遵守團體規範(如排隊)。	任務分析法與正向行為支持	1. 採取分段任務 (Task Analysis)，將指令簡化。 2. 搭配視覺提示(如照片、手勢)取代口語指令。 3. 運用正增強策略(如貼紙、口頭讚美)建立成就感。
社會互動	社交被動、獨自遊戲、缺乏主動參與意願、互動衝突。	同儕媒介策略與社交腳本示範	1. 安排小團體活動，媒合具包容力之同儕帶領。 2. 提供簡易社交句型(如：「我可以一起玩嗎？」)。 3. 教師親自示範互動模式供幼兒模仿。

肆、結語

本研究主要發現發展遲緩幼兒在入園初期普遍面臨情緒不安、行為規範建立困難及社會互動不足等多重挑戰，若缺乏適切支持，易導致退縮或拒絕入園之負面連鎖反應。幼教教師透過結構化環境、情緒調節支持、任務分析法、正增強策略及同儕媒介互動，能有效提升幼兒的安全感與參與度。

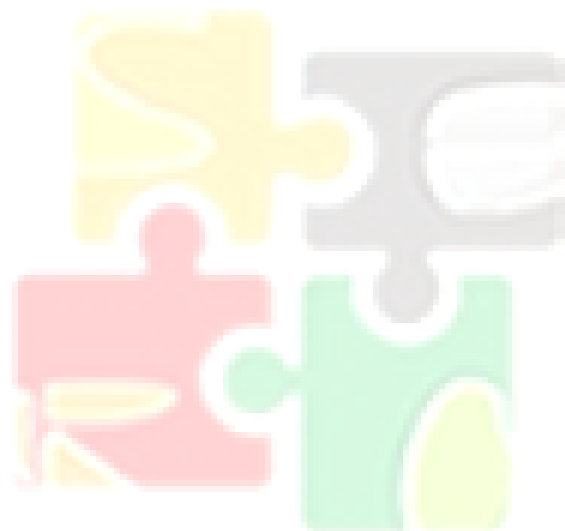
根據本研究結果，教師應善用視覺提示 (Visual Support) 與可預測之作息規劃，並結合情緒支持與正向行為支持

(PBS) 策略，建立幼兒的學習信心，建議教師在入園初期採「小步教學」，協助幼兒在成功體驗中逐步適應團體生活。進一步，鼓勵家長與教師保持緊密且即時的溝通，在家庭中維持與園所一致的作息與教養方式，透過「家園一致性」的環境，共同支持幼兒渡過入園適應期。

綜合上述，發展遲緩幼兒的入園適應是一場跨專業合作的馬拉松。當教師能以理解與專業的態度伴隨幼兒時，早療介入的效果方能延伸至教育現場。正如教育實務強調家校合作與專業支持，始終是確保特殊需求幼兒無縫轉銜。

參考文獻

- 內政部（2020）。**兒童及少年福利與權益保障法施行細則**。台北，內政部。
- 李文正、李長燦（2005）。幼兒園教師實施班級常規之個案研究—以一位大班教師為例。**幼兒保育學刊**，3，105-130。
- 孫世恆、廖龍仁、廖華芳、李淑貞（2004）。南投縣發展遲緩兒童早期療育跨專業團隊合作服務模式之建立經驗分享。**物理治療**，29(2)，127-138。
- 郭靜晃（主編）（2001）**特殊發展需求兒童健康照顧的供需課題**。兒童福利—兒童照顧方案規劃，235-49。揚智。
- 鄭雅莉（2008）。發展遲緩幼兒在融合環境的同儕互動與教師介入策略：個案研究，**中華民國特殊教育學會年刊**，97 年度，109-124。
- 鄭雅莉（2012）。繪本介入發展遲緩幼兒同儕互動之個案研究，**特殊教育季刊**，124，37-54。
- 賴文鳳（2008）。班級經營與幼兒同儕關係發展：新移民女性的雙胞胎子女個案研究。**幼兒教育**，291，37-54。
- 謝中君（2011）。**發展遲緩兒之幼兒園活動參與及教師行為關係之研究**〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。華藝線上圖書館。
- 藍芳英（2009）。電腦輔助教學對幼兒在遊戲中發展社會互動能力之影響，**嘉南學報**，35，729-740。
- 蘇建文、丁心平、許錦雲（1990）。陌生情境中嬰兒行為及其依附類型研究初探。**教育心理學報**，23，49-70。
- Buck D. M., Cox A.W., Shannon P. & Hash.H.(2001).Building collaborationamong physicians and other early intervention providers: Practices that work. *Infant and Young Children* 13,61-70.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*.(3rd ed.). Guilford Press.
- Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., & Qiao, D. (2023). Early childhood interventions in educational settings that promote school readiness for children with autism and other developmental disabilities: Systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*,108, 102257.
- Nair, M. K. C., Radhakrishnan, R., & Olusanya, B. O. (2023). Promoting school readiness in children with developmental disabilities in LMICs. *Frontiers in Public Health*, 11, 993642.



由情緒調節理論探討特殊需求幼兒家長的親職壓力及因應策略

沈憶婷
國立臺南大學
特殊教育系碩士生

陳英豪
國立臺南大學
特殊教育系專任助理教授

摘要

本研究旨在探討特殊需求幼兒家長的親職壓力、負向情緒經驗與情緒調節之間的理論關聯；學齡前是早期療育的關鍵時期，家長在面對診斷衝擊及密集療育安排時，常伴隨著焦慮、自責與失落感。本研究旨在透過文獻回顧與理論整合，以Gross的情緒調節策略為基礎，期待能提出適用於特殊需求幼兒家長的心理調適策略，以提升生活品質與親職效能。

關鍵詞：特殊需求幼兒、情緒調節、親職壓力

壹、前言

教育部特殊教育通報網統計，101學年度至113學年度學年特教班級與身心障礙幼兒的安置人數逐年提升，特教班級數從304班增加至751班，身心障礙幼兒的安置人數從14,020人上升至33,316人(教育部特殊教育通報網，2025)。特殊需求幼兒家長對於特教專業支持與早期療育介入的需求隨之大幅提升。實證研究指出，發展遲緩兒童的照顧者比一般發展兒童的照顧者有更高的親職壓力(Jung et al., 2023)。當孩子有特殊需求時，家長必須耗費更多的心力去照顧，承擔更多的心理壓力，甚至是終其一生的擔憂，這些壓力帶給家庭難以估計的影響，包含情緒、人際及社交互動等(陳亭妤，2012)；而且家長或實際照顧者經常會自責自己沒照顧好孩子(楊子翎、李玉嬋，2020)。

職是之故，為了解家長親職壓力的因應機制，本研究透過文獻回顧與理論整合，發現透過改變對情境的評估或意義來調節情緒，可以減少負向情緒的產生(Gross, 1998)。故以Gross(1998)的情緒調節過程模型為理論框架，探討特殊需求幼兒家長的親職壓力及其情緒因應與調節策略，期待能提出具體的應用策略與建議。

貳、特殊需求幼兒家長的壓力困境與其情緒調節機制

一、特殊需求幼兒家長的親職壓力

臨床心理學家Abidin在1976年提出親職壓力的概念，「親職壓力」(parenting stress)是一種獨特的壓力，指在家庭系統中，父母擔任親職角色時，受到個人特質、子女特質、親子互動、家庭特性、家庭環境等因素影響引發的心理壓力(引自吳佳玲，2008)。相關研究的焦點亦放在特殊需求嬰幼兒的家庭，進一步探討家中有身心障礙及患有慢性疾病孩子的家庭親職壓力(陳惠茹，2015)。身心障礙幼兒家長的親職壓力會顯著地影響他們的身心健康，如何減少身心障礙幼兒家長的親職壓力，以增加其身心健康，值得各界重視(張東明、李城忠，2016)。

二、情緒調節的運作機制：以Gross理論為核心

情緒調適(emotional regulation)是指個體在覺察情緒出現時，進一步了解情緒的產生及原因，並採取反應的過程，用以調節負向情緒及維持正向情緒的方式，可以幫助個體在人際互動上相處和諧及協助

身心適應（杜育真，2011）。Thompson（1994）提出「情緒調節」是指負責監控、評估和修正情緒反應的外在與內在的歷程，特別是針對情緒反應的強度和時間特徵，以實現個體的目標及順應社會環境。Gross（1998）將情緒調節定義為個體如何影響他們擁有的情緒，何時擁有這些情緒，及他們如何體驗和表達這些情緒的過程。

Gross於1998年提出了情緒調節過程模型（Process Model of Emotion Regulation），模型涵蓋情緒產生前的「前因關注型調節」到產生後的「反應關注型調節」。對於特殊需求幼兒家長而言，其壓力源往往具有「長期且連續」的特質，此模型能系統性地拆解家長在不同壓力階段的心理歷程，提供更全面的分析。故本研究選用此「情緒調節過程模型」做為理論架構，並綜整相關文獻，分析歸納特殊需求幼兒家長的親職壓力及其情緒因應與調節策略。其模型分成以下五個階段，如圖1所示並說明如下：

（一）情境選擇(Situation Selection)

情境選擇指的是為了調節情緒接近或是避開某些人、地點或事物（Gross, 1998）。特殊需求幼兒家長參與有系統化的支持團體，在親職能力及心理調適上，有積極且正向的效果，可促進其因應所遇到的危機及挑戰（羅怡，2024）。特殊需求幼兒母親在喘息服務及家長團體集中互相分享照顧特殊兒的難處和壓力，可以互相理解、接納彼此，建立良好的人際支持網絡，在接受服務的過程中得到成長及賦能，覺察自我照護的重要（吳金曄、邱怡欣、林旖旎，2025）。

綜合上述，特殊需求幼兒家長可透過參加支持性團體及喘息服務，來調適及減緩照顧特殊需求幼兒的壓力。

（二）情境修正(Situation Modification)

情境修正為藉由個體主動改變情境以影響其情緒反應（Gross, 1998）。陳金定（2008）提到情境修正是指積極地採取行

動，去改變部分可能引發我們強烈情緒的起因事件。當家庭中有發展遲緩的幼兒時，母親多半是主要照顧者（陳凱琳，2000），帶孩子參與早期療育課程的家長近九成多為母親（李佳宜等人，2015）。母親常常因為要照顧障礙兒童，而影響生活作息，家庭中也經常出現角色分工及資源分配不均的問題（蘇玲慧，2004）。Hastings等人（2005）發現當父親與孩子的正向互動經驗不足，也會提升母親的壓力及憂鬱程度（引自賴念華等，2020）。母親在照顧特殊需求幼兒時，若經常引發負向情緒反應，亦可邀請其他照顧者協助分擔教養責任，以減緩自身的壓力及負面情緒反應。雙親共同參與孩子的早療、一同面對困境，亦可大幅提升家庭的系統功能，也能增進特殊兒母親的身心福祉（賴念華等，2020）。

（三）注意力調配(Attentional Deployment)

注意力調配為個體在情境下將注意力轉移至不會引起情緒的資訊上，以降低情緒的發生及強度（陳金定，2008）。Gross（1998）提出改變注意力的焦點策略：轉移注意(Distraction)、專注(Concentration)，用來過濾情緒訊息，以減少負向情緒的產生。根據 Sheppes 等人（2011）的研究發現，在面對高強度的負面情緒時，個體採用分心策略及早阻斷情緒資訊的處理，是較具適應性的調節選擇。面對特殊需求幼兒產生焦慮等複雜情緒時，家長可練習主動將注意力放在孩子「微小的進步」上；家庭對特殊需求幼兒的正向看法有助於家庭成員適應、減少心理困擾，家長正向態度的轉變，也有助於他們更積極地去面對問題（Hastings & Taunt, 2002）。

（四）認知改變(Cognitive Change)

Gross（1998）提出認知改變是指透過改變對情境的評估或意義來調節情緒，以減少負向情緒的產生。認知改變為對起因事件有重新的詮釋（陳金定，2008）。家長在得知孩子為特殊需求幼兒時，會不斷地

陷入錯綜複雜的情緒，經常自責自己是不是因為工作沒照顧好孩子，或是遭受到其他長輩的責怪（楊子翎、李玉嬋，2020）。Hassall等人（2005）的研究指出家長若能將孩子的狀況歸因於內控信念，相信自己有能力影響結果，能有效降低家長的親職壓力及自責感。

因此，家長可藉由「認知改變」將錯誤歸因轉化為具體建設性的「內控信念」（Hassall et al., 2005）。特殊需求幼兒家長為了適應長期的照顧壓力，他們會經歷信念系統的轉變，面對傳統價值觀及家中長輩的質疑，家長透過「重新定義成功」與「肯定自身付出」的認知歷程，建立起對抗外界指責的心理機制（King et al., 2006）。

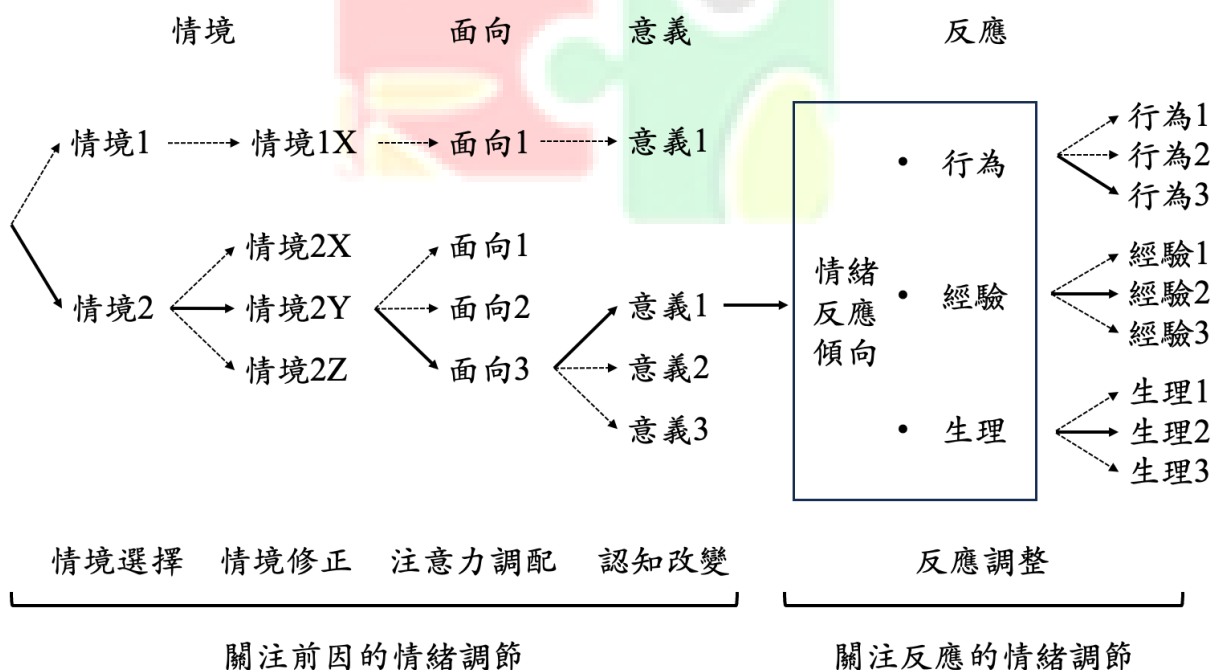
（五）反應調整(Response Modulation)

反應調整為個體在情緒反應被引發後，試圖改變情緒對生理、經驗或行為反

應產生影響的過程（Gross, 1998）。特殊需求幼兒家長在得知孩子有障礙後，會經歷一連串的失落（羅婉榛，2007）。Gross和Levenson（1997）的研究證實指出當人們試圖壓抑負面情緒，雖然外表看起來平靜，但無法緩減痛苦的感受，反而會增加身體的壓力反應、降低認知功能。因此，建議家長在面對失落與哀傷情緒時，應允許自己有「崩潰的空間」，透過適當的方式宣洩負向情緒取代壓抑。Rimé（2009）在研究中有提到當情緒產生後，人們會有強烈的內在驅力去進行「社會分享」，雖然分享通常無法改變事實，但它可以滿足人們對於安慰、支持和理解的需求，並減輕人們當下的情緒負擔。在Pennebaker（1997）的研究中證實人們可以透過「書寫情緒經驗」來調節情緒反應，將情緒壓力用文字書寫表達，有助於提升個體的身心健康及幸福感，對免疫功能也會產生有益的影響。

圖 1

Gross 情緒調節過程模型



資料來源：改編自 The emerging field of emotion regulation: An integrative review (p. 282), by J. J. Gross, 1998, Review of General Psychology, 2(3).

參、特殊需求幼兒家長的賦能與壓力調適策略

特殊需求幼兒家長在面對高度的照顧負荷與親職壓力時，情緒調節的能力不僅攸關家長個人的心理健康，更是影響親子互動品質的關鍵因子。本文透過文獻整回顧及相關研究結果，並根據Gross的情緒調節過程模式，提出以下三項整合性實務建議，旨在協助特殊需求兒家長從環境、情緒覺察至認知信念三個層面，建立具適應性的內在壓力調節機制：

一、建立支持性環境：善用情境選擇與修正策略

依據Gross (1998) 的觀點，最前端的情緒調節始於對環境的選擇與調整。家長可主動運用「情境選擇」及「情境修正」策略，積極尋求早期療育的資源、參與家長支持團體、與治療師建立良好的溝通管道，這不僅可以獲得外界的支援，更能透過家長團體彼此間的社會分享來降低孤獨感 (Rimé, 2009)。此外，在家庭系統中，建議家長與配偶或其他家庭成員進行明確的角色分工與溝通，透過家庭環境的結構化來減少潛在的壓力源。Dunst等人(2007)的研究也指出以家庭為中心的社會支持系統，透過參與性與關係性的助人技巧，能有效提升家長的親職效能感，並顯著提升個人與家庭的幸福感。

二、培養覺察與情緒調節能力：善用注意力調配與反應調整策略

在高張的育兒情境壓力下，家長需要練習對情緒的覺察與接納。當負向情緒出現時，應避免採取壓抑策略，以免造成情緒積累及惡化的狀況 (Gross & Levenson, 1997)。家長可採取「反應調整」策略，給予自己一個暫停的心理空間，允許情緒流動，並透過身體放鬆（如深呼吸）或社會分享來宣洩壓力。若當下處於無法抽離的急性壓力情境（如幼兒在公共場合哭鬧），則可運用「注意力調配」策略，透過將注意力暫時聚焦於其他刺激或分心策略，以阻斷焦慮情緒的擴散，為自己爭取冷靜應對的緩衝時間 (Sheppes et al., 2011)。

三、轉化信念與正向面對：善用認知改變策略

Hassall等人(2005)的研究指出，當家長能將兒童的行為視為發展限制而非故意違抗時，親職壓力會有顯著降低。家長可積極運用「認知改變」策略，將焦點從「治好孩子的障礙」轉向「支持孩子的發展」，並對兒童的行為問題進行重新歸因。此外，鼓勵家長在育兒的困境中「看見孩子的正向特質」以及「肯定自身的努力」，有助於在充滿挑戰的育兒路上維持心理健康與家庭穩定 (Taunt & Hastings, 2002)。因此以溫和而堅定的態度取代自責與災難性思考的認知歷程，不僅能調節家長的焦慮，更能為特殊幼兒提供一個安全、接納的成長環境，促進正向親子關係的建立。

肆、結語

本研究透過文獻回顧，並以Gross的情緒調節過程模型，系統性探討了特殊需求幼兒家長在親職壓力下的因應策略。在面對長期且複雜的照顧負荷壓力下，家長若能靈活運用「情境選擇」建立支持系統，並結合「認知改變」轉化負向歸因，有助於提升心理適應與親職效能。此外，早期療育服務系統應更強調「以家庭為本位」的支持模式，主動提供家長心理諮詢與喘息服務，協助家長在特殊需求幼兒的教養長跑中，保有心理韌性。

本研究聚焦於特殊需求幼兒之親職壓力與因應策略，然而個體情緒調節的成效往往受到其性格特質、家庭經濟地位及幼兒障礙程度等因素影響；某些高強度的急性壓力可能導致「認知改變策略」在短期內難以有效果。未來研究可更進一步探討不同障礙類別、程度、及家庭生態之特定壓力源及因應方式。

整體而言，學習情緒調節策略並加以實際運用，能有效提升家長的生活品質，更能為特殊需求幼兒撐起一個穩定且具支持性的成長環境；建構完善的家庭支持系統，也能讓學用合一真正落實於特殊教育的現場。

參考文獻

中文文獻

- 吳佳玲 (2008)。台灣親職壓力相關研究之回顧與分析。**臺南科技大學通識教育學刊**，7，63-89。
- 吳金曄、邱怡欣、林旖旎 (2025)。喘息服務對特殊兒母親的影響：以家立立基金會為例。**玄奘社會科學學報**，15，1-27。
- 李佳宜、蔣伊真、黃雅鈴、李興中、李國鳳 (2015)。初次診斷為發展遲緩兒童家長之親職壓力及生活品質探討。**身心障礙研究季刊**，13(3)，153-169。
- 杜育真 (2011)。父母親的生氣情緒調適。**諮商與輔導期刊**，308，43-47。
- 張東明、李城忠 (2016)。身心障礙兒童家長親職壓力、休閒運動涉入與身心健康之相關研究。**休閒觀光與運動健康學報**，7(1)。
- 教育部特殊教育通報網 (2025)。特殊教育身心障礙類各教育階段特殊教育班學生數統計。
https://www.set.edu.tw/Stastic_Spc/STA2/default.asp
- 陳亭妤 (2012)。國小一般生和特教生母親親職壓力、因應策略和身心健康的比較研究〔碩士論文〕。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- 陳金定 (2008)。探究不同情緒調適方式之隱藏代價。**輔導季刊**，44(2)，1-11。
- 陳惠茹 (2015)。教養嬰幼兒親職壓力之研究：以家庭壓力理論分析。**幼兒教育研究期刊**，14，19-39。
- 陳凱琳 (2000)。影響發展遲緩幼兒家庭社會支持因素之研究〔碩士論文〕。高雄醫學大學行為科學研究所。
- 楊子翎、李玉嬋 (2020)。早療兒媽媽的失落與悲傷的因應方式。**諮商與輔導**，410，41-46。
- 賴念華、李御儂、羅子琦、蕭雅雯 (2020)。臺灣身心障礙者母親在不同時間點之困境與服務需求初探。**特殊教育研究學刊**，45(1)，1-32。
- 羅怡 (2024)。建構特殊兒家長親職教育支持團體之行動研究。**特殊教育季刊**，173，47-60。
- 羅婉榛 (2007)。身心障礙兒童父母的失落與悲傷及其調適歷程之研究〔碩士論文〕。南華大學生死學系。
- 蘇玲慧 (2004)。身心障礙兒母親的生命經驗初探〔碩士論文〕。國立花蓮師範學院多元文化研究所。

英文文獻

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95–103.
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405–418.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116–127.
- Jung, E., Lee, T., Kim, J., & Kim, H. W. (2023). Children's and Parents' Factors That Affect Parenting Stress in Preschool Children With Developmental Disabilities or Typical Development. *Psychiatry Investigation*, 20(12), 1157–1167.
- King, G. A., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P., & Bates, A. (2006). A qualitative investigation of changes in the belief systems of families of children with autism or Down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 353–369.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1(1), 60–85.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391–1396.
- Taunt, H. M., & Hastings, R. P. (2002). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 410–420.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52.

特殊需求幼兒幼小轉銜之生活管理能力評估 ：以十二年國教特殊需求領域課程為架構

林筠萱
國立清華大學
特殊教育學系
碩士生

朱思穎
國立清華大學
特殊教育學系
教授

摘要

特殊需求幼兒在從學前階段進入國小的過程中，往往需要面對學習環境、生活作息與角色期待的明顯改變。如何讓早期療育的成果得以延續，並協助孩子順利適應新階段，是教育現場的重要課題。因此，建立一套具系統性與延續性的轉銜評估架構，顯得格外關鍵。基於此，本文嘗試建構一套「幼小轉銜評估架構」。研究以十二年國民基本教育中特殊需求領域「生活管理」的學習向度為核心，整理小一新生常見的五大適應困境，並結合生態評量的觀點，將幼兒園日常生活情境（如入園、如廁、用餐與說故事等），對應至國小生活管理相關能力指標。透過這樣的轉化，本文將原本較為抽象的轉銜需求，具體化為可在自然情境中觀察的行為檢核項目，作為現場教師規劃個別化轉銜計畫（ITP）的參考依據。最後，亦針對未來量化評量工具的發展與實證檢核提出建議，期望能進一步提升特殊教育轉銜服務的連續性與實務價值。

關鍵詞：轉銜、幼小轉銜、十二年國教、特殊需求領域

壹、幼小轉銜目標與困境

根據《各教育階段身心障礙學生與幼兒轉銜輔導及服務辦法》（教育部，2023），為確保身心障礙學生與幼兒之服務需求得以銜接，各級學校、幼兒園及其他實施特殊教育之場所，應依據學生個別能力與轉銜需求擬定轉銜計畫，確保服務連續性以協助其適應環境（高宜芝，2007）。成功的轉銜服務為特殊教育的重要目標之一，學前幼兒入學前後是否獲得充分支持與適應，為早期療育延續之重要指標（陳麗如，2010）。為落實此目標，本文旨在建構一套具系統性的幼小轉銜評估架構，以供教育現場作為服務銜接之具體依據。

轉銜是一個動態且持續的歷程，從幼兒大班開始，延續至國小入學後六個月的追蹤期。在此過程中，需全面評估並考量

幼兒在認知、語言、社交情緒及生活技能等方面的能力，以支持其適應新的學習型態與環境（林秀真，2019）。

張玟君（2012）指出，不同角色對轉銜重點之關注有所差異：幼兒園教師重視生活照顧與團體規範，小學一年級教師著重禮儀與安全觀念，而家長則關注個人衛生（如整理與如廁）。對於特殊需求幼兒，首要任務是依其需求培養表達能力與生活規律，助其快速融入同儕，實為轉銜準備之首要任務。

此外，林秀真（2019）指出，家長在子女首次面臨轉銜時，常因對環境適應、學習挑戰及教師接納度的擔憂而產生焦慮。由於轉銜歷程涉及學習環境、行為規範與角色期待的改變，新生往往需面對多

面向的適應挑戰。因此，本文嘗試建立一套幼兒綜合能力評估架構，以作為規劃支持策略之依據，對家長、教師與學生三方皆具有重要意義（Chu & Jhuo, 2022）。

為使評估架構貼合實務需求，本文進一步梳理新生常見之適應困境以確立評估向度。呂曉宜（2021）指出，小一新生常面臨生活自理不足、溝通待加強及專注力有限等困境。其適應問題可分為：自理能力與生活技能、課業學習，及人際互動（趙于萱，2018）。其中，在自理能力與生活技能方面，國小一年級新生需於自主學習、作息安排及課堂規範等面向進行適當調整（吳雨軒，2020）。據此，本文將轉銜評估之核心焦點收斂於以下五大層面：

一、學習自主管理

幼小轉銜的常規訓練延展構面的關鍵指標是加強幼童生活自理之能力（陳惠珍，2009）。在幼兒園階段，生活自理較多由教師協助，而國小階段，則是需要學生獨立完成。幼兒園至國小之轉銜，象徵特需幼兒從「他人協助」轉向「獨立自理」的關鍵位移。學童需逐步建立環境整理與基本生活照顧的能力，並由仰賴他人協助，轉向能夠獨立自理，以降低入學後的適應困難。

二、作息時間調整

作息時間的調整亦是幼小轉銜的重要挑戰之一。學生若能妥善管理時間，並在不同時段展現合宜行為，即為自我管理能力的具體展現。教師若能在入學初期即引導學生適應國小較為緊湊的上課與用餐節奏，將有助於其後續適應（陳惠珍，2009）。由於幼兒園與國小在作息安排上存在顯著差異，學生能否有效進行時間管理並展現適切行為，對其轉銜歷程尤為關鍵。

三、遵守上課規範

高宜芝（2007）指出良好的轉銜對於

學生的學習生涯發展很重要，國小教育階段是兒童學習社會發展與學科知能的關鍵時期，轉銜過程的順暢與否，會影響身心障礙學童適應國小一年級的學習生活。因環境規範異質性，學生須調整課堂專注度、抑制非預期言談，並建立如廁需求之預期性規劃以適應常規。

四、適應學習環境

學校生活適應是國小新生進入國小學校之後，對所有的學習活動與學習環境中的所有事物的調適（陳麗卿，2010）。環境適應具個體差異與歷時性，導師應審視學生來源背景之銜接經驗，依其熟悉程度提供個別化支持與關懷。

五、同儕間的互動關係

透過觀察學習同儕之間的語言、模仿學習不同的社會行為，並在互動之中自然地表達和學習自己內心或他人的情緒（許仲余等，2014），都是發展社交技能的重要環節。

綜上所述，本文之實務貢獻在於將十二年國教「生活管理」領域之學習表現與內涵，涵蓋自我負責、作息規劃與環境適應等面向，與幼小轉銜之核心需求進行高度對接。以此建構評估架構，不僅能系統性檢視特殊需求學生在生活自理、常規遵循與環境轉換等面向之適應情形，亦可產出具體之檢核指標，提供教育現場作為擬定個別化轉銜計畫（ITP）之參考，確保轉銜服務之個別化與連續性，進而有效銜接早期療育之成效。

貳、特殊需求幼兒轉銜評估工具之檢視與評析

評估特殊需求幼兒的轉銜技能，需兼顧學前自然作息之表現與國小入學後之適應期待。綜觀現有之轉銜評估相關文獻，多側重特定專業之單一觀點（如純醫療準備度或純國小教師期待），較缺乏將「學前

自然作息」與「國小課綱」進行系統性對接之整合架構。為彌補此實務缺口，本研究審慎評估並選取以下三項具代表性之評量表與問卷，分別從「生態作息」、「教育期待」與「醫療專業」三個維度截取其精華向度，作為後續建構新架構之基礎。

一、蘇慧菁、黃靄雯、康琳茹、潘懿玲（2022）經授權翻譯之課堂投入、獨立性和社會關係評量表（ClaMEISR）中，教師會在教室內觀察幼兒狀況至少兩週，並圈選分數進行1至3分的精熟度評估，該評量表以作息本位概念明定幼兒進入幼兒園中的作息。本研究選取此工具之優勢在於其強調「生態評量」觀點，能真實反映幼兒於自然情境中之能力；然其侷限在於未直接連結國小階段之課程目標。因此，本研究擷取其入園、如廁、洗手、用餐／點心時間和說故事等向度，將其視為轉銜起點的檢核基礎。

二、朱晴瑤、朱思穎（2015）編製之特教教師對特殊幼兒進入國小一年級資源班自我決策與學校生活適應看法之問卷（SAQ），提供現場教師瞭解特殊幼兒自我決策與學校生活適應能力的重要程度，此問卷之優點在於精準點出國小端（資源班教師）對新生入學的「實務期待」。本研究將其精神作為轉銜目標指引，搭配前述量表檢核幼兒首要具備能力，搭配上上述之課堂投入、獨立性和社會關係透過量表檢核特殊幼兒首要具備的相關能力。

三、陳韻珍、朱思穎（2012）編製之醫療專業人員對特殊需求幼兒入小學普通班之準備能力看法之問卷（SRQ），此問卷探討醫療人員對準備能力的期待，彰顯「跨專業團隊合作」，以彌補單一教育觀點之不足。

綜合上述，目前的評估工具雖從作息情境、國小教師期待及醫療專業等不同面

向提供重要參考，但仍較少進一步說明，如何將這些評估重點落實到實際課程之中。因此，本研究以這些核心向度為基礎，於下一章節進一步對應十二年國教特殊需求領域課程綱要中「生活管理」的相關內容，嘗試進行整合，發展一套更貼近教學現場與課程銜接需求的轉銜評估架構。

參、十二年國教特殊需求領域評估 幼小轉銜

一、特殊需求領域課程綱要—生活管理

為建構具客觀性與連續性之幼小轉銜評估架構，本文選取十二年國教特殊需求領域「生活管理」綱要作為評估工具之核心基準。該綱要能有效檢核學生適應校園之基本能力，其學習表現包括：自我照顧、家庭生活、社區參與及自我決策等四個向度：

（一）自我照顧：進行飲食、穿著、如廁、清潔衛生、裝扮儀容與促進健康等。

（二）家庭生活：處理規劃個人財物，維持居家環境整潔，保護自我，從事休閒活動，及了解危機處理方式。

（三）社區參與：在社區中行動與購物，參與社區中日常生活各項活動，了解並運用社區環境與資源，及遵守社區規範。

（四）自我決策：展現自我覺察、自我管理、自我選擇和決定的行為與態度，倡導個人權益並努力自我實踐。

考量特殊需求幼兒銜接國小初期最常面臨的適應挑戰，如作息轉換、自理需求與常規適應等等；本文進一步篩選並深入分析生活管理與上述評量相呼應的學習內容向度，藉此確立評估之具體指標，其選取依據如下：

A.飲食：與進食及食物製備有關之內容。

C.個人衛生：包含如廁技巧與禮儀、身體清潔方式、個人清潔的技巧、個人清

潔用品的認識，以及青春期的衛生、個人清潔用品的選用與儀容裝扮技巧等學習素材。

F.環境衛生：包含環境衛生、清潔打掃、垃圾處理、物品收納等之學習素材。

L.獨立自主與自我管理：包含目標設定、做決定、自我管理與負責任的態度，以及生涯規劃、問題解決和自我回饋等學習素材。

M.心理賦權與自我實現：包含自我倡導、自我覺察、自我效能、自我增強與自我實現等學習素材。

二、特需領域—生活管理與幼小轉銜技能評估

下表將參考上述之評量與評估工具整理，由作者整理相對應之幼兒園階段與國小階段能力指標：

表 1 生活管理對應指標

幼兒園階段	國民小學階段
入園	L.獨立自主與自我管理、 M.心理賦權與自我實現
如廁	C.個人衛生
洗手	C.個人衛生
用餐／點心時間	A.飲食、F.環境衛生
說故事	L.獨立自主與自我管理

在整合方式與對應邏輯上，本文主張以「生態評量」觀點，將幼兒園日常作息轉化為自然情境之評估項目，具體之對應邏輯如下所述。

首先，針對入校常規之轉銜，在幼兒園階段，入園相關活動所培養的能力，與國民小學階段「獨立自主」、「自我管理」、「心理賦權」及「自我實現」等向度密切

相關。幼兒需逐步學習獨立完成日常事務並做出基本決定，例如完成入室前的準備工作，以及表達過去與未來發生的事件。此外，亦需具備基本問題解決能力，如入校後發現遺漏物品時，能嘗試自行規劃因應方式，並在適當時機主動尋求協助。

其次，在生活自理方面，幼兒園階段如廁與洗手等活動，與國小階段「個人衛生」向度相互銜接。此部分的評估重點在於幼兒是否具備基本的生理需求處理能力。幼兒需能依自身需求表達如廁意願，並熟練如廁相關技巧與禮儀，同時具備洗手與身體清潔的基本能力，作為判斷其進入國小後自我照顧適應情形的參考。

第三，在用餐與點心時間方面，其相關能力則對應國小階段之「飲食」與「環境衛生」向度。幼兒應能覺察並表達飢餓需求，正確使用餐具進食，展現適當用餐禮儀，並參與餐後整理與環境清潔。上述能力不僅構成完整的用餐歷程，也為生活自理與責任感之培養奠定基礎。

此外，幼兒園階段之說故事活動，與國小階段「獨立自主」及「自我管理」向度亦具高度關聯。此對應邏輯旨在將抽象的心理素質具體化為可觀察的行為指標：透過繪本情境之模擬與預演，幼兒得以建構對生活事件的理解，進而發展基本決策能力與自我負責的態度。結合團體互動與同儕學習經驗，此類能力可逐步內化為核心素養，促進幼兒在幼小轉銜歷程中自我管理能力的發展。

綜上所述，本架構透過將「幼兒園生態作息」與「國小生活管理領綱」進行系統性對接，明確了評估指標的選取依據與邏輯，使評估過程不再僅是單項能力的檢核，而是真實生活適應能力的全面審視，進而強化本評估架構應用於轉銜實務上的說服力。

肆、結語

十二年國民基本教育特殊需求領域課程中之「生活管理」，對於評估特殊需求幼兒在幼小轉銜歷程中所需具備之能力具有重要意義。該課程旨在培養學童之自我照顧能力、日常生活技能及社交能力，以提升其在學校與社會環境中的適應表現。在進行評估時，可依據「生活管理」課程之內容與目標，檢視特殊需求幼兒於幼小轉銜階段所需具備之核心能力，重點如下：

一、自我照顧能力：評估幼兒在衣著穿脫、個人衛生、飲食自理等方面的能力，包括穿鞋、洗手、吃飯等。

二、社交技能：評估幼兒在與他人互動、與同儕合作和與教師溝通方面的能力，例如分享玩具、遵守遊戲規則、聆聽指示等。

三、日常生活技能：評估幼兒在日常活動中的能力，如整理書包、整理桌面、時間管理等。

在評估方法上，實務現場可採多元方式進行，包括觀察、測驗、訪談及問卷等，以確保評估結果之完整性與客觀性。同時，應選擇符合幼兒發展程度之評估工具，並結合家長、教師及相關專業人員之意見，共同進行生態評量。評估結果可作為擬定個別化教育計畫及相關介入策略之依據，協助特殊需求幼兒順利適應幼小轉銜歷程；亦可提供後續就讀學校與教師參考，以利其了解幼兒需求並提供適切支持。

然而，本文在架構建構與論述上仍存在若干限制。首先，本研究主要依據文獻回顧與課綱內涵進行理論推演，所提出之評估架構尚未經實證資料驗證。其次，本文雖已整理出相關評估向度與核心指標，但尚未發展具體的量化工具，也缺乏在教育現場進行應用與信效度檢驗的經驗。因此，該架構在實務操作上的可行性與適切

性，仍有待進一步確認。

針對上述限制，本文提出後續研究與實務發展的方向。在研究層面，未來可針對本架構進行實徵研究，透過蒐集特殊需求幼兒的轉銜資料，檢驗各項指標的重要性與適用性，以強化其理論與實證基礎。在實務發展層面，建議可依此架構發展具體的「幼小轉銜生活管理評估量表」或「實務檢核手冊」，並邀請學前及國小教師共同參與預試與修正，以提升工具的實用性。

綜上所述，「生活管理」課程可作為評估特殊需求幼兒幼小轉銜能力之重要架構。透過系統性評估，得以掌握幼兒之個別需求，並提供適切支持，促進其順利銜接下一學習階段。期望未來能透過實證研究的補強與實務工具的發展，持續修正與完善此評估架構，並進一步提升其在我國特殊教育轉銜服務中的應用價值。

參考文獻

- 朱晴瑀、朱思穎 (2015)。特教教師對特殊幼兒入小一自我決策與學校生活適應看法：問卷量表編製之研究。**身心障礙研究**，13(3)，170-187。
- 吳雨軒 (2020)。小一新生學校適應與導師因應之策略。**臺灣教育評論月刊**，9(11)，110-117。
- 呂曉宜 (2021)。幼小銜接的挑戰：問題與解決策略。**臺灣教育評論月刊**，10(12)，111-115。
- 林秀真 (2019)。幼小轉銜服務的現況以台南市為例。**特殊教育季刊**，151，39-48。
- 高宜芝 (2007)。身心障礙學生家長對幼小轉銜服務需求認知及提供認知之調查研究—以台中地區為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中市。
- 張玟君 (2012)。幼小教師及大班家長對幼小銜接準備度之觀點與作法 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 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 (2023)。各教育階段身心障礙學生與幼兒轉銜輔導及服務辦法。
- 許仲余、蘇育令、賴孟龍 (2014)。幼兒學習區同儕互動情緒表達之個案研究。**幼兒教保研究期刊**，13，27-52。
- 陳惠珍 (2014)。學校幼小銜接與兒童適應探討：小一教師的觀點 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學。屏東縣。
- 陳韻珍、朱思穎 (2012)。醫療專業人員對特殊需求幼兒入小學普通班準備能力看法之初探性研究。**幼兒教育年刊**，23，69-89。
- 陳麗如 (2010)。特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應。**國小特殊教育**，49，62-71。
- 陳麗卿 (2010)。雲林縣國小新生學童學校生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學。嘉義縣。
- 趙于萱 (2018)。從小一新生學習適應來探討幼小銜接之重要性 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- Chu, S.-Y., & Jhuo, R.-A. (2022). Parent-professional partnership in promoting school readiness skills for children with disabilities entering first grade, *Early Years*, 44(1), 206-223.

提升自閉症兒童社交行為動機之藝術活動帶領實務反思—以融合小組為例

林芃萱

國立臺中教育大學
特殊教育學系碩士生

摘要

自閉症類群障礙（Autism Spectrum Disorder, ASD）兒童常因社交互動挑戰而缺乏參與團體的主動性。本文旨在分享一份藝術活動帶領活動之實務反思，紀錄一位 7 歲，就讀國小二年級之輕度 ASD 學童參與六週社區型藝術活動融合小組的歷程。課程結合學童每週固定參與之教會小組活動場域，邀請其生活圈中同校同儕組成融合小組，並運用通用學習設計（Universal Design for Learning, UDL）與家長協同模式。筆者透過參與觀察，記錄學童如何透過藝術媒材介入，在不同週次中展現出的社交行為樣貌差異，其中包括以平行遊戲為主、偶發模仿同儕行為，以及在特定情境下出現主動互動的表現。本文反思教學者如何善用社區自然情境建構社交鷹架，期能提供特教實務工作者參考。

關鍵詞：自閉症類群障礙、社交行為動機、藝術活動融合小組、通用學習設計

壹、前言

自閉症類群障礙（ASD）學童在成長歷程中，常因核心特質而在社交互動與溝通上遭遇挑戰。Lord 等人(2020)指出，ASD 兒童往往展現出較少的主動社交意圖，或在團體中難以維持共同注意力。然而，特教實務現場的觀察常發現，ASD 學童並非完全不想互動，而是缺乏一個低焦慮、且具備真實社交意義的自然情境。

筆者因而反思：當教學場域從結構化的學校教室，轉移至學童熟悉的社區自然情境，並輔以非語言的藝術媒介介入時，學童的社交行為樣貌將如何呈現。

本實務分享之觀察對象「奇奇」（化名），為一名 7 歲就讀國小二年級之輕度 ASD 學童。奇奇在校具備口語能力，雖大致能跟上團體活動，但常逃避與人眼神接觸，也容易停留在自己的探索中。在學習

方面，容易因遇到困難即輕易放棄挑戰而失去團體間的互動。為了支持其社交發展，筆者使用奇奇每週固定參與的教會小組活動場域，並邀請其生活圈中之同班同學與同校中年級學長組成三人融合小組，並由父親全程陪同，進行為期六週的藝術活動。旨在紀錄並反思：在結合「社區自然情境」、「熟悉同儕」與「通用學習設計（UDL）」的藝術活動小組中，教學者如何觀察到學童社交行為動機的轉變歷程。

貳、設計理念與文獻回顧

為確立本課程之教學架構與觀察視角，筆者整理以下三個核心觀點作為課程設計的基礎：首先是 ASD 兒童之社交動機特質、其次是藝術活動之效益，最後為社區融合情境之應用，來進行探討與說明。

一、ASD 兒童之社交行為動機

本課程所關注之社交行為動機，並非僅指學童是否具備打招呼或回答問題等表面技巧，而更側重於其在團體中展現的主動連結意圖。相關研究指出，ASD 兒童常因無法有效解讀他人意圖，而減少社會性參照（Social Referencing）行為(Lord et al., 2020)。然而，若能提供具體的互動中介物（如藝術作品），將有助於誘發其共同注意力（Joint Attention），使其願意模仿同儕或主動展示自我，進而產生實質的社交連結（林婉婷，2011；Moo & Ho, 2025）。

二、藝術活動與通用學習設計（UDL）

藝術活動因具有非語言、低威脅性的特質，常被視為 ASD 兒童表達內在與調節情緒的有效管道（林婉婷，2011）。

Lowenfeld(1982)提出的繪畫發展階段顯示，兒童能透過圖像表徵與外在世界建立連結。此外，考量融合小組中成員能力差異，本課程導入通用學習設計（UDL）概念。UDL 強調透過多元表徵（提供圖卡、實物、示範）與多元參與（同儕合作、親子共作），確保每位學童皆能在其能力範圍內參與並獲得成就感。

三、社區自然情境與同儕支持

「以家庭為中心」與「社區本位」是目前特教服務的重要趨勢（鄭茹謙、朱思穎，2021；高玉馨、藍瑋琛，2020）。文獻表示，在學童熟悉的自然情境中進行介入，能顯著降低焦慮並提升類化效果(Lei & Kantor, 2023)。

參、課程、場域與小組成員

一、課程設計：六週藝術活動課程架構

課程以每週一次、共六週為期，每次約 40–60 分鐘，由筆者兼任帶領者與觀察者，奇奇的父親固定出席。六週主題與目標如表 1 所示。

表 1

六週藝術活動課程架構

週次	活動主題	活動目標
第 1 週	顏色小天地——自由塗鴉	媒材與環境熟悉、情緒抒發起點
第 2 週	音樂線條——快快線、慢慢線	音樂節奏與線條連結、快慢心情覺察與表達
第 3 週	觸覺創作——我們的動物園	黏土造型創作、生活／校園經驗連結、同儕情境建構
第 4 週	我的海報	喜好主題選擇與剪貼表達、小組分享練習
第 5 週	畫我的爸爸（親子共同參與）	五官覺察與人物描繪、親子觸覺互動與情感表達
第 6 週	色彩故事畫——我和家人的快樂一天	家庭出遊回憶再現、故事畫構圖與小組展覽分享與回饋

資料來源：本表為筆者蒐集整理。

課程融入通用學習設計（UDL）的概念，提供多元表徵（圖卡、示範、實物照片）、多元表達（繪畫、黏土、手勢、簡短語言）與多元參與（同儕合作、親子共學），以提升不同能力兒童的參與度。奇奇的父親在每次的活動中，扮演穩定陪伴者及示範參與者的角色。

二、場域特質：從教室延伸至社區自然情境

本課程選定奇奇每週固定參與之教會小組活動空間進行。此安排旨在落實生態評量觀點，將介入場域從高結構的學校教

室或陌生的療育室，轉移至學童熟悉的社區自然情境。這對環境敏感的輕度 ASD 學童奇奇而言，教會不僅是其每週的生活常規場域，更具備比學校輕鬆、但比家庭具備更多社交機會的特性。

因此在熟悉的社區空間中進行藝術活動，有助於降低其對新環境的防衛機制，使其能更放鬆地展現真實的社交行為。

三、小組成員與父親的角色

為建構具備真實社交意義的支持網絡，本課程採混齡融合編制，小組成員共三人。除奇奇（7 歲，輕度 ASD）外，特邀請其同班同學與同校中年級學長共同參與。邀請熟悉同儕的目的，在於將藝術活動中的正向互動經驗，能延伸並類化回學校的下課時間與日常互動中。

此外，奇奇的父親也全程在場，扮演關鍵的協同參與者。在六週課程中，父親的角色並非單純的陪伴者，而是轉化為奇奇的安全堡壘與社交中介者。父親的在場讓奇奇在遭遇挫折（如任務太難想放棄）時，能即時獲得情感支持，進而延續與同儕互動的意願。

肆、社交行為表現的觀察歷程：藝術活動中的互動樣貌

綜合六週的觀察紀錄與作品分析，筆者發現奇奇的社交動機並非線性成長，而是呈現了三個不同的社交行為表現樣貌。以下除詳述其社交行為樣貌外，亦納入家長之質性回饋與個案課後之反應，以完整呈現本課程之實務成效。值得注意的是，在本實務歷程中，同儕的支持亦體現在：(1)行為示範：提供視覺化的創作參考；(2)實質協助：在任務困難時主動分擔操作壓力；(3)社交接納：在遊戲階段主動發出邀請。

一、第 1-3 週：平行遊戲與情境回應的互動嘗試

在課程初期，奇奇的社交模式偏向自我中心。在第 1 週「顏色小天地」中，他雖能命名畫中的「火柴人」與「龍捲風」，但多是自我對話式的獨白（如反覆說：「這你也知道喔」）。此階段他處於平行遊戲狀態，雖與同儕共處一室，但鮮少主動交流。而第 2 週的「音樂線條」表現也相仿。然而，在第 3 週「黏土動物園」活動進行到一半時，筆者引導奇奇觀察同儕為動物製作的「水池」，藉著觀察同儕作品，促發奇奇社會參照行為，他便主動表示：「我也要做一個水池」，而將自己做的黑貓與魚放置於同儕作品旁，說：「這是我的貓，這是我的魚。」（如圖 1）。

圖 1：我的動物園



註：在同儕支持與興趣主題引導下，個案之藝術表現更顯豐富。

二、第 4-5 週：在任務協助情境中的互動行為表現

中期階段，藝術活動的操作難度提升，雖一度引發奇奇感到挫折，卻意外成為促成其願意接受他人介入而完成自己目標的互動行為。在第 4 週「我的海報」製作中，奇奇因撕貼畫涉及繁複的精細動作而感到疲累，一度表示「太辛苦、沒興趣」並試圖放棄。

此時，帶領者的支持與同儕、父親的協助成為關鍵轉折。筆者先將媒材轉換為較易操作的圓點貼紙，成功降低門檻並重啟其創作動機。隨後，同儕主動觀察到奇奇的困難，自發性地協助剪出圓形太陽。這種來自同儕的實質支持，及時緩解了個案的任務壓力，父親則在一旁摺出一艘精緻的紙船吸引他的注意。奇奇不僅觀察了這些過程，更展現出前所未有的接納度——願意將父親摺的紙船貼在自己的作品上，並模仿同儕創作船隻的樣式（如圖2）。

圖2：我的海報



註：同儕協助剪出圓形太陽，支持奇奇繼續維持團體活動中的參與。

接著在第5週「畫我的爸爸」課程中，透過暖身活動中的「情緒按鈕」遊戲，父親配合做出誇張表情逗笑奇奇，這種共享的愉悅感瓦解了社交焦慮。在創作中，他觸摸自己與父親的眉毛進行觀察，並在作品旁寫下「爸爸你給我很幸福」。此時，藝術創作可能成為表達對父親情感的中介物，而社交動機也從完成作品轉為表達情感。

三、第6週：在引導情境中出現之關注他人行為

在第6週「我和家人的快樂一天」課程開始前，筆者先行告知家長創作主題，

父親利用課前時間與奇奇一同回憶全家參觀動物園的經驗，作為創作前的準備。惟實際活動進行時，奇奇仍因無法畫出心中想要的侏儒河馬而出現挫折反應，轉而以反覆玩弄水彩顏料為主，逐漸偏離原先的課程任務。

在父親察覺其困難後，主動於畫紙上勾勒河馬的輪廓，降低繪畫的操作難度，奇奇隨後重新提筆，描繪出家庭成員的形象，並以口語表達當時對河馬的恐懼感受。此時，奇奇再次加入熟悉的圖像元素「龍捲風」，並敘說：「生氣的河馬被龍捲風吹走，我們就安全了。」似乎回到第一週以個人命名與想像為主的塗鴉行為。

然而在奇奇運用個人熟悉的符號（龍捲風）轉化恐懼後，筆者接著以提問與回顧方式引導其分享畫作，奇奇便能繼續說明畫面中各項元素的安排原因，包括母親與姐姐被畫得較大的理由，並表示：「因為她們力氣大，會保護我。」顯示其在支持情境中，即能對作品內容進行口語陳述與簡要說明（如圖3）。

圖3：我和家人的快樂一天



註：透過成人支持行為引導，支持個案重拾畫筆完成創作。

作品分享後的洗手時間中，奇奇主動對筆者說出「妳看我」，並確認筆者的視

線是否投注於自己身上。此行為與課程初期需經提醒才進行眼神接觸的情形不同，也是本次觀察歷程中，首次記錄到其主動確認他人注意焦點的情形。

四、家長反饋與個案之課後反應

除了教學現場的紀錄，筆者亦彙整家長回饋與個案之課後表現，以利全面地瞭解個案的轉變。家長指出，奇奇平時在生活中鮮少主動表達創作意向，但在參與本課程之黏土創作時，不僅主動提出創作「貓咪」，更全程完成捏塑。家長表示，透過藝術媒材，使其看見孩子內心豐富的創意與潛能。因此，儘管在第六週課程中孩子表現不如預期，其仍表示未來願意繼續在家中陪伴孩子進行繪畫活動。

在個案表現方面，奇奇會於週間多次詢問父親課程時間，展現出參與活動的興趣。此外，筆者觀察到個案與融合小組同儕的互動氣氛亦趨於自然，具體表現於活動結束後，在同儕邀約之下，個案往往傾向留在現場與同儕繼續遊戲，需經家長多次提醒方才準備返家。從上述反應初步推論，本課程所嘗試營造的社區自然情境，或許成為支持其與同儕建立社交互動的過渡場域。

伍、教學反思與實務建議

以下反思是基於單一實務歷程之觀察，僅提供教學設計與支持策略之可能思考方向。

一、藝術作為低焦慮的社交中介

反思本次歷程，對 ASD 兒童而言，缺乏視覺輔助的直接口語對話常帶來巨大的認知負荷與社交焦慮。在本課程中，藝術媒材轉化為奇奇與同儕互動的關鍵中介物。筆者觀察到，當奇奇透過黏土或畫作進行分享時，他的視線可以聚焦於作品而

非不得不直視他人的雙眼，這樣的方式降低了社交門檻。

藝術活動創作創造了一個具體的共同注意力焦點，讓他能以作品為安全掩護，進而誘發出介紹作品、模仿同儕等主動社交動機。

二、家長協同：家長轉為鷹架提供者

本次課程使筆者看見，家長在融合活動中的關鍵角色。奇奇的父親並非僅是接送或旁觀，而是轉化為最具影響力的鷹架提供者。以第六週為例，當奇奇因畫不出河馬而陷入焦慮逃避時，若僅有教師口語引導，可能難以突破其情緒固著；然而，父親主動提筆勾勒輪廓的共同創作行為，即時承接了孩子的挫折感，並示範了解決策略。這提醒實務工作者，在提升 ASD 兒童社交動機時，若能賦權家長成為協同教學夥伴，將能成為孩子在挑戰情境中最穩固的安全堡壘。

三、生態評量的實踐：社區情境與熟悉同儕的加乘效應

本課程跳脫學校教室，選定學童熟悉的教會小組活動空間並納入班上同學，是基於生態評量觀點的實務嘗試。反思發現，相較於高結構的教室或陌生的療育室，此社區自然情境提供了較放鬆的氛圍；而熟悉同儕的參與，則讓奇奇在課程中習得的互動經驗（如：輪流、分享、尋求關注），更具備類化回學校生活的可能性。對於特教教師而言，善用社區資源並連結學童的自然社交圈，可能是一有效提升輕度 ASD 兒童社交動機的過渡場域。

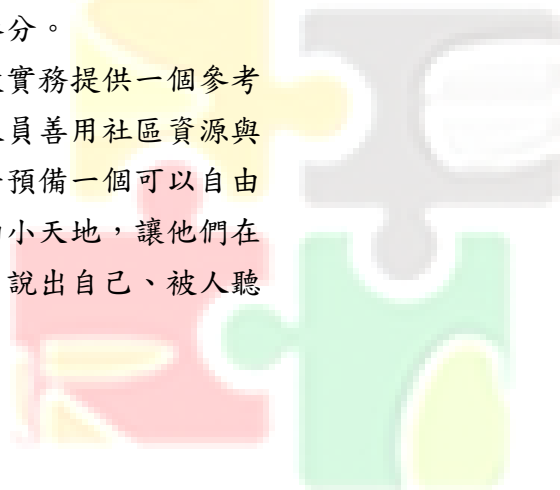
陸、結語

在本次六週的教學實務反思中，筆者記錄到奇奇在不同活動情境中，出現多樣的社交行為表現，包括以個人創作為主的

投入、在同儕與家長支持下的模仿與合作，以及在特定時刻主動確認他人注意的行為。這些行為並非線性發展，而是在不同支持條件下交錯出現。

這份反思紀錄提醒了我們：當我們願意運用社區自然的環境，並把家長拉進來成為教學夥伴時，藝術活動在本歷程中，也能成為支持奇奇進行人際接觸與表達的具體媒介。同時這份反思記錄也告訴我們，有時候社交動機的提升，不是靠反覆訓練，而是源於一個讓孩子感到安全、被理解，且願意主動分享的友善空間。這份由家長與教學者共同編織的成功經驗，可能成為支持孩子未來在家庭與學校生活中，持續探索人際互動的重要養分。

期盼本文能為特教實務提供一個參考案例，鼓勵更多專業人員善用社區資源與家庭支持力量，為孩子預備一個可以自由創作、慢慢建立關係的小天地，讓他們在色彩與線條的流動中，說出自己、被人聽見。



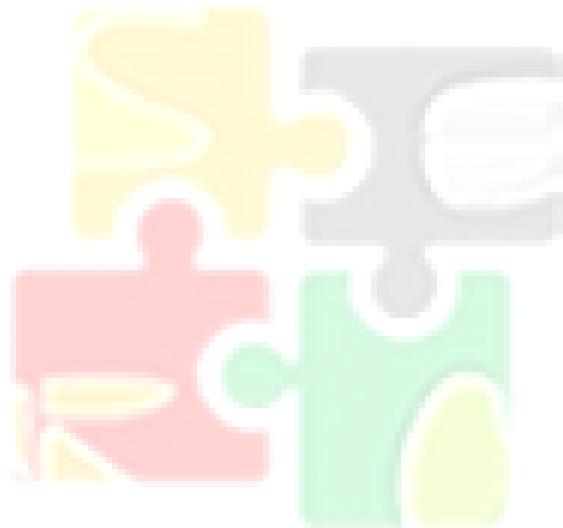
參考文獻

中文文獻

- 林婉婷 (2011)。團體藝術治療與自閉症孩童。《台灣藝術治療學刊》，3(1)，45-59。
<https://doi.org/10.29761/JTAT.201106.0003>
- 高玉馨、藍瑋琛 (2020)。發展遲緩兒童到宅服務之家庭專業合作取向：家長參與評量的初探。《特殊教育發展期刊》，(69)，75-90。
[https://doi.org/10.7034/DSE.202006_\(69\).0006](https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0006)
- 鄭茹謙、朱思穎 (2021)。臺灣以家庭為中心早期療育服務之文獻回顧。《身心障礙研究季刊》，19，199-210。

英文文獻

- Lei, X., & Kantor, J. (2023). Correlates of social support and family quality of life in Chinese caregivers of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 963-976.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1940881>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, A. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1982). *Creative and mental growth* (7th ed.). Macmillan.
- Moo, J. T. N., & Ho, R. T. H. (2025). Family-centered creative arts therapies for children with autism: A configurative systematic review. *Family Relations*, 74(1), 412-429.
<https://doi.org/10.1111/fare.13092>



桌遊結合體能活動之設計與應用－巡迴輔導情境下發展遲緩幼兒之實務分享

林芳仔

國立臺中教育大學

特殊教育學系

碩士生

吳柱龍

國立臺中教育大學

特殊教育學系

教授

摘要

本實務分享結合作業型桌遊與體能闖關活動，於巡迴輔導抽離教學中設計動靜交替之學習模式，協助發展遲緩幼兒練習輪流等待、專注維持與任務完成能力。透過結構化規則與可調整任務設計，幼兒得以在低壓力情境中累積成功經驗，並逐步將能力遷移至普通班益智區與體能活動中，提升同儕互動與團體參與表現。本設計提供融合教育情境下巡迴輔導實務之參考。

關鍵詞：巡迴輔導、桌遊、創意教學

壹、前言

在學前階段，發展遲緩幼兒常於專注維持、任務投入與指令理解等方面面臨挑戰。在融合教育情境中，普通班教學節奏較快，活動多以團體形式進行，教師需兼顧全班幼兒之學習進度與秩序維持，較難以提供個別化引導與支持。當活動設計偏重靜態操作或語言理解時，發展遲緩幼兒易因理解速度較慢或動作控制不足而出現分心、逃避或被動參與情形；長期下來，容易在團體中處於邊緣位置，進而影響其學習動機和與同儕互動的機會。

市售桌遊活動具趣味性與互動性，但多以靜態操作為主，對動作需求較高或感覺調節尚未成熟之幼兒而言，長時間坐於桌前操作卡片或棋盤，反而易產生躁動、離席或逃避行為。相對地，單純體能活動雖能提升參與動機，卻若缺乏明確認知目標與規則結構，活動容易流於體力消耗，而未能有效促進概念理解與任務完成能

力。

基於巡迴輔導實務觀察，若能結合桌遊的規則性與體能活動的動態特質，透過清楚任務結構與視覺提示，使幼兒在移動、平衡或跳躍過程中同時完成配對與辨識等認知任務，不僅可提升學習動機，也能延長專注時間並增加主動參與行為。因此，研究者設計一套桌遊結合體能之教學活動模板，於抽離教學情境中強化專注控制、指令理解與輪流等待等能力，使幼兒在能力提升後更有效參與普通班團體活動，促進融合情境中的實質參與。

貳、設計動機

為協助發展遲緩幼兒在融合情境中獲得實質參與機會，巡迴輔導抽離教學除提供個別化支持外，更需建構可銜接普通班團體活動之能力。然而，在實務教學過程中，觀察到以下幾項困境：

一、抽離教學與普通班活動目標銜接不足

若抽離教學僅著重單一技能訓練，易與普通班活動脫節。幼兒即使在輔導情境中表現穩定，回歸團體後仍難以適應活動節奏與規則。

二、靜態桌上活動參與限制較多

在普通班融合情境中，雖設有益智角或學習區並擺放各類桌遊，提供幼兒自由探索與操作機會，但桌遊活動多需一定程度之規則理解、語言表達與同儕互動能力。發展遲緩幼兒因能力基礎不足，較難與同儕同步參與或維持遊戲歷程，容易在互動過程中被動退出或由同儕取代操作，降低實質參與機會。

三、體能活動規則與動作要求較高

普通班體能活動多為團體競賽或合作遊戲，規則較為複雜，動作要求亦較高，對發展遲緩幼兒而言，在理解遊戲規則與完成動作協調上皆具挑戰性，易因跟不上節奏而產生退縮或挫折反應。

四、團體規則理解與輪流等待能力不足

融合班團體活動常需輪流、等待與遵守遊戲規則，但發展遲緩幼兒在規則內化與自我控制方面較為困難，容易出現插隊、搶先或放棄參與等行為。

五、教學素材缺乏彈性調整機制

市售桌遊或現有教具多為固定規則，卻難以依幼兒能力調整難度與參與方式，亦不易結合個別化教育計畫之目標。

基於上述實務困境，故嘗試整合桌遊之規則性與體能活動之動態性，設計一套可彈性調整之教學活動，使幼兒在抽離教學情境中透過具結構之動態任務，練習專注維持、指令理解、輪流等待與任務完成等能力，進而為回歸普通班團體活動做好準備。

參、桌遊結合體能活動之設計

一、設計理念

（一）選擇合作型桌遊之考量

在融合情境中，發展遲緩幼兒參與競賽型桌遊時，易因面對錯誤或失分，而產生挫敗感或負向情緒反應，而降低參與意願。因此，本活動選擇合作型桌遊為基礎架構，透過團隊合作共同完成任務之方式，降低個人表現壓力，使幼兒在安全且支持性的氛圍中參與遊戲歷程。

此外，多數兒童桌遊之參與人數限制約為2至4人，有助在練習輪流、等待與遵守規則等基礎團體技能時，效縮短等待時間，降低焦躁與分心情形，幫助於發展遲緩幼兒逐步建立團體參與經驗。

（二）融入體能元素之目的

僅透過靜態桌遊進行社交互動規則練習，對部分活動量需求較高之幼兒而言，專注維持時間有限。因此，本活動加入體能闖關元素，使幼兒在動態情境中同樣練習輪流、等待與排隊等團體規範。透過動靜交替之課程安排，一方面提升參與動機，另一方面在體能活動中延續桌遊之任務結構，使規則學習得以在不同情境中反覆練習與類化。

（三）設計原則

本活動設計依循以下原則：

1. 規則簡單明確：降低語言理解負荷，使幼兒易於掌握。
2. 高重複性：透過反覆操作，加深規則內化與任務熟悉度。
3. 可調整難度：依幼兒能力增減任務步驟或提示程度。
4. 具視覺提示：運用圖卡提示，減少純語言指令依賴。

二、教具內容與製作方式

（一）桌遊主軸選定與延伸設計

以玩樂小子代理的合作型桌遊「石頭湯」為核心。遊戲強調團隊合作與記憶配對，規則簡單且互動性高。研究者延伸其食材元素製作任務卡，使幼兒在體能闖關時依卡片內容完成配對，而能力較佳者則進行任務卡的記憶挑戰。

（二）體能器材與活動設計

體能部分結合萬象組與彩虹河石等器材，設計包含平衡行走、鑽爬通過、蹲站轉換與跳躍等關卡。活動動線採分段式安排，強調動作控制與穩定完成，而非速度競賽。

本活動透過「尋找食材」任務結構，使幼兒在動態過程中需停下確認任務內容，以調節活動節奏並提升專注。

三、活動規則與操作流程

為使發展遲緩幼兒在清楚且可預期的結構中參與活動，本教學流程分為活動前準備、活動進行與活動後回顧三階段進行。

（一）活動前準備

1. 規則說明與順序建立

活動開始前，教師先協助幼兒決定參與順序（如 1、2、3 號），並清楚說明桌遊規則：「輪流翻兩張卡，翻到一樣的圖案就可以移動到下面的鍋子中。」說明時搭配桌遊圖卡示範，並以簡短語句重複強調「輪流」、「翻兩張」、「一樣的」等概念，以降低語言理解負荷。

2. 示範與試玩確認理解

在正式進行前，教師帶領幼兒先進行一輪操作，透過實際翻卡確認流程，並觀察幼兒是否理解規則。若有混淆情形，立即以視覺提示或動作引導協助釐清，確保幼兒在進入正式遊戲前已具備基本規則概念。

（二）活動進行

1. 輪流翻卡與規則內化

遊戲進行時，幼兒依順序輪流翻卡。每當一位幼兒完成翻卡後，教師會口語提示「換誰了？」（如圖 1）引導幼兒主動回應下一位參與者，藉此強化輪流概念與團體規範意識。

圖 1

協助在遊戲中引導幼兒



資料來源：研究者自行拍攝

2. 體能任務銜接與動作控制

當桌遊「石頭湯」完成，所有食材成功配對並放入鍋中後，接續進入體能挑戰階段。教師先完整示範一次關卡流程，包括平衡行走、鑽爬通過、蹲站轉換與跳躍等動作，並特別說明安全原則：「若不小心掉下來，只要自己站回平衡板上即可繼續。」此說明旨在降低幼兒對失誤的焦慮感，並培養自我調整能力。

體能關卡設計強調動作穩定與控制，而非速度競賽，避免幼兒因衝刺而忽略動作品質或安全。

3. 執行認知任務（配對與記憶）

完成關卡過程中，幼兒需依據事先抽取之任務卡，攜帶小托盤尋找相對應之食材圖卡，完成配對任務（如圖 2）。能力較佳之幼兒可在不攜帶任務卡之情況下，依記憶尋找指定食材，以提升工作記憶與順序概念。此階段結合動態與靜態任務，使幼兒在身體活動後進行專注辨識與確認，達到動靜交替之教學效果。

圖 2

體能結合任務卡之活動



資料來源：研究者自行拍攝

(三) 活動後

1. 簡短回顧與經驗整理

活動結束後，教師帶領幼兒進行口語回顧，例如：「今天我們做了什麼活動？」、「誰找到了哪些蔬菜或水果？」透過提問協助幼兒整理活動歷程與成功經驗。

2. 概念強化與視覺複習

教師再次運用圖卡進行蔬果指認與分類複習，加深幼兒對食材名稱與特徵之印象，並確認理解情形。

3. 正向回饋與社會性增強

最後提供具體的社會性鼓勵與讚美，例如肯定幼兒等待輪流、遵守規則或專心完成任務之行為，以強化適當團體參與行為，並提升下次參與動機。

肆、教學應用之變化

本活動實施一段時間後，觀察到發展遲緩幼兒在同儕互動、團體參與及任務執行等面向出現明顯轉變，且相關能力逐漸由抽離教學情境遷移至普通班融合環境，呈現以下幾項變化。

一、合作性桌遊促進同儕關係建立與社交參與

在初期桌遊活動中，發展遲緩幼兒多半處於被動等待或依賴教師提示之狀態，

與同儕間的自然互動有限。然而，透過合作型桌遊之反覆練習，幼兒逐漸熟悉輪流、等待與共同完成任務之規則結構，並在團隊合作情境中累積成功經驗。

隨著活動次數增加，幼兒與固定同儕間互動頻率提升，彼此間對遊戲規則與流程更加熟悉，互動過程中的語言交流與眼神接觸亦較初期明顯增加。部分幼兒在課後主動詢問是否能再次進行遊戲，顯示其對團體活動的參與動機提升。

更具意義的是，當「石頭湯」桌遊被放置於普通班益智區後，發展遲緩幼兒因對遊戲內容與規則已相當熟悉，能在無需成人協助的情況下主動加入普通生的遊戲行列。由於其對玩法具備優勢經驗，反而成為能示範規則的一方，進而建立較為平衡的互動關係。此現象顯示，抽離教學中的預備性練習，有助於提升其在融合情境中的社交自信與參與機會。

二、動態與靜態整合促進基本動作能力與融合參與

在體能闖關設計中，幼兒透過平衡行走、鑽爬、蹲站轉換與跳躍等活動反覆練習基本動作能力。實施一段時間後，觀察發現幼兒在身體控制與動作穩定度上有所提升，於團體體能課程中較少出現中途離隊或拒絕參與之情形。

此外，由於本活動強調非競速式完成任務與自我調整能力，幼兒在面對普通班體能活動中較複雜的規則與動作時，焦慮與退縮反應明顯減少，能較穩定地跟隨隊伍完成流程。顯示透過結構化且可預期的體能練習，有助於發展遲緩幼兒逐步銜接一般體能課程之要求。

三、認知訓練強化專注與指令執行能力

透過任務卡配對與記憶尋找食材之設計，幼兒在活動中需持續維持注意力並

理解任務內容。隨著練習次數增加，幼兒在等待指令後再行動的能力有所提升，衝動翻卡或隨意行動的情形逐漸減少。

此變化亦延伸至普通班課堂情境中，班級教師回饋指出，幼兒在團體活動中對口語指令的回應速度與完成度較以往提升，較能在聽完說明後再開始操作，並能完成兩至三步驟之簡單指令。此顯示透過結合記憶與規則結構之遊戲活動，對於提升專注維持與任務執行能力具有正向影響。

四、抽離教學作為融合參與之預備場域

整體而言，本教學設計不僅在抽離輔導情境中提升幼兒之參與度，更重要的是提供一個「預備融合」的練習場域。透過重複且可調整難度之桌遊與體能活動，幼兒得以在低壓力環境中熟悉團體規則與互動模式，並將所習得之能力遷移至普通班情境。

此結果顯示，巡回輔導若能結合具結構性與可遷移性的活動設計，將有助於縮短抽離教學與融合環境之落差，使發展遲緩幼兒在普通班中獲得更多實質參與與同儕互動機會。

伍、結語

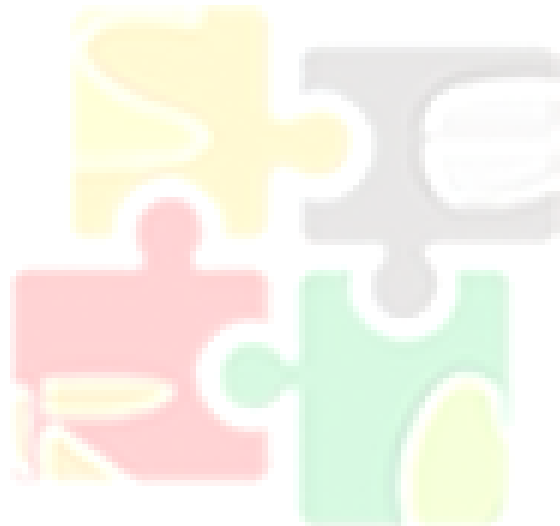
在融合教育持續推動之下，巡回輔導教師的角色已不僅止於個別能力補救，更肩負著協助發展遲緩幼兒順利銜接普通班學習情境之任務。然而，若抽離教學與普通班活動缺乏連結，幼兒即使在輔導情境中表現穩定，仍可能難以將能力遷移至實際團體生活之中。

本實務分享透過合作型桌遊與體能闖關活動之整合設計，建構一套兼具認知結構與動態參與的教學模式，使幼兒在低壓力、可調整的環境中反覆練習輪流、等待、記憶與任務完成等基礎能力。從教學

歷程觀察可見，幼兒不僅在抽離教學中參與度提升，亦逐步將所學能力遷移至普通班益智區與體能活動課程中，展現較佳的同儕互動品質與指令執行能力。

特別值得關注的是，當桌遊素材回到班級情境後，發展遲緩幼兒因熟悉規則而能主動加入同儕遊戲，甚至成為示範者，顯示結構化預備性練習對融合參與具有實質助益。此結果說明，巡回輔導若能以「預備融合」為設計核心，透過可遷移的活動架構與彈性調整機制，將有助於縮短抽離教學與普通班參與之落差。

未來在實務推動上，可進一步結合班級教師共同規劃活動延伸方式，或蒐集更具系統性的觀察紀錄與行為數據，以強化實務經驗之專業性與可驗證性。期盼本教學設計能提供巡回輔導教師在融合情境中規劃活動之參考，並為發展遲緩幼兒創造更多真實且穩定的參與機會。



多元評量應用於特殊需求領域—摘要策略教學之實務探究

林昱均

國立清華大學

教育與學習科技學系碩士在職專班研究生

摘要

本研究旨在探討應用「多元評量」於學習障礙學生「摘要策略」教學的實務成效。研究參與者為四位學習障礙學生，運用「刪除、歸納、完整句」三大步驟與「誰、做什麼、怎麼樣」的句型輔助，將文本關鍵資訊轉化為流暢的口語表達。在評量設計上，研究採用「教師口語評量尺規」來系統化檢視學生的文章組織與表達邏輯，同時搭配「學生情意自評表」引導學生反思發表時的表現，以提升其後設認知能力。

研究實踐結果顯示，結合實作的多元評量與結構化的步驟教學，能提升學生的課堂參與動機與統整表達能力，並協助其看見學習軌跡進而建立具成長型思維的正向態度；未來則建議將教材逐步過渡至正規課文以促進策略遷移，並優化學習單的視覺輔助（如加入書寫格線）以及導入同儕互評機制，以進一步深化學生的自我修正能力與整體教學成效。

關鍵字：多元評量、學習障礙、摘要策略

壹、緒論

根據 108 課綱中特殊需求領域領綱中提及，應將學習策略搭配普通教育科目(教育部，2019)。教師在教學過程中融入策略並引導使用的時機，讓學生學習使用的必要性與比較使用策略的結果和差異，或許就能提升學生有方法的學習（梁雲霞、陳芸珊，2013）。國語文領域中的閱讀理解是將文字轉化成訊息的心理活動過程（張雅婷，2011）。

然而，儘管學習障礙生能準確辨識單字，但因過程缺乏自動化而緩慢且讀了後面文章忘記前面，進而阻礙了對文章深層意義的流暢存取（Shaywitz & Shaywitz，2005）。學習障礙學生在處理文本資訊時，

缺乏有效的策略，因而感到挫折（林佳蓉，2012）；閱讀時難以區分重要主旨與瑣碎細節，且因缺乏策略應用能力，導致其產出的內容常呈現片段化且缺乏邏輯結構（陳庭綺、戴瑛莉，2021）。不僅阻礙其對文章深層意涵的掌握，亦影響其後續的高層次思考發展。Vellutino 等人於 2004 年回顧近十年文獻中發現流暢度與解碼是摘要前的重要能力之一，如果學生仍困於逐字拼讀，其認知資源會被耗盡，導致無法在腦中整合資訊；除了可透過流暢度訓練提升辨識單字的速度與自動化，系統性的理解策略訓練，並結合字彙與背景知識的運用，能協助學習障礙生透過大腦代償機制獲取資訊（Shaywitz & Shaywitz，2005）。

對於同時伴隨書寫障礙或文字表達困

難的學習障礙生而言，傳統紙筆測驗往往無法真實反映其大腦內部的知識內化歷程，甚至可能因書寫挫折而掩蓋其真實的理解程度。根據許育健（2023）的研究，評量的目標面向兼具「學習成果」與「教學修正」。就實務操作而言，評量結果能反饋教學設計的適切性，引導教師針對教學內容進行動態修正。因此，本研究選用口語評量與情意評量作為主要評估工具，作為多元評量的評量規準。透過口語敘說，教師能更直接、靈敏地觀察學生在摘要過程中的邏輯建構與詞彙運用，從而獲取學習實證資料。

本研究旨在透過教學介入，達成以下為該課程之教學設計目的：

一、驗證「刪除、歸納、完整句」摘要三步驟對提升學習障礙生文本轉化能力之成效。

二、探討透過句型結構（如「誰、做什麼、怎麼樣」）輔助，對改善學生口語表達完整性。

三、多元評量模式（含口語評量尺規與情意自評）在特殊教育國語文教學中之實踐可行性，以期作為未來適性教學設計之參考。

貳、教學與評量設計

本研究之研究參與者為四位具備故事體分析基礎之學習障礙學生。教學方案採循序漸進之方式，結合「摘要策略」與「口語表達」規準進行教學，並透過學生的省思與課堂表現作為「情意評量」的依據。

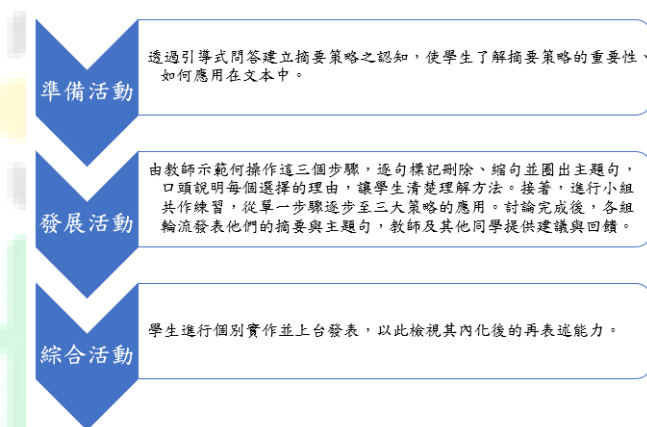
一、教學流程設計

教學核心區分為三大核心步驟：首先為「刪除」冗餘資訊；其次為「歸納」關鍵概念；最後學生將摘要結果轉換為完整句並說出。

在實施過程中，教師利用「誰、做什麼、怎麼樣」之六大基本句型作為輔助工具，協助學生架構語意。

本設計一共為四堂課，第一節課為摘要策略重要性說明、步驟性引導，第二到第四節為不同摘要策略的步驟性練習（第二節課為刪除策略練習；第三節課為刪除策略與歸納策略練習；第四節課為摘要策略、歸納策略與完整具策略練習）。每一節課教學活動依據準備階段、發展階段與綜合階段三階段進行。以下圖 1 為此課程設計之教學流程圖：

圖 1
教學流程圖



註：研究者自行設計課程並繪成流程圖。

透過此課程設計，學生能夠依據循序漸進的步驟性練習，了解摘要策略的步驟與意義。

二、多元評量工具之設計與應用

本研究之重點，為達成評量即學習之目標，透過口語評量、學生自評作為情意評量，最後綜合為多元評量之成績：

(一)教師口語評量尺規

本評量尺規是設計給教學者進行口語評量的依據。其評量面向涵蓋內容摘要策略（30%）、口語發表流暢性（20%）、結構完整性（20%）及非語言互動（10%）。以下表格為完整的評量尺規，總共分成三大項

度及三個標準，彙整成表 1 其分述如下：
表 1

教師口語評量尺規標準

	優	良	再多練習
一、內容摘要策略使用(30%)	能有效辨認段落主旨與關鍵。(22~30 分)	能部分找出主旨與關鍵。(14~23 分)	無法清楚辨認主旨與關鍵句。(4~13 分)
二、清晰度與流暢性(20%)	語句順暢，講話連貫，音量適中，沒有中斷或跳躍。(18~20 分)	語句大致順暢，音量略小或略大，理解上稍有困難。(12~17 分)	語句不順暢，音量過小或過大，聽者難以理解。(5~11 分)
三、結構完整(20%)	先說策略，再說支撐點，最後簡單總結，順序清楚有條理。(18~20 分)	基本有主旨與支撐點，但順序略混亂或主題句不明顯。(12~17 分)	結構混亂，缺乏主題句或支撐點，聽者難抓重點。(5~11 分)
四、非語言互動(10%)	眼睛看聽者、姿勢自然，保持笑容。(8~10 分)	大部分時間看聽者，姿勢較僵硬。(5~7 分)	眼神或姿勢不自然、看其他地方。(1~4 分)

註：教學者自行設計。

透過此評量標準以檢視學生是否能以邏輯清晰的方式重新組織文章主旨。

(二)學生情意自評表

透過「摘要策略練習自評表」，引導學

生針對自身在發表時的音量、眼神接觸及句型應用進行反思。

以下表格(如表 2)設計給學習障礙學生，請學生們回想自己在摘要練習中的表現，圈出最符合自己的答案，並寫出對自己的想法和目標。

表 2

學生情意評量自評表

項目	很不錯 (3 分)	還可以 (2 分)	再練習 (1 分)
1. 摘要策略使用(5%) 我能挑出段落的重點和主旨，刪掉不重要的訊息，整理成完整的段落嗎？	☐	☐	☐
2. 口語發表(5%) 我說話順暢、音量適中，大家能聽懂嗎？	☐	☐	☐
3. 結構完整(5%) 我有先說主題，再說重點，最後有簡單總結嗎？	☐	☐	☐
4. 非語言互動(5%) 我有看聽者、姿勢自然，能簡單互動或回答問題嗎？	☐	☐	☐

註：教學者自行設計。

此評量目的旨在提升學生的自省能力，使其從被動受測者轉變為自我監督者。

參、教學實踐歷程

一、課程設計與教學歷程

(一) 準備階段：教師說明摘要策略的

重要性、口與評量規準與技巧說明。透過教師口頭引導搭配簡報圖示進行教學，其簡報內容見圖 2、圖 3。

圖 2

摘要策略三步驟教學簡報

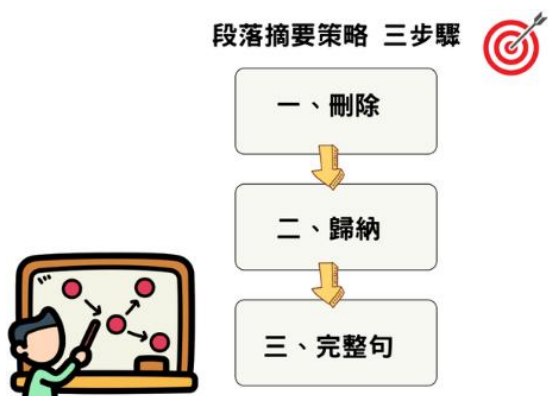


圖 3

好的口語表達分享簡報



(二)發展階段：師生共作。教師示範如何進行摘要，透過步驟性實作引導與練習三大摘要策略。而後進行小組實作，從實作中進行修正。學生實作結果見圖 4、圖 5。

圖 4

學生 A 實作結果

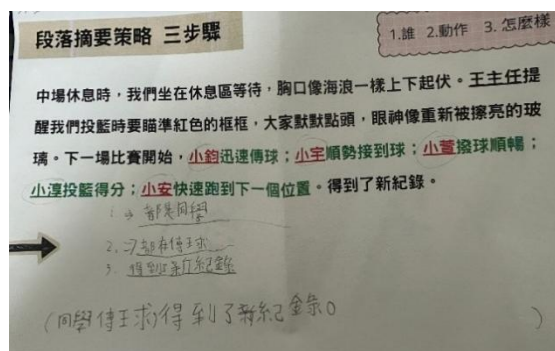
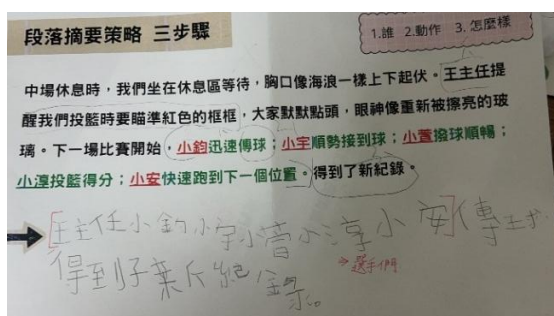


圖 5

學生 B 實作結果



透過學生實作結果可以發現，學生能先將不重要的訊息進行刪除、將相同的關鍵歸納能同樣的語詞(如:不同人名歸納成動作;不同動作歸納成傳球)。

(三)綜合階段：學生進行個別實作並上台發表，以此檢視其內化後的再表述能力。透過以下簡報引導學生說出摘要策略與摘要的結果。其口語發表簡報與學生實作見圖 6、圖 7。

圖 6

口語發表簡報



圖 7

學生口語發表



綜合上述，透過優勢肯定與明確的精進目標，讓學生能清晰看見自己的學習情形，進而建立正向的學習態度。

二、教學實踐反思

(一)課程實施回饋

1. 活化評量形式，提升學習動機：有別於傳統紙筆測驗僅能評估記憶與理解，本次教學改採實作導向的評量方式。學生在了解評量的向度與重要性後，能提升在課堂活動的互動與操作，展現出比以往更高的專注度與參與熱忱。
2. 運用步驟化策略，深化統整與表達：在教學過程中，將摘要策略拆解為具體的實作步驟，引導學生逐步練習。透過「實作—回饋—修正」的循環歷程，學生不僅學會如何擷取重點與統整資訊，更能將思維轉化為口語，流暢地進行表達與分享。
3. 善用評量尺規，導引學習方向：為避免學生在任務中迷失方向，在活動開始前即詳細說明評量尺規及發表注意事項。這讓學生清楚了解「好的表現」應具備哪些要素，使其在準備與發表過程中，能有具體的目標依據，進而展現出結構完整的成果。
4. 透過自評與反思，建立成長型思維：除了教師評量外，透過自我評量，引導學生反思自己在活動中的表現，客觀分析個人優勢與弱點。在此歷程中，學生能夠為下一次的學習設定具體目標，並從中獲得成就感，進而提升對學科學習的信心。

(二)教學省思與精進

1. 教學內容的銜接與擴展：目前教學透過自編教材已成功建立學生的先備知識。為了讓策略能真正落實，未來將從自編教材過渡至正規課文教學。

透過提高在課文中的練習頻率，讓學生習慣在真實的閱讀情境中運用摘要策略，確保技能的熟練度與實用性。

2. 教材版面的細緻化調整：觀察學生作答情形，發現部分學生因書寫位置不明確導致版面凌亂。因此，在後續的學習單設計中，我特別加入了書寫引導線條。這項微小的調整預期能有效規範學生的書寫格式，改善字體歪斜問題，提升作業的整體品質。
3. 多元評量的持續深化：多元評量能幫助師生雙方同步檢視學習軌跡，並促進學生的自我對話。基於此成效，未來將更積極應用多元評量工具，讓「評量」不只是打分數，而是成為促進學習的方法之一。
4. 從自我反思邁向同儕互評：在學生熟悉自我省思與情意評量後，下一步將推動「同儕互評」。

伍、結論與建議

本研究透過系統化的摘要策略教學與多元評量設計，不僅見證了學習障礙學生在認知技能上的成長，更從實踐歷程中獲得了關於教學調整。多元評量不應僅被視為成績的總結，更應被定位為「促進學習的評量」的依據。透過即時的口語回饋與情意自評，教師能看見學生在紙筆測驗之外的努力與亮點。不僅使學生對於課堂更有興趣，也能透過多元評量方式看見學生的優點、需要加強之處。

一、步驟化教學提升學生摘要能力

將抽象的「摘要」任務拆解為「刪除、歸納、完整句」之具體步驟，並輔以「誰、做什麼、怎麼樣」的六大句型；學生在實作中能明顯依循步驟進行文本過濾與整合，明確、重複且具結構性的教學架構是

提升特教學生統整能力的關鍵。

二、從自編教材向課文教材之應用

教學者目前的教學多聚焦於自編的段落練習單，反思教學過程，為了使學生達成策略遷移及應用，未來應逐步將練習素材從自編教材過渡至國語課課文內容。透過與一般課文內容接軌，學生才能更有效地將所學策略應用於日常的學科學習中。

三、教材呈現與視覺輔助之優化

在質性觀察中發現，部分學生在書寫摘要時會出現字體歪斜、版面混亂等情形，建議在未來的學習單設計中，應加入清楚的書寫格線，並優化版面編排。透過視覺輔助的強化，能讓學生更專注於內容組織而非書寫壓力，進而提升其摘要品質。

四、加入同儕評量以深化後設認知

目前的評量架構以教師評量與學生自評為主。若能進一步導入「同儕互評」機制，將有助於學生從「觀察者」的角度去審視他人的摘要策略與表達技巧。透過評論他人的優點與不足，學生能建立更客觀的評量準則，進而強化自我修正能力。

參考文獻

- 林佳蓉(2012)。心智圖法在學習障礙學生閱讀理解教學之應用。桃竹區特殊教育，19，24-29。取自
<https://doi.org/10.6359/JSE.201207.0024>
- 張雅婷(2011)。交互教學法對增進學習障礙學生閱讀理解能力之探究。台東特教，34，24-29。
- 教育部(2013)。學習策略課程。取自
<http://www.nyvs.tn.edu.tw/internal/spcourse/特殊需求領域課程大綱/學習策略領域.pdf>
- 梁雲霞、陳芸珊(2013)。國中小學生學習策略使用之分析。教育研究與發展期刊，9(2)，33-64。
DOI 0.3966/181665042013060902002
- 許育健(2023)。十二年國教之國語文多元評量探究與示例。臺灣教育評論月刊，12(3)，59-64。
- 陳庭綺、戴瑛莉(2021)。前導組織策略在學習障礙學生語文科閱讀理解之應用。雲嘉特教，33，26-33。
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). **Dyslexia (specific reading disability).** *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). **Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

國小學習障礙學生運用藝術媒材表達情緒之教學分享

張珮雅

國立台中教育大學

特殊教育學系

碩士生

摘要

本研究以一名四年級學習障礙學生作為研究對象，探討不同藝術媒材對國小學習障礙學生情緒表達之成效。研究者設計為期六週之藝術活動以「情緒表達」為主，分為建立關係、情緒覺察與情緒抒發三個階段，共六個活動項目的介入方案，藉由不同的藝術媒材創作，幫助學生利用創意創作，抒發情緒與感受，本研究發現結果如下：

- 一、藝術媒材有效跨越語言限制，建立表達的橋樑。
- 二、藝術媒材介入能提升個案的情緒察覺與自我價值。
- 三、異質媒材具備不同的情緒調節效能。
- 四、親師合作使藝術媒材作為親師生的共同語言。

藝術介入能有效跨越語言障礙，提升學習障礙學生的情緒覺察力與口語表達能力。建議教學實務應依個案特質靈活調整媒材，並營造結構化且具安全感的創作環境。未來研究可進一步延長介入時間或發展小組課程模式，以鞏固其情緒調節之內化成效。

關鍵字：學習障礙、藝術媒材、情緒表達

壹、研究背景與動機

現今融合教育之提倡，協助家長及專業人員深入了解身心障礙學生之特殊需求，對其未來發展建立正確期待至關重要（Buysse & Bailey, 1993）。特教教師作為連接特殊教育與普通教育間的關鍵橋樑，在教育現場發現，回歸普通班之學習障礙學生常面臨社交情緒的挑戰，Mammarella 等人（2016）指出，這類學生容易產生社交退縮或焦慮等內部化情緒問題。

部分學習障礙學生在面對衝突時，受限其語文理解能力與情緒識讀能力之弱勢，其敘述往往較短且片段，難以精確表達情緒感受（Hutchinson, 2020）。這種溝

通上的落差常使學生陷入「誤解—批評—退縮」的負面循環中，進而在心裡築起高牆。洪儷瑜（2022）亦強調，若缺乏適當的情緒表達輔助，特教學生的心理健康將成為融合教育成功的隱憂。

陸雅青（2006）提到藝術能提供安全空間，讓個案在不必依賴純口語的情況下，將抽象情緒轉化為具體的藝術表徵，因此，本研究將運用具備非語言與具投射性的藝術媒材，藉由三階段共六次藝術活動方案探討學習障礙學生透過藝術媒材表達情緒之歷程變化，期望藝術能成為孩子與外界溝通、抒發情緒的有效橋樑。

貳、文獻探討

一、藝術治療與藝術活動

藝術治療結合藝術創作的內心表達與心理諮商的輔導功能，其核心特質在於具備非語言的溝通性、重視創作歷程以及建立安全信任的環境，使個案得以在非批判性的空間中，將抽象情緒轉化為具體的藝術表徵（陸雅青，2006；Dally et al., 1993）。在特殊教育的實務現場，研究者多採取「藝術作為治療」的觀點，強調透過藝術媒材的感官特性，如觸覺回饋、色彩流動等提供物理性的宣洩與情緒轉換，並依據個案身心特質選用適宜媒材，以降低因語文處理弱勢所衍生的挫折感（江學滢，2021；侯禎塘，2009）。近年神經心理學研究進一步證實，藝術活動能協助大腦整合情緒反應與視覺表徵，進而提升學習障礙學生的情緒顆粒度與自我調節能力（Hass-Cohen & Findlay, 2024；吳明宜、邱錦和，2023），綜上所述，結構化且具彈性的藝術活動方案不僅能使個案專注於情感抒發與感官體驗，更能建立一個穩定、接納且具備溝通功能的場域，成為抒發內在情感的重要媒介。

二、學習障礙學生社會情緒行為

根據教育部統計，113 學年度我國各級學校身心障礙學生人數已達 12.2 萬人，其中以學習障礙為大宗（約 4.9 萬人，占 40.2%），為目前出現率最高之障礙類別。儘管學習障礙學生群體龐大，但過去研究多聚焦於讀寫算等學業補救教學，其社會情緒行為的發展與輔導需求長期被忽視（胡永崇，2002）。在人際互動方面，研究證實學障在社交處理的能力偏弱，與一般學生相比較容易遭受同儕的拒絕，其社交接納度明顯較低（Bryan, 1991；洪儷瑜，1995）。孟瑛如（2019）進一步指出，學障生常因大腦執行功能的缺損，導致情緒控制與問題解決能力不佳，這並非其蓄意反抗，而是受限於神經心理功能的發展。研

究亦強調，長期的學業挫折易使學障生產生「習得性無助感」，進而引發焦慮、社交退縮等問題（Cavioni et al., 2023；Mammarella et al., 2016）。因此，重點應從傳統的紀律要求轉向營造支持性的教室氛圍，並透過如藝術介入等有效策略，協助其建立正確的情緒辨識與調節機制（Lerner et al., 1995；Elias & Weissberg, 2021）。

三、藝術活動與情感表達之探討

藝術活動使個案能在創作歷程中達成溝通互動、衝動控制與情緒抒發。研究發現，藝術治療能協助兒童在安全且具支持性的情境下，透過視覺意象表達內在難以言說的情緒感受；兒童對創作活動的自發性喜愛，亦能顯著提升其情緒覺察力，並在過程中增進同理心與自信心，習得情緒管理與自我反省之能力（陸雅青，2000）。

在團體或個案輔導實務中，藝術活動強調「分享」與「回饋」，這對於社交能力偏弱的特教學生尤為重要（陸雅青，2016）。透過充裕的創作時間與非競爭性的氛圍，學生能從作品中獲得成就感，進而提升自我效能。近年國內外研究進一步證實，針對特教學生的結構化藝術方案，能有效降低其社交焦慮，並透過媒材的感官回饋達到情緒釋放（Coholic et al., 2020；王雅貞，2022）。此外，對於語文表達受限的學習障礙學生而言，藝術媒介能作為一種「安全容器」，容納其挫折與憤怒，並轉化為具體的藝術表徵，對其日後的心理健康與環境適應具有不可忽視的價值（Chen, 2023；江學滢，2021）。

參、研究方法

一、研究對象與研究場域

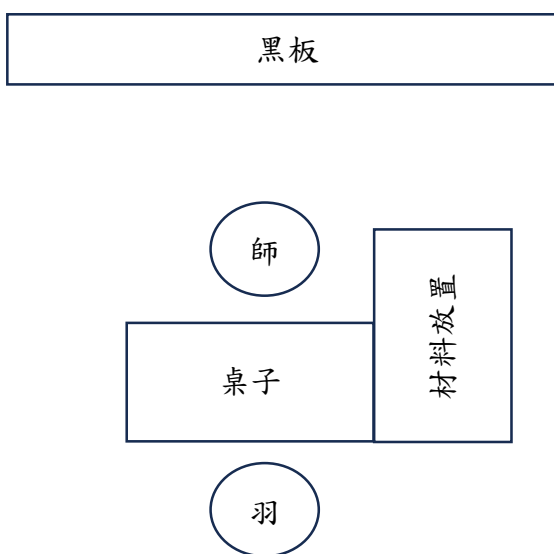
本研究研究對象小羽（化名）為一名就讀南投縣某國小四年級，經鑑輔會鑑定

通過的學習障礙學生，小羽認知能力、語言表達、社交互動及行緒行為之詳細現況如表 1 所述，本研究於小羽就讀國小之資源班教室進行，選擇此場域考量包含教室為個案熟悉之學習場域，有助於小羽在活動進行中放鬆進行創作；教室環境規律且安靜，有助於提升其注意力，教室陳設及課程進行時的座位安排如圖 1 所示。

表 1 研究對象能力現況

名字	小羽
年級	四
障別	學習障礙
認知能力	1. 注意力：常需教師提醒並重述指令方能完成任務。 2. 不易記住學過東西。 3. 推理、類化與組織統整能力偏弱。
口語表達	1. 重述事件能力偏弱。 2. 僅能表達語句簡短的直述句，且容易出現語詞誤用情況。 3. 面對提問或需表達感受時，多以不知道、不確定及搖頭回應。
人際關係	在班上朋友不多，社交傾向被動，雖具備參與團體活動的意願，但極少主動，多為他人邀約後才加入遊戲。
情緒狀態	1. 挫折容忍度低，預期困難與歷經嘗試失敗後，容易產生退縮且拒絕參與活動。 2. 情緒調節能力弱，遇到困難或挫折時會以哭泣方式回應。

圖 1



二、研究設計

本研究旨在了解不同藝術媒材對國小學習障礙學生情緒表達之影響，研究者為特教教師，在自然的教學情境下，針對小羽進行為期六週的介入教學，依照預先設計之藝術方案執行，研究者詳實紀錄小羽在面對不同藝術媒材時的表現、情緒表徵與口語表達情況。

每週進行一次，每節課 40 分鐘，每節課程採用暖身、創作、討論與分享之模式進行。課程內容分為三個階段，第一階段主題為建立關係，本階段透過基礎媒材與輕鬆的創作氛圍，建立師生間的信任感與默契，並協助其建立初步的藝術創作自信；第二階段為情緒覺察，教學重點在於連結個案的生活經驗，引導小羽觀察並辨識內在與外在的情緒特徵，學習將抽象的心理感受與具體的藝術媒材（如色彩、形狀）進行聯結；第三階段是情緒抒發，本階段透過感官回饋或流動性之媒材，引導個案進行情緒抒發與描述，重點在於協助個案練習情緒處理機制，並在安全的氛圍下分享創作後的感受。相關課程規劃與各節活動目標詳見表 2 說明。

表 2 運用藝術媒材表達情緒之課程計畫表

階段	次數	活動名稱	活動目標	活動內容	使用媒材
第一階段	1	愛的連線	1. 了解活動的意義。 2. 分享生活中的情緒經驗。	1. 畫出代表自己內心想法的圖案並以「我是……、我貼的是……、我很……」句子描述。 2. 裝飾情緒出氣筒。	圖畫紙、鉛筆、著色用品（蠟筆、彩色筆）
	2	學校動力圖	1. 了解同儕間互動關係。 2. 分享學校生活情緒經驗。	1. 畫一張在學校活動的畫，把自己、老師和同學畫在圖中，且讓每個人都做某些事。 2. 介紹畫中人物及事件。 3. 提問後回答問題。	圖畫紙、鉛筆、著色用品（蠟筆、彩色筆）
第二階段	3	臉兒會說話	1. 認識各種不同的情緒。 2. 分享不同的情緒經驗。	1. 拼出臉譜並上色。 2. 畫並說出產生該情緒或表情的情境。	圖畫紙、鉛筆、著色用品（蠟筆、彩色筆）
	4	心情色塊	1. 察覺內心的情緒變化狀況。 2. 了解並表達影響生活上的情緒。	1. 思考最近印象深刻的事，並表達對自己心情的影響。 2. 使用色紙撕下線條組合成心情色塊圖。	圖畫紙、色紙、膠水
第三階段	5	情緒會轉彎	1. 了解自己生氣時情緒表達的方式。 2. 察覺並表達自己處理情緒的方式。	1. 使用彩色黏土創作一件以生氣為主題的作品。 2. 利用黏土做一個象徵發洩情緒的出氣筒，可把生氣情緒發洩於出氣筒上。	黏土
	6	情緒鎮定-秀拉點點圖	1. 察覺並表達自己的情緒狀態。 2. 願意分享自己的感受。	1. 壓力氣球體驗。 2. 模仿秀拉點畫技巧，完成點畫。 3. 分享畫作內容。	圖畫紙、廣告顏料、棉花棒

三、研究工具與資料分析

研究工具包含創作歷程觀察紀錄表、學生作品分析、導師與家長的回饋，說明如下：

- (一) 創作歷程觀察紀錄表：詳實紀錄小羽在活動中的媒材偏好、肢體反應、創作專注度及關鍵軼事行為。
- (二) 學生作品分析：搜集小羽在各階段產出之作品，紀錄其色彩、線條及構圖等質性特徵。
- (三) 導師與家長回饋：於活動介入後，透過訪談方式了解小羽在接受藝術活動介入後，於普通班情境及家庭生活中親師的觀察與改變。

研究者將蒐集到的文字資料、作品影像與相關對話紀錄進行整理與分類，透過對歷程資料的整理，歸納出不同媒材對個案情緒表達之影響。

肆、結果與討論

本研究透過為期六週的藝術介入方案，觀察學習障礙學生小羽在情緒表達上的轉變，以下依照教學觀察、作品意涵、師生對話及觀察回饋進行整理，討論藝術媒材對個案情緒表達之成效：

一、從被動接收到主動連結

小羽在介入前的情緒表現包含：挫折忍受度低、遇困難容易退縮且常以沈默或哭泣代替口語表達，經由六週介入教學，其表達方式改變說明如下：

在第一階段(建立關係期)，小羽表現出明顯的緊張。第一次活動「愛的連線」(如圖 2)中，他傾向選用大面積的深暗色調，且需研究者頻繁給予指令與提問才願意動筆。此階段對情緒的描述停留在「被動回答」的層次。

圖 2 愛的連線創作



進入第二階段(情緒覺察期)，隨著對活動的熟悉，小羽從「被動接受」轉向「期待參與」。在「心情色塊」(如圖 3)活動中，他開始能邊創作邊說明觀察。值得注意的是，受限於詞彙量少，小羽的口語表達仍較簡短，但透過色紙撕貼與色彩搭配，他將原本「說不出口」的感受具象化。說明了藝術媒材能作為「語言的替代品」，協助個案將感受具象化，彌補了語言表達的限制，讓他人透過作品更了解其內心想法。

圖 3 心情色塊創作



到了第三階段(情緒抒發期)，小羽展現出前所未有的主動性。在「情緒會轉彎」活動中，小羽運用觸覺感官強烈的黏土媒材製作「出氣筒」(如圖 4)，不僅具體描述了生氣的情緒，更延伸分享了處理負面情緒的方式。至最後一次活動「秀拉點點圖」(如圖 5)時，小羽不僅較願意主動表達感受、甚至期待與同儕分享作品。

圖 4 出氣筒創作



圖 5 秀拉點點圖



二、藝術媒材可作為溝通媒介

透過此教學介入發現，藝術媒材具備非語言溝通功能，能作為語言表達不佳的學生表達時的橋樑。

(一) 藝術媒材提供的心理安全感：對於語言表達偏弱的學生來說，藝術媒材提供了「非語文的鷹架」。當個案無法精確用詞時，作品的形狀與顏色就成了代言人，大幅降低了口語表達帶來的挫敗感。

(二) 感官回饋與情緒抒發：教學歷程顯示，撕紙、黏土等媒材對於情緒抒發具有效果。在動手做的過程，平時壓力得以釋放，也能讓研究者「看見」其情緒。

(三) 自我概念提升：藝術活動的終點不在於產出完美的作品，而是「自我肯定」。小羽從原本對困難的畏懼，到最後能帶著自信的作品並期待與他人分享，這份成就感不僅提升了他的自我價值，更使小羽願意主動與同儕互動。

三、親師觀察回饋與教學延伸價值

透過訪談了解導師及家長的觀察與想法，以瞭解個案在不同情境之下的轉變與實務需求。

(一) 普通班導師之觀察：導師在觀看個案作品與創作歷程後，肯定了藝術媒材作為溝通媒介的效果。導師表示過往在班上小羽若陷入沈默或哭泣時，教師常因無法掌握其真實想法而難以介入處理，導師期待未來能參考本研究模式，鼓勵小羽在溝通前先以圖畫輔助表達，以降低其語言表達之壓力，協助師生間建立有效的溝通管道。

(二) 家長之回饋：媽媽分享小羽在介入活動期間展現較高的參與動機，並會主動在家中分享創作內容。家長認為雖然小羽退縮的特質仍需長時間的引導，但此次的教學介入讓他獲得成功的經驗與信心，對於其面對困難時的自我概念具有正面意義。

伍、結論與建議

一、研究結論

(一) 藝術媒材有效跨越語言限制，建立表達的橋樑：對口語表達偏弱的小羽而言，藝術媒材提供了「非語言的溝通鷹架」。透過顏色與構圖的視覺表徵，個案能將難以言說的情緒具象化，有效彌補了其詞彙量不

足與敘述片段的限制。

- (二) 藝術媒材介入能提升個案的情緒察覺與自我價值：隨著課程漸進式引導，個案不僅學會辨識基本情緒，更在創作中尋得情緒抒發的出口。研究顯示，藝術活動的成就感能顯著提升個案的自我效能，使其從對困境的畏縮轉變為願意與同儕分享作品，展現出良好的社交遷移效果。
- (三) 異質媒材具備不同的情緒調節效能：教學歷程證實，高可塑性的媒材（如撕紙、黏土）有助於個案宣洩壓力；而具備規律性與細膩感官體驗的媒材（如點點畫）則有助於穩定情緒與靜心。教師若能針對個案特質靈活調整媒材，將能大幅提升情緒引導的成效。
- (四) 親師合作使藝術媒材作為親師生的共同語言：藝術作品能成為普通班教師與家長理解個案之重要媒介，透過作品或圖畫分享，能協助親師雙方了解個案內在需求，進而建立一致情緒支持系統。

二、未來建議

- (一) 延長介入時間以鞏固成效：本研究為期六週，雖有明顯看到個案的轉變，但情緒調節能力的內化需長期積累。建議未來研究可規劃更長期的追蹤觀察，以驗證藝術成效的穩定性。
- (二) 擴展至小團體輔導模式：本研究採個別介入的方式，未來可嘗試將此方案應用於資源班的小組課程中，探討個案在藝術創作中與同儕互動的社交能力的變化。

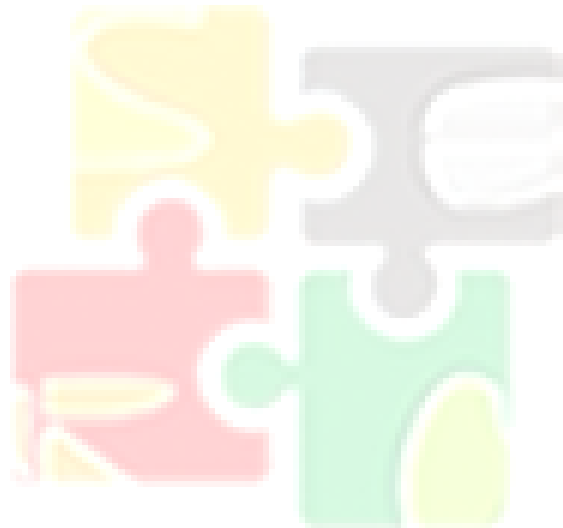
參考文獻

中文部分

- 王雅貞(2022)。藝術治療取向活動對國小特殊教育需求學生情緒調節之行動研究。*藝術教育研究*, 43, 31-58。
- 江學滢(2021)。《藝術傳情：藝術治療在教育領域的應用》。台北：商周出版。
- 余宛蓁(2021)。《藝術活動對國小學童情緒調解之影響研究》(未出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學，新北市。
- 余宛蓁、林凱慧(2021)。利用藝術治療協助一位新生兒之父母面臨其死亡之護理經驗。*護理雜誌*, 68(4), 96-102
- 吳佩諭(2012)。藝術治療團體活動運用於國小身心障礙兒童自我概念之研究。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士班，臺中。
- 吳明宜、邱錦和(2023)。感官導向藝術活動對特教學生情緒調節之研究。*特殊教育研究學刊*, 51(2), 45-72。
- 孟瑛如(2019)。《學習障礙與輔助訓練》。台北：心理出版社。
- 孟瑛如(2022)。學習障礙學生的社會情緒需求與校園適應。*特殊教育季刊*, 162, 1-10。
- 侯禎塘(2003)。藝術治療及其在特殊教育上的應用。*屏師特殊教育*, 5, 1-10。
- 侯禎塘(2009)。特殊教育學生的藝術治療。*特殊教育季刊*, 112, 1-8。
- 侯禎塘(2009)藝術治療理念與實務。國立臺中教育大學。
- 洪儷瑜(2022)。《融合教育實務與挑戰》。*特殊教育季刊*。
- 教育部統計處(2025)。《113學年度特殊教育統計年報》。台北：教育部。
- 陸雅青(1993)。《藝術治療：繪畫詮釋——從美術教育到心理治療》。台北：心理出版社。
- 陸雅青(2000)。《藝術治療：繪畫詮釋——從美術教育到心理治療》。台北：心理出版社。
- 陸雅青(2000)。藝術治療團體實務研究：以破碎家庭兒童為例。臺北：五南。
- 陸雅青(2016)。《藝術治療：心理專業者實務手冊》。台北：五南。
- 陸雅青(2016)。藝術治療——繪畫詮釋：從美術進入孩子的心靈世界。心理。
- 鈕文英(2022)。擁抱個別差異的新典範：融合教育。心理。

英文部分

- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in early intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(4), 435–444.
- Cavioni, V., Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2023). Promoting social and emotional learning for students with learning disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 154-171.
- Chen, S. Y. (2023). *Art-based interventions for emotional expression in children with learning disabilities: A qualitative case study*. International Journal of Art Therapy.
- Coholic, D., et al. (2020). Holistic arts-based groups for children with special needs: Outcomes and resilience-building. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2498–2510.
- Dalley, T., Rifkind, G., & Terry, K. (1993). *Three voices of art therapy: Image, client, therapist*. Routledge.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2021). *Social and emotional learning in schools: From programs to practice*. Guilford Press.
- Frawley, K. (2022). *Art-based interventions for students with special needs: A review of recent practices*. Journal of Special Education Practice.
- Hutchinson, N. L. (2020). *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools*. Pearson Canada.
- Hass-Cohen, N., & Findlay, J. C. (2024). *Art therapy in the 21st century: Neurobiological and psychosocial perspectives*. Routledge.
- Hutchinson, N. L. (2020). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools*. Pearson Canada.
- Mammarella, I. C., et al. (2016). *Emotional and behavioral problems in children with learning disabilities*. Learning Disabilities Research & Practice, 31(1).
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with specific learning disabilities and their parents. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 3–15.
- Moula, Z. (2020). A systematic review of the outcomes of art therapy with children with mental health problems. *The Arts in Psychotherapy*, 68, 101639.
- Waller, D., & Gilroy, A. (1994). *Art therapy: A handbook*. Open University Press.



運用生成式 AI 輔助生產閱讀障礙教材之實例分享

詹凱仲

國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

張晴雯

國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

廖君瑤

國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

摘要

本研究旨在探討生成式人工智慧 (Generative AI) 輔助國小閱讀障礙學生產製適性教材之實務應用。研究對象為一名具備識字能力但閱讀速度緩慢、且在文意推論上存在「雙層因果」障礙的國小三年級閱讀障礙學生 (個案 A)。研究者運用 Google 開發之大語言模型 Gemini Pro，針對《飛行員和小王子》課文內容進行教材開發，產出包括文意理解四格漫畫、階梯式評量題目以及視覺化學習鷹架。研究結果顯示，生成式 AI 能有效減輕教師備課負擔，並提供具備視覺吸引力與高度客製化的教材。然而，在實務操作中仍面臨圖像生成品質不穩定、邏輯細節精確度不足及對話亂碼等技術挑戰。研究強調，教師需具備精確的指令設計 (Prompt Engineering) 素養，並輔以特殊教育專業判斷進行最終審核，方能確保教材符合學生的個別化學習需求。

關鍵字：生成式 AI、閱讀障礙、適性教材、Gemini Pro、特殊教育

壹、前言

在資源班的教學實務中，設計閱讀教材必須考量學生的能力差異與學習特質等個別化學習需求。然而，特教教師在產製高品質的個別化教材時，往往面臨極大的時間壓力與人力耗損。

為了落實最少限制環境 (Least Restrictive Environment, LRE) 之精神，教師不應輕易降低文本的知識深度，而是應透過「教材調整」移除文字環境中的障礙。然而，針對不同閱讀困難與推論障礙的學生進行文本重構與視覺支架設計，往往極為耗時，這也成為教學現場推動適性化閱讀的一大挑戰。

若能適當搭配生成式人工智慧 (Generative Artificial Intelligence, 以下簡稱 AI) 的輔助，不僅能有效縮短備課中的素材產製與排版時間，更讓教師有

機會在 AI 的激盪下產出具創新性的教學點子。透過精確的指令設計 (Prompt Engineering)，AI 即時產出輔助理解的圖像，讓教材設計能更精準地回應學生的學習需求。

基於此，筆者嘗試運用 AI 探討如何結合特教專業診斷，設計出適合閱讀障礙學生的適性閱讀理解教材。

貳、文獻探討

一、技術脈絡：從理論發展到教育現場

人工智慧 (Artificial Intelligence, AI) 的演進並非單一技術的突破，而是歷經數十年的理論累積。鄭佳欣 (2025) 指出，AI 的發展從 1950 年代的理論起步，歷經專家系統 (Expert Systems)、機器學習 (Machine Learning, ML) 到深度學習 (Deep Learning, DL) 的轉折，最終催生了大型語言模型 (Large Language Model,

LLM)的崛起。高文忠(2023)則認為,2022年底 ChatGPT 的問世是 AI 發展的重要分水嶺,其強大的文本生成能力迅速引發全球教育界對其潛在衝擊的關注。

教育部(2024)公布之《中小學數位教學指引 3.0》指出,生成式 AI (Generative AI)則是 AI 的一個子領域,依據機器學習的大型語言模型(Large Language Models)生成文字、圖片、音樂或影片等作品,利用現有數據生成新的資料。

伍柏翰與張雅綺(2024)認為,生成式 AI (Generative AI)已不再僅是傳統教育模式中的數位工具,而是一股推動教育變革的強力催化劑,正重新定義學習路徑與教學模式。對於特殊教育領域而言,這種技術轉型為適性教材的開發提供了實踐基礎,使教師能跨越標準化教材的限制,提供更具個別化的支持。

二、大語言模型之技術特性與應用潛力

在實務應用中,釐清技術本質是確保教學有效性的前提。王駿侑與于曉平(2025)指出,大語言模型(Large Language Model, LLM)應被視為一種「基於機率的預測系統」,其核心在於透過統計關聯預測字詞組合,而非具備真實的知識檢索能力。教育部(2024)進一步說明,GenAI 能依據使用者的提示詞(Prompt)創建內容,為具備專業度與創造力的任務提供增強功能。

在教育應用潛力方面,陳芃欣(2025)將生成式 AI 定位為「智慧閱讀夥伴」,能透過對話式互動,為語文教學提供創新的鷹架設計。許惠美(2024)則進一步歸納, AI 具備總結、改寫及情緒分析等能力,能顯著提升教師在撰寫教材與教案上的效率,成為教學上的重要協同者。對於閱讀障礙教材的產製,這類技術特性可轉化為

自動化的文本簡化與難度調控,有效降低學生的認知負荷。

三、生成式人工智慧輔助教學之挑戰與教師導引策略

隨著 AI 技術深入教學現場,教育部(2024)公布之《中小學數位教學指引 3.0》特別強調 AI 的應用應秉持「以人為本」的原則,並將風險控管視為教學核心。

1. 專業把關與學術誠信

高文忠(2023)警示 AI 工具在帶來便利的同時,也對學術誠信構成了嚴峻挑戰。此外,許惠美(2024)與張雨霖等(2025)皆提及「AI 幻覺」的風險,即產出看似合理,但實際上不正確的資訊。特別是對特殊需求學生而言,教材的精確性至關重要,王駿侑與于曉平(2025)強調,教師應發揮「領航者」的角色,對 AI 生成材料進行嚴格的核實。

2. 教師素養與教學轉型

為因應 AI 時代,教育部(2024)提出 AIPACK (人工智慧學科教學知識)概念,強調教師應結合 AI 科技知識、學科知識與教學知識進行設計。張仁家與陳建州(2024)建議,教師應具備導引學生負責任使用 AI 的素養,將 AI 轉化為探究實作的助力。高文忠(2023)指出在 AI 時代,提問與問題解決將成為最重要的核心能力,教師的角色應從知識傳授者轉變為學習的導引者與教練。

總結而言, AI 的導入並非取代教師,而是藉由技術減輕繁瑣的文書工作,使教師能將精力集中於更有溫度的個別化輔導與創意教學設計中。

四、生成式 AI 運用於特殊教育之現況

基於前述 AI 在教育現場的應用潛力與教師導引策略,凸顯了 AI 所提供的「適性」與「客製化」特性的價值。在探討 AI 如何介入特殊教育,江承儒等人(2024)

強調了針對不同障礙特質進行差異化支持的重要性。對於資源班學生，生成式 AI 主要應用於輔助閱讀理解、文本翻譯與摘要提取；而對於認知發展受限較重的特教班學生，則側重於功能性支持，如利用 AI 進行工作分析並編製簡化口訣，以及生成具備視覺提示功能的情緒劇本。該研究證實，當 LLM 與特教專業結合時，能為不同需求層次的學生提供精確的學習鷹架。

王筠妤 (2024) 也指出，身心障礙學生常因社交與語言表達障礙，難以理解他人在肢體與語言上的表達。然而，教學現場因師生比懸殊，導致學生缺乏充足的實地演練機會。透過虛擬 AI 練習夥伴的介入，不僅能克服人力不足的困境，也提升學習成效，減輕障礙程度，獲得生活技能，並提供抒發情緒和紀錄的作用。

本文旨在立基於上述理論與實務經驗，進一步探討如何利用大型語言模型 (LLM) 製作一套符合閱讀障礙學生認知發展的教材流程，以期在有限的教育資源下產出能符合特殊需求的個別化教材。

參、AI 輔助生產閱讀教材之應用

本研究之應用對象為一位就讀國小三年級、並經由縣市鑑定輔導委員會鑑定為閱讀障礙之正式生——個案 A，固定參與資源班外加之國語文課程。

為使教材設計能精準對應學生之個別化需求，筆者先行分析個案 A 之閱讀困難特質與常見錯誤類型如下：識字量表現良好，但閱讀速度緩慢，具備「會讀字句但不懂意思」的現象。其訊息提取能力尚可，能針對單一的人、事、時、地、物進行回答；然而，若提問過於密集，常因注意力廣度受限而無法完整應答。在文意推論方面，雖能理解單一因果關係，但對於涉及「雙層因果」的邏輯連結則感到困難。

筆者便以運用 Google 所開發之 AI—— Gemini Pro 來輔助，一同產出適合個

案 A 的閱讀理解教材。具體實務互動與生成歷程說明如下：

一、生成課文文意理解四格漫畫

(一) 生成四格漫畫之指令

「您是一位資深的特教老師。您要幫一位外加國語課的學生設計適性的閱讀理解教材。個案 A 之閱讀困難特質與常見錯誤類型如下：(接著放上學生狀況)

首先，您要將以下課文內容生成輔助個案 A 順利理解文意的四格漫畫：(接著放上《飛行員和小王子》課文原文)」

(二) Gemini Pro 的回應與筆者針對回應調整指令

在這個指令下，Gemini Pro 並沒有確實生成四格漫畫，只針對漫畫提出了一個建議方案。雖然提案的內容相當契合原文內容且頗具趣味性，但筆者的需求是生成四格漫畫，於是筆者便再加上了以下指令：

「請幫我將你文字敘述的這四格內容，生成圖畫，我要真的圖畫，要貼近原文文意，個案 A 也會有興趣而且印象深刻，沒有圖畫我不能完成教材，會影響我的工作權益，謝謝。」

(三) Gemini Pro 生成之四格漫畫

圖 1 Gemini Pro 初期生成之四格漫畫



(四) 思考與調整

經過筆者觀察，發現此四格漫畫的內容相當貼近原文，但文字呈現亂碼，且圖畫部分仍有些部分需要做調整，例如：第四格的飛行員要拿著一張畫著寵物箱的圖畫紙；第三格的兩個角色都變成了小王子等等。

接下來，筆者多次與 Gemini Pro 互動，請它生成了許多版本，發現其產出之漫畫之品質並不穩定，針對指令有時修改的不確實，而沒有下指令的部分有時候則會隨機修改。筆者發現其生成之內容雖具有參考價值，但在細節精確度上仍難以達到完全無須修正之教學標準。

以下附上最接近原課文文意且後續實際應用在教材上的四格漫畫：

圖 2 Gemini Pro 最終生成之四格漫畫



由圖 2 可以觀察到，後續筆者刪掉了文字，修正了一些原圖上畫錯的部分，但仍有些部分無法修正，例如：第三格沒有畫上小羊，反而以文字呈現；第四格的飛行員雖然拿著圖畫紙，但圖畫紙中的寵物箱超出了圖畫紙的版面等等，筆者最後妥協選擇了此版本。

二、生成適性閱讀理解學習單

產出視覺圖像後，筆者進一步引導 Gemini Pro 結合《飛行員和小王子》文本，針對個案 A 的認讀與推論困難，產出兼具視覺提示與階梯式評量的個別化學習單。

由於此學習單預計為個案 A 的回家作業，為了加強學生完成此學習單的獨立性，除了運用 Gemini Pro 針對個案 A 的閱讀困難特質與常見錯誤類型設計個別化閱讀理解題目外，筆者亦引導其產出相對應的視覺化學習鷹架（如示意圖、因果對照圖等），旨在透過補償性的視覺提示，協助學生達成獨立完成學習單之目標。

（一）個案 A 之個別化閱讀理解題目

1. 設計重點與困難分析

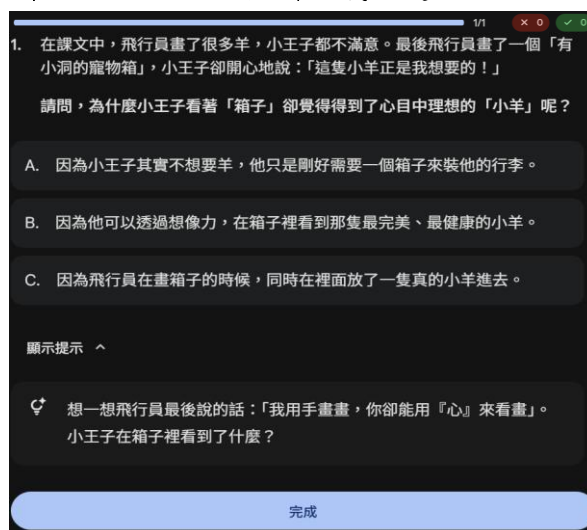
個案 A 雖具備良好識字量，但在認知處理上對於「雙層因果」的邏輯連結存在顯著困難。以《飛行員和小王子》文本為例，當面對文意推論題型（如：「為什麼小王子在看了寵物箱後，會滿意地說：『這隻小羊正是我想要的！』？」）時，個案 A 可能會難以連結文本中隱含的邏輯。

2. 生成個別化閱讀理解題目之指令

「請幫我生成一道 3 選項的選擇題，題目適合個案 A 書寫，目的是要讓個案 A 練習文意推論，針對他的雙層因果歸因進行練習，題目設定：為什麼小王子在看了寵物箱後，會滿意地說：『這隻小羊正是我想要的！』幫我生成適當題目敘述以及選項，讓個案 A 能確實進行歸因練習。」

3. Gemini Pro 初期生成之題目

圖 3 Gemini Pro 初期生成之題目



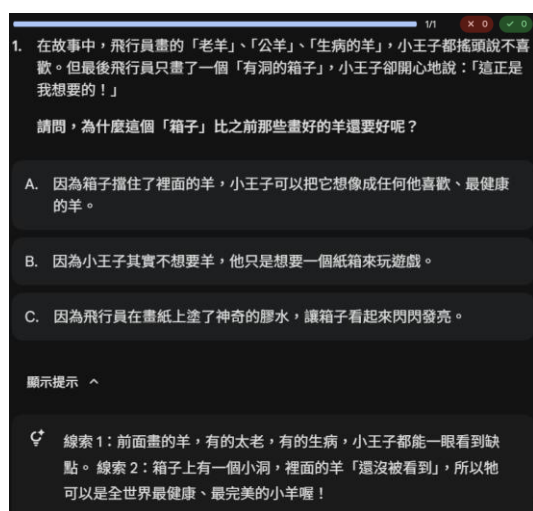
4.針對初期生成題目之調整

閱讀完 Gemini Pro 生成的題目後，筆者覺得對於個案 A 來說，下方的提示可能不會有那麼好的效果，於是便請 Gemini Pro 再做調整：

「剛剛生產之題目，下方的提示對於個案 A 之效果可能沒那麼好，因為個案 A 本身閱讀理解能力較差，所以他可能比較難理解飛行員最後說的話的原因，可能要請你透露更多一點或再多找出其他線索提供給個案 A。」

5.Gemini Pro 修正後之題目

圖 4 Gemini Pro 最後生成之題目



最後生成的題目筆者是比較滿意的，第一個原因是題目以及選項的敘述變得比較口語，孩子閱讀起來會比較簡單好懂。第二個原因是，因為線索是可以收折的，所以如果個案 A 可以不看線索就作答，那就不打開線索，如果個案 A 真的做答不出來、真的有需要再打開線索就好。

(二) 個案 A 之視覺化學習鷹架設計

1.生成視覺化學習鷹架之指令

「針對你的這題題目，我要設計一張可以讓個案 A 獨立寫出答案的閱讀理解回家作業，想麻煩你生成一張簡單的圖片（漫畫形式可能比較好？），讓個案 A

可以理解：因為箱子有洞→所以裡面可以住著任何『想像中』完美的羊→所以小王子才會滿意。」

2.Gemini Pro 的回應與 Gemini Pro 的生成之兩格漫畫

Gemini Pro 一樣沒有馬上生成漫畫，也是針對漫畫提出了一個建議方案，以下為方案內容：

(1)第一格：好奇與想像的開端畫面左邊是飛行員，手上拿著畫有「箱子」的圖畫紙。右邊是小王子，他正將眼睛湊近圖畫紙上箱子的小洞，臉上帶著好奇的表情，頭上冒出一個大的思考泡泡。泡泡裡不是一個具體的羊，而是一個問號或是閃爍的光芒，暗示他正在「想」裡面有什麼。

(2)第二格：想像力的實現與滿意畫面左邊飛行員的圖畫紙上仍是那個箱子。右邊的小王子已經將眼睛從洞口移開，臉上露出非常開心的笑容，頭上的思考泡泡變得清晰且具體：裡面畫著一隻活潑可愛、蹦蹦跳跳、看起來很健康的小羊（就像小王子之前描述的理想小羊）。小王子旁邊可以畫一個小小的愛心符號，表示「滿意」。

圖 5 Gemini Pro 初期生成之兩格漫畫



3.思考與調整

對「小王子為何會滿意箱子裡想像的小羊」所生成之兩格漫畫，Gemini Pro 這次有將「想像的思考泡泡」這個因素安排進去漫畫情節中，筆者覺得這樣會有助於個案 A 連結「開心、健康的羊是小王子的想像」這個關鍵線索。但可以觀察到，飛行員手上拿著的不是「畫著寵物箱的圖畫紙」，再次遇到與生成四格漫畫時遇到的錯誤確實讓筆者有些洩氣。

所以筆者這次嘗試換一個下指令的方式，不再請 Gemini Pro 回憶過去的對話內容，而是選擇把指令下的更完整、明確，將 Gemini Pro 剛才回應的建議方案的文字直接複製於指令中，請 Gemini Pro 請依照這個內容再生成一張兩格漫畫，以下為本次生成的結果：

圖 6 Gemini Pro 最終生成之兩格漫畫



可以觀察到這次的漫畫確實很切中建議方案的內容，而這也是筆者最後實際使用之兩格漫畫。

三、教學應用成效與個案 A 之閱讀理解現況分析

筆者後續將文意理解四格漫畫運用在課文理解的課堂中，觀察四格漫畫是否有增進其對故事情節的掌握與理解。階梯式

評量題目則是在教學完讓個案 A 在課堂上口頭回答，觀察提供提示後，個案 A 是否可以更能理解題目的意思並能成功答題。視覺化學習鷹架的部分則讓學生獨立書寫，觀察在無他人協助下，視覺化學習鷹架輔助題意理解的效果如何。

(一) 文意理解四格漫畫的應用成效與限制

1. 上課參與度提高

筆者發現，在閱讀完課文後呈現文意理解四格漫畫來讓個案 A 回顧課文故事情節，個案 A 較願意透過圖片來搜索情節線索。例如，筆者在呈現第一格漫畫時提問：「小王子看到的圖畫是一頂帽子嗎？」個案 A 很積極地舉手回答：「不是！是大象和蛇！」

2. 更順利地歸納段落大意

除了提高上課參與度以外，四格漫畫確實可以幫助個案 A 理解課文，甚至可以透過文意理解四格漫畫更順利地練習歸納段落大意。舉例來說，呈現第四格漫畫並要求個案 A 說出段落大意時，個案 A 表示第四格漫畫是：「小王子看到了小羊」，以筆者的觀察，過往需透過關鍵字詞的提示讓個案 A 慢慢拼湊出完整的段落大意，並且需提示句型讓個案 A 接續說出大意，而在有了文意理解四格漫畫後，說出段落大意對個案 A 來說門檻變低了，雖然更好的說法是：「小王子看到了『自己想要的』小羊」，但可以觀察到文意理解四格漫畫確實有在產出段落大意的過程中給個案 A 一些有效的輔助。

3. 限制

當歸納段落大意到第二張圖時，個案 A 看到圖中的飛行員手上沒有圖畫紙，個案 A 便表示第二段的段落大意是：「飛行員說：『我的紙呢？』」，而依據課文推理，第二張圖的飛行員手上應該還拿著圖

畫紙才對，所以個案 A 反而被圖上的錯誤誤導了。

筆者認為教師在備課時總會有時間限制，沒辦法與 Gemini Pro 來來回回修正出最完美的圖，Gemini Pro 在生成圖片時確實會有一些小細節不符合文意，而閱讀障礙的學生很可能在觀察圖片時會被那些錯誤資訊誤導，導致在歸納段落大意時產生了錯誤，這是比較可惜的地方。

（二）階梯式評量題目的應用成效與限制

1. 上課參與度提高

平時如果是以紙筆來書寫評量題目，個案 A 的參與意願會比較低，之前有時候會出現不願意寫題目的狀況。

而這次上課除了以 Gemini Pro 生成階梯式評量題目以外，更請 Gemini Pro 做成互動式遊戲的形式，筆者有觀察到個案 A 的作答動機高了許多，例如，筆者請學生們輪流上台用觸控螢幕，輪到個案 A 時他很積極參與作答，整個作答過程很順利。

2. 更順利地理解題目題意與正確答題

筆者發現階梯式評量的提示，確實可以幫助個案 A 更順利地理解題目題意並正確答題，舉例來說，其中有一題題目是：

「當小王子說「這隻羊太老了」，他心裡真正的擔心是什麼？」

(1) 他不喜歡跟老人說話。

(2) 他怕老羊很快會死掉，他想跟小羊在一起久一點。

(3) 他學的老羊走路太慢，會跟不上他。階梯式提示：如果你很愛一個寵物，你會希望牠趕快老去，還是希望牠陪你很久？」

原本個案 A 的答案是(1)，後續筆者請他點開階梯式提示，個案 A 看了提示後就表示要改答案，改成正確答案(2)。

3. 限制

原本 Gemini Pro 生成階梯式評量題目時，選項有按照 1、2、3 順序排列，但請他把題目改成互動式遊戲時，遊戲裡的選項則是亂序排列，後續請 Gemini Pro 修改後再生成一次才得以修正。

（三）視覺化學習鷹架的應用成效

後續筆者共生成了四道選擇題，並在選擇題的旁邊附上視覺化學習鷹架，以結果來說，在四題當中，個案 A 就答對了三題，回答正確率提高。

以下附上四題的題目以及個案 A 的答題狀況：

1. 第一題：

為什麼小王子看了「畫著洞口的箱子」後，會滿意地說：『這隻小羊太適合我了，牠正是我想要的！』？

(1) 因為他原本就喜歡蒐集各種漂亮的木箱子。

(2) 因為他可以透過想像，讓箱子裡裝著最符合他要求的小羊。

(3) 因為飛行員在畫箱子的時候，動作非常帥氣。

→ 個案作答(2)，正確答案為(2)。

2. 第二題：小王子擔心他的星球「草不夠多」，為什麼他因此覺得「小小羊」比較好？

(1) 因為他的星球很小，如果羊太大、食量太大，草很快就會被吃光。

(2) 因為他住在沙漠中，那裡到處都是沙子，完全沒有草。

(3) 因為他覺得大羊比較愛生病，小小羊看起來比較有精神。

→ 個案作答(2)，正確答案為(1)。

3. 第三題：飛行員畫了「吞了大象的蛇」，為什麼大部分的人都猜是「一頂帽子」？

(1) 因為飛行員故意把蛇畫得歪歪扭扭的，讓人看不清楚。

(2)因為大家都沒看過大象，所以認不出來那是什麼動物。

(3)因為大部分的人只看見圖畫的外框形狀，沒有發揮想像力看見內層。

→個案作答(3)，正確答案為(3)。

4. 第四題：飛行員最後豎起大拇指，誇獎小王子能「用心來看畫」，是因為：

(1)小王子能看穿箱子的外表，感受到裡面那隻隱形且可愛的小羊。

(2)小王子的眼睛很大，看東西比一般人看得更清楚。

(3)小王子非常有禮貌，一直不停地稱讚飛行員畫畫技術很好。

→個案作答(1)，正確答案為(1)。

(四) 小結

總的來說，Gemini Pro 生成之四格漫畫、階梯式評量題目與視覺化學習鷹架，對於個案 A 在課文理解、段落大意歸納、題意掌握及答題正確率上，均展現了顯著的正向影響。然而，這段實務歷程也提醒了筆者，Gemini Pro 可能還是會在一些細節上出現錯誤，教師在利用科技輔助備課以及教學時，務必扮演好特教專業的「把關者」角色，針對產出的內容進行嚴謹檢核與即時修正。唯有以專業的角度進行深度衡量與精確微調，才能確保教材的品質，真正落實適性化教學的核心價值。

肆、結語

筆者在本次運用 AI 輔助產製適性教材的歷程中，整理出以下幾點實務觀察與反思：

首先是生成圖片的挑戰。雖然 AI 產出的圖像活潑生動，非常吸引學生的目光，但品質其實很不穩定。有時我下了指令它卻沒改，甚至沒要求的部分它卻自己亂動，加上漫畫裡的對話常常出現亂碼。整體來

說，AI 生成的圖片雖然漂亮，但某些細節邏輯其實並不合理，這是目前使用上比較挫折的地方。

其次，在指令下達方面，我發現「明確度」是關鍵。如果指令太簡短，或是請 AI 自己回憶對話內容，產出的錯誤率會非常高。另外，有趣的是，在給指令時，如果我用比較「誇張」的口氣強調自己的需求（例如：沒畫出來會影響工作權益等），反而能激發它的產出效率，這也是一種人機互動的趣味。

在實務應用上，這套工具確實非常實用。AI 生成題目後，可以馬上結合 Google 等平台讓學生用電腦或平板作答。這種即時互動的方式對孩子來說很有趣，也讓老師能快速運用在教學中。

最後我想強調的是，特教老師的專業判斷絕對不能少。AI 生成的題目雖然快，但內容不一定精準。身為特教老師，我們必須根據學生的特質（如個案 A 的閱讀困難類型）進行最後的審核與修改。AI 雖然是強大的備課助手，但最終決定這份教材「適不適合學生」的，還是我們老師的專業判斷。

參考文獻

中文文獻

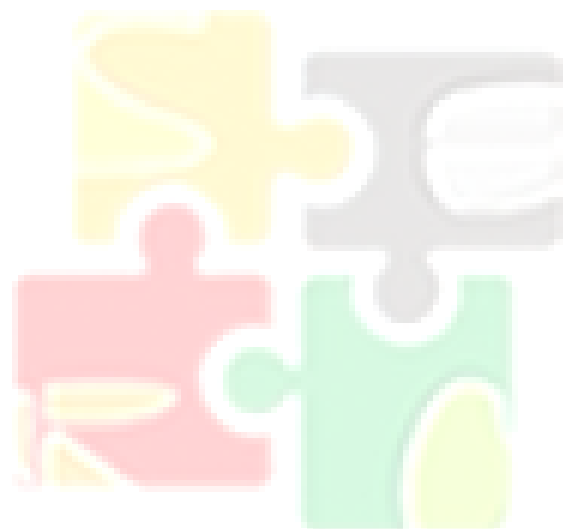
- 王筠妤 (2024)。身心障礙特殊生社交溝通訓練之線上平台互動設計研究。中原大學。
- 王駿倫、于曉平 (2025)。AI 時代的資優教育轉型：核心能力、課堂實踐與教師角色再定位。資優教育論壇, 23(2), 3-13。
- 伍柏翰、張雅綺 (2024)。應用生成式 AI 工具於國高中教育之影響與因應策略。臺灣教育評論月刊, 13 (11), 39-44。
- 江承儒、蘇俊宇、張立杰 (2024)。生成式 AI 應用於特殊教育之經驗分享。東華特教, 72, 13-24。
- 何秀珠、黃瑞煥 (1991)。活動過多症兒童。省立新竹師範學院特殊教育中心。
- 杜亞松 (2001)。過動症與學習困難。浩園文化。
- 易建成 (2013)。平板電腦電子書閱讀器使用介面操作易用性研究-以 iPad 為例, 中華印刷科技年報, 22(15), 245-255。
- 林瑾玫 (2015)。提升國小 ADHD 學童社交技巧輔導小團體方案設計與實施, 諮商與輔導, 351, 30-33。
- 林燕玲 (2000)。直接教學模式對青春期的嚴重情緒障礙學生社會技巧教學成效之研究 [未出版之碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 高文忠 (2023)。AI 與 ChatGPT 對教育的影響與因應之道。臺灣教育評論月刊, 12 (7), 68-71。

- 張仁家、陳建州 (2024)。高中教學現場運用 AI 之挑戰與應對。臺灣教育評論月刊, 13 (12), 84-89。
- 張雨霖、張璦勻 (2025)。生成式人工智慧工具在中小學課堂教學與評量之應用。台灣教育, 755, 43-53。
- 張靖卿 (2000)。資優教育的革新與展望——兒童同儕關係之研究。心理。
- 張蓓莉 (2009)。臺灣的融合教育。中等教育, 60 (4), 8-18。
- 特殊教育學生及幼兒鑑定辦法 (2024 年 4 月 29 日) 修正公布。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009187>
- 教育部 (2024)。中小學數位教學指引 3.0。推動中小學數位學習精進方案入口網。
- 許惠美 (2024)。生成式 AI 與教育：倍力與解放？。臺灣教育評論月刊, 13 (11), 55-60。
- 陳芄欣 (2025)。閱讀教學的再構：生成式人工智慧與結構式討論。語文教育論壇, 33, 1-7。
- 陳玫鏌 (2016) 急性律動活動對 ADHD 兒童注意力之影響。國立彰化師範大學。
- 鈕文英 (2008)。擁抱個別差異的新典範融合教育。心理。
- 趙琬甫 (2017)。融合式瑜珈課程提升 ADHD 幼兒專注力與學習表現之行動研究。臺北市立大學。
- 鄭玉華 (2018)。虛擬實境運動應用於 ADHD 兒童之研究。南臺科技大學。
- 鄭佳欣 (2025)。與 AI 共教——評介《以人工智慧輔助教學：邁向人類學習新紀元的實用指南》。教育研究集刊, 71 (2), 269-279。

外文文獻

- Antrop, I., Roeyers, H., Oost, V. O. & Buysse, A. (2000). Stimulus seeking and hyperactivity in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 225-231.
- Branch, W. B., Cohen, M. J., & Hynd, G. W. (1995). Academic achievement and attention-deficit hyperactivity disorder in children with left or right-hemisphere dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 35-43.
- Cabibihan, J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 593-618. doi:10.1007/s12369-013-0202-2
- Corbett, B., & Glidden, H. (2000). Processing affective stimuli in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology*, 6(2), 144-155.
- Fonseca, D., Segui, V., Santos, A., Poinso, F., & Deruelle, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 111-121.
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., Voorhis, A. V., Stettner, L., & Karkaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17(1), 50-58.
- Kanda, T., Sato, R., Saiwaki, N., & Ishiguro, H. (2007). A two-month field trial in an elementary school for long-term human-robot interaction. *Robotics, IEEE Transactions on*, 23(5), 962-971.
- Kanda, T., Hirano, T., Eaton, D., & Ishiguro, H. (2004). Interactive robots as social partners and peer tutors for children: A field trial. *Human Computer Interaction*, 19(1-2), 61-84
- Kats-Gold, I., & Priel, B. (2009). Emotion, understanding, and social skills among boys at risk of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the School*, 46(7), 658-678.
- Kats-Gold, I., Besser, A. & Priel, B. (2007). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35(3), 363-378.
- Kozima, H., Michalowski, M. P., & Nakagawa, C. (2009). Keepon. *International Journal of Social Robotics*, 1(1), 3-18.
- Laurel, B. (1990). Interface agents: Metaphors with character. In B. Laurel (Ed.), *The Art of Human-Computer Interface Design* (pp. 355-365). Reading, MA: Addison-Wesley
- Marti, P., Giusti, L., Pollini, A., & Rullo, A. (2005, October). Experiencing the flow: design issues in human-robot interaction. In *Proceedings of the 2005 joint conference on Smart objects and ambient intelligence: innovative context-aware services: usages and technologies* (pp. 69-74). ACM.
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in

- AD/HD and comparison boys:
Linkages with social behaviors and
peer preference. *Journal of Abnormal
Child Psychology*, 28(1), 73-86.
- Saarni, C. (1999). *The development of
emotional competence*. New York, NY:
The Guilford Press.
- Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L.,
Hanapiah, F. A., Mohamed, S., Piah, H.
A., & Zahari, N. I. (2012, March).
Initial response of autistic children in
human-robot interaction therapy with
humanoid robot NAO. In *Signal
Processing and its Applications
(CSPA), 2012 IEEE 8th International
Colloquium on* (pp. 188-193). IEEE.
- Silver, L. B. (1992). *Attention-deficit
hyperactivity disorder: a clinical guide
to diagnosis and treatment*. American
Psychiatric Press.
- Valadão, C. T., Goulart, C., Rivera, H.,
Caldeira, E., Bastos Filho, T. F.,
Frizera-Neto, A., Carelli, R. (2016).
Analysis of the use of a robot to
improve social skills in children with
autism spectrum disorder. *Research on
Biomedical Engineering*, 32(2), 161-
175.
- Voeller, K. K. S., & Heilman, K. (1988).
*Attention deficit disorder in Children:
A neglect syndrome?* *Neurology*, 38,
806-808.
- Whalen, C. K. (1983). Hyperactivity,
learning problems, and the attention
deficit disorders. In T. H. Ollendick &
M. Hersen, *Handbook of child
psychopathology*, 151-152
- Zentall, S., & Zentall, T. R. (1983). Optimal
stimulation: A model of disordered
activity and performance in normal and
deviant children. *Psychological
Bulletin*, 94, 446-471



南投特教半年刊

第 41 期

發行人：許淑華縣長

總策劃：王淑玲處長

副總策劃：吳美玲副處長

策劃：葉怡伶科長

執行編輯：蔣昇翰主任

行政編輯：陳佳君輔導員

助理編輯：楊雅雯輔導員、李益瑋輔導員、全良泓輔導員

呂汶庭輔導員、張瑜庭輔導員、吳季芬助理

出版者：南投縣政府教育處特教資源中心

地址：南投縣草屯鎮中正路 568-23 號

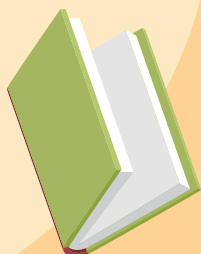
電話：049-2562609

傳真：049-2567936

網址：<http://spec.ntct.edu.tw>

電子郵件：specialeducation049@gmail.com

出版日期：中華民國 115 年 5 月



南投特教

Publication 第41期

半年刊



南投縣政府 編印
Nantou County Government