

東華特教徵稿啟事

本刊目的

提供特殊教育教學實務心得、教材教法經驗分享、特教新知及特教專題研究等文章。
每年出版兩期，分別於7月及12月出刊，歡迎踴躍投稿。

徵求稿件

- ◎教學實務心得
- ◎教材教法經驗分享
- ◎特殊教育新知與科技
- ◎特教專題研究

注意事項

- ◎字數每篇至多7,000字（不含參考文獻），並請傳送WORD及PDF檔案。著作授權同意書需作者親筆簽名，可於錄取後郵寄紙本文件或傳送彩色掃描電子檔案。
- ◎作者資訊請勿出現於文稿，請另檔填寫投稿者基本資料表。
- ◎投稿格式：段落最小行高20pt、中文字體12號標楷體（篇名16號字）、英文及數字Times New Roman，並請依APA第7版格式撰寫。
- ◎學術性論文須包含以下內容：中文摘要、關鍵字、本文及參考文獻。
- ◎本刊對於來稿將先進行形式審查，若不符本刊意旨，逕以退稿。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另註明。
- ◎來稿恕不退稿，原稿請作者自行保存。
- ◎來稿請勿抄襲他人作品，並由作者自負法律責任。
- ◎為提升刊物品質，學術論文類，本刊邀請至少2名專家學者進行匿名審查。
- ◎來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：
 - 1.以紙本或數位方式出版。
 - 2.進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為。
 - 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務。
 - 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- ◎作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。
- ◎《著作授權同意書》及《投稿者基本資料表》，請連結至本中心網站下載：<https://rc052.ndhu.edu.tw/>。
- ◎來稿請寄974301花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，國立東華大學特殊教育中心（請註明：投稿東華特教75期）。
- ◎聯絡方式：(03) 890-3953；電子信箱：celestine0812@gms.ndhu.edu.tw
- ◎經採用之稿件，每篇致贈兩本期刊，不另奉稿酬。
- ◎第75期截稿日期：115年6月30日



歡迎踴躍投稿。



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同



目錄

社會情緒學習結合藝術表達活動於疑似情緒障礙兒童之教學課程實施與輔導經驗分享—夏珮瑾、陳而佳	01
AI賦能之正向行為支持系統：神經多樣性青少年自傷防治介入與倫理實踐—王淑惠	18
B-612星球的翻譯課：同頻共振的親師生共好之旅—陳毓蔓、蔣明珊	35
陪伴與理解：我的特殊教育旅程—蔡嘉芳	49
面對職場，每個人都一樣—鄭佩純	51
〈未長出的耳朵，卻學會被聽見〉—向障礙SAY YES—許恆旗	54

教育部委辦經費
國立東華大學特殊教育中心 編印
中華民國一十四年十二月

東華特教

第七十四期

花蓮特教人物誌

蔡嘉芳老師



【個人簡歷】

學歷

畢業於國立花蓮師範學院特殊教育學系、國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所。

特教服務

- 花蓮縣視障巡迴輔導班1年
- 資源班教師23年
- 區級心理評量教師6年

【教學事蹟】

- 參加花蓮縣96學年特殊教育教材教具電腦組比賽榮獲佳作
- 參加花蓮縣101學年度特殊教育教材教具比賽榮獲教具組佳作
- 參加花蓮縣104年度特殊教育教材教具組比賽榮獲優選
- 參加花蓮縣107年度特殊教育教材教法及評量方式研發－《我會整數除法》
- 參加花蓮縣110學年度特殊教育教材教法及評量方式研發－《資源教室寶貝熊版一年級國語文教材》
- 參加111學年度讀報教育社群
- 參加113學年度漢字啟蒙社群

【教育理念】

教學相長一直是我堅持的教育信念，因此不設限於既有的教學框架，而是持續探索與創新。透過引導與對話，用心傾聽並理解學生內在的思維與需求，結合課程設計與班級經營的策略，逐步培養學生具備適切的思考與判斷能力。我期許學生在學習歷程中，逐步養成良好的品格與情操，進而具備面對自我、他人與社會的智慧與涵養。

活動集錦



活動名稱：情感教育與性別的態度與觀念：
性別平等法律在現場的實踐
活動日期：114年5月17日
主講者：李佳純 律師



活動名稱：學習策略融入教學與輔導知能研習－
AI 軟體在特殊教育之應用
活動日期：114年7月5日
主講者：陳東甫 老師



活動名稱：打造支持性學習環境：特殊教育
方案及資源教室運作經驗分享
活動日期：114年7月10日
主講者：林孟慧 輔導員



活動名稱：學校社會工作與資源管理：
從需求評估到資源連結
活動日期：114年7月31日
主講者：王佳玲 主任



活動名稱：情感教育與性別的態度與觀念：
從身體自主權到人際互動
活動日期：114年8月5日
主講者：黃愛珍 講師



活動名稱：人際關係建立與社會技能訓練：
策略評估與調整
活動日期：114年8月19日
主講者：王意中 臨床心理師



社會情緒學習結合藝術表達活動於 疑似情緒障礙兒童之 教學課程實施與輔導經驗分享

夏珮瑾 國立臺中教育大學碩士班研究生

陳而佳 國立臺中教育大學碩士班研究生

摘要

本文旨在探討結合社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 與藝術表達活動的課程方案，應用於一名疑似情緒行為障礙且在人際互動上有困難的國小學童。教學歷程為期五週，課程依據 SEL 五大核心能力設計，包含自我覺察、自我管理、社會覺察、人際互動與負責任的決策，並融入繪畫、角色扮演與故事創作等藝術活動。課程過程強調開放性與自主性，透過藝術創作引導學生辨識、外化與調節情緒，並在討論與互動中學習傾聽與表達。輔導後發現，學生在情緒覺察、表達與調節上均有明顯進步，能以創作作為自我安撫的途徑，並在同儕互動中展現更多正向行為與同理反應。此外，藝術表達歷程增進了學生對人際關係的理解與反思，強化其社會情緒整合能力。整體而言，綜合本教學經驗，SEL 結合藝術表達活動可作為引導疑似情緒行為障礙學生開啟情緒覺察與人際互動學習的有效媒介，對於校園輔導介入具有教育與實務上的啟示價值。

關鍵字：社會情緒學習、藝術表達活動、疑似情緒行為障礙



壹、緒論

國小階段是兒童發展情緒理解與人際互動的重要時期。部分學生因情緒調節與行為控制能力受限，在校園情境中易出現適應困難。若情緒困擾未被適切理解與處理，學生可能無法以語言表達需求，而以退縮、反抗或衝動等行為作為情緒外化方式（Kirk et al., 2006）。在同儕互動中，情緒行為障礙學生常因焦慮或過度反應而引發誤解與衝突，進而加深人際疏離與情緒困擾的循環（Kauffman & Badar, 2013）。

因此及早介入教育與輔導極為重要。國際研究指出，社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）課程不僅能提升學生的情緒與行為表現，也能改善學業成就與人際關係（Durlak et al., 2011）。

相關研究證實，藝術表達活動有助於增進國小學生的自我覺察、社交技巧與情緒調節（Malchiodi, 2012；邱育宜，2024）。此外，繪畫、攝影、故事創作及角色扮演等藝術表達活動，能幫助兒童外化內在情緒並建立正向人際互動（涂巧倩，2015；賴美言，2017）。

基於此，本教學針對一名疑似情緒行為障礙的國小學生，設計為期五週的個別化 SEL 課程，結合藝術治療理念的藝術表達活動，其目的包括：（一）以藝

術創作促進學生情緒表達與調節；（二）透過藝術表達活動引導學生探索與反思人際互動，進而強化其社會情緒能力。

貳、文獻探討

一、國小情緒行為障礙學生的特質與情緒困境

依據《特殊教育學生及幼兒鑑定辦法》（教育部，2024），情緒行為障礙是指學生在情緒或行為反應上長期且顯著偏離同儕，並因此對其在學校與日常生活中的適應造成明顯困難。此類困難並非由智能不足、感官障礙或身體健康問題所直接引起，而是與情緒調節、行為控制及社會互動能力受限相關，因而需要特殊教育與情緒輔導支持（楊坤堂，2000）。

情緒行為障礙的判定並不容易，因兒童的情緒困擾常以超出其發展階段的行為反應呈現，當情緒長期處於失衡狀態並干擾個體在認知、社會或學業功能上的表現時，即可視為情緒行為障礙（韓福榮、曹光文譯，2013）。在此情況下，學生常難以透過語言清楚表達自身情緒需求，若缺乏適當支持，其情緒困擾可能累積並轉化為偏差或他人難以理解的行為模式，作為抒發內在焦慮或無助感的替代方式（Steiner et al., 2013）。



在面對人際互動情境時，情緒行為障礙學生容易因焦慮、緊張或自我保護心理，而出現退縮、強迫、過度反應或情緒波動，這些反應會使他們在同儕團體中較難被理解與接納，進而加深孤立或衝突循環，影響其家庭關係、人際參與與整體心理安適（Kauffman & Badar, 2013）。

綜合上述，情緒行為障礙學生的困境並非單一來源，而是同時影響其情緒覺察不足、調節能力受限、行為反應失衡與人際適應困難的循環。換言之，其外顯行為背後往往隱含情緒調節與支持系統不足的問題。因此，學校端的介入需同時兼顧「情緒覺察」與「人際互動」的支持，對此類學生之整體發展具有重要且迫切的必要性。

二、社會情緒學習對國小情緒行為障礙學生人際與情緒調節的影響

SEL 強調學生在自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧與負責任的決策五大核心能力上的發展。其中，自我覺察與自我管理是情緒理解與調節的基礎，有助於學生辨識情緒並選擇適當的行為反應；當學生能辨識並語言化自身情緒時，較能以彈性的方式調節反應並維持人際連結（O' Grady & Nag, 2024）。

Majolo et al.（2023）指出，自我覺察並非單一能力，而是一種隨情境變化的持續心理歷程，包含個體對情緒狀態的辨識與即時反思。當學生能意識到自身情緒時，便更可能採取調節策略，減少衝動反應與人際負向影響。因此，SEL 重視透過語言、互動與情境演練，強化學生的情緒理解與表達，使其在面對挑戰時展現較具彈性的行為調適。

然而，情緒障礙或具情緒與行為風險的學生常因情緒調節能力不足而難以投入課堂學習，進而影響參與與人際互動。Lee et al.（2023）指出，當學生尚未達到可投入學習的情緒狀態時，即便具結構性的 SEL 課程也不易發揮效用。因此，有必要在 SEL 課程中加入呼吸、靜心與身體覺察等情緒安定策略，以協助學生回到可學習狀態並提升互動意願。Daunic et al.（2021）亦指出，透過語言與社會情境討論引導學生描述情緒與想法，有助於將情緒經驗具體化，並提升其理解他人情緒與觀點的能力，使學生能在安全且結構化的情境中練習情緒表達與互動，進而促進正向同儕關係。

綜合而言，SEL 提供情緒行為障礙學生一個以覺察—調節—表達—互動為核心的支持模式，透過提升情緒辨識、衝動控制與人際理解，協助學生在校園中建立較穩定的人際互動，強化其社會



適應與情緒調節能力。

三、藝術表達活動在特教學生情緒與人際介入之相關研究

在國內研究中，楊欣怡（2015）以一名國小高年級輕度智能障礙學生為對象，該生在團體中呈現合作與互動困難。研究者透過小團體藝術創作活動，並安排一般生共同參與，使學生在共同操作媒材與創作歷程中練習等待、輪替與情緒調節。結果顯示，學生在人際合作與情感共享行為上有明顯提升，但在尊重與主動互動技巧上的進步較為有限，顯示藝術表達活動可作為人際互動的起點，進階社交技巧仍需額外引導。

關詩璇（2023）以三位不同障礙類別的國小五年級學生為研究對象，學生普遍呈現自我概念不足與社會互動信心低落。研究者透過藝術治療創作與作品分享活動，引導學生從創作中覺察情緒、肯定自我與表達想法。研究發現，學生在生理、心理、家庭與社會自我等面向之自我概念皆獲得提升，並在同儕互動中展現更多情感回應與交流，顯示藝術創作有助於建立自我理解並延伸至人際參與。

陳孟筑與朱思穎（2024）針對情緒與口語表達困難之幼兒，以藝術活動引導情緒抒發，教師在介入中採取協助者

而非評價者角色，避免因指責或糾正造成情緒退縮。研究結果指出，藝術活動提供低威脅的情緒表達情境，使幼兒在創作與分享中逐漸提升情緒覺察、口語表達動機與人際參與意願，顯示教師回應方式與互動氛圍對介入成效具有關鍵影響。

國外研究亦支持藝術表達活動於情緒與人際介入之效益。Casciano et al.（2019）以特殊教育學生為對象，發現藝術創作與角色互動情境能降低情緒防衛，提升合作、等待與自我調節等社會互動能力，並提高課室參與意願。Hoppock（2022）透過 Q 方法調查指出，有效的藝術表達介入需重視情緒支持、開放探索與關係建構，並具備差異化以回應學生個別需求。

綜合上述研究，藝術表達活動的介入效果並非僅源於創作行為本身，而在於其提供的心理安全距離、可分享情境，以及支持式的師生與同儕互動。對情緒行為障礙或疑似情緒行為障礙學生而言，藝術表達活動能作為引導其進入情緒覺察—情緒表達—人際互動學習歷程的重要媒介，並與 SEL 強調之情緒與人際能力發展方向相互契合。

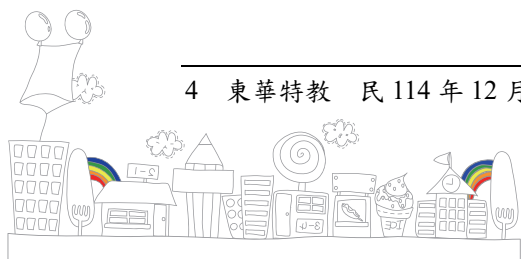


表 1

藝術表達活動在特教學生情緒與人際介入之相關研究表

研究者 (年份)	研究對象／ 行為問題	介入策略 (藝術表達)	研究方式／ 活動歷程	研究結果
陳孟筑、 朱思穎 (2024)	一名情緒與口語表達困難之注意力不足過動幼兒	藝術活動引導情緒抒發，教師以「協助者」而非「評價者」角色支持	以情緒辨識到口語分享為核心之創作歷程	降低情緒表達焦慮口語表達動機與人際參與意願提升支持式師生關係是促進情緒與人際成長的關鍵
楊欣怡 (2015)	國小六年級輕度智能障礙學生，呈現人際互動困難、合作行為不足	小團體藝術創作活動（共同創作、媒材探索與對話）	每週一次，共八次課程，並加入一般生同儕參與支持互動	合作行為明顯提升（等待、輪流、共同完成任務）能在團體中進行情緒共享
關詩璇 (2023)	三位國小五年級不同障礙類別學生，呈現自我概念偏低、社會自我受限	藝術治療活動（圖畫、手作、分享與作品討論）	共三階段、十次藝術創作介入，搭配訪談與作品分析	生理、心理、家庭與社會自我概念皆改在同儕互動中展現更多情感表達、感謝與回應
Casciano、 et al., 2019)	特殊教育學生，多呈現社交退縮、情緒防衛、合作與等待困難	藝術統整課程（EASE計畫）：創作分享、角色互動、情境討論	課室觀察與教師訪談，分析藝術融入教學的歷程與影響機制	降低情緒防衛、提升課室參與動機促進等待、合作、行為自我調節能力
Hoppock (2022)	特教、藝術治療與藝術教育專業者（非直接個案）	藝術課程設計要素分析（Q方法）	收集專業者對藝術介入要素的價值排序與共識	有效的藝術介入需重視：情緒支持、開放探索與關係建構需具備差異化與個別化回應特教學生需求



研究者 (年份)	研究對象／ 行為問題	介入策略 (藝術表達)	研究方式／ 活動歷程	研究結果
Mizrachi & Maor (2024)	7-13 歲自閉症 學生 (ASD) ，表現情緒調 節困難與社交 理解不足	影子劇藝術活 動：視覺、角 色代入、肢體 模仿	8 次故事／影 子劇呈現比 較，搭配課堂 行為量表評量	情緒調節、認知參與、 人際反應皆優於傳統 說故事，可能透過鏡 像神經系統激活促進 同理與社交理解

註：作者自行整理。

綜合前述文獻可知，國小情緒行為障礙或疑似情緒行為障礙學生在情緒覺察、情緒調節及人際互動上往往面臨多重困難，其外顯的不恰當行為往往源於情緒調節能力不足與缺乏有效支持系統。SEL 著重於情緒覺察、情緒調節與人際互動策略的語言化與情境練習，而藝術表達活動則以非語言、具象化的方式提供低壓且具心理安全感的情緒外化途徑。對於在語言表達與人際互動上較易產生焦慮的情緒行為障礙或疑似情緒行為障礙學生而言，藝術創作可作為進入 SEL 的媒介，降低面對情緒討論時的防衛反應，並促進其逐步進入「覺察—表達—調節—互動」的歷程。因此，本研究以藝術表達活動融入社會情緒學習，透過創作、分享與討論支持學生在情緒覺察、情緒表達與人際互動能力上的提升，期望增進其校園社會適應與情緒調節能力。

參、活動設計與實施

一、教學活動參與者

（一）教學者背景資料

教學者為任職於國小之正式教師，具有合格國民小學教師證書，現正進修於特殊教育學系碩士在職專班，曾接受過藝術治療取向課程訓練，具備基礎藝術輔導知能。曾任教於低、中、高年段，並連續擔任該教學參與學生一至三年級之班級導師，對其成長背景與個人特質具有充分的認識。在與該生之輔導老師討論後，決定採用藝術表達活動作為協助輔導策略。

（二）學生背景資料

本教學參與者為一名國小中年級疑似情緒行為障礙學生。該生具目睹與經歷家庭暴力之背景，幼年長期處於不穩



定家庭環境，使其在人際互動上展現高度不信任感。該生傾向將同儕言行詮釋為敵意，並以防衛性反擊作為主要因應模式。雖然其肢體衝突頻率已由低年級階段逐漸下降，但語言性衝突的比例明顯增加。該生易受身體疾病或睡眠不足等因素影響，導致情緒耐受度下降與自我控制能力削弱，使其在日常互動中仍頻繁與同儕產生爭執。從教育需求觀之，該生在情緒覺察與調控、人際互動模式以及同理心培養上，皆呈現顯著發展需求，反映出情緒管控相關能力的不足。基於此，本教學嘗試透過藝術治療

取向的藝術表達活動，提供一個表達空間，以促進其 SEL 核心能力的建構。

二、教學活動說明

本教學設計了一系列兼具藝術治療特質與社會情緒學習目標的藝術表達活動，透過圖像轉化、創作表達與角色互動，引導學生在具開放性與安全感的氛圍中進行自我探索與人際練習。以下用表格呈現，方案與其對應之 SEL 核心能力。

表 2

藝術表達活動方案表

週次	課程主題	教學目標	主要活動	藝術表達活動理據	對應 SEL 核心能力
一	情緒覺察	能辨識並描述自己的情緒狀態	我的內心氣象圖	覺察是情緒調節的起點；視覺化能降低防衛	自我覺察
二	情緒外化	將情緒以具象方式呈現，促進自我理解	情緒怪獸製作坊	外化技術讓兒童與問題分離，不再視情緒為「自己就是問題」	自我管理
三	角色投射	以象徵角色探索困難與需求	秘密盒子劇場	投射減少焦慮，讓兒童可安全表達衝突與需求	社會覺察
四	人際距離覺察	理解與他人的心理距離與互動關係	我和他們的距離地圖	空間化策略有理解人際界線、同儕位置與人際情境	人際技巧
五	整合	統整學習，討論未來行動策略	活動省思訪談	整合經驗與強化正向行為	負責任決策

註：作者自行整理。



總共為期五週，每週一節課，每節課為四十分鐘，詳細之藝術表達活動方案設計如附錄 1 所示。課程進行方式可為一對一或以小團輔方式進行，但本教學只針對教學者班上之單一學生進行。

具體而言，本教學活動依循 SEL 五大核心能力循序漸進設計：1.我的內心氣象圖：活動初期，透過將抽象的情緒以天氣意象具象化，主要目標是促進情緒覺察與辨識（自我覺察）。2.情緒怪獸製作坊：隨後學生得以在創作過程中具體呈現內在情緒，並討論可能的調適策略，以強化自我管理（自我管理）。3.秘密盒子劇場：接著在角色演繹中，學生透過故事情境練習換位思考與同理，逐步發展社會覺察（社會覺察）。4.我和他們的距離地圖：藉此引導學生覺察並反思人際互動的模式，透過調整人際距離的表徵，思考正向互動的可能（人際技巧）。5.活動省思訪談：最後一節課，以半結構式訪談法，使用量表進行活動回饋與省思，引導學生思索日常生活中的選擇與抉擇，培養其承擔決策與反思結果的能力（負責任的決策）。

在最後一節課中使用之 SEL 情緒調節自我量表，如附錄 1 所示，為改編自《親子天下》整理之文章（李佩璇、張綵茜，2022），其內文標示量表的參

考資料來源為臨床心理師陳品皓之整理。此僅作為教學回饋使用，未作統計量化分析。整體活動皆以開放性與自由度為原則，避免正誤判斷，並允許學生自主決定是否分享，以降低防衛、建立安全感，並確保介入歷程能兼顧表達自由與情緒保護。

三、課程觀察與輔導反思

本文為提升資料解讀之可信度與嚴謹性，採三角檢證，交叉比對學生自述、同儕訪談、教師觀察、專家諮詢及藝術作品等多重來源，強化個案學習轉變分析的穩定性。本課程依 SEL 五核心設計，具備理論一致性與情境適切性，並經大學指導教授審閱，以提升結果詮釋可信度。所用量表由臨床心理師陳品皓設計，具基本內容效度。

（一）促進情緒表達與調節

創作歷程協助個案將內在情緒具象化，透過線條、色彩轉化，將難以言之情緒外化並重新理解，此活動提供辨識、命名與調節情緒的表達場域。

「烏雲、下雨是因為今天早上被媽咪罵了，打雷是媽咪罵我的話。」
（個案自述）



於第一節課，其氣象圖呈現下雷雨（參見表 3 圖一），反映當日情緒不佳，並選擇深色蠟筆進行繪畫。

「亮粉色的黏土是喜怒哀樂中，喜的顏色，因為可以來跟老師上課。」
（個案自述）

第二節課，個案解釋煩躁時應是紅色怪獸，但當下開心，故塑成亮粉色怪獸（參見表 3 圖二）。

「我的願望是想一直看電視，但劇場裡的我，看一看突然醒來，是劇場裡的媽咪和阿公叫我不要再看了。」
（個案自述）

於第三節課，該生透過秘密盒子劇場的角色扮演，同時扮演阿公、媽咪和自己，運用劇場中的自己，表達了想一直看電視的隱藏需求。同時，該生也說出了親近之人（媽咪和阿公）「不想讓他看電視」的真實想法。教學者對此同理反應感到驚訝，並立即引導個案學習在需求被拒絕時，能以適當語氣表達、與對方協商各退一步，以避免因發火而導致爭執衝突。

「這六間房子是給我媽和弟妹、媽咪阿公、大舅舅媽、小舅、同學、我，住的。」（個案自述）

該生在距離地圖的創作中，以房子距離「寶藏」的遠近與火柴人的排序，清晰地呈現了其心中明確的人際親疏分別。教學者透過作品對談，深入了解個案的人際互動模式，並引導其反思：建立人際關係不應僅以「誰對自己好」為唯一標準，有時嚴格要求者才是真正為自己好。此引導旨在期許個案建立正確的價值觀與交友習慣。

總而言之，學生在創作初期常以強烈筆觸或暗色調呈現焦慮與憤怒情緒，隨著歷程推進，其作品逐漸轉為柔和色系與開放構圖，顯示情緒表達趨於穩定與多元。

在教師以接納性回饋與支持性對話為基礎的引導下，學生學習以藝術創作作為自我安撫與自我調節的途徑。



表 3

藝術表達活動學生作品呈現

週	主題	作品
第一週	我的內心氣象圖	
第二週	情緒怪獸製作坊	
第三週	秘密盒子劇場	
第四週	我和他們的距離地圖	

註：作者自行整理。

（二）促進人際探索與反思

於作品分享過程中，學生學習傾聽與表達，在口述創作歷程的同時，也間接訓練了大腦整理想法思緒的能力，以及控制情緒的技巧，並逐步體驗情緒共感。

在第五週訪談的量表裡，個案自覺有明顯改善的項目有三點（2.當我心情不好時我有自己的方法讓自己好一點；5.我知道自己為什麼會有那種情緒也能說出原因；6.現在的我比以前更快能從不開心中恢復），並表示當自己與同儕發生爭執時，會傾向先揉鉛筆盒忍耐，取代之之前總直接朝同學吼叫的舉動。

於訪問個案班上的其他同學時，也發覺在五週課程結束後，個案與同儕的爭執頻率降低許多，尤在課後班的分組遊戲期間，特別明顯，更因近期個案的攻擊性降低，使其都能找到願意和該生同一組的組員，人際關係提升。

另一方面，在導師從旁觀察和詢問輔導教師後，發現經教學活動後，除與同儕互動之衝突頻率顯著下降外，該生較能以語言表達需求、協商意見，顯示其人際信任感與社會互動技巧均有所提升。

（三）研究限制與未來建議

本文基於短期教學觀察，雖然顯示出正向的輔導經驗，但個案的情緒調節



與社會情緒能力仍呈現階段性與情境依賴性，面對高壓情境，如家庭壓力、同儕衝突或新環境時，仍可能出現退縮或防衛性反應，顯示學習內化與泛化程度不足。此外，本課程實施期間較短，且成效評量工具主要仰賴教師觀察、訪談和非標準化量表，結構性與客觀性仍有提升空間。

藝術表達活動雖能開啟人際學習契機，但其深化成效需藉由長期的學校支持、家庭合作與多專業協作機制方能實現。建議未來應結合多專業，共同建立持續性支持網絡，以利學生社會情緒能力的鞏固與延展。

肆、結語

本教學以藝術治療取向的藝術表達活動作為實驗性嘗試，驗證了其對疑似情緒行為障礙學生的潛在支持功能。學生不僅逐步發展出較具建設性的情緒表達方式與初步的人際互動技巧，該轉變亦顯示此類活動在特殊教育與一般教育情境中皆具應用價值。

對教師，教學過程亦是一種「教學相長」的歷程，在陪伴學生探索與練習社會情緒技能的同時，教師得以深化對教育現場的理解，並反思自身的介入策略。

整體而言，本次教學不僅是具探索性的實驗，更是教學者與學生共同成長

的契機，為未來在教育場域導入藝術表達活動提供了實務參考與教學啟示。

參考文獻

- Kirk, S., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2013)。 **特殊教育概論**（韓福榮、曹光文譯）。雙葉書廊。（原著出版年：2011）
- 李佩璇、張綵茜（2022年8月22日）。 **SEL是什麼？社會情緒學習技巧、優點有哪些？SEL在家這樣學**。親子天下。<https://premium.parenting.com.tw/article/5093530>
- 邱育宜（2024）。 **表達性藝術治療活動對國小智能障礙學生社會技巧影響之行動研究**〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 涂巧倩（2015）。 **攝影藝術治療團體方案運用於國小單親兒童之研究**〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學。
- 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>
- 陳孟筑、朱思穎（2024）。藝術活動對特殊幼兒社會情緒能力提升之實務分享。**雲嘉特教期刊**，40，30-40。



楊坤堂（2000）。情緒障礙與行為異常。
五南。

楊欣怡（2015）。透過藝術表達活動提
升國小身心障礙兒童社會技巧之
研究〔碩士論文〕。國立臺中教育
大學。

賴美言（2017）。藝術治療團體應用在
注意力不足過動症兒童之人際適
應成效研究〔碩士論文〕。臺北市
立大學教育學系。

關詩璇（2023）。藝術治療活動對國小
身心障礙學生自我概念之研究〔碩
士論文〕。國立臺中教育大學。

Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed,
L. (2019). Connecting arts integration
to social-emotional learning among
special education students. *Journal
for Learning through the Arts*, 15(1).
<https://doi.org/10.21977/D915139672>

Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W.,
Algina, J., Poling, D., Worth, M.,
Boss, D., Crews, E., & Vezzoli, J.
(2021). *Efficacy of the Social-
Emotional Learning Foundations
Curriculum for Kindergarten and
First Grade Students at Risk for
Emotional and Behavioral Disorders*.
In Grantee Submission.

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](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)

Hoppock, L. E. (2022). *Examining the
shared perceptions surrounding the
most important elements to include
in the design of a classroom-based
therapeutic visual arts program
serving students with autism*
[Doctoral dissertation]. ProQuest
LLC.

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013).
How we might make special education
for students with emotional or
behavioral disorders less stigmatizing.
Behavioral Disorders, 39(1), 16-27.
[https://doi.org/10.1177/0198742913
03900103](https://doi.org/10.1177/019874291303900103)

Kirk, S., Gallagher, J., Anastasiow, N., &
Coleman, M. R. (2006). *Educating
Exceptional Children*. Houghton
Mifflin Company.

Lee, E. O., Anson, L. E., Tindol, K. V., &
Chirimwami, V. (2023). How



- mindfulness strategies can support social and emotional learning skill development for elementary grade students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 32(1), 45-52.
<https://doi.org/10.1177/10742956221145198>
- Majolo, M., Gomes, W.B., & DeCastro, T.G. (2023). Self-consciousness and self-awareness: Associations between stable and transitory levels of evidence. *Behavioral Sciences*, 17, 1-15.
<https://doi.org/10.3390/bs13020117>
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy (2nd ed)*. The Guilford Press.
- Mizrachi, H., & Maor, G. (2024). Shadow theater for children with ASD: The integrative role of mirror neurons, empathy, and social learning to facilitate self-regulation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(2), 179-189.
<https://psycnet.apa.org/record/2024-85327-005>
- O'Grady, A. M., & Nag, S.(2024). Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review of school-based SEL programs. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100068.
<https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100068>
- Steiner, N. J., Sidhu, T. K., Pop, P.G., Frenette, E. C., & Perrin, E. C. (2013). Yoga in an urban school for children with emotional and behavioral disorders: A feasibility study. *Journal of Child & Family Studies*, 22(6), 815-826.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-012-9636-7>



附錄

附錄 1 藝術表達活動方案設計

主題	活動流程	媒材
內 心 氣 象 圖	壹、引起動機 暖身 請孩子閉上眼睛，想像內心現在像什麼樣的天氣。是晴天、下雨，還是打雷？ 教師：你可以想像一下，如果你的心裡有一片天空，現在是什麼樣子的呢？	蠟筆 、B4 圖畫 紙
	貳、發展活動 創作 使用各種材料創作一張「內心的氣象圖」。 教師：你可以畫出你心裡的天空，不一定要像真的天空，也可以是你自己的天空	
	參、總結活動 分享 可自由選擇是否分享作品，教師不強迫、不評價。 教師：如果你願意，我們可以一起看看你畫的圖，也可以只說你給這張圖取什麼名字就好。	
	壹、引起動機 暖身 與孩子聊聊不同的情緒像是什麼樣的怪獸？ 教師：生氣的時候，像什麼樣的怪獸？開心的時候呢？那煩躁的時候呢？	
	貳、發展活動 創作 用材料創作一隻屬於自己的情緒怪獸。 教師：你可以做出一隻屬於你現在心情的怪獸，它可以有幾隻眼睛、幾個角，都可以由你決定喔。	
情 緒 怪 獸 製 作 坊	參、總結活動 分享 命名怪獸，簡單說說牠的個性與出現時機。 教師：這隻怪獸叫什麼名字？牠什麼時候會出現？你覺得牠出現的時候，你會怎麼做？	輕質 黏土、 毛根、 剪刀、 白膠、 塑膠 眼珠



壹、引起動機 暖身

詢問孩子如果有一個秘密小劇場，裡面可以發生你想說又不敢說的事，你會放什麼進去？

秘密 教師：「這是一個神秘劇場，只要你想，這裡什麼事情都能發生。」

貳、發展活動 創作

盒 製作一個小劇場場景與角色，可用來說故事或擺放秘密情境。

子 教師：你可以做出你喜歡的角色，也可以做出讓你有感覺的場景，一切都由你決定。

參、總結活動 分享

場 若孩子願意，可演出一段故事，或請孩子幫角色取名與簡述性格。

教師：如果你想，可以幫這些角色取名字，也可以說說他們遇到了什麼事。

壹、引起動機 暖身

詢問學生你覺得和同學、家人或老師的距離是近還是遠呢？

教師：有些人我們靠得很近，有些人會離得遠一點，你會怎麼放他們的位置？

貳、發展活動 創作

我和他們的距離地圖 在紙上畫出代表自己的一個圖案，再用貼紙、圖示代表其他人，放在不同的位置與距離上。

教師：你可以把你覺得喜歡的人、討厭的人，放在你想要的地方，也可以畫出你和他們之間的路。

參、總結活動 分享

學生與老師互相討論人際位置代表的意義。

教師：你放這個人這麼遠，有什麼特別的原因嗎？或你想不想換位置看看？（以尊重方式提問）

紙箱、
白膠、
紙偶
素材
（輕
質黏
土、毛
根等）

圖畫
紙、
彩色
筆



【SEL 情緒調節自我量表(中年級版)】

1.我大部分的時候心情都很穩定，就算遇到不順利的事或不熟悉的地方，我也慢慢比較能適應。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.當我心情不好時，我有自己的方法讓自己好一點。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

活動省思訪談

3.我大多時候能控制自己的壞情緒，不會亂發脾氣。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.當我遇到不開心的事情，我不會一直難過太久，也不會把氣出在別人身上。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.我知道自己為什麼會有那種情緒，也能說出原因。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEL
情緒
調節
自我
量表
(中年
級版)



6.現在的我，比以前更快能從不開心中恢復。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.我可以清楚地說出我現在的心情是什麼。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.我大部分的時候心情都很穩定，就算遇到不順利的事或不熟悉的地方，我也慢慢比較能適應。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.當我心情不好時，我有自己的方法讓自己好一點。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.我大多時候能控制自己的壞情緒，不會亂發脾氣。

	非常不像我	有點不像我	普通	有點像我	非常像我
上課前	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
上完課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





AI 賦能之正向行為支持系統： 神經多樣性青少年自傷防治 介入與倫理實踐

王淑惠 國立東華大學特殊教育學系副教授

摘要

隨著校園內神經多樣性（Neurodiversity）青少年面臨焦慮、憂鬱及非自殺性自傷（NSSI）的比例攀升，傳統校園輔導體系在資源配比與即時干預上面臨嚴峻考驗。本研究旨在探討如何透過生成式人工智慧（Generative AI）賦能正向行為支持（PBS）框架，提升神經多樣性青少年之校園適應與心理韌性。

關鍵字：神經多樣性、正向行為支持（PBS）、人工智慧（AI）、自傷防治

◎通訊作者：王淑惠 shuhui@gms.ndhu.edu.tw



壹、緒論

根據聯合國兒童基金會（UNICEF, 2021）報告，2019 年全球 10 至 19 歲青少年約有 13%面臨心理健康問題，焦慮症與憂鬱症合計佔總數的 42.9%。在臺灣，兒童福利聯盟（2025）調查顯示，約 17.7%的青少年處於中度以上的情緒困擾，具中度以上的自殺意念者達 10.8%。臺灣精神醫學會（2025）指出，注意力不足過動症（ADHD）、自閉症譜系障礙（ASD）與學習障礙（LD）之盛行率雖維持穩定，但憂鬱與焦慮疾患卻快速攀升。神經多樣性青少年因其特殊的神經發展特質，面臨極高的自傷風險：ADHD 個體常受限於衝動控制困難，將自傷視為緩解情緒壓力的途徑（Balázs et al., 2018）；ASD 個體則可能因環境中的感官超載或溝通困難轉而產生自傷行為（Reid, et al., 2024）；而 LD 學生在長期經歷反覆學業挫敗後，易衍生負向自我概念進而誘發自傷意念（Codina et al., 2025）。

臨床觀察顯示，確診憂鬱症的兒童及少年（兒少）自國小階段即可能出現自殺或自傷意念，且其嚴重性隨年齡遞增。調查顯示，高中階段憂鬱症患者「經常」或「總是」伴隨自傷表現的比例高達 90%。此外，網路霸凌與性私密影像外流等新興網路風險，更成為觸發青少

年焦慮與自傷行為的重要誘因。

然而，現行校園與特殊教育場域在自傷防治上面臨嚴重的介入限制。傳統輔導資源往往受限於人力配比與時空阻隔，導致僅有約 41.1%的困擾學生向輔導室求助。令人關注的是，高達 46.5%的學生選擇向生成式人工智慧（Generative AI）系統尋求支持，此數據反映出 AI 在青少年情緒調節領域已佔據關鍵地位（兒童福利聯盟，2025）。

AI 賦能之正向行為支持（AI-PBS）策略，如何優化神經多樣性青少年之自傷防治網絡，並試圖在技術效能、臨床實踐與倫理監督之間，建構一套具備可操作性的整合框架。

貳、神經多樣性青少年與焦慮及非自殺性自傷行為之關聯

一、焦慮與非自殺性自傷行為定義

根據美國精神醫學會出版（2022）《精神疾病診斷準則第五版》（Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5-TR），「焦慮症」（Anxiety Disorders）是一個類別，包含多種特定的焦慮性疾患，例如：分離焦慮症、選擇性緘默症、特定畏懼症、社交焦慮症、恐慌症、廣泛性焦慮症等。

「非自殺性自傷」（Non-Suicidal



Self-Injury, NSSI)被定義為在沒有自殺意圖的情況下，刻意破壞身體組織的行為，且此行為並非為文化認可的儀式或習俗所致（American Psychiatric Association [APA], 2024）。DSM-5-TR 指出自傷主要功能在於調節情緒、解除心理痛苦或引起他人關注，此觀點與 Nock（2010）所提出的「自傷為情緒調節困難的非語言性應對機制」一致。

二、神經多樣性特質、焦慮與自傷風險

近年研究逐漸指出，神經多樣性青少年（如 ADHD、ASD 與 LD 族群）在焦慮與 NSSI 的風險上顯著高於一般同儕，顯示自傷行為並非僅屬單一診斷的問題，而可能源自跨診斷的心理調節歷程。所有障礙都可能因適應問題累積產生疾病，如自閉症到國中會有憂鬱症，同樣的焦慮症或憂鬱症因不專注、思考緩慢或讀寫困難，被誤診為學習障礙或 ADHD（教育部，2025）。

（一）ADHD

在注意力不足過動症（ADHD）族群中，研究一致發現其症狀與 NSSI 風險呈現顯著正相關，尤以衝動性與注意力控制困難為關鍵預測因子（Balázs et al., 2018）。ADHD 並非直接導致自傷，

而是透過一系列共病症狀發揮作用如焦慮（最強中介變項）和情緒調節失效（透過憂鬱、焦慮、酒精依賴）。女生的自傷行為盛行率與共病程度均顯著高於同齡男生（Balázs et al., 2018, Cheng et al., 2024）。

（二）ASD

自閉症譜系障礙（ASD）族群在自傷行為的盛行率上顯著高於非 ASD 同儕。系統性回顧研究顯示，ASD 兒童與青少年出現自傷或 NSSI 行為的風險約為一般族群的三倍，且此趨勢在不同年齡層中具一致性（Moseley et al., 2020；Blanchard et al., 2025）。ASD 青少年的自傷行為常與感官超載、社交焦慮、情緒調節困難及溝通受限密切相關。

（三）學習障礙

學習障礙學生由於執行功能缺陷，使得他們在面對學業挫折時，極易陷入情緒調節失調，人際壓力與情緒失調結合後，會快速推升自傷衝動（Heffer & Willoughby, 2018）。學習困難與自傷、自殺意念之間具有顯著關聯，顯示反覆失敗經驗、無助感與負向自我概念，可能構成自傷行為的重要心理基礎



(Codina et al., 2025)。Emerson 與 Hatton (2007) 的實證研究指出，具備學習障礙或發展障礙之兒少，其罹患情緒障礙（如焦慮與行為障礙）盛行率是一般兒童的 3.7 倍。其研究也指出，神經發展特質並非心理健康惡化的唯一原因。社會經濟地位低落、暴露於負向生活事件、反覆的學業失敗以及社交孤立，共同加劇了這些學生的焦慮與自傷風險。

三、焦慮與自傷的可能因素

自傷行為通常被區分為多種類型，包括自打、咬吸身體部位、抓握身體部位，以及涉及呼吸調節的吞氣或屏息行為（王大延，2002）。從行為功能的視角審視，自傷通常具備社會性正增強（獲得注意）、社會性負增強（逃避任務）、自動性正增強（感官刺激）或自動性負增強（調節內在痛苦）等功能。

在生理與神經機制層面，焦慮感與自傷行為的產生與腦部調節失衡密切相關。焦慮症患者常表現出杏仁核（Amygdala）的過度活化，結合前額葉皮質（Prefrontal Cortex）抑制功能的不足，導致個體在情緒風暴中轉向最原始、即時的生理刺激（如自傷）以尋求情緒的瞬間釋放（Craske & Stein, 2017）。

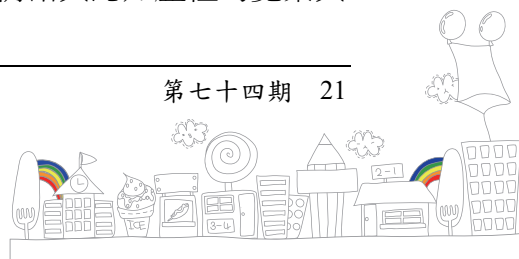
針對神經多樣性學生，這些誘發因素呈現出高度的特異性與複雜性：

- （一）認知與衝動控制：衝動抑制能力的限制使得焦慮反應缺乏緩衝空間，直接轉化為毀滅性的行動（Nock, 2010）。
- （二）感官調節需求：當環境壓力超出感官閾值，自傷行為常被作為一種「感官補償」或「非語言求助訊號」（Mehlum et al., 2014）。
- （三）社會心理與環境互動：除了生理限制，環境因素亦扮演關鍵角色。Emerson 與 Hatton (2007) 強調，具備學習障礙或發展障礙的兒少，因長期暴露於社交孤立、同儕排斥及反覆的學業失敗中，其焦慮水平與自傷風險顯著高於一般同儕（陳毓文，2006；陳儀瑾，2015；王淑惠，2025）。

自傷行為並非單一原因造成，而是個體生理脆弱性與環境壓力源交互作用的結果。

參、傳統心理治療與功能等值替代行為

除藥物治療外，專業心理師也會結合心理治療協助個案。心理治療核心目的，在於引導個案從外顯行為的反應層面，轉向內在情緒與認知歷程的覺察與



辯證行為治療（DBT）由 Linehan（1993）所提出，主要針對反覆自傷及情緒劇烈波動之個案，其介入架構建立於接受與改變並行的辯證觀點。治療內容聚焦於正念、痛苦耐受、情緒調節與人際效能等技能訓練，藉以提升個體對高強度情緒的因應能力。神經科學相關研究指出，DBT 所強調的正念與情緒調節歷程可能透過神經可塑性機制促進神經網絡的再組織化，進而降低自傷行為的發生（Craske & Stein, 2017; Muchlenkamp & Tillotson, 2024）。

三、建立青少年情緒支持系統：CBT、DBT 與 PBS 之整合應用架構

(一) 從認知重構至功能性替代行為之轉化

本模式主張校園介入應整合認知行為治療(CBT)、辯證行為治療(DBT)與正向行為支持(PBS)，透過多維度介入建構完整的情緒防護網：

CBT 著重於個體內在信念的調整。探討自傷行為背後的失真認知（如：自我懲罰動機、無價值感），並協助青少年辨識與修正功能不良的思考模式。DBT 提供即時的臨床技能。針對衝動控制弱的特質，教導個體在強烈情緒激發時，如何運用具實證效力的替代方案穩定身心。PBS 透過功能性評

22 東華特教 民 114 年 12 月



估探究行為、環境與前因的關聯。核心在於發展功能等值替代行為 (FCT)，以滿足個體原有的心理需求。

將 DBT 的「痛苦耐受技巧」具體化為 PBS 計畫中的「替代性回應」。當個體出現自傷衝動時，引導其以物理性冷卻(如冰水洗臉)或自主神經調節(如規律呼吸)取代破壞性行為。這種「功能等值」的置換，能確保學生在不傷害自身的前提下，獲得同樣的情緒舒緩效果，實現臨床上的功能轉移 (Glenn et al., 2019)。

(二) 校園實踐透過社會情緒學習 (SEL) 課程之實體化與程序化

為彌補神經多樣性青少年在情緒處理上的先天侷限，透過 SEL 課程，協助將抽象情緒轉化為「可觀測」且「可執行」的標準作業程序。

1.情緒辨識：透過感官溫度計 (Feeling Thermometer) 系統化教導學生監測心率加速、呼吸頻率、肌肉張力等生理表徵。將生理訊號對應至綠 (穩定)、黃 (警示)、紅 (危機) 三級視覺化指標，建立早期預警系統。再透過情緒標籤化地圖 (Emotion Mapping) 協助個體將內在狀態具象化。例如，將輕微焦慮定位於「迷霧森林」，將高度憤怒定位於「活火山」，降低因語意處理困難導致的情

緒覺察門檻。

- 2.情緒調節：將 DBT 核心技術簡化為校園可操作單元，提供感官超載時的緊急調節段。透過 TIPP (溫度 - Temperature、強度運動 - Intense Exercise、規律呼吸 - Paced Breathing 與肌肉放鬆 - Muscle Relaxation) 程序練習及個人情緒救急包如感官安撫物 (如減壓球、特定香氛) 與認知提示 (如正念小卡) 的「冷靜箱」，作為情緒過載時的安全物理邊界。
- 3.社交溝通：社交潛規則之解構與效能重建。透過社交故事與情境模擬協助學生將內在痛苦轉化為明確的請求，以功能性的語言表達取代向內攻擊的自傷行為。

透過 SEL 課程協助學生將自傷行為有效導向正向的情緒調節途徑。

肆、正向行為支持理論

一、PBS 核心理論

正向行為支持 (PBS) 是結合行為科學融入生活品質理念的綜合性支持系統。PBS 的核心目標是透過改變環境與教導功能等值的替代行為來取代問題行為 (鈕文英, 2024)。PBS 強調問題行為具有其功能意義，唯有在理解行為功能的基礎上，介入策略方能產生長



期且穩定的效果。

在 PBS 架構中，功能性行為評估（Functional Behavioral Assessment, FBA）為一項關鍵的行為功能評估程序，其目的在於系統性蒐集資料，以推論問題行為的功能。FBA 通常透過 ABC 行為觀察紀錄進行分析，包括行為發生前的前因（Antecedents, A）、具體可觀察的行為表現（Behavior, B），以及行為發生後所產生的後果（Consequences, C）。透過此歷程，可判斷行為主要係用以獲得想要的結果或逃避不想要的情境。

依據 FBA 所獲得之行為功能推論，PBS 再進一步發展對應的介入構面，其設計可概分為三個相互連結的面向。第一，前事調整（antecedent-based interventions），透過調整環境、課程結構或溝通方式，以降低問題行為發生的誘發條件；第二，教導功能等值的替代行為，即教導能達成相同功能但更具安全性與適應性的行為，以取代問題行為；第三，後果／結果處理策略，透過正向增強與一致的回應方式，強化替代行為的使用，並避免無意間強化問題行為。

二、PBS 於自傷行為的實證研究

多項國內研究指出，PBS 能有效降低自閉症學生之自傷行為發生頻率與強度（黃琬清、鈕文英，2011；黃麗娟，

2016；陳姿廷，2017；楊皓群等人，2017）。自閉症學生的問題行為功能焦點為感官刺激、逃避工作、獲取實物等。在介入策略上包括：（1）透過環境調整降低自傷行為的誘發條件；（2）教導能達成相同功能但更安全的替代行為；（3）建立個別化增強系統（如代币制度、社會性讚美），以強化替代行為與安全行為的出現。整體結果顯示，當替代行為能有效滿足原自傷行為的功能需求時，自傷行為便能顯著下降。

陳儀瑾（2015）從青少年自傷預防的角度出發，行為功能焦點為情緒調節、緩解壓力、溝通需求。提出自傷介入應聚焦於情緒調控能力與行為後果覺察的培養。應著重教導情緒調控的技巧及行為後好壞結果的比較，使學生認識有效情緒紓解方法，而不透過自我傷害行為紓解情緒。此取向與 PBS 所強調的「行為功能替代」與「技能教導」在理論上具高度一致性。

吳佳玲和陳玉華（2022）將自傷行為視為一種功能性行為，自傷是為了達成某種目的（例如：逃避學業壓力、獲得成人關注、自我刺激、或擺脫強烈負面情緒）。此一觀點不僅呼應 PBS 的行為功能假設，也為實證研究中的介入成效提供理論解釋。

所有有效介入皆始於對行為功能的精確識別（逃避、獲得、自我刺激、調節）確認自傷行為的主要功能，介入的關鍵即不在於單純抑制行為，而是教



導具功能等值性的替代行為，使個體能在不傷害自身的情況下滿足相同的心理或情境需求。引導學生進行行為後果的好壞比較，強化其對「正向替代行為」的認同感。

伍、數位科技於心理健康之應用

數位科技在校園支持架構中扮演雙重角色：於第一層級（Tier 1）作為普測與風險篩檢工具，提供數據化指標；於第二至三層級（Tier 2-3）則轉化為即時的「功能等值替代行為」導引工具。

一、臺灣本土心理健康工具：PBS 第一層級的數據基礎

本土心理健康平台提供的數據化指標，是進行「功能性行為評估（FBA）」的重要前置參考，協助建立校園預警體系。

- （一）心情溫度計 App（BSRS-5）－早期風險預警：採用「簡式健康量表」（Brief Symptom Rating Scale-5）為核心，透過五項心理指標快速檢測。在 PBS 脈絡下，此 App 提供量化的情緒基線，協助特教老師識別高焦慮風險個案，作為「前事前置因素（Antecedents）」的關鍵監控指標。

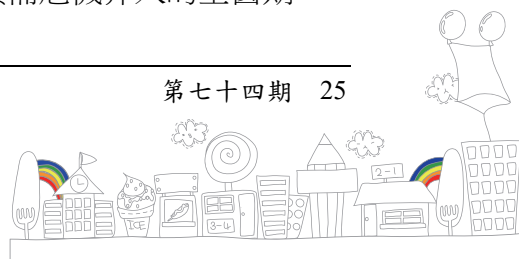
- （二）心保（MentalWe）App－自我照顧與心理識能：以「自我照顧」為核心，整合 ADHD、焦慮與憂鬱之專題衛教。在 PBS 第一層級中，該平台提供標準化的情緒調節技巧，協助神經多樣性學生建立通用的情緒語言與自我觀察能力。

- （三）心快活心理健康學習平台－心理衛教資源整合：由衛福部建置，整合「心課程」線上學習與心理測驗工具。該平台作為校園心理健康促進的輔助體系，提供結構化的情緒識能教材，強化學生在進入高壓情境前的心理韌性。

二、AI 聊天機器人

生成式 AI（Generative AI）是以大型語言模型（LLMs）為核心，透過自然語言介面與使用者進行深度互動的系統。這類系統能辨識精細的語意與情緒脈絡，提供即時的語言回饋。對於具備神經多樣性特質的青少年而言，其具備以下關鍵特性，能有效支持 PBS 的實施：

- （一）高可近性與即時性：自傷衝動具備高度突發性，AI 能在輔導人力缺席的非辦公時間，即時引導個體執行「功能等值」的替代行為，填補危機介入的空窗期。



- (二) 去汙名化與低社交壓力 (Low Social Anxiety)：對於具備 ASD 特質或高度社交焦慮的學生，與非人類實體的 AI 對話能有效降低心理防衛。這種低壓力的互動環境，有助於其在冷靜狀態下反覆練習情緒調節技巧，進而內化為長期行為策略。
- (三) 多模態分析潛力：先進模型（如 Gemini 3、GPT-4o）具備圖像與音訊辨識潛力，未來若結合穿戴式裝置監測個體生理喚起（如心

率變異度），在個體尚未意識到焦慮升高前，主動給予調節建議。

數位科技藉由 AI 匿名性與低社交壓力特性，為 ASD 或 ADHD 青少年提供具心理安全感的調節管道，彌補傳統輔導在深夜或突發危機時的人力空隙。透過如 NotebookLM 等工具對個案歷年紀錄進行縱貫性分析，協助專業人員執行精準的「行為鏈分析（Chain Analysis）」。這能找出隱藏的自傷誘因，並將分析結果回饋至第一層級的預防策略中，形成自我修正的閉環系統。

表 1
AI 聊天機器人於特殊教育行政、研究與自傷防治之層次應用對照表

類別定位	機器人名稱	開發公司	核心功能特點	特教行政、研究與自傷防治實務應用
通用行政 與教案輔助	Gemini	Google AI	多模態處理：整合文字、圖像與音訊，深度連結 Google 生態系	行為觀察自動化：轉譯個案行為紀錄影音為逐字稿，減輕教師記錄負擔。
	ChatGPT	OpenAI	通用性強：支援 DALL-E 繪圖與 Advanced Data Analysis 插件。	教材優化：生成情緒辨識視覺化劇本，或分類大量親師溝通紀錄。
	Microsoft Copilot	Microsoft	生產力整合：深度嵌入 Office 365，擅長行政流程處理。	報表管理：自動彙整 IEP 個案會議紀錄，並將數據轉換為趨勢圖表。



類別定位	機器人名稱	開發公司	核心功能特點	特教行政、研究與自傷防治實務應用
數據分析 與個案深度研究	DeepSeek	深度求索	高邏輯推理：以 MoE 架構進行大規模文本處理與邏輯分析。	報表管理：自動彙整 IEP 個案會議紀錄，並將數據轉換為趨勢圖表。
	Claude	Anthropic	高安全性與長文本：語氣嚴謹，擅長處理超長文獻。	文獻綜述：交叉分析跨學科心理學文獻，提煉介入理論架構。
	NotebookLM	Google Labs	閉環知識庫應用：完全用使用者上傳的特定文件進行分析，避免「AI 幻覺」。	個案縱貫分析：串聯單一學生歷年輔導資料，找出隱藏的長期誘因。
專業心理 介入工具 (Tier 2-3)	Woebot	Woebot Health	CBT 實證導向：通過 RCT 驗證，專注於認知情緒調節。	認知重組訓練：輔助高風險學生進行日常情緒監測與負向思考重組。
	Wysa	Wysa Ltd	DBT/正念導向夥伴：強調痛苦耐受 (TIPP 技巧) 與即時危機應對練習。	功能等值替代：在衝動時刻引導學生以數位調節行為取代自傷行為。
高風險 倫理限制	Character.AI	Character.AI	開放式角色扮演：專注娛樂互動，缺乏臨床安全過濾協議。	倫理風險提示：嚴禁應用於高風險個案。避免過度依附導致臨床複雜化。

註：作者自行整理。



三、應用聊天機器人協助憂鬱與焦慮個案相關研究

AI 聊天機器人憑藉其全天候、去標籤化且無評判的對話環境，為使用者提供即時的情緒傾訴空間，有效填補了輔導資源在非工作時間的空缺。綜合近期文獻，AI 在此領域的應用優勢主要體現於：風險分級預警、結構化介入引導，以及即時危機轉介。

Woebot 介入能顯著減輕憂鬱與焦慮症狀 (Fitzpatrick et al., 2017)。使用 Wysa App 在憂鬱、焦慮和壓力皆有顯著下降 (MacNeill et al., 2024, Anand, & Srivastava, 2025)。AI 聊天機器人 (如 Wysa, Woebot) 具有顯著的治療效果因為 AI 降低了求助的心理門檻，避免了傳統面談的尷尬感 (Zhong et al., 2024)。游士鋒與彭武德 (2025) 證實結合 SFBT 的核心理論與 AI 語言模型 GPT - 4o 大學生負向情緒與問題困擾方面皆呈現顯著下降。Grosshans et al. (2024) 指出，社交焦慮個案在一週 AI 互動後，主觀焦慮顯著下降。Feng et al. (2025) 的研究發現 AI 聊天機器人在憂鬱症狀改善上，效應為中等至大顯著改善。

陸、應用 AI 於 PBS 的策略與倫理考量

一、AI 結合多感官之情緒與行為介入策略

當代研究指出，AI 系統能透過臉部表情、語音語調及生理訊號，精準預測個體的情緒波動並提供即時回饋 (Khare et al., 2024)。這種結合 AI 預警與感官回饋的系統，是未來學校實施「高度個別化、即時性正向行為支持 (PBS)」的核心關鍵。

(一) 即時偵測與自動觸發機制

系統利用穿戴式裝置進行生理指標 (如：心率變異度、膚電反應、血氧波動) 的持續監控。當 AI 判定個體處於情緒激發邊緣時，將立即啟動預設之「前事調整策略」，在問題行為爆發前介入環境變因。

(二) 多感官環境調節與認知引導

系統根據個體的感官偏好，同步執行以下環境優化措施，旨在降低交感神經的過度興奮。

- 1.聽覺調節：自動過濾教室背景雜音，切換至穩定的平靜音樂 (如：Alpha 波音樂) 以降低聽覺壓力。
- 2.視覺調節：透過智慧燈光將環境轉化為舒緩的低色溫光影 (如藍綠色調)，有效預防感官超載。



- 3.嗅覺介入：釋放特定香氛（如薰衣草）利用嗅覺路徑直接穩定大腦邊緣系統。
- 4.認知引導：於載具端同步跳出視覺化呼吸動畫（如規律擴散的圓圈），引導學生即時進行 CBT 的呼吸調節。

二、AI 輔助之挑戰與倫理考量

儘管 AI 具備提升輔導效率的顯著潛能，但在特殊教育現場的應用必須在嚴謹的倫理架構下執行：

（一）資料治理與知情同意原則

- 1.透明化溝通原則確保相關利害關係人充分知情。
- 2.最小化數據量，嚴防數據濫用。
- 3.安全傳輸與儲存原則，以確保學生個人隱私與資料安全。

（二）教師的「數位監護」與專業監督職責

- 1.回應品質監控責任：教師應定期審查 AI 互動紀錄，若偵測到模稜兩可、不當或誤導性資訊，必須立即啟動人工糾正程序。
- 2.專業判斷的主體性：AI 生成的數據僅為輔助指標。面對高度風險個案，教師須發揮專業判斷，迅速決定是否啟動校內危機小組或轉介醫療資源。

- 3.建立實體支援連結：確保學生清楚知曉在系統失效或 AI 無法提供支持時，應優先尋求之實體支持對象及其聯繫方式，確保支持網絡之可近性與即時性（林柏瑜，2024）。

柒、討論與建議

一、技術應用之侷限與實務挑戰

- （一）數據信效度之干擾：生理訊號易受藥物、環境或體力活動影響，需預防錯誤標籤化。
- （二）質性脈絡之缺位：AI 擅長捕捉量化行為頻率，但難以解析隱晦的社交脈絡，仍須仰賴教師的臨床判斷。
- （三）監視壓力與焦慮：高度透明的數據監測可能引發個體被監控感，需防止數位抗拒。

二、未來理論與研究方向

- （一）「人機協作」介入模型優化。
- （二）長時段行為軌跡研究。
- （三）AI 依附的人際遷移至實體社交，防範數位退縮風險。



三、政策執行與教育實務建議

- (一) 法制化倫理準則：保障「數據撤回權」與「知情同意權」。
- (二) 專項經費與資源整合：補助相關 AI 工具費用。
- (三) 師資數據知能提升：培訓相關人員 AI 應用專業知能。
- (四) 三方共決機制：強化「家長—學校—技術端」溝通。

在 AI 賦能的教育新場域中，教師得以整合 PBS 的系統化架構、CBT/DBT 的深度心理機制，以及數位科技的即時回饋，為神經多樣性學生建構一套「預防、調節、賦權」的全方位支持體系。

參考文獻

- American Psychiatric Association (2024)。 **DSM-5-TR 精神疾病診斷準則手冊** (張復舜譯)。合記圖書出版社。
(原著出版年：2022)
- 王大延 (2002)。介入與處遇自閉症者的自傷行為。**台北市立師範學院學報**，33，55-70。
- 王淑惠 (2025)。以生成式人工智慧支持神經多樣性學生的教育意涵。**雲嘉特殊教育**，41，55-74。

吳佳玲、陳玉華 (2022)。從正向行為支持觀點探討校園自傷行為之介入模式。**特殊教育學報**，57 (2)，45-68。

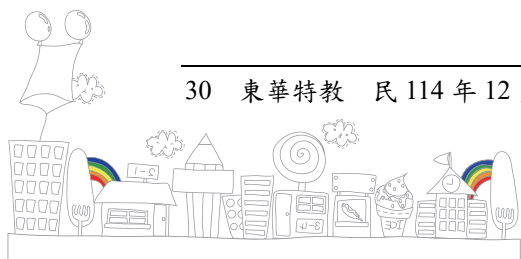
兒童福利聯盟 (2025)。**2025 年台灣青少年心理健康調查報告**。財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會。

https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/mentalhealth2025

林柏瑜 (2024)。人工智慧 AI 在輔導諮商的應用：挑戰與前景。**諮商與輔導**，461，37 - 40。

教育部 (2025)。情緒行為障礙鑑定說明。載於洪儷瑜 (主編)。**特殊教育學生及幼兒鑑定辦法說明手冊** (頁 123-146)。國立嘉義大學。
<https://general.dale.nthu.edu.tw/wp-content/uploads/2025/09/%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%B8%E7%94%9F%E5%8F%8A%E5%B9%BC%E5%85%92%E9%91%91%E5%AE%9A%E8%BE%A6%E6%B3%95%E8%AA%AA%E6%98%8E%oE6%89%8B%E5%86%8A.pdf>

陳姿廷 (2017)。正向行為支持計畫介入對改善國小極重度自閉症學生



自傷行為成效之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺東大學。

陳毓文（2006）。一般在學青少年自殘行為之相關環境因素初探。*心理衛生學刊*，**19**（2），95-124。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.200606_19\(2\).0001](https://doi.org/10.30074/FJMH.200606_19(2).0001)

陳儀瑾（2015）。國中情緒調控、憂鬱及自傷行為之相關性〔碩士論文〕，亞洲大學。
<https://ndltd.ncl.edu.tw/r/32740680790421890228>

游士鋒、彭武德（2025，9月27日）。AI 對於大學生諮商輔導效果之探究，以焦點解決短期治療為例〔論文發表〕。2025 台灣應用心理學會年會暨學術研討會，台北，東吳大學。

鈕文英（2024）。正向行為支持的理論與實務（第4版）。心理。

黃琬清、鈕文英（2011）。正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效。*南屏特殊教育*，**2**，1-21。

黃麗娟（2016）。以正向行為支持改善國中泛自閉症學生之自我傷害行為〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。

楊皓群、葉齡茵、宋立婷、侯禎塘（2017）。正向行為支持對改善自閉症學生

自我傷害行為問題之成效。*特殊教育與輔助科技*，**16**，34-43。

臺灣精神醫學會（2025年4月21日）。「全台兒少心理健康大調查」新聞稿。

https://www.tscap.org.tw/TW/News2/ugC_News_Detail.asp?hidNewsCatID=8&hidNewsID=233

Abrams, Z. (2025). Using generic AI chatbots for mental health support: A dangerous trend. *APA Services*.
<https://www.apaservices.org/practice/business/technology/artificial-intelligence-chatbots-therapists>

Anand, K., & Srivastava, N. (2025). The Role of WYSA- An Experimental Study on Chatbot Assistance for Well-Being among Adults with Anxiety, Depression, and Stress. *The International Journal of Indian Psychology*, **13**(2).
<https://ijip.in/wp-content/uploads/2025/04/18.01.058.20251302.pdf>

Balázs, J., Győri, D., Horváth, L. O., Mészáros, G., & Szentiványi, D. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder and nonsuicidal self-injury in a clinical sample of adolescents: the role of comorbidities and gender.



- BMC Psychiatry*, 18(1), 34.
<https://doi.org/10.1186/s12888-018-1620-3>
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Blanchard, A., Chihuri, S., Ing, C., DiGuseppi, C., & Li, G. (2025). Association between autism spectrum disorder and intentional self-harm. *Injury Epidemiology*, 12(1), 47.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40775670/>
- Cheng, F., Shi, L., Xie, H., Wang, B., Hu, C., Zhang, W., Hu, Z., Yu, H., & Wang, Y. (2024). A study of the interactive mediating effect of ADHD and NSSI caused by co-disease mechanisms in males and females. *PeerJ*, 12, Article e16895.
<https://doi.org/10.7717/peerj.16895>
- Codina, M., Díaz-Faes, D. A., Pereda, N., Ribeaud, D., Eisner, M., & Obsuth, I. (2025). Learning disabilities and adolescent suicidal ideation: Findings from the z-proso cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 394(Part A), Article 120527.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120527>
- Craske, M. G., & Stein, M. B. (2017). Anxiety. *The Lancet*, 388(10058), 3048-3059.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30381-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30381-6)
- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, 191(6), 493-499.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.038729>
- Feng, X., Tian, L., Ho, G. W. K., Yorke, J., & Hui, V. (2025). The Effectiveness of AI Chatbots in Alleviating Mental Distress and Promoting Health Behaviors Among Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e79850.
<https://www.jmir.org/2025/1/e79850/PDF>
- Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., & Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A



- randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, 4(2), e19.
<https://doi.org/10.2196/mental.7785>
- Glenn, C. R., Esposito, E. C., Porter, A. C., & Robinson, D. J. (2019). Evidence base update of psychosocial treatments for self-injurious thoughts and behaviors in youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(3), 357-392.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1591281>
- Grosshans, M., Paul, T., Fischer, S. K. M., Lotzmann, N., List, H., Haag, C., & Mutschler, J. (2024). Conversation-based AI for anxiety disorders might lower the threshold for traditional medical assistance: A case report. *Frontiers in Public Health*, 12, 1-4.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1399702>
- Heffer, T., & Willoughby, T. (2018). The role of emotion dysregulation: A longitudinal investigation of the interpersonal theory of suicide. *Psychology, Research*, 260, 379-383.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.075>
- Khare, S. K., Blanes-Vidal, V., Nadimi, E. S., & Acharya, U. R. (2024). Emotion recognition and artificial intelligence: A systematic review (2014-2023) and research recommendations. *Information Fusion*, 102, 1-36.
<https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.102019>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- MacNeill, A. L., Doucet, S., & Luke, A. (2024). Effectiveness of a mental health chatbot for people with chronic diseases: Randomized controlled trial. *JMIR Formative Research*, 8, e5002.
<https://doi.org/10.2196/50025>
- Mehlum, L., Tørmøen, A. J., Ramberg, M., Haga, E., Diep, L. M., Laberg, S., Larsson, B. S., Stanley, B. H., Miller, A. L., Sund, A. M., & Grøholt, B. (2014). Dialectical behavior therapy for adolescents with repeated suicidal and self-harming behavior: A randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(10), 1082-1091.



- <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.07.003>
- Moseley R. L., Gregory, N. J., Smith, P., Allison, C., & Baron-Cohen S. (2020). Links between self-injury and suicidality in autism. *Molecular Autism*, 11(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1186/s13229-020-0319-8>
- Muehlenkamp, J. J., & Tillotson, V. (2024). Overview and epidemiology of NSSI in clinical samples. Lloyd-Richardson E. E., Baeten I, & Whitlock J. L. (Eds.), *The Oxford handbook of nonsuicidal self-injury* (pp. 127-148). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197611272.013.8>
- Nock, M. K. (2010). Self-injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 339-363.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258>
- Reid, M., Delgado, D., Heinly, J., Kiernan, B., Shapiro, S., Morgan, L., Maddox, B., & Jager-Hyman, S. (2024). Suicidal thoughts and behaviors in people on the autism spectrum. *Current Psychiatry Reports*, 26(11), 585-596.
<https://doi.org/10.1007/s11920-024-01533-w>
- UNICEF. (2021, October). The state of the world's children 2021: On my mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health.
<https://doi.org/10.18356/9789210010580>
- Zhong, W., Luo, J., & Zhang, H. (2024). The therapeutic effectiveness of artificial intelligence-based chatbots in alleviation of depressive and anxiety symptoms in short-course treatments: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 356, 459-469.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.057>





B-612 星球的翻譯課： 同頻共振的親師生共好之旅

陳毓蔓 國立東華大學附設實驗國民小學特教教師兼任特教組長

蔣明珊 國立東華大學特殊教育學系副教授

摘要

本文採敘事探究手法，將教學場域喻為聖修伯里的 B-612 星球，紀錄身為「飛行員」（特教教師）的作者，與具備優異語言認知卻受困於社會互動之「自閉症」學童（化名小哲，喻為小王子），及其母親（喻為玫瑰）為期四年的互動歷程。雖小哲臨床診斷為自閉症光譜障礙（ASD）合併注意力缺陷過動症（ADHD），但本文特以「亞斯特質」作為描述語彙，旨在精確捕捉其高功能卻低適應的行為樣態。

文中依循三條敘事軸線，探討特教現場的溝通轉化與系統合作：

- 一、小王子的內在旅程：探討學童如何處於對話的「不共脈絡性」（Contextual Incompatibility），使得與社會情境未能連結；本歷程不強調制式的訓練，而是著重於日常互動中的認知引導，透過每一次事件後的討論與動態修正，協助學童累積社會性經驗，並內化為面對未來的適應能力，進而達成情緒的自我安頓。
- 二、玫瑰的照護旅程：呈現團隊如何採取「主權分割」與「遠距導引」策略，協助母親在情緒風暴中穩定教養量能。
- 三、飛行員的反思旅程：描述作者如何從行為管理者轉型為「翻譯官」，並建立具心理韌性的系統性支持。

回顧發現，當教師能放下修正為優先的視角，精準轉譯學生語言並建立去中心化的合作系統時，不僅能安頓學生身心，亦能重建教師專業效能。

關鍵字：自閉症、亞斯特質、不共脈絡性、親師賦能、批判性反思

◎通訊作者：陳毓蔓 yuman0420@gmail.com

東華特教 民 114 年 12 月

第七十四期 35



壹、序幕：降落在 B-612 星球

一、星際迷航：隱喻的起點與場域的重構

經典名著《小王子》中，來自 B-612 星球的小王子，日夜梳理著隨時可能噴發的火山與有害的猴麵包樹。因無法讀懂玫瑰帶刺的防衛，他選擇出走；卻在旅途中從狐狸身上習得「馴養」與「連結」的秘密，最終在沙漠與飛行員相遇，展開一段關於愛、理解與陪伴的深刻對話。

資源班猶如平行的 B-612 星球，我們常遇見擁有獨特內在秩序與感官的 ASD「小王子」。初遇小哲，宛如飛行員迫降沙漠；面對這看似疏離卻內在豐富的孩子，首要任務並非強加地球規則，而是蹲下來學習其語言。唯有理解情緒「火山」的規律與固著思考的「猴麵包樹」，才能超越「修整機器」的單向視角，展開異質生命相互理解的星際旅程。

二、被誤解的訊號：從「特質」到看見「不共脈絡」

根據美國精神醫學會出版（2022）《精神疾病診斷與統計手冊第五版》（Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorder: 5th edition，簡稱 DSM-5），亞

斯伯格症（Asperger's Syndrome）已整合至 ASD 光譜中，統稱為自閉症光譜障礙。小哲在鑑輔會的鑑定證明與醫院的診斷書上，明確記載自閉症合併注意力缺陷過動症。小哲的星系座標相當複雜，他不僅是 B-612 星球的居民，似乎也受到鄰近星系的引力影響。誠如蔡明富（2017）所言：「近年來許多研究支持 ADHD 與 ASD 彼此間有許多特徵具有重疊性，ADHD 與 ASD 共病的假設獲得支持」。這解釋了為何小哲在展現亞斯特質的同時，也常伴隨著過動的躁動不安。在教育現場，作者選擇使用「亞斯特質」來描述具備良好語言流暢度，但在社交與非語言溝通上有顯著困難的學童。Jaswal 與 Akhtar（2019）指出，自閉症者具備社交興趣，僅表現形式不同。

雖然小哲擁有豐富的詞彙，但在地球的社交網絡中卻常頻頻斷線。正如盧佩美等人（2015）的研究指出，「自閉症兒童在選擇聽者所需要的訊息並加以組織傳遞這些訊息給聽者時有困難」。他往往無法理解溝通是經由雙方互相交換訊息的過程，而僅單向的訊號發射。透過長期的陪伴，作者體認到莫少依與張正芬（2014）提出的「不共脈絡性」現象：孩子能維持對話形式，卻無法與人共享指涉脈絡。例如，當小哲



對著生氣的老師說「可是走路腳會痠」時，其指涉停留在「生理感受」脈絡，與老師的「行為規範」脈絡發生斷裂。

從語言學的角度來看，Leusen (2004) 曾指出，對話中的修正行為係建立在訊息與情境的「不相容 (Incompatibility)」之上。國內學者莫少依與張正芬 (2014) 將此概念進一步延伸至自閉症研究，她們發現這類孩子的核心困難在於「不共脈絡性」一即「『談話現場行動』與『談話指涉脈絡』兩層次之間的落差。換言之，小哲雖然人在這裡說話（行動一致），但他的心卻指涉向 B-612 星球的邏輯（脈絡不一致），這種「身心分家」的脈絡落差，正是造成溝通斷裂的主因。此外，Heasman 與 Gillespie (2018) 指出换位思考的缺失往往為雙向，大人也常處於「不懂小王子邏輯」之困境；若無法理解這一點，介入將流於表面的行為調整，無法觸及孩子豐富的心靈。

三、飛行日誌的解密：資料編碼方式

為了詳實紀錄這段生命交織歷程，本文所引用之對話紀錄、訪談與日記內容，均採匿名與編碼處理。所有引文皆依「日期-資料形式-對象」進行編碼（資料形式：訪談 I、訊息 L、日記 D）。編碼對象包含：小哲（小王子）、

母親（玫瑰）、一二年級導師（T12）、三年級導師（T3）、四年級導師（T4）、專輔教師（C）以及作者（飛行員）。例如「20250702L-玫瑰」，即代表 2025 年 7 月 2 日母親透過訊息所分享的想法；這些資料並非僅為單一數據，而是充滿情緒溫度與生命的痕跡。

貳、飛行員的使命：從「修正者」轉向「翻譯官」

一、教育範式的溫柔轉向

在小王子的星球上，玫瑰身上的刺源於愛、焦慮與社會壓力；家長在與時間賽跑的恐懼中不自覺過度控制，反而加劇孩子的固著。江秋樺等人 (2010) 強調，接納是緩解紛爭的首要條件。作為飛行員，作者的任務不再是拿著行為改變技術板手試圖調整孩子的行為螺絲，而是成為翻譯官：向大人翻譯小哲語言背後的真實邏輯，也向孩子轉譯地球複雜的社交規則。這是一個從個人主義轉向生態系統合作的過程，運用正向行為支持（PBS）理念，建構包容差異的安全基地。

二、敘事歷程：看見故事的力量

選擇敘事探究，源於對生命獨特性的深信。透過「說故事」與「重寫故事」，



作者得以走進參與者的世界同行。當我們試圖將小哲從「愛生氣」重新定義為「大腦正在重開機」時，便是在編織新的生命敘事，為困頓的靈魂開闢出口。

參、B-612 星球的故事軸線

這段旅程的發現，並非單一線性的因果關係，而是如同星軌般，交織出三條平行卻又相互牽引的成長軸線：小王子的內在整合、家庭的賦能轉變，以及教師的專業實踐。

一、小王子的內在旅程－從失控火山到安頓自我

（一）星球的風景：秩序、固著與天賦

在小王子的 B-612 星球上，一切都必須井然有序。他對於自己感興趣的事物，擁有驚人的專注力與毅力。吳錦勳（2012）曾指出，高功能自閉症學童的固著特質，若引導得宜，往往是創造性天才的基石。小哲對完美的堅持，從樂高機械的組裝延伸至運動場域。無論是日復一日的枯燥泳訓，或是在鐵人三項中頂著烈日、體力透支卻仍堅持完賽，他始終展現驚人的毅力。當他在落日餘暉中一步步抵達終點，玫瑰在終點線的欣喜，映照出小王子獨有的生命韌性，這正是他星球上最動人的風景。

然而，這種對「秩序」的堅持，是一把雙面刃。當環境的要求符合他的內在邏輯時，他是專注的天才；但當外在指令打破了他的秩序時，災難便隨之而來。例如，在面對枯燥的生字訂正作業時，他的邏輯是：「我已經會寫了，為什麼還要寫這麼多次？」這種重複性、非結構化的練習，對他而言是難以忍受的混亂。他曾憤怒地大吼：「覺得要訂正的字太多、我全部都會了！」（20251029I-小王子）。隨之而來的是長達半小時的情緒火山爆發，他會僵持、拒絕溝通，甚至出現破壞行為。這深刻反映了自閉症學童前額葉皮質功能的挑戰，因其「負責計畫、組織、決策及情緒調節等高階認知功能」的活化程度較低（朱謹伶、李永昌，2023），致使在面對非預期變動時，難以展現足夠的認知彈性。

（二）火山的爆發與冷卻：情緒調節的學習

從神經心理觀點來看，自閉症孩童因大腦整合困難，難以掌握環境氛圍與他人情緒。因此，小哲許多看似「搗蛋」的行為，在他的星球邏輯裡，其實是維護內在秩序的必要手段。

記得低年級時的一個週二午後，全班整隊要前往操場上體育課。這原本是孩子們最開心的時光，但小哲卻趴在桌上，像一顆頑固的石頭，一動也不動。



導師束手無策，急忙找來作者。作者蹲在他身旁，沒有責備，只是輕聲詢問。他悶著頭說：「太陽太大、沒睡飽，而且我覺得體育課會很累。」(20221011I-小王子)。在他異常敏銳的感官世界裡，強烈的陽光是刺痛的，身體的疲累是無法忽視的警訊。他無法像其他孩子一樣調節這些不適感，只能選擇「關機」來自我保護。

為了協助小王子安頓內在火山，特教團隊採用「結構化教學」的策略。利用他的視覺優勢，製作了情緒溫度計與冷靜卡，將抽象的情緒轉化為可見的視覺提示。透過視覺化的「個別工作系統」，我們「提供清楚的視覺訊息告訴學生要做什麼，從哪裡開始做、到哪裡結束」(林淑莉、胡心慈，2014)。明確的邊界感成功過濾了環境雜訊，讓小哲能聚焦當下，免於被焦慮淹沒。我們不強求立即的行為矯正，而是引導他辨識「情緒火山」的徵兆。四年耕耘，改變顯著：從昔日長達半小時的尖叫與物品投擲，到如今學會短暫「自我抽離」；即便仍會伏案哭泣或言語抱怨，但情緒平復的時間已大幅縮短至十分鐘內。更珍貴的是，因為建立了深厚的信任關係，他開始願意在事後與作者對話，揭露行為背後的傷痕。「其實…我還是很討厭媽媽以前打我。」(20230331I-小

哲)在一次平靜的晤談中，他吐露了心聲。這證實了 Ratto 等人(2023)的觀點：唯有關注自閉症者的內在經驗，我們的支持才能真正觸及靈魂。

(三) 修復與承擔：社會性的萌芽

四年級上學期，一場因人際摩擦引發的高張力衝突，讓小哲在情緒滿載下，出現了激烈的肢體防衛與物品投擲；這場風暴雖讓班級社群與導師承受巨大壓力，但也正是這次的碰撞，讓危機轉化為理解與改變的契機。作者與導師捨棄了行政懲處，轉而引導小哲實踐「面對錯誤、承擔後果、修復關係」的歷程。透過「校園服務計畫」，讓他利用課餘時間投入班務，以實際行動為所造成的混亂進行補償與修復。我們深信，透過安排「與他人互動的活動」(江秋樺、陳振明，2012)，讓小哲「觀察人與人之間正向的互動」，這種「潛移默化」的學習，是社會技巧課程無法取代的養分。

出乎意料的是，小哲在執行服務的過程中，做得極為認真；老師們的稱讚、同學的道謝，讓他重新體驗到「被需要」的感覺。這不僅修復了人際關係，更提升了他的自我效能感。這呼應了 Halder 等人(2024)提倡的「優勢本位」觀點：即使是犯錯的孩子，也能透過發揮優勢來找回價值。



二、家庭的旅程－玫瑰的焦慮、刺與綻放

（一）孤島上的玫瑰：愛與混亂的共生

母親化身為 B-612 星球旁深愛卻帶刺的玫瑰，長期的照護壓力將這份愛轉化為內耗。在這個父親宛如遙遠恆星的星系中，她獨力承擔高強度的育兒重擔，既要涵容小王子的固著行為，亦須應對 ADHD 弟弟「小狐狸」的躁動挑戰。雖然小狐狸的躁動常讓玫瑰頭痛，但我們也發現了手足互動的另一面。正如林燕萩與江秋樺（2022）的觀察，手足往往是自閉症兒童「學習的一面鏡子」，透過朝夕相處的實作經驗，小王子有了「模仿的動機」與「想跟弟弟競爭的積極性」，這種微妙的競爭心態，意外成為推動他跨出舒適圈的動力。

玫瑰渴望與小王子建立溫馨連結，但長期的高強度照護使其教養量能隨壓力起伏。每當她嘗試溫柔回應請求，小王子常因內在對「結構化」的需求而追問細節，試圖確認環境的穩定；然而，這在身心俱疲的玫瑰眼中，卻常被誤讀為「欲求不滿」或對底線的挑戰，而非尋求安全感的訊號。玫瑰曾在深夜訊息中流露出深深的無力感：「老師，我真的很怕自己害了他～慈母多敗兒」（20250702L-玫瑰）。

在這種互相誤解的狀態下，衝突往

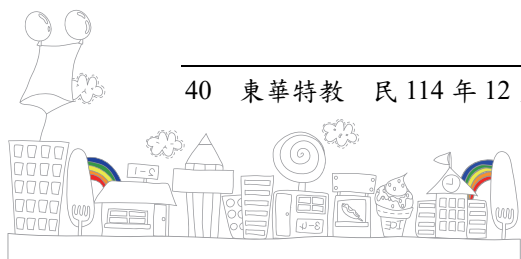
往不期而至。然而，作者體認到，玫瑰的「刺」其實是源於保護孩子與自我的本能。正如作者在對話中對玫瑰的肯定：「其實媽媽也變了一點，只是還需要時間」（20251208L-作者）。過去我們常以為只要把技巧教給家長即可，但相關文獻提醒我們，除非對成功導入的基礎因素保持敏感，否則即使是立意最良善的計畫也可能失敗；Hayward 等人（2021）更直言，「PBS 的採用所需要的遠不僅僅是『培訓』」。因此，我們轉而關注如何建立一個能支持玫瑰、讓她願意並能夠持續執行計畫的生態系統。

透過「主權分割」與「遠距導引」的策略，我們嘗試在風暴來臨時為玫瑰「遞傘」，協助她從焦慮中賦能。當玫瑰感受到專業團隊的支撐與同理時，她才更有餘裕去察覺，小王子的無理取鬧，其實是在不穩定世界中尋求連結的求救訊號。

（二）界線的重繪：主權分割與尊重

面對母親教養量能的起伏，作者與專輔教師經過無數次的討論與嘗試，我們無法要求母親立即成為完美的教養者，強力的介入或指責會引發母親的防衛，讓玫瑰枯萎得更快，因而採取了「主權分割」的策略。

我們明確劃分了 B-612 星球與地球的治理權：



1.學校端（B-612 星球）：由特教教師與專輔教師主責，班級內部有班級導師、各科任課程則由科任教師全權負責，建立高結構、原則一致、獎懲分明的學習環境。讓小哲知道，即使外面的世界會變，但在學校是穩定且安全的。

2.家庭端（玫瑰的領地）：尊重母親為家庭事務的主導者，陪伴孩子接受母親在家中的決策權，不直接否定她的做法，因為那是她的家。

此策略的核心在於「賦權」而非「奪權」，我們讓母親知道，學校尊重她的管教方式。

（三）風暴中的導航：系統的共振

雖然採取了主權分割，但當家庭端的風暴（如小哲因行程取消而失控）過於強烈時，專業團隊便會啟動「遠距導引」機制，協助玫瑰在驚滔駭浪中穩住船舵。

1.假日的空中救援

往往在週末或連假，作者或專輔教師的手機便會響起求救訊號。「老師，……因為我不帶他去游泳，他一直在撞門...我真的受不了了...」

（20240915L-玫瑰）。在過去，作者可能會急著介入調解。但現在，透過與專輔教師的默契，採取「幕後導引」的模式；我們不會直接與孩子對話，避免剝

奪母親的主權，而是透過電話或訊息，安撫母親的情緒，並提供具體的「對話腳本」。

飛行員：「媽媽辛苦了，深呼吸。現在先讓他自己房間冷靜，您先離開現場喝杯水……等他安靜五分鐘後，只要跟他說：『我知道你很想去，但今天真的沒辦法。』說完就好，保持溫柔但堅定。」（20240915L-飛行員）

此機制旨在維護家長的管教主權，透過即時的策略指引建立心理緩衝區，協助家長穩住陣腳，有效降低親子衝突升級的風險。

2.醫療現場的翻譯與陪伴

除了情緒的急救，我們也致力於提升母親長期的教養量能。專輔教師、社工與作者建立了「偶爾陪伴就醫」的機制。此時作者與專輔教師便扮演「翻譯官」的角色，協助將母親的擔憂與焦慮，轉化為醫師能理解的行為觀察報告；同時，也將醫師的專業建議，如：藥物調整、居家行為策略，轉譯成母親聽得懂、做得到的語言。

透過每一次的陪同，我們希望母親能從中習得如何客觀地觀察孩子，以及如何與專業資源合作。這是一個漫長且緩慢的過程，教養量能的提升或許僅是些許，但對於在孤島上奮戰已久的玫瑰而言，這一點點的支持，已足以讓她願



意繼續綻放。

(四) 玫瑰的綻放：從無助到展能的微光

經過四年的灌溉，雖然風雨依舊，但玫瑰確實改變。她不再是那個只有哭泣求助的母親，她開始能在風暴稍歇時，冷靜地分析小哲的情緒導火線，甚至主動提出在家實施的簡單行為策略。母親開始積極參與各類教養講座，例如在「單車男孩」蔡傑爸爸的演講現場，她不再只是沉默的聽眾。在那樣的場域裡，她看見了另一位父親如何從「為了做出成績給別人看」的魔鬼訓練，轉化為「溫柔堅持」的陪伴歷程。

母親在講座中展現了極大的主動性，帶著積壓已久的教養困惑與不安，在現場積極洽詢講師相關的應對策略。當她聽到其他家長訴說著同樣「不畏迢迢千里路」的辛酸，以及在照護幽谷中的人性掙扎時，內心產生了深刻的共鳴與慰藉。這種情感的共振，正如作者在與母親的對話中始終傳遞的信念：「媽媽，您不是慈母多敗兒，您是『正在學習的母親』」(20250703B-飛行員)。

作者與專輔教師細心引導外部資源，期盼發揮心理情緒調和之效，協助母親將長期焦慮轉化為正向的親職效能。正如蔡傑爸爸的體悟：「孩子不用

被強迫，他會學得更好」；我們深信，唯有母親的壓力獲得釋放與同理，方能騰出內在餘裕、放下僵化防衛，以純粹的愛擁抱小王子。

三、飛行員的旅程－特教教師的轉譯、連結與反思

(一) 學習 B-612 的語言：正向行為支持的實踐

作為「飛行員」，作者深知要進入小王子的世界，不能依靠威權。作者的介入核心建立在「正向行為支持」(PBS) 之上：理解行為的功能，預防勝於治療。正如 Sailor 等人 (2009) 在《正向行為支持手冊》中所揭示，教育的終極關懷應是提升生活品質。在我們協助小哲建立「受人喜愛的生活方式」時，那些因挫折而生的攻擊行為自然會隨之消退；因此當他在樓梯口僵持、在操場角落拒絕參與時，作者選擇的策略是「守候」與「在場」。我不急著把他拉回隊伍，而是靜靜地陪在他身邊，傳遞出「我接納你現在的狀態」的訊息；這種安全感的建立，是後續所有教學的基石。

(二) 拜訪其他星球：串連飛行夥伴

小王子並非獨居，他在校園中會與不同的星球（導師、科任老師、同學）



碰撞；特教教師無法憑一己之力撐起整個宇宙，必須串連「飛行夥伴」。

1.與專輔教師的雙駕駛模式

專輔教師是作者最重要的副駕駛，我們與校內行政團隊共同擬定了詳盡的危機處理 SOP，從前事預防、行為發生時的分工，到事後的後果處理，都有明確的腳本。更重要的是，當作者面對高強度的情緒勞動而感到疲憊時，專輔教師提供了堅實的情感後盾：「學校絕對不是只有你孤軍奮戰，你有我。」（20251028L-C）。

2.與歷任導師的同盟建立

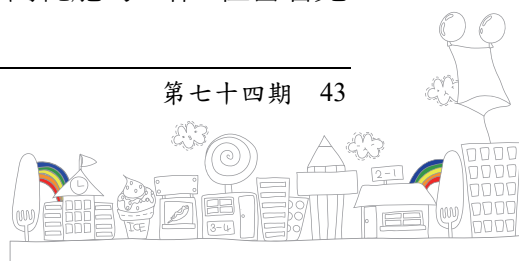
- （1）一二年級的溫暖起點：T12 導師具有極大的包容力，我們每週進行個案研討，讓小哲在低年級建立了對學校的安全感。
- （2）三年級的變動與適應：面對轉銜的新導師 T3，作者承接了母親的焦慮，並將其轉化為對導師的具體建議；導師敏銳地觀察到小哲下午的情緒起伏，讓我們能及時調整藥物策略。
- （3）四年級的風暴與重建：T4 導師接手時，正面迎擊了小哲最強烈的風暴—丟書包、攻擊同學。導師一度感到挫敗：「我是不是脾氣太好，他都不怕我？」（20250910L-T4）。此時，作者轉化為「翻譯

官」，協助導師解讀小哲攻擊行為背後的脆弱：「他真的是心軟的孩子，目前還沒卸下武裝。」（20250910L-飛行員）。我們共同設計了「師生下午茶」與「課堂發表舞台」，為小哲搭建成功的階梯。最終，導師傳來了令人動容的訊息：「今天是他主動拿作業給我改……他真的站在我前面問我問題……真是太感動了。」（20251103L-T4）。

（三）飛行員的領悟：成為轉譯者與容器

我們的教學航道並非隨意劃定，而是緊扣著特殊需求領域的課程核心。誠如趙沛曦（2023）在其研究中引用的課綱精神，針對缺乏適當溝通技巧的學童，我們應著重於「訊息的解讀、基本溝通的技巧、人際互動的技巧」。回首這段旅程，作者深刻體悟，特教教師的角色遠不只是教學。我們是「轉譯者」，將小王子的 B-612 語言翻譯給導師與同儕，也將地球的規則轉譯成小王子能理解的邏輯。我們是「情緒容器」，承接來自孩子的情緒風暴，也承接來自家長的焦慮與淚水。我們是「系統編織者」，將散落的資源編織成一張緊密的安全網。

這是一份高耗能的工作，但當看見



小哲在醫生面前貼心地說：「醫師隨口問了說那看老師的時間，他馬上說老師應該沒空，我馬上說我可以」（20251104L-飛行員）時，所有的疲憊都化為甘甜；那份連結，是真實且深刻的。

肆、旅程的迴響：來自 B-612 星球的低語

這段漫長的星際旅程，始於一個誤解，卻終於深刻的連結。回首這四年，作者與小王子、玫瑰以及飛行夥伴們，在 B-612 星球與地球之間來回穿梭。我們所經歷的，不僅僅是一個自閉症學童的社會技巧訓練歷程，更是一場關於「接納」、「界線」與「系統合作」的生命實踐。

一、星塵中的領悟：旅程的三個維度

（一）接納，是翻譯的起點

小哲的沉默或爆發，常被誤讀為冷漠。然而，Caldwell-Harris 等人（2023）在分析自閉症者的內在敘事後發現，許多時候他們並非缺乏情感，反而是「痛苦地感同身受」。他們感受極深卻難以辨識，這種內在的高張力與外在表達的斷裂，正是導致 B-612 星球火山頻繁噴發的主因。然而，這段旅程教會作者最重要的一課是：唯有先接納「不共脈絡」

的存在，對話才可能發生。四年的航行正如郝佳華與吳裕益（2023）所言，結構化教學能有效提升自閉症學生理解情境的程度，促使其學習更為主動。接納，不是放任，而是為了精準地翻譯他的需求，並提供正確的鷹架。

（二）玫瑰的刺，需要被溫柔以待

家長是支持系統中最關鍵，卻也最脆弱的一環。在這段旅程中，作者看見了「親職賦能」的真實樣貌——它不是高高在上的指導，而是並肩作戰的陪伴。透過「主權分割」策略，我們尊重了母親在家中的主體性；透過「假日遠距導引」，我們在風暴中遞出了穩定的纜繩。作者深刻體會到，當專業人員願意承接家長的焦慮（那些深夜的長訊息、反覆的擔憂），並將其轉化為具體的行動策略時，家長的焦慮便能轉化為教養的效能。玫瑰依然帶刺，但那已不再是為了傷人，而是為了守護她珍愛的小王子。

（三）信任，是跨專業合作的燃料

面對 B-612 星球的強大引力，單兵難以抗衡。這段旅程證實了「SOP 僅是形式，信任才是靈魂」。作者與專輔建立的「雙導航」及團隊的「安全補位」，皆奠基於平日累積的「情感存款」。正是這份有人補位、背後有支撐的心理安



全感，成為高情緒勞動者持續燃燒熱情的關鍵燃料。

回首這段旅程，我們深刻體會到一主導自閉症幼兒轉銜至教育端之關鍵要素為各角色間的溝通協調（陳柏婷等，2025）。成功的關鍵不在於消除孩子的障礙特質，而在於我們是否建立了暢通的溝通管道。

二、給未來的航行備忘錄：實踐與反思

作為一位在現場持續航行的飛行員，作者針對教育現場與支持社群，提出以下幾點源自實務經驗的反思與建議：

（一）看見「隱形工時」的價值：制度的彈性

在現行的教育體制下，特教教師的價值常被量化為「授課節數」。然而，這段旅程顯示，真正產生改變的關鍵時刻，往往發生在課堂之外：

- 1.那些處理突發情緒危機的「非正式時段」。
- 2.那些與家長進行漫長通話、安撫焦慮的午後。
- 3.那些與導師進行策略討論、與行政團隊協調的課間空檔。

「隱形工時」實為特教專業的深層展現；建議學校透過制度優化，將個案

處理與諮詢納入正式工時，並完善喘息機制。給予教師實質的彈性與支持，讓這份情緒勞動獲得具體肯認，轉化為教育現場的穩定力量。

（二）建立「情緒防空洞」：支持社群的重要

面對高強度的情緒勞動，孤軍奮戰易致耗竭。文中與專輔教師的協作，示範了微型支持社群的力量。建議建立跨校或校內支持網絡，打造能涵容脆弱、同理情緒的「防空洞」；唯有先安頓好飛行員的身心，方能持續引領小王子穩定飛行。

（三）從「物質」到「魔法」：對話的力量

回顧近期嘗試的「交換日記」，當小哲在日記中寫下：「老師的話是讓情緒緩和的最佳魔法」(20251215D-小哲)時，這證明了即使是自閉症特質的孩子，也能透過文字與對話，發展出高層次的後設認知與情感連結。未來的介入方向，應持續深化這種「對話」的力量，從依賴物質（玩具）的安撫，昇華為依賴「關係」與「認知策略」的自我調節。

三、星光依舊閃爍

小哲的故事仍在繼續，他雖保有獨特的星球秩序，但已建立起調節情緒的



機制，玫瑰也獲得了系統性的支持。教育的真諦不在將其改造為地球人，而是致力於讓 B-612 星球的光芒—那份專注、純真與獨特邏輯—被世人理解與珍視。唯有連結存在，孤獨方能消融；這段翻譯與陪伴的旅程，我們將繼續前行。

參考文獻

American Psychiatric Association(2024)。

DSM-5-TR 精神疾病診斷準則手冊(張復舜譯)。合記圖書出版社。
(原著出版：2022)

朱謹伶、李永昌(2023)。從神經心理觀點論促進自閉症兒童的社交能力發展。**障礙者理解學刊**,19(2), 61-88。

[https://doi.org/10.6513/JUID.202310_19\(2\).0003](https://doi.org/10.6513/JUID.202310_19(2).0003)

江秋樺、許秋賢、陳振明(2010)。接納可以緩解衝突：亞斯伯格理論與輔導實務。**雲嘉特教期刊**, (11), 5-15。

<https://doi.org/10.6473/YCTCCK.201005.0005>

江秋樺、陳振明(2012)。淺談自閉症學童的親職教育—從單車男孩蔡傑的故事談起(上)。**雲嘉特教期刊**, (15), 1-9。

<https://doi.org/10.6473/YCTCCK.201205.0001>

吳錦勳(2012)。初探高功能自閉症學童創造力之研究。**國教新知**, 59(4), 26-32。

[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201212_59\(4\).0003](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201212_59(4).0003)

林淑莉、胡心慈(2014)。由教師執行之結構化個別工作系統訓練方案對特幼班兒童主動行為的影響。**臺北市立大學學報**, 45(1), 81-103。

<https://doi.org/10.6336/JUT.4501.005>

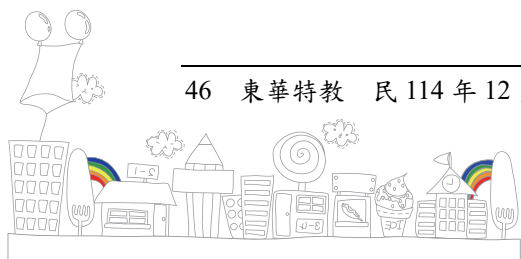
林燕萩、江秋樺(2022)。自閉症學童類手足介入之實例分享。**雲嘉特教期刊**, (35), 34-41。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=18166938-202205-202208050015-202208050015-34-41>

郝佳華、吳裕益(2023)。結構化教學對自閉症學生認知及行為之影響的後設分析。**中華民國特殊教育學會年刊**, (印製中), 269-298。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-N202401060008-00012>

莫少依、張正芬(2014)。不共脈絡性：輕症自閉症學生的人際互動特徵。



- 特殊教育研究學刊, **39**(2), 33-59。
<https://doi.org/10.6172/BSE.201407.3902002>
- 陳柏婷、俞思宇、翁嘉遜 (2025)。系統性回顧：自閉症幼兒由早期療育轉銜至教育端之服務歷程、影響因子與轉銜策略之探討。《中華心理衛生學刊》，**38** (1)，1-27。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.202503_38\(1\).0001](https://doi.org/10.30074/FJMH.202503_38(1).0001)
- 趙沛曦 (2023)。社會故事教學在國小自閉症學童之設計分享。《桃竹區特殊教育》，(41)，10-20。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000581-N202505290005-00002>
- 蔡明富 (2017)。探究 ADHD、ASD 與 ADHD 共病 ASD 疾患之執行功能。《中華民國特殊教育學會年刊》，(印製中)，123-143。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-201711-201805300008-201805300008-123-143>
- 盧佩美、錡寶香、羊蕙君 (2015)。高功能自閉症學童的對話修補技能。《教育實踐與研究》，**28** (2)，1-31。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19935633-201512-201601080008-201601080008-1-31>
- Caldwell-Harris, C. L., McGlowan, T., & Beitia, K. (2023). Autistic discussion forums: Insights into the topics that clinicians don't know about. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, Article 1271841.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1271841>
- Halder, S., Bruyere, S. M., & Gower, W. S. (2024). Understanding strengths and challenges of people with autism: insights from parents and practitioners. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(1), 77-88.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2058781>
- Hayward, B. A., Poed, S., McKay-Brown, L., & McVilly, K. R. (2021). Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, *49*(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1111/bld.12363>
- Heasman, B., & Gillespie, A. (2018). Perspective-taking is two-sided: Misunderstandings between people



with Asperger's syndrome and their family members. *Autism*, 22(6), 740-750.
<https://doi.org/10.1177/1362361317708287>

Handbook of positive behavior support. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2>

Jaswal, V. K., & Akhtar, N. (2019). Being versus appearing socially uninterested: Challenging assumptions about social motivation in autism. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, e82.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X18001826>

Leusen, N. (2004). Incompatibility in context: A diagnosis of correction. *Journal of Semantics*, 21(4), 415-440.
<https://doi.org/10.1093/jos/21.4.415>

Ratto, A. B., BaCom, J., daVanport, S., Strang, J. F., Anthony, L. G., Verbalis, A., ... & Kenworthy, L. (2023). Centering the inner experience of autism: Development of the Self-Assessment of Autistic Traits. *Autism in Adulthood*, 5(1), 22-31.
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0099>

Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (Eds.). (2009).





陪伴與理解：我的特殊教育旅程

蔡嘉芳 吉安國小資源班特教教師

從事特殊教育工作的這些年，雖然過程充滿挑戰，但也帶來了許多成長與收穫。教學上的瓶頸、學生多種樣態的行為反應、家長的疑慮，以及行政理念的磨合，都是我在專業旅程中不斷學習的契機。幸運的是一路上有好同事、好夥伴的支持，並且能與真實的自我深度對話，讓我逐漸確認方向，找到解決方法。

特殊需求學生在理解學習內容時常遇到阻礙，因此我嘗試從學生的學習視角出發，將教材設計成一座能夠連結學生學習能力與教材背景目標的橋梁。曾經在面對學習功能嚴重缺損的智能障礙學生學習傳統數學除法時所產生的巨大困難，那陣子我思考著：在計算機與數位工具普及的時代，學生是否仍需要掌握除法？答案是肯定的，因為理解除法能為他們的人生帶來更多正確選擇的機會。於是我與夥伴共同申請並研發《我

會整數除法》教材，設計出適合嚴重學習困難學生的教學方法，讓他們也能在學習中獲得成就感。

同樣地，當學生難以分辨注音符號時，我以具體的圖像與影像為基礎，搭配聯想口訣與記憶策略，幫助他們突破抽象符號的障礙，重新建立學習的信心。

而當面對學生多種樣態的行為時，先不急著給予主觀的價值判斷，而是先理解行為背後的情境、原因與動機。逐步釐清再輔以後續的策略與要求，讓學生們能逐漸建立待人處世合宜的價值觀。

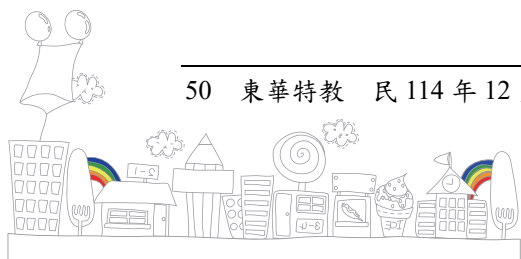
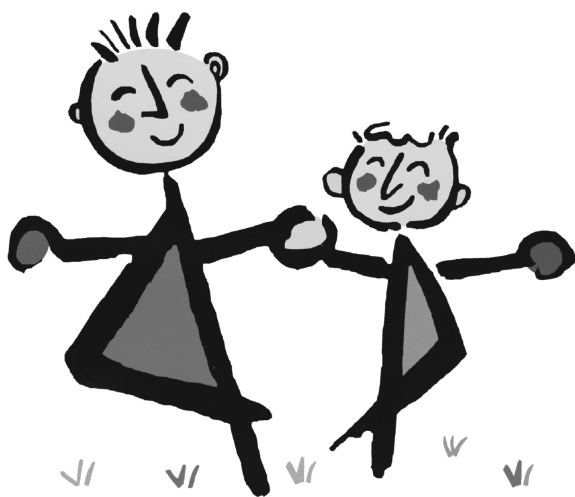
另外關於面對家長的疑慮，我逐漸學會「課題分離」的智慧。若是自己需要改進的地方，就積極學習並改善；若是對方情緒或目的所致，則以同理心溝通，並適度劃分責任，不過度承擔。這樣的歷程讓我更能以穩定與正向的心態面對挑戰。



特殊教育的推動不僅仰賴教學，更需要行政的支持。過往的困難與迷惘，如今成為我學習的養分。我懂得在制度中盡力完成本分，並在過程中持續尋求改善的可能。即使無法立刻達成，也能耐心等待、逐步推進。

※榮獲 114 年度教育部卓越特殊教育人員心得

當初決定參與這項評選的初衷，並非追求個人榮譽，而是希望能藉此尋找更多改善與突破的契機。在過程中，我深深感謝學校夥伴的支持與同理，以及行政同仁的協助。這份肯定不僅屬於我，更屬於所有在特殊教育領域努力付出的夥伴。





面對職場，每個人都一樣

鄭佩純 教育部青年發展署 青年諮詢委員

面對不一樣？

你在職場上有什麼不便的經驗？簡單舉幾個例子，女性因為生理期的不舒服而影響當日工作的狀態；若是有孩子的人，面對育兒、接送小孩上下課，這也是一種角色帶來的職場不便。這些不便需要尋找合適的方式來面對：女性生理期可以請生理假，或是吃止痛藥繼續上崗工作；家長需要安頓子女課後時間，可以尋找安親班、請祖父母照顧等等。這些不便就如同身心障礙者的身心狀況進入職場一樣，因為身心的不同，需要適應以及調整。

我是佩純，是一位因白化症導致的先天性視覺障礙者，視力大概是 0.1、0.2 左右。簡單說就是在量視力時比 C 或是 E 方向時，我只看得到最大的兩個，其他都看不到。對許多人來說，聽到這樣的訊息第一直覺會說：「哇～這樣你很辛

苦呢！」辛苦嗎？怎樣才算是辛苦？

不是辛苦，這只是我的日常

在我的求學階段，放大鏡、擴視機、報讀機、望遠鏡、放大印刷、筆記型電腦一直是我求學的輔助工具。現今智慧型手機盛行，手機已經可以取代多數的輔具。說辛苦嗎？可能「麻煩一點」更為貼切。因為不是看不到，只是要麻煩一點才能看到。所以在過往的成長中，似乎不是辛苦，而是不斷學習如何簡化麻煩，以更簡單的方式讓自己能看清楚多數人能看的視覺資訊。

這不是正向思考，而是大環境的所有人都要讀書、寫字，尋找合適的生活方式變得尤為重要。從小我的家庭告訴我，慢一點沒關係，找到自己的方式，也能跟上許多人的腳步。所以在面對職場時，我覺得多數輔具能解決的困難，



幾乎都在學生時期有很好的訓練。我認為這是身障學生在初入職場前很重要的行前預備。

我的職場經驗從碩士班二年級開始，因緣際會下遇到這份工作，從事政府標案，執行 15 - 35 歲青年的志工相關業務，包含辦理青年志工培訓、青年志工服務活動、青年服務方案輔導等。會有這樣的機會，是因為從小學開始就累積自己在志願服務上的大量經驗，從實務服務到發起服務方案等等，讓我持續在服務領域有不同的嘗試，比如向政府申請志工服務補助、成為青年志工培力講師。這些並不是偶然，而是自己在學生時期決定要累積什麼經驗與歷練。

障礙可以解決，無形的互動困境更難覺察

面對自己的不同，我想這是每個人都會遇到的課題，並不是身心障礙者才需要面對。但因為我們的不同是許多人不曾接觸的，因此，讓人理解我們，是我認為身障學生進入職場時最大的課題。輔具可以自己買、自己學習使用，但是群體中的差異不只是自己的事。因為工作時可能需要他人協助，而協助又很需要對方的理解，有些差異是出現在人際互動上，多數人會感覺哪裡怪怪的，但又不一定知道為什麼。

舉個例子，以我視覺障礙的經驗來

說，因為視覺較差，在人際互動上有時較難掌握正確的說話時機；非視障者在人際互動時，會觀察旁邊的人是否準備要發言，或是觀察主管的臉色，判斷話題是否合適。這些需要透過視覺觀察他人表情上細微的訊息來做判斷，對視覺障礙者來說，是很難獲得的資訊。因此會出現搶話、在不合適的氣氛下發言等狀況，這些因視覺資訊不足而導致的不當行為非常微小，而身障者常常在具有極高包容性的環境下成長，也難以察覺自己在人際互動上的困境，而大眾也難以理解這些差異。

自己不是世界的中心

特殊標籤是身為特殊族群的我們在人際、職場上難以擺脫的標籤。標籤並不是不好，而是在有需要時可以用來提出協助的需求，但它不是獲取包容的門票。合適的協助與依賴他人之間，沒有明確的界定，只有從個人與社會互動經驗中一點一滴地拿捏。

在我工作兩年多以來，我深刻體認到一件事：因為身障，我們的成長過程存在大量的友善與包容，這也讓我們忽略了成長經驗不等於現實世界。出社會後，面對許多人際差異，讓我明白，跳脫舒適圈後，世界不再以我為中心，需要去了解自己該如何做、團隊需要什麼



等等的問題。但這是身障學生在成長經歷中非常缺乏的學習。

這些社會環境與現實，沒有絕對的對錯。不是要大眾過度包容特殊群體的需求，也不是要身障者為了迎合大眾而強求一樣。因為身心的條件終究無法一樣，即便有相同的表現與能力，但達到目標的過程終究有差異。

我想，面對職場沒有誰遷就誰、誰幫助誰，而是每個人都需要去理解：沒有人是一樣的，每個人都有自己的辛苦與難處。困境不是只有身障者才有。就如同文章開頭的例子，每個人都有自己的困難。彼此學習、理解與互助，身障者能被接納、不同角色能被接納，才能共同創造這個社會友善共融的環境。

鄭佩純個人照



帶領青年志工進行活動檢討會議



協助青年志工進行計劃輔導





〈未長出的耳朵，卻學會被聽見〉 ——向障礙 SAY YES

許恆旗 碧華國小資源班特教教師

身為一位患有雙側小耳症（聽障）與小臉症的障礙者，從求學到職場這些年，他人對我外貌的好奇與疑問，早已習以為常。過去的我，為了讓自己與常人無異，在說話的發音和咬字上會盡量和常人相似，只為了不讓自己跟別人「不一樣」。然而，當我選擇走上教職路途時，漸漸了解到「隱藏障礙並不會讓我被理解，唯有勇於坦承，理解才會真正的發生。

直到那一刻我才懂，原來坦承自己的獨特，是與自己和解的開始，更是一種成為自己的方式；也是讓世界第一次真正看見我的起點。

承認與看見：從隱藏到自我認同

踏入教職的第一天，我面臨的第一個難題並不是課程規劃，而是是否該主動承認自己的障礙。

這份掙扎並非源自羞愧，而是擔

憂——擔憂坦誠之後，會不會換來質疑？會不會有人懷疑我能否勝任教職？這些不安在心裡來回打轉，但最終，我仍選擇以真誠面對同事與學生。

出乎意料的事發生了。同事在了解我的狀況後，自然而然地調整說話方式；學生知道後，也沒有任何失禮的反應，只是用最自在的眼神回應我。就在那一刻，我才深刻感受到——自我認同（self-identity）不是讓自己被標籤化，而是允許自己被如實看見。

這樣的認同帶給我前所未有的安穩，使我能更坦然地站在孩子面前，也讓我開始踏入「自我倡議（self-advocacy）」的旅程：不再隱藏、不再逃避，而是清楚地告訴世界：這就是我，而這樣的我只值得被理解。也正是在那段時間，我才終於意識到——坦然承認自己的獨特，是我成為自己的方式，也是讓世界真正看見我的開始。



這些年，我常在心裡提醒自己：如果連身為老師的我，都不願坦然承認自己的障礙，又怎麼帶領孩子勇敢面對他們的不同？在國小階段，孩子的自我認同還在慢慢成形，他們會用觀察老師的方式學習世界的態度—「差異能不能被接納？」「不同是不是一件可以說出口的事？」若我選擇隱藏，孩子可能會在無聲之中接收到另一種訊息：原來障礙是需要避而不談的，是不值得被看見的。正因為如此，我開始用更坦誠的方式面對自己，也以更公開的方式進行自我倡議。我希望孩子從我身上看見：「承認自己的障礙不是弱點，而是一種勇氣；接受自己，是走向理解世界的第一步。」

後來擔任聽巡教師時，我在第一堂課便笑著對孩子們說：「老師跟你們一樣，有時候也聽不太清楚喔！」話才說完，我清楚看見孩子眼中亮起了一道光。那不是驚訝，而是一種「我並不孤單」的理解；不是好奇，而是找到相似者的安定。

對他們而言，也許那是第一次看見一位與自己有著相同障礙的人，卻能在教育現場站得穩、做得好、發著光。那一刻，我心裡有一個聲音悄悄響起：如果我的存在，能讓孩子在心裡種下一顆勇敢面對自己的小小種子，那麼所有的

一切都值得。或許，身心障礙教師真正的力量不在於我們說了多少、做了多少，而在於—我們的存在本身，就是孩子最直接、最具力量的榜樣教育。

理解與陪伴：在差異中共同成長

任教這些年，在與學生的互動中，他們有時會敏銳地注意到我助聽器樣式是否變換，有時則會主動放慢說話速度及放大音量。這些不經意的小小舉動，讓我看見教育現場最動人的一面，當我們願意真誠地擁抱彼此的差異，孩子也會以最純粹的方式回應—用理解、接納，和那份柔軟的溫暖，讓我們知道自己並不孤單。

還記得有一次，在學校走廊中遇見自閉症學生，他突然指著我的耳朵問：「老師，你的耳朵什麼時候才會長出來？」我笑著回他：「還沒，不過老師已經學會被聽見了。」那一刻，我不是在開玩笑，而是在向他傳遞一個生命訊息：「障礙不是終點，它是理解彼此的起點。」

從被理解到倡議：讓障礙成為力量

身心障礙者在職場上常同時背負兩個重量：一邊要證明自己的能力，一邊又要面對社會眼光帶來的無形壓



力。但當我學會對自己的障礙說「YES」時，我發現世界悄悄變了。障礙不再只是阻礙，而是：為我打開學生的心、讓我更能理解他人的情緒、也推著我成為一個更誠實面對自己的老師。

自我倡議，不只是發聲。它是一種姿態，是一種勇敢，是一種把真實放在陽光下、讓理解自然發生的力量。也因此，我更能告訴學生：「你的不同，值得被理解。」

這樣的信念，讓我在教育現場看見了一條新的道路—以障礙為起點，以接納為方向，以共融為終點。

給即將進入職場的你：勇於成為真實的自己

回望這段一路走來的旅程，我最想對即將踏入職場的你說的是一世界並沒有想像中那麼冷漠。只要你願意以真誠回應它，它也會以善意向你伸出手。學會接納自己的獨特，是一條比看見別人還要更難的路。

但當你願意承認自己的樣子，你才會真正理解他人、走進他人的世界。也因為你曾努力與自己的不同和解，你會比任何人更懂「理解」的重量、溫度與意義。我那雙永遠不會長出的耳朵，曾是我想極力隱藏的痕跡，如今卻成了我理解他人、陪伴學生，看見世界的方

式。它教會我承認自己，也教會我如何向外倡議；教會我柔軟，也教會我堅定。那份從生命深處長出的理解，比任何外在的改變都更加真實。也許，這正是「向障礙 SAY YES」最溫柔的答案—當你願意接受自己，世界也會為你留下一個位置。

外校聽障學生邀請我參加他的畢業典禮



幫聽障無口語學生製作的溝通簿





東華特教 第 74 期

發行人：徐輝明

發行所：國立東華大學

出版單位：國立東華大學特殊教育中心

總編輯：林玟秀

助理編輯：楊千醇

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

電話：03-8903953

網址：<http://rc052.ndhu.edu.tw>

出版年月：114年12月（半年刊）

創刊年月：80年11月

ISSN 2218-4260

排版印刷：遠景印刷

地址：花蓮市復興街 81 號

電話：03-8329692