

運用特教需求同儕指導協助自閉症學生學校適應之行動研究

摘 要

本研究為運用普通班特教需求學生以同儕指導策略改善班上自閉症同儕學校適應問題的過程與成果。研究對象為六年級同班之兩位特殊教育需求學生，其中一位是學習障礙學生，另一位是中度自閉症障礙學生。研究方式為教師指導學習障礙學生相關引導技巧後再協助自閉症同儕改善不同領域科任教室學習轉換、無法準時完成聯絡簿抄寫、上廁所時間太長、午餐無法準時完成及到校後卻無法自行進教室的學校適應問題。

本研究有如下的發現：

- 一、經由同儕指導策略教導及提升自信心後，普通班特教需求學生可以有效運用策略協助班上自閉症同儕改善學校適應問題。
- 二、除同儕指導策略使用外，若再搭配計時器、電子提示系統及增強制度的使用，可以加速自閉症學生改善學校適應的問題。
- 三、整合學校輔導、普通班教師、特教教師及家長資源，可以有效協助普通班特教需求學生習得同儕指導的技巧並加速改善自閉症學生學校適應的問題。

關鍵詞：融合教育、同儕指導策略、自閉症學生的學校適應

壹、緒論

一、研究背景

融合教育已經是當前特殊教育發展之重要趨勢，根據教育部2020年特殊教育統計資料顯示，國小階段有98.61%的身心障礙兒童是安置在普通教育環境中學習的（包括不分類資源班、不分類巡迴輔導班、普通班接受特殊教育服務）。當一個普通班級中安置了多個身心障礙的學生，通常都會造成普通班教師在教學和班級經營的額外負荷，或多或少都需要學校行政、特殊教育及相關服務的支援方能協助身心障礙學生在一般的教育情境中學習與適應的更好(曾妙容、張仁家，2019)。

相對於都市中的中、大型學校，國小階段六班小校每一個年級都只有一個班級，不可避免的會發生在同一個班級中同時安置多名不同身心障礙類別特殊教育需求學生的情形，在此狀況下，如果班上安置有一名中度障礙以上且有學校適應問題之自閉症學生時，導師在學生輔導和班級經營則會因此而分身乏術，形成嚴重的壓力與困擾。另一方面，六班小校的行政人力和教育資源均顯不足，行政人能夠對普通班導師在人力和輔導相關的支援明顯較為缺乏（洪榮昌，2019），且六班小校大多未能有特殊教育班級設置或專任輔導教師的編置，普通班教師遇到困難時將難以及時得到相關的特殊教育或輔導資源的協助。為了有效解決小校普通班安置身心障礙學生所造成人力和資源不足的困擾並協助特教需求學生可以有效的學習與適應，彰化縣目前設置不分類巡迴輔導班，由特殊教育教師巡迴各校提供教師與學生特殊教育支援及相關服務，然而，每位巡迴輔導教師所需要服務學生人數眾多，所以每位學生最多每週只能得到1至2節的服務，對於小校行政人員和普通班導師的教學協助與特殊教育需求學生輔導支持，事實上是有限的。

根據教育部2020年特殊教育統計資料顯示，109年度國民小學階段自閉症障礙學生已經占全數身心障礙的17.23%，且近年來安置於普通班自閉症障礙的學生有逐年增加的情況(教育部，2020)。因應此一趨勢，為協助自閉症學生可以在普通班有效的學習與生活，阮藍瑩(2012)在使用同儕介入策略後發現，此一策略能增進國小自閉症學生的自發性社交行為、使國小自閉症學生的自發性社交行為類化至其他情境、同儕介入策略也能增進同儕與自閉症學生之間的互動，另外同儕藉由同儕介入策略產生正向的改變。陳筱璘、唐榮昌(2015)使用同儕教導策略協助教導國中普通班自閉症學生的社會適應課程，發現自閉症學生可以經由同儕指導能有效改善與同儕的社交互動及學校的社會適應行為，並增進與同儕的互動技巧。

本研究擬針對彰化縣某間六班小校之六年級普通班因為班上同時安置兩名特殊教育需求學生(本來只有一名學習障礙學生、後來又轉入一名中度自閉症學生)，且班上自閉症學生又有學校適應問題造成導師班級經營遇到困擾但又缺乏人力支援的問題，期能引進專家資源，利用行政人員、特殊教育教師、教師同儕針對自閉症學生學校適應問題共同討論後，研擬與執行各項解決策略，協助班級導師及任課教師可以有效運用班上學習障礙同儕習得引導自閉症同儕有效適應學校生活的策略，消除各項因為安

置多名特殊教育需求學生而衍生的學生行為和學習問題，協助全班學生都更有效的學習，同時也讓教師在融合教育情況下能建立更有效的班級經營模式。

二、研究目的：

- (一) 解決國小六班小校因為在同一個班級中安置多位身心障礙類別不同特殊教育需求學生，教師分身乏術而無法有效協助改善自閉症學生學校適應的問題。
- (二) 運用專家學者資源協助國小六班小校教師與行政人員有效引導班上特殊教育需求同儕運用策略協助改善班上自閉症學生的學校適應問題。

三、研究問題與假設

(一) 研究問題

1. 普通班中特殊教育需求學生可以運用哪些策略有效協助班上自閉症同儕改善學校適應問題？
2. 普通班教師和行政人員可以提供哪些支持策略協助班上特殊教育需求學生運用策略有效協助班上自閉症同儕的學校適應？

(二) 研究假設

1. 在教師教學後，普通班中特殊教育需求學生可以運用各項策略有效協助班上自閉症同儕的學校適應。
2. 在普通班特殊教育需求學生實施策略協助班上自閉症同儕的學校適應時，普通班教師和行政人員可以提供有效的支持系統。

四、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

(一) 特教需求同儕

教育部（2012）之身心障礙及資賦學生鑑定辦法第三條：指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，需特殊教育及相關服務措施之協助者。

本研究之特教需求同儕係指經彰化縣政府特殊教育學生鑑定與輔導會經綜合研判決議為學習障礙學生，目前安置就讀於彰化縣XX國小之六年級，同班級中也安置有一名自閉症同儕的學生。

(二) 國小自閉症學生

教育部（2012）之身心障礙及資賦學生鑑定辦法第十二條：自閉症係指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。

本研究所指之國小自閉症學生，係指經彰化縣政府特殊教育學生鑑定與輔導會經綜合研判決議為自閉症學生，且目前安置就讀於彰化縣XX國小之六年級學生而言。

(三) 同儕指導

陳筱璘、唐榮昌(2015)指出同儕指導係透過同齡學生擔任指導者，在教學過程中有其訓練計畫和教學計畫，同儕指導可以改善學科技能、發展適當行為、促進人際關係和同儕之間的合作。

本研究所指之同儕指導係指教師教導學習障礙學生相關策略以指導自閉症同儕改善學校適應問題的策略與過程。

(四) 學校適應

學生在學校中有助於增進學生調適學習能力、增進自信心和自我實現，並保持與同學、老師間良好的互動關係，且達成學生與學校間之友善關係（許思景、何慧群，2015）。

本研究所指之學校適應係指自閉症學生因轉換科任教室學習、無法準時完成聯絡簿抄寫、上廁所時間太長、午餐無法準時完成及到校無法自行進教室之行為問題。

貳、文獻探討

一、融合教育情境中普通班教師的困境與因應

融合教育是當前特殊教育的趨勢，其特色就是將有特教需求的學生就近安置在其居住社區的學校與班級中和同齡的孩子們一同學習與生活，經由在原班級中提供學生及教師各項必要性的支援及相關服務、並調整學生之個別化課程與評量，確保有特教需求的學生在課程學習、行為及社交方面都能獲得成功，使其能充分參與各項學習活動（郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016、陳書婷，2018）。隨著這個趨勢的影響，近年來安置於普通班有特教需求的學生逐年增加，到了109學年度，國民小學階段安置普通班接受特殊教育服務（含不分類資源班、不分類巡迴輔導班、普通班接受特教服務）的特教需求學生已占全特教需求學生的98.61%，是目前特殊教育的主要服務型態（教育部，2020）。

然而，隨著各類型特教需求學生安置到普通班中，因為學生學習、行為表現、社交互動的特殊性，或多或少也造成了普通班教師和同儕的困擾，形成教師在教學與班級經營上的困難，而需要各項資源的協助。因此在推動融合教育時，國內學校和教師也遭遇到了以下的困境：（高宜芝、王欣宜，2015、郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016）

(一)在行政支援系統方面：學校行政缺乏對各項特教支持方案清楚的認知，加上學校各項教學設備、無障礙空間及行政制度層面的限制，導致各項特教與行政支持系統無法充分發揮應有的功能。

(二)在課程與教學方面：身心障礙學生的個別化教育計畫、課程內容與評量調整難以落實、為保障特教學生的學習品質而造成班上普通同儕的學習權益被忽視或剝奪，教師的教學品質遭到質疑。

- (三)在教師教學方面：普通班教師因特殊教育的專業知能受限，加上教學進度壓力，難以兼顧所有學生；普通班教師與特殊教育教師及相關專業團隊間的溝通與合作難以整合，難以落實身心障礙學生的個別化教育計畫，以及對於學生在學習及行為上的輔導，普通教師與特教教師的職責難以劃分。
- (四)在家長方面：普通學生及身心障礙學生之家長均擔心子女教育權益受到影響，導致融合教育推行困難。
- (五)在學生方面：普通班同儕對特教需求學生的接納態度與支持能力、特教學生因學習與相關服務抽離受到標記作用的心態調整、特殊教育學生對特教教師與班級教師間不同的教學方式可能導致的學習混淆等。

針對普通班教師面對班級融合教育推動的困境，國內學者專家建議可以從教學理念與心情、課程安排、教材與教法、作業與評量及物環境等面向進行調整，並尋求支持系統的支援（邱上真，2001、高宜芝、王欣宜，2015、郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016）：

- (一)教學理念與心情的調整：體認當前教育情境中融合教育趨勢與常態編班的事實，真誠的理解與尊重每一個孩子的學習權益與機會，面對教學挑戰，以多元、彈性、正向的思考，從自身做起，運用合作式學習、異質性分組，強弱和諧共存，同儕指導等學習策略來創造每一個孩子教育均等的學習機會。
- (二)課程安排的調整：根據十二年國民基本教育課程綱要課程的調整，針對學習功能缺損領域，主要有「簡化」、「減量」、「分解」、「替代」、及「重整」等調整方式（教育部，2020）。但大部份普通班老師們已經習慣了「標準課程」，冒然要教師們調整課程或自行設計或發展課程會形成教師極大的困擾，因此教育當局需協助教師進行專業成長，透過團隊合作或普通班教師與特教教師共同組織教師專業學習社群，強化教學交流，解決融合教育推動的各項問題。
- (三)教材與教法的調整：透過教師在職與職前訓練提高普通班教師在大班教學的成效、進行分組教學、運用同儕教學、協同教學、志工教師等策略強化教學的效果。在教材的編選上則強調教師可以運用不同的嘗試，使用劃重點及找出關鍵字、提供逐段課文之閱讀指導、列出閱讀或學習步驟、增加實例、圖片、圖表、簡化課文中的詞彙、設計問題、提供線索、整理、組織教材、CAI、多媒體、網際網路、其他輔助教材等方式來進行教材調整。
- (四)作業與評量的調整：作業上可以依據生的需求使用簡化、明示步驟、提供結構、提供線索、提供實例、提供協助、提供選擇皆是可行的方法進行彈性且創造性的調整安排。而在評量上則可以使用效標參照評量、課程本位評量、動態評量、檔案評量、社會生態評量、電腦適性評量、真實評量等多元評量的方式，以適應特殊教育學生的需求。
- (五)物理環境的調整：建立明確班規、使用正向行為支持策略、合宜的座位安排、分組活動皆是調整教室生態、進行有效管理的方式。透過有合理規範、相互尊重與

接納、甚至欣賞的教室互動，應可營造雙贏的學習環境。

此外，為協助普通班教師能運用有效的因應及克服教學上的困難，並滿足身心障礙學生的特殊教育需求，應提供教師相關的行政資源、經費補助、人力協助、專業知能成長等各項支持，以順利推動各項融合教育措施。

二、自閉症學生的學校適應與支持

根據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（教育部，2013），自閉症障礙學生的定義為：因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。其鑑定基準規定為：一、顯著社會互動及溝通困難、二、表現出固定而有限之行為模式及興趣。

自閉症學生因其先天的障礙特質，安置在普通班的學習情境中，在學習適應、社交互動、常規遵守等方面對學生極大的困難，而形成學校適應的問題。近年來，相關學者對國小自閉症學生安置在融合教育情境中學校適應的研究發現如下（邱子華，2016）：

張喜鳳與林惠芬(2011)針對中部地區國小自閉症學生以「普通班自閉症學生學校適應及學校支持系統」問卷進行調查研究發現：(1) 國小普通班自閉症學生在學校的整體適應並不理想，其中以「學習適應」的表現最不佳，其次分別是「人際關係」與「常規適應」；(2) 教師與家長均認為整體而言，學校對自閉症學生是支持的，但相較於其他向度，也都認為「學校行政」的支持現況是最低的；(3) 障礙程度會影響自閉症學生的學校適應；(4) 導師和學校整體所提供的支援越高，對於自閉症學生的人際關係越佳；導師支持度愈高，學生在學校的整體適應也愈好。

顏瑞隆與張正芬（2012）運用特殊教育長期追蹤資料庫進行次級資料分析，從家長、教師和學生三個面向瞭解自閉症學生在學校的適應情形，發現國小自閉症學生學校適應困難的主要原因，包含情緒行為問題、適應新環境較慢、同學不接納、同學相處問題、人際關係不佳、學業學習困難、學業適應困難。若從家長與教師的角度來看，自閉症學生自身的情緒行為問題是其發生學校適應困難的主要原因；但是從學生的觀點來看，則認為學業學習困難、同儕互動的問題才是重要因素。

楊靜瑜(2018)則指出多數的自閉症學生、學校老師以及家長都認為，學業是其在學校適應中相對感到困難的部分，對喜歡的學科會十分專注，但是對沒興趣的科目則會較易分心，且不太會技巧性的於將學過的內容類化以致容易成為學習上的落後者。在學校情境中自我適應方面，對於容易堅持特定情境與行為模式的自閉症學生來說是很困難的，如果學校生態改變，較不易調整先前的適應模式，因此需要比別人更多的時間去調適自己而需要較多的支持與協助。在同儕互動方面，自閉症學生較同儕容易產生焦慮感，以及出現不恰當的社會行為，因此也容易受到同學排擠、孤立或是欺凌的狀況。

因應自閉症學生學校適應困難的情形，邱子華（2016）建議因應自閉症學生的學校適應，或許在師資培育的階段就需要先納入相關的專業知能及教學方法；而在教學現場，普通班教師也需要先做好充足的準備和計畫，包括情緒的調適、環境的安排等；接下來，孩子進入班級，教師必須以身作則的接納，營造支持包容的班級環境，幫助自閉症學生發揮長才；針對自閉症學生的特殊需求，教師需要做到課程、評量的調整，保持彈性；校內的行政和特教支援也是非常重要的，能夠幫助普通班教師順利勝任自閉症學生的教導和班級經營；最後，家庭和學校之間要保持密切的合作關係，能夠促成自閉症學生順利適應學校生活。顏瑞隆與張正芬（2012）則建議學校為自閉症學生建構一個完整的支持體系。在學習支持方面，應致力於依照學生的需求提供其符合之課程，並積極運用特殊需求領域課程，來提升自閉症學生的學業學習和社會溝通能力；在教師合作方面則強調普通班教師與特教教師的積極合作，協助自閉症學生的學習與生活適應；在人際互動與同儕支持方面，學校應建立行為功能介入團隊及流程，提供自閉症學生情緒行為與社會人際互動上的支持，且以優勢能力觀點為取向，為自閉症學生創造發展長才的機會；在心理支持方面，教師更應該注重自閉症學生在不同階段中的生理和心理轉換，將自我探索、生涯發展等相關議題納入日常課程當中實施。

整體而言，自閉症學生因其天生的特質，不論是學習適應、人際關係、生活常規與同儕互動適應均較同儕有明顯困難的情況，需要學校行政、教師、家長、同儕們在不同部分給予友善的支援及幫助。

三、同儕指導策略應用於自閉症障礙的相關研究

同儕指導（peer tutoring）係指個案之同儕先經過專業人員給予一定時間及課程的訓練，在有系統及計畫的相互支持下，透過對他人的指導，達到增進學習的效果，若有效地運用同儕介入，將更能增進自閉症兒童學習符合其年齡的社會行為，進而提昇社會互動與學習效果，同儕指導介入策略的類型有：（1）接近：此指將自閉症兒童與一般同儕安排在一起遊戲，整個過程並沒有給予一般同儕任何的社會互動訓練；（2）提示/增強：訓練同儕運用提示自閉症兒童使用社會互動技巧，並予以增強；（3）同儕引發（peer initiation），乃是教導一般同儕如何在遊戲過程中引發其互動的技巧。研究結果發現這三種介入策略能使自閉症兒童的社會互動行產生正向的改變與次數的增多。（張家銘、唐榮昌、王明泉，2008）。

王欣宜、林中凱(2011)指出同儕指導有助於自閉症兒童透過觀察並學習該年齡應有的社會行為，同儕的觀察學習是一個有教育意義的介入方案，可引導障礙者自我協助、操作技能、判別任務及互動技巧，效果遠比老師與學生一對一學得好。其應用的範疇十分廣泛，包括同儕回饋、示範、教導等，其最大的特點乃在於替所有活動的學生營造一個高度參與的互動情境，並激發彼此的動機與思考力，若能以同儕協助自閉症兒童在自然情境下的活動參與，並將之成功融入所設計的社會互動課程中，自閉症學生將更能成功地融入普通班級，並發展更好的社會互動行為。

馮士軒(2004) 探討同儕核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互動的成效，結果顯示，同儕核心反應訓練能提高自閉症兒童維持互動行為發生的百分率、增進自閉症兒童主動行為次數、增加自閉症兒童維持互動行為具有保留效果、對增進自閉症兒童主動行為具有保留效果、對自閉症兒童維持互動行為具類化至不同對象的效果、訓練對自閉症兒童主動行為具類化至不同對象的效果、家長、教師與同儕肯定同儕核心反應訓練對增進自閉症兒童社會互動之效果。

林欣樺(2010) 為探討同儕支持方案對自閉症學生在融合情境中課程參與和社會互動之效果，結果發現同儕支持方案能有效提升自閉症學生參與課程時正向學習行為的比率，降低干擾行為的發生率，並能增加其與同儕社會互動的比率。

阮藍瑩(2013) 以一位國小高功能自閉症學生和兩位一般同班同儕為主要研究參與者探討「同儕介入策略教學」增進高功能自閉症在普通班下課社會互動之成效，結果顯示同儕介入策略教學能增進高功能自閉症與同儕的互動技能，同儕介入策略課程後，高功能自閉症學生較能主動提出疑問或分享，且能找出與同儕共同之興趣、話題或遊戲而能夠維持互動。

辛苑綾(2014) 以一位安置於自足式特教班之自閉症兒童為同儕教導之教導者，同班一位身心障礙同儕為同儕教導之受教者，藉由同儕教導方案之實施觀察自閉症兒童在早自修遊戲、路隊排隊、午餐整潔三情境中之社會互動表現，研究發現同儕教導能增進自閉症兒童之社會互動行為、同儕教導對自閉症兒童社會互動之類化效果成效有限、且家長、教師對同儕教導之實施抱持肯定態度。

綜合上述研究發現，同儕指導策略可以有效改善自閉症學生的社會互動問題、提升自閉症學生參學校活動與課程的正向比率、減少學生問題行為發生的機率，同時大部份的研究也都提出了普通班教師、家長和學生同儕均肯定同儕指導可有助學生的社會互動改善與維持良好的行為。

參、研究方法

一、研究設計與流程

行動研究強調實務工作者的實際行動與研究的結合，企圖想要解決實際所面臨到的困難，增進對實務工作的理解，以求得專業的成長與進步，而在過程中，實務工作者應採取質疑探究和批判的態度，不斷地反思（蔡清田，2000）。本研究的目的旨在透過行動研究的歷程，探討彰化縣 XX 國小使用特教需求同儕指導改善自閉症學生學校適應問題的過程中使用的各項策略修正及其成效，並從行動中不斷的對話、省思，解決所遭遇的困難。

本研究採用行動研究的模式進行，經由引進專家的提供專業諮詢，運用校內輔導、普通班教師和特教教師定期的討論，利用焦點會議及資料收集，釐清普通班特教需求學生在引導自閉症同儕學校適應可能發生的問題及問題的根本因素之後，並選定

優先處理之目標問題，再針對目標問題共同設定解決策略，透過策略的執行、檢討、修正與再次焦點會議的討論循環，把目標問題逐項解決，除解決自閉症學生適應問題，提升教師專業能力外，更能提升班上特教需求學生的學習與社會互動能力。

本研究整個行動研究的架構和流程如下圖：

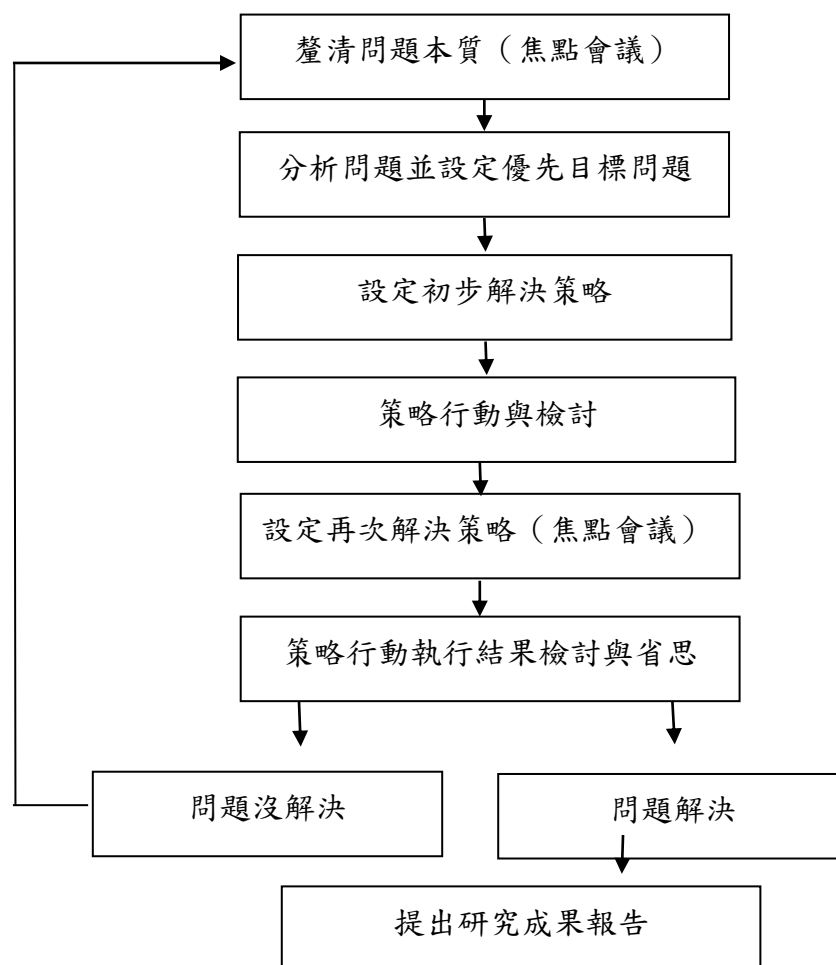


圖 3-1 研究架構與流程圖

二、研究對象與參與者

(一)研究對象

個案	特徵
普通班特教需求學生 (學生 A)	本研究對象係經由家長同意後而確認，為109學年度安置於彰化縣 XX 國小六年級之學習障礙學生，學習障礙分類為閱讀障礙，性別為女性，情緒穩定，家庭狀況良好，除了學科學習成就低落外，自信心較不足，較缺乏主表達的意願和技巧，在班上會熱心的協助同儕，但有時會因為太過熱心而忘了自己在做的事，較缺乏與自閉症同儕互動和溝通的技巧，目前有接受不分類巡迴輔導，每週兩節，班上遇到不會的功課或作業時，需由特教教師協助其找到解決答案的方法。

自閉症障礙學生 (學生 B)	本研究對象係經由家長同意後而確認，領有自閉症證明，障礙程度為中度，男生，於108學年（五年級）學期中由其他學校轉入彰化縣 XX 國小，安置於普通班六年級，性別為男性，整體的學習表現嚴重落後於同班同儕，無法使用原班教材學習，轉學到 XX 國小後，有轉換活動與教室困難，生活自理需要提示，動作緩慢而無法完成指定的學習和生活事項，每週有接受四節之不分類及自閉症巡迴輔導，老師很關心學生學習，但學生學習與生活較為被動，需大量提醒，不會主動與同儕互動，但因為已經有接近半學期的接觸，同學並不致於排斥他。
-------------------	--

表3-1 研究對象表

(二)研究參與者

本研究的參與者為解決安置普通班自閉症學生學校適應問題透過普通班教師、特教教師、學校行政人員、教師助理員經過不斷的共同構思與修正問題解決策略、不斷的對話與省思，試圖解決教育現場所面臨的問題，研究參與者與任務分配說明如下表：

姓名	性別	學歷	工作內容	專長	備註
研究者 A	男	彰化師大特教系 碩士班	計劃擬定，策略執行與成果產出	特教 導師	
研究者 B	女	嘉義大學觀光產業 與休閒管理研究所	計畫執行之行政檢核與行政溝通	輔導 行政	
研究者 C	女	台北市立師院 環境教育研究所	參與教學引導策略研討與執行轉銜	普通班 教學	
研究者 D	男	新竹師院 數理教育學系	參與教學引導策略研討與執行轉銜	普通班 導師	
研究者 E	女	彰化高工制圖科 教師助理員研習	參與教學引導策略研討與執行轉銜	特教	

表3-2 研究參與者與研究任務分工表

三、研究工具

(一) 臺灣版自閉症行為檢核表：

本量表由黃君瑜、吳佑佑（2013）修訂自 2008 年 Krug、Arick、Almond 所編製的 Autism Screening Instrument for Education Planning-Third edition (ASIEP-3) 其中的一項測驗 Autism Behavior Checklist，是目前各國

被廣泛使用的自閉症篩檢與研究工具，本研究用以確認研究對象的障礙特質與學校適應行為問題檢核之用。

(二) 自閉症學生學校適應行為檢核表：

本量表由張正芬、李怡嫻、蕭莉雯、連文宏、黃碧鳳、李惠慈、顏瑞隆、葉純菁（2019）所編製，是目前各國被廣泛使用的自閉症篩檢與研究工具，本研究用以確認研究對象的障礙特質與學校適應行為問題檢核之用。

(三) 家長訪談：

在本研究中，經由透過家長的訪談來了解家長對自閉症學生在研究參與前與研究參與過程中自閉症學生的學校適應行為的改變情形，據以進行教學策略的介入與策略調整，並以家長的觀點來看本研究是不對學生的學校適應行為是否具正面效益。

(三) 行為觀察：

依據本研究中學習障礙學生針對自閉症學生特定學校適應行為問題進行行為改變的情形進行觀察，並在提示後以勾選的方式進行行為觀察紀錄，以為研究過程了解學生目標行為的改變情形，並做為調整策略介入的依據。

(四) 自閉症學生的個別化教育計畫：

針對目標行為於自閉症學生的個別化教育計畫中設定教學目標，進行實際教學，配合學習定期評量及期末個別化教育計畫的會議的討論，來檢核學生目標行為的改變情形，並做為教學策略調之依據。

(五) 個案會議：

根據定期的會談紀錄，檢討各項策略實施的成效與教學省思，調整與修改教學與行為介入策略，以協助改善自閉症學生的學校適應行為。

四、研究期程與實施步驟

(一) 研究期程

本項行動研究的期程原本設定為109年8月至110年6月，惟110年5月由於新冠肺炎三級疫情嚴重，學校於5月19日依照縣政府的規定停課，故需改變原訂的研究計畫，於停課期間，只能使用電話追蹤及視訊教學以了解學生的行為改變情形，故延至110年7月底才完成整項研究。本研究的時間表如下：

日期	時間	主題	主講人
109.8.27	13：00~ 16：00	釐清問題本質並擬定目標問題的初部解決策略	學者專家
109.9.24	13：00~ 16：00	目標問題初步解決策略執行檢討、檢核相關要素	研究參與者
109.10.23	13：00~ 16：00	檢討目標問題之執行成果並修正問題執行策略	研究參與者

109.11.27	13:00~ 16:00	目標問題的策略執行成果檢討並修正問題解決策略	研究參與者
110.1.14	13:00~ 16:00	再次執行目標問題初步的解決策略並檢核相關要素	學者專家
110.3.25	13:00~ 16:00	再次檢討目標問題之執行成果並修正問題執行策略	研究參與者
110.4.22	13:00~ 16:00	執行過程與成果檢討並進行後續的轉銜措施建議	學者專家
110.08.27	13:00~ 16:00	成果編輯與審稿會議(因疫情取消)	研究參與者

表3-3 研究時間表

(二)實施步驟

本研究使用行動研究法進行，組織教師社群，透過邀請專家指導，並由學校行政人員、普通班教師、特教教師合作，使用特教需求同儕運用同儕指導策略普改善通班中自閉症學生的學校適應困難問題，其實施步驟如下：

1. 釐清問題本質（焦點會議，109.08.27）

透過臺灣版自閉症行為檢核表、自閉症學生學校適應行為檢核表、家長訪談、教師觀察、社群會議及焦點會談，以三角交叉驗證的方式，再經由專家指導找出自閉症學生的學校適應問題，並釐清問題的本質是因為障礙因素所造成，無法經由策略介入而改變，還是因為技巧或能力問題但可以經由同儕指導策略的介入而改善的。

2. 分析問題並設定優先目標問題並設定初步解決策略(109.08.27~109.10.22)

透過量表及檢核表資料分析、家長訪談紀錄、教師觀察、學生個別化教育計畫會議紀錄、個案會議紀錄，找出當前可介入及需要優先介入的目標問題，同時訓練特殊需求學生同儕，以利同儕指導策略的介入。

3. 目標問題的策略執行成果檢討並修正問題解決策略(109.10.23~109.01.14)

透過教師觀察、目標行為教師教學介入觀察、學生行為觀紀錄、個案會議紀錄等多元資料的收集，分析特殊需求同儕在執行同儕指導略上的困難及自閉症學生在接受同儕指導時還到的困境，修正執行策略，以改善或解決研究對象執行同儕指導策略所還到的困難。

4. 再次設定與執行目標問題的解決策略（109.01.14~110.03.25）

針對前一階段執行同儕指導策略時所遇到的瓶頸，收集相關的研究資料，透過個別化教育計畫檢討會議、個案會議紀錄、教師觀察、行為觀察紀錄的分

析，找到執行過程中困難因素的盲點，邀請專家到校進行策略執行檢討，重新釐清研究過程中各項困難的可能原因，再次設定目標問題的解決策略，並重新進行修正後的策略執行。

5. 策略行動執行結果檢討與省思 (110.03.26~110.07.31)

本階段因為期間受到新冠肺炎三級疫情全國各級學校停止到校上課影響，導致110年5月18日以後的教學觀察及同儕指導方式改成全數使用數位提示的方式在家中進行相關學習活動，同儕指導策略也修改成數位同儕指導，由家長提供觀察紀錄，以了解研究策略的執行成效。

透過家長訪談、個案會議紀錄、教師觀察、行為觀察紀錄、學生個別化教育計畫檢討會議紀錄等多元資料的收集，了各項策略執行的效果，並邀請專家至校進行焦點會談，檢討本次行動研究的執行成果及參與伙伴的研究省思。

6. 提出研究成果報告(110.07.31~110.08.27)

根據各研究階段收所集到的資料，以三角交叉驗證的方式，進行行動研究報告的撰寫，完成行研究的成果報告，於110年8月27日產出報告並在個案會議修正後送出教育處備查，另將研究成果公佈於學校網站中。

肆、研究結果與討論

本研究採用行動研究的模式，為解決小校教師在班級中同時安置多名特教需求學生且其中有一名中度自閉症學生伴隨有學校適應問題的困擾，經由組織教師特殊教育專業學習社群，透過專家指導以焦點會談釐清問題本質、設定與執行同儕指導策略、檢討並修正策略後再執行的多次循環歷程，進而解決教師困擾並改善自閉症學校適應問題。以下依研究歷程中所蒐集到的資料進行整體的分析討論。

一、初始階段(109.08.27~109.10.22)

針對小校在同一個年級的普通班中安置多名身心障礙學生所造成的困境，學校普通班教師、特教教師和輔導室行政人員共組教師專業社群，初步擬定使用原班學習障礙的學生(以下以學生A為代號)指導班中自閉症學生(以下以學生B為代號)學校與班級適應的能力，惟教師均缺乏相關的指導經驗且對相對的理論背景較不熟稔，為防止因冒然實施不僅無法改善學生的問題，反而因此造成教師班級經營的困擾，邀請了彰化縣學生輔導與諮商中心主任方惠生博士到校指導，方惠生博士指出相關研究均有提到同儕指導策略可以改善安置普通班自閉症學生的社會技巧，所以在實施策略上是有理論根據的，但是要解決的問題需要設定先後次序，且需要先釐清學生B的障礙特性後再設定需要解決的問題行為(焦點會談1090824)。

研究參與者在博士建議後找到了《臺灣版自閉症行為檢核表》為研究工具，分別請家長和導師進行自閉症行為檢核的勾選，兩個版本勾選後分析出的數據如果如下：

台灣版 自閉症 行為檢 核表	原始分數	百分等級	標準分數	切截分數(總分)≥7
	32	99	174	<input checked="" type="checkbox"/>
施測者：導師 施測日期：109年9月				

表4-1 臺灣版自閉症行為檢核表(教師版)

台灣版 自閉症 行為檢 核表	原始分數	百分等級	標準分數	切截分數(總分)≥7
	25	98	167	<input checked="" type="checkbox"/>
施測者：家長 施測日期：109年9月				

表4-2 臺灣版自閉症行為檢核表(家長版)

從以上的資料顯示，學生B的行為檢核結果為具有98%的可能是自閉症，所以先天上會有語言、社交互動、單一且獨特的固著行為特質，這些特質會影響到學生的學校適應，故障礙情形是造成其學校相關適應問題的因素之一，惟教師和家長對閉症行為檢核勾選項目結果卻完全不同，因而造成目標行為完全無法設定（臺灣版自閉症行為檢核表1091022）。

針對上述量表勾選所形成的問題，研究參與者另以《自閉症學生學校適應行為檢核表》讓家長和導師分別進行自閉症行為檢核的勾選，兩個版本勾選後所分析出的數據如果如下：

自閉症 學生 學校 適應 行為 檢核表	領域 計分	領域一 溝通	領域二 人際互動	領域三 固著行為	領域四 學習	原始總分 (四領域得分加 總)
	第一頁分數小計	10	0	0	0	42
第二頁分數小計	0	3	12	4		
第三頁分數小計	0	2	8	3	適應商數	
各領域原始得 分	10	5	20	7	〈40	
各領域量表分 數	〈1	〈1	3	〈1		
學校適應結果		<input type="checkbox"/> 無適應困難(適應商數 93 以上) <input type="checkbox"/> 疑似適應困難(適應商數 86-92) <input checked="" type="checkbox"/> 明顯適應困難(適應商數 85 以下)				
施測者：導師 施測日期：109年9月						

表4-3 自閉症學生學校適應行為檢核表(教師版)

自閉症學生學校適應行為檢核表	領域 計分	領域一 溝通	領域二 人際互動	領域三 固著行為	領域四 學習	原始總分 (四領域得分加總)
	第一頁分數小計	16	0	0	0	0
第二頁分數小計	0	4	5	0	0	
第三頁分數小計	0	3	1	3	3	適應商數
各領域原始得分	16	7	6	3	3	< 40
各領域量表分數	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1	
學校適應結果		<input type="checkbox"/> 無適應困難(適應商數 93 以上) <input type="checkbox"/> 疑似適應困難(適應商數 86-92) <input checked="" type="checkbox"/> 明顯適應困難(適應商數 85 以下)				
施測者：家長 施測日期：109 年 9 月						

表4-4 自閉症學生學校適應行為檢核表(家長版)

從以上的資料顯示，不論教師版或家長版的結果均顯示學生 B 在學校適應有明顯的適應困難，惟教師和家長勾選行為檢核的項目也出現完全不同的情況，造成目標行為仍然完全無法設定（臺灣版自閉症行為檢核表1091022）。

面對使用標準化量表比對卻無法找到家長和教師認同一致需要介入的適應行為，研究參與者從量表中的自閉症行為檢核項目逐一進行比對，發現在《臺灣版自閉症行為檢核表》中第37項：「如廁訓練有困難」這個項目不論導師和家長都勾選否，表示學生是可以訓練自己如廁能力，但學生卻做不好，而且這和學生未來各個學習階段而言都是非常重要的能力（個案會議1091022）。

為了找出其他學生 B 需要解決學校適應的問題行為，研究參與者改以訪談導師和家長的方式來蒐集資料，導師表示學生 B 因為太過被動，所以在上學從校門口走進到教室、抄寫聯絡簿、上廁所的表達方式和所需時間、午餐吃飯費時太久、上下樓梯的固著行為都是造成其學校生活適應困難而且需要解決的問題（導師訪談1091022）。

家長則表示，因為學生 B 動作太慢，所以在先前學校就發生轉換科任教室時同學不理他，造成他時常整節都會在教室外遊蕩而未到教室上課，這是學生學校生活適應上最需要解決的問題（家長訪談1091022）。

而在這一階段，助理員協助進行學生 B 行為觀察，助理員表示學生 B 太過被動，導師所提到的上學從校門口走進到教室、抄寫聯絡簿、上廁所的時間太久和表達方式不佳、午餐吃飯費時太久、上下樓梯的固著行為這五項問題均沒辦法解決，另外班上學生 A 也表達自閉症同儕都不聽從她的指令，所以在班上抄聯絡簿及協助更換上科任教室的問題都仍無法解決（行為觀察1091022），學生 A 表達自己的無力感及需要協助，但卻仍願意擔任指導者的角色（學生訪談1091022）。在上廁所行為的訓練上，助理員也表達自閉症學生完全不配合指令，上廁所太久和吃飯太久的問題沒辦法解決（行為觀察1091022）。

特教教師表示，在學生個別化教育計畫目標設定時，已設定學生獨立完成如廁的能力，學生在限定時間內且有人在旁提醒時是可以完全自己完成各項如廁技能，只是動作需要提醒或計時，因此能力不是問題，有沒有人提醒才是關鍵因素（個別化教育計畫會議1090905）。

然而這一段時間內，教師們也發現學生 B 可以在有人陪伴時從校門口走到教室，但沒人陪伴時會停留在某地不動或很晚才進教室，而全班同學會協助學生進行科任課的教室轉換且學生 B 願意和全班同學一起做動作，惟動作會比較慢，需要指定同學再提醒他一下（行為觀察1091022）。

整合上述各項資料且經過了個案會議討論，發現同儕指導策略是可以協助學生 B 改善問題行為的，惟需先強化學生 B 願意聽從學生 A 的指導，而且問題處理時先以生活自理行為為優先處理的目標行為。（個案會議1091022）

二、中期階段（109.10.23~110.01.13）

針對前一階段策略實施所遇到的困難，研究參與者針對學生 A 進行個別約訪談，學生 A 表示自己很願意忙學生 B，但是因為班上同學會在老師的背後偷偷說學生 B 或嘲笑學生 B，所以自己有時也會有點受影響而幫不下去，研究者告訴學生 A 自己要堅定自己的想法，該怎麼做就怎麼做，別人的問題她根本不需要在意，她笑著說願意再試試看（教師訪談1091024）。另為協助學生 A 克服學生 B 不聽指令而造成信心受損的問題，研究者以鼓勵學生 A 參加各項繪畫比賽的方式來增強信心，另以提供巧克力做為她與學生 B 的增強物為誘因，讓學生 B 為得到巧克力而更願意聽從她的指導。而在學生 B 太過被動的問題方面，研究者在上課時使用計時器搭配增強制度，以輔助學生改善動作太慢或太過被動的問題，經過如此的策略調整，發現自學生 B 在上廁所前已經會主動向助理員表達，且在計時器輔助以及未在指定時間內完成上廁所時就要到輔導室找特教教師報到後，除了在沒有同學提醒的情況下，慢慢的可以在一週中有三分之二左右的情況下可以慢慢達成準時完成上廁所的動作。而在早自修因為會來不及到校，因為到校時沒有人協助提醒就容易出現在教室外遊蕩的情形。在指定學生 A 指導下，更換科任教室上課會而不在外遊蕩的問題就完全沒再發生；利用計時器輔助及未在指定時間完成就要請他來輔導室抄聯絡簿後，學生 B 則可以慢慢的達成一週只有兩天未做到的情形，不過吃午餐超過指定時間則因為考量到學生體重過輕且上下樓梯的固著行為係因為自閉症先天性的特質，仍需尋找其他的解決策略（行為觀察1091023~1091125）。

經過了策略的調整發現在使用計時器輔助後學生 B 會因此更在意會不會得到增強物或是否需要到輔導室報到而開始在意時間，所以較能在限定時間內完成指定動作的頻率增加；而學生 A 因為得到鼓勵與對外比賽得獎而提升自信心，幫助學生 B 時會較具主動性而且對學生 B 的言語表達也會更正向了（行為觀察1091023~1091125）。

隨著學生 B 六年級跨階段的重新安置到某國中集中式特教班，學生 A 國中升學也重新安置到另一所國中的資源班，面對此一事先未設定的變因，學生 A 有一天突然告

訴研究者：國中可不可以轉學到和學生 B 同一學校（教師訪談1091125），研究者開始思考其他同儕指導的替代方案及是否使用電子提示輔助系統的可能，另一方面則需提醒學生 A 要學會更關注自己而不要把焦點放在協助學生 B 的任務上（個案會議 1091125）。

針對未能預期到的轉變，研究者請學生 A 只需要做提醒學生 B 必需完成的事項並協助紀錄學生 B 每日指定事項的完成情形，而在學生 B 的輔助策略調整方面，則是提供間接性的正增強與負增強合併使用並給予各項表現機會，結果發現學生 B 會主動向老師和助理員表達要上廁所的表達、在沒有計時器提醒的情況下，學生 B 在指定時間內完成如廁動作的頻率已經提升到四分之三，而另外四分之一則是因為會專注於看洗手台上或小便斗中的水而忘了時間，而午餐方面則因為導師請學生 B 能在指定時間內完成吃飯就可以幫同學發作業簿，所以在助理員和計時器提示下吃飯速度變快，一個星期已經至少有一半時間可以準時完成；更換科任教室則會主動跟著同學一起去，不太要提醒；早上到校抄寫聯絡簿的問題，則大部份可以不用計時器提醒就可以完成，至於上下樓梯的固著問題則因為會跟著同學一起快速的行動，加上同學也會催促，因此不論上課或放學，因為需要在短時間完成，所以大約一個星期只出現一次（行為觀察 1091125~1091224）。

針對本階段減少學生 A 介入與指導的強度以及對學生 B 使用計時器伴隨增強度之後，發現學生 B 慢慢對計時器感到厭煩，有時會排斥計時器的使用，但已經會主動表達「我會快一點，不要計時器」，且有時不用提醒就能完成抄聯絡簿、上廁所、主動看同學動作就馬上跟著更換教室或背上書包回家的情形，另外賦予學生 B 任務後，學生 B 會更主動的完成其他各項事物，或會因要幫忙發作業和聯絡簿而在指定時間內完成午餐，且因為可以得到增強物，動作變得更快了，增強物由原級增強變成自然增強，加上學生 B 較願意主動聽從學生 A 的指導，看著學生 A 的動作進行科任教室的更換，或出去集合，學生 A 也因為學生 B 較能聽從其指導不再需要老師協助，自信心提升許多，班上會有更多其他同學會用較正向的語言或動作主動提醒學生 B 該做的事，學生 A 和學生 B 在班上的人際明顯變得更好了（行為觀察1091224~1100112）。

不過，在這一階段會出現需要注意學生 B 會依賴同伴提醒才会有動作的問題，且家長載學生 B 到校時間未能有效的掌握，所以無法做到指定同儕協助由校門口走進教室的問題，加上學生 B 在本校會跟隨學校任何人走進校園，在沒有同儕提醒仍會徘徊在樓梯口的問題，顯示學生的依賴性太高且未做到主動性的反應，是需要再介入的問題。（行為觀察 1091224~1100112）

針對研究者發現學生 B 會太過依賴同儕提示造成無法主動反應而建立較佳學校適應的困境，研究者思考使用 IPAD 結合同儕指導再逐漸褪除同儕協助的策略，惟需面臨最大的問題是技術與程式設計的問題（個案會議 1100113）。惟徵詢友校專業資訊教師後，技術與程式設計的問題終於得到了解決，不過因為也要到了學期末，加上學校期末考需要較多的複習，所以我們把使用 IPAD 逐漸取代同儕指導的策略延後到新的學期再實施。

三、後期階段 (109.01.13~110.05.18)

因為整個研究的方向由使用學生進行同儕指導慢慢要調整成使用行動學習輔具進行提醒學習，在期中檢討會議時，方惠生博士肯定運用學生 A 發揮了指導同儕的功能，協助學生 B 克服大部份的學校適應問題，同時也協助班學教師安置多名特教需求學同一個班級所造成的班級經營困擾及教師負擔，惟特別提醒研究者有關家長配合及學生要升國中的轉銜問題，另外在運用 IPAD 指導時家長的配合度及學生未來的升學轉銜如何將行動研究的成功經驗轉換到國中使用應是接下來行動研究要特別注意的方向。(個案會議1100113)

為了協助學生 B 建立主動性並逐步減少同儕指導的強度，本階段針對學生 A 只需在學生未有動作時做必要的提醒且協助做觀察紀錄，針對學生 B 則減少使用有形的正增強，增加負增強並把增強方式逐步轉成自然增強。然而經過了一個漫長的寒假，學生 B 部份行為問題也發生了轉變，造成研究出現另一次瓶頸。學生 B 在開學後較不會再依賴計時器，但出現了看不同人出現而有不同的表現情形，例如看到特教老師及導師~出現時，各項行為都能準時完成，但是看到助理員則有時會出現耍賴不動的情形，而且學生 B 的家長會配合研究者每天在7:15就把學生 B 帶到學校，學生 B 卻不一定會只跟著學生 A 進教室，仍會跟著全校所有的學生往校園走動且在中途出現停滯的情形，所以時常沒辦法準時進教室，所以抄寫連絡簿的動作也就沒辦法準時完成(行為觀察1100224~1100322)。學生 A 在這一階段是可以有效用指令提醒協助學生 B 完成各項動作，且在學生 B 不配合時，會主動向導師或特教教師求助，當學生 B 不聽指令時因為會馬上被請到輔導室，所以在開學的第二週後，因為學生 B 怕被學生 A 請到輔導室，各項指令的遵守也明顯進步許多，反而是對助理員的指令聽從會討價還價，有時還會向助理員有不禮貌的大聲動作，助理員覺得嚴重的無力感(教師訪談1100322)。而在行動輔助器材的使用上除了學生 B 本階段的各項行為配合度較不穩定外，另一個較大的考驗是手機及平板因為設備無法配合校外資訊教師所設計的程式，而完全沒辦法執行(教師訪談1100322)。

面對研究過程所遇問題，研究者重新檢核了策略使用的問題，對問題執行進行研究省思，發現學生會不聽從助理員的指令除助理員個性較溫和及本職學能需要再提升外，學生 B 好像開始對班上另外的女同學出現喜歡的情形，而想要脫離助理員或學生 A 且因而想與全班同學一起行動(行為觀察1100224~1100322)，但因為學生 B 平日會主動向助理員說出一些心中的話或請求協助，因此可以利用助理員協助教導學生 B 的表達技巧(研究省思1100322)，另一方面則思考到行動輔助的程式設計或許太過專業非研究者所能克服，需要找尋替代方案，方惠生博士建議邀請媽媽及爸爸一起到校進行會談，除希望學家長在家採取一致性的管教與輔導策略，並共同為孩子未來的生涯與學習轉銜努力，發現爸爸本身是台中友達電子公司的員工，可以從技術方面提供協助，讓用行動學習輔具提醒取代同儕指導的策略又露出一道曙光(個案會議1100322)。而在助理員的賦能的方面，則因為縣政府剛好辦理特教助理員的增能研習，由專業人員協助提升本職學能，同時班級導師和特教教師及社群成員均主動提供心理及動作支持，

助理員的心理壓力也慢慢減少（個案會議1100322）。

或許因為開學後已經經過了一個多月，學生 B 爸爸協助克服行動輔具的程式設計困擾，助理員協助不再覺得自己能力不佳，而全班同學也都會主動以正向的方式協助學生 B，因此在期中考到因為新冠肺炎疫情停課前，整個行動研究發現，因為全班同學都會主動協助學生 B，學生 A 只需少量口頭提示學生 B 或協助做觀察紀錄，反而是研究者和導師需要提醒學生 A 需要注意自己的學習表現，學生 B 也有較會主動把自己的作業問題拿到輔導室請特教教師協助，但是卻發生了學生月考在國語和數學評量的表現輸給了學生 B 而讓學生 A 整個心情較為沮喪的情形（行為觀察1100422~1100518）。

學生 B 則因為開學後已經較能熟悉學校的作息，導師賦予任務的自然增強，加上爸爸在家積極與媽媽採用同一管教態度(家長訪談1100502)，學生在更換科任教室則完全不需要協助，抄聯絡簿不用計時器也可以完成、上廁所可以主動去廁所不需協助且可以恆速完成、午餐吃飯時間不用計時器提示，且因為要幫同學發作業簿，所以速度變快了，不過有時仍因為吃炸雞等喜歡的東西，學生 B 會小口小口慢慢享受而忘了時間而會超過指時間，不過一週發生在一次左右、上下樓梯的固著行為則因為要跟著全班同學一起動作，完全沒有時間出現此行為而改善問題（行為觀察1100422~1100518）。

在從校門口走進室的問題，因為學生 B 爸爸協助找到了手機程式設計的問題，經過輔導室主任協助學生 B 媽媽在手中的指令輸入及學生 A 的協助觀察紀錄(家長訪談1100502)，學生 B 在行動學習輔助語音提示後，從5月1日開始到校的後就會主動自己走進教室，中途不再需要別人的陪伴，也不會再有逗留於樓梯口的情形（行為觀察1100422~1100518）。

助理員表示在自己心態調整並給學生 B 一些彈性後，學生雖然在吃飯及學習動作上會出現一些耍賴的情形，有時需要導師或特教教師出現學生馬上去做，但學生好像也出現會觀察別人且出現主動要與同班同學互動的情形，有時會問助理員「為什麼〇〇（學生 B 心儀的女同學）都不要和我做朋友」、「我喜歡畫海螺，因為…」等主動性且有主題性的問話(教師訪談1100517)，學生 B 主動表達和人互動的能力也突然被引導而出現了。

四、追蹤階段(1100518~1100731)

隨著國內新冠肺炎疫情轉變為三級警戒，教育部通令全國中等以下學校停止上課且改為在家學習，面對此一未能預期的轉變，整個研究只好改變方向，研究者利用每週線上教學時間與學生 B 和其媽媽進行聯絡，媽媽表示在家會使用行動學習輔具提示的功能協助學生在家做掃地和拖地，學生可以準時完成(家長訪談1100602)，另外觀察學生午餐在家用餐完成的情況，研究者採用線上計時，媽媽則配合使用行動學習輔助提示，學生 B 可以在20分鐘內完成一大盤的咖哩飯及配菜(行為觀察1100607)。在學生期末個別化教育計畫檢討會與轉會議時，家長表示學生在行動學習輔助提示下動作會變快且較主動，但溝通表達及如廁時間仍會因為在家耍賴而需要給予彈性時間（個別化教育計畫會議紀錄1100610），媽媽也表示爸爸在參與個案會議後，回到家會更配合要

求學生 B 的各項動作，家長之間的管教態度和方式較趨向一致，而爸爸也會積極且主動花更多的時間在不同系統手機程式的設定，且用在學生 B 的生活訓練，對學生 B 在家長表現有正向的影響（家長訪談1100731）。在學生 A 的部份，學生可以肯定自己的能力而會不斷的追求表現，自信心提升了，就會更主動的開發自己的能力，所以願意參加彰化縣110年度「童畫心世界」繪畫比賽，其創作的作品也到了佳作的鼓勵。

五、綜合討論

經過了一個學年的實施，同儕指導策略在小校同時安置多名特殊教育需求學生的班級中，研究者與研究參與者發現，同儕指導策略對安置普通班的學習障礙學生（學生 A）在有提供事先策略指導及給予支持後，學生 A 是可以有效的幫助特教教育需求學生的自信心，雖然無法提升學生的學習成就表現，但學生會因為看到自己有能力協助更弱勢的同學，同時激發其表現其他可能的長才，不過教師需在過程中提醒學生需要先做好自己的角色，給予合宜的任務分配，才不會讓學生太投入協助同儕而忘了自己本身應該做好的事情，只是教師在同儕指導策略看到成效後，需要逐步褪除同儕指導，以協助建立受指導者的主動性（個案會議1100422）。

在使用同儕指導策略協助安置普通班自閉症學生（學生 B）的學校適應方面，經由特教需求同儕的提示與技巧教導，需要配增強制度及學習輔助器材（計時器、行動學習輔具等）的使用，學生才能在科任教室轉換、在指定時間內完成抄寫聯絡簿、在指定時間內完成吃午餐、指定時間完成上廁所、上學時由校門口走進教室等問題，而上、下樓梯的固著行為則需要全班團體共同動作的提醒方式，學生才會跟著一起動作（個案會議1100422）。不過在同儕指導策略的運用過程中，教師營造一個支持且正向的氣氛更有助於學生 B 可以更快速且願意主動參與各項活動，賦予學生任務可以讓學生更願意改善自己的問題行為，而在改善問題後，全班同學會看到學生的轉變而更願意以正向的方式提供學生 B 支持，形成一個良性的循環，對全班同學和學生 B 而言都是無形中的自然增強。

就研究者和研究者而言，學會自我調整和找尋相關資源的支持是在研究歷程的必要條件，整個研究由方惠生博士給予專業諮詢而有了正確方向指引，研究過程中遇到同儕指導策略需要因應學生畢業而需要導入行動學習輔具轉換成數位同儕輔導，而在新冠肺炎疫情停止到校面臨各項挑戰，但也因為數位同儕輔助的應用，看到了學生 B 在未來升學後仍可以經由行動學習輔助的提醒而維持各項學習與生活主動性，對學生國中的學習是具正向意義的。另一方面，家長的配合可以讓學生更快速的改善各項學校適應行為，並經由親師合作，開發各項有助學生的學習策略並協助家庭成員改善特教需求孩子的管教態度與方式，這是研究設計中的意外收穫。

伍、結論與建議

一、結論

根據研究設計的待答問題，研究者根據研究歷程與結果，歸納出了以下的結論

(一) 普通班中特教需求學生可以運用哪些策略有效協助班上自閉症同儕的學校適應?

本研究可以從普通班中特教需求學生、自閉症學生方面進行說明：

1. 針對普通班中特教需求學生協助班上自閉症同學的適應方面，本研究使用學習障礙學生，考量學生的能力和意願，給予同儕指導策略的事先訓練及提醒工作的內容後，學生可以因為知道如何協助自閉症同儕而更願意指導自閉症同學；策略執行過程中，給予學生適時的增強並不斷的提示工作的內容，提供學生各項表現機會，可以因為提升學生的自信心而維持服務自閉症同學的熱忱，而策略執行看到成果時，進行褪除同儕指導策略時，分配給學生相對應的任務並提醒需要完成自己完成的事項後，學生才能更合宜的指導自閉症同儕。在本研究中。普通班中特教需求學生可以完全執行同儕指導策略中指導者和提示者的角色，也因為服務別人增強自信心，而願意參其他比賽獲獎而開發學生其他長才，與一般普通班學生不同的是，特教需求學生擔任指導者並未有效提升學習成就，且教師仍需要不斷提供學生支持及提醒學生要先自己做好該做的事，才不致於讓學生失去了自己的方向。
 2. 針對自閉症學生的同儕輔導策略方面：班級導師在策略實施前需安排合宜指導者，同時提供正向且接納的班級氣氛，自閉症學生接受同儕指導的意才會提升，另外搭配增強制度和學習輔具則會讓同儕指導策略更容易執行，而在策略執行後，慢慢讓自閉症學生維持主動性和減少依賴是必要且策略能否成功的關鍵。家長的配合也是重要的影響因素，尤其假期結束後，自閉症學生的配合同儕指導的配合度常是影響班級經營的重要因素。在本研究中，使用同儕指導策略可以有效改善自閉症的學校適應問題，改善人際互動，同時強化學生的表達能力。
- #### (二) 普通班教師和行政人員可以提供哪些支持策略協助班上特教需求學生運用策略有效協助班上自閉症同儕的學校適應?

針對在實施同儕指導策略給予普通班中特教需求學生運用上的支持，學校教師和行政人員的支持方式明如下：

1. 選用合宜的同儕指導者：考量學生的能力和徵求學生家長的同意後施，尤其擔任指導者是特教需求學生時，宜考量學生的障礙情形及意願方能有助於策略的實施，本研究採用學習障礙同儕，因其具有服務同儕的熱忱，加上本身有意願，所以在執行策略時可以持續到最後。
2. 給予明確的工作內容：在本研究中，分階段給予學習障礙學生擔任指導者，紀錄者最後變成陪伴者的角色與任務，因為任務分工明確，所以學生在執行工作時並未出現較大的困難。

3. 提供學生各表現機會：在本研究中，提供學生各項表現機會，強化學生的自信心，學生發現自己的能力與長才，在服務自閉症同儕時也較主動，同時影響到其他同學共同以正向的方式來協助自閉症同儕。
4. 配合增強制度：在本研究中，除了給自閉症學生增強物，更將增強物和指導的學習障礙學生做連結，有助於自閉症學生指令的遵守。
5. 提醒學生要先照顧好自己：在本研究中，學生會因為太過熱心照顧自閉症同學而有疲憊且角色混淆的情形，教師及時提供心理支持及任務重新分配，有助學生調整自己的心態，維持服務的熱忱。
6. 教師和行政人員資源的支持：在本研究中有學諮中心方惠生博士的正向引導，校外資訊專家在數位行動學習輔具的技術支援，還有家長在家的配合，教師有了更專業的能力，方能指導學生執行同儕指導，是本研究可以順利執行的重大助力。

二、建議

針對本項研究執行的結論，針對未來教學與研究提供如下的建議：

1. 教師與行政人員除本身的教學專業能力提升之外，各項社會資源的運用、親師有效的交流與互動及新興科技融入教學的強化都是未來教育需要的技巧，教師可透過教師專業社群的組織，探索各項新興教學理論與科技，融入教學活動，活化教學與班級經營能力。
2. 本研究係因應本校當前所遇到在教學實務現場上的困境而進行的行動歷程，結果並不可以推論到其他學校的情境中，惟同儕指導策略是有實證的理論基礎，教師在執行此一策略時，需考量學生的能力和學校氣氛後再進行實施策略的調整。
3. 營造接納且正向的學習氣氛是協助特教需求學生學校適應的有效條件，也是小校實施融合教育的基本要素，教師宜強化班級經營能力，協助學生以正向的態度和行為協助特教需求學生融入學校的生活與學習。
4. 數位行動學習是未來教育不可必的學習方式，教師和行政人員需強化相關新興科技使用的能力，改善相關的教學設備，方能活化教學和班級經營，也是本研究未來可以繼續探討的方向。

三、研究者省思與成長

經過一個學年的共同參與，陪伴孩子成長，構思與介入問題的解決方案，本研究的所有研究者在行動的歷程中，不斷的思考、不斷的修正，無意中整合了行政、教學、家長與校外專家的各項資源，除了協助學生更有效的改善了學生學校適應的問題，更促成了研究參與者的專業成長，本研究的研究參與者之省思與成長如下：

研究者 A

陪伴孩子成長，多付出就可能可以看到希望，雖然過程中會充滿了各項挑戰，堅持給孩子最好的，多用一點心，多流一點汗，多白幾撮頭髮，有時孩子的改變會讓我更意想不到。

感恩孩子願意讓我們陪伴，因為有他，我們每天會多留一些時間來思考如何把教育做的更好，因為有他，少陪家人看了幾集八點檔，卻讓我們和家長可以組成同一陣線聯盟，共同對抗孩子給我們的各項考驗，因而能共同看到孩子的進步，找到更多的介入資源，更共同把失望轉換成希望。

用正向的思考來對待每一個孩子，肯定與鼓勵是最大的支持，有時放慢腳步反而可以走得更快且更穩，或許，特殊教育就是如此奇妙，因為慢反而讓孩子突破了關卡，進步的速度反而更快了。

研究者 D

本次的行動研究，從單純想為慢飛的孩子找出當下最適合他、能自己解決問題的想法，到大家集思廣義，希望能透過現代化的3產品，發展出一套讓孩子能不用再事事都得靠旁人的提醒和協助，從而建立帶著走的解決問題能力。過程中讓我驚訝地發現，整個社群雖然大家的專業背景不大相同，不過激盪出的創造力居然是如此的強大，快速因應新衍生出問題的執行能力亦是讓人有目共睹，看到孩子在整個過程中所產生的正向變化，真是讓人欣喜。最後，很榮幸能參與本次的行動研究，它讓我看到了教育現場另一種不一樣的新能量，謝謝！

研究者 C

這次，很高興接受了研究者 A 老師的邀約參加了社群。之前有幸帶過情障生，當時參加了很多的研習，對於情障生在學校的處遇有基本的了解。但是，這一次的社群，邀約了家長、友校專業的資訊老師及諮商專長的惠生主任。在一次次的專業訪談中，我從中學到了溝通的技巧，以及家長對於情障生處遇的心情，以及科技對於情障生的運用。以下分三個部分來說：

與家長的溝通技巧部分；之前，在擔任低年級導師時，對於家長的聯繫雖然多，相較於這一次，是從社群的教師身份，不同的角度去傾聽家長的需求。這次的案主是高年級情障生，情障生到高年級的時候，家長的心情以及心路歷程，在這次的社群中有了更深度了解。最難能可貴的部分是，我們在一次次的與家長的對談中，了解家長的想法，取得家長的信任，適度的去解決，孩子在學校現場所遭遇的狀況，並且延續討論孩子的未來，並討論該如何從這一次的經驗中延續，減少環境轉換對情障生所帶來的壓力。我想，這對情障生來說，這是一件非常重要的事情。環境的變化，對於情障生及家長來說，是一件極大的挑戰，如果有熟習的方式，幫助孩子適應環境，也可以減輕家長的負擔，幫孩子可以更快適應新的環境。

友校專業的資訊老師：這次的討論，從原本的小天使，進階到使用3C 輔具協助孩子，我們請到了友校專業的資訊老師，他細心的幫孩子規劃，並且指導我們如何使用 iOS 系統的編程，這都是教學現場中，我們比較少經歷的部分，學到「編程技巧」獲益匪淺。這次的家長，也有相關的背景知識，也提供我們經驗與想法，我們也學到3C 應用在學習上的方法。

諮商專長的惠生主任部分：從主任與家長的對談中，學到如何與家長對談，惠生主任溫暖的聲音，總是能安撫家長的情緒，適度地提出建議，讓大家在整個會談過程中，學習到更多對孩子最好的處遇方式。讓整個社群的目的，不在只有解決教學現場的狀況，也提供家長更多未來處遇孩子的經驗。

這是一場溫暖而有意義的社群，謝謝每一位參與的夥伴。

研究者 B

這是一個難忘的經驗--一個努力為孩子找一個適合的學習環境的轉學生媽媽，激起學校團隊共同努力的使命感，於是這個特教社群成立了，感謝研究者 A 老師號召成立社團，感謝研究者 D 老師、研究者 C 老師、研究者 E 老師的熱心參與，更感謝方惠生主任，百忙之中抽空指導，並時時給予鼓勵和讚美，讓老師和家長在如沐春風的氛圍下，為孩子的未來努力！

不放棄任何一個孩子，是我們的理念，感謝大家，我們做到了！

參考文獻

- 王欣宜、林中凱(2011)。情境安排之同儕介入策略對自閉症幼兒社會技能表現影響之探討。**特殊教育季刊**，121，1-7。
- 辛苑綾(2014)。同儕教導對國小自閉症兒童社會互動成效之研究。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 阮藍瑩(2013)。同儕介入策略對增進國小高功能自閉症學生社會互動之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 林欣樺(2010)。同儕支持方案對中度自閉症學生在融合情境中課程同儕支持方案對中度自閉症學生在融合情境中課程參與和社會互動效果之研究。國立台南大學重度障礙研究所碩士論文(未出版)。
- 邱上真(2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 邱子華(2016)。以符號互動論觀點探討國小普通班高年級自閉症學生之學校適應。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 洪榮昌(2019)。偏鄉小校縮小城鄉教育落差可行性策略之初探。**臺灣教育評論月刊**，8(4)，135-138。
- 許思景、何慧群(2015)。小一新生同儕關係與學校適應之因應策略。**臺灣教育評論月刊**，4(7)，120-124。
- 高宜芝、王欣宜(2015)。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。**特殊教育教學與趨勢**，55-68。
- 張正芬、李怡嫻、蕭莉雯、連文宏、黃碧鳳、李惠慈、顏瑞隆、葉純菁(2019)。自閉症學生學校適應行為檢核表。臺北：臺北市西區特殊教育資源中心。
- 張家銘、唐榮昌、王明泉(2008)。同儕中樞反應訓練對國小自閉症兒童自發性社會互動行為影響之研究。**東台灣特殊教育學報**，10，201-212。
- 張喜鳳、林惠芬(2011)。國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究—以中部地區為例。**特殊教育與復健學報**，25，25-46。
- 馮士軒(2004)。同儕核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互動成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 黃君瑜、吳佑佑(2013)。**臺灣版自閉症行為檢核表**。臺北：心理出版社。
- 楊淨瑜(2018)。淺談高中職自閉症學生之學校適應情形。**臺灣教育評論月刊**，7(9)，143-146。
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐(2016)。臺灣融合教育的實施與展望。**東華特教**，56，1-9。
- 陳筱璘、唐榮昌(2015)。同儕教導策略在國中自閉症學生社會適應課程之實務分享。**特教園丁**，30(4)，41-48。
- 陳書婷(2018)。我國融合教育的發展與實施困境。**臺灣教育評論月刊**，7(7)，137-

141。

教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。教育部。

教育部(2020)。十二年國民基本教育課程綱要身心障礙學生領域課程調整應用手冊。教育部。

教育部(2021)。109年度特殊教育計年報。教育部。

曾妙容、張仁家(2019)。談普通班級中特殊需求學生的適應與教師因應之道。臺灣教育評論月刊，8(9)，66-70。

蔡清田(2000)。教育行動研究。臺北：五南出版社。

顏瑞隆、張正芬(2012)。從生態系統理論談自閉症學生的學校適應。特殊教育季刊，124，11-19。