特殊教育季刊　民101年9月　第124期　第11-19頁

從生態系統理論談自閉症學生的學校適應

顏瑞隆
國立臺灣師範大學特殊教育學系
博士班學生

張正芬
國立臺灣師範大學特殊教育學系
教授

摘　要

許多研究調查顯示自閉症學生的學校適應欠佳，主要有學習適應、情緒行為問題和社會互動。作者運用生態系統理論的概念，建議學校為自閉症學生建構一個完整的支持體系，包括：學業課程、教材的調整，普特教師之間的合作，以及建立尊重差異的校園文化等，以提升自閉症學生在學校裡的適應情形。

關鍵詞：生態系統理論、學校適應、自閉症學生

Adjustment to School for Students with Autism Spectrum Disorders: An Ecological System Approach

Jui-Lung Yen
Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Cheng-Fen Chang
Professor,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

Many research results indicate that students with autism lack adapt ability to school life. They have difficulties in learning, emotional behavior, and social skills. For the sake of improving autistic students' adaptability, it is suggested that, schools design an ecological supporting system. Such a system would include modification of curricula and teaching materials, along with enhancement of collaboration between general education and special education teachers. The intent of an ecological system is to build up a culture of respecting diversity.

Keywords: ecological system, school adjustment, students with Autism Spectrum Disorders

壹、前言

即將於2013年5月公布的美國精神醫學會(American Psychiatric Association，簡稱APA)主編的精神疾病診斷及統計手冊(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder，簡稱DSM)第五版，自2011年至目前為止，在其網頁的草案中皆使用自閉症光譜障礙（Autism Spectrum Disorder，簡稱ASD）一詞來含括症狀出現時間不一、輕重程度不同、預後結果有差異的原歸類於廣泛性發展障礙下的兒童期崩解症(childhood disintegrative disorder)、自閉症(autistic disorder)、亞斯柏格症(asperger disorder)及其他未註明之廣泛性發展障礙(pervasive developmental disorder not otherwise specified)，除摒棄原來以次分類名稱分類的方式而改以嚴重程度為分類標準外，並將原來三個核心障礙—社會互動障礙、溝通障礙、行為及興趣的有限重複整併成二個核心障礙，一為社會性溝通及社會性互動障礙，另一為有限、重複的行為及興趣(APA, 2012)。國內於2012年9月28日公布的《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》中有關自閉症的鑑定基準，亦參考國際趨勢同步修正為二個核心障礙並將「自閉症」概念擴充為自閉症光譜障礙（ASD），但在名稱上仍沿用「自閉症」一詞。為配合國內鑑定辦法修正的精神，以下本文直接採用「自閉症」來代表ASD。

從自閉症鑑定標準修訂的趨勢，我們可以發現自閉症的溝通問題和社會互動有著密不可分的關係，而社會溝通直接影響自閉症學生的就是社會適應能力。如果自閉症學生原本就欠佳的適應能力遇上僵化無彈性的學校環境，則學生在學校裡學習動機差、自信心低落，情緒行為問題不斷，以及學校在輔導上倍感壓力就不難想像了。

貳、自閉症學生的學校適應狀況

一、自閉症學生人數的攀升

從內政部近年的統計數據來看，2011年自閉症人數達到11,211人，較2010年成長了10.34%。若以這個數字和10年前數據相較，自閉症者增加3.4倍，是所有障礙類別成長最快的（內政部統計處，2012）。筆者運用教育部特殊教育通報網的統計數據也發現，近年來自閉症學生人數快速增加。從表1我們可以了解近五年來各級學校自閉症學生增加的速度，大約平均每年以8-9%的幅度增加（教育部特殊教育通報網，2012）。

這些快速增加的自閉症學生多為輕症自閉症學生，多數安置在普通班級環境，雖然

表1　近五年學校各階段自閉症學生人數增加幅度

年度	學前	國小	國中	高中職	所有階段學生人數	佔所有特殊教育學生比率	較前一年學生增加的人數	增加幅度
2012	1,024	4,750	2,162	1,237	9,173	9.4%	445	5%
2011	883	4,582	2,034	1,229	8,728	9.4%	779	9.7%
2010	962	4,240	1,777	970	7,949	8.9%	770	10.7%
2009	927	3,946	1,546	760	7,179	8.3%	836	13.1%
2008	816	3,671	1,257	599	6,343	7.7%		

資料來源：教育部特殊教育通報網(2012)

近年來各級學校大力推動融合教育，但從教學現場觀察和研究上都顯示自閉症學生在學校裡的適應狀況仍令人擔憂（宋維村，2000；吳幸祝，2002；吳勝智，2004；施清嵐，2003；陳慧萍，2007；張喜凰、林惠芬，2011）。

二、自閉症學生學校適應情形

筆者運用特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study，簡稱SNELS）進行次級資料分析，以九十六學年度國小教師問卷473筆資料為基礎進行統計分析，發現自閉症學生在普通班，部分時間到資源班上課的比率為52.8%，在普通班接受特教方案（包含諮詢、輔具、助理人員）的比率為33%，而接受特教巡迴輔導的比率為14.7% (SNELS, 2012)。從上述數據可以了解，自閉症學生有超過八成接受特教方案以及資源班的服務，但這些服務是否足夠支持自閉症學生的學校適應？筆者從追蹤資料庫，進行國小、國中、高中職自閉症學生家長、教師，以及國、高中職自閉症學生對於學校適應狀況的次級資料分析，試圖從家長、教師和學生三個多元的角度呈現自閉症學生學校適應情形，分析如表2。九十六學年度國小自閉症學生家長對於自閉症學生學校適應狀況，73%的家長滿意學生在學校的適應情形，約27%的家長不滿意學生在學校的適應狀況，而約有19%的家長認為學生適應困難的主要原因是學生的情緒行為問題，是家長認為自閉症學生適應困難原因中比例最高的。九十七學年度自閉症國中家長認為學生適應較差的主要原因也是情緒行為問題，佔了22.8%，其次是同學不接納，佔了17.7%。九十八學年度高中職自閉症學生家長認為學校適應困難的主要原因也是情緒行為問題，佔了50%；其次是學業學習困難和人際關係不佳，都是佔44.4%。若是從教師的觀點來看，九十六學年度國小教師的調查分析，教師認為自閉症學生適應問題最主要的原因是情緒行為問題，約佔16.7%，其次自閉症學生在適應新環境上較其他學生有困難，約佔16%；而其他適應困難的因素則還包括受到自閉症學生個人能力限制、班級人手不足等。九十七年學年度國中教師的調查分析結果，認為自閉症學生學校適應困難的主要原因是學生的情緒行為問題，佔了10.1%。九十八學年度高中職教師認為學生學校適應困難的主要原因也是學生情緒行為問題，佔了85.5%。如果從學生自評問卷表來觀察，九十七學年度自閉症國中學生自填問卷分析結果發現，在學校適應困難原因中學業相關因素佔了43%，例如：成績不好、上課聽不懂、課業太難或是功課很多；其次是和同學相處的問題佔了23%，主要問題有：很少或沒有朋友以及被同學欺負等問題。九十八學年度的高中職自閉症學生自填問卷顯示，高中職

表2　不同就學年段自閉症家長、教師、學生對於學校適應困難主要原因比較表

	九十六學年度國小	九十七學年度國中	九十八學年度高中
家長	情緒行為問題(19%)	情緒行為問題(22.8%) 同學不接納(17.7%)	情緒行為問題(50%) 學業適應困難(44.4%) 人際關係不佳(44.4%)
教師	情緒行為問題(16.7%) 適應新環境較慢(16%)	情緒行為問題(10.1%)	情緒行為問題(85.5%)
學生		學業學習困難(43%) 和同學相處問題(23%)	學業學習困難(31%) 同學相處的問題(22%)

自閉症學生認為學校適應上最大的困難也是學業問題，約占了31%，其次是和同學相處的問題，約占22%，而不知道未來要做什麼的問題則占了16%，其他則還有和異性相處的問題等（特殊教育長期追蹤資料庫，2012）。

從資料庫的分析結果來看，學生自身的情緒行為問題是家長與教師們普遍認為自閉症學生學校適應困難的主要原因，但是從學生的角度來看，則是覺得學業學習困難、同儕互動的問題才是重要因素。不過，這些結果與近年來陳慧萍（2007）與張喜凰、林惠芬（2011）研究結果相似，情緒行為問題、學業適應和人際關係都是影響自閉症學生學校適應的重要因素。

參、從生態系統理論看自閉症學生學校適應

過去探討適應行為時，多數從智力、日常生活能力、動作發展、社會技能等個人因素進行討論（盧台華、林燕玲，2006），較缺乏環境與個人互動關係的探討。Bronfenbrenner (1988)從社會學與發展心理學的角度出發，認為人類發展是個體為因應其所處環境方面的持續改變。他認為個體與環境是「相互型塑」(mutually shaping)的，個體經驗如巢狀結構(nested structures)，每一個經驗都是另一個經驗的內圈。因此要瞭解人類的發展必須要看其系統內部(within)、系統間(between)、超越(beyond)系統，及其跨越(across)系統的互動，如家庭、學校、同儕等，強調多重環境對人類行為及其發展的影響。

Bronfenbrenner (1979；1995)提出生態系統理論(Ecological System Theory)，此理論將社會環境看成一個同心圓柱組織，包括環繞個體成長的五個層面：最核心一層稱為微系統(micro-system)，是與個體最具有直接關係之環境與人、事、物，而個體的特質與個性也與之進行密切之互動，例如：家庭環境、學校環境對個體的影響。第二層是居間系統(meso-system)，指的是與個體有著密切關係的微系統間所形成的系統，如家庭和學校間、或是同儕間與師生間的關係。第三層是外部系統(exo-system)，是指能影響個體穩定性，但個體卻未密切接觸的環境，例如社區支援及設施等。第四層是巨觀系統(macro-system)，是指文化傳統、信仰與價值觀對個體的影響。第五層是時間緯度（chorono-system）或稱為歷時系統，把時間作爲研究個體成長過程心理變化的參照體系，強調將時間和環境相結合來探究個體發展的動態過程（黃迺毓，2006）。

自閉症學生的適應狀況是歷經生態系統中的動態運作而成，而系統中的各項因素皆對學生產生影響力，而這些影響力有的是透過微系統直接傳遞給個體。如果將學校視為一整體的生態體系，則生態系統理論將提供我們從不同的視野去探究自閉症學生在學校的適應狀況。

一、微系統

如果將學校當作一個整體的生態系統，其中微系統的部分就是自閉症學生的特質。自閉症學生具有社會溝通困難、行為和興趣窄化的特質，而這些特質也容易導致自閉症學生在自我概念發展上的阻礙，以及情緒行為問題的產生（謝易芬，2004）。例如:教師教學活動轉換快速或是自閉症學生對於教材內容概念理解的困難，就很容易變成學習的落後者；與同儕間互動時，容易產生焦慮感、不恰當的社會行為，因此容易遭受同學的排擠、孤立或是欺凌的狀況。

二、居間系統

學校內學生會參與不同場域的學習活動，而形成不同的居間系統，例如：師生關係、同儕關係、親子關係。與一般學生不同的是，許多自閉症學生還增加了與治療師的關係、與資源班教師的關係等。有時這些居間關係之間的衝突，對於自閉症學生的適應

也造成了影響。例如：Savage (2005)指出許多特殊需求學生被抽離開原來的教室去接受隔離式特殊教育服務，會影響班上學生的觀感。國內也有研究指出，資源班服務的模式有可能是造成特殊需求學生被班上同學排擠、嘲弄的原因之一（王致穎，2010；廖佳紅，2004）。因此，同儕互動關係和親師關係、資源班關係就形成了衝突的環境因子。此外，普、特師關係或是親師間的互動，也關係著自閉症學生在學校的適應狀況。居間系統就像是建構房屋的樑柱一樣，支撐著微系統和外系統的穩定性，如果居間系統之間可以有良好的協調作用，就能夠包覆微系統衝突所產生的壓力，同時也能夠穩固微系統與外部系統之間的關係。

三、外部系統

對於自閉症學生而言，最具有影響力的外部系統應該是學校行政組織以及特教法或是相關權益法令系統。外部系統雖然不會直接影響學生，但是其行政組織運作或是法規的訂定，也都會間接影響自閉症學生的學校適應。例如：許多學校行政人員因為對於自閉症學生的特質不夠了解，在自閉症學生違反校規或是發生不適當的社會行為時，逕而採取直接處罰或記過方式，卻缺乏對自閉症學生行為前事的了解。這種對於自閉症學生行為直接抑制的措施，往往引來自閉症學生更激烈的情緒和行為反彈，造成微系統與外部系統直接衝擊，破壞了生態系統結構的穩定關係，自閉症學生適應問題就會更加劇烈。

四、巨觀系統

巨觀系統在學校生態系統中可以視為校園文化、學校對於障礙的觀點等意識形態或是價值觀。巨觀系統具隱微的影響力，雖然巨觀系統並不會直接對於自閉症學生造成影響，但其所形成的氛圍，卻會透過外部系統、居間系統逐步滲透進入微系統。因此，一個友善校園環境的營造，會形成一種隱含的知識(tacit knowledge)，讓自閉症學生在學校的適應過程中形成自然的支持力量。

五、歷時系統

學生長時間在學校生態中生活與學習，在歷程中必然會有生理、心理或是環境事件上的變化。例如:重新編班、學校轉銜、生涯規劃等因素，對於學生都會產生不同的影響。Attwood (2006)提出了自閉症輕症者在離開中學後生涯上可能遇到的困境，包含了無法適應大學的轉銜生活，難以學習獨立技能，在學業和人際互動上較容易感到無助，對於建立友誼或是親密關係容易產生焦慮和壓力。

生態系統理論提供給我們了解這些系統間的微妙變化的互動關係，了解自閉症學生在生態系統中的處境，從微系統的角度提升其社會溝通能力，了解居間系統穩定和諧的重要性，同時重視校園文化對於差異的接納，以及自閉症學生在生涯議題上面臨的困境。

肆、生態系統觀的校園支持體系

生態系統觀點是依據人與環境界面間之互動關係的特性為概念架構，來理解個體所在的複雜網絡如何與個人及其行動的場域產生交互作用，以及影響個體成長、健康、及社會功能的生活情境。因此，生態系統觀的校園支持體系強調人與情境脈絡的關係，如何提供增強個人的能力，同時也兼顧生態環境的調整，以促進自閉症學生的學校適應。

一、微系統—提升自閉症學生學業學習和社會溝通能力

目前資源班服務內涵並不足以支持自閉症學生的學校適應，主要問題在於未能完全依照學生的需求提供其符合之課程。學習適應在許多自閉症學生學校適應調查研究都表現不佳，根據《特殊教育課程教材教法及評

量方式實施辦法》（2010），特殊教育課程應依學生之個別需求，彈性調整課程及學習時數，經校內特殊教育推行委員會通過後實施；在教法上應運用跨專業、跨專長、跨領域或科目之協同、合作教學或合作諮詢，以多樣性的教學活動、班級經營策略提供學生充分參與學習的機會；學校實施多元評量，應考量科目或領域性質、教學目標與內容、學生學習優勢及特殊教育需求。此外，教材上也應該依據學生的個別能力，進行加深、加廣、簡化、減量、分解及替代（盧台華，2003），以提升自閉症學生在學習上的成就、動機和自信心。

在社會溝通能力方面，教師應運用特殊需求課程提升自閉症學生社會溝通的能力，Wang & Spillane (2009)和Reichow & Volkmar (2010)都曾進行自閉症學生社會技巧介入方案的後設分析研究，發現社會性故事、同儕中介和數位式影音示範教學策略、社會技巧團體等都有達到實證性研究的標準；而國內相關研究近年來也越來越多，例如：社會性故事（孫佩孜、劉明松，2008；曾安敏，2010；蔡佳芬，2007；黃美慧、鈕文英，2010）、同儕中介策略（吳雅萍，2006；林怡鈴，2004；林欣樺，2009；馮士軒，2004；詹玉帆，2007；蔡雅文，2009）、數位社會性課程（莊素貞、尤嘉琳，2011；張正芬、林迺超、王鳳慈、羅祥妤，2012；黃美文，2011）、視覺提示策略（吳芳玲、曾柏瑜，2007；陳玉麗，2010）、遊戲性介入（李嫦春，2010；林儀婷，2006；周筠珍，2011；廖淑廷，2011）等，資源班教師應該積極運用上述課程或教材，加強自閉症學生的社會溝通能力，以促進在微系統生態的平衡。

二、居間系統—普通與特教教師積極合作

居間系統的互動關係牽動著自閉症學生適應結果的好壞，其中普通教師與特教教師之間的合作關係格外重要。目前特教教師的角色較多處於被動角色，等待學生到資源班上課，較少主動了解自閉症學生在普通環境中所遭遇的困境，與普通班教師合作處理解決，因而造成普通班教師較難感受到特教教師的支援；同時因為自閉症學生經常離開原班教室到資源班接受特教服務，而產生與普通班學生之間的隔閡，發生遭受孤立排擠的情形。張正芬（2012）提到過去特教教師的服務內容偏向直接抽離的補救教學服務形式，而內容也偏向學科補救，但在融合教育思潮的影響下，特教教師的服務形式應該逐漸轉變為視學生的需求調整直接與間接服務的比重，同時其服務內容也應該逐漸轉變成優勢能力的開發、弱勢能力的補強以及全校性的介入與支持。特教教師的角色應該從被動的在資源教室或是在特教班中提供自閉症學生教學服務，轉變為主動了解自閉症學生在普通班級中的需求，同時透過與普通班教師的合作，提供普通班教師在環境、課程、教學、評量與行為處理等方面的相關策略與實際作為（見表3）。

三、外部系統—正向行為支持系統

最新公告的《特殊教育法施行細則》第九條提到，為因應身心障礙學生個別特性，學校應提供具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援《特殊教育法施行細則》（2012）。行為功能介入之目的在探究行為和環境的關係，以分析行為的功能，進而增進行為介入的效果與效率（張正芬，2000；Chandler & Dahlquist, 2010）。以行為功能為本的介入策略強調以專業團隊為基礎進行預防、教育和個別化的處理原則，採用功能本位、正向而完整的行為處理策略，包含前事預防、行為教導、後果處理等策略，目的不只在減少行為問題的發生，更重要的是增進學生的社會溝通和自我管理的能力（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011）。為支持自閉症學生在適應過程中經常出現的情緒行為問題，學校應該建立行為功能介入的團隊與流程，提供自閉症學生情緒行為上的支持。

表3　特教教師服務內容的演變

	服務形式	服務內容
現代	依學生需求調整直接服務、間接服務的比重	弱勢補強、優勢開發的多元課程、全校性介入與支持
↑	直接服務的多元課程教學為主、間接服務為輔	學科、特殊教育需求科目、合作教學、宣導、諮詢服務、資源連結整合
	直接服務為主（抽離式、外加式的補救教學）	一對一或小組的學科補救教學為主
過去	直接服務為主（抽離式的補救教學）	一對一的學科補救教學為主

資料來源：張正芬（2012）世界關懷自閉症日學術研討會演講稿

四、巨觀系統—營造差異、多元的校園文化

生態的多樣性是近年來生態學非常強調的觀點，同樣的概念運用在校園文化中，多樣且歧異性的校園文化才是一個健康、美麗的校園。自閉症學生經常有令人驚艷的特殊才能，如果學校能以優勢能力觀點為取向，為這些學生創造展現長處的機會，並且透過持續性的特教宣導和教師特教在職進修，對於自閉症的概念就會從負向的麻煩製造者，轉變成學校中不可或缺的重要資產。

五、歷時系統—重視轉銜和生涯發展議題

十二年國教即將上路，自閉症學生在不同階段中的生理和心理轉換、適應新環境中所承受的壓力，以及未來生涯發展需要我們投入更多的關注。教師應該將自閉症學生的自我探索、生涯發展等相關議題納入教學內容，讓自閉症學生和家長都能夠及早了解未來的生涯發展，為適應未來社會提早做因應準備。

伍、結語

不斷快速增加的自閉症學生如何適應學校生活一直是教育工作者關心的議題，透過生態系統理論的概念，期待提供不同分析自閉症學生學校適應的視角，從系統內、系統間和跨系統之間的交互影響，了解自閉症學生在學校中所需要的支持體系，盼望未來自閉症學生能夠在越來越多元的學校文化中，有機會展現頭角，表現其特殊的生命力。

參考文獻

內政部統計處（2012年9月13日）：**內政統計通報—〇一年第九週**。取自http://www.moi.gov.tw/stat/。

王致穎（2010）：關懷倫理學道德教育方法在融合教育下的實踐。**教師之友**，**51**(3)，63-70。

吳幸祝（2002）：**國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。

吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷（2011）：正向行為支持計畫對國中資源班自閉症學生尖叫哭鬧行為處理之成效研究。**特教園丁**，**26**(4)，1-11。

吳芳玲、曾柏瑜（2007）：視覺提示策略增進自閉症學童的溝通能力。**台東特教**，**25**，43-51。

吳勝智（2004）：**國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

吳雅萍（2006）：**同儕夥伴訓練對增進自閉症幼兒同儕互動之研究**。國立臺北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北。

宋維村（2000）：**自閉症學生輔導手冊**。臺北：教育部特殊教育工作小組。

李嫦春（2010）：**高功能自閉症兒童參與融合式舞蹈教學之行動研究**。臺北市立體院舞蹈碩士班碩士論文，未出版，臺北。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2012）：中華民國一百零一年九月二十八日教育部臺參字第一

〇一〇一七三〇九二C號令修正發布。

周筠珍（2011）：**以融合式遊戲團體提昇自閉症兒童社會遊戲層次之行動研究**。國立北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

林怡鈴（2004）：**同儕夥伴訓練方案增進同班同學對自閉症同儕接納態度之研究**。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，新竹。

林欣樺（2009）：**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**。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺南。

林儀婷（2006）：**自閉症幼兒相互注意力介入研究—遊戲取向**。國立臺北教育大學特殊教育系碩士論文，未出版，臺北。

施清嵐（2003）：**臺北市高職特教班自閉症學生學校適應之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士學位班碩士論文，未出版，臺北。

孫佩孜、劉明松（2008）：社會故事教學在身心障礙學生教學應用之初探。**台東特教**，**28**，20-24。

特殊教育法施行細則（2012）：中華民國一〇一年十一月二十六日教育部臺參字第一〇一〇二一四七八五C號令修正發布。

特殊教育長期追蹤資料庫（2012年9月28日）：九十六年度國小家長、教師；九十七年度國中學生問卷；九十八年度高中職學生問卷。取自 http://snels.cycu.edu.tw/。

特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法（2010）：中華民國九十九年十二月三十一日教育部臺參字第〇九九一二一八七四三C號令修正發布。

張正芬（2000）：自閉症兒童問題行為功能之探討。**特殊教育研究學刊**，**18**，127-150。

張正芬（2012年3月）：世界關懷自閉症日學術演討會演講稿，發表於**2012年世界關懷自閉症日國際學術研討會暨論文發表大會**之演講稿。臺北。

張正芬、林迺超、王鳳慈、羅祥妤（2012）：**數位社會性課程教學攻略**。臺北：心理。

張喜凰、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。

教育部特殊教育通報網（2012年9月15日）：**特殊教育統計查詢**。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp。

莊素貞、尤嘉琳（2011）：影帶示範教學策略在自閉症學生教學上之應用。**特殊教育輔助科技**，**7**，27-35。

陳玉麗（2010）：**圖片提示教學對自閉症幼兒自發性口語溝通能力之影響**。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版，臺中。

陳慧萍（2007）：**臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

曾安敏（2010）：**社會故事對增進國小自閉症學童社會能力之成效研究**。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東。

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，彰化。

黃美文（2011）：**錄影帶示範教學策略對自閉症國中生社會溝通技能學習之成效研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。

黃美慧、鈕文英（2010）：社會故事對廣泛自閉症者介入成效之分析。**國立臺南大學特殊教育學系特殊教育與復健學報**，**22**，1-23。

黃迺毓（2006年10月）：誰需要家庭？發表於**2006生態系統觀下的兒童與家庭研討會**之論文。臺南。

詹玉帆（2007）：**同儕隨機教學對增進高功能自閉症學童自發性語言溝通行為之成效**。臺北市立教育大學溝通障礙研究所碩士論文，未出版，臺北。

廖佳紅（2004）：資源班學生學習困擾與輔導。**師說**，**178**，59-60。

廖淑廷（2011）：**親子遊戲介入對學齡前自閉症兒童社交互動關係之療效研究**。國立成功大學職能治療學系碩士論文，未出版，臺南。

蔡佳芬（2007）：**社會故事教學對增進國中高功能自閉症學生社會互動成效之研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。

蔡雅文（2009）：**在例行性活動中運用同儕媒介策略增進國小普通班自閉症兒童溝通能力之行動研究**。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

盧台華（2003年1月）：由全方位課程設計談普通教育課程在特殊教育上之應用—以九年一貫課程為例。發表於**2003年特殊教育學術研討會**之論文。臺北。

盧台華、林燕玲（2006）：社會適應表現檢核表之信效度及其相關因素之研究。**特殊教育研究學刊**，**30**，1-25。

謝易芬（2004）：**高功能自閉症者自我概念之探索研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

American Psychiatric Association. (2012, September 20). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Retrieved from the World Wide Web: http://www.dsm5.org/

Attwood, Tony (2006). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human*

development: Experiments in nature and design. Cambridge, MA: Harvard University.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2010). *Functional assessment: Strategies to preventand remediate challenging behaviors in school settings* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Reichow, B., & Volkmar, R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis frame work. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(2), 149-166.

Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language based in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 3-36.

Wang, P., & Spillane, A. (2009). Evidence-based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 318-342.

來稿日期：2012.10.16
接受日期：2012.11.05

101學年度第2學期特殊教育諮詢專線輪值表

時　間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
10:00~12:00	張正芬	邱紹春	劉惠美	王慧婷	陳秀芬
14:00~16:00	胡心慈	鄭聖敏	柯惠菁	林月仙	佘永吉

(102.02~102.06)

諮詢委員

姓名	張正芬	胡心慈	邱紹春	鄭聖敏	劉惠美	柯惠菁	王慧婷	林月仙	陳秀芬	佘永吉
學歷	教育碩士	教育博士	教育碩士	教育博士	哲學博士	哲學博士	哲學博士	教育博士	教育碩士	哲學博士
專長	自閉症 智能障礙 行為情緒	情緒障礙 自閉症	多重障礙 行為情緒	資賦優異	溝通障礙 語言發展 聽覺障礙	特教科技	早期療育 應用行為分析 自閉症	語言障礙 自閉症	學習障礙 情緒障礙	輔助科技 物理治療
現職	臺灣師大教授	臺灣師大副教授	臺灣師大退休教師	臺灣師大助理研究員	臺灣師大副教授	臺灣師大助理研究員	臺灣師大助理教授	臺灣師大副研究員	臺灣師大研究助理（講師級）	臺灣師大助理教授

（依輪值時間排序）

（文接第36頁）

伍、與各地夥伴們在會議中不期而遇

本次參與大會的本國夥伴平日難得碰面，這次會議中，上下午茶敘時、進會場前、中午用餐時，或是在通道上偶遇時，很自然地就聊起來，並且當本國的成員發表論文時，其他人多數會前往聆聽。邢敏華教授多年來在不同的國際會議中一直這麼做，不但聆聽、拍照，並且也給予鼓勵，始終如一，非常難得。

會議中也見到來自彼岸、香港與世界各地的夥伴，有初識有舊友，雖都在不同的地方工作，但共同點是大家都為謀求聽力損失者最大福祉而勤奮耕耘，問候、聊天、合照、交換心得，大會成功地為眾人搭建了很好的溝通平台。

陸、閉幕式

大會主席宣讀本次會議的共識後，會員國主席Greg Leigh教授代表與會者感謝大會圓滿辦理如此成功的盛會，之後邀請下一屆會議主辦國紐西蘭代表上台，簡介下次的會議以及誓言將好好接棒的決心。最後由主席Lynne Lim教授宣佈本次會議結束，為此次會議畫上句點。

參考文獻

Lynne Lim (2012)：2012年亞太聾教育會議會員國代表會議之書面資料。2012年亞太聾教育會議大會手冊。未出版手稿，新加坡，作者。

Griest, S. E., Folmer, R. L., & Martin, W. H. (2007). Effectiveness of “Dangerous Decibels,” a School-Based Hearing Loss Prevention Program. *American Journal of Audiology, 16,* 165-181.

Portnuff, C., & Fligor, B. (Oct, 2006). *Sound output levels of the iPod and other MP3 players: is there potential risk to hearing.* Paper presented at the conference of Noise-Induced Hearing Loss in Children at Work and Play, Cincinnati, OH.

來稿日期：2012.08.18
接受日期：2012.10.15