

自閉症 幼兒社會性 遊戲互動介入 手冊



臺北市政府教育局
DEPARTMENT OF EDUCATION
TAIPEI CITY GOVERNMENT

2025年12月



自閉症幼兒社會性 遊戲互動介入手冊

出版機關：臺北市政府教育局
發行印製：2025年12月

局長序

特殊教育是一項長期且持續發展的永續工程，臺北市秉持聯合國《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child, CRC) 及《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 的核心精神，高度重視身心障礙幼兒的權益與福祉，致力推動以學生需求為中心的教育理念，展現出對於教育正義與教育平等的積極實踐。

本手冊針對學前教育階段自閉症幼兒的發展需求為核心，從理論基礎到實際操作探討社會性遊戲互動介入教學方法，手冊中的示例依據自閉症幼生的年齡與發展階段設計，含蓋幼幼班到大班及暫緩入國小就學的幼兒，理論結合實務教師的分享，使第一線教學者能從中了解自閉症幼兒需求設計社會性遊戲互動介入的內涵與具體應用，分享在設計遊戲活動時，需要先進行社會性能力的評估，再從系統性的目標中考量生態與文化因素融入兒童適合的介入目標；所有的介入都需要個別化，為每位孩子量身定製，教學目標除了符合兒童能力外，也要考量到目標的功能性，俾提升幼兒園教學團隊專業，創造更豐富的學習資源，以營造讓每一位孩子皆能探索與體驗成功的可能性環境。

教育是為下一代美好未來做好準備的志業，也是生命影響生命的持續歷程，鑑於各類身心障礙幼兒需求日趨多元與個別化，理解新世代的特殊教育內涵，將是刻不容緩的課題，希提供幼兒園現場教師為特殊教育幼兒設計適性教學的參考，實踐尊重差異、平等、尊嚴及提供合理調整之精神，支持身心障礙幼兒能夠自主地和所有人一起學習。

感謝本市南區特教資源中心團隊熱忱付出與專業投入，在楊宗仁教授及李惠蘭教師帶領下，順利完成《自閉症幼兒社會性遊戲介入手冊》編輯工作，得以付梓出版，衷心期盼透過特殊教育的落實，符應幼兒的個別需求，豐富其學習歷程，培養迎接未來挑戰的能力，協助幼兒健康成長茁壯與全面發展。

臺北市政府教育局局長

游玄良 謹識

於 2025 年 12 月

目錄

01 遊戲與生活文化介入概論

國立臺北教育大學特殊教育學系退休副教授

楊宗仁教授

25 遊戲與生活文化介入框架與策略

臺北市立大學附設實驗國民小學退休特殊教育教師

李惠蘭教師

35 遊戲與生活文化介入社會性目標

國立臺北教育大學特殊教育學系退休副教授

楊宗仁教授

臺北市立大學附設實驗國民小學退休特殊教育教師

李惠蘭教師

39 自閉症幼兒社會性遊戲互動介入示例

40 示例 1 臺北市大龍國民小學 許宛庭教師

43 示例 2 臺北市大龍國民小學 何怡君教師

48 示例 3 臺北市萬芳國民小學 李侑駿教師

52 示例 4 臺北市南海實驗幼兒園 陳麗真教師

55 示例 5 臺北市文山特殊教育學校 林家儀教師

59 示例 6 臺北市雙蓮國民小學 陳毓依教師

62 示例 7 臺北市文山特殊教育學校 徐詩雯教師

66 示例 8 臺北市文山特殊教育學校 張碧真教師

69 示例 9 臺北市文山特殊教育學校 劉雅如教師

遊戲與生活文化介入 概論

國立臺北教育大學特殊教育學系退休副教授 楊宗仁教授

壹、社會性本質是合作

在美國精神醫學會出版的診斷與統計手冊中 (DSM-V)，自閉症幼兒的主要障礙是在社會溝通及社會互動上存在顯著困難 (American Psychiatric Association,2013)，而 Volkmar 和 Wiesner(2021) 則認為自閉症幼兒有社會學習障礙，因而有社會溝通及社會互動的困難存在，而 Tomasello(2019) 則更進一步指出自閉症者，不只有社會學習的困難而已，更重要的是與人形成共享意向 (shared intentionality) 上有困難，因而無法與人合作，進行社會溝通。自閉症幼兒在與人進行社會互動與社會溝通時，常不知道雙方的社會關係及關係背後的社會規範是成功溝通互動的關鍵。社會關係包括：父母子女、老師學生、醫生病人、老闆顧客、領導屬下，或朋友之間、同事之間、甚至路人之間等不同的角色關係；而社會對於這些角色如何溝通互動都有明確的規範，例如哪些話可以說（或者不可以說），對什麼人應該說什麼話，要怎麼說等等；基本上，人類的溝通都是合作性溝通，Grice(1975) 就提出合作性溝通四原則：溝通時要真誠不能說假話；要提供足夠的訊息；說話要簡潔；與話題相關 (Grice,1975)。不止溝通要與人合作，人類大部分的活動都要與人合作，人類的社會就是合作性的社會 (Tomasello,2019)，自閉症者真正的困難就是與人合作，社會溝通的困難只是其中最顯著的部

分。一般幼兒在其成長的過程中，很自然地會在生活及遊戲中學會與人合作，包括各種角色之間的溝通合作，在家中與家人在家務上合作；在學校中與老師同學在學習上合作；在社會中，在遵守社會規範上與他人合作；而最基本的社會合作就是善盡每一個人社會角色，在家庭、學校、公司、組織及國家中，負起自己的角色責任，並遵守自己角色的規範；而自閉症者真正的困難是在家庭、學校及各種社會場景中，依合作的社會規範與人進行交流，與人進行種種生活與遊戲活動的合作。

貳、自閉症幼兒有合作障礙

人類與其他社會性動物最大的不同就在於人類會合作，Tomasello(2019)的研究指出人與人之間的合作需要具備八大社會能力，包括：社會溝通、社會認知、合作協作，合作性思考，親社會性行為，文化學習，社會規範，道德認同；而自閉症幼兒在與人合作的八大社會性能力上都有相當的困難存在，社會溝通只是其中最顯著且最容易被父母發現的困難，因為只要孩子超過二歲還不會說話，父母就會發現不對勁了。

就**社會溝通**而言，所有孩子學習語言溝通都是需要與人合作的，例如當父母親用手指向蘋果時，孩子眼神要配合跟著看過去，當父母對著某一個紅色圓形的物品發出「蘋果」的聲音時，孩子要能解讀父母的意圖是要告訴他，面前那個紅色圓形的物品就是「蘋果」，孩子學會「蘋果」的意義，是父母與子女之間合作的結果，不是單方面達成的。

另外，**社會規範**是社會性最核心的能力之一，也是自閉症幼兒最常見的障礙之一，因為不肯遵守社會規範或不知道社會規範因而違反社會規範，從而遭受挫折，因而有情緒，也是最常見的現象之一，情緒與行為問題，也是家長及老師們最常提出來的問題之一。自閉症幼兒不遵守社會規範有可能來自於社會認知上的無知，或社會心智解讀上的無能所導致的，而社會認知（含社會心智）是合作上必備的能力之一。

文化學習能力指的是向他人學習的能力，包括模仿學習、教學學習、合作學習，而自閉症幼兒從嬰幼兒早期的模仿學習就有困難，稍大之後也有困難解讀父母師長教學的意圖，無法精準地掌握教學的重點，五歲以後更有困難與人合作，因為他們有困難整合他人與自己的觀點，形成更高一層的合作共識。

道德認同是建立在社會規範的基礎上的，也就是將社會規範內化，認同社會規範，成為自己的價值觀，且與社會文化的價值觀相符，這部分也是自閉症者的困難所在，因為他們較有困難掌握各種成文的社會規範與不成文的社會常識，因此就有困難將其內化，以為行為思維的內在依據，從而調控情緒以合乎社會規範。

親社會性行為指的是能夠做出對人友善的利他社會行為，自閉症幼兒與人互動的頻率本就不高，而經由互動來幫助他人，展現利他的親社會性行為，就更少了，眾多研究也指出自閉症幼兒的同理心是薄弱的，更不用說是要能夠主動地助人利他了。

合作協作已經是我們社會運作的常態了，與人合作時，要能協商彼此的共同目標，雙方的分工角色及合作成果的分享，這些過程都涉及到雙方或者多方觀點解讀及整合，很需要**合作性思考**的相關能力，而這些能力都是自閉症幼兒的主要弱勢所在。

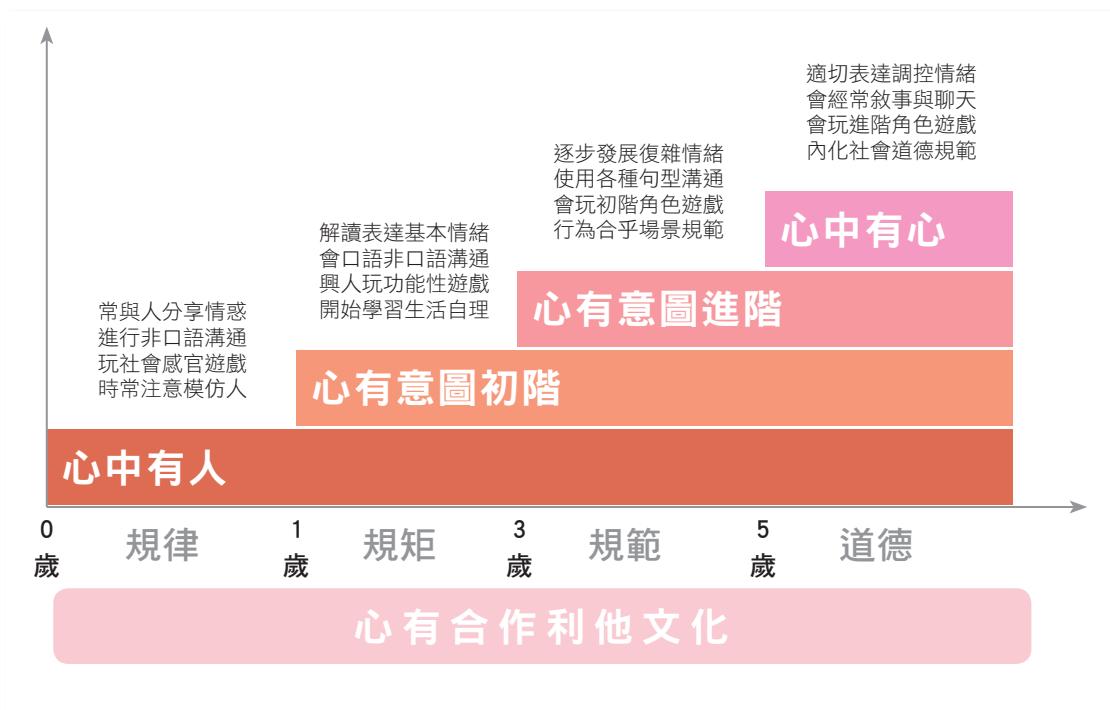
社會認知是自閉症幼兒特別有困難的部分，社會認知包括了共享注意力 (joint attention)、意圖解讀 (intention reading)、觀點取替 (perspective taking)、心智理論 (theory of mind) 等各種能力在內。社會認知側重於人們如何處理、儲存和應用有關他人和社會場景的資訊。它側重於認知過程在社會互動中的作用；Tomasello(2019) 認為觀點整合是合作的關鍵。人們在看事物時，都是有觀點的，例如：大家在看眼前桌上的蘋果時，有人的觀點是看其形狀，有人是看其顏色，有人是看其價錢，有人是看其營養；同樣的，在社會場景中的一位大叔，有人會看其外表的美醜，有人會看其年齡的大小，有人會看其角色為何，有人會著重其身份；從人類合作的角度來看，合作時，需要整合各方的觀點，合作才能成功，而這也是自閉症很大的困難所在。

以上簡要的分析，充分顯示出自閉症幼兒在合作的各種社會能力上的不足，他們需要全面性地介入合作的各種能力。

參、遊戲與生活文化介入整體架構圖

我個人依據 Tomasello 及相關學者的研究 (Packer,2017)，發展出遊戲與生活文化介入 (Play-and-living Culture Intervention，簡稱為 PCI) 的模式，並將幼兒的社會認知能力的發展分為四個階段：心中有人 (出生至一歲)；心有意圖初階 (一歲至三歲)；心有意圖進階 (三至五歲)；心中有心 (五歲至七歲) 四階段，所有幼兒都會運用社會認知能力來學習周遭的社會規範及文化，且在五歲之後，逐漸將社會文化規範內化至心中，成為道德良心依據的來源，作為言行舉止的依據，此時才真正具備心有文化的能力。

圖一是 PCI 的整體理念與介入架構圖，以下詳加說明其內涵。



圖一 PCI 的整體架構圖

上圖最底層文字標題是「心有合作利他文化」，這是 PCI 的核心目標，是一切自閉症幼兒教育的指南針，所有教學活動都要繞著合作利他的文化來進行。合作利他文化的發展依年齡成長可以分為四個階段：規律；規矩；規範；道德。幼兒在一歲以下時，經由生活中的參與，先學會生活作息及活動的規律，一歲至三歲之間，經由更多的生活參與以及遊戲參與，學會家中父母親所定下的生活規矩及遊戲規矩（每一個人的家庭規矩可能與其他家庭是不一樣，例如進門時是否脫鞋？）；三至五歲之間，父母帶著幼兒進行較多的戶外及社區的生活體驗，從而學會各種不同社會場景中的社會規範（如便利商店買東西要付錢，在車站排隊買車票等等）；五歲以後，開始將學會的社會規範內化至內心中，從而要求自己要遵守社會規範，成為道德良心的依據來源。

圖一中間的四個階梯上標示著社會認知發展的四個階段，依序是：出生至一歲的「心中有人」階段；一歲至三歲的「心有意圖初階」；三歲至五歲的「心有意圖進階」；五歲至七歲的「心中有心」階段。幼兒會用這些社會認知能力，來學習社會文化，並將文化內化至心中，用來調控自己的行為舉止及情緒思維，那時才具備「心有文化」的能力。社會規範內涵小至家庭吃喝拉撒睡的規矩，中至學校企業中的規範，大至國家社會的法律及價值觀都是。

每個階段上的四行文字是標示著該階段介入的主要目標，在下列的文中，會更具體說明。

肆、社會認知發展的四大階段

一、「心中有人」階段(出生至一歲)

嬰兒一出生就天生對人有興趣，喜歡看人臉，偏好聽人的聲音，對於社會性刺激有與生俱來的喜好；嬰幼兒出生後，經由日日夜夜與人長時間地互動，並經由日常生活中注意觀察人行動的前後順序，慢慢地瞭解他人行動的意圖（但也有學者認為只是學會他人行動的規律性，而不是行動的意圖），例如反覆觀察到媽媽走至冰箱拿出牛奶，然後倒牛奶給嬰兒喝，久而久之，嬰兒看到媽媽走向冰箱，就會推論媽媽要去拿牛奶倒給他喝，但此時尚未能發展與人合作的能力，尚未能與人形成雙人聯合意向 (joint intentionality)，但嬰兒在三個月大之後，會開始有明顯地情緒共享 (emotional sharing)，尤其是親子之間進行互動與遊戲時，親子之間會進行原型的聊天 (proto-conversation)。Tomasello (2019) 認為情緒共享是人類嬰兒邁向合作的重要先備能力，他的研究發現只有人類嬰兒才有情緒共享，人類嬰兒會將自己的情緒狀態調整與他人一致，別人笑時，嬰兒會跟著笑，別人哭時，嬰兒也會跟著哭，這就為未來的共享注意力 (joint attention) 打下良好基礎。

二、「心有意圖初階」階段(一歲至三歲)

此階段的嬰幼兒開始與人形成最基本的合作意向，其中最顯著的就是共享注意力；九個月至一歲之間的幼兒，就可以跟隨他人的注意力，注意他人在注意的事情，這種共享注意力是雙人聯合意向的一種，雙人聯合意向是二人的心理觀點會對齊，就是將二人的注意力對齊在同一事物上，這種雙人聯合意向是人類幼兒發展的一大里程碑；另外，二人一起抬桌子至牆角，也是雙人聯合意向的一種，因為行動的目標相同。二人之間輪流疊積木蓋一間小房子也是雙人聯合意向的一種，因為他們的共同目標是蓋成小房子；幼兒在學習語言時，都會以相同的聲音（如蘋果），指相同的事物（如紅色圓圓的蘋果），也是雙人聯合意向的另一個例子。一至三歲的幼兒，生活的環境大都在家中，因此他們學會的大都是家中的規矩，這些規矩很可能只適用在自己家中，這些規矩對於其他家庭有可能就不適用，例如吃完飯是否要自己洗碗。

就幼兒的社會發展來看，觀點對齊 (aligning perspectives) 是合作發展的第一步 (Tomasello, 2019)，觀點交換 (exchanging perspectives) 是第二步，觀點整合 (integrating perspectives) 是第三步；觀點整合是幼兒期發展的巔峰，但觀點對齊是合作的第一步；依據 Tomasello (2019) 的共享意向 (shared intentionality) 理論，觀點對齊就是在一至三歲之間「心有意圖初階」時發展出來的，觀點對齊指的是將自己的觀點調整與他人一致，包括行為，注意力，目標等等；共享注意力是觀點對齊的一種，但因為研究眾多，

且極其重要，因此受到廣泛地關注。共享注意力指的是二個人對某一事物的共同關注。當一個人通過注視、手指指向或其他語言或非語言指示來提醒另一個人注意外在的人事物時，就在進行共享注意力了。

三、「心有意圖進階」階段（三歲至五歲）

依據 Tomasello(2019) 的研究，幼兒在三歲以後會慢慢地知道有一個客觀的社會規範存在；也就是說來自父母的各種的要求，不是父母個人的意思，而是來自客觀的社會規範要求，家長是代表社會來教導幼兒他們應該學習的社會規範，例如：要求幼兒至便利商店買東西要付錢、坐車要買票、在學校要坐在馬桶上如廁等；在不同的場景中會有不同的規範，這些規範都不是父母親本身的要求，而是來自社會的要求；三歲後的幼兒也會逐漸地知道各種日常的生活規範都是社會對於群體成員的期望行為，希望社會群體中的成員都能遵守，如果不遵守，會有一些相對應的懲罰，輕則抗議責罵，中則被驅離群體，重則判刑。

三歲以後的幼兒應該發展出「心有意圖進階」的能力了，他們不但要注意觀察各種場景中的人物及其行動，也要開始注意到場景中人物（或角色）及人物（或角色）有相對應的行為規範；並會觀察到相同人物（例如父母）在不同場景中會有不同的行動規範，例如：父母會在便利商店買飲料、在車站買車票、在公園散步等等。當然便利商店會有服務員，也會有其他顧客，不會只有父母而已；車站會有乘客也會有站務員等；餐廳會有老闆、服務人員及顧客；學校會有校長、老師、學生，這些人物（角色）各有不同的行動，也有各自要遵守的規範。

「心有意圖進階」的能力主要是在人物（或角色）行動之前就能預測人物的行動意圖，例如在便利商店，甲顧客挑完要買的東西走向櫃檯時，此時三公尺外正在補貨上架的店員看向顧客，雖然店員尚未走過來，甲顧客就會預測店員有要走過來準備結帳的行動意圖（因為幫顧客結帳是店員的工作，因此當店員看向甲顧客時，就可以預測其行動的意圖；如果是乙顧客看向甲顧客時，則不會預測乙顧客會有要結帳的行動意圖）；反之亦然，當店員看到顧客走進店來，但沒有走向貨架去買東西，反而看向店員，店員就會預測顧客看向他的意圖可能是要問他問題（例如問：是否有大瓶的礦泉水或者咖啡在那裡？）。這種預測他人行動的意圖能力來自於幼兒對同一場景進行重複觀察體驗得來的，幼兒會在場景中觀察到場景中人物的行為規律，觀察到場景人物行動前的感官注意焦點所在，以及伴隨感官知覺而來的行動及行動後的結果（目標），慢慢地歸納出在某一場景中特定人物會有特定的行為規律及行動意圖。如果幼兒觀察能力弱，家長要透過手指指示或者口語說明，教導幼兒場景中人物的行為規律及行為規範，協助幼兒理解場景、人物（角色）行為規律及行為規範，進而遵守場景的行為規範，尤其是幼兒本身應遵守的場景行為規範。

四、「心中有心」階段（五歲至七歲）

「心中有心」的能力是指幼兒能夠猜測或推論對方內心的感受、看法及觀點等，也能夠猜測對方內心如何猜測自己內心的感受、看法及觀點等，舉個例子：我知道媽媽討厭吃臭豆腐，同時媽媽知道我知道媽媽討厭吃臭豆腐，所以媽媽認為我叫外賣時，我不會為她叫臭豆腐，如果我叫臭豆腐給媽媽吃，媽媽會很生氣，因為媽媽知道我知道媽媽討厭吃臭豆腐。但如果是一個不知情的親戚、朋友幫媽媽叫臭豆腐，媽媽雖然不高興，但不會很生氣，因為媽媽知道對方不知道她討厭吃臭豆腐，對方是無心的。

「心中有心」的能力不只是知道互動對象的內心感受、看法及觀點而已，同時也可以知道社會大眾內心普遍性的感受、看法及觀點，例如：大家都知道要付錢買商品，偷人家的東西是不對的。所以我偷商店的商品，如果被人發現時，別人內心裡會看不起我的；在「心中有心」階段的幼兒會開始會從社會大眾的觀點（社會規範）來批評自己，自己違反了社會規範，也會看不起自己，甚至會有罪惡感，例如偷商店的麵包，即使沒有人發現，自己也會良心不安。也就是說「心中有心」階段的幼兒的心是認同社會規範的（社會大眾的共識），可以稱之為「社會之心」或「集體之心」。也就是「心中之心」要與社會規範結合，才能真正幫助幼兒融入社會群體裡，而不是只是知道對方的心理狀態。

五、PCI 介入的四大社會領域

原則上每一階段介入的重點都會著重下列四大社會領域（參考圖一）：社會情緒、社會溝通、社會遊戲、社會規範道德。以下分別就四個領域在社會認知的四個發展階段說明其重要的學習內容。

就社會情緒的發展來看：幼兒先在「心中有人」階段發展出常與人分享情緒，然後在「心有意圖初階」再發展出解讀與表達基本情緒，然後又在「心有意圖進階」發展出理解與表達複雜情緒，最後在「心中有心」階段發展出適切的調控情緒，不管在那一個階段，所有情緒的表達調控都要合乎那個年齡層的社會規矩規範，也要運用社會認知能力來精準地掌握其內涵。

就社會溝通的發展來看：幼兒先在「心中有人」階段發展出非口語溝通，而在「心有意圖初階」發展出非口語疊加口語溝通的能力，在「心有意圖進階」發展出各種句型的溝通能力（包括問句及複雜句在內），在「心中有心」階段發展出敘事及聊天能力，所有社會溝通能力的理解表達都要合乎社會規範，幼兒也需要運用社會認知能力，才能精準地掌握其內涵。

就社會遊戲的發展來看：幼兒先在「心中有人」階段發展出社會感官動作遊戲，然後在「心有意圖初階」發展出功能性遊戲（也會有簡單地假裝遊戲），然後又在「心有意圖進階」階段發展出初階角色扮演遊戲，最後在「心中有心」階段發展出進階的角色扮演遊戲，所有社會遊戲的理解表達都要合乎社會規範，幼兒也需要運用社會認知能力，才能精準地掌握其內涵。遊戲有其認知層面，如感官動作、功能性遊戲；象徵遊戲，也有其社會性層面，如單獨玩、平行玩、共同焦點玩、合作玩；這裡的社會遊戲指的是與人玩各種遊戲，不管是感官動作遊戲、功能性遊戲、或想像的假扮遊戲；不管玩什麼，只要是與人一起玩，就是社會性遊戲。

就社會規範道德的發展來看：幼兒先在「心中有人」階段發展出注意人模仿人的能力以掌握他人的行動規律及個人的意圖（尚未有雙人合作意圖存在），然後在「心有意圖初階」發展出生活自理的能力（這是家庭最重要的規矩所在，但家庭規矩不限於生活自理），然後又在「心有意圖進階」發展出行為合乎場景規範，最後在「心中有心」階段開始將社會規範內化至內心中成為道德良心的依據，社會規範道德的學習需要社會認知能力及對自我欲望很強的控制能力。

陸、PCI 各階段社會領域目標與內涵

以下分別描述每一個社會認知發展階段的重要介入目標與內涵，如果能好好地介入社會情緒、社會溝通、社會遊戲、社會規範道德這四大社會領域，幼兒的社會能力肯定可以提升的。

一、「心中有人」階段介入目標與其內涵

「心中有人」是所有嬰幼兒社會認知發展的第一階段；相對於一般幼兒，大部分自閉症的幼兒初診斷時，常有「但知有物不知有人」，也就是「目中無人」的情形出現，因此第一步要讓他們能在與人互動時，要能注意他人，也就是在互動時能夠「目中有人」；然後進一步，在沒有與人互動時，也能注意人觀察人，才能算是「心中有人」。進行「心中有人」的介入，是要讓自閉症幼兒不再把人當做滿足個人需求的工具而已，而是還會依戀人，對人有情感，與人有情感上的交流共鳴。

（一）常與人情感分享

常與人情緒分享指的是不但會依戀主要照顧者，對人有情感，還會在與大人互動交流時，能情感分享。意思是：大人高興，幼兒會笑；大人傷心，幼兒會難過。「能與人情感分享」是幼兒能夠從「目中有人」邁向「心

中有人」的關鍵。自閉症幼兒在開始介入「心中有人」的目標後，會先對熟悉的人有情感，進而情感分享，然後在類化，才能逐漸地擴大到其他人身上。

依據 Tomasello(2019) 的研究，人類心連心的第一步就是情緒共享。在 Stern (1977) 的研究中，就發現嬰兒在與母親互動或者進行原始聊天時，會有情緒協調 (emotional attunement) 的現象，也就是嬰兒會在與大人互動時，將自己的情緒心理狀態調整成與大人的情緒心理狀態一致，也就是說大人開心笑時，嬰幼兒也會跟著笑，大人難過時，嬰幼兒也會跟著難過，經由情緒的分享，讓嬰兒的心與大人的心首度連在一起，Stern (1977) 研究中的情緒協調 (emotional attunement)，Tomasello 將其稱之為情緒共享，這是人類合作演化的第一步。

社會性笑容（包括微笑與大笑）是情緒分享中最重要的一部分，因為笑容可以吸引大人來照顧嬰兒，並與嬰兒互動交流玩遊戲，這些都有助於嬰兒的生存與成長，嬰兒才有更多機會獲得食物、社會照顧及互動，也才能活得更好。

（二）進行非口語溝通

就自閉症的非口語溝通介入來說，以實用性來看，手勢、臉部表情、眼神注視、身體姿勢在社會溝通互動當中是比較常用到的，尤其是手勢的發展與口語的發展息息相關，因此手勢、臉部表情、眼神注視、身體姿勢這四種的非口語溝通行為加以闡述如下，並以手勢稍加深入說明：

1. 臉部表情：可以分為中性表情、基本情緒及複雜情緒；基本情緒，包括高興、難過、生氣、害怕，這是嬰幼兒早期發展出來的情緒，比較不需要認知中介的情緒；而複雜情緒包括慚愧、驕傲、嫉妒、罪惡感等，這些是較晚期發展出來的情緒，與文化學習息息相關，且需要認知涉入的情緒。
2. 眼神注視：大部分的社會溝通互動，都需要適切地注視著對方，代表對溝通對象是重視的，至少是合乎禮貌的；沒有溝通互動時，則不適合一直盯著對方看。
3. 身體姿勢：主要是在溝通互動時，不能太靠近對方，讓對方有壓迫感或者不舒服的感覺；當然也不能離得太遠，讓對方覺得你沒有誠意。同時，站姿也要自然，不要三七步或是不雅的站姿。

4. 各種手勢：手勢向來最重要的非口語溝通行為，手勢可以分為：

- (1) 情緒性手勢：嬰幼兒早期不成熟的情緒表達方式，例如：用手搥胸、用手打自己的臉、身體跳上跳下地叫等。
- (2) 儀式化手勢：這是將平時系列性的社會行動簡化而成的手勢，以表達其溝通意圖，例如嬰幼兒將雙手舉高代表要人抱。儀式化手勢是類人猿也會發展出來的手勢，不是人類獨有的，自閉症幼兒也常有儀式化的手勢。
- (3) 遊戲基模手勢：用手操作玩具或物品，並以動作表達出該物品的功能，例如拿著鐵錘假裝上下敲或者拿著杯子假裝做倒水的動作。
- (4) 表徵性手勢：是人類才有的手勢，類人猿是沒有的，可以分為二種：
 - A. 圖像式手勢：手中沒有拿任何物品，以空手表達出物品的形狀、功能，例如空手假裝拿鐵錘敲東西或者空手拿著杯子，假裝倒水。
 - B. 傳統手勢（或約定俗成手勢）：例如：豎起大姆指代表「棒、很好、做得不錯」，或者姆指與食指相接形成O型，代表「可以」。
- (5) 指示性手勢：用手勢引人注意環境中的人事物，例如：以食指指向空中的飛鳥，引人去看；另外，拿東西給人看，伸手抓向玩具、糖果等。指示性手勢最重要的是手指指示（pointing），這是嬰幼兒一歲前後會發展出來的手勢之一。

人類內心的意圖可以透過口語及手勢來傳達，而嬰兒手勢溝通的發展早於口語發展，在聾童身上會更加清楚看到這個現象，從嬰幼兒的口語發展的角度來看，會使用手勢者，其口語理解的表現比較好；對於完全沒有口語的自閉症幼兒且口語理解不佳者，教他們使用與理解手勢會有助其口語的發展。

（三）常與人互動玩遊戲（主要是社會感官動作遊戲）

「常與人互動玩遊戲」指的是樂於與人進行有來有往的交流互動，會主動找人互動或者被動地與人交流，其中的重點是與人玩社會性遊戲，大部分是不需要任何物品的感官動作遊戲。與人玩感官動作遊戲，一方面學會社會交流，一方面又能滿足幼兒在感官動作上的需求；感官動作遊戲的活動包括：唱手指謠、玩躲貓貓、搔癢、舉高、騎馬等感官動作遊戲；另外，在吃喝拉撒睡中與大人互動交流也是很重要的，例如：在吃飯、洗澡、換尿布時與成人互動等。幼兒與人互動多了，就會熟悉互動的活動規律和

節奏，也就是活動的規律及互動的結構，例如大人常常抱幼兒，久了之後，大人要抱幼兒時，幼兒會舉高雙手準備好讓大人抱；大人常常唱歌或手指謠給幼兒聽，久了之後，幼兒不但會期待唱歌，還會伊呀呀地合唱起來。

（四）時常注意人模仿人

除了會注意「人」本身外，還要注意人的表情、動作、聲音、行動等等。注意「人」之後，就會熟悉「人」，並進一步知道在熟悉的「人」之中有媽媽爸爸以及家中其他的照顧者，所以才會開始怕生（一般幼兒大約六、七個月大之後會開始怕生），會有親疏之別。幼兒開始注意人的聲音後，就會開始辨別語言中的各種聲調及語音，並加以模仿這些聲調及語音，隨後「牙牙學語」就會逐漸浮現，甚至會出現幼兒好像在對人講話，但完全聽不懂幼兒在說什麼話的現象。若幼兒不注意「人」，只注意「物」，就無法融入人類的社會，更無法向他人學習生活中最基本的非口語及口語溝通，更不用說應對進退及人情世故等進階的社會能力了。

「能夠模仿人」除了上面所說的聲音聲調的模仿外，各種動作的模仿也是重點，包括手勢及行站坐臥（坐相／站相／吃相）等各種常用的動作都要加以模仿。此外，還有情緒上的模仿，這些情緒是經由臉部表情、語音語調、以及肢體動作所表達出來的。模仿他人是讓自己與他人相同，別人怎麼說怎麼做，我也一樣地說，一樣地做，這是被人接受認同的重要關鍵。「心中有人」階段的模仿著重在對「人」本身的表情、聲音、動作等的模仿，至於對於日常物品及玩具的功能性使用操作，那是「心有意圖初階」的目標。

二、「心有意圖初階」介入目標與其內涵

在「心有意圖初階」，幼兒不但會注意人，還會注意到人在行動時會用到的物品玩具及其功能，並進一步推論他人行動的意圖。例如看到媽媽拿杯子，會推論媽媽的意圖是要喝水，同時也知道如何拿杯子才是正確的；聽到媽媽說「香蕉」時，知道媽媽說的食物是香蕉不是蘋果，不但會看向香蕉，也知道「香蕉」二個字如何發音；聽到媽媽用手指指示並說「這個」時，會看向媽媽指的物品，也會仿說「這個」的語音。此時，幼兒大量發展出「人 - 物 - 人」之間的三角互動關係，但不一定能將這種三角互動關係與場景結合在一起，同時考慮三者之間與場景的關係。人們在不同場景中，即使面對相同的人事物，也會有不同的行動，並遵守不同的社會規範（例如在家中用餐的規範與在朋友家用餐的規範），這是要到「心有意圖進階」及「心中有心」才會發展出來的能力。

本階段不只是解讀他人個別的意圖而已，更重要的是發展出雙人聯合意向，這是指雙人之間有合作的共享意向，簡言之就是雙人之間有合作共識，即彼此會有共享的注意力、共同目標或共同的行動（合作意向的不同層面）。例如：雙方都注意到面前的香蕉，幼兒指「香蕉」，媽媽拿「香蕉」給幼兒吃，雖然二人的行動（角色）不同，但注意力的共同焦點都是在香蕉上（共享注意力）；父子二人到商店買巧克力（共同目標），兒子找到巧克力會指給爸爸看（兒子的行動是找巧克力，並指給爸爸看），爸爸的角色是付錢買巧克力（當然爸爸也會去找巧克力）。雙人之間的合作意向指的是：合作的雙方有共同目標，但每一個人又有自己的角色行動，這是人類文化中很重要的社會心智能力。

幼兒用「心有意圖初階」的能力來學習生活中的文化，其中最重要的目標及內涵：

（一）解讀與表達基本情緒

在人類合作的文化中，首重合作共識的達成，其次是合作的分工及承諾，最後是合作成果的共享，在合作的過程中，合作雙方都可以從對方的情緒來判斷合作對象的合作誠意與擔當。合作的雙方需要將個人的內在心理需求及想法與對方進行溝通，而情緒就是溝通的重點之一，也是有效的溝通方式；簡言之，情緒在人類的社會合作與社會適應上扮演著重要的功能。

人類的情緒可以分為基本情緒及複雜情緒；基本情緒（高興、難過、生氣、害怕等）在全世界各種人種及各種文化的表達方式都是類似的（Ekman，1992），但複雜情緒的發展則與文化學習息息相關，也就是幼兒需要將社會規範內化到內心裡並認同這些社會規範，才會有驕傲、光榮、慚愧、罪惡感等複雜情緒的產生，因此哪些行為會產生驕傲、光榮、慚愧、罪惡感，會因文化而異。以下謹說明基本情緒的發展：

1. 出生時：有基本情緒，包括興趣、高興、挫折、厭惡等，基本情緒與生理需求關係密切。
2. 2至4個月：有社會性微笑（對熟悉的人），也能區別高興、生氣、驚訝、難過等情緒；嬰兒經由大量的社會互動交流，開始會預期社會活動發生時的人事時地物，因而會有社會性微笑及其他社會情緒，嬰兒的情緒來源不再只侷限於生理需求。
3. 5至7個月：有恐懼（害怕）、陌生人焦慮、分離焦慮等情緒；由於社會交流及社會經驗更加豐富時，嬰兒越來越清楚有那些人事物會威脅自己，因而產恐懼（害怕）等情緒。

4. 8 至 10 個月：有情緒參照的能力，嬰幼兒在探索環境時，碰到不明確的狀況時（潛在的危險或威脅），會去參照主要照顧者的臉部情緒，再決定是否繼續探索。
5. 18 至 36 個月：開始有自我意識的情緒了，會用語言討論情緒；幼兒從一歲多發展出自我意識後，開始會有忌妒情緒產生，而在認同並內化社會規範後，開始會有驕傲、罪惡感、慚愧等情緒。

過去的研究，發現自閉症幼兒在基本及複雜情緒的解讀及表達上都有困難，是需要特別介入的能力之一。Leo Kanner (1943) 的第一篇經典文章「情感接觸的自閉障礙」，從發現自閉症的第一天，就一直關注自閉症者的情感異常情形，解讀及表達基本情緒是自閉症幼兒需要特別介入的目標之一。至於複雜情緒的部分，會在「心有意圖進階」再加以說明。

（二）會進行口語及非口語的溝通

溝通意圖是透過非口語的手勢表情動作及各種詞彙及句子的口語來表達，生活中常見的溝通意圖大都是結合口語及非口語來進行；幼兒都是先發展出非口語的溝通（包括非口語的理解及表達），然後才開始發展口語的溝通；在「心中有人」的階段，幼兒已經發展出很多的非口語溝通的手勢表情動作，為口語的發展打下良好的基礎；在「心有意圖初階」的階段，幼兒的發展除了持續非口語的發展以外，更重要的是口語的發展，首先是發展出詞彙溝通，然後是雙詞及電報句的溝通，然後才是簡單句及複雜句的發展。一般幼兒在 20 個月大之前，大約會發展出 50 個詞彙，20 個月大之後，明顯地每個月的詞彙增加速度遠快於 20 個月大之前的速度，幾乎每天都會學到新的詞彙；對所有幼兒（包括自閉症幼兒）來說，前 50-100 個詞彙是幼兒語言發展的關鍵所在，幼兒發展出 50-100 個自發性表達的詞彙後，後面詞彙的發展就會呈現爆炸式成長。

幼兒所學到的詞彙大都是生活中重要的人事物及活動，因為在生活中會常用到這些詞彙，所以聽到的次數最頻繁，照顧者也會特別地教這些詞彙，所以最早學會這些生活中常用到的詞彙。詞彙的語意內容來自幼兒的世界知識及詞彙知識；世界知識來自於幼兒的生活經驗，包括互動的對象、去過的地方、操弄的物品及玩具，以及所參與的食衣住行育樂等生活中的種種活動；此外，有些詞彙是建立在已經發展出來的詞彙知識上的，例如「動物」此一詞彙是建立在有「貓」、「狗」、「老虎」等詞彙知識之上；而「水果」此一詞彙是建立在有「香蕉」、「蘋果」、「荔枝」等詞

彙知識之上的，所以早期的詞彙會影響到後期高階抽象詞彙的發展。再者，具體事物的詞彙發展會先於抽象的詞彙，例如：「狗」會早於「好看的狗」中的「好看的」，「鳥」會早於「漂亮的鳥」中的「漂亮的」；名詞及動詞會早於形容詞及副詞。在進行詞彙介入時，需要依循詞彙發展的軌道。幼兒學會基本的詞彙後，就會結合詞彙及手勢表情動作進行溝通，尤其是結合非口語的眼神進行溝通。

重要的是，幼兒會用各種口語及非口語，進行各種溝通意圖的表達，而此一時期的主要溝通意圖（溝通功能）有三種，包括：

- 行為調控：指的是透過行為要求他人做事情，例如要人開門，或者要人拿餅乾，或者要人帶他出去玩等等都是；拒絕及抗議也是屬於這個範圍。
- 社交互動：指的是日常生活的互動，將他人的注意力引至個人身上，例如打招呼、道早安等等。
- 分享注意力：分享環境中的人事物，例如要他人看天上的彩虹或者看現在前方地上走的小狗，或者讓他人看幼兒自己完成的積木造型。

對在「心有意圖初階」的自閉症幼兒而言，一方面要加強並擴大非口語的溝通，一方面要加強口語詞彙及句子的溝通介入，同時更要重視三種溝通意圖的介入，尤其要特別著重分享注意力的溝通意圖介入。

（三）與人玩功能性遊戲

與人玩功能性遊戲有二個重點，一個是與人玩，這是社會性的交流，一個是功能性的玩法，這是玩具或物品認知上的操作；功能性遊戲指的是能夠依社會約定俗成的方式來使用物品，例如拿杯子喝水，而不是拿來敲打，或者將汽車放在地上開車，而不是將汽車倒過來，不停地轉動車輪。但功能性遊戲的內涵很多，各家學者的定義也不太相同，以下依據 Williams, Reddy, & Costall (2001) 的分類，將功能性遊戲分為簡單的功能性遊戲以及複雜功能性遊戲，分別說明及舉例如下：

1. 簡單的功能性遊戲

- (1) 功能性聯結：將二樣功能上相關的物品放在一起。例如：將杯子放到佐料盤上、將茶壺蓋放在茶壺上、將牙刷放在牙膏旁邊、將鞋子與襪子放在一起、將衣服和褲子放在一起。
- (2) 單一物品的功能性使用：適當地用社會慣用的方式使用該物品。例如：將幼兒拿水壺或玩具杯子靠近嘴巴、拿玩具梳子梳頭髮、將玩具電話靠近耳朵。

2. 複雜的功能性遊戲

- (1) 多重物品的功能性使用：幼兒同時使用二個或更多個適合放在一起的物品並清楚地使用手勢加以支援。例如：拿湯匙在鍋子攪拌、於水杯上傾斜水壺，好像要倒出什麼東西來。在這個行為類別中，幼兒必須要做出拿湯匙攪拌的動作，而非只做出單一的行為將湯匙放到鍋子裡，以便和簡單功能性聯結行為做出區分。
- (2) 以適切的聲音、手勢支援功能性遊戲行為：幼兒會以傳統上適切的方式來使用物品，並伴以適切的聲音或誇大的手勢。例如：將玩具電話拿貼近耳朵並發出聲音、用嬰兒水壺喝水時會發出喝水的聲音、拿著杯子喝水時會誇大地做出頭往後仰的喝水動作。此一類別的功能性遊戲涉及適當地使用多個物品的行動，且含有符合該動作相關的聲音或誇大的手勢。
- (3) 以玩偶進行功能性遊戲：幼兒會使用玩偶以表現某一行為。例如：用玩具梳子幫玩偶梳頭髮、讓玩偶假裝在浴缸中泡澡等。在此類別中，除了使用玩偶表現某一行為外，也會在做出該行為時發出與動作相關的聲音。

對於自閉症幼兒而言，複雜的功能性遊戲會有困難，是功能性遊戲介入的重點。

(四) 開始學習生活自理

人類過的是群體性的社會生活，所有群體都有社會規範，而生活自理就是最基本的生活規範；一個人如果過著獨居生活，遺世而獨立，那就沒有人會在乎這個人的生活自理。生活自理能力是幼兒能否被社會群體接納的關鍵所在，尤其是要到學校及社區過群體生活時。打理好自己的生活是每一個團體成員要做到的基本生活規範。

這裏是以「心有意圖初階」的幼兒為對象，因此採取生活自理狹義的觀點；對於「心有意圖進階」及「心中有心」階段的幼兒則宜採取廣義的定義。

從狹義的生活自理的內涵來看，至少要包括以下所列出來的內涵：

- 食：喝水、吃飯
- 衣：穿脫衣物（衣服、褲子、鞋子、襪子）
- 住：物品歸定位，遵守生活作息

- 行：自己在室內外走動（不必抱或動作輔助）
- 育：盥洗、如廁、刷牙、洗澡等（衛生教育）
- 樂：簡單的休閒活動及遊戲

三、「心有意圖進階」的介入目標與內涵

（一）理解與表達複雜情緒

基本情緒是一種自動化的心理歷程，但複雜情緒則需要個體反思、反省自己的行為，並依照內心中的社會道德規範來評價自己行為 (Hobson, 2014)，才能產生複雜的情緒；如果行為符合內心中的社會規範則覺得自豪與自傲，榮譽感油然而生，反之則是慚愧、羞愧、罪惡感。自閉症幼兒的基本情緒發展本來就有遲緩的情形，複雜情緒的發展更是困難 (Hobson, 2014)。

自閉症幼兒因為社會心智能力的發展遠遠落後於一般幼兒，所以有困難將社會規範內化至內心之中形成道德標準，因此當其行為違反社會規則時，不一定是良心不安，比較可能是害怕外在的懲罰（類似較年幼幼兒的反應）；也就是他們不一定是受到良心的譴責而改變自己；因此自閉症幼兒若違反社會規範時，比較可能表現出基本情緒中的害怕、恐懼或者生氣（認為不應該受到懲罰），而不是慚愧、羞愧、尷尬、罪惡感等複雜情緒。

自閉症幼兒對於父母會依戀，也會有忌妒情緒，他們在嫉妒情緒的表達上與眾人相同，但較少能夠用個人及情感上的方式來描述其嫉妒情緒，且辨認嫉妒情緒的能力也較差。Bauminger(2004) 在誘發自閉症幼兒嫉妒情緒時，自閉症幼兒明顯表現出嫉妒情緒，代表自閉症幼兒的行動是朝向家長發作的，而不是著重在家長如何看待他們的行為；因為自閉症幼兒的依戀可能是正常的，所以由此引起的嫉妒可能也是正常的，嫉妒情緒是不需要從對方的角度來看自己的行為，只需要從自己的角度來看事情。

自閉症幼兒在種種複雜情緒的解讀與表達上都有相當地困難存在，需要有針對性地介入，才可能理解與表達複雜情緒，而且需要在「心中有心」階段持續地進行這方面能力的介入。

（二）用各種句型來溝通

這個階段的幼兒，已經會使用陳述句、肯定句、否定句、疑問句、連接句等句型來進行要求、分享、抗議、社交等各式各樣的溝通意圖，三至五歲是幼兒語言發展重要階段，此時期的語言能力逐漸成熟，不僅詞

彙量快速增加，所使用的句型，隨年齡增長而逐漸複雜化。三歲幼兒以單句居多，四至五歲則會逐漸嘗試複句結構與更長的對話串連（Owens, 2016）。

至於溝通意圖是指語言溝通時所要達到的目的或功能。因為在本階段溝通意圖比較多元，我引用 Halliday (1975) 的七大溝通功能，包括：

- 工具性 (Instrumental)：表達需求，如「我要喝水」、「給我那個」。
- 調節性 (Regulatory)：指令或規勸他人行動，如「不要摸那個」、「請幫我關燈」。
- 互動性 (Interactional)：建立與維繫社交關係，如「我們一起玩好嗎？」、「你是我的朋友」。
- 個體性 (Personal)：表達個人感受或意見，如「我很開心」、「我不喜歡這個」。
- 啟發性 (Heuristic)：探索與詢問世界，如「那是什麼？」、「為什麼天空是藍色的？」
- 想像性 (Imaginative)：透過語言進行想像或創造故事，如「假如我是超人，我會飛」。
- 資訊性 (Informative)：傳達資訊或描述事件，如「我今天去動物園」、「媽媽煮了飯」。

三至五歲幼兒會根據情境靈活使用上述各種溝通功能，隨著語言能力提升，溝通意圖不再僅限於需求表達，更能體現自我與他人間的互動。

自閉症幼兒由於注意人模仿人等向他人學習的基礎社會能力的薄弱，再加上解讀他人意圖的能力不佳，與人經由溝通交流形成共享意向的合作能力不好，因此在發展各種句型的進展上，大都不如一般幼兒，尤其是疑問句及人稱代名詞（你我他）的使用困難是最常見的；再者，一般幼兒溝通意圖（溝通功能）很多元，自閉症幼兒最常用的句型是工具型（即要求他人滿足自己的溝通意圖，或稱為行為調控的意圖），其他溝通意圖的發展都較為遲緩，在介入時，不論是溝通句型及溝通意圖，都需要由易而難，循序漸進，但不可只偏重自閉症幼兒容易學會的溝通句型及溝通意圖。

（三）會玩初階角色遊戲

初階幼兒角色遊戲的主題大部分來自幼兒熟悉的生活場景及人物（角色）。初階角色扮演主要是對熟悉人物、動物的簡單模仿，並融合表徵性

思維，如將積木當作電話。這類遊戲多以短時段、簡單設定為主，角色行為較直觀、表面，尚未形成複雜劇情。剛開始，遊戲中的人物可能只是單一人物（幼兒可能還沒有角色的概念）的行動，例如：洋娃娃吃飯睡覺，然後慢慢才會帶入有互補關係且成對的角色概念，例如：父母子女、老師學生、醫生病人等；除了角色扮演外，幼兒也會在遊戲中遵守遊戲規則，有人不遵守遊戲規則的話，幼兒會生氣，如果有遊戲獎品（或者戰利品），會要求公平分享。

從心理發展層面來看，Vygotsky(1978)認為角色扮演有助於幼兒內化社會經驗、學習社會規範，是習得現實生活中角色的重要途徑。Piaget(1962)則指出，象徵性遊戲標誌著從感覺動作期過渡到前運思期，三到五歲幼兒能以語言、符號表達思考。這類遊戲促進認知成長，亦有助於情感表達及社會互動，增進情緒調節、同理心及社交技巧（如輪流、表達需求、解決衝突）。初階角色扮演遊戲可分為仿真型（模仿熟悉人或動物）以及物品替代型（以一物代替他物）。總體而言，角色扮演遊戲是幼兒認知、情感及社會能力成長不可或缺的重要基礎。

在自閉症的診斷標準上 (DSM-V)，就明確說明，自閉症幼兒大都有象徵性遊戲上的困難，當與他人一起玩象徵性遊戲時，還會涉及社會溝通及心智解讀等能力地運用，其困難會更大，因此需要針對初階角色扮演遊戲進行介入，以為進階角色扮演遊戲鋪路。

（四）行為合乎場景規範

「心有意圖進階」的能力主要是在人物（角色）行動之前就能預測人物的行動意圖，一開始幼兒會先掌握場景中人物（角色）的系列性相關行為方式，但對角色（如店員/顧客）的理解和掌握要到「心有意圖進階」後期，將邁入「心中有心」階段時，才會進一步地發展出來。此時才知道角色是互補概念，即店員與顧客是二個互補的角色概念，沒有顧客就沒有店員的角色存在，沒有子女就沒有父母的角色存在，反之亦然。在「心有意圖進階」，幼兒開始知道在相同的社會文化內，大家的說法、做法與想法都是一樣的。例如：在商店買東西大家都付錢、坐捷運大家都刷卡、在新冠疫情期間大家都要在公共場所戴口罩。也就是有一個集體的社會規範存在，這種社會規範，不是少數幾個人的意向，而是社會群體的集體意向。

自閉症的幼兒對於周遭環境人事時地物規範的注意觀察能力薄弱，即使年齡比較大了，也不太清楚場景中發生的事，因此行為常常會有不合乎場景規範的情形出現，需要特別地介入，才能使他們的行為合乎場景規範。

四、「心中有心」階段介入目標與其內涵

「心中有心」的能力不只是知道互動對象的內心的感受、看法及觀點而已，同時也可以知道社會大眾的內心普遍性的感受、看法及觀點。「心中有心」階段所學習的目標與文化內涵相當多，無法一一列舉，先列舉最重要的四大內涵：

（一）適切表達調控情緒

幼兒情緒調控指的是幼兒在不同情境下，透過各種內在或外在的策略，控制、調整、管理自己情緒反應的能力。這一能力幫助幼兒在面對心理壓力、衝突或環境變化時，能夠自我調整，維持心理平衡，並影響其社交互動、學業表現與心理健康（Gross,2015；Thompson,1994）。幼兒情緒調控的內涵主要包括以下幾個層面：情緒覺察、情緒表達、情緒控制、情緒修復；良好的情緒調控能力不僅有助於幼兒建立正向的自我形象，還能促進良好的人際關係，減少行為問題和心理困擾，是身心健康發展的重要基礎（Eisenberg,Spinrad, & Eggum,2010）。

自閉症幼兒由於社會性障礙的因素，常有困難從師長朋友處學習到有效的情緒調控機制，導致常有嚴重的情緒行為問題，尤其是能力不錯的自閉症幼兒，因為不理解社會規範的複雜性與多樣性，再加上個人欲望控制的薄弱，常有不遵守社會規範的情形出現；因為無法遵守社會規範，與人產生衝突的情形就會發生，導致情緒與行為的失控，能夠依照每一個情境中的社會規範適切地表達情緒並調控情緒是自閉症幼兒最重要的介入目標之一。

（二）會經常敘事與聊天

敘事與聊天是幼兒社會溝通能力成熟的重要指標，經由敘事與聊天可以用來表達個人的觀點與感受，並與人交流彼此的看法與價值觀，是一個人社會性能力發展的重要關鍵所在，而敘事及聊天，正好是自閉症幼兒的罩門所在，需要特別針對性地加以介入；以下分成敘事與聊天，分別加以介紹。

1. 能適切敘事

敘事是指有目的地組織事件、角色與情境，並以語言或其他符號表達一個完整故事的過程。透過敘事，個人能理解世界，建立自我認同，也能與他人分享經驗。根據內容與結構，學前幼兒敘事可大分為個人經驗敘事及虛構敘事（如童話故事）二大類。從語言發展角度，亦可區分為單句型（描述單一事件）、連貫型（多事件，具時間或因果關聯）以

及完整型（有明確開端、經過與結局）等。

就幼兒個人經驗敘事而言，是指幼兒以自身經歷或感受為主題，運用語言將生活中的事件、情感與想法組織成有條理的故事。幼兒的個人經驗敘事內容通常包括：真實經歷（來自孩子自身的日常生活，如家庭活動、學校事件、朋友互動等）；情感表露（表達高興、難過、害怕、驚訝等情緒）；觀點與想法（對事件的看法、疑問或對未來的期待）；細節描述（對人、事、時、地、物的細節作適度描述）。

就虛構故事（如童話故事）而言，一個完整的故事結構大部分包含「背景、事件、問題、解決過程、結局、啟示」等元素。三歲左右幼兒就能用簡單句子描述故事，但內容多零散、缺乏時間順序。四至五歲時，幼兒開始理解事件的先後關係，能用連接詞串連多個事件，出現因果與時間概念。六至七歲，幼兒的敘事結構更完整，能明確表達故事的起因、過程與結果，角色與情節也更豐富。此階段的敘事發展不僅反映語言能力，更顯示認知、情感與社會理解的成熟。

在介入自閉症幼兒敘事（包括個人生活經驗及虛構故事）能力時，要特別注意敘事（故事）的連貫性，以及角色心理狀態的描述，要將故事中角色想法感受（例如：「他很傷心，因為被冤枉」）特別點出來。

2. 能適切地聊天

聊天是指個體之間以口語或非語言方式進行資訊、想法、感受或經驗的交流。它不僅是溝通工具，也是建立社交關係、學習語言及情感發展的重要途徑。一般幼兒四至五歲時，語言能力明顯提升，就能進行較長聊天對話，開始理解聊天要開啟話題、輪流說話、傾聽聚焦、轉換話題、結束話題等聊天重要的規則。至六、七歲，幼兒已能參與主題明確的對話，使用複雜句型，並能根據情境調整語言與態度，理解幽默與抽象概念，逐漸展現成熟的社交能力與同理心。

聊天又可以分為日常閒聊（如問候、分享生活）、議題性聊天（如討論問題、解決爭議）、情感表達（如安慰、鼓勵），不管是那一種聊天，對於自閉症幼兒都不容易。聊天交談也可以说是自閉症幼兒者最難學習的能力之一。因為聊天交談是脫離場景的，在社會溝通與互動上是很抽象的，完全依賴對話脈絡、對話雙方的關係、對話內容的觀點取替、想像聽者的內心的感受與想法等，而這些都會用到社會心智相關的能力，正好是自閉症幼兒最弱的能力之一。

與人聊天對話交談是學習他人觀點與社會文化規範的重要管道，也是幼兒發展社會常識與知識的重要機制。因為自閉症幼兒較少與人聊天或者不太會與人聊天，因此較少從聊天過程中學習到他人的觀點，並經由他人的觀點學習社會文化、社會常識、社會規範，影響他們社會能力的發展，對於自閉症幼兒來說，聊天是最需要介入的能力之一。

(三) 會玩進階角色遊戲

角色遊戲是指幼兒在遊戲過程中，自願採取某個角色的身份，模仿該角色的言行舉止，並在互動中建構情境與劇情。初階角色扮演遊戲多為模仿日常生活與簡單角色，如「媽媽、醫生、老師」等；進階角色扮演戲則強調角色間之間的互動、情節創造與想像力的延伸，甚至融合多重角色（例如醫生看病時，病人剛好是他的老婆或子女，扮演醫生者就有雙重角色）及複雜故事架構。

幼兒角色扮演遊戲可促進幼兒全方位的發展。從初階到進階，從模仿到創造，角色扮演戲引導孩子認識自我、理解他人，並以遊戲的方式為未來多元的社會能力打下堅實基礎。進階角色遊戲不僅包括日常生活經驗的模仿與再現，也包括幼兒的想像與創造、與他人的溝通與合作，以及情感與認知發展，幼兒常在進階角色遊戲中自編故事、設定劇本、解決衝突問題，甚至加入幻想元素，如扮演超級英雄、童話角色等等。

自閉症幼兒因為平常很少深入地觀察各種場景中多元角色的行動及規範，同時因為語用溝通能力的薄弱，再加上解讀他人心智的障礙，因此需要透過進階角色遊戲來幫助他們了解社會的運作，讓他們在角色遊戲的安全環境中理解各種的社會角色及社會規範，同時增進他們的協商及合作溝通的能力。

(四) 內化規範形成道德

一般幼兒都是先學會社會規範後，再將社會規範內化形成道德，以成為行動思維情緒調控的依據。而社會規範常常是與角色結合在一起的，例如在家庭中子女的角色就與在學校中學生的角色不同，在家庭中要聽父母的話、做家務、完成自己的生活自理，在家中可以看電視、玩手機，但在學校就不可以看電視、玩手機，因此在家中的子女角色與在校的學生角色是有所不同的，幼兒要學習的社會規範也就不同。在「心中有心」階段，幼兒清楚地理解角色期望及角色規範，例如父母期待子女要孝順父母親、要能幫忙做家事、聽從父母的教導；而老師則期待學生要認真學習、遵守

班級規範。幼兒對於角色的理解概念，隨著年齡及社會經驗的增加，逐漸知道角色是在組織中的人與人之間的關係所形成的，幼兒知道沒有子女就沒有父母這個角色，沒有學生就沒有老師這個角色，所以角色之間有互補關係。角色規範是幼兒在與人互動溝通時的依據，例如以子女的角色與父母互動溝通，當然不同於以學生的角色來與老師互動溝通。

幼兒發展至「心中有心」階段時，會將社會規範內化至內心中，並用社會規範來調控及評價自己的言行舉止，如果評價正面，會覺得自傲；如果評價負面，會覺得內疚，甚至有罪惡感。也就是幼兒會從社會規範的角度發展出「道德身份」的自我，會根據道德規範來推理與判斷自己與他人的言行舉止是否正確。例如：因為教師要準時到校上課，但因為睡過頭，而上課遲到會內疚，但如果是因為在路上救人，因而上課遲到則是可以被接受的。此一階段，幼兒也開始從社會規範的觀點來想像自己的言行舉止會帶給他人何種形象，開始進行自我形象的經營，例如：進行好孩子或好學生的形象經營，會注意自己表現出來的行為是否合乎好孩子的形象；例如：會注意是否聽父母的話、幫忙做家事、不惹父母生氣等等；開始發展出道德形象及道德身份來，這是自我概念發展的重要內涵。

柒、小結

以上是從合作利他的文化學習角度，簡要說明幼兒從出生至七歲左右的社會性發展內涵，合作利他的第一步是要「心中有人」；其次是要與能與家人發展出合作的雙人聯合意向，也就是「心有意圖初階」的能力；然後再發展出可以與家人以外的同學伙伴等人，三方以上的合作意向（包括客觀的社會規範，也就是社會群體的共享意向），也就是發展出「心有意圖進階」的能力；最後發展出「心中有心」的能力，將社會規範內化形成道德。嬰幼兒的社會規範發展，是先在「心中有人」的階段學會生活的作息規律，然後在「心有意圖初階」時，學會家中的規矩，在「心有意圖進階」時，學會家庭以外的社會規範，在「心中有心」的階段，逐漸地將社會規範內化形成道德，自己會要求自己遵守社會規範，而不是由父母師長來要求他來遵守規範，才會遵守。

在 PCI 的模式中，各種社會能力的發展，我們都要以連續性的發展來看待，所有高階的社會能力，都會在「心中有人」階段就會萌芽了，然後逐漸地向上發展到「心中有心」階段。

從社會情緒的發展來看，並不是要到「心中有心」階段才能學會適切表達調控情

緒，將適切表達調控情緒放在「心中有心」階段是強調在此階段情緒調控是特別重要的，這個階段年齡的幼兒，特別需要以社會規範來調控自己的情緒；事實上，從出生時，就開始在學習各種低階的情緒調控的策略了，包括轉頭不看壓力源或興奮源以調控自己的情緒，或者透過吸吮姆指來調控情緒，表示情緒調控策略很早就開始發展了；「心中有人」一直到「心中有心」的每一個階段都有情緒調控的策略學習，例如在「心有意圖初階」，幼兒能夠說出「生氣」、「難過」、「開心」等基本情緒時，就在調控他們的情緒了；再則，基本情緒的理解在「心中有人」階段就開始發展了，對有些幼兒來說在「心有意圖初階」時，複雜情緒的發展就開始萌芽，因此，在看各個年齡階段的社會情緒發展時，不宜加以斷然二分，要從連續發展的角度來看。

同樣地，對於社會溝通的發展也是如此，敘事與聊天不是在「心中有心」階段才發展出來，在「心有意圖初階」就開始發展了，只是很簡單地描述個人經驗及繪本內容而已；而用各種句型來溝通，也不是從「心有意圖進階」才開始發展，在「心有意圖初階」開始發展了。而非口語的發展，也不是只侷限於「心中有人」及「心有意圖初階」這二個階段，而是貫串終身的。

再來，有關社會遊戲的發展，就遊戲認知層面來看，確實是從感官動作遊戲開始的，然後是功能性遊戲，最後是象徵性遊戲，但在 PCI 的介入模式裡，強調的是與人玩各種認知層次的遊戲，這就涉及到在不同發展階段所需要用到的合作性社會能力了，包括：社會認知、社會溝通、社會規範、親社會性、文化學習、合作性思考等種種能力。

利他的親社會性行為是很重要的社會性能力，這個能力的目標是要貫串到所有的階段，所有的活動當中的，最簡單的做法就是，在活動後讓幼兒幫忙收拾，也就是在活動結束後，協助收拾玩具，或者收拾碗筷；另外，讚美他人或者對他人微笑等友善的行為都是利他的親社會性行為。

從介入的角度來看，PCI 模式是以真實的生活及遊戲活動當作介入的渠道，在單一的活動中，可以介入多重的目標，例如吹泡泡的遊戲，可以介入注意人模仿人（模仿媽媽吹泡泡）、非口語的溝通（眼神注視及伸手要泡泡水吹）、口語的溝通（我要吹泡泡）、利他的親社會性行為（幫忙收拾泡泡水），只要幼兒對遊戲或者活動有興趣，很多社會性目標可以同時介入的，這是 PCI 的介入特色。當然，單一目標也可以在不同活動中進行介入，例如注意人的眼神注視，可以在吹泡泡水時介入，也可以在吃飯時介入，也可以在疊積木介入。下文會專門介紹社會性能力介入的大框架及各種介入策略。

參考文獻

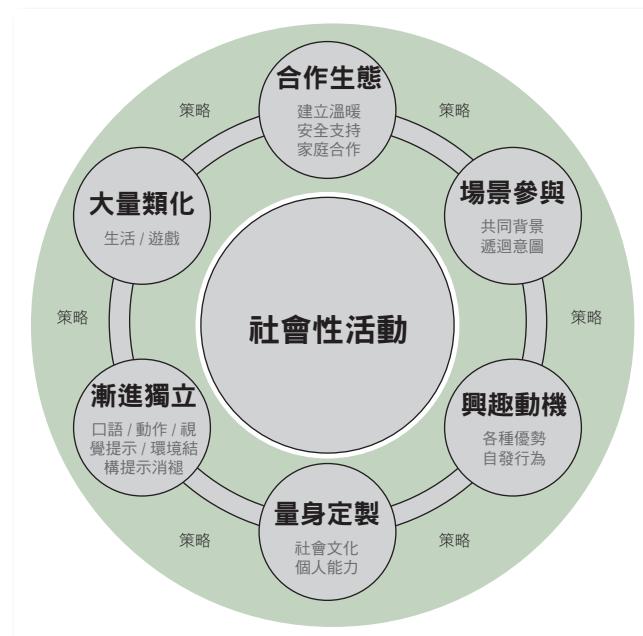
- Bauminger, N. (2004). The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16, 157–177.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction* (9th ed.). Pearson.
- Packer, M. (2017). *Child development: Understanding a cultural perspective*. Sage Publications Ltd.
- Stern, D. (1977). *The first relationship*. Harvard University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2021). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know* (2nd ed.). Wiley.

遊戲與生活文化介入 框架與策略

臺北市立大學附設實驗國民小學退休特殊教育教師 李惠蘭教師

為了讓教學者能夠全面掌握介入要素，特別依據蘇俄心理學家 Vygotsky (1978) 提出近側發展區 (zone of proximal development，簡稱 ZPD) 及鷹架理論，提出社會性介入大框架，協助老師及家長在進行介入時，用社會性介入大框架進行思考，掌握介入的成功要素，使得介入效果更佳顯著；即使介入效果不如預期，亦可以此大框架進行診斷，找出改善之道。

PCI 依據合作利他的理論，進行幼兒的社會性能力教學時，至少要採用六大介入要素，如下圖二所示，這介入的要素原則下有許多的具體策略，茲一一說明。



圖二 PCI 社會介入策略框架圖

壹、六大介入要素原則說明

一、建立合作生態

人與人之間互動會互相模仿學習（也是文化學習），同時也會在合作性（例如：一起玩丟接球、追逐遊戲、一起抬桌子、玩看病的角色遊戲、一起打掃等等）的活動中發展出社會認知 / 社會溝通 / 社會道德規範 / 合作協作 / 親社會性行為等種種的社會性能力。

親生或師生互動時，要讓兒童充分感受到來自師長的溫暖，而不是感受到壓力；師長（包括同伴）透過笑臉、讚美、肯定、指引、調整，以表達對兒童的接納及肯定，讓兒童樂於參與合作性活動。

自閉症幼兒的社會性介入需要家庭與學校 / 機構 / 醫院之間進行合作，才能成功介入，並進一步將所學的內容類化到各種場景及各種的互動人事物上。

二、參與真實社會場景

所有的社會性介入都要在真實的社會場景中進行介入，真實的社會場景本身就包括了幼兒所處的社會文化的內涵，幼兒參與真實的社會場景活動，包括生活場景與遊戲場景，並與人互動交流，就會累積出與他人的共同生活經驗，形成與他人的共同背景；共同背景可以用來詮釋解讀他人的行為意圖，很多自閉症的兒童無法解讀他人的行為意圖主要就是缺乏與他人的共同生活背景，就像一個人至其他國家或文化區域進行旅行時，有時會不知道當地人的行為意圖的情形是類似的。

人們在互動或溝通的過程中，知道互動者是否知道或注意對方是否在注意你在注意的事物是很重要的，這種能力稱之為遞迴意圖（recursive intention），例如一個二歲的幼兒指向天上飛的鳥給媽媽看，但媽媽沒有注意到注意幼兒，就不會與幼兒一起去看天上飛的鳥，也不會命名「鳥」給幼兒聽。這種遞迴意圖的發展，大都要在真實的社會場景中與人互動時，逐步發展出來的。

三、納入幼兒的興趣動機

以幼兒感興趣的教具和活動設計教學活動，是幼兒導向的第一步。幼兒自發性的行為常常代表他們的興趣與動機所在，例如：幼兒會自發地玩汽車玩具、自發地去看動物、自發地坐電梯、自發地排列數字積木等等，這些都是可以用來設計教學活動的來源。

部分的自閉症幼兒會有自我刺激的行為，例如：轉圈圈、晃手、來回跑、玩膠帶、

轉物品等等，這是他們在尋求感官刺激，我們可以從這些自我刺激活動推論得知幼兒對於前庭覺 / 聽覺 / 視覺 / 觸覺及本體覺等可能有特別的興趣，介入者可以主動提供相對應的感官知覺活動，提升他們參與的動機。

四、為幼兒量身定製

所有的介入都需要個別化，也就是依據幼兒的能力，家庭生態及所處的社會文化來決定介入目標 / 介入活動 / 介入策略，學習的難度適中可能稍具一點挑戰性的學習是最佳的，一方面可以提升幼兒的能力，一方面又不至於讓幼兒有太大的挫折感。

教學目標除了符合幼兒能力外，也要考量到目標的功能性。設計遊戲活動時，也需要先進行社會性能力的評估，再從系統性的目標中考量生態與文化因素融入幼兒適合的介入目標。

五、退除提示到漸進獨立

對自閉症幼兒進行社會性的介入肯定會有挑戰，幼兒可能有困難理解他人意圖、動機不夠強烈、注意力不專注、語言表達不完整、體力不支、情緒不穩定等種種的問題，此時就需要提供協助或提示，常見的提示策略包括：動作協助、口語協助、環境結構調整、活動結構調整、視覺提示。當幼兒可以自主學習時，師長們就要逐步地褪除協助與提示，使他們可以漸進獨立，自然地與人互動，參與各種的社會性活動。

六、生活情境大量類化

大量類化的主要功能就是要創造高質量的互動，若每周有 25 小時的互動交流，可以確保介入的成效；同時在互動時，要盡量提高互動的品質，以提升社會性能力。

類化方式可選擇難度相似，但活動內容不同；或是相同遊戲但玩法不同，也可以考慮在生活中類化，是將學習結果應用在生活中的不同場景或活動的人事時地物上以提升社會的實用性。

貳、介入策略

進行 PCI 社會性介入時，需先理解框架中的每一個要素，進行遊戲與活動時，再將下列的策略及技巧融入於活動中執行。以下針對介入的重點說明介入的具體策略。

一、建立有利互動的作息與環境佈置

(一) 建立生活作息規律：進行介入前，成人應透過具有規律的各種功能性活動，

建立一個具備結構性且可被預期 (Predictable patterns) 之日常生活規律，能使幼兒更有效地適應生活。例如：幼兒每天進入幼兒園後，進行體能活動、吃點心、團體遊戲、午餐等規律的生活。

- (二) 掌握最有利的互動時間：**成人需觀察幼兒的精神與體能狀況，以提供對應精神與體能需求之活動，提升幼兒學習品質。例如：若幼兒在早晨的體力最好，便將動態活動安排在上午進行。有些幼兒的專注力有 5 分鐘，有些幼兒只能 1 分鐘，成人須在幼兒的專注力的長度內進行教學，效果較好。
- (三) 規劃有利互動的空間：**和幼兒互動時，過大的空間容易使幼兒在環境中跑跳，窗外的景色也容易吸引幼兒的注意力，干擾幼兒的學習。成人可嘗試使用幼兒園中的桌椅或櫃子等限縮活動空間或選擇比較簡單的空間，互動時和幼兒面對面，讓幼兒快速地將注意力專注在成人身上。
- (四) 降低環境中的干擾事物：**如果幼兒對於聲音與光線等過度敏感，很容易在互動時，因為其他的聲音或光影而分心，應讓環境保持簡潔並降低聲音與光線的干擾。幼兒可能因為受某樣物品而吸引無法專注，可將導致幼兒分心的玩具等物品放置於看不到、拿不到的地方（例如將物品用布蓋住，並放置高處），避免分心。環境保持乾淨，除了有助維持環境衛生外，也能移除容易引起幼兒注意的大小刺激物（包含紙屑、毛髮等）。
- (五) 擺放有動機物品或玩具創造互動機會：**有時會使用多項的玩具或道具與幼兒互動，為了增加幼兒溝通的動機，對於幼兒有興趣的物品，可將之放在幼兒看得到但拿不到的地方。互動時將幼兒喜愛的東西放在自己的身旁或每次提供少量的物件或食物給幼兒，都可以讓幼兒不斷去注意成人，並和成人溝通。

二、促進參與活動的動機

- (一) 運用幼兒的興趣喜好：**成人須了解幼兒特別偏好哪些遊戲、玩具、感官刺激，在與幼兒的互動中可運用幼兒感興趣的事物與其互動，可大大提升幼兒參與活動的動機。
- (二) 解讀幼兒的意圖：**成人應觀察幼兒日常生活的行動及習慣，敏銳察覺幼兒的口語（如聲音、詞彙、句子）或非口語（如肢體動作、手勢或眼神）的行動意圖，推測幼兒可能想要表達的想法或要求，回應幼兒進行互動，提升幼兒與成人互動成功的機會。
- (三) 善用幼兒有動機的感官活動：**運用幼兒喜愛的視覺、聽覺、觸覺、本體覺、

前庭覺的活動，可以運用這些感官活動設計成規律的遊戲，增進幼兒參與活動的動機，讓幼兒在喜愛的活動中，可以進行主動溝通的練習。

(四) 運用肢體語言吸引幼兒的注意力：互動時成人豐富的肢體動作、眼神表情、富有抑揚頓挫的音調，與聲音的頻率（大小聲），除了能帶動互動的歡樂氛圍，也更容易吸引到幼兒的注意力。因此成人可觀察幼兒的反應，在幼兒的注意力與可接受的範圍內誇張自己的回應方式，以提高幼兒與成人一同參與活動的動機。要提醒成人的是，當幼兒能力提升後，需降低誇張化肢體語言，逐步回歸到自然的互動方式，因為一般生活中沒有這些誇張互動的方式。

(五) 大量示範適切的溝通行為：幼兒在有溝通行動但未建立有效的溝通行為時，成人需在情境當下進行大量的溝通示範，例如：當成人拿出拼圖，幼兒看到了立刻伸手抓（有想要的意圖，但沒有正確的溝通行為），成人立刻說：「要」（口語示範）並示範伸出手心向上或指指物品（非口語示範）等，讓幼兒理解自己可以做出的慣例性溝通行為。

(六) 跟隨與模仿幼兒增進參與：跟隨與模仿幼兒有意義或無意義的行為、動作、聲音皆可有效吸引幼兒對自己（成人）的注意力，通常模仿幾回合後，幼兒就會注意到成人，因為成人和自己做同樣的事情。例如：當幼兒以綠色蠟筆隨意塗鴉時，成人跟隨幼兒的活動拿起紅色蠟筆隨意塗鴉，成人透過模仿幼兒的活動、使用不同顏色的蠟筆吸引幼兒的注意後，成人可開始變化畫直線，以進一步擴展幼兒的行為表現。模仿時要注意觀察幼兒是否對於模仿反感，如果是，則要調整或者停止模仿。

(七) 建立規律循環的流程：在一個活動或遊戲中，成人可透過建立相同且具重複性之規律循環的流程與幼兒進行活動，能增進對活動的理解，亦可引起幼兒參與活動的動機。例如：成人帶著幼兒一起一邊繞著呼拉圈外圍走，一邊唱歌謠，唱完歌謠後，拿起放在呼拉圈內的泡泡，並吹泡泡三次。吹完後，再重複相同的循環幾次，幼兒就知道要成人唱歌時，就是要繞著呼拉圈走走了，歌謠唱完後，就要準備吹泡泡了。

(八) 將學習的活動趣味化：在遊戲中，成人可以示範有趣、新奇的玩法以吸引幼兒參與活動的意願。例如：與幼兒一同組裝雪花片時，成人示範組裝風扇，並對著幼兒的臉一邊轉風扇一邊吹向幼兒。

(九) 相同的遊戲變化玩法：如果幼兒總是玩相同的玩法，成人可在相同的遊戲方式中增加素材或變化遊戲規則玩法。例如：原本幼兒繞著圓圈騎著跳跳

馬，幼兒了解遊戲進行方式後，成人以長棍假裝成欄杆，當欄杆升起時，幼兒可以通過，當欄杆降低時，幼兒不能通過並需要等待欄杆再次升起時才能通行。

三、創造溝通互動機會，誘發幼兒已具備的溝通行為

- (一) 環境中安排有興趣事物促進幼兒參與，創造大量溝通機會：**以幼兒熟悉的生活事件、有興趣的活動及遊戲，促進參與生活及遊戲，就可以創造大量的溝通機會，也可以讓幼兒反覆練習已經具備的溝通的行為，讓幼兒在每日的例行活動或遊戲中進行溝通。成人需關注每日的例行活動中可以創造讓幼兒不斷練習溝通的機會。
- (二) 以功能性玩具或物品建立共享式注意力：**成人可以運用幼兒喜愛的功能性玩具或物品與幼兒進行互動，幼兒習得玩具或物品的功能性玩法，除了可以提升幼兒認知、動作能力與溝通的能力外，成人也可以在操作的過程中，運用共同操作玩具或物品的媒材，和幼兒形成共享式注意力，一起進行互動遊戲。
- (三) 先建立規律後中斷：**成人欲誘發幼兒表現出溝通行為可使用此策略，例如：成人在幼兒畫圖時，讓幼兒看到彩色筆後，先示範說「筆」，再將筆給幼兒；進行多次並建立規律後，成人將彩色筆拿在幼兒眼前，但沒有說「筆」，使用中斷策略，誘發兒童開口表達「筆！」。
- (四) 等待 3-10 秒，以增加主動溝通行為：**互動時，成人在給予協助前先給予足夠的時間反應，等待 3-10 秒鐘的時間，讓幼兒有機會自發地表現出已具備但不穩定的溝通行為，一方面可誘發幼兒運用現有的溝通能力，另一方面也能避免造成幼兒對成人提示依賴的習慣。
- (五) 環境控制誘發溝通：**透過環境的控制可以讓幼兒有很多的溝通機會，以下是常用的方法：東西放到看得到拿不到的地方，讓幼兒可以指出自己想要的東西；在幼兒需要的時候，故意給予少量的物品，讓幼兒再次提出需求；提供給幼兒的玩具，像是氣球等需要你一起玩的物品，讓幼兒請你幫忙；給予玩具時故意遺漏掉某樣重要的素材，讓幼兒提出要求；給予素材時故意給錯誤的物品，讓幼兒提出抗議。
- (六) 增加模糊情境，給予選擇權創造溝通行為：**在成人和幼兒建立了連續性的溝通後，成人可以故意搞不清楚幼兒要的事物是什麼，拿一個正確與一個錯誤的物件，讓幼兒做出選擇。只要幼兒有溝通意圖行為時，成人就可以

製造模糊的情境，不清楚幼兒要什麼，或故意搞錯幼兒要的事物，將活動的選擇權交給幼兒，創造多次互動的交流。

- (七) 遊戲性 / 趣味性干擾增加溝通：**當幼兒一直以自己的方式進行活動，不願與他人一起遊戲時，成人可以運用預告的短句「我來了！」、「換我！」，試著以玩耍或搞不清楚狀況的方式去干擾幼兒正在做的事情，然後等待幼兒覺察成人的加入出現抗議或更多的溝通行為，成人就立即停止，回應幼兒的溝通，訓練幼兒調控的溝通行為功能。遊戲性 / 趣味性干擾使用頻率應適宜，不可造成真正干擾，以免造成幼兒的反感。
- (八) 以輪流增加互動機會：**誘發幼兒在與成人互動的過程中表達溝通，也可使用輪流策略以達到此目的。成人可將部分的玩具零件保留在自己手中，以進行輪流的活動，不僅可在過程中誘發幼兒溝通，也能讓幼兒在過程中察覺到自己與他人正在一起進行遊戲。例如：成人和幼兒一起玩將猴子掛到樹上的遊戲，成人可將所有猴子保留在自己手中，將一隻猴子拿給幼兒掛上樹上後，自己也將一隻猴子掛上，接著再給幼兒一隻猴子讓他掛到樹上，以進行輪流遊戲。
- (九) 適度增加活動難度：**若幼兒持續進行他已經相當擅長的活動時，過程中就很難出現需要進行溝通表達的機會，因此，適時地增加活動難度便是一個促進兒童與他人溝通的策略。例如：幼兒已經完全了解彈珠放到彈珠台裡的簡單玩法，接著成人可增加玩法的困難程度，即把彈珠放在數個杯子中的其中一個杯子裡，幼兒需要看著成人的眼神後，成人才會以點頭或搖頭來示意彈珠有沒有在某個杯子裡面，當幼兒成功拿到彈珠後，便會將彈珠放進彈珠台裡。

四、擴展新的溝通行為

- (一) 大量使用適切語言進行示範或描述：**成人可用語言描述幼兒正在關注的事物、從事的活動或情緒感受，亦稱旁白策略。旁白的語詞要依據兒童能力進行調整，語言能力弱或年齡較小者，旁白需要簡潔清楚且減少贅詞。如此幼兒就能在真實情境中，將詞彙與個人的經驗感受相互連結以學習口語。例如：面對單詞期幼兒，當幼兒看著餅乾再看向成人，成人可旁白「我想吃餅乾」；當幼兒看著電風扇轉動時，成人可旁白「吹！吹！哇，好涼喔！」；當幼兒因為疊高的積木翻倒而哭鬧時，成人可旁白「倒了！我好難過！」。

- (二) 即時給予幼兒溝通行為正向回饋：**運用規律創造溝通的機會屬於情境前事，

在幼兒出現了任何的溝通行為，包括非口語（眼神、手勢、肢體動作等）或口語（模仿、模糊聲音、具體語音）都應該要立刻給予幼兒正向的後果，依據幼兒的需求給予回應，如果幼兒要求關注就給予關注、幼兒要求物品就給予物品、幼兒拒絕活動在合理狀況下停止活動。

(三) 示範新的溝通行為：成人依據幼兒的認知與語言程度，示範稍具挑戰性的溝通行為。例如：小孩只會抓成人的手，表達想要某個物品時，當幼兒想要伸手抓東西吃時，成人可示範伸出手掌，掌心向上，等幼兒做出伸手行為時，再將物品放在幼兒的手心中。或是成人可示範說「我要吃」，再將食物放入幼兒口中，並重複多次的溝通循環。對於已經有口語的幼兒，需示範各種語言詞彙或短句，讓幼兒理解語音、語意與語用之間的關聯，建立口語表達技能。

(四) 提示溝通行為：當幼兒無法完成活動目標時，成人可給予提示以協助幼兒達成。提示可以口語、非口語、視覺或肢體等方式提供。舉例來說，當幼兒看著食物並表現出想吃的樣子時，希望幼兒可以主動說出『我要吃』，成人可以口語提示以引導兒童表達「我要吃」，成人也可「輕拍幼兒的上胸」進行非口語提示，成人也可提供幼兒看「小孩吃東西的圖卡」之視覺提示幼兒進行表達等。

(五) 正向回應互動行為：與幼兒互動時，在精準的時機點透過合適程度且具體的回應可作為自然的增強物，促使其擴展新的溝通行為。例如：在輪流的遊戲中，幼兒有等待成人完成後才行動，成人立即回應「寶貝你好棒唷，你有等我！」。當幼兒表現的溝通行為已相當穩定且熟悉，成人給予的回應程度應逐漸減弱，例如從將幼兒抱起來轉圈歡呼，減弱成點頭微笑作為回應。

(六) 塑造溝通行為：成人事先將一項溝通行為切分成一連串的步驟，一步一步促進並提示兒童進行這些步驟，當幼兒一表現出目標行為則給予獎勵，以形塑欲教導之溝通行為。例如：希望塑造幼兒伸手手指指示的行為，成人在幼兒有向前伸出手時，就給予回應，給予幼兒成功機會，然後在幼兒逐漸出現伸出食指時，再回應。

(七) 經由重述，適度擴充語句長度或複雜度：成人在幼兒運用口語進行溝通時，以重述的方式，並將表達內容進行擴充，增進幼兒語言的表達技能，例如：幼兒表達「餅乾」，成人可以適度擴充「吃餅乾」，幼兒吃了餅乾後又表達「吃餅乾」，成人可以示範「還想吃餅乾」來進行語句擴充。

五、增加溝通循環

- (一) 以最適切挑戰維持溝通：**成人設計的遊戲或互動難易程度應依據幼兒的能力範圍進行調整，若是太簡單，幼兒可能很快就會對遊戲內容感到無聊，若遊戲太難，幼兒也可因為挫折感太大而拒絕繼續遊戲。因此成人可先觀察幼兒在沒有協助之下能完成的活動，以及在大人協助之下可以完成的活動，接著成人就可透過逐漸減少協助程度的方式，進行最適切挑戰之活動與遊戲。
- (二) 紿予溝通成功經驗：**獲得成功經驗可以增加幼兒繼續與他人互動的循環次數，因此，成人應控制幼兒在活動中的失敗次數，當察覺到幼兒因為失敗太多次而瀕臨崩潰時，成人應要及時提供協助，以避免幼兒因失敗而拒絕互動。
- (三) 教導新的遊戲與溝通技能：**成人依據幼兒目前的遊戲能力以教導其新的遊戲技能。例如：當幼兒已經學會進行功能性玩法後，成人在幼兒一同組裝積木時，成人可將動物玩偶放入組裝成型的積木中並說「猴子回家睡覺囉！」，以增加幼兒在假扮性遊戲之能力。
- (四) 環境中安排有興趣事物創造大量溝通機會：**熟悉的生活事件，可以讓幼兒反覆練習溝通的技能，讓幼兒在每日的例行活動中進行溝通，幼兒可以大量與反覆練習，成人需關注每日的例行活動中，創造可以讓幼兒不斷練習溝通的機會。

六、參與生活場景，了解場景中的人、事、時、地、物與角色規範

- (一) 大量參與生活活動：**參與大量生活活動可以幫忙幼兒建立活動程序的組織能力，也讓幼兒可以體會生活活動中不同人物的角色，同時藉由場景中出現的人事時地物，成人要能夠隨機說明活動中的人事時地物及規範，增進幼兒的對場景中的理解。
- (二) 旁白與解讀事件或行動、行動規範與角色規範：**在活動不明確或他人意圖不清楚的狀況下，成人可以即時使用口語來說明描述事件即將會發生的狀況，包括他人的行動與背後意圖，遊戲時亦同，也可旁白幼兒可以使用的互動策略或語言，也就是幫忙幼兒解讀社會情境，以利幼兒知道場景中相關的角色、行動。
- (三) 角色扮演演生活情節：**成人可以從角色扮演遊戲過程中去重建生活經驗，從角色扮演中，可以讓幼兒展現對事件的記憶與組織能力外，增進生活情

節中的人事時地物及規範的理解，也可以讓幼兒思考角色間的關係，例如商店中的老闆和客人、診所中的醫生和病人。如果幼兒可以在角色扮演時，演出每個角色適切的行為，說出適當的話語，表示幼兒可以站在不同角色的立場與表達角色的觀點。

(四) 在生活場景中隨機示範與教學：帶幼兒體驗日常生活場景的事件中，需要隨時引導幼兒去注意環境事件中的重要人事物，剛開始可以選擇幼兒有興趣的事物來引導幼兒注意，當幼兒習慣跟隨成人的引導後，可以引導幼兒去注意其他較無興趣的事情。除了人事時地物的說明外，還需要適度說明該場景的人物角色規範。

七、學習基礎性心智理論

(一) 放聲思考顯示自己的內在意圖與想法：要增進對他人意圖的解讀，成人使用放聲思考是很好的技巧，也就是在遊戲與活動中情境的當下，成人不用給予指令的方式，而是以自我對話的方式，說出自己的想法、情緒、慾望，也可以說出自己或要做的事情的作法與原因，提供幼兒應對成人的方法。

(二) 成人平行放聲思考解讀他人內在心理狀態：在幼兒與他人互動時，成人可以在幼兒的背後說出他人的想法、情緒、慾望等，可以從成人的平行描述的語言中，去解讀成人的想法與觀點，引導幼兒注意到他人背後的意圖，去決定如何進行下一步。

(三) 與人進行共同目標遊戲：在共同目標活動中，幼兒必須學習兩個人要協調以達成共同的活動，在協調的過程中，幼兒需要與人進行討論，互相搭配合作，例如玩桌遊、角色扮演遊戲等。這個歷程，可以幫助幼兒理解他人的想法與信念。

(四) 從活動經驗中了解情緒與情緒背後的原因：生活素材提供了很多情緒的經驗，例如吃到難吃的東西覺得噁心、考試 100 分很開心、自己生病了很難過、做到了困難的事情覺得很驕傲、做錯事情覺得很愧疚，大量與豐富的生活經驗是情緒經驗的來源，從這些過程中，搭配成人對情緒的引導（旁白或討論），讓幼兒知道事件會導致情緒，而情緒背後有原因。

參考文獻

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.

遊戲與生活文化介入 社會性目標

- 國立臺北教育大學特殊教育學系退休副教授 楊宗仁教授
- 臺北市立大學附設實驗國民小學退休特殊教育教師 李惠蘭教師

經過對自閉症幼兒的合作障礙文獻探討與實證經驗，將常見社會性介入社會情緒、社會溝通、社會遊戲、社會道德規範的領域內涵，更進一步的整合出以遊戲與生活文化介入模式的教學六大社會性領域，包括社會認知（Social cognition，簡稱 CO）、社會溝通（Social communication，簡稱 SC）、合作協作（Collaboration，簡稱 CL）、遊戲互動（Play Interaction，簡稱 PI）、親社會性（Prosocial Behavior，簡稱 PR）、社會道德規範（Social & moral Norm，簡稱 SN）。領域定義如下表。每一社會認知發展階段（心中有人、心有意圖初階、心有意圖進階、心中有心）都有對應的教學目標。提供給教學現場的老師們參考。

感謝黃彥儒、張雅荃、李思齊等人，共同完成本目標資料庫。

社會性領域	定 義
社會認知 CO	人們如何處理、儲存、以及應用他人及社會情境中的訊息，著重於在社會互動過程中認知處理的角色，尤其是對於自我及他人觀點的處理及整合。
社會溝通 SC	在各種社會情境中使用語言（包括口語及非口語）與人交流互動，以達成各種的溝通功能，且能在互動過程中考慮他人的觀點，並因依他人的觀點調整使用的語言（包括口語及非口語）。
合作協作 CL	二個以上的人或組織一起工作，以完成一個任務或者目標，且大家會依成文或不成文的規範進行合作決策與行動。
遊戲互動 PI	透過各種的遊戲（包括感官動作遊戲、功能遊戲、想像遊戲）與人互動交流，包括進行平行遊戲、共同焦點遊戲或者共同目標遊戲，並能在遊戲中觀察及模仿他人，或者與人交流討論遊戲主題、劇情、角色或者規則等各種內容。
親社會性 PR	有意讓他人或社會受益的意圖性。
社會道德規範 SN	群體可以接受的共同行為標準，用以規範與人交流互動的思維及行為，規範可以是約定俗成者或者明文規定者。

心中有人 (對應普通兒童 0 ~ 1 歲社會性能力發展水平)	
SC-1	能理解生活中單一指令
CO-1	能注意人能或進行眼神注視
CO-2	能在人與人（或物）間自然轉換注意力
CL-1	能模仿人進行玩具（或工具）或簡單手勢（立即模仿成分）
SC-2	能以伸手的手勢來提要求
SC-3	能以揮手的手勢來表達拒絕

心有意圖（初階） (對應普通兒童 1 ~ 3 歲社會性能力發展水平)	
CO-3	能參照成人的動作或表情，做出對應的行動
SC-4	能以手指指示表達意圖
SC-5	能用點頭搖頭表達自己的意圖
SC-6	能運用各種溝通手勢（含圖像性手勢與慣例性手勢）表達意圖
PR-1	能給予他人物品，與人分享
SN-1	能使用物品進行功能性操作【註：含遊戲與生活】
PR-2	能主動做出助人行為
SN-2	能遵守成人的規範要求
CL-2	互動時能有目的模仿成人的語言
CO-4	能跟隨成人注意環境中的人或相關事物
PI-1	能理解簡單的程序進行活動【註：三個步驟（含）以內】
SC-7	能主動應用適切的單詞或雙詞進行溝通
PI-2	能與成人進行共同焦點活動【註：指雙方注意的焦點在共同使用相同物品、共同聚焦相同活動上，兩人有相同的行動】
SC-8	能用簡單口語表達要求或抗議
SC-9	能用簡單口語讓他人注意自己
SC-10	能用簡單口語分享，表達對環境中人事物的注意
CO-5	能用簡單口語表達自己的簡單情緒
SC-11	能夠使用問句尋求有關人事物的訊息或徵求同意

心有意圖（進階）
（對應普通兒童 3 ~ 5 歲社會性能力發展水平）

PI-3	玩簡單的假扮性遊戲
PI-4	能玩多步驟非競賽性規則遊戲【註：強調遊戲規則】
SC-12	與他人針對現在或才經歷的事情進行簡單對話
CO-6	理解他人複雜情緒緒
SC-13	能在社會規範中進行適切的（慣例性）溝通
SC-14	能與他人聚焦在同一個對話話題，並維持一來一往的對話
PI-5	能玩多步驟競賽性規則遊戲
SN-3	執行連續性的指令並監控自己的行動
PI-6	能玩具有角色的規則遊戲
SN-4	他人誤解自己的意思時會進行澄清
PR-3	在合作活動下適度的幫助他人
CO-7	理解情緒背後是有原因的
PI-7	能在規則遊戲當中執行兩種以上的角色
CL-3	孩子能根據與他人的共同目標，提出個人信念與理由
CL-4	孩子能透過口語與他人進行協商，整合觀點，共同決策
CL-5	與他人協商後，會遵守承諾，並提醒他人遵守規範
SC-15	與人（簡單）聊天，進行個人觀點的交換
SN-5	會進行自我印象管理，將說法、做法、想法調整至與其他人相同

心中有心 (對應普通兒童 5 ~ 9 歲社會性能力發展水平)	
PI-8	假扮遊戲發展有意義的劇情
CO-8	瞭解他人的慾望或信念做出應對
CO-9	理解他人知道的與實際狀況是不一樣的
CO-10	瞭解他人的情緒的原因做出應對
SC-16	描述生活事件或敘述故事內容
SN-6	主動理解並遵守社會道德的規範
SC-17	能與人聊天並自我監控
PI-9	假扮遊戲中，可以同時擔任兩個角色
SN-7	合作活動中，接受他人不同的想法
SN-8	公開承諾後做不到會自我反省
PR-4	活動中，會重視公平程序與分配結果
SN-9	活動中創造新的共同規則，並能遵守
CL-6	活動中，能協調兩人（多人）衝突的觀點
CO-11	能在活動中隱藏自己的情緒
CO-12	能協調多人的觀點進行聊天、描述事情或寫作
SN-10	在已經達成協議或合作式的活動中犯錯，願意接受懲罰
CO-13	理解他人是善意的謊言與幽默而不會生氣
PI-10	會玩合作又競爭的遊戲

自閉症
幼兒社會性
遊戲互動介入
示例

示例 1

臺北市大龍國民小學 許莞庭教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：小日，幼幼班。
2. 醫療診斷：臨界輕度自閉症，混合性發展遲緩。
3. 特教鑑定：發展遲緩。
4. 能力現況
 - (1) 團體活動中，可配合坐在指定位置，但是對團體焦點的維持困難；能理解老師給予個別單一的指令，例如：洗手、拿餐袋等，但是如果下達團體指令則無法遵守。
 - (2) 在校多以肢體或是直接行動進行溝通。口語表達內容多為自言自語發出狀聲詞，或是描述看到的現狀，例如：小朋友哭哭了。
 - (3) 表情平淡，多數時間情緒平穩，被要求時會以肢體動作表示抗拒配合，對他人情緒辨識也較為遲鈍，要表現誇張情緒才能反應、調整行為。
 - (4) 多數時間為獨自遊戲，偶爾能與同儕進行平行遊戲，對於物品的興趣高過於同儕，且未能理解他人正在使用物品要等待，而常出現與同儕爭搶玩具行為。
 - (5) 遊戲方式較為固定且侷限，學習區活動喜歡扮演區或是積木區，多數時間為感官操弄，偶爾進行簡單的象徵性遊戲，但是未能以口語方式表達自己扮演的角色或加入他人遊戲脈絡中，對於旁邊同儕的邀請或是老師的引導無反應。

二、社會性目標訂定

1. SC-8 能用簡單口語表達要求或抗議
2. PI-2 能與成人進行共同焦點活動
3. SN-2 能遵守成人的規範要求

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：海盜桶
2. 遊戲目標
 - (1) 能注視成人並以口語要求物品
 - (2) 能與成人輪替進行遊戲
 - (3) 能在結束遊戲要求後，遵守收拾

四、遊戲互動流程

1. 老師帶領個案到空教室（避免環境干擾），請個案坐在椅子上，準備開始遊戲。
2. 老師先示範海盜桶玩法，引起個案的遊戲動機。
3. 事先將劍裝在扭蛋殼中（較難打開的容器），提示並等待個案向老師提出要求後，再打開扭蛋殼給予另一把玩具劍。
4. 引導個案嘗試插劍，重複多次以熟悉「提要求→插劍→海盜彈出」的流程。
5. 加入輪替規則，指導個案與老師輪流插劍，直到海盜彈出海盜桶。
6. 預告次數，然後結束活動。

五、遊戲執行與使用策略

1. 在準備教具的階段，個案因很好奇直接動手拿海盜桶把玩，而不小心將海盜桶拆開。

使用策略：給予成人支持，及時介入處理，協助修復教具。

2. 個案看到老師示範海盜飛出海盜桶，而開心去撿起海盜。

使用策略：幼兒喜好的運用，讓其感受遊戲的趣味性，增加活動動機。

3. 請個案向老師提出要什麼顏色的劍之後，才給予玩具道具，然而個案未能在口語提問後進行表達。

使用策略：給予視覺提示小卡，幫助個案依照提示小卡指出、說出自己想要什麼顏色的劍。

4. 個案與老師對話互動時，未有眼神接觸。

使用策略：給予口語、手勢提醒引導視線的注視。

5. 要與老師輪替時，個案仍想要繼續自己插劍。

使用策略：透過手勢、物品的遠近等，輔助個案理解輪替的概念。

6. 建立個案對於遊戲流程的概念後，增加試錯的經驗，讓個案練習拒絕非自己想要物品。

使用策略：提升遊戲變化性增加溝通豐富度。

六、介入成效

1. 使用個案感興趣的遊戲進行介入，因此在活動參與及共同焦點遊戲表現佳，且願意配合並遵守遊戲中給予的指令和規則，達成能「與成人進行共同焦點活動」「遵守成人的規範要求」兩項社會性目標。
2. 在遊戲之中，讓個案熟悉遊戲流程後，再加入輪替規則、錯誤嘗試等不同的變化，從單一循環的遊戲中增添變化性，循序漸進提升難度，且不斷反覆進行練習，個案漸進達成社會性目標「能用簡單口語表達要求或抗議」。
3. 個案在後半段要求物品時，不用肢體協助，給予口語提醒，便知道要看著人要求物品，達到遊戲目標「能注視成人並以口語要求物品」。

七、教學省思

在遊戲中可以發現因為是玩玩具，個案的注意力跟興趣完全被吸引，與在團體中參與活動相比，表現出更佳的互動能力，然而在過程中也有可以再調整之處，列點如下：

1. 環境及時間限制：幼兒園內空間有限，教學空間走廊外會有許多幼兒經過，因此在遊戲後段，個案受到走廊外刺激干擾影響而分心。在遊戲最後，也因為其他班要使用該空間，沒練習到結束遊戲指令遵守，較為可惜。
2. 老師不小心觸發：其實可以看到插哪個格子會讓海盜娃娃彈出來，原先要求最後一次遊戲時，設定要讓個案最後觸發海盜彈出，但是老師不小心觸發海盜桶，只好回應個案要求再玩一次，不然應該是說好結束就要結束。
3. 眼神注視的練習：未使用太多暫停策略，因為個案對於玩具興趣高，會自己玩及拆解玩具，因此多用口語提醒、部分肢體協助。下次可以用提示圖卡指定位，引導個案眼神注視，減少肢體的協助。
4. 細予時間探索遊戲：個案對於遊戲的興趣高，應再多給予一些時間去探索遊戲，避免過於著急將規則加入，而太早介入個案的自主探索。太快且太急給予要求，也造成個案注意力仍在玩具上，未能及時轉移到老師身上，進而需要不斷重複的要求，才能完成指令。

如果能有足夠時間、長期的規劃和介入，讓個案在輕鬆愉快的遊戲氛圍中進行社會互動的學習，應會有更多的進步。

示例 2

臺北市大龍國民小學 何怡君教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：阿永，四歲，小班。
2. 醫療診斷：自閉症合併全面發展遲緩，領有身障證明（第1類，輕度），ICD 診斷 F84.0。
3. 特教鑑定：發展遲緩（疑自閉症）。
4. 能力現況
 - (1) 社會性核心能力落在心有意圖初階（多數精熟，部分協助下可達成）到進階（部份協助下可達成，多未能展現）。
 - (2) 在團體中會受到注意力影響，常常未接收到指令，跟隨及參照他人行為作出反應的能力不足。大多獨自玩車子、積木，很少加入同學遊戲，規則性遊戲需要較多協助才能理解及參與；與他人的口語互動被動，會出現鸚鵡式仿說曾聽到的用語，社會性非口語溝通（手勢、動作）少。

二、社會性目標訂定

1. CO-3 能主動參照成人的動作或表情，做出對應的行動
2. SC-13 能在社會規範中進行適切的（慣例性）溝通
3. PI-1 能理解簡單的程序進行活動

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：買東西
2. 遊戲目標
 - (1) 理解社會線索（表情或肢體動作）做出反應：依老師的表情或動作正確拿取要買的東西卡片。
 - (2) 適切回應及開啟話題：使用口語表達及對話延續遊戲（例如：你要買什麼？/ 我要買OO。/ 我買完了，買對了嗎？/ 你買對（錯）了！）。
 - (3) 理解遊戲規則：不需要提醒下，能成功輪流進行遊戲一回合。

四、遊戲互動流程

1. 準備教具：物品圖卡兩套、購物車。

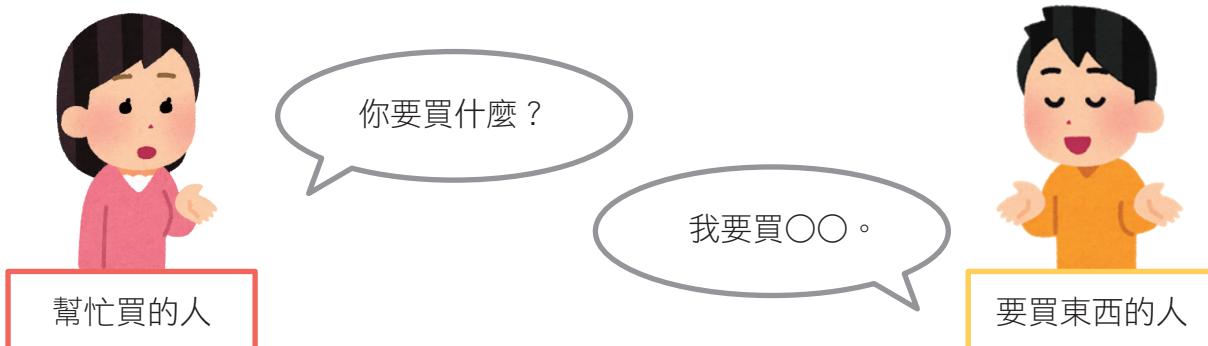


2. 遊戲流程

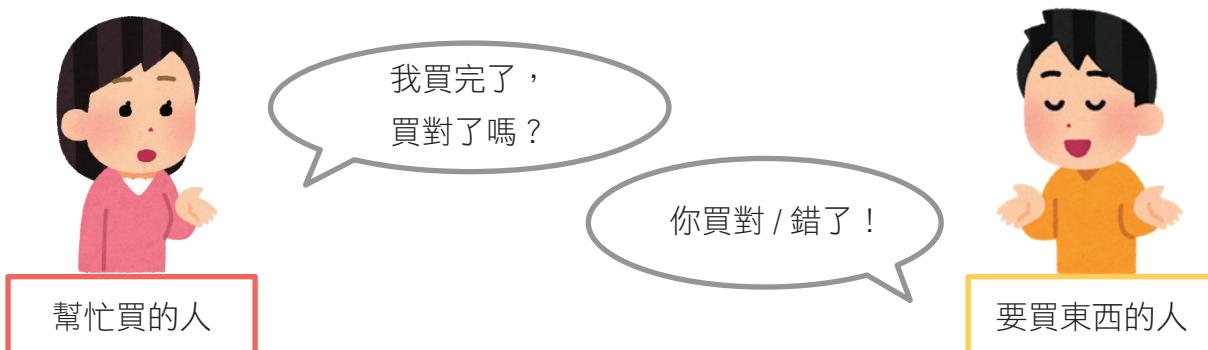
- (1) 決定角色：一人扮演要買東西的人，一人扮演幫忙買的人。
- (2) 說明遊戲規則：
 - 在距離三公尺遠的地板上放置物品圖卡，代表「超商」。
 - 兩人面對面坐，相同的物品圖卡放置在兩人中間，代表可以購買的物品清單。
 - 幫忙買的人詢問要買東西的人需要什麼，由幫忙買的人推著購物車到對面的超商幫對方買東西。
 - 兩人輪流扮演，指示並幫忙對方購物。

(3) 簡單玩法：用口語直接說出想要買的東西

- 幫忙買的人開口詢問對方：「你要買什麼？」。
- 要買東西的人以口語回應：「我要買…」，說出想要的東西。



- 幫忙買的人推著購物車到商店拿取對應圖卡，代表買到了。
- 回來後幫忙買的人詢問對方：「我買完了，買對了嗎？」。
- 要買東西的人依據購物內容的對錯回應：「你買對 / 錯了」。



(4) 進階玩法：用非口語動作（點頭 / 搖頭）回應想要買的東西

- 幫忙買的人用手指指著物品圖卡，並開口詢問對方：「你要買這個嗎？」。
- 要買東西的人只能用非口語動作（點頭 / 搖頭）回應自己要不要購買。



- 幫忙買的人依據詢問後產生的購物清單至商店拿取物品卡片，回來詢問對方：「我買完了，買對了嗎？」。
- 要買東西的人依據購物之內容對錯回應：「你買對 / 錯了！」。

(5) 共同遊戲：邀請同儕一起遊戲

- 視理解程度及興趣加入同儕一起遊戲，引導個案邀請同儕並擔任其中的角色。
- 示範版：包含老師三人輪流擔任要買東西的人及幫忙買東西的人，由老師帶頭示範口語和動作。
- 指定版：由老師擔任要買東西的人，同儕與個案輪流幫忙買東西，使用口語詢問、確認。

(6) 結束遊戲前預告玩最後一次，並引導個案一起收拾物品圖卡和推車。

五、遊戲執行與使用策略

1. 遊戲設計與執行

- (1) 環境空間設置：選擇教 / 玩具較少的教室空間，減少分心。
- (2) 熟悉的遊戲：選擇與目前課程主題相符的熟悉主題「上街買東西」。
- (3) 幼兒喜好運用：運用購物車（喜歡車子）並要跑（喜歡體能活動）去買的遊戲設計，增進遊戲的樂趣和情境氛圍。
- (4) 超商可先擺放四樣物品圖卡，待熟悉規則後視個案能力，逐漸增加物品圖卡數量種類。

2. 遊戲策略

- (1) 重複遊戲固定的流程數回，幫助個案理解遊戲規則。
- (2) 引導表現口語或動作，觀察個案反應，漸進撤除提示。
- (3) 創造買錯東西的情境，延伸新的對話內容，促進溝通的變化性。
- (4) 視需要變化規則或邀請同儕加入，延續對遊戲的興趣及持續度。

六、介入成效

1. 簡單玩法約進行兩回合，個案便能理解遊戲規則，且能適切詢問對方要買什麼東西及告知自己買完了，增加到六樣物品也能夠持續進行遊戲。
2. 進階玩法剛開始時需要提示個案用動作回應，如「要買這個要怎麼做（示範點頭）？」，提醒下便能模仿動作回應互動，但尚未能自然主動地使用點頭 / 搖頭與人溝通。
3. 進階玩法進行約兩回合之後，個案會主動觀察要買東西的人的臉部，出現模仿表情的反應，是意外的發現！但是個案觀察時的覺察反應較慢，容易錯過互動對象用表情動作展現的意圖。

4. 個案擔任要買東西的人時，雖然會說出自己想要買的東西，但很容易遺忘自己說過的內容，因此當老師故意創造買錯的情境，個案第一次未能發現老師買錯了，需要再次引導回想自己想買的東西。有了第一次的引導經驗，個案第二次便能主動發現老師買錯了，並且運用教導過的句型說「你買錯了！」。
5. 與同儕共同遊戲時，個案已經能夠完全理解遊戲規則，還有會主動說出當下情境中發生的事或者是提出想法，如「是 oo(同學名字) 買」。

七、教學省思

1. 設計溝通對白劇本時，在遊戲過程會覺得有點僵化和制式，可以再多構思不同的對白內容增加變化。
2. 等待個案給出反應的留白時間較少，口語提示過多，可以拉長等待時間，誘發個案自發性的溝通語言產出。
3. 可以再增加將推車給對方及超商補貨的遊戲流程，更明確建立規律的輪流及利用購物車作為提示，來區分現在換誰幫忙買及換需要買東西兩種角色。
4. 此次遊戲的時間安排在放學後的課後班，能夠選擇的互動同儕較少，因此無法找到平時較常互動及互動品質較佳的夥伴，下次可以納入調整考量。

示例 3

臺北市萬芳國民小學 李侑駿教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：阿和，四歲。
2. 醫療診斷：混合性發展遲緩，疑似自閉症類群障礙症。
3. 特教鑑定：發展遲緩（疑自閉症）。
4. 能力現況
 - (1) 認知發展：集中注意力、持續注意力不佳，容易受外在刺激、興趣影響，動態及靜態活動專注力約五分鐘。對於熟悉規則之推理能力良好，然而在不熟悉規則之推理則須口語引導。
 - (2) 語言發展：能夠聽懂大部分疑問句、比較句、假設句、因果句等句型，以及大部分的抽象詞彙（形容詞、方位詞）和情緒詞彙。能夠以簡單句表達需求，如：「老師請幫忙」，遇到新事物時，則大部分以單詞、雙詞片語來表達。
 - (3) 社會情緒發展：遇到不合意、挫折時，會以大叫一聲「啊」來抒發情緒，不會求助，直至情緒崩潰。能夠與他人一問一答，但難延續話題且眼神注視較少，對話內容較為侷限，較少主動分享作品或表達對環境人事物的注意。

二、社會性目標訂定

1. SC-8 能用簡單口語表達要求或抗議
2. SC-10 能用簡單口語分享、表達對環境中人事物的注意
3. PI-1 能夠理解簡單的程序進行活動

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：火車找數字
2. 遊戲目標
 - (1) 不會捏數字或不理解規則時，能主動說出「老師幫忙」並交予老師協助。
 - (2) 找到數字時，能夠主動說出「找到（數字）了！」或使用其他的語句來表示找到數字。
 - (3) 能夠獨立執行找黏土、捏黏土、放黏土的連續 3 步驟指令。

四、遊戲互動流程

1. 暖身

目的 - 利用個案喜愛之圈叉學習單暖身，建立活動關係。

流程 - (1) 帶領個案到隔壁空教室，事先準備好桌子、椅子、以及遊戲器材。

(2) 預告活動內容，若個案拒絕再以其他遊戲活動建立關係。

(3) 若個案午休後的情緒狀態良好，則視情況直接進入主活動。
2. 主活動

目的 - 利用火車找數字之遊戲，來達成預設之遊戲目標。

流程 - (1) 老師示範「捏黏土→放黏土到火車上」的步驟，並帶著個案用黏土捏數字 1 和 2，然後將數字黏土放到火車上。
→ 示範遊戲步驟，並觀察個案是否理解規則。

(2) 將黏土材料事先藏在杯子底下，老師示範「找黏土」的方式，找到後引導個案仿說「找到了！」，然後老師再將黏土給予個案，鼓勵個案嘗試用黏土捏出數字 3。
* 當個案捏不出數字 3 時，口語提示：「老師可以幫忙喔！」，誘發其主動表達「老師幫忙」。
→ 引導個案學習開口表述以引起老師注意，並嘗試求助。

(3) 之後一樣事先將黏土藏在杯子底下，老師僅提示「咦！黏土怎麼不見了？在哪裡？」來誘發個案主動尋找黏土的行為。
* 當個案找到黏土時，觀察是否主動講出「找到了！」。

* 當個案未主動表達，口語提示「阿和，找到了嗎？」並等待個案開口回應；若個案沒有開口表達，老師再提供口語示範並引導仿說「找到了！」。

→ 建立規律循環的流程，並提示溝通行為，引導個案主動表達。

(4) 後續步驟相同，找到黏土後引導個案獨立執行「捏出數字 → 放上火車」的步驟，若個案無法捏出數字時，觀察個案是否主動表達「老師幫忙」。

* 當個案未主動表達，口語提示「老師可以幫忙喔，要說什麼？」。

→ 及時給予溝通行為正向回饋，包括回應協助、讓個案將黏土放上火車、口語肯定，以塑造開口敘述和尋求協助之溝通行為。

(5) 以此類推，讓個案放數字到火車上，直到完成數字 6 即活動結束。

3. 回饋

(1) 與個案一同回顧「哇！今天我們做了好多的數字，請問阿和，你還記得我們帶數字們一起做什麼嗎？」

* 若個案無法回答，老師給予口語示範後，再問一次個案同樣的問題。

(2) 引導提問「那你覺得，今天的火車遊戲，玩完之後心情怎麼樣呢？」。

(3) 總結並分享老師的想法，結束活動。

五、遊戲執行與使用策略

1. 活動過程中，若個案大部分需口語引導，才能主動表示找到了、或需要幫忙：

問題分析 - (1) 不理解可以使用什麼方式來開啟語言互動。

(2) 尚不習慣需要主動表達需求的互動模式。

處理策略 - (1) 利用啟發式提問，如「老師可以幫忙喔，要說什麼呢？」，誘發主動表達。

(2) 重複給予示範及練習，利用相同步驟讓個案習慣重複的迴圈互動。

2. 活動過程中，若個案拿到黏土沒有捏成數字就直接放上火車：

問題分析 - (1) 尚不理解遊戲規則。

(2) 程序記憶不佳，未察覺數字未捏好就直接把數字放上去。

處理策略 - (1) 重複給予示範及練習，並且在找到數字後，口語提示要查看數字是否捏好。

(2) 利用手指黏土，加上口語提示「看一下這個是（數字）？」引導。

六、介入成效

1. 挫折忍受度提升

個案在原本排斥的黏土活動中，展現了嘗試與堅持，能在設定的時間限制下覺察困難並主動說出「我不會」，顯示耐挫力逐步增強。

2. 主動求助行為養成

由最初的拒絕協助、僅仿說「幫忙」，進展到能完整表達「老師請幫忙」，且在後續活動中能自發、即時提出協助需求，已達成目標。

3. 語言與互動表達進步

個案能在尋找與操作過程中自然表達「找到了」，並在求助時使用完整句子，展現語言表達與社會互動的提升。

七、教學省思

1. 個案在活動中展現的堅持超出預期、值得讚賞，提醒我不能僅依照既定想像設計活動，而需保留彈性並隨機應變。而個案的實際表現充滿變化，可能帶來意外的正向成果，因此應以開放態度欣賞他的努力，並適時調整策略，讓活動歷程更具支持性。
2. 個案在活動中可能因過度堅持而忽略老師的提示，透過約定「堅持（自己嘗試）的時間長短」能有效協助他突破僵局並主動求助。這提醒老師在介入時，不僅要肯定其努力，也需留意其是否陷入過度堅持，並適時設下明確界線，才能兼顧耐挫力培養與求助能力的養成。

示例 4

臺北市南海實驗幼兒園 陳麗真教師

一、個案能力簡介

1. 個案姓名：叢叢，男生，四歲。
2. 特教鑑定：輕度自閉症。
3. 能力現況

語言能力

- (1) 能理解並接收生活指令，如：拿水壺、洗手。
- (2) 能仿說簡單的句子，偶爾能清楚說出「我不要」
(有時能依據情境表達，有時使用意義不明確)。
- (3) 能與老師簡單對話，並嘗試說出想法與感受，但不一定切題。
- (4) 會找固定友伴說話，但表達內容不一定符合情境或溝通需求。

人際互動能力

- (1) 對於老師的指令會不願意配合，大喊「我不要！」。
- (2) 自由時間大多是放空四處遊走，需要老師引導規範，才能進行操作遊戲，如：閱讀、自己堆疊積木。
- (3) 無法與人進行扮演遊戲，會自己拿扮演物品，開心的自己玩或直接離開扮演區，需要老師引導加入他人遊戲。
- (4) 團體情境須教師在旁引導配合遵守團體規範，對於和自己想法不同或不喜歡的事情，會以丟東西或者是捏抓的動作來反應。

二、社會性目標訂定

1. CO-2 能在人與人間自然轉換注意力
2. PR-1 能給予他人物品，與人分享
3. SC-13 能在社會規範中進行適切的（慣例性）溝通

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：充氣球
2. 遊戲目標
 - (1) 能注視老師表達需求
 - (2) 能與他人分享物品
 - (3) 能遵守遊戲規範

四、遊戲互動流程

1. 觀察個案現在進行的活動，先建立關係，帶著上次的吹泡泡玩具喚起回憶，再預告要到小教室玩遊戲。
2. 老師先邀請個案一起吹泡泡引起動機。
3. 老師在旁邊開始幫氣球充氣，引起個案注意。
4. 充飽氣球後放掉氣球，請個案協助撿回，增加彼此互動及了解遊戲流程。
5. 增加策略誘發溝通：在氣球放開前等待個案眼神注視後再放開；氣球充氣到一半中斷，等待個案提出需求後再繼續充氣。
6. 分享自己目前心裡的情緒或感覺。

五、遊戲執行與使用策略

1. 執行：透過簡單音樂引起個案注意老師手上的打氣筒，個案因為前次經驗，展現好奇並四處探索小教室裡的教 / 玩具。
策略：將已經充大的氣球在個案眼前展示，吸引其注意到氣球。
2. 執行：充氣球過程，個案一直捏著褲子，未能專注在遊戲中。
策略：詢問是否有如廁需求，先行排除生理需要再繼續遊戲。
3. 執行：進行第 2-3 次的充氣球活動，個案選擇一個固定位置等待氣球的發射。
策略：增加規則介入，在氣球發射前，增加口令：「123、氣球、飛」，再放開氣球。
4. 執行：進行第 4 次的充氣球活動，個案想要自己使用打氣筒，但因為手部功能協調不佳，無法達成。

策略：老師協助拉開打氣筒，幫助個案推進空氣。

5. 執行：個案還想自己推拉打氣筒，嘗試後仍無法順利充氣。

策略：引導詢問「可以找誰幫忙？」，老師安靜等待個案眼神注視老師後，再給予輕快且愉悦的回應：「沒問題，老師幫忙」。

六、介入成效

1. 在遊戲過程中，氣球活動的樂趣成功吸引個案與老師一同參與。當個案願意依循老師的指令安靜等待氣球放飛的時刻，展現出他對規則的接受與對活動的期待。最令我感動的一幕，是個案主動訂下規則，選定地點等待氣球升空，顯示他能夠專注於共同的活動情境，並且在等待的過程中展現耐心與情緒調節。
2. 個案平常在人際互動中自我意識強烈，對老師協助常常拒絕、大喊「我不要」來回應。這次當他在打氣筒操作上遇到困難時，雖然最初仍以肢體反抗方式表達抗拒，但在有趣的遊戲吸引下，個案逐漸放下防備，願意配合老師的介入與引導。
3. 整個過程中，個案與老師共同聚焦於同一遊戲目標，不僅有自然的眼神交流與轉換，也能透過眼神表達「我已經準備好了」的訊息，顯示出他願意與成人分享期待與喜悅。進一步觀察到，個案除了能透過眼神來尋求協助，甚至能以口語主動表達「幫忙」，展現出他在互動中使用簡單語言的能力。

七、教學省思

「玩」是幼兒的天性！透過遊戲，幼兒學著與同儕、成人和手足進行有效的溝通；學著消弭他們之間的差異，並享受彼此的陪伴。在自閉症幼兒進行遊戲介入過程，可以感受到個案在活動進行的樂趣及目標的達成。

但在進行過程，發現有幾項限制，是未來在遊戲課程的安排可以列為參考的部分：

1. 對象的限制：自閉症幼兒的異質性偏高，因此同樣一套遊戲活動介入，無法套用在每一位自閉症幼兒，需要採取多樣個別化需求的課程調整。
2. 場域的限制：目前初階遊戲的介入，不適合大團體遊戲活動，偏向於 3 人至多不超過 5 人，因此遊戲的規劃，需要額外時間或透過學習區時間進行。
3. 介入的限制：對於心有意圖的自閉症幼兒，在遊戲與生活文化的介入，需要長期且多次的介入，在過程中需反覆地引發動機透過不斷的練習增加其成效。介入人員的活動次數安排及專業性，需要進行相關專業的培訓。

示例 5

臺北市文山特殊教育學校 林家儀老師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：小宸，女生，中班。
2. 醫療診斷：全面性發展遲緩，自閉特質。
3. 能力現況
 - (1) 自閉症光譜特質顯著，但具備學習潛力，有模仿與跟從能力。
 - (2) 口語溝通能力較弱，多以肢體表達，目前只有「no no」或偶爾出現的雙字詞彙仿說。
 - (3) 不順其意會有情緒反彈，衍伸行為問題。

二、社會性目標訂定

「遊戲與生活文化介入」互動式測評能力：小宸能力大約落在心中有人到心有意圖初階。

1. SC-4 能以手指指示表達意圖
2. CL-2 互動時能有目的模仿成人的語言

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：飛天氣球
2. 遊戲目標
 - (1) 動作溝通：能以手指明確指出想要的東西。
 - (2) 眼神注視：在數數中斷時，眼神會主動看向成人或追隨成人。
 - (3) 有目的仿說：能有目的的仿說詞彙，選取或表達需求。

四、遊戲互動流程

1. 老師先與個案維持一段距離，並拿出一個氣球給他看，同時老師一邊唱歌，一邊用打氣桶將氣球充氣。
2. 老師說「1-2-3- 氣球 --- 飛」後，將氣球飛出。
3. 老師再次邊唱歌邊打氣球，準備將充飽氣球飛出。此次，在說「1-2-3」後進行中斷，等待個案眼神看向老師後，老師再飛出氣球。
4. 當個案熟悉遊戲規律後，老師伸手並等待，誘發個案主動撿起氣球放回到老師手上，再開始下一次遊戲。
5. 當個案對氣球產生興趣，老師將打好氣的氣球遞給他，由個案放手飛出氣球。
6. 之後老師拿出不同形狀的氣球，延續個案的動機，並於打氣球唱歌時，隨機於歌曲中進行中斷，誘發個案的注意力，最後再將氣球飛出。

五、遊戲執行與使用策略

1. 小宸個性較為趨避且易受干擾，因此邀請小宸較為熟悉的特教助理員先預告小宸：等會會上樓去玩氣球，並請特教助理員協同參與。另選定較沒有雜物或玩具干擾的幼兒園寢室做為遊戲場所。後續小宸果然願意跟著離開教室，進入寢室遊戲。

使用策略：安全環境空間設置

2. 當老師拿出二個不同顏色的氣球，請小宸指出要哪一個時，第一次小宸使用習慣的方式，伸出雙手直接拿取黃色氣球並發出「折折」的音。因此老師示範一次指著氣球說要「這一個」。因為有興趣吸引和明確的示範，後面幾次互動就開始誘發出小宸主動指物，表達選擇。

使用策略：觀察幼兒的喜好

3. 小宸非常喜歡充氣的活動，一直要跟著老師一起充氣，因此老師邀請小宸一起充氣並引導其仿說「一起」。在動機吸引和正向回饋的支持下，小宸有成功仿說「一起」，而且每次充氣時都一直重覆說著：「一起」。

使用策略：觀察幼兒的喜好、溝通行為正向回饋

4. 充完氣後，老師想示範數 123 放掉氣球的動作，但小宸卻堅持要搶充飽氣的氣球。為了建立規律的迴圈流程，老師先改成協助小宸一起唸完 123 後，再一起放掉氣球。後面幾次就由老師打氣並協助喊 123，讓小宸自己拿著氣球放掉。小宸十分喜歡這個活動，甚至會主動去把氣球撿回來套在充氣桶上面，過程也一直發出開心的笑聲。

使用策略：建立規律的迴圈流程、有動機的感官刺激

- 當小宸習慣 123 - 放氣球的規律後，老師開始使用暫停策略：當小宸眼睛有看老師時，再喊 3，或吸引小宸的視線跟著老師移動後再喊 3。後來有誘發出小宸主動看過來的動作。

使用策略：中斷等待誘發溝通

- 老師再次拿出二個顏色的氣球讓小宸選擇，這次小宸有成功伸出手指著想要的顏色，而且可以仿說「綠色」。

使用策略：溝通行為正向回饋

六、介入成效

- 社會性目標與遊戲目標皆有達成，且誘發出在團體中無法觀察到的溝通行為與主動口語。
- 在熟悉成人陪伴及安全環境空間設置策略運用下，個案順利配合離開教室，進入另一教室進行遊戲。

七、教學省思

- 遊戲竟然一次就誘發出更好的表現，遊戲前的評分是否低估？

遊戲前評估是在教室情境，團體中進行，可能干擾比較大，個案雖然很專心在遊戲，但二個社會性目標就是無法顯現出來，也因此把這二項列為這次互動練習的主要目標。沒想到氣球遊戲中，在一次示範後即誘發這二個目標能力，而且可以多次顯現，令人懷疑之前的評估是否低估了個案能力？

省思：自閉症個案時常在不同情境反映不同的表現，老師以教學角色來與個案互動，互動關係較為上對下。然而遊戲介入的原理是希望引起個案的學習動機，在自然的遊戲中發展出能力，因此老師要試著放下身段與階級，與個案角色平行，如此才較能誘發其真實能力、進一步發展社會性目標。

- 自閉症個案的冰山理論

自閉症個案的能力或許像冰山一樣，多數能力是沈在海面下的，顯露出來的只有一點點，所以常常讓老師有種不是不會，而是不做的感覺，要如何讓自閉症個案的能力展現出來才是介入重點。經過這次的實作，令人驚訝的發現，自閉症幼兒透過遊戲互動，竟然可以誘發其表現許多能力。可能在比較放鬆，比較有動機的情境下，個案更能激發出潛能。但問題是，要如何讓一對一情境中的表現類化到團體中，讓個案在團體中也能有穩定的能力展現呢？目前對小宸來說，仍然是需要突破的困難。

省思：在一對一情境下能有穩定的社會互動，才有類化到團體的可能。與個案共頻比教學更重要。

3. 後記與回饋

活動後再次入班，當天個案因借用玩具拒絕歸還，老師介入將玩具收回，後續個案試圖用對立違抗、丟積木、遊走的方式表達抗議。老師發現個案在教室遊走時，會不停偷看老師的反應。於是老師只要跟個案對到眼，就會堅定的重複提醒她表現合宜行為。在幾次眼神交流後，個案突然自己走向積木區，用很快的動作把她丟在地上的積木收拾歸位。而老師在個案收拾完後立即大聲鼓勵。個案聽到後眼神沒有看向老師，故意遊走的更遠，但在教室遊走二圈後，就突然自己坐到旁邊跟老師一起玩七巧板仿拼。此次互動，老師認為與上次氣球遊戲培養的信任基礎有關，在個案與老師眼神對視時才下指令的技巧，與遊戲互動中製造迴圈流程很相似，並成功把一對一情境才能出現的溝通傳達，類化到團體情境，與個案的關係也有顯著的突破。

示例 6

臺北市雙蓮國民小學 陳毓依教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：王○寧，中班。
2. 醫療診斷：自閉症併全面性發展遲緩及中度智能不足。
3. 特教鑑定：發展遲緩。
4. 能力現況
 - (1) 語言發展：表達偏向記憶背誦，可用逐字仿說方式說出短句（如：我寫好了），但未能有效判斷情境場合說出正確的語句。指認動作能力尚在發展中，詞彙及語句理解能力待提升。
 - (2) 社會發展：有需求時，雖然會主動找成人，但眼神注視偏少。共享式注意力弱，眼神注視、轉換靈敏度不足，尚未發展任何同儕互動能力，倚賴特教助理員或老師安排桌遊或簡單遊戲，由成人在旁邊一個口令一個動作搭配肢體協助下才能執行。

二、社會性目標訂定

1. CO-1 能注意人或能進行眼神注視
2. SC-2 能以伸手的手勢來提要求

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：飲料販賣機
2. 遊戲目標
 - (1) 能注意到人並進行眼神注視
 - (2) 能以伸手的手勢來表達要求

四、遊戲互動流程

1. 老師與特教助理員一同帶個案進到互動室。
預定使用策略：規劃有利互動的空間、降低環境中的干擾事務。
2. 老師將錢幣放在透明罐中，搖動罐子吸引個案注意。
預定使用策略：感官刺激提升動機、觀察個案的喜好。
3. 老師將透明罐滾向個案，誘發個案主動將罐子拿給大人尋求協助。
預定使用策略：透過中斷練習眼神注視、運用誇大的肢體表情。
4. 老師打開罐子拿錢幣給個案，引導個案將錢幣投進飲料販賣機玩具中，按下按鈕取得飲料。
預定使用策略：透過遊戲操作誘發主動和連續動作。
5. 拿到飲料後，老師示範並引導個案假裝乾杯，一起假裝喝下飲料。
預定使用策略：運用誇大的肢體表情。
6. 重複上述的遊戲步驟。
預定使用策略：建立規律的迴圈流程。

五、遊戲執行與使用策略

1. 進到互動室，老師邀請寧寧到桌子前面的空地坐下來，寧寧立刻注意到擺在桌上的飲料販賣機玩具，被販賣機吸引而跑去觀看。
2. 老師搖晃小罐子內的錢幣，試圖吸引寧寧的目光，但當下她仍被販賣機吸引。
使用策略：老師用手勢動作協助提醒、更用力搖晃錢幣罐子吸引注意力。
3. 老師數完 1-2-3 後，將罐子滾向寧寧，但寧寧不理解遊戲意思，而是用踢的方式將罐子踢出。
使用策略：用手勢動作示範撿起來的動作，用肢體動作協助個案將罐子拿起。
4. 老師向寧寧伸出手表示可以幫忙打開，寧寧當下仍被販賣機吸引而沒有注意手勢訊息。
使用策略：老師用手勢動作（指物）協助提醒、靠近幼兒取得眼神注視。
5. 老師引導寧寧將錢幣投進販賣機，按按鈕選取飲料。
使用策略：口語提示、手勢提示、肢體協助、重複練習。

6. 老師透過動作示範，與寧寧一起練習「敲敲敲 - 乾杯」的動作。

使用策略：誇大動作表情、以狀聲詞吸引個案目光及模仿動機。

六、介入成效

1. 透過明確手勢、動作及口語等示範提示，搭配反覆練習下，有效提高個案眼神注視人與物品的能力。
2. 透過遊戲反覆練習，個案在有需求時的眼神注視及伸手的動作有逐漸發展出來。
3. 藉由誇張的表情動作，能提高個案眼神注視及模仿動作的意願，增進遊戲互動的意願與能力。

七、教學省思

在此次教學中，我深刻體會到「站在孩子的立場，思考她需要什麼能力」這句話的重要性。雖然活動流程事前已經規劃妥當，甚至準備了應變策略，但在教學現場真正面對個案時，我仍感到措手不及。當個案出現興致缺缺（甚至不理解）時，我的內心充滿焦慮與自我懷疑，開始質疑活動設計是否有問題。

然而，真正該被關注的不是流程是否順利，而是個案當下的狀態與反應。倘若我能靜下心，就能注意到個案早已用她的眼神和行為傳遞了訊息「我不理解活動」。我以為簡單的關聯「罐子內有錢幣→要打開拿出來」對她來說並不明確，她甚至誤以為是要「踢東西」。這讓我意識到，所謂的「簡單」只是站在老師角度的想法，個案並沒有建立起其中的邏輯關聯。

這次的經驗提醒我，教學設計不能只是依照老師預期去安排步驟，應從個案的理解能力出發，降低干擾、增加示範與引導，幫助其更清楚理解活動意圖。面對看似「出錯」的時刻，也許正是觀察個案、調整教學的最好契機。

示例 7

臺北市文山特殊教育學校 徐詩雯教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：小蘇，中班。
2. 能力現況
 - (1) 呼名反應不佳：當有互動動機時，不會主動叫出老師與同學的名字，經口語提醒或是等待做提示，個案仍對呼名概念不熟悉。
 - (2) 互動品質待加強：社會互動品質不佳，常以無惡意的搞笑方式與友好同儕互動，例如做鬼臉或拉手叫名字。
 - (3) 缺乏共同遊戲概念：尚缺乏「共同和輪替」的概念，有時會不經等待，直接拿取他人的玩具。
 - (4) 團體遊戲理解困難：參與團體遊戲（如夜市體驗活動）時，無法理解遊戲的機制，不知道如何排隊或加入遊戲。
 - (5) 自我遊戲傾向：個案喜歡自己玩，但經引導也能參與團體活動並完成部分步驟。

二、社會性目標訂定

1. CO-4 能跟隨成人注意環境中的人或相關事物
2. PR-1 能給予他人物品，與人分享

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：數字搭火車
2. 遊戲目標
 - (1) 主動溝通：找到數字時能向老師說：「我找到了！」或「在那裡」。
 - (2) 眼神注視：向老師說：「我找到了！」的時候，會看向老師。
 - (3) 等待取物：能等待老師將數字放在自己的手上。

四、遊戲互動流程

1. 老師先邀請個案到寢室熟悉環境，拿出畫好的火車車廂圖畫紙，邀請個案一節一節的把火車連接起來。
2. 播放「火車嘟嘟嘟」歌曲時將數字 1 開向火車車廂，並放到第一節車廂上；再次播放「火車嘟嘟嘟」歌曲後將數字 2 交給個案，引導他放到第二節車廂上；依序將數字 3 也交給個案貼上。
3. 個案貼上數字 3 時，老師將數字 4 放置在其中一個籃子下，並詢問個案：「在哪裡？」，開始翻找籃子。老師在個案面前示範將藏有數字 4 的籃子翻開，並向個案說：「找到了！」，然後唱「火車嘟嘟嘟」歌曲慶祝，將數字 4 交給個案放上火車車廂。
4. 老師繼續藏下一個數字，詢問個案：「在哪裡？」，讓個案持續在籃子中、環境中尋找，找到時誘發個案向老師展示找到了。

五、遊戲執行與使用策略

1. 事先預設教學困難與解決方案
 - (1) 當個案未出現主動溝通
 - 工作記憶短暫時 - 老師需重複示範和引導練習說：「我找到了！」。
 - 不理解老師的暗示時 - 重複提示、詢問個案：「在哪裡？」
 - (2) 當個案未有眼神接觸
 - 專注在數字上時 - 老師靠近個案的視線，重複詢問個案：「在哪裡？」，使用動作和聲音吸引直到個案看向老師。
 - 急於進入下個步驟時 - 老師拿著數字引導詢問：「放哪裡？」，以實物吸引目光等待個案看向老師。
 - (3) 當個案未能等待就取物（火車）
 - 急於進入下個步驟時 - 老師拿著數字引導：「放哪裡？」，吸引個案注意當前物品。

2. 過程中運用策略

(1) 誇張的動作展示

過程中個案多次以口語向老師發出訊息：「在那裡、在那裡，不是不是～在那裡～老師！」，老師試圖假裝更誇張的找不到、到更遠的地方尋找，直到個案以肢體動作，如拍肩、手指指、移動到物品旁邊，試圖誘發老師共享式注意力的動作後，再給予反應。

(2) 運用幼兒喜愛的物品

活動前，老師就已決定要運用此教案，雖然原先是以黏土進行，但試想個案過去擁有的經驗，發現 gigo 是個案會更喜愛的素材，因為其顏色繽紛、飽和，且組裝後較為堅固可以有更多效果。於是老師在事前便先組裝好，實際運用後個案確實展現高度喜愛，也更不容易壞掉。

(3) 重複個案說出的關鍵詞或動作

因遊戲目標著重在互動，當個案叫出「老師」、手指並說「在那裡」時，老師會在此刻回應：「是～老師！」、「對～在那裡！」，以及做出跟個案同樣的動作，強化此行為的重點。可以感受到每當強調此行為，個案再次展現回應的次數也會變多。

六、介入成效

1. 遊戲情境安排合適

個案很喜歡交通工具，當要進行此活動時，老師就思考要運用火車車廂連結個案興趣，且放上對應數字也是個案有興趣的遊戲，因此整體遊戲的社會性互動屬高，也確實能夠針對目標提供練習機會。

2. 規律與目標設立不夠明確

剛開始尚未建立規律「喚名→看老師」循環流程，就進入遊戲階段，因此個案難以表現出老師希望練習的目標行為，且目標同時有主動溝通和眼神接觸，影響個案在社會性互動表現的選擇。

3. 一對一活動情境介入成效高，日常情境則視當下興趣影響

因為平時入班老師對個案的個別互動要求就是要回應喚名和眼神注視，因此此次活動整體執行成效算高，但如果是在個案自己操作玩具的時候，介入成效會不明顯，如：個案玩拼圖時喜歡自己玩，每當老師打斷他拼拼圖時，個案難以等待或回應喚名。

七、教學省思

1. 當有兩個類似的社會性目標，應該是以層次較高的喚名為主，但實際操作遇到的困難點是，若個案僅出現眼神注視，又或者喚名卻沒有眼神注視，都會因為未達全部目標而猶豫要不要回應他。實際操作後發現，引導策略若能在事前演練並將個案可能的回應一併納入考量，以及活動目標也有簡化和聚焦會更加合宜。
2. 因個案能夠預期遊戲流程，所以很少出現未能等待取物而真的伸手直接拿取的行為，通常一感受到老師沒有放手，個案自然就會停下來等待，這是在其他情境比較少出現的，期待能透過策略的沿用和重複引導幫助等待行為類化到其他情境。

示例 8

臺北市文山特殊教育學校 張碧真教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：小光，男生，大班。
2. 能力現況
 - (1) 低口語，眼神注視時間短，缺少明確溝通能力和表現。
 - (2) 上課可以維持安坐約 3 分鐘，但無法持續注意前方教師，會一直東張西望、玩自己的手腳或衣服。
 - (3) 看到水果、蔬菜或喜歡的物品 / 圖片時，會自己口語命名，但沒有口語溝通的互動性，要求回應或仿說時都不說。
 - (4) 可理解和執行常做的 1~2 步驟例行性活動指令，如「坐椅子，拿衛生紙來擦碗！」
 - (5) 活動指令的聽從表現不佳，如「丟球給老師」、「看老師丟球」、「丟！」都無法獨立完成（觀看示範、理解和執行能力皆欠缺。）

二、社會性目標訂定

根據前一次的測評結果，個案目前能力介於心中有人到心有意圖初階之間，因個案已經大班，建議以心有意圖初階目標為主，輔以加強心中有人目標，因此訂定個案的社會性目標為

1. SC-2 能以伸手的手勢來提要求
2. CO-1 能注意人或能進行眼神注視

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：扭蛋機
2. 遊戲目標
 - (1) 非口語表達：能主動將物品交給老師，表達幫忙打開的需求。
 - (2) 眼神注視：老師中斷遊戲時，能主動看向老師以開啟遊戲。

四、遊戲互動流程

1. 老師示範扭蛋機的操作並讓個案操作一次（投入代幣→轉動旋鈕→扭蛋掉出→打開扭蛋→拿到恐龍玩具）。
2. 老師將代幣放進罐子裡並關緊，搖晃罐子、數 123 後即將罐子滾給個案。
3. 個案拿到罐子並發現打不開時，引導其將罐子交給老師幫忙打開。
4. 老師打開罐子後，個案就能取得代幣、操作扭蛋機、獲得扭蛋和恐龍玩具。
5. 重複上述步驟操作，建立規律。

五、遊戲執行與使用策略

遊戲執行	使用策略
老師示範扭蛋機的操作並讓個案操作一次。 【目標】增加參與意願和主動性	喜好運用 個案喜歡聲光玩具，因此選擇有豐富燈光和聲音回饋的扭蛋機作為遊戲媒介。
老師搖晃罐子、數 123 後將罐子滾給個案 【目標】能有眼神注視，老師中斷遊戲時，能主動看向老師以開啟遊戲。	誇張引導 每回合活動開始，老師以大力搖晃罐子和熱情的叫喚聲音吸引個案注意。 中斷或延遲 老師先建立數 123 的流程後再穿插中斷，如：喊 1、2~，等個案轉頭看向老師後才喊出 3 並滾出罐子。
個案拿到罐子並發現打不開時，須將罐子交給老師幫忙打開。 【目標】能有非口語表達，會主動將物品交給老師，表達幫忙打開的需求	尋求協助 活動中刻意製造困難：把罐子的蓋子轉緊，引導個案主動尋找老師並做出具體的動作。
老師打開後，個案就能取得代幣、操作扭蛋機、獲得扭蛋和恐龍玩具。 【目標】增加參與意願和主動性	跟隨與模仿 在獲得恐龍玩具後，老師與個案共玩，提高操作 / 遊戲樂趣。

六、介入成效

1. 增加參與意願與主動性

透過幼兒喜好運用，個案對扭蛋機操作及獲得的恐龍玩具表現很高的興趣，除了活動的參與表現主動性增加，對指令的接收和執行反應也有提高。

2. 能有眼神注視：老師中斷遊戲時，主動看向老師以開啟遊戲

雖然老師以誇張互動引導，但發現個案對機器啟動聲音回饋優於老師搖晃罐子和叫喚時的聲音回饋，以致對物的注意力仍高於人，眼神注視仍須提醒，透過引導協助後才出現及維持較長的時間。

3. 能有非口語表達：會主動將物品交給老師，表達幫忙打開的需求

幾回合活動後，個案已經知道要將罐子交給老師，但給予後的眼神仍立即轉移且沒有進一步的動作，還需要持續引導和建立更明確的非口語表達。

七、教學省思

1. 應更靈活運用教具 / 玩具

這次的遊戲是從「飲料販賣機」變化而來，考量個案喜歡聲光玩具，但可能假想能力還不足、無法從中體會樂趣，因此改成「扭蛋機」。扭蛋機中的物件沒有特別規畫，直接是原本內附的小恐龍模型，卻意外發現個案對恐龍有明顯的興趣與反應，例如模仿恐龍的動作、吼叫聲，甚至給予命名。我想，若未來再次設計類似活動，我會更加重視個案的興趣與回饋，靈活運用扭蛋內容物的更換性，選擇更能引發個案動機與互動意願的內容物。

2. 要能即時調整活動設計

活動原本是以搖晃裝有代幣的罐子來代表遊戲即將開始，以引導拿取代幣時練習「眼神注視、尋求協助」，後來發現個案會主動去按扭蛋機來獲取聲光回饋，且打開扭蛋（有黏膠帶、不容易打開）的吸引力似乎更大於拿到代幣；應該調整目標活動、改在個案最有動機參與的步驟中，例如：以扭蛋機的聲光作為遊戲的啟動提示，將尋求協助的情境放在打開扭蛋時。

3. 須加強釐清目標與提升引導能力

個案在活動開始時有表現出期待（如拍手等待），中途也主動模仿恐龍，這些都是個案展現互動的行為表現，但我太聚焦在教學目標的達成，缺乏即時回應個案行為的敏感度，以致未能即時捕捉並延伸個案的主動行為，錯失建立與引導更多互動的機會。此外，在本次活動中，觀察到個案雖展現對活動本身的興趣，並能在引導下跟隨流程進行操作，卻難以理解老師的互動意圖、缺少眼神與非語言溝通的主動展現；我想可能原因有：活動流程的重複次數不足，導致個案尚未熟悉時就實施中斷或延遲策略，反而造成其混淆；在個案主動給予物品時，應有效地引導和建立更有品質的眼神及其他溝通行為。

總結來說，本次活動提醒我在教學過程中要隨時記得以個案為出發點，善用個案的興趣發展活動，對於目標的設定也要先做分段，才能更靈活、敏銳地捕捉個案細微、稍縱即逝的社會表現或主動行為，進而建立和引導出自然且有效的溝通與學習經驗。

示例 9

臺北市文山特殊教育學校 劉雅如教師

一、個案能力簡介

1. 個案資料：小蟹，七歲，緩讀生。
2. 醫療診斷：領有身心障礙證明（第 1 類，中度），
ICD 診斷 F84.0。
3. 能力現況與說明
 - (1) 第一次測評互動中，個案多專注在自己感興趣的活動中，不太會主動觀看老師正在操作的玩具，只有在聲光玩具的操作才比較能引起她的興趣，也才比較有表達的動機及意願。
 - (2) 本次希望透過選用個案喜好的玩具來提升其自然轉換注意力及口語表達要求或抗議的能力，希望藉此過程能分享相關的經驗給班級教師及家長。

二、社會性目標訂定

1. CO-2 能在人與人間自然轉換注意力
2. SC-8 能用簡單口語表達要求或抗議

三、遊戲名稱與目標

1. 遊戲名稱：旋轉陀螺
2. 遊戲目標
 - (1) 眼神注視：個案能在成人中斷遊戲時，主動看向成人。

(2) 主動溝通：能針對成人給予的物品表達想要 / 不要，或是指著物品說出「要這個」。

(3) 主動溝通：能主動說出自己想玩的意圖，例如「還要玩」、「陀螺」等。

四、遊戲互動流程

1. 班級老師或特教助理員預告個案要到多功能教室和巡迴輔導老師（以下簡稱巡師）一起玩，因個案可能與巡師較不熟悉，需要由熟悉的老師或特教助理員陪同一起參與。
2. 巡師示範聲光陀螺的操作方式，讓個案覺得有趣後，再將陀螺拿給她。因為個案還不會操作，期待個案能夠說出「我要玩」或是「請幫忙」、「教我玩」等。
3. 巡師協助個案操作聲光陀螺過程中，嘗試中斷協助動作，期待個案能看向巡師並主動說「還要玩」或「教我玩」。
4. 同上一步驟，當個案跟巡師說「還要玩」或「請給我」時，給她另一個不是她要的玩具，期待她說出「不是這個」、「我要那個」等。
5. 預設的遊戲困難點分析與解決方案

困難點	問題分析	解決方案
給予聲光陀螺未操作	1. 不知道如何操作	巡師牽著個案的手操作一次
	2. 對該玩具不感興趣	1. 巡師誇大動作，跟隨音樂一起搖擺身體吸引注意。 2. 巡師自顧自地玩，然後突然中斷，引起個案注意到老師的動作。

五、遊戲執行與使用策略

1. 早上入園，特教助理員先預告小螢今天會去多功能教室玩聲光陀螺，但因為當天有畢業表演預演需要場地，故調整至辦公室。

使用策略：轉換前預告及安排合宜活動教室。

2. 一開始巡師先玩聲光陀螺，期待小螢可以注視並說出「我要玩」，但小螢只看未說，接著將頭轉向其他方向。待巡師將陀螺停止並放下陀螺時，小螢伸手直接拿取，嘗試動陀螺但皆未成功。於是小螢主動將陀螺拿給巡師，但未說話，巡師口語提示小螢「要說…（停頓、等待）」，小螢說出「請幫忙」。

使用策略：成人支持，包括口語提示或進階口語示範。

3. 巡師再轉動一次陀螺，小螢會停下觀看，但當巡師暫停陀螺時，原本期待小螢會要求巡師再轉動一次，開啟溝通契機，然而小螢並未在意，而是左顧右盼，

開始探索周遭環境。聲光陀螺對於小螢來說不符預期（以為到辦公室就是玩小鴨上樓梯，因為上一次在辦公室玩小鴨上樓梯），就開始起身探索辦公室尋找是否有其他想玩的玩具。

使用策略：調整遊戲時間及轉換場域順延至下一次入園，轉換場地至刺激干擾物較少的教室。

4. 巡師在教室放置兩袋玩具（聲光陀螺跟小鴨上樓梯）並詢問小螢「你要哪一個」，小螢直接拿小鴨上樓梯那一袋，一邊打開塑膠袋一邊說「小鴨上樓梯」。

使用策略：提供選擇誘發口語表達。

5. 小螢因為不會組裝，就看著特教助理員，特教助理員指著巡師提示「要問雅如老師」，小螢接受提示並主動向巡師開口說「請幫忙」。

使用策略：成人支持，提供口語及手勢提示引導表達求助。

6. 巡師將小鴨上樓梯組裝完畢，讓小螢可以自己操作（打開開關並將小鴨排隊使其上樓梯），過程中巡師將小鴨拿走，期待小螢能注意到巡師的動作，但直到巡師將六隻小鴨都拿走，小螢仍持續看著最後一隻小鴨上樓梯，並將樓梯拿起來觀看、把手指放在樓梯上觀察或感受其移動，未能看向巡師、察覺巡師的動作。直到特教助理老師示範開口說「雅如老師，我要一隻小鴨」，小螢看到還有其他小鴨後才跟隨模仿口語「雅如老師，給我小鴨」。

使用策略：成人示範，情境中提供明確的口語範例。

7. 當小螢能穩定說出想要小鴨上樓梯後，巡師暫停遊戲、等待小螢重新再開口要求要小鴨時給予其他玩具，原本期待她說「不要這個」或「我要小鴨」，但小螢仍以動作為主，需要口頭提醒「要什麼」，才有說出。

使用策略：中斷活動等待回應，並給予簡短提問或口語提示誘發表達。

六、介入成效

領域	學年教育目標						
	學期教育目標 (含評量標準)	評量方式	評量日期			教學決定/ 備註	
溝通			評量結果				
1-1 當有想要去的地方時，能搭配圖卡或字卡說出簡單句，例如「我要去祕密花園」、「我要去廁所」等，5次中3次達到	■ 觀察 <input checked="" type="checkbox"/> 操作 <input type="checkbox"/> 口語發表 <input type="checkbox"/> 動作指認 <input type="checkbox"/> 其他_____	2/25	3/27	4/22	5/29	已經可以直接說出	
1-2 可以回答封閉式問題，例如「要不要…」、「好不好」等，5次中3次達到	□ 觀察 <input type="checkbox"/> 操作 ■ 口語發表 <input type="checkbox"/> 動作指認 <input type="checkbox"/> 其他_____	2/25	3/27	4/22	5/29		

遊戲訂定的目標 SC-8 “能用簡單口語表達要求或抗議” 與 IEP 設定的目標相近，可看出在表達自己簡單需求時已可直接用口語說出。

七、教學省思

本次教學活動主要是依循著個案的興趣，個案因此展現出主動的口語表達，如果依照原本準備的聲光陀螺，個案就很難坐定位，會起身遊走探索尋找她想要的物品。通常在一般的課室環境中，老師提供的教學材料及活動多半是個案不感興趣的，也不可能都迎合她的喜好做調整與設計，或是一旦調整了，她就會陷入在她更喜歡的材料中（例如動物或摺紙），而不會注意到老師正在展示的教學。要如何將個案的注意力擴展到更多面向會是教學上需要面對的課題，未來在互動前要做好更充分的預備，以及用更彈性應變的方式在情境中引導。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

自閉症幼兒社會性遊戲互動介入手冊 / 臺北市政府教育局編 .

-- 臺北市：臺北市政府教育局， 2025.12

面； 公分

ISBN 978-626-410-109-7(平裝)

1.CST: 特殊教育 2.CST: 自閉症 3.CST: 幼兒遊戲 4.CST: 社會互動

529.6

114017930

書 名：自閉症幼兒社會性遊戲互動介入手冊

出版機關：臺北市政府教育局

發 行 人：湯志民

編 者：臺北市政府教育局

指導委員：鄧進權、廖文靜、楊宗仁、李惠蘭、李素禎、李淑貞、
施彤宜、林祐鳳

編輯小組：謝淑珍、陳毓依、陳麗真、朱宛如、何怡君、李侑駿、
林家儀、徐詩雯、張秀鐘、張碧真、張銘庭、許莞庭、
陳彥伶、劉雅如、謝瓊瑩、蘇耘沛、謝可柔

編 印：臺北市南區特教資源中心

地 址：11008 臺北市信義區市府路 1 號

網 址：<https://www.doe.gov.taipei/>

電 話：(02) 2720-8889

插圖及美編設計：愛帝兒設計有限公司

G P N : 1011401629

I S B N : 978-626-410-109-7 (平裝)

發行印製：2025 年 12 月



**自閉症幼兒社會性
遊戲互動介入手冊**