

# 為國小自閉症兒童量身打造的社會技巧課程

鄭津妃

臺北市立教育大學附設實驗國民小學教師

## 摘 要

為提升自閉症兒童的社會能力，臺北市的國小資源班幾乎都會開設社會技巧課程以因應其需求。社會技巧教學實施已行之有年，但普遍老師認為成效緩慢。筆者以任教多年的經驗，藉由一位自閉症兒童為例，說明從評估分析、決定社會技巧訓練項目，到選擇實施形式與教學方法等一套量身訂做的過程，以供特殊教育工作者之參考。

**關鍵詞：**自閉症兒童、社會技巧、社會能力、對立行為模式

## Social Skills Curriculum for Elementary Children with Autism

Chin-Fei Cheng

Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of Taipei Municipal  
University of Education

### Abstract

Social skills curriculum for children with autism have been provided in most resource rooms in Taipei elementary schools. However, the outcome of the curriculum is not very clear. In this article, the author presented a case based on practical experiences to introduce assessment, determination of social skills training content, and instructional approaches for autistic children.

**Keywords:** children with autism (autistic children), social skills, social abilities, the competing behavioral model

## 壹、前言

近幾年全面推動融合教育，自閉症兒童的安置選擇增加，已成為普通班級常見的「融合生」。資源班服務對象因應時勢所趨廣納多元，教學課程更根據兒童的身心特質與需求做規劃，如職能訓練、專注力訓練、小團體輔導等。有鑑於自閉症兒童拙劣的社會能力，目前臺北市國小資源班幾乎會開設社會技巧課程，成為自閉症兒童進入資源班的入門與必修課。

社會技巧教學已是特教工作者耳熟能詳的論題，然而實施多年下來，多數家長、普通班老師甚至負責教導的特教老師們認為，教學有成效但起色緩慢；有的表示教導過程中兒童似乎學會了，但課程結束就跟著遺忘；有的表示所教技能只能用在特定的人身上。若社會技巧對於自閉症兒童的生活與學習發展有極重要的相關性，則教學者實不能一股腦頭猛教，需透過經常性的自我覺察、核對目標、翻閱教材手冊或與同事討論等均為必要過程。筆者以任教多年的經驗，藉由一位自閉症兒童為例，說明從評估分析、決定社會技巧訓練項目，到選擇課程的實施形式與教學方法等一套量身訂做的過程，以供特殊教育工作者之參考。

## 貳、自閉症兒童的社會能力

根據美國精神醫學學會診斷手冊第四版(DSM-IV)及台灣「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(教育部，民91)，顯示自閉症兒童在社會互動的表現有顯著問題，並造成學習及生活適應上的嚴重困難。對於他人口語或非口語的社會性刺激亦無法產生有意義的連結，大大限制了自閉症兒童社會能力的發展(馮士軒、鳳華，民94)。儘管是高功能自閉症或亞斯伯格症兒童，其社會互動也同樣呈現質與量方面的異常，這些異常表現絕大部分會在三歲前顯現出來。近二十多年來國外兒童心理學與發展心理學的大量研究，認為自閉症社會互動

問題的主因是導源於「心智理論」(theory of mind)的缺陷，以致於無法了解他人心中想法、感覺、意見和意圖，且對於解釋和預測他人行為感到困難(鄭津妃，民93)。因此醫療與教育界紛紛認為社會互動問題是自閉症的核心障礙之一。

許多研究(Butterworth & Strauch, 1994; Chadesy-Rusch, 1992; Tomblin & Haring, 2000)指出，社會是否接納身心障礙者，關鍵不在於其障礙程度的輕重，而在本身有無適當的社會技能，使能應對合宜、與環境和諧共存。因此有效提升自閉症兒童的社會能力，應有長遠的眼光與系統性的規劃，執行教學時尤應以個別化為原則。

## 參、教學內涵與項目選擇的問題

### 一、社會技巧教學內涵

各家學者對於社會技巧的內涵各有看法與分類方式。Trower, Bryant, Argyle, 與Marzillier (1978)認為社會技巧包含非口語行為、口語行為、情意行為、認知技巧等四種類別。Walker et al (1988)的社會技巧課程有教室技巧、基本溝通技巧、相處的技巧、交朋友、應付的技巧等五大類(引自王欣宜，民95)。Elksnin與Elksnin (1998)則分成了與人之間的技能、與同儕有關的社會技巧、老師滿意的社會技巧、與自我相關的技巧、表現決斷力、溝通的技巧等六大類。陳培芝(民90)以國小資源教師角度，將社會技巧教學分為四類：我會玩遊戲、我會自我控管、我會交朋友、我會應對衝突。洪儷瑜、陳芬芳、黃裕惠和許尤芬(民91)對國中小的ADHD以及自閉症學生擬定社會技巧項目涵蓋：基本溝通、情緒處理、衝突處理、團體、專注力訓練等五類。林芬菲與蔡佳芬(民89)設計國中自閉症學生的社會技巧訓練課程，分成基礎溝通、情緒的表達與處理兩部分。王欣宜(民95)將智障者的社交技巧訓練項目分為在教室的學習技巧、與人溝通、與人相處-個人主動技巧、與人相處-與他人互動技巧、工作社交技巧等五個領域。

綜合上述國內外學者的社會技巧內涵，筆者並根據國小自閉症兒童的身心特質與需求，將國小自閉症兒童的社會技巧分成非口語

行為、教室技巧、基本溝通、交朋友、與人相處、應對衝突、問題解決等七大類，詳細訓練項目如表1：

表1 國小自閉症兒童社會技巧訓練項目

內涵	非口語行為	教室技巧	基本溝通	交朋友	與人相處	應對衝突	問題解決
項目	標定情緒	聽從指示	眼神接觸	打招呼	禮貌用語	表達生氣	判斷情境
	認識心情詞彙	完成工作	適當音量	微笑	分享	應對被拒絕	選擇適當技巧
	察覺自己的心情(從表情、姿勢、動作)	遵守規則	開始交談	讚美他人	協助	應對別人嘲笑	決定使用某種技巧
	體會別人的心情(從表情、姿勢、動作)		傾聽	維持友誼	關懷	笑	處理壓力
			回答		禮讓	應對被欺負	控制情緒
			表達想法		合作	表達反對	
			輪流發言		寬恕	表達拒絕	
			請求協助		適當碰觸他人		
			表達需求				
			繼續談話				

## 二、容易出現的問題

(一)教學內涵與項目的選擇容易偏頗：經常發現國小資源班老師的社會技巧課程容易傾向設計特定內涵，如基本溝通、交朋友等。或於各內涵中選擇較淺易與基本的知識來教導，如：非口語行為的內涵中選擇「標定情緒」、「認識心情詞彙」；與人相處中選擇教導「禮貌用語」等。

(二)幾乎所有兒童均採用同一套內容：鮮少探究自閉症兒童的個別需求與困難，或考量其障礙類別與程度，許多老師採用一套教材內容應付所有兒童。

會出現上述情形可能基於幾種原因：

1.教師對社會技巧涵蓋的內涵向度缺乏完整了解：認為所謂的社會技巧就是與人相處、互動、交友等狹隘的概念。

2.對自閉症兒童的社會能力缺乏完整與正確的評估與診斷：若未能從多向度來蒐集完整的資料(如晤談、醫療資料、觀察、測驗)，則難以了解兒童社會能力的全貌；若未能正確分析兒童的情緒行為問題與其社會能力的關聯，則在安排教學的先後次序上容易偏誤。

3.實際教學與IEP脫節：未依IEP的撰寫內容進行教學，以致計畫與教學像雙頭馬車，缺

乏縝密的銜接。

4.教師選擇自己熟悉的、現成「套裝」教材的、容易教導的部分執行：老師以自身需求和方便性出發，而非以兒童本位的個別化實施。

## 肆、有效的評估方法~對立行為模式

要設計一門量身訂做的社會技巧課程，務須從正確的評估開始！O'Neill、Horner、Albin、Storey and Sprague (1977)所提出的對立行為模式(the competing behavioral model)即是一個簡要又容易理解的行為分析方法。包括三個步驟(鈕文英，民90)：(一)摘要功能評量的結果；(二)界定功能等值的替代行為來取代理行為問題。如圖一的例子說明，「以手勢或簡易口語表達」是一項對立行為，要被訓練來替代「尖叫」這個行為問題；(三)重新安排環境變項，以減少引發行為問題的前事(如圖1的前事為地上有紙屑，所以應調整環境減少地上有紙屑的情形)；並安排立即的後果，使行為問題無法達到功能(如當兒童尖叫時，不予理會)，而使替代行為與後果產生相關與有效(如當兒童用手勢表達時，才幫忙撿紙屑)。

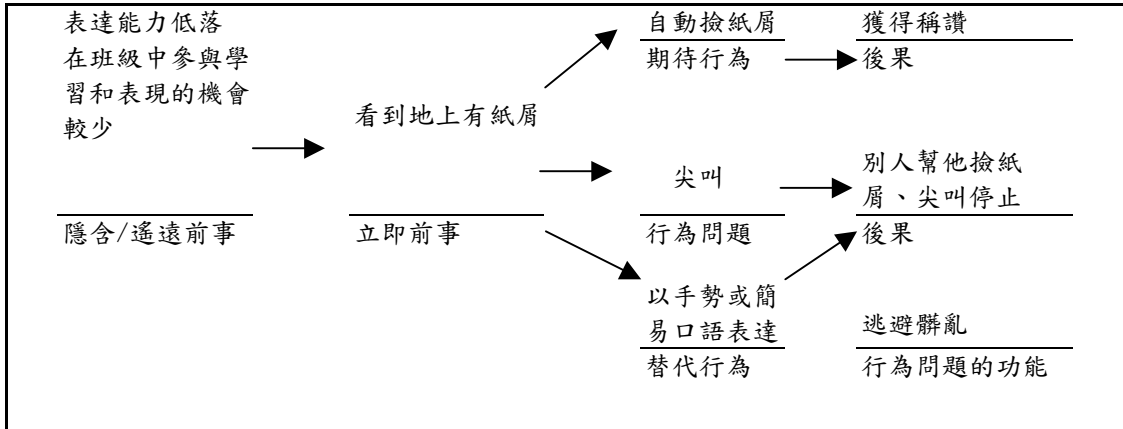


圖1 對立行為模式摘要 (修改自O'Neill et al, 1997, p. 30)

從圖1的例子，兒童看到地上有紙屑時，因缺乏合宜的表達方式而以尖叫行為出現，當別人撿起紙屑使其得以逃避髒亂則尖叫停止。因此透過對立行為模式，可明確分析出該生有表達需求的迫切性，做為社會技巧課程的主題之一。

### 伍、以個案為例說明社會技巧課程的量身打造歷程

筆者根據任教臺北市國小資源班多年經驗，茲以自閉症兒童小瑞（化名）為例，敘述其能力現況與行為問題，並以對立行為模式進行功能評量，進而說明為滿足其功能需求而決定社會技巧的訓練項目，以及量身訂做的實施形式與教學方法。

雖然小瑞從三歲開始父母積極帶他接受各式各樣早療、到發展中心訓練、在公立幼幼完全融合一年，並參加暑期自閉症學前準備班…然而進入小一時，仍像個從原始叢林闖到大都會的小野人，或者應說，好在小瑞已接受四年訓練！他無法在座位安然度過5分鐘，不論上課或下課，總在教室內閒逛、大聲哼歌、覆誦著「北海小英雄」的角色對話。老師的指令、拉他回坐只有半分鐘的效果，不想做的作業或圖畫總是撕得稀爛，經常因此中斷課堂活動。偶爾聽見有趣的音樂、英語會話或大螢幕中生動的視聽教材，會回眸做點狀的學習。下

課時看到同學玩棋，會順手拿走棋子引發爭奪戰；將同學正在建構的城堡移位，引起對方抱怨不滿；把別人桌上的文具用品往下扔…「老師，小瑞他又…」，小瑞造成所有任課老師與同學們的困擾，被認為是個麻煩人物。

#### 一、能力狀況評估

(一) 認知與學習能力：FIQ70，且語文智商顯著高於操作智商，顯示內在差異。注意力方面，對感興趣或視聽呈現的活動，能參與約5分鐘。記憶能力佳，能背唱兒歌、卡通劇情、短文、回憶曾經發生的事情。能辨識並理解圖畫及常用語詞的能力，但對於較高層次的分析、歸納、推理，及抽象活動的理解能力差。

(二) 溝通能力：能聽懂日常生活的對話、指令與簡單故事的內容，並產生正確且簡單的回應，約相當於三歲兒童的語言發展。會使用短句表達生活經驗，但時常說出不符情境的話，且容易有自言自語情形。

(三) 感官功能：視覺與聽覺過於敏感。喜歡會旋轉的東西，如抽風機、電風扇、洗衣機，但又害怕機器旋轉時發出的大聲響。喜歡語言的自我刺激，常陷入想像世界中。

(四) 自我照顧能力：進食、如廁、盥洗、穿衣物都能自理。在提醒與協助下能擦嘴巴、洗抹布、擦桌子。目前須要成人陪同上下學。

(五) 情緒處理的能力：對於不會做的事

情容易直接放棄，當作沒這回事。若被老師或其他人要求時，會大聲發洩「我不要」或撕爛作業本、考卷。當媽媽繼續要求時，會立即狼咬媽媽手臂。

(六) 社會能力：屬被動的人際互動，幾

乎是回話者。會與熟悉的大人開啟談話，但話題侷限且固定，難以擴展。對同學的遊戲或玩具有興趣，但總以不適當的肢體行動取代口語。

## 二、行為問題評估~對立行為模式

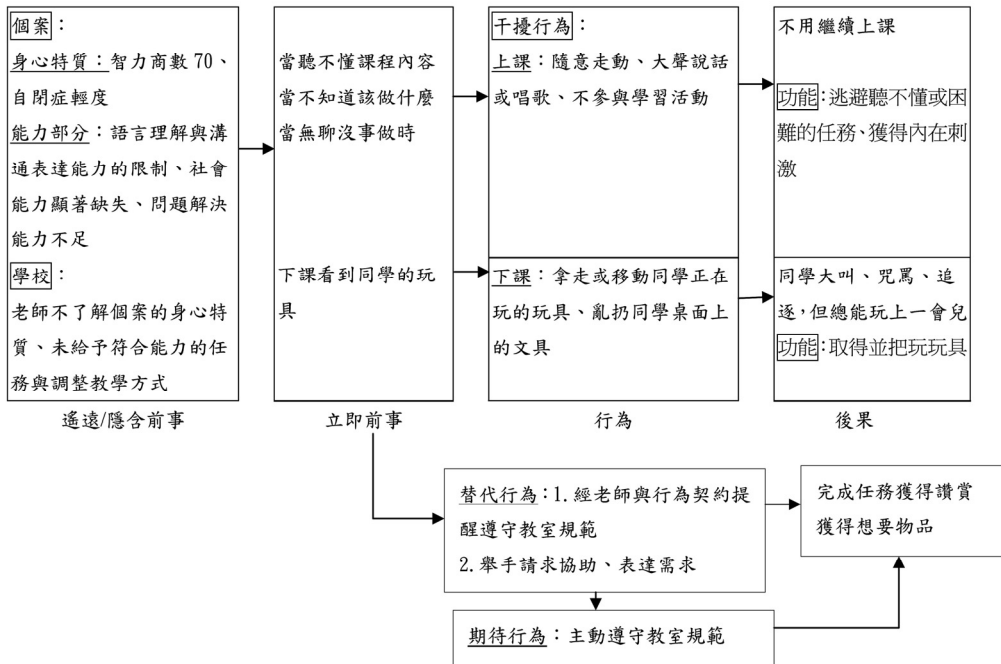


圖2 小瑞干擾行為的對立行為模式 (修改自 O'Neill et al, 1997, p. 30)

課堂上當小瑞聽不懂或不了解課程內容、不清楚目前的活動、跟不上老師的教學節奏時，就會出現放棄學習直接離座遊走四方的行為表現。因老師缺乏有效制止的方法導致小瑞總能因此規避學習，所以每當有較感困難的任務時都出現離座的干擾行為，其功能即為逃避困難任務。此外為了打發無聊時光，就陷入聲音刺激的遊戲中，開始自言自語或大聲唱歌。下課時小瑞看到同學的跳棋、象棋、撲克牌或玩具車，立刻拿走把玩，雖然同學氣得跳腳或報告老師，總能用拖延戰術或老師勸導同學「借他玩一下吧」，而能玩上一會兒。因此其功能為獲取想要的玩具。

小瑞的行為問題由於身心特質及能力上的限制，無法立即做到主動遵守教室規範的期待行為，因此會容許在訓練的過度階段表現出符合社會觀點的替代行為，也就是經由老師與行為契約的視覺提示下遵守班規、遇困難時會舉手求助、想要玩時會表達需求。若小瑞表現出替代行為，則老師與同學便大量讚賞他的表現、提供課程內容的指導與協助、或給予玩具一起玩。如此一來，小瑞表現出的替代行為仍能達到同樣的功能（任務不再困難、獲得想要物品），甚至獲得大家的稱讚時，原本的干擾行為次數就會降低（請參閱圖2）。

表2 小瑞干擾行為的介入策略 (修改自O'Neill et al, 1997, p. 34)

<ul style="list-style-type: none"> <li>*調整課堂上的座位</li> <li>*教學程序與內容安排儘可能結構化</li> <li>*調整對小瑞的教學目標</li> <li>*調整作業或考卷內容與份量</li> <li>*提供能力勝任的任務</li> <li>*經常給予成功的經驗</li> <li>*訓練班上愛心小天使</li> <li>*班級宣導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*運用小團體輔導教導社會技巧：遵守規範、請求協助、表達需求。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*執行行為契約：增強其遵守規範、完成任務的好表現</li> <li>*口頭鼓勵與肯定參與學習、遵守指令、表達需求的行為</li> </ul>
前事調整策略	行為教導策略	後果處理策略

替代理為的訓練重點，就如表2中「行為教導策略」欄所呈現，包括遵守規範、請求協助、表達需求，也就是社會技巧課為小瑞所決定的教學內容。

瑞的重點訓練項目，但「專心聽」為能否進行學習與持續互動的基本技能，「打招呼」是開啟與人互動的基本禮儀，因此課程規劃以上述五項為重點，另加入「團體形成」與「團體結束」。內容規劃如表3。

### 三、社會技巧課程內容規劃

「遵守規範、請求協助、表達需求」是小

表3 小瑞社會技巧課程計畫

次數	主題	目標	備註
1	團體形成	認識成員、團體目的、了解規範、增強系統	
2	專心聽	做出傾聽的動作 能說出聽到的話	語句：「○○說：……」 設計短句與長句
3	打招呼	會做出打招呼的動作 會區辨情境及對象打招呼	語句： 「○○你好」「○○早」「嗨」
4	聽從指示(一)	了解遵循指示的步驟 會表現出狀況一的技巧	狀況一：立即執行 語句：「好，我馬上去！」「我知道了！」
5	聽從指示(二)	會說出延宕執行的原因	狀況二：需延緩執行 語句：「我在…(事情)，等我…(完成)我就去」
6	聽從指示(三)	會對指令不清楚之處發問	語句： 「……(問題：人、事、時、地、物)」
7	聽從指示(四)	熟練遵循指示的技巧	設計情境與狀況做綜合練習
8	請求協助(一)	會做出舉手的動作	狀況一：能立即解決的事 語句：「○○我不會…」
9	請求協助(二)	會區辨情境及對象求助	狀況二：需找其他人幫忙
10	請求協助(三)	熟練請求協助的技巧	設計情境與狀況做綜合練習
11	表達需求(一)	了解表達需求的步驟 會使用語句表達需求	語句：「○○，我想要…」 「○○，我可不可以…」
12	表達需求(二)	會使用語句表達需求 會接受並回應別人的拒絕	語句： 「沒關係」
13	表達需求(三)	因應不同情境表現出表達需求的技巧	綜合練習
14	團體結束	總複習、頒獎與回饋	

#### 四、實施形式與教學方法

##### (一) 實施形式

1.團體人數的考量：Goldstein（洪儷瑜，民91）建議為了讓兒童有充分的演練時間，人數最好不超過6位。筆者以小瑞為主要訓練的個案外，決定另搭配3名同儕。

2.類化能力的考量：由於自閉症兒童具有類化的困難，當轉換互動的對象（如資源教師換成班上同學）、情境（如午休時間換成下課）或大環境（學校換成家裡）時，所學到的技巧會易因刺激不同而難以表現。因此與小瑞搭配的3名同儕是從班上的同學中挑選，以期待小瑞習得的技巧能在普通班自然情境中，透過同儕部分提示下順利表現，或能完整呈現於3名同儕互動中。

3.團體動力的考量：同儕的功能為提供正確示範，選擇上考慮男女比例、同儕對小瑞的接納與支持度、小瑞對同儕的喜愛程度，以及同儕的情緒與行為狀況。

4.配合班上愛心小天使名單確定：小瑞大部分時間在普通班，因此班上愛心小天使負有提醒與協助的任務。筆者決定由參與社會技巧課程的同儕同樣擔任愛心小天使，使同儕對小瑞的整體學習有明確認識，甚至能參照社會技巧步驟給予出正確提示。

綜合上述考量，小瑞的社會技巧課程採4人小團體進行，即除了小瑞以外，另由2女1男的班上愛心小天使搭配。

##### (二) 教學方法

目前自閉症兒童社會技巧的介入策略有上百種之多，茲針對小瑞的身心特質與社會技巧缺陷，決定採用「直接教學策略」，內容包括說明、示範、角色扮演、正增強、練習/回饋。採用的理由如下：

1.社會技巧缺陷的考量：對於社會技巧課程的某些主題（如聽從指示（二）、（三）、請求協助等），小瑞屬於「技巧缺陷」，因此教學目標在教導與熟記技巧步驟；然而對於絕大部分的主題小瑞屬「表現缺陷」，意即他已具備基本社會互動的知識，但在自然情境中仍無法

將學到的社會技巧表現出來，可能原因之一為技巧不精熟。因此採用直接教學策略，透過示範說明、大量的演練與回饋，讓小瑞的社會技巧純熟甚至自動化。

2.類化問題考量：小瑞「表現缺陷」的另一可能原因為自閉症兒童普遍存在的類化問題所致。直接教學策略能在操控環境下與所有成員相互演練，學習單更要求在其他自然環境另找相關人員做足練習次數，因此能比其他介入策略更能有效產生類化作用。

小瑞的社會技巧課實施每週一次每次40分鐘，實施程序如圖3。表4為「聽從指示（一）」的教學流程（參自楊孟珠，民93）。

#### 五、普通與特教合作

以小瑞的干擾行為為例，他在資源班社會技巧課學習「聽從指示、請求協助」，然而希望干擾行為真正減少、替代理行為成功建立並維持，則需在自然情境中降低引發行為問題、大量提供表現替代理行為的機會，此即為「前事調整策略」。當替代理行為出現，給予立即後果使之滿足行為功能，此即為「後果處理策略」。因此特教老師須協助普通班老師理解小瑞的

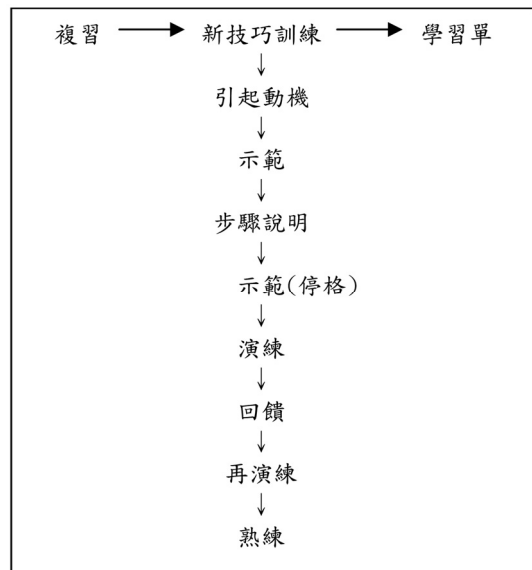


圖3 社會技巧課實施程序

表4 「聽從指示(一)」教學流程

階段	時間 (分鐘)	目標	流程	工具
引起動機	5	複習班規 複習技巧	1.實際增強來複習班規 2.由兩位老師演出沒有明確做到聽從指示的情境,再詢問同學。(你們會怎麼說?)	班規海報、增強版扮演:聽到話就跑了
步驟教學	7	能說出聽從指示的步驟	1.講解聽從指示的步驟 2.教學者示範聽到指示後立刻執行的表現 3.請同學依步驟逐項檢核是否正確	(好,我馬上去) (好,我知道了)、 增強版、海報…
演練和回饋	20	能照步驟上台演練	1.學生輪流上台與主教者演練,演練後依整體表現檢核回饋 2.學生輪流上台與副教者演練,演練後依整體表現檢核回饋 3.學生輪流上台與其他老師演練,演練後依整體表現檢核回饋 4.學生輪流上台互相演練,演練後依整體表現檢核回饋	指示(交辦事項、指令)
自我評量	3	學習自我評量與發表	1.每人為自己今天的表現與心情評分 2.輪流向大家說明自己的評分	學習紀錄本
總複量	5	使用學習紀錄本紀錄完成自我增強	1.請學生貼上遊戲步驟提示卡 2.提醒回去要演練 3.提醒下次上課時間 4.結算上次作業執行數量的增強 5.增強數量總結算(蓋印章、戳戳樂)	提示卡、 學習紀錄卡、 戳戳樂、 印章

干擾行為實際上有逃避困難的功能,需針對小瑞能力與需求重新調整目標與做法(包含降低難度、選擇適當教材內容、作業量、班級座位、小天使協助等),使其儘可能跟上教學節奏同時提升替代行為表現的動機,再透過大量增強與行為契約的執行穩定替代行為的持續展現,也就是執行表二所列的前事調整與後果處理策略。因此社會技巧教學的實施需要普通班師生一致的共識與合作下使容易臻至成功。

## 六、實施成效與調整

經過一學期的教導及班級環境調整,小瑞的行為問題明顯改善:

(一)課堂干擾行為顯著降低:不論導師課、科任課及非結構化的早自習或午休時間,小瑞干擾行為已大幅降低,轉變為認真參與課堂活動的學習行為。

(二)學習動機提升:能在較結構的教學

程序或提示下跟上學習進度。

(三)部分課程學習表現良好:英文、數學課不需任何提示,喜歡聲光效果的學習方式。

(四)社會能力提升:

1.能自動化表現尋求協助的行為,並類化在不同對象與情境(級科任教室、資源班、家庭)中。

2.能自動化展現表達需求的行為,獲得同儕接納並順利參與下課活動中。

3.更能融入分組活動。

對學生的行為與能力評估是不斷進行的過程,小瑞目前透過簡單合宜的表達能順利取得同學玩具,甚至學會如何玩,此舉開啟了人際互動大門也可能創造小瑞社會互動的需求。因此社會技巧課根據評估資料的更新進而設計其他符合新需求的主題(如開始交談、輪流發言、合作…),修正原本的技巧缺陷以適應班級的社會結構,建立並維繫較滿意的人際關係。



## 陸、結語

若要使自閉症兒童的社會能力有所提升，社會技巧教學需有系統性的規劃並持續教導。因此，從全面性評估到鎖定教學內涵及項目，並決定教學方法，此三大步驟為擬定課程之三角循環，務須環環相扣、完整銜接，那麼所設計的內容才會符合自閉症兒童的需求，所建立的訓練也才受用。以小瑞為例，若老師只看到其情緒爆發撕爛作業的行為問題，而覺得應首重「情緒控制」或「處理壓力」，那麼在教學過程中必然遭受挫折。小瑞未因技能習得而降低發脾氣的次數與強度，原因在於老師未能完整分析其撕作業是能力不足以應付所以想逃避，因此教導「表達需求」（舉手求助）遠比「情緒控制」更應優先考慮。

教學實施上還須考慮訓練時間的密集與持續性、同儕事先安排與訓練、其他重要他人（包括導師、科任、家長、手足等）參與（洪儷瑜，民91），以期所投注時間與心力能獲致成功。

一段時間的教學後，需再回到評估步驟，檢視自閉症兒童在教學中社會能力的變化、是否貼近或達到目標？是否須調整部分的教學內涵或教學方法以克服過程中的困難？隨時更新起點行為，然後微調設計內容、修正教學方法或實施方式。如此一來，量身打造的社會技巧課程絕對會讓自閉症兒童在融合環境中有更佳亮麗的互動表現。

## 參考文獻

- 王欣宜（民95）：智能障礙學生之社交技巧訓練內涵分析。《特殊教育季刊》，98，9-16。
- 林芬菲與蔡佳芬（民89）：國中自閉症學生社會技巧訓練課程。臺北：自閉症兒童診斷評量系統專案小組。
- 洪儷瑜、陳芬芳、黃裕惠和許尤芬（民91）：《社會技巧訓練課程實例彙編（增訂版）》。臺北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 教育部（民91）：《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》。91.05.09教育部臺（九一）參字第九一〇六三四四號令。
- 陳培芝（民90）：《資源教室社交技巧》。臺北：臺北市立師範學院特殊教育系。
- 馮士軒、鳳華（民94）：同儕應用核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互動之研究。《特殊教育學報》，22，67-106。
- 鈕文英（民90）：《身心障礙者行為問題處理-正向行為支持取向》。臺北：心理。
- 楊孟珠（民93）：東區特教資源中心專業支援教師個案報告。
- 鄭津妃（民93）：《電腦化教學系統對增進高功能自閉症兒童解讀錯誤信念之研究》。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- Butterworth, J., & Strauch, J. D. (1994). The relationship between social competence and success in the competitive work place for persons with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 29(2), 118-133.
- Chadesy-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skill in employment setting. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. Y., & Sprague, J. R. (1977). *Functional assessment and program development for problem behaviors: A practical handbook* (2<sup>nd</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Tomblin M., & Haring, K. A. (2000). Performance of job-related skill training for young people with disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 52(2), 295-304.

來稿日期：96.01.26  
接受日期：97.11.13