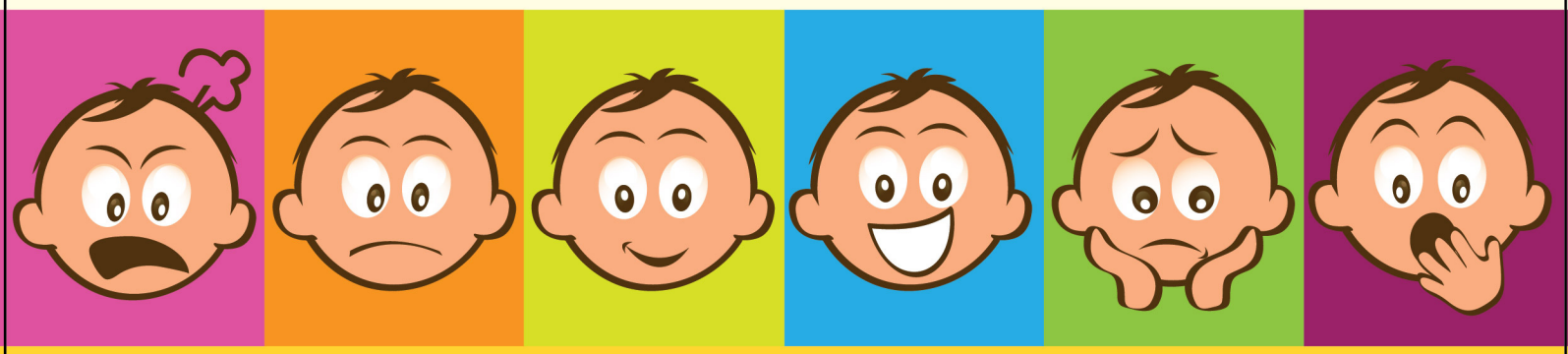
知情解意

SCERTS

綜合教育模式

應用手冊



社交溝通
SOCIAL COMMUNICATION

情緒調節
EMOTIONAL REGULATION

協作支援
TRANSACTIONAL SUPPORT

協康會
HEEP HONG SOCIETY

目 錄

序 言 — 02

背 景 — 04

第一章 理論篇

自閉症兒童綜合教育模式 SCERTS Model — 07

- 簡 介 — 08
- SCERTS模式的核心價值和原則 — 09
- SCERTS教育模式的三大範疇 — 10
- 三個溝通階段 — 17

第二章 實戰篇

SCERTS 模式的推行 — 29

- 評估及計劃 — 30
- 個案分享 — 32
  - 個案1：社交伙伴個案 — 33
  - 個案2：語言伙伴個案 — 59
  - 個案3：交談伙伴個案 — 87

結 語 — 110

附錄及參考資料

- 附錄一：SCERTS - 兒童觀察表 — 111
- 附錄二：SCERTS 課程常用目標 — 112
- 附錄三：SCERTS - 教育計劃表格 — 115
- 附錄四：《知情解意》教學資源光碟及應用程式 — 116
- 參考資料 — 118

協康會服務簡介 — 120

協康會重點出版書籍及光碟 — 121

協康會 HEEP HONG SOCIETY

第一章

理論篇

自閉症兒童綜合教育模式

SCERTS Model

簡介

SCERTS 是由五位專門研究自閉症的美國學者，包括 Barry Prizant 博士、Amy Wetherby 博士、Emily Rubin 女士、Amy Laurent 女士及 Patrick Rydell 博士，根據逾二十多年的臨床研究而發展出來的多專業綜合教育模式。此教育模式針對自閉症和相關障礙兒童的特徵，透過人際及學習上的支援，提升他們社交溝通和情緒調節的能力。具體來說，SCERTS 的主要教學目標是透過調適兒童的學習及家庭環境，協助兒童維持最恰當的覺醒及情緒狀態，讓他們能夠發展自發的社交溝通及情緒調節能力，並與成人及同輩建立互動和安穩的關係，以應付學習及社交上的需求，從而幫助他們學習新知識並靈活地應用於日常生活中（Prizant, et el., 2003）。

SCERTS 模式本身並沒有特定的一套訓練程序或手法，由於它把焦點放在自閉症兒童的核心困難，並配合他們的發展需要和獨特性，應用針對性策略進行訓練，因此，有別於其他教育方式，SCERTS 模式與其他訓練方法是可以兼融的。在 SCERTS 模式的理念下，自閉症兒童的發展是兒童與環境互相影響的結果；教育自閉症兒童並非單靠訓練兒童本身，更需要他們周邊的人和環境的配合，如：成人與兒童的互動方式、學習環境的安排、教學內容和活動的設計等。因此，SCERTS 模式特別著重透過專業教育人員和家長為兒童提供支援，以提升兒童的能力。

SCERTS 模式的核心價值和原則

SCERTS 模式並非一個集中訓練個別技巧的課程；相反，此模式的重點在於個別化地支援兒童功能性技能的發展。SCERTS 模式中列出的各項目標都可配合兒童的個別教育計劃來推行；同時，教育人員和家長亦可以參考這些目標來設計不同的教學活動，以協助兒童在日常環境中提升社交溝通和情緒調節的能力。以下是 SCERTS 模式的核心價值和推行原則（Prizant, et el., 2006）：

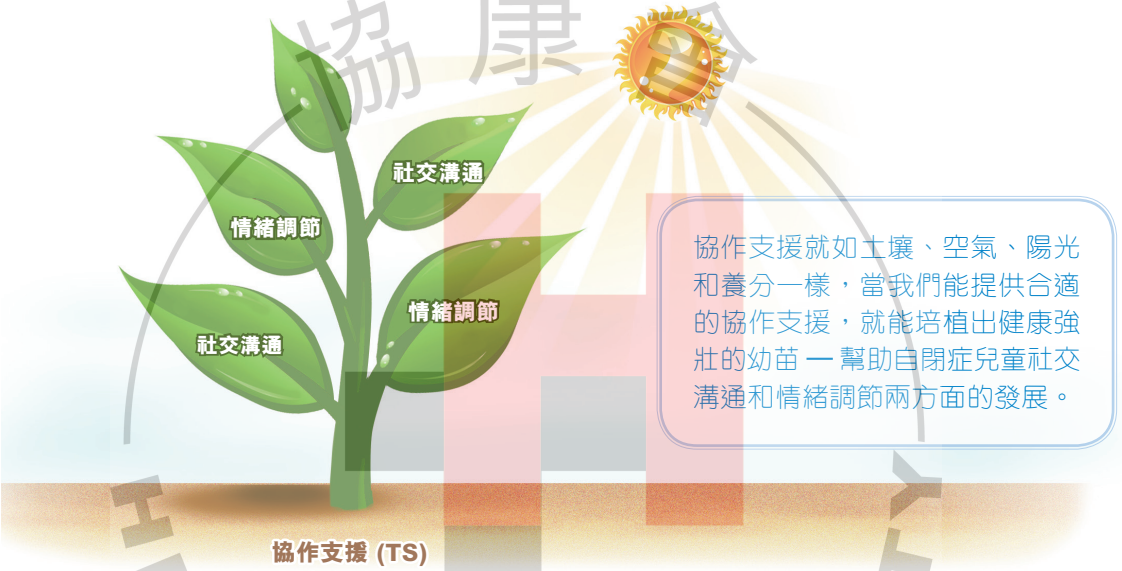
- 教育自閉症兒童的首要任務，是發展其主動及功能性社交溝通和情緒調節能力；
- 訓練目標和教學活動必須符合兒童的發展水平，並具功能性，以提升兒童的成功感、獨立性和學習樂趣；
- 所有發展範疇是互相影響的，評估和教學時必須考慮其中的關係；
- 所有行為都具有其目的（如：表達需要、調節情緒等），有行為問題的兒童應得到協助，以發展適當的表達和情緒調節方法；
- 兒童個別的特質和強弱項是決定如何協助他們發展社交溝通和情緒調節的重要參考；
- 無論學習或評估，都應以兒童日常的經驗為基礎，如：成人透過平日的互動與兒童建立關係、利用日常流程作為自然的學習情境、根據兒童日常的經驗進行評量等；
- 教育人員應尊重兒童和家長，並主動與他們建立正面的關係；
- 家長應被視為是最認識兒童的人，因此評估和教學時應與家長建立共識，以促進家校協作關係。

當教育自閉症兒童時，若能運用合適的支援，可有效地促進其學習；而教育人員和家長所採取的態度，亦往往影響他們如何提供支援，因此，我們應特別注意以上所提倡的各項指導原則。

協康會 HEP HONG SOCIETY

SCERTS 教育模式的三大範疇

「SCERTS」是由社交溝通（Social Communication — SC）、情緒調節（Emotional Regulation — ER）及協作支援（Transactional Support — TS）的首個英文字母組合而成的。當中，社交溝通和情緒調節是指兒童在這兩方面的發展，而協作支援則與互動過程中成人的參與和環境的安排有關。透過協作支援，成人能幫助自閉症兒童於社交溝通和情緒調節兩方面的發展。



協作支援就如土壤、空氣、陽光和養分一樣，當我們能提供合適的協作支援，就能培植出健康強壯的幼苗 — 幫助自閉症兒童社交溝通和情緒調節兩方面的發展。

協康會 HEEP LONG SOCIETY

社交溝通 (SC — Social Communication)

SCERTS 模式當中，「社交溝通」(SC) 範疇的內容是根據一般兒童社交溝通發展和主動學習能力兩方面的研究而訂立。這些資料能提供一個框架，協助教育人員排列不同教育目標的優先次序，以便提供適切的協作支援，讓自閉症兒童能因應不同的社交情境進行溝通。

「社交溝通」是自閉症兒童其中一項核心障礙。他們的主要困難大致可分為兩方面：(一) 共同專注 (Joint Attention)，及 (二) 符號運用 (Symbol Use)。

- 「共同專注」 — 指溝通伙伴間互相協調注意力，以便展示分享的能力。這能力讓我們可以集中注意力和回應別人的社交意圖，並發展成連串的互動 (Mundy, 1986)。兒童能否與不同溝通伙伴於不同溝通情境中投入雙向互

動，正取決於他們共同專注能力的強弱。此能力更可細分為：(1) 分享專注；(2) 分享情感；及 (3) 分享意圖三方面。我們會透過調節別人的專注點，達到不同的溝通目的。社交溝通能力越強的兒童越能因應不同的目的與人溝通，如：提出要求、分享經驗、表達情緒、聯繫他人等，他們的社交互動關係亦因而越容易建立。自閉症兒童的共同專注能力有限，他們的溝通目的亦受到限制；因此，擴闊他們的溝通目的，讓他們體會多樣化的溝通功能，是 SCERTS 模式的重要目標之一。

「共同專注」是溝通伙伴間互相協調注意力，以便展示作出分享的能力

- 「符號運用」 — 指以動作、物件或符號（包括：手勢、圖像、口語）作為溝通方式的能力（Prizant, et al., 2006）。兒童掌握身處環境中共同理解的意義（shared meanings）的能力有多強，將直接影響他們「符號運用」的表現。此能力可細分為：(1) 能跟從常規、使用和解讀非口語的溝通方法，如：手勢、表情、語調；(2) 能掌握字詞意義、理解語句內容、甚至能明白較高階的語法句式；(3) 能恰當地使用物件作假想遊戲；及 (4) 於不同場境的對話中，均能覺察符合常規的社交和溝通行為。

「符號運用」是溝通伙伴間以共同理解的符號作為溝通方式的能力

兒童越能運用符號溝通，行為問題也越少，原因是他們能透過不同的溝通方法達到目的，如：作出選擇、表達不滿或取得關顧，他們亦因此無需採用問題行為來表達強烈的情緒和控制他人。此外，兒童「共同專注」和「符號運用」的能力也會直接影響他們的學習能力。兒童透過互動的經驗與人分享專注，並主動建構意義而進行學習；在大部份的學習中，一般兒童都是透過象徵性的活動進行的，如：模仿動作、假想遊戲、說話、文字等。如果兒童運用符號的能力越高，他們的學習也自然越有效。

學者指出自閉症兒童的教育應以發展：(1) 主動溝通、(2) 社交關係、(3) 遊戲技巧，及 (4) 日常生活能力為主（NRC, 2001）。SCERTS 模式中「社交溝通」(SC) 範疇的目標是協助兒童發展「共同專注」及「符號運用」的能力。透過這兩項能力的提升，兒童便能更有效地進行社交溝通，增強與人互動的動機和信心。兒童亦更容易從互動關係中獲得安全感和樂趣，為他們的遊戲和學習，以致發展日常生活的各種能力奠下基礎。

個案分享

以下三個個案是根據本會在過去數年推行 SCERTS 模式時遇到的情況歸納寫成，個案中的三名兒童分別屬於三個不同的溝通階段 — 包括社交伙伴、語言伙伴，和交談伙伴。我們希望透過這三個個案，勾畫出不同溝通階段的自閉症兒童，在社交溝通和情緒調節方面的特徵和需要，並因應他們的情況陳述推行 SCERTS 模式的步驟和重點，以便更具體地展示我們的經驗，供讀者參考。

每個個案例子均分為五部份，包括：

i. 個案背景資料

簡單描述兒童在社交溝通和行為方面的表現，呈現出不同溝通階段的自閉症兒童之特徵，作為個案分析的依據。

ii. 個案分析

從兒童及教育團隊的角度分析個案的處境、困難及需要，以便理解自閉症兒童行為背後的原因。

iii. 評估、訂立目標及編寫教育計劃

根據兒童在不同情境中所表現的行為，為兒童訂立最首要的教育目標。利用「SCERTS - 兒童觀察表」及「SCERTS - 教育計劃表格」，具體地陳述評估、定立目標及編寫教育計劃的步驟。

iv. 檢討進度及更改教育計劃

敘述按所訂立的教育及支援目標進行訓練半年後兒童的表現，並根據觀察結果修訂第二階段的教育目標和支援策略。

v. 總結

總結不同溝通階段兒童的教育及支援重點。

協康會 HEP HONG SOCIETY

個案 1 社交伙伴個案

軒軒是個三歲的孩子，剛開始就讀特殊幼兒中心。他是一位較活潑並喜歡走動的孩子；在語言理解和表達上，仍和同齡孩子有明顯距離。有些時候，他似乎明白成人的簡單指令，如：坐著、站立等。而在表達方面，他暫時未有口語的能力。

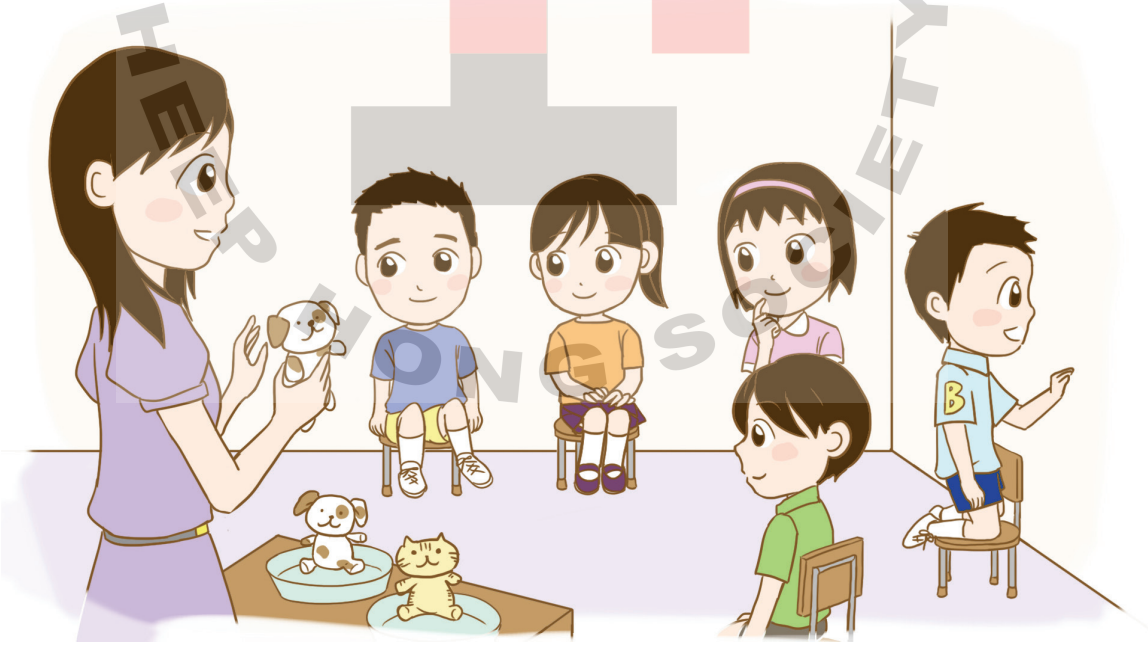
軒軒從小最喜歡到公園玩，每次到公園時也喜歡跑來跑去，他可以不停地跑上一至兩個小時，有時也會溜一會兒滑梯。最近他對於盪鞦韆忽然興趣大增，搖上半小時以上也不願離去，如果媽媽堅持抱他離開鞦韆的座位，他便會狂哭，甚至哭得聲嘶力竭。除了這樣，他在公園也喜歡用手觸摸物件，如：花叢欄柵、水溝蓋、硬石或粗沙粒等。另一件令媽媽懊惱的事，就是每次在公園遊玩後要離開時，軒軒就會坐在地上大哭，不願離去，最後，媽媽只好強行抱他回家。

協康會 HEP HONG SOCIETY

在學校課室中，軒軒也不時走來走去。若成人要求他坐下，偶爾他也願意坐一會；但若他不願意而成人仍堅持要他坐下時，他會非常憤怒，甚至尖叫。至於在上課時，他喜歡不同感覺刺激的活動，如：聽音樂、跳彈床、拍打肥皂泡等。另外，他也喜歡個人工作時間 （即是自行完成一些老師安排的工作），而他特別喜歡操作性小肌肉活動，好像把珠子插入棒子上，或是把粗棒子插入有洞的洞板上。

在個別輔導時，他最喜歡老師與他唱歌，或者進行感知遊戲，如：把玩有閃光的陀螺、搓揉膠泥等。但在小組學習時，軒軒就顯得沒多大興趣，很多時他會站起來，轉身背向老師把玩牆上任何「東西」，如：用手觸摸牆上的小黑點，或是觸摸牆上凹凸不平的表面。而當課堂完結後要轉換另一地方上課時，老師往往需要多次叫他的名字，拖著他的手半推半拉才能勉強帶他到另一地點上課。有時老師會把顯示時間表的圖卡給他看，在大部分情況下，他都會比較快速地跟隨老師，但有時仍會不願意就範，並大叫或坐在地上。

家長和老師都希望軒軒能多發聲，理解別人的指示和要求，及減少發脾氣的情況。



1. 個案分析

以下，我們嘗試從兒童和教育團隊的角度來分析這個個案，從而了解軒軒的感受及他行為背後的原因。

兒童的話

我的名字叫軒軒。每天我最高興的時候，就是可以無拘無束地奔跑，無論是到公園，或是在學校的大肌肉室，我都喜歡四處跑。當我跑來跑去的時候，我感受到我的雙腳和身體在哪裡。而且，奔跑過後，我好像清醒多了，可以更專注學習，和看看身旁的人，有時老師也會稱讚我這樣的表現。

另一段我最享受的時間，就是老師讓我到個人工作間溫習，那裡環境安靜，沒有成人在旁不停說話。說真的，我完全不明白他們說甚麼，只感到是一連串的噪音而已。所以，在個人工作間裡，我心境較為平靜，而所要進行的溫習內容也是我明白的，好像插珠串、穿珠子、放形狀塊等，我一看就知道自己做得很棒呀！

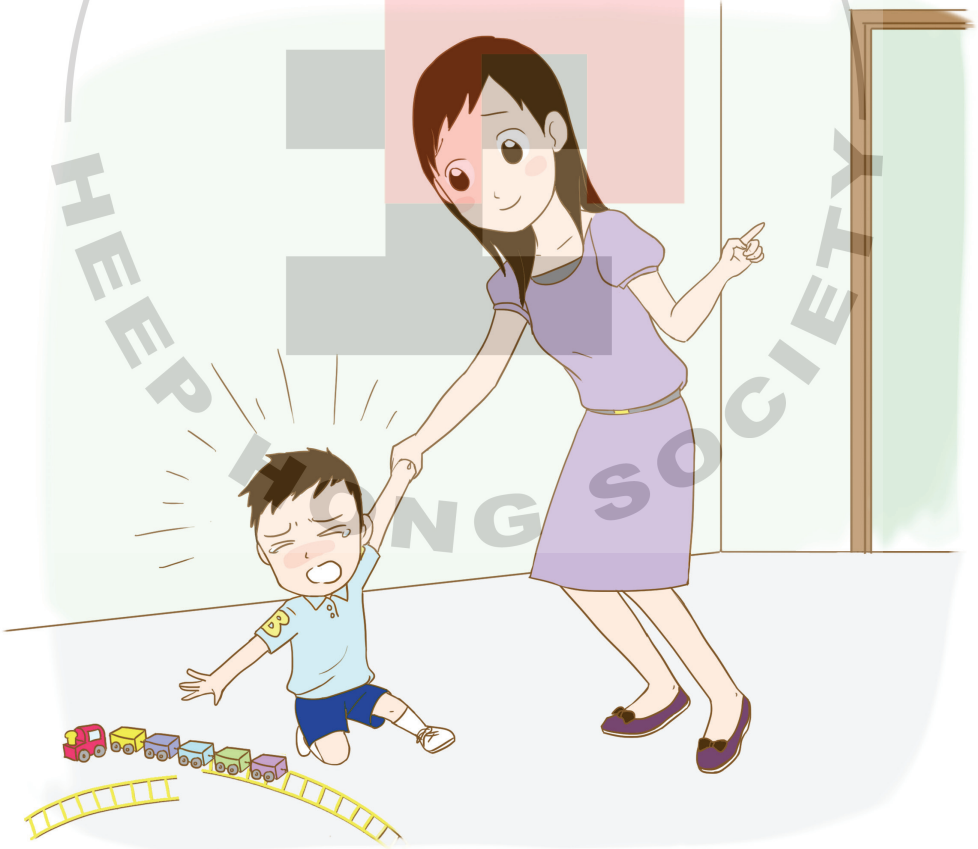
在課室內，老師有時會邀請小朋友圍圈坐，一同玩遊戲。我最喜歡玩泡泡槍、水、彩傘、通心粉……，當老師呼叫我的名字示意是我的輪次時，我就可以用手隨意觸摸不同的物件，這令我感受到我的雙手，

協康會 HEP HONG SOCIETY

頓時使我很興奮。當我的輪次完結時，我會用眼睛看著老師，期望他再次叫我的名字，因我很想再玩呀！

有時候在小組學習時，老師拿著一些「物件」和圖卡不停地說話，又拉著我的手要求我「做」一些我不明白的事情，我感到很懼怕，我不喜歡別人觸摸我的手，會即時想掙扎離開。但我知道老師要求我留在座位上，所以我便找一些東西把玩。我發現在椅子背後的牆上有很多小點，牆上是凹凸不平的，摸著摸著也蠻舒服的，又覺得很有趣，要不然我早就跑掉了。

我最受不了的事情就是老師會忽然間把我從一個地方帶到另一個地方。很多時候我仍在玩我最喜歡的玩具，卻被強行「拖走」。無論我怎樣大叫，甚至坐在地上不往前行，他們都一意孤行，一點也不明白我的感受 — 究竟您們想怎樣？您們想我去哪裡？您們想我做甚麼？



協康會 HEEP HONG SOCIETY

教育團隊的話

現在，我們嘗試從教育團隊的角度來看一看這個個案，從而了解軒軒的感受及他行為背後的原因，我們也會分析周遭的環境人物如何影響及支援兒童的表現。

社交溝通

從老師的描述中得知軒軒未有口語表達的能力，溝通模式仍處於較年幼的階段，未能透過象徵符號及口語和別人溝通。這階段的兒童仍較少注意身邊人物的存在，亦不感覺到主動與其他人溝通會有好處，因為他不能預計到照顧者或老師何時會與他交往或幫助他。當這類兒童開始運用表情及手勢時，多是一些操控別人的身體動作，如：拉扯照顧者的手來示意求助，而不是運用一個「共同理解」的手勢，如：用食指指向物件、展示物件、點頭或搖頭等來傳達自己的意願。

一般來說，軒軒較少注意別人，亦甚少與他人有目光接觸。當他想參與某些活動或需要某件東西時，他會稍稍望向老師，用手臂向物件微微一伸，或是拉著成人的手拿取該物件。若他遇上非常感興趣而又能夠明白的活動，他會表現投入，亦會與成人保持較多的目光接觸以表示想參與該活動。

在理解方面，軒軒較多以他看到的環境和事物來理解別人的要求。所以，在個人工作時間中，他能從教具的擺放方法明白成人的要求，並按部就班地完成有關工作，表現得很有信心和滿足。由於軒軒未能理解課堂何時開始和何時結束，所以在課堂轉接時，他往往不明白為何成人會收拾他未玩完的玩具，並拖著他到另一地方活動。軒軒唯一懂得的處理方法，就是以大哭來抗議被別人收起玩具及帶他離開原來的位置。

協康會 HEP HONG SOCIETY

行為表現 / 情緒調節

軒軒喜歡跑動，在公園裡，他很喜歡盪鞦韆，在課堂中，也喜歡把玩不同的感知玩具，好像觸摸不同質感的東西。這些表現有可能是他在感覺上需要更多觸覺、前庭平衡覺和本體感覺上的刺激，以滿足他在這些感覺上的尋求。當他這方面的感覺得到滿足後，他會更有能力處理外界不同的環境刺激和要求。這種情況可以理解為他使用「感知動作」來「調節自己的覺醒狀態」，當他在感覺上得到滿足後，他的內在狀況便可達到平衡，就是不太高、不太低的覺醒狀態，他較能感受到自己身體不同部分的存在，也較能按成人的指示安坐下來，有效地適應環境的要求而投入活動中，並表現恰當的情緒。就如上一章內容提及，「感知動作」可以作為一種「行為策略」，讓兒童從失衡的覺醒狀態達中至平衡。

當軒軒看到他感興趣的活動，如那些能提供感知刺激（如：玩沙、水）的活動，或是一些簡單的社交遊戲（如：一同玩彩傘 參閱圖1），他便會表現投入，主動參與活動，與成人保持較多的目光接觸。相反地，若進行的活動是較靜態，例如：全組兒童坐著聽故事，或是上概念課時，他的表現便完全不同：他會離開座位、站立、背著老師觸摸牆上凹凸不平的表面，完全不理會老師。其實，這很可能是軒軒以「感知動作」為「行為策略」來調節覺醒狀態，讓自己從失衡的狀態回復過來。

圖 1

彩傘

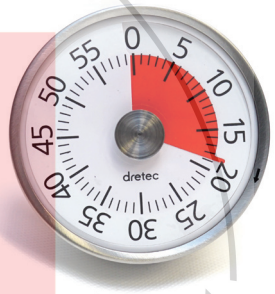
協康會 EP HONG SOCIETY

支援系統

軒軒剛開始適應學校生活，仍未完全明白老師的口頭指示和上課的流程，對於轉換活動或轉換地點顯得很不適應，所以若只用口語告訴他將要到哪裡及進行甚麼活動，他是無法理解的。若成人在這時拖著他的手硬要他轉換活動或位置，情況必定更糟糕。因為當軒軒不明白要求時，他已經很驚恐，再強行拉扯他，他更會出現非常負面的情緒。

軒軒對於看得見的事情似乎較為明白，若他看到將要進行甚麼活動，好像看到盛有通心粉的盒子，他便知道有他喜歡的活動，就算是要他到另一個房間玩通心粉，他也樂意跟隨。所以，若有清晰的物件作為環境提示，明確地顯示活動的開始和結束，他會較容易掌握日常的流程。例如：「早晨歌」和「午安歌」代表活動開始，「再見歌」、搖鈴、或時間顯示器 參閱圖 2 指著0秒時代表活動結束。因此，教育團隊建議可以在兒童的活動或工作內容中加入完成概念的顯示，如：以完成所有教材配件代表完成、或使用數字圖卡的顯示方法，讓他明白需要完成次數等 參閱圖 3 。

圖 2



計時器

圖 3

倒數提示工具

HEP HONG SOCIETY

綜合以上的分析，若要支援軒軒，維持他在良好的覺醒狀態，提高他的溝通和適應能力，活動的內容必須切合他的興趣及能力，並要多製造不同環境讓他有多些表達機會。而當要轉換活動或學習地方時，必須讓軒軒看到相關活動中要使用的物件，增強他理解下一項活動是甚麼，以促進他平穩過渡。

對較多使用**視覺學習**的兒童來說，以**清晰**、**明確**、或是**他們喜歡**的物件作為環境提示，可以讓他們更容易掌握及適應日常的流程。

對於軒軒或能力相近的自閉症兒童，老師可考慮選取下列目標作為兒童的訓練重點：

- 迅速地回應（口語或非口語方式）熟悉人物的互動邀請
- 以非口語方式，要求想要的食物或其他物件
- 使用簡單動作、手勢、表情或目光接觸以作溝通
- 在溝通伙伴的安慰下，能平靜下來

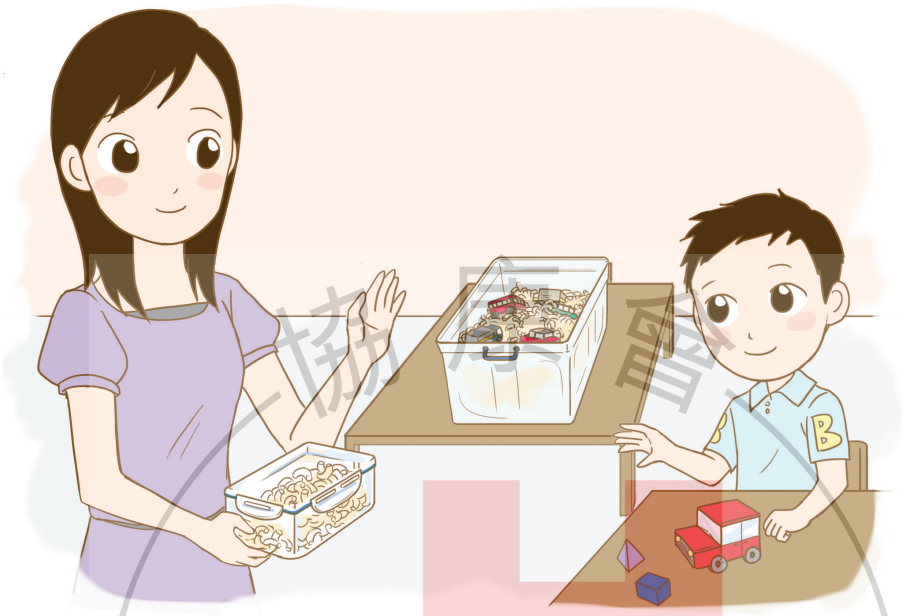
兒童的發展是他們與環境互相影響的結果。因此，除了為兒童訂立合適的訓練目標外，他們身邊各成員都必須掌握適當的互動技巧，並在環境上作出相應的配合，使兒童能有效地展現各方面的能力。因此，教育團隊選取了下列目標作為支援兒童的策略：

若要促使兒童達到目標，成人為兒童提供相應的學習及人際支援是非常重要的。

- 設計富意義及符合發展里程的活動
- 使用輔助溝通方法來支援及提升兒童的情緒調節能力、情緒表達、和理解能力
- 建立流程的可預測性，如：清晰地加上活動開始和結束的流程顯示，以促進流程順利過渡

協康會 THE HEP HONG SOCIETY

- 敏銳及迅速回應兒童細微的動作及所表示的溝通意圖，以促進社交溝通



HEEP HONG SOCIETY

II. 評估及訂立目標

為軒軒釐訂一個合適的訓練計劃前，我們先要進行觀察，然後綜合各教育團隊成員的意見，再揀選合適的訓練目標進行訓練。我們將會在以下部分詳細解釋這過程的每個步驟。