

科技部補助專題研究計畫報告

自閉症者認知固著行為與其處理方案之探究 --從建構主義論點 探討認知固著行為之印記現象(第2年)

報告類別：成果報告
計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 107-2410-H-182-009-SS2
執行期間：108年08月01日至109年07月31日
執行單位：長庚大學早期療育研究所

計畫主持人：陳麗如
共同主持人：陳惠茹、詹翔琳

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：劉憶萱
大專生-兼任助理：何旻樺
大專生-兼任助理：吳芊瑩
大專生-兼任助理：李宇雯

本研究具有政策應用參考價值：☐否 ☒是，建議提供機關教育部, 內政部, 勞動部

(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)

本研究具影響公共利益之重大發現：☒否 ☐是

中 華 民 國 109 年 10 月 31 日

中文摘要：本研究以二年時間探討自閉症者認知型固著行為，本研究稱為「認知固著行為」，本結案報告為第二年之研究結果。主要從第一年問卷中徵求30位具嚴重認知固著行為或有認知固著行為調整經驗之目標樣本，經詢問意願及研究時間配合度後保留訪談對象19位，進行深入訪談，以質性分析自閉症者認知固著行為形成過程的印記現象及建構主義中可能處理介入的論點。研究結果發展出預防認知固著行為的形成，及既存問題的處理策略，本研究結果發現R-C-Re(認識-處理-新建)方案可適用在自閉症者的認知固著行為處理上：(1)R的元素中包括認識認知固著行為的類型、形成因素、及影響範圍與強度；(2)C的元素中包括評估處理的機會及評估處理當下可能的反應；(3)Re的元素包括處理的原則、善用媒介、進行輔助及掌握阻力的存在。本報告最後並與第一年研究結果結合做本研究結論：自閉症者在印記認知基模後因為其深刻的認知固著基模而導致認知固著行為形成，其處理過程有多項需注意處，最後並提出相關建議，以引導自閉症者及其家人發展認知固著行為的處理策略，期待促使自閉症者有更好的學習成就及生活適應狀態。

中文關鍵詞：印記、自閉症、認知基模、建構主義、認知固著行為

英文摘要：This study intended to explore the cognitive stereotype behaviors for the individuals with autism, tries to find out the imprinting in the behavior formatting process, and develop an appropriate coping program with constructivism. This report is the second year of the two-year systematic research. It intended to in-depth interview with 30 subjects with cognitive stereotype behaviors whom retrieved most from the subjects of the first year research. It finally retained 19 interviewees after inquiring of their willingness and available research time. This research discovered that: R-C-M (Recognizing-Coping with-Reconstructing) program is as expected applicable to do with the cognitive stereotype behavior processing of the individuals with autism: (1) The elements of R should recognize the type of cognitive stereotype behavior, the forming factors, their influence and their intensity. (2) The elements of C should evaluate the possibility processing and the possible reactions of processing. (3) The elements of Re should grasp the principles of processing, making good use of media and assisting, and excluding the existence of resistance. There are many points should be noted in the processing process. There are implications about developing coping strategies to CSB for any individual with autism.

英文關鍵詞：autism, cognitive schema, cognitive stereotype behavior, constructivism

自閉症者認知固著行為與其處理方案之探究
--從建構主義論點探討認知固著行為之印記現象
第二年研究報告

摘	要	2
Abstract.....		3
壹、	研究背景	4
一、	自閉症者的特質與固著行為	4
二、	固著行為之因應與處理	5
三、	各種理論對認知固著行為解釋之可能性	6
四、	印記現象	8
五、	固著行為的相關因素研究	9
貳、	研究目的	10
參、	研究對象	10
肆、	研究過程	12
伍、	研究工具	13
一、	認知固著行為表現問卷	13
二、	固著行為訪談大綱	14
三、	研究者	14
陸、	資料分析	15
一、	分析者一致性	15
二、	資料分析編碼	15
柒、	結果與討論	15
一、	第二年研究結果	15
二、	第二年研究結論	24
三、	討論	26
捌、	結論與建議	27
一、	二年研究結論	27
二、	研究建議	28
參考書目		29

摘 要

本研究以二年時間探討自閉症者認知型固著行為，本研究稱為「認知固著行為」，本結案報告為第二年之研究結果。主要從第一年問卷中徵求 30 位具嚴重認知固著行為或有認知固著行為調整經驗之目標樣本，經詢問意願及研究時間配合度後保留訪談對象 19 位，進行深入訪談，以質性分析自閉症者認知固著行為形成過程的印記現象及建構主義中可能處理介入的論點。研究結果發展出預防認知固著行為的形成，及既存問題的處理策略，本研究結果發現 R-C-Re(認識-處理-新建)方案可適用在自閉症者的認知固著行為處理上：(1)R 的元素中包括認識認知固著行為的類型、形成因素、及影響範圍與強度；(2)C 的元素中包括評估處理的機會及評估處理當下可能的反應；(3)Re 的元素包括處理的原則、善用媒介、進行輔助及掌握阻力的存在。本報告最後並與第一年研究結果結合做本研究結論：自閉症者在印記認知基模後因為其深刻的認知固著基模而導致認知固著行為形成，其處理過程有多項需注意處，最後並提出相關建議，以引導自閉症者及其家人發展認知固著行為的處理策略，期待促使自閉症者有更好的學習成就及生活適應狀態。

關鍵字：印記、自閉症、認知基模、建構主義、認知固著行為

Cognitive Stereotype Behavior and its Coping Program for the Autism -- the Imprinting in Constructivism

Abstract

This study intended to explore the cognitive stereotype behaviors for the individuals with autism, tries to find out the imprinting in the behavior formatting process, and develop an appropriate coping program with constructivism. This report is the second year of the two-year systematic research. It intended to in-depth interview with 30 subjects with cognitive stereotype behaviors whom retrieved most from the subjects of the first year research. It finally retained 19 interviewees after inquiring of their willingness and available research time. This research discovered that: R-C-M (Recognizing-Coping with-Reconstructing) program is as expected applicable to do with the cognitive stereotype behavior processing of the individuals with autism: (1) The elements of R should recognize the type of cognitive stereotype behavior, the forming factors, their influence and their intensity. (2) The elements of C should evaluate the possibility processing and the possible reactions of processing. (3) The elements of Re should grasp the principles of processing, making good use of media and assisting, and excluding the existence of resistance. There are many points should be noted in the processing process. There are implications about developing coping strategies to CSB for any individual with autism.

Keywords: autism, cognitive schema, cognitive stereotype behavior, constructivism

壹、 研究背景

固著行為往往是阻礙身心障礙者各生活面向適應行為之重要因素。對於固著行為的探討對象常見的有重度智能障礙者、視覺障礙者、情緒行為障礙者、多重障礙者、X 染色體脆弱症患者(唐榮昌, 2003; 唐榮昌和李貞宜, 2007; 陳娛足、林育毅、王明泉和李永昌, 2017; 鈕文英和王芳琪, 2002; Hendl et al., 2008; MacDonald et al., 2007; Wu, Mirenda, Wang, & Chen, 2010)等, 其中固著情形最普遍存在也最常被探討的是自閉症者(MacDonald et al., 2007)。就研究者在實務的輔導經驗上也發現「固著行為」為自閉症學生出現嚴重適應問題的主要因素之一。許多身心障礙者存有固著行為, 但自閉症者的固著行為型態和強度及背後形成的原因和其他障礙者似乎不一樣。為了對固著行為的本質更聚焦探討, 本研究以自閉症者為研究對象。

目前已經有許多研究發展以成果為基礎的介入策略來減少固著行為, Conroy、Asmus、Sellers 和 Ladwig (2005)整理出的策略包括增強另一個替代行為、當自閉症者沒有固著行為時予以增強、提供個案不喜歡的刺激並同時使用溫和不具威脅的引導策略, 以及使用該固著行為作為促發理想行為的增強物以引導個案表現適應行為等等。雖然這些策略目前被證實有其一定的成效, 但是在執行上有其一定的限制。研究者認為至少如下:(1)這是較專業複雜的行為改變技術介入運用模式, 大都需要長時間及專注的觀察及引導, 一般教師及家長較難有充分的時間及專業直接執行, 難怪 Conroy 等人指出這樣的策略使普通班教師難以執行;(2)適用於自我刺激型的固著行為, 對於認知型的固著思想所引起的固著行為則不適用, 因為此型的行為沒有當下的具體「前因」存在, 或者有, 但這些前因並非引起當下固著行為的真正關鍵, 而是記憶在腦中的「固著思想」(本研究稱之為固著基模, stereotype schema)所引起的「固著行為」。

一、 自閉症者的特質與固著行為

自從 Leo Kanner 在 1943 年提出自閉症疾患, 固著行為就被認為是自閉症的主要徵狀之一 (Wu et al., 2010)。根據我國《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(2013), 「自閉症指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題, 致在學習及生活適應上有顯著困難者。」而其鑑定基準有二: 一為顯著社會互動及溝通困難, 二為表現出固定而有限之行為模式及興趣。固著行為被認為是診斷自閉症的關鍵特徵之一(MacDonald et al., 2007; Schwartz, Dratsch, Vogeley, & Bente, 2014)。

多年以來, 學者提出很多理論來說明高頻率固著行為的形成及維持, 從現行的

文獻至少包括：行為主義學派、知覺增強論點、神經系統理論、環境影響論點以及其它論點。各種理論對同一現象的解釋均有其互補與限制之處，Lewis 等人 (1987) 指出 Lovaas 等人(1987)的論點很難解釋與應用到所有情境的固著行為，並且無法解釋固著行為中最顯著的特徵：重覆性、規律性、循環性和情境不變性。而以上這些論點都難以解釋認知固著行為的情形。在自閉症者認知固著行為的表現上，林麗英 (2007) 指出以下幾種因素：

1. 環境持同：要求環境保持不變，例如一位自閉症兒童每天回家第一件事就是跪在陽台地上，說：「這不對」，就開始排鞋子，鞋子一定要按照他腦中記憶的順序完全一樣排列，不能稍有變動。因為自閉症者在環境變化處理上有困難，因此最好的方法就是要求環境不變來適應自己。
2. 記憶固著：自閉症者普遍都有突出的記憶能力，所經驗過的事物都深記於腦中，當有類似情境出現，就照本宣科行事，而表現出固著行為。
3. 以舊經驗處理新經驗：一般人也常會依循舊經驗決定行動，例如第一次到陌生地方的路徑成為未來再去時選擇的路線。而對於自閉症兒童依據舊經驗決定行為的原則更為深刻而僵化。

以上是否可以推論自閉症者的記憶在某個時機產生很強的印記作用形成固著基模，成為其行為的規則，以致於出現固著行為。本研究將在探討自閉症者的認知固著行為時嘗試驗證此一論點。

二、 固著行為之因應與處理

(一)固著行為的處理策略

幾乎所有心理學家都相信行為的前因後果可以改變個案固著行為出現的形式、頻率、時間和空間。因此許多研究均指出確定固著行為的功能對於設計適當的介入是非常重要的(陳煥足等人，2017；Wu et al., 2010)，包括唐榮昌和李貞宜(2007)以類似功能分析(analogue functional analysis)找出固著行為的功能，再進一步依據該行為的功能去發展適宜的處理方案，而結論若固著行為的產生與感官刺激的後果有關，可以進一步提供個案喜愛的感官刺激物，而有效地減少固著行為的次數。Charlop、Kurtz 和 Casey (1990)另證明一個減少固著行為有效的介入方式是以有程序的方式引導自閉症患者進行技術性的學習，將其當作減少固著行為的增強物(摘自 Brusa & Richman, 2008)。而透過功能性分析如果顯示兒童的行為問題發生是為了逃避困難任務，則可以教導其以口語或手勢表達休息的需求，以此成功地減輕固著行為的頻率(唐榮昌和李貞宜，2007; Wu et al., 2010)。鈕文英和王芳琪(2002)的研究則指出針對問題行為做功能評量，以「生態模式」為基礎為個體設計一套適合的溝通方式傳達他們的意圖或想法，而成功地處理固著行為。

這些論點試著發展自閉症者固著行為的處理方案，他們均有其值得關注及被肯定的處理效益，然而似乎沒有一個論點可以適當分析與處理所有障礙者的固著行為，尤其當該行為屬於認知型的時候。例如在發展刺激型固著行為的策略時最常見的包含「安排同時刺激」、「提供事務」、「控制前因」等等，許多是以讓個案「忙碌」而無暇從事固著行為，或「閃避刺激」的原則，或瞭解固著行為功能而試著發展滿足需求的方案。但是認知型固著行為是一種認知的堅持而形成的固著行為，或許那些一開始促發的功能已不存在(例如當個乖寶寶以便得到讚許?)，這些忙碌、閃避或滿足的安排並不會造成固著行為改變。例如我們不可能要求一位學生因為看到同學作弊就自己離開考場不要考試(逃避刺激)，也不可能先把鞋子藏起來或事先依規則排列，以便兒童不會固著排列的行為(控制前因)，這些情境的控制是不合情理的。所以研究者相信因應障礙者固著行為的多元複雜的特質應該發展更多面向的處理方案。

臨床心理師黃奕偉(2017)建議學齡前的自閉症兒童，特別是固著性非常強烈的兒童，家長應先以處理孩子的「固著行為」為主。黃奕偉指出：若是孩子的「固著行為」已經明顯影響到「生活適應」就必須予以處理，例如「出門一定要走固定的路線」、「上公車一定要坐第一個靠窗邊的位置」、「堅持要穿固定服裝上學」...等，這些固著行為都會對身邊他人帶來極大的困擾。然而，有些固著行為現階段並不會影響到自閉症者周邊人的生活，是否也應該積極處理？例如「喜歡重複看同一卷錄影帶」、「不斷玩弄同一個玩具而又缺乏變化」、「總是躲在某個固定角落吃東西」等。各種固著行為改變的必要性也將從本研究問卷調查中進行探討。

而且一般對刺激型固著行為的處理強調必須進行精確的固著行為測量，包括行為的型態、發生的頻率、耗時及出現和未出現的條件 (Gardenier et al., 2004)。然而根據本研究的假設，認知固著行為因為受到認知固著基模的影響，難以訂定開始和結束的時間，或者也無必要，例如去測「排列鞋子的時間」是沒有意義的。由此很容易理解不同類型的固著行為的處理策略有相當大的差異。

三、各種理論對認知固著行為解釋之可能性

本研究在提出此計畫時，探討各種學派理論發展在本研究中的立論，包括行為理論、認知理論、認知行為理論、認知發展理論以及建構主義理論，覺得後二者最能周延地、且「包覆性」地解釋認知固著行為並進而發展相關策略。在此嘗試分析如下：

(一) 認知發展理論(cognitive development)

認知發展理論是近代認知心理學最重要理論之一，主要代表人物是瑞士心理學家 Jean Piaget。認知發展理論學者主張個體是學習的中心，以基模(schema)，有時也稱認知基模(cognitive schema)，為知識表徵 (knowledge representation)建立學習的機

制。一旦人們發展出一種基模架構，對新來的刺激及新資訊的處理會產生一定的影響，個體會先用既有的認知架構與之核對，可能會被原有的基模架構所忽視或產生同化(assimilation)，將新經驗納入舊有經驗的架構之內，造成基模架構的改變(郭靜晃，2017；張春興，2007)。在既有基模不能直接同化新知識時，個體為了符合環境的要求，主動修改其既有基模而進行調適(accommodation)，其中「環境」包括物理環境及社會環境，兒童在社會環境中與人交往互動，也會自行發展所需要的知識(張春興，2007)。適應(adaptation)一詞則指個體的認知結構或基模因環境限制而主動改變的心理歷程。當狀態失衡時便出現適應不良，將形成一種內在驅力，驅使個體同化或調適既有的基模，俾能容納新的知識經驗(張春興，2007)。

認知發展理論認為知識是以基模的形式儲存在人的記憶系統裡，是個體用來認識周圍世界的基本模式，基模架構存在於我們大腦的認知結構，負責彙整各種主題的資訊，包括我們對事情的基本知識及印象(郭靜晃，2017)。但基模可能會對某人、事、物或情境獲得印象後，持有固定的態度或觀念，而引起刻板印象(stereotype)(教育部，2017)。在大部分的情況下，當人們遇到一些新鮮的事物時，基模架構會主觀地以個人的意願提供這個問題的答案，可能會更加去注意符合自己偏見(基模)的元素(郭靜晃，2017)。本研究稱之為固著基模，並以「印記」(imprinting)，描述自閉症者固著基模形成的過程與現象。

(二) 建構主義(constructivism)

建構主義理論是一個新興的認知發展學派論點，受到 Piaget 所影響，主張個體是學習的中心：學習是基於個人對問題解決及學習者內在動機而進行。學習者需要一個反應良好的情境，在這個情境中學習者的個人風格被認為是一位「積極的、自我調節的、能反思的學習者」(Seels, 1989)。本研究也將探討什麼樣的情境是促發自閉症者調整其固有固著基模的動力。學習不是像行為主義所描述的“刺激——反應”，是每個學習者以自己原有的知識經驗為基礎，對新訊息重新認識和編碼以建構自己的理解。在這一過程中，學習者原有的知識經驗因為新知識經驗的進入而發生調整而改變。學習過程同時包含兩方面的建構：一方面是對新訊息的建構，另一方面同時對原有經驗進行改造和重組，即 Piaget 所指出的同化與調適的學習建構過程。新興的建構主義者更重視後一種調適的學習建構過程(MBA 智庫百科，2017)。所以，建構主義者關注個人如何以原有的經驗、心理結構和信念為基礎來建構知識(MBA 智庫百科，2017)：

1. 學習是一個積極主動的建構過程。學習者不是被動地接受外在訊息，而是根據先前認知結構主動地和有選擇性地知覺外在訊息，建構當前事物的意義。每個學習者對事物意義的建構將存在獨特性。

2.知識是個人經驗的合理化，而不是世界的真理。因為個體先前的經驗相當有限，因此所建構出來的知識未必就是世界的事實真理。

3.知識的建構並不是隨心所欲的。建構知識的過程中必須與他人磋商達成一致，並不斷地加以調整和修正。在這過程中，不可避免地要受到當時社會表徵或文化因素的影響。

建構主義主張外在世界是客觀存在的，但是對於世界的理解和賦予意義卻是由每個人自己詮釋決定的。由於每個人的經驗以及對經驗的信念不同，以致於對外部世界的理解迥異(Cooper, 1993)。為了知識的再建構歷程(reconstructive process)，既有的基模便扮演著相當重要的角色（陳皎眉，2010）。從這個角度似乎可以解釋，某些訊息對自閉症者的意義不同於他人，而且這些訊息印記在自閉症者的認知結構中遠深於一般人，以至於出現與一般人不一樣強度的固著基模。而為了調整自閉症者不適應的固著行為，則必須引導他對既存的基模進行調適處理後再建構可能替代的基模。

在建構主義中形成的教學策略主張在教師指導下以學習者為中心，強調學習者的主體作用，教師是學生學習過程中的發酵元素，從傳統的傳遞知識的權威轉變為學生學習的輔導者，是意義建構的幫助者、促進者，而不是知識的提供者和灌輸者，因此也不能忽視師長對學習的引導作用(Cooper,1993)，為了自閉症建構新基模，師長可能是個必要的引導者。

四、印記現象

印象快速和自動的形成過程依賴各種訊息或社會線索。評價是指個人對一件事的正面或負面的感知，為了瞭解印象對個人的影響，要去衡量那一件事有多少力量、多強大、及主導的程度(Schwartz et al., 2014)。從以上文獻，研究者認為當這個印象太強大、具有大的主導力時，便是印記的形成。Furnham (2015)指出印記可以視覺、聽覺、嗅覺等各種感官覺知而形成，卻只發生在固定的，嚴格的時間點上。但是每個人這個關鍵期出現的時間並不一定。當動物處於壓力下，留下的印記更強，例如當掠食者的威脅最大時，印記的程度將強烈而深刻。心理發展學家進一步認為，這可能是一種適應機制，以便可以導致對個體更好的建設。Lovaas 等人 (1987)認為，每一個固著行為都是因為這個行為對個體具有功能的或為該個體提供「適應的結果」而造成。本研究在探討固著行為的形成時亦會將威脅、壓力等心理因素列為可能的關聯元素之一，並且探討固著行為是否也代表著自閉症者的一個適應機制。建構主義主張改變必須依賴學習者主動去建構，結果若是如此，則如何引導他們願意改變這個「適應的結果」，也將是本研究中實驗課程的另一個挑戰。

Peralta 和 Roselli(2015)指出來自教師的教導不同，對學生形成了不同的印記。

在教育過程中師長常藉由說理教導晚輩遵從社會規範，例如「不可以隨地大小便」、「不可以盜印書籍」、「物品要排列整齊」等。當各種教條印記在大腦中則形成腦部認知、反射與動作的功能，在個體成長後符合社會規範，依以行事(林寶華中醫診所，2005；Peralta & Roselli, 2015)。然而大部分人們在成長後會因為省錢、省時間、偷懶等未予以完全遵循，經過社會化的經驗修飾而有了一定"彈性"。但對於自閉症患者這種印記可能因為太深刻而即便在經歷一段時間後仍徹底堅持，形成固著基模而造成了不會變通、缺少彈性的固著行為。一位心智科醫師說他的一個自閉症病患因為小時候被告知走路要靠右邊，從此走路一定靠右邊，包括在家裡，如果未能順利通行，便在情緒上及行程上產生很大的干擾。這就是本研究想探討認知基模印記成固著基模，而造成固著行為的典型案例。

五、固著行為的相關因素研究

不少研究提出了固著行為形成及其處理策略的相關元素。Schertz、Odom、Baggett 和 Sideris(2016)的研究發現固著分量表分數與認知能力呈現負關係，而和適應性及社會指標有更強的關聯性。Loh 等人(2007)也指出固著行為並不會只發生在低智商的自閉症嬰兒身上。MacDonald 等人(2007)指出適應情形與固著行為的嚴重度具有高的相關。就研究者個人接觸的經驗，許多具認知固著行為的自閉症學生就學不錯的中學或大學，其固著程度是否與智力有關有待研究探討。另外本研究在探討固著行為的處理時也將探討自閉症者的適應問題。

Schwartz 等人(2014) 指出印象的形成意味著對他人社會特徵的推論，他們整理學者的研究指出他人的非語言行為影響著自閉症的情緒和印象形成。研究發現高功能自閉症者在不與語言訊息相衝突的情形下能夠解碼非語言訊息，而如果依賴較多明確的語言訊息而不是隱含的非語言訊息時則往往出現偏頗的印象，所以他們會因為語言表面的意義與潛在的實際意義衝突而難以正確解讀諷刺等的語言訊息。另一方面，是否某些情況下他人的非語言訊息也強化自閉症者印記的深度，而影響固著基模的形成？例如在課堂上老師的教導威嚴或專家權威呈現的語言訊息是否對自閉症者更易造成足夠強烈的印記，將在本研究中予以探討。

另外，固著行為的形成時間與其介入處理是否存在關鍵期？MacDonald 等人(2007)的研究發現自閉症兒童的固著行為以 2 歲兒童稍嚴重，而 3 歲和 4 歲的固著行為則明顯更高；在治療效益上則有些變項可能會影響固著行為長期治療效果，例如他們開始接受治療的年齡，並且應該思考兒童在治療前、治療期間和治療後固著行為的嚴重度(MacDonald et al., 2007)。MacDonald 等人(2007) 建議 2 歲以前是自閉症和發展障礙兒童開始治療的最佳年齡，如果他們沒有得到有效的介入，2 歲以後才培養更多適齡的遊戲和其他適應性技能，則兒童將分配更多的時間在固著行為和

其他干擾行為上。根據研究者的輔導經驗，自閉症家人在面對孩子初發固著行為時，都會認為那是件沒什麼大不了的事件，認為那只是孩子一時的鬧脾氣或與大人對抗的技倆。殊不知經過多年了，竟然變成難以處理的大問題，而感慨在初發時沒有做及時的介入，似乎錯失了適當介入的時機。本研究在探討固著行為的策略時亦將開始接受治療的時間、固著行為出現的時間及嚴重度做為變項進行探討。

貳、研究目的

本研究前一年乃藉由問卷調查了解自閉症者認知固著行為特質，包括其型態、形成原因、影響適應情形及曾經實施的處理方案或策略等。本年度乃藉由第一年量性資料分析後，抽取其中部分認知固著行為樣本進行深度訪談，並依以整理出可能的固著行為處理策略。目的有三：

- (一)尋找印記時機與原因明顯的個案進行深度訪談，找出可能的建構主義理論觀點、元素與認知固著行為印記的關聯(R)。
- (二)尋找認知固著行為處理成效明顯的個案，找出可能的建構主義理論觀點、元素與認知固著行為有效及無效處理的關聯(C、Re)。
- (三)藉由訪談資料分析，了解自閉症者認知固著行為形成的印記現象(R)，及印記與處理固著基模時的關聯 (C)。

R-C-Re 方案為本研究計畫依以探討建構主義論點處理認知固著行為方案之模式，其元素意義如下：

- 1. R.認識既有固著基模(recognize the existed stereotype schema)：了解自閉症者存在的固著基模的特性、問題、與形成的契機、對適應的影響等等。
- 2. C.處理既存固著基模(cope with the existed stereotype schema)：處理自閉症者所存在與其認知固著行為有關之認知固著基模，包括處理內容、技巧與態度等等。
- 3. Re.重建新的認知基模(Reconstructing a new cognition schema)：企圖協助自閉症者重新建構一個新的且促進其適應狀況之認知基模，以期待弱化既存的會影響個案適應的固著基模。

參、研究對象

本研究主要探討自閉症者認知固著行為對其適應表現之關聯情形，並找出可能處理策略，其中自閉症是指經由醫療單位或教育單位診斷確認為具自閉症光譜症狀

者，包括典型自閉症及亞斯柏格症等。

主要從前一年研究樣本所填寫問卷中過濾，依第一年研究結果挑出其中具有認知固著行為的自閉症者 30 位，經意願及實務運作限制後保留 19 位參與訪談者。而研究對象樣本包含二類：一為認知固著行為已對研究樣本造成生活、人際、學習或工作上的適應困擾者；二為過去曾有困擾的認知固著行為但經由某些處置後認知固著行為已有一定改善者。結果本研究接受訪談之樣本中，為他人者(包括父母或姐妹)佔多數 ($n=14, 73.7\%$)，自己受訪者佔 26.3%，背景資料如表 1。

性別以男性佔大部分 ($n=14, 73.7\%$)；目前職業以學生居多 ($n=14, 73.7\%$)；以學歷而言，具大專、及幼兒園以前者均為 5 位 ($n=5, 26.3\%$)，佔較多數；除 1 位外其他皆有領取身心障礙證明 ($n=18, 94.7\%$)；歲數以 7-18 歲最多 ($n=7, 36.8\%$)，3-6 歲次之 ($n=5, 26.3\%$)。

表 1

受訪樣本及對象背景資料

樣本屬性		N	%
受訪者樣本	自己	5	26.3
	家人(祖/父母、兄弟姊妹等)	14	73.7
探討之自閉症樣本			
性別	男	14	73.7
	女	5	26.3
目前職業	學生	14	73.7
	有全職 / 兼職 / 庇護工場	4	21.1
	無工作、其他	1	5.3
學歷	幼兒園及以前	5	26.3
	小學	3	15.8
	中學	3	15.8
	高中職	1	5.3
	大專	5	26.3
	碩博士	2	10.5
身心障礙證明	有	18	94.7
	無	1	5.3
歲數	3-6	5	26.3
	7-18	7	36.8
	19-25	4	21.1
	26-43	3	15.8
合計		19	100.0

肆、研究過程

本研究經臺灣師範大學研究倫理中心研究倫理審查後實施，過程包括：

1. 抽取適當樣本：依第一年研究結果抽取適當且願意接受訪談之樣本 19 位。分為個案及家人 2 類訪談對象。
2. 發展訪談大綱：依第一年研究結果設計訪談的內容，進行訪談大綱設計。經由專家學者審查訪談大綱之形式及內涵後定稿訪談大綱。
3. 確認問卷填寫：調閱受訪者第一年填寫之問卷，若非第一年研究樣本，則請

受訪者填寫問卷。

4. 進行訪談：取得家人、個人及相關人員同意之後，對個人及/或家人進行訪談。訪談均以個別型式進行。地點在研究主持人之研究室，即桃園市長庚大學第二醫學大樓。
5. 謄寫訪談逐字稿：進行訪談內容逐字稿謄錄。
6. 編碼及歸類：主持人及共同主持人將訪談內容分析編碼後進行歸類。
7. 資料飽和檢視：檢視並確認資料飽和後停止訪談。
8. 發展建構主義元素：抽取及發展建構主義論點在本研究擬發展之 R-C-Re 方案之元素。
9. 撰寫研究報告：將本年度研究結果進行整理，後並合併第一年研究結果資訊撰寫結案報告。

伍、 研究工具

本研究使用工具有三：「認知固著行為表現問卷」、「固著行為訪談大綱」、以及研究者。

一、 認知固著行為表現問卷

此工具為第一年研究團隊自編之問卷，內容有封閉式及開放式問題，主要在了解自閉症者認知固著行為表現之特質與經驗。由受試者填寫問卷中之資料進行訪談討論，因此參與訪談者若非第一年樣本之受訪者需先填寫問卷。問卷除了基本資料外探討面向主要包括：

1. 認知固著行為形態：固著行為形態與強度。其中除了行為無固著的現象存在外(強度 0，含忘了)，強度分 5 個級次：強度 5—很嚴重固著：固著程度十分僵化，不會因為情境情緒而有任何彈性，或嚴重影響之後的行事程序及情緒；強度 4—嚴重固著：固著程度僵化但仍有些許的彈性(例如偶爾可因事件緊急而妥協的情形發生)，但行事程序及情緒仍受到一定影響；強度 3—中度固著：固著程度雖然僵化但仍可有一定的彈性，但顯然對受評人而言是很不自在舒適的，例如在師長的引導或責備下仍可”勉強”自己妥協因應；強度 2—有些固著：固著程度明顯但仍有相當程度的彈性；強度 1—輕微固著：存在固著情形，但彈性大，可能稍微引導即不固著於當下事物。
2. 認知固著行為形成機制：包括出現之年齡、時機與形成的可能關聯因素。例如塑成固著行為之人、事、物。其中第一次發生認知固著行為時或其固著行為第一次受到阻止時(本研究稱為”初發時”)，除非完全沒有(含忘了)出現異常行為或情緒反應(強度 0)，乃將初發時的情緒或行為反應強度分為 5 個級次：

強度 5 極度強烈—極度強烈的情緒或行為反應，且完全無法阻止，或時間維持相當長的時間難以平復：例如撞頭、大哭或大笑；強度 4 激烈—出現激烈或持續長時間的情緒或行為反應：例如出現哭鬧或僵持一段時間；強度 3 明顯反應—存在明顯的情緒或行為反應：例如出現焦慮地手一直比劃，似乎要表達什麼；強度 2 異常反應—情緒或行為出現異常但不激烈的反應；強度 1 溫和反應—情緒或行為出現明顯但溫和的反應：例如以言語或碎念想表達想法。

3. 認知固著行為對生活、人際、學習或工作適應影響，及其處理經驗等等。

二、 固著行為訪談大綱

為本研究第二年主要工具，主要在更深入了解自閉症者認知固著行為表現之特質。目的在從訪談自閉症者或其家人之經驗取得個人 R-C-Re 相關資訊。

(一) 訪談大綱編製

1. 題項向度：主要針對第一年研究結果，擷取擬分析向度之敘述。
2. 專家審查：將初編擬之訪談大綱，附隨本研究之目的、編擬依據，寄發專家學者進行訪談形式及敘述之審查。

(二) 訪談大綱內容

從訪談取得每位探討對象在固著行為中存在之 R-C-Re 元素，並從中探尋可能成功與失敗之機會。包括固著行為塑成之時機、固著基模印記之時機與歷程、固著行為型態及強度、固著行為對生活學習或工作適應影響、過去處理固著行為經驗及其成效等等主要在探究 R-C-Re 方案元素。

三、 研究者

本研究以研究主持人為訪談工作者、訪談指導者及主要質性資料分析者。研究主持人本人畢業於臺灣師範大學教育心理與輔導系所學士及碩士班、彰化師範大學特殊教育研究所博士班。在學期間曾經受過相當的諮商過程訓練，對於訪談過程當有不錯的敏銳度。並曾修習過質的研究訓練課程，對於質的研究工作原則當能有一定的掌握。在質的研究經驗上，研究主持人曾經研究的論文包括：碩士、博士學位論文、新竹市教育處、科技部及國立教育研究院籌備處等數個單位委託之研究，並因研究成果發表相關論文數十篇，及出版數份經質性處理的量表，質的資料處理經驗無庸懷疑。並且在研究中研究主持人不斷地與協同分析者進行討論，以規範研究編碼之進行原則，以便研究者能在研究中嚴謹地執行工作。這些經驗及作法將使研究者成為研究中不錯的研究工具。

陸、 資料分析

本研究先過濾掉非屬於認知的固著行為資料後，以質的方式進行資料分析。

一、 分析者一致性

分析者(即研究主持人)與協同分析者(即共同主持人)將訪談資料、開放問題及文件資料同時進行分析，計算評分者間一致性信度，以了解評分者間之一致情形，並經研究小組充分討論後進而製定分析編碼之原則。

二、 資料分析編碼

本研究質性資料係採用修正分析歸納法(modified analytic induction)加以分析。即研究者於開始分析時對本研究固著行為或 R-C-Re 方案元素相關議題做一粗略的定義和解釋，再依據分析結果逐步修正其適當的意義。

柒、 結果與討論

一、 第二年研究結果

R.認識既有固著基模：了解自閉症者存在的固著基模的特性、問題、與形成的契機、對適應的影響等等。

(一) 狀態

許多自閉症者在食衣住行育樂等各方面存在程度不一的認知固著行為，導致生活上受到很多干擾，根據第一年的研究結果，共包含 4 個領域 26 個類型，本年度研究進一步從其訪談中確認這些固著行為均與個人之認知有關，例如：

1. 負面思想：有些自閉症者無法面對自己內心的恐懼，導致常常出現負面思想，而拒絕去做某些事，例如：固著在認為「我不會游泳其實是害怕」或者「心裡抗拒英文，上課有情緒，覺得同學都很小就學了，覺得自己很弱；認為我就是不行、我就是不能接受這種東西」，因為害怕所以總是「固著在自己的想法，不願跳出」；
2. 思想扭曲：有些自閉症者存在思想扭曲，其實是因為拉不下臉而會「認定他人破壞、操控」。常常會為自己圓場而「想辦法生罪名給你」，其背後的原因有二，一為認為原先的想法正確，二為雖然知道錯，但是就是改不了。
3. 程序僵化：生活中時常發生「程序僵化」的問題，因為總是「非常堅持要用自己的方法」，所有事情「一定依計畫執行」，「即使動機沒有了，還是會

因為當時已經制定計畫，覺得必須要完成而去做」，以至於常常「做沒必要做的執行動作」。

4. 生活的固著行為：很多時候因為改了沒安全感，所以不願意改，例如經過店家一定要進去坐馬桶，「所有能看到的馬桶都要去坐，因為怕便出來」，或「一定要包著屁屁大便不然大不出來」；在行走路徑方面則是習慣「走固定路線」；在穿著上，有人堅持「衣服上面不能有花」。
5. 思考的固著：在存在的認知上，常常會「既存的想法很難改變或轉換」，或「道德堅持」，在與人交談時一直想著同樣的事情而「交談主題固著」，永遠都環繞在同樣的事情上。

(二) 形成

最初始形成的因素常常是因為存在想法而導致的：

1. 一次事件形成：有時候不經意提及的特例成為規則，難以再改回，例如：
「有一次一起打掃，我就和姊姊說要把全部的東西拿下來擦一遍再擺回去，之後姊姊就堅持要做到相同的事」；又如「因為小時候有一次哄他的時候，抱著他拿著湯匙揮揮揮」，導致長大後習慣拿著湯匙安慰自己，以及因為小時「嘴巴小給他吃漢堡或三明治、一個一個分開來吃，長大後就習慣每次吃東西都得分開來吃」；有些事情「對我們來說算是特例，但她做了之後就會變成該樣子」，他「無法去理解其間的差異，對於很多事情的看法，也沒辦法舉一反三」。
2. 負面情緒 - 驚嚇害怕：可能是一個嚴重受到驚嚇的事件：「以前同學把我的照片在我面前剪爛，從此以後就對照片還有照相恐懼」。
3. 生理因素：有些人對於「感覺比較敏銳，會停留在第一次感覺」，包括「味道敏感、嗅覺敏感、感官敏感」等等，常會恐懼改變而堅持在原本的感覺。
4. 需求/依賴：「需求沒有辦法滿足」或「現實沒有辦法得到的時候」，常常就會「變成固著行為」，就可能導致「以異常的行為替代」，甚至「衍伸出的固著行為強度更強」，例如：因為「事情未依預期發展，好友林○○沒有去幫忙他，導致心結打不開」。
5. 安全感/適應：許多自閉症者因為缺乏環境安全感，「心理感受影響行為很大」，例如「一直限制卻沒有告訴我怎麼調整，只好選擇一個最適合、覺得最保障的路線」，原因是改了會沒有安全感，「會自己去發展更放心的方法 - 可能成了另一個 CSB」，每個人行為背後都有一些他們的意義，是一個適應的狀態。
6. 興趣：許多人因為「享受、喜歡當下的感覺，而後固著於要將該一事件與情

緒做連結」，導致常常發生「太執著於興趣而影響到應該要去進行的活動」、「喜歡電子類的產品去反覆拆及組裝」，因此常常耽誤往後的行程。

7. 自我中心：有些人受到自我中心或社會知覺敏銳度的限制而成為固著表現，例如：常常認為「我想要體貼，可是不會做，使用我的角度去做，被人家認為太自我中心」，總是會「強迫他人接受、喜歡，或者容易自己訂標準」來對待他人，甚至做錯事情也「無自覺而不承認自己的問題」。
8. 他人包容/忽視：因為從小到大習慣「一開始容易忽略他的執著之處，身邊人會合理化解釋他的行為」，在求學期間也因為「校園環境太過包容，會促成認知固著行為的形成，並降低他自我覺察及覺得「理所當然」，因此而導致固著行為「本來覺得那個就是他的個性，沒有想到說這個可能就是他的固著」之類的認知固著。
9. 人際：許多自閉症者人際互動模式出現問題，有些自閉症者因為太在乎是否有朋友，卻心有餘而力不足，「想跟同儕一樣但無策略可以解決問題就自己去定義去發明方法」，例如認為「交友的定義就是不可以傷害到別人」。

(三) 影響

1. 反抗情緒：受到限制時容易出現反抗情緒，在小的時候抗拒強迫做事，會用情緒、行為來反應，例如：告訴他不要握東西握的那麼緊，「限制他後他握得更緊」，對於這類孩子若繼續強迫會有不好的效果，甚至「會連環大爆發，他還是有他的節奏，反撲，就更累、更憂心」，因此必須先了解原因才是較好的處理方式。
2. 錯誤固著：在學習上效益受到很大的影響，因為「學錯了，就很難再去更正」以致於常常「答錯一道題目，會卡在那邊」，甚至「永遠用那個模式一天到晚被責怪」。
3. 拖累後面行程：在做事方面，則是「很斤斤計較，導致做事速度慢，做事效益差」，常常拖累往後的行程。
4. 交友：常常在認知方面會因為「不喜歡一個人的部分，則其他所有行為/特質都不喜歡」，人際關係出現問題。

C.處理既存固著基模：處理所存在與其認知固著行為有關之認知固著基模，包括處理內容、技巧與態度等等。

1. 時機：經歷過多或過強的挫折是調整固著行為動機的很好機會。「過程歷經長久」遇到太多太強的挫折會屈服於現實狀態而努力去調整，例如「生理的痛苦會使之努力改變固著行為」。
2. 動機：是促動改變很重要的元素，動機強了，方法進來，就不是說教了，

而會心甘情願地去改變；「喜歡、期待去做的東西可以破壞原有的計畫」，例如突然間開始「注重外表」；可以「引導看到事件的預期後果，以發展策略」，比如「遇到交友挫折的時候，趁勢告訴他技巧」。

3. 從心改變：在認知上及態度上願意改變，「有證據讓他心服口服之後，後面結構化的及約法三章的東西才會有用」。

在處理當下需注意是否有何狀況會影響改變效果，因此，必須先找出來調整後方能使效果增強。

1. 持續效益：經過勸導可能「當下有效可是能力不會提升」，常常「用講的通常是講不通，示範還是很難。因為他又會回到他不要的那個狀態」。因此，應用那些技巧強化凝固新的認知基模必須特別花心思處理。
2. 溝通：言語問題沒處理將導致固著行為。例如常常有些孩子「不會表達，只會生氣、抓狂、哭、鬧」，或者被某一個想法干擾而不能理解他人的意思，因此須要透過良性溝通才能夠達成一個協議。
3. 固著擴散：自閉症者比較隧道式的思考，很容易二分的思考。既有的固著行為如果受到新思考模式干擾，若未適當予以處理，不但未能順利建立新適應行為，且容易擴散到其他面向，而出現另一個固著行為。例如「因為不能適應新行為，自己又發展另一個固著行為出來。」

Re.建構新的認知基模：協助建構一個新的且促進其適應狀況之認知基模，以期待弱化既存的會影響個案適應的固著基模。

(一) 處理

受限於自閉症者的認知固著行為一般均相當強烈，因此要掌握他們需要轉變的技巧及其中的阻力。幾乎每位受訪者均表示「千百遍之後他才會得到那個規則」，因此要引導他們有一個心理準備後做好每一個應留意處。

1. 凝固：為了避免想要建立的新行為被既有固著行為所干擾，需要設法將新行為進行凝固動作，其方法有：「每天錄了約定的守則之後、send line 給你」、「Check list 檢討」，或「以書面、語言化強化正向引導的效果」。
2. 分析討論：很多事情必須「跟他講其中的原理理論，才可以把他原本建立的基模改變成另一個更適應的基模」，針對他的條件是什麼再透過計畫去設計、分析問題，或者引導式的「要跟他討論策略得到同意才會去做」，甚至「與他討論什麼是他要的生活價值觀及其實踐」，這樣才能確實「找到其中癥結去處理」。
3. 理性引導：協助釐清其中的邏輯與問題，有助於減低固著行為，例如：「引導他說出心中的想法和擔心。他的擔心、期待的改變檯面化，用意識左右

他的行為就有機會進步。」，「講述後果」就能夠「協助他看到更周延的訊息」或者「引導檢討及從未來看現在的問題」。

4. 具體引導：明確地傳遞訊息，「給她具體的限制、指令或規則，並切實地執行」。
5. 資訊佐證：以資料佐證，讓他心甘情願，願意嘗試一些方法，例如：「以實例、影片引導看到問題所在及發展因應策略」，因為「上網應證資訊、詐騙、影片、社會新聞，印象深刻接受度提高」。
6. 期待適當：如果總是處在我期待但又做不到的情緒當中容易更固著。因此從認知去調整適當的期待可調整為「好，我就是做不到，我接受這個事實」，因此要先「期待適當，舒適度提高就不會一定要用原本固著的那個點來因應，累積「經驗影響其認知改變」，或者「接受個人的問題-預估結果不會太嚴重(也不過如此)」。

(二) 媒介

1. 相信權威：有些自閉症者「需要理論的依據、權威、真理，用他信任的那個角度或人來幫他做切入」，因此可以「提供成功人士的影片並與其討論」或者「從信任的人去訓練」，或者「提供權威、政策、法條訊息去執行」。
2. 口語表達：許多自閉症者因為語言固著而出現情緒問題，溝通可使固著行為降低。包括「鸚鵡式語言，未能確切表達而致溝通不良；日常會話理解的限制等」。訓練他「把情緒用口語表達出來有利於去切入 / 了解他的需求」，或者對表達較弱的孩子可以用「是非題推論或用圖卡溝通促進他語言表達的完整性」。
3. 發展策略：可以運用一些策略為其「量身訂作策略；發展具體的行動指標」，如「暴露不反應法」；或者用是「運用平衡單協助分析」，「訓練問題解決模式」，例如「一項一項列出來處理或修正」、「與人互動時坦白自己的狀況」或者「以工作分析管理做事的精緻度」。

(三) 輔助

許多條件附加上後能夠讓固著改變的效果更好，包括：

1. 情境策略：設計安全的實體情境以避免被情緒干擾，如「實際經驗、安排活動身歷其境」。有些人「只限在熟悉的物件情境中才會較有安全感」，尤其對較小的孩子更適合「設計情境教導較小孩子」。
2. 處理情緒：「內心裡頭那個想法一直沒有 calm down，一直浮動」，所以冷

靜下來「情緒先處理，並且從認知角度處理」，等到「情緒高亢時間過後一點，好好跟她談，轉一個方向跟她講，就比較不會鬧」。

3. 善用工具：以工具管理行為，例如運用鬧鐘或藥物，「藥物協助情緒穩定後以理智發現問題並處理」。
4. 行為改變技術：利用「行為改變技術，增強物對症下藥」就能夠「看到更細緻的部分」，或者「尋求生活周圍的人力資源進行生態評量再計劃如何改變」。
5. 自我覺察：若事先能「體會狀況、情緒狀況、後面原因的狀況」，就能「自我發現固著在某幾件物體，從情緒引導到更廣的視野」，「引導拓展視野以便拓展興趣」，也就是「加強不當行為的認知覺察提高後設認知」。
6. 建立能力：藉由「小時候經驗過的，生活情境上的，家人教給他的，內化成自己特質」使「自我管理能力提升，藉以成為增強正向行為的手段」，畢竟「去解決這個問題是他自己的能力」，也「會替代原本我們覺得不太好的行為」。
7. 成長：「青春期」是邁向「社會化的發展」，過了這段時期，「長大後身心較成熟、調適能力比較強、比較溫暖會體諒」。
8. 結構化：有一種「比較結構性的行為模式」，可以讓你「知道等一下要做什么」，「如 TEACCH 就是很好的方法」。
9. 預防：「預防更甚於已形成固著行為後的處理」，要留意可能發展成固著行為的可能情形。

(四) 阻力

阻力的存在會使要處理固著行為的機會減低，並可能使原本已經改變成輕微的固著變成較嚴重，包括：

1. 環境：因為環境變化太快導致無法及時適應，例如：「一上大學要一直做筆記，專心在要寫得好看，筆記做不完、課也沒有專心聽；一直不斷塗改和重寫」。
2. 癥結處理：許多因素會導致無法改變，因為「癥結點沒有去處理以至於一直在那個迴圈內」，如：「改變更焦慮的話是不會想變」，「害怕好了沒有理由去和心上人聯絡」。
3. 沉溺舒適圈：「有媽媽為後盾來幫我處理會造成一定的阻力」、「設定標準停止努力，覺得我已經很棒；他根本沒有唸書」，結果「決心不夠，想的跟真實行為不一致-如何持續毅力很重要」。
4. 時間長：改變需要花長時間去計畫及執行常會導致個人不願意嘗試或放

棄。「花相當長時間去改變認知基模」、「不願等待覺得太麻煩」、「想要享受快速然後現成的成就」。覺得「沒希望、看不到希望，心情上很不好受」，所以建議要從長計畫、不執著於一時的改變效果」。

5. 指責式講道理：指責式的講道理會引起更大的反彈，減少講道理的方式，畢竟「要跟他講理的話，他的理絕對比你還要豐富」。
6. 情緒不穩定：「當有一方是忍的時候互動就不會是平衡的，就有出現摩擦」，進而使得「情緒影響行為失控反應」，甚至「有引發到憂鬱或者思覺失調」。
7. 過度結構化：受限於過於結構化，而影響彈性表現，「本來讓我很有規律地做完要做的事情，但其實這也常讓我反而更不易從固著中調整」，如「學了TEACCH」反而讓我一直堅持要結構地工作。
8. 藥物：服藥雖然可以使焦慮感減低，但只是暫時的緩解。

表 2

本研究發展 R-C-Re 模式之 R 元素

R.認識既有固著基模			
元素	因素	舉例	
(一) 狀態			
1. 負面思想	內心恐懼	我不會游泳其實是害怕	抗拒英文，覺得同學都很小就學了，自己很弱
2. 思想扭曲	拉不下臉	認定他人破壞、操控	不認錯
3. 程序僵化	堅持自己方法	一定依計畫執行	做沒必要做的執行動作
4. 生活固著	改了沒安全感	衣服不能有花	走固定路線
5. 思考固著	想法難轉換	道德堅持	交談主題固著，繞同一事轉
(二) 形成			
1. 一次事件形成	無法理解不同情境的差異	有一次對姊姊說把全部的東西拿下來再擦，此後擦桌子一定全拿下來	嘴巴小給他吃漢堡，一個一個分開吃，長大後什麼都分開來吃
2. 驚嚇害怕	一個受到驚嚇的事件	同學把我的照片剪爛，此後對照相恐懼	
3. 生理因素	停留在第一次感覺	味道敏感、嗅覺敏感、感官敏感	
4. 需求/依賴	需求沒滿足以異常行為替代	好友林○○沒有去幫忙他，導致心結打不開	
5. 安全感/適應	選擇最保障的方法成為 CSB	一直限制卻沒有告訴我怎麼調整	自己去發展更放心的方法，而成了另一個 CSB
6. 興趣	享受、喜歡當下的感覺	太執著於興趣影響到應該進行的活動	喜歡電子類的產品反覆拆及組裝
7. 自我中心	社會知覺敏銳度的限制	強迫他人接受自己訂標準	想要體貼，可是不會做，使用自己的角度去做
8. 他人包容/忽視	合理化解釋他的行為	習慣而發展成固著	校園環境太過包容
9.人際	想跟同儕一樣但不會解決	自創方法交友	太在乎是否有朋友，卻心有餘而力不足
(三) 影響			
元素	影響面向	舉例	
1. 反抗情緒	用情緒反應	連環大爆發	限制他後握得更緊
2. 錯誤固著	學習效益低	答錯會卡在那邊	永遠用那個模式成天晚被責怪
3. 拖累行程	做事效益	斤斤計較，導致做事速度慢	
4. 交友	人際問題	不喜歡一個人的部分，則他的所有行為/特質都不喜歡	

表 3

本研究發展 R-C-Re 模式之 C 元素

C.處理既存固著基模			
(一) 機會			
1. 時機	屈服於現實狀態	過強的挫折是調整固著行為動機的很好機會	生理的痛苦使之努力改變
2. 動機	喜歡、期待改變	突然間開始注重外表	引導看到事件的預期後果
3. 從心改變	認知上及態度上願意改變	讓他心服口服，約法三章才會有用	
(二) 處理當下			
注意事項	意義	舉例	
1.持續效益	需注意效益	當下有效但能力無提升	容易又會回到他不要的那個狀態
2.溝通	溝通才能協議	不會表達只會生氣、哭	不能理解他人意思
3.固著擴散	新思考干擾其他面向	很容易二分的思考，隧道式思考	因為不能適應新行為，自己又發展另一個固著行為出來。

表 4

本研究發展 R-C-Re 模式之 Re 元素

Re.重建新的認知基模			
(一) 處理			
策略	技巧	舉例	
1. 凝固	避免要建立的新行為被既有行為干擾	以書面、語言化強化正向引導效果；Check list 檢討	每天錄了約定的守則之後，send line 給你
2. 分析討論	找到其中癥結處理	跟他講其中的原理、理論	針對問題跟他討論策略
3. 理性引導	用意識左右行為	引導說出心中想法和擔心	協助看到更周延的結果
4. 具體引導	明確地傳遞訊息	給他具體的限制或規則	
5. 資訊佐證	以實例、影片引導	上網印證資訊	
6. 期待適當	在期待但做不到的情緒中容易更固著	好，我就是做不到，我接受這個事實	期待適當，舒適度提高就不需用原固著的那個點來因應
(二) 媒介			
1. 相信權威	用他信任的那個角度或人切入	提供權威、政策、法條，訊息去行動	提供成功人士的影片並與其討論
2. 口語表達	溝通可使固著行為降低	把情緒用口語表達出來	表達較弱的孩子以是非題推論或用圖卡溝通
3. 發展策略	量身訂作運用策略	暴露不反應法	平衡單協助分析
		訓練問題解決模式	工作分析管理做事精緻度

(續次頁)

表 4

本研究發展 R-C-Re 模式之 Re 元素(續)

(三) 輔助			
1. 情境策略	避免被情緒干擾	實際經驗身歷其境	設計安全、熟悉的實體情境
2. 處理情緒	從認知角度處理情緒	情緒高亢時間過後好好跟她談	內心裡頭那個想法一直沒有 calm down，一直浮動
3. 善用工具	以工具管理行為	運用鬧鐘	藥物
4. 行為改變技術	增強物	增強物對症下藥	尋求生活周圍的人力資源進行生態評量再計劃如何改變
5. 自我覺察	不當行為的認知覺察，提高後設認知	體會狀況、情緒狀況、後面原因狀況	自我發現固著在某幾件物體，從情緒引導到更廣的視野
6. 建立能力	內化成自己特質	自我管理能力提升	
7. 成長	較成熟，調適能力比較強	調適能力比較強，比較溫暖會體諒	
8. 預防	留意可能發展成固著行為的現象	預防更甚於已形成固著行為後的處理	
9. 結構化	結構性行為模式	TEACCH	知道等一下要做什麼
(四) 阻力			
1. 環境	環境變化導致無法及時適應	一上大學要一直做筆記不斷修改	
2. 癥結處理	癥結點沒有處理，一直在那個迴圈內	改變更焦慮的話是不會想變	害怕好了沒理由和心上人聯絡
3. 沉溺舒適圈	沒有改變動機	有媽媽為後盾來幫我處理會造成一定的阻力	設定標準停止努力
4. 時間長	花長時間去改變認知基模	不願等待，覺得太麻煩	想要享受快速然後現成的成就
5. 指責式講道理	指責式的講道理會反彈更大	要跟他講理的話他的理絕對比你還要豐富	
6. 情緒不穩定	情緒影響行為失控反應	一方是忍的時候互動就不會是平衡的	
7. 過度結構化	過度結構而影響彈性	反而更不易從固著中調整	TEACCH
8. 依賴藥物	過度依賴藥物	服藥雖然可以使焦慮感減低，但只是暫時的緩解	

二、 第二年研究結論

依以上研究發現，茲以圖 1 說明本研究所發展的處理模式。

1. 認知固著行為的存在與形成(R)：在處理自閉症者的認知固著行為時首先需

了解其固著行為的存在、形成與影響。包括：

- (1) 類型為何：有各種面向，需先予以確認。
- (2) 當初形成的因素：亦即確認其印記為何。
- (3) 影響範圍與強度：該行為對個人的影響在那些面向、強度如何。

2. 處理既存認知固著行為(C)：了解前述 R 的元素後，接下來要評估處理認知固著行為的機會及嘗試評估在處理當下可能會出現的狀況，以免盲目要急著去處理，反而出現反彈等反效果，而可能使原來的認知固著行為更強更難以處理。

- (1) 機會：要注意適合改變介入的時機。
- (2) 動機：一定要在他願意、想改變的時候再與他討論再建計畫。
- (3) 從心改變：從他心裡層面去處理，在他想改變的時候進行介入。

3. 再建認知固著基模(Re)：在適時適當時候，需要從長計劃進入再建認知固著基模的處理階段，此時有幾個部分應仔細衡量：

- (1) 處理：要去凝固想要重建的新認知基模，可藉由討論、引導、並有適當強而有力的佐證資料，讓他心服口服，準備去改變。
- (2) 媒介：以權威、表達及策略成為介入媒介。
- (3) 輔助：安排情境、處理情緒及善用工具等是很重要的輔助，可使其重建效果增加。
- (4) 阻力：處理時必須知道同時評估及因應存在改變的阻力所在，以免白做工，包括環境、情緒等。

本研究經過二年的研究，結論原先預設的模式可套用在自閉症者認知固著行為的認識及輔導上。

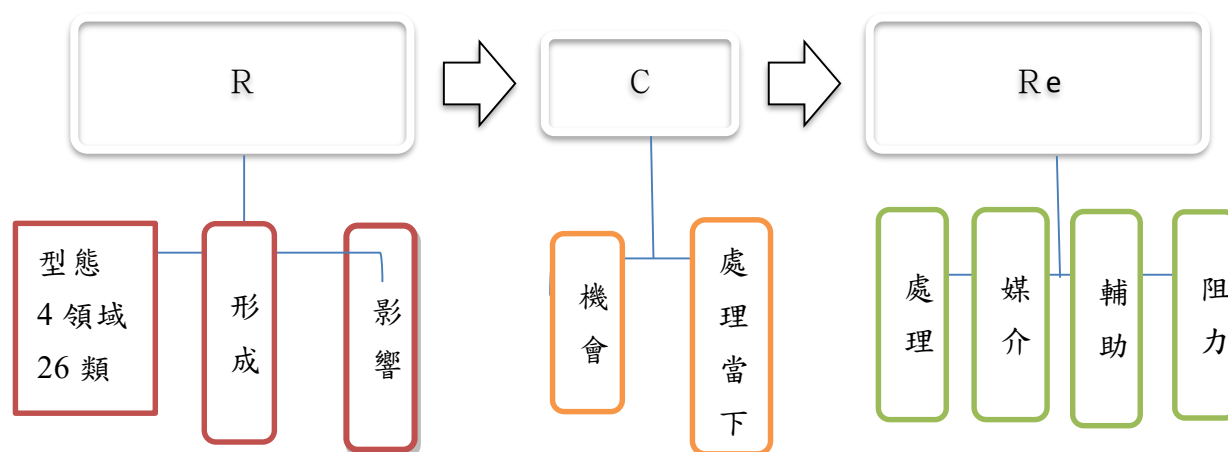


圖 1 R-C-Re 認知固著行為模式

三、 討論

本研究從許多受訪者的經驗分享，確實發現認知固著行為沒有及時處理，會有更難以處理的情形。如同林麗英(2007)所主張，若一個無傷大雅的固著行為未予以調整，變成「固著個性」，以後固著的形式及事項就會增大增強。因此對於認知固著行為的處理似乎多了另一層目的：避免「固著個性」的形成。林麗英建議教導自閉症幼兒時，不要過度窄化孩子的學習經驗，當過於強調所有學習需要結構化時，兒童的經驗也容易被窄化，但是自閉症幼兒又無法在過度開放沒有結構的課程中有效學習，所以對自閉症個案的早期療育課程設計，應在結構化中安排多元化及豐富的學習經驗。這樣的措施就是一種預防性的方案。正是本研究發展的自閉症者的預防教育概念，且本研究發現在處理自閉症認知固著行為過程出現很多阻力因素，在處理時必須注意阻力的存在。

固著行為一定要介入處理嗎？Cunningham 和 Schreibman(2008)認為應該從固著行為的功能意義去區分及決定是否要介入處理。Brusa 和 Richman (2008)指出進行教學時，固著行為時常干擾其功能和適應能力。Wu 等人(2010)指出雖然固著行為不一定會干擾其周邊的人，但是對他個人的社會互動或適應生活常造成一定的負向影響，因此主張需要予以處理。Moore (2009)指出固著行為會干擾一個人執行自我監控的能力。一般研究均發現如同 Gardenier 等人(2004)所指出的，固著行為往往阻礙個人獲得新技能也會影響已學得技能的表現，減少固著行為往往是輔導介入的重要目的。唯在處理時並不容易，且常常會出現非預期發展的方向，例如若新適應行為沒適當發展，可能還會擴散到發展另一個固著行為來應對等等。因此本研究所發展的 R-C-Re 模式提醒必須以長時間的計畫、注意介入時機等等。

本研究發現自閉症之固著的行為型態相當多，其行為模式如果受到阻撓，在小時常出現固執不接受而抗拒、哭鬧，在長大後則會反覆出現情緒波盪或反覆語言等，造成日常生活的不便和影響新的學習。因此，對這種妨礙學習與生活適應的固著行為應該減少及消除。如同 Piaget 的認知發展理論主張對其學習的機制。Bartlett(1932)記憶基模理論包括兩個主要意涵：首先，與個人態度基模一致的素材比與態度基模不一致的更能夠保留下來；第二，與基模不一致的素材會在記憶中出現警戒以便轉換為與既有基模一致，即記憶再建構(摘自 Wagoner, 2017)。本研究確實發現基模建構時需要去評估與原既存基模的一致性如何，否則一味地要自閉症者改變只會增加其阻力，使原固著可能更為強烈而堅固。

張春興(2007)指出在既有基模不能直接同化新知識時，個體為了符合環境的要求，主動修改其既有基模而進行調適 (accommodation)。適應(adaptation)一詞則指個體的認知結構或基模因環境限制而主動改變的心理歷程。當狀態失衡時便出現適應不良，

而形成一種內在驅力，驅使個體同化或調適既有的基模，俾能容納新的知識經驗。本研究結論適合以「固著基模(stereotype schema)」探討自閉症者認知固著行為的狀態，並依據先前研究結果，以「印記」(imprinting)描述自閉症者固著基模形成的過程與現象。本研究確認記憶在腦中的固著基模，所引起的固著行為，其形成附帶著情緒而且常以自己的立場及認知解釋去發展行為模式：

1. 「印記」的認知基模可以適當解釋認知固著行為：這些認知固著行為並不會「無中生有」，多有一個發生過的事件或個人內在的思想而引起。
2. 印記的形成當下常帶有特別的情緒反應：可能是正向的快樂、安全感等；更多時候是負向的恐懼、生氣等等。
3. 認知基模影響行為方向，且其界線相當堅硬，而致難以一般的輔導方式進行，如勸說、講理等。
4. 當不適應時，會自己找一個自在或自以為是的方法，以致出現適應上的問題。

捌、 結論與建議

一、 二年研究結論

本研究依第一年的問卷分析及第二年的訪談分析探討認知固著行為形成的現象，獲得如下結論：認知固著行為表現的面向相當多元，本研究歸納為思想等等四個領域共 26 類，並依其印記表現分為突發性認知固著行為及習慣性認知固著行為；本研究迴歸分析發現智能與情緒為認知固著行為嚴重性的關聯因素。依第一年研究發現，形成認知固著行為的時期最多為 3 歲時，且有一半以上的自閉症者是在 4 歲以前出現，此常是個人最有其需求卻又講述不清的時期。可推論其形成存在關鍵時期，且受到溝通能力的限制。而依本研究第一年開放問題及第二年訪談之研究訊息，自閉症者因為具有需求卻無法充分表達，以致以認知固著不當行為表現出焦慮、不滿足的情緒，成為其慣以堅持表現的模式因而形成認知固著行為。可推論溝通及情緒是形成認知固著行為的重要元素；對於認知固著行為，多數自閉症者認為知道不必要但無法控制；約三分之一是一開始就很明顯或突然出現，且第一次出現或阻止其認知固著行為多有強烈的情緒或行為反應；自閉症固著行為的形成多起因於一個事件後造成壓力大或情緒波動大的情形，為有跡可循，不應將之完全歸因於個性而未積極予以處理。本研究認為印記可以適當解釋認知固著行為形成，且以 R-C-Re 進行自閉症者認知基模重建後做認知固著行為處理為相當恰當，但在執行時有許多應注意的元素，否則可能造成反效果。

固著行為為一種有重複性、僵化性、不變性以及有不適應或不具功能傾向的行為(朱思穎與 Baker, 2011; Brusa & Richman, 2008; Cunningham & Schreibman, 2008; Gardenier et al., 2004; Hessel et al., 2008)。若在認知固著行為上，則另外應加上僵直沒有彈性的固著思想所造成的固著行為模式。依據相關文獻及本研究結果，可推論經歷一個事件而形成其個別的認知固著基模，即產生個別化認知固著行為，而且它是具有適應性及功能性的有意義行為。

二、研究建議

自閉症者的固著行為對其生活、學習及工作適應往往出現很大的影響，過去此方面的研究多著重在刺激型的固著行為，對認知型固著行為運用探討則相當少。本研究以建構主義論點探討自閉症者認知固著行為所發展之 R-C-Re(認識-處理-建構)方案研究主軸對於自閉症者的研究將能引起新的關注及實務應用。

1. 留意可能形成固著現象及時調整：認知固著行為確實帶給自閉症本人一定的困擾，而對其身邊的人困擾更為嚴重。大部分自閉症兒童在開始出現認知固著行為時會有情緒或行為上的突兀表現。因此父母及身邊的人在發現孩子出現異常的情緒行為反應時即應發現其需求所在，並試圖發展其良性溝通技巧。尤其對於具有「習慣性認知固著行為」的孩子，常在一開始未嚴重時尚可及時處理，而一定時間內常出現更多且更嚴重的認知固著行為，常常要花費相當的時間精力調整。即：必須在才剛形成且固著時以認知基模調整做及時介入，否則因為自閉症者本人難以及時覺察個人的問題，待影響到適應問題時常已難以調整。例如固著在作業每天只能寫 2 項。因此周邊人對於自閉症者的認知要有一定的敏銳度，若發現出現不適當的堅持行為，要即時引導調整為「具彈性」的思想邏輯及行為模式。
2. 印記現象：依本研究發現主張可以印記現象解釋認知固著行為形成，常常因為一個想法而印記成認知固著行為。然而目前對印記現象的探討乃廣泛應用於鳥禽類，雖然也有學者推衍探討到對人類社會情感的發展現象，但為少數，而對於自閉症者印記的探討更只有一篇。在印記解釋上應以保守的態度，希望未來能有更多心理學面向的探討，予以確認如此解釋應用的適當性。
3. 處理認知固著行為前先評估是否存在阻力元素：在處理自閉症者認知固著行為時，常存一些阻力，以致於自閉症者會抗拒改變，或者改變無法持續太久而放棄。因為每個個案的條件、動機、問題等有相當的差異，因此在計劃處理自閉症者固著行為時，應先處理其可能的阻力，如環境、時間、情緒以及找到影響改變的癥結點等。

4. 結構式教學對認知固著行為發展的利弊：自閉症者常應用的教學模式：「TEACCH」對於許多自閉症者可以有很好的行事效率指引，以致於有非常多的教學應用主張。但本研究也同時發現不少自閉症者受此模式影響相當深遠阻礙了其彈性表現，而成為認知固著行為的模式。建議在對自閉症者進行結構式教導時應同時顧及自閉症者的彈性能力發展。
5. 以自閉症者為中心的重建計畫：自閉症者的特質相當個別化，認知固著的印記形成有相當大的差異，因此在計畫改變前每一個元素均應仔細評估並與其討論分析後方才進行重建調整。
6. 長久的固著基模重建計畫：需有充分的時間去計畫自閉症者認知固著基模的重建，其過程可能受限於自閉症者的狀況而不一定能有即時的效益出現。因此要將整個改變計畫做長久的規劃，包括心理準備度、阻力處理、凝固新固著基模等等。
7. 期待更多研究的探討佐證：國際上對刺激型固著行為的研究量相當多，但對認知型固著行為的研究幾乎沒有，大概大家都把它歸為個人的「死個性」或「學壞了」吧，所以也就不會想到以不同於一般人的處理方式來認識他們的問題，使得本研究參考文獻有限，難以對研究結論有更多的佐證。本研究採保守的定義排除難以確認是否為認知固著行為的樣本及資料，但研究者相信將因此錯過許多重要資訊。為了對認知固著行為有更準確周延的認識，未來研究可以再針對這個主題做進一步的探討。
8. 對更多對象進行研究：本研究均為已經醫療或教育單位診斷為自閉症者，且排除未具有認知固著行為之自閉症研究樣本。因此許多有認知固著行為卻未取得診斷的輕微亞斯柏格症者或其他具有認知固著行為的群體，如強迫症者等，並不在本研究探討對象。未來研究也可以將其他可能也會對生活造成一定困擾的群體列為研究對象進行探討。
9. 醫療相關領域的探討：本研究發現自閉症者的認知固著行為形成現象相當特別，以致於出現有別於一般人的適應困難之處。而究竟為何有如此差異，研究者猜測或許與自閉症類群者的大腦神經組織有關。建議醫療領域學者也可以針對認知固著行為的印記表現做神經生理方面的相關探討。

參考書目

朱思穎、Baker, S. (2011)。探討非立即性增強以及打斷行為反應和重新引導兩種策略

- 對自閉症幼童的語言固著行為之成效。 **特殊教育研究學刊**，**36**(1)，109-127。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**（2013）。中華民國一百零二年九月二日教育部臺教學（四）字第 1020125519B 號令。
- 林麗英（2007）。從自閉症兒童的學習特質探討自閉症學習。2017 年 11 月 19 日摘自 <http://blog.xuite.net/topnet32/stwotp/13654081-%E8%BD%89%E8%B2%BC-%E5%BE%9E%E8%87%AA%E9%96%89%E7%97%87%E5%85%92%E7%AB%A5%E7%9A%84%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%89%B9%E8%B3%AA%E6%8E%A2%E8%A8%E8%87%AA%E9%96%89%E7%97%87%E5%AD%B8%E7%BF%92>
- 林寶華中醫診所（2005）。妥瑞氏症中醫治療--兼論強迫症、自閉症、躁動症、過動兒。2017 年 11 月 12 日摘自 <http://www.sino-medicine.com.tw/lph/h3-11.htm>。
- 唐榮昌（2003）。多重障礙青少年彈手指的功能分析之研究。 **南師學報**，**37**(1)，103-116。
- 唐榮昌、李貞宜（2007）。高職智能障礙學生固著行為的簡易功能分析之研究。 **臺南大學教育研究學報**，**41**(1)，37-59。
- 張春興（2007）。 **教育心理學**。臺北：東華。
- 教育部（2017）。詞條名稱：基模。教育部：教育百科。2017 年 11 月 18 日摘自 [https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%9F%BA%E6%A8%A1\(Schema\)](https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%9F%BA%E6%A8%A1(Schema))
- 郭靜晃（2017）。 **心理學概論**（第二版）。新北市：揚智。
- 陳皎眉（2010）。 **心理學**。臺北市：雙葉。
- 陳嫻足、林育毅、王明泉和李永昌（2017）。視覺障礙孩子刻板行為之探討與處理。 **特殊教育季刊**，**143**，11-17。
- 鈕文英、王芳琪（2002）。以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行為之效果研究。 **東臺灣特殊教育學報**，**4**，119-149。
- 黃奕偉(2017)：關於自閉症固著特質的處理。關渡醫院衛教保健醫學專欄。2017 年 11 月 19 日摘自 <http://www.gandau.gov.tw/%E8%A1%9B%E6%95%99%E4%BF%9D%E5%81%A5/%E9%86%AB%E5%AD%B8%E5%B0%88%E6%AC%84/Document/%E8%BA%AB%E5%BF%83%E7%A7%91/%E9%97%9C%E6%96%BC%E8%87%AA%E9%96%89%E7%97%87%E5%9B%BA%E8%91%97%E7%89%B9%E8%B3%AA%E7%9A%84%E8%99%95%E7%90%86.pdf>
- Brusa, E., & Richman, D. (2008). Developing stimulus control for occurrences of stereotype exhibited by a child with autism. *International Journal of Behavioral Consultation & Therapy*, 4(3) 264-269.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Sellers, J. A., & Ladwig, C. N. (2005). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a general education classroom. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 20(4), 223-230.

- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Cunningham, A. B., & Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2 (3), 469-479.
- Furnham, A. (2015). The psychology of imprinting. Does imprinting explain why we are attracted to certain types of people? *Psychology today*. Dec 25, 2017 retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/sideways-view/201504/the-psychology-imprinting>
- Gardenier, N. C., MacDonald, R., & Green, G. (2004). Comparison of direct observational methods for measuring stereotypic behavior in children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 99-118.
- Hessl, D., Tassone, F., Cordeiro, L., Koldewyn, K., McCormick, C., Green, C., Wegelin, J., Yuhas, J., & Hagerman, R. J. (2008). Brief report: Aggression and stereotypic behavior in males with fragile X syndrome--Moderating secondary genes in a "single gene" disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 38, 184-189.
- Lewis, M. H., Baumeister, A. A., & Mailman, R. B. (1987). A neurobiological alternative to the perceptual reinforcement hypothesis of stereotyped behavior: A commentary on "Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (3), 253-58.
- Loh, A., Soman, T., Brian, J., Bryson, S. E., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L. (2007). Stereotyped motor behaviors associated with autism in high-risk infants: A pilot videotape analysis of a sibling sample. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 25-36.
- Lovaas, I., Newsom, C., & Hickman, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 45-68.
- MacDonald, R., Green, G., Mansfield, R., Geckeler, A., Gardenier, N., Anderson, J., Holcomb, W., & Sanchez, J. (2007). Stereotypy in young children with autism and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 266-277.
- MBA 智庫百科 (2017) : 建構主義學習理論 。 2017 年 12 月 2 日摘自 <http://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E5%BB%BA%E6%9E%84%E4%B8%BB%E4%B9%89%E5%AD%A6%E4%B9%A0%E7%90%86%E8%AE%BA>
- Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 695-701.
- Peralta, N. S., & Roselli, N. D. (2015). The interaction systems generated by the teacher's didactic imprinting. *Journal of Educational Psychology*, 3(2), 131-177.
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2016). Parent-reported repetitive behavior in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 46, 3308-3316.
- Schwartz, C., Dratsch, T., Vogeley, K., & Bente, G. (2014). Brief report: Impression formation in high-functioning autism: Role of nonverbal behavior and stereotype activating information. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 44, 1759-1765.
- Seels, B. (1989). The instructional design movement in educational technology. *Educational Technology*, 29(5), 11-15.
- Wagoner, B. (2017). *The Constructive Mind*. London, England: Cambridge University Press.
- Wu, Y. P., Mirenda, P., Wang, H. P., & Chen, M. C. (2010). Assessment and treatment of stereotypic vocalizations in a Taiwanese adolescent with autism: A case study. *International Journal of Special Education*, 25(3), 160-167.

107年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：陳麗如				計畫編號：107-2410-H-182-009-SS2	
計畫名稱：自閉症者認知固著行為與其處理方案之探究 --從建構主義論點探討認知固著行為之印記現象					
成果項目			量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)
國內	學術性論文	期刊論文	2	篇	1. 陳麗如、詹翔琳和陳惠茹（2020）。從認知固著行為形成現象發展自閉症類群學生輔導策略。桃竹苗特殊教育，35期，1-4頁。 2. 陳麗如、詹翔琳和陳惠茹（2020）。自閉症者認知固著行為及其印記現象之探究。特殊教育學報，審稿中。
		研討會論文	0		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	2	篇	將研究成果分享予相關實務工作者，提升對自閉症者之輔導知能。如明志科技大學教師、早療機構專業人員培訓等。
國外	學術性論文	期刊論文	1	篇	76.Chen, L. J., Chan, H. L., & Chen, H. J (2020). Develop Treatment Strategies of Cognitive Stereotype Behavior based on its Formatting for the Individuals with Autism. Focus on Autism and other Developmental Disabilities (SSCI), Submitted.
		研討會論文	2		因Covid-19疫情因素，原投遞接受至國內外發表之2篇會議發表論文，均受主辦單位取消。
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
參與計畫人力	本國籍	大專生	0	人次	
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
	非本國籍	大專生	0		
		碩士生	0		

		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
其他成果 （無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。）					