



找回遺落的天賦

認識與輔導自閉症資優學生手冊



鄭 韶 梅

有教無類 真心相對
因材施教 真愛無懼

學歷：

國立成功大學外文系
國立政治大學中等教育學分班結業
國立台灣師範大學特殊教育研究所
身心障礙組(肄業)

專長領域：英語教學、自閉症

經歷：

- * 中華民國自閉症基金會北區家長會顧問
- * 「自閉症」親職教育講座講師、校園宣導講師、特教知能研習講師
- * 「應用行為分析」培訓種子教師
- * 臺北市重慶國民中學資源班代課教師
- * 臺北市永安國民小學代課教師
- * 新竹縣立博愛國中英語科教師
- * 新竹縣立竹北國中英語科教師兼訓育組長
- * 新竹縣立照門國中英語科教師兼訓育組長
- * 臺北市私立馬偕護理職業學校英語科教師兼導師
- * 臺北市私立德明商專英語會話教師兼課務組
- * 「雙重特殊學生研究案」家長讀書會導讀人、入校雙重特殊個案會談

江美惠

沈芯菱曾說：

「幸福，是找出自己的路，
並為他人開路。」

讓我們一起成為幸福的人！

陪伴雙重殊異的孩子找到優勢的路、
走阻力最小之路……

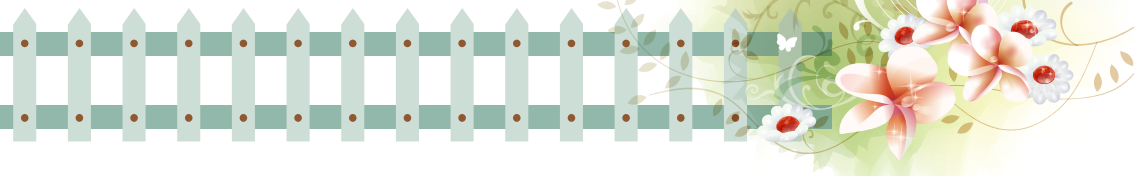
學歷：

臺北市立師範學院創造思考暨資賦優異教育研究所

專長領域：資優教育、創造力教育

經歷：

- * 臺北市市立中山國小資優資源班教師
- * 連續三年榮獲微軟創意
- * 教師、連續五年榮獲全球華人創新學習教學獎
- * 獲選為2015親子天下翻轉教育創意教師
- * 連續參與國民教育階段身心障礙資賦優異學生優勢才能教學輔導模式研究案
- * 連續六年擔任雙重特殊學生成就引導課程教師。





游健弘

雙重特殊孩子的聰明與天真，看似衝突的融合，卻反映著 Mihaly Csiksentmihalyi 提到創意人物具備著複合性人格，在他們的作品中往往會展現出驚人的創造力。

學歷：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士

專長領域：創造力教育、資優教育

經歷：

- * 臺北市士東國小資優班教師
- * 臺北市建國高中教師
- * 臺北市立教育大學兼任講師
- * 國立臺北教育大學兼任講師
- * 臺北市立護理學院兼任講師
- * 育達大學幼保系文化創意學程及樂齡學程講師
- * 中華資優教育學會活動組組長
- * 臺北市學前幼兒優勢才能發展方案講師
- * 國小雙重特殊學生區域資優方案規劃與教學
- * 國立臺灣師範大學雙重特殊學生優勢才能發展方案教師
- * 國立臺灣師範大學辦理之亞斯柏格資優生創造力融入優勢才能發展課程講師



許慧如

【優勢利導，弱勢補償】

～用心找出學生的亮點，讓每位學生都有發揮長才的舞臺。～

學歷：

國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士
臺北市立教育大學特殊教育系畢

專長領域：

資優教育、人際溝通技巧、領導才能、課程設計、特教心理評量

經歷：

- * 臺北市西門國小資優班教師(民83-105)
- * 圖板遊戲在資優教學的應用專業社群(民101-105)
- * 協助編製資優生入班觀察課程(民102)
- * 參與郭靜姿教授國科會專案
【後設認知調整在學習障礙學生數學補救教學之運用】(89-90)
- * 國立體育學院教育學程中心兼任講師(民90-91)
- * 參與視障工具手冊彙編(民86)
- * 特殊教育學會兼任幹事(民86)



顏瑞隆

永遠讓學生有在我們手上犯錯的機會，那是我們可以了解他、教導他的最佳時機。

學歷：

國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士
國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士

領域專長：

自閉症、身心障礙者情緒行為問題處理、特殊兒童親職溝通與教育

經歷：

- * 臺北市立中山國小特教教師
- * 臺北市國民教育輔導團特殊教育工作小組組員
- * 臺北市立大學特殊教育學系兼任講師

李惠蘭

愛孩子的全部，即使都是弱勢；
信孩子的全部，即使一點優勢。

學歷：

臺北市立大學教育學系特殊教育組博士
臺北市立師專普通師資科身心障礙教育組畢
國立臺北師範學院特殊教育學系學士
國立台北師範學院國民教育研究所特殊教育教學碩士



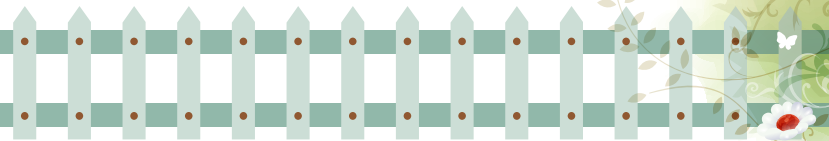
領域專長：自閉症教學實務、正向行為支持

現職：

臺北市立大學附設實驗小學特殊教育教師
臺北市西區特殊教育資源中心專業巡迴教師

經歷：

- * 臺北市立師院附設實驗小學幼兒聽障班教師
- * 臺北市立師院附設實驗小學啟智班與情障班教師
- * 臺北市立師院附設實驗小學幼兒特教班教師
- * 臺北市立教育大學附設實驗小學資源班教師
- * 臺北市特殊教育專業巡迴輔導教師
- * 臺北市立教育大學特殊教育學系兼任講師
- * 臺北市立體育學院兼任講師
- * 長庚技術學院幼兒保育系兼任講師





鄒小蘭

身心障礙資優教育，並非意圖為學生冠上雙重標記，而是開啓學生正向自我覺知的一把鑰匙，幫學生找回遺落的天賦。

學歷：

國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士、碩士
國立臺北師範學院特殊教育系學士
臺北市立師專普通師資科智能異常組

領域專長：身心障礙資優教育、課程與教學、親職教育

現職：國立台北教育大學特殊教育系助理教授
中華資優教育學會秘書長

經歷：

- * 國立高雄師範大學特殊教育系助理教授
- * 臺北市立第一女子高級中學特殊教育教師
- * 臺北市立師院附設實驗小學啟智班、情障班、資優班教師
- * 中華資優教育學會理事、監事

現身說法

鍾華瑄

2015年8月31日

我是鍾華瑄，已經是華梵大學美術系四年級的學生，我剛剛參加完八月在丹麥歐登塞舉行的世界資優教育會議，這是我第二次參加世界資優教育會議。兩次會議中，我都帶了自己的畫作公開展示，過程上雖然十分辛苦，可是我的畫作能夠被看見，那才是我最大的收穫。

我是在國中二年級才被確診為自閉症輕度，我一直過得很辛苦，可是我總以為大家都一樣，我只要忍耐所有的事情就好了(結果我就去看醫生XD。)

過了一段很長的混亂歲月，我漸漸找到讓自己平靜的方式，對於過往的苦痛，我已能釋懷；當然對於未來我還有極多的惶恐，很多時候想要逃避。

我已經很難回憶自己小學、國中的事情了。如果要我說，我希望當時的老師怎樣對待我?我想要說：
我是自閉症，不是智障；我不說話，可是我不是啞巴！

我希望當時的老師對我更多一點的耐心，我不是學不會，我只是學比較慢！

A Voice of Our Own

Like a whale in the deep sea , my scream.

Sounds like a sigh only ;

Like a butterfly in the divingbell , my flap.

Sounds like a sigh only ;

Like untying knots with one hand.

Each of the words from my heart is unintelligible ,

Seemingly calm , I hurry-scurry choose my expressive countenahces ;

Seemingly hurry-scurry , I calmy hum my farvoite ballad.

Like murmurs in the pine woods , Lighting flashes and thunder rumbles ,

Sounds like a sigh only.

2015.07 Hua-Hsuan Chung

我所擁有的聲音 鍾華瑄

像深海中的鯨魚，我的大聲吶喊，

聽來只是一聲嘆息，

像潛水鐘裡的蝴蝶，我用力拍打著翅膀，

聽來只是一聲嘆息，

就像單手解開繩結的困難，

出自內心的每一字句，都神秘難懂，

看似平靜的我，卻慌亂的揀選可以傳達的表情，

看似慌亂的我，卻平靜的哼唱自己喜歡的詩歌，

閃電雷鳴，松林低語

聽來只是一聲嘆息。

本篇獲 美國鳳凰城國際英文詩競賽第一名

華瑄 作品



各有所思 (水墨)

華瑄 作品



光 蘭 (油畫+壓克力)

華瑄 作品



宇宙人 (版畫)

華瑄 作品



企鵝與我 (電腦繪圖)

華瑄 作品



一個人兩個世界 (油畫)

目 錄

| | |
|---------------------|---------|
| 序、局長序 | - 1 - |
| 序、主編序 | - 3 - |
| 壹、發掘身心障礙資優學生 | - 5 - |
| 貳、自閉症資優學生優弱勢特質與教育需求 | - 10 - |
| 參、自閉症資優學生在融合教育之輔導策略 | - 20 - |
| 案例一 能言善道的小華 | - 29 - |
| 案例二 閱讀大王小鈞 | - 40 - |
| 案例三 喜愛機械的阿丸 | - 54 - |
| 案例四 數學天才小星 | - 67 - |
| 案例五 沉靜的小畫家小卿 | - 78 - |
| 案例六 具有音樂潛質的樂樂 | - 92 - |
| 參考文獻 | - 102 - |

表次

| | |
|------------------------|---------|
| 表1 自閉症資優學生行為特質表 | - 18 - |
| 表2 案例一：語文優勢領域課程調整策略 | - 33 - |
| 表3 案例一：弱勢輔導策略 | - 37 - |
| 表4 案例二：人文社會優勢領域課程調整策略 | - 47 - |
| 表5 案例二：弱勢輔導策略 | - 50 - |
| 表6 案例三：自然科學優勢領域課程調整策略 | - 58 - |
| 表7 案例三：弱勢輔導策略 | - 62 - |
| 表8 案例四：數學優勢領域課程調整策略 | - 71 - |
| 表9 案例四：弱勢輔導策略 | - 76 - |
| 表10 案例五：美術才能優勢領域課程調整策略 | - 84 - |
| 表11 案例五：弱勢輔導策略 | - 89 - |
| 表12 案例六：音樂才能優勢領域課程調整策略 | - 96 - |
| 表13 案例六：弱勢輔導策略 | - 100 - |

局長序

不放棄每一位學生是教育的本質工作，而雙重特殊教育需求學生的教育，不僅是做到不放棄，更是積極發展個體潛能，「以優勢帶起弱勢」的教育實踐，協助處於身心障礙困境與資賦優異天賦之雙重領域交織的學生，掙脫混雜、衝突的內在身心特質與外在不利環境桎梏。

本市率先於民國96年提出為期三年之「臺北市國民教育階段身心障礙資賦優異教育試辦計畫」，規劃與研訂身心障礙資賦優異學生之鑑定方式、教育安置與輔導措施、訂定試辦實施原則，並辦理相關知能宣導，該試辦期間由國中、國小教育階段學校提出試辦計畫。試辦期程結束，隨即頒定「臺北市國民教育階段身心障礙資賦優異教育實施要點」，並於99學年度全面推廣身心障礙資賦優異學生的教育輔導。其後接續有多起的工作坊與假日充實方案，例如正委託國立台灣師範大學特殊教育中心辦理為期三年之「國民教育階段身心障礙資賦優異學生優勢才能教學輔導模式」，期能為更多的雙重特殊教育需求學生，開展其優勢才能。

特別是在身心障礙資優學生群體中，自閉症資優學生的比例相當高，「找回遺落的天賦~認識與輔導自閉症資優學生手冊」的出版，除相關知能宣導，更有助於落實學校本位

輔導的實務運作。本手冊在西區特殊教育資源中心羅心美主任的規劃與支持下，由國立台北教育大學鄧小蘭教授及本市六位資歷豐富的教師齊心協力完成，提供本市各學校行政人員、普通教育教師、特殊教育教師、學生家長等之參考，以利即早介入疑似自閉症資優學生教育，協助其適性發展。

臺北市政府教育局局長

鄧小蘭

謹識

民國105年4月

主編序

「找回遺落的天賦~認識與輔導自閉症資優學生手冊」(以下簡稱本手冊)，緣起於科技部103年度補助之專題研究計畫「以介入反應階層模式探究國小階段自閉症資優學生之優弱勢評估與校本方案服務成效」。該計畫在台北市西區特殊教育資源中心羅心美主任協助下，邀集國內自閉症與資優教育領域之專家學者、心評教師與相關專業服務人員組成焦點團體，研討自閉症資優學生(Gifted Students with Autism Spectrum Disorder)在轉介篩選、評估診斷與介入輔導三階層可應用之優弱勢評估組合套裝工具，以及在各介入階段可採行之評量調整策略。是以研究計畫初期並未有編擬本手冊之規劃，係在經歷三次焦點團體討論之後，與會者咸對學校實務現場如何輔導自閉症資優學生討論熱烈。特別在介入反應(Response-to-Intervention, RTI)階層模式運作的第一階段，係著眼於普通班教師提供多元化、全面性的介入服務。無論是覺察自閉症資優學生的行為特質，以利轉介篩選；或是提供普通班具體輔導策略，以利實證本位的評估診斷，皆影響著疑似個案是否需要接受後續第二階段乃至第三階段的鑑別與輔導。從普通教育教師、特殊教育教師的實務需求角度，孕育了本手冊的編擬契機。

本手冊補充說明國內外有關身心障礙資優學生與介入反應階層模式的相關研究發現，再聚焦至自閉症資優學生的優

弱勢特質與需求分析，最後提供六個自閉症資優學生案例，簡述其等在學校適應的情境故事，並就其能力優弱勢提供介入輔導策略供參酌。案例的撰述，特別邀請到六位臺北市資優教育領域、自閉症教學輔導領域及普通教育領域之資深優良教師，且都具實際參與輔導自閉症資優學生的經驗，分別為服務於士東國小資優班游健弘老師、中山國小資優班江美惠老師、西門國小資優班許慧如老師、臺北市大附小特教班李惠蘭老師、中山國小特教班顏瑞隆老師及普通班鄭焰梅老師。此六個案例皆經診斷為自閉症學生，而優勢領域包括一般智能優異、語文、人文社會、數學與自然科學領域優異，以及藝術才能領域優異的學生。為保護當事人，部分師生對話內容經過調整修飾，並非特別指涉某特定案例。讀者在檢閱時，可著重在辨識自閉症資優學生的特質、可能在相類似情境會出現的相類似行為，及如何預防與避免該情境所衍生的衝突或阻礙，進而透過案例建議的優弱勢策略協助自閉症資優學生搬移學習路上的絆腳石。手冊內特別收錄鍾華瑄同學的版畫、油畫、水墨畫、電腦繪圖等作品，經由她的現身說法，印證了找回遺落天賦的獨特意義。

**身心障礙資優教育，並非意圖為學生冠上雙重標記，
而是開啓學生正向自我覺知的一把鑰匙，幫學生找回遺落的天賦。**

鄒小蘭 於篤行樓823室104年6月30日

壹、發掘身心障礙資優學生

身心障礙資優學生或稱雙重特殊學生(twice exceptional student)，係指個體同時具有資賦優異和身心障礙的特質，在單一或多個領域表現優異的潛能。Foley Nicpon, Allmon, Sieck與Stinson(2011)回顧近20年文獻，指出學生兼具資優與身心障礙的可能性已無庸置疑，惟發掘診斷雙重特殊學生仍是一大挑戰。身心障礙資優學生經常不符合任一資優或身心障礙的鑑定標準，因為資優的特質會蒙蔽障礙，而障礙的特質會掩蓋資優。一般教師也較不願意將已被鑑定為障礙的學生，或有情緒行為問題的資優生轉介至資優方案，資優學生也可能因其行為問題而被要求終結其資優方案。在推動與執行面上，欠缺適當的評量工具，協助第一線教師發現、轉介與鑑別身心障礙資優學生是首要困難；其次是目前零星被鑑別之身心障礙資優學生，在欠缺跨資優與身心障礙領域之師資團隊與支持系統下，輔導計畫、課程規劃、學習評量調整等後續相關措施與服務難以落實(鄧小蘭，2015a)。

依據Nielsen(2002)研究，雙重特殊學生的出現率為身心障礙學生群體之2%-5%；Maker(1977)也曾推算身心障礙資優學生出現率為3%-5%(引自Trail,2011)。又從母群為資優

學生來看，Karnes、Shaunessy與Bisland(2004)提出身心障礙資優學生約佔資優學生群體之1.7%。筆者曾對全國就讀高中普通班且接受特殊教育服務的身心障礙學生進行抽樣問卷調查(鄒小蘭，2013)，並特別請填寫者標註有無特殊教育的雙重身分。回收的有效問卷來自67所高中共325名學生，其中多達17位身心障礙學生在國中、小曾就讀資優資源班或目前為資優班學生，包括自閉症5位(含數理、音樂與特殊才能資賦優異)、身體病弱3位(語文、數理與一般智能資賦優異)、聽覺障礙3位(語文與美術資賦優異)、情緒行為障礙2位(音樂與語文資賦優異)、學習障礙2位(皆藝術才能資賦優異)、肢體障礙與多重障礙各1位(皆為藝術才能資賦優異)，佔全體樣本人數5.2%。惟該研究調查的身心障礙學生未包含多數就讀高職與特殊教育學校的身心障礙學生。

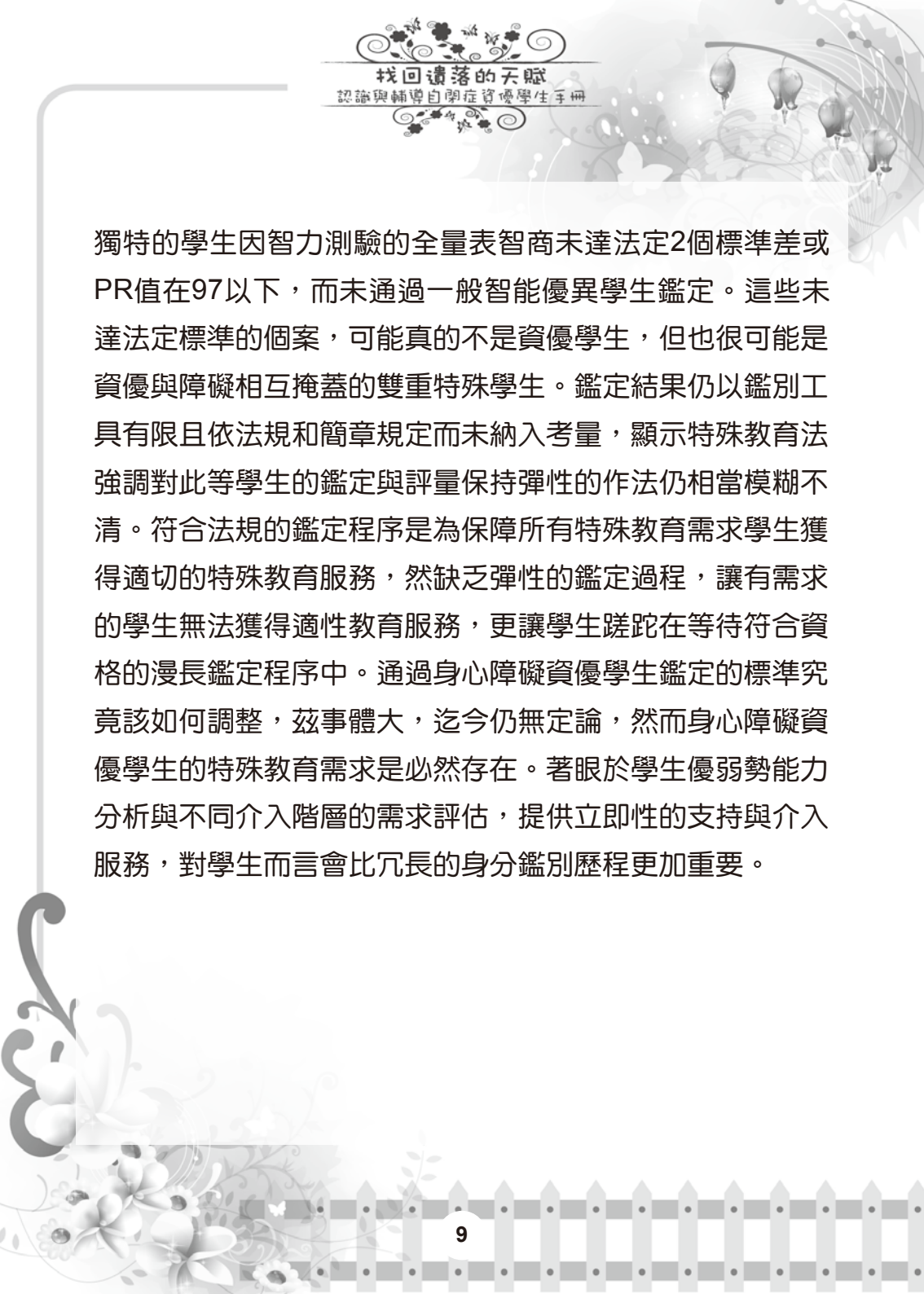
復查教育部特殊教育通報網101學年度下學期的統計資料(2013年3月20日更新)，臺北市與高雄市國小一般智能優異類學生人數分別為2,132人與1,729人，合計3,861人，參照Karnes等人的估算，則兩直轄市國小階段身心障礙之一般智能資優學生人數應有66人。臺北市101學年度特殊教育統計年報的資料顯示國小階段一般智能與藝術才能資賦優異

的身心障礙學生有41位，而一般智能資賦優異佔36位。一般智能資賦優異當中，自閉症資優學生14位，情緒行為障礙資優學生13位，其他9位則為聽障、肢障、病弱等感官肢體障礙資優學生(臺北市政府教育局，2013)。高雄市於100學年度調查國小階段各校的身心障礙資優學生人數，共有12所小學16位學生，除1位藝術才能優異的自閉症學生，其餘為一般智能優異的身心障礙學生，包括聽障(2位)、病弱(3位)、肢障(2位)、語障(1位)、情障(2位)及自閉症4位(高雄市政府教育局，2012)。

綜合上述臺北市、高雄市與筆者的調查發現，近年國內身心障礙資優學生人數的確有微幅成長，固然各級學校身心障礙資優學生的比率相當之少，卻實際存在且需要更全方位的個別化教育服務。況且特殊教育法、特殊教育法施行細則、資優教育政策與白皮書都倡議身心障礙資優教育，此等學生不受人數偏少影響，都應受法規與政策保障與維護其權益。筆者曾個別訪談2位高中階段亞斯伯格症資優學生，他們皆對國中、小階段未能接受到適切的教育感到遺憾，甚至不願回想其不順遂的學校教育經驗。一位是資優班未能考量其障礙需求，在一視同仁要求下未完成作業，而遭學校表示能

力還不夠就不要讀資優班，嚴重打擊其信心；一位是普通班與身障資源班從未提供其優勢發展機會(鄧小蘭，2015b)。此一現象顯示目前對雙重特殊學生的認知與適性服務之不足，實務現場普遍遇到的疑問是身心障礙資優學生的學習表現在身心障礙類群屬於優等生，在普通班亦可能居於中前段的地位，在其外顯障礙並不顯著下，易誤認為學生以障礙為藉口，是「不為」而非「不能」，進而不願提供身心障礙的補償措施，如延長考試時間、減少考試題數、提供電腦作答、個人獨立考場等因應策略，深怕獨厚身心障礙資優學生。此類以身心障礙學生的平均表現作為身心障礙資優學生的參照基準，形成不需要再提供特殊教育支持服務的迷思。

提供特殊教育介入服務前，必然得先發掘個案。筆者曾在某市一般智能資優學生鑑定安置的綜合研判會議，發現鑑定資料內有4位學生個別智力測驗之全量表智商在123-127之間，但語文分量表智商達3個標準差(145-153)以上，非語文量表(介於96-102)僅有普通水準。其等在初選階段的成績(含語文、數量與圖形三個分測驗)分別達PR93和PR99的水準。尤其有兩位初選測驗的成績達PR99，複選的語文分量表亦達PR99，但非語文量表分別為PR38和PR46。這4位



獨特的學生因智力測驗的全量表智商未達法定2個標準差或PR值在97以下，而未通過一般智能優異學生鑑定。這些未達法定標準的個案，可能真的不是資優學生，但也很可能是資優與障礙相互掩蓋的雙重特殊學生。鑑定結果仍以鑑別工具有限且依法規和簡章規定而未納入考量，顯示特殊教育法強調對此等學生的鑑定與評量保持彈性的作法仍相當模糊不清。符合法規的鑑定程序是為保障所有特殊教育需求學生獲得適切的特殊教育服務，然缺乏彈性的鑑定過程，讓有需求的學生無法獲得適性教育服務，更讓學生蹉跎在等待符合資格的漫長鑑定程序中。通過身心障礙資優學生鑑定的標準究竟該如何調整，茲事體大，迄今仍無定論，然而身心障礙資優學生的特殊教育需求是必然存在。著眼於學生優弱勢能力分析與不同介入階層的需求評估，提供立即性的支持與介入服務，對學生而言會比冗長的身分鑑別歷程更加重要。

貳、自閉症資優學生優弱勢特質與教育需求

依據美國精神醫學會最新修訂之精神疾病診斷及統計手冊第五版(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM-5, 2013)，已將亞斯伯格症一類併入自閉症，統稱為「Autism Spectrum Disorder」，國內普遍譯為泛自閉症、自閉症光譜或自閉症類群。而修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2013)，維持以「自閉症」一詞涵蓋嚴重到輕微程度的典型自閉症、高功能自閉症與亞斯伯格症等。故本文所指的自閉症資優學生，包含過去大家所熟悉的亞斯伯格症與高功能自閉症之才能優異學生。自閉症群體當中，以高功能自閉症和亞斯伯格症最可能兼具資優潛能，又以亞斯伯格症資優學生所佔的比例最多。高功能自閉症資優生與亞斯伯格症資優生雖同是自閉症，但在優弱勢仍有很大差異，例如前者偏好機械性興趣，後者則偏知識性興趣；前者口語較不流暢而後者能侃侃而談。依我國《特殊教育法》，資賦優異的類型概分為：一般能力優異、學術性向優異、藝術才能優異、創造力優異、領導才能優異與其他特殊才能六大類。綜觀六類資優生的特質與能力，都有可能在自閉症群體中出現此六類資優學生。一般能力優異的自閉症學生，可

能在事實或文字資料的記憶方面表現傑出；學術性向優異的自閉症可能在數理方面有突出表現；藝術才能或創造力優異的自閉症者，則在視覺藝術或圖像方面優異；其他特殊才能可能是在零碎天賦（如曆法、透視空間）或棋藝、電腦程式設計等方面有卓越的表現。

一、從研究認識自閉症資優學生教育需求

Neihart(2000)指出自閉症學生與資優學生間，至少有7項相似的特質，這些共通性雖還未被實驗證實，但在文獻與臨床經驗上經常被提出。諸如：語言流暢或早熟、優異的記憶力、迷戀文字或數字、喜歡記憶事實的資訊、執著於特定主題的興趣、大量汲取訊息與感官高度敏感。實務上要判別自閉症資優學生並不容易，比如「動作笨拙」、「不瞭解隱喻式語言」與「欠缺幽默感」是自閉症學生較常出現的典型特徵，但有些自閉症資優學生的精細動作優異、能理解話語中隱喻式語言和具有自嘲式幽默；而亦有一般資優學生手、腳不靈光，且過度強調邏輯性而失去幽默感。在我們耳熟能詳的優異人士中，如知名漫畫家朱德庸在五十三歲時被診斷為亞斯格柏症，反而如釋重負，仿佛人生重新開機，重新發

現和接納自己(李宜蓁，2014)。

Assouline與Whiteman (2011)對一位國小三年級學生Dan的長期追蹤研究報告指出，Dan五歲時因閱讀與數學能力早熟而提早入小學，在閱讀、語言和數學的成就測驗皆達到PR97-PR99的優異水準，卻有不服從、無禮、攻擊等行為問題。研究者懷疑個案是因能力太好，在班級失去學習挑戰致使社會適應困難？還是出自於潛在的適應障礙，影響社會適應？於是幫Dan進行個別智力測驗、學業成就測驗與社會心理適應等綜合評估。評估結果顯示Dan在魏氏兒童智力測驗的知覺推理能力達PR98、工作記憶達PR99(其他組合分數未能計算，因Dan在施測過程對無法順利回答的題目出現放棄、發怒、甩測驗器材、罵人等情緒行為，致使未完成所有的分測驗)；學業成就測驗方面，文字閱讀分測驗成績為PR91、數字操作測驗達PR99.9，顯示數學能力十分優異；在社會適應量表則明顯有焦慮、衝動、憤怒等行為問題。學校獲悉評估報告後，依據其優弱勢評估結果提供數學充實與加速課程，和處理焦慮的策略指導。持續一年半的時間，Dan的行為問題明顯改善，問題行為發生的頻率減少且嚴重程度下降。直到Dan五年級，家長才同意讓Dan接受自閉症

鑑定，亦確診為自閉症資優學生。惟值得慶幸的是，學校當時並未受限Dan身分未經特殊教育鑑定的因素，不提供服務，反倒是從接獲評估報告便開展並持續提供優勢能力的充實課程和資源教室的功能性訓練課程，讓Dan的潛能適時獲得充分發展，情緒與行為問題自然受到正向評價的影響而趨於穩定。

Assouline, Foley Nicpon與Doobay(2009)衡鑑兩位極資優的少女，一位為自閉症學生，一位為一般學生。兩者在認知能力和成就表現皆相當優異，主要差別在自閉症資優學生的適應行為較弱，影響人際互動；基本知覺與注意力等認知能力不佳；計畫、判斷、決策等後設認知能力阻礙；缺乏組織和計畫等執行功能，以致該生完成學校一般性指令或作業有困難。筆者曾對國小一至六年級亞斯伯格症資優生、高功能自閉症資優生、注意力缺陷過動症資優生與學習障礙資優生等9名雙重特教學生，從語文理解、知覺推理、創造思考、多元智能、情緒管理、人際互動與學習動機7個向度綜合評析每一個案的優勢專長與弱勢補償需求。此9位個案皆有身心障礙手冊或獲身心障礙鑑輔會診斷證明，且在魏氏兒童智力量表(第四版)之全量表或組合量表智商至少為120

分，最高達146分。結果顯示這9位個案共同優勢為詞彙與常識豐富、喜好閱讀、記憶力佳、圖形設計與推理良好；共同弱勢為處理速度慢、書寫不佳、創意技巧不足、遇困難易放棄、不善人際互動與情緒管理待加強(鄧小蘭、盧台華，2011)。Foley Nicpon, Doobay與Assouline(2010)對54位能力優異之自閉症青少年的家長、教師和個案實施兒童行為評定量表。家長版結果顯示個案在非典型行為、注意力問題、憂鬱、過動、退縮、日常活動量、適應性和社會技能的分量表分數較高；老師版結果則是非典型行為、憂鬱、退縮和適應性分量表的分數較高；學生自評的分數則在平均數範圍。此研究亦證實心理社會功能的障礙嚴重影響了自閉症資優學生的發展。

此外，處理速度亦是自閉症資優學生常見的弱勢，需要額外時間以完成班級活動或作業。國內對自閉症資優學生的相關研究皆發現處理速度為其等弱勢能力(張正芬、陳美芳，2007；鄧小蘭、盧台華，2011)。Doobay, Foley Nicpon, Ali與Assouline (2014)研究能力優異一般生(41位)和自閉症學生(40位)，在智力、適應性及心理社會功能的差異情形，結果顯示除適應能力及心理社會功能較弱外，自閉症資優學

生的處理速度亦不佳。Foley Nicpon, Assouline, Schuler與 Amend(2011)對18名介於6至17歲的自閉症資優學生進行優弱勢能力分析，其中9位接受資優教育服務，1位全部學科加速。評估結果顯示達到PR90以上的優勢能力有：閱讀理解、數學計算、非語文推理、語文推理、數學問題解決、文字表達、閱讀速度、拼字、綜合推理與文字閱讀等達高度水準；而精細動作、日常生活技巧、書寫速度、溝通能力、處理速度、工作記憶和解題速度等能力介於PR30至PR70之間；最低落的弱勢能力為社會適應能力(PR6)。

綜合前述，無論從個案研究或量化調查研究，自閉症資優學生主要困境在社會適應問題與處理速度有關的執行功能問題，與其認知能力的優異表現呈現十分懸殊的落差，若無適時與適當的輔導介入，障礙因素很可能引發更嚴重的情緒行為問題。然而，自閉症資優學生個別的優、弱勢能力會相互掩蓋或相互衝突，而不被瞭解、不被接納，師長常對其表示失望或責難，甚或同儕對其霸凌或對同儕有不適切的行為，皆讓自閉症資優學生對自己失去自信，不僅無法發揮潛能，更導致有低自尊、挫折感重、成就動機低弱等負向行為表現。筆者曾多次為身心障礙資優學生安排假日充實課程，即

緣起於此等學生在學校很難通過資優鑑定，也不易獲取身心障礙教育的資源，或較難認同身心障礙教育的介入服務，出現學業低成就現象；再則同儕、師生關係不良，感受孤立、焦慮，進而有負向自我概念等困境。對教學者而言，課程的規劃與方案的設計，均需建基於對學生身心特質與認知能力的了解，因此了解自閉症與資賦優異者的獨特特質，透過更多案例確切掌握自閉症資優學生的優弱勢表現，進而提供適性調整的介入服務，為現階段重大課題。

二、自閉症資優學生優弱勢特質

自閉症資優學生跟一般資優學生一樣，在普通班中可能在特定領域表現較同儕突出、優異；在優勢或感興趣的事物有著強烈動機並持之以恆；喜歡參與特定領域相關競賽成績優異；閱讀理解能力佳，經常閱讀書籍/報章雜誌/網路文章等。但更多部份是交織著一般資優學生與自閉症學生的身心特質，形成特殊中的特殊群體。例如在特定主題興趣方面，自閉症資優學生除了類似一般資優學生有著打破沙鍋問到底的精神，一般資優學生會覺察被詢問者的神色、語調、肢體動作等社會線索，決定是否再繼續追問下去，或另尋出路；而自閉症資優學生的社會性能力不足，不僅不會停下問題，

還會窮追不捨，甚或高談闊論不止，而造成人我衝突與班級困擾。

筆者參考前述文獻，國小版高功能自閉症/亞斯柏格症行為檢核表試用版(張正芬、吳佑佑、林迺超、陳冠杏，2000)及特殊需求學生特質檢核表(郭靜姿、胡純、吳淑敏、蔡明富、蘇芳柳，2003)，從認知能力與執行功能、學習風格與身心特質、人際溝通與情緒管理以及優勢學科與學業表現等面向，編擬了22項一般智能資賦優異之自閉症學生常有的行為特質(表1)。這些行為特質多為自閉症資優學生優勢與弱勢之身心特質的交織結果，有些是屬於不同面向的交錯，有些則是單一向度內同時為個體的優勢也是弱勢。例如：即使是感興趣的領域(特定學科主題優勢)，仍排斥重複性的活動或抄寫性的作業(學業表現弱勢)；好於發表自己感興趣的事情，或描述過多的細節(認知能力優勢)，而未理會他人的反應(人際溝通弱勢)；在乎公平正義(身心特質優勢)，但多會以維護自己利益的觀點要求他人配合(身心特質弱勢)等。了解自閉症資優學生優勢與弱勢交織的行為表現，有助於及早覺察、發現疑似個案學生，亦較能同理個案學生的行為表現，給予適當地支持與協助。

表1 自閉症資優學生行為特質表

| |
|---|
| 1.明顯因不同的人、事、物或環境而影響其學習的態度與動機。 |
| 2.對感興趣的事物明顯沉溺其中，轉移注意力較為困難。 |
| 3.即使是感興趣的領域，仍排斥重複性的活動或抄寫性的作業。 |
| 4.即使是感興趣的領域，在團體中學習較易有注意力不集中的現象。 |
| 5.不懂得讚賞他人的表現，對自己發表的成果則洋洋得意。 |
| 6.在知識性學科語言表達順暢，但在人際互動的語言溝通困難(如開始說話時，會很突兀地讓人覺得很奇怪)。 |
| 7.各種認知功能(如知覺、記憶等能力)在優勢領域表現優異，在非優勢領域則表現一般(或有落後)。 |
| 8.在優勢學科知識豐富，但較難將其遷移到其它學科或日常生活中。 |
| 9.在某些學科領域記憶力強，但該學科領域的成績卻不一定理想。 |
| 10.在特定領域的觀察力敏銳，會提出同學們未發現的細節。 |
| 11.過度堅持自己認定的完美結果，無法因應現實狀況調整。 |
| 12.對文字敏感度高，常展現獨特的語詞聯想，但不一定合乎當下情境。 |
| 13.不拘泥於常規，勇於發表新奇、獨特的想法與見解，無視於他人異樣眼光。 |
| 14.喜歡運用科學儀器或工具，動手操作實驗，但不善於紀錄結果。 |
| 15.對某些事物(如模型、器械等)或刺激(如聲音、光線、色彩、食物、觸覺等)，有異於同儕的特殊偏好或不尋常的反應(如過於激動或過於遲鈍)。 |

- | |
|---|
| 16.在乎公平正義，但多會以維護自己利益的觀點要求他人配合。 |
| 17.即使在重要他人面前，對不感興趣或不滿意的事情，會表現不耐煩或粗魯的態度。 |
| 18.好勝心強，常需要行為契約或增強策略協助控制行為或情緒。 |
| 19.好於發表自己感興趣的事情，或描述過多的細節，而未理會他人的反應。 |
| 20.過度自信與自我膨脹，實際能力未如自我敘述般優異。 |
| 21.下課時間常獨自一人活動，或去找比自己年長者互動。 |
| 22.在優勢或感興趣的事物，表現強烈動機並持之以恆。 |

實務應用(表1)檢核學生是否潛藏著自閉症資優者行為特質時，還可以進一步調查學生在一般智能資優類型之優勢潛能領域，例如：(1)學生在優勢或感興趣的事物為閱讀、數學解題、實驗操作、機械拆裝、電腦程式等事物；(2)學生經常閱讀的書籍類型屬於自然科學、電腦資訊、數學、歷史傳記、科幻小說、散文小品、宗教、哲學、財經、政治、食譜等；(3)學生喜歡參與的相關競賽或表現較同儕較為突出、優異的是在自然科學、人文社會、語文、數學、創作發明等任一領域或多領域。這些資訊可作為之後規劃RTI介入輔導的優先課程。

參、自閉症資優學生在融合教育之輔導策略

「以優勢帶弱勢」是輔導任一類型雙重特殊學生的基本原則，對自閉症資優學生的弱勢補償不是不做，而是透過優勢領域的潛能發揮，輔以替代性介入策略，藉以提升正向自我信念，弱化與降低弱勢阻礙，而非一味地糾正、指責、懲罰弱勢特質表現的行為，長期以往才能有效地提高輔導成效。

一、開展RTI多階層介入服務的理念

融合教育的潮流下，自閉症資優學生多安置在普通班，在普通班採取多階層介入反應模式(RTI)是可發展的方向。美國特殊兒童委員會的資優協會部門和全國資優兒童協會，皆建議擴展RTI的適用對象涵蓋資優生和雙重特殊學生(Trail,2011)。在普通班採取RTI模式的主要優點在於RTI強調課程本位評量，可藉此找出學生學業領域的優弱勢，且經由介入與未介入服務的學習表現做評估參考，可降低獨尊智力測驗的依賴性。惟採用年級階段的課程本位評量，可能受限天花板因素而無法正確評估出資優學生的能力，需增加其他如教師和/或家長的檢核量表(如資優學生行為量表或多元智能量表)、創造力、成就與性向測驗等，以彌補RTI僅採用

課程本位評量的不足(Crepeau-Hobson & Bianco,2011)。陸秀霞與鄭佩芸(2009)將RTI詮釋為「支援－成效模式」，透過多階層教學支援，同時顧及一般學生及有學習困難學生的學習需要。亦即將「先評估後支援」(Test and Treat)及「因等待而失敗」(Wait-to-Fail)的局面，扭轉為「支援及評估並進」的型態，確保學生在普通班可獲得立即支援的效應。

Trail(2011)即以三階層的RTI模式進行教學介入的實徵研究，歸納其每一階層實施方式與內容，簡要說明如下。

- (1)階層一全面性介入：由普通班教師以實證有效的教學策略(如差異化教學、合作學習等)，在普通班實施每天至少90分鐘的教學。研究結果顯示此對普通班約80%的學生有實質助益。值得注意的是，此階段並非要教師額外增加時段或改變教師原有的課程計畫，而是教師能思考雙重特教學生的殊異性，在教學內容、教學歷程和方法、評量方式與學習環境上做適切調整。
- (2)階層二目標性介入：由領域專長老師進行小組教學，對象為在階層一表現低於年級平均的學生(約佔15%)，學生以4-6人為一組，額外增加每天約30分鐘，持續8-20週的課程，此階段老師須持續追蹤監控學生的表現。

(3)階層三密集性介入：經過階層二的介入仍處於嚴重落後年級水準的學生(約5%)，建議由領域專長特教教師實施個別化輔導，採取一對一或一對三不等的方式，額外增加每天約50分鐘的密集課程，並在取得家長同意後，協助轉介至特殊教育鑑定，以確認其需求與獲得跨專業的介入服務。

由前述可知，RTI聚焦在結果與表現，而不僅在身分合格與否，學生未通過特殊教育資格鑑定前就已獲得介入服務，學生不必再為符合特教服務資格而「等著失敗」。Colorado州教育部便聲明RTI程序並不能取代必要的評量資訊，公立機構須利用多元的工具和策略用以決定RTI的階層，RTI不可成為拒絕和延遲特教服務的理由，若已確定為特教生可不需經過RTI的程序直接提供特教服務(Colorado Department of Education, 2008)。此概念即為本手冊的出發點，因為雙重特教學生通常不容易通過身心障礙與資賦優異的雙邊鑑定標準，優先需要的是直接提供介入服務。對雙重特教學生在RTI模式中，階段二與階段三所提供的外加課程，究竟應以學生的弱勢或優勢領域科目為優先安排呢？筆者認為並未有單一標準答案，多數個案可優先從優勢領域開展，從優勢帶弱勢即可獲得成效；部分個案可能需要優勢與弱

勢課程並進，能較有效地看見轉變。故需要由個案學生的團隊人員討論與綜合評估，惟不建議僅對弱勢領域提供服務。

國內由陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰(2007)將RTI的概念應用在原住民學生的學習障礙鑑定與補救教學成效探究，結果支持RTI是有效且可行的方案，不僅成本低、效益高，還能及早協助學生達到同儕水準。依據我國身心障礙與資賦優異鑑定辦法《2013》，對學習障礙與情緒行為障礙的鑑定標準，都明列「...，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善」。即強調先由普通教育提供的補救教學或介入策略，而後經評估確認無法達成預期成效，再轉介安排特殊教育鑑定，此即RTI理念之運用。是以，採RTI的階層模式概念，能兼顧鑑定的意義與學生及時接受服務的權利。對身心障礙資優學生進行優弱勢評估，不僅是為鑑定而鑑定，而是在實證資料顯示學生未能適切進步，介入服務隨即展開，讓學生在轉介至特殊教育學生鑑定前，在普通班實質提供第一階層或第二階層的介入服務。國內尚未有運用RTI輔導自閉症資優學生的實證研究，需要學校行政與實務教師共同參與，而強調學校本位的方案介入，也可落實校本方案的執行率，提高學校處遇知能。

二、區分性教學與教師角色

多數學校老師對雙重特教學生的介入著重在障礙面補救、藥物或行為改變，較少著力於課程指導甚為可惜，對雙重特教學生強調全方位的介入與發展優勢才能至為重要。在課程教學方面，Baum(2009)提出雙重特殊學生的才能本位模式 (Talent Centered Model)，包括為學生設計區分性課程、安排優勢才能發展之挑戰課程、提供社會與情意支持、調整物理環境、針對弱勢提供補救性課程，以個別化需求思考學生才能發展等。特別是當一般性課程與步調，無法滿足雙重特殊學生時，應採行區分性課程與教學。Tomlinson (2000) 針對小學階段區分性學習過程或活動適用的作法，提出下列幾點建議：(1)將支持程度、複雜度和挑戰性區分不同層級，為學生安排分層式活動 (tiered activities)；(2)教師利用興趣中心和學習角安排錨式活動 (anchor activities)，鼓勵學生在相同主題選擇感興趣的次主題進行學習；(3)教師與學生訂立個人的學習合約，並在約定時間內完成或由學生決定完成的順序；(4)依學生需求適時地提供輔具或協助；(5)調整學習時間的長度。

因此，在融合教育場域中，普通班教師可以在相同學習主題下，彈性提供學生依據自己的能力、興趣和學習速度學習，教師再視自閉症資優學生的優弱勢能力，提供不同程度的支持，學生便得以完成不同難度和複雜度的活動。而 Hoover與Patton(2008)認為教師要在RTI模式與多層次教學環境產生效益，應具備以下五種角色，可作為吾人參考。

- (1)資料分析的決策者：教師能整理學生對教學介入的反應資料，包括採用課程本位評量、有效的教學策略、資料分析、多元監控策略、基本技能評量與功能性評量等方式蒐集與分析學生資料，並持續地發展、執行與評量學生的學業表現和社會情緒管理技巧。
- (2)證據本位介入的執行者：教育的責任是依據實徵結果掌握學生的學習與成長表現，需要執行證據本位的高品質核心課程，與目標性、密集性地輔助教學技巧，包括：基本核心的教學知識、高層次思考技巧、證據本位教學策略、工作分析與直接教學策略，同時要能覺察文化與語言差異對學習者的影響、區辨其能力差異與訓練轉銜技巧等。
- (3)區分性/差異化教學者：教師要能執行區分性的調整課程

以符合學習者需求，需為各種安置型態的特殊學生提供區分性教學，尤其是普通教育環境下的區分性教學。常應用的技巧包括協助學生適應與調整、允許彈性的區分性策略、學生同儕指導模式、替代性課程與教材、時間規劃策略等。

(4)社會情緒和行為支持的執行者：行為的功能性評量和支持，可使學生在多層次教學的模式中獲益，故需要發展、執行、區辨和評鑑有效能的班級管理技能，包括班級經營、行為管理、應用行為分析、目標性行為支持、社會技巧、自我管理技巧、社會情緒發展、功能性行為評量與正向行為支持等。

(5)團隊合作者：團隊合作是特殊教育服務的關鍵要素，需要與團隊其他教育人員有效能的互動和相互支持，使特殊需求學生在融合教育環境獲得最大潛能發展。自閉症資優學生的團隊合作的基本成員，通常包括普通班教師(含導師、專長領域學科教師)、特殊教育教師(含身心障礙與資優教育教師)、行政代表、家長、和(或)學生本人。RTI要成功，團隊成員需要獲得包括溝通技巧、協同教學

和基本的諮商輔導策略，並與家庭、學校與社區成為夥伴以利親師合作，同時增進相關法規與教育政策等知能。

綜合上述，採取階層式的區分性教學介入是國內未來值得發展的模式。尤其結合身心障礙教育體系倡導之介入反應模式，第一階層採取由普通班即可實施的全面性介入，可避免雙重特教需求學生為符合資優與障礙雙重鑑定資格而等待失敗的無奈；第二階層透過同質性或異質性的興趣小組提供優勢才能發展或弱勢補償策略的目標性介入，可有效激發雙重特教學生的學習動機與提升自我信念；第三階層的密集性介入，則是對於已確診為雙重特教學生提供個別輔導計畫，由普通教育、資優教育、身心障礙教育與相關專業團隊等給予必要的支援與資源(鄒小蘭，2015a)。雙重特教學生的獨特性，更勝於單一類之身心障礙學生或資賦優異學生，宜整合普通教育、身心障礙與資優教育提供的課程與教學，發展學校本位之跨專業領域的團隊合作模式，建立學校、家庭與社會的支援系統，以促進雙重特教學生的才能發展，是推展雙重特教需求教育不可或缺的一環。

三、案例與優弱勢調整策略

以下將介紹六個案例，每個案例有不同的優勢領域，包括語文優勢、人文社會優勢、數學優勢、自然科學優勢、美術與音樂優勢，透過這六個個案來說明如何在融合教育的環境下，開展學生的優勢能力與輔導弱勢特質的具體策略與作法。每一案例故事之後，會有「能力現況分析」、「優勢開展策略」與「弱勢輔導策略」三大部分。「能力現況分析」係綜合歸納案例故事所出現的主要雙重特殊特質(亦結合表1所列自閉症資優學生行為特質)，以及描述多數老師可能會採取的一般性作法；在「優勢開展策略」方面(或部份)，主要以區分性教學的概念，從教學內容、教學過程與結果評量三大向度，提供調整策略，並對應個案出現的行為，說明該策略使用時機與情境；而「弱勢輔導策略」部份則主要以優勢帶動弱勢的觀點，就每一個案在學習態度、溝通表達、情緒管理、人際互動與行為規範等向度的表現，提供介入輔導具體策略，並就個案說明該策略如何應用。

案例一

能言善道的小華

小華還在念幼稚園時，在語言表達方面就表現很突出，但是也很常用不適當的方式糾正別人，如：「老師，你連A跟B都分不清楚嗎？」；或是老師在說故事時，只要是小華曾經聽過的故事，小華就會自己開始講，即使老師和同學請他安靜的聽，他還是會忍不住經常的打斷老師講故事。或是上課中只要提到他有興趣的內容，他就會滔滔不絕的一直講。輪到小華發言時，他也常常會把老師說的內容和一些不相干的可是他有興趣的主題連結在一起，完全沒有感覺到同學根本不知道他在說什麼，即使同學或老師多次提醒他討論的主題不是這個，小華仍然執著在他自己有興趣的議題上打轉，難以停止。因此讓老師在上課時常常感覺受到干擾，也讓小朋友覺得小華很不乖。

等到升上小學後，小華仍時常會在課堂上大刺刺指正老師的發言內容，有時甚至會一本正經的說出：「老師，你小時候數學沒有好好學嗎？」諸如此類的話，讓老師覺得哭笑不得，而他自己卻完全不覺得自己的態度有甚麼不對。

除此之外，低年級上語文課時，小華常常會超齡使用成

熟的語彙，例如像四字的成語，或引用曾經讀過的文章中某一段話來表達他的看法。像有一次老師問故事中主角的心情如何時，同學的回答大多是難過、傷心等直白的形容，而小華卻用「鬱鬱寡歡」高層次抽象的詞彙來形容主角的心情。小華也非常喜愛閱讀，只要是下課時間，常看到他在閱讀，因為記憶力也好，所以他懂得多，不僅對歷史故事熟悉，對很多名人故事或一些專業知識他都了解，只要問他，他就像小博士一樣能夠有所回應，也因此文字閱讀方面的學習力非常好。只是小華會一直頻繁的發表意見，常常造成上課進度的干擾，所以後來老師開始限制他的發言次數，但是小華有時都會違反規定，執意要講，即使老師說也要讓其他同學有機會發表，小華仍會生氣的回應老師說：「不公平，明明是我先舉手都不讓我說，OOO都已經說過X次了，還沒輪到我，我只有說1次。」。

上課時如果同學回答不對時，小華還會批評或糾正同學所說的話，即使同學已經表達不想聽他說，他仍會更理直氣壯的說出對方錯誤的地方，還會擺出一派正經的樣子說：「老師說要虛心受教，你都聽不懂嗎？」因為這樣的緣故，班上不少同學就愈排擠他，甚至暗暗幫他冠上不好聽的綽號

-[臭屁王]，只要小華聽到就會非常生氣，而會有衝突或攻擊。因為這樣的狀況不時發生，導致其他學生的家長不時有些批評與埋怨……。

某次學校辦理園遊會，老師要班級選舉組長，負責攤位販賣的物品與設計遊戲，小華連番提出機關王、神射手等攤位名稱，還自告奮勇要當組長，此時同學們竊竊私語並相繼提名其他同學。當老師要大家舉手表決時，小華只得到自己投給自己的一票。……

【能力現況分析】

綜合上述可歸納小華除了表現語言方面的天分之外，也同時有社會情境和社會規則判斷的困難，顯現出自閉症資優學生的特質：(1)語言表達較同儕顯得過度成熟，經常使用專用術語或過度使用正確的文法，但對於老師和同學的態度不佳；(2)對文字敏感度高，常展現獨特的語詞聯想，但不一定合乎當下情境；(3)點子多又能言善道，卻很少被同儕推選為班級幹部等行為特質。

面對小華的特殊學習情形，對老師在課堂上而言，實為一種挑戰與困擾。目前，在班級中常見的處理作為：

- 1.限制學生發言次數，或是事先建立發表原則以避免學生過度發言而影響進度。
- 2.讓學生自我學習或是看書，降低學生干擾課程的出現率。

不過這些作法，往往只能限制學生，而忽略了學生的優勢潛能與人際發展。

像小華這樣高智商的輕度自閉症學生，在許多詞彙的表達上會有超乎年齡的表現，只要不針對他人批評，老師其實可以用幽默、欣賞的角度視之。例如當小華使用不適當的語詞或發言時，老師可以指導他正確使用的時機與內容。或許其他同學或老師覺得有些奇怪，但其實這些都只是不一樣的特質，並非不正常。

對小華而言，其優勢學科為語文領域。如果我們能夠了解小華既兼具優弱勢的特質，再結合適當的教學策略，相信可以促進班上同學與小華的相處。

【優勢開展策略】

對小華而言，其優勢學科為語文領域，其輔導重點應：

- 1.發展其優勢能力，提供具有挑戰性之充實課程。
- 2.增進創造力及高層次思考技能。
- 3.安排發揮空間與舞台，讓學生建立正向自我概念與正確學

習態度。

4.提供區分性教學，讓學生在學習內容、過程與作品方面能有適性學習的機會。

針對小華語文領域的學習優勢，可以從以下向度(表2)進行課程設計，並在歷程中整合弱勢能力進行調整，介入策略說明如下表。

表2 案例一語文優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 |
|------|-------------------------------|--|
| 教學內容 | 設計不同層次的作業單，提供學生發揮其優勢的機會。 | 作業單中可以有一些專有名詞解釋的活動、語詞創意聯想活動、語詞替換活動、具有挑戰性的進階問題或是自由發揮的空間。當小華在課堂中無法暢所欲言時，可運用作業單做進階的學習。 |
| | 當學生完成基本課程的要求後，提供進階與自主學習的學習材料。 | 根據課文的內容，老師可以收集相關的補充資料，例如：六年級國語課中，有一篇“理直氣和”的文章，這篇文章改寫自劉墉衝破人生的冰河一書，文章談到餐廳服務生運用說話技巧來解決衝突。老師可以提供能力較優異的 |

| | | |
|-------------|------------------------------------|---|
| <p>教學內容</p> | | <p>學生完整的文章內容或是其他相關的作品，如劉墉其他的散文小品或是其他的善用說話技巧的故事。讓小華進行比較或評析不同文章的差異與優劣。</p> |
| <p>教學歷程</p> | <p>可運用多元的教學策略。</p> | <p>有關語文活動的教學策略有很多，老師除了在課堂中帶領小組討論之外，還可以透過角色扮演、實物操作、影片欣賞、同儕互評、辯論、個別指導等不同的教學策略，來引導學生學習。</p> |
| | <p>以合作學習的方式，讓小組的每位同學皆有不同的任務分工。</p> | <p>安排具有多元智能表現的活動，讓不同優勢特質的人都可以發揮，例如文章內容討論時，有人可以擔任組長、有人可以擔任紀錄，而小華可擔任資料收集、搶答或發表的角色。</p> |
| | <p>針對學生的優勢，規劃量身訂做的課程活動。</p> | <p>老師可以根據小華的優勢，安排小華擔任班級語文網站小老師，由小華每週進行網站管理或是出題目，讓同學闖關。如此，非但可以發揮小華之優勢、建立自信，也可以促進他跟同儕之間的關係。</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| 教學歷程 | 提供多元與自主學習的機會，讓學生針對自己有興趣的議題，進行自主學習或獨立研究。 | 小華對於語文與歷史有興趣，老師可以引導他進行相關的研究或創作，例如：針對歷史人物進行評析、歷史小說或故事劇本創作等題目都很適合提供小華進行獨立研究。 |
| 教學結果/ 評量 | 在作業要求上，強調創意的表現，並清楚提供創意的判準。 | 針對作業，除了記憶性、理解性的表現之外，也可以更進一步的要求其創意表現，包括了流暢力、變通力、獨創性與精進力等。 |
| | 提供作品發表的舞台。 | 老師可以安排多元的發表機會，除了課堂中的發表之外，製作班刊、競賽活動、布告欄作品展示等，都是可供小華發揮的舞台。不要只限於評分等第，更重要的是透過作業的發表讓學生可以達到良性互動，也可以建立自信與增加發表經驗。 |

【弱勢輔導策略】

在班級常規的管理上，建議老師能夠以全班性的策略作為優先考量，因為有些輕度自閉症學生十分敏感，若老師一

開始即使用個人策略，有時會讓學生覺得有針對他的想法。有許多全班性的策略是可以讓自閉症學生和班上同學一起遵守，並了解相處在一起需要注意的事情。

必要時老師可進行特教宣導，老師如果能夠運用一些名人傳記來說明有些人的特質與眾不同，引用他們從小在學校的適應並不順利，但是他們卻可能是改變世界重要的力量，例如愛因斯坦、賈伯斯、愛迪生等等。我們並不建議老師要把自閉症或是身心障礙概念或名詞提出來，因為學生年紀還小，未必清楚這些概念的意涵，因此只要將名人所表現出來的不適應特質和其奮鬥努力的過程表現出來即可，除了讓一般學生學習世界是有不同觀點但卻可能是很有創造力的人，同時也讓自閉症學生可以了解這些名人的背後所付出的努力。

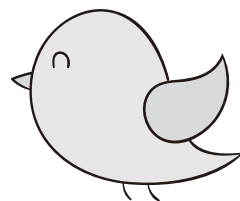
智商高的自閉症學生往往會有許多在言語表達和思考敏捷上的優勢，但或許在表現的時機和場合上需要再多加以指導。但是事實上，這群學生只要老師能夠適時讓他們展現優勢能力，讓他們的優勢能夠適度被引導到有利於同學方面，通常他們可以表現出驚豔的能力，而且對於他們在人際適應、社會互動的自信上，都會有很大的幫助。

表3 案例一弱勢輔導策略

| 向度 | 具體策略 | 應用說明 |
|----------------------|---|---|
| <p>指導學生與同儕溝通互動技巧</p> | <p>1. 小華需要學習和同學互動的技巧，因此輔導策略著重在小華社會能力的提升。例如運用社會性故事的策略(詳見台北市東區特教中心出版小星星的社會性故事)；或是自我提示策略，例如在桌墊底下放置自我提示單，可能是：</p> <p>(1)我現在要講的話很重要嗎？</p> <p>(2)我一定要上課講嗎？</p> <p>(3)如果一定要講，我會舉手等待發言或是：</p> <p>(1)我現在要講話嗎？</p> <p>(2)我講的話會傷到人嗎？</p> <p>(3)我講話時會注意禮貌嗎？</p> <p>每次只要一種提示單即可，提醒小華可以自我控制的步驟，如果做到即可獎勵。</p> <p>2. 當小華上課中有社會互動困難時，可以採取個別晤談。例如同學在討論園遊會設計活動時，小華卻自告奮勇自己要當組長，但是卻沒有人要選小華。建議老師可以與小華討論當時班上同學主要的活動是要做什麼？自己的發言表達技巧可以如何提升，增加同</p> | <p>1. 小華優勢領域為語文領域，經過討論後，提示單內容可由小華用自己的描述，自我設計提示簡語。</p> <p>2. 教師和小華討論情境解讀後，可以請小華寫下討論後具體作法，請小華轉化成全班易懂的自我提示單。</p> |

| | | |
|-----------------|---|--|
| | <p>學可以接受意見的機會，讓小華知道他的建議並非不好，只是表達的時機和技巧可以再提升。</p> | |
| <p>建立有效發言制度</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. 建立適性的班規和增強制度：適性且視覺化的班規可以讓小華了解班級重要的規定。例如「同學在發言時，不能插話。」「要講話，請舉手等待發言。」「要批評同學或老師時，請下課找老師說。」班規不要多，最多五條，但是盡量讓社會性的規則顯露出來，尤其小華不了解的社會性潛規則，若讓班上潛規則越清楚，小華和一般同學的相處會越容易有規則可循。另外，建立增強制度，讓所有遵守規則的同學都能夠具體、明確獲得公開的獎勵，小華有具體的楷模可以學習。 2. 限制發言次數：當小華想一直說時，應限制學生發言次數，或是事先建立發表原則以避免學生過度發言而影響進度。方法如下： <ol style="list-style-type: none"> (1)上課前，先行預告提示發言規則，例如：每位同學最多能夠發言三次，三次機會用完就只能等下課再來找老師討論。 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 小華有興趣的課程是最容易訓練的時機，老師可以安排小華優勢課程時，先說明班規和增強制度，讓小華有心理預期自己的好表現。 2. 可給予每個孩子適合的增強制度，小華個別的增強制度就可運用小華喜愛的閱讀活動，增進自我控制的動機。 |

| | | |
|-----------------|---|---|
| <p>建立有效發言制度</p> | <p>(2)上課中可以使用發言單方式或是使用發言牌，如果學生要發言請舉發言牌，說完之後必須放入抽屜，每個人都有三次發言機會。</p> <p>(3)下課後，獎勵遵守發言規則的學生。</p> | |
| <p>建立友誼圈</p> | <p>善用小天使制度：小華有很多時候所表現出來的行為，是為了獲得友誼，但卻因為技巧不得要領，反而造成同學的誤會和討厭。因此如果老師能夠協助他建立小天使或是友誼圈，挑選班上個性較為溫和，較不易起爭執的同學輪流坐在他的附近，提醒小天使們在下課時間可以跟他一起互動。尤其小華喜歡閱讀，這些小天使們可以和他一起閱讀。有時候老師也可以舉辦小天使們的聚會，固定和小天使們討論和小華相處的心得和困難，協助解決小天使們平常遇到的困惑。</p> | <p>老師可以先和小華討論他喜愛的主題，訂出可互動的主題，找到班級中與小華有相同興趣的同儕，以利友誼圈的建立。</p> |



案例二

閱讀大王小鈞

同學眼中的小鈞像是小說裡的「吸字魔」，下課時，喜歡一個人到圖書館或班群空間，拿著古典小說、歷史名著、名人傳記、詩詞戲曲……安安靜靜的閱讀，即使班群裡的同學玩到high聲四起，他依然能專注在字裡行間，飛快地一頁翻閱過一頁，也因此短暫的十分鐘下課時間是無法滿足小鈞的閱讀需求，鐘響時總要提醒他回到座位，但多次充耳不聞的態度很容易惹惱任課老師，有時甚至必須走到他面前語帶威脅：「再不回座，我會沒收你的書！」。有一次當老師直接抽走他手裡的故事書，拉著他回到座位時，他幾近咆哮的怒吼：「你憑什麼拿走我的書！」因為用力地想掙脫甚至咬傷老師的手！有時老師也會想就讓他讀自己的書吧！他也就乖乖的不吵不鬧了，以他的知識量早就超過教學內容，三歲的小鈞詩經、木蘭辭早就能朗朗上口，低年級已熟背古文觀止、唐詩三百首、千字文、百家姓……等古文學，他跳過注音符號學習直接進入文字，他不涉略簡易的繪本或漫畫，而是直接進入散文、小說、詩詞世界。

在小二的說故事比賽，小鈞不似一般孩子選擇繪本故事，也不似一般孩子會定住在麥克風前演說，他挑了自己喜歡

的三國演義中「趙子龍單騎救主」！

話說：「趙雲救出阿斗後、數次遇上曹軍、擊退張郃、斬殺宴明2兄弟、砍倒曹軍旗幟數十面、斬殺敵將五十餘名……」。小鈞自己就這麼化身成趙子龍，背著小娃兒當成是阿斗、左手拿著自製「亮銀槍」、右手揮舞著「青釭劍」，他把舞台當戰場，一邊敘說故事，一邊滿場揮舞殺敵，渾然忘我的在舞台上翻滾、跳躍、奔跑，最後在評審老師按鈴和不斷口語提醒下，才驚覺時間已到故事卻未說完，在老師強制帶離下悻悻然地下舞臺。

「另類的」表達方式逗得低年級觀眾哈哈大笑，而選材的深度、對歷史故事的熟稔、誇張不可抑止的激動情緒和動作都讓大家印象深刻。

升上中年級的小鈞，三國人物的恩怨情仇，已不單是他的最愛，他開始轉向推理小說，是小鈞讓老師認識丹·布朗這位作家，是他讓老師知道達文西密碼的前傳還有天使與魔鬼一書，東野圭吾的小說他更是從未錯過。當老師忙著批閱作業、到各處室協調工作，總會發現有個孩子死心塌地跟在老師後面，想要急切地告訴老師所見所聞，老師：「老師現在要專心改作業，你先跟同學玩，有空時再請你說給老師和

同學聽，好嗎？」，小鈞：「那個靖子的前夫來找她，她居然失手殺死了對方，石神幫她把屍體埋掉……」。老師起身去接聽教室電話，小鈞依然緊站在老師旁，掛斷電話，老師：「咦？怎麼還站在這裡？去跟同學玩嘛。」小鈞繼續說：「草薙都找不到證據，就去找湯川學……」。老師不解，為何小鈞會經常自顧自的一直說話沒有回應他人的暗示或要求？老師觀察到小鈞和他人互動說話的主題比較不像一般小朋友會和同儕或老師閒話家常分享對周遭事物的觀察和感受，小鈞在這一方面用語顯得相當被動，通常一問才有簡單的一答，也因此主動和小鈞分享書中的內容成為拉長我們師生對話互動時間的媒介與拉近信任距離的管道。

除了飽讀詩書外，小鈞也熱愛美食和藝術音樂與電影，在每次聆聽歌劇、舞台劇，參加音樂會前總會上網深究其故事背景或是聆聽DVD；對於食譜的研究也是一絕，他分析每月的菜單是否「名過其實」、計算的不僅是熱量還有學童收費和菜價是否等值？小鈞每天到教務處報告今天的菜色口感、色澤、鮮度，並且隨著年紀的增長，閱讀加深和加廣，資訊蒐集更加豐沛，他開始關注公民議題，轉化成分析批判，他懷疑「名過其實」的菜單，當中恐有回扣而質疑校方；他

質疑班長的當選，是因為家長先前請吃披薩，有賄選之虞，便利用老師不在時，帶頭重選！深厚的詩文根基，質疑老師教學過度主觀和老師論辯各家學派對於孔子學說的不同觀點，每每總造成親師生三方的緊張和誤解。

老師也察覺這個孩子特質上有一些難以扭轉的堅持，有一次上課鐘響了，外頭的孩子們興高采烈的奔回教室，原本還在絮絮滔滔說著故事的小鈞，

突然一陣暴怒大吼：「你幹嘛撞我！」

阿祥丈二金剛摸不著腦袋，連忙說：「我不是故意的！」

小鈞：「你是！你是！」

阿祥：「對不起！對不起！」

小鈞：「我要告你過失傷人，你已經觸犯民法！」

老師：「小鈞，同學不是故意的而且已經跟你道歉了呀！」

同學們開始你一言我一語的解釋來龍去脈，

小鈞：「他沒有誠意道歉只是隨便說說，你們都幫他…」

老師：「上課了，先回座位，下課老師再處理！」

小鈞就這麼嚎陶大哭起來，重複著說同學是故意必須要接受懲處，一堂課就這麼耗掉一半時間來安撫和解釋，最後只好漠視憤恨不平的小鈞和不知所措的阿祥繼續上課。老師納悶

：小鈞可以理解那麼繁複的推理小說，為什麼接受這麼簡單的因果推測會這麼困難？為什麼這麼稀鬆平常的小衝突，他要發這麼大脾氣，緊咬著不放？

【能力現況分析】

綜上可歸納小鈞顯現出自閉症資優學生的特質：(1)對感興趣的事物明顯沉溺其中，難以轉移注意力；(2)在知識性學科語言表達順暢，但在人際互動的語言溝通困難(如開始說話時，會很突兀地讓人覺得很奇怪)；(3)在乎公平正義，但多會以維護自己利益的觀點要求他人配合；(4)好於發表自己感興趣的事情，或描述過多的細節，而未理會他人的反應；(5)下課時間常獨自一人活動，或去找比自己年長者互動等行為特質。

面對小鈞的特殊學習情形，對老師在課堂上而言，實為一種挑戰與困擾。尤其是注意力的轉移問題，常常會干擾老師上課的進度。此外，老師也會對於小鈞雖然飽讀詩書，但是在作品產出或是人際關係上出現問題而不知如何引導。目前，在班級中常見的處理作為：

1. 強迫小鈞停止目前沉溺的活動或不斷提醒小鈞跟上進度。

2. 限制學生閱讀時間，或是事先建立原則以避免學生過度閱讀而影響學習。
3. 讓學生自我學習或是看書，降低學生干擾課程的出現率。
4. 私底下安排某些同學與小鈞同組，但這些同學總是勉為其難的接受。

小鈞因為聚焦在自己的興趣，較少和他人互動，缺乏和別人互動時的規則，無法站在他人的立場和觀點來看事情，和同學互動時，一切依照自己的想法來斷定他人的意圖。小鈞的感官過度的敏感(同學輕輕的觸碰就以為是故意撞他)，缺乏理解生活的潛規則，只用自己的標準去處理自己和他人間的衝突，認為同學碰倒他(先犯錯)，就必須接受懲罰(過失傷人)，同學不是故意的行為，即使主動的道歉了，他也無法感受同學的歉疚。在他自己口中的公平，只站在「法」上，缺乏對「情」和「理」的思考。

小鈞的知識豐富，但生活與人際互動規則卻貧乏到需要大量引導。面對小鈞的困難，老師得有計畫地逐步教學，就算老師已經運用小鈞喜愛的話題和他互動，不代表小鈞就可以從和老師聊天的過程中學會如何察言觀色以及對他人的同理心，需要特定人際互動技巧的指導。

【優勢開展策略】

對小鈞而言，其優勢學科為人文社會領域，其教學可以有以下之調整：

1. 發展其優勢能力，提供具有挑戰性之充實課程。
2. 增進創造力及高層次思考技能。
3. 安排發揮空間與舞台，讓學生建立正向自我概念與正確學習態度。
4. 允許學生有選擇學習主題與作品呈現的自由。
5. 提供區分性教學，讓學生在學習內容、過程與作品方面能有適性學習的機會。
6. 加強科際整合，提供學生跨領域的學習機會，以促進學習的聯結。

最有效的教學方法須結合優勢與弱勢，我們可以透過優勢的開展帶入弱勢的訓練。對於在人文社會領域具有優勢的學生之課程調整策略如下表。

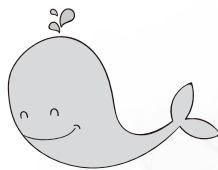


表4 案例二人文社會優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|--|--------------------------|--|--|----|----|------|---------|---------------------|--|---------|---------------------|--|---------|---------------------|--|---------|-----------------------|--|
| 教學內容 | 師生共同擬定合適的個人化學習清單。 | <p>與小鈞一同討論一週的學習任務，小鈞可以在課程進度達成後進行自主學習，發揮其人文社會優勢，清單內的學習活動都是依小鈞的需要和偏好所設計，每一天結束時，教師加以檢核，確認是否達成當日的學習目標，再依據表現修正隔天的學習活動清單。例如：舞台劇的故事背景與相關延伸、社會議題（公民議題）辯論會資料的準備。</p> <p>學習清單範例如下：</p> <table border="1" data-bbox="605 922 1009 1358"> <thead> <tr> <th colspan="3" data-bbox="605 922 1009 970">本週任務目標： 比較中國歷史上的二大軍事家</th> </tr> <tr> <th data-bbox="605 970 692 1062">日期</th> <th data-bbox="692 970 885 1062">目標</th> <th data-bbox="885 970 1009 1062">效果評量</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="605 1062 692 1129">104/3/1</td> <td data-bbox="692 1062 885 1129">蒐集中國歷史上軍事家資料（第1~2位）</td> <td data-bbox="885 1062 1009 1129"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="605 1129 692 1197">104/3/2</td> <td data-bbox="692 1129 885 1197">蒐集中國歷史上軍事家資料（第3~4位）</td> <td data-bbox="885 1129 1009 1197"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="605 1197 692 1264">104/3/3</td> <td data-bbox="692 1197 885 1264">蒐集中國歷史上軍事家資料（第5~6位）</td> <td data-bbox="885 1197 1009 1264"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="605 1264 692 1358">104/3/4</td> <td data-bbox="692 1264 885 1358">從五位軍事家中選出二位加以比較，並說明原因</td> <td data-bbox="885 1264 1009 1358"></td> </tr> </tbody> </table> | 本週任務目標： 比較中國歷史上的二大軍事家 | | | 日期 | 目標 | 效果評量 | 104/3/1 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第1~2位） | | 104/3/2 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第3~4位） | | 104/3/3 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第5~6位） | | 104/3/4 | 從五位軍事家中選出二位加以比較，並說明原因 | |
| 本週任務目標： 比較中國歷史上的二大軍事家 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 日期 | 目標 | 效果評量 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 104/3/1 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第1~2位） | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 104/3/2 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第3~4位） | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 104/3/3 | 蒐集中國歷史上軍事家資料（第5~6位） | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 104/3/4 | 從五位軍事家中選出二位加以比較，並說明原因 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---------|---|---|---------|--------------------|--|
| 教學內容 | | <table border="1"> <tr> <td>104/3/5</td> <td>進行二位軍事家的生平、戰績、戰略比較</td> <td></td> </tr> </table> <p>若此週目標達成，下一週目標可為“進行軍事家模擬猜謎準備”，讓小鈞進行軍事家的角色扮演，並透過展演，與同學有良好互動。</p> | 104/3/5 | 進行二位軍事家的生平、戰績、戰略比較 | |
| | 104/3/5 | 進行二位軍事家的生平、戰績、戰略比較 | | | |
| | 依據學生興趣，引導其進行相關議題方面的研究。 | 讓小鈞進行藝術、人文或閱讀歷史文學後的創作活動，例如：綜合分析歷史人物與現今人物、扮演出歷史人物角色（含扮相、武器、穿著等）。 | | | |
| 安排情意課程。 | 利用小鈞的閱讀與人文社會優勢能力，結合情意課程，讓小鈞能調整自己的表達方式與態度。 | | | | |
| 教學歷程 | 可運用多元的教學策略。 | 小鈞較適合讀書會、小組討論、角色扮演等教學策略，也可參考同儕互評、個別指導等；如此，以避免小鈞因為重複性的練習而感到無趣、干擾教學。 | | | |
| | 運用合作學習的任務分工方式。 | 在合作學習中，小組成員以完成同一任務為目標，每一組員有不同的任務分工，如：主持人、 | | | |

| | | |
|-------------|-------------------|--|
| 教學歷程 | | 蒐集員、記錄員、檢查員、操作員等；而小鈞可擔任報導員或蒐集員的角色。 |
| | 提供讀書討論會、辯論會的形式活動。 | 讓小鈞針對自己有興趣的閱讀書籍，和班上同學進行交流，老師也可藉此進行高層次思考的提問；或是邀請相關作家，進行「與作家有約」活動。 |
| 教學結果/ 評量 | 鼓勵學生以多元的方式去分享與發表。 | 小鈞善用動作表情去呈現故事，也能蒐集相關證據資料支持自己的想法，老師可以運用其優勢，以戲劇表演或辯論會等方式發表。 |
| | 提供適當的發表舞台。 | 若小鈞的發表型態較不適合傳統的說故事或演講，可以鼓勵小鈞運用其優勢參與戲劇活動或是在班級中安排適合的發表舞臺。 |

【弱勢輔導策略】

小鈞可以對歷史和推理小說侃侃而談，卻無法與人聊天閒話家常。因為小鈞缺乏的社會互動技巧導致他在教室中缺乏朋友，也讓他常常和同學發生衝突。小鈞不但要學習情境解讀也要學習如何與同學建立友誼，當和同學間產生衝突時，也會需要學習解決衝突的技巧。面對小鈞的弱勢可以進行如表5的輔導策略。

表5 案例二弱勢輔導策略

| 向度 | 具體策略 | 應用說明 |
|--------------------------|--|---|
| <p>建立好行為典範</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. 尊重小鈞的興趣：教師先運用歷史故事或推理小說的內容與小鈞討論，建立信任關係。 2. 建立故事人物典範：從小鈞的對談中，老師可以抓取小鈞最喜愛的歷史故事人物或某個作家，討論小鈞為什麼喜愛他，讓這個人物的特質形成小鈞學習的典範。 | <p>運用小鈞喜愛的歷史故事中的人物很重要，老師要記得先對該人物的特質熟悉，才有辦法和小鈞對談。</p> |
| <p>在學習與生活中引導與同儕互動的技巧</p> | <p>小鈞要學習社會情境的解讀和建立友誼，可以這麼做：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 解釋正向的互動行為：下課時間同學在玩鬼抓人或桌上遊戲，老師可先請同學示範正確的遊戲與互動行為，老師在小鈞旁邊解釋如何這些行為的意義，例如同學眼神看向小鈞，就表示輪到小鈞了。 2. 鼓勵正確的互動行為：只要小鈞出現合乎規範的行為，就立刻給予鼓勵。例如老師觀察到孩子在下課時間和同學聊天的狀況，結束後告訴小鈞說：「我看到你很想要和同學講推理小說的故事，但是你先聽同學講自己喜愛 | <p>以歷史人物在類似情境中的應變情形來和小鈞討論社會互動技巧，並運用請小鈞扮演該角色的做法，演練有效的互動策略。</p> |

| | | |
|--------------------------|---|----------------------------------|
| <p>在學習與生活中引導與同儕互動的技巧</p> | <p>的漫畫，然後先回應同學想說的事，這做得很好！會先傾聽別人說什麼，然後再給予回應是一種尊重別人的好表現。」</p> <p>3. 逐步擴展孩子的經驗：教師可以先從一個學生遊戲或一個上課中的討論開始，逐步擴展到其他情境，例如同學生病了，要如何關心，同學生氣了，要如何體諒。逐步引導小鈞在各種情境下正確的生活用語。</p> | |
| <p>討論具體技巧，解決和同學間的衝突</p> | <p>當小鈞和同學發生衝突時，當下的處理過程是非常重要的，老師可以這麼做：</p> <p>1. 給予冷靜的空間和時間：這是重要且需優先處理的原則，過多的指導與解釋在小鈞情緒的當下是無法發揮作用，只會讓小鈞更加堅持自己的想法-別人錯了就要該受到懲罰。老師可以讓小鈞到自己平時最喜愛的圖書區放鬆或回到座位上休息一下。</p> <p>2. 同理小鈞的感受：小鈞未能在第一時間觀察與體諒同學的行為不是故意的，只會感受自己被人撞到不舒服，老師先同理小鈞的感受，但只需說出事實即可：「你被人不小心撞了一</p> | <p>運用小鈞崇拜的典範人物或演示過程討論衝突處理技巧。</p> |

討論具體技巧，解決和同學間的衝突

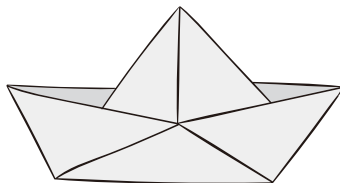
下，很不舒服。」暫時不需過多解釋小鈞的其他想法，例如要告同學過失傷人。

3. 運用典範人物或演示過程討論衝突處理技巧：在小鈞冷靜下來後再處理這件事情，可以和小鈞討論：「走路撞到人該怎麼辦？」有時候，演戲是很好的引導方式，透過假扮演示的過程，讓小鈞觀察為什麼會不小心撞到人，以及自己被人撞到後，可以表現出的行為。老師可以運用小鈞心中的典範人物來引導：如果是某某(小鈞的典範人物)遇到別人不是故意的行為，會如何體諒別人等。若小鈞一直沉浸在「要告同學」的思維中，老師只需同理：「當下你被撞到了一定不太舒服。」若小鈞還是一直堅持要這樣做，必要時再和小鈞討論自己這樣做的可行性和行為後果，例如同學的行為應不構成違法，因為小鈞沒有受到傷害，且同學已表達歉意，無法再去告同學。記得老師要對民法非常了解，才可去討論這個議題。
4. 鼓勵小鈞衝突處理具體技巧的運用與類化：和小鈞討論完這些和同學衝突

討論具體技巧，解決和同學間的衝突

處理的具體技巧，例如：被同學撞到了，就告訴同學說：「你撞到我了」，關注同學後續的行為，例如同學表現出「抱歉」的行為，若同學道歉了，就表示同學知道自己做錯了，若同學沒有道歉，可能是沒有聽到，可以再說一次，或者告訴老師，請老師解決。為了穩固這些策略的運用，老師可以寫成文字或用流程圖示畫下步驟，讓小鈞有明確的行動參考。

5. 逐步擴展小鈞的生活經驗：小鈞在意公平正義是很好的特質，但過度的堅持也突顯出小鈞面對事情彈性不夠的一面，對小鈞來說，每碰到一事件，都是小鈞很好的學習機會，老師要把握每一次的機會積極引導，給予小鈞不斷的正向經驗的累積，經驗累積夠多了，彈性才會出來。



案例三

喜愛機械的阿丸

阿丸從小就對機械可操弄物品有著濃厚的興趣，小一入學典禮「大手牽小手」的活動，靦腆的阿丸會拿著自己組裝的四驅車到六年級教室和大哥哥玩在一起，也和他們分享著如何改裝車殼、齒輪比、避震器、底盤，完全異於平常口拙不善表達的他，當他看著車子在軌道上迴轉奔馳時，阿丸總看到出神忘我，完全忘記上課鐘響；鋼彈模型也是他的最愛，常常一做就是四、五個小時不動，專注地用小鉗子剪下一片片的模型零件，再用細砂紙慢慢的磨平周圍的銳利，然後拿著小型噴槍小心翼翼的噴上顏色，組裝成一隻隻RG-正義自由鋼彈、天使鋼彈、攻擊鋼彈……。不過，阿丸也會因為一個零件剪壞了，或是噴漆互染，或是找不到近在眼前的零件時，就暴跳如雷，認為無法挽救而砸壞整個作品！如果沒有事前和他約法三章，每每收拾的豈是一桌子的碎裂凌亂，還有親子雙方一肚子的怒火。

除了無法容忍一絲不順心而突然高張的脾氣，阿丸是否有專心的問題也常常令老師感到困擾，例如：上課常覺得他眼神放空或是若有所思，但老師問他時又知道。記得有一次到多媒體教室聽天文專題演講時，阿丸一直搖晃著椅子、不

時東張西望，導師不斷地用眼神、肢體、口語提醒他，眼睛要看著講者、坐好專心聽講，沒一兩分鐘，又故態復萌，可是令班導師訝異的是，在有獎徵答時，阿丸不待講者講完，是第一個舉手卻又能精準無誤回答的小朋友！

自然科是他最喜歡也是最拿手的科目，尤其是充滿操作性質的實驗課程，有一次當老師在做二氧化碳實驗時，利用吹氣讓澄清石灰水變成混濁，來證明二氧化碳的存在，阿丸順口的帶出化學式 $\text{Ca}(\text{OH})_2 + \text{CO}_2 \rightarrow \text{CaCO}_3 + \text{H}_2\text{O}$ ，然後冷冷地告訴老師：「如果你再繼續吹氣，原本的混濁會再澄清但是和原來的不一樣！」。

當然，阿丸的表現也不是永遠那麼穩定，他的優勢呈現常會受到老師的教學風格影響，老師如果是屬於熱情、主動、風趣，喜歡學生問問題和學生一起思辨，在作業、評量給分方式都非常明確而且確實執行，就非常符合阿丸特質上的需要，會在課堂上呈現旺盛的學習動機；相反地，若老師課室管理經驗比較不夠，教學方法比較傳統，覺得乏味或缺少挑戰、若再加上上課秩序太吵鬧、要求不明確或是不按照預前規定獎懲，阿丸會處於摸不著教室的規律和節奏下，不僅學習上處於空轉、情緒上也常會因為環境紊亂、吵雜而更加

焦躁不安，拒絕服從甚至開始挑戰老師的專業。

雖然在學業表現優異，但阿丸書寫作業的品質讓親師一直無法達成共識，老師反應阿丸在抄寫黑板上實驗流程或要求書寫推論筆記時，總是字跡凌亂、簡短的三言兩語帶過，甚至學習單上會呈現部分空白，每次總要讓老師提點：「字體力求工整，紀錄務求詳實、勿草率行事。」聯絡簿抄寫也是如此，他幾乎很少把聯絡簿完整抄回來，奇怪的是：也從不遲交作業或準備考試。他說：「我看完黑板就已經知道回家要做甚麼，為什麼還要寫？」，其他諸如：國語科或社會科習作或學習單……等等，只要屬於開放式的問答題，他的答案常顯得簡略含糊。老師知道他懂得遠比他所寫出來得還要多，也很想要求他透過書寫表達讓內外能力表現相襯，但不知道為什麼對於寫字阿丸一直很不耐煩，而老師也會矛盾如何拿捏要求阿丸作業的精緻和豐富度又可不讓他對原本擅長的科目變得厭煩？

在阿丸身上存在可發揮優勢的認知潛能也有著不利適應學校團體規範的因子，這樣的不一致性讓親師在教養上產生很多錯覺與掙扎，到底哪些是可以被期許或該被要求的？那些又必須被彈性處理？

【能力現況分析】

綜上可歸納阿丸顯現出自閉症資優學生的特質：(1)明顯因不同的人、事、物或環境而影響其學習的態度與動機；(2)即使是感興趣的領域，仍排斥重複性的活動或抄寫性的作業；(3)即使是感興趣的領域，在團體中學習較易有注意力不集中的現象；(4)追求完美，但遇到挫敗很容易放棄；(5)喜歡運用科學儀器或工具，動手操作實驗，但不善於紀錄結果。

面對阿丸的特殊學習情形，對老師在課堂上而言，實為一種挑戰與困擾。尤其是面對挫折時所引發的情緒反應，常常影響老師上課的進度。雖然，老師對於阿丸的科學常識與實驗操作能力讚嘆不已，但卻對於阿丸的課程配合度與作業繳交完成度低等問題不知所措。目前，在班級中常見的處理作為：

1. 強迫阿丸停止目前沉溺的活動或不斷提醒阿丸跟上進度。
2. 事先建立發表原則以避免阿丸過度吵鬧而影響學習。
3. 讓阿丸自我學習或是看書，降低學生干擾課程的出現率。
4. 私底下安排某些穩重型同學與阿丸同組，讓這些同學不因阿丸而影響學習，但這些同學總是勉為其難的接受。

不過這些作法，往往只能限制或短期的提醒學生，而忽略了學生的優勢潛能與人際發展。

【優勢能力開展】

對阿丸而言，其優勢學科為自然科學領域，與案例二小鈞的優勢課程調整策略的原則相同。針對阿丸之自然科學領域的學習優勢，可以從以下向度(表6)進行課程調整。

表6 案例三自然科學優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 |
|------|---|--|
| 教學內容 | 可將自然課的學習單元採用區分性學習中【分站學習】的概念設計，將整個單元分為三~五站，學生依起點行為不同而到不同的分站學習。 | <p>【分站學習】以『自製電動機』單元設計，可分為三站：</p> <p>第一站：認識電動機，組成設計與轉動原理。</p> <p>第二站：製作電磁鐵，說明電如何可以產生磁性。</p> <p>第三站：製作有電扇功能的電動機，包含電磁鐵、整流器、佈置磁場與電路。</p> <p>第四站：請列舉出生活中將電能轉換成動能的機械設計，並加以說明運作方式並分析比較。</p> |

| | | |
|------|-------------------|--|
| 教學內容 | | <p>第五站：設計並發明電動機的相關應用設計。</p> <p>由上述五站，可建議阿丸至第四站或第五站，進行較高層次思考（分析、評鑑、創造）。</p> |
| | 提供與課程相關的科普閱讀資料。 | <p>當阿丸完成基本課程的要求後，老師可以提供一些議題或任務，讓阿丸可以自主閱讀與學習。書籍非單方面由老師決定，可為師生或親子共選，書籍建議為阿丸有興趣之科學名人，閱讀後可討論科學原理、創作及名人的科學情意態度。</p> |
| | 引導學生進行科學方面的創作與研究。 | <p>讓阿丸進行機械組裝設計或進行實驗操作，例如：分析四驅車各種配件以得到最佳的速度；設計「證明二氧化碳存在」的三種實驗。</p> |
| | 引導參與創作設計活動或競賽。 | <p>參加樂高模型的場景設計競賽、創新設計並3D列印出鋼彈超人。</p> |
| | 安排情意課程。 | <p>利用阿丸的操作與科普閱讀能力，結合情意課程，讓阿丸能學習科學名人的耐挫力。</p> |

| | | |
|---------|--|---|
| 教學歷程 | 運用多元的教學策略。 | 阿丸較適合實物操作、小組討論等教學策略，也可參考角色扮演、同儕互評、個別指導等教學策略。如此，可以避免阿丸因為重複性的練習而感到無趣、干擾教學。 |
| | 運用合作學習的任務分工。 | 在合作學習中，小組成員以完成同一任務為目標，每一組員有不同的任務分工，如：主持人、觀察員、記錄員、檢查員、操作員等；而阿丸可擔任主持者或操作員的角色。 |
| | 提供創新設計發表會活動；或是邀請相關發明家，進行「與專家有約」活動。 | 讓阿丸針對自己有興趣的機械設計進行發表，藉此阿丸和班上同學進行交流，相關專家也可藉此進行高層次思考的提問。 |
| 教學結果/評量 | 盡量避免學生在自然科學領域上有重複性的抄寫或練習，改以創新設計或實驗操作的方式進行。 | 阿丸擅長以操作方式進行學習，老師可以運用其優勢，鼓勵阿丸以多元的方式去分享與發表，例如：錄製影片、參加競賽等。 |
| | 可在作業要求上，強調創意的表現，並清楚提供創意的判準，如：新奇獨特、合適實用。 | 阿丸所設計的發明，可提供『牢固』、『實用』、『新奇』等標準。 |

【弱勢輔導策略】

阿丸總是展現對機械與材料組合的優勢，對挑戰性的學習有大量興趣，對於反覆練習的活動相當排斥，若要增進阿丸的學習動機，教師必須要不斷變化教學內容，給予阿丸足夠的挑戰學習絕對是主要策略。但就算老師給予喜愛的學習活動，在教師的班級制度比較不明確的狀況下，環境空間的吵鬧，對阿丸的學習情緒亦產生極大的影響，阿丸無法忍受環境空間節奏的不明確性，喜歡穩定的流程，環境空間優先的規畫可能更優先於課程內容變化的歷程。遇到不預期的變化，例如零件不見了，也是導致阿丸情緒的主因，在學科的表現上，討厭書寫等繁瑣的步驟，這部分也讓他開放式問題考試的成績上，有極大的影響。

阿丸在學習的過程中有呈現類似過動症的表現，感覺像不專注，原因在於他的感覺登錄閾值可能與一般人不一樣，若教師發現阿丸多數在動來動去的狀況下一樣能跟著學習，可以推論阿丸可能需要結合動作進行感官學習的登錄，這部分可能需要教師給予一些空間，讓阿丸在不影響全班的狀況下，進行學習。

阿丸不喜歡書寫，可能是精細動作能力不佳或視動協調

能力不佳，很會模型組裝零件不代表書寫控制的能力就相對很好，需要經過專業醫療的評估，來了解是阿丸的書寫動機不夠強，還是因為手部肌肉控制不佳，抑或是對文字的辨識與再生能力有困難。針對阿丸的幾個弱勢，可以結合優勢課程來進行輔導，如表7。

表7 案例三弱勢輔導策略

| 向度 | 具體策略 | 應用說明 |
|---------------------|---|---|
| 穩定活動 流程、 降低焦慮 | <p>阿丸喜歡挑戰的課程，但需要先有穩定而且有結構的學習環境，這對大多數的學生都是一樣的。建議可以將下列策略帶入課程中，課程內容變化，但活動流程的穩定對學生有極大的幫助。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.班級常規穩定：這是優先的降低阿丸焦慮的方法，教師可以透過班規的協助，穩定大部分學生的學習行為。班級常規可以增加多數同儕對於活動流程的遵守，降低班級的噪音。對阿丸來說，班級常規可還以介入處理他的上課不專注行為。養成遵守班級常規的習慣，可以在阿丸有情緒的當下，有個介入的點。 2.視覺化提示策略：教師可以將每節課 | <p>策略的運用要用在阿丸喜歡但結構變化多或者流程有彈性的活動。因為這些活動是阿丸非常有動機但可能也是焦慮的根源。</p> |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| <p>穩定活動 流程、 降低焦慮</p> | <p>或活動要進行的程序與步驟流程，以條列的文字呈現，讓阿丸能夠預測下一個步驟。例如：①先進行第一種實驗五次，②將結果記錄在本子上，③和同學交換器材，④進行第二種實驗五次並記錄，⑤將兩種實驗的結果和同學說明並討論，⑥寫出實驗結果報告。阿丸可以依據自己的速度來學習，也可以依據流程具體執行每一個步驟。</p> <p>3. 預告：不是所有的流程都一定會按照進度完成，當老師已知下一個事件或步驟與原訂的規畫不同時，先給阿丸「預告」是相當重要的，有預告可以降低阿丸對於不確定性活動的焦慮。</p> <p>4. 及時提醒：有時可能來不及預告或說明步驟流程，老師觀察到阿丸快要因為不同的步驟流程產生焦慮時，可以趕緊到阿丸旁邊給予適度的口頭提醒，說明調整的原因，以及下一個步驟，讓阿丸有預期。</p> | |
| <p>教導不 預期事件 的問題 解決技巧</p> | <p>就算阿丸能夠組裝困難而且精緻的組件，不代表阿丸可以面對環境中不預期事件的變化，阿丸喜歡的活動會讓他動機強，但最不無法忍受到有干擾活動完成的事件發生。加上阿丸本身的口語</p> | <p>建議在優勢活動中先進行策略教學，再教阿丸運用該技巧。策略教學時可用阿丸最喜歡的組裝活動</p> |

教導不
預期事件
的問題
解決技巧

表達能力不佳，因此建議：

1. 教導深呼吸冷靜情緒：平時可以引導阿丸了解自己的正向與負向情緒，並教導阿丸了解到遇到不預期事件是每個人都會有的經驗，在遇到和自己計畫的不一樣或做不到自己想要的結果時，會覺得自己呼吸急促，想要發脾氣，當阿丸學會辨識自己開始的情緒是生氣了，就可以教導阿丸如何深呼吸以冷靜情緒的技巧。
2. 教導尋求協助的溝通技巧：阿丸因為口語能力為相對弱勢能力，在遇到問題時，可能也導致他說不出而有情緒，平日可以教導尋求協助的說話內容，例如：「老師我的零件不見了，我不知道該怎麼辦。」
3. 教導困境時的變通策略：有時候就算和老師尋求協助也不一定會解決同樣的問題，因此阿丸還需要很多解決問題的變通策略，才能應付大部分的難題。例如：零件組裝少的時候如何怎麼處理的問題，只尋求老師協助不一定有效，可能還需要教導如何搜尋不見的零件、如何想辦法運用其他的物品來替代零件等創意解決方法。

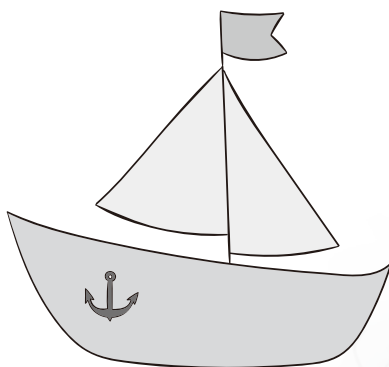
當作情境範例，來討論遇到困難時的技巧，增加阿丸對於策略運用的動機。教導困境的變通策略可與優勢調整活動-創意表現結合，鼓勵用創意的替代方案解決少了零件的困境。

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| <p>透過優勢 增進 書寫動機</p> | <p>阿丸雖能展現基本的書寫能力，但因書寫對他來說有一定的困難度，為了鼓勵阿丸多練習書寫的基本能力，建議以下做法：</p> <ol style="list-style-type: none">1.在優勢活動中融入書寫：把書寫活動設計入優勢活動中，例如模型組裝後，請阿丸寫下模型組裝「說明書」以利其他人了解他的想法。2.運用優勢活動當認真書寫的增強：把阿丸喜愛的機械與模型組裝活動當作增強內容，只要阿丸認真完成相關書寫的作業，達到老師預定的標準，就可以有機會進行模型組裝一段時間，或上台向同學發表自己組裝的內容。 | <p>可以積極改變阿丸的書寫的呈現方式，例如以多元的方式進行成果的表現。</p> |
| <p>增進在 團體中的 專注力</p> | <p>在團體課程中，即使是阿丸的興趣領域，學習仍會出現注意力不集中的現象，有時候放空、有時候搖晃椅子，這些現象看起來像注意力缺陷過動的行為特質。因為在課程後老師問他，他都可以答對，顯示他並非因聽不懂而分心，我們可以朝著這可能就是阿丸本身的學習行為特質，所以只要在不影響班級的狀況下，可以接受阿丸的表現。當然還有一些作法：</p> <ol style="list-style-type: none">1.運用視覺提示說明上課要坐好：這必 | <p>以結合優勢的能力來引起自我監控注意力的表現。</p> |

增進在
團體中的
專注力

須搭配增強系統，讓阿丸了解自己在上課的過程中應該表現出的好行為，就可以獲得增強。增強時，教師要刻意鼓勵阿丸專心上課、坐好的時候，忽略阿丸的分心行為，表現達到標準，阿丸可以獲得喜愛的樂高積木時間，切記不可以因為阿丸一時不專心，就扣掉了阿丸已經獲得的獎勵。

2. 刻意吸引阿丸的注意力：阿丸的分心有時是生理因素導致的，需要老師刻意去提醒和引導阿丸專心，除了增強的運用外，老師可以在上課時，將阿丸喜愛的樂高或機械的內容當融入討論的主題中，增進阿丸更多的學習專注力。



案例四

數學天才小星

小星一直到4、5歲都還不太會表達，倒是固執的牛脾氣和超活潑的個性，讓媽媽氣餒不已！媽媽說：兒子小時候最愛「汽車」；不管繪畫、折紙或堆積木，主題總是千篇一律！6歲那年，舅舅帶他外出，因為走的路線跟以往不同，小星會一直哭鬧、大人都覺得小孩怎麼這麼不乖；後來舅舅只好依照原來路線再來一次，他才罷休！

小星到六歲上國小一年級還不太會清楚表達自己的問題，但數學成績很好，總是能很快的完成計算，只要上數學課就會表現得神采奕奕。老師提出數學問題時，也會主動舉手表達上台寫算式的意願，但是沒有辦法跟同學解釋得清楚。老師出題時，如果沒點他講答案，他常常會耐不住性子在同學還沒想出答案前就先說出答案，讓同學覺得反感，即使老師常常提醒他，小星仍會忍不住常常如此。小星也很喜歡自己思考一些數學題目，或在某些書上看到某個題目，就可以看到他下課時一直在座位上畫來畫去，紙上滿滿都是數字或奇怪的符號，遇到難解的問題時還會一直執著到想出來為止，即使下一堂課已經開始，滿腦子仍會是剛剛想的數學問題，於是整堂課變得恍神分心。

小星每次考試成績表現最好的就是數學，所以對於自己的數學表現感到自豪，但是在其他科目的表現，就表現的差強人意。小星也喜歡電腦課，很喜歡敲鍵盤聽打字聲音，也能聽從老師的教導而學習新的軟體或搜尋資訊的方法，但是常常會因為被某一個焦點或影像所吸引而分心，沒有跟上老師的進度，常常被老師點名提醒！

小星非常喜歡閱讀，特別是數學和電腦資訊相關的書籍，對書寫式的作業相當排斥。若請他寫一篇文章，他的語句無法連貫成章，甚至連完整的句子也無法成形，但卻能用圖像與特殊符號的方式，將他數學思考的內容表達出來。潦草隨便的作業，常常會讓老師覺得小星是不夠用心，所以常常會被罰寫，結果就導致累積的罰寫愈來愈多，下課常常因此不能看自己喜歡的書或畫畫，結果就會發脾氣，甚至大吵大叫。

因為小星口語表達能力差，又經常會誤解同學的意思，造成人際關係困擾，同學都不喜歡與他同組。上數學課時，有時班上同學低聲講話，嗡嗡聲音會讓他覺得很吵，也會造成他煩躁不安。打掃時也會因為笨手笨腳，經常一不小心把水桶或東西打翻，被負責的組長或組員罵，結果又引發人際衝突。

【能力現況分析】

綜上可歸納小星顯現出自閉症資優學生的特質：(1) 各種認知功能(如知覺、記憶、注意等能力)在優勢領域表現優異，在非優勢領域則表現一般(或有落後)。(2) 過度堅持自己認定的完美結果，無法因應現實狀況調整。(3) 對某些事物(如模型、器械等)或刺激(如聲音、光線、色彩、食物、觸覺等)，有異於同儕的特殊偏好或不尋常的反應(如過於激動或過於遲鈍)。(4) 即使在重要他人面前，對不感興趣或不滿意的事情，會表現不耐煩或粗魯的態度。(5) 經常閱讀(含書籍、報章雜誌、網路文章等)，閱讀理解能力佳。

面對小星的特殊學習情形，對老師在課堂上而言，實為一種挑戰與困擾。尤其是學習非優勢領域時不耐煩的行為表現與落後現況、過度堅持自己認定的完美現象等，常常會影響老師上課的進度；此外，老師雖然對於小星的數學能力讚嘆不已，但卻對小星平時過度固執於自己認定的結果、上數學課時不斷搶先回答等問題感到不知所措。目前，在班級中常見的處理作為：

1. 忽略小星於課程進行中所堅持的完美歷程或結果，於課後時間再與小星討論或說服小星。
2. 事先建立發表原則，避免小星因不耐煩而影響學習、或是搶先回答而影響同儕學習。
3. 讓學生自我學習或是看書，降低學生干擾課程的出現率。
4. 私底下安排某些穩重型同學與小星同組，讓這些同學不因小星而影響學習，但這些同學總是勉為其難的接受。

不過這些作法，往往只能限制或短期的提醒學生，而忽略了學生的優勢潛能與人際發展。以下分別舉例說明優勢課程調整與弱勢輔導策略之因應道。

【優勢能力開展】

對小星而言，其優勢學科為數學領域，其教學可以有以下之調整：

1. 提供區分性教學，讓學生在學習內容、過程與作品方面能有適性學習的機會。
2. 發展其優勢能力，提供分層式活動，而小星可自由選擇或是由老師引導其選擇適合之層次。
3. 教師在課程學習後，鼓勵小星在教室中的興趣中心學習。
4. 加強科際整合，提供小星目前有興趣的活動，並設法拓展

新的興趣，提供跨領域的學習機會，以促進學習的聯結。
5. 允許小星有選擇學習主題與作品呈現的自由。

因此，針對小星之數學領域的學習優勢，可以從以下向度(表8)進行區分性課程設計。

表8 案例四數學優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 |
|------|-----------------------------|---|
| 教學內容 | 應用區分性教學法設計分層次的活動，可採用選單式的活動。 | <p>選單式的活動，如：九宮格法、2-5-8選單法、棒球遊戲法等。</p> <p>以九宮格選單法舉例：</p> <p>在九個格子中填入不同的數學題目(同一單元教學後的延伸學習，中央格為最基本概念)，並在其中1、2格填入與單元有關的其他領域題目，如：藝術、語文，讓小星在解題時，可以發揮其數學優勢並開發其他興趣領域，答到九個格子中連成1~8條線的目標。</p> |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|---------------------------------------|---|--|
| 教學內容 | 應用區分性教學法設計分層次的活動，可採用選單式的活動。 | <p>●單元主題：整數除法（不整除）</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">請圈出無法整除的算式 $25 \div 3$ $15 \div 5$</td> <td style="padding: 5px;">填入（ ）的數值 $4 \div () = 0.8$</td> <td style="padding: 5px;">填入（ ）的數值 $() \div 8 = 6 \dots 7$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">50字內寫出阿基米德圓周率由來</td> <td style="padding: 5px;">請計算出 $20 \div 16$ 的答案</td> <td style="padding: 5px;">請繪出三個黃金矩形（1.618）</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">填入（ ）的數值 $25 \div () = 6 \dots 1$</td> <td style="padding: 5px;">請自己出一道不整除的數學應用題，使其算式為： $40 \div 7 = 5 \dots 5$</td> <td style="padding: 5px;">請圈出餘數為2的算式 $26 \div 3$ $36 \div 5$</td> </tr> </table> | 請圈出無法整除的算式 $25 \div 3$ $15 \div 5$ | 填入（ ）的數值 $4 \div () = 0.8$ | 填入（ ）的數值 $() \div 8 = 6 \dots 7$ | 50字內寫出阿基米德圓周率由來 | 請計算出 $20 \div 16$ 的答案 | 請繪出三個黃金矩形（1.618） | 填入（ ）的數值 $25 \div () = 6 \dots 1$ | 請自己出一道不整除的數學應用題，使其算式為： $40 \div 7 = 5 \dots 5$ | 請圈出餘數為2的算式 $26 \div 3$ $36 \div 5$ |
| | 請圈出無法整除的算式 $25 \div 3$ $15 \div 5$ | 填入（ ）的數值 $4 \div () = 0.8$ | 填入（ ）的數值 $() \div 8 = 6 \dots 7$ | | | | | | | | |
| | 50字內寫出阿基米德圓周率由來 | 請計算出 $20 \div 16$ 的答案 | 請繪出三個黃金矩形（1.618） | | | | | | | | |
| 填入（ ）的數值 $25 \div () = 6 \dots 1$ | 請自己出一道不整除的數學應用題，使其算式為： $40 \div 7 = 5 \dots 5$ | 請圈出餘數為2的算式 $26 \div 3$ $36 \div 5$ | | | | | | | | | |
| 在課堂中成立興趣中心，引導進行數學方面的研究或競賽。 | 與小星於課前訂定學期契約，若能達成基礎數學目標並能降低課堂上固執及干擾次數，可自由在興趣中心學習（師生共同擬定）。興趣中心以小星目前有興趣之主題為主，可為課程單元主題的延伸，例如：找出其他的驗算法、找出速算出答案的方法。 | | | | | | | | | | |
| 安排情意課程。 | 利用小星的操作與科普閱讀能力，結合情意課程，讓小星能學習數學名人的耐挫力。 | | | | | | | | | | |

| | | |
|-------------|---------------------------------|---|
| 教學過程 | 運用多元的教學策略。 | 小星較適合小組討論、個別指導、實物操作等教學策略，也可參考角色扮演、同儕互評等教學策略，以免小星因為重複性的練習而感到無趣、干擾教學。 |
| | 運用合作學習的任務分工。 | 在合作學習中，小組成員以完成同一任務為目標，每一組員有不同的任務分工，如：主持人、報導員、記錄員、檢查員、操作員等；而小星可擔任報導員或操作員的角色。 |
| | 提供科普閱讀發表會活動。 | 讓小星針對自己有興趣的閱讀主題，和班上同學進行交流，老師也可藉此進行高層次思考的提問；或是邀請相關數學家，進行「與專家有約」活動。 |
| 教學結果/ 評量 | 盡量避免重複性的抄寫或練習，改以創新設計或研究操作的方式進行。 | 小星能以自己獨到的方式解題，老師可以運用其優勢，鼓勵小星以多元的方式去分享與發表，例如：錄製影片、出題舉辦競賽等。 |

【弱勢輔導策略】

小星是一個內在差異極大的孩子，弱勢和優勢能力皆十分明顯，其內在心理特質也經常是充滿不平衡的。因此老師在輔導過程中，應該先給予同理，了解小星內在特質的差異，所造成的心理困擾。例如：從學習歷程來看，小星因為數學能力優異，經常被認為是聰明的孩子，但是其他科目的表現卻不盡然，此時他自己也會產生極大的挫折，老師、同學也會誤以為他就只是不認真，或是認為他是個怪咖，但卻甚少去了解，小星對於這樣的現象也感到十分無奈。若老師能夠了解這樣的心理特質，同時給予同理，對於師生建立初步的良好關係有很大的助益。

其次，如果小星對於某些聲音或是光線刺激過於敏感，應該在環境安排上稍加注意。例如：可能同學對他取綽號，他就會受不了，高聲尖叫。此時，老師應該對於全班進行人際互動上的宣導，強調社會差異性的重要，每個人都有自己的特質，這個社會應該存在不同特質的人，多元社會才能彼此激盪出更大的創意和進步。另外，如果小星自己對於環境的刺激過於敏感，可以跟小星共同討論一些減敏感的策略，例如戴耳塞、握減壓球等方式，減少環境刺激小星造成的焦

慮和壓力。

有許多雙重特殊需求的學生，在動作技巧上發展較慢，甚至出現障礙。教師在分配工作時，應注意其動作發展的能力，分配其適合的打掃工作；其次，在動作指導上，可以利用工作分析的方式，將打掃動作細分為許多的小步驟，讓類似小星的學生可以循序漸進的方式，逐步練習完成其打掃工作，也從中練習打掃工作的技巧，增進動作的能力。

小星要求完美的特質可能是兩面刃，一方面雖然可能造成他在完成事物上的延宕，但卻也可能讓他可以把事情做到更好的品質。此時，老師可以具體定義品質的標準，通常在要求一項作業報告的過程中，有些項目可以有不同的標準，並且具體告知。例如：要畫一個統計圖，可能小星會將重點放在將圖表畫得精確，因此可能在框線的粗細上不斷執著，但卻延誤了繳交作業時間；因此教師若能具體呈現作業要求，例如：框線、字體給予明確指示，要求小星將學習重點擺在統計圖的計算上，對於小星來說可能較容易完成老師交代的任務。

最後是小星的態度問題，可以透過優勢帶動弱勢來補強。小星喜歡閱讀數學和電腦資訊相關的書籍，這是輔導小星

可以採行的輔導策略之一。老師可以透過閱讀數學方面或電腦資訊方面的偉人傳記，或是改編偉人傳記，強調這些成功人士在成長過程中，在人際互動上所持的態度；也許有些成功人士其個性也十分獨特，但是他們成功的因子有哪些？那些是小星可以值得學習仿效的？或許透過這樣的討論，發揮良師典範的效果，讓小星去思考這些偉人背後成功的歷程，或許可以讓小星得到人際互動上的改變。同時，也可以運用社會性故事(Gray,2000)或是角色扮演的方式，來練習當故事中人物在人際互動上產生困難時，小星可以如何幫助他們？運用這樣的演練歷程，可以讓小星獲得具體的社會人際技巧。

社會性故事雖然運用在自閉症學生身上，但是近年來許多研究也顯示運用在一般學生或是其他身心障礙學生身上也一樣受用，因此若能以偉人傳記作為社會性故事敘寫的範本，或許也可能可以讓小星從社會性故事中學學習到有效的人際互動能力。表9為小星的弱勢能力輔導策略。

表9 案例四弱勢輔導策略

| 向度 | 具體策略 | 應用說明 |
|----------|------------------------------------|-----------------|
| 增進參與課程動機 | 1. 讓小星可以在班上展現其優勢能力機會，例如在班上朗誦故事、上台演 | 在數學課或是語文課上課時，若有 |

| | | |
|------------------------|---|---|
| <p>增進參與課程動機</p> | <p>算數學等。</p> <p>2. 給予小星一些彈性作業，例如將作業減量或是簡化，維持小星寫字的動機。</p> | <p>機會讓小星表現，同時預告他可以表現的時機，或許可以維持小星等待的時間，減少他衝動舉手發表的次數。</p> |
| <p>環境調整 增加適應能力</p> | <p>1. 透過班級的輔導，讓全班了解每個人都有不一樣的地方，大家彼此接受彼此的差異，建立「擁有差異才能創造更多元美好的社會」概念。</p> <p>2. 如果環境中的聲光刺激造成小星的不適或是困擾，可以與小星討論減少敏感的方式，例如戴耳塞或是其他可以讓小星感到舒服的方式，以減少焦慮感的產生。</p> <p>3. 在分配掃地工作時，老師可以注意小星的動作發展，給予小星可以完成的工作，或是逐步訓練他完成工作的能力。</p> | <p>小星的動作發展若有困難，老師應該多給予了解並且諒解，但也應該持續給予機會練習。因此若能透過美勞、打掃工作等機會，訓練小星，甚至由同學協助一起完成，更能增進與同學之間互動的機會。</p> |
| <p>增進人際互動技巧</p> | <p>1. 透過數學偉人傳記的閱讀或是改編偉人傳記，強調這些成功人士在成長過程中，在人際互動上所持的態度；發揮良師典範的效果，讓小星思考偉人背後成功的歷程。</p> <p>2. 透過社會性故事的編寫，讓小星學習到有效的社會互動的技能。</p> | <p>在綜合活動課或是語文課時，可以透過偉人故事的介紹，讓小星社會楷模中學習良師典範。</p> |

案例五

沉靜的小畫家小卿

小卿是一個非常愛畫、挺會畫、無論何時、何地都在畫的孩子，只要手上握住一枝筆，上課不吵不鬧，老師講課，同學忙著抄筆記，他也靜靜的塗鴉完整本書頁，因為如此乖巧安靜，不干擾秩序，在低年級同儕互動和學業負荷壓力不大下尚可應付。然而，入中高年級後，開始覺察小卿的「靜」所帶來的危機，因為不知如何表達同學對他取綽號所帶來的不適感，而勃然大怒；也因堅持自己的名字，同學們卻戲弄他叫「阿卿嫂」，小卿不知如何回應，身體一直繞圈，同學們覺得樣態很好玩，更加捉弄，小卿終至無法忍受，向前衝去推倒同學，同學告狀老師，小卿對質時卻無法描述事件來龍去脈與內在感受；此外，聽不懂隱喻式語言、無法回應老師對他課堂行為糾正，被認為是挑戰權威，也拉高師生關係的緊張……。

有一次小卿上課又自顧自地畫畫，不抄筆記，自然科老師多次提醒收下、專心上課，小卿都「充耳不聞」，老師趨前靠近作勢要拿走桌上的畫本，小卿也無任何收拾的反應，老師索性抽走桌上畫本，被沒收的小卿不知所措，不斷啃咬手背，老師的訓誡對他來說是一團嗡嗡的聲音，因為對於

授課內容無法理解，只好趴在桌上發呆、睡覺，連鎖的反應讓老師認為目中無人，自我中心，老師請他到教室後面罰站，原本僅是予以警惕，告知：「如果你可以保證上課不打瞌睡，就可以回座位！」，小卿依然不動如山的站立，同學們頻頻回頭，手勢暗示趕快回座，小卿冷冷的回應：「我不能保證！」，老師認為小卿態度傲慢、藐視師長，師生心中也各自留下芥蒂。同樣地，因為從眾不會自我保護、被栽贓而毫無知覺，常成為班上代罪羔羊，例如：老師禁止帶漫畫到學校，檢查時，小卿的抽屜被塞滿了漫畫書，他只認得哪些是自己的，其他完全弄不清楚是誰塞的、何時塞的？漸漸地上學的壓力和無法清楚描述事件脈絡與情緒，小卿開始出現掐傷自己手背、尿床和不斷地哭泣、作惡夢。

送鑑定確診為自閉症，雖然心痛，但也找到問題的核心！在學業低成就下，幫孩子找到可以發展的機會一直是身為家長努力的目標，在一場美術系教授演講中，母親聽到講者分享藝術資優自閉症孩子的繪畫特質，竟和小卿如此的相似，主動將小卿平日和校內、外得獎作品送呈申請，幸運地轉介進入師範體系資優方案輔導。

接受輔導的過程，也開始讓我們看到優弱勢在學習歷程

中的衝撞，習畫過程，小卿討厭用水混色，混色帶給她莫名的焦慮感，也連帶排拒水墨和水彩畫，水墨畫中呈現的層次感也造成小卿學習上的困頓；其次，她會有部分的堅持，例如：畫作上她會堅持放一個小孩，她愛畫蝴蝶，便大量反覆地出現在她的畫作主題，不過也因為愛畫蝴蝶，願意呈現不同的色彩與風貌；在書法課上，小卿把寫書法當作是畫畫，若是臨摹依樣畫葫蘆狀況就還可以，她覺得是「仿畫」，難不倒他，若是老師說：「今天自由發揮！」，就會看到一般孩子以古詩詞為主題書寫，小卿的寫的是：「今天天氣好，來杯咖啡好，可頌是絕配，可可也不錯！」水墨畫的主題若無指定，也會出現卡通鳥或陰屍路的畫面。作品繳交時，常讓老師啼笑皆非。

抓不到一般老師隱微的指導用語，或不懂作畫時需要一定的程序步驟（例如：版畫、油畫），常常帶給小卿情緒上的壓力。藝術指導上常只能點提，小卿掌握不到，但老師明說又擔憂帶入自己的風格，因為不夠明確的教學用詞，讓小卿在學習上備受艱辛，有一次老師認為小卿表達「太抽象」，希望她修改，因為理解不到所謂修改的方向和老師的期待，小卿當天回家怒氣衝天，重畫一張誇大眼神與嘴型的老皮漫

畫，隔天同學們一眼就看出來哈哈大笑，老師回應：「你在畫甚麼？我看不懂！」，小卿氣炸回嘴老師：「連同學都看得懂！」，重畫第三次的小卿，回家甩了門把自己關在房間裡，媽媽形容當時落筆是又狠又準，「他若不這麼做這麼宣洩，恐怕會自我傷害」，用了一整個晚上畫出的畫面是全紫的暗色系，幸好有帶點橘的溫暖，心情平復後的小卿還幫畫作取了名字，當然裡面又躲了個小孩。

學校作業的部分，即使到了高年級，她依然能畫就不寫，聯絡簿上的小日記還是慣常用圖畫來表達，然後加上他自己的註解，某次導師額頭貼了膠布，小卿聯絡簿上便畫了老師的大頭，自己加註：「老師喝醉酒被師母打！」，讓老師看了捏了把冷汗；同樣地，在作業繳交部分，高年級出現越來越需要文字表達的學習單，小卿常常對著題目放空，不知道要寫甚麼，需要透過漫畫或插畫的形式，也就是用一個卡通人物吐出一個泡泡，小卿才能在泡泡裡面放入簡略的文字內容，奇特的表達方式，不是很能得到所有普通班老師的認同，老師認為既然用手可以畫圖和寫字，手部就無運筆問題，家長不應該給孩子找太多藉口，太保護孩子，反而失去練習機會，如果不會文字表達以後上國中需要寫作文章怎麼辦

？如果老師答應了家長的彈性要求，別的家長知道了也來要求，該怎麼辦？

能找到一群志同道合的同學一起作畫、一起分享、一起開懷大笑，小卿比以前更開朗，但課業的低成就依然無法太大的突破，尤其到高年級，課業越來越重，往往還未吸收就已經到下一個進度，寫不完的功課與罰寫，常需要家長陪伴完成，怪異的作業呈現又得不到老師的諒解，小卿說：「我討厭讀文字書，看到文字，就像看到一群沒有秩序的螞蟻在跳舞，混亂又討厭！」「圖畫真實又簡單易懂，看一幅畫，自己可以有千百種想像」「畫畫也很快樂，可以自由自在，不像讀書考試，有規定的答案和要寫的作業！」

【能力現況分析】

綜上可歸納小卿現出自閉症資優學生的特質：(1)優弱勢學科表現落差大或學業表現起伏不定，或有低成就現象。(2)在優勢或感興趣的事物，表現強烈動機並持之以恆。(3)喜歡參加視覺藝術類相關競賽，成績優異。(4)在藝術繪畫領域表現較同儕突出。(5)好勝心強，常需要行為契約或增強策略協助控制行為或情緒。

小卿在學習上，有著明顯的喜好及優弱勢領域的表現差異。此外，因為對於隱喻式語言的理解能力較差，影響了學習表現及人際互動。這樣的學習情形，對於老師的教學上或許不會造成太大的影響。但是，長久而言，可能讓小卿受到更多的挫折(例如對老師引導不理解以及無法適當的回應)及學習限制(例如無法善用語言與文字)。通常，在班級中常見的處理作為：

- 1.降低對小卿在學科上的要求，例如：協助或允許小卿以繪畫方式寫聯絡簿。
- 2.減低隱喻式語言，說明盡量清楚明確，甚至於明定主題或內容。
- 3.提供小卿繪畫方面的表現機會，例如參與競賽或教室佈置。
- 4.對於小卿不當的作品內容(不當的主題、創作方式或作品中都要放進小孩、蝴蝶之情形)予以忽略或接受。

不過這些作法，往往只能限制或短期的提醒學生，而忽略了學生的優勢潛能與人際發展。以下分別舉例說明優勢課程調整與弱勢輔導策略的因應之道。

【優勢能力開展】

對於自閉症資優學生的教學，除教學內容調整，也要強調興趣與動機，讓學生有參與感、有挑戰性且能引起學習動機。小卿具有美術方面的天份，但因為自閉症的特質，也讓他學習上與人際適應上有所困難與限制。建議運用區分性教學的調整原則，為學生進行以下教學調整(表10)。

表10 案例五美術才能優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 |
|------|--|---|
| 教學內容 | 多元智能的課程設計。 | 選擇較大的議題或主題，教授學生的並非只是內容，盡量以多元學科領域，讓小卿建立內容間的聯結，並且運用優勢能力進行學習。 |
| | 透過多元觀點與討論，讓學生進行有意義的學習，並讓學生學習專業者所運用的技巧。 | 針對小卿在學習上的偏好，例如：不愛混色、愛畫蝴蝶等。老師可以提供多元的媒材或作品讓小卿參考，並探討技巧在專業上的運用。透過觀察專業者所運用的技巧，讓小卿可以理解各種技巧與工具的意義。 |

| | | |
|------|----------------------------------|---|
| 教學內容 | 針對興趣與專長進行獨立研究或創作發表。 | 老師可以安排適當的獨立研究或創作主題，讓小卿可以發揮自己的優勢與創作風格，最後可以安排小卿舉辦作品展。 |
| 教學歷程 | 安排學習風格與興趣相同的學生一起學習。 | 小卿能找到志同道合的朋友一起學習變得更開朗，課堂中老師可以安排同樣喜歡繪畫的同學與小卿同組或合作；或是推薦小卿參加適合的方案，讓她可以找到志趣相同的同學一起學習；也可以提供楷模或同學的成功經驗分享，以增加其學習動機與自信。 |
| | 運用圖像式組織圖，幫助學生理解概念、作筆記、組織訊息、作計畫等。 | 安排適合小卿的學習內容與難度；利用其優勢來輔助學習，例如：小卿排斥文字書，老師可以提供圖像式的學習材料，或是讓小卿以圖像式的方式，如心智圖、漫畫等進行筆記。 |
| | 了解學生情緒爆發的原因，並加以調整。 | 小卿常常因為無法理解老師的指令或隱晦的語言，所以無法達到老師的要求而感到挫折。因此，老師應該提供清楚的指令，或是調整教學上的用語，以避免小卿學習上的挫折與負面情緒。 |

教學結果/
評量

發展適用於不同學習者的標準及檢核表，並鼓勵學生自我評量。

小卿在繪畫上，有一些特別的風格，例如不愛混色、排斥水彩或水墨形式、會在畫中加上小孩、蝴蝶等。此外，小卿對於自由的創作有時候也會偏離老師的要求。針對這些特質，若以共同標準進行評量，對於小卿而言並不恰當，老師可以依據小卿的學習情形與作品表現，設定適合他的檢核表或評量指標，並鼓勵小卿自我評量。

引導學生創作具有個人特色的作品。

老師可以詢問小卿作品中小人與蝴蝶代表的意義。創作者藉由作品表達想法與意念，有時候特殊的型態反而成為個人的創作特色，例如西班牙藝術家米羅，就常常在畫面中放進星星、眼睛、樓梯等象徵性的抽象符號，用來傳達他心中的想法。因此，老師可以鼓勵與引導小卿發展自己的作品風格。

教師在引導藝術才能優異的雙重特殊學生，往往受限於本身的專業領域(自己非藝術方面專業)，很擔心無法提供適當的引導或教學。然而，教師可以下列原則，尋求資源以及調整教學，如此將對學生的學習有很大的助益：

一、透過校內特殊教育與藝術教育專業老師之合作，提供適性的教學與引導，例如以小卿的例子，中國科技大學兼任講師曾玉珊老師即以其美術專業建議如下：

藝術教育目前的發展方向並不強調技能的訓練，尤其是在國小階段更是以情意培養為主要目標，能夠自由無礙地表達傳遞內心的想法和感覺才是教師引導的重點。相對的調色技巧或構圖原則這些規範就比較是扮演創作時的輔助的角色。現今藝術市場的多元發展，我們可以看到很多以空間、時間來創作的作品，使用媒材更是五花八門，早就不限於平面的紙上繪畫了。讓學生認識多元的藝術形式，介紹各種表現的方法，讓孩子自行選擇喜歡而擅長的表現形式，這樣創作過程會更具創造性。

學生聽不懂教師抽象的語言，教師可以修正自己的用語，換句話說，用接近學生年齡層或理解的語言來表達，這部分是教師可以自我精進的教學專業技巧。學生畫圖是

在用另一種形式表達想說的話，取代了語言肢體或文字等媒材。老師可以請孩子畫完後，試著和同學朋友或是值得信任的人說說畫面裡在畫些什麼？分享抒發心情，也同時讓教師了解他的內心世界。陪著孩子畫，聽他說，或是猜猜他在畫什麼。把我們猜想的，全部透過口語說出來，不管猜得對不對都說出來讓孩子聽到，再同時觀察孩子，如果你說中了，孩子會有不一樣的眼神或肢體動作，這時再鼓勵他多畫一些，或加入一些問題來確認彼此的想法，可以幫助我們更瞭解孩子。對自閉症的孩子需要很多的時間和耐性與他相處，一般對繪畫表現好壞的標準，不適用在他們身上。培養興趣，讓孩子不怕拿筆，勇於表達，才是國小階段藝術教育的主要目的。

- 二、尋求校內外資源，如各類資優教育方案，讓學生之潛能有發揮的機會。
- 三、教師應掌握自閉症學生之特殊感官知覺特質，避免過度刺激的媒介，造成學生之焦躁與不適。
- 四、教學時，準備不同的備案，若遇到學生不理解或是不能接受時，則予以替換。
- 五、了解學生才能特質與傾向，給予充分自主與彈性。

【弱勢輔導策略】

小卿的繪畫優勢並不能讓書寫和語言的弱勢有效改善，必須要設定目標以及運用特定的教學技巧來幫忙小卿。

小卿喜歡用自己的方式畫畫，在創作的過程中能展現自己的創意是很棒的，但一遇到了需要依照步驟程序來完成的活動，加上老師若只用口語來說明，對小卿來就說是極大的難題。面對喜歡圖像思考的小卿，老師給予的內容可將步驟視覺具體化，結合具體圖像與文字的呈現方式，可以幫忙小卿理解步驟間的關聯。小卿喜愛漫畫式的表達方式，呈現出小卿運用圖想思考的特質，運用文字的邏輯本就是他的弱勢，藉由漫畫式圖像的思考變成指導小卿可以理解他人想法的媒介(表11)。

表11 案例五弱勢輔導策略

| 向度 | 具體策略 | 應用說明 |
|--------------|--|-----------------------|
| 運用視覺提示具體步驟引導 | 小卿喜歡圖畫，運用圖畫來展現自己的想發，也表示老師可以運用圖畫的具象思考來引導小卿。面對小卿在抽象或多步驟的學習時，老師可以這麼做： 1.將複雜的步驟用具體的流程圖畫表示 | 說明每個步驟後，請小卿用圖畫畫出邏輯關係。 |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| <p>運用視覺提示具體步驟引導</p> | <p>出來，呈現步驟間的前後程序關係，讓小卿了解工作的全貌以及個別步驟的進程。</p> <p>2.老師亦可以提供文字的步驟說明，請小卿用圖畫自己畫出來，以表達自己的理解程度。</p> | |
| <p>整合社會性故事與圖像思考理解他人想法</p> | <p>小卿不懂得解讀他人的想法，導致在和人互動時誤解他人想法，可以用下列方式教學：</p> <p>1.老師可以先為小卿寫一篇有關處理人際互動關係或解讀他人想法的社會性故事，從社會性故事中去說明他人行為的意圖以及小卿可以做的的方法，讓小卿閱讀，在閱讀的過程中，老師可以用連環圖系來說明事件的狀況，對於故事中的人物的想法可以用思考泡泡來呈現，讓小卿能夠解讀他人的想法。</p> <p>2.遇到小卿受到誤解而有情緒時，讓小卿畫圖發洩自己的情緒，從小卿的圖畫中來討論小卿感受到的事件前後始末，尤其是當小卿有誤解他人想法的地方，老師可以從圖畫的內容為出發點和小卿討論小卿的想法以及未來的做法，避免口說教以及批評的方式來看小卿的畫。</p> | <p>了解他人的想法後，請小卿用圖畫表達出來後，幫助小卿記憶未來在人際互動時的具體作法。</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| <p>透過優勢 增進 書寫動機</p> | <p>小卿不愛書寫文章，有時無法具象自己的想法，而非無法寫字。老師可以進行以下方式解決：</p> <ol style="list-style-type: none">1.若小卿不愛書寫活動，將書寫活動寫成變有趣的畫畫活動，例如幫文字的部件設計成有趣的畫作，或學習設計不同的美術字，讓小卿對書寫產生興趣，增進願意書寫的意願。2.在小卿書寫時，要逐步訓練小卿的對事件的統整能力，才能夠幫助小卿產出有意義的文句，所以老師可以請小卿先畫出自己的想法後，再用詢問的方式，逐步引導小卿說出整體事件的前因後果，再讓小卿用文字寫下自己的想法。 | |
| <p>增進在 團體中的 專注力</p> | <p>小卿在團體學習的專注力不佳，除了是因為喜歡自己畫畫外，對於老師給予的訊息無法理解，也是導致分心的原因。因此老師可以：</p> <p>在教學的過程中，遇到重要的關鍵事務，可以用畫圖的方式來表示，必要時老師可以先收集相關概念或類似概念的圖片，協助小卿理解老師授課內容，學習的專注力就會增進。</p> | |

案例六

具有音樂潛質的樂樂

樂樂兩歲時還不會叫爸爸、媽媽，此外，因為感覺統合失常，對觸覺敏感且充滿防禦性，小時候即使是坐馬桶都會讓他焦慮得哇哇大叫。要他學會聽從指令，重複練習，對媽媽、老師來說更是一大挑戰。

樂樂在小班時已能在玩具鋼琴上彈奏「小星星」，但是他不會看譜，純粹是因為常聽錄音帶的關係，還有老師放音樂帶時，沒幾次，樂樂就會很準確的哼唱以及某一段落的彈奏。但是，他在其他發展方面出現學習能力遲緩、注意力短暫、隨時遊走、與人溝通及社會性互動不良的現象。媽媽原本讓樂樂上音樂班的團體課，但是樂樂常常是在教室滿場飛，嚴重影響教學進度及上課秩序，於是只好請老師到家裡來教。

小學時，媽媽選擇讓他就讀一般學校，樂樂本身容易做出違反社會規範的行為，例如上課時間跑去廁所躲起來不回應，讓老師到處找，雖然後來其實沒事，但是就讓老師提心吊膽，所以有時校外教學時，媽媽就沒有讓他參加。此外，樂樂也會沒有經過他人同意就拿別人班上或同學的物品來敲敲打打，常常導致壞掉，媽媽還要到學校跟老師、同學道歉

，收拾樂樂闖禍的殘局。

在學校上音樂課時，音樂老師發現他具備敏銳聽音的能力，音感很好，能夠聽完後，很快就能用直笛吹奏出正確的音高，而且吹奏得十分流暢。樂樂的節奏能力佳，無論是模仿或看譜視奏，樂樂可以反映正確的節奏，並能在打擊樂器或鍵盤上彈奏出正確的節奏，同時有能力獨奏或與他人合奏，也能敏覺音調的升、降。樂樂的樂器演奏能力發展無礙，也能分辨管絃樂團中各種樂器不同的音色，甚至歌劇中男高音與女高音，男低音與女中音也能分辨。

樂樂在學習方面常常會對同學的碰觸或“越界”感到不舒服，動不動會發脾氣，所以人緣不好。老師彈錯或同學音調吹得不對時，他會大聲糾正，如果別人不聽，他會很生氣的罵回去。在班上合奏時，也會常常出其不意的自行增加配樂，或突然大喊幾聲，問他原因，會說這樣比較好。

雖然樂樂在溝通與瞭解方面有些障礙，但他自小聽覺就非常敏銳，自幼時學彈鋼琴，而且喜歡彈琴，目前擁有一些鋼琴演奏基本技術。但在演奏樂器缺乏音樂性的表現，不經特別的提醒，常只有技術表現而毫無音樂上該有的表情與情緒，甚至連音樂的強弱也沒彈奏出來。

在社會互動方面，樂樂受限於語言表達，除了見面握手打招呼的功能性用語，他在人際互動對話比較難達到一般溝通效度，常常是支吾其詞；聊天時也常是答非所問—回答太空梭型號、發射日期或字正腔圓的錄音帶、及電視劇對白，或簡單的答是或有沒有的情形。不過，只要是樂樂感興趣的話題，像貝多芬，只要談論貝多芬的生平、作曲背景等等就能說得深入、表現得知識廣博的樣子，當然，話題不只限於此，例如前幾天一些電視新聞或看到的戲劇節目之類的話題也能清楚的複述表達。

樂樂很明顯的表現出音樂的潛能，但是他口語表達的嚴重落差，情感和情緒的掌控不好，以及學習方式的獨特性，都讓老師、家長不知該如何是好？到底該怎麼辦呢？

【能力現況分析】

綜上可歸納樂樂顯現出自閉症資優學生的特質：

- (1)不懂得讚賞他人的表現，對自己發表的成果則洋洋得意。
- (2)各種認知功能(如知覺、記憶、注意等能力)在優勢領域表現優異，在非優勢領域則表現一般(或有落後)。
- (3)在優勢學科知識豐富，但無法將其遷移到其它學科或日常生活中。

(4)在特定領域的觀察力敏銳，會提出同學們未發現的細節。
(5)不拘泥於常規，勇於發表新奇、獨特的想法與見解，無視於他人異樣眼光。
(6)常以唱反調、挑釁的話語或行為，吸引他人注意。

樂樂在音樂學習上，具有傑出的音感與興趣。然而因為人際與行為的問題，造成無法融入團體或是大聲糾正與批評，往往也成為老師教學的困擾與樂樂學習的限制。通常，面對樂樂的學習問題，在班級中常見的處理作為：

- 1.給予樂樂獨立的空間，以避免同學的碰觸與“越界”。
- 2.對於樂樂優異的音感，老師會鼓勵樂樂發表或示範。
- 3.提供音樂學習的個別指導。

【優勢能力開展】

樂樂具有音樂方面的天份，但因為自閉症的特質，也讓他學習上與人際適應上有所困難與限制。過去曾有國小資優班(同時兼具亞斯柏格、音樂、一般智能資優)的畢業生，就以音樂創作作為獨立研究之主題，最後完成一張個人創作的鋼琴演奏專輯並於成果發表會時舉辦小型演奏會，學生不只充分發揮其天賦也獲得了成就感。對樂樂優勢才能之調整，可參照案例五美術才能優勢發展的策略，然而在素材內容方

面轉換為音樂領域。此外，教師應與不同領域專業師資合作，規畫具挑戰性、適合學生能力與特質的課程內容。應用調整說明如表12。

表12 案例六音樂才能優勢領域課程調整策略

| 向度 | 調整策略 | 策略具體實例 |
|------|--|---|
| 教學內容 | 針對優勢能力規劃適當程度之課程內容。 | 針對樂樂在學習上的偏好，老師可以多鼓勵其針對優勢的才能進行發揮與學習。例如：安排適合樂樂音樂程度的課程、請樂樂在課堂中介紹音樂家生平或作曲背景等、請樂樂擔任樂器演奏的示範或小老師，讓樂樂有發揮空間及成就感。 |
| | 針對興趣與專長進行獨立研究或創作發表。 | 老師可以安排適當的獨立研究或創作主題，讓樂樂能針對自己有興趣的音樂主題，如：音樂家的生涯探索、音樂改編或創作等進行深入探討或創作，最後也可以製作成CD或舉辦發表會。 |
| | 透過多元觀點與討論，讓學生進行有意義的學習，並讓學生學習專業者所運用的技巧。 | 針對樂樂在學習上的特質與需求，老師可以提供多元的媒材或作品讓樂樂觀摩，並探討技巧在專業上的運用。例如：樂樂雖然 |

| | | |
|-------------|------------------------------------|---|
| 教學內容 | | 具有敏銳的音感、樂器演奏之技巧，然而卻缺乏音樂性，透過作品的欣賞以及技巧的學習，可以增加演奏之表達。 |
| 教學過程 | 運用媒體工具，協助學習與紀錄。 | 老師可以運用各種媒體工具，協助學生創作與學習，例如音樂方面，可以透過錄音器材、電腦音樂編輯軟體等增進學生的學習表現與作品紀錄。 |
| 教學結果/ 評量 | 提供多樣化的作品展現方式供學生選擇，讓學生以其優勢與風格展現其成果。 | 老師可以鼓勵樂樂運用其優勢進行作業與學習，例如：全班進行合奏時，樂樂除了樂器演奏，還可以讓樂樂設計配樂或創新樂曲。如此，樂樂在合奏時出其不意的增加配樂或大喊，可以轉化為他的創作表現。 |
| | 發展適用於不同學習者的標準及檢核表，並鼓勵學生自我評量。 | 老師可以依據樂樂的學習情形與作品表現，設定適合他的檢核表或評量指標，並鼓勵樂樂自我評量。 |

【弱勢輔導策略】

能否與樂樂建立關係是輔導效果的重要關鍵。樂樂興趣是在於音樂，老師可以透過音樂家的名人傳記、音樂內容的討論、音樂的分享與樂樂建立關係。樂樂或許會有些非慣性口語(詞不達意、在當下回答的是自己想要講的話，不一定針對老師的問題回答)，但這非慣性口語的表現其實背後也有其意義和功能存在，老師可以仔細聆聽樂樂想要的意思，而非只是針對語言表層的意義給予解讀。例如：老師問：「樂樂，你最愛的音樂家是哪一個？」樂樂回答：「音樂是神聖的，過於膚淺的人是難以體會的。世上只有少數人才能夠明白貝多芬、莫札特創作的孤單。」或許我們可以聽出來，他對貝多芬和莫札特可能是比較喜愛欣賞的，但是自閉症學生往往較難針對問題直接回答，也會讓旁人常常抓不到回答的重點，但若仔細去理解，還是有可能有些隱含的答案。老師在教導樂樂回應的過程中，如果明白了樂樂非慣性口語的表達意義，也可以順勢教導樂樂正確的表達回應方式，若用上述當例子，老師可以教導樂樂回答說「我最愛的音樂家是貝多芬和莫札特」，以增加他在社會互動中正確回應的方式。

溝通能力的障礙是樂樂在情緒、社會互動困難的主要原因，因此有效的溝通能力訓練可能是樂樂需要進行的課程。在溝通訓練中，雖然不屬於低口語的學生，但是必要的圖卡或是照片，尤其是情緒圖卡，在訓練表達過程中仍是重要的媒介。當樂樂在情緒不穩定的時候，如何透過口語加上圖卡輔助表達，讓樂樂可以讓旁人了解他目前的情緒狀況，避免情緒的高漲。

社會性故事(Gray, 2000)是運用在樂樂這樣學生身上一個重要的教學與輔導方式。社會性故事是以心智理論為基礎的教學策略，老師透過描述句的撰寫，讓樂樂可以明白當時情境發生的過程；透過觀點句的描寫讓樂樂明白社會中多數人的想法與觀點，再透過控制句、合作句或是肯定句等句型，來引導樂樂在課程或是行為上應該有的正確社會行為表現。社會性故事或能搭配行為增強策略，例如：在與樂樂討論完成社會性故事之後，若以合作句的方式，希望樂樂配合課程中老師的要求，那老師可以與樂樂討論如果達成目標後，可以得到什麼樣的獎勵，如：貝多芬海報一張或是貝多芬專輯等等。若能夠經常實施社會性故事和行為增強策略，可以讓樂樂正向行為不斷被塑造，進而改善他在課程中的表現。

表 13 案例六弱勢輔導策略

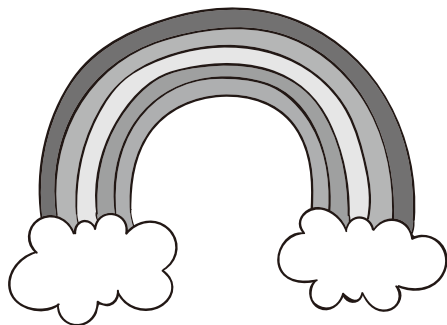
| 向 度 | 具體策略 | 應用說明 |
|-------------|--|--|
| 增加非慣性口語的理解 | <ol style="list-style-type: none"> 1.對於自閉症非慣性口語，或是答非所問的狀況，老師可以透過另外的觀點去解讀，而不僅是字面上意義的解讀。 2.老師也可以教導正確的回答方式，讓樂樂可以更清楚明白正確的回應方式。 | <p>當老師或同學與樂樂互動時，若樂樂比現出類似的口語表達，老師需要耐心聽完樂樂的回應，或了解樂樂的意涵，可以順勢教導他正確的回應方式。</p> |
| 加強溝通能力 | <p>口語搭配情緒圖卡溝通能力的提升：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.建立覺察自己和他人情緒的能力。 2.能夠透過口語輔以圖卡表達自己的情緒。 3.能在情緒不穩定時，提出需要休息的要求。 4.情緒圖卡可以隨身攜帶，變成一個簡單的圖卡冊。 | <p>在資源班課程中或是老師個別教導下演練，並在隨機的情境下，讓樂樂可以適度的練習情緒表達。尤其是在真實的情況下，讓樂樂可以運用口語輔以圖卡表達其情緒。</p> |
| 社會性故事搭配行為增強 | <p>在課程中若有干擾行為，或是樂樂有不告而取的行為發生時，透過社會性故事的說明，讓他明白社會規則的運行原理原則，以及社會規範的意涵，原則如下：</p> | |

社會性故事
搭配
行為增強

1. 社會性故事的撰寫與教導時，每一行為寫一個社會性故事。
2. 搭配社會性故事中的合作句或是肯定句，讓自閉症學生在達到社會行為的目標之後，可以獲得實質獎勵。實質的獎勵可以接和樂樂的優勢，例如讓樂樂有機會演奏自己喜愛的樂器，或者發表自己的音樂創作。

可用樂樂自己或用音樂名人設定為社會性故事的主角，來社會性故事。故事的內容中可將各種音樂主題所呈現的情感融入，增進樂樂閱讀社會性故事的興趣。

樂樂是很典型的自閉症資優學生，但其音樂才能的表現去可能被其社會情緒行為給掩蓋，而無法充份發揮其潛能，這是非常可惜的。如果，老師能夠針對樂樂社會性故事的教導和增強鼓勵，樂樂的音樂潛能一定可以被發揮，這個世界上會多一位音樂家，而不僅是一位自閉症者。



參考文獻

- 身心障礙與資賦優異鑑定辦法(2013修訂)。臺教學(四)字第 1020125519B號令。
- 李宜蓁(2014)。漫畫家朱德庸：亞斯格柏症讓我更能安頓自己。親子天下雜誌，63。<http://www.parenting.com.tw/article/5062713>
- 高雄市政府教育局(2012)。高雄市100學年度身心障礙資優學生人數調查統計表。高雄市政府教育局會議資料。
- 張正芬、吳佑佑、林迺超、陳冠杏(2000)。國小版高功能自閉症/亞斯柏格症行為檢核表試用版。教育部特殊教育工作小組。
- 張正芬、陳美芳(2007)。亞斯柏格資優生之身心特性與學習特質。臺北，國立臺灣師範大學特殊教育系(95-2614-S-003-019)。
- 郭靜姿、胡純、吳淑敏、蔡明富、蘇芳柳(2003)。特殊需求學生特質檢核表。國立台灣師範大學特殊教育中心印行。
- 陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰(2007)。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。特殊教育研究學刊，32(2)，47-66。
- 陸秀霞、鄭佩芸(2009)。應用「三層支援模式」幫助有特殊學習困難的學生：理念與實踐。基礎教育學報，18(2)，87-103。

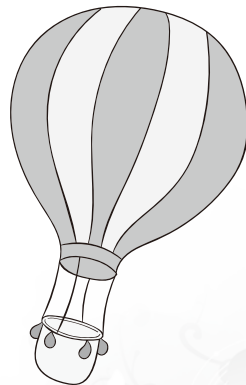
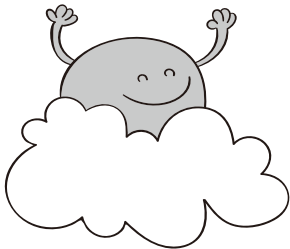
- 鄒小蘭(2013)。高中階段身心障礙學生生涯發展組型分析及影響其生涯抉擇因素之研究。科技部專題研究成果報告(編號：NSC 102-2410-H-152 -029)。
- 鄒小蘭(2015a)。雙重特教需求學生才能發展模式與運用實例。載於郭靜姿(編)，資優教育課程設計與教學模式應用(第12章)。臺北市：華騰文化。
- 鄒小蘭(2015b)。高中階段自閉症資優學生「生涯發展組型」及生涯抉擇因素之案例分析。資優教育季刊，131，。
- 鄒小蘭(譯)(2013)。特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群(Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students)。臺北市，華騰文化。
- 鄒小蘭、盧台華(2011)。身心障礙資優生優弱勢分析結果之探究。特殊教育學報，33，57-92。
- 臺北市政府教育局(2013)。臺北市101學年度特殊教育統計年報。臺北市，臺北市政府教育局。
- Assouline, S., & Whiteman, C. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 380-402.
- Assouline, S., Foley Nicpon, M, & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case

- study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105.
- Baum, S. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et. al. (Eds.). *Systems & models for developing programs for the gifted and talented* (2nd. Ed.) (pp.17-43). Mansfield Center, CT: Creating Learning Press.
 - Colorado Department of Education. (2008). *Response to Intervention (Rti): A practitioner's guide to implementation*. Retrieved from <http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/rti/downloads/pdf/rtiguide.pdf>
 - Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, 48, 102-109.
 - Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040.
 - Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.

doi:10.1177/0016986210382575

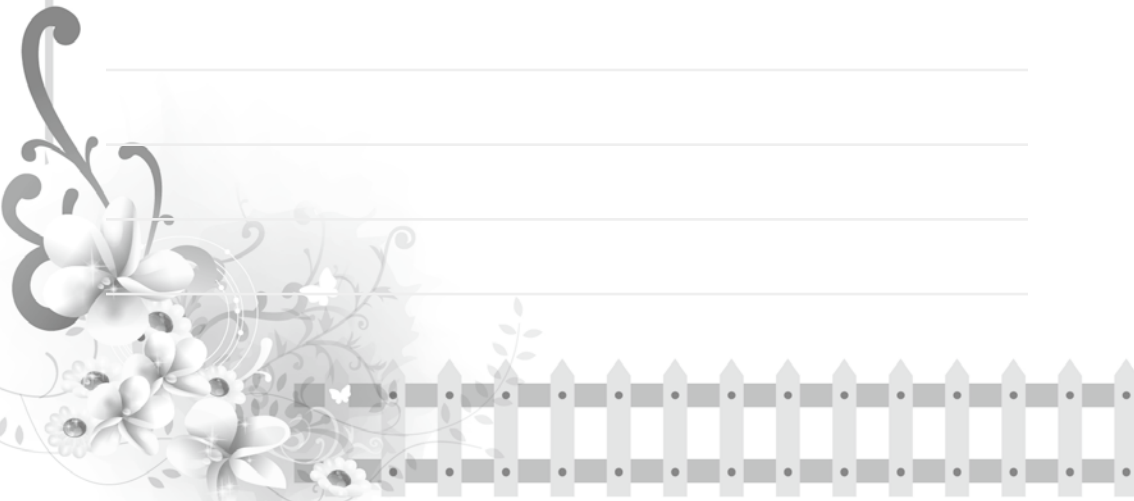
- Foley Nicpon, M., Assouline, S., Schuler, P., & Amend, E. (2011). Gifted and talented students on the autism spectrum: Best practices for fostering talent and accommodating concerns. In J. Castellano & A. Frazier (Eds.), *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds* (pp. 227-247). Waco, TX: Prufrock Press.
- Foley Nicpon, M., Doobay, A., & Assouline, S. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 1028-1038.
- Gray, C. (2000). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons. ISBN 1-885477-66-X.
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195–202.
- Karnes, F. A., Shaunessy, E., Bisland, A.(2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.

- Neihart, M. (2000). Gifted children with asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44(4), 222-230.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. Exceptionality, 10(2), 93-111.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572)
- Trail, B. A. (2011). Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching and counseling gifted students. Waco, TX: Prufrock Press Inc.





筆記欄



筆記欄





國家圖書出版品預行編目資料

找回遺落的天賦：認識與輔導自閉症資優學生手冊 /
江美惠等撰稿；鄒小蘭主編。-- 臺北市：北市教育局，民105.04
面；公分
ISBN 978-986-04-8693-3(平裝)
1.身心障礙教育 2.資優教育 3.自閉症 4.個案研究
529.6 105007875

找回遺落的天賦：認識與輔導自閉症資優學生手冊

發行單位：臺北市政府教育局

地 址：臺北市信義區市府路1號

網 址：<http://www.edunet.taipei.gov.tw/>

電 話：(02)2720-8889

發行人：湯志民

編審指導：曾燦金、何雅娟、廖文靜、吳金盛、洪哲義、楊麗珍
洪文見、曾淑姿、陳慧茹、羅心美

主 編：鄒小蘭

內文撰稿：江美惠、李惠蘭、許慧如、游健弘、鄒小蘭、鄭焰梅
顏瑞隆(以姓名筆畫順序排列)

印 刷：信利印製有限公司

(地址：臺北市德昌街261巷10號 電話：02-2305-2380)

出版日期：中華民國105年4月出版

ISBN: 978-986-04-8693-3

GPN: 1010500737

定價：新台幣 118 元

展 / 銷售處：國家書店 地址：臺北市中山區松江路209號1樓(松江門市)

電話：02-2796-3638 分機224.225.226

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

五南文化廣場 地址：臺中市中山路6號(台中總店)

電話：04-22260330

網址：<http://www.wunanbooks.tw>

本手冊僅供教學使用

手冊內容同時登載於臺北市西區特教資源中心，網址：<http://www.syrc.tp.edu.tw>