

動身、啟程，國小與國中交錯的生活—— 一位參與加速制亞斯伯格資優生的學校適應

羅祥好*

臺北市立石牌國小
特教教師

張正芬

國立臺灣師範大學特殊教育學系
教授

摘要

本研究採個案研究，探討一位國小四年級亞斯伯格症資優生（化名小探），以「部分學科跳級」方案，到國一接受生物科學習的學校生活樣貌。研究結果發現：1.提升小探自我實現與參與團體課程的學習動機。2.重新檢視及再訓練小探基本學習能力與策略。3.小探在國小同儕心中形成正向觀感。4.國中教師難以在生物課程進行中，解決及促進小探的人際發展。5.小探的資優特質因為行為干擾而被消極否定，教師對於身障資優生的要求缺乏信心。最後，提出具體建議供未來相關實務工作之參考。

關鍵詞：亞斯伯格症、身障資優、加速制、提早選修、個案研究

The School Adaptation of a Gifted Student with Asperger Syndrome Who Participated in Acceleration Program

Hsiang-Yu Lo*

Special Education Teacher,
Shipai Elementary School,
Taipei City

Chen-Fan Chang

Professor,
Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

This research adopted the case study, one kind of the qualitative methods, investigated a gifted fourth grader with Asperger syndrome (Hsiao-Tan as assumed name). By participating Partial Acceleration Program using higher-level curricular

* 本文以羅祥好（heather710418@yahoo.com.tw）為通訊作者。

materials, Hsiao-Tan took seventh grade Biology course. The research findings are as follows : (a) The acceleration experiences increased Hsiao-Tan engagement and motivation in self-realization and group work. (b) Hsiao-Tan learned the basic learning skills and strategies which never learned before. (c) Hsiao-Tan obtained more positive perception from his elementary school classmates and improved relationship with peers than before. (d) The short-term Partial Acceleration Program might not be effective at encouraging the interpersonal relationship between Hsiao-Tan and older peers. (f) The negative behaviors of Hsiao-Tan were easily observed, frustrated his teachers who cannot fully understand the twice-exceptional students. Finally, substantial suggestions for future studies and relative practice are proposed.

Keywords: Asperger syndrome, twice-exceptional, acceleration, partial acceleration, case study

壹、前言

2012年教育部公布《特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法》提到，目前國內採用縮短修業年限的方式有五種，包括學科成就測驗通過後免修該科課程、部分學科加速、全部學科同時加速、部分學科跳級及全部學科跳級。各校應依據學生之能力、興趣、特質、需求等，會同相關教師、家長及人力資源，提供學生選擇適合其能力、學科專長及學習風格的加速方式，時間上相當經濟，也容易滿足資優兒童的需求。2007年公布的《資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》修正版中，也特別增加「身心障礙及非學校型態實驗教育之資優學生申請縮短修業年限相關事宜，各校應秉持彈性原則以專案方式辦理。」可見目前國內針對身障資優學生優勢能力發展的重視，然而，仍無法進一步說明專案辦理的配套措施及具體執行方式到底為何。教育部（2008）公布「資優教育白皮書」，在有關資優鑑定安置問題的探討中，指出現階段資優鑑定與安置出現行政考量限制了適性安置、縮短修業安置的困難，可見目前關於縮短修業年限的制度執行仍處於模糊混亂。雖然美國精神醫學會(American Psychiatric Association, 2013)所出版的精神疾患診斷手冊(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,

DSM-5)已將亞斯柏格症列入廣義自閉症(autism spectrum disorder, 簡稱ASD)下，並不再使用此名詞，但仍接受以往已被鑑定為此類別的學生，故本文仍維持使用亞斯柏格症。近年來學者們雖關切亞斯柏格症(簡稱亞症)兒童的特質及學習需求，然而，臨床上的文獻仍然著重在亞症一般性或低於一般性特質的研究，對於具有資優特質的亞症者則少有實證性的研究(Barber, 1996; Cash, 1999a; 1999b)。此外，針對亞症資優生執行加速制的相關文獻十分缺乏，長期描述的研究更少，以至於無法對這類孩子做紮實的分析(Kulik, 2004)。研究者認識一位國小四年級亞症資優生-小探，小探通過「部分學科跳級」方案，到國一接受生物科學習。基於前述文獻的理由與支持，值得進一步探討小探在跳級後的學校生活樣貌，並試圖提供未來有相同需求的身障資優生做為參考。

貳、文獻探討

一、亞症資優生特質

亞症者具有學究式的語言形式、絕佳的邏輯思考能力、獨特的興趣及具有創見等特質(Neihart, 2000; Tsai, 1992)，所以有一些亞症者會被發現為資賦優異的學生。從文獻上看來，亞症者和資優生之間至少有七處是相似的，例如：口語流暢或早熟、絕佳的記憶力(Frith, 1991; Levy, 1988)、對文字或數字非

常沉醉、對特殊主題感興趣並且具有廣大的知識(Klin & Volkmar, 1997)、有可能會因為有限的話題而使同儕生氣、他們會持續的提出問題而無法停止，也會對於所知道的知識描述細節不停止、對於感覺刺激敏感(Neihart, 2000)。

然而，亞症者異常的行為可能會對他們的天賦或學習造成干擾，典型資優生與亞症資優生最主要的差異之處，在於亞症資優生在社會互動上的質與量仍較典型資優生低，無法了解隱含社會性的幽默；且過半以上的亞症資優生在肢體動作上皆略顯笨拙，造成在校體育表現及書寫動作皆受影響；此外，亞症資優生常會出現刻板行為，無法彈性面對改變，這也造成他們在生活適應上的困難(Neihart, 2000)。亞症資優生特質雖然與典型資優生相似，然而也有許多獨特特質，這也造成他們在學習與適應上的差異。

二、參與加速制的亞症資優生學校適應

當加速制的資優兒童被升級到更適合他學習的年級階段時，他會比之前更喜歡那些能力相仿的同儕，而這樣的狀況很有可能讓他們具有更高程度的認同感(Benbow, Argo, & Goass, 1992)。也許透過對學習的強烈興趣，可以發展亞症資優生的適應行為與人際關係，亦為透過優勢能力來帶動弱勢能力的學習。

然而，有些資優學生在面臨加速學習後，其學習及生活環境驟然改變，造成生活適應之影響，主要因素為「自身適應新環境的能力」、「自我定位重新調整的能力」及「壓力調適的能力」(郭靜姿, 1998)。我們可以試圖透過這三個因素，檢視亞症資優生在面臨加速制後的適應情形。在「自身適應新環境的能力」方面，亞症學生在行為上缺少彈性(Wahlberg & Jordan, 2001)、堅持一定的作息，在面對加速制後，生活作息上勢必要重新調整，在情境轉換中疲於奔命，沉重的負擔必定成相當大的挑戰。在「自我定位重新

調整的能力」方面，由於加速學習前後，資優學生對於自身定位模糊，導致人際上疏離，間接影響生活適應(郭靜姿, 1998)，而對亞症資優生而言，友誼的建立與維持已為其弱視特質，加速學習後，在新的學習環境中自我期許與實際表現未能配合，導致生活適應欠佳，陷入極大挫敗。在「壓力調適的能力」方面，加速學生面臨學習環境改變，而壓力調適的情形直接影響生活適應的良窳(郭靜姿, 1998)，亞症學生對自己常有不切實際的期待，當他們無法掌握自身能力的差異與限制時，往往在面對現實的挫敗而產生更高的自卑感，在恐懼失敗下，選擇消極的逃避，湧現負面想法，又無法透過適切的管道抒發，影響生活適應。

若以上述三種能力來檢視亞症資優生的特質，會發現加速制的進行可能對小探產生適應困難。研究者欲透過詳實的記錄，進一步的探討可預期及更多不可預期的困難。

參、研究方法

一、研究設計

本研究旨在了解小探的獨特性，試圖從其所處學校環境、他自身個體特質，以及提早選修之路的交互影響，探究過程中所產生的意義，故採「個案研究(case studies)」。

二、研究參與者

本研究以小探這位極端、具有豐富訊息的個案進行深入研究，將能充實而鉅細靡遺的了解亞症資優生面對提早選修的歷程。此外，本研究為了解這歷程的整體脈絡，訪談小探學習過程中的重要他人，包含其家人、國小與國中端的學校教育人員、國小與國中的同儕等共22人。

三、資料處理

本研究透過訪談、觀察及文件分析獲得訊息，為了呈現小探在踏入國中後整個歷程

的脈絡改變，前後歷時19個月，並以各種角度進一步深入探討這個歷程；以紮根理論為主的資料分析方式，由下往上形成研究結果，反覆同時進行資料收集、分析與解釋，並透過敘事研究的概念形成一個簡要的故事。至於分析方式則透過開放性編碼、主軸性編碼及核心編碼的過程，形成「還原一個故事」、「風景中的利弊」及「在提早選修制度中揭露雙重需求」等三個範疇。

肆、研究結果與討論

一、還原一個故事

小探所參與的國中生物課程，一週有三堂，其中只有兩堂課的時間能配合班級共同進行，另一堂課程因國小及國中排課無法完全重疊，故由生物科老師額外花時間進行單獨一對一課程。研究者試圖綜合並還原成一個故事，將它娓娓道來……

(一) 劃破、嶄新

這故事就從小探母親為小探爭取參與加速制之路為起點，這是一段「劃破與嶄新」的旅程，過去鮮少有身障資優生參與單科跳級制度，缺乏前例讓這條道路更加坎坷，缺乏具體作法的未知讓接下這份擔子的學校教育人員如履薄冰，就在一切都還不確定的當下，小探早已上路，大家都得硬著頭皮各就各位，「摸索」與「面對」是每一位參與者必備的武器，「劃破與嶄新的一頁」就此展開。

小探第一次踏入新設國中，穿梭在高聳的校舍間，在狹窄電梯內被幾位魁梧高大國中生包圍，總感到和這學校的一景一物格格不入，小探嬌小的身軀在國中教室裡，儼然成為一種突兀的安排。然而，小探第一次跟著班上同學抄寫講義、第一次遵從老師的指令接受生物科聽考、第一次拿到小考成績、第一次在班級中自信舉手「搶先發言」……，這是他在國小班級中看不見的「光芒」！他因著獲得到國中上課的寶貴機會，用心投入，即使每週必須花費許多精力與時間交通

往返、不厭其煩地預習與複習，犧牲休閒與睡眠時間，但為了獲得老師及較高年齡同儕的肯定，那是小探最大自我實現的動力。

(二) 使力、壓力

伴著小探來去國小與國中之間，參與者開始築夢。小探的夢是到國中學得更飽滿的知識，認識一群能夠在學習上相互討論的同儕；探母的夢是讓小探在這個過程中能夠順利銜接，並且在適切的位置獲得最大的收穫；有為老師（國中端生物老師）的夢是讓小探能夠在課程中，豐富知識、延續對科學的熱忱；黃老師（國小端班導師）的夢是讓小探到國中端，能夠獲得暢所欲言的機會、老師同儕的共鳴。一群人開始築夢，為了不使這個夢想破滅，也各自花費心力追逐完美；然而，此方的使力點往往成為彼方的壓力源……。

擔心小探踏入充滿變數的國中生活後，因為學習環境的改變，產生各種不安與挫敗，探母用心良苦地替小探計畫性鋪路，早在他升四年級的那年暑假，就安排生物科家教課程，母親總是擔心小探年紀小和亞症的特質，會帶給國中端許多困擾和額外負擔，於是提早安頓學業上的學習。當然，超前學習讓小探在國中課業上的應付游刃有餘，上課搶先回答也讓他充滿成就感，然而時間久了，新鮮感褪去，額外龐雜的學習形成小探生理及心理上龐大的負荷；上課老是搶先回答也在同儕心中留下無法苟同的自大形象；學習成效無法純粹以國中學習做檢核；額外學習壓縮了國小端學業反覆練習時間，國小第一次段考數學成績退步……，母親帶著小探築夢的使力點，造成小探、國中端老師及同儕無形中的壓力源。

總是期待獲得眾人目光的小探，非常在意國中老師及同儕對他的看法，尤其在生物課發生打瞌睡事件之後，更加企圖扭轉自己在其他人心目中的印象，於是他更是積極上課，重回學期初「搶先回答」的姿態，搓揉多次的課堂講義上可看到小探的用心，每天

早晨的「提神飲料」也能感受到他的熱切，然而這種過度參與導致不適切的干擾，打斷了課程的進度，更加深了同儕心目中對他的負面形象，「他總是故意亂鬧」成為同儕對他的說詞。此外，小探多次想發揮「同學愛」，主動上前幫助同學尋找顯微鏡下的小生物，每次的插手卻總讓人感到不舒服，出於好意卻被誤會的情況不斷在國中與國小端出現。小探對上課學習表現的使力點，造成國中老師和同儕的壓力源。

除了探母與小探之外，有為老師和黃老師也在築夢的過程中追求完美，老師們都期待能夠做到「兼顧」，黃老師想要在適度的彈性中，要求小探跟著團體的規矩；有為老師總期待能在團體中兼顧國中同儕與小探的個別需求。他們總是在摸索中不斷反問自己、檢視自己，甚至一次又一次的調整與改變。有為老師為了平衡國中生和小探之間的衝突與關係，又得維持課程進度的延續，他選擇處處偏袒小探；為了讓小探能夠在學習的領域中自在發展，黃老師選擇降低對小探在團體學習中遵守規範的要求。然而，有為老師偏袒的使力點，造成同儕無法認同的壓力源；黃老師支持自在發展的使力點，造成小探在團體中缺漏學習規範與基本策略的壓力源。

國小端與國中端的行政人員也在築夢的過程中盡力協助，參與這次「近似友誼贊助」實驗性質的加速制度，總在失敗中尋找調整的可能，小探在沒有準備好的狀況下被安置在一個沒有準備好的大團體中，失常的行為表現彷彿更突顯了這個制度的失敗，措手不及的老師與行政總在面對失敗後才意識到修補的必要性。國小端樂觀其成地安排小探順利獲得國中選修證明，然而倉促地選擇題目卻沒有評量標準，也未意識到測驗成績在小探往後的學科學習中佔了什麼關鍵性的認定，一紙證明更無法完整地滿足國中端行政與老師對小探基本能力的初步了解，國小端行政的使力點，造成國中端教育人員的壓力源。而國中端行政應和著接納小探，並且將

有為老師推到前線作戰，卻不知該如何提供有力的協助，國中端的使力點，造成任課教師的壓力源。

每個角色在這築夢的過程中各自追尋著自己所認定的美，卻無法解決自己的使力點對彼方造成壓力的問題，隨著不斷拋出力勁，也形成一股循環的壓力，一群各自認真、負責的人，在這循環中不斷遭受挫敗與否定。

（三）各自、孤獨

衝出這一條嶄新之路，築夢的熱忱底下，看見不同角色各自的孤獨：小探在實驗室中被孤立出來的位置、想參與團體卻總是突兀的介入、一再一再地遭受國中同儕的拒絕，孤獨感因著被排斥而加倍擴大。開學之初便不斷宣導的有為老師，單獨課程因為小探偏窄且跳躍的注意力，總抓不著他穩定的程度與興趣，教學面臨阻礙；在團體課程中又因著訊息龐雜、時間緊湊，只能一再忽略小探的不適切打斷，沒有特教背景的有為老師，在反覆嘗試錯誤後也分身乏術，沒有資優與身障支援介入，有為老師顯得額外孤獨。

兩端行政也在不斷的碰撞後，找到暫時可行的辦法。然而，一方面同理探母的處境，另一方面成為老師背後的支柱，此外必須平復其他同儕家長的微詞，又得直接面對小探脫序的行為……，沒有額外的人力只有負荷多出來的工作，未聞掌聲只有撻伐的無力感，學校行政人員背後的支柱又是誰呢？熱情總會被這種孤獨感澆息殆盡。此外，國小端資源班老師是這條路中，最能夠了解小探特質，並且提供輔導策略的人，然而合作團隊未形成，想出力幫忙的他卻不知該從何幫起，只能在旁著急也無法化解踏出第一步的尷尬，這也是種孤獨，沒有團隊支撐的孤獨！

國中同儕被期許「成熟」面對小探的各種行為，然而這些期待是不是該有些事前教育呢？因為不了解小探的特質、不明白該如何適切應對，他們只能選擇閃避或忍受，一旦次數增加、頻率擴大，再有耐心的人也不願意總是消極善後，衝突爆發後又只能接受

老師一味偏袒小探，國中同儕同樣也感受孤獨，這些孤獨形成對小探更多的不認同。最後，則是母親衝出這一條路的孤獨，為了讓小探能在教育安置中獲得最佳位置，母親做了所有她想到能為小探事前準備的工作，然而鮮少有人肯定母親的努力，遭致的是更多的拒絕與不滿。

這是一條築夢，也是各自孤獨的旅程，大夥急切地付出卻感受不到鼓勵與認同，循

環的壓力也找不到適切的出口，還原成一個故事的當下，研究者期盼各個角色彼此間的互相了解，還有大眾對這群默默努力的人更多肯定。

二、風景中的利與弊

以實驗的姿態執行這項加速方案，必定有其不完善之處，在此將執行提早選修制度所產生的優點及困難點逐一列如下表1。

表 1 執行提早選修制度所形成的優點及困難點

向度	優 點	困 難 點
學習	小探的自我實現動機提升 小探參與國中課程動機提升 重新重視基本學習策略（看板書、抄筆記）	亞症特質影響課堂表現 額外課程導致學習成效無法檢視 課程要求差異大 影響同儕學習品質 不適切的高度抱負與期許
人際	提升國小同儕對小探的正向觀感	生物課的目標難以發展社會人際 排斥源自於彼此間的不了解

（一）關於在國中生物課學習的利與弊

1. 自我實現與參與課程動機提升

小探在高一層級的學習活動中表現出較高的學習主動性及自我實現的動機，符合國內外學者所提到，關於智力資優和學業資優生特質為善於快速學習，為了使他們能持續挑戰與學習，除了提供充實課程外，亦會採用節省時間、避免重複，加速教育變成了實際可行且適合的選擇（郭靜姿，1998；蔡典謨，2003）。

2. 重新重視基本學習策略

透過嘗試到國中端參與團體學習，促使小探必須獨立完成「抄寫板書」的工作，顯示小探有能力因應學習材料的改變而有自我調整的可能性，更反應學習能力與策略再訓練的重要性。

3. 亞症特質影響課堂表現

小探的亞症學習特質包括偏窄的話題與興趣，執行功能的缺乏，導致在國中課程中

出現抄寫講義困難、注意力切換困難、僵化的解決問題及衝動的行為。

4. 額外課程導致學習成效無法檢視

探母為了讓小探能在踏入國中後的學習適應問題降低，於是請家教老師指導超前進度的學業內容，然而，過度的填補使得整個學習成效缺乏可靠的評估，小探的優異表現是來自國中端學習成效？還是其本身能力早已超越國一程度？或是母親安排課外學習的成效較大？

5. 課程要求差異大

小探在國小課堂中得到彈性，但在國中卻要求同步上課，兩者間的差異造成他在遵守課程規範上的落差，由於小探在國小尚未穩定且紮實的習得上課規範及基本學習能力，導致到國中難以達成相同要求。此外，在國中端的團體課程及單獨課程也出現要求上的差異，團體課是一般性大班級的課程，教學方法以傳統講述教學法為主，期待學生

「聆聽」與「畫記重點」；單獨課則是一對一進行，教學方式以討論議題為主，期待學生主動發問，並勤於表達自己的意見。兩種不同模式的課程具有相去甚遠的期待，讓原本在覺察情境能力上具有困難的小探，更無法掌握得宜。

6. 影響同儕學習品質

小探的投入對生物課程進度帶來中斷和干涉，造成同儕學習品質的損害。對於國中生而言，最主要的壓力源為學業（王綦綦，1999），升學對國中生一直是最大目標和壓力，若課程進行出現阻礙，必定會引起國中生和家長的強烈反彈。

7. 不適切的高度抱負與期待

雙重特殊學生對自己常有高度抱負與期待，甚至是不切實際的期待（黃文慧，2001），這樣的情形也發生在小探身上，尤其是對生物科月考的準備，因為第一次段考有一題超出範圍，小探超前的學習進度促使他能獲得比其他人更優越的成績，在第二次段考時，小探也想要超出範圍準備，即便原本存在的學業壓力已龐大、自身的生理狀況不佳，仍無法掌握自身限制而給予適切期待。

（二）關於人際發展的利與弊

1. 提升國小同儕對小探的正向觀感

到國中上課對國小同儕而言是一件新奇的事情，在同儕眼中的小探原本「頑皮」、「常捉弄同學」，但因為提早到國中上課，同儕對小探的形容詞出現許多正向觀感，像是「很懂科學的人」、「腦筋很靈活」、「他已經是國中生」了。

2. 國中生物課的目標難以發展社會人際

小探進入國中後，雖然國小端的人際關係提升不少，然而在國中端的人際發展卻出現困難，主要原因之一在於生物課最大的目的是「知識」的探究，而非「人際」的發展，老師難以兼顧知識的習得與正向互動的發展，為了使「知識」的講述能順利進行，老師只能以偏袒小探來避免衝突。

3. 排斥源自於彼此間的不了解

年長的國中同儕會拒絕年幼的小探，最主要的成因在於小探無法察覺同儕的感受，恣意的行徑讓同儕不敢苟同。大多數的資優生在面對壓力時，多能透過自我檢討，調整生活步調，或尋找適當的諮詢者、傾聽者及發洩管道（郭靜姿，1998）；然而，由於小探亞症的弱勢特質，導致在調適壓力與尋求協助上，缺乏適切方法。

三、在提早選修制度中揭露雙重需求

（一）國小與國中存在的差異

國中除了課業壓力較國小增加許多之外，國中階段的學生自我控制能力強，且「非常討厭別人干擾、約束自己的生活」；反觀小探，自我控制及約束能力皆低，不僅需要老師隨時叮嚀看管，也需要同儕協助約束，小探身上的亞症特質因為年幼的關係，在國中環境中更加突顯。

（二）資優特質會因為行為干擾而被消極否定

在與國中同儕訪談中，發掘同儕對小探的印象，大多停留在「行為干擾」上，甚至會因為行為干擾過於嚴重，而被同儕消極否定小探的資優特質，少有出現對這些行為背後因素的理解與認同。這會降低多數人對身障資優生發展潛能意義的適切性，這也提醒許多亞症學生的家長，在一味地爭取加速之後，不能單純地透過「成績」來判斷孩子的適應性，克服障礙更是加速後必須重視的一環。

（三）教師對身障資優生的要求缺乏信心

有為老師因和小探接觸的時間不多，其年齡和特質容易混淆老師對他的觀感，造成老師對小探的要求缺乏信心；國小班導師也提過「不為與不能」的困惑，對於身障資優生到底該要求什麼？給予什麼彈性？這些都關係教師對學生行為與學習管理的信心程度。

（四）提早選修對身障資優生而言最終的目的為何？

無論是何種加速制的最終目的，都在期待孩子能夠依照自己的速度，獲得最飽實的

學習成效；然而，在小探身上所看見的最大利益卻不是如此，反倒是學習方法的重新調整、學習態度的重新檢視，透過弱勢能力的提升，帶動優勢能力的持續發展，這似乎是超乎原本所預期的景象。

伍、結論

根據上述發現，本研究建議身障資優生在參與加速制之前，承辦學校除了要求其學科表現達到標準外，對社會適應能力的「理解」是必要的；進入大團體之前，社會適應能力偏低的身障資優生可先以「個別化」或「小組教學」的方式進行國中班級規範的訓練，做為入班前的提早適應，老師藉由這段訓練過程，透過觀察記錄進一步地了解身障資優生的能力與特質，進而規劃出行為約束與管理策略，待身障資優生進入大班級學習後，才能提升要求學生遵守規範的信心。

其次，在學校行政方面，本研究建議國中行政向教育局申請，或校內自行安排「個管輔導老師」，針對個案在班級中的適應狀況進行觀察、記錄、評估、輔導及入班宣導……等服務，服務對象包括身障資優個案、國中端同儕、國中學科專長教師、個案家長及同儕家長；此外，需透過「個管輔導教師」結合各專業背景的教師形成輔導團隊，在學期開始前召開個案的轉銜會議，針對個案學習特質、情緒輔導及社會適應上提供相關資源，在課程執行過程中，團隊隨時提供有效的檢核及調整。

參考文獻

王綦綦 (1999)：臺北縣國中生之壓力源、因應方式與生活適應之相關研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
教育部 (2008)：資優教育白皮書。臺北：教育部。
郭靜姿 (1998)：誰適合加速？資優教育季刊，66，1-12。
黃文慧 (2001)：從生活標籤看兩位特殊學生的成長故事。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
蔡典謨 (2003)：協助孩子反敗為勝—他不笨，為什麼表現不夠好？臺北：心理。

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author. doi:10.1176/appi.books.9780890425596.744053
Barber, C. (1996). The integration of a very able pupil with Asperger's Syndrome into a Mainstream school. *British Journal of Special Education*, 23, 19-24. doi: 10.1111/j.1467-8578.1996.tb00938.x
Benbow, C. P., Argo, T. A., & Goass, L. W. (1992). Meeting the needs of the gifted in rural are as through acceleration. *Gifted Child Today*, 15(2), 15-19.
Cash, A. (1999a). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, 22, 22-27. doi: 10.1080/02783199909553993
Cash, A. (1999b). Autism: The silent mask. In A. Y. Baldwin & W. Vialle (Eds.), *The many faces of giftedness* (pp. 209-238). Albany, NY: Wadsworth Publishing.
Firth, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Firth (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp.1-36). New York: Cambridge University.
Klin, A., & Volkmar, F. R. (1997). Asperger syndrome. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), (pp. 94-122). New York: Wiley.
Kulik, J. A. (2004). Meta-Analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students: Vol. 2* (pp. 13-22). IA: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
Levy, S. (1998). *Identifying high-functioning children with autism*. Bloomington, IN: Indiana Resource Center for Autism.
Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. doi: 10.1177/001698620004400403
Tsai, L. Y. (1992). Diagnostic issues in high-functioning autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *High functioning individuals with autism* (pp. 11-40). New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2456-8_2
Wahlberg, T., & Jordan, S. (2001). A case study in the dynamics of autism. In T. Wahlberg, F. Obiakor, S. Burkhardt & A. F. Rotatori (Eds.), *Autistic spectrum disorders: Educational and clinical interventions. Advances in special education, Vol. 14* (pp. 53-65). Oxford, United Kingdom: Elsevier Science.