

# 國小自閉症資優生多階層校本 方案運作模式之探究

鄒小蘭

臺北教育大學特教系

副教授

本研究為應用介入反應模式之多階層概念，協同三所國小規劃與執行自閉症資優生之校本方案，以增進學校團隊處遇自閉症資優生的知能。研究透過方案文件、調查問卷與個別訪談等資料，分析多階層介入服務之校本方案運作與模式建構。本研究依學生優弱勢需求、學校設班類型和介入階層，建構出雙類型三階層、單類型三階層和單類型二階層之介入服務模式；階層一著重在普通班老師調整班級經營型態和個案優勢領域學科的課程調整；階層二採同質性興趣小組進行優勢帶弱勢的特定目標介入，可由普通班、資優班或身障資源班提供如專長充實課程、小團體輔導等服務；階層三則由資優教師或符合個案優勢專長的教師提供優勢才能發展之個別或更小團體的課程。各模式的運作步驟為優弱勢評估、組織團隊、介入前會議、執行介入與檢討修正等循環歷程，且介入階層與順序保有彈性因校制宜。校本方案的正向影響包括校本團隊認同且願持續促進方案運作、扭轉教師弱勢補救的慣性思維與教學取向、協助個案導向正向自我概念與提升學習動機及社會技巧、影響同儕對個案的相處態度與縮短人際距離、增加親子互動機會與利於親師溝通；而運作的阻礙有師資跨域專業不足、優弱勢課程拿捏困難、階層介入順序與指標決定困難、人力負荷過重及共備時間不足、媒合介入時間及同質性小團體不易。本研究亦提出解決阻礙的因應策略、結果應用及未來研究建議，期能裨益自閉症資優生獲得學校本位之多階層介入服務的機會。

關鍵詞：介入反應模式、多階層介入服務模式、自閉症資優生、校本方案

\* 本文作者通訊方式 (tsousl@gmail.com)

\*\*致謝：感謝參與本研究的校本團隊所有人員，以及科技部經費支持（計畫編號：MOST104-2410-H-152-005）。

## 緒論

### 一、研究背景及動機

現行我國特殊教育法規與政策都強調身心障礙資優學生（以下簡稱身障資優生）的服務，但 13 類身心障礙類別與 6 類資賦優異類別，所形成兩兩交集甚或多重交集的類型多元，且適用身障資優生的鑑定調整工具與彈性標準尚未訂定，讓學生蹉跎在等待符合資格的鑑定程序中。介入反應模式（Response to Intervention model, RTI）初期被運用在學障鑑定，現已擴及其他身心障礙、資優和身障資優生的發掘與服務（Trail, 2011）。陸秀霞與鄭佩芸（2009）詮釋 RTI 為支援—成效模式，透過多階層將「先評估後支援」及「因等待而失敗」，扭轉為「支援及評估並進」的型態，使 RTI 更聚焦在結果與表現，以確保服務的立即提供。

自閉症資優生常不易通過資優教育與身心障礙教育的雙重鑑定標準，協助學生不必為符合特教資格而「等著失敗」即為本研究出發點。Vaughn（2003）指出 RTI 介入階層視需求可區分為二至五層，此與資優教育強調應採多階多元的鑑定與輔導措施相呼應。Vaughn 與 Roberts（2007）及 Trail（2011）以三階層 RTI 進行教學介入的實徵研究，包括普通班教師在普通班實施階層一的全面性介入，進而由領域專長老師採 4-6 人之小組教學實施階層二之目標性介入，第三階層則由領域專長的特教教師實施密集性介入，並可進一步轉介特殊教育鑑定。此三階層介入與 Renzulli 與 Renzulli（2010）倡導資優教育的全校性三合充實模式（Schoolwide Enrichment Triad Model, SEM）的運作型態可相輔相成，該課程模式從一般性試探、分組

或團體訓練，到個別或小組的專題研究等三類型充實活動，並採旋轉門概念，依需求彈性變換充實活動類型而非線性直進，較能符應身障資優生的多樣性。

近年對自閉症資優生的介入服務多以校外支援模式服務學生與家長。吳昆壽（2011）以兩年專案形式提供 16 位身障資優生之家庭支持、學校支持、假日充實及科技輔助等服務。張正芬與陳美芳（2009）為 5 名國小三至六年級的亞斯伯格症資優生，以數學課程為主、情緒課程為輔，於大學實驗室進 17 週的資優營充實方案。鄒小蘭（2014）為 6 位自閉症資優生提供 9 週的假日自然探索科學課程；鄒小蘭與盧台華（2015）從家庭、學校與個案三面向的支援系統，為 9 位國小個案為期一年的行動介入，改善學生社會適應問題等。前述方案皆因採取非學校型態的校外實驗性計畫，課程規劃、師資人力、實施經費等項都是額外編列，無法符應學校實務現況。非學校型態的假日充實課程，固然可提供自閉症資優生多一次發展潛能機會，但長期而言，學校本位的方案介入更能治標與治本。

本研究以校本方案為基礎，嘗試以 RTI 的多階層立論，應用三合充實模式設計各階層介入的服務內容，如階層二安排同質性小團體充實課程；階層三安排優勢專長介入的個別輔導，依優弱勢評估資料，建構學校本位之自閉症資優生多階層介入服務模式。有關 RTI 介入結果有正向反應的實證研究，其課程多由外部研究人員規劃施行（林芳如，2009），本研究著眼於學校教師及行政人員參與執行介入，落實校本方案執行率，提高學校團隊處遇的知能。具體策略包括組織校本方案團隊、協助團隊認識與執行多階層概念、對已通過鑑定和疑似的自閉症資優生進

行優弱勢評估、分析個案潛能與不同介入階層的需求、提供立即性的支持與多階層介入等，建構有利身障資優生的學校本位服務方式，裨益其最大潛能發展。

## 二、研究目的與待答問題

本研究目的有二：（1）建構國小階段自閉症資優生校本方案之多階層介入服務模式；（2）分析國小階段自閉症資優生多階層之校本方案運作與影響。主要探究問題為：不同類型學校所建構之自閉症資優生校本方案的多階層介入模式為何？運作步驟為何？採取哪些介入階層？各階層介入順序和服務內容為何？各模式校本方案運行，對團隊成員和個案的影響為何？運作歷程遭遇那些困難？如何解決？

## 三、名詞釋義

### （一）自閉症資優生

係指個體同時具有資賦優異和自閉症特質，可能在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力等單一或多個領域表現優異才能。本研究聚焦在國小階段自閉症之一般智能優異學生，包括已通過鑑定為一般智能資優之自閉症學生，和已取得自閉症類證明但疑似一般智能資優的學生。惟疑似自閉症資優生的資優鑑定標準，調整為個別智力測驗之任一組合量表智商達 130 或 PR97 以上，且在特定學科領域有顯著優勢專長者，做為本研究立意取樣個案的操作型定義。

### （二）多階層介入服務

Trail (2011) 提出 RTI 連續性服務計畫分為階層一之全面性介入、階層二之目標性介入與階層三密集性介入。本研究參考 Trail 的三階層模式與 Renzulli 三合充實模式，邀請學生優勢領域的普通班教師和導師參與階

層一的介入服務；階層二為安排同質性小團體進行優勢帶弱勢課程與輔導；階層三安排優勢專長介入的個別輔導。由於階層間是流動狀態，介入情形依參與的學校與個案需求適時調整。

## 文獻探討

### 一、自閉症資優生之優弱勢需求

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，惟一般教師較不願意將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，身障資優學生也可能因其行為問題而終結其資優方案。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配套措施與服務介入更是困難重重（郭靜姿，2011）。Assouline 與 Whiteman (2011) 提出個案 Dan 有不服從、焦慮、衝動、攻擊等行為問題，其在閱讀、語言和數學的成就測驗皆達 PR97 以上，學校提供數學充實與加速課程、日常生活能力的功能性訓練和焦慮處理策略，持續一年半，Dan 問題行為頻率減少且嚴重程度下降。Foley Nicpon、Assouline、Schuler 與 Amend (2011) 對 18 名自閉症資優生的調查分析，其中 9 位接受資優教育服務，1 位全部學科加速，共同弱勢為社會能力（僅達 PR6），證實心理社會功能嚴重影響自閉症資優生的發展。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

示自閉症資優生的處理速度、適應能力及心理社會功能較弱。張正芬與陳美芳（2009）對亞斯伯格症資優生的研究亦指出社會適應與處理速度為其等的弱勢。綜合前述，自閉症資優生主要困境在社會適應與執行功能，與其優異認知能力和特定領域的表現懸殊，若採替代性補償與優勢帶弱勢的才能發展策略，較可能同時滿足優弱勢的需求。

## 二、介入反應模式之理念與對身障資優生之挑戰

### （一）RTI 理念與實施

Vaughn（2003）指出 RTI 的多階層用意是為了更精確地診斷與介入服務，而決定 RTI 階層的要素有證據本位介入、持續監控，和應用進步資料做決定。RTI 的理念如同資優鑑定採多元多階段實施的信念，有利於處在普通教育和特殊教育邊緣的自閉症資優生。Hoover 與 Patton（2008）認為有效的 RTI 模式係為動態、流動性的階層設計，採取區分性和系統性教學以達成融合教育。Berkeley、Bender、Peaster 與 Saunders（2009）指出大約 80%-90% 的學生可在階層一獲得良好成效；15%-20% 需要目標性（階層二）的輔助教學；1%-5% 需要密集性（階層三）或特殊性教學介入。而階層的區分，除階層一以普通班教師和教室為主要介入者與地點外，階層二與階層三未全然依教師身分或服務地點來區分，即使是階層二的小團體介入，也可在普通班或資源班實施，透過教材內容調整、科技輔具和策略指導，以輔助原階層的不足。因此本研究先評估自閉症資優生的優弱勢，並依個案介入需求，和學校人力、時間、空間等校本團隊的可行性，規劃富彈性的多階層介入服務。

### （二）RTI 存在的挑戰與因應

亦有學者不支持身障資優生採 RTI 模式，主要受優弱勢相互掩蓋影響。Foley Nicpon、Allmon、Sieck 與 Stinson（2011）指出因優勢潛能補償了障礙缺陷，顯現出平均水準或之上的學業成就，而失去被轉介機會。Reynolds 與 Shaywitz（2009）則認為 RTI 僅針對課程本位評量，很容易遺漏執行功能不佳的自閉症資優生，需要納入智力、認知能力和執行功能的評估。故採取 RTI 評估優弱勢時，需考慮工具的限制及轉換階層的決定指標。在美國各州、地區和學校決定介入有反應或無反應的工具和標準不盡相同，包含標準化工具與非正式的課程本位評量，並參照絕對或相對的指標（Berkeley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009）。其實 Coleman（2013）指出 RTI 模式應從鑑定學生是否為資優生，移轉為鑑別學生需要的支持和服務。諸多學者亦強調對身障資優生而言，RTI 的核心在課程需求而不是身分鑑定（Adams, Yssel, & Anwiler, 2013; Coleman & Johnsen, 2013; Kalbfleisch, 2013; Pereles, Baldwin, & Omdal, 2011）。是以，本研究不以鑑定為依歸，而在應用 RTI 的理念提供多階層的多樣化服務，如同 Renzulli 的三合充實模式，提供不同類型的探索，讓自閉症資優生可同時接受特教、普教、資優的不同階層服務。

## 三、應用 RTI 實踐校本方案

身障資優生應用 RTI 的基本假設是，RTI 團隊能鑑別普通班中有困難的學生，應當也能找出身障資優生，尤其著重優勢與弱勢需求，使其獲得資源與支援（Choice & Walker, 2010）。Hoover 與 Love（2011）對三所學校成功地實施 RTI，關鍵在於（1）強

調 RTI 是提升教學品質而不是找出學習者缺陷；(2) 獲得校長與行政團隊的支持與理解；(3) 有外部專家參與討論與分享解決策略；(4) RTI 團隊評估個案優弱勢與定期會議皆採證據本位決策；(5) 各階層轉換與執行，皆有普通班教師和特殊教育教師協作與監控方案進程。鄒小蘭與盧台華 (2015) 將自閉症資優生的學校支援服務系統區分為行政支持、師資團隊、課程調整、社區資源和諮詢研究，行政與師資便是校本方案的關鍵人員。校本方案的實踐有賴團隊合作，有如 Morrison 與 Rizza (2007) 發現教師們迫切需要對自閉症資優生的學業和社會情緒介入服務，普通班教師或特教教師單打獨鬥勢必事倍功半。Clark 亦指出教導身障資優生的不二法門，就是普通班教師、特教教師、資優教師、輔導人員、學校行政與家長等人體認到互助合作價值 (引自花敬凱譯，2007：560)。

RTI 運作模式可區分為 (1) 問題解決模式；(2) 功能評估模式；(3) 標準處遇計畫模式；(4) 多元或混合模式。其中，多元或混合模式係結合問題解決與標準處遇計畫模式，優點為 RTI 團隊可針對學生問題提供教師個別化的教學策略與問題解決建議，可行性較高 (洪儷瑜、何淑玫，2010)。本研究對象涉及已通過與未通過鑑定的自閉症資優生，加以個別優勢潛能與弱勢需求各自不一，且各校特殊班設班類型與校本方案組織成員有別，故參採 RTI 混合模式，以個案證據本位的優弱勢需求為核心，因地制宜地研擬介入服務的階層，彈性變化處遇歷程，以提高校本方案可行性。

## 研究方法

## 一、研究設計與方法

本研究為質性研究取向之個案研究與跨個案分析，因個案研究重視獨特性案例與特定的環境脈絡或系統條件之互動與配合 (詹盛如等人，2013)。本研究對象兼顧障礙與資優的跨特殊教育類型，且有通過鑑定和疑似個案，符應現場對身障資優生輔導困難的獨特性案例；此外，校本方案仰賴學校系統所能提供的條件與配合程度，如校本團隊成員，和因應需求形成的 RTI 階層和運作等，可依環境與系統互動的特定性分析跨個案的主題，故適合個案研究。本研究先依循研究倫理徵求有意願參與並符合條件之試驗個案與學校，組織校本方案團隊，進行個案優弱勢評估，結合 IEP/IGP 召開校本方案會議。再參考 RTI 三階層介入原則，規劃適合個案的多階層校本介入服務方案，並依個案介入 4-6 個月不等，同時召開校本方案會議溝通團隊的角色與互動方式，隨時視個案學校和個案需求調整方案運作。最後採問卷調查和個別訪談蒐集資料，交叉分析三個校本方案，並建構多階層校本方案運作的模式。

## 二、研究對象

### (一) 校本方案學校與個案

教師信念、學校系統支持度與設置資優班與否，皆對身障資優生有所影響 (鄒小蘭、盧台華，2015)，故徵求對象的首要考量是個管教師意願與行政人員支持度。分別選取設有資優班和未設的個案學校為對象，經 3 個月徵詢，成功組成校本團隊的學校為新北市 1 所，設有資優班且學生已取得自閉症資優生身分；臺北市 2 所學校，皆未設資優班，學生皆經鑑定為自閉症但未曾申請資優鑑定，惟個案 B 在魏氏兒童智力測驗 (第四版) 之全量表智商已達資優鑑定標準，個案 C 為

表一 個案背景資料

個案/ 學校 代碼	學校 位置	設置 資優班	年級	性別	資優 鑑定	魏氏兒童 智商 *	瑞文氏圖 形智商	自閉 鑑定	現有特教服務
A	新北市	有	四	女	通過	FSIQ134	PR92	通過	身障與資優資源班
B	臺北市	無	三	男	未申請	FSIQ133	PR75	通過	身障資源班
C	臺北市	無	五	男	未申請	PRIIQ134	PR99+	通過	身障資源班

註：\* FSIQ 為全量表智商；PRIIQ 為知覺推理指數。

知覺推理指數超過 130 且 SPM-P 非語文智商達 PR99 以上。個案資料如表一。

優弱勢評估係先訪談導師、家長和檢閱個案 IEP/IGP、學習檔案、學科評量與課程表現、興趣調查等已知資料，決定增加評估項目（1）弱勢問題增加與執行功能有關之注意力測驗；（2）優勢專長領域參採學科成就測驗、課堂觀察與同儕參照資料，另施以瑞文氏矩陣推理測驗（SPM-P）評估非語文智商。採用 SPM-P 係因該測驗常用於鑑定特殊兒童，其與國小三至六年級學業成績達相關（陳榮華、陳心怡，2006：65）。三位個案優弱勢評估結果，弱勢方面皆存在人際互動、情緒控制、自我概念和執行功能等問題；優勢方面，個案 A 在語文和社會領域表現較佳，圖形空間的概念良好，對繪畫有強烈興趣。個案 B 在自然領域有潛在優勢，圖像能力較優於文字書寫。個案 C 數學表現具優異潛能，而語文、自然、社會等明顯偏弱。

## （二）校本方案成員

要落實校本方案，得先整合學校普通教育、身心障礙和資優教育的人力、經費、環境等支持服務。本研究視個案需求邀請相關人員參與校本方案團隊，包括校長、輔導主任、特教組長、個案之資優、身障與普通班

導師、輔導教師、優勢學科教師與個案家長等，定期與不定期召開會議，以支持校本方案實施多階層介入。三所學校參與方案執行的團隊成員分別為 A 校 11 位、B 校 9 位、C 校 6 位。

## （三）研究者本身與協同研究者

研究者期望研究結束後，學校仍能自行執行校本方案，故在運作初期自我定位為諮詢者與執行者，介紹 RTI、促發校本方案啟動、協助個案優弱勢評估分析；待進入運作中期，退居為旁觀者與支持者，入校觀察校本方案運作樣貌，蒐集問題或提供可能的資源，支持校本方案運作；整個期程同時為研究者，負責資料分析與模式建構的探究。此外，為便於與學校溝通互動，商請每校個管教師擔任協同研究者，協助聯繫家長、會議召開、入班觀察、提供相關文件與學習進展等實徵資料，歷程中分享所見所聞，以及協助問卷調查、檢核會議和訪談的紀錄等。

## 三、研究工具

### （一）調查問卷與訪談大綱

本研究依行政、教師與家長編擬訪談大綱及調查問卷，藉以了解應用 RTI 模式所建

構之自閉症資優生校本團隊成員間的互動情形，及校本方案運作的可行性與適切性。問卷第一部分為填寫者性別、年資、學歷、特殊教育背景、輔導個案時間、擔任校本方案的角色與參與程度等背景資料；第二部份為 10 題之七等第量表，回答對方案運作的認同程度，問題如「我很清楚自閉症資優生校本方案目標」、「在執行本方案時，我很容易找到可以諮詢的對象」。填答者依對問題的同意程度勾選，數字越大代表越肯定；第三部分為開放性回饋的空白欄位。

半結構式訪談大綱則為了解問卷填答的實質內容，作為問卷調查的交叉檢核資料，問題包括推動校本方案的目標為何？會向哪些人請教？討論哪些問題？歷程中讓您深受感動的人或事件為何？對自己和個案有哪些影響？遭遇的困難與解決方法？對未來推動的建議等。

#### (二) 相關文件蒐集

與個案研究相關資料皆為提高信效度佐證工具，包括校本方案會議紀錄（由研究者邀集召開的會議，每位個案 3 次，分別為介入前搭配 IEP 會議說明方案內容與討論個案優弱勢需求、介入中期研討 RTI 階層調整、介入後期進行結案討論；另在介入期間由學校召開的校本方案會議並留有紀錄者，個案 A 為 14 次、個案 B 與 C 皆為 8 次）、階層二與三介入的課程設計（個案 A 的小團輔活動 8 次、個案 B 的自然優勢專長個別課程 24 節、個案 C 的數學優勢專長小團體課程 12 節）、普通班教師進行階層一介入所採取的課程調整與班級經營策略、觀課紀錄、學生作品、段考成績、家長提供之優勢才能活動照片等。

#### 四、資料處理與分析

採多資料來源的整合分析，問卷資料用 excel 建立原始資料，以描述統計整理數據。質性資料先依個案分別建檔，訪談錄音轉譯成逐字稿，請受訪者檢閱無誤，採持續比較法分析文件資料與訪談逐字稿，反覆閱讀原始資料，找出各資料單位主題，接著統整歸併主題，形成新的類別並賦予新的命題。例如個案 C 第一次校本方案會議紀錄，導師表示「在教室中會惹毛他人，卻不自覺」。得出單位主題「察顏觀色能力弱」；個案 C 個管老師於普通班數學課的第 1 次觀課紀錄「大聲對組內女生說：妳很笨、這個也不會」，「小組討論不停說話，同學無法插話」。單位主題為「同儕互動困擾」，繼而整合此兩份資料形成「人際困難」的類別命題。另參考 Lincoln 與 Guba 建議的可信性和可遷移性增進研究品質（引自鈕文英，2007），包括執行一年之長時間蒐集資料；將會議紀錄、學習檔案、觀課紀錄、訪談等資料進行三角檢驗；研究參與者協助檢核訪談資料及會議紀錄；協同研究者進行一致性檢核及回應等方式提高可信性；而可遷移性，則摘錄受訪者感受，並對校本方案運作的內容與團隊成員的互動回饋等問題深入描述，以利研究結果的分享與遷移類化。

受訪者身分與質性分析代碼見表二，導師與科任老師，分別以「導」、「科」代稱，另以「語」、「數」、「自」等區辨介入課程；再依資料來源註記為問卷（問）、訪談（訪）並加上日期區辨。如（C 導數 0525 問）意指個案 C 擔任數學課之導師於 5 月 25 日填寫之問卷資料、（B 科自 0601 訪）為個案 B 之自然科任教師的訪談紀錄。

#### 結果與討論

表二 質性資料分析代碼

個案 / 學校	受訪者身分	任教科目	代碼
A	導師	社會	A 導社
	科任	美勞	A 科美
	身障資源班一個管	社會技巧	A 障師
	資優資源班	自然	A 優自
	資優資源班一個管	語文	A 優語
	輔導教師	無	A 輔師
	特教組長	無	A 特組
	父、母	無	A 父 A 母
B	導師	語文	B 導語
	科任	自然	B 科自
	身障資源班一個管	社會技巧	B 障師
	外聘資優教師	自然	B 優自
	父、母	無	B 父 B 母
C	導師	數學	C 導數
	身障資源班一個管	社會技巧	C 障師
	特教組長一專長教師	數學	C 特組專數
	母	無	C 母

本研究對參與校本方案的團隊成員（共計 26 人，含家長 5 位）先進行問卷調查，再邀請校本方案的師資團隊與家長（共 17 人）進行個別訪談。以下從模式建構及方案運作兩大面向的跨個案分析來回應研究目的。

### 一、校本方案模式建構

綜合本研究三位個案的介入歷程與服務內容，自閉症資優生的多階層校本方案運作模式，可依學生優弱勢需求、學校設班類型和介入階層歸納為三種，個案 A 屬雙類型三階層、個案 B 屬單類型三階層、個案 C 則為單類型二階層。階層一由普通班實施全面性介入，著重在普通班老師調整班級經營型態和個案優勢領域學科的課程調整；階層二則採同質性興趣小組進行優勢帶弱勢的特定目標介入，可能由普通班、資優班或身障資源班提供如專長充實課程、小團體輔導等服務；

階層三密集性介入則由資優教師或符合個案優勢專長的教師提供優勢才能發展之個別或更小團體的課程。

#### （一）個案 A~ 雙類型三階層介入服務模式

個案 A 學校同時設有身障與資優資源班，階層三將資優班原有的專長課程強化情意融入教學；階層二將身障班的社會技巧改成小團體輔導，並由輔導老師和資源班老師合作教學；階層一則從個案優勢面介入，包括導師對個案改以正向發展觀點調整班級經營型態、社會科和美勞科老師實施課程調整、資源班取消原採弱勢補救觀點的運動課，調成休閒社團的街舞課。在校本方案介入前，個案 A 由身障資源班與資優資源班各自擬定 IEP 與 IGP，各有個管教師，雖雙邊都會參與另一類會議，但較少實質討論課程與教學。方案啟動後仍維持雙邊個管教師，但透過校本方案會議共同規劃課程，如整合

資優班與身障資源班的團體課，以利個案和家長接納並正向面對自閉症特質，而不是隱藏標籤或視而不見，也讓個案前往身障資源班感到自在。又如身障資源班空出時段讓個案參加其感興趣的動態課程，增進身體協調和人際互動，個案與家長皆偏好此安排。她以前姿勢怪怪的，我覺得她協調性改善很多（A 導社 0620 訪）。原本早上在資源班跑步，評估過後就變成去跳街舞，他的記憶力非常好很快就在團體裡面有些優勢（A 優自 0620 訪）。我覺得律動很好，她以前只會出點子，動作做不出來（A 母 0619 訪）。而雙邊密集合作也讓個案較能維持一致性行為，該生一開始會在不同老師面前說不同的理由，來逃避自己該上的課及責任，但在資優、資源及班級導師的密切連繫之後，不再逃避鑽漏洞（A 障師 0601 問）。個案也轉變其漠視身障班的態度，主動向老師請假，減少了迴避行為。各領域相關人員、教師及家長的團隊運作，大家能確實交換個案學習情況與問題處理方式，達到有效的方案執行目標，學生的表現進步明顯可見（A 優語 0528 問）。

### （二）個案 B~ 單類型三階層介入服務模式

個案 B 學校僅有單一類身障資源班，階層三為新增一對一自然優勢的專長充實課程；階層二原本是維持資源班社會技巧課程，但資源班教師主動尋求自我充實機會，設計自然素材融入其弱勢補救課程，發揮優勢帶弱勢的精神；階層一新增包括導師調整班級經營型態，安排個案在班會活動發表實驗研究；自然科任教師實施課程調整，及身障資源班老師進入普通班自然課程，協同科任教師提供行為介入的支持。普通班做實驗是分小組的，小組的時候就容易有紛爭，老師就忙著打地鼠（處理諸多學生問題）（B 障師 0601 訪）。對個案 B 而言，先採階層

三以外加時間一對一形式比階層二的小團體較具可行性，待小組實驗與學習技巧穩定後再安排優勢專長的小團體學習。課堂上可能不容易被看到或者不容易被引發出來，很需要的就是一對一的方式，比較欠缺的是沒有辦法拉他的同儕來，之後可再嘗試（B 科自 0601 訪）。原邀請校內身障資源班老師或自然科任教師擔任階層三介入，但特教教師無資優背景，科任教師的特教專業不足，皆擔心無法勝任。故先媒合個案 A 學校的自然專長資優教師入該校支援 8 週，提供每週五下午連續 4 節的自然科學個別課程，以個案圖像學習優勢，採心智繪圖教學提升了組織與邏輯能力。自然科任老師與導師看見個案的轉變，接續針對自然優勢給予外加的充實活動和區分性教學。這個方案有讓我們多去看孩子的亮點，這個我覺得還蠻重要（B 科自 0601 訪）。……這個方案給我的 idea，剛好學校就有自然科學報紙，我就送他說「你期末同樂會可以考慮做裡面的實驗。」那他就很開心拿回家跟爸爸媽媽討論。因為這個方案我才知道，可以往這個方向去引導他（B 導語 0601 訪）。家長對於充實性課程非常支持與充滿感謝……有「花青素」、「彈力」、「馬鈴薯發芽」及課堂上的「種菜小農夫」、「水的三態」……，讓他體驗到自然環境中，關於植物、化學、物理、水資源。孩子很幸運在學習的道路上，接受各位老師的啟蒙和照顧（B 父 0525 問）。在階層三介入後的檢討會議，個案 B 的校外資優教師、自然科任和資源班老師皆推薦個案轉介資優鑑定。

### （三）個案 C~ 單類型二階層介入服務模式

個案 C 學校亦僅設有身障資源班，正巧該校特教組長為縣市數學輔導團教師，也曾擔任個案閩南語課程，故由該位數學專長教

表三 應用 RTI 實施多階層介入服務之模式建構

個案步驟	A	B	C	備註
一、優弱勢評估	雙類型三階層介入 WISC-IV：FSIQ134 SPM-P：PR91 圖形推理能力佳， 圖形空間概念良好； 能找出生活問題並 界定問題；注意力 因活動性質（與興 趣相符程度）而有 不同表現，相符則 專注力高。	單類型三階層介入 WISC-IV：FSIQ133 SPM-P：PR75 圖形版獨創力表現 佳，展現與眾不同 的想法，能在有限 時間流暢地繪圖； 能有效決定生活問 題解決的順序；選 擇性注意力與分配 性注意力在平均數 以上。	單類型二階層介入 WISC-IV：FSIQ119 PRI134、WMI135； SPM-P：PR99+ 國小數學能力、系 列學業能力（數學） 皆 PR97 以上，圖形 推理與圖形空間能 力優異；語文、自 然、社會偏弱；問 題解決方法較欠思 考；注意力尚可	優勢才能資料蒐集： 1. 非正式評量：優 勢課程觀察、晤談 家長 / 教師、參考 學習檔案等 2. 正式評量：個別 智力測驗（含非語 文）、創造力、問 題解決能力、學校 能力（性向）、優 勢學科成就等測 驗、執行功能評估 （如注意力、知覺 統合表現）
	共同弱勢：自我概念不佳、非特定領域學習動機不強、人際互動技巧不足、情緒控制不佳			
二、組織團隊	校本團隊（11 人） 1. 行政：校長、輔 導主任、特教組長 2. 教師：資優個管、 資優學科、身障個 管、普教導師、美 術科任、輔導教師 3. 個案父、母	校本團隊（9 人） 1. 行政：輔導主任、 特教組長、資源班 召集人 2. 教師：校外資優 專長教師、身障個 管、普教導師、自 然科任 3. 個案父、母	校本團隊（6 人） 1. 行政：輔導主任、 特教組長 2. 教師：數學專長 教師、身障個管、 普教導師 3. 個案母親	1. 因材施教 2. 課程與教學主要 成員：導師、資優 班教師（含校外人 力）、優勢學科教 師、身障班教師
三、介入前會議	1. 同時進行三階層 介入 2. 新增階層一服務 3. 調整階層二、三 服務內容	1. 先提供階層三新 增服務再安排階層 一介入 2. 調整階層二服務 內容	同時新增階層一、 二服務	1. 解說 RTI 內涵， 建立方案目標：皆 以提高動機與自我 概念，優勢帶弱勢 為輔導原則 2. 討論優先介入的 階層、順序、指標。
四、執行介入—各階層執行內容	指標： 1. WISC-IV PR97 2. 美術、人文社會 展現優勢 3. 優弱勢課程適配 性 時間：經常性 1. 導師班級經營 2. 社會與美術課程 調整 3. 課後社團（街舞）	指標： 1. WISC-IV PR97 2. 自然領域課堂表 現高度興趣成績班 級前 5% 時間：經常性 1. 導師班級經營 2. 自然科課程調整， 特教老師入自然課 支持行為介入	指標： 1. SPM-P PR99+ 2. 數學性向與成就 測驗 PR97 3. 數學成績班級前 5% 時間：經常性 1. 導師班級經營 2. 數學課程調整	普師（含導師）為 主： 1. 本階層以班經與 普通班課程調整為 核心，持續蒐集資 優行為。 2. 會議分享個案表 現與班經 / 課調策 略 3. 協同或合作教學

表三 應用 RTI 實施多階層介入服務之模式建構 (續)

個案 步驟	A	B	C	備註
階層二 目標性介入 四、執行介入—各階層執行內容	指標： 1.IEP/IGP 學期目標 2. 個案自我概念提升，人際困擾降低 時間：3 節 / 週 -20 週	指標： 1. 自然科學業表現提升 2. 學習主動性提升，專注時間延長 時間：2 節 / 週 - 視需要	指標： 1. 整體學業表現提升 2. 學習主動性提升，分心行為減少 3. 人際困擾降低 時間：1 節 / 週 -12 週	特教 / 普師為主： 1. 展現優勢才能之課程調整，或附讀資優班，或安排特定活動，突顯資優特質。 2. 持續蒐集學生優勢才能表現
	1. 資源班原社會技巧改為小團體輔導 (1 節) 2. 思考訓練 (簡報技巧) / 創造力 (2 節)	資源班社會技巧納入自然相關素材	數學專長教師提供數學小團體充實課程，納入思考訓練，增進討論技巧與態度	
階層三 密集性介入	指標： 1.IEP/IGP 學期目標 2. 已通過鑑定為身障資優學生 時間：3 節 / 週 -20 週	指標： 1. 自然科學業成績 / 課堂表現 / 反應速度居於班級前 3% 2. 推薦資優鑑定 時間：3 節 / 週 -8 週	指標： 階層二介入即達成優勢展能效果，且無意轉介資優鑑定 無	資優 / 專長教師為主 1. 優勢才能之充實課程，藉以提升人際互動與自我概念 2. 決定轉介資優鑑定與否 (個案 B、C)
	1. 情意融入資優語文專題課程 2. 個別晤談 (視需要)	1. 個別自然充實課程 2. 思考訓練心智圖策略		
五、檢討修正	續採三階層介入。	續採三階層介入，並申請資優鑑定。	續採二階層介入，階層二改以數學課後社團進行。	1. 檢討同時重新評估優弱勢 2. 確認階層需求與助益

\* 註：欄位內「指標」係指進入該階層的標準，「時間」為該階層介入時間長度和服務內容

師擔任階層二介入，並由導師協助篩選邀請數學優勢的同儕 5 位，利用週一午休時段進行 12 週的充實課程。以同質性小團體提供外加課程，讓個案有機會探究數學，個案蠻期

待上課，主動性增加、時間管理變得有效率，也提升人際互動能力，對個案的優、弱勢同時產生助益。因為他想要來這裡上課，個案會說「我都做好了，我都做好了！」。……

一吃飽就會跑過來說「老師我可以去幫忙開門嗎？」……每次就吃飽飯 12:30 之前他就會來借鑰匙了（C 特組專數 0603 訪）。

多階層介入影響其在學校表現，學業成績整體提升。個案對自我的期許與對學習的在乎程度的確會影響他的學習表現，這次段考他全班第二名唷（C 特組專數 0525 問、C 特組專數 0603 訪）。因導師看見階層二介入對個案的正向影響，故階層一的介入著重在導師調整數學課堂教學和班級經營型態，在導師填寫的問卷和訪談的資料皆顯示優勢帶弱勢的成效。譬如我會安排他教別人數學，從這計畫也提醒到了我，這是另外一個輔導的方式。……讓他在全班面前可以展現（C 導數 0603 訪）。此方案凸顯出學生的優勢能力，進而建立他的自信心，也讓班上同學肯定其優勢能力，也運用個案在數學的優勢能力請他教導同學，增加互動，改善人際關係（C 導數 0525 問）。經階層一、二介入即可兼顧個案 C 的優弱勢需求，再則家長很在意個案語文學科偏弱，無意提報資優鑑定，故無安排階層三之個別介入，惟學校將改以數學課後社團方式持續提供 C 生階層二的目標性介入。

彙整三位個案多階層介入服務模式的歷程與內容如表三，備註欄位有各步驟實施內容的重點說明。

三個模式的校本方案運作皆為優弱勢評估、組織團隊、介入前會議、執行介入與檢討修正等五步驟，而檢討修正同時進行優弱勢再次評估，屬循環運作歷程。各模式運作主要差別在執行介入步驟，係依個案分別決定進入該階層的評定指標、執行時間與內容，有關各階層介入指標將在下一段運作歷程阻礙說明。三階層的介入順序有採系列性介入亦有同時並進，如個案 A 為同時進行新

增的階層一介入和調整階層二、三的服務內容；個案 B 先有階層三介入提升個案興趣與自信，校內教師看見個案在密集性介入的才能展現，扭轉了對個案印象和弱勢補救的教育取向，進而有階層一的新增介入和調整階層二的服務內容。各階層介入時間的長度，除階層一為經常性實施，階層二、三係透過會議研討，考量個案展現優勢所需的時間，學校人力調配，家長支持配合等情況制訂，或歷程中調整。綜整多階層介入服務模式如圖一，呈現循環運作的步驟，與各模式各階層的介入服務內容，惟參考應用時仍須依個案本身和學校本位的殊異性，彈性變化介入服務模式。

## 二、校本方案運作

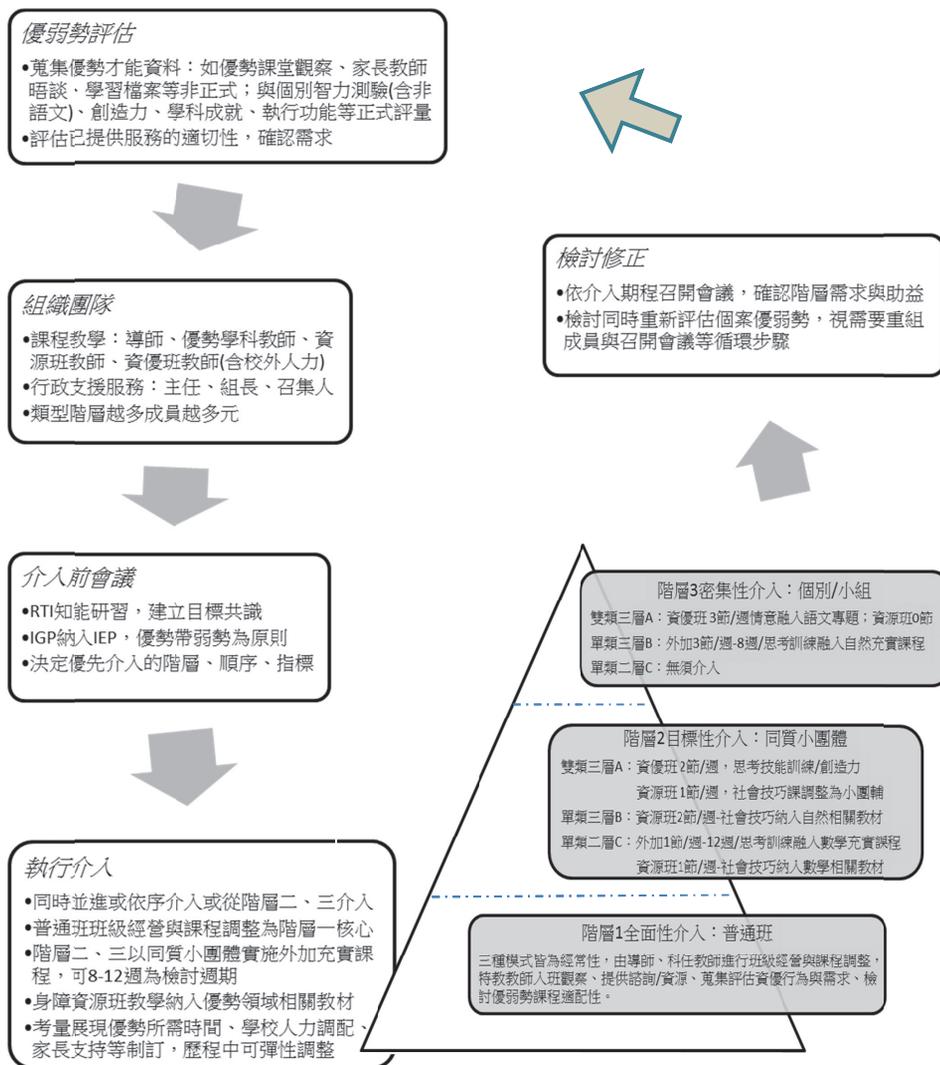
三個校本方案依個案、學校團隊情況制宜，從入班觀察、問卷調查和訪談結果，皆獲得正向肯定，且有意願繼續在校內實施，並支持分享校本方案的經驗，以推展自閉症資優生多階層介入的服務模式。

### （一）校本方案之正面影響

從學校團隊、教師、家長與個案等四個面向的跨個案分析，獲得以下 8 項正面影響，前 5 項為三校皆提及的成效，後 3 項為該校的獨特感受。

#### 1. 團隊成員身兼多重角色，認同且願持續促進多階層介入服務的校本方案

Salvia、Ysseldyke 與 Witmer (2016) 將學校特殊教育服務的團隊區分為全校性支援團隊、介入支援團隊、多專業團隊和個別化教育團隊，有效發揮功能的學校團隊具有以下特徵：分享團隊目標、釐清成員角色與分工、傾聽與尊重團隊成員、發展系統步驟、基於客觀資料做決定、確保機密性以及定期



圖一 校本方案之多階層介入服務模式流程圖

檢討修訂。本研究方案運作初期，包括組織團隊和介入前會議，多次研討目標，釐清角色帶動團隊合作，資源班、科任、導師等人關注個案需求，調整服務內容形成團隊共識且處理行為的策略一致，使個案有較明顯的轉變。會得到蠻多回饋的，不管是小孩，還是家長，還是自己……，也覺得如果未來要再做，也會蠻樂意的（B 導語 0601 訪）。感謝有這麼堅實的團隊，……不論寫作或閱

讀，都進步非常多，孩子很有福氣，我也收穫許多！（B 科自 0522 問）。本研究定位為”介入支援團隊”，即便個案 A 已有 IEP 和 IGP 的團隊，惟兩邊較少溝通合作，為利於多階層介入而新組跨資優與障礙的校本團隊，企圖將 IEP 與 IGP 合而為一。此運作歷程正與教育部頒佈《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》（2019），要求將身障資優生的 IGP 納入 IEP 政策一致。資優老

師和我們一起做合作，這樣的經驗也是蠻難得的。因為孩子其實是跨兩個領域，真的必須要討論才有辦法去找出適合她的方式（A障師 0620 訪）。問卷除第 3 題（個案的表現讓我深受感動）的平均值為 5.5，其餘題項如（正向參與經驗）與（獲得立即支持）皆在 6.0 以上，獲所有成員高度肯定。

團隊成員對各自角色的定位，是促進團隊運作的重要基礎，三校共 7 位身障資源班與優勢專長教師，在角色可複選前提下，7 位皆自覺為個案的教學輔導者、觀察評估者、資源提供者與溝通聯繫者，其次為諮詢建議者（5 位）與行政支持者（4 位）。此與 Hoover 與 Patton（2008）建議特教教師執行 RTI 應具備決策者、執行者、教學者等角色相符。大家角色不同但能確實交換個案學習情況與問題處理方式，達到有效的方案執行目標，學生的表現進步明顯可見（A 障師 0515 問）。而對於（再次採用多階層校本方案運作）的意見平均更高達 6.5，特別是特教教師和導師皆勾滿分 7 分。謝謝此次的研究計畫，讓我有些靈感。針對高智商的其他 ASD 個案，也可以參考這樣的架構，也是我可以再努力的地方（B 障師 0520 問）。這個方案我就是學習的角色，我是一個被引導去用另外一個角度去幫助孩子，如果今天沒有這個案子我想整個機制不會啟動，我覺得需要點那個火的很重要，因為我們也是不曉得可以這樣做（C 導數 0603 訪）。Hoover 與 Love（2011）指出 RTI 成功關鍵在於有外部專家參與團隊討論與分享策略，且團隊充分理解與支持。本研究由研究者擔任外部人員協助校本團隊解決方案問題，同時安排學校內一位老師擔任協同研究者，即研究者非校本方案的全程主導者，而是逐步轉由學校接手，提高學校自行運作的可行性。

## 2. 扭轉教師弱勢補教的慣性思維與教學取向，從優勢觀點幫學生開啟另一扇窗

三校的普通班老師參與方案並嘗試課程調整，才真正體會差異化教學對學生的影響，不僅個案獲得充實學習，教學者也受益。從初期的擔心、配合，到後期的認同、支持，多階層介入是助力而非負擔。其實每個老師都會想這樣子做差異化教學啊，……我覺得不但沒有困擾，反而是更多的助益（A 導社 0620 訪）。我在這個過程中發現我還蠻冒險的，結果其實我蠻滿意的，……我自己學習到的可能比他還要多（B 科自 0601 訪）。當初只覺得我配合你們這個研究案，倒是沒有想到我自己能夠受益。其實我們能學到東西就等於是孩子的福氣啦（C 導數 0603 訪）。對學科專長教師與特教教師亦激起教師心中的漣漪，過去習慣著眼於學生的行為問題，轉而以學生優勢專長學科作為素材。我跟特教老師有很大的成長，因為我們之前也沒有想過要嘗試這樣的方式。小朋友問的一些問題比我們有創意、有想法，然後他們還會自己去解決（C 特組專數 0603 訪、C 障師 0603 訪）。因為這個計劃，我看自己在教社會技巧部分，可以改用生活中的科學概念提升社會技巧……新的學年度可以重新排課做比較好的編排（B 障師 0601 訪）。……原來可以用這樣子的方式去觀察他、支持他，然後給他不一樣的課程。不像之前的我，被固有的既定思維限制住了（C 障師 0603 訪）。

## 3. 協助個案導向正向自我概念，提高學習動機與社會技巧

個案 A 的資優班老師將情意課程融入學科，協助個案修正對自己的看法，正向接納自己的雙重身分，也提升個案的自信與社會互動能力。就在學科課融入資優情意的課程

跟概念，讓她因認識而接納自己的障礙（A 優自 0620 訪）。我覺得當他知道自己是特別的時候，有提升她的自信（A 導社 0620 訪）。個案 B 與 C 因為外加的專長課程符合其興趣而有了學習動力，自發性運用在其他科目學習，連結生活經驗並分享，人際關係與情緒控制也提升。這學期可以看到他的學習動機是由內而外的，不是大人要求的，變得比較有自信耶（B 障師 0601 訪、B 導語 0601 訪）。他正在往上爬，雖然不是一直 100 分……，比較不會不適當的時間，做不適當的事情（B 障師 0601 訪）。我真的蠻感謝外校老師來教導他，我覺得他會去模仿，然後去類化到自己的東西表現在日常生活的作息方面……對於他的情緒也有小進步（B 母 0601 訪）。他會把在電視上或是書籍看到相關的會跑來說「老師你知不知道…」有點在分享他看到的感覺（B 科自 0601 訪）。……對我來說他的提升不在數學，而是因為數學去影響到他人際關係。……其實他整個變得有信心（C 導數 0603 訪）。三位家長皆認為專長議題讓個案學習積極度與遵從規範都有明顯改善，情緒管理也有轉變，也更能接受自己。她為了面子掛不住，一直表達自己，不聽別人講，現在她已經可以包容別人的想法，甚至有不錯的互動（A 父 0619 訪）。他以前其實很討厭別人講他。……他發現說欸，其實學習不只是看一個點，而是一個面。他現在比較會去看他的不足，然後去請教別人（B 父 0601 訪、B 母 0601 訪）。我問兒子說「你今天有沒有被罰？」他說這個學期比較少了。……這個數學影響到他，就是能聽得進去人家說的話（C 母 0603 訪）。

#### 4. 影響同儕對個案的觀點，改變相處態度與縮短人際距離

三校在階層一調整班級經營與課程型態，讓同儕有機會看到個案優勢才能的展現，進而影響同儕看待個案的態度與距離。如果沒有經過這個課調的話，她的優勢在班上其他同學是看不到的，大家只知道她去資優班上課，可是沒有真的跟她互動，看到她的展現成果（A 導社 0620 訪）。在原班安排自閉症資優生的特教宣導，導師後續帶著孩子去做討論，讓全班也有一些認識（B 障師 0601 訪）。小組同學一開始有點抗拒來跟他一起上課，個案一坐下來大家都閃遠。後來覺得他很強，慢慢就可以接受，尤其是那幾個自我要求很高的小朋友（C 特組專數 0603 訪）。此方案對個案最大的幫助是讓同儕發現個案好的一面，其參與班級活動的動機也有漸漸發展出來（C 障師 0530 問）。

#### 5. 增加親子互動機會，改善親子關係與利於親師溝通

個案 A 家長會改用較多的鼓勵，就是要看到孩子能做的，然後去鼓勵他，不要去想做不好的地方（A 母 0619 訪）。個案 B 家長會陪伴孩子自然領域書籍閱讀與實驗，用較平緩的語氣引導個案，個案練習不因挫敗而生氣，親子緊繃的關係有改善。……像是做熱氣球，我們做了一整天還是沒成功，他不像以前會因為沒有完成就生氣，我覺得這一點他有去努力（B 父 0601 訪）。……老實說幫助還蠻大的，他會充當教學者跟我們分享上課內容（B 母 0601 訪）。個案 C 家長在乎個案成績，親子間較少對話，也變得較願聆聽孩子分享。我只要看他考多少我就知道……一天到晚跟他吵架，他又聽不進去……現在討論事情的時候，他是比較少發脾氣了（C 母 0603 訪）。此外，多階層介入使得普通班、資源班、資優班一起和家長對

話，家長得到多方面一致的訊息，讓親師溝通更順暢。就是每一個老師的環節有共通的去串連起來，不會各自去看到孩子各自的面（A母0619訪）。媽媽防衛心比較重，如果是講到一些小孩不好的話題，一陣子不跟我們連絡（C障師0603訪）。……不用擔心那些措辭或者哪些東西該講不該講，對我來講跟家長溝通是有幫助的（A導社0620訪）。

#### 6. 激發個案A學校資優教師發掘隱藏個案，營造資優班為全校的優勢才能教室

個案A學校的資優班自然課程教師，同時受請託擔任B校專長課程老師，看見兩位個案正向轉變的歷程，激勵其發掘與輔助更多隱藏個案。我在這個方案不只幫校內，還去他校幫忙上課，像這樣的孩子刺激了我很多思考……讓孩子變成有機會活絡整個學校，資優資源教室不只給資優生，還是更多有優勢才能孩子的資源教室（A優自0620訪）。

#### 7. 跨校合作機緣與觀摩輔導團教學，促發個案B學校教師的自我充實

在確認個案B的優勢為自然學科後，原建議由特教老師或自然科任教師採階層二的小團體介入，但兩位老師表示還沒準備好，研究者遂邀請A校資優班自然專長老師到B校支援，改採個別的階層三介入。此跨校合作影響B校自然教師對個案優勢課程與教學型態的轉變，而特教老師不僅未抗拒專長受限，還主動徵詢輔導團老師入班觀課，積極尋求充實機會。我只有修過資優導論，……學校剛好有自然科輔導團老師，去觀課看到哇很不一樣，大概知道自然領域課程的模式，然後討論他的優勢要怎麼樣融入在社會技巧裡面（B障師0601訪）。

#### 8. 修正個案C對身障資源班的刻板印象，師生關係更加緊密

個案C原排斥身障資源班的身分，因本方案由特教老師擔任窗口，而願意主動進入資源教室找老師分享，讓特教老師更容易執行其他領域的課程與教學。個案跟我的關係有變得比較密切。假設八點的課，他可能7:35或7:45我就看到他坐在那邊等……資源班沒課也會來找我討論，或是跑來說「哦老師我可能今天有什麼活動」，這是以前不會有的事情（C障師0603訪）。

### （二）運作歷程的困難阻礙與解決策略

從運作期間的會議與訪談分析，三校自閉症資優生採多階層介入實施校本方案會遇到的共同阻礙，與歷程中採取的因應策略分析如後。三校共同阻礙的困難和因應有程度上的差異，如師資跨域專業不足的問題，雙類型學校有辦過身障資優生的研習，團隊成員較易從校內就近解決問題；單類型學校有教師第一次接觸身障資優生，對跨域進行不同思維的課程，需要外部人力協助。

#### 1. 師資跨域專業不足，透過團隊合作、外部人力與獲取參考資訊以解決問題

學校有具備雙重特殊教育知能的老師擔任校本方案推手最佳，但這樣的師資可遇不可求。個案A特教老師對個案的評估尚未齊備，加以IEP在前一學期已擬定，方案介入後才發現提供的課程與個案需求未搭配，動作技巧一開始沒太關注，然後是資優老師某一次去看她地上動作的課，發現說孩子表現得很好，然後孩子也表示說有點無聊（A障師0620訪）。個案B的科任教師對專題指導沒有經驗，擔心特教知能不足，邊進行邊修正，需要隨時求救，所幸校本團隊與學科領域專

長教師提供了專業諮詢。我對於我自己特教知能的部分沒有什麼信心，我沒有辦法一開始就給孩子一個太完整的東西……，我不曉得我這樣做到底對不對，或者是好不好（B科自 0601 訪）。對普教教師來說，參考現有的課程調整手冊再適度調整較易上手，研究者遂提供從實例敘述自閉症資優生優勢開展的輔導手冊（鄒小蘭主編，2016）。可能說就是有一本參考書或是一本聖經在那裡，需要時去翻一下（B科自 0601 訪）。個案 C 的數學專長教師未受過特教相關訓練，先徵詢資優教育輔導團的數學教師，才加入校本團隊與導師、特教老師討論教學與行為處理策略。每次要上課教材準備，就會跟班級導師、資源班老師討論說今天要做的是什麼活動，然後他們也會給我一些建議說「要準備什麼給個案操作」或者說「時間上夠不夠」，提供一些改變策略（C 特組專數 0603 訪）。

成功實施多階層介入的校本方案，Morrison 與 Rizza（2007）提到僅由普通班或特教教師單打獨鬥，勢必事倍功半；柯惠菁（2017）指出因師資不齊備，國內完整運作 RTI 模式的學校並不常見，多僅針對某一層次進行課程教學或輔導。本研究的 BC 兩校即欠缺兼具自閉症和資優教育知能的師資，仍可鼓勵資優班老師或身障資源班老師扮演以下五種角色：學生學業表現和社會情緒資料驅動的決策者、執行高品質與多層次教學之介入執行者、符合學習者需求之區分性教學者、使所有學習者獲益之行為支持的執行者，以及與團隊人員有效能互動的支持合作者，以利推展 RTI 模式（Hoover & Patton, 2008）。本研究亦透過外聘專長教師或從普通班邀請專長教師，或身障資源班老師充實領域專長等方式因應。各領域教師有其專業性，若能將個案的團隊整合在一起跨域合

作，同時建置學校師資人才庫與參考資料，能有效解決跨域知能不足的問題。加以新頒訂之特殊教育課程實施規範明定協同教學可採計為教師節數，皆有助落實多階層介入的完整性服務。

## 2. 課程規劃拿捏困難，秉持發展優勢潛能帶動社會情緒及人際互動弱勢為介入原則

校本團隊成員多次反映多階層介入的困難在課程規劃，不確定要單純處理優勢或是兼顧弱勢？又在優勢專長課程要以何種角度切入？行為處理要拿捏到什麼程度？

### （1）普師與資源班教師習慣弱勢優先

資源班老師起先對於優勢帶弱勢存有疑惑，雖覺察個案特定領域的偏好，但顧及其他學生需求，認為難以做到優弱勢平衡發展。尤其方案介入初期，個案表現不如預期，優勢專長課程的學習也有挫敗感。她的優弱勢如何去達到一個互補，我覺得是一個蠻困難的點……身障班與資優班扮演的角色不一樣，我們課程的模式也不一樣（A 障師 0620 訪）。……她遇到問題就開始逃避，就有點抗拒不想上那一堂課，可能表現不如他自己所預期也受到挫折（A 障師 0620 訪）。普通班教師擔心只有優勢反而助長其問題行為不知道要不要針對他那個弱勢再去特別著墨？找他比較拿手的內容，他一下子就算出來了，那感覺他太踐了……（C 特組專數 0603 訪）。

### （2）家長與學生應避免迴避弱勢

運作歷程亦發現值得探討的議題，即對自閉症資優生發展優勢之際如何避免掩蓋弱勢？如個案 A 老師提及該生在學前階段通過自閉症鑑定，當通過資優生鑑定後，家長與該生常迴避障礙的問題，不樂於出席 IEP 會議和進入身障資源班上課，家長只注重優勢

而忽略弱勢需求。我們是希望找到不同的方法去協助他人際互動或因人際產生的焦慮問題，家長就會選擇性的出現，焦慮的部分是還沒有被解除的（A 特組 0619 訪）。以優勢帶弱勢的理念係兼顧優弱勢輔導，並非掩蓋弱勢或忽視弱勢問題，而是學生在優勢學習情境弱化了障礙影響程度，抑或協助個案更有效能地面對與解決弱勢問題。此作法對個案 A 湊效，該生原本在同一事件面對不同對象的說詞會有所不同，在方案介入且密切合作討論下，使團隊每位成員對個案有一致性對應，個案只好真實表現自己，無需迴避問題。……對個案影響非常大，個案會發現不用去隱藏某一部份，她會發現每一個課堂、每一個老師或者是每個人面前，她就是真實的展現自己，不需要多作掩飾（A 優語 0620 訪）。

### （3）優勢帶弱勢的正向影響

課程規劃避免教師本位，由資優班課程帶入社會技巧與協同教學，等同於在優勢課程形成自然情境，此時個案若有人際互動問題，因該堂課有強烈參與動機，而有修正行為的意願。個案 A 美勞科任老師原採消極應對策略，她只要被同學嫌棄她哪裡畫得不太好，她就飄走了（A 科美 0620 訪）。經課程調整後，改變團體創作形式，降低了個案固著於事件情緒而非任務目標的頻率。個案 B 的書寫意願因任務而表現有異，對有興趣、很喜歡的課程，會自動邊聽邊把事情記下來，也能言之有物。寫心得這種東西呀，原本比較能透過口語問他，後來他很有興趣，他會去把它步驟 1234 寫下來，也跟現在的單元結合（B 科自 0601 訪）。個案 C 小團體課程規劃，兼顧其優勢和弱勢的單元主題，使個案在同質性團體中願意聆聽同學的觀點，轉變自己的想法。第一個主題是堆積木，

他在堆的時候手是笨笨的，但是最後要算出規則的時候手寫很快。……我有挑單元，有些是他真的很厲害的（數與量，還可以做到國中代數的題目），有些就是他比較弱的（幾何圖形繪製）（C 特組專數 0603 訪）。優勢帶弱勢原則在階層二介入效果明顯，看到個案弱勢行為問題的出現頻率逐漸減少，且有出現自我控制的行為。…可能在發生某一些狀況的時候會提醒他、注意他，但是沒有特別針對他的行為問題再去深入，無形中就看到他干擾與堅持己見的行為有改變（C 特組專數 0603 訪）。Assouline 與 Whiteman（2011）提供雙重特殊個案數學充實與加速課程，使其情緒行為問題發生的頻率減少且嚴重程度下降。Baum（2009）以才能本位模式，提供雙重特殊學生優勢才能發展之挑戰課程和弱勢問題的補救性課程。自閉症資優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，是以多階層介入應優先安排弱勢或優勢領域科目呢？研究者認為多數個案是可優先從優勢領域開展，從優勢帶弱勢即可獲得成效，少部分個案可能需要優勢與弱勢並行。

### 3. 階層介入順序與指標決定困難，依校本團隊可行性調整順序，階層決定指標有待研討

RTI 的特點在運用證據本位評量資料決定課程、教材、教法，採動態評量以利觀察學生學習進展情形，並用以決定介入階層的轉換。Salvia、Ysseldyk 與 Witmer（2016）指出 RTI 評量需考量特定性與頻率，而進展指標的決定可依據進步速率（rate on improvement, ROI）和差距分析（gap analysis）。因決定進步速率需先決定對照群體的典型基準，而決定差距分析也須判斷個

體需要多長的時間可發揮潛能。對雙重特殊學生而言評量的特定性，應以優勢最大潛能或弱勢最低標準為介入的決定指標呢？再則個案殊異性和優弱勢交織，皆影響典型基準和時間長度的判定，使指標決定相當棘手。

本研究嘗試以優勢潛能發展訂定自閉症資優生可進入該階層的評判指標，階層一為（1）優勢領域學業成績和課堂表現居於同儕前 5%；（2）個別智力測驗（魏氏或 SPM-P）任一組合智商達 PR97。階層二為（1）優勢領域學業成績進步率達 20%；（2）在優勢領域課堂觀察之社會情緒與人際互動問題明顯降低，學習動機明顯提升。階層三為（1）優勢領域學業成績和課堂表現居於同儕前 3%；（2）優勢領域專長教師極力推薦轉介資優鑑定。惟實際運作現場的時間、人力和及時性介入等因素，無法完全遵行各階層指標。個案 A 的優勢領域在社會和美術，方案期間的學業成績與課堂表現尚未符合階層一、進步率未符合階層二，但個案 A 已由鑑輔會鑑定為雙殊生，仍需保障相關特殊教育服務的提供，所幸在介入服務的課程調整歷程讓個案的動機與自信有所提升；個案 B 在自然課程和個案 C 在數學課程，若排除作業繳交和上課態度的平時成績，其段考成績已然符合階層一的指標，惟個案 B 因學校人員擔憂專業不足以執行方案，故先進行階層三介入，並非依階層二的進步率資料做決定，所幸此順序改變反而激勵導師與科任教師參與階層一、二的介入；個案 C 則是在階層二的介入後進步率超過指標為 25%，並非在階層一的介入後。

RTI 重視嚴謹的介入階層評量基準，係為避免階層三進入特殊學生鑑定時，出現佐證資料不足而過度鑑定，惟本研究三位個案皆已取得身心障礙身分的鑑別。再則，

Hoover 與 Love (2011) 提醒 RTI 各階層並非單獨存在，階層二、三是支援階層一、二，非絕對地取代，RTI 的目的是提升教學品質而不是找出學習者缺陷，核心在課程需求而不是身分鑑定。Coleman (2013) 亦指出 RTI 模式應從鑑定學生，移轉為鑑別學生需要的支持和服務。如同鄒小蘭 (2016) 指出身心障礙資優教育並非意圖為學生冠上雙重標記，而是開啟學生正向自我覺知的一把鑰匙，幫學生找回遺落的天賦。是以本研究並非著眼於轉介鑑定，而在具有優勢發展需求的自閉症學生獲得才能展現機會，在綜合考量研究期程與校本因素，多階層介入順序便保有彈性，有採同時並進和系列性介入。惟在決定各階層介入的評量指標，未能在本研究完全實踐，未來可繼續研究予以修訂與發展。

#### 4. 人力負擔過重及共備時間不足，行政主動召集會議並即時處理，降低事務性工作量

鄒小蘭與盧台華 (2015) 對學校支持系統的實徵研究，指出師資不足是共同困境，即使設有資優班的學校，也面臨欠缺提供優勢發展課程的人力。本研究三校皆反映欠缺人力，特教教師的個案輔導量大，雖有意願改變對自閉症資優生的介入服務方式，但力不從心，畢竟老師們的工作量還是蠻大的，所以有時候在執行上可能還是會有一點力不從心的感覺 (A 障師 0620 訪)。核心問題來自欠缺師資，不僅是優勢專長老師不足，身障資源班配課鐘點的負擔重，擠不出授課時間很困擾。我覺得方案是可行，但是還是要回到資源班的授課節數跟人數的問題，光抽離的堂數就吃掉大部分的節數，又還有十幾個小孩要幫他排課，真的是排課、人次，

還有時間問題 (C 障師 0603 訪)。採取的因應策略是，行政召集並邀請有意願的教師加入團隊，安排共同會議時間，將多階層介入的需求納入 IEP/IGP，提早規劃課程內容與上課時間；要找到願意加入的老師，後面的問題 (時間、專業知能) 大概都會解決 (B 科自 0601 訪)、需要納入資優班或資源班實施計畫，變成是正式的會議 (A 障師 0620 訪)、要在一個固定的時間點讓三方的老師一個月至少一次 (A 優自 0620 訪)、整個成效很好，可是這得付出很多人的努力，要能夠有共同的時間一起來針對個案討論，包括事前聯繫，中間必須要做定期性的討論。即時性也非常重要，處理完後要去跟其他老師說明 (A 優語 0620 訪)。要不是卡在時間上的問題，不然我覺得這真的是很好，這是值得做的事情 (B 科自 0601 訪)。其次，行政積極主動處理事務性工作，促成團隊成員討論交流，有助實質降低負荷。剛開始沒有很一致耶，各做各的，是在會議討論出才做調整，run 起來才比較順暢 (A 優語 0620 訪)。像舞蹈社和團輔這兩件事，特教組很快幫我們做調整和安排，這是一個很棒很棒的地方 (A 優自 0620 訪)。

#### 5. 多階層介入時間與同質性小團體不易磨合，導師激勵並採人才庫觀點篩選適配的學生

個案 A 與 C 實施階層二小團體介入時，需費心媒合同質性小團體，要篩選適合個案課程需求的同儕，也要考量被推薦同儕的意願，而符合資格且有意願參與的同儕，上課時間又不一定可以配合。如個案 C 的數學優勢專長小團體，導師先篩選同年級符合數學優勢的同儕，對學生採用激勵法，也對家長說明為「資優」實驗課程，終於湊到開班的

人數。要找到像這麼多數學程度好的小孩一起來上這些活動是比較有困難的，上課時段是中午外加的，這些小孩子有的是樂隊、糾察隊，有的要睡午覺……，導師在班上說「數學表現不錯的才可以參加這個活動」，家長推波助瀾下最後湊足了 (C 障師 0603 訪)。此外，資源班老師也試著將數學優勢和社會技巧弱勢的資源教室學生組在一起，如亞斯伯格症和語障的學生，在數學方面表現不錯，形成同質性小團體。我想說社會技巧跟數學的課剛好可以一起上。五年級語障那小孩也算是數學底子還不錯的，家教會教他六年級的數學……如果下學年，我應該也是會像現在這個樣子把他們配在一起上課 (C 障師 0603 訪)。亦即同質性小團體可採人才庫觀點，從普通班或資源班篩選能力與興趣相當的學生進入專長充實課程，多能引起普通生家長關注支持，並激發同儕學生的意願。

## 結論與建議

國內對身障資優生支持服務的實徵研究有限，學校在處理此等學生多感無措，一般資優生的校本資優方案已啟動多年，對自閉症資優生進行校本方案正是契機。再則現行特殊教育較能做到關懷層面，深入課程調整提供實質服務相對有限。本研究應用 RTI 模式促進校本團隊採取更適切的多階層介入服務，發掘阻礙因素、降低不確定感、縮短摸索期，進而增進專業處遇能力，成為輔導自閉症資優生的支持與助力。

### 一、結論

#### (一) 自閉症資優生多階層校本方案之介入服務模式、步驟與內容

1. 依學生優弱勢需求、學校設班類型和介入階層歸納為雙類型三階層、單類型三階層和單類型二階層等三種介入服務模式。階層介入順序可採系列性或同時並進，而介入時間長度，階層一為經常性實施，階層二、三係透過會議研訂，依個案調整。

### 2. 多階層介入服務模式五大步驟與重點

(1) 優弱勢評估：正式與非正式評量蒐集優勢才能與需求，評估已提供服務的適切性。

(2) 組織團隊：行政啟動與主動支援服務，多元師資提供課程教學直接服務，或採合作教學、或協同教學，或邀校內外學科專長或資優教師參與。

(3) 介入前會議：建立團隊共識，說明 RTI 內涵和優勢帶弱勢的輔導原則，並討論優先介入的階層、順序、指標。

(4) 執行介入：考量個案展現優勢所需的時間、學校人力調配、家長支持配合等情況執行各階層介入，歷程中亦可彈性調整。

(5) 檢討修正：依介入階層期程召開檢討會議，確認階層的需求與助益，修正介入計畫，同時重新評估個案優弱勢，接續循環步驟。

### 3. 多階層介入服務內容

(1) 階層一由普通班實施全面性介入，著重在普通班調整班級經營型態和優勢領域學科課程調整。

(2) 階層二採同質性興趣小組進行優勢帶弱勢的特定目標介入，可由普通班、資優班或身障資源班提供如專長充實課程、小團體輔導等服務。

(3) 階層三密集性介入則由資優教師或符合個案優勢專長教師提供優勢才能發展之個別或更小團體的課程。

## (二) 自閉症資優生多階層校本方案之正面影響、運作歷程阻礙與問題解決策略

### 1. 三個案例的正面影響

(1) 共同影響有：校本團隊認同且願持續促進自閉症資優生的多階層介入服務；扭轉教師弱勢補救的慣性思維與教學取向；協助個案導向正向自我概念，提高學習動機與社會技巧；影響同儕對個案的觀點，改變相處態度與縮短人際距離；增加親子互動機會，改善親子關係與利於親師溝通。

(2) 個別影響有：激發個案 A 學校資優教師發掘隱藏個案；促發個案 B 學校教師的自我充實；促進個案 C 的師生關係更加緊密。

### 2. 運作歷程的共同阻礙與問題解決策略

(1) 師資跨域專業不足，透過團隊合作、外部人力與獲取參考資訊以解決問題。

(2) 課程規劃拿捏困難，秉持優勢潛能帶動社會情緒及人際互動弱勢為原則，優先從優勢領域開展。

(3) 階層介入順序與指標決定困難，依校本團隊可行性調整順序，階層決定指標有待研討。

(4) 人力負擔過重及共備時間不足，行政邀集會議並即時處理，降低事務性工作量。

(5) 多階層介入時間與同質性小團體不易媒合，導師激勵並採人才庫篩選適配學生。

## 二、研究限制

1. 不易獲得完全支持之學校團隊。自閉症資優生的校本方案涉及行政、教師、家長和個案，師資團隊又擴及普通班、身障資源班和資優班等型態教師。學校人員原有的負

擔已使喘息時間不足，又要因應校本方案增加會議、資料蒐集、接受訪談等額外工作，影響研究執行難度和資料蒐集完整度，所幸團隊共識高而降低影響。

2. 個案數太少且優弱勢需求有異，加以學校的類型和能搭配的資源與支援不盡相同，故本研究建構之多階層介入服務模式為因校制宜的結果，若套用在其他學校，宜再適切評估。

3. 國內應用 RTI 理論實施自閉症資優生課程與教學的實徵性研究欠缺，影響本研究進相關討論與分析，在運作歷程研訂介入階層的順序與決定介入的評量標準，都相當棘手，加以研究期限縮短，無法等待蒐集到個案在該階層完整評量資料再提供介入服務。RTI 的要項為證據本位介入、持續性監控，和應用進步的資料決定教育介入，本研究之優弱勢分析為證據本位介入；為期一年的資料蒐集與介入調整為持續性監控；而應用進步資料決定介入方面未能完全符應，為本研究限制與未來努力目標。

4. 研究者為外部人力，且有研究經費挹注校本方案的課程規劃與實施（如 A 校資優班教師至 B 校提供充實課程），若無專案計畫恐無法充分支應現場學校的情況，影響模式運作。

### 三、建議

#### （一）結果應用

1. 讓更多學生有機會進入多階層介入服務方案。如個案 A 參與的資優教師想要發掘更多雙重特殊教育需求學生的隱藏個案；三校導師願意持續用優勢發展的角度引導個案，並讓更多人認識優勢發展的可行性。身障資優生的發掘可從一般生群體、資優生群

體、身障生群體三個來源找尋，本研究個案皆已鑑定為自閉症，未來可針對一般生或資優群體再行規劃介入歷程與模式。此外，若個案優弱勢相當明顯且為鑑定所需，進一步安排階層三介入亦可作為提報身障資優生鑑定參考的檔案資料。

2. 同時設有資優班與身障資源班的學校，多階層介入有助符應特殊教育課程實施規範將 IGP 納入 IEP。對自閉症資優生目標性介入的小團體充實性課程，可由身障資源班與資優教師協同教學連排兩節。第一節進行優勢發展課程，第二節隨即就第一節的社會情緒與人際互動表現進行輔導，強化自然情境和真實事件導入社會技巧課程。

3. 推動校本方案前應先建立團隊共識，安排共同討論時間，充實 RTI 知能與課程調整策略，有利於建立參與者信心。運作初期讓參與者在最小異動、最易實施下進行介入服務，以降低負擔與排斥。

4. 教育主管機關應積極宣導、發掘與培育身障資優生，如鑑輔會研判確定為身障資優生，即主動提供安置學校外部人力諮詢服務的機制，鼓勵學校組織校本團隊、安排介入前會議和相關知能研習等支援服務。而各縣市訂定之身心障礙資優教育實施計畫，可增列補助外部人員（含專長教師）參與指導研討的經費。

#### （二）未來研究

1. 擴大參與的學校類型，例如班級數屬於大型、中型與小型學校之校本方案運作模式；設班類型擴及有實施資優方案的學校，納入多階層方案運作影響的研析；配合學校行事曆進程提早規劃校本方案，以再次檢視多階層介入服務模式的實施步驟與歷程。

2. 增加相同年級和優勢專長領域相似

的自閉症資優生個案，納入多階層校本方案的服務，以蒐集類似樣本的課程本位評量資料，聚焦研討適用於自閉症資優生決定各階層介入的評量標準。

3. 嘗試更多元的多階層介入服務，如增加為四階層、五階層，或增加如獨立研究、跨校交流等介入服務內容，以累積自閉症資優生多階層校本方案之實徵研究資料。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範 (2019)：中華民國一〇八年七月十八日 臺教授國部字第 1080073959B 號令 發布。[Curriculum Guidelines of 12- Year Basic Education for Students with Special Needs(2019). Republic of China Issued Decree No. 1080073959B of the Ministry of Education on July 18, 108.]
- 吳昆壽 (2011)：資優障礙學生本土化教育模式試驗性建構之賡續研究。政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 98-2511-S-024-009-MY2)。[Wu, Kun-Shou (2011). *A continuing study of developing an experimental native education program for the gifted with disabilities*. National Science Council Report: NSC 98-2511-S-024-009-MY2.]
- 林芳如 (2009)：教學介入反應 (RTI) 及其相關研究之探討。國小特殊教育，48，23-31。[Lin, Fang-Ru (2009). The research on Response to Intervention and related study discussion. *Special Education for the Elementary School*, 48, 23-31.] doi:10.7034/SEES.200912.0023
- 花敬凱 (譯) (2007)：啟迪資優——如何開發孩子的潛能 (C. Barbara 著：Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school)。臺北：心理。[Barbara, C. (2007). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (Bruce, C. Hua, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological Publishing Co.]
- 柯惠菁 (2017)：國小階段實施雙重特殊需求學生教學輔導運作模式之經驗與省思。資優教育季刊，144，13-24。[Ko, Hui-Ching (2017). Experiences and reflections on the implementation of teaching students with twice exceptionality in elementary schools. *Gifted Education Quarterly*, 144, 13-24.]
- 洪儷瑜、何淑玫 (2010)：「介入反應」在特殊教育的意義與運用。特殊教育季刊，115，1-13。[Hung, Li-Yu., & Ho, Shu-Mei (2010). Response to Intervention: The implication and application to the special education. *Special Education Quarterly*, 115, 1-13.]
- 張正芬、陳美芳 (2009)：亞斯柏格症資優生適性教育方案研究。政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 96-2614-S-003-002-)。[Chang, Cheng-Fen., & Chen, Mei-Fang (2009). *Study on adaptive education for gifted with Asperger syndrome*. National Science Council Report: NSC96-2614-S-003-002-.]
- 郭靜姿 (2011)：雙重特教需求學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於郭靜姿、潘裕豐主編：開發優勢、提攜弱勢：理論與案例分享 (3-37 頁)。臺北：教育部。[Kuo, Ching-Chih (2011). Identification

- adjustment and placement counseling model for twice exceptional students. In C. C. Kuo, & Y. F. Pan (Eds.), *Developing advantages and promoting disadvantages: theory and case sharing* (pp.3-37). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 陳榮華、陳心怡 (2006)：瑞文氏標準矩陣推理測驗平行本 (SPM-P)。臺北：中國行為科學社。[Chen, Yung-Hwa, & Chen, Hsin-Yi (2006). *Raven's Standard Progressive Matrices- Parallel*. Taipei, Taiwan: Chinese Behavioral Science Corporation.]
- 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：與實踐。基礎教育學報，18 (2)，87-103。[Luk, Sarah, & Cheng, Pui-Wan (2009). Supporting students with specific learning difficulties through applying the “Three-Tier Intervention Model” : Concepts and practices. *Journal of Basic Education*, 18(2),87-103.]
- 鈕文英 (2007)：教育研究方法論文寫作。臺北：雙葉。[Niew, Wern-Ing (2007). *The method of educational research & writing of thesis*. Taipei, Taiwan: Yehyeh Book Gallery.]
- 詹盛如、鄭瑞隆、李藹慈、洪志成、李奉儒、何粵東、蔡清田、王雅玄、陳玉樹、姜雅玲、廖俊儒、王順正、林玉瓊 (2013)：社會科學研究方法新論。臺北：五南。[Chan, Sheng-Ju, Cheng, Jui-Lung, Li, Ai-Tzu, Hung, Chih-Cheng, Lee, Feng-Jihu, Ho, Yueh-Tung, Tsai, Ching-Tian, Wang, Ya-Hsuan, Chen, Yu-Shu, Jiang, Ya-Ling, Liao, Chun-Ju, Wang, Soun-Cheng, & Lin, Yu-Qiong (2013). *New theory of social science research method*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book Inc.]
- 鄒小蘭 (2014)：自閉症資優學生假日充實方案之臨床教學經驗分享。載於國立臺北教育大學主編：臨床教學的實踐與研究 (120-144 頁) (ISBN：978-986-04-2228-3)。臺北：國立臺北教育大學。[Chau, Hsiao-Lan (2014). Experience sharing in clinical teaching of holiday enrichment program for gifted students with autism spectrum disorder. In National Taipei University of Education (Ed.), *Practice and Research of Clinical Teaching* (pp. 120-144). Taipei, Taiwan: National Taipei University of Education.]
- 鄒小蘭、盧台華 (2015)：身心障礙資優學生支援服務系統建構之行動研究。特殊教育研究學刊，40 (2)，1-29。[Chau, Hsiao-Lan, & Lu, Tai-Hwa (2015). Action research on support-service systems for gifted students with disabilities. *Bulletin of Special Education*, 40(2), 1-29.] doi:10.6172/BSE.201507.4002001
- 鄒小蘭主編 (2016)：找回遺落的天賦：認識與輔導自閉症資優生手冊。臺北：臺北市政府教育局。[Chau, Hsiao-Lan (Ed.) (2016). *Finding the lost talent: An understanding and counselling handbook for gifted students with autism spectrum disorder*. Taipei, Taiwan: Department of Education, Taipei City Government.]
- Adams, C. M., Yssel, N., & Anwiler, H. (2013). Twice-exceptional learners and RtI: Targeting both sides of the same coin. In M. R. Coleman, & S. K. Johnsen (Eds.),

- Implementing RtI with gifted students: Service models, trends and issues* (pp. 229-252). Waco, TX: Prufrock Press.
- 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. doi:10.1080/15377903.2011.616576
- Baum, S. M. (2009). Talent centered model for twice exceptional students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.) (pp. 17-48). Mansfield Center, CT: Creating Learning.
- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 85-95. doi:10.1177/0022219408326214
- Choice, P., & Walker, S. (2010). *The new RtI response to intelligence*. Marion, IL: Pieces of Learning.
- Coleman, M. R. (2013). Response to intervention (RtI) approaches to identification practices within gifted education. In C. M. Callahan, & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 152-159). New York, NY: Routledge.
- Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (2013). *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 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. doi:10.1007/s10803-014-2082-1
- 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*(1), 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.
- Hoover, J. J., & Love, E. (2011). Supporting school-based response to intervention: A practitioner's model. *Teaching Exceptional Children, 43*(3), 40-48. doi:10.1177/004005991104300305
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic, 43*(4), 195-202. doi:10.1177/1053451207310345
- Kalbfleisch, M. L. (2013). Twice-exceptional students: Gifted students with learning

- disabilities. In C. M. Callahan, & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 358-368). New York, NY: Routledge.
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76. doi:10.4219/jeg-2007-513
- Pereles, D., Baldwin, L., & Omdal, S. (2011). Addressing the needs of students who are twice-exceptional. In M. R. Coleman, & S. K. Johnsen (Eds.), *Rtl for gifted students* (pp. 63-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. doi:10.1177/026142941002600303
- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. doi:10.1037/a0016158
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2016). *Assessment: In special and inclusive education*. New Tech Park, Singapore: Cengage Learning.
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching and counseling gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Vaughn, S. (2003, December). *How many tiers are needed within RTI to achieve acceptable prevention outcomes and to achieve acceptable patterns of LD identification?* Paper presented at the NRCLD Symposium: “Response to Intervention”, Kansas, MO. Retrieved May 20, 2013, from <http://www.nrclد.org/symposium2003/index.html>
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading — Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 40-46. doi:10.1177/004005990703900506

收稿日期：2019.11.01

接受日期：2020.04.21

Bulletin of Special Education  
2020, 45(2), 1-28  
DOI: 10.6172/BSE.202007\_45(2).0001

## Study on Operating Model of Multitiered School-Based Program for Gifted Students with Autism Spectrum Syndrome in Elementary Schools

Hsiao-Lan Chau

Associate Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Taipei University of Education

### ABSTRACT

**Purpose:** A school-based program adopting the multitiered concept of Response to Intervention model was developed to improve schools' treatment of gifted students with autism spectrum syndrome. We implemented the program in three elementary schools and analyzed its practicability. **Methods:** The operation and model development of school-based multitiered interventions and services were analyzed using data comprising program-related documents, survey questionnaires, and individual interviews. **Results/Findings:** We developed three models according to the needs of the students based on their strengths and weaknesses, special education class types, and intervention tiers, including the intervention service model of dual-type three tiers, single-type three tiers, and single-type two tiers. The first tier focused on the general education teachers' adjustment of general education classroom management and modification of the curriculum for the advantage of gifted students with autism spectrum syndrome. In the second tier, homogeneous interest expertise groups was adopted to intervene with specific goals for focused on the students' strengths in compensation on their weaknesses. This may be conducted through general education classes, gifted education classes, or resource rooms that offer enrichment curriculum with speciality and counseling with small groups. The third tier comprised individual or small-group programs that could be developed by gifted education teachers or teachers with similar expertise and was suitable to the advantages of the gifted students with autism

spectrum syndrome. A cyclic process was conducted in the following order: assessment of students' strengths and weaknesses, team organizing, preintervention meetings, intervention implementation, and review and correction—all to develop the potential strengths of gifted students with autism spectrum syndrome. Our school-based program of multitiered intervention and service had the following positive effects: the school-based teams identified with the program and were willing to continue promoting the program's operation; teachers' habitual thinking and teaching orientation of remedying students' weaknesses were changed; the gifted students with autism spectrum syndrome could be assisted in developing positive self-concept and increasing learning motivation and social skills; peers' attitude toward getting along with gifted students with autism spectrum syndrome was affected and the interpersonal distance was shortened; parent-child interaction opportunities increased; and parent-teacher communication improved. However, the following limitations were noted: lack of interdisciplinary competency of teachers, difficulties in controlling the course to suit students' strengths and weaknesses, difficulties in determining the tiered orders and indicators, excessively heavy manpower burden, insufficient time to cooperate, and difficulties in suitably matching intervention times and homogenous small groups.

**Conclusions/Implications:** In this study, we presented response strategies for resolving operating obstacles and the application of results. Moreover, suggestions were provided for future studies. Our results may aid in increasing the opportunity for gifted students with autism spectrum syndrome for using school-based multitiered interventions and services.

Keywords: gifted student with autism spectrum syndrome, multi-tiered intervention and service model, Response to Intervention model, school-based program