

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

亞斯伯格兒童在普通班生活適應之研究

指導教授：陳清溪 博士

組 員：易健惠 何正香 張玫婷

鍾佩蓁 鄭美滿 簡淑清

亞斯伯格兒童在普通班生活適應之研究

第一章 緒論

一、研究動機

自閉症孩子在台灣有個浪漫的名稱---星星的孩子。而「亞斯伯格症候群」是近幾年才漸漸為人所重視的一群，他們屬於自閉症家族，所以常被誤認為是高功能自閉症，近年來便有許多的研究是針對二者之間差異性做比較。

在融合教育盛行的今天，有越來越多的特殊兒童經過鑑定後進入普通班就讀，這對普通班的老師和小朋友而言都是一大挑戰。尤其是有著過動傾向、攻擊行為、社會互動困難、語言溝通或非語言溝通不良，等外顯行為的自閉症孩子進入到你任教的班級時，會是一個什麼景況？特殊教育教師的介入，便是希望能和班級導師、科任老師、學校行政人員共同幫助他們在一般班級中適應得更好，學習如何和同儕互動，和一般的小朋友共同學習成長。這個課題不只是對普通班導師而言是一大考驗，對家長也是，甚至於對孩子而言都是很重要的。

我國特殊教育法的精神，朝向「最少限制環境」安置，以及無障礙、全面接納的「零拒絕」教育環境，透過為這些身心障礙孩子擬訂個別化教育計畫（IEP）來滿足孩子的特殊教育需求。所謂「最少限制環境」安置，其精神在於愈接近社會常態的環境，便是限制最少的環境，若是以學校環境來看，安置在普通班是最少限制，其次是普通學校的特殊教育班，再其次是特殊教育學校，愈趨向隔離的環境，限制便愈多。

教育部近來年提倡友善校園，一方面是改善硬體空間，讓身心障礙學生可以「行無礙」，包括無障礙電梯、斜坡道、扶手、室內外引導通道、無障礙廁所等，各縣市都配合教育部積極改善中；另一方面是進行各項特殊教育宣導活動，讓身心障礙學生在校園中「有愛無礙」，全面被接納。要談接納之前，很重要的是要促進學校師生對身心障礙學生的認識，了解他們的障礙現況、障礙情形對其在普通班級中學生及生活的影響、他們的需求，以及師生能提供什麼協助。

本研究小組六名成員當中，有兩位成員擔任導師的班級中有亞斯伯格症的孩子，有一位成員是特教教師，因此，想透過本研究，對亞斯伯格學生有進一步的認識，並學習如何包容、幫助他們，讓他們能更適應在普通班級中的學習與生活。

二、研究目的

根據研究動機，本研究的目的：

- (一) 透過本研究，讓班上有亞斯伯格症兒童的普通班老師，了解其對班級經營會產生的影響與困擾。

- (二) 透過本研究，對班上有亞斯伯格症兒童的普通班老師，提供問題情境解決的參考方法。
- (三) 歸納整理亞斯伯格兒童的生活適應相關研究，使亞斯伯格兒童更能為一般社會群眾了解，進而能關懷與悅納。

三、名詞釋義

- (一) 普通班：本研究所稱的普通班係指國民小學一般班級。
- (二) 生活適應：生活適應是指個體在班級環境的互動中，為維持其和諧關係，所採取的因應行為。包含發展、人際、常規三方面生活適應。
 1. 發展上的生活適應：指個體在生理與心理發展過程中所遇到的一切變化、障礙與適應。
 2. 人際上的生活適應：指個體在班級中與同儕及師長人際互動上所面臨的狀況、困境與適應。
 3. 常規上的生活適應：指個體對於班級常規的理解、困擾與遵守情形。
- (三) 亞斯伯格兒童：本研究以領有輕度身心障礙手冊之二名亞斯伯格兒童為研究對象。

第二章 文獻探討

一、特殊兒童的安置

1975 年美國 94-142 公法公布之後，特殊教育法所指的身心障礙學生類別名稱，是為判別個案是否可以享有「免費、適當的公立教育」，以及最少限制環境的教育安置原則，提供身心障礙學生「適合其潛能發展的最大可能考量」（林素真，2006）。依據此法要求，各國為了要幫助身心障礙學生的安置，逐漸形成特殊教育教育安置模式。

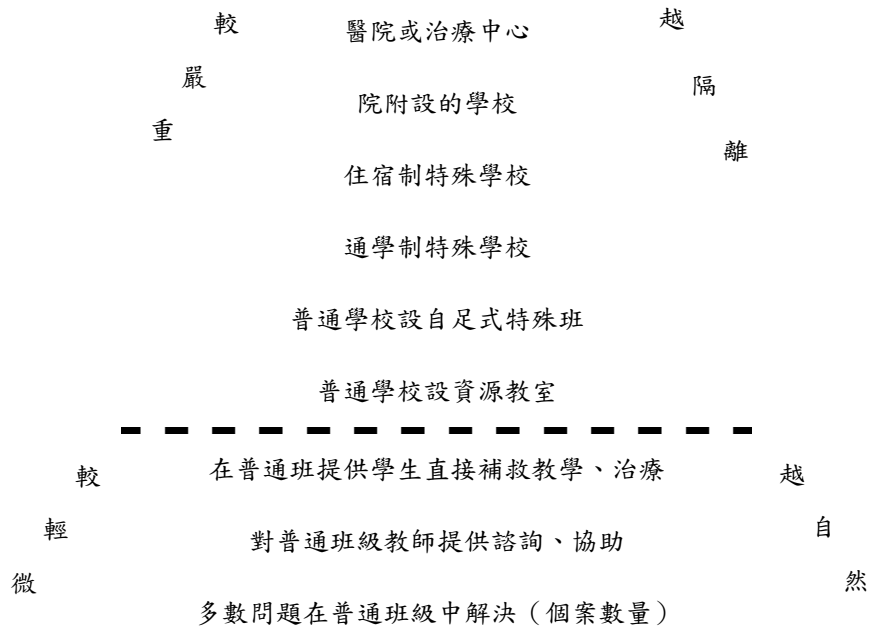


圖 1 特殊教育安置體系架構圖（林素真，2006）

圖 1 是林素真（2006）提出的「特殊教育安置體系架構圖」，用來表示現今的連續服務安置體制。林素真（2006）認為這張架構圖加入了「適當安置」的理念與原則。對於身心障礙較嚴重、特殊教育需求越多的個案，安置在越隔離的環境，對於身心障礙較輕微、特殊教育需求越少的個案，則安置在越自然的環境。目前在特殊教育法的十二類身心障礙學生沒有將亞斯伯格症獨立為一類，因此亞斯伯格症兒童被納入自閉症類一併統計。依據教育部特殊教育通報網的統計資料顯示，各縣市未設立集中式自閉症班級，有七個縣市設立自閉症巡迴輔導班，包括宜蘭縣、基隆市、台北市、台中市、台中縣、彰化縣、台南市，高雄市設立自閉症資源班（特殊教育通報網，2007）。依據研究者之實務工作經驗，以基隆市為例，亞斯伯格兒童多安置於普通班，接受資源教室提供之特殊教育服務，對於未設立資源教室學校之亞斯伯格兒童，或是資源教師提出支援需求者，自閉症巡迴輔導教師會介入提供服務。

二、亞斯伯格兒童的特徵

「亞斯伯格症」是 1944 年德國人翰斯·亞斯伯格醫生發表的醫學報告〈兒童期自閉式精神病〉時提出。由於亞斯伯格醫生是用德文發表，因此並未受到重視，直到 1981 Wing 撰文介紹亞斯伯格症，並將原來「自閉式精神病」改名為「亞斯伯格症候群」（Asperger's Syndrome, AS）（楊蕢芬，2005）DSM-IV-TR 亞斯伯格症的診斷標準請參照表 1。

亞斯伯格症候群的主要特徵，包括：（楊蕢芬，2005，「有愛無礙」網站）

- (一) 口語溝通問題：說話能力和一般小孩差不多，發展沒有特別遲緩；但不善控制音量和音調，因此說話語調顯得單調少變化；常常談論自己有興趣或熟悉的話題；聽不懂「雙關語」或嘲諷的話語；因此，在口語溝通方面有「質」的問題。

- (二) 非口語溝通障礙：非口語溝通能力有障礙，有強烈情緒，但缺少表情；會使用有限的手勢，但常顯得笨拙；不會「閱讀」別人的表情，不能判別別人的情緒；因此，在人際溝通有很大的困難。
- (三) 社會互動困難：亞斯伯格兒童的眼神少與人接觸，在與人互動時，可能會傳遞出錯誤訊息；缺乏社會互動時的理解力，無法規範自己天真而怪異的社會行為；亞斯伯格兒童缺乏同理心，無法設身處地為別人著想；因此，常常無法融入在團體生活中。
- (四) 興趣與思考僵化：亞斯伯格兒童的興趣較狹隘，不喜歡變化，喜歡較機械化的操作遊戲，例如收集、組合、拆解玩具；不善應付抽象、不能預測的事件。
- (五) 動作協調能力不佳：很多亞斯伯格症兒童的粗大動作協調有困難，動作表現出來顯得笨拙。

表 1 DSM-IV 亞斯伯格的診斷標準

- (一) 社會互動有質的損害、表現下列各項至少兩項：
1. 在使用多種非語言行為來協助社會互動上有明顯障礙。
 2. 不能發展出與其發展水準相稱的同儕關係。
 3. 缺乏自發地尋求與他人分享快樂、興趣或成就。
 4. 缺乏社交或情緒相互作用。
- (二) 行為、興趣及活動的模式相當侷限重複而刻板，表現下列各項至少一項：
1. 包含一或多種刻板而侷限的興趣模式，興趣之強度與對象兩者至少有一為異常。
 2. 明顯無彈性地固著於特定而不具功能性的常規或儀式行為。
 3. 刻板而重複的肢體動作，例如複雜的全身動作、手掌或手指拍打或絞扭。
 4. 持續專注於物體的一部分。
- (三) 此障礙造成社會、職業或其他重要領域的功能，在臨床上有著重大損害。
- (四) 並無臨床上明顯的一般性語言遲緩（如：到兩歲能使用單字、三歲能使用溝通短句）。
- (五) 在認知發展或與年齡相稱的自我協助技能、適應性行為（有關社會互動則除外），以及兒童期對環境的好奇心等發展，臨床上並無明顯遲緩。
- (六) 不符合其他特定的廣泛性發展疾患或精神分裂病的診斷準則。

節錄自《亞斯伯格症教育人員及家長指南》，2005，心理出版社。

三、亞斯伯格兒童的生活適應相關研究

(一) 注意力問題：

Schatz、Weimer 與 Trauner (2002) 在研究中提出在 1999 年 Martin 等人的研究發現 55% 高功能廣泛性發展障礙者服用精神藥物，其中 20.2% 的處方為興奮劑，而亞斯伯格症候群屬廣泛性發展障礙的一種，因此合理推測亞斯伯格症候群有注意力缺陷問

題。Schatz 等人透過電腦測試八位亞斯伯格症和八位控制組的注意力，發現亞斯伯格症兒童有注意力缺陷問題。然而，亞斯伯格症者的注意力缺陷有可能是因為他本身社交方面的障礙所引起的，不同於注意力缺陷過動症（ADHD），因此推論興奮劑的使用，對於亞斯伯格症者可能無效，甚至只會帶來副作用。

(二) 情感處理困難：

Njiokiktjien 等人（2001）針對三位被診斷為亞斯伯格的個案進行面部表情辨識和情感表達的實驗，發現亞斯伯格症者不但對他人的面部表情無法辨識，無法解讀他人的肢體動作，甚至無法適當表達自己的情感；在與人交談時，常常無法與對方做眼神接觸，談話內容也常侷限於自己感興趣的事物，例如電腦、太空梭等；其中一位個案有說話聲調很單調的問題，甚至對自己的身體沒有感情。研究結論是亞斯伯格症者在面部、身體和聲音三方面有情感接收和表達的障礙。

(三) 缺乏同理心：

Shamay-Tsoory、Tomer、Yaniv 與 Aharon-Peretz（2002）針對兩位亞斯伯格症者和六位年齡相仿的控制組，給予兩個自陳量表：人際互動指標（Interpersonal Reactivity Index）及情感同理心測量調查表（Questionnaire Measure of Emotional Empathy），回收後統計發現亞斯伯格學生在兩個量表的得分都比控制組的得分低，達顯著差異。也就是表示，亞斯伯格症者在人際互動和同理心的表現上比一般人差，缺乏與人互動的技巧和缺乏同理心。

(四) 普通學校生活適應困難：

Connor（2000）訪談 16 位亞斯伯格症者，同時也和學校的特殊教育需求協調者（相當於特教組長）做討論，紀錄下所有訪談及討論內容，歸納出亞斯伯格學生在學校生活中的適應問題。

訪談亞斯伯格症者的題目：

1. 在學校裡，你最喜歡哪一個科目或活動？
2. 你最擅長哪一個科目或活動？
3. 在學校裡，你最討厭什麼？
4. 你覺得哪一類的事情最難？你最不擅長？
5. 當你在學校遇到困難時，你怎麼辦？
6. 你如何渡過上課以外的時間？包括下課時間和午餐時間。
7. 在學校裡有沒有特別的朋友？為什麼喜歡他們？
8. 有沒有人和你相處得不好？為什麼？
9. 什麼樣的團體（分組）或課程讓你學得最好？
10. 有沒有什麼需要改變的？關於自己的？關於學校的？

11. 畢業後想做什麼？

12. 其他建議

綜合 16 位受訪者的回答，Connor 歸納出幾點亞斯伯格症的學校生活適應問題：

1. 在社交自信方面的限制，以及在教室外對同儕互動的渴望。
2. 在比較長的午餐時間或休息時間，通常喜歡從事個別的活動。
3. 部份亞斯伯格症者察覺到自己的獨特的風格和興趣。
4. 比較喜歡具體的東西；不喜歡和人分組討論，或是實際用途不明、較為抽象的東西。
5. 部份亞斯伯格症者對於要在同學面前表現，或是在吵雜環境中工作感到焦慮，因此比較喜歡個別的工作。

和學校的特殊教育需求協調者討論，Connor 歸納出幾點：

1. 明顯的獨特風格和社交困難，限制他們的社交接納度，或是加入不適當的幫派環境。例如：執著的思想、對人不停的說話、刻板、焦慮、不能下定決心、無法預測的行為等。
2. 下課或午餐時間，當他們被孤立或閒著的時候，問題比較容易出現。
3. 由於自我管理或因應策略較弱，在校園中移動，尤其是大學校，被要求要在某個時間到某特定位置、帶特定用具、或需準時參加活動時，問題也會比較突顯。
4. 很難確認全校教職員都了解亞斯伯格學生，而且願意為他們調整要求。何況，亞斯伯格學生有時還會改變需求以及他們表達的方式。
5. 即使透過正規的診斷，亞斯伯格症者的行為表現，會因個案而有所不同。
6. 協調者們都發覺到亞斯伯格學生，在一對一環境中表現出正向的行為、自信或語言表達，在團體或班級環境中則表現得大大不同。
7. 在課堂中可能會出現問題，其中紀錄課是共同的衝突來源，亞斯伯格學生可能會因為沒有看到，或是主張上課的目的是要寫紀錄而不去看實際課堂上發生的事。

Connor (2000) 這個研究主要是提醒大家，即使是安置在普通學校中的輕度亞斯伯格症者，也不可以輕忽他們在學校中潛在的、實際的困難。學校能了解亞斯伯格症者的特性，調整對他的期望、減少教室的轉換或是做更明顯的標示、透過角色扮演、社會性故事、建立“朋友圈”、教導社交技巧等，來減少亞斯伯格孩子適應學校生活的困難；學校也應該和家長做良好的溝通，充分了解學生的需求，必要的話要調整或減少學生的課程內容。

第三章 研究方法

本研究探討亞斯伯格兒童在普通班生活適應，基於研究主題的特性及研究目的等種種考量，決定採用質化研究方法，並以觀察及文件分析為資料蒐集的策略，再參考亞斯伯格兒童之相關理論來加以描述、分析及闡釋，以達到研究目的。分成五大項來說明本研究的設計與實施的過程，包含採用個案研究的原因、研究對象、研究方案、資料蒐集、資料分析。

一、採用個案研究的原因

「個案研究」是一種實徵性研究，研究社會現象、真實生活情境脈絡等方面，亦即指研究者以某一個行為、個體或團體為單位，來進行深入、徹底的研究。

本研究以描述性及詮釋性的個案研究為主，並將使用個案研究的原因歸納於下：

- (一) 研究中，本研究著重於探討亞斯伯格兒童在普通班的生活適應問題，也就是他們在普通班生活時會遇到什麼困難，要瞭解亞斯伯格兒童的角色最好能在個別特殊的情境來加以捕捉並實地觀察。
- (二) 由於在研究時間的考量之下，本研究是以二位亞斯伯格兒童來進行研究，對所選取的樣本進行縝密而深入的研究。
- (三) 個案研究有助於深入瞭解研究參與者的獨特經驗，提供其他學校教師分享個人的經驗，形成理解。

二、研究對象

本研究以亞斯伯格兒童為研究對象，希望從他們日常生活的表現中，提供大家對此類學生多樣、豐富的了解。透過本組兩位成員班上有兩名亞斯伯格兒童，決定邀請擔任研究對象，相關背景資料如表 2 所示：

表 2 研究對象的背景資料

| 研究對象（化名） | 家庭狀況 | 經歷背景 | 特教服務 |
|-----------------|--|---|--|
| 小全 (9 歲，小二) | <ul style="list-style-type: none"> ◎家中長男 ◎父親為公務人員；母親為家庭主婦 ◎有姐姐二人，現就讀大學與高中 | <ul style="list-style-type: none"> ◎具有數學專長 ◎一上鑑定為亞斯伯格兒童 | <ul style="list-style-type: none"> ◎學校於一上召開個案研討會、IEP 會議 ◎一上接受自閉症巡迴輔導 ◎一上進入資源班輔導 |
| 堯堯 (12 歲，小六) | <ul style="list-style-type: none"> ◎家中長男 ◎父親為計程車司機；母親為專櫃銷貨員；奶奶為家庭主婦 ◎有妹妹一人，現就讀國小五年級 | <ul style="list-style-type: none"> ◎具有數學計算能力、記憶能力專長 ◎一上鑑定為自閉症兒童 ◎五上鑑定為亞斯伯格兒童 | <ul style="list-style-type: none"> ◎學校於一上就召開個案研討會、IEP 會議 ◎三上接受自閉症巡迴輔導 ◎一上就進入資源班輔導 |

三、研究方案

(一) 研究架構

本研究的目的是了解亞斯伯格兒童在普通班實際出現的生活適應問題。初期研究方向，在蒐集二位亞斯伯格兒童日常生活資料，中段除了進行資料蒐集外，並閱讀文獻以做為資料分析之參考架構。研究後段試圖以自身在教育體制中的經驗挖掘重新給予距離化檢視，並且和蒐集的經驗做分析。經由資料的累積與分析，不斷的凝聚焦點，再重構，再聚焦，再重構，直到相信的標的出現。本研究的採行個案研究法作為研究方法，以參與觀察與文件分析收集資料，同時進行相關研究的文獻探討，從亞斯伯格兒童的生活適應問題進行分析與探討，得到研究發現與結論。

(二) 研究步驟

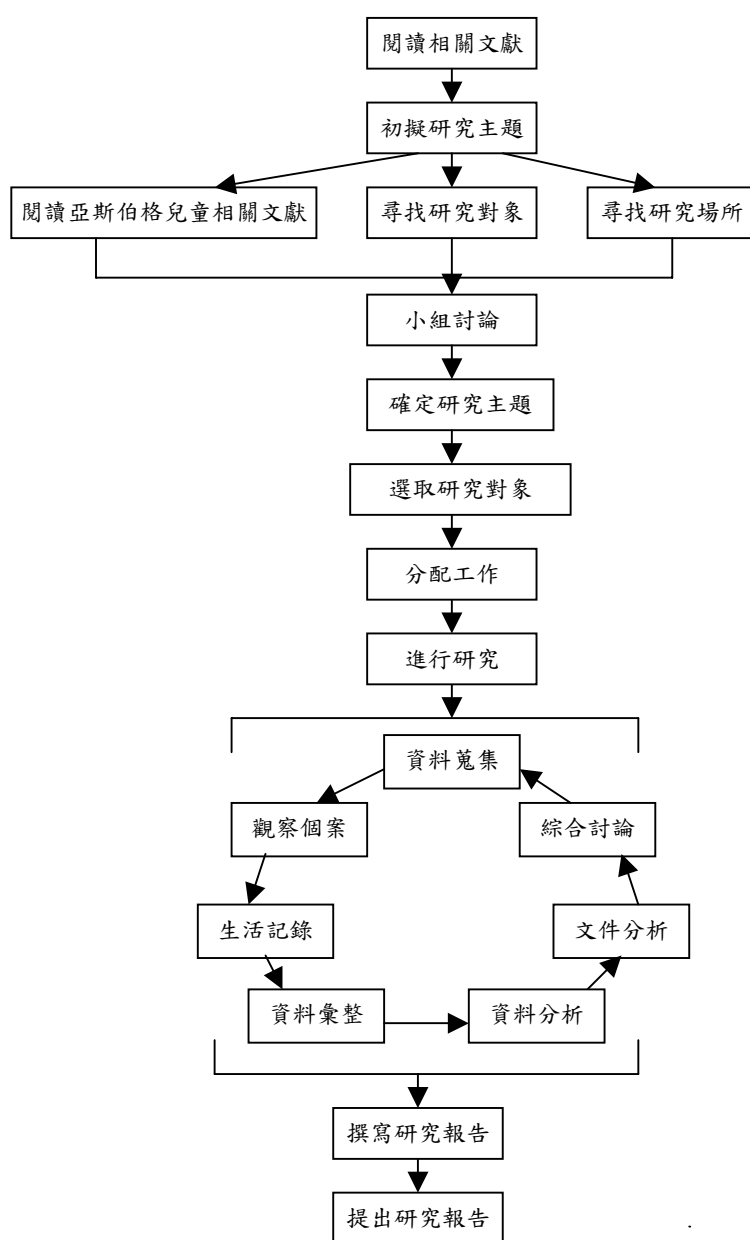


圖 2 本研究之研究步驟圖

四、資料蒐集

Michael, Q. P. (1990/1995) 認為質的研究目的在於發現、描述，而蒐集資料的過程本身並非終極目的。從分析、詮釋以及呈現發現結果。

(一) 觀察

觀察是一種蒐集資料的方法，主要依賴研究者在現場裡，透過看和聽來了解實際情況，其目的是真實、詳盡地描述現場所發生的事物，以獲得第一手資料。

王文科 (1989) 認為觀察依結構可分為有結構性觀察 (structured observation) 與非結構性觀察 (unstructured observation)，本研究採取結構性的觀察，亦即依據進行研究前確定的目的，在一定的程序之下，觀察與研究目的有關的行為。

(二) 文件分析

黃瑞琴 (1991) 認為就質的研究而言，檔的主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據，如果發現檔和觀察或訪談所得資料互相矛盾，研究者須進一步探究。包括公眾的檔及私人的檔。

蒐集的文件來源分為學校、家庭二大部分，學校方面提供既有的行政資料、教師輔導記錄、學生綜合記錄。家長提供的資料包括相關的就醫報告、學生作品、作業、聯絡簿、成績單等資料。蒐集後將資料編碼歸類，最後將完整資料影印兩份，一份當作備份，一份作分析用。

五、資料分析

歐用生 (1989) 認為質的研究在資料分析上，具有概念化、歸納化以及不斷進行資料的相互比較等特質；王文科 (1995) 也認為資料分析是一種進行中的循環過程，統合質性研究的所有階段。為使本研究在蒐集資料分析上更清楚，參考邱兆偉 (1995) 建議的方式：

(一) 大量閱讀組織資料

反覆閱讀所蒐集的資料，將資料意義化，對於不清楚的地方，或引發問題的做特別標示，並求證當事人，也試著去除不相關的資料。研究者在此過程中，必須不斷地反問自己「究竟自己想要說什麼？要如何去說？」藉由不斷地思考與文獻的閱讀，來抓住自己可能呈現的主題和重心，並將其餘的「雜質」完全地剔除。

(二) 資料分類

除了刪除不重要的資料外，研究者也針對不同資料蒐集的來源予以適切地分類，以便於將相似的主題歸類在一起。

(三) 逐漸形成範疇、主題、類型

採用邏輯分析的方式，將不同的分類架構建立以形成新的類型系統，進一步探索分析資料並做整理歸納。再依研究目的，將之修正或增添做出暫時的分析與假定。

(四) 考驗新的假設

利用持續比較法與三角測量法，將不同的資料來源、不同的研究對象、方法，對暫時性的結論進行檢視，與其他研究者相互討論，對研究資料做修正與檢驗，進而擴展及增進本研究的觀點及改進研究缺失。並藉由目前所得到的資料與先前分析資料不斷相互比較，以便產生更完善而正確的新資料。

(五) 尋求變通的解釋

將資料分析中所暫時呈現的範疇、主題、類型，研究者用不同角度來詮釋，或尋求更好的解釋，讓資料的解釋更具完整性，達到自圓其說。

(六) 報告

根據所蒐集的資料加以整理、分析，再加上反思札記，最後，形成總結，並將發現撰寫成報告。

第四章 亞斯伯格兒童在普通班的現況描述

本章擬就研究小組成員中兩位班上有亞斯伯格症兒童個案的普通班教師，就其日常生活觀察紀錄提出報告。

一、小全的生活紀錄

小全（化名）是我第一次碰到的亞斯伯格學生，一年級入學前並沒有接受任何鑑定與早期療育，一上時，媽媽接受建議開始帶小全看兒童心智科，經過兩個月門診，輔以在校與在家的生活紀錄，診斷為亞斯伯格症，開始服用利他能，於一上期末（約第十四週）入資源班輔導，資源班陳老師除對數學與國語作加強，並以印章卡、行為訓練等方式作生活輔導。因小全領有自閉症的輕度殘障手冊，一下時自閉症巡迴輔導老師加入輔導，每週一節，主要是以晤談、繪本、遊戲的方式作生活輔導。媽媽一年級時多在早上帶小全進教室後，陪讀至第二節（因前兩節多為國語和數學，媽媽怕小全會跟不上）再離校，因為小全吃飯常會分神不吃，也會掉的到處都是，所以中午吃飯時間媽媽會再進來協助。二年級後，媽媽早自習完就離開，小全服用利他能，上課能安定坐在位子上，眼神多凝視桌面，鮮少與人交集，但能聽話拿出課本習作，吃飯時藥效已過，媽媽會來協助盯著。二下時，媽媽只帶到校門口，小全可以自己進教室，大聲和老師小朋友問早，還強迫大家一定要回應他，否則他會：「大家早！」一直說個不停。上課時大致正常，藥效約到第四節課，吃飯就常說不停、玩不停，往往都來不及趕上放學。

(一) 震撼教育

連教了五年的高年級，透過期末的意願調查終於如願調整到低年級，暑假期間就向帶低年級多年經驗的同仁們請教，積極的規劃教室活動空間，配合他們的身高佈置教學環境，購置圖書、玩具，等一抽到了學生就馬上製作桌上型附注音姓名立牌和別在身上的新生掛牌，還將三十個小朋友在報到時交的資料不知讀了多少次，沒看到孩

子前，我已幾乎將姓名都背起來了，心裡反覆複習有經驗者的話：「先建立常規，帶他們認識環境，他們自然就會漸漸的彼此認識。」「要明訂獎懲，嚴格執行，一開始可別太和藹可親。」「學校會有迎新活動、開學典禮等，一定要先提早十分鐘叫孩子上廁所、喝水、排隊，提早入場，否則你是擠不過高年級的。」（我們學校可是擁有四十七班的大校呢！）「別允許太多個別狀況，你會手忙腳亂！」「苦個兩週到一個月，步上正軌就好了，一年級很好管，幾個皮蛋抓住就天下太平了。」……於是，擁有多年教學經驗的一年級新手導師就上路了！

一開學，教室內坐滿了用清澈好奇眼睛望著我的孩子，教室後端與窗外則站滿了關心的家長，簡單的自我介紹後，用簡單的話語給最基本的常規，開始將內含班級經營理念及需要家長填寫的表冊檔案夾發放，請小朋友放進書包，這時注意到小全將裡面的紙張一張一張拿出來扭捲，我出聲制止他卻不理我也不看我，一旁媽媽急忙搶救，連聲道歉，小全大聲抗議，還站到椅子上大喊：「我要做寶劍，保護大家……」其他的小朋友也開始說話，有些小全幼稚園的同班同學跑來跟我說他以前就會做寶劍，還動手拉他，有些家長用疑惑的眼神看這一切，還有小朋友問：「他在做什麼？」，有的小朋友好奇的離開座位擠到前面觀看，有的小朋友趁機跑到媽媽身邊，小朋友一圍過來，小全更大聲的喊叫，清亮的童音逸出教室（這也是後來引出輔導處關切的原因），剛剛說的常規當場成了馬耳東風。後來，在一團混亂中放了學，真是給我一個震撼教育！

（二）小全不見了

新生歡迎會，所有一年級小朋友都要帶到活動中心，遵從前輩教導，早早叫孩子去喝水、上廁所，按照號碼排好隊，拉成一行小火車往活動中心前進就座，一清點人數，少了一個小朋友！明明在教室外才點過，短短不過百步距離就掉了一個！小全不見了！請隔壁班導師幫我看班級小朋友，趕緊回頭找，在大樓旁的殘障坡道找著了，喊他，蹲著沒反應，走過去拉他的手，問他在做什麼，他喃喃自語：「要建造一個基地，加防禦，還要……」拉起他，他就大叫：「我還沒有做好啦——很危險啦——」我只好放開他，告訴他：「我等你一分鐘。」他很認真的蹲走著，在地上東摸西摸的忙著，過了約五分鐘站起來說：「好了，現在這樣沒問題了，我已經建好堅強的防禦網了，敵人如果用飛彈，我可以……」我拉起說個不停的他進活動中心，深怕他又跑掉。心裡覺得，這個孩子可能有問題！跟資源班的陳老師請教，陳老師給了我一些書籍參考。

後來，開學典禮、上體育課要到大操場活動、生活課要到外面認識環境，小全都會演出失蹤記，有小朋友專門牽著他，但他只要想停下來，小朋友都拉不動，只能等我安頓好小朋友再回頭帶他，理由不外乎要建基地、發現了一個秘密……有時我也聽不懂他的理由，我們班的認識環境課程多拖了一星期，就是因為有兩次隊伍要拉出去，小全堅持不出去而只好改上其他課程，向學校輔導處請求支援，卻因其沒有醫師檢定，也未做資源班入班鑑定（十週後才會做），沒有辦法協助，只好常常求助健康中心的義工媽媽。與小全媽媽一番懇談，其實媽媽在幼稚園就已發現有問題，但爸爸

不接受，反而責怪她在小全小的時候放給菲傭帶，只顧做生意才會這樣，有了參考的書籍資料，她要極力說服爸爸同意帶小全就診。媽媽決定盡量全程陪讀，也願積極的帶小全至兒童心智科門診。

(三) 自得其樂

小全會忍不住將手邊所有能拿到的東西捲成棒狀，影印的資料是他的最愛，甚至衛生紙、竹筷子套、塑膠袋、衣服的帶子也可以，媽媽多半留到第二節課離校，中午吃飯時間再進來，前兩節媽媽坐在身邊，不停的告訴他拿作業、找課本，還會沒收他手中在捲的東西，但他仍很難聽進耳，媽媽要不停的提醒甚至代勞，第三節沒有媽媽提醒就常會起來走動或坐到地上，有時會大聲對全班說話，內容與課程全不相關，有時在國語或數學課會小聲唱歌，有時聽到教學媒體中的歌曲教唱，會大聲跟唱，幾乎是用喊的，還會手舞足蹈，甚至不小心打到別人也不停止，常常引起小朋友告狀「小全很吵！」「小全打人！」「老師，小全不知道在講什麼？」「小全沒有坐在位子上。」「老師，小全這樣我聽不到。」「小全沒有把習作拿出來寫。」……每次拉著小全糾正他，他總是先道歉接著說理由：「老師對不起，我只是先看一下衛兵。」「老師對不起，我只是要詳細觀察。」「老師對不起，我只是覺得這首歌太棒了，一定要這樣。」「老師對不起，我只是……」雖然道歉，但他仍然很難停止他的行為。吃飯是最頭痛的問題，媽媽不在身邊，老師要不停的到座位旁提醒他，要不然他會坐在地上玩，也會跑出去，有時會因為不愛吃或同學干擾他而發脾氣，堅決不吃，還要出動資源班老師到資源教室安撫再吃，往往趕不上十二點五十的放學時間。

(四) 小全鬧情緒

小全也會鬧情緒，而且他的情緒疏導更為不易。小全因為小肌肉發展不完全，握筆有困難，只能使用筆桿較粗的三角鉛筆，筆常常會掉落，字寫得又慢又大，還常會畫得亂七八糟，我容許他慢慢寫，有一次代課老師不了解，把他的字擦掉要求他重寫整齊，他就氣得把筆摔掉，蹲在地上握緊拳頭，代課老師和小朋友怎麼拉都不起來，只反覆的說：「我生氣了，我生氣了……」後來是機伶的小朋友到資源班去請陳老師帶出去溝通才解決。有一次他吃飯又邊吃邊玩，還拉著小恩的衣角要跟他出去，小恩從小班就跟他同班，跟他說：「你沒吃完還玩，這樣我不跟你做朋友了！不要跟你玩！」小全一直掉淚，還一直問：「我是誰？這裡是哪裡？你是誰？我不知道，我都不知道……」眼睛直視，眼淚一串一串掉，嚇壞了所有小朋友，媽媽也跟著掉淚，後來是媽牽著喃喃自語的他回家，回醫院門診時，醫生的解釋是小恩是他很在乎的朋友，所以在被小恩拒絕時他情緒反應太激烈，又不知如何表達，所以用否定自己來反應。而後，他在被處罰或糾正時會留字條「老師 我要離家出走。小全敬上」放到我桌上，然後蹲在隔壁班的門口，二三十分鐘後就會無聲的回到教室內，比較糟的是他有時被責備或喝阻，會掐脖子喊：「我要自殺……我不想活了……」醫生的建議是要用實質的扣印章卡、沒有小禮物等方式替代，因為他對語義了解可能不是很清楚，只接收到他人對他的負向反應因而否定自己，小全的情緒表達真的很獨特。

(五) 我就是我

「老師，小全打我！」「小全對我吐口水！」「老師，小全一直抓我，好痛！」

「老師，小全好煩喔！」其實，小全沒有惡意，而是他往往想到什麼就做，我在和其他小朋友說話時，如果他想跟我說話就會一直拉我的手，「老師老師」的直叫，硬要插話先講，如果告訴他不可以打斷，他就會說：「老師對不起，我只是想先講，因為我怕我會忘記，我覺得我的記性不太好。」他常常拉我蹲下聽他講，距離近到幾乎貼近我的臉頰，口水都會噴到我臉上，他拍別人打招呼，別人喊痛他會說：「對不起，弄痛你了！我只是跟你打招呼而已！」他會不停的追在人家後頭，跟別人講一些別人聽不懂的話，也不管別人要不要聽。一年級時因為還沒教小朋友查字典，我先寫生字甲乙本，再帶寫筆劃造詞簿，二年級教查字典了，我要小朋友先自行查字典寫筆劃造詞簿，再寫甲乙本，每次小全都要說：「老師，你錯了喔！甲乙本要先寫喔！」小朋友總要將理由回他一次，但下一課他又會提出：「老師，你錯了喔！甲乙本要先寫喔！」維持了一學期，二下才不再說。上國語課先唸課文是我給小朋友的規定，有時趕課或要小考我會要小朋友不用唸，小全會一直說：「喂！喂！沒有唸課文啦！」直到下課還會跟我說：「老師，我告訴你喔！你忘了要唸課文了。」不聽我解釋，會重複的告訴我很多次，直到我允諾明天我一定會記住才會稍停。小全在課業學習上的理解部分沒有困難，甚至在數學創造解題與運算比其他小朋友更快，但操作部分則有困擾，國語寫字握筆、運筆因小肌肉無力較為緩慢，工整度不穩定；生活課程的美勞往往不能聽從指導，畫圖就是恐龍（他自己解釋的，但圖像難以辨識）、大火、戰爭、武器等，剪刀無力操作，所以亂剪，材料按照自己的意思隨意幻想組合，而且越來越興奮會大聲說給小朋友聽，習作要媽媽帶領著做，否則會一團亂；體育課有時會失控，但服藥之後情形改善許多，小全似乎隨時都在表明：「我就是我！」

二、堯堯的日常生活表現

(一) 缺乏同理心(非口語溝通問題)

下課鐘聲響起，堯堯仍然坐在自己的座位上，心情愉快口中不時發出笑聲，不經意就將腳伸到走道上，擋住同學的去路，同學告訴堯堯：「請你將腳收回，好嗎？」堯堯回答：「我又沒有擋住你」，不會因為有同學要經過此走道而將腳收回，甚至當堯堯心情好時，則會因為同學經過此道，不小心絆倒的窘態，而大聲狂笑。反之，坐在堯堯前面的女生，下課鐘響，三五成群或站或坐聊起天，堯堯想走到教室前門，看見此景就會大聲喊：「老師，你看他們女生擋住走道，害我不能走路。」老師說：「堯堯，你可以從後門出去，再到前門」，堯堯卻答：「我不喜歡繞遠路」，說完就見堯堯擠在這群女生當中，死命的擠出空隙，向教室前門行進。在這樣的互動中，同學若讓他則風平浪靜，但同學們也有不願意遷就的時候，就會引起同學間的不愉快而發生口角。

堯堯在學校擔任收發聯絡簿，每天時間一到即開始點名，堯堯會很自然將聯絡簿堆放在老師的桌上，做起他清點的工作。老師：「堯堯，請你將聯絡簿放在大檯面上整理」，堯堯：「老師，對不起」，但仍然是用老師的桌面，直到整理完畢才會停止動作。午餐時間到了，堯堯很高興的拿起餐盒來盛飯，回到自己座位子上，桌上堆滿

水壺、課本、鉛筆袋等個人物品，堯堯會很有禮貌的和旁邊同學說：「你的桌子借我放東西，好嗎？」，尙未等對方答應就將物品全部放置在他人的桌上，因此影響別人的作習而不自知。

上課時老師發現同學們的桌椅已歪斜，請同學們大家一起來排桌椅，婕婕：「堯堯，請你移動一下桌腳，我們要對齊」，若堯堯不願意配合時，堯堯會用不悅的口氣說：「你很討厭，幹嘛要我移動桌子？」，此時就會和同學發生口角的爭執，這時老師是很重要的角色，可以讓爭執平息，亦可以讓堯堯完成老師交待的事情。

當同學在遊戲玩樂互動中，閔閔突然對騏騏說：「你怎麼這麼白痴、白目，連這樣簡單的組合都不會」，騏騏也不甘示弱反譏閔閔，老師一定會出面制止同學間的爭吵，讓互相爭吵的同學罰站五分鐘，堯堯就會對被罰站的同學一直發出非常大聲的狂笑，堯堯知道不可說「白痴、白目」這些字眼，但是當同學做錯事，已經被處罰了，被處罰的同學並不希望有人笑他們，但是堯堯並不能了解自己這樣的行為已不能讓同學接受他，堯堯沒有辦法用同理心去體會別人的不舒服，這樣的行為也因此讓同學無法原諒堯堯。

(二) 社會互動困難

夏天到了，天氣很熱，看見同學在下課時玩互相灑水遊戲，堯堯覺得很好玩，也會模仿同學們玩灑水遊戲，但堯堯卻無法掌握玩耍的輕重，堯堯裝了水就往彤彤身上潑，害得彤彤一身衣服濕答答，哭著跑來找老師，說明自己完全無意願和他玩灑水遊戲，但卻被堯堯潑得一身濕，堯堯自己想做的事，無法判斷別人是否也喜歡，如此在和大家互動上就讓同學們生氣引起爭執。

堯堯比較喜歡和女同學互動開玩笑，有時候在第一節下課五分鐘內和同學玩反鎖門的遊戲，第二節上課鐘聲響，全班到操場集合上體育課，因為體育課是堯堯喜愛的課程，鐘聲響他會快速的到操場整隊，但是堯堯竟然忘記自己將女生反鎖在後陽台，也不管留在後陽台的女生大聲呼喊，自己卻飛快衝到操場準備上體育課，事後再和堯堯提起上述事情，他竟然完全忘記此事。

堯堯看見同學在吵架，第一時間他會大叫：「老師有人在打架」，但是若你問堯堯「看見同學在打架該怎麼處理？」堯堯回答：「來，你們兩個不要吵架」、「兩個人互相說對不起」，堯堯會模仿大人或老師的口吻來回答問題，但實際遇到了問題卻只是大叫。

(三) 口語溝通問題

堯堯有一天突然對彤彤說：「你是妓女」，令彤彤難過傷心，但是堯堯並沒有察覺自己說錯話，也不清楚彤彤為什麼會不理睬他，老師請堯堯說明：「什麼叫妓女？」，堯堯卻回答：「我也不知道？」請堯堯拿出字典查出「妓女」的意思，請他唸出來，不可以亂用這個語詞，堯堯都會點頭說：「我知道了」，但是這樣用錯語詞的機會仍然很多，問堯堯從哪裡聽到的，堯堯也無從回應，從不知的地方學到一些自己也不懂的言詞，而使用的時機亦不恰當，遭到同學們的反彈，甚至引發同學對堯堯惡言相對，

說他：「你很白癡、你很白目」。

堯堯在第一節課寫數學習作，下課鐘聲已響，堯堯仍然會繼續寫數學習作，直到第二節上課鐘響還是沒有完成，彤彤說：「堯堯，這節是自然課，我們要到自然教室去上課」，但換來的卻是堯堯無禮的回應：「幹嘛啦？我還沒寫完數學習題，不要吵我。」堯堯在與人的應對上，常會不知道別人對他的好而忘記禮貌，同學多次受到如此待遇，想要主動幫助他也會退卻。

美勞課小組同學圍坐在一起，老師允許同學們小聲交談，此時堯堯處於獨自一個人時，由於堯堯對同學小聲談話的內容無法聽見並不能正確了解，堯堯就大聲喊：「老師，同學在罵我，他們在說我的壞話」，他的疑心病似乎特別嚴重。

(四) 興趣與思考僵化

當堯堯在做整潔工作時，他負責掃教室，但是只要有同學經過他打掃的區域，必定受到堯堯的大吼大叫說：「你們害我沒辦法將地掃乾淨」，一件事進行到中途不能有任何的變因，因為堯堯無法變通，處理當下的事，就只好大吼大叫。

堯堯已進入青春期，因此對「性」非常感興趣，甚至常常會一個人在家上網看一些穿著內衣的女性，屢次告知不可以上色情網站，但很難阻止他這方面的衝動。

第五章 亞斯伯格兒童在普通班的生活適應問題與處理方式

本研究將生活適應分為發展、人際溝通以及常規三部分來探討，本章將就以上兩個個案就這三方面問題與處理，分類探討。

一、發展上的生活適應：指個體在生理與心理發展過程中所遇到的一切變化、障礙與適應

(一) 個案小全：

1. 小全因為小肌肉發展不完全，握筆有困難，只能使用筆桿較粗的三角鉛筆，筆常常會掉落，字寫得又慢又大，還常會畫得亂七八糟，美勞的作品常不能依照指導的方法步驟，也不依老師規定內容創作。（無論你的畫題是〈春天的校園〉還是〈節慶活動〉他畫的都是以紊亂的線條表現恐龍怪獸大戰。）

處理方式：容許他慢慢寫，尊重他的創作，聆聽他解釋作品，也利用他去資源班的時間，對全班孩子簡單解釋他的情形，鼓勵孩子們接受並給掌聲。

2. 吃飯會坐在地上玩，也會跑出去，有時會因為不愛吃或同學干擾他而發脾氣，堅決不吃。

處理方式：媽媽或老師要在身邊不停的提醒，有時分心太嚴重，資源班老師會帶至資源班用餐，以減少干擾。

3. 不會表達情緒，會以自我否定、自我隔離或自殘方式呈現受挫情緒。

處理方式：先給他一段時間情緒冷靜，他多能自行平復；用扣獎卡、小禮物的方式

代替負向責備語氣。

(二) 個案堯堯：

1. 堯堯的情緒很不穩定，常常會因為同學一句話，而令堯堯大發雷霆，甚至甩桌子，大聲吼叫。

處理方式：第一請其他同學此時不可以和堯堯互動，第二請堯堯到後陽台做深呼吸三次，再將怒氣從雙手的十指放出去。

2. 堯堯會在教室突然發出高八度的吼叫聲，令大家都受不了。

處理方式：當時馬上制止他不可以大叫，但無法禁止他再一次的吼叫。

3. 堯堯在與人的應對上，常會忘記禮貌，當他第一節課做的事情尚未完成，第二節課他仍然繼續未完成的事，同學們好心提醒堯堯要去做另外一件事，但換來的卻是堯堯無禮的回應：「幹麻啦？我還沒做完，不要吵我。」

處理方式：此時只有老師可以叫停，將第一件未完成的事先抽走，強迫他只准執行第二件事。

4. 堯堯已進入青春期，因此對「性」非常感興趣，甚至常常會一個人在家上網看一些穿著內衣的女性，屢次告知不可以上色情網站，但很難阻止他這方面的衝動。

處理方式：請家長將網路密碼鎖住，盡量不要讓堯堯有單獨上色情網站的機會。

5. 堯堯在日常生活中有關情緒的詞彙就只有快樂、悲傷不太會描述同學的心情，若是與他生活經驗無關就無法體會，若跟他生活經驗有關，有體會過的就能感同身受。

處理方式：比較沒辦法只用一個通式來教導堯堯。

二、人際上的生活適應：指個體在班級中與同儕及師長人際互動上所面臨的狀況、困境與適應

(一) 個案小全：

1. 小全與人遊戲或打招呼常不會拿捏力道而弄痛小朋友，也會不停的追在人家後頭，跟別人講一些別人聽不懂的話，也不管別人要不要聽。活動時，若不小心打到別人也不懂停止；常常引起小朋友告狀。

處理方式：每次事發後跟他說，他都會道歉，可是改善有限，依舊常要處理小朋友們的抱怨，所幸小朋友都算有愛心，能體諒小全有這方面困擾，覺得委屈但多能不計較，不過常為此要打電話或寫聯絡簿跟雙發家長說明。

2. 他與人說話常太貼近，距離近到幾乎貼近別人的臉頰，也會不管性別的擁抱同學，引起小朋友奔逃尖叫。

處理方式：配合資源班老師與自閉巡迴老師多次告誡稍有成效，也告訴小朋友在教室奔跑的危險性，若小全追著他們，可以到老師身邊讓老師處理。

(二) 個案堯堯：

1. 由於堯堯對同學談話的內容無法正確了解，所以當別人在小聲交談時，堯堯就大聲喊：「老師，同學在罵我，他們在說我的壞話」，他的疑心病似乎特別嚴重。

處理方式：老師馬上將堯堯帶離現場，並問他現在同學仍然在罵他嗎？堯堯可以聽得見嗎？讓他知道同學小聲交談並不是在說堯堯的是非。

2. 堯堯放學後想留在學校打籃球，但是其他不認識堯堯的小朋友，不願意和堯堯一起玩籃球，堯堯會很大聲的喊叫「爲什麼不讓我玩？」。

處理方式：在學校有老師在，隨時都可以馬上阻止衝突發生，但在校外就不知如何處理？

3. 大家同聚在一起，老師或同學講了笑話，但是堯堯聽不懂，同學們哄堂大笑，堯堯會有兩種反應：一是站起來大喊不准其他同學發出笑聲，二是自己也跟著同學一起狂笑，甚至更大聲而不停止。

處理方式：第一種狀況把堯堯帶到旁邊再解釋一遍內容給他聽。
第二種適當時機就請他停止不要再繼續發出笑聲。

4. 堯堯會從其他地方學到一些自己也不懂的言詞，而多次使用的時機亦不恰當，遭到同學們的反彈，甚至引發同學對堯堯惡言相對，說他：「你很白癡、你很白目」。

處理方式：請堯堯拿出字典查詞意，若有再不懂的意思老師再做解釋。

三、常規上的生活適應：指個體對於班級常規的理解、困擾與遵守情形

(一) 個案小全：

1. 小全會將紙張扭捲，因此發美勞用紙或資料都常立刻毀滅，甚至有時看見同學桌上的紙也會忍不住，一被制止，會站到椅子上大喊大叫。

處理方式：美勞課材料發放之前要先要求他眼睛看老師，反覆跟他說要發的材料要用在什麼地方，小朋友都領完後才發給小全，當天最好先通知媽媽來陪讀。要求小朋友未完成的作品或材料要收好，也一直重複告訴小全不可以動別人的東西，雖然他也會自己說：「不可以動別人的東西。」但成效有限。

2. 要轉變教學環境，如到操場上體育、去游泳池上游泳課、到校園認識植物或做活動，容易被途中的事物吸引而脫隊，或延誤行進。

處理方式：要轉變教學環境時要指派兩個小天使一路幫我照顧注意，將小全放在隊伍前面，老師也便於照顧。

3. 有時會大聲對全班說話或唱歌，內容與課程全不相關，也會任意離座。

處理方式：配合資源班老師與自閉症巡迴老師多次告誡與約定，因爲很在意資源班老師貼在牆壁上的的榮譽章會被扣，稍有成效。

(二) 個案堯堯：

1. 任何狀況只要全班集合排隊，若堯堯比較晚到，必須排在隊伍後面，就可以看見堯堯想插隊往前排隊，但經同學制止還會與同學發生口角。

處理方式：老師當時在場就得將事實告訴堯堯，要求他遵守此時排隊原則，先到者排前面，後到者排後面。

2. 堯堯的整潔工作是將黑板擦乾淨，板擦用板擦機將粉筆灰吸乾淨，但是他總是將板擦互打，走廊呈現一片煙霧瀰漫。

處理方式：每次整潔工作前都提醒他要用板擦機，但是他卻常常違規處理。

3. 午餐大家排隊盛飯，坐在位子上等大家一起開動，堯堯常常無法等待，盛好飯就想開動先吃起來。

處理方式：若此種情形發生，老師的目光不可離開堯堯的視線，請他放下碗筷。

第六章 結論與建議

融合教育是目前的教育趨勢，亞斯伯格兒童大多安置在普通班，經由理論探討及個案生活紀錄，本研究提出以下結論與建議：

一、結論

- (一) 由於亞斯伯格兒童本身的特徵，影響了他們在學校的生活適應，口語／非口語的溝通都有困難，影響了他與同儕的互動；人際關係不好、加上缺乏同理心、不能「體貼」別人、上課發出怪聲音、動作模仿能力不佳、協調性不好，在同儕之中他們常會成為被排擠的一群。
- (二) 固執的思考模式或習慣、有限或怪異的興趣，常會挑戰班上常規的執行。
- (三) 聽不懂雙關語或弦外之音，這些常會讓他們成為被嘲弄的對象，使教師在班級氛圍的經營較為辛苦。
- (四) 當亞斯伯格兒童出現在普通班級中時，以上種種生活適應問題不會只出現一種，也不會只出現一次，每天每天有不同的挑戰會產生，在在考驗教師的特教專業知能。
- (五) 亞斯伯格兒童常有一些意想不到的突發狀況，所以普通班老師的情緒管理、危機應變能力、尋求支援與資源的能力，應比一般教師更為重要，對亞斯伯格兒童更具影響力。
- (六) 普通班老師應有較高的敏銳性，主動發現學生的特質，當發現有疑似亞斯伯格兒童特質的學生時，要協助家長做醫療及特殊教育的轉介。

二、建議

人與人的相處，是需要時間彼此瞭解，彼此適應，朋友如此，同事如此，家人如此，

師生也是如此。

老師要和亞斯伯格兒童和平相處，也是需要彼此瞭解的。老師瞭解孩子的特徵，包容孩子的不同，知道如何和孩子溝通，進而引導孩子的學習；孩子瞭解老師的指令，常用語，習慣，表情，手勢，班級常規，進而跟隨老師的引導來從事學習活動。

因此，研究者針對亞斯伯格兒童的家人和學校老師，提出以下幾點建議：

- (一) 多參加亞斯伯格兒童相關研習，或是閱讀有關亞斯伯格兒童的書籍，從各方面瞭解亞斯伯格兒童的特質及學習優勢。
- (二) 建立與亞斯伯格兒童溝通的管道，例如圖卡、手勢等，讓孩子充份接收到您想要傳達的訊息。
- (三) 學校生活儘量規律，結構化，如果有比較大的更動，要先對亞斯伯格兒童做預告，以減少其焦慮。
- (四) 對有亞斯伯格兒童的普通班學生應加強宣導及輔導，提高他們對亞斯伯格兒童的認識及包容，協助亞斯伯格兒童適應普通班的生活，必要時可尋求特殊教育資源的介入。

參考文獻

- 王文科 (1995)。教育研究法 (四版)。台北：五南。
- 有愛無礙網站 (2007)。亞斯伯格症定義。特殊教育區—自閉症單元。檢索於 2007 年 6 月 8 日，<http://general.daleweb.org/>。
- 李雅芬 (2003)。受歡迎與被拒絕兒童社交技巧、生活適應之比較研究。屏東師範學院國民教育研究所論文 (未出版)。
- 林素真 (2006)。資源教室方案與經營。台北：五南圖書出版。
- 邱兆偉 (1995)。「質的研究」的訴求與設計。教育研究，4，1-33。
- 唐璽惠 (2002)。生活適應不良學生輔導策略。學生輔導，83，71-86。
- 教育部特教通報網 (2007)。一般學校各縣市國小特教班別班級數統計 (身障)。各類統計查詢。檢索於 2007 年 6 月 8 日。網址：<http://www.set.edu.tw/sta/8.htm>。
- 教育部特教通報網 (2007)。一般學校各縣市國中特教班別班級數統計 (身障)。各類統計查詢。檢索於 2007 年 6 月 8 日，<http://www.set.edu.tw/sta/9.htm>。
- 黃瑞琴 (1991)。質的研究方法。台北：心理出版社。
- 黃瑞琴 (1996)。質的教育研究法 (再版)。台北：心理出版社。
- 楊蕢芬 (2005)。自閉症學生之教育。台北：心理出版社。
- 歐用生 (1989)。質的研究。台北：師大書苑。
- 薛靜如 (2005)。兒童情緒管理與人際問題解決態度、學校生活適應之相關研究。國立台南大學教育學系輔導教學碩士論文 (未出版)。
- Amy M. Schatz, Amy K. Weimer and Doris A. Trauner (2002), Brief Report: Attention Differences in Asperger Syndrome, Journal of Autism and Developmental Disorders, Volume 32, Number 4 / August, 2002.
- Branda Smith Myles & Richard L. Simpson (2005)。亞斯伯格症教育人員及家長指南 (楊宗仁、張雯婷、楊麗娟譯)。台北：心理出版社。
- C. Njikiktjien, A. Verschoor, L. de Sonnevile, C. Huyser, V. Op het Veld and N. Toorenaar, (2001), Disordered recognition of facial identity and emotions in three Asperger type autists, European Child & Adolescent Psychiatry, Volume 10, Number 1 / March, 2001.
- Michael, Q. P. (1995)。質的評鑑與研究 (吳芝儀、李奉儒譯)。台北：桂冠。
- Michael Connor, (2000), Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students, Educational Psychology in Practice, Volume 16, Number 3/September 1, 2000.

S. G. Shamay-Tsoory, R. Tomer, S. Yaniv and J. Aharon-Peretz, (2002), Empathy Deficits in Asperger Syndrome: a Cognitive Profile, *Neurocase*, Volume 8, Number 3/June 2002.