



香港耀能協會賽馬會A PLUS計劃



自閉症學生校本支援服務

協作實務手冊

香港耀能協會賽馬會A PLUS計劃 自閉症學生校本支援服務

協作實務手冊

作者

林美愛 (教育心理學家)

譚嘉欣 (職業治療師)

賽馬會 A PLUS 計劃專業團隊：

黎鄭東玲	服務總主任
林美愛	教育心理學家 / 項目經理
吳麗如	程序統籌主任
譚嘉欣	職業治療師
李建業	職業治療師
王希研	言語治療師
黃嘉欣	社會工作者
龍嘉盈	社會工作者

出版：香港耀能協會 @ 2014

2014 年 5 月初版

國際統中書號 (ISBN) : 978-962-8890-52-1

地址：香港北角百福道 21 號 17 樓

電話：2527 8978 圖文傳真：2866 3727

電郵地址：ho@sahk1963.org.hk

網址：http://www/sahk1963.org.hk

贈閱本

本書由香港賽馬會慈善信託基金捐助



目 錄

序	1	1.4 教學支援	46
前言	2	1.5 支援果效及反思	49
第一章 理念	4	2. 協作事件簿（二）	50
1. 個案一：一觸即發的小朗	6	2.1 學校及專業團隊	50
2. 個案二：不妥協的家進	8	2.2 服務規劃	50
3. 校本支援服務協作模式	9	2.3 服務推行	51
3.1 分層支援模式	9	2.4 教學支援	56
3.2 諮商解難模式	12	2.5 支援果效及反思	59
3.3 自閉症共融協作模式	18	第四章 經驗總結	62
第二章 實踐	24	1. 委身的專業團隊	63
1. 策劃階段	25	2. 穩定的協作關係	64
1.1 協作團隊	25	3. 提倡預防性和發展性	65
1.2 學校的承擔	26	參考書目	66
1.3 釐清職責	26	實用資源	72
1.4 規劃服務	30	附頁一：確診 / 懷疑自閉症學生人數統計表格	73
2. 推行階段	31	附頁二：確診 / 懷疑自閉症學生的資料列表	74
2.1 訂立全年服務計劃	31	附頁三：全年服務計劃的工作流程範例	75
2.2 跨專業支援服務	32	附頁四：全年服務計劃	76
3. 檢討階段	35	附頁五：觀課 / 面談報告範例	78
第三章 協作實錄	36	附頁六：小學社交小組報告範例	82
1. 協作事件簿（一）	38	附頁七：中學社交小組報告範例	85
1.1 學校及專業團隊	38	附頁八：個別輔導報告範例	88
1.2 服務規劃	38	附頁九：個別學習計劃範例	91
1.3 服務推行	40	附頁十：個人行為紀錄表範例	93

序

香港耀能協會獲賽馬會慈善信託基金捐助，由2011年9月連續三個學年推行「賽馬會 A PLUS 計劃」。透過本會專業團隊與學校的協作，運用全校參與模式的介入手法，為教育工作者、自閉症學生及其家長、朋輩，提供校本支援服務，幫助自閉症學生融入普通學校。

這項計劃推行三年以來，參與的學校反應良好，藉着多次的公開講座，與教育界及康復界交流支援自閉症學生的經驗與成果，得到正面的支持。本實務手冊是為有意推行全校參與模式的學校及專業團隊而編寫的指引，詳細說明了從理念到實踐的步驟和要點，並提供學校與專業團隊的協作經驗及相關資源作為參考。

除了此實務手冊之外，本計劃早於2011年出版之《自閉症學童 @ 普通學校—全校支援模式：個案及策略分享》一書，深入而具體地列舉從學校、家長及學生層面支援自閉症學生的策略及方法，很值得教職員參考。

我們期望本書能起拋磚引玉之效，鼓勵更多業界人士分享其心得與成果。而本會亦會持之以恆，繼續總結經驗及推出相關專題的書籍，歡迎大家提供寶貴的意見，互相切磋，為發展自閉症學童的融合教育增添一分力。

行政總裁 方長發
2014年5月

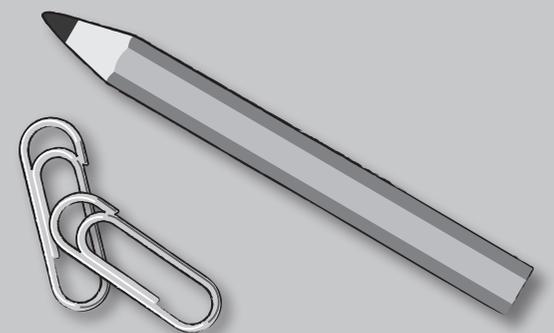
前言

近年來，本地自閉症個案的診斷數字有不斷上升的趨勢 (Woo & Liu, 2006)，加上政府一直積極推動融合教育，普通學校為照顧他們的社交及學習上的特殊教育需要，承受相當大的壓力。

為此，教育局一方面提供額外資源、專業支援和教師培訓，同時鼓勵學校採用「三層支援模式」支援包括自閉症在內的有特殊教育需要學生 (教育局 2010)。另一方面，學校可靈活運用資源，增聘人手及/或購買專業服務，為學生提供適切的支援。

對於學校及前線老師來說，當他們面對有自閉症的學生時，從評估、介入到監察進展，應採取那些支援步驟、措施及策略，又如何與家長及專業人員好好合作等等議題上，都感到困惑。

因此，本計劃透過推行支援自閉症學生的試驗計劃，探討、發展及試行一套具本地特色的協作模式。第一章會詳細解釋這套協作模式的理念，並於第二章具體說明如何在學校推行此協作模式，而第三章則透過學校與專業團隊的試行經驗，以供其他有意推行此支援模式的學校作為參考。第四章總結此模式在本港有效推行的經驗。





第一章 理念

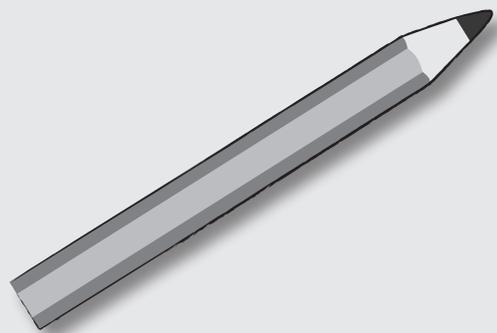


自閉症譜系障礙（下稱自閉症）是一種腦神經發展障礙，令患者持續地在社交互動、人際關係、以至行為或興趣模式等各方面都有明顯的困難 (DSM V) (APA, 2013) (註一)。患有自閉症而具有一般智力的學生都可入讀普通學校 (註二)，他們外表看來與一般學生無異，但因為他們特殊的認知及行為模式，令他們難於適應校園生活，與同學溝通和相處亦出現困難。當這些學生在課室內外面對重重困難的時候，幫助他們融入校園生活的老師，同樣遇到許多挑戰。

對於學校及前線老師來說，當他們面對有自閉症的學生時，評估、介入到監察進展，應採取那些支援步驟、措施及策略，又如何與家長合作等議題上都感到困惑。目前大部分學校皆透過外購形式，引入學生支援服務。由於自閉症學生的需要較為獨特，而且涉及的支援模式偏於多元化，學校可以怎樣與外來的支援人員協作，令學生獲得適切的支援，確實是一門大學問。

香港耀能協會於過去三年，在香港賽馬會的捐助下，推行自閉症學生支援計劃，目標除為學生、家長和老師提供直接的服務外，支援團隊更致力探討及發展一套校本支援服務協作模式，讓各持分者參考，以促進校本支援服務的效能。

以下以兩個真實個案為例，藉此表述自閉症學生的需要及困難，與及各持分者共同協作的情况，以助讀者更易理解校本支援服務協作上的多元性，可見一套校本支援服務協作模式是不可或缺的。



1. 個案一：一觸即發的小朗*

小朗是小學三年級的學生，一直以來令老師及家長感到非常頭痛。小朗於學前已被診斷有自閉症徵狀及專注力問題，言語表達及理解比同齡的孩子較弱。小朗的智力良好，喜歡繪畫、閱讀，成績一直名列前茅。

他難以適應環境的轉變，容易變得情緒激動。每天乘校車往返學校途中會容易發生事故，原因有許多，可能是臨時換了校車嫗姆，可能是座位重新編排，可能是同學說話太嘈吵…等等。集隊或集會都令他鼓噪不安，令他衝出隊伍或座位，四處亂走。

上課時，小朗經常沉醉於自己的天地，不停在課本上畫畫，不願意參與課堂的問答或活動。當老師勸導他留心上課時，他有時不理睬，有時大聲反駁。若老師阻止他畫畫，試圖取走他的用具，他會公然反抗，令老師在管教上出現困難，同學對他違規的行為亦感到不滿。小朗不懂與朋輩相處。小息時，他經常打擾別人的活動，又因小事和同學爭拗。輔導老師經常幫助小朗，小朗變得過度依賴輔導老師，令輔導老師需要尋求更多資源幫助小朗。

學校與本計劃的專業團隊協作，經過跨專業的詳細評估後，了解學生有多種的困難，包括：

- ❑ 感覺統合失調及身體協調差 — 學生對聲音和觸覺有過敏的反應，加上身體協調差，令他未能忍耐集隊和集會的情況：人多擠迫又嘈吵，並需長時間維持坐着或立着的姿勢。
- ❑ 衝動及自制力弱 — 學生未能抑制衝動的情緒和行為，遇到不安或不滿時，多以逃避或對抗作回應，加上他言語表達能力較弱，未能用恰當的說話向人表達及求助。
- ❑ 專注力弱 — 學生只對自己有興趣的事情才能維持較長專注。他接受聽覺方面的信息相當弱，工作記憶力亦差，未能跟從多個步驟的指令，有組織地去完成堂課，以致未能同步參與討論或活動。平日他常犯大意的錯誤，個人的工作桌面凌亂，亦經常遺失個人物件。

- 心智解讀能力弱 — 學生不能準確地辨識別人的感受和想法，亦未掌握一般在學校裏潛藏的社交規則，令他經常錯解別人的意圖，容易與人產生磨擦。

由此可見，小朗需要密集的支援。在專業團隊提供的諮詢下，學校透過與家長訂立個別學習計劃，訂下具體一致目標，促進學校與家長合作推行和檢討。專業團隊除了為小朗提供直接的訓練之外，同時為學校的老師舉辦培訓活動，又針對學校的個案做分析，協助老師了解自閉症和掌握有關的支援策略。專業團隊還幫助家長重整學習和訓練的優先次序，明白學業與羣育發展同樣重要。專業團隊還建議轉介學生到兒童精神科跟進專注力和衝動行為。經過一個學年的密集支援下，小朗能大致適應學校的常規，能投入課堂的學習。最難得是老師和同學漸漸欣賞他的努力，給予他正面的支持和鼓勵。

* 為保障個人的私穩，本書所用的人名皆為化名。



2. 個案二：不妥協的家明*

家明自從升讀中學以來，一直難以適應學校社交及學習上的要求。在小學階段，家明未被發現有特殊教育需要。在中一時，與同學發生爭執，突然襲擊同學，情緒完全失控，倒在地上嚎哭，才被老師發現他的困難。老師向家長了解家中情況後，建議家長帶學生到兒童精神科做評估。家明後來被診斷為自閉症兼有專注力失調。

雖然家明的智力一般，但他的社交溝通的意欲和能力甚弱，性格孤僻，喜歡獨來獨往。經常欠交功課，用一般的獎懲制度並不奏功。學校除了提供個別輔導外，並額外為學生提供言語治療服務、社交小組訓練，但是學生表現不合作，即使在老師的勸導下，仍堅持依日常流程上課，放學後準時離校。

家明的成績一直下滑至全級名次的榜尾，與老師、朋輩及家人的關係欠佳，只沉迷於電腦設備組裝的興趣之中。學校一直尋找有效的支援方法，增聘教學助理和外購專業服務協助他，卻對家明沒起作用。後來，學校參加了本計劃，輔導老師透過與多專業的團隊協作，經過綜合評估後，才辨識到學生除了社交溝通的障礙之外，還有多方面的困難，包括肢體協調弱、執行功能弱、感官過敏、解難力弱等等。學校繼而與家長及專業團隊為家明共同商議個別支援計劃，訂立具體的短期目標，分工合作地施行。

- 學校方面：輔導老師定時提供功課和升學輔導；
- 專業團隊方面：為學生提供個別輔導，幫助學生認知自己的興趣和志向，提升社交溝通及靈活變通的動機和技巧，亦同時提供小組訓練，加強朋輩互動的動機和技巧；
- 家長方面：父母多體諒學生的困難，多給予學生正面的鼓勵，支持學生參與個別和小組活動，帶學生到青少年精神科定期覆診。

在學校、專業團隊和家長三方面的努力下，家明漸漸接受別人的意見，願意學習新的工作和社交模式，嘗試為自己將來在電腦行業工作做準備。

* 為保障個人的私穩，本書所用的人名皆為化名。

3. 校本支援服務協作模式

「校本支援服務協作模式」是一個以自閉症的特質為核心，經實踐驗證的跨界別和多專業的協作模式，建基於三個有關融合教育的支援模式，包括「分層支援模式」、「諮商解難模式」和「自閉症共融協作模式」。下文會詳細介紹這些支援模式的理念和特色。

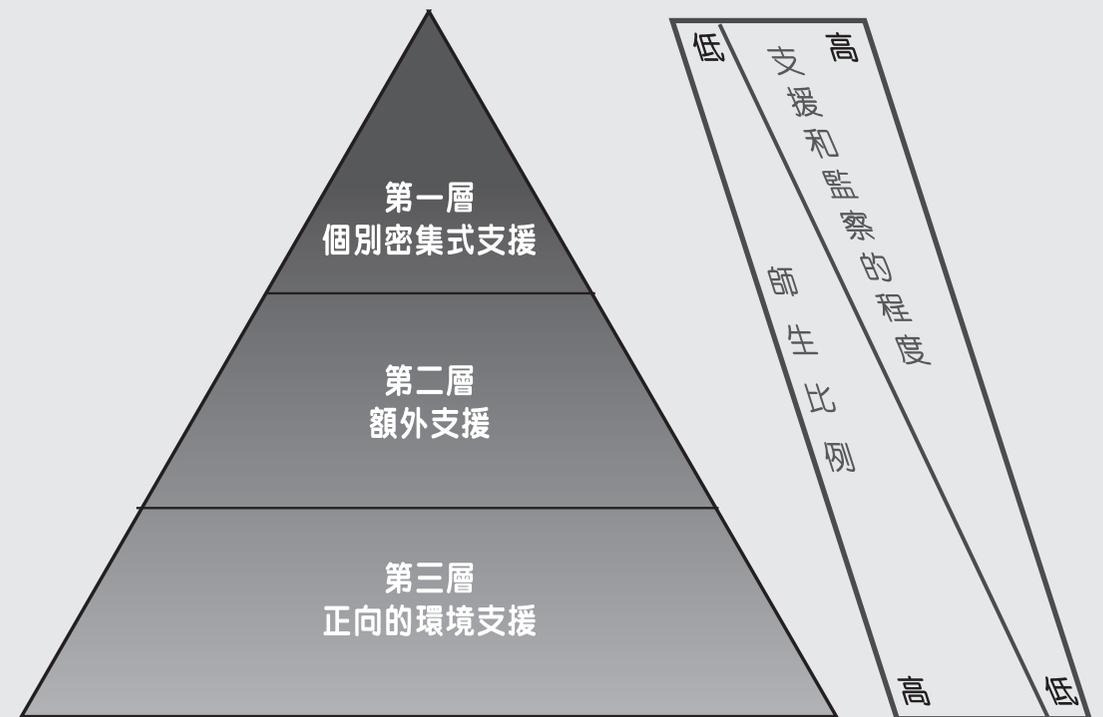
3.1 分層支援模式

「分層支援模式」(Tiered Intervention Model) 是源自「介入反應效果」(Response to Intervention) 的概念，作為鑑別及支援學習或行為障礙的方法 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004)。根據學生在不同介入環境中的學習反應，決定是否需要接受額外的支援，或者進一步接受評估是否有特殊教育需要。這個支援模式旨在提供及早和有效的優質教學，繼而有效監控學生的學習進度，並作出介入的調整。分層支援模式以實證為本，著重預防的介入工作，讓每一個學生的教育需要都能及時得到照顧，避免問題進一步惡化。因此，獲益者不單是有特殊教育需要的學生，一般學生亦同樣受惠。

「介入反應效果」的概念通常可透過分層的支援模式來實踐，最常見是分成三個層級，並以三角形顯示分層的支援程度、策略運用和資源分配。近年本地把「三層支援模式」應用在支援有自閉症的學生身上（教育局教育心理服務新界組，2012）。藉着三層支援模式有系統地增強有自閉症學生在學習、社交及情緒等各方面的適應能力，一方面促進學生的學習和成長，另一方面減少問題行為的發生。此支援模式的第一層是「正向的環境支援」、第二層是「額外支援」和第三層是「個別密集式支援」（圖一）。有自閉症的學生先接受第一層正向的環境支援，透過觀察學生在接受第一層支援的反應後，再決定是否須接受第二層額外支援或 / 及第三層的個別密集式支援。

外國也有廣泛應用三層支援模式幫助有自閉症的學生之例子，譬如 是 ASD Nest Program Three-Tier Model (Bleweiss, Hough & Cohen, 2013)，提倡學校與專團隊協作採用三層支援模式，有系統地評估和選擇合適的策略，照顧自閉症學生在感官、行為、社交、學科四方面的不同需要。

【圖一】以三層支援模式幫助有自閉症的學生



第一層支援：正向的環境支援

這是基層的預防教育工作，透過推行全校性的策略，以優化的課堂教學及營造對自閉症有利的環境，幫助有短暫或輕微困難的學生，並在有需要時為他們及早提供額外的支援。可運用具實證的介入策略包括：視覺策略，結構化教學，精簡化口語指令，班本的行為獎勵計劃等等。

第二層支援：額外支援

第二層是有規劃的小組訓練課程，為在第一層不能獲益的學生而額外加設資源，以拉近有自閉症的學生和朋輩表現的差距。這些學生有持續的學習或行為困難，會接受由專業人員或受訓輔導老師進行的小組的支援，應用實證為本的介入策略，在小組當中針對地提升個人的學習或行為目標。學生的進度會受到定期監察，介入的強度會按學生的反應而調整。可運用具實證的介入策略包括：想法解讀課程（香港教育學院，2009，2012），社交思考課程（社交思考課程及編輯小組，2009）等。

第三層支援：個別密集式支援

第三層是為有較嚴重困難的個別學生而設，需要專業評鑑及跨專業的支援和資源去協助學生，以針對性地提升個人的學習、社交及情緒的適應能力。可運用之策略包括「個別學習計劃」的制訂、推行、監察及檢討。

以分層支援模式幫助有自閉症的學生的成效研究不多 (Iovannone, n.d.)。外國有研究指出，當學校採用三層支援模式推行全校性的「正向行為支援」(Schoolwide Positive Behavior Support) 時，獲得多方面的好處 (Gould & Pratt, 2007)。有自閉症的學生因獲得第一層和第二層的支援而大大減少了行為問題，繼而減少了對較密集支援的需求。教師及其他教職員方面，在推行全校正向行為支援的措施當中，藉着專門知識及技術的支援，能更有效地處理學生的行為問題，包括有自閉症的學生在內。學校願意在課程作出更大的調適，都對有自閉症的學生在學科、行為和社交各方面都有正面的影響。總的而言，學校有系統地提供全校正向行為支援，就會為有自閉症的學生提供了一個正向成長的環境。

小結

在普通學校，對於支援有自閉症的學生的策略，有了觀念上改變，由最初補救性，及針對個人的問題，繼而延伸至在全校的層面。從預防入手，有系統地營造有利自閉症學習和社交的正向環境，不單可以更有效地支援到有自閉症的學生，而一般學生以至整體學校都從中得益。及早識別和介入成為重要的支援策略之一。

3.2 諮商解難模式

有些學生源於自閉症的特質所帶來的人際溝通及認知等障礙，令他們難於適應普通校園的生活，以致出現富挑戰性的問題，往往需要教師團隊聯同專業人員提供多方面的支援。一般來說，學校常設的專業團隊有社工、言語治療師、教育心理學家，有時亦需要借助學校以外的專業支援，包括特教老師、職業治療師、精神科醫生等等。在支援過程中，往往有許多議題需要作出決策，包括：要教什麼技能？用什麼方法及策略介入？從那裡介入？由誰去做？因此，教師團隊必須考慮用什麼模式與專業人員和家長保持溝通合作，才能令各人所擔當的角色發揮專長，取得良好支援效果【表一】。



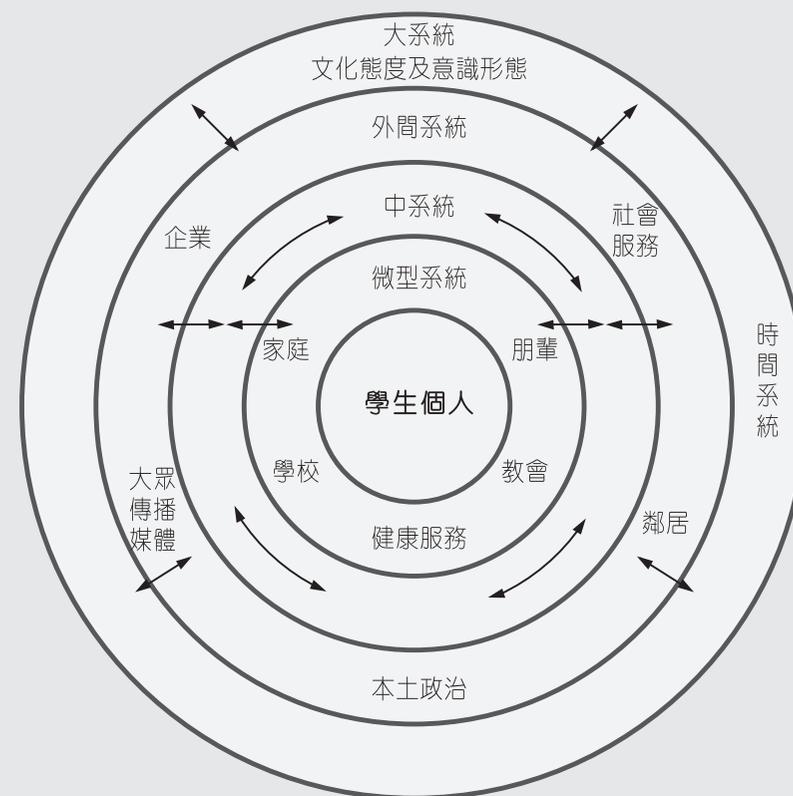
【表一】持份者的職責或專長

持份者	職責或專長
教師團隊	<ul style="list-style-type: none"> 熟悉學校運作 掌握一般學生的學習及成長需要 負責課程發展及推行 經常接觸學生，直接教導/處理學生
專業人員	<ul style="list-style-type: none"> 具備專業知識及技能、臨床經驗豐富 擅於評估及治療、團隊協作、區分性教學、課程調適、個別學習計劃、學習差異
家長	<ul style="list-style-type: none"> 對子女十分了解 可以在家中延續訓練 可擔當多重角色：服務使用者、教練/導師、治療助理、語言詮釋者、資料提供者、服務統籌

Sansosti, Powell-Smith & Cowan(2010) 等學者提出採用「諮商解難」的取向，作為跨界別專業人員之間的互相協作模式，用以促進各持份者共同解決困難。這些學者因此認為「諮商」是幫助自閉症學生的必要的間接支援服務模式。諮商賦有補救和預防兩大作用。諮商為專業團隊提供一個獨特的角色，提出建議協助家長及教師改善學生的不當行為，並且同時增強社交適應功能。

13 諮商的過程包含了兩種資訊的傳遞。一種是「硬資訊」，是有關教育或心理學的專門知識，實際運用在處理行為或/及適應問題上；另一種是「軟資訊」，會隨着諮商過程中，諮商者與受諮商者互動而產生的解難技巧。當教師及家長從諮商過程中，獲得這兩種的資訊時，他們將來獨立解難的能力及信心會因而增強。諮商服務可以應用在預防的多個層面上，譬如：全校性、小組及個人的層面。

【圖二】生態系統模型



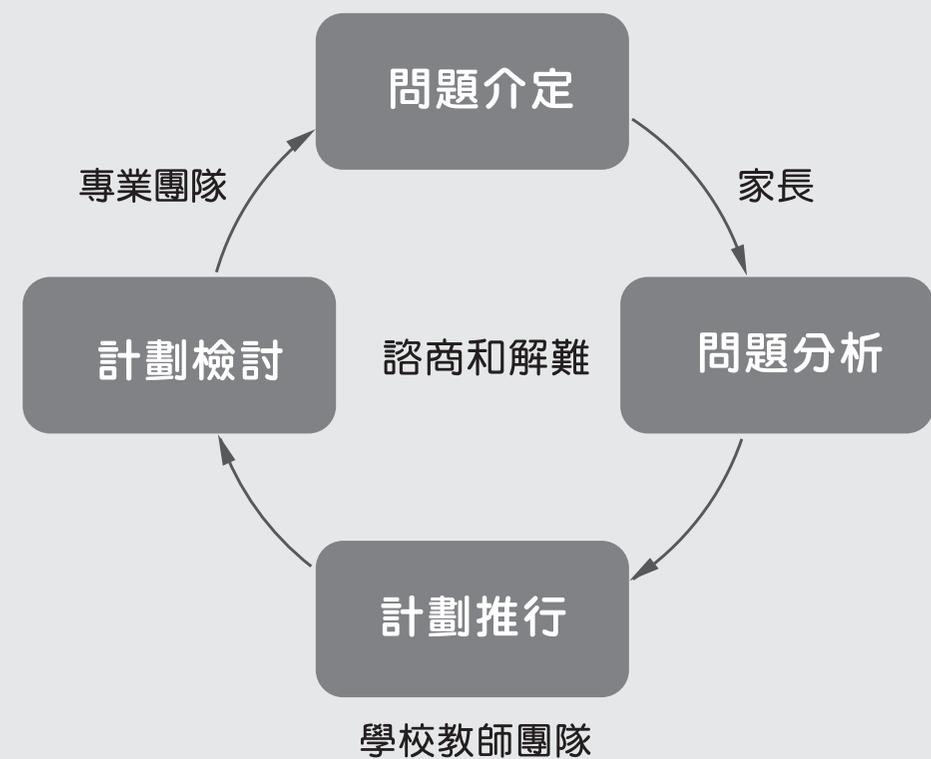
根據生態理論，兒童的發展受圍繞他們生長的社交環境系統而互相影響，為了培育兒童健康成長，在改造環境與兒童兩者之間需要互相調節 (mutual accommodation)。圖二顯示學生身處的生態系統如何對學生產生影響 (Bronfenbrenner, 1994)。微系統是由圍繞學生身邊關係密切的人物而組成的環境，包括家庭的父母兄弟、學校的師長同學等。中間系統關注微系統之間的聯繫及互動，常見例子是學校與家庭互動所產生的影響。外系統是考慮到一些周邊環境可能間接影響學生學習和成長，諸如教師及家長的工作環境、社會福利等。文化風俗、社會政策、全球經濟等等因素構成了大系統，都會影響學生的成長。除此之外，時間系統是指隨着時間以上四個系統對學生所帶來的影響。對於了解學生成長歷程的重要人物，通常是家長，在時間系統中會發揮重要的作用。家長參與往往是支援自閉症學生成敗最關鍵要素之一。

在解難方面，學校工作人員應認同生態取向的重要性（圖三），作為有特殊教育需要的學生提供校本的支援服務（Sheridan & Kratochewill, 2007）。由生態系統理論衍生而來的校本支援服務，有幾個特色。首先是在理解學生問題上不再局限於傳統式行為取向，分析問題根源時也不單只從學生本身或某特定環境入手。第二個特色是學生的發展不僅受單一系統所影響，而是受到多個系統的互相影響。第三個特色是令前線人員用較廣闊的角度去分析行為問題，並嘗試以多元化的方法去解決難題。舉個例子，如果學生午飯時出現違規行為，例如搶去同學的午餐。除了要分析在學校導致事發的前因後果之外，還要向家長了解學生的近況，包括飲食習慣、作息時間表、健康情況等等，才可以透徹了解事情的真相。

全面而詳細的評估有助了解學生的強弱項和需要，對訂立及推行介入方案以至個別學習計劃，都十分重要。全面而詳細的評估是透過運用多元評估方法，包括面談、問卷、觀察、報告等，向重要的持分者（如：老師、家長、社工）收集學生在不同的環境的有關資料。

常見的解難模式包括四個關鍵的步驟：（一）問題介定、（二）問題分析、（三）計劃推行和（四）計劃檢討（圖三）。在展開會議之前，團隊成員之間需要先建立互信的關係，才能令諮詢的過程變得更流暢。解難模式發展自行為取向，特別著重持續的資料收集，以提供數據作為功能評估及決策之用，亦強調透過分析行為的前因和後果來選取實證為本的介入方法。

【圖三】 諮詢解難模式



參考「協同行為諮詢模式」Conjoint Behavioral Consultation Model (Sheridan & Kratochwill, 2007)，解難的過程包括四個關鍵步驟：

- （一）問題介定
識別學生的需要，協商最關鍵的需要，收集有關資料，才訂立具體、可量度的目標。
- （二）問題分析
分析有關資料和基線數據，了解問題的誘因，作為訂立計劃之用。
- （三）計劃施行
針對問題及需要，討論可行之對策和方案，選取合適的介入細節。
- （四）計劃檢討
收集資料和數據，了解計劃的成效，檢討每個項目是否達標，以進一步鞏固進展或把進展延伸至另一個情境之中。

小結

「諮商解難模式」建基於生態及行為兩個理論學派，再引伸出來的支援策略是：採用跨界別及多專業的協作取向，並透過諮商模式維繫持分者之間的協作關係，從補救及預防的層面共同解決困難。「諮商解難模式」鼓勵在專業團隊的支援下加強家庭與學校合作，推動家長參與子女的個別學習計劃當中。



3.3 自閉症共融協作模式

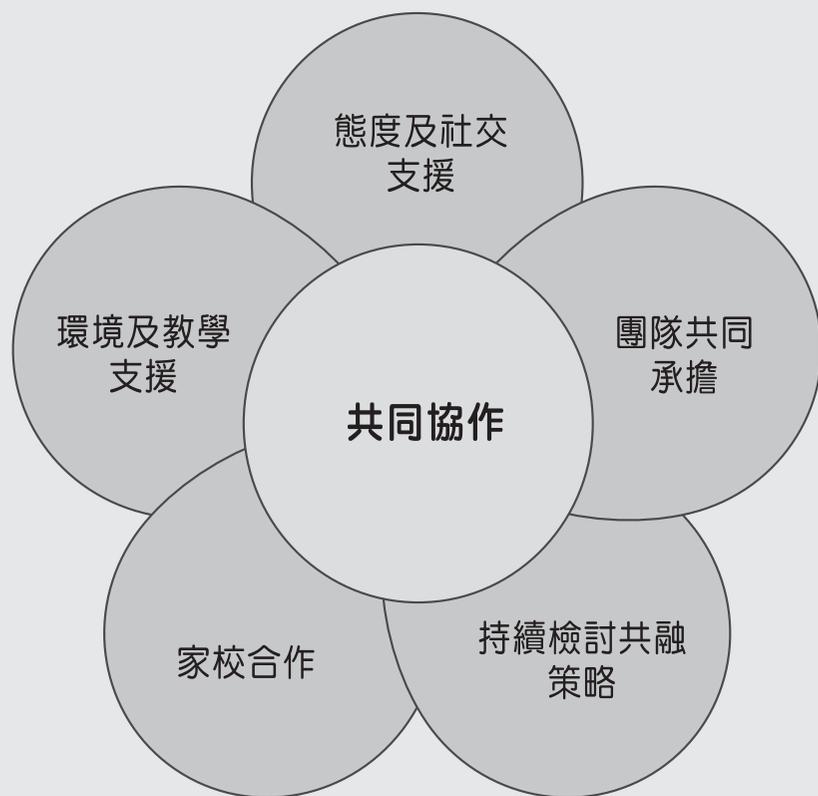
除非是富有自閉症經驗的專業人員，大多數在普通學校任教的前線教育者，對於個人是否有足夠的能力支援自閉症學生都帶有疑慮。有鑑於此，學者為幫助教育工作者在普通學校支援自閉症學生，特意設計了一個「自閉症共融協作模式」(The Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model) (Myles, Simpson & deBoer, 2008)，提供了較明確的指引及程序去訂立有關的支援計劃。

此模式建基於積極的假設上：

- 透過有系統的接觸和聯繫，自閉症學生和一般學生都能一同受惠。
- 在足夠的資源和專業支援下，教職員和行政人員都接納自閉症學生在一般課堂上學習。
- 在普通學校的教育工作者能勝任教導自閉症學生，並能配合輔助人員和其他專業人員的支援。

而共同協作是此模式的核心理念：普通教師願意與專業團隊和家長攜手並肩，分擔責任和共謀決策。此模式由以下五個重要部分交織而成：雖然是分開描述，但在實際運作情況，五個部分相互影響，並非是獨立分割的（圖四）。

【圖四】自閉症協作共融模式



(一) 環境及教學支援

普通教師需要得到相當的支援下，才能做好環境安排及教學調適，幫助有自閉症的學生在普通課堂上愉快學習。建議以下多方面的支援：

1. 經專業受訓的支援人員
2. 建立共同解難的關係
3. 在職培訓
4. 施行合適的教學法
5. 輔助教學人員
6. 充裕的備課時間
7. 小班教學

(二) 態度及社交支援

一般人對自閉症和共融教育的認識及接納仍然不足，難免有些教師和家長都不願意學校收納有自閉症的學生，無心營造有利的社交環境。況且供學校針對自閉症而推行的共融課程實在不多，朋輩在不知情之下容易會對自閉症同學產生誤解，可能令他們飽受不必要的排斥和孤立。同時，自閉症學生需要接受朋輩交往的技巧訓練，才會被朋輩接納。因此，此模式認為校內推動共融關愛的文化對自閉症學生真正融入主流教育十分重要。

(三) 團隊共同承擔

過往特殊教育工作者肩負支援自閉症學生的責任，減低普通教師對融合教育的接納。現今推行的融合教育，由普通教師和特殊教育工作者組成團隊，共同承擔培育自閉症學生的成長。加強兩者之間的協調和溝通，是團隊協作成敗的關鍵。協調是指各人職責清晰，能各司其職。不同的持分者需要好好溝通，為訂立共同目標取得共識。共同承擔還包含共同決策和參與管理的概念。有些時候，可讓自閉症學生參與自己的決策之中，對他們的成長有正面的作用。

(四) 持續檢討共融策略

全面評估自閉症學生的進展有助檢討額外的資源和服務恰當地使用在支援學生身上。評估目的是要決定學生是否在社交和學科上獲得益處。一般而言，可以從檢討的共融策略有：恰當使用額外的資源和服務，有實證顯示學生在參與和學習中受益，協助學生成為群體的一份子，以及學生有合適的參與度。

(五) 家校合作

要成功推行融合教育，家長擔當重要的角色，其作用對子女的學習和發展有莫大的益處。此模式強調家長富意義和個別化的參與。高效能的家校協作元素，可以是建立家校合作的環境，採取協作式的學校行政管理取向，以及專業人員樂意培育家長成為團隊的一員。

小結

此支援模式針對性地提出詳盡而具體的指引支援普通學校有效地加強對自閉症的支援。

總結

綜合以上三個支援模式而成的「校本支援服務協作模式」（圖五）能兼融有利自閉症學生融入普通學校的支援策略，提升支援的果效。重要支援策略包括：全校參與、及早識別和及早介入、預防與補救並重、跨界別多專業協作、共同解難，以及自閉症共融協作模式的五個組成部分。

【圖五】校本支援服務協作模式



註一：

根據美國精神醫學學會 (2013) 的精神疾病診斷及統計手冊第五版 (DSM V)，自閉症的診斷應按以下準則，由受訓的專業人士作臨床判斷：

- A) 在不同的情境下，有持續性的社交溝通及人際互動方面的障礙；及
- B) 顯現出狹隘的、刻板的行為 / 興趣 / 活動的模式；及
- C) 徵狀必須在幼年期呈現；及
- D) 徵狀限制和嚴重影響日常生活的適應。

註二：

〈根據教育局的紀錄，在 2011 至 2012 學年共約有 3370 名患有自閉症學童在公營普通中小學就讀。〉 撮自：香港特別行政區政府：政府新聞處 (2012)。





第二章 實踐



自閉症學生在社交溝通、人際關係、學習及自我管理各方面都有著不同程度的障礙。學生的問題複雜而老師的教務亦十分繁重，要深入了解學生的情況、制定及推行介入及訓練，學校需要跨專業團隊協助學校提供多方面的支援（Jacobsen, 2005）。

學校以「協作模式」推行支援服務，需要依靠校內行政、訓輔、教學等方面的支持，以及校外的支援服務系統的互相配合。在開展計劃之前，學校各相關人員宜先了解「協作模式」的概念，並取得共識，對支援服務作出合理的期望及相應的承擔。學校亦需了解當中涉及的資源分配，並協調各方的關係。

本章列出策劃、推行及檢討各階段的工作和安排，以便有意推行協作模式的學校能順利推行支援工作。根據過往參與學校的經驗，學校可因應校本的情況作出調整。本章還會介紹各個專業的分工以及團隊在跨專業的合作模式下為學校提供全面的支援服務。

1. 策劃階段

1.1 協作團隊

- (一) 成員由學校教師團隊及校外專業團隊組成。兩方的統籌員是關鍵人物，共同擔當兩方之間聯絡、溝通和解難的角色。
- (二) 一般來說，學校的「學生支援小組」會負責策劃、推行及檢視學生的支援服務（教育局，2008）。如果推行此模式的統籌員是「學生支援小組」的成員，便有利於調配資源和協調其他服務的。輔導主任、學校社工、資深主任等都是合適的人選。
- (三) 至於學校團隊的成員可因應學校的情況和學生不同的需要而選定，常見有班主任、輔導主任/ 輔導員、學校社工、教師助理，有時科主任、副校長都或會成為組員。與學生有緊密接觸的教職員，須協力參與不同的支援工作。
- (四) 校外專業團隊可視乎成員的資歷及才能而決定統籌人選。教育心理學家及社會工作者接觸的支援工作層面較廣，都可以勝任。

- (五) 校外專業團隊可以由來自多個專業組成，常見的成員有教育心理學家、職業治療師、言語治療師、社會工作者，有需要時特殊教育老師、臨床心理學家、精神科醫生都可納入為成員之一。

1.2 學校的承擔

學校方面在推行此協作模式前，宜先充份了解當中涉及的教學安排和資源運用，並作出相應的調整。

- ◆ 識別有服務需要的學生
- ◆ 與專業團隊共同規範全年服務計劃
- ◆ 為專業團隊提供學校及學生的資料
- ◆ 知會家長有關服務，並徵求家長同意
- ◆ 提供行政支援，如：課堂編排、場地安排
- ◆ 安排教師觀察小組活動
- ◆ 安排教師進行協作教學
- ◆ 鼓勵教師應用有效的技巧和策略於課堂
- ◆ 安排教師參與培訓活動
- ◆ 參與檢視學生及服務進展的會議
- ◆ 推動家校合作的發展
- ◆ 推動共融及關愛文化

1.3 釐清職責

學校可因應本身服務需要，向各專業釐訂服務範疇和職責，這可避免與不同專業的工作混淆，也有利學校內外不同專業的合作。下面列舉常見的專業支援人員的服務範疇，以及在支援自閉症學生常履行的工作。

(一) 教育心理學家

1. 服務範疇

教育心理學是心理學的一個範疇，其重點把心理學的理論和研究所得應用在教育上。教育心理學家可應用於設計課程，改良教學方法、推動學習以及幫助學生面對成長過程中所遇到的各項困難和挑戰（林瑞芳，2004）。教育心理學家的服務範疇包括教育心理評估與診斷；兒童、青少年及家長的輔導和介入；教職

員在職培訓；家長、教師及行政人員的諮詢工作等。工作層面包括治療與預防、個案工作與系統支援、直接與間接服務（教育心理學部，2001）。

2. 在團隊中的角色

教育心理學家經常擔當顧問的角色，協助學校及團隊共同推行校本支援服務（Sansosti, Powell-Smith & Cowan, 2010）。及早識別方面，可以協助學校甄別有社交溝通有障礙的學生，提供不同專業服務的建議。服務質素方面，教育心理學家可協助學校及團隊檢討支援服務及提升效能。

需要密集支援的學生，教育心理學家會提供教育心理評估及輔導服務，了解及分析學生的困難，向教師、家長及協助學生的各專業人士建議不同的介入策略、課程或測考調適的建議。教育心理學家亦會聯同教師、其他專業及家長為學生設計「個別學習計劃」，並定期評估其成效。

教育心理學家會與學校人員或其他專業協作，基於正向行為支援取向（Positive Behavior Support, PBS）

（Costley, Keane, Clark & Lane, 2012）提供正向的社交支援，例如：學生行為輔導計劃，社交、情緒及行為有關的訓練課程，朋輩支援計劃，以及教師專業發展活動和家長培育課程。

（二）職業治療師

1. 服務範疇

職業在【韋氏字典】（Webster's Dictionary）中的定義是「個人參與的活動」（陳威勝、陳芝萍，2010），而學生的職業就是自我照顧、玩耍及學習了。職業治療是針對短暫、永久或發展性障人士的一種康復治療（香港職業治療學會，2014）。職業治療師會透過了解個案的動作肌能、感官知覺、認知能力及心理狀態來釐定個案的需要，然後提供個別或小組的治療，以增強他們獨立生活的能力及生活素質。

2. 在團隊中的角色

自閉症學生無論在個人自理、管理個人物品、與朋輩互動、進行各類型的休閒活動（如：繪畫、游泳等）、甚至專注學習等方面都出現顯著的困難。而根據2013年出版的精神疾病診斷準則手冊第五版（DSM V）（APA, 2013）的指引，自閉症學生的特殊感官需極有可能使到他們出現刻板的行為，例如：學生因為對環境的聲音過度敏感而常常用手蓋著耳朵、不喜愛同學觸碰自己而尖叫甚至攻擊別人等等。所以，自閉症學生很有可能同時出現感覺統合失調的問題（Yack, Aquilla & Sutton, 2002）。美國著名職業治療師兼學者 A. Jean Ayres 博士在1972年提出的感覺統合理論提供另一個架構去瞭解影響學生參與個人活動的原素。在釐清學生問題的過程當中，富經驗的職業治療師會利用感覺統合、動作協調、執行功能等理論去了解學生的問題，為專業團隊成員提供有用的資料，如：環境刺激、個人感覺調節能力、動作協調、工作計劃等，提升團隊為學生問題對焦的速度及準確度。

在支援自閉症學生的過程當中，學生的書寫能力會直接影響學生的測考表現，而職業治療師亦會透過視覺感知、手部靈活性及書寫速度等方面來為專業團隊提供資料，並與教育心理學家及言語治療一起整合學生的資料，了解原因及提供悉切的支援。

（三）言語治療師

1. 服務範疇

教育局為了進一步加強校本語言治療服務，已經向官立及資助小學發放「加強言語治療津貼」，所以每間小學都會有一名最少每周駐校一天的言語治療師。所以，學校對於言語治療師的工作並不陌生。校本言語治療服務包括預防、治療和發展三個層面。預防方面要避免一些言語問題演變成語障，可透過教師培訓和家長教育以加深學校和家長對言語問題的認識和提升言語技巧的能力。治療方面：為有語障的學生改善語

言能力。發展方面：提升全校學生的語言能力（言語及聽覺服務組，2010）。

2. 團隊中的角色

自閉症學生在運用非語言訊息作溝通和社交互動都會有困難。在釐清學生的社交溝通問題的過程中，富經驗的言語治療師能選用最適合的評估工具及範疇，提供有用的資料給其他專業團隊成員，例如：語言理解及表達能力、詞彙量等，加快團隊協助學校釐清學生問題的速度 (American Speech-Language-Hearing Association, 2006)。治療方面，言語治療師善於為學生提供社交互動、語言溝通、心智解讀能力 (Theory Of Mind, TOM) (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999) 等範疇的訓練。部份學生因為發音困難及語言障礙而嚴重影響其表達，團隊的言語治療師除了學生提供相關的訓練及與校本的治療師溝通外，亦會為學生設計合適的溝通簿 (Picture Exchange Communication Systems, PECS) (Frost & Bondy, 1994)，利用視覺策略來提升學生的溝通能力。

(四) 社會工作者

1. 服務範疇

社工鼓勵服務對象發揮其自主自決的能力，並認同個人的人際關係的重要性，注重加強個人在不同層面的人際關係。社工會協助學生升學轉銜，發展朋輩網絡及家庭關係，以助他們融入社群。另一方面，家長或照顧者在協助自閉症學生時，往往遇上許多困難及挑戰，承受巨大的壓力，有時還要忍受別人及親友的歧視目光，社會工作員會協助家長培育自閉症孩子，減低親職壓力對家長或照顧者造成不良的影響。

2. 在團隊中的角色

社工會為自閉症學生提供個人及小組訓練，又會為學校不同層面舉辦共融活動，幫助學生與朋輩建立友誼。透過家長分享會、個別諮詢及建立家長互動網絡的模式來支援學生家長。社工會與家長分享協助自閉

症學生的資訊，透過「3P 正向親職教育」教育家長引導孩子的方法及「敘事治療」方法來鼓勵家長多欣賞孩子的進步，以紓解其親職壓力。

1.4 規劃服務

在策劃階段，學校首先要了解自閉症學生的數目及特質，並分析學校支援自閉症學生的特色及可運用資源，才開始構思所需要的專業支援服務。學校與同一個服務機構的專業團隊協作，長遠規劃未來幾年的支援工作和推行目標，有利提供持續而穩定的服務，令學校、學生、家長多方受益。

學校宜運用及改善現時學校的識別機制，盡早為有社交溝通及情緒行為困難的學生提供介入服務。本地暫時尚未有供教師使用的及早識別工具，教師需憑經驗及觀察決定是否作出判斷。

學校宜審視現時支援自閉症學生在措施、政策和校園文化等的情況，可利用《照顧個別差異—共融校園指標》(教育局，2008) 分析學校優勢及需要，並配合學校發展計劃來規劃支援服務。

在規劃服務時，專業團隊盡量以協助學校持續發展為目標。例如在協作的第一年，以提供補救性的服務為主，針對第三層個別密集支援和第二層的小組訓練，幫助教師及家長了解學生的特質和支援學生的技巧，改善學生的社交適應能力。到第二年，專業團隊可以學校相關同工一起發展第一層的支援，例如：透過協作教學在某一班的成長課內提升朋輩相處的意識，專業團隊舉辦級本共融講座推動關愛文化。到第三年，專業團隊可以讓合適的老師推行級別的共融活動，另一方面專業團隊可先與老師在第二層朋輩小組內協作教學，示範介入技巧，然後讓老師自行運作其餘的課節。

2. 推行階段

專業團隊可配合學校擬定全年支援服務計劃，安排到校的專業支援，包括：參與有關服務的籌備會及檢討會，以及提供跨專業支援服務。

2.1 訂立全年服務計劃

對於首年推行的學校，專業團隊可就各方面提供不同的專業意見，與學校一齊作好的準備。

在初次的籌備會議中，學校需要預先準備學生的名單，包括確診及懷疑個案的資料，用表列形式顯示資料可幫助專業團隊提供建議，例如：姓名、年齡、級別、診斷、校內外曾/正接受之服務等等（可參考〈實用資源〉【附頁一】及【附頁二】）。學校應準備學生個人檔案備用，如有需要，可讓專業團隊查閱，以便了解學生所需的服務。此外，校歷表在編排工作表的必需品。

【附頁一】懷疑 / 確診自閉症學生人數統計

	中一	中二	中三	中四	中五	中六	總數
確診為自閉症的學生							
懷疑個案 / 輪候評估個案							

【附頁二】懷疑 / 確診自閉症學生資料列表

班別	學生姓名	年齡	診斷	校內 / 外曾 / 正接受的服務

初次服務籌備會議物品：

- 懷疑 / 確診自閉症學生人數統計〈實用資源〉【附頁一】
- 懷疑 / 確診自閉症學生的資料列表〈實用資源〉【附頁二】
- 校歷表

初次合作，專業團隊須向學校解釋支援服務以協作模式推行，好待學校作出人力物力上及時間表上的安排，或者挑選合適的老師作為協作對象。建議第一年推行的學校可以把籌備時間提早至新學期開始前的六月或七月。

專業團隊與學校一起擬訂全年的服務計劃，作為日後校本支援服務發展的藍圖。可參考〈實用資源〉【附頁三】的全年服務計劃的工作流範例，及【附頁四】的全年服務計劃，作為例子。在籌備會議中，還要交換雙方統籌員的最方便聯絡的方法，以便日後保持緊密的聯繫。

2.2 跨專業的支援服務

跨專業團隊所提供的支援服務是能夠有效提升學生的能力。然而，吳佳蓓及鈕文英（2012）的資料顯示，自閉症學生接受單一專業人員支援的成效最為明顯，因為這樣能夠減少同工之間因個人特質及講授模式差異的影響。而另一方面，學生亦能夠與個別專業人員建立良好的治療關係，提升訓練的成效。所以，專業團隊在學期初與學校編訂了服務內容及名單後，專業團隊會透過多元化的評估方法，例如問卷、老師面談、觀課、查閱檔案及報告、或直接測試以了解學生的情況。在短時間內收集有用的資料，然後一起為個案作深入的討論及分析，再安排最合適的專業人員為學生提供支援服務。

(一) 觀課及評估

對於有需要的密集支援的學生，專業團隊可能需要學校安排觀課。學校應依據老師的描述去安排專業人員觀察學生出現較多問題的課節（如：主科課堂）及休息時間（如：小息/ 午膳），這樣，專業團隊便能夠了解學生在學習、語言、社交、情緒、感官、自理各方面的表現。在觀課後應該安排一至兩名相關的科任老師與團隊作簡短的面談，讓專業團隊能夠更深入了解學生在學習、自理及社交互動的情況。有需要時，專業團隊會聯絡家長或其他專業以深入了解情況。專業團隊在觀課後，可以用口頭或書面方式（參考〈實用資源〉【附頁五】），與學校分享團隊分析學生的問題及提供初步的支援建議。

安排小組訓練前，專業團隊需要教師提供學生某方面的資料，以便釐訂合適的訓練目標，或作為訓練前基線的參考。有時，小組活動拍攝所得錄像，亦有助專業團隊詳細觀察學生的進展。

(二) 提供支援

剛剛提到安排一位專業人員支援學生的成效會較理想，然而服務期間，專業團隊保持緊密的連繫，並互相分享有效的支援技巧，以提升支援的效益。舉些例來說：原本安排由言語治療師支援有社交溝通問題的學生，而職業治療師應與言語治療師商討個案的感覺統合問題，並提示言語治療師在提供支援時應減少環境的嘈音及提供相關有效舒緩情緒的感統活動；當職業治療師支援自理能力較弱的學生時，教育心理學家則與治療師分享支援學生情緒的策略。所以，透過務實的跨專業團隊協作，專業人員才能夠有信心及能力全面地支援學生。有些社交訓練課程，需要跨專業協作，舉例說：同步進行青少年訓練及家長訓練，當教育心理學家在教導學生朋輩交往技巧時，社工在另一邊支援家長在日常鼓勵學生交朋友，例如 PEERS Program (Laugeson, 2010)。

吳佳蓓與鈕文英（2012）指出，專業人員與老師及家長的緊密協作才能夠讓學生得到更良好的支援效果，所以在實際運作過程中，專業人員需要與家長及老師保持緊密的聯繫，讓大家都明白學生的需要及相應的支援策略。

然而，老師及家長是無法在經常在場與專業人士協作支援學生

的，所以專業團隊便需要透過書面形式，如：紀錄或報告，或電話聯絡方式，來讓老師及家長深入了解學生的情況及支援方法了。

跨專業團隊參與「個別學習計劃會議」，可以從多方面的專業意見。專業團隊能夠透過與其他持分者的討論，更深入了解學生學習、社交溝通、自理各範疇的表現、以及家中的情況。專業團隊提供支援方案，讓家長及老師都能夠運用共同的手法協助學生。若有需要，專業團隊會建議轉介和跟進服務。學校和家長處於不同立場了解學生的需要，有時未能可以即時達成共識。此時，專業團隊應從專業角度，持平地分析問題，作出專業建議。例子：學生的書寫速度過慢，學校的調適不足以令學生完成測驗，表現出應有的學習水平，專業團隊建議先為學生進行書寫速度測試，才作出具體的調適建議，便平息了兩方的爭持。

無論是在提供個別及小組訓練後，專業團隊應該提交「訓練報告」，讓學校及老師都能夠了解學生的進度及相關的支援策略。學校及家長能夠從報告了解訓練的目標、學生的進度、具體表現、支援建議以及跟進事項。實用資料內的〈實用資源〉內的【附頁六】及【附頁七】分別展示了小學及中學的社交小組訓練報告範例，而【附頁八】則展示了中學的個別輔導報告範例。

專業團隊可按情況，建議用不同的方式與老師協作：

1. 觀課

當專業同工進行個別輔導或小組訓練時，有關的教師可在旁觀察。老師參與的程度較低，所以觀課前後或期間，專業同工在旁提供解說可促進交流意見。若觀課有明確目標，可提供重點讓老師更集中觀察學習某些特定行為，加強討論的焦點。

2. 評估

在訓練前後或期間進行觀課，可以讓老師了解對個別學生的訓練的成效，提供意見改善服務。專業團隊可提供量表讓老師按訓練目標給學生評分，又可以用教師問卷收集學生的社交溝通的資料，例如：《自閉症學童課堂及社交適應（主流小學）》（何德芳等，2007）。

3. 協作教學

視乎資源調配及行政安排，協作的程度可以不同。較為容易安排的是由專業同工做主導，讓老師擔當協助者，如角色扮演、技巧示範、運用提示或回饋等技巧。有些輔導教師及教學助理會嘗試自行就專業同工訂定的訓練目標，編排和推行活動，在小組以外的情境延續訓練。有些學校想加強發展某年級的社交溝通技能，會預先編排某些成長課，讓教師和專業團隊共同備課，並在課堂上共同教學。

3. 檢討階段

多數學校與專業團隊都安排在學年結束前進行檢討會議。當然，在每項活動或課節前後，學校和專業團隊進行非正規的檢討，有助作出即時調整及相應措施。年終的檢討會議內容建議：

- 整體全年服務計劃是否配合校本需要？
- 計劃所提供的各項支援服務是否及如何提升學生的能力？
- 計劃是否及如何支援教師及家長幫助學生？
- 計劃是否及如何有助加強專業團隊與學校的協作程度？
- 計劃是否及如何協助加強學校支援自閉症學生的效能？

以上所列出的策劃、推行及檢討各階段的工作和安排，是專業團隊過往學校協作累積而來的經驗，供有意推行協作模式的學校參考。雖然，本計劃沒有進行研究支持這套支援模式的效用，但根據一些本計劃收集到的實證顯示，包括：有意及實際參與學校的數目、繼續協作學校的數目、各持分者的回應、以及學生能力的提升，有一定成效，令人鼓舞。當有更多學校有意運用協作模式支援自閉症學童時，便會吸引資源投放在發展和研究上。

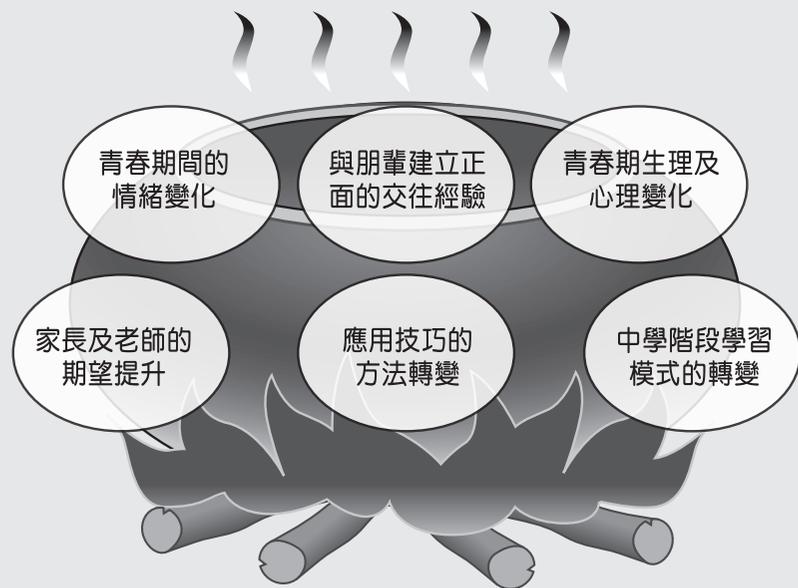
第三章 協作實錄

當 自閉症學生踏入中學階段，他們將要面臨很多的考驗。首先家長及老師對學生的期望及要求相應提高。其次，由於中學課程的學習模式與小學階段大有不同：中學較多利用專題研習、跨學科的綜合學習模式（課程發展議會，2002），所以他們需要重新調整學習模式（劉學融，2011），他們還需具備良好的組織計劃能力和社交技巧，才能夠與同學一起進行整合的學習。再者，學生需要處理自己身體及青春期的變化（Sicile-Kira, 2006），並同時受到一般青少年的特質所影響而渴望獨立自主，或者變得反叛。將各樣變化加在一起，自閉症中學生需要面對的問題變得更加複雜。

學生除了要學習面對成人及學業的要求，以及處理自己的身體變化外，也會開始希望與朋輩建立關係，但是自閉症的特質卻令他們難以從生活經驗中體會到、明白到別人的想法（Winner & Crooke, 2011; Attwood & Hénault, 2014, April），所以當他們嘗試與朋輩互動時，往往未能因應別人的反應而調整自己的行為，最終他們很可能會面對一次又一次的挫敗。這樣有可能漸漸形成第二層的問題：憂鬱（劉瓊瑛，2011）、焦慮或欺凌（劉美蓉，2004）。

由此可見，支援就讀普通學校的自閉症中學生是刻不容緩的！藉著以下的協作事件簿，分享兩所學校與專業團隊協作，按學生的需要提供適切的支援，以協助他們適應校園生活及提升學習質素。

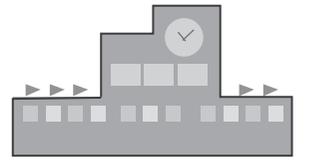
【圖六】自閉症中學生常面對的問題



1. 協作事件簿（一）

1.1 學校及專業團隊

學校名稱：陽光學校
 學校資料：津貼中學
 協作歷程：第二個學年
 負責老師：學生支援小組召集人
 團隊專業人員：教育心理學家、社工、職業治療師、言語治療師
 自閉症學生人數：確診及懷疑個案共十名



1.2 服務規劃

（一）檢討及調整服務計劃

專業團隊通常會在學期的始末，與校方進行服務會議，一方面檢討過去所提供的服務，另一方面策劃新的支援服務計劃。團隊亦會在學年期間定期與學校溝通，經常滙報學生的進度及服務的進展，有需要時作合適的跟進，包括微調服務內容或訓練目標，以及與家長聯絡，讓家長能夠了解學生接受服務的內容以及相應的支援策略。

陽光學校在首年與專業團隊協作時，除了考慮校內確診及懷疑患有自閉症學生的人數之外，亦十分重視專業人員的資歷。有鑒於以往曾有個別學生於接受另一機構所提供的輔導服務時，因負責導師經驗不足向學生提出了主觀的批評，而學生又由於難以澄清自己的想法而衍生了更多的行為問題。

陽光學校在首年尚未與專業團隊建立信任的關係，所以學校在第一年只要求專業團隊提供第二層及第三層的支援服務（見表二）。經過第一年的協作後，老師都認為專業團隊能夠為學生提供適切的服務，無論參與社交小組還是個別輔導的學生都有明顯的進步。同時，老師因應第二個學年確診自閉症的學生人數增至十名而調整第二個學年的服務安排（見表三）。

學校認為部份曾參加社交小組訓練的學生進展令人滿意，校內表現不俗，同時老師有信心能夠照顧他們的需要，所以在第二個協作年度學校暫未有安排他們繼續接受支援，與專業團隊協商改為安排新入學的中一學生和仍有訓練需要的中二學生一起參加社交小組，以提升他們的社交技巧。而其中一位在去年曾參加社交小組的學生，學校與專業團隊經過觀察後，雙方都認為學生需要接受個別密集的支援，所以把為學生提供的支援由第二層提升至第三層。由此可見，學校得到專業團隊的支援，能靈活配配資源，因應個別學生進度提供所需的支援。

透過持續的協作及檢討來調整服務計劃，靈活調配資源，切合學生的個別需要。

【表二】第一個協作學年的服務計劃表

支援層級	支援形式	人數	節數
第一層支援	教職員講座	全校教職員	一節
第二層支援	社交小組	六名	八節
	家長工作坊	六名	一節
第三層支援	個案評估，包括： 觀課 會議 問卷	兩名	每名一節
	個別輔導	兩名	每名九節

【表三】第二個協作年度的服務計劃表

支援層級	支援形式	人數	節數
第一層支援	教職員培訓 入組觀課及討論	一名支援組導師	每節小組後 15 分鐘商討時間
	共融活動 班本共融講座	約四十名	兩節

第二層支援	社交小組	六名	十一節（包括一節評估）
	家長支援	接受服務的學生家長	按需要
第三層支援	個案評估，包括： 觀課 會議 問卷	三名	每名兩節
	個別輔導	三名	共十五節

1.3 服務推行

第一層支援

（一）學生方面

在第一個協作學年的服務檢討中，學校指出學生進步的地方，同時明白學生除了需要直接的專業支援外，亦需要朋輩的支援才能夠融入朋輩之中，並把習得的社交技巧學以致用。陽光學校致力推行關愛校園文化，以提升同學關愛互助的精神。在第二個學年，學校希望由專業團隊舉辦共融講座，針對指定班別重點培育共融學習和成長的環境。

跨專業團隊為學校舉辦深入而又不記名的班本共融講座，培育共融文化。

班本共融講座，意即在有自閉症學生的班別中舉辦共融活動，目標是教育朋輩間應互相接納和包容。在整個活動中，團隊不會提及誰有自閉症，亦不會著重講解自閉症一詞及其特質，避免造成標籤效應。進行班本共融講座前，專業團隊會和老師溝通交流，以了解班內學生的情況及需要，然後訂立活動的目標及內容。就著班中個別自閉症學生的情況，專業團隊在班中進行了共兩節的共融活動，透過遊戲、短片和討論，讓學生明白朋輩間存有個別差異，每個人都有專長及值得令人欣賞的地方，並指出每個人的社交能力各有不同，於是教導他們嘗試接納及包容不同特質的朋輩，以及建議朋輩融洽相處的方法。

講座進行期間，老師會於班中協作，同時觀察班內學生的反應與表現及了解導師講解的內容及技巧。這樣做會鼓勵

老師在活動後多運用共同的關鍵詞和技巧，持續地在班中教育和提醒學生，促進創建班內共融的氛圍，使自閉症學生與朋輩體驗更多正面的朋輩交往經驗。

(二) 老師方面

陽光學校在第一個學年安排專業團隊提供專題教職員講座，藉此提升老師對於自閉症的認識及相關支援策略。在第二個學年由於老師已經認識自閉症學生的特質，所以老師培訓的形式改為協作教學及觀課，提供機會給老師與專業團隊一起並肩探討自閉症學生的問題及支援方法。

共同協作，一起探討支援學生的方法。

由於專業團隊深信除了訓練自閉症學生之外，與自閉症學生有緊密接觸的人士也需要明白自閉症學生的特質及支援方法，所以專業團隊在其服務期間會與家長及老師保持緊密的接觸，讓大家都能夠利用共同方法去提示學生，協助他們在不同情境中學習及運用所學的概念（香港社交思考研究小組，2013）。

利用共同的教學方法，在不同的情境中支援學生。

第二層支援

陽光學校根據第二個學年自閉症學生新舊生人數和能力，初步甄選了參加社交小組的人選。在服務計劃會議上，老師向專業團隊介紹組員的特質，有利專業團隊編訂社交小組目標及內容，以及提供更適切的訓練課程。專業團隊再按舊生去年小組的表現及所提供的新生資料，與老師一起分析組員特質，亦會因應組員的性別比例而建議修改名單。專業團隊建議學校把更合適的新生編入社交小組，以增加計劃內接受支援的學生人數，優化學校的資源運用。

團隊與學校共同承擔責任，增加接受計劃支援的學生人數，優化資源運用。

專業團隊除了與老師共同訂定社交小組名單外，亦請老師填寫問卷，以初步了解各參加小組的學生之社交情況。隨後，專業團隊按著量表的結果訂立第一節小組的評估項目。於第一節社交小

組，專業團隊會透過活動、遊戲、社交漫畫及短片來觀察及評估學生的個人特質、社交互動情況、社交思考能力、溝通技巧、協商能力及參與團體活動的態度等。

共同協作，學校及團隊共同為小組編訂訓練目標。

經過第一節小組的評估及觀察，專業團隊按著學生共同的需要定下具體的小組目標及內容：(1) 提升學生的社交思考能力；(2) 提升學生的溝通技巧；(3) 協助學生學習參與群體活動的良好態度；(4) 增加表達情緒的能力。

專業團隊與老師保持緊密的交流與協作。老師每節均會參與社交小組共同協作，這不但可觀察學生在小組內的表現、社交情況，更可清楚了解小組的內容、導師的指導方法，讓老師能在小組以外的時間運用相同的方法及關鍵詞提示學生，並觀察學生在校社交情況的進展。每節小組完結後，協作老師及導師會討論學生在小組內的表現及互動情況，導師亦會分享剛才在小組內所採用的策略以回應學生的需要及突發事件。若在小組內導師觀察到學生有額外的需要及突發情況，如：學生的專注力較弱、學生之間的互動模式等，導師會與老師溝通，讓老師持續留意及了解他們在校的情況，包括：學生之情緒等。

透過小組協作，團隊與老師共同肩負訓練學生的使命，並提供教學支援，提升訓練效益。

配合學校的措施，在小組內進行及與學校檢討，使學生的進步更明顯。

導師在小組內也會配合學校的支援策略，如：學校為小組內其中一名學生進行行為改善計劃，老師需要按著該名學生在課堂的表現而評分。小組導師因應學校的措施，在小組完結後不但為該名學生在小組內的行為表現評分，還與學生一起檢討他的行為表現、討論什麼是較恰當的言行、如何調節個人行為及個人進步之處。最後，在明確及一致的行為改善計劃下，該名學生努力調節個人行為，他的行為表現漸有進步，他能逐漸控制自己的衝動行為，並提高了學生的自我察覺能力。

整個小組完結後，導師撰寫報告給學校及家長，不但讓相關老師及家長了解學生在小組內的表現、社交進展、進步的地方，亦提

供建議讓老師及家長能為學生提供合適的跟進的支援服務。專業團隊亦與老師並肩計劃及安排其他類型的小組來協助組內兼有專注力失調 / 過度活躍症的學生，為他們提供進一步的支援。

透過報告來促進家校合作，為學生提供持續的支援。

第三層支援

由於專業團隊與陽光學校的協作已踏入第二個學年，專業團隊對於曾參加第一年社交小組的小儀有更深入的認識。再者，小儀亦有參加專業團隊的社區支援服務「i Teen Café」（註三）社交訓練小組。

所以到校輔導小儀的治療師會與「i Teen Café」社交小組的負責社工保持緊密的聯絡，從多方面了解小儀的強項及需要支援的重點。而專業團隊亦會參照去年小儀在社交小組內的表現及今年學校提供的資料，為小儀提供更深入的支援服務，以下是小儀的個人資料：

支援層級：第一層及第三層

發展歷程：

- 幼稚園確診有自閉症
- 學習能力較弱

學習歷程：

- 入讀特殊幼兒中心
- 升讀主流小學及中學

家庭狀況：

- 獨女；父母十分愛護和關心女兒
- 延伸家庭亦十分支援及關顧小儀



小儀
中二女生

* 為保障個人的私穩，本書所用的人名皆為化名。

(一) 釐清問題

專業團隊在學期初與老師進行服務會議時同時進行初步的個案會議，向相關老師搜集學生

透過個案會議、問卷、觀課來深入了解學生的情況。

的資料，亦會請老師填寫問卷，並藉著觀課來深入了解接受支援學童的情況。專業團隊請老師填寫了社交適應量表 Social Responsiveness Scale (Constatino, 2005)，從而了解學生的障礙程度。根據老師的資料分析結果顯示小儀屬於中度的社交障礙，範疇包括：社交意識、社交思考、社交溝通、社交動機及偏執行為。

由於專業團隊在校內及校外的社交小組亦有接觸小儀，亦曾與家長接觸了解她的情況，所以在第二個學年專業團隊並沒有安排觀課，改由首次的會議中向老師收集她在課堂及社交方面的表現，根據老師提供的資料，小儀的問題可分為情緒管理、社交及自理三方面。

1. 情緒管理：

小儀在小學及入讀中學的初期情緒較易波動。在課堂中，她有時候會妄顧老師正在授課而不斷舉手問問題，若老師無法立即回應她的疑難，而立即跑往社工室，甚至奪門而入希望立即與社工面談。另一次老師在課堂的中段才發現小儀不在課室，在四處查找下才發現小儀躲在洗手間內足足哭了三小時。小儀在中一小息的時候，常常在走廊徘徊，有一次老師發現小儀憑欄作勢往下跳，最後及時被老師阻止。

2. 社交及自理表現：

小儀有兩位同班的朋友，但關係一般。老師及同學們都會認為小儀很奇怪：即使已經告知小儀「請坐好一點」她仍未會修改坐姿；甚至告訴她的裙子因為生理週期而弄髒了，小儀沒有尷尬亦不在乎裙子髒了，仍然繼續上課。所以同學們都疏遠小儀，並替她取了一個別名。

(二) 分析原因

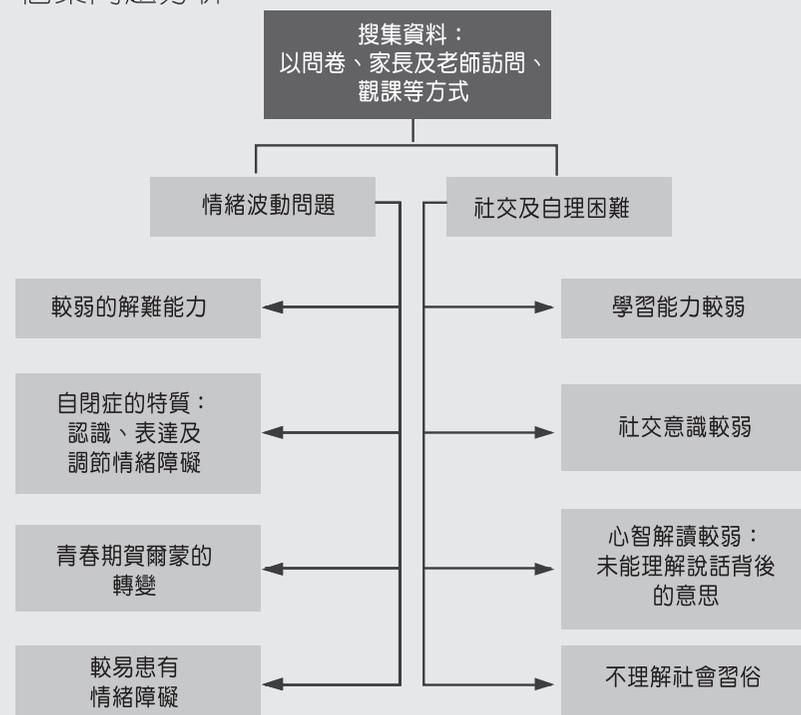
專業團隊整合了老師問卷、課現及社交表現的資料後，對於小儀的問題作初步分析，並在個別輔導課作進一步評估。專業團隊對小儀的問題作出以下的分析：

小儀除了因為受著青少年期賀爾蒙影響而有較波動的情緒（Hénault & Attwood, 2014, April），患有自閉症的她本質上在認識、表達及調節情緒方面都有較大的障礙，所以有較大的情緒管理問題。在個別輔導期間，治療師發現學生的解難能力較弱，所以每當情緒受到困擾時並沒有良好的解決方法，惟有直接找成人協助或者躲在一旁哭泣。亦研究指出，約有65%的自閉症青少年兼有情緒障礙，當中包括焦慮、憂鬱及躁鬱症（劉瓊瑛，2011），而這一點是值得老師、家長及支援專業團隊關注的。

自閉症學生的社交及情緒管理能力都較一般學生落後兩至三年（Nichols, Moravcik & Tetenbaum, 2009），而且學生回應別人情緒的能力較為薄弱，有時候未能夠明白個人的行為會使人感到奇怪（劉萌容，2011）。所以，小儀除了情緒控制能力較弱外，她的社交意識較弱，未能了解社會互動的習俗（楊蕙芬、黃慈愛、王美惠，2008），較難掌握社會對個人儀容的期望。即是說，她未能夠在日常生活中透過觀察別人的動作、表情及語言而了解別人的想法，所以不會調整個人行為。她亦未能了解別人說話背後的意思：別人的提示『你坐好一點』的意思並不是『請你安坐在坐位上』，而是『請保持儀態、合好雙腿、不要走光』；而旁人告訴她『你的校裙髒了』的意思原並不在於告訴小儀一個事實，而是『趕快去清潔裙子、好失禮呀！』的思意。所以，在老師及同學的角度而言，小儀好像甚麼都沒所謂，真的不會照顧自己；但實際情況是，小儀的自閉症兼學習能力影響，她根本無法理解別人說話背後的意思，所以好像很『論盡』、奇怪。

專業團隊與老師及家長合作，為學生的問題作深入分析。

【圖七】個案問題分析



1.4 教學支援

（一）訂立及推行解難方案

基於專業團隊對於學生的認識及老師、家長的積極參與，專業團隊才能夠協助學校快速對焦問題所在，並與學校一起訂立及推行解難方案。

專業團隊與小儀的班主任一起進行【個別學習支援會議】，由中一任教小儀的班主任率先分享去年有效處理小儀情緒的方案，讓快將任教中二的班主任了解小儀的情緒問題及過往的支援策略。而專業隊團亦提出了多項策略來協助改善小儀管理情緒的能力，及與老師分享管理課堂的有效策略。在會議結束後，專業團隊亦與老師協作一起撰寫【個別學習計劃】（〈實用資源〉【附頁九】））並一起推行部份計劃內的目標，提升學生的情緒管理、社交溝通及自理能力。這次的【個別學習支援會議】不但能夠把專業團隊的服務對焦在學生的需要之上，亦能加強老師處理學生的信心及協助科任老師採用一致手法來處理學生的情況，從而增強效果。

透過個案會議與老師共同協作，提供教學支援策略。

(二) 家校合作

治療師在輔導間期利用不同的漫畫、短片、情境教學等方法來提升小儀的社交意識、透視別人想法、認識社會習俗及工作計劃能力，希望能夠增強學生的心智解讀能力及自理能力，其間教導學生具體的施行方法，並附以模擬活動來強化技巧。

團隊有共同協助學生的使命，合作提供支援。

情緒管理方面，治療師配合教育心理學家的建議，利用【心情日記】（參考資料：Rapee, Wignall, Spence, Cobham & Lynehan, 2008）（圖七）去引導小儀多留意正面的情緒經驗，同時多認識自己的負面情緒的來源及程度，並教導不同程度的負面情緒之相關處理情緒手法。

【圖八】心情日記

日期：_____ 天氣：_____

今天，我覺得：_____，心情指數是：_____

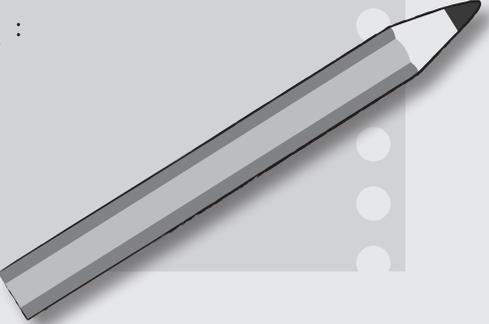
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

😊 🤔 😊 🤔 😊 🤔 😊

因為今日發生了一些事情：

☁️ 我對這些事情的想法：

❤️ 我的感受：



治療師希望小儀能夠利用這個心情日記去記錄個人的情緒指數（10 為最開心，1 為最少開心），並希望小儀能夠了解引發情緒的事情，記錄個人對事情的想法及個人感受。好讓駐校社工、老師或專業團隊的治療師為小儀提供輔導時，能夠更深入了解小儀的想法及相關的情緒，及必要時提供認知行為治療（註四）。

專業團隊其間與家長、老師保持聯繫，讓家長及學校都能夠利用共通的語言來提示小儀，把輔導課所學的技巧應用到家庭及學校之中。治療師亦在輔導課其間發現小儀需要服用藥物來控制生理週期，所以她自理方面的困難亦可能受著個人異常的賀爾蒙轉變所影響。治療師與教職員及家長緊密連繫，提示學校及家長都需要從多方面了解及體諒小儀在自理上的困難及需要留意生理的變化，並協助小儀詳細記錄週期變化，以便日後覆診時能讓醫生了解小儀的情況。另一邊廂，教職員亦告知專業團隊小儀近來的情緒變化，並與專業團隊一起關注她的情緒變化是否與其他病症有關，並與家長密切跟進小儀覆診的情況。

團隊與家長及老師保持緊密聯繫，讓大家了解學生的特質及利用共同的關鍵詞提示學生把習得的技巧應用出來。

專業團隊除了為個別輔導的學生與家長及學校保持緊密的連繫之外，亦為參與社交小組及社支援小組的學生向提供家長及學校諮詢的服務，讓緊密接觸自閉症學生的人都能夠了解學生的特質，以及利用共同的關鍵詞來提示學生把所學的社交技巧類化應用在不同的環境中。

(三) 學校及社區

早前提及小儀有參加專業團隊的 i Teen Café（註三），負責在學校提供支援的治療師與 i Teen Café 的負責社工緊密合作，讓大家都了解小儀在不同場合的社交表現及進步的地方，亦運用共同的關鍵詞來提示小儀運用已學的社交技巧，使小儀的進步更明顯：從以往較自我、說話過份尖酸的同業，變成現在懂得體諒及鼓勵別人的同學。而小儀及家長亦與專業團隊建立了信任，小儀多了另一個社交圈子，可

以與同學及專業團隊交往，體現正面社交互動所帶來的樂趣了。

1.5 支援的果效及反思

數個月後，小儀對別人的想法及行為動機越來越有興趣，情緒管理能力漸有進步，亦初步掌握處理情緒及減壓的方法，甚至學懂遇困難時的解決方法。不但小儀因為自己的進步而感到開心，家長及教職員亦鬆了一口氣，對小儀在學校的生活更安心。而社交小組組員的社交互動、自制能力亦進步不少。

家長、學校及團隊的緊密協作促使學生更進步。

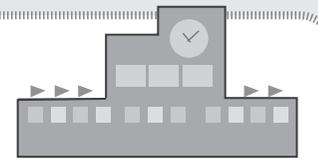
接受第三層支援的小儀及第二層支援的社交小組組員均有明顯的進步：他們的進步讓我們了解到專業團隊與學校緊密的合作是能夠提升同學的社交、情緒管理及自理能力，亦能夠協助學校優化資源運用，為學生提供適切的服務及讓更多的學生受惠。而老師在小組中亦有參與協作，這樣能夠使支援老師更明白有自閉症學生的需要及與專業團隊一起交流有效的支援策略，致使學生無論在小組內還是其他時間都能夠利用一致的方法去提示及協助學生改善社交技巧。老師亦與專業團隊交換意見，計劃應該進一步安排其他類型的小組來協助組內兼有專注力失調/過度活躍症的學生接受其他小組訓練，為他們提供進一步的協助。

然而，專業團隊可能需要與老師及家長更緊密的接觸，才能夠全面了解小儀在自閉症、青少年期、生理及情緒變化各範疇間的緊密影響，並及早讓教職員及家長更全面的照顧小儀各範疇的需要，例如：讓教職員了解自閉症的特質及青春期的變化會影響學生的情緒狀況；具體提升學生的組織及自理能力。另一邊廂，專業團隊可能需更獨到共融活動來提升同學接納及協助自閉症學生，這樣才能更有效地讓學生把個別輔導及小組訓練中所學的技巧應用在學校生活之中（Dunn, 2006）。

2. 協作事件簿（二）

2.1 學校及專業團隊

學校名稱：孔明學校
 協作歷程：第三個學年
 負責老師：學生支援組召集人
 專業團隊專業人員：教育心理學家、社工、職業治療師、
 言語治療師
 自閉症學生人數：確診及懷疑個案共七位



2.2 服務規劃

（一）檢討及調整服務計劃

專業團隊已經為孔明學校提供了連續兩年的支援服務，專業團隊依據第二個學年結束前與校方進行的服務檢討會議中所提及的重點來與學校並肩規劃第三個學年的服務。校方除了滿意服務能為自閉症學生帶來成效外，亦發現社交小組成功為有自閉症學生建立了新的社交圈子，令人鼓舞。學校計劃在第三個學年為初中學生提供社交小組訓練，而在過去兩個學年均接受專業團隊支援的高中學生則在第三個學年改為接受較密集的個別輔導來協助他們處理升學及社交等問題。

穩定的專業團隊為學生提供持續的支援服務，能使學生的進步更為明顯。

學校原定只為一位高中學生提供第三層的個別支援服務，全年共十節來讓學生接受支援服務。所以在學期初舉行的年度服務計劃會議時，原訂只為另一名高中生進行【個別學習支援會議】及商討社交小組的組員名單。

專業團隊與學校有共同支援學生的使命，從而靈活調配服務計劃，以配合學校的需要。

當老師及駐校社工開始分享社交小組組員資料時，提及一位中一學生小明在學校的迎新營內因為故意推撞同學，並在開學的第二個星期在圖書館課再次因為推撞同學而被處分，並需要約見家長面談。老師

認為學生的問題嚴重，希望與專業團隊商討處理方法。專業團隊的教育心理學家及治療師為小明的攻擊行為與老師進行詳細的分析，嘗試從感覺統合、動作協調、心智解讀、朋輩關係、環境適應等範疇去了解學童的行為動機，並與老師商討可行的方法去減少小明與同學發生衝突的機會。專業團隊亦在服務計劃上作出靈活的調配，修訂原本個別輔導服務安排，為小明進行詳細的評估。經評估後，校方均認為需要為小明增加支援節數，最後，把第三個學年的服務計劃修訂如下：

【表四】孔明學校第三個學年的服務計劃表

支援層級	支援形式	人數	節數
第一層支援	教職員培訓 個案分析及支援 策略分享	支援個案的 科任老師	一節
	共融活動 班本共融講座	約四十名	一節
第二層支援	社交小組	六名	八節
	家長支援	接受服務的 學生家長	按需要
第三層支援	個案評估，包括： 觀課 會議 問卷	兩名	每位兩節
	個別輔導	兩名	共十五節

2.3 服務推行

第一層支援

(一) 學生方面

由於小明是中一生，而自閉症妨礙了他與同學建立關係，同時朋輩亦較難理解小明的攻擊行為，所以教育朋輩去接納及包容小明是很重要的。培養共融文化一來可以讓同學和諧相處，另一方面可以教導同學大家之間可以有不同的相處方法，確保大家都有一個安全的環境下共同成長，一

起愉快學習直至完成高中課程。專業團隊雖然在學期初已在小明的班級舉行“共融講座”讓同學了解大家的獨特個性，學習接納及包容不同特質的同學，從而希望提升班本的關愛文化。老師亦入班協作舉辦共融講座，這不但能有效提升同學的學習動機，亦希望日後老師能利用共同的關鍵字來提醒同學互相包容，持續關愛的文化。

然而專業團隊在學期中與老師交流的時候，發現其他班別的同学亦開始會取笑小明較低的自控能力、常常因為攻擊別人而受罰，而小明亦因此而感到不開心。根據王慧婷（2011）的資料顯示，很多自閉症學生都會因為得不到朋輩的理解及包容而被取笑，而自閉症學生只能默默承受。學校認為班本的共融計劃只能教育小明的同班同學，但是同級的其他同學仍未建立關愛共融的概念，所以即使專業團隊及學校努力為小明提供支援以提升他的自控能力，但是沒有同儕的關愛與包容，小明是無法體驗正面的社交經驗、或者享受學習的生活。所以學校與專業團隊商討可行的協作方法。專業團隊建議學校透過不同層面的去教育同學互諒互讓、培養學校團結的精神，即是共融的文化需要由班本的層面提升至級本的層面來促進共融的效果。另外，亦可以透過重點輔導部份學生的方法去提示他們要注意言行，減少互相取笑的行為。

持續評估共融的政策，檢討及調整相關計劃。

透過第一層的支援方法，培養朋輩支援自閉症同學的態度。

(二) 老師方面

專業團隊分別在第一及第二個學年以講座形式為老師提供有關自閉症學生特質的講座及個案分析。在第三個學年，學校仍然安排專業團隊為接受第三層個別支援的個案進行深入分析及分享相關的支援策略。校方有這樣的安排除了因為第二及第三個學年接受第三層支援的個案不相同之外，亦因為校方認為在第三個學年接受個別支援的個案

校方希望透過教師培訓，增強老師支援學生的信心及能力，提升支援的效果，造就雙贏的局面。

是初中學生，學校須要與學生及家長並肩成長多年，所以老師必須盡快掌握學生的特質及了解相關的支援策略。學校深深明白到學生在一致的處理方法下能夠有更快更顯著的進步，這樣學生及學校都能夠得益，造就雙贏的局面。

第二層支援

專業團隊按照學校的計劃及需要，為校內的初中自閉學生提供社交小組訓練。在學期初，專業團隊與校方一起商討及篩選社交小組的組員名單。經過討論後，雙方均同意小組除了收納有明顯社交及適應障礙的自閉症學生外，還可讓一些有社交困難而未確診為自閉症的學生參與小組，以改善他們的社交能力，並擴展他們的社交圈子。

社交小組前期的預備工作，包括專業團隊向老師了解初步了解參與小組的學生之特質及在校社交情況，也從老師填寫的社交適應量表評估各組員的社交能力和社交意識。根據對學生的初步了解後，便訂立小組第一節的評估目標，並透過第一節小組的評估及觀察，專業團隊按著學生共同的需要定下具體的小組目標及內容。

專業團隊與老師共同協作，為學生訂定社交小組的名單、訓練目標及訓練內容。

在整個社交小組期間，專業團隊與老師保持緊密的聯繫。由於老師較為熟悉學生的性格，並且知道學生在學校的情況、情緒，因此小組導師於每節小組前先向老師了解學生的近況，以便在小組內加以留意學生情緒及與朋輩互動的情況。導師亦會調適活動，如：提供更多活動空間、恰當地回應學生的情緒行為等。於進行社交小組時，校方的輔導老師及社工參與其中協作。老師不但能夠在小組中觀察學生在小組內的表現，而導師亦會明確示範協助學生冷靜、引導他們表達個人感受的方法，以增強老師協助學生的信心及能力。

專業團隊與老師共同協作，了解學生的近況。

導師亦與老師保持緊密的聯繫，好讓老師持續留意及了解他們在校的情況及必要時作跟進，如：學生的參與小組動機下降，是否近來學生遇上一些特別事而影響其情緒及動機。

第三層個別支援

校方在學年初的服務會議上接受專業團隊的建議，讓原訂接受第二層小組支援的小明接受個別的評估以了解支援方向，所以專業團隊為小明提供了初步評估。以下是小明的個人資料：

個人資料

支援層級：第二層及第三層

發展里程：

- 幼稚園階段確診為發展性協調障礙
- 初小階段確診為自閉症
- 語言障礙
- 學習能力強

學習歷程：

- 在幼稚園階段曾接受訓練
- 初小到私人執業訓練中心接受為期兩年的社交訓練
- 高小接受物理治療，改善平衡力

家庭狀況：

- 與父母及弟弟同住，家人關心兒子
- 延伸家庭亦十分支援及關顧小明



小明
中一男生

* 為保障個人的私穩，本書所用的人名皆為化名。

(一) 釐清問題

專業團隊除了透過個案會議向老師搜集學生的資料外，亦會為部份學生進行觀課以了解學童在課堂中的表現。而老師認為小明大部份時間在課堂中表現良好，所以專業團隊改為利用個別評估來了解學生的能力，從而分析小明在校內推撞同學的原因。評估前，專業團隊先與家長進行電話訪問，除了向家長介紹我們的服務，亦有助了解學童的背景資料，包括：出生及成長資料、過去曾接受的服務、學生的喜惡及有效的獎勵物等。這樣不但有助我們為評估作準備，亦能讓家長有足夠的時間與學生作準備，使學生明白及接受這一次的評估服務。

在評估當日，專業團隊兵分兩路：教育心理學家與家長進

行面談及以社交適應量表為基礎進行訪問，以了解學童的背景及家中情況；職業治療師為小明進行深入評估來了解學生的能力。

跨專業團隊協作，讓家長及學生了解評估目標，為評估作準備。

(二) 分析原因

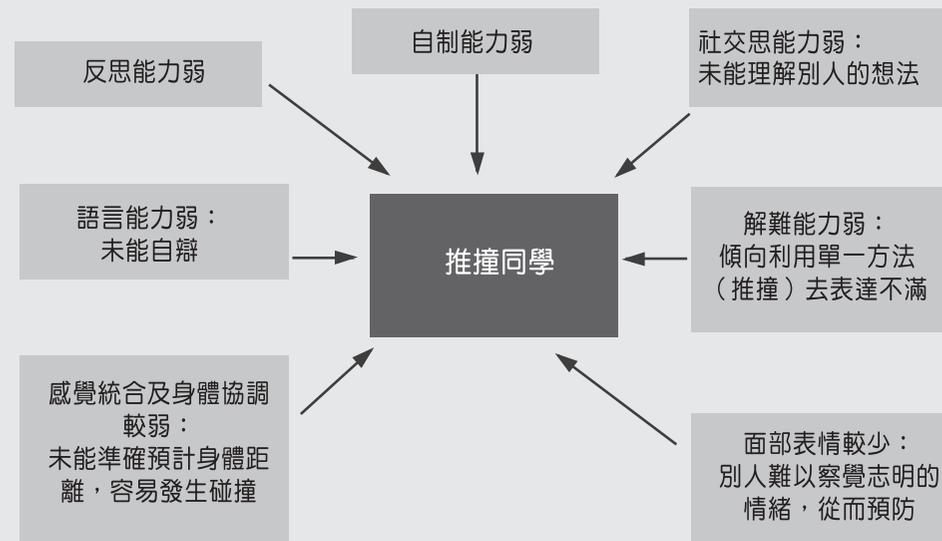
從家長所填寫的社交適應量表，發現小明的社交能力屬於嚴重障礙的程度，包括：社交思考、社交溝通、社交動機及固執行為，而他的社交意識則屬於中度障礙。他的動作協調及感覺統合能力及表達能力亦較弱，所以他有可能較難預計與別人的身體距離而不慎撞到同學，從而較易產生磨擦。由於他的社交思考能力弱未能夠明白別人的觀點，每當他認為別人誤會了他是故意衝撞的時候，小明的語言障礙妨礙了他自辯的機會所以心有不甘。而他的解難能力亦較弱，他傾向利用攻擊行為去表達不滿及制止別人的行為。所以，小明一旦與同學發生磨擦或誤會的時候，便會利用推撞別人的方式來表達不滿。另外，小明有著自閉症學生的特徵：面部表情較少（劉佳蕙、鄭淨勻，2009），當治療師及教育心理學家都認為學生整個過程都表現平靜的時候，只有他的照顧者才能觀察到小明的不滿，所以同學較難從小明的表情得知他已經生氣而迴避，這樣就容易發生衝突了。

跨專業團隊協作，深入了解學生的能力及分析问题原因。

有自閉症學生在動作協調、感覺統合、社交思考、語言障礙、情感表達、解難能力及執行功能各方面都會影響學生的社交表現。

另外，從小明所填寫的執行功能問卷 Behavior Rating Inventory of Executive Function – Self-Report Version (Guy, Isquith & Gioia, 2004) 的結果顯示，小明認為個人反思能力不足、自制能力亦較弱，所以小明較容易出現衝動推撞別人的行為。

【圖九】小明推撞同學的行為分析



綜合以上的資料後，專業團隊分別向家長及老師解釋學生的能力及相關的注意事項，並且建議校方對小明的支援級別由第二層晉升至第三層：安排個別訓練來提升小明的動作協調、社交思考、計劃組織、情緒管理等能力，而專業團隊亦配合學校的需要微調學校的服務計劃，把部份原定安排給高中學生的個別輔導課課節轉為支援小明，讓小明亦能夠在這個學年接受第三層的個別支援服務。

因應學生的需要及校方的要求，靈活調配服務，以提供適切的支援服務。

2.4 教學支援

(一) 訂立及推行解難方案

老師起初有鑑於小明推撞同學的行為問題嚴重而把他從社交小組的名單中剔除，以免影響其他組員的進度。專業團

隊與老師商討後，認為老師入組協作是能夠協助小明在社交小組中體驗群體交往的樂趣，從而提升社交技能。我們亦把個別輔導課與學校外聘言語治療訓練的相標作配合及分工，從而優化學校的資源運用，讓小明得到最適切的幫助。

專業團隊與學校為學生提供密集的社交支援，讓學生能夠在小組中體驗交往的樂趣。專業團隊亦與外聘言語治療訓練分工，優化資源運用。

治療師在個別輔導課其間發現，小明需要清楚明確的獎罰制度才能夠約束個人行為。專業團隊把小明的特質告知學校的老師及社工，而學校亦隨即為小明設計『個人行為紀錄表』（〈實用資源〉【附頁十】），專業團隊與老師協作，一起修改紀錄表的內容及商討具體施行方法，希望協助小明能夠更有效地約束自己的行為及建立自我管理的好習慣。這個行為紀錄表會在早會、小息、課堂及其他活動時間使用，讓小明能夠時時刻刻都學習控制自己的行為。

專業團隊除了協助修改紀錄表的內容外，社交小組的導師亦配合校方的訓練，在小組應用這個紀錄表。並在小組內明確地向小明講解紀錄表的目標及相關內容，導師亦會具體地描寫小明在社交小組中的哪一個行為是良好行為/ 不接受行為，讓小明具體明白施行方法之餘，亦能把整個引導小明的過程仔細地示範給教職員，讓校方能掌握協助小明的技巧：利用視覺回饋，提升自我監視能力；利用明確的獎懲制度，協助建立良好行為。

共同協作制定『個人行為紀錄表』，並在小組中運用該紀錄表來讓學生及老師掌握相關應用方法。

【附頁十】個人行為紀錄表範例

		良好行為	不接受行	
		A. 能盡力回應其他人的提問 B. 聽從老師指示，完成課堂作業 / 活動 C. 保持座位及桌面整潔	A. 無故用手 / 其他物件觸碰他人身體 B. 未經他人同意下擅自取走 / 翻閱別人的東西 C. 傷害他人 (例如：推撞、踢、拍打……)	
		良好行為	不可接受行為	老師簽名
例：	早會	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input checked="" type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input checked="" type="checkbox"/> 有 (D) (-1分)	TY
日期：	早會	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input type="checkbox"/> 有 () (-1分)	
	第七堂	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input type="checkbox"/> 有 () (-1分)	
	總分			

每天分數等如或多於 10 分，即可獲得 1 粒星，集齊 10 粒星可得一份大獎。

老師簽名： _____ 同學簽名： _____

(二) 家校合作

在個別輔導課後，治療師會與家長及老師交流個別輔導課中小明的表現及特質：自我檢視能力較弱。老師及家長可以利用相片、錄像等方法協助學生檢視自己的行為，並利用個別輔導課中的關鍵字詞來提示學生做出恰當的行為。專業團隊透過緊密的家校合作，提升小明的自我控能力。而學校亦與家

家長、學校及專業團隊一起肩負協助學生的使命，保持緊密聯絡。

長保持緊密的聯絡，讓家長了解學生在學校的情況並作出相關的跟進工程。學校亦在聯絡其間了解到學生與家人的關係，從而利用這個關係來推動學生努力嘗試控制、改進自己。即使小明在學期中自行終了獎勵計劃，家長亦滿意學生在過程中已經建立了一定的良好行為，而校方繼續與家長保持緊密的聯絡，希望能夠保持學生的良好表現。

2.5 支援的果效及反思

在學期末，家長表示小明已經成功建立了自我管理的習慣。即使小明仍有不同程度的社交問題，家長透過與學校緊密的聯繫能了解小明在學校遇到的問題，並在家長中繼續跟進。而專業團隊亦與家長保持聯絡，讓家長了解小明的學習特質：即時的視覺提示來學習社交語句，讓家長更明白、接納及利用不同的方式來促進小明的社交技巧。

專業團隊透過跨專業評估、與老師共同協作、教職員講座、共融講座、社交小組訓練及個別輔導多個渠道去支援自閉症學生在主流學校適應新的環境及生活。在過程中，專業團隊與老師保持平衡的協作關係：互相交流學生資訊，與老師、家長分享教材及關鍵用語。而小明在個別輔導課所學習的技巧亦能夠在社交小組中、在成人的指導下應用出來。同時，小明的個案讓學校及專業團隊深深體會到自閉症學生的支援策略不能夠只在於訓練有自閉症學生及老師，亦不止於促進家校合作。培養共融的文化讓同學都能夠體諒、接納自閉症的同學，甚至部份合適的朋輩可以成為自閉症同學的導師，在有需要時為有自閉症學的提供協助及教導他們恰當的社交技巧（楊蕙芬等，2008），這樣才能夠全面支援自閉症的學生，讓他們能夠在愉快的環境下成長。

總結

總括而言，有自閉症學生在中學生活可能會遇到很多的困難，因為他們已經成長以及開始渴望結識朋友，然而他們的特質使到他們較難理解別人的想法，亦無法理解社會的習俗，所以他們往往無法恰當地調整自己的行為，最後無法成功建立朋友圈子。自閉症中學生另一邊廂受著青少年的特質影響而出現生理、賀爾蒙以及情緒上的變化，而他們較弱的解難及組織能力亦會削弱他們適應朋輩協作及擬定讀書計劃（劉瓊瑛，2011）的能力，所以，他們有更大機會遇到更多的社交及學習問題。儘管如此，合適的專業支援服務是能夠有效支援自閉症的同學，提升學習效能及社交技巧，讓他們在愉快的環境下成長。



註三：i Teen Café 簡介

這是一個為自閉症中學生提供社交訓練的社交俱樂部，每年舉辦兩期。這個社交俱樂部不但能為自閉症中學生提供社交訓練，亦能協助他們擴闊社交圈子，認識來自不同中學的朋友。

i Teen Café 接受公開報名，讓較抗拒在學校接受社交支援的同學可以在一個較輕鬆的環境下學習社交技巧及擴闊社交圈子。



註四：認知行為治療

認知行為治療 (cognitive behavioral therapy) 是一套基於認知行為模式 (cognitive behavior model) 的介入理論來提供治療的方法。認知行為模式認為「個體的認知是影響行為問題、情緒的主要因素」(鈕文英, 2001), 所以認知行為介入治療是透過改變個體的想法而提升情緒及行為的管理能力。過程包括: 教導學生探索正面情緒、了解負面情緒的來源及宣洩情緒的方法等 (鄭玉汶, 2010)。

第四章 經驗總結



本計劃的專業團隊在過去三年，於 23 所學校進行試驗，透過推行「校本支援服務協作模式」，為自閉症學生、家長和學校，提供全面的校本支援服務，幫助自閉症學生愉快地融入校園生活。經過三年累積的經驗，跨界別的協作團隊，結集資源和專業知識，羣策羣力，共同解決許多「不可能」的困難。當中許多正向的轉變，包括學生的進步、老師的參與、家長的諒解以及同學的包納，激勵了專業團隊的熱誠，成為繼續推行「協作模式」的原動力。

總結經驗，要有效地推行「校本支援服務協作模式」，需要考慮以下因素。

1. 委身的專業團隊

此「協作模式」的持續發展受到多個因素影響。「協作模式」揉合了好幾個融合教育的理念，要成功推行需要依靠專業團隊的扎實而專門的知識及技術。這些都得來不易，專業人員除不斷自我增值外，還要保持開放態度，願意與人溝通合作，並委身於學校服務。要維持這樣富經驗和充滿熱誠的專業團隊並不容易。

2. 穩定的協作關係

以往，專業團隊的資源有賴香港賽馬會慈善信託基金的捐助，日後學校若仍以單一「價低者得」的原則去外購支援服務，對專業團隊的發展將造成局限。持續而穩定的支援服務，對學生、家長及學校都有好處，這點雖然備受認同，但是學校未必會考慮與服務提供者維持較長的協作關係，其中受到許多因素影響，如：市場供求、校內資源、校內共識等。因此，認同和選擇以「協作模式」支援自閉症學生的學校，若能由學校團體管理層，與服務機構之間建立協作關係，較易產生協同效應，一方面提供穩定的服務，另一方面有利資源運用。穩定的專業團隊可以促進學校之間交流經驗和資源共享的文化，帶動專業提升。



3. 提倡預防性和發展性

一項本地調查指出，學校師生對自閉症人士存在有許多負面的定型觀念及誤解，影響對其接納的程度（吳麗如、冼權鋒，2012）。因此，支援服務不應只是針對自閉症學生的問題，而是從預防性和發展性方面入手。及早識別、盡早介入、共融文化、教師培訓以及家校合作都是重要的支援策略。學校全面策劃支援服務，能發揮最大的效用，最終自閉症學生，其家長、老師和朋輩都同樣受益。當一名自閉症學生獲得「飛躍進步獎」時，不單只是學生個人的努力，支持和包容他的老師、家長和朋輩都值得表揚。「協作模式」正正在直接服務提供的同時，發揮著預防性和發展性的功效。

隨著科研和教育的進步，有關自閉症的評估、介入和治療取向等知識日漸俱增，令人更了解自閉症學生的特質，為他們提供更適切的教育支援系統。這實務手冊，短短百頁，記錄了學校與專業團隊的協作成果。專業團隊期盼它能達成所負載的使命。

參考書目

英文書籍

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Speech-Language-Hearing Association (2006). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Diagnosis, Assessment, and Treatment of Autism Spectrum Disorders Across the Life Span [Position Statement]*. Website: wwwasha.org/policy.
- Attwood, T., & Hénault, I. (2014, April). *Understanding Relationships, Intimacy & Couples in Individuals with ASD & Asperger's Syndrome*. Presented in 2014 HK Inaugural ASD Conference, Hong Kong SAR.
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disabilities*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bleiweiss, J. D., Hough, L., & Cohen, S. (2013). *Everyday Classroom Strategies and Practices for Supporting Children with Autism Spectrum Disorders*. Shawnee Mission, KS: AAPC Publishing.
- Bronfenbrenner U & Ceci S.J. (1994). "Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model". *Psychological Review* 101 (4): 568–586.
- Costley, D., Keane, E., Clark, T. & Lane, K. (2012). *A Practical Guide for Teachers of Students with an Autism Spectrum Disorder in Secondary Education*. London: Jessica Kingsley.
- Constantino, J. N. (2005). *Social Responsiveness Scale – Teacher report*. USA: Western Psychological Services.
- Dunn, M. A. (2006). *S.O.S. Social Skills in Our Schools: a Social Skills Program for Children with Pervasive Developmental Disorders, Including High-functioning Autism and Asperger Syndrome, and Their Typical Peers*. USA: Autism Asperger Publishing.
- Frost, L.A., & Bondy, A. S. (1994). *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants.

- Gould, K., & Pratt, C. (2007). *Looking Beyond Behavior. Schoolwide Discipline and Individual Supports for Students with ASD*. Autism Advocate, 3rd.
- Guy, S.C., Isquith, P.K., & Gioia, G. A. (1996). *Behavior Rating Inventory of Executive Function: Self-Report Version*. N. Florida: PAR.
- Hong Kong Occupational Therapy Association. (2014). *Definition of Occupational Therapy*. Web site: http://www.hkota.org.hk/occupational_therapy.html
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J.A. (1998). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide for Teachers and Parents*. Chichester: Wiley.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA] (2004). Public Law 108-446, 108th Congress, December 3, 2004. Retrieved March 5, 2010, from <http://idea.ed.gov/explore/home>
- Iovannone, R. (n.d.) *Developing a Multi-tiered Continuum of Positive Behavior Supports for Students with Autism Spectrum Disorders*. Retrieved April 23, 2014, from <http://www.bild.org.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?allid=4616>
- Jacobsen, P. (2005). *Understanding How Asperger Children and Adolescents. Think & Learn: Creating Manageable Environment for AS Students*. London: Jessica Kingsley.
- Nichols, S., Moravcik, G. M., & Tetenbaum, S. P. (2009). *Girls Growing Up on the Autism Spectrum: What Parents and Professionals should Know about the Pre-teen and Teenager Years*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Laugeson, E. (2010). *Social Skills for Teenagers with Developmental and Autism Spectrum Disorders: The PEERS Treatment Manual*. New York: Taylor and Francis Group.
- Myles, B.S., Simpson, R.L., & deBoer, S. (2008). "Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings" In Chapter 8, Simpson, P.L. & Myles, B.S. *Educating Children and Youth with Autism: Strategies for Effective Practice (Second Edition)*. Austin, Texas: Pro-ed.

- Rapee, R., Wignall, A., Spence, S., Cobham, V., & Lynehan, H. (2008). *Helping Your Anxious Child (2nd Ed.): A Step-by-Step Guide for Parents*. CA: New Harbinger Publications.
- Sansosti, F.J. Powell-Smith, K.A., & Cowan, R.J. (2010). *High Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention*. New York: Guilford.
- Sheridan, S.M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Intervention (Second Edition)*. New York: Springer Science + Business Media.
- Sicile-Kira, C. (2006). *Adolescents on the Autism Spectrum: A parent's Guide to the Cognitive, Social, Physical, and Transition Needs of Teenagers with Autism Spectrum Disorder*. UK: The Berkley Publishing Group.
- Winner, M. C., & Crooke, P. (2011). *Socially Curious and Curiously Social: A Social Thinking Guidebook for Bright Teens & Young Adults*. Great Barrington: Think Social Publishing, Inc.
- Woo, E., & Liu, S. (2006). "Autism Spectrum Disorders – The Epidemic?" *Brain Child* 6(2), 6-8. The Hong Kong Society of Child Neurology and Developmental Paediatrics.

中文書籍

- 王慧婷 (譯) (2011), 《亞斯伯格症與霸凌問題: 解決策略與方法》, 台北: 心理出版社, (Nick Dubin 著, 2007)。
- 何福全 (計劃負責人) (2009), 《想法解讀 II: 教導自閉症兒童認識及處理情緒教材套》, 香港, 香港教育學院教育心理、輔導與學習支援學系。
- 何福全 (計劃負責人) (2012), 《想法解讀 III: 教對自閉症兒童認識及處理情緒教材套》, 香港, 香港教育學院教育心理、輔導與學習支援學系。
- 何德芳、沈李以慧、張溢明、同映君、李婉雯 (2007), 《自閉症學童及社交適應量表》香港特別行政區政府: 教育局。
- 吳佳蓓、鈕文英 (2012), 〈社交技巧訓練對高功能自閉症及亞斯伯格症者介入成效之後設分析〉, 特台殊教育研究學刊, 37(2), 29-57
- 言語及聽覺服務組 (2010), 《校本言語治療服務指引》, 香港特別行政區政府: 教育局。
- 社交思考課程及編輯小組 (2009), 《社交思考六面睇: ILAUGH 實用手冊》, 香港: Social Thinking Publishing.
- 林瑞芳主編 (2004), 《教育心理學實用手冊》, 香港: 香港大學心理學會教育心理部。
- 吳麗如、冼權鋒 (2012), 《港中學生對自閉症人士的態度調查報告》, 香港: 香港耀能協會。
- 政府新聞處 (2012), 〈新聞公報 (2月29日) 立法會五題: 為自閉症兒童提供支援服務〉。2014年4月10日擷自網頁 <http://www.info.gov.hk/gia/general/201202/29/P2012022902360.htm>
- 香港心理學會教育心理學部 (2001), 〈教育心理服務〉, 擷自2014年5月3日 http://www.hkps.org.hk/padmin/upload/wpage3_5download2_0603141511081775.pdf 教育局心理服務 (新界) 組 (2012), 〈以三層支援模式幫助有自閉症的學生〉講座資料。學與教博覽 2012, 香港會議展覽中心。
- 教育局 (2008), 《全校參與模式融合教育運作指南》, 香港特別行政區政府: 教育局。

- 教育局（2008），《照顧個別差異—共融校園指標》，香港特別行政區政府：教育局。
- 教育局（2010），《全校參與模式融合教育運作指南》（第二版）。香港特別行政區政府：教育局。
- 陳威勝、陳芝萍（譯）（2010），《打造感覺統合的橋樑—自閉症及其他廣泛性發展障礙兒童的治療》，台北：心理出版社，(Ellen Yack, Paula Aquilla & Shirley Sutton 著，2002)。
- 楊蕙芬、黃慈愛、王美惠（2008），《自閉症兒童社情緒技能訓練》，台灣：心理出版社。
- 劉佳蕙、鄭淨勻（譯）（2009），《亞斯伯格症在融合教育的成功策略》，台北：心理出版社，（Brenda Smith Myles 著，2005）。
- 劉美蓉（譯）（2004），《自閉症的真相》，台北：心理出版社，（Simon Baron-Cohen, & Patrick Bolton 著，1993）。
- 劉萌容（2011），《泛自閉症者的社交能力訓練—學校沒有教的人際互動法則》，台灣：書泉出版社。
- 劉學融（譯）（2011），《與泛自閉症兒童一起成長：家庭的逐步學習手冊》，台北：心理出版社，（Stephanie B. Lockshin, Jennifer M. Gillis, M., & Raymond G. Romanczyk 著，2005）。
- 劉瓊瑛（譯）（2011），《亞斯伯格症進階完整版：寫給家長、患者和專業人員的完全手冊》，台北：智園出版社，（Tony Attwood 著，2007）。
- 鄭玉汶（2010），〈亞斯柏格症學生焦慮情緒的成因與介入〉，南屏特殊教育，11, 79-89。
- 課程發展議會（2002），《基礎教育課程指引：各盡所能·發揮所長（小一至中三）》，香港特別行政區：教育署。

實用資源



乙．專業培訓

1. 校本教職員講座

學校建議題目： _____
 日期： _____
 時間： _____
 地點： _____
 人數： 全校教職員
 講者： _____

丙．共融活動

1. 共融小組

學生輔導員	
學生人數	四至六位
學生輔導員 (級別)	
小組日期	
小組時間	
小組地點	
導師及協作人員	

2. 共融講座 / 活動

日期： _____
 時間： _____
 地點： 禮堂
 對象 / 人數： 中一全級
 導師及協作人員： _____

丁．家長講座

1. 家長個別支援

支援方式包括：面談、電話、電郵

(完)

【附頁五】觀課 / 面談報告範例

香港耀能協會 自閉症學童支援計劃
 觀課 / 面談紀錄

限閱文件

甲．學校及學生資料

學校： XX小學
 學生姓名： XXX 性別： X 年齡： XX 班別： XX

乙．觀課 / 面談資料

觀課日期： 20XX-10-03 (三)
 課堂 / 活動： 常識 (XX 老師)
 面談教職員 (職級)： XX 老師 (常識科老師)、X 主任 (學生支援主任)
 參考資料： 《兒童智力及體能評估中心》評估記錄、
 《自閉症學童課堂及社交適應評估》
 觀課 / 面談目的： 個案支援
 觀課： XXX (職業治療師)、XXX (言語治療師)、
 XXX (教育心理學家)
 紀錄： XXX (職業治療師)

丙．學生表現

I. 已掌握的事項：

XX 大致能跟從課堂的基本流程，如：會依指令起立敬禮，安座，自行取出合適的書簿、傳遞書簿等。他間中會留意老師的指令，如打開書本觀看。

他對於一位特定相熟的同學有溝通的意向。他會主動向該名同學談話，並分享自己的幻想內容，如畫中有炸彈。後方的同學亦對他表現關心：當他不小心用書本打到該同學後，他立即用手安撫同學，表示歉意。他曾努力嘗試跟隨課堂的活動，如：察看同學的課本頁數，並試圖翻開正確的頁數。

當老師個別提示他打開書時，他有依從老師的指令嘗試打開課本。

據老師表示，平日他能夠交齊功課，字體很整齊，上課時亦明白老師的提問。於導修堂時亦會自己向老師解釋未有完成堂課的原因及向老師道歉，並會主動完成堂課。

II. 關注事項：

XX 上課動機不足，未有參與課堂的活動，包括默書、揭書、朗讀、答問等。他大部份時間都專注在畫巴士，間中轉身與後面的同學談話。他間中會大聲重覆老師的說話，亦經常在課堂中大聲說一些不太相關和不合宜的說話，如：「裡面有炸彈」，「得到一個免死金牌」。

當老師給予全班指令，他未有回應，需要老師個別的提示，他才能跟從。

他並不留意周遭的環境要求，未有理會觀課者正留意着他。在課堂中仍然繼續畫巴士及大聲說出不合宜的說話。

他的個人衛生欠佳，帶口罩不正確，常戴的黑手襪亦髒，令同學抗拒接觸他。

他未能理解別人的表情和想法，未理解同學對他的提問感到不耐煩。

老師表示如果不批准 XX 在課堂中畫巴士，他會不斷大聲說：「老師衰。」另外，坐 XX 前面的兩位同學常教他說一些不合宜的說話，如粗言穢語。XX 會於課堂中大聲說出。

丁．建議

校方可考慮以下建議由有關人士及特定時段推行，以提高成效。

1. 可透過環境的安排及製造機會，以協助學生投入課堂學習，例子：

- 老師可嘗試安排 XX 與鄰座同學交換座位，讓老師易於走到 XX 的座位前，提供個別提示或協助。
- 老師可安排 XX 負責一些班務，如開及關燈、擦黑板、派書簿等，讓他有參與課堂的投入感。
- 老師可多叫他的名字，請他回答問題或起立朗讀課文，提高 XX 參與課堂活動的機會。
- 老師可多用視覺提示，幫助學生留意課堂的進度，例如在黑板寫上頁數，螢光幕顯示討論的重點及答案。
- 老師可運用多感官教學法，如在口語討論或對答時，配合視覺提示，幫助語言理解能力較弱的同學跟得上討論內容，用舉手表示贊成/ 反對。

2. 可透過預告課室的規則及有系統的課堂獎勵計劃，以減少學生上課分心的行為，例子：

- 老師可嘗試在課堂前預早向全班說明課堂的規則，如：「只拿出相關的書本出來，留心老師講課。老師會經常留意你們有沒有做到，最後會加分俾良好行為的組別/ 送金牌給良好行為的同學。」
- 老師亦可在課堂後按學生的表現加個人或組別的分數，如：「我見到第__組大部份時間都留心聽，有答問題/ 做堂課，加第__組__分。」

3. 可透過有系統的個別獎勵計劃，以減少學生在課堂中畫巴士的時間，讓他能較專注地學習，例子：

- 班主任老師可先預備一本畫簿送給 XX，但需要先與 XX 商討在學校畫畫時間。例如，老師負責保管畫簿，於課堂前說明課堂的規則及獎賞的要求（如：留心上課，完成堂課，完堂前十分鐘可以給畫簿 XX，讓他自己畫畫，鐘聲響起便要收回）。如每位老師都配合獎勵的方法，效果會更顯著。
- 如 XX 能夠達到老師的要求，沒有在課堂上畫巴士，老師可考慮把他的畫作在小息時展示予同學欣賞，並讓他向老師及有興趣的同學講解作品。

4. 建議家長提升學生個人衛生及儀容的意識。
5. 老師亦可幫助他建立朋友圈，改變他只與一位同學溝通的模式。
6. 建議校方安排學生參加本計劃的個別訓練服務，加強其社交溝通、社交思考及解難能力。

【附頁六】小學社交小組報告範例

香港耀能協會 自閉症學童支援計劃
X X 小學 社交小組個別學生進度報告

學童姓名：XX 班別：2X 性別：男 出席節數：6 節

訓練日期：由 20XX/9/26 至 20XX/12/5(共 8 節)

報告日期：20XX/1/10

負責導師：_____

目標及進度：

[評分標準：1 — 從不 2 — 偶然 3 — 約有一半時間 4 — 很多時 5 — 經常 N — 不適用]

目標	評分	
	訓練前	訓練後
1. 增強自我調節能力		
• 運用合適的聲量	3	4
• 計劃事情或工作	3	4
• 嘗試新的或困難的工作	2	3
• 面對問題時能保持冷靜	2	3
2. 提升情緒掌控能力		
• 清楚說出自己的感受	2	3
• 會尋求及接受幫助	2	3
• 明白別人的感受	2	3
• 懂得安慰別人	2	3
3. 提升對話及互動能力		
• 正確地理解別人的意圖	3	4
• 恰當地提出問題	2	4
• 主動與別人交談及互動	2	4
• 說相關的事情，以保持對話	3	5
4. 提升朋輩交往能力		
• 懂得給予別人幫助及鼓勵	3	4
• 懂得面對朋輩的拒絕或忽略	2	3
• 主動提出與同學玩耍	3	4
• 能面對勝負	2	2

續下頁



整體表現：

XX 投入參與活動，願意安慰及幫助同學，並遵守活動規則，惟不能接受挫敗及落後，但預告和及早介入，有助他提升忍耐力及盡快平復情緒。

- (一) **自我調節：**XX 面對新的活動，他會主動嘗試。雖然活動中他遇到困難後，多會出現焦慮情緒，但經導師及同學安慰後，他仍會繼續進行活動，不放棄的態度，值得讚許。
- (二) **情緒掌控：**他願意接受導師及同學的安慰語句及冷靜方法，如深呼吸及飲水等，但很少主動尋求協助。他明白「輸贏唔緊要，玩得開心最重要！」及「落後唔緊要，努力加油試多次！」的道理，故有時用這些語句安慰其他同學，惟仍需要時間控制失敗感帶給自己的焦慮情緒。唯他對勝負仍很執著，容易有焦慮出現，但比起之前較快回復冷靜。
- (三) **對話互動：**在小組互動中，XX 主動提出意見及問題，並會恰當地回應別人。有時他會反對同學的意見，在引導下他學會用「不如……」的字句表示自己不同意。
- (四) **朋輩交往：**他會主動提出幫忙同學完成活動，亦會用拍手鼓勵、說出「加油、努力！」的語句鼓勵正在進行遊戲或有好表現的同學，同時會主動邀請同學與自己一組玩遊戲。

建議：

- 為 XX 提供持續性的社交訓練，特別訓練他情緒控制及表達兩方面。
- 家長及老師可運用預告，讓 XX 有心理準備活動 / 比賽 / 成績是有輸有贏，最重要是過程努力及開心，同時運用及早介入的方法，當 XX 開始感到焦慮時，家長及老師可用說話表達他的感受（如你係唔係有點擔心），然後重複「努力」及「開心」是最重要，並給予解難方法讓他選擇（如深呼吸、飲水、去洗手間等），以上可以減輕他的焦慮情緒。
- 家長及老師多讚賞 XX 參與過程（如進步表現、肯嘗試、有努力、願意幫忙及分享），減少強調結果，讓他明白「不一定要第一才是最好」，有付出都會得到別人的認同及讚賞。
- 家長及老師多鼓勵 XX 主動尋求別人的幫助，當他情緒不穩的時候，引導他表達自己的感受，並以視覺提示牌，鼓勵他說出需要別人協助，希望可以訓練他多一些解難方法，處理自己焦慮的情緒。

【附頁七】中學社交小組報告範例

香港耀能協會 支援自閉症學童計劃
XX 中學 社交小組進度報告

學童姓名：XX 班別：F.1 性別：男

訓練日期：由 20XX/9 至 20XX/12 (共 9 節)

出席節數：9 節

導師簽署：_____

學習目標	學習進展
1. 建立參與群體活動的良好態度 (例如：投入參與，說話有禮、正面，專心聆聽，友善提意見，讚賞別人等)	4
2. 提升社交思考的能力 (例如：分辨好印象或壞印象，了解別人的想法與感受，留意別人對自己的反應，恰當地回應別人，用客觀標準去評論別人等)	3
3. 提升商量協作的技巧 (例如：了解團隊中不同的角色，按所分配的工作完成活動，互相合作共同完成活動，發揮團隊精神等)	3
4. 提升情感表達的能力 (例如：恰當地表達自己的感受，接受批評、讚賞，懂得面對挫敗、困難等)	3
5. 提升集體遊戲的技巧 (包括：紙牌遊戲(如 Mamamia、「牛牌/6 Takes」)，眼明手快遊戲(如：Jungle Speed、Toss your cookie，協作遊戲(如：炸潛艇、「收買佬」等)	4

* 評核標準： 5= 十分理想 4= 理想，但仍需改善 3= 尚可 2= 未如理想 1= 未能做到

整體表現：

XX 投入參與小組的活動，尤其熱衷於玩集體遊戲。他學會聆聽導師的說話，亦多了留意別人的想法及感受，團隊意識亦漸增強，值得嘉許。他在回應表中贊同小組整體上有助他提升社交技巧，並非常同意其中兩項：小組能幫助「他了解團隊中各人的角色」及「學會了多種集體遊戲」。

- 一、社交思考：他能分辨好印象或壞印象，他開始留意別人的反應，並努力調節自己行為，以博取好印象，例如，維持坐姿，不打岔，讚賞別人，提出好意見等。惟他猜測別人的想法或感受時，傾向從單一角度思考，略欠精準，例如：在一次角色扮演中，他會從「壟斷者」的角度出發，未能易地而處，偵察旁人對壟斷者的不滿。小組初期，他會誤解別人的用意而表現過份激烈，出現言語衝突。當他熟悉了友伴的溝通模式後，此情況有所改善。
- 二、商量協作：在引導下，他能與一至兩位朋輩合作完成任務，技巧則有待提升。在團隊中，他喜歡擔當領導者的角色，主導工作分配，策略運用等，有時會過於堅持己見，限制了選擇合作的伙伴。他與個性隨和、接納他的朋輩，較易相處和合作。
- 三、情感表達：XX 十分著重輸贏，會因輸掉了遊戲而感到不快，幫助他用說話表達感受和想法，以及掌握遊戲的技巧。當他轉移焦點在享受遊戲互動的樂趣之中，有助減少挫敗感及不合宜的行為。他容易受負面思維影響情緒，例如當他遲到了，遊戲剛開始他便會預計自己在落後的情況下難以追上進度，表現沮喪。旁人即時描述他的感受及給予指示，能幫助他平伏情緒。例如說：「知道你遲咗，遊戲剛開始，你睇吓先，一陣俾機會你追番」。在小組初期，他十分在乎導師對他的具體讚賞。當互信的關係建立之後，他能接受善意的批評。
- 四、集體遊戲：他在小組中學會多種坊間的集體遊戲，表現理想。他的手眼/身體協調能力較弱，在競爭遊戲中會容易落敗，影響自信。他較喜歡玩「6 Takes/牛牌」、UNO 等熟悉的紙牌遊戲。

建議：

- 老師及家長可多運用「好印象」及「壞印象」這兩個詞語，配合具體的讚賞及鼓勵，提醒 XX 在不同的場合保持好印象，有助強化他維持友善行為。
- 在日常生活中，鼓勵 XX 多留意別人的反應。老師及家長可多運用問題，引導他猜測別人的表情及想法，如：「你睇吓佢個樣，有咩感受？」/「你估吓佢諗緊咩？」，同時可直接向他解釋，如：「你不停幫同學擺牌，你知唔知道同學想唔想你幫？不如你問吓佢先？」。
- 老師及家長多具體描述他的感受，並引導 XX 表達，如：「你好嬲，覺得遊戲規則唔公平，不如我地每個人都表達一下自己意見，提出解決方法，令大家都玩得開心啲」；並可嘗試用金句幫助他建立正面的思維，如：「自古成功在嘗試」/「積極想法會帶來好運氣」/「成敗雖重要，王者顯風度」。
- 老師及家長可為 XX 建立熟悉的朋友圈，例如：提供機會及物資，讓 XX 與朋輩玩他熟悉的紙牌遊戲。XX 需要時間適應他人的溝通互動模式，從而與人建立互信的關係。
- 可鼓勵 XX 繼續參與社交小組，透過遊戲協作方式，提升社交技巧及團隊意識。

【附頁八】個別輔導報告範例

香港耀能協會自閉症學童支援計劃
個別輔導進度報告

限關文件
未經許可，切勿複印

學童姓名：XX 班別：_____ 性別：____ 報告日期：08.04.20XX

上課日期：20XX 年 3 月 3 日、3 月 10 日、3 月 31 日、4 月 7 日

就讀學校：_____ XX 學校

負責導師簽署：_____ 言語治療師

項目經理簽署：_____ 教育心理學家

目標：

- (一) 加強社交認知能力
1. 能從當時環境及別人的非口語提示，包括眼神、表情、動作，推敲別人的想法及感受
- (二) 加強溝通技巧能力
1. 說話時，能提升說話的音調
 2. 說話時，能與對方保持眼神接觸
 3. 說話時，能保持輕鬆的面容
- (三) 加強運作記憶能力 (Working Memory)
1. 能把接收到的資料，利用方法，協助自己作出合適的反應

學童整體表現：

學生參與訓練活動時，大部份時間表現合作，樂於參與活動，尤對分析電影片段活動更感興奮。另外，學生喜歡與導師分享自己的事情，例如職業訓練局面試情況、與同學相處的情況及自己喜歡的事情等。訓練過程中，學生表現積極，希望能改善自己的問題，但同時表達很擔心自己的學業成績，壓力很大。學生告知導師自己有腸胃問題，午膳後常常感到嘔心及不適，功課少或放假時情況有所改善。

社交認知方面

學生與別人溝通時，缺乏眼神接觸及較少理會別人的非口語提示，包括表情及動作。透過分析電影片段《Mr.Bean》和《Brain O Brian》，訓練學生留意別人的非口語提示，從而推敲別人的感受及想法。訓練初期，學生需要治療師提示才能正確推敲劇中角色的感受和想法。練習後，學生能自行理解角色的非口語提示，但學生的運作記憶(working memory)不佳，容易忘記影片中的情節。

溝通技巧方面

學生說話時，與人欠缺眼神接觸，聲調低沉，未有強調重點字詞，且會收緊面部肌肉，故常常給予別人愁眉苦臉，沒精打采的感覺。

個別輔導中，治療師運用《小丸子》卡通片，與學生一起分析不同角色的人物性格，從而讓她明白不同的面部表情及說話方式會給予別人不同的印象。另外，治療師引導學生說話時需提高自己的說話聲調，及放鬆自己的面部肌肉。訓練後，學生能與對話者保持自然的目光，及能保持以合適的聲調及放鬆的面容說出約 10 個字的句子，但暫未能於日常對話中靈活運用，仍需多加練習。

運作記憶能力方面

學生的運作記憶較弱，未能運用方法整理接收到的資訊。透過活動，治療師教導學生把資料於腦海內化成圖像或利用內心說話把資訊記著，然後作出適當的行動。於協助下，學生能利用內心影像及內心對話來記著接收到的三項資訊。

建議：

- 提示學生多留意別人的非語言提示，包括眼神、表情、動作，以推敲別人的想法和感受。
- 與學生對話時，提示她需提高自己的聲調及放鬆面容說話。
- 提示她運用內心影像、內心對話或筆記，協助記下接收的資訊，再作出適當的處理。
- 多與學生傾談，以了解學生的想法或擔憂的事情，協助她想出更好的解決辦法，以減低壓力。
- 協助學生尋找升學及就業的資料，與她一起規劃畢業後的路向。
- 為學生提供恆常的群體活動，建立社交溝通能力及社交圈子，可以透過參加學生有興趣的活動開始。
- 與學生練習面試技巧，包括適當的身體動作、自然眼光、聲調及面部表情等。

【附頁九】小儀的【個別學習計劃】範例（部份）

範疇	目標	施行方法		評估準則
		學校	家長 / 其他	
課堂行為及情緒管理)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不可隨意離開座位 2. 不大聲向老師叫喊 3. 需舉手提出請求 4. 顧及同學安全 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與學生約定不隨意離開座位，並重申尊重約定。 2. 教導學生可把問題記錄「課堂問題簿」上，然後繼續聽課，若老師/ 同學已回應了問題便在旁打一個•。最後在下課時間才向老師查問仍未解答的問題。 3. 把金句「有困難要變通」以書籤形式放在桌上，提示同學良好行為。老師與學生約定課堂規則、設定「課堂問題簿」。 	老師與學生約定課堂規則、設定課「堂問題簿」。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生在課堂上約 70% 的時間能安坐在座位上。 2. 學生在 50% 上課時，不再向老師叫喊，保持安靜上課。 3. 能在 70% 的情況下能夠等候老師延遲的回應。
社交溝通	<ol style="list-style-type: none"> 1. 遇有同學作出針對性的言行，應先冷靜，嘗試正面思考，不可立刻作出對抗性或危險行為 2. 面對困難時，學生可以靈活變通 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請學生寫「心情日記」，記下感恩的事項、正面的情緒，培養正面的思想。 2. 當學生有對抗性行為時，可提示同學「靈活變通」，與同學一起想其他的回應方法。 4. 參與個別輔導，提示學生情緒分級 3 級制，依照不同的情緒反應可有不同的解決方法。 	<p>每星期聽學生分享「心情日記」，引導學生多留意好的經驗。</p> <p>提示同學現在的情緒級別及相關的處理方法。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生在引導下，70% 時間能正面思考事情。 2. 老師/ 成人觀察學生能在指導下，70% 時間能把情緒分級制及應用恰當的可行的解決方法。
自理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能處理個人衛生 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教導學生青春期的個人護理要點。 2. 提升學生對個人衛生的敏感度及社會習俗。 	家長在家跟進個人護理用品及恰當使用方法。	學生大部份時間都能夠保持個人衛生。

【附頁十】 個人行為紀錄表範例

良好行為	不接受行
A. 能盡力回應其他人的提問 B. 聽從老師指示，完成課堂作業 / 活動 C. 保持座位及桌面整潔	A. 無故用手 / 其他物件觸碰他人身體 B. 未經他人同意下擅自取走 / 翻閱別人的東西 C. 傷害他人 (例如：推撞、踢、拍打……)

		良好行為	不可接受行為	老師簽名
例：	早會	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input checked="" type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input checked="" type="checkbox"/> 有 (D) (-1分)	TY
日期：	早會	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input type="checkbox"/> 有 () (-1分)	
	第七堂	<input type="checkbox"/> 良好 (2分) <input type="checkbox"/> 一般 (1分) <input type="checkbox"/> 需要改善 (-1分)	<input type="checkbox"/> 沒有 (1分) <input type="checkbox"/> 有 () (-1分)	
	總分			

每天分數等如或多於 10 分，即可獲得 1 粒星，集齊 10 粒星可得一份大獎。

老師簽名：_____ 同學簽名：_____



香港耀能協會簡介

香港耀能協會於1963年創立，針對弱能人士在不同成長階段的個人需要，提供全面的『一條龍』康復服務。本會現有60個服務單位，聘用近1,400名員工，每年為超過7,000個家庭提供服務。服務範圍包括兒童及家庭支援、特殊學校、成人就業及住宿、社區支援及康復專業學院等。本會的理念是「耀承所授、卓越展能」，我們相信服務使用者能夠運用天賦的才能及後天的努力，發揮所長，展耀光輝。

ISBN 978-962669052-1



9 789628 890521

版權所有 翻印必究