

雙重特殊需求學生 發掘與輔導方式簡介

郭靜姿 陳彥瑋 著



教育部國民及學前教育署
K-12 Education Administration, Ministry of Education



國立臺灣師範大學

目錄

壹、 前言	1
貳、 雙重特殊需求學生的定義	2
一、 狹義的觀點	2
二、 廣義的觀點	3
參、 雙重特殊需求學生的鑑出率	3
肆、 雙重特殊需求學生的鑑定流程	5
一、 敏銳觀察學生特質	5
二、 輔導會議前的準備	5
三、 一般鑑定程序	6
四、 雙重特殊需求學生鑑定流程	9
伍、 雙重特殊需求學生的特質	14
陸、 各類雙重特殊需求學生的特質與輔導	17
一、 自閉症資優學生的特質與輔導策略	17
二、 ADHD 資優學生的特質	23
三、 學障資優學生的特質	28
四、 感官類障礙資優生的特質	34
柒、 雙重特殊需求學生的教學輔導原則	37
一、 雙重特殊需求學生輔導流程	37
參考文獻	52
附件、教育部國民及學前教育署加強推動身心障礙資賦優異學生之發掘與輔導方案	

雙重特殊需求學生發掘與輔導簡介

郭靜姿、陳彥璋

壹、前言

創造力或資優者的身心特質與才能間存在的關連性，很早就受到社會的關注。十九世紀浪漫主義盛行的年代，創造力或天才的概念即連結了精神病理學。研究者認為兩極性情感疾病 (bipolar mood disorder) 在創造力中發揮了補償優勢 (Runco & Albert, 2010; Richards, 2010)。不過在教育體系中，鑑定出具有特殊才能的身心障礙學生是二十世紀初期的事 (Coleman, Harradine, & King, 2005)，美國在 1975 年才由 Gallagher 提出雙重特殊需求 (Twice-Exceptional) 一詞。臺灣於 1986 年開始關注身心障礙資賦優異學生的發掘與輔導問題，1995 年全國資優教育會議更以特定族群資優教育為主要議題，喚起教育界對於弱勢群體資優的重視 (鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014；梁斐瑜，2017)。

2019 年國教署正式推動十二年國民基本教育課程，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景；以學生為學習的主體，採用核心素養作為課程發展的主軸，將融合教育理念含納於課綱中。依據特殊教育法第 19 條：「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求」，因此十二年國民基本教育課程總綱中規定，無論是部定課程或校訂課程，均應針對特殊教育學生之需求彈性調整課程。後續所訂定之「特殊教育課程實施規範」(2019) 更將身心障礙資賦優異學生與身心障礙學生、資賦優異學生並列，分三類敘述課程實施規範，彰顯對於身心障礙資賦優異學生教育的重視。

儘管教育部如此重視特殊需求學生的教育問題，但在教學現場中如何覺察學生的特殊需求，以進行教學調整與輔導，則需仰賴實務教師對於每位學生的關懷與協助。為了能使教師在龐雜的教學現場中快速理解身心障礙資賦優異學生的特質，並加強教學與輔導，本手冊主要從雙重特殊需求學生的特質、鑑定程序與教學輔導三個面向撰寫。

在雙重特殊需求學生的特質層面，著重在不同障礙類別但兼具資優特質學生的共同特質，以利於協助教學現場的快速識別與鑑定需求；在鑑定程序上，則整合身心障礙與資優鑑定的程序，提供鑑定可採用的架構，唯各縣市鑑定程序與期程有所差異，因此仍須以各縣市教教育局所規劃的程序辦理。在教學輔導方面，則依據障礙類別與資優特質，分別說明教學輔導時可運用的調整及策略，提供教師提供優勢教學與支持弱勢能力時的參考。

貳、雙重特殊需求學生的定義

當學生在資優的領域展現潛能或才能，同時又在某些領域出現困難或障礙，則會需要思考資優與障礙兼具的可能性。換言之，此類學生需要更多的協助，才能發掘優勢能力與支持弱勢。而從雙重特殊需求學生名詞變化的沿革，可以了解國內、外對於雙重特殊需求學生意涵的釐清與改變。黃文慧（2002）指出國外雙重特殊需求學生名詞的演變，分別為早期使採用的 gifted handicapped，繼而於 1985 年使用 gifted with disability 替代 handicapped 一詞，直到晚近以 twice-exceptional 反映出資優與障礙彼此的影響，以及經由二次鑑定才發掘的情況。至於國內描述此一族群的狀況，則包含資優障礙、身心障礙資優學生、殘障資優、障礙資優與雙重特殊需求學生（吳武典，1986；吳昆壽，1999；梁斐瑜，2017；鄒小蘭、盧台華，2015；鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014）。而其名詞背後的概念則可分為狹義與廣義的觀點來進行說明。

一、 狹義的觀點

雙重特殊需求學生的定義，就狹義的觀點為依照現行身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）的規定，認定需要同時符合辦法中身心障礙學生與資賦優異學生的分類規定，才屬於雙重特殊需求學生。因此學生在資賦優異與身心障礙的各種類別中，至少在資優的類別與身心障礙的類別中各具有一項，例如：自閉症數理資優、視障音樂資優、聽障美術資優、學障語文資優、情障數理資優等。

二、 廣義的觀點

然就廣義的觀點，雙重特殊需求學生由於會受到資優特質和障礙特質交織的遮蔽效應（mask effect）影響，往往不容易在雙邊達到資優及身心障礙的標準，因此導致鑑出率極低。更重要的是，學生或受障礙特質影響，才能無法充分展現；或受資優特質遮蔽，障礙特質未能得到適切輔導，無論是哪一種困難，均將影響學習潛能之發揮。

由狹義的觀點來看，可以發現其概念隱含著障礙與資優為一相互切分的獨立特質，因此雙重特殊需求學生需同時符合障礙與資優的鑑定標準。但以廣義的觀點來看，資優與障礙特質間彼此相互影響，可能會造成資優才能不易開展，亦可能造成障礙特質不易被發現。考量障礙一詞較易有標記作用，也易使不熟悉特教領域的家長或一般大眾聚焦在學生的弱勢補救教學，而忽略了資優潛能或優異才能的培育，因此本手冊在一般的概念敘述上以「雙重特殊需求學生」替代「身心障礙資優學生」（或簡稱雙重學生）（郭靜姿、陳彥璋，2022）。但在描述特定障礙領域的資優學生時，為了便於家長、教師易於溝通，並提供必要的支持及輔導措施，則會採用障礙類別與資優兼具的名稱，如：自閉症資優、學障資優……等。

參、 雙重特殊需求學生的鑑出率

特殊教育法（2019）對於身心障礙與資賦優異學生的規定，現行提供特殊教育服務之身心障礙類別有 13 類，而資賦優異類別則為 6 類，再加上遮蔽效應的影響，可知雙重特殊需求學生個別差異很大，也不容易被發現。此外鑑定過程中也存在若干問題，例如：教師對於雙重特殊需求學生缺乏了解、不適當的鑑定程序、教育經費不足、障礙領域與資優領域教師分流培育等問題（Perkerson, 1999），因此雙重特殊需求學生的鑑出率並不高。

依據教育部（2020）特教通報網之 108 學年度特殊教育通報結果，各教育階段雙重特殊需求學生占資優學生數之比例為：國小 1.75%、國中 1.28%、高中 1.11%，合計為 1.34%。至於雙重特殊需求學生占身心障礙學生數之比例分別為：國小 0.29

%、國中 0.55%、高中 0.44%，合計占 0.40%；占全體學生數之比例為：國小 0.010%、國中 0.024%、高中 0.016%，合計占 0.015%。由前述統計資料可知：在 100 位資優生中，雙重特殊需求學生僅鑑出 1.34 位。在 100 位身心障礙學生中，雙重特殊需求學生僅鑑出 0.4 位。相較於 Whitemore and Maker (1985) 推估障礙學生中，約有 5% 在某方面具有卓越表現或潛能。或 Trail 根據人口參數進行推估，認為雙重特殊需求學生的出現率應該佔全體特殊教育學生的 2% 至 7% 之間 (McCallum, Bell, Coles, Miller, Hopkins, & Hilton-Prillhart, 2013)，目前我國在高中 (含) 以下的雙重特殊需求學生鑑出率偏低。

郭靜姿 (2020) 的調查發現，影響雙重特殊需求學生之鑑出率可能受到以下因素所影響：

- 雙重特殊需求學生本身內在能力的不一致。
- 教師或家長對於身心障礙學生的低度期待。
- 特殊教育重心僅針對障礙特質進行補救。
- 資優特質與障礙特質之間交互遮蔽影響。
- 資優鑑定工具與程序強調標準化而缺乏彈性。
- 教師對於「雙重特殊需求學生」的定義不清楚。
- 資優學生家長不願意學生貼上身心障礙標記。

郭靜姿、陳彥璋 (2022) 也指出發掘與培育雙重特殊需求學生，在行政端需要提供學校經費補助、訂定彈性的鑑定程序及多元的工具；家長與教師則需要提升對於雙特生特質的了解，共同扭轉對於資優生或身心障礙生的刻板印象，加強轉介鑑定才能提高鑑出率。此外，針對具有優秀或障礙特質但未通過法規標準的學生，在班級中應進行適當的教學調整，以提高學生自信與學習成就。

肆、雙重特殊需求學生的鑑定流程

一、敏銳觀察學生特質

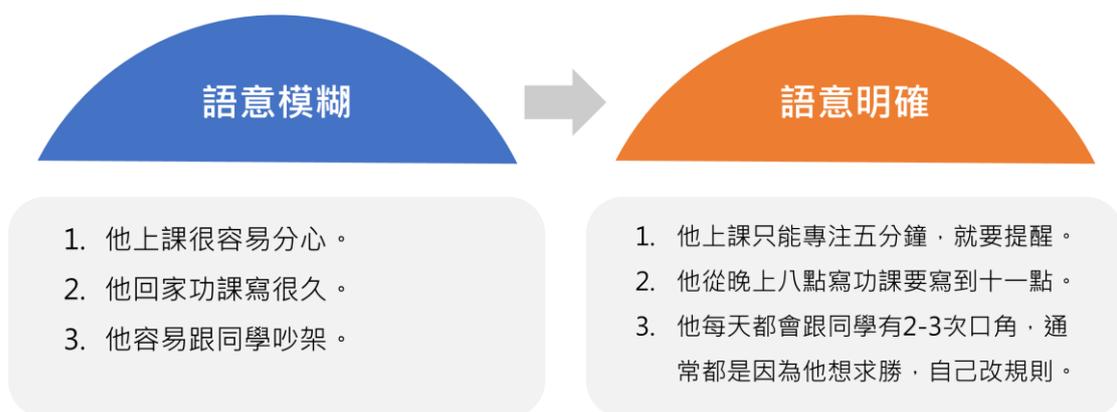
當家長在與孩子的互動中，或是教師於平日的教學中，發現學生具有資優或身心障礙特質時，應儘速聯絡學校輔導室，請專輔老師或特教老師協助進一步評估，必要時則提報身心障礙或資優鑑定，以釐清資優或身心障礙特質是否交互影響，以致於掩蓋了資優潛能發展或障礙特質的適性輔導需求。

二、輔導會議前的準備

家長或普通班級老師發現學生具有疑似資優或疑似身心障礙特質時，請先檢視學生目前在特殊教育取得的身分類別，並收集以下資料，再與專任輔導老師、身心障礙班級特教老師、資優班級特教老師或學校特教組及其相關業務承辦老師討論。

教師或家長的觀察記錄，必須包含所欲提出討論的身心障礙特質或資優特質的描述。盡可能避免使用語意模糊的詞彙（圖 1）。

圖 1 行為描述資料語意比較



討論前建議收集的資料如下：

1. 學生沒有經過訂正的作業或學習單，儘可能不同的學科領域都要有至少三份以上。例如：英文、國文、數學三個領域的習作或考卷。

2. 學生出現疑似身心障礙行為後，老師調整教學的方式或處理策略，以及採用策略後的效果。例如：小元寫功課的字體瘦小、扭曲，因此家長提供握筆器在學校使用，但小元在抄寫聯絡簿時字體依然扭曲（圖 2）。
3. 特殊或重大事件的紀錄。例如：與同學嚴重爭執、在教室大哭或大鬧的退縮行為，請紀錄日期、時間、地點、前因、行為與結果，如圖 2 所示。
4. 關於個案疑似資優特質的佐證資料。例如：學生演奏或演唱的歌曲目錄音、繪畫作品、網路文章...等。

圖 2 問題行為描述與結果說明



三、 一般鑑定程序

大致而言，當學生疑似身心障礙特質較為明顯或無法確認是否為雙重特殊需求學生時，建議先提報參與身心障礙學生鑑定，再參與資優生的鑑定，以釐清資優特質。其原因在於，先參與身心障礙特質的鑑定，有助於在資優鑑定過程中，可以進行更適當的評量環境、評量內容或作答表現型態的調整，以完整觀察出學生的特質，並降低障礙造成評量或施測困難的影響。

在特教老師協助學生提報鑑定前，請務必確認學生已取得的身分，再決定參與何種類別的鑑定。通常學生會有以下的身分類別（圖 3）：

圖 3 轉介鑑定前學生身分圖



1. 已具有身心障礙學生身分

如果學生已獲得身心障礙學生身分，則建議老師協助確認學生需要的評量調整服務樣態，再蒐集學生的資優特質資料後，與家長或學生討論溝通後，提請參加資賦優異學生的鑑定，其鑑定程序如下（圖 4）。

圖 4 已具有身心障礙學生身分鑑定程序圖



2. 已具有資賦優異學生身分

如果學生已取得資賦優異學生身分，認為學生具有身心障礙特質時，建議先蒐集障礙特質資料、教學介入調整方式、教學介入效果，以及特殊事件描述等記錄，與家長和學生討論溝通後，再提請參與身心障礙學生的鑑定。其一般鑑定程序如下（圖 5）：

圖 5 已具有資賦優異學生身分鑑定程序圖



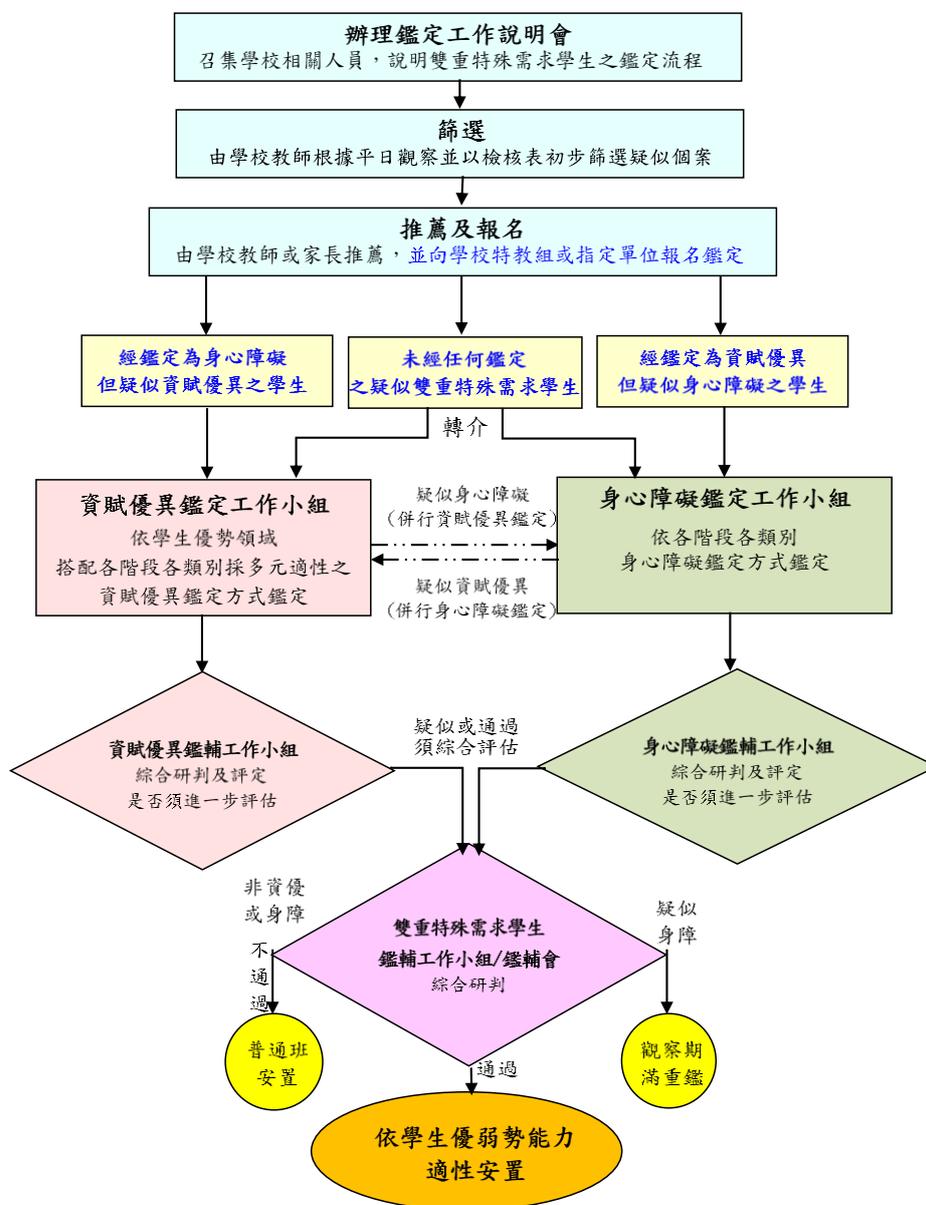
3. 未具有特教學生身分

如果學生未具有任何特教學生身分，建議先提請參與身心障礙學生的鑑定，以釐清學生需要的評量調整服務樣態。再依據資賦優異的鑑定期程，採用同時參與資優鑑定或先確認身心障礙身分後鑑定資優的方式辦理。

四、 雙重特殊需求學生鑑定流程

在實務現場上，各縣市在推廣資優教育和特殊教育的過程中，均有擬定不同領域的鑑定期程與方式。因此，參酌各縣市鑑定流程的設計後，本手冊整合原資優鑑定和身心障礙的流程，提出雙重特殊學習需求學生鑑定流程（如圖 6）

圖 6 雙重特殊需求學生鑑定流程圖



各縣市在舉辦身心障礙學生或資賦優異學生鑑定作業前，均會召集學校相關行政人員、教師說明本次鑑定安置的實施期程與重要事項，接著進入篩選階段，由家長、普通班教師、特教教師或相關輔導人員依據平日觀察提報或推薦疑似學生參與鑑定，學校端取得家長同意參與鑑定後，將會有以下三種情形中的任一種身分，分別為學生未取得特殊教育學生身分、已取得身心障礙學生身分、已取得資賦優異學生身分等狀況。

第一種為學生已參與身心障礙學生鑑定，並取得身心障礙學生身份，意味著學生已經接受身心障礙教育服務，但在服務過程中家長、老師或同學發現學生具有資優特質，因此提報資優鑑定，資優鑑定工作小組會依學生障礙狀況進行評量調整並予以評定，若有疑義時則進一步由跨領域鑑輔小組進行綜合研判，如為雙重特殊需求學生則依各縣市提供資優方案類型予以適性安置，接受資優教育與身心障礙教育之適性服務（如圖 7 所示）。

第二種情形則為學生已取得資優生身份，但具有身心障礙教育服務之需求，因此提報參與身心障礙學生鑑定，其鑑定程序則依提報之身心障礙類別進行，若身心障礙工作小組研判學生為疑似身心障礙，則由身心障礙領域特教教師協助進行觀察期評估，待觀察期期滿後進行重新鑑定，如學生未符合各類別身心障礙之鑑定標準，其適應或行為問題，則由資優班教師、輔導老師、導師與相關行政人員提供必要之支持與協助（如圖 8 所示）。

第三種情形為學生未曾取得特殊教育學生身份，因此先提報資優或身心障礙鑑定，但在鑑定過程中，心評老師發現學生可能為疑似身心障礙或具有資優特質，在鑑定期程可以互相配合的情形下，提報身心障礙或資賦優異鑑定，採併行方式進行（如圖 9 所示）。

圖 7 具有身心障礙學生身分鑑定安置流程圖

學生具有身心障礙學生身分鑑定安置流程



圖 8 具有資賦優異學生身分鑑定安置流程圖



圖 9 未具有特殊教育學生身分鑑定安置流程圖



伍、雙重特殊需求學生的特質

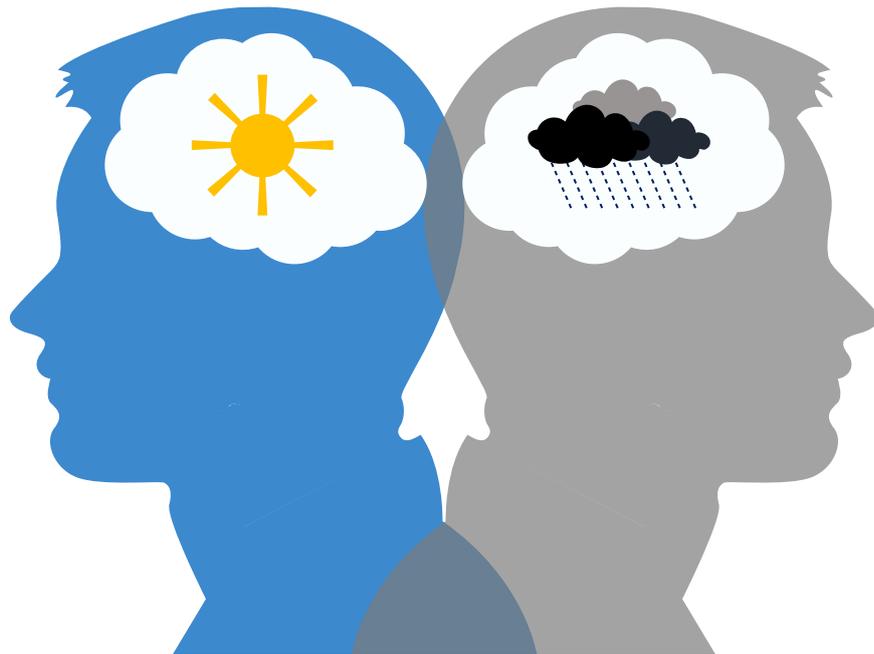
雙重特殊需求的學生，由於容易受到優勢能力與弱勢能力互相遮蔽的影響，因此有時其外顯特質並不明顯，需仰賴平日教師和家長的細心觀察，或從同學間彼此參與的活動與遊戲中，透過同儕的提名或推薦來進行了解。另一項比較簡便的方式，則可以從網路上下載並運用由郭靜姿、胡純、吳淑敏、蔡明富、蘇芳柳（2013）編製的「特殊需求學生特質檢核表」，該表共計 165 題，區分為能力優異特質與學習困難特質兩大部分，透過對於不同題項的是、否回答，來檢核學生是否在某方面具有優異特質或學習困難。需要注意的是該檢核表為自陳式量表，只是幫助父母和教師獲得更多額外的資訊，並沒有切截分數與同儕比較，其目的在於發現孩子優異或學習困難處，如果學生某面向得分較高（弱），則需要蒐集更多額外的資訊，並提報參與身心障礙或資賦優異的鑑定，才能確認學生是否為雙重特殊需求學生，已提供更適當的服務。

一般來說，先發掘並鑑定為資賦優異的學生，其弱勢能力可能會受到優勢能力的補救，緩和或遮蔽學習中的可能困難或障礙，因此在課業難度較深或具有挑戰的任務中，較容易透過觀察發現，但家長或學生則會對於是否參與身心障礙鑑定，並對身心障礙身分的標記問題會有較多的考量。而先發掘並鑑定為身心障礙的學生，弱勢能力可能影響優勢能力的正常發揮（例如：腦性麻痺的孩子影響其書寫或口語溝通表達），且家長和教師較容易關注弱勢能力的補救，而較少思考學生成果可能受到障礙的影響而下降，因此往往不易提報參與資優鑑定。另外一部份學生，則受到身心障礙和資優優異的特質彼此交互影響，使得其障礙及優異表現均不夠顯著，其學習表現接近或輕微若於一般同儕時，在進行特殊學生鑑定的發掘階段過程中，導師和家長便可能未進行提報與鑑定，也由於遮蔽效應的影響，許多的雙重特殊需求學生在學校裡常為低成就表現的一群，以下以個案小傑為例進行說明。

小傑是五年級的學生，在鑑定過程中智商為 129，但語文能力和讀寫能力確有很大的落差。他的解碼能力低於二年級的表現水準，但閱讀能力則與五年級的學生表現相當，隨著教科書的難度增加，父母發現小傑的學業表現急速下降。提報參與特教學生鑑定後，才發現小傑是一位非常聰明的學生，但在閱讀、訊息處理和聽覺

理解上有嚴重的困難，如果沒有提供足夠的支持與教學介入，他的學業表現與閱讀能力很可能會持續下降。

在生理特質上，雙重特殊需求學生會隨著不同障礙類別而在生理知覺及感覺動作上有不同問題出現。例如：輕度自閉症學生知覺處理速度較慢；注意力缺陷過動學生專注困難；身體病弱學生體能不足……等。他們往往有如下困難：



1. **在認知特質上**，雙重特殊需求學生對於有興趣的領域能專注很久，惟興趣領域經常與學校學科或學校活動無關，學業表現未必能彰顯資優特質；基本學業技巧習得困難需要教導適當的學習策略；由於認知過程缺損造成閱讀困難，或因執行功能缺損導致某些學習表現不佳。
2. **在人格特質上**，雙重特殊需求學生受挫或生氣時可能出現憤怒、哭泣或退縮等不成熟的行為，並藉由這些行為表達遭遇困難時的情緒感受；在有障礙的領域需要教師直接的協助與提供回饋，但在其他領域卻非常獨立，表現出極度的堅持與缺乏彈性；對於障礙領域十分敏感，很在意他人的言詞或表情；喜好對自我、教師或其他人進行批判；孤獨，有時會因社交技巧缺乏不為同儕接納。



陸、各類雙重特殊需求學生的特質與輔導

由 108 年度特教通報網統計資料，臺灣雙重特殊需求學生之障礙類別以自閉症占最高，達雙重特殊需求學生總人數之 64.1%，其次依序為情緒行為障礙占比 13.3%、聽覺障礙占比 6.6%，及學習障礙占比 4.3%（郭靜姿、陳彥璋，2022）。因此以下依目前特教通報系統之雙重特殊需求學生出現率高低，分別說明自閉症資優學生、ADHD 資優學生、聽覺障礙資優學生、學習障礙資優學生、肢體障礙資優學生、與視覺障礙資優學生的特質。

一、 自閉症資優學生的特質與輔導策略

1. 特質

依據美國精神醫學會編撰的精神疾病診斷與統計手冊第五版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM-5）的自閉症診斷依據，之前大家熟悉的亞斯伯格症納入自閉症光譜（Autism Spectrum Disorder），或翻譯為自閉症類群，因此在本簡介中統稱之為自閉症學生。這個類群的學生無論認知功能高低，都有社會溝通的問題與持久的特殊興趣。輕度自閉症學生與人相處不會一直處於冷漠或孤僻，隨著年齡的增長會展現對人的興趣，不過在互動的同時，可以發現他們讓人感受到社交疏離、自我中心、特殊的行為或習慣、難以合作和言語古怪，與人聊天時的眼神接觸怪異，且話題集中在特殊、有限的興趣，並表現出對這些話題的狂熱而忽略他人的想法（Cash, 1999； Neihart, 2000）。

DSM-5 對於自閉症臨床診斷上具有兩大特徵，其一為多重情境中，社交溝通與互動上有質的缺損；其二為侷限、重覆的行為、興趣或活動。Kircher-Morris (2021) 指出自閉症光譜的孩子具有以下症狀：

- (1) 社交溝通的困難：社交溝通常常是單方面的，進行有來有往的對話有限制，只有能有限依據對話的進行來適當的回應，或是討論他們感興趣的領域時常缺乏一般社交的停頓與回應。
- (2) 口語和非口語溝通行為的缺損：在眼神接觸有所困難、溝通時聲音過大或

過小，或在社交肢體語言缺乏覺察並對詮釋一般的非語言溝通訊息有困難。

- (3) 發展和維持友誼的困難：自閉症學生對如何交朋友並為維持友誼有困難，特別是年紀越大越明顯。
- (4) 對刺激敏感度過高(或過低)：許多自閉症學生的感覺刺激和一般學生不同。自閉症學生可能對於刺激的輸入非常的敏感（例如：聲音、溫度、光線、味道），這些刺激可能會造成他們無法承受而極力避免；或是對於一些刺激反應遲鈍，而持續某些刺激感覺的行為。
- (5) 堅持某些規則或慣例：如果未事先告知自閉症學生老師請假，由不同老師上課，或是更改課表，調整節次，變更上學路線，他們可能無法接受而導致情緒失控或崩潰。
- (6) 有限且固定的興趣：自閉症學生可能在某些特定領域或興趣展現高度的熱情，在這些領域上給予選擇或機會，他們可以將會投入量時間研究與討論。

對兼具資優與自閉症特質的雙重特殊需求學生而言，自閉症的特質可能持續被「隱蔽」，一直到小學高年級、國高中或是大學就讀大學後，因為社交環境的複雜才被發現。這是因為在早期，資優生很容易運用優秀的認知能力進行應對，其特殊的行為可能被其他人視為某種「怪癖」或「特殊習慣」，隨著年紀漸增，才發現其思考或行為的固定性，或相較其他人極端的缺乏彈性。

再者，一般資優生在學習過程中可能出現類似自閉症類群的行為，例如：獨處、熱衷某些特殊興趣、不喜好社交等；此外，也有許多的自閉症類群孩子或成人展現出優異的潛能與成就，因此不符合身心障礙學生學業表現低於一般學生表現的刻板印象（Cash, 1999; Kircher-Morris, 2021; Little, 2002），所以要發掘兼具資優與自閉症的孩子，需要與家長、教過或擔任該生的老師進行晤談，以了解孩子的發展史與行為背後的動機。Neihart (2000) 認為自閉症資優生和一般資優生有以下相似的特質，例如：語言流暢度、早熟、卓越的記憶力、對文字或數字的著迷、在很小的時候就喜歡記憶事實資訊、執著於特定主題的興趣並大量獲取其知識、談論有限的主題與學究式的語言、感官的過度敏感等。雖然特定領域表現傑出、閱讀理解佳，

口語溝通流利，但一般資優生會覺察對話者的神色、語調、肢體動作等情境線索，來決定是否延續或轉移話題；自閉症資優生則否，談話的內容往往在知識、個人省思與想法間交錯，且高談闊論不止，並沒有意識到他表達這些內容的目的性，因此引發許多人際問題（江美惠等人，2016; Neihart, 2000）。Amend, Schuler, Beaver-Gavin, & Beights (2009) 所設計的特質檢核表，將一般資優生和自閉症資優特質分為五大類，分別為在語言與表達、記憶力與注意力、社會情意、行為表現以及動作技巧有所殊異（Neihart, 2000）。惟整體言之，其特質如下：

- (1) 學究式語言與滔滔不絕的談話。
- (2) 傑出的記憶力。
- (3) 抗拒規範、例行性活動的改變，對改變容易感到激動與煩亂。
- (4) 很慢才覺察他人的觀點或想法。
- (5) 因自我內在因素而影響活動的專注度。
- (6) 可以玩文字遊戲（例如：諧音、同音異義），但通常不理解社交上的雙關或幽默，在語言理解方面較弱。
- (7) 動作笨拙（占比約 50%至 90%）。
- (8) 不適當的情緒表達。
- (9) 通常敏覺力不佳。
- (10) 可能會有固定、重複的動作或行為。
- (11) 感官過度敏感。
- (12) 較為內向。

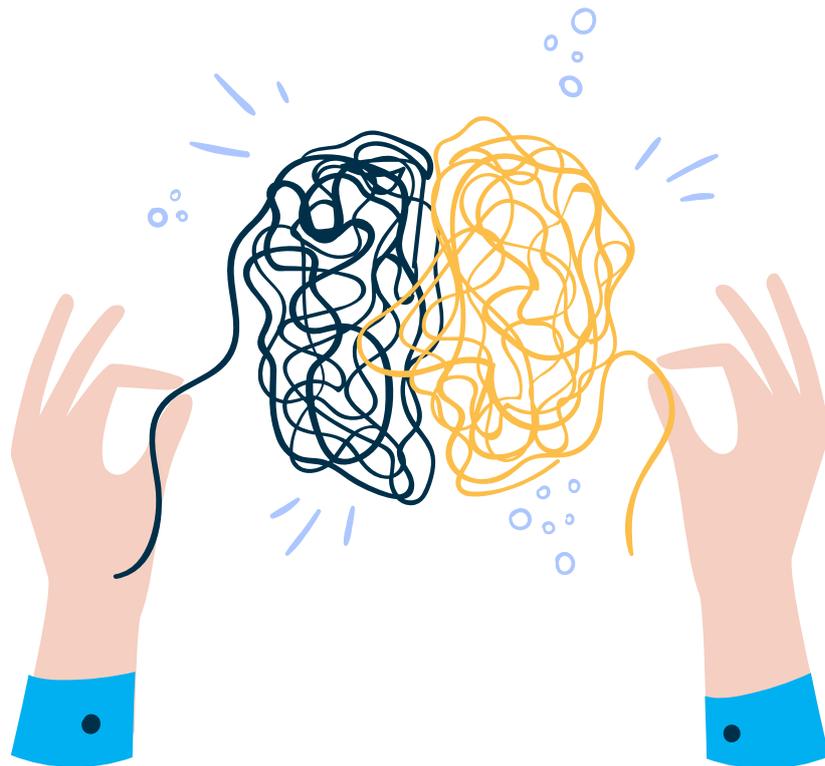
進一步分析，**一般智能資賦優異自閉症學生之行為特質**如下：

- (1) 明顯因不同的人、事、物或環境而影響其學習的態度與動機。
- (2) 對感興趣的事物明顯沉溺其中，轉移注意力較為困難。
- (3) 即使是感興趣的領域，仍排斥重複性的活動或抄寫性的作業。

- (4) 即使是感興趣的領域，在團體中學習較易有注意力不集中的現象。
- (5) 不懂得讚賞他人的表現，對自己發表的成果則洋洋得意。
- (6) 在知識性學科語言表達順暢，但在人際互動的語言溝通困難（如開始說話時，會很突兀地讓人覺得很奇怪）。
- (7) 各種認知功能（如知覺、記憶等能力）在優勢領域表現優異，在非優勢領域則表現一般（或有落後）。
- (8) 在優勢學科知識豐富，但較難將其遷移到其它學科或日常生活中。
- (9) 在某些學科領域記憶力強，但該學科領域的成績卻不一定理想。
- (10) 在特定領域的觀察力敏銳，會提出同學們未發現的細節。
- (11) 過度堅持自己認定的完美結果，無法因應現實狀況調整。
- (12) 對文字敏感度高，常展現獨特的語詞聯想，但不一定合乎當下情境。
- (13) 不拘泥於常規，勇於發表新奇、獨特的想法與見解，無視於他人異樣眼光。
- (14) 喜歡運用科學儀器或工具，動手操作實驗，但不善於紀錄結果。
- (15) 對某些事物（如模型、器械等）或刺激（如聲音、光線、色彩、食物、觸覺等），有異於同儕的特殊偏好或不尋常的反應（如過於激動或過於遲鈍）。
- (16) 在乎公平正義，但多會以維護自己利益的觀點要求他人配合。
- (17) 即使在重要他人面前，對不感興趣或不滿意的事情，會表現不耐煩或粗魯的態度。
- (18) 好勝心強，常需要行為契約或增強策略協助控制行為或情緒。
- (19) 好於發表自己感興趣的事情，或描述過多的細節，而未理會他人的反應。
- (20) 過度自信與自我膨脹，實際能力未如自我敘述般優異。
- (21) 下課時間常獨自一人活動，或去找比自己年長者互動。
- (22) 在優勢或感興趣的事物，表現強烈動機並持之以恆。

2. 輔導策略

自閉症資優學生在學校情境中必須面對許多挑戰，特別是尚未被發掘或鑑定出具有自閉症特質的學生，老師和同儕通常無法理解為何他們偶爾會出現失控、過度堅持等不合期待的行為。一般來說，自閉症資優學生在課堂中容易出現思考缺乏彈性、干擾課堂行為、迴避命令（Pathological demand avoidance，簡稱 PDA）、特殊的責任感、述情障礙（Alexithymia）、書寫問題等（江美惠等人, 2016; 林育臣、陳展航，2003; Kircher-Morris, 2021）。當學生已經無法自我管理情緒，需要他人協助時，老師可以採取以下策略：



- (1) 控制自己的情緒：老師需留意別讓自己也陷入情緒之中，不要在學生情緒的當下強迫進行晤談，或是學生剛安靜後就強迫參與，給他們適當的時間平復心情。
- (2) 藉由溝通重新建立適當行為：自閉症資優生並不是不了解或無法遵從規範，只是無法立即的藉由情緒管理技巧或口語適當的表達情緒，而採用另一種被他人視為「崩潰」的方式反應自己的不安或需求，因此在事件結束後，可藉由溝通來釐清引發情緒崩潰的因素。
- (3) 多管道的溝通方式：在自閉症資優生情緒的當下，只要簡當的告訴他：「老師在他身邊也樂意了解他遇到的困難。」或告訴他可以運用書寫或畫圖的方式表達，避免喋喋不休的過多語句，立即且大量的複雜口語要求，不僅造成額外的過度刺激，也難以緩和學生的情緒。
- (4) 建立微小但容易達成的目標：教師可針對學生問題行為進行工作分析，建立許多微小但容易達成的目標，可以有效協助學生逐步達成目標，而產生正向經驗，也有助於引導行為的自我監控。
- (5) 小組討論的調整：現場教學中常運用小組討論或合作學習的方式讓同組學生共同達成任務，但社會溝通技巧卻是自閉症資優生需要協助和支持的部分，因此採用小組討論的方式，需要考量任務的難度，以及學生是否已具備足以勝任小組合作的社會溝通技巧。

此外，許多雙重特殊需求學生都有書寫上的困難，部分自閉症資優生因為精細動作較弱，或具有處理速度的問題，因此對於書寫更為抗拒，有時還會造成情緒上的崩潰。因自閉症資優生追求絕對正確與缺乏彈性的思考特質，在回答開放性的書寫問題上，亦有可能引發壓力、緊張與焦慮的情緒，進而影響正常的學習。因此，在面對自閉症資優生的書寫問題時，教師可以運用以下的方式：

- (1) 給予足夠的時間書寫。
- (2) 引導學生思考提供回答的多樣選項，避免學生針對開放式問題陷入單一標

準答案的泥淖。

- (3) 運用視覺化媒材思考或表達：例如使用心智圖、視覺組織圖來表達概念。
- (4) 鼓勵學生書寫：有時候學生可能對於書寫缺乏自信，擔心錯字、漏字、語句通順等問題，可鼓勵學生多練習書寫表達，或是寫下簡短幾字心情或感想，慢慢建立對書寫的自信。

二、 ADHD 資優學生的特質

ADHD 學生和資優生可能會出現相似的行為，例如：分心、衝動與精力旺盛等，而許多的資優生感到無聊或參與缺乏挑戰的課程時，這些相似症狀的行為更容易發生。因此，如果學生在課堂中出現某些過動、分心或類似於注意力缺陷過動症的行為，則必須要釐清這些行為與課程有關，還是因注意缺陷過動症導致的結果。

1. 特質

一般來說，資優生在缺乏挑戰的課程、不感興趣的活動下，可能會有不專注、感到無聊、不易堅持、挑戰權威、質疑規則等情況，這些行為表現很容易與衝動、分心、破壞規則等注意力缺陷過動症的特徵混淆，而資優生與注意力缺陷過動症學生的特質比較如表 1 所示 (Barkley, 1990; Cline, 1999; Webb & Latimer, 1993;)。

由表 1 可知，ADHD 學生和資優生最大的差異係行為是否在特定情境中出現。資優生很容易厭倦無聊、重複、缺乏挑戰性工作，所以不專注、衝動、粗心等行為容易在特定情境中出現，而這些行為也常常是有意識的行為結果，通常資優生的家長會表示孩子在家可以集中並維持注意力，在家或參與課外活動時也能維持良好的行為 (Reis & McCoach, 2002)；但 ADHD 學生的行為則往往會跨領域出現（至少要在家裡或是學校兩個不同的領域出現），或是未能得到立即的滿足與回饋時發生 (吳怡慧、曾薰瑩，2009; Webb & Latimer, 1993)。

另外，在認知功能方面，注意力缺陷過動症學生歸納思考、序列思考的能力一般資優弱，完成的工作較少且有質的差異；在行為監控方面，注意力缺陷過動症學

生的行為線索判斷較弱，難以預期行為出現後在該情境下可能導致的後果，在班級中人際關係緊張，與同儕較為疏離、孤立（吳怡慧、曾薔瑩，2009）。

Willard-Holt (1999) 指出家長和教師可藉由以下問題，初步判斷學生表現出的行為比較接近資優特質，亦或是 ADHD 潛在特徵。

表 1 資優生與注意力缺陷過動症學生特質比較

<u>資優特質</u>	<u>ADHD 特質</u>
1. 感到無聊時注意力下降和做白日夢。	1. 難以維持注意力。
2. 對看似無關的作業持續力和容忍度都很低。	2. 難以堅持投入在沒有立即回饋的工作。
3. 同時開始很多任務，但只完成一小部分。	3. 常常未完成一件活動就轉移至其他活動上。
4. 判斷力的發展遠落後於智力表現。	4. 衝動，無法延宕得到回饋。
5. 質疑規則、習俗與傳統。	5. 無法依情境調整或抑制行為。
6. 可能與權威對抗。	6. 比其他同儕更活潑、躁動。
7. 活動力強，只需要少數的睡眠時間。	7. 通常讓人覺得話多。
8. 愛講話且可能具有破壞性。	8. 經常打斷或干擾他人（例如在遊戲中嘲笑對方）。
9. 弄丟作業、忘記寫功課與缺乏組織的狀況。	9. 難以遵守規則。
10. 可能粗心犯錯。	10. 常弄丟作業或需要完成作業的必要物品。
11. 行為問題不會在所有情境都出現。	11. 可能不會留意事物的細節。
12. 成就表現水準維持一定的步調。	12. 對批評高度敏感。
	13. 問題行為在所有環境都會出現，但在某些情境特別嚴重。
	14. 任務表現和完成任務的時間起伏很大。

然而 ADHD 的學生可能在某些領域展現天分，而資優生也可能確實有注意力缺陷、過動或衝動的困擾，因此需要資源班或相關專業人員的額外協助。ADHD 資優生的特質和一般 ADHD 學生特質的區辨方面，吳怡慧、曾薰瑩（2009）整理過去的研究，認為可從注意力、持續性、衝動控制、遵守規範、活動力與道德發展等層面進行區辨如下：

(1) ADHD 資優生能展現集中注意力

一般 ADHD 學生在大多數的情境下的集中注意力十分短暫，且注重行為後的立即回饋。雖然 ADHD 資優生不感興趣或缺乏挑戰的活動中，會明顯的出現分心、不專注、興趣缺缺等情況，但在感興趣的活動上，則具有目標導向，也能維持長時間的注意力與專注力。

(2) ADHD 資優生對有興趣的活動具有持續力

一般 ADHD 學生完成作業或任務時，需要他人不斷的叮嚀，才能勉強完成作業，且作業內容可能常較為簡略或有所遺漏。而 ADHD 資優生則是會抗拒單調、重複性的練習與抄寫工作，有時對於指定的委派工作則會虎頭蛇尾，但對於自己感興趣、具有挑戰性的任務，則能全力以赴、努力完成。

(3) ADHD 資優生衝動控制問題常來自於思考速度太快

一般 ADHD 學生在不同情境下都會有衝動控制的問題，差別在於行為出現的頻率與行為後果的嚴重性，因此較為結構的環境，有注意一般 ADHD 學生有所依循。而 ADHD 資優生課堂中的衝動、干擾行為，常來自於思考速度太快，在小組中容易發生獨佔小組的發言時間、強迫其他同學接受自己的想法或用負向語言描述組員的想法，進而產生人際衝突。

(4) ADHD 資優生能遵守常規但也會挑戰權威

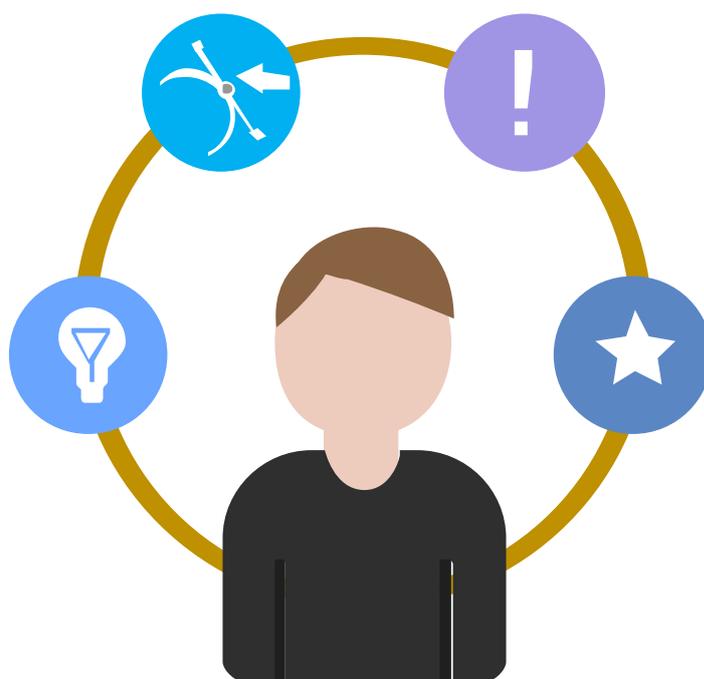
一般 ADHD 學生破壞常規的行為往往來自於衝動，因為無法自我抑制當下的衝動，以致於遵守行為規範上有所困難。而 ADHD 資優生則可以遵守一般規範或班級常規，但是可能會質疑權威或規範的合理性，而與他人產生爭執辯駁。

(5) ADHD 資優生忙的有方向感

一般 ADHD 學生經歷充沛、活動力旺盛，但往往沒有特定的目的或想達成的活動目標。ADHD 資優生多半能了解自己的興趣，將大部分的時間和精力投入在特定的活動和興趣中。

(6) ADHD 資優生較能同理他人並關注道德議題

一般 ADHD 學生的道德發展和同儕相似，但可能對於內在情緒和環境的覺察力較弱，因此容易考量行為的後果。而 ADHD 資優生與一般資優生相似，有較高的同理心和道德意識，部分學生可能會更就道德性議題思考，或產生想要改變環境的想法，然而道德認知不等同於進行道德實踐，儘管他們可能了解公平、正義、誠實、幫助他人等道德行為的重要性，但在真實生活中可能為了逃避處罰，仍有說謊、隱藏或視而不見的狀況。



2. 輔導策略

通常 ADHD 學生會有工作記憶與處理速度等與執行功能相關的問題 (Kircher-Morris, 2021)，許多 ADHD 資優生能發展出補償策略，或是由教師提供記憶方法、視覺組織、心像等策略，協助學生運用這些策略到不同情境中。

雖然許多 ADHD 資優生能自我發展出一些補償策略或完成作業的技巧，但卻常常是低成就的高風險族群，或出現低自尊的狀況。這是因為 ADHD 資優生容易出現缺交作業、注意力、衝動等破壞教室規則的行為，而影響同儕社交與學業表現。也由於 ADHD 資優生缺交功課、影響班級秩序的行為，有些普通班導師會以能否到資優班（資源班）或參與特定活動作為增強物，用以導正學生的行為。

事實上，ADHD 資優生不是不了解他人對自己的期望，而是衝動與不專注的特質，使其更容易出現被同儕稱為幼稚、不成熟或缺考量的行為。因此在協助 ADHD 資優生上，教師可以參考以下策略：

- (1) 結構化情境：每個人偏好的學習環境不同，有些人偏好輕柔的背景音樂與五顏六色的背景牆面來激發創意，並產生較高的工作效率。而 ADHD 資優生敏於環境刺激，因此單純的環境背景，避免過多的裝飾與安靜的教室環境，比較容易讓 ADHD 資優生保持專注。
- (2) 結構化作息與規則：對 ADHD 學生而言，弱結構的工作時間與作息表，容易影響其完成作業的效率，因此固定的時間與作息安排，有助於 ADHD 資優生聚焦在每天必須完成的例行事務上。
- (3) 予許不同的作答方式：因為雙重特殊需求學生執行功能的表現較弱，有些學生因為衝動、不專注，造成書寫上易有錯漏字或表達不完整。針對書寫問題的學生，可以讓學生使用錄音的方式來進行替代。
- (4) 預留等待時間：ADHD 學生有時因為較為衝動所以回答問題常常未經仔細思考，可以提示 ADHD 資優生想出答案後的必須經歷一小段思考沉澱時間，或讓學生進行筆記或書寫，以協助整理自己的想法。
- (5) 使用檢核表：除了建立時間表或作息表外，教師或家長可以針對需要完成

的工作或事件的步驟設計檢核表格，利用檢核表讓學生自行勾選並檢核，不僅有完成細部目標的鼓勵效果，也兼具視覺提示的作用。

- (6) 引導學生覺察並調節情緒：部分 ADHD 學生在情緒上有衝動性的反應來回應外界，但在事後又懊悔不已，這些情緒上的衝動反應包含憤怒、低自尊、悲傷或情緒不穩，需要他人理解並同理。因此教師可以運用情緒光譜或情緒溫度計，協助學生識別自己的情緒與引發情緒的事件，並在學生情緒爆發的當下給予足夠的冷靜時間，避免在事件發生時給予過多複雜的指令或要求。

三、 學障資優學生的特質

發掘學障資優生所面臨的重要問題之一在於這些學生常常不會被轉介至鑑定系統中 (Brody & Mills, 1997; Krochak & Ryan, 2007)。Ferri, Gregg and Heggoy (1997) 的研究發現 47% 的學障資優生在上大學前都沒有被發掘出來。這是因為學障資優生常常能運用優勢能力去加強弱勢能力，使這些弱勢能力與障礙表現變得不是那麼典型；另一方面，這些弱勢能力可能也造成學業成就或領域表現的限制，使其無法符合資優生在某領域傑出表現的期待或規定，因此了解學障資優生的特質，變成為鑑定過程中重要的一環。

1. 特質

學障資優學生在障礙方面的特質如下 (Baum & Owen, 1988; Baum, Owen, & Dixon, 1991; Nielsen, 2002; Reis, Neu, & McGuire, 1995) :

- (1) 因無法經熟某些課業技巧而感到挫折。
- (2) 在學校常遭受挫折。
- (3) 習得無助感。
- (4) 缺乏動機。
- (5) 出現干擾課堂進行的行為。
- (6) 缺乏或不一致的學業能力導致在課業上缺乏主動性或逃避某些作業。
- (7) 處理過程的缺陷導致看起來回應較慢、工作速度較慢或明顯的需要較長時間思考。
- (8) 粗大或精細動作問題導致動作笨拙、字跡潦草或完成紙筆作業有困難。
- (9) 長期記憶或短期記憶有困難。
- (10) 表現出固執或缺乏彈性。
- (11) 缺乏組織能力。
- (12) 較差的社會技巧。
- (13) 低自尊且常常用不適當的行為掩飾。例如：取笑他人、裝小丑的行為、容易發怒、退縮、冷漠或否認問題。
- (14) 挫折容忍力較低，比較容易放棄。
- (15) 容易分心或缺乏組織。
- (16) 衝動
- (17) 完美主義。
- (18) 過度敏感。
- (19) 較差的聽覺理解和注意力。
- (20) 在強調記憶和知覺能力的任務上表現較差。
- (21) 過高或過低（不合理）的自我期望。

(22) 在記憶、計算、拼讀或拼寫上有所困難。

(23) 完成一連步驟的任務有所困難。

在優勢能力方面，除了良好的空間技巧（Reis, Neu, & McGuire, 1995）、能發展出適當的補償策略（Coleman, 1992）外，學習障礙資優生具有以下優勢能力（Baum & Owen, 1988; Nielsen, 2002; Reis, Neu, & McGuire, 1995）。

(1) 特殊才能和興趣（例如：音樂、美術），但有些興趣可能和學科領域無關。

(2) 詞彙豐富。

(3) 喜歡了解大方向與架構遠勝於細節。

(4) 敏於覺察問題和洞察複雜的問題。

(5) 富有創造力與想像力，有時會運用有創意的方式補救其弱勢能力。

(6) 能根據自己的狀況設定情境，用以補償其弱勢能力。

(7) 充滿好奇心。

(8) 良好的幽默感，但有時可能會讓人覺得很奇怪或不合時宜。

(9) 良好的抽象推理能力。

(10) 能發想許多創意的點子或解決方法。

(11) 廣泛的興趣。

2. 輔導策略

兼具學習障礙與資優特質的雙重特殊需求學生在鑑定的初選階段很容易被忽略，例如：許多人很難想像一位閱讀困難的學生很可能是資優生。其次，許多學習障礙學生有注意力、記憶力、知覺動作、執行功能或伴隨有缺乏動機等問題，這些問題造成學習障礙特徵多元，也容易與他障礙類別或學習困難混淆，例如：低成就、自閉症或某些類型的情緒行為障礙（洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020；單延愷、洪儷瑜，2003）。因此在學習障礙資優生的輔導策略上，採用一般有效教學原則、閱讀、書寫與數學等幾個層面進行說明。

1. 一般有效教學原則

在具有實證研究的教學方法中，學習障礙學生有效教學的共同原則如下 (Vaughn, Gersten & Chard, 2000；洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020)：

- (1) 控制任務的難度：在學習過程中，學生需要統整已知的知識和技巧來回應難度漸增的學習材料，而學習內容的抽象程度、學習方式、語言表達、學習步驟的多寡、視覺提示、概念的熟悉程度（是否與生活經驗連結）都會影響學習的難度。因此教師需要依據學生的能力調整教材（範例或問題）的呈現順序，給予足夠的提示，以協助學生達成學習目標，且難度要能引導學生往更高的層次發展。
- (2) 小組互動教學：小組教學的議題包含小組人數與組內互動方式，研究發現 6 人以下的小組成效較佳；在同儕中介學習方面，發現學生擔任指導者的角色，其學習效果比擔任「被指導的」效來得好 (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 1999)。其原因在於擔任指導者可以讓學生從聆聽中熟練閱讀材料、靜默的跟隨唸讀者的速度以及藉由默讀形成許多小步驟的訊息組集 (chunks)，例如：今天天氣很好這句話，可以拆成「今天-天氣-很好」三個組集，或是「今天天氣-很好」兩個組集 (Vaughn et al., 2000)。
- (3) 引導提問：引導提問為鼓勵學生在閱讀或解題時，能思考內容與問題的主要特徵產生問題，並運用放聲思考的方式進行。又被稱為引導反應提問、自我提問 (self-question strategies)、後設認知或程序引導 (procedural facilitators)。
- (4) 明確的教學與視覺提示：無論是教導學生書寫步驟或是運用前述放聲思考的策略，教師需要具體、清楚的示範、舉例、練習與回饋。
- (5) 對話式引導：在閱讀和寫作上，教師可以利用對話提供學生思考，藉由對話的過程，教師與其他同學可以協助持續與系統性的回饋，以協助學生澄清可能的錯誤迷思。

- (6) 運用策略提升學習動機：教師需要不斷的鼓勵學生參與學習、培養對完成學習任務的堅持與動機，可以運用適當的增強、口頭稱讚，並控制任務的難度來提升學生動機，繼而促進學習成效以及學生對於完成學習任務（作業）的堅持度。

2. 閱讀

針對在閱讀理解有困難的學生，教師以清楚、明確、結構化的方式主導教學設計的效果比較好（Kircher-Morris,2021；洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020）。老師可以運用交互教學法，讓學生透過預測、提問、摘要與澄清等步驟，藉由師生對話，提高自我監控與文意理解的能力；也可以運用故事結構教學教導以記敘文為主的文本，透過主角、情境（事件的時間與地點）、引發事件（主要問題或衝突）、主角反應、事件經過與結果等六項要素，協助學生理解文意；此外，教師也可以運用心智圖、視覺組織圖、同儕中介教學等方式促進閱讀理解。

依據學生的困難與教師選取的閱讀解策略的不同，老師也可以適當的運用輔助性科技來協助學生進行閱讀。例如：針對閱讀困難但聽覺理解能力佳的學生，使用文字轉語音的唸讀軟體輔助閱讀；對書寫困難但口語表達流暢的學生則使用聽打軟體協助其完成課堂任務；針對有空間訊息處理、閱讀容易跳行、跳字的學生，可將閱讀材料或教師的教材數位化，經過適當的排版後以電腦或平板電腦呈現；此外，針對低年級在閱讀有困難的學生，也可以挑選坊間採用點讀筆形式的教材，讓學生能運用點讀筆控制學習速度、查詢詞義，最後再由教師運用引導提問或前述的教學法，確認學生的理解狀況與提供練習、加深或加廣的學習機會。

3. 書寫

當學生能運用口語完整的解釋想法，但卻不喜歡書寫，或顯現出漏字、漏筆畫、字跡潦草等不相稱其年齡的書寫表現時，則需要針對書寫做進一步的評估。一般來說，在書寫方面有困難的雙重特殊學習需求學生，在回答對、錯或字數少的簡答問題時，可以運用豐富的背景知識輔助，使得書寫的問題看似沒有那麼明顯，因此教師可以運用開放式、概念性的問題來協助了解學生的書寫狀況（Kircher-Morris,2021）。

在協助書寫困難的雙重特殊學習需求學生方面，可以運用歷程導向的寫作教學來協助提升寫作動機與成效（洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020）。也可以運用教學調整的方式提供支持，例如：運用聽打軟體、字詞預測與選字軟體降低書寫表達困難，當教學目標放在發展優勢能力、鼓勵學生紀錄或成果分享時，可以降低學生的挫折；或是讓學生運用視覺組織圖協助組織概念，而不是要求必須將想法用書寫方式詳細呈現。最後，也可以讓學生運用自己的優勢能力，例如：口語表達、空間、音樂等多種方式呈現想法，藉由優勢能力的展現來激發學生動機，而不是以書寫作為唯一的評量方式。

4. 數學

DSM-5 (APA, 2013) 的診斷標準指出數學障礙在數感、運算法的記憶能力、流暢的計算或數學推理等層面上有所困難。在教學時，老師可能會發現學生數感不好、自動化計算能力弱、容易計算錯誤，在時間、理解抽象概念或運用抽象符號上面臨很大的挑戰。但雙重特殊學習需求學生通常可以理解抽象的概念與解題步驟的邏輯，可是在計算時卻容易出錯（Kircher-Morris, 2021）。

一般來說，數學障礙學生的輔導可採用直接教學與多感官的方式呈現教材內容（Kircher-Morris, 2021），例如：採用具體到抽象的方式呈現學習材料、畫圖（視覺化）的方式協助學生了解學習材料的整體概念（big picture）、使用肢體活動呈現概念（例如讓學生用手勢比出角度）。或整合數感、數學事實提取和分解與重組等三項能力進行補救化教學課程（洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020）。

數學領域困難的雙重特殊需求學生，除了可在前述數學學障學生的輔導策略受益外，更應強調運用優勢能力來學習數學所需的技巧。例如，學生如果抽象概念學習迅速、具有豐厚的數學知識，但在文字題解題有困難時，教師可以運用難度較高的數學題目來激發學習動機，但在題意理解上，指導學生運用步驟檢核表檢進行自我提問與查核。另外，由於學校的數學測驗幾乎都有時間限制，在工作記憶或處理速度有所困難的學生，往往無法在時限內完成作答，容易發生有能力答題但無法即時完成的狀況，教師可以提供學生計時器，讓學生記錄不同題型或每一頁完成的作答時間，只要學生下一次完成的時間有所減少，則給予鼓勵和增強，採用逐步漸進

的方式提升作答效率，減少無法完成限時性作答的挫敗感。

四、 感官類障礙資優生的特質

具有資優潛能，但在肢體、聽覺、視覺等方面具有困難，並影響學習者可以統稱為感官類障礙學生之雙重特殊需求資優生。相較於兼具自閉症光譜、ADHD 或學習障礙的資優生，感官類障礙之雙重特殊需求資優生所遇到障礙或困難通常比較明顯，因此也利於家長和學校提供必要支持和教學調整。

1. 特質

在聽障資優生方面，有些雙重特殊需求學生被鑑定出來時間會晚於其他聽覺障礙的學生，例如在小學四年級或高年級以後才發現，這是因為有些聽障資優生能運用優秀的認知能力協助與聽覺有關的溝通、理解與學習，而到課業較多、語彙與社交較複雜的中、高年級，才在學業與社交上顯露困難（Kircher-Morris, 2021）。此外，聽障資優生在學習時可能會遺漏關鍵的內容主旨，依照聽覺障礙的狀況，學業成就可能落後四到五年，其餘特質則與一般資優生的特質相似（Reis & McCoach, 2002; Yewchuk & Bibby, 1989）。

在視障資優學生方面，依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）對於的定義，視覺障礙指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後其視覺辨認仍有困難者。但是個別學生的視覺功能卻屬於一個廣泛的範疇中，例如：全盲、視覺受損、低視能（low vision）、弱視（amblyopia）等，所需的輔具與教學調整就會有很大的不同。

在肢體障礙資優學生方面，肢體障礙的成因、部位、障礙程度對學習產生的影響會有很大的差異，一般來說此類雙重特殊需求學生在鑑定與學習過程中，可能會遇到以下問題（Castellano, 2003）：

- (1) 無法使用紙筆作答，而需要採用口語回答的方式。
- (2) 有限的動作能力而影響書寫的表現。
- (3) 由於肢體障礙的影響造成生活經驗有限。

- (4) 因為遮蔽效應所以僅表現出「中等」的成就表現，有時需要比較其他同年齡相似障礙學生的表現狀況，才了解其優秀特質或潛能。

2. 輔導策略

聽障資優生由於需要花時間專注聆聽，並即時理解教學或其他口語內容，所以會需要較多時間理解，以便進行回應。老師和家長可以協助學生了解談話與教學的主軸內容，引導學生了解如何運用關鍵字或談話脈絡來來協助理解。另外，教師在教學時可以運用調頻系統（Frequency Modulation, FM），在課程進行中由教師配戴無線麥克風收音，再由系統將老師的聲音擴大傳送到學生配戴的助聽器接收，能降低環境背景聲音的干擾。

視障資優生在鑑定與教學中可能會有訊息接受不完整、缺乏機會展現優異的能力，或是在概念發展上落後於同年齡普通同儕，但原因可能是因為缺乏相關的經驗而非能力不足（Castellano, 2003; Whitmore & Maker, 1985）。

至於在視障資優生的輔導上，需要留意學生是否需要相關的輔具（如：大字體課本、擴視機、有聲書）、依視覺功能決定是否有學習點字的需求、指導聽覺技能、生活管理、定向行動等特殊需求領域課程。

輔助性科技（assistive technology）對肢體障礙資優生的協助很大，適當的輔具能協助學生增進能力克服困難，提高獨立性與自尊。以下係針對肢體障礙資優生在醫療、移動、溝通、自我照顧、擺位時的注意事項（Castellano, 2003），教師可藉此與學生和家長共同開會討論，以因應不同學生的需求。至若個別雙重特殊需求學生的支持與教學調整方式，可聯絡學校中的輔導室、特教老師，或聯繫各縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會、大專院校特殊教育中心，用以取得更多輔具與教學輔導方面的建議。

● 醫療方面：

- (1) 除了學生主要的障礙以外，還有其他相關疾病或障礙嗎？例如：癲癇、糖尿病等。
- (2) 學生目前是否需要服藥？劑量、次數、頻率及其出現的副作用為何？
- (3) 當學生有緊急的醫療需求時，協助處理的程序為何？

(4) 學生可能有哪些活動無法參與？

● 移動方面：

(1) 學生上、下學的方式以及抵達（離校）的時間？

(2) 當學生進行教室轉換時，是否需要特殊的調整或協助？

(3) 學生在上、下輪椅時，是否需要協助？或是採用特殊的擺位或上下輪椅方式？有哪些細節或狀況是需要特別留意的？

● 溝通方面：

(1) 學生能否使用口語進行溝通？或需要其他輔助設備進行協助？

(2) 學生能運用寫字或打字溝通嗎？需要哪些設備？

(3) 學生能否主動告知他的需求？通常用何種方式表達？

● 自我照顧方面：

(1) 在一般自我照顧方面需要何種協助？例如：用餐、如廁或穿脫衣物。

(2) 在自我照顧方面需要哪些輔具？例如：特殊餐具、無障礙廁所。

● 擺位方面：

(1) 哪些輔具可以協助學生維持良好的姿勢或進行擺位？例如：枕頭、固定帶。

(2) 何種姿勢是學生學習或操作時的最佳姿態？例如：閱讀、操作教具、如廁、用餐、穿脫衣物等。



柒、雙重特殊需求學生的教學輔導原則

一、雙重特殊需求學生輔導流程

雙重特殊需求學生由於具有弱勢能力補救（調整）的需求，也同時具有優勢能力的才能發展需求，但由於依據現行法規的規定，僅具有身心障礙或資賦優異類別的學生，並不容易取得身心障礙（或資優）直接的教學服務，但家長與普通班老師還是可以諮詢身心障礙領域或資優領域的老師，在家庭或普通班級中提供初步的教學調整與協助。而經鑑輔會鑑定符合身心障礙與資優身份的雙重特殊需求學生，則需要資優教育和障礙教育進行雙邊服務的整合。

1. 輔導流程

整合性的雙邊服務，可參考以下協助雙重特殊需求學生的步驟（Colorado Department of Education, 2009），如圖 10 所示：

- (1) 確認提供服務的角色：協助雙重特殊需求學生的第一步，便是要了解哪些人將會在服務計畫上扮演重要的角色。這些人包括：資優教育教師、身心障礙教育教師、學校心理師、社工、職能治療師、語言治療師、心理師、班級教師、行政人員及家長。
- (2) 組成個別化輔導委員會：參與會議的成員應該包括每位提供雙重特殊需求學生的成員，並從中選出個案管理人員來引領服務方案進行。
- (3) 成立個別化輔導小組：旨在確認雙重特殊需求學生的教學與輔導需求，藉由討論與訓練來形成合作小組。在小組中，每個人可以充分的表達自己的期望與看法，而每個想法都必須重視並予以討論。
- (4) 決定需求與確認問題：確認與雙重特殊需求學生有關人員所關注的事情，了解雙重特殊需求學生可能面臨的問題及其解決之道。因此，可透過填寫需求調查表，來了解個案與成員特殊的需求、問題與其他相關的議題。

- (5) 發展輔導計畫：當團隊有共同的清楚目標後，依據目標而發展出的計畫應該包括：目標、達成目標所需的策略、可能面臨的阻礙、所需資源以及一套評量學生進步情形的方法。
- (6) 執行與隨時調整。

圖 10 雙重特殊需求學生輔導流程



2. 教學調整原則

在教學調整上，除區分性教學外，可運用 Nielsen、Higgins、Wilkinson 與 Webb (1994) 提出的教學調整建議（引自郭靜姿、陳彥璋，2022）。

- (1) 改變評量型式：如將測驗分成一些小的部分，同時分開來執行；或將評量以其它方式替代，如改成可以用口語方式作答。
- (2) 評分方式調整：減少以書寫方式作為評等的依據。
- (3) 作業方式調整：允許學生有較多的時間完成指定作業，或允許學生以替代方式展現學習成果。
- (4) 教材調整：例如提供學生錄音教材代替文字書寫教材；或者有關空間的數學問題，應有足夠的空間讓學生作答。
- (5) 教法調整：以口頭說明輔助文字書寫或使用講義、投影片、地圖、圖表、和其他視覺線索傳遞教學重點或觀念。
- (6) 學習方式調整：允許學生使用錄音機，錄下上課所講授的；提供學生講授大綱，並隨時指出講授的進度。
- (7) 常規管理調整：安排固定時間與學生晤談行為；避免置學生於有時間壓力或與同儕競爭的情境中。
- (8) 運用輔助教具：如點字、有聲教材，或其它輔助學習的教具。
- (9) 資源教室運用：讓特殊教育教師或個案管理員督導學生的作業；測驗地點移至資源教室。



然而在運用前述的教學調整策略時，教師也可以參考新課綱所列之內容調整、歷程調整、環境調整與評量調整等面向，針對個別學習需求的差異，提供不同層次的教學安排。此外，值得注意的是，雙重學生容易在情緒控制、情意發展、人際關係、挫折容忍等方面遇到困難，因此透過適當鼓勵與才能發展建立自信，安排學習策略、社會技巧、情意發展、生涯探索等相關課程或單元，介紹不同領域專家、名人如何克服困難、衝破逆境的案例，都有助於學生建立自尊與自信，肯定自我價值以促進才能的發展。

● 才能中心模式的運用

發掘雙重特殊需求學生的第一步是普通班老師的敏銳觀察與推薦。雙重特殊需求學生在課堂或課外所展現的才能如：優秀的計算能力、超前的科學知識、特定事物的記憶能力、獨特的繪畫風格、特別的嗜好、敏銳的音感等等，都可能是不同樣貌的資優，需要老師重視與接納。傳統的資優鑑定或許無法發現雙重特殊需求學生的資優，但經由檔案評量、實作展演、動態評量、專家研判等，或可發掘特殊才能予以培育。實務上常發現教師或行政人員誤以為學生智商未達 130、學業表現不佳、甚或人際關係不良而忽略轉介鑑定的機會，如此，學生的才能便無法被發掘。因此伯樂需要千里馬推薦，教師如能細心發掘學生的優勢才能常成為學生生命中的第一個貴人（郭靜姿、陳彥璋，2022）。

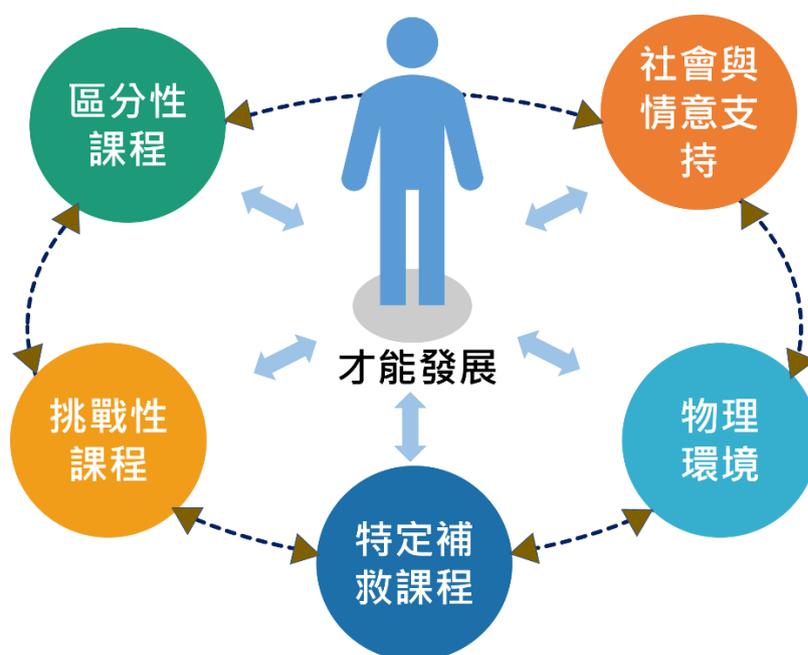
資優學生的才能發展必須要協助學生發現興趣與優勢能力，並增進學習動機、培養自信心與促進成就發展。在課程加廣方面，要能提供學生更深、更廣的學習經驗。因此，課程加廣可用以下方式進行系統性的規劃：1.真實世界問題的探討或進行獨立研究；2.學術課程與競賽；3.主題研習活動；4.思考技巧訓練；5.情意教育課程等。

落實雙重特殊需求學生的發掘與輔導，在「發掘」方面需要教師敏覺學生的特質、細心觀察、轉介鑑定，以能確認學生是否需要特殊教育服務；在「鑑定」方面需要多元工具、多樣方式、動態評量、跨域合作，始能全面蒐集學生在資優或身心障礙的能力及特質，達成公平鑑定的理念。在教學與輔導上應兼具以下原則以充分

協助學生開展潛能。

- (1) 輔導原則：輔導雙重特殊需求學生，除提供適性學習輔導外，應同時注重其學習及生活適應、情意教育與生涯輔導。
- (2) 學習輔導：建立適當輔導措施，以提供雙重特殊需求學生發展優勢潛能及提高弱勢能力表現；並透過科技輔助方式，創造無障礙學習環境。
- (3) 生活輔導：培養身心障礙資賦優異學生良好的生活習慣及態度，協助其獲得良好的學習及生活適應。
- (4) 心理輔導：加強心理輔導，並於學習活動中融入全方位的情意教育課程，以促進雙重特殊需求學生健全人格的發展。
- (5) 生涯輔導：依據身心障礙資賦優異學生之性向、興趣等，提供必要的生涯輔導，並減低弱勢資優固著性生涯發展之迷思。

圖 11 雙重特殊需求學生才能中心模式



輔導雙重特殊需求學生，協助優勢的發展，並借助優勢提高弱勢領域能力，可以增強學生的自信、提高成就動機，發展才能。在教學模式的運用方面，Baum(2009)所倡導的雙重特殊需求學生才能中心模式(Talent Centered Model for Twice Exceptional Students)提供完整的教學輔導面向。該模式以才能發展作為系統的中心(如圖 11)，其餘五個重要的元素彼此環繞並互相影響，雙重特殊需求學生的特殊興趣與優勢才能，需要與資優同儕相同的挑戰性課程與區分性課程；而障礙因素造成的限制，則需要課程調整、物理環境調整、特定的補救性課程，以及社會與情意支持系統。當個別化教育計畫越能貼近學生的這六項需求，那麼越能促進才能的發展。而六項元素的內涵說明如下(Baum, 2009)：

1. 才能發展

才能發展為雙重特殊需求學生才能中心模式的核心元素與立論基礎，唯有用才能發展的觀點來協助學生，才能發揮模式最大的效能。模式強調發現並理解學生的才能與容易被忽略的興趣，藉此與學生真實的經驗聯結來引起動機，用以成為學生自我調節策略(self-regulation)和其他技能的動力。而過去的研究也證實聚焦學生優勢能力，提供才能發展的機會，可以提升作業品質、增進自我概念、樂於挑戰、自我引導學習與自我調節(Baum, 1988; Cooper, Baum & Neu, 2004)。

2. 挑戰性課程

雙重特殊需求學生需要挑戰性的課程引發學生思考、探索並進行問題解決，而挑戰性課程的需求並不僅僅止於才能發展課程的時間，應該要運用區分性教學的策略，使得學生能投入於不同的課程之中。例如，當學生在數學概念的理解速度很快時，可以針對學生的興趣，將原課程予以濃縮或加速，或是採用加廣的方式擴大學習的經驗。

3. 適當的物理環境

許多雙重特殊需求學生在充滿刺激源的環境中，會有分心、注意力維持的問題，因此教室的物理環境、小組人數、空間規劃就必須加以調整。在資優班或資源班可控制班級人數，採用小組教學的方式進行，但在普通班級中則顯得比較困難。因此，當班級人數較多時，老師可以運用興趣或專長分組的方式進行，並採用配對方式降

低小組人數，協助雙重特殊需求學生提升注意與參與討論。

除了降低訊息刺激源外，老師也可以設置閱讀角或靜息區，裡面可以佈置耳機、舒適的座位與柔和的燈光，讓班級中有一個不受打擾的區域，除了可以讓學生整理自己的想法，也可以讓學生可以依照自己的學習風格進行閱讀或完成指定的任務。

4. 區分性教學

區分性教學的策略有助於回應雙重特殊需求學生才能發展與弱勢能力的挑戰。其中重要的原則在於如何針對弱勢能力予以支持，以便讓學生進行才能發展，而這必須仰賴老師仔細的觀察，並提供學生適當的選擇來表達想法與成果。例如：教學目標為學生需了解實驗控制的方法並進行變因操弄，教材的內容為水溶液分層實驗，但對車子有特殊興趣的雙重特殊需求學生而言，其單元成果可以調整為運用滑車的摩擦力實驗，做為證明了解實驗控制與展現操弄實驗變因的替代方案。

5. 社會與情意支持

由於潛能與實際表現的落差，許多雙重特殊學習需求學生在學習、人際與社會適應上容易遭到挫折，需要在社會和情意支持上給予協助（Kircher-Morris, 2021；Nelson, 2000；洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡，2020）。老師可以鼓勵雙重特殊需求學生多訴說自己的想法、學習為自己發聲，並指導學生依據自己的能力和天賦設定適當的目標。

6. 特定補救課程

雖然才能發展模式強調運用適當的調整降低弱勢能力的影響，以便發展優勢能力，但並非只重視才能發展而不重視弱勢能力的提升。例如：面對具有書寫障礙的雙重特殊學習需求學生，老師可以指導學生運用適當的策略（如視覺組織圖），來降低書寫障礙的影響。或是運用學生的興趣領域，鼓勵學生採用書寫方式記錄，以優勢能力帶動弱勢能力的發展。

雙重特殊需求學生才能中心模式為一個整合性的模式，協助家長、行政人員、普通班老師、資優班老師、身心障礙班級老師與相關專業人員以才能發展為核心，彼此通力合作，藉由模式來釐清和調整支持的層面，用以達到運用優勢帶動弱勢能力發展的目的。

參考文獻

- 江美惠、李惠蘭、許慧如、游健弘、鄒小蘭、鄭炤梅、顏瑞隆 (2016)。自閉症資優學生優弱勢特質與教育需求。載於鄒小蘭 (編)，**找回遺落的天賦：認識與輔導自閉症資優學生手冊** (10-19 頁)。臺北市教育局。
- 吳怡慧、曾蕙瑩(2009)。ADHD 資優生的特質與區辨。**國小特殊教育**，**47**，64-71。
- 吳昆壽 (1999)。資優殘障學生教育現況與問題調查研究。**特殊教育與復健學報**，**7**，1-32。
- 吳武典 (1986)。重視資優的殘障者之教育。**特殊教育季刊**，**21**，1。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (2013)。中華民國一百零二年九月二日教育部臺教學 (四) 字第 1020125519B 號令修正發布。
- 林育臣、陳展航 (2003)。台灣版多倫多述情量表之因素分析。**台灣精神醫學**，**17** (4)，276-282。
- 洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡 (2020)。學習障礙。載於吳武典 (編)，**特殊教育導論** (467-506 頁)。心理。
- 特殊教育法 (2019)。中華民國一百零八年四月二十四日總統華總 (一) 義字第 10800039361 號令修正發布。
- 梁斐瑜 (2017)。障礙資優流動狀態中的模糊性：論雙重殊異之鑑定困境。**資優教育季刊**，**145**，11-19。
- 郭靜姿 (2020)。**身心障礙資賦優異雙重殊異學生鑑定與輔導之模式建構計畫期末報告**。教育部國民及學前教育署委辦計畫。
- 郭靜姿、胡純、吳淑敏、蔡明富、蘇芳柳 (2013)。**特殊需求學生特質檢核表**。國立台灣師範大學特殊教育中心印行。
- 郭靜姿、陳彥璋 (2022)。雙重特殊需求學生之發掘與輔導。載於郭靜姿、陳彥璋 (編)，**雙重特殊需求學生的發掘與輔導** (5-24 頁)。教育部國民及學前教育署。
- 單延愷、洪儷瑜 (2003)。由操作性概念談學習障礙。**特殊教育季刊**。**87**，9-17。
- 黃文慧 (2002)。雙重特殊需求學生 (2E) 的研究沿流、特質與鑑定之啟示。**資優**

教育季刊，83，10-20。

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。

鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁 (2014)。雙重特殊需求學生多層次教學輔導之理念與作法。資優教育季刊，132，13-27。

Amend, E. R., Schuler, P., Beaver-Gavin, K., & Beights, R. (2009). A unique challenge: sorting out the differences between giftedness and Asperger's disorder. *Gifted Child Today*, 32(4), 57-63.

<https://doi.org/10.1177/107621750903200414>

American Psychiatry Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*(DSM-5) (5th ed.). VA: Author.

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 226-230.

<https://doi.org/10.1177/001698628803200108>

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 (2nd Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 17-47). Prufrock Press.

Baum, S. M., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.

<https://doi.org/10.1177/001698628803200305>

Baum, S., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From definitions to practical intervention strategies*. Creative Learning Press.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.

<https://doi.org/10.1177/002221949703000304>

Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, 22(1), 22.

<https://doi.org/10.1080/02783199909553993>

Castellano, J. A. (2003). *Special populations in gifted education*. Allyn and Bacon.

Cline, S. (1999). *Giftedness has many faces: Multiple talents and abilities in*

- the classroom*. Winslow Press.
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 239–265. <https://doi.org/10.1177/016235329201500304>
- Coleman, M. R., Harradine, C., & King, E. W. (2005). Meeting the Needs of Students Who Are Twice Exceptional. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 5–6. <https://doi.org/10.1177/004005990503800101>
- Colorado Department of Education (2009). *Twice-exceptional students gifted students with disabilities: An introductory resource book*. Colorado Department of Education.
- Cooper, C. R., Baum, S. M., & Neu, T. W. (2004). Developing Scientific Talent in Students With Special Needs: An Alternative Model for Identification, Curriculum, and Assessment. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(4), 162–169. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-456>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. W. (1999). Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399–415. <https://doi.org/10.1177/001440299906500309>
- Ferri, B. A., Gregg, N., & Heggoy, S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 552–559. <https://doi.org/10.1177/002221949703000511>
- Kircher-Morris, E. (2021). *Teaching twice-exceptional learners in today's classroom*. Free Spirit Publishing.
- Krochak, L.A., & Ryan, T.G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International journal of special education*, 22, 44–54.
- Little, C. (2002). Which is it? Aspergers Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*, 25(1), 58–64. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-53>
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209–222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222–230. <https://doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Nielsen, M. N. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93–111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4

- Perkerson, D. S. (1999). *Practices in identification of twice-exceptional students in the State of Mississippi*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434472)
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talent in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Runco, M., & Albert, R. (2010). Creativity research: A Historical View. In J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge Handbooks in Psychology). (pp. 3-19). Cambridge University Press.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The Underlying Message in LD Intervention Research: Findings from Research Syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99–114. <https://doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ERIC Digest ADHD and Children Who are Gifted. *Exceptional Children*, 60(2), 183–184.
<https://doi.org/10.1177/001440299306000213>
- Whitemore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Aspen Systems Corp.
- Willard-Holt, Colleen (1999). *Dual exceptionalities*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, the Council for Exceptional Children. <http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS7536>
- Yewchuk, C. R., & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. *Roepers Review*, 12, 42–48.
<https://doi.org/10.1080/02783198909553229>

附件、

教育部國民及學前教育署 加強推動身心障礙資賦優異學生之發掘與輔導方案

教育部國民及學前教育署 109 年 6 月 17 日臺教國署原字第 1090071372 號函頒

壹、前言

西元 1990 年，聯合國教科文組織發布《世界全民教育宣言》，宣告：無論種族、宗教、性別、身心狀況或經濟狀況，應提供全體兒童、青少年及成年人優質的基礎教育，以實踐「全民教育」要旨。其後，於西元 1994 年召開世界特殊教育會議，頒布《薩拉曼卡宣言》及《特殊需求教育行動綱領》，除延續 EFA 理念外，更強調「融合教育」，即特殊需求學生擁有和一般學生在相同教育環境中共同學習的平等權利；每位學生都具有獨特的特質、興趣、能力和學習需求，教育系統應以學習者為中心，建置並提供符合學習者需求的學習環境及教學方案，以維持學生一定水準的學習。

我國自 1984 年頒佈實施《特殊教育法》，迄今已有三十多年的歷史。期間雖歷經多次修訂，然在行政機關、學術界及實務界等各界努力之下，無論是身心障礙或資賦優異（以下簡稱資優）等特殊教育推動，已累積豐厚的成果與基礎，其現況已大致符合國際「融合教育」推動趨勢。惟過去在實務推動上，多為身心障礙、資優教育分流雙軌進行，少有交集；故對兼具身心障礙、資優雙重特質及特教需求之身心障礙資優學生，尚未能提供系統性整合服務。

我國 1997 年修訂《特殊教育法》第 29 條明訂，「各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資優學生，應加強鑑定與輔導」；2009 年修訂《特殊教育法》第 41 條更進一步說明「各級主管機關及學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資優學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序」。此外，配合十二年國民基本教育實施，於 2019 年公布之「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」，更載明其適用對象涵蓋各類「身心障礙學生」、「資優學生」及兼具身心障礙與資優特質之「身心障礙資優學生」。

身心障礙資優學生由於兼具身心障礙與資優特質，在兩種特質交互作用、影響的遮蔽效果下，使得其才能不易被發掘。有關加強身心障礙資優學生之發掘與輔導，現行我國相關法源雖已初具，惟在鑑定、安置及教學輔導等推動實務缺乏明確規範，以致各縣市推動品質不一，身心障礙資優

學生之出現率過低，且相關輔導支持系統之建置未臻完善。為利實務推動遵循，裨益身心障礙資優學生潛能發展，爰訂定本加強推動身心障礙資優學生發掘與輔導方案，以實踐融合教育之真諦。

貳、現況與問題分析

一、現況

依教育部特殊教育通報網，我國 108 學年度各教育階段各類學生數概況及身心障礙資優學生比例，如表 1；身心障礙資優學生之特教（身心障礙）類別概況，如表 2。

表 1 臺灣 108 學年度各教育階段各類學生數概況及身心障礙資優學生比例

教育階段	各類學生數				身心障礙資優學生占各類學生數比例		
	身障資優	資優	身心障礙	全體	資優	身心障礙	全體
國小	120	6,847	41,722	1,170,612	1.75%	0.29%	0.010%
國中	147	11,470	26,748	607,969	1.28%	0.55%	0.024%
高中	109	9,795	24,893	642,812	1.11%	0.44%	0.016%
合計	376	28,112	93,363	2,421,399	1.34%	0.40%	0.015%

資料來源：教育部特殊教育通報網

以 108 學年度統計為例，各教育階段身心障礙資優學生占資優學生數之比例為：國小 1.75%、國中 1.28%、高中 1.11%，合計占 1.34%；其占身心障礙學生數之比例為：國小 0.29%、國中 0.55%、高中 0.44%，合計占 0.40%；其占全體學生數之比例為：國小 0.010%、國中 0.024%、高中 0.016%，合計占 0.015%。

在全體身心障礙資優學生 376 名中，其特教（身心障礙）類別及比例依序為：自閉症 241 名（64.10%）、情緒行為障礙 50 名（13.30%）、聽覺障礙 25 名（6.65%）、學習障礙 16 名（4.26%）、身體病弱 15 名（3.99%）、肢體障礙 11 名（2.93%）、腦性麻痺 6 名（1.60%）、視覺障礙 4 名（1.06%）、多重障礙 3 名（0.80%）、其他障礙 3 名（0.80%）及語言障礙 2 名（0.53%）。

由以上數據可知，我國身心障礙資優學生的出現率約為 0.015%；其特教（身心障礙）類別，主要集中於「自閉症」及「情緒行為障礙」兩類。

表 2 臺灣 108 學年度各教育階段身心障礙資優學生之特教（身心障礙）類別概況

特教類別	國小	國中	高中	小計	百分比
視覺障礙	0	1	3	4	1.06%
聽覺障礙	7	11	7	25	6.65%
語言障礙	1	1	0	2	0.53%
肢體障礙	0	4	7	11	2.93%
腦性麻痺	2	2	2	6	1.60%
身體病弱	3	5	7	15	3.99%
情緒行為障礙	21	16	13	50	13.30%
學習障礙	2	3	11	16	4.26%
多重障礙	1	2	0	3	0.80%
自閉症	81	102	58	241	64.10%
其他障礙	2	0	1	3	0.80%
合計	120	147	109	376	100.00%

資料來源：教育部特殊教育通報網

二、問題

（一）對身心障礙資優學生的觀念尚待釐清

一般大眾多認為「身心障礙」與「資優」為兩大平行線，對身心障礙學生易存有低度期待等不正確觀念，導致在對身心障礙學生進行鑑定、安置時，多以障礙之補救為主，導致身心障礙資優學生不易被發掘且未能接受適性教育服務，致使其優勢才能發展不易。此外，由於第一線實務教師不瞭解身心障礙資優學生的特質，加上學生的障礙特質遮蔽資優才能，致未能有效發掘、轉介身心障礙學生參與資優鑑定。

此外，部分既經鑑定安置之資優學生，即便發現具有障礙特質與困擾，常因不願被貼上障礙負面標籤而極力隱藏缺陷，致使針對障礙特質之有效輔導或改善策略，無法適時介入提供，而錯失調整發展良機。

(二) 身心障礙資優學生的鑑定調整模式未臻明確，致鑑出率過低

在澳洲，Ivicevic (2017) 調查西澳身心障礙資優/雙重殊異學生的出現率為 1.6%。在美國，學者推估全美身心障礙資優/雙重殊異學生的出現率為 2~7%；惟實際調查後發現，障礙人口中約有 3%~5% 為身心障礙資優/雙重殊異學生 (Shaunessy & Bisland, 2004)，另在 Mississippi 州進行問卷調查發現，身心障礙接受資優教育方案服務學生數占身心障礙學生之比例為 0.8%，占資優學生之比例為 1.7% (Karnes 等, 2004)。而在我國，身心障礙資優學生的出現率約 0.015%，明顯低於美國、澳洲等國所推估或實際調查所得之出現率 (2~7%、1.6%)。

我國現行特殊教育學生鑑定安置，係採身心障礙、資優的雙軌分流制度辦理，特殊教育學生鑑定及就學輔導會欠缺跨類整合鑑定機制。另身心障礙資優學生的鑑定評量工具與程序不易掌握，缺乏兼具個別差異與彈性的鑑定評量調整模式。又鑑定施測人員對身心障礙資優鑑定評量的專業知能不足，影響施測公平性。此外，身心障礙資優學生的鑑定基準未能因應其特質彈性調整，致使身心障礙資優學生多未被發掘鑑定而就讀於普通班，接受資優教育服務的比率較低。因此，我國身心障礙資優學生尚未達應有之出現率，身心障礙資優學生的發掘與鑑定，亟待建立機制並加強推動。

(三) 身心障礙資優學生的支援系統及教育服務運作模式尚待建立

身心障礙資優學生常需特殊教育 (含身心障礙及資優)、醫療、社政等相關單位，以資源整合方式建立支援系統。然目前具備身心障礙資優教學輔導知能之師資缺乏，無論是資優教育教師、身心障礙教育教師、普通班教師、行政人員或家長等，對於身心障礙資優學生特質尚不夠了解，亦未兼具障礙與資優範疇的教學輔導知能，因而未能敏察身心障礙資優學生之需求，進而影響介入服務效能。

此外，針對身心障礙資優學生之相關專業服務團隊目前尚未建立或有效運作，致身心障礙資優學生雖藉由現行教育制度提供之升學加分優惠、特殊入學管道等措施入學，或經鑑定安置入資優班，惟入學/入班後的學習輔導因缺乏身心障礙及資優教育資源的系統整合及介入，故尚未依其特質及需求提供適當的區分性課程教學或個別化教育服務。因此，身心障礙資優學生的適性教學、輔導措施及支援系統，尚待落實建立。

參、實施策略

為加強推動身心障礙資優學生發掘、鑑定及安置輔導，俾利其優勢潛能發展，特訂定下列實施策略。

策略一：建立身心障礙資優學生鑑定與發掘模式

- 1-1 研訂及推廣身心障礙資優學生鑑定安置模式或流程
- 1-2 建立資優與身心障礙學生跨類合作鑑定與安置機制
- 1-3 發展身心障礙資優學生鑑定評量彈性調整模式
- 1-4 研修身心障礙資優學生鑑定標準
- 1-5 運用多層次教學輔導模式加強身心障礙資優學生之發掘與輔導

策略二：提昇教師及相關人員身心障礙資優專業知能

- 2-1 加強身心障礙資優教育宣導（含教師、教育人員及家長）
- 2-2 培訓身心障礙資優鑑定心評人員
- 2-3 提升教師（含身心障礙、資優及普通班等）及相關專業人員身心障礙資優教育知能

策略三：建置身心障礙資優學生支援輔導系統

- 3-1 建立身心障礙資優教育諮詢輔導團隊/機制
- 3-2 補助各縣市及學校推動身心障礙資優學生發掘與輔導經費
- 3-3 輔導各縣市及學校建立身心障礙資優學生個別化教育計畫/個別輔導計畫整合運作模式（含課程調整）
- 3-4 結合雙重殊異學生才能本位發展模式，推動身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案

肆、實施項目及執行期程

實施策略	實施項目	執行計畫	執行年度			辦理單位	工作項目
			109	110	111		
策略一、 建立身心障礙資優學生 鑑定與發掘模式	1-1 研訂及推廣身心 障礙資優學生鑑定安 置模式或流程	1-1-1 研訂 身心障礙資 優學生鑑定 安置模式或 流程	●			國教署	邀集學者專家、縣市及學校代 表，研訂身心障礙資優學生鑑 定安置模式或流程，並公告試 行。
		1-1-2 推廣 身心障礙資 優學生鑑定 安置模式或 流程		●	●	國教署 縣市政府	辦理身心障礙資優學生鑑定 安置模式或流程說明會。 推廣身心障礙資優學生鑑定 安置模式或流程，並輔導縣市 推動實務運作。
	1-2 建立資優與身心 障礙學生跨類合作鑑 定與安置機制	1-2-1 建立 資優與身心 障礙學生跨 類合作鑑定 與安置機制	●			國教署	邀集學者專家、縣市及學校代 表，研訂身心障礙資優學生跨 類合作鑑定與安置機制，並公 告試行。
		1-2-2 推動 資優與身心 障礙學生跨 類合作鑑定 與安置機制		●	●	國教署 縣市政府	辦理身心障礙資優學生跨類 合作鑑定與安置機制說明會。 推廣身心障礙資優學生跨類 合作鑑定與安置機制，並輔導 縣市特殊教育學生鑑定及就 學輔導會、學校實務運作。
	1-3 發展身心障礙資 優學生鑑定評量之彈 性調整模式	1-3-1 研訂 身心障礙資 優學生之鑑 定評量彈性 調整模式	●			國教署	修正「身心障礙及資賦優異學 生鑑定辦法」，將身心障礙 資優學生鑑定評量彈性調整 模式納入。 邀集學者專家、縣市及學校代 表，研訂身心障礙資優學生鑑 定評量之彈性調整模式內容。
		1-3-2 推動 身心障礙資 優學生之鑑 定評量彈性 調整模式		●	●	國教署 縣市政府	辦理身心障礙資優學生鑑定 評量彈性調整模式說明會。 推廣身心障礙資優學生鑑定 評量彈性調整模式，並輔導縣 市推動實務運作。

實施策略	實施項目	執行計畫	執行年度			辦理單位	工作項目
			109	110	111		
	1-4 研修身心障礙資優學生鑑定標準	1-4-1 研修身心障礙資優學生鑑定標準	●	●		國教署	修訂「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，將身心障礙資優學生鑑定標準納入，並公告實施。
	1-5 運用多層次教學輔導模式加強身心障礙資優學生之發掘與輔導	1-5-1 規劃運用多層次教學輔導模式加強身心障礙資優學生之發掘與輔導方案	●			國教署	規劃身心障礙資優學生多層次教學輔導(含動態評量)方案之辦理內容，以有效發掘及輔導身心障礙資優學生。
		1-5-2 試辦運用多層次教學輔導模式加強身心障礙資優學生之發掘與輔導方案		●		國教署 縣市政府	試辦身心障礙資優學生多層次教學輔導(含動態評量)方案，並補助縣市試辦經費。
策略二、 提升教師及相關人員身心障礙資優專業知能	2-1 加強身心障礙資優教育宣導(含教師、教育人員及家長)	2-1-1 規劃身心障礙資優教育宣導研習課程	●			國教署 縣市政府	系統性規劃身心障礙資優教育宣導研習課程內容，並製作公版 PPT。其宣導對象包括： 特殊教育教師(含身心障礙、資優) 普通班教師 學校及教育行政人員 家長
		2-1-2 辦理身心障礙資優教育宣導研習(教師及教育人員)	●	●		國教署 縣市政府 學校	辦理教師及教育人員身心障礙資優教育宣導研習，並培訓種子教師。其研習對象包括： 特殊教育教師(含身心障礙、資優) 普通班教師 學校及教育行政人員
		2-1-3 辦理身心障礙資優教育宣導研習(家長)	●	●		國教署 縣市政府 學校	辦理家長身心障礙資優教育宣導研習。其研習對象包括： 家長團體 身心障礙資優學生家長

實施策略	實施項目	執行計畫	執行年度			辦理單位	工作項目
			109	110	111		
	2-2 培訓身心障礙資優鑑定心評人員	2-2-1 規劃身心障礙資優鑑定心評人員培訓課程	●			國教署	研訂身心障礙資優學生鑑定工作手冊。 規劃身心障礙資優學生鑑定心評人員培訓課程內容。
	2-3 提升教師(含身心障礙、資優及普通班等)及相關專業人員身心障礙資優教育知能	2-3-1 規劃教師及相關專業人員身心障礙資優教育知能研習課程	●			國教署	系統性規劃身心障礙資優教育知能研習課程內容，並製作公版簡報PPT。其研習對象包括： 特殊教育教師（含身心障礙、資優）。 普通班教師 相關專業人員 培訓縣市身心障礙資優教育知能研習種子講師。
		2-3-2 辦理特殊教育教師（含身心障礙、資優）之身心障礙資優教育知能研習	●	●		國教署 縣市政府	鼓勵並補助縣市及學校辦理特殊教育教師（含身心障礙、資優）身心障礙資優教育知能研習經費。
		2-3-3 辦理普通班教師之身心障礙資優教育知能研習	●	●		國教署 縣市政府	鼓勵並補助縣市及學校辦理普通班教師身心障礙資優教育知能研習經費。
		2-3-4 辦理相關專業人員之身心障礙資優教育知能研習	●	●		國教署 縣市政府	鼓勵並補助縣市辦理相關專業人員身心障礙資優教育知能研習經費。

實施策略	實施項目	執行計畫	執行年度			辦理單位	工作項目
			109	110	111		
策略三、 建置身心障礙資優學生 支援輔導系統	3-1 建立身心障礙資優教育諮詢輔導團隊/機制	3-1-1 建立身心障礙資優教育諮詢輔導團隊/機制	●			國教署	規劃身心障礙資優教育諮詢輔導機制及運作模式。 建立中央及地方身心障礙資優教育諮詢輔導種子教師及團隊。
		3-1-2 推廣身心障礙資優教育諮詢輔導團隊/機制，並有效運作		●	●	國教署 縣市政府	推動身心障礙資優教育諮詢輔導團隊運作，提供學校、教師、學生及家長諮詢輔導服務。
	3-2 補助各縣市及學校推動身心障礙資優學生發掘與輔導經費	3-2-1 補助各縣市及學校推動身心障礙資優學生發掘與輔導經費	●	●	●	國教署 縣市政府	修正《教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校辦理資優教育作業要點》，將縣市及學校推動身心障礙資優學生發掘與輔導經費納入規範。 補助縣市及學校推動障礙資優學生發掘與輔導方案經費。
	3-3 輔導各縣市及學校建立身心障礙資優學生個別化教育計畫/個別輔導計畫整合運作模式(含課程調整)	3-3-1 研訂身心障礙資優學生個別化教育計畫/個別輔導計畫整合運作模式(含課程調整)	●			國教署	研訂身心障礙資優學生個別化教育計畫/個別輔導計畫整合運作模式，並試行及檢討修正。
	3-4 結合雙重殊異學生才能本位發展模式，推動身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案	3-4-1 規劃身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案	●			國教署	規劃身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案運作模式。 建置身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案之良師人才庫。

實施策略	實施項目	執行計畫	執行年度			辦理單位	工作項目
			109	110	111		
		3-4-2 試辦及推動身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案		●	●	國教署 縣市政府	結合大專校院試辦身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案。 補助縣市及學校辦理身心障礙資優學生優勢才能良師指導方案經費。

伍、預期效益

- 一、建立身心障礙資優學生鑑定安置模式，有效發掘身心障礙資優學生，提高鑑出率。
- 二、培訓特殊教育師資、心評教師及相關人員專業知能，提供身心障礙資優學生適性教學輔導。
- 三、建立身心障礙資優學生支援輔導系統，並有效運作。