



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

雙重特殊需求學生的輔導案例

主編 郭靜姿 陳彥璋

作者群

王曼娜 石夢良 吳巧雯 李美惠 李家兆 段世珍 洪雅玲
莊麗頤 郭靜姿 陳彥璋 陳嘉慧 陳鴻任 游健弘 黃俐璋
楊善茜 褚謙吉 歐亭妤 蔡忻怡 魯明輝 藍珮瑜 合著



編者序

為推動雙重特殊需求學生的發掘與輔導，教育部國民及學前教育署於2021年公布「加強推動身心障礙資賦優異學生之發掘與輔導方案」，並委託國立臺灣師範大學特殊教育學系辦理「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」，由編者擔任計畫主持人，並自109學年度起至今陸續辦理多場次宣導研習，以協助教學現場認識、發現及輔導雙重特殊需求學生的潛能發展。2021年出版「雙重特殊需求學生的發掘與輔導」。今年度再蒐集有關雙重特殊需求學生之輔導理念及教學案例共17篇，期能廣為分享，並推廣至教學現場以惠及學生。

本書得以順利付梓，首先感謝全體作者惠賜稿件，亦感謝國立臺中教育大學侯禎塘名譽教授、國立臺灣師範大學于曉平教授、國立彰化師範大學賴翠媛教授、中原大學陳彥璋助理教授協助審查。除此之外，計畫助理林燁虹小姐協助美工設計與排版，在此一併致謝。

最後，感謝教育部國民及學前教育署關懷雙重特殊需求學生之教育及輔導問題，除補助發掘與輔導推動經費外，更促勵本計畫及高中以下各級學校投入雙重特殊需求學生之發掘及培育，以使身心障礙資優學生在補救其弱勢外，更能獲得多元才能發展的機會。運用優勢帶動弱勢學習、協助雙重特殊需求學生全面發展是本書推廣之主要目的，期待與教育界夥伴共同努力，嘉惠更多弱勢資優的學子。

本書倉促付梓，內容必有疏陋，不足之處，尚祈各方指正。

郭靜姿 謹識於 112 年 12 月 15 日

雙重特殊需求學生的輔導案例

目 錄

編者序	/郭靜姿 1
第一章 雙重特殊需求學生鑑定評估作業模式及運作實務/王曼娜、陳彥璋、郭靜姿 5
第二章 雙重特殊需求學生的教學與輔導模式/陳彥璋、王曼娜、郭靜姿 37
第三章 雙重特殊學生：發現、識別與介入 ./石夢良、魯明輝	69
第四章 天外騏驎-從資源班發掘與輔導雙重特殊需求學生之經驗 分享/黃俐璋 87
第五章 輔導教師與資優教師合作開設雙特學生情意課程的經驗 與成效/游健弘、褚謙吉 111
第六章 資優教師輔導雙特學生接受多元教育服務之經驗與省思/蔡忻怡 135
第七章 「繪畫」引導「會話」—小虎的「畫話」天地：自閉症兼 具美術資優學生輔導實例/陳嘉慧 167
第八章 解其桎梏，偕手同行-情緒行為障礙資優生輔導實例/莊麗頤 193
第九章 從多層次教學輔導模式下的高功能自閉數理資優生的學 校安置輔導/陳鴻任 211
第十章 穿梭虛擬世界的男孩：自閉症資優學生輔導經驗分享/藍珮瑜 229

第十一章	音樂教師於高中音樂雙重特殊需求學生展能之挑戰與因應	/歐亭好	249
第十二章	透過 TCM 模式促進雙重殊異學生之發展：以一位選擇性緘默症之數理資優生為例	/李美惠、吳巧雯	271
第十三章	讓不同性格學生都能成功之中庸的教學策略	/楊善茜	295
第十四章	舞台與跑道-具有多元優勢雙特生之生涯抉擇-.....	/褚謙吉、游健弘、歐亭好	311
第十五章	他和他的紅獅子：低口語自閉症美術才能資優學生輔導實例	/李家兆、洪雅玲	339
第十六章	猴子大師與我：自閉症資優學生多階層介入實例分享	/李家兆	355
第十七章	溫柔的堅持與順從：自閉症兼具美術資優學生輔導案例及省思	/段世珍	365

第一章 雙重特殊需求學生鑑定評估作業模式及運作實務

王曼娜¹、陳彥瑋²、郭靜姿^{3*}

¹ 國立臺灣師範大學特殊教育博士班研究生

² 中原大學特殊教育學系助理教授

³ 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

前言

依據我國 1997 年修正《特殊教育法》第 29 條規定，「各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異（以下簡稱資優）學生，應加強鑑定與輔導」；其後 2019 年修正《特殊教育法》第 41 條規定，「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賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序」。而最新修正《特殊教育法》(2023) 第 46 條則規定，「高級中等以下各教育階段主管機關及學校對於身心障礙及處於離島、偏遠地區，或因經濟、文化或族群致需要協助資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量項目、工具及程序」。此外，在教育部 2019 年公布及 2021 年修正之「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」，均載明特殊教育課程之適用對象涵蓋：「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」。從上述可知，我國無論在歷次《特殊教育法》修正條文的法規層級或課綱層級，均揭示：重視兼具身心障礙、資賦優異特質之雙重特殊需求學生的發掘與適性培育，並責成各級主管機關及學校應肩負加強鑑定與輔導責任。

此外，為加強雙重特殊需求學生的發掘與輔導，教育部曾委託學者專家於 2008 年進行「身心障礙及社經文化不利資優生之鑑定與安置流程與模式訂定」、2009 年「特殊群體資優學生之鑑定調整與安置輔導模式」等行動方案或研究。其後，教育部國民及學前教育署於 2020 年 6 月函頒「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，2020）、2021 年 4 月函頒「補助直轄市縣（市）政府辦理雙重特殊需求學生發掘與輔導方案實施計畫」（教育部，2021），並自 2021 年起委託國立臺灣師範大學特殊教育學系辦理三年「身心障礙資優雙重殊異學生鑑定與輔導之模式建構計畫」及逐年補助直轄市縣（市）政府雙重特殊需求學生發掘與輔導方案辦理經費。

要落實雙重特殊需求學生的適性輔導，首要之務即為有效發掘鑑定。依據我國新修正《特殊教育法》（2023）第 46 條規定，對於身心障礙資優學生應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量項目、工具及程序；惟相關作業內涵，並未有明確說明。考量國內現行特殊教育學生鑑定安置實務，係採分軌鑑定、分流安置機制辦理，依特殊教育對象及需求類型，在特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會）下成立「身心障礙學生鑑定小組」、「資賦優異學生鑑定小組」，分別辦理身心障礙學生或資優學生鑑定。至於兼具身心障礙與資優特質之雙重特殊需求學生，其鑑定安置實務應如何納入或整合現行機制，又鑑定評估作業應如何「視需要」決定「評量項目」、「評量工具」及「程序」之調整內涵，以進一步確認其學習需求、所需的雙邊特殊教育服務及相關支持服務措施，則尚待具體規範。

針對雙重特殊需求學生鑑定評估作業實務，本文試參考國內外相關文獻，提出國內雙重特殊需求學生鑑定評估作業模式及運作實務建議。

雙重特殊需求學生的定義與特質

「雙重特殊需求學生」(twice-exceptional)，係指兼具身心障礙與資優特質，同時需要身心障礙教育與資優教育雙邊服務的學生（郭靜姿、陳彥璋，2022a）。從其英文名詞的演變，可以發現背後蘊涵概念的更迭，黃文慧（2002）分析美國雙重特殊需求學生的名詞演變，發現：在 1975 至 1990 年稱之「gifted handicapped」，於 1985 至 1995 年間改稱「gifted with disability」，後自 21 世紀起迄今轉稱「twice-exceptional」。而國內對本群體學生的用詞也和美國類似，如：早期的「資優的障礙者」（吳武典，1986）、「殘障資優學生」（吳昆壽，1999），與近年的「身心障礙資優學生」（鄒小蘭、盧台華，2015；教育部，2020；教育部，2021）與「雙重特殊需求學生」（鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014；郭靜姿、陳彥璋，2022a）。由此可見現行採用的「twice-exceptional」，以客觀的「exceptional」取代負向的「handicapped」或「disability」，彰顯本群體學生的特殊性；並以「twice」強調學生因資優、障礙特質相互關連、彼此影響，須經資賦優異與身心障礙雙邊鑑定才得以發掘（郭靜姿、陳彥璋，2022b）。

因此，如果僅從法規的定義來看，則需要同時符合身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）中的分類規定，才屬於雙重特殊需求學生。Assouline（2010）的研究發現，兼具學習障礙的雙重特殊需求學生，由於處理速度和工作記憶的得分在一般平均值左右，因此會降低全量表智商的表現。Maddocks（2019）的研究發現兼具學習障礙的資優生在處理速度和與流暢度有關的學業任務的表現會低於普通同儕。由前述研究可以了解，雙重特殊需求學生容易受到資優特質和障礙特質交織的遮蔽效應（mask effect）影響，所以不易同時符合鑑定辦法中資賦優異與身心障礙的規定，而未能接

受雙邊教育的服務，所以家長及教師若能對雙重特殊需求學生的特質有更多的認識，將有助於針對學生的優勢能力與興趣領域蒐集更多的資料，也更能了解障礙特質對學生在各發展領域才能造成的影響。

由於雙重特殊需求學生依其資賦優異類別與身心障礙類別的交織會呈現多元的類型，因此本節僅依文獻中雙重特殊需求的一般特質進行介紹，如家長或教師發現學生有表列的特質，建議針對學生優勢能力、弱勢能力與興趣領域加以仔細觀察，並參酌該類別身心障礙或資賦優異學生的特質（如：自閉症與一般智能優異）做為蒐集鑑定資料時的參考。雙重特殊需求學生在認知、情緒、自我方面的正、負向特質如表 1-1（Baum, 1984；Peterson, 1997；Robinson, 1999；King, 2005；Yewchuk & Lupart, 1993；黃文慧，2002；廖盈絮，2022）。

表1-1

雙重特殊需求學生的正、負向特質

特質 面向	正向/資優特質	負向/障礙特質
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 分析能力優秀 2. 理解及記憶能力佳 3. 創造性問題解決能力優秀 4. 弱勢補償策略或能力佳 5. 特定領域知識豐富 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 某些學業領域表現困難 2. 能力不均衡導致內在衝突 3. 對無聊、重複之事不耐煩 4. 組織能力較弱 5. 學校表現和課外表現有落差
情緒 /情意	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強烈地追求並深入探究特定知識 2. 好奇心強、願意冒險 3. 在感興趣的主題能長期投入 4. 能安然自處，不怕寂寞 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有發洩與解脫被鬱積精力的需求 2. 與人相處方面有羞赧不安的情緒 3. 人際溝通常出現困境，導致無助感 4. 過度敏感，感覺被排斥 5. 規避某些學習和社會要求 6. 處理挫折的應變能力較弱

(續下表)

表1-1 (續)

雙重特殊需求學生的正、負向特質

特質 面向	正向/資優特質	負向/障礙特質
自我	1.樂於表現個人的才能 2.對優勢領域具有完美主義 3.能內控、毅力高	1.自我概念受到他人態度的影響 2.不太能接受自己的障礙 3.擁有不切實際的自我期望

雙重特殊需求學生類型及鑑出率

有關雙重特殊需求學生的類型，依其資優、身心障礙特質交織排列組合後，將呈現多元的樣貌。依據我國新修正《特殊教育法》(2023)第3條及第4條規定，具身心障礙特教需求有13類、資優特教需求有6類，因此雙重特殊需求學生類型交織將有數十類，因此受到優勢、弱勢能力交互影響，難有典型的樣貌(Baldwin et al., 2015)。

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(Karnes, Shaunessy & Bisland, 2004)；另外，依據科羅拉多州教育局統計指出，該州2021年學前到高中階段學生中，7.1%被鑑定為資優生，而資優生中的9%被鑑定為雙重特殊需求學生，雙重特殊需求佔全體資優學生數比例約為0.64%(Colorado Department of Education, 2022)。反觀國內，依據教育部特殊教育通報網，臺灣各教育階段雙重特殊需求學生人數，在2019-2020年總人數為376名，占資優學生人數之比例為1.34%、占身心障礙學生人數之比例為0.4%、占全體學生人數之比例僅

0.015%；在 2021-2022 年總人數為 530 名，占資優學生人數之比例為 1.78%、占身心障礙學生人數之比例為 0.55%、占全體學生人數之比例僅 0.022%。至於雙重特殊需求學生鑑出的類型，依據文獻資料，在美國多數為：學習障礙資優、自閉症資優、注意力缺陷過動症資優、情緒行為障礙資優(Foley-Nicpon & Assouline, 2020; Maddocks, 2018; Nielsen, 2002; Wu et al., 2019)；而在國內，根據表 1-2 可知依序為：自閉症資優、情緒行為障礙資優、聽覺障礙資優及學習障礙資優（教育部，2019；教育部，2023）。

表 1-2

臺灣各教育階段身心障礙資優學生之特教（身心障礙）類別概況

學年度 教育階段 特教類別	2019-2020					2022-2023				
	國小	國中	高中	小計	百分比	國小	國中	高中	小計	百分比
視覺障礙	0	1	3	4	1.06	3	2	4	9	1.53
聽覺障礙	7	11	7	25	6.65	19	10	7	36	6.13
語言障礙	1	1	0	2	0.53	0	0	0	0	0.00
肢體障礙	0	4	7	11	2.93	3	2	2	7	1.19
腦性麻痺	2	2	2	6	1.60	1	1	1	3	0.51
身體病弱	3	5	7	15	3.99	2	4	1	7	1.19
情緒行為 障礙	21	16	13	50	13.30	36	20	17	73	12.44
學習障礙	2	3	11	16	4.26	5	12	21	38	6.47
多重障礙	1	2	0	3	0.80	1	0	1	2	0.34
自閉症	81	102	58	241	64.10	165	161	82	408	69.15
其他障礙	2	0	1	3	0.80	2	1	1	4	0.68
合計	120	147	109	376	100.00	237	213	137	587	100.00

資料來源：教育部特殊教育通報網（112 學年度資料擷取時間：112.10.20）

註：部分學生的障礙類別多元，故人數為 571，類別統計為 587

雙重特殊需求學生鑑定評估原則

雙重特殊需求學生在鑑定方式上，除了必須蒐集多元的資料之外，也需要更大的彈性，以便能即早了解學生的優勢能力。早期的發掘與鑑定，對雙重殊異學生的教育輔導有重要的影響，探過訪談可以發現，資優教育的介入對學生學習技巧、認知發展與自信有很大的幫助（VanTassel-Baska et al., 2009）。在鑑定雙重特殊需求學生時，教育人員應採用多元評量方式：例如運用團體測驗、特質觀察量表、教師訪談、觀察評量、實作評量、檔案評量、面談/口試、動態評量、教師推薦資料等非標準化評量工具。若針對雙重殊異學生使用觀察評量，則應該調整觀察課程設計，納入身心障礙類別專長教師之參與、調整觀察紀錄內容、配合學生需求調整活動空間與設備，以及課程主題需要考量身心障礙的需求。鑑定時除以「改採替代性測驗形式」、「放寬篩選」、「調整鑑定標準」之外，亦可採「尋找學生優勢」、「進入方案試讀」或「個案研究」方式發掘有潛能的學生（黃文慧，2002）。

在雙重殊異學生的鑑定執行層面，應有以下幾點調整方式：

1. 加強校內宣導，研究指出教師提名對於雙重殊異學生能否被轉介出來的影響很大，但教師多半將轉介時的焦點放在學生的學業表現，而非其性向，因此便容易受到學習困難或低成就表現的影響，未參與轉介至資優鑑定系統中（Al-Hourb & Whitebread, 2008），至於已被鑑定出為身心障礙的學生，則會受到標記的影響（Bianco & Leech, 2010），也同樣的較少被轉介至資優鑑定。所以在進行身心障礙或資優鑑定的相關轉介工作前，應先在校內進行宣導，使班級老師能了解雙重殊異學生的特質，以提供適當的轉介並以利日後的教學輔導工作。

2. 調整評量方式(如：放大字體、提前進入考場、延長測驗時間、個別試場、報讀題目、提供畫卡服務及作答替代方式/電腦打字、錄音……等)。
3. 以資優特質為考量，需採各種轉介來源與正式/非正式評量程序，以身心障礙學生為參照團體，製造情境以便其展現資優特質，調整、修正評量的方式與程序，納入同類別身心障礙專長之主試者參與評量，採用互動/動態評量方式與歷程（張靖卿，1995）。
4. 在雙重特殊需求學生正式的參與鑑定前，可以先實施一些具有研究基礎的教學策略來幫助他們，並持續注意學生的資優行為或因障礙帶來的可能問題。
5. 採用分量表、因數指數、擴展性或調整性指數(美國資優教育學會 NAGC, 2018) 評估最大能力，避免僅以一般全量表智商學生鑑定資優。

美國資優教育學會於2018年對雙重特殊需求學生提出聲明，針對最新版的魏氏兒童智力量表第五版（Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition, WISC-V），建議運用調整性指數於資優鑑定工作。聲明中指出資優學生（尤其是雙重特殊需求學生）可能有顯著內在差異，故不宜單以全量表智商為鑑定指標，而應採用更廣的取向，依據學生優勢能力由「調整性指數」中選取最適用的指數，以有效發掘具優秀高層次推理能力的學生。六項調整性指數如圖1-1，包括：全量表智商（Full scaled IQ, FSIQ）、非語文指數（Nonverbal Index, NVI）、一般能力指數（General Ability Index, GAI）、擴展版語文理解指數（Verbal Expanded Crystallized Index, VEI）、擴展版流體推理指數（Expanded Fluid Index, EFI）、及擴展版一般能力指數（Expanded General Ability Index, EGAI）（郭靜

姿、陳彥璋、王曼娜、陳心怡，2023)。郭靜姿等的研究發現：當採用不同的篩選標準時，雙重特殊需求學生在資優學生複選階段的鑑出率各異：如採「FSIQ \geq 128分」標準，鑑出率為51%；若採「NAGC建議六項調整性指數中任一分數 \geq 128分」標準，則鑑出率達73%；若採「兩步驟鑑出：（步驟1）FSIQ \geq 128分或（步驟2）FSIQ $<$ 128分+NAGC建議六項調整性指數中任一分數 \geq 128分」，則鑑出率為57-71%。

圖 1-1
魏氏兒童智力量表第五版(WISC-V) 六項調整性指數



除了調整評量項目、評量工具、程序之外，雙重殊異學生的鑑定組織也須因應調整。Perkerson (1999) 指出影響雙重殊異學生鑑定輔導的主要因素為對於這些學生相關特質、知識的了解。由於國內現行對於資賦優異與身心障礙師資的培訓採分流的形式，再加上普通班老師特教 3 學分的訓練，對於特殊群體資優學生的了解有限，便容易在轉介、篩選階段便產生遺珠之憾。因此，在進行特

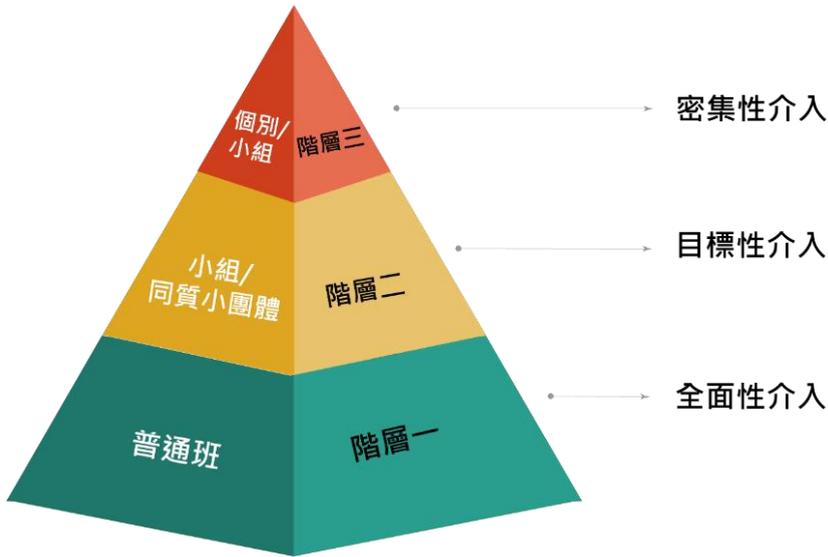
殊群體資優生的鑑定工作時，在教師與心評人員訓練、工具使用、學生特質了解以及綜合研判的參與人員，宜注意以下事項：

1. 加強普通班教師、行政人員與家長對於雙重殊異學生特質的宣導，以利鑑定過程中的轉介、推薦工作。
2. 特教教師及心評人員應增進雙重殊異學生相關知能及工具研習，以利後續鑑定過程中觀察、資料蒐集、工具選用、測驗過程調整、鑑定資料判讀之相關工作。
3. 視需要成立跨領域鑑輔會，並儘量在同一期程進行資優學生與身心障礙學生轉介鑑定工作，以利鑑定過程中之資料移轉與判讀，以加強鑑輔會之功能。
4. 轉介出之疑似雙重殊異學生，其綜合研判人員須包括身心障礙與資賦優異雙重領域的專家學者或文化殊異與資賦優異雙重領域的專家學者、鑑定或心評人員、觀察課程之教師或紀錄者、導師等。

綜合上述，在進行雙重特殊需求學生鑑定評估作業時，應整合身心障礙、資賦優異雙邊教師及學校相關人員組成鑑定評估小組，並採用多元評量全面評估學生在認知學習、社會情意方面的優弱勢能力（Assouline et al., 2006；National Association for Gifted Children, 2009）；另施測評估歷程中，應針對學生特質及需求，提供如：轉介前實施多層次介入評量（Response to Intervention, RtI）（圖1-2）、運用動態評量、以口試取代筆試、延長評量時間等評量方式調整，以及調降初選階段切截分數、參採分測驗/分量表成績或指數分數等彈性措施（Davison Institute, 2021；National Association for Gifted Children, NAGC, 2018；郭靜姿、陳彥璋，2022a；郭靜姿、陳彥璋、王曼娜、陳心怡，2023）。

圖1-2

多層次介入評量 (RII)



雙重特殊需求學生的鑑定評估流程

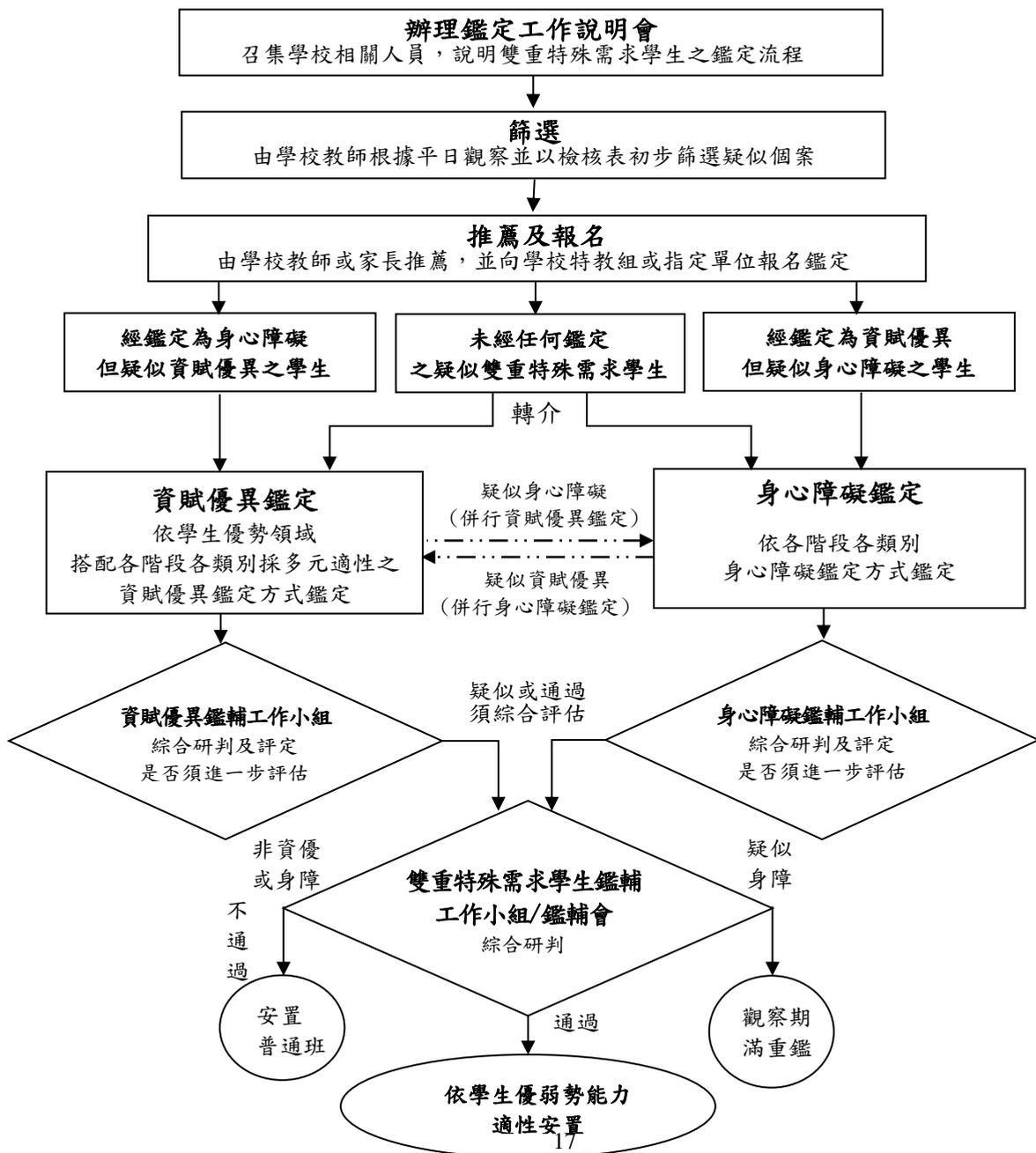
針對雙重特殊需求學生的發掘與鑑定，美國科羅拉多州教育局(2017)規範的鑑定與安置流程，包含對於資優而具有疑似身心障礙的特質，與身心障礙而疑似有資優特質的學生找出其優勢與弱勢相互遮蔽的困難後，結合班級教師、資優教育教師、身心障礙教育教師，共同以多層次教學提供雙邊學服務。郭靜姿、陳彥璋(2022a)依據上述理念，邀請國內特殊教育學者專家參與，共同提出國內雙重特殊需求學生的鑑定流程如圖1-3。由圖示經鑑定為身心障礙但疑似資優學生可進一步轉介資優鑑定；經鑑定為資優但疑似身心障礙學生，可進一步轉介身心障礙鑑定；未經任何鑑定之疑似雙重特殊需求學生，則需進行雙邊鑑定。當學生被鑑定為具

雙重特殊需求學生的輔導案例

有雙重特殊需求時，可採適性安置方式，提供雙重特殊需求學生需要的雙邊教育服務。以下將針對鑑定流程中鑑定評估組織及成員、鑑定評估作業流程等詳加說明。

圖1-3

雙重特殊需求學生的鑑定流程（郭靜姿、陳彥璋，2022）



雙重特殊需求學生鑑定評估作業流程

(一) 鑑定評估組織及成員

要成功發掘與鑑定雙重特殊需求學生，有賴家長、學校教師及相關人員的敏覺觀察、推薦、轉介及鑑輔會的準確研判。郭靜姿等人(2011)指出，現行資優、身障分流鑑定機制，相關人員對雙重特殊需求學生的特質、評估方式、評量工具運用及綜合研判，並不一定熟稔，建議應依下列原則進行調整：強化學校教師及家長對雙重特殊需求學生特質、需求及輔導知能，俾利學生發掘、推薦及轉介鑑定；強化鑑定工作小組成員及施測評估人員對雙重特殊需求學生特質、鑑定評估方式及工具等知能，俾利評估資料蒐集、評估方式與評量工具選用及篩選標準調整等決策；視需要成立跨領域雙重特殊需求學生鑑定工作小組或鑑輔會，綜合研判人員需含身障及資優跨領域學者專家、鑑定評估人員、觀察評估或實作評量施測者或紀錄者、普通班教師及導師，裨益學生準確鑑定。針對雙重特殊需求學生之鑑定，建議學校及主管機關層級的鑑定評估組織及成員如下：

1.主管機關層級：各級主管機關特殊教育學生鑑定及就學輔導會除了已經設置之「身心障礙學生鑑定工作小組」、「資賦優異學生鑑定工作小組」外，得視需求另成立跨領域之「雙重特殊需求學生鑑定工作小組」(身心障礙資賦優異學生鑑定工作小組)；此外，在進行雙重特殊需求學生綜合研判時，建議須兼含身心障礙及資優領域專業委員。

2.學校層級：學校應組成鑑定評估/評量小組，成員應含普通班導師及相關任課教師、身心障礙教育班及資優教育班特殊教育教師、輔導教師等；另得邀請家長協助提供學生在家、社區或校

外機構學習表現之觀察紀錄資料，或提供諮詢，俾利評估資料蒐集及評量方式調整決定。

(二) 鑑定評估作業流程

要有效發掘及落實培育雙重特殊需求學生，其首要之務為：積極辦理雙重特殊需求學生鑑定工作說明會或宣導研習，提升教師及家長對雙重特殊需求學生特質及教育需求的了解，俾利後續觀察推薦或轉介鑑定。

1. 鑑定工作說明及宣導階段

(1) **強化雙重特殊需求學生相關課題的宣導**：主管機關或學校可運用教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學郭靜姿教授主持「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」研究團隊製作的「加強推動雙重特殊需求學生發掘與輔導」宣導簡報，於平日辦理特殊教育宣導活動或配合特殊教育學生鑑定工作，加強雙重特殊需求學生特質及鑑定流程宣導。

(2) **提升雙重特殊需求學生「伯樂」與「貴人」的專業知能**：主管機關或學校透過辦理普通班教師、特殊教育教師、學校行政人員或家長等有關雙重特殊需求學生發掘與輔導之特定主題研習、實務工作坊，強化發掘、推薦/轉介鑑定及輔導知能；另針對執行雙重特殊需求學生鑑定評估工作的教師或評估人員，系統規劃辦理專業知能培訓研習，強化鑑定評估及施測調整之專業知能。

2. 篩選階段

(1) **敏察學生特質及需求**：普通班教師、特殊教育教師、家長或學生的同儕於日常教學或互動過程中，可敏銳觀察學生特質，若發現學生疑似具有資優特質或身心障礙特質，可與學校輔導室聯繫，請專任輔導教師或特教教師協助評估，或規劃初步介入措施(RtI)，

或進一步推薦/轉介、提報身心障礙鑑定或資優鑑定，以確認學生是否為雙重特殊需求學生及其適性教育需求。

(2) 有效篩選

可運用特質檢核表（參考如下表 1-3），協助教師或家長對雙重特殊需求特質檢核及釐清；或運用觀察、實施測驗、測驗或成就表現之落差分析，進行初步篩選。

表 1-3

雙重特殊需求學生篩選用建議之檢核表

編號	編製者（出版日期）及檢核表名稱
1	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
2	洪儷瑜（2006）：特殊需求學生轉介資料表-100R
3	Trail（2013）及鄒小蘭（2022）：疑似雙重特殊需求學生轉介檢核表（教師版）
4	鄒小蘭（2015）：疑似泛自閉症資優學生行為特質檢核表/轉介檢核表
5	張正芬、王華沛、鄒國蘇（2001）：自閉症兒童行為檢核表（學前）、（低年級）、（中年級以上及國中）
6	張正芬、吳佑佑、陳冠杏、林迺超（2007）：高功能自閉症/亞斯伯格症兒童行為檢核表（學前）
7	張正芬、吳佑佑、陳冠杏、林迺超（2009）：高功能自閉症/亞斯伯格症兒童行為檢核表（國小）
8	張正芬、吳佑佑、陳冠杏、林迺超（2007）：高功能自閉症/亞斯伯格症兒童行為檢核表（國高中）

（續下表）

表 1-3 (續)

雙重特殊需求學生篩選用建議之檢核表

編號	編製者 (出版日期) 及檢核表名稱
9	黃君瑜、吳佑佑修訂 (2013): 臺灣版自閉症行為檢核表 (ABCT)
10	趙家琛、吳怡慧、曹光文、陳明終修訂 (2017): 自閉症類群障礙檢核表 (華文版) (CASD-C)
11	吳佑佑、高淑芬、黃琦茶、丘彥南修訂; 劉瓊瑛譯 (2022) 「自閉症診斷會談」(修訂版中文版)

(3) 進行初步介入進行資料蒐集或觀察紀錄

a. 資料蒐集:普通班教師、特殊教育教師或家長若發現學生疑似具有資優或身心障礙障特質時,得先和校內相關人員(如:身心障礙教育教師、資優教育教師、專任輔導老師、特教組或相關業務承辦教師)進行討論,並蒐集學生在校內或校外學習的作業、學習單或作品檔案、特殊或重大事件記錄、教師依學生現況及需求採行的教學調整方式、行為處理策略及實施後結果等相關資料。尤其是針對學習表現低於年級水準、主要學科之學習表現有差距、各學科學習表現差異過大、校內外學習表現及成績差異過大等疑似雙重特殊需求學生,運用轉介前介入(RtI)進行教學調整,並蒐集學生對介入措施的反應表現進行初步篩選,以決定後續是否轉介接受進一步評估(Neihart, 2008)。

b. 觀察紀錄:教師或家長就學生疑似身心障礙或資優特質進行觀察紀錄,相關紀錄內容建議語意應明確,如:上課時,專注力只能維持5分鐘,即需提醒;寫功課從晚上8:00寫到12:00,還寫不完;非常喜歡恐龍,已把百科全書、博物館、圖書館或網站

上恐龍相關的資訊，一一借閱、瀏覽，甚至廢寢忘食（郭靜姿、陳彥瑋，2022a）。

3. 推薦及報名階段

(1) 教師（如：普通班教師、身心障礙教育教師、資優教育教師）或家長經觀察、運用特質檢核表、初步介入進行資料蒐集或觀察紀錄等方式篩選後，如確認學生的需求進一步鑑定後，再依學生目前的身份類型（如：障礙確認疑似資優生、資優確認疑似障礙生、疑似雙特生）及鑑定流程規定，轉介至不同管道進一步接受評估。

(2) 針對疑似雙特生的轉介，考量國內家長偏重資優而忽略障礙需求之社會文化、身心障礙確認學生得提供最少限制、最有利的評量環境、內容及作答方式調整服務，爰建議先轉介或提報身心障礙鑑定，再同步或後續轉介資優鑑定。

4. 鑑定評估階段：建議依學生特定的優弱勢特質及需求，決定評估方式、資料蒐集內容及調整措施；此外，建議所實施的評量，應能評估不同處理技能的功能等級（Rizza & Morrison，2007）。

(1) 評估方式及資料蒐集內容

除主管機關現行規範的身心障礙、資優學生鑑定模式外，得視需求調整採用「全面綜合評量」(comprehensive evaluation)、「介入反應」(Response to Intervention, RtI)、「動態評量」(Dynamic assessment) 或檔案評量 (Portfolio) 等，以下摘要說明之。

a. 全面綜合評量：運用標準化測驗、課程本位評量、行為表現調查、家長訪談及正式觀察等，全面蒐集學生的認知與學業學習檔案資料、社會情緒及行為表現資料，以正確診斷及作為後續

為雙重特殊需求學生建構發展優勢、補償弱勢的支持性教育環境的基礎（National Association for Gifted Children，2009）。

- b. **介入反應**：在規劃介入方案時，建議應有資優專家參與，並納入學生身心障礙及資優特質雙邊需求規劃。透過的實施介入方案，不僅能滿足學生資優才能發展需求，同時能蒐集實證本位評估資料（Neihart，2008）。
- c. **動態評量**：靜態評量可提供高度可靠的量化能力評估資料，而動態評量則可補充提供學生能力、缺陷及教學效果的質性評估資料（Neihart，2008）。運用「測驗-介入-再測」（test-intervene-retest）、「漸進提示」（graduated prompting）等動態評量方式，由評量者提供鷹架教學及標準化、層次順序的提示或個別化協助學生完成任務，並紀錄協助的效果，以蒐集學生能力和障礙相關的評估資料（Lidz，1991，引自 Neihart，2008；Kirschenbaum，1998）。動態評量的功能包括：提供是當回饋、鼓勵成長思維、促進合作學習、確認學習潛能等（圖 1-4）。

圖 1-4
動態評量的功能



d. 檔案評量：對雙重特殊需求學生而言，多因素評量（multifactor evaluation, MFE）至關重要，可確保提供正確鑑定及進一步決定介入措施所需的資訊。MFE 建議兼採測驗（test）和真實評量技術（authentic assessment techniques），蒐集學生實作的作品（products）和檔案評量（portfolio assessments），可瞭解學生使用特定處理歷程的真實方式及優弱勢能力，並透過檢視成長史累積的記錄蒐集到有價值的資訊。作品檔案建議含課程評量（curriculum assessments）、學生作業或專題研究（projects）的能力指標、課堂作業評量或評量規準（evaluation rubrics）（Rizza & Morrison, 2007）。

(2) 評量工具調整：依學生特定的優弱勢特質及需求，摒除可能造成不利或不公平的評量工具，調整選用適合的替代測驗或評量工具形式。如：針對聽覺或語言障礙學生，摒除不利聽力或口語表現之評量工具，改採用非語文測驗、實作評量、檔案評量或特殊作品表現書面審查；針對視覺障礙學生，依需求調整放大試題、答案卡或答案卷等。

(3) 評量程序調整：在進行雙重特殊需求學生鑑定評估時，得依據教育部（2023）《身心障礙學生考試服務辦法》所定考試服務，由學生主動提出特殊應考服務需求申請，經鑑輔會依學生需求及個別化教育計畫（IEP）所載審查通過後，提供試場服務、輔具服務、試題（卷）調整服務、作答方式調整服務及其他合理調整之服務（評量程序調整示例，如表 1-4）。

(4) 評量項目調整：考量雙重特殊需求學生在智力測驗表現常因「迴歸平均效應」（regression to the mean effects）而使分數持平，全量表分數將無法有效詮釋對其能力內涵評估結果，分測驗分數（subtest scores）反而可揭示與優弱勢相關的特定資訊，故建議在

運用個別智力測驗進行鑑定評估時，應考慮「分測驗」、「調整性指數」或「擴展性指數」分數，而非全量表分數或單一切截分數，方能準確評估學生的潛能及教育需求（National Association for Gifted Children, 2018；Rizza & Morrison, 2007；Morrison & Rizza, 2007）。

5. 綜合研判階段

(1) 評估報告內容要項需能連結 IEP、IGP：評估報告需包含學生在認知學習、情意教育及心理輔導需求等方面之優勢才能、弱勢能力、所需特殊教育及支持服務建議等專業鑑定評估結果。

(2) 鑑輔會綜合研判時，建議就鑑定評估資料進行全面綜合考量，並提供評估篩選標準的彈性（如：摒除單一切截分數標準的做法，得參採標準化測驗結果之信賴區間、擴展性指數、分量表/分測驗得分或主要指數差距標準，或參採特殊表現書面審查等）。

(三) 安置服務

1. 通過鑑定之雙重特殊需求學生：

依學生優弱勢安置，接受身心障礙及資優教育雙邊服務；可提供安置資優班、資優教育方案、良師指導、巡迴輔導或課後/假日充實方案等（郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥璋，2011），並持續追蹤學生學習適應、生活適應狀況及關注其社會情意方面的需求（Assouline, Nicpon, & Huber, 2006, 引自 National Association for Gifted Children, 2009）。

2. 未通過鑑定之學生：

學生安置於普通班，惟建議普通班教學得視學生需求進行差異化調整。另外，對於未達鑑定標準的學生，可以申請國教署「補助縣市雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」，該方案的適用對象區分為三類，分別為 1. 身心障礙資賦優異學生，也就是法規上定義的雙重特殊需求學生；2. 身心障礙學生，具優勢才能發展需求；3. 資賦優異學生，具有身心障礙特質。疑似雙重特殊需求的學生在參與方案後，有助於自信提高、展現優秀的才能。

成功推動關鍵要素

綜合以上，要有效發掘與培育雙重特殊需求學生，實有賴主管機關、學校及家長各方面的協力合作及支持。其成功關鍵如下：

1. 加強案例宣導，共同扭轉大眾對雙重特殊需求學生的刻板印象。
2. 提升教師及家長對轉介鑑定程序的了解，以有效轉介。
3. 提供鑑定評估人員知能培訓，以有效鑑定及發掘雙重特殊需求學生。
4. 訂定雙重特殊需求學生的彈性評量措施，運用多元方式全面評估其特質及需求。

表 1-4
雙重特殊需求學生鑑定評量程序調整 (示例)

編號	個案	障礙類別	特質及需求	評量程序調整內容
1	A	聽覺障礙	1.聽力損傷 2.平時自備調頻輔具	1.自備調頻輔具 2.座位調整：安排於試場前，靠近音源（教師、播放器或喇叭）
2	B	視覺障礙	1.放大鏡 2.放大試卷 3.代謄至答案卡（卷） 4.題本劃記 5.延長作答時間 20 分鐘（休息時間相對減少）	1.自備放大鏡 2.提供獨立特殊試場 3.提供放大試卷 4.由施測教師代謄答案卡 5.延長作答時間 20 分鐘。
3	C	情緒行為障礙	1.動作大容易干擾他人 2.專注力持續度約 10 分鐘，申請分段施測	1.提供特殊試場 2.各分測驗間至多休息 3 分鐘
4	D	自閉症	1.情緒起伏大、挫折容受度低 2.陌生情境轉換及適應有困難 3.弱視且雙眼視差大 4.肢體協調度不佳	1.提供特殊試場（教師助理員在試場外，必要時提供情緒安撫協助；情緒安撫時間若超過 10 分鐘，則中止施測） 2.提早 5 分鐘入場 3.延長作答時間 20 分鐘（並依分測驗施測時間按比例延長時間）

(續下表)

表 1-4 (續)

雙重特殊需求學生鑑定評量程序調整 (示例)

編號	個案	障礙類別	特質及需求	評量程序調整內容
5	E	自閉症、身體病弱	1. 行動不便，須安排在一樓或設有電梯試場。 2. 提早 5 分鐘入場。 3. 延長作答時間	1. 提供設有電梯之獨立試場。 2. 提早 5 分鐘入場。 3. 延長作答時間 20 分鐘 (休息時間相對減少)。
6	F	身體病弱	1. 行動不便，須安排在一樓或設有電梯試場。 2. 提早 5 分鐘入場。 3. 延長作答時間	提供 1F 特殊試場(另鄰近試場廁所須具有免治馬桶座)。
7	G	肢體障礙	行動不便，須安排在一樓或設有電梯試場。	提供設有電梯之試場。

參考文獻

Trail, B. (2013)。特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群 (鄒小蘭譯)。華騰。(原著出版於 2011 年)

十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範 (2021)。中華民國 110 年 10 月 29 日教育部臺教授國部字第 1100137925A 號令發布。

- 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。
- 廖盈潔（2022）。**雙重特殊需求學生學習需求及其服務現況研究**〔未出版之博士學位論文〕。國立臺灣師範大學。
- 張靖卿（1995）。資優殘障者的鑑定與教育。**資優教育季刊**，56，22-25。
- 洪麗瑜（2006）。**特殊需求學生轉介表－100R**。
<https://set.spec.kh.edu.tw/modules/document2/index.php?dirsn=274>
- 特殊教育法**（2019）。中華民國 108 年 4 月 24 日總統華總一義字第 10800039361 號令修正公布。
- 特殊教育法**（2023）。中華民國 112 年 6 月 21 日總統華總一義字第 11200052781 號令修正公布。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。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
- 郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥璋（2011）。特殊群體資賦優異學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於教育部、中華資優教育學會（編），**雙重特教需求及文化殊異資優生的發掘與輔導-理論與實務宣導手冊**（3-36 頁）。
- 郭靜姿、胡純、吳淑敏、蔡明富、蘇芳柳（2001）。**特殊需求兒童檢核表**。教育部特殊教育工作小組。

郭靜姿、范成芳、陳彥璋（2011）。雙重特教需求學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於郭靜姿、潘裕豐（編），**開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享**（3-37 頁）。教育部。

郭靜姿、陳彥璋（2022a）。雙重特殊需求學生之發掘與輔導。載於郭靜姿、陳彥璋（主編），**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。

郭靜姿、陳彥璋（2022b）。**雙重特殊需求學生發掘與輔導方式簡介**。教育部國民及學前教育署。

郭靜姿、陳彥璋（2022c）。**加強推動雙重特殊需求學生發掘與輔導宣導簡報**。教育部國民及學前教育署。

郭靜姿、陳彥璋、王曼娜、陳心怡（2023）。國小身心障礙及社經文化地位不利資優學生鑑定評量項目調整之研究：WISC-V 調整性指數之運用。**特殊教育研究學刊**，**48**(2)，37-76。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202307_48\(2\).0002](https://doi.org/10.6172/BSE.202307_48(2).0002)。

鄒小蘭(2022)。學校本位之雙重特殊需求學生評量與多層次輔導。載於郭靜姿、陳彥璋（編），**雙重特殊需求學生的發掘與輔導**（25-72 頁）。教育部國民及學前教育署。

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。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.132.13-28>

陳明聰（1995）。從國內資優生鑑定制度談特殊族群資優生鑑定問題。**資優教育季刊**，**57**，12-15。

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。

Al-Hroub, A., & Whitebread, D. (2008). FOCUS ON PRACTICE: Teacher nomination of ‘mathematically gifted children with specific learning difficulties’ at three state schools in Jordan. *British Journal of Special Education*, 35, 152 - 164. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00379.x>

Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14–25.

Assouline S. G., Foley-Nicpon M., Whiteman C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102-115.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>

Baum S., Cooper C., Neu T., Owen S. (1997). *Evaluation of project High Hopes* (Project R206a30159-95). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roepers Review*, 7(1), 16-19. <https://doi.org/10.1080/02783198409552835>

Bianco, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>

Colorado Association for Gifted and Talented (2020). ***Position Paper-Twice Exceptional Learners***. Colorado Association for Gifted and Talented. <https://www.coloradogifted.org/wp-content/uploads/CAGT-Position-Paper-2e-Learners.pdf>

Colorado Department of Education (2017). *Twice-exceptional students gifted students gifted students with disabilities: Level 1: An introductory resources book*. Colorado Department of Education. https://www.cde.state.co.us/gt/level_1_resource_handbook_4th_ed_1-17-17

Colorado Department of Education (2022). *Directors' Resources: 2e Intro Presentation for Districts to Customize (pptx)*. Colorado Department of Education. <https://www.cde.state.co.us/gt/2epd>

Davison Institute (2021). *Twice Exceptional: Definition, Characteristics & Identification*. Davidson Institute. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/twice-exceptional-definition-characteristics-identification/>

Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (Gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

- Foley-Nicpon M, & Assouline, S. G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychol Schs*, 57: 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., ... & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open*, 3(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244013505855>.
- Karnes F.A., Shaunessy, E, Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities Are we finding them? *Gifted Child Today*, Vol. 27(4), 16-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ684157.pdf>
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Kirschenbaum, R. J. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(3), 140-147. <https://doi.org/10.1177/001698629804200302>
- Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education*

of the Gifted, 31(1), 57-76. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-513>

National Association for Gifted Children (2009). *White Paper on Twice-Exceptionality*. NAGC.

https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Framing_Twice_Exceptional.pdf

National Association for Gifted Children (2013). *Ensuring Gifted Children with Disabilities Receive Appropriate Services: Call for Comprehensive Assessment*. NAGC.

https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/ensuring_gifted_children_wit.pdf

National Association for Gifted Children (2018). *Use of the WISC-V for Gifted and Twice Exceptional Identification*. NAGC.

https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/wisc-v_position_statement.pdf

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. Pfeifer (Ed.), *Handbook of the gifted and talented: A psychological approach* (pp. 115-137). Kluwer Academic.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 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. ED 434 472)
- Peterson, J. S. (1997). Bright, tough, and resilient—and not in a gifted program. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(3), 121-136. <https://doi.org/10.1177/1932202X9700800304>
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3) Article 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf>
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), n3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf>
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/105345129903400401>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C., & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>
- Wu, I.-C., Lo, C. O., & Tsai, K.-F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method.

Journal for the Education of the Gifted, 42(3), 216-242.
<https://doi.org/10.1177/0162353219855681>

Yewchuk, C., & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: a desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of gifted and talented* (pp. 709-725). Oxford: Pergamon.

第二章 雙重特殊需求學生的教學與輔導模式

陳彥璋¹、王曼娜²、郭靜姿^{3*}

¹ 中原大學特殊教育學系助理教授

² 國立臺灣師範大學特殊教育博士班研究生

³ 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

前言

雙重特殊需求學生兼具資賦優異與身心障礙的特質，因此需要資賦優異與身心障礙雙邊的特殊教育服務。依據現行特殊教育法（2023）與特殊教育課程實施規範（教育部，2021），雙重特殊需求學生的身分必須同時通過資賦優異與身心障礙的鑑定，然由於受到障礙與資優相互遮蔽效應的影響，雙重特殊需求學生常未被充分發掘，因此影響學生得到適切特殊教育服務的機會（Reis et al., 2014）。當學生僅被鑑定為身心障礙時，家長與教師關注的焦點常集中在弱勢能力的補救，忽略優勢才能的發展；而當學生僅被鑑定為資賦優異時，家長與教師關注的焦點常集中在認知的學習，即連有特殊的學習或適應困難，身心障礙存在的事實也常被漠視，無法得到適切的教學與輔導。

2015-2016 年臺灣雙重特殊需求學生在特殊教育通報網的總人數為 245 位，占資優學生總數的 1%，占身心障礙學生總數不及 0.5%（郭靜姿等人，2020）；2021-2022 年臺灣雙重特殊需求學生在特殊教育通報網的總人數為 530 位，占資優學生總數的 1.78%，

占身心障礙學生總數的 0.55% (郭靜姿、陳彥璋, 2022); 2022-2023 年雙重特殊需求學生通報人數為 571 名, 雖然整體看來, 臺灣雙重特殊需求學生的鑑出情形在近幾年提高了, 但仍遠低於美國所推估 2%-5% 的出現率 (Nielsen, 2002; Trail, 2010; Lovett & Sparks, 2010), 同時, 學生被鑑出後是否能得到適切的教學與輔導服務以克服弱勢、充分發揮才能, 更亟需教育界重視。

教育部國民及學前教育署於 2021 年開始推動「補助縣市雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」, 該方案的適用對象區分為三類, 分別為 1. 身心障礙資賦優異學生, 也就是法規上定義的雙重特殊需求學生; 2. 身心障礙學生, 具優勢才能發展需求; 3. 資賦優異學生, 具有身心障礙特質。在國教署補助下, 110 至 111 學年全臺灣共有 281 名學生參與輔導方案, 參與學生以身心障礙具優勢才能發展需求學生比率最多為 120 名 (占 42.7%), 其次為經鑑定通過的雙重特殊需求學生 112 名 (占 39.9%), 及資賦優異具身心障礙特質學生 49 名 (占 17.4%)。由前述資料可以得知, 臺灣在連續數年經由國教署努力推動下, 對於雙重特殊需求學生的發掘與輔導已有初步的成果, 惟學校在輔導雙重特殊需求學生時, 專業的發展如雙重特殊需求學生的課程設計與教學調整能力仍應多加精進。

雙重特殊需求學生的服務重點大致可包含四個面向: 1. 定義和發展適切的鑑定方式, 以發掘學生在各方面的潛能和表現; 2. 設計和規劃才能發展課程, 聚集家長和學校組成 IEP 團隊, 協助學生發展優勢、補救弱勢; 3. 明確界定優勢, 並據之強化社會情意支持、建立信心並帶動弱勢提升; 4. 協助學生接納自己殊異的特質、精進專長才能發展 (Kettler & Sulak, 2022; Reis et al., 2023)。雙重特殊需求學生的教學策略, 包含對於有潛能而尚未被確認身分的學生, 運用動態評量方式 (Dynamic Assessment) 或介入反應

模式 (Response to Intervention, RtI)，以評估潛能發展空間，並提供才能發展機會；而對於已經確認雙重身分的學生，提供適切的資優教育模式，如：雙重特殊需求學生才能中心模式 (Talent Centered Model for Twice-Exceptional Students, TCM)、三合充實模式 (Enrichment Triad Model)、良師引導模式 (Mentorship) 等，以協助學生充分發展優勢。本文爰引以下幾個資常見的模式提供學校參考。

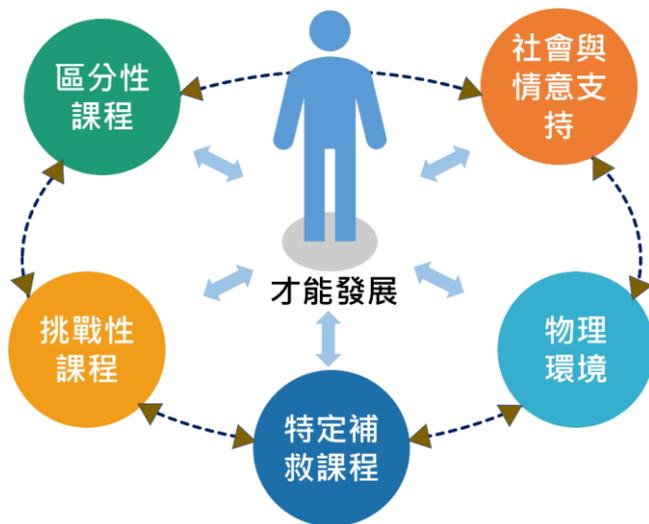
一、雙重特殊需求學生才能中心模式

雙重特殊需求學生才能中心模式 (Talent Centered Model for Twice Exceptional Students, TCM)，是以才能發展作為系統的核心 (如圖 2-1)，在其他五個重要元素的相互作用下達到充分發展才能的目的。雙重特殊需求學生的特殊興趣與優勢才能，需要挑戰性課程與區分性課程；而障礙因素所造成的限制，需要普通課程調整、物理環境調整、特定的補救課程，以及社會與情意支持。當個別化教育計畫越能貼近學生的學習需求，則教學越能促進才能發展 (Baum, 2009)。

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、普通班教師、資優班教師、身心障礙教師與相關專業人員以才能發展為核心，彼此通力合作，提供學生需要的支持，用以達到運用優勢帶動弱勢能力提升的目的。茲將模式的主要面向說明於后。

圖 2-1

雙重特殊需求學生才能中心模式圖



(一) 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的能力（Baum, 1988；Cooper et al., 2004）。

（二）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，或是採用加廣方式擴大學習的經驗。

（三）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，當班級人數較多時教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。除了降低訊息刺激干擾外，教師也可以設置閱讀角或靜息區，布置耳機、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，也可以讓學生依據自己的學習風格進行閱讀或完成指定的任務。

（四）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，而這必須仰賴教師仔細的觀察，並提供學生適當的選擇來表達想法與成果。普通班中的區分性教學不易，但可以就學生的特殊需求及學習困難，由學習內容、學習歷程、學習環境、及學習結果，設計適當的調整方式。

（五）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；Neihart, 2000；洪儷瑜等人，2020）。教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。

（六）特定補救課程

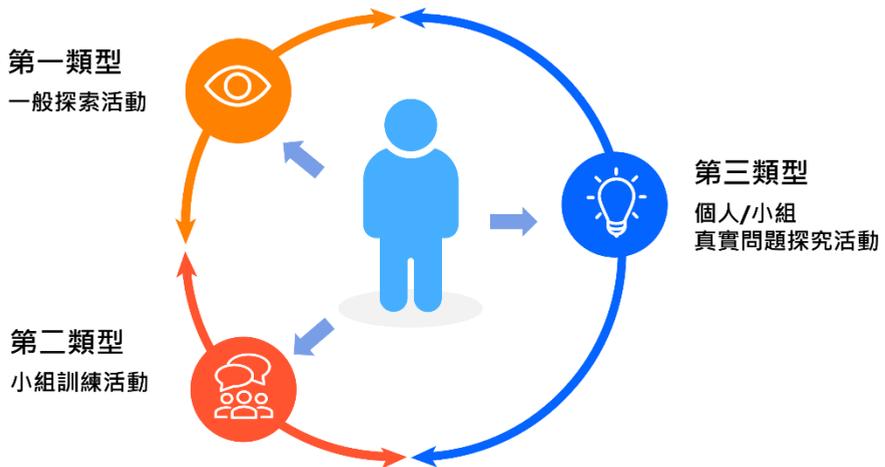
雖然才能發展模式強調運用適當的調整降低弱勢能力的影響，以便發展優勢能力，但並非只重視才能發展而不重視弱勢能力的提升。例如：面對具有書寫障礙的學生，教師可以指導學生運用適當的策略（如視覺組織圖），來降低書寫障礙的影響。或是運用學生的興趣領域，鼓勵學生採用書寫方式記錄，以優勢能力帶動弱勢能力的發展。

二、三合充實模式

三合充實模式（Enrichment Triad Model）為Renzulli於1970年代中期提出，該模式適用對象不僅侷限於資優課程，也包含普通班學生與各種充實方案的學生（Renzulli, 1978）。該模式擴大了傳統僅以智力測驗做為鑑定資優的唯一標準，強調資優的概念包含中等以上的智力、創造力與工作熱忱（task commitment），因此鑑定的重點在了解學生的學習需求，而非給予標記（labeling）。所以三合充實模式從動態的觀點了解學生的學習需求，採用多樣化的方式提供教學策略與支持，這樣的觀點不僅適用於資優生、普通生，更適用於內在能力差異更大的雙重特殊需求學生。

為了滿足學生才能發展的需求，三合充實模式強調運用多樣化的主題、領域來激發學生的創造力，再提供進階的學習內容、技巧或研究方法的訓練來協助學生於特定興趣領域持續發展，其整體模式由第一類型一般探索活動（Type I general exploratory activities）、第二類型小組訓練活動（Type II group training activities）與第三類型個人/小組真實問題探究活動（Type III individual/small group investigation of real problems）所組成（Reis & Renzulli, 2009, 2021; Renzulli, 2005; Renzulli & Smith, 1978），其模式如圖 2-2 所示。

圖 2-2
三合充實模式圖



一般探索活動的設計在於提供普通課程外未涵蓋的主題、內容或各種跨學門的領域，其主要目的在於讓學生接觸多樣化的單

元、內容、主題或各種普通班級中不會接觸的領域，用以激發學習的興趣與動機，以做為小組訓練活動或第三類型個人/小組真實問題探究活動的引導基礎（Renzulli & Smith, 1978）。在引導雙重特殊需求學生時，教師可以先確認該生是否已經發展出特定的興趣，如：電腦編程、計算、閱讀等。如果未能確認雙重特殊需求學生的興趣或才能發展領域，教師可以採用全班或小團體的方式，運用影片、書籍、不同領域的微型課程、演講，或鼓勵學生參與各種展演、藝術欣賞等活動，觀察並鼓勵學生創作小型作品或撰寫心得，了解學生的興趣與才能發展領域。如雙重特殊需求學生的興趣領域已確認為某領域的小型範圍，教師除了可以運用前述不同領域的活動，讓學生探索外，也可以在同一領域示範並鼓勵參與其他活動，如：某生對於美術領域的素描很有興趣，教師也可以引導學生參與水彩畫、油畫、粉彩畫等課程，不僅有助於創造力的連結，也能協助了解學生於美術領域下的其他潛在能力。

第二類型小組訓練活動強調透過學習歷程來提升思考技巧與特定的能力，因此其內容包括思考技巧與能力的提升。該模式認為在第二類型活動應該納入創造思考、批判思考、問題解決能力與情意發展；學習特定領域的技巧；運用進階參考資料的能力（意即運用較專業資料與書籍，而非僅使用一般網路搜尋的內容）；運用書寫、口語表達、視覺圖示進行溝通與傳達想法的能力（Reis & Renzulli, 2009；Renzulli & Smith, 1978）。例如：雙重特殊需求學生若在第一類型活動中展現出對於操作機器人與程式編程的興趣，在第二類型的小組訓練活動中，教師便可以採用個別或興趣小組的形式，讓學生閱讀相關編程的書籍、提供結構性的任務，讓學生探索並解決、引導學生如何操作並進程式編程、協助學生發展溝通的人際互動技巧……等。第二類型的小組訓練活動可為第三類型個人/小組真實問題探究的活動奠定基礎。

第三類型為個人/小組真實問題探究活動，其特色在於學生需要有意願投注大量的時間與心力在選定的興趣領域進行訓練，用以進行才能發展，逐步從知識的學習者變成知識的生產者。教師在設計第三類型活動時，需要協助學生將工作熱誠與學生選定的興趣領域產生連結，例如透過真實的問題或特定領域讓學生應用知識與發揮創造力；其次，需要協助學生學習進階知識內容、研究方法、表達藝術與跨領域的研究；再者，學生要能創作出實際的作品，並針對該領域的專家或特定的聽眾進行分享；最後，協助學生發展自我導向的學習技巧（self-directed learning skills）、計畫、組織、資源運用、時管管理、做決定、自我評鑑、工作熱忱、自信以及體驗創作的成就感是非常重要的。也因為第三類型需要特定領域的興趣、大量的時間與工作熱忱，因此 Renzulli 提出了旋轉門（Revolving Door Identification Model, 簡稱 RDIM）的概念，學生可以在探索後轉換領域。對於雙重特殊需求學生而言，第三類型活動可以針對學生的興趣能力與優勢能力進行發展，而弱勢能力的補救，或其他思考技巧、時間管理能力的訓練，則可以在第二類型或第三類型活動中予以補救。

三、良師引導模式

雙重特殊需求學生因為受到障礙與資優潛能交織的影響，不僅造成鑑定與發掘上的困難，其障礙特質也影響其社交人際的發展。Reis 等人（2014）指出：兼具注意力缺陷過動症或自閉症特質的資優學生容易出現行為與社交問題，也由於學業表現和行為間的相互影響（Trail, 2010），為了因應雙重特殊需求學生獨特的學習特質與需求，運用良師引導，彈性化的教學場域與課程實施方式，針對學生的優勢能力帶動弱勢能力的提升，則學生不僅能獲得寶貴的知識與經驗，也能在良師協助下進行生涯探索、學習像專家般

的思考與提升問題解決能力。過去的研究也指出良師引導模式對資優生的領域知識、情意與職涯選擇產生重要的影響，在實施過程中不僅促進親師互動，師生間也建立長久的友誼（于曉平，2005，2016；吳淑敏，2008；陳勇祥、張昇鵬，2015；陳昭儀等人，2016；郭靜姿等人，2007）。

良師引導模式中的良師如何定義？陳昭儀（1997，1998）綜合過去的文獻，認為良師可定義為一個在領域中或教育經驗較年者，扮演著角色楷模而為學生所景仰，並引導學生朝向正向發展。並指出良師有以下功能（如圖 2-3 所示）：

1. 提供鼓勵與支持。
2. 提供成人的角色楷模及社會互動的機會。
3. 拓展學生的興趣與生涯視野。
4. 協助學生發展正向自我概念。
5. 使學生能夠接觸到成人的世界及真實的生活經驗。
6. 良師最大的價值在於與學生分享個人價值、特殊興趣、時間、知識、經驗、才華及技能。
7. 能帶給教師與學生雙方面的鼓勵、刺激、新觀點、提供情緒上的支持及其他個人酬賞等。

圖 2-3

良師引導模式的功能圖



良師引導模式可以是角色楷模的一種形式，但與角色楷模又有些許的差異，Arenofsky (1998) 指出良師代表智慧，是你信任的教師與諮商者，但楷模是代表你很欽佩，希望可以趕上或模仿的人 (引自于曉平，2016)。良師可以透過課程進行教學或用電話聯繫與學生接觸，但楷模的範圍較廣，除了良師之外，可以是已經過世的名人、從書本上閱讀或是曾經聽過的人，因此不若良師能分享自己的時間，將知識、經驗、技能與個人價值用互動的方式傳遞給學生。郭靜姿等人 (2007) 以高中資優班女性為研究對象，探討重要他人對其生涯發展的影響，研究中有傑出的舞者指出：「我的啟蒙教師，可能是因為他教，那時候雖然很小，可是就是很喜歡他，因為教師的關係，你就愛上芭蕾，愛上舞蹈，然後就一直練，一直到雲門。」；也有受訪者表示：「.....我覺得這時教師的影響是在那個領域、教學跟他整個的專業素養上面。因為我會吸收每個教師給我的。」顯示良師除了專業知識的傳授外，其治學態度、風格

與提攜鼓勵，都會影響學生的學習態度與生涯發展。

（二）良師引導模式的優點與限制

良師引導模式能協助學生在特定興趣領域進行發展，如：雙重特殊需求學生可能只對美術領域裡的水彩畫感到興趣，或在自然科學領域中，其優勢能力展現在程式編程，彈性化與個別化的教學，可減少團體教學中的人際適應問題，因此在多階層反應介入模式的階層三，也運用良師引導協助學生進行才能發展(Trail, 2010)。良師引導模式的優點除引導生涯發展與增進專業領域知識外，還包含：1.促進獨立研究能力；2.提高自尊和自信；3.增進自我認識；4.發展個人倫理與規範標準；5.建立師生長久情誼；6.提升創造力與高層思考能力；7.歸屬感；8.激發責任感，以及增進人際溝通技巧等（陳昭儀等人，2016）。

然而良師引導模式的限制在於良師不易尋找、良師能付出的時間有限、良師與學生間的配對不易（于曉平，2016；陳昭儀等人，2016）。因此，由中央或縣市政府教育局，協助資優中心或特殊教育中心建立人才庫；給予適當的經費支持；針對良師設計輔導增能工作坊；結合校內輔導機制共同參與；學校建立完整的畢業生追蹤資料庫，做為尋覓良師的管道之一（于曉平，2016；陳昭儀、林秋萍，2012；陳昭儀等人，2016），將有助於解決良師尋找不易，以及協助良師增進輔導雙重特殊需求學生的知能，將有助於提供雙重特殊需求學生以優勢為導向的學習支持。

四、介入反應模式

美國學習障礙全國聯合委員會（National Joint committee on Learning Disabilities, NJCLD）於 2004 年就 IDEA 修正案所召開的

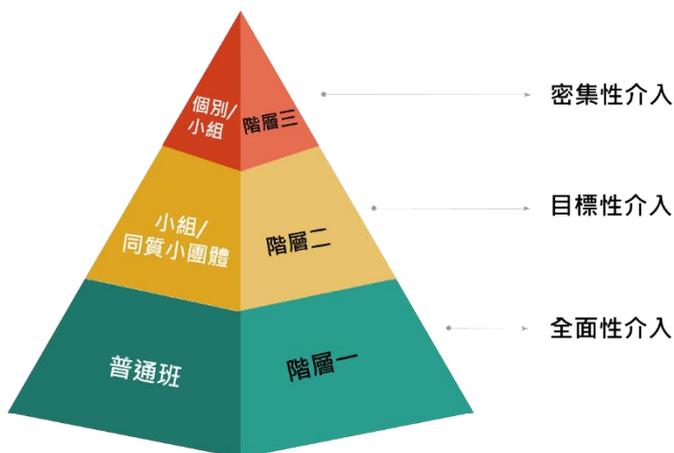
會議討論，認為介入反應模式的核心概念為 1. 系統性的在普通教育 (general education) 運用基於科學與研究本位的教學介入；2. 測量評估學生對介入的反應；3. 使用過程中所得的資料引導教學。

NJCLD 強調學生在介入反應模式下所蒐集的資料應該包含：
1. 在普通教育中實施以研究為基礎的高品質教學和行為支持；2. 針對個別學習困難的學生提供以研究為基礎的教學介入；3. 學校人員合作的方式發展、實施與監控整個介入過程；4. 持續的蒐集和監控學生在介入期間的表現；5. 記錄家長在介入過程中的參與情形；6. 依據法規記錄介入的時間流程；7. 過程中實施系統性的評量並予以記錄評量結果 (NJCLD, 2005)。

介入反應模式的核心概念可知為學習障礙鑑定與轉介前介入的輔導模式，此外並具有運用實證本位的教學方法進行介入、持續的蒐集並記錄學生的表現，以及依據學生的學習狀況在校進行不同層級的介入等特色。模式的特色及其在學習障礙學生鑑定的運用，受到美國特殊兒童委員會 (Council for Exceptional Children, CEC) 的關注，CEC 認為將學校視為整體的架構，而特殊教育為該架構的一部份，橫跨普通教育、特殊教育與家庭，形成合作夥伴關係，最早便可在學前階段辨識和確認學生的學習與行為需求。為了避免實施的過程影響到鑑定轉介的期程，因此 CEC 也指出已經確認有障礙的學生可以不經過模式即可接受特殊教育及其相關服務 (CEC, 2007)。在雙重特殊需求學生方面，CEC 認為在實施時，應考量其資優才能與障礙的教育需求，應該要提供雙重特殊需求學生豐富、具有挑戰性及加速的課程，同時也滿足其障礙層面的獨特需求 (鄭聖敏等人, 2014; CEC, 2007)。Trail (2010) 以此模式為基礎，採合作式問題解取向 (collaborative problem-solving approach)，提出多階層介入的連續性服務架構，分別為階層一的全面性介入 (Universal Level Interventions)、階層二的目標性介入

(Targeted Interventions) 以及第三階層的密集性介入 (Intensive Interventions)，並在每個層次中強調學業介入與行為介入的策略 (鄭聖敏等人, 2014; 鄒小蘭, 2020; Trail, 2010)，其模式如圖 2-4 所示。

圖 2-4
介入反應模式階層圖



階層一為全面性介入，其目的在於讓學生於普通班中接受以研究為基礎的課程與教學策略，透過全面性的篩選來確認需要額外協助或已經達到年級表現水準的學生，並根據學生學習準備度、興趣和學習風格進行區分性教學，用以提供達成學習目標所需的支持，同時也提供學習過程中所需的挑戰。在階層一的教學中，教師需要持續的進行評估以及監控學生進步情形，並用這些資訊協助教學與介入策略的決定，確保雙重特殊需求學生在障礙領域得到支持，並在優勢才能領域有所發展。但是當發現學生在課堂中的學習進展不足、人際關係困難、出現情緒問題的徵兆或需要額外的

挑戰，則必須轉介到階層二的目標介入。

階層二為目標性的介入，會運用小組教學或較低的師生比進行補救教學，教師需要因應學生的需求採用具有實證研究基礎的教學策略，於課堂內進行彈性分組、跨年級分組或運用抽離方式進行課程。小組教學得以提供雙重特殊需求學生發展高層思考能力、問題解決能力、研究技能、組織能力以及探索興趣領域的機會，並可運用抽離式課程指導雙重特殊需求學生社交技巧，以便改善人際關係。教師可以在這個階層中與學生共同探討具有障礙的名人發展歷程，協助學生理解如何他人如何克服自身困難並對社會提供貢獻；在這個階段中，教師也可以協助雙重特殊需求生擬定研究計畫或較長期的任務目標，引導學生將長期目標分解為具體、短期可執行的具體目標，不僅有助於協助學生了解進步情形，也能增進學生達成目標後的自信心。如果學生依然進步程度不足，出現人際關係困難、情緒困擾或需要更多挑戰性活動，則需要階層三的密集行介入。

階層三為密集性介入，需要由普通班教師、身心障礙班級教師、資優班教師、家長、學生和其他專家、行政人員組成團隊進行問題解決。需要收集過去介入的資訊，釐清學生的優勢能力、弱勢能力、影響學生表現的因素與問題原因，依據學生認知、學業、社交與情緒的需求，發展與並實施全面性的計畫，並運用診斷性評量和測驗評估學生的進步情形，再依據評估資訊形成教學和介入策略。而 Trail (2010) 於各個階層所建議的策略如表 2-1 所示。

表2-1

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層一		
學業介入	支持性策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全面性篩選和監測高風險學生。 2. 在學生遭受重大挫折前轉介至階層二。 3. 運用評估資料形成教學策略。 4. 運用區分性教學。 5. 採用具實證研究的介入策略與彈性分組。 6. 讓學生可以運用優勢才能展現學習成果。 7. 監控學生的進步情形並確保所有學生都有發展所需的技能。
	才能發展策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過全面性篩選和監控確認需要額外挑戰任務的學生。 2. 運用評估資料形成教學策略。 3. 運用區分性教學。 4. 採用具實證研究的介入策略，例如：彈性分組、更快的教學步調，以及提供深入探索複雜問題的機會。 5. 允許學生探索興趣領域並成為班級該領域的專家。 6. 監控並記錄學生進步情形。

(續下頁)

表2-1 (續)

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層一		
行為介入	人際關係策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過全面性篩選和監控確認在社交人際有困難的學生。 2. 建立尊重個別差異的環境。 3. 預防霸凌和反智的氣氛。 4. 教師能提供支持與鼓勵。 5. 提供學生和興趣或能力相似同儕合作的機會。 6. 鼓勵學生參與社團或成立興趣小組。 7. 監控並確認學生發展出適當的社交技巧。
	自我了解策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過全面性篩選和監控來確認在內在能力和表現差異很大、低自尊、完美主義、不適切期望、焦慮或憂鬱的學生。 2. 重視個人特質和學習風格的差異。 3. 增進學生對自己優、弱勢能力的了解。 4. 鼓勵同理心的發展。 5. 協助學生建立自尊、自信。 6. 留意具有焦慮、憂鬱或低自尊的學生。

(續下頁)

表2-1 (續)

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層二		
學業介入	支持性策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 系統化評量和監控進步情形。 2. 於課堂或跨年級教學中採彈性分組方式。 3. 與資優及身心障礙教師合作規劃具有實證研究基礎的教學介入方案。 4. 規劃特定時間與期間的密集性補教教學。 5. 採用具有研究基礎的介入方法，協助學生發展出對學習的主動性 (automaticity) 技巧。 6. 優先協助學生發展組織、時間管理與學習技巧。
	才能發展策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 系統化評量和監控進步情形。 2. 於課堂或跨年級教學中採彈性分組方式。 3. 強調發展學生的優勢能力和興趣。 4. 與資優班教師合作規劃、設計並實施具有挑戰性的課程或活動。 5. 採用具有研究基礎的介入方法，如：小組教學、抽離式課程、採小組或個人方式進行獨立研究。 6. 重視批判性、創造性思考以及問題解決能力的發展。

(續下頁)

表2-1 (續)

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層二		
行為介入	人際關係策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 系統化評量和監控進步情形。 2. 成立友誼小組(同儕支持團體),協助學生發展社交技能、同儕關係,並維持友誼發展。 3. 進行自我倡導(self-advocacy)技能的教學。 4. 由家庭協助學生學習,共同協助學生建立自主能力,而不是使學生更為依賴。 5. 提供與資優班同儕合作的機會。 6. 鼓勵學生參與課外活動。 7. 對被同儕疏離、孤立的學生轉介其他輔導諮詢。
	自我了解策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 系統化評量和監控進步情形。 2. 協助學生發展出對自我的覺察、理解和接受。 3. 協助學生理解成功是努力而非能力所導致的結果。 4. 利用評分標準來協助學生學習自我評量。 5. 協助學生設定可實現的長期目標,並能將這些目標分解為可執行的短期目標。 6. 鼓勵學生肯定自我達成的目標和進行自我實現。

(續下頁)

表2-1 (續)

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層三		
學業介入	支持性策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 採用團隊合作方式，採用實證研究的方法和實施教學介入方案。 2. 密集性、系統性的專業化教學與介入。 3. 系統化評量和監控進步情形。 4. 轉介身心障礙鑑定。
	才能發展策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 採用實證研究的介入策略。例如：加速制、提早選修高一階段課程。 2. 讓學生進行獨立研究，以便提供學生深入研究一個主題的機會。 3. 培養學生訓練如通該領域專家的思維習慣。 4. 提供學生實習或與真實世界連結的學習經驗。 5. 轉介資賦優異鑑定。 6. 運用良師指導學生學習。
行為介入	人際關係策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供與資優班同儕合作的機會。 2. 專門的諮商或輔導，協助學生應對自我強烈的情緒、敏感性感受以及孤立感。 3. 協助學生發展社交技巧，用以改善其與同儕、教師和家庭的關係。 4. 教導學生成為自我倡導 (self-advocacy) 者所需的技巧。 5. 提供良師指導或實習的機會。

(續下頁)

表2-1 (續)

Trail多階層反應介入模式的教學策略

階層三		
行為介入	自我了解策略	1. 對焦慮、完美主義、憂鬱、壓力或具有自殺傾向徵兆的學生，提供或轉介專業的心理諮商。 2. 協助學生覺察、理解和接受自我的優勢和挑戰（限制）。 3. 協助學生探究相似障礙的名人經驗。 4. 發展自我調節（self-regulation）、控制和實現個人目標的能力。 5. 教導學生面對壓力的調適策略（coping strategies）。

註：修改自 Trail (2010) : *Twice-exceptional gifted children: Understanding teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press.

在臺灣，鄭聖敏等人（2014）以三階層模式轉化為「雙重特殊需求學生多層次教學輔導模式」，在階層一以普通班教師為主要執行者，透過區分性教學提供普通學生、資優學生、身心障礙學生與雙重特殊需求學生優勢能力的挑戰機會，並藉由課程調整降低障礙限制；階層二則在普通班教師外，納入資優班教師與學科專長教師，藉由社團、校本方案或區域方案，採小組或個人方式提供進階挑戰的機會，而弱勢能力則運用小團體輔導或補救教學進行支持性策略教學；階層三則是藉由資優班、良師引導、獨立研究等方式提供挑戰性課程，並由身心障礙資源班依學生需求，針對個別學生狀況提供密集性介入，因此學生的資優行為越明顯則越需要從往高一階層發展，而障礙限制越明顯，則需要更多專業的介入與補救。鄒小蘭（2020）亦參考 Trail 的多階層反應介入模式與 Renzulli

三合充實模式，發展為「多階層校本方案運作模式」，發現從學校層面來說，實施雙重特殊需求學生介入方案能激發校內資優教師發掘隱藏雙重特殊需求學生個案，引導教師自我成長與促進師生關係；從學生層面來看，除發展優勢才能與建立正向自我價值外，還能提高學習動機與社會技巧，改善家庭中的親子關係與促進親師溝通。

運用才能本位模式於雙重特殊需求生的輔導案例

前述介紹之雙重特殊需求學生才能中心模式、三合充實模式、介入反應模式與良師引導模式之共通處在於以優勢能力引導雙重特殊需求學生弱勢能力的發展，並提升學生的自尊與自信，但在模式的選用上，教師仍須考量學校資源、班級氣氛、親師合作程度、人力、物理等資源進行選擇。以下以一位選擇性緘默症之數理資優生為案例（李美惠、吳巧雯，2023）進行精簡的說明，以協助教師快速了解模式實施要點與樣態，而該案例詳盡之教學輔導作法，可參閱郭靜姿、陳彥璋（2023）主編：雙重特殊需求生的輔導案例第十二章。

一、個案基本資料

1. 年級：高中二年級
2. 姓名：小T（化名）
3. 雙重特殊需求鑑定類別：選擇性緘默症與學術性向資賦優異（數理）
4. 優勢才能專長與興趣領域：數學

二、運用才能本位模式之輔導作法

1. 區分性課程

由於小 T 於國小階段就通過一般至資優鑑定，接受資優班的服務，所以區分性課程方面多於資優班中進行。國中就讀數理資優班後，資優班教師因應小 T 的社交狀況，採取抽離式數理課程進行加深加廣的學習，而後小 T 通過國立清華大學北區高中科學研究人才培育計畫甄試，除了在物理組正取外，也接受數學組菁英班課程，透過科學班讀書會研討數理議題。小 T 的同儕即表示小 T 很少跟同學講閒話，即使在玩的過程也會討論數理議題，而小 T 最大的轉變就是從不搭理他人的個人學習，轉變能與他人分享所學。

2. 挑戰性課程

小 T 國小時就展現優秀的數學能力，升上國中後其優異的數學表現更勝同儕，因此母親在醫師的建議下，讓小 T 參加數學競賽。在準備數理競賽的過程中，小 T 除了參與資優班加深加廣的教材之外，再由母親和教師提供額外更有挑戰性的學習素材讓小 T 採自學，並讓小 T 報名參加大學開設的高中科學人才培育計畫，通過數學組和物理組甄試，於國中九年級時運用週六時間參加課程，並得到名列前茅的成績。

挑戰性課程的運用讓小 T 增強自信與精進自己的數理能力，使其在高中階段獲選為奧林匹亞選手，並在學科領域上取得數學及物理免修，得以公假到圖書館或自修室鑽研，進而在夜間讀書會能發表分享研習所得，也進一步提升人際互動的能力。

3. 特定補救課程

小 T 的母親很早就發現小 T 的特殊性，因此學齡前便安排「視聽動」課程，並在小 T 於小學三年級診斷出選擇性緘默症並取得身心障礙學生身分後，便安排藝術治療課程，以及接受校內資源班社會技巧課程，讓小 T 藉由遊戲的方式同儕對話與互動。經過弱勢能力的支持與輔導後，小 T 逐漸能接受自己的特殊性而能與他人溝通、談話，也因為專長的發展帶動小 T 分享、溝通的意願，因此小 T 國中便不在保有身心障礙學生的身分，由資優班教師關注並輔導小 T 的人際互動技巧。

4. 物理環境的調整

選擇性緘默症的學生不需要特別安排特殊的學習環境，對小 T 而言，在資優班與普通班的安置服務，使其得以在適當的場所與專科教室，與他人分享自己的興趣與專長領域，就是很理想的物理環境調整。例如，在小學時小 T 對於外界環境很少注意，與人的互動也相當冷漠，但在專題發表的會議室，數理資優班實驗室則可以和同學進行分組討論，隨運用優勢才能來帶動弱勢能力的發展，到了高中已能在講台侃侃而談，分享自己在數學和物理自學的內容。

5. 社會與情意支持

小 T 的啟蒙教師，是她的媽媽。而在幼稚園期間，雖然小 T 無法在眾人面前表演或言談，母親仍是讓他站在台上，試著讓他學習如何克服自己的障礙。隨著小 T 年紀漸增，媽媽開始扮演陪伴勸說，與學校合作使用正向管教方式進行輔導，而非一直訓誡，提供他時間成長。並在發現小 T 的數理優勢能力後，鼓勵小 T 參加更具挑戰性的數理課程與競賽，使其體驗挫折就是個學習歷程，從失敗中進行學習，陪伴資優生學習接受自己的不完美，省思自己的優

勢，進而規劃自己未來發展方向。

從才能本位模式的輔導案例中，可以發現給予足夠的輔導支持，以才能發展為中心，不僅有助於專長領域的發揮，也能支持弱勢能力的發展，並能運用模式架構，協助教師與家長檢視資源的引入、教學方式的調整以及挑戰性課程和補救課程的規劃，而以全面性的角度進行規劃，幫助學生展現才能。

結語

在教育部國教署推動之「補助縣市雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」中，大多數學校的作法係由學校或家長推薦適合雙重特殊需求學生才能發展的師資，提供充實學習機會；並由身心障礙領域之特教教師結合校內輔導資源，提供補教教學與弱勢能力的支持。過去的研究也發現，以優勢為本位的教學與輔導支持策略，不僅有助於雙重特殊需求學生在學業上的成功，也能協助降低人際互動的焦慮，建立較佳的社會人際關係（Reis et al., 2023；Reis & Renzulli, 2021）。由於現階段並非各校均有資優資優班或資優教師的配置，因此這樣的整合模式不易將資優資源整合入個別化教育計畫中。惟在擬定雙重特殊需求學生的教學輔導或個別化教育計畫前，仍宜評估學生優弱勢能力、興趣領域與專長發展項目，再由普通班教師、特教教師、行政人員與家長組成校內支持團隊，並由個管教師依學生學習特質、學校規模與資源選定合適的輔導模式。

有效的輔導模式能協助檢視與盤點校內資源、統合校內人力資源與掌握學生學習表現。Baum 的雙重特殊需求學生才能中心模式，關注學校挑戰性課程、區分性課程、與補救性課程的提供與實

施，並兼顧物理環境與社會情意的支持；Renzulli 的三合充實模式則以優勢才能的加深、加廣為主軸，提供三種類型的充實學習機會；良師引導模式則係由良師同時提供才能與情意發展的支持，並兼具典範的學習；介入反應模式則是以多階層方式提供學業與行為介入的策略，並強調蒐集學生的表現資料以回應後續的介入方式。不同的模式有其不同的特點與發展特色，教師於輔導雙重特殊需求學生時，建議宜組織教學團隊，整合校內資源，並運用適合學生的模式，規劃、檢視與評估學生的進步情形。運用優勢能力帶動弱勢能力的進步，不僅能增強學生的自信與發展才能，也能促進普通班教師與特教教師的攜手合作，共同協助學生最佳的發展。

參考文獻

- 十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範（2021）：中華民國一百一十年十月二十九日教育部臺教授國部字第 1100137925A 號令發布。
- 于曉平（2005）。高中數理資優女生選擇進入基礎科學科系之歷程研究。特殊教育研究學刊，29，337-361。
<https://doi.org/10.6172/BSE200509.2901016>
- 于曉平（2016）。苗栗縣資優教育良師典範制之探究。資優教育論壇，14，27-50。
- 李美惠、吳巧雯（2023）：透過 TCM 模式促進雙重殊異學生之發展：以一位選擇性緘默症之數理資優生為例。載於郭靜姿、陳彥璋主編：雙重特殊需求學生的輔導案例。

- 吳淑敏 (2008)：傑出女性科學家成功因素與性別議題之探討。
資優教育研究，**8** (1)，19-46。
<https://doi.org/10.7089/JGE.200806.0019>
- 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 (2023)：中華民國一百十二年六月二十一日總統華總
一義字第 11200052781 號令修正公布。
- 教育部特殊教育通報網 (2022)：**特殊教育執行績效**。
<https://www.set.edu.tw>
- 教育部特殊教育通報網 (2023)：**特殊教育執行績效**。
<https://www.set.edu.tw>
- 郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、
周佩蓉 (2007)：重要他人對於高中資優班畢業女性生涯發展的
影響。**資優教育研究**，**7** (2)，1-18。
<https://doi.org/10.7089/JGE.200712.0001>
- 郭靜姿、張書豪、蔡明富、廖釗君、陳錦雪、林燁虹、于曉平
(2020)：臺灣中小學資優教育銜接與資優學生學習適應研
究。**教育心理學報**，**51**，3，415-442。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202003_51\(3\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202003_51(3).0004)
- 郭靜姿、陳彥璋 (2022)：**112-113 年度身心障礙資賦優異雙重殊
異學生鑑定與輔導模式推動及成效評估計畫**。教育部國民及學
前教育署。
- 陳昭儀 (1998)：良師典範對國中資優生的影響之研究。**教育研究
資訊**，**6** (5)，65-85。

- 陳昭儀 (1997): 良師典範與資優教育。 **資優教育季刊**, **62**, 11-14。
- 陳昭儀、李雪菱、楊尚容 (2016): 新住民子女資優生「良師引導方案」之實踐歷程及其影響情形。 **特殊教育研究學刊**, **41(3)**, 99-127。 <https://doi.org/10.6172/BSE.201611.4103004>
- 陳昭儀、林秋萍 (2012): 資優生「良師引導方案」之實踐與應用。 **資優教育季刊**, **124**, 1-9。
[https://doi.org/10.6218/GEQ.201209_\(124\).0001](https://doi.org/10.6218/GEQ.201209_(124).0001)
- 鄒小蘭 (2020): 國小自閉症資優生多階層校本方案運作模式之探究。 **特殊教育研究學刊**, **45 (2)**, 1-28。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45\(2\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45(2).0001)
- 鄭聖敏 (2021): 撥雲見日—身心障礙資賦優異學生教學輔導之行動研究。 **教育科學研究期刊**, **66 (1)**, 39-81。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66\(1\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66(1).0002)
- 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**, 13-28。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.132.13-28>
- Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *32*, 226-230.
- Baum, S. M. (2009). Talent-centered model for twice exceptional students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed., pp. 17-48). Creating Learning Press.
- Cooper, C., Baum, S. M., & Neu, T. (2004). Developing scientific talent

students with special needs: An alternative model for identification, curriculum, and assessment. *Journal for Second Gifted Education*, 15, 162-169.

Council for Exceptional Children (2007). *CEC's position on response to intervention: The unique role of special education and special educators*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499403.pdf>

Kettler, T., Sulak, T.N. (2022). Strength-Based Approaches to Recognize and Develop Talent in Twice-Exceptional Learners. In: Piske, F.H.R., Collins, K.H., Arnstein, K.B. (eds) *Critical Issues in Servicing Twice Exceptional Students*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10378-0_9

Kircher-Morris, E. (2021). *Teaching twice-exceptional learners in today's classroom*. Free Spirit Publishing.

Lovett, B., & Sparks, R. (2010). Exploring the diagnosis of “gifted/LD”: Characterizing post-secondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 91-101.

National Joint Committee on Learning Disabilities[NJCLD]. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Available from <http://www.ldonline.org>

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44, 222-230. 10.1177/001698620004400403.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities:

Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed., pp. 323-352). Creating Learning Press.

Reis, S. M., & Renzulli, S. J. (2021). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. *Gifted Education International*, 37(1), 41-53.
<https://doi.org/10.1177/0261429420934435>

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An Operational definition of Twice-Exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

Reis, S., Gelbar, N., & Madaus, J. (2023). Pathways to academic success: specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. *Gifted Education International*, 39(3), 378-400.
<https://doi.org/10.1177/02614294221124197>

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). Developing defensible programs for the gifted and talented. *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 21–29, 51.
- Trail, B. (2010). *Twice-exceptional gifted children: Understanding teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第三章 雙重特殊學生：發現、識別與介入

石夢良¹、魯明輝²

¹嶺南師範學院特殊教育研究中心主任

²廣州大學特殊教育系副教授

【摘要】

超常生或資優生通常是具有卓越認知與學習能力的學生。其中部分資優生雖然在某個或某些領域有過人天賦，卻同時兼有身心方面的障礙與挑戰，這類學生被稱為雙重特殊需求學生。在遮蔽效應下，發現與識別這類學生群體通常很困難，因為他們的障礙可能掩蓋他們的優勢能力，反之亦然。作為潛在的人才資源，要想人盡其才，需要教育工作者準確把握他們的優勢與障礙，運用能克服其障礙、發揮其潛能的教學策略，充分滿足其教育需求。本文首先描繪雙重特殊需求學生的大致樣貌及常見的特徵，來帮助大家更好地發現與識別這些學生，最後從循證實踐的理念出發，提供一些可供參考的支持性干預策略。

關鍵詞：雙重特殊需求學生、遮蔽效應、識別、循證實踐、支持性干預

Galton (1869) 早在 1869 年就在他的《遺傳天才》(Hereditary Genius) 一書中公開提出天才理論，後來在該書的第二版將天才 (genius) 概念化為天生的高能力。19 世紀還沒有資賦優異 (giftedness) 這個概念，因為當時資賦優異的意義也沒有被界定出來。直到 20 世紀初期，心理測驗運動才慢慢導致資優兒童概念結構化。當時的標準化測驗在數量上評價，在價值上層次化個人能力水平，並讓人類的多維度與多樣性能力簡化為雙極連續體，在這個連續體中，將 IQ 高於某個切截點分數的稱之為超常 (supernormal)，低於末端百分之三的稱之為“智能障礙者” (Goddard, 1919)。1919 年，“資優” (the gifted 或 giftedness) 一詞正式成為超常兒童的標準名稱 (Whipple, 1919)，並將其用於教育百科全書。

雙重特殊需求學生則是在 1975 年左右首次被確定為一個獨特的群體，有學者還出版了《為資優殘障學生提供教育方案》一書 (Maker, 1977)，雙重需求學生的教育正式進入資優教育研究者的關注範疇。早期稱這種兼具障礙與資優特質的學生為“資優殘障者” (the gifted handicapped)。

1990 年美國修正殘障者教育法 (IDEA)，改稱為“殘障資優者” (the gifted with disabilities)，到了 90 年代初期，學術界開始使用“雙重特殊” (“dual exceptional” 或 “twice exceptional”) 的名詞。2004 年修正 IDEA 時，仍未將之列為一類，但首次承認雙重特殊需求學生的需要。常被提到的雙重特殊需求學生類型有：學習障礙資優、自閉症資優、情緒行為障礙資優、注意力不足過動 (AD/HD) 資優、視覺障礙資優、聽覺障礙資優、智能障礙等。

資優兒童在任何群體都存在，不管文化、種族，均有一定比例的出現率 (Shi & Xu, 2004)。也就是說，超常能力者會出現在學前、小學、中學到高中以上甚至成人階段，會出現在城市，也會出現在

農村；會出現在高社經家庭，也可出現在低社經家庭；會出現在不同文化背景各個族群中，也會出現在身心障礙群體中。出現在身心障礙群體中的資優學生，就是我們所說的雙重特殊需求學生。很多時候，雙重特殊需求學生雖有過人的智力或才能，但其身心障礙會遮蓋他們的資賦優異能力；同樣地，他們的資賦優異能力也會掩蓋他們的學習困難。這強弱並存的特性經常產生互相屏蔽的現象，從而使得他們的優勢能力及學習困難皆被忽視，而得不到適當的教育支持。本文旨在讓教育工作者理解什麼是雙重特殊需求學生的基礎上，更好地發現、識別與回應他們的教育需求，以實現現代教育所提倡的“發展優勢，提攜弱勢”功能。

一、何謂雙重特殊需求學生

(一) 概念界定

雙重特殊，簡單來說，就是指同時兼具資賦優異及身心障礙兩種特質的學生。這個定義，並不是資優與障礙的簡單疊加，這些學生經常不符合任一資優或障礙的鑑定標準，因為資優特質會矇蔽障礙，而障礙特質亦會掩蓋資優。比如有些孩子在數學、寫作或藝術等領域很有天賦，然而卻同時具備那些影響他們學習成效的障礙：可能是多動症（過動/注意力不足症）、學習障礙、孤獨症（自閉症），或者其他感覺處理問題，這類兒童就被稱之為雙重特殊需求學生，簡稱“雙特學生”。

在人類發展史中，一直存在著這類群體。在美國，對該類群體的最佳估計範圍為30萬至36萬（約佔18歲以下兒童總數的0.5%）（National Association for Gifted Children & Council of State

Directors of Programs for Gifted, 2011)，有學者估計，9.1%身心障礙的學生可能具有優異的學習潛能（Barnard-Brak et al., 2015）；在澳大利亞，2010年保守估計雙重特殊需求兒童的人數約為4萬名，約佔資優兒童的10%（Ronksley-PaviaMunro, 2014），甚至有人估計澳大利亞資優兒童中有30%是“雙特學生”（Munro, 2002）。我國雖然沒有具體統計數字，但他們的身影比比皆是，如民間音樂家華彥鈞（阿炳），唐氏綜合症指揮家胡一舟，僅靠聽聲音就學會彈鋼琴的自閉症少年王梓安、不用計算器就能計算平方根的自閉症小學生等等。

學者們根據不同的標準與著重點對雙重特殊學生進行分類。按照學生天賦或障礙兩者表現來分（Baum & Owen, 2004），可分為三類，第一類是首先被確定為有天賦但後來表現出有障礙的學生；第二類是先備確定為殘障者，但在一個或多個領域（學業、智力、創造力、領導力、視覺或表演藝術）表現出有特殊才賦；最後一類是天賦與障礙相互遮蔽導致表現平平的學生。另外一種分類則是按照學生障礙的類別來分（Gallagher, 2006），也是分為三類，一類是伴隨有行動障礙的，如理論物理學家史蒂芬·霍金（Stephen W. Hawking），他患有漸凍人症；其次是有感官障礙的，如美國現代女作家、教育家、社會活動家海倫凱勒（Helen A. Keller），她既盲又聾；最後是有情緒行為障礙的，如與精神分裂症（思覺失調症）長期搏鬥的諾貝爾經濟學獎得主約翰·納什（John Nash）。

（二）特徵與挑戰

我國的超常教育歷經40多年，取得了不菲的成績，但也有不少質疑的聲音，主要涉及學生認知與心理發展異步造成的各種不適應（黃玉浩 & 褚朝新，2008），因此，有人提出“雙超常”概

念，其意涵就是要在各個矛盾對立的發展領域尋找平衡，如智力與非智力、學業與心理、顯能與潛能等（官群，2009）。雙重特殊需求學生受限於信息接收、表達困難或行動上的障礙而無法順利地學習或發揮應有的潛能；亦可能因為認知發展的不均衡、社會技能的不足，常經歷挫折、失敗的經驗。他們可能會在某些領域表現出優勢，而在其它領域表現出弱勢，但他們往往會表現出一些如下的共同特徵：

首先，因為認知處理困難而難以掌握基本學習技能，如閱讀、書寫、計算等，因此，需要學習補償策略以掌握基本技能（Baldwin et al., 2015）。

其次，不同尋常的想像力，經常產生原創性想法，甚至有時顯得相當“怪異”，這與特殊且複雜的大腦活動有關（Trail, 2011）。

第三，很強的觀察能力但記憶力有困難（Winebrennerll, 2003），這突出的觀察能力使得他們能夠展示視覺事件或藝術方面的特殊才能。

最後，與年齡、認知發展不同步的感情表達與處理方式，所以經常表現社會性不成熟（Kingl, 2005），例如，一個小學生可能達到高中階段的閱讀能力，但情緒管理上的發展滯後讓他們難以遵守課堂規則。理解雙重特殊需求學生的這些特徵與挑戰，將有助於教師、家長與教育工作者妥善處理學生的各種社會與情感需求。

在個體發展的每個領域，天賦與障礙的結合均會產生其優勢與劣勢，這些優勢與劣勢可以重合，但並不是簡單合併。對於雙重特殊需求學生來說，天賦與障礙相互作用的結果很複雜，可能影響到個體發展的四個領域：學業、認知、心智能力、人際關係。這四個領域緊密相連，彼此互相影響；它們之間達成的平衡越好，學生

就越有可能發揮出最大潛能。但很多時候，學校與家庭在輔導雙重特殊需求學生時，重點會放在他們的缺陷或困難上，而忽略其興趣與才華，最後身心俱疲，卻更多體驗挫敗。雖然在一個領域表現出色而在另一個領域苦苦掙扎的孩子在課堂上確實面臨著重大挑戰，但只要大家開始關注這類學生並開展各類相關研究，他們的教育支持就能得以平衡，多元需求就能被發現，最終實現潛能發展。

二、如何發現雙重特殊的學生

每一位學生都代表了一種潛在的國家資源，其未來對社會的貢獻在很大程度上取決於是否獲得適當的教育經驗。雙重特殊需求學生的資優特質可以補償，從而減少他們的障礙；同樣，障礙也可能會降低學業表現或成績，從而使學生不被認為是資優者，甚至被拒絕於普通教育系統之外。許多看似普通的學生實際上是資優與障礙相互掩蓋的學生。他們常處於天賦與缺陷嚴重失衡的矛盾中，例如：一位學生的實際年齡為 10 歲，但其智力年齡可能已達 15 歲，情感發展年齡為 6 歲，而生理發展年齡則為 9 歲，這些發展上的不協調，可能會讓他們變得敏感、沮喪，從而導致系列的社交、情感與行為問題。證據標明，越來越多的資優學生同時具有學習與行為方面的障礙 (Baum & Olenchak, 2002)，但因為遮蔽效應 (shadowing effect)，通常只是被認定為注意力缺陷或學習障礙。在教育現場，到底有多少雙重特殊需求的學生？沒有人真正知道。若雙重特殊需求學生未能被發現並獲得發展才能的機會，一方面對這些學生而言有才難伸，有苦難言；另一方面，社會也減少了許多創造性的人力資源，相對增加了障礙者在經濟上的依賴狀況。因此，及早發現雙重特殊學生的才能並加以培育，不只是促進個人的潛能發展，更可增進社會的生產力。

雙重特殊需求學生的發現與識別，較一般資優學生的識別更困難，因此也不容易被發現與培育，其原因有下列幾點：1.評量工具受限，大部分工具是為正常學生所設計，因此適用於障礙兒童的鑑定工具及常模欠缺；2.能力發展不均衡，造成學生內在認知及情感的衝突，常導致自我概念低落、降低成就表現（Ronksley-Pavia, 2015）；3.多數父母及特殊教育人員會將焦點置於兒童的障礙面，期望針對他們的困難提供早期干預，往往忽視了他們資優潛能的開發。

運用一般的資優評估工具與鑑定標準來鑑定雙重特殊需求學生並不公平，容易低估他們的潛能。要準確識別雙重特殊需求學生，應調整標準化的鑑定方式，多運用家長及教師的觀察推薦，以及運用檔案評價的方式發現其優勢才能領域。在鑑定標準上應以障礙兒童為比較對象，而避免採用一般兒童適用的常模。識別雙重特殊需求學生最重要的一步就是要了解他們的特點；老師對學生進行的正式、非正式評估都有助於發現雙重特殊特質，如行為檢核、家長與同學提名、學生自我報告、智力測驗、創造力測驗以及多元智能評估等（Karnes et al., 2004）；課堂觀察是一個教師最為實用的方法，通過觀察學生在課堂中的表現，可尋找隱藏的才賦、創造力與批判性思維能力，這些能力是資優生的指標，同時還能觀察到學習上的困難與挑戰（Winebrenner, 2003）。

總括來說，應堅持採用多元、多層的識別鑑定方式，運用多元的工具與多樣的資料來源以正確評價學生的能力與特質。如有人提出多元識別雙特學生應包括心理測量、行為檢查表、檔案評估與訪談（Reis et al., 2014）。識別程序也需要逐層進行，如有學者提出鑑定雙重特殊需求學生的四個步驟（Maker, 1996）：1.篩選：由父母、教師、同學進行觀察檢核；2.選擇適當的標準化測驗工具，解釋結果應注意各分測驗的意義，從分量表中發現其優勢能力；3.觀

察教學：由有經驗的教師與受過訓練的觀察員，觀察學生在學習情境中的表現，並適當運用提示與干預，來評估學生的可發展區間；4.最後是專業判斷，蒐集多元測驗資料，綜合研判，據以作為教育安置或教育計劃的依據。我國臺灣學者郭靜姿就曾以 DISCOVER 課程模式構建並執行為期三年的課外資優活動計劃，採用多元多層的識別方式來發現並培育學前雙重特殊幼兒的潛能（Kuo et al., 2010），效果顯著。

三、對雙重特殊需求學生的教育方法

教育的目標是為學生提供建立知識、技能與態度的機會，使他們能夠成功並在社會上做出貢獻，雙重特殊需求學生不應被排除於這一願景之外。儘管雙特學生的研究越來越多，但這些學生的需求在學校中卻極少獲得滿足。對於雙特學生的需求與特徵，以及對有效的教學策略，人們仍然缺乏理解，任課教師必須得到資優教育與特殊教育工作者的合力支持才能實施有效的教學。在支持雙特學生時，通常採用“優勢本位”的原則：先關注學生的興趣、才能與才賦而不是障礙，允許學生使用自己喜歡的學習方式，提升學習動機與自信；當他們有了成就感時，就會更有內在動機與方向去跨越自己的障礙。同時，課程也應該具備一定的挑戰性與趣味性，保持並提升學生的自我效能感。

（一）積極心理傾向的支持策略

德國慕尼黑大學全球資優兒童中心從“優勢本位”出發，提出四種協助雙重特殊學生的支持策略（Sanchez et al., 2018）：

1. 焦點問題解決策略。其三個關鍵原則是：(1) 如果缺陷對生活、學習不造成影響，就不用去處理；(2) 如果發現某種問題解決辦法有效，那就充分利用它來處理其他問題；(3) 如果方法無效，那就做點別的，不要讓孩子持續感到挫敗。

2. 擴展與建構理論。這是一種積極情緒理論，這一理論認為積極的情緒，如愛、喜悅與感激，可以促進新穎、創造性的行動、想法與社會動機，當人們體驗到積極的情緒時，他們的思想就會更開闊，願意敞開心扉接受新的可能性及想法。

3. 藝術治療。有研究指出，超過 80% 的資優兒童是視覺空間學習者 (Baum et al., 2001)，雙重特殊需求學生通常也很有創造力，通過藝術可以釋放他們因障礙帶來的焦慮並減輕壓力，引導他們以獨特方式來協調與整合其內外條件、現實與想像。

4. 動物輔助治療(干預)。研究表明，動物具有改善人類情緒、降低血壓與提升愉悅感的天然能力，因為牠們不會因學生的障礙或天賦來評判，可以很好地幫助調節情緒與能量、減輕壓力、應對焦慮、提升自尊與自信、改善精細動作、減少孤獨感、增加安全感與自信心、提高語言與非語言溝通技能、激勵創造力與創新精神。

(二) 應用實證本位的支持策略

有許多實證本位策略 (evidence-based practice) 可用於雙重特殊學生，下面將從五個方面介紹如何在教學實務中支持這類學生：

1. 瞭解學生特質，有的放矢。當雙重特殊需求學生的實際表現或成就沒有達到預期時，他們可能被誤認為是有天賦的後進生，或者說是低成就（能力高成就低）的資優生。他們可能會表現出與雙重特殊需求學生相同的一些行為與結果，例如課堂表現

與考試成績之間存在無法解釋的顯著差異。但是，形成這兩者的根本原因是不同的，所採用的介入輔導措施也必然不同。因此，有必要進行全面評估，以確定學生到底是低成就還是因為身心障礙，從而提供恰當的教育方案與介入方法。

2. 看見學生潛能，適性揚才。潛能發展是雙重特殊學生教育中最重要成分，相較於缺陷補償，教育工作者更應該先考慮他們的優勢能力與學習興趣。有研究者提出了幾個幫助確定學生優勢能力的考量因素，包括學生擅長的領域、學生展現出資優才能的主題，以及學生如何利用自己的優勢來減少自身障礙（Baldwin et al., 2015）。家長訪談與特質檢核表也可以在優勢領域確定中發揮一定的作用。當雙重特殊需求學生的優勢特質得到重視與發展，他們會積極地面對困難，學業自我概念相應提高（Wang & Neihart, 2015）。

教師在課堂裡發展學生優勢能力的方式之一是利用他們的學習風格來進行教學（Winebrenner, 2003），例如，有些雙重特殊需求學生較喜歡視覺與觸覺動作類型的學習，有感官障礙的學生較喜歡安靜的學習環境（Trail, 2011）。另外，教師還可以為學生設置個性化的學習難度以發展其優勢潛能。當雙重特殊需求學生有機會解決問題併發揮他們的創造力時，他們會更加開放地參與到課程活動中來（Baum & Owen, 2004）。例如，一些學生在寫作領域有障礙，但有創造的天賦與才能，他們就可能創造出超越傳統紙筆方式的作業，也可以通過原創視頻或圖片故事來展示他們所學到的知識。

3. 看見學生障礙，雪中送炭。對於常見的幾種類型的雙重特殊需求學生，有學者總結了他們在學習上可能遇到的困難（Barnard-Brak et al., 2015），如表 3-1。在識別與解決學生的這些教育需

求時，要儘量避免不必要或不適當的標籤。對於兼具學習障礙的學生，其中一項挑戰是關聯新舊知識的能力。作為支持雙重特殊需求學生的實證本位策略，有研究者建議教師要明確地將新知識與之前的學習聯繫起來 (Winebrenner, 2003)，教師導入新課程時 (例如：上週我們通過數平方單位來求面積，這節課我們將探索面積的算法)，就是在幫助學生建立新舊知識的連接。此外，部分雙重特殊需求學生面臨的挑戰是刻板與固著 (Baldwin et al., 2015)，教師可以採用結構化教學設計來協助。例如，使用顏色編碼幫助學生存放與尋找學習材料；為學生提供課堂筆記格式以幫助他們整理新學內容。多採用探究式教學來引導雙特學生，但面對有執行功能困難的學生則需要幫助他們安排時間與確定短期目標 (Nielsen, 2002)，比如提供一個作業或任務的整體描述，並設立短期目標與檢查點以確認學生的學習成效 (Winebrenner, 2003)。

表 3-1

不同類別雙重特殊需求學生可能表現出來的學習困難與挑戰

兼具的障礙類別	學習困難與挑戰
學習障礙	健忘、記憶性任務完成困難、閱讀技能發展落後、書面或口頭組織想法困難、數學技能延遲、口頭與書面溝通之間的有明顯落差
情緒行為障礙	容易受挫、關注自己的缺陷、低下的自我概念
注意力缺陷障礙	在不喜歡的任務中難以集中或維持注意，雜亂無章
孤獨 (自閉) 譜系障礙	只專注於自己喜歡的科目、難以建立與維持友誼、缺乏合作行為

4. 支持學生情意，增能賦權。與其同儕相較，資優生的社會情感發展往往與認知發展不同步，雙重特殊需求學生更為明顯。傳統的補救式教學對低成就資優生有益，卻不適用於雙重特殊需求學生。這些學生往往表現出較高的焦慮，因為優弱勢顯著差異往往帶來負向學業自我概念與執行功能缺陷（Reis et al., 2014）。教師首先要通過理解、認可學生的優勢能力，從而支持他們的社會情感需求。這就必須提供適當的教育方案、干預與專業指導。要掌握實證本位的介入輔導策略幫助發展社會技能與執行功能，提供適切的心理諮詢與輔導、課程調整等。其次，教師要營造一個安全、支持、問題解決導向的課堂環境，以支持他們的潛能發展（Reis et al., 2014）。有研究者提供了一些策略幫助教師如何營造安全、尊重差異的支持性環境（Winebrenner, 2003； Baldwin et al., 2015）。比如，在教學上，通過提供適當的具有挑戰性的活動，根據學生的優、弱勢能力調整評價，採用多種課程調整方式以及彈性的學習小組。當教師根據學生的進步與缺陷補償模式來定義資優時，學生的社會情感需求便得以獲得支持。
5. 完善協作機制，合力致勝。教育是是一種需要多方參與、多層面協作的助人事業。在雙重特殊需求學生的教育過程中，尤其強調多方協作、教育合力的重要性。這裡需要參與協作的層面至少包括家長、身心障礙教育工作者與資優教育工作者，他們要緊密合作，擬定適當的個別化教育計畫，並基於該教育計畫，通力合作來實現學生的優勢開發與障礙補救。資優教育工作者與特殊（身心障礙）教育工作者共同努力，提供一個平衡的教育計畫，解決學生因障礙所造成的學習影響，同時提供適當的才能發展方案（Baldwin et al., 2015）。家長則與學校保持良好的溝通與配合，多分享孩子的長處、好惡、創造力，以及動力與

注意力的特點，也可以提供孩子的學習興趣所在，以幫助擬定合適的教育方案。在多方協作的時候，可以考慮的因素具體見表 3-2：

表 3-2

多方協作過程中不同層面需要考慮的因素

成員	考慮因素
資優教育教師	學生的優勢有沒有充分發展？課程對於學生來說是否顯得過於簡單？高層次思維技能如何融入學習？
特殊（身心障礙教育）教育教師	學生因障礙產生的需求是否得到充分了解與支持？教育目標是否適當？安置是否合理？
普通教育教師	普通教育課堂是否適合學生？分層教學是適當的策略嗎？學生如何與同學溝通互動？
家庭/照顧者	家庭如何培育學生社交、情感的發展？當下是否有影響學生學習表現的家庭事件？有沒有被學校或老師視為有價值且值得尊重的教育夥伴？

總得來說，雙重特殊的概念對學校、家庭與學生本身來說都是一種挑戰。作為教師，在解決學生因障礙產生的特殊教育需求之前，看見並承認學生的優勢，學生才有可能成功；從學生的興趣與學習風格出發，提供更具挑戰性的課程並採用多種教學支持方式，則雙重特殊學生參與課堂學習的程度會較好；此外，理解學生獨特的社交情感需求並提供支持、輔導，對於他們的長期成

功至關重要，在此過程中，教師可以教導學生一些策略來幫助他們減低焦慮、退縮或對學校的消極態度；最後，多方協作可以幫助教師區辨雙重特殊需求學生與低成就資優生，也可以較好地支持學生的多元需求，助其邁向有價值、成功的人生未來。

參考文獻

- 黃玉浩、褚朝新（2008）：30年光環褪卻超常教育陷入尷尬。北京紀事（紀實文摘），18-19。
- 官群（2009）：“雙超常芻議”。*教育研究*，4，58-61。
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., et al. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in The Schools*, 38, 477-490.
- Baum, S. M., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*, 10(2), 77-91.
- Baum, S., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

- Barnard-Brak, L., Johnsen, S., Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37, 74-83.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.
- Dolesy Bugenhagen, E. A. (2018). Benefits of animal-assisted therapy with children in special education [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gallagher, J. (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Washington, DC: National Education Association.
- Goddard, H. H. (1919). *Psychology of the normal and the subnormal*. Dodd Mead.
- Karnes, F. A., Bisland, A., & Shaunessy, E. (2004). Assessing public support for the gifted. *Gifted Child Today*, 27(2), 36-39.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Exceptional Children*, 38(1), 16-20.
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem-solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20, 364-379.

- Maker, C. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 41-50.
- Munro, D. R. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-30.
- National Association for Gifted Children & Council of State Directors of Programs for Gifted. (2011). *State of the states in gifted education: National policy and practical data* [Report]. Washington, DC.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- Ronksley-Pavia, M. (2014). An empirical investigation of twice-exceptional research in Australia: Prevalence estimates for gifted children with disability. [Unpublished manuscript]. doi:10.13140/2.1.1456.4160. Retrieved 2017-10-13.
- Ronksley-Pavia, M. A. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340.

- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Sanchez, C., Ivan, D., & Gutierrez, T. (2018). Effectiveness of animal-assisted therapy in the pediatric population: Systematic review and meta-analysis of controlled studies. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 39, 580-590.
- Shi, J., & Xu, F. (2004). Recent developments in research on and education of super normal children in Mainland China. In *Proceedings of the 8th Asia-Pacific Conference on Giftedness* (pp. 181-185).
- Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Routledge.
- Wang, C., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73.
- Whipple, G. M. (1919). *Classes for gifted children*. Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第四章 天外騏驎-從資源班發掘與輔導雙重特殊需求 學生之經驗分享

黃俐瑋

新北市文德國小特殊教育專任教師

【摘要】

本篇主要分享筆者從資源班低年級的學生中，發掘三位不同特質雙重特殊需求學生的歷程方法，如：行為觀察訪談、測驗評量表、動態評量介入與作品檔案收集；以及在學校教育方面，學校本位的多階層介入計畫、師資團隊、才能本位發展支持系統課程與學習調整。最後呈現校本雙重特殊需求學生發掘與輔導方案計畫執行之省思。

關鍵字：雙重特殊需求學生、才能本位發展、動態評量、
教學輔導、學校本位、資源班

壹、前言

從西元 1988 年著名的電影《兩人》，到近年改編自物理學家霍金回憶錄的電影《愛的萬物論》，生活中越來越多影片、書籍或報導以雙重特殊需求的人們為主角，社會大眾對於雙重特殊需求人士的好奇與接納更甚以往。但是，現階段大家檯面上看見的雙重特殊需求成功人士其實仍是少數，有更多有優異潛能的雙重特殊需求者仍埋沒在冰山底下。

雙重特殊需求學生因其優勢和待加強能力互相影響，沒有一個典型的樣貌 (Baldwin et al., 2015)，以目前國內《特殊教育法》第 3 條、第 4 條所分類之十三類身心障礙，與六類資賦優異 (教育部，2019)，兩者之間所產生的雙重特殊需求學生有多種排列組合型態。根據教育部 108 年度特殊教育通報網資料，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 位具資賦優異特質 (郭靜姿、陳彥瑋，2022)。或許是因為目前資賦優異與身心障礙學生分軌鑑定，或是才能遮蔽效應(mask effect)，亦可能障礙的標籤讓人不敢貿然前進，進而導致雙重特殊需求學生不易鑑出，使學生錯失適性教育輔導的機會，實為社會資源的重大損失。身為第一線的教育工作者，教師是否能扮演伯樂，識出千里馬將是一大挑戰。

我們要如何發揮「伯樂相馬」的精神？本文以千里國小 (化名) 資源班出發，探討發掘三位教育部國民及學前教育署雙重特殊需求學生發掘與輔導方案學生，以及其提供後續相關教學輔導策略經驗，期待能作為未來有更多有志一同的教育夥伴、家長和學生之參考。

貳、優勢潛能之發掘

「世有伯樂，然後有千里馬。千里馬常有，而伯樂不常有。」從前，一旦貼上了特殊需求的標籤，就與「擁有才能」形同陌路，永不得翻身。臺灣於 1986 年萌發重視兼具資優與身心障礙特質的學生 (吳武典，1986)，並於 2014 年教育部公布之《特殊教育法》第 20 條規定「為充分發揮特殊教育學生潛能，各級學校對於特殊教育之教學應結合相關資源，並得聘任具特殊專才者協助教學」 (教育部，2019)。經過三十多年的努力，現今教育工作者、家長

與相關專業人士對於具有優勢潛能之身心障礙學生有更高的敏銳度，透過多元評量的方式發掘雙重特殊需求學生。以下為千里國小校本雙重特殊需求學生發掘與輔導方案，三位學生基本資料和資料收集向度：

一、雙重特殊需求學生基本資料

鑑定雙重特殊需求學生較鑑定一般資優學生為困難(郭靜姿、陳彥璋,2022)，因此筆者在蒐集雙重特殊需求學生的基本資料時，會更深入且長期的分析學生背景因素，從學生就學歷程推測障礙可能導致的潛能遮蔽，了解個人興趣及內在優弱勢能力，並對照興趣和優弱勢能力之間是否有落差，盡可能描繪出學生的真實輪廓。筆者將三位校本雙重特殊需求學生-辰穎、麟燁、曉勳（化名）之基本資料與優弱勢能力，茲分述如下：

表 4-1
 千里國小校本雙重特殊需求學生發掘與輔導方案學生基本資料

學生	年級	就學歷程	雙重特殊需求	智力測驗優弱勢表現與興趣
辰穎	二	幼兒園轉銜國小時申請特教服務，國小進入不分類資源班	<ul style="list-style-type: none"> · 注意力不足過動症。 · 一般智能潛能優異。 （通過新北市資優鑑定初試）	<ul style="list-style-type: none"> · 魏氏兒童智力量表第五版語文理解 130 (PR=98)。 · 魏氏兒童智力量表第四版全量表 132 (PR=98)； · 語文理解 141 (PR=99.7)； · 知覺推理 126 (PR=96)； · 工作記憶 119 (PR=90)； · 處理速度 108 (PR=70)。 · CPM 採動態評量測驗 PR99。 · 興趣：自然科學。

(續下頁)

表 4-1 (續)

千里國小校本雙重特殊需求學生發掘與輔導方案學生基本資料

學生	年級	就學歷程	雙重特殊需求	智力測驗優弱勢表現與興趣
麟燁	二	幼兒園中班開始特幼巡迴服務，國小進入不分類資源班	<ul style="list-style-type: none"> · 注意力不足過動症。 · 疑似亞斯伯格及情緒障礙。 · 一般智能資賦優異。(取得新北市資賦優異身分) 	<ul style="list-style-type: none"> · 魏氏幼兒智力量表第四版全量表 110 (PR=75)； · 語文理解 86 (PR=18)； · 視覺空間 122 (PR=93)； · 流體推理 99 (PR=47)； · 工作記憶 109 (PR=73)； · 處理速度 100 (PR=50)。 · 托尼非語文測驗 PR99。 · 興趣：數學、天文。
曉勳	六	二年級開始不分類資源班間接服務	<ul style="list-style-type: none"> · 自閉症。 · 藝術才能潛能優異。 	<ul style="list-style-type: none"> · 魏氏兒童智力量表第四版全量表 107 (PR=68)； · 語文理解 119(PR=90)； · 知覺推理 110 (PR=75)； · 工作記憶 97 (PR=42)； · 處理速度 89 (PR=23)。 · 興趣：摺紙。

二、行為觀察與訪談

在現行分軌制的鑑定安置模式中，盧台華(1996)指出若以目前的甄選方式和程序，雙重特殊需求學生幾乎不可能被鑑定為資優；因為鑑定忽略了學生可能的身心障礙特質或學習優勢，以及測驗的調整(郭靜姿，2016)。筆者會將行為觀察與訪談作為優先收集的資料，一方面是可以作為初步篩選，另一方面是考量雙重特殊

需求學生常會有才能遮蔽現象，有時標準化的評量測驗工具，並無法展現出學生真正的能力，卻容易讓評估者有先入為主的刻板印象。若教師能參考學生行為觀察、訪談，以及個別化教育計畫的現況能力質性描述，則可更全面了解學生能力。

以本文中之一般智能潛能優異的辰穎、麟燁，很幸運的皆在幼兒園入小一鑑定時，心評教師入班觀察後，確實發現辰穎、麟燁有優於同齡者的口語表達、思考邏輯、自省能力和特定領域知識；且在追蹤兩位學生就讀小學一年級後，透過優勢領域/學科課堂觀察紀錄表，導師與資源班個管教師更能明確的看出學生過於同儕的認知能力、語文表達和高層次思考，同時也記錄學生特殊領域優異的表現。而筆者在正式與非正式的訪談學校導師、父母、學生本人，都能感受其突出的言行舉止，甚至有時會驚訝學生擁有如此高階的想法和反應。

本文中所提到藝術潛能優異的曉勳，則是筆者經過近 5 年的觀察和訪談累積，在曉勳成長歷程中看到的作品，從一開始二年級時的平面、50 個步驟以下作品，到後來高年級時產出立體、上百個步驟的作品，且只用一張紙，完全不使用裁切和黏貼工具。當筆者隨機給予曉勳摺紙任務，例如：「作品能夠不靠支撐的紙棍站立嗎？」、「你能在有限的 40 分鐘內，摺出一隻我想拍照的作品嗎？」曉勳也能夠在短時間內想辦法摺出有挑戰性的作品，並持續的精進自己的摺紙工藝，讓人為之驚嘆。以下為行為觀察與訪談紀錄，第一類碼表示訪談者代碼，辰穎、麟燁、曉勳分別以「S1」、「S2」、「S3」表示，麟燁導師「T1」代稱；第二類碼為訪談日期，以「西元-月-日」依序排列八碼註記。

我覺得自己像是恐龍，但更像火山隨時要爆發 (S1_20210301)。

我覺得我現在比以前(情緒控制)進步很多，因為我的腦神經感覺有長比較好，我現在腦神經可以控制自己不要那麼生氣，然後就可以咻咻咻咻長出來。老師你知道腦神經是什麼嗎？(開始一長串解釋腦神經系統) (S1_20220630)。

你不要打斷我思考！我正在想這題(除法)，就算一年級學生沒教過，我還是要想！我就是要把它想出來！(隔天)我想出這一題的方法了！我昨天有問我外公什麼是除法？然後他(外公)跟我說像是把東西分一分的概念，而且乘除是相反的！我知道這一題要用 2 乘以 6，就是 12 除以 6！(S2_20220908)。

啊-你剛才說的是什麼？我一定要弄懂！牛頓說時間是線性的？為什麼不能是上下起伏？(S2_20221110)。

我平常都是自己看神谷哲史影片(YouTube)，然後就自己摺。這一隻古代龍，我花了 37 個小時完成，它需要 274 個步驟。(教師詢問是否有失敗過)我失敗過很多次啊！不知道幾次，大概 60 幾次吧？不知道 (S3_20221228)。

老師，你想要我自創折法的棘龍嗎？牠總共 264 摺，我 2 小時 16 分可以摺好一隻給你 (S3_20221110)。

三、潛能發掘之測驗評量表

Kingore (1993) 認為雙重特殊需求學生特別適合運用檔案評

量，透過標準化的測驗（智力、成就、性向）、創造力測驗、動態評量、檔案評量、教師觀察、行為檢核表、成就檢核表、訪談父母、學生研究、自傳、學生之前的表現記錄等（Perkerson, 1999；郭靜姿，2010），可更貼切獲得實際能力與潛能表現的訊息（張玉佩，2008）。在雙重特殊需求學生發掘過程中，第一關的篩選可運用特殊需求學生特質檢核表、學生行為特質檢核或疑似雙特生轉介檢核表，可讓教師、家長可更具體的觀察學生優勢和待加強能力，達到加強轉介效果。

在一般智能潛能優異的學生發掘方面，除了常見之魏氏智力測驗，為了避免重測效應，也會使用托尼非語文測驗（Test of Nonverbal Intelligence）、瑞文氏彩色圖型推理測驗（Colored Progressive Matrices, 以下簡稱 CPM）等，並搭配特殊需求學生特質檢核表、學生行為特質檢核、疑似雙特生轉介檢核表，深入分析學生優勢能力和待加強能力，也可作為學生後續輔導的先備經驗了解，設計符合學生優勢才能與興趣的課程。

特別需要留意的是，應給予雙重特殊需求學生在施測時的安全感，以及穩定、舒適的環境，適時給予鼓勵和分段測驗，避免學生情緒因素影響測驗結果。評估者需要針對學生不同優勢選擇適當的測驗工具，激發學生最佳的測驗動機和測出最大潛能。此外，評估者可能需要仔細觀察學生的測驗過程，搭配長期追蹤與評估，非以單一次、某一區間時間做的測驗下定論，可能因智力的變動性和外在環境等條件，影響雙重特殊需求學生真實能力的判斷。

以本文為例，心評教師在辰穎大班的心理衡鑑報告中，看到辰穎魏氏智力量表第五版的語文理解 PR=98，的確可能符合潛能優異的特質，當心評教師施測辰穎魏氏智力量表第四版時，更能觀察到辰穎專注力所帶來的限制。而從麟燁和曉動的魏氏幼兒智力量表或魏氏兒童智力量表資料來看，若從智力量表為切入點，則麟燁

表現則較不典型，麟燁即是後來通過資賦優異鑑定的例子，需要長期行為觀察和訪談豐富佐證資料，或是其他的測驗工具。在遮蔽效應下，實務上許多學生不易同時符合資優與資源的鑑定標準，對於鑑定代表性低的資優群體時，郭靜姿與陳心怡（2023）建議智力測驗不應只以全量表智商作為判斷標準，而可採用選擇性指數。

（心評教師施測魏氏智力測驗）我不知道-我不想回答了！我為什麼要回答？這很無聊！.....我知道答案啊，但是我不想說！吼-講很多很累-好啦，好啦-我還是不說了（S1_20220511）。

我數學比較強，你問我數學吧。（教師回應：「可是你在醫院測出來的能力是語文表現比較好，你自己覺得你數學比較好？」）雖然我國語也很好，但是我爸都叫我寫國字、讀國語日報很討厭，我才小一耶！為什麼要寫那麼多國字，班上老師也沒教那麼多，我覺得寫注音跟同學一樣就好了。數學就不用寫國字啦！嘿嘿嘿嘿（S1_20220512）。

我現在有變聰明，大概是我長大了吧？應該是沒有生氣嗎？（S2_20230323）

而在本文中所提到美術潛能優異學生曉勳，雖在發掘時期主要是透過作品和行為觀察，筆者填寫特殊需求學生特質檢核表，初步底定曉勳具備雙重特殊需求的潛力。但在申請計畫時，筆者希望豐富佐證資料進而追加施測魏氏智力測驗，結果確實可以發現曉勳在圖形設計分測驗量表分數為 16，且分測驗中皆為最高等級的時間加分，還能在操作測驗過程中一邊解釋每個圖形的規律和拆

解方式。從此顯見，個案實作立體摺紙表現與圖形設計、空間概念測驗工具表現優異相符。

四、動態評量

Feuerstein (1979) 認為動態評量不在評量過去既有的知識、技巧或經驗，而在於評量成長、改變以及學習準備度，目的則在評量兒童的潛能發展水準，屬於有協助的評量 (Mehri & Amerian, 2016) 或有互動的評量 (Lidz & Haywood, 2014)。因千里國小在申請雙重特殊需求發掘與輔導方案時，辰穎和麟燁皆為一年級，尚處於收集優異行為表現和評估發展潛能的時期，所以筆者善用動態評量優勢，透過動態評量了解學生教學後的改變、問題解決能力以及學習潛力。在辰穎與麟燁動態評量的過程裡，筆者能蒐集到更多資訊支持辰穎、麟燁具有資優特質，還能透過動態評量方式發掘學生新的面貌，同時訓練學生更高層次的邏輯思考與語言表達能力。

此外，對於注意力不足過動症之學生，或是容易受到情緒行為影響的特殊需求學生，筆者觀察到動態評量因有其協助性與互動性，有助於評估出學生真實能力。以辰穎為例，因注意力不足過動症的特質，導致辰穎在施測瑞文氏彩色圖型推理測驗 (CPM) 時填錯答案卡，當筆者使用動態評量，提供初步簡單消極的回饋-口語提示「你要不要再看一下？」，辰穎立即注意到自己填錯答案卡，測驗結果從原本的 PR92 變為 PR99。再以麟燁為例，因麟燁容易受到外在環境、時間結構和內在完美主義、焦慮特質影響，所以當麟燁施測托尼非語文智力測驗時，麟燁感受到題型越來越困難，開始情緒受到影響而出現填答潦草快速，雖尚未完成題目但聽到鐘聲就衝出教室的行為。筆者一開始以為麟燁是因為想要趕著下課而隨意快速填答，但核對答案顯示麟燁的托尼非語文智力測驗結果為 PR99，事後追問麟燁，發現到麟燁可以解釋出自己選答的邏

輯，亦能透過互動的過程說出更多高階的想法，讓筆者更確信麟燁的優勢。

五、作品集與競賽成果

在作品集與競賽成果方面，筆者明顯感受到這是從資源班發掘出來的雙重特殊需求學生們之一大罩門。其中的原因並非雙重特殊需求學生表現不優秀，而是大多數人會將重點放在補救弱勢而非培養優勢，較少注意或參加發展學生優勢的競賽或紀錄。此外，可能是受到自我概念影響，當筆者在訪談家長、老師甚至是學生本人，他們對於自己的孩子或是自身的優勢長才抱持著「真的有這麼好嗎？」、「我不確定這樣算不算是優秀？」、「這是學者症候群特質嗎？」，而對後續申請資賦優異鑑定產生影響。

蛤！我這樣講真的是對的喔？我大哥比我厲害，我只是平常跟著大哥看 YouTube 學到的。我還有看很多影片喔！像是牛頓力矩、牛頓運動定律.....(開始跟教師解釋各種理論)。我都亂講的啦！哈哈哈哈哈、嘿嘿嘿嘿.....其實我還知道其他的，就是那個不會下沉的液體，還有等速度運動，我都是看影片的。我真的很厲害嗎？(S1_20230303)。

我平常有觀察到他數理方面很厲害，他下課有時候會自己一個人很安靜的看數學的書，也會來問我一些不是小二的數學問題，但沒想到 PR99。不過，想一想好像也不意外 (T1_20221012)。

我做的都是垃圾-都是垃圾-都丟進垃圾裡-(曉勳哼唱少女的祈禱，一邊將作品隨意丟進紙箱，教師詢問被丟進紙箱裡的作品是否可以保留在學校？)隨便啊！你真的想

要嗎？喔！我家還有喔！（教師詢問曉勳是否願意舉辦
作品展？）嗯……好呀！（S3_20221222）。

對於藝術潛能優異的學生來說，由於美術資優鑑定工具常模
年代久遠，且國內多為修訂美國測驗（呂彥億，2007），美術資優
生的鑑別技術若要求作得十全十美是不可能的，因為其中牽涉的
因素很廣（林仁傑，1989）；加上千里國小申請藝術才能優異的曉
勳專長在摺紙，國內較少有摺紙類的相關競賽。因此本文曉勳在申
請雙重特殊需求學生發掘與輔導方案時，透過大量且長期的收集
摺紙作品，檢證曉勳之藝術潛能。筆者從曉勳小學二年級的作品一
路觀察到六年級，並精選出超過 50 件作品作為申請資料（如圖 4-
1、圖 4-2 及圖 4-3）。

圖 4-1 曉勳創作 01

《古代龍》牛皮紙 13 歲 14cm×10cm×10cm （S3_20221202）



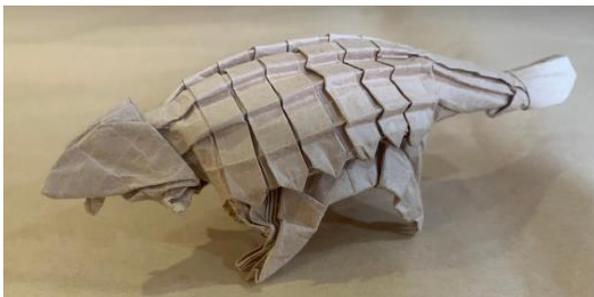
圖 4-2 曉勳創作 02

《棘龍》牛皮紙 13 歲 19cm×5cm×13cm (S3_20221201)



圖 4-3 曉勳創作 03

《甲龍》牛皮紙 13 歲 15cm×6cm×7cm (S3_20221104)



參、教學與輔導策略

Colorado Department of Education (2009) 認為應該為雙重特殊需求學生提供他們有興趣的課程，對於學習需求提供額外的協助，並以充實策略來發展才能。依特殊教育法及施行細則規定，部份縣市訂定國民教育階段身心障礙資賦優異實施辦法，不過由執行情況來看，在學校教育輔導方面仍有許多尚未制度化，或是還在

摸索試探階段。鄒小蘭(2007)嘗試建構學校本位之身心障礙資優學生支持系統，包含：師資、調整課程、法令行政、諮詢服務與社區；並於2009年辦理身心障礙資優生優弱勢分析及支援服務系統，提供雙重特殊需求學生優勢發展課程，培養學生正向自我概念。

綜合上述，雙重特殊需求學生跟身心障礙或資賦優異學生一樣，需要根據學生需求擬定個別化教育輔導計畫，做區分性教學和課程內容調整，同時進行充實性課程，針對情緒和個體內待加強的能力給予支持協助，並在家庭、學校、行政、社會間相互合作，搭配適當物理環境。以下分別介紹千里國小之校本才能本位發展與支持系統，其介入計畫、行政師資團隊、課程方案、教學調整。

一、雙重特殊需求學生介入計畫

(一) 學生優弱勢與學習興趣分析

在申請雙重特殊需求學生輔導方案之前，最首要的步驟是了解學生的優勢與待加強能力，還有學生的學習興趣、意願。慶幸的是，筆者從資源班的學生裡發掘千里馬，其學生在進入特殊需求服務時，就已經具備許多資料，例如：醫療診斷、相關測驗評估結果和個別化教育計畫等，可更早、更快著手學生能力與學習興趣分析，減少大海撈針和歲月磋跎的等待，讓學生可加速進入雙重特殊需求方案介入。

而教師除了蒐集學生的優弱勢能力之外，介入計畫撰寫前的行為觀察、訪談亦不可少。雖然醫療診斷、相關測驗評估結果是有力的實證資料，可是筆者發現，雙重特殊需求學生對於自我的概念不一定跟測驗結果相同；此外，雙重特殊需求學生的學習興趣較一般學生更為固著或是多變，如果沒有在課程執行前先與學生討論出師生雙方認可的課程內容，對於日後實施課程上會面臨

較多的挑戰性。

（教師詢問辰穎期待雙重特殊需求方案的課程。）我想要上電腦、樂高、實驗課或是機器人。（教師回應個案在語文的智力表現優異，是否同意開設語文相關課程？）我不想！不要國語！雖然我國語也很好，但是我爸都叫我寫國字，我不想寫字，國語不用了！（教師與個案討論調整教學形式，以活動遊戲的方式進行語文課）嗯……，不是很想，（教師再次說服個案），嗯……，好吧……可以試試看（S1_20220530）。

（二）學校本位多階層介入服務模式

三位申請雙重特殊需求發掘與輔導計畫的學生，皆安排三類介入模式：經常性介入、目標性介入及密集性介入。學生在普通班採經常性介入，由導師和資源班個管教師共同討論適合學生的認知課程和教學調整；資源班進行目標性介入，透過外加時段之小團體社會技巧、功能性動作課程，融入人際技巧輔導、實驗操作、討論發表和學生優勢能力課程；待雙重特殊需求學生發掘與輔導方案計畫通過後，根據學生不同優勢能力實施個別的密集性介入課程，其密集性介入課程可以是小團體，也可以是一對一形式。

二、師資團隊

課程方案能夠實踐，仰賴行政、家長、教師與學生之間相互配合，行政資源支援與協調可讓方案計畫更順遂；家長配合可讓方案

資源更豐富；教師與學生合作可讓方案更有效益。因千里國小為第一次申請雙重特殊需求學生發掘與輔導方案，在校內僅有資優方案的條件下，短時間要找出適合且有意願、有時間擔任雙重特殊需求輔導方案的師資極具挑戰性。透過校內雙重特殊需求宣導、特教諮詢服務，有助於提高師資媒合成功率。

千里國小雙重特殊需求校本方案以資源班教師為個管教師，半數以上授課教師具有特教、輔導或心理相關背景，配合三位方案學生優勢尋找校內專長教師，以及校外業師、良師組成師資團隊。此師資團隊組成的優點是，教師對於特殊需求學生有一定程度的了解和彈性，個管教師授課或協同教學可提升學生適應能力，師生雙方教學調整或溝通上較為順暢，但排課和尋找適合師資對於個管教師而言較有挑戰；針對學生的優勢才能搭配專長授課教師，能激發出學生更多學習力。

三、課程方案—才能本位發展支持系統

比起介入補救學生弱勢，雙重特殊需求學生更重要的任務應放在發展優勢才能 (Moon & Reis, 2004; Foley Nicpon et al., 2011)。因而千里國小雙重特殊需求學生的校本方案，使用才能本位發展支持系統，其密集性介入課程安排於平日外加時段，如：早自習、午休、課後班時間，以及假日、寒暑假，降低對班級課程的影響，提升非正式課程的充實性。以下分享學校方面提供之優勢才能發展、良師輔導、情意輔導與鑑定輔導安置。

(一) 優勢才能發展

才能本位發展支持系統強調發展學生的優勢才能。因此，個管教師從測驗評量、行為觀察訪談、動態評量、作品檔案與優弱勢分析後，依據三位學生不同的特質和興趣，統籌設計安排個別化之課

程。可以看到本文中的辰穎與麟燁，即使兩人都較符合一般智能潛能優異，但是兩者的興趣和優弱勢卻不盡相同；而曉勳則屬於藝術才能潛能優異，且年齡與辰穎、麟燁落差較大，各自獨立的課程對於學生來說有更大的發揮空間，也讓教師更細緻的觀察學生需求。

筆者觀察辰穎在認知表現上較為平均，且辰穎對於任何科目或領域都採開放性的態度，所以在安排課程時是以「探索」為設計出發點；筆者與辰穎討論出三個現階段最感興趣的三個主題：機械樂高、電腦繪圖、科學實驗，技巧性的搭配一個辰穎內在優勢的語文課程，讓辰穎初步探索自己的潛能。

麟燁於一年級時即有明顯的優勢和興趣，因而筆者直接以麟燁的「專業」作為課程主軸，輔以家長和導師觀察到的潛能，安排數學、天文、電腦繪圖課程，讓個案能夠在尚未有資優方案的資源下，獲得加深加廣的充實機會，滿足麟燁對於知識的渴望。

曉勳相當投入自己的專一興趣，且自學動機強烈，因此雙重特殊需求方案的導入，功能在於提供曉勳更多外部資源與激發創意。筆者安排了創造性課程、媒材探索、美術展覽指導與良師輔導，協助曉勳發展出問題解決能力、創造力與正向自我概念。

（二）良師輔導

三位雙重特殊需求學生的興趣專長不同，筆者特別邀請校外業師、相關專業背景人士擔任良師，提供學生不同於學校的互動環境，發展更社會化人際互動，滿足學校無法提供的專業技能、生涯探索經驗和學習楷模，同時也提供學校老師不一樣的思考啟發。

以曉勳的校外業師和良師為例，業師在校外經營個人藝術工作室，除了一般性的藝術創作，也有接觸與推廣藝術治療，給予曉勳經營個人藝術工作室和藝術教學推廣人員工作內容的先備概念，

讓曉勳可以提早了解未來可能的職涯領域內容，或是生涯興趣規劃，同時也讓曉勳體驗非學校體制下的學習模式。良師的部分，則由同樣是對摺紙有興趣的自閉症社會人士擔任，主要是與曉勳分享求學、職涯發展過程中會面對到的困境、抉擇與調適，並讓曉勳看到摺紙這件事情的無限可能，不需要將自己的目標一定放在藝術才能的升學導向，或是藝術家走向，鼓勵曉勳保持自己的興趣之外也能夠多方嘗試，甚至幫曉勳找出 NASA 工程師羅伯特 (Robert J. Lang) 的故事，讓曉勳有目標楷模前進。這些都是學校內教師無法提供的多元化、情意課程。

(三) 情意輔導

Dabrowski (引自 Piechowski, 1997) 提出資優生的情緒發展理論，具體指出資優生具有心理動作、感官、心智、想像力與情緒等五種過度激動特質，資優生的情意特質可以是有正面價值亦可能造成負面影響 (王琬茶, 2009)。資優學生的情意發展與社會適應能力，處於優勢或劣勢，向來有不同的觀點 (鄒小蘭、陳美芳, 2019)，千里國小依據特教課程綱要特殊需求領域中的情意課程和社會技巧課程之目標，於資源班開設目標性社會技巧和功能性動作課，另加入學生個別輔導和融合活動。

辰穎與麟燁平時就會參與資源班的社會技巧和功能性動作課程，因此兩人會透過課程練習人際互動、溝通與情緒處理技巧；曉勳雖沒有參加資源班的課程，但筆者與授課教師會在曉勳的雙重特殊需求方案融入情意和人際溝通教學；三位學生若有特殊活動或是個別行為事件，筆者和校內認輔教師會提供雙重特殊需求學生宣導、資優特教和普通生的融合社會技巧、校內活動 (兒童節、萬聖節、聖誕節等)，跟一對一個別輔導、認知功能行為分析。有時候筆者也會運用一些同儕影響的力量，讓辰穎、曉勳的行為做出

改變，例如：曉勳對於摺紙的主題非常固著，但若是曉勳認可的同學，曉勳就會願意受同學的請託而嘗試摺出不一樣的作品。

（四）鑑定輔導安置

三位參與雙重特殊需求發掘與輔導方案的學生，皆在雙特方案之前已具備身心障礙的特教身分。不過，筆者希望能夠更進一步取得明確的資賦優異身分，讓學生們更能充分發展優勢才能，也恰好辰穎與麟燁的認知表現很適合申請一般智能資賦優異，於是從一年級開始，個管教師即著手收集學生的測驗評量和行為觀察，在與辰穎、麟燁特殊需求領域課程互動裡，針對學生個別待加強的情緒或專注力，引入問題解決策略、情緒冷靜技巧、專注力策略和邏輯思考；對於考試容易分心的辰穎，特別加強專注力策略、自我檢核技巧，對於容易焦慮的麟燁提供模擬考試情境和情緒冷靜策略。

在資賦優異鑑定申請時，筆者持續與家長保持聯絡、提供諮詢，讓家長了解孩子的優勢才能和潛力，傳達資賦優異鑑定報名訊息，和家長討論個案需求，協助申請特殊考場，填寫教師推薦資料。筆者追蹤 111 學年度新北市資賦優異鑑定結果，辰穎有通過資優鑑定初試，麟燁有取得資賦優異身分，顯示出及早介入的雙重特殊需求發掘與輔導方案有助於學生成為社會資本。

曉勳則因剛好面臨國小轉銜國中，所以筆者特別在個別化教育計畫，以及國中轉銜會議時，與國中老師說明曉勳的優勢和作品檔案。期待國中階段能繼續為曉勳申請雙重特殊需求學生輔導方案，輔導曉勳嘗試以作品集報名立體類作品競賽。

四、學習調整

國民教育階段特殊教育課程綱要（盧台華，2019）倡導無論是認知或學習功能輕微缺損，亦或認知或學習功能優異之學生，在特

殊教育領域的學習需求，都應該做到學習內容、學習歷程、學習環境和學習評量的調整，雙特學生更是需要學習調整，才能發揮其最大潛能。以下為三位學生的學習調整方式：

（一）學習內容

讓人放心的是辰穎、麟燁、曉勳都學習功能優異，一直不需要家長或老師傷神。個管教師最主要的煩惱是如何運用有限的外加課程時段加深、加廣？如何與導師或家長溝通減量辰穎、曉勳都不太喜歡的書寫作業？還有如何讓導師或科任老師快速上手調整課程難度？如何兼顧學生興趣與學生優勢的課程。

（二）學習歷程

學習歷程上，對於雙重特殊需求學生來說，可能會比一般學生或是單純某一類特殊生需要用到更多活動體驗式教學、多感官教學和角色扮演，學生們對於專題研究比預期還要有興趣。教師的教學策略方面，運用示範、討論、圖解、操作、多媒體使用與學生功能行為分析，會比講述式教學有成效，也較需要用到分段式教學來維持學生專注力。學習策略上，可能一開始需要給雙重特殊需求學生較多重點整理技巧、架構和組織模板、問題解決策略，但待學生熟悉這些方法後，其實就能自行在實際學習時應用出來。

（三）學習環境

物理環境上，資源班提供較安靜、個別的學習環境，並在教學中穿插校外參訪，必要時個管教師會在授課教師旁協同上課。心理社會環境上，個管教師、志工或是行政人力等會盡可能正向支持三位學生的需求，並透過入班宣導、校內融合活動，讓普通生、特殊

生、資優生們有機會互相了解與互動，甚至能夠彼此欣賞、創造新的友誼。另外值得注意的是，有些雙重特殊需求學生可能在適應上需要較多時間，如麟燁、曉勳在開課初期，個管教師會在旁協同以降低學生的負向情緒，等待麟燁、曉勳適應授課教師和環境後才逐步褪除協同。

（四）學習評量

辰穎、麟燁、曉勳在普通班的適應情況良好，不過班級導師平時偶爾還是會視情況微幅調整評量時間、環境和評量方式。以辰穎來說，辰穎因容易分心，所以班級導師會將辰穎安排在方便提醒和較安靜的教室位置；而麟燁易因焦慮情緒影響考試結果，班級導師則會讓麟燁平時考能先延長考試時間，讓麟燁有寫完考卷的成功經驗後，再調整回一般考試時間。而辰穎和曉勳在雙特方案的語文課，或是需要手寫的作業評量上，為了讓他們維持動機與維持答案品質，授課教師會調整為電腦作答或是口頭回答。

肆、方案省思

一、人力資源與相關課程資料庫建立

目前雙重特殊需求學生的群體數較少，希望未來能夠逐漸累積相關的人力、師資和課程資料，讓有志於參與方案的學校或學生能有一些基本人力、師資和教學內容架構的參考，進而發展出有系統的課程。同時也能讓人力不足的學校，以及不同特色的學校互相交流、共好。

二、宣導與推廣雙重特殊需求學生申請服務

藉由特殊教育宣導，讓社會大眾更認識雙重特殊學生的各項特質、教育輔導需求與鑑定管道，提升教師和家長對學生特質的敏感度與自信心，可以提高雙重特殊需求學生被發掘的機會，也有助於一般人與學生本人對於「特殊教育」的正面觀點。

三、優異學習潛能學生的早期發現與追蹤

培養優勢能力需要長期的投資，若能越早發掘具有優異潛能的學生，可大幅降低個案求學過程中人際和學業挫折，避免原本有才能的學生受到更多外在因素遮蔽優勢。不過，也有不少的雙重特殊需求學生是需要長時間的追蹤，觀察學生發展的進步幅度，或是作品、認知學習的累積成果。身為教育工作者需要不斷提醒自己，多觀察、少獨斷，持續紀錄學生的優勢才能，不單只看某些測驗分數評斷學生，成為雙重特殊需求學生的伯樂。

四、積極讓學生看到自己的優勢

每個學生都有自己的優勢和待加強的地方，學習過程中雙重特殊需求學生或許因為個體內在優、弱勢落差較大，會比一般人還要多挑戰和磨合。教師的角色是陪著學生和家長積極看到優勢才能，以優勢帶動學習成長。

伍、結語

每一位學生都有屬於自己的優勢潛能，我們應該重視的是如何發掘出學生的優勢，如何保有學生對於學習的興趣和動機。我們常只看到雙重特殊需求學生表現出優異、光明的那一面，不過在那

光的背後，培養雙重特殊需求學生的優勢才能是投入大量心力和時間，需要克服的可能是環境的不適應，亦可能是生理、心理的黑暗煎熬。冀望雙重特殊需求學生發掘與輔導方案計畫能繼續為學生點亮那一盞燈。

參考文獻

- 王琬萑(2009):資優生情意特質的一體兩面。**國小特殊教育**, 48, 100-110。
- 吳武典(1986):重視資優的殘障者之教育。**特殊教育季刊**, 21, 1。
- 呂彥億(2007):美術「憂」「藝」-美術資優教育鑑定之評析。**特殊教育叢書-特殊教育現在與未來**, 9601, 13-24。
- 林仁傑(1989):美術資優教育學術研究之社會功能。**美育**, 84, 1-16。
- 特殊教育法(2019):中華民國108年4月24日總統華總一義字第10800039361號令發布。
- 張玉佩(2008):身心障礙資優生鑑定的相關議題。**資優教育季刊**, 106, 24-30。
- 郭靜姿(2010):**雙重特殊教育需求學生之發掘與輔導**。教育部資優教育白皮書行動方案-「雙重特教需求學生發掘與輔導」工作坊。臺北市:臺灣。
- 郭靜姿(2016):**雙重殊異學生優勢才能發展**。特殊教育暨雙重殊異學術研討會。臺北市:臺灣。

- 郭靜姿、陳彥瑋 (2022)：雙重特殊需求學生之發掘與輔導。載於郭靜姿、陳彥瑋 (編)：雙重特殊需求學生的發掘與輔導 (5-24 頁)。教育部。
- 郭靜姿、陳心怡 (2023)：調整性指數運用於國小階段雙重特殊需求學生智能的評量。教育部國民及學前教育署「調整性指數運用於國小階段雙重特殊需求學生智能的評量」研習。臺北市：臺灣
- 鄒小蘭 (2007)：學校本位資優教育支援系統運作模式之探究：以雙重殊異個案為例。資優教育季刊，105，8-14。
- 鄒小蘭、陳美芳 (2019)：回應十二年國教素養導向之情意發展課程與教學。資優教育季刊，150，1-12。
- 盧台華 (1996)：特殊族群資優教育。教育資料集刊，21，265-282。
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38 (4), 206-214.
- Colorado Department of Education. (2009). *Twice-exceptional students: Gifted students with disabilities: An introductory resource book*. Denver, CO: Colorado Department of Education.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of retarded performers: The learning potential assessment device theory, instruments, and techniques*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Foley Nicpon, M., Allmon A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>

- Kingore, B. W. (1993). *Portfolios: Enriching and assessing all students, identifying the gifted Grades K-6*. Des Moines, IA: Leadership Publishers.
- Lidz, C. S., & Haywood, H. C. (2014). From dynamic assessment to intervention: Can we get there from here? *Transylvanian Journal of Psychology, 2014 Special Issue*, 81-108.
- Mehri, E., & Amerian, M. (2016). Challenges to dynamic assessment in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(7), 1458-1466.
- Moon, S. M. & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice exceptional Students. In Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M.U.M. (Eds.). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp109-119). Volume 2. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N Blank Center for Gifted Education and Talent Development.
- Perkerson, D. S. (1999). *Practices in identification of twice-exceptional students in the State of Mississippi*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434472)

第五章 輔導教師與資優教師合作開設雙特學生情意 課程的經驗與成效

游健弘¹、褚謙吉²

¹ 臺北市立士東國小資優班教師

² 桃園市立武陵高中資優班英文老師

【摘要】

本研究的學校，推動資優教育已有近 40 年的經驗，不難發現在這些資優學生之中，有一定比例的學生具有雙重特殊的特質與身份，造成他們在學習上或人際互動上的困難。過去，輔導老師會在資優班的課堂中協助處理雙特學生的行為問題，但成效有限。本學期（2022 年上學期），資優班教師與輔導老師共同合作發展情意課程，希望透過這樣的課程幫助雙特學生在學習與人際上的適應。本課程共有 10 位學生選修，其中有 1 位具有雙特學生身份，2 位學生為學校輔導個案，共規劃 14 週課程，每次進行 80 分鐘，課程的內容包括：團隊凝聚力的建立、覺察自我特質、認識資優特質及正向解讀等。教師們每周會進行一次會議討論，針對課程內容進行檢討與調整。本研究透過訪談、課堂觀察、參與會議、學生回饋等多元的方法進行資料收集及三角驗證，再由兩位研究者針對資料進行編碼，最後請參與本課程的老師進行檢視，以確認研究結果的正確性。

透過研究結果發現，這樣的教學的合作促進了教師間的專業交流，彼此欣賞與肯定，讓教師對教學更具信心；學生喜歡課程及

課程中團體的氛圍，並且能在課程中獲益。從老師的觀察中，也發現學生在行為上的改變與進步。雖然這樣的合作，會需要較多的時間準備與默契培養，但在合作歷程中，老師們會變得更主動積極，真正成為團隊教學。這些正向的結果，也驗證教育工作者之間的合作對雙特學生而言的價值與可行性。

關鍵字：雙重特殊學生、合作教學、情意課程

壹、緣起

雙重特殊需求學生(以下簡稱雙特學生)是指兼具了資優與障礙的雙重特質的學生(Reis, Baum, & Burk, 2014)。根據教育部特教通報網的數據統計,2021年至2022年,國小到高中的身心障礙資優學生佔全體學生的出現率為0.022%,而在國小資優學生中的出現率為2.46%(郭靜姿,2023)。以調查結果來看,雙特學生出現率很低,若以國小一班資優班的編制(30位學生)來看,還未達一位學生的出現率。不過,雙特學生的優障組合多元,加上雙蔽作用的影響、家長對於身障鑑定的意願低、教師未能發覺雙特學生特質而沒有推薦轉介以及諸多鑑定上的限制,讓雙特學生出現率遠低於美國所推估或實際調查所獲得的2~5%的出現率。

雖然,雙特學生的出現率不高,但不難發現,在資優班中會有許多學生具有行為問題、人際甚或是學習上的困難,需要不同的專業介入;或是明顯具有身障特質,卻因未參與身障鑑定而不具備雙特學生的身分。以筆者服務的學校而言,每年3-6年級的資優學生

總數約 60 位，真正具有雙特學生身份者僅 1-2 位，但往往有更嚴重行為或學習問題的學生，卻因為不願接受身障鑑定而不具備雙特學生的身份。也因此，造成了資優班與普通班老師需要花費許多時間處理這些學生的問題，卻得不到足夠的資源。

由於雙特學生兼具的資優與身障的特質，在學習上也面對了更多的困難與挑戰。許多學者認為不同專業間的合作是促成雙特學生學習成功的重要因素 (Coleman & Gallagher, 2015; Kennedy, Higgins, & Pierce, 2002; Robinson, 1999)，同時也透過實徵性研究提出了各種合作的模式與成效 (Baum, Schader, & Hebert, 2014; Baldwin, Omdal, & Pereles, 2015)。不過以國內的相關研究來看，大多著重於輔導老師與特教老師的合作經驗 (蔡妙卿, 2017; 張育琳, 2017; 李飛均, 2019; 蔡宛珍, 2019; 雷孟珊, 2022)，卻缺乏輔導老師與資優教師合作的相關探究。針對雙特學生，也受限於學校行政運作及教師教學上的習慣，在專業間合作仍需持續努力。

貳、不斷調整的教育服務型態

筆者服務的學校，資優班已成立近四十年。多年的資優教育經驗，讓老師們不斷思考與尋找更適切的教育方式來協助雙特學生。若以教師們的合作方式，從過去到現在，可分為下列型態：

一、各自處理行為問題：

視問題行為出現的場域來決定處理者，例如：學生在普通班出現人際衝突，由原班老師處理；若學生在資優班出現學習問題，

則由資優班老師負責處理。

二、資普合作：

資優班與普通班教師定期會議討論或因應學生問題，相互溝通，以了解學生在不同教育情境中的問題，合作協助學生學習。

三、跨專業合作：

依據學生問題與需求，結合原班老師、行政人員、輔導老師或資源班教師，進行協同教學或問題解決。

從早期到現在的合作模式，可以看到教師間與跨專業間的合作變得更為密切，同時也確實在輔導上帶來了成效。然而，這些服務介入，似乎都發生在學生行為問題產生之後。這樣的結果，也讓老師們覺得缺乏主動性與預防性，就像打地鼠的遊戲一般，往往無法預防與減少問題的發生，僅能解決當下的問題。

其實應該不算合作吧？我覺得比較像打地鼠.....當學生有問題或出了狀況，我再到場處理，或者進行安撫。【CT-20221116 婷（輔導）】

老師們各自有不同的專業領域，大家在自己的領域中努力.....當學生有行為問題，學務處會跳出來處理.....當學生需要諮商，專輔老師會處理，然後學生要學習怎麼去應對?怎麼跟同學互動，就是潛能班老師負責.....資優班老師則帶領學生在擅長的領域發光，增加他的自信，若以這

樣來講，我覺得這部分蠻成功的……可是這種轉介方式，
教師間沒有太多的關係，學生等於在上不同老師的課。

【GT-20221124 怡（資優）】

參、教師合作的情意課程

依據過去的輔導經驗與因應學生的雙重特殊需求，資優班老師尋求新的合作模式。經過課程會議討論，資優班老師邀請校內的專輔老師開設資優班的選修(情意)課程，並由資優班老師協同上課，希望能真正達到預防與減少雙重特殊學生的行為與人際問題。課程說明如下：

一、教學者：輔導老師（婷）擔任課程設計與主要教學者；資優班老師（怡）擔任協同教學者，參與課程討論與部分教學；資優班教師（好）擔任觀察者，記錄學生學習狀況，提供課程修改建議。

二、學生：資優班三、四年級學生各五位學生，說明如下表：

表 5-1

選課學生簡介

學生	年級	性別	身分	行為概述
小詠	四	男	雙重特殊需求學生	身障鑑定為自閉症，但家長從小注重教育，並提供相關學習機會以及資源班的教育服務。因此，除了較少主動發言之外，人際關係良好，無特殊的行為問題。

(續下表)

表 5-1 (續)
選課學生簡介

學生	年級	性別	身分	行為概述
小韻	四	男	資優生	無特殊問題
小禕	四	男	資優生	無特殊問題
小廷	四	男	資優生	無特殊問題
小彤	四	女	資優生	無特殊問題
小諺	三	男	資優生 學校輔導個案	具衝動行為，常與同學發生衝突，在資優班學習需要老師的關注，且隨時提醒不當行為所造成的衝突。課堂中會不時發出噪音或是擾亂秩序的行為，不論在原班或科任課，常常因為這些行為問題，造成老師們的困擾，或是需要安排輔導老師入班協助。
小鈞	三	男	資優生 學校輔導個案	人際關係差，個性自我，對事情常有負面的情緒，進入資優班時曾跟老師表示自己沒有朋友。從小一到小三，連續轉學換了三所學校，在人際上有明顯問題。
小朔	三	男	資優生	未接受身障鑑定，也非學校輔導個案，但課堂中無法專注也無法遵守常規，常常在校園遊蕩，課堂中會離開座位或是不舉手發言，造成老師困擾。輔導老師認為該生具有明顯的自閉症特質，但家長不願接受鑑定。
小希	三	男	資優生	無特殊問題
小遠	三	男	資優生	無特殊問題

由上表可發現，中年級有十位學生選修這門情意課程，僅有一位具有雙特學生身分，但該生因為接受資源班教學，因此問題行為較少。相對的，有三位不具雙特身份的學生，反而具有較多的行為問題與人際衝突。

三、課程介紹

本課程由輔導老師依據 Corey 的團體發展階段模式並融入輔導策略進行設計，在教學過程中運用情境討論，分享學生的經驗，進而因應不同學生的特質進行指導，並持續與資優班老師共同討論與修正，主要目標放在行為問題的預防及學生對自我特質的了解。課程共分為四個階段，每個階段的課程重點如下：

- 初始階段：促進團體凝聚力，建立成員間溝通合作之模式以及彼此的了解。
- 轉換階段：是一種磨合的歷程，協助成員覺察自我特質以及自身特質對自我及他人的影響。
- 工作階段：對自我資優特質的了解，增進成員間的信任與合作績效。
- 結束階段：回顧課程之收穫及正向解讀自身特質。

本課程每週兩節課（80 分鐘），為期一學期，各階段與單元目標說明如下表：

表 5-2
資優班情意課程內容介紹

團體 歷程	發展重點	單元	單元目標
初始 階段	促進團體 凝聚力，建 立成員間 溝通合作 之模式以 及彼此的 了解	1. 初次見面	1. 建立團體規範 2. 促進團體關係 3. 了解成員需求 4. 使成員熟悉團體運作模式
		2. 共同心情	1. 促進團體凝聚力 2. 促進成員互動 3. 引導成員練習表達及接收情緒 感受 4. 探索溝通方式
		3. 合作拼圖	1. 增進團體凝聚力 2. 協助成員探索自身合作模式及 角色 3. 邀請成員嘗試以不同的角度看 待事情
轉換 階段	是一種磨 合的歷程， 協助成員 覺察自我 特質以及 自身特質 對自我及 他人的影 響	4. 動物箱子	1. 了解成員對於自身與外在環境 的交互觀察 2. 使成員自我覺察自身的定位及 感受
		5. 特質選邊站	1. 使成員自我覺察自身特質及展 現方式
		6. 鏡中之我	1. 透過自由聯想思考自己在他人 眼中的模樣 2. 練習換位思考 3. 覺察自我的不同面向

(續下表)

表 5-2 (續)
資優班情意課程內容介紹

團體 歷程	發展重點	單元	單元目標
		7. 周哈里窗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識自身個性特質 2. 觀察他人不同的個性特質展現 3. 了解個性特質對自身及他人所造成的影響
工作 階段	對自我資優 特質的了解，增進 成員間的信任 與合作績效	8. 資優？資 優！	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使成員了解自身的資優特質 2. 使成員覺察資優特質展現形式
結束 階段	回顧課程之 收穫及正向 解讀自身特 質	9. 發光太陽	<ol style="list-style-type: none"> 1. 帶領成員回顧團體歷程活動及收穫 2. 使成員正向覺察與解讀自身特質

肆、課程成效

本課程進行一學期的教學，筆者於課程進行時，針對三位教師進行訪談，以了解教師在課程設計、教學歷程、合作情形與教學成效等看法；而於課程結束後，再針對學生進行訪談以了解學生對於課程感受、教學成效以及行為改變之影響。以下分別針對教師與學生之訪談結果進行說明。

一、教師

(一) 全面且具預防成效的合作型態建立

專業團隊合作的模式依據各領域間的互動、溝通與合作的方式可分為多專業模式 (multidisciplinary)、專業間模式 (interdisciplinary) 及跨專業模式 (transdisciplinary)。各種模式之前都存在著不同的優勢與限制 (楊廣文、成戎珠, 2013)。資優班老師透過與不同專業間合作的歷程與學生實際的需求, 努力朝向跨專業合作的模式前進, 然而在實際運作的過程中, 仍有許多實務上需要克服及尋找最佳合作方式的需求。

資優班教師與輔導老師推動了新的課程與合作型態, 希望幫助有情意輔導需求的學生, 其中又包含具有雙重特殊需求的學生。雖然過去的合作方式亦有成效, 但新的合作模式, 老師們認為是更全面且具有預防成效的。

過去只是針對單一個案的處理, 現在可以比較全面性的處理, 也有點像預防的概念啦! 【CT-20221116 婷 (輔)】

其實學生們身上會有一些不相同的議題存在, 而那些議題就會透過這堂課程, 達到預防的效果。尤其這些學生之中有一些很明顯的特質, 甚至也會有雙特學生在其中, 他們這樣的背景, 就會有更多議題值得去探討 【GT-20221227 好 (資優)】。

1. 專業間更為主動地合作

常見的合作教學有五種型態，包括了一主教、一協助（one teaching, one supporting）；分站教學（station teaching）；水平教學（parallel teaching）；替代性教學（alternative teaching）；團隊教學（teaching together or team teaching）（Friend & Cook, 2007; Hang, & Rabren, 2009; Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011）。本課程共有三位老師共同合作教學，雖然在開始時，定調為輔導老師為主要授課老師，資優班教師為協同與觀察者，但實際進行課程的前期，老師們還是花了許多時間去拿捏自己適當的角色與介入的方式。

真的，在合作的前期，我們一直在抓這件事情，真的抓了好久，直到目前這階段才比較明朗一點。現在，我們比較知道節奏，一方面我們對孩子比較認識了，所以我們會去找老師跟家長溝通孩子的問題，這個角色就會變得比較清楚一些【CT-20221116 婷（輔導）】

隨著老師合作的默契與課程的調整，老師們也從原本拿捏自己的角色，到更為主動的參與，甚至主動去補足彼此在教學上不足之處。老師們都以投球與接球做為比喻，顯示出雙方之間真正達到了合作與互動的結果。

之前我比較像是聆聽者的角色，並且負責督促學生要加入討論，然後幫學生們抓重點，但是現在比較知道她的課程進行方式。因為她（輔導老師）帶的方式，真的跟我們

有點不一樣。現在我們合作的方式，也是她（輔導老師）一直期待的。例如：她（輔導老師）拋出當天主要進行的脈絡是什麼，但是那個話題並不是學生所能明白的時候，我就會跳出來跟大家解釋跟說明。【GT-20221124 怡（資優）】

當一間教室出現兩個老師，對學生而言，真的是一個比較新的體驗啦！我上一次跟（資優班）老師討論的就是，我們可能互相搭配跟丟球，有時候也可以再多一些...這群孩子的個別狀況蠻多的，有時候我沒有辦法顧及到，但資優班老師心思比較細膩，基本上，這些小細節，他都可以 cover 到，這一次我覺得比較有真正合作的感覺。【CT-20221116 婷（輔導）】

2. 專業間的相互學習

輔導老師與資優教師有不同的專業背景與養成，在處理學生問題時，會有不同的觀點與作法，有時候對於學生行為的理解與詮釋，也會有完全相反的結果。

我們背景真的太不一樣了，所以我們看東西的角度會不一樣。有時候在分享同一個孩子的時候，我的視角跟資優班老師（怡）會差很多，像那個不一樣（矛盾的）孩子，我在看的時候會覺得他是很防衛的，他是會帶著刺跟其他人互動，但資優班老師（怡）的角度看，會覺得他其實很想跟別人互動，但是方式是不對的。我可能會回過頭去

想，他可能是個沒自信的孩子，他會需要用這樣的方式去.....反正我就會去做一些比較個案化的東西。資優班老師（怡）後續就會想該怎麼去幫助他，改善他，我覺得這個蠻有趣的。【CT-20221116 婷（輔導）】

透過這樣的課程合作，教師間發現了教學上的不同之處，進而相互學習，針對自己的教學進行調整與改變。背景的差異並未成為合作上的困難，相反的，為彼此開啟了新的視野與觀點。

真的有影響到她（輔導老師）啦~因為她這一堂課就變得比較有結構性。她會明確告訴小孩說，要從別人的反應來想想看自己的講法，你要怎麼講，別人才不會不舒服。【GT-20221124 怡（資優）】

她（輔導老師）說她在思考教法上的改變，但還在嘗試，因為關於輔導，可能關於某些議題，一定要討論得很完整，才能往下走，她們的教法是要跟著學生走，學生希望談什麼，她們就往哪裏走。可是我們資優就是會先設定好這堂課的目標，所以盡量會把學生話題聚焦過來。【GT-20221124 怡（資優）】

我覺得的確兩邊有差異。輔導跟資優雙方的角度的不同，我覺得反而形塑出一個很好、我很喜歡的狀態。她給了我很多新的東西，對我而言，那不是困境，因為本來合作就是要多溝通，不同的角度跟觀點進來的時候，其實是會幫我們看到一些平常沒注意到。所以與其說，背景不同會造

成什麼困境，我覺得反而是帶給我新的觀點。【GT-20221227 好（資優）】

3. 專業間的相互激賞與鼓勵

透過不同專業之間的認可與鼓勵，讓老師對自己的教學更有自信，而且也可以看到彼此的亮點，讓差異變成提供學生更多元服務的可能性。

因為我們的特質是這樣子，所以剛好可以看到彼此的亮點。【CT-20221116 婷（輔導）】

這幾次的討論，不管是資優班老師（怡）給我的支持，或是資優班老師（好）的回饋，我覺得都蠻重要的。我會一直在想，我的引導對學生是不是真的有幫助，或者是學生們真的聽得懂嗎？但資優班老師給我的回饋，都還蠻正向的，所以我就有部分建立自己的自信心【CT-20221116 婷（輔導）】

（二）師生雙贏的教學成效

1. 合作對教師的助益

過去的研究指出，學校的輔導老師對於雙特學生的認識與支持是有限的，而這些缺乏則會在提供雙特學生教育服務時產生負面的影響（Mayers, Hines, & Harris, 2014）。本次的合作教學，透過不同專業間的合作，教師們可以相互學習，增進對不同的專業更深入的認識以及對自我教學的肯定。

我之前真的對資優班太不了解，包括運作的模式，課程的內容，教學的方法等，我都沒有清楚的概念。這一次合作，資優班老師跟我分享了很多，所以我大概知道資優班運作的模式，主要是基於孩子的特質。【CT-20221116 婷（輔導）】

以往的情意課程，大家都上得很心虛，不曉得自己上的對不對、好不好，也因此我們才特別珍惜這次研究的機會，可以跟專業輔導老師進行交流與合作，確定我教學的內容是正確的方向，是這次研究給我最大的收穫！【GT-20221124 怡（資優）】

同時，也能從更多的面向去了解資優學生，並且做為跟其他老師與家長溝通的橋樑。

我其實蠻訝異的，當我質疑學生在班上的成績並不一定是最好的時候，孩子們自己會跟我說，我們進資優班是因為我們的思考邏輯，而不是因為成績。那時候我想，哇！這些孩子自己很清楚！【CT-20221116 婷（輔導）】

我用自我概念量表跟回饋單來了解學生。在這十個孩子之中，大概有三分之二的人是低於平均數。...我目前覺得最大的成效就是我可以多認識孩子的很多面向，也可以透過這個課程跟導師和家長做一個橋樑。【CT-20221116 婷（輔導）】

2. 課程對學生的成效

透過這樣的課程，讓具有相同特質或身分的學生一同學習與

分享，更能從同儕的角度來了解自我，並且有共鳴。

他們具有相同的（資優生）身份，所以共鳴是蠻多的，他們也會比較放心的去談資優班跟原班的差異，甚至可以很自在地去抱怨原班的事情.....他們需要跟有共同身份的人共鳴一下。很多時候，是幫他們換個角度看事情。就有學生提到，他們沒有想到別人是這樣看事情的。【CT-20221116 婷（輔導）】

不論是輔導老師或是資優班老師，都很明確的發現到學生的改變與進步。

變化最大的是小朔，我感覺他突然打開了，他之前在課堂上，有在聽，也有在接話，但大部分是自己在 murmur，不過這次課程中，他會突然很大聲，想要加入大家，想要引起注意。這是很特別的，就是他眼中突然有別人。【CT-20221116 婷（輔導）】

小詠後來有幾次發表是很踴躍的，而且是切到重點。我覺得蠻驚訝的，因為先前問潛能班老師和家長，大部分回應都說他不太發表，後來發現他是真的在課堂上，真的有在分享，我就覺得很棒。【CT-20221116 婷（輔導）】

小朔就會一直忍耐，他還是無法坐在椅子上，但是他站在椅子旁邊，告訴自己不要動，他知道自己要忍耐，不要妨礙課堂秩序，他才可以得高分【GT-20221124 怡(資優)】

小鈞有比較穩定下來，畢竟剛開學，他真的有點像刺蝟，他到處試探著老師們的底線在哪？同學的底線在哪？但我覺得，現在那個狀態的頻率下降非常多，然後他跟同儕的互動慢慢地越來越好，包含在班上，竟然可以有朋友，這個就是一個很大的進步。【GT-20221227 好（資優）】

雙特的學生在發展上有不同步的狀況，資優兼具ADHD的學生，在執行功能的成熟方面至少會有延遲3-5年，也因此，我們要求他們跟同齡學生有一樣的行為表現是不合理的（Baum, Schader, & Hebert, 2014）。在本案例中，有些學生的進步不明顯，老師認為時間的因素很重要，但是這樣的課程，可以幫助他在未來面對問題時，知道怎麼去應對。

像小諺，要等他長大啊~我跟他媽的結論是，等他長大啊！因為聽說他二年級更衝動。所以我也跟輔導老師說，我們在這時候開這個課，在他們遇到狀況前，告訴他們可以怎麼做，以及道理是甚麼。當他遇到狀況的時候，他就知道怎麼去回應。【GT-20221124 怡（資優）】

二、學生

（一）對課程的感受與滿意情形

教學過程中，老師們持續觀察並進行課程調整，並於每次課程後，請學生填寫課程回饋問卷。問卷以五等量表填寫，分別針對課程的團體氛圍、喜愛程度、收穫感受進行評分，然因資優班選修課

跨不同年級及班級，有時學生因各班活動或個別情形造成缺課及缺答問卷情形。茲整理歷次課程有效問卷結果如下表 5-3：

表 5-3
學生對課程之回饋問卷

	共同 心情	合作 拼圖	動物 箱子	特質 選邊	鏡中 之我	周哈 里窗	資優 資優	整體
團體 氛圍	3.02	4.00	3.56	4.7	4.35	4.31	4.36	4.04
喜愛 程度	4.3	4.625	3.625	4.8	4.1	4.7	4.285	4.35
收穫 感受	4.1	4.375	3.75	3.6	4.3	4.8	4.3	4.175

由學生的回饋可以發現，整體而言，不論在團體氛圍、喜愛程度及收穫感受，平均都能獲得 4 分以上，各單元中，動物箱子單元的目標在於幫助學生觀察外在環境以覺察自身定位與感受，學生在本單元的團體氛圍、喜愛程度及收穫感受都未達 4 分，相較於其他單元，效果較不理想。

(二) 學習的感受與成效

課程結束後，筆者於下個學期邀約學生進行訪談，以了解該課程的影響與成效，學生都反映喜歡這樣的課程與上課型態，可以輕鬆的對談與分享，面對同時多位老師的協同教學，並不會覺得特別奇怪或相互干擾。

我喜歡這樣上課的方式，大家圍成圈圈坐著發表，大家靠比較近，兩個老師一起上課也不會互相干擾。【S-20230608 朔（資優生）】

我覺得這堂課很輕鬆，跟同學聊天很有趣，回答沒有標準的答案，我喜歡介紹資優特質那堂課，老師會跟你討論資優生有什麼特質，跟別人不一樣的地方.....我不會覺得兩位老師一起上課很奇怪，因為資優班上課方式都不一樣，我就不會覺得很奇怪。【S-20230529 詠（雙特生）】

選修這堂課後，學生都反映到自己的人際關係變好了，衝突變少了，面對問題也比較知道應對的方式。

.....讓我交到更多朋友，我本來就有朋友，但現在更容易交朋友。因為這堂課，老師會跟我們談如何跟別人相處，如果你跟別人相處得好，別人就會想要當你朋友。【S-20230529 詠（雙特生）】

修完這堂課後，我的朋友變多了，然後討厭我的人變少了，以前常會跟朋友吵架，現在比較不會，老師會教我怎麼交朋友。【S-20230523 鈞（輔導個案）】

老師會告訴我一些處理的方式，別人怎麼了，我應該怎麼做。【S-20230529 諺（輔導個案）】

也有學生提到，修完這門課後，比較能管理自己的情緒。

這堂課之後，感覺好像更能好好的管理自己的情緒……我三上（三年級上學期）的時候比較容易發火，別人不小心撞到我，我就會大發雷霆，不過我現在不會了。【S-20230529 諺（輔導個案）】

而透過這樣的課程，學生除了在行為上的改變之外，對於一些錯誤的認知也獲得了釐清。

我以前都覺得自己的朋友很少，但經過我們這樣子討論了之後，我才知道，每個人對於朋友的定義是不同的，我以前覺得要每天都在一起玩才是朋友，不過，我們現在覺得偶爾玩一次也算。【S-20230608 朔（資優生）】

伍、結論

在教育情境中的問題，會隨著時間不斷演變，因此，老師們也必須不斷求新求變，或是因應不同的教育需求而尋找更適合的問題解決方法。學者們認為對於雙特學生而言，有效的方案是需要老師們之間的合作才能達成（Bechard, 2019；Kennedy, Higgins, & Pierce, 2002；Yssel, Prater, & Smith, 2010）不過在實際的推動上，

不同領域教師間的合作仍是缺乏的 (Mayers, Hines, & Harris, 2014)。

以本校的推動經驗，教師間的專業合作不論對於教師或是學生而言，都能有所助益。可見得打開教室大門，以學生需求為核心，除了解決現有問題之外，更可以達到預防之成效。對教師而言，不同專業的教師可以發揮各自專業領域的知能，在合作的歷程中，相互學習彼此的優點及專業知能，並且建立默契，讓合作關係更為緊密，同時，也藉由彼此的認同而獲得教學的自信；對雙特學生而言，除了知識的學習之外，他們更需要這樣的情意輔導課程，透過這樣的課程，他們改變了錯誤的認知，建立了正確的行為與應對方式，學習到了面對問題的處理態度與方法，同時也能促進人際關係。

學者們指出，教師的合作先從共存 (co-existence level) 開始，慢慢朝向共同工作 (co-working)、共同教學 (co-instructing) 最後共同承擔教學責任而成為 team work (Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011)。在本校的經驗中，也從早期的各自努力到現今的共同教學，未來還可以朝著共擔教育責任的合作團隊邁進。雖然，在本案例的合作規劃上，原本設定了不同的角色與責任，但隨著課程的發展與老師間默契的養成，不同的專業角色在歷程中變得更凸顯與主動，而不局限於原本的設定。可見得，專業合作是一種動態的歷程，而在這個過程中，會不斷的調整與變化，讓專業的角色都找到發揮的機會，彼此成為對方合作上的助益。

對於有特殊需求的學生而言，教師的態度、專業度、準備度、教學效能及合作都是重要的因素。但一般而言老師們都習慣於獨立工作，缺乏對教室的開放性 (Tzivinikou, 2015)。從本案例也可以發現，透過合作的歷程，不論對於教師或學生而言，都能有正向的結果，跨專業的合作更是值得努力的方向。

參考文獻

- 李飛均 (2019)。專輔教師透過諮詢與跨專業合作提升特教初任教師專業素養之行動研究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺灣師範大學。
- 張育琳 (2017)。臺北市國中轉介前介入階段輔導教師與特殊教育教師合作歷程之研究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育系碩士論文。
- 郭靜姿 (2023 年 5 月 11 日)。身心障礙與社經地位不利/文化殊異資優學生的鑑定調整與才能發展。中華資優教育學會 2023 年學術研討會，臺北市，臺灣。
- 雷孟珊 (2022)。澎湖縣國民中小學專任輔導教師與特殊教育教師跨專業合作經驗探討〔未出版之碩士在職專班論文〕。國立臺灣師範大學。
- 楊廣文、成戎珠 (2013)。臺灣學校中特教專業團隊運作模式-系統性回顧。物理治療，38 (4)，286-298。
- 蔡妙卿 (2017)。國民中學輔導教師與特教教師間跨專業合作現況與能力需求調查研究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺中教育大學。
- 蔡宛珍 (2019)。國小專任輔導教師與特教老師跨專業合作經驗探究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺中教育大學。
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional

- learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.
- Baum, S., Schader, R., & Hebert, T. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child quarterly*, 58, 311-327.
- Bechard, A. (2019). Teacher preparation for twice-exceptional students: Learning from the educational experiences of teachers, parents, and twice-exceptional students. *AILACTE Journal*, 16, 25-43.
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (5th edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Kennedy, K. Y., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers for students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 36-49.
- Mayes, R. D., Hines, E.M., & Harris, P.C. (2014). Working with Twice-Exceptional African American Students: Information for School Counselors. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*. 4(2), 125-139.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching:

What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.

Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195-204.

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32- 38.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in The 21st Century*, 64, 108-119.

Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54-61.

第六章 資優教師輔導雙特學生接受多元教育服務之經驗與省思

蔡忻怡

臺北市士東國小資優資源班教師

【摘要】

本文旨在分享資優班教師輔導雙重特殊需求學生的實際經驗，該生歷經對於雙特身分的迷惘和磨合，到決定自學爭取更多時間發展數學優勢才能，期間仍參與資優班、潛能班及部分普通班的課程，持續接受多元教育服務以深厚學習基礎，最後能在多元場域展現極為出色的優勢才能並提升正向自我概念與自信心。本文依該生需求將這段學習與輔導歷程劃分為「自我接納」、「自我挑戰」、「自我實現」等三大階段，亦依序說明各階段的不同需求及學習輔導策略，探討實施成效和省思，最後彙整出此次輔導省思與建議，包含：持續觀察學生需求變化，及時給予協助；結合多元管道，強化學生優勢發展；保持團隊合作彈性，提供支持性環境；團隊成員信任與合作，帶動正向發展。

關鍵字：雙重特殊學生、輔導歷程、才能發展

壹、緣起

隨著近代特殊教育的推展，社會大眾對於身心障礙與資優學生的特質有更進一步的理解，因而潛藏在這兩大族群間，兼具資優與身心障礙教育雙重需求的學生（以下簡稱雙特學生）開始受到關注。

然而國內 2021 至 2022 年按教育部特教通報網的數據統計，高中以下的雙特學生佔全體學生的鑑出率僅達 0.022%，明顯低於美國自 2002 到 2010 年經由實際調查或推估而得的雙特學生出現率 2 至 5%（郭靜姿、陳彥瑋，2022）。影響因素除了現行資優、障礙學生的分軌鑑定制度外，雙重特質交互的遮蔽效應、家長拒絕面對身障標籤等，亦降低了學生實際能被轉介的機會。

實際上，雙特學生有著複雜且非同步的學習需求（Coleman & Gallagher, 2015），在無法藉由鑑別雙特身份而釐清真實需求的狀況下，常衍生親師生自我定位困擾。尤其是資優學生未能獲得雙特身份時，眾人易將學生衍伸的情緒行為問題誤認是藉口，認為學生是「不願意去做」，而非「不能去做」。如此一來，不但無法適時提供符應學生需求的彈性措施，更易衍生師生與親子之間的衝突。

倘若我們能正視雙特學生多樣化的特質與需求，以彈性多元且個別化支持的教育服務系統，協助學生尋求優勢發展資源並減少因障礙而導致之困境（Coleman & Gallagher, 2015），以優勢帶動弱勢發展，即能提升自我概念、情緒穩定度、同儕關係及學校適應（Coleman & Gallagher, 2015；Doobay et al., 2014；Miller, 2005；Peterson et al., 2009）。因此筆者以前幾年輔導雙特學生接受多元教育服務的經驗，探討此一歷程的教學輔導內涵與團隊運作機制，期能提供日後雙特學生輔導之參考。

貳、輔導經驗與省思的開端

小澄是筆者任教多年來，少數願意同時接受身障與資優服務的雙特學生，也是筆者的個管學生。因此筆者在擔任個管老師期間，能與校內專業團隊一起實踐專業間合作模式，以個案為核心，視需求提供整體性的教學輔導，而小澄也在此輔導模式運作下，展現顯著的進步，並發展出極為出色的優勢才能。

因此，筆者以自身擔任小澄三到六年級資優班導師的輔導經驗為基礎，訪談小澄（S）在國小階段最密切接觸的三位老師與家長。在訪談資料的編碼方面，編碼合計為 10 碼，第一碼為資料來源類別碼，學生訪談資料代號為 S，家長以 M 代號表示，普通班老師代碼為 N、潛能班個管老師代碼為 P、資優班老師代碼為 G，後接一碼「_」連結六碼的西元年、月與日資料，例如：G_20230927，係指 2023 年 9 月 27 日訪談資優班老師的資料。另外，必須特別說明的是，本校身心障礙資源班在校內被稱為潛能班，以下均以潛能班替代資源班一詞。

參、輔導個案簡述—熱愛學習卻容易卡關的小澄

因媽媽從小就留意小澄的發展狀況，主動帶他至醫院檢測發現可能是亞斯伯格症，魏氏幼兒智力量表的全量表高達 142、語文量表 144、作業量表 133，經社會適應表現檢核表評估後，自我照顧、動作和社會情緒領域之百分等級均低於 3，溝通領域之百分等級為 30，但學科學習之百分等級卻大於 96，可以顯現個體內的能力落差極大。

小學一年級經由身障鑑定取得自閉症的鑑定類別，持續接受潛能班強化社會技巧能力，且因其數學優勢能力已達國中程度，因此亦抽離數學課讓他能額外探討課外加深、加廣的數學題目。

三年級入資優班時，智力測驗分數的全量表為 133，整體表現大致平均，其中以知覺推理的因素指數 136 表現最佳，語文理解 115 表現較弱，意即其非語文的訊息分析與統整能力較強。

此外，小澄的數理領域學習能力表現明顯優異且超越同儕，自三年級就開始參與培訓並代表臺灣參加奧林匹克競賽屢獲佳績，四年級提出自學後，五年級報考並加入清華大學的人才培育計畫，六年級即參加國際數學奧林匹亞競賽，另於國中二年級獲得免試入學的資格。

除了上述測驗分數和比賽成績等量化分數的表現，老師們對於小澄優勢表現的回饋包含「自我要求高、學習速度快、理解力強、能舉一反三」(G_20230927)，且對感興趣的主題擁有強烈的好奇心及高度成就動機。

此外，可能因自小就定期且持續與心理師晤談，協助他弱勢方面的強化與指引，小澄平時學習狀況與一般學生無異，然因自我概念較薄弱，「他的障礙特質是情緒較敏感壓抑，不擅表達與宣洩情緒，遇事會過度負面解讀，想法固著且較無法同理，社交技巧及問題解決能力弱」(P_20230928)。除前述弱勢能力外，在中年級時，小澄也有粗大動作協調度低、閱讀組織能力弱等狀況。

肆、迎風而上的學習與輔導歷程

此輔導歷程著重敘說小澄於不同階段的特殊需求、專業團隊因應需求所提供的輔導介入並探討實施成效和省思，依其需求將之分為「自我接納」、「自我挑戰」、「自我實現」等階段，不過五年級因小澄的學習需求與目標在不同課程有所差異，而有橫跨兩個階段的狀況。

一、自我接納階段

(一) 三年級的特殊需求：接納、調適雙特身份

入班之初，老師是以一視同仁的態度來對待小澄，而他進班前也已接受自己的身障標籤，但碰到同學好奇為何他需要同時到資優班和潛能班上課時，他除了不曉得如何回應，也開始自我懷疑。

「小澄今天放學回來跟我說有不好的事情發生，中午在資優班用餐，有同學跟其他同學說小澄是亞斯柏格的小孩 ~>.<~ 他最後講到哭了，覺得自己很笨、很不好。我該如何教他面對這些言語的應對？」(M_20181001)

經輔導後，小澄能試著回應同學的疑問，但仍非常在意自己的身障標籤，開始將身邊發生的事都與此連結。雖然當下隱忍不發，但默默將負面情緒帶回家累積，直到媽媽發現他常難過、沮喪，主動關心才知道他將學校生活的不順心都歸因於自己的身障標籤。

「他說中午同學跟別人講他是亞斯後，下午團體課要跟同組同學借筆，問了幾個都不借，他覺得是因為別人知道他是亞斯而覺得自己不好，所以不借他筆。」
(M_20181001)

親師齊力協助小澄調適心態後，其內在因資優與身障特質交互作用產生的衝突與矛盾漸漸浮上檯面。基於對資優班學習的強烈企圖心，即便老師建議三年級上學期先以適應資優班和中年級新班級的跑班生活為主，婉拒小澄跳修高年級資優班數學選修課程的要求，他仍堅持自己能負荷比同學多一門的選修課程！

一開始，小澄適應得很好、課堂表現也不錯，但到了期中，媽媽主動向老師反應，他會回家表示感到挫折，甚至連續一個月的課前晚上都會大哭一場，懇談幾次後未能有所改善，只能尋求老師協助。晤談後，發現小澄對學習情境的解讀與實際狀況有落差，持續自我批判加上「什麼都想要」的學習企圖，讓他在資優班、普通班和課後社團之間忙不過來，衍生強烈挫折感。

「這一個月來提到的點很多，不知道哪個點才最困擾他？也許他自己也不清楚，他提過：1.週一好累，我跟他說如果真的很累，週一課後西洋棋社團可以請假，但因為很喜歡下棋、覺得社團課能讓他放鬆，所以想上；2.資優數學課會想先挑戰進階題目，但同學們多次說他：『啊~你數學不是很厲害！』所以他說他不想上；3.昨天新提到資優班的電腦程式課讓他很有壓力，可能是需要動手實作，覺得跟得很辛苦，每次都是最慢完成，因此他也不願上這堂課。」

其實他已經連續一個月的週日睡前都哭了，雖然有跟他聊，每次聊完都說他心情好很多，但是下週同一時間又一樣。」(M_20181119)

(二) 輔導策略：釐清問題核心，提供社會情意支持

承接上述，小澄這段時間對於雙特身份接納與調適的反應如 Yewchun & Lupart (1993) 針對雙殊學生因交互作用而展現的特質所提，除了對未來有遠大抱負與強烈企圖，實際發展卻因障礙受限而產生內在衝突，亦因優越內在能力與實際外在表現的落差及完美主義而嚴重受挫，高敏感的特質讓他更容易陷入自我否定與批評，以致缺乏自信與自我認同。

因此協助小澄釐清問題核心，結合晤談提供社會和情感支持會是此階段之輔導重點，依序簡要分述如下。

1. 釐清問題核心

由於亞斯伯格學生在理解人際互動、社會判斷及社會規範等能力表現較弱 (Myles & Simpson, 2002)，又容易固著於自己的想法，因此需結合個別晤談協助小澄釐清同儕、師生間的情境認知與實際互動狀況。

(1) 當下直接澄清與回應

小澄以為同學對他的好奇是要貼標籤、嘲笑他，但實際和同學瞭解後，發現他們只是想關心小澄為何經常不在教室，因此教導小

澄可以當下直接澄清並回應同學。例如，請小澄表示因為我有學習需要，所以也會去潛能班上課。採用主動澄清與回應的方式，讓這個問題即迎刃而解。

(2) 以事實破除固著想法

小澄對於負面想法的偏執與固著，需由老師協助釐清事實以一一破除。像是小澄覺得自己在資優班數學、程式課表現不佳，但他在這兩堂跨年級選修課的表現都是同年級反應最快且表現優秀，只因他會不自覺跟學長姐比較而得出「大家都這麼厲害，我都跟不上」的結論，加上程式課急著繳交功課，未先確認好程式碼以致無法參加期末大賽的意外，持續自我否定而壓垮自己。經老師協助澄清實際情況、予以鼓勵後，小澄即能平復情緒繼續投入學習，甚至勇敢向選課老師爭取參加第二輪的程式競賽。

2. 建立正向心態

黃文慧(2002)整理多位研究者探討成功適應的雙特學生，發現透過師長、同儕的鼓勵、引導與支持，能幫助他們瞭解自身限制、肯定自我、學習運用策略發揮優勢，以避免負向生活經驗產生絆腳石作用而擁有正向自我。因此協助雙特學生建立正向心態，為提供社會情意支持的重要項目之一。

(1) 提供角色楷模

當小澄陷入負面固著想法時，提供角色楷模激勵他正向看待雙特標籤的效果顯著。因此，聽聞校內曾有雙特學長且畢業後亦能順利銜接至國中資優班，能幫助他理解自己並非特例，引發仿效的動機。

(2) 協助正向解讀

輔導小澄以積極的觀點來正向解讀自身處境，能有效建立正向心態。例如勉勵他改以「加分」心態來看待雙特身份，相較於普通班同學，不但能額外來資優班接受多元課程，還能到潛能班多學習社會互動方法，累積更多學習經驗，小澄聽完後即較能釋懷。

3. 區分性的教學調整

為了協助小澄接納與調適自己的雙特身份，並同時兼顧優弱勢需求，老師提供的區分性教學調整如下：

(1) 情意課程融入特教宣導

結合三年級的情意必修課程，協助資優班同學在認識資優特質的同時，亦能理解雙特學生會有需求共存的現象。

(2) 彈性調整課程時間安排

因應小澄想兼顧全部課業卻無法消化龐大壓力與自我要求的情況，團隊協調並經個案會議決議後的調整包含：申請數學免修，讓他能暫離原班數學課，減緩因反覆練習帶來的壓力；結合潛能班課程提供情緒調節；另分散安排資優班、潛能班的課程，讓他每天都能到資源班調節自我。

「小澄覺得班上數學學科內容太簡單，對他來說要遵守規則和做過於簡單的題目是無聊、浪費時間的事，雖在校內不會表現，但會將情緒帶回家反應，因此需要潛能班的課程，讓他能有一個放鬆與喘息的時間。」(P_20230928)

4. 家庭的支持與陪伴

小澄雖為單親家庭，但因媽媽正向的教養態度以及和小澄良好的互動關係，總能第一時間覺察異狀與需求，並給予同理和支持，也願意主動聯繫老師凝聚合作輔導的共識，一同協助小澄走過這些關卡，以其中一次晤談為例。

「我跟他說同學不借筆不一定是因為亞斯，可能有很多其他原因，可能有人個性不愛分享、沒聽到、他帶的不多、那是貴的筆他捨不得借.....。這部分心理師跟我說過，他們很容易把許多事直接連結成一個等號，不會猜測背後有許多不同的原因。

關於人家說他是亞斯，我跟他說可以笑笑回應：『對啊！我跟柯 P 市長一樣耶！』等他情緒緩和後也跟自己說：『對啊！愛因斯坦也是。』

從小去醫院和潛能班上課都是說『因為亞斯有些比較不會的地方，但也會有些比較厲害的地方』，所以他清楚自己的弱勢是情緒來得快又大、容易衝動、會誤判別人的意思，所以我們要學習應對，這跟有人數學不好要去補數學是一樣的，很正常。

但這是第一次外人在他面前談及這點，我也問他：『是否怕別人知道你是亞斯呢？』我希望他能接受自己、愛自己，他說他不怕別人知道，但是不喜歡別人給他嘲笑的感覺。」
(M_20181001)

(三) 實施成效與省思

1. 實施成效

對小澄而言，三年級歷經身份的變動，需適應不同場域間的學習步調，更需調適自己因雙特特質所帶來的影響，而經過上述輔導策略介入後，潛能班老師觀察「從四年級在潛能班和同學互動的過程，覺得他已經能接受自己的雙特身份」(P_20230928)，也因此小澄能坦然迎接下階段的自我挑戰。

2. 省思

對雙特學生來說，社會和情感支持是重中之重(廖盈絮, 2022; Baum & Owen, 2004; Nielson, 2000)，尤以初入資優班之際，小澄對於社會情意支持和區分性教學調整的需求已非單一管道所能符應，因此透過個案會議建立團隊於教學輔導之共識，因應需求而進行調整，分析如表 6-1 所示。其中，除了結合免修制度給予其優勢才能發展的彈性，亦保持資優班與潛能班課程時間的彈性搭配，提供小澄壓力緩衝的機會，並額外提供晤談且協助調節情緒，幫助小澄順利度過此階段。

表 6-1

教學團隊在自我接納階段的調整分析

團隊 分析	普通班	資優班	潛能班
既有內容	基礎學習	優勢發展	弱勢補強
教學調整	免修數學	1.分散課程時間安排以減輕壓力 2.額外提供晤談	1.保持課程時間安排的彈性 2.協助情緒調節

二、自我挑戰階段

(一) 四、五年級的特殊需求：依循優勢才能，走出自己的路

改變契機是小澄因粗心以致數學成績未能通過免修申請，因此小澄向媽媽提出想要自學，希望能爭取更多時間發展優勢才能。

「三年級增加資優班課程後，生活變得比較忙碌，但還是希望能有時間研究自己喜歡的數學、西洋棋等，所以跟媽媽說四年級想要申請自學，用更多時間來加強自己擅长的部分。」(S_20190506)

因此，小澄每學期的自學課表都是搭配資優班和潛能班的課程安排來擬定，且以上、下午整體的區塊時間來搭配能與普通班同學互動的課程，降低匆忙跑班步調所帶來的壓力。也因學習時間充裕且能彈性安排，小澄除了資優班原有的必修課之外，還加選許多不同領域的選修課程，除了發展優勢才能，還能提升人文社會、情意等弱勢能力表現。

「資優班對我來說是蠻重要的，不只提供數理方面課程，更有像是社會和人文等情意課程可以多方面的增強，相較於普通班課程，這些課程比較有趣。」(S_20230503)

(二) 輔導策略：融合多元教育服務，深厚學習基礎

校內團隊於此階段教學輔導的合作方式，參考 Baum (2009) 提出的才能發展模式，以學生為本位，整合挑戰性課程、區分性教學、特定補救課程、社會與情意支持、物理環境調整等五大面向且彼此為相互作用的系統。因此，以下分別針對資優班、潛能班、普通班及自學等多元教育服務所著重的輔導要點進行說明。

1. 資優班：建構區分性課程、提供社會情意支持及挑戰性課程

(1) 針對優勢提供區分性教學

雖然小澄三年級一進資優班就向老師表明自己的數學優勢才能已足以跳修高年級的數學選修課程，但老師以整體性來考量、建議他先熟悉資優班的學習模式與運作，之後再跳修高年級數學選修課程，小澄畢業後也表示十分認同這樣的調整與安排。

「我覺得這樣的學習與調整很好！三上的數學選修可以先留在中年級認識資優班同學和老師，四上因為跟學長姊認識、很熟悉，所以那時跳修高年級數學選修就很自然的融入，大家不會覺得很奇怪。」(S_20230503)

(2) 延伸興趣提供挑戰性課程

同時協助小澄運用學習優勢深化學習。特別的是，小澄在三年級時因閱讀組織能力弱而有做筆記策略表現不佳的情況，經過資優課程從認知著手循序訓練後，他在五年級已能運用高層次思考

來查找資料、繪製圖表以分析說明，並穿插自己想法和設計報告中途的笑點（如圖 6-1）。而報告能力的訓練不只強化他表達部分的弱勢能力，亦間接幫助他銜接國中的學習，推展良好的同儕關係。

「小澄會很想展現他的幽默感，所以會在每次簡報中穿插一兩個梗，同學都會被逗得大笑。而他的資料整理策略能力也很強，會跳脫老師的範例，找到合適的圖表來展現他的講題內容。」（G_20230927）

「另外讓我印象深刻的選修課程還有四下科創研究員，每次課後都會去查資料瞭解不同主題，作更深入的探究和思考原理是什麼或是它背後想說什麼。這對後續獨立研究和國中資訊課的分組報告都很有幫助，同學們會仰賴我這方面的能力。」（S_20230503）

圖 6-1

小澄的自然專題簡報



(3) 同步提升弱勢、給予社會情意支持並調整物理環境

在這過程中，小澄也選修自己較弱勢但感興趣的人際情意課程，他覺得這門課程能讓有需求的學生一起分享、探討人際議題與互動技巧，不但有趣又能回應他的困擾與需求。如 Baum (2009) 所述，以興趣為中心的分組討論和分享，能提供雙特學生積極參與的動力與持續力。

「針對弱勢需求的部分，資優班直接開情意選修課程讓學生主動報名，雖然不一定能回應和針對個人需要，但因為課程內容是大家共同的需求，感覺上起課來比較有趣，也可以學到很多知識。」(S_20230503)

資優班多元豐富的課程內容，更擴展小澄的人文視野，像是主題課程以反思、行動來挖掘和連結自己與這塊土地的情感，協助他重新認識與理解周遭環境；固定開設情意輔導課程，定期與每個同學「談心」，聊聊各自的生活與個別需求，也是讓他能安心、穩定學習的一大力量。

「其實主題課程像是三年級的天母調色盤、五年級的磺溪上河圖對我都蠻有幫助，因為平常走在街道不會特別去注意，但經過這些課程後，不但更瞭解這些生活細節，對周遭環境也會更關心。」

另外印象最深刻的情意輔導是個別談心，可以定期瞭解我們個別需求，雖然有時還是會不好意思跟老師『求救』，

但有人持續關心自己的需要，定時聊聊自己最近的心情，這會讓我比較安心。」(S_20230503)

2. 潛能班：提供補救課程，發展補償策略

潛能班主要負責強化小澄的溝通策略和社交技巧，考量小澄因自學減少與同學的互動機會，因此特別安排小澄與同年段同學一起進行「朋友日」，並融入學年運動競賽的練習。這些補救課程的安排，不但能有效協助小澄運用優異的認知能力來擬定合適的補償策略，提升他的人際互動，也是小澄能在自學時能順利融入普通班的重要橋樑。

「為了配合資優班及自學的時間，潛能班課程時間不多，但會盡量安排小澄與同年段同學一起上課，一方面小澄有熟悉的夥伴會比較自在，另一方面也能融入學年運動競賽練習，提升肢體協調和溝通合作技巧，增加他參與原班運動競賽的動機，成效不錯。

小澄最大的進步是社交技巧課的朋友日，從一開始總是自顧自地介紹遊戲流程，不管朋友是否理解就開始遊戲，並困惑自己已經清楚說明，怎麼朋友會聽不懂？經過持續引導與教學後，他能調整自己的語速、適時暫停以確認朋友對遊戲的理解，開心地與朋友一起玩。甚至在後續的社交團課中，能主動留意能力較弱同學的狀況，適時給予協助或補充說明。」(P_20230928)

3. 普通班：融入社會情意支持，促進人際互動

「我覺得小澄在普通班主要是練習跟朋友相處的模式。」(N_20230928) 經過上述課程，在各個面向的補救與強化並融入社會情意支持後，小澄從中年級因弱勢能力而排斥部分普通班課程，到高年級能順利與同學互動並結交到好友。

「四年級時，小澄因運動能力弱、害怕受傷，所以很討厭上體育課，但經過樂樂棒球競賽強化練習後，他的手眼協調及社交技巧等弱勢能力明顯提升，因此高年級回到普通班的下課時間還會跟同學去打球。」(P_20230928)

「小澄在高年級普通班都很順利、沒什麼問題，雖然他因為自學回到普通班的時間不多，但同學都很歡迎他，也有普通班的好友，像小璿就跟他很好。」(N_20230928)

4. 自學：結合挑戰性課程，發展優勢才能

小澄自三年級就開始參加國際數學競賽，而自學讓他有充裕的時間參加更高階的數學課程，像是中年級就獲選代表臺灣出國參加「亞太小學數學奧林匹克競賽」以及數學密集培訓營。有別於國小資優班所能提供的挑戰性課程，這些校外資源更能幫助小澄運用優勢才能進行跨教育階段的學習。

「我從國小三年級就開始參加『奧林匹克競賽』且有獲獎，它主要是挑戰比該年級更難一些的題目，而資優班的數

學課比較偏重『思維』訓練的部分，跟校外競賽內容題目走向不大一樣、很有趣，彼此不抵觸。」(S_20230503)

(三) 實施成效與省思

1. 實施成效

從上面的回饋可以發現，加入自學、更專注於自我挑戰後，小澄整體的學習狀況反而穩定許多，少了許多引爆情緒的事件且能與一般學生應對互動及學習，普通班老師覺得是因為「小澄和媽媽很知道他需要什麼、合適他的學習方式，也知道要去哪裡找到適合的資源」(N_20230928)。

2. 省思

從輔導策略可看出這個階段，從教師團隊到家長都是全力支持發展小澄優勢和興趣的學習安排，由各教育服務管道搭配才能中心發展模式的不同面向，著重不同的輔導要點如表 6-2 所示，以符應小澄的個別需求。

老師們彼此也有共識「在其中扮演溝通、陪伴及協助的角色，為學生、家長及其他教師提供觀察、教學相關支持及諮詢建議，一同協助學生解決遇到的問題。」(P_20230928)，也因此小澄能同時接受多元教育服務並穩定學習，為後續自我實現階段奠定堅實的學習基礎。

表 6-2

多元教育服務管道之教學輔導要點分析

教育服務 分析	資優班	潛能班	普通班	自學
挑戰性課程	✓			✓
區分性教學	✓	✓		
特定補救課程		✓		
社會情意支持	✓	✓	✓	
物理環境調整	✓	✓		

三、自我實現階段

(一) 高年級的特殊需求：以優帶弱，深化學習

在前兩年學習經驗累積下，小澄決定於五年級運用數學優勢才能在資優班開設學生自主社團。得到這個可以一展長才的舞台後，他非常珍惜且投入，為了領導社員探究數學專題，不但運用後設思考設計每週的數學挑戰主題，還自製教具並規劃回家功課讓社員課後也能延伸練習，因此除了社團人數和出席率的回應非常踴躍外，他也在教學相長的正向互動中，顯著提升了自我肯定。

「五上擔任『數來數趣社』的社長，偏重領導且後設性的設計課程。為了備課，我會一直反覆驗證自己設計的課程內容，有點像『給社員做實驗』的概念，讓他們可以想怎樣的解題情況某人會贏。沒想到一開始設計的題目難度太低，社員立刻猜到答案，所以後來就改成策略遊戲，給他們更多東西去玩。」(S_20230503)

不過，即使小澄在開設社團得到極大的成就感，他仍會因弱勢的固著性而受挫，像是遷就於和學長的私交情誼，不敢指正學長干擾社團秩序的行為，又或是下學期改以社員參加好友開設的社團時，無法掌握人際互動的分寸而頻頻與之衝突。不過，他在畢業後訪談有提到，雖然自己弱勢的固著性一時難以調整，但這些經驗會留在他的心裡持續反思、醞釀，直到自己更成熟後即能促發改變。

「開社那時一度碰到學長擾亂社團秩序，當時十分困擾，但現在有了更多經歷之後，比較能想通並換位思考，覺得自己也比較有底氣敢站出來糾正他的不當行為。」

之前在社團跟小翔吵架是因為那時覺得自己很強，要當下糾正他講錯的地方，但現在知道人外有人、天外有天後，回頭看就覺得那時的自己怎麼這麼不尊重人。經過這些事情，現在國中取消自學回到學校跟大家一起上課，就比較知道怎麼跟同學相處。」(S_20230503)

升上六年級後，小澄也藉由進行獨立研究來一展優勢才能，基於對數學主題的熱愛，他不只積極把握時間來資優班進行研究，研究內容的深度與難度也超過了國、高中程度，指導老師還得另外尋求國、高中資優班老師及大學教授的協助來確認他的研究內容。此外，他推展研究進度的速度也遠遠超過其他同學，因此在研究時間相同的情況下，研究目的從原本設定的創新數學遊戲，一路延伸並結合社團教學進行推廣，最後還設計問卷來分析自己的教學成效。

「六年級進行獨立研究時，老師給我很大的彈性和空間，我只要一有空就會一直研究獨研的數學題目，因此除了學到研究技能、提升從產生想法到組織出報告的能力，後來還延伸研究主題，另外開設社團練習運用教學技巧來指導學弟，對我來說是很特別的經驗。」(S_20230503)

即便如此，小澄在自我實現的過程中，也同樣會被弱勢能力所困擾，包含資優個管師與獨研指導老師對於文獻的要求方式不一，他仍舊不敢當下跟老師確認，反而在家自行閉門造車，自行詮釋老師的想法而再次被情緒壓垮。

「我一開始接手獨研時，比較不知道小澄的程度，所以是以慢慢要求的方式，但因為你是他的導師，比較知道他的程度，會幫他設定更高的標準，但也因為太早畫出標準而讓他緊張自己無法達到。」(G_20230927)

(二) 輔導策略：以學生為中心，提供彈性多元的支持與服務

經由前二個階段結合專業間團隊力量於各面向訓練與強化後，可發現小澄內在非同步發展逐漸趨於一致，且 Coleman 與 Gallagher (2015) 認為，雙特學生需要一個彈性、多元且客製化支持與服務的教育系統來回應學習優勢與限制，因此該階段依小澄需求改採跨專業團隊模式，由資優班提供優勢才能展現舞台為核心，以跨領域課程結合才能發展模式等不同面向，支持、強化小澄優勢才能展現以帶動弱勢能力的提升，持續建立、累積成就感，提

高自我肯定（李佩憶，2011）。茲將輔導策略的轉變與發現說明如下。

1. 視學生需求，採取不同專業團隊合作模式

在此階段，經潛能班老師評估覺得小澄整體人際互動大致穩定，因此逐步退出直接教學的角色，調整為提供小澄和資優個管師相關諮詢服務，加上他非常看重資優班的社團和獨研課程，因此專業團隊的合作模式隨其需求而調整如表 6-3，可以看出主要改由資優班的教學團隊提供直接教學，然在清楚釐清彼此專業分工範疇的同時，仍需透過合作彼此支援，才能協助小澄能在不同場合持續發展優勢才能。

表 6-3

自我實現階段本校專業團隊之合作模式

成員	負責內容
資優班 個管老師	<ul style="list-style-type: none"> ● 負責資優班必修和社團課程的教學，結合區分性教學策略、物理環境調整，幫助小澄融入資優班同儕互動。 ● 視小澄需求另外提供社會情意支持或特定補救課程的晤談。 ● 主動溝通、協調以凝聚教師團隊和家長彼此合作的共識。
資優班老師	<ul style="list-style-type: none"> ● 為獨研指導老師，提供資優挑戰性課程。 ● 協助尋求獨研主題相關專業資源。

（續下表）

表 6-3 (續)

自我實現階段本校專業團隊之合作模式

成員	負責內容
潛能班老師	<ul style="list-style-type: none"> ● 因小澄整體人際互動大致穩定，調整課程型態為彈性視小澄需求再提供特定補救課程的晤談服務。 ● 主要提供資優個管師對於弱勢調整與補償策略等相關諮詢與建議。 ● 關心小澄在普通班整體適應情況，並定期與資優個管師藉由橫向連結凝聚共識。
普通班老師	<ul style="list-style-type: none"> ● 對自學保持開放心態，接納包容小澄能彈性進出教室空間。 ● 適時提供小澄展現優勢才能的機會，協助小澄融入普通班同儕互動。
行政人員	<ul style="list-style-type: none"> ● 提供相關支援服務，像是協助小澄參加臺北市第 54 屆中小學科展，獲得國小數學科優等及探究精神獎。
家長	<ul style="list-style-type: none"> ● 積極尋求校外資源（如清大「高中學生科學研究人才培育計畫」、「國際數學奧林匹亞競賽」的資優數學研習營與集訓），發展小澄優勢能力。 ● 密切溝通以瞭解需求，結合校外心理諮商協助其抒發情緒，持續鼓勵陪伴成長。 ● 與資優個管師保持聯繫，定期更新小澄近況、需求以凝聚親師合作共識。

2. 結合多元場域，提供優勢才能展現舞台

近幾年研究（鄭聖敏，2021；楊芸綺，2014；李佩憶，2011）發現提供發展優勢的舞台，是雙特學生輔導歷程中不可或缺的面向。小澄能在資優班藉由社團與獨研等課程發揮其優勢才能，加上師長、同儕的讚賞與肯定回饋，激發他自主深入研究且持續投入更多心力的強烈動機；普通班老師也把握返校的短暫時間，讓他能在課堂展現優勢才能，協助他順利融入普通班同儕之中；行政人員亦協助小澄將科展作品彙整投稿並獲獎；同時，媽媽也積極尋求校外多元資源，像是清大「高中學生科學研究人才培育計畫」、「國際數學奧林匹亞競賽」的資優數學研習營與集訓，持續發展小澄優勢能力。這些場域都給予小澄多元舞台展現他的優勢才能，而結合筆者長期的觀察發現的確能協助他對自己整體的學習更有自信。

「我們（普通）班學生下課時會主動去跟小澄請教；而我（普師）在課堂若碰到數學難題也會讓他上台幫忙解題，他都會很樂意教大家怎麼解題。」（N_20230928）

3. 建立師生長期信任關係，協助展現真實樣貌

資優生常為了被接納與認同而表現出低自尊並隱藏真實感受及情緒（高儷萍、劉欣惠，2009），尤其建立雙特學生的師生信任關係，才能引導其優勢才能以帶動弱勢能力發展（武秀韻，2011）。

經過先前的磨合，教師團隊和家長已建立起合作意願與共識，然在教學團隊成員更替的過程，發現小澄仍需有一位長期熟悉與瞭解他縱向發展的個管老師，除了能及時掌握其情緒與反應，及時

提供相關晤談提供情緒支持的基礎，亦能協助強化專業團隊成員對小澄的熟悉度，避免他因害怕展現真實自我而忽略其心理需求。

「這些雙特學生很容易因為個別原因而忽略情緒，不會在老師面前展現真實自我的樣貌，這會讓老師無法及時地掌握他們的情緒和反應。」(G_20230927)

4. 留意學生個別需求，權衡教學安排與標準

因資優與身障特質遮蔽效應的相互影響，雙特學生未能有一個典型的樣貌（廖盈絮，2022；Baldwin et al., 2015），面對這些更加殊異的特質展現，亦有研究指出，學校教師對於雙特學生的特質與需求不夠瞭解，就易導致有不一致的認知與教學安排（Wormald, 2011；Rowan & Townend, 2016）。

以小澄為例，雙特學生的標籤易讓獨研指導老師擔心遮蔽效應影響而降低對他的期待，反之個管老師基於小澄先前的學習與輔導經驗，試圖提高文獻彙整的標準來提升獨研的挑戰性，面對不一致的教學回饋，反倒讓小澄再次崩潰以為這是因為老師們覺得他的能力差、做得不夠好所致。這也凸顯了在雙特標籤之下，學生仍存有極大的個別差異，需要教學團隊更密切地溝通討論，才能權衡出一致的標準及共識。

「我會因為雙特學生的標籤而降低期待，要求自己盡量用鼓勵的方式，但其實也許他能做到超越普通學生的程度。」(G_20230927)

5. 尋求跨階段資源，協助優勢才能持續延伸發展

因為雙特學生的獨特性，除了需要校內專業團隊跨領域整合資源外，還需適時尋求跨階段資源的注入與支持，像是小澄的數學科展作品一度因難度太高，行政人員必須請資優教師協助向外尋求跨階段的專業人力支援，而小澄亦參加跨階段的多元教育、培訓管道，來協助自己優勢才能的加速發展。

「之前小澄的科展作品難度實在太高，教務主任拜託我找國中數理資優班老師幫忙確認，除此之外，我還另外再找建中數理資優班老師協助，國中數理資優班老師也拿給他的大學教授看，教授還質疑作品難度太高，不會是小學生做得出來的，可見要有清大營隊這樣的校外資源才能協助他的發展。」(G_20230927)

(三) 實施成效與省思

1. 實施成效

由上述學習輔導歷程可知，在小澄累積一定的基礎能力後，改以優勢才能展現為主體的學習，依普通班老師所述「資優班主要就是給他優勢更大的舞台」(N_20230928)，能有效帶動其整體發展。

2. 省思

回顧小澄這四年級的學習歷程，從三年級的自我接納階段，調適並接納雙特身份及雙重特質交織的獨特需求；到四、五年級的自我挑戰階段，依循優勢才能勇敢自我挑戰走出不同的學習道路；一

路充實自己，才得以在高年級的自我實現階段，一展優勢才能帶動弱勢能力並深化學習。

輔導介入方式也因應小澄需求而有更多元且全面的變化，從以提供社會情意支持為主，到融合多元教育服務來深厚學習基礎，最後以小澄為中心，提供更為彈性多元的支持與服務。在這樣的輔助與支持下，小澄能同時接受這些多元教育服務且能穩定學習，並藉此發揮優勢才能帶動弱勢學習。

專業團隊成員亦透過這樣的合作模式，一步步建立專業間團隊合作的共識與彼此協調的默契，最後凝聚出以小澄的優勢才能為學習發展核心，予以不同的支持，每個階段的特殊需求與輔導介入分析如下表所示。

表 6-4
特殊需求與輔導介入成效分析

階段 分析	自我接納	自我挑戰	自我實現
所處年段	三年級	四、五年級	五、六年級
特殊需求	接納、調適雙特身份	依循優勢才能，走出自己的路	以優帶弱，深化學習
輔導介入	釐清問題核心，提供社會情意支持	融合多元教育服務，深厚學習基礎	以學生為中心，提供彈性多元的支持與服務
實施成效	能坦然面對雙特身份與挑戰	能同時接受多元教育服務並穩定學習	能發揮優勢才能並帶動弱勢學習
省思	建立團隊成員合作輔導共識	團隊彼此協調並能互相配合	團隊能以優勢發展為核心並給予支持

伍、迎風飛揚後的輔導省思與建議

綜觀小澄這四年的學習輔導與成長歷程，彙整出幾點輔導省思與建議，分述如下：

一、持續觀察學生需求變化，及時給予協助

雙特學生會因個體本身資優與障礙特質交互的遮蔽效果，讓老師難以在第一時間覺察到學生的實際問題與需求，而學生本身也會因成長而有不同的身心需求與轉變，這需要專業團隊成員長期密切的觀察與關心，才能及時性的給予支持與協助，使其能順利適應學習與生活。

二、結合多元管道，強化學生優勢發展

由於雙特學生的獨特性與個別差異，需要集結專業團隊的合作與共識，尋求校內外多元管道及資源的注入與協助，強化優勢才能發展並帶動弱勢能力的提升，替學生找到優勢能力展現的舞台，有效地協助他們逐步建立起正向的自我概念與自信心。

三、保持團隊合作彈性，提供支持性環境

雙特學生因個體內非同步發展的殊異性，需要一個課程彈性靈活、注重優勢才能發展且具安全感的學習環境，這些支持與關愛會成為促進雙特學生積極學習挑戰的核心因素（Wu et al., 2019）。因此凝聚專業團隊合作模式的共識，從中尋求以雙特學生為主體的彈性和默契，提供支持性環境，能有效降低弱勢阻礙並提升其自信心與優勢能力的展現。

四、團隊成員信任與合作，帶動正向發展

Coleman 與 Gallagher（2015）對於雙特學生的教學輔導模式

曾提到，要能提供符合雙特學生需求的服務，關鍵在於團隊合作。因此在此例中，專業團隊能逐步建立共識到彼此協調、配合，甚至願意以支持學生優勢才能展現為核心，需要團隊成員間高度的信任與合作，才能建立起正向的教學輔導網絡，帶動學生正向發展。

陸、結語

雙特學生有著更加與眾不同的多元需求，當親師生能和專業團隊一起正視他們的需求及問題，一致的採取接納和支持態度下，將更能彈性且多元的協調校內外資源，尋求更多的支援與協助，也能有足夠的力量去找到每一個需求介入的契機，轉化為他們每次成長且更加茁壯的轉機。

參考資料

- 李佩憶 (2011)：國小雙重特教需求學生之優勢才能發展與學校適應 [未出版碩士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 武秀韻 (2011)：我與亞斯伯格資優生共舞－自然科學課程中師生互動歷程之敘事探究 [未出版碩士學位論文]。國立臺北教育大學。
- 高儷萍、劉欣惠 (2009)：面具後的真相－談資優生的自我發展與輔導。國小特殊教育，47，97-106。
<https://doi.org/10.7034/SEES.200906.0097>

郭靜姿、陳彥璋 (2022): 雙重特殊需求學生的發掘與輔導。教育部國民及學前教育署。

黃文慧 (2002): 從生活看標籤: 由二位雙重特殊學生的成長故事談起 [未出版碩士學位論文]。國立臺灣師範大學。

楊芸綺 (2014): 我的全民超人-國小雙重特殊需求學生獨立研究方案的發展 [未出版碩士學位論文]。國立臺北教育大學。

廖盈絜 (2022): 雙重特殊需求學生學習需求及其服務現況研究 [未出版博士學位論文]。國立臺灣師範大學。

鄭聖敏 (2021): 撥雲見日—身心障礙資賦優異學生教學輔導之行動研究。教育科學研究期刊, 66 (1), 39-81。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66\(1\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66(1).0002)

Baum, S., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Creative Learning.

Baum, S. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et al. (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented*, (2nd ed.) (pp. 24). CT: Creating Learning.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., Claire Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.
<https://doi.org/10.1177/107621751555972>

- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597>
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorder*, 44(8), 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (2002). *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*. Austin, TX: PRO-ED.
- Miller, L. K. (2005). What savant syndrome can tell us about the nature and nurture of talent. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 361-373. <https://doi.org/10.4219/jeg-2005-340>
- Nielson, C. M. (2000). Educating students with emotional and behavioral disabilities in the 21st century: Looking through windows, opening doors. *Education and Treatment of Children*, 23, 204-222.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34-49. <https://doi.org/10.1177/001698620832655>
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-

exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Wormald, C. (2011). What knowledge exists in NSW schools of students with learning difficulties who are also academically gifted? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 5-9.

Wu, I. C., Lo, C. O., & Tsai, K. F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216-242.
<https://doi.org/10.1177/0162353219855681>

Yewchuck, C. R., & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press.

第七章 「繪畫」引導「會話」—小虎的「畫話」天地： 自閉症兼具美術資優學生輔導實例

陳嘉慧

臺北市內湖國中特教班導師

【摘要】

第一次接觸到「教育部國民及學前教育署補助直轄市及縣（市）政府辦理雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」，從毫無頭緒、嘗試探索、全心投入，到看到個案的顯著進步並收穫意想不到的成果，內心是滿滿的感動。個案是一位典型的自閉症學生，在口語表達能力不佳、社會人際互動低落及固著且單一的興趣和行為下，其資優特質較難被察覺，容易形成遮蔽效應。以下我將運用 Baum(2009)提出的「雙重特殊需求學生才能中心發展模式」，從五個面向：一、挑戰性課程；二、區分性課程；三、特定補救課程；四、社會與情意的支持及五、物理環境的調整，設計出一套適合個案（自閉症兼具美術繪畫潛能的雙特學生）的雙重特殊學生課程設計，讓更多的雙特生被看見、用更適合的方法引領他們自我實現，進而榮耀自我。

關鍵字：遮蔽效應、雙特生課程、區分性課程、
雙重特殊需求學生才能中心發展模式、特教入班宣導

壹、看見雙重特殊需求學生的「Sign」

在一般人認知中，雙重特殊需求學生（以下簡稱雙特生）是指通過「資賦優異學生鑑定」及「身心障礙學生鑑定」，在身分上擁有兩種鑑定資格的特殊教育學生，因此在此侷限下能被發掘及開發其潛能的雙特生會更少。小虎（個案化名）在剛進入國中時，家長於期初個別化教育計畫（Individualized Educational Program，簡稱 IEP）提到「教育部國民及學前教育署補助直轄市及縣（市）政府辦理雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」，這對筆者來說是一個陌生的計畫，但因為看見個案在美術上的潛能—參與國內外繪畫比賽得獎作品，所以選取其中 8 幅近期得獎畫作彙整（詳見本文附錄），便鼓起勇氣致電至臺北市資賦優異教育資源中心詢問此一計畫，了解學生只需至少擁有身心障礙特殊教育學生或資賦優異特殊教育學生任一鑑定通過之身分，並在另一方有潛能或需求即能申請教育部國民及學前教育署的雙重特殊需求學生輔導方案。

貳、看見潛能，創造無限可能

一、小虎的遮蔽效應

小虎在他的世界有很多的幻想、他喜歡動物、能說出很多動物名稱及其特徵，熱愛卡通「米奇妙妙屋」，會角色扮演裡面的故事情節，也把生活周遭的人、事、物編入他想像中的劇本，常深陷在自己的奇幻繪畫天地自我對話，無法自拔，小虎在外人眼中看來不切實際，言行奇特，自我封閉，極少與人互動，局限於自我的小天地。因此第一眼看到的常會是他的弱勢能力與障礙需求，這往往會

限制了他的美術潛能被開發（Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013；Yewchuk & Lupart, 1993）。

二、發現「亮」點，令人眼睛為之一「亮」的畫作

從小虎的畫看得出來他想像力豐富、天馬行空、有主觀的偏好、仿畫能力佳、能畫出生動、有生命力的畫作。參加過國內外比賽，曾獲選多項金獎，如國內，在2022年「台灣奧秘海洋創意繪畫比賽」獲得金獎殊榮，最近一次於2023年5月參加「臺中市身心障礙藝術發展協會」繪畫徵選，獲得優選；國外，在2022年「西雅圖紅樹林環保議題」國際繪畫比賽，獲選年度最佳，畫作被製成年曆發送至全球其他國家等……。由此可見，小虎在美術繪畫是有極大潛能尚待我們去發掘的。

參、申請雙重特殊需求學生發掘與輔導方案

剛開始接觸「教育部國民及學前教育署補助直轄市及縣(市)政府辦理雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」此一計畫，我最單純的想法是，能讓小虎走出自己的世界，看看外面的美好畫面，更貼近真實生活，學習更多元的美術繪畫技巧與媒材，提升其繪畫的深度與廣度。但在計畫執行過程中發現可以結合小虎的弱勢需求，用雙重特殊需求學生教學與輔導建議設計課程達成雙贏局面（于曉平，2017）。

一、小虎的弱勢能力需求分析

小虎是非常典型的自閉症學生，社會情緒互動缺乏；選擇性專注在自己喜歡的事物；聽指令執行任務的能力弱；容易沉浸於自己的想像中；缺乏現實感；喜歡自我對話；較無法顧及他人感受；固著行為強。

- (一) 社會情緒互動缺乏：如小虎常獨自一人於草地挖土、尋找昆蟲，極少與他人有主動對話或與同儕有遊戲或聊天行為，偶而與他人交談時，眼睛不會對視談話者、臉部表情少，較少因他人的言行而有自主的情緒與口語反應。
- (二) 選擇性專注在自己喜歡的事物：小虎對於自己喜歡的事物有著超乎常人的專注力與堅持，例如每節下課鐘聲一響，小虎會立刻跑出教室外的小草地挖土、尋找昆蟲，即使下著小雨、草地積水或出著大太陽，也樂此不疲，一直到上課鐘響才匆忙洗手進教室。又如小虎很喜歡米奇妙妙屋卡通或各種動物，只要看到米奇或動物的圖片小虎就會完全被吸引而沉迷其中，像是小虎在繪畫社團只要繪畫題材是畫米奇妙妙物裡的相關人物角色，或是在雙特繪畫課程畫的是動物主題，他的自我對話會暫停，自我刺激行為也會停止，在不需他人提醒與規範下，可以自主專注持續繪畫 1-2 小時以上。
- (三) 聽指令執行任務的能力弱：上課中請小虎跟從指令執行課堂任務，有些時候他會因為沉浸在自我的想像天地，沒有接收到外界訊息；有時候看到教室內的蚊子或蒼蠅，教室外的蝴蝶、蜜蜂或小鳥等小昆蟲注意力被分散；有時會沉浸在自我

刺激行為裡無法自拔，因此輪到他執行課堂任務或指令時，他會一連茫然的表示不清楚如何進行任務，也無法跟從指令完成任務。

- (四) 沉浸於自我想像的世界：透過觀察，可以發現小虎容易沉浸於自己的想像中，缺乏現實感，喜歡自我對話，較無法顧及他人感受。例如：小虎會在公眾場合，如多人的公車上、學校升旗典禮、大型集會上，因突然想到某一個卡通片段或劇情，而自顧自的大聲自我對話，演繹想像中的故事情節、模仿劇情中誇張的動作和語調，甚至把周邊的人事物也加進他的劇本裡，如脫下腳上穿的鞋子拿到教師面前說他的高跟鞋斷了，順道唸出卡通裡黛西與唐老鴨的對話內容等。
- (五) 固著行為強：每天必須照著固定的流程、步調進行，如有更動，需要事前告知，帶著小虎重新適應新的規則，例如要坐固定的位子、擔任固定的職務、增強時要求教師給予藍色的增強物，需要照順序排列整齊，如有顏色不同，排列不照既定的順序，就會大聲要求換回原本的規則。

綜合上述小虎的繪畫潛能與弱勢能力，希望能為小虎設計一個以喜歡的事物為中心，增強其專注力與學習動機，再以優勢能力帶起其弱勢需求的雙重特殊需求輔導方案課程設計如後。

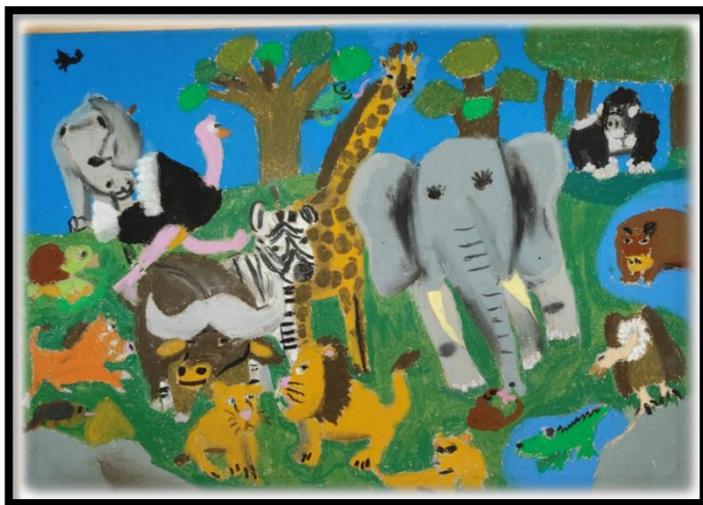
二、第一階段目標是「先以個案喜歡的題材及常用的媒材帶入」

小虎喜歡動物，第一次上雙特課程我與雙特外聘老師討論，希望讓個案先熟悉此一上課型態，並喜歡上雙特課程，因此讓個案畫他喜歡的各種動物，作品為「非洲大草原」，畫作裡小虎總共畫了超過 10 種他喜歡的草原動物，在外聘美術老師的引導下，小虎筆

下的每種動物都特徵鮮明與生動活潑，如圖 7-1。個案繪畫時非常專注、動機強烈、不只創造出一幅讓人讚嘆不絕的畫作，同時也少了在課堂容易出現的大聲自我對話，關注其他事物及自我刺激等行為。在個案熟悉穩定此雙特課程模式後，即進入第二階段目標。

圖 7-1

個案第三次雙特課程完成的非洲大草原



三、第二階段目標是「以個案沒嘗試過的媒材素描喜愛的題材」

小虎較常使用的繪畫媒材為蠟筆、粉蠟筆、油畫棒、丙烯顏料，從未嘗試過素描，因此筆者與外聘老師討論後希望能讓小虎嘗試多元的繪畫媒材、學習不同的繪畫技巧，但素描是小虎從未嘗試過的，因此藉由讓其繪畫喜歡的海洋動物，以素描方式呈現。原本擔心小虎沒有嘗試過會有很多障礙與考驗，但在喜歡的事物引導下反而開啟了小虎的素描天地，因此在輔導雙特生可以設計其喜愛

事物為中心的學習內容，並適時加入希望他能學習到的新認知、情意或技能，就如同以其優勢能力將能引領其弱勢能力的提升與進展，進而帶出個案的自信與自尊（郭靜姿，2022）。

四、第三階段目標是「以新學習的媒材繪畫新的題材」

在小虎接受素描此種繪畫技巧後，筆者希望他能將繪畫與平日課程做結合，因此我想到特教班的田園藝術課程，帶著小虎走進特教班小田園，在戶外進行寫生，增加他嘗試不同的作畫型態，也讓他自己親手栽種與照顧的雜糧作物，用自己的畫呈現出來，如圖 7-2、圖 7-3 及圖 7-4，將他的創作連結到園藝課程與現實情境中，增加他與自己平日所學的連結，與同儕間的互動並和平日特教班課程做結合，融合出新的課程。

圖 7-2
黃豆寫生



圖 7-3
芝麻寫生



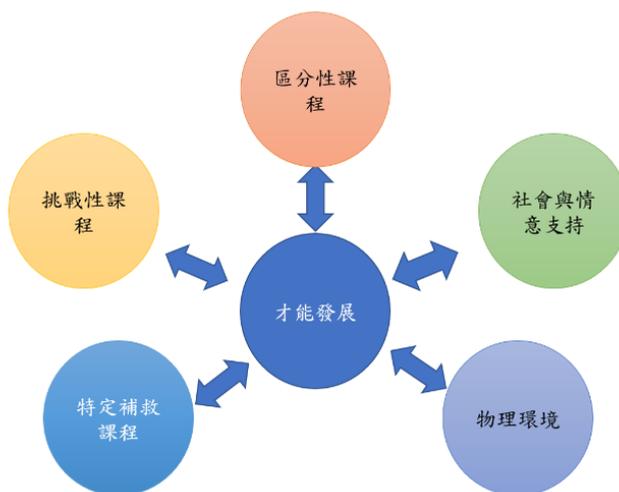
圖 7-4
紅藜寫生



在初步構想逐一達標後，看到小虎的潛能與可能，筆者心理想著還能為小虎做些什麼，因此運用 Baum (2009) 提出的雙重特殊需求學生才能中心發展模式 (Talent centered model for twice-exceptional student) 如圖 7-5，幫個案設計一套雙特課程方案。

圖 7-5

Baum 的雙重特殊需求學生才能中心發展模式



註：Baum, S. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et al. (Eds.). Systems & models for developing programs for the gifted & talented — Second edition (p.24). CT: Creating Learning Press.

肆、才能本位模式運用於自閉症兼具美術優異學生之課程設計

一、挑戰性課程-加深加廣的美術課程

小虎的優勢能力為喜歡畫畫及想像力豐富，仿寫、仿畫能力佳，如有圖片或照片引導下能畫出優美畫作，具有繪畫潛能。因此安排美術外聘師資考量小虎的限制與潛能，引導小虎走出自己的框架，能更貼近現實生活，在美術老師的帶領下小虎嘗試不同媒材、不同題材，學會不同畫法，讓其創作更為多元，豐富了他繪畫的不足之處，讓作品呈現更具特色、別具意義。

除了參與雙特課程外，筆者也安排個案到普通班進行融合，帶著個案參與普通班的繪畫社團，不只能提升其繪畫能力，重點更能與普通班師生互動，在他喜愛的繪畫下，讓他學習適應新的環境、認識新的同學、嘗試跨出人際互動、學習社交技巧的第一步，我覺得對小虎的幫助是很大的，也能讓更多人看見他、認識他、進而接納他、成就他。嘗試走出集中式特教班的框架與限制，激發出更多不同的繪畫深度及廣度。

二、區分性課程-結合個案繪畫潛能，調整其學習歷程與目標

(一) 繪畫社團

以普通班繪畫社團融合為例，因本社團大多數的學生是有意報考高中美術班的學生，因此每位學生都有一定的繪畫基礎，老師也會教授各式各樣不同的繪畫媒材與技巧，但個案目的不在報考高中美術班，因此在與授課老師溝通後，把重點放在讓個案接收多

(二) 特教班數學課

除此之外，在筆者所教授的數學課亦可以個案優勢潛能執行區分性課程 (Colorado Department of Education, 2009; Tomlinson, 1999) 而達到意想不到的正向回饋，展現個案繪畫才能。如特教班數學課程，請小虎畫出課堂中教導之實物，讓同學說出測量物品及仿畫；進行重量單元時，採讓學生進行操作的方式設計課程，教學中拿出請學生測量的實物，如蜂蜜罐、糖罐、啞鈴和味醂……等，讓全班同學觀察。在本堂課，筆者也依每位學生的優勢能力，請其完成不同的學習任務並達到合作學習之目的，擅長算數的同學便主導四則運算，手部精細動作佳的同學能主導電子秤的測量，小虎繪畫具有天份，便上台畫出眼前的實物，讓其他同學有靈感，能參考小虎作品畫出或仿畫，全班同學共同完成學習單，如圖 7-7 及圖 7-8。不只達到區分性教學也達到合作學習。

圖 7-7
小虎上台繪畫黑胡椒粉罐

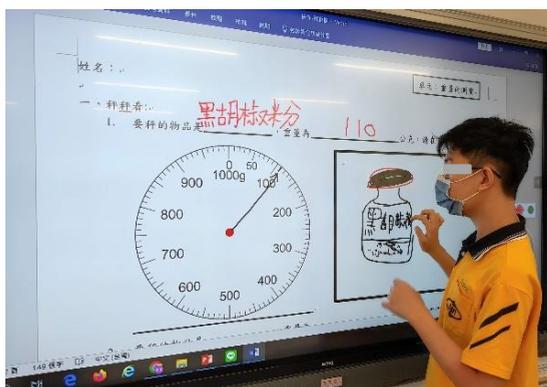
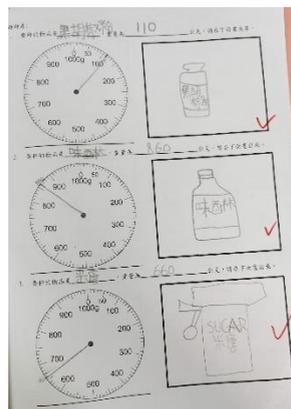


圖 7-8
數學課學習單



(三) 田園藝術課

在筆者的田園藝術課程更能協助小虎發展優勢能力，我會請小虎依植物特徵畫出我們所種的雜糧作物，過程中可以評量他對於上課所教雜糧作物特徵的認識有多少，也能將其畫當成教材的一部份，不僅讓小虎得到成就感，也能讓同學見證個案的繪畫潛能。在課程中，讓全班共同親手種植雜糧作物，有人負責鬆土、有人負責播種、有人負責施肥、有人負責澆水，師生共同照顧植物、觀察植物，同儕說出植物每一階段的變化與特性，小虎依植物的特徵畫出，並讓同學猜出植物名稱，增加同儕間之人際互動與溝通對話，增加班級凝聚力，看見每位同學的優勢能力，每位特教小園丁都是小田園的大功臣，圖 7-9 為田園藝術課上課實景。

圖 7-9

特教班園藝課上課實景



三、特定補救課程-以優勢能力帶起個案弱勢需求，融入特殊需求領域課程-社會技巧及溝通訓練。

(一) 社會技巧訓練-下課時間與同學互動交流

個案的弱勢能力之一為社會情緒互動缺乏，選擇性專注在自己喜歡的事物，聽指令執行任務的能力弱，容易沉浸於自己的想像中，缺法現實感，喜歡自我對話，較無法顧及他人感受。因此其限制為「獨自一人專注於自己感興趣的事務，較少與同儕互動」，所以小虎的學習目標是描繪班上園藝課程、食農教育之雜糧作物的特徵，增加他與班上同學的交流與互動，促進主動與他人對話的動機，促使其運用下課時間帶著班上同學到特教班小田園觀察植物。如此一來，小虎下課時間不再是獨自一人沉浸於其幻想世界、說著幻想中的卡通劇情，做出模仿米奇妙妙屋裡黛西穿高跟鞋的動作，並脫下他的鞋子說他的高跟鞋斷了等與現實脫節的舉動，取而代之是每到 20 分鐘的大下課時間，同學們會呼朋引伴，和小虎一同到小田園觀察植物的進展，討論今天在小田園看到的動植物。在每日早自習的小田園圖畫日記活動中，同學會主動靠近小虎與小虎討論他的畫作，甚至請小虎協助畫出昨天在小田園看到的動植物景象。如此一來，讓小虎增加口語表達的主動性、提升與他人互動交流的機會，並讓他人看見小虎的優勢潛能並得到正向回饋。

(二) 溝通訓練-上台介紹自己的作品讓更多人欣賞，開啟與他人對話之鑰

個案的弱勢能力之二為較少主動、流暢、結構完整的句子，無

法主動與他人進行溝通及對話。因此該堂課程的訓練重點是藉由繪畫，向同儕介紹他的作品，用以訓練主動口語表達能力、增加其詞彙量與語詞使用之正確性，也讓同學了解小虎的雙特課程內容。小虎藉由繪畫開口介紹自己的畫，增加與同儕間的對話，「用畫」訓練「會話」。因此筆者會在生活管理課程，向同學介紹小虎一週有三節課到哪些地方參與何種課程，並讓同學欣賞小虎在雙特課及繪畫社團創作的作品，用以成為學生們日常溝通對話的一部份。此外，筆者也設計簡單的作品介紹指引，將作品介紹分解為六大步驟，第一步驟為自我介紹；第二步驟為說明主題；第三步驟為介紹使用的媒材；第四步驟為說出作品內容；第五步驟為說出心得感想；第六步驟為謝謝大家的欣賞。透過這六個步驟培養小虎上台介紹自己作品的的能力，協助他跨出與人溝通的第一步(如圖 7-10 所示)。

圖 7-10

小虎作品自我介紹指引

讓小虎試試介紹自己的作品吧~

1. 大家好，我是小虎
2. 這是我的作品，主題是
3. 我運用了(水彩 / 蠟筆 / 油畫棒 / 丙烯顏料 / 素描，還是……)
4. 裡面有
_____、_____、_____
5. 我覺得……
6. 希望您們會喜歡我的作品，謝謝大家!



小虎介紹作品時，同學們都非常仔細聆聽，並熱烈的加入討論，如果小虎說錯步驟、用錯語法或語調錯誤時，也會協助糾正；而小虎說得很流暢或畫得很漂亮時，同學則會不吝給予大大的肯定與讚美，使得全班同學都有適切的言語溝通與人際互動。這是筆者一開始設計此課程沒有想到的意外收穫，透過營造友善溝通的分享環境，不僅自然的提升小虎口語表達和肢體語言能力，也大大提升班上每位同學的正向言行，這對老師來說，是很棒的教學回饋。小虎介紹作品的活動過程如圖 7-11 所示，外人看似簡單的作品介紹，對於一位有語言溝通困難的自閉症學生，每次的練習對他都是很大的挑戰與進展。

圖 7-11
小虎向同學介紹自己的作品



(三) 社會技巧及溝通訓練-運用圖畫日記提升小虎書寫能力

有鑑於小虎社會情緒互動缺乏，選擇性專注在自己喜歡的事

物，聽指令執行任務的能力弱，容易沉浸於自己的想像中，缺乏現實感，喜歡自我對話，較無法顧及他人感受。因此於課程中安排小虎最喜歡的畫圖，請他每日寫下重要事件的心情並用圖畫練習書寫。從小虎的日記中，可以看出小虎的敘述能力極弱，句法與結構都不完整、流暢，因此在圖畫幫助下，老師同學可以了解小虎想表達的內容，並協助其正確說出、寫出心裡的話。例如，課程中筆者請同學們分享班上園藝課程、食農教育的學習歷程，再透過小日記寫出園藝課的所見、所聞及所感，最後畫出眼前美麗的田園日常。藉由以畫說話，讓小虎表達出內心想法，同儕也能吸取他的繪畫長才；透過輪流發表與分享，小虎能學習別人寫日記的完整架構與正確語句，彼此欣賞自己與對方的圖、文中學到他人的優點，改正自己的不足（如圖 7-12、圖 7-13 所示）。

圖 7-12

小虎的小日記



圖 7-13

其他同學的小日記



四、物理環境-教室空間轉換與嘗試多元的學習環境

透過小虎不同的學習需求，在教室的安排上也必須選擇適宜的空間，用以協助其優勢能力的發展與弱勢能力的提升。例如：小虎需要到普通班參與融合課程；繪畫社團則必須到八年級繪畫社團教室上課；戶外寫生需要到特教班小田園上課；雙特課程於綜合教室作畫；平常則在特教班教室上課。教室空間的轉化，不只可以讓小虎在不同的學習情境下學習，也減少了他的固著性與一成不變的堅持。

圖 7-14
教室空間的轉換



五、社會與情意支持-營造正向支持的友善環境

(一) 班級同學的認同與讚賞

因為小虎的美術天分，筆者會請他協助班上的美術事宜，如製作給師長的聖誕節邀請卡、在手工藝課當老師的小助手，先示範捏塑黏土給同學看並協助班上同學完成較困難的愛心造型捏塑，而小虎的雜糧植物畫作也讓同學給予極高評價，同學看到個案的繪畫及美術天分進而讚賞與崇拜他，小虎透過繪畫與同儕有更多正向的連結、互動及情感交流。

(二) 學校繪畫社團入班宣導

在小虎第一堂要入班融合時，筆者便先與繪畫社團師生進行特教入班宣導，讓普通班同學認識小虎的藝術潛能與優勢，了解個案之特殊需求進而接納、鼓勵與讚賞。筆者首先以當時一部很紅的韓劇「非常律師-禹英禑」為例，讓普通班學生更能看到自閉症學生的優點與專長，進而衷心折服；同時也結合當時的時事新聞「某一特殊教育學生因為外表看不出障礙，但忘了帶錢去買東西，付不出錢，遇到問題不知如何解決而鬧上新聞的社會事件」說明，「多一分了解，便少一分限制，更能進一步」支持。因為有入班宣導的介入（如圖 7-15），班上師生都能看見小虎的美術潛能，進而理解他的障礙與需求，給予他很大的包容、愛與鼓勵。記得有一次帶小虎去上繪畫社團，小虎學會進教室主動開口與老師打招呼，老師也很熱情的回應小虎，其他普通班的同學也很親切的協助小虎，主動關心他的需求，更聽到其他同學對小虎畫作的讚美，這一刻內心的感動是無法用言語形容。萬事起頭難，對特殊教育學生來說別人的

一小步，是他們的一大步，但當你踏出那艱難的一步，便會看見人生不同的美好畫面。

圖 7-15

入班宣導情景



（三）繪畫比賽得獎，於全校朝會時上台領獎

筆者非常鼓勵小虎參加學校的繪畫比賽，像是個案參加校內舉辦的「111學年度全國學生美術比賽」內湖國中校內初選榮獲優選，代表學校參加臺北市東區複賽；也參加校內園遊會邀請卡設計榮獲優選，每張園遊券（圖 7-16 所示）上都印有小虎姓名及畫作，讓全校師生認識小虎，看到小虎的亮點，不只給他鼓勵更給他極高的肯定。由班上推及至班際進而讓全校同學認識小虎的藝術潛能與優勢，然後願意進一步了解小虎之特殊需求與限制，進而接納、鼓勵與讚賞。圖 7-17 為小虎於全校朝會上台領獎照片。

圖 7-16

內湖國中第 54 週年校慶園遊券



圖 7-17

小虎上台領獎照片



伍、結語：自助天助，人有善念，天必從之

記得我在念研究所時，前北一女中校長楊世瑞校長的雙師專題演講分享希望每位老師都能成為孩子生命中的貴人。使筆者在教學過程中，也常常思考能為這些特殊教育學生做些什麼，以教師的立場，以家長的心態，以旁觀者的眼光，如何把不同障礙程度的學生帶起來，甚至讓他們能達到自我成就。筆者認為當你真心要做利益他人的事，冥冥中會有很多助力來協助你。例如：小虎的家長很用心在他的教育上，幫小虎找很多資源，陪伴小虎學習，重視小虎每個階段的需求與進步，成為老師教學中強而有力的後盾。回首教學來時路，筆者深知唯有親、師、生三方合作才能 1+1+1 大於 3，筆者幸運的有來自家長、學生以及堅強行政團隊的鼓勵與支持，相信在小虎國中的歷程中，能激發出更多的可能。圖 7-18 為小虎第一次素描人像，畫出他心中的陳老師。

圖 7-18

小虎眼中的陳老師



「教育部國民及學前教育署補助直轄市及縣(市)政府辦理雙重特殊需求學生發掘與輔導方案」讓更多擁有不同潛能的特殊教育學生被發掘、被看見，感謝有此雙重特殊需求學生發掘與輔導計畫，教學現場的教師才能受到專業的雙重特殊需求學生課程輔導培訓，運用更專業的觀點幫助學生設計更適切的個別化教育輔導方案。人生有很多不同的可能，因為不同的選擇造就不同的人生，希望我能秉持著我的教學理念，「看見學生身上那道難以被發掘的光，不完美也是一種完美」，帶領學生綻放自己的光芒，成就自己的美好。

陸、附錄



2023年5月獲選台中市身心
障礙藝術發展協會-優選



2022年9月代表內湖國中參加
臺北市國中學生美術比賽西畫類



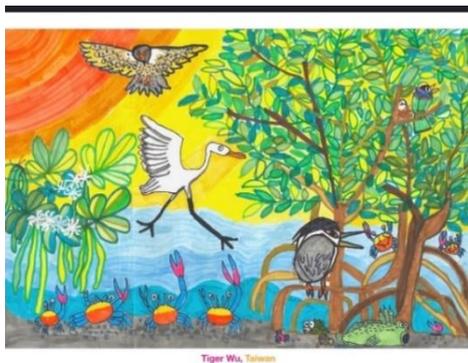
2022年臺灣奧秘海洋創意繪
畫比賽
金獎



第五屆環球藝術發展大賽2022
年我的課外活動黏土國際比賽
金獎



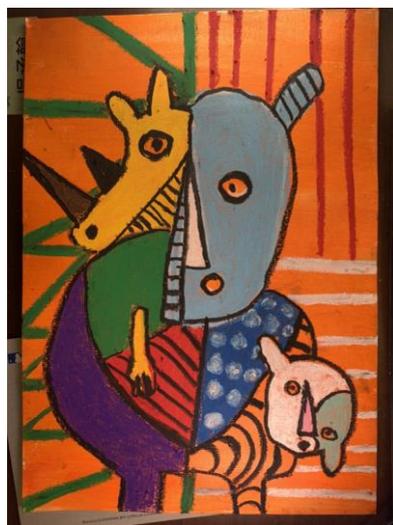
2022 年安徒生國際藝術獎
金獎



2022 年西雅圖紅樹林環保議題
國際繪畫比賽獲選年度最佳



第十四屆 FACA
中國尋彩少兒書畫大賽金獎



第四屆畢卡索
國際青少年繪畫大賽金獎

參考文獻

- 郭靜姿 (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** (15-18 頁)。教育部國民及學前教育署。
- 于曉平 (2017): 自閉症學生的優勢能力發展與輔導。載於王欣宜 (編), **自閉症學生的教育輔導：理論與實務** (377-430 頁)。心理。
- Baum, S. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et al. (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented - Second edition*. CT: Creating Learning Press.
- Yewchuk, C., & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K.A. Heller; F.J. Monks & A.S. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.709-726). Oxford: Pergamon.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262.
- Colorado Department of Education (2009). *Twice-exceptional students gifted students with disabilities: An introductory resource book*. CO: Colorado Department of Education.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第八章 解其桎梏，偕手同行-情緒行為障礙資優生 輔導實例

莊麗頤

新竹縣成功國中數理資優資源班教師

【摘 要】

為讓教師能更了解雙重特殊需求學生之特徵與教學輔導策略，本文以輔導案例分享之形式，透過情緒行為障礙資優生輔導實例分享，提供教學現場教師接觸類似個案時，可設計適性課程與擬定相應之輔導策略。首先，蒐集個案生長史、教育史、鑑定史等資料，根據診斷與觀察資料結果歸納出個案的優弱勢能力，再進行學習需求分析；接著採用 TCM 模式進行課程設計及擬定輔導策略；最後，闡述教學與輔導結果，並提出輔導省思。文末期許教育夥伴們能成為雙重特殊需求學生的伯樂，使其能發揮內在潛能，展現其優勢才能。

關鍵字：雙重特殊需求學生才能發展模式、情緒行為障礙、
TCM 模式、學習需求、輔導策略

壹、個案背景分析

一、個案源起

小紫上國中這年，通過了縣內數理資優鑑定，由於居住的鄉鎮沒有設立資優班，決定跨區就讀。初進班時，發現她對科學實驗非常有興趣，邏輯清晰，有自己的想法，對課程充滿熱情與興趣。接觸一段時間後，發現她熱愛生物，經常與老師分享她在家附近觀察到的各種生物，並樂於和老師討論。母親表示，小紫小學時候經常抱怨上課很無聊，但上了國中資優班之後，覺得課程非常有趣，不再認為去學校是一件無聊的事。

到了七年級下學期，為了準備獨立研究成果發表會，小紫在教室內和同學練習報告，練習到一半突然蹲下，表示緊張到胃痛，因此要她先到一旁休息並安撫情緒。她告訴我，因為過去沒有上台的經驗，對於即將要站上全校的舞台感到非常緊張。當時認為小紫單純是求好心切而過度緊張，有過經驗後就會好很多。八年級開始，小紫因為經常性胃痛，到醫院做胃鏡檢查，但沒有檢查出任何問題，請假次數卻開始增加，並反應原班的課很吵或很無聊，遂不想上學。漸漸地，情緒低落的頻率開始逐漸增加，有一天晚上，小紫傳訊息給我，因為手足爭吵，出現許多負面詞語，我撥打電話給她，發現她已經哭泣潰堤無法停止。於是另外撥打電話給小紫媽媽，讓請母親務必陪伴在孩子身邊勿離開，直到情緒平復為止。當晚，也緊急聯繫了輔導主任，準備隔天先安排專輔老師晤談，進行轉介與決定是否需醫療介入等事宜。

二、家庭狀況描述

小紫與父母、姊姊、妹妹共同居住。姐姐到外地求學，妹妹就讀住家附近的國中，小紫因數理資優身分，跨區就讀本校數理資優資源班。小紫學業表現優異，數學競賽屢屢獲獎，故父母對個案期望甚高。

家庭狀況尚可、經濟為普通、對於三姊妹呈現管教態度不一，母親亦曾表示不知如何排解姊妹糾紛。親子互動上，母親非常關心個案，但個案常不願與母親溝通。父親在乎個案課業表現，即便後來願意固定帶小紫看診就醫，卻不願意承認小紫的病症，無法與小紫有較良性的互動。

三、教育史及學習表現

小紫國小就讀普通班，並未接受任何特殊需求服務；國中進入數理資優資源班就讀。母親表示，自己有三個女兒，但小紫跟另外兩個孩子很不一樣，她很難搞定，小學的時候常常會覺得學校很無聊而不想上學，做父母的感到困擾，還一度以為她是亞斯伯格症，後來說要來唸資優班，結果非常喜歡資優班的課，但她還是會因為認為普通班級上課很吵或很無聊，就說不想上學。

小紫對於數學方面的興趣及能力顯著高於一般同儕，學科表現也以數學科最優異，在校成績整體表現達全年級的 80~96%之間，發病前皆在 91%以上。因為優異的數學能力，小紫經常參加各項大小數學競賽，屢屢獲獎；科學方面，也曾兩次獲得全縣科展國中組生物科第三名及第二名。

從七年級下學期開始，小紫漸漸只對數理班課程有興趣且願意持續上資優班的課，但普通班的課程則表現得興趣缺缺，開始陸續請假。為減少她的請假天數，自八年級起，安置學習中心與數理資優資源班，除國文、家政、體育課回原班上課，數學、理化在資優班上課，其餘時間在資優班老師辦公桌旁安置的課桌自習。自八年級發病後，學業表現便呈現高低起伏、較不穩定的情形。

四、醫療評估及特殊需求學生鑑定結果

(一) 醫療史

在醫療評估與就醫部分，小紫於八年級提報輔導室專輔進行輔導與心理師諮商服務，同時間開始就醫。經過施測、評估，固定持續就診及服藥後，診斷為有憂鬱情緒的適應障礙症。至八年級下學期末，因出現疑似分裂前期症狀，取得疑似思覺失調症診斷證明，並產生幻聽、妄想、生活失去動機與意志力等症狀。

(二) 特殊需求學生鑑定評量結果摘要

經心評教師彙整相關測驗資料及相關人員各項輔導紀錄，可得知個案智力優異、生理感官健康無異狀，可排除智力與感官的因素；但個案持續出現低落情緒、明顯對事情失去興趣、失眠與惡夢、無價值感、自殺意念等情緒問題行為，其嚴重程度，已造成學業成績退步、團體生活有困難、無法維持正常穩定的人際關係，說明個案在在學業、人際、生活等適應等方面皆有顯著困難。經過一年以上的一般教育介入結果，仍難獲得有效改善。同時，個案無論在學校及家庭兩情境中皆顯現出情緒行為表現顯著異於同齡者之表現

或社會文化常態；且個案已取得精神科醫師之診斷為思覺失調症及非特定性鬱症，並有持續就診紀錄。

綜上所述，個案在跨情境中有學業、人際、生活等適應顯著困難，故研判個案為「情緒行為障礙-精神性疾患」。

五、優弱勢分析

根據標準化測驗與教師觀察資料結果，可歸納分析小紫的優弱勢能力，說明如下：

(一) 優勢能力

1. 數理能力優異：能精準解釋數學運算步驟、校外大小數學競賽屢屢獲獎。理科學習速度快，能快速理解抽象概念。
2. 細膩的觀察力：擅長觀察各種小生物的細微構造、發現各種切片組織細微的不同處。
3. 精細動作能力佳：善於製作植物組織切片，科學實驗技巧熟練。
4. 繪畫技巧強：喜歡畫漫畫類人物及特效化妝。
5. 善於照顧小動物，如兔子、小狗、倉鼠等。

(二) 弱勢能力

1. 社會技巧：團隊合作能力與技巧為其弱勢能力，不善與人進行社交溝通。
2. 發病時，產生退縮行為、突然對環境感到陌生害怕。
3. 抗壓性低，容易煩躁或情緒起伏較大，忽然情緒低落或高亢，嚴重影響學校及家庭生活。

六、學習需求分析

個案認知能力優異、數理性向優異，雖各科均可在普通班學習，但情緒起伏大，故提供突然出現情緒低落的緊急安置地點（學習中心辦公室），引導學生可以試著覺察情緒並到安置地點休息。發展優勢部分，則由數理資優資源班提供數理的加深加廣課程，另外加情意課及獨立研究課，以培養問題解決能力、加強研究基本技能，引導進行獨立研究，使其潛能得以發揮；根據優弱勢能力與需求評估結果，個案在情緒覺察與管理能力較弱，確認個案具有社會能力課程之學習需求，故由資源班外加社會能力領域的特殊需求課程。節錄個案IGP之學習需求表格，如表8-1所示。

表 8-1

資優生個別輔導計畫學習需求分析項目

<p><input checked="" type="checkbox"/> 需要資優教育服務</p> <p>◎學習需求</p> <p>1.排課分析：</p> <p><input checked="" type="checkbox"/>抽離 <input checked="" type="checkbox"/>外加</p> <p>2.領域課程及評量調整方式：</p> <p><input checked="" type="checkbox"/>加深 <input checked="" type="checkbox"/>加廣</p> <p>3.特殊需求領域課程：</p> <p><input checked="" type="checkbox"/>情意 <input checked="" type="checkbox"/>創造力 <input checked="" type="checkbox"/>領導才能</p> <p><input checked="" type="checkbox"/>獨立研究</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> 需要身心障礙教育服務</p> <p>◎學習需求</p> <p>1.排課分析：</p> <p><input type="checkbox"/>抽離 <input checked="" type="checkbox"/>外加</p> <p>2.領域課程及評量調整方式：</p> <p><input checked="" type="checkbox"/>獨立考場 <input type="checkbox"/>延長考試</p> <p>3.特殊需求領域課程：社會技巧</p>
<p>◎相關服務</p> <p>1. 相關服務 <input checked="" type="checkbox"/>專業團隊 <u>輔諮中心心理師每週晤談</u></p> <p><input type="checkbox"/>社工 <input type="checkbox"/>獎助金 <input checked="" type="checkbox"/>評量調整 <input type="checkbox"/>其他_____</p> <p>2. 巡迴輔導：情障巡迴輔導（八下）</p> <p>3. 行政支援需求：</p> <p>(1) 學校支援：安排諮商資源；建立危機處理聯繫網絡。</p> <p>(2) 提供特教諮詢、家庭諮商資源、有效輔導策略及教養態度。</p>	

貳、教學與輔導策略

根據個案之學習需求分析，開始為個案擬定教學與輔導方案，其課程設計及輔導策略說明如下：

一、課程設計

針對課程設計調整的原則，Maker (1982) 指出，資優生的課程調整方式包括：內容、歷程、結果和學習環境等四方面；又根據〈十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範〉於 110 年 10 月公告規定，課程調整前，應先評估特殊教育學生之身心特質與學習需求，了解學生的起點行為和先備能力；再分析各教育階段之各領域/科目核心素養及學習重點與學生需求及能力之適配性；最後，依照學生的個別需求進行學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度的調整。

在雙重特殊需求學生方面，Baum 在 2009 年針對雙重特殊需求學生提出了「雙重特殊需求學生的才能發展模式 (TCM)」。此模式是以才能發展為中心，使同時具有天賦，卻也在學習或注意力量上有障礙的學生能夠發揮他們的潛力 (郭靜姿，2011)。TCM 模式包含了區分性課程、挑戰性課程、補救教學、物理環境及社會與情意支持等五大要素，五大要素之間產生的動態互動說明了人才發展的環境如何影響學生的學習歷程，並幫助雙重特殊需求學生獲取成功經驗，建立積極的態度，習得適應生活的技能 (如圖 8-1)。

圖 8-1
雙重特殊需求學生才能發展模式



資料來源：Baum,S. (2009).Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et al. (Eds.). Systems & models for developing programs for the gifted & talented-Second edition (p.24). CT: Creating Learning Press.

Robins (2019) 也指出雙重特殊需求學生成功的關鍵在於他們的優勢、興趣和才能。有鑑於此，個案為雙重特殊需求學生，為使個案能探索及克服自身障礙，以期找到自己獨特的定位，學習輔導計畫的課程設計，試著採用 TCM 模式，並輔以預防性及成長性的輔導策略，以協助學生情緒調適並適應學校及生活。

課程設計說明如下：

(一) 區分性課程

個案在區分性課程的目標設定為：以優勢能力進行區分性教學，使其能超越學習的困難，獲得成功。安排的課程項目包括：數學及自然加深加廣課程、科普專題講座、自然專題研究。

(二) 挑戰性課程

個案的挑戰性課程目標設定為：能針對自己的學習優勢與興趣，選擇並挑戰高於自己目前能力的任務或作業。安排的課程則包括：自然專題研究與數學競賽訓練。

(三) 補救教學

補救教學部分，可提供個案合適的補救與支持的策略，讓個案得以優勢彌補弱勢。由於個案容易產生壓力與較大的情緒起伏，為避免外加課程過多，造成負荷量過大，故補救教學課程內容所包含的社會技巧領域部分，其學習內容則分別安排於每週的個輔時間及情意課程中實施。

(四) 物理環境

適性的物理環境安排，能增進個案學習效率，降低焦慮感。針對個案部分，除調整至較安靜的座位、安排資優班同班女同學擔任小幫手等，另提供平復情緒的空間與時間，讓個案學習處理自己的情緒，並學會尋求協助。

(五) 社會與情意支持

利用情意課程、社會技巧與心理諮商，協助個案自我瞭解

與肯定，並提供人際互動、壓力調適等活動，以達社會與情意支持之目的。

表 8-2

個案運用雙重需求學生的才能本位模式之說明

TCM 模式五要素	安排之課程或活動	執行時段	負責教師
區分性課程	1.資優班數學	抽離	資優班教師
	2.資優班自然	抽離	資優班教師
	3.科普專題講座		外聘師資
挑戰性課程	1.自然專題研究	外加時段	資優班教師
	2.數學競賽訓練	課餘時間	資優班教師
補救教學	1.情緒管理策略	外加時段	資優班導師
	2.社會技巧	與諮商時間	資源班教師 心理師
物理環境	1.座位安排於較安靜的空間	全時段	普通班導師
	2.提供暫時安置的地點	考試期間	資優班導師
	3.獨立考場（特殊考場）		資源班教師
社會與情意支持	1.情意課程	外加時段	資優班導師
	2.社會技巧（社交課）	外加時段	資源班教師
	3.心理諮商	每週一次	心理師

二、輔導策略

為了處理小紫的情緒行為及學習等問題，首先透過召開個案會議，來決定處遇方式與主責人員。我們一共召開了三次個案會議，其會議目的與決議處遇方式，如表 8-3 所示。

表 8-3

個案會議目的與處遇方式一覽表

	第一次個案會議	第二次個案會議	第三次個案會議
會議目的	1. 提報特殊生鑑定 2. 緊急安置地點 3. 輔導人員任務編組 4. 提供輔導策略 5. 提供諮商服務	1. 研商減少請假次數的方法 2. 調整評量方式	1. 確認危機處理流程 2. 申請臨時教師助理員

綜合三次個案會議所擬定的輔導策略與處遇方式有：

(一) 同理個案的情緒表現，提供平復情緒的空間與時間

1. 體諒個案情緒的起伏，給予充分的支持與協助。
2. 情緒不安時，容許他們到指定的冷靜區或離開課堂平復情緒。
3. 讓學生學習情緒舒緩的技巧，如鬆弛練習、離開現場、自我鼓勵等。
4. 安排最親近同學擔任「小天使」，在適當的時候給予協助或提醒。

(二) 評量方式調整

針對個案無法入班上課之科目，其評量方式調整，決議如下：

1. 段考部分：回原班考試。
2. 小考部分：個案會自行回教室取考卷完成考試，請導師提醒各科小老師進行對答與登記分數。
3. 作業部分：請導師協助安排同學告知在自學空間時的各科作業項目。

4. 生活科技：與老師約時間，由資優老師或專輔陪同一起在生科教室完成作品。
5. 表演藝術：學期末前完成一次特殊化妝給老師評分。
6. 提供自學空間，在原班上課時段則有：早修、午休、國文、家政、體育。
7. 提前預告：個案自學能力強，但仍要請資優班導師告知個案，自學的情況有可能會使成績退步，讓個案有心理準備去面對。

（三）針對個案認為上課很無聊的部分

1. 建議個案於課堂中進行自我問答，設法自己找出來精熟之處。
2. 建議個案做自己喜歡做的事解決無聊感。

個案喜歡看小說、畫畫。和任課老師商量，上課允許她邊聽課邊畫畫。做個案喜歡做的事解決無聊感。

（四）針對情緒低落與負向意念的部分

1. 請家長帶個案就診
2. 輔導室介入輔導
 - （1）提報輔導教師每週約談。
 - （2）申請心理師到校每週固定與個案諮商。
 - （3）寒假安排訪員家訪。
 - （4）提供家長親職教養諮詢服務。
3. 個案情緒不穩的緊急安置地點：學習中心辦公室。

（五）確認危機處理流程

因個案的病程持續惡化，考量其獨處的危險性，故召開個案會議確認校內危機處理程序。當個案情緒或行為有異狀時，小幫手或任課老師需第一時間聯繫普通班導師、資優班導師或專輔教

師任一人，通報健康中心及輔導主任以進行危機處理。同時請特教組協助申請臨時助理員，協助個案在學校的服藥與行蹤確認事宜，尤其是在上課教室轉換之間的空檔，避免讓個案一個人，以免發生危險。

參、教學與輔導結果

根據個案在接受雙重特殊需求服務後的表現進行分析，首先針對 TCM 模式介入之成效進行闡述；其次，再說明輔導策略介入的結果。

一、TCM 模式之成效

(一) 才能發展：從區分性與挑戰性課程獲得成就感。

個案在數學及生物方面的學習較有天賦，通常可事半功倍，故數理類的區分性課程讓個案游刃有餘，建立自信。

除了在挑戰性課程中幫助學生篩選適合的數學競賽參賽，針對學生科學實作的學習需求，也安排了自然獨立研究課，訓練學生實驗與研究能力，使其數學競賽持續獲獎、生物科展也獲得全縣第二及第三名，累積成功經驗，獲得成就感。

此外，繪畫亦是小紫喜歡的興趣之一，也曾獲得世界兒童美展複選資格。在學校課業部分，我們盡量避免重複學習與練習而讓個案產生厭倦感，另外也建議家長讓小紫閒暇時騰出時間參與喜歡的活動，藉此減低學業帶來的壓力。後來有一段時間，小紫重拾畫筆，常常畫得廢寢忘食。

（二）克服弱勢：補救教學課程使其克服弱勢，化阻力為助力

小紫的情緒起伏大與抗壓性低為其本身弱勢，故在 TCM 模式的課程設計中所安排社會技巧與情意課，小紫慢慢學會情緒覺察與控制情緒；對於資優班同儕也有良性互動，能與興趣相投的資優班同儕合作完成學習任務。

參加競賽部分，雖然過去是小紫的強項，但是發病後能承受壓力和挫敗的閾值也降低了，因此老師必須扮演調適比賽壓力的協助者，並適度篩選合適的競賽讓學生參加，才能使其獲得成就感。不過身為指導老師往往也背負著比賽的時間壓迫與作品完整度的壓力，在本身也有這些壓力的情況下往往很難抽離成為旁觀者來盡心協助個案排解困難，若能適時有其他老師或伙伴協助，也不失是一計良策。當時，剛好有一位高中退休的生物老師，是指導資優生進行專題研究經驗老到的前輩，常常會來學校協助指導老師及學生進行專題，恰巧個案進行的實驗遇上了瓶頸，她失去耐心不想再繼續下去，但這位老師出現後，因為不斷誇讚個案能觀察到植物組織細微的構造，並有優秀的製作植物切片的手藝，當下個案獲得非常大的鼓舞，讓她有了持續實驗的動力，最終完成研究。

（三）物理環境：提供自主學習空間，調整學習步調

為了讓個案能在比較安心、比較有興趣的學習環境中學習，除了資優班抽離及外加課程外，個案自學的空間也安排在資優班教室或資優班導師旁另外安置的座位，讓學生進行自主學習。另提供平復情緒的空間與時間，讓個案學會處理自己的情緒。後來個案表示，她漸漸地能區辨自己所聽到的是否為幻聽的聲音。推測可能是提供的自學環境空間減少了環境刺激後，讓學生漸漸能學會區辨。

(四) 社會與情意支持：同理與接納是持續穩定就學的動力

在相處過程中，發現個案的寵物兔子似乎總能讓個案心情較平靜，但因由於兔子需要較大活動空間，與個案討論後，決定在資優班教室裡養楓葉鼠讓她照顧，以此減少她的請假次數。

利用情意課程、社會技巧與心理諮商，協助個案自我瞭解與肯定；透過社會性故事教學，能有效提升個案的社會技巧能力，包括覺察自己的情緒反應並選擇可被接受的方式表達自己的各種情緒等；情意課程提供資優同儕團體互動，讓個案獲得更多的同理與接納，也結交到能談心的好朋友。只是憂鬱及幻聽部分，仍需透過藥物治療才能稍稍穩定。

二、輔導結果

輔導的過程中，個案母親很快接受家庭諮商的服務，但父親的部分卻遲遲沒有進展。父親原本非常在乎個案的課業表現，因此即便固定帶個案看診就醫，卻不願意承認個案的病症，無法與個案有較良性的互動。在個案九年級時，終於說服父親到校接受諮商，對個案也開始有了很大的幫助。

個案也在藥物治療與諮商過程中，漸漸有病識感，能夠分辨是否聽到的聲音是幻聽，情緒低落時也能主動尋求協助。

學業部分，即便小紫在發病後，成績呈現不穩定的情形，但數學與自然在九年級會考的成績仍有 A+的水準，個案國中畢業後順利以適性安置管道進入第一志願高中就讀；高二時，因病情休學，一年後，重返學校就讀；完成高中學業後，順利申請上某國立大學的應用數學系，目前穩定就學中。

肆、輔導省思

從身障教育跨足資優教育後，我遇到不少的雙重特殊需求學生，這些個案中，小紫是最讓我感到棘手、徬徨的個案。由於她持續惡化的病程，擔心會因漏接她任何訊息而發生意外的壓力，也讓我倍感焦慮，但仔細想想，在小紫受到受幻聽、憂鬱所苦的這條路上，除了我，父母、諮商師、專輔老師等，都陪伴在她身邊；而我在陪伴小紫解開心靈桎梏的這三年，也不是一個人，有諮商師、專輔老師以及其他特教伙伴們，也都陪伴在我身邊，成為一個團隊一起努力，足見互相扶持的重要性。

在面對特殊生的疑難雜症，往往輔導的過程都無法立竿見影、一帖見效，遇到個案的問題遲遲無法改善時，更是倍感無力，但我一直深信著，只要做到「傾聽」、「同理」、「關懷」和「讚美」，就能在陪伴的過程中，看著學生漸漸建立自信，展開笑顏，心中也有些小小的成就感。

雙重特殊需求學生就像未經琢磨的寶石，擁有內在潛能，如果能夠在他們成長的過程中給予適當的支援，讓他們學習接納及欣賞自己，發揮內在潛能，便是將璞玉化為璀璨耀眼的寶石。所以雙重特殊需求學生亟需「伯樂」和「貴人」去發掘，也期許有更多的教育夥伴能成為他們的伯樂，讓他們能充分展現其才能。

參考文獻

- 十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範(2021): 中華民國 110 年 10 月 29 日臺教授國部字第 1100137925A 號令修正發布。
- 郭靜姿 (2011): 雙重特教需求學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於郭靜姿、潘裕豐 (編): 開發優勢、提攜弱勢: 理論與案例分享 (3-37 頁)。教育部。
- Baum, S. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In Renzulli et al. (Eds.). Systems & models for developing programs for the gifted & talented - Second edition (p.24). CT: Creating Learning Press.
- Maker, C. J. (1982). Teaching models in education of the gifted (pp. 3-9). Rockville, Maryland: An Aspen.
- Robins, J. H. (2019, April 23). To be gifted and learning disabled. [Review of the book To Be Gifted and Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, AS, and More (3rd. ed.), by S. M. Baum, R. M. Schader, & S. V. Owen]. Puerto Rico Journal of Education, 1, 1-3.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第九章 從多層次教學輔導模式下的高功能自閉數理 資優生的學校安置輔導

陳鴻任

臺南市建興國民中學教師

【摘要】

根據資優班 A 教師（以下簡稱 A 教師）之現場觀察，發現在教學現場中同時具有自閉症特質與數理資優的雙重特殊學生並非少數，也因其交織的現象，這一類學生在步調緊湊的資優班級中將會面對許多挑戰。本研究個案為一位國中雙重特殊學生，屬於高功能的自閉症數理資賦優異學生。優勢在於良好的認知能力且數學能力強；弱勢則是以社交技巧與組織能力較弱。此文藉由教師與學生在課堂中的互動過程與質性觀察紀錄，以多層次教學輔導模式進行分析，從學校、教師和家長的層面探討自閉症數理資優雙重特殊學生的優勢與弱勢與其輔導措施。

關鍵字：雙重特殊、多層次教學輔導模式、高功能自閉數理資優

壹、雙重特殊學生的介紹

同時具有極為明顯的優勢與弱勢的雙重特殊學生 (twice exceptional students)，因其矛盾的特質又稱為矛盾的學習者 (Sousa, 2001)，指的是學生同時具有高成就的潛能與身心障礙的特質 (NAGC, 2021)。然而這些身心障礙的特質可能是認知上的障礙或是身體損傷等障礙，所以根據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法中十三類身心障礙中，都有可能出現雙重特殊學生。比如視覺障礙的音樂才能資優、語言障礙作家、或是自閉症光譜的數理資優生等。然而來自資優與身障特質相互交織的關係稱為共病現象 (comorbidity)。共病現象在不同雙重特殊學生有著質與量的差異性，就如同 June Maker 比喻共病現象就像是兩罐不同顏色與體積的染劑相互混和，創造出截然不同的特徵。因此，不同類型與不同程度的資優與身障特質將會創造出不同的共病特徵，造成每一位雙重學生都相當特別，亟需要特教教師為雙重特殊學生共同擬訂教育計畫 (IEP) 與個別輔導計畫 (IGP) 協助這一群學生 (鄭聖敏, 2021)。

根據 Lovett 與 Sparks (2010) 調查美國的雙重學生鑑出率可以達到佔全體學生的 2% 至 5%，然而根據郭靜姿等人 (2020) 的調查，臺灣目前的鑑出率佔全體學生不到 1%。臺灣雙重特殊學生鑑出率較低的原因除了資優與身障因為共病現象所產生的遮蔽效應 (mask effect) 之外，更是因為保守臺灣社會與教育主管機關的未積極發掘所造成。因此這些未被鑑定出的雙重特殊學生會被忽略了其優勢，而放大了其弱勢，被認為是班級中的低成就者 (Cline & Hegeman, 2001)，更加被忽略了可能的優勢潛能。

貳、高功能自閉症數理資優生

在文獻中數理資優生伴隨著自閉症的共病現象在學業、組織能力、社交技巧、行為與社會情緒有著不同操作型定義 (Reis et al., 2014)。高功能自閉症數理資優生在學業層面上，智力並未有遲緩的現象，且能在有興趣之事務上展現出不尋常的專注度，但對於創意或批判等抽象概念的思考具有困難、且具有固著行為；在組織能力層面，容易出現缺乏彈性的習慣行為，遵循固定的行為模式；社交技巧層面上，因為無法即時回應、缺乏互動性，容易沉浸自我世界等，導致社交互動困難，較難與同儕發展出友誼；然而在行為層面上，對於特定行為展現高度專心，並容易產生固著行為；社會情緒層面上，則是容易情感脆弱。因此，為了能夠補救弱勢，發展雙重特殊學生的才能，是需要特殊的介入策略。

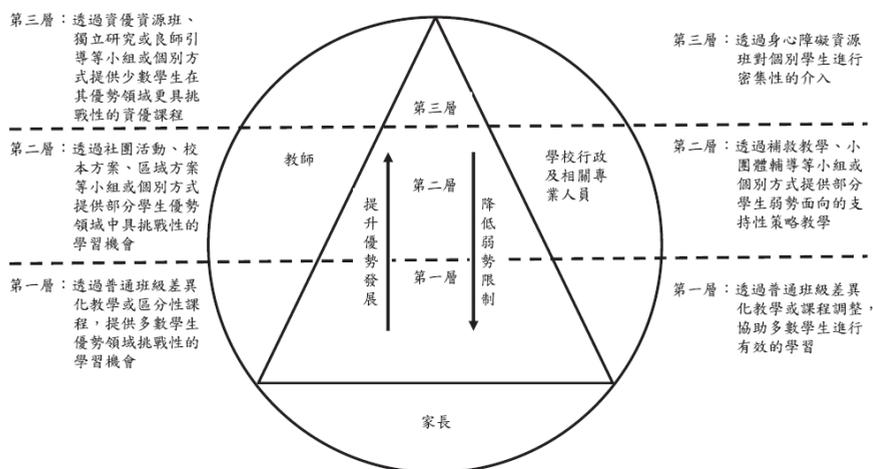
參、雙重特殊的輔導模式

在學校教育中，由鄭聖敏等人 (2014) 結合了 Baum (2009) 的才能本位模式與 Trail (2010) 的介入反應模式，建構出符合學校實務運作下的多層次教學輔導模式。該模式具有三個重要特點，包含了優勢領域的多層次發展引導、弱勢領域的多層次協助和全方位支持團隊的建構。第一點，根據學生的優勢領域發展情形，提供第一層在普通班級中的差異化教學、再來則是社團、方案等小組或是個別的挑戰性學習機會；假如學生無法滿足於第一、二層的介入時，最後則是透過資優資源班提供更具挑戰性的課程。第二點，根據學生的弱勢不足情形，在第一層的普通班級就需要提供差異化教學進行有效的學習；再者則是第二層的補救教學中，提供弱勢

面的持續性策略教學；最後若是學生無法滿足於一、二層的介入，則是需要由身心障礙資源班對個別學生進行密集性的介入，類似於三層輔導機制。第三點，此模式須建構出家長、教師與學校行政及相關專業人員的全方位支持團隊。此模式相當符合學校實務的運作方式，能夠提供雙重殊異學生完整的支持系統。

圖 9-1

雙重特殊需求學生多層次教學輔導架構圖



肆、真實的輔導案例

一、研究個案

個案彥彥（化名）為數理資優生，小學並未接受相關鑑定，然而經由國中學校的鑑定為高功能自閉症，並且獲得身心障礙手冊。

其行為上並未展現嚴重的固著模式；社交能力上雖能夠與同儕聊天，但是展現較弱的社交技巧，如容易自顧自地講話、自己講的冷笑話只能孤芳自賞，在社交技巧上的弱勢導致他不容易融入同儕。但能夠了解同儕的話中有話，他相當了解自己的社交關係低弱，雖有嘗試與同儕發展友誼關係，但都以失敗告終；然而在優勢面則是展現了對於數學、生物、理化等高度興趣，記憶力良好，並且能夠專心於手上作業。但是相對的在沒有興趣的科目上，反而提不起興趣。同時對於基礎能力的投入的練習量也較少，在平時考當中容易粗心大意，掉入常見的陷阱。在生活組織能力上也較弱，書包內總是亂成一團，也容易忘東忘西，較難遵守課堂規範；執行力也較差，完成報告、作業、試卷或是任務等則需要花費相當多的時間。

二、建構完整的支持團隊

從學生較為接近的家長、教師與行政三個層面進行建構，透過溝通與合作打造出能夠協助學生具有功能的支持團隊。

(一) 家長

彥彥的家長並不清楚資優班的制度，主要是因為彥彥國小並非就讀資優班級，而是陰錯陽差之下有同學家長推薦彥彥報考資優鑑定，結果沒有想到就真的考上了，所以相對其他資優班的家長，彥彥家長們是在沒有心理上的準備下讓孩子進入資優班。然而在IGP班親會時，家長一劈頭就開始講彥彥國小時的狀況，家長很清楚彥彥的狀況，甚至詢問孩子目前狀況需要服用藥物嗎？當下才得知，大部分彥彥的國小教師都明確表示彥彥需要看醫生、並服用藥物，當下也聽得相當心疼。

教師確實需要站在「障礙與限制是社會環境所造成」的理想面

A 教師：「資優班中每個孩子都具有自己的想法與特性。彥彥在資優班中應該能夠較為適應，更希望彥彥在每一次資優班豐富的分組活動任務時訓練社交技巧。」

結果，家長表示這是第一次學校老師說不用去看醫生且吃藥而深受感動。後來，彥彥還是經由鑑定出了高功能自閉症時，A 教師也是跟家長表示自閉症只是一個身份，無須過度的擔憂。透過訓練與教導，慢慢可以進步，慢慢來就是最好的快快樂。不用緊張，不用擔心。

綜上所述，A 教師獲得了家長的信任，讓家長這個重要的支持發揮了重要的力量，也在後來的每一次聯絡下都相當順利。其實，家長也是需要被情感支持的，當消彌了家長的焦慮，才能真正幫助學生。

（二）教師

經由溝通之後，資優班任課教師與原班導師相對注意分組活動的安排與指導。例如，A 教師在進行暑假營隊分房時，會提前先跟彥彥說待會環節需要與同儕們分配房間，請彥彥先試想是否有想要邀請的同學，並教導彥彥如何鼓起勇氣跟對方邀請，並且提前訓練邀請同學的說詞。透過這樣的提前告知與訓練可以讓彥彥提起心理準備，在找尋夥伴時更加的順利，而不會在原地不知所措。而任課教師則會透過異質或是同質分組的方式提前安排好友善的小組隊員，除了能夠有利於課程的進度，更能夠實質協助到彥彥。

(三) 行政資源

在彥彥尚未通過鑑定的階段時，原班導師推薦彥彥加入由心理師與特教教師共同舉辦的社交技巧小團體，接受了每周一節的社交團體課程，因此該節課程的成績則是有額外調整評分方式。後來發現到介入並未有明顯的改善，所以後來透過鑑定之後，獲得了身心障礙的資格，並且同時接受身心障礙資源班與資優資源班的服務。

三、生活常規較難遵守

1. 彥彥都知道學校中團體所立下的總總規則，但是難以理解遵守的必要性，導致難以遵守國中這個大型團體的遊戲規則。例如在某一星期六補班日，碰巧 A 教師前往彥彥原班，站在講台上看到整齊的班級中萬中「灰」一點「綠」，每一位原班的同學都穿著學校的灰色運動服，就只看到彥彥穿著資優班綠色的班服。後來 A 教師在資優班抽離課程的下課期間詢問彥彥怎麼會穿錯衣服。

A 教師：「怎麼在原班穿上了資優班班服呢？」

彥彥：「因為沒有衣服穿了，只有資優班班服。」

A 教師：「你的意思是家裡來不及洗，而沒有運動服了嗎？」

彥彥：「是。」

A 教師：「那為什麼不穿制服呢？」

彥彥：「沒有想到。」

A 教師：「我不是有說過只有在資優班的課程才能在校服外面套上資優班班服嗎？」

彥彥：「喔。」

A 教師：「那你們原班導師有沒有說什麼？」

彥彥：「他說下次不要這樣了！」

A 教師：「原班導師對你真的很好呢？沒有處罰你。記得，多買一套運動服，要不然就是要提前洗衣服。」

彥彥：「喔。」

從對話當中可以了解彥彥在面對規則時較無變通性，一般學生會想盡辦法遵守，選擇與別班同學借或是跟家長說明或是自己趕快手洗和烘乾，就算不行也會穿另外一套學校制服，減少違反規則的程度。

2. 下課鐘聲響起時，當教師還沒喊下課，彥彥就會以迅雷不及掩耳的速度把所有東西塞進書包中，然後站起來準備「閃人」回家。

A 教師當下的做法就是請彥彥最後一個走。

A 教師：「你是待會有什麼緊急事情嗎？」

彥彥：「沒有。」

A 教師：「那知不知道為什麼我要你最後一個再回家？」

彥彥：「不知道。」

A 教師：「老師都還沒喊下課，一來這樣很不尊重台上的

老師，二來通常這個時候老師們都會提醒某些重要事項。所以你剛剛有沒有聽到今天的作業和明天的考試範圍是？」

彥彥：「沒有聽到。」

A 教師：「你看！是不是沒聽到。」

彥彥：「真的ㄝ～」

這時故意的 A 教師：「你可以走了。」

彥彥：「老師再見！」

A 教師：「等等！你是不是有什麼事情要問我呢？嗯？」

彥彥：「什麼東西？」

A 教師：「你還是不知道今天的作業和明天的考試範圍？」

彥彥：「喔！對！」

A 教師：「這就是我留你下來的主要原因呀！下課本來就是你的時間，但是大多數同學沒有辦法邊收書包邊聽最後的功課交待呀！好啦！作業是 p.48～p.50；考試範圍是生態系。」

可以發現彥彥就是如此的單純或是說一心想回家，也就根本顧不了這麼多。所以 A 教師直接明講留他下來的兩個原因，一個是社會規範，另外一個是與它自身相關的原因，最後再用反問的方式確認他是否有聽進去。這就是 A 教師常常與彥彥的對話模式—明講與反問！

所以可想而知，彥彥在繳交作業或是攜帶學用品部分的表現

也是差強人意。與其說他不願意遵守規則，不如說他根本對於規則不在意。

四、動作緩慢、執行能力差

彥彥常常上課時不帶課本、不帶講義、不寫作業，口頭報告也沒有完成，這樣的三不一沒有導致在作業抽查時常常被記警告。就算段考成績很好，但是因為平常分數被打得很低，結果最後學期成績卻是相當糟糕，這個就是跟執行能力有關。所謂的執行能力指的是個人專心於目前所做的事，以完成某項既定目標的能力，執行功能主要包括控制衝動以維持注意力的能力，以及彈性變化以達目標的能力。包含了認知、情緒與社會技巧。所以對於彥彥來說，沒有認知該任務的重要性與沒有彈性變化的做法是彥彥無法完成一件事的主因。

作業部分就是要多提醒，要一直提醒，因為彥彥可能會把很多事情都不放在心上，有時記得有時忘記。然而有一些特殊的作業仍然是他的單門—那就是報告。

小學就讀普通班的彥彥沒有接受過製作報告和口頭報告的訓練，能夠獨力完成一份報告是一件相當困難之事。然而獨立完成報告卻是身為資優生相當重要的能力。

有一次，彥彥表示家裡電腦壞掉了，所以導致他根本做不出來報告。所以我直接跟家長說，是否可以直接買一臺電腦，改天我帶著彥彥一起安裝。看著動作慢慢的彥彥一步一步順利地安裝完電腦。其實彥彥最大的問題在於學校的步調相當地快，時間上的限制並不允許他如此的緩慢，所以，當有人可以在旁邊協助時，他才可能有加速的可能性，並且讓他融會貫通。

另外一次則是小組分工合作共同製作英文生態系的報告，因為國中資優生的分工合作模式只有分工卻沒有合作，所以當分好各自負責的報告內容之後，被分到介紹熱帶莽原、溫帶草原和苔原的彥彥就愣住在那邊，東摸摸西摸摸，甚至開始當錯字糾察隊幫其他同學改錯字、修字型、刪除超連結，但自己所分配到的任務卻始終沒有任何進度。這時 A 教師就需要坐在旁邊給予個別指導。

A 教師：「你被分到的內容是？」

彥彥：「草原生態系有哪些種類」

A 教師：「那是不是要先找有哪些種類呀？」

彥彥開始搜尋：「有熱帶莽原、溫帶草原、高山苔原」

A 教師：「好！那下一步？」

彥彥開始新增了三頁簡報，並在標題上打下三種草原的名稱

A 教師：「很好！那接下來呢？」

彥彥：「要找這三種草原的介紹」

A 教師：「所以導致這三種差異的原因是？」

彥彥：「氣候，雨量與溫度」就開始查詢三種草原，就開始製作簡報

A 教師：「有沒有發現到有些資訊是多餘的？是不是要簡化呢？」

彥彥就開始簡化簡報

A 教師：「接下來是不是要翻譯成英文」

彥彥就開始將中文丟到 Google Translate 進行翻譯。做完之後，就開始練習口說報告。

一開始彥彥對於龐大的報告不知如何下手，然而經由 A 教師的提點，能夠將龐大的報告分成幾個步驟並逐步完成，最後報告確實順利完成了。在這過程中看到幾點相當有意思的行為，任何編輯文件的動作一律都只使用快捷鍵，就算是用滑鼠點擊的簡單動作，仍會執意將手撐的大大的，慢慢地一次按三個鍵，看在 A 教師眼裡，那可真是皇上不急，急死太監。第二個就是在翻譯中文成英文時，他為了確認中翻英的正確性，他會再用語言對調的方式確認中翻英能夠再英翻中，並且中文意思沒有改變。在做報告的過程相當緩慢，確實需要較多的時間。然而在過程中還是可以看到他對報告的堅持。

最後一階段的口說訓練也是相當重要，講話小聲、沒有信心的彥彥很難抵抗得了來自眾人目光的壓力，事先口頭訓練是相當有效的。包含教導聲量需要提高，教導彥彥視觀眾為西瓜，在報告的過程中眼睛需要時不時看台下一顆顆的西瓜，進而增加互動感與專業感。

雖然最後在英文報告時怯場，表現仍比平常好。依舊需要透過多次的練習慢慢加強彥彥獨立完成報告和口頭報告的能力。總之，自閉症孩子在分組活動中可能面臨很多困難，相較於大班級授課，在小班級的分組上課中教師才可以真正一對一進行差異化協助，透過指導和支持，他們可以克服這些困難並完成有意義的報告。

圖 9-2

一對一指導彥彥

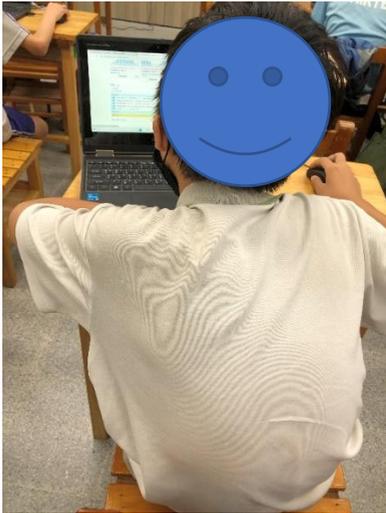


圖 9-3

彥彥做的草原生態系簡報

Tropical Savanna Ecosystem

Savanna is found mainly in parts of Africa, Brazil and Australia. This is a mixed forest-grass ecosystem characterized by large spacing between trees and an unenclosed canopy so that enough light reaches the ground to provide a full herbaceous layer.

1. Annual rainfall:
There are distinct dry and wet seasons throughout the year. The annual rainfall is about 1500mm

2. Savanna plant species:
The grass is tall and dense, with sparse trees in the middle. Due to the high temperature and long dry season, the plants are drought tolerant.



9-3

彥彥做的草原生態系簡報

Grassland Ecosystem

It is a grassland ecosystem dominated by xerophytes. There are more than 800 kinds of higher plants on the grassland, and the rainfall and plant species are far more than those in the desert.

1. Annual rainfall:
The annual rainfall is generally 35mm to 550mm.

2. Steppe plant species:
Mosses, lichens, and algae are also common groups on grasslands. They sit on the surface and only use water and nutrients from and on the soil surface.



Tundra ecosystem

Distributed in high polar latitudes. The growing season is very short. The main plants are mosses, lichens and dwarf shrubs. Summers are short, and the plants bloom and bear fruit quickly during the short growing season.

1. Annual precipitation:
There is little rainfall, the annual average rainfall is below 250 mm, and rainfall often occurs in the form of blizzards.

2. Tundra plant species:
Trees have all but disappeared in this climate zone, except for more hardy mosses and lichens.



五、對於外在刺激較不敏感

彥彥新生入學時，對於資優班的跑班機制極度不熟悉，再加上本身沒有注意到上課鐘聲，導致彥彥總是跑班遲到，尤其是午休起床的那一節課，在睡覺時更是不可能聽到鐘聲，每次午休後的跑班必定遲到。所以 A 教師當時為了解決遲到問題，第一個方法，要求他回家跟家長說明要買一支電子錶，並且設定在上課前一分鐘與午休結束鐘聲響時響聲與震動。第二個方法，提醒彥彥時時刻刻觀察同班的資優生同學的去向，若是班上的資優生快上課了還沒出現在原班，那極大的可能已經在往跑班教室的路上了。第三個方法，要求班上的資優生要去跑班上課時，一定要告知彥彥一聲。

三個方案下同時並進，尤其是手錶的定時鬧鐘最為有效。後來在第二學期分配班級工作時，彥彥主動舉手願意當拿鑰匙開跑班教室的小天使。隨著彥彥越來越熟悉資優班的跑班制度，和強而有力的輔具手錶鬧鐘提醒，再加上任務在身的責任感，從一個總是遲到的小孩，變成了一個能夠拿鑰匙開門的小孩，這轉變有多大！

六、數理能力的優勢

1. 極強的記憶

彥彥有相當強的記憶，在某一次批改考卷的時候，當我念完答案之後，才發現彥彥沒有帶紅筆，當下我就問說其實有很多方式解決這個問題，包含跟別人借紅筆、或是拿個白紙先將我念的答案抄下來，在我還沒講完時彥彥冷冷地說：「我已經背下來了。」結果不信邪的我真的開始考他第幾題的答案是多少。

A 教師：「第 7 題」

彥彥：「A」

A 教師：「第 12 題」

彥彥：「D」

A 教師：「33 題」

彥彥：「C」

A 教師：「26 到 30 題」

彥彥：「C、D、A、C、B」

當下，全班和我都用不可思議地看著我不知道說什麼才好……

彥彥的記憶力相當具有優勢，然而若是能夠善用此認知能力，持續加強更高的認知層次，對於發展學術專業會更具有優勢。

2. 數學優勢

彥彥因為社交技巧的關係，沒有找到能夠在臺灣區國中數學競賽中共同組隊的組員，後來當起媒人的數學老師將彥彥與國三學長牽起了紅線，讓彥彥與學長共同組隊比賽。訓練不到一週的而已，身為國一的彥彥竟然得了個人獎項的第三名，這代表的是打敗了來自國一到國三的同學和學長姐們。可想而知彥彥在數學上是極具有天份的，就等待更進一步的栽培。

陸、結論

此為從資優班教師的角度，透過多層次教學輔導架構的三個特點環境、優勢和弱勢分析個案的優弱勢，並提供相對應的輔導策略。個案於國中先後取得資優與身心障礙身份而成為了雙重特殊學生，透過社團與資優班的抽離外加課程提升其數理的優勢發展；同時也在原班、小團體與身心障礙資源班多個階段下降低其社交與執行力的弱勢限制，並在教師、家長與教學行政三者間建構出更加完整的支持團隊，提供更全面的支持服務，期待以優勢能力帶動弱勢能力。

確實有些介入具有立即的成效，然而大部分的緩慢進步則是需要時間的驗證，仍需要慢慢的引導與等待。數理資優班中有許多「隱藏性」與「疑似」自閉症光譜的學生等待被發掘與鑑定。發掘是需要教師與家長在平日對於學生的處處留意，然而鑑定則就是需要家長對於心理評量的積極同意。當建立在雙方兩個意下，方能照顧這一群 2E 學生。

參考文獻

- 郭靜姿 (2014)：開發社會資本-輕度自閉症青年的才能發展與支持系統建立。《資優教育季刊》，132，1-11。
- 鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁 (2014)：雙重特殊教育需求學生多層次教學輔導之理念與做法。《資優教育季刊》，132，13-28。
- Baum, S. M. (2009). *Talent centered model for twice exceptional*

- students*. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.). (pp. 17-48). Mansfield Center, CT: Creating Learning
- Cline, S. & Hegeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24, 16-24.
- Kuo, C.-C., Jang, S.-H., Liao, C.-C., Chen, C.-H., Lin, Y.-H., Yu, H.-P., & Tsai, M.-F. (2020). The connection of gifted education services and learning adaptation of gifted students at primary and secondary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(3), 415-442.
- Lovett, B. & Sparks, R. (2010). Exploring the diagnosis of “gifted/LD”: Characterizing post-secondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 91-101.
- Reis, S. M., Baum, S. M., Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58, 217–230.
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

第十章 穿梭虛擬世界的男孩：自閉症資優學生輔導 經驗分享

藍珮瑜

英國愛丁堡大學博士生

【摘要】

統整課程模式（integrated curriculum model, ICM）的提出者 VanTassel-Beska 指出，資優教育近年致力於提供所有學生發掘自我潛能與發展才能的平等機會而不過度強調資優鑑定取得的特殊身份。VanTassel-Beska 長期以來致力於研發能為學生帶來最大學習效果的教育方案，並透過實證研究來精進統整課程模式，他發現這些原本專為資優生設計的課程模式不僅能滿足資優生對於進階挑戰的需求，同時也能提升一般學生的學業成就。基於 VanTassel Baska 的發現，研究者參照理論文獻、實證研究結果進行課程設計，並實際運用於輔導一位具有電腦科學天賦的自閉症資優生小宇。以下首先回顧統整課程模式理論與課程設計，並分享實際教學經驗，期能有助於雙重特殊學生的教學與輔導實務。

關鍵字：雙重特殊需求、電腦科學、自閉症、統整課程模式

壹、統整課程模式理論

VanTassel-Baska (2010) 認為，若我們能針對具有最高學習需求的學生設計課程，該課程不僅能夠提升資優生的學習動機和成果，同時也為一般學生設定新的學習標準，並發掘他們的潛力。基於這個理念，統整課程模式融合了 Vygotsky 的近側發展區間 (Zone of proximal development)、Adler 的 Paideia 提案，以及 Bank 的多元文化主義 (Multiculturalism) 等理論，形成以下基本假設：「每位學生在學習適合其難度的內容後，皆能持續進步；學生的能力差異在於個別學習的速度、問題處理的廣度和深度」。具體而言，教學者可以透過考慮進階內容、過程/成果、議題/主題三個教學設計的維度。

(一) 進階內容維度

課程應該根據每位學生的個別差異，提供具有挑戰性的學科學習內容。老師可以透過進行前測來建立學習檔案，進而評估學生的學習需求，並確定適切的學習目標。同時，透過濃縮內容和加速學習進度等方式，來增加學科內容的挑戰程度。為了持續掌握學生的學習狀況，老師需定期記錄和評估，並根據實際需求動態調整教學策略。

(二) 過程/成果維度

過程和成果維度上，強調培養學生的問題解決能力和思考策略，這些能力應該具有可遷移的效果，也就是說，它們能夠應用於不同的學科領域，成為通用的知識和技能。老師可以整合各種問題解決策略和思考框架，引導學生運用科學方法來探究自然和社會

領域的議題。我們期望學生能夠透過這些方法，創造出高品質的成果，例如實驗報告、小論文或實際的實作成品。

（三）議題及主題維度

議題和主題的維度著重於學生對知識的綜合理解、欣賞和應用。這些議題應該對學生個人有意義，或者能夠對現實世界產生實際影響，而不僅僅是停留在熟悉知識內容的層面上。在課程設計中，老師可以納入跨學科的內容，鼓勵學生發現並嘗試解決日常生活中的問題。

貳、小宇的輔導與教學經驗

小宇在國小階段被鑑定為自閉症學生，此後開始接受特殊教育服務。小宇在國小就展現了對電腦的興趣，不論是在資源班的彈性時間、安親班或是回到家裡，都在「玩」電腦遊戲。然而直到進入國中後，他在電腦科學的天賦才被國一的電腦老師發掘。老師發現他在操作電腦和撰寫程式上的反應特別快，而且總是充滿興趣，於是在特教老師們的推薦下從國二開始接受雙重特殊需求輔導計畫的服務，期望能支持小宇發展他在電腦科學方面的才能。小宇國三時，筆者因為同時具備電腦科學與特殊教育的學習背景，於是在郭靜姿教授推薦下成為小宇雙重特殊需求輔導計畫的講師。筆者認為統整課程模式不僅止於理論架構，實際應用後該模式確實能夠有效推動教學與學生學習。筆者歸納出以下幾項在教學輔導上的經驗與心得：

1、建立教學觀察檔案，分析學生的認知情意特質

在初次見到小宇之前，筆者僅知道他是一位自閉症學生，具有程式語言方面的天賦，此外他偏好使用英文進行學習和上課。為了設計更貼近他學習需求的課程內容，筆者與小宇老師們進行課前討論，並將前一至三堂課中的情況記錄下來，基於統整課程模式中的「進階內容維度」和「過程/成果維度」整理出教學觀察檔案。

電腦科學資優潛能面向的教學觀察檔案如表 10-1。筆者認為由於程式語言的更替快速，有鑒於學生的程式語言程度已經達到大學，與其不斷精進特定語法的應用，學會自主查找資料的能力更為重要，因此將教學的目的定位在「獲得自主學習程式語言的能力」，而在程式語言的學習當中，這意味著需要學習閱讀他人撰寫的程式碼，同時讓他人能夠讀懂自己的程式碼。這樣的規劃雖然使課程內容產生較大的變數，但也意味著上課內容的學習難度可以有更彈性的調整，以符合學生的興趣與程度。

表 10-1

資優潛能（電腦科學）的教學觀察

觀察紀錄與資料：

1. Python 程式語言的程度約為大學的計算機概論，能夠融會貫通基礎的程式語法，且能舉一反三。
2. 善於有明確目標的實作項目，但沒有閱讀他人程式碼的能力，遇到較為複雜的架構多用複製貼上的方式拼湊程式碼。
3. 能夠自主上網閱讀論壇(Raddit)討論內容、搜尋有興趣的資料。

優勢	挑戰
1. 程式語言能力達到大學的程 度。	3. 自學時沒有明確的學習 目標，學習內容零散、難 以累積實力。
2. 對程式語言有極高的學習動機 和能力，能夠主動查找資料、解 決有興趣的問題。	4. 理論基礎不足。
教學策略	
5. 訂定明確的學習目標，並針對該目標進行才能發展、累積相關 技能。	
6. 透過解析程式架構培養學生閱讀程式碼、將問題拆解後再執行 的能力。	

在觀察小宇的認知風格和學習方式時，筆者注意到他對課程內容常抱有濃厚的興趣，並且喜愛接受各種挑戰，教學觀察檔案如表 10-2。每當課堂中即將呈現的影片或程式碼出現，小宇都迫不及待地打開來觀看，或者筆者示範解決問題時，他會迅速嘗試自行解決。然而，小宇在面對挫折時的耐受度相對較低，一遇到困難他很容易放棄努力。因此在每個學習項目中，筆者都會事先準備一些提示，以在他遭遇困難時能夠降低挫折感，避免他陷入拒絕學習的

心態。此外，小宇的優勢是英語能力，透過觀賞英文影片可以大幅度地提升他的興趣和理解能力。運用英文問答和討論，也有助於培養他的表達能力，讓他能夠更流利地將自己的想法完整地傳達出來。最後，因為小宇具有極佳的電腦能力，所以筆者上課時會運用筆記本共編的方式來呈現與紀錄課程內容，如此一來小宇能夠在有需要時隨時會顧該活動所需要知道的相關資訊，此外也能提升他用文字或其他形式表達的意願。

表 10-2

認知與學習風格的教學觀察

觀察紀錄與資料：

1. 喜歡實作、回答問題，不喜歡聽老師講課、或是閱讀文本。
2. 善於抽象概念的理解，但是很討厭數學計算。
3. 專注力取決於對學習內容感興趣的程度。
4. 願意接受挑戰，但挫折容忍度低、體力不足。
5. 英文閱讀、聽力能力很好，有部分口說，但很少說出完整句。
6. 願意分享，但表達不清楚，經常只能給予片段的敘述。

優勢	挑戰
1. 能夠專注在有興趣的主題，願意接受挑戰並回答問題。	1. 不善於閱讀文本。
2. 能夠理解抽象概念。	2. 不善於各種形式的表達。
3. 能透過英文內容獲得知識。	3. 挫折容忍度低、體力不足。
	4. 興趣較為狹隘。

教學策略

1. 鼓勵學生不要放棄解決困難的問題，必要時給予提示以降低挫折感。
2. 結合學生有興趣的主題來培養學生能夠運用英文學習的能力。
3. 透過問答與討論培養學生的表達能力，練習將想法敘述完整。

最後要談到的是情感特質以及人際互動的層面，教學觀察檔案如表 10-3。在筆者認識小宇之後，經常聽他抱怨在學校感到不開心、沒有朋友。起初，筆者會傾聽他的想法，讓他表達內心感受。然而多次下來，筆者發現一旦小宇陷入悲觀的情緒循環，就會一直思考自己無法重返過去快樂時光的現實，導致整堂課都必須花時間安撫他的情緒。隨後與學校的特教老師和組長討論後認為，可以給予小宇表達自身不愉快和不開心情感的時間，但必須適度，同時在社交技巧課上安排一些與電腦相關的活動，這樣小宇便能與同學分享他在專案中完成的作品，透過這種方式來幫助他改善對人際關係悲觀的看法。

表 10-3

情意特質與人際互動的教學觀察

觀察紀錄與資料：

1. 覺得自己有 social disorder 和 social anxiety，渴望有朋友，但是不知道如何和他人互動。
2. 一直想要回到國小時很開心可以每天玩電腦的日子，對於升高中感到很焦慮。
3. 知道自己的程式語言能力很好，但是認為很多事情都不可能達成。

優勢

1. 有自我覺察的能力，了解自己的優勢。

挑戰

2. 對於未來十分悲觀，容易陷入負面情緒而無法自拔。

教學策略

1. 和特教老師協調，提供學生與同學分享交流程式語言成果的機會。
2. 讓學生表達感受和想法，但是不過度強調化解悲觀的情緒，可以用課程內容來轉移學生的注意力。

二、專案導向學習，鼓勵學生應用和發揮創意

以下介紹 12 堂課中，其中一個專案進行歷程。此專案發想來自一段下課休息時間與小宇的對話，如圖 10-1（示意圖）：

圖 10-1

課堂中筆者和小宇的互動示意圖



筆者：「你說你在研究什麼遊戲？能不能跟老師分享，讓老師看看你正在做的遊戲？」

小宇打開了儲存遊戲的資料夾，開始介紹：

宇：「這個遊戲很受歡迎，我研究了很久」

筆者：「would you like to show me how do you play the game? Is this game called super smash bros?」

宇：「yeah, 中文是大亂鬥阿你沒聽過嗎？」

筆者：「我沒聽過耶，你要玩給我看嗎？」

宇：「你看這是我創的 character，有 nighty six」

筆者：「我真的很想看你玩這個遊戲耶，你願意跟我分享嗎？」

宇：「not yet 啦」

筆者：「what do you mean not yet?」

宇：「我不會做 exe 檔，還有 simulate gravity 要設定很多太複雜了，你覺得我有可能做出來嗎？不可能啦太難了」

筆者：「但你現在已經在學大學生學的程式語言了，你的同學應該也覺得你現在在寫的東西很難，但你卻做到了！你覺得為什麼呢？」

宇：「因為我已經學過啦」

筆者：「那如果我們一起學，從比較簡單的開始，再慢慢變難，你覺得有可能做得出來嗎？」

宇：「我知道做出一個就可以做很多個」

筆者：「對啊，那我們之後可以一起學，學會了就不難了」

宇：「對，應該可以」

從這段對話筆者才真正了解學生在想什麼，覺得困難點在哪裡，也才有機會深入這個著力點來將他的興趣和天分轉化為才能。因此延續這個主題，筆者設計了一系列的問題與學習任務來引導小宇探究關於模擬 gravity 的方式。

1. 問題探討

從問問題的方式來引導小宇思考什麼是重力，完整的課程紀錄如表 10-4。

表 10-4

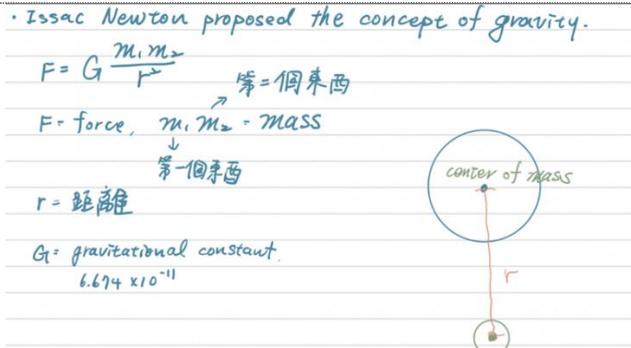
探討重力的專案進行流程

流程	內容	註解
背景	如何用電腦模擬 Gravity? In our previous learning, we discovered that both 大亂鬥 and numerous other games employ a technique known as "gravity simulation" to imbue in-game objects with lifelike movement and interactions. Our focus today shifts towards an exploration: How can the simulation of gravity be achieved within a computer program, utilizing the Pygame framework?	
討論	What is gravity? Explore videos, articles, or books that can help you in understand the concept of gravity. Record your insights about gravity through writing, drawing, or any other means that effectively convey your understanding.	鼓勵小宇主動搜尋資料來解答問題。

(續下頁)

表 10-4 (續)

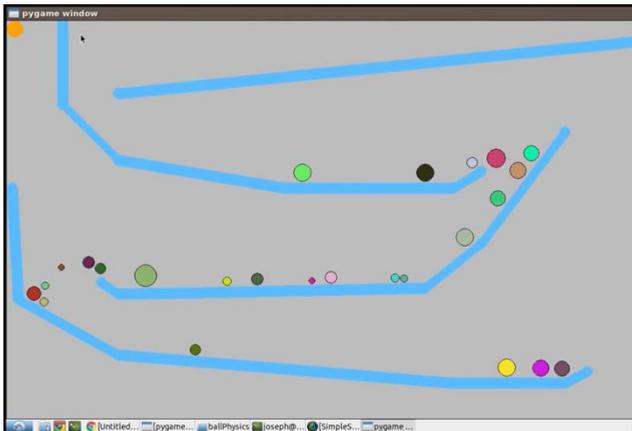
探討重力的專案進行流程

流程	內容	註解
答案	<p>https://en.wikipedia.org/wiki/Gravity Gravity was proposed by Issac Newton They come towards together It's a kind of force</p>	小宇搜尋維基百科後得到關於重力的解釋。
討論	<p>· Issac Newton proposed the concept of gravity.</p> $F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}$ <p>$F = \text{force}$, $m_1, m_2 = \text{mass}$ $r = \text{距離}$</p> <p>$G = \text{gravitational constant}$ 6.674×10^{-11}</p>  <p>How do other people simulate gravity in games? Search for videos, websites or articles that explain how to simulate gravity.</p>	小宇回答完畢後，筆者解釋理論上的重力定義，同時測試學生對於重力理解的程度。筆者發現小宇可以理解公式的意義，但是不知道如何進行數學運算，因此將話題向透過寫程式來讓電腦運算。
答案	<p>Did you find the result that can help you program gravity on Python? 打 Gravity 會找到兩個星球的，但我們要的是在星球上面的，網路上面都是這種，兩個星球的。 Algodoo 有物理的模擬，很好用，我有用過 Gravity 有 acceleration</p>	筆者讓小宇尋找網路上模擬重力的案例，一開始只找到星球之間的重力模擬器。

(續下頁)

表 10-4 (續)

探討重力的專案進行流程

流程	內容	註解
討論	<p>By using the “precise” keyword, you will find the tools or content that answers your question better.</p> <p>Now, try using “pygame gravity” or “pygame jump” as a keyword to search for the information you’ll need.</p>	解釋可能是因為關鍵字不夠精準，所以沒有找到適合的內容。
答案	<p>keyword: gravity pygame</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xlvjAlimbxY&ab_channel=NotesPoint</p> <p>這個是我想做的</p>	小宇用了建議的關鍵字進行搜尋後找到了有興趣的內容。
討論	<p>你覺得可以怎麼模擬裡面的球球？How to program?</p>	
答案	<p>直接下載他的程式碼來玩玩看</p> 	小宇發現這個模擬器剛好有提供程式碼，小宇決定直接下載下來測試看看

(續下頁)

表 10-4 (續)

探討重力的專案進行流程

流程	內容	註解
討論	我們來看一下這個程式碼的內容，試著修改 bounce 的係數	經過測試之後，小宇發現程式碼呈現出來的模擬不符合他的預期。因此筆者進一步引導他去閱讀程式碼的內容
答案	<p>1. bounce 的係數：</p> <p>這個有一個問題，有一個球球往上，因為他速度太快了，他會直接穿過地板，而且他 bounce 會慢慢變高耶，所以 bounce = 2 太大了，因為他跳就會變比較高，就會跳到天空上。改成 1.5 試試看，改成 1.5 就不會跳到太高。</p> <p>2. Gravity 的係數：</p> <p>如果把 gravity 係數設定高一點的話，球會比較快下去，然後有一個叫做 bbounce，bbounce 是 ball bounce。</p> <p>用直直的地板測試，這些球球原本很慢，你看喔，我放一些球球，他們都在慢慢地移動，結果他們因為</p> <p>3. 什麼是 pRad？</p> <p>pRad 就是 platform 的大小</p> <p>4. 那 friction 是什麼？</p> <p>friction 如果低的話，球球滾的會比較慢，他們就只是慢慢地動 他本來是 1 所以改成 0.5</p>	<p>接著小宇非常主動的開始修改各種係數並且觀察程式的變化過程。</p> <p>在每個步驟中，筆者會提出問題確認小宇是否真的了解各個變數的意義。</p>

(二) 問題延伸、思考框架與問題解決策略

由於小宇對模擬重力的程式表現出高度興趣，因此在接下來的幾週內，課程陸續安排以模擬重力為主題的進階內容。

在「閱讀程式碼」的活動中，筆者鼓勵小宇辨識程式的結構。過程中，筆者會先呈現程式碼的完整架構，然後帶著小宇一同分析每個架構中所使用的語法和函式。同時，也會邀請小宇解釋這些語法的功能，並思考是否有更佳的實現方式。舉例來說，小宇在閱讀完程式碼後，常常能夠主動提出應該修改某些變數的名稱，以使整個程式架構更加易於理解。

在「碰撞原理」的活動中，筆者將物理原理與簡單的數學運算結合，鼓勵小宇克服數學計算的恐懼。在這個活動中，筆者會先解釋碰撞原理的公式，然後引導小宇逐步理解公式中每個變數的意義。鑒於碰撞公式可能超出小宇目前的學習範圍，對於這類相對較難的主題，筆者隨時都會準備影片或者小型程式測試碼，一方面幫助小宇理解公式的基本原理，同時也能減少他在一開始遇到困難時的挫折感。

在這個階段明顯感受到小宇對於學習內容的興趣，因此他願意接受更具挑戰性甚至有些無聊的挑戰。此外，筆者也發現他的程式語言能力比一開始的評估要強。筆者通常會預先準備兩節課的學習內容，但小宇往往只需要一堂課的時間就能完成所有練習，並能夠回答問題，甚至提出改善程式碼的建議。

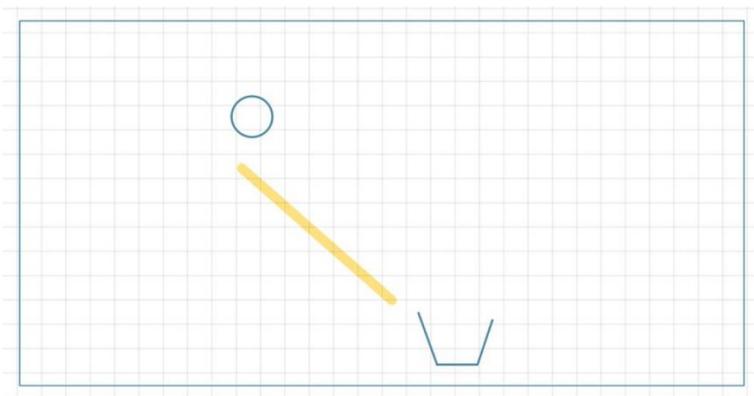
(三) 專案發想與製作

在完成前一階段的練習之後，筆者原本在課程設計中安排了遊戲設計的活動。這個活動的設計理念是為了測試小宇對於所學

知識的應用能力，同時也可以將其作為學習過程的成果與他人分享。在第一堂課中，小宇透過網路搜尋他人製作的影片，然後試著設計出屬於自己的遊戲，如圖 10-2。

圖 10-2

小宇的遊戲設計圖



註：遊戲規則

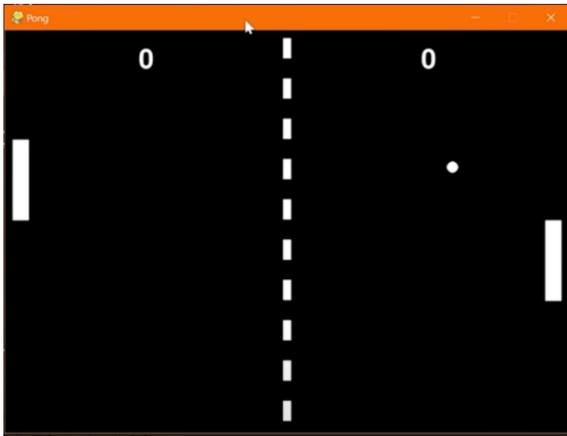
1. 目標是要把球弄到籃子裡面
2. 限制只能畫幾條線，如果限制次數都用完了，球就會開始動（掉下來）

然而，在這個階段中小宇的學習狀況不如預期。他似乎對於沒有能夠參考的作品，或是沒有標準答案的問題感到非常的焦慮與困惑，而且開始把注意力轉移到學校生活中令他感到悲傷和不愉快的事情，不論後來如何鼓勵小宇，小宇都不願意繼續進行這系列的活動。

在後續的活動中，筆者經過調整後安排目標較為明確的學習內容，在小宇完成任務後，透過問題如：「你能不能透過修改程式碼來增加遊戲的難度？」或是「你覺得這個遊戲好玩嗎？怎麼樣可以讓他更好玩？」等問題來鼓勵小宇發揮創意。例如在乒乓球遊戲的專案中，小宇透過修改遊戲中乒乓球出現的位置和速度來提升遊戲的難度，如圖 10-3。

圖 10-3

乒乓球遊戲的畫面



註：遊戲規則

1. 遊戲中有兩個玩家，每個玩家使用鍵盤來控制白色磚塊。
2. 玩家要設法不要讓乒乓球碰到自己後方的牆壁，若沒有接到乒乓球，則對方玩家得一分，反之自己得一分。

三、收集學生回饋，動態調整課程內容與節奏

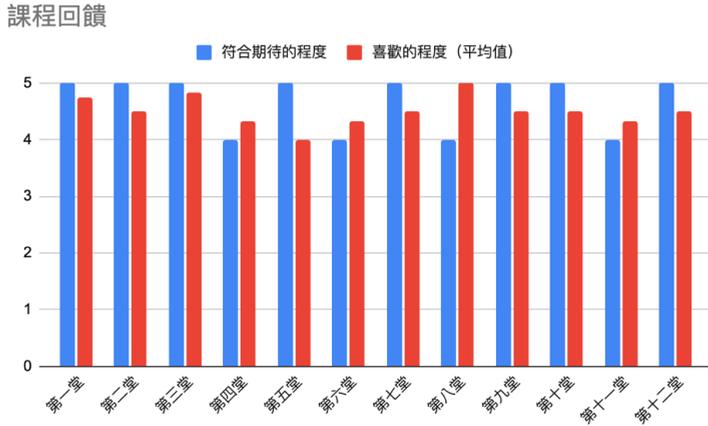
筆者認為在這次的輔導經驗中，收集學生回饋對於教學調整與反思非常有幫助。對筆者的課程安排非常有幫助單，問題如下：

1. Did today's lesson meet your expectations? (今天的上課內容符合你的期待嗎?)
2. How did you like ___? (你喜歡___嗎?根據每堂課的內容修改問題)
3. Which activities from today's class did you enjoy? (你喜歡今天上課的哪些活動?)
4. What new knowledge did you acquire today? (你今天學到哪些之前未曾接觸的知識?)
5. What topics would you like to learn or explore in the upcoming classes? (你期待下次上課可以學習哪些內容?)
6. Is there anything else you would like to share with the teacher? (有其他想要告訴老師的事情嗎?)

前 2 題為五點李克特氏量表，第 3 題為多選題，第 4 至 6 題為自由填寫的問答題，調查結果如圖 10-4、圖 10-5。

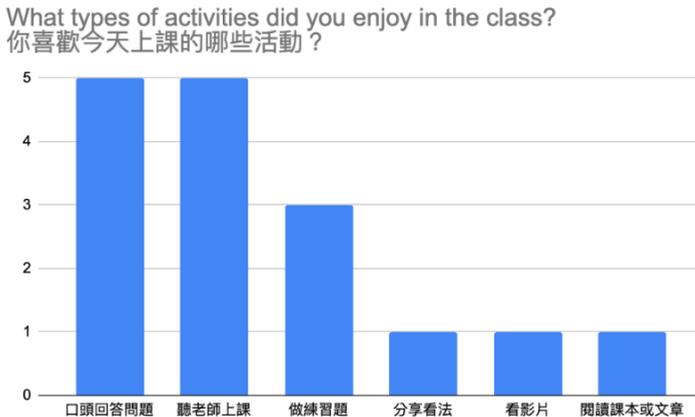
從圖 10-4 的課程回饋問卷結果可以發現，筆者安排的課程內容符合期待的程度平均為 4.67 分，每堂課都在 4 分以上；而活動內容的喜歡程度平均為 4.51 分，每堂課都在 4 分以上；圖 10-5 呈現了小宇喜歡的教學活動類型，其中以口頭回答問題、聽老師上課勾選的次數最多(筆者認為這可能是因為問題的設計不夠嚴謹，因此讓小宇認為問答是聽老師上課的一部分)。

圖 10-4
小宇對於課程符合期待的程度與喜歡的程度



註：喜歡程度為該堂課中每個活動評分平均值

圖 10-5
小宇喜歡的授課方式



註：12 堂課問卷調查中勾選的累積次數，不表示小宇特別喜歡或是不喜歡某類型的活動。

針對小宇對於課程模組的喜好程度以及授課方式的偏好進行的調查結果，對筆者在設計和組織課程時的活動選擇和教學方法做出更適切的安排，進而提升小宇的學習動機。此外，隨著時間的推移，填寫問卷已成為課程結束前的一種默契，讓小宇明白當他完成填寫問卷並整理好桌子後，代表當天的課程已告一段落。

三、反思與建議

根據這一年輔導小宇的經驗，筆者總結以下發現，並針對雙重特殊學生的教學輔導實務提出建議。

1. 拿掉預設的天花板有助於發掘學生潛能

在教學過程中，筆者發現小宇的程式語言水平以及對特定主題的興趣遠超出同年齡甚至大學專業科系的學生所瞭解的範圍。這樣的發現或許歸因於統整課程模式的應用。該模式的核心理念是提供適當的挑戰，從而有效地拓展學生學習內容的廣度和深度。因此，建議未來在針對資優生，特別是那些具有雙重特殊需求的學生時，可以不預設學生的能力上限，以有助於挖掘學生的潛能。

2. 科技工具有助於和自閉症學生溝通

筆者發現，相較於直接詢問小宇，使用回饋表單能更有效地了解他的想法，因為對小宇而言，回答有明確答案的問題似乎較為容易。此外，筆者觀察到當小宇在填寫電腦問卷時，他會不斷地注意著是否有其他人正在觀看他的螢幕。這或許意味著他對於將自己的想法表達出來感到有些害羞，但是電腦填答的形式降低了他回答問題的緊張感。

3. 培養學生的韌性與自主學習能力

筆者認為對於小宇這樣具有高度電腦科學天賦的學生而言，更重要的是協助他建立自主學習的能力，並且培養容忍挫折的能力。一來是因為電腦科學的知識變化快速，唯有習得自主尋找資源、閱讀程式碼的能力，這項天賦才得以長期被滋養。再者，挫折容忍力不僅是學習過程中重要的特質，更是幫助新適應環境必備的能力之一。老師在課程設計上，最好能夠找到學生特別有興趣的議題，便能透過增加挑戰來提升學生接受挑戰的意願，透過累積成功經驗來提升挫折容忍度。

參考文獻

- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. M. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>

第十一章 音樂教師於高中音樂雙重特殊需求學生展能 之挑戰與因應

歐亭妤

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

【摘 要】

本研究主要為對指導兩位高中身心障礙音樂才能資賦優異學生的十二位音樂教師進行非正式、半結構式訪談，希望藉以了解在高中集中式音樂資優班中，音樂教師所面對的挑戰與因應。研究結果發現，所面對的挑戰除了教學調整上的挑戰外，班級經營及親師溝通因每位雙重特殊需求學生的個別差異性而更加複雜，因應的策略除了教師應敏察學生學習狀況、主動積極與親師生溝通外，亦須能將教師專業因應學生的學習狀況及特殊需求，靈活調整、運用、創新其教學內容、策略及方法，以期充分適性揚才。本研究結果將提供教育先進作為教學實務之參考。

關鍵字：音樂才能資優學生、音樂才能雙重特殊需求學生、
高中音樂教師

壹、前言

近年來在政府的倡議和政策推動下，大家對於雙重特殊需求學生的障礙特質會一定程度的遮蔽資優特質，即為「遮蔽效應」(mask effect)(鄒小蘭譯，2013；Baum, 1990)，已不陌生。但面對音樂雙重特殊需求學生，從第一線學校教師的角度來說，音樂雙重特殊需求學生在高中集中式音樂資優班所面臨的狀況，遠不止教學是否調整、親師是否溝通、升學是否有阻礙等問題，在集中式的班級中，要如何在各校各式各樣多元豐富的音樂專長領域課程中教學調整已不是唯一的挑戰，更多的，則是各種角色的老師(導師、主副修老師、各種音樂專業課程的任課老師、特教老師、輔導老師等)要如何在調整該生的過程中，仍然可以兼及其他學生的優勢才能的程度、挑戰及需求，並提供適性的課程架構及內容，這在本就個別化已差異極大的高中音樂資優班中更是難上加難，更不用說，音樂班家長從小栽培的關愛之情，當碰上也是對孩子呵護備至的音樂雙重特殊需求生家長時，老師所要面對的各種困境與挑戰，這些點點滴滴，在目前國內的研究中幾乎未見，因此，本研究希望可以從教師的觀點，初探任職於高中音樂班的教師在面對音樂雙重特殊需求學生時，所會面對的挑戰與其因應的策略，希望可以作為教師教學輔導之參考，並且提升高中音樂教師的教學輔導知能。

貳、文獻探討

從目前雙重特殊需求相關文獻可知，雙重特殊需求學生的障礙特質會一定程度影響資優特質的顯現和發展，因此，不論是鑑定

或教學（黃文慧，2002；郭靜姿、陳彥璋，2022；鄭聖敏，2021；Jeweler, 2008）都應該要有相應的調整方式來配合。目前國內外對於雙重特殊需求學生的相關研究中，多以優勢能力在學術性向資賦優異相關的研究為主（鄒小蘭 2014；鄒小蘭、盧台華，2011；Dole, 2001；Gierczyk & Hornby, 2021；Reis et al, 2022），對於優勢能力在藝術才能資賦優異的雙重特殊需求相關研究略少，國外因沒有高中集中式音樂資優班的編制，故與藝術才能資賦優異雙重特殊需求相關的研究多以在障礙類別上，給予藝術性質的活動或方案的相關研究為主（Aden & Theodotou, 2019；Ebrahimpour & Izadi, 2019；Amran & Majid, 2019），而國內與音樂雙重特殊需求學生的相關研究雖較多，但多以研究對象為學生的個案研究居多，研究方向包括了有教育信念（吳舜文，2010）、學習模式（梁斐瑜，2016；何嫻，2019）、家長角色（吳惠晶，2021；汪倩如，2017），要想讓雙重特殊需求學生充分發揮優勢能力，必須要有差異化教學、挑戰性課程、目標性的補強、物理環境以及社會情緒的支持（Baum, 2009），要能做到這些，其中的靈魂人物即是教師，而因在面對障礙狀況和優勢能力時，所要關注和探討的角度各異，故結合專長領域教師、特教教師、導師、輔導老師以團隊合作的方式進行課程教學輔導的調整尤為重要（Colemon & Gallaghe, 2015；林家莉，2019；廖盈潔，2022），尤其對於音樂此專長領域來說，因其課程屬性多元又各異，故光是擔任這類學生的音樂專長領域的老師就不少，其中又因音樂資優班的屬性，不乏多為不屬於學校校內正式編制內的兼任教師，因此，教師們要如何在密切的溝通協調中，給予該類學生最適性的教學調整，此方面第一線教學實務的研究更是鳳毛麟角，期待透過本研究，可以給予現場教師更多想法及協助。

參、研究方法

本文以個案研究為主，以指導兩位高中身心障礙音樂才能資賦優異學生的十二位音樂教師為研究參與對象，這兩位個案皆經鑑定為自閉症音樂資賦優異學生(表 11-1)，S1 學生為中度自閉症音樂資賦優異學生，但經特教教師與其他老師的聯繫及觀察，發現該生似乎伴有智能障礙，但家長緘口不提，因此其共病問題 (comorbidity)，對於在規劃該生的教學內容及策略時不容忽視 (Reis et al., 2014)，該生本身單就術科上的表現來說，頗有天份、有音階琶音基礎、幾乎不會錯、音準佳、背譜快，但因理解思考困難，故無法感受音樂性、亦無法理解老師所想要傳達的音樂意境、音樂性平平，S2 學生為輕度自閉症音樂資賦優異學生，主修的演奏上還算平穩，雖無音階琶音基礎、要一個音一個音認譜學習、音準不好、背譜非常慢，但對於老師的指示，非常願意高度專注學習，且對於老師所講述的內容或描述的音色概念及音樂意境皆可理解，故約略一學期後，不論在音色掌控或音樂詮釋上，皆相當有進步。本研究的十二位研究參與對象包括了指導此兩位同學的導師、主副修個別課老師、合唱老師、室內樂老師、音樂基礎訓練教師以及和聲老師 (表 11-2)。

表 11-1

研究參與對象所指導之身心障礙音樂才能資賦優異學生

學生代號	性別	障礙類別	障礙程度	專長樂器
S1	女	自閉症	中度	鋼琴、敲擊樂
S2	女	自閉症	輕度	法國號、鋼琴

表 11-2
研究參與對象

研究參與者代號	性別	現職	教學項目	教學年資		指導學生代號
				任教音樂班	教授雙重特殊需求學生	
A	女	高中音樂班導師	音樂欣賞	9	1~5	S1
B	女	高中音樂班導師	音樂欣賞	8	1~5	S2
C	女	高中音樂班兼任教師	鋼琴	20	8	S1
D	女	高中音樂班兼任教師	法國號	20	3	S2
E	女	高中音樂班兼任教師	鋼琴	12	6~10	S2
F	男	高中音樂班班召	室內樂 管弦樂團	22	11~15	S1、S2
G	女	高中音樂班兼任教師	室內樂	15	6~10	S1、S2
H	女	高中音樂班兼任教師	音樂基礎訓練	15	6~10	S1、S2
I	女	高中音樂班兼任教師	音樂基礎訓練	13	6~10	S1、S2
J	女	高中音樂班兼任教師	音樂基礎訓練	8	1~5	S1、S2
K	男	高中音樂班兼任教師	和聲	12	6~10	S1、S2
L	女	高中音樂班兼任教師	合唱	15	6~10	S1、S2

研究者（本人）從國小至大學皆就讀音樂班（系），後至美國就讀音樂研究所，除了擁有十七年於音樂資優班任教的經驗，也因兼任特教組長一職長達八年，對於雙重特殊需求之學生有些許接觸，亦於此兩位個案的學習過程中，全程與團隊教師及家長共同討論教學方案，並擔任溝通、協調及諮詢之角色。本次研究主要以非正式半結構訪談為主，與 S1 學生相關之教師訪談為期兩年、與 S2 學生相關之教師訪談為期一年，長期廣泛搜集導師、主副修個別課老師、合唱老師、室內樂老師、音樂基礎訓練教師及和聲老師多方資料，進行三角校正，以提高本研究之信、效度。

肆、研究結果

一、音樂教師在指導時所面臨的挑戰

1. 如何進行班級經營

高中藝術才能資優班是利用特色招生管道入班，和利用免試入學的其他學術性向資優班不同，因此就生源背景來說，藝術才能資優班比學術性向資優班來得複雜，音樂資優班因為每個人專長主副修樂器的不同，其班級中同學的殊異性又比美術資優班及舞蹈資優班來得更大，再加上以目前藝術才能資優班學子的升學進路來說，美術資優班及舞蹈資優班多數仍以傳統國內升學為主，但音樂資優班的同學已早有不少同學畢業後即選擇出國就讀，甚至相較於美術資優班及舞蹈資優班，有更高比例的在家自學，綜上所述，高中音樂資優班的班級經營早已成為一大挑戰，班級中如有雙重殊異的同學，在資優生常具有「過度激動」(OE, Overexcitability)特質(張馨仁, 2000)、心理強度極高(Piechowski, 1991)、大多也都沒有和雙重特殊生相處的經驗下，如何在兼及音樂資優生及雙重殊異音樂資優生的情意發展下，提升他們的優勢才能，並能對每位同學進行個別化的生活、學習及生涯輔導，促其順利展能，著實為一大挑戰。

2. 如何在集中式音樂資優班中進行區分性教學

隨著少子女化，高中音樂資賦優異班中學生優勢表現出來的殊異性越來越大，在一個班級中進行區分性教學已是常態，但隨著雙重特殊生的加入，每位雙重特殊生的障礙特質、學習態度、學習能力、溝通理解能力、優弱勢特質皆不相同，因此在教學調整上，

幾乎要個別化、客製化重新設計，單就教學設計而言，對於一位具有特殊專長領域的教師不是問題，問題是在實施教學的過程中，用什麼樣的方式，可以「同時」顧及其他音樂資優生的潛能培育及發展，讓其他音樂資優生仍能在同樣的受教時間內，接受具有挑戰性、適異化的教學內容，又可以照顧到所有同學的適應態度與行為，這在不同的課程屬性下，會面臨不同的挑戰。

3. 如何帶領雙殊生跟上緊湊豐富的各種演出

高中音樂資優班的學習內容除了課間各校所規劃的課程外，要培育一個音樂資優生，還要提供豐富的演奏及演出經驗，這些經驗來源除了各種音樂比賽、音樂會及定期術科考以外，還包括了不定期的各種大師班、校外展演、跨校展演等等活動，這些學習及演出經驗都是培育一位音樂資優生很重要的養分，對音樂資優生來說，要跟上這些緊湊的演出或活動，需要的是密集、有效率的練習，對雙重特殊生來說，在發展優勢才能時，常會因其弱勢或特殊特質而造成練習較慢、發展不易，更不用說可以跟上音樂資優班緊湊的演出和活動了，所以如何在維持各校音樂資優班發展特色的前提下，藉由適性調整雙重特殊生的演出內容或方式，讓雙重特殊生也可以擁有一同參與音樂資優生的演出經驗，這又是另一個挑戰。

4. 如何進行有效的親師溝通

雙重特殊需求學生的家長常對於孩子優弱勢能力的狀況及可行的職涯規劃並不是那麼了解，尤其因為「遮蔽效應」所造成學習上的挑戰，每位雙重特殊需求學生的內在差異而異，因此音樂老師和特教教師如何共同有效地在孩子的學習過程中隨時與家長保持

有效的溝通與訊息傳達，並在建立互信的基礎上，共商孩子的職涯規劃及發展，這是很不容易卻是很重要的。此外，資優生家長對孩子的期望大，且與參與學校教育呈現正相關（楊大龍，2008；陳娟娟，2006），一般智能資優生家長是如此，遑論音樂資優生家長了，從小不論在經濟、精神、時間上的付出是相當多，再加上少子女化，對於孩子的學習適應和學習成效是越加關注，如果班上雙重特殊需求學生的家長在關心自己小孩之於，分寸拿捏的不當，造成了其他音樂資優生家長的誤解、甚至不諒解，這又是另一個不容易處理的狀況。

二、音樂教師在指導時所採取的因應策略

1. 隨時和師生保持良好溝通

班級經營重在觀察和溝通，但高中導師的型態不同於國中，導師無法時刻、各種課程都陪伴在雙重特殊需求學生身邊，因此在學期初，導師及特殊教師需要先和班上同學充分說明該生的特質與樣態，並明確清楚告知如遇特殊狀況，同學第一時間應如何回應、標準流程為何。以 S2 學生為例，在高一時，剛進入一個陌生的環境，對於同學或老師如表現出不如自己的預期，S2 同學就會表現出不耐、並用力敲打桌面、甚至抓同學手臂，這時候，輔導股長就會馬上告知學務處教官，教官會帶離教室到教官室或輔導室，讓 S2 同學冷靜，待特教老師下課後，再將學生帶到資源教室進行了解，並視需要請家長一同來安撫情緒，因此，第一時間班上同學的反應及標準流程都是需要清楚說明的，畢竟對班上多數同學而言，也是第一次接觸雙重特殊需求學生，對於該如何採取適切的表情、眼神、言語、肢體來回應，這都是需要學習的。

再者，需與班上同學保持良好的默契和暢通的溝通管道，隨時透過與班上同學交流，留意雙重特殊需求學生在不同課程面對不同的老師、教學內容或教學環境時，所表現出來的情緒行為、學習表現、人際互動等樣態，才可第一時間掌握學生的狀況。

此外，和特教教師、輔導老師及所有任課教師也應隨時保持密切聯繫，如在某堂課出現特殊狀況，可立即與特教教師、輔導老師、任課老師及家長討論，依該生特質立即適性調整教師的處遇策略、教學策略及輔導措施。以 S1 同學為例，國中沒有接觸過集中式藝才班，到了高一上學期剛進入學校，在一個集中式音樂資優班的環境下，導師透過家長，了解到該生因為同儕在音樂專長上的傑出表現，壓力大到生理出現狀況，因此，會同特教教師、輔導教師及相關任課老師討論後，主副修老師決定放慢教學步調，以先打穩基本功為原則，主修以改嘴型為主，副修因過往完全沒有音階的基礎，故以認識、了解、熟悉音階為主，因此，也透過個案會議配合調整了術科期末考的考試範圍，讓該生可以在第一學期以先熟悉並適應高中音樂班資優班的學習步調為短期學習目標。

2. 因應雙殊生特質安排不同形式的同儕支持

雖多篇研究發現，同儕支持對自閉症學生而言具有一定程度的幫助（梁斐瑜，2016；O'Neil & Marsick, 2009；Ogilvie, 2011；Reid, 2008），但同為自閉症音樂資優學生，對於相同的同儕支持型態未必有效。先以 S2 同學為例，該生面對人際互動雖稍為羞澀、內向，但尚懂得察言觀色，對於同學的回應及協助，皆能友善的回應並表達感謝，因此人緣極佳，除了小天使的協助外，班上同學也都可同理她的狀況，凡事主動替她多做一點、多想一點，晚自習練琴時，特別安排她琴房隔壁兩位同學固定協助晚自習相關事宜，以

降低她對陌生環境的恐懼。再以 S1 同學為例，該生習慣性地排斥他人，缺乏察言觀色及適當的應對能力，即便特教教師特別安排了兩位小天使，希望可以在生活、學習各方面給予協助，但在該生一再地在言語、行為、情緒上排斥小天使，甚至嚴重影響到小天使的情緒與學習表現，讓雙方家長很不諒解，因此，先暫緩小天使的安排，由特教教師規劃並進行行為功能介入方案，同時，因專長領域課程上仍有分組方式的學習（例如室內樂），仍有機會讓該生在她的優勢領域（音樂）中，透過人數較少（約 3 人）的室內樂練習中，學習與人互動、察言觀色的技巧，過了一個學期後，利用課程不同的屬性，在不同課程安排不同的小天使協助，該生開始懂得注意別人的情緒與反應，並適時調整自己的行為。因此，同儕支持的型態及方式，仍舊需依雙重特殊需求學生的特質來做適時的調整。

3. 因應課程類型結合雙殊生特質適性調整教學（學習內容、歷程、環境、評量）

音樂資優班專長領域的課程類型非常多元，從一個人的主副修個別課到近八十人的管弦樂團，從以讀寫為主的音樂欣賞到以演奏為主的室內樂、音樂會等，不論對於雙重特殊需求學生的學習適應或是老師的教學專業都是一大挑戰，尤其，要將雙重特殊需求學生的優勢發展至同一般生、又要在多為合作型課程或演奏形式下，不僅要提供同儕挑戰性課程以提供更進一步的學習機會，也要給予雙殊生適性的區分性課程及課程調整，著實需要老師的教學專業。整體而言，以 S1 及 S2 兩位同學為例，其課程調整模式多為「學習內容」、「學習歷程」及「學習評量」的調整。

(一) 學習內容

對於獨奏型課程，例如主副修個別課，因為是一對一課程，故老師可以完全針對學生的程度及特質進行課程進度的規劃，但畢竟仍要面對升學，故仍須練習不同樂派、不同風格、不同演奏技巧，只是對於雙重特殊需求學生來說，多數在基礎上稍嫌不足，故老師需要花更多時間事先協助統整知識並陪伴練習。以 S1 同學為例，國中完全沒有學過音階，鋼琴老師在高一上學期，必須先依照指法的規律性，將三升三降音階中的大小調音階做分類，依照分類讓該生學習，但該生沒辦法一次就學會，因此老師必須要花更多時間一再的提醒和陪伴練習，在基礎的部分就花掉了不少時間，因此實際上，可以教授曲子的時間就不多了，在有限的時間下，因該生對於音樂的敏感度不高，很難掌握弦律線條的起伏和張力，因此在挑選曲子就要選擇左右手弦律和伴奏明顯區分、線條不能太過複雜、左右手不能交錯太多、和聲不能太多附屬和弦、增六和弦或七和弦、轉調盡量找近系轉調、仍要符合該學期術科期末考的曲目範圍下，光是選擇曲目就是一大挑戰了。

對於合奏型的課程，例如室內樂，和同儕進行小型室內樂 2-10 人的合奏練習，在分組和選曲上，除了要符合該生的程度及特質外，還要提供其他同學適當的挑戰性曲目及學習機會，以 S1 同學為例，第一學期因為對於新環境新同學較為生疏，不敢和太多同學一起合奏，因此老師規劃了三重奏的曲目，讓她只需面對兩位同學，雖然讓她較為安心，但因三重奏曲目中，各聲部的份量有較多的機會是獨奏，以她的演奏程度反而會有些吃力，因此，老師在她演奏較為吃力的地方，請另外一位樂器音色相近的同學協助移調演奏，暨增進了那位同學的移調能力及挑戰，也讓 S1 同學可較為放心大膽的表現、演奏，提升她的自信心。到了下學期，她和同學

都較為熟識，在取得了同學及她的同意，規劃了五重奏的組合，五重奏的曲目中，各聲部的獨奏片段較少，但是和其他樂器齊奏、互唱的機會多，因此，她開始學會傾聽、尊重、和同學互動以及該如何適切的回應同學的音樂，班級導師及特教教師也發現從對音樂的學習中，她的人際互動及社交技巧也大大的提升。

對於大班課課程，例如音樂基礎訓練，即便已經在班級中依程度細分成 ABC 三組進行區分性教學，以 S2 同學為例，她在 C 組中，和其他同學的程度差異還是不小，因為聽寫練習大家會一起聽，因此原先老師為了配合 S2 同學的程度，採取減少小節數、簡化節奏、縮窄音域範圍、簡化和聲種類，但也因此讓其他同學的挑戰性變低，覺得學習需求無法被滿足，同學及家長頗有怨言，後來，老師將教學內容恢復為大部分同學都可被滿足的學習程度，但是在聽寫練習時，會以分解和減量的策略搭配明確的指令，來讓 S2 同學練習，例如會說：「這次你只要聽第一小節和第二小節的右手就好」，但是實際上還是彈奏完整四小節的聽寫給其他同學練習，等到經過一兩次，S2 同學的第一和第二小節右手寫好後，會接著說：「這次你只要聽第三小節的左手和第四小節的右手就好。」但是實際上，老師還是彈奏完整四小節給其他同學聽，也就是說，對於 S2 同學來說，她只要聽出第一小節的右手、第二小節的右手、第三小節的左手和第四小節的右手就好，其他部分就都直接跳過。當然，這是在進行橫向二聲部弦律的時候採取的方法，對於和聲的練習就不是如此，因為和聲重在辨識各種不同的級數及性質，以及銜接的規則，因此仍要先以能把縱向的和聲性質辨識出來規劃為最初的學習目標，再慢慢增加和聲數和小節數，不過在設計教學內容時，仍以分解和減量為主。

(二) 學習歷程

不同的個別狀況及程度要搭配不同的學習策略。以 S2 同學為例，在練習鋼琴時，老師就以多元感官的方式來指導，因平常該生就比較無法表達情緒，即便是聆聽音樂，也很難感受到弦律的起伏和張力，無法感受，就無法體會，更不用說要用彈得表現出來了，因此，鋼琴老師在教授樂句或段落大小聲、情緒起伏時，如果只是用一般的描述式（例如：「你的音色要更透明一點」），該生是無法理解的，因此，除了老師透過親身示範來讓該生「聽到」以外，還要搭配誇張的動作，以及觸摸該生手臂的深淺、力道、速度，才能比較具體的傳達觸鍵的變化，讓該生實際「感覺」到要做到音色變化的方式是什麼。S1 同學和同班同學的人際關係不錯，也蠻能夠理解老師的指導和同學的互動，所以在室內樂課時，老師就會多以合作學習的方式，透過同儕師徒學習模式，互相的交流、互動、提出意見、互相討論、彼此成長，加強了該生的社交互動以及自我表達能力，也讓她更加喜歡音樂，更有自信。

(三) 學習評量

評量的部分依個別狀況在內容和形式上做些許的調整。在主副修術科期末考中，以 S2 同學為例，她的主副修的程度不錯，音階的熟練度和樂曲的準確度都沒有太大的問題，因此，就沒有針對考試的曲目範圍做調整，但對 S1 同學而言，她音階的底子較為薄弱、要花很多時間才有辦法認音和背譜，因此，在術科期末考就縮小音階的範圍、簡化樂曲的規定。而在音樂史課程中，S2 同學對於知識的理解非常困難，因此老師需要在和其他同學一樣考試範圍中，另行出一份範圍一樣、但題目量較少、知識量較淺的考卷給

她。而 S1 同學因為理解只是比同學慢一點，仍可以完全理解老師的授課內容，所以老師在考卷內容及形式上就完全不需要做調整，表現得很好。

(四) 因應雙殊生特質適性調整演出活動內容及項目

在表演節目中，有時候為了讓雙重特殊需求學生可以在考量及配合他們的弱勢需求下，讓他們仍能享有和一般資優生同樣的學習機會，並融入其中，會適時的調整原本規劃的演出形式或內容，以 S1 同學為例，在每學期舉辦的班級音樂會中最後一個大合唱的節目，以往都會由全班同學一起進行創意編曲、編舞、設計隊形、燈光、服裝、甚至劇情編排後，全班同學一起參與演出，但因 S1 同學在一個不斷動態的排舞過程中，進行的不是很順利，甚至和同學產生不少摩擦，讓本來就因時間有限而無法順利排練的過程造成更大的緊張，因此，以 S1 同學敲擊樂的專長以及自閉症的固著特質下，節奏非常穩定，就改讓 S1 同學在排舞及表演時，擔任木箱鼓手的角色，穩定大家的節奏、增加音樂的律動、豐富音色的層次，不僅兼顧了 S1 同學的優弱勢與學習特性，也讓表演增色許多。

(五) 教學團隊隨時溝通學習狀況，即時調整教學策略

不同課程任課教師間需要隨時溝通了解學生最新的狀況，才能即時調整教學策略與規劃。以 S2 同學為例，因為高一上學期，主修法國號的老師為了可以讓音色更上一層樓，所以決定要利用一個學期先把嘴型改好，但是在改嘴型的這學期，其他跟演奏相關的課程還是照常進行中，像是室內樂課、管弦樂團課等，因此，在同一學期的室內樂課中，因室內樂老師隨時與主修老師溝通 S2 同

學的學習狀況，在選曲時，就會盡量挑選樂曲中法國號的部分技巧難度低、弦律線簡單、音域較窄、讓其他樂器盡量充分發揮音色、技巧的曲目，在考量 S2 同學的特殊學習狀況之餘，也可同時對其他同學提供具有挑戰性的學習任務、培育其優勢才能。

(六)隨時與家長保持密切聯繫，充分掌握學習狀況，增進親師溝通與家長的升學及職涯知能

以 S2 同學為例，在國中沒有接觸過集中式藝才班的狀況下，到了高中，馬上進入一個集中式藝才資優班的環境，導師透過和家長的密切溝通，才了解到該生因為同儕在音樂專長上的優秀表現，壓力大到生理出現狀況、社交更加退縮、內向，缺乏應對的能力，經過一個學期所有任課老師和同學的理解與包容，在第二學期生理已恢復正常、跟同學的互動也非常自然、良好、也都很願意和同學分享心情和想法，因此，隨時和家長保持良好密切的溝通是非常重要的。另外，因為家長不見得熟悉專長領域相關的升學資訊以及未來的職涯發展，因此，熟悉此專長領域的老師、了解該學生特質的特教教師、家長以及該生本人，在討論並規劃該生未來的職涯發展時，是缺一不可的。以 S1 同學為例，一開始家長一直期望該生以後可以當音樂老師，但以該生的溝通理解能力是幾乎連和一般人溝通都有很大的困難的，更何況是要以老師的身份來洞悉學生能力、指導學生，幾乎是不可能，反倒是該生本身的演奏能力還不錯，因此由特教組長及導師以音樂過來人的身份和家長溝通，分享音樂未來的職涯如以演奏為主，還是有很多種可能性，因為該生主修是鋼琴，這種樂器的特質，可以表演的類型非常廣泛，可以自己鋼琴獨奏、和任何一種樂器的室內樂重奏、擔任任何一種樂器的鋼琴伴奏、或是擔任任何一種樂團（合唱團、國樂團、劇團、舞團等）的鋼琴伴奏都是可以的，而且以她的副修是敲擊樂來說，看是要在

各種古典、流行或是跨界擊樂團，更是有無限的可能性，因此在做升學輔導時，就會盡量以她的優勢能力及特質為最大的考量、做最適的規劃，以團隊的方式與親師溝通進行將近一年，家長才慢慢能釋懷，也才能慢慢能理解並相信學校的出發點和專業分析，雖然過程漫長，對於一個孩子的未來來說，卻是相當重要的。

伍、結論與建議

本研究透過對指導兩位高中身心障礙音樂才能資賦優異學生的 12 位音樂教師進行訪談，了解在高中音樂資優班任教的老師，當面對音樂雙重特殊需求學生在一個集中式的班級中時，所面臨的挑戰及因應策略，雖說每個音樂雙重特殊需求學生的障礙特質、學習態度、學習能力、溝通理解能力、優弱勢特質皆不相同，其相應的教學適性調整也有差異，但仍有共同的價值觀、態度及做法是可供教師們參考的，本研究僅提出以下幾點建議：

一、應隨時敏察學生的學習及情緒狀態

最貼近學生的第一線教師最是重要，能隨時關注學生的學習狀態，敏察其學習、情緒、和師生互動的狀況，才能第一時間發現、啟動調整、溝通機制。

二、所有教師應隨時保持密切聯繫

音樂資優班相較於其他類型藝術才能資優班在課程類別上更加複雜，從人數上來說，由少至多有主副修個別課、室內樂、各種

大班課、大師班、合唱、合奏等，從課程類別上有史論類、基礎訓練課程、演奏型課程（室內樂、樂團等），還有一些非正式課程，像是各種比賽、音樂會、大師班、跨校交流、參訪等等，因此對於音樂雙重特殊需求學生在各種不同課程間的學習狀況，需要所有老師們主動、積極地去透過諮詢其他老師了解學生的狀況，並且要能隨時配合其他老師所察覺到的學習或生活狀況，即時靈活調整、運用、創新各種教學方法及策略來配合。

三、老師、音樂雙重特殊需求生家長、音樂資優生家長三方須建立互信溝通網

在一個集中式的班級中，所謂的親師溝通不限於老師與家長間的溝通，音樂資優生家長和音樂雙重特殊需求生家長間的溝通，也須仰賴老師協助他們彼此間的互相了解、體諒與包容，讓原本對音樂資優生期待就很高的家長，可以透過老師的溝通，降低對音樂雙重特殊需求生的敵意，對他們更加包容。

四、應更加細膩處理規劃班級經營

音樂資優學生對自己所擁有的權益、享有的學習或表現機會、比賽成績、考試排名、樂團席次等相當敏感，當教師為了要因應音樂雙重特殊需求學生的狀況調整課程、音樂會、活動、比賽等細節時，往往會讓其他音樂資優生覺得不公平、被邊緣化，因此教師在處理所謂的「公平」時，除了要讓一般音樂資優生了解、體諒並包容外，也要謹慎地拿捏調整的分寸及細節，須以全面性的觀點及音樂專業來衡酌各種可能性及策略，也才能在照顧到音樂雙重特殊需求學生時，仍能服眾、並帶領整個班級朝向整體才能提升的目標。

參考文獻

- 汪倩如 (2016)：母親教養於音樂雙重特殊需求學生音樂學習歷程之個案研究 [未出版碩士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 吳舜文 (2010)：音樂雙重特殊需求學生指導者於能力評估與教學調整之教育信念探究。《資優教育研究》，10 (1)，95-117。
<https://doi.org/10.7089/JGE.201006.0095>
- 吳惠晶 (2021)：母親在自閉症者音樂才能發展歷程之角色探究。《資優教育論壇》，19 (2)，60-72。
- 何嫻 (2019)：特殊教育學校視覺障礙學生音樂點字認知之研究。《溝通障礙教育》，6，19-52。
<https://doi.org/10.6345/THE.NTNU.DSE.039.2018.F02>
- 林家莉 (2019)：國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生合作模式之探究。《特殊教育發展期刊》，67，57-70。
[https://doi.org/10.7034/DSE.201907_\(67\).0005](https://doi.org/10.7034/DSE.201907_(67).0005)
- 郭靜姿、陳彥瑋 (2022)：雙重特殊需求學生的發掘與輔導。載於郭靜姿與陳彥瑋 (編)，**雙重特殊需求學生的發掘與輔導** (4-24 頁)。教育部國民及學前教育署。
- 陳娟娟 (2005)：臺北市國民小學一般智能資優班家長參與學校教育、教育期望與親子關係的研究 [未出版之碩士學位論文]。中國文化大學。
- 張馨仁 (2010)：過度激動特質對於資優生與普通生學習表現、創造力及心理適應之預測研究 [未出版之博士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 梁斐瑜 (2016)：一位星星王子的音樂特殊才能發展歷程：同儕師

- 徒學習模式。 **特殊教育研究學刊**， **41**（2）， 89-115。
<https://doi.org/10.6172/BSE.201607.4102004>
- 黃文慧（2001）：**從生活看標籤-由二位雙重特殊學生的成長故事談起** [未出版之碩士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 楊大龍（2008）：**台北市國小資優生家長教育期望及參與家庭學習之研究** [未出版之碩士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 鄒小蘭（2014）：**高中階段自閉症資優學生 [生涯發展組型] 及生涯抉擇因素之案例分析**。 **資優教育季刊**， **131**， 11-19。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.131.11-19>
- 鄒小蘭、盧台華（2011）：**身心障礙資優生優弱勢分析結果之探究**。 **特殊教育學報**， **33**， 57-92。
<https://doi.org/10.6768/JSE.201106.0057>
- 廖盈絜（2021）：**雙重特殊需求學生學習需求及其服務現況研究** [未出版之博士學位論文]。國立臺灣師範大學。
- 鄭聖敏（2021）：**撥雲見日-身心障礙資賦優異學生教學輔導之行動研究**。 **教育科學研究期刊**， **66**（1）， 39-81。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66\(1\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66(1).0002)
- Aden, F., & Theodotou, E. (2019). Reggio Emilia and the arts approach: Two exceptional examples of multimodal learning in early years. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 158-167.
<https://doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1050>
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning Strategies for Twice-Exceptional Students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.

Baum, S. M. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*.
<http://www.hoagiesgifted.org/eric/e479.html>

Baum, S. M. (2009). Talent Centered Model for twice exceptional students. In Renzulli et al. (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (pp. 24). Creating Learning Press.

Coleman, M. R. (2003). *The identification of students who are gifted*. ERIC.

Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254.
<https://doi.org/10.1177/1076217515597274>

Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137.
<https://doi.org/10.1177/016235320102500202>

Ebrahimpour, M., & Izadi, Z. (2019). Effectiveness of musical activities on the executive functions of students with Educable Intellectual Disability. *Psychology of Exceptional Individuals*, 9(33), 169-201.
<https://doi.org/10.22054/jpe.2019.26673.1658>

Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 85.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020085>

Jeweler, S., Barnes-Robinson, L., Shevitz, B.R., & Weinfeld, R. (2008). *Bordering on excellence: A teaching tool for twice-*

- exceptional students. *Gifted Child Today*, 31(2), 40-46.
<https://doi.org/10.4219/gct-2008-760>
- Ogilvie, C. R. (2011). Step by step: Social skills instruction for students with autism spectrum disorder using video models and peer mentors. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 20-26.
<https://doi.org/10.1177/004005991104300602>
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer mentoring and action learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24.
<https://doi.org/10.1177/104515950902000105>
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. *Handbook of gifted education*, 2, 366-381.
- Reid, E. S. (2008). Mentoring peer mentors: Mentor education and support in the composition program. *Composition Studies*, 36(2), 51-79.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 217-230.
<https://doi.org/10.1177/00169862145349>
- Reis, S., Gelbar, N., & Madaus, J. (2022). Pathways to academic success: specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. *Gifted Education International*,
<https://doi.org/10.1177/02614294221124197>
- Trail, B (2013)：特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群（鄒小蘭，譯）。華騰文化。（原著出版於 2010）。

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十二章 透過 TCM 模式促進雙重殊異學生之發展： 以一位選擇性緘默症之數理資優生為例

李美惠、吳巧雯*

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

*通訊作者 E-mail: joywustar@gmail.com

【摘要】

透過個案研究，基於 Baum 的才能本位模式 (TCM)，探討社會及情意支持、區分性課程、挑戰性課程、物理環境以及補救教學對於雙特學生發展之影響。藉由分析個案學生自學齡前到高中的發展歷程資料，提供中小學教師日後輔導選擇性緘默症資優生之參考。

本研究為一個案研究，採取半結構式訪談作為資料蒐集方法，研究個案為臺北市某國中一位選擇性緘默症的數理資優班學生。訪談對象包括個案母親、一位與個案同班七年的同學、三位個案國中教師以及一位高中導師。收集個案成長歷程，自學齡前到高二特殊表現等相關資料，依訪談對象及時間進行編碼，透過才能本位模式 (TCM) 分析對雙特學生發展影響之質性研究。

研究結果顯示，選擇性緘默症容易讓學生被誤解為態度不佳，觸發課室內師生不對等的衝突。提供雙重殊異學生足夠社會與情意支持，區分性課程及挑戰性課程能發展雙重殊異學生優勢能力，並帶動弱勢能力展現。本研究個案被高度激勵且在差異化課程和具挑戰性的課程中表現出良好的學術成就，如國中期間即

錄取參加大學辦理之高中優秀科學人才培育計畫。國中之後，個案放棄障礙生身分，不申請補救教學和物理環境支援，人際關係等情意課程也不需另外規劃。根據所收集的資料分析，在為該生提供充足的社交和情緒支援時，父母和同學的影響大於教師的影響。

藉由對雙特學生的輔導實踐的分析，教師可以加強對學生學習需求的理解，降低課堂衝突。此外，教師為學生提供一個更加友好的學習環境，可促進他們的優勢能力引領著自己弱勢能力的發展。本研究的發現可以增加對雙特學生輔導的理解，並探索 TCM 的可行運用。

關鍵字：雙重殊異、才能本位模式 (TCM)、選擇性緘默症

壹、前言

雙重殊異 Twice exceptional (2e) 由 Gallagher 等人 (2005) 提出，指的是同時具有資優與障礙兩種身份者 (gifted and disabilities)。雙特學生雖然展現資優的特質和潛能，但也可能面臨學習成就低落、行為和情緒上的問題 (Baum, Cooper, & Neu, 2001)，尤其資優學生常展現過度激動的行為，容易被他人視為驕傲、不禮貌，但也可能是因為另一項特殊性情緒障礙導致這些行為。雙特學生因同時具有資賦優異和身心障礙的特質，為了發展其潛能和適應學校生活，有不同方面的需求必需被滿足 (郭靜姿, 2014)，因此有效的外部支持對雙特學生是非常重要的。Baum (2009) 針對雙特學

生提出「雙重需求學生才能本位模式 (Talent Centered Model, TCM)」,以發展學生才能為核心,與五大面向,包含區分性課程、挑戰性課程、補救教學、物理環境、社會及情緒支持,彼此交互作用的整合系統,期望能協助雙特學生發展潛能。國內外皆有專家學者針對雙特學生提出教學輔導策略,但 TCM 能使具有天賦和學習或注意力有障礙的學生發揮他們的潛力 (郭靜姿, 2011)。

本研究為質性個案研究,其目的希望透過訪談資料,參考 Baum 的才能本位模式,分析五個向度對於雙特學生發展之影響及老師和家長支持對個案學生發展提供公平正義之學習機會。研究問題有二:1. 如何透過才能本位模式促進雙特學生之發展?2. 老師、家長和外部資源支持如何促進雙特學生之發展?本研究個案學生的特教服務需求是亞症臨界案例,選擇性緘默症影響個案學生之人際處理與學校學習生活。透過介入性處遇,提供能發展數理資優優勢長才,方能實踐我國教育政策白皮書當中提到所謂教育的公平正義,兼顧個別特殊需求,讓學習者在基礎教育與升學制度方面,享有教育機會均等與積極平權的待遇等。

貳、文獻探討

一、才能本位發展模式 (Talent Centered Model)

Baum 曾參與 Renzulli 的全校性充實模式 (School-wide Enrichment Model, SEM) 相關研究,後於 2009 年提出一個協助雙重殊異學生發展潛能的才能本位模式 (Talent Centered Model, TCM)。此模式結合部分 SEM 的理念與作法並包含五大面向,區分性課程、挑戰性課程、補救教學、物理環境、社會及情緒支持,

形成一個以才能發展為核心，並其他面向相互作用的整合系統（Baum, 2009）。鄭聖敏等（2014）統整才能本位模式強調：1. 以才能發展為理論及實務基礎，專業人員及家長要重視學生的優勢而非弱勢；2. 持續以正式或非正式方法發現學生的天賦才能；3. 指派專人負責規劃學生校內外才能發展計畫；4. 資優教育教師、身心障礙教育教師、普通教育教師、專業人員及家長應共同提供服務和支持；5. 在普通班級中，對所有學生採用區分性教學，提供學生越多的選擇、調整、優勢為主的機會，雙重特殊需求學生越能感受環境的接納度；6. 分組、課堂大小、物理空間的利用保持彈性。郭靜姿（2011）也提出 TCM 模式能使具有天賦和學習或注意力有障礙的學生發揮他們的潛力。由此可見，此模式兼顧優勢才能發展與弱勢領域的支持是規劃雙重特殊需求學生教學輔導之可行方法。

二、選擇性緘默症（selective mutism）

選擇性緘默症是一個兒童心智科常見的診斷。在精神疾病診斷準則手冊（DSM-5）中選擇性緘默症的診斷標準有 5 個條件（彭兆禎，2020）：

- A. 持續地無法在預期要說話的特定社交場合（如學校）中說話，儘管在其他場合是可以說話的。
- B. 妨礙學業或職業上的成就或其他社交上的溝通。
- C. 期間持續至少一個月（不限入學的第一個月）。
- D. 不能說話的原因無法歸因於對社交場合所須使用的言語缺乏了解或感到不適。
- E. 無法以溝通障礙症做更好的解釋，且不僅是只發生在自閉症類群障礙症、思覺失調症、或另一精神病症的病程中。

選擇性緘默症約在 2 歲多至 4 歲發病，直到學校情境才會被診斷出來，通常延遲 4 年後才會接受評估（邱嫻寧，2020）。孩子有害羞、退縮、慢熟、沉默寡言、內向等特質，因此很多家長以為孩子只是害羞不愛說話，覺得長大就會好，但是孩子常常到小學的年紀仍不敢說話、交不到朋友，或是合併社交畏懼症，甚至被霸凌也不敢說，最後畏懼上學。因此早期發現、早期療育是非常重要的。選擇性緘默症也會合併發展障礙之問題，如：構音問題、口吃、語言表達障礙、認知發展與動作發展障礙，因此需轉介「發展遲緩兒童評估中心」接受全面的發展評估（李思儀，2010）。

參、研究方法

本研究採個案研究法，資料收集透過半結構式訪談研究個案小 T 身邊之重要他人，包括他的母親、三位國中資優班老師、一位科學班數學老師兼任導師和一位個案的國中同學。此外，並收集了相關文件資料，以進一步了解小 T 自學齡前學習之特殊表現。歸納個案的優弱勢表現如表 12-1 所示。各項為個案提供的特殊教育服務如表 12-2 所示。個案與資優教育課程相關的活動與成就如表 12-3 所示。

表 12-1

小 T 的優勢和弱勢能力表現

優勢能力	弱勢能力
1. 抽象推理能力強	1. 疑似自閉症
2. 小學三年級通過數學科鑑定測驗，取得數學資優學生身分	2. 兒童心理醫師鑑定為「選擇性緘默症」
3. 國中取得數理資優學生身分	3. 與人溝通或肢體接觸會有壓力感
4. 高中以高出平均數兩個標準差以上錄取建中科學班	4. 面對他人質問，無法言語
5. 高一入選數學奧林匹亞選手 12 強	5. 與人對話時會呼吸困難
	6. 無法在眾人面前發表自己獨立研究成果

表 12-2

小 T 接受的特殊教育服務支持

學習階段	課程/頻率
幼稚園	視聽動課程，補強小肌肉操作能力/一週一次
國小	資優班課程
國小三年級	在兒童心理師建議之下，接受藝術療法/一週一次
國小五、六年級	校內特殊教育情意輔導課程/每週兩次

(續下頁)

表 12-2 (續)

小 T 接受的特殊教育服務支持

學習階段	課程/頻率
國中	數理資優資源班課程
國中九年級	國立清華大學北區高中科學研究人才培育計畫
高中	科學班課程、免修或公假接受資優教育服務 入選數學奧林匹亞選手

表 12-3

小 T 在中學階段之數理活動競賽紀錄表

編號	活動競賽項目	成績表現
1	2018 年亞太區小學數學奧林匹亞競賽	金牌
2	2019 年第 15 屆 IMC 全國數學競賽	金牌
3	2019 年第 17 屆 JHMC 國中數學競賽	個人一等獎 團體二等獎
4	109 學年度國立清華大學北區高中科學研究人才培育計畫	以國中身分錄取高中數學組菁英班
5	109 學年度國立清華大學北區高中科學研究人才培育計畫	以國中身分錄取物理組正取
6	臺北市 109 年度中等學校學生科學研究獎助計畫	國中組數學科佳作

(續下頁)

表 12-3 (續)

小 T 在中學階段之數理活動競賽紀錄表

編號	活動競賽項目	成績表現
7	110 學年度臺北市中等學校數學競賽	一等獎
8	110 學年度全國高中數學競賽	一等獎
9	2022 年亞太奧林匹亞數學競賽	銅牌
10	2022 年臺北市全國高中數學競賽	一等獎

所有訪談均由研究人員在 2022 年 11 月和 12 月進行，採用面對面和電話訪談，在事前告知本研究目的，並取得訪談者對象之同意及相關權益，在徵得參與者的同意後，訪談才會進行，最後透過數位錄音設備進行錄音。參與者的編碼如表 12-4 所示。

表 12-4

訪談資料編碼

編碼	受訪者	備註
MO1	小 T 母親	小 T 學齡前學習表現
MO2	小 T 母親	小 T 小學階段學習表現
MO3	小 T 母親	小 T 中學階段學習表現

(續下頁)

表 12-4 (續)
訪談資料編碼

編碼	受訪者	備註
JT1	國中資優班數學老師 1	任教七八年級數學科
JT2	國中資優班理化老師 2	任教八九年級理化科
JT3	國中資優班個管老師 3	指導九年級科學班讀書會
ST1	高中科學班導師	任教數學科
JS1	國中數理資優班同班同學	國小到國中皆為資優班同學，高中為同校同學

資料分析係採用才能本位發展模式五向度進行，整理出雙特學生小 T 在學習階段所接受之區分性課程、挑戰性課程、人際及溝通方面之補救教學學習成效。同時考量特教服務之物理環境需求，並探討社會與情意支持對小 T 優弱勢能力發展的影響。

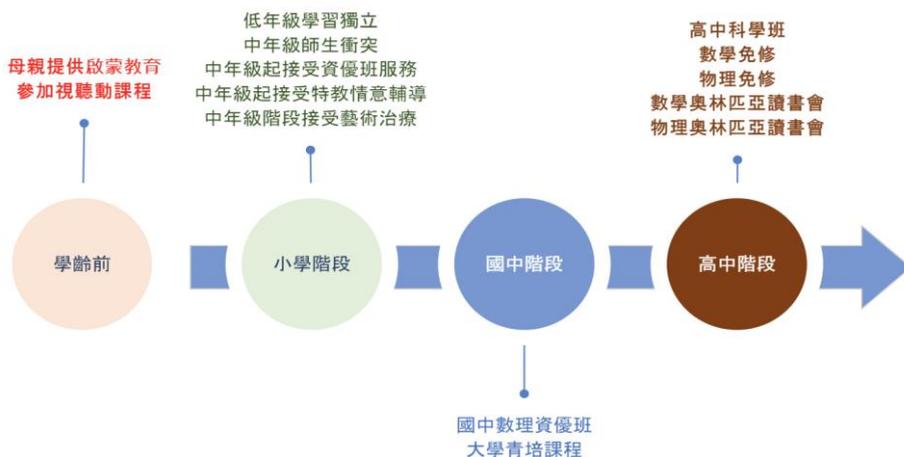
肆、結果與討論

一、透過才能本位模式促進雙特學生之發展

資優學生在學習上需要適異性的課程；在情感上需要可以相互了解與激勵的友伴；在環境上需要開放彈性的空間（郭靜姿，2014）。Baum（2009）提出雙重需求學生之才能本位模式（Talent Centered Model）以學生需求為核心，包括：提供學生社會與情意支持、安排有助於優勢發展的挑戰性活動、設計區分性課程、調整物理環境以適合學生以及針對弱勢提供補救性課程。圖 12-1 呈現本研究個案在不同學習階段所接受 TCM 五個面向的支持。

圖 12-1

小 T 在不同學習階段接受 TCM 的支持



1. 提供學生社會與情意支持

小 T 的啟蒙老師，是她的媽媽。在小 T 母親陪伴下，小 T 課後班參加「視聽動」課程，發展小肌肉動作的活動課程。而在幼稚園期間，雖然小 T 無法在眾人面前表演或言談，母親仍是讓他站在台上，確實，也就是一個歡樂表演的舞台就一個小孩站在台上不動。一次又一次，雖然很難堪，但是他必須學習，克服自己的障礙。

「讓他念附幼。他第一天去，當老師在上課的時候，就叫他們說：『小朋友來~你們要乖乖坐好，頭頂上都有畫圈圈的，天使會畫圈，不乖，他會給你畫叉!』當天他回家，就說不要上學，他說：『老師會騙人，我不想要!』在以後，那個老師說的話他都不聽，所以就變成後來老師只好要求我陪讀。」(MO1_20221215)

陪伴勸說，而非一直訓誡，是母親這位啟蒙老師給個案學生最大的情意支持，國小三年級的一位代理導師未能覺知小 T 的特教需求，反而因為班級管控的自我效能感，大聲斥責、訓誡，讓小 T 退無可退而躲到桌子底下的事件，讓小 T 母親接受資優班教師的建議，帶小 T 接受兒童精神科醫師的診斷，確認了小 T 的「選擇性緘默症」身分。

「醫生說：他就是完全不是自閉。雖然他不講話，像還沒有社會化，但是他的情緒控管，跟其他的並沒有不同。因為他的個性太追求完美了，所以他沒有辦法容忍自己的不好。」
(MO2_20221215)

「進了國小資優班，小 T 和他第一個好朋友，資優班活潑的李姓同學一起能感到安心自在，終於開口說話。延伸到後來，和資優班的同學，一個、一個、一個接著一個，都會講話了。」
(MO2_20221215)

小 T 的醫師告訴母親：因為特別，所以與眾不同呀！小 T 的弱勢能力就是在壓力下，無法言語，並不會造成其他人困擾；他需要的是他人的理解，給他時間成長。教育環境若能提供他適合的社會和情意上的支持，以正向管教方式進行輔導而減少不必要的衝突。

2. 區分性課程

資優資源班或資優充實方案較能提供適異性(區分性)的課程

(郭靜姿, 2014)。低年級老師看到小 T 學業的天賦, 鼓勵他參加資優班甄試。但是, 未曾補習的小 T, 在語文、科學都拿 0 分, 僅憑著數學一科的成績, 讓兩位資優班數學老師幫他爭取靠單科優異加入國小資優班。

小 T 的數學學習從趴在姐姐安親班數學課室窗戶上旁聽, 到進入課室, 甚至取代姊姊上課。中年級開始, 善用資優資源教室, 到國中也通過數理資優班甄試, 在抽離式數理課程的加深加廣學習中表現優異。高中及國中數學老師也在接受訪談時, 表示:

「很欣賞他對數學的熱愛。」(ST1_20221215)

「他遇到喜歡主題時會眼睛發光。」(JT1_20221206)

國中階段的小 T 即通過國立清華大學北區高中科學研究人才培育計畫甄試, 物理組正取, 並接受數學組菁英班課程, 成績亮眼。透過科學班讀書會研討數理議題, 並以高出平均分數兩個標準差以上, 錄取高中科學班, 在高一即申請通過數學和物理兩科免修, 取得數學奧林匹亞代表隊身分, 接受國家培訓, 並熱情參與, 持續努力中。根據從國小到國中同班, 高中同校的同学訪談:

「他們建中科學班的同學就是都是超強的, 我覺得他們也就是很容易取得共鳴。他們不太跟別人講閒話, 就是, 即使在玩的過程中, 就是也會討論, 他(小 T)在高中最大的改變

就是從一個不太會理別人的變成一個可以開始會跟別人分享自己學到的東西的人。」(JS1_20221221)

如同郭靜姿(2014)所言,教師如能重視學生優勢能力的發展,將讓學生在適性教學中提高學習信心及成就,也可以藉助優勢學習帶動弱勢能力的提昇,成效遠比每天補救弱勢好。學生挫折感低、情意問題伴隨減少,學習會更快樂。透過區分性課程,讓小 T 優勢能力帶動弱勢能力的發展,從完全不跟其他同學講話,如今,在高中科學班夜間讀書會能上台進行專題演講。

3. 補救教學

身心障礙資優學生往往因其障礙,因表達或動作的限制,而使其才能受到遮蔽、不易被發掘(郭靜姿,2014)。小 T 母親在他小時候,能提供學習素材,也能提供安心環境,讓小 T 認識自己的特殊性。小 T 母親安排學齡前的「視聽動」課程,所謂促進視覺(例:書寫、閱讀文字追蹤、及組織與理解)、聽覺(例:聲音辨識及聽語方面的記憶)、和感覺動作(例:肢體行為的成熟及活動的學習與配合)這三類大腦基本「輸入」環境刺激的能力的課程。而當小 T 在小學三年級階段被診斷出選擇性緘默症,即接受醫師安排的藝術治療課程。

「每周一次,一個下午,維持半年。教他自己給自己設定一個算是應對的完美的要求。可能有的時候給他(挫折),讓他試著去接受挫敗也沒有關係。」(MO2_20221215)

自國小中年級起，小 T 取得特教生身分後，在熟習的李同學陪同下，接受情意輔導特需課程。為期三年，每周兩小時，在周間的兩次午休時間，和同學一起玩遊戲、玩牌，讓小 T 練習與同儕對話，或練習失敗。

選擇性緘默症的小 T 經過小學階段的情意教育輔導及補救教學實施後，能與同儕相處，接受自己的特殊性而能與他人溝通、談話，甚至能走入同學家中，建立同儕友誼。經陪伴長大的母親觀察與評估，小 T 國中不需要再保有特教生身分，不申請社會情意相關課程的協助，而小 T 確實也能融入普通班活動，有幾位理解他的國小資優班同學在校陪伴，社會支持與人際互動方面的補救教學才停止，由資優班教師於日常學習輔導持續關注。

4. 挑戰性課程

小 T 在資優班展現數學學習能力，母親接受醫師的建議，讓小 T 開始參加數學競賽。準備數理競賽的過程，師長們僅需提供學習素材，小 T 多是自學。基於要求完美的本性，他學習遇到不一定會的問題本身就是個挑戰。母親和老師提供小 T 挑戰性課程，除了顧及學校進度之外的資優班加深加廣的教材之外。國中數學老師建議小 T 試著參加大學開設的高中科學人才培育計畫，國中九年級的小 T 通過數學組和物理組甄試，利用週六參加課程，且成績名列前茅。

「那時候，面對的是陌生學長，討論物理主題，小 T 眼睛都亮了，雖然講話是慢的，但是，連放學時間到了，也沒想要回家。回家後還請母親表示他積極爭取到高中參

加學長們為了準備物奧的讀書會。」(JS2_20221222)

當天晚上，小 T 興奮並期待透過書單的閱讀自我精進。高一，小 T 進入數學奧林匹亞選手 12 強培訓，表現皆名列前茅，但選代表隊選手六人時狀況不佳，由另一位同學超前錄取。目前，小 T 高二，原打算高一擔任數奧代表隊，高二全力準備物理奧林匹亞選手的選拔，但因為數奧仍未當國手，現仍持續在數學領域努力。提供資賦優異學生挑戰性課程或學習素材，讓小 T 的優勢能力也帶動弱勢能力的發展，基於數理學問的追求，小 T 與同儕互動良好，目前取得數學及物理免修生的身分，以及奧林匹亞選手身分，得以公假到圖書館或自修室鑽研，進而在夜間讀書會能發表分享研習所得，增進人際互動的能力。

5. 物理環境

選擇性緘默症的學生不需要特別安排特殊的學習環境，他們對外界活動有自我屏蔽的處理模式，以小 T 低年級的經驗為例。

「回家的時候，問他說，那邊同學大聲翻倒桌子，他是甚麼感受？他覺得沒甚麼重要的，還問我說為什麼他要被處罰？他有跟組長講說，他就不會是針對他，他根本沒有看到他（那個同學）。明明他還繞過去他（那個同學）旁邊，他沒有注意到他旁邊搬桌子。」(MO2_20221215)

根據上述母親的訪談，我們在小 T 身上看到人際冷漠的弱勢居然成了不容易被干擾的優勢。而高年級時，小 T 在資優班教師

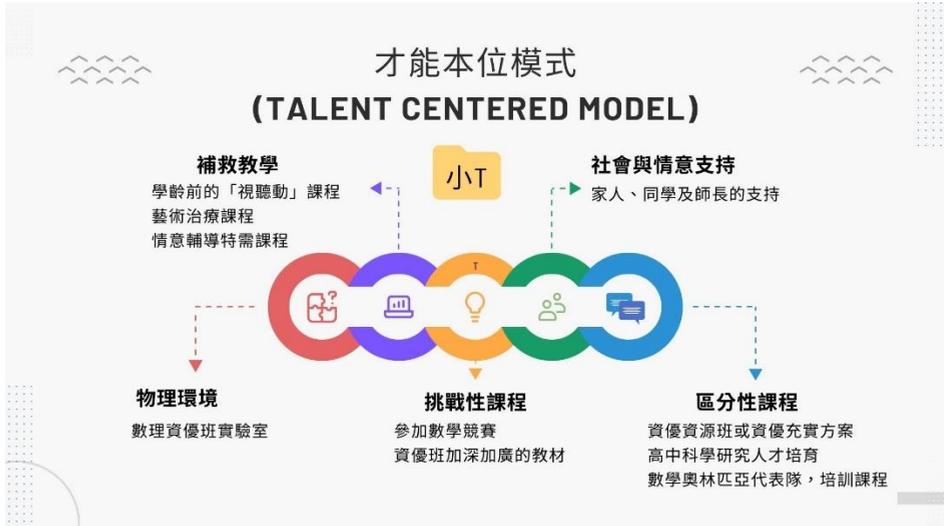
協助下，讓他繼續跟李同學在同一個普通班，資優班課程也在一起，此時，小 T 可以離開母親，到李同學家玩。無論是普通班教室，專題發表的會議室，數理資優班實驗室，對小 T 而言，能與同學分組的討論桌型式已不成困擾，發表場合，他也能身處其中，雖然要他上台講話在國中階段仍是無法做到，但隨著年紀漸長，高中的他已能在講台侃侃而言。

伍、結論

本研究分析一位雙重殊異個案學生在學的學習歷程，資料收集透過訪問個案的母親、老師們和同學，應用 Baum (2009) 的才能本位模式的五個面向分析歸類研究資料。本研究的發現可以增進對於雙特學生輔導實務之理解，及增加 TCM 模式之可能運用。此外，在前面的討論中，總結本研究的主要發現如圖 12-2 所示：

圖 12-2

小 T 在不同學習階段獲得 TCM 五個面向的支持



一、從 Baum 的才能本位模式，分析環境、教學與輔導對於雙特學生之影響

1. 學著面對挫折、接受自己不完美的表現是資優生的重要課題

當選擇性緘默症加上數理資賦優異，雙特生小 T 是不能容許自己表現不完美的，當無法完美呈現，他寧可不動作。母親藉由讓小 T 參加數理類競賽，從挫敗中學失敗，體驗挫折就是個學習歷程，從失敗中也可以學習。從小學到高中，小 T 能坦然面對自己的能力也是有限的。陪伴資優生學習接受自己的不完美，省思自己的優勢，進而規劃自己未來發展方向，是提供雙重殊異學生區分性跨年層課程規劃的可行作法。

2. 雙重特殊身分可延續到國高中

國中時期的小 T 未申請特教社會情意方面的課程服務，由於其與同學相處已無礙，學業表現也優異，會讓國中老師忽略了他的弱勢能力的輔導。國高中的小 T 面對不熟悉的老師問話，仍是出現選擇性緘默的症狀，其中一位教他國八及國九理化課老師是經過課堂上的接觸，才透過與國一數學老師和家長理解小 T 的特殊性，營造熟習而安心的課堂環境，小 T 可以在座位上發表論述，經一學期的彼此熟習，小 T 喜歡理化老師，可以一起討論學科，甚至，小 T 針對九年級理化科月考試題提出基於另一種理論的評論，該試題無解。

至於小 T 不願意倒垃圾的原因，實際是在他的邏輯中，都是自己帶便當，沒有跟其他同學一起訂購午餐，他認為他也要輪流丟便當廚餘是不合理的安排，但是，他無法說出可能會產生衝突的言語，就選擇不語。化學科申請免試，也是他無法跟不熟習的老師對話，變成了有問不答的不禮貌學生。高中的導師雖然也有輔導雙重殊異學生的經驗，仍表達對小 T 的生活態度不喜歡。家長認為小 T 仍是要練習融入人群，學著犯小錯，學著吃不是母親做的餐食，學著面對因為選擇性緘默症而引發的衝突，然後調適自己，在每一次可能發生人際溝通問題時，挑戰自己勇於開口說話，若因仍是不回答而產生挫折，也要學會接受。筆者則是認為，延續雙特生身分，讓國中老師視情況調整雙重殊異學生課堂學習，融入社會情意輔導課程，讓小 T 採行多元的溝通表達，例如用手寫或平板文字輸入與輸出的方式，或許可以減少與人面對面口語對答的壓力感，也可以減少對方認為是驕傲、不禮貌表現的機會。

二、老師和家長支持對雙特學生發展有正向的影響

1. 助雙特生導向正向自我概念，提高學習動機與社會技巧

選擇性緘默症學生需要被理解和接納，小 T 母親自小輔導小 T 的方式，是讓小 T 面對因為「不回應」或「不動作」而產生的尷尬。雖然幼稚園的小 T 曾經在母親陪伴下，在台上跳完一支舞，但是，不該讓小 T 每一次都要母親陪伴，才能走入人群。中年級的小 T 在醫師安排下，接受藝術治療，學會認識自己、接納自己、提高人際關係相關之學習動機，加上母親不厭其煩的導引小 T 正向的自我概念，小學特教班及資優班老師營造社會技巧學習的物理環境，讓小 T 終於開口和同學說話。

2. 引入外部資源，能滿足雙重殊異學生補救教學及挑戰性課程需求

小 T 小時候接受的視聽動課程，協助學齡前的小 T 閱讀、聆聽及小肌肉動作的發展，中年級引入的藝術治療課程，在安全而完善的空間中，協助小 T 接納自己，觸摸外界，讓小 T 的潛能與潛意識在治療關係中被發掘與體悟，在治療關係中加以處理，幫助小 T 自我瞭解、調和情緒，改善社會技巧、促進小 T 的自我轉變及潛能發展。

國中數理資優班課程仍受限於一般基礎教材及課堂時數所限制，國中數學教師告知小 T 的母親，有大學開設的高中科學人才培育計畫，可讓小 T 嘗試接受甄試。提供小 T 區分性加深加廣的數學及物理課程，而參加全國性或國際性之數學或科學競賽，豐富了小 T 的挑戰性課程。

在小 T 的成長過程中，適時引入的外部資源，適切滿足此雙重殊異學生補救教學及挑戰性課程的需求。研究多為同一時期提供雙重殊異學生多元課程服務，然常因為研究時間僅為一學期或一學年，成效評估有限。本研究由個案身邊重要他人的訪談敘事分析，驗證補救教學於國小中年級或更早即開始，資優班提供的區分性課程及外部資源的挑戰性課程於國高中引入，能促進雙重殊異學生才能發展。

三、研究建議

根據本研究結果，提出以下建議。首先，教師可以運用 TCM 模式對於雙特學生進行更有效與精確的診斷，透過診斷結果，可以提出更有效的輔導方式與教學策略。此外，對於資優生鑑定時，應更著重其是否有其他弱勢能力，並及早確定是否有雙特身份，家長和師長能坦然接受雙重殊異學生的身分，以利後續更適性的輔導介入，對學生學習和生活各方面較能有延續性成效。其次，選擇性緘默症對學習不致造成障礙，但需要教師理解以減少不必要的衝突。同時透過家長和同儕的協助，讓雙特學生在學校環境適應與社交互動上，可以更加順暢，也能促進潛能發揮。最後，教師能適時引進外部資源，依據學生優弱勢能力提供進階或補強課程，才能幫助學生才能展現。從此個案的分析與討論，建議未來提升國中小教師特教增能，不只有對身心障礙議題的關注認識，也應增加對資優或雙重殊異學生的理解與輔導，以提升教師特教專業知能。建議未來可以從事更多輔導雙特學生的個案研究，以歸納出具體可運用的原理與原則。

參考文獻

- 李思儀 (2010)：只是害羞？認識選擇性不語症。醫學報導。取自
<https://www.cgh.org.tw/ec99/rwd1320/allphoto/1900/234-2-8.pdf>
- 邱佩寧 (2020)：選擇性緘默症(selective mutism) 的認識。取自
<https://www.tacadd.org.tw/2020/10/selective-mutism.html>
- 柯惠菁 (2017)：國小階段實施雙重特殊需求學生教學輔導運作模式之經驗與省思。資優教育季刊，144，13-24。
[https://doi.org/10.6218/GEQ.201709_\(144\).13-24](https://doi.org/10.6218/GEQ.201709_(144).13-24)
- 郭靜姿 (2011)：資優與障礙的融合學習：以「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」為例。資優教育季刊，120，1-10。
[https://doi.org/10.6218/GEQ.201109_\(120\).0001](https://doi.org/10.6218/GEQ.201109_(120).0001)
- 郭靜姿 (2014)：開發社會資本：輕度自閉症青年的才能發展與支持系統建立。資優教育季刊，132，1-11。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.132.1-11>
- 教育部 (2014)：十二年國民基本教育課程綱要。
<https://reurl.cc/o7RvDq>
- 鄒小蘭 (2020)：國小自閉症資優生多階層校本方案運作模式之探究。特殊教育研究學刊，45 (2)，1-29。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45\(2\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45(2).0001)
- 彭兆禎 (2020)：認識選擇性不語症。<https://reurl.cc/mDMpn9>
- 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。

<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.132.13-28>

- Baum, S. M. (2009). Talent centered model for twice exceptional students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed., pp. 17-48). Mansfield Center, CT: Creating Learning.
<https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Baum, S., Cooper, C. R., & Neu, T. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 477-490.
- Coleman, M. R., Harradine, C., & Williams King, E. (2005). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 5-6.
<https://doi.org/10.1177/004005990503800101>
- Dai, D. Y. (2013). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. NY: Teachers College Press.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Montgomer, D. (2003). Gifted with Asperger's syndrome and related disorder. In D. Montgomer (Ed.), *Gifted and talented children with*

special educational needs: Double exceptionality (pp.155-167).
David Fulton.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. Pfeifer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: A psychological approach*, 115-137. New York, NY: Kluwer Academic.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 217-230.
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十三章 讓不同性格學生都能成功之中庸的教學策略

楊善茜

臺北市立第一女子高級中學教師

【摘要】

教育工作者無不期盼學生成功，也期許自己的教育策略是有效能的。秉持並發揮學生自我效能的理論精神，透過有意義學習理論落實的課程，在數理資優班專題研究為期兩年的歷程中，協助各種特質的學生，標定與掌握自己的優勢、弱勢與個性，並藉由各種教學與輔導知能，在教學經驗的作用之下，為不同的學生量身打造其各自在專題研究前、中、後期，合適導入的教學協助與刺激。揉和學習鷹架的搭建與以終為始的信念，從三個案例分析來看，如何在持續的師生對話與陪伴過程中，讓學生的弱勢得以提升、優勢能夠發揮與保全性格自由。

關鍵字：閱讀障礙、自我效能、研究日誌

北一女中數理學術性向資優班新生入班鑑定安置計畫之目的在於發掘數理學科性向資賦優異學生，提供優質學習環境及充分發展的學習機會。該計畫實施對象為就讀北一女中學生，達入班標準後，得錄取進入班級。參加入班鑑定資格多為國中教育會考各科

百分等級達 97 以上者，經書面審查以及初、複選測驗通過者，可編入本校數理資優班就讀。課程要求除各面向之特殊需求課程之外，每一位學生必須從資訊、數學、物理、化學、生物與地球科學共六個科目中，選取一科為專題研究組別，並以兩年的時間進行專題研究課程。每一屆數理資優班學生必須在專題研究課程進入尾聲之際，進行校內成果發表會，並撰寫出版專題研究專輯。校內成果發表會形式，有海報展版說明以及口頭簡報等。

壹、數理資優班的教學與輔導挑戰

筆者為地球科學科老師，任教數理資優班時亦擔任地球科學專題研究組的授課教師。學生除非過去在國中或國小曾接受過資優教育之專題研究課程，或參與過中小學科學展覽活動，否則對於專題研究課程如何進行，以及該有怎麼樣的心理、知識與技能方面的準備，通常毫無頭緒，鮮少有過去類似的學習經驗可供遷移，因此甫入班的新生普遍有數週到數個月的調整適應期。再加上地球科學科是學生於國中最後一年才接觸到的獨立科目，於修課前便對於球科學抱持著有強烈學習動機與興趣者，實在少數。大多數學生不免存有地球科學學科知識不是升學主力科目的印象，來看待地球科學專題研究課程。根據筆者在本校數理資優班任教七屆的經驗，地球科學專題研究組不乏招募到尚在初入數理資優班級調適中的學生，其學習熱誠不突出，自信心較弱，進而影響其自我效能。不過如同 Bandura (1977) 提出自我效能理論 (self-efficacy) 的觀點，教師可以通過讓學生熟練掌握的能力體驗，使其信心隨時間增強，來提高學生的自我效能。

貳、辨識學生的弱勢與優勢

開發學生優勢、提攜學生弱勢，是老師們在資優教育現場一直努力的方向。短期或快速地初步了解學生的優、弱勢的方法，就是在學期初邀請學生自行評估並寫下自己的優點和缺點，同時也寫出自己的學習期待。教師得以收集資料，作為後續課堂觀察學生學習表現，接受與解讀學生反饋行為時的參照。中長期則需要經由一連串的學習活動，來將學生的主要優、弱勢較為明確地掌握。利用非強制性之課堂外科學活動訊息的告知，如：演講、中研院開放日、科學營隊，用以側面觀察學生參與的學習積極程度。另一方面，教師於課程設計中規劃必要參加的科學活動，如：報名參加地球科學科能力競賽、校內科學展覽、教育部小論文投稿等，了解學生在規定活動要求與進程中，所展現的學習表現與態度。有的學生明白自己不是某一科偏才之人，也沒有輝煌的競賽成績，卻容易因完美主義而缺乏自信，認為自己沒有長處；或在自述過程中難以列舉出自己的優勢。但是教師可以透過學生在課堂內、外的學習活動參與，以及實質產出的檔案和作品，來獲得學生優勢與弱勢程度與向度的理解。值得一提的是，一個人的特點，有時在某些情況下是缺點，但在其他的情境脈絡中卻能成為優點，例如：拘謹小心可說是不敢勇於嘗試，但卻能駛得萬年船；有辦法敏捷辨識高牆而能轉道避開者，無法大破大立，也沒有失敗後再站起的人生經驗，這些都是身為師者要花時間去辨識與釐清的學生樣態（Blumberg, 2008）。

參、建立支持系統

筆者任教數理資優班多年，得以慢慢收集到許多可以搭建成為學生支持鷹架的零組件（Koplewic, 2022）。但是滿袋工具，不能在一開頭整袋拋下。在更多年的累積之後教師自己才會知道，學生在為期兩年的專題研究歷程當中，哪時候會卡關而需要開啟第一個錦囊包，哪些妙計要放在第二個錦囊裡面，才能夠給與學生在特定時刻最適切的必要協助。前期，可以逐步提供學生各類演講與營隊的推薦、專題研究日誌撰寫的要求與習慣養成的重要性。中程，介紹專題研究工具書目、線上影音開放課程之自學資源、線上數據資料庫、線上文獻庫以及同儕觀摩環境。後期，引介導讀競賽與科展規則與評分規準、口語書面各形式表達的學習模範。身為師者，將察覺困境的角色留給學生，如果她知道受阻，卻覺得還不到發出求訊號的程度，那或許可以給她時間，讓學生自己想出解決方案，也許經歷過千山萬水後，發現一個救命袋都沒有打開，那麼學生的挫折忍受度與恆毅力，也經由這一路上重重疊疊的關卡被訓練出來了。不過若是學生鑽牛角尖，硬是不使用工具卻構不到高樹上的果實，那還真的需要老師丟下敲頭棒，她免得在冒險路上還沒有發現巨大寶藏就已經飢餓發昏了。陌生的新方法，上手之前也是需要磨合期。老師可以出手相救，但要先收住舌頭，給學生自救的機會，給學生化險為夷的方法，最後老師才予以協助，避免在第一時間提水救火。

如果影響學生表現的原因，在於資優生兼具障礙，也就是雙重特殊需求學生時，則需要老師提供更多的教學輔導策略。一般來說，資優生兼具學習障礙時，老師可運用以下的教學策略來輔導學生：

1. 避開障礙影響的學習任務：老師在交付學習任務時，可以選擇避免其障礙所不能參與的作業，用以減少失敗的經驗，加強其自信心。若將學習焦點放在學生較弱的部分，會增加低自尊、更加缺乏動機、提高憂鬱等問題（韓梅玉，1993）。
2. 提供包容個別差異的環境：教師執行的課程必須不斷修改，任務要求也要視情況調整。
3. 鼓勵使用補償策略：當學生具有閱讀困難時，老師可以尋找適合閱讀困難的素材進行替代，或提供結構明確，較有組織統合的文章，例如歷屆優良科展作品或學位論文就比科普文章適合。最後在學習成果的展現方面，可以提供多種表達成果的管道，如簡報投影片、口頭演說、繪製示意圖與使用程式產生科學圖片……等，盡可能讓學生運用適合自己的表達方式進行呈現，以增進學習的成就感與自信心。
4. 提供心理支持：老師可以藉由專輔老師、小組晤談或是個別晤談的方式，與學生討論自己的優、弱勢能力，傾聽學生面對困難的因應方式，協助學生產生面對挑戰的勇氣與策略。

肆、專題研究課程中教師的角色

對於專題研究這門課，筆者希望學生能擁有研究自由，遇到困難時能感受到來自教師的幫助，吸取教師提供的寶貴意見並整理思緒，並在日後能自立解決問題、進行研究。由以終為始的教育理念來看（Covey & Covey, 2021），上述是專題研究課程的教學效果，而現場教師也有許多持續增能的機會，例如輔導知能研習、學

科知能增進、隨著第一線工作而累積的教學經驗、尊重學生自主學習的新教育思潮認識、各項活動的資訊與競賽的規準接收。那麼這些教師增添的能力，要怎麼順暢的轉化為看得見的教學效果呢？

依據筆者的教學經驗，老師於專題課程中的角色如圖 13-1 所示，教師在教學與輔導過程中，需要採告知而不強迫的方式，將接收到的資訊轉知給學生，如工具書籍或線上資源或活動消息。在學生觸及更多的資源到逐漸加深加廣的學習過程中，教師可發明適切地隱喻來協助降低知識理解的門檻，而不只是求好心切的鞭策學生馬不停蹄地超前學習。每一週課堂期間不斷提問刺激學生思考與回報研究進度，學生迷惘時提供選項讓學生有所選擇，但總是保留一個其他的可能選項。此舉一方面降低訊息的龐雜轟炸，但又能不設限學生僅在教師提供的選項中做取捨，總是期待選項的提出只不過是一種刺激學生想出答案的啟示。持續地陪伴在學生身旁並與之對話，研究進展順利時，挑戰她；研究不順利時，鼓勵她。就算學期進入尾聲，師者也不因過度期待作品水準而將焦慮轉嫁於督促學生進度的作為當中。避免落入皇帝不急，急死旁人的處境。畢竟當初可能為數不少的學生的起點行為是缺乏動機與衝勁的，為了喚起與維持學生的主動性，老師的介入時機與力道，不得不慎。

圖 13-1

教師扮演角色心智圖



伍、教學輔導案例分享

分享筆者在北一女中數理資優班中三位不同性格與障礙類別學生的輔導方式，並說明筆者運用哪一種教學心法進行輔導，最後達到提升弱勢以及發展優勢的教學效果。個案小昀為疑似閱讀與寫作障礙學生，在學習動機方面較低落、抽象思考能力待加強，但確有優秀的美感能力；蕊蕊伴隨些微語言表達障礙，口語經驗與表達較弱，造成其自信心不足，不過確有極佳的外語自學能力；第三位個案為阿思，她具有閱讀障礙，批判思考力不理想，但她對於學習的企圖心強烈，挫折忍受度高。

在資料蒐集方面，筆者收集學生訪談記錄與教師觀察記錄，所得資料依學生代碼（代碼 A 為個案小昀；代碼 B 為個案蕊蕊；代碼 C 為個案阿思）、日期、資料蒐集方式（觀察、訪談）等類別依序編碼。如：A202109101 訪談，代表小昀 2021 年 9 月 15 日進行訪談之記錄。

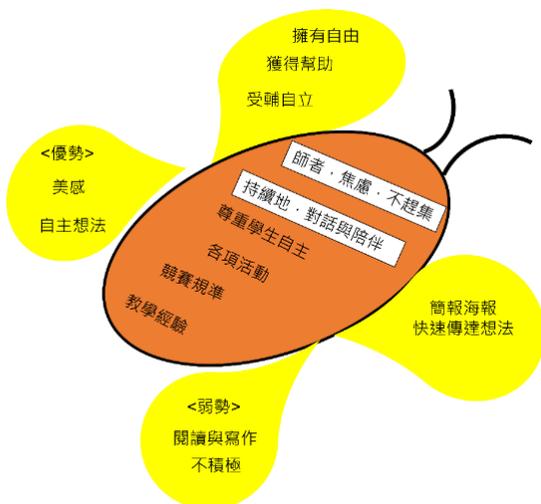
(一) 個案小昀

小昀對於自己的弱點很清楚，她曾表示：「我的弱點是在閱讀與寫作方面，閱讀速度緩慢（A20210915 訪談）。」，閱讀與寫作且文句通暢性有待加強，有疑似閱讀與寫作障礙的特質；任課教師也表示對於小昀學習的擔憂，如觀察記錄中顯示「……抽象思考能力需要再加強，且英文單字字彙量不足，個性方面則屬於不太積極的學生（A20211031 觀察）。」，顯出動機低且較為依賴的學習障礙特質。教師選擇在專題研究日誌的撰寫項目方面，嚴格要求落實，由每一週的日誌記載工作，提供小昀寫作的練習機會。鼓勵她在尋找參考文獻時，務必要有英文的文獻，藉由閱讀英文論文過程中的查詢單字，來累積英文字彙量與增加閱讀理解的練習機會。教師透過課程安排規定必須參加校內科展的報名，利用準備參展作品的過程來訓練小昀抽象思考與寫作能力，善用訓練其口頭報告與圖表分析解釋的時機，再度鍛鍊其閱讀圖文資訊與科展作品報告書寫作的的能力。

在優點方面，小昀表示：「我的優點在於能運用表格和圖表去進行數據分析並簡化複雜訊息，同時空間立體概念不錯，邏輯推理能力良好（A20210930 訪談）」。教師於是提供校內科展的場合讓小昀的繪圖與表格整理的優勢能力能藉籌備過程再精進，且有一個可以發揮的舞台。期末小昀則回饋：「在這兩年中學習到最重要的事是：尋找自己真正想要、喜歡做的事與目標。同時感謝老師願意給予我在專題研究上很大的自由空間、幫助及意見。正是這份自由讓我去研究自己喜歡的主題、去了解感興趣的環境議題，讓我在這兩年不會對做科學的專題研究這件事感到厭煩。我原本的優勢是美感以及自主想法，因為簡報、海報甚至畫圖表都需要美感，才

能夠最快速地傳達我的想法給觀眾。自主想法則是更了解自己真正想要實現的目標（A20230614 訪談）。」

圖 13-2
個案小昀的教學輔導策略示意圖



(二) 個案蕊蕊

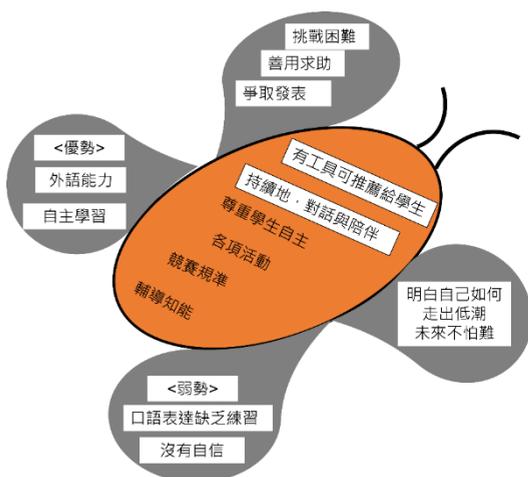
關於自己的能力，蕊蕊指出：「我自認口語能力不強，即使內心有所想法也鮮少發表出來，不擅長與他人交流，因此也難以使對話者理解她的想法（B20210930 訪談）。」任課教師也發現蕊蕊的口語問題，如：蕊蕊很難運用詞彙或句子表達自己的想法（B20211030 觀察），因此認為她有語言表達的困難及語言障礙的特質。蕊蕊能夠察覺出來總是為自己設限，習慣一個人埋頭苦幹而非主動詢問他人，這是基於認定自己能力不足的學習障礙特質；不過由於來到新環境因此期待自己能夠透過與學習同伴的切磋，培養人際交流的能力。教師利用專題日誌的要求，鼓勵多多記錄自己

的觀點與在每一週所遭遇到的困難，在累積到一定份量的難處時，建議 B 生寫一封信向專業人士請益，並適量引用自己過去在專研日誌當中的記載來描述困境，並陳述所需要的確切協助之所在。讓蕊蕊先用書信往返的間接方式，把求救想法對其他人說明。在準備成果發表會的過程中，嚴格要求蕊蕊要寫下逐字講稿，先自己錄音並聆聽，再自行修改多次後，於課堂期間演練給小組同學聽，並接受同學的提問，藉此訓練她的口語表達與論述的勇氣和能力；期末成果發表時，蕊蕊還主動報名以雙語模式進行發表。教師期末的觀察記錄亦指出蕊蕊的另一個弱勢，如：她的弱勢在於計算能力稍弱，遇到複雜題目容易遲疑，對於自身所解之答案沒有自信心（B20221230 觀察），同樣也能夠在她逐漸養成寫信請益的習慣之後，不再閃躲複雜繁瑣的計算與關係式推導，因為明白還有求教信可以使用，研究與學習之路上，自己不再是單打獨鬥的一個人。

教師觀察發現蕊蕊有其不自知的優勢，例如：蕊蕊有好奇心及旺盛的求知慾，喜歡自己尋找解答，具備一定程度的外語能力，能自行閱讀原文書籍（B20211230 觀察）。因此教師多提供蕊蕊國外線上開放課程，作為她自學素材。專題研究課程的中後段，蕊蕊能夠上網自學 Python 程式來繪圖，輔助研究數據的分析工作，並敢於在課堂時間告假，直接端著筆記型電腦去找學校資訊老師當面詢問程式偵錯後的化解方式，請求支援，這對她而言如同開啟一扇研究之窗。期末蕊蕊回饋寫道：「專題研究是一場永無止境的戰鬥，科展、青培、中專，報告書、海報、影片，為了做到盡善盡美，即使只是一個小小錯字也不可輕忽。善茜老師總是擔任守門人的角色。她會陪著我一步步調整、修改，在一次次的討論中盡她所能指出所有漏洞，旨在替我們把關作品的品質，未來出外征戰時才能拿出最好的表現。即使是假日，善茜老師也會盡可能擠出時間來指導我們的研究，陪著我們一起熬夜奮戰，只為創造出最完整的成果。

當然，研究也不乏沮喪的時候，特別是研究進度的停滯期。幸好善茜老師總會耐心地開導我們，除了引導我們指出想法的盲點外，也會給予我們心靈上的支持。有一陣子我的研究始終在原地打轉，心情也因此十分低落。正當我決定放棄這個研究主題時，善茜老師邀請我去聆聽一場演講，而也是因為那場講座，我才能突破當前研究無法實踐的癥結點，整理好心情後重新出發，在舊有基礎上逐漸發揮，直至做出真正的研究成果為止（B20230626 訪談）。」面對自我要求高且沒有自信的學生，教師總不能一味地安撫與鼓勵，教師仍須在適當的時機對作品進行針砭，對學生學術作品產出也有品質有高標準的要求，以獲得學生的信服與尊重。

圖 13-3
個案廷廷的教學輔導策略示意圖



(三) 個案阿思

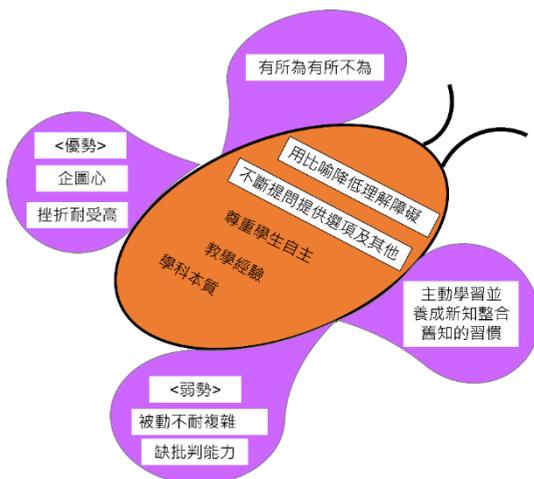
阿思的弱勢經由老師的觀察發現在閱讀理解方面，如：「……的困難為快速閱讀會漏字，因此易粗心而不夠專精，習慣由別人教授，因此較少主動學習，也缺乏提出質疑的能力（C20211030 觀察）。」這顯示出阿思的閱讀障礙，唸完一段文章不見得能夠理解內容，也有跳行跳字的現象出現。不過能夠意識到自己有所缺乏與待調整之處。不過阿思的優勢在於勇於挑戰，如：……阿思有強烈企圖心，因此能夠不斷嘗試，心性也堅強（C20211130 觀察）。所以安排較為深入的閱讀素材與英文論文，同時鼓勵她參加地球科學科能力競賽，讓她接觸大量加深加廣的學科知識。在每一次師生對話中，以身教示範給阿思看到意義學習論的展現（黃政傑，2011），老師如何做整理、串連事物。面對包羅萬象而龐雜的地球科學，老師怎麼樣在咀嚼吸收知識後，用自己的邏輯重新詮釋，不只是對新知的整理，更包含了與自身先前經驗或學識的結合，讓阿思在每一次與老師的會談過後，都能有嶄新而更加全面的思路。期末阿思回饋告知：「一次次的對談經驗讓我看事物的能力更深入了。從前對於新事物只看見表面的意思而不多加思索，現在漸漸學著多去和本身的知識、記憶做結合，用自己的腦袋重新解讀，主動去吸收而不是被動的被灌溉。比起站在我們前面引航，老師更像是在我們身邊和我們一起前進。每次談話都是不斷的提問與討論，引發我們自己去探索、思考、理解、選擇，而不是直接告訴我們她認為的最佳答案。很感謝老師這樣的指導方式，使我在這段日子走出來的路特別深刻，也一點都沒有後悔的地方（C20230625 訪談）。」

在阿思兩年的專題研究歲月中，她同時參加了校內、縣市以及全國地球科學科能力競賽與賽前培訓課程；參加了校內科展，並脫穎而出進入縣市科展，並獲得優等與研究精神獎；投稿教育部小論

文競賽亦獲得優等獎項。然而在全國能力競賽的頒獎會場卻提早離席，因為要從南臺灣趕回北臺灣擔任晚會演唱人員。也一度猶豫縣市科展比賽日程與地球科學科奧林匹亞競賽撞期該如何取捨，是否應該報名參加。在投稿國立科學教育館與教育局辦理的人才培育計畫申請案都沒有通過，以及無法挺進全國科展之後，教師詢問她是否要報名參加國際科展，阿思回答說：「雖然參加科展比賽是我當初進入數理資優班的夢想，但是我不打算報名國際科展了。老師，我長大了（C20230518 訪談）。」在教師的觀察中，一個有好勝心的人，懂得收手，的確是成長了。

圖 13-4

個案阿思的教學輔導策略示意圖



陸、結語

過猶不及是常聽到中庸之道的例子，藉由專題研究課程的執行，教師得以陪伴數理資優生經過一段不短的歲月，學生過度激動的面向，需要教會她如何控制內心的狂熱；缺乏訓練而不足的能力，需要給她一次又一次訓練後熟能生巧的機會。特別欣慰的是，藉由對話與交流，體察師生互動與旁觀同儕發展，學生能夠有後設認知，真切地明白自己是怎麼蛻變的。原本堅守自己不求人，之後明瞭可以寫信求救，就不懼怕未來更龐大的難題。原先知道自己不求甚解，之後學會如何連結新舊知識，就會好奇勇於迎接更多未知的難題，征服後可望來強化自己。因為有想要使用美感傳達的想望，在閱讀時更像在尋找新的素材，在寫作時如同再進行二次再製的創意發揮，願意擁抱原本自己不擅長的領域成為一個更新的自己。相信她們可以用嶄新的角度去看待自己的特質，然後有辦法適性而持續茁壯，終生學習臻熟。

參考文獻

- Covey, S. R., & Covey, S. (2021)：成功有約祕密版：高效能人士的七個習慣 [顧淑馨譯]。天下文化。（原著出版年：2020）
- Koplewic, H. C. (2022)：鷹架教養：養成堅韌、耐挫、獨立與安全感，守護孩子長成自己的建築 [呂玉嬋譯]。天下文化。（原著出版年：2021）
- 黃政傑（2011）：教學原理。師大書苑。

韓梅玉（1993）：資優學障兒童面面觀。資優教育季刊，56，7-9。

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Blumberg, P. (2008). *Developing learner-centered teachers: A practical guide for faculty*. Jossey-Bass.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十四章 舞台與跑道-具有多元優勢雙特生之生涯抉擇-

褚謙吉、游健弘*、歐亭好
國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

【摘要】

具有音樂才能的學生多在幼童時期就已被發現，並接受相關的適性教育，具有更好的音樂才能發展機會（Ericsson, 1993；Manturzevska, 1990），然而早期的發現，是否真能有更穩定的生涯發展，或是因過早確定生涯發展而失去多元探索的機會，甚或因為日後其他才能的發掘，反而對未來的生涯抉擇造成困惑或影響呢？

具有多項才能的雙重特殊需求學生（後文簡稱雙特生），在面臨人生生涯抉擇時，會遭遇甚麼困境？他們又要如何去解決？本研究主要目的在了解第二才能如何影響一位音樂雙特生的生涯抉擇，他在這當中感受到甚麼樣的困惑與遭受到甚麼樣的阻力，而家長和周遭老師又會給予甚麼樣的建議。本研究透過訪談學生、家長、與老師，進行持續性資料收集與分析，再由研究者進行編碼，歸納類別，凝聚主題。研究結果發現：

1. 自身的考量及重要他人意見，造成雙特生生涯抉擇的困難與衝突。
2. 自身對於生涯選擇的考量包括了不同優勢能力的發展與消長、對未來生活的想像與期待以及對於舞台及掌聲的渴望。

3. 家長及周遭大部分老師，都主張個案將時間與精力投注在音樂發展上，而建議其將後期發現且較不了解的第二專長（跑步）作為興趣與生活調劑。
4. 才能發展需要花費時間與心力練習，兩種才能會相互影響而有不同的消長情形。
5. 對生涯之考量及學校資源不足，會影響第二才能之發展。

關鍵字：雙重特殊需求學生、生涯抉擇、音樂才能、多重才能

跑道上，我大步向前邁進，
彷彿我是個獵人，持續地朝著目標向前奔跑，
我追捕的獵物，不是別人，是我自己，
唯有不斷超越之前的我，我才能征服我自己，
成為更強大的我……

這是一位音樂班雙特生，當他在跑道上奔馳時，內心所浮現的感受。字裡行間，透露出他不懼艱難，追求自我突破的堅強意志。但是，正當他在跑道上勇往直前的同時，迎面而來的最大挑戰，是來自周遭質疑自己的聲音——他是否應該繼續在跑道上拚搏，或是應該回到原先就設定好的音樂舞台上？

壹、研究緣起

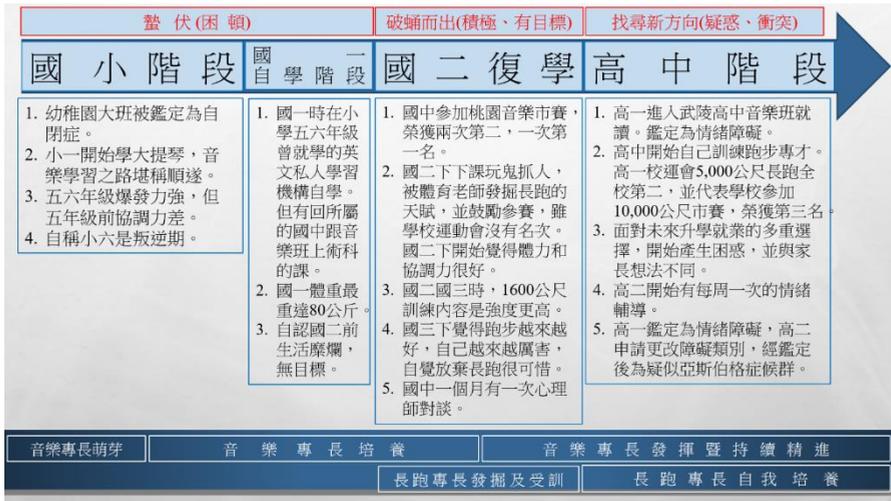
在現今相關生涯理論中，生涯發展是一個動態、不斷發展的過程，而高中教育階段的青少年正處於透過各種學校活動、學習經驗、興趣、能力，經由自我和外環境的交互作用下，進行自我價值、自我認同的修正，以試探各種職業選擇和機會的可能性的階段（Ginzberg et al., 1950; Lent et al., 1994; O'Hara & Tiedeman, 1959; Super & Jordaan, 1973），影響高中身心障礙學生的生涯抉擇因素包括學業成就、重要他人意見、個人興趣及意願、社會期待、人際互動能力等，在此階段自我決策的強化是很重要的課題（鄒小蘭，2014；蔡采薇，2010；Skorikov, 2007; Martin & Huber-Marshall, 1995），對高中藝術才能資賦優異學生來說，其生涯發展則與自我概念、自我效能、個人興趣、自身期望、重要他人期望相關（李育文，1993；李翠玲，1999-2000；郭靜姿等人，2007），如同時具有多元能力與興趣，則會提高生涯抉擇的難度（邵俊德，1995），因此，可想而知，一位具有多元才能的雙特生，在自我決策本就需要強化的前提下，生涯抉擇必是一大挑戰。本研究個案為一名高中二年級自閉症音樂資優班雙特生，但在國二被學校體育老師發掘長跑的天賦，進而發展出另一項優勢才能，並從中找到極大的興趣與熱忱，在面臨未來升學與就業的選擇時，他開始困惑自己應依循原有的優勢才能、繼續精進、選擇跟音樂相關的領域作為升學與就業的方向，或是選擇自己也非常感興趣的長跑（體育）、持續培養、更上一層樓。具有多項才能的雙特生，在面臨人生生涯抉擇時，會遭遇甚麼困境？他們又要如何去解決？本案例中，透過訪談學生、家長以及學校的教師，來了解這位雙特生所遇到的困惑與阻力，以及家長和老師又會給予甚麼樣的建議。

貳、個案學習背景介紹

個案 S 是一名目前就讀高中二年級自閉症音樂資優班雙特生，國小一年級開始學習大提琴，國一因為適應問題，選擇在一家私人機構進行自學，但每周還是會到所屬的市立國中，與該校的音樂班進行音樂團體與個人演奏的訓練。在私人機構裡，雖然喜歡外籍老師較為開放自由的教學方式，但因為所屬同儕多為年紀較小的國小生，缺乏年紀相仿的同儕互動下，該生在國二時，轉回到原本所屬的公立學校就讀音樂班，而在此同時，學校體育老師在一次偶然的機會下，發掘他具有長跑的天賦，進而發展出除了音樂之外的另一項優勢才能，更因此結識了該校體育班的一群好朋友。雖然接下來在國中的時間裡，S 並沒有在長跑方面有較為傑出的表現，但在體育老師的教導和自我訓練的情況下，S 後來在高一時獲得了全校運動會 5000 公尺的銀牌。並將代表學校參加 2023 年的市運動大會。音樂發展的部分，S 在國中三年都有極為突出的表現，分別獲得全市音樂比賽大提琴演奏兩次第二名，一次第一名。S 將國二那年視為自己人生的分水嶺，他提到在那之前，自己的生活感覺較為閒散，因為跑步才能的發掘，提升他更高的自信，但也因為這項較晚發掘的第二才能，使得他原本的音樂專長發展受到影響，對於未來生涯抉擇，他深深感覺到要在兩者當中做選擇，是一件困難的事情。下圖 14-1 為 S 自國小到高中階段的學習歷程說明。

圖 14-1

研究個案的生涯發展階段圖



參、研究說明

一、研究對象

為了解具有多重優勢的雙特生，在面臨生涯選擇時的困擾與需求，本研究在 111 學年度第一學期中針對不同對象進行多次非正式半結構訪談，除了和個案 S 進行面訪六次、每次約一至二小時、和個案 S 的母親進行線上訪談一次、約兩小時外，也和個案 S 接觸較為密切的師長進行面訪，包括和班級導師、術科導師及特教老師各進行一次約一小時的面訪、和大提琴主修老師進行一次約一小時的線上訪問，以勾勒出個案在生涯選擇時的完整圖像。

二、研究編碼

本研究中第一碼為研究參與者（學生是 S、媽媽是 M、班級導師是 GT、術科導師是 MT、特教導師是 ST、主修老師是 CT）、第二碼為資料蒐集日期，如有多次訪談，則於第三碼訪談次數，第四碼為逐字稿行號，例如 S20221014-3-152 代表於 2022 年 10 月 14 日第三次訪談學生逐字稿中的第 152 行，研究者對研究參與者及關鍵個案持續進行訪談後省思，並針對資訊不明處於下次訪談時再次確認並釐清，達至資料飽和狀態。完成資料蒐集，將所有訪談資料轉成逐字稿後，採用持續比較法，經三位作者的同儕檢核，多次共同討論及不斷修正編碼釋義及概念類屬，使研究結果更加周延。

肆、研究結果

本研究是從研究個案的第二才能出發，無論是對研究個案或其他訪談對象（例如母親、班級導師、術科導師、特教導師及大提琴老師）皆進行對個案兩項專長的學習現況、第二才能對生涯抉擇的衝擊、影響、看法及期待進行訪問並詮釋。

一、影響生涯的抉擇因素：

（一）自身考量的影響因素

1. 不同優勢的發展與消長

（1）優勢的先後發展

個體的優勢發展，可能會有不同的先後順序，牽涉了個體的家

庭、教育以及機運。本研究的個案，從小學習音樂並就讀音樂資優班，音樂的天賦得以發展。但因為國中體育老師的發掘，讓他有其他優勢能力發展的機會。

有一天我們班上課的時候，做完熱身操，完成練習後的自主時間，老師就把我叫過來，問我要不要試試看。那時候我很驚訝啊！我覺得我真的有這個（跑步）能力嗎？（S20221014-3-26）

天賦與才能需要伯樂的發掘與自身的投入，方能有所發展。甚至一開始時，個案對自己的運動天賦仍抱持懷疑態度，待經過一段時間的發展，自我發現確實可以掌握此專長，並有一定的成績及可塑性時，就會有希望可以早一點發掘自我潛能的企求。

我的困惑是為什麼我不能早一點發現這個才能。
（S20221202-6-111）

（2）專長發展的交叉線

由於個案自幼學習音樂，音樂的表現自當超越運動許多，但當第二專長（跑步）的能力也發展到如同第一專長的水準時，反而對於個案在專長能力的培養上開始思索如何在兩項實力相當的專長中擇一。

我現在這個階段，兩邊的水準都差不多，所以我很難去做抉擇。因為實力太接近了。我跑步超過一般人滿多的，大提琴也是。就是都一樣的高度，所以我很難說要把誰放掉。快要變 even 了。(S20221014-3-108)

我目前最愛的是音樂跟長跑，各佔 50%。很難割捨。
(S20221014-3-142)

對於高中學生而言，升學是一個重要的議題，當兩項專長的才能平分秋色，面臨大專院校（系）的抉擇時，哪項才能可以在大專院校（系）的發展會較為順利就會變成重要的因素。

我到現在都不知道怎麼取捨。我有想過要不要大學先考到音樂系。然後考到音樂系之後再轉、再插大。比如說我唸到藝術大學，那就慘了，就要再轉學（因為沒有體育相關科系）。(S20221014-3-112)

2. 未來的想像

職業往往決定了未來生活的樣貌，當面對少子化與經濟景氣的考量，不論是走哪一項專長、哪一種職業或是在哪一個國家，都有找不到工作的風險存在，競爭也會越激烈。因此，自己的專業是否在未來的就業市場具有競爭力？亦會影響自己對才能發展的選擇。

我無法確定以後讀音樂畢業一定會找到工作.....沒有人可以保證你去國外留學回來一定會有工作,也無法保證,就算你不回國,你在國外也不一定會有工作(S20220930-1-131)

有時候體育系出來,也不見得找得到工作。(GT202212-73)

越不景氣,有錢人越少,我們這行業(音樂)競爭就越激烈。(S20221014-3-122)

不同工作的收入與穩定性,亦會是職業選擇的重要考量。個案甚至曾一度考量從軍,因為在收入方面較為穩定。

因為就是背後有國家做支持,薪水來源相對比較穩定,比較不會說有一頓沒一頓的。而且我們這些學音樂的,以後不外乎就是當老師,可是現在少子化的趨勢,以後收入來源只會更少。(S20220930-1-135)

音樂老師是自由業,可以安排這一週有幾個學生上課或是多一點自己的時間。這樣子寬容度很大,可是這樣隨意變動行程安排會影響到收入。(S20221014-3-128)

除了競爭力與收入的考量之外,個案也希望能夠讓興趣結合工作,甚至想同時從事兩方面的工作。

我希望未來的職業可以跟我最愛做的事情結合。
(S20221014-3-141)

因為音樂老師是自由業，我可以讓兩個東西平分時間。比如說我可以決定六點過後都是我訓練的時間，然後我六點之前收學生。而且最好以小學生、幼稚園為主。因為他們都是上半天課，所以六點之前一定都可以。(S20221014-3-142)

3. 追尋掌聲與舞台

個案從小學習音樂，習慣掌聲與舞台，對於未來生涯的選擇，不論是音樂或是體育，都期待有機會參加大型或國際競賽，並獲得聽眾或觀眾的喝采。

只要我繼續學音樂就有機會出國，我可以藉由音樂當作我的跳板，國外的資源一定比臺灣更多，管道也更多，所以我就可以藉由利用音樂出國留學為跳板。(S20221202-6-154)

如果我考上國外的學校，我課還是要上，然後寒暑假逮到機會我就會去參加馬拉松。(S20221202-6-162)

他只要去外面參加比賽都得第一名，他就想說啊，我已經（音樂類的）獎盃很多了，現在我要全部都換成體育獎！
(M202212-266)

以中長跑來說，最後目的會跟音樂很像，就是走向國際。
(S20221014-3-116)

追尋掌聲與舞台的期望，在運動方面，期待能向自己的偶像看齊，甚至讓自己也成為偶像。將來有機會站在國際的舞台上，讓全世界都看到自己的專長、自己的才華。

激發我持續運動下去的偶像其實不是長跑選手，而是短跑選手 Usain Bolt，我是先看了他的傳記之後，然後我就覺得好厲害！我也想跟他一樣！（S20221128-4-37）

男子馬拉松世界紀錄保持人、肯亞好手 Eliud Kipchoge 在之前柏林馬拉松又破世界紀錄-2 小時 01 分 04 秒，我會向他看齊以他為榜樣。（S20221007-2-313）

我的期待是我希望我最終可以走向國際，這是最好的目標，走向國際不只知名度變高也會開眼界。（S20221202-6-151）

（二）重要他人的影響因素

1. 家人的期待與衝突

父母對第二專長能力的懷疑、較不支持的態度及對子女職涯的看法不同，造成親子關係緊繃。

他們會各自堅持自己的意見，而他們的意見通常都是對立的（GT202212-85）。

個案媽媽希望不論想要走哪一個專長，希望目標是清楚、可實現、務實的，而且是在了解自我及職業的特質前提下，所做的選擇。

希望他能夠有自覺性，趕快意識到自己生存的那種危機感。(M202212-598)

不過，個案媽媽覺得第一專長（音樂）已經投入了好多年的心力，也很難得的達到了一定程度，如果現在因為想要走第二專長（跑步）就馬上放掉第一專長實在太可惜了，現階段應該還是要保持以第一專長為目標去努力考上好大學，畢竟如果現在把心力投注在第二專長，勢必會犧牲掉精進第一專長的時間及精力，好好考上音樂系以後，想要增進第二專長仍然是有機會的。

我覺得他其實應該要花比較多的時間在他的主修上，就是主力在音樂，不是說我為了要跑步啊，為了要比賽啊，因為跑步他也有報名比賽，然後他就覺得說，他想要（為了跑步）放掉一些東西——全部放光。(M202212-97)

他可以把時間往後移一點點，目前來講應該還是以音樂為主，就是音樂先顧好，然後有多餘的體力、多餘的時間，再去分散到跑步的部分，那業餘的部分的話，可能慢慢跑，慢慢跑，會發現你可以越來越好，越來越好，可以參加職業的，再慢慢地精進，但是原本音樂不要因為體育的發掘就把音樂放掉了，因為這樣子話就會太可惜了，畢竟已經學了10年了(M202212-269)

即便個案跟父母親表述自己對第二專長所具備的程度，父母親可能因對第二專長應具備的專業程度及狀況不是十分了解，因此對個案的第二專長的才能產生懷疑的態度。

父母家人那邊不信任我，就是我跟他們說我的程度有這樣這樣這樣，但他們說你不可能怎樣怎樣怎樣。
(S20221128-4-58)

父母親對於用第二專長(跑步)當作一份正職仍然覺得是不保險、不穩定，也覺得就孩子的個性而言是不適合的。

他其實是反對我去做跑步這件事情。(S20220930-1-174)

媽媽其實也有一點意見。他也不太希望我走體育這條路。他希望我除非走投無路，不然不要當首要選擇。
(S20221014-3-134)

跑步佔用他太長的時間了，而且就算要從事體育，把它當作是正職，我也會反對，就是不會去支持這種東西。
(M202212-139)

那要看他的表現囉.....不會冒然就把小孩送出去(出國)，因為我們知道這個孩子的個性。(M202212-179)

父母親將自己對職業價值的觀點強加在個案身上。

他（父親）就是覺得你不需要管（將來）小孩多不多。因為你的客戶都是有錢人。媽媽好一點，但她還是會跟我表達希望我走音樂這條路。（S20221014-3-155）

他們希望我好好當一個音樂老師，他們覺得相對於體育相關的工作，音樂老師收入會比較穩定，機會也比較多。（S20221014-3-152）

2. 老師的建議與期待

學校中不同的老師，對個案有不同的輔導，班級導師認為目前仍然應以第一專長（音樂）為選擇大學校（系）之首要考量。

我已經有建議他了，就是音樂為主，還是以考音樂系為主，然後跑步為輔啦（GT202212-68）

所以還沒有討論到他的未來，只是先考音樂系。（MT20221202-100）

而建議個案有興趣之第二專長（跑步）當作未來休閒之項目之一，對工作達到正向調適之功能。

我還是會繼續鼓勵他去做跑步這個運動，畢竟他有濃厚

的興趣，然後也可以作為終身運動或是休閒的一種調適。(GT202212-16)

如果都可以調配的很好，相對他的生活也覺得過得很快樂就好。(GT202212-54)

特教老師則比較關注個案跟家庭之間的關係，認為父母與孩子對職涯有不同的想法時，本來就容易產生親子衝突，這時候更需要父母與孩子之間更多的溝通，來幫助互相理解。

他目前比較需要的，就是跟家長之間的溝通。
(ST20221201-54)

(三) 兩種優勢的相互影響

每個學生的時間與資源有限，因此在既有的時間與能力之下，不同優勢的發展總會有顧此失彼的情形。

1. 第二專長（跑步）影響第一專長（音樂）

可以運用的時間是固定的，為了要持續增進第二專長的能力，勢必會壓縮到第一專長的學習時間。

為了跑步的事情，可能時間上沒有分配好(M202212-25)

今年暑假，我為了要把我從一個 level 提升到另外一個 level，我整個暑假（的時間）就是賠掉了。（S20220930-1-237）

除了時間會被排擠，第一專長（音樂）練習的精神也會被分散，練習品質、效率和專注度就會下降。

我就知道他這禮拜，都在亂練，他有練，我知道他有練，問題是他都在亂練，已經快要考試了，可是他都還沒有練熟，或是背好來，那我就覺得他就是沒用心……他一定把時間先分配到跑步，這是事實。（M202212-308~311）

我以前都是集中火力在練，但現在都分散了……（S20221201-16~18）

練習的狀態並不好，他常常上課可以做到的事情，下個禮拜再回來，可以保留的非常非常的少……看他拉的樣子就已經可以看得到他練習的過程，他一定是這禮拜沒有好好練，他一副那種，噢！老師你在我家裝監視器是不是……我有動，我有動給我媽看，我有練幾個小時啊，可是我覺得這叫拉琴這不叫練琴，他是有拉琴，我相信，但是他的效率跟紀律很差，我一直覺得他進步的幅度很有限。（CT20221202-77）

2. 第一專長（音樂）影響第二專長（跑步）

除了兩種優勢的練習時間相互影響之外，個案自我的個性和

天氣等不可控因素，都會影響到第二專長（跑步）的學習。

如果音樂一直練習的話，就會壓迫到我跑步的時間。
（S20221201-5-26）

一直覺得最大的阻礙，最大的敵人就是自己，自己的惰性。
（S20221202-6-143）

另一項是不可控因素，外在環境，天氣、風速，而且這樣的阻礙（對跑步的訓練）還蠻大的。（S20221202-6-146）

相較於第一專長，第二專長被發現的契機較晚、也較為突發，可能因為早期在父母發現第一專長後並立即尋覓各種教學資源輔以發展，故忽略了可能有其他專長的可能性。

我的困惑之一是為什麼我不能早一點發現這個才能？
（S20221202-6-111）

二、發展第二優勢的困難與限制

（一）生涯選擇的考量

當個案考量未來生涯時，工作機會、收入以及工作性質等因素都會影響選擇，也增加了個案在音樂老師、體育老師、馬拉松選手及軍人不同職涯間抉擇的搖擺。而這也會影響是否持續投入不同的優勢之中。

無法確定以後讀音樂畢業一定會找到工作。(S20221007-2-752)

體育的話，如果搞得好會不錯，但搞不好，寧願去當軍人。
(S20221014-3-115)

因為經濟越來越不好，所以有錢人就越來越少了，學音樂是一件成本很高的活動。所以競爭就會變激烈(因為有錢人變少，能學音樂的人變少)。我們的客戶就是家長，願意給小孩這樣學的，一定會變少，因為那很貴，一堂課下來隨便都要一千塊以上。(S20221128-4-23)

希望未來的職業可以跟我最愛做的事情結合。
(S20221014-3-141)

(二) 學校相關協助較不足

1. 生涯輔導的不足

個案在目前高中集中式藝術才能資優班(音樂班)，所接收到有關生涯輔導的面向都是偏向第一專長(音樂)的部分，尤其是音樂班師長對於訊息的提供及掌握度，相對於第二專長來得更充分，也更豐富。

他們都有術科老師對這方面比較了解，我們也有術科導師，再加上音樂班的組長，他們都會把一些有招生的學校

公告，都會在群組上面做一些宣導。(GT202212-88)

其實我們學校在音樂術科上面學習提供的蠻多的，他們有術科時間，有專門的老師指導。(GT202212-114)。

學校對於非音樂相關科系的輔導較多是由輔導室提供。如果是非音樂科系的就會找輔導老師談。(MT20221202-122)

輔導老師可能也可以來幫助他找到他想要走的路，或是比較傾向的升學方式(MT20221202-118)。

此外，也因為雙特生的特殊身份，更希望可以藉由心理諮商的角度幫助個案思考自我定位、釐清生涯目標。

希望心理師可以幫忙做一個釐清或是帶領 S 生去思考的角色。(ST20221201-29)

對音樂班學生家長而言，從學校所接收到的音樂科系以外的相關之生涯訊息較為不足。

爸爸媽媽對運動那塊的資訊是比較不足的，但對於音樂那塊，他們有比較多的人脈與資訊，他們對於走音樂會比較有把握一點。(ST20221201-54)

2. 第二專長專業訓練的不足

個案目前在學校的第二專長(跑步)這方面的資訊，除了詢問

體育老師外，大多是自己上網尋求解答及資訊。

他高一年的時候也會問體育老師，那體育老師也有提供他一些.....因為體育老師也有參加路跑，有提供給他一些相關的訊息。(GT202212-24)

我跑步的技能在國中時期，基本上是由體育老師指導，然後高中就是靠我自己。我會知道一些專業知識其實都是YouTube，或是網路、國外一些網站。(S20221007-2-110)

對於選手有關跑步的專業培訓及協助是不足的，對個案而言，更科學化與更系統化的跑步訓練是非常必須的。

勢必要有更多的體育老師提供訓練、協助和支援。
(MT20221202-115)

我覺得我現在最需要的資源就是需要一個監督者，因為我當然是希望有教練資源，我會覺得我需要一個更科學化，更系統化的訓練。(S20221128-4-63)

3. 跨領域專業團隊的缺乏

若能有一個跨領域的專業團隊共同合作輔導，包括生活常規（班級導師）、第一專長（術科導師或主修老師）、第二專長（體育老師或專業教練）、生涯輔導（輔導老師）、特殊需求評估（特教師）、行政支持（各處室）等跨領域專業團隊的群組，定期及不定期的透過實體或線上社群即時互相分享個案的生活，及學

習適應狀況、共同討論、滾動式修正對個案所提供的各種特殊需求服務，對個案是會非常有幫助的。

當然如果有這樣的規劃的話，當然會樂觀其成啦！可能時間要漸進式的……在那個會議裡面，針對他在兩個月的這一段時間，他的表現，從他的日常生活，然後學習的狀況，音樂學習的狀況，或是他的興趣的狀況，去做過程中的一些討論啊，經驗分享這樣子。(GT202212-124)

評估這孩子有些心理輔導的需求，我們(與輔導老師)就會在一起合作(ST20221201-48)

我會滿支持跨領域討論的，我覺得一定會有幫助。
(ST20221201-72)

伍、結論與建議

雙特生的優弱勢交錯，讓他們在學習上需要更多的協助。然而，當他們同時具有不同的資優優勢時，是否會對他們在生涯發展與抉擇上有更大的困難呢？本研究的個案，具有音樂與體育兩種資優的特質與表現，當高三要進入大學的生涯選擇時，有許多的因素交錯影響著。對個案本身而言，不同優勢發展的先後順序及表現、未來生活的想像以及對掌聲舞台的渴望，讓個案在科系的抉擇上產生了困難。而來自重要他人的多元意見，也是個案生涯抉擇上的重要因素，家長從小花費心力栽培個案在音樂上的發展，並且對職業價值的看法強加於個案，造成了親子之間的關係緊繃；學校老師

方面，導師及主修老師希望個案能以音樂為主，將跑步當作休閒，而特教老師則在意親子之間的關係與溝通。可見得在重要他人方面，似乎都更加鼓勵他將音樂路視為他未來生涯發展之途。至於優勢發展方面，因為兩種才能都需要花費許多時間投入練習，若側重任何一方都會影響另一種才能的發展。

生涯抉擇不論對於一般學生或是雙特生都是重要的課題，我們無法幫孩子們做抉擇，但應該提供豐富且正確的資源，讓他們做出自己真正喜歡且不會後悔的生涯選擇。從本研究中發現來自自身、家庭與學校的多重因素，都增加了學生在生涯抉擇的困難，甚至不同優勢的消長，也會影響學生能力的發展。根據本研究之結果，提出建議如下：

一、加強教師對雙特生的認識

雙特生因為優障的互蔽效應，往往不容易被發現（Foley Nicpon et al., 2011; Krochak & Ryan, 2007; Whitmore, 1987; Yewchuk & Lupart, 2002）。本研究的個案學生，在不同教育階段被鑑定為不同的特教類別，而在國中時，因為體育老師的發掘而開啟了該生另一項優勢發展的機會。可見得雙特生的優障交集，更需要老師專業與用心，才能真正發現他們的需求與潛能。可是，雙特生的標籤，往往也讓老師用固著的眼光來看待他們的優弱勢與表現。Gierczyk 和 Hornby（2021）檢視 2000-2020 年聚焦於教師與學校對雙特生的覺知與經驗的文章指出，老師必須要了解學生的能力、多元性以及鑑定與教學方法的指標，才能達到有效教學。因此，提升老師對雙特生的認識，不論對於鑑定或是教學方面，將更能看到雙特生優勢發展的可能性，而成為雙特生的伯樂。

二、學校應積極發掘與培育學生多元的才能發展

學校應該提供學生多元才能發展的可能性，以本研究個案，就讀音樂資優班可以獲得音樂潛能發揮的機會，但對於體育才能的發展而言，似乎較為不足。因為傳統的觀念影響，家長與老師都偏向鼓勵該生朝音樂發展，學生也提及自己在體育方面的學習，較缺乏專業的指導，大部分是自己練習或是上網收集資訊。能夠辨識、鼓勵並提供機會給學生的天賦與才能發展，對於學生的發展而言是很重要的。但有時候也會因為家長、老師與學生對於未來期許的重要性排序不同，反而阻礙了學生的才能發展(Baum et al., 2014)。

三、整合資源提供生涯教育

研究指出家長、老師對雙特生的學業及生涯抉擇有重要的影響力(Hodkinson & Sparkes, 1997)，因此，重要他人的支持網絡系統對雙特生更為重要，甚至能促進他們正向的自我認同(Dole, 2001; Ronksley-Pavia & Townend, 2017; Ozbay et al., 2007)。Baum、Schader 和 Héber (2014) 等人針對一所私校推行的雙特方案進行研究，提到該方案是以多觀點過程模式(multiperspectives process model)，以團隊的方式做決定，該模式重視學生的優勢與才能，鼓勵專業與學生及家庭共同合作。在做決定時考量五個變項，包括了(1)天賦、才能和興趣；(2)學習差異；(3)社會和情緒的準備度；(4)障礙以及(5)家庭等。本個案在生涯抉擇中，來自自身想法、家長與不同老師的意見交錯，更造成了學生選擇上的困難，甚至造成關係的緊張。可見得對於雙特生而言，在生涯輔導上更需要跨專業(transdisciplinary)而不是多專業的方式(multidisciplinary)。因此，學校可以建立教師合作的機制，整合

資源與專業，以便真正提供學生適性的輔導。而多觀點過程模式的理念與做法或許可作為推動時的考量。

參考文獻

- 李育文（1993）。音樂資優生及舞蹈資優生職業價值觀與職業自我概念之研究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺灣師範大學。
- 李翠玲（計畫主持人）（1999-2000）。菁英教育模式與通才教育模式對音樂資優學生之社會成就、生活適應及其相關因素之比較研究--以台灣及英國為例（NSC89-2413-H-134-006）。科技部補助專題研究計畫成果報告，科技部。
- 邵俊德（1995）。高中音樂資優生自我效能與生涯決定之研究〔未出版之碩士學位論文〕。國立臺灣師範大學。
- 郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉（2007）。重要他人對於高中資優班畢業女性生涯發展的影響。資優教育研究，7(2)，1-18。
<https://doi.org/10.7089/JGE.200712.0001>
- 蔡采薇（2010）。高中職身心障礙學生的生涯困境-以一位高職教師的觀點。特殊教育季刊，116，30-39。
[https://doi.org/10.6217/SEQ.201009_\(116\).0004](https://doi.org/10.6217/SEQ.201009_(116).0004)
- 鄒小蘭（2014）。高中階段自閉症資優學生「生涯發展組型」及生涯抉擇因素之案例分析。資優教育季刊，131，11-19。
<https://doi.org/10.6218/GEQ.2014.131.11-19>

- Baum, S., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/001698621454763>
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identify formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137. <https://doi.org/10.1177/016235320102500202>
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1993). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17. doi:10.1177/0016986210382575 <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). *Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education*. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1950). The problem of occupational choice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 20(1), 166. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1950.tb05464.x>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological

- theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
<https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-53.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-139. <https://doi.org/10.1177/0305735690182002>
- Martin, J. E., & Huber-Marshall, L. (1995). Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156.
<https://doi.org/10.1177/105345129503000304>
- O'Hara, R. P., & Tiedeman, D. V. (1959). Vocational self concept in adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 6(4), 292.
<https://doi.org/10.1037/h0039934>
- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., & Morgan, C. A. (2007). Social support and resilience to stress: From neurobiology to clinical practice. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), 35-40.
- Ronksley-Pavia, M. & Townend, G. (2017). Listening and responding

to twice exceptional students: Voices from within. *TalentEd*, 29, 32-57.

Skorikov, V. B. (2007). Adolescent career development and adjustment. *In Career development in childhood and adolescence* (pp. 237-254). Brill.

Super, D. E., & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(1), 3-16.

Whitmore, J. R. (1987). Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 141-153.

Yewchuk, C., & Lupart, J. (2002). Inclusive education for gifted students with disabilities. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 659-670). Oxford.

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十五章 他和他的紅獅子：低口語自閉症美術才能資 優學生輔導實例

李家兆¹、洪雅玲²

¹ 新北市新店區中正國民小學教師

² 新北市立新北特殊教育學校校長

【摘要】

本文主要描述一位低口語自閉症且具備美術才能資優學生的發展歷程。清棣從國小開始接受特殊教育服務，並因美術才能的展露，於國小五年級通過藝術才能資優鑑定。國小階段，安置於分散式身心障礙資源班，接受特殊教育服務，由學校提供美術資優校內方案，並參加由新北市政府教育局及新北市資優教育資源中心主辦的美術才能假日資優方案。目前他就讀特殊教育學校高中一年級，在國教署雙重特殊教育需求輔導方案的經費支持下，持續進行優勢才能課程。教育歷程中，因連續性的優勢才能課程介入，以及家庭的大力支持外，讓他能持續學習與開展自己的才能。

本文藉由他和他的「紅獅子」畫作，除描述雙重特殊需求學生的才能發展外，更探究家長在其才能發展歷程的角色。

關鍵詞：雙重特殊需求、才能發展、自閉症、低口語、美術資優

壹、在特教學校裡的藝才資優生

清棣目前就讀新北特殊教育學校高中部一年級，會與這位「自閉症天才小畫家」黃清棣認識，是第一作者在商借新北市資優教育資源中心時的機緣，在申請階段，接到來自新北市立新北特教學校老師的諮詢電話，表示已經接到五股國中的轉銜，下學年會有一位美術才能資優的自閉症學生到新北特教學校就讀，校內評估學生的需求後，想要幫他申請這個輔導方案，以提供該生更適性的服務。聽了學校老師的描述，也盤整學生的學習資源後，國教署的雙重特殊需求輔導方案確實是很重要的資源，如果能順利通過，對於該生的學習一定會很有幫助。而當時商借教育局的第二作者，更是積極的促成輔導方案，希冀能讓身心障礙學生的天賦才能被看見。

對於在特教學校就讀的身心障礙學生，普遍都會認為其才能發展有限，對於提供支持，總是以生活自理或是職業訓練為主，鮮少會從優勢才能的角度切入。然而，在特教學校裡的藝術才能自閉症資優生，卻讓我們看見不一樣的世界。

2023年4月24日至5月12日止，新北特殊教育學校在校內的美術館展出藝術才能資優學生清棣的作品，以海洋生物、非洲大草原、可愛動物為主題，共展出15件畫作及8件捏塑作品，這是清棣在國民及學前教育署111學年度推動身心障礙資優學生輔導方案的補助下的成果展，當天與會的除了清棣的師長、家人以外，還有資優教育領域的專家學者，對於這位小畫家清棣充滿生命力、色彩豐富的畫作無不感到驚艷，尤其此次畫展的《紅獅子》，更讓與會者留下深刻的印象，深入瞭解他創作歷程才發現，他完成每一件作品都需要比一般人耗費更多的時間，但連續畫上6小時都不會嫌累，透過他和他的《紅獅子》，我們得以了解身心障礙學生的優勢才能。

圖 15-1

清棣和清棣的《紅獅子》(高中一年級)



貳、家庭的支持與美術才能的嶄露

清棣居住在新北市五股區，家裡靠近三重、蘆洲交界。排行家中老二，三歲時被診斷為自閉症，領有身心障礙手冊（自閉症中度），5歲時發現具有妥瑞症，10歲時因走路跛腳嚴重，發現左股骨壞死，積極接受手術治療，鋸斷骨頭並打鋼板固定，手術後於家中靜養近兩個月，經持續復健一年後，拆除鋼板，目前可自由行走和活動，甚至可以騎腳踏車。

家中成員除了父親、母親外，還有一位姐姐。主要照顧者為母親，在婚前曾擔任過多媒體設計、室內設計等職位多年，具有豐富的室內設計經驗。大學就讀輔仁大學應用美術系，喜好藝術，擅長水墨、唐卡等複雜精細的藝術創作。婚後成為全職家庭主婦，為了照顧清棣，在他幼兒園時到園所擔任助理員，在他進入國小階段，

則到學校擔任志工。

清棣的父親認為孩子就像老一輩人所說的「大隻雞慢啼」，他曾埋怨媽媽浪費時間精力帶著孩子去做這些治療，內心不願接受孩子的狀況，不過，父親是家中的經濟支柱，為了負起清棣各種早療的費用支出及家中的開銷，日夜顛倒，從最早的一天兼差三份工作，到現在下午四點多開始第一份開推高機的工作，直到晚上十一、二點結束後，馬不停蹄地又趕到新竹貨運公司擔任大夜班的工作，原先在新竹貨運已經可以升遷當主任的他，也因為無法再兼差而選擇放棄高升的機會，父親用他的方式守護清棣的成長。姐姐目前為大學生，年紀大清棣一歲四個月。

母親說清棣從小是一個「很折騰人，動不動就闖禍，爬上爬下，搞破壞，什麼都搞破壞」，母親分享曾經有一次帶清棣在大樹下乘涼，一恍神就不見了，後來發現爬到樹上兩三米高，越叫他，他就越爬越高。

但發現清棣的手很巧，喜歡玩黏黏稠稠的東西，家裡面的沐浴乳、牙膏，都會變成是他的玩具。喜歡畫畫，常常會在泥沙地畫圖，尤其喜歡畫動物，可以用「一筆畫完成動物」，因為清棣特別對動物感興趣，所以母親會買自然類的書籍，或是讓他觀賞自然探索的電視節目，或是帶他去動物園，也因此畫動物的主題，越畫越有感覺。然而，當媽媽發現他對繪畫的天份後，想送到畫室學畫，卻因為他的自閉症特質屢遭拒絕。

參、教育與才能發展歷程

一、嶄露美術才能後的學習

美術才能的發展並非一蹴可幾的，需要家庭、學校與師長共同的支持。清棣在國小階段就讀於普通班，安置於身心障礙資源班，抽離國語及數學課程至資源班上課，並安排特殊需求領域社會技巧課程，其他課程的時間，學校安排特教助理員協同上課。在美術才能方面，三年級的美勞老師也發現清棣的繪畫才能，但建議可以尋求校外的資源，不過，因其自閉症特質，並不容易尋求到適合的老師，最後，幸好遇到肯定清棣創作天賦的程紫翎老師，在經過一段時間的磨合與互動後，慢慢讓他的才能有機會持續發展。

國小三年級以前，母親表示「拚命想要他成為正常人，數學不會，也會希望讓他學會，著重在課業上，有種『恨鐵不成鋼』的感覺」。不過，在清棣左肱骨手術後，才調整心態，希望他能健健康康長大，做他想做的事情就好。

圖 15-2

愛心雞（國小三年級）



圖 15-3

大家一起來彈琴

(國小三年級，第 19 屆愛在畫中身心障礙者巡迴畫展)



因為清棣的美術才能表現，本來母親想讓他去考美術班，但學校老師建議美術班的課程其實較不適合清棣，在老師的推薦下，參與新北市國教階段藝術才能（美術類）資優鑑定，通過鑑定後，其資優資格為國小教育階段至國中教育階段畢業，可以經由學校邀請校內或校外老師提供專長領域的資優教育方案，並在假日參加由新北市政府教育局、新北市資優教育中心規劃的假日資優方案，提供他多元的探索。

圖 15-4

第六屆彩繪船奇海洋繪畫比賽（國小五年級）



二、自閉症特質與美術才能的遮蔽效應

雙重特殊需求學生容易在現行分軌制的鑑定安置模式中，被忽略掉可能存在的身心障礙特質或學習優勢，產生了「遮蔽效應」（mask effect），意即資優的特質會遮蔽障礙，而障礙的特質也會掩蓋資優。

從清棟的自閉症特質與美術才能來看，其遮蔽效應是很明顯的。國中階段，考量清棟的學習特質與口語能力較弱，安置於集中式特教班，有時候會有情緒不穩、衝動的狀況，但也在師長的引導，漸漸穩定，同時也持續參與藝術才能相關的學習。

學畫的過程中，因自閉症特質的限制，清棟堅持只畫重複性的動物，曾抗拒老師的指導，尤其是他口語能力較弱，大多用單字或

簡短的句子溝通，一開始老師必須要透過觀察清棣的繪畫內容與肢體動作，才能推敲他想表達的意思，不過，漸漸地現在能用比較長的句子溝通。

在學習過程裡，一開始不太熟悉與習慣，所以當老師逼清棣做某件事情時，較容易會有情緒，老師表示，如果清棣「不開心的話，他就會不想畫」，經過老師耐心的啟發與引導，並適時的調整教學步驟，才漸漸的能用繪畫及肢體語言表現出屬於自己的想法，進而挑戰從未接觸過的媒材和技巧。老師提到，「清棣每學一個新的技巧，在課堂上七、八成都會，但要吸收進去，要看看後續的發展」，對於自閉症孩子來說，老師建議，「要有步驟化，引導多一些，具體的給策略」，這樣才能幫助清棣學習。除此之外，對於自閉症孩子來說，透過適時的評估與追蹤學習是很重要的，「教學每過一陣子要驗收成果，並且評估之後的課程安排」。

圖 15-5

海洋神龜（國中七年級）



圖 15-6

走進大自然（國中七年級）



因清棟現階段最感興趣的題材還是以「動物」為主，對於靜物則比較不投入，常常需要老師用他所感興趣的動物作為引導，例如：希望清棟以「衣服」為題目進行創作時，老師便要把引導方向調整為「那你要不要動物穿衣服？我們讓犀牛穿衣服、長頸鹿戴假髮……」，透過這樣的引導，讓清棟嘗試多元的題材，也豐富他的想像世界。

因自閉症特質，清棟完成每一件作品都需要比一般人耗費更多的時間，但卻能全心投入在創作的世界裡，他的創作動能驅使他在家裡挖掘沙發海綿、翻找家裡的櫃子，尋找任何類似顏料和黏土等的東西來組裝自己的作品。

雙重特殊需求學生的輔導案例

在清棟充滿自信與堅毅之下，從觀察、打稿、學習應用至結合創意，無論是描繪線條的生命力或是具爆發力的色彩及趣味性的發想，整體作品獨樹一格，都有屬於他自己的風格。

圖 15-7

我想扮成動物在跳舞(國中八年級，第十屆全國心智障礙者才藝大賽北區初賽視覺藝術類立體造型青少年組-特優；全國賽-佳作獎)。



圖 15-8

老鷹～我想好好陪著你（國中九年級）



肆、他和他的《紅獅子》

受限於清棣口語表達不清楚，常常會一溜煙就跑不見，或是常亂摸別人、亂玩玩具的行為，加上住院開刀和靜養的期間，母親擔心清棣無聊或沒事做，所以準備畫筆和黏土，除了讓他有事可做以外，也能讓清棣靜下心來。持續一段時間後，不知道是否因此開展了清棣的興趣，還是讓他有了創作的習慣，他總可以長時間的創作他所喜歡的動物，不管是用蠟筆、黏土，抑或是用平板畫畫、做 3D 模型或製作動畫。

那天在新北特教學校的個人畫展，清棣在畫展會場還是持續的創作，除了讓與會的師長看見對繪畫的熱忱外，也讓我們更能了

解清棣在創作時的樣貌，在學校老師分享這一年的課程規劃與安排，清棣帶著與會的師長一起觀賞他所創作的作品，一件一件都是清棣在這一年來，國教署補助的雙重特殊需求輔導方案下課程的成果，印象深刻的是現場與會的老師問清棣，「在這些作品裡面，最喜歡哪件作品呢？」

清棣走到那幅《紅獅子》畫作面前，然後指了指這件作品，然後，我們都對清棣的表達，給予最熱烈的掌聲，這就是我們讓身心障礙學生有機會展現才能的舞臺，正如第二作者在受訪時提到，「每位學生都是上天的創作，生命本是一份祝福，身為教育工作者都有一雙美的眼睛，看見學生優勢讓天賦自由。透過清棣的故事，可以激發家長、師長們更努力發掘其他學生的潛能」，我們更希望能幫更多的孩子找到屬於他自己的《紅獅子》，讓每一位孩子，都有屬於自己才能發展的舞臺。

伍、作品獲得的肯定

清棣優異的表現，在國內比賽獲獎無數，2022年參加第11屆全國心智障礙者才藝大賽視覺藝術類平面繪畫獲青少年組優等，於2018年國際身心障礙者「集聚不一樣、成就大力量」系列活動展出作品，榮獲「國際香港稀奇動物繪畫比賽」榮獲季軍，他的卓越的表現已經獲得國內、外的肯定。

以下為清棟近幾年獲獎與展出的紀錄：

- 105 年獲選為 104 學年度優秀身心障礙學生。
- 105 年 參加「愛無限可能」畫展，展出繪畫與黏土作品。
- 參展 2016 國際身心障礙者「尊重差異 共同參與」系列活動，第 19 屆愛在畫中身心障礙者巡迴畫展。
- 106 年 6 月榮獲教育部指導 2017 第七屆氣候變遷國中小繪畫創作縣市賽「優勝」。
- 106 年 9 月參加家樂福文教基金會第 8 屆兒童繪畫比賽榮獲入選獎。
- 作品入選 2017 富蘭克林華美投信「繽紛童趣、彩繪人生」桌曆。
- 106 年 4 月 2 日-7 月 30 日期間參加星星的異想世界畫展。
- 106 年 12 月參加紅十字會「愛、分享、陪伴」繪畫比賽，經評選為入選獎。
- 107 年 3 月 27 日—4 月 2 日於更寮國小舉辦個展。
- 107 年 4 月 1 日模範生代表大會 獲選為 106 學年度優秀身心障礙學生。
- 107 年 4 月 2 日-6 月 31 日參加北投春櫻花築巢人畫展。
- 107 年 4 月 29 日參加第 24 屆群生杯全國青少年暨兒童寫生比賽國小組佳作。
- 107 年 6 月 3 日參加第 9 屆遠東同濟會「愛護地球、美麗家園」評選為優選。
- 107 年第六屆彩繪船奇海洋繪畫比賽榮獲天使小畫家。
- 107 年 7 月 6 日榮獲教育部奮發向上優秀學生獎。
- 107 年 10 月 27 日「氣象萬千之自然災後」國際香港台灣學生立體黏土創作比賽榮獲少年藝術家組季軍。
- 107 年 10 月 14 日-11 月 14 日期間參加星兒大稻埕聯合畫展。
- 參展 2018 國際身心障礙者「集聚不一樣 成就大力量」系列活動，

- 第 21 屆愛在畫中身心障礙者巡迴畫展。
- 107 年 10 月作品「反噬」榮獲全國美展平面設計類佳作獎。
- 107 年 12 月通過新北市藝術才能鑑定之資賦優異學生。
- 108 年 1 月「擁夢飛翔 14」十位新北市勇者的傳唱圓夢曲韻一書出版。
- 108 年 4 月關懷兒童畫展暨節能減碳、綠化地球、守護家園環保繪圖比賽佳作獎。
- 108 年 5 月大稻埕沖繩藝術節作品展覽。
- 108 年 6 月階梯式英語檢測通過第六級認證。
- 108 年 7 月台灣兒童水墨寫生比賽入選。
- 108 年 11 月榮獲新北市 108 學年度學生美術比賽平面設計類國中普通班組第三名；全國賽-佳作獎（作品名稱：鯊出重圍）。
- 108 年 12 月海報設計暨四格漫畫比賽國中組性別平等教育類 - 特優。
- 108 年 12 月「CRPD 5 週年-看見多元 幸福共好」第 22 屆「愛在畫中」身心障礙者巡迴畫展。
- 109 年 4 月關懷兒童畫展暨節能減碳、綠化地球、守護家園環保繪圖比賽國中組第二名。
- 109 年 4 月環保地球日暨節能減碳、綠化家園環保海報比賽國中組佳作獎。
- 109 年 6 月第 51 屆世界兒童畫展國中組比賽入選。
- 109 年 9 月第 12 屆育成基金會「最幸福的節日」《中元普渡來~來~來~》國中組第二名。
- 109 年 11 月榮獲新北市 109 學年度學生美術比賽平面設計類國中普通班組 - 第一名。全國賽-佳作獎（作品名稱：疫遊未盡）。
- 109 年 第十屆全國心智障礙者才藝大賽北區初賽視覺藝術類立體造型青少年組-特優。全國賽-佳作獎。

- 110 年 2 月第五屆 COPIC 台灣 ACG 原創插畫大賽國中組-佳作獎。
- 110 學年度五股國中模範生。
- 110 學年度全國學生美術比賽新北市西區（國中普通班漫畫類）佳作
- 110 稀奇動物香港台灣學生繪畫比賽高級組季軍（作品名稱：小白鯨和他的動物朋友們），立體黏土創作比賽少年藝術家組冠軍（作品名稱：絢麗的藍紋章魚）。
- 111 國中畢業領四個獎項- 市長獎、校長獎、家長會長獎和星月爭輝競賽優良獎
- 111 學生美術比賽西區漫畫類高中職普通科組佳作
- 2022 第 11 屆全國心智障礙者才藝大賽視覺藝術類平面繪畫青少年組優等
- 112 年 4 月 24 日-5 月 12 日於新北特殊教育學校奇茂美術館舉辦畫展。

陸、結語

從清棣的輔導實例來看，家庭與學校對於雙重特殊需求學生的學習是非常重要的兩端。在家庭方面，因為父母的全力支持，才能讓低口語自閉症學生透過創作，讓他大腦中的世界可以被看見，表達出他內心的狀態，也讓我們更認識他。在學校方面，連續地提供適合的課程與方案，對於清棣來說是很重要且珍貴的學習資源，希冀資源與支持能持續挹注，讓清棣的美術才能得以繼續發展。

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十六章 猴子大師與我：自閉症資優學生多階層介入 實例分享

李家兆

新北市新店區中正國民小學教師

【摘要】

「猴子大師」於國小階段即通過特教鑑定，為自閉症學生，並在學校老師的推薦下，通過國小一般智能資優鑑定，目前就讀國中七年級，並通過國中學術性向資優（數理類）鑑定，對於數學的解題與學習有強烈的興趣與熱情，更喜歡閱讀，常常手不釋卷，且進入心流狀態。不過，對於人際互動、社會脈絡等方面，是猴子大師的弱勢。

本文主要透過多階層介入運作模式，描繪一位自閉症資優學生的學習與優勢才能發展介入的案例。

關鍵詞：雙重特殊需求、數學才能發展、自閉症、多階層介入運作模式

壹、和「猴子大師」結緣

第一次見到「猴子大師」，便讓筆者留下深刻的印象。當時的他，就讀其他學校，來我們學校參加國小一般智能資優鑑定的複試，在複試進行時，可以發現他的衝動與過動特質，但卻又能感覺到，他對於知識的渴望與動機，除此之外，更觀察到他對規則的堅持與固著。在複試評量結束後，我問他怎麼會來參加資優鑑定呢？他很直接的跟我說，「因為我很聰明啊！而且，我都是我們班的第一名！」確實猴子大師的評量結果真的很優異，但從評量過程的觀察，我推想他在原本的學校應該是學校裡的頭痛人物，可能會造成普通班老師的困擾，因為反應太快、類推能力很強，可能常常會表現出學校課業很簡單、課堂很無聊的狀況，再加上，他的堅持與固著，也可能造成社會互動的困難。

和他的初次見面就是在複試的時候，在確認評量結果後，我想著，如果猴子大師轉學過來，應該要特別注意猴子大師在普通班的適應狀況，同時也可能要評估是否有特教需求。

會有「猴子大師」的稱號出現，主要是因為他在國小三年級時，選修筆者所開設的逐格動畫課程，在那門課程裡，我們完成了一部名為《咕咚：真實的身分》(2020)的動畫片，當時的他，就是劇中的「猴子大師」的配音與操偶，恰好，劇中的猴子大師就是一位學識淵博的智者，也符合我心目中的他的形象，因為熱愛閱讀的他，常常會拿著書本閱讀，也很喜歡到圖書館借閱書籍。所以，平時上課，我也會用猴子大師來稱呼他。

貳、學校適應狀況

一、猴子大師轉學之前

猴子大師低年級就讀的學校是新北市山上的B學校，全校僅有6個班，當時母親選擇讓猴子大師就讀這個B學校，主要考量是在入小學之前，就發現孩子好動，想說在規模比較小的學校，對於他來說會是比較恰當的選擇。不過，卻發現猴子大師雖然在規模比較小的學校，學校適應還是有明顯的困難。

（一）社會適應的困難

雖然B學校規模小，但社會適應的議題仍然存在，對於猴子大師來說，適應團體是很大的困難，母親也曾經跟導師反應，但學校老師會覺得是母親過於溺愛孩子。

在與同儕互動上，猴子大師不知道別人作弄他，當自己不知道怎麼辦的時候，會跟同學打起來。當被同學欺負時，回家也不會跟母親說，主要的原因是，猴子大師無法理解「被作弄」或是「被欺負」，所以曾經被同學壓在地上，猴子大師還覺得是同學在跟他玩。

在學校裡面常常出現這些狀況，所以常被老師投訴，但在學業成績上，猴子大師並沒有特別的需求，只有在書寫上會有困難，常常會覺得沒有東西可以書寫。

（二）對於團體規則的無法理解

每天都需要搭車上、下學，但總是無法遵守在交通車上保持安靜的規則，常會覺得「我又沒有干擾別人，為什麼不能講話？」

且無法看人的臉色，對於覺察別人情緒的能力較弱，對於這些狀況，猴子大師與母親吃足了苦頭。

綜上所述，可以發現猴子大師在社會適應與互動，以及在理解規則方面有明顯的需求，學校老師也建議母親可以帶猴子大師就醫，到臺大醫院評估後，經過新北市政府鑑輔會鑑定為疑似情緒障礙。並於同時，在母親的推薦下，參加並通過國小一般智能資優鑑定。鑑定通過後，母親考量原學校特殊教育資源與資優教育服務的支持，轉學到我們學校。

二、多階層介入運作模式

為說明提供給猴子大師的介入，筆者運用鄒小蘭(2020)的多階層介入的校本方案運作模式進行說明，其中，第一階層「全面性介入」著重在普通班可以提供之優弱勢發展的角度，諸如班級經營的因應策略、普通領域課程調整等；第二階層「目標性介入」，則是採同質性小團體形式進行特定目標的介入，可能由普通班、資優班或身障資源班提供服務，如專長充實課程、小團體輔導課程等；第三階層「密集性介入」則從優勢才能發展的觀點，由資優專長與領域專長教師提供外加之優勢才能發展的一對一或小團體指導。

因筆者所在的學校為設有身心障礙資源班與資優資源班的「雙類型」學校，猴子大師二年級結束後，即轉學到我們學校，當時的特教資格為疑似情緒障礙與一般智能資優，在校內隨即擬定個別教育計畫(融入資優學生個別輔導計畫)提供後續的支持與服務(如圖 16-1)

（一）階層一：全面性介入

因應猴子大師的學習需求，在階層一，全面性介入的情境為普通班的全班教學，與導師討論，兼顧原則與彈性的班級經營，營造友善的關係，在課程分組上，也請導師能因應猴子大師的優、弱勢進行彈性分組方式，或是允許他能單獨完成任務，尤其猴子大師對數學有明顯的興趣，從與母親的訪談就可以了解，「數學天份很明顯，想學更難的，從小就很聰明。三、四歲時，喜歡邏輯的遊戲，五加五等於十，拿蛋盒來看。學英文，也沒有特別學，會推演出規律。數棒給他玩，他就會自己玩」，也請導師能針對數學而有挑戰性的調整。因為在階層一主要執行者為班級導師與科任教師，筆者會利用開學前的雙向會議與個案的相關老師進行說明。

（二）階層二：目標性介入

在階層二，目標性介入的情境為特教群組或小團體教學，特別在小組課時，融入社會技巧訓練，讓猴子大師有機會與同儕進行互動，同時適時觀察是否有個別晤談的需求，在階層二，除了筆者負責的資優課程外，更與身心障礙類特教老師合作討論學生的學習需求，除此之外，喜歡運動的他，更加入由學校體育老師組成的田徑隊，每週都會利用早自修時間進行練習，在那裡，猴子大師也有體育才能展現的機會。

（三）階層三：密集性介入

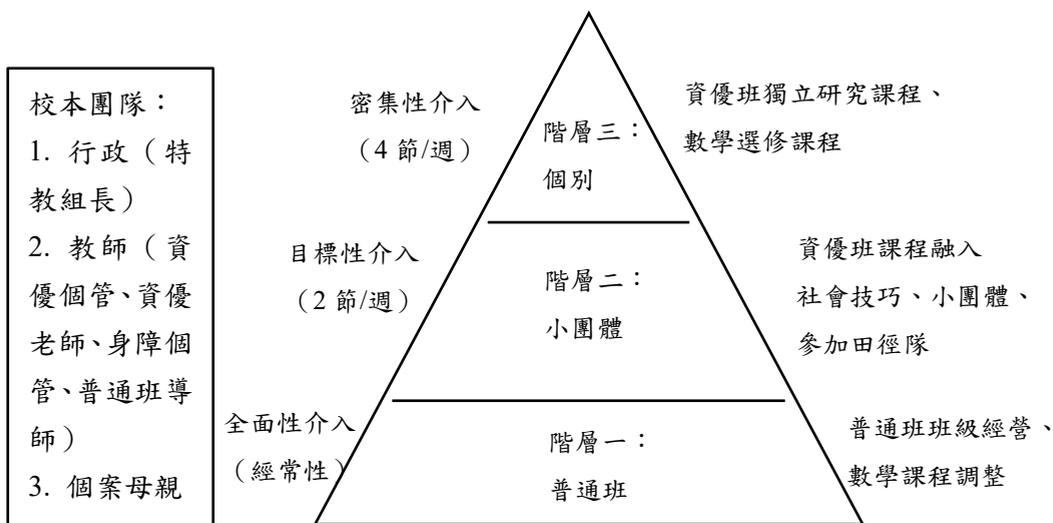
在階層三，密集性介入，則以猴子大師最有興趣的數學選修課程或是獨立研究指導進行，透過良師引導方式，提供猴子大師優勢才能發展。在數學選修課程方面，主要是以提供更具有挑戰性的數學問題，常常會發現，猴子大師對於數學解題的熱忱與認真，且

願意花時間深入探究。透過階層三，也協助他自我覺察、了解和接納，並能建立成功是源自努力而不是能力或運氣，培養其積極、正向的自我概念。

圖 16-1

提供給猴子大師的多階層介入服務模式

猴子大師：CMAS FSIQ 130，非語文能力佳，語文能力也表現優異。立體空間能力佳，喜歡數學解題，常會有衝動、過動行為，生活常規的問題解決能力較弱。



參、母親的引導與陪伴是重要的關鍵

除了學校的多階層介入的服務以外，家庭的支持是很重要的部分。在家裡，猴子大師的主要照顧者為母親，是基督徒，也是幼兒教育背景，因為對兒童心理有興趣，所以在神學院念心理諮商，在18年前完成教牧諮商碩士學位，目前正在攻讀博士學位。因為對兒童心理有興趣，在陪伴猴子大師成長的過程中，自身也在這經驗中學習，體會到「神經多樣性」的可貴與獨特之處。

對於猴子大師才能發展的支持，母親找尋許多的外部資源提供他學習，例如發現他對於程式語言有興趣，找尋可以學習的課程後，引導猴子大師進行自學，在家庭有限的經濟條件下，猴子大師也能保有持續學習的可能性。

當猴子大師在學校面臨許多挑戰時，母親都是重要的引導者與協助者，尤其當他在學校與師長有所衝突時，母親常會引導與剖析脈絡，讓他能夠理解。猴子大師的母親提過，「精神科醫生說要『翻譯』給他聽，因為他沒有辦法『耳濡目染』」。因此母親常常要花費許多時間向猴子大師解釋，在引導後，又必須要帶著他書寫「道歉信」，讓這些道歉能夠化為行動，也逐步讓猴子大師可以類化。

猴子大師雖然持續成長，在許多方面都有進步，包括對自我的認識、與同儕的互動與相處等，但在某些方面仍顯得不夠成熟，在國小五年級下學期時，曾出現「挑戰考零分」的事件，那次的平時考，猴子大師突發奇想，要挑戰過去沒有達成的目標，就是考試要得到零分，「要考到零分很難耶，因為我還必須要在答題時避開正確答案」，猴子大師這樣跟母親說。任課的老師對於他這樣的行為感到不解且生氣，可是，猴子大師卻無法理解老師對於這件事情是很生氣的，只想著自己要進行這個挑戰。

肆、對於未來的想法

猴子大師目前 12 歲，甫從國小畢業，正要進入國中階段。猴子大師喜歡閱讀，所以有許多的知識，稱呼他為猴子「大師」是無庸置疑的，然而，在面對生活上、人際方面，他還有許多要學習的地方，尤其是在生活體驗方面，母親也讓猴子大師自主搭火車到雲林探望外婆，藉此讓他練習自主與獨立，除此之外，更希望透過不同的機會，訓練他負責任的態度。

然而，雙重特殊需求學生常會因為遮蔽效應（mask effect），導致優勢的才能被弱勢的需求所掩蓋，所以常會出現矛盾的狀態，即便非常有想法，但卻因為其弱勢的需求而有所限制，這其實是很可惜，也非常需要師長、家長協助與支持之處，所以，當我們未來遇見像猴子大師這類的學生時，也能站在他們的位置，理解他們是多麼的不容易。

回到才能發展的觀點來看，才能並非一蹴可幾的，而是需要長時間的累積與發展。猴子大師目前才正要就讀國中，雖然確定通過國中學術資優鑑定（數理類），對於升上國中後的學習，母親雖然表示擔心，但也只能走一步、算一步。不過，面對未來的想法，猴子大師的母親曾提到，「家人把能力當成是生命的一部分，你那麼會跑步，是跟上帝給你的天命有很大的關係，這是特質的一種，我們不會特別強調優異的部分，我們重視將來面對生活的態度」。面對不確定的未來，猴子大師也會持續展現他大師般的智慧吧！

參考文獻

劉立齊、王子鈞、陳恩祈、李家兆（2020年7月13日）。咕
咚：真實的身分。取自
<https://www.youtube.com/watch?v=NOZSHPS2tvE&t=4s>

鄒小蘭（2020）：國小自閉症資優生多階層校本方案運作模式之探
究。特殊教育研究學刊，45（2），1-29。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45\(2\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202007_45(2).0001)

雙重特殊需求學生的輔導案例

第十七章 溫柔的堅持與順從：自閉症兼具美術資優 學生輔導案例及省思

段世珍

臺北市天母國中美術資優方案教師

【摘要】

志軒(化名)是一位不多話的小男孩,也是美術資優的創作高手。他有著誠摯臉龐與天真純樸眼神,經常斯文的重複玩著自己的雙手;雖然動作慢,卻堅持要完成作品才下課;喜歡跟同學一起創作紙製吉他,卻沒有耐心聽老師說明美的形式原理,只顧著認真創作。三年來,溫柔且優雅堅定地學習繪畫,決定要考高中美術班後,順從的接受美術班術科考試練習與會考學科苦讀的煎熬。邁向高中美術班的升學路上,個案能溫柔的堅持,來自充滿著父母的用心及期待、學校老師們的專業評估及陪伴、優勢輔導策略、外加美術資優方案的課程。本文回顧並省思個案如何從小學時期,在校都不說話,情緒不穩到能依照家長與學校安排學、術科課程,堅持到錄取高職廣設科就讀。

關鍵字：自閉症、美術資優、美術資優方案、優勢輔導策略

壹、父母的用心及期待

通常父母是最先了解他們的孩子，不僅看見孩子表現出天賦的特質，而且還共同經歷他們發展中的一些困難狀況。通過學校的老師及同儕的反應，父母可以獲取學習狀況、教學策略和資源來支持孩子，幫助他們發展天賦並適應他們的學習障礙。在生活及學習環境的各種情況，雙重特殊的學生家長都知道自己孩子與眾不同。他們可能會感到困惑，因為他們發現到自己的孩子，在某些領域非常有能力，而在其他領域則表現較不理想。本文所述之雙重特殊需求孩子（以下簡稱為雙特學生或雙特生）的父母，非常用心的照顧志軒並且從小就蒐集並記錄他的作品，因此，分享此個案，做為教師與家長在輔導雙特學生時的參考。

一、特殊生歷程

志軒小時候曾在中國就學，曾經被當地老師獨自一人隔離在教室一角。因此，父母才意識到志軒在學習方面的問題，於是，將孩子轉回臺灣就讀並就醫。小時候在家時，他特別喜歡繞著家裡的餐桌走，而且表現出很開心的樣子。另外，他還有以下與其他孩子不同的行為，例如：髮型堅持不改變，如果有不符合他的意，就會和人吵架；指甲也不能剪太短，鞋子一定穿黑色的，如果不合他的意，他雖然不說，但就會盡量不穿不用。愛用黏土捏球、紙張捲直筒、面具等，會一直做，做到 40-50 個以上。在就讀幼兒園到小學一年級第一學期的期間，志軒在上課時，會發出聲音和動作干擾學校上課。大多時間，自己玩自己的，不聽從老師的命令，與其他小朋友常發生爭執，因此老師都採用隔離的策略來解決衝突的狀況。

小一下學期，志軒轉學回臺灣，接受臺北市某國小資源班的外加服務。在學習上，常有注意力不足的問題行為，常需老師一對一的教導，無法進行團體的教學，不論在學校或安親班都有此問題。一直到了小學三年級，醫生診斷為注意力缺陷與過動症（簡稱ADHD），並建議用藥，用藥後雖能專心學習，但也變得較為沉默。整體而言，志軒在接受資源班輔導前，他和同儕互動模式都很被動，人際適應上缺乏交流技巧，容易與人衝突，也缺乏與人互動的意願。直到至資源班上課二年後，與同學互動較為頻繁，也能慢慢與資源班同儕有一些交流，但在普通班還是常有孤僻一人的情形。

小六升國中時，延續國小的情緒行為障礙的鑑定身分，安置資源班，接受外加式社會技巧、學習策略、作文課等課程服務。任課老師發覺得志軒的行為舉止特別，不太在乎他人的感受，會在同學面前直指同學的短處，讓同學覺得羞愧也不自知，如：曾直指某位同學有頭皮屑，即便該同學說不是，他還不停地重複地說那就是頭皮屑；與同儕互動時，很少主動與人互動，都是在老師的引導下才能進行，或是被動的回應同學的邀請；上課時間則沉溺在自己的畫畫當中，除非老師一對一的和他互動，他才可能回應。

二、父母的照顧與教養

父親雖然在上海工作，但母親對小孩教養非常用心，父親每個月也都回來一次，對志軒也非常用心，而最好的朋友是弟弟。志軒的家庭支持功能穩定，父母期望他能再多看看世界，後續可以到不同的國家學習和體驗。志軒的媽媽是日本人，也是主要照顧者及主要學習協助者，因此志軒對長輩是相當有禮貌的。可見志軒的媽媽非常重視教育。雖然國中老師觀察，志軒會每天固定與導師打招呼與放學後向老師鞠躬敬禮，但老師認為這是他儀式性的行為模式。

父親表示志軒在很小的時候就和一般的孩子一樣，畫圖沒有特別的主題，也就沒有特別的培養他在畫圖方面的興趣，特別的是他的圖畫經常伴隨著他自己的故事，也因為如此，他的作畫主角會重複的出現。這也許是他開始創造思考的起步。開始幼兒園的生活後，不擅長溝通的志軒開始運用他的圖畫和同儕進行交流，但是小朋友之間不一定有太多的耐心進行閱讀，以致於志軒的朋友（畫面上的主角）不是太多（如圖 17-1 與圖 17-2）。他經常在學校的課餘時間，待在教室畫圖來渡過他的空閒時間，一方面是因為他自己感興趣，另一方面很可能也是沒有朋友可以一起玩。

志軒國小一下返台就讀國小，花費大約一年的時間重新學習中文，因此讓他更難交到朋友，也讓畫圖變得更重要，這時的畫作開始有了很多主角，而且這些主角大部分都是他自己的創作。家長在三、四年級的時候，讓他正式的去學習一些創作的課程，那時才逐漸的看出他在畫圖方面的優勢能力。不過在小學，他一直沒能找出如何和同學溝通的方法，仍舊是選擇一頭栽進畫畫的世界，這時的圖畫主題雖然清晰很多，但仍舊是自由發揮居多，並沒有接受傳統繪畫的訓練（圖 17-3 至圖 17-6）。

志軒進了國中後，還是沒有能擺脫人際交往的不適應，但是，這時的畫作已經具備細節及故事（圖 17-7），同時他也可以進行遊戲的創作（圖 17-8），這階段的志軒開始具備用創作和同學溝通的技巧。因為參與美術資優方案，很快結交了許多同儕，也開始藉由同儕及老師的鼓勵建立了信心，在八年級下學期的時候，開始明確的告訴父母他想往這個方向發展，所以，九年級上學期中，才真正開始接受正規的術科考試的繪畫訓練。

圖 17-1
學前時期的作品



圖 17-2
學前時期的作品

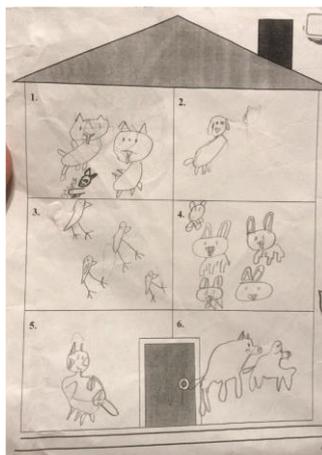


圖 17-3
國小時期作品



圖 17-4
國小時期作品



圖 17-5

國小時期作品



圖 17-6

國小時期作品



圖 17-7

國中時期作品

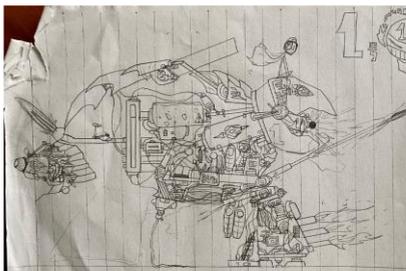


圖 17-8

國中時期作品



貳、學校老師們的專業評估及陪伴

一、學校特教鑑定與服務

志軒國小時鑑定為「情緒行為障礙」安置資源班，接受特教服務，並延續特教身分。智力屬正常水準：魏氏兒童智力量表第五版（WISC-V）的全量表智商為 97。視覺空間智商 123，語文理解智商 84，兩者間差距較大。

國中時，醫療診斷持有臺北榮民總醫院開立的診斷證明，懷疑該生有自閉症特質，例如：(1) 在家長與國中導師填寫的高功能自閉症/亞斯伯格症行為檢核表上，結果均為疑似高功能自閉症/亞斯伯格症；(2) 顯著社會互動及溝通困難方面人溝通互動的困難；(3) 表現出固定而有限之行為模式及興趣。

適應行為方面，志軒總是一個人靜坐在自己的座位上畫畫，等待別人來主動口語溝通互動；且回應同儕的語彙量都很簡要，很少有雙方往來的溝通互動模式。在家也不會主動告知家長學校發生的事情，都是要家長逐步地詢問，才能了解發生事情的來龍去脈；雖會主動和弟弟互動，但也大多是使用個案做出的紙槍，或玩他自己創造的遊戲玩法。

在讀寫能力方面，國中的鑑定資料顯示志軒有讀寫困難的問題，他的鑑定資料摘要如下：(1) 基礎能力顯示有識字困難：看字讀音造詞 57 結果正確性 PR19 流暢性 PR1~PR5；(2) 聲韻覺識：去音首的能力為百分等級（以下簡稱 PR）21，假音認量表為 PR14 和假音認讀流暢性量表為 PR11，顯示志軒在核心能力有所問題，再由其視覺空間智商達 123 的測驗結果，可知他的內在能力落差很大，因此，依修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2013)，

經鑑輔會鑑定為自閉症亞斯伯格症，並兼有學習障礙之讀寫困難，安置於身心障礙分散式資源班，並於考試時提供報讀服務，協助個案進行作答。

二、個別化教育計畫

由於志軒具有美術相關的優秀能力，但確有人際、讀寫等相關問題，例如他的考卷作答狀況很慢，不是停留在一個題目上太久，而是來不及閱讀完題目，以致無法作答，因此段考是採用報讀題目並延長考試時間。所以在國中階段的個別教育計畫主要提供社會技巧、學習策略、國文、美術資優方案等課程，並安排同儕協助，適應團體生活，特別是將普通班座位安排在前段，以利教師隨時進行課堂提醒。

參、優勢輔導策略-美術資優方案的課程

志軒進入國中後，特教組就建議他參與「美術資優方案」，此一計畫希望能經由一系列教學課程，讓具美術資優特質的志軒，透過教師引導，了解電影創作影像拍攝與影片剪接原理，設計在生活中形成的美學意涵，感受日常生活中，不同形式美學的認知，形成設計表現，用以強化視覺思維及創作、協助理解擴增實境（Augmented Reality，簡稱AR）、與虛擬實境（virtual reality，簡稱VR）電腦創作技法等充實課程，在這個基礎上建構個人美學與人文探索的獨特性。

一、七年級的課程「電影創作」「設計原理」

志軒初次接觸電影創作課程，外聘老師說明可以讓他從自己熟悉的主題切入。除了教授電腦剪接製片軟體之外，在影片主題設定上，希望能從自己的家人或喜好拍攝開始。於是，志軒用他家的貓為主題創作了一個有爸爸弟弟入鏡的短片「我的家人覺得我的貓是...」，嘗試透過訪談者的旁白去搭配被拍攝者的影像，表達自己的觀察與感受。「設計原理」課程，先以素描實作練習、服裝設計草圖及手繪 pop 字體練習，逐漸了解設計思考方式與如何有目的地將自己設定的主題，透過合適的設計繪製作品。

二、八年級的「美學創作」與「擴增實境」課程

「美學創作」課程讓志軒學習如何創作平面設計時，需要理解美的形式原理與原則，透過線條設計、色塊設計及玩氣球搞創意及浮水印的實作課程，建構如何鋪陳符合自己意象的創作，同時學習如何用電腦繪圖軟體，為企業設計識別系統 logo 及名片（圖 17-9）、廣告宣傳單。「擴增實境」課程，讓志軒學習如何了解 AR 的手機 APP 應用與實際體驗，擴增自己視覺意象。並學習電腦軟體 Blender，創作 3D 物件建模的應用與實作，志軒在外聘老師的指導之後，認真地完成自己想像的物件，甚至堅持完成作品才下課，看見資優生追求完美的特質。（圖 17-10）

三、九年級的「虛擬實境」與「術科考練習」課程

「虛擬實境」課程，讓志軒學習如何用電腦軟體來、CoSpaces 建立場景（圖 17-11，圖 17-12）。學習歷程中志軒也是花了很多時

間，從不同的角度，重視細節且重複修改設計他喜歡的場景。因為目前大多數九年級學生都在複習會考的考試內容，但志軒表示他願意參與高中美術班加考術科，因此從 11 月開始就參與專門量身訂製的「術科考練習」課程，以便協助他通過未來的術科考試。

肆、邁向高中美術班的歷程

一、學習歷程與目標

（一）認識術科考

「高中美術班（科）聯合鑑定術科測驗」是報考高中（職）美術班必需的重要考試，測驗科目包含素描（占 40%）、水彩（占 25%）、水墨（占 25%）及書法（占 10%），上述四項考科分數高低直接影響學生參加「美術班聯合甄選入學」的錄取機會。

（二）練習的心情與壓力

通常經鑑定後參與國中美術資優方案的學生，如果有意願報考高中美術班，會在八年級下學期開始分流，參與教授以術科考內容，包含素描、水彩、水墨、書法等繪畫技巧的課程。由於志軒的繪畫速度不夠快，要在有限的考試時間內，完成優秀作品，就會是一大難題，因此他必須熟練素描作品的寫實表現能力，所以老師讓他練習如何更精準的透過媒材表現技巧，譬如：構圖、明暗、立體、透視、空間等觀念建立，快速地熟練的單色造形描繪……等。水彩部分，因為志軒並不熟悉水彩畫法，因此對於水分的控制及如何感知造型、色彩、質感的表現並不理想，雖然老師可以感受到志軒有些不順暢的壓力，但是他依然緩慢安靜的作畫，也很認真地聆聽老師的指導與示範。其他如水墨畫書法，這更是志軒之前沒有涉略的

媒材，他也耐心的從基礎慢慢學習與練習，也逐漸進步許多(圖 17-13、圖 17-14)。

二、術科考練習課程計畫

因為志軒有意報考高中美術班，因此老師為志軒和其他美術資優學生，在 2022 年 11 月至 2023 年 4 月，安排了素描 36 小時、水彩 33 小時、水墨 39 小時、書法 15 小時，共計 123 小時。分別由各領域專業教師指導，並設計題目讓學生練習，同時以模擬考試時間，讓學生能逐步適應考試內容與時間的掌控，這個歷程讓志軒對術科考試的歷程更為熟悉，也減緩了他在美術考試的緊張與不知所措的狀況。

三、會考學科的苦讀與策略

志軒父親曾表示，雖然志軒有學習障礙的讀寫困難，但是經由抽離課程以及老師指導並提供的閱讀輔導策略，使得他逐漸掌握讀書方法。再加上志軒也都盡心盡力準備學科考，以及堅持的心，因此在家做功課及讀書都花很多時間，常常讀到半夜，努力且堅毅的達成自己的目標。

四、會考成績及術科考成績

最終，志軒四月術科考成績終於揭曉，分別為素描 74、水彩 70、水墨 75、書法 52，總分 271，其六月會考成績也通過美術班學科門檻，但，最後決定以技優的管道(獲得技藝教育競賽第一名、藝術聯展優選)，進入高職廣告設計科，這一方面可能是因為志軒

迷上了電腦繪圖，也可能是因為在七、八年級參與美術資優方案的學習，比較偏重電腦繪圖設計課程，而影響了他日後的升學選擇。

伍、省思：默默地給自己一個承諾

郭靜姿(2021)指出雙特學生需要許多協助，包含發展優勢、補救弱勢、提高人際技巧、充實設備、教師提供諮詢與協助、學校提供諮詢與協助等，現況顯示目前的支持仍有很多不足，其因應對策有三：一為配合學生需求提供才能發展課程；二為配合學生障礙面提供相關輔具和弱勢補救課程；三為提供教師必要的資源及支持。因此，筆者依據前述策略與個人教學經驗，省思提供雙特學生適性協助與資源的方法。

一、配合學生需求提供才能發展課程

筆者是美術資優方案的召集人，平時仍有普通班的課程需要費心，周六上午協助規劃及安排美術資優生學習，一直到志軒表示要參與高中美術班術科考試，才積極陪伴他素描、水彩、水墨、書法的練習，給他建議與方向，讓他穩定的持續完成心中的目標。經過這次的陪伴與輔導雙重特殊需求學生的經驗與歷程，筆者覺得仍有改進的空間，那就是當確認有疑似國小雙特生個案升學到國中時，能即早與特教組個管老師與行政人員，進行討論，通盤整合各種資源，給雙特生更好的服務，也協助學生及早思考下一個學習階段的入學方向，預先設計更適切的才能發展課程。

二、配合學生障礙面提供相關輔具與弱勢補救課程

在國中特教抽離課程方面，黃老師的作文加強指導及閱讀輔導策略，對志軒準備會考學科考試有很大的幫助。但除了學科指導外，也能提供更多的情意與生涯輔導課程，協助志軒試著了解自己，並思考未來的職涯規劃與發展。就現場教學中，老師可運用 McCaulley and Martin (1995) 提出的 MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) 心理動力模型，該模型係根據瑞士心理學家榮格 (Carl G. Jung) 的心理類型理論，發展出 16 型職業人格測試，有助於協助學生找出真實性格，辨認出合適自身的工作性質，若能提早協助志軒理解自己專注度高的特質是藝術家具備的人格特質之一，將有助於協助他定向與進行職涯規劃。

三、提供必要的資源及支持

畢業後，志軒選擇就讀高職廣告設計科，從事廣告設計的學習，而非選擇就讀普通高中美術班。其原因在於他想學的不只是傳統的繪畫，還想了解其他設計的手法，而這部分的學習在高職會涉獵更多。但筆者認為藝術家的養成跟設計學門系統，差異很大，設計是比較具商業性的訓練，而藝術家除了需要傳統與當代技法的磨練之外，還需要更多思辨的啟發與討論。因此向志軒的父親表示志軒心思細膩、專注度高，如果能自信的表述創意想法，未來也能成為一位有特色的設計師。因此建議除學校的教學外，也能參與外界其他專業機構的活動，並持續參與國內各項美術創作比賽，讓志軒的創作更有能見度，增強自信並增添藝術生命力，在日後成為一位引領風潮的藝術家。

陸、結語

志軒是美術資優生，靜默沉穩展現出創作天賦。三年來，他能堅定學習繪畫，是父母期待、老師評估、資優方案共同成就了他的堅持。回顧個案成長，筆者建議未來多參與外部專業機構學習，勤於參賽提升能見度，成為具特色的藝術家，實踐資優生追求完美的特質。

圖 17-9
企業設計識別系統 logo、名片



圖 17-10
3D 物件建模



圖 17-11
CoSpaces 建立場景 實作



圖 17-12
CoSpaces 建立場景



圖 17-13

高中美術班術科考素描練習



圖 17-14

高中美術班術科考水墨練習



參考文獻

郭靜姿 (2021)：雙重特殊需求學生的發掘與輔導：問題與對策。

2021 全國特殊教育教學實務學術研討會。檢自 https://志軒sped.nu.edu.tw/Case_Detail.aspx?Hid=216。(Feb. 15, 2022)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder-V* (5th ed.). Washington, DC: Author.

<https://dsm.psychiatryonline.org/doi/boo志軒/10.1176/appi.boo志軒s.9780890425596>

McCaulley, M. H., & Martin, C. R. (1995). Career Assessment and the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 219-239. <https://doi.org/10.1177/106907279500300208>