



雙重特殊需求學生的 發掘與輔導

主編 郭靜姿 陳彥璋

作者群

于曉平	吳淑敏	吳品璇	宋明芬	林寶鈺
林靜怡	陳勇祥	陳彥璋	陳錦雪	孫義芬
桂舒嫻	郭靜姿	張紀盈	黃葳庭	程惠玲
楊麗雪	鄒小蘭	廖盈絮	蔡明富	賴盈秀
鄭靜辰	戴令采	藍珮瑜	合著	



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



國立臺灣師範大學

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特殊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。本書蒐集有關雙重特殊需求學生之輔導理念及教學案例共 20 篇，期能廣為分享，並推廣至教學現場以惠及學生。本書在有限的時間內出版，故未能蒐羅身心障礙及資賦優異交集超越數十多類的雙重案例，未來將再蒐集其他身心障礙類別與資賦優異類別的雙重特殊需求學生案例，持續出版套書。

本書得以順利付梓，首先感謝全體作者惠賜稿件，亦感謝中原大學陳彥璋助理教授協助審查。除此之外，計畫助理周佩蓉小姐協助排版、林燁虹助理協助美工設計、藍珮瑜協助校稿，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。未來也將再擴充與強化推廣更多其他身心障礙與資賦優異類別的雙重特殊需求學生案例分享。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 110 年元月 15 日

目錄

理念篇

- 編者序／郭靜姿 I
- 第一章 雙重特殊需求學生之發掘與輔導 / 郭靜姿、陳彥偉 4
- 第二章 學校本位之雙重特殊需求學生評量與多層次輔導
.....／鄒小蘭 26
- 第三章 良師輔導與雙重特殊需求學生教學.....／于曉平 76
- 第四章 國小雙重特殊需求學生學習策略.....／藍珮瑜 104

課程教學篇

- 第五章 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.....／郭靜姿 119
- 第六章 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.....／郭靜姿 145
- 第七章 運用繪本教學於雙重特殊需求學生的美術才能培育
.....／鄺靜辰、郭靜姿 166
- 第八章 聽見聲音 看見需求—為聽覺障礙資優學生學習需求發聲.....／廖盈潔、郭靜姿 193
- 第九章 融合思維下身心障礙美術才能優異學生資源式藝術方案實踐歷程.....／賴盈秀 229

實例輔導篇

- 第十章 點一盞音樂之燭：視障音樂資優學生輔導實例
.....／張紀盈 252
- 第十一章 譜一曲心靈的樂章：聽障音樂資優學生輔導實例
.....／楊麗雪 266
- 第十二章 「罕見」的挑戰與無限—語文優異身體病弱大學生的輔導經驗分享.....／蔡明富、林寶鈺 282
- 第十三章 ADHD 資優學生與我共舞.....／陳錦雪 296
- 第十四章 阿挺的語言蛻變：學障數理資優學生輔導實例
.....／程惠玲、孫義芬 313
- 第十五章 斯邁爾與我：亞斯伯格數理資優學生輔導實例
.....／桂舒嫻 333
- 第十六章 雙重特殊需求學生案例分享-開啟與地球人溝通之鑰
.....／吳淑敏 351
- 第十七章 一閃一閃亮晶晶：自閉症舞蹈資優學生輔導實例
.....／宋明芬、吳品璇、林靜怡 368
- 第十八章 高中輕度自閉症資優學生優勢支持系統建構的經驗分享.....／蔡明富、陳勇祥 378
- 第十九章 知「憂」與支「優」—大學美術優異自閉症學生的輔導經驗分享.....／蔡明富、黃葳庭、林寶鈺 388
- 第二十章 音樂治療運用於年輕自閉症畫家...／戴令采 404

第一章 雙重特殊需求學生之發掘與輔導

郭靜姿¹、陳彥璋²

¹ 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

² 中原大學特殊教育學系助理教授

【摘要】

在資賦優異與身心障礙學生分軌鑑定的制度中，未被轉介鑑定或鑑出的雙重特殊需求頗多，原因是：資優的光環遮蔽障礙的特質或是障礙的標記遮蔽資優的潛能。國內雙重特殊需求學生的鑑出率偏低，探討其因素，可能因普教老師在未能充分了解雙重特殊需求學生的特質下，轉介學生接受鑑定及參與資優教育的機會相對降低。故本文旨由介紹雙重特殊需求學生的特質，發掘與鑑定步驟，論述雙重特殊需求學教學與輔導、以及課程設計原則，最後提出總結與建議。

隨著特殊教育的逐步推展，教師及社會大眾對於身心障礙與資優學生的特質，相較過去有更進一步的了解，惟在教學現場中，教師會發現少數學生在特質上不同於一般人對於資優學生或身心障礙學生的認識，例如：有的學生被鑑定為身心障礙，但卻表現出優秀的特殊才能；有的被鑑定為資賦優異，但卻學業成就低落或人際關係欠佳；甚

至老師們偶而也會發現有的學生看似具有特殊才能，但又未達到資優或身心障礙的標準。上述學生有可能是雙重特殊需求的學生，但在目前資賦優異與身心障礙學生分軌鑑定的制度中，未被轉介鑑定或鑑出，原因是：資優的光環遮蔽了障礙的特質或是障礙的標記遮蔽了資優的潛能。

依據教育部 108 年度特殊教育通報網所提供的數據，目前高級中等以下學校總計有 376 位雙重特殊需求學生，在 100 位資優生中，雙重特殊需求學生僅鑑出 1.34 位；在 100 位身心障礙學生中，雙重特殊需求學生僅鑑出 0.4 位。此項數據明顯低於美國所推估或經由實際調查所獲得的雙重特殊需求學生的出現率約 2~5% (Nielsen, 2002; Trail, 2010; Lovett & Sparks, 2010)。由表 1-1 可看出國內鑑出的雙重特殊需求學生以自閉症學生居多，占 64.1%。學障資優學生鑑出率僅占雙重特殊需求學生總數 4.3%，其原因可能是因障礙特質影響學業成就表現，不易為教師轉介出來鑑定。

壹、雙重特殊需求學生的特質

當學生兼具資優與障礙特質，同時需要資優教育與身心障礙教育雙邊的服務時，稱之為雙重特殊需求學生(twice exceptional) (以下簡稱雙特學生)。一般來說，雙重特殊需求學生在認知與情意方面，可能具有以下一種或多種學習困難 (Colorado Department of Education, 2009)：1. 口語與能力表現不一致；2. 學習技巧有缺陷或不穩定，造成學習被動、缺乏動機、逃避學校功課或常常無法完成指定的作業；3. 在學校情境中容易遭受挫折；4. 在聽覺、視覺處理過

程有困難，導致反應遲緩，被認定為思考遲緩；5.長期記憶與（或）短期記憶的問題；6.因為知覺處理問題而顯現出笨拙、字跡潦草與紙筆作業困難；7.缺乏組織技巧與學習技巧；顯現出極端的「混亂」情形；8.很難用線性方式進行思考；遵循指示有困難；9.受挫時放棄，害怕冒失敗與錯誤的風險；10.解釋或表達想法有困難；11.無法成功時，容易怪罪他人；12.容易分心，無法維持長時間的注意力；13.難以控制衝動的行為；14.社交技巧不良或展現出反社會行為；15.對批評過於敏感、容易焦慮生氣。

表 1-1

108 學年度雙重特殊需求學生的類別

	國小	國中	高中	小計/百分比
多重障礙	1	2	0	3/.008
自閉症	81	102	58	241/.641
身體病弱	3	5	7	15/.040
其他障礙	2	0	1	3/.008
肢體障礙	0	4	7	11/.029
情緒行為障礙	21	16	13	50/.133
視覺障礙	0	1	3	4/.011
腦性麻痺	2	2	2	6/.016
語言障礙	1	1	0	2/.005
學習障礙	2	3	11	16/.043
聽覺障礙	7	11	7	25/.066
小計	120	147	109	376

基於上述困難，在**生理特質**上，雙特學生會隨著不同障礙類別而在生理知覺及感覺動作上有不同問題出現。例如：輕度自閉症學生知覺處理速度較慢；注意力缺陷過動學生專注困難；身體病弱學生體能不足...等。在**認知特質**上，雙特學生對於有興趣的領域能專注很久，惟興趣領域經常與學校學科或學校活動無關，學業表現未必能彰顯資優特質；基本學業技巧習得困難需要教導適當的學習策略；由於認知過程缺損造成閱讀困難，或因執行功能缺損導致某些學習表現不佳。在**人格特質**上，雙特學生受挫或生氣時可能出現憤怒、哭泣或退縮等不成熟的行為，並藉由這些行為表達遭遇困難時的情緒感受；在有障礙的領域需要教師直接的協助與提供回饋，但在其他領域卻非常獨立，表現出極度的堅持與缺乏彈性；對於障礙領域十分敏感，很在意他人的言詞或表情；喜好對自我、教師或其他人進行批判；孤獨，有時會因社交技巧缺乏不為同儕接納。

不過雙重特殊需求學生也有優秀的特質，如能在教學上提供介入，當能協助潛能開展。例如：1.特殊才能或興趣如受到重視與培育，可能大放光彩；2.興趣放在大原則、大方向上，而不是細節部分，較能自由展現自己；3.強烈的好奇心與喜好提問，如能加強對社會情境的觀察會增進人際關係；4.能從完成的工作或過程中展現創意及想像力，如能配合情境要求會較受賞識；5.常以不尋常的方式表現幽默感，若少些「冷笑話」會更討人喜歡；6.具有獨特的想法與意見，如能傾聽同儕想法，能減少格格不入的色彩；7.對於感興趣的事精力充沛，高度展現「工作狂」，反之則興趣缺缺，因此需要結合其優勢，提升弱勢表現。因之，雙重特殊需求學生如遇貴人或良師栽培，以才能發展為本位為中心

學習，當較能發展潛能；反之，如教師忽略才能、放大缺點，則學習歷程會充滿沮喪與挫折。

貳、雙重特殊需求學生的發掘與鑑定

一、雙重特殊需求學生亟需「伯樂」與「貴人」發掘

發掘雙重特殊需求學生的第一步是普通班老師的敏銳觀察與推薦。雙特學生在課堂或課外所展現的才能如：優秀的計算能力、超前的科學知識、特定事物的記憶能力、獨特的繪畫風格、特別的嗜好、敏銳的音感等等，都可能是不同樣貌的資優，需要老師重視與接納。傳統的資優鑑定或許無法發現雙特學生的資優，但經由檔案評量、實作展演、動態評量、專家研判等，或可發掘特殊才能予以培育。

實務上常發現教師或行政人員誤以為學生智商未達130、學業表現不佳、甚或人際關係不良而忽略轉介鑑定的機會，如此，學生的才能便無法被發掘。因此千里馬需要伯樂推薦，教師如能細心發掘學生的優勢才能常成為學生生命中的第一個貴人。附件1為適合於雙重特殊需求學生發掘之檢核表，教師可就學生能力優異的領域選擇其中一項或數項特質填寫，作為轉介學生的參考。

二、雙重特殊需求學生鑑定原則

在鑑定雙重特殊需求學生時必須提供公平的鑑定機會讓學生接受資優教育服務。當學生都有機會接受完整的鑑定過程，並使用多元資料、工具與鑑定標準，被鑑出的機會便增加許多。多元工具與多樣資料能協助了解學生的各方面能力或潛能；鑑定工具如能收集到學生的背景、才能

領域，用以了解該學生的特殊表現，當更能符合生態效度的理念。如果學生的表現未達資優水準，運用動態評量介入方式，觀察學生介入後的最佳表現及最大發展空間，也可提高雙重特殊需求學生通過鑑定的機率。

三、雙重特殊需求學生鑑定步驟

鑑定雙重特殊需求學生較鑑定一般資優學生為困難，需要採用下列步驟：

- (一) 篩選：父母、教師與同儕的觀察及轉介；適度運用「特殊需求檢核表」，可以協助教師或家長對雙重特殊需求特質的認識及檢核；
- (二) 選擇適當的標準化測驗：解釋測驗結果應注意各分測驗意義，由分量表發現優勢能力；
- (三) 觀察教學：由具有經驗之教師及受過訓練之觀察員，觀察學生在學習情境中的表現，並適當運用提示介入，藉以評估發展區間；
- (四) 專業判斷：蒐集多元資料，據以作為鑑定及教育安置考量（Maker，1981）。

雙重特殊需求學生的鑑定需要資優教育工作者與身心障礙教育工作者雙邊合作，在鑑定流程中亟需第一線教師觀察與推薦、雙類特殊教育小組相互轉介及鑑定，並提供鑑輔會綜合研判，以能有更適切的鑑定結果。鑑定流程建議如圖 1-1 所示。

參、雙重特殊需求學生的教學與輔導原則

雙重特殊需求學生的教育提供資優教育和障礙教育雙邊服務。協助雙重特殊需求學生步驟如下則規定：

- (一) 確認提供服務的角色：協助雙重特殊需求學生的第一步，便是要了解哪些人將會在服務計畫上扮演重要的角色。這些人包括：資優教育教師、身心障礙教育教師、學校心理師、社工、職能治療師、語言治療師、心理師、班級教師、行政人員及家長。
- (二) 組成個別化輔導委員會：參與會議的成員應該包括每位提供雙重特殊需求學生的成員，並從中選出個案管理人員來引領服務方案進行。
- (三) 成立個別化輔導小組：旨在確認雙重特殊需求學生的教學與輔導需求，藉由討論與訓練來形成合作小組。值得注意的是，每個人在小組中表達的看法都必須被重視。
- (四) 決定需求與確認問題：確認與雙重特殊需求學生有關人員所關注的事情，了解雙重特殊需求學生可能面臨的問題及其解決之道。因此，建議提供需求調查表給相關人員填寫，用來確認特殊的需求、問題與其他相關的議題。
- (五) 發展輔導計畫：當團隊有共同的清楚目標後，依據目標而發展出的計畫應該包括：目標、達成目標所需的策略、可能面臨的阻礙、所需資源以及一套評量學生進步情形的方法。

- (六) 執行與隨時調整：對教育體系來說，隨時的進行調整是一件重要的事（Colorado Department of Education, 2009）。

另外，Nielsen、Higgins、Wilkinson 與 Webb（1994）指出為雙特學生所做教學調整可以分成九類：

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

導學生的作業；測驗地點移至資源教室。

雙重特殊需求學生在心理輔導層面，除需了解資優學生的心理輔導方式外，更需要重視生涯輔導的部分，用以去除弱勢資優生固著性之生涯發展迷思。此類學生由於偏內向人格特質、情緒抑鬱性及變異性高，所以學校應建立適當的輔導措施，加強學習、生活、人際社交與心理輔導，並從個別輔導、團體輔導與親職輔導著手，以便提供由內而外的支持。個別輔導方面：協助學生了解自身特質、教導正向的自我約束及課業研讀技巧；團體輔導方面：強調自尊心的建立、正向同儕互動及壓力抒解、提供升學相關資訊；親職輔導方面：協助家長了解孩子的能力、對於孩子的特質與學習狀況建立正確的認知，並提供情緒上的支持。

第一章：雙重特殊需求學生之發掘與輔導

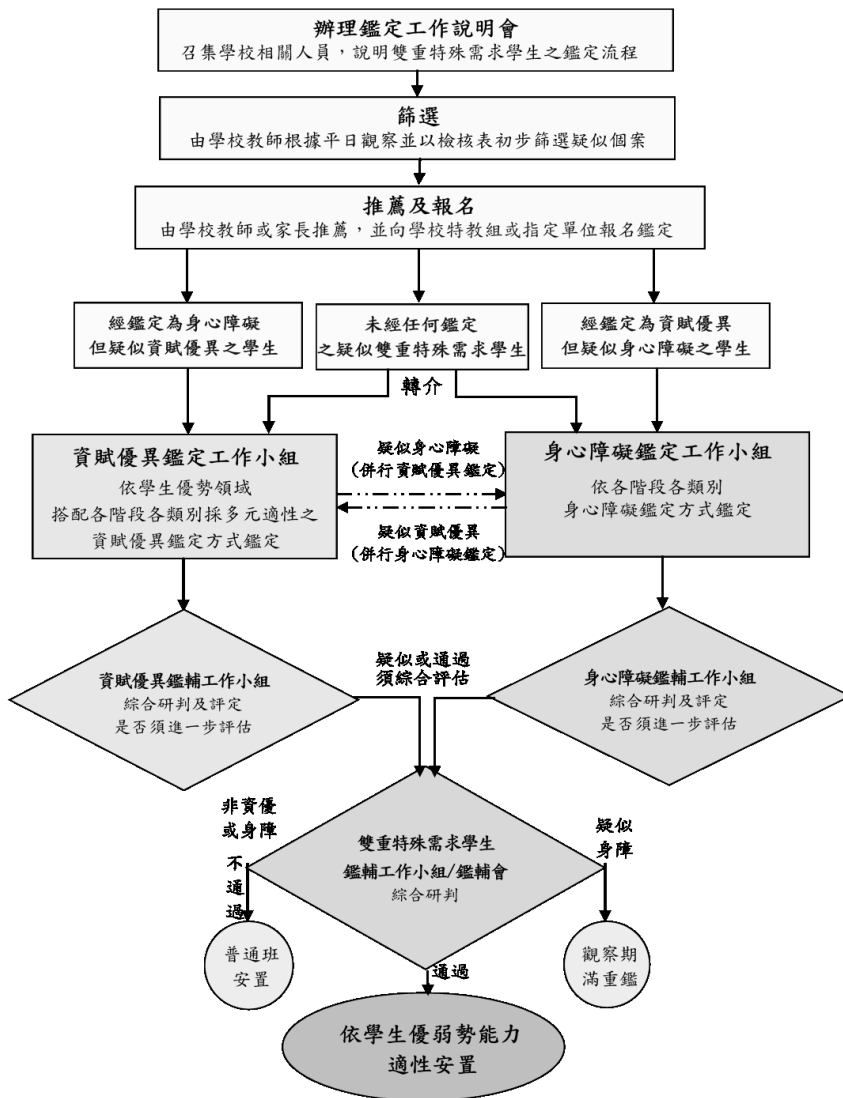


圖 1-1 雙重特殊需求學生鑑定流程圖

肆、雙重特殊需求學生之課程設計

資優學生的才能發展必須協助學生發現興趣與優勢能力，並增進學習動機、培養自信心與促進成就發展。在課程加廣方面，要能提供學生更深、更廣的學習經驗。因此，課程加廣可以用以下方式進行系統性的規劃：1.真實世界問題的探討或進行獨立研究；2.學術課程與競賽；3.主題研習活動；4.思考技巧訓練；5.情意教育課程等。Van Tassel-Baska、Feng、Swanson、Quek 與 Chandler（2009）的研究指出，參與資優教育的課程能提升雙重特殊需求學生的自信心，並建立更高一層的溝通與思考技巧。而如何在班級中建立區分性的教學架構，用以適切提供適合雙重特殊需求或文化殊異資優學生的學習內容，區分性教學的課程設計，便成為課程設計時的重要參考架構（Colorado Department of Education, 2009; Tomlinson, 1999）。

經過適當的鑑定與個別化課程設計，普通班多半能提供所需的服務，不過此一目標，需要資優教育與身心障礙教育教師提供班級老師足夠的支持方能達成。因此，要達到最好的成果需要班級教師、資優教育教師、身心障礙教育教師、家長與學生的共同合作。Baum（2009）指出提供給雙特學生的課程，應該包含以下面向：1.發展學生的興趣與優勢能力；2.促進社交與情意的發展；3.增進運用優弱勢能力的統合能力；4.確認學習困難處並提供額外的指導；5.藉由補救性教學策略協助兒童發展。適當的課程設計，應可滿足學生以下四項需求：針對資優傾向，以充實或加速的資優策略，開發其潛能；針對與同儕相當的能力，提供適齡的發展性教學；針對學科能力的缺陷，進行補救教學；依學習潛能與需求，調整普通班的課程內容與教學策略。

表 1-2

區分性課程：為雙重特殊需求學生進行的調整

課程要素	優點	為雙重特殊需求學生進行的調整
內容： 學生應該要知道、了解的內容	<ol style="list-style-type: none"> 1.以學生興趣為中心的學習內容。 2.教學內容設定在較寬廣的議題、主題或問題上。 3.課程設計要有清楚的教學目標 4.可用前測了解學生已經知道的內容，以避免不必要的重複練習。 5.考量學生的學習準備度、興趣、學習主題的技巧以及學習歷程紀錄，來決定教學內容。 6.探索的主題要能深入了解；議題與問題必須具有一定複雜度，並能從多種不同的角度進行探討。 7.能讓學生將新技巧與過去習得的知識、技巧產生連結。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.從很多方面看到學生的需求，包括與學生的談話、課堂討論、對學生的工作觀察或是正式的評量，我們必須透過多樣化的方式，來評估學生發展的層次、興趣和學習方式，才能掌握學生的起點行為，設計適合學生的課程。 2.評估學生學習的準備度與課程所需能力的差距，提供足夠的學習技巧指導使學生的能力有所提升。 3.教師希望學生應該了解的重要想法、概念與技巧仍需予以保留。但學生用何種方式學習這些內容，則依據學生的學習準備度、興趣與學習檔案而有所不同。 4.依據學生的閱讀能力，使用多樣化的資料與補充性教材教具。

續表 1-2

區分性課程：為雙重特殊需求學生進行的調整

課程要素	優點	為雙重特殊需求學生進行的調整
內容：學生應該要知道、了解的內容		5.使用電腦、視聽器材、大字體教材等多樣化的工具呈現重要的概念。 6.提供輔助性的協助幫學生整理資訊。(例：提供教學內容綱要) 7.允許學生依照自己的步調學習。
過程：活動的設計必須要幫助學生了解學習內容	1.幫助學生成為有自信的學習者。 2.鼓勵學生發展出獨立學習的技巧。 3.提供學生具有挑戰性的學習活動。 4.焦點放在重要的概念、通則與技巧。 5.依據學生的學習準備度、興趣與學習檔案來設計活動。 6. 鼓勵創造力並培養學生的流暢力、變通力、精進力、獨創力。	1.鼓勵學生使用其喜好的學習方式了解概念(可運用多元智慧的概念)。 2.依據學生的理解程度決定學習活動的複雜度。 3.讓學生從多個角度探究某一主題，並從中選擇適合的部分進行更深入的了解，並協助學生將興趣與目標進行有意義的連結。 4.不同形式與程度的教師、同儕支持。 5.能運用認知技巧與後設認知能力

續表 1-2

區分性課程：為雙重特殊需求學生進行的調整

課程要素	優點	為雙重特殊需求學生進行的調整
過程：活動的設計必須要幫助學生了解學習內容		<p>6.有的孩子可以長時間的在團體活動中學習，有些則不行，對於注意力時間短的孩子必須分配一小段一小段的時間，若是學生對某一主題有興趣的時候，可以利用機會延長一些時間。</p> <p>7.教學者可以利用工作卡、作業單或錄音帶之類的東西協助指導，或是利用一些有責任感的學生到小組中協助指導或傳達指令。</p>
成果：呈現並擴展學生的學習成果	<ol style="list-style-type: none"> 1.教學的成果要能呈現出學生反思、應用與延伸習得的重要概念。 2.學生能依據其優勢能力，用不同的形式展現學習成果。 3.讓學生透過學習成果，將學習內容與真實世界連結起來。 4.建立高期待性的清楚標準。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.鼓勵使用不同形式、媒材與科技進行學習成果的展現。 2.教師明確引導與學生自由選擇間必須維持平衡，支持學生個別興趣的發展。 3.提供範例或協助學生進行組織，用以引導學生完成任務。 4.幫助學生將任務打散成可以逐步完成的小步驟，並協助規劃工作時程表。運用計畫、檢核時間與使用日誌的方式，幫助學生規劃時間。

續表 1-2

區分性課程：為雙重特殊需求學生進行的調整

課程要素	優點	為雙重特殊需求學生進行的調整
<p>成果：呈現並擴展學生的學習成果</p>	<p>5. 在教師與學生都認可的標準下，鼓勵學生進行自我評量。</p> <p>6. 由自我、同儕與教師進行形成性與總結性評量，來促進學習的成長與成功。</p> <p>7. 依據學生的成長來決定是否達到良好的水準。並藉由連續性評量的方式告訴學生其表現優秀的地方。</p>	<p>5. 激發學生達成目標的熱情。</p> <p>6. 成品必須要有創造力，要能培養學生創造出獨創性作品的能力。</p> <p>7. 用多元的方式進行評量。</p>

資料來源：參考自 Colorado Department of Education, 2009；Tomlinson, 1999；Tomlinson, 2001

利用表 1-3 的檢核表可檢核學生的優勢能力 (S)、興趣 (I) 與弱勢能力 (C)。並選擇合適的策略提供給。依據學生的需求選擇教學策略填寫表 1-3: 1. 優勢能力/興趣的調整, 2. 調整學習的方式, 3. 額外的補救教學策略, 4. 額外的教學介入與行為處理。茲分述如下：

一、優勢能力/興趣的調整

這部分的教學策略強調在教學環境中提供學生多種不同的刺激，因此將教學的重點放在高層次的抽象思考、創造力與問題解決的方法上，促使學生能主動探索、實驗與討論學習內容。在應用此一策略上，教師必須注意學生的學習準備度、興趣與學習檔案的應用，教學活動必須需能讓學生運用優勢能力，選擇適當的任務來展現其學習狀況。範例：課程進行前先予以前測，以便刪除不必要的學習內容，能讓學生從多面向的角度探討問題，並與許學生對某一主題進行深入的研究。

二、調整學習的方式

這部分強調使用多種不同的教學策略讓學生接觸課程。但這些調整方式不該變更必須學習的內容，換句話說，此種策略是在調整教材呈現的方式以及學生呈現學習成果的方式。範例：減少作業量、提供學習大綱（要點）、延長學習時間、教師閱讀導引。

三、額外的補救教學策略

教導學生如何獨立完成工作的技巧。因此本策略的目標是提供學生補救性的學習技巧，以便讓學生能獨立的在學習環境中使用這些技巧，進而促使學習的成功。範例：使用檢核表、放聲思考、使用顏色標記協助組織學習內容。

四、額外的教學介入與行為處理

針對學生障礙或造成困難的領域提供額外的教學或介入。範例：如果學生的發音有困難，可以利用分段或合併拼音來發聲。

表 1-3

學生能力與教學策略評估表

學校		班別： 年 班	班級導師：								
姓名		日期： 年 月 日	資優班教師：								
學習興趣	<input type="checkbox"/> 人文 <input type="checkbox"/> 社會 <input type="checkbox"/> 數學 <input type="checkbox"/> 自然 <input type="checkbox"/> 科學 <input type="checkbox"/> 美術 <input type="checkbox"/> 音樂 <input type="checkbox"/> 舞蹈 <input type="checkbox"/> 體育 <input type="checkbox"/> 資訊 <input type="checkbox"/> 其他：										
能力評估			優勢 能力 教學	教學 策略	補救 教學 策略						
一、認知歷程 <table style="display: inline-table; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">優</td> <td style="text-align: center;">可</td> <td style="text-align: center;">弱</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 4</td> <td style="text-align: center;">3 2</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> </table>			優	可	弱	5 4	3 2	1			
優	可	弱									
5 4	3 2	1									
1. 視覺處理歷程..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 聽覺處理歷程..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 符號處理歷程..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. 概念學習..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5. 組織統整..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6. 處理速度..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7. 注意力..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 8. 記憶力..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
二、學業技巧											
1. 閱讀理解..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 識字量..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 書寫能力..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. 計算能力..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5. 科學研究技巧..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
三、創造力											
1. 創造思考策略..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 創造性問題解決... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 創思執行與成果... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. 樂於冒險與挑戰... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											

續表 1-3

學生能力與教學策略評估表

能力評估	優勢 能力 教學	教學 策略	補救 教學 策略
四、視覺、空間、表演藝術 1. 視覺..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 空間..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 音樂..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. 肢體動作..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
五、生理/心理動作發展 1. 視覺..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 聽覺..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 動作協調..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
六、人際/領導 1. 溝通..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 同儕關係..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 情緒敏覺..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. 自我倡議..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
七、情意 1. 自我了解..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. 自我調適..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. 自省能力..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			

伍、總結與建議

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

定的理念。在教學與輔導上應兼具以下原則以充分協助學生開展潛能。

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

參考文獻

- 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.
- Colorado Department of Education (2009). *Twice-exceptional students gifted students with disabilities: An introductory resource book*. CO: Colorado Department of Education.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming.

Exceptionality, 10(2), 93-111.

- Nielsen, M. E., Higgins, L. D., Wilkinson, S. C., & Webb, K. W. (1994). Helping twice-exceptional students to succeed in high school: A program description. *The Journal of Secondary Gifted Education*, (Spring), p35-39.
- 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.
- Maker, C. J. (1981). The gifted hearing-impaired student. *American Annals of the Deaf*, 126, 631-645.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Trail, B. (2010). *Twice-exceptional gifted children: Understanding teaching, and counseling gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Van Tassel-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 membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academic*, 20(4), 702-739.

第一章：雙重特殊需求學生之發掘與輔導

第二章 學校本位之雙重特殊需求學生評量與多 層次輔導

鄒小蘭

國立臺北教育大學特殊教育學系副教授

【摘要】

本文從雙重特殊需求學生的宣導與學生中心輔導兩大面向，提出校本團隊可採行的評量與輔導之實例及策略供參考。雙特生宣導可採（1）將雙特生納入全校特教宣導計畫；（2）單獨規畫宣導計畫；（3）編製文宣品；（4）刊載雙特生故事；（5）特定對象深度研習；（6）提供轉介檢核表等。學生中心輔導可從（1）校本團隊運作；（2）學生優弱勢評估；（3）多階層介入，及（4）提供角色楷模等策略著手，期有益於學校能多管齊下地發掘雙特生，進而提供及時介入服務。

雙重特殊需求學生（以下簡稱雙特生）自 1997 年被納入《特殊教育法》¹列為特別關注對象，轉眼迄今已經 24 年。期間中央教育部與各縣市政府教育主管機關陸續訂定身心

¹ 1997 年修定公告之特殊教育法第二十九條第二項，各級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。正視兼具身心障礙與資賦優異的學生，實務上多以雙重特殊需求學生稱之。現行之特殊教育法重申對雙特生加強鑑定與輔導，應依其身心狀況，保持最大彈性，予以特殊設計及支援並得跨校實施。

障礙資賦優異學生輔導計畫，辦理知能宣導、師資培訓、教學輔導、訪視諮詢等服務以利宣導與推廣。如何為雙特生提供多樣化的評量工具與程序，建立調整性的鑑定流程與模式，以落實資優教育的理念，仍是急待發展的課題。教育部曾責成專家學者以行動方案進行一系列雙特生鑑定與輔導議題研究，並研發鑑定所需相關工具，行動主題包括身心障礙及社經文化不利資優生之鑑定安置流程與模式訂定（盧台華、鄒小蘭、黃彥融，2009）、身心障礙資優學生整合性鑑定工具編製之研究（吳昆壽，2009a、2009b）、雙重特教需求學生之鑑定調整與安置輔導模式（郭靜姿，2011）、資優障礙學生本土化教育模式試驗性建構之研究（吳昆壽，2011）等。前述研究報告皆建議不應比照現行各類資優學生的鑑定方式、鑑定工具與鑑定標準，然現今特殊教育相關法規尚未能具體訂定雙特生的鑑定工具與標準，使得各縣市鑑輔會實務運作上經常面對鼓勵發掘殊異與堅守法規訂定通過鑑定標準之兩難衝突。近期，教育部國教署更積極關注雙特生服務需求，在2020年6月函文各縣市公告了「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)，該方案的現況與問題分析提及108學年度各教育階段身心障礙資優學生共計376名，主要為「自閉症」及「情緒行為障礙」，占108學年度資優學生數1.34%、占身心障礙學生數0.40%、占全體學生數0.015%。郭靜姿（2021）亦透過問卷調查各縣市109學年度國小至高中教育階段之雙重特殊需求學生鑑定與輔導現況，將雙特生區分為經鑑輔會鑑定通過之雙特生、身心障礙疑似資優生、資賦優異且經鑑輔會鑑定疑似身心障礙學生、資賦優異且教師觀察疑似身心障礙學生等四類分別統計學生人數，各類人數依序分別277、70、16、20，共計383人，其中疑似

雙特生有 106 人，而身心障礙疑似資優生（70 人）的類別中以「自閉症」和「學習障礙」兩類為多。國內雙特生的人數現況一直欠缺完善的調查數據，前兩項數據資料對雙特教育跨出一大步，也凸顯國內對雙特生的服務還有很長一段路要走。為強化對雙特生的服務，國教署再行委託郭靜姿教授主持「110-111 年度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」專案計畫，持續研訂策略以加強推動雙特生之發掘與輔導，期能藉此建立雙特生鑑定安置模式，有效提高鑑出率，並能藉由該計畫系列性地培訓相關人員的專業知能，同時建置雙特生支援輔導與運作系統，以提供雙特生適性的教學與輔導。

雙特生的類型樣態多元，若依教育階段提供的資優服務類型主要可分為：國小階段之身心障礙一般智能資優學生、國中階段之身心障礙學術性向資優學生、高中階段之身心障礙學術性向資優學生、國中小階段之身心障礙藝術才能資優學生、高中階段之身心障礙藝術才能資優學生等。又依弱勢服務需求不同而可概分為感官肢體障礙（含視障、聽障、語障、肢障、腦麻、身體病弱）之一般智能優異、學術性向優異、藝術才能優異等資優學生，和認知情緒障礙（含學障、泛自閉症、情緒行為障礙）之一般智能優異、學術性向優異、藝術才能優異等資優學生。其等可能是視覺障礙的音樂長才，可能是聽覺障礙的繪畫家，可能是泛自閉症的數學天才，也可能是一般智能優異卻受學習障礙困擾，抑或是語文優異兼具情緒與行為障礙等，因為雙重特殊的身心特質，學習上的優勢能力與弱勢表現相互被掩蓋與彌補，使其資優或障礙的需求未被發掘而失去服務機會。調整鑑定標準涉及法規，學校團隊無法著力，惟鑑定的綜

合研判相當需要學校提供相關評量資料參酌。學校團隊可依據各類雙特生優弱勢交織的身心特質與需求，採取多階層介入評量與輔導策略，以能及時提供介入服務與發掘轉介疑似的雙特生。故本文以校本團隊的立場出發，從雙特生宣導與學生中心輔導兩大面向，提出學校本位的評量與輔導策略供參考。

壹、雙特生宣導

國內有關身心障礙資優教育已不屬於新興議題，畢竟從特殊教育相關法規與資優教育相關白皮書皆已經談論了 20 餘年，對從事特殊教育相關工作的教師與行政人員來說，或多或少有聽聞過雙特生的訊息並能大致描述何謂雙特生，尤其近幾年的教師檢定考題皆有雙特生相關的命題，特殊教育師資培育系所亦有開設「特殊族群資優」或「身心障礙資優教育」的相關必/選修課程，對雙特生較不陌生，但在普通教育範疇的進展卻相當緩慢，在入校宣講或個案會議的經驗，仍有教師直言不諱地說，「這是鑑定出了問題，既是身心障礙學生就不可能是資優生。」，或是有老師說，「既是資優生，就不應該提供延長考試時間，學生家長不能什麼都想要。」再則是多數家長未能認知和覺察雙特生的存在，採取不適合的教養方式處理雙特生。因此，學校團隊推行身心障礙資優教育的首要重點工作便是加強相關知能宣導。宣導對象包含全校教職人員、學生及家長，以提升身心障礙資優教育知能與促進融合教育。以下提供幾點方向。

一、將雙特生宣導納入全校特教宣導計畫

特殊教育宣導計畫已是歷年各級學校推動融合教育的例行重點工作，惟多以身心障礙教育為宣導主題，較少論及資優教育，亦鮮少有雙特生的宣導，建議可在宣導計畫增加資優教育及身心障礙資優教育的相關課題，規劃適切的型態融入現有課題。例如身心障礙宣導多採用體驗活動，提供全校或特定年級學生參與體驗，可在原有體驗活動中由年長的雙特生或成人擔任符合其優勢才能的體驗活動帶領或是闖關的關主；又或是辦理身心障礙相關的電影欣賞，亦可挑選涉及雙特生的影片（如物理學家霍金為故事主體之「愛的萬物論」、讀寫障礙又兼具繪畫天賦之「心中的小星星」等），在活動的學習單上增加障礙者也可能同時是資優者的是非題、選擇題或討論題。又或安排身心障礙者克服困難、突破逆境的現身說法與講座時，可邀請兼具雙重特殊需求的講者多分享其發掘及善用優勢的歷程、面對與適應雙重特質的策略，不僅僅是障礙面的困難與克服。當然上述活動不侷限學生參加，開放教師、行政人員和家長參加，可擴展宣導層面。

二、擬定雙特生宣導計畫

若是納入現行規劃的特教宣導活動有困難，亦可單獨規畫安排單獨的宣導計畫，如擬定某一週為雙特生宣導週，安排系列活動，包括各類型雙特生的特質與需求簡介、有獎徵答、閱讀、座談、專題演講等各種型態，以凸顯主題並更深入認識雙特生的特質與需求。雙特生日常學習或行為表現經常顯現特殊困難或表現優異之特質，大體可從生理感官動作、自我覺知概念、行為情緒反應、社會人際互動

能力、學習態度與動機興趣、語言表達溝通、認知功能、優異領域與特殊才能、創造力、領導力等面向，兼顧身心障礙與資賦優異的顯著特質與交集部分。至於各類型雙特生的介紹可以採取大分類主題，如：

(一) 感官肢體障礙(含視障、聽障、語障、肢障、腦麻、身體病弱) 資優學生，此類型雙特學生透過相關輔助科技或環境調整服務，大致能改善或補償其弱勢阻礙，而能發揮潛能。

1. 有視覺輔助需求(視障為主)之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

2. 有溝通輔助需求(聽障、語障為主，腦麻生也可能有此需求)之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

3. 有行動輔助需求(肢障、腦麻為主，身體病弱生也可能有此需求)之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

4. 有健康管理照護需求(身體病弱為主)之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

(二) 認知情緒障礙(含學障、泛自閉症、情緒行為障礙)資優學生，此類型雙特學生多數為隱性需求的學生，較不易被發現雙重特殊需求，需求服務與介

入策略受個別差異影響而具多樣性。

1. 受限認知執行功能（學障、注意力缺陷過動症為主，泛自閉症也可能有此需求）之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。值得注意的是，此類型也可能涵蓋智能障礙學生，但排除一般智能與學術性向優異，主要可能展現在藝術才能或其他才能優異領域。

2. 受限社會人際互動（泛自閉症為主，情緒行為障礙也可能有此需求）之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

3. 受限情緒行為適應（情緒行為障礙為主，泛自閉症也可能有此需求）之一般智能資優學生、學術性向資優學生、藝術才能資優學生、創造力資優、領導才能資優及其他才能優異的學生。

三、編製宣導海報、小書、手冊或短片

若是考量經費、人力、時間不適合辦理系列活動，可以採單向式宣導型態，也有利於長時間推廣與重複使用。可由特教組或相關單位邀請志工團體一同協作完成，如前述雙特生宣導的大主題分類內容；抑或是特殊教育老師將雙特生納入學習課程，引導資優學生或身心障礙學生蒐集相關資料、規劃編製內容、撰寫腳本、角色扮演或真實對象的訪談等型態拍攝短片，使宣導短片結合課程與教學同時獲益。

此外，筆者曾邀請六位臺北市資優教育領域、自閉症

教學輔導領域及普通教育領域之資深優良教師，且都具實際參與輔導自閉症資優學生的經驗，共同編擬「找回遺落的天賦~認識與輔導自閉症資優學生手冊」(2016)並由臺北市府教育局出版，該手冊先簡述有關雙特生與介入反應階層模式 (Response to Intervention model, 簡稱 RTI) 的相關研究發現，再聚焦至自閉症資優學生的優弱勢特質與需求分析。手冊以六位皆經診斷為泛自閉症 (Autism Spectrum Disorder, ASD) 學生，而優勢領域分別為一般智能優異、語文、人文社會、數學與自然科學領域優異，及藝術才能領域優異的學生為例，簡述其等在學校適應的情境故事，並運用檢核表與觀察紀錄分析優弱勢，進而提供區分性介入教學與輔導的具體實例供參考。

四、利用校園刊物、網站、臉書等平台刊載雙特生故事

各級學校與家長建立的溝通管道與平台都有可能成為雙特生宣導的媒介，可蒐集在特殊教育相關的期刊、書籍的相關文獻，整理彙編雙特生的特定主題資訊分享，也可以是辦理相關宣導活動、講座、研習等活動的實況報導，也可以是相關資源與支援的平台分享，提高家長取得訊息的機會與尋求相關資訊的便利性。

五、安排特定對象的深度研習

可優先對普通班教師或特教教師規劃讀書會或工作坊等較長時間的知能研習，兼具發掘與輔導多樣類型的雙特生。例如規劃雙特生多層次教學的實務工作坊，提供課程本位評量和動態評量的操作性研習，提升教師發掘學生優勢潛能的策略，也可提高雙特生的鑑出率，而多層次教學策略又可後續延用於班級學生差異過大時的課程教學與雙

特生的輔導。

六、提供普通班導師相關轉介或檢核量表

提供特殊教育服務的第一關在於普通班教師的覺察，若有輔導過雙特生經驗的教師，或許較能指認出疑似雙特生個案，對於毫無經驗或經驗薄弱者，仍然需要相關之轉介檢核表供參照，以利轉介篩選階段即找出疑似個案。特別在介入反應（RTI）階層模式，第一階段著眼於普通班教師所提供的多元化、全面性介入服務，無論是覺察雙特生的行為特質，以利轉介篩選；或是提供普通班具體輔導策略，以利實證本位的評估診斷，皆影響著疑似個案是否需要接受後續第二階段乃至第三階段的鑑別與輔導。（附錄一）為 Trail 從資優潛能、認知風格、學業成就、人際互動與自我概念等五大向度，分別提出雙特生在各向度具有的優勢與面臨的挑戰（引自鄒小蘭譯，2013），筆者建議可參考該資料修訂為教師版與家長版適用之「疑似雙特生轉介檢核表」。勾選完可以文字補充意見，再由學校特教團隊進行討論，包含是否建議轉介某類資優鑑定、轉介某類身心障礙鑑定、無需轉介或無法判斷等，供後續相關鑑定程序參考。惟該檢核表無可供研判的參考數據，在進行初步建議時相當仰賴過去輔導經驗。

筆者在執行科技部 103 年度「以介入反應階層模式探究國小階段自閉症資優學生之優弱勢評估與校本方案服務成效」之專題研究計畫時，邀請專家學者、心評教師與相關專業服務人員組成焦點團體，研討自閉症資優學生在轉介篩選、評估診斷與介入輔導三階層可應用之優弱勢評估組合套裝工具，以及在各介入階段可採行之評量調整策略。

該計畫依據泛自閉症資優學生的行為特質研訂「疑似泛自閉症資優學生行為特質檢核表」轉介檢核表，分為特殊教育教師版、普通班導師版和家長版（附錄二為普通班導師版，共 22 題，Cronbach's Alpha 信度為.92）。該檢核表除經分組與全體焦點團體會議討論修訂，及自閉症與資優教育相關領域專家學者、教師、家長、專業團隊等人進行專家效度審議，更進一步商請臺北市、新北市、高雄市國小階段 4-6 年級 76 名學生（含經確診的 22 名泛自閉症資優學生、泛自閉症學生 24 人、一般智能資優學生 30 人），由三類學生之家長、普教教師和特教教師依該檢核表勾選，並以 Receiver Operating Characteristic (ROC) 曲線分析找出篩選指標，結果顯示 ROC 曲線下的 Area Under the Curve (AUC) 區域為.939（標準誤為.33），達.00 顯著水準，代表具有傑出區辨力，亦即能有效區辨出泛自閉症資優學生和資優學生，然無法區辨泛自閉症資優學生和泛自閉症學生。而當切截分數訂為 7.5 分，敏感性高達.955，亦即能正確篩檢出疑似泛自閉症資優學生的可能性占九成五以上。由於該檢核表建置的樣本數有限，仍需透過實徵研究持續累積，以提高篩出疑似自閉症資優學生的敏感度。

貳、學生中心輔導

前兩位案例都是障礙問題已經確認，而優勢發展與弱勢需求被認可前提下，適切誘導個案善用資優特質持續發展潛能。在對雙特生進行優弱勢評量時，會考量評量的目的是為找出輔導對象是誰（鑑定觀點），抑或是分析雙特生需要那些介入服務(輔導觀點)。目前研究多主張將雙特生依

已鑑定為身心障礙學生，疑似資優學生(本文以A類代稱)；已鑑定為資優學生，疑似身心障礙學生(本文以B類代稱)，和未經任何鑑定之疑似身心障礙資優學生(本文以C類代稱)分為三類，筆者曾以自閉症兼具一般智能優異的學生為例，分別設計適合ABC三類的評量工作流程(參見附錄三至五)，A、B兩類學生因其已具備單一領域的特殊教育學生身分，在心評的歷程較明確。A類學生除參酌現行一般資優學生鑑定流程，嘗試納入介入反應模式的規劃，提供參與優勢潛能發展機會，以利判定；B類學生依照現行自閉症學生鑑定的轉介前介入模式，進行自閉症鑑定診斷；C類學生的難度與複雜度最高，從相關資料與焦點團體反映C類之疑似自閉症資優學生，在被懷疑是否為個案的當下，通常會先顯現自閉症的典型特徵，故需透過校本團隊參與協助評估。

案例分享一

數理資優班的聽障學生小亮，國中時期原為中度聽障學生，無須身障身分加分即錄取第一志願高中，並通過學校數理資優班鑑定與安置。高二時因感冒影響免疫系統，加上學科學習與資訊主題獨立研究的雙重壓力，睡眠品質連續不佳，聽力一度下滑至重度聽損。高三學測期間又再次發生聽力退化情形，影響其展現應有實力。小亮相學以致用，透過自身體驗改善助聽器為其生涯目標，決心指考終能如願進入第一志願資工系。小亮的堅持不懈源自資優學生的內在成就動機，所幸高中階段的學校團隊多方支持，來自普通班導師、資優專長教師、特教教師、聽巡輔導老師等師長輔導，加上資優班同儕的支持打氣，以及能同理孩子優弱勢的家人陪伴，小亮感官上的障礙反倒成為實踐優勢才能的助力。

案例分享二

就讀第一志願高中的小宇，小學一年級即確診為泛自閉症，小學三年級通過資優班鑑定，但因原學校未設置資優班，擔心轉學適應問題，放棄資優教育服務。國中三年每學期學科維持 90 分以上的良好成績，但社會性覺察不足的小宇也多次遭遇同儕肢體或言語霸凌事件。在全班皆為佼佼者的初中學習階段，即使該次考試成績為全班第一，仍無法接受考試失常（低於 90 分的自訂標準）而情緒崩潰。顯見小宇在乎的是自我比較而非與他人比較，然追求完美分數的特質仍引發師生與同儕衝突，在經多次入班宣導、個案會議和小團體互動，才讓小宇認同班級亦被同儕真心接納，平息歧視、孤立、冷漠等同儕霸凌的觸發。小宇因具有資優生完美主義特質，而能在學業方面主動追求卓越表現，但受制於泛自閉症特定信念的偏執與固著，與社會性互動的缺陷，未能具備調適情緒與修正標準的因應策略。在校園團隊的評估分析與及時介入協助之下，開展學校適應的學習之路。

過往雙特生的輔導計畫係分別由身障類與資優類的個管教師掌理，以致一位雙特生會有 IEP 和 IGP 兩份計畫，雙特生家長需分別前往兩類型班級參與個案會議，學生也得分別面對與因應不同特教類型的服務。而依據教育部最新頒訂之《特殊教育課程實施規範》(2019)，學校應將雙特生的 IGP 納入 IEP，亦即學校要將服務整合為學生中心的輔導，包括可採計跨域協同教學的教師節數，提供課程調整並落實輔導雙特生之完整性服務，因此以學生為中心的輔導是行政運作與課程調整的核心。以下從校本團隊運作、優弱勢評估、多階層介入與提供角色楷模等四個策略，進行學生為中心的輔導。

一、校本團隊運作

教師信念、學校系統支持度與設置資優班與否，皆對雙特生有所影響，得優先整合學校內相關的人力、經費、環境等支持服務，才能滿足雙特生不同層面需求。以雙特生為中心的學校團隊包含最核心師資端之資優教育教師和/或優勢領域專長教師、身障教育教師、普通班導師；行政端之校長、輔導主任和/或教務主任、特教組長/和或資優組長、教學組長等支持團隊。而雙特生本人與雙特生家長為必然成員，以及視需要邀請醫師、諮商輔導師等專業團隊人員等，定期與不定期會議研討和正式與非正式的意見交流，彈性提供最適合雙特生的輔導方案，並能善用校外資源（如申請校本方案經費、商請非營利機構合作）充實所需。

至於 IEP 與 IGP 合併為一後的雙特生個管教師應由誰擔任，各縣市並未有明確規範。在設有資優班的學校，筆者認為以優勢帶弱勢的觀點，可由資優教育教師為主要個管教師，統籌各相關支持服務，但身障教育教師應積極將弱勢補償納入優勢領域課程，彼此協同合作；惟若該位雙特生的弱勢補償需求的時數與人力遠大於優勢才能發展時，宜由身障教育教師為主要管理者。此外學校亦可考慮漸進式移轉，例如身心障礙個案剛取得雙特生身分，可能僅安排一週 2 節優勢才能發展的一對一課程，可先由身障教育教師為個管，待學生在資優班團體課程節數增加，也適應雙特生身分，再由資優教師為個管。而校內未有資優教育教師的學校，由身障教育教師為主要個管，此時應邀請與雙特生優勢領域相符的校內專長教師或外聘專長/資優教師，共同討論擬定輔導計畫。

二、優弱勢評估

阻礙雙特生優勢發展的因素多為隱匿且複雜，如視力正常卻隱藏有視覺注意、區辨、記憶困難，影響閱讀速度和流暢性、辨識文字和訊息記憶錯誤，並抑制維持專注力；聽覺處理缺陷致使拼音和句子結構組織困難，也較難遵循口語指令；書寫速度緩慢除手眼協調性不佳，也可能源自長短期記憶擷取不順。其他諸如對環境過度敏感或敏感性不足、無法有效計畫組織和安排先後順序，以致整合多項作業有困難等，皆影響雙特生學習適應與表現，建議可優先採課程本位評量與動態評量取得雙特生優弱勢能力的真實資料。課程本位評量重視實證有效的支持介入和持續性監控學生進步情形，亦是介入反應階層模式的基礎。課程本位評量屬於非正式評量，有三項基本要項：(1) 評量題目選自該課堂的學習重點；(2) 實施評量的時間短暫（可能僅有 1-5 分鐘）而頻繁（每週可能 1-5 次）；(3) 評量結果用以調整課程與教學（Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2016; Tucker, 1987）。張世慧（2012）歸納提出課程本位評量的三種類型與三種方法，三種評量類型為 (1) 流暢性，評量學生在單位時間內正確反應的次數（如 1 分鐘答對 10 題），屬於操作簡單、信效度良好且能反應學生短期內進步情況的型態；(2) 正確性，評量學生在答對題數相對於答錯題數/總題數的百分比（如 10 題中答對 7 題），可用以了解學習內容的難易度是否適合學生，為學校常使用的形成性評量；(3) 標準參照類型，類似編序教學的概念，依照難易程度或教學先後順序依序擬定學習的行為目標，再根據行為目標來編選試題與訂定不同程度的評量規準，以評量學生的精熟程度（如連續三次達成正確率 90%所需的時間）。而

實施課程本位評量的三種方法為(1)系統性的觀察法，設計嚴謹觀察程序蒐集目標行為的次數、持續時間等，雖費時但資料具說服力；(2)標準化與非標準化的測驗工具，教師自編測驗即為非標準化，但較能符應課堂學習內容；(3)其他，如評定量表、面談及臨床主觀印象等。

採取標準化與非標準化測驗工具進行雙特生的優弱勢能力評估時，評估面向可涵蓋(1)認知能力與執行功能評估，諸如個別智力測驗、語文或非語文智力測驗等智力表現，及有關注意力、記憶力、衝動抑制、組織計畫、後設監控等執行功能與問題解決測驗等；(2)優勢學科與學業表現評估，諸如多元智能量表、學校能力/成就測驗、性向測驗、參與資優課程的觀察紀錄等；(3)學習風格與身心特質評估，諸如資優特質檢核表、學習風格量表、問題行為篩選量表、該類身障生行為特質檢核或訪談紀錄等；(4)人際溝通與情緒管理評估，諸如情緒智能量表、學生適應調查表、行為與情緒評量表、適應行為評量系統等；及(5)其他優勢潛能評估，諸如創造思考測驗、領導技能問卷或檔案評量等。而檔案評量需要累積長期的文件資料，但較能展現雙特生的真實潛能，檔案內容的項目可以有：(1) IEP 或 IGP 資料(若無則免)；(2) 學習契約、學習成績、課堂筆記等具代表性的學習紀錄；(3) 近三年之代表性作業或作品，可以是平面或照片或影音紀錄；(4) 教師、家長的觀察評量與回饋意見；(5) 其他有助於優勢才能檢核的資料，如競賽表現、自我省思日記等。檔案評量可邀請符合個案優勢領域的專家，先就檔案提交的內容進行書審，評定其檔案資料是否顯現資優潛能，再由領域專家評估個案是否需要進一步採取面試或實作評量或檔案補件等的方

式再次評定。

三、多階層介入

(一) 多階層介入可行策略

長期以來特殊教育多企圖從修補學生缺陷領域著手，對雙特生抱持低期待，常造成抑鬱、欠缺動機和失去自尊等負面影響，改採證據本位的教學與全方位介入計畫方能助益。多階層介入係應用前述提及 RTI 的介入反應模式的多層次概念，學校團隊相關人員分工合作提供多管道、多樣化的服務。表 2-1 為參考 Trail 三階層的建議與筆者實務經驗整理各階層可行的策略供參考。階層一是大團體全班性教學，階層二為降低師生比的特定性或同質性小團體教學，階層三是人數更少的小團體或一對一個別教學。當實施階層一介入一段時間（如兩個月或一學期）後，仍出現學業進步幅度不多、需要更多時間安排外加的挑戰性/充實性活動、班級人際互動未改善、明顯情緒問題干擾學習等情形，建議可逐步或同時增加階層二或階層三的介入，而階層三介入服務的資料與結果，可作為轉介雙特生鑑定的參考佐證資料。無論是哪一階層的介入，相關人員更要關注的是雙特生在人際關係維護和正向自我概念的進展情形，避免僅在乎優勢領域的才能發展，而忽略雙特生經常面臨的人際互動困難、焦慮、憂鬱或低自尊等隱藏性心理狀態。

表 2-1
RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
階層一 全面性介入/ 普通班全班 性教學 主要執行者： 普通班導師、 科任教師	1. 兼顧原則與彈性的班級經營，營造同儕友善關係。	為雙特生擬定正向行為契約並取得班級共識，如舉手再發言達 3 次且符應課堂內容，午休時間可安靜閱讀替代午睡；與同學和平下棋達 10 分鐘，同學可蓋笑臉印章 1 張，蒐集同學笑臉 5 張，可減少 1/2 生字書寫量。
	2. 因應個案優弱勢與課堂情境變化彈性分組方式。	班級內可依雙特生優勢領域學科，協助配對能力相當和／或興趣相同的學生；若班級內同質分組不易，或可採同年級跨班級教學或混年級教學之跨班級彈性分組實施。
	3. 應用課程本位評量擬定單元課程調整計畫（參見表 2），並善用區分性/差異化教學。	內容調整： 對雙特生優勢領域學科進行單元前測，找出已精熟的學習內容，提供適當層級的挑戰性課程或濃縮課程；對於無進展而待加強的領域科目，除持續調整教學亦可從優勢帶弱勢的型態著手，如將科學實驗(優勢)採用故事型態(溝通表達弱勢)發表。 歷程調整： 對雙特生優勢領域學科某個單元賦予分軌研究(orbital study)任務，如進行個別或小團體調查，並給予自主學習時間。

續表 2-1

RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
<p>階層一</p> <p>全面性介入/ 普通班全班性 教學</p> <p>主要執行者： 普通班導師、 科任教師</p>	<p>3. 應用課程本位 評量擬定單元 課程調整計畫 (參見表 2)， 並善用區分性/ 差異化教學。</p>	<p>評量調整：不因成績較同儕優良而否定調整服務的需求，如准允以口說替代紙筆書寫，或延長考試時間，或以檔案評量替代書寫測驗等，並適時提供發表舞台，如將實驗過程及結果向全班同學以簡報或海報發表，期能附帶影響雙特生的學習動機與成就感。</p> <p>環境調整：如擔任小幫手，協助指導同儕課業但不是幫同儕完成，具有培養耐心、提升口語表達能力與人際互動技巧等優點。又如讓同儕看見雙特生優點，主動讚美與包容個案，影響雙特生的自信心和相處意願。</p>
<p>階層二</p> <p>目標性介入/ 特殊教育群組 或特定小團體 教學</p>	<p>1. 教導學習策略 增進學習表現</p>	<p>特教教師與普通班教師密切合作，評估雙特生在課業學習存在的技巧缺陷，提供和教導補償性策略。</p>

續表 2-1

RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
<p>階層二</p> <p>目標性介入/ 特殊教育群組 或特定小團體 教學</p> <p>主要執行者： 校內外符合個 案優勢領域之 專長教師（可 能是科任教師 或輔導團教 師）、特殊教育 教師</p>	<p>2.教導批判思考、 創意思考和實驗 研究等技巧，提 高問題解決能力</p> <p>3.安排同質性團體 相互砥礪學習</p> <p>4.教導人際關係和 社會技巧</p>	<p>如：</p> <p>(1) 老師用口頭說明作業/任務的重點，雙特生會點頭表示知道，實際操作時卻容易出現偏離主題情形，老師改用書面方式條列思考重點，便能協助學生在製作報告過程掌握方向，報告內容也更清楚明確；</p> <p>(2) 指導觀察實驗組與對照組的差別、檢視(如溫度計)刻度讀數、設計紀錄表格並完成觀察紀錄等技巧；</p> <p>(3) 四則運算會因筆誤抄錯或計算錯誤而未覺察答案錯誤，需要教導自我檢驗程序；</p> <p>(4) 對記住細節訊息如名稱、數據、公式和步驟感到困難，影響自動化、閱讀速度和書寫流暢性，需要記憶策略、組織圖表等策略；</p> <p>(5) 考量雙特生作業速度，提供較充裕時間使其作業/任務更有條理，也讓雙特生學習時間管理計畫，負責任且具時效性地完成；</p>

續表 2-1

RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
<p>階層二</p> <p>目標性介入/特殊教育群組或特定小團體教學</p> <p>主要執行者：校內外符合個案優勢領域之專長教師(可能是科任教師或輔導團教師)、特殊教育教師</p>		<p>(6) 應用 Rubrics 評量尺規強化學生自我評量過程與自我管理能力；</p> <p>(7) 讓雙特生預測同儕們想聽到的分享是什麼，再透過實際報告知道同學感興趣的內容和引起共鳴的報告方式，進而與雙特生討論與修正下次的報告，逐次提升互動式報告品質；</p> <p>(8) 指導後設認知策略，包括覺察(我的目標是什麼？我已經知道什麼？我還需要學習什麼？)、計畫、執行和反思等歷程，提高雙特生自我監控與學習進展。。</p> <p>安排特定性小團體學習創造力相關的技巧與問題解決策略，及提供多元探索興趣領域的機會，有助雙特生擴展充實性課程學習的機會，激發高層次思考的潛能。</p>

續表 2-1

RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
<p>階層二</p> <p>目標性介入/特殊教育群組或特定小團體教學</p>		<p>雙特生認知能力好但涉及價值判斷或持有不同意見/質疑處會堅持想法，連帶影響學業的表現，改以同質性小團體(同類型身心障礙且為高智商的學生)互動學習，從觀察與自己相近個體表現，進而反思自己的狀態。</p>
<p>階層三</p> <p>密集性介入/小團體或個別</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專業人員協助評估與介入服務 2. 指導獨立研究/專題研究計畫與成果發表 	<p>一般性學習策略無法改善雙特生學習表現，可能涉及更複雜的障礙阻擾，如感覺統合、閱讀與寫作、表達和語言、嚴重情緒困擾等問題，需要轉介與安排各領域專業人員(如職能治療師、語言治療師、心理諮商師等)提供個別介入輔導。</p> <p>安排良師引導進行專題或獨立研究學習的機會，以發展特殊才能。妥善保留學習歷程檔案資料，以確認有效教學與介入服務的執行，並作為後續鑑定/服務的參考。</p>

續表 2-1

RTI 多階層介入服務策略

階層/情境	參考策略	舉例說明
<p>階層三</p> <p>密集性介入/小團體或個別</p> <p>主要執行者：校內外相關專業人員、特教教師（含身心障礙和資優教）等</p>	<p>3. 評估轉介雙特生鑑定的需求(身分未確認) 或擬訂 IEP 需求(已具特殊生身分)</p>	<p>教導生活適應、壓力管理等策略，及改善人際關係和社會互動能力的技巧。另視需要安排諮商輔導以協助學生處理強烈情緒、過度敏感、差異感和孤立感等困擾。</p> <p>對明顯有認知、學業、社會或情緒需求的疑似雙特生，經家長同意提報轉介鑑定程序；對已具單一類型特殊教育身分的雙特生，撰寫個別化教育計畫應同時提供優勢才能發展和弱勢補救學習，並安排諮商輔導、提供生涯轉銜服務或申請高一年級或階段的加速學習機會等。</p> <p>協助雙特生自我覺察、了解和接納，並能建立成功是源自努力而不是能力或運氣之積極、正向的自我概念。</p>

(二) 多階層介入運作實例

筆者曾以三位自閉症資優學生進行多階層介入的校本方案運作模式探究(鄒小蘭, 2020), 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。結果係依個案學生的優勢需求、學校設班類型和介入階層歸納為三種, 個案甲屬雙類型三階層介入服務模式(如圖 2-1)、個案乙屬單類型三階層介入服務模式(圖 2-2)、個案丙則為單類型二階層介入服務模式(圖 2-3)。

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

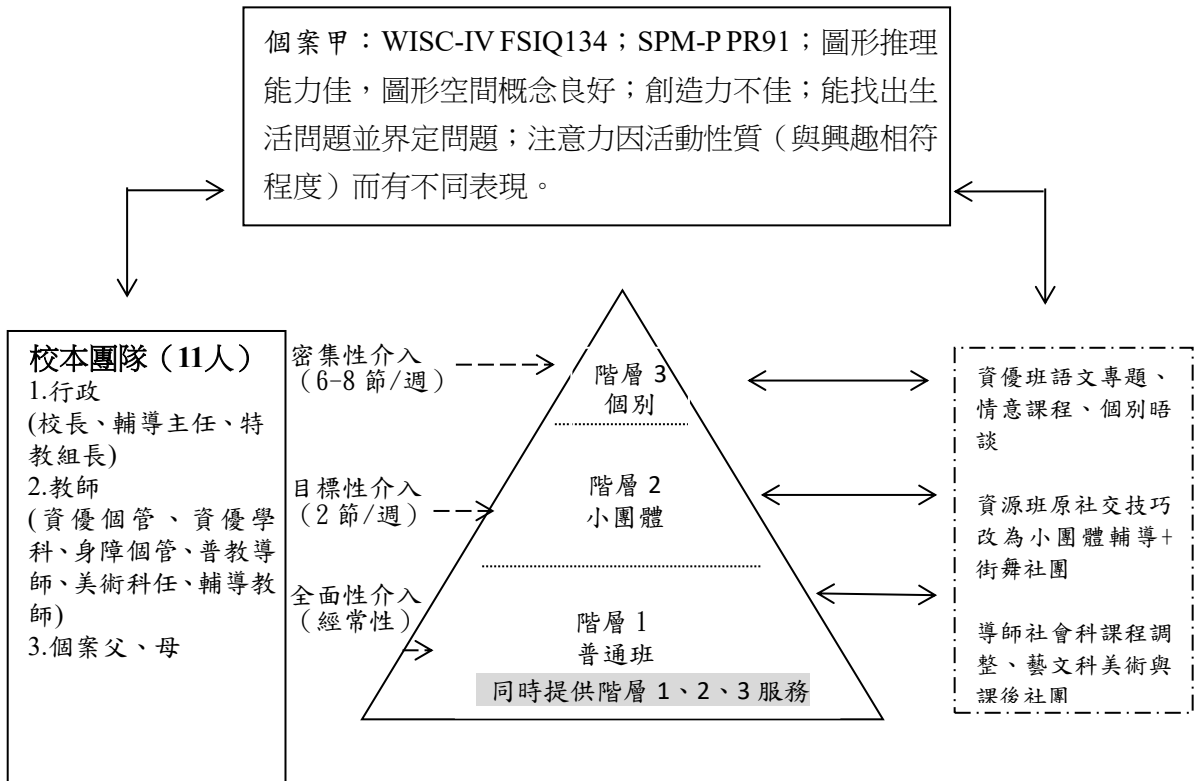


圖 2-1 雙類型三階層介入服務模式

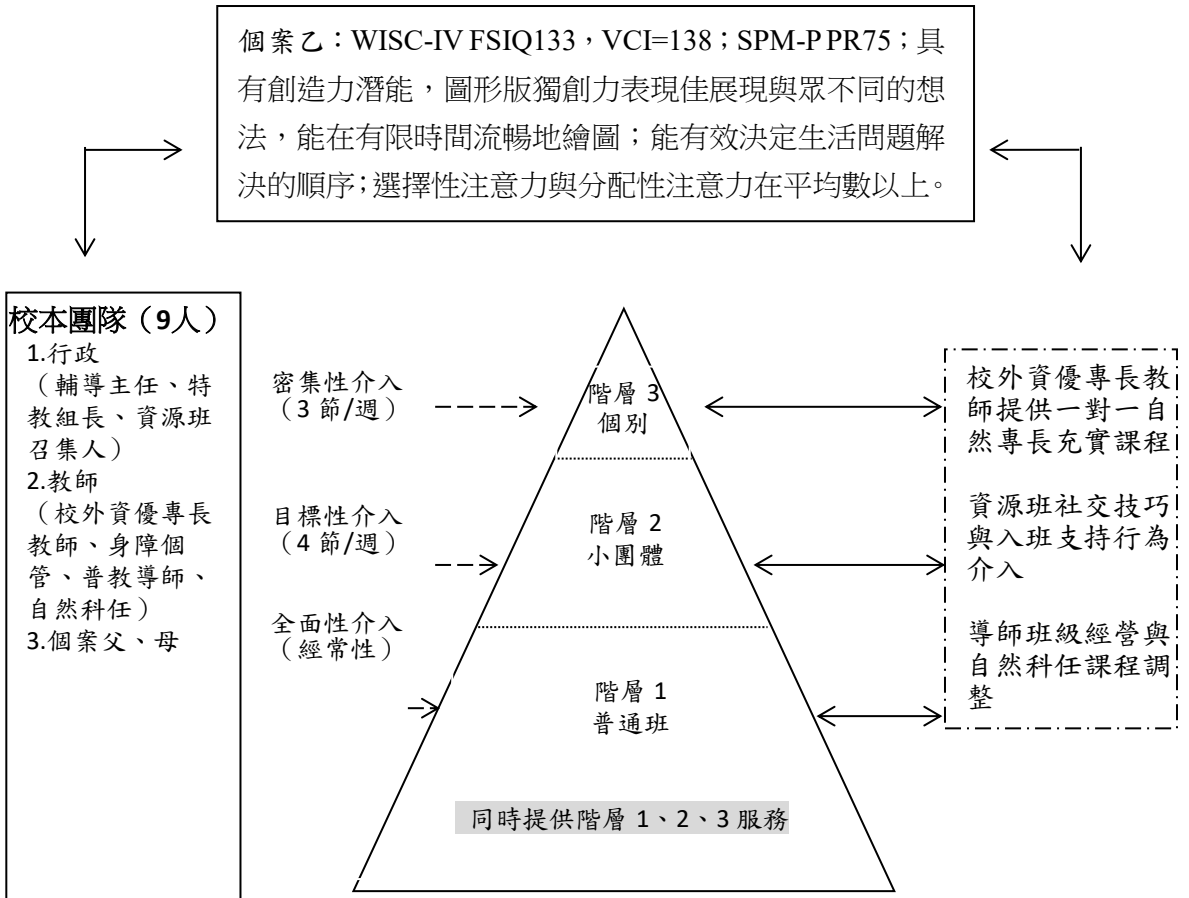


圖 2-2 單類型三階層介入服務模式

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

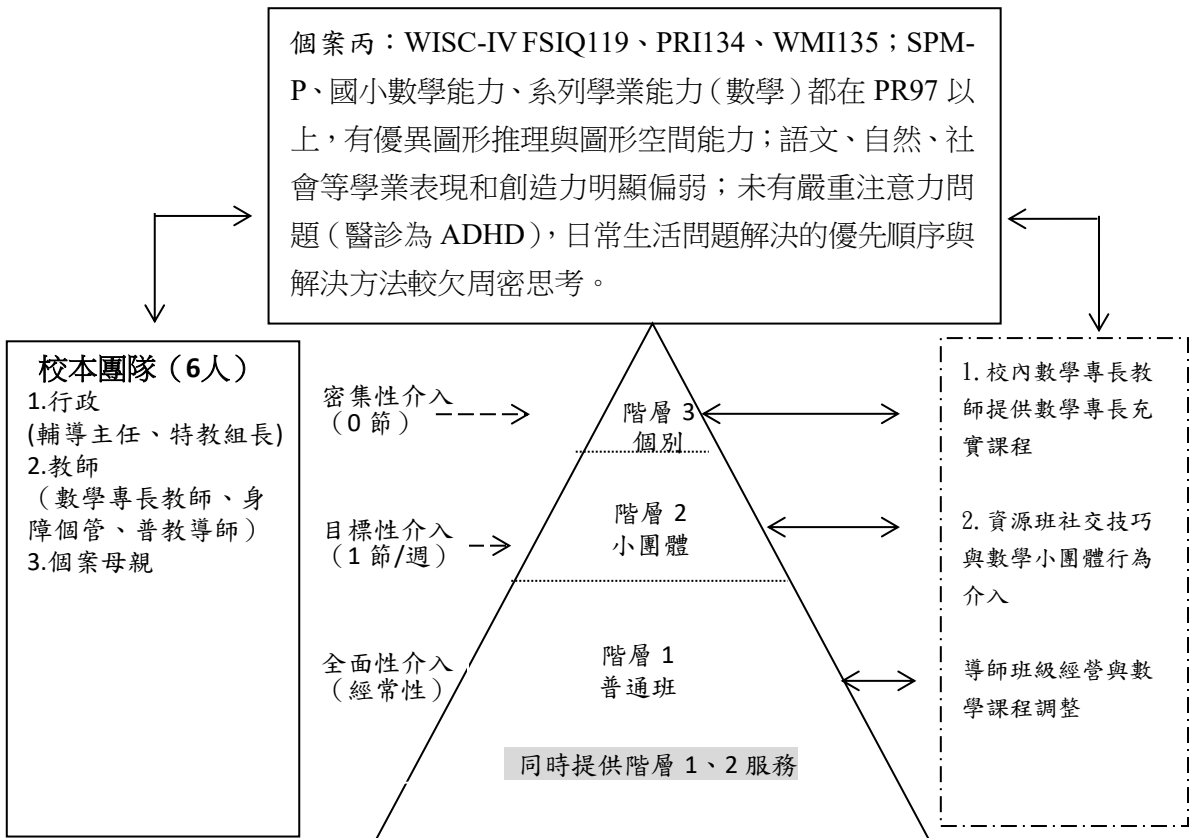


圖 2-3 單類型二階層介入服務模式

從前述三位個案的簡易圖說，可見多層次介入可因校制宜的彈性做法，以協助個案的潛能最大發揮。而不論是普通班、身障資源班或資優班的班級經營，在有秩序、有禮貌等要求規範之餘，可儘量給予有限度的彈性。例如自然科學知識豐富的小五生阿利，當老師詢問「Robert Boyle是誰時？」，阿利除回應提問，還會很認真地給了更多答案：「Robert Boyle 是現代科學之父。他發現燃燒物質後是混合物，不是元素。」，但當他覺得課堂無趣或想要被關注時，變成干擾老師課堂的頭痛人物。例如：老師介紹不同品種青蛙的科別時，阿利就起鬨說婦產科、外科、小兒科……，若是採忽視法，他會像留聲機一樣不停播放婦產科、外科、小兒科……，同學嫌他吵聽不到老師上課而要求他安靜，阿利仍不停止自覺詼諧的反應，有時還會作勢揮拳。此時，老師若能換個角度讓他有機會發揮優勢，也幫他轉移回課堂注意力，例如對他說「你很有聯想力也很幽默喔，希望大家開心。現在同學們想要知道赤蛙科、樹蛙科、蟾蜍科，有什麼不同？」，老師不僅幫阿利下台階，化解更多的衝突，也讓阿利成為助手幫忙解說之間差別。

有的雙特生因挑戰規範而要求他轉換情緒的困難度比預期要難許多，小哲便是一例。小哲的圖形推理測驗高達PR99+，數學成就測驗也超過同儕1個年級水準，但四、五年級皆未通過資優鑑定申請，因屢次的師生與同儕衝突，是一位已經有經歷四次轉學的小六學生。小哲在某次數學課堂不願配合完成課本習作書寫活動，雖坐在位子上，會言語干擾課程甚至冒出髒話。老師口語制止無效，在三次警示後欲強行帶離教室，小哲不願離開座位，拉扯老師的衣領反抗，也隨即突然抓起鄰桌同學的文具丟擲。老師當

下若採繼續強硬作法，恐怕只會兩敗俱傷。老師轉而以堅定語氣與簡短明確指令告訴他「想要留在教室寫挑戰本，必須停下動作。」同時讓他數數 1 到 10，搭配深呼吸以舒緩情緒，小哲從緊握拳想抓/拉人或物品，也會試著聽從指令暫停暴衝。小哲在試探老師處理的底線，老師為管理班級可以妥協嗎？不會助長小哲的不當行為嗎？對其他同學公平嗎？很棒的是，這位老師在一般性處理無改善後，因意識到小哲的雙殊特質，未對前述疑慮猶豫太久，老師隨即應變的作為有：(1) 讓自己深呼吸調整處理方式；(2) 用小哲在意不要被隔離（留在教室）和喜歡的誘因（國中程度數學題）；(3) 給予數到 10 的緩衝時間；(4) 指令簡短明確堅定，避免了可能的更大衝突。而此事件起源也隱含幾個關鍵：(1) 小哲有舉手未被點到；(2) 小哲放棄參與看自己的漫畫書；(3) 老師要求停下閱讀寫作業；(4) 作業太簡單不具挑戰性。小哲在老師放開手的當下馬上坐回位子，老師眼神示意了地上的文具，小哲不情願地撿起也主動跟同學說對不起，沒幾秒的時間，似乎忘記了剛剛發生過什麼事，安靜地寫老師額外準備的挑戰本。當天放學還抱住老師說再見，仿佛是在表達數學課的歉意。對未通過雙特生鑑定的疑似雙特生而言，普通班老師在階層一的班級經營彈性與優勢領域課程調整，是重要且有實質效益的輔導策略。表 2-2 為普通班(含導師或科任教師)實施階層一介入時，依雙特生優勢領域學科規劃課程調整的表格與舉例說明，期有助於普通班老師協助雙特生的才能發展。

表 2-2

單元課程調整計畫舉例（括號內新細明體為各欄位填寫說明）

<p>領域學科：國語文領域 （第七冊）</p>	<p>單元名稱：第八課—照亮 地球的發明家</p>	<p>單元節數： 6 節</p>
<p>單元目標 （一般學生單元學習目標）</p>	<p>雙特生在本單元的起點能力分析 （跟本單元有關先備能力，可請特教教師提供個案優勢與弱勢能力，及從平時課堂觀察評量，評估能力起點）</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1.能利用注音符號閱讀發明家故事，培養自我學習的能力。 2.能仔細聆聽同學發表發明家的故事。 3.能閱讀文章並回答問題。 4.能分辨形近字並習寫本課生字、語詞。 5.能讀懂句子的意思，練習仿寫與造句。 6.能和同學討論發明家的故事內容、分享心得。 7.能學習愛迪生鍥而不捨的研究精神。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.個案能自己閱讀文章並理解文章主旨內容 2.個案能理解文章各種句型，並能依樣造出優美的句子。 3.易有挫敗放棄的行為，期透過本文讓個案了解追求夢想過程須克服的種種挫折，培養個案堅忍、奮發的情操。 	

續表 2-2

單元課程調整計畫舉例（括號內新細明體為各欄位填寫說明）

領域學科：國語文領域 （第七冊）	單元名稱：第八課—照亮地球的 發明家	單元節數： 6 節	
課程調整規劃（不一定同時進行四個面向的調整，可能只著重其中單一面向或 2-3 個面向，保有彈性。）			
調整	一般同學	雙特生	備註
學習內容 （加深、加廣或濃縮等 方式將原有課本教材 調整。例如提供補充教 材、書單，當同學在學 習個案已具備的概念 時，允許個案閱讀補充 教材；或利用課後時間 延伸亦可。屬於課後時 間則與備註欄說明）	1. 學習文章中的 生字、語詞。 2. 理解文章、找 出文章的大意 及主旨。 （描述一般同學 在學習內容學些 什麼）	1. 自行閱讀愛迪生的 傳記。 2. 找出愛迪生一生中 的重要大事。 3. 介紹愛迪生對人類 貢獻最大的三項發 明。 4. 推斷愛迪生成功的 因素，並舉證說 明。 （個案在本單元是否因 起點能力已超前同儕而 提供加深或加廣的學習 內容。若有，描述增加 那些學習素材）	（視情況 補充，如 增加個別 觀察紀錄 時間，若 不在原有 課堂進 行，可補 充在備註 欄。）

續表 2-2

單元課程調整計畫舉例（括號內新細明體為各欄位填寫說明）

領域學科：國語文領域 (第七冊)	單元名稱：第八課—照亮地球 的發明家	單元節數： 6 節	
課程調整規劃（不一定同時進行四個面向的調整，可能只著重其中單一面向或 2-3 個面向，保有彈性。）			
調整	一般同學	雙特生	備註
學習歷程 (引發學習之策略與方法,如合作學習、創意聯想、小組討論、問題挑戰、發表、示範、當小助手等方式，提高動機與興趣。)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 運用小組比賽方式解說語詞解釋。 2. 師生共同討論段落大意與主旨。 3. 小組合作繪製心智圖。 	從傳記及網路資料蒐集重點並製作 PPT。	
學習評量 (學習成果的表現方式調整如：口頭發表替代書寫、或組織圖像呈現觀察紀錄等表現學習成效的方式；或採動態評量、檔案評量、實作評量等方式替代紙筆測驗(視需要才列入);或評量的題目重編(因內容調整可能評量題目也會	<ol style="list-style-type: none"> 1. 口頭發表 2. 小組發表 3. 紙筆測驗 	PPT+口頭發表	

續表 2-2

單元課程調整計畫舉例（括號內新細明體為各欄位填寫說明）

領域學科：國語文領域 (第七冊)	單元名稱：第八課—照亮地球 的發明家	單元節數： 6 節	
課程調整規劃（不一定同時進行四個面向的調整，可能只著重其中單一面向或 2-3 個面向，保有彈性。）			
調整	一般同學	雙特生	備註
調整)；或題數減少；或 延長時間等（可考量個 案的優勢與弱勢予以調 整）。			
學習環境 (包括安全、安心、接納 等心理環境；空間(如分 組座位、活動動線)、設 備(如實驗器材增加或 改變)等硬體調整；和 人力支援(如特教老師 入班)等外在支持)	課堂採 6 人一組 的座位排列，個 案身高較高，以 不影響小組同儕 看講台的視線位 置。	1.同學接納並期待個 案發表。 2.教室後面的電腦設 備可供個案在自學 時間使用。	

四、提供角色楷模

身心障礙者典範對身心障礙學生有很高的激勵作用，克服困難、突破逆境，想望個人未來可能的生涯發展。對雙特生而言，向資優者典範看齊或向身心障礙者典範看齊，都因與切身狀態不完全吻合，較難引發效仿的動機，最佳的角色楷模亦應是雙特者。以疑似雙特生小安與小詠參與同樣具有數學優勢的 6 人小團體為例，小安在觀察積木堆疊的平面圖形時，不需透過具體操作就能將幾何圖形轉換成心像，很快找到縱向排列的堆疊規律；而當小詠還在找規律性時，小安已將幾何心像轉換成數字序列的算式進行解題，讓一向自我感覺良好的小詠非常佩服，小安意外成為小詠的楷模。而在資優班分組學習型態，常派任小天使為雙特生的小組夥伴，對在乎競賽成績的資優生和雙特生而言，若任務失分都會相當沮喪，反而強化負面情緒，顯示適切的角色楷模更是關鍵。以 Trail (2010) 依據身心障礙類型彙整國外各領域已有相當知名度的雙特楷模如表 2-3 (引自鄒小蘭譯，2013)，筆者依據該表再補充雙特楷模的國內代表人士於同一表內，供個別輔導雙特生或宣導雙重特殊教育的參考。

表 2-3

國內外雙特楷模代表

身心障礙類型	知名人士	卓越領域
泛自閉症	Tim Page	普立茲獎、評論家、作家
	Dawn Prince-Hughes	人類學家、動物行為學家
	Temple Grandin	學院教授、作家
	李柏毅、羅得嘉、鍾華瑄	美術、繪畫才能優異
	劉祐禎、李尚軒	音樂才能優異
	柯文哲、陳豐偉	學術性向優異、醫師
注意力缺陷過動症	Richard Branson	企業家
	Robin Williams	演員
	Michael Phelps	奧林匹亞運動會游泳選手
	吳沁婕	昆蟲生態教師、作家
	蔡澤民	武術-長拳(亞運銅牌)
情緒障礙／躁鬱症	Abraham Lincoln	美國總統
	Mike Wallace	新聞工作者
	Patty Duck	演員
	三毛	作家
	張國榮	演員、歌手
學習障礙	Alexander Graham Bell	發明家
	Walt Disney	製作人、企業家
	George Patton	陸軍上將
	Albert Einstein	數學家、物理學家
	Hans Christian Andersen	作家
	Henry Winkler	演員、作家

續表 2-3

國內外雙特楷模代表

身心障礙類型	知名人士	卓越領域
學習障礙	Tom Cruise	演員
	蕭敬騰	音樂才能優異
	盧蘇偉	作家、觀護人
	成允聖	高智商、研究生、研討會論文獎
全盲／視覺損傷	Helen Keller	演說家、作家
	Louis Braille	發明家
	Stevie Wonder	歌手、作曲家
	Andrea Bocelli	歌手、音樂家
	蕭煌奇	歌手、作曲家
	朱芯儀	心理治療師、十大傑出青年
聾／聽覺障礙	Thomas Edison	發明家
	Marlee Matlin	演員
	王曉書	節目主持人、作家、模特兒
	鄭國成	中國語文學系研究所博士、助理教授、作家、總統教育獎
語言／說話障礙	Charles Darwin	博物學家
	Wiston Churchill	首相
	Lewis Carroll	作家
	Bruce Willis	演員

續表 2-3

國內外雙特楷模代表

身心障礙類型	知名人士	卓越領域
肢體障礙	Stephen Hawking	物理學家、作家
	Franklin Roosevelt	美國總統
	劉大潭	創造發明家
	楊恩典、謝坤山	畫家
腦性麻痺	黃美廉	畫家
	黃乃輝	行政院委員、十大傑出青年
	孫嘉梁	跳級生、留美數學博士

學校採雙軌並進實施雙特生宣導與學生中心輔導，彼此相輔相成，特別是多層次介入服務模式，在多管齊下的全校性宣導搭配第一階層的全面性介入，班級經營保有彈性、提供適異性之區分性教學、給予表現優勢才能的舞台，無論是對已確診雙特生、單類型確診的疑似雙特生、或未經任何鑑定轉介的一般疑似生，都會有事半功倍之效。

最後，建議學校建置雙特生諮詢輔導團隊與運作機制，如擴大從身心障礙與資優家長團體、有益於潛能發展與弱勢補償之非營利組織機構、學校兼具身心障礙與資優教育專長的師資、校外跨身障與資優領域的專家學者等建立人力資源庫清單。另可就近跟鄰近學校合作，建立跨校式雙特生的支持服務系統。當然，期盼教育部中央層級與地方縣市層級能積極優先建置完善的雙特生支持系統，包括(1)發掘與鑑定方面：發展適用雙特生且具有信效度的轉介/檢

核量表、提供適性的鑑定調整評量工具與具體調整方式、修訂雙特生鑑定標準、組織跨身心障礙與資優領域的鑑定團隊，加強雙邊合作互動、對學校和學生家長加強書面或網路資料宣導及作業流程規範等；(2) 支持網絡方面：開闢有關雙特生專區的資源庫，如運用現有之特殊教育網路平台（如特殊教育通報網、優質特教網等），除提供資料庫查詢、建置追蹤服務功能，並提供各項資源之檢索（如國際趨勢與相關研究結果）與申請等相關資源與支援；又或是在現有特殊教育諮詢專線加強雙特生的諮詢服務、提撥專案推動經費與獎勵制度，鼓勵學校與教師主動發掘與服務等，相信是學校宣導與輔導雙特生更為重要的推進力量。

參考文獻

- 吳昆壽(2009a): 簡介六個資優障礙學生評量工具(I)。資優教育季刊，112，1-7。
- 吳昆壽(2009b): 簡介六個資優障礙學生評量工具(II)。資優教育季刊，113，18-25。
- 吳昆壽(2011)：資優障礙學生本土化教育模式試驗性建構之廣續研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC 98-2511-S-024-009-MY2)。
- 張世慧(2012)：課程本位評量理論與實務。臺北：臺北市立教育大學特殊教育中心。
- 教育部(2019)：十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範。臺北：教育部。

- 教育部(2020)：加強推動身心障礙資賦優異學生之發掘與輔導方案。教育部國民與學前教育數109年6月17日臺教國署原字第1090071372號函頒定。
- 郭靜姿(2011)：雙重特教需求學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於郭靜姿、潘裕豐主編：**開發優勢、提攜弱勢：理論與案例分享**（頁3-37）。臺北：教育部。
- 郭靜姿(2021)：**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成果報告**。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 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。
- 鄒小蘭(譯)(2013)：**特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群 (Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students)**。臺北：華騰文化。
- 鄒小蘭主編(2016)：**找回遺落的天賦：認識與輔導自閉症資優生手冊**。臺北：臺北市政府教育局。
- 鄒小蘭(2015)：**以介入反應階層模式探究國小階段身心障礙資優學生之優弱勢評估與介入服務成效**。科技部專題研究計畫成果報告(MOST 103-2410-H-152-007-)。
- 盧台華、鄒小蘭、黃彥融(2009, 6月)。弱勢群體資優生有福了～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。發表於中華資優教育學會、國立臺灣師大特教系舉辦之「資優教育行動方案學術研討

會」會議手冊（54-73 頁），臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2016). *Assessment in special and inclusive education* (13th). Cengage Learning.

Tucker, J. (1987). Curriculum-based assessment is no fad. *The Collaborative Educator*, 1(4), 4-10.

附錄一 疑似雙特生轉介檢核表（教師版）

學生姓名：_____ 性別：男 女
就讀學校：_____ 年級：_____年____
班

輔導該生時間：一個月內 至少一學期未達一學年
一學年以上

普通班導師姓名：_____ 填寫日期：____年____
月____日

填寫說明：

請對以下行為特質的描述，依您對學生的觀察與了解，在適合的數字內圈選。1 代表完全不同意，2 代表大部分不同意，3 代表部分同意與部分不同意，4 代表大部分同意，5 代表完全同意。

優勢和挑戰	不同意— 同意
1. 展現優異的想法和意見	1 2 3 4 5
2. 有廣泛的興趣	1 2 3 4 5
3. 顯現高度發展的語彙	1 2 3 4 5
4. 提供精闢的見解	1 2 3 4 5
5. 較優異的口語和溝通技巧	1 2 3 4 5
6. 展現優秀的知覺推理技巧	1 2 3 4 5
7. 有進階程度的推理和問題解決能力	1 2 3 4 5
8. 有高創造力、好奇心和想像力	1 2 3 4 5
9. 有特殊才能或強烈的興趣（請說明領域：_____）	1 2 3 4 5
1. 是個學習採循序漸進方式的序列性思考者	1 2 3 4 5
2. 是個理解整體概念的概念性思考者	1 2 3 4 5

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

3. 無法以序列性、直線方式思考	1	2	3	4	5
4. 是個能輕易記住口語訊息的聽覺學習者	1	2	3	4	5
5. 是個需要看見訊息處理過程的視覺學習者	1	2	3	4	5
6. 難以遵循口語指示	1	2	3	4	5
7. 處理速度緩慢	1	2	3	4	5
8. 高創造力，需要用創意的方式處理訊息	1	2	3	4	5
9. 在計畫、規劃優先順序和組織方面有執行功能缺陷。	1	2	3	4	5
1. 表現不一致或不穩定的學業技巧	1	2	3	4	5
2. 表達感覺或解釋想法／概念有困難	1	2	3	4	5
3. 討厭反覆練習的作業	1	2	3	4	5
4. 逃避學校任務且經常無法完成作業。	1	2	3	4	5
5. 書寫技巧不足且字跡難以辨識	1	2	3	4	5
6. 完成紙筆作業有困難	1	2	3	4	5
7. 表現冷淡、動機低落或對學業缺乏主動性	1	2	3	4	5
8. 在 <input type="checkbox"/> 書寫、 <input type="checkbox"/> 閱讀和/或 <input type="checkbox"/> 數學的流暢性有問題（請打勾）	1	2	3	4	5
9. 經常出現破壞性行為或扮演取悅他人的小丑行為	1	2	3	4	5
10. 有高度的學習熱情和需求，展現積極學習的企圖心	1	2	3	4	5
1. 偏內向性，需要時間充電與反思。	1	2	3	4	5
2. 偏外向性，與周遭人互動充滿精力。	1	2	3	4	5
3. 欠缺社交技巧且出現反社會行為	1	2	3	4	5

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

4. 建立同儕關係有困難或成為同儕霸凌的對象	1	2	3	4	5
5. 和家庭成員的關係緊張	1	2	3	4	5
6. 家長為該生提供協助支持，賦予能力	1	2	3	4	5
7. 家長替該生解決問題，使能完成任務	1	2	3	4	5
8. 退縮和逐漸被同儕孤立	1	2	3	4	5
9. 參與課外活動或社團與他人互動	1	2	3	4	5
10. 展現領導才能	1	2	3	4	5
1. 對批評高度敏感	1	2	3	4	5
2. 是個完美主義者，害怕冒險與犯錯	1	2	3	4	5
3. 易有挫敗感，面對困難任務很快就想放棄。	1	2	3	4	5
4. 將錯誤或問題責怪他人	1	2	3	4	5
5. 將成功與幸運或能力連結	1	2	3	4	5
6. 相信成功可以憑藉努力而獲得	1	2	3	4	5
7. 自我批評且低自尊。	1	2	3	4	5
8. 面臨焦慮和/或沮喪	1	2	3	4	5
9. 高度自我覺知和自我接納	1	2	3	4	5
10. 掌握合理的期待	1	2	3	4	5

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

質性描述：請對該生在班級中曾擔任過的幹部、學習表現、人際互動、興趣專長，以及不適應的行為等提供整體評語與建議，以利進一步評估與檢核。

初步建議(可複選)：轉介資優鑑定 轉介身心障礙鑑定
無需轉介 無法判斷

資料來源：資料修訂自鄒小蘭(譯)，Beverly A. Trail(著)(2013)：**特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群(Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students)**(ISBN：9789865998288)。臺北：華騰文化。

附錄二 學生行為特質檢核表（普通班導師版）

學生姓名：_____ 性別：男 女

擔任班級幹部：無 有（_____）

教師姓名：_____ 性別：男 女

填寫日期：____年____月____日

教師資格(可複選)：普通班正式教師

普通班代理教師（具教師證照）

普通班代理教師（不具教師證照）

具特殊教育教師資格

其他（請說明）_____

任教年資：1-3年 4-6年 7-10年 11-20年 21年以上

教導特殊教育學生經驗：無 曾教導資優生
（_____位）

曾教導身心障礙學生

（_____位）

填寫說明：

請您根據學生平日在課業學習、課後遊憩、人際互動、溝通表達等生活學習表現，檢核學生近半年（或一學期）以來，是否顯現下表中所列各項行為。在第一部份勾選題，若該行為描述頗能直覺反映出該生的特質，則請勾「是」；若學生未曾出現該行為或該描述未足以成為對該名學生的特定印象，則勾「否」。第二部分為開放題，前四題為勾選加上質性補充意見，最後一題為若您覺得前述所有勾選題項未能完整描述學生狀態或需補充說明時，請書寫於質性描述的方框內。

第一部分 勾選題

行為特質描述	是	否
1.明顯因不同的人、事、物或環境而影響其學習的態度與動機。		
2.對感興趣的事物明顯沉溺其中，難以轉移注意力。		
3.即使是感興趣的領域，仍排斥重複性的活動或抄寫性的作業。		
4.即使是感興趣的領域，在團體中學習較易有注意力不集中的現象。		
5.不懂得讚賞他人的表現，對自己發表的成果則洋洋得意。		
6.在知識性學科語言表達順暢，但在人際互動的語言溝通困難（如開始說話時，會很突兀地讓人覺得很奇怪）		
7.各種認知功能（如知覺、記憶、注意等能力）在優勢領域表現優異，在非優勢領域則表現一般(或有落後)。		
8.在優勢學科領域知識豐富，但無法將其遷移到其它學科或日常生活中		
9.在某些學科領域記憶力強，但該學科領域的成績卻不理想。		
10.在特定領域的觀察力敏銳，會提出同學們未發現的細節。		
11.不太能分辨也不太能容忍他人出自善意的建議。		

第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

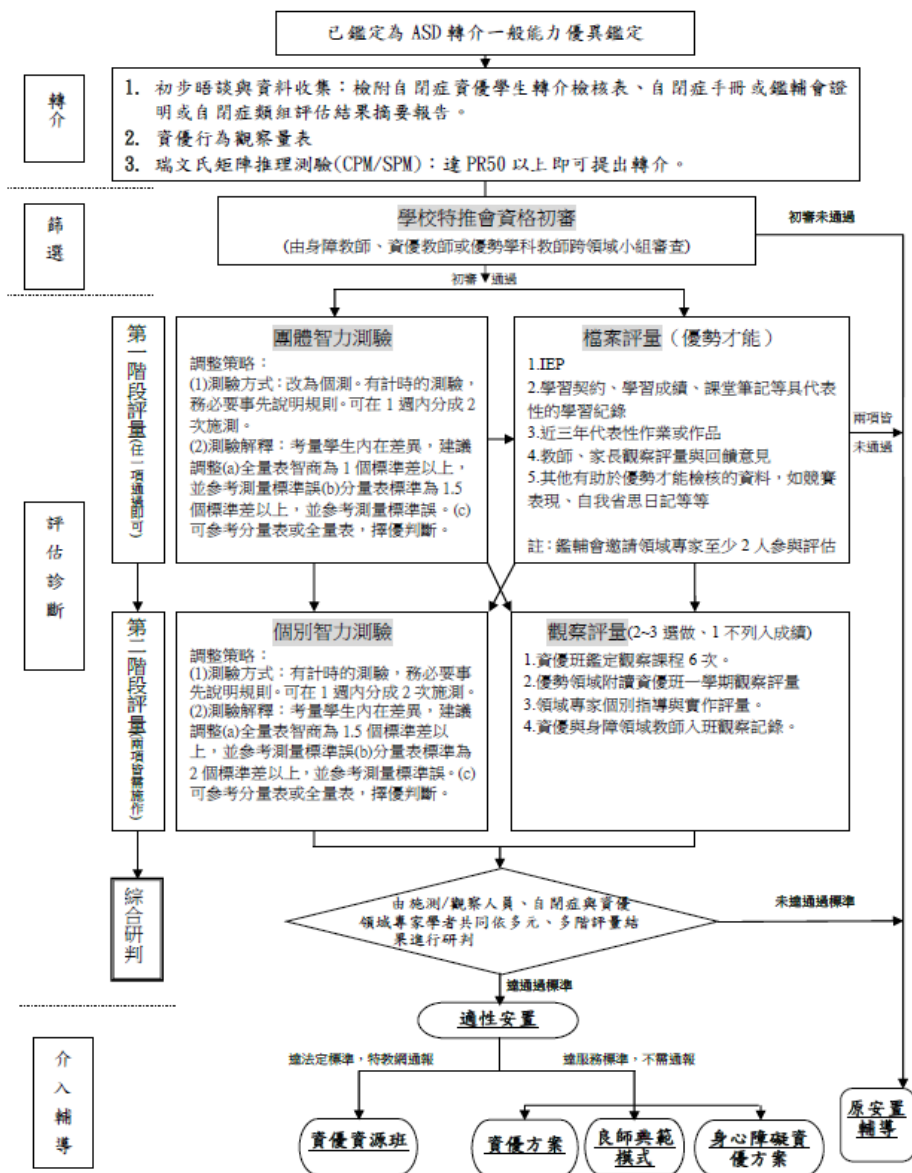
12.對文字敏感度高，常展現獨特的語詞聯想，但不一定合乎當下情境。		
13.不拘泥於常規，勇於發表新奇、獨特的想法與見解，不在乎他人眼光。		
14.喜歡運用科學儀器或工具，動手操作實驗，但不善於與他人合作完成		
15.對某些事物（如模型、器械等或刺激如聲音、光線、色彩、食物、觸覺等），有異於同儕的特殊偏好或不尋常的反應（如過於激動或過於遲鈍）。		
16.在乎公平正義，但多會以維護自己利益的觀點要求他人配合。		
17.即使是在乎的人面前，對不感興趣或不滿意的事情，亦表現不耐煩或粗魯的態度。		
18.好勝心強，常需要行為契約或增強策略協助控制行為或情緒。		
19.好於發表自己感興趣的事情，或描述過多的細節，而未理會他人的反應。		
20.過度自信與自我膨脹，實際表現未如口語敘述般優異。		
21.下課時間常獨自一人活動，或去找比自己年長者互動。		
22.過度堅持自己認定的完美結果，無法因應現實狀況調整。		

第二部分 開放題

1. 在優勢或感興趣的事物，表現強烈動機並持之以恆。
前述若為「是」，請勾選學生優勢或感興趣的事物為（可複選）：閱讀 數學解題 實驗操作 機械拆裝
其他(請說明)_____
2. 經常閱讀(含書籍、報章雜誌、網路文章等)，閱讀理解能力佳。
前述若為「是」，請勾選經常閱讀的書籍類型（可複選）：
自然科學 電腦資訊 數學 歷史傳記 科幻小說
散文小品 宗教哲學 財經政治 食譜
其他（請說明）_____
3. 喜歡參與以下任一（或多）領域相關競賽，成績優異。
前述若為「是」，請勾選（可複選）：自然科學 人文社會
語文 數學 創作發明 其他(請說明)_____
4. 在以下任一(或多)領域表現較同儕突出、優異。前述若為「是」，請勾選（可複選）：
自然科學 人文社會 語文 數學 創作發明
其他(請說明)_____
5. 補充說明：（以上題項若描述未完整，或有具體事例，可於此補充說明之）

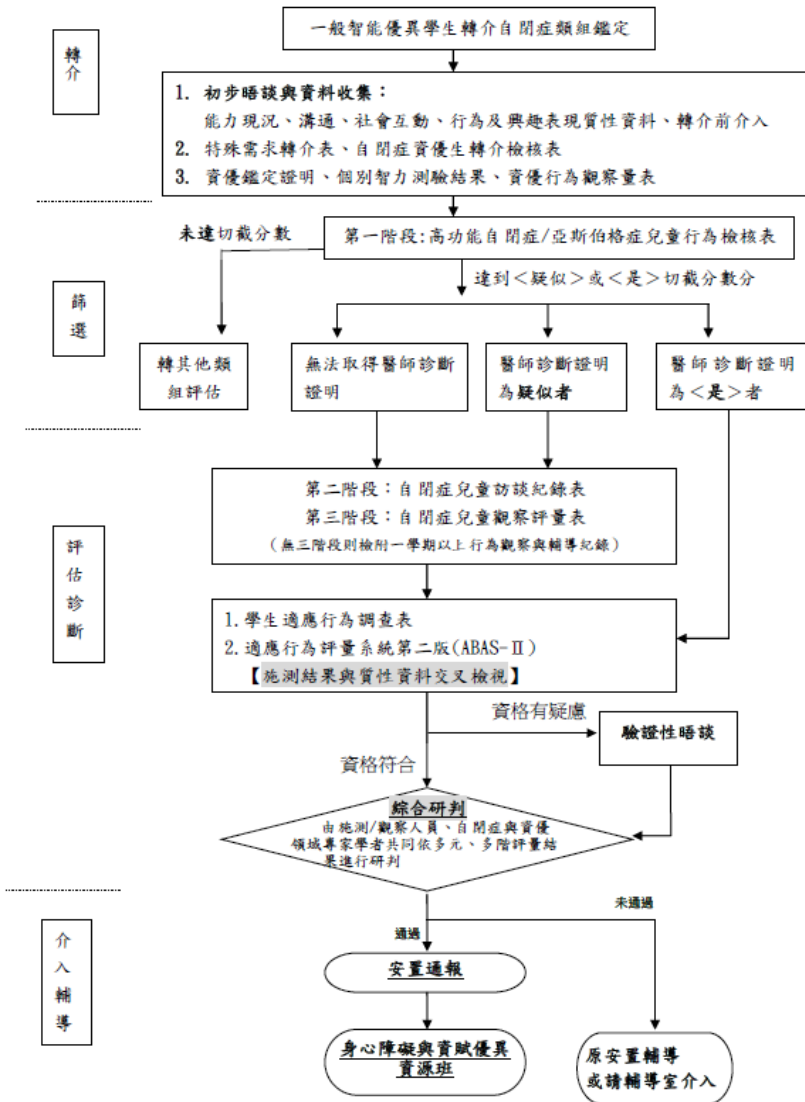
資料來源：鄒小蘭（2015）：以介入反應階層模式探究國小階段身心障礙資優學生之優弱勢評估與介入服務成效。科技部專題研究計畫成果報告（MOST 103-2410-H-152 -007 -）。

附錄三 已鑑定為自閉症但疑似資優學生（本文以 A 類代稱）



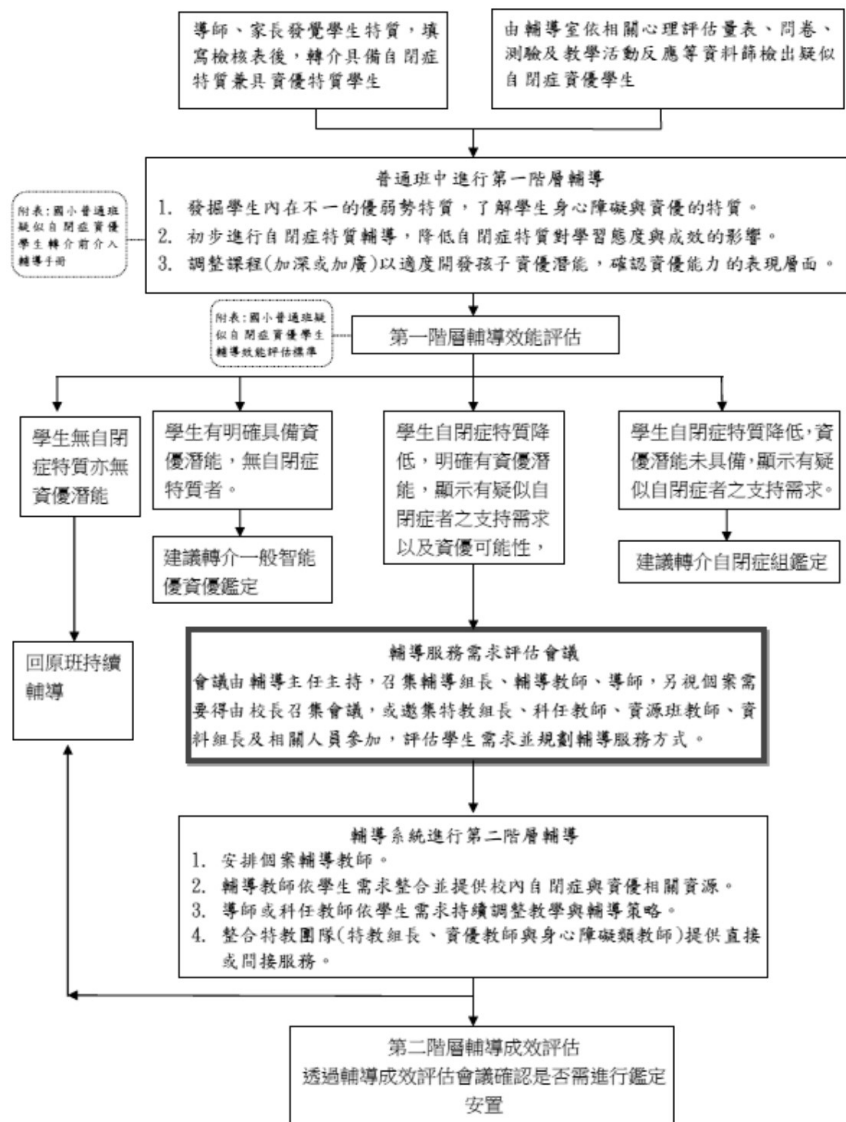
附錄四 已鑑定為一般智能優異但疑似自閉症學生

(本文以 B 類代稱)



第二章：學校本位之雙重特殊需求學生
評量與多層次輔導

附錄五 未經任何鑑定之疑似自閉症/一般智能優異學生
(本文以 C 類代稱)



第二章：學校本位之雙重特殊需求學生 評量與多層次輔導

第三章 良師輔導與雙重特殊需求學生教學

于曉平

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

【摘要】

雙重特殊教育需求學生因其獨特性，有助其適性發展的課程教學與輔導必不可少。本文以學生的特質與教育需求為出發點，探討良師輔導對其的助益，藉由學有專精的專家或師長之引導下，協助學生建立正向的價值觀與態度，並拓展其對真實生活與未來職場的視野，開啟其對學術生涯或專業領域發展的機會。文中亦以一實際案例，從能力分析、教育需求評估、課程與教學安排，到生涯輔導與資源運用等，引導教育工作者了解如何協助雙重特殊需求學生在良師輔導中發展其優勢，供讀者參考。

壹、緣起：雙重特殊教育需求學生的特質與需求

隨著時代的發展，教育的面貌更加多元與精緻，對學生個體的關注亦更加全面。無論是身心障礙學生或是資優學生，在教育改革與融合教育的持續推動下，亦能接受適性的教育服務。然而對於兼有身心障礙與資優特質的雙重特殊教育需求學生來說（簡稱雙重特殊需求學生），鑑出率仍低。根據 Karnes 等人（2004）針對美國 Mississippi 州進

行調查，發現身心障礙學生接受資優教育方案的人數，僅佔障礙學生的 0.8%，佔資優學生的比例也僅有 0.8%，佔總調查學生人數的 0.1%，與過去學者所推估的 1%至 3%之出現率相距甚遠。至於國內的情況，根據郭靜姿等人(2020)於 2017 年特殊教育通報網的調查，各教育階段雙重特殊需求學生出現率平均僅佔全體資優學生 1%，此項比率較他國雙重特殊需求學生之出現率為低。

雙重特殊需求學生又稱身心障礙資優學生，他們由於同時兼具身心障礙與資優的特質，學生之間的差異極大，再加上個體本身障礙與資優特質交互的遮蔽效果，要同時通過身心障礙與資優學生兩項的鑑定標準，使其不易被發現或鑑別出。國內特殊教育法最早出現身心障礙資優學生一詞為民國 86 年的特殊教育法，其第 29 條第一項規定：「各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。」然如何加強並無明確說明。直至民國 98 年特殊教育法第 41 條(2009)更明確指出：「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。」提供各縣市政府在鑑定雙重特殊需求學生時可透過評量工具與程序的調整，保障其在鑑定過程中不致因其障礙或特殊性而影響其表現。

雙重特殊需求學生可能具備與一般資優生相同的特質，如：完美主義、高抱負、冀求獨立、對未來生涯有很大的企圖心，但也包含身心障礙學生可能出現的特質，如：低成就、低抱負、身體或行動受限、發展受障礙而限制，兩者間形成極大的衝突，甚至相互遮蔽或掩蓋，交織形成矛盾且獨特的面貌或行為模式(Yewchuk & Lupart, 1993)。而這些

特質之間的互斥或相容形成雙重特殊需求學生內在能力的
不協調；既有完美主義，但因能力的限制無法達到，而形成對自我的低期待；也因障礙的限制而無法獨立，旺盛的精力與企圖心無法宣洩等情形（盧台華，1995）。

因此，為協助雙重特殊需求學生的發展，適性的課程與輔導是必要的。透過學校對雙重特殊需求學生需求的評估與了解，並將個別輔導計畫納入個別化教育計畫在團隊合作下進行規劃、擬定，進而提出適合學生的特殊教育服務。

貳、雙重特殊教育需求學生與良師輔導

雙重特殊需求學生因獨特的身心特質，需要更為了解他、願意與其分享、並成為其楷模的師長或專業的輔導協助其認識自我、發展專才。從生態系統理論分析（Hébert，2011），學生生長的情境對其發展影響深遠，與學生關係最為緊密的微系統、家庭學校同儕間的中系統、相關社區資源的外系統，甚或文化、社會階層影響等距系統都無時無刻不在影響學生，對教師而言，檢視學生所處的環境、提供更為多樣且豐富的支持與資源給學生十分重要。雙重特殊需求的學生需要周圍人士與環境的接納，也需要有了解他們的師長適時給予支持、引導與協助，在課程安排與服務提供上能顧及他們的特質、能力與需求，並擴展他們的視野，輔導他們正向看待環境等是必要的。

為使雙重特殊需求學生得到平等的教育機會，Higgins與Nielsen（2000）提出有關雙重特殊需求學生的教育與輔導建議（于曉平，2017），若結合現今十二年國教特殊教育

課程實施規範之精神，在課程教學與輔導方面可包括以下幾項原則：

一、優勢能力發展帶動弱勢能力：包含優勢能力的發展與弱勢的補強，尤其是如何以學生的優勢帶動弱勢能力的提升，透過多元智能的觀點，發展學生的優勢智能。

二、評估學生需求並提供後續的課程與資源運用：以學生的個別化教育計畫（IEP）為核心，規劃適切的課程與教學，並結合相關資源運用於教學上，如：放置主題書櫃以協助學生強化與課程的關聯；透過閱讀治療活動鼓勵學生發展溝通與社會技巧；安排藝術活動，發揮治療與平緩情緒的效果等。

三、課程與教學的規劃與調整：針對學生學習可能遭遇的困難進行學習內容、歷程、環境、評量等的調整，相關的安排與調整如下：

（一）主題式專長領域課程安排：針對學生優勢之專長領域或其感興趣的領域安排課程，如：資優相關的專題或獨立研究課程，教師可透過跨領域的延伸學習，擴展學生的生活經驗，減少不必要的文書練習，強化其真實能力的展現。

（二）教學方法與策略的運用：在學習歷程與評量可進行以下的調整，如：針對有注意力缺陷的學生能適時變換活動，避免因過長時間的學習而使其無法專注；可視學生需求提供個別指導或進行多層次教學；對書寫障礙學生減少紙筆作業或評量，而以口頭報告或肢體表現取代。活動與活動中提供一、兩分鐘

的時間讓其可以整理思緒；透過討論會給予表達意見與興趣的機會。

- (三) 輔助學習之設備或器材運用：透過平板或電腦、拼字檢查器、多媒體或數位學習教材、有聲圖書、錄音機、語言學習機等，幫助學生更有效的學習。
- (四) 教室空間的安排與調整：可透過一些低光源、柔性的燈光讓學生更放鬆，使學生在一個溫暖的氣氛下更願意參與每項活動。教師可將教室區分為不同學習角落，其中可放置矮桌、沙發、填充椅、特殊燈光與大枕頭等設備，並配合一些無文字、柔性的低頻音樂當背景，營造一個更安全舒適的學習環境。

四、引導正向的情緒發展：雙重特殊需求學生在情緒上往往是比較脆弱的，需要教師多予關注並確認社會情緒的問題，並運用適當的策略協助之，其中可包括以下方向：

- (一) 學生對能力與障礙的覺知：幫助學生自我覺察與自我了解，對自我的優弱勢能力更加了解，面對挫折、焦慮時能更清楚掌握。
- (二) 情意課程或團體諮商：團體諮商對建立社會情緒的氣氛與班級的團體動力皆有幫助，教師可利用資優相關特殊需求領域課程中之情意發展課程規劃包括：角色扮演、價值澄清、自主學習、自我探索與發現等活動，協助雙重特殊需求學生發展目標導向、更為內控的表現。

- (三) 發展未來積極的觀點：幫助其了解自己的定位，強調雙重特殊需求學生對未來的預測與計畫而非僅關注於目前的表現，協助其對自己的未來與生涯有積極的想法與目標，並透過計畫，學習如何達到或實現。
- (四) 提供適當的良師引導或角色楷模：良師引導方案則被視為極佳的資優學生教育與輔導措施，透過良師與學生一對一的互動關係，提供學生不同於學校內之學習機會，學生可在此模式中獲得寶貴的經驗及技能（如領導能力、生涯探索、安排社區資源、發展生活技能與問題解決能力等），以發展潛能，滿足其學習需求。

綜合以上分析可知，教師須透過學生能力的分析與評估，提供兼顧雙重特殊需求學生的認知學習與情意輔導，使雙重特殊需求學生的學習更加完整。其中有關良師輔導與楷模典範學習對特殊群體學生尤為需要，透過良師典範制的實施，幫助雙重特殊需求學生獲得更貼近其需求的輔導。

參、良師典範制的特點與實施

一、良師典範制的意義與發展

在資優教育界，良師典範制是輔導資優學生時常用的方式，所謂良師是指具豐富經驗、專業，且能夠引導學生學習、成長、足以信任的師長。分析許多名人傳記皆可發現，這些名人成長的過程中多曾出現在其生命中對其日

後發展有重要影響的良師益友，這些人多半是博學多聞、健談、值得敬佩的人，透過他們的人生經驗幫助這些名人成長茁壯、成就事業，可見良師對人才培育的重要性。良師所扮演的重要角色與功能歸納如下（于曉平，2016；陳昭儀，1998）：

- （一）提供鼓勵及支持。
- （二）提供成人角色楷模與社會互動的機會。
- （三）拓展學生對於興趣及生涯之視野與展望。
- （四）協助學生發展正確的自我概念。
- （五）使學生能夠接觸到成人的世界，累積真實的生活經驗。
- （六）與學生分享個人價值、特殊興趣、知識、經驗及技能。

從中可發現，良師典範是以一種角色楷模的形式，協助這些具有才能者充分發揮其潛能的關鍵人物，他們幫助這些學生在進入專業領域時，提供不同的視野與資源，也包括價值觀的建立與習慣態度的養成，不但是個引導者，更是激勵者與協助者，他們教導、解惑、支持與鼓勵，也形成學生尊重、景仰的典範與學習仿效對象，因此常稱為良師引導制，而互動的方式又像傳統的師父帶領學徒，故也稱師徒制。在資優教育中，藉由良師引導資優學生不受傳統限制發展長才，顯得更為重要（Piirto, 1992）。

Edlind 和 Haensly（1985）曾對於良師引導制作深入探討，認為這種良師與導生的特殊關係，無論對於良師或是

學生皆有許多益處，是相當值得嘗試和推展的。陳昭儀（1998）指出參與良師引導模式對教師而言，除了能完成教師本身的職責、了解年輕學子的想法，並與學生建立長久的友誼，更能刺激教師對教學產生新的想法，成就個人的理想，而對學生而言，其收穫包括：

- （一）提昇志業和興趣，引導生涯發展；
- （二）增進知識和技能；
- （三）促進獨立研究能力；
- （四）發展天賦潛能；
- （五）提高自尊和自信，增進自我的認識及了解；
- （六）發展個人倫理和規範標準；
- （七）與良師建立長久的友誼；
- （八）提昇創造力及高層思考能力；
- （九）歸屬的安全感；
- （十）責任感的激發；
- （十一）增進人際溝通技能。

至於良師典範與角色楷模的差異為何？Arenofsky（1998）指出，良師也可以是角色楷模，在定義上，良師代表智慧、學生可信任的老師或諮商者，學生可以透過面對面、透過電話或信件接觸良師，藉以與之互動與學習；而角色楷模可能是學生很欽佩、希望可以趕上或模仿的人，可能是可以互動接觸的良師，但也可能無法在學生的生活

中與之互動，他可能是活生生的或已過世的、有名的或你認識的，或只是你在傳記上閱讀過或聽過的人，但這些角色楷模所代表的正向價值，正是你所要尋找的，對特殊群體者又更為重要。

二、國內外良師典範制的實施與規劃

在國外，加拿大、澳洲、美國曾辦理良師引導形式的資優教育方案，行之有年且辦理成效卓著，但是臺灣較為少見，多為短期的計畫或研究。美國 Terman 在 1984 年的研究即以探討資優學生與良師的關係與互動情形為主，其追蹤 220 名小學具創造力潛能、現已為青少年的學生進行調查發現，其中 46% 的學生都有良師，且發現具有良師的學生其創造性成就較高，接受教育的時間也較長，在 22 年的追蹤期間，52% 的學生仍持續與其良師有聯繫，良師與學生的友誼關係對其很有意義。其中，男生較重視良師對技能與經驗的傳授，女生對於良師的鼓勵、誇讚認為至關重要，顯現良師對資優學生的影響深遠 (Torrance, 1984)。

陳昭儀 (1997) 曾於 1996 年邀請國中數學及自然學科資優學生輔導甄試升學錄取之 42 名中學生參與良師引導方案，並於半年後對這些升上高一的學生進行追蹤。所挑選的良師為在學之大學生和研究生、大學教授、電腦工程師和公司主管。採一對一配對，並依學生興趣分為數學、物理、化學、生物、地球科學及電腦六組。透過學習行為量表等相關研究工具評估與資料蒐集，並將進行質性與量化資料分析。研究發現，研究參與者多肯定本方案的價值，且在半年後之追蹤研究呈現正向影響的效果。

有關資優學生的社會服務方案，陳昭儀等人 (2011) 曾

針對 11 位國小一般智能資優班三、四、六年級學生，並以該校資優班畢業的六位校友為良師，其中包含大學生、博士生、獸醫，以及補習班老師等，採一對一、一對二、一對三以及二對三配對、進行為期六個月的良師引導方案，方案的內容主要在協助學生蒐集與分析資料以進行主題研究，結果發現方案深受良師、家長的肯定與學生的喜愛，且多有助益。

對女性資優而言，美國 Arizona 州立大學曾針對高中階段弱勢的數理資優女性發展一套以良師引導為主的生涯介入方案 TARGETS (Talented At Risk Girls: Encouragement and Training for Sophomores)，以提升其自尊與自我效能。方案選取了來自 45 所不同高中、11-20 歲、在數理上有潛力的 502 位女生參加方案，後五年追蹤其發展，結果發現，這群學生的自尊與自我效能有明顯的進步，自我概念變得更成熟，也更能認定未來在數理生涯方面的發展。Callahan 等人 (1995) 亦曾實施文化殊異資優之 START (Project Support to Affirm Rising Talent, 簡稱 START) 良師引導方案，發現學生能展現高度學習成就及正向人格之成長。顯見這些良師輔導方案有助於特殊群體之資優女性對未來生涯的探索與確認。

陳昭儀、林秋萍 (2012) 比較不同良師引導方案的實施與成效，五個實證研究中包括苗栗縣之「提升校外專家暨良師典範支援資優教育方案」，其中有關良師的選擇銀行發言人、大學助理教授、工研院專案企劃管理師、藥廠主管、畢業的資優班長姐，因苗栗縣內已畢業之資優生大多在職場上身居要職且工作忙碌，並均在外地工作，所以彈性調整良師引導方案的實施方式，邀請四位已畢業的資優

生，以座談會的模式與在學的資優生學弟妹們分享他們的學習歷程和經驗交流。座談會前充足的議題溝通與訊息公佈是推動方案成功與否的關鍵。後續，苗栗縣並將此模式的經驗加以延伸，由學校自行選擇時間辦理資優教育方案，尋找優秀且有意願的校友擔任良師給予指導與交流，辦理的內容多元，包含座談、經驗分享、現場示範等。在實施的歷程中，良師提供有別於資優教育現場的教學資源，在資優學生的學習內涵多元化、學習動機提升、情意的正向發展與輔導、及楷模與典範的學習等都發揮影響與效益。良師獲得「價值型」的回饋與經驗，學校方面也充分展現學校的特色，讓方案獲得支持和肯定。苗栗縣認為該方案是一種「小投資大利市」且極具創新性的資優教育策略，有持續辦理的需要（陳昭儀等，2011）。

于曉平（2016）分析苗栗縣良師典範制的實施情形發現，在良師典範執行的過程中，從計畫的擬定公布、學生的申請與資格審查、良師名單的媒合配對等，整體過程逐年精緻化、制度化，符合原先辦理的期待。在實施情形方面，與良師的見面與守則、學生學習歷程檔案的紀錄與學習、良師的指導與規劃活動之參與，以及成果報告與發表會之舉辦，內容豐富多元，良師們也十分肯定參與學生的表現與整體制度的實施。其中對於良師指導的模式可依學生的興趣、專長、學習風格等，安排包括以下不同形式的活動：

- （一）實驗操作：學生專長為物理、化學等自然科學，配對此專長的良師多安排較多的實驗操作供學生學習，學生會進行許多老師設計好的實驗，進行探究實作學習，這些實驗可能是學生日常可以看到的

物品，如：葉脈書籤、軟膏或敷面劑調製、指紋採集、製作肥皂等等，亦包含研究方訓練如：量測、色層分析、數據處理等，學生會在實驗室由老師或實驗室研究生帶領之下進行實驗，實驗報告由老師批改並與其討論。

- (二) 參訪：良師可安排各種形式的參訪，從學術研究機構、各類型的博物館、展覽、工藝館、圖書館，到廟宇、當地文化特色景點如：老街、紀念公園等各種參訪，學生實際參觀學習，既拓展其生活經驗，又實際參與各種學習探索，學生可透過繪製、拍照等記錄學習歷程，並加以反思。
- (三) 學生成品創作：教師可指導學生發揮創意、實際進行創作、解決日常生活的問題，從各種器具、材料之組裝與設計如：投石車、機關、環保裝置設計、機器人等，到學生個人的創作如：繪本、文章、面具彩妝等，可有機會看到學生個人豐碩的創意作品展現。
- (四) 體驗與觀察：良師可帶領學生前往如：教養院、養老院、茶莊、工廠等進行各項體驗活動，從服務學習中體驗生活，進而創作發想，更能讓學生深刻體驗學習。
- (五) 專題講座與研習：良師可視需要透過參加講解、實際演算演練、專題講座、研習課程或有實際互動性的演講如：與作家有約等活動，進行較學術性的學習，提供學生專業知識與技能學習的機會。

- (六)發表：在不同良師的引導之下，學生可參與相關的發表活動，以加強學生的發表能力，如讓個別指導的學生前往相關場合，分享自己的成長經驗，對學生是很大的肯定。
- (七)競賽參與：針對音樂、橋牌、圍棋等專長項目的學生，良師可透過個別或小組指導，讓學生在教師專業的指正與指導之下有所進步，亦可在家長同意下，協助學生參與適合其程度的競賽，累積經驗、檢視其學習成效。
- (八)情意輔導：良師可藉由機會和學生對談，了解學生的心事、困擾與對未來的看法，亦可在各種實驗參訪或體驗活動中融入情意教育，適時輔導學生，開解學生，幫助其自我覺察並建立正向的心態與目標。

參與苗栗良師典範制的家長與學生的滿意度都很高，學生提到老師會適時引導學生，提供新的點子或更周延的想法，對以後自己可以努力的方向有更多的啟發。家長則表示，孩子對於事物的看法更寬闊，更主動、專注、活潑、開朗，更有想法，較能獨立思考，也了解團隊合作的重要，甚至對於自己的興趣領域、性向發展及人生方向更為明確。以上這些過程皆可作為其他縣市或學校辦理良師典範或輔導可參考之具體作法。

肆、案例分析

以下將以一位雙重特殊需求學生進行案例分析，包

含：各項能力描述、教育建議與相關特殊教育服務安排說明，供教育工作者參考。

一、基本資料

- (一) 國二男生小智，數理資優生兼有自閉症與注意力缺陷過動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder，以下簡稱 ADHD）。
- (二) 父母管教民主，家人同住，家中除他之外，尚有一位妹妹。
- (三) 父母觀察指出，個案對情境的理解能力弱，常照著自己想的方式行動。
- (四) 幼稚園被診斷為過動症，並進行有職能治療與感覺統合訓練。目前服用 ADHD 藥物。
- (五) 小一至小六接受身心障礙資源班服務。

二、各項能力分析

教師觀察並描述小智各項能力如下表 3-1，包括：健康狀況、知覺動作能力、認知能力、溝通能力、人際關係、情緒與行為、學業能力等。其餘感官功能與生活自理能力則與一般同齡孩子差異不大。

表 3-1

小智各項能力描述

能力	現況描述
健康狀況	與一般同齡孩子差異不大，經診斷為注意力缺陷過動症與自閉症，目前有服用 ADHD 藥物，以提升小智專注力，並有持續穩定回診中。
知覺動作	活動力、協調力良好，體能表現比一般同齡孩子好。
認知能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 較一般同齡孩子好，然不同領域差異大，數理佳、但英文較差。 2. 抽象概念理解能力佳，多能舉一反三，類化能力尚佳，學習動機時好時壞。 3. 有興趣的活動課程如：數理能保持高度且持久的注意力，特別是與數字、密碼相關的研究或主題，常常一談起就會滔滔不絕。 4. 注意力和專注力不足，常上課一段時間後就開始東張西望、把玩物品，經制止後會修正，但一下子又故態復萌。 <p>建議教師可教導學生相關學習策略與方法，如：自我提醒，並於課堂中提供學生分段學習。</p>

續表 3-1

小智各項能力描述

能力	現況描述
溝通能力	與一般同齡孩子差異不大，但有時描述事情時會口吃，偶爾會出現語速過快、含糊不清的情況。
人際關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會情境理解力弱，常不能遵守團體規範，有時思考僵化固著，需要事先約定好才能遵守規定。 2. 人際交友能力佳，有固定好友，下課會一起打球。 3. 喜歡搞笑、吸引同儕注意。 4. 有時會發出聲音、到處走動或捉弄他人。 5. 教師應於課堂中建立簡明具體的班級規範，須安排個別指導。

續表 3-1

小智各項能力描述

能力	現況描述
情緒與行為	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具好奇心，喜歡動手做的活動，會忍不住去觸碰教師事先擺放的物品。 2. 情緒表達不適當，有時會出現與情境不合的表現。 3. 具攻擊性，常想到什麼就立刻去做、去問，自我中心，情緒與言詞表達較為直接，有時會不小心激怒他人。 4. 教師除建立具體的班規，另應提供小智自我管理課程，學習自律。
學業能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國語文：能掌握課文基本的字音字形與文意理解，但篇幅較長的內容較沒耐心學習，考試也容易倉促作答。字跡潦草，對國語文書寫作業較排斥。申請考試用電腦作答。 2. 英語文：較無法拼出正確的單字，亦無法寫出通順的句子，雖認得半數以上的字彙，但整篇閱讀缺乏耐心，亦無法耐心理解。英文抽離至身心障礙資源班上課，學業表現有進步。 3. 數學：計算能力佳，偶有計算錯誤。數學表現整體雖佳，但受到閱讀能力影響，近期常會出現理解困難導致數學表現受影響情形。 4. 其他領域：其他領域若有準備，表現尚可。需要背誦的生物、社會等科表現較差，有時考試不及格。

三、優弱勢能力描述

(一) 優勢能力

1. 認知能力比一般同齡孩子好，但學習表現中等。
2. 抽象概念理解力佳，推理與類化能力不錯，數理表現佳。
3. 具好奇心，對有興趣的課程或活動如：理化、數學可保持高度且持久的專注力。
4. 精力充沛，肢體靈敏，喜歡打籃球，也喜歡實際操作型活動。
5. 喜歡閱讀課外讀物，掌握新知，也喜歡分享自己的經驗或想法。
6. 不怕生也不害羞，願意與人互動。
7. 勇於表達自我意見、遇事勇往直前，具領袖特質。
8. 對事物有獨特的看法與獨到的見解，對感興趣的事物學習動機強烈，行動及執行力也佳。

(二) 弱勢能力

1. 容易衝動，自制力差。
2. 情緒表達直接、波動大，喜惡明顯，常不小心激怒他人。
3. 課堂分心情形嚴重，不易持續投入很多活動，需明定規則，要求其遵守。
4. 英文較差，八年級參加英語資源班課程。
5. 學習動機不穩，時好時壞，不擅長解決問題，對阻礙或難題常很快放棄。
6. 對書寫作業排斥，字跡潦草、易有錯字，申請電

腦輸入法作答。

7. 責任感待加強，對於原班工作或任務，有時會避重就輕、逃避。

四、各項測驗結果

個案小智智力中上，通過數理資優鑑定，數理能力皆佳。在情緒障礙量表與問題行為篩選表的分數結果得知，小智符合疑似情緒障礙者，且教師與家長的觀點一致。詳細各項分數如下表 3-2。

表 3-2

小智各項測驗結果

評量工具	評量結果	解釋摘要
魏氏兒童智力量表（第四版）	全量表 118 語文理解 111，知覺推理 113，工作記憶 106，處理速度 126	各項指數分數無顯著落差，全量表 118，顯示智力為中上程度
數理資優鑑定--初選性向測驗	數學性向測驗 PR91 自然性向測驗 PR98	單一領域達兩個標準差以上，通過數理資優初選
數理資優鑑定--複選實作評量	標準分數 數學 94，自然 101	通過數理資優鑑定
情緒障礙量表	學習 12；人際 8；不當行為 14；不快樂、沮喪 6；生理症狀或害怕 8；情障商數 93	不當行為達切截分數，符合疑似情緒障礙
問題行為篩選量	過動/衝動行為 9；	達切截分數，符合

表（教師版）	功能受損 26	疑似情緒障礙
問題行為篩選量表（學生家長版）	過動/衝動行為 11；功能受損 22；對立性違抗行為 10；違抗行為 3	達切截分數，符合疑似情緒障礙

五、學習興趣分析

小智喜歡數學、生物、電腦、音樂等科，喜歡動手操作，也喜歡打球、游泳，體育表現佳，詳如表 3-3。與教師優勢能力的觀察結果相符。

表 3-3

小智興趣分析

科學興趣	人文與藝術興趣	其他
<input checked="" type="checkbox"/> 數學 <input checked="" type="checkbox"/> 生物 <input type="checkbox"/> 物理 <input type="checkbox"/> 化學 <input type="checkbox"/> 地科 <input type="checkbox"/> 天文 <input type="checkbox"/> 地質 <input checked="" type="checkbox"/> 電腦 <input type="checkbox"/> 其他：_____	<input type="checkbox"/> 語文 <input type="checkbox"/> 史地 <input checked="" type="checkbox"/> 音樂 <input type="checkbox"/> 美術 <input type="checkbox"/> 設計 <input type="checkbox"/> 工藝 <input type="checkbox"/> 家政 <input type="checkbox"/> 舞蹈 <input checked="" type="checkbox"/> 戲劇 <input checked="" type="checkbox"/> 電影 <input type="checkbox"/> 其他：_____	<input checked="" type="checkbox"/> 球類 <input type="checkbox"/> 田徑 <input checked="" type="checkbox"/> 游泳 <input type="checkbox"/> 民俗體育 <input type="checkbox"/> 國術 <input checked="" type="checkbox"/> 棋藝 <input type="checkbox"/> 牌藝 <input type="checkbox"/> 廚藝 <input checked="" type="checkbox"/> 爬山 <input checked="" type="checkbox"/> 旅遊 <input type="checkbox"/> 其他：_____

六、教育需求評估與建議

(一) 課程與教學安排

1. 抽離數理課程，進行加深加廣學習。教學過程中增加學生相互討論與發表的機會，透過提問引導小智釐清迷思概念，並進行高層次思考。
2. 外加實驗操作、書報討論與專題研究等特殊需求領域課程，小智喜歡動手操作，因此可藉由實作課程引導深入學習，另搭配書報討論學習新知，並進行討論與延伸學習，並於課堂安排班上同學上台報告，強化發表能力。
3. 安排專題研究課程，引導小智探索其有興趣的數學主題，並可邀請相關領域的專家，針對數字、數列、密碼等主題進行專題講座或指導小智進行獨立研究。
4. 安排自我管理課程並將學習策略融入，加強小智的情緒控管與自律行為。且因情緒波動大、易激怒他人、衝動，因此也需要安排人際關係與溝通技巧課程，強化其察言觀色、人際互動訓練。

(二) 情意教育規劃

1. 透過影片欣賞與討論，搭配學習單的引導，體會從事研究者之心路歷程與遇到困境時的調適，建立正向的楷模。
2. 安排校友返校與學生座談，小智與同學們皆可提問。

(三) 行為介入評估與環境調整

1. 教師提供具體的班級規範供小智參考，亦可由班上同學一起討論訂定，允許小智或同學提供個人想法。
2. 活動與工作內容事先預告，並清楚說明流程，提前讓小智了解。
3. 課堂中安排能讓小智適度活動的機會，如發放講義，給予其轉換調適的時間。
4. 清楚說明規範，並加入視覺提示輔助，避免不必要的爭論說理。

七、生涯輔導與資源運用

小智喜歡數理科目，也喜歡動手操作，對喜歡做的能持續專注。教師可先透過性向與興趣測驗，評估小智適合的生涯發展方向，以小智進行之性向測驗結果如表 3-4，其中表現較為突出的是空間、科學推理與邏輯推理三個項目，顯示小智能將物體在腦中翻轉，也能覺察與掌握到空間、圖形中的線索；在科學推理上，能運用基本科學常識解決科學問題，對科學問題的覺察與判斷較為敏銳；邏輯推理上，可將既有的原則應用到相似的情境，不受似是而非的論述影響。建議可往普通高中或技術型高中的動力機械、土木建築或機械群發展。

表 3-4

小智性向測驗結果

分項目	語文	數學	科學 推理	觀察	邏輯 推理	空間	美感	創意
百分 等級	48	76	82	49	79	88	70	74

在興趣測驗的結果，小智在六型分數分別為實用型 70、研究型 60、藝術型 34、社會型 50、企業型 40、事務型 30，興趣代碼為 RIS，顯示小智喜歡動手解決問題，也喜歡以觀察、分析、推理等方式，找出事物的原理原則，喜歡與人群互動、幫助他人。因此，適合普通高中、技術型高中電機電子、土木建築與機械群，與性向測驗結果相近。此外，父母管教態度民主、尊重孩子興趣，適合與產業接軌，支持其未來往實際操作之技術型學校發展。

而在良師輔導與典範學習上，可安排小智參訪數理相關的學校與學術單位，尤其是小智有興趣的數字密碼等數學、統計相關科系或學術研究單位的介紹，將可幫助小智更加了解現行研究發展情形。亦可參加高中博覽會與進行職業類科體驗，幫助學生持續探索接觸。除了累積實務經驗，亦可在獨立研究課程中配對適合的良師給予小智指導，解答小智對研究或未來工作上的疑慮。

伍、結語

從以上小智案例分析與可提供之教育建議可發現，從個案的優弱勢能力與需求評估出發，利用雙重特殊需求學生的個別化教育計畫的擬定（須融入個別輔導計畫精神），設計符合其需求的課程、教學、輔導等特殊教育服務，是教師應掌握的要項。

此外，因雙重特殊需求學生的獨特性與個別差異，為發展其優勢能力並帶動弱勢能力的提升，良師輔導是一項可行的方式，藉由學生專長的發掘、專家教師的配對、良師的引導與楷模典範的示範，學習過程中學生可建立正向的價值觀與態度、受到良師的引導與身教展示，既能拓展對真實生活與未來職場的視野，亦可開啟其對學術生涯或專業領域發展的機會，對雙重特殊需求學生有其必要性。

參考文獻

- 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。
- 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)。臺北市：心理出版社。
- 特殊教育法(2009)：中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第09800289381號令修正公布。
- 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。
doi:10.6251/BEP.202003_51(3).0004
- 陳昭儀(1997)：良師引導模式之實施與應用。**資優教育季刊**，64，11-19。
- 陳昭儀(1998)：良師典範對國中資優生的影響之研究。**教育研究資訊雙月刊**，6(5)，65-85。
- 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。
- 陳昭儀、林秋萍、張傳源、林健豐、陳瑞芬(2011)：99年度資優學生特殊教育方案之行動方案子計畫三一資優學生社會服務方案。發表於**中華資優教育學會第十三屆會員大會暨學術研討會**。臺北：中華資優教育學會。

盧台華 (1995)：殘障資優學生身心特質研究。《**特殊教育研究學刊**》，**13**，203-220。

Arenofsky, J. (1998). What mentors & role models can do for you. *Career World*, 27(3), 6-11.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Tomchin, E. M., & Plucker, J. A. (1995). *Project START: Using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high-risk students*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of Mentorship. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 55-60.

Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Higgins, L. D., & Nielsen, M. E. (2000). Teaching the twice-exceptional child: An educator's personal journey. In K. Kay (Eds.), *Uniquely Gifted: Identifying and Meeting the Needs of the Twice Exceptional Student* (pp.113-131). Gilsum, NH: Avocus Publishing.

Karnes, F. A., Shaunessy, E., & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.

Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton, Ohio: Ohio Psychology Press.

Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure change, and die*. Buffalo, NY: Bearly Limited.

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.

第三章：良師輔導與雙重特殊需求學生教學

第四章 國小雙重特殊需求學生學習策略

藍珮瑜

國立臺灣師範大學特殊教育學系研究生

【摘要】

國內相關研究多以行政教學的觀點探討雙重特殊需求學生的特質與輔導策略，較少有以學生觀點出發來瞭解其學習需求的文獻。有鑑於此，本文旨由雙重特殊需求學生的特質與輔導出發，探討雙重特殊需求學生的學習策略。期望藉由瞭解他們的學習特質以及看法，作為制定教學、行政方針之參考依據。最後作者建議不論對資優生、身心障礙或具有雙重需求的學生而言，具有挑戰性與正向支持的學習環境不僅提供學生情緒與社交上的安全感，更重要的是讓他們能夠在最需要協助的年齡階段增加情緒韌性、同時在成長與轉變的階段發展出面對挫折感以及學習弱勢領域的對策，最終達到適性揚才的目的。

壹、前言

特殊族群資優教育自 1995 年以來便是特殊教育關注的重要議題，其服務對象之一為同時具有資優與身障教育需求的學生。此類學生具有卓越潛能或傑出表現，且本身兼具生理或心理上的顯著障礙，需要資優教育和身心障礙

教育相關服務措施，以發揮其潛能的學生（黃文慧，2002；鄭聖敏，2014）。上述學生在身障與資優特質的交互作用下容易產生內在衝突與矛盾，若沒有得到適當的支持與輔導就容易產生挫折、孤立感甚至衍生出問題行為，是低成就資優生的高風險群（at-risk）（教育部，2008）。

雖然多年來在研究與實務累積之下漸漸地形塑出雙重特殊需求學生（以下簡稱雙特學生）的樣貌，但他們高異質性的特質與學習需求對行政與教學而言仍是一大挑戰。在鑑定方面，臺灣身障與資優平行運作的模式使得多數的學生不容易獲得雙重身分，部分經鑑定的學生亦因缺乏完善的安置計畫而無法獲得對應的教育及支持服務（鄭聖敏、陳秀芬與柯惠菁，2014；Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013），而在教學輔導方面，Baum（2009）的中心才能模式、Trail（鄒小蘭（譯），2013）的三層次介入反應模式或國內鄭聖敏、陳秀芬與柯惠菁（2014）提出的多層次教學輔導模式等介入方案皆有初步的成效，亦有研究指出若教學者能從學生的觀點來瞭解他們偏好的學習策略與需求，不但可以降低學習上的阻礙同時也能大幅地增加學生的學習效能與成就感（VanTassel-Baska, & Baska, 2004）。

然而國內相關研究多以行政教學的觀點來探討雙特學生的特質與輔導策略，較少有以學生觀點出發來瞭解其學習需求的文獻。有鑑於此，本文旨在探討適合雙特學生的學習策略，期能藉由他們的學習特質作為制定教學、行政方針之參考依據。

貳、雙重特殊需求學生的特質與輔導

Whitmore(1980)最早提出雙重特殊(twice-exceptional)一詞以描述具有高認知能力或超群天賦，同時因某種形式的障礙而限制其能力發展的學生。根據教育部統計(2019)，108年雙特學生佔資賦優異學生的1.34%，身心障礙學生的0.4%，遠低於國外推2%~6%的出現率(Mark, 1993)，除實務上資賦優異與身心障礙分軌進行的模式之外，學生的高異質性和身心特質也提高了鑑定、安置與輔導的難度(鄒小蘭、盧台華，2015)。研究指出學生的資優與身障特質交互作用下產生的「遮蔽效應」是服務雙特學生最大的挑戰之一，即學生在智能、學科或其他領域中的表現會掩蓋其身心障礙教育需求，反之其學習潛能也可能受限於障礙而無法完全發揮(Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013)，學生一方面像資優生熱愛挑戰、擁有高抱負與學習動機，另一方面卻受限於障礙而壓抑發展，當成就無法達到自我要求時完美主義的資優特質容易加劇其挫折感並形成脆弱、容易自我批判的性格(Yewchuk & Lupart, 1993)。此外許多身心障礙學生的行為都有可能在資優學生身上發現，個體之間的障礙程度、類別和資優特質的不同亦會形成出各式各樣的學習和人際互動模式。因此唯有瞭解這兩個群體的相似性與差異性，才能針對個別的特殊需求提供服務，以下將就不同障礙類別討論雙特學生的身心特質，並回顧相關輔導方案。

一、學習障礙資優生

學習障礙資優生為具有高智力、創造力、特殊才能，但卻在某些方面有功能性的障礙，這些障礙包括表達性和接

受性的語言、閱讀、書寫、數學、組織的困難等（陳昭儀，1992）。雖然學障資優生具有良好的溝通技巧、創造力和理解力，但相較於一般資優生，學障資優生的內在能力有顯著差異，例如在智力測驗表現出色，算數測驗或閱讀測驗的表現極差。面對內在兩極化的特質衝突，部分學生能發展出補償技巧而使得各領域的學業表現保持平均水準，然而若輕度學習障礙者因優異的口語表達能力而使旁人忽略他們讀寫方面的困難或學生學習障礙程度較嚴重，其優勢能力又沒有被發掘則容易形成較低的自我概念、較高的挫折感或被認為是低成就學生（洪雅惠，2013；韓梅玉，1993；Barber & Mueller, 2011）。

二、自閉症光譜症候群資優生

根據美國精神疾病診斷與統計手冊第五版（DSM-5），自閉症光譜症候群（Autism Spectrum Disorder）涵蓋了亞斯柏格、輕度到重度自閉症以及高功能自閉症等，國內之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」則以「自閉症」一詞涵蓋上述各類型的學生。典型的自閉症被定義為在社交、溝通上有困難，且經常出現侷限的興趣和重複性的行為模式，然而自閉症群體的認知能力卻有極大的差距，有些學生可能有學習上的困難，有些卻有特殊的天賦。Neihart（2000）指出，高功能自閉症或是亞斯伯格學生與資優學生之間有一些共同的特質，雖然這些特質尚未經實證研究證實，但經常在文獻中出現，例如流暢的口語表達能力、個性早熟、從小就具有卓越的記憶力且喜歡記憶數字或事實相關的資訊，在社交互動上他們則可能滔滔不絕的談論自己的興趣或問問題而造成他人的困擾，另外對外界刺激的高敏感性也是自閉症資優生常見的特質之一，例如拒絕穿特定材質

的衣服、吃某種食物或是對特定的聲音感到煩躁等等。

三、ADHD 資優生

Webb 與 Latimer (1993) 指出，資優兒童經常被誤判為 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 以下均簡稱 ADHD)。實際比較 ADHD 的症狀與資優過度激動特質就會發現兩者的重疊性和相似性很高，例如 ADHD 學生經常出現無法專注、衝動、愛做白日夢等特質也可能在思路敏捷、極具創造力的學生身上發現，因此要辨別出 ADHD 資優生更需要教育工作者長期深入的觀察，及早介入並提供適當的服務 (Rinn & Reynolds, 2012)。雖然相似，但資優生、ADHD 學生以及 ADHD 資優兒童在認知功能、行為表現以及情意特質等面向仍有所不同。在認知功能方面，資優生在智力或成就測驗上的表現較為穩定，而根據蔡明富 (2000) 對兩位 ADHD 資優生的研究發現，他們可能因為缺乏專注力而使得智力潛能被低估，在智力測驗各個分項的表現較不一致。行為方面，資優生與 ADHD 資優生多半對感興趣的主題展現高度的專注力、耐心與毅力，能夠順利的完成具有挑戰性的目標，然而 ADHD 短暫的專注力是跨情境的行為表現，多數 ADHD 學生無法順利完成教師指定的作業 (吳怡慧、曾薰瑩, 2009)。情意方面，ADHD 和資優特質的交互作用使得 ADHD 資優生在情緒上更為敏感，一方面保有高度的同理而能夠感受他人的痛苦與悲傷，也經常展現出高度的道德感，另一方面在無法達到自我設定的標準或規範時，則會顯得苦惱、不知所措或強烈的憤怒 (Mendaglio, 2005)。

四、感官與肢體障礙資優生

感官與肢體障礙包含了聽力障礙、語言障礙、視覺障礙以及肢體障礙。相較於學習障礙、自閉症與 ADHD 資優生，感官與肢體障礙資優生的障礙較顯而易見，當他們先被鑑定為身心障礙者，其資優特質與潛能則可能因為缺乏外界期待、沒有展現的機會或是受到障礙本身的限制而被低估，而這種對能力的壓抑可能使得資優生陷入情緒困擾（Johnsen & Corn, 1989；Jedynak, 2012；Winstanley, 2003）。然而 Jedynak（2012）指出，即便受限於感官與肢體上的阻礙，資優兒童仍然會在學習的過程中展現高度的好奇心、想像力、創造力與完美主義等特質，此外他們的反應和理解速度也經常高於同儕。

五、輔導策略

從上述討論可知雙特學生的差異性極大，原則上應以發展優勢能力為基礎，並擬定弱勢能力的補償策略（Moon & Reis, 2004）。Assouline 與 Whiteman（2011）建議可採用加速式特殊教育計畫並加強社交與情緒行為輔導，Foley 等人（2011）則建議可以學生的興趣為中心在向外延伸出其他領域的課程。Baum（2009）的中心才能模式以學生為本位出發，透過差異化教學來調整教室環境，提供進階課程，學習輔導以及社會情感支持等，來建構雙特學生的服務方案。盧台華（2004）也從學生需求出發，以「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個項目為鷹架進行課程調整。以學習障礙為例，優勢領域「學習內容」可採加深、加廣，持續發展與培養其能力，在弱勢領域中則採「減量」、「分解」來降低學習負擔，此外亦可調整其「學習歷程」，善用各種補償性學習策略、正向回饋以及練習表現來維持學習動機，例如讀寫障礙或識字障礙者透過

圖像、心智圖法來減輕學習負擔、加強記憶，而數學學習障礙者則可以利用解題技巧來提升學科表現（洪雅惠，2013），Nielsen（2002）將學障學生的輔導策略分為強化資優特質、補償學業劣勢、社交與情緒管理策略以及行為管理策略四種類型，並依照安置環境給予學習策略調整之建議；對於自閉症資優生與 ADHD 資優生，除了根據其興趣來設計學習內容之外，也可調整「學習環境」，例如減少環境中的刺激物、將座位安排於前排等等來降低外界的干擾，提升學習的效果；對於感官與肢體障礙類資優生，則經常須針對「學習評量」進行調整，例如延長考試作答的時間、改變答題的形式、利用輔具等方式來確保學生能夠適當發揮其能力。

參、雙重特殊需求學生的學習策略

一、學習策略的意義

Mayer(1988)將學習策略(learning strategies)定義為：學習者用來促進學習效果的任何活動；張新仁(2006)將學習策略泛指學習者用來從事知識的獲得、保留與提取的任何行為與思考。根據這個定義，所有在協助學習者有效進行上述訊息處理歷程的方式，皆可稱為學習策略。狹義上學習策略為針對單一領域或學科內容的學習技巧，廣義上學習策略一詞是指能夠幫助學生有效學習並在未來運用所學的能力，包含將知識重新排列來增強其意涵的資訊處理策略、準備考試與做筆記的積極讀書策略以及時間、注意力與情緒管理等支持策略（Weinstein & Underwood, 1985）。

學習者因著個人能力與人格特質的不同，應採取最適合自己的學習策略才能達到事半功倍的效果，例如有些學生喜歡先見樹再見林，採用步驟化的學習方式，而有些則喜歡先見林再見樹，當理解事物的全貌後才能深入探索細節，Pask (1988) 將這種學生固定採取的學習策略稱為學習風格或是學習偏好。然而值得注意的是沒有任何一種策略適用於所有的學習情境、教學方式與知識內容，Pressley、Harris 與 Marks (1992) 指出，擁有多種學習策略在高層次的思考中十分重要，學生須發展出協調多種學習策略的能力才能有效的學習並達到教學的目標，尤其小學階段的兒童正處於轉變階段，因此教師與家長的教導扮演重要的角色，隨後進入國高中後其學習策略發展較完整，便能自行根據不同的情境與學習內容調整策略 (Mayer, 1987)。

二、學習策略之評量工具

隨著學界與實務界對學習策略的重視，有許多研究者基於不同的構念來編製學習策略量表 (Entwistle & McCune, 2004)。例如 Entwistle 與 Ramsden (1983) 制訂的 ASI (Approaches to Studying Inventory) 量表，是利用因素分析將學習策略分為學習目的 (intentions)、學習動機 (motives) 以及學習歷程 (processes) 三個子項目，以瞭解學生的學習取向 (orientations)；再者 Biggs (1987) 編制的 SPQ (the Study Processes Questionnaire) 量表則將學習策略分為深入 (deep)、初淺 (surface) 以及成就 (achieving) 三個面向。上述二者雖然都能了解學生的學習模式，卻無法深入探究其「學習如何學習」的歷程，使得教育工作者失去調整課程與學習內容的著力點，有鑑於此，Schmeck 等人 (1991) 編製的 ILP-R (The Revised Inventory of Learning Processes)

包含自我概念、主體 (agentic) 思考歷程、反思歷程與學習方法四個構面，對學生學習過程中的思考歷程、興趣以及社會情感等面向有更深入的理解；Weinstein 的團隊 (Weinstein et al., 1987) 編製 LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) 量表涵蓋了關於學習策略的 10 個構面，除了了解學生的學習態度、焦慮感以及訊息處理方式以及摘要能力之外，其中有 6 向著重於提升學業成就表現的學習技巧，例如時間管理、專注力、考試技巧等等；Reid 和 Strnadova (2004) 的兒童學習風格量表 (Pupil's Assessment of Learning Styles, PALS) 則提供瞭解中小學生在社交、環境、情緒、認知與後設認知學習情境中的偏好，分別由教師與學生本人填寫以相互參考。

上述一般性學習策略的評估可適用於一般生與特殊生，然而在學習技能的發展過程中亦須搭配特殊需求進行調整。根據我國十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要，僅針對經評估後缺乏學習策略者提供學習策略特需課程，其內容分為認知策略、動機態度策略、支持性策略以及後設認知策略四大項，對於沒有通過鑑定或在鑑定標準邊緣的學生在若遇到學習相關的困難則難以尋求支援。

三、雙重特殊需求學生學習策略相關研究

雖然國內外與特殊生學習策略相關的文獻中多以行政與教育工作者的觀點位學生安排學習內容與方法，但仍有少數以學生觀點出發的調查研究，例如林沛穎 (2005) 以國小學童學習策略量表對高雄市 189 名高年級資優生進行失策，發現國小資優生的訊息處理、學習輔助技巧、自我

測驗等三項學習策略與獨立研究之能力有顯著相關。Willard-Holt、Webber、Morrison 與 Horgan (2013) 調查了 16 位介於 10-22 歲的雙特學生認為有幫助的學習策略，結果發現多數的學生皆能夠發展出適合自己的學習策略並補足弱勢領域，但他們也認為學校沒有給予足夠的支持與資源讓他們發揮潛能，並期望課程的內容安排、作業形式可以更加彈性。

四、總結

綜合上述，不論對資優生、身心障礙或具有雙重需求的學生而言，具有挑戰性與正向支持的學習環境不僅提供學生情緒與社交上的安全感，更重要的是讓他們能夠在最需要協助的年齡階段增加情緒韌性、同時在這個成長與轉變的階段發展出面對挫折感以及學習弱勢領域的對策，最終達到適性揚才的目的。

參考文獻

- 吳怡慧、曾薰瑩 (2009)：ADHD 資優生的特質與區辨。《國小特殊教育》，47，64-71。
- 林沛穎 (2005)：國小資優學生學習策略、認知風格與獨立研究能力相關性之研究。《資優教育研究》，5 (2)，107-136。
- 洪雅惠 (2013)：資優讀寫障礙生特質與輔導策略。《資優教育季刊》，129，1-7。
- 張新仁 (2006)：學習策略的知識管理。《教育研究與發展期

刊，2（2），19-42。

- 教育部(2008): **中華民國資優教育白皮書**。台北:教育部。
- 黃文慧(2002): 雙重特殊學生(2E)的研究沿流、特質與鑑定之啟示。**資優教育季刊**，83，10-20。
- 鄒小蘭(譯)(2013): **特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群** (Trail, 2002)。臺北:華騰文化。
- 蔡明富(2000):「過」人的「智慧」——高智商注意力缺陷過動症學生在魏氏兒童智力量表第三版的表現。**資優教育季刊**，75，26-36。
- 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。
- 盧台華(2004): **九年一貫課程在特殊教育之應用手冊**。臺北:教育部。
- 韓梅玉(2993): 資優學障兒童的面面觀。**資優教育季刊**，47，7-9。
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology, 27*, 380-402.
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review, 33*(2), 109-120.
- 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.
- 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
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*, Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australia.
- Entwistle, N. J., and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*, Croom Helm, London.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- 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
- Jedynak, M. (2012). Gifted visually impaired children learning foreign languages. *In New perspectives on individual*

differences in language learning and teaching (pp. 337-348). Springer, Berlin, Heidelberg.

Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (1989). The past, present, and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roeper Review*, 12(1), 13-23.

Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. *Learning and study strategies*, 11-22.

Mendaglio, S. (2005). Children who are gifted/ADHD. *Teaching gifted students with disabilities*, 57-63.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.

Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roeper Review*, 34(1), 38-45.

Schmeck, R. R., Geisler-Brenstein, E., & Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: The revised inventory of learning processes. *Educational Psychology*, 11(3-4), 343-362.

Ngoi, M., & Vondracek, M. (2004). Working with gifted science students in a public high school environment: one school's approach. *Journal of secondary gifted education*, 15(4), 141-147.

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and Children Who

Are Gifted. *Exceptional Children*, 60(2), 183.

Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. *Thinking and learning skills*, 1, 241-258.

Weinstein, C.-E., Schulte, A., and Palmer, D. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, H. and H., Clearwater, FL.

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.

Winstanley, C. (2003). Gifted children with hearing impairment. *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*, 110-128.

第四章：國小雙重特殊需求學生學習策略

第五章 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

郭靜姿

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

【摘要】

協助每一位具有潛能的學生充分發展才能，以能再進入社會後於職場表現優異並非易事，在資優教育群體中，弱勢群體資優學生可能基於種種不利因素而影響其才能發展，因此他們的身心發展狀況更受到教育人員重視。國教階段以後未在學、未就業的學生，更因失去了學校的輔導資源，在面臨各種學習與生涯抉擇問題時，少掉種種助力，他／她們需要更多社會機構、大學及家庭的協助。筆者自 2012 年開始利用假日時間提供輕度自閉症青年支持系統，以協助減低適應困難及親子摩擦等問題，本文乃就輔導概況提出報告。

壹、前言

社會資本與社會的成長與進步息息相關。Renzulli (2002, 2003) 指出資優教育應協助學生發展創造才能、內化認知—情意交織特質 (co-cognitive traits)、充分實現自我，進而建立社會資本，而能於日新月異的社會中擔任領導者

的角色。據此，教育人員如能協助每位資優學生認知與情意的雙向發展，使能發揮思考、創意與行動精神，建設性地運用才華、奉獻服務社會，即代表資優教育圓滿達成任務。

然而，協助每一位具有潛能的學生充分發展才能、並擁有健康的人格特質及社會技巧，以能在進入社會後於職場表現優異並非容易的事。在資優教育群體中，弱勢群體資優學生諸如：文化殊異學生、社經地位殊異學生、身心障礙資優學生等，他們的發展狀況更受到教育人員的重視，因為前述學生可能基於種種不利因素而影響其資優與才能的發展。

一般而言，兼具障礙與資優特質的學生，其學校適應及生活適應較諸一般學生有更多的困難，而離開學校後，在就業上也面臨許多問題。國教階段以外或未在學、未就業的學生，更因失去了學校的輔導資源，在面臨各種學習與生涯發展問題時，少掉種種助力，他 / 她們需要更多社會機構、大學、及家庭的協助。

貳、自閉症美術才能優秀青年大學充實方案

2010 至 2013 年筆者在進行國科會專題計畫「數理資優生與亞斯伯格症 / 自閉症 (Autism Spectrum Disorder, 簡稱 ASD) 數理資優生神經心理特質之比較及思考、情意能力培訓研究」時，發現亞斯伯格組 / 自閉症學生雖在魏氏成人智力量表上顯現知覺處理速度 (PSI) 的不利，以及在各種同理心量表、社交反應量表、注意力缺陷過動量表等社會適應量表上顯現出溝通與社會互動的困難 (Kuo,

Liang, Tseng, & Gau, 2014), 然卻有多位學生顯現出在繪畫、音樂、物理、空間、機械、生物的才能, 尤以三位在美術有才能的學生更展現優秀的天分, 因此筆者於 2012 年 8 月開始提供美術才能優秀的學生充實學習的機會, 利用假日時間聘請藝術專長教授及資優教育教授開授美術創意課程及表達性藝術治療課程等, 並提供家長及學生諮詢輔導, 以協助減低學校適應、親子磨擦等焦慮。

2013 至 2014 年參與充實課程的學生陸續獲得許多獎項, 充分展現才華, 其中 Leland 參選 2014 年度十大傑出青年, 在眾多角逐者中脫穎而出; Shane 參加美展, 獲得全國美展高中組水墨特優、臺北市美展高中組水墨第一名; Leno 的詩詞以第二名成績入圍炫光獎; Cook Baron 獲得自閉症總會年度「2013 自閉症者畫作甄選」第三名, 都令父母十分欣慰。這些自閉症青年, 在學習中雖經歷困難, 但卻能獲得殊榮, 相信這是最佳的社會資本, 也是特殊群體學生學習的典範。

參、輕度自閉症青年的才能發展與支持系統建立

2010 至 2013 年參與國科會計畫的自閉症學生共有 22 位, 但並非人人都有機會參與前述的假日美術充實課程, 因為我們無法有多元的人力及經費協助各種才能的發展。在 22 個自閉症青年中, 我們有行為嚴重適應困難的學生, 雖有滿腦子科學思考, 想發明東發明西, 卻終日滯留家中, 沉迷於電動遊戲。他可以兩個月不洗澡、不刷牙, 全身臭味難掩, 從高中輟學已經三年了。父母在與我晤談時說: 「想放棄這個孩子了!」但對於一個 IQ 138 的學生, 與我

晤談結束時，十分不願意回家的孩子、一直堅持還有很多問題要問的孩子，我們豈能忍心放棄？

我們的計畫中也有師大物理系的學生，曾是運動休閒公司的顧問，但自臺灣師大畢業後，問他現在做甚麼？他很悶的說：在家附近的飲料店打工。曾有顧問頭銜的他，現在為何沒有專職而在打工？另一名護理系畢業學生也是著名學府出身，也在丹堤咖啡打工。

我們的計畫中還有脾氣很不穩定的學生，教室內有蚊子，可以發飆大叫、衝出教室；做各種評量及 MRI 十分鐘後即停止。以他的情緒狀態，不知可以平安在學校上課多久？另外，我們也有資工能力不錯的大二學生，但偏執的興趣，使他對於部分課程無法投入，休學 1 年後又復學，但還是面臨繼續就學或去打工的兩難。

2014 年我們申請到科技部補助，開始提供不同需求學生的輔導。這是三年期（2014 至 2017）的研究，由筆者擔任計畫主持人，特教系張正芬教授及圖文傳播系柯皓仁教授擔任共同主持人，旨在協助自閉症青年發展其優勢才能、社會技巧及工作場域社交技巧，並建立一個多層面的支持系統。

本研究之參與者，有些十分有才華，但從學校畢業後，多數未能覓得正職，只能在咖啡店、飲料店或熟悉的朋友家打零工。他們的優勢才能在不需要專業技能的打雜工作中無法展現，甚是可惜！如果這些學生的才能可在職場中充分展現，應是最佳的社會資本。因之筆者將其才能發展分為三類：1. 才能出眾；2. 才能萌芽；3. 才能遮蔽。才能出眾者已經獲得許多獎項，可以認定其優異的表現（如：獲得十傑、全國美展特優、身心障礙藝術創作獎、炫光獎

等)；才能萌芽者顯現出對某些領域的興趣及能力，但尚未臻至優秀的程度；才能遮蔽者雖有些興趣，但有諸多適應問題。三類學生中，即連才能出眾、作品備受國際認定的一位青年，仍舊缺乏獨立生活的能力，除了有因對於噪音、陌生情境焦慮等外，社會技能仍需訓練、親子互動也需加強；至於其他智商極高、生活適應欠佳、才能遮蔽的學生，需要支持與協助的需求更不在話下。

肆、輕度自閉症及其社會適應問題

美國精神病協會 (American Psychiatric Association) 在第五版的「心理障礙診斷與統計手冊」(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th, DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) 將自閉症的特徵界定為具有兩種層面的缺損：1. 社交溝通與社會互動的缺損，及 2. 不尋常的侷限的、重複的行為及興趣。而未來自閉症將由嚴重度的診斷確認所需協助的程度。其三種不同程度的協助需求：需要非常大量的協助 (三級)、需要大量的協助 (二級) 及需要協助 (一級)。

在 DSM-5 中，亞斯伯格症一詞已被移除，過去被分類為亞斯伯格症的學生未來有可能在被評估後，被納入需要協助或不需要協助，因此引發一些爭議 (Lai, Lombardo, Chakrabarti, & Baron-Cohen, 2013, Ghaziuddin, 2010)。不過，Woodbury-Smith 與 Volkmar (2009) 曾指出亞斯伯格症學生雖無智能上的障礙，但其社會適應問題，伴隨著一些身心困難，終其一生還是存在很多障礙。

Frith (1989) 指出高功能自閉症兒童有心智理論

(Theory of Mind) 的缺陷，無法理解他人的思考及情感(轉引自鳳華，2007)。Happé (1996) 提出中央統合不足理論 (weak central coherence theory) 也指出亞斯伯格症患者有下述困難：1. 局部思考而非全面思考；2. 男性腦的特質強烈，同理心有問題 (Baron-Cohen, & Swettenham, 1997；Baron-Cohen, 2002)；及 3. 鏡像神經元系統 (mirror neuron system) 出了問題，感同身受的能力出了問題 (Dapretto et al., 2006)。雖然亞斯伯格症患者有上述困難，但 Woodbury-Smith 與 Volkmar (2009) 指出其社會技巧是可以改善的，例如：全面性思考教學可以改善片面思考的問題；學習社會規範時，可採強硬記憶的方式彌補角色扮演能力的不足。

由於社會技巧的不足，如：解讀心智、非語文線索、或社會互動有困難，再加以狹隘的興趣、固定的行為模式，輕度自閉症在職場上仍有許多個人適應及與工作夥伴維持良好互動的困難。他們在了解工作夥伴的想法及適當表現職場上應有的社會技巧，更屬最大的挑戰，因此很多報告指出輕度自閉症雖沒有智能上的問題，卻仍舊難以穩定保住工作 (Howlin, 2000; Nesbitt, 2000)，他們多數處於失業的狀態 (Nesbitt, 2000)。

Newman, Wagner, Knokey, Marder, Nagle, Shaver 與 Wei 於 2011 年的報告指出美國的自閉症青年自高中畢業後 8 年，能夠就職的人數僅占 37.2%，每星期平均工作 24.1 小時，時薪平均 9.2 美元。而在就業的人中只有 52.8% 有額外津貼 (如：假日加班、健康保險、退休金)。較之其餘身心障礙者的收入，自閉症者就業及持續工作的情形更不理想，即使就業工作時數長很短、收入少、福利也少。Taylor 與 Seltzer (2011) 也指出在他們長期追蹤的樣本中，三分

之一未具有智能障礙情形的自閉症者未曾就業或未上大學。過去，臺灣相關調查研究亦顯示，自閉症者的就業率明顯偏低，且其中有些工作僅屬打工性質（張正芬，1996）。如此觀之，高中畢業後的自閉症青年亟須就業輔導及支持（Howlin, Goode, Hutton, & Rutter, 2004）。

伍、建構一個輕度自閉症青年的才能發展與支持系統

以往自閉症資優者被發現在一些領域如：人類學、音樂、日曆、算術、記憶、詩詞及美術等表現傑出的才能。Jackson（2011）發現自閉症者的大腦不同於常人，尤其是視覺訊息處理與做決定及計畫的腦區重疊，這也解釋為何其在與視覺處理相關的作業如：繪畫能力，特別精確與細膩。筆者在進行工作記憶的評量時，也發現自閉症青年的大腦在面對不同難度的記憶材料時，大腦活化的區域多固定在枕葉區，對於難度高的材料額葉區的活化並沒有增進，相較於數理資優生面對高難度的材料，額葉區明顯活化多些，自閉症學生顯示出固定的問題解決的風格。

有鑑於此，筆者參考 Baum(2009)為雙重需求學生(資優兼障礙)所提出的才能本位模式輔導本計畫的學生。包含安排有助於優勢發展的挑戰性課程、提供學生社會與情意支持、聯繫學校調整物理環境以適合學生、針對弱勢提供補救性課程。圖 5-1 為所研擬的支持系統。將依據學生個別需求，結合家庭、學校、雇主、民間團體、社政醫療與教育行政，訂定個別化支持計畫(Individualized Support Plan, 簡稱 ISP)提供所需要的支持。其中涵蓋才能發展課程、良

師典範、數位典藏作品、個別諮商、家庭支持、社交技巧訓練、學校聯繫與課程調整等。本支持系統目的如下：

- 一、協助自閉症個案，結合相關專業團隊評估優弱勢能力。
- 二、對於優勢人數眾多的領域（如：繪畫），結合大學資源提供假日充實課程。而對特別傑出的學生，數位典藏其作品、製作畫冊、文創作品，除有助於生涯發展外，亦可加強於研討會宣導身心障礙資優學生優勢教育的重要性。
- 三、對於優勢人數較少的領域（如：物理、昆蟲、資工、語文、音樂），運用 Mentor 提供諮詢指導，以解答疑惑及提供必要資源。
- 四、對於行為適應困難的個案，結合相關專業提供諮商輔導或社會技巧、行為改變的協助。
- 五、對於就業困難的學生，提供職場溝通技巧的訓練（含社會技巧訓練及錄影帶教學），並結合職能專業提供轉銜輔導及服務。

陸、研究進行現況及個案舉例

一、對於才能出眾者的支持內涵

對於才能出眾者，除經由數位方式典藏作品外，並製作文創作品，以有助於開闢職涯空間；另外針對弱勢提供所需的補救課程或諮商輔導。表 5-1 以兩位學生為例，呈現其優勢表現、弱勢表現及支持內涵。

二、對於才能萌芽者的支持內涵

對於才能萌芽者，透過晤談及觀察，我們找尋可以誘發才能表現及提高學習興趣的機會，並針對弱勢，提高人際互動表現。表 5-2 亦以兩位學生為例。

三、對於才能遮蔽者的支持內涵

對於才能遮蔽者，透過晤談及觀察，評估可以誘發才能表現及興趣的機會，並針對生活適應困難，結合各方支援，密集輔導。表 5-3 亦以兩位學生為例。

柒、結語

本計畫的參與者，雖同屬自閉症青年，但在能力、風格、人格特質、社會適應顯現極大的個別差異，他們共同之處為社會內向、人際被動，但所需要的支持內涵大不相同。期待透過本計畫的協助及努力，他們能順利發展才能、順利升學及就業。

第五章：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

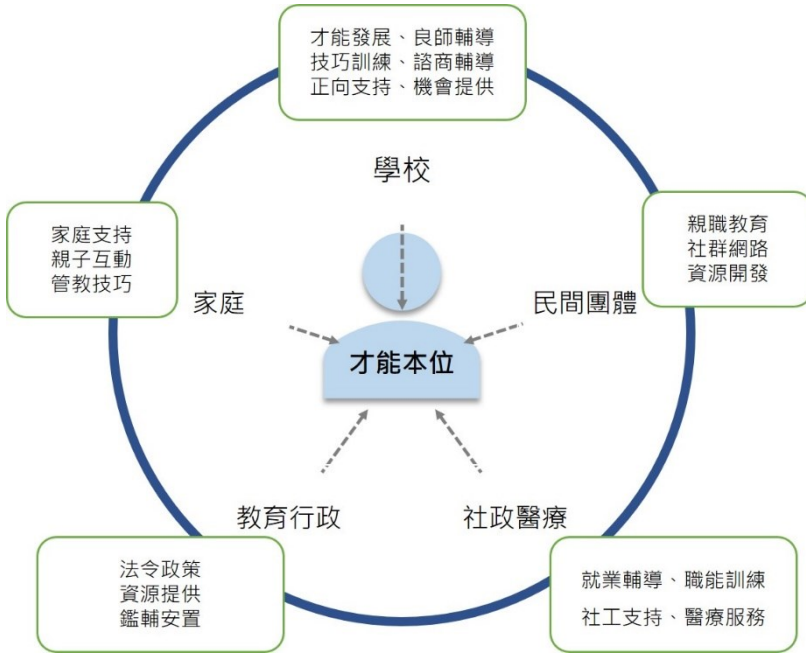


圖 5-1 輕度自閉症青年的才能發展與支持系統

表 5-1

優弱勢表現及支持系統（才能出眾組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
01	大學在學	美術	<p>獲獎：全國學生圖畫書創作獎大專組優選獎；全國美展高中組水墨特優；臺北市美展高中組水墨第一名。</p> <p>學習：歷史優秀，學習態度積極、自我期許高。</p> <p>人際：待人有禮貌，人際關係良好，深受師長喜歡。</p>	<p>學習能力：學科學習較弱。語文能力欠佳，錯字多。</p> <p>聽覺理解：理解力稍差，曾漏失教師交代的作業，因而在不知的情況下被當掉。</p> <p>資訊能力弱：雖然繪圖能力很強，但資訊學習能力弱，無法快速學習軟體。電腦打字及繪圖慢，排拒使用電腦。</p>	<p>開設美術創意設計課程、提供良師典範、並提供作品展覽機會。</p> <p>作品由本校館建置數位典藏，並期望透過文創作品，開闢職涯發展空間。</p> <p>提供筆電，並聘請講師個別教導繪圖軟體。</p>

續表 5-1

優弱勢表現及支持系統（才能出眾組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
02	自由學習	語文及美術	<p>獲獎：炫光獎第二名（文學類）；2012 年身心障礙藝術巔峰創作獎；光之藝廊第四屆成年組佳作獎。</p> <p>學習態度：對於感興趣的事積極投入。自從進入本校美術才能充實方案後，積極擴展興趣，陶瓷製作表現優秀；對於喜歡的詩詞，積極到本校國文系旁聽大學部及研究所課程，自許要在臺灣師大旁聽完成四年課程。</p>	<p>學習興趣偏執，對於不感興趣的事拒絕碰觸，因而拒絕入大學。</p> <p>生活步調隨興，每天10 點後起床，慢慢梳洗完畢，用餐後才願意開始一天活動。視感官享受，喜歡好吃的、好聽的，高度的感官過度激動。</p> <p>自我強：非常有主見，任何事母親都依他的意見。</p>	<p>開設美術創意設計課程、提供良師典範。並提供作品展覽機會。</p> <p>帶領出國展演及參與會議的機會。</p> <p>出席2013年世界資優會回國後，驚覺英文重要，努力學習英文，進步神速。能在世界資優會上臺以流利的英語介紹作品。</p> <p>提供表達性藝術治療課程，增進與他人互動的機會。</p>

表 5-2

優弱勢表現及支持系統（才能萌芽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
03	大學在學	語文	<p>智商 127，但語文智商143，作業智商107，顯示能力不均衡。</p> <p>翻譯能力優秀，曾擔任翻譯工作，及在學校做外賓導覽。擔任 GRE 英文家教。</p> <p>目前就讀於著名學府外文系。</p>	<p>情緒過度激動。高中資源教室教師提起該生頻頻搖頭，表示常與教師起衝突，甚至被趕出教室。</p> <p>自高二開始吸菸、服安眠藥及抗焦慮藥物至今。有過動及焦慮行為。</p> <p>ADI- R 報告中顯示侷限的、重複的和刻板的行為型態。說話聲音高亢、不自然。</p>	<p>提供翻譯才能發展的機會，如：幫忙翻譯影片、翻譯文章。個案表示非常感謝。</p> <p>由於大學英文課程太簡單，個案期望能到認知神經科學中心學習 MRI 評量技術。經由筆者推薦如願在身體心靈與文化整合影像中心學習。該中心主任在外賓參觀時，請他做簡報、擔任儀器介紹。個案目前學習興趣聚焦在神經心理的學習。十分感謝筆者能為他找到認同的典範。</p>

續表 5-2

優弱勢表現及支持系統（才能萌芽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
03	大學在學	語文			<p>晤談時提及理解實驗設計及神經心理的困難，筆者提供相關書籍，以使能系統性理解生理心理學與教育心理實驗設計。</p> <p>針對焦慮及服藥行為，持續晤談，鼓勵透過運動消耗亢奮的精力。</p> <p>個案會主動來看看筆者，表示讓筆者了解他的狀況、讓筆者安心，並會攜帶甜點、所寫的散文與筆者分享。</p>

續表 5-2

優弱勢表現及支持系統（才能萌芽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
04	就業	物理	<p>對圍棋有興趣，大學時參加圍棋社，曾在社團教同學圍棋，圍棋五段。</p> <p>對於學習韓文有興趣，持續參加韓文檢定，期盼留學韓國。</p> <p>優秀的聽覺辨識能力及記憶能力。</p>	<p>雖然畢業於臺灣師大物理系，但對於物理的理論部分覺得課業稍難，興趣也不大。</p> <p>個案在 2013 年畢業後僅在天仁茗茶打工，無法發揮所長。</p> <p>不知如何與女朋友互動而分手。在人際溝通上，十分社會內向。</p>	<p>由筆者與助理定時與個案諮商，傾聽其系況及困擾。例如：與女朋友分手而心情低落。個案想考韓文檢定，沒通過考試，不知未來發展方向。</p> <p>由筆者分析其性向。個案多數同學為教師及科技從業人員。個案有物理學習的經驗，曾在大學時期擔任化妝品公司美容製品調配員、運動休閒公司顧問、優秀的記憶力（輕易記住各種泡茶處方），筆者鼓勵其善用長才。基於個案十分內向，建議可以嘗</p>

續表 5-2

優弱勢表現及支持系統（才能萌芽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
04	就業	物理			<p>試到科技公司應徵。</p> <p>到知名○○電腦公司應徵，因有優異的聲音聽辨能力，能擔任品管人員，於2014年受雇，目前為專職技術人員，薪水頗優。</p> <p>參與本計畫郊遊與聚餐活動，個案並邀請其他成員共享該科技公司運動休閒中心之設施。</p> <p>目前適應良好，但在公司中朋友仍較少，也未找到適合的女朋友。後續宜加強其主動與人溝通能力。</p>

表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
05	未就學、未就業	數學	<p>高智商，IQ 137，語文智商 138，作業智商 128。</p> <p>喜歡數理。曾在竹教大資優數學種子班上課，表現不錯，但由於後來該班目標係參加 IMO 競賽，課程改採英文授課，個案拒絕去上課。</p>	<p>雖然高智商但知覺速度因數指數 (PSI) 只有 92，顯示知覺處理速度與其他能力的落差。寫字速度相當慢，一筆一畫要求完美工整，無法應付高中的作業要求。</p> <p>高二自覺有理想與抱負，不要在固定的時間做事情，不喜歡上沒有興趣的課，覺得課程無趣又沒有益處，與同儕的關係不理想，作業不繳交，所以退學。</p>	<p>安排個案走出家門，參加本計畫郊遊與聚餐活動，個案會要求陪同人員，但都會參加活動。</p> <p>持續提供諮商。個案十分喜歡到師大晤談，但堅持要父母陪同。因為他認為他的問題源自與父母溝通不良。來諮商經常滔滔不絕，一直陳述他的哲學觀、他的疑惑，交談 3 小時還不願意回家。</p>

續表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
05	未就學、未就業	數學		<p>輟學後已經居家多年，終日在家玩電腦遊戲，累了睡，餓了吃，無常規可言。經常未盥洗，有必要出門時才會刷牙洗臉。</p> <p>固執的思考，執意父母應該仔細聽他說話及陪伴他。與父親溝通品質不佳，容易起衝突。有自己的執著點，對於與輔導人員的約定能夠遵從，但重複抱怨與父母的溝通問題。</p>	<p>家住新竹，父母無法經常帶著重障的妹妹陪伴前來，且絕他行為未顯著改變，因此不願陪同。筆者遂安排諮商人員透過電話方式每周晤談。</p> <p>母親安排至教會交小朋友數學，每週會出門一次教學。</p>

續表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
05	未就學、未就業	數學		家有重度智能不足的妹妹，抱怨父母偏愛。對於父母的辛苦未加體諒。	<p>迄今由本計畫安排他到臺北市某國小輔導自閉症資優學生數學學習。個案十分高興，終於可以在無父母陪伴下，自行由新竹到臺北參與方案。我們終於在兩年的努力下看見個案的成長。</p> <p>未來宜透過更多專業的支持，以期改變其僵化的觀念及作息方式。</p> <p>目前個案已有參加學力檢定考試，以能進入大學就讀的想法。我們將持續鼓勵，以使個案繼續就學。</p>

續表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
06	大學在學	繪圖	<p>視覺空間能力不錯，喜歡繪製建築圖案。</p> <p>閱讀興趣濃厚，喜好閱讀電子書籍。</p> <p>準時上課及赴約，遵守規定。</p> <p>課餘時間擔任旅客服務中心的諮詢人員，工作態度認真，是很稱職的員工。</p>	<p>人際互動少，較常埋首於電子書中。目光很少直視他人。</p> <p>英文能力不佳，無法應付大學資工系的課程，大一曾因7科不及格而休學。復學後重現焦慮的情形。</p> <p>自稱最大的樂趣是獨處。但對必須參加的活動，基於母親吩咐，絕對準時參加。</p>	<p>提供個別諮商、召開個案研討會、與資工系教授聯繫學習困難情形。</p> <p>與筆者晤談時，顯現暴力及自傷的思考傾向。對於社會上不幸事件，例如：高雄爆炸案、馬航墜機案，在言詞上表示讓人興奮、喜歡看不幸事件的發生，認為是自然法則。</p> <p>在問及學校課業時，先是沉默不語、睡著了、不願談！喚醒繼續談資工系的課程時，表示他的面具要被揭穿了、快哭了！</p>

續表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
06	大學在學	繪圖			<p>陳述雖然很努力想提升英文能力，但怎麼樣都學不好、努力無用，擔心會被當掉，並在言詞上顯示要讓自己消失掉，因為無法面對家人！不過會採取最不會疼痛的方式，因為怕疼痛！</p> <p>由筆者召開個案研討會，與家人及大學資源教室聯繫，一則讓家人了解學生的自傷傾向、提供情感支持；一則由資源教室與任課教授聯繫，准許調整評量方式。大二終於順利升大三，目前學業適應已無困難。</p>

續表 5-3

優弱勢表現及支持系統（才能遮蔽組）

編號	身分	才能	優勢表現	弱勢表現	支持內涵
06	大學在學	繪圖			<p>參與本計畫郊遊與聚餐活動時，十分親熱，喜歡靠著筆者肩膀，還會做兔子，很開心的表情。</p> <p>宜持續追蹤及與學校聯繫，期能順利畢業。</p>

參考文獻

張正芬 (1996)：自閉症青年與成人現況調查研究。特殊教育研究學刊，**14**，133-155。

鳳華 (2007)：中部地區亞斯伯格症兒童心智理論發展現況及心智理論暨社會技巧之介入成效研究。行政院國家科學委員會專題研究 (NSC95- 2413-H018-003)。

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Autism Speaks (2013, December 20). *Severity levels for autism spectrum disorder*. Retrieved from

<http://www.autismspeaks.org/what-autism/>.

- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254. doi: 10.1016/S1364-6613(02)01904-6
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. In D. J. Cohen & A. M. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 880-893). New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer, J. H., Scott, A. A., Sigman, M., Bokheimer, S. Y., & Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9(1), 28- 30. doi: 10.1038/nn1611
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell. doi: 10.1098/rstb.2008.0297
- Ghaziuddin, M. (2010). Brief report: Should the DSM V drop Asperger Syndrome? *Journal of Autism Development Disorder*, 40, 1146-1148. doi: 10.1007/s10803-010-0969-z.

- Happé, F. (1996). *Autism*. London, UK: UCL.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 4(1), 63-68. doi: 10.1177/1362361300004001005
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 212-229. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x
- Jackson, D. (2011, May 27). Time to challenge the rain man stereotypes- the autistic mind can be spectacularly creative. *TES Newspaper*, p.25.
- Kuo, C.-C., Liang, K.-C., Tseng, Christine C.-F., & Gau, Susan S.-F. (2014). Comparison of the cognitive profiles and social adjustment between mathematically and scientifically talented students and students with Asperger's syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 838-850. doi: 10.1016/j.rasd.2014.04.004
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the Autism "Spectrum": Reflections on DSM-5. *PLoS Biol*, 11(4): e1001544. doi: 10.1371/journal.pbio.1001544.
- Nesbitt, S. (2000). Why and why not? Factors influencing employment for individuals with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research & Practice*,

4(4), 357-369. doi: 10.1177/1362361300004004002

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school*. Menlo Park, CA: SRI International.

Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58. doi: 10.1177/003172170208400109

Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75-87). Boston: Allyn & Bacon.

Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 566-574. doi: 10.1007/s10803-010-1070-3

Woodbury-Smith, M. R., & Volkmar, F. R. (2009). Asperger Syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 2-11. doi: 10.1007/s00787-008-0701-0

第五章：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

第六章 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

郭靜姿

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

【摘要】

「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」為國科會補助筆者的研究計畫，實施期程自 2003 年 8 月至 2006 年 7 月，對象為四歲及五歲的學前資優幼兒，共培育了 41 位正常資優及 10 位雙重需求幼兒。作者於文中介紹融合教學情境下雙重需求幼兒的表現，並提供六位雙重需求兒童進入小學後優勢才能發展的情形。基於雙重學生表現良好，作者認為學前障礙資優幼兒優勢能力的發展值得教育人員重視及推動，讓特殊教育學生融合學習的理想能在資優教育中實現。

壹、前言

障礙幼兒在學習過程中可能因受限於訊息接收、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；兼具資優特質的幼兒，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（Whitmore & Maker, 1985）。除了學習的發展受限外，障礙幼兒的鑑定較

第六章：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

一般資優幼兒更困難，因此也不容易被發掘與培育，原因有下列幾點：1.評量工具受限，大部分評量工具是為正常兒童設計的，因此適用於障礙兒童的工具及常模欠缺；2.能力發展的不均衡，造成兒童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(Yewchuk & Lupart, 1993)；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療育，因之往往忽視了障礙幼兒資優潛能的發掘與培育(Karnes & Johnson, 1986)。是以，筆者期望發展一個融合的資優教育園地，讓障礙資優幼兒有機會與資優幼兒融合與互動學習，以充分發展其優勢潛能及信心。本研究所發展的鑑定模式、課程教材及評量方式亦期望能推廣到各幼稚園，以利一般學前教育能夠及早提供幼兒發展優勢能力的機會。

「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」為國科會補助筆者的研究計畫，實施期程自2003年8月至2006年7月，這期間招收了三屆學生，對象為四歲及五歲的幼兒。三屆幼兒全已進入小學就讀。該方案有四項目的：1.結合多元智能發展與問題解決能力訓練，提供幼兒發展優勢才能的機會；2.藉助美國亞利桑那大學June Maker教授所發展之DISCOVER問題類型架構，設計不同類型的問題解決活動，培訓幼兒自小便具有解決各種不同類型問題的能力；3.融合障礙資優幼兒與正常資優幼兒一同上課，以提供障礙資優幼兒發展優勢才能的機會，並讓正常資優幼兒自小便能學習接納、認識及欣賞障礙幼兒的優勢才能；4.提供幼兒家長親職課程，透過專題講演、讀書會、影片欣賞、經驗交流，讓家長了解正確的資優教育理念及教養方式，以增進親職知能。

第六章：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

該方案實施後活動內容深受幼兒喜愛，從幼兒的實作表現中，我們看見了許多資優的特質，也看見了幼兒多元智能與問題解決能力的表現(郭靜姿、胡純、林燁虹，2008；郭靜姿主編，2009；Kuo, Maker, Su, & Hu, 2010；Kuo, Su, & Maker, 2011)，尤其是障礙幼兒的表現更令全體教師驚訝，她(他)們不只表現出優秀的才能，也成功地適應各項融合的課程(胡純、郭靜姿，2004；Kuo, 2006; Kuo, 2007)，可以看到幼兒在社會適應能力上有顯著的進步。我們追蹤幼兒進入小學後的適應，也發現障礙幼兒學習適應情形頗佳(李佩憶，2011)。是以，筆者特別在此介紹此方案的實施。

貳、「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」簡介

「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」預期達成下列目標：1. 建立學前資優/障礙資優幼兒的鑑定模式；2. 運用多元智能的評量方式，分析學前資優/障礙資優幼兒的智能組型；3. 運用多元智能的理論及課程，擴展幼兒的優勢智能，並運用優勢智能輔助弱勢領域的學習；4. 設計不同類型的問題解決活動，提高學生創造與問題解決的能力；5. 提供親職教育講座與諮詢服務，以增進親職素養；6. 將課程推廣運用於國內學前教學。

該方案上課時間採用每星期六(共十四週)時間。上課地點在國立臺灣師範大學特殊教育中心。上課時間自上午九時至十二時，下午一時三十分至四時三十分。安排六節課程。早上為兩節團體「DISCOVER 探索課程」，一節「團

第六章：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

體活動」；下午為兩節分組「專長發展」課程，一節「自我選擇」時間。每節課四十分鐘。茲分述如下：1. DISCOVER 課程：結合多元智能及問題解決能力之課程，屬於團體課程，由師資群設計。2. 團體活動：提供幼兒團體互動及遊戲的機會。3. 多元智能專長發展課程：分為數學、自然、語文、視覺藝術、音樂、身體動覺六種專長課程，屬於分組課程。課程由任課教師自編。4. 自我選擇時間：由幼兒自我選擇到各多元智能主題區學習，以提供幼兒自我選擇及學習的機會。

該方案在第一年時編製完成課程，在使用後，授課教師並依據第一年的經驗及幼兒的反應微幅修改，同時並針對特殊幼兒的需求，在教學中納入區分性課程設計的理念，以適合障礙幼兒及不同能力學生的學習需求；此外，並建立更完善的評量方式及評量標準，以能較具體的評估幼兒在五種不同類型問題的表現及專長才能的發展。

參、學前資優幼兒鑑定方式

鑑定方式係基於多元評量的理念，在評量方式上，兼採客觀性及主觀性的評量，評量工具包括特質檢核表、家長晤談、智力評量、角落觀察、多元智能觀察活動及檔案評量。

由於方案旨以發掘與培育在多元智能各領域表現優秀的幼兒為目的，故在鑑定過程中，並不以智能的表現為鑑定的主要依據。此外，基於障礙資優兒的鑑定應調整標準化的鑑定方式，不固執於一般資優的鑑定標準，運用觀察推薦及檔案評量的方式發掘才能優秀的幼兒。鑑定流程圖

第六章：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

如圖 6-1。各階段鑑定標準如后所列，10 位雙重需求幼兒之評量結果如表 6-1 所列。

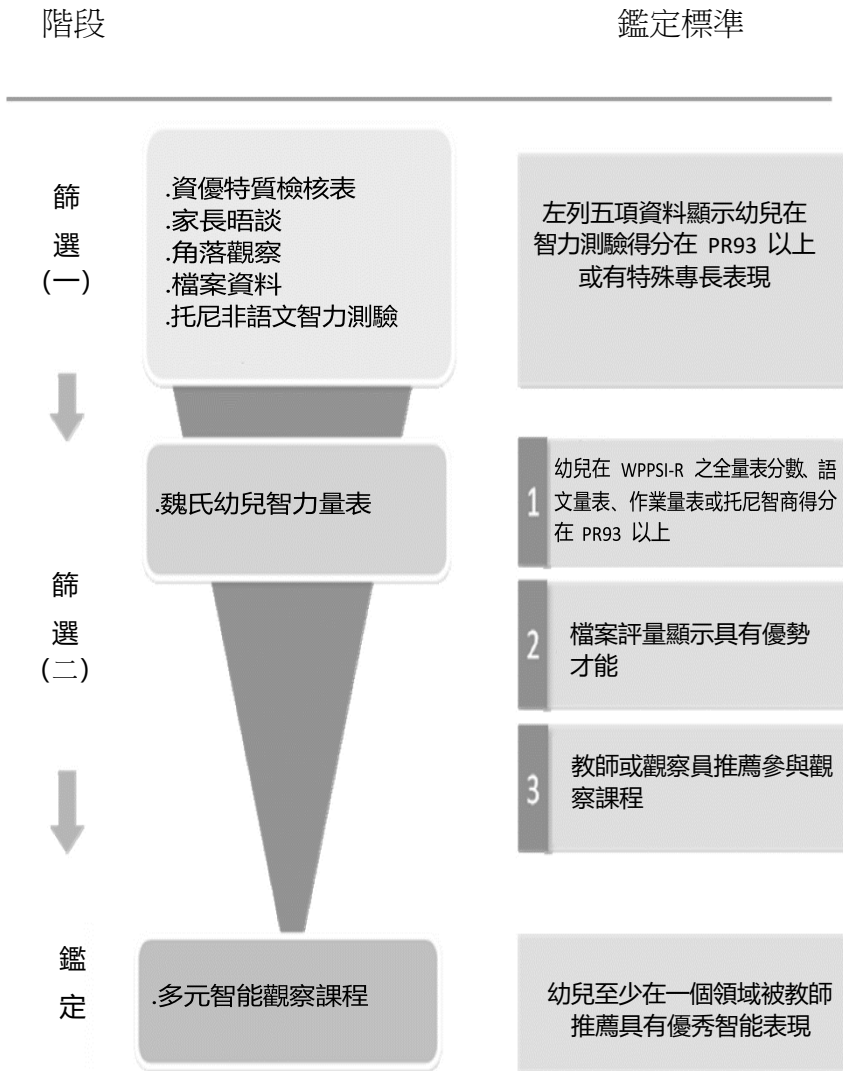


圖 6-1 學前資優幼兒鑑定流程圖

第六章：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

表 6-1

雙重特殊需求幼兒障別及鑑定資料

年度	年齡	障別	家長 檢核	教師 檢核	非 語文 測驗	FIQ	PIQ	VIQ	優勢 智能 (家長 觀察)	優勢 智能 (教師 觀察)
92	5.11	聽障	95	75	121	118	79	97	語文、 美術	美術
93	5.0	自閉症	77	70	134	112	134	89	數學、 美術、 音樂	美術
93	5.3	語障	84	83	108	91	124	72	美術	美術
93	5.6	視障	95	96	PR 77-82	--	--	119	語文、 音樂	數學、 音樂、 動覺
93	5.1	聽障	101	93	104	117	113	118	語文、 美術	語文、 自然、 美術
93	4.8	斜弱視	103	102	150	125	111	131	語文、 自然	語文、 自然、 音樂、 動覺
93	4.8	自閉症	87	--	116	132	131	126	數學、 美術、 音樂	--
94	5.4	自閉症	65	73	136	117	123	108	美術、 音樂、 舞蹈	音樂
94	5.4	情障	102	--	105	132	141	118	美術	美術
94	5.8	ADHD	110	101	134	134	131	129	語文、 數學、 美術	動覺、 數學、 自然

一、初選標準

本方案初選過程中，符合下列三種條件任一的幼兒得以進入複選：

- (一) 在非語文推理能力智商及魏氏幼兒量表之作業智商、語文智商、全量表智商四種分數中，任一分數達到全國常模平均數以上一點五個標準差。
- (二) 智商未達標準，但作品及檔案資料顯示具有特殊的智能表現。
- (三) 晤談人員及觀察人員經由晤談或觀察訊息所推薦之幼兒。

二、複選標準

在複選過程中，幼兒在六項被觀察的領域中，任一領域被推薦為前四分之一者得以通過鑑定。

三、調整評量方式

鑑定過程中，本方案依障礙幼兒的需求，彈性選擇、組合、或調整施測方式、或轉換材料以適用於感官障礙幼兒。

(一) 團測方式的調整

團測採托尼圖形推理測驗。在施測方式上，正常幼兒採取小組施測方式，障礙幼兒則採取個測方式。另外，對於障礙兒須要在材料及時間上調整。有一位自閉症幼兒甚至需要將圖形推理題目的答案，將圖形接合部分一一剪開，運用實作拼圖方式將答案拼出，才肯合作進行作答；另外，對

第六章：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

於全盲幼兒，則採圖形貼線摸讀或以點字版的圖形認知測驗替代之。

(二) 個測方式的調整

在施測過程中，由於障礙幼兒需要較多的誘導、口語說明、手勢輔助，以及反應時間，他們的施測大多需要加長時間；此外，本方案也需要依幼兒的障礙類型，省略或調整若干分測驗，而以障礙幼兒能夠有最大表現的分量表評估其智能發展狀況。

(三) 透過家長晤談或醫院的評量資料，蒐集完整的訊息，同時也蒐集能反應幼兒優勢智能的資料，以充分評估障礙幼兒的潛能。

(四) 以漸進的方式，讓幼兒逐步融入學習，以能適應施測及觀察課程的團體學習情境。

肆、教學與評量

各領域教學單元主題如表 6-2 所列。詳細內容請參考專書「聰明的孩子·資優的教學」(郭靜姿主編, 2009)。該方案之課程均由教師自行編製及發展。在課程內容上，核心目標在培養幼兒了解六個主要概念：1. 關係 (relationship)，2. 組型 (pattern)，3. 變化 (change)，4. 個別性 (individuality)，5. 循環 (cycles)，6. 環境 (environment)。此六個概念係參考 June Maker 在其他國家實施 Discover 計畫時調查學前教師的意見所決定，經過

諮詢委員會議與方案任課教師之討論，亦同意以此六個概念為教學核心目標。另外，結合主題方式進行各智能領域及各科目間之統整教學，六個單元主題為：1. 形形色色，2. 你我他，3. 成長，4. 節慶，5. 四季及 6. 家庭。表 5-2 為課程設計總覽，清晰地呈現各單元主題的活動。我們除了有詳細的教學活動設計外，並建立更完善的評量方式及評量標準，以能較具體的評估幼兒在五種不同類型問題的表現及專長才能的發展。學習評量方式兼質與量的評估。在量方面，每一單元教學後教師依據課堂表現及觀察員的紀錄，給予幼兒量化的評分，評分等第採五等第評量方式，每一種問題類型分別給予 1 分-5 分，不過幼兒在各類型問題多數表現良好（參見表 6-3）；在質的評量上，教師會逐一給予幼兒上課觀察紀錄，在每學期中及期末家長晤談時向家長說明幼兒學習情形。

伍、雙重需求幼兒與資優幼兒在問題解決能力的表現分析

表 6-4 及表 6-5 為雙重需求幼兒與正常資優幼兒在 DISCOVER 課程與專長發展課程得分之比較。DISCOVER 為團體探索課程，在 DISCOVER 中正常幼兒在 Type1-3 的得分高於在 Type4-5 的表現；雙重需求幼兒在 Type1 的得分最高；兩組幼兒在 Type3 的得分有顯著差距存在。專長發展為個別才能發展課程，採小組或個別授課，在專長發展課程中，雖然正常幼兒在 Type1-3 的得分仍高於在 Type4-5 的表現，但所有分數平均皆在 4 分以上；雙重需求幼兒在 Type1-2 的得分最高，所有分數平均也皆在 4 分以上；

第六章：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

兩組幼兒在各類型問題的表現得分差異均未達顯著水準。由此可發現雙重幼兒雖有障礙，然整體表現並未較正常幼兒落後。

表 6-2
本方案各領域教學單元主題總覽

	形形色色	你我他	成長	節慶	四季	家庭
DISCOVER	漂亮的都市 猜猜我是誰 巧連智	各行各業 情緒你我他 動物相見歡 動物狂歡節	種子的成長故事 保護我們的環境	熱熱鬧鬧過新年 不一樣的節慶 節慶歷險記	四季與我 四季景色 風兒吹吹	家庭統計圖 健康均衡的飲食 布置舒適的家
語文	形形色色真有趣 童詩中的形形色色	天下的巫婆都是一樣的 我是大象	我長大了 不一樣的 我	歡天喜地過新年 猴年隨想	繽紛四季 閱讀四季	幸福嗎？ 很美妙 愛的進行式
自然	明察秋毫 沙灘上的寶藏	山和水的悄悄話 親親臺灣	小豆豆的願望	中國節氣與節慶 節慶與節令食物	四季交響曲	家庭環保自己來 廚房中的魔術師
數學	圖表會說話 變形蟲精打細算	小小測量家 我在哪裡	數字家族	壓歲錢怎麼花 年菜總舖師	光陰的故事 珍惜光陰	旅遊行動家 閱讀空間
音樂	音樂列車	感謝天地 西遊記編曲	打電報 小豆芽的成長	元旦 恭喜發財過新年	春天來報到	我的家 社區的動植物

第六章：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

日本音樂 力與美	五月五過 端午	熱力四射 夏天	生活周遭 的聲音
		秋天的消 息	

續表 6-2

本方案各領域教學單元主題總覽

	形形色色	你我他	成長	節慶	四季	家庭
視覺空間	我和我的 寶貝	色紙報紙 好朋友	誰的房子 最高？	祝福的圖 書信	熱呼呼 冷冰冰	馬諦斯的 房間
	九個太陽 餅乾國王	我和老師 玩氣球	我是大巨 人	色彩的秘 密	美麗的春 神	漂亮媽媽 卡
		香噴噴的 教室	好酸的檸 檬	煙火表演	杜鵑花的 秘密	到親戚家 去玩
身體動覺	身體的躍 動	我的身體 真神奇	蛋蛋日記 誕生	年來了 自創的節 日	春節的腳 步	媽媽萬歲 這是誰的 家
	想像的精 靈	我傳你接 橋	像大樹一 樣高	舞獅慶佳 節	夏的氣息 會跳舞的 葉子	快樂星期 天
	自己與形 狀			美麗的煙 火秀	冬眠中	三隻小豬 的家
	翻山越嶺					

表 6-3

「你我他-親親臺灣」之小組評量報告

	評量指標/ 評量方式	蔡 ○○	詹 ○○	蘇 ○○	陳 ○○	郭 ○○	陳 ○○	吳 ○○
I	說出地球在太陽系中的位置。	5	5	5	5	5	5	5
I	說出地球運轉方式與時差的關係。	5	5	5	5	5	4	4
I	指認並說出臺灣在地球儀上的位置。	5	5	5	5	5	5	5
I	能正確指認東、西、南、北四方位。	5	5	5	5	5	5	5
I	能指出臺灣由北至南、由東至西行政區的地理位置。	5	5	5	5	5	4	4
I	能說明臺灣地形模型上顏色差異代表的意義。	5	5	5	5	5	5	5
I	能指認臺灣特有種動物並說明及分佈位置。	5	5	5	5	5	5	--
II	能隨位置變化指認東、西、南、北四方位。	5	5	5	5	5	5	5
III	說出臺灣特有種生物的特色。	5	5	5	5	5	5	--
IV	運用任何方式呈現臺灣的地形/美食/景觀特色。	5	4	5	5	5	3	3
IV	以臺灣特有種生物為主角編撰一個故事並用任何形式表現故事內容。	5	5	4	5	5	4	--
情意	能一起合作表演九大行星與地球運轉間的關係。	5	5	5	5	5	5	5

表 6-4

雙重需求幼兒和正常資優幼兒在 DISCOVER 各類型問題之差異比較

DISCOVER	N	Type I		Type II		Type III		Type IV		Type V	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
正常	41	4.30	.83	4.10	.80	4.11	.83	3.84	.94	3.93	.82
雙重	10	4.35	.82	3.88	.93	3.73	1.05	3.91	.76	3.86	.84
全體	51	4.31	.83	4.05	.84	4.03	.89	3.86	.91	3.92	.83
F-test		.183		3.694		8.882**		.263		.380	

表 6-5

雙重需求幼兒和正常資優幼兒在專長發展各類型問題之差異比較

專長發展	N	Type I		Type II		Type III		Type IV		Type V	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
正常	41	4.58	.49	4.46	.61	4.35	.61	4.26	.62	4.13	.74
雙重	10	4.44	.66	4.37	.66	4.19	.72	4.19	.71	4.17	.61
全體	51	4.56	.53	4.44	.62	4.31	.64	4.24	.64	4.14	.71
F-test		3.137		.948		3.371		.528		.193	

陸、雙重需求幼兒的表現及進入小學後的追蹤

學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」對於幼兒之活動歷程透過全程錄影方式予以紀錄，對於作品則系統保留。教師對於幼兒之作品均仔細閱讀予以評分。另外，家長會有機會定期與研究人員晤談幼兒的學習情形，每位幼兒在各科之評量報告均會以書面方式提供家長了解。

我們發現雙重幼兒表現良好，尤其在社會技巧及團體適應有明顯的進步，研究人員及教師們一致覺得提供學前障礙資優幼兒培育優勢能力的機會是值得繼續推動的工作。幾位幼兒的表現筆者已在多篇著作中發表（胡純、郭靜姿，2004；Kuo, 2006, 2007），不再贅述。

這些幼兒進入小學後，研究人員曾多次分發問卷進行追蹤。另外李佩憶（2011）並以質性研究方式追蹤 6 位幼兒進入小學後的表現，6 位學生的採訪均經家長同意。他們的障礙類別及接受特教服務情形如下：S1，女生，為視障且兼音樂資優才能的六年級學生，在校內無接受任何特教資源服務。S2，女生，為聽障兼具資優之六年級學生，因為障礙的關係，得以在資源班接受服務，並且加強閱讀、寫作的部分，增強 S2 的語文能力，對 S2 來說，資源班並非補救障礙之處，而是加強優勢能力的管道。S3，男生，是五年級 ADHD 的資優生，在國小資優班接受服務。S4，男生，有情緒障礙且具有美術專才的五年級學生，並未接受校內任何特教資源服務。S5，男生，自閉症，為國小舞蹈資優班五年級學生，接受雙重特教服務。S6，男性，為亞斯伯格症五年級學生，因學校並未設有資優班，入小學後，便未再做任何測驗或鑑定程序，目前就讀於普通班，無任何特教資源服務介入。

李佩憶（2011）的追蹤及訪談，發現 6 位學生在優勢才能方面的發展與表現不一，茲分述如下：

一、S1 表現極優

2005 年通過皇家音樂學院小提琴考試第三級特優；
2005 年度當選臺北市模範生； 2005 年度參加五常國小說

第六章：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

故事比賽，一年級組第三名；2006年臺北市國民小學禮儀楷模；2007年校內客語演說競賽第二名；2007年當選臺北縣模範生；2008年通過皇家音樂學院小提琴考試第五級特優；2008年臺北縣三鶯區國中小客家語演說國小組第一名；2008年臺北縣三鶯區國中小英語朗讀中年級組第一名；2009年參與公視人生劇場「生日願望」演出以「生日願望」入圍99年金鐘獎迷你劇集電視電影女主角獎；參與多次鋼琴演奏表演會，如2009年「逆風高飛」世紀頌讚聖誕音樂會等。

二、S2 表現極優

2006年臺北市模範生；2006年聽障國語文競賽國小組國語朗讀第二名；2008年校內小小說書人比賽特優；2008年聽障國語文競賽國小組口語演講第一名；2008年校內國語朗讀第二名；2009年國語日報「不一樣的聽、說世界」朗讀比賽第一名；2009年臺北市國民小學禮儀楷模；2009年參與資優語文體驗營；2009年局長教育關懷獎；2009年校內國語朗讀第二名。2009年國語文競賽國小組作文第一名；2010年聽障國語文競賽國小組作文第一名。

三、S3 表現普通

97學年度進入臺北市一般智能資優班，三位師長皆異口同聲對S3下了「聰明、有創意但懶惰」的評語！這樣的註解代表著師長們能看見S3的潛能，可惜這些潛能還未極致發揮。在一般智能能力優異以及過動症狀的交互下，S3似乎需要更多的協助以提高組織的能力、學習的動機與成就表現。數學與自然，是S3在學習上的強項，也是S3較明顯的學習興趣，平時也會主動涉獵相關知識，而跟著資

優班課程安排學習，則是 S3 加強這些領域能力之方法。在資優班中學習，是 S3 上學時的一大動力，老師說：「(資優班的課)大概是比較不無聊(上課內容)吧！」雖然 S3 因為作業精緻度不足，在資優班表現不算太好，不過這是 S3 在學校最開心的學習時光！

四、S4 表現尚佳

2006 年獲得校內全年級美術作品比賽第一名。S4 為情緒障礙兒童，遇到不合自己心意的事，會有頗為激烈之情緒反應。在媽媽的眼中，S4 喜歡作畫、具有藝術家的氣質，但是個會耍心機的人，會為了要達到目的，而使用一些手段與方法；然而在老師眼中，他又是個「不是有太多心眼的人」，因為在班上，他對其他人的感覺都會很明顯的表現在行為中，「讓人很清楚知道他喜不喜歡你這個人！」。或許情緒容易起伏不定，媽媽考量他的情緒發展狀況與心智成熟度，決定在國小階段以「穩定情緒發展為主」，未讓他參加任何資優鑑定測驗。

五、S5 表現優秀

97 學年度進入臺北市國小舞蹈資優班，在 2009 年自閉症兒童紀錄片「一閃一閃亮晶晶」中，他是其中一位主角。進入國小後持續表現在舞蹈方面的才能。S5 在個性上屬於沈穩、乖巧、服從性高、有責任感、且律己甚嚴的孩子。然在自閉特質上，「與聲光色結合的男孩」，是媽媽對 S5 的形容，指出聲光效果對 S5 的影響，事實上，S5 在情緒上的反應極為敏感，這些反應會顯現在行為上，在觀賞表演或演出過程中，S5 總是會投注太多情感，會隨著劇中的劇情而情緒起伏很劇烈。不過，S5 也有特殊的優點，在

紀錄片「一閃一閃亮晶晶」中，S5 能一次一次的透過影片中了解自己、並修正自己的行為，顯示 S5 具有願意反應、主動改正之態度與技能！目前 S5 在各科的表現上平均，並未有特別突出或不好的科目。

六、S6 表現尚佳

S6 幼時被診斷出有亞斯伯格症，與人際互動上較缺乏交流，因此即使目前學校內的環境是 S6 從小熟悉的，目前的班級導師也是他認識很久的老師，但根據班級導師的形容「常常在放學後看到他，要跟他打招呼，但是他有時後會好像假裝沒看到，有時後會閃躲到媽媽背後」，但 S6 下課時倒能主動與班級導師聊天，常詢問科學報的內容或科學相關的疑問，對於科學特別感興趣。「很乖、很規矩、一板一眼」是媽媽對 S6 的形容，每天放學後 S6 總是默默的走到媽媽的教室裡，拿出當天作業自動自發的完成，寫完功課則是選擇到自己喜歡的校園角落玩耍，或玩英文學習網站的小遊戲，等待媽媽將事情完成後回家或繼續下一個學習活動行程！課外學習，是 S6 滿足自己才能發展與興趣的主要途徑。S6 平常喜歡和爸爸看著自然類別的百科全書，一起研究著，尤其是關於天文、氣象、颱風、地震等相關主題非常有興趣；S6 平常很少主動要求過爸媽什麼，但他能向爸媽主動爭取參與每週六上課的自然科學營隊。

上述六位雙重需求學生的優勢才能發展，其中屬全盲音樂資優的 S1 與聽障語文資優的 S2 有極優異的表現，獲獎紀錄不斷！而屬自閉舞蹈資優的 S5 也在其優勢才能上持續接受專長教育與演出。情障資優的 S4 及亞斯伯格科學資優的 S6 雖因學校未設資優班，也未參與資優鑑定而未

進入資優班就讀，但前一位對藝術仍有明顯的愛好，而後一位則對科學仍表現高度的興趣，相信未來仍有機會表現其優勢才能。S3 很聰明，也在資優班就讀，對數學及自然雖感興趣，但老師對其作業的精緻度較不滿意，整體言之，需要更多的輔導以提高專長表現！

柒、結語

「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」雖在 2006 年結案，但家長的回應及幼兒的表現讓筆者深覺類似的方案宜加強推動，以協助更多資優幼兒開發潛能。幼兒喜歡多元智能與問題解決能力課程的原因是教師教學靈活、課程內容豐富，尤其專長課程，是幼兒能夠充分表現的課程，一到了下午時間，每位幼兒都會很高興的到自己所屬的角落及教室。筆者相信能夠提供優勢才能發展的機會，是讓孩子能夠充滿自信、樂意學習的原因，不只在資優教育中學生需要發展智能的機會，普通學生亦然。

在障礙資優幼兒與正常資優幼兒融合學習的環境下，我們發現雙重幼兒表現良好，尤其自閉症幼兒更在社會技巧及團體適應有明顯的進步，研究人員及教師們一致覺得提供學前障礙資優幼兒優勢能力發展的機遇是值得優先推動的工作，期望未來資優教育能多照顧雙重需求學生，讓特殊教育學生融合學習的理想也能在資優教育中實現。

參考文獻

- 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。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北。
- 胡純、郭靜姿 (2004)：兩位學前障礙資優幼兒的特質表現。特殊教育季刊，**93**，34-36。
- 郭靜姿 (2003)：走在三十年後：一個學前資優教育方案的誕生。資優教育季刊，**88**，1-17。
- 郭靜姿、胡純、林燁虹 (2008)：畫出資優，話說創意。資優教育季刊，**108**，1-6。
- 郭靜姿主編 (2009)：聰明的孩子·資優的教學。臺北：心理。
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1986). Identification and assessment of gifted/talented handicapped and non-handicapped children in early childhood. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 35-54.
- Kuo, C. C. (2006). Creativity from archives of gifted and talented preschoolers. In C. C. Kuo, L. W. Chang, C. Y. Chen, I. M. Li, H. F. Chen, P. J. Chou, Y. C. Wang, K. S. Chen, H. J. Chang, & W. K. Chen (Eds.), *Meeting unique needs of the gifted* (pp. 121-132). Proceedings of the 9th Asia-Pacific Conference on Giftedness. Taipei: National Taiwan Normal University.
- Kuo, C. C. (2007). Creativity in special education. In Ai-Girl

第六章：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

Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 193-208). Singapore: World Scientific.

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*(4), 365-379.

Kuo, C. C., Su, F. L., & Maker, C. J. (2011). Cultivating problem solving abilities in gifted preschoolers. *Gifted Education International, 27*, 311-326.

Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.

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.

本文轉載自《資優教育季刊》第120期第1-10頁

第六章：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

第七章 運用繪本教學於雙重特殊需求學生的美術 才能培育

鄭靜辰¹、郭靜姿²

¹育達科技大學幼兒保育系副教授

²國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

【摘要】

本文旨在介紹運用繪本培育美術才能優異自閉症青年的美術能力。研習課程在國立臺灣師範大學特殊教育學系，利用假日午後進行，為期一學期課程。課程內容包含：繪畫、版畫製作、面具設計和國畫等，主題含：(1) 線的運用與設計；(2) 人與環境；(3) 文學的圖像；(4) 樹-版畫；(5) 另一張臉-面具製作；(6) 看得見的聲音；(7) 圖像新視界；(8) 抽象造型。由學習歷程及作品中可觀察出學員喜歡閱讀繪本、自由地共讀、及專注作畫，作品都能顯示與閱讀主題相關。

The most ardent need in human nature is the desire to be affirmed.

by William James

壹、前言：資優 or 障礙

網際網路的普及活絡了全球資訊，社群網站中不乏雙重特殊需求生的傑出表現，如患有重度聽障的舞者林靖嵐，自組聽障舞蹈團；重度聽障黃湘詞被封為聽不見的小小鋼琴家，以小二生之姿，於 2018 年赴波蘭參加音樂節表演，獲評審激賞，讚譽有「大將之風」；知名視障少年爵士鋼琴家 Matthew Whitaker 於 11 歲起世界巡演，科學界特別為他進行腦部核磁共振掃描，得到驚人發現——音樂激發出他腦部顯著的活動，聽演講則不然。自閉症者的多元卓越才能可見於美術、音樂、數學、記憶力或心算(Pariser, 1981; Ropar & Mitchell, 2002; Sheppard, Ropar, & Mitchell, 2007)。

英國 Grace, Iris 五歲的畫作 *patience* 以 830 萬英鎊售出，她 2 歲時被確診自閉症，曾是攝影師的媽媽 Carter-Johnson 撰書出版《愛麗絲的莫內花園》(卡特—強森, 2016)，描寫 Iris 夜不眠，不正眼看人，輕聲都能嚇到她，環境中小小改變會讓她情緒崩潰，常指著書中同一畫面要媽媽重複唸，長達幾個小時。發現 Iris 不抗拒貓後，「緬因貓」Thula 讓 Iris 不再討厭水或衣服觸碰皮膚的感覺。母親為 Iris 建立網站 <https://irisgracepainting.com>，紀錄 Iris 成長歷程，以供更多人士關注自閉症族群。

Wiltshire Stephen 在三歲被診斷為自閉症，經教導，直到五歲才說出第一個字「紙」。他擁有驚人的記憶力與繪畫天賦，無論身處何處，凡過其眼皆存其腦，他憑記憶在畫布上重現曾履及的東京、羅馬、香港、紐約和新加坡等大都市，被稱為「人肉照相機」，作畫時聽 iPod 以排除干擾。他還獲英國政府頒發英國皇家榮譽會員。

Grace 和 Wiltshire 對外封閉的心靈，藉由畫作綻放他們的感知，畫比話更具效率地增進世人與自閉症類群障礙/光譜障礙 (Autism spectrum disorder, ASD) 者相知共感的連結，進而啟動彼此不盡相同的認識。除了獲得接納與肯定的親切回響，自閉症兒才能的綻放也得以鼓動育有自閉兒家庭濡染正向能量。

雙重特殊需求學生常被認為是有學習困難的資優生，他們彼此不同且具多樣性的特徵。在缺乏有效鑑別雙重特殊需求學生的情況下，有關雙重特殊需求學生教育相關的議題，經常干擾著教師和父母。身心障礙者的教育多關注在教育、復健和輔助的成效，他們的優勢才能可能被蒙蔽、低估或無法鑑定其潛能。資優生的缺陷可能被其才能所掩蓋，或被歸咎缺乏動機、自我概念不足、懶惰而造成低成就 (Baldwin, Baum, Pereles, & Hughes, 2015)。如何調節雙重特殊需求學生的侷限，至關重要的是落實教育的本質--提供適宜發展他們的潛能和才華的介入措施。

貳、雙重特殊需求學生的才能發展方案

本文通訊作者常年關注與發掘雙重特殊需求學生的優勢才能，早在 2003 年即執行「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」，關注雙重特殊需求和一般資優幼兒優勢才能的發展 (郭靜姿，2011)；爾後於 2010~2017 年持續主持辦理建立「自閉症類群障礙青年才能發展」的支持系統 (郭靜姿，2014)。第一作者於 2012 年參與「自閉症美術才能資優學生研習課程」，參加對象為 15-25 歲領有自閉症身心障礙手冊且美術能力優異者，研習學員共 3 位；

前項美術能力資優採作品書面審查及競賽表現認定。第一作者為 2012 年研習課程設計八次繪本教學活動，主要運用圖片作為與無口語或口語能力不佳者溝通互動的媒介。如圖片兌換溝通系統 (Bonday & Frost, 1994) 的運用，以促進自然的溝通。經由選擇圖畫和文字俱足的繪本引發參與學員關切圖像視覺元素、插畫風格和各種媒材的應用技法，以刺激美感反應，同時鍛鍊視覺，並擴充美術經驗，從而發展個人通往創造之路。

參、繪本美學

吸睛的繪本不僅印刷精美，多元形式的設計風貌，更是令人讚嘆。Pacovska 認為圖畫書是孩子第一個造訪的美術館(引自 Salisbury, 2007)。圖畫書和繪本都是指用圖畫說故事的書，含無字書；這二個詞意是相同的。圖畫書是由英文 Picture Book 直譯而來，日本稱圖畫書為繪本，強調手繪插圖——畫出來的書 (蘇振明，2002)。

繪本是由創作媒材的表現形式與視覺語彙交織，傳遞出圖像敘事的載體。圖像敘事與意義建構的關係，可與讀者的識取能力進行交易式互動；作者企圖且期待讀者的青睞並產生共鳴。圖像和文字如同無聲的語言，雖屬客觀事物，但每位讀者都會因為個人經驗而對客觀事物產生不同的理解與概念 (Rosenblatt, 1994)。讀者如何有效的識破繪本中圖像表現所遞送出的整體與無法窮盡的意涵，圖像觀察力和美感經驗皆為關鍵因素，潛伏在圖像中豐富的聯想示意，實為活化思考網路的催化劑，令讀者有所感，以激發出積蓄在繪本故事裡的能量。

繪本的表现風格牽引讀者閃現聯想。繪圖作者精心的設計各種象徵代號——美術元素組合出的視覺訊息，結合構圖技巧擦撥出圖文間微妙的關係。圖像所涉及的意像企圖挑起讀者詮釋感知的味蕾，繪本的作者與讀者因此結合起來共構故事意涵。Doonan（1993）指出圖像的傳達方式是以圖畫的指涉（denotation）和示意（exemplification）傳達圖像本身的意義及其抽象的意圖。讀者能輕易看出象徵符號所指涉的物件，如白蘿蔔是蔬菜，同時具有好彩頭的意思，這是根據象徵符號在文化傳統的脈絡下所產生的理解。而示意圖像則有如海納百川，任讀者自主的編撰意念範疇，示意圖畫像是邀請讀者在沒有對或錯的壓力下，悠然的思索，從觀閱中找到預料之外的發現，薰陶構思、覺察辨識型態和練習詮釋圖像符號的溝通能力，悄悄然的進入與創意交會的意識脈絡中。

Gombrich（1995）表示「視覺意象是最能夠引發人的。相較於電子書，文本更能原汁原味的呈現插畫的色調、肌理與質感。英文 illustration 插畫也譯為插圖，源自拉丁文 illustratio 有照亮、讓意義更清楚的意思。插畫呈現的形式多元，用視覺（visual）來傳播語言（verbal）；Congdon（2016）對插畫的看法是「插圖是一種獨特的藝術形式，它不是以媒材，而是以內容與用途來定義，在許多狀況下，身為一個插畫家，都必須兼具藝術創作與解決問題的技能」。

繪本上的插圖確實是商業用途，替委託客戶設計（design）繪製解決問題（visual solution），設計和純藝術（fine art）皆屬藝術（art）下的分支，設計和純藝術互為表裡的成就出迷人的插圖。插畫者本著所受過的美學教育知能，轉化想法設計圖像，以傳遞寓意。Rees（2009）指出

「個性會影響插畫家對一份委託案的決策過程，以及創意、理念和觀點，實用的技巧則提供表達它們的方式。繪本中的插畫不單是展現美感功能，還蘊藏敘事力(林敏宜，2000)。

一、畫風

繪本插畫風格在琳瑯滿目的媒材工具和技法中，展現插畫創作的多元形式—寫實如：《莎麗要去演馬戲》；渲染如：《獨角獸》；立體派如：《項鍊》；野獸派如：《阿拉伯商展》；印象派如：《黎明》；抽象如：《小藍和小黃》；超現實如：《瘋狂星期二》；極簡風如：《噓，我們有個計劃》；裝置藝術如：《你在開玩笑嗎？》；速寫如：《瑪德琳》；童趣如：《車票去哪裡》；塗鴉如：《大衛不可以》。

二、媒材

繪畫媒材含括水溶性顏料—透明水彩如：《我...有夢》、不透明水彩如：《搭公車》、壓克力顏料如：《短耳兔》、水墨如：《什麼貓都有用》、彩色墨水如：《最心愛的寶貝》、鋼筆如：《討厭黑夜的席奶奶》。其他—紙雕如：《起床啦！皇帝》、粉彩如：《但願我是蝴蝶》、鉛筆如：《千萬不要告訴別人》、炭筆如：《流浪狗之歌》、剪紙如：《喀嚓喀嚓爺爺的恐龍王國》、黏土如：《如果常常這樣的話...》、電腦繪圖如：《生氣王子》、攝影如：《請不要忘記那些孩子》、刺繡如：《老樹之歌》、混和媒材拼貼如：《我絕對絕對不吃番茄》、自製色紙拼貼如：《好餓好餓的毛毛蟲》、各式媒材拼貼攝影如：《煙霧迷漫的夜晚》、棉紙拼貼如：《福隆和妙賽德》、紙類拼貼如：《小魚散步》、單板印刷&紙張拼貼如：《克拉拉的寶藏》。

油性顏料—油彩如：《沒有人喜歡我》、麥克筆如：《國

王的鞋子》、蠟筆如：《蠟筆盒的故事》、色鉛筆如：《第一次上街買東西》、蠟染如：《小紅鞋》、木版畫如：《大樹是寶》、石版畫如：《蓬頭彼得》、銅版畫如：《陰天有時下肉丸》、蝕刻版畫如：《阿蓮娜 老鼠與巨貓》、陶瓷版畫如：《誰吃了彩虹》等。

中國是版畫的源流，印刷術的發明者，明嘉靖 21 年出版的《日記故事》採用單幅版畫作為描繪情節的插圖。英國在西元 1800 年已有業者出版以木刻版塊(engraved wood-blocks)印製黑色或單色的兒童書。艾姿碧塔(2003)：「我們很容易忘記，大量生產的圖像的風格與創新，是首先由複製技術的系統所決定」。工序耗時的版畫，在講求速度與變化的年代，竟仍是藝術家插圖的選項。

插畫家创新的手法加上多元媒材的混搭，突破既定形式的框架，凸顯創作獨特的藝術性，造就繪本豐富的表現型態，作者也運用裝幀開啟書冊結構中各種藝術設計的可能性，有趣的裝幀設計，讓讀者在創意裡被啟動思考，而非被动地接收訊息，學習感受和思辨。作者把藝術設計的思想溝通學養包裝在視覺藝術(communication visual)，圖形/平面設計(graphic design)、印刷(typegraphy)和編輯設計(editorial design)、工業設計(industry design)、桌面排版(desk top publishing)等的表現方式。設計的用心與高明的印刷術相輔相成地營造出別出心裁且合情合理(sensible)的設計，結合美的(beautiful)感知，讓讀者與其產生共鳴。奠基辨識創意的視野，首要浸潤於創意的氛圍中，長期滋養在掀動人心的書海中，讀者的擴散性思考默默地被開啟，是必逐步擺脫對事物既定的想法，以及改變思考路徑，激起對創新和創造歷程上癮的迷戀。繪本書

籍裝幀藝術設計中的創意，不但足以開展讀者的眼界，也能觸發讀者找出潛藏，以及作者沒覺察到的需求，進而導引讀者與創意接軌。創意設計是解開書籍裝幀限制之鎖，接著就依循著書的結構梳理裝幀藝術設計的靈妙之處。

肆、創意繪本

一、腰封

《想像力大考驗》(諾門·麥森傑, 2005) 出自曾在倫敦擔任廣告公司藝術指導的 Norman Messenger, 他改寫腰封給人的感覺—腰封不單是為書撐腰, 寫滿廣告詞的夾頁, 而是封面的一部份, 可上下移動於封面, 滑出圖像變化的樂趣, 設計讓人用心保存。糊貼頁上幾何圖案的圖像變化, 提醒讀者各跨頁的左上角和右上角所提供的想像力遊戲, 後糊貼頁上的翻頁可歡欣窺見解答。閱讀的過程中, 雖有短文說明或提示, 但讀者不是被動的詮釋作者所傳遞的訊息, 此非典型的閱讀要辨識畫面, 並連結「想」、「猜」、「找」的策略—聯想哪些動物的哪些部位很相像; 以地毯式的探查看出藏在圖像裡的線索; 質疑熟悉物件不完整的可能性(沒有踏板的梯子、沒有鑰匙孔的鎖頭、沒有壺嘴的茶壺、沒有網的球拍); 顛覆刻板印象的方輪胎、能正反看的臉和可不斷變形的動物; 在延展、轉動、翻開或抽拉的操作後改變意象; 互動的過程中啟發思維和新視角。

二、書衣

書衣的功能不僅只有保護作用, 《我的地圖書》(莎拉·方納利, 2004) 擁有特大號書衣, 攤開來就像張報紙那麼

大，可以依據畫面辨識訊息，或依提示找出圖像，翻面則可畫出屬於讀者自己的地圖。莎拉·方納利在英國三所藝術學院（London Art School, Camberwell College of Art, Royal College of Art）取得數個設計與插畫的證照和學位。《我的地圖書》每頁的字體大小、型式、拼貼組合的媒材運用和鮮豔的用色，充分顯示與眾不同的風格，她也打破「地圖」謹遵縮尺、圖式與繪製方法顯示方向位置空間縮影的成規，解構有地才需繪製地圖的概念。書中地圖的用途是針對兒童自身活動，測繪出相關的圖解說明——藏寶、臥房、住家附近、道路、海邊；呈現關係的顏色地圖、家人關係和家人稱謂的家族地圖；表神韻的臉蛋地圖與狗兒地圖；抽象的心地圖、肚子地圖（透視畫出自己喜歡的食物和讓媽咪高興的食物），以及表現時間流的一日地圖。如果讀者看完也想有幅屬於自己的足跡路徑或心靈網絡，《我的地圖書》書衣貼心的為讀者提供空間，揮筆創繪出湧現心頭的意象、符號與色彩。

三、書套

《雪花與墨滴》（巴拉瑞歐·蓋提，2013）展現別出心裁的設計。獨特的書衣，有別於傳統書衣從正面繞裹書脊至書後——非為保護書而製，鏤空的方式穿透出封面的底色，糊貼頁再現具像的雪花與墨滴，藉由隱約透出局部的視野趣味，傳遞該書的主要資訊。鏤空書雙封面一正一反的設計，以及雙故事線的敘述形式，給人暗藏玄機的感覺。鏤空呈現雪花與墨滴不僅具有實用功能，也令人產生剪紙藝術的聯想。自由飄蕩的雪花和瓶中墨滴，終在巨幅拉頁裡溫馨相遇，這過程叫人回味無窮。

四、書籤

《誰要來種樹》(黃郁欽, 2002) 故事中, 隨著小動物種樹, 樹量遞增, 讀者數著數著, 還可以想想樹和樹之間還能做甚麼? 書中有條像書籤的帶子, 繫著一棵樹, 那是作者刻意附上的一棵樹, 邀請讀者一起來種樹, 運用樹型書籤賦予讀者參與種樹的情節, 頗具創意, 為閱讀增添趣味。

五、糊貼頁

Eric Carle 美國知名的設計師也是童書作家, 他擅長運用拼貼技法構成有趣的圖像, 而且自製各式各樣的色紙, 用色大膽鮮明。其色紙的創作手法是以刮、印、刷、噴、甩等手法印在厚彩上, 營造出匠心獨具的色彩肌理, 色彩與肌理間的組合會產生交互影響, 以造成讀者的意象感受。他已創作超過 70 本書, 每本書的糊貼頁都呈現該書所使用的色紙, 插圖皆使用自製色紙拼貼出圖像。

六、繪本內文字型

中文造字源起象形, 圖像文字乘載了暗號。西方圖像藝術詮釋現代圖像學最早由 Warburg (維基百科基金會, 2021) 依據圖像誌關注藝術史學, 並以表達形式、理論和史實等的宏觀角度建立藝術作品所隱蘊的時代人文意涵的分類系統, 他認為藝術作品呈現人類共同的記憶, 亦提出記憶地圖 (Atlas Mnemosyne) 觀念, 開啟了圖像學派的新頁。《書之子》(溫斯頓&傑法, 2017) 運用本是符號的文字, 組構出圖像, 令人想起寶塔詩—有視覺形象的詩。已行銷各國的 19 版本中的糊貼頁上的書單, 皆隨國情因地制

宜。插圖所使用的文字皆與圖案相關，如大怪獸身體是由 Frankenstein（科學怪人）、Dracula（德古拉）拼出圖像，一旁來有 Transylvania（位於羅馬尼亞的吸血鬼故鄉）。書中看似隨意的手寫字，卻是作者刻意的排放，巧妙的插圖組合令人瞠目結舌。

書籍具有傳播功能，如同文宣和網頁需要裝幀設計。獨特的美感結合內容的表現形式，必強化表徵訊息的功能。豐子愷（2013）：「孩子能撤去人世間事物因果的網，看見事物本身的真相，他是創造者，能賦給生命於一切的事物，他們是『藝術』的國土的主人。」豐子愷提倡運用兒童畫裝飾書衣以及封面，稚拙的畫面傳遞天真趣味，創造出獨有的風格，不失為捕捉讀者好奇視線的妙招。裝幀設計得以襯映出書籍欲表達的內涵，深化讀者的感受，上列的實例，可開啟讀者對閱讀的新視野，亦可重新回味曾瀏覽過的圖書，發現令人耳目一新的裝幀設計的藝與美。書籍裝幀設計中的創意提供創作者對於作品敘事掌控的多元訣竅，「良好的構想與完善的執行」是從整體的形式到枝微末節的精準契合，更臻徹底地做出完美品質，提供愛書人體驗設計意念的精華。愛因斯坦說：「想像力是你的超能力」，開展出想像與創意，可淡化生活中許多的僵化和無味，再加上閱讀可喚醒內在的真實，是道可以促成改變世界的力量，且信兩造加持的力量，讓我們去看書——看出書中藝術設計的趣味。

伍、自閉症美術才能優異學生的繪本教學

一、課程設計理念

因視覺是人類接收訊息的最主要管道--眼睛接收近百分之八十的訊息刺激。經由閱覽及詮釋圖文訊息的學習歷程，啟動對美感的接收，並回應原創作者而產生思維上的交易互動（Rosenblatt, 1994），同時，陶養視覺素養。

繪本不僅是啟蒙閱讀的路徑，廣受歡迎的幾米創作更使繪本不再是兒童專屬的讀物。繪本呈現的多元議題吸引學齡前兒童至銀髮族的目光（鄭明進，1987），內容可招喚出自身故事的相似經驗產生自我連結，或移情誘發推測聯想。視覺文本提供圖像轉向（pictorial turn）的誘導，動人心弦的視覺刺激啟迪出讀者的美感反應，繪本提供的視覺盛宴與短句，猶如進階圖片兌換溝通系統（picture exchange communication system, PECS），使用圖片結合短文替代語言溝通的方式（Ganz, Davis, Lund, Goodwyn, & Simpson, 2012），提供符合美術才能資優的自閉症學生教學與學習互動的方式。故此課程運用繪本打造豐富的視覺刺激，以順應具美術才能優異自閉症學生的自由意志，而能去想像、進而自發地創作。

誠如羅丹（Auguste Rodin）所言：「（繪畫）喚醒你的眼，並看到可愛形態的語言，以及使用這種語言表達自己」。再則，透過翻閱書冊，有意識地參與咀嚼圖文交織的意象，自在的思量視覺形象化訊息，鼓動大腦的兩種思維模式（卓展正，2003），有助增進個人潛能的成長。期營造運用畫呈現表達的線索，而無需倚重語言才能相通的管道，且在富有意義的練習經驗中，探索觀看的角度，以釋放個人的創意潛能。

二、參與對象

參與對象為領有自閉症手冊且美術能力優異者（採作品書面審查及競賽表現認定）；分別是一名 16 歲 7 個月林生慣用左手、一名 19 歲黃生和一名 23 歲 6 個月李生，共三位學員。

三、教學及工作人員

教學及工作人員包含第一作者及助理教師 2~3 人（皆為國立臺灣師範大學特殊教育研究所資優組的研究生）。助理教師負責攝影紀錄、協同及照應參與學員。計畫主持人郭靜姿教授全程督導及參與活動。

四、上課時間及地點

上課地點於臺灣師大進修推廣學院 202 教室。教學時間自 2012 年 9 月 16 日至 2013 年 1 月 6 日，運用週日下午 14:00~18:00 進行八次課程。參與學員自備畫具，每次活動尾聲會預告下次活動內容，以便學員備妥繪畫工具，同時接受學員對畫紙的要求，以便作者進行採購。

五、課程內容

各單元之主題及內容概述如后。

（一）線的運用與設計

以欣賞以線為主題的繪本——《阿羅有枝彩色筆》（克拉格特，2018）、《阿羅房間要掛畫》（克拉格特，2002）、《跟著線條走》（朗菲斯特，2009）、《野蠻遊戲》（安東尼布朗，2016）、《我等待》（大衛卡利，2018）、《Good Night, Teddy》（Francesca, 2003）、《The Quiet Book》（Underwood, 2010），並提供各式質感的線性媒材，讓學生可自由選擇規則變化

的編織或發想創造平面以及立體的作品。

（二）人與環境

本單元著墨觀看方式—視角的運用。從人與地點的關係為出發點，體驗並思考景觀對於視覺空間，以及心靈感受的影響。讓參與學員從視覺的意義中產生對於的場域的關係，再融入藝術創作。繪本呈現各國人文、地理、風光：《請到我的家鄉來》（林海音，2007）、《四合院》（黃華敦與楊毓芬，1996）、《浯島四月十二日迎城隍》（張哲銘，2009）、《巴黎人的巴黎》（克羅德，2004）、《小尚的巴黎》（衛樂曼，2001）、《大教堂》（卡佛，2011）、《鴿子的羅馬》（麥卡利，2001）。

（三）文學的圖像

本單元運用時代文學特色的插圖—《背影》（朱自清，2010）、《匆匆》（朱自清、梁實秋、林語堂與林良，2011）、《你是人間的四月天》（林徽因等，2011）、《雪晚林邊歌馬》（佛洛斯特，2004）、《天涼好個秋》（歐陽修與李煜，2007）、《落花生》（許地山、魯迅、林海音、&琦君，2011）、《我的地圖書》（方納利，2004）、《黎明》（修爾維滋，1998）、《貝克的紐約》（傑考布森，2015）、《尼可萊的三個問題》（穆德，2003）、《小真的長頭髮》（高樓方子，2007）、《啊！腳變長了！》（柯宛妮，2005）、《Find a Face》（Robert，2004），引導學生領略藉由視覺藝術以再現文采風華，期激起情感共鳴與想像，進而引發學生樂於創作。

（四）樹—版畫

本單元先觀賞第一作者拍攝校園和社區裡的樹的影像，

再經由「版」這中介物來體會「間接藝術」。經過「構思造形」、「製版」、「印刷」三個階段，以鍛鍊耐力和集中力，並獲得複製的樂趣。故事畫片是繪本的前身，本次提供學生體驗工藝、美術和設計印刷的藝術表現活動。

（五）另一張臉—面具製作

本單元以製作面具來探索情緒表情的表現，讓學生利用具體的實物傳達或轉換自我，賦予面具生命力，並可嘗試另一種個性的體驗。除此之外，非平面的面具是挑戰學員們在畫紙上精湛嫻熟的技巧。繪本《Making Face》（梅森格，1992）是本能夠讓人見識不真實的快感，Norman Messenger 提供讀者自行翻閱分頁，自由組合出奇異詭譎的臉孔，鼓勵操弄變臉的樂趣。除繪本外，還提供色彩鮮明，裝飾紋理細緻的京劇臉譜供學員欣賞，及探索臉譜藝術設計的連續、反覆、對稱和色彩屬性間的結構形式。

（六）看得見的聲音

本單元是以欣賞和聆聽以音樂為題的繪本，以鼓勵學生運用聽覺，表達內心的感受與想法。《Yellow Umbrella》（Liu & Sheen, 2002）是韓國音樂系教授 Dong Il Sheen 根據這本無字書的插圖而編出的鋼琴樂曲、《What a wonderful world》（Weiss, 1995）則是首膾炙人口、打動人心的英文老歌；也是 NASA 太空總署，無限期向外太空持續播放，代表全人類的一首歌。

（七）圖像新視界

本單元的主題是荷蘭藝術家艾薛爾的變形創作—圖像本身的構造導致的幾何學錯視，以覺察自我的視覺系統，

是否總是假定從一個主要視角觀看事物，期對創新思維的鍛煉產生作用。主題繪本：《奇妙國》(安野光雅，2001)、《奇妙的一天》(伊莉絲，2015)、《10個人快樂的搬家》(安野光雅，2010)、《你是人間的四月天》(林徽因等，2011)、《我不知道我是誰》(強布雷克，1998)、《我是什麼?》(Marutan, 2018)、《Round Trip》(Jonas, 1990)。

(八) 抽象造型

本單元是透過觀賞蒙得里安的樹系列作品短片，體會具象轉化為抽象的創作過程。引領學生藉著線條、形象、色彩與空間等要素，來組合構成內在世界並傳達內在經驗，而非描繪或重現自然。以簡化和抽象表現的技法，創作出具有個人特色的作品。主題繪本：《華三川唐人詩意圖》(華三川，2015)、《白居易詩意圖》(吳聲，2001)、《狼婆婆》(艾德揚，1992)、《鶴妻》(矢川澄子&赤羽末吉，2005)、《小黑魚》(李奧尼，1991)、《小房子》(巴頓，1996)、《千萬不要告訴別人》(童嘉，2011)、《讓路給小鴨子》(麥羅斯基，1995)、《你看到我的小鴨嗎?》(Tafari, 2011)、《煙霧迷漫的夜晚》(邦婷，2002)、《Zoom》(Istvan, 1998)、《We are alike. We are different》(Dwight & Cheltenham Elementary School, 1991)、《Drummer Hoff》(Emberley & Emberley, 2005)、《The Girl Who Loved Wild Horses》(Goble, 1993)、《HAWK, I'm your brother》(Baylor, 1986)、《On Market Street》(Lobel, 2006)、《Free Fall》(Wiesner, 1991)。

陸、學習歷程與作品

每一次活動三位學員均樂於嘗試使用非其慣用的媒材和技法，展現自己的風格。學員們的畫作內容皆與課堂所提供的繪本主題相關，課堂內未完成作品，學員仍會完成創作並攜回分享（如圖 7-1b）。在版畫課的分享時段，學員將其版平放於版畫下，介紹「倒影」（如圖 7-4 左上），展露玩興營造創意氛圍。研習活動期間，學員曾主動分享居家創作，該幅畫作（如圖 7-2b）呈現醒目的「長」脖子與閱讀的《小真的長頭髮》、《啊！腳變長了！》有異曲同工之妙。

在繪本欣賞時可觀察到自主互動，學員們和助教、第一作者、計畫主持人和家長自然的對話，以及學員間相互的鼓勵；人際交流是最佳的附學習（如圖 7-5）。在為期近五個月的八次活動，第一作者運用繪本引導而沒有示範。學員透過洞察圖像和文字符號敘事與藝術對話，自由的共讀及專注作畫（如圖 7-4），然後自主創作和分享。第一作者沒有預設評量，本著陪伴與欣賞的立場，看見參與學員在過程中專注所帶來的發展，不禁想起 Cooney 曾說的一段話「圖畫書像是一串珍珠項鍊，圖畫是珍珠，文字是串起珍珠的細線，細線沒有珍珠不美麗，項鍊沒有細線也不存在」（引自（彭懿，2006））。

林生家長在訪談中指出學生喜愛師大的充實課程，尊重學生的優勢及提供較多彈性：

「就是他很喜歡，那我們家長也很喜歡。因為有這個單位能夠關懷我們的孩子，然後又能夠培訓、又能夠觀察、也能夠做研究，那其實他的具體反應就是因為它（課程）沒有像學校課程那麼死板，然後他也不會給你考試還是幹嘛，就是他

的強項，就是針對提攜他的強項，所以他就比較能夠悠遊一點、自在一點。如果你今天去要他算數學，完了！這個就是針對他們的畫畫，肯定他們。他們能夠在這個主題下再延伸、創作，然後又比較 happy。又有跟他差不多的（同學），又允許他們各人有各人的調調在。然後我又覺得能夠，被師大這個體制認可、信任的，我覺得事有點受寵若驚啦。就覺得這樣很好，因為一般這樣的孩子能夠跟上就好了，哪有甚麼前途？我覺得啦！所以這種單位能夠來這樣子看重他們，然後又有這個課程、有計畫性的，然後去培育他們，他也會覺得很光榮。」

「然後這次的課程裡面會允許有他們（個別差異）的存在，是允許然後不會把他貼標籤，然後又能夠去大量的欣賞，把他其實課堂上是一個點，但是回到家以後的創作也可以去，不會說只允許課堂上的學習。『你最近回去又畫囉』，課堂畫不完的回去又畫對不對，然後說『嗯不錯不錯你回去又畫』不是說只侷限於課堂上，喔、就這樣子然後就回家了。你回家在畫一畫再回來我們也接納，那也是一個延伸啊，這段期間內就是都算數。」

黃生家長在訪談中指出自閉症學生不容易合作，到師大上課可以增加些合作溝通能力：

「是一些 teamwork 的部分，因為這些東西的話是他們是不容易的。…你要他們要 work together

他們這樣的東西是很少。是這些小孩都還是各自做各自的，他們就還是沒有辦法融在一塊嘛，其實是沒有辦法的，是不互融的。因為他們的特性是完全不，你叫他們要一起做完一件事，那不可能。」

在課程中，當學生一起閱讀繪本、一起作些活動，對學生而言增加了互動機會。而李生家長一直期待師大能持續提供充實課程，也是為了能讓李生多些團體互動機會。

美術才能優異自閉症學生的創作猶如珍珠，.畫作中豐富的訊息是串鍊的線，創作遞送出的交流邀請，作品被收藏自是無上的鼓勵（圖 7-1a、圖 7-2a），也是支持他們走出自己的路。

畫吧！用色彩繪出另一片天空!敲開多元溝通的管道，讓人思考及關注雙重特殊需求學生的培育等相關議題。



圖7-1a 牛奶畫—
單元二：人與環境



圖7-1b 背影的聯想—
單元三：文學的圖像

圖 7-1 林生作品

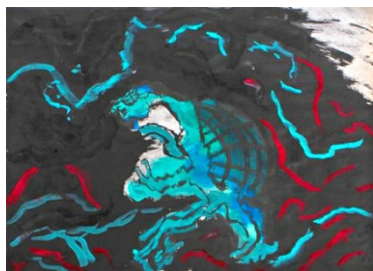


圖7-2a 彩墨—
單元六：看得見的聲音



圖7-2b 啊！變長了—
單元三：文學的圖像

圖 7-2 黃生作品



圖7-3a 異國風情—
單元二：人與環境



圖7-3b 面具製作—
單元五：另一張臉

圖 7-3 李生作品

第七章：運用繪本教學於雙重特殊需求學生的
美術才能培育



圖 7-4 專心作畫、喜悅創作 單元四：樹—版畫

第七章：運用繪本教學於雙重特殊需求學生的
美術才能培育



林生向李生家長介紹自己的
扇面創作



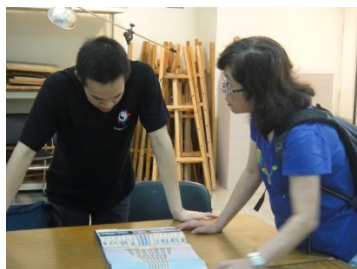
林生與助教共讀



黃生與通訊作者共讀



黃生與助教共賞京劇臉譜



李生與通訊作者共讀



李生與第一作者共讀

圖 7-5 附學習—人際交流

後記

參與學員的現況如後。

林生：全國美展高中組水墨特優、美展高中組水墨的一名、2017 年全國學生圖畫書創作獎大專組特優《五層樓仔》，作品持續獲私人收藏。喜歡寫生，常獨自環島作畫，描繪出栩栩如生的地理風景和建物。

黃生：炫光獎(文學類)第二名、畫作於全球入選參展、入選出版國際畫冊、獲獎無數，是經常能將國旗飄揚於海外的獨立藝術家(Individual Artist)，作品持續獲私人收藏，並接受客製化的邀件進行創作。除了作畫，他也創作陶瓷飾品、還將創作轉繪製成絲巾等，經營文創商品產銷。畫作收藏於 The Collector's Awards。

李生：享譽國際的畫家，七歲在美國通過檢定，獲天才畫家的封號；多次受邀於歐美、亞洲各國辦畫展。2013 年獲頒十大傑出青年，並獲選為 2014 年公視跨界藝術家。畫作被知名店家製成 VIP 卡、酒標、禮品盒等商品。畫作收藏於 The Collector's Awards。

(依參與對象順序排列)

參考文獻

朱自清 (2010)：《背影》。臺北：格林文化。

朱自清、梁實秋、林語堂、林良 (2011)：《匆匆》。臺北：格林文化。

- 余光中(譯)(2004)：雪晚林邊歇馬。(R. Frost 著：*Stopping by Woods on a Snowy Evening*)。臺北：和英。(原著出版於 1923)
- 余國芳(譯)(2011)：大教堂。(R. Carver 著：*Cathedral*)。臺北：寶瓶文化。(原著出版於 1989)
- 吳倩怡(譯)(2001)：鴿子的羅馬。(D. Macaulay 著：*Rome Antics*)。臺北：遠流。(原著出版於 1997)
- 吳愉萱(譯)(2018)：我等待。(D. Cali 著：*Moi, j'attends*)。臺北：米奇巴克。(原著出版於 2005)
- 吳聲(2001)：白居易詩意圖。天津：天津楊柳青畫社。
- 汪仲(譯)(2007)：小真的長頭髮。(高樓方子著：*まあちゃんのながいかみ*)。臺北：阿爾發。(原著出版於 1995)
- 沈維君(譯)(2016)：艾莉絲的莫內花園：天才自閉症女孩的彩繪人生。(A. Carter-Johnson 著：*Iris Grace*)。臺北：天下文化。(原著出版於 2016)
- 卓展正(2003)：理性與感性對視覺藝術設計者之影響。造形藝術學刊，65-76。
- 周逸芬(譯)(2005)：想像力大考驗。(N. Messenger 著：*Imagine*)。臺北：和英。(原著出版於 2005)
- 林良(譯)(1992)：狼婆婆。(E. Young 著：*Lon Po Po*)。臺北：遠流。(原著出版於 1989)
- 林良(譯)(2002)：阿羅房間要掛畫。(C. Johnson 著：*A Picture for Harold's Room*)。臺北：上誼。(原著出版於

1960)

林良(譯)(2018):阿羅有枝彩色筆。(C. Johnson 著: *Harold and the Purple Crayon*)。臺北:上誼。(原著出版於1955)

林海音(2007):請到我的家鄉來。臺北:小魯。

林海音、魯迅、許地山、琦君(2011):落花生。臺北:格林文化。

林真美(譯)(1996):小房子。(V. Lee Burton 著: *The Little House*)。臺北:遠流。(原著出版於1942)

林真美(譯)(1998):黎明。(U. Shulevitz 著: *Dawn*)。臺北:遠流。(原著出版於1974)

林敏宜(2000):圖畫書的欣賞與應用。臺北:心理。

林徽玲(譯)(2003):藝術的童年。(Elzbieta 著: *L'enfance de l'Art*)。臺北:玉山社。(原著出版於1981)

林徽因、徐志摩、顧城、北島、痲弦、劉半農、鄭愁予、楊喚、余光中、劉大白、胡適(2011):你是人間的四月天。臺北:格林文化。

邱瑞鑾(譯)(2001):小尚的巴黎。(V. Willemin 著: *Petits Bleus Dans Paris*)。臺北:遠流。(原著出版於1999)

雨云(譯)(1997):藝術的故事。(E.H. GOMBRICH 著: *THE STORY OF ART*)。臺北:聯經。(原著出版於1995)

柯宛妮(2005):啊!腳變長了。臺北:信誼。

殷麗君(譯)(2004):巴黎人的巴黎。(C. Ponti 著: *PARIS*)。

臺北：格林文化。(原著出版於 2003)

張子(譯)(2003):**尼可萊的三個問題**。(J. J. Muth 著：*The Three Questions*)。臺北：遠流。(原著出版於 2002)

張杏如(譯)(2017):**書之子**。(S. Winston, O. Jeffers 著：*A Child of Books*)。臺北：上誼。(原著出版於 2016)

張哲銘、陳長志(2009):**浯島四月十二日迎城隍**。金門：金門縣政府文化局。

張劍鳴(譯)(1991):**小黑魚**。(L. Lionni 著：*Swimmy*)。臺北：信誼。(原著出版於 1963)

畢璞(譯)(1995):**讓路給小鴨子**。(R. McCloskey 著：*Make way for ducklings*)。臺北：國語日報。(原著出版於 1941)

章玲(譯)(2009):**跟著線條走**。(L. Ljungkvist 著：*Follow the line*)。臺北：小典藏。(原著出版於 2006)

郭玢玢(譯)(2016):**1人藝術無限公司：我是藝術家，我自己賣作品！個人創意事業營生指南**。(L. Congdon 著：*ART INC.: The Essential Guide for Building Your Career as an Artist*)。臺北：典藏藝術家庭。(原著出版於 2014)

郭恩惠(譯)(1998):**我不知道我是誰**。(J. Blake 著：*You're a Hero, Daley B!*)。臺北：格林文化。(原著出版於 1994)

郭靜姿(2011):**學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案**。資優教育季刊，120，1-10。

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。

- 彭懿（2006）：**遇見圖畫書百年經典**。臺北：信誼。
- 游珮芸（譯）（2005）：**鶴妻**。（矢川澄子、赤羽末吉著：つるにようぼう）。臺北：信誼。（原著出版於1979）
- 童嘉（2011）：**千萬不要告訴別人**。臺北：小熊。
- 華三川（2015）：**華三川唐人詩意圖**。天津：楊柳青畫社。
- 黃郁欽（2002）：**誰要來種樹**。臺北：信誼。
- 黃華敦、楊毓芬（1996）：**四合院**。臺北：台灣省教育廳。
- 黃鈺瑜（譯）（2016）：**野蠻遊戲**。（A. Browne 著：*Bear Hunt*）。臺北：格林文化。（原著出版於2010）
- 楊久穎、楊曉芬（譯）（2009）：**如何成為頂尖的插畫家**。（D. Rees 著：*How to be an illustrator*）。臺北：積木文化。（原著出版於2008）
- 漢聲雜誌（譯）（2001）：**奇妙國**。（安野光雅著：ふしぎなえ）。臺北：英文漢聲。（原著出版於1971）
- 維基百科基金會。阿比·沃伯格。取自：
<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/阿比·沃伯格>。檢索日期：2021/2/19。
- 趙映雪（譯）（2004）：**我的地圖書**。（S. Fanelli 著：*My Map Book (Rise and Shine)*）。臺北：上誼。（原著出版於1995）
- 閣林翻譯小組（譯）（2015）：**奇妙的一天**。（I. van der Heide 著：*A Strange Day*）。臺北：閣林。（原著出版於2007）

- 閣林翻譯小組（譯）（2015）：**雪花與墨滴**。（P. Baccalario, A. Gatti 著：*Storia di Goccia e Fiocco*）。臺北：閣林。（原著出版於 2013）
- 劉清彥（譯）（2002）：**煙霧迷漫的夜晚**。（E. Bunting 著：*Smoky Night*）。臺北：和英。（原著出版於 1995）
- 歐陽修、李煜（2007）：**天涼好個秋**。臺北：小天下。
- 編輯部（譯）（2011）：**你看到我的小鴨嗎？**。（N. Tafuri 著：*Have You Seen My Duckling?*）。臺北：阿爾發。（原著出版於 1996）
- 鄭明進（1987）：**圖畫書的認識**。載於施政廷主編：**認識兒童讀物插畫**（64-69 頁）。臺北：中華民國兒童文學學會。
- 鄭明進（譯）（1995）：**10 個人快樂的搬家**。（安野光雅著：*10 人のゆかいなひっこし*）。臺北：英文漢聲。（原著出版於 1981）
- 謝依玲（譯）（2018）：**我是什麼？**。（MARUTAN 著：*な～に？*）。臺北：小魯文化。（原著出版於 2004）
- 鍾文音（譯）（2015）：**貝克的紐約**。（K. Jakobsen 著：*My New York*）。臺北：遠流。（原著出版於 2003）
- 豐子愷（2013）：**影印版豐子愷漫畫集 2：子愷畫集**。北京：海豚。
- 蘇振明（2002）：**圖畫書的定義與要素**。載於徐素霞主編：**臺灣兒童圖畫書導賞**（13-15 頁）。臺北：國立臺灣藝

術教育館。

- 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.
- Baylor B. (1986). *HAWK, I'm your brother*. New York: Aladdin.
- Bondy S.A. & Frost A.L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1-19.
- Doonan J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Great Britian: Short Run Press, Exeter.
- Dwight L., & Cheltenham Elementary School. (1991). *We are all alike, we are all different*. New York: Scholastic.
- Emberley B. & Emberley E.d. (2005). *Drummer Hoff*. New York: Simon & Schuster.
- Francesca F. (2003). *Good Night, Teddy*. USA: B.E.S. Publishing.
- Ganz, J. B., Davis, J. L., Lund, E. M., Goodwyn, F. D., & Simpson, R. L. (2012). Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 406-418.
- Goble P. (1993). *The girl who loved wild horses*. New York:

Aladdin Paperbacks.

- Gombrich (1995). *The story of art* (14th ed.). London, England: Phaidon.
- Istvan B. (1998). *Zoom*. London: Puffin Books.
- Lobel A. (2006). *On Market Street*. New York : Greenwillow Books .
- Jonas A. (1990). *Round trip*. San Diego, California: Harcourt School.
- Jae-Soo Liu; Dong Il Sheen (2002). *Yellow umbrella*. San Diego: Kane Miller Book Pub.
- Lois B., Susan B., Daphne P. & Claire H. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Twice-Exceptional Learner*, 38(4), 206-214.
- Messenger, N. (1992). *Making Faces*. England, U.K.: DK CHILDREN.
- Pariser D. (1981). Nadia's drawings: Theorizing about an autistic child's phenomenal ability. *Studies in Art Education*, 22(2), 20-31.
- Robert F. (2004). *Find a face*. San Francisco: Chronicle Books.
- Rosenblatt, P. C. (1994). *Metaphors of family systems theory: Toward new constructions*. Guilford Press.
- Ropar D. & Mitchell P. (2002). Shape and constancy in

autismaaaaaaa: The role of prior knowledge and perspective cues. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 647-653.

Salisbury, M. (2007). *Play pen: New Children's book illustraiton*. London: Laurence King.

Sheppard E., Ropar D., & Mitchell P. (2007). The impact of meaning and dimensionality on copying accuracy in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1913-1924.

Underwood D. (2010). *The Quiet Book*. USA: Houghton Mifflin.

Weiss D.G. (1995). *What a wonderful world*. USA: Atheneum Books for Young Readers.

Wiesner D. (1991). *Free fall*. New York: Harper Collins.

第七章：運用繪本教學於雙重特殊需求學生的
美術才能培育

第八章 聽見聲音 看見需求—為聽覺障礙資優學生學習需求發聲

廖盈絮¹、郭靜姿²

¹ 國立臺灣師範大學特殊教育學系博士候選人

² 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

【摘要】

本研究採用質性研究取向之個案研究方式，以半結構式訪談，深入了解三位聽覺障礙資優學生在優勢能力發展、弱勢能力改善、區分性教學、情意與心理環境、物理環境等面向的狀況。研究結果顯示，獲得充分發展優勢的機會、擁有提升弱勢的墊腳石、接受豐富兼顧優勢與弱勢的區分性教學、擁有可以互相扶持與激勵之同儕、充實的物理環境對於學生的助益很大。本研究根據研究結論，提出若干建議。

壹、緒論

美國 Javits Grants 研究經費創立於 1988 年，目的在支持具有優秀才能的學生在美國學校的發展，也是美國資優教育學界唯一來自聯邦政府的補助經費。2015 年在 10 個研究案中有 8 個研究案均是補助身心障礙與社經地位文化不利的雙重特殊需求學生的計畫（任恩儀，2015），顯示近

年美國資優教育關注的焦點在雙重特殊需求學生身上。1970年前雙重特殊需求學生的服務提供，是由資優教育與身心障礙教育分開服務（Leggett, Shea, & Wilson, 2010）。一直到2015年，Pereira、Knotts和Roberts（2015）的調查研究，發現美國僅有三個州（包括科羅拉多州、賓州、北卡羅納州）針對雙重特殊需求學生提供完整定義；而有12個州將雙重特殊需求學生納入特殊教育或資優教育的立法中（美國將資優教育從特殊教育中劃分出來，有別於臺灣將資優教育納入特殊教育範疇），有7個州為雙重特殊需求學生制訂政策，僅有5個州同時把雙重特殊需求學生納入該州的政策與立法範疇中。雙重特殊需求學生的教育在美國逐漸受到重視，然而在政策制訂或為其立法的層次各州執行的比例仍不到三成，但是他山之石仍值得效法。

我國對於兼具資優與身心障礙特質學生的重視，在1995年全國資優教育會議將「特定族群資優教育」列為重點議題後獲得關注；並於1997年在修訂之特殊教育法第29條中第一次正式入法，而成為資優教育白皮書中推動的重要項目。近來，特殊教育法於2009年再次修定後，明訂身心障礙及社經不利資優學生得視需要調整評量工具及程序，由此可知臺灣弱勢群體資優生的發現、鑑定與輔導，已正式受到法律保障。

然而，雙重特殊需求學生因其資優與身心障礙特質的遮蔽效應（masking effect），優勢能力與弱勢能力相互影響，沒有一個典型的樣貌（Baldwin, Baum, Pereles, & Hughes, 2015）。國內研究發現，在多數縣市雙重特殊需求學生佔縣市資優學生的比例低於理論所推估的3%至5%；郭靜姿等（2020）也發現身心障礙資賦優異學生佔全體身心障礙

學生總人數的比例不到 0.5%，占全體資賦優異學生總人數的比例 1.34%（郭靜姿等人，2010、2020）。依據 108 學年度教育部特教通報網的統計，我國身心障礙資優學生之身心障礙類別以自閉症為最多（佔了六成四），情緒行為障礙、聽覺障礙次之（郭靜姿，2020）。

在如何提供服務以滿足雙重特殊需求學生的學習需求方面，國內外學者皆主張應兼顧優勢發展與弱勢協助，來提供雙重特殊需求學生之教育服務（張正芬、陳美芳，2009；郭靜姿，2006；鄒小蘭、盧台華，2015；鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014；Baum, 2009; Reis et al., 2014）。本研究擬先從 Baum（2009）的雙重特殊需求學生才能發展模式的五大面向，了解聽覺障礙資優生之學習需求，也提供教育系統如何回應其優勢與限制之參考。

貳、研究目的

本研究透過個別訪談方式，訪問三位聽覺障礙資優學生目前在優勢能力發展、弱勢能力改善、區分性教學、情意與心理環境、物理環境等面向的狀況。研究目的為：

1. 了解研究對象之優勢才能發展與弱勢能力改善現況。
2. 了解研究對象接受兼具優弱勢需求之區分性教學。
3. 了解研究對象之人際關係與心理環境狀況。
4. 了解研究對象之物理環境狀況。

參、文獻探討

一、聽覺障礙資優學生特質與需求

雙重特殊需求學生的特質就像利刃的二面，可以強身也可以傷身，可被視為正向卻可視為負向。國外研究認為正向與負向特質的交互作用的結果，致使雙重特殊學生出現以下特質：(1) 雖具某些方面的優越能力，但卻因身心的障礙而造成很大的內在能力落差；(2) 因成就低下，加上完美主義心理的趨使，產生很大的挫折感；(3) 雖有高抱負，但較少被期望有成就，故形成明顯的內在衝突；(4) 因同時缺乏資優同儕與障礙同儕，而導致社交適應困難；(5) 動機與毅力雖強，但生理上的限制導致精神疲憊；(6) 冀求獨立，因生理的阻礙而發展出創造性問題解決方式；(7) 敏感但易自我批判，造成自我觀念薄弱；(8) 有高度生涯抱負及企圖心，但發展卻因障礙而受限，所以感覺被排斥 (Mullet & Rinn, 2015; Yewchuk & Lupart, 1993)。

資優與身心障礙特質的交互作用導致的遮蔽效應 (Baum, 1990; Brody & Mills, 1997; Moon & Reis, 2004; Morrison & Rizza, 2007; Neihart, 2008)，使資優與身心障礙特質相互拉扯使其無法發揮潛能。

資優聽障兒童有以下特質：1.成熟的閱讀能力；2.良好的記憶力；3.能快速地了解觀念；4.推理能力佳；5.學校的表現優異；6.廣泛的興趣；7.以非傳統方式獲得訊息；8.在日常情境運用問題解決能力 9.好的幽默感 10.高的直覺力；11.靈敏地解決問題；12.運用符號語言的能力(黃瑞珍, 1987; Yewchuk & Bibby, 1989; Willard-Holt, 2002)。另外，在個人情意特質與同儕間人際互動方面，許多關於傑出聽覺障礙

資優者的研究發現(王蕾雁、陳美芳, 2015; 吳美狄, 2006; 高敏惠, 1995; 張淑品, 1999; 蘇芳柳, 2001), 聽覺障礙資優學生的心理特質偏於正向, 包括強烈的成就動機、樂觀進取、有廣泛興趣與強烈好奇心、普遍接受障礙的事實(李佩憶, 2011)。然而, 各方面身心發展呈現不均衡、不同步發展的狀況, 學習表現深受情意特質影響, 可能對於個人的表現產生正面或負面的影響, 例如完美主義讓資優生堅持目標與追求卓越, 但也可能產生負向情緒與行為、阻礙個人發展, 甚至影響人際關係, 成為資優生痛苦與挫折的源頭(王淑蕓, 2009; 郭靜姿, 2000; Morelock, 1992; Silverman, 1993)。

進一步來說, 聽覺障礙資優學生會從人際互動的過程中, 覺察他人對自己不同的看法與期許, 進而改變自己的行為與想法(Cross, Coleman & Stewart, 1993); 差異知覺會讓具有資優特質的他們覺得與人不同, 因害怕陷入人際隔離而自我懷疑, 影響了其潛能發展與自我認定(Gross, 1998)。而國內的研究發現(林怡瑩, 2018), 身心障礙資優學生的自我認同低於一般資優學生, 可見其在此方面面臨情意發展的困難。

此外, 語言與聽力方面的障礙, 讓聽障資優兒童在語言發展可能有延遲的現象。國外研究顯示, 零歲至三歲是語言學習的黃金時期, 若在三歲前發生感音型聽損, 聽力損失將使幼兒難以聽取生活環境中的語言和聲音, 進而無法自然地習得語言, 成為語言發展遲緩的高危險群(Schow & Nerbonne, 2007); 由於早期聽覺經驗的缺乏, 將大大影響聽損兒童的詞彙發展(Kiese-Himmel, 2008; Sarant, Holt, Dowell, Rickards, & Blamey, 2009)。當出現聽覺之限制, 對

聽覺障礙資優學生最大的問題在於語言溝通方面。聽覺障礙資優學生溝通上常見的挑戰，來源包括學生本身（無法察覺、分辨或辨識話題；後設語言或會話能力弱）、訊息結構或內容（不熟悉或突然轉換話題）、說話者的語言（缺乏再次察覺、提出再次澄清的策略）、溝通環境（背景噪音大、過多的混響；低度照明）（林桂如、林郡儀，2017）。溝通常造成與人相處的挫折，聽覺障礙資優學生可能有下列社會心理適應的特質，包括溝通與社交孤立、自我概念低落、固執/自我中心等（王蘭青，2006；李毓貞，2006；曾景蘭，2006；張淑品，2011）。而事實上，突破語言溝通的藩籬後，其他的教育、學業、情緒、社會適應問題自然就可迎刃而解（林寶貴，2004；高敏惠，1995）。許多國內外的研究結果都做了最佳印證，這些研究皆提出，雖然聽障資優生因為聽覺的限制而導致口語能力表達不佳，但透過閱讀與書寫方式來進行學習，也能有良好的表現（何佩蓉，2020；高敏惠，1995；張淑品，2011；Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013）。

綜上所述，兼具資優與身心障礙特質的學生因其雙重特質的交互作用，或互斥互抗、或共榮共和，對於其在學校學習與生活適應等方面都產生極大的挑戰。Nicpon 等人（2011）指出，資優學生一般都會得到社會的讚揚，而身心障礙學生則多受人誤解或排擠，雙重特殊需求學生則受制於這兩種令人迷惑的經驗中，因此解決方法則是在學校生活方面，提供雙重特殊需求學生一個充分以優勢為基礎的學習方式。

二、雙重特殊需求學生才能發展模式

支持學生認知、情緒行為及社會互動發展、滿足聽覺障礙學生學習需求的因素包括：心理安全感、包容個體內在不同步發展的狀態、容許較一般同儕速度緩慢的發展期、師生及同儕間的正向關係，以及持續採優勢導向、才能發展的哲學觀、無障礙的校園環境設施、諮詢管道順暢（吳昆壽，2004；Baum, Schader, & Hébert, 2014; Yeseldyke & Christenson, 1987）。Baum(2009)在參與 Renzuli 團隊及全校性充實模式的運作後，提出一套適合用來提供雙重特殊需求學生之才能發展中心的模式 (Talent Centered Model)，包括挑戰性課程、區分性教學、特定補救課程、社會與情意支持、物理環境等五大面向，為一個可以相互作用之整合系統。挑戰性課程是針對學習優勢與學習方式的強項來學習，並給予必要的支持；區分性教學是兼顧學生的進階認知能力，加上因其障礙造成的學業與社會挑戰，給予學生機會發展他們的技能及天分；特定補救課程是指提供雙重特殊需求學生適當的補救支援，使用他們的天分去設計發展獨特的學習補償策略；社會與情意支持是指以雙重特殊需求學生容易遇到的四大危機，包含鑑定、方案、認同與接納等，作為提供情緒支持的基礎，提供談論自己感受、學習自我倡導等；物理環境是指提供讓他們能提升專注力、並維持學習步調，考量物理空間、學生學習速度，以及一些輔具的協助等因素。

本研究擬從 Baum (2009) 提出的雙重特殊需求學生才能發展模式之五大面向，來設計訪談大綱，以了解聽覺障礙資優學生的學習需求被滿足的狀況，聽見他們的聲音，看見他們的需要。

肆、研究方法

一、研究設計與方法

本研究旨在探究聽障資優生的學習需求與其所接受教育服務之感受度，惟聽障資優生的出現率較低，不適合進行需要大量調查資料的量化研究，因個案研究重視案例的獨特性與特定的環境脈絡之互動和配合(詹盛如等人，2013)，故研究者採用質性研究取向之個案研究，以半結構的訪談為資料蒐集的主要方法。

二、研究對象

本研究對象為通過鑑定之聽覺障礙與資優的特殊需求學生，因該類學生本來就不多，探求不易，經多方探詢之後，選取三位個案學生（如表 8-1）為對象來源。

表 8-1

個案背景資料

學生代碼	性別	教育階段/ 年級	資優類別	現有特教服務
S1	女	高中三年級	學術性向 (數理類)	身心障礙與 資優資源班
S2	男	國中一年級	學術性向 (數理類)	身心障礙與 資優資源班
S3	女	國小六年級	一般智能	聽語障礙巡迴輔導班 與資優資源班

三、研究工具

本研究之半結構訪談大綱參照 Baum (2009) 的身心障礙資賦優異雙重特需學生的才能本位模式，初步邀集三名專家學者擬題後，再次請專家學者進行內容效度評估，刪除不適合的題目與增列雙重特需學生對教育期待的子題，故訪談大綱擬訂五個向度：發展優勢、改善弱勢（障礙）、區分性教學（是否具兼顧優弱勢需求）、情意（人際關係與心理環境）、與物理環境，目的在了解雙重特殊需求學生目前接受的服務是否滿足其學習需求（郭靜姿，2020）。

四、資料處理與分析

本訪談錄音經轉譯成逐字稿，請受訪者檢閱無誤後，採用 Bogdan 和 Biklen (2007) 提出的分析歸納法（引自紐文英，2014），以 Baum (2009) 的雙重特殊需求學生才能本位模式五個面向進行歸納分析。

此外，為提升可信性與可遷移性的研究品質（Linclon & Guba, 1985；引自紐文英，2014），請研究參與者協助檢核訪談資料，請協同研究者進行一致性檢核等方式提高可信性；而可遷移性則將研究參與者在互動中的聲音、感受、動機與情境脈絡加以描繪，以利研究結果的分享與類化。

受訪者身分與質性分析代碼，學生與父母，別以「S」、「M」或「F」代稱；再加上日期作區辨。

伍、結果與討論

以下分為五個面向分析訪談三位聽障資優生之結果。

一、發展優勢

（一）優勢領域

我自認為最厲害的大概是英文跟生物，英文我有免修了，生物這方面...我還是蠻想要參加競賽的（S1_20200723）。

覺得自己數學運算能力特別強，理解能力也不錯（S2_20200813）。

我還算蠻喜歡畫畫的；另外，我很喜歡生物（S3_20210429）。

本研究中的三位訪談對象，生物方面表現優異的為S1、S3，數學方面表現優異的為S2。

特別的是，S1 在英文方面的優異表現已達免修，相較於過去對於聽障生語文表達的研究，包含因缺乏充足聲音回饋，而無法自然習得語言、導致詞彙發展遲緩等有些不同（Kiese- Himmel, 2008; Sarant, Holt, Dowell, Rickards & Blamey, 2009; Schow & Nerbonne, 2007; Willard-Holt, Weber, Morrison & Horgan, 2013），此部分也和 Yewchuk 與 Lupart（1993）認為聽障資優生的正向特質會與其負向特質交互作用，進而產生相互削減的結果，使得在口語表達表現上是有所限制的綜合分析研究的結果不同。

為此，特別訪談 S1 的父母，試圖找出其英文語言表達流暢的關鍵。該生父母除了積極地尋找資源安排語言方面的早療外，也讓 S1 就讀就住家附近的雙語幼稚園，提供雙語環境與刺激。如此強大的家庭支持造就 S1 大放異彩的英文語言表現，家庭正向的教養態度成為孩子成長重要的養分與關鍵，此結果與李佩憶（2011）、何佩蓉（2020）、蘇芳柳（2001）、高敏惠（1995）的研究發現相似。

一般學齡前的孩子，在語言治療機構了不起一個禮拜一個小時，大概能排到一個機構一個小時已經很了不起了，就(居住地)附近能夠找到的資源，我們就盡量去找、去排，那就是帶著他去做，他的教學方式不一樣就有不同的教學刺激。英文的部分，因為我們家隔壁就是一個美語幼稚園，就送進去，剛好那個環境，暑假有空也會幫他排一些外面的英語會話班，盡量就是挑外師的，盡量有機會讓他接觸英語環境，就這樣慢慢練（F1_20200723）。

此外，S1 媽媽也提到他們善用圖書館的社會資源，提供 S1 大量閱讀書籍的機會，也不干涉 S1 選書的自由與意願。

外語書全部都在文化中心這邊，那時候我們住比較遠，但還是每個禮拜都去，只要S1看完就去借，然後我們每一次借都是幾十本，然後在借閱書籍的時候S1可以盡量挑，他想挑什麼都隨便他。就擺在我們客廳的角落，那就是她無聊、隨時想看都可以看，我們不禁止他看哪一本（M1_20200723）。

（二）期望能增進優勢的支持

1. 增加專題研究課程、跨領域修課

由於 S1 取得英文免修的資格，所以希望能夠在免修的節數中加入自己興趣領域的專題研究，而且希望是跨領域的探究。

可能可以再安排每個禮拜1至2節課專題研究，然後那2節課就是資優班上是你對哪個科目最有興趣，就針對那個科目繼續鑽研。然後我覺得自己也可以不用侷限在數學、物理或化學，可能有一些像是公衛、社會科學的東西（S1_20200723）。

2. 建立有老師帶領的讀書會，準備生物奧林匹亞競賽

S1 為高中數理資優班學生，同時具有參與生物奧林匹

亞競賽的參賽資格，但是由於參賽準備度不夠，未能拿下佳績，覺得十分地扼腕。因此，才希望可以成立校內準備生物奧林匹亞競賽的讀書會，在老師的帶領下，透過與其他校內選手一起思考、討論，互相激盪出新的議題或方向，充分地迎接生物奧林匹亞競賽。

我能夠想到最有效的應該還是跟同學或是老師組一個像是讀書會，然後每個禮拜固定聚會，然後老師可能就引導大家，就是念一點書、討論一點東西、或是查一些資料。程度差不多的學生一起討論幫助應該會很大（S1_20200723）。

類似的概念如同游森棚(2009)任教於建中資優班時，在競賽的前半個月，讓學生利用下午的時間討論他一早給予的作業，以及進行新理論的研讀，包括歷屆試題、各個老師編的講義、他自己編的講義和試題；目的是要給學生空間和時間，只要聚在一起討論，這些學生進步的程度會指數成長。

3. 延伸與時事相關的議題

S3希望上課時，能夠加入一些與時事相關的議題，如COVID-19與疫苗研發等，進行加深加廣的探究與學習。

學校安排的課程還不錯，讓我們有很多方面的發展，老師也許在上課的時候可以多講一些關於時事的內容，可以讓大家對課程比較有興趣，也可以讓大家都了解現在發生什麼事情（S3_20210429）。

二、改善弱勢

(一) 弱勢領域

會有點習慣資優生就是超前的感覺，當發現某些科目比如說數學或物理，真的已經爛到一個不能看的地步，心裡的失落會比別人大，然後要再把那一科衝起來，就需要更用力，...心理方面那個坎會更高（S1_20200723）。

覺得能更好的地方是我的語文能力，尤其是英文，還是有很多地方不瞭解。因為英文很常會考聽力，那一種的我真的不太行（S2_20200813）。

我很不擅長英文，...可是我覺得我的語感沒有很好，所以沒辦法了解現在老師在上什麼，有時候因為趕進度、上比較快，或是不只講課本上的內容，可能還會其他方面的，所以有時候會覺得自己無法完全消化課本上的、老師講過的內容（S3_20210429）。

S2、S3 在英文學習出現挑戰，因為聽力受限而使得聽覺學習備感壓力，此部分與過去對於聽障生語文表達的研究結果一致（Kiese-Himmel, 2008; Schow & Nerbonne, 2007; Willard-Holt, Weber, Morrison & Horgan, 2013; Yewchuk & Lupart, 1993）。相反地，S1 則在數學和物理等領域的學習上出現困難，因為對於自己資優生的光環習以為常，面對這些挫折時，那種心理起伏的百轉千迴，十足印證最大的

敵人是自己這句話。

（二）克服弱勢

面對這些弱勢，本研究的三位對象在自身特質、學校支持下，啟動持續逆轉勝的開端。

1. 段考前跨班開放學生提問時間

S1 提到他的弱勢在數學與物理，但是學校提供學生於段考前，可以跨班開放提問時間，亦即能將問題向非原班任課教師詢問，藉此接觸不同教學風格的任課教師以及多元的解題策略，開啟學生思考的關鍵。

我的數學跟物理一直都沒有很強，...可以透過輔導，因為像我們學校段考前會安排一位與任課不同的老師，每個老師負責一段指導時間，大家就可以拿問題去問。我們可以問到問題，然後也可以接觸到不一樣的老師。...這樣可能某些老師講的方式我們就是聽不懂，另外的老師就特別合拍，所以我覺得這個輔導制度還不錯（S1_20200723）。

2. 學習策略的提供

S2 與 S3 皆分別接受學習策略教導，包括理解策略中的預測上下文(S2)、組織策略中的關鍵字(S3)等，來協助自己克服障礙。

（1）理解策略

我記得有老師教我，可以先去...就是先知道他可能
會說什麼等等的，或者用後面推測前面的
(S2_20200813)。

(2) 組織策略

當下會自己用筆很快的把它記下來，或是隨手記
一下重點，就是先寫幾個關鍵字(S3_20210429)。

3. 優勢幫助弱勢

S2 提到自己的優勢能夠成為弱勢的強力後盾，與雙重
特殊需求學生特質研究(Yewchuk & Lupart, 1993)的「共
榮共和」交互作用類型不謀而合。也就是說，資優與身障
屬於共同陣線，掘長補短，不將障礙視為絕對的限制，運
用優勢找尋出路，進而造就雙贏。

我覺得我的數學運算能力比較幫助到我的聽力，
所以如果我聽得懂的話，一下子就知道他們在說
什麼(S2_20200813)。

三、區分性教學

由於聽覺障礙資優學生的優勢能力與弱勢能力需要
有發展與補強的機會，且因其異質性高之故，每個人的
教育需求不同，需要仰賴學校教育提供區分性的教學來
滿足其需求。雖然有些學生能證明他們是需要資賦優異
與身心障礙教育服務的，但是鮮少人能夠同時獲得此
二類服務(Newman, 2004)；然而，本研究的三位研究
參與者均獲得

此二類服務，且對於所接受的服務感到滿意，與 Newman (2004) 的研究發現有所不同。

(一) 資優課程與教學

本研究三位受訪對象對於資優班提供的多元課程感到非常滿意，充分引發自己想要進一步探索興趣領域的動機與想像，拓展自己觀看世界的視野，運用多元視角分析與批判時事議題，同時也給予揮灑創意的空間與彈性。

我對課程很滿意，從國中到現在。主要專注在生物科，還有基因工程，這算是我們國中的一個亮點，可以蓋很貴的實驗室，那時候國中生看就覺得很神奇，覺得自己一定要去用到那些器材，然後越看越覺得有趣 (S1_20200723)。

還不錯，說不上適不適合，但至少有助於我去分析時事議題，還有幫我交朋友 (S2_20200813)。

我覺得老師現在上的課程都很適合現在大家的興趣，或是大家對這個方面，就是會很有發揮的空間 (S3_20210429)。

(二) 資源班課程與教學

資源班主要提供特定補救的課程，從 S1、S2、S3 的訪談內容中，不難看出雙重特殊需求學生的高異質性。S1 的弱勢在數學與物理，透過資源班的媒合與安排，運用英文免修的時間進行單科的學科補救；S2 小學時常因情緒調控

策略不純熟，加上聽力缺損所造成與同儕之間溝通上的誤會，導致常與人發生衝突，因此當時接受一段時間的情緒、社會技巧等相關課程，來提升他面對溝通與壓力的調適策略效益。S3 則是接受聽語障巡迴輔導的服務，來提升他的英文聽力與英文口語表達的能力。

就是單科加強，因為我英文免修，所以我就把英文免修的時間，然後請...就是問老師，但是問的不是我的任課老師（S1_20200723）。

高中這邊有聯絡課輔，例如他要幫我們找數學老師，然後再去看那位老師的課表，詢問同意不同意（M1_20200723）。

好像都是關於交朋友的、跟情緒有關的，（對你來說，適合你嗎？對你有幫助嗎？）更加適合。因為我小時候（國小）情緒沒有很穩定，所以需要情緒教育去幫助我（S2_20200813）。

我從（國小）一年級開始就有上聽輔課，在每個禮拜的某一天的放學之後，會留在學校的輔導室的空間，然後會讓我們上一些課程，然後幫助我們這些有聽損的人可以跟上大家的進度。就是會有一些國語文的題目、給我聽英文，就會有一些聽力的部分、或是生活化的英文，訓練我聽這個部分。（問：老師提供的課程適合你嗎？）他會去補強我們比較不擅長的部分（S3_20210429）。

（三）普通班課程與教學

整體而言，受訪者對於普通班的課程與教學是喜歡的，但是 S3 對於回普通班上課時，常常無法上到原定的課程（如綜合活動領域課程），取而代之的是挪來進行語文的課程，追趕進度，S3 認為自己參與原定課程的時間被占用。

對於普通班的感受很OK（S1_20200723）。

我覺得是喜歡的（S2_20200813）。

班上的導師，因為他在國語課的時候沒有教完，就會挪用下午的課，但下午可能是綜合課或是社會課，也是班導上的，就會占用掉大部分的時間來上國語課，完全沒有上課，所以老師就會占用很多資優班同學的時間（S3_20210429）。

（四）期待開立新課程

S1 基於自己對於生物與醫學的濃厚興趣，期望能夠增加跨領域的課程；但是對於許多線上 Moocs 課程，希望提供指引可以迅速的且正確地找到適合難度與內容的課程。

S2、S3 都希望學校能多提供校外教學課程，S2 進一步希望天文相關的自然科學領域與校外觀測的實作課程。此結果與郭靜姿(2018)研究中，國小至高中之資優生對於資優教育的看法一致，有九成以上資優生喜歡校外教學。

1. 跨科融合

可能因為我自己對於生物還有醫學方面比較有興趣，所以我覺得說跨科融合這些東西，就是在數學、生物、或是地理，統計的時候可以帶一些公衛那些東西是可以討論的（S1_20200723）。

2. 線上課程選擇有難度

有時候你不知道誰講得會比較好，所以不知道要選哪一個，而且有的時候面對單一問題的時候，你很難知道我這個問題可能是這個模組的第三章，但我是從第一章看到第三章，才發現他沒有講到我需要的程度（S1_20200723）。

3. 天文課程

有點期待，讓我可以擴展視野，老師有帶我們去爬山，我們有帶望遠鏡去看星星，老師有教辨星，還有好多的（S2_20200813）。

4. 增加校外教學課程

像我們現在國小的時候很人都要補習，同學補得非常多，可能每天都是滿的，所以這樣就沒辦法再額外開課，就只能用學校每天三節課，所以沒辦法設計那麼多的課程。希望有一些實作的、或是一些實驗、自己去玩桌遊之類的，然後培養這方面的興趣（S3_20210429）。

四、人際互動與心理環境

(一) 結交到好朋友

求學階段中，三位受訪者都表達出交到好朋友的肯定與喜悅，可能是志同道合、興趣相投的，或是願意互相幫忙、兩肋插刀的，無論是哪一類型的朋友，都充分豐富了他們的心靈與學校生活。此研究結果與李佩憶（2011）相似，認為多數研究對象有扶持的同儕關係，不因自身障礙而影響同儕關係。

跟我預期的差不多快樂。我們班有一個就是一樣會關心時事，然後也對哲學蠻有興趣的，然後我們平常就可以討論一些事情，可以問一些奇怪觀點的問題，例如你對存在的觀點是什麼？可以討論這種自HIGH的話題（S1_20200723）。

同學們會幫助我，會和我好好相處，他們會主動借我，就像剛剛說的，會借我重點抄，有些人會看我需要，聽不太懂，重點沒有畫太多，就會主動借我重點：我也會主動去問他們可不可以借我重點（S2_20200813）。

在學校非常快樂，小學時每天上學就是很開心來到學校，然後人際關係的方面，我覺得我人緣還算不錯，就是可以做到跟大家都能當朋友，但在自己比較要好的朋友之外，會有其他一起同組不尷尬或討厭的情況，大都相處很愉快（S3_20210429）。

（二）因聽力造成溝通誤會

S2 國小時曾經因為缺乏信心，也怕會麻煩別人而不敢追問，習慣用猜的來臆測他人想法，而造成誤會。後來經過資源班社會技巧課程介入後，變得較能與人相處，也願意試著先了解他人的想法，同時讓他人了解自己意見的意願也提高許多。此研究結果，與聽覺障礙資優學生兼具有資優特質有關。當他們展現相較一般人更強的覺知、敏感度，以及將覺知轉換至認知與情緒的經驗裡的更強能力時，常導致自己傷痕累累而不願意與他人溝通或相處(王淑棻，2009；郭靜姿，2000；Morelock, 1992; Roeper, 1982; Silverman, 1993)，或是因情緒過度敏感而妨礙理性思考，導致和他人發生衝突。

（國小的時候）我的情緒很不穩定，...因為聽不清楚，所以有很多誤會。我記得有一次，朋友不要關門，我只是剛出來要（隨手）關門，結果他就誤會我故意關門，所以就吵起來了。（你用什麼方法避免誤會？）就是要做什麼，事先跟朋友說，...如果聽不清楚會再問。不過我也怕朋友不耐煩，所以大概只會問1-2次，或問其他不同的人。我覺得自己有變得比較好，至少願意去瞭解朋友，朋友也願意瞭解我；我之前是互相不瞭解，也不想去瞭解，現在比較好了，願意去互相瞭解，並且互相幫助、互相聊天，很好（S2_20200813）。

（三）在眾人面前無法坦露自我

S1 提到自己在需要分享個人生命經驗的課堂中，常常

出現分享意願不高的狀況。原因在於，自己生命經驗是非常私密的，不喜歡在眾人面前分享。

(在生命教育課，) 因為上課是靠分享經歷。我肯定也是有分享過幾次，但我不是那種喜歡把這種東西講出來的人，但是他會有個主題，因為我覺得那都很私人的東西，所以別人講什麼也忘了 (S1_20200723)。

(四) 配戴助聽器的外型受人嘲笑

S3 提到在國小中年級時，因為自己配戴助聽器的關係受到同儕訕笑，進而十分在意自己耳朵上與他人不同的外型。

戴在耳朵裡面的話就是會被發現有戴助聽器，然後就會被笑，或是有時候一直被講、覺得很麻煩，雖然有的沒有惡意，但是就會一直問你，就會遭受一些眼光，覺得怎麼會這樣子。大概一、二年級的時候，大家好像只會問不會笑；但到了三、四年級，就有一些男生開始有點幼稚，就是很討人厭的一直笑你，就覺得很麻煩、很討厭他；但是，到了五、六年級又有比較好，大家比較成熟，有些人會忽略這個東西，頂多開學認識的時候會問一下 (S3_20210429)。

S1 與 S3 均十分在意他人對於自己的看法，此點與其自我概念與認定有關。擁有資優特質的聽障資優生，其差

異知覺會讓他們覺得與人不同，當覺察他人對自己不同的看法與期許，進而改變自己的行為與想法，或因害怕陷入人際孤立中而開始自我懷疑（Cross, Coleman & Stewart, 1993; Gross, 1998）。

五、物理環境

在物理環境的部分，三位受試者認為目前設備是足夠的。進一步來說，S1 認為生物實驗室如果再升級一下會更好。

S3 則提出未來若能開發更符合 3C 時尚潮流的款式設計，同時也在自己的生涯規劃中，希望加入創新助聽器的專業中，減低他人對於聽障者的異樣眼光。S3 面對同儕接納態度的壓力，反而激發出積極的動機，想要逆轉大眾對於聽覺輔具的刻板印象，此結果與高敏惠（1995）的研究相似。

學校的設備其實都還蠻不錯的，除了就是覺得可以少一點這種資訊中心很夠了，然後生物實驗室可以在升級一下（S1_20200723）。

（目前學校設備與輔具）還可以（S2_20200813）。

目前（輔具）是足夠的，希望偽裝呈現在大家戴的藍芽耳機之類的、或是隱形，或是未來可能開發手術，希望直接植入在耳朵裡面，不會那麼明顯，因為大家對這個其實很敏感，而且我有看過一個漂亮的女生、但有戴助聽器，就會留長髮把它蓋住，就

是希望大家不要看到。小時候曾經想過，未來可以開發或是學習這方面，做更好的東西來幫助像我一樣的小孩（S3_20210429）。

陸、結論與建議

本研究採用質性研究取向之個案研究，以半結構的訪談為資料蒐集的主要方法，旨在探究三位聽障資優生的學習需求與其所接受教育服務之感受度，經過資料整理與分析，依據研究問題提出以下結論與建議。

一、結論

（一）獲得充分發展優勢的機會

三位研究參與者皆表示在求學過程中，學校所提供之課程讓他們獲得發展自己優勢的機會，包含在生物表現優異的 S1、S3，在數學表現優異的 S2。透過挑戰性課程的學習與潛能開發中，研究參與者進一步提出希望能增加專題研究課程、跨領域修課的機會，同時也能進行與時事相關的議題。此外，針對特定的生物奧林匹亞競賽，能與一起參賽的同學組成有老師帶領的讀書會，共同面對嚴峻的挑戰。

本研究也發現，家庭正向的教養態度成為聽覺障礙資優學生成長重要的養分與關鍵，為了提升 S1 的語言能力，讓其就讀家住家附近的雙語幼稚園，提供雙語環境與刺激，如此強大的家庭功能支持造就 S1 大放異彩的英文語言表現。

（二）擁有提升弱勢的墊腳石

S2、S3 在英文學習出現挑戰，因為聽力受限而使得聽覺學習備感壓力；S1 則在數學和物理等領域的學習上出現困難，因為對於自己資優生的光環習以為常，面對這些挫折時那種心理起伏的百轉千迴，常常綑綁自己。所幸，學校均大力提供提升弱勢的墊腳石，包含段考前跨班開放學生提問時間、學習策略的提供、以及運用自身優勢能力來協助克服弱勢等，運用優勢另覓出路，造就雙贏。

（三）接受豐富兼顧優勢與弱勢的區分性教學

三位研究參與者對於資優班提供的課程都很滿意，充分引發自己想要進一步探索興趣領域的動機與想像，運用多元視角分析與批判時事議題，同時也給予揮灑創意的空間與彈性。同時，對於普通班課程與教學的部分，受訪者對於普通班的課程與教學是喜歡的。

而研究參與者在資源班提供的特定補救課程中均獲得支持弱勢的機會，S1 的弱勢在數學與物理，透過資源班的媒合與安排，運用英文免修的時間進行單科的學科補救；S2 小學時常因情緒調控策略不純熟，加上聽力缺損所造成與同儕之間溝通上的誤會，導致常與人發生衝突，因此當時接受一段時間的情緒、社會技巧等相關課程，來提升他面對溝通與壓力的調適策略效益；S3 則是接受聽語障巡迴輔導的服務，來提升他的英文聽力與英文口語表達的能力。此外，研究參與者希望學校能多提供校外教學課程，S2 進一步希望天文相關的自然科學領域與校外觀測的實作課程。

（四）擁有可以互相扶持與激勵之同儕

求學階段中，三位研究參與者都擁有志同道合、興趣相投的朋友，豐富了他們的心靈與學校生活。

然而，研究參與者也均在學習過程中遭遇因聽力限制引發的溝通誤會、受到同學因自己佩戴助聽器外型的嘲笑，但是透過學校教育的支持介入與自我調適，開啟與同儕的正向溝通管道，逐漸凝聚一群擁有共同話題與興趣的朋友。

（五）充實的物理環境

三位受試者認為目前在物理環境的部分，設備是足夠的。S1 希望能升級生物實驗室；S3 希望加入創新助聽器的專業中，減低他人對於聽障者的異樣眼光。

整體而言，本研究發現，研究參與者在學校場域中，優勢與弱勢在區分性教學服務提供下，都有充分發展與提升的機會，唯仍提出一些增加優勢支持的方式，以及可能開設課程的方向；在心理與物理環境方面，即使曾經受到同儕因配戴助聽器的質疑與訕笑，或是受限聽力衍生的溝通誤會等，個案卻能透過自身優勢才能的表現獲得志同道合的朋友，以及形塑激勵自己未來能致力於開發聽覺輔具的強大動機。

二、建議

（一）依據聽覺障礙資優生優弱勢之需求提供服務

本研究提供教育系統如何回應聽障資優生優勢發展與弱勢補救需求之參考，從 Baum (2009) 的才能發展模式了解聽覺障礙資優生之學習需求。建議學校對於雙重特殊需求學生的輔導應兼顧優勢發展與弱勢協助。

（二）增加跨領域並結合校外實作之課程

依據十二年國民基本教育課程綱要(教育部, 2014), 目前在國小至高中階段對於跨領域課程的安排皆有不同層次的著墨, 跨領域課程除了學科知識的統整, 更強調使學生在探究歷程中運用學科知識和技能實際解決問題。芬蘭新課綱 (Finnish National Agency for Education, 2016) 主要為培養有足夠能力面對未來生活世界挑戰的新世代, 站在傳統學科的基礎上, 強調跨領域與「現象為本的學習」(phenomenon-based project), 雙重特殊需求學生與普通學生相同, 都期望學校安排更多跨域及實作的課程。

參考文獻

- 王淑荼 (2009)：資優是一種恩賜，還是一種困擾——談資優生情意特質的正反面與輔導策略。《資優教育季刊》，113，26-35。
- 王蕾雁、陳美芳 (2015)：中學階段資優生與普通生樂觀傾向、自我效能與解釋型態之研究。《資優教育季刊》，134，23-36。
- 王蘭青 (2006)：國小普通班聽障學生社會技能之研究 (未出版)。國立高雄師範大學聽力學與語言治療研究所碩士論文，高雄。
- 何佩蓉 (2020)：追夢的勇氣—不一樣又如何聽覺障礙者之生涯歷程與才能發展及其成功經驗 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。
- 任恩儀 (2015)：美國近年資優教育重要研究專案的介紹

- 與研究重點分析。**資優教育論壇**，13，53-60。
- 李毓貞（2006）：聽覺障礙學生的社會心理問題與介入。**雄中學報**，9，165-174。
- 吳昆壽（2004）：資優障礙學生學校生態系統研究。**特殊教育與復健學報**，12，81-97。
- 吳美荻（2006）：追求超越的里程—聽障碩博士之求學歷程（未出版）。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。
- 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）。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。
- 林怡瑩（2018）：身心障礙資優學生之自我認同、學校適應與支持需求之關聯研究（未出版）。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，臺北。
- 林桂如、林郡儀（2017）：聽力圖上沒說的事—聽覺障礙學童的聽能表現。**特殊教育季刊**，145，1-7。
- 林寶貴（2004）：**溝通障礙：理論與實務**。臺北：心理。
- 高敏惠（1995）：成功聽障人士生涯歷程及其影響因素之探討。**特殊教育研究學刊**，12，217-233。
- 教育部（2014）：十二年國民基本教育課程綱要總綱。台北：教育部。
- 教育部（2020）：教育部國民及學前教育署加強推動身心障礙資賦優異學生之發掘與輔導方案。臺北：教育部。
- 郭靜姿（2000）：談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育季刊**，75，1-6。
- 郭靜姿（2006）：學前資優幼兒多元智能與問題解決能力

之充實教學研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC94-2511-S-003-003）。

郭靜姿、吳昆壽、王曼娜、劉貞宜、范成芳、陳彥璋、游健弘、黃楷茹、鄭綺瑩（2010）：**教育部資優教育行動方案子計畫一「資賦優異學生鑑定評量及安置要點訂定」98年度期末執行成果報告**。臺北：教育部。

郭靜姿、于曉平、蔡明富、林燁虹（2018）：**105-107年度教育部國民及學前教育署委託「研訂各教育階段資優學生追蹤輔導機制」計畫第二年報告**。臺北：國立臺灣師範大學特殊育學系。

郭靜姿、張書豪、廖釗君、陳錦雪、林燁虹、于曉平、蔡明富（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。

游森棚（2007）：**我的資優班**。臺北：寶瓶文化。

曾景蘭（2006）：**國中普通班聽覺障礙學生學校生活適應與情緒和行為表現研究**（未出版）。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，臺北。

張正芬、陳美芳（2009）：**亞斯柏格資優生之適性教育方案（II）**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 96-2614- S-003-002）。

張淑品（1999）：**傑出聽障人士成功因素之探討**。**資優教育季刊**，73，29-34。

張淑品（2011）：**就讀普通學校聽障學生的自我認同**。**特殊教育季刊**，118，62-69。

黃瑞珍（1987）：**資優的聽覺障礙學生**。**資優教育季刊**，21，5-9。

- 鈕文英 (2014)：質性研究方法與論文寫作。臺北：雙葉。
- 詹盛如、鄭瑞隆、李藹慈、洪志成、李奉儒、何粵東、蔡清田、王雅玄、陳玉樹、姜雅玲、廖俊儒、王順正、林玉瓊 (2013)：社會科學研究方法新論。臺北：五南。
- 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，132，13-28。
- 蘇芳柳 (2001)：聽覺障礙學生之學習適應研究 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，臺北。
- Baum, S. M. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC EC Digest, #E479). Retrieved from <http://www.teachervision.fen.com/special-education/gifted-education/5910.html>.
- 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.
- Baum, S. M., 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.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., Claire Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners :thejourney toward a sharedvision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.

- Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 282–296.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The school-based social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review, 16*(1), 37-40.
- Finnish National Agency for Education (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
- Gross, M. U. M. (1998). The “Me” behind the mask: Intellectually gifted students and search for identity. *Roeper Review, 20*(3),167-173.
- Kiese-Himmel, C. (2008). Receptive (aural) vocabularydevelopment inchildren with permanent bi lateral sensorineural hearing impairment. *Journal of Laryngology & Otology, 122*(5), 458.
- Leggett, D. G, Shea, I., & Wilson, J. A. (2010). Advocating for twice-exceptional students: An ethical obligation. *Research In the School, 17*(2), 1-10.
- Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice exceptionalstudents. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How should schools hold back America’s bightest students* (Vol. 2, pp.109-119). Iowa City: The University of Iowa, The

Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center
for Gifted Education and TalentDevelopment.

Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3),1, 11-15.

Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 57–76.

Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, mis-diagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*,37(4), 195–207.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 115–137). New York, NY: Springer.

Newman, T. M. (2004). Intervention work, but we need more! In T. M. Newman, & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 235-246). New York: Kluwer.

Nicpon, M. F., &Allmon, A., & Sieck, B., & Stinson, R.D. (2011). Empirical investigation of twice-xceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.

Pereira, N., Knotts, J. D., & Roberts, J. L. (2015). Current status of twice-exceptional students: A look at legislation and policy in the United States. *Gifted and Talented International*,30, 122–134.

- 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.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W., & Blamey, P. J. (2009). Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 14(2), 205-217.
- Schow, R. L., & Nerbonne, M. A. (2007). *Introduction to audiologic rehabilitation (5th)*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon. Silverman, L. K. (Ed.) (1993). *Counseling the gifted*. Denver, CO: Love.
- Willard-Holt, C. (2002). Hunting buried treasure: The twice-exceptional student. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 20-23.
- 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.
- Ysseldyke, J. & Christensen, S. (1987). Evaluating students' instructional environments. *Remedial and Special Education*, 8(3), 17-24.
- Yewchuk, C. R., & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. *Roeper Review*, 12(1), 42-48.

Yewchuk, 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*. Oxford, New York: Pergamon Press.

第八章：聽見聲音 看見需求
—為聽覺障礙資優學生學習需求發聲

第九章 融合思維下身心障礙美術才能優異學生資 源式藝術方案實踐歷程

賴盈秀

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士班研究生

【摘要】

特殊教育的目的，不只在發展身心障礙者的「失能」，還有優勢能力的「增能」。特殊群體如身心障礙的資優學生，可能基於種種不利因素而影響其資優與才能的發展（郭靜姿，2014）。爰此，筆者規劃「身心障礙美術才能優異學生資源式藝術方案」，在正式課程及假日充實課程中進行特教和美術老師共同備課、協同教學之資源式美術方案，由本計畫實施之歷程，以訪談法、作品前、後測的共識法，分析參與本計畫之身心障礙美術才能優異學生，在藝術成就、自我效能、動作機能、社會技巧等成效，討論藝術教師和特教老師協同教學及資源式運作模式之效益。

壹、緒言

障礙的名稱和類別是一種特殊教育工作者使用的符號，以利身心障礙學生的溝通、診療、研究與行政執行（蔡明

富、洪儷瑜，2005），然而「障礙類別」亦是一種分類的符號，是一種刻板印象的標籤，容易形成標記，造成他人產生負向知覺。

障礙者由於外顯的生理或心理現象，一般人容易先入為主，產生印記，對其協助也往往捨「能」就其「不能」。然而，Gindis（1999）認為，特殊教育的主要目的不是在著重障礙者的身心損傷，而是發展他們的長處，障礙生要通過回歸主流的方式達到正常化（引自張恆豪，2007）。

身心障礙者的教育問題不在身心障礙學生的特殊需要，而是能和一般人一起學習，目前台灣的融合教育推動有成，然而實施範疇多在普通教育與特殊教育的融合，鮮少擴及特殊教育與藝術才能教育的融合，爰此，研究者撰擬「身心障礙美術才能優異學生資源式美術方案」（以下簡稱本方案），在 108 及 109 學年度，實施正課抽離式及假日充實式不同課程模式，經由推動身心障礙美術才能優異學生資源方案的實踐歷程，探討雙重特殊需求學生在國教階段藝術才能教育中，面臨的困境與省思。

貳、名詞釋義

身心障礙美術才能優異學生指國教階段，有藝術天賦或潛在天賦的學生，未經藝術才能資優鑑定或美術班甄選，具有高認知能力並且至少有一種被確認的障礙，如身體障礙（例如腦麻或肢體障礙）或感覺缺陷（例如視力障礙，耳聾，聽力障礙）、學習障礙、情感障礙、行為障礙的天才兒童，如注意力缺陷過動症（Attention-Deficit Hyperactivity

Disorder，以下簡稱 ADHD）和高功能自閉症。

這類學生可能具有較高的綜合能力和較低的學業成績，或可能同時具有智力、藝術、視覺或音樂才能但存在社會和溝通缺陷，顯示「潛力和成就」之間的差異（Cash,1999），因此優勢和弱勢能力需要同時注意。

參、研究方法

有鑑於身心障礙美術才能優異學生優勢和弱勢能力需要同時服務，因其具備優異的美術能力，在國教階段可以進行加深、加廣的藝術課程，研究者撰擬「身心障礙美術才能優異學生資源式美術方案」（以下簡稱本方案），期望通過篩選的學生，在融合的原則下，以原班原校安置的資源班模式，以及假日外加方式，有別於美術專班與一般生的隔離形式，提供身心障礙美術才能優異學生優勢能力的特教服務，並在每次方案課程結束後，由特教老師及美術老師，觀察記錄學生、家長及老師的回饋，在計畫開始前及結束時，每位學生提供 6 幅畫作，由大學美術系教授及高中美術老師進行共識決的前測與後測，比較學生參與本計畫在藝術才能上的進步；此外，以質性研究方式，訪談參與計畫的家長及藝術老師，探討身心障礙兼具美術才能優異學生參與本方案後，優、弱勢能力的改變情形。

肆、「身心障礙美術才能優異學生資源式美術方案」

實踐歷程

以融合思維設計的「身心障礙美術才能優異學生資源式美術方案」，將篩選出的學生，採原校、原班安置的方式，結合特殊需求課程目標，以正式課程抽離式，及假日課程充實式提供美術優勢能力的服務，期能以優勢能力的增強，提升弱勢能力的不足，茲說明如下：

一、學生特質分析

本方案 108 及 109 學年度共有 13 位學生參與，來自臺中市 3 所國小、3 所國中、1 所普通高中及 1 所特殊學校高中部，其中自閉症輕度者有 5 位、ADHD 4 位、學障、聽障、腦麻、唐氏症各 1 位，他們對美術創作具有天份，其中有 6 位在參與前即有美術獲獎或參展經驗，有 7 位是臺中市政府教育局「身心障礙兼具美術才能學生實驗計畫」之學生，這 13 位學生由於障礙的限制，在學業、人際交往和溝通、情緒管理、肢體協調、智力、注意力等向度頗受限制。

二、共備會議及課程檢討會議

- (一) 共備會議：於每學期開學前一週召開共備會議，共 2 次。
- (二) 課程檢討會議：於每學期結束當週召開課程檢討會議，共二次。

三、上課時間

108 學年度以原班抽離式進行，平日每週五早修及第

一節課的抽離課程，2 所小學同步排課，以巡迴輔導模式，按照課表輪流到各校上課。

109 學年度，因為參與的學生更多，就讀的學校多達 6 校，以原本的巡迴輔導模式，需各校同步排課，執行不易，因此採取外加式充實課程，在寒假及學期中的週六和週日下午上課。文化創意產業課程則是二次假日課，學生集中上課，家長陪同。

四、上課教師

- (一) 有身心障礙學生教學經驗之藝術家。
- (二) 得國內外美術大獎之專業藝術家。
- (三) 原校特教老師。
- (四) 文化創意老師。

五、上課流程

108 學年度為每週原班抽離二節課，藝術家及特教老師協同上課，前 30 分鐘，特教老師主教並進行社會技巧課程；後 60 分鐘由美術老師上美術課，特教老師觀察記錄。

109 學年度為每週上課三節，合計 31 週，藝術家授課，特教老師協助及引導學生創作過程的社會技巧及人際互動情形，治療師有幾次社會技巧課程，家長須全程參與觀課，觀摩特教老師教學方式，並適時協助藝術家，引導學生連結生活經驗，擴充創作主題，特教老師觀察記錄。

六、課程規劃

以我與自己、我與家人、我與同學、我與學校、我與社

會、我與自然、我與未來等主題，進行藝術類、社會技巧類、創造力、職業教育等課程，如圖 9-1。

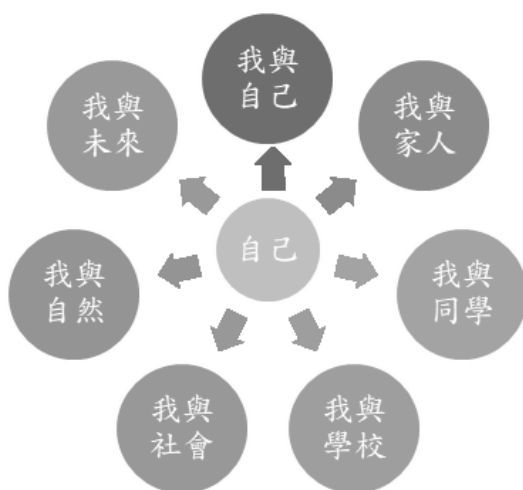


圖 9-1 「身心障礙美術才能優異學生資源式藝術方案」
七大單元

七、方案成果

(一) 畫展

於 2019 年 11 月及 12 月、2020 年 8 月在臺中國家歌劇院舉辦「身心障礙美術才能優異學生美術資源方案學生聯合美展」，獲多家媒體報導本方案內容及參展人 L、ZH、CH 的畫作風格。

(二) 獲獎

方案進行期間，L 生分別榮獲中華民國牙醫師公會全國聯合會徵畫比賽、學障協會徵畫比賽特優獎項；T 生榮獲文薈獎、樹人基金會春天畫展等獎項、Lin 生獲總統教育獎初選通過，靜待複選結果。

八、前測與後測

本計畫在 108 學年度第一學期結束時，將七位學生參與本計畫的前及後的作品，每人提供六幅，前期及後期各三幅，委託大學美術系及高中美術班專科教師進行質性評比，質性評語如表 9-1。

由上述專家對於參與的 7 位學生前測和後測的質性評語，可知參與計畫前，學生雖具備藝術優異潛質，但經過系統性的藝術主題教學訓練，在人物細節觀察、動作神情、線條筆觸、組織能力等，有明顯的進步。

表 9-1

身心障礙美術才能優異學生質性評分表

編號	評審 A	評審 B
1	<ol style="list-style-type: none">1. 作品表現自信而大膽，頗具魅力。2. 想像力頗高，有趣的轉化生活經驗為視覺圖像，作品細節豐富，意象強烈，引人入勝。3. 上色方式層次頗高，使畫面層次飽滿，質地厚重，具觸覺特質，令人印象深刻。4. 以高年級學生，可逐漸指導其觀察與描繪能力，強調其心手眼協調，以進入更成熟的創作發展階段。	作品的表現力及細緻度明顯成熟許多，在題材上也更多元，顯示小朋友在美術方面的執著與進步。

續表 9-1

身心障礙美術才能優異學生質性評分表

編號	評審 A	評審 B
2	<ol style="list-style-type: none"> 1.欠缺觀察力啟發，形象表現僵化。 2.表現缺乏自信，元素細小瑣碎，無畫面整體的概念。 	<p>畫幅加大了，內容也較多樣而豐富，021103 的作品以紫色為底，用粉彩揉出浪漫想像的氛圍，很符合幼小的心靈表現。</p>
3	<ol style="list-style-type: none"> 1.計畫前之作品，粗獷大膽，計畫後對畫面的控制能力及主題的詮釋表現都頗有掌控，視覺秩序的經營能力優異。 2.設計及攝影作品能簡潔俐落的掌握美感構成。 3.水果作品的觀察、技法表現均優。 4.若能將計畫前的大膽特質，融入現有能能力，其創作更可期待。 	<p>本來的畫面就充滿活潑及生命力，新作品 031101 畫面表現完整，線條活潑，攝影作品取景構圖都很成熟，他的學習多元而豐富。</p>
4	<ol style="list-style-type: none"> 1.計畫前的作品有大膽，材質感，但計畫後，上述的特質並未被開發延伸。 2.作品的想像及情感表達佳。 	<p>作者的作品從稚氣遊戲的成分中，蛻變為成熟的風格，藝術創作中，難能可貴地，是接觸各種不同創作媒材，又投入其中，成就一種樂趣。</p>
5	<ol style="list-style-type: none"> 1.以三年級學生而言，部分作品有超齡表現，令人印象深刻 2.相較計畫前，該生的表現能力及觀察，組織能力皆有明顯進步。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.從畫符尺寸及畫面的豐富度，可以知道小朋友在畫畫方面的進展及改變。 2.在 051103 作品內容的豐富性更可以看出，作者平時對人事物觀察的透徹。

續表 9-1

身心障礙美術才能優異學生質性評分表

編號	評審 A	評審 B
6	<ol style="list-style-type: none"> 1.有寫實細緻的企圖，但觀察不足，技巧生澀。 2.顯示有害怕犯錯的傾向。 	<p>偏愛粉紅的女孩色彩一再被表現出來，061102 的色彩習作，有助女孩對色彩及主題的轉變，061103 細膩的線條及筆觸，看起來很療癒。</p>
7	<ol style="list-style-type: none"> 1.參與計畫前後期的作品，觀察與描寫能力進步很多，人物動作及神情有更多細節。 2.能運用中間調色彩，組織更完整。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.從塗鴉及單一景物的描寫，轉變成一個完整主題的描寫，是這位小朋友明顯進步之處 2.071101 作品表現個人物不同穿著及表情，顯示作者對人物觀察入微的程度。

伍、研究討論

一、方案結果

本方案以學生為主體，向外擴展，與自己、家人、同學、學校、社會、自然、未來等主題發展，每個主題開始前由資源班老師協助提醒家長進行前置工作，如準備與主題相關的照片、和學生討論家庭旅遊或班級活動的回憶、曾經參與的社會活動，如買車票、去郵局、看電影等，或對未來生涯的規畫及生活的想像等，經由家長的參與，擴大學生自我探索的深度及對他人觀察的廣度，提升學生社會技巧、表達溝通、觀察同理他人的能力。

經由訪談學生的家長、老師，筆者發現參與方案的學生在以下方面有明顯進步：

（一）促進人際關係

參與本方案的學生，與家人、同學的人際關係明顯提升。如在主題「我和同學」單元時，L 生的壓克力畫是和喜歡的女同學一起開飛機，畫出和同學互動的想像，而同學也喜歡看他畫飛機，拉近了和同學的距離。

此外，T 生的母親配合第二學期的課程主題-我與社會，用寒假帶學生參觀九份老街、金瓜石礦廠遺址、參加民俗廟會等，增進了親子的感情（20200216T01）。

本方案的假日課程也促進學生與家庭的連結，由於上課須由家長接送及陪同，ZH 生因母親仍在住院，由阿姨陪伴，但下課後，他迫不及待與母親分享所學會並製作的貼圖（20200213ZH02）；Z 生由哥哥陪同一起學習，回家後用自己的畫作創造了更多貼圖送給家人，並教家人設計貼圖的方法，成為親子間的話題（20200213Z01）。

（二）情緒穩定

ZH 生的特教老師觀察到，ZH 生是情緒管理能力弱的學生，容易與老師或同學衝突，但他又是極其敏感的學生，很容易受到外界的波動，上課跑出室外是常有的事，平日累積了非常大的壓力，但是他從未用言語表達，在畫展開幕後，因為簽畫活動學生像個明星幫來賓簽名，所以學生焦慮、壓力的情緒等危險因子得到緩解，取而代之的是受到肯定和讚美的保護因子，開幕後一週在班上的學習狀況很穩定（20200103ZH02）。

（三）提升自我效能感

在參與方案的過程中，Z 生的母親觀察學生整個人的自信度和精神都大幅提升，尤其在畫展之後，她說只有自己有畫展，同學都沒有，覺得很有成就感（20200213Z02）。

L 生在別的學科領域學業成就低落，但是得知媒體報導他的畫作後，他覺得自己終於有了跟同學不一樣的優點（20191208L01），繪畫成為自我調節的機制，增強其復原能力，益加熱衷參與方案方案課程及課後美術課。

（四）提升弱勢能力

本方案在改善身心障礙美術才能優異學生弱勢能力成效如下：

1. 提升專注力：L 生在學科課程注意力只有 10-20 分鐘的現象，但在上本方案課程時，能專注 60 分鐘，且在下課時還不自覺，須老師提醒下課才停筆，特教老師以美術課的專注表現為例，引導 L 生在學科課時延長專注時間到 30 分鐘（20200213L02）。
2. 穩定情緒：T 生有情緒管理問題，容易與人言語摩擦，課程時亦曾發生與美術老師的衝突，當下特教老師及時介入引導，告訴 T 生老師生氣的原因，並類推到 T 生與同學人際互動的情境，提升其社會技巧能力（20191101T）。
3. 提升小肌肉功能：U 生因為先天性腦麻，手部肌肉不發達，本資源方案教師設計翻糖捏塑課程，製作麵包車，每個翻糖麵包只有 2 公分，手部肌肉靈活度有明顯進步。

4. 促進眼球細胞發展：U 生的視力因為先天發育未全，原本只有 0.2，因美術課程需顏色調製，刺激其眼睛辨色能力、視覺對焦能力，使其大幅進步，計劃期間視力檢測已可到 1.0（20191115U）。

（五）參與畫展的正向影響

ZH 生是情緒管理能力弱的學生，容易與老師或同學衝突，但他又是極其敏感的學生，很容易受到外界的波動，上課跑出室外是常有的事，平日累積了非常大的壓力，但是他從未用言語表達，ZH 生的特教老師觀察到，在畫展開幕後，因為簽畫活動學生像個明星幫來賓簽名，學生焦慮、壓力的情緒等危險因子得到緩解，取而代之的是受到肯定和讚美的保護因子，畫展開幕後一週在班上的學習狀況很穩定，老師希望能讓這樣的效果延續（20200103ZH02）。

T 生的母親則表示，雖然以前得獎時，也有參加過得獎作品展，但因為只有一幅作品參展，不像這次有多幅作品，而且有簽畫的活動，同學拿印有自己作品的畫卡給他簽名，他覺得很有成就感，非常肯定畫展對於提升學生自信的成效（20200216T02）。

（六）提升復原力

本計畫旨在以身心障礙美術才能優異學生的美術優勢能力及創造力的特殊需求課程，提升弱勢能力，如專注力、動作機能、社會技巧等，發現多元發展該類學生的優勢能力，有助於增加其復原力的保護因子，當身心障礙美術才能優異面對課業壓力或人際挫折情境等危險因子時，保護性因子成為其內在資源，協助身心障礙美術才能優異生發

展出健康的因應策略，免於高危險情境、慢性壓力、或長期嚴重創傷之影響，而成功適應並有正向能力的表現（賴盈秀,王欣宜 2020）。

（七）增進藝術才能

由二位專家質性評分表可看出，108 學年度參加質性評分的學生，在藝術才能的構圖、用色、創意、主題上，參加本計畫藝術課程加深加廣加速的媒材設計之後，表現更為精進，更能發揮資賦優異的潛質。

（八）生涯發展與職業試探

在「我與未來」單元中，L 生以機師自畫像明確表示自己想要成為畫家或飛機彩繪師；而 U 生則已在母親協助下，量產複製畫作、筆記本，並接受訂單，製作客製化商品。XU 生則以自己在特殊學校美工科的背景，畢業後往美術設計方向發展。

而 X 生希望成為廚師，在油畫作品中，以充滿個人風格的鮮明色塊，畫出一個自信的小廚師的自畫像。

由本方案研究結果可知，家庭的連結、同學與師長的參與、學校行政的支援、民間企業的贊助、教育主管機關的支持、藝文展演活動的舉辦，形成環環相扣的雙殊學生才能發展支持系統。

二、研究結果建議

本研究結果，對於身心障礙美術才能優異學生，建議教育主管機關依據特殊教育法中，對於特殊生優勢能力項目，開設「身心障礙學生美術資源方案」或「身心障礙美術

巡迴輔導班」，有別於集中式的美術班，具體作法建議如下：

（一）IEP 優勢能力的課程設計

以優勢能力方向，擬定自閉症學生 IEP 的教學策略，如藝術治療、藝術創造力、藝術鑑賞、加強藝術專業知能、強化藝術表現之技能、增進藝術鑑賞及創作之能力。

（二）資源式進行課程

由於集中式美術班學生過於均質化，班級型態特殊，較具封閉性，且同儕競爭性強，術科和學科壓力大，自閉症學生就讀其中，較難適應學習生態，亦難與同儕建立良好關係，以致於形成孤立狀態。

爰此，建議比照身心障礙資源班或巡迴輔導班方式，讓身心障礙美術才能優異學生的藝術才能教育採用資源式進行，平時在普通班，以抽離或外加方式開設「身心障礙學生美術資源方案」或「身心障礙美術巡迴輔導班」，更能落實融合教育的精神，讓身心障礙學生與一般生一起學習，並享有適性化的美術教育。

（三）藝術才能教師的巡迴服務

臺灣美術師資培育過程著重術科專業訓練，鮮少有增進特教教學知能的學程，對於身心障礙美術才能優異學生的潛力啟發和教學引導能力較為薄弱，致使這類學生不論在普通班級裡的美術課，或美術班裡的美術課都難以發揮實力，作品完成度低，少有機會在學校的海報設計、卡片設計等比賽獲選，更遑論代表學校參加全國學生美展。

因此，充實跨領域的專業師資，是重要的環節，為培育

藝術老師具備特教教學知能，提供身心障礙美術才能優異學生適性化的美術專業課程，建議開設「身心障礙美術才能優異美術教學學程」，培訓的師資得專任或兼任於各校開設之「身心障礙學生美術資源方案」或「身心障礙美術巡迴輔導班」，巡迴服務於相關學校。

（四）原校安置的需求

現行國小美術班採藝術才能法，為集中式專班，只有少數學校得以開辦，入學制度為有美術班的學校採聯合辦理但各自招考的模式，招考年級為國小二年級，因此考生經報考學校錄取後，需轉學至該校就讀美術班，學生需重新適應新的環境、新的同學、新的老師，還有新的上學路徑。

一般學生對於新的學習環境變化不見得願意接受，有的會放棄報到，身心障礙學生適應新環境的能力更弱，需要更長的時間與新環境、新老師和新同學磨合，因此建議政府另辦雙重特殊需求學生藝術才能甄選，通過的學生原校安置，以資源方案或巡迴輔導的模式進行，可和原本就熟悉學生的資源班老師和導師共同備課、協同教學，以學生為主體、以個別化教育精神為依歸，讓雙重特殊需求的學生在熟悉的人、事環境中，更穩定學習，達到適性揚才的教育目的。

（五）優勢能力的自立訓練

教育的訓練是未來生活能力的基礎，部分雙重特殊需求的學生在環境察覺及人際互動能力上較為薄弱，連帶影響求職就業的機會，但這類的學生，若能將優勢能力妥適

培養、訓練，以自立生活為目標，以發展優勢能力為導向，不但可建立學生的自信，實現適性揚才的教育願景，而學生更可具備未來的自立能力，努力不輟的故事可收激勵人心、啟發社會正向風氣之效，並可減少社會福利生活津貼的補助支出。

三、研究限制

（一）各校辦理整合不易

參與本研究的學生來自多所學校，由各校辦理會造成師資調配困難、各校鎖課不易、課室空間條件不一、畫材共用不易等問題，故第二期計畫在假日於校外進行。

（二）混齡教學藝術師資難尋

參與本計畫年齡層從國小三年級到高中三年級，混齡上課學生異質性大，復以障礙類別和程度複雜，有特教知能的藝術教師難尋。

（三）公部門經費申請無門

由於本計畫為跨校合作之區域型計畫，且計畫主持者非任職於學界之教師，難以申請中央或地方教育主管機關之經費補助，目前以民間贊助及私人自籌為主。

（四）上課場地難尋

第二期計畫在假日進行，由於是在外校上課，合適的場地難尋，目前是由計畫主持人無償提供私人場地，現為私人畫作收藏之藝廊，讓學生在藝術品中，得到境教陶冶、名家作品臨摹之效果。

(五) 上課時間較難一致

第二期計畫採假日外加式，易因學生各自的家庭活動、宗教聚會、家長工作型態、接送的問題等，而無法繼續參與本課程。

陸、結語

從障礙社會學的角度來看，Powell (2003) 認為，特教的標籤使特殊教育的學生被汙名化，被脫離正常人的生活而成為「障礙」。

在分類的光譜中，身心障礙美術才能優異的學生，具備了身心障礙與資賦優異的差異性，這類的學生，容易因障礙類別的刻板印象，被貼上障礙的標籤，而忽視了其天賦的藝術潛力。

目前臺灣的融合教育實施範疇多在普通教育與特殊教育的融合，鮮少擴及特殊教育與藝術才能教育的融合，就融合的精神而言，身心障礙者的教育問題不在身心障礙學生的特殊需要而是能和一般人一起學習，就賦權的角度來看，這樣的學生不但需要特殊教育以改善其障礙狀況，更需要充實的藝術才能教育以發展優異的能力，融合思維下身心障礙美術才能優異學生的資源式美術方案，結合美術專業課程培育及特教特殊需求訓練，原校安置減少適應問題，資源方式增加課程彈性，巡迴輔導穩定師資結構，正式課程進行減少接送舟車勞頓，教育主管機關擬定設置辦法，提升身心障礙美術才能優異學生優勢才能教育的能見

度。

期待台灣融合教育的下一步，可讓身心障礙美術才能優異學生，脫離身障標籤所帶來的框架，如璞玉般得以琢磨天賦的才能；有完善的美術資源方案的協助，創造經濟自立的無限可能！

柒、附錄

身心障礙兼具美術才能優異學生資源式美術方案上課照片



特教老師上社會技巧課程



攝影課在公園進行外拍課程



治療師上社會技巧課程



藝術老師在上課教室
(藝廊) 引導學生藝術鑑賞

第九章：融合思維下身障礙美術才能優異學生
資源式藝術方案實踐歷程



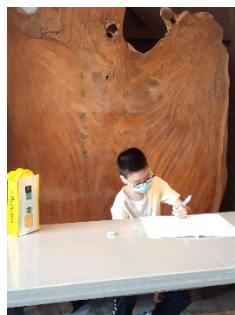
藝術老師指導孩子水彩技巧



菜攤車翻糖課程訓練創造力和觀察力



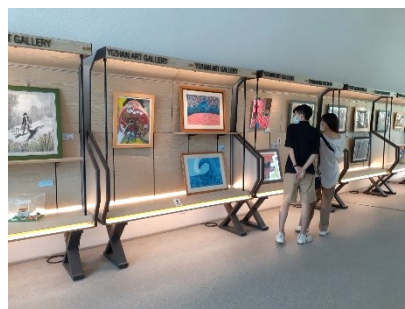
藝術老師進行創造力後測



學生進行創造力前測共識決評分



108 學年度本計畫成果發表會



108 學年度本計畫成果發表會

參考文獻

- 郭靜姿 (2014)：開發社會資本：輕度自閉症青年才能發展與支持系統建立。《資優教育季刊》，132，1-11。
- 詹文宏 (2000)：〈Vygotsky 的特殊教育理論對二十一世紀特殊教育開創新的願景〉。《特教園丁》，16(2)：45-47。
- 蔡明富、洪儷瑜 (2005)：還原「自閉症」標記真相？—不同標記與行為訊息對國小師生之知覺影響。《特殊教育研究學刊》，28，167-190。
- 張恆豪 (2007)：特殊教育與障礙社會學—一個理論的反省。《教育與社會研究》，13 (6)，71-94。
- 賴盈秀、王欣宜 (2020)：提升雙殊學生復原力之研究：以美術雙殊學生為例。發表於 2020 全國特殊教育教學實務學術研討會。高雄：高雄師範大學特殊教育中心。
- Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with Autism: The twice-exceptional learner : *Roepers Review*, 22(1), 22-27.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century, *Remedial and Special Education*, 20(6), 333-340.
- Powell, J. J. W. (2003). Constructing disability and social inequality early in the life course: The case of special education in Germany and the United States, *Disability Studies Quarterly*, 23(2), 57-75.

Vygotskaya, G. L. (1999). Vygotsky and problem of special education, *Remedial and Special Education*, 20(6), 330-332.

Vygotsky, L. S. (1995). Problemy defectologii [Problems of defectology]. Moscow: Prosvevschenis Press.

第九章：融合思維下身心障礙美術才能優異學生
資源式藝術方案實踐歷程

第十章 點一盞音樂之燭：視障音樂資優學生輔導 實例

張紀盈

臺北市仁愛國中音樂組長

【摘要】

在擔任國中音樂教師生涯中，親自見證到一位全盲學生，努力克服自身障礙，參與普通班級課程的過程。筆者曾陪伴她享受國中音樂藝術的美好，鼓勵她展現音樂資優的特質，並參與她在14歲時走向音樂發展的重要決定，因著這位學生，而開啟了另一種教學的視野。期盼藉由輔導過程的分享，對有類似需求的學習者有其參考意義。

壹、前言

筆者甫從臺灣師範大學音樂系畢業時，即被分發至一所設有音樂資優班的中學擔任音樂教師。當時懷著滿腔的抱負與使命，想讓在普通班學不起音樂的孩子學習音樂，想要讓已經接觸音樂的孩子愛音樂，還想提升已走在鑽研音樂路上的孩子更專精所學並保持熱情。隨著教學歲月的累積，自己已在數不清的樂曲聲中，與普通班學生分享各種音樂的美好，其中有些學生一直參加音樂性社團豐富個人的藝術生活，有些學生則轉往音樂專業方向發展；自己也陪伴過好幾屆音樂資優班的學生，在音樂比賽與大師班

的雕琢中，不斷的為音樂生命理想奮鬥。

貳、探討緣起 了解背景

有一年的春天，與友校小學音樂老師閒談中得知，有位盲生即將從小學畢業進入國中就讀。家長考量放棄臺北市盲生重點學校的國中，轉而申請進入學區內的國中就讀，由於學生住家在我所任教中學的學區內，因此，當學校接到教育局指示，將接辦臺北市盲生重點國中的相關業務時，自己其實已不覺意外。之後，學校開始在校園環境改善，準備迎接有特殊需求的視障生，當然也徵求有意願的老師接任導師與課程教師，我已有心理準備，於是主動接受學校配課，擔任該班的音樂老師，以適時支援該生音樂課程學習上的需要。

開學前，大致了解了個案的狀況。個案出生時為順產，四個月時發現異常，障礙原因為視網膜疾病，領有殘障手冊(重度視障)。小學二年級時，因一次玩滑溜梯摔傷，原本可看見形狀的視力變成只能看到光影。到國中時僅一眼有光感，另一眼無光感。以半年回診一次的方式，確保進一步惡化之防制。家庭小康和樂，一家四口，除了個案，還有父母及一個妹妹；父母皆從事保險業，父母親不僅非常關心及支持個案，教養方式亦頗為開放民主，對於事情的處理態度一致；有個小她6歲的妹妹，姊妹感情很好，也是喜歡學習音樂。從小在父母親的用心照顧下，學習的環境一直很順遂，學前階段分別在兩個國小附幼各有一年半的時間。小一就開始接受普通班與資源班服務。小學期間，在音樂課學習高音直笛和手風琴，課後學習鋼琴。在國中三年的學校生活，個案還是選擇接受普通班+資源班之特

教服務。

參、輔導經過 分析能力

記得剛見到個案時，她是個中等身高、身材清瘦且面貌秀氣，有著甜甜笑容的女孩。她在日常生活的情形，上下學由父母親輪流接送，放學時會自行到學校川堂等候。在生活自理能力上，能自行如廁，自己會從蒸飯箱裡拿便當，飲食亦可自理。在行動能力上，以手杖為輔具在校園行動。入學前曾接受定向訓練，故能自己前往常用的教室或辦公室。在人際關係能力上，個性較被動，不會主動找朋友聊天。在班上有幾個好朋友，常常一下課就會找她聊天。班上同學對她都很和善，有時看到她走過不熟悉的新環境或洗手台時，會拉她一下，協助她並增加她的安全感。開始進入國中學習生活後，藉由日復一日各種學習領域的課程，慢慢引導並開發她的學習潛力。個案對很多事情有高度興趣，學習態度專注認真，但自我要求高，對自己較無自信，常會覺得壓力大，學校及家庭都盡量多給予鼓勵及協助，輔導其自我肯定。

在一般學習能力的表現上，她的優勢能力如下：

- 一、個性溫和上進，對自我要求高。
- 二、因為小家庭，父母用心較多，互動也多，要求凡事積極主動。朝全方位學習發展，有妹妹為伍，生活充實而有趣。
- 三、家長支持度高，培養學生音樂及游泳的才藝，有請家教也會自己幫學生複習功課，與學校保持密切連

絡，提供良好建議及配合。希望學生能快樂學習，並主動請求老師或同學的協助。

- 四、會用舊有經驗來學習新事物，學習態度認真積極，學習動機高。
- 五、在認知能力表現：記憶力佳、語文理解良好。
- 六、在數學科學習上，會使用盲用算盤做計算。
- 七、在英語科學習上，從小在愛盲協會學習英文，英語的聽說讀寫能力佳。
- 八、在地理、生物科學習上，純文字的背誦沒有問題。
- 九、文史科目較數理科目優，語文能力為其學習優勢。
- 十、摸讀及打點字的速度快，有助於上課聽講、考卷及作業完成。
- 十一、音樂（鋼琴與手風琴）、游泳（曾代表學校參加臺北市市長盃游泳比賽）才能的潛力佳。

她的弱勢能力如下：

- 一、較易猶豫不決，沒有把握的事就不會輕易嘗試，對自己沒有自信。
- 二、對新事物會有害怕、排斥的心理。
- 三、容易粗心大意。
- 四、不敢主動表達自己的意見。
- 五、背誦能力強，但比較不知道活用所學。

- 六、在認知能力的學習上，抽象概念或圖形的理解較有困難。
- 七、在國文科的學習上，對於『同音異字』的不同字義有分辨上的困難，也缺乏大量閱讀的經驗。
- 八、在數學科學習上，抽象概念或圖形的理解較有困難。
- 九、在地理、生物科學習上，較不能活用，圖形部分的理解較有困難。
- 十、在生活科技、視覺藝術科學習上，遇到空間或立體設計的單元時會有困難。

肆、國中音樂 快樂課程

當時個案並不具備音樂資優學生的完整訓練，只知道個案喜歡音樂，在小學時即表現出音樂(鋼琴與手風琴)的優勢潛能，家長支持並培養音樂的才藝。考量到課堂上個案的特殊性，我在研擬該班的教學計畫時，就決定在技能的面向維持歌唱和中音直笛 2 個部分，其他則適時加入音樂常識的基本概念及鑑賞多元風格音樂的賞析課程。我除了調整部分授課內容外，在演唱與中音直笛演奏的探索學習上，則盡量使用口語、直笛譜和拉著個案的手去感覺運指的力量等方式同步進行；在介紹相關音樂常識時，盡量使用口語和書寫同步進行音樂欣賞課程進行時，我會適時以口語敘述影片中的圖像與樂器編製，輔助其情意的體會；在教學進行中，除了考量全班音樂學習的需要外，亦會隨時注意個案的吸收與反應。

可能因為個案在音樂上有較高的興趣，加上本身學習動機強烈，是個學習態度很好的學生。她幾乎是第一個進入教室，進到教室就坐在位置上摸摸點字書，先了解上課內容並預作預習。當我在音樂課堂上教導全班同學吹奏直笛演奏曲時，她會很快的摸讀點字譜，並將樂曲背誦下來，經常大家還在視譜演奏練習時，她已能完整吹奏且享受美好的樂音，成為全班很好的鼓勵與榜樣。在多元評量方面，由於個案在音樂課堂中能邊讀點字譜邊學習，也沒有聽力的問題，背誦能力又佳，在學習的過程中，經常能在班上示範演唱或演奏，成為同學很好的激勵與榜樣，因此演唱與演奏的評量結果，經常是班上同學中表現最好的；在進行樂理評量時，盡量以報讀的方式或口試代替筆試，確實瞭解其音樂概念的完整性。

伍、關鍵時刻 調整配合

藉著觀察個案在音樂課程的學習情形，發現到她逐漸顯現出音樂資優的特質與行為，部分觀察情形描述如下：

- 一、摸讀點字譜極為熟練。
- 二、學習直笛演奏表現優異，運氣、運舌、運指順暢自然，且很快速就能將曲譜背誦起來，記憶力極佳。
- 三、在演唱及演奏的表現上，都能表現出正確的音準與節奏，純熟自然的音樂線條，更優秀且值得肯定的是在唱奏的過程中，能隨時專注聆聽加以修正，讓音樂的表現有很好的質感美學。

四、除平日課堂的學習外，也樂意與同學分享她在課餘的鋼琴演奏學習，演奏時能以穩定的情緒將樂曲作完整的呈現，觸鍵能因風格展現的需要而變化出不同的音色，充分顯示出她內心藝術世界的豐富與熱情。

由於當時個人在學校還兼任音樂組長的職務、於是在一次平日都是由音樂資優班學生擔任表演者歡迎外賓的音樂會上，特地安排個案上台演奏一曲鋼琴曲，她彈的曲子雖不是很難，但充分表現出內心深處的熱情與美感，獲得與會來賓與師長的好評。由於她在音樂資優特質的發展愈來愈強烈，在國二升國三的暑假，特教老師來請教我，個案有朝音樂專業方向發展的意願，目前的程度如何？有機會成為音樂資優生嗎？要如何準備參加高中音樂資優班學生的甄選呢？當時，我還不是很清楚家長認知與準備的整體情形，也只能大略說出個案在音樂課時所表現出來的情形。很幸運的是，個案有一對很用心的父母親，她們先透過學校特教輔導老師，轉達了想要與我商討對談的請求。因此，在父母親與我充分溝通且有共識後，就建立了決定全力協助個案朝音樂資優鑑定之路邁進的目標，重要的輔導策略如下：

- 一、決定以豎琴和鋼琴做為音樂資優鑑定術科測驗時的主副修樂器項目，她在校外尋訪到一位很好的豎琴老師擔任指導老師，鋼琴繼續學習，視唱、聽寫、樂理等課程也是課後自行找老師上課。
- 二、在學校，由導師、輔導老師及我共同協助其高中音樂班入學之準備。由於需要增加練琴時間，每天安排

利用早自習或其他時間到音樂班的琴房練習鋼琴，練琴時間需先告知導師，特教老師帶個案到琴房後由我負責，練完琴再由特教老師帶回教室；另外也安排個案在寒假輔導期間，進入音樂班與音樂資優學生共同學習視唱、聽寫、樂理等專業課程。除了在音樂專業學習部份支援外，不定時在課堂上安排分享發表磨練上台的機會，並適時給予鼓勵與建議，提供額外相關的支援服務。在準備術科聯合測驗及甄選入學管道的過程中，隨時與家長保持良好的聯繫，協助個案順利完成高中音樂班入學的鑑定與安置。在高中音樂班就讀時，個案也得到很好的服務，不僅有段愉悅的高中音樂班生活，且順利進入大學音樂系學習，繼續朝音樂專業之路繼續發展。

陸、特殊需求 因材服務

由於全盲生有先天的限制，主要是靠聽覺及觸覺學習，我認為國中時期的學習環境是很重要的。大致要注意的情形有：

一、建置班級教室的相關輔具

在班級教室需要為盲生提供相關的輔具，例如盲用電腦、點字機、超點觸摸轉換器、印表機，讓平日一般學科的學習，可用點字寫筆記、考卷或是閱讀，以利做立即性的處理，也更能有利於學習。我所輔導的個案在入學前，特教老師已先了解其國小學校生活狀況，利用暑期甄選視障專長教師，並參加點字研習。特教老師亦先到盲生重點學

校或特殊學校參觀相關無障礙設施，特教組則依特教老師提出的設備需求，編列預算，請購執行審核通過的預算，學校各處室配合協助，必要時勻用校內經費，申請教師助理、申請視障輔具、建置視障資源中心、資源中心網路線、協助固定液晶螢幕及教室氣窗（防止電腦失竊），全力支援所需。將校園處室、到專科教室之電梯內外以及重要教室的外牆，皆設有對照的點字指示牌，以供學生辨識，協助其儘快融入學校生活。當時個案上課的座位固定於第一排靠窗牆壁，除旁邊放置盲用電腦點字機、印表機外，還加放一張課桌椅，可將體積較大的點字書及桌旁不常用之課本放置於其中，故座位範圍較一般同學大，有助於上課聽講、考卷及作業完成。除了教室位置用心規劃，在作業方式的調整上，試卷及作業以電腦打字或點字機取代書寫；聯絡簿由同學協助報讀。在評量方式的調整上，平日用電腦或點字機作答、口頭評量、點字試卷、調整考題、更改題型、加重比分及省略不答等多元做法，除確實瞭解學習成效外，亦增加其自信。

二、營造正向接納的班級氣氛

為協助個案有愉快的學習環境，可利用各種會議，如個案會議、IEP 會議、校務會議或其他各種會議舉辦各種特教宣導、提供輔導策略及相關建議給各任課老師參考、定期更新情境佈置，將特教理念融入生活教育。由於其障礙狀況影響普通班上課及生活，部分課程需彈性調整學習方式；也因作答速度較慢，所以測驗卷往往必須利用課餘時間補寫。導師可以在班上安排多位小義工，協助日常管理與發放點字考卷、批改測驗卷、登記成績等相關事宜，到各專科教室上課要經過不同的環境，到藝文領域的專科教

室還要到特教組借電梯卡，這都安排專任的小義工協助。除了一般課程外，亦協助安排該生選修適合的社團活動，遇到校外教學等彈性課程時，亦支援相關事宜，減輕該生對新事物會的害怕心理，增加對自己的安全感。

三、把握機會適時鼓勵展露其音樂資優特質

只要學生有音樂的優勢潛能，要能一直鼓勵孩子表現出音樂的優勢潛能，且盡量增加孩子展現機會並給予肯定。不論個案具不具備音樂資優學生的完整訓練，有些專業能力是可以累積的，非常需要家長的支持與培養。因此，如果已經與孩子達成共識，要往音樂資優的方向努力，家長就要建立培養孩子音樂才藝的態度與決心，同時主動取得學校特教團隊的理解，建立共同服務支持的環境默契，以隨時配合服務孩子的相關學習並提供額外的支援。

柒、教學省思

自己任教國中以來，最常接觸的是音樂資優班學生，他們對自己在音樂方面的挑戰，一直是以參加全國學生音樂比賽或國際音樂比賽或獨立開辦個人音樂會為目標。以目前國內的學習環境，假如一位普通班學生在國中時期，才決定要參加高中音樂資優班入學鑑定，能順利通過且進入就讀的學生實在是非常不容易，主要是因為演奏技巧的靈活紮實與聽力的敏銳訓練，都必須從小就開始開發培養。幸運的是我接觸到的個案聽力良好，只是未經過嚴謹且多音色具變化性的聽寫訓練；另一個幸運的是她背誦能力極佳，又具備閱讀點字譜的能力，在準備各種音樂作品的演

奏上，所花費的時間並不一定比視力正常的學生多；加上她從小在各樣的學習必須依靠手指去閱讀點字書或點字譜或相關資料圖形，因此觸覺比一般人敏銳，在撥奏豎琴與彈奏鋼琴的表現上，反而更能展現多種豐富的音色變化與微妙的音樂性和情感。

個案是自己第一次接觸到的全盲學生，當時她的音樂養成背景只是接受一般普通班的音樂教育，鋼琴的學習也只是以興趣的陶冶為主，後來決定要朝音樂資優發展，發現她不僅要克服自身的障礙，需要補足的面向實在很多。我認為導師與特教團隊的輔導策略是在安排個案未來彈性學習很重要的基礎，因此在學校的普通學科與同儕生活適應上，個案要能熟練使用相關輔具，幫助自己在各種學科的學習；與同儕的互動中，能學習表達自己各種的需求與善意，亦能表現出適當而正確的社交禮儀與技巧，磨練自己的人際智慧；在團體生活的溝通瞭解中，也要藉由學習探索，逐步發展自身的優勢能力，進而建立自信樂觀，尋找到更清楚的人生目標。

捌、建議與結語

特殊生安置在普通班就讀，對於一般學生的學習與生活經驗來說，是很寶貴又真實的生命服務；對於特殊生而言，則是很自然又激勵自己與團體生活同步的節奏體驗。看到特殊生不畏天生的障礙，努力克服困難、挑戰自我，發展優勢進而有點小小的成就與自信時，身為她周遭的任何一個人，都以參與這樣的生命轉化歷程而欣喜，並得到很大的激勵。他們需要更長遠的支持與陪伴，需要更精準

而有效度的協助。茲將個人在輔導過程中所思想到的種種，整理相關建議如下：

一、各縣市教育局應成立跨學習階段的雙重特教需求輔導團

目前各縣市教育局在各學習階段均有成立各學習領域的輔導團，如果能多成立一個雙重特教需求輔導團，邀請具備各領域資優班且有特教資格的教師擔任輔導員，輔導員每周定期開會，訪視一般學校的雙重特教需求辦理情形，接受一般學校的雙重特教需求學生輔導策略需求，辦理相關專業知能研習，讓學術界與親師生有機會對話，當家長與學生在平日遇到困難時，即能確實在需要上得到協助。

二、不定期辦理與相關盲人職業團體的交流互動機會

我所輔導的個案，得到專業的人士在不同學習階段的協助幫忙，才能讓個案在高中和大學階段順利進入音樂資優的領域學習，逐步實現自己的夢想。目前，她除了加強演奏技巧、不斷充實自我之外，也在師長的協助下，增加演奏機會，磨練上台的穩定，豐富與愛樂人士真實互動的經驗。我相信，每一個關心孩子成長教育的師長，當看到孩子能在社會上獨立生活並充滿自信時，內心必然感到安慰。因此，如果能建立校園與相關盲人職業團體的互動，讓盲生對於未來的社會環境不陌生，這是可以努力的方向。

一般人藉由視覺欣賞色彩，感受豐富的彩色世界；盲生則藉由心靈的眼目，感受多彩繽紛的世界。每一個生命，都至為寶貴；每一個生命之燭所綻放，都是最獨特的亮光。相信在臺灣的老師，皆願意張開智慧的眼，細心看顧學生；

第十章：點一盞音樂之燭：
視障音樂資優學生輔導實例

皆願意打開傾聽的耳，真誠回應學生，在學生的學習過程中，引領學生步伐、開創學生視野；我也相信藉由用心耕耘的老師，在臺灣的每一個孩子，必然能夠不因自己先天的障礙而氣餒，並且願意打開學習的眼目，面對自我、充實自我，大步向前實現夢想。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第 226-239 頁

第十章：點一盞音樂之燭：
視障音樂資優學生輔導實例

第十一章 譜一曲心靈的樂章：聽障音樂資優學生輔導實例

楊麗雪

臺北市南門國中音樂組長

【摘要】

本文旨在經驗分享，以供教師輔導類似個案時參考。內文首先簡要敘述個案小柔的家庭背景與聽障、音樂資優鑑定經過，接著呈現個案國中三年期間各項施測結果與學、術科學業成績表現，並根據個案輔導紀錄與個管資料綜合整理，敘述小柔自己與爸、媽、醫生、教學與輔導團隊師長們的心聲，帶領讀者從各個角度認識大家眼中的小柔。綜合上述，筆者歸納分析小柔的優、弱勢能力，進一步評估服務需求，再提出具體有效的教學策略及各年級輔導重點。最後呈現成效分析、教學省思與建議。

壹、相逢自是有緣

初見小柔是在國中音樂班資優鑑定的聽寫試場上，因為小柔的國小音樂班術科導師在報名時有向試務單位申請身心障礙特殊考場服務，希望小柔筆試聽寫試場座位能排在第一排正中央，筆者當時任音樂組長，負責音樂班資優鑑定試務，所以筆試當天特別關注小柔。她給我的第一印

象是長髮披肩、五官清秀、白白瘦瘦，一副討人喜歡的小女生模樣。

第二次見到小柔是她考上音樂班，帶著錄取通知單來報到時，我們開始第一次對話。從小柔的一舉一動看來，她還蠻活潑的，有問必答，且能侃侃而談，很有自己的想法，只是說話時有些發音不是那麼準確。整體來說，我很難將她的聽障與音樂資優連結在一起，後來透過與小柔媽媽電話訪談中得知：小柔雖然聽力不好，但牙牙學語時就喜歡哼唱與畫畫，所以四歲就讓她學習鋼琴與繪畫，後來鋼琴老師覺得小柔的音感、節奏感都很好，手指靈活、背譜又快，確有音樂天份，就建議媽媽讓她考國小音樂班。順利考上音樂班之後，開始學習大提琴，在國小音樂班學、術導師的持續教學、輔導下，以主修鋼琴、副修大提琴考上國中音樂班，從此與筆者結下三年的師生之緣。

貳、數字會說話

小柔在國中期間的各種評量紀錄與成績，可以讓大家对小柔有更進一步的認識，從數字中也透露著一些訊息：

- 一、96/10/16 小柔「國民中學智力測驗第三種」施測結果：語言領域百分等級 69，數學領域百分等級 49，總分百分等級 61，參照標準常模顯示小柔是中等智力。
- 二、97/10/01 小柔「學習態度測驗」施測結果：學習方法領域百分等級 70、學習計畫領域百分等級 85、學習習慣領域百分等級 85、學習環境領域百分等級 95、學習欲望領域百分等級 60、學習過程領域百分等級 70、準備

考試領域百分等級 80、考試技巧領域百分等級 80、學習態度領域百分等級 85，參照標準常模後發現：小柔在學習方法、學習計畫、學習習慣、學習環境、學習欲望、學習過程、準備考試、考試技巧、學習態度領域等的百分等級介於 60 至 95 之間，顯示在各領域間有明顯的落差，尤其『學習環境』領域百分等級高達 95，『學習欲望』領域百分等級只有 60。另學習計畫、學習習慣、學習態度等領域也達百分等級 85，可以推論配掛電子耳後小柔的聽力對學習應不會造成太大障礙。

三、98/04/15 小柔「多因素性向測驗」施測結果：語文推理百分等級 95、數學推理百分等級 71、語文+數學推理百分等級 91、機械推理百分等級 45、空間關係百分等級 89、抽象推理百分等級 80、錯別字百分等級 30、文法與修辭百分等級 83、知覺速度與確度百分等級 39。顯示小柔語文能力是強項，但卻容易寫錯別字，推論可能是她習慣在網路聊天室對談，打字為求迅速，很多字也就似是而非，真假難辨。

四、學業成績評量：七上學期成績平均為 80.38，在班級排名第 20。七下學期成績平均為 80.10，在班級排名第 18。八上學期成績平均為 79.89，在班級排名第 22。八下學期成績平均為 82.39，在班級排名第 19。九上學期成績平均為 85.34，在班級排名第 14。九下學期成績平均為 90.41，在班級排名第 10（班級人數 28 人）。顯示小柔學科成績大部份是中間偏後，到九年級則有明顯進步。

五、術科成績評量：七上術科成績平均為 82.5，在班級排

名第 23。七下術科成績平均為 83.5，在班級排名第 22。八上術科成績平均為 85.0，在班級排名第 11。八下術科成績平均為 82.1，在班級排名第 16。九上術科成績平均為 81.9，在班級排名第 18。九下術科成績平均為 80.9，在班級排名第 20。顯示小柔八年級想往術科發展，排名曾衝至中間偏前，但九年級決定把重心放在學科後，術科有下滑趨勢。

參、我們有話要說

為了讓大家從各面向認識小柔，根據小柔所有相關的輔導紀錄與個管資料綜合整理，且讓筆者帶大家還原情境，穿越時空回到當時，聽聽當事人小柔與身邊重要關係人的心聲：

一、小柔有話說

- (一) 我覺得自己算是幸福的，有愛我的爸媽，總是讓我有許多自主的空間，有疼我的老師，總是在各方面幫助我，有合得來的好朋友，總是有聊不完的話題。
- (二) 我很煩惱，不敢讓同學知道我的聽力不好，怕他們會在背後指指點點；我的數學程度不好，有時上課沒聽懂，不知道功課怎麼作；我沒有兄弟姐妹，放學後喜歡和同學電話聊天或傳簡訊，常常耽誤功課與練琴。
- (三) 我喜歡音樂，想彈琴給大家聽，也喜歡畫畫，想當

漫畫家，但我更喜歡小動物，希望將來可以當獸醫照顧流浪狗。我喜歡的事情很多，很難決定將來要走哪條路，所以有點徬徨，不知道高中要讀音樂班還是普通班好？

- (四) 我不喜歡老師對我說：「妳好棒喔！雖然耳朵是這樣的，還是表現得這麼好！」我希望大家把我當作一般人看待，希望老師用一般人的標準來要求我。

二、爸媽有話說

- (一) 小柔出生時，活潑可愛，一切都很正常，只是感覺她說話有些音會口齒不清，當時以為長大了發音自然就會標準，因此也就不以為意。直到小柔三歲時，有一天全家開車出遊，發現小柔坐在汽車後座卻聽不清楚前座爸爸與她的對話，經國泰醫院醫師診斷才知是患了先天性輕度聽力障礙，當下簡直是晴天霹靂，令我們難以接受。
- (二) 小柔是獨生女，從小缺乏玩伴，大部分的時間都是在練琴、塗鴉與閱讀故事書，有時想像力豐富，自得其樂，有時又感覺孤單，渴望朋友。她的聽障是我們心中永遠的痛，我們堅信「有愛無礙」，只有付出加倍的愛心、耐心，全心全意栽培她，希望能透過醫療、環境與教育彌補小柔的先天不足。
- (三) 感謝有助聽器輔助與懂她的老師一路支持鼓勵，才沒讓小柔的音樂天份埋沒，看著小柔專注彈琴

的模樣，優美琴音從她指間流出，我們感到很欣慰。

- (四) 音樂學習之路艱辛，尤其是有聽力障礙的小柔更是辛苦，每當她遇到瓶頸而氣餒時，我們除了安慰、支持、鼓勵外也愛莫能助，只有心疼與不捨。
- (五) 除了愛音樂，小柔也喜歡看課外書，愛畫畫、唱歌、跳舞，可以說興趣廣泛，所以高中是讀音樂班或普通班我們會支持與尊重她的決定，需要時再從旁提供意見。

三、醫生有話說

- (一) 小柔從小學三年級開始戴助聽器後，在一公尺內聽力與一般人幾乎沒有差異，小學六年級時更換為性能較好的耳掛式調頻助聽器後，適應得不錯，藉由輔具應該不至於影響學習，目前只需定期追蹤聽力，不需特別治療或服用藥物。
- (二) 在學理上，小柔的聽能狀況是會影響到音樂的表現，不過也因人而異，需要進一步評估。

四、學科老師有話說

- (一) 小柔熱心參與公眾事務，對於班級的康樂活動與班級競賽能積極參與。個性直率，講理、易溝通、不計仇。
- (二) 小柔有學習潛力、富正義感，具有感性的行為特質。有時較自我、過度敏感，不過情緒來得快也去得快。

- (三) 小柔八上學科學習不夠積極，尤其是數學，時有作業缺交或遲交。九年級各科有明顯進步。

五、術科老師有話說

- (一) 小柔經資優鑑定考試（音樂性向分數 134 分，術科平均 86.87 分）進入音樂班，音感好，視譜也快，七上聽寫曾是全班最高分，不過班上同學們學、術科表現皆優秀者大有人在，相較之下小柔學、術科都表現平平，容易造成學習挫折。
- (二) 小柔喜歡彈好聽的鋼琴曲，不喜歡彈技巧訓練的練習曲，所以彈自選曲時表現不錯，彈指定曲就會斷斷續續，缺乏自信心。
- (三) 小柔手小又沒有掌握放鬆技巧，彈奏八度和絃很吃力，彈沒多久就會手酸，所以漸漸不想練習鋼琴，以致七下鋼琴術科考試沒有通過。而僅選修一年的揚琴反而讓揚琴老師讚譽有加，相對有成就感多了，所以小柔八上改主修揚琴、副修鋼琴，同時換了鋼琴老師，給予較多的鼓勵，使小柔對音樂學習又有了動力。

六、巡迴輔導老師有話說

- (一) 小柔是一個活潑開朗的女孩，雖然父母寵愛有加，卻沒有獨生女的驕縱性格。外表清秀、有禮貌又充滿親和力，是一個讓人會想主動靠近的女孩。
- (二) 小柔音樂、語文能力佳，外表看不出障礙，但也因她是如此優秀與正常，她的特殊需求很容易就被

忽略。例如在小柔國小六年級時除了配戴助聽器外，班級內並沒有特別的介入，當時導師也沒有特別幫小柔安排靠近講桌的位置，經我與導師溝通後卻表示班上座位是用抽籤的，為了公平原則，無法破例。顯然小柔的特殊需求就這樣被忽略了。

- (三) 小柔不會因為自己的障礙而降低對自己的要求。她其實很堅強，渴望和正常人一樣，所以也想很努力證明自己的能力不差，如果大人或老師因為小柔的狀況而降低對她應有的期待與要求，會讓她覺得更挫折。
- (四) 小柔是一個非常有自己想法的孩子，如果老師只是憑著教師權威來要求小柔的話，她是不會服氣的。
- (五) 能輔導小柔這樣的孩子真的很幸運，因為在互動過程中，我們的關係並不只是師生，更像無話不談的朋友。所謂教學相長，小柔也讓我成長許多。輔導過程中她逐漸相信自己有力量可以決定並且完成自己想要做的事情，也很努力在接受自己的不完美。

肆、優勢及弱勢分析

綜合上述，小柔的優弱勢能力分析可以歸納如下：

一、優勢能力

- (一) 情緒管理佳，遇到問題會主動請教信任的大人。

- (二) 富想像力與創意。
- (三) 具同情心、愛心，特別愛護小動物。
- (四) 音樂學習能力佳，音感好、背譜快。

二、弱勢能力

- (一) 在吵雜環境下聽取較一般人困難，有些相似口形或相似頻率的音會有區辨錯誤的現象。
- (二) 時間管理能力不佳，常花太多時間與同學電話聊天、上網或傳簡訊，耽誤讀書與練琴，尤其是數學，缺乏自信，以致陷入考前緊張、考後懊惱的循環中。
- (三) 在意同學對自己的觀感，害怕別人知道自己有聽力障礙，有時上學會故意不帶電子耳，聽不清楚也不願意再問一次，影響學習成效。
- (四) 不喜歡做重複、單調、枯燥的事，所以練琴時會忽略練習曲等基本功的養成，只喜歡彈好聽的曲子。
- (五) 覺得自己的能力無法兼顧學、術科，為將來應往學科發展或音樂發展而徬徨，也不知道應該放棄哪邊，以致有時很沮喪，不能專心學習。

伍、服務需求評估

教學與輔導教師團隊根據小柔的優弱勢能力分析，評估她的需求後，提供適切的教育服務，旨在幫助小柔充分

發揮優勢潛能，降低弱勢造成的影響。

- 一、教師盡量為小柔提供較安靜的學習情境或較前排的座位，講課時對於相似口形或相似頻率的音，嘴型盡量誇張、清楚或放慢速度，或複述重要處，眼神並時時關注小柔是否能聽得懂。
- 二、老師盡量多給小柔正向積極的鼓勵，建立她的自信心，使她明白只要善用自己音感好、背譜快的優勢，持續努力必能迎頭趕上。讓小柔知道音樂學習是止於至善，重複練習雖然單調、枯燥，卻是達到完美琴音的必經之路。
- 三、老師盡量提供各項升學資訊，分析高中讀音樂班或普通班需具備的能力與將來可能的升學進路，讓小柔了解與其想太多擾亂學習情緒，還不如把握當下，先雙管齊下努力累積實力，待九年級再衡量哪一邊是自己真正喜歡的路，決定後全力以赴就不致後悔。
- 四、老師盡量提供時間管理的技巧，指導小柔學習、休息、娛樂等時間的適當分配，以充分善用時間，提高學習效能。
- 五、老師盡量協助小柔悅納自己，能坦然的向他人解釋自己的聽能狀況，能主動表達自己的需求。

陸、有效的教學策略及各年級輔導重點

第一次教到為雙重特教需求學生的小柔，教學與輔導教師團隊也在嘗試錯誤中學習、成長，茲歸納出以下針對

小柔有效的教學策略及各年級輔導重點：

一、有效的教學策略

- (一) 盡量減低教學環境的噪音（例如：下課鐘響時不要繼續講課，以免聽不清楚），並營造輕鬆、愉悅的上課氣氛，以引發小柔興趣，提高學習動機。
- (二) 鼓勵小柔上課中勇於嘗試、舉手發問或表達自己的想法，並給予正向積極的回應，以建立自信心。上課中如果發現小柔臉部表情茫然或皺眉頭時，表示小柔並沒有進入狀況，老師適時調整說話的語調、速度或重述重點，或舉例說明得更清楚，或運用生動的肢體語言，或搭配適當的教具，或輔以字體清楚的板書等，以利小柔確實理解上課內容。
- (三) 有課外補充教材一定提供書面資料，方便小柔能閱讀理解，以跟上學習進度，如果補充教材只有口述讓學生抄筆記，小柔學得吃力就容易喪失學習信心。
- (四) 善用同儕學習策略，例如：同儕輪流彈奏音樂比賽指定曲，互相觀摩以截長補短，不僅讓學習更有動力，且習於在老師、同學面前演奏，上台演出或比賽就不會緊張。
- (五) 引導小柔充分發揮音感好、背譜快的潛能，多嘗試彈奏不同風格曲目，以感受音樂的多樣風貌，拓展自己的演奏領域。針對小柔缺乏耐心，不喜歡彈奏練習曲的缺點，則教她學會「變奏」與「即

興」的技巧，鼓勵小柔發揮創意，用各種變奏來彈奏練習曲，以「玩音樂」的心情讓練習曲不再枯燥乏味，而是越彈越有趣味。

二、各年級輔導重點

（一）國中七年級輔導重點：

1. 聽覺障礙學生需求宣導：利用晤談讓小柔更了解自己的聽覺狀況與需求。
2. 協助適應國中音樂班學習與生活：了解小柔學習及人際關係適應狀況，持續觀察聽損情況是否影響音樂學習成效。

（二）國中八年級輔導重點：

1. 建立健康的價值觀：透過晤談了解小柔對於各方面的想法與認知，引導她面對生活和學習上面臨的迷思，適時介入價值澄清，培養正向積極的人生觀。並透過小柔在現場發生的性別議題，引導健康正向的交友觀以及保護自己的方式。
2. 養成良好的學習習慣與學習策略：請小柔配合老師指導的學習方式，養成良好的學習習慣。

（三）國中九年級輔導重點：

1. 轉銜輔導：提供小柔各種升學的資訊，協助了解自己的興趣與優勢、弱勢能力。也與小柔的媽媽溝通將來可能的升學管道以及鑑定安置的流程。
2. 自我接納：讓小柔了解同學不會因為小柔聽力障礙而不喜歡她或排斥她，戴上助聽器她可以和常人無

異，希望小柔能坦然接受自己的缺陷並肯定自己的價值。透過晤談紓解小柔的情緒，分享交友經驗，降低小柔在交友過程中的挫折感。

柒、成效分析

小柔國中三年在教師團隊群策群力的教學與輔導下，逐步展現以下成效：

- 一、能適應國中音樂班的學習與生活，與同儕互動良好，也學會主動尋求資源與協助。
- 二、良好的學習習慣逐步養成，學習成效也具體展現在學、術科的學習。能專心上課，遇到不清楚的地方能勇於發問或請老師再講一次，充分展現學習的主動積極性。
- 三、時間管理能力提昇，知道完成課業與練琴後才能上網或與同學聊天，作業缺交情形減少，讀書、練琴的挫折感也降低。
- 四、能肯定自己的價值，積極參與音樂比賽與作文比賽，展現自己的能力。能為實習音樂會節目單畫精美插圖，發揮創意與想像力，畢業音樂會鋼琴獨奏也有精彩的演出。
- 五、較能悅納自己，逐步展現健康的價值觀與正向積極的人生態度，不像七年級晤談時容易自怨自艾、抱怨連連。
- 六、變得成熟懂事，能主動幫助有需要的人，也熱衷在自

己的無名小站網誌寫下心情隨筆，與同學分享校園生活的點點滴滴。

- 七、能夠接受障礙對於自己生活上造成的不便，也很適應助聽器的聲音，能了解助聽器的增益性與限制（能攜帶備用電池至校，也能獨立保養助聽器），確信助聽器能幫助自己學得更好，與人溝通更無礙，不會再隨便把助聽器拿下來。
- 八、充分了解未來可能升學管道後，九年級決定把重心放在學科，全力衝刺終於考上北一女。雖選擇就讀普通班，但也沒有放棄熱愛的音樂，據媽媽說：小柔社團參加熱音社，在爵士樂團中負責彈奏低音提琴（是提琴家族樂器，音域比大提琴低八度）。因為有音樂班古典音樂背景與大提琴的底子，小柔在熱音社裡可謂遊刃有餘，不只樂在其中，也展現更多自信。

捌、省思與建議

筆者看著小柔國中三年的成長與蛻變，發現小柔對自己沒有把握做到的事情會先排斥，直到確定自己能力可以完成，才會放心去做，而一旦做不到就會選擇放棄。建議對於類似小柔這樣缺乏信心的孩子家長和老師需要給予更多具體的肯定，鼓勵勇敢嘗試各種不同的事物，不要怕失敗而錯失成長學習的機會。讓孩子明白成功是一連串失敗的累積，跌倒了再爬起來總會到達終點，而放棄了就再也沒有機會。

小柔因為生長在健全溫暖的家庭，有支持她的父母與

第十一章：譜一曲心靈的樂章：
聽障音樂資優學生輔導實例

學校師長，相處融洽的同儕與亦師亦友、無所不談的巡迴輔導老師，表現正漸入佳境。建議對於有特殊需求的孩子一定要善用團隊的力量，較易收到成效。在教學輔導過程中，孩子與同儕、父母、學校師長都需要共同成長、學習才能創造共贏，若有一方不配合，教學與輔導成效就會大打折扣。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第 240-255 頁

第十一章：譜一曲心靈的樂章：
聽障音樂資優學生輔導實例

第十二章 「罕見」的挑戰與無限—語文優異身 體病弱大學生的輔導經驗分享

蔡明富¹、林寶鈺²

¹ 國立高雄師範大學特殊教育中心主任

² 國立高雄師範大學資源教室輔導員

【摘要】

本文主要分享一位具語文優異罹患罕見疾病的身體病弱大學生，在其求學階段面對生理、心理與物理環境的困難與調適歷程，以及在大專階段面臨的挑戰，包含如教室環境、行動輔具、校園環境、學習需求等面向，而大專資源教室如何聯繫家庭、系所及校內外各單位共同提供支持協助。此外，除了身體病弱帶來的限制，本文亦分享身體病弱大學生的優勢展能，透過適宜的環境支持與重新框架障礙，培育罕病大學生對語文的興趣與專才，支持其優勢能力發展，有助翻轉障礙為無限潛能。

壹、前言

目前國內對特殊教育相當的重視，也開始思考且提升身心障礙學生在就學及生活等各方面的福利與權力，其中在升學方面也極受到重視，從1968年頒布「盲聾學生升學

大專校院保送制度」開始為視聽障學生提供進入大專院校的升學管道，更開闢了特殊教育為身心障礙學生進入大專校院的管道。接著在 2000 年公佈「大專校院輔導身心障礙學生實施要點」，使得身心障礙學生能更順利的進入大專院校接受高等教育。而後於 2009 年我國特殊教育法第十條進行修訂，將高等教育納入特殊教育實施階段。故目前在大專校院就讀學生不乏身體病弱學生，此群學生的弱勢支持及優勢展能，值得我們加以重視。

罹患罕見疾病的學生在生理條件、物理環境上往往遭遇許多限制，以致在求學過程中需要的各項外在支持都很高，包含生理、心理、物理、醫療、環境等，且往往具有其獨特性，在協助的過程中需要細心留意，並運用跨單位協調及超前部署的方式，才較能依據學生的獨特需求給予個別化支持協助，讓學生得以無拘於障礙，展開其璀璨無限的優異能力。

本文分享一位就讀大學的罕病學生，其求學過程的故事，以及其如何克服逆境，進而培育及展現其在語文優異能力的過程，期許藉由更多人的理解與支持協助，讓罕病學生在大學的生涯之旅能化限制為無限。

貳、求學過程

個案一出生就診斷罹患「先天性表皮鬆懈症」的罕見疾病(俗稱「泡泡龍」)，全身上下都有水泡傷口，皮膚十分敏感脆弱，稍有摩擦便會形成傷口，連眼角膜、食道也都受到影響，因此個案上課需要特製桌椅，符合其高度以免腳彎曲或撞擊桌面形成傷口，也無法有過多的行走活動，

教室環境需要冷氣，以免流汗造成傷口感染，飲食部分則都需由媽媽準備流質食物，這只是他在學校生活中的一部份限制，無法隨心所欲跟同學跑跳玩樂，同儕的聚餐旅遊也須克服飲食、交通問題才能參與，行動、生活常需他人從旁協助，需要在適宜的環境中才能保護他的身體免於傷害。

而求學過程中更多的限制來自於「手指關節的繃曲」以及「換藥」，每一次皮膚傷口的產生與癒合，都拉扯著個案的手指關節，以致個案的手指繃曲，因此平日便需用護套來保護其手指，避免因摩擦產生新的水泡，這種種的因素都影響著個案書寫的速度，遑論當水泡無預警出現在眼角膜時，個案眼睛更是完全無法張開。在換藥的部份，據個案及媽媽陳述，每天大概 19 點晚餐後就是換藥時間，全身大大小小水泡傷口的清潔換藥，至少都要 4 小時才能完成，換完藥已經是半夜 11-12 點，有時甚至要換到凌晨，然後隔天早上 5 點起床再花 1-2 小時檢查傷口，以致早上第一堂課有時無法準時出席，暫不論換藥帶來的疼痛感，光是漫長的換藥時間，就佔據了許多寫作業及讀書的時間。

在這種種的限制中，個案一直秉持「不要害怕去做新的嘗試，不要做讓自己後悔的事」，努力認真求學。在國小、國中階段都獲得總統教育獎的肯定，國中會考時以 5A 成績考取第一志願等級的明星高中，但考量身體及照顧因素而改選擇離家較近的高中，高中時屢屢參與語文演講比賽獲得佳績，也在高二時考取校內成立的英語資優班，各科成績優異，不僅多益成績將近 800 分，全校成績排名也為前二十名。大學入學考試以一般生身分參與繁星計畫，成績優異可錄取臺灣大學，但也因身體考量而選擇在南區就

讀大學。

參、大專階段面臨的困境與協助

由於筆者接觸個案時期以大專階段為主，以下便主要分享在大專階段面臨的困境，以及資源教室結合校內外資源提供的支持協助。

一、教室環境調整安排

相較於高中前階段，個案大多固定在單一教室上課，大專階段則是每門課程都在不同的教室進行，考量個案不便長距離移動，且教室內均需放置符合其身高高度、需有柔軟材質包覆的特製桌椅，因此在個案入學前便邀請個案、家長、高中特教老師、系所、教務處、生輔組、衛保組、總務處共同參與轉銜會議，之後再歷經 4 次的跨單位會議協商，研擬教室桌椅、教室位置及教室空調等問題，歷經下述階段將教室環境調整到最適宜個案使用的狀態。

- (一) 由特教中心資源教室向教育部大專校院及高中職肢障個案教育輔具中心（位於中山醫學大學內）借用 2 套升降桌，並購置特製電腦椅（符合個案高度及身形的柔軟材質），供個案課程使用。然大專各課程分布在不同教室，個案一學期至少需在 7 間教室上課，而肢障輔具中心只能借用 2 張升降桌，且受限個案生皮膚脆弱，不適宜每堂課程移動桌椅使用，又升降桌的單價昂貴，故初期先向教務處借用可調整高度的分離式桌椅，後續由特教中心資源教室遍尋及購置 6 組符合個案高度使

用的桌椅進行替換，讓個案各課程教室內均有合適使用的特殊桌椅。

- (二) 與教務處、系所協調減少個案需使用的課程教室間數，讓個案同一天的課程可盡量安排在同一間教室或同一樓層進行，同時也將教室內的桌椅全數替換為個案的特製桌椅，讓個案上課的環境能夠更貼近其使用需求，不需拿著書包轉換教室，或因擔心等電梯的時間延誤下一堂課進教室的時間。
- (三) 因大專教室均為各系所課程共同使用，有時也會安排做為考場使用，所以教室內的桌椅經常會被移動，有時在特製桌椅上會有同學遺留的紙張垃圾，故在特製桌椅張貼公告，且於大考期間暫時收回桌椅，並透過發送全校教職員生宣導信件，請全校教職員生共同協助維護無障礙環境，此信件也受到校內身障教師的肯定。
- (四) 因個案身上包裹紗布，易感到悶熱，且流汗易造成傷口感染，縱使教室有空調設備，其座位仍需安排在風扇下方，讓個案維持涼爽，故特教中心資源教室在開學前便協助將個案特製桌椅放置到教室風扇下方，也安排協助同學於每次課程前確認桌椅擺放位置。此外，因節能考量，學校政策於冬季期間不開放空調，特教中心資源教室協助以專案簽准於個案課程時間開放其教室冷氣使用。

二、輔具再評估

個案不適合行走過久，故高中階段便向輔具中心借用電動輪椅，供移動教室時使用，而進入大專階段，個案及家長考量有些聽講教室不適合再放置特製桌椅，且若使用可供久坐的電動輪椅，個案若臨時想出席演講活動或課程，也就不需受限於特製桌椅，故協助向教育部大專校院及高中職肢障個案教育輔具中心申請輔具再評估，希望變更為適合個案皮膚狀況，可供個案長時間乘坐上課，並配備桌板的電動輪椅。但後續輔具中心評估暫無合適更換之電動輪椅，故由家長自行找尋廠商訂製電動輪椅。

三、校園友善環境調整支持

因應電動輪椅的移行，校內無障礙坡道、步道、電梯除由總務處不斷進行例行維護，部分步道也特別於特殊教育推行委員會提案，並經校長及委員全力支持，專案通過撥款進行修整。

而針對大專校園內車輛違停阻擋無障礙坡道通行的問題，由特教中心資源教室協助發送無障礙環境宣導信件予全校教職員生，也由總務處請校園警衛加強巡邏及取締，共同維護友善無礙通行環境。此外，也因應個案需求提供下述友善空間：

（一）宿舍調整

個案住家雖鄰近學校，但考量在校期間有換藥、平躺休息之需求，故除了安排個案優先入住愛心寢室，也提供家長 1 組宿舍鑰匙及工作背心，以利家長進出協助個案用餐或換藥。

（二）提供備餐環境

個案飲食為流質食物，家長有在校準備餐食之需求，特教中心資源教室協助協調個案上課教學大樓中的教師休息室，由院辦協助改善水龍頭與桌面空間，再由資源教室裝置延長線，以利家長備餐使用。

（三）提供特製電動輪椅放置空間

家長自費購置特製電動輪椅，擔憂放學後放置在公共空間會有遭變動輪椅設定或移動之危險，又考量資源教室所在位置距離個案上課大樓較遠，不便使用，經特殊教育推行委員會及學校空間規劃委員會提案通過後，將個案上課大樓中的一間教師研究室變更為愛心教室，供個案於課後放置電動輪椅，並可就近作為獨立考場，讓個案使用上更為便利，不需再跨大樓移動到資源教室獨立考試，而能就近在主要上課大樓就進行獨立考試。

四、學校調整及諮詢

在大專開學前，除透過轉銜會議瞭解並溝通個案的學習需求，也安排系助教個別提供個案相關選課諮詢。而在大專開學後，資源教室亦依據個案在教室環境、教室桌椅、課程出席時間、延長時間獨立考試、動態課程調整等需求，協助於每學期發送任課老師通知信函給各任課老師，讓老師了解個案的特殊需求並可與資源教室共同提供調整協助。

此外，針對特定課程協助調整為個案能夠參與的方式進行。像是個案能參與的體育課程需在室內有冷氣的教室，且活動量不宜太大，故以專案簽呈的方式簽准讓個案可以

優先選擇桌球課程，並准予家長可陪同進行桌球課。而 CPR 課程需有手部按壓動作，且考試場地的人數眾多，擔心擁擠造成碰撞，故協調改以口說方式取代實際動手按壓，考試地點也安排在有冷氣的地點。服務學習課程考量需在校外活動，交通及用餐不便，地處偏遠，家長也無法製作流質飲食，故協調改以書面報告方式替代。

五、入班宣導並安排協助同學

個案的皮膚敏感脆弱，不適拿取重物，也需留意碰撞，故在課程轉換教室期間，需有同學協助拿取書包物品及確認教室特製桌椅位置，並確認移行中的安全。經資源教室輔導員與個案、個案家長討論進行方式及宣導內容後，由輔導員進行入班宣導講座，講座由個案自行向同學陳述自己的疾病名稱、為什麼會有這個疾病，以及疾病對他的身體帶來的影響，接著再由輔導員宣導個案需要的協助，以及同學可以如何提供協助，像是幫忙拿東西、確認教室空調與特製桌椅、留意碰撞、協助確認輪椅移動安全等。讓班上同學可以了解個案的身體狀況，並可從旁主動提供協助，此外也於不同課程安排適合的協助同學，再由資源教室支付協助同學費用，以確認個案可就近獲得適切協助。

肆、資源整合與優勢展能

縱使因身體病弱的限制，使個案在求學過程中面臨許多挑戰，但也因著來自個案本身或週遭他人、環境的資源支持，促使個案能夠不斷突破障礙，邁向無限未來。以下分享在個案身上看到的優勢資源：

一、家庭穩固及強力的支持，培育個案勇於面對的精神

因著疾病的存在，個案的身體、時間、生活充滿著許多的「不由自主」，而個案的家長也就一直默默守候在個案身邊，每天至少 4-6 小時的換藥，準備三餐的流質食物，打點生活起居與學習適應的一切事宜，一年 365 天從不間斷。當詢問媽媽這些歷程的辛苦時，媽媽總是會笑著說：「啊就遇到了啊!」，然後轉頭提醒孩子說，「所以如果有問題的時候，你自己也要知道怎麼處理，知道嗎？」帶著一股堅韌的韌性，陪著個案一路突破重重的關卡前進，而個案也在這個過程中，不斷學習不放棄、勇於面對的態度。

認識個案的老師、同學對他的評語都是「總是笑臉迎人」、「遇到不懂的都會很主動且有禮貌的詢問」。記得在個案剛進入大專就讀時，學長姊都紛紛提醒某一門課程很難修，但個案還是選修那門課程，並說不管能不能通過那門課程，但他相信在修課過程中一定還是會有學習跟收穫，他還是想把握機會去學習看看，足見個案正向的信念與積極的學習態度。

罕見疾病的「罕見」，往往也意味著獨特中的獨特，面臨的問題、需要的處理或協助可能都是前所未見，像是泡泡龍專用的藥物及敷料問題、高壓氧治療是否享有健保給付等，對於個案與家長來說，每個問題都需要不斷爭取、協調，而我們所看見的個案家長就是這麼的努力，無條件的支持著個案的夢想與決定，奔波的尋求相關單位資源，只希望孩子能夠獲得適宜的照顧，或許也就是這樣強大的支持，讓個案長出厚實的羽翼，能放心地往上飛翔。

二、師長循循善誘，開啟對語文演說的興趣與自信

個案自述人生的第一個轉捩點是在幼稚園，當時因為他的身體狀況，又有發展遲緩的問題，很多私立幼稚園都不願意接受入學，後來安置到公立國小附設幼稚園，幼稚園老師考量同齡同學年紀太小，不能了解其狀況，所以安排他到大班去上課，還安排兩位小天使陪他，更安排有趣的實驗、遊戲，以及透過閱讀故事書，讓他可以漸漸跟上同學的學習進度，更引發他對學習的興趣。

而在國小階段遇到第二個轉捩點，就是找到第一個專長：演說。當時也是因為老師問他有意願參加說故事比賽，知道他有意願後，老師就很細心的教導他演說的技巧，開始他的演說之路，也帶出他對國文文學的熱情，更重要的是，透過參與比賽，也帶給他很大的成就感。

在大專階段，各任課老師在瞭解個案的身體狀況後，都積極提供合適的調整協助，例如在分組報告的課程中，考量個案課後時間較無法參與教材拍攝活動，就由個案發展其專才，由其擔任影片幕後配音及剪輯人員，他的聲音特質及活潑的剪輯技巧，讓影片的呈現獲得許多人肯定，他也在嘗試影片剪輯的過程中發掘自己的可能性。

三、同儕的支持鼓勵，協助踏穩能力展現的舞台

個案自述在國中階段，老師、同學不僅都很支持關心，每半學期還會聚餐一次，彼此間的相處很融洽。在國三那年的運動會比賽前，有同學主動問他願不願意下場跑接力，同學就多跑半圈再傳棒給他，讓他再跑到終點。那一次的經驗讓他印象深刻，因為起跑後看到身邊陪跑的同学、班導還有媽媽，感受到身邊的人很真實的陪伴。

在高中階段，雖然面臨巨大的升學壓力，但同學間仍

然都會相互關心協助，也在老師、同學的肯定下，參加校內大大小小的演說比賽都獲得佳績，讓個案對語文演說的興趣與能力都不斷累積並發展，進而埋下到大專就讀英語系的希望種子。

四、英語專才的培育

個案從幼稚園開啟對於語文的興趣，在國中小階段不斷積累展現語文能力的正向契機，高中階段憑藉實力考上校內的英語資優班，並屢獲演說比賽獎項，展現其在語文的資優天賦。

在大專就讀英語系的學習過程，任課老師反映個案的英語能力優良，且學習速度快，無論是在英文的書寫、表達，個案都可以流暢完成，偶有需調整修正的地方，也只要老師稍加提醒，個案便可以立即改正，學習態度謙遜有禮，因此任課老師對於個案未來從事英語專業工作抱持樂觀期待。惟任課老師除培育個案的英語專業能力外，亦會帶領個案去思考規畫如何在其身體條件的限制下去發展專才，例如個案表達未來希望可以當英文老師或外交官，任課老師就會提供這兩種職業的職業現況資訊，並回饋個案在英語專業的優勢能力，以及未來修課與專業培訓的建議，幫助個案能依據其情況進而去發展英語專才。

綜觀個案在大專課程培訓過程中，一方面可不斷深厚其在英語的專業能力，系上老師可依據個案英語能力的優勢更加引導培育，發掘其更多的可能性，另一方面也透過系上與廣播電台合作製作廣播節目的機會，個案有機會學習英文廣播節目的製作，讓自己的語文專長在未來也有多元的開展舞台。

伍、結語

看待人事物的角度，常常左右我們的行動與態度，當我們看待罕病學生是有障礙的、需要協助的，我們似乎也就容易只想著要保護他、幫助他，卻忽略了他可能也有獨特能力尚待發掘跟培育，像本文中分享的案例一樣，倘若國小的老師沒有詢問他參加說故事比賽的意願，只覺得他只要當天能跟其他同學一樣好好地坐在台下看別人比賽就好，是否他對語文的興趣與能力也就少了發揮的契機？期許透過此案例分享，讓大家瞭解到罕病學生在大專階段可能遭遇的問題及可提供的協助，同時也莫忘了在適宜的環境支持下，罕病學生同樣具有無窮的潛力發展空間，靜待你我用心發掘及培育。

當然，陪伴翻轉障礙為無限潛能是個漫長的過程，期間也可能會歷經許多非預期的挑戰，像是個案在大專就讀期間出現電梯臨時故障或保養維修、無障礙電動門故障無法開啟，影響學生通行，又或者是特製上課桌椅遭不知情的人遺留紙張垃圾或搬移原位，造成使用上的不便，更或者是教室的臨時變更、冷氣故障，等等突發狀況都需要學生及相關人員能夠即時調整因應，並設法積極協助處理，這都一再挑戰資源教室與跨單位合作協調的能力。

此外，現階段資源教室主要提供課業與環境調整之協助，關於學生優勢才能的發掘與持續培育，未來除了需要持續與系所教授們密切合作，細緻瞭解其語文優勢何在，共同深入培育其優勢能力之紮根，進而不斷連結校內外資源提供專業領域支持及建議，包含能力展演的舞台或領域。

第十二章：「罕見」的挑戰與無限-語文優異身體病弱
大學生的輔導經驗分享

在學生未來的生涯發展上，更需要藉由系所掌握之職場脈動與資源，搭配資源教室、勞動部發展署身心障礙就業支持服務，甚或是醫療、語文專業領域的瞭解與協助，共同支持罕見疾病的學生邁向其不受限的未來。

第十二章：「罕見」的挑戰與無限-語文優異身體病弱
大學生的輔導經驗分享

第十三章 ADHD 資優學生與我共舞

陳錦雪

臺北市永樂國小資優資源班退休教師

【摘要】

因為擔任行政工作的緣份我與 H 媽相遇，接著和可愛的 H 接觸，然後開始進行一連串的協調工作，請資源班的老師進行鑑定，結果出來符合資優班入班標準，在資優鑑定安置會議上提出，感謝當年的鑑輔委員的支持，成為第一位在通報網上有雙重身份的學生。後來 H 每週生活在普通班、身障及資優資源班不同場域。五年的師生情誼從接納他、發掘他的優勢能力，課餘陪伴他做實驗到鼓勵他創作科幻小說，我們充份享受難忘的時光！

壹、前言

在沒有制度之下進行一些改變，有時需要的是勇氣與多元的包容接納，從 H 的案例可以得到驗證。母親在 H 三歲時發現其精力旺盛、坐不住而好動，因此尋求醫療機構的協助，經由臺大醫院醫師診斷為腦基底核流量少，引起

過動注意力障礙。H 對於各種事物抱持著高度的好奇心，因此學習動機強烈，在幼稚園階段即接受幼兒特殊教育服務，但是升國小時因戶籍問題未能進入該幼稚園的直屬國小就讀，在其他國小就讀，所以一年級上學期時完全未獲特殊教育的服務，待一年級下學期有機會轉回直屬國小普通班就讀時，因錯過鑑定時間僅能接受普通教育。但其過動與注意力缺失問題一直困擾他的學習與級任老師的教學。到二年級上學期 H 媽到學校輔導室尋求協助，適逢身障生鑑定工作開始時，因此建議請級任老師轉介校內特殊兒童鑑定，到個別智力測驗完成時發現其智商達 1.5 個標準差以上（符合當年資優生入班標準），加上 H 對於自然科學尤其是太陽系很感興趣，並請具自然科學專長的組長進入普通班級進行「太陽系」主題教學，一方面觀察其自然科學方面的能力。發覺 H 確實具有資優生的特質，因此先在身障鑑輔會取得身障學生的資格，同時預定在資優鑑輔會上提出此一案例，很幸運的經鑑輔會認定為一般智能資賦優異學生。

從國小三年級開始同時接受身心障礙資源班、資優資源班級普通班三種課程，因為結合兩種特殊教育的服務，使得 H 可以得到更多更完善的照顧，也能依照 H 的優勢能力發展，讓 H 在國小教育階段擁有一個良好的學習環境。

貳、基本資料

H 一家有四口，除了 H 外還有 H 父親、母親及一個小 H 一歲的妹妹。H 父親職業為自營生物科技公司的總經理，母親為該公司的業務經理，雖然母親也很忙碌，但因父、

母親同在一家公司工作，因此母親上班時間較有彈性，身兼數職的母親為 H 主要照顧者，在外婆的協助下照顧 H 及妹妹。

父親的工作較重，因工作忙碌與孩子互動較少，若有爭執採高壓式教育，孩子較懼怕。父親的教養方式較為嚴格，母親對 H 教養方式為開放民主，與孩子互動多，並高度關心及支持 H，對孩子教養的原則堅持度有時較不足。

H 經過身障鑑輔會鑑定為 ADHD 兒童，後來也經過資優鑑輔會通過為一般智能資優生身份。

參、簡易生長史、教育史、醫療史

一、生長史

出生時因媽媽早期破水引發細菌感染，剖腹產，出生前後感染，導致敗血症及腦膜炎，在加護病房 2 週後痊癒。

三歲時發現 H 非常好動、精力旺盛睡眠時間極少，而且會口無遮攔的說話，行為不易受規範，母親帶 H 到日本玩時，還故意在剪票口鑽進鑽出引起查票人員的制止，讓母親覺得很不好意思。

二、教育史

幼稚園就讀○○國小附幼，因為在三歲時取得臺大醫院的診斷證明，所以具有融合生身份，幼稚園即接受特殊教育服務。

國小低年級時未接受特殊教育，因為未能就讀原附幼的小學部，所以到鄰近國小就讀，H 的學期情況很差，而

普通班級任老師對於 ADHD 兒童欠缺基本認識，所以 H 也覺得很挫折。待二年級上學期有機會轉回原附幼的小學部就讀，H 母親透過幼稚園老師，向輔導室請求給予特殊教育資源，因此自二年級上學期開始接受間接服務，待身心障礙學生鑑定開始時參加臺北市身心障礙兒童鑑定，鑑定期間資源班教師進入普通班觀察學習狀況，經鑑輔會認定為 ADHD 學生。

資源班教師因進行魏氏兒童智力測驗，發現全量表智商達 125，符合九十二學年度該校資優資源班學生入班標準，因此特教組長在資賦優異鑑輔會上提出 H 情形，獲得資賦優異鑑輔會判定為一般智能資賦優異學生。在九月初正式以雙重身份接受身心障礙與資賦優異雙重特殊教育服務。

三、醫療史

三歲時母親發現其好動，精力旺盛，至臺大就診，經診斷為腦基底核流量少，引起過動注意力障礙。曾接受感覺統合、職能治療等專業服務。

低年級時擔任間接服務的資源班老師建議家長讓他服用利他能，因擔心副作用而未服用。至五年級時因級任老師對於他的所有行為都無法接受與容忍，造成師生關係緊張。短暫服用利他能，但因副作用引起胃口不好，所以 H 拒絕服藥。後因 H 父親友人為藥商，曾到 H 家裡作客，談話間 H 父母詢問利他能副作用時—該藥商表示除胃口不佳外，還會變呆呆的，從此以後 H 堅持不肯服藥。

肆、評量紀錄

有關對 H 進行一些標準化與非標準化的測驗與觀察記錄的結果如下：

- 一、國小身心障礙鑑定個別智力測驗於 91/4/30 進行魏氏兒童智力量表，全量表智商為 125，屬於中上程度。非語文量表優於語文量表，與該生過動傾向符合。
- 二、在 91 年 3 月經臺北市國民小學情緒障礙鑑定結果為：注意力不足過動症。對照美國非情障（商數 138）及台灣非情障常模（商數 131），皆落在可能為情障範圍。測驗分量表的結果如后：無能力學習（IL）Pr63，人際關係（RP）Pr63，不當行為（IB）Pr84，不快樂或沮喪（UD）Pr91，生理症狀或害怕（PF）Pr91，其中不當行為、不快樂或沮喪及生理症狀或害怕三個分量表分數皆高，尤以 UD、PF 分數達可能為情障標準，問題行為為顯著。
- 三、該生情緒及感受過度敏感，缺乏自信，對未來感覺悲傷，曾談起自殺或自己死亡。該生對自己的行為欠缺考慮，不尊重他人且反抗權威，對同學有攻擊暴力行為，且有言語上的取笑或奚落。並有自傷行為發生。
- 四、級任老師觀察紀錄：
 - （一）情緒控制有困難：上課容易分心，上課聽講技巧欠佳，做家庭作業能力欠佳，沒有耐力。
 - （二）學科表現中等：學業成績表現屬於中等，學習態度大而化之，主要原因是對於簡單的事物沒有興

趣，困難的東西則不願接受失敗。對自然科學有興趣，喜歡閱讀有關天文方面的書籍，而且超越同年齡。

五、社會適應紀錄：

- (一)同儕互動:在普通班或資源班容易與同學發生衝突，H 的領導慾極強，希望同學能在他的指揮之下進行他所設計的活動，如果同學不願意參與，他則會發脾氣。
- (二)適應新情境之能力：對於新環境皆採取觀望態度，需要時間比一般兒童較長，需要老師不斷牽引、愛心與耐心的扶持，才能融入新環境，與環境中的人同儕互動，而且必須透過反覆練習與叮嚀後，才能適應新班級的規定。
- (三)壓力調適能力:當遇到問題無法解決或順心如意時，立刻出現情緒反應，加上語言表達流暢而較難等待或輪流，並會口中念念有詞或大聲叫囂。

伍、優勢及弱勢分析

經過標準化測驗及教師的觀察可以對 H 的優弱勢能力進行分析，而此一分析關係到服務需求與教育安置的方式。

一、優勢能力

- (一)溝通能力佳：語言理解、口語表達能力強。

- (二) 肢體動覺能力頗佳：精力旺盛，超越同年齡兒童。
- (三) 學習的挫折容忍度佳：對於失敗不以為意。
- (四) 喜愛閱讀：喜愛科學類與歷史類書籍。
- (五) 閱讀理解能力佳：對於閱讀內容可以侃侃而談。
- (六) 具領袖氣質：二年級時在原班會想些新花樣，當領袖人物帶領同學一起玩，但是因為社交技巧不好，後來會和同學起爭執。

二、弱勢能力

- (一) 明顯過動問題與注意力缺損問題，非常容易分心
- (二) 社交技巧不佳，與同儕互動時無法拿捏分寸，容易激怒同儕，常有爭執現象。
- (三) 情緒管理能力差，容易與人發生口角或回答他人問題前的思考時間過久。
- (四) 上課時講話無法控制，想到就講，不管是否適合講話的機會。
- (五) 適應新情境的能力較弱，對新環境欠缺安全感。

陸、服務需求評估

從優弱勢能力分析後對 H 的服務需求做了以下的規畫：

一、資源班

（一）感覺統合課程

安排早晨進行感覺統合課程，可釋放多餘的精力，減少其過動及分心狀況才能維持一天的學習活動。

（二）情緒管理課程

透過情緒管理課程使 H 瞭解正確的情緒表答方式。

（三）社交技巧課程

透過社交課程學會社交技巧，使其瞭解正確場合的適當行為。

二、資優班

（一）科學課程

以對 H 較感興的科學課程為引導，期望在其優勢能力範圍內，得到較佳的表現機會，增加 H 的自信心。

（二）3Q 課程

透過與資優生互動的過程，培養高 EQ 及 CQ，使其可以更容易適應團體生活。

柒、教育安置方式

因為 H 是身障資源班的學生也有資優生的資格，因此他的教育安置方式當然是普通班加上身障資源班及資優資源班的安置方式。而這樣的安置方式當然要透過 IEP 會議

讓家長、普通班老師、身障資源班老師及資優資源班形成共識，這樣對 H 才是好的安置方式。

在中年級的時候身障資源班提供社交技巧、情緒及感覺統合課程，而感覺統合課程則是採外加式，於每週二、四晨光時間共 2 節，讓 H 可以在早晨時多多發洩過多的體力，而有助於穩定。資優資源班因為中年級的課程是週五下午外加的四節課，課程內容包含語文、3Q 情意課，還有數學與自然科學課，採用四種課程輪流上課的方式進行，對 H 來說還是有機會和原班同學發展社交與人際關係，另一方面也讓 H 可以了解自己對資優班哪些課程有興趣，有助於高年級的選修課程。

到了高年級時，因為 H 的生理狀況越來越成熟，原來的感覺統合課程無法滿足在體能上的需求，因此配合原班沒有體育課的時間，身障資源班提供給 H 較耗體力的躲避球（體育）課程，而資優班則採四種必修課輪流上課（每週四節），及以興趣中心的選修課同時進行，而 H 在選修課方面都以語文（每週二節）、自然科學（每週二節）及網界專題（每週四節資訊技能加專題內容）每週達到十二節。

捌、教學及輔導策略

對於 H 的教學與輔導是校內特教團隊整合性的教學合作，詳細情形如下：

一、資源班感覺統合課程

因為 H 過動的特質明顯，需要釋放大量能量才能安定，而 H 釋放能量的方式是身體不斷的抖動，因此自國小三年

級開始由資源班提供早晨（8：00–8：40）的感覺統合課程每週三節，以提昇 H 整體感覺統合能力、增進前庭平衡刺激活動、提高身體感受感覺活動、促進腦神經，抑制困難活動，達到穩定精力與情緒，有利於普通班屬於較靜態的課堂學習活動。

到了高年級時，為配合 H 身心發展狀況，體能狀態更好，原來的感覺統合課程已經無法滿足 H 的需求，因此將感覺統合課程變更為體能活動，以球類活動為主，並要求 H 在上課前必需以跑步當暖身活動，增加體能的消耗量以符合需求。經過中年級與高年級持續進行晨間課程，H 非常喜愛，只要有感覺統合或體能課當天 H 在普通班上課的穩定度皆較高，因為可以減少其過動及分心狀況，釋放多餘的精力，能維持一天的學習活動。

二、資源班情緒管理課程

透過情緒管理課程使其瞭解正確場合的適當行為，並了解他人的感受。藉由小團體的討論、示範、演練，熟悉適當的社會技巧，使 H 學習傾聽、認識情緒、自我控制的方法，並能做出適當的反應，學會專心做事，在適當、適時的情境下說話，並學會表達情緒，讓 H 從遊戲中思考不同的應變策略，同時建立明確的賞罰制度，提昇對自己的認同及責任感。

三、資源班社交技巧課程

因和同學相處出手不知輕重，容易引起糾紛，及以自我為中心，較不會考慮他人感受，與情境適切性，所以需要社交技巧目的使其瞭解正確場合的適當行為，並了解他

人的感受。使 H 了解與人互動的正確方法，學會正確的對話方法〈視覺接觸、等待說話時機、如何開始對話、輪流舉手說話〉，學會與人相處的技巧（禮貌、分享、借用、遵守規則、請求許可、請求協助、提供協助）、學會正確的交友的技巧（打招呼、回應、自我介紹、讚美、參與他人活動）、學會正確處理衝突的技巧（拒絕、困難、欺負）及正確表達自己的情緒、改善互動品質。

四、資優班中年級科學課程

為了增加 H 與小團體資優生的互動，並配合資優班的數理課程，希望 H 可以在其優勢能力範圍內，得到較佳的表現機會，在國小三、四年級每週兩節（週五下午採外加課程的方式），每學期上 8-10 節，進行興趣探索以發掘該方面的優勢能力。

五、資優班中年級人文課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行語文興趣探索以發掘該方面的優勢能力。

六、資優班中年級 3Q 課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行興趣探索以發掘優勢能力。透過反應快的同質性團體--資優生，彼此間的互動，以高 IQ 培養高 EQ 及 CQ，使其可以更容易適應團體生活。

七、資優班中年級數學課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行數學興趣探索以發掘方面的優勢能力。

八、資優班高年級自然科學課程

國小五、六年級每週兩節的自然科學課程從科學閱讀入門，提供多樣化書單供學生選擇，H 選擇「基因」為主題的科普書籍閱讀，並能從中摘要。然後再進行科學實驗設計，從簡單的實驗到具創意性的實驗，並能夠有耐心進行重複實驗。因適逢 U19 創意競賽（19 以下青少年才能參加的），將訊息告訴 H 並鼓勵 H 參加競賽，H 選擇參加科幻小說類，並在課堂上提供筆記型電腦供 H 使用，H 對此活動非常重視與期待，寫作時非常專注，看不出分心與不專注的情形。究其原因乃是手部一直打鍵盤的動作，釋放了多餘的能量，所以可以專注。H 的科幻小說獲得進入複審的殊榮。本課程引導 H 從科普從書的閱讀到實際動手做實驗，將書上的知識轉化為一個一個的實驗，培養其穩定性與耐性，並讓其可以悠遊於喜愛的自然科學領域。

九、資優班高年級資訊專題課程

因 H 對電腦非常有興趣，而且操作敏捷，所以設計利用資訊能力進行專題研究的小團體課程，讓 H 發揮所長，而且透過線上資料蒐集、腦力激盪討論、分工合作、參觀、訪問、彙整資料等多樣化活動吸引注意力，有助於有效學習。因為操作電腦透過手部的運動可以釋放多餘的能量和穩定情緒。

十、資優班高年級人文課程

安排具輔導諮商專長的資優班教師，以 H 喜愛的歷史故事切入，進行認識歷史與歷史人物，並進行比較分析，做為專題研究的主題，然後將比較分析結果以電子檔的型

式呈現。

國小畢業後透過轉銜機制就讀鄰近國中的資源班，因為升學導向的國中生活，沉重的升學壓力極大，造成 H 在學業成績上沉重的壓力。100 學年度 H 進入工業職業學校的機械科就讀，家長希望依照他的好動的特質，如果還是選擇普通高中就讀對他而言是一種痛苦與折磨，因此選擇需要手腦並用的職業學校機械科就讀，期望他的職業高中生活能夠為他開啟學習歷程的新頁。

玖、成效分析

中年級的晨間感覺統合與高年級的球類體能活動，對於 H 穩定情緒成效相當好。因為有身障資源班的情緒管理課程，所以較能正確使用情緒詞彙表達自己的情緒。H 不論在資優班或普通班都有一、兩位感情較好的同儕，較能表現出較正確的禮儀與談話技巧。

而在資優班學會許多結交朋友的技巧，因此能與他人合作完成小組作業。中年級時在資優班的學習一切順利，對於老師要求的標準會盡量做到。到五年級時能透過電腦以文字方式表達自己的想法與想像力，並能完成 5000 字的科幻小說，入選 U19 科幻小說類，最後雖然沒有得獎，但是參與競賽的最高年齡是 19 歲，因此可說是表現良好。

因為 H 生性活潑、喜歡與同學交朋友，因此安排小組工作給 H 是可行的，能與團隊成員分工合作，透過電腦以文字及圖片完成專題網頁製作，並得到台北市團體第二名的榮譽。

喜歡留在資優班，除表定的課程外，只要是普通班要進行戶外活動或導師要求家長必需在場的活動，H 都希望可以到資優班閱讀或做作業，並表明他會遵守資優班的規定，而多次試驗下來也都能守承諾達到不干擾其他資優班同學上課的約定。

拾、教學省思與建議

H 是個活潑可愛的學生，因為 ADHD 的緣故因此只要打開話匣子就會有說不完的話，但是對於具有挑戰性（高於他能力一點的東西）的事物，則會有不服輸的精神，努力想要突破達到老師所要求的水準。

二年級時的級任老師對 H 感到頭痛，不知如何對待他，大都採取忽略的態度，所以 H 與級任老師的關係並不好。到中年級遇到一位願意接納他的級任老師，而且資源班老師會利用級任課或科任課時，入班觀察 H 上課表現情形，並做為獎勵的依據（包括去上資優班的課程），級任與科老師反應此一做法，效果相當顯著。到了高年級時遇到的級任老師對 H 的支持度極低，學期中還特別為了 H 與級任老師的緊張關係召開 IEP 會議，級任老師、家長、資源班老師及資優班老師一起為 H 的教育計畫協調時，級任老師提出 H 的腳會在地板上無聲的抖動（普通教室為脫鞋穿襪子，應該不會有聲音），這樣會造成她頭暈為由，而希望 H 改善，雖經過資源班與資優班老師一再說明 H 的特性，希望老師忽略他的這項行為，但是級任老師不接受。因此資源班與資優班老師共同決定，讓 H 在資優班時間增長，而 H 也樂於待在資優班，以減少 H 與級任老師間的衝突。

筆者在輔導 H 的過程中發現，H 是個非常重感覺與重感情的孩子，只要是讓 H 感到信任與安全感的老師，老師對他的要求，他都願意接受，並常會主動來找老師，以資源班個案管理老師，因年段改變轉換到不同型態班級任教，H 在下課時間常常會去探望老師，並關心老師新生的小寶寶，即可見一斑。另外 H 在資優班六年級選課單上填寫要選 21 節課，母親問其原因，H 表示他喜歡到資優班上課，因為資優班老師對他都很好，由這一點可以證明 H 的感覺非常敏銳。

在輔導 H 的前後五年的過程中，遇到能瞭解並接納像 H 這類的級任或科任老師，內心充滿感激，因為 H 的學習會更快樂。但是遇到難以溝通的級任老師，雖然讓 H 留在資優班時間增長，可以減少 H 的挫折感，但是畢竟這樣並非正確的做法，所以和級任老師溝通失敗的部份，是輔導過程中最難克服的障礙與最大的痛。這也顯示級任老師對於身心障礙學生特質的認知與支持有待加強。

拾壹、有效的輔導策略

對 H 的輔導過程發覺以下幾個策略，對 H 頗有效，分別敘述如下：

- 一、給予 H 一個安全接納的環境：讓 H 可以放鬆情緒，例如：H 和導師起衝突時，先到資優班或資源班，讓情緒穩定之後再談事情的原委始末，所以 H 比較願意談，而且這樣有助於 H 心理健康。
- 二、設計各種活動發掘 H 的優勢能力：資優班老師設計各

種不同的教學活動讓 H 參與，教師從旁觀察並發覺優勢能力。標準化的測驗工具僅能測出智力中少部份的因素，多數的部份其實還無法測出，透過各類型不同活動可以發掘平常課程中沒有展現的能力，是一種很棒的策略。

三、為優勢能力找到展現舞臺：ADHD 的學生身體需要動，如果可以讓 H 帶筆記型電腦到資優班或資源做作業，在老師可以關照到的範圍做他有興趣的事，包括寫作或寫報告，這樣可以訓練 H 專心程度，也可以讓優勢能力得以發揮，若能提供合適的競賽或比賽訊息，對 H 都是一種鼓勵並可以增加自信心。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第 173-189 頁

第十四章 阿挺的語言蛻變：學障數理資優學生 輔導實例

程惠玲¹、孫義芬²

¹ 臺北市立北投國民中學數理資優資源班教師

² 臺北市立北投國民中學身心障礙資源班教師

【摘要】

本案例旨在記錄一位身兼亞斯伯格症、注意力缺陷過動症，以及學習障礙讀寫症的孩子，在接受理化課程學習（實驗課程）後的語言蛻變過程。作者由首部曲、二部曲、三部曲詳述阿挺學習與成長的情形，最後對於臺灣學習障礙學生的教育環境提出宜建立制度的期待。。

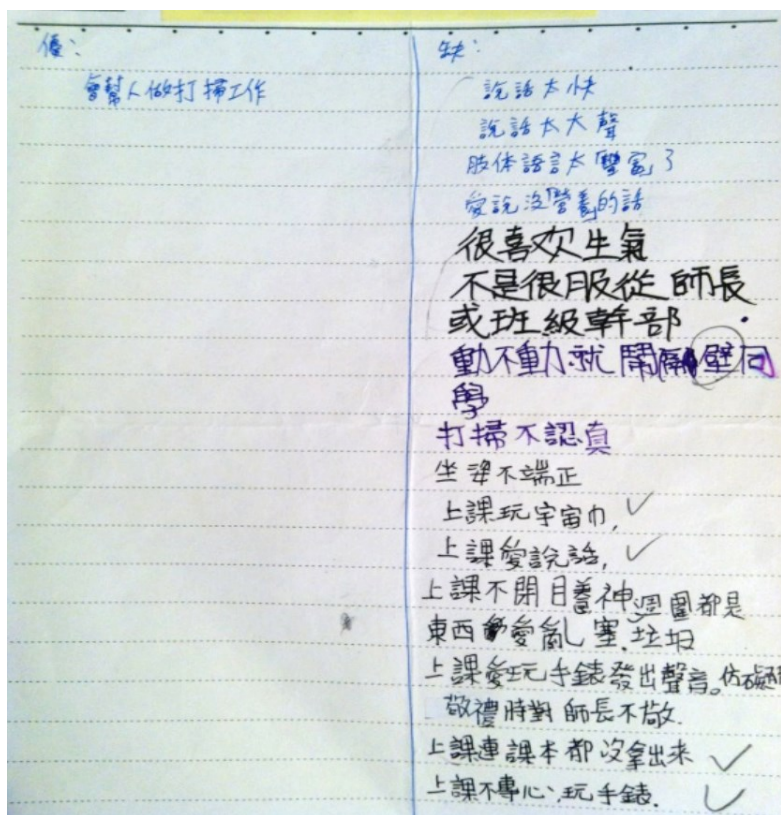
壹、首部曲：咆哮，其實是傷口疼痛的表現

一、轉介

七年級上學期時，導師將阿挺轉介到特教組來，希望能得到協助。導師說：「阿挺字跡就像螞蟻一樣，細細小小的，扭曲難辨，而且要求寫字就像要他的命似的，就算寫出來也難以理解其意思。」另外，阿挺說話又急又衝，同學都搞不清他在說什麼，常常發生衝突，可說是：「顧人怨的

二、接案

當務之急，要先解決阿挺的日日衝突、時時暴衝的適應困擾。我們成立一個小幫手團體，試著瞭解阿挺的現況以及討論出對策，而團體成員皆是一時之選，為班上善體人意，富有正義感的好孩子們。討論議題始於主角的優缺點，小幫手們爭相發言，熱絡氣氛中，缺點部分沒有欄位可供填寫了，可是優點一項也沒有。此刻，一片寂靜，頗為尷尬，只好誘導小幫手想出：「不是缺點即是優點的行為。」一位小幫手打破寂靜：「老師，阿挺會自願替勞動服務的同



學來打掃。」「好險，還有難得熱心助人的行為。」我心想。「但是，這都是阿挺看不順眼同學打掃動作，自己搶去做的。」小幫手補述。這到底是怎麼一回事，追問之下，原來是阿挺會特意放學留下來，自行監看同學勞動服務，並自行的指揮；他似乎沒有感受同學對他的冷淡與厭惡。

阿挺在規定之下，被迫每節下課來資源班報到。初期，我總是看到阿挺那雙具有敵意的兇惡眼神，會在一陣咆哮聲後，拂袖而去，而我來不及做任何反應。中期，稍微解除防禦的阿挺，改以蹦跳或跳窗的方式出入資源班辦公室。我往往聽不懂阿挺說了什麼？我也微笑面對聽完他所說的話，不做任何發問----如果他願意說話。

經過醫療診斷與教育鑑定後，真相大白，阿挺有三大標籤：亞斯伯格症、過動症、讀寫症。他的智力測驗顯示：操作智商 136，屬於資優程度；語文智商 80 屬於中下程度，特別在詞彙的表現量表分數只有 3，已經是障礙的程度。內在差異極大。

阿挺是一位雖然擁有想法，卻是有口難言的孩子：他難以理解別人語意以及適切表達，更在語言理解和表現上有嚴重困難，特別是文字符碼的理解與表現。那些被指責的讀寫表現、「顧人怨院長」的封號，其實都是隱形障礙傷口正在流血的傷痛。

我在一次與阿挺的談話中，聽見阿挺在講「九大行星」時，平常破碎的言語突然變得流暢、有自信。顯示在自然學科上的興趣。於是，優勢學習開始了。我們結合資優班的資源，在資源班開設了開了一門「快樂理化」課程，期待能從做中學開始建構阿挺的語言能力。

貳、二部曲：細細呵護下的茁壯

一、課程領域

- (一) 課程：快樂理化（動手做實驗）。
- (二) 學生：資源班三位學生，智力正常中等以上。一為精神性疾病，一為過動症，另一為阿挺。
- (三) 教學方式：協同教學。
- (四) 教師：資優班理化老師、資源班教師。

二、阿挺的點滴

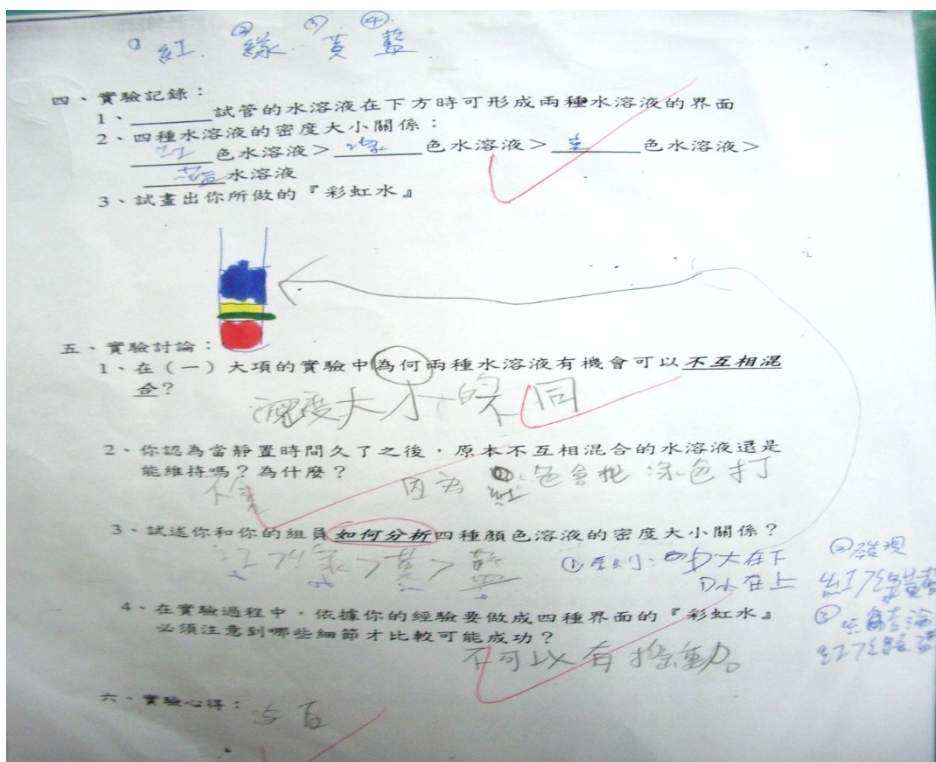
本課程初期，阿挺明顯的很難說出話來，看著他經過幾分鐘掙扎後，才能吐出一兩個名詞；此時，資優班理化教師會試著拼湊其零碎的詞彙，或詢問阿挺是否要整理一下，請他再表達一次。

另一方面，資源班個案老師會要求阿挺一定要寫實驗報告。阿挺的答案可能很簡單，但是資優班教師在批改完報告之後，會在口頭上要求他補述其不足的部份，或是詢問他為什麼這樣寫的原因，只要阿挺有回答，資優班老師就會在報告上給予回饋，並且告訴阿挺的想法很符合學科學的人的想法，學科學就是要「會推論和下結論」。

阿挺的口說、手寫能力被雕塑與建構的過程表現在資優與資源雙重的支持課程中，點點滴滴記錄如下：

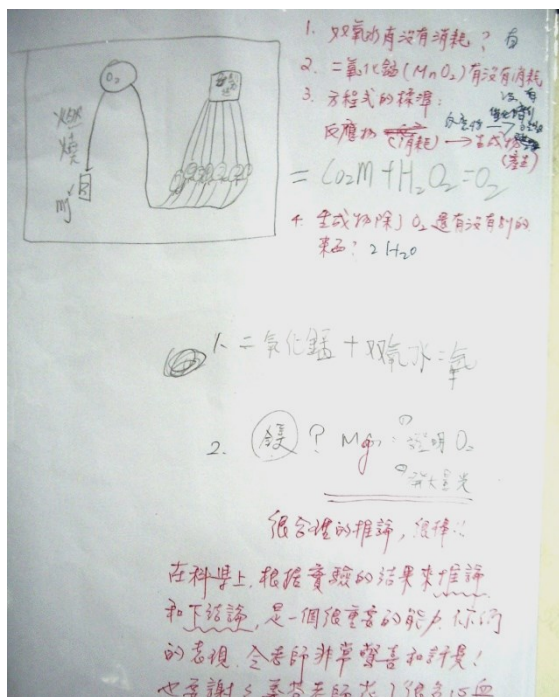
- (一) 教學單元：彩虹水製作

1. 阿挺動動手操作快，而且觀察力、手感佳。一下子就抓到如何讓彩虹水的界面，清楚不會混淆。
2. 字寫不出來，沒有記錄的習慣。鼓勵先用彩色筆記錄色彩，阿挺也願意仿寫答案，開始正式記錄。
3. 從彩虹水之後，就能試著說出自己想法，並觀察自己所認為的原理。例如：教師要求觀察粗細試管的影響，阿挺會很快產生想法，還會說出判斷及其背後原因。
4. 從此推論：平日就有判斷思考、問題解決能力的習慣。邏輯推理能力強、思考脈絡完整。



(二) 教學單元：氣體收集實驗

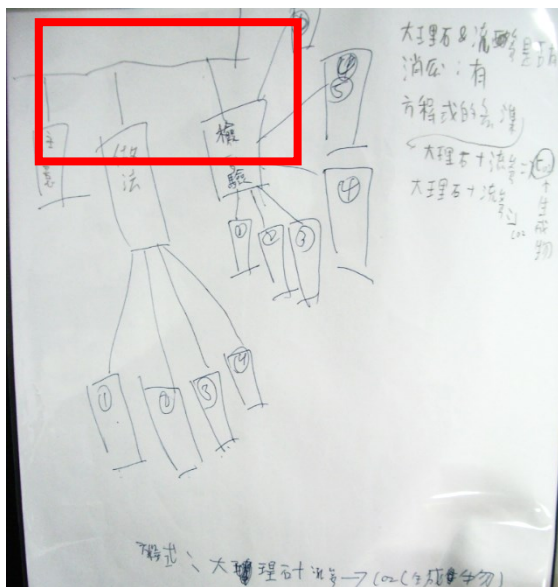
1. 操作比一般人快很多，且獨立操作。此實驗即使在資優班也是需要兩人一組合作才可順利完成。阿挺可以一人獨自操作且比兩人合作還要快。
2. 阿挺還可以做到讓集氣瓶中幾乎沒有水量。他還能告訴老師沒有水量的製作方法與原因。
3. 事後要求阿挺將實驗的作法及結果表達出來，阿挺用圖形和線條來表達實驗步驟和他印象最深的實驗結果。老師會在實驗後出幾個題目問阿挺，請他根據實驗的觀察來回答問題，此時教師不僅用口頭方式與阿挺一問一答，也會將問題寫下來，阿挺可以回答的出來之後，再請阿挺自己將答案寫下來。



4. 教師再將層次提高，問阿挺是否想學在（理化）專業領域中的常用術語及專有名詞，得到阿挺的點頭之後，教師開始告訴阿挺在化學當中有一個常用來表達化學反應的起點和結果的「化學反應方程式」，它包含了起點的「反應物」和終點的「生成物」的概念，告訴阿挺這個模式之後，再導入這個實驗的起點和結果的表達。阿挺學的很快，雖然寫的不正確，但是教師會衡量阿挺是第一次「現學現賣」，也不急著糾正他的所有錯誤，而是覺得能夠看出一個雛形就好。
5. 在這個「氧氣的製造與性質」的氣體收集實驗中，也藉由一問一答，第一次導入一個化學的專有名詞「催化劑」。再配合實驗現象的觀察，教阿挺區分「催化劑」和「反應物」的不同。
6. 下一個氣體收集實驗「二氧化碳的製造與性質」完畢之後，阿挺已經可以利用上一次「氧氣的製造與性質」實驗後教師所教的反應方程式，來表達這個實驗的起點和結果，因為已經是第二次使用「化學反應方程式」，教師再要求更精細，希望阿挺可以完整地將這個實驗結果的「化學反應方程式」寫出，資源班個案老師要求阿挺去查資料將方程式完整地寫出，阿挺只好被迫去使用他最討厭的文字去查資料，並且第一次用電腦列印將方程式產出。

第十四章：阿挺的語言蛻變：
學障數理資優學生輔導實例

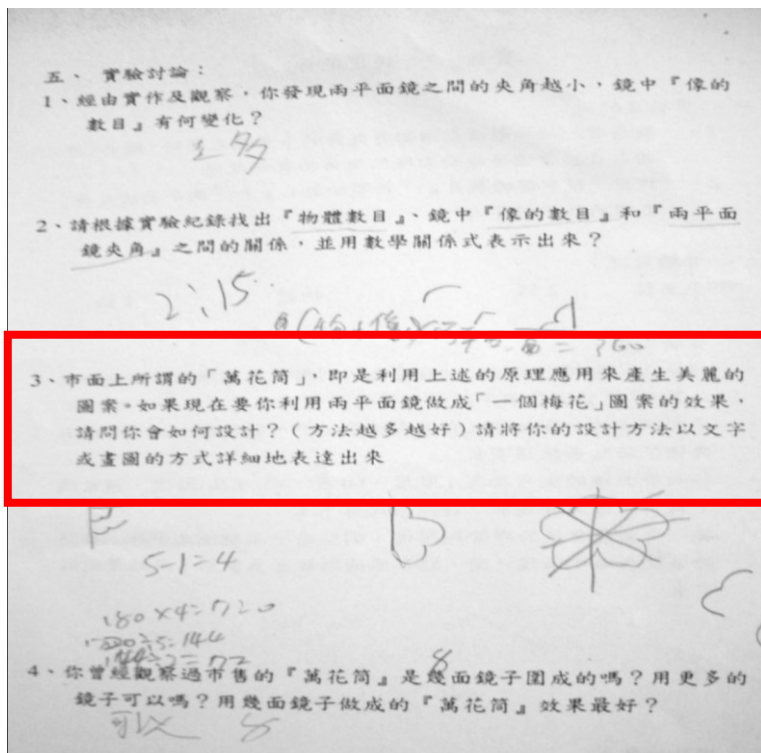
7. 當阿挺又被要求將實驗說明一次時，他依照慣例使用了圖形和線條來說實驗步驟、注意事項和結果，但是這次在圖形當中開始出現了文字，例如：「注意」、「作法」、「檢驗」等等。
8. 當教師測試阿挺這個實驗中所用的「大理石」和「鹽酸」是屬於「反應物」還是「催化劑」以及他判斷這個答案背後的理由時，教師是在測試阿挺是否還記得，且能應用上次實驗中老師告訴他關於「反應物」和「催化劑」的定義，並判斷是否還記得，阿挺可以做得好。由此可知，阿挺的學習是可以累積（上去）的！



(三) 教學單元：鏡中像。

1. 利用兩個平面鏡的不同夾角來找出鏡中像的數目。
2. 實驗操作快，但教師猜測阿挺是否能用數據產出公式來表達實驗結果（開始使用符碼來表達概念想法）。
3. 阿挺最後在提示下可以產出。另一方面，要求阿挺應用此公式（教師也是探阿挺此時有無應用的能力，因為公式從產出到應用，其實一般學生也會有連貫的困難）。阿挺在這兩階段都可以過關。

從上述的阿挺表現，不會害怕老師給的挑戰和難題；會自行來回觀察、寫答案，再請老師確認答案。不管阿挺答案對錯，老師都會再請阿挺說明。因為阿挺文字表達弱，錯誤有可能發生於文字的跳躍、寫不出來或表達不完整。阿挺的口頭說明能補足原因，經老師複述所聽到的，再請阿挺在文字上補足。



參、天外飛來一筆

一、參加臺北市科學創意競賽

當老師在教他時，會告訴阿挺為什麼要如此要求的原因，阿挺會因此服氣而照作。也因為如此受教的關係，資優班老師推薦其代表本校參加臺北市科學創意競賽，而該比賽當時的對象是以資優生為主。

比賽重點項目是製造風力車，整個風扇與車體幾乎是他一人打造的，連半夜都會起來磨葉片，甚至上課、放學

時進入無意識的磨葉片動作。仔細思考要如何設計齒輪，以及要用何種材質才有最佳輪子。他也思考要用雙葉風扇以增大動能，礙於技術受限而作罷。但是當天至敦化國中時，他在校門口一一評比對手的威脅度，讓我們（資優、資源教師）驚艷阿挺的認知已達到評價程度，所說的評語一針見血；當他看到雙葉片風力車時，立刻說道：「我只輸這一輛，其他不是對手。」

不是對手的心態，也表現阿挺在午休時間拿著工具幫著別校同學修復不會動的風力車，老師在不知情狀況問阿挺為何要幫敵隊，他老神在在回應：讓他們不會因車子不動而丟臉、難過，而且我算過，就算會動也不會贏我。

感動這孩子在操作學習領域中有自信且完整的語言對答，這種進步，絕對不可能出現在語文科補救教學中。學習者會因為主動建構，而有掌控自己的自信魅力。

二、阿挺的臺北市科學創意競賽參賽心得

我是認為跟我們一樣只不過，只是一個學校只有一個我們是兩個不過只是我們的練習不過，還要報告是我們的死地區『幸好沒有報告！！』，我認為 NOW 是我們表現超好的一次，因為我和隊長（就像我的老弟）【黃**】有一個沒有練習我們一只沒有練習，一道...要上的時候有練習，不過有跟沒有一樣，結果我們還是有做出也沒有加分，我是要說你們很難的題目啦！不過我們也是很認真的，我把那個葉片磨的很好，我們只是沒有做第二片的葉片來跑，我們才輸的。

肆、那年在資優班的日子

因為服氣、因為接受挑戰、因為有毅力，阿挺在八下時經特教推行委員會同意，接受資優班的數學科、自然科的學科服務。當時，是一個創舉。

阿挺在八下進入資優班接受數理課程的服務。阿挺很努力地跟上資優班的同儕表現，不願顯現出自己有其障礙的一面。跟同儕一樣，做到預習的工作，甚至預習的進度比同儕更多。資優班老師在檢驗同學第一次預習狀況時，特別問阿挺的預習上有無問題，阿挺答：「沒有問題啊！我已經預習半冊了。」其實，他事後承認，當時的預習有很多是硬背下來的！

上課時，阿挺也會跟著同儕抄筆記，這可是他最討厭和吃力的事情，可是他一句話也不吭的照作。老師發問時，他也會舉手發表意見，儘管老師聽不太懂，尤其是同學會張開大口疑惑的看著阿挺；此時老師會幫忙潤飾或組織他的答案。儘管如此，阿挺仍是樂在其中，十分的自在。

逐漸地，資優班同儕中有同學聽得懂阿挺所要表達的語意，如同信徒幫佛祖開示般，會主動幫忙闡釋：「老師，阿挺的意思是……。」阿挺接受到善意後，會在下課主動找同學聊天。阿挺在融入團體過程還滿順利，一點都不覺得他是外來的特殊分子。

至於要如何讓阿挺順利入班？確實讓資優班老師費了一番心思。老師一開始向 A 組同學介紹為何讓阿挺進入資

優班學習？所持的理由是他代表北投國中參加台北市科學創意競賽，表現出阿挺在後設認知，以及操作能力的優異表現，甚至在資優同儕之間的表現也是遠遠超越；此外，他在操作智商高達 136，也已經是達到法定資優生的標準。因此，才讓阿挺入班。

八下實驗課程，在資優班有時是一人獨立操作，有時是兩人協同合作。而阿挺一直以來都是獨立操作，甚知他會比兩人協同一組的速度還要快。老師推論資優班的同儕也是從阿挺的操作表現上，觀察和理解到阿挺在操作上的資優特質，也更就不會去懷疑阿挺為何會進入資優班。

資優班九年級的課程與活動是屬於外加式的選修，阿挺理所當然的把自己視為資優班的一份子，主動且積極的參與每一項活動。老師雖然很高興他的高度學習動機，另一方面也替他從來也不會擔心自己的身份是否能夠繼續參加九年級的外加課程與活動而捏一把冷汗。特別尷尬的是九年級資優班的送舊活動，阿挺本來不具有資優生的身份，哪來的直屬學弟妹來幫他送舊！這尷尬的場面，就在大而化之的阿挺，包容度極高的同儕，以及一片歡樂聲的氛圍中，莫名其妙地完成。

以上，就是阿挺在資優班的日子。

將阿挺能順利在資優班學習，並且口語能力大大提升的因素，整理如下：

- (一) 數學科的敏書老師不會把阿挺視為資源班的學生而把進度放慢，就是把他當作一般的資優生來對待；若有問題時就是發問，不會對其問題有任何的批評。
- (二) 理化科老師從一開始就與資源班個案老師討論阿挺的特質，不預設立場地儘量傾聽阿挺表達想法，幫助他用學科詞彙句法表達，培養他能用同儕使用的語言模式，減少其溝通障礙。另一方面，當阿挺語焉不詳時，老師會根據平日的觀察來連結阿挺可能要表達的意思，並協助其說出語意。
- (三) 個案老師所扮演的是老媽子角色：不斷督促阿挺，不斷的與老師們討論。作為盡責的經紀人。
- (四) 北投國中資優班同儕彼此不會強調競爭關係，甚至喜歡併桌上課(其實很擠)，快樂的學習。另外，資優班學生當中也有所謂奇怪人物，其他同儕也只是觀看著他發言，儘管不懂內容，也僅以想要弄清楚該同學想法的心態來聆聽，並沒有批評或不悅地的姿態。所以阿挺斷裂、跳 tone 的口語，也就顯得不足為奇了。
- (五) 阿挺自己也夠努力了！除了會努力預習，也會認真聽講，仔細思考。對於難題的挑戰，毫不退卻：他能以簡單清楚、正確的過程解題，不會在易出錯的細微處犯錯，代表阿挺對於背後的原理瞭解透徹，才能用簡單式子來解題，不同於同儕需要套用公式來解題。最值得一提的是，阿挺從操作實驗中

帶出背後的原理，此為最令人欣賞之處，是一般學生少有的能力。

伍、三部曲-自信的跳躍

一、起點

八年級下學期，經特教推行委員會同意之後，阿挺進入資優班學習。在友善、活潑的同儕環境下，主動做筆記，更能以完整語句表達想法，甚至愛耍嘴皮子。

他也成為資優班的大學長、老師的小幫手，在實驗室協助實驗操作，分享實驗技巧或看法。就以書寫表現來觀看阿挺的蛻變過程。

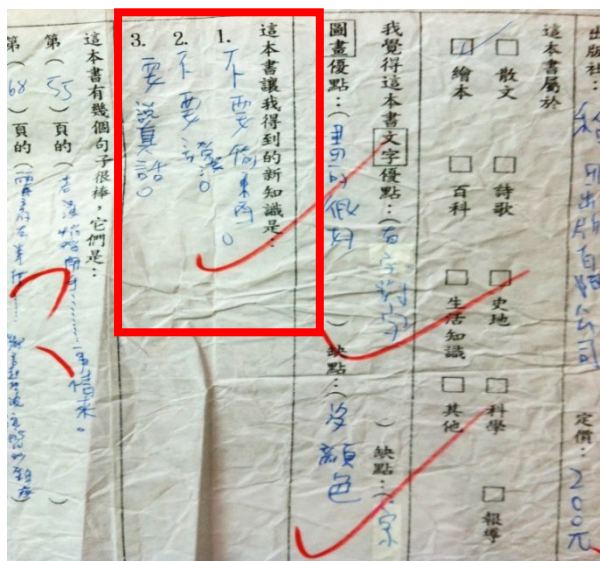
右圖是七年級的讀書心得，當時他抗拒讀寫，而且只能做字面上的理解與表達：

(一) 文字的優點

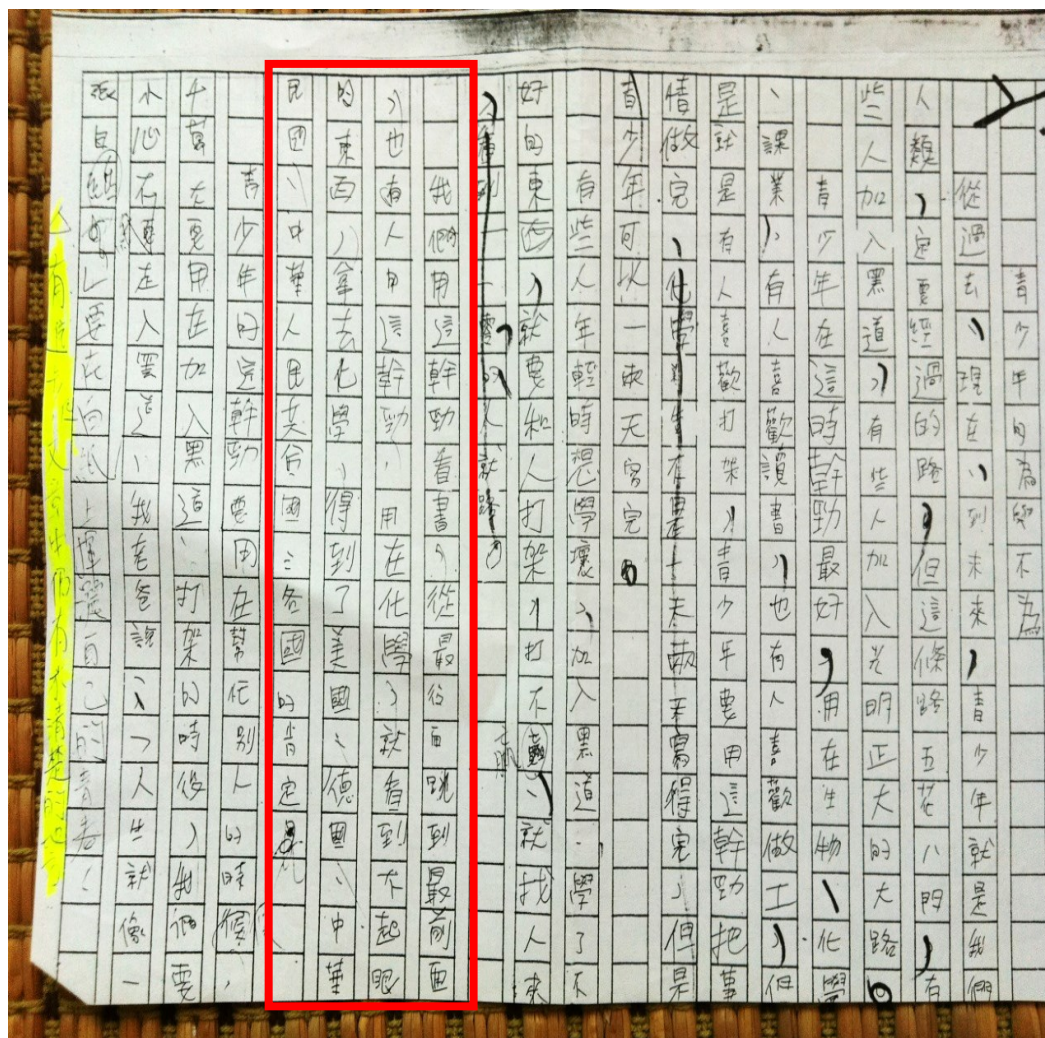
是有字對字；缺點是字小。

(二) 獲得的知識：沒有情感部分。

經過快樂理化、以及資優班學習後，阿挺願意面對讀寫的挑戰。在九年級的模考，開始完整表達。過程中也看

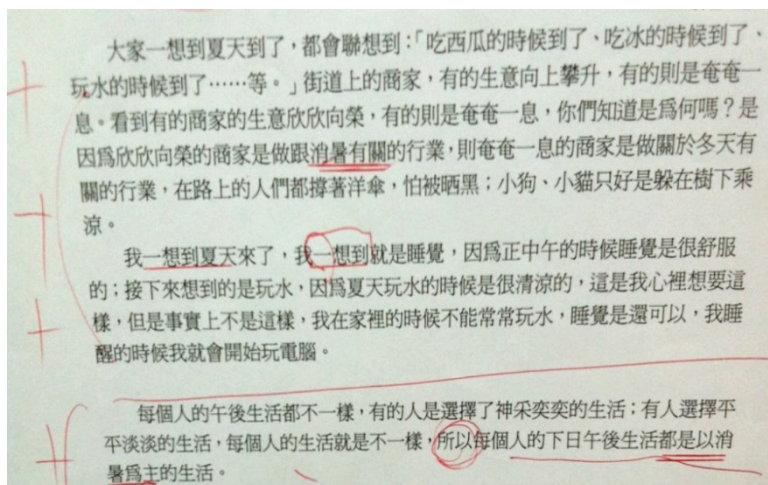


到國文老師對他的支持：儘管語焉不詳，仍是肯定、再肯定阿挺願意表達的態度。



二、茁壯

右圖是他的最後一篇練習文章，儘管他對生意不好的商家以「奄奄一息」來形容，但此篇語氣通暢的經驗，也讓他在基測得到4級分。當年基測題目也是有關夏日的抒情文。。



陸、後記

阿挺後來進入大安高工就讀，今年也到科技大學電機系，展開大學生活。而我收到一個大禮物—阿挺用英文寫的謝卡。對於我們而言，我們見證一位身障生因優勢學習介入—理化實驗動手做的課程，而提升語言能力，轉變為有自信且能發揮潛能的人。這也是自己堅信藉由資源網絡來建構充分的認知支持環境，並創造一個問題解決能力的操作學習情境，學生能夠主動的學習，也能勇於面對自己的障礙；當然，我們也要適時扮演符碼處理的大書僮。

柒、後記

阿挺是我們的一塊寶，可是從國中畢業之後，我們一直擔心阿挺是否又被淹沒於主流讀寫表現大海中；也期待有一個欣賞他的人，仍然扮演書僮的角色，替他翻譯，替他轉譯。

儘管醫院復健科人滿為患，醫師與治療師仍可以依照個案狀況，循序漸進給予個別或團體課程，並適時配與一套專屬輔具協助復健。這復健之漫漫長路能為大眾所接受，而為隱性障礙的學習障礙之處遇並沒有取得社會大眾的認同。資源班依舊在有限的時空排課，接受主科簡化教材，以滿足主流價值觀的要求；我們很難給這些只有十三、四歲的學障生「身心安頓」的學習環境。

對於雙重特教需求學生的學習協助，確實是需要人事時地物的大力整合與支持，教育不應該是看機運的，它應該是制度化的。我也在想：「何時教育制度能夠給這些孩子學習的時間，讓他們的優勢得以展現，讓有心投入的教育工作者、家長可以盡力？」

無論如何，我們確定現在的阿挺是快樂的，在他自己能夠碰觸和理解的領域有著自己的自信。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第190-206頁

第十四章：阿挺的語言蛻變：
學障數理資優學生輔導實例

第十五章 斯邁爾與我：亞斯伯格數理資優學生 輔導實例

桂舒嫻

臺北市敦化國中數理資優資源班教師

【摘要】

任教資優班數年後，第一次面對一個雙重特教需求--兼具亞斯伯格及數理資優特質的個案，從一開始由個管老師的簡單訊息以及與家長基本面談後，先設計入班的破冰活動(為使同學及該生能在自然的方式下完成第一次接觸)，再尋找適當的學伴(具有熱情、樂於分享的特質)，最後與個案教學中的謀合及與個管老師共同合作輔導的過程，將上述經驗分享於後，並提出個人的反思與改進。

壹、我眼中的斯邁爾

即使到了大家所謂的「青春期」、「風暴期」，如果你從旁觀察，就會發現他臉上最常出現的不是不耐煩、急躁或是怒氣沖天的表情，而是「微笑」。那是在面對他不想回答的問題時之應對之道，如果此時你退縮了，其實，你便放棄了與他溝通的機會，因為他還未走開，表示他只是不想回答你現在這個問題，所以，你必須再提出另一個選擇，並給他一些時間思考，最後，可能便可以得到一、兩句簡

單的回答而達到溝通的基本條件。

因為「微笑」是他的標誌、是溝通的綠燈號誌，所以，在我心中，他的名字就是「斯邁爾」！

貳、國小的斯邁爾

在通過國中資優班鑑定，確定斯邁爾即將進入資優資源班就讀，我正好是這小組的數學老師，所以，在第一次的個案會議中，斯邁爾的媽媽與我有了第一次的深談，以下的「國小時的斯邁爾」便是我從媽媽的口中，對斯邁爾的初步認識。

斯邁爾在學齡前之固執性行為明顯，約在 4~5 歲時，只要家中的洗衣機一啟動，不論斯邁爾正在做什麼，他都會立刻站在一個小板凳上，依著洗衣機旁看著水流攪動，不論有其他任何人呼喚他或用食物引誘他，都無法將他拉離現場，這樣的「洗衣機觀察行為」便持續約一年。

就讀國小附幼大班及小一、二時，可能是因為老師帶領方式均符合斯邁爾的期望，因此，與老師或是同學之間並無明顯的問題產生；但小三導師帶領的方式引發其不適應症狀，斯邁爾有不守常規、與同學發生衝突、公開頂撞師長種種情形發生。媽媽數次到校協助處理後，導師便建議家長帶他作過動症的鑑定

在尋求身心狀況鑑定的過程中，長庚醫院及台安醫院均曾鑑定為 ADHD，並開「利他能」以期能對其衝突狀況有所改善，但斯邁爾的家長有醫學背景，因此對於用藥有所

保留，故未依醫囑服藥，並積極尋求其他醫師意見。同時，在升小四的暑假轉學，希望可以藉著物理環境的轉換，讓孩子的狀況稍稍穩定並有進一步的正確評估。

升上四年級的九月於臺北市立婦幼醫院診斷為亞斯伯格症後，未服用任何藥物；且斯邁爾在語言及外觀行為舉止並沒有顯著的障礙，因此亦無任何語言或職能治療介入。由於在尋求鑑定的過程，學校的支持及家長身心的接納都有著複雜的轉換歷程，這些經驗讓斯邁爾在國小階段均無接受任何形式之特教輔導，就在必須考慮斯邁爾國中生涯的選擇時，家長向亞斯伯格輔導專家諮詢後，經專家經驗推薦本校在輔導亞斯伯格孩子有較完整且正面的一些經驗，因而就讀。

參、斯邁爾進入國中了

一、轉銜安置會議

在進入國中前的個別轉銜安置會議中，特教組與家長依斯邁爾國小的學習狀況，討論出先讓他所有課程均在普通班學習，但資源班的個管老師提供一節「社交技巧」，以個案輔導方式協助他適應班級活動或狀況處理。另外，在國小時媽媽陪伴斯邁爾學習的經驗中，她認為斯邁爾在數學方面有其優勢能力，特教組在本校資優班甄選工作開始時，便會推薦他參加初選，不過，整個甄選經歷七上的10~12月，家長與個管老師首要工作便為協助斯邁爾面對國中生活的適應。

二、七上的探索

斯邁爾家中有爸爸、媽媽及一個姐姐、一個弟弟共同居住；爸爸為執業醫生，故比較忙碌，因此，在確定斯邁爾需要更多的協助後，本來上班的媽媽便成為全職的家庭主婦，除了孩子生活起居的照顧外，為協助斯邁爾的適應，只要是導師或是個管老師與她約談，第二天必準時出現在對方面前；同時她亦擔任班上的家長委員、參與學校的家長委員會成為其中特教代表、校內特教推行委員會資優班家長代表（在斯邁爾成為資優班學生的第二年）...等職務，藉此積極了解學校運作及參與孩子的成長。即使採主動積極參與的態度，但與斯邁爾的溝通，她卻採取等待孩子釋放出求救的訊息，再以共同討論的方式提供解決之道，即便是媽媽已從導師或個管老師了解孩子遇到的狀況，但是她的經驗告訴她：斯邁爾會在心裡先自問自答，如果他已經有先入為主的想法，便無法當下作良好的溝通、檢討。

媽媽的引導方式，自然也成為導師、個管老師與斯邁爾溝通的最大原則，但對於其他的同學或是班上其他的任課老師，便無法在充分的了解之下而有同樣的要求，因此，個管老師便配合導師提供以下的協助：

- （一）安排班級小義工：在課堂中若有活動式的課程時，協助斯邁爾進入狀況。事實上，在經過一學期的適應以及班上同學絕大部分均有良善特質的情形之下，斯邁爾與班上同學的相處和諧，後來，小義工的設置的必要便自然消失。
- （二）個案狀況說明會簽各任課教師：採取密件方式，期使任課老師對斯邁爾的狀況有基本認識，也希望老師的教導能給予較多的空間。

- (三) 針對普通班教師遇到個案互動疑難問題提供諮詢與協助，幫助老師對個案狀況能有更具體且清楚的認識與了解。
- (四) 請導師提供個案優勢能力表現的機會：由於斯邁爾國小曾得到全市鉛球第六名，因此，特地在校運參賽項目作適當的安排，果然斯邁爾便在跳遠項目獲得前三名。首次代表班上便能為班級爭取榮譽，這也讓班上同學更快且自然地接納斯邁爾。

另外，特教組在個案輔導方面也提供斯邁爾以下協助：

- (一) 提供特殊考場需求服務：在經過一次段考的經驗後，以報讀或延長考試時間的方式，協助斯邁爾閱讀較長的題目(例如社會科)，也因為斯邁爾的文字表達能力及書寫能力較弱，所以在當次段考須作作文測驗時，便以電腦打字完成作文。
- (二) 每週至少一次與個案談話：七年級時為一對一，八、九年級則為一對二 AS 小團體；個案輔導先是建立彼此關係及信任感，接著則以個案可以接受的方式輔導其在班上遇到的人際互動問題，九年級則以升學輔導與人際互動關係為主。
- (三) 協助個案完成藝能科作業繳交：由於斯邁爾的細微動作協調能力比較弱，舉凡吹直笛、美術課的繪畫...等，都是他從小因挫折而直接放棄的學習，此時，個案老師便與任課老師協調是否有其他替代的作業方式。

（四）提供家長相關特教資訊

還記得在進國中前的轉銜安置會議中，除了對於斯邁爾基本的學習輔導規畫之外，家長提出對斯邁爾的數學能力的觀察嗎？在本校的資優班甄選中，除了將團體智力測驗當作推薦門檻以外，另有導師的觀察推薦，因此，斯邁爾便在他的導師「極力推薦」的情況下，即將面對我們的資優班甄選流程！

三、參加資優甄選的表現

在資優甄選的過程中，只因為有特殊考場需求的申請提出，並且當年度身為資優班召集人，因此，我這才對於可能有所謂的「雙重特教需求學生」而產生了興趣。在初選時，由於只是紙筆形式的性向測驗，所以媽媽以斯邁爾在段考的狀況評估，並未提出延長時間的申請，隨著他通過了初選門檻，進入複選，由於複選工具---實作評量是需要經過實際操作而來解決問題的測驗方式，但斯邁爾的細微動作協調能力比較弱，所以，以其亞斯伯格的身分來申請延長測驗時間，也因此他有了單獨考場、施測人員，還記得個管老師在施測前一週詢問他，對於長時間作測驗（因為要實際操作，每項作業標準測驗時間可能是30~60分鐘，所以延長時間便可能是35~70分鐘），體力及精神上是否能夠負擔？可愛的斯邁爾只有簡潔的回應一句：「OK！只要該吃飯的時候提醒我就好了！」，事實上，後來才了解斯邁爾的特質的確是沉溺在閱讀或思考時，便全然不覺時間的流逝。

讓我們來看看斯邁爾在這個甄選中的表現：

(一) 國中系列學業性向測驗(團體智力測驗)——百分等級 92。

(二) 初選：數學性向測驗——標準分數 149.9。

自然性向測驗——標準分數 135.4。

(三) 複選：數學實作評量——標準分數 101.7，在 58 名複選者中排名 39。理化實作評量——標準分數 117.3，在 58 名複選者中排名 5。

以上述的表現，斯邁爾當然在初、複選的階段皆過關斬將，他即將進入資優班就讀了！

四、資優班團隊的準備

雖然本校的特教組的資源班與資優班老師們彼此熟稔，但從未在職務上有所交集，而對斯邁爾的輔導剛好讓我們兩種班級的老師有所交集，首先是個管老師對於我這位數學老師同樣的給予「個案狀況說明」，以下為其大概內容：

(一) 優勢能力

1. 記憶力強，對數字有極高的敏銳度。
2. 數理方面很有興趣，學習表現佳。
3. 理解能力很好。
4. 圍棋下的不錯、電腦打字速度快。
5. 有榮譽心，對於簡單的規範可以遵守。
6. 喜歡有挑戰的事物，但上台發表的意願低。

(二) 弱勢能力

1. 文字表達能力弱，書寫能力較弱。
2. 個性較為固執、直接，不容易接受改變；對於人事物突然的改變不易立即接受。
3. 遇到挫折很容易逃避及放棄，紙筆作業的完成意願低。
4. 不喜歡開口說英文、在公開場合表達自己的想法及上台表演。

對於以上的敘述，我可以了解文字上的意義，但與人應對仍需以自己實際觀察後，才能有具體的概念及方法，所以，建議以往的資優班迎新方式能夠增加學生間的互動機會，在經過特教組各個份子的腦筋激盪、意見交流之後，除了歷年來在學期結業式後的下午，讓八、九年級的學長姐進行資優班學習分享、尋找直屬學長姐、認識資優班環境等活動之外，我們決定增加一天的戶外活動，讓這 30 位資優班的新生到一個提供團體活動的開放空間，藉由各種以小組合作方式來解決問題，甚至加入所謂的「信任遊戲」，讓各個學生挑戰攀爬高牆而其他人作支援及保護，希望藉此不但可以讓學生彼此從陌生關係破冰，也讓斯邁爾在遊戲的氛圍中，對於這些在他學習生活中突然出現的夥伴能以較輕鬆的方式作第一次接觸。

肆、斯邁爾在資優班

一、最佳學伴出現了

在資優班中學習，學生在課堂上自由討論及發表意見時，彼此有著不會受到惡意批評或嘲笑，因此，即使是個性內向的學生也會隨著這種默契而敢於分享。但在斯邁爾進入資優班學習的兩週後，我覺察到請他發表意見時，他絕不說話只坐在位置上以淺淺的微笑回應你，到底該如何突破斯邁爾在討論時間成為客人的情形呢？剛好，他所在的這個小組中，有一位同學熱情、喜歡分享（甚至有時『太喜歡』了），本來兩人的位子並未相鄰，在一次上課自由入座的情形下，兩人相鄰而坐，趁此機會我趕緊安排一次討論後發表的機會，但刻意強調：「兩人一組」討論再由一人上台發表。果然，只見態度互補的兩人，一個拼命說服對方，一個偶爾點頭、偶爾微笑，搭檔的天衣無縫。找到了！一個能夠不因斯邁爾的「冷淡」而提供了他的熱情的學伴，在小組學習的課堂上，他更有著時時加強斯邁爾注意課堂重要訊息的作用。

二、找出微笑背後的意義

其實，我認為在國中以前的學習環境中，因斯邁爾的亞斯伯格特質而產生的狀況，讓媽媽與他從各種衝突中慢慢修正到現在這樣的基本反應：遇到不知如何反應時，臉上便掛著微笑！可是，經過幾次經驗之後，我知道，微笑並非都是一樣的意義。大約可分成以下訊息：

（一）不明白你提供的選擇：當我想要對於他的學習安排每周一次的個別輔導，問他：「你認為哪一天的中午比較適合？」，此時出現了微笑，因此，我必須改為「請你找出班上下午的課中是比較輕鬆，即使中午沒有午睡也比較不會有打瞌睡影響的！」

(二) 不想提出異議，也就是「婉轉的拒絕」：在八下獨立研究課程中，當學期末參加臺北市科展的所有學生必須作出一件幾何性質的電腦作品，因此，我們先指導學生選擇他喜歡的主題，當課程繼續到第三堂課時，大約八成的同學都已決定自己的方向，眼見斯邁爾仍是在網路上優遊，問他是否有需要給他幾個方向時，他依然微笑，但數周後才知道他根本因為不想個人上台發表而不作任何準備。

(三) 不懂你的教學：其實會有每周一次的個別輔導，完全是因為他作業繳交狀況不佳，希望能有一個課堂以外的時間對其督導，但在補寫的過程中跳過的題目逐題檢討，這時的微笑便是「請你再教一次」的訊息提示。

三、額外提供的學業輔導

本來在個管老師提供給我的斯邁爾狀況說明，便提到他對於紙筆作業繳交的意願不高，所以，在這個方面我只好量身訂做所謂的「替代方案」：如考卷訂正，個案未按時繳交時，另找一對一的時間做口頭詢問，計算錯的再算一遍，若是不會的概念再教一遍。

另外，每周一次再提供個別的學習輔導，採師生一對一口頭問答該周之數學學習內容。在七下時，為午休時間；八年級改為第八節該生抽離至資優班之自我學習時間

四、兩次獨立研究的歷程

八上時資優班的獨立研究課程需要二或三人分組作業，由於斯邁爾並未主動出擊，為使他也能做完整的學習，此時我便必須介入安排組員，由於他們的研究是應用科學領域，研究過程中，操作實驗、電腦的數據整理、尋找參考資

料這些工作便是斯邁爾樂於參與的，雖然最後在小組發表時，他仍是做壁上觀，但總算是經歷了一個完整的過程。最後，這件作品參加校內科展還獲得生活與應用科學科優等獎呢！

正如之前提到的，到了八下的專題研究課題內容為幾何專題個人發表，因斯邁爾不願發表(這中間也是經過提供不同主題，甚至共同研究到他已懂得一個主題中的所有概念，但就是不願將其形成簡報檔，因為他知道完成作品的下一步就是上台發表)，幾經進退攻防(其實，只有我覺得有進有退，斯邁爾好像是從頭到尾的堅持原則---不作出成品便不需上台報告)，我只好將其參與部分改為「將同學完成作品整理後，掛上資優班班網」之工作，當然，也是因為從媽媽的口中了解斯邁爾的電腦能力不錯，所以，這項替代方案完全不需他人協助及督促，斯邁爾作的又快又好。

五、數學競賽的經驗

我們資優班的兩位數學老師都希望學生在課堂學習以外，能藉參加校外數學競賽而走出校內課業競爭的模式，這樣的挑戰，倒是斯邁爾願意參與的強度，七上第一次出征便獲得 2008 華羅庚數學競賽之國中組三等獎。

第二次的經驗是在八上時，這次數學競賽題目層次涵蓋國中數學三年的概念，但由於這項賽事是以小隊形式進行的，這變成為老師鼓勵同學組成討論團隊的一個誘因，因此，有著成功經驗的斯邁爾在這次「備戰」的過程中，便有較高的意願與同學「討論數學」，即使他的討論模式大都是「聽別人討論」及「提供最後答案」！

六、與媽媽合作的經驗

從第一次的「個案會議」和斯邁爾的媽媽接觸時，亦發現她與我們資優班典型的家長有所不同，一般來說，資優班家長約八成以上為「直升機媽媽」，甚至對於孩子的校內外學習、作息完全掌握。斯邁爾的媽媽也因應斯邁爾的特殊狀況而時時支援著，但就像「放風箏」，當風勢強時，她會讓風箏先順勢而上；風勢若較弱，只有輕拉一下風箏，但不會因為要風箏「高飛」而緊抓住線並且自己快步跑希望風箏飛。

在這樣的親子關係之下，親師的合作就有良好的模式：當有任何活動舉辦時，其他學生家長有張書面通知，而斯邁爾的媽媽便需要以電話或當面來共同討論如何讓斯邁爾樂於參與，也因為這樣的討論，讓我知道與斯邁爾溝通的各種方式。

七、進入資優班的附加價值

就在斯邁爾進入資優班就讀後，普通班上的同學對於他的數理能力更增加了認同與肯定，不但會向他請教課業問題（雖然他仍是酷酷地簡答），也忽略了他不易口頭對談的狀況而與其互動越來越好，到了八年級時更會與同儕一起於課後打籃球。

即使是在資優班，斯邁爾的特質對於同學也是習以為常的，因為每個人自己也都有一些「特殊」的習慣，所以都能夠彼此尊重而未抱以任何異樣眼光看待。倒是，斯邁爾的一項特質：制式化，讓我有機會與同學做生活上的溝通。

因為資優班採資源班方式進行課程，學生必須抽離原

班課程到達資源教室上課，而他們常常在鐘聲響之後才離開教室，相較於其他人，斯邁爾均在上課前 3 分鐘即到達教室，因此，一次上課我便以他做為正面範例與同學共同討論，達成提升該小組準時上課的共識。

伍、斯邁爾要畢業了

一、成效評估

經過三個學期（七下到八下）的抽離課程以及二學期的外加課程，斯邁爾就要從國中畢業，對於他的學習能力在這個階段，可能可以下列方面概述之：

- （一）在資優班學習小組中，雖不能公開上台發表作法，但可與特定同學討論數學問題。
- （二）對於數學學習內容，在與個案一對一的研討中，發現斯邁爾較願意將他不瞭解的部分呈現出來，此時對於其學習的效能比課堂上的小組教學更好。
- （三）除了幾何領域的操作題以外，其餘的數學解題過程若特別要求，可達 80% 的完成度。

二、有效的教學策略

整理與斯邁爾共同成長的過程，或許可以提出一些個人認為對於他的學習有所成長的一些方法：

- （一）在每周一次的個別輔導時間，先就單元概念作簡單的診斷性評量，找出需補強的部分，設計分級挑戰的問題以闖關的方式進行，避免使他有作補救教

學的排斥感。

- (二)在數學小組中為他特別尋找一個學伴(於入班學習後自然形成的學習夥伴，擁有熱情的特質)，因此在課堂活動需上台發表時，特別加上兩人一組先作 10 分鐘討論的過程，讓個案不因拒絕上台的堅持，而無法參與當節課程的活動。
- (三)作任何個別規定時，提供選擇，讓他回家經過一天的思考後，作出個人決定而願意遵守。例如，在七下時欲找出一個時段作個別輔導，先與個案分析個別輔導的實質內容，再請他考慮原班作息後，第二天便選擇出一個午休時間，此後，時間一到必準時出現。

陸、教學省思與建議

正由於斯邁爾的特質，本校對於他的輔導算是「三軌並行」的，而其中我與導師都常常需要個管老師的協助，也讓我們看看個管老師對於斯邁爾的輔導感想：

- 一、個案的家庭功能與支持非常的棒，對孩子的教養態度也很正向，對個案狀況也十分地了解與接納，並能主動、熱心地參與學校相關特教活動，與學校維持良好的合作關係，是學校的天使家長，而這也是個案在學校融合教育得以順利推動的最大助力。
- 二、個案在人際互動與同儕相處方面進步很多，對於學校生活也很熱於參與（與小學時的適應情形相比）。

- 三、個案對於作業的繳交與書寫意願不高，因個案會以作業的重要性與必要性來決定是否要完成，所以個案的作業繳交需要更有彈性的作法與有技巧的溝通，才能協助個案完成繳交作業的任務。
- 四、與個案的關係維繫是十分重要的，因此建議可以多花時間與個案相處，真正地了解他，可以有效地幫助到個案在學校各方面的適應，個案也會願意配合或採納意見，能收事半功倍之效。
- 五、在普通教育環境中，因個案的優勢能力獲得認同與肯定，也有其得以發揮之處，對個案在融合教育中發揮莫大的助益。

同樣的，對於自己第一次面臨這樣的學生，即使已努力尋找溝通的模式，但仍有待改進的地方：

- 一、資源班模式進行學習，雖對於學生的能力可採適性的要求做區分性設計，但斯邁爾的學習模式更特殊，對於個人的能力增進，若有更多的一對一的個別時間，效率更好。
- 二、八下的資優班專題發表採個人發表，而因個案特質而取消其上台發表的要求，但事後我才從媽媽的分享中，知道斯邁爾有股市分析的興趣及個人研究，甚至媽媽曾參考他的分析而做一次實際投入且獲利的經驗，這時便想到如果當時先知道這樣的訊息，便可協助斯邁爾改變主題，以「我的股市經驗」為題，或許可能有發表的意願。
- 三、斯邁爾的課業學習上，雖不同於本校資源班其他的同

學需補強學業上的弱勢，但因其學習特質仍需先建立關係後，才能協助其發揮優勢能力。若能以更好的模式來結合資優班師資資源與資源班資源模式提供完整的學習輔導資源，對於該生的幾何學習應有更好的成效。

柒、個案輔導心得及後記

一、夥伴的準備

在確定斯邁爾即將進入資優班就讀時，我們設計一項迎新活動。第一天活動目的是讓同學彼此及對學長的第一次接觸；第二天則以戶外闖關活動進行之。在這兩天的活動中，第一天斯邁爾的媽媽提醒我，對於自己帶著資料去作自我介紹這個部分，他可能無法勝任。此時，我便尋找一個協助者，讓該生也能在較輕鬆的方式完成任務。據事後了解，這樣的第一步也讓斯邁爾在第二天的活動中能不排斥與仍算陌生的同學共同活動，如此的破冰方式除了讓他對於陌生的環境能逐步接受，也使得其他資優班學生在自然的方式之下互相認識，同時，老師也能以從旁觀察的角度，找出一位有著開放、熱情、樂於分享等特質的學生，在日後學習上能成為個案的學伴。

二、基測之後

在第一次基測之後，斯邁爾除了數學與自然兩科表現較好（數學錯兩題、自然全對），其餘科目表現不理想，以該成績在申請入學方面失利，後經由二次基測（同樣的是數、自滿分，其餘不佳）以特殊管道分發進入一所高中。在

高一就讀的這一年中，時時回到本校，臉上總掛著微笑來打招呼。甚至，有一回某科學雜誌以該校為專題報導，報導中其中一側拍照片中有其身影，特回來急於分享，但又不知從哪裡開頭，還需要我一一猜測，這才得知他當日回來的主要目的，當下除了開心與其默契依舊，更開心的是這個的學校氛圍似乎對斯邁爾是一個非常適當的轉銜安置。

三、最適當的輔導團體

從與個案母親的交談中，瞭解到在該生小學階段，只為了協助孩子面對各種不順利的狀況，就花了許多精神，在進入國中階段前，更希望在轉換環境及面臨升學種種身心靈變換時，能提供孩子有利的學習環境，因而選擇了本校。從入學前安置會議、個管老師的輔導、班級導師的生活協助，這一切紮下了穩定的基礎。因此，在七下進入資優班後，資優班老師的教學中，需要任何協助，都可以從各方獲得充分的資訊，甚至，也有原班任課老師因該生無法完全配合其作業、常規要求，但知道他就讀資優班，而來找資優班老師討論如何輔導、修正。所以，對於孩子的特殊需求，學校的輔導絕對是要大家一起有共同的概念及方向的，但如果可以有一些真正的成果，一個生、心理健康的家長，就是那個1，我們其他人都是0，如果沒有了1，他人如何積極輔導也是枉然。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第207-225頁

第十五章：斯邁爾與我：
亞斯伯格數理資優學生輔導實例

第十六章 雙重特殊需求學生案例分享—開啟與 地球人溝通之鑰

陳錦雪

臺北市永樂國小資優資源班退休教師

【摘要】

因為擔任行政工作的緣份我與 H 媽相遇，接著和可愛的 H 接觸，然後開始進行一連串的協調工作，請資源班的老師進行鑑定，結果出來符合資優班入班標準，在資優鑑定安置會議上提出，感謝當年的鑑輔委員的支持，成為第一位在通報網上有雙重身份的學生。後來 H 每週生活在普通班、身障及資優資源班不同場域。五年的師生情誼從接納他、發掘他的優勢能力，課餘陪伴他做實驗到鼓勵他創作科幻小說，我們充份享受難忘的時光！

壹、前言

在沒有制度之下進行一些改變，有時需要的是勇氣與多元的包容接納，從 H 的案例可以得到驗證。母親在 H 三歲時發現其精力旺盛、坐不住而好動，因此尋求醫療機構的協助，經由臺大醫院醫師診斷為腦基底核流量少，引起

過動注意力障礙。H 對於各種事物抱持著高度的好奇心，因此學習動機強烈，在幼稚園階段即接受幼兒特殊教育服務，但是升國小時因戶籍問題未能進入該幼稚園的直屬國小就讀，在其他國小就讀，所以一年級上學期時完全未獲特殊教育的服務，待一年級下學期有機會轉回直屬國小普通班就讀時，因錯過鑑定時間僅能接受普通教育。但其過動與注意力缺失問題一直困擾他的學習與級任老師的教學。到二年級上學期 H 媽到學校輔導室尋求協助，適逢身障生鑑定工作開始時，因此建議請級任老師轉介校內特殊兒童鑑定，到個別智力測驗完成時發現其智商達 1.5 個標準差以上（符合當年資優生入班標準），加上 H 對於自然科學尤其是太陽系很感興趣，並請具自然科學專長的組長進入普通班級進行「太陽系」主題教學，一方面觀察其自然科學方面的能力。發覺 H 確實具有資優生的特質，因此先在身障鑑輔會取得身障學生的資格，同時預定在資優鑑輔會上提出此一案例，很幸運的經鑑輔會認定為一般智能資賦優異學生。

從國小三年級開始同時接受身心障礙資源班、資優資源班級普通班三種課程，因為結合兩種特殊教育的服務，使得 H 可以得到更多更完善的照顧，也能依照 H 的優勢能力發展，讓 H 在國小教育階段擁有一個良好的學習環境。

貳、基本資料

H 一家有四口，除了 H 外還有 H 父親、母親及一個小 H 一歲的妹妹。H 父親職業為自營生物科技公司的總經理，母親為該公司的業務經理，雖然母親也很忙碌，但因父、

母親同在一家公司工作，因此母親上班時間較有彈性，身兼數職的母親為 H 主要照顧者，在外婆的協助下照顧 H 及妹妹。

父親的工作較重，因工作忙碌與孩子互動較少，若有爭執採高壓式教育，孩子較懼怕。父親的教養方式較為嚴格，母親對 H 教養方式為開放民主，與孩子互動多，並高度關心及支持 H，對孩子教養的原則堅持度有時較不足。

H 經過身障鑑輔會鑑定為 ADHD 兒童，後來也經過資優鑑輔會通過為一般智能資優生身份。

參、簡易生長史、教育史、醫療史

一、生長史

出生時因媽媽早期破水引發細菌感染，剖腹產，出生前後感染，導致敗血症及腦膜炎，在加護病房 2 週後痊癒。

三歲時發現 H 非常好動、精力旺盛睡眠時間極少，而且會口無遮攔的說話，行為不易受規範，母親帶 H 到日本玩時，還故意在剪票口鑽進鑽出引起查票人員的制止，讓母親覺得很不好意思。

二、教育史

幼稚園就讀○○國小附幼，因為在三歲時取得臺大醫院的診斷證明，所以具有融合生身份，幼稚園即接受特殊教育服務。

國小低年級時未接受特殊教育，因為未能就讀原附幼的小學部，所以到鄰近國小就讀，H 的學期情況很差，而

普通班級任老師對於 ADHD 兒童欠缺基本認識，所以 H 也覺得很挫折。待二年級上學期有機會轉回原附幼的小學部就讀，H 母親透過幼稚園老師，向輔導室請求給予特殊教育資源，因此自二年級上學期開始接受間接服務，待身心障礙學生鑑定開始時參加臺北市身心障礙兒童鑑定，鑑定期間資源班教師進入普通班觀察學習狀況，經鑑輔會認定為 ADHD 學生。

資源班教師因進行魏氏兒童智力測驗，發現全量表智商達 125，符合九十二學年度該校資優資源班學生入班標準，因此特教組長在資賦優異鑑輔會上提出 H 情形，獲得資賦優異鑑輔會判定為一般智能資賦優異學生。在九月初正式以雙重身份接受身心障礙與資賦優異雙重特殊教育服務。

三、醫療史

三歲時母親發現其好動，精力旺盛，至臺大就診，經診斷為腦基底核流量少，引起過動注意力障礙。曾接受感覺統合、職能治療等專業服務。

低年級時擔任間接服務的資源班老師建議家長讓他服用利他能，因擔心副作用而未服用。至五年級時因級任老師對於他的所有行為都無法接受與容忍，造成師生關係緊張。短暫服用利他能，但因副作用引起胃口不好，所以 H 拒絕服藥。後因 H 父親友人為藥商，曾到 H 家裡作客，談話間 H 父母詢問利他能副作用時—該藥商表示除胃口不佳外，還會變呆呆的，從此以後 H 堅持不肯服藥。

肆、評量紀錄

有關對 H 進行一些標準化與非標準化的測驗與觀察記錄的結果如下：

- 一、國小身心障礙鑑定個別智力測驗於 91/4/30 進行魏氏兒童智力量表，全量表智商為 125，屬於中上程度。非語文量表優於語文量表，與該生過動傾向符合。
- 二、在 91 年 3 月經臺北市國民小學情緒障礙鑑定結果為：注意力不足過動症。對照美國非情障（商數 138）及台灣非情障常模（商數 131），皆落在可能為情障範圍。測驗分量表的結果如后：無能力學習（IL）Pr63，人際關係（RP）Pr63，不當行為（IB）Pr84，不快樂或沮喪（UD）Pr91，生理症狀或害怕（PF）Pr91，其中不當行為、不快樂或沮喪及生理症狀或害怕三個分量表分數皆高，尤以 UD、PF 分數達可能為情障標準，問題行為為顯著。
- 三、該生情緒及感受過度敏感，缺乏自信，對未來感覺悲傷，曾談起自殺或自己死亡。該生對自己的行為欠缺考慮，不尊重他人且反抗權威，對同學有攻擊暴力行為，且有言語上的取笑或奚落。並有自傷行為發生。
- 四、級任老師觀察紀錄：
 - （一）情緒控制有困難：上課容易分心，上課聽講技巧欠佳，做家庭作業能力欠佳，沒有耐力。
 - （二）學科表現中等：學業成績表現屬於中等，學習態度大而化之，主要原因是對於簡單的事物沒有興

趣，困難的東西則不願接受失敗。對自然科學有興趣，喜歡閱讀有關天文方面的書籍，而且超越同年齡。

五、社會適應紀錄：

- (一)同儕互動:在普通班或資源班容易與同學發生衝突，H 的領導慾極強，希望同學能在他的指揮之下進行他所設計的活動，如果同學不願意參與，他則會發脾氣。
- (二)適應新情境之能力：對於新環境皆採取觀望態度，需要時間比一般兒童較長，需要老師不斷牽引、愛心與耐心的扶持，才能融入新環境，與環境中的人同儕互動，而且必須透過反覆練習與叮嚀後，才能適應新班級的規定。
- (三)壓力調適能力:當遇到問題無法解決或順心如意時，立刻出現情緒反應，加上語言表達流暢而較難等待或輪流，並會口中念念有詞或大聲叫罵。

伍、優勢及弱勢分析

經過標準化測驗及教師的觀察可以對 H 的優弱勢能力進行分析，而此一分析關係到服務需求與教育安置的方式。

一、優勢能力

- (一)溝通能力佳：語言理解、口語表達能力強。
- (二)肢體動覺能力頗佳：精力旺盛，超越同年齡兒童。

- (三) 學習的挫折容忍度佳：對於失敗不以為意。
- (四) 喜愛閱讀：喜愛科學類與歷史類書籍。
- (五) 閱讀理解能力佳：對於閱讀內容可以侃侃而談。
- (六) 具領袖氣質：二年級時在原班會想些新花樣，當領袖人物帶領同學一起玩，但是因為社交技巧不好，後來會和同學起爭執。

二、弱勢能力

- (一) 明顯過動問題與注意力缺損問題，非常容易分心
- (二) 社交技巧不佳，與同儕互動時無法拿捏分寸，容易激怒同儕，常有爭執現象。
- (三) 情緒管理能力差，容易與人發生口角或回答他人問題前的思考時間過久。
- (四) 上課時講話無法控制，想到就講，不管是否適合講話的機會。
- (五) 適應新情境的能力較弱，對新環境欠缺安全感。

陸、服務需求評估

從優弱勢能力分析後對H的服務需求做了以下的規畫：

一、資源班

- (一) 感覺統合課程

安排早晨進行感覺統合課程，可釋放多餘的精力，減少其過動及分心狀況才能維持一天的學習活動。

(二) 情緒管理課程

透過情緒管理課程使 H 瞭解正確的情緒表答方式。

(三) 社交技巧課程

透過社交課程學會社交技巧，使其瞭解正確場合的適當行為。

二、資優班

(一) 科學課程

以對 H 較感興的科學課程為引導，期望在其優勢能力範圍內，得到較佳的表現機會，增加 H 的自信心。

(二) 3Q 課程

透過與資優生互動的過程，培養高 EQ 及 CQ，使其可以更容易適應團體生活。

柒、教育安置方式

因為 H 是身障資源班的學生也有資優生的資格，因此他的教育安置方式當然是普通班加上身障資源班及資優資源班的安置方式。而這樣的安置方式當然要透過 IEP 會議讓家長、普通班老師、身障資源班老師及資優資源班形成共識，這樣對 H 才是好的安置方式。

在中年級的時候身障資源班提供社交技巧、情緒及感覺統合課程，而感覺統合課程則是採外加式，於每週二、四晨光時間共 2 節，讓 H 可以在早晨時多多發洩過多的體力，而有助於穩定。資優資源班因為中年級的課程是週五下午外加的四節課，課程內容包含語文、3Q 情意課，還有數學與自然科學課，採用四種課程輪流上課的方式進行，對 H 來說還是有機會和原班同學發展社交與人際關係，另一方面也讓 H 可以了解自己對資優班哪些課程有興趣，有助於高年級的選修課程。

到了高年級時，因為 H 的生理狀況越來越成熟，原來的感覺統合課程無法滿足在體能上的需求，因此配合原班沒有體育課的時間，身障資源班提供給 H 較耗體力的躲避球（體育）課程，而資優班則採四種必修課輪流上課（每週四節），及以興趣中心的選修課同時進行，而 H 在選修課方面都以語文（每週二節）、自然科學（每週二節）及網界專題（每週四節資訊技能加專題內容）每週達到十二節。

捌、教學及輔導策略

對於 H 的教學與輔導是校內特教團隊整合性的教學合作，詳細情形如下：

一、資源班感覺統合課程

因為 H 過動的特質明顯，需要釋放大量能量才能安定，而 H 釋放能量的方式是身體不斷的抖動，因此自國小三年級開始由資源班提供早晨（8：00-8：40）的感覺統合課程每週三節，以提昇 H 整體感覺統合能力、增進前庭平衡刺

激活動、提高身體感受感覺活動、促進腦神經，抑制困難活動，達到穩定精力與情緒，有利於普通班屬於較靜態的課堂學習活動。

到了高年級時，為配合H身心發展狀況，體能狀態更好，原來的感覺統合課程已經無法滿足H的需求，因此將感覺統合課程變更為體能活動，以球類活動為主，並要求H在上課前必需以跑步當暖身活動，增加體能的消耗量以符合需求。經過中年級與高年級持續進行晨間課程，H非常喜愛，只要有感覺統合或體能課當天H在普通班上課的穩定度皆較高，因為可以減少其過動及分心狀況，釋放多餘的精力，能維持一天的學習活動。

二、資源班情緒管理課程

透過情緒管理課程使其瞭解正確場合的適當行為，並了解他人的感受。藉由小團體的討論、示範、演練，熟悉適當的社會技巧，使H學習傾聽、認識情緒、自我控制的方法，並能做出適當的反應，學會專心做事，在適當、適時的情境下說話，並學會表達情緒，讓H從遊戲中思考不同的應變策略，同時建立明確的賞罰制度，提昇對自己的認同及責任感。

三、資源班社交技巧課程

因和同學相處出手不知輕重，容易引起糾紛，及以自我為中心，較不會考慮他人感受，與情境適切性，所以需要社交技巧目的使其瞭解正確場合的適當行為，並了解他人的感受。使H了解與人互動的正確方法，學會正確的對話方法〈視覺接觸、等待說話時機、如何開始對話、輪流舉

手說話)，學會與人相處的技巧（禮貌、分享、借用、遵守規則、請求許可、請求協助、提供協助）、學會正確的交友的技巧（打招呼、回應、自我介紹、讚美、參與他人活動）、學會正確處理衝突的技巧（拒絕、困難、欺負）及正確表達自己的情緒、改善互動品質。

四、資優班中年級科學課程

為了增加 H 與小團體資優生的互動，並配合資優班的數理課程，希望 H 可以在其優勢能力範圍內，得到較佳的表現機會，在國小三、四年級每週兩節（週五下午採外加課程的方式），每學期上 8-10 節，進行興趣探索以發掘該方面的優勢能力。

五、資優班中年級人文課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行語文興趣探索以發掘該方面的優勢能力。

六、資優班中年級 3Q 課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行興趣探索以發掘優勢能力。透過反應快的同質性團體--資優生，彼此間的互動，以高 IQ 培養高 EQ 及 CQ，使其可以更容易適應團體生活。

七、資優班中年級數學課程

國小三、四年級每週兩節（週五下午外加方式），每學期上 8-10 節，進行數學興趣探索以發掘方面的優勢能力。

八、資優班高年級自然科學課程

國小五、六年級每週兩節的自然科學課程從科學閱讀入門，提供多樣化書單供學生選擇，H 選擇「基因」為主題的科普書籍閱讀，並能從中摘要。然後再進行科學實驗設計，從簡單的實驗到具創意性的實驗，並能夠有耐心進行重複實驗。因適逢 U19 創意競賽（19 以下青少年才能參加的），將訊息告訴 H 並鼓勵 H 參加競賽，H 選擇參加科幻小說類，並在課堂上提供筆記型電腦供 H 使用，H 對此活動非常重視與期待，寫作時非常專注，看不出分心與不專注的情形。究其原因乃是手部一直打鍵盤的動作，釋放了多餘的能量，所以可以專注。H 的科幻小說獲得進入複審的殊榮。本課程引導 H 從科普從書的閱讀到實際動手做實驗，將書上的知識轉化為一個一個的實驗，培養其穩定性與耐性，並讓其可以悠遊於喜愛的自然科學領域。

九、資優班高年級資訊專題課程

因 H 對電腦非常有興趣，而且操作敏捷，所以設計利用資訊能力進行專題研究的小團體課程，讓 H 發揮所長，而且透過線上資料蒐集、腦力激盪討論、分工合作、參觀、訪問、彙整資料等多樣化活動吸引注意力，有助於有效學習。因為操作電腦透過手部的運動可以釋放多餘的能量和穩定情緒。

十、資優班高年級人文課程

安排具輔導諮商專長的資優班教師，以 H 喜愛的歷史故事切入，進行認識歷史與歷史人物，並進行比較分析，做為專題研究的主題，然後將比較分析結果以電子檔的型式呈現。

國小畢業後透過轉銜機制就讀鄰近國中的資源班，因為升學導向的國中生活，沉重的升學壓力極大，造成H在學業成績上沉重的壓力。100學年度H進入工業職業學校的機械科就讀，家長希望依照他的好動的特質，如果還是選擇普通高中就讀對他而言是一種痛苦與折磨，因此選擇需要手腦並用的職業學校機械科就讀，期望他的職業高中生活能夠為他開啟學習歷程的新頁。

玖、成效分析

中年級的晨間感覺統合與高年級的球類體能活動，對於H穩定情緒成效相當好。因為有身障資源班的情緒管理課程，所以較能正確使用情緒詞彙表達自己的情緒。H不論在資優班或普通班都有一、兩位感情較好的同儕，較能表現出較正確的禮儀與談話技巧。

而在資優班學會許多結交朋友的技巧，因此能與他人合作完成小組作業。中年級時在資優班的學習一切順利，對於老師要求的標準會盡量做到。到五年級時能透過電腦以文字方式表達自己的想法與想像力，並能完成5000字的科幻小說，入選U19科幻小說類，最後雖然沒有得獎，但是參與競賽的最高年齡是19歲，因此可說是表現良好。

因為H生性活潑、喜歡與同學交朋友，因此安排小組工作給H是可行的，能與團隊成員分工合作，透過電腦以文字及圖片完成專題網頁製作，並得到台北市團體第二名的榮譽。

喜歡留在資優班，除表定的課程外，只要是普通班要

進行戶外活動或導師要求家長必需在場的活動，H 都希望可以到資優班閱讀或做作業，並表明他會遵守資優班的規定，而多次試驗下來也都能守承諾達到不干擾其他資優班同學上課的約定。

拾、教學省思與建議

H 是個活潑可愛的學生，因為 ADHD 的緣故因此只要打開話匣子就會有說不完的話，但是對於具有挑戰性（高於他能力一點的東西）的事物，則會有不服輸的精神，努力想要突破達到老師所要求的水準。

二年級時的級任老師對 H 感到頭痛，不知如何對待他，大都採取忽略的態度，所以 H 與級任老師的關係並不好。到中年級遇到一位願意接納他的級任老師，而且資源班老師會利用級任課或科任課時，入班觀察 H 上課表現情形，並做為獎勵的依據（包括去上資優班的課程），級任與科老師反應此一做法，效果相當顯著。到了高年級時遇到的級任老師對 H 的支持度極低，學期中還特別為了 H 與級任老師的緊張關係召開 IEP 會議，級任老師、家長、資源班老師及資優班老師一起為 H 的教育計畫協調時，級任老師提出 H 的腳會在地板上無聲的抖動（普通教室為脫鞋穿襪子，應該不會有聲音），這樣會造成她頭暈為由，而希望 H 改善，雖經過資源班與資優班老師一再說明 H 的特性，希望老師忽略他的這項行為，但是級任老師不接受。因此資源班與資優班老師共同決定，讓 H 在資優班時間增長，而 H 也樂於待在資優班，以減少 H 與級任老師間的衝突。

筆者在輔導 H 的過程中發現，H 是個非常重感覺與重

感情的孩子，只要是讓 H 感到信任與安全感的老師，老師對他的要求，他都願意接受，並常會主動來找老師，以資源班個案管理老師，因年段改變轉換到不同型態班級任教，H 在下課時間常常會去探望老師，並關心老師新生的小寶寶，即可見一斑。另外 H 在資優班六年級選課單上填寫要選 21 節課，母親問其原因，H 表示他喜歡到資優班上課，因為資優班老師對他都很好，由這一點可以證明 H 的感覺非常敏銳。

在輔導 H 的前後五年的過程中，遇到能瞭解並接納像 H 這類的級任或科任老師，內心充滿感激，因為 H 的學習會更快樂。但是遇到難以溝通的級任老師，雖然讓 H 留在資優班時間增長，可以減少 H 的挫折感，但是畢竟這樣並非正確的做法，所以和級任老師溝通失敗的部份，是輔導過程中最難克服的障礙與最大的痛。這也顯示級任老師對於身心障礙學生特質的認知與支持有待加強。

拾壹、有效的輔導策略

對 H 的輔導過程發覺以下幾個策略，對 H 頗有效，分別敘述如下：

- 一、給予 H 一個安全接納的環境：讓 H 可以放鬆情緒，例如：H 和導師起衝突時，先到資優班或資源班，讓情緒穩定之後再談事情的原委始末，所以 H 比較願意談，而且這樣有助於 H 心理健康。
- 二、設計各種活動發掘 H 的優勢能力：資優班老師設計各種不同的教學活動讓 H 參與，教師從旁觀察並發覺優

勢能力。標準化的測驗工具僅能測出智力中少部份的因素，多數的部份其實還無法測出，透過各類型不同活動可以發掘平常課程中沒有展現的能力，是一種很棒的策略。

三、為優勢能力找到展現舞臺：ADHD 的學生身體需要動，如果可以讓 H 帶筆記型電腦到資優班或資源做作業，在老師可以關照到的範圍做他有興趣的事，包括寫作或寫報告，這樣可以訓練 H 專心程度，也可以讓優勢能力得以發揮，若能提供合適的競賽或比賽訊息，對 H 都是一種鼓勵並可以增加自信心。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第 173-189 頁

第十六章：雙重特殊需求學生案例分享-
開啟與地球人溝通之鑰

第十七章 一閃一閃亮晶晶：自閉症舞蹈資優學生輔導實例

宋明芬¹、吳品璇²、林靜怡³

¹ 臺北市東門國小舞蹈組長

² 臺北市東門國小普通班導師

³ 臺北市東門國小身心障礙資源班教師

【摘要】

小灃是一個經常笑容滿面的孩子，每次提醒他該注意的事情時，總會認真並大聲的說"好"，尤其是你誇獎他的時候，他那受寵若驚的表情，儼然像一個接受冊封的小爵士，英挺又羞澀的模樣，真誠沒有一絲做作；當我們嚴厲的指出他的錯誤，他不會為自己辯解，有時含著愧疚的眼淚，有時帶著自責的表情，他那無法自制的無奈，看在我們眼裡，總有許多的心疼。

為了讓小灃能儘快融入班級，教師們使出了渾身解數，從了解小灃的特質與需求開始，到運用同儕助力，構思有效策略，無不戰戰兢兢，深怕走錯一步，會不小心毀了一盤棋；雖說不見得每個事件的處理，皆毫無瑕疵，圓滿落幕，但屢敗屢戰，藉由教師團隊的集思廣益，特教輔導團的意見提供與指導，好不容易找到了開啟溝通與和諧的密碼。

在此，感謝所有教師、家長及舞蹈班小天使們的付出與配合，是許多人的竭盡心力，幫助了這個孩子。

如果，以下我們曾嘗試過的方法，能提供有心的教師們一點依循的方向，將是我們最開心的事。

壹、舞蹈班「新鮮」人

每年一次的舞蹈班甄試終於結束，卻傳來今年的新生中有位特別的男孩---患有自閉症，已通過測驗，將成為我們舞蹈班小天使的一員。擔任評審老師的我，回想考試過程當中，有哪位考生有可能是這位主角，卻想不起來哪一個考生看起來像自閉症。心中的那股疑問，直到舞蹈課的第一天終於解開.....。

小灃是個安靜不多話的學生，上課時經常是低頭不語，自顧自的把玩身邊隨手可得的東西、手指、腳趾或有時.....挖鼻孔，雖看似不專心，但抽問時大都能回答，只不過快記快忘，每每在回家前，就把老師的話給忘得一乾二淨。為了讓他能專心，規定只要老師說話時，他都必須站著聽，並看著老師，除了提醒他專心外，也讓老師更容易看到他，不至於忘了他的存在.....。

為了引導學生們正面看待，特別強調這不是處罰，是老師期待幫助學生才想出的法子，以後如果其他同學有需要也可以試試看，這麼一說不僅小灃能接受，也減低同學對他較負面的想法。這個方法對小灃真的有效，每當他主動站起來一次，就會得到一次肯定，漸漸的，不用提醒他就會自動站起來，他的專心顯而易見。不過，久了之後，老師也會不小心遺忘.....。成效就在某一天，他未站起來，但二顆眼睛睜得大大的看著講話的老師，我知道他又進步了，正面的肯定立即正增強他的自信心，也趁機解除了對

他的這項規定。

貳、舞蹈資優 VS. 自閉症

舞蹈資優與自閉症，是我怎麼也無法聯想在一起的事。曾教過一、二年級患有自閉症的學生，對他們的印象，大都是手腳不協調，體能較弱，每每需要降低標準，學生才能達到目標，這已成為我對自閉症的刻板印象，沒想到這位舞蹈班新生顛覆了我的想法。

小灃對音樂敏感度高，節奏性強，動作記憶能力佳。記得有一次舞蹈課堂中，驗收了學生一套動作組合，做錯動作或無法配合音樂的，皆無法過關。大多數學生多因小錯誤或緊張而失敗，最後成功熟練完成挑戰的學生不到5人，小灃竟是其中一位，真是令我大吃一驚，可見其能力之優異。

可惜的是，即便身體具有優異的條件，但由於許多治療課程與過多活動的安排，小灃在缺乏練習的狀況下，舞蹈的表現不盡如人意，學習過程也因同學間的相處衝突漸增，而困難重重。對聲音敏感的小灃，經常因為同學對他過於直接與較大的音量而生氣，或離開位置，或難過得躲至角落不肯出來，每每需要任課教師了解原因並安撫後才願意繼續學習，這樣的情況，持續一段不算短的時間。同儕間的磨合，透過課堂上立即處理與教師團隊們的指導，才漸有改善……。

而舞蹈的學習，藉由下課前與課後額外時間的教導，發現一對一的教學，讓小灃在舞蹈動作的理解與吸收上，

有更大的幫助與成效---動作只要經過個別指導，總能完全正確的表演出來。

參、原來這麼簡單

體育表演會是一年一度的校慶慶祝活動，舞蹈班總是擔綱重要的表演節目，為了成就完美的演出，從9月開始，舞蹈班便需持續進行排練，一直到11月中旬體育表演會當天為止。今年的舞碼是有關原住民的舞蹈，其中有許多地方是需要與舞伴們手牽手一起跳，這立刻給了我們一個難題，同學拒絕與小灃牽手-因為他會挖鼻屎，很噁心。這確實是小灃需改進的問題，但卻不是那麼容易。為了改善同儕間的排拒，先說服同學習慣改變需要時間，並教會他們較好的處理方式(若發現小灃又挖鼻子，擔心其手不乾淨，可請他到洗手檯去洗手)。這個方式與小灃談過，他能理解也能配合，在彼此願意尊重的前提下，才讓事件暫時告一段落。

排練仍然持續進行著。某次排練前的基本動作練習，學生們以班級為單位，排成一縱列，正準備數拍練習時，赫然發現小灃生氣地站在隊伍旁邊，一問之下原來是同學前後站太近，他沒有空間排進去，同學不主動讓，他也不知道怎麼辦，便氣得不想說話.....。我瞭解事情始末後，就請他看我怎麼做---首先，客氣的請後面的同學退後一些，就在空間讓出的時候，優雅的走進屬於我的位置---看到這裡，小灃笑了，他沒想到原來事情這麼簡單，不到10秒就可以解決，終於願意且開心的排進位置裡。我的示範對他來說是個正向的刺激，可惜未請他自己操作一遍，雖然未

來碰到同樣事件仍然需要再做一次，只要對其有幫助，每次的機會都彌足珍貴。

肆、傷心的決定

舞蹈班寒訓是為了下學期的聯合公演做準備，是學生必須配合的一項活動---這次的難題有些棘手。小灃媽媽在學期末匆忙的來找我，告訴我由於與小灃最愛的漆彈營衝突，小灃可能無法參加集訓的消息；她知道配合團體的重要性，卻擔心無法說服孩子，因為漆彈營是小灃期待已久的活動，要他放棄，可能性太低.....。我了解小灃媽媽的為難，但更憂心小灃好不容易與同學建立起的較好關係，會因此而無法持續。還好得到小灃媽媽的認同，我也承諾會想辦法向小灃勸說。本來對自己與小灃的良好互動，有著高昂的信心，相信自己有辦法說服小灃，怎知難關重重.....。

趁著舞蹈課前，找小灃聊一聊，讚美他一直以來的進步，並告訴他我們很需要他，想要拉攏小灃的心意，不料，小灃竟肯定的回答：「沒關係，明年還可以參加集訓，因為漆彈營好不容易才有一次。」我不知道該說甚麼，一股挫敗迎面而來，無計可施，只好請他想一想，待會我再問他。等到課程中間休息時間，我又走近小灃，希望他能回心轉意，沒想到他仍微笑且斬釘截鐵的說出他的決定，這時我有點慌了，本來認為小事一樁，居然是這樣的結果，這可不行，為了小灃能做出正確的抉擇，我用了最後一招---同儕的力量。

我把學生們集合起來，自作主張的告訴學生小灃遇到

了一個大難題，並把原因簡捷的說了一遍，沒想到天真的孩子們居然說：「漆彈營，好好玩喔!不去太可惜了……。」當時我臉上應該出現三條線吧?!我的說客已經變節了。我立刻說明事情的嚴重性，例如不能與大家一起練習與公演、每個人的重要性、小灃的改變、同學間目前愉快的相處模式及提到同班同學中有人曾為了排練而放棄與父母出國的偉大事蹟……等，就在大家都為了這件事陷入沉思的時候，有一隻小手明顯的映入眼簾，是小灃，他開口道：「好吧!我參加寒訓，不去漆彈營了。」語畢，勇敢的眼淚竟流了下來……，真是個痛苦而傷心的決定!

小灃答應了，其實想哭的人應該是我吧……。小灃媽媽與我心中的大石頭---終於放下。

伍、正直的小宇宙

小灃心中有一個小宇宙，頻率和別人不同，對於規矩可是會全力以赴的遵守，看見其他孩子的違規行為，也會像小警察一樣正直的糾正對方。有一次，同學們在班上討論的很熱烈，有孩子興奮的大聲回老師的話，小灃看了很生氣的大聲對他說：「你對老師說話怎麼可以這麼大聲！」不過幸好同學很懂小灃的性子，另外一人趕緊打圓場向他說明。相處久了，耳聰目明的孩子都知道小灃很正直，不會說謊，例如發考卷這一類在班上屬於隱私的事，反而會因為信任而只願意讓他來發。

陸、停不下來

小灃上課時不太容易完整的接收課堂上的各種訊息，跟不上了他會呆坐，不然就是專心的在課本上或是鉛筆盒裡天馬行空的發展他心中的星際大戰故事，或是摳弄橡皮擦。每次提醒，他總是如大夢初醒，帶著一點羞愧的表情立即停止，但卻又常常忍不住的回復原狀。曾經在他的桌墊下寫下須注意的事項，效果還是不如直接提醒，但總覺得這樣下去也不是辦法。後來試過讓容易上癮的物品離開他的視線和接觸範圍內，並且指定小灃完成一個小範圍的書寫課題，就發現這樣可以把他固著的目標，轉移到和老師對他的期望一致的方向。

柒、寫功課的大工程

小灃的治療課排得很滿，加上媽媽同時還要照顧就讀國三，正面臨升學的姊姊，因此他常常很晚睡。有一陣子不太能自己完成功課，早上也起不來，所以準時上學和按時交功課對小灃來說成為不小的負擔，為了減輕小灃的困難，班上的功課先斟酌減半。小灃在一開始仍常常寫不完需要補交，但對我來說，小灃可以完成功課已經是一件很令人欣慰的事，但和同事討論後，覺得應該再做一些調整來幫助小灃養成準時的習慣。進一步檢視後，再次減少功課的項目，希望能幫助小灃準時交作業。慢慢的，我發現小灃在進步，準時的次數變多了。這學期開始小灃功課寫得很好，聽媽媽說是他主動寫完，看到他的成長真的很令人興奮！

捌、我是電長

小灃擔任的班級幹部一直以來都是電源長，要在大家離開教室的時候巡視所有的電源開關並關閉。另外我也規定，老師在的時候要固定留下某些燈和電扇。但因為上科任課和放學實在太吸引他了，他幾乎總是忘記。不過小灃有一個優點，很聽老師的話，所以提醒他之後，他總是很高興的再回來關，很可愛。

我認為這個工作很容易得到成就感，也可以訓練小灃的責任心。我有時候會告訴他，他這麼做幫我們班省了能源，提醒他做這件事很有意義。後來我正式的示範並說明一次讓小灃知道，他忘記的次數就大幅減少了。熟練了以後，有時我站在門口送大家離開教室，看起來像要離開，小灃還會細心的問我需不需要留燈。感覺到他的成長，心裡很欣慰。

大家都知道在他的特質裡，記憶力是特別的好，這次的過程中我學到要交代他的事，只要補上稱他記憶力過人的讚美(你記性最好了啦，要把這個超能力拿出來用!)，多半能夠激發他的自信心與責任感，使他樂於配合。

玖、我想要，我就可以

小灃跟其他孩子一樣，可以因為強烈的動機而努力。舞蹈班的生活很緊湊而忙碌，感謝學校的資源班專業而用心的安排，每學期的早自修或午休總有吸引人的課程可以參加，例如非洲鼓就是一項非常有特色的課程。小灃除了喜歡資源班的林老師，也總是非常期待能在午休時間參加

課程。每到當天中午，他總可以特別迅速的吃完午餐，收好餐具，而我也就順水推舟，要求他把該做的事情做完，和吃完應有的午餐份量。

當然小三的時候他的動作是更慢的，而學校的午餐時間也正好較短，所以有一陣子到了午休時間還沒吃完午餐是家常便飯，我因為一時還沒想出辦法而有些苦惱。有一次，他突然以非常標準的速度用完餐並且收拾好餐具，讓我既驚喜又感動，心想這孩子終於開竅了！後來才知道，當時的小灃非常欣賞班上一位漂亮的女生，有同學就對他說：「如果你準時吃完飯，說不定那個某某會答應和你約會喔！」，這件事讓他大為振奮，瞬間進步，聽完真讓我哭笑不得！

拾、小灃不見了

上課鐘聲響起，教室外學生忙碌奔走到該上課的教室，不一會學校恢復了只剩下朗朗讀書聲的寧靜。一陣奔跑急促的慌亂引起了我們的注意，「老師，小灃不見了！！」只見老師們不慌不忙地抬起頭說：「別緊張他應該在班級教室、廁所或者是舞蹈教室！去找找應該可以找到。」但孩子們搖搖頭急促的說：「我們都找過了，但還是不見小灃的蹤影。」這下，換老師們緊張了，只要是空堂的通通出動「校園尋人」去。

其實，小灃失蹤已不是一兩回，諸如游泳課先自行返校、舞蹈課下課後不小心睡著在休息室、上課途中突然想上廁所等等事件，老師和同學們早就訓練得處變不驚，能迅速判斷小灃的去處，馬上將小灃帶到上課地點，小灃能

有這樣一群可愛的家人真是讓人感到感恩與幸運。但孩子們畢竟是孩子，次數一多難免感到困擾，開始在小記上或是直接和爸媽、老師抱怨每天都要找小灃好累啊！

每回小灃總是無辜表示我不是故意的！只是沒想到或是忘記上課等等的理由。看著小灃真誠的眼神，我真的相信他不是故意和大家玩躲貓貓的，但每次校園尋人任務也確實造成大夥的兵荒馬亂。於是開始和小灃討論上課、下課移動的各條動線是否有阻礙他到達定點的可能，降低他中途不見的機率。效果似乎仍然不夠趕上班上同儕抱怨的聲浪，一方面擔心小灃在班級中遭到被排擠的命運，一方面亦擔心影響其他孩子的學習權，老師們開始扛起校園尋人的全部任務，那一陣子上課時，常常可以看到學習中心的老師們在校園廁所、教室、走廊、花園中穿梭，聲聲呼喊「小灃～快點回教室上課！」這種瘋狂的行動，終於在「社會性故事」的協助下慢慢有了改善的趨勢。

利用小灃愛看書的特性，我們和小灃共同創作冒險漫畫數則——失蹤記，設定主角小灃、場景、配角等等，老師和小灃一起經歷精彩的冒險故事，中間的過程波折不斷刺激萬分，但最終在鐘聲響起的那一刻：主角——小灃，一定可以馬上想起這一堂的上課地點，立刻前往，完成冒險任務。幾次不同場景冒險故事後，小灃已經能自我提醒和注意配合團體的行動，看著小灃排著隊伍和同學一同前往上課定點，讓學習中心的老師開心不已。偶爾朗朗的讀書聲中仍會傳來急促的呼喊聲，但馬上就會看見探險家小灃迅速的回應，和同學一同前往上課地點，冒險任務圓滿達成！

拾壹、小灃的抽屜整理發展史

缺乏組織是小灃的特質之一，所以抽屜的整理和分類對他來說，當然就是苦差事了。一開始，週三下午學生有舞蹈課輔，媽媽很疼愛他，都買他愛吃的親自送餐到學校，順便幫他整理抽屜。後來，我陪他整理，一邊告訴他一些聽來的訣竅，譬如一樣大的放在一起，書背對書背，整理完了就請他欣賞一下自己的抽屜。不過，這樣的情況總是過不了幾天，抽屜便恢復爆滿的狀態。還好特教老師很用心的畫了「抽屜配置平面圖」規定各種大小簿本的放置位置，讓他放在桌墊下，但效果依然有限。後來我發現直接讓明灃看「成品」，請明灃看看隔壁同學乾淨整齊的抽屜，把目標的「圖像」輸入他的視覺，接著提醒他大原則：要分類，從10樣整理成3樣，慢慢的，幾次以後，我發現我再也不用在一旁盯著他整理，他會自己慢慢的收完東西，然後，來告訴你他完成了。

拾貳、重點一、重點二、重點三

再來是做事的連續步驟。新學期開始，小灃媽媽主動入班來陪讀，希望幫助小灃更快適應新生活。當天發放教科書，孩子們排隊去領書，我解說完領書、拆封、清點到發書的整個流程，便帶孩子們排隊下樓。

據灃媽說，小灃記得的步驟只到「離開位置走出教室」，在那之後要做的事他一概來不及接收，所以他完成到「走出教室」這個步驟，卻不知道自己這樣做是為了什麼。媽媽便在身邊一步一步提醒他，讓他跟上了同學的腳步。

後來我也試著把所有的事情都步驟化，甚至用編號加口訣，請他先複述一次，再加上簡單的鼓勵（提醒他記得使用自己超強力的記憶力），讓他更多次成功記下所有的步驟。而把事情完整的處理完所累積的成功經驗，也對小灃自信心的建立有很大的幫助。

拾參、嚴格的司令官

學習中心的每個孩子都是班長，不同的課程、時段擔任不一樣的班長。孩子們喜歡當班長的榮譽感，看著孩子們喜悅的發號司令、直挺挺的站著，伴隨宏亮的口令，常讓我們不禁隨之行動。但，每到週三的「知動課程」，孩子們的臉上總有著一絲絲的無奈，難掩想逃走的情緒。老師們不解，這明明是一堂快樂的活動課程，為何會有如此大的反差。上課鐘響起，班長準時整隊：「向前看齊、某某某手舉直、某某某隊伍不要排歪……等，排不好就不要前進知動教室。」過了漫長的(數)十分鐘，隊伍終於整齊，像行軍般的齊步走。下課前五分鐘，班長又會準時發號司令：「整隊收拾、立正、敬禮、整隊……隊伍沒排整齊就無法離開教室。」，每每上課鐘聲再度響起了，孩子們還在知動教室練習立正的站姿。小灃就是這樣一個可愛又嚴格的司令官。老師告訴他的每一件事，他都嚴謹的要求同學，做出完整的動作。

在班級中，小灃自認為常因為遵照老師的指示要求，而和同儕發生衝突，認為老師剛剛明明是這樣說的，為什麼同學不這樣做呢？或者，是依老師給的口令行動，為何一直遭同學糾正呢？次數頻繁了，小灃開始生氣，認為同

學都欺負、囉唆他，在不耐煩的情緒中，小灃會控制不住自己而打傷同學，或在被同學糾正多次後，耐不住囉唆而躲起來，小灃自覺好委屈。這樣的矛盾和衝突屢見不鮮，尤其小灃就讀的是舞蹈資優班，有許多團體共同表演的課程，更需要小灃融入團隊合作中。

小灃的笑容減少了，雖然他口頭上不在乎自己有沒有朋友，但他討厭自己一再被同學囉唆、不滿自己的口令一再被忽視。老師們發現小灃的困境，決定將小灃放入充滿衝突的遊戲情境中，讓他和許多情緒行為障礙的孩子互動，其中有低年級的害羞小男生、中年級的氣質女孩，更有許多衝動型的孩子。課程中，小灃必須扮演教導、陪伴低年級孩子遊戲的角色；遊戲中，必須學習如何和隊友合作以爭取勝利，更得在隨時可能引爆衝突的情境中繼續參與喜愛的遊戲。另利用孩子喜愛的節日——聖誕節，舉辦「糖果屋愛心祝福活動」，邀請小灃班上同學共同製作糖果屋，由小灃擔任小助教教導同學，也請小灃的同學們寫下對他的祝福與叮嚀。透過一次次的活動，小灃學習到如何與同學溝通，同學們也更加瞭解小灃的個性與想法，升上六年級的小灃似乎更加自信與快樂，期待快樂的司令官能繼續挺直腰桿、用嘹亮的聲音和同學一起昂首闊步。

拾肆、結語

小灃進入舞蹈的學習是經過專家評估的建議，但在順利通過舞蹈班甄試後，卻是另一個挑戰與痛苦的開始。第一、二年，在衝突與磨合中，讓人備感心力交瘁，不論是教師、小灃亦或是小灃父母。在一次懇談之後，才知道小灃

第十七章：一閃一閃亮晶晶：

自閉症舞蹈資優學生輔導實例

媽媽當時也曾迷惘與退縮，不知繼續待在舞蹈班是否是一件正確的事？幸運的是，在教師團隊不斷的努力下，媽媽愈來愈能認同學校的用心與配合學校的安排，也更堅定的協助小灃透過許多課後的學習精進舞蹈的能力，逐漸的，終於有了令人欣慰的成果——小灃在生活自理、人際互動及舞蹈的表現上，有了長足的進步，獲得所有教師一致的肯定，如今，不僅更有自信，也跳得更起勁了。

未來，還有更多的挑戰等著，但努力肯定不會白費。相信這一步一腳印累積的能量，必能協助小灃突破難關，勇往直前。

本文轉載自《開發優勢·提攜弱勢：理論與案例分享》第 256-270 頁

第十七章：一閃一閃亮晶晶：
自閉症舞蹈資優學生輔導實例

第十八章 高中輕度自閉症資優學生優勢支持系統建構的經驗分享

蔡明富¹、陳勇祥²

¹ 國立高雄師範大學特殊教育學系教授

² 國立嘉義大學特殊教育學系助理教授

【摘要】

本文以教師為高中輕度自閉症資優學生建構優勢支持系統為主軸，分享教師如何發現個案之特質而開啟優勢的過程。其作法如：以正向觀點引導個案提出評論，改變以單一角度思考，並引導透過社會觀點而促進同理心之發展，再依其特性賦予任務。此外，教師亦以欣賞觀點，看待個案獨有的思考邏輯與待人接物態度，理解其獨特性背後依附的社會問題。在歷程中發現教師積極作為是理解學生獨有特質，並思考其學習與人際之影響，據此因勢利導而發展其優勢。

壹、前言

在融合教育的趨勢中，樂見雙重特殊教育學生接受更為適性的教育與輔導，逐漸強化其學校適應與人際關係。因為，雙重特殊教育學生因其障礙特質所限，其遭遇的困境，值得關注。不過，輕度自閉症學生因其固著性格或偏

狹興趣而導致諸多學習問題，但若將個人興趣與天賦結合，作為優勢發展的起點，也可能克服障礙限制而發展天賦。因此，本文從一位高中輕度自閉症資優學生（國中曾就讀資優班）優勢發展的歷程，說明其障礙、天賦與優勢發展的脈絡，期能提供實務界輔導雙重特殊教育學生之參考。

貳、個案之特質與優勢

一、熱衷時事評論

個案 H，男性，16 足歲，於國小三年級出現自閉症的刻板行為，導致同儕排擠，引發導師注意，經提報鑑定為輕度自閉症。個案 H 因輕度自閉症特質之限，有自我中心、批判意識強烈、不擅溝通等問題。因此，導師與個案討論日常生活常規與學習行為時，發現 H 無法接受他人不同的見解，常引發師生衝突。但導師長期觀察，發現 H 能關注事物之枝微末節，顯現其細微觀察力，且對時事充滿熱情。因此，賦予 H 每週與同學報告國內、外之新聞事件的任務。

二、圖形推理優異

個案 H 之優勢天賦為數學運算快速，無須透過紙筆計算，即能解出複雜算式。此外，其邏輯思考優異，於年幼時常不經意說出電視節目劇情的發展脈絡，且是有意義的推論與闡述。而至幼兒園時期，已可自行閱讀「圖形推理」之系列童書，並可從第一頁做到最後一頁，同時縝密地推算答案，且全數答對。其母曾帶個案至書店，發現其將某出版社出版之一系列初階、中階、高階之「圖形推理」叢書，一氣呵成地全部作答完畢，並邀請其母一同與之比賽。然

而，母親作答至其中一部分後，即無法繼續作答，但個案卻可堅持到最後，且正確率達 100%。此一優勢，激發母親為個案購買此類圖書的動機，因此，便於次月薪水發放後，將一系列叢書全數購入，作為個案閒暇閱讀之用。

三、擅長演算概念

因為 H 對於數學運算的強烈興趣，加上母親為其購置圖書而提早學習，無形中提升 H 對於數字的敏銳度與數學邏輯的融會貫通。因此，到了高中階段，H 對於排列組合，瞭若指掌。此外，母親亦發現 H 三歲時，主動與其提及負數概念，使母親驚訝不已。而經過母親多次驗證，發現 H 提出的說法，確實為負數概念，並請其親戚等不同人士分別測試，均發現相同的結果。然而，此時的 H 並未接受學前教育，因此，其計算能力從何而來，母親亦無法得知。

參、優勢發展協助歷程

一、序曲：語言的力量

（一）以正向評論觀點引導個案提出評論

個案優越的時事評論能力，至高中階段更能嫻熟發揮，且因個性稍加成熟，因此，導師認為可藉由時事評論的引導，訓練個案使用較為中肯、理性的批判思考，因而決定透過時事議題，引導其評論。基於此一理念，導師透過聯絡簿，配合每週時事設計議題，並以正向評論觀點書寫範例，引導個案循此模式，提出對於報導或議題的自我評論。

（二）改變單一角度與自我中心思考的方式

導師在此一歷程發現個案能運用社會知識進行基本的批判思考，但導師希望能設計教學活動，使個案從實際情境進行批判思考練習，以調整其常因情緒而失去理性思考的困境。因此，導師擷取辯論的精神，但以公聽會方式，鼓勵班級同儕在理性氛圍中，改變單一角度與自我中心思考的方式，去評論生活周遭的事件。

（三）引導其表達社會觀點並促進同理心之情意發展

為培養個案接納多元觀點的能力，導師亦規劃諸多具有爭議的時事議題，鼓勵個案聆聽不同學生的差異觀點，並說明情境衝突的因應，引導個案思考其價值判斷與行動選擇，以引導其適切運用批判思考能力，同時滿足其亟欲反映社會事實觀點的動機，促進其同理心與關心他人的情意發展。

二、二部曲：擴大優勢發展

導師十分清楚個案的數學優異能力，因此尋求數學老師共同協助。數學老師從理解問題的能力與分析問題的能力等二向度，發現個案H確實具備數學天賦。因為，H能從極為複雜的題目中擷取數學資訊，並辨明此一資訊之間的脈絡關係與其問題之關聯。因此，數學老師從H對數學的可塑性出發，期望延伸為有邏輯的學習，以將其思考與推理，訓練得更為縝密、細緻。不過，數學老師發現H雖能自行推導數學公式，並說出其思考邏輯，但較無法對他人解說其中關係。因此，透過以下方式，改善其困境。

（一）以桌遊為媒介並安排同學擔任樁腳

數學老師透過桌遊，安排多位同學擔任樁腳，以陪伴

支持的方式，於遊戲過程多與個案 H 對話，引導其說出布局之想法與說明演算法。此外，H 有優越的記憶力，因此，數學老師會根據個案特質並思考其教育目的，選擇適合之桌遊，以引導 H 發揮記憶力和邏輯思考力。

（二）運用數學思考遊戲翻轉課堂紙筆演算

數學老師運用開闊的數學思考遊戲，不但增進個案 H 對於數學的視野，也使個案 H 汲取更多數學知識，強化其對數學的自信，改變 H 過去厭惡數學課堂紙筆演算的痛苦感受，使其回歸數學學習的本質，培養其自學力，激發更卓越的數學天賦。

（三）幸運星 H 降臨各組助其搶答得分

數學老師充分運用合作學習理念，在異質分組中激勵各小組成員努力達成學習目標。但為了增加個案 H 在團體中的接納，也為了激發 H 優越的數學天賦，因此，規劃諸多符合其學習層次的議題安插其中。所以，在各組爭取高分的同時，個案 H 如同幸運星一般，隨時降臨於其中某一組，以助其過關。此一作法，無形中增加 H 之同儕接納與人際關係之改善。

三、三部曲：順其特性而賦予任務

導師發現個案 H 不喜愛午休，常因午休無法安靜入睡而影響同儕休息與班級秩序，因此導師安排 H 擔任環保股長。起初，導師也擔心個案排斥，因此陪著 H 進行垃圾分類、環境維護等例行工作，並逐一解說與叮嚀注意事項。然而令導師驚訝的是，H 的固著性格使其嚴格要求同學確實執行環保工作，並配合學務處推展各項環保與衛生宣傳

事項，獲得行政單位大力稱許。

綜合上述優勢發展歷程，發現導師先從個案優越的時事評論能力，藉由時事評論的引導，訓練個案使用較為中肯理性的批判思考，改變其長期單一角度思考與自我中心的處事模式，並強化其表達觀點並促進同理心與關心他人之情意發展。之後，導師尋求數學老師共同協助，從H對數學的可塑性出發，以桌遊為媒介並安排同學擔任樁腳，於遊戲過程多與個案對話，同時運用開闊思考的數學遊戲，改變課堂紙筆演算方式。另外，也在各組爭取高分的同時，安排H隨時降臨其中，以助其過關，藉此強化其同儕接納與人際關係。最後，導師因勢利導，循著個案之特性而賦予環保股長任務，個案亦表現傑出，獲得肯定。以下呈現個案H之優勢發展協助歷程，以表述其輔導歷程之輪廓，如圖18-1。

肆、優勢支持系統建構之反思

本文所舉之個案優勢，是由資源班教師與普通班教師共同觀察而發現。因此，建議教師可深入觀察所遇個案之特質，以思考如何運用其優勢管道，藉此營造個案能與班級同儕互動之情境。此外，個案因障礙導致的特質，如：固著性格、自我意識強烈、缺乏社會技能、缺乏同理心，亦使教師關注如何透過優勢引導而調適其前述障礙特質導致之困境。因此，提供口語表達機會，可提升其與班級同儕之互動與討論，但亦應於此時教導自我監控，以調適負向情緒來臨時的衝突。此外，障礙特質與性格於日常情境的對應，或許是另一個優勢的發掘起點。如同本文個案擔任環

保股長，強化其責任感並改變班級認同。因為，導師理解個案特質，而且僅於必要時介入，以了解其情形，平時並不預設立場與干預。此一目的是為提升個案主動處理與同學發生問題時的協調能力，以培養其與同儕互動之技能，並適時調整面對問題情境的反應，進而提升人際互動關係與理性溝通的能力。

自閉症之個案以往因缺乏同理心而導致人際溝通不佳，影響其參與班級之意願。但分析其背後因素，可能是個案無法理解幽默言語，或難以解讀弦外之音而影響情感理解。因此，此時需要教師適時引導其加入同儕話題或為其營造班級同儕討論的支持氣氛。然而，個案之天賦優勢亦應延伸至進階領域，以促進其成就表現與自信。但有些無法達成的向度，例如：創作、想像、戲劇演出、角色扮演……等，則需改變方式或提供範例或改變其中某些步驟，並加以引導。因此，教師若欲輔導此類個案，可從開發其優勢開始。其具體做法可從個案強烈感興趣的議題開始思考，以引導其發現願意長期投入且可持續專注的事物。之後，透過小組合作、角色思考、情境體驗等方式，強化其與同儕相處的態度與表現社會期許之行為。

但更重要的是，教師應帶著欣賞的觀點去看待此類個案獨有的思考邏輯與待人接物之態度，以理解其獨特性背後依附的社會問題。因此，輔導歷程仍須仰賴特殊教育教師之專業知能與自我之專業期許，才能深刻影響學生。因為，融合教育已成必然趨勢，所以，普通教育教師應改變思考模式，從師生與班級都能彼此正向發展的關係中，引導雙重特殊教育學生充分參與班級，以幫助其未來順利融入社會。因此，此刻的積極作為是：留意雙重特殊教育學

生的獨有特徵對其學習與人際之影響，以尋求適切的教育輔導措施，將之因勢利導，把優勢發揚光大，作為輔導歷程之核心理念。所以，當教師有此一理念，將使自身在資源整合過程或個案優勢發展過程，有充分的信心而調適情境壓力，推己及人而鼓舞其他相關教師共同協助雙重特殊教育學生融入學校環境，以發展其獨特優勢。

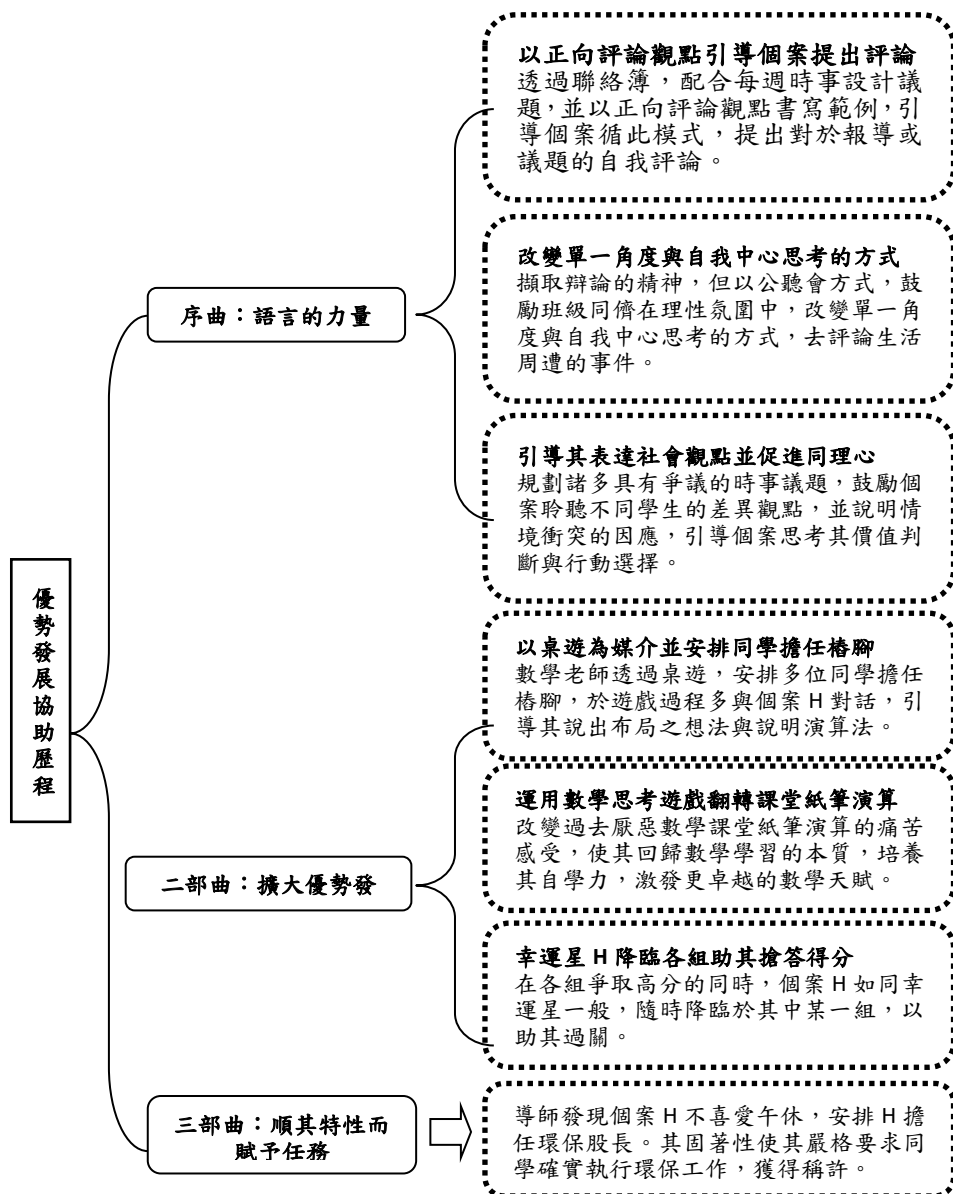


圖 18-1 個案 H 之優勢發展協助歷程

第十八章：高中輕度自閉症資優學生
優勢支持系統建構的經驗分享

第十九章 知「憂」與支「優」—大學美術優異自閉症學生的輔導經驗分享

蔡明富¹、黃葳庭²、林寶鈺²

¹ 國立高雄師範大學特殊教育中心主任

² 國立高雄師範大學資源教室輔導員

【摘要】

相對於中小學教育階段，目前大學自閉症學生的研究相當有限。本文以一位美術優異自閉症學生在大專與研究所就讀期間所面臨的人際、生活及學業問題為主軸，分享自閉症學生在面對困境時，藉由與資源教室間的合作、與系所教師的討論與協調以及家庭的支持與配合，如何逐漸克服困境，展現其優勢能力甚為重要。自閉症學生在就學期間所遇到的各種困境，時常造成誤解，也會引發學生焦慮與壓力，產生拒學情況，大專階段學習環境更為多元與自主，如何適切協助與引導，結合多元的支持資源，讓自閉症學生有效學習並適應大學生活，為本文分享重點。

壹、前言

我國特殊教育法（2009年修訂）針對雙重特殊教育需求學生（twice exceptional）之規定，在第41條提到「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」。在身心障礙教育領域裡，自閉症學生的出現率正逐年增加，根據教育部 2020 年特殊教育統計資料顯示，高中以下教育階段佔多數身心障礙人數的比例分別為學習障礙 32.3%、智能障礙 18.8%、及自閉症 14.2%；另從大專校院身心障礙學生人數統計前兩名者分別為學習障礙 29.10%、自閉症 20%。以上述統計數據得知，自閉症學生已成為特殊教育中不容忽視的族群。根據 2013 年美國精神醫學會診斷及統計手冊，自閉症類群障礙(Autism Spectrum Disorder, 簡稱 ASD) 主要障礙包括社會溝通及社會性互動的缺損，行為、興趣、活動方面有刻板、狹隘的形式，且此障礙會造成其在社會、職業或其他重要領域臨床上重大的損害。上述探討得知大專校院自閉症學生族群出現率高，其出現溝通、社會互動，及固著興趣和行為等困難，值得加以協助。另自閉症患者同時具備優勢能力，也值得加以開發。

自閉症學生因其障礙特質，使其在大學生活的適應之中，較容易遭遇挫折與困難。在大學階段與研究所階段的協助歷程中，除了與前一教育階段建立良好的轉銜過程之外，與家長的溝通聯繫更是不可或缺的一環，蒐集學生相關的特質與資料，並且了解家長的期待，對於召開新生轉銜會議，或是建立個別化支持計畫，皆是重要的資訊。如實說明學生的需求與障礙特質，有助於系上老師更加理解，在學習及生活上方可提供更加適切的協助。

本文分享一位就讀美術系的自閉症學生，在大學階段與研究所階段的適應情況與相對應的支持協助，並藉由各單位的合作協調與支持輔導，讓學生的優異才能順利的展

現，使其學習之路更加順利。

貳、大學及研究所求學過程

個案在國小階段就讀美術班，國中診斷為自閉症，領有輕度身心障礙證明，並經鑑定安置在普通班，接受特教服務，高中時就讀南部某明星高中，經鑑定自閉症並接受特教服務，大專階段就讀美術系，現為美術研究所碩士班學生。

個案在高中階段接受特教服務，學科的學習較需叮嚀，本身的閱讀能力佳，但如對該科目沒有興趣時，在學習上就顯得消極，不願意主動學習，課堂上的專心度也不佳，須經由明確的提醒與規範，個案始能完成作業。

在大學就讀期間，個案幾乎沒有口語表達，據家長陳述，個案在家中都可以與弟弟、堂兄弟姊妹自在聊天，除此之外則都不願意開口。而在生活自理能力部分，個案目前與父母和弟弟同住，大一至大二期間會由家長接送、或自行搭乘交通工具上下學，只要課程結束，會馬上離開校園，大四起至今，皆自行開車到校，除行動較為緩慢且不與人互動交談，生活多可自理。

個案大學畢業後繼續就讀原校之碩士班，個案於研究所階段的修課學分較少，也習慣原校的上課方式，對於系上老師的課程要求皆能逐漸達成，系所老師也理解個案的學習步調，能夠適時的給予提醒與協助。

參、大學階段的困境與展能

一、大學面臨的困境

個案因其自閉症障礙特質影響，在大學階段的學習與生活適應上，有其困難，以下就幾個面向說明個案特質。

(一) 思考、行為舉止固執：

1. 堅持己見的作法：

- (1) 學習上及生活上有自己堅持與在意的想法，在溝通時較難改變其決定。
- (2) 時間的掌控有其堅持，對於臨時的變動或邀約會直接拒絕，非上課時間便不願意到校參與活動或會議，需要家長強制要求。
- (3) 個案喜歡與動物互動，每天到校皆會去與校狗互動或自行帶狗散步，即便延誤上課時間也不會改變行程。

2. 固定的行為與思考模式，無法即時進行調整與應變

- (1) 對於突如其來的改變會感到生氣，應變能力不佳，無法做出即時的回應與處理，例如：遇到課程變動、課表改變，需要先向個案預告；或是平常習慣坐的座位被他人坐走時，會站在原地觀察許久，或是選擇不進教室，需仰賴他人適時發現提供協助。
- (2) 答應的事情大部分皆可以完成，但會依照自己的時間規劃去執行，因此很容易延誤或突然找不到人，但因為障礙狀況而無法事先說明，引發許多誤會。
- (3) 個案對於環境的適應能力偏弱，上課習慣坐在

角落的位置，若位置變更，會顯得不安或是不知所措。

(二) 語言表達：

1. 不與他人互動，溝通模式受限
 - (1) 個案在校就讀期間有顯著的語言表達困難，在大學階段幾乎不與人說話，無法即時表達需求與想法，在班上也僅與協助同學有少許互動。
 - (2) 遇到困難無法表達或說明想法，常常讓待辦事項不斷地延誤。
 - (3) 遇到體育課程或是需要分組時，因為無法表達想法，任課老師也無法提供教學，只能轉而求助資源教室提供協助。
2. 無法適時的回應問題而引起誤會
 - (1) 在課堂上或生活中詢問個案問題時，個案僅能用點頭、搖頭的方式回應，或者沉默許久無法回答，容易讓師長產生誤解，出現無效的溝通經驗，也因此使得個案在校園生活上產生焦慮。
 - (2) 無法主動開啟話題或詢問問題，在校期間獨來獨往，無法即時解決問題。

(三) 人際困難：

1. 無法融入班級事務，與同儕之間沒有互動
 - (1) 個案在校期間獨來獨往，幾乎不與他人互動與說話，大多以點頭、搖頭之方式回應，所以在助理人員的安排上也困難重重。
 - (2) 對班級事務較不關心，難以參與團體活動，因

此課程分組時也困難重重，幾乎需要任課老師協助。

2. 身體界線明顯，討厭他人近距離的接觸
 - (1) 身體界線明顯，若不小心被碰觸到時，會出現抗拒或攻擊的反應，曾因為自行把校狗帶出，在校園遛狗，而與校內警衛發生衝突，導致受傷，進而召開個案會議進行協調。
 - (2) 與個案談話時若靠太近，個案會馬上出現後退一步的表現，也常常被師長跟同學誤會沒有禮貌。

(四) 課業表現：

1. 書寫如刻字，花費時間久，影響文字表現
 - (1) 個案的寫字速度非常緩慢，像是一筆一畫刻出文字，課堂中幾乎無法做筆記，使用聽覺訊息進行理解，後續再由助理人員影印筆記給個案使用，也必須進行評量調整與考試協助。
 - (2) 文字的表現非常簡要與單一，難以論述與表達想法，在理論課程的學業表現十分受限與困難，僅能以文章剪貼的方式完成課堂的要求。
2. 習慣性遲到，會挑戰老師的彈性
 - (1) 對學習的主動性較低，也會習慣性遲到，平均每堂課皆會遲到 10-20 分鐘，甚至翹課不進班上，須對個案直接的提醒與要求。
 - (2) 作業的繳交也常常延誤與遲交，遇到困難無法表述，所以會選擇放棄。
3. 僅對單一領域有興趣，作品呈現有其侷限性
 - (1) 喜歡恐龍等古生物之領域，在生物領域上有其

專業的知識，畫風細膩，栩栩如生，但花費時間長，完成速度慢，在作品主題的表現上也十分的侷限與單一。

(2) 水墨畫老師曾在會議上分享，個案的所有作品皆以恐龍為主題，在評分也十分困擾。

(五) 生涯轉銜：

1. 家長期待個案未來在藝術領域上可以持續發展，但同時也期待校方或教育主管機關應給予學生充分的支持與協助，讓身心障礙學生在學習上可以有更加友善的環境。
2. 家長於大三暑假期間，協助個案至桃園應徵工作(運輸產業)，想要增加個案的工作經驗，也讓個案體驗不同的職場環境，再去考慮未來是否要繼續升學或是直接進入職場，然因為個案在進行面試時無法與人口語對談，因此喪失了工作機會。
3. 個案在古生物領域的優異表現雖獲得肯定，但是因為藝術表現的主題十分單一，也引發不同藝術領域老師之間的討論，在現今的就業環境下仍有其限制與需要突破之處。

二、大學期間的優勢展能

由於個案的障礙特質，衍伸出許多在學習及生活適應中的困境，但本於個案自身的資優能力，再搭配適合的特教支持與協助，讓個案得以在原有的優勢基礎下，展現出最佳的能力。

在大學階段，為使個案得以順利完成學業，資源教室

持續的關心個案學習表現與生活適應情況，並提供以下的支持策略：

（一）安排協助同學提供適時的學習與生活協助

由於個案的障礙特質，在常規的學習要求與生活事件的因應都有其不足之處，因此需要安排協助同學在課堂上及生活上適時的提供協助，讓整體的學習品質與成果更加完整，也能夠在學伴的陪伴之下，適時的參與班級事務，在課堂中遇到分組時也能與班上同學有相處的機會，減低在校期間的焦慮感。

再者，個案在書寫上的弱勢，對於學科的學習是非常吃力的，雖在課程中可以聽覺理解方式進行學習，但遇到複習時仍顯不足，故安排一位同學依課程要求提供筆記，讓個案於課後可以進行學業的複習，家長也可以知道個案的學習進度，便得以將學習表現發揮得更好。

（二）提供適時的人際協助

在課程中進行分組教學時，個案因障礙關係，無法與他人互動，也無法主動向任課老師表明困難，導致個案常常在課堂中落單，不知所措，也因此發生缺課的情況，例如：體育課桌球分組時，個案無法配合上課教師指令，也無法即時做出回應，最後任課老師尋求資源教室的協助，希望由資源教室協助找尋合適的同學進行協助，最後資源教室安排特教系的共同修課學生與個案同組，克服其學習困境，順利完成體育課程的要求。

（三）納入家庭成員的支持與陪伴

個案在校期間的人際互動一直是其弱勢，在校期間除了協助同學的陪伴協助之外，資源教室也不斷地努力與個案建立關係，我們會針對個案有興趣、或喜好的事物與個案進行關係建立，讓個案知道老師是很願意提供協助的，但也同樣的要讓個案了解自己是有能力可以做到的，有需求的時候必須主動提出，但這個歷程是很漫長的，這過程中要不斷的跟個案提醒，納入家長的陪伴與鼓勵很重要，一起讓個案願意踏出新的第一步。例如：個案可以自己查詢修課狀況，檢視目前學分是否充足，若發現有不足之處，他是可以主動前來詢問。

個案的家庭支持度高，父母了解並理解個案的困難，也看到個案的優勢與長才，在整個學習的過程中，家長與學校持續合作，討論出對個案最好的方式與協助，並在家中可協助提醒個案學業，讓整體的學習表現更加亮眼與突出。

除此之外，為促進個案的人際互動，資源教室也積極邀請個案參加活動，也同時邀請家長一起出席參與，有一年資源教室在假日辦理橋頭糖廠烤肉活動，由個案的弟弟陪著個案一起參加，終於讓個案有機會踏出戶外，參與團體的活動，實為一大進步。

（四）系所支持，協助媒合藝術治療師及課輔支持

個案在古生物領域的豐厚知能，充分表現在其藝術創作上，然因為在題材的表現與元素的變化上仍有其侷限性，為使個案的藝術天份可多元的展現，從大一開始便安排研究生針對兩門課程，進行一周兩次的課業輔導，除了可以完成課業要求之外，也讓個案學習更多元的媒材運用。

再者，考慮到個案未來與就業市場的接軌，系上也在大四期間安排藝術治療師進行創作的引導，利用每週三個小時的討論時間，協助個案針對作品進行思考與規劃，在個案現有的優勢能力下，提供多元的藝術元素與刺激思考，讓作品本身的獨特性更加顯著，也賦予作品不同以往的生命力。

另外，藝術治療師也提供台北古生物界同好的就業資訊，讓個案除了畫作之外，也學習古生物模型之製作，增加就業實力，使其作品的展現模式更獨特，在藝術領域上逐漸培養出個人風格，在模型的製作上也獨樹一格。

（五）資源教室協助個案辦理個人展覽

個案從大三開始，在資源教室與系所共同合作下，安排一位藝術治療師每周與個案共同討論創作的理念，進行引導，讓作品的展現更加多元。

資源教室與藝術治療師的創作引導持續到畢業前夕，為期待讓校內師生及社會大眾更加理解其獨特的創作理念，資源教室協助個案辦理其個人展覽，展現其對古生物領域的專業知識與獨特視角，帶領大家進入他的世界。

肆、研究所階段的困境與展能

一、研究所面臨的困境

在重視個案自主表達的碩士學位培訓過程中，個案面臨下述難題：

（一）媒合協助同學不易

一方面因碩士班的修課學分少，修課人數也不多，另一方面也因個案對於同學的詢問往往都沒有回應，因此在碩士班階段要媒合可以就近協助的同學時，資源教室與授課老師均無法媒合到合適的同學。但可能因為在與大學階段相同的學校就讀研究所，所以個案對於校園環境、任課老師都相當熟悉，任課老師也都能依個案的特質進行課程調整，讓個案在研究所階段的修課過程可以順利進行。

（二）尋找指導教授不易

首先因個案未主動找尋指導教授，對於系上通知尋找指導教授之申請期程亦無回應，直至碩士班三年級，由資源教室輔導員拿系上老師名單與個案確認期待的指導老師人選，經個案勾選後，再由輔導員協助聯繫老師之指導意願。在聯繫過程中，多數老師均反映因個案不僅不願意口頭表達，連書面溝通也都沒有回應，在作品製作過程中，個案也難有表達及回饋，不知道該如何與個案進行論文討論。經資源教室與系上多次聯繫討論，才找尋到一位願意擔任論文指導的老師。而後經由輔導員一步步帶領個案完成申報指導教授流程，安排與指導教授見面討論的時間，個案才逐步展開論文之路。

（三）參與課程討論有困難

為使個案能持續精進作品製作，也維持與指導教授的聯繫互動，經指導教授建議，請個案每學期都要修習一門指導教授的課程，指導教授也在課程中安排合適的同學協助，再由資源教室支付協助費用。如同在大學階段的修課，

個案在課程中經常遲到，且到教室後就坐在角落畫自己的作品，不會參與課堂的討論與製作。因指導教授知悉此為個案特質，所以也允許個案可以進行自己的創作，老師再依據個案的創作給予提點，並於課後請協助的同學持續提醒每週需完成的進度。

（四）進行論文論述撰寫及發表有困難

個案對於作品製作相當有耐心，且作品完成度獲得系上老師及校外古生物同好人士的高度肯定，然而請個案表達或書寫作品介紹時，個案難以回應這麼廣泛的問題，有時會直接上網剪貼一段文字使用，但作品說明須有其獨創性，因此就需要一步步去詢問個案，例如：「這個恐龍的名字是什麼？」、「牠在做什麼？」個案才能夠逐一回答，並在同學的協助下記錄下來，花時間潤飾文句，作品的說明也才能從 1-2 句話，變成一個段落的描述性文句。

此外也因個案在校期間幾乎無口語表達，於第一次論文發表時，指導教授已準備讓協助同學代為進行口頭報告，但個案就自行朗讀論文上面的文字，說明自己的創作理念，未由協助同學代為報告，也在報告後依據委員的詢問逐一自行回答(指導教授有先跟委員說明個案特質，因此委員在詢問時也較是詢問具體的問句，例如「這個動作是在做什麼？」、「這個部位是用什麼材料及方法製作出來？」)。

二、研究所期間的優勢展能

（一）研究所指導教授的支持

個案的指導教授從個案大學入學時就看過個案作品，並且相當讚賞個案的才能，在研究所的指導過程，為了讓

個案仍能不斷接收新的知識並創作，而不只是關起門來做自己的創作，也讓指導教授能掌握個案的創作進度，因此指導教授請個案每學期都要修習一門指導教授的課程，指導教授透過每週的作業引導個案進行創作與論文資料的整理。

而指導教授也相當願意參與個案的個別化支持會議，在會議中與家長、個案、資源教室相互溝通討論對於個案優勢才能培育的看法，像是不可以因為個案的障礙就放棄對他的期待或要求，而是也要提供個案主動表達的機會，畢竟藝術作品的價值就是來自創作者賦予作品的故事及靈魂，需要讓個案的優勢才能有機會展現，並且是以個案獨創特色的方式展現，而非只是淪為藝術工匠的精神進行指導，因此指導教授給予個案相當大的自主創作空間，但也會請個案練習將作品的設計理念先用書寫的方式寫完整，並安排同學從旁協助，讓個案可以試著表達對自己作品的看法，培養出其獨特作品的個人價值，個案才在論文的闡述上日漸進步。

（二）協助同學的積極協助與提醒

個案有其作品創作的優勢能力，但難以論述創作故事，且透過電話或通訊軟體的文字訊息，往往也難了解個案的反應或意見。因此資源教室安排協助同學每週與個案見面討論一次，透過具體的問句，協助個案將其作品論述表達完整，例如協助同學會逐步詢問「這個恐龍的名字是什麼？」、「牠正在做什麼？」、「為什麼牠的表情或動作是這樣？」等，資源教室也提供明確的準則，即每個作品要有5-10行的作品論述，讓個案跟協助同學合作去產出其作品

創作故事。

此外，對於各項學校行政流程(如申請論文口考)或作業繳交的時程，協助同學都相當盡責，不斷提醒個案繳交期限，確認個案目前進度，並即時給予輔佐，讓個案能夠如期完成。

(三) 資源教室安排個案作品發表舞台，並協助辦理個人展覽

為了讓個案的作品可以讓更多人看見，給予個案優勢才能的展演舞台，也破除許多人對於障礙的負面刻板印象，進而開啟對於障礙的不同視野，特教中心資源教室邀請個案繪製擅長的動物圖像，印製在中心資料 L 夾的封面，並於校內外各式宣導場合發送。

於個案就讀碩士班階段，特教中心資源教室也都積極協助個案籌辦個人作品展覽，從場地借用、展場佈置討論，至展燈、作品的協助擺放與架設，安排協助同學支援等，讓個案的作品可以有最佳的展示環境。同時在展覽開辦前，特教中心資源教室亦會透過網路、宣傳小卡的形式於校內外宣傳，讓更多人可以看見個案優勢才能的展現，也多了一個機會讓個案的作品被看見。

(四) 同好資源連結，使其作品長才發表於國內外刊物

個案喜愛古生物領域，會主動去加入一些討論古生物的社群，其在古生物繪畫及雕塑的作品也就受到同好的讚賞與肯定，進而同好就會推薦作品發表或工作機會，透過此資源連結，個案被邀請協助一些博物館進行古生物的圖像製作，以及當同好在國內外發表期刊文章時，也會向個

案邀請繪製插圖，例如個案畫作就曾刊登在國語日報及德國的期刊文章中。

伍、結語

每位自閉症學生的個別差異很大，但固著性是共通的障礙，此固著性在學習及生活適應上皆是一大挑戰，然而學生並非無法改善，而是需要將時間軸拉長，不斷地事先告知事前溝通，並建立良好的互動關係，使學生願意接納及進行調整。在大學階段，我們應該讓自閉症孩子的特長有發揮的空間，除了發掘學生的優勢能力之外，也要加強學生的心理素質，教導正向的行為模式，減少與他人發生衝突的機會，大學環境具備一個獨立成長的機會，在系所、資源教室的共同合作之下，讓學生學習觀察，與環境互動，自主規劃生活目標，提升問題解決的能力。對於家長，關注重點更是未來如何與職場接軌，雖然在校園裡的特教支持與優勢開發獲得協助，但面對未來職場之要求，仍存在其限制。

身心障礙學生因其特質影響，在求學之路較一般生辛苦，但是他們的學習表現並不會比一般學生較差，期待在大專校園之中，你我皆能給予自閉症學生正向鼓勵與支持，讓學生的優勢更加展現！

第十九章：知「憂」與支「優」-大學美術優異自閉症
學生的輔導經驗分享

第二十章 音樂治療運用於年輕自閉症畫家

戴令采

台北美國學校小學部助理教師

【摘要】

本文介紹嘗試以音樂治療為一媒介，運用於泛自閉症美術才能資優學生研習課程。整項研習計劃從 2012 年 9 月起，至結束時間總共為期 21 個月，於週末假日間進行課程。音樂治療活動融入於表達性藝術課程，於 2013 年 3 月 9 日至 6 月 29 日每周六下午上課 2 小時。5 位參與學生為 16-23 歲，持有自閉症身心障礙手冊並為美術能力優異者，美術能力資優採用書面審查及競賽表現認定。活動以培養音樂賞析並輔助感知能力，利用多元樂器及音樂為刺激帶動，觀察參與者的反應，及時給予個人與團體相互回饋，冀望能激發每位學員更多內在，並增進社會互動能力。

壹、藝術才能—自閉症患者開啟才能的窗口

自閉症患者由於先天腦部功能受到損傷，所以大多數在認知理解能力、語言能力，或是情感表達技巧，以及人際互動關係上，與一般人會有些微的差異 (Hanser, 1999)。然而，自閉症患者多數在外表上與一般正常人並沒有什麼

不同，加上這些獨特的人格特質，從外表也很難一下子就觀察到，可是這種「隱形障礙」卻常常讓他們與旁人因此產生溝通上的困難和誤解，使得自閉症患者想要融入社會工作並且獨立生活更加不易。

雖然自閉症患者和一般人在溝通上確實存在某種程度的困難，有時無法適切表達出自己內心的真正想法與感受。但是不可否認的，自閉症患者在於感知能力、記憶力、觀察能力方面，大多數都是相當敏銳且易感的，有些人甚至從小就具備了極為優異與突出的藝術創作能力，例如在樂器演奏或是繪畫技巧方面，擁有絕佳的天賦和驚人的創造力，端看在他們成長過程中，是否有機會接觸到來自生活環境裡不同元素的刺激與啟發 (Bruscia, 1998; Echard, 2019; Hanser, 1999)。

音樂是人們與生俱來的潛能之一，也可以說是全世界共通性的溝通語言，無論古今中外，每個地區或群體也會因為各自的歷史文化、宗教信仰、生命經歷和教育背景的不同，有其各自欣賞和喜好的音樂風格。可是音樂卻是少數能夠直接跨越種族、國籍、性別、年齡的界限，成功拉近人與人之間的距離，帶動團體的氣氛，感染歡樂情緒，形成一種最為有效的溝通形式和利器。音樂可以透過音階的高低、節奏的律動、音色的變換，甚至是曲調的編排，呈現出截然不同的創作風貌和旋律，帶給每位聽眾不同的聆賞感受 (張乃文, 2004; Bruscia, 1998)。音樂同時也具有娛樂性、教育性、藝術性和治療性質，加上每個人因為後天環境所提供的刺激不同，接受音樂訓練的程度不同，使得每個孩子在這方面的學習發展和涵養也會產生極大的差異，因此，每個人對於音樂的感受能力與詮釋角度也是各異其

趣 (Hanser, 1999)。

貳、音樂治療的目的與形式

國外的音樂治療最早起源於一次世界大戰時，當時因為各地傷亡人數眾多，開始有音樂團體或醫護人員，以音樂表演來撫慰人心，後來也逐漸演變為醫療體系中，心理復健與輔導的一環。美國第一個音樂治療協會則是成立於1950年，專門訓練音樂治療專業人員，合格者稱為音樂治療師，至今發展至世界多國大專院校設系培養專業人才(張乃文，2004)。

承蒙郭靜姿教授邀請，筆者參與了國立臺灣師範大學特教系開設之「自閉症美術才能優異學生研習課程」，透過音樂元素像是旋律、音調、節拍、樂器等不同形式的聲音變化，引起個案的興趣和注意力，並且進一步產生共鳴或互動，藉由這樣的方式來觀察個案的需求(例如：認知能力、肢體協調性、情緒反應，或是行為的社會化程度)，進而達到評估個案的身心狀況與問題。

參、音樂治療的方式

在進行音樂治療課程時，最初多半會先選擇個案可能會感興趣，或是較為熟悉的主題和音樂類型進行播放(演奏)及以此為主的簡易的音樂活動，之後再逐漸加入更深層的結構，比方加入個案不熟悉，甚至從未接觸過的音樂形式刺激，藉由這個過程來觀察他們產生的心理和行為變化，再讓個案依照他所聽到的音樂，透過繪畫或肢體律動

的方式，來表達出內心的情緒、感受與想法。

音樂治療的種類繁多，本次研習課程較多傾向於應用「諾多夫-羅賓斯音樂治療法」(Nordoff-Robbins Music Therapy)及「奧福音樂治療法」(The Orff Approach to Music Therapy)。「諾多夫羅賓斯音樂治療法」被美國紐約大學積極致力推廣，是由美國作曲家諾多夫博士 (Paul Nordoff) 和英國特教學家羅賓斯博士 (Clive Robbins) 將音樂用於治療所創立的創造性音樂療法，讓個案配合音樂播放或樂器演奏，發揮自己的創造力，即興演出。演出過程中，個案必須克服心理因素，將內在情緒、想法和語言，透過肢體動作傳達給別人 (Darrow, 2004; Kim, 2004)。

「奧福音樂治療法」為德國音樂教育家奧福博士 (Carl Orff) 創立，以語言韻律和舞蹈形成音樂的節奏，配合身體律動、語言及歌唱相輔相成。利用各種有調或無調樂器以遊戲方式引導之，並加以反覆或模仿，甚至是即興表現進行 (Darrow, 2004)。「奧福音樂教育」因大量被使用於一般音樂教育領域，較廣為人知。而「奧福音樂治療法」則被使用於音樂治療及特教領域，在特殊教育界較為熟悉。

普遍來說，音樂治療可應用於絕大多數的對象與人生各個不同的階段 (Hanser, 1999)，例如：早產兒、身心障礙兒童、孕婦、精神病患、銀髮族、安寧病房...等。而音樂治療通常可依照個案的需求和實際情況，可採取一對一治療和團體治療兩種方式，團體治療人數則是二個人至十人以上皆可。在時間的安排方面，理想的短期治療時間大致可分為三個月、半年和一年，如果治療時間超過一年以上，則屬於長期治療。一對一治療每次以三十分鐘為限，至多不超過四十分鐘為佳，團體治療則以一小時為限。然而，

治療師可依照每個個案的實際狀況與需求來做個別調整，時間分配的彈性空間非常大。

一對一治療對於已經有針對特定改善目標之個案是很大的管道，能夠有效幫助溝通能力、認知能力、改善行為模式，就筆者的實務經驗，其中又以學齡階段的兒童為最主要的治療對象。相較於團體治療課程，一對一的治療方式可以更加專注於個別的特殊需要，個案也能夠得到更為直接且即時的關注與回饋；相比之下，採用一對一治療方式，個案得到的時間也來得更多，對於需要改善的面向個案，得以進步的空間與幅度也較大。當個案的進步程度達到治療師評量之後的認可標準，經常會嘗試將個案轉入至團體課程繼續接受幫助。

在團體治療的課程中，建立或增進社交能力是相當重要的一項設定目標。經常採用的方式有練習輪流表達與回應，重點是瞭解和等候，使用合適的社交方式進行相互交流溝通，並期望在團體裏練習到的社交技巧，能夠實際轉介到日常生活中（Birkenshaw-Fleming, 1993; Hanser, 1999; Whipple, 2004; Yoo & Kim, 2018）。

學齡層中有許多個案是在和同儕相處上遇到困難，因此，團體課程可以提供一個很好的練習及模擬環境。在很多學校裡，一對一治療和團體治療也可以雙管齊下，同時採用兩種治療方式，可以達到相當不錯的成效（Echard, 2019; Wolfe, 2000）。

肆、漸進式增加測試強度

以「自閉症美術才能優異學生研習課程」來說，由於部分個案已經互相認識，甚至家長們彼此也都非常熟悉，加上這項課程已經持續進行了將近兩年左右，所以個案對於環境的陌生與抗拒，相對來說降低很多。因此，第一堂課主要的重點就是在試水溫，治療師會以事先準備好的一些樂器進行現場演奏彈唱，再去觀察每位個案聽到音樂之後的反應和感受，在結束一段音樂活動的刺激之後，會讓參與活動的個案們稍事休息，並且準備下一階段的內容，讓個案們藉由美術繪畫的方式，表達他在當天課程中所體驗到的感受。

在這個測試環節並不會特別去設定主題，侷限了個案的想像空間，採取讓個案完全自由發揮的即興創作方式，往往也可以觀察到他們內心最為真實的情感與毫不掩飾的想法。即使是團體的音樂治療活動，治療師針對每個不同的個案，也一定都會有一對一的單獨溝通機會，除了讓他們彼此之間互相觀察與模仿，同時治療師也能藉此機會了解每位個案的個別性與差異性。

之後每次的治療課程會依序融入不同的題材與元素，例如使用電子鍵盤、小木琴、小鐵琴、鈴鼓、各式手鼓、各式鼓棒、迷你口琴、陶笛等不同的樂器，或者使用身體部位做為敲擊樂器，並且再陸續增加測試強度，讓個案在聆賞的過程中藉由語言、繪畫或是肢體動作來表達他所觀察到的訊息。

每一次的課程都會再增加一些不同元素和變化，例如選擇個案完全陌生，以往不曾接觸過的音樂類型，讓他們

感受這種全新的認知和音樂體驗，同時也會讓個案透過身體的律動來傳達他所聆聽到的感覺，在適當的時機加以鼓勵，並且給予肯定，通常多數個案均能逐漸打破不自在的拘束感，慢慢在團體中展現自我。等到個案逐漸熟悉並且適應這樣的表達模式之後，再讓他們從共同參與活動的團體中，觀察別人的繪畫作品，再用自己的擅長的溝通語言或方式（例如：繪畫、肢體律動），來表達他所觀察、接收與理解的訊息，藉此和團體中的其他個案進行人際互動，激盪彼此之間的火花和效應。

在上了一、兩次課之後，筆者開始得到大多數家長和學生的信任，即使當中有一、兩個情況較為嚴重的個案，屬於比較自我封閉的類型，他們即便不願意參與團體活動，但是最後也能夠放下心防，在眾人面前盡情表現自我，這對他們來說是一種相當大的進步與突破。猶記得最後一次上課，等於是一次小型的成果發表會，讓個案們做一次完整的回顧與溫習，將之前課堂上所學到的各種表達方式與溝通技巧，在重複練習後，以流暢的方式，順利的各自表現出來。

圖 20-1 為兩位參與者在音樂治療活動（適度結合身體動作）之後，愉快地畫出感受。圖左欄為一位學生描述拿著鼓與所有上課成員邊聽音樂邊繞圈行走的動作。該生在課後短暫的 30 分鐘很快畫出繞圈行走的系列動作，動作變化的流暢性及精緻性，充分顯露其在素描的天分。圖右為另一位學生在擊鼓之後的感受，該生喜歡畫貓，由圖中貓咪愉悅的眼神、動作變化，充分地展露樂在其中的心情，高度地繪畫天分也同樣在短短半小時中展露無遺。

伍、結語

誠如老子在《道德經》中所言：「合抱之木，生於毫末；九層之台，起於累土；千里之行，始於足下」，音樂治療課程之效果並非立竿見影，也無法在短時間內立刻從個案身上觀察到巨大的影響和改變，治療師必須細心留意與觀察記錄個案每一次的進程與細微變化，了解個案是否願意接受不同於以往的活動與接觸方式，或是從個案和家屬所給予的回饋和反應，來確認治療過程中何種元素和形式，對於個案能夠產生效應與連結性，再逐次增加與提高測試的元素和強度。雖然此次受邀所進行的音樂治療課程僅有 7 次，不過單就本次課程試行的推廣意義而言，所得到的各方面回饋仍是相當具有鼓勵作用和正面效果的。



圖 20-1 畫出感受、畫出天分

參考文獻

- 張乃文 (2004)：兒童音樂治療：台灣臨床實作與經驗。
臺北：心理。
- Birkenshaw-Fleming, L. (1993). *Music for all: Teaching music to people with special needs*. Canada: Gordon V. Thompson Music.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy* (2nd ed.). USA: Barcelona Publishers.
- Darrow, A. A. (2004). *Introduction to approaches in music therapy*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Echard, A. (2019). Making sense of self: An autoethnographic study of identity formation for adolescents in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 37 (2), 141-150.
- Hanser, S. B. (1999). *The new music therapist's handbook*. Boston, MA: Berklee Press.
- Kim, Y. (2004). The early beginnings of Nordoff-Robbins music therapy. *Journal of Music Therapy*, 41 (4), 321-339.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, 41(2), 90-106.
- Wolfe, D. E. (2000). Group music therapy in acute mental health care: Meeting the demands of effectiveness and

efficiency. In American Music Therapy Association (Ed.), *Effectiveness of Music Therapy Procedures: Documentation of Research and Clinical Practice* (3rd ed., pp. 265-296). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.

Yoo, G. E. & Kim, S. J. (2018). Dyadic drum playing and social skills: Implications for rhythm-mediated intervention for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Music Therapy*, 55 (3), 340-375.

郭靜姿教授

國立臺灣師範大學特殊教育學系

Email: kaykuo@ntnu.edu.tw

Tel: 02-77495008



郭靜姿教授投身資優教育超過 40 載，研究興趣十分廣泛，包括資優兒童心理與教育、資優教育課程發展與評鑑、特殊兒童認知與學習、資優學生鑑定與評量、女性資優追蹤輔導、學前資優教育、雙重特教需求學生發掘與培育、以及數理與語文資優學生大腦研究等。郭教授長期致力於資優教育相關研究，曾榮獲特殊教育學會木鐸獎、優秀公教人員獎助、國立臺灣師範大學服務傑出獎、國立臺灣師範大學學術卓越教學獎，以及連續獲得科技部特殊優秀人才獎助（2015 年迄今）。

陳彥璋助理教授

中原大學特殊教育學系

Email: yenwei@cycu.edu.tw

Tel: 03-2656717



陳彥璋助理教授曾擔任巡迴班、特教班、啟聰班、資源班、資優班教師與特教組長，具有豐富的教學經驗。於國立臺灣師範大學特教研究所進修期間，承蒙系上師長與郭靜姿教授的引領，廣泛涉獵不同研究領域，包含：創造力、資優教育課程發展與設計、資優生鑑定與評量、雙重特教需求學生發掘與輔導，以及執行功能研究等。並曾榮獲臺北市特教班優良教材、行動研究特優、指導深根閱讀與科展競賽優等，以及中華資優教育學會優秀博士學位論文獎與 IRATDE 論文發表獎。

雙重特殊需求學生的發掘與輔導 于曉平等作；郭靜姿、陳彥瑋主編；
初版-臺中市：教育部國民及學前教育署，2022.02 23×17公分

國家圖書館出版品預行編目資料

雙重特殊需求學生的發掘與輔導

發行人：彭富源

作者：于曉平、吳淑敏、吳品璇、宋明芬、林寶鈺、林靜怡、陳勇祥、陳彥瑋、陳錦雪、孫義芬、桂舒嫻、郭靜姿、張紀盈、黃葳庭、程惠玲、楊麗雪、鄒小蘭、廖盈絮、蔡明富、賴盈秀、鄭靜辰、戴令采、藍珮瑜

編輯委員：郭靜姿、陳彥瑋

出版機關：教育部國民及學前教育署

地址：臺中市霧峰區中正路 738 之 4 號

電話：04-37061800

承辦單位：國立臺灣師範大學

地址：臺北市大安區和平東路一段 162 號

電話：02-77495008

出版年月：中華民國 111 年 2 月初版

著作財產權人：教育部國民及學前教育署

本書保留所有權利，欲利用本書全部或部分內容者，
需徵求著作財產人同意或書面授權，請逕洽教育部國民及學前教育署

為推動雙重特殊需求學生的發掘與輔導，本署於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」。本書蒐集有關雙重特殊需求學生之輔導理念及教學案例共20篇，期能廣為分享，並推廣至教學現場以惠及學生。本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。



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