國立臺灣師範大學特殊教育學系

碩士論文

國小雙重特教需求學生之優勢才能發展與學校適應

指導教授：郭靜姿　教授

研究生：李佩憶　撰

中華民國 一TMTM年 二月

誌謝

在打開 Word，開始寫下「第一章.....」的時候，就不停地幻想著寫著誌謝的一天，因為這代表論文告一段落，將我從水深火熱中拉拔出來的時刻！然而，真正開始寫了誌謝，回想起撰寫論文，甚至是念研究所以來的這些日子，突然擁有百感交集的感受！

記憶頗為深刻的是，在選定主題以及研究方法後，指導老師郭靜姿教授問了我一句「質性很難寫喔！你確定要寫嗎？」，當時，憑著一股「憨膽」的我並不曉得到底有多「難寫」，只覺得對這樣的主題很感興趣，便義無反顧的說「是的！我想試試看」！訪談，是件很有趣的事，讓從小愛聽故事的我，不但可以聽到每個人的生活經驗故事，還可以隨時發問，了解更生動的細節，每次訪談完總帶著滿滿的感動與不捨，也讓我想對這些對象們投入更多的心力，想為他們多做一些事情！然而，有趣的訪談過後，隨之而來的現實就是……一連串的逐字稿、編碼、分析以及該如何把這些龐大而雜亂資料呈現出來的撰寫功夫，可是讓我抓破頭皮、白了半邊髮、熬了無數的夜、不斷的在內心懊悔著「何苦要給自己找一條難走的路」！終於，總算是走完了這條碩士路！

這一路上，要感謝的人實在太多了！很感謝郭靜姿教授適時的關鍵提點，更像是讓我從千轉百折的迷宮中，看到一盞強而有力的光明燈般，溫暖的指引我一條研究出口！郭老師大方的給予研究資源，讓我不用煩惱研究對象的選取，也因郭老師的關係，在與參與者聯繫時，他們都很熱情的一口答應，並不時的詢問「有沒有其他需要幫忙的事？」，著實讓我感受到滿滿的溫暖。而謝謝口委教授胡心慈老師與吳淑敏老師，每次的奔波以及在繁忙事務之餘，仍很用心的指導，給予我很多很棒的意見。更謝謝每個願意接受我訪談的受訪者，願意讓我走進、分享你們這一路走來的點滴生活！

在師大的這段時間，與許多大師級的老師以及個個有才能的學長姐、同學們交會，開啟了我不同面向、深度的思考，收穫滿滿！而研究

所的同學，有了你們，研究所生涯更顯精彩！還有各位助教們，尤其是如譽助教，多次被我叨擾仍和顏悅色的幫我處理許多緊急事件，衷心感謝！

謝謝學校同事—于嘉、圓婷，在這一路的力挺相陪，不論在工作上或是研究上，皆給予我許多實質上的協助及鼓勵，依婷、思慧，謝謝你們的體諒與付出，以及其他同事的一聲聲加油話語，成了我滿滿的感動與感謝！

而我最親愛的家人，謝謝你們給我最大最大的支持力量，尤其是姊姊與 Peter，不斷地在旁鼓舞著我，每當我快要撐不下去時，總是傳遞強效的正面能量給我，一同走過生命中的風風雨雨，無法言喻的感謝，是我心中最深的感動！最後，要跟我親愛的爸媽說～你們的女兒，可以常回家了！

你就是太陽 照亮了方向
你讓地球旋轉 月亮發光 讓我有翅膀
看著你的臉龐 微笑著 要我去闖
你的盼望是我 握在手中 小小的太陽
~節錄 五月天《小太陽》歌詞

你們的支持與鼓勵，一直是我心中暖暖的太陽，因為有大家，我才能一直堅持到底！

最後的最後～

千言萬語化作最誠摯的～感謝！

佩憶

於 2011.2

摘要

本研究採用質性研究法，探討六位國小雙重特教需求學生在優勢才能發展與學校適應的經驗與現況。研究者透過和六位研究對象與他們的主要照顧者、教師，共21位研究參與者，以半結構的方式進行之訪談、互動，並運用文件、書籍、影片等方式搜集相關資料。研究結果發現：

一、 優勢才能發展方面：1.早期觀察，培養優勢才能發展；2.學校為主要學習場域；3.興趣與得到肯定為持續發展動力。

二、 學校適應方面：1.僅少數研究對象能同時滿足雙重特教需求；2.學習態度影響學業表現成果；3.良好師生互動關係為學習後盾；4.多數研究對象有互相扶持之同儕關係；5.感官障礙之研究對象較能接受自我障礙。

三、 影響優勢才能發展與學校適應因素：

（一）個人方面：1.人格特質為最大影響主因；2.面對內在差異的不同反應；3.需要擁有成就感之舞台。

（二）家庭方面：1.父母以適合孩子特質之方式相處；2.父母的自我成長有助於孩子發展；3.父母對孩子的優勢才能發展給予高度支持。

（三）學校方面：1.多能根據雙重特教需求特質給予調整；2.對雙重特教需求學生之滿足能力不一；3.教師了解雙重特教需求學生狀況；4.優勢才能發展教師之專業與教學方法符合學生需要。

根據以上之研究結論，最後提出建議供給雙重特教需求學生、家有雙重特教需求孩子之父母、學校與相關實務工作人員參考。

關鍵字：國民小學、雙重特教需求學生、優勢才能、學校適應、質性研究

ABSTRACT

This study, adopted a qualitative approach, was designed to explore the experiences and current status of both talent development and social adjustment among six twice-exceptional students of elementary school age. Semi-structured interviews with several main caregivers and instructors of these six students, including collection of documents, books, and videos, were carried out and were analyzed using the qualitative analysis. The results were as follows:

1. The study on aspect of talent development tended to focus on early observation and participation in talent promotion programs, schools as a key learning area, and the influences of students' learning and appreciation in achievement.

2. The findings to the school adjustment were: (a) inadequate professional educational service for twice-exceptional students, (b) effect of positive learning attitudes on academic achievement, (c) positive effect of a good teacher student relationship on students' learning, (d) benefits of peer interaction and friendship, and (e) those gifted and talented students with sensory disabilities having higher self acceptance and being comfortable with who they are.

3. A number of factors influenced the students' talent development and school adjustment. They could be categorized as follows:

(1) Personal factor: (a) personality traits was found to have a strong direct positive effect; (b) understanding the difference between extreme ability and disability and accepting each other was important; (c) to help the twice-exceptional student feel a real sense of achievement was necessary.

(2) Family factor: (a) a good parent-child relationship should be established in a considerable part of child's personality characteristics; (b) parent participation in further education could help their child discover and

develop talents; and (c) parents were encouraged to directly and actively support their child in talent development and achievement.

(3) School factor: (a) adapting the curriculum to meet the needs of the twice-exceptional students was necessary; (b) there was a different set of requirement for meeting the needs of twice exceptional students; (c) teachers needed to well understand the learning needs of twice-exceptional students; and (d) teachers were encouraged to improve teaching strategies to meet multiple needs of twice-exceptional students.

This study concluded with suggestions for twice-exceptional students, their parents, school administrators, and practiced teachers for future research.

Key words：elementary school; twice-exceptional student;
talent development; school adjustment; qualitative research

目錄

第一章　緒論 1
第一節 研究動機 1
第二節 研究目的與待答問題 5
第三節 名詞解釋 6
第二章　文獻探討 7
第一節 雙重特教需求學生定義與身心特質 7
第二節 學校適應之定義、內涵與標準 20
第三節 雙重特教需求學生優勢才能發展與學校適應相關研究 30
第三章　研究方法 60
第一節 研究設計 60
第二節 研究參與者 61
第三節 研究者角色 71
第四節 資料蒐集 73
第五節 資料處理 75
第六節 資料的信賴度 80
第四章　六個孩子 84
第一節 S1 的故事 84
第二節 S2 的故事 102
第三節 S3 的故事 119
第四節 S4 的故事 134
第五節 S5 的故事 149
第六節 S6 的故事 170

第七節 綜合描述 181
第五章 結論與建議 206
第一節 結論 206
第二節 建議 212
第三節 研究限制 215
參考文獻 216
附件一 半結構式訪談大綱 232
附件二 研究對象之資料搜集 234

表目錄

表 2.1 雙重特教需求學生異同特質 15
表 2.2 雙重特教需求學生之特徵 16
表 2.3 雙重特教需求學生特質之交互作用影響 18
表 2.4 雙重特教需求學生之相關研究 46
表 3.1 研究對象在「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」評量結果 62
表 3.2 研究對象與相關參與者關係列表 63
表 3.3 文件編碼說明 75
表 3.4 開放性編碼範例 76
表 3.5 主軸編碼範例 77
表 3.6 核心編碼範例 79
表 4-1 優勢才能之學前觀察與現況發展 181
表 4-2 六位研究對象學校安置情形 184
表 4-3 六位研究對象的學校適應情形 186

第一章　緒論

第一節 研究動機

『很難說甚麼是不可能，因爲昨日的夢想是今天的希望，明天的事實。』

Robert H. Goddard

來自教育現場的省思～

2007 年 9 月，某個剛開學的涼爽秋天午後，我正在資優班教室裡與一名剛上完課的三年級學生，聊聊剛才課堂的反應與行為。這名有著靈活大眼、豐富表情、說話聲調抑揚頓挫明顯且好聽的小猴，此時正和平乖順如同天使般的坐在我旁邊，和方才將小組女生弄得哇哇叫、躺在窗戶旁邊不願坐在椅子上、張牙舞爪的模樣相去甚遠。

「我今天心情不好，來上課之前被班上同學笑，沒心情上課……」，小猴正為剛才的表現提出解釋，也讓我想到他剛進教室時，打完招呼後就說他今天想請假，但無法說出請假理由也不想回原班休息，不准假的結果，就是像孫悟空大鬧天庭般將教室弄得雞飛狗跳！

突然間，曾經教過小猴的一年級教師推開教室的門：「小猴，你最近過得好嗎？有沒有按時吃藥？」「今天……好像忘了吃藥……」，這幾句敘舊問候般的對話，卻讓我腦中警鈴大響，吃藥？吃什麼藥？小猴為什麼要吃藥？

經過了解後，才知道小猴從小便被診斷有 ADHD，小一開始服用藥物治療，因家長的關係不願讓孩子進入資源班，也希望用藥一事能保密，僅告知級任老師。了解小猴狀況後，讓我在面對小猴的某些學習狀況時，能多一些體諒與給予課程上的調整。

然後呢？我還能做些什麼？小猴在學校要面對的，僅僅是我而已嗎？這事件，埋下思考的種子。

在教育現場的這些日子以來，陸續接觸過幾位具有注意力缺陷過動症（簡稱 ADHD）、妥瑞氏症或疑似學習障礙等雙重特教需求學生，有些是從小被診斷具有身心障礙特質，因小學一、二年級表現突出，被老師推薦至資優鑑定；有學生則是通過資優鑑定後，才被發現具有身心障礙狀況，這些學生在學習成果方面與一般資優生無太大差異，甚至有更豐富的創造力與想像力，然而在情緒處理方面，則較一般資優生更為敏感細膩，每次皆根據個人當天狀況、小組同學相處之狀況而有所差異，嚴重時，甚至無法進入課程活動或遭遇同儕排擠之狀況，每遇到分組情況，有時候，雙重特教需求學生便會自動舉手「我要自己一組」，我知道，他們想避開沒人願意真心和他一組的窘境。

這些經驗與偶爾發生的小事件，讓我更進一步想了解：這些像小猴一樣，或者更多的雙重特教需求學生，在資優與障礙交會的個體中，他們擁有什麼樣的學校生活經歷？

傑出案例的顯現～

單親過動兒小菲 下水變乖了《資料來源：中國時報》

英國小天才 高中大學同時念 《資料來源：中廣新聞網》

牛頓、愛因斯坦 自閉症患者多名人《資料來源：聯合報》

2008 年，北京奧運場一位眾所矚目的焦點—菲爾普斯，這位從小調皮搗蛋，曾被老師斷言：『做什麼都不會成功！』、『你兒子永遠無法專心做任何事！』的 ADHD 兒童，到了小學五年級，開始學習游泳，從此能在游泳池乖乖待上 3、4 個小時。某次游泳池畔的邂逅，找到能一眼看出他身形與眾不同，並發覺他才能的伯樂--鮑勃·鮑曼，嚴格而繁多的訓練，不但消耗了菲爾普斯大半的體力，也因找到『對的管道』，讓他漸漸能游出信心，逐漸累積邁向未來的自信與勇氣（張成華譯，2009）！

而英國的 12 歲自閉症男童，從四歲開始展露數學天分，現在上了中學，學校老師與家長都願意栽培他，於是獲准白天在中學上課，晚上至大學修習相關課程。

相較菲爾普斯、英國男童的『幸運』，有多少雙重特教需求的孩子和他一樣身懷絕技，卻被某部分的殘缺掩蓋住光芒？或是當潛能被發現，卻因教育現場的規定與繁文縟節，而失去適當安置機會的孩子，是否會因此錯過了孩子的學習關鍵期，也抑制了另一個菲爾普斯、牛頓、愛因斯坦之出現？

找尋研究的曙光～

未進研究所之前，曾從資優教育期刊上，閱讀到郭靜姿從 2003 年起主持「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」（以下簡稱學前資優方案）之相關文章，對於兒童自小便展現資優潛能感到驚奇，也對此方案產生濃厚興趣，進了研究所後，便一直計畫進行此方案之後續相關研究。

因緣際會下閱讀到相關文章，由 Karnes、Shwedel 和 Lewis(1983)曾設立「障礙幼兒才藝回復與加速發展方案」(The Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped and Talented, 簡稱 RAPYHT 方案)，旨在學前階段鑑定雙重特教需求學生之才能，並給予適當的輔導；研究顯示接受 RAPYHT 教育計畫的兒童，在短程效果上如自尊、創造力、工作毅力、特殊才能的能力都有顯著進步，長期追蹤研究也發現，接受此教育計畫的學生在閱讀與數學等方面具有好的表現(Karnes, Schwedel, & Lewis, 1983)。這篇文章讓我連結到為期三年的學前資優方案中，每屆經由多元方式鑑定結果，皆有招生具有雙重特教需求的資優兒童，意即指具有卓越潛能或傑出表現，且兼具生理或心理上的顯著障礙，需要資優教育和特殊教育相關服務措施，以發揮其潛能者（吳昆壽，1999）。當這些雙重特教需求兒童在早期能力即被發現，且有適

當的教育輔導方案介入，對兒童的發展帶來正面的影響，參與學前資優方案的雙重特教需求兒童不只在才能領域有優秀才能，也成功的與正常資優幼兒融合上課（郭靜姿，2005）。而這些兒童，已隨著時間經過進入小學階段就讀，是否能如 Karnes 等人之研究結果一樣，在小學階段能有好的表現？

學前資優方案內容以 DISCOVER 課程模式設計，並根據多元觀察評估後，依照兒童之興趣與能力，分為「數學」、「自然」、「語文」、「音樂」、「美術」、「身體動覺」等組進行專長發展（郭靜姿，2009）。因此兒童得以在他們才能領域上有多一些接觸機會，而進入小學後，這些雙重特教需求學生在專長領域又會如何發展？此為研究目的一。

透過學前資優方案中所接觸之課程與開啟的潛能，學生本身與家長知道他們是優秀的，和其他雙重特教需求生相比，或許減少了對自身狀況不解與疑惑之尋找過程，而也因帶著對個體的認知與自我概念進入小學，對學校適應方面有何種影響？家長如何尋求適當的資源支持？在資優潛能與身心特殊需求交錯之下，教師或學校是否能發現孩子的特別特質？眾人將以什麼樣的眼光看待這些孩童？磨合的過程會產生什麼樣的火花？皆為研究者欲探知的，亦為研究目的二。

透過主要照顧者與學校教師對雙重特教需求學生在學校的適應情形描述，以及了解學生目前才能領域的發展情形後，將歸納與探討影響雙重特教需求學生之因素，此為研究目的三。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

本研究擬透過個別訪談的方式，訪問雙重特教需求學生之學生本身、家長與教師，深入了解曾參與學前資優方案之雙重特教需求學生，目前在優勢才能與在各校的發展與適應狀況，並試從訪問內容的蒐集，探究影響雙重特教需求學生的優勢才能發展與學校適應因素，以及在校時所需求支援與輔導計畫。故本研究之目的為：

1. 了解研究對象之優勢才能發展現況
2. 了解研究對象之學校適應狀況
3. 歸納與探究影響研究對象優勢才能發展與學校適應之因素

貳、待答問題

基於研究目的，希望透過深入訪談的方式，能獲取更多關於雙重特教需求學生本身、家長與教師的想法與資訊，提供有相同需求之學生本身、父母、教師，對雙重特教需求學生在小學階段的優勢才能發展與學習、生活適應狀況、需求等方向了解，研究問題指引如下：

1. 研究對象之優勢才能發展狀況如何？
2. 研究對象之學校適應狀況如何？
3. 歸納與探究影響研究對象之優勢才能發展及學校適應因素為何？

第三節 名詞解釋

壹、雙重特教需求學生

Johnsen 和 Corn(1989)從法律觀點提出對雙重特教需求學生之定義：必須在美國聯邦教育署(Marland, 1970)所定義之資賦優異領域中，有一項或多項的傑出表現,同時符合 94-142 公法有關殘障兒童鑑定之相關標準。Whitmore 與 Maker(1985)定義所謂雙重特教需求學生為：需要特殊教育計畫，使學生能同時適應一種或多種障礙情況，與在他們可能具有天賦的一種或多種領域中，充分發展他們的潛能。

吳昆壽（2006）定義雙重特教需求學生，是指那些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，需要資優教育和特殊教育相關服務措施，以發揮其潛能者。

本研究所稱雙重特教需求學生，係指郭靜姿（2003）主持之「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」中，經由多元鑑定認可之六位不同障礙類別資優兒童。

貳、學校適應

Atwater(1979)認為適應是個體透過學習，達到與其所屬環境間之和諧關係。國內學者張春興和林清山（1981）指出適應包括主動與被動的的因應行為。一方面需要改變自己內部心理狀態，另一方面則需要改變外在環境，維持和諧而平衡的作用。張春興（1999）進一步定義學校適應，是指學生在學校生活的適應情形，及學生與學校的一系列互動關係。

本研究所指學校適應係指雙重特教需求學生之學生自覺、家長與教師所觀察、覺知學生在學校生活之「學習適應」、「社會適應」、「心理適應」情形。

第二章　文獻探討

在踏入研究現場之際，先釐清「什麼是雙重特教需求學生」，即將要接觸的雙重特教需求學生包含那些群體？所展現出來的身心特質有哪些？各群體間的雙重特教需求學生有什麼相同和不同之處？

而學校適應的意思為何？哪些的指標或行為表現，可以判定學生在學校的適應狀況？

另外，踏著前人的腳步，我想了解過去在針對雙重特教需求學生的學校適應方面做過了哪些研究？有哪些重要線索或啟發性結果，能夠在現在的研究中繼續追尋下去！

第一節　雙重特教需求學生定義與身心特質

壹、雙重特教需求學生之定義

雙重特教需求（twice-exceptional 或 dual exceptional），又稱為雙重殊異或雙重需求，是由資優障礙（gifted handicapped）、資優殘障（gifted with disability）之名詞逐漸演變而來，在名稱上消除了資優和障礙兩類標籤的主觀描述，改以學生本身所需之特殊需求觀點看待，故近年來國內外皆漸為廣用（黃文慧，2002a；花敬凱，2005；黃文慧，2007；Beckley,1998; Morrison & Omdal, 2000）。

參考花敬凱（2005）之分類，研究者將雙重特教需求定義以『能力觀點』、『教育需求觀點』、『法令政策觀點』之方向進行探討：

一、能力觀點：

雙重特教需求，顧名思義，也就是具有兩種以上特別需要關注之能力。Yewchuk & Lupart(1993)定義所謂身心障礙資優，係指個體可能有特別的能力或潛能可以達到很高的表現水準，儘管他們有聽障、視障、肢體障礙、情緒困擾或學習障礙。意即雙重殊異學生為一異質性相當大的

團體，而在個體的能力表現上會有極大的個別內在差異存在(Yewchuk & Lupart, 1993)

Kay (2000)認為雙重特教需求係指在某個領域上有特別傑出的才能，而在另一方面則有特殊需求。黃文慧（2002b）指出，大多數雙重特教需求是由資優和殘障（handicapped）或障礙（disabled）情況的定義共同組成。可能在一種以上領域，顯示出潛能或實際表現，而其他方面有缺損或低下。Starr(2003)定義雙重特教需求兒童是指他們在某些方面呈現他們的資優潛能與特質，雖然可能由於都關注在他們障礙的部分，缺乏資優特質展現的機會，而沒有及早被觀察到。

Karnes, Shaunessy 和 Bisland (2004)認為舉凡自閉症、發展遲緩、情障、聽障、智障、多重障礙、語障、腦傷、視障等，都可能有特殊才能或某些類別的資優。Nielsen (2002)更進一步針對學習障礙學生指出，若具有學習障礙的學生，智商在 120 以上，即可認定為雙重特教需求學生。

二、教育需求觀點：

由此觀點來看，關注的不是學生內在差異，而是在教育體制中教師們如何透過課程的調解和支持策略的應用，以滿足學生在學習上的特殊需求（花敬凱，2005）。

1958 年，Cruickshank 和 Johnson 定義所謂『特殊需求者』為：一個偏離智力、生理、社會和情緒等標記者，不能從正常成長與發展管道獲得最大利益，需要特殊的班級教學或支持性的教育服務。

Whitmore 與 Maker(1985)定義所謂雙重特教需求學生為：需要特殊教育計畫，使學生能同時適應一種或多種障礙情況，與在他們可能具有天賦的一種或多種領域中，充分發展他們的潛能。

吳昆壽(2006)認為所謂的『資優障礙』，是指那些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，需要資優教育和特殊教育相關服務措施，以發揮其潛能者 。

三、法令政策觀點：

美國特殊教育發展經多次立法後，對於特殊兒童的鑑定與安置皆較為完備，而自 1970 年教育部長馬蘭提出了一本馬蘭報告書，認為資優兒童應為兒童能在一般能力、特殊學業性向、創造能力、領導能力、視覺或表演能力以及身體運動能力，有一個或多個領域有傑出的表現。報告書一出，興起了美國社會對資優教育的一大重視，並在 1978 年正式立法成立為『資優兒童教育法（95-156 公法）』；因此 Johnsen 和 Corn（1989）從法律觀點提出資優障礙定義：資優障礙學生必須在美國聯邦教育署（Marland, 1970）所定義之資賦優異領域中，有一項或多項的傑出表現，同時符合 94-142 公法有關殘障兒童鑑定之相關標準。

2004 年，美國修訂的 the Individual with Disabilities Education Act 法案(簡稱 IDEA 法案)，承認有雙重特教需求兒童的存在且能被納入教育需求中（Besnoy, 2005）。在 IDEA 法案中，雖未明訂雙重需求學生的類型，但強調需要讓雙重特殊需求學生在最少限制的環境中接受適當的教育，有些學者認為，所謂最小限制環境就是能提供障礙與才能的教育環境(Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler, & Shevitz, 2002)。對雙重特教需求學生而言，意味著學生能參與資優教育方案外，也能接受特殊教育的服務。

我國特殊教育法（2009 年修）針對雙重特教需求學生之規定，僅在第 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」。特殊教育法施行細則（2003 年修）第二十條，則說明「鑑定身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，應選擇適用該學生之評量工具與程序，得不同於一般資賦優異學生」以及「輔導身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，其教育方案應保持最大彈性，不受人數限制，並得跨校實施。學校對於身心障礙之資賦優異學生之教學，應就其身心狀況，予以特殊設計及支援」。

特殊教育法與施行細則中，皆提及了對雙重特教需求學生的教育與輔導，但皆未對此類學生有進一步之定義。

直到在 2008 年，教育部所公布的資優教育白皮書中，才明確指出「身心障礙資優學生」之服務對象為符合資優定義中任一才能，同時帶有身心障礙類別中的一項或多項困難，又可概分為「感官肢體障礙資優」（含：視障資優、聽障資優、肢障資優、身體病弱資優.....等）、「認知障礙資優」（含：智能障礙資優、高功能自閉症與亞斯伯格資優、學障資優、情緒障礙與注意力缺陷過動資優.....等）。

由上述文獻資料中，可以了解到雙重特教需求學生的內在能力方面有極大差異，在優勢能力部分的潛能需正規課程以外的學習內容加強，而在障礙部分也需要一些特別之協助，因此研究者將雙重特教需求學生定義為因生理與心理上發展狀況之雙重顯著差異，有提供特殊服務需求之學生。

貳、雙重特教需求學生之特質

敏感和完美主義，常是所有資優生的特質(Whitmore & Maker, 1985)，當敏感與完美主義，遇上了個體內的障礙特質，又會是如何？Cohen 和 Ambrose(1993)認為雙重特教需求學生常對所謂的資優，有不切實際的期待，因此常造成挫折或情緒敏感。

目前未有確切統計雙重特教需求學生之人數比例，但經由推估大約有百分之二的身心障礙學生也可被分類為資優學生(Whitmore & Maker, 1985))，由於雙重特教需求學生是一個差異性極大的團體，詳盡描述這群人口的特質幾乎是不可能的(Reis & McCoach, 2002)，因此，先試著從文獻中了解不同族群的雙重特教需求學生身心特質，再討論各類別間相同與差異之特質，希冀藉由這些討論，描繪出雙重特教需求學生之特質輪廓。

Willard-Holt(1994)的研究中，探究兩名無口語溝通能力的腦性麻痺資優學生，發現他們在學習方面有先進的學習能力（特別是數學與語言能力）、有廣泛的知識、良好的學習記憶力、有好奇心、洞察力、能應用知識處理障礙部分與成熟（動機強、有決心與耐心、承認自己的限制）等特質。在 2002 年的研究中，則認為肢體障礙資優兒童可能有以下特質：1.獨立發展的補償技巧；2.在發現替代性的溝通方式和完成任務上具創造力；3 儲存印象深刻的知識；4.優異的學業技巧；5.優異的記憶；6.特殊的問題解決技巧；7.快速獲得觀念；8.能設定並努力追求長期目標；9.比同齡兒童更成熟；10.好的幽默感；11.高度的堅持和耐心；12.達成成就的動機；13.好奇和洞察；14.傾向自我評斷和完美主義。然而，也因受限於其障礙部分，可能在抽象思考或工作速度等部分，無法與一般兒童相比。

國外學者(Friedrichs, 2001; Johnson, 1987; Besnoy, Manning, & Kaenes, 2005)描述許多視覺障礙資優生的特質，認為他們有優越的專心注意能力、絕佳的記憶力、善於觀察環境、富有好奇心，喜愛學習，他們對於自己喜歡的活動也較能堅持和有責任感，可能會表現出敏銳的聲音記憶和敏感於音調音符的變化。他們經常尋求獨立的表現，並且發展獨立的學習策略幫助自己達成目標，學習容易閱讀點字文章，對環境的適應力快速，但有時會對例行性事物感到不耐煩。Seeley(1989)指出，學生能使用他們的優勢能力去學習補償技巧。然而，視覺障礙資優生也有些學習上的問題，包含成見或刻板印象、某些部分發展較為緩慢（尤其是空間概念）、常有不完整的訊息(Starr, 2003)。在情意方面，Whitmore 與 Maker(1985)指出這類學生需要常面對行為與情緒調整方面的課題，因為他們經常要處理由別人來確定他們能力與差異的混亂訊息，且這些學生在與一般兒童相處過程中，常有經驗溝通之問題。

黃瑞珍（1987）根據其教學經驗，歸納聽覺障礙資優生的特質包含良好的記憶力、深入的理解力、好奇心以及語言能力。國外學者(Yewchuk

& Bibby, 1989; Willard-Holt, 2002)列出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。但是，語言與聽力方面的障礙，讓這些兒童在觀念上可能有延遲的現象發生。Reis 和 McCoach(2002)指出，老師認為資優聽障兒童能表現出和一般正常資優兒童相同的特質，除了學業成就可能會延遲 4-5 年。

當雙重需求學生的障礙類型為顯性障礙時，人們容易發覺學生之特殊需求，但在補救的教育觀點下，常被關注到的，是學生能力不足的那面，而非饒富天分的潛能；若雙重特教需求學生的障礙類型為隱性障礙時，也使得人們易忽略雙重特教需求學生可能的特殊需求（黃文慧，2002）。所謂隱性障礙係指外觀特徵或行為表現方面並無明顯殊異處，也讓人不易發覺他們的特殊性，例如學習障礙資優生、亞斯伯格資優生等。

Sisk(2003)指出資優生中，有衝動、過動和注意力缺陷的障礙者人數正逐漸增加中。處於情緒危機的資優生，有過度敏感、激動、焦慮、完美主義、自殺傾向與行為衝動等特質。

有情緒與行為障礙的資優生，常不在資優教育服務的範圍內，因為他們的行為，使得他們兒童時期的成績，往往高不成低不就(Reid & McGuire, 1995)。Gallagher(1997)發現這群有情緒與行為障礙之資優生，常被貼上不正常、不安、有破壞性的、失序的、輟學等較為負面之標籤形容，使得他們常接受的，是補救基本能力之教育服務，而非資優教育計畫服務。Peterson(1997)的研究中，發現這群學生具有敏捷的創意思考能力、有高度洞察能力、聰明、善於口語表達與符合多元智能的能力，但他們很少將這些特質表現在家中與學校。因此需要更多適當的引導與

合適的教育方式，讓情緒與行為障礙學生也能將優勢特質運用於學校學習中。

ADHD 資優生可能會有注意力不集中、衝動、精力旺盛等特質出現，但他們也能有很好的發展(Reis & McCoach, 2002)。Antshel 等人在 2008 的研究中調查了 92 位資優學生，49 位 ADHD 資優生，發現同時具有高智商與 ADHD 特質的學生，有較高的比例會表現出焦慮、破壞性行為等。研究顯示(Webb & Latimer, 1993)，ADHD 資優生被認為有很高的創造力，和許多資優生出現的行為類似，當沒有適當挑戰的時候，他們會出現注意力不集中的情形，只是 ADHD 資優生在活動或工作時，也無法長時間維持他們的注意力。李佩庭（2007）歸納 ADHD 資優學生在課堂中可能會顯現的身心特質有：1.學業表現不穩定，通常在需要抽象思考的科目表現佳，需長篇閱讀、記憶性或重複性高的科目表現較差；2.工作品質不佳，對於具挑戰性、感興趣的活動較有熱誠，抗拒單調或重複性高的活動；3.人際關係不佳，可能會出現自我中心、喜歡支配他人、故意唱反調等行為，造成人際關係不佳；4.情緒困擾，ADHD 資優兒童較 ADHD 兒童情緒化及敏感，對於外在環境察覺的敏感度較高，也較能了解自己內在情緒反應。

許多自閉症者讓人印象深刻的，便是他們所擁有的特殊才能。Rimland & Fein (1988)在文章中描述一些自閉症者之特殊行為，如能快速心算、能記憶統計資料、日期、電話號碼或相似類型的記憶資料，相關的技能也被發現在日曆的計算方面，給一個不管是過去或未來的遙遠日期，他們能說出這日期是落在一週中的星期幾。整理學者(Rimland & Fein, 1988; Donnelly & Altman, 1994; Cash, 1999)對於自閉症資優生特質形容，發現自閉症資優生之優勢與缺陷並存，可能有下列表現：完美主義者；對某種興趣異常的迷戀；對於某些活動、行為及物品顯現出強迫性的專注力；具有特殊能力，如音樂、藝術、視覺等，則又具有天才的特質，或能解決困難的七巧板謎題、很快的了解城市中的地理位置、對

於大量數字有良好的記憶能力、對視覺有極高的敏銳度；感官方面會出現過度敏感等。另一方面，在行為表現方面，他們可能會出現較無禮、頑固、不合作、自我中心、漠視社會公約、有刻板與固著行為的情形；在人際相處上，他們較缺乏社交技巧、有主導對話和情境的傾向。Tsai & Scott-Miller(1988)認為，自閉症資優生不同於典型的自閉症之處，在於他們能很流利的談話，但僅限於對他們有興趣的事物，他們仍在語言理解與非語言溝通的部分有些困難之處，如眼睛的接觸、適當的臉部表情、身體姿勢和手勢等（引自 Donnelly & Altman, 1994）。

Amend, Beaver-Gavin, Schuler, & Beights(2009)從記憶力和注意力、說話語言、社會情緒、行為、運動能力五大方向，分析一般資優生與亞斯伯格學生之差異。相同之處較偏向記憶力方面，如有好的記憶力能記住各種事實與細節、喜歡有挑戰性的問題；相異之處則在說話語言、社會情緒、行為與運動能力方面則有較大的差距，如亞斯伯格學生較難理解他人感受並付出關心、抗拒變化、刻板行為、缺乏與年齡相符的運動協調能力等。而亞斯伯格症資優生則是結合此兩方面之特質，Neihart (2000)認為，亞斯伯格症資優生與一般資優生相同的地方在於：口語流暢或早熟、絕佳的記憶力、迷戀文字或數字、喜歡機械學習、對某些特殊主題有強烈興趣與知識、話題限制在他感興趣的主題而惹惱同儕、問不適當的問題、冗長的問題回答、感覺刺激敏感、有特別的興趣與能力；然而，和傳統資優生不同特質展現，則會有下列情形：賣弄學問且滔滔不絕的說話、對改變的容忍度很低、可能完全忽視課堂和學校的例行作業、不了解幽默感、50-90％的亞斯伯格資優生有動作笨拙情形、不適當的情緒反應、缺乏洞察力、常有刻板與固著行為。

Reis, Neu 和 McGuire(1995)認為資優學障生之優勢能力在於先進詞彙的使用能力、卓越的分析能力、高度創造力、先進的解決問題能力、能思考能力的不同的想法和解決方案、具有藝術、音樂或機械等方面的資質、良好的記憶能力、任務責任與良好的空間能力。然而，Beckley(1998)

曾提及學習障礙資優生自認在學科領域是常有缺陷的，因此具有較低的學業自我概念，個性上較為害羞，喜歡可以發揮創造力之作品。Vespi 和 Yewchuk(1992)認為學障資優生在自認能控制成敗、具有獨立性之特質與一般資優生相似，但在低期待、低成就下，對失敗產生恐懼感、對學校有負向的態度、同儕關係也較差（黃文慧，2007）。花敬凱（2002）也整理國內外學者對於資優學障生的特質描述有：1.有良好的抽象概念形成能力，不喜歡反覆背誦、練習的功課；2.不擅長完成強調精細動作協調、大量短期記憶或組織能力的作業，可能造成他們的挫折感，引發負面的情緒反應；3.有極佳的領悟力、洞察力、口語溝通能力，但在書寫表達上顯得困難；4.具有完美主義傾向，學障資優生甚至比一般學障生容易因課業上受到挫折而覺得氣餒；5.具有某一領域的特殊才藝或課外知識，這些長處通常與學業表現關係不大；6.對課外活動的興趣十分廣泛。

若以類別概念區分，雙重特教需求學生主要分為「感官肢體障礙資優」與「認知障礙資優」兩大類別，由表 2.1 可知，兩大類別之雙重特教需求學生，在特質方面有其相同或相異之處。

表 2.1 雙重特教需求學生異同特質

	感官肢體障礙資優	認知障礙資優
共同特質	一、學習能力：1.語詞能力優異，2.豐富好奇心，3.敏銳洞察力，4.卓越分析能力，5.創造性問題解決技巧，6.發展合適補償技巧，以優勢能力彌補弱勢領域，7.有廣泛興趣，8.喜愛具挑戰性活動，9.推理能力佳，10.想像力豐富，11.學習速度快。 二、人格特質：1.高度成就動機，2.有堅持精神，3.具有幽默感，但不一定會被同儕所理解，4.具有完美主義傾向，5.能長時間投注在才能或感興趣領域，6.易有挫折感，可能造成自我概念較低落，7.傾向自我評斷，8.較同齡兒童成熟。	

續下頁

表 2.1 雙重特教需求學生異同特質-續

	感官肢體障礙資優	認知障礙資優
	三、社會情緒：1.情緒較敏感，易造成情緒困擾，2.易有人際關係問題。	
差異特質	1.優異的學業技巧，2. 記憶力良好，3.容易集中注意力，4.較易接受自己障礙事實，5.抽象思考能力稍差，6.工作完成速度較慢，7.依據感官或肢體障礙限制而發展不同學習方式。	1.學業技巧較差，2.抽象思考能力佳，3.常有不同於學科之才能能力 4.口語表達流利，但書寫或閱讀能力稍弱，5.難以忍受單調、重複的事，6.缺乏適當社交技巧，7.較為自我中心，8.精細動作較差，9.可能因注意力較不集中，造成學習問題，10. 有些固著行為，11.不容易控制衝動，12.常有語言和非語言之溝通問題。

資料來源：整理自黃文慧，2002b；花敬凱，2002；李佩庭，2007；郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥瑋，2009；Whitmore & Maker, 1985; Vespi & Yewchuk,1992; Yewchuk & Lupart, 1993; Willard-Holt, 1994; Reis, Neu & McGuire, 1995; Cash, 1999; Neihart, 2000; Reis & McCoach, 2002; Besnoy, Manning, & Kaenes, 2005; Colorado Department of Education, 2008.

美國 Colorado 教育局(2008)在雙重特教需求學生的資源指引書中，也曾指出這些學生的特徵，包含其優勢能力與弱勢能力，以表 2.2 呈現。因雙重特教需求學生為差異性極大之團體，列出的特點為較多學生之共同點，而非全部雙重特教需求學生皆為此特徵。

表 2.2 雙重特教需求學生之特徵

	優勢能力	弱勢能力
認知能力	• 有洞察力 • 有豐富的詞彙能力	• 他們反應、工作程序較慢，也顯得思考較慢 • 有長期記憶或短期記憶的問題

續下頁

表 2.2 雙重特教需求學生之特徵-續

	優勢能力	弱勢能力
表達技巧	• 能使用有創意的方式或技巧解決問題，以彌補他們的弱勢 • 常使用奇異的方法展現幽默 • 有先進的想法和觀點，當他們能不受約束的表達時	• 有矛盾的口語和表現能力 • 很難解釋、表達想法與感覺
學習行為與技巧	• 有廣泛的興趣，且通常與學校學習主題無關 • 有特別的興趣，且針對他們興趣之處有特別的記憶能力和知識 • 著重在大的架構，而非小細節 • 有高能力的問題解決能力和推理技巧	• 易分心，無法維持長時間的專注 • 不能以線性方式思考 • 缺乏學業技巧、在學業上顯得沒有動機、常無法完成學業任務 • 在學校有極大的挫折 • 有聽或視覺處理問題，可能引起 • 有較低劣的手寫能力、難以完成紙筆測驗的問題存在 • 缺乏組織與研讀技巧，常顯混亂
情意發展	• 有很高的能量 • 有不尋常的想像力 • 有強烈的好奇心和疑問	• 很容易感到挫折、很快的放棄任務、害怕犯錯、無法控制衝動 • 社交技巧較差 • 對批評極度敏感 • 有較低的自尊，常以生氣、哭泣、退縮、破壞行為等行為表達

資料來源：整理自郭靜姿等，2009，頁20-22。

Colorado Department of Education, 2008, pp10-11.

大體而言，多數學者（侯禎塘，2002；黃文慧，2002b；Whitmore & Maker,1985; Vespi & Yewchuk,1992）認為雙重特教需求學生，因其資

優與障礙的生、心理影響，呈現不同正向或負向之特質，正向特質表現出資優方面的特質，如優異的一般智能、極佳的分析能力和問題解決能力、強烈的求知慾、優良的語言運用能力、善於理解的能力、敏捷和幽默感、持續追求學業方面的毅力和觀察、運用個人長處的能力；負向特質則顯現出身心障礙方面的特質，如缺乏對自我障礙的接納度、自我概念低、社交上有不安、困窘和羞愧的感受、強烈的挫折感和憤怒、和同儕、教師、家人有溝通方面的困難。

而 Yewchuk 和 Lupart(1993)從交互作用的觀點，分析資優與障礙兩種能力在個人體內的影響，如表 2.3 所示。可見得資優與障礙兩種殊異能力一直在拉鋸著，影響著個人內在之自我概念，更顯露於外在之行為反應。然而，以 Yewchuk 和 Lupart(1993)的看法，其交互作用的影響結果，多以負向表現為多。

表 2.3 雙重特教需求學生特質之交互作用影響

資優特徵	**障礙特徵**	**影響**
優異的能力	障礙的狀態	能力不相稱的表現
完美主義	在某些方面成就低下	挫折
高度的自我知覺	過份敏感	脆弱的自我觀念
高度的抱負	低度的期望	內在衝突
高度的智力和經歷	有限的輸出管道	經歷受到壓抑
較少資優同儕	較少障礙同儕	社交困難
高度的生涯雄心	有限的發展途徑	感覺被排斥
尋求獨立	身體受限	創造性的問題解決

資料來源：Yewchuk & Lupart, 1993, p712.

參、本節小結

雙重特教需求學生，係指在某些能力、領域上有高於一般人的優勢能力或潛能，而在另方面又因其身體或心理因素，顯現為學習或行為弱勢，因其雙重差異，有特教服務需求之學生。若用概括性描述雙重特教需求學生之身心特質，得以發現：1.高度的學習能力，例如良好的記憶能力、豐富的詞彙、善用技巧彌補障礙狀況等；2.具有學習熱誠，如能長時間的投入在喜愛或才能領域中，3.喜愛創造力揮灑空間，像是有強烈好奇心、豐富想像力、不喜歡做重複單調事情等，皆能展現其創造力特質；4.障礙特質的限制，因障礙的關係會讓學生某部分能力趨於弱勢，或需以替代方式學習；5.能力極度不均衡，資優與障礙之內在不斷衝擊著，造成學生感到挫折或自我概念較低；6.社交技巧缺乏，有孤獨或被排斥的感覺。但雙重特教需求學生，在個體間與個體內之身心特質皆差異極大，唯有針對學生個人特質加以輔導，才能真正發掘學生潛能。

第二節 學校適應之定義、內涵與標準

壹、學校適應

「適應」一詞，各家學者紛紛由不同的觀點提出看法，研究者綜合整理，以「個體與環境互動之歷程」、「個體與環境互動之結果」、「個體與環境互動後所發展之能力」與「個體與環境互動之交互作用」四大方向說明如下：

一、個體與環境互動之歷程

在認知發展論重要學者 Piaget 之理論中，適應（adaptation）是解釋兒童內在心理歷程改變之過程。Piaget 提出如果個體不能以既有的基模去適應環境的要求，就必須改變其基模去重作適應，然後才能恢復平衡。適應包括同化（assimilation）和調適（accommodation）二個互補的歷程，所謂同化則指個體以原有的認知結構，把新經驗歸納於既有的認知結構中；調適即指個體改變自身原有的認知結構，以符合環境的要求。個體不斷的在周圍環境中吸取經驗，並將其知識經驗組織在認知結構或系統之內，得到一種暫時的平衡狀態，直到新情境出現而遭受破壞，需重新吸收、同化、調適、改變、擴大並組織為另一種新的認知結構；這種對認知結構不斷加以重新改組與平衡的過程，是兒童認知與智力發展的過程（引自張春興、林清山，1977）。

由此觀之，適應是透過個體內的同化與調適，達成與外在環境平衡的歷程。

二、個體與環境互動之結果

此觀點強調互動後的成果與品質，以建立人與環境建立和諧之關係為目標。

Maslow 強調適應是一種和諧的狀態或關係，當個人與環境間建立了美滿關係時，即為適應（吳新華，1996），林生傳（1999）也提出個體在適應環境的歷程中，與環境中的人、事、物互相交互作用，而增長

智能與知識。意即，適應後的結果，能讓個體成長。

Atwater(1979)認為適應是個體透過學習，達到與其所屬環境間之和諧關係。國內學者張春興和林清山（1981）指出適應包括主動與被動的的因應行為。認為適應是一個人對自己、對別人、對環境事物的反應。因此一方面需要改變自己內部心理狀態，另一方面則需要改變外在環境，維持和諧而平衡的作用。吳新華（1996）認為消極的適應是指個體被動地順應環境；而積極的適應則指個體一邊企圖改變環境的條件，一邊調整自我的需求，使個體與環境間處在最和諧的狀態下。

三、個體與環境互動後所發展之能力

此觀點主在強調個體在與環境互動過程中，個體所發展出的因應能力，使個體與環境達成和諧狀態。

Coleman(1976)指出，適應是個體處理壓力所做的努力。而Nihira(1978)強調適應行為是個體適應自然環境與社會情境的能力，更進一步指出這些能力包括獨立能力、個人責任感、社會責任感、人際適應。

四、個體與環境互動之交互作用

持此觀點之學者，採取綜合觀點，認為適應是一連續且不間斷的歷程，在歷程中所做的一切努力與結果，都是讓個體與環境相處更和諧！

Lazarus(1976)認為適應是一種適當的因應行為，能幫助個體達成環境中對他的要求，也能使個人克服外在加諸的壓力，與環境達成和諧之關係，是人與環境互動的過程，也是互動後的結果。吳武典（1997）認為適應有兩類意義，一類是個體為維持其與環境間之和諧關係，而改變自己的一種連續性歷程；另一種則視適應為一種內在狀態，亦即個體與環境的交互作用所達成的和諧狀態。

對兒童來說，學校，是除了家庭環境以外最重要的生活場所，對於個人心理成長、學習狀況也有極大的影響力。林清江（1978）曾指出，學校是生活環境的一部分，有其特殊的行為規範和價值體系，對個人具

有約束和影響作用，舉凡個人在學校生活與學校環境產生的一系列互動關係，都屬於學校適應的範圍。而學校適應乃指兒童在學校環境中，能安適的生活，有效的學習，並與老師及同學間建立和諧的關係（吳新華，1996）。張春興（1999）提及學校生活適應是指學生在學校生活的適應情形，及學生與學校的一系列互動關係。

蔡明富、吳武典（2001）認為學校適應是學生在學校環境中，所表現的行為和環境取得均衡和諧的相符程度。

綜合各派學者論述，研究者為適應下個註解：適應即個體在面對外在環境時，所產生自我改變及個體與環境間交互所產生的過程、應變能力與達成平衡之和諧關係。

由各家學者由不同角度切入對學校適應之看法，與對適應定義之歸結，研究者將學校適應定義為學生在學校中，和環境中的人、事、物以及制度互相激盪，運用自身能力或方法策略之調整，在環境中達到和諧氛圍與結果之歷程。

貳、學校適應之內涵

如何評估兒童在學校的狀況，以瞭解學生是否適應良好？則需從學校適應之內涵談起。有些學者較著重學習方面，認為老師對學生的學業判定狀況，就能代表學生的適應情形（Cuddy, Frame＆ Devincentis, 1987），Baker 及 Siryk（1984）認為在學校的教育環境中，學生對教育需求不同的向度，包括學習環境的融入情形、自己的努力表現、課業的學習成效、對學習目標和課業學習的態度等，則可稱為學校適應。

而大多數學者認為學校適應的內涵十分廣泛，不同教育階段與不同教育對象，所提出之學校適應內涵便不相同。因學校適應相關文獻眾多，研究者依據研究目的、研究對象與撰寫方式，選取部分研究作為討論，下列則依選取對象作為分類討論。

一、以普通學生為研究對象

莊明貞（1984）探討國中學生學校生活素質與學校適應行為的關係，使用問卷調查的方式，以台北市624名國中學生為研究對象，提出以勤學適應、常規適應、同儕關係以及師生關係作為評量之重點，其中勤學適應包含學生對課業的主動性、積極性等，成為往後許多研究者選用了解學校適應內涵向度之一。

林進材（1992）使用問卷調查法，來了解「城郊地區國小高年級學生學校適應比較研究」，採用個人心理適應、社會關係、學習適應三層面來探討學校適應。心理適應層面包含個體動機和需求滿足、明確自我概念、適度情緒表達；社會關係層面包含師生關係與同儕關係；學習適應層面包含學業成績、課業學習與課程適應方面。

孫良誠（1995）以「國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察」為題，使用民俗誌之研究方法了解國小一年級學童之學校生活狀況，將學校適應分為常規適應、學習適應和人際關係適應三類。常規適應係指上課常規與生活常規，由班級老師要求之項目為主；學習適應，則分別以學習態度、學習方法、學習成果，探討學生在校學習狀況；人際關係適應則含括師生關係與同儕關係，以了解人際之間的交互行為。

二、以資優學生為研究對象

黃玉枝（1991）研究國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較，選取台北市有資優班國中之資優學生與普通學生為調查對象，以問卷調查的方式，了解在勤學適應、常規適應、師生關係、同儕關係四向度之適應狀況。黃玉真（1994）使用問卷調查的方式，研究國中階段資優生與普通生之學校生活壓力、因應行為與學校適應比較，以勤學適應、常規適應、師生關係適應、同儕關係適應與自我接納五部分，作為評量學生學校適應之指標。

盧雪梅（1989）將學生之學業成就、生理發展、生活適應（包含社

會與情緒行為、常規行為、學習適應、身體狀況與動作、學習態度、焦慮反應、自我態度與人際關係)，作為評量提早入學資優兒童之學校適應指標，以問卷之方式調查提早入學資優生與適齡入學兒童。林怡秀（2000）以「台北市提早入學兒童追蹤研究」為研究主題，以盧雪梅（1989）之研究對象做追蹤調查，使用問卷調查輔以訪談的方式，了解提早入學兒童之適應狀況，問卷調查含括教育歷程、學習適應、心理適應與對提早入學制度之看法。Johanna（2000）的研究則顯示以尋求學業的挑戰度、社會技巧與情緒的調適度作為評量資優生的三個規準，發現學業高成就 學生的表現良好，但學業低成就學生不僅對學業欠缺興趣、社交技巧欠佳，在情緒的處理上也缺乏調適。

吳靖儀（2007）使用問卷調查桃園縣提早入學兒童與教師與行政人員，想了解提早入學生兒童之學校適應狀況。將學校適應歸納為 1.同儕關係：兒童與班上同學互動情形；2.學習態度：包括兒童上課情形、課堂表現與作業繳交的情形；3.生活自理：即保持個人與環境整潔、遵守各項常規等；4.身體狀況：個體的身體健康與體能狀況；5.個體對自己的看法，與瞭解他人對自己的期望等五向度，作為評定提早入學兒童學校生活適應指標。

郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜（1998）以 233 位跳級學生為研究對象，運用「跳級經驗量表」及「賴氏人格測驗」之問卷，了解經由跳級管道升學之學生資料，並訪談其中 58 位學生，了解與分析學生跳級後在學習與心理方面之適應狀況。而分析影響跳級學生學生適應程度的原因為：1.學校對跳級學生的輔導方式；2.老師關懷學生的程度；3.師長的期望與教養態度；4.個人的學習能力狀況；5.自我期許的程度；6.個人壓力調適的能力；7.個人適應新環境的能力；8.個人的人格特質；9.同儕對跳級生的態度；10.跳級的時間及型態等。

而 May(1994)使用質性研究，深入了解一位跳級資優生的學校生活情形，發現許多因素影響學生的適應情形，如身體的發育較晚、缺乏成

熟，會有幼稚行為出現、智力發展快速，尤其在專業科目上的進步、在學校無聊以及缺乏足夠的適應力，尤其在與同儕相處上。個案在專業能力上所談論的事物是同儕不了解的，使同儕會嘲笑他，也引發他不良的情緒反應，如尖叫或大哭，讓他寧願獨自作業，不與他人合作。

三、以身心障礙學生作為研究對象

許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻和陳亭予（2002）以校園生活適應狀況、學業學習適應狀況、生涯就業準備適應狀況、對學校支援系統之看法與人際情境適應狀況等向度，作為調查視覺障礙、聽覺障礙與腦性麻痺三種類型學生學校適應狀況之依據。

王天苗、范德鑫（1998）依照感官能力、生理動作、社會情緒能力、語言能力、學習能力及成就來評量身心障礙學生學校適應狀態。林怡慧（2006）問卷調查的方式，想了解高中職普通班中身心障礙學生之學校適應，其衡量標準有以下六點：1.學習適應，學生學習動機強弱與期望標準，包括學習方法、學習習慣、學習態度、學習環境與身心適應五方面；2.師生關係，含括學生對老師與老師對學生的關係；3.同儕關係，同儕團體的互動模式與次文化的影響；4.常規適應，學生對學校常規的服從與遵守情形，包含上課常規與生活常規；5.自我接納，對自己的了解與接受的程度；6.環境適應，校園環境、設施、設備能否符合生活與學習的需要。

何慧玥（1993）以問卷調查的方式，研究 61 名聽障學生在大學生活之適應狀況，將學校生活定義為學生適應學校環境的多面過程，其中包括之層面為學業適應、人際關係適應、個人適應及學校適應等。

胡致芬（1988）則以七名國小一年級自閉症兒童為對象，使用行為量表、觀察表與訪問等工具，從學習習慣、社會互動、學業技能三個指標探討自閉症兒童學校適應情形。陳冠杏（1998）使用問卷調查法，調查台北市國小普通班自閉症學童之學校適應狀況，調查的對象為自閉症學生的班級導師、家長和行政人員，了解學生在語言溝通、人際互動、

特殊行為表現、常規適應與課業學習五方向之表現。施清嵐（2003）以問卷調查輔以訪談之方式，了解高職特教班自閉症學生學校適應狀況，其問卷填寫與訪談之對象，是自閉症學生家長與教師。以語言溝通、人際互動、特殊行為表現、常規適應、學習表現、職場實習及整體適應的向度來評量。

陳慧萍（2007）以問卷調查為主、訪談為輔的方式，從語言溝通、人際互動、特殊行為表現、常規適應、學習成就、情緒反應、整體適應七項指標，讓亞斯伯格症的家長和教師，評量國小階段亞斯伯格症學童的適應狀況。

綜上所述，眾多學者提出之學校適應內涵，依研究者、研究對象、研究目的不同，所提出之學校適應內涵指標也有些許差異，在身心障礙類別研究強調觀察學生之特殊行為表現、表達溝通行為、學校環境適應，並了解學校支援系統支持情況，在資優類別研究則增加了解學生在才能、學業方面的挑戰度以及自我期許程度。

根據上述研究及本研究所需探討之研究對象為雙重特教需求學生，因此認為學校適應的內涵需涵蓋學生在學校之『學習適應』、『社會適應』以及『心理適應』。『學習適應』包含雙重特教需求學生在學習表現上的過程、結果，如學習動機、上課態度與表現、學業表現、對學習挑戰之態度、學校在學習方面之調整與支援情形等；『社會適應』包含雙重特教需求學生與老師、同儕互動狀況，包含師生關係、同儕關係、表達溝通的情緒與行為、學校在互動方面之調整與支援情形等；『心理適應』，包含學生對自我狀況的了解、自我接受層度、樂觀與否之態度及對未來的想法等。

參、學校適應標準

學校適應是學生與學校環境的交互作用過程，是一連續互動的過

程，個體適應能力的優劣，適應的良窳並無一致的評量標準（林進材，1992）。事實上，所謂適應良好與適應不良，僅是程度上的不同，絕非兩個極端（韓幼賢，1987）。評量學生學校適應的標準，常「相對概念」與「主觀概念」描述之，「相對概念」係指與他人相較，看待學生在團體中的表現情形；而「主觀概念」則為自覺或他人認為學生之表現情形，較不與他人比較。

以「相對概念」衡量學校適應標準，常使用問卷調查之方式進行，多採用李克特氏五點量表（如：非常同意、同意、無意見、不同意、非常不同意）或四點量表（如：總是如此、經常如此、偶而如此、從不如此）為計算方式，調查對象為學生、教師、父母為主，比較群體間或群體內的學校適應狀況，表示在學校環境中不同程度的適應。如黃玉枝（1991）研究國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較，選取台北市有資優班國中資優學生與普通學生之兩個群體為調查對象，結果發現在調查的四個向度中，勤學適應、師生關係與同儕關係到達顯著差異，意即在這三方面，資優學生的適應程度相較於普通學生而言，較為適應良好。

以「主觀概念」描述學校適應情形，常從心理學角度來看，適應是有機體根據他的環境建立起來的關係，若個體滿足於這關係，也展現了保持和諧狀態所表現的各種反應，則稱為適應良好(well-adjustment)；反之，不能和其生活環境保持和諧關係，則稱之適應不良（maladjustment）（張春興，1989）。Worchel 與 Goethal (1985)提及能成功且有效地處理個人的需求與環境的需求，就是一個具有良好適應的人。

吳武典、洪有義（1999）認為適應可分為良好適應、不良適應、積極適應與消極適應 4 種。1.良好適應：個體以社會認可的方式滿足需求，解除緊張情緒。2.不良適應：缺少社會認可或需求滿足其中之一個因素。3.積極適應：若在過程中遇到失敗、阻礙，會重新釐定一個和原先較接近之目標，繼續努力，重新適應。4.消極適應：若遇到失敗阻礙，不設

法克服困難，而是放棄原本目標，改以一個極不相似的目標以求補償。

張春興（1989）指出學校適應為學生在校的適應情形，學生在校是否適應良好，主要按以下三個標準來評定：1.學業方面的成就能達成適於自己能力的水準；2.行為方面能遵守學校適應規範；3.社會關係與情緒人格方面，能友愛、合羣、與同儕相處良好。林進材（1992）認為，良好學校適應的標準，應具備以下條件：1.學生在學校生活中，對本身有適當了解，把本身的智慧和努力，在學校學習中發揮出來，以獲得自身成就和滿足；2.在學校團體生活中，有朋友，樂於與人交往與同儕、教師都能建立良好和諧的關係；3.和學校的環境保持良好的接觸，對學習環境有正確的認知，並具有正確覺知外界的能力，有效的參與學校各種活動；4.在學習過程中，擁有正確自我觀念，並且能適當的認同他人，接納他人不同的意見；5.學業成就符合自身需求、滿意度，對自身學習活動能主動積極的投入，並隨時調整自己，因應學校環境各方面的改變；6.良好健全的身心發展。

吳新華（1991）認為心理健康有負面影響的行為，而這些行為也就是適應不良的表現。包括行為不成熟、情緒不穩定、不適應感、器官自卑感、神經質。張進上（1995）認為適應困難學生具有幾項心理特徵，包括；無法接納與肯定自己；情緒不穩定；人際關係不良；需求高、克制力不足；挫折容忍力低；逃避現實；意志薄弱；不認同學校；仇視合法權威；攻擊性強。

由上述論點觀之，欲了解學生學校適應良好與否，能由學生在學校行為表現來觀察、研判之。若學生為學校適應良好情形，則會表現出正向學習行為，如主動參與學習活動、在校人際關係良好、對自己有真實且正確的自我概念等等，若學生出現較為適應不良情形，則可能出現的行為有：作業無法正常完成、常與教師或同儕衝突、易有哭泣或衝動行為。

肆、本節小結

從文獻探討中，我們可以了解所謂學校適應，係指學生在學校環境中，與所接觸之人、事、物與制度交互作用後，運用內在或外在力量調整，使個體能與環境達成和諧狀態之過程與結果。而雙重特教需求學生兼具資優與障礙之特質，因此若要了解雙重特教需求學生在學校環境中的適應情形，研究者認為需從『學習適應』、『社會適應』以及『心理適應』三個方面探討，其內容向度及觀察、研判之適應良好情形則羅列於下：

一、學習適應方面

（一）內容向度：學習動機、上課態度與表現、課堂常規遵守情形、學習技巧、學業表現、課程適應、作業完成情形、對學習挑戰之態度、學校在學習方面之調整與支援情形等

（二）適應良好情形：學生對學習內容與成果有積極態度，呈現努力、認真、對自己的學習任務負責之表現。

二、社會適應方面

（一）內容向度：師生關係、同儕關係、表達溝通的情緒與行為、學校在互動方面之調整與支援情形等

（二）適應良好情形：和教師與同儕間能發展良好互動情形，建立和諧相處關係。

三、心理適應方面

（一）內容向度：包含學生對自我狀況的了解、自我接受層度、樂觀與否之態度及對未來的想法等、學校給予在學習、社會適應之外的其他協助情形。

（二）適應良好情形：能了解自身優勢潛能與障礙處，並給予自我肯定，對自己抱持樂觀之態度，對未來的生活也充滿正向想法。

第三節 雙重特教需求學生優勢才能發展與學校適應相關研究

本節試著追尋過去的研究足跡，從在社會中，傑出的障礙資優人士之成長歷程談起，再從過去研究中，了解雙重特教需求學生在優勢才能發展與學校方面的生活或適應情形，並從文獻中找尋可能影響其優勢才能發展與學校適應之因素，作為研究之先備經驗。

壹、傑出障礙資優人士之成長歷程

愛爾蘭三一學院精神病學家費茲杰拉得（Michael Fitzgerald）二○○五年六月出版新書《藝術創造力的起源》(The Genesis of Artistic Creativity)，研究史上多位名人天才的傳記（牛頓、莫札特、貝多芬等），結果發現他們多半有「亞斯柏格症候群」（取自李盈穎，2006）。 而事實上，自古到今，不僅是亞斯伯格症資優人士的成果對我們人類生活產生巨大影響，有許多不同類別之障礙資優人士，如有小兒麻痺症的羅斯福總統、具有學習障礙的科學家愛因斯坦等（盧台華，1996），也都有其發揮才能之一片天地！

但人們往往看到成功的光彩，卻不了解他們在成長過程中是如何面對自己不同的特質、如何邁向成功之路的，因此本節先以障礙資優人士的成長歷程描述為開場，而障礙資優成人眾多，均帶給社會不少貢獻，在考量國內外人士、不同障礙類別、不同傑出領域表現等因素，以海倫凱勒、菲爾普斯、劉俠以及盧蘇偉的例子，描述障礙資優人士在成長過程中的經驗。

一、海倫凱勒（Helen Keller）

障礙類別：視覺障礙、聽覺障礙

優秀表現：

- 1902 年 4 月開始，在蘇利文老師的幫助下，開始在一家雜誌上連載她的自傳。第二年結集出版後轟動了美國文壇，甚至被譽為 1902 年世界文學上最重要的兩大貢獻之一。
- 1919 年，海倫的故事被好萊塢搬上銀幕，由她本人出任主演。

- 1924 年組成了海倫·凱勒基金會，並加入了美國盲人基金會，作為其全國和國際的關係顧問。
- 1933 年榮獲坦普爾大學榮譽學位。
- 1942～1952 年開始周遊世界，並遊歷了歐、亞、非、澳各大洲 35 個國家。她盡力爭取在世界各地興建盲人學校，並常去醫院探望病人，與他們分享她的經歷，以給予他們生存意志。她同時亦為貧民及黑人爭取權益，以及提倡世界和平。
- 1959 年，聯合國在全球發起以她的名字命名的「海倫·凱勒」運動，以資助世界各地的聾盲兒童。
- 1960 年美國海外盲人基金會頒佈「海倫·凱勒」獎金，以獎勵那些為盲人公共事業做出傑出貢獻的人。

世界是美好的，甚至黑暗和寂靜也是如此。我學會了一種處事態度：無論處於什麼樣的環境，都要不斷努力，都要學會滿足。

雖然我的生命中有很多缺憾，但我可以有如此多的方式觸摸到這個多采多姿的世界。

西元 1880 年，海倫凱勒誕生於世界上，是個健康、可愛的寶寶，但 19 個月後，一場急性腦部與胃部的充血，讓他失去了視覺和聽覺，從此他的世界頓時失去了色彩，陷在雙重孤獨裡。幼時，海倫凱勒就意識到自己與他人的不同，他發現並不是每個人都是用手語溝通，而是用嘴巴來溝通，有時候，當海倫凱勒想表達的內容無法讓人理解，或是他認為有不順心的事時，脾氣則會變得暴躁不安，會不停的踢打、尖叫，直到他也筋疲力盡為止！

這時候的海倫凱勒，呈現出任性、愛發脾氣的行為，因為這樣的狀況越來越嚴重，使得父母想要讓他盡早接受教育，而海倫凱勒直到七歲

左右，才遇見改變他一生的蘇利文老師！

一開始，蘇利文老師拿著洋娃娃給海倫凱勒，並在他的手心裡寫下「doll」這幾個字，海倫凱勒認為這是個好玩的遊戲，馬上模仿並向媽媽炫耀，接下來的一段時間，他以這種方式學會了許多單字，但還不了解原來這就是文字以及這些單字的意義。但有一天，海倫凱勒因不了解水和玻璃杯的不同，而和蘇利文老師起了爭執，而他對於這樣不斷反覆的學習方式也開始感到厭煩，用力的將洋娃娃往地上丟，發洩的痛快感然他興奮不已，蘇利文老師此時未對他發脾氣，而是選擇了轉換學習場地的方法。沿著路途行走來到了井邊，蘇利文老師將海倫凱勒的一隻手放在噴水口的下方，他立刻能體會井水從手上流洩而過的感受，而蘇利文老師則在海倫凱勒的另一隻手上，反覆不斷的寫上「water」的拼音，突然間，海倫凱勒領悟了！他了解到了原來「water」就是現在從他手上流過的東西，也才明白語言文字的奧秘！這層體會開啟了他無限的求知慾，也讓他用全新的眼光看待每樣東西，體會到生命的意義，拉近了他與世界的距離，海倫凱勒變得開心、自信多了！

有形的物體，海倫凱勒能透過用觸摸、認識單字等方法學習，而無形的概念，又該怎麼建立呢？有一次，海倫凱勒正集中精神思考問題，蘇利文老師此時則摸著他的額頭，寫下了「想」一詞，這個舉動讓他明白了「想」指的是頭腦裡正進行的活動，也開始思索先前所討論過、卻仍無法明瞭「愛」的意義，過了很長一段時間後，他突然領悟了「愛」的道理。這是一個重要的關卡，自此之後，蘇利文老師都以正常人的方法教導他，不同的只是將每句話都拼寫在海倫凱勒的手上！練習與人溝通、學習閱讀、與大自然接觸、旅行等等，都是海倫凱勒不斷學習的課題，也是蘇利文老師透過不同的管道、方式，想讓海倫凱勒盡情了解世界之美。

西元 1890 年，海倫凱勒開始學習開口說話，由另一名福勒老師教導 11 堂課，學習發音的基本原則。福勒老師將海倫凱勒的手輕輕放在老師

的臉上，讓海倫凱勒感受到發音時舌頭與嘴唇的變化，也因為認真的學習、模仿，讓他在一小時內就學會了「M、P、A、S、T」的發音，也深刻的記得當第一次說出一句完整句子的激動感受！只是能發出聲音不代表別人能聽的懂他說的話，對於永遠無法聽見自己聲音的孩子，這更是一項艱鉅的挑戰！藉由海倫凱勒不斷的認真揣摩、練習，由蘇利文老師不斷的糾正，感受嘴唇的開合、喉嚨的振動、嘴部的表情等變化，修正自己盡量準確的發出每個音。有時候，重複練習單字與句子，就讓海倫凱勒練習幾個小時不間斷！這股堅持、不放棄的精神，是海倫凱勒成功的最大因素。

盲人學校，是海倫凱勒第一次接受正式學校教育的地方，和一群同樣有視覺障礙的孩子在一起，用自己能了解的手語與其他小朋友溝通，心情是難以言喻的美好！海倫凱勒共唸過二所不同的盲人學校，在學校裡練習寫作、數學、閱讀，甚至學習拉丁語、德語、法語等外文。上學之外的休假期間，海倫凱勒盡量參與不同的活動、旅行，帶給他生命豐富視野，甚至嘗試文字創作，然而，第一次寫下的故事「霜之王」，就讓他捲入抄襲風波，眾人不信任的眼光，讓海倫凱勒陷入了低潮，文字對他來說，已變成一種難以形容的折磨，而幸好有蘇利文老師堅持不懈的鼓舞，讓海倫凱勒終能不放棄文字創作，繼續寫下自己的故事、投稿。

在學習的過程中，不管海倫凱勒到了哪所學校，蘇利文老師總是陪伴在他身旁，將課堂上其他老師教授的內容，拼寫在他的手掌中，也將未有凸字印刷的筆記、課本，反覆閱讀給海倫凱勒了解。1986 年，海倫凱勒進了劍橋女子學校，為將來進入大學而接受專門系統教育，也是第一次與健康的同齡女學生一起上課。二年之後，海倫凱勒參加了哈佛大學的入學考試，因他需要使用打字機作答，因此特別幫他安排一間獨立考場，有專人為他報讀試題，由海倫凱勒將答案用打字機輸出後，也會有人將他的答案唸出，若有需要修改之處，則由海倫凱勒示意，由專人修改之。如此量身訂做的考試調整方式，是海倫凱勒享受過最方便的一

次了，而海倫凱勒也順利的通過初試、複試，進入哈佛大學就讀。當然，進入夢寐以求的大學，不代表就此一帆風順，龐大的課業壓力仍壓得他無法喘息，尤其是大多數的書本皆無盲文印刷，因此需要請人將書本內容拼寫在他的手上，將花費比平常人多更多背的時間預習、複習，這樣的過程讓海倫凱勒有時感到無奈，但他會自我振奮精神，因為明白「任何一人想獲得真才實學，就必須攀登高山顯峰。既然成功登頂沒有捷徑可走，那麼就要崎嶇蜿蜒地開闢自己的道路」的道理，因此他學會了用更多的耐心、更大的堅持，克服眼前困境。

1904 年開始，順利從哈佛大學畢業的海倫凱勒，和蘇利文老師到世界各地旅行、演說、從事社會工作，促使一般民眾關心、幫助殘障人士，爭取建設盲人學校，並分享自身的經歷鼓勵大眾。甚至在 1924 年時成立基金會，以更具體的行動幫助殘障人士。

綜觀海倫凱勒的經歷，可以發現生長過程中歷經挫折重重的他，每次都能用努力、用堅持的耐力以及樂觀的心態，不斷克服困難，而影響海倫凱勒最深的重要他人—蘇利文老師，以強大無比的耐心不斷協助、鼓勵他，幫助他開啟內在潛能，對社會能有更多貢獻！

二、麥可・菲爾普斯（Michael Fred Phelps）

障礙類別：ADHD

優秀表現：

- 2001 世界游泳錦標賽 蝶泳金牌
- 2002 泛太平洋公開賽　三金二銀
- 2003 世界游泳錦標賽　四金二銀
- 2004 夏季奧林匹克運動會（簡稱奧運） 六金二銅
- 2004 世界游泳錦標賽　一金
- 2005 世界游泳錦標賽　五金一銀
- 2006 泛太平洋公開賽　五金一銀

- 2007 世界游泳錦標賽　七金
- 2008 夏季奧林匹克運動會（簡稱奧運） 八金

麥可・菲爾普斯，在北京奧運的泳池旁風靡全場，不但勇奪八面金牌，還打破八項世界紀錄，堪稱世界之最！不斷創新的紀錄，吸引了各國媒體的強力追逐，然而在鎂光燈焦點的背後，卻發現在他從小到大的生活歷程，並不如外界所想得如此順遂。

在麥可・菲爾普斯的自傳中，曾描述自己小時候的行為：我並不是閒不下來，我只是沒辦法安安靜靜地坐著。我會將鋼筆和鉛筆在我的手指間轉來轉去；對著照相機扮鬼臉；什麼東西都想往上爬。我一直講個不停，從不閉嘴；什麼東西我都想問，如果怎樣.....那就怎樣.....，而且不得到答案，我絕不甘休。我的精力無窮、多話天性、躁動不安.....（p192）。這些行為到了學校，想必會接受到老師許多關愛的眼神，果不其然，菲爾普斯的媽媽不斷接到報告他「負面行為」的電話，包含「上課都不專心」、「不照吩咐做他的事情」、「無法集中注意力」、「在班上把別的孩子惹毛了」等等，在國中階段，有一位老師還對他媽媽說：「菲爾普斯做什麼都不會成功，因為他沒辦法專心。」

對老師而言，菲爾普斯是製造教室問題的因素之一，而對菲爾普斯而言，他的這些行為也替自己帶來了不少麻煩，常有較年長或個子較高大的同學欺負他。到了六年級的時候，菲爾普斯被診斷出有注意力缺陷過動症（ADHD），過去的這些行為似乎有了解釋，但為了採取一些行動幫助他有更好的發展，於是在假日他以大量運動消耗過剩精力，但在上學的日子中，他一天需服用三次利他能（Ritalin），分別是早上、中餐及晚餐，因此每天午餐後，他必須要到學校的保健中心報到、服藥，藥物使用的確讓菲爾普斯在教室的行為安定多了，但也因為常需到保健中心報到的關係，讓他在同儕的眼中又多了一件能被嘲笑的事件。然而，同樣身為教育工作者的媽媽，並不會因為他有過動症狀，而降低對他在

課業上的標準，不會因為作業太難就讓他以敷衍態度完成，只要功課做不對，就需要一直修正到正確為止。

七年級時，他主動向媽媽要求停止服用藥物，希望透過意志與心理的強悍，與藥物抗衡，在與醫生商量後，逐漸減少用藥的劑量與頻率，最後終於全部停用！從這事件中，菲爾普斯學習到：每個人都有障礙等待克服，而且不管遇到什麼困難和挑戰，唯有投入、毅力和意志力，才能與之抗衡，並且戰勝它。

為了消耗菲爾普斯無窮的精力，媽媽帶他去參加各式各樣的運動，包含棒球、曲棍球、足球、游泳等等，而游泳教練鮑伯・鮑曼（Bob Bowman）第一次接觸到這位擁有大手、大腳、長手臂以及寬肩膀，體型易於常人的菲爾普斯，立即看出他的游泳潛能，為了消磨他看似無窮的體力，鮑曼制訂了超乎常人的訓練方案和強度，例如常悄悄的把訓練時間延長 30 分鐘、將他的訓練內容標準調高等，而菲爾普斯卻總有過人的體質--「永遠不會累」！另一方面，鮑曼也積極尋求媽媽的認可，認為他有參加奧運的潛能，請媽媽停止菲爾普斯其他的運動，專心練習游泳！而菲爾普斯也願意往游泳路途努力，從此，他必須學習權衡輕重和做出正確的決定，例如某冬天降雪，他很想到外頭玩雪橇，但和媽媽討論過，認為玩雪橇會有摔斷手的可能，以致於無法參加近期的游泳比賽，於是打消這個念頭！而課業方面也因為將重心擺放在游泳練習，在老師與教育當局幫忙下，而有了一些調整，例如只需要上基本要求的課程；有些科目會因常請假比賽，上課時間太少而落後一點；上學和放學時間因練習之關係而較為彈性等。

菲爾普斯，有著強烈的好勝心，因為不喜歡失敗的感覺，所以會拼了命達成目標，在剛開始練習游泳時，有次小組競賽輸給了同齡小朋友，菲爾普斯很生氣的對那小朋友有肢體碰撞動作，遭到鮑曼的責罵「以後絕對不能輸給同齡小朋友後就做這個舉動」，菲爾普斯做到了！因為他再也沒有輸給了同齡孩子了！而參加游泳比賽後，家人的全然支持與

不斷累積的獎牌對他來說也是動力來源，讓他對自己的表現能更有信心！

「成功，來自於又臭又長的訓練」，對於菲爾普斯而言，雖然他有天生適合游泳的身形，但對於奪取獎牌的夢想，他絕非僥倖獲得，而是將大部分的時間投入於訓練中，他也不是全然一帆風順，而是歷經許多傷痛、挫折，經由多人的幫助與自己的努力，一點一滴堅持到現在。在國、高中時期，每天天還未亮，他就出門到游泳池畔報到，早上訓練完，教練會送他到學校上學，放學後，則到泳池旁繼續練習到晚上，枯燥又長時間的練習，讓菲爾普斯漸漸累積起游泳的實力。在西元 2004 年以後，到在大鳴大放的 2008 年北京奧運前，他歷經了嚴重背傷、兩次骨折等身體上的傷痛，但他還是善用受傷時間，加緊其他部位的練習，因此，雖有一段時間未能游泳，但受傷後的他反而實力更為堅強！

在練習過程中，菲爾普斯還有一個秘密武器—運用想像力！他總是將他的目標設高，將目標寫在紙上：要游多快、要如何做才能達成目標，例如具體寫下二百公尺蝶式要游幾秒鐘，然後不斷的反覆閱讀這張目標單，並運用想像力，不停在腦中訓練自己，最後總是能達成目標！

長時間的訓練，讓菲爾普斯不斷的精進游泳方面的技能，然而想要在世界一流的比賽中，從實力相差無幾的優秀選手中脫穎而出、獲得冠軍，更重要的是心理上強大的建設！「現在什麼最重要？」是菲爾普斯不斷在訓練過程、比賽過程中反覆問自己的問題，他總能因為這問題的回答，而心無旁騖的繼續訓練課題，因為「集中在重要的事情上面，在心理已經為這件事情做好準備的時候，我能夠在任何狀況下全力以赴，達成目標」。鍛鍊心靈，對他來說與鍛鍊身體一樣重要，從練習游泳的過程中他培養了堅持、不放棄的精神，一步一步達成的夢想，更超越了當初的想像！

游泳教練鮑伯・鮑曼除了教授游泳技巧、隨著菲爾普斯的體能變化不時改變訓練方針外，對於七歲就因爸媽離婚而身處在單親家庭中的菲

爾普斯來說，鮑曼就像是他第二個父親，陪伴他十一歲以後的人生歲月，教他打領帶、教他開車，菲爾普斯高中舞會的那一天，也是鮑曼特地提早結束他的訓練，站在車子旁看著菲爾普斯興致沖沖的出發！這麼微小的事物說明了在菲爾普斯的成長歲月中，鮑曼一直相伴左右！

從菲爾普斯的身上，我們可以看到縱使一個身懷明顯才能天賦的孩子，仍需要透過不間斷辛勤的鍛鍊，懷抱對夢想的堅持，並且在生命中重要他人的支持下，才能將夢想轉變為現實，一步步實現！

三、劉俠

障礙類別：肢體障礙

優秀表現：

- 1978 年榮獲第二屆基督教文藝獎—生之歌
- 1980 年榮獲第八屆傑出女青年
- 1982 年以作品「另一種愛情」榮獲國家文藝獎
- 1982 年創立伊甸殘障福利基金會，任職董事長
- 1989 年擔任中華民國殘障聯盟創會副會長
- 1990 年獲頒吳三連基金會社會服務獎
- 1997 年榮獲靜宜大學榮譽博士
- 2001 年受聘為總統府國策顧問
- 2001 年榮獲台美基金會人才成就獎之社會服務類成就獎
- 文章多次刊登於報章雜誌上，並出版散文集「生之歌」等多本、小說「誰之過」等多本以及有聲書「生命之歌」書籍
- 創作多部廣播劇、電視劇

1942 年在中國陝西出生的劉俠，因戰亂因素，跟隨擔任軍人的父親，帶著全家人一起到了台灣，在五位兄弟姊妹中劉俠排行老二，從小聰明伶俐、皮膚白晰，不但是父母最疼愛的子女，也因為長相清秀漂亮、個

性活潑、能言善道，在學校出盡鋒頭，幾乎所有的掌聲與光環都給了他，劉俠無疑是學校的風雲人物。

12 歲，正值國小六年級的劉俠，某天開始有著頭昏、手臂疼痛、左腳疼痛腫脹等身體不適之症狀，卻因當時醫療不甚發達，一直誤診拖延黃金治療時期，等到確定真正病因為「類風濕性關節炎」時，已過了半年時間，劉俠的病情竟也加重到舉步維艱之地步。

類風濕性關節炎是當時的罕見疾病，劉俠更是第一個幼年即發病之案例，因此醫院如獲至寶的將他當作醫治實驗對象，一有新藥劉俠便是第一個服用的對象，然而一直到了類固醇引進使用，劉俠才能稍稍減緩他身體上的疼痛。從成天活蹦亂跳變成手腳無法自主移動的劉俠，內心有著深深的無力感與挫折感，幾度讓他不斷以哭泣表達不滿，甚至喪失了求生意志，內心悄悄的與自己約定三年之約，告訴自己若三年內病情無法痊癒，便要自我了結這孱弱的生命。

好在「信仰」，是支撐劉俠內在堅持的力量，是他心靈的寄託與發洩管道，也讓他解除了內在與自我的三年之約，而家人滿滿的愛護與包容，更是陪伴劉俠走過無數個疼痛難耐的日子。劉俠父母對他的寵愛並非無止盡的溺愛，而是盡量培養他獨立自主的能力，在國小六年級因病輟學在家時，父母便希望劉俠能教導弟妹課業，一方面是幫助他複習所學，而另一方面則是在弟妹面前建立起姊姊的權威感。另外雖關節疼痛導致行動不便，但媽媽給予劉俠許多參與家事的機會，無形中也培養出獨立生活的本事！

小學時期的劉俠並非特別用功，但是生病之後的他，卻是嗜書如命，舉凡報紙內文、分類廣告等都要閱讀，家中所有書報雜誌皆閱讀完畢後，父母就擔任起對外借書的工作，開始向左右鄰居借來了各式各樣的書，無形中也吸收了不少知識，一直到爸爸結識了圖書館裡管理文書的先生，才讓劉俠漸漸有系統的閱讀，劉俠在無意中和他交換了看書的心得想法，也接受他指導讀書的要訣、分析書的好壞、故事編排等，這些

經驗開啟了劉俠的文學殿堂大門，往文學路途上起步，逐漸成就他往後的文學生命！

因為愛看書，讓劉俠興起了寫作的念頭，但只有小學畢業，未能有足夠的知識背景以及寫作技巧，熟知「工欲善其事，必先利其器」道理的他，主動透過不同進修管道獲得相關文學涵養與練習的機會，例如參與函授課程，每週記一次講義到家中自行學習，學生隔週繳一篇作業，由老師批改後寄回，而老師頗欣賞劉俠作品，會自行將劉俠的作業主動拿去報章刊登，此舉讓劉俠有種「被看見」的喜悅，也是個提升自我、建立成就感的來源！當時的劉俠因雙手關節腫痛變形，字體也寫得歪七扭八的，而老師一句好意詢問「是否用左手寫字」的話語，是激勵劉俠練得一手好字的關鍵，由此也看出劉俠內在好強、不願屈服的堅持態度。

自從文章被老師拿去投稿後，劉俠開始對自己有了小小的信心，準備自行將文章拿去投稿，經歷過屢寄屢退稿的經驗，也曾對自己說不再寫稿，卻仍耐不住內心蠢蠢欲動的文學因子，終於，一篇「他與她」的文章，不但登載於報紙副刊，也讓劉俠第一次嚐到收取稿費的歡愉心情，有種「原來我也可以回饋給家人」的感受，稍能彌補自己對家人不斷付出的虧欠感。自身興趣、收入來源及讀者的共鳴與迴響，讓劉俠能一直堅持在文學創造的三大動力！

有了這三大動力，劉俠創作的手更勤快了，延伸的觸角也更多元了，不但在報章雜誌發表散文或小說，更擔任了廣播劇與電視劇的編劇，編寫劇本時，還要考慮到音效與播出時的畫面，比文章多了更多思考層面！在劉俠的作品中，隨處可見他對生命的熱愛，藉由閱讀他的文章，激勵了許多人對生命的熱情！

在文學上大放異彩的同時，在身體疼痛上劉俠也不曾少過。此時改變治療方式，以水療進行治療，讓劉俠成功戒除施打類固醇，也讓他的身體狀況逐漸好轉，而進行腿部手術，對劉俠來說則是另一個重生的起點，透過成功的手術進行與復健歷程，劉俠終於—成功的用雙腳站踏踩

在厚實地面上，恢復行走能力了！

愛玩愛熱鬧的劉俠，再次得到恣意行走自由，當然要好好把握機會到處玩樂，不過在全台灣走透透之餘，劉俠也不忘替身心障礙的朋友多做一些事情，於是加入了一些社福團體，以義工的方式擔任助理，協助殘障孩子的成長與輔導，這段經驗讓他接觸到許多身心障礙的朋友，了解身心障礙朋友大多共同的需求，但因社福團體仍有利益分配不均、無法真正運用在身心障礙朋友等問題，使得劉俠萌生了創建伊甸之計畫，希望能開辦真正為殘胞服務的機構。

夢想要執行，除了要有不畏艱難的勇氣外，還需要有眾人相助與資金、場地等資源，劉俠在信仰堅持下以及平時累積的好人緣，逐一克服了「健康」、「家人支持」、「理念相同的工作伙伴」和「資金」等問題，能夠實現劉俠夢想的伊甸社會福利基金會，正式在 1982 年成立，第一步則是推動肢體障礙和視覺障礙人士的職業訓練活動，因為劉俠認為：只有身心障礙朋友能夠獨立自主，才能過著有尊嚴的生活！由此也透露出父母對劉俠深遠的影響。伊甸透過嚴謹的職業訓練與密切的輔導晤談，讓身心障礙朋友一步步建立正向的心理與良好的互動，使得伊甸社會福利基金會的學員就業率頗高，能回到正常社會生活軌道，就是身心障礙朋友最好的回饋！

在劉俠的帶領下，伊甸社福基金會創立了許多第一的活動，例如舉辦大規模的殘障者活動營、戶外休閒運動、大型的文學、藝術活動及大型演講，關注政府對身心障礙朋友的照顧等，每個舉動都引起熱烈的迴響，並開啟社會風潮的先驅，為身心障礙朋友發出了真實的心聲！

12 歲發病、61 歲辭世，在與病魔纏鬥將近 50 年的時間，劉俠沒有自怨自艾，而是用他僅能付出的—一雙能將想法轉述、傳播給世人的手，一點一滴的寫下他不平凡的人生傳奇。信仰，堅定了他的意念；家庭，滋潤了他的心靈；朋友與書籍，開拓了他的想法，種種因素讓他能

從一位與生命搏鬥的肢障人士，轉變成文壇影響力頗為深遠，以及為弱勢族群發聲的社福工作者，現在普羅大眾對於身心障礙朋友的友善接納程度，我想伊甸社福基金會的功不可沒！

四、盧蘇偉

障礙類別：學習障礙

優秀表現：

- 板橋地方法院少年調查官（保護官）
- 世紀領袖文教基金會創辦人
- 出版著作「看見自己的天才」等四十多本書
- 多套有聲書出版
- 擁有 500 多種發明
- 演講已逾三千場次，多次受邀美國、加拿大、澳洲等地巡迴演講及擔任講座。

從小活蹦亂跳的盧蘇偉，在八歲時因罹患日本腦膜炎又延誤就醫，三個禮拜的住院治療期雖然讓他撿回了一條性命，不過要出院時，醫生告訴盧蘇偉的爸爸，「這個孩子能活就好，不要期待他學什麼，而且最多也只能活三年」。這場大病，使得盧蘇偉的部分腦功能受損，讓他短期記憶的功能不足，即學即忘，辨識文字、符號等功能也受到影響，造就他與一般人不同的人生經驗！

經過了一、二個月的休養期，盧蘇偉逐漸恢復他的生活自理能力以及在完全空白的記憶中，漸漸添上家人、鄰居朋友的名字，但拿起以前上學的課本，卻一點印象也沒有，連最簡單的阿拉伯數字也無法辨別，原本家人打算讓他在家中待著就好，只是看著別人上學的開心神情，盧蘇偉也很想再重回學校環境，熬不過他想上學的期待心情，爸爸媽媽最後還是幫他辦妥入學手續，然而，這次入學也揭開了盧蘇偉艱辛求學歷

程的序幕！

在爸媽事先拜訪下，學校因應盧蘇偉的特殊狀況做了一些調整，例如作業較一般同學少、不需參與升旗、不用進行激烈活動等，除了身體較為虛弱外，其他反應似乎與一般同學無異。雖然出院時醫生的那番話讓爸媽不期待盧蘇偉的學業表現，但學校方面並不了解他在學習上與其他同學的不同，直到某次老師的臨時抽考，發現他連名字都無法寫完整，才發現了他學習上的異狀，在課後教學數小時後仍無太大成效，老師認為盧蘇偉一直沒有專心，也忍不住動了藤條，想不到這一打，卻讓他開始懼怕上學！為了解決他害怕上學的困擾又要讓他了解遇到問題要勇於面對的精神，家人想出了一個折衷辦法：讓媽媽陪著他一同上學一星期。沒有上過學、不認識字的媽媽上起課來特別認真，就是為了要能晚上再幫他複習，也因為媽媽的陪同學習，發現盧蘇偉的一些學習盲點，例如，他分不清楚「馬、鳥、寫」的不同，認為這三個字都有「大屁股和四條腿」，應該全部念做「馬」才對，而媽媽拿著白紙遮住紙的下半部，並利用故事解說，才讓盧蘇偉弄清楚這三個字的形狀與意思。

上了國中的盧蘇偉，因無法跟上課業進度、不適應一直考試的學校生活，經過鑑定後發現智商只有 70，從原本的學校轉出，進入另一所正在試辦特教班的國中就讀，在特教班個別化的學習中，讓他的各項能力提升不少，英文課能了解 26 個字母，也能自行閱讀中文課文等，但因程度與特教班同學相較，仍是優秀許多，經評估後還是將他轉回國中普通班就讀，而這樣的決定，又讓上學變成盧蘇偉最痛苦的煎熬！國文、美術、工藝和體育課程，是他在痛苦生活中微微期盼的活動。因課業壓力過重，生活壓過大，於是在與家人商量下，轉回住家附近的國中就讀，卻轉入了升學班，持續累積了前一所國中的壓力，讓他開始對生活有了消極、悲觀想法，在他積極的抗議之下，終於重新編排到非升學班的班級，給了盧蘇偉很大的喘息機會，也開始廣泛閱讀起課外讀書，漸漸找到自己的興趣！直到升上國中三年級，他反覆思索後決定繼續升學，經

由同學教導讀書方法，盧蘇偉在學習、考試方面也漸漸有進步了！雖然最後仍未考上他心目中的第一志願，但也算順利進入高職就讀。

小學五年級才開始學會自行閱讀，而閱讀習慣則一直繼續保持的盧蘇偉，在高二國文老師的鼓勵下，參加了校內文學比賽，竟獲得了小說與散文獎的第一名，並在教官的支持下，繼續參加全國徵文比賽，獲得第三名，從此之後，開始有許多機會參加寫作、徵文比賽以及校外研習訓練活動，文章多此刊載於校刊和雜誌上，給了盧蘇偉一個累積成就感之平台，高職畢業典禮上，學校還特別頒發文藝獎獎勵他在文學創作方面的認真與付出，也逐漸建立起他對自我的信心，在眾人鼓勵與自我思考下，決定繼續參加大學聯考，往大學生活邁進！

沒想到這一個決定，居然讓他耗費七年的時間才能達成夢想！除了國文之外，其他學科對盧蘇偉來說，則連基礎知識都略嫌薄弱，於是，一天又一天的苦讀，一次又一次的反覆練習，每一次的全力以赴，都換來落榜的結果，讓盧蘇偉心理不斷受挫、重建聯考勇氣，就這樣也訓練了他堅忍的心靈狀態，七年後，終於靠著不斷努力唸書以及退伍軍人的加分，終於考上了中央警察大學犯罪防制系。

大二時，有門「心理測驗」的課程，盧蘇偉因為接連幾次的智力測驗所估計的智商都在 70 左右，引起了教授的關注，在一連串測驗分析的結果後，教授告訴盧蘇偉「你不是白癡！而是不一樣的天才，你的天才一直沒被發現！」，原來在一般的學習能力上，盧蘇偉的評量都偏低，所以在記憶、圖像比對、數字、符號等學習能力不足，但在組織、分析、整合能力的評量分數卻偏高，尤其在創意思考與延伸性思考能力上表現更為突出。

「善用你的優勢能力」是教授給予盧蘇偉的建議，也是改變他人生的重要關鍵句，從此他了解到自己只要能運用優勢與努力，一定可以完成自己夢想的！第一步便是改變他的讀書方法，以分類、組合和分析的方式，閱讀考試內容，讓他從此在班上獲得前三名的成績！在大學畢業

後考上高等考試觀護人類科，希望能用自身崎嶇的求學路途、正向堅持的信念，來幫助曾經迷途的孩子！

家人，是盧蘇偉最初的啟蒙教師與最大的支持者，小學時期，媽媽和二姐使用特殊教法陪伴學習，讓他能漸漸學習識字與其他內容學習，大姐為了要教導他，捨棄了原本擔任外交官的夢想而選填師大就讀，而爸爸和媽媽從小對他展現出正向支持的態度，從未因考試成績或表現不理想而責罵他，這些經驗讓盧蘇偉從小在一個關懷鼓勵的環境中長大，也培養出正向的人生觀！各個求學階段老師的鼓勵與協助，每每都帶給盧蘇偉更美麗的蛻變，從不能學習任何事物、僅能存活三年的孩子，到目前積極協助行為偏差的青少年輔導、以自身經歷到各地演講幫助人們開啟潛能，盧蘇偉走出自己一條精彩人生路！

從盧蘇偉的故事中，能夠了解在積極鼓勵的成長環境中，能夠建立起樂觀正向、不斷努力的人生態度，即使擁有一些缺陷能力，但若能善用優勢能力、找到自己適合的學習方法，將能創造出無限可能，也是邁向成功的第一步，縱遇挫折卻有堅持到底不氣餒的信念，則是達成夢想的不二法門！

從以上四位障礙資優人士的成長歷程中，我們可以發現，成功並非偶然與僥倖，而是有一連串「成功因子」組合而成，包含「正向的人格特質」、「家人的支持」、「長時間的投入練習」、「重要他人的協助」，都是這些人超越障礙、邁向卓越成功的原因。

貳、雙重特教需求學生之相關研究

以雙重特教需求、身心障礙資優、各類別障礙資優（如 ADHD 資優、學障資優、視障資優、肢障資優等）為關鍵字搜尋，找尋國內有關雙重特教需求學生之學校生活、適應或優勢才能發展等相關研究，剔除

以論述為主的文章，整理為雙重特教需求學生之相關研究，見表 2.4。

表 2.4 雙重特教需求學生之相關研究

作者/年代	研究目的	研究對象/方法	研究發現摘要
盧台華 /1995	了解身心障礙資優生教育相關問題	17 名視障資優、32 名聽障資優、26 名肢障資優、5 名學障資優/問卷調查 輔以訪談	1. 身心障礙資優生大多在普通班就讀，年級越大，被發現的可能性越低。 2. 各類殘障資優生的智力有個別內在差異，聽覺障礙資優生的常識與類同能力較差、視覺障礙資優生的連環圖系能力較差、學障資優生則是算數較差。 3. 資優特質中，以學習精神佳、學科或藝能科表現優、主動學習、理解力強與報告能力較差等五項較為普遍。 4. 聽障、視障、肢障資優生對自身殘障均能接納，且積極向上。 5. 在自我態度問卷上，能力成就、人格特質優於常模學生，視障生在外界接納的表現高於常模，聽障生在身體特質表現優於常模。 6. 國高中殘障資優生的人格特質偏內向、服從性略高、具內在思考傾向；社會適應尚可；情緒穩定上抑鬱性較高、自卑感較低。 7. 不論性別或障礙類別，均有個別內在差異存在。
吳昆壽 /1996	探討教師對資優殘障者態度以及教師對於資優殘障教育的瞭解程度	817 名資優班、身障班、普通班教師與就讀師範學院的職前教師/問卷調查	1.多數填答者對於資優殘障者態度為正向。 2.在職老師對資優殘障者的態度是明顯優於職前老師；教身心障礙班的老師，優於普通班或資優班老師；修過殘障教育課程的老師，優於修過資優教育課程或都沒修過的老師。 3. 女性對資優殘障態度優於男性;有與殘障者相處經驗的老師優於沒有經驗的老師；修過殘障、資優教育兩種課程的老師，優於都沒修過的老師。 4. 說明「態度」最好的變項是:對教育的認知、教學班級種類、修習特教課程、教學年資和性別。 5. 用來說明「教育認知」最好的變項是：態度、[illegible]殘障者相處經驗、修習特教課程。
[illegible] /1999	殘障學生的類別及安置情形	[illegible]生與教師/問卷調查、訪談	[illegible]生多安置在普通班，以聽障學生為多。 2. 資優殘障學生以理解力與[illegible]機強、以一般的課業學習[illegible]

– 表 2.4 雙重特教需求學生之相關研究-續

續下頁

作者/年代	研究目的	研究對象/方法	研究發現摘要
	與學校需求變項		高度的關懷與支持；但表達能力與對課業壓力的承受度低。 3. 資殘障學生：健康狀況良好、活力充沛、情緒穩定、課業表現優良、對自我有高的期望、能被同學接納、能自我瞭解與自我接納；但對於工作的持續力、挫折的容忍度、溝通能力、自信心較差。
吳昆壽/2001	調查資優障礙學生生態家庭系統	91 名資優障礙生家長、103 名資優學生家長、93 名身心障礙生家長/問卷調查	1. 三種類型的整體家庭生態系統，有顯著差異。 2. 三種類型家庭的十種社會資源有顯著差異。 3. 三種類型父母對資優障礙的態度有顯著差異。 4. 不同障礙別、父母教育程度的資優障礙學生，家庭生態系統有顯著差異。 5. 不同性別、障礙別、就讀班級、父母教育、孩子數量、家庭型態、社經地位的資優障礙學生，其父母對資優障礙學生態度無顯著差異。
吳昆壽/2004	探討資優障礙學生學校生態	65 位中小學障礙資優生之級任與科任老師/問卷調查	1. 資優障礙學生在教室內與同儕、老師的互動良好，教室空間也符合便利和安全。 2. 資優障礙學生在學校內不會受到排斥，其他同學的父母也都能接納。 3. 校長、老師支持特殊教育，校園有無障礙設施且是安全的。 4. 必要時老師可以獲得諮詢管道，教育局也支持學校的特殊教育。
黃文慧/2002	以雙重特教需求學生的生活為起點，探索人我眼中的雙重特教需求學生，以及雙重特教需求學生面對生活的適應策略	2 位國三、高三兼具資優與隱性障礙的雙重特教需求學生/訪談	1. 學校方面：二位雙重特教需求學生均曾認為有段時間老師可能看不起他們，若得到老師的接納，將是發展優勢一大利器。 2. 同儕方面：二位個案發展情況並不相同，但若遇到同儕可能覺知他們所背負的障礙標籤，都會擔心障礙被揭露。 3. 二位雙重特教需求學生對自身已逐漸發展出肯定、接納自己懸殊的二種能力，並以優勢為未來發展方向。
林晶玫/2004	了解與分析兩位自閉症奇才	兩位具有奇才能力的自閉症兒童/敘說分析	歸納兩位奇才成功因素有： 1. 家長因素：把握早期發現、早 2. 老師因素：願意接納的老師

續下頁

續下頁

表 2.4 雙重特教需求學生之相關研究-續

作者/年代	研究目的	研究對象/方法	研究發現摘要
	的奇才能力表現、自閉症的經過與家人調適情形，以及探究自閉症奇才成功關鍵因素。		量，找機會讓星兒奇才發揮優勢、提高自信心與學習動機、約束其行爲合乎社會生活適應。 3. 教育制度：彈性教育措施，包括考試加分、增加升學管道等。 4. 個人因素：兩位星兒奇才的成功，也包括本身所擁有的優勢潛能與努力練習。 5. 社會因素：家長協會的支持與協助。
賴君達/2007	探究一位學者症候群學生音樂才能的發展過程及影響因素，以及其學習成長的面貌及需求	一位具有音樂才能的學者症候群成人/ 個案研究	1. 學校方面遇到的困難有：因障礙的關係限制才能學習、旁人異樣的眼光與普通學校拒絕就讀、特殊學校在優勢才能發展上的資源不足等。 2. 對於個案發展有幫助的是個案的天分（絕對音感、對聲音的敏銳性與絕佳記憶力）與人格特質（堅持到底的毅力與反覆練習）、家庭支持、學校教師對個案優弱勢能力進行教學、學校全力支援。
羅祥妤/2008	探討一位國小四年級亞斯伯格症資優生，參加「提早選修高一層級以上教育階段之課程」方案之學校生活樣貌	一位單科跳級至國中上課的國小四年級亞斯伯格症資優生/ 個案研究	1. 個案到國中上課後，提升自我實現與參與團體課程的學習動機。 2. 在國中上課後，重新檢視及再訓練基本學習能力與策略國中同儕的人際發展，出現每況愈下的結果。 3. 到國中上課，在國小同儕中形成正向觀感，提升國小人際互動品質接受國中、小行政、教師的支持，家人和兩端同儕的協助。 4. 個案資優特質因行為干擾而被消極否定，讓教師對其要求缺乏信心。

綜合上述所蒐集到的相關研究，包含傑出的雙重需求成人或正在經歷學校適應階段的學習者與其家人，發現不論是家長或雙重特教需求者本身，提及關於學校教育的過程，都曾敘述經歷『痛苦折磨』與『快樂成長』之歷程，痛苦折磨期包含著對自身障礙或優勢能力不了解的掙扎、遇到無法認同或處理雙重障礙學生狀況之教師、被同儕排擠孤獨無依的感受等；而快樂成長期則是遇到發現長才並能給予幫助的良師、一

群能互相砥礪成長之良友、願意給雙重障礙者一些學習與表現機會等。可見得雙重特教需求學生在學校的學習與適應狀況，不單只影響了對於學校生活的感受，更可能對人生發展有更深遠巨大的改變。

以雙重特教需求學生學校適應相關研究之研究目的、對象、方法與發現觀知，其相關研究方向，從早期大規模調查學生之安置狀況、教師對學生態度與家長對學校服務滿意度等，漸漸轉變了解個人成長歷程之探究。

欲深入了解學生之相關成長過程、生活經歷與適應狀況，則適合使用質性研究之訪問或個案研究，以學生本身、家長以及學校教師、學生之重要他人等為研究對象，確認其受訪者之想法，並能深入探討生活脈絡與行為狀況表現之交織情形。

參、影響雙重特教需求學生優勢才能發展與學校適應之可能因素

Yeseldyke & Christenson(1987)認為影響學生學校適應的因素大致可分為三個：學生個人特質、環境因素（包含家庭、社區和社會環境）以及教育因素。然而，此三大方向的範圍過於廣泛，又於吳昆壽（2004）在其研究報告中指出，有利於資優身心障礙者的學校生態因素包括：1.與教師、同儕互動關係良好；2.受到同學、教師、學生家長的接納；3.學校人員（校長、教師）支持特殊教育與無障礙的校園環境設施；4.諮詢管道順暢，隨時可以獲得支援。由此推知，社會接納、人際相處也是學校適應的一大重要因素。由上述內容，試著列出可能影響雙重特教需求學生的優勢才能發展與學校適應之因素有個人、同儕、教師或教學、家庭以及社會，以下將以五大方向探討之。

一、個人因素

（一）人格特質

Whitmore 和 Maker(1985)對視、聽、肢障和學障等五名個案研究中，發現這些在生涯歷程中成為傑出人才的資優殘障者，其人格特質都

是充滿自信，頗能接受自身殘障的事實，有內控信念，也就是將成功歸因於本身的堅強信心與毅力，相信自己能達成目標之信念，也有很強的成就動機。動機在發展中扮演著重要的角色，例如研究中的其中一位個案 Myron，因強烈渴望學習與早期閱讀能力，掩蓋了他聽力損失，直到六、七歲的時候才被發現有聽力損失的情況。

李翠玲（1990）與張淑品（1999）的研究也發現，傑出殘障人士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、普遍接受殘障的事實。另外，許多研究分析顯示，適應良好的雙重需求者，其人格特質多有堅持到底、努力不懈、愛好學習等精神（林晶玫，2004；賴君達，2008；Besnoy et al., 2005），Robinson (1999) 歸納成功學障成人的成功因素，一個是了解自己的優勢與弱勢，另一個因素則是擁有正向積極的人生觀。

Hansen 和 Toso(2007)研究 14 個資優中輟生，發現他們有一些共同的特質，如較缺乏動力、成績較差、低自尊、缺乏組織和技能等。可見得學校適應良好者，其人格特質較朝向正面積極之態度；學校適應較差者，其偏重於負面消極之人格特質。

（二）自我概念

研究發現（李翠玲，1990；張淑品，1999；Reis. et al.,1995)，正向的學校經驗之一，就是有正向的自我概念。他們表現出高度自信，肯定自己的能力，認為凡事能獨立自主，不需依賴他人。換言之，良好自我概念的建立與否，是學校適應狀況其中一個可能影響因素。

脆弱的自我概念，可能比生理上的限制更容易造成障礙，常伴隨社會和情緒上的問題(Whitmore,1981)，有時雙重特教需求學生只意識到自己低人一等，而忽視了他們還有一些不錯的能力（吳昆壽 1999）。

Stewart(2003)指出資優學障學生常有較低的自我概念，也會伴隨有較低的自尊。這些學生缺少適當的目標設定技能，替他們自己設定太高的目標而當他們失敗的時候，則會對自己非常不滿(Baum, 1990)。

（三） 個人能力影響

雙重特教需求學生不一致的能力，資優與障礙的內在拉扯，造成許多學生會感到內在衝突、挫折等心理反應(Yewchuk & Lupart, 1993)。Fondacaro(2001)的研究發現，亞斯伯格症學童其身心特質，如不協調的動作、笨拙的社交技巧、異常敏感的感官、狹隘的興趣和行為模式，的確會影響學童在學業和適應行為的表現。而 Reis 等（1995）研究也指出，學障資優生各體內與學習障礙相關的特徵，如對某些領域有學習上的困難，將會引起負向的學習經驗。而學障資優生可能有豐富的詞彙與流利的口語表達能力，但在書寫與拼字上遇到的困難，會讓他感到挫折、失敗，並質疑自己的能力（黃文慧，2002）。

Cash(1999)指出，有些自閉症資優生成功的關鍵似乎是因為使用較高的智力與能力操控，彌補一些他們的弱點或自閉傾向，如社會互動能力較差或固著行為的產生。有效的使用優勢能力彌補其弱勢能力，也能增進雙重特教需求學生之學校適應能力。

二、同儕因素

（一）同儕對雙重需求學生的了解

在某些情況下，教師與學校負面的描述，會使得同儕對雙重特教需求學生有取笑，也會造成他們負面的學校經驗(Reis. et al., 1995)。透過討論團體、合作學習團體、敏感訓練、價值澄清、小老師制度等，有助於普通學生對雙重特教需求學生的了解，以建立對他們的積極態度（吳昆壽，1999；Davis & Rimm, 1994）。因此，一般學生對雙重需求學生特質之了解，將會影響同儕對待他們的態度。

（二）同儕互動

學校中的人際關係包含著師生關係與同儕關係。身心障礙學生比其他非障礙學生更需要歸屬感與社會接納，雙重特教需求學生或許比其他單純的身心障礙者更受到歡迎，但他們也需要和有相同障礙、相同目標、相同興趣的資優同儕交往互動的機會，使他們不致覺得孤單（吳昆

壽，1999）。Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson(2011)指出，雙重特教需求通常被認為成功的環境，都是同儕與他們相當程度的環境。

而雙重特教需求學生在負向的學習經驗中提到，社交問題是他們需要克服的挑戰之一，處於需要老師和朋友的關心，卻又常處在不被了解或接納，甚至是排斥的孤獨感中（林晶玫，2004；陳靜芝，2007；Reis et. al.,1995）。

雙重特教需求學生之資優特質，並不見得為學生得同儕關係加分，反而因其敏感與易自我批判的特質，讓學生察覺和一般同儕的差異，而影響同儕關係(Brody & Mills, 1997)。在 Reis 等（1995）的研究中，個案 Fred 甚至描述出「我在小學時沒有一個朋友，不是我選擇孤獨，而是沒人能和我一起……（p.60）」。但在羅祥妤（2008）的研究中，則有不同的結果，個案單科跳級至國中上課後，雖然在國中的人際關係每況愈下，但國小的同儕因佩服於個案在才能能力上的發展，故個案在國小之同儕因個案資優能力而變得更好。

Davis 和 Rimm(1985)則認為有些視覺障礙資優生可能在發展社交技能的能力比一般同儕弱，原因可能是因為較少有機會與一般資優生相處，而他們也較難了解身體語言和非口語溝通的能力。而 Starr(2003)研究則有不同的結果，Starr 研究五位在澳洲的視覺障礙資優生，其年齡從三歲十個月至十一歲一個月皆有，以問卷的方式讓家長以及教師填答，結果發現其中四位學生在社會技巧中的合作、負責與自我控制之項目，皆被教師和家長評定為在水準之上，僅有一人被評定為在水準之下，推測可能與其年齡尚小，未有足夠機會與一般同儕相處有關。

Lemagie(2008)認為有些雙重特教需求學生和資優學生在一起時，能做到平常表現的兩倍好，不是因為有更多的挑戰，而是因為他們不孤單。因此校園環境中的人際關係，能否被理解、接納，是影響學生學校適應之其一因素。

三、教師或教學因素

（一）教師的態度

教師在班級中是最有影響力的人，教師的態度和教育知能關係著雙重特教需求學生如何被看待(Witmore & Maker, 1985)。Reis 等(1995)研究指稱教師個別支持的態度，將能帶給學生正向的學習經驗。教師所營造出輕鬆、積極的班級氣氛，有助雙重特教需求學生學習(Willard-Holt, 1994)。而 Lynette(2001)研究也顯示，若老師能以彈性包容的態度對待雙重特教需求學生，也能在潛移默化中影響了班上的其他同學。因此，教師若能使用正向態度對待雙重特教需求學生，將能使學生減少負面的學校生活經驗，也助於學校適應。

吳昆壽（1997）以問卷調查的方式，了解 73 位身障資優學生之學校行政人員與教師對資優殘障者之態度，結果顯示大多數的填答者對資優殘障者的態度是正向的，視他們為有價值、可信賴、溫和、友善、不危險的。吳舜文（2009）以研究 8 位身心障礙音樂才能優異學生之教師信念為主題，提到這些指導者對於音樂特殊教育工作的整體觀點為：肯定學生的才能並引導他們正確的音樂學習、教師必須熟悉個人專業並能適時調整教學方法、教師要具有反思能力以提升個人教學之能與品質；在對象選擇的教育信念中，也都提及對於選擇對象抱持零拒絕之態度，且能夠兼容其能力差異。唯有教師保持開放心胸、隨學生狀況調整教學內容，才能有效的導引學生發揮其優勢潛能。

以家長的角度來看學校教師對待雙重特教需求孩子的態度，在吳昆壽（2002）研究訪談發現，大多數的家長肯定教師對自己孩子的付出與關心，並在內心充滿感激。

（二）教師對雙重特教需求學生的了解

Pemberton(2004)提到要加強教師對於雙重特教需求學生的認識與敏感度，在他的研究中發現，許多教師並未察覺這些資優學障學生的存在，使得他們真正被發覺鑑定後，潛能無法充分被服務及開展。Bireley(1994)針對亞斯伯格資優生之教育輔導策略中，曾指出特殊教

師、普通教師與資優教師三者建立溝通的管道，以調整最符合學生需要的方案計畫，是輔導亞斯伯格資優生成功與否的關鍵因素。意即，面對雙重殊異學生，最重要的是教師需有能力察覺、了解學生的狀況與需求，才能給予最適切的輔導。教師對學生的障礙及需求不瞭解，將會造成不良的互動關係，只可惜大多數雙重特教需求學生家長的確認為學校不夠了解他們的孩子、不知如何對待這些孩子，總只是看到學生障礙的那一面；學生也認為他們的長處並未被學校發掘(Reis, 1995)，甚至家長希望普通班教師也能擁有特教知能（吳昆壽，2002），以更瞭解如何和雙重特教需求孩子相處。

吳昆壽（1997）之研究顯示，有與殘障者相處經驗的老師，對於資優殘障者教育的認知優於無此經驗者；修過殘障和資優教育兩種課程的老師，對於資優殘障者教育的認知，顯著優於沒修過課程的老師。顯示不論加強教師對雙重特教需求學生的在資優與障礙了解，或與雙重特教需求學生接觸的實際經驗，都將有助於教師對雙重特教需求學生的進一步認識。

（三）提供符合學生狀況之教學策略

在歷史中，有許多雙重特教需求人物，如海倫凱勒、貝多芬、羅斯福等人，皆在早年時期學習適當的補償策略，以解決他們的學習問題(Bourne,2003)。

以學障資優生為例，經過多年的失敗，他們常對自己失去信心，尤其在學業成績方面，可能變得沮喪和混亂，可能導致有失敗的感情、抑鬱症、自我厭惡和憤怒(Baum, Cooper, & Neu, 2001)。Reis, McGuire 和 Neu (2000)用質性的方法延伸討論學習障礙學生如何使用學習策略成功完成大學課業，研究發現這些學生全都加入大學裡設計給學習障礙學生的協助計畫，計畫中提供學生必要的支持，包含提供適當的補償策略以彌補不足之處，這些學生也能使用多樣的策略在發展他們的優勢能力，他們多自述學習這些能力帶給他們很大的幫助；此外，研究也發現大多

數的學生在中小學階段並未學習適當的學習策略，以致於他們對學校有負面的態度。因此教師應運用適當的教學方式，提供適合雙重特教需求學生的學習策略技巧與補償策略，將使學生受益於這些策略與技巧的利用，以增加其成功學習經驗。

整理許多學者(宣崇慧,2000;郭靜姿等,2009; Maker & Udall, 1985; Reis et. al.,1995; Silverman, 1999; Baum et. al., 2001; Weinfeld et. al., 2002; Nielsen, 2002; Winebrenner, 2003; Baum, Olenchak, & Owen, 2004）建議適合提供給雙重特教需求學生的教學策略有：

1.補救教學技巧：

（1）教導電腦、計算機、錄音機的使用

（2）教導組字規則

（3）允許報讀者或書寫員幫助學生記錄，或使用錄音課本

（4）教導特殊材料或儀器之使用方法

2.學習策略與學習技巧教導：

（1）學習新技巧時連結過去經驗

（2）學習研讀方式，如做筆記、畫重點、放聲思考的方式

（3）學習概念組織方法

（4）教組織技術和解決問題的策略

（5）伴隨口頭與書面提示，讓學生可在日後參考

3.執行功能教導：

（1）事前計畫及時間管理，如教導學生如何設定可行的短程目標，並因達成目標得到好評，即使他們僅達成部分任務。

（2）後設認知技巧學習

（3）工作輕重緩急排序

4.教學方法與評量調整：

（1）教導學生體會個別差異

（2）先教概念，後教細節

（3）使用多感官教學，許多學生偏愛使用視覺和觸動形式學習

（4）配合學習偏好以提高學習動機及效果

（5）允許學生有選擇學習主題的機會

（6）提供學生選擇學習成果展現的方式，以表達知識及概念

（7）鼓勵學生由多樣化的主題中選擇小組或獨立研究的題材

（8）讓學生在安靜的環境中參與測試

（9）允許學生在隔離、監督的環境下接受測試，使學生能讀出測驗內容或由別人讀給他們聽

（10）避免過多的任務，如可分解學習任務

（11）減少重複練習的作業量

（12）延長考試時間

除此之外，教師介入策略最好還能有機會探究他們的優勢能力，甚至集中教導學生發展他們的優勢潛能，會產生更多積極性的成果，提高信心與自我概念，並減少社會的問題和情緒的調整(Willard-Holt, 1999; Nielsen, 2003)，將更有助於雙重特教需求學生之學校適應！

四、家庭因素

（一）父母的態度

Reis 等(1995)的研究從 12 位資優學障大學生訪談中，不斷重複指出正向的學校經驗包含父母的支持，又以母親為主，母親會使用正向言語鼓勵、參加親師座談會、抗議學校不合理的事物讓孩子能得到合理的對待、願意帶孩子走到戶外或參觀展覽活動等，給雙重特教需求學生很大的支持力量。Young & Nettlebeck(1995)的研究指出，父母的支持與雙重特教需求學習者的成就之間關連是不可被低估的，許多成功的雙重特教需求學生，他們的家長高度參與他們的發展與成長過程。李翠玲（1990）的研究指出，傑出肢障人士之求學歷程是否順利，主要與殘障嚴重程度及家庭配合的意願有關。意即父母的態度對於雙重特教需求學生的學校適應程度，佔有絕對關鍵位置。

吳昆壽（2002）調查台灣 91 名、美國 29 名之資優障礙學生家長，探討其家庭生態系統，結果發現，有利於他們成長發展的生態環境有：1.資優障礙學生受到家庭喜愛，孩子信任父母，父母會彼此支持對孩子所做的努力；2.父母會配合學校，提供孩子在學習上的協助；3.父母會適時介紹孩子給親友認識，不會隱瞞；4.父母對孩子的教育政策、社會福利會特別留意，願意時常帶孩子外出學習等。但也有些不利之因素，如：1.可能造成家中較大的經濟負擔；2.較少鄰居到家裡來等。

（二）家庭互動方式

良好的家庭互動氣氛，是奠定殘障人士成功的因素之一。在張淑品（1999）的研究中提及，在家庭互動方面，父母不應以其障礙而有特別待遇，並要求其他兄弟姊妹盡量以平常心對待。

（三）早期教育機會

雙重特教需求學生常有社會適應較困難的問題，Whitmore & Maker (1985)建議父母為了減少孩子社會不適和不成熟的社會能力，應該在學前時間就替孩子選擇好的學前教育計畫，讓孩子不會在社會情境下被隱藏或過度被保護，而是從小就有一個適當的地方，可以學習和別人如何相處。

在林晶玫（2004）的研究中發現，父母若把握早期發現、早期治療之原則，則孩子將能在正式進入學校階段前練習學校中可能需運用之常規或技能，將有助於雙重需求之學校適應。

五、社會因素

（一）社會大眾觀點

Whitmore 和 Maker(1985)指出，社會大眾對殘障的負面態度，的確是資優障礙者追求理想生涯目標的最大阻礙。吳昆壽（2002）調查研究發現，台灣的資優障礙學生之父母對整體社會環境較無信心，進一步訪談後發現，父母認為社會上仍有許多因不認識而誤解、甚至設下種種限制；因此多數父母希望社會大眾能多開放心胸，真心接納這些孩子，給

他們機會。

（二）社會資源的運用

家長加入家長團體交流經驗，可獲得支持力量；另外，主動爭取相關資源，也能減輕家中經濟壓力（林晶玫，2004），也較能集中心思在小孩的教養上。鄒小蘭（2009）的研究中發現影響家庭支援系統運作的主要因素為家長的教養知能是否足夠、家庭信念與態度是否積極，而多數家長皆認為參與家長讀書會團體，能夠協助家長認識雙重特教需求孩子的特質與需求，提升家長的教養知能，也能因過來人的經驗分享座談中，了解孩子未來可能的發展與教養策略，能創造孩子的成功經驗。

但在吳昆壽（2003）調查研究顯示，台灣的父母較少參與家庭成長團體或相關活動，進一步訪談後發現，多數家長不知道可參加何種團體、何處參加，或者參加過幾次後，就漸漸減少參加的次數了！而家長也提及較少有機會或管道，表達對教育政策、福利政策的意見，學校或政府人員，較少主動向父母說明孩子在法律上的權益或福利。

在 Reis 等（1995）的研究中提及家長運用社會資源幫助孩子，能讓孩子有更適切的發展，例如 Joe 的母親，主動尋求外部支援，找到了一所有提供學習障礙學生服務計畫之大學，也幫助 Joe 努力通過進入大學的所有必要程序，為的就是要讓 Joe 獲得更好的教育。

社會資源的運用與介入，能直接給予個人或家庭直接協助，讓雙重特教需求學生與家庭能更專心面對學習課題，將有助於學校適應。

肆、本節小結

從相關研究文獻中發現，早期的研究多以調查研究進行，了解雙重特教需求學生的身心特質、在學校的安置狀況以及教師和家長對於雙重特教需求學生之接納程度，調查研究能夠大規模、客觀陳述的特性，對於雙重特教需求學生之認識能掌握普遍性的大原則；然而，近幾年的研究多屬於質性之深度訪談或個案研究為主，也顯示透過貼身的觀察、實

地訪談的過程，確能更深入探討雙重特教需求學生之個別性，與在學校學習過程中所遇到的適應狀況，以便深入了解其適應問題之核心。

對於雙重特教需求學生而言，個人、同儕、教師或教學、家庭與社會五大因素，是可能會影響學生之學校適應。個人因素包含學生之人格特質、自我概念與個人能力；同儕因素則是指同儕對學生的態度、與同儕間的友伴關係；教師與教學因素涵蓋了教師對學生的認識、態度與教學策略；家庭因素則包含父母對雙重特教需求子女態度、家庭氣氛與是否能提供早期教育機會；社會因素則是社會大眾的眼光、能否提供合適的社會支援服務，皆可能影響雙重特教需求學生之學校發展狀況。而這些因素也能提供研究者探詢研究參與者之背景參考，以及研究結論分析時的對照。

第三章　研究方法

無須舉證，這個世界只有經驗與瞭解。
捨棄證據，係爲照亮經驗之旅程。
--Halcolm（引自吳芝儀、李奉儒 譯）

本研究旨在探討雙重特教需求學生在小學階段之優勢能力發展與學校適應狀況，採用質性研究方式，透過學生、家長與學校教師的深度訪談，企圖了解學生在這段時間的成長經歷，並探究優勢才能發展與學校適應因素。本章包含五節，第一節為研究設計，說明研究者選擇質性研究之原因；第二節為研究參與者，介紹研究對象與研究參與者之背景資料；第三節為研究者角色，定位研究者進入研究現場的角色；第四節為資料處理，說明資料編碼之原則；第五節為資料的信賴度，力求本研究之結果能夠真實、不偏頗。

第一節 研究設計

一直以來，資優教育多為特殊教育中的「弱勢」，兼具資優才能與身心障礙特質之孩童，則具弱勢中的弱勢角色，對於在學前階段即經由多元評量與觀察，認定為雙重特教需求之兒童，目前也僅有這些曾參與過「學前資優方案」之兒童。在個案數極為稀少之情況下，想了解這些學童進入小學階段後，他們在優勢才能發展與學校生活的經驗，其才能是否能在正規課程之下繼續開展？而他們在學校的學校適應，包含學習狀況、同儕與教師相處狀況、支持資源介入狀況等等又是如何？

質性研究在進行研究設計時，必須保持足夠的開放和彈性，才能對研究現象的各種狀況有掌握。透過個案及少數人的線索，去掌握與瞭解更客觀、普遍的世界，透過這些少數人的訊息，讓我們更能深入探究主體經驗者的內在演變歷程，從整個經驗深度理解、整體描述與詮釋後，掌握經驗背後的本質真意，並藉著持續不斷的對話和受訪者間互為主題

的同意，逐漸展現且達成研究之目的（陳伯璋，2000）。在個案數少、想深入了解研究對象之想法與經驗，則適合用質性研究探討。

而若以整體策略來看，可將質性研究歸類為三大範疇，一為聚焦於個人生活經驗的研究類型，通常採用「深度訪談策略」，主要透過參與者本身的話或文字，來捕捉他們本身經驗的深層意義；二為聚焦於社會和文化的研究類型，一般採用某種形態的「個案研究」，以作為總體的策略，研究者必須融入研究場地，而且主要資料來源兼顧研究者與參與者的世界觀；三為聚焦於語言溝通的研究類型，通常採用「微觀分析（micro-analysis）」策略，研究者記錄各種言說事件與細微的互動（通常是用錄影的方式），而後加以分析（李政賢譯，2006）。而本研究之研究範籌，則屬此三大類中的「聚焦於個人生活經驗」之類型。

第二節 研究參與者

透過此節，先介紹研究對象之來源，再說明研究對象與研究參與者之關係，以及研究參與者之基本背景介紹。

Bogdan 和 Biklen (1982)認為應當深入理解個案的個人交互經驗，像是家庭與學校等地方，因為個案的主觀經驗將影響個體外在的行動和行為。因此研究者亦關心在環境中可能佔有影響力的重要他人，其與學童之間的互動狀況，將影響個人的外在行為。

本研究欲想瞭解研究對象之學校適應狀況，擬接觸符合條件之研究對象，並逐一詢問意願。訪談對象分為四大類，一、研究對象本身；二、與研究對象朝夕相處之主要照顧者；二、在學校期間與研究對象相處時間最長之原班班級導師；三、服務研究對象之學校相關教師（如資源班教師或資優班教師），此三大類人員即為研究參與者。試以多面向的角度，面對面訪談的方式，瞭解學生目前在優勢才能發展以及學校方面的適應狀況，盡量呈現出目前雙重特教需求學生學校生活之全貌，並藉由對研究對象與研究參與者背景了解，探討可能影響雙重特教需求學生優勢才能發展與學校適應之背後因素。

本研究之研究對象，來自於郭靜姿教授主持「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」之雙重特教需求兒童。方案自 2003 年 8 月至 2006 年 7 月，共招收了三屆學生，對象為四歲至六歲的幼兒，其中有九位雙重特教需求幼兒。基於雙重特教需求幼兒的鑑定應調整標準化的鑑定方式與標準，方案中亦運用觀察推薦及檔案評量的方式發掘才能優秀的幼兒（郭靜姿，2006），其評量結果如表 3.1 所列。在電話聯繫的過程中，有三位家長因故不願或無法參與研究計畫進行，最後以六位學生為研究對象，評量結果僅列出願意參與研究之研究對象資料。為保護研究參與者之隱私，本研究採取代號撰寫方式處理。

表 3.1 研究對象在「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」評量結果

研究對象	障礙別	非語文測驗	全智商量表	作業智商	語文智商	檢核表（家長）	檢核表（教師）	家長觀察之多元智能領域	教師觀察之多元智能領域
S1	視障	PR 77-82	----	----	119	95	96	語、音	數、音、身體動覺
S2	聽障	104	117	113	118	101	93	語、美	語、自、美
S3	過動	134	134	131	129	110	101	語、數、美	身體動覺、數、自
S4	情障	105	132	141	118	102	---	美	美術
S5	自閉症	136	117	123	108	65	73	美、音、舞	音樂
S6	亞斯柏格	134	112	134	89	77	70	數、美、音	美、自

資料來源：郭靜姿，2006，頁 124。

經過 4～6 年的時間，研究對象目前皆就讀於小學階段之四至五年級，依其學校編制、家長意願與學生教育需求等不同因素，學生在國小階段各有不同之教育安置狀況，6 位研究對象中，有 1 位研究對象之原班即為舞蹈資優班，另 1 位則接受資賦優異類資源班（以下簡稱資優班）服務，有 2 位研究對象接受身心障礙類資源班（以下簡稱資源班）服務。

故本研究之研究參與者有研究對象 6 位、家長 6 位、原班教師 6 位、資源班教師 2 位、資優班教師 1 位，共 21 位訪談對象。將研究參與者與研究對象之關係以表 3.2 呈現。

表 3.2 研究對象與相關參與者關係列表

研究對象	相關參與者	
雙重特教需求學生/年級	主要照顧者	學校教師
S1/五年級	M1	O1
S2/五年級	M2	O2、R2
S3/四年級	M3	O3、G3
S4/四年級	M4	O4
S5/四年級	M5	O5、R5
S6/四年級	M6	O6

註:S 代表研究對象，M 代表媽媽，O 代表班級導師，R 代表資源班老師，G 代表資優班老師

將研究參與者之基本資料與背景，簡單描述如後：

一、關於 M1、S1 與老師

（一）M1 與 S1

M1，今年 36 歲，家管，家中僅有 S1 一位小孩，目前專心陪伴著 S1 成長，為 S1 的主要照顧人，偶爾也會幫忙照顧其他視障的小朋友。M1 自述對 S1 的教養方式為嚴格、有原則，尤其是禮貌方面，當 M1 說出 S1 應的原則，就一定會堅持不妥協，也讓 S1 更有遵守的原則。M1 有著親切開朗的聲音，是我研究中的一大定心丸。因 M1 是我第一個詢問的對象，在拿著話筒、深呼吸十次後，懷著忐忑不安的心情，撥打了電話，當表明來意以及說出『M1 是否願意…』的話尚未塵埃落定時，聽到電話那頭的 M1，以親切且肯定的聲音說出『好阿！』的時候，那顆懸掛在心中的石頭終於可以放了下來！在我提出『想訪問學校老師』

時，M1 立刻主動表明『需不需要由我先代為向老師表達此事？』，M1 主動了解我可能需要幫忙之處，並願意伸出援手！謝謝 M1 這麼立即給予肯定的答覆，給我機會去探訪你們的故事！

S1，為視障且兼音樂資優才能的五年級學生，在校內無接受任何特教資源服務，從小即被發現有音樂天賦，「雖然 S1 在音樂、身體動覺與數學才能方面均被老師們肯定，但 S1 在音樂方面的聽覺敏銳度高及音樂潛力無窮，且被音樂老師認為是可栽培的明日之星，因此 S1 在才能課程中接受音樂老師一對一的音樂教學（胡純、郭靜姿，2004）」，直到現在仍持續培養才能發長，在音樂才能的部分，M1 則找尋校外管道，學習鋼琴與小提琴。S1 是個活潑開朗且很有禮貌的孩子，在我與媽媽電話聯繫的過程中，常不時的聽到 S1 在話筒旁也在與我們對話，甚至他還主動要求和我直接對話呢！隔著話筒，S1 先很有禮貌的打招呼，而後充分展現他對我的好奇心，藉著一連串的問題拉近了彼此的距離，也顯示 S1 喜歡與人聊天、交朋友之個性。

（二）O1

O1，38 歲，男性，是 S1 五年級的普通班導師，從中山醫學院畢業後，進入市北教大的師資班修業，取得教師資格後，便一直在這所學校服務至今，教學年資 10 年。O1 在師資班時曾修習輔導知能相關課程，但並未與特教課程方面接觸過，S1 也是 O1 接觸到的第一個視障生，雖無特教背景與相關經驗，不過對孩子的付出與關心，讓 M1 不禁讚嘆是個『很有熱忱的老師』！（M1T1981209）

二、 關於 M2、S2 與老師

（一）M2 與 S2

M2，今年 38 歲，是個親切且效率很高的媽媽，在訪問之初，說到願意幫我先知會老師後，再與我聯絡，約莫半個多小時後，便打電話告知已經聯絡好兩位老師了！顯示 M2 是個行動派且效率很高，也由此看

出 M2 與老師們保持良好的溝通管道。M2 原本是職業婦女，在 S2 兩歲發現聽障時，M2 毅然決然的辭掉律師事務所的工作，專心在家照顧 S2，等到 S2 大班時，媽媽則再度投入職業市場，但這次因為 S2 的關係，選擇重新轉換跑道，接受一連串的培訓過程後，當起學前聽障的老師，將對 S2 的教養方法與服務的愛，傳播在其他有需要的人身上！

在 S2 入小學之際，M2 曾考慮將 S2 安排在另一所設有資優班之學校，但考量 S2 之障礙因素，最後仍決定以 S2 障礙能力發展為首要考量之處，因此讓 S2 就讀設有聽障資源中心之現讀學校。

S2，目前為聽障兼具資優之五年級學生，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。而 S2 本身面對障礙也經歷過一些掙扎與轉折心情，在小學二年級時，有時候 M2 從安親班接 S2 回家時，S2 便會在車上發脾氣，責怪 M2 讓他有障礙；而到了小學三年級時，S2 已較能自我接受了，甚至在四年級升五年級的暑假，參加語文資優夏令營時曾寫到『上帝給了我一雙特別的耳朵（M2T1981210）』，顯示他已發展出良好自我概念，並且願意跳脫障礙，慢慢懂得運用他的天賦！

（二）O2

O2，男性，今年 33 歲，大學就讀台北市立教育大學，畢業後便在現職學校服務，教學年資 9 年，在職前階段曾修習過特教 3 學分，這幾年的教學生涯中，幾乎每屆都有聽障之學生，具有教導聽障學生的實務經驗，O2 認為，這些年來的教學心得就是：將聽障生當作正常人一樣看待，並利用聽障學生不在教室的時間，向其他同學說明，讓他們能夠理解老師的作法，並發展出良好態度對待聽障生。

（三）R2

R2，女性，47 歲，為 S2 之聽障資源班教師。R2 和聽障教育結緣，是早在師專時，便攻讀聽障教育組，畢業後即在現職學校擔任聽障教育

之教師，至今已 27 年，為聽障教學經驗極為豐富之教師，S2 入小學以來即為 R2 的學生，因此 R2 可說是與 S2 接觸最久、感情最深厚之老師了。

三、關於 M3、S3 與老師

（一）M3 與 S3

M3，50 歲，大學畢業的 M3，目前專職在家中照顧 S3，S3 的爸爸從事餐廳經營的工作，還有一位同父異母的哥哥，但並未住在一起，也少有聯絡，因此無相處上的問題。M3 頗為熱心，當我詢問 M3 能否訪問學校教師時，M3 不但一口答應，也告知現在老師為代課老師，剛與 S3 接觸，可能不盡了解 S3 的狀況，主動詢問是否要訪問三年級、具有特教背景的老師，以及 S3 的資優班教師，並幫忙聯繫其他受訪對象，真的很感動呢！對於 M3 的教育態度，M3 形容是『大方向原則』，明白告知 S3『要做到什麼事情』，只是 S3 仍常無法達成。舉例而言，S3 常忘記帶功課回家，即使 M3 會生氣，也採取不同的處理策略，但仍然無法有效改善 S3 的問題。親子關係有時會出現緊張的狀況。

S3，男生，目前是四年級 ADHD 的資優生，目前也進入國小資優班接受服務。M3 推測 S3 認為原班功課太簡單，所以不太認真學習，但 M3 認為 S3 在資優班也不見得很認真，功課也經常不交！功課交付與否似乎是 M3 與老師推斷認真與否的一重要條件，但其他方面的態度與課堂上的立即反應，也需要作為檢視是否有效學習或達成良好學校適應的指標。

（二）O3

O3，25 歲女性，為 S3 四年級導師，為台北市立教育大學畢業，在職前教育方面，曾修過特教 3 學分，現有 3 年的教學年資，具有特教之實務背景，曾有教導 ADHD 學生之經驗，但未接觸過像 S3 同時具有 ADHD 狀況與資優特質的學生。

（三）G3

G3 為 S3 的資優班教師，女性，年約 40 歲，在美國完成學業後，回台進入台北市立教育大學特教研究所進修，畢業後即在這所學校擔任教師，已累積 9 年教學年資，第一年擔任特教老師，第二年起轉任資優班教師，至今已 8 年，具有身心障礙類與資賦優異類之教學實務經驗。

四、關於 M4、S4 與老師

（一）M4 與 S4

M4，說話速度快，邏輯思緒清晰有條理，能將事件的經過有系統的從開始、過程曲折與結果，一氣呵成的描述。年約 40，專職於照顧家庭，家庭氣氛和樂，家中小孩除了 S4 外，還有一位比 S4 大一歲半的哥哥，S4 和哥哥的關係，從之前的同儕競爭慢慢轉變成現在同伴的感覺。M4 自述，家中的生活與作息幾乎都以 S4 為中心圍繞著，因 S4 喜歡支配、操弄別人的個性，所以家中其他成員在合理的範圍內，都盡量順著他的意思，例如 S4 喜歡安排今天全家晚餐要去哪裡吃、假日要去哪裡玩等，大家則聽從他的指揮行事，真有不合理的要求，則事後再與 S4 溝通。在成長的過程中，M4 也因 S4 而改變了一些想法和態度，也在醫生的指導之下，學習一些經過設計的問話方式，讓 S4 能漸漸的向媽媽說出真正的想法，減少不少衝突的狀況，親子間的關係也更加親近了！

S4 四歲時，在醫院做一連串測驗後發現 S4 的智力很高，但也同時有著情緒障礙的特質。在初入小學之際，不穩定的狀況，讓 M4 再帶 S4 至醫院心智科求助，醫生建議 M4 可試著讓 S4 進入資優班，但 M4 考慮了種種因素，如學校未設有資優班、希望 S4 在小學時期先將情緒狀況穩定下來等，最後仍決定在原學校之普通班就讀。

S4，男生，有情緒障礙且具有美術專才的四年級學生，目前並未接受校內任何特教資源服務，也未在校外找尋其他管道培養美術才能，因 S4 曾自述『我不用學就很厲害了！』，婉拒媽媽想帶他額外學習的機會。

媽媽形容 S4 是個『具有藝術家性格』的小孩，在才能美術的部分，能有細膩觀察能力，例如小時候便注意到人有法令紋或身體曲線的不同等等，但同樣的，對於自己的作品也具有完美主義，沈溺在繪畫中時，偶爾也會有一些情緒性反應。

（二）O4

O4，女性，現年 38 歲，教學年資 18 年，師專畢業後，再至國立台北教育大學語教系進修，未正式修習過特教學分，但在教學生涯中曾參與學校舉辦之特教相關研習。曾教導過像 S4 一樣『聰明、反應快，但較頑皮、會帶頭搗蛋』的孩子（O4T1981211），多能運用孩子心理，約束孩子行為與態度。

五、關於 M5、S5 與老師

（一）M5 與 S5

M5，40 歲，具有樂觀開朗特質的人，初次與 M5 用電話詢問是否願意接受訪問時，M5 便開心的一口允諾，並熱情邀約我可以上他的部落格參觀，部落格中可看到 M5 生活的點滴，加上電訪內容，讓我能逐漸認識 M5 與 S5 一家的生活。家中有媽媽、爸爸以及兩個小孩，一位是現讀國二的姊姊，小學時期為一般智能資優之學生，上國中後則放棄報考資優班機會，就讀一般國中，另一位則是 S5，從兩歲半起被診斷出有自閉症傾向，也開啟了 M5 往後不同的生活；M5 因為 S5 的緣故，開始了自閉症系列進修課程，不斷的上課、尋找方法教導 S5，讓 S5 從無口語能力進步至現在能與人溝通，M5 也從這過程中慢慢的體會出一些心得與興趣，甚至還有「S5 是上天派來要我走這條路」之體認，近幾年 M5 除了持續上課外，也到一些學校陪讀自閉症小朋友，並不定時的舉辦自閉症家長交流、出遊或其他豐富的活動，生活忙碌且充實！

回想陪伴 S5 的成長過程中，M5 認為最令他受傷的，是路人的眼光！因此，從小開始，只要路人臉上流露出訝異或恐懼的神情，M5 一定會

主動向路人解釋自閉兒的特徵與行為表現，希望讓更多人能了解世界上有這些小孩，希望透過了解而減少恐懼的感覺！

S5，男生，現為國小舞蹈資優班四年級學生，且顯現自閉症之狀況，S5 從約四歲起知道自己有自閉症，當時 M5 以淺顯的方式向 S5 解釋自閉症對他的影響，讓 S5 的衝擊降到最低。S5 能與人對話、溝通，在成長過程中，S5 也不斷的與自己拔河，有些行為問題則隨著環境的變化而在不同時期出現，尤其在適應新環境時最為明顯，例如打人、大吼等狀況。

（二）O5

O5，26 歲，教學年資為 3 年，是個年輕有朝氣的女老師，現為 S5 舞蹈資優班的班級導師。國立台北教育大學社會教育學系畢業，在校曾修習特教三學分，先前雖未實際接觸過特教相關實務，S5 是她第一個接觸的雙重特教需求學生，但與 S5 的關係似乎頗為和諧，曾說道『S5 雖然有些固著行為，但讓我頗為放心（O5T1981225）』，顯示 O5 已能了解 S5 的行為模式並使用適當方式處理。

（三）R5

R5，30 歲女性。屏東教育大學美術教育與特殊教育雙主修畢業，教學年資 5 年，先前擔任高年級班級導師，這一年轉任資源班老師，為 S5 資源班老師。R5 先前有教導自閉症兒童之相關經驗，具有特殊教育知識背景與實務經驗。

六、關於 M6、S6 與老師

（一）M6 與 S6

M6，44 歲，家中僅有 S6 一位孩子，職業為國小教師，目前與 S6 身處於同一個校園環境，因此較能長時間、立即性的關注 S6 的學習與發展狀況，為 S6 主要照顧者。

S6，男性，為亞斯伯格症之四年級學生，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。在學習狀況方面，「在 S6 能夠主動參與活動之後，老師們發現 S6 資優與障礙的特質交互影響，十分明顯。S6 在自然觀察上的敏銳度與自然知識的豐富度，常讓老師們十分驚訝，他的回答極有深度並富創意，常能想到其他幼兒無法想到的層面。然而，其固著的特質，使得 S6 容易著迷於單一活動或沈醉在數日前的經驗，而影響對活動的參與程度」（胡純、郭靜姿，2004），節錄一段 S6 在學前資優方案之學習狀況，也能稍微描述 S6 在幼時之學習特性。

（二） O6

O6，女性，為 S6 四年級之導師，輔仁大學畢業後再跨領域攻讀市立教育大學之學士後師資班，教學年資 9 年。之前曾帶過一位自閉症女生，具有相關教學經驗，因此教導 S6 時，也較為得心應手。

第三節 研究者角色

高敬文（1999）曾指出，質性研究者的主要工作是去探索瞭解人們解釋這個經驗世界的過程，因此，乃須由受訪者的內在觀點出發，研究者尊重受訪者的個體意識和生命意義，我們嘗試用一種身同體受的角度，對受訪者內在經驗世界本質與相關情境，給予重建和理解。

壹、研究者之背景經驗

大學畢業於特教系的我，在學期間除了盡力修習身心障礙與資賦優異兩組之課程外，也利用寒、暑假參與過不少自閉症營隊，從側身陪伴至規劃活動全程參與，對於自閉症之輔導與教學，有著不同於教科書上的實際接觸經驗，畢業後也曾教導過集中式聽障班，對於聽障學生之學習需求也略微瞭解。而目前，服務於國小資優班，曾經教導以及現在接觸的學生中，不乏有過動症、妥瑞氏症等類別之資優學生，深深體會到身為教學者在課程規劃時所需考慮之複雜與多樣性，以及身為學習者面對自身優勢能力與無法控制的障礙的衝突狀況，讓我更希望能以謙卑傾聽的心，聆聽這些孩子入學後的適應狀況，並以客觀實務之角度，為這些孩子找到更適合他們的成長方式與出口。

而至研究所進修後，修習了何英奇老師的『質的研究』課程，試圖彌補我對質性研究的匱乏知識，何老師運用多元教學資源與深入淺出的解說方式，從哲學思維、各派理論學說與在各種質性研究的表徵等多管齊下的教學，讓我對質性研究多一點熟悉，少一些懼怕感！

由於曾與資優障礙學生接觸與質性研究課程洗禮的背景，讓我對於進入研究現場，進行訪談時，能夠體會其感受並獲得更深入的資料。

貳、研究者之角色地位

在瞭解現象的過程中，研究本身即為一種社會行動，因此，研究者所扮演的角色將會影響到雙方的關係與互動模式，進而影響研究對象提供資料的意願。除此之外，研究者本身的生活背景、經濟、價值、信念等，都會涉入研究歷程當中，並決定了研究者的選擇性注意，對相同的

事件或情境，不同的研究者往往會注意到不同的地方，或對同一現象有不同的解釋。因此，研究者所扮演的角色在研究中有舉足輕重的影響力（丁雪茵、鄭伯壎、任金剛，1996）。對於質性研究者而言，除了要完整、忠實的紀錄研究參與者所述之事件、情感，並能感同身受外，更重要的是研究者與研究參與者的互動情形（高淑清，2008）。而 Padgett（1998）則認為質性研究者角色須具備創意與學識、成就與自律、彈性與反省、觀察與人際溝通的技巧、同理與敏感度、有概念化思考和良好的寫作能力等（引自高淑清，2008）。

基於研究欲想訪問圍繞在這些雙重特教需求學生身邊的不同角色人物，如學生主要照顧者、學校教師或學生本身等，因此，研究者希望將自己化身為成五種角色融入研究現場，一為『開放心胸的傾聽者』，在訪談之際，不帶有任何偏見或預設立場的角度，即使角色之間有對同一事件有不同的描述與詮釋，也能以開放的心胸聆聽每位受訪者的經驗分享；二為『感同身受的分享者』，來自於教育現場的累積，在適當的時候，將親身經驗與受訪者分享，希望能讓受訪者感受到『我瞭解你在說什麼的感覺』，搭建一座共同經驗的橋樑，更能彼此呼應、相互分享；三為『敏感心細的觀察者』，訪談過程中，能細心的抓住受訪者不尋常的態度、反應或些微的動作，若未瞭解其背後意義，便需要延伸追問，除了避免誤解受訪者所表達之意，也能藉由觀察得到更多訊息；四為『跳脫現場的反省者』，在密切接觸某些角色時，有時會將自己的情感不斷的投注在某些角色中，似乎就像戴了有色眼鏡看世界一般，因此當發現自己的觀點有失平衡或偏頗時，便要提醒自己將角色抽離，以閱讀故事的讀者心情，重新審閱訪問內容與想法；五為『透視意義的詮釋者』，反覆閱讀訪談內容與所蒐集的文件資料，並與研究參與者一再確認其表達之意，藉著不斷閱讀-確認-審視之歷程，透視其隱藏在行為、表現背後之意義。盼能在研究過程中，運用這五種不同的身分，分析與詮釋雙重特教需求學童在學校生活適應之情況。

第四節 資料蒐集

資料蒐集的策略與方法不可能憑空決定，研究設計必須考量許多實際的問題，包括：密集地檢視各種可能的方法、試用並檢驗其潛能，以及調整方法，使其更適合於研究問題、場地、樣本的特殊需求（李政賢譯，2006）。

本研究欲求研究參與者對研究對象之學校適應的看法，換言之，也就是了解學童在學校生活之經驗、想法與觀察，而訪談則具有：1.促進和參與者面對面的互動；2.有益發掘參與者的觀點；3.在自然情境的資料蒐集；4.有助即時釐清；5.有益於描述複雜的互動；6.有助於發掘文化的細微特色；7.提供脈絡訊息輔助分析、實效性檢驗、三角交叉對照等優點（高淑清，2008），故選擇使用訪談為主要資料蒐集之方法，文件資料等其他形式資料，為輔助之資料蒐集方法。

壹、訪談

訪談的目的，係去發現存在於其他人心中的是什麼？我們訪談人們，乃為了從他們那兒找到一些我們無法直接觀察到的事件。我們無法觀察每一件事情。我們無法觀察感受、想法和意欲；我們不能觀察到先前發生的行為；我們亦無法觀察到人們如何組織其世界，以及他們對進行於世界中的事件所賦予的意義。我們必須去詢問人們關於這些事件的問題，於是，訪談的目的乃允許我們進入到其他人的觀照之中（Patton，1990;引自吳芝儀、李奉儒譯）。換言之，訪談是兩個人之間有目的的談話，由其中一人（研究者）引導，蒐集對方（研究對象）的語言資料，介入了解研究對象如何解釋他們的世界（黃瑞琴，1991）。

Patton (1990)指出，透過開放式訪談來蒐集質的資料，有三個基本的取向，包含不同類型的準備、概念化和工具。這三個取向為：1.非正式的會話訪談，2.一般性的訪談導引法，以及3.標準化開放式訪談。其中訪談導引，是一系列用來在訪談進行中探索的問題或論題，訪談導引係依序而準備，藉由涵括相同的材料，以確信從許多人身上可獲取基本上相

同的資訊。

研究者依據訪問目的，依據優勢才能領域的學習狀況和學校適應之學習適應、社會適應、心理適應三向度，編擬半結構式的訪談大綱（附件一），透過此主題式的探訪，協助研究參與者描述有關研究對象之優勢能力學習與學校生活經驗，研究者依據研究參與者所描述的狀況，予以深入探究，盼以更豐富多元的資料，能給予最貼切的詮釋。

貳、文件資料

「文件」一詞用來表示以下研究素材：照片、錄影帶、影片、札記、信件、日記、臨床個案記錄和各式各樣可用來補充個案訊息的隨手筆記，這些文件資料在以參與觀察或訪談為主要資料來源的個案研究中，常用來當作補充的資料來源（高淑清，2008）。黃瑞琴（1991）認為文件主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據，如果發現文件和觀察或訪談所得資料互相矛盾，研究者即須進一步探究。此外，也有助於探索一個現象順序、時間背景、以及爭議的問題（林佩璇，2000）。

因此除訪談大綱外，在訪談當中，參與者所提供的任何文件、檔案資料，包含聯絡簿、作品、作業本或學習單、活動照片、獎狀或其他資源檔案，也期盼能待參與者同意後，以拍照或影印等方式一併收藏，作為資料分析之佐證文件。

另外，研究者將在與參與者進行訪問、對話後，撰寫訪談日誌，內容除敘述訪談重點、研究者省思外，也隨時捕捉研究者想法，並探究能再進一步了解的經驗與看法，若有需要進一步訪談，也能提供研究者作為下次進行訪談時的提要。

參、器材準備

本研究因應事後整理資料之便，故依參與者同意程度，使用相機、錄音、錄影器材，進行訪談工作，並將資料整理成為逐字稿及照片、影像檔。訪談之前也需再三檢查器材狀況，便於訪談順利進行。

第五節 資料處理

在質的研究過程中，資料的蒐集和分析同時持續進行。蒐集資料不是機械式地記錄資料，而是必須同時分析和解釋資料，並立即知道這些資料是否互相矛盾，是否需要進一步蒐集更多資料。當資料中的主題已顯然可見，研究者才準備結束資料的蒐集工作，專注於資料的綜合分析和解釋（黃瑞琴，2001）。而質性研究最大的特點在於資料是以文字呈現而非以數字呈現，質化資料分析是持續而反覆的過程，其中包含資料簡化、資料呈現、作成結論三部分工作（Miles & Huberman, 1994）。

壹、資料簡化

資料簡化，是指將原始資料予以選擇、單純化、抽象化和轉型化的過程(Miles & Huberman, 1994)；即將原始資料以有系統性的編碼，一方面能使原始資料更簡單明瞭，另方面也保護了訪問者之隱私。研究者依據資料的來源與類別編列文件編碼，分別為：第一類碼，表示研究參與者，有 S1、M1、O1 等共二十一位；第二類碼，表示資料來源方式，有電訪（電話訪問）、面談（面對面訪問）、文件（書面資料）、或其他（再詳加說明）以及資料來源次數；第三類碼，表示資料來源日期，以「民國月份日期」連接方式做為記錄日期方法。文件編碼說明如表 3.3。

表 3.3　文件編碼說明

第一類碼	第二類碼		第三類碼
研究參與者代號	資料來源方式	資料來源次數	資料來源日期
S1、M1、O1 S2、M2、O2、R2 S3、M3、O3、G3 S4、M4、O4 S5、M5、O5、R5 S6、M6、O6	T：電話訪問 I：面對面訪問 D：書面資料 M：影片資料 其他：再詳加說明	以數字「1、2…」註明，說明同一個資料來源方式之次數	以「民國月份日期」連接方式做為記錄日期方法

每一份資料依據上述編碼原則說明，由第一類碼至第三類碼依據排列方式進行編碼，如「M2T2981201」，M2 表示此份資料之研究參與者，T2 表示資料來源為電話訪問第二次，資料來源的時間為民國 98 年 12 月 1 日。

貳、資料呈現

資料呈現是指將資料組織起來，以便作成結論和採取行動(Miles & Huberman, 1994)。在資料呈現的部分，研究者又依照主題涵蓋之內容，分為開放性編碼與主軸編碼。編碼歷程請見以下說明。

（一）開放性編碼：研究者沒有預設觀點，從與研究對象之相關人問訪談、文件資料蒐集等各種資料來源中，逐一閱讀、劃現標記可能有關之內容。將文字稿中有相關之內容或意義相近之重要描述句聚集成一類，依據各種類屬性不同而給予不同命名。各種類可能再依照抽象度或概念大小不同，而細分成主要主題與次主題。以研究對象 S1 與相關訪談對象的部分內容節錄說明。

表 3.4　開放性編碼範例

開放性編碼	內容	文件編碼
有盲用系統的電腦可使用	可是**我都玩我自己的電腦**，因為那裡的電腦沒有**盲用系統**可以用。	S1I1990310
資源班教師介入服務 S1 能使用盲用系統的電腦上網	就是我們自然課要上網找就是情人節的神話故事，就是牛郎星就是天鷹座，天鷹座就是中西方各兩個神話故事，然後自然老師就有點懷疑，跟我的**助理老師吳老師（資源班老師）**說：「ㄟ～那個～吳老師阿～S1 上網有沒有問題阿？可不可以叫他爸爸媽媽幫忙上」。因為那個（自然）老師不知道有盲用系統，吳老師就說，**他有盲用系統可以上網，**自然老師就說他不知道，上網不是都要用點的嗎？用盲用系統怎麼上。	S1I1990310

開放性編碼	內容	文件編碼
盲用系統電腦可上網	我：所以他平常在學校的電腦是可以上網的？ M1：對！**老師都有幫他們接好**。	M1I1990310
資源班教師入班協助 （視障）巡迴教師	**這學期開始，有一些課多了一個助理老師，這位老師是學校的資源班老師，在一些諉諉可能比較需要幫助的科任課，像是自然、美勞之類的，就入班協助 S1**，這是這學期才有的，之前只有一個**巡迴教師**，**大概一個禮拜還是一個月只能來 1~2 次，我們那時就希望可以爭取某些課固定協助的，但是那個巡迴老師沒辦法提供這樣的服務，還說巡迴老師是提供家長諮詢的**，但是有些巡迴老師在這方面的資歷較淺，不見得比我們了解這類（視障）的小朋友，所以感覺幫助不大。	M1I1990310

開放性編碼	內容	文件編碼
教室內 S1 有自己的電腦	目前**受限於那個硬體設備啊，因為她要牽網路線嘛，她要有一些電源的插頭在那個地方**，因為我們一般會這樣輪【比換位置的動作】，希望小朋友的眼睛不會造成那個負擔，會輪流啦，但是她的位置因為各種硬體，所以造成的。	O1I1990318

（二）主軸編碼：研究者不斷檢視開放性編碼，再將概念較相近的內容重組並列，讓主要主題與次主題間連接起來的過程。

表 3.5 主軸編碼範例

主軸編碼	開放性編碼	內容	文件編碼
學習調整--輔具資源運用	有盲用系統的電腦可使用	可是**我都玩我自己的電腦**，因為那裡的電腦沒有**盲用系統**可以用。	S1I1990310
	盲用系統電腦可上網	我：所以他平常在學校的電腦是可以上網的？ M1：對！**老師都有幫他們接好**。	M1I1990310
	教室內 S1 有自己的電腦	目前**受限於那個硬體設備啊，因為她要牽網路線嘛，她要有一些電源的插頭在那個地方**，因為我們一般會這樣輪【比換位置的動作】，希望小朋友的眼睛不會造成那個負擔，	O1I1990318

		會輪流啦，但是她的位置因為各種硬體，所以造成的。	
學習調整--輔具資源運用 學習調整--教師人員協助	S1 能使用盲用系統的電腦上網 資源班教師介入服務	S1：就是我們自然課要上網找就是情人節的神話故事，就是牛郎星就是天鷹座，天鷹座就是中西方各兩個神話故事，然後自然老師就有點懷疑，跟我的**助理老師吳老師（資源班老師）**說：「ㄟ～那個～吳老師阿～S1 上網有沒有問題阿？可不可以叫他爸爸媽媽幫忙上」。因為那個（自然）老師不知道有盲用系統，吳老師就說，**他有盲用系統可以上網，**自然老師就說他不知道，上網不是都要用點的嗎？用盲用系統怎麼上。	S1I1990310
學習調整--教師人員協助	資源班教師入班協助 （視障）巡迴教師	**這學期開始，有一些課多了一個助理老師，這位老師是學校的資源班老師，在一些諼諼可能比較需要幫助的科任課，像是自然、美勞之類的，就入班協助 S1**，這是這學期才有的，之前只有一個**巡迴教師**，**大概一個禮拜還是一個月只能來 1~2 次，我們那時就希望可以爭取某些課固定協助的，但是那個巡迴老師沒辦法提供這樣的服務，還說巡迴老師是提供家長諮詢的**，但是有些巡迴老師在這方面的資歷較淺，不見得比我們了解這類（視障）的小朋友，所以感覺幫助不大。	M1I1990310

參、作成結論

作成結論是資料分析的第三步驟，資料分析者一開始確定事物的意義時，便已注意到現象之中的規律、型態、解釋、可能型態、因果關係和假定，但有能力的研究者必須持著開放的心態和懷疑的態度，結論初稿在那裡，但可能是含糊的、不完整的、待修正的，其後不斷的調整修正始能紮根且趨於明確（黃政傑，1996）。

研究者將資料中所有的主題，依面向層次整理，試圖理出『核心項目』之過程，以建構研究之主軸及研究架構。而研究者最終仍須將『核心項目』(亦為『核心碼』)與原始資料相比較，以驗證核心項目與研究架構之正確性。

表 3.6 核心編碼範例

核心編碼	主軸編碼	開放性編碼	內容	文件編碼
學習適應	學習調整--輔具資源運用	有盲用系統的電腦可使用	可是**我都玩我自己的電腦**，因為那裡的電腦沒有**盲用系統**可以用。	S1I1990310
		盲用系統電腦可上網	我：所以他平常在學校的電腦是可以上網的？ M1：對！**老師都有幫他們接好**。	M1I1990310
		教室內 S1 有自己的電腦	目前**受限於那個硬體設備啊，因為她要牽網路線嘛，她要有一些電源的插頭在那個地方**，因為我們一般會這樣輪【比換位置的動作】，希望小朋友的眼睛不會造成那個負擔，會輪流啦，但是她的位置因為各種硬體，所以造成的。	O1I1990318
	學習調整--教師人員協助	S1 能使用盲用系統的電腦上網 資源班教師介入服務	S1：就是我們自然課要上網找就是情人節的神話故事，就是牛郎星就是天鷹座，天鷹座就是中西方各兩個神話故事，然後自然老師就有點懷疑，跟我的**助理老師吳老師（資源班老師）**說：「ㄟ～那個～吳老師阿～S1 上網有沒有問題阿？可不	S1I1990310

核心編碼	主軸編碼	開放性編碼	內容	文件編碼
			可以叫他爸爸媽媽幫忙上」。因為那個（自然）老師不知道有盲用系統，吳老師就說，**他有盲用系統可以上網，**自然老師就說他不知道，上網不是都要用點的嗎？用盲用系統怎麼上。	
		資源班教師入班協助 （視障）巡迴教師	**這學期開始，有一些課多了一個助理老師，這位老師是學校的資源班老師，在一些諼諼可能比較需要幫助的科任課，像是自然、美勞之類的，就入班協助 S1**，這是這學期才有的，之前只有一個**巡迴教師**，**大概一個禮拜還是一個月只能來 1~2 次，我們那時就希望可以爭取某些課固定協助的，但是那個巡迴老師沒辦法提供這樣的服務，還說巡迴老師是提供家長諮詢的**，但是有些巡迴老師在這方面的資歷較淺，不見得比我們了解這類（視障）的小朋友，所以感覺幫助不大。	M1I1990310

第六節 資料的信賴度

因質性資料蒐集的關係，未能帶入公式、跑出數據，因此質性研究的信效度，經常遭受懷疑。在質性研究中，『效度』，又稱『真實性』、『可信性』、『可靠性』、『準確性』等，指的是一種『關係』，即研究結果與研究其他部分，包括研究者、研究問題、目的、對象、方法和情境之間的一種『一致性』（陳向明，2002），亦指對研究結果的描述是否忠實的

反映在某一情境下的活動。

壹、參與者檢核

為求研究者所接收到的訪談資料能盡可能的貼近、代表參與者想法，研究者將所蒐集之訪談內容、文件等資料，進一步作分析、詮釋後，拿給參與者閱讀，請參與者表示意見，檢視其中是否有偏誤之處。

貳、使用三角交叉檢驗法

三角交叉檢驗法，又稱三角檢定或多元檢證法，要傳達一個重要理念，即為了建構事實，研究者需要多方的資料來源（高淑清，2008）。利用不同方式與不同方法的交叉檢驗，提高研究的準確度，獲得較為客觀的結果。

一、資料的檢驗：

研究者於訪談後將訪談內容打成逐字稿，經反覆聆聽無誤後，將逐字稿內容透過電子郵件送交於接受訪談之研究參與者，請受訪者確認其逐字稿之內容、語氣是否為訪問者所欲表達之意，其聯繫內容與受訪者回信舉例於下，以 R2 為例子，在受訪時要求事後能給他錄音電子檔，故一併將資料寄送給 R2 檢驗。若經過一段時間未收到受訪者回信，研究者則使用電話與受訪者直接聯繫，力求忠實呈現參與者之原意，以期達成參與者檢核之目的。若完成逐字稿後發現資料有未齊全處，則再與受訪者以面對面或電話的方式，進行資料再蒐集。

以研究者與之 R2 之電子郵件內容為例：

親愛的 S2 老師～

您好！我是師大研究生佩憶，這是當天的訪問記錄文字檔，請老師幫我瀏覽、過目訪談紀錄內容是否為老師所想表達之意。

其中，**橘棕色字體是老師訪談內容，【...】的符號代表行為、動作，（...）的符號代表註譯或省略未說的話**。

有關訪談內容，在之後撰寫時，一切都會使用匿名，請 R2 老師不用擔心！

不好意思，要麻煩 R2 老師幫忙了！很感謝 R2 老師！

另外附上主要的訪談內容錄音檔，只是原檔檔案太大，無法用寄的，只好壓縮成較小的檔案，但聲音的品質稍微有些不清晰，請老師見諒！

敬祝

平安　順心

台灣師大研究生　李佩憶
聯絡方式：

（日期：99.05.11）

DEAR 佩憶:

一切都很好，妳辛苦啦。
祝論文順利!

XX 國小　R2 老師
（日期：99.05.18）

二、人員的檢驗：

研究者訪談對象為研究對象、研究對象之之主要照顧者與學校老師，透過不同對象針對同一問題或現象描述，得到不同面向的觀點，也

能同時比對不同資料來源的一致性，以確認資料之真實性。

舉例而言，在訪問中談到 S3 平常在學校的情緒狀況，M5：「有一次他們班跟別班比賽躲避球，規則是不能內傳內，他們班一個女生內傳內，他就…然後那個女生就說妳打我胸部，他就更氣了，就啪，然後就自己又出手了，然後就跑去躲在卡車底下…後來是老師勸他，他才出來的（M5I1990510）」。後來訪談班級導師，老師也談及這個事件：「他現在的情緒狀況已經穩定很多了，但偶爾還是會有一些比較激烈的情緒反應，像有一次玩躲避球，玩一玩就和一個女生起衝突，結果他就自己跑去車子底下躲起來了，是後來那位觀察的老師慢慢勸，才把他勸出來的！（O5I1990514）」，由不同的對象敘述同一件事件發生或想法，更能還原當時現場真實性。

三、方法的檢驗：

透過使用訪談、學生作品、文件資料甚至是影片等不同資料呈現，使蒐集資料之方法不同。經由參與者所主動提供，能協助說明訪談內容之真實性，提高資料蒐集之可信程度，將內容整理為「研究對象之資料搜集」，詳見附件二。

參、外部檢核

商請一位學校同事，與研究無關連的外部諮詢者，碩士論文亦採用質性研究訪談之方法，協助檢視研究者從研究過程至結果，以確定結果的適切性。了解經研究者所分析、綜合之結論，有否實證性資料得以證實。

運用豐富的描述與多管齊下的方式，不斷的反覆咀嚼、反省資料所呈現的真實性與研究者的研究立場，並提升了可信與可靠程度，期望讓研究能發出最真實誠摯、值得信任的聲音！

第四章　　六個孩子

The shoots seem very tiny, but together to reach the sun

they can break through brick walls.

芽雖然嬌小，但為了尋覓陽光，卻可以突破城牆

---- Jane Goodall

生命有多麼地差異，世界就多麼地美麗 。

----林正盛

在本研究中，共有六個不同的故事，在不同縣市、不同的學校求學，也代表不同的經驗與生活，因此先將六個孩子的故事個別描述，希望能從每個個別經驗出發，將故事主角中的優勢才能發展與學校經驗逐一呈現，以求貼近故事主角的生活原貌。

第一節　　S1 的故事

因應觀眾我的要求，S1 正彈奏著最新創作歌曲「王子與公主」，雙手流利的在琴鍵上飛快的移動，讓室內充滿悅耳的琴聲，並且用爽朗且有自信的口語，有條理的講解著音樂劇情發展，很難想像，這樣高水準的演奏，是出於 11 歲的孩子手裡，更難想像，這孩子一出生即因罕見疾病「色素失調整」導致全盲。

經過治療僅能感受到一點微弱光線變化的 S1，雖然失去看見五彩繽紛的世界，卻也訓練了其他感官的高敏銳度。靈敏的聽覺及與生俱來的音樂才能，讓 S1 在兩歲多時即被發現在音樂方面的潛能；流利的口語表達能力與極富創意巧思之語言能力，讓就讀國小五年級的 S1，也能在學校競賽中展現亮眼成績！

S1 的優秀表現：

94 年通過皇家音樂學院小提琴考試 第三級特優

94 學年度當選台北市模範生

94 學年度參加五常國小說故事比賽，一年級組第三名

95 學年度台北市國民小學禮儀楷模

96 學年度校內客語演說競賽第二名

96 學年度當選台北縣模範生

97 年通過皇家音樂學院小提琴考試第五級特優

97 學年台北縣三鶯區國中小客家語演說國小組第一名

97 學年台北縣三鶯區國中小英語朗讀中年級組第一名

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 98 年「逆風高飛」世紀頌讚聖誕音樂會等

家庭方面

「他其實從小就是被疼愛長大的，爸爸對她的付出其實也很大！她爸爸就是有點寵她（S1），他想要玩什麼，他就會去滿足他！』（M1I1990310）

「媽媽是學美工的，爸爸做軟體的，我覺得有這個爸爸媽媽很好…」（S1I1990310）

家庭中全然的支持，是 S1 在發展過程中最強而有力的後盾！ S1 是家中唯一的孩子，從 S1 一出生，爸爸與她的第一眼接觸後，就深深的被 S1 吸引，認為她比起其他孩子來說更為可愛！因此家中父母親對

待 S1 的方式，不但沒有許多身障家庭中常看到的排拒、冷漠態度，反而是大家用關心、寵愛又希望 S1 能獨立的態度，陪伴 S1 成長，至今，在基本的日常生活自理方面，舉凡吃飯、洗澡等，S1 現在幾乎都能自己動手做，而這些鍛鍊過程，父母可花了不少的心力！

媽媽是 S1 生活與學習上的主要照顧者，為了能專心照顧 S1，媽媽辭掉原有工作，隨時照料著 S1 的日常生活起居與學習發展，因想能更了解如何運用正確的方法與 S1 相處，媽媽參加了許多協會或成長團體，也參與定向與行動之訓練，利用眼罩和導盲杖，體驗盲生聽聲辨位的方式，媽媽形容剛開始時「老師要我們從博愛樓走到圖書館門口，一戴上眼罩，就覺得『天阿！整個方向都亂了！』，而且看不到路的心情是很緊張的，後來好不容易靜下心來仔細聽環境的聲音，還有另外一位同伴的引導協助，終於比較能定下心來，也慢慢的有方法找到目的地（M1I1990310）」，也因為受過定向訓練，媽媽能體會 S1 在面對行走時的感受，也知道視障者在行動上必須要不斷練習，因此能放下一顆擔憂的心讓 S1 去「闖」，因媽媽了解只有不斷的讓 S1 能多嘗試，才能訓練 S1 對環境的適應力。為了幫助 S1 克服學習上的不便，因此若在教具的使用上有不足處，媽媽則運用美工專長，親自製作、加工，在上課之前將所需使用道具補足，像是社會領域裡的台灣地圖、數學領域中的各種圖形等等，手工精湛的媽媽，甚至能教導其他家長如何製作教具呢！

為了幫助 S1 與其他更多的孩子，媽媽也到視障者家長協會擔任義工，並且運用專長教導其他家長製作教具，為其他家庭提供了不少的資源，也與其他家長們分享教養經驗，成為心靈上的支持伙伴！

「他是真的很愛他，我覺得這跟我們一般接觸過很多視障家庭，有些家庭的爸爸就是支持度比較低的，我是覺得他真的很難得，他愛她（S1）就是真的…[笑]，我有時覺得他（爸爸）好像就是有那種補償心態，她（S1）眼睛不方便，更加倍的需要更多愛…(M1I1990310)」，在

家中，常常時間到了五點，爸爸的下班時間一到，S1 便開始每幾分鐘一次電話，催促爸爸趕快下班回家，「S1 催他（爸爸），他（爸爸）都會開開心心的說：『好好好！爸爸很快就好了！』（M1I1990310）」，從媽媽口中敘述爸爸對 S1 的態度，可以了解到在 S1 的成長過程中，父親的角色也扮演著極大的份量。雖然爸爸因時間的關係，較少參與 S1 的各項活動，但在精神上則給予 S1 許多的支持！爸爸有著電腦方面的專長，也能給 S1 許多學習上的協助，例如能幫 S1 找許多有聲書、學習軟體或網路資源的學習資料，滿足 S1 的學習需求，也能協助修復 S1 的盲用電腦，而每天一下班回家，S1 便總是賴在爸爸身上，跟爸爸說說話、玩玩遊戲等，感情十分親密呢！在這樣充滿愛與關心的環境下成長，我想 S1 擁有的最強大的力量，是家庭中這股強而有力的支持！

人格特質

> 他什麼事情都比較積極、比較會打破沙鍋問到底，一般的同學大多是老師說怎樣就是怎樣，但他不是，他就一定要想辦法突破。（M1I1990310）

「只要沒玩過的東西，我都想試試看！」（S1D1990923），這句由 S1 親自陳述的話語，一語道破了她好奇、積極的個性！在入小學短短幾年之中，S1 便不斷延伸嘗試新事物的觸角，像是國語說故事比賽、客語演說、英語朗讀等各項競賽經驗，甚至參與多場音樂演奏會表演以及參與電影演出。親自嘗試、不斷發問，是 S1 主動獲取資訊的重要管道。

S1 曾自述自己最愛在下課時，拿著導盲杖到學校各角落探險，有時從一樓爬到四樓找以前的老師、同學玩耍，雖然老師看了都不禁為她捏把冷汗，但她仍在一次又一次的行動中成功達成目標，並對未知、冒險的事物，建立勇於挑戰之信心。在訪問的過程中，S1 一系列的「為什麼」

問題，以及不時發出的爽朗笑聲，都讓我感受到了 S1 亟欲獲得新知、結交朋友的渴望。S1 不但多元嘗試，還勇於獨自面對，例如在參與戲劇拍攝的過程中，S1 在沒有家人陪伴下，由劇組人員接送、拍攝，並能以泰然自若的態度與工作人員相處，展現 S1 獨立之個性。

當 S1 不經意的提起在學校發生的小插曲：「我下課的時候不小心撞倒一個人，但是我說對不起時他沒聽到，後來這個人就去告狀說我沒有跟他說對不起，我說『我不知道你在哪裡，你是不是走掉了？』，他就說：『對阿，阿你也沒有眼睛可以看！』（S1I1990310）」，當我正訝異於班上同學犀利話語，看著 S1 平靜的神情，終於鼓起勇氣問再問他：「別人這樣說你會不會難過？」，而 S1 的反應則是很泰然自若的搖搖頭，我想，S1 已能坦然接納自己的視覺障礙。如同個性樂觀但遭受盲聾之苦的海倫凱勒曾在自傳中寫道：我要把別人眼睛所看見的光明當作我的太陽，別人耳朵所聽見的音樂當作我的樂曲，別人嘴角的微笑當作我的快樂，我想 S1 雖然看不見這世界的繽紛，但她用渾厚響亮的嗓音，樂觀積極的態度，感染了周遭的每一個人。

學習適應

（一）學習特質

> 在生他以前，我都不相信那種很厲害的人，就是過目不忘、一目十行的，後來我在帶他的時候，才覺得～好可怕喔！很多事情你可能只是隨口一說，可是他都會記得，還可以跟你說某年、某日、某一天你說了什麼話。（M1I1990310）

> 她開始學的時候我跟她一起學，但都跟不上她的進度，每次老師講的，我都聽的霧沙沙（台語），然後她（S1）就說她聽懂了。（M1I2990421）

在學習能力方面，S1 也有著不凡的特質，在活動、遊戲中也能展現出來，在學校有時與老師玩抽籤桶的遊戲，遊戲規則為籤桶裡有寫著 1 號到 30 號籤，每個人輪流抽出一張籤比大小，因抽出籤後，老師需要告訴 S1 抽到幾號、老師抽到幾號，有時老師不小心看錯號碼，S1 還會主動詢問老師「這不是抽過了嗎？」，原來 S1 都能記得已經抽過與未抽過的號碼，記憶能力之精準，令人驚豔不已！

S1 也是個想像力十足的孩子，不拘泥於慣性思考，因此常有意想不到的點子發想與獨特見解，像是有次討論到「海嘯」議題，但 S1 腦中出現的畫面是「海在笑」的樣子，忍不出發笑出來！在想法上他也頗有獨樹一格的反應，「小小的太陽」，便是他在形容冬天低溫時，陽光透過雲層散發出微弱的熱力感受，點點滴滴有許多富有創意的形容，常讓人拍案叫絕！在訪談過程中，媽媽也分享了他和 S1 一起學習的趣事，某次一起學習珠心算，當老師講解過後，媽媽還一頭霧水之際，S1 卻能跟上學習的腳步，與老師用珠心算的術語流利的對答著！而這小故事也能窺見 S1 學習速度快、反應靈敏之特質。

（二）學習情形

> 其實這（學校）也是個小型的社會，這樣他以後要適應大的社會，他才能更適應，所以我覺得慢慢走到現在融合教育是很好的。（M1I1990310）

小學，是成長過程中形塑品行人格、建立基礎知識的重要階段，為了能讓 S1 能有較多與普通學生相處的機會，媽媽並未選擇對於視障學生而言資源豐富、設備齊全、師資經驗充足的啟明學校，而是讓 S1 就讀於一般公立小學的普通班級中，因為媽媽認為班級就如同小型社會，能讓 S1 從小就能與不同的人相處，學習處理環境中可能會遇到的不同

狀況，才能慢慢培養、累積 S1 面對真實世界的能力。

S1 是個愛上學的孩子，媽媽曾描述「對 S1 的處罰方式就是跟他說不准去學校（M1I1990310）」，老師也觀察到她對於上課內容能很專心、投入的參與，形容他在上課時的表現「喜歡接收到一些外來的訊息，或者老師在課堂上講了一些笑話或什麼的，他聽了很開心，也是樂在其中（O1I1990318）」，有時聽到盡興處，S1 甚至會出現手舞足蹈的反應呢！這些表現也顯現出 S1 率真的性情。

對於學校的學習任務，S1 非但能主動的完成回家功課，甚至會自己創造習的樂趣！今天寫的數學是這裡【開始念題目】：「XXX（研究者名）今天坐的飛機是…（S1I1990310）」，一邊快速摸著點字習作，一邊笑著唸出題目，這是 S1 做回家功課之情形，相較其他一般學生面對功課的不情願與厭煩的態度，S1 卻顯得樂在其中。像是一般學生覺得困擾的數學應用題，S1 總能找出有樂趣的學習方式開心的完成功課，將應用題中的人名改為常出現在周邊人物的名字，配合題目中的情境敘述，讓 S1 常想到就能哈哈大笑，也拉近了與學習的距離感，連媽媽在旁觀察，也忍不出道出了這一段感想：我每次聽他在讀書，就會覺得他是很快樂的！就會聽到他自己在亂改名字，然後改得很高興這樣（M1I1990310）。媽媽形容看到 S1 臉上露出光芒，很愉悅的沈浸在學習樂趣時，「我覺得她是爲了自己學的，他覺得吸收到這些知識他很高興，…，只要複習功課不懂的，他就會自己去查電腦（M1I2990421）」。甚至有次因音樂比賽忙碌，晚上抽不出時間寫功課，S1 竟自動自發的在清晨五點時起床完成回家功課，這事件也反應了 S1 的自主學習與自我負責之精神，讓媽媽不需為她的學習態度而操心！面對課業學習，S1 仍展現主動積極之面貌。

因為樂在學習，S1 在學習上總贏得不少讚賞！O1 曾說道：「我是覺得她資質滿夠的，那有的時候光（用）聽（的方法），她就可以理解大概，有的時候我下課還會問她說「這個部分你懂不懂？需不需要老師下

課再跟你稍微再跟你講一下？」，她大部分都 OK，（不懂的部分）有的時候會跟我講。」(O1I1990318)，對於抽象的學科內容，S1 也能有自己獨特的學習方式，雖然他無法利用視覺判斷數學圖形、自然科學實驗變化甚至是國字字形等內容，但他倚靠著聽覺學習方法，能非常專注於老師的教學內容，並利用獨創的想像力學習法，盡量將老師所形容之內容呈現在腦中，再利用口語表達方式讓老師了解 S1 所理解的內容，藉由老師的回饋，S1 能修正對接收訊息之正確性，透過頻繁互動的學習過程，不但提高了 S1 的學習興趣，也提升其學習效果，例如別的同學很困擾的因數、倍數，S1 光利用「聽」，就有辦法其意涵；有些抽象的自然概念，S1 便根據教師所描述的情形，加以想像、理解，再與老師討論。遇到感興趣之主題或疑問處，也會主動舉手發言，甚至有時還等不及老師請他發表，S1 就自顧自的說起來了！也因如此的認真態度，讓 S1 在班上的成績總是名列前茅，在整體表現方面也拿過第二、第三名的佳績呢！

> 她在英文的部分或者說語文的部分，這地方應該對她來講是強項…。（O1I1990318）

在學校的各學科中，語文類別的學習，則是 S1 最喜愛的科目，因他能藉由課本延伸閱讀的內容，自行上網閱讀相關文章，符合他積極主動之學習特性，而 S1 的語文發展能力也是受到老師認可的！說起話來字正腔圓的他，從小一開始便不斷代表全班、全校參加國語、客語、英語等類的朗讀與演講比賽，皆能獲得不錯的成績，只是升上高年級後，S1 逐漸將學習重心轉向音樂上，對於語文相關競賽的活動，則因需耗費太多練習時間而不太願意參與！

（三）學習調整

「很多老師剛接的時候（剛教到 S1 之意）都會很害怕，接了之後才知道～還好」（ M1I1990310）

「也許在三四年級就大概知道有她（S1），只是說後來算是校長有在找老師，就找到我[笑]，後來就有先跟她媽媽碰面，然後稍微了解他的狀況，她媽媽其實蠻細心的，會幫忙很多事情。」（O1I1990318）

開學前，導師會先與媽媽討論 S1 的需求，以便在學習上做了一些調整，而現在的班級位置即考量了他的狀況，位於一樓與靠近廁所的位置，教師也會儘量清空教室走道，避免雜物堆積，以保 S1 在教室裡行走的自由與安全。在硬體設備方面，輔具的提供是幫助 S1 學習的一大利器，在教室有他專屬的盲用電腦、點字板，S1 也對於盲用系統電腦也很熟悉，並能熟練的上網找尋所需資料，然而，也受限於電腦的設備裝置，S1 只能固定在教室左前方的角落位置。

「因爲老師可能也不了解要怎麼幫他，至少我們弄了，老師知道說～喔～原來是這樣！像有次很好玩，有次他回來就跟我說：「媽媽，老師說我這個單元不能學，我就跟他說，可以！我還跟他說我是怎麼學的。」所以老師也知道～喔～原來他可以學！（M1I1990310）

上課時，配合 S1 的情況，老師也會調整講課的速度，有些圖形或抽象性概念釐清，就會盡量特別放慢速度、多一點語言描述，並配合點字課本與盲用電腦的使用，以跟上老師上課進度；觸摸圖形也是幫助 S1

理解概念的好方法，透過圖形實體的碰觸，才能讓 S1 在腦中具體拼湊起圖形或事物的樣貌！例如五年級上學期初自然科單元-「光」，一般同學是用視覺了解光折射的角度與方向，而 S1 則利用教具圖形的觸摸，了解光折射的原理。只是，教學教具常無法配合 S1 的需要，就像數學體積單元，需要用實體積木讓 S1 觸摸才能漸漸在腦中建立起長、寬、高的概念，但有些較不規則圖形的積木，卻花了許多心力才找到！而有些教具甚至需要媽媽額外製作，教具資源不足也造成了 S1 在學習上的困擾。

在人員協助方面，本學期針對 S1 比較需要協助的美術課、自然課，提供資源班教師入班協助的服務，能在 S1 旁邊協助講解或幫忙操作物品，例如美術科需要畫圖著色，S1 就向資源班老師說要拿什麼顏色，資源班老師就拿該顏色給他，並協助讓他盡量能著色在畫布以內或是框框中，這樣的協助有助於讓 S1 也能融入於課堂活動中；老師也安排同班同學協助 S1 往返原班教室與科任教室的路程，讓 S1 能安全的穿梭在下課紛擾的人群與複雜的樓梯之中；每個月還有視障巡迴老師固定到校，給予 S1 與家長、教師諮詢之服務，現在視障巡迴老師主要教導 S1 使用社群網站，利用網路開展另一條人際溝通管道。

作業呈現方式也有些調整，國語方面，「譬如說要寫生字，她（S1）就改成寫造句。國字是查語詞，或寫解釋、寫部首。我是想說他這樣也比較有幫助，…，所以我才跟老師溝通可不可以針對他比較有需要的部分去加強，他如果多認識一些語詞，也對他比較好（M1I1990310）」，因 S1 常需要依賴盲用電腦來學習、產出，因此媽媽認為若能從小學習從電腦上選擇正確的字形，並了解此語詞的確切意思，才不會錯誤使用，因此同學在練習寫新詞時，S1 則運用網際網路查詢語詞意義，並以造句方式代替書寫練習，訓練了解語詞使用之處；數學方面則多在圖形或體積等單元調整，讓 S1 多一些的觸摸圖形，以了解圖形之概念。若無適當圖形，則媽媽會再額外加工製作以利學習；其他科目如美術、體育方面，

也會視 S1 的需求，調整學習內容或作業評分標準。

> 考試也必須針對她這地方去做調整，人家（其他同學）是考字形，但是她這部分可能就是考部首，選字要選對，她部首的部分她選對之後，她才能選到正確的字，就是會有跟其它小朋友作答的方式會有一些差異性。（O1I1990318）

考試的部分，S1 需要另行製作點字考卷，作答方式與試卷內容會和同學有些許的差異，也因需要觸摸作答，所花費的時間比其他同學多，「尤其在..國語的部分，她（使用）觸摸（方式），因爲那每一個題目，她花的時間要比其它小朋友要來得長，他可以跟班上小朋友一起考，但是可能需要再多個十分鐘或二十分鐘。但是，因爲她是這個情形，我是說儘量做到公平，如果說她有需要在多一點時間，那其他同學也是（多一點時間）（O1I1990318）」，因此在班上的測驗時間，則會因應 S1 的需求調整，適時延長考試時間！

而 S1 也因應自我狀態，發展出一套特殊學習風格，除了上課使用聽覺學習，專心了解老師教學內容外，若有些較抽象、需要視覺才能理解的觀念，S1 則會再加上想像力，「我會自己去想像，我會把我想像的東西跟老師講，然後我想像的和事實上的一樣，老師就說『就是這樣喔！』（S1I1990310），成為特殊的學習風格。

社會適應

（一）師生關係

> 他(S1)現在和老師相處超麻吉（台語）的！老師都對他很好。（M1I1990310）

他現在上學的情緒有比較放鬆了，以前就處在比較緊張的情緒。（M1I1990310）

我們班老師的電腦都借大家玩，但別班都沒有。[S1 帶著有些驕傲的口吻說著]（S1 I1990310）

「老師，我回來了！」，剛從專科教室上完科任課回到原班的 S1，甫踏進班級門口，便對著導師的座位方向大聲打招呼著，熟練走回自己的座位將物品歸位後，S1 迫不及待的走到導師的座位旁與導師聊天，分享方才上課心得與趣事。S1 對老師的喜愛程度，從頻繁的互動中即可窺知，觀察到 S1 很喜歡與老師相處的方式，也感受到與班級導師之間的深厚情感。

媽媽也認為 S1 目前的學習情緒比起以前穩定許多，「以前就覺得他很焦慮，每天上學就覺得很緊張的樣子，他很愛上學，但又會覺得今天會不會又做了什麼錯事而被處罰，現在就會覺得悠悠哉哉的去（學校）就好了（M1I1990310）」，S1 就讀中年級時，媽媽最害怕接到學校老師的電話，有時 S1 與同學的紛擾，媽媽便要趕到學校處理，常常放學後的第一句話，便很緊張的問 S1「今天有沒有發生什麼事（M1I1990310）？」，因常有連坐處罰之情形發生；而現在媽媽幾乎不曾接到要去學校處理糾紛的電話，「因爲老師都處理好了（S1I1990310）」S1 如是說，從 S1 愉悅的口氣感受到服從與敬佩導師處理之方法，因現在的班級導師在處理學生事物上，以較成熟、說明道理的方式讓學生了解正確處理事情的方法，取代罰站或抄寫等方式處罰方式，尤其在處理班上其他同學與 S1 發生的糾紛時，班級導師認為「希望班上同學能主動去協助她（S1），但不能硬性規定不可以碰她（S1），那反而是一種反效果，在處理時都會一體兩面，…，不會說只罰你（其他小朋友），S1

的部分就撇開（忽略）」（O1I1990318）。最令 S1 與媽媽印象深刻的事件，是某次 S1 的點字保護鎖被同學拿走，根據導師的觀察後，鎖定班上某位同學，經過公開不指名的呼籲以及與該位同學家長談過後，保護鎖以不經意的方式出現，導師不再提起，這事件也默默落幕，然而導師採取較低調方式處理，不但讓這位同學有個自新機會，也不傷及 S1 與其他同學之情誼，讓 S1 能以自在、沒有疙瘩的心態面對每位同學。面對衝突事件，導師更常以同理心、雙面告誡以及柔性勸導之方式，讓每個人都能在事件過後更懂得相處之道，並避免其他同學認為老師偏頗 S1 的心理。老師採取開放、彈性以及有原則的管教方法，讓全班同學能掌握行為表現之尺度，班級氣氛呈現正向學習風氣，如此風格的學習環境深受 S1 信任與喜愛，不僅讓 S1 放鬆了上學情緒，也鬆綁了媽媽面對 S1 在學校生活中的提心吊膽程度。

（二）同儕關係

> 有時候就是看不到別人的臉色，不曉得人家到底是喜怒哀樂，分不清楚，那有時候同學會捉弄他，他也不知道是開玩笑還是真的，他有時候發脾氣，人家也會覺得他很愛生氣！所以他比較讓我們擔心的也是這個！」（M1I1990310）

> 「有時候就覺得他太孤單，我會想叫小朋友陪他一起玩，可是…說實在的，不知道小朋友要陪他玩什麼遊戲。」（O1I1990318）

人際關係，是目前 S1 最令人擔心的部分。S1 雖然個性活潑、說話風趣，剛開學時也的確擁有好人緣，然而受限於視覺障礙，常會因無法看場合行事、感覺不出對方的情緒起伏、說話過於直接、衛生習慣不佳

以及無法和同學進行相同遊戲等問題，例如 S1 會「在他認爲的私人時間裡，玩起口水，或許他不太在意別人的眼光（O1I1990318）」，也可能他不太清楚其他小朋友看到這樣的舉動會有什麼反應，但漸漸地，這些問題影響了 S1 的人際關係。

班上有些同學對 S1 的態度不甚和善，會將東西藏起故意讓 S1 找不到、不願與他同組、以障礙處攻擊等等的方法與 S1「相處」。因老師有安排帶領 S1 來回在科任教室的班上同學，但有幾次科任課一下課，當天負責帶領的同學也就離開教室，獨留 S1 坐在科任教室裡等待著，後來還是科任老師打電話回班上，才又請小朋將 S1 帶回原班！

S1 在班上因有專屬的盲用電腦，下課時也會在位置上使用或借給班上同學上網，但有次班上同學一時興起，將 S1 電子郵件信箱裡的通訊錄刪掉了，而這事件也讓 S1 開始學習要保護自己，例如五年級開始學校有設立數學研究社，學生可以上網答題，能累積積分，而 S1「 一知道可以上網（登入）時，她（S1）就趕快上去改密碼（M1I1990310）」，以免讓喜歡惡作劇的同學有機可趁，利用 S1 的預設帳號密碼登入後，故意答錯題目，讓 S1 的積分變成負分！這樣的防衛方式，是 S1 慢慢發展出的保護自己方式。

而老師也認為 S1「在五年級她有長大，她也成熟了一些，她有的時候會忍，但是有的時候她受不了還是會說『你怎麼可以這樣對我』（O1I1990318）」。因此，若忍耐到了極限，S1 還是會因受不了同儕的言行，而採取反擊姿態，只是希望這樣的情形，隨著同儕磨合、找到合適相處的方式後，能逐漸減少發生！

> 「……有時候他要叫我，就一直叫一直叫，叫到我有回應爲止，如果你叫班上同學，這樣人家可能會覺得煩，我說你可以停一下再叫，再叫兩聲如果人家還是沒有回應，就不要再叫了。不然他就搞不清處人家是不想理他還是不在，有時候

是同學惡作劇，所以我會特別訓練他這些。」（M1I1990310）

藉由 S1 的修正、正確社交技巧的培養，以及教師教導全班同學的正確對待態度，S1 與同儕互動已逐漸回溫，雖然在班上還無法有所謂的「好朋友」出現，但已為他在同儕相處中，漸漸找到互動良好的平衡點。

優勢才能發展

「我們以前都叫她樂譜翻譯機，我們是聽到什麼旋律就問她說，這個唱名怎麼唱阿，像「有 7-11 真好」【唱】，….，我們就會跟她說，妳跟我講什麼，然後我們趕快抄下來，然後去彈彈看，唉唷~真的是一模一樣」（M1I2990421）

音樂天分，是 S1 身上無法掩飾的光芒，從幼稚園開始，S1 無師自通的音樂天分，讓眾人驚艷，也開啟音樂學習的道路。鋼琴，是 S1 目前的學習重心，因為雖然眼睛無法看見樂譜與琴鍵，卻依然很精準的能將聽過的歌曲，化成音符彈奏在指尖。媽媽描述 S1 上鋼琴課之情景「像以前去上課她只有聽過的，她根本不用錄音，而且她聽完她馬上就彈得出來（M1I2990421）」， 可以了解「音感能力強」、「對旋律的記憶長又久」、「領悟力高」與「學習速度快」，則是音樂上屬於 S1 的獨一無二才能！

他現在回來就先練一個小時的琴，然後再去寫功課。以前是先寫功課，然後寫完功課就會想玩，琴就愛練不練這樣，現在我就規定他回來要先練琴，在去寫功課。（M1I1990310）

從幼稚園到現在，在音樂路途上 S1 從未間斷學習，鋼琴與小提琴的豐富了放學後的空白時段，雖然有段「只上課、不練琴」的階段，看似

未把握時間精進琴藝，然而或許也因為這段稍微空白的階段，維持住 S1 對音樂的熱情，不會因過度練習而喪失了學習的意志。而在升上五年級後，S1 與媽媽討論過後，真正下定決心每天開始練琴，每天練習一小時鋼琴練習時間，無論平日或考試將近，無須催促，是 S1 自動完成的功課!

> Y 老師比較不會讓她（S1）有一點發揮的，…就是完全照她（Y 老師）的方式，哪邊重音哪邊怎樣，其實我覺得各有好壞啦，可是對她（S1）來說可能會比較不適合，…可是像 X 老師她還會跟她講故事，這個音樂家怎樣，就是來龍去脈會告訴她，然後她就學到好多。　　（M1I2990421）

S1 的自主能力強、很有自己的想法，在音樂學習方面同樣也發揮了這樣的特質，「以前三、四、五、六、七、八、九、十（歲）給 Y 老師（另一個鋼琴老師）教，後來我發現 Y 老師的方法會錯亂（S1I2990421）」、「Y 老師都會叫我去死記強弱，如果 X 老師（現在的鋼琴老師）她就會說，我先不要彈給妳聽這首歌強弱，妳自己感覺到底哪裡要強、哪裡要弱比較好（S1I2990421）」， S1 喜歡可以讓他去思考、去揣摩、去發揮想法的學習方法，對於傳統制式的教授鋼琴的方式，S1 較無法接受。現在的鋼琴老師則極符合他的需求，會以「說故事的方式告訴我音樂家背後的動機和他的時代背景（S1I2990421）」，以自我領悟的方式嘗試每段曲調最適合表達的方式，就像是聽 CD 練習曲子以感覺曲子的強弱之處，或以參與比賽來練習不同的彈奏技巧與氣勢，對於反覆又制式著重加強技巧的學習方法，則略顯興趣缺缺！S1 也喜歡創作，聽他侃侃道來最新創作曲「王子與公主」之歷程：「就是有一個故事叫公主與王子。比如要創作青蛙，（X）老師會說，好，要創作青蛙，那妳要用什麼彈奏技巧表現青蛙呢?然後我就會想一想，譬如我說青蛙會跳，老師就說青蛙還會呱呱，就用二度音表示那個呱呱的聲音，跳跳跳的聲音，

然後就依照以前的旋律變化，然後很快就做出一段。接下來老師會說蛞蝓，蛞蝓會爬，要用什麼技巧呢?就這樣子阿…」，看著他手舞足蹈的分享著，似乎也能感受到那種將心中想法化成音符，說出一篇篇樂章故事的過程有多麼開心！從描述中也能知道，在學習創作的過程中，S1 喜歡用討論的方式與老師分享他的構想，喜歡在給予空間與自由的音樂環境學習，能讓很有主見的 S1，充分展現自我！

像國語就是注音符號拼音的，那個點字閱譜沒有統一說「Do 是打怎樣的點」..等等。（M1I2990421）

在學校，每週都有某個早自修，是屬於 S1 點字樂譜學習的時間，將樂本中的音符轉換成可以觸摸的符號，「（學）怎麼摸讀，因爲他們有時候會去考試，就是試唱的部分，幾乎都考的不好，因爲都沒摸過那個點字（M1I2990421）」，在這方面的支援也增強 S1 在音樂專業方面的能力，「就是你要會打，就是老師談一首曲子，然後你要會點出來這樣子。可是那個老師也看不懂，你是又要找人說，他打什麼，翻給老師聽，對阿，可是你看那個版本很多，他也不曉得那個老師會不會，就是沒有統一，我覺得台灣這個部分都還沒有統一（M1I2990421）」，只可惜目前國內點字樂譜系統紊亂，無統一打法，造成學習上心理的不確定感；另外，點字樂譜的學習進度因時間太短、教師教學成效等因素而過於緩慢，以致成效有限！

現階段的 S1，不太主動參與相關音樂比賽，因為壓力大且在初賽、複賽、決賽不斷的過程中，也讓 S1 感覺疲累。除了每天一小時的鋼琴練習外，並未花時間小提琴練習上，因為過多的練習也會壓縮 S1 的其他時間，而喪失快樂童年的過程！

我是覺得音樂對她真的是比較明顯的性向，應該是…（會繼

續學鋼琴或學音樂)。(M1I2990421)

不會(想念音樂班),音樂班都練五、六個小時,很常熬夜。(S1I2990421)

有想法的 S1,雖然對音樂有極度喜好與天分,卻不希望自己以後就讀音樂班,禁錮在只有不斷熬夜練琴的日子裡!媽媽對 S1 不想就讀音樂班的想法也給予尊重,「我就是還是要尊重她,她不想考我也不能夠強迫她,因爲我都常常跟講說『後果自行負責』,妳自己選擇的後果妳自己負責,如果我幫她選,她到時候會怨我」,但在真正了解自己在音樂方面的喜好、有明顯的性向與突出表現,往後,也會繼續在這條音樂路上行走,雖然 S1 現在對自己的的創作曲還無法有全然的信心,仍須老師的鼓勵與肯定後,才肯願意表演,但若以天分加上不斷的努力,假以時日,相信 S1 也能擁有音樂上的一片天地!能繼續在人生旅途上散發出耀眼光芒!

本節小結

從 S1 的身上,發現影響其優勢才能發展與學校適應之因素有:

一、個人方面:1.正向積極的人格特質—活潑、主動、積極、成就動機強、勇於面對及解決問題、永不放棄;2.坦然面對障礙與資優特質並存;3.能有優勢才能發揮之平台,累積在音樂方面之成就感。

二、家庭方面:1.父母管教態度--以適當寬容卻不溺愛的態度對待;2.父母利用專長能力解決 S1 因障礙而起的學習困擾問題;3.父母透過不同管道增加對 S1 特質之了解;4.父母對 S1 的優勢才能發展有高度支持。

三、學校/教師方面:1.班級導師對 S1 的特質理解;2.因應 S1 障礙而能提供之特殊需求調整與協助等資源;3.優勢才能發展教師之專業與教學方法符合 S1 需要。

第二節　S2 的故事

「你好！」，突然一聲清柔的美聲，在吵雜的速食店中，顯得格外清楚，接著印入眼簾的，是出現了一位長相甜美、氣質脫俗的小美女，這是我對 S2 第一眼接觸的印象。飄逸的長髮，遮掩了人工電子耳的裝置，言談間的口語表達流露著一口字正腔圓的國語，不仔細觀察，很難發現她，S2，是一位聽覺障礙學生。

而事實上，S2 從一出生便是個重度聽力損失者，但到了一歲半才被發現她聽力損失的狀況，一歲九個月時開始配戴助聽器，而經過評估後，兩歲兩個月左右便開刀，在左耳裝置人工電子耳，只是直到現在，右耳仍處於無法接收聲音狀態。兩歲半左右，S2 說出了生平第一個詞語，相較於一般兒童約一歲到一歲半左右，就能說出有意義的詞語，S2 約莫延遲了約一年左右。然而，透過語文，也開啟了她與眾不同的天賦，學齡前階段，因參與了學前資優方案，彈性且開放的課程，更確立了對語文的興趣，而進入小學這些年來，S2 在語文方面的表現仍十分亮眼！

S2 的優秀表現：

95 學年度台北市模範生

96 學年度聽障國語文競賽國小組國語朗讀第二名

97 學年度校內小小說書人比賽特優

97 學年度聽障國語文競賽國小組口語演講第一名

97 學年度校內國語朗讀第二名

98 學年度國語日報「不一樣的聽、說世界」朗讀比賽第一名

98 學年度台北市國民小學禮儀楷模

98 學年度參與資優語文體驗營

98 學年度局長教育關懷獎

98 學年度校內國語朗讀第二名

98 學年度國語文競賽國小組作文第一名

98 學年度「我的假日生活」文章刊載於聽障教育期刊第八期

99 學年度聽障國語文競賽國小組作文第一名

家庭方面

> 我有一個永遠的好朋友－媽媽！我的媽媽在我很小的時候，就爲了我辭去工作，全心帶著我去做聽能復健，學習聽與說一直到現在。媽媽教我說標準的口語，一字一句不得馬虎。媽媽要我聽細微的聲音，各式各樣的聲音不能放過。（S2D1990401）

爸爸因工作的關係，長期於大陸發展，只有在寒暑假假期，家人才能有較長的時間相聚，因此平時家中大小事與教養責任，便落在媽媽的肩頭上，一肩扛起教養 S2 和妹妹的重擔。

自從發現了 S2 的聽力損失，媽媽擔心她在語文方面會有延遲發展的可能，於是在 S2 裝設電子耳後，大量運用童話書與她共讀，以及利用聽世界名著的故事 CD 的方式，想要讓 S2 盡量有機會能接觸聲音與文字，藉此培養她對語文的熟悉感。甚至後來全家跟著爸爸到中國生活了一段時間，媽媽更是不辭辛勞的從日常生活情境中搜尋題材、製作語言書，「讓她（S2）很清楚的知道說就是要怎麼講，從詞彙開始、到短句，然後後來他可以很清楚的表達，其實那是個很辛苦的歷程（M2I1990326）」。因為即使已經裝設電子耳、能聽見聲音的 S2，對於發音回饋以及語調調整，也無法像一般人一樣敏銳，因此在剛開始建立口說能力時，則需要媽媽一直不斷反覆的教導、糾正，才能讓 S2 了解語言在生活中的正確發音與使用方式。因為媽媽極具用心的陪伴與教導，S2 也從小展現了對語文的興趣，四歲左右便會要求要聽世界名著的

故事、學習文字的速度快，甚至可能也奠基了 S2 目前持續閱讀之習慣！

隨著 S2 日漸長大、成熟，媽媽與 S2 的相處也漸漸從「教導者」的老師角色轉變為「陪伴者」的朋友角色，多讓 S2 試著自行選擇、決定，亦師亦友的媽媽，是 S2 成長路途中最有力的支柱！

> 「我也是因爲她（S2）的關係才轉換跑道，後來自己可已變成學前的特教老師，可是我們專精還是在聽障這塊，…，所以 S2 也算是（我的）貴人吧！（M2I1990326）

在媽媽陪伴著 S2 成長的過程中，在開始苦無頭緒階段，媽媽毅然決然的辭去原本律師事務所的工作，不斷的找尋資源、方法來了解該如何正確教導 S2，於是參加了許多聽障基金會的培訓課程，而這樣的機緣，也替媽媽開啟了另一條專業道路—在基金會中擔任學前特教老師！因走過這些艱困的心路歷程，媽媽更能以感同身受的心境，面對其他家庭在孩子的狀況、發展以及家庭的支持等方面，給予莫大的協助！

人格特質

> 像他這種，我覺得有時候是種人格特質耶！就是那種自我要求完美的特質吧！（M2I1990326）

S2 的人格特質頗具獨特性，在日常生活中，S2 曾發生一件讓媽媽印象深刻的事：有一次，許多家庭一起出外遊玩，有位媽媽對 S2 說：「等一下吃完飯後，你就分配這裡的仙女棒，我有買了 100 支，來了 27 個小朋友，那你要幫忙分配（M2I1990326）」，別人請託幫忙的事，S2 很樂意執行，為了達成這個使命，S2 想讓每個小朋友都能公平的玩到仙女棒，於是規定每位小朋友不能拿超過三支仙女棒， S2 在旁監督著，一

發現到有人要拿第四支仙女棒時，就立即出聲制止：「你拿了三支，不行（拿）了！」，漸漸的，S2 放棄了自己正在進行的活動遊戲，一直在旁緊盯著其他小朋友拿取的情況！從這小故事中，我們能窺探些 S2 的人格特質，有著做事細心、小心謹慎、認真負責、要求公平等特性，因為要求公平，於是先是計算出每位小朋友應拿數量，並且寧願犧牲自己的玩樂時間，也想把這些任務完美達成，對自己有著完美主義之要求，但她在面對別人時，常也使用同樣標準看待，「他對人有種『刻板印象』，當他自我要求很高的時候，他沒有辦法接受別人爲什麼沒辦法做到（M2I1990326）」，因此 S2 有時被認為個性較為拘謹、不懂變通，「當這樣的個性出現在研究室是很好，但在日常生活…（M2I1990326）」，因此「多一點彈性」則是媽媽希望他能在處事上改進的特性。

學習適應

（一）學習特質

選擇，是 S2 入小學前的一大課題，面對著一所是設有資優資源班的學校，另一所則是聽障資源豐富的聽障重點學校，媽媽不知何種決定對 S2 較好，「後來問了某位老師，他覺得我可以以我擔心的那個身障特質選擇，因爲我擔心她（S2）沒有同儕、我擔心她在心理上對自己的接受度…（M2I1990326）」，經過通盤考量後，最後媽媽選擇讓 S2 就讀有較多聽障生就讀的聽障重點學校！於是，家住北縣的 S2，開啟了每天單程通車約 30~40 分鐘的上學旅程。面對媽媽在選擇學校的心裡掙扎，我想應該也是許多家長在面臨這樣具有雙重特殊孩子成長過程中的困難抉擇！

我：「爲什麼你那時候要拒絕（參加作文比賽）？」

S2：「應該是說我覺得怕達不到最後那個目的。」

（S2I2990326）

S2 要求完美的特性，同樣延伸到了學習場域，「S2 在文史上蠻不錯的，老師都會考預習考，就是叫你先預習，隔天就隨便考個五題，他就很開心的跟我說：『開學後老師連續考了五次，每次五題，（我）都沒有失誤過（意指都考滿分），我還要繼續保持(M2I1990326)』」，在學校，「像藝術與人文、國語、社會這方面，可能可以很輕鬆，他覺得很快樂的學習（M2I1990326）」。還有某次上課老師臨時決定下節課抽背課文內容，S2 因當節不在教室內，不曉得要下節課要考試，對於考試結果並不理想，因此放學一看到媽媽，就說：『媽媽，我今天（考）零分』，媽媽問完原委後，就向 S2 說：『那沒關係』，想不到 S2 很頗爲激動的說：『怎麼會沒關係，零分耶』（M2I1990326），顯示 S2 對成績分數的在意程度，也希望能盡自己最大努力以達成最好結果，對於她感興趣的學習科目或內容，她努力爭取好成績、自動記得所交辦的作業或應帶物品，展現出積極、主動、負責之面向，遇到課業問題時，多會主動尋求問題解答，像是訪談當天 S2 對一題社會考題有疑問，一坐下便拿出社會課本逐一推敲問題解答，表現出主動積極之學習態度。S2 喜歡有故事性的內容，因此語文與社會課是他的最愛，學習動機高，這兩科目在班上的成績也名列前茅，更讓 S2 有追求高標準成績的動力！然而，面對 S2 較不拿手之學習內容，像是數學與自然是 S2 在學科表現上的相對弱勢科目，「S2 在數學的部分可能在中上，沒有到頂尖，可是在語文類老師說她可能在頂尖的那一群裡（M2I1990326）」，可能是因為在成績表現上的確不若國語及社會科目的優秀，讓 S2 漸漸對這兩科喪失信心，甚至產生些微懼怕感。「不要害怕」，是老師與家長不斷替 S2 建立信心的話語，希望 S2 能勇於面對這兩學科的恐懼，努力克服！S2 也可能因其完美主義，害怕面對最後不夠美好的結局，而缺少勇於嘗試之精神！ 對於未嘗試過的項目或是學習成就不如 S2 所想的那麼好的科目，S2 就會有點喪失信

心，以害怕、不願嘗試的心態面對！

（二）學習情況

我：你現在會不會很開心的去上學？
S2：不會，因爲每天都有數學課！（S2I1990326）

老師都畫一些很奇怪的，有好幾個圖形組合在一起，我就不知道該怎麼切，然後去算那個面積，譬如它有一個正方形、一個三角形，形狀和起來的話，我就不知道怎麼分哪個是三角形、哪個是正方形那樣。（S2I1990326）

S2 在各方面都表現得非常優秀，唯獨數學學習方面，是目前最讓 S2 挫折之處。S2 的學習喜好非常明顯，學習動機的落差也大大的影響成效學習，雖然老師與媽媽都認為 S2 的數學能力並沒有自己想像中的糟糕，但因為 S2 在其他方面表現過於完美，以致於面對這學習上的挫折，便以消極的態度面對數學。雖然老師很用心的融入一些生活化、全球性的知識在數學問題中，「譬如他出的應用題就會說某投手投的快速球是每一小時多少公里，他的曲球比他的快速球差了多少公里，他的指插球又是幾公里，讓你去比較只插球與曲球相差多少，（題目）一樣是在小數加減，但你會發現很有意思（M2I1990326）」，試圖以貼近生活的方式引起小朋友的興趣，但因 S2 對數學方面非常沒有信心，逃避、害怕是在面對數學時的常見態度，老師也一直想幫助她突破對數學害怕的心魔，「老師會寫聯絡簿『不要放棄數學』【笑】（M2I1990326）」，而雖然 S2 有時也會說「我要勇敢突破數學」！但實際在實行時，「做起數學作業來的話就常常會說『這怎麼做阿…』等等（M2I1990326）」，面對數學能力的增進，常需要反覆不斷練習、小心謹慎的計算，而因 S2 對數學並

非很感興趣，所以做完題目後，不會要求自己要重複檢查，對於難度較高的應用題，他常會不曉得該如何作答，「他們老師有說，他覺得她（S2）在數學的理解上不夠好（M2I1990326）」、「我看到數字，我就很怕很煩惱，頭昏眼花…（S2I1990326）」，可以感受到面對數學問題，S2 就呈現較消極、不若其他科目主動動腦解決問題之態度，不想花心力解決害怕數學的問題，更讓家長與老師不知該如何從旁協助他！

升上高年級後，S2 遇到以「權威」出名的現任班級導師，抱持著「又尊敬又害怕（M2I1990326）」的心態，「現任（班級）老師其實帶班很有自己的原則，他認爲一定要在剛開始時把他們班的秩序帶好，未來才可能會管得住他們（M2I1990326）」，因此班級導師以恩威並重的方式管理班級。班級導師的威嚴，規定上學需準時，也讓 S2 一改過去幾年上學賴床的習慣，「他以前叫起床，他都會昏昏沈沈的，然後眼睛慢慢張開，現在只要一叫，立刻醒！因爲不想要遲到（M2I1990326）」，車程頗遠的 S2，如遇稍晚出門或塞車等原因而會晚到學校，則在車上便急急忙忙向媽媽借行動電話，「老師，我在路上，我晚一點才到（M2I1990326）」告知晚到原因，從小細節能看出 S2 對老師的指令非常服從！在上課或生活常規方面，S2 也皆能遵守規範，像是上課時專心聽講、該帶的上課用具很少忘記、作業準時完成等等。

> 我們不希望孩子有這一個輕蔑的眼神，會造成人家的誤會，他媽媽跟我都知道他不是故意，但是因爲你有時候表現出這樣的態度跟感覺，別人會認爲你是不是在顯示出你的敵意或顯示出你的不友善…。（O2I1990416）

在學校，S2 在很多方面的表現都很傑出，學校的榮譽榜上常常顯現她的名字，總是眾人目光焦點、是師長稱讚的對象，不管是語文競賽的

獎項或是一般上課的表現，S2 因他的積極主動特質，總讓人難以忘記他的存在！而習慣當上主角，班級導師或是資源班老師們，都不約而同的擔心 S2 會有太自傲的情形，發現他有時會表現出對別人輕蔑的態度，雖然 S2 並非故意顯露出這樣的態度或神情，但確有造成其他同學誤會的可能，因此老師們開始希望 S2 能學習擔任配角，學習讓別人也有表現的機會。S2 似乎還未發現自己有這樣的表現，當老師運用各種方法提醒他「要虛心、不要驕傲」時，他卻覺得「我很謙虛阿！爲什麼老師要這樣說（S2I1990326）？」，因為 S2 並不覺得自己特別優秀，他認為優秀與否是以成績來區分，而「有些同學數學比我好」（S2I1990326），在 S2 的學科強項—國語與社會，他也覺得自己與別人差不多，甚至社會在班上的成績排行板裡，還勝過國語呢！

> 我心中有一個願望，那就是當主播！我想要當主播，不是爲了要出風頭，而是想發揮我的特點。別人常說我能言善道、落落大方，但我只想在大家面前表達自己，並且服務大家。（S2D1990401）

對於未來，S2 也立訂了遠大目標—當主播！「有一次我去 baby boss，就體驗主播的職業，我就覺得很好玩，我也覺得蠻適合我的（S2I1990326）」。在這次遊戲體驗中坐上新聞主播台，遂讓他立志以「新聞主播」做為未來職業的選擇，相關科系畢業、口齒清晰、能夠說服別人，是 S2 認為擔任主播應具備的條件，他也正努力朝著這目標邁進！我相信，從 S2 有大方的談吐與豐富的征戰經驗，若能堅持目標努力，並能達成夢想！

> 能不能做到是一回事，…，我覺得有目標很好，也許他不一定能做到，但是差不了太遠。（M2I1990326）

（三）學習調整

「儘管她比任何人努力、傑出，但聽力損失仍對她造成影響」（M2D2980221）

我出生的時候聽力就受損，生活上必需藉助電子耳的幫助，學習上必需仰賴資源老師的輔導。幫助我解決許多的不便，像是吵雜環境下聽取聲音不易時，若想要聽懂上課的內容，就要麻煩班級老師佩戴發射器、幫我更換適當的座位…所以！你們都知道我的困難了嗎？但是我還是要說，這些問題都打不倒我！因爲我已經突破困境！（S2D1990401）

從 S2 的這段文字中，可以了解面對自我的聽覺障礙，他已能以正向積極的態度大方面對、接受，事實上，S2 目前就讀的學校為聽障重點學校，學校老師們都對聽障學生有一定的熟悉度，比較了解在班級中能做哪些調整以符合聽障學生的需求，並有接受專門用聽障學生設置的聽障資源班服務，強調聽障學生的語文方面發展，也正好與 S2 的才能結合！

S2 在學校大部分的時間皆在普通班級中活動，因此不論在硬體設備或學習內容，都需略微調整！學校方面也提供了不少資源協助，例如在剛入班時，可以申請聽力師入校，評估在班級中訊息與噪音比例，找出學生在教室裏頭的最佳聽取位置，給家長跟老師意見、建議；還有配戴調頻系統，不論教師在教室的哪個角落說話，透過調頻系統的接收都能清楚收音！只是 S2 不願意使用調頻系統，「可能他覺得麻煩，他說『每次戴的時候，都要開來開去的，很麻煩（M2I1990326）』，因此需要在其他方面多做些努力！

S2 僅在左耳裝置人工電子耳，右耳是處於無法接收聲音狀態，因此若說話速度太快、環境吵雜、左耳接受不到聲音等因素，皆會影響 S2 的學習狀況，但因，S2 的語言能力很好、長髮遮住了電子耳裝置，曾有老師說過：「S2 太優了！優到讓我忘了他是個聽障生（M2I1990326）」，因此常有老師有時一不注意，便忽略他有聽覺障礙調整之需求，「那天在學校看 CPR 的影片，影片沒有字幕、說很快，然後馬上又發出一個紙筆的測驗，然後他（S2）就說他根本聽不懂，然後就去問老師，老師就說『那你等一下練習的時候注意聽』，可是練習的時候跑到活動中心去，按照號碼（S2）排很後面，怎麼會看的清楚，然後他覺得說在教室裡頭受挫、在活動中心裡頭又受挫，聯絡簿還被老師寫說『要克服聽不清楚的問題』（M2I1990326）」。對 S2 來說，只憑電子耳學習，常有許多需要克服的問題，因此需培養 S2 主動說出需求的態度，才能更進一步了解該如何適時調整，以更符合 S2 的學習需求！例如剛開學時，老師將 S2 的座位排在後排，導致 S2 常無法聽清楚指令與講課內容，經反映後老師也隨即調整，現在皆固定在第一排講台的左右邊互換著！老師的說話速度也必須慢一點，尤其是在講解重點的時候，需要配合板書或教具搭配使用。

> 像聽英文 CD，如果考試是聽 CD 的，那個對他們來講也是困難的！（M2I1990326）

大部分學科學習方面，S2 都能得心應手，只是有些科目仍需要做一些評量或作業上的調整，像是音樂，雖然戴了電子耳，但所有的聲音皆倚靠電子耳的 24 個電極分辨聲音頻率，以致於在音調方面仍無法與一般人同樣精準，以音樂方面來說，則較無法分辨音準，但音樂老師告訴 S2「唱歌不用管音準（M2I1990326）」、「態度最重要，有進步就好（S2I1990326）」，也因為這樣的信念，讓 S2 能開心學習音樂！

因學校為聽障重點學校，不論在資源與設備的建立上，都能考量到聽障學生的需求，因此在一般學習服務上對聽障學生來說已頗為完善，若希望能再介入的資源，莫過於能在游泳課時，能讓這些聽障孩子都能有助理教師在旁協助教導，因為上游泳課無法配戴助聽器，只能看老師動作而模仿，對 S2 這些聽障孩子而言，似乎還少了一層學習管道與安全感！

社會適應

（一）師生關係

> 以前我有聽過…就是他比較黏老師，就是比如說，老師在，老師不管，在下課在哪裡，他都跟在老師旁邊，可是我覺得這樣子不太好。O2I1990416）

以前中低年級時，S2 下課時會較常找老師聊天，但因現在班級導師的態度為「不要讓孩子變得很特別啦，不要盡力讓孩子特別，雖然他是需要幫忙的，尤其在某些聽講說讀方面他是需要幫忙的，但是不要讓他太特別」，盡量讓每一位學生都視為平等的，是班級導師的帶班理念，而也因老師平時頗有威嚴，升上五年級的 S2 則較少跟在老師身邊打轉，但在上課時仍會主動與老師互動，如有疑問，也有主動向老師反應之勇氣。在過去班級導師也接觸過幾個聽障學生，對聽障學生在學校生活上、學習上可能會遇到哪些問題，也略有經驗，因此班級導師會利用 S2 不在班上的時間，「我會很委婉、或是很客氣、很誠懇的跟大家講說，今天同學遭遇了這樣子的困難，當然大家就要想辦法幫忙他（O2I1990416）」，利用機會告知全班該如何對待 S2 的態度，也有助於 S2 與同儕相處之情形。

（二）同儕相處

（下課在）聊天，跟同學聊天，然後看書。（S2I1990326）
他平常（和同學）相處，我覺得應該還算蠻 OK 的，但是我覺得他可以更主動。（O2I1990416）

同儕相處，也是媽媽在入小學前考量的原因之一，不希望同學不了解 S2 的特質，造成人際被排擠的現象，造成 S2 對自我接受度不高，因而選擇有聽障學生較多的學校就讀。在五年級上學期剛開學之初，發生了一件令 S2 頗為挫折的事，「以前安親班的同學，在學校看到別人都跟別人說：『S2 有特權』，…，別人不約而同的來跟 S2 講，有一天他一上車就開始哭，就說：『爲什麼他要這樣說我！』（M2I1990326）」，還好這事件後來不了了之，在現在的班級中，並未因這事件影響了其他同學對 S2 的觀感，S2 與目前的同班同學相處融洽，有一些固定的朋友，但不隸屬於某個小團體中，和異性同儕間也能保持互動的友誼！下課時，S2 總愛與同學聊天或看書，多半進行較靜態之活動，偶爾也會在放學後，透過電話向同學詢問課業內容或聯絡感情，保持友誼之交流！偶爾，遇到其他同學羨慕 S2 的能力，而散播一些不實小道消息，讓 S2 頗為難受，但經過挫折後他也學到了如何處理這些狀況，也更能珍惜現在的友誼！

優勢才能發展

聽障生通常在語言部分會是比較弱的，所以一般的小朋友通常沒辦法做全量表的智商，大概只能做操作型那部分，…，可是他竟然語文量表的分數高於作業量表。（R2I1990416）

四年級的時候，他們學校有多語文（比賽），多語文他是參

加朗讀，第二名，多語文就是跟一般生（比賽）的，然後還有小小說書人，那個也是一般生的，所以對我們來講其實很難人可貴，我們今天一個聽障生，不只是在聽障族群的語文競賽有很好的表現，我們可以跟正常人一樣，那我覺得如果他沒有這方面（語文）的優勢，其實是做不到的。（M2I1990326）

語言才能，是 S2 自幼即展現的能力，從小媽媽便花了許多心力陪 S2 看了許多故事。媽媽工作的場合有時需要表演活動，便請口齒清晰的 S2 上台表演脫口秀，因此學前就有很多上台的機會。口齒清晰對於聽障學生而言，並不多見！因他們在語音的辨識上比一般人困難許多，但 S2 說話時卻很難聽出有不同的「腔調」，連長期教導他的聽障資源班老師都說「確實他在語文方面的表現還真的是很厲害，不論表現在課業、比賽，…，真的很嚇人、很棒很棒」（R2I1990416）。

從入小學開始，S2 便以外加課程的方式，利用早修、午休或下午沒課時段到聽障資源班接受老師安排的溝通訓練及語言訓練課程，資源班老師是個對於聽障教學有二十年豐富經驗的教師，對於聽障學生的學習特性以及所會面臨之問題皆頗有經驗，因此課程教材由老師自編，根據每個小朋友不同的特質，從語音、語用、語法、詞彙、句子、段落、整篇文章一系列的安排，紮紮實實的從基礎課程訓練，「我們比較偏向實用性語文，一定要跟生活連結的嘛（R2I1990416）」，因此課程著重日常生活的類化，也會加入流行用語的學習，「不要看我現在教的是廣告用語，尤其什麼劈腿、什麼吃奶，我們小朋友都不知道，因爲他很多時候跟外界的資訊不是那麼的…通，可是你不教他，他根本就…造成溝通上有一些卡卡的（R2I1990416）」，聽障學生因障礙的關係，在生活中的語

言刺激有時不如一般同學豐富，因此課堂上也要了解現在一般同學流行用語，讓 S2 回到普通班時，能以同儕了解的語言與他們溝通。剛開始 S2 和其他三位同學一起上團體課，而從三年級開始，「她的程度就已經比人家好太多，甚至是…不需要我編太多（課程、教材）…（R2I1990416）」，S2 的程度已超前其他資源班同學許多，於是，在老師的鼓勵下開始參與語文競賽，正式走上比賽之途，上課方式也由團體課程改由一對一的個別輔導。

> 那時候我們啓聰班每一年都有聽障學生的語文競賽，然後他的課…有時候是拿來當成訓練的時間。（R2I1990416）

個別輔導的上課內容也是進階式過程，「這一陣子這樣陪她過來的，應該也不是很 normal 或是很…（刻板的教學），我覺得她（S2）也不需要這樣制式的教法，就是這樣陪著她成長、然後推她出去（比賽），很多東西，我覺得她的學習也是很有…創意（R2I1990416）」，因此從小學三年級開始，S2 開始參加各種語文類的競賽，不僅參加為聽障學生舉辦的朗讀、演講比賽，更代表班級參加全校性的語文競賽，從校內性比賽到全國比賽，只要披上戰袍，必能榮獲勝利歸來！剛開始聽障資源班老師幫忙撰稿讓 S2 練習，「她第一次講完之後不對，我都會去刪掉，她都會知道我這句話爲什麼要刪，雖然（演講的）文章都不是他寫，是我寫的，可是她都知道我的用意在哪裡（R2I1990416）」，在教師幫忙撰稿、練習口說語氣與儀態的同時，S2 也從中學習到對文章結構的敏感度。

演講她都已經全國第一名了，沒有資格再參加啦！今年我就跟她講說，你還是把作文寫好吧，不然將來演講，你也是要自己寫稿，不可能我（老師）一直幫你寫稿，只有養成自己什麼都會的時候，你才什麼都可以。（R2I1990416）

作文，是 S2 目前正在努力的方向，從「『妹妹與我』、『快樂是什麼』（主題式作文）等等，我給她很多文章，從打結構圖開始，欣賞人家的散文阿、打結構圖（R2I1990416）」，老師先以作文結構的拆解與組合之方式，結合電腦軟體引起 S2 的興趣，，讓 S2 運用心智繪圖方式先分析別人文章段落內容，再利用同一個題目，加入自己想法寫下作文，也因為這樣有步驟的教學與練習，讓 S2 在作文方面有著神速的進步，「上次參加國語文比賽當場命題，他可能文思泉湧，寫得很快，然後聽障資源中心他們有一本聽障教育，就是說可以交稿，然後就有稿費，第一名就是可以把文章登出來，還有稿費三百多塊（M2I1990326）」，S2 也補充了這段經驗，很開心的說「我寫了半小時而已（S2I1990326）」，我想透過訓練、比賽，在競賽中得到成就感的過程，原本對作文不甚有興趣的 S2，也漸漸能享受於其中了！

> 他四上是參加（聽障學生）演講比賽，全國第一；後來剛好有普通班的作文演講比賽，他就代表他那個四年級的班級參加，一個聽障生能打敗所有全學年的拿到第二名，雖然他覺得並不滿意，但是我們都覺得已經很棒了！（R2I1990416S2）

雖然 S2 在語文方面的訓練都在聽障資源班進行，但資源班老師也不諱言認為，對 S2「都在進行加深加廣課程（R2I1990416）」，只是資源班的最終目的是希望學生能回歸到普通班，而這樣的理念在這學期發生了一些衝突！資源班老師認為 S2 已優秀到不需到資源班接受服務，所以希望可以不再排課，而媽媽認為只有到資源班學習，S2 的語文才能才能充分被培養，希望資源班老師能繼續教導他！這樣相左的想法，仍需要再討論才能有結果，能肯定的是，S2 雖然有聽覺障礙，但在語文發展之聽說讀寫各方面，皆有優異成果，若能將這些過去的訓練「內化」，並「主動」不斷練習這些能力，相信 S2 在語文上的發展能更精益求精！

「因爲聽不到，所以喜歡看書；S2 最喜歡看名人傳記、百科全書和得獎的世界名著」（M2D2980221）

他其實他每天都有在讀啦，我發現他寫完功課就會去看了。（M2I1990326）

從幼兒時期開始，對閱讀的培養與薰陶，讓 S2 一直持續到現在仍保有「沒事愛看書」之習慣，只要有空閒的時間，舉凡早自修、午休、寫完功課或睡覺之前，都能看到 S2 捧著課外書籍認真閱讀著！五年級的她，正在閱讀追風箏的孩子、燦爛千陽、魔術師的大象、台灣史以及安德魯克萊門斯的系列小說，大量的閱讀時間與內容，是奠定 S2 語文深度內涵之方法！

在語文上的表現，不但優於一般聽障學生，也超越一般普通同儕了！因為這些優秀事蹟，除了讓他在語文方面才能能延伸發展外，更因此榮獲了台北市教育局長關懷獎！未來,相信 S2 有更無可限量的發展！

本節小結

透過對 S2 的了解，歸納出影響 S2 優勢才能發展與學校適應因素：一、個人方面：1.正向積極的人格特質—細心、嚴謹、在擅長領域有勇於面對挑戰之勇氣、具完美主義、部份領域成就動機強；2.坦然面對障礙與資優特質並存；3.擁有優勢才能發揮平台，累積成就感；4.優勢才能方面學習速度快、理解力高。

二、家庭方面：1. 父母管教態度—以開放、有彈性的方式相處；2.父母透過不同管道增加對 S2 特質之了解與正確管教方法；3.對 S2 的優勢才能發展抱以高度支持態度。

三、學校/教師方面：1.班級導師對 S2 特質了解；2.因應 S2 障礙而能提

供之特殊需求調整與協助等資源;3.提供適合 S2 在優勢才能方面加深加廣的學習方式與教材；4.同儕對 S2 之接納度。

第三節　　S3 的故事

個頭嬌小的 S3，留著稍長的頭髮，說話語調高亢，看起來比四年級的年紀再小一些！在不同時間訪問了媽媽和老師們，而三位師長皆異口同聲對 S3 下了「聰明、有創意但懶惰」的評語！ 這樣的註解是否代表著師長們能看見 S3 的潛能，又可惜這些潛能還未極致發揮呢？S3 在一般智能能力優異以及過動症狀的交互下，對他本身的發展有什麼影響呢？

S3 的優秀表現：

97 學年度進入台北市一般智能資優班

家庭方面

「他爸爸因爲忙工作吧可能…真的都是媽媽是主要照顧者」（R3I1990428）

S3 的爸爸開設餐廳，平常工作時間常且忙碌，因此在家全職照顧 S3 的媽媽，與 S3 相處時間最長，是 S3 的主要照顧者。家中還有一位與 S3 同父異母的哥哥，但因不住在一起，因此平時 S3 少有機會與哥哥互動。越區就讀的 S3，每天由媽媽開車接送上下學，這一段不算短且又易塞車的路段，讓 S3 必須每天辛苦的比其他同學早起，有一次，可能出門時間過於匆忙，到了學校校門口才發現書包忘記帶！於是只好再折返回家拿取書包。

「之前我都隨便他了，我是我要看到月考成績，你就是有達到我的標準，隨便你怎樣都可以。我是很放鬆的，覺得…我

就給他一個底線而已。」（M3T2990424）

「我覺得我已經是個很寬鬆的媽媽了（M3T2990424）」，雖然與 S3 朝夕相處，但媽媽採通常採取「原則性」的管教策略，媽媽自認為是個「很容易溝通的媽媽（M3T2990424）」，因為媽媽會很明確的告訴 S3 標準原則就是各科段考成績達 90 分以上，只要達到這個標準，S3 平常就能進行自己喜歡的活動，但「他好像不行（註譯：達到各科 90 分的標準）（M3T2990424）」，因此媽媽認為從現在開始要嚴格管教！

只是，媽媽對 S3 的嚴格管教似乎僅止於追求考試成績的標準。S3 常有作業缺交情形，聯絡簿也不常帶回家，媽媽不曉得 S3 有哪些課程進度要完成的，因此剛開始一律由 S3 說了算！但因缺交作業太多太頻繁，班級導師忍不住打電話給媽媽說明情形，媽媽才知道 S3 平常在學校的作業繳交情形不甚良好，於是與老師溝通作業問題皆不透過聯絡簿，直接由簡訊、電話聯繫。只是媽媽知道了有哪些作業該完成，便在家中口頭提示 S3 需要補足哪些進度，但卻甚少親自檢查 S3 作業狀況，這樣的執行情形，則成為 S3 能夠逃脫的漏洞之一。因 S3 在家中喜歡玩線上遊戲，媽媽就與他約定好要功課完成後才能玩，「媽媽她也不會去檢查，媽媽只是問他（S3）說：『你功課寫完了嗎？』，他就說：『寫完了』，然後媽媽也沒有檢查就讓他去玩電腦，然後後來是隔天假日，發現他根本就沒有寫，然後媽媽就說，媽媽就說：『很生氣，S3 怎麼可以這樣!』，可是他（媽媽）也，就是說沒有去盯他（S3）或者怎麼樣（O3I1990424）」，資優班老師也舉了一個媽媽對 S3 在作業完成方面之管教方式的例子：有一次交作業，他（S3）寫不好、沒寫完，老師請 S3 回家補寫，也傳了封簡訊給媽媽，說明要補寫哪些內容，後來媽媽也回傳了一封簡訊告訴老師「S3 說他寫了，你看一看有沒有做！（G3I1990427）」，只是老師後來檢查後發現作業品質仍不甚理想，與拿

作業回家前的內容相差無幾！從這些例子中能看出，媽媽對於 S3 在作業或行為上，所抱持的管教態度較為寬鬆、消極，不會採取積極或強迫盯人的方式，矯正 S3 在作業或行為上的態度。

「其實媽媽從他上四年級的時候，班親會有來，然後有跟我講到他的狀況。然後媽媽跟我表示說他管不動這個小孩，他會這樣子跟我講，就是透露這樣子的感覺。」（O3I1990424）

「我覺得也很妙，他媽媽有時候都會把一些責任推給我，就是說希望老師怎樣怎樣。」（G3I1990428）

在親師溝通方面，媽媽認為「只要他沒有太大問題，我是那種不會主動去…的人（M3T2990424）」，只是因為 S3 在作業方面經常缺交，因此媽媽與老師有時會使用簡訊或電話聯絡，告知 S3 作業完成情形。只是在對於 S3 的管教方面，媽媽認為「老師說，他也真的沒輒了（M3T2990424）」，老師也認為「媽媽在這一方面是比較被動的，媽媽會說：『我有跟他說過，可是他還是這樣…』（O3I1990428）」、「他媽媽也很感嘆說她（媽媽）對他（S3）沒輒（G3I1990427）」，雖然言談中感受到大家對於 S3 的教養想盡各種方法，卻仍無明顯效果，然而在言語背後未被提及的，似乎是雙方都希望且認為對方能對 S3 的管教再多付出一點心力！

人格特質

他其實小二的時候，小二好像做那種瑞文氏（測驗），那他分數沒有很高，那他也沒有被老師推薦，是家長自己自薦（報名資優鑑定）的。後來他個測是有 130 以上啦！

（G3I1990427）

S3 能通過資賦優異的鑑定標準與班級觀察，進入資優班接受教育服務，表示 S3 在聰明才智方面，已在一般水準之上！S3 從小被診斷有過動症狀，「他的特點就是坐不住，坐了五分鐘，就在那裡晃阿晃的！（M3T2990421）」，為了改善分心症狀，希望能讓 S3 慢慢來，媽媽讓他學習木工，「有時候老師在上面一開始講了，他就知道怎麼做了。他就是很快啦，因爲（木工課）同時兩個小朋友在上課。他跟那個小朋友感情也是很好。然後可是那個小朋友跟他完全不一樣就是了，他可能反應沒他那麼快，但是他做的細緻度都比他（S3）好，不過 S3 就是那種天馬行空的，很多樣子(做木工的形狀)根本就是你想像不到的，但是很多地方都是會碰到困難這樣子…不過他（S3）都有辦法解決阿！」從這段學習木工的分享中，可以了解 S3 的木工作品常是創意十足、精緻不足，也表示在 S3 身上，有著聰明、學習能力快速、反應靈活、創意度高之特質，而且在他喜歡的領域上，他能有主動解決問題的能力！但在行為上仍然不夠沈穩、不夠有耐心，因此精緻度上稍嫌粗糙。

過動方面的行為問題，「我覺得其實他的狀態一定會越來越好啦。有些人過動是可能不會隨著年紀（漸漸穩定），我覺得他是有啦。我覺得他也很希望人緣好（G3I1990427）」，因為希望人緣好，所以 S3 會努力修正自己的行為，「有他過動會在校外教學比較明顯。他校外教學，他都不是很喜歡聽人家解說，他都會那邊東看西看，就就不是那麼認真（G3I1990427）」。就過動症狀帶給 S3 的學習困擾，似乎已慢慢降低！

「每個人都說他…他的想法很成熟。但是有時候他的行爲其實又很幼稚（M3T2990424）」、「他說話蠻早熟的，可能是因爲他很愛看書吧！不過他寫出來的東西就很幼稚阿（G3I1990427）」，S3 很愛看書，在學校一有時間就會拿出來看，甚至還會邊吃飯邊看書，因此 S3 的知識頗為豐富，說話使用的語言較為早熟。但是，愛看書的好習慣，回到

家卻被聲光效果十足之線上遊戲取代。「但是他寫出來的東西很幼稚。他會寫說…那他會寫說打殺…什麼什麼死掉啊，他都寫這種東西耶！我想說他是不是線上遊戲玩太多了（G3I1990427）」，早熟的想法與不成熟的行為之間的矛盾，也是 S3 的特點之一！

他事情都專挑簡單的做（M3T2990424）

我覺得他很想當領導者（G3I1990427）

每個孩子都希望有成就感、享受被注目的感覺，而 S3 也不例外，「他需要受到別人的肯定，他非常需要！（O3I1990428）」，「他好像還蠻想當電腦小老師的（G3I1990427）」，但因平常 S3 在班上較少被注意到，也還沒有勇氣舉手競爭電腦小老師，因此機會就給了另一位同學，而因 S3「一上臺講話很小聲，然後就扭扭捏捏，就動來動去，好像很不自在，所以有一個很矛盾的問題是，他很希望得到大家的肯定，可是他又不太敢上台表現。所以變成說我想要讓他有所表現，可是他又沒辦法有很好的表現（O3I1990428）」，每次上台時，說話聲音都非常小，小到大家都聽不到他在說什麼，於是班上同學就會開始鼓譟，S3 也無法控制場面，讓他會感到更挫折！也許是這種想要被注目的感覺，讓 S3 在學習、表現上有時會呈現「他覺得難的，就先退回來（M3T2990424）」之情景，或許這些行為都是「害怕失敗」的自我保護行為。

在學校，S3 有一些不太喜歡的人物，例如學校校長、某位音樂老師或些同學，「某次，他們音樂老師很火大，因爲他們都是來那邊上課，他會覺得他還小，會有一些什麼，老師下臺，老師下臺。然後那因爲老師是比較資深嘛，就會受不了這樣子。就是媽媽來道歉，她有問他說你爲什麼要這樣，他說因爲老師都對女生比較好，對男生比較凶。因爲男

生比較皮呀，他就會這樣子（G3I1990427）」，由此見得，S3 頗在乎別人表現出來的態度是否公平，但是他其實本身所表現出來的行為，也無法到達公平，對於他不喜歡的人，S3 會使用比較激烈的手段抵抗，而對於他喜歡相處的同學，他也會整天一直將他掛在嘴邊，讓人很清楚的感受到 S3 的喜好，由此見得，S3 也是一位愛恨分明、在乎公平的孩子。

學習適應

（一）學習特質

> 從小，S3 就很兩極化的發展，喜歡的就會一直去鑽研，但不喜歡的就…有點放在那邊，不想去管它（M3T2990424）

> 「只在他有興趣的科目，他有興趣的話題他才會去參與。（沒在聽課時）他上課都不會影響到別人，可是他分心的情況主要都是在畫畫（O3I1990428）」

雖然，媽媽認為 S3 上課狀況為「不太聽課啊，他就覺得很無聊。他就是趴在桌子上，…，不然就是在畫他的課本，課本亂七八糟的，有時候甚至還…挖一個洞（M3T2990424）」，但事實上，S3 愛恨分明的特性，似乎也呈現在他的學習表現上對於學習，S3 呈現兩種截然不同的態度，「討論、發言啊，那他就會很…很投入啊。他很…情緒也很激動。因為像我們討論什麼歌曲啊，那他都會有意見也會發表意見（G3I1990427）。」S3 喜歡動腦、討論的科目，對於喜歡的科目，S3 能表現得非常積極，「社會最明顯，他社會會比較有興趣，然後在國語上他就真的還蠻被動的（O3I1990428）」，社會課的討論議題以及資優班的課程能引起他極度的興趣，S3 在上課時必會坐的直挺挺的，非常踴躍的舉手發言，內容說的頭頭是道，甚至超出許多同齡孩子的知識範圍，或提出許多有創

意、不同其他同學的想法；然而，S3「很討厭寫字（G3I1990427）」，因此在國語科的學習非常被動！顯現出懶散的學習態度，懶洋洋的趴在座位上，或做自己的事，而不參與正在進行的課程或活動，S3 有許多國字不會寫，使得國語科一直是他最弱的科目，其他課堂也曾發生過前一刻 S3 很活躍的參與討論，下一刻若需要將討論內容於學習單中記錄下來，則他又回到毫無生氣的狀態了！

而現階段四年級的數學，對 S3 而言過於簡單，「因為他是數理資優嘛，所以數學的情況，可以看到他比較不專心的情況會更明顯一點，因爲像現在教的這一些他都會用一些比較…高一點（較高層的解題技巧）的方式，像是他有時候上資優班回來，我就跟他說我們今天上的課是哪些，哪些要寫練習題，然後他就一翻開就說～『哇，這太簡單了吧！』（O3I1990424）」，從 S3 上普通班數學課的情況能發現，太簡單、過於沒有挑戰力的課程，也會影響 S3 的學習態度呈現。

（二）學習情況

> 除了國語之外，其他都還 OK 啦！…他的個性就不是很積極性的，他也無所謂，因爲我也不是很看重分數的媽媽，然後他就更散了。　　（M3T2990424）

四年級的課業對 S3 來說並不是難事，以班上的考試成績來說，S3 的數學、自然和社會都頗為優秀，數學與自然是 S3 的強項，即使上課時不太聽課，也能在考試中有很好的成果！這些科目帶給 S3 在學業上的成就感，他也越來越在乎自己在這些科目上的表現，會更願意去學習，這方面也是老師覺得 S3 進步頗多之處！

只是曾經，班上有同學曾不解的問老師「S3 是怎麼上資優班的？（M3T2990424）」，在大多時候，「他們（班上同學）可以看到他（S3）上課有時候其實是不專心的，也都是需要人家一直提醒他，可是他的表

現都還不錯，像這次期中考發完考卷後，就有小朋友私下問我說『爲什麼 S3 上課都沒在聽，然後又考這麼好？』，然後那個小朋友就很沮喪，因爲他上課都很認真，回去也都很認真在練習…。（O3I1990428）」，從這段話中可以窺知 S3 在普通班中的上課情形，「他（S3）上課都趴在桌上阿！（M3T2990424）」，常有漫不經心、做自己事情之行為，班上其他小朋友看到 S3 的上課態度與成績表現不一致，也感到佩服以及對自我的自卑！從這些成績表現中，班上同學說了這麼一句話「『S3 很聰明，雖然他上課不認真，但是他都會！』（O3I1990428）」，同學也慢慢體會到 S3 是一個聰明、反應快、不需要花費太多力氣在學科學習上的人！

S3 非常討厭寫作業，「他問我說有沒有不用交作業的學校啊！（M3T2990424）」、經常未交的作業，常需讓老師親自透過簡訊或電話與媽媽聯繫，才得以完成，可以看出 S3 在作業方面較無責任感，即使未在期限內完成功課，S3 仍一副無所謂的狀態。班級導師規定每天到校第一件事，便是要將功課放至老師桌上，但 S3 都無法做到，即使其他小朋友催促他拿功課出來，他仍然無動於衷，甚至同學自行從書包中拿出他的作業，他也無所謂！

有些孩子是「慢工出細活」型，雖無法在期限內繳交，但最後的成果總會讓人感受到他的用心，然而這法則並不適用於 S3，他的作業狀況表現非常不穩定，有時候他能準時完成功課且字跡工整，但有時又有功課忘記帶回家以及作業品質不佳之情形，在原班「他國語更不喜歡訂正。他國語如果沒有叫他在你面前訂正，他拿回去就塞抽屜，後來發現怎麼那麼久沒再拿回來看，才發現他又開始再畫他的報紙。他國語的部分他會不喜歡訂正，因爲錯太多了（O3I1990427）」，而在資優班也有類似的問題，「（作業）就是重新訂正，再把它寫好一點。他每次寫都是什麼打啊、殺啊、死啊，每一篇都這樣子詼，他又寫得那樣亂亂的。然後我又給他重印一張釘回去，我說你回去再寫（G3I1990427）」，以敷

衍的態度完成，潦草字跡、內容隨便，常讓老師退回作業請他再加以調整，卻仍無太大改善！

媽媽對於 S3 作業完成情形也頗為無奈，因為媽媽希望培養 S3 能夠自發性完成功課之責任感，而不希望採取緊迫盯人的方式逼迫，但 S3 對於功課非常反感又無動力，於是「寫完功課可以玩電動」變成了 S3 與媽媽約定好的獎勵方式！但媽媽對於功課完成與否，是以詢問 S3 的方式了解，非實際檢查他的作業書寫情形，因此 S3 仍有作業缺交狀況發生， 仍須老師請 S3 利用下課時間補足。

> 反正他就是不想去處理回收的這個過程，然後他的抽屜部分也很亂，他的生活自理方面…，我覺得還不大具備四年級小朋友應該有的能力。（O3I1990428）

> 有一次我去他們班，他（座位）旁邊有好多喝過的那個鋁箔包地上。然後我就說「嘿，你這是在狗窩上課」，然後他們老師也一直跟他講，他才願意清。（G3I1990427）

S3 在衛生習慣仍有很大的進步空間，在學校，S3 幾乎不喝水，每天都會從家中帶一瓶飲料，但 S3 認為將喝完的飲料沖洗、回收，實在過於麻煩，因此使用完的垃圾便隨手擺在桌上，一杯、兩杯慢慢從桌上累積到抽屜中，甚至蔓延到走道，不但讓座位很凌亂，還不時會發出一些怪味道，在班級導師不斷的提醒與教導下，S3 終於體認到這樣的行為會影響同學對他的觀感，讓同學不會主動想與他接觸，因此他也開始慢慢願意改變！「我發現他這一學期進步的是他至少他願意把他自己的垃圾，他可能不見得願意拿去沖一沖，洗一洗，回收。可是他現在至少願意把他（垃圾）放在一個袋子裏面，集中好，不會去影響到別人。這是我覺得他慢慢在進步的地方（O3I1990428）」，等到袋子滿了、發出異

味或放學回家時，再將垃圾拿去丟掉。雖然周遭環境還無法像班上其他同學整齊、清潔，但至少已看見 S3 的進步，只是班級導師仍須不斷提醒 S3，衛生方面仍持續努力中！

他還蠻愛畫畫的【翻閱 S3 的筆記本】，那他畫的都不脫離蘑菇、小青。（G3I1990427）

下課時，S3 不像多數男同學一樣喜歡衝去球場打球，反而喜歡靜態活動，畫畫與看書是 S3 最常進行之活動，他的畫會有一些主題性故事，通常以他從小喜歡的青蛙布偶做為主角，並想像出一個「青蛙家族」，有青蛙爸爸、媽媽以及三個青蛙小孩所發生的事情。近來，他的畫中也加入了「蘑菇」，是他在資優班中最好朋友的綽號，青蛙家族與蘑菇，攻佔課本、筆記本中的插畫版面外，S3 更創立了「青蛙報」，以這些玩偶們做為主角，反應日常生活之點滴！平時 S3 也常在課堂討論時提及他們，次數之多已讓老師有點不勝其擾！然而，我想從 S3 對這些玩偶們的投入，或許也正是 S3 對於現實生活中渴望友誼與陪伴心態之投射！

（三）學習調整狀況

他跟別的小朋友比較不一樣的是，別的小朋友我會希望他們都可以注意聽（眼睛盯著黑板），可能是…因爲他，我那個時候是覺得他沒在聽，所以我會希望他多專心一點，可是後來發現這樣子他也是可以，學習還不錯，對，所以我們可以在一些我們兩個都可以接受的範圍之內給他一些嘗試。（ O3I1990428）

四年級的數學程度，對 S3 來說過於簡單，但因班級導師的理念為「我

不會接受小朋友是一直往後（做下一個單元之數學題目），因爲這樣就變成他不是在課堂上面學習，是依照他自己的聰明才智去練習，對，我還是會希望他跟大家的進度是一樣的。所以我可以接受他可能先做到我要的進度，他可以做他自己的事情（O3I1990424）」，因此 S3 在數學課時幾乎都未在上課狀況內，做著自己想做的事，而老師對於這種情形也給予 S3 一些彈性，又不希望 S3 與其他同學差異太懸殊，才不會讓 S3 心中有與眾不同的心態，其他同學也認為不甚公平的感覺，因此會要求 S3 的書本是正翻開到老師上課的那頁，只要 S3 做完老師正在上課的進度內容、需要繳交的作業如期完成、不打擾其他同學，老師便不干涉 S3 在課堂中之行為。因此 S3 可能是以畫畫、看書等其他靜態活動型式度過他的數學課！然而，「我是覺得老師應該要給他一些比較有深度的東西，讓他去思考，而不是讓他在那邊浪費時間【笑】。因爲他不是一個那麼主動的小孩啊，你說放他在那邊，他根本就無所事事，他也不知道幹嘛。我覺得他也是浪費掉一堂課啊（M3T2990424）」，以家長的立場而言，則會希望老師能提供額外補充加深加廣之數學教材，讓孩子能在課堂中學習，將能對 S3 更有幫助！

而在國語方面，S3 四年級下學期的期中考國語成績為 80 分，「是班上最低的（O3I1990428）」，由於過於「震撼」，讓老師發現 S3 與其他同學在國字注音部分確有明顯落差，因此做了一些學習上的調整，「因爲我國語有額外的補充，考量到他國字注音的部分，那些就練習得不太夠了，所以額外的補充部分我會讓他少一點，…，國語部分我有稍微的幫他減輕掉（O3I1990428）」，讓他集中心力於國字注音之熟練，對於額外補充之教材，可讓 S3 選擇重點進行，以減少對於國語學習之負荷！

社會適應

（一）師生關係

現在這個老師（脾氣）好像還蠻好的，不太會對他們發脾氣的樣子。（M3T2990421）

「我剛剛帶他的時候，他會過來跟我說昨天家裏發生什麼事情，然後開始閒聊，真的是就閒聊、聊天這樣子（O3I1990428）」，因 S3 喜歡靜態活動，下課不像其他同年紀男同學一窩蜂的衝到球場打球，反而喜歡在教室裡找老師聊聊天，主動建立起師生情感！而老師也會利用時間與 S3 私下聊聊需要 S3 改進之處，師生在溝通之間，建立了一條關係還不錯的管道！

（二）同儕關係

他低年級人際不好，然後中年級有好一點。然後那個三年級他們老師有讓他去參加學校的禮貌小天使之類（活動）。（G3T1990427）

（有朋友）他就會比較覺得有歸屬感吧。因爲我記得他小一還是小二的時候，就曾經爲了他覺得沒有朋友，不去學校嘛，…，到現在就是有一兩個好朋友，他就覺得應該也算滿意吧！（M3T2990424）

從媽媽的敘述中，感受到 S3 其實頗需要友情的陪伴，但在剛開學時，因為 S3 衛生習慣之因素，讓班上的小朋友看到他凌亂的座位環境，都不太願意和他親近，因此在班上沒有什麼朋友，隨著他衛生習慣逐漸好轉，班上同學對他的排斥感也降低許多。

S3 的情緒表達頗為兩極，「他很容易 high，之前我們課堂在討論送舊的事，決定要唱歌，他們聽（選）歌，他就…很想起來動，然後他就

要拿著面紙，就當面在那邊那樣子【表現出在彈吉他的動作】（G3I1990427）」，開心的時候，S3 會手舞足蹈、開心唱歌的方式，表示他的好心情；然而，他也對同學的言語感到特別敏感，「那一次好像是他的同學講他那邊做的不好，他就很生氣，拿一支美工刀，然後就作勢在那邊揮揮揮，我看到之後，就把他請過來，我後來有跟他開導很久，跟他說你這樣子會受傷…，他還作勢要劃他自己，就跟他說～這樣子是不可以的！（O3I1990428）」，只要他認為同學對他說話口氣較不和善或是有批評他的行為，當 S3 情緒一激動，他便會採取較激進的方法，例如語言上的爭執、打人等。過於激烈的情緒起伏，也是造成他剛開學時人際關係不佳的原因之一。

隨著和同學的相處時間越久，同學越能了解他的特質，並開始懂得欣賞屬於他獨特的部分，例如每次要討論什麼有創意想法時，班上同學就會說「老師，問問看 S3 有沒有什麼想法？（O3I1990428）」，顯現 S3 的創意發想，頗得到班上同學的認同！也稍微消弭了班上同學對 S3 的距離感！

> 我們班上大概有一半以上的小朋友都喜歡畫畫，然後他們會覺得那些畫（青蛙報）很有趣，他也沒有特意去擴展，他可能一開始在畫他自己的，那別人看到就覺得很有興趣，問說「誒～你在做什麼？」，然後他就分享啦，他就蠻大方的，他會分享，然後分享完了之後，可能他就問小朋友說要不要一起，所以他們現在已經有自己創一個就是青蛙報的報社，就是他們會自己去創作那種報紙，所以慢慢的他們就是加進來報社的人他們就越來越熟了，然後就越好。(O3I1990424）

青蛙報，是以青蛙為主角，分享生活周遭好玩、有趣的事件，自從 S3 開始創立「青蛙報」後，班上有些愛畫畫的同學也會開始看他的報紙、

與 S3 討論交流，開始有更多的互動機會，也讓 S3 漸漸融入與班上同學的互動中，「我最近有發現他有拓展更多的朋友，…，現在我看到他已經有…4 個（固定的朋友）（O3I1990428）」，現在 S3 的情緒狀況越來越穩定，打人或與同學發生衝突的次數越來越少，學習方面也可以感受到因為情緒關係而更顯得較為穩定！

優勢才能發展

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。

> 我看他那個時候是做得零零落落（台語）的啊，不是很用心地做作業。他上課情形就老師的講法也是，他有時候也是蠻懶散的。我說有時候你這樣子上課，你乾脆就不要上了，乾脆退班算了。可是他又不願意，他會覺得…就是小學啦，他只到上資優班，他好像比較可以得到一些東西。
> （M3T2990424）

在資優班中學習，是 S3 上學時的一大動力，「（資優班的課）大概是比較不無聊（上課內容）吧！（S3T1990424）」，只是目前資優班的課程安排與學習，並未專門針對 S3 的才能部分給予發展，而是給予較為廣泛之興趣探索，讓每位學生能在中年級階段多接觸不同領域！資優班的課程大致分為生活科技、人文藝術、專題入門等內容，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！

本節小結

從 S3 的故事中，歸納出影響 S3 優勢才能發展與學校適應因素：

一、個人方面：1.被動消極的人格特質—被動、行為表現較不積極、逃避困難事物；2.喜好領域差異極微明顯，對感興趣的領域有積極主動的態度；4.情緒起伏較大；5.對自身障礙特質敏感，不願被貼上負面標籤；6.對自我信心不高。

二、家庭方面：1.父母管教態度--寬鬆、消極之管教態度，但無法適當處理 S3 的負面表現行為；2.父母對 S3 的優勢能力展現任其發展態度。

三、學校方面：1. 班級導師對 S3 的特質理解；2. 學校因應 S3 狀況而提供學習調整；3.資優班的學習內容加強其優勢能力發展。

第四節　S4 的故事

下午兩點微涼午後，到 S4 家中拜訪，只見 S4 有點害羞的和我打了招呼後，又回到餐桌上繼續未完的午餐，清秀的臉龐配上優雅用餐的儀態，頗有貴公子的形象！

「有禮貌、乖巧」是我對 S4 的第一印象，「單純、沒有心眼」是班級導師對 S4 的形容，而「聰明、心機重、情緒起伏大」則是媽媽形容 S4 的註解，不同人看到 S4 的面向居然有如此大的差異，讓我很好奇 S4 在不同環境中所表現出來的面貌，究竟有何不同？

優秀表現：

95 學年度全年級美術作品比賽第一名

家庭方面

我們家都是以 S4 爲圓心轉動。（M4I1990507）

S4，一位外表斯文有氣質的男孩，家中有爸媽以及大 S4 一歲半左右的哥哥，目前媽媽為專心拉拔兄弟倆長大的全職媽媽，每天開車接送 S4 與哥哥上下學、學習其他才藝，每個禮拜天，爸爸也會撥空帶全家一起郊遊玩樂，呈現祥和溫馨之家庭氣氛。

大約在 S4 四歲時，家人發現他有時情緒起伏過大，有些想法或行為較為偏激，例如某天因 S4 在家中午睡，爺爺就帶著 S4 的哥哥到外頭散步，等 S4 睡醒後，發現爺爺沒帶他出去，就很生氣的發脾氣，「說他要去死，那時候他把阿公的手機丟在地上，說要殺死阿公，就是激烈的（反應）（M4I2990507）」，多次經驗之下，家人察覺 S4 反應不太尋常而就醫，被醫生認定雖有高度智商但也有情緒障礙。

因 S4 遇到不合自己心意的事，會有頗為激烈之情緒反應，「當你跟他杠上的時候，他就會想盡辦法把你激怒（M4I2990507）」，還曾有一次發生在幼稚園階段，令媽媽印象深刻的事件，就是 S4 上課時當眾衝撞老師，等到媽媽來接 S4 下課時，老師以有點責備的口吻告訴媽媽這件事，後來媽媽在回家前把 S4 帶到一個四下無人之處，以非常堅定的立場詢問 S4 這些行為背後之原因，僵持了許久後，S4 才緩緩說出「因爲老師沒有給我臉，我就怎樣沒有給你臉，意思是說因爲他老師沒有給他面子，那樣羞辱他，所以他也不想給老師面子（M4I2990507）」，這年，S4 五歲。也從這事件後，媽媽發現想要了解 S4 的想法，需要將他帶到無人的地方，只有媽媽和 S4 的地方，而後慢慢引導 S4 說出內心真正感受！

「基本上，我不太能主宰他…（M4I2990507）」，這句話道破了媽媽對他的管教態度，剛開始媽媽仍會強制規定他要遵守哪些規矩、步驟，但在這執行的過程中會發生許多激烈的衝突，引起 S4 情緒上激烈反彈，「時常上演一哭、二鬧的戲碼（M4I2990507）」，因此從許多較為挫敗之經驗，媽媽慢慢學習與 S4 的相處之道，「我現在知道他的行爲模式，我通常不會被他激怒，然後我就會是順著他的意啊，比如說他說他要去死，我就會說：『那你要去死幾次阿～，你先跟我講，讓我有心理準備啊！』（註譯：用比較幽默的方式，而不因他的氣話而生氣），所以我就會先順著他的情緒走，…，我現在就會上半場讓他（讓他抒發情緒）阿，可是下半場我就開始給他講大道理（M4I2990507）」。從這些日常生活的小故事中，可以發現媽媽與 S4 的相處過程中，一向不是以上對下的強勢管教方法，而是以當朋友的柔軟姿態，用較輕鬆、幽默的態度傾聽 S4 的想法，和 S4 一同分享與分析後續形勢以及適當的同理心運用，是媽媽與 S4 互動時的最高原則！

人格特質

剛好老天爺給他聰明的頭腦，我就覺得他的人格特質有時候是有點缺陷的。（ M4I2990507）

S4 小時候到醫院檢查時，在智力方面診斷結果已達「資賦優異」等級，意即在記憶、理解、綜合、推理、評鑑等方面較同儕突出，也能顯現其聰明之特質，像是他某次未經大人指導下，寫給舅舅的賀卡文字竟然是「不要輕言放棄」！以一句簡短話語精準舅舅當時所面臨瓶頸之原因，讓媽媽頗為驚奇 S4 竟能透析其背後因素，印證其 S4 之聰明及優秀的分析與綜合能力！還有一次媽媽當著 S4 的面前稱讚某位家長很漂亮，S4 便以嚴肅的口吻的告訴媽媽「真正的美麗是眼睛看不出來的」（M4I1990507），並闡述自己的想法試圖讓媽媽理解，可見得除了思想的早熟外，S4 也對自己頗有自信，他對自己的想法充滿信心，因此才敢說出自己的意見，不想服從的行為，他會說出一套理由或意見，以圖達成目的。

然而，S4 從小就有個「特殊能力」，會因為一些些小事動不動就會大哭，讓媽媽需要花很多力氣安撫，有一天正當他大哭大鬧時，媽媽正經問了 S4「你這樣哭還要哭多久？」，想不到 S4 想了一下，哭著回答：「哭到我（五歲）生日那天就好了！」，過了五歲生日後，S4 果然因小事而哭泣的頻率降低很多，後來又有幾次經驗，讓媽媽發現「只要是他設定的目標，他一定會達成（M4I2990507）」，因此，往後每年生日，媽媽都會希望他能立下「從生日那天開始，就不要再做…的事情了（M4I2990507）」！這些目標的設定多是媽媽能希望 S4 改正的壞習慣，而只要 S4 答應了，他就大多能真的做到！可以看見 S4 的自我控制能力很強，只要自己下定決心要完成的事情，必定會盡力完成！

從小的朝夕相處，讓 S4 非常在意媽媽的想法與一舉一動，以前 S4

常懷疑媽媽不愛他，不論媽媽說了多少話、做了多少事，S4 還是覺得媽媽不愛他，直到有一天，媽媽聽從心智科醫師的建議，問 S4「什麼才是愛的表現？他竟然回答：「『你每天給我吃一條口香糖就叫愛我』，然後，我真的照他的方法做了，然後他一星期之後跟我說『媽媽，你不用再買口香糖給我了（我已經知道你愛我了）』（M4I2990507）」。從這個小故事中可以看出，S4 缺乏安全感，在需要很多愛的感覺同時，也非常有自己的想法，並且能很明確的表達出來，如同媽媽所說「他會很知道他要什麼，他怎麼解決。那他今天如果他不要，一定是他自己不要，不是因爲我不要（M4I2990507）」。

大部分的孩子，都會遵守成人的指令或跟隨其他兒童的腳步，但 S4 從小就能安排自己的時間，譬如「他（S4）回來想看電視，他可能就會去看半小時電視，然後邊吃飯邊寫功課，因爲他覺得先寫功課是很不重要的事，可是看看電視很重要啊，他就會先把看電視做完（M4I2990507）」，即使這些順序的安排在爸媽的眼中是不適當的，但仍無法改變 S4 的作法，因為他會堅持自己的想法，努力執行！從這每天都會上演的情節中可以發現，S4 的邏輯思考清晰，事情的安排傾向目的取向，以他認為重要的目標優先執行，有自己的目的和步驟，而且是其他人很難改變他的目標、順序或作法，也能看出 S4 勇於挑戰權威，不因長輩的意見而改變想法，連媽媽都認為「他（S4）的人格特質，就是不易別人影響（M4I1990507）」，因此若能協助 S4 有個清楚且能樂在其中之目標，使他能正向發展，將能讓 S4 的潛能展現出來！

S4 對於自己，有很強的控制能力，如果是自己提出的目標，就幾乎會克服一切困難努力達成，而對於別人呢？媽媽說了一個最近發生的事件：某天週末早晨，S4 起床後，看到大家在吃早餐，就規定大家東西都只能吃一半，另外一半要留給他，但是結果大家不聽從他的命令，都把各自的早餐吃完了，結果他就跑進房間一邊哭鬧、一邊嚷嚷著要自殺，其目的就希望大家能按照他的指令行動，「我們不按他的規定，他就跑

到房裡說要自殺（M4I2990507）」，由此看來，S4 的心理狀況較不成熟、控制慾很強，是個不能改變自己適應其他人的孩子，而也希望別人都能依照他的想法進行動作，若無法遵從他的指令，他會覺得不開心、生氣，但卻無法用成熟的溝通方式呈現出來，而是大哭大鬧，以較激烈的方式，表達他的不滿！還好，媽媽面對他激烈的情緒反應，早也練就一身整治的辦法，「他就一直演啊，說什麼他要去自殺，我就讓他先發洩，完了後，我就說好，從現在開始，上半場你當男主角，下半場我當女主角，我說「好，你夠了沒！」我就痛罵他一頓…，爲了這一點小事就要去死…（M4I1990507）」，當 S4 的情緒覺得不開心、需要發洩時，媽媽就讓他待在一個安全的環境下盡情宣洩，等到精力因哭鬧消耗殆盡時，媽媽才介入，以溫柔卻堅定的聲音說著道理，讓 S4 明白方才的情緒反應是不正確的。

「那些激烈（手段），以前可能比如說一個月啊會出現一、二次（就採取激烈手段），他現在他變得頻率越來越少了，可能就變成…大概一季（三個月）一次吧（ M4I2990507）」，隨著這樣情緒發洩的循環，以及年齡的漸漸增長，讓 S4 的的情緒發洩依然是很激烈，但已逐漸減緩頻率，不但也間接平穩了 S4 原本浮躁的學習情緒，也是 S4 多年來成長許多之處。不過除了情緒激烈發洩的頻率減緩之外，如何面對自己的負面情緒，並有能力處理，是 S4 接下來重要的課題！

而在學校，S4 較少有這樣大哭大鬧之情緒反應，「在學校的情緒，有時候會比較不耐煩啦！但對老師來講，都還算客氣（O4I1990511）」，有時分組進行活動，小組因為某位同學而輸掉比賽，S4 就對這位同學展現出較不耐煩的態度，需要較久的時間才得以釋懷。

而當 S4 情緒好的時候，他是個討人喜歡的孩子！在家中，S4 是會逗家人開心的小孩，平常會模仿、改編歌曲讓爸爸媽媽欣賞，配合著肢體與聲音，也讓爸媽不禁大讚「很有表演天分（M4I1990507）」，從模仿之行為看來，S4 頗有敏銳的觀察能力，能將模仿之對象特質清楚表達

出來，也有著樂觀態度，並希望這快樂氛圍感染在環境中！

「我覺得他算一個藝術家，我覺得他是一個比較藝術家性格的人（M4I2990507）」。S4 的做事方式自有一套邏輯，他很喜歡且很享受自己安排的行程，並且不希望其他人打擾他的流程，例如有時上完才藝課回到家時間晚了，擱著尚未完成的功課，S4 正慢慢的品嚐好吃的美食，當媽媽催促著他「快點吃完、快點去寫功課、快點睡覺」等話語，S4 反而會一本正經的跟媽媽說：「你可不可以讓我好好的把這東西、這美食吃完，不要催我（M4I1990507）」，可見得 S4 是個能自己安排情境、自我享受其中之藝術家性格！

> 我覺得他整個人都比較矛盾一點，就是他有完美主義，可是又很愛挑剔別人，可是又很樂天，可是又常變成很悲觀。（M4I2990507）

「比如說以前那女生（他不喜歡的人）要選模範生之類的，他就當場舉手說可是他（女生）對他媽媽態度很不好，…，他會想一些辦法跟我討論說「媽媽，我應該提名哪一個女生，讓另外一個女生當選！」，然後他就會去拉票…（M4I1990507）」，在媽媽的眼中，S4 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（O4I1990511）」，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（S4）喜不喜歡你這個人！（O4I1990511）」，或許當他有些計謀時，他會將這些想法掩飾好，讓別人不知道他真正的想法，而因跟媽媽的感覺很親近，常與媽媽討論內心世界，才能了解他真正的想法。有時候，S4 能說出一些頗有哲理的言語，讓人覺得他的思考很成熟，而「像他今天回來也一直在罵他們班女生，比螞蟻、比細菌還不如…，一直罵一直罵喔！我覺

得他真的還是很幼稚（M4I1990507）」，有些時候，S4 卻又表現出讓人覺得幼稚、喜歡批評別人的舉動，從媽媽的談話中，了解 S4 有時表現出較為矛盾的想法與行為，內在心理充滿了矛盾，在學校與家裡的行為表現也會呈現不同面貌。因此媽媽常笑言背負著社會責任，要把 S4 教好，不然他「不是做流氓，就是做檢察官（M4I2990507）」。

從這些日常生活的小故事中，我們發現 S4 在人格方面有聰明、邏輯性強、服從性低、有創意、自我控制能力強、自主能力高、能用自己的方法解決問題、喜歡依自己重要順序做事情、個性樂觀、自信心強、有表演慾等特質，而也有著充滿矛盾、情緒起伏大之特點！

學習適應

（一）學習特質

> 我們會有資源班嘛，就是會送一些特殊學生，或者是說送去輔導什麼，其實他並沒有是屬於這一區塊的學生，所以沒有說有學校的資源特別介入來針對這個小朋友。（O4I1990511）

和許多雙重特殊需求學生一樣，求學階段皆面臨許多抉擇問題，包含就讀學校之選擇。目前 S4 為台北市國小四年級學生，在小學二年級時，學校老師曾詢問媽媽是否要讓 S4 參加資優鑑定，因 S4 目前就讀學校並未成立資優班，因此若順利通過鑑定則需轉學到其他學校，但媽媽考量他的情緒發展狀況與心智的成熟度，決定在國小階段以「穩定情緒發展為主」，讓 S4 在課堂外學習不同的才藝、運動、參加活動以及父母的關心陪伴下快樂成長等，認為目前就讀學校之環境頗適合 S4 成長，因此未讓 S4 報考資優班，目前在學校中則在普通班中學習，學校方面並未提供任何資源輔助！

S4 在學校雖未接受資源班或資優班服務，而他在學習方面仍有他獨樹一格之特質！有時課業上有不懂的地方，S4 會主動向媽媽求救，「通常我只要講一遍，他就會懂了（M4I2990507）」，而班級導師也認爲「他腦袋有一些東西是轉得很快（O4I1990511）」，S4 能從課堂中的授課內容快速連結到其他面向，並即時分享給全班，這在課堂中天外飛來一筆的反應，總是會逗得全班哈哈大笑。因此理解能力佳、反應快速，也成為 S4 的學習特質。

「有時候會看外面、不專心（S4I1990507）」是 S4 對自己上課表現的評語，「他（S4）是你會看到他的小孩（O4I1990511）」，班級導師的形容，呈現了 S4 在上課中的顯眼程度，「因爲他太自以爲是啦！他就想要大家注意他，他就搞怪啊，…，就是表演啊，或是講笑話，或是插嘴啊、搗亂班上的秩序啊！所以我覺得他還…很愛演就對了（M4I2990507）」，豐富的表演慾，到了課堂仍止不住想要吸引老師和同學注意的目光，有時他會與老師不斷的互動，或突如其來的話語讓全班哄堂大笑，讓老師感到又好氣又好笑，只能不斷的提醒，「拿他喜歡或不喜歡的事情去…去威脅利誘一番這樣子（O4I1990511）」，可以顯現 S4 大多時候都能用活潑的方式，融入課堂活動中，而豐富幽默感，也是 S4 的獨特特質之一。

> 我覺得一定要他有 passion，他要有熱情，我就覺得他發展才會很好。不然我會覺得你就去開計程車好了。（M4I1990507）

> 我希望我的小孩能告訴跟我說：「媽媽，我要學這個…」（M4I1990507）

入小學以來，S4 的課外學習一直非常的精彩，從低年級的音

樂、美術、英文，到現在中年級的英文、小提琴運動等等，一直不斷在學習不同的東西，但在 S4 身上，媽媽總覺得「少了些什麼」！「他現在就是比如說他說運動，我就會送他去學籃球，或者乒乓球。可是，他也不會我說「要去練籃球」什麼的…就是想要、喜歡做什麼，那我要在這上面努力。可是我覺得他那個點一直沒有出來，所以我一直就是讓他想幹嘛就幹嘛 M4I1990507）」，對事物的熱情，才能有堅持下去的精神！這是媽媽希望 S4 能從這些廣泛的活動參與經驗中，找到屬於自己的喜愛領域，「你如果就是自己想要的，你可能會做得比較好（M4I1990507）」，內在動機的培養，是媽媽重視的能力，可惜現在 S4 還未找到真正有興趣、可以全心投入的領域！S4 目前對於學習，內在動機仍不足夠，因此對學習呈現出較為被動態度，也是值得關切的！

（二）學習情況

> 有些小孩他會規範一個比較高的要求。…，但他不是（屬於這類型的小孩）。（M4I1990507）

因內在動機不強，對於自己的學習表現則不會以「最大的努力獲取最好的成果！」為標準，在課業方面，S4 對於學校作業仍有責任感，會主動將作業完成，即使有時因為生病不舒服，未將功課完成便先行休息，但 S4 仍會努力在上學前找時間寫完功課，看得出他對事物堅持的那份毅力以及自我控制能力之高，只是「完成並不等於品質好」，「你看他的…他的一些學習單，他就是這樣，你就擺…擺明一看就覺得說他應該就是亂寫的，這樣子。或是他自己的名字就很…（寫的）很隨意，【老師分享 S4 的作業本】就覺得他不是很用心在寫功課，這樣子（O4I1990511）」。

而在學習成就方面，「可是他…沒有排到前五名，這樣子。他成績來講，並不是很…很頂尖的（O4I1990511）」，從老師的談話中，能了解S4學習表現方面，在同儕間並未有相對突出之表現，而媽媽也說「他平常考試小考都可以考的不錯，可是他的作業成績、平常的態度啦，平常的…他會說他第六名是因爲…他的成績其實上課成績佔了某種的比例（M4I1990507）」，在上小學前，S4曾跟媽媽說「我上國小，我每次都考（段考）不會低於90分」（M4I2990507），S4也幾乎都能實現自己定下的目標！只是中低年級階段，這個標準並未太嚴苛，因此S4的學習成果在班級表現中不會特別突出，而S4也不是為了獲得名次而努力考取好成績的孩子！或許到了越高年級，隨著課業難度加深，S4的「90分」標準，能讓他在課業上有越來越好的表現！然而，以目前的學習狀況，從個人特質來看，S4具有聰明的頭腦、活潑的個性、學習反應力佳、幽默的語言等特質，在班上應算是頗為優秀的孩子，但為什麼無法有太突出的表現呢？老師認為「我覺得…他不覺得他自己可以表現很好，我覺得…我認爲他並沒有把自己設在（符合他水準之上）…譬如說他可能今天有90的實力，他可能只有把自己設在75分（O4I1990511）」，而媽媽在這方面的解讀與班級導師不同，「我覺得他是一個可以有壓力的小孩。如果我有規定他這次要幾科100分，他通常會達到。…，他只是平常擺爛，認爲你沒有要求他啊，他就不予理會。（M4I1990507）」，即使不同論點，但追根究底，似乎仍和S4的內在動機有關，「你說他真的有希望每次都要考很好，我覺得也沒有，不見得（O4I1990511）」，S4對自己的要求也不高，也或許是因他不想耗費太多力氣在學業上努力，因此表現出「敷衍」之態度，也頗令媽媽煩惱呢！

> 那他就覺得這些東西，就因爲他蠻容易就學會，他可能只要看他要不要做而已。所以他一旦他發現他不會做，那我講一次給他聽，他就懂了。他的學習整個狀況的是這樣子，可是

老師就是說他最糟糕的是他太輕忽課業了。所謂輕忽就是說他不覺得這個東西很難，他需要多點時間去學習。（M4I2990507）

學習對 S4 來說是一件輕鬆的事，而「成就動機不高」、「缺乏內在動機」與「熱中事物持續力短」，則是造成 S4 對於學習缺乏熱情、沒有動力練習或有「反正作業有交就好」的心態主因，這樣的學習態度讓家長與老師頗為憂心，卻在現階段也無能為力，不知該用何種方法提升 S4 的內在學習動力。在其他小朋友可能需要花費一小時去學習的事物，S4 可能只需要花十分鐘便能全盤了解！但他並不會在剩下的時間中努力精益求精！

不過 S4 的後設認知頗佳，每到期中、期末考前，透過作業或評量練習，了解自己哪些概念較不清楚，考試前主動請媽媽教導這些概念，「我認爲他只要一對一教學都可以學好，可是其實他並不喜歡一對一，呵呵！他自己不喜歡，除非他是被迫，可是在學習上這對他來講是最好的（M4I1990507）」，S4 也能主動安排複習進度，「（筆記）是把重點寫在一張紙上，然後考試前再看一下（S4I1990507）」，以條列式方式整理各科筆記，是 S4 不同於其他同學的學習絕招！對 S4 來說，只有「懂」或「不懂」之分別，「像數學的部分，S4 一定是知道道理，然後他才會做。他不懂的時候，他就會跟你說『媽媽，我都不會寫』，他整個都不會寫（M4I2990507）」，因此，他不需要做很多練習題增加熟練度，只要從能確定自己「不懂」的概念，努力把這些觀念「弄懂」，不論練習題數多寡、不論題型再詭譎多變，他皆能得心應手、應付自如！

S4 平時的生活頗為忙碌，四點放學後還安排了每天的課外學習課程，除了星期一至星期五每天兩小時的英文課，還有游泳、作文與桌球活動，每天上完英文課後，才回家吃飯、寫作業，完成功課時間，大多以晚上九點多，也似乎到了就寢時間！連 S4 都說現在的生活「還蠻忙

的（S4I1990507）」！雖然忙碌，無法隨心所欲的玩他喜歡的電動或玩具等類，但是 S4 也肯定學習對他帶來的收穫--「會比較有知識吧（S4I1990507）」，這句話，我想也包含了他對於這些課外學習，採取接受的態度！

不過 S4 是個到新環境需要一點適應時間的孩子，有時候甚至需要一學期的時間才能夠熟悉，而在這段適應期間內，他會藉故拖延或想盡任何可以不用參加的理由。但隨著年齡的增長，S4 越來越成熟、也越來越懂得在新環境中生存的方式，所需要適應的時間縮短，雖然還是無法阻止 S4 抱怨新環境中的人事物，但已看的見 S4 的進步！

社會適應

（一）師生關係

> 那三、四年級他們那個老師也很好，那個（級任）老師是體育老師，整個放得很鬆。對，我不曉得是不是因爲這樣，所以現在整個就很鬆，所以他（S4）就（情緒）也比較不會那麼強烈地衝突。（M4I1990507）

在三年級之初，媽媽已和現在的班級導師說明 S4 之情況，因此班級導師對於 S4 的對待方式較為彈性，「我不是用那一種非常嚴格的態度去..一直強制他（S4）、壓他，因爲我覺得他其實是會反彈的小孩，他應該不是那種你硬把他壓，就壓得住…。（O4I1990511）」。但有時候，S4 仍會有被老師處罰之情形，「他們老師讓他罰寫課文，他就會一直抱怨他們老師、擺臉色給他們老師看，然後他就亂寫，寫完以後呢，其實像有的老師比較嚴格，就會叫他再重寫。可是他們老師居然在他寫在很亂的課文上面，後面加一行字，說你拿給你媽媽看，上面寫：媽媽，你覺得他需要重寫嗎？呵呵…然後他就把這個問題丟給我，他好像也不想再當

壞人（M4I2990507）」，也因班級導師採取標準較彈性、適度的懲罰，不至於讓 S4 有激烈的情緒反應，也不會對班級導師產生負面觀感，「我覺得他們體育老師（導師）就也不注重課業，功課又出得很少，就是整個就沒有給他壓力。可是他的課業也並沒有因爲這樣的不好，但他整個情緒就比較穩定（M4I2990507）」，因此 S4 和班級導師間的互動頗為融洽，正值好動能力的 S4，通常一下課就一溜煙跑去玩球，但只要遇到下雨無法出去玩球時，S4 偶爾會圍繞在班級導師旁打轉，分享生活趣事！

（二）同儕關係

> 因爲他也蠻有領導能力的，他班上同學就是都會很喜歡跟他在一起，我也覺得他真的是一個有魅力的小孩。（M4I2990507）

> 那他跟大家同學相處，他是有那個領導者的特質，就是別人會跟著他走。（O4I1990511）

S4 頗有領袖魅力特質，幽默、開朗的特性，讓人不自覺的喜歡和他相處在一起，在男女分野情況較為明顯的班上，擁有好人緣的 S4，是屬於男生們追尋的領袖，下課時總愛吆喝著班上男生一起打球，假日時，連家人的生活圈，也以 S4 為中心旋轉，與 S4 同學的家人一起玩樂，可見 S4 具有非常強大的個人魅力。在班上 S4 也擔任幹部，但他當體育股長時，「帶操就不是那麼有系統，可能整隊他就會看到大家亂七八糟，他就很大聲說，快點排好啦！他的（領導）技巧，不見得會讓別人就聽信於他，但是大家是喜歡跟他在一起的（O4I1990511）」。可見得 S4 有天生領袖者之魅力，然而在領導技巧上，S4 還需多加練習，才能讓他的領導特質發揮更有效的作用！

優勢才能發展

> 老師就叫他畫一個「楞」的感覺。大概也是幼稚園的時候，畫一幅畫，然後他就畫打開冰箱，然後他冰箱上面…冰箱上面還有白白的霧…。（M4I2990507）

> 其實我一直在想，我是不是應該再讓他去學畫畫，可是因爲他這個…我覺得不是學不學畫畫的問題，也不是要讓他…他現在的問題是他自己要去找他想要上的課程。（M4I2990507）

在參與學前資優幼兒方案時，觀察 S4 具有美術方面的潛能，「他五歲的時候，他的畫的就已經會分隔，可是他沒有看過漫畫書（M4I2990507）」，也能表現出具有意境之圖畫，令人欣賞！S4 在繪畫方面頗有天分，又加上觀察力敏銳，從小開始總會有一些讓人驚豔的作品，在小學一、二年級階段也到才藝班持續學習繪畫，甚至還拿過全校畫畫比賽第一名呢！不過從小學三年級開始到現在，因為學習時間更為壓縮，加上 S4 一直未顯露出強烈學習動機，才暫停了美術方面的學習，「現在就是…就是很無聊的時候（會畫畫）（S4I1990507）」，而現在學校的美術作業，S4 皆抱持著盡快完成的心理完成，因此可看出雖然配色大膽，但內容並未很精緻，老師也認為「他有會有一些 idea、有一些想法、有一些創造力，可是他不是很…很能夠去細心地去完成（O4I1990511）」，實在很可惜呢！

> 有時候會（覺得沒有繼續學畫畫很可惜），有時候不會。（S4I2990507）

喜歡突破、發揮自我的 S4，「我覺得只有在 S 老師（註：學前資優幼兒方案時的老師）上課那一陣子，他表現出來的東西，就是跟在其他班上出來的東西不大一樣（M4I2990507）」，或許 S4 適合一些較有創意、給予主題自由發想之教學方法，因此坊間著重技巧的方式並不太適合 S4，猜想可能間接也消磨了 S4 對於畫畫的熱情。目前，S4 僅會在平常有空時，拿起筆隨意塗鴉，也少有空閒時間觀賞展覽作品，雖然未繼續學畫，有時想起來會覺得有些可惜，但媽媽更希望是由 S4 主動提出想要繼續學習之意念，而不是因有這方面的才能而非得要去學習。也期待 S4 在未來有了主動學習之內在動機，相信以 S4 的資質必定有無可限量之發展！

本節小結

從 S4 的故事中，歸納出影響其優勢才能發展與學校適應因素：

一、個人方面：1.人格特質—成就動機不強、高度創造力、自我控制力強；2.具領袖特質，同性同儕互動佳；3.因障礙影響，控制欲強烈、情緒起伏大；4.對自我表達樂觀看法。

二、家庭方面：1.父母管教態度—以朋友姿態傾聽居多，符合 S4 之相處特質；2.父母透過不同管道增加對 S4 特質之了解；3.父母以消除障礙特質顯現為優先。

三、學校方面：1. 班級導師對 S4 的特質理解與態度方法的改變。

第五節　S5 的故事

2010 年的 4 月份，一部紀錄自閉症孩子的紀錄正上映著，坐在電影院裡頭的兩個多小時，看到片中其中一位小孩擁有著一張帥氣可愛的臉龐，笑起來散發出一種天真無邪的樣子，圓圓的大眼睛總是咕嚕咕嚕靈活著看著周遭情景，透過導演的鏡頭，是我第一次接觸 S5，對 S5 的初步了解則是除了目前為國小舞蹈資優班四年級的學生外，還是個喜歡畫畫、和媽媽互動關係緊密的孩子，在影片中，S5 雖無法用長篇大論說出自己的想法，但總能用行動展現對目前狀況之反應。S5 憑藉著周遭家人、環境賦予他的訓練與能量，正在用自己的方式發光發熱，讓世界看的到他的存在！

S5 的優秀表現：

97 學年度進入台北市國小舞蹈資優班

98 學年度紀錄片「一閃一閃亮晶晶」之其中一位主角

家庭方面

S5 的家庭中，除了有爸爸、媽媽和 S5 外，還有一位目前正在念國二的姊姊，姊姊的思想及行為頗為成熟，常能幫忙媽媽分攤辛勞，是媽媽最得力的助手！

媽媽，是 S5 生命中比例最重的重要他人，甚至說媽媽是 S5 最重要的貴人！在訪談過程中，感受到媽媽是一位擁有很強正面能量的偉大母親，談起這一路辛苦的歷程，媽媽一邊擦乾眼淚，一邊帶著微笑繼續描述著！

「我當了一個自閉兒的媽媽，是我的人生中最特別的事，讓我從一心想幫助朋友們的家庭都有保障的人壽保險顧問，轉而設定人生價值爲幫助有自閉兒的家庭」（M5D2990423）

從 S5 被診斷為自閉症開始，為了想帶好 S5 而辭職的全職媽媽，便不斷以追求 S5 進步之目標努力著，開始在各家醫院、早期療育課程當中奔波，曾參與過如感覺統合、藝術治療、音樂治療、美術治療等課程，也參與了許多大專院校之自閉症兒童成長營隊，而媽媽更為了想對 S5 有更多的認識、更正確的教養方式，參加了許多自閉症的相關研習與課程，甚至還修習 ABA 行為訓練之課程培訓，目前已進階至高階課程。因帶著 S5 走過這趟辛苦的成長歷程，現在媽媽也常擔任講師，將這些心路歷程分享給其他人了解。爸爸對 S5 的付出也頗多，在媽媽的帶領下，爸爸也從書籍、研習課程、成長團體等方面，了解越多關於 S5 之特質與對待方式，也能幫媽媽分擔一些教養重擔！

然而，最受人動容的，是媽媽並不因 S5 特質，而整天足不出戶的在家自怨自艾，反而是帶著 S5 到戶外踏青、逛街等，「從他二歲半診斷是自閉症以來，我逢人便解說他是自閉兒，希望多點人了解自閉症，減少讓這些孩子父母受傷的眼光（M5D1971116）」，只要在路上看到路人對 S5 指指點點，媽媽便會馬上上前，主動自我介紹與介紹孩子自閉症的症狀，將他們可能會產生的行為及其優點，都告訴路人，希望能透過逐步宣傳的方式讓大眾更了解如何以正確方式對待自閉症兒童，就這樣到了 S5 四歲的某一天，正坐在餐廳裡吃飯吃到一半時，S5 突然抬起頭問媽媽：「S5【說自己的名字】是自閉症嗎？」，正當媽媽驚訝、猶豫該如何回話時，S5 則自顧自的說：「自閉兒的優點是記憶力很好；缺點是要比別人更努力才能改進缺點…（M5D1971116）」，將媽媽平常告訴路人的觀念背誦出來，這是第一次 S5 親口說出自己是自閉症者，但其實直到現在，仍很難確定 S5 對於自己的特質了解多少！

人格特質

帶他的過程常可看到他不由自主地受聲音、光影和顏色影

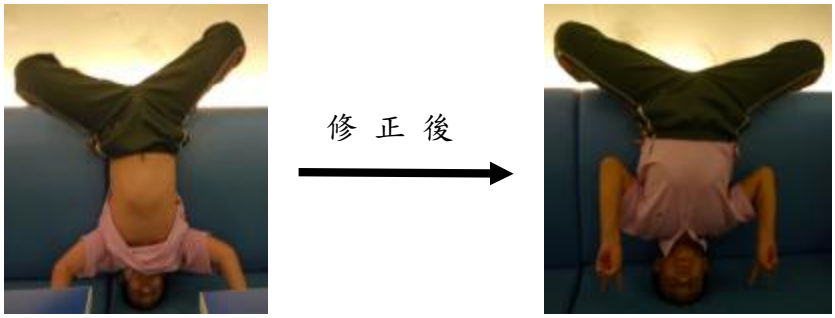
響。坐捷運他會用喉嚨同步發出捷運的啓動、加速的這些聲音，也曾經像跳鋼管舞那樣，隨著捷運啓動便跳上中間那根鋼管迴旋而下、直到躺到地上……，外界的聲光色就像融在他身體裏再發散出來一樣。（M3D1971116）

「與聲光色結合的男孩」，是媽媽對 S5 的形容，而這段文章描述，也生動的呈現了聲光效果對 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。為鼓勵他能多與社會接觸，媽媽常帶他去看舞台劇、展覽之類的活動，但是 S5 都不太喜歡去，因為表演故事總有喜怒哀樂的轉合，而他不喜歡悲傷感覺，這些內容對 S5 來說可能過於刺激，讓他承受不住，身體不自覺的做些激烈反應，「他其實本來就是聲、光、色都是感覺像進到他身體發散出來（M5I3990512）」。例如在觀賞表演過程中，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，開心的時候，他隨之手舞足蹈，但一聽到但音樂變成悲傷或負面情緒的感覺時，主角還未出場，S5 在行為上就有一些動作，「他開始躲，你就知道…接下來是悲傷的。他…承受不了那些悲傷，就是太強烈。他就用書本擋著臉，…，他其實是當掉一個知覺啦！至少我視覺不要看，我用聽覺，或者怎麼（其他接收方式）（M5I3990512）」，利用手遮住眼睛或躲在椅子底下，似乎試圖隔絕這些負面的情緒進入到他體內般！

他蠻能夠反省的吧！要是跟他說你這樣做是錯的，那爲什麼是錯的，然後他很快就可以發現到，可是就是必須要跟他講的很清楚…，然後老師一講完他這樣做哪裡錯，他就立刻「啪」就哭了！（O5I1990513）

紀錄片上映，是 S5 及其家人最近發生的大事，S5 本身就認真的從

頭到尾看了五次，每次都反應皆不同，第一次看完後，他很生氣的對這媽媽發脾氣，覺得媽媽處罰他的行為讓他很丟臉！第二次看完，他對媽媽又抱又親的舉動，似乎也感受到了媽媽對他的用心教導，第三次之後，他也漸漸能接受他在電影中呈現的樣子，並試圖改變那些讓他覺得丟臉的行為！對於自閉症的孩子而言，較少有主動自我修正之能力，而S5 能一次一次的透過影片中了解自己、並修正自己的行為，實為不易！在訪問過程中，也看到了他主動自我修正的行為反應，當時 S5 正在速食店中的長椅，做出倒立動作，徵求他的同意後拍攝下來，當他看完照片就回到座位上，不久，他又示意要我再拍一次照片，才發現雖然是同樣的動作，不過他修正了一些地方，而他看完第二次拍的照片時，說了句「還不錯！」，似乎也滿意第二次的修正成果。從這樣反覆的過程中，能夠了解 S5 具有願意反應、主動改正之態度與技能。



自閉症特質

第一次和 S5 訪談時，因正值晚餐時間便約在餐廳裡，還記得我問 S5 有沒有要吃我餐點中的某份食物，S5 隨即說「好」後，便大方的抓起食物吃，此時，媽媽在旁邊笑著說「他是不會跟你客氣的！」，原來，S5 的自閉症特質展現之一，就是對人沒有親疏之分，所以不會害怕與陌生人接觸，「有一次姊姊戶外教學我們跟著去，他走的腳酸就把別的大人坐在草地上的腿當椅子（M5I3990512）」，但對於人的臉孔也不易記得，常讓教過他的老師有些許的挫折。

「他排隊，他可能拿捏不出距離或相對位置，就會插在別人中間，其實是需要跟他講，譬如說你是 10 號，9 號在這裡，然後我們就站在 9 號後面，我們站一次給他看，那他再站一次，這樣他比較能了解那個意思（R5I1990519）」！

S5 會要求精確、具體的語言指令，若加上具體動作效果會更好，否則他會有無法接收訊息或有反駁的反應；S5 的說話速度稍慢，似乎在說出口之前都要先想一下，他多能說出完整表達的語言，但偶而會出現只有他了解的隱藏式語言，例如某天學校的舞蹈老師交代 S5 每天要練舞，S5 跟媽媽說了一句「今天就要練」，媽媽很開心，認為一向練舞被動的 S5，終於會主動練舞了，當天練完後，隔天請他再練習， S5 卻大發雷霆！原來，S5 說的「今天就要練！」意思，指是「只練今天，明天不用練了（M5I1990512）」。在上學期間，S5 腦中會有固定課程時間表，較難接受臨時變動，例如「游泳課是調課上的，是「突然（有變更）」的課，不是「本來（寫在課表上）」的課，那他第一次好像就不見了，因爲跟他本來的時間順序不一樣（R5I1990519）」！即使已用口頭告知他需要如何處理，他仍會不曉得該如何應變，需要幾次經驗過後，才慢慢記住這項改變。在他身上，仍能看見會表現出固著行為、難以類化，大多時候不會在意別人的眼光、喜歡和自己玩、說話語言要求精準等自閉症特質。

在動作上，S5 有些過動傾向，坐不住、常一不小心就離開媽媽的視線，因此 S5 也有走失的經驗，讓媽媽驚心膽跳了許多次！因此在訪談時，S5 正在旁安靜的寫功課，媽媽不禁感到欣慰的說：「練舞蹈對他的幫助真的很大，以前他根本不可能乖乖的坐在椅子上。」（M5I1990510），但其實不曉得是因為練舞蹈對 S5 的影響，亦或是成熟對於 S5 行為之改變。

學習適應

（一）學習特質

S5 是個單純、聽話的孩子，也非常的遵守規矩，例如老師規定上課不可以講話，如果其他同學在上課時聊天，他就會認為違反老師的規定，會認為這樣是不對的行為，「他就會發出聲音來提醒大家要安靜，一開始的時候，大家會覺得說你在幹嘛怎麼這麼吵、怪怪的！後來聽媽媽在講才知道，喔～他是想要提醒大家要遵守規定，所以他就會發出例如恐龍的聲音，後來同學也都見怪不怪了（O5I1990513）」，在 S5 的心中，似乎有把量尺般，將老師的指令奉為最高遵守原則，衡量著自己與其他小朋友，若有人違規，則他會用自己的方式提醒，只是，這些方式不見得能準確的讓其他同學了解，無法有效溝通，也讓 S5 感到挫折！而當 S5 做了違反規定的事，他可能不了解哪裡錯了，此時需要很清楚的向 S5 做因果分析，譬如這樣的行為會影響到誰、會有什麼後果，了解後，S5 多能主動反省，主動說抱歉！有時候，S5 若知道自己做錯事，則會使出「眼淚」來當殺手鐧，配合可愛無辜的外型，讓人也捨不得處罰他！

對於學習，S5 仍有需要面對的問題，四年級以前，所有教過 S5 的老師，都認為「S5 是天才（R5I1990519）」！因他較難融入課堂中，「他上課想睡覺就睡，睡掉一節、兩節常有的事（M5I1990510）」，上課時他總會隨心所欲做著自己想做的事，趴在桌上、玩著文具或看課外書籍，看似未聽課的 S5，每次段考成績還是能有不錯的結果，在課堂中 S5 的行為雖不至於會打擾上課秩序，但也未有自己應該負起哪些學習責任之覺知，也頗令人老師與家長煩惱。從這些 S5 日常中所表現的行為來看，S5 應有著聰明、乖巧、遵守規矩、具反省能力之特質，但有時顯現較無責任感，也或許是 S5 尚未覺察自己該負起學習之責任！

（二）學習狀況

上學，對 S5 來說是件快樂的事，因為上學可以遇到他喜歡的老師、喜歡做的事。S5 喜歡老師與老師相處，「喜歡老師（O5 名），【我：爲什麼？（追問）】就是對班上的那個…尊敬以及友愛（O5I3990512）（意即：喜歡 O5，因為他教導了全班同學尊敬和友愛）」，卻難以融入課堂學習，「他基本上都沒有在上課，不過後來我發現有時候突然叫他，他還是能夠回答得出來！他有在聽的時候，就可以一字不漏（複述），可是他如果沒有跟到我們的 tempo 的話，就 0 這樣子（O5I1990513）」。老師發現，若他能進入上課情境，S5 甚至能將老師說話的內容，像錄音機播放一樣，完整的背出來！不過目前這種專心融入課堂的情形還不多，因為幾乎無法參與課堂，S5 上課時都在玩自己的文具或看課外書，需要經過老師或同學隨時提醒現在上課的進度，雖然他不會在上課途中隨意起身走動，也不會影響到其他同學上課情形，但從上課表現來看，可知 S5 是憑藉著原本的聰明才智，來理解課本內容，而每次考試也都能有不錯的成績，但是對於較為抽象、需老師講解的單元，則較易不了解！我想對於學業學習，仍需要時間觀察 S5 只是單純的背誦，還是能內化成自己的知識！

> 他只要他有帶，老師有帶著做過的就會，他其實就是智商高，他智商有 129、130，所以他其他的就是有教就有，所以有的人會覺得他可以更好。（M5I1990510）

> 他的功課不錯，但是我覺得應該是他媽媽回去盯的很緊的關係，…他是真的都沒有在看老師，但是或許有在聽啦，只是我覺得成分很少……。（R5I1990519）

S5 本身頗為聰明，只是四年級以前，那個被老師譽為天才型兒童的 S5，隨著年級越高，學習難度增強，無師自通的 S5，也需要努力才能

獲許好成績！目前在各科的表現上，老師和 S5 都認為各科的表現平均，並未有特別突出好或不好的科目，而媽媽則以成績與學習過程來判斷，認為 S5 隨著年級越來越高，學科內容越來越難，S5 的考試成績已不若以往，國語、社會等科目還能維持不錯，但英文就無法靠 S5 自學而有好成績！剛開始 S5 會因為成績不理想而難過，但媽媽認為只要能及格六十分，都在可以接受的範圍內，漸漸的 S5 也能接受媽媽的觀念，對於成績也能放鬆標準來看待了！

「他以前考舞蹈班，就是想看看說可不可以不要寫功課，因爲寫功課很痛苦我每天都陪他兩三個小時……。」（M5I2990510）

寫功課對 S5 而言，就是一件痛苦的事了，「以前寫作業就是都得坐旁邊一題一題看他寫，像他數學就是單元性，如果比較抽像，譬如小數點的除法，就比較常出錯（M5I1990510）」，每天都要媽媽陪在旁邊一字一句的盯著 S5 行動，只要轉身做些別的事，S5 便自顧自的玩起來了，「會用筆搓橡皮擦，或是動一動用刀片切，要不然就是搓地板，玩來玩去，然後你看他寫不出來，要提醒他，他就會生氣！他不能被提醒，比如他造不出來的句子，你講，他就氣死了，他就絕對不會照你造的造（句），還會生氣的要拿筆搓你眼睛…（M5I2990510）」，功課常忙了一整晚，卻還無法完成，因此會有作業遲交等問題！不過，「現在不用（媽媽坐在我旁邊看我寫功課）了！都是魔物獵人（某線上遊戲名稱）的功勞（S5I1990510）」，因現在 S5 迷上了線上遊戲，甚至閒暇無事時，會研究遊戲攻略以早日提高等級，而媽媽也將 S5 這興趣變成一大誘因，規定每天只要寫完功課還有時間，便可以玩遊戲！這個動力讓 S5 大大提高寫回家作業的效率，現在 S5 每天放學後，便會主動拿出回家功課，遇到不懂的問題，也會主動詢問媽媽，而非像以前，等著媽媽督導，雖

然是外在誘因影響內在動機，但也著實改善 S5 作業拖拉之情形。

然而，以線上遊戲當學習動機的誘因，並非一開始就進行得如此順利，剛開始 S5 在未寫完回家作業的情形下，仍執意要玩，最後媽媽在警告無效後將遊戲刪除，「我哭的死去活來，不過之後就沒事了（S5I1990510）」！因後來「我給他的機會就是，每天每節課至少要舉手一次，老師有沒有點他沒關係，他有做到就再讓他繼續玩，結果他舉手，老師點他起來，他不知道他要幹嘛【笑】（M5I1990510）」，S5 努力用一整個禮拜的付出，換回得以繼續玩線上遊戲，這一次，S5 得到一次寶貴的教訓--要遵守媽媽的要求，「自從有這樣的要求（寫完功課才可以打魔物獵人）後，才有開始主動寫功課，以前叫他寫功課，他都鬼叫「爲什麼～爲什麼要寫功課！！」，然後我都很痛苦。（M5I1990510）」，更能珍惜能玩遊戲的機會！從 S5 為了玩線上遊戲所做的一連串行為改變，以及為了破關，研究遊戲秘笈、不斷的找人討論的情形來看，能發現 S4 也能有積極主動之面向，只是感興趣的內容並非學校學習之領域。

> 有時候他（S5）上學就會太想睡覺，然後走廊就睡著，然後也叫不醒，然後全校就想這個小孩哪來的，然後他資源班老師來撿小孩…他就是…這個入班觀察老師就是說他太沒有覺得自己該怎麼樣，沒有責任感，因爲就是一直書包給我拿，我幫他整理好，然後睡醒，他都是睡夢中我幫他穿好衣服。（M5I1990510）

在舞蹈班，有許多事情必須要自己完成，譬如練完舞後要自行將舞衣掛在衣架上，S5 原本無法完成此項任務，可能是媽媽從小幫忙 S5 打點一切，而缺乏讓他練習的機會，不過「他現在有在進步啦，其實他有教過就會比較好一點，現在回來衣服可以自己掛、垃圾可以自己收、書包現在也可以自己整理，只是也還需要努力！之前是聽他媽媽說是媽媽

整理（書包），這一部分可能還要再加強（O5I1990513）」！雖然還有許多需要進步的地方，至少，已跨出「動手」的第一步！即使是生活自理部分，只要一對一的以行動指導，並放手讓 S5 練習，S5 也能夠做到的！

「有一次 S5 不見了！就媽媽沒有在學校，然後 S5 他去上廁所，結果沒有帶衛生紙，然後他也沒有告訴任何人，讓全部的人在學校找來找去，找他一個，就他沒有擦屁股，所以他不願意出來（R5I1990519）」！目前，在學校如廁問題仍有待訓練，上完廁所後，S5 仍無法用衛生紙擦拭，非要讓媽媽在他上廁所時在外頭準備好，等上完廁所時幫他擦拭，他才肯回教室繼續上課，為了因應這個行為，目前 S5 也調整了自己上廁所的時間，等到快要放學、媽媽要來接他時，因此媽媽到學校接送 S5 的第一站，常常不是班級中，而是廁所！

> S5 他就是會挖鼻屎去吃，這小到大很難改的習慣，舞蹈班全部都是小公主，就覺得噁心，沒有人要跟他牽手，跳舞又很常要牽手，到很誇張有他坐過的椅子女生都不坐，靠近他就讓開，然後反正就眾人嫌，然後就反正他也就不理別人。（M5I1990510）

在衛生問題方面，S5 從小有吃鼻屎的習慣，而這個舉動在其他小朋友眼中這是個難以接受的行為，有些反應比較激烈的小朋友，甚至完全不願與他接觸，連因應舞蹈需要的牽手也不願意！於是透過不斷的教導與同儕過於激烈的反應，讓 S5 漸漸改善這個習慣，出現次數較不頻繁，讓媽媽直呼「若在以前低年級那個環境，S5 應該改不了這個習慣吧（M5I3990512）」！因為「他小一小二（班上）至少一半是男生，男生可能覺得你挖鼻屎也不理你。那他們（現在班上）都是小公主，你挖鼻屎給她看，然後每個都覺得很嫌噁，而且受不了，然後才改掉

（M5I3990512）」。也因減少挖鼻屎的動作，讓大多數的同學對待 S5 的態度也趨於和緩，僅仍有少部分同學排斥與 S5 有任何接觸。

> 他只是情緒控制，然後需求的，就是溝通方面跟情緒控制沒那麼容易學會。（M5I1990510）

有一次舞蹈班因為有表演活動，在假日要先到學校教室集合出發，「我叫他去洗個臉，（S5）生氣，然後我就說要往教室出發，他就坐起來看書，你又要提醒、S5 又生氣，他就生氣生了十幾、二十分鐘，就變成我得罵他罵一罵，讓他了解，然後讓他發發洩，哭一哭，他哭，回復都要很久，就沒有辦法催他快一點（M5I1990510）」，S5 的情緒反應頗為強烈，常因某事件或某個人的一個小舉動而產生生氣、不高興的情緒，因此會有衝動、攻擊的行為發生，例如大哭、打人等，「像他之前跟小朋友有一些衝突的時候，家長還蠻不諒解的，後來就有一個機制，就是如果他又打人的話，他就必須馬上去資源班那裡找資源班老師（O5I1990513）」，因他的情緒發洩管道不正確且過於激烈，而這樣的行為可能會讓其他小朋友受傷， S5 的情緒會更為激動，此時 S5 便必須立刻到資源班找老師報到，一來脫離使他生氣的環境，也讓資源班老師運用一些方法和技巧安撫 S5 的情緒！

「他搞不清處那個前因後果，所以你要一個個因果去帶他、跟他講（M5I1990510）」，但是 S5 較難以類化情境，每個事件對他而言都是新的因果，例如媽媽一直在灌輸他『不可以打人』，但 S5 都會認為因為別的小朋友先對他不禮貌、口氣不好等等諸多因素，迫使他做了這些舉動！ 在不斷的重複提醒以及教導正確的情緒抒發方法，「那一次老師是引導他，就是請他寫下來，就是而且是寫出說他生氣的時候怎麼辦。嗯，就是老師現在越來越會引導關於情緒這部分（M5I1990510）」，也能漸

漸看到 S5 在情緒處理方面的進步了！

（三）學習調整狀況

> 他會覺得…我不需要仰賴別人，…，如果要和同學一起分享，那他就明顯的不願意。（R5I1990519）

學校方面針對 S5 的自閉症狀況，安排他進入資源班接受遊戲課程、學習技巧與社交技巧的課程，遊戲課程是以小組為單位，進行桌上型遊戲，從小組互動的過程中，培養 S5 處理衝突的方式，在資源班活動進行中，S5 會主動舉手報告老師或和同學辯論，有時 S5 會自創遊戲規則，但其他同儕不見得會信服他的想法！在社交技巧的部分則是安排他們輪流擔任小老師，學習如何和別人互動，但老師發現 S5 每次都能說出一番道理，卻無法做到，較難實際進行與人「分享」之行為！在學習技巧方面則訓練 S5 抓取學習重點與方法，但 S5 因為舞蹈班要補課之原因，這堂課常常缺席，因此無法獲得有效成果！

> 前陣子有開始試…會把流程跟需要哪些東西寫在黑板上面這樣，用板書寫，不過我覺得…效果的話…還好！因爲對他來說，就是字太多，對他來說，可能那團有字，對！除非說，一直一直提醒！（O5I1990513）

為了改善 S5 上課無法進入課堂的狀況，媽媽與老師討論後，決定由媽媽聘請一位職能治療老師，每週一次入班觀察 S5 的上課情況，並給予老師、家長教學上的建議與改變，以及對 S5 直接調整，這樣直接的介入，也讓老師獲得諮詢的對象，「那位老師給我的幫助…真的很大，會給我一些很實質的建議（O5I1990513）」能以更正確的態度與方

法對待 S5。

> 他可能又要同時想又要同時寫，然後就真的比較慢，因爲他很多字都不認得，然後就變成我打字的話，他日記是精彩的，可是有時候他念念念就要草草帶過，我就說你念這麼少，你就自己寫就好了，他就會再擠出來，然後或者他講了一個頭，那跟這個相關還可以再講什麼，我就會用問句引導他，他就會講出來，然後我就把它補上。（M5I1990510）

教學方式方面，對於自閉症孩子通常使用結構式的教學方式，將學習過程以步驟的方式陳列在黑板上，但嘗試了一段時間後，老師們發現 S5 似乎不倚靠視覺提示的方法學習，因此這方法並未有很大的效果，若能一對一教學，盡量使用具體、清楚的方式向 S5 說明，甚至拉著 S5 一起動作，反而是最佳的學習方式！

之前 S5 作業完成方面並不理想，雖然 S5 屬於高識字量的孩子，但對於需要自己產出的筆記、心得、小日記等等，仍有些困難，可能討厭寫字，所以會有內容太少、文句不通順等問題，或者是他記錄的筆記，只有自己能看懂，老師們也無從判斷他所記錄的內容正確與否，因此，在作業方面替 S5 做了一些「量」與「方法」的調整。國語和數學的部分作業採取「減量」的方式，例如圈詞，其他小朋友要寫三遍，S5 只需寫一遍即可；數學作業也以「減量」之方式，減輕 S5 因作不完補寫功課的壓力。「方法」的調整是若有需要產出的文章，「現在的作法是..媽媽幫他打，他是口述，就像媽媽幫他打小日記這樣，然後他就可以有一些比較長的文章，然後如果讓他自己寫，老師也都覺得他（寫的內容）太短、或句子邏輯順序不對。（R5I1990519）」，由 S5 口述，媽媽再根據他回答的內容，加以潤飾、串連成一篇篇幅較大的文章，並協助修正文法！筆記的部分，S5 目前調整使用圖文並茂的方式，將動作用圖畫呈

現，省略了許多用文字說明的內容！

考試方面也做了些許的調整，因 S5 很容易在考試中分心，故每當學校期中、期末考時，S5 便需要到資源班考試，當資源班老師發現他不專心時，便出聲提醒他，以便能順利進行考試！不過原本打算幫 S5 做放大試卷與延長時間的調整，在實際進行考試時發現不太需要，只要隨時提醒他注意，S5 便能在時間內完成！

社會適應

（一）同儕相處

> 那時候很好玩，有三個學生在幫他們做動畫（註譯：紀錄片一閃一閃亮晶晶中，將他們的圖轉變爲動畫），其中一個有玩魔物獵人，然後 S5 就要過去跟他講話，可是這個就說「我沒有玩啊」，原來是另外一個，S5 就馬上跟另一個很熱絡的在聊天，然後原本這個（認錯人的對象）要跟他講話，S5 就不理他。（M5I1990510）

因 S5 特質之關係，人際關係屬於較為「被動」者，目前較會主動交朋友的動力與方法，也因為線上遊戲，S5 會主動與和他玩相同遊戲的陌生人攀談，並以電動為談論話題，相處無礙。而在班上，他也能和同學自在相處嗎？在 S5 四年級時，媽媽曾經入班觀察 S5 的上課情形三天，「我去陪就發現我兒子從早上到下午第二節課，沒有跟任何一個人講過話，他就看書阿、看漫畫書、看教室裡的書，不要有任何人來跟他講話，他不會去跟任何人講話，然後下午第二節課，他是因爲那個撕自然課的卡片，昆蟲卡，撕錯了，他才說：「你看我破了但還是可以（使用），他也沒有管別人有沒有在聽……（M5I1990510）」，能發現 S5 目前在一般交友狀況並未有相同熱烈的反應，也能看到 S5 在交友時有個特

質，便是不太在乎別人的想法與回應，總是自顧自的做著自己想做的事、說自己想說的話，聽著媽媽描述這段話的同時，讓我回想起在紀錄片裡的某個片段：某天 S5 執意要帶電動玩具與同學分享，但他分享的方法是「讓同學看他玩」，同學想要輪流玩，S5 也不肯，後來同學悻悻然的說了一句:「你的分享好奇怪喔！」,結果 S5 也不以為意的回答:「我的分享本來就很奇怪阿！」（S6M1990427），由此觀之，在人際互動方面，S5 較缺少正確社交技巧。

「就是人際互動部分，在班上就很容易被激怒，有時候一衝動就很容易打人！就他們班同學也有點……，因爲他會吃鼻屎，在全部的人的面前吃，那我們看到就會給予糾正嘛（R5I1990519）」！在班級中，S5 常會因為種種行為，而被老師、同學不斷提醒,「但是他很討厭被提醒，大概三次是極限（M5I2990510）」，達到極限的 S5，便開使用自己的方式—出手打人解決問題，但這樣的反應，反而更增添了班上同學對 S5 的不滿！

「現在我就是嚴格叫我兒子不准打人，他就很好笑，你知道他不准打人，他就踢人，不准踢人他就用頭頂的（M5I2990510）」，可見 S5 的情緒處理與抒發管道，也是亟需改善的部分，小時候有打人等不當行為產生，在媽媽著墨許多的心力教導下，S5 也較之前進步許多，只是三年級下學期開始到現在，S5 的這些不當行為反應，似乎又日漸頻繁，在一段不算短的觀察與磨合下，才發現源出於班級導師想讓 S5 參與課堂活動之方式，「因爲我以前都會覺得說～他就沒有聽到，所以我就要四周的同學一起幫助他，我就說以 S5 爲中心的「米」字型，你們要提醒他，結果就是…他會生氣，因爲太多次了，他常會因爲別人提醒生氣，不然就是人家提醒的時候可能是「S5【提高語調、口氣有點兇】」，然後他就會覺得你怎麼可以這麼大聲的跟我說話，你這樣就是在罵我，所以他在

這方面是比較不能接受（O5I1990513）」，同學在提醒 S5 時，若口氣不太好，則犯了他的大忌！S5 如果覺得同學對他的講話方式不太友善，或是同學不斷提醒他同一件事情超過 3 次以上，他心中便會覺得不耐煩、委屈、不開心，但因 S5 無法用別人也能了解的方式表達對此事的感覺，因此他把這些內心的感覺轉化成「動力」，拍桌子、打人或哭泣，都是 S5 主要發洩情緒的方法，似乎也是 S5 最直接表達不滿情緒的方法！甚至老師與家長一直在抑制他打人等發洩情緒管道時，他便換個方法，「他最近自我刺激又變好多，結果學校老師發現，他是用這樣來迴避掉他這樣會生氣，因爲老師問他原因，他就說因爲誰誰不聽話（M5I2990510）」，因為情緒無法發洩，S5 選擇使用自我刺激的方式，來抒發心中不舒服的感覺！

同儕關係、情緒問題及生活自理部分，是 S5 目前尚待改進之處，也是三個環環相扣的問題。因生活自理能力較低、衛生問題、有攻擊行為以及獨來獨往的特性，造成人際關係不佳，同學由陌生，至有排斥、冷漠或輕視的反應，S5 雖然能夠感受到眾人對他的不友善眼光，但無法反應或用言語描述出感覺，以致於一直不斷的累積不滿情緒在內心，等到某天再也無法忍受時，便以打人或其他攻擊行為抒發，讓同學知道他不喜歡被這樣對待著！然而，這樣突如其來的情緒發洩，只會讓同學與 S5 之間的距離，變得更遙遠！「他真的不能太常被重複提醒一件事…，那我有跟他說過，你如果不想講，你就必須要忍耐，你不能因爲同學的好意就覺得他們很囉唆（O5I1990513）」，還好老師在了解 S5 生氣的癥結點後，也做了一些調整的方式，不但訓練 S5 能說出「好，我知道了」，「有幾次就真的發現他跟同學說『我知道了，我等一下過去！』，對，他會講，但還是太少（R5I1990519）」，回答是讓同學了解 S5 有聽到他們的提醒，也調整其他同學提醒他的次數以一次為限，若 S5 無法做到，即由老師處理，這樣雙方都調整的方式，緩和了 S5 同學之間的衝突關

係。

隨著與 S5 的相處時間越長，讓班上同學漸漸發現 S5 的優點，「他應該還是沒有朋友的！只是大家會從排斥他，漸漸的會知道他就是那樣，甚至說他很會跑步、球打的也不錯，所以在比賽的那一刻，他在班上是英雄！（O5I1990513）」，S5 的運動細胞好，跑步快、球類運動拿手，成為班上公認的強手，在某些比賽特定的時候，班上同學也需要倚賴 S5 的能力，漸漸的改善與同學緊張的關係。而紀錄片的上映，班上同學看了包含 S5 在內的四位自閉症兒童的日常表現，對他的了解又更深一層，「有啊（有看那部紀錄片）～全班在看我的畫時…，而且，他們覺得最好笑的部分，幾乎都是一樣的！都是那個拿起來捏陶土（註：影片中，S5 說要把另一個正在發脾氣的自閉症小朋友的頭拿來捏陶土）（S5I2990512）」，這部影片，讓班上同學看到了平時 S5 畫畫、遊玩的面向，而班上同學認為 S5 反應有時是幽默的，更增加在在他們心中對 S5 的接納度！雖然現在仍未有很親近的朋友，但至少，同學對待 S5 的態度，尊重多了！

優勢才能發展

> 他其實小時候一直到長大，他只要有音樂的時候，他就可以非常的投入，就身體會不自覺得動阿動。（M5I3990512）

> 他還蠻適合打非洲鼓的，節奏什麼的都蠻準確的。（R5I1990519）

從小，S5 只要一聽到音樂，身體就會不自覺的跟著律動，S5 對節奏的精準，也可以從非洲鼓的學習看出，只要老師示範過的節奏，他通常

都能精確的打出來。只是 S5 雖然節奏感好，但從小身體動作協調性並非很好，心肺功能也不佳，稍微一運動，血壓便立即飆高到 180、190 左右，因此媽媽讓 S5 學習足球與馬術訓練，漸漸調整身體狀況。S5 並非從小接受舞蹈訓練，而是在舞蹈班甄選前，臨時練習一個禮拜的舞蹈基本動作，便順利考上了台北市的國小舞蹈資優班，證明 S5 與身俱來的舞蹈潛能，喜歡音樂、節奏感強、身體律動佳，皆是 S5 習舞過程之最佳利器！

「喜歡舞蹈，(不管是哪種舞）只要是舞蹈都喜歡（S5I1990510）」，S5 的自白，說明了他內心對舞蹈的狂熱，媽媽也認為「舞蹈就是音樂下，誰到點，誰在哪裡，誰跳怎樣就是很規律的。我…我會覺得他在那個當下很享受（M5I3990512）」，就媽媽與觀看者的角度，也能看出在跳舞時的 S5，是很愉悅的！他很享受跟隨音樂起舞的時刻，享受站在舞台上表演給觀眾觀賞的感覺。因為喜歡，因此 S5 在進行舞蹈課程時非常專注於學習，對於舞蹈方面，他的自我要求也非常高，「他只要音樂下來他都沒問題，可是他就是劈腿，腰力都不夠，所以他上次考期中考哭了，因爲他還是有那個要求在（對自我的要求）（M5I1990510）」，偶爾做不到老師要求，或達不到心中滿意的水準，他便忍不住落淚或是以躲起來的方式逃避！

> 你只要沒有練，就不可能會劈的下去，那你如果兩三天沒練，又劈不下去了！他以前他剛考上，三年級，還沒有這麼強的自我要求，像現在他就會說幫我劈腿或怎樣，可是我都懶得幫他劈【笑】　（M5I1990510）

「可是他好像…都很需要加油…就是有進步，但可能沒有很突出（O5I1990513）」！只是雖然喜歡舞蹈，但 S5 畢竟不是從小練舞之人，

許多基本動作，如拉筋、劈腿等方面，無法和其他同學有相同程度的表現，需要 S5 再利用額外時間練習，再加上舞蹈本需天天練習，才能維持身體柔軟性與動作流暢性，S5 雖然心裡熱愛舞蹈，但對於需要練習的部分則懶於實行，再加上媽媽與 S5 剛開始時，不確定舞蹈是否真為繼續學習之路途，使得 S5 的表現狀況並未與其他同學一樣優異，然而，舞蹈老師肯定 S5 的能力，也點出他並未認真練習的問題，讓媽媽與 S5 更下定決心要往舞蹈路途發展！

> 團體動作老師示範完，叫人做示範。然後說每個小孩，你哪裡怎樣，就是用講的。那種他要調整比較困難。他必須老師帶著他移動，讓他體會他身體的感覺，然後哪裡怎樣、重心在哪裡、怎麼移動。如果有一對一，對他會幫助很大。（M5I3990512）

課程方面，S5 的舞蹈課分為芭蕾、現代、民族與即興四大類，教學方式以大班教學為主，只是 S5 適合一對一的訓練，需要有人在旁直接矯正他的動作，直接拉著他的手、帶著動作移動，讓 S5 可以用肢體真實去感受，因此平常在學校練習時，通常是教師口頭指令學生動作，S5 可能無法立即了解口頭指令的意義，學習效果也跟著打了折扣。從這學期開始，S5 加入星期三下午的舞蹈加強課，為小組練習，針對較需要補強之處給予加強，另外，S5 也額外找老師加強基本動作訓練，一對一的教導拉筋、下腰的基礎動作，對於 S5 個人在舞蹈方面的表現，著實進步不少！

> 因爲他們都要快、狠、準。2 分鐘要換完舞衣，然後需要收拾、上課，就是他們的活動變化…團體行動是非常多的。因爲他們就是要一起化妝，幾點集合，一起行動到哪裡，準備

公演什麼的。（M5I3990512）

自從三年級開始練習舞蹈後，S5 改變了許多，開始適應團體行動、能接受練習的辛苦並逐漸樂在其中、願意配合老師的指令、動作步調加快等等，因為舞蹈是個需要團體合作的表演，舞蹈老師的教學方式又較為嚴格，明確的指令讓 S5 有所依歸，像是要記得帶齊練舞裝備、能在兩分鐘內完成換裝動作、舞蹈筆記的撰寫等等，也漸漸訓練出 S5 對於自我負責之能力！

每一個都不能落掉的。所以你是常常『停，誰，重來』排練是這樣，然後我在旁邊看到他有辦法這樣子跟著大家排練，我真的好感動。（M5I3990512）

我就幫他找了一對一加強，其實也不是說不想加強啦，之前就是經濟上不允許，然後現在實在是因爲他差太遠了！（M5I2990510）

S5 為台北市身障資優方案之學生，在舞蹈方面有些特別資源，例如有時學校舞蹈老師會將 S5 留下個別指導，只是媽媽認為學校資源有限，「如果學校的舞蹈課，是有人可以再額外帶他剛剛上過的課的每一動，他一定就是表現不止這樣（M5I3990512）」，無法滿足 S5 的需求。既然已下定決心讓 S5 在國小階段要往舞蹈方面發展，即使會增加家庭經濟壓力之重擔，媽媽還是硬著頭皮幫 S5 在課餘時間，額外找老師練習，但這樣的訓練僅能練習基礎舞蹈動作，無法完全與學校舞蹈課程銜接，無法很明顯的感受 S5 在學校舞蹈班團體的進步，實為不足處！

本節小結

從 S5 的故事中，歸納出影響其優勢才能發展與學校適應因素：

一、個人方面：1.正向人格特質--聰明、記憶力頗佳、遵守規矩、能自我修正；2.學業學習態度較為被動，較難參與課堂活動，但已逐漸改善；3.情緒反應極度敏感；4.在優勢才能領域方面有極高興趣；5.因障礙特質，在人際方面較難建立關係。

二、家庭方面：1.父母管教態度適合 S5 特質；2. 父母透過不同管道增加對 S5 特質之了解；3.家庭對 S5 優勢才能發展的全力支持；4.父母對 S5 的學習活動高度參與。

三、學校方面：1.班級導師對 S5 的特質越來越能理解；2.因應 S5 障礙而能提供之特殊需求協助等資源；3.優勢才能發展教師之專業與教學方法符合 S5 需要。

第六節　　S6 的故事

走進相約的訪談地點，S6 抬起頭，淡淡的看我一眼，不發一語、不顯露一些好奇，又立刻低下頭埋首於方才事情，臉上表情無顯露任何情緒。在訪問過程中， 發覺 S6 是個頗為安靜、害羞的孩子，不管問什麼問題，他幾乎都以點頭、搖頭的方式來回應，遇到不知該如何回答時候，便以無反應來代替他的答案；而當將錄音筆收起時，S6 則能用較為大方的態度，分享他對目前生活的想法或狀態，因此推測是錄音用具讓 S6 有些緊張與害羞，也推想 S6 有著需要較長時間才能與人建立關係的特質。

家庭方面

S6 是家中唯一的孩子，父母對 S6 的管教方式，則是由擔任國小老師、與 S6 在同一所學校的媽媽，為平常上學期間的主要照顧者，亦扮演較為「管教者」的角色，因「S6 常覺得我（媽媽）比較兇，但我應該不是對他（S6）兇，是比較有要求，但是他爸爸比較沒有要求，或要求比較沒有原則「M6I1990521)」，例如有時後 S6 使用完杯子沒收好，媽媽一旦開口叫 S6 收好，就會使用一些方式緊盯著 S6 一定會做到，而爸爸則會一邊請Ｓ6 收，一邊默默的幫他做好，因此「S6 有時會對爸爸賴皮，對我（媽媽）則不會（M6I1990521)」！

然而，S6 和爸爸的關係，比起和媽媽的關係來說，反而更較為親密，爸爸是 S6 在活動與知識方面的帶領者，常在假日時帶著 S6 四處兜風，更能在數學與科學等相關領域，與 S6 互相討論！也從這些事件描述過程，能了解在 S6 的家中，父母扮演不同角色，平均分攤教養責任，共同協助孩子成長。

人格特質

如果依現在來看的話，我可能比較沒有他小時候那麼擔心，可能就他的人際互動比較…少，比較不那麼活躍，可能他的朋友也不多，可是，就是依這孩子的特質來說，真的是又單純、又善良、又規矩，其實嚴格來說，還是覺得蠻高興的。（M6I1990521）

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（S6），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（O6I1990521）」，然而在教室裡，S6 也是個在下課時能主動與班級導師聊天的孩子，雖然次數不多，也常止於詢問些特定事宜，例如科學報的內容或疑問，但總是比在放學之後看到 S6 之互動，來的親近，或許，S6 需要更多一點時間、更頻繁的互動，才能與人建立親密關係。

「很乖、很規矩、一板一眼（M6I1990521）」是媽媽對 S6 的形容，四年級的 S6，總是能了解自己應該要做什麼事，且能主動完成，不需要大人們操心。「他很固定，他就放學後到我教室來，開始功課就拿出來寫（M6I1990521）」，這是每天放學後 S6 的行程， 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！

「他就是服從性蠻高的，所以他不會說不、不要，即便說他不太想要，他也不會行於色（表現在臉上）（O6I1990521）」，S6 內斂的個性，讓他較少表達真正情緒讓其他人了解，媽媽或老師規定的事，「他也不會質疑『爲什麼我要做這個！』，有些小朋友想要逃避或不想做，就會一直問『爲什麼、爲什麼』，那他不會，他就是很認份的做

（O6I1990521）」，S6 通常都能默默服從，不會有抗議的話語，甚至能主動替自己安排時間表，在時間內完成，有時候時間已太晚，S6 仍會堅持要做到自己排定的進度才能休息，「好幾次都這樣，因爲我有時想說因爲要讓他有些彈性，後來有幾次真的很晚、真的沒有到達那個進度就算了，可是他很奇怪，他那段時間他會很堅持（M6I1990521）」。從這些生活中的例子可以感受到，S6 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。

學習適應

（一）學習特質

乖巧的個性也同樣反應在學校表現上，有時後，S6 可能忘了要把東西拿出來交，老師將他的名字登記在黑板上，S6 看到後則會有點緊張的感覺，就會趕快「說明說他爲什麼沒有交（O6I1990521）」。在學校，有一些例行事物，只要是老師說的、規定的，需要完成後簽名者，S6 都會自動自發的乖乖遵守，譬如潔牙或喝豆漿等，不過 S6 也學習了要有適時放鬆的時候，若媽媽或老師沒有要求這麼嚴格的時候，看到周邊的同學也都很少遵守，現在 S6 也會漸漸學習放下他的標準與堅持，就自動省略不做了，「因爲那不是他愛做的，他就沒有做了（O6I1990521）」。在學習上，也看的見 S6 的自律、按部就班之特質，而也會觀察周邊人、事、物的行為而做出學習反應。

（二）學習狀況

> 因爲他就是服從性很高的小朋友，不會去搗蛋、擾亂之類的，他就是很中規中矩，那如果有遇到他有感覺或想發表的問題，他就會舉手。我教他國語、數學那種…，那他國語…，照句他就很少會主動舉手發表，很固定性的答案他才會發

表。（O6I1990521）

在課堂上，S6 能很專注的聽著老師上課內容，總是靜靜的聆聽老師講課內容，雖偶爾會與旁邊同學交談，但大多時候能維持專心狀態。而遇到他有想法、曾有相同經驗的例子或是有固定答案之問題，S6 也會主動舉手想要發言，只是這種主動舉手次數並不頻繁，也顯現了 S6 不常主動分享想法、或者是害怕犯錯特性，只要 S6 能確定說出來的答案是正確的，他才願意在全班面前發言。而有時老師請學生們討論數學題目不同的解題策略時，S6 通常保持沈默，不太會加入自己的意見，「有時後他上課可能不見得會接受你的作法，但是考試呈現出來是自己的作法，我覺得不錯！他會自己去思考（O6I1990521）」，在作業練習或考試作答時，S6 能適時反應自己獨特解法，顯現出他願意思考的面向。

課業方面，因 S6 的上課態度良好，各科學習成績也皆能維持在高標準之上，課業上若有些不甚清楚的概念，S6 常會選擇回家問媽媽，而他也多半能遵從媽媽的原則，在每教完一課或一個段落主動複習、練習評量題目，只是還是需要媽媽以叮嚀、詢問的方式，了解完成狀況。

> 那兩科（數學、自然）好像也不太需怎麼複習，考的成績就還不錯，可是其他科可能需要花比較多的時間複習，可考的分數也可能沒有那兩科好！可是如果沒有複習，就可能還會再弱一些。（M6I1990521）

> 他數學能力不錯，會自己去想辦法解決眼前的數學問題，他不會想說老師沒教過所以我不會是應該的！（O6I1990521）

「他（S6）在數學表現上還蠻優異的（O6I1990521）」，在訪談過程中，班級導師一直對他的數學能力讚不絕口！對 S6 來說，數學與自然

科目因很有興趣，學習理解力很快，因此學習時間不但需要花費較少時間，成績表現上也特別亮眼，在班上同學心中，他也被歸類在「高分群」中；而 S6 在興趣不大的語文部分，則需多花一些時間複習，例如國語及英文，媽媽使用恩威並施的方式，讓 S6 參與額外補充社團或課程，以加強他的語文能力。作業上也反應了 S6 的學習喜好，雖然 S6 會很自動的將功課一項一項完成，「老師規定要做什麼做什麼的，他自己會記得，所以說像功課按時寫、按時交，到時還好，但是如果寫那種開放型作業，像是寫作文、寫日記的那種，他倒是會拖（M6I1990521）」，從 S6 的寫作業規則也可看出他的特點，數學功課幾乎都比國語早完成，對於開放性作業，像是作文等沒有標準答案的內容，則顯得有些意興闌珊。班上規定、S6 必定要交的作文，S6 仍會努力做好，「我出的作文，他會按時交回來，而且還是有料的，不是沒料的喔（O6I1990521）」，」但非必要完成的內容，S6 則能免就免，像是課程之外的作文社團，S6 便有累積許多作業未完成之情形，或是盡量簡短之文章產出。或許也與 S6 之個人特質有關，「我想現在以他學習來說，就是寫作文之類的，就是比較要問你的想法或問你的心得，他就比較寫不出東西，常常會楞在那邊，不知道要怎麼寫？（M6I1990521）」，必須產出自我內在之想法或感動之作品，在輸出的過程中，發生多一些阻礙，非得要 S6 的親身經歷以及深層的感受，才能寫出一篇深具內容的文章。

S6 不喜歡寫作文，可能也與 S6 的寫字方法有關，「他好像握筆姿勢不太正確，用力，所以很容易手酸，然後他好像有點勾著，媽媽說想要幫他矯正，可是他好像不這樣勾，他寫出來的字就沒力，有點定型了，所以有點難改正（O6I1990521）」，因握筆姿勢不甚正確，不當施力使得 S6 寫起字來容易手部酸痛，造成 S6 不喜歡寫字，也間接讓他對語文學習較不感興趣的原因之一。S6 每一筆一畫都使用相同的力道，寫出來的字也都相同大小，「他的字只能寫差不多這樣大小的【指著作業簿上的格子】，如果有格子比較小的，他的（字體）會有點變形，不像有的同

學他們現在的字已經可以變大、變小自如了（M6I1990521）」，規規矩矩、方方正正的字體，似乎就如同個性一般，有所堅持、不易隨波逐流。

> 反正你自己如果有東西忘記帶，老師如果要罵你，你要自己被罵，這是應該要自己負責的！…，他自己的物品，他會收拾的蠻…好的！不會很容易亂丟東丟西 …。（M6I1990521）

媽媽雖然同為學校老師，但 S6 在學校的事物，都需由自己負責，而做事頗為嚴謹的 S6，在學校也能將自己的物品打理得很好，「像是整理書包、該帶什麼東西，他現在都會自己把它整理好（M6I1990521）」，「上科任課要拿東西出去，回來我都會發覺他會主動把他歸定位（O6I1990521）」，不會像許多同學因急著想要有多一點下課玩耍時間，便隨手將物品一丟，一溜煙的跑到其他地方玩耍了！在班上每位同學除了抽屜外，也有自己的個人置物櫃，S6 總能很乾淨擺放，物品甚至由大到小整齊堆疊，很有秩序，老師也觀察到他上完科任課後，都能隨手將東西歸位，十分有規矩！在家裡媽媽也嘗試讓 S6 整理自己房間與洗自己的便當盒，慢慢培養能個人獨立生活之基本條件。

對於學校的環境，S6 已太過熟悉，因此更換新班級對 S6 並未有太大影響，尚未發現需要花費許多力氣適應新班級之老師、同學或規矩。

面對未來，媽媽和 S6 有什麼想法呢？S6 自己並未想太多關於未來的事，只一步一步的完成現在這個年齡需負擔的任務—學習！只是媽媽面對這個問題，語重心長的說道：「我真的覺得如果假設我們的教育體制，假設孩子可能沒有很明顯的發現他的興趣，那就像我們現在這樣，各科都學，那你就慢慢找出你的興趣。可是如果說有的從小他就已經某一方面興趣很明顯了，這其實我覺得蠻好的！因爲像我們現在長這麼大，我們還不見得知道我喜歡什麼，只是因爲生活就這樣子…過啦！可

是如果能夠很小很明顯顯現出這樣的興趣，我覺得一天好像每個人都是24小時而已，他就是學他有興趣的東西，不知道有多好！可是沒有辦法，像我現在就會覺得說，不行耶！英文好像不能放棄、作文也好像不能放棄！（M6I1990521）」，對於S6在數學與自然的興趣與潛能，媽媽也都能理解並贊同S6往這方向發展，但以身為母親的角色，總希望孩子能就讀所謂的「名校」，一想到未來的求學之路，必須與大家一同競爭基測、學測等過程，媽媽就退怯了！雖然了解現階段以目前威脅利誘的手段，逼迫S6學習英語及作文的作法，S6雖然痛苦，「因爲他對這個沒興趣，所以我們要花比較多的時間來加強或補救。反而變成多的時間還要來加強比較弱的地方（M6I1990521）」，但仍算能明白媽媽的苦心，乖巧的服從媽媽的安排。

社會適應

（一）同儕關係

各方面都表現良好的S6，在人際互動方面，則是較為不足之處，也與S6之個人特質有關。

> 分組的時候他有時候也會有點形孤影單，就是不能很快找到組員。那這時候就變成要小朋友來湊組、來找他這樣。（ O6I1990521）

S6在人際關係建立上較為被動，比較不會主動與人攀談或交朋友，通常是座位在S6附近較為活潑外向的小孩，主動找他說話，S6才會給予回應，慢慢建立起言語的交流，若座位在S6附近的孩子也屬於內向害羞性格者，則S6也不會與他們互動！在進行自由分組時，「他就是不會說「趕快誰～我們幾個一組之類」的，就好像沒他的事，最後就是有組別湊一湊後有少一個人，才會來邀你！他比較不會自己主動去找組

別，那可是如果人家找你一組，那一組要做什麼工作，他還是很規矩、很認份的會做（M6I1990521）」，非得等到大家都分完小組，有小組人數不夠來邀請他時，他才會加入，因此在分組狀況時，S6 通常沒有主動選擇權，不論小組成員與 S6 熟悉度如何，只要是小組分配工作之內容，S6 通常不會推託或不耐煩，必定會努力完成！

他每個人可以都當朋友，但他沒有固定的朋友。（O6I1990521）

因爲他現在像我如果問他，例如「你喜歡跟誰玩」、「你下課有沒有做什麼..」，他都不講！他都說「秘密」！也不講！（M6I1990521）

有一陣子，媽媽給他聽相聲，他聽了也覺得蠻有興趣的，他有帶來說「老師，我可不可以放給大家聽」這樣！然後就會有同學也有興趣，然後他們就會在吃飯前或下課一點點時間，他們就會有交集。不過大部分還是屬於一個人的狀況會比較多一點！（O6I1990521）

S6 在班上並未有所謂的「好朋友」，「可能就他的人際互動比較…少，比較不那麼活躍，他的朋友也不多（M6I1990521）」，但也未有受到排擠之情形，他頗有同理心，有次同班同學因故無法繼續上科學營課程，因而有些沮喪，他知道後就跟媽媽說「沒關係阿！別的小朋友不能上，那我去上，上完如果有什麼東西我可以跟他分享（O6I1990521）！」，雖有這樣的想法，但在實行的部分，老師與家長都認為仍有待觀察。面對與他有相同興趣的小朋友，S6 也會感覺份外親切，有較多的互動情形，例如一起聊科學報或國語日報裡的內容、一起談論相聲等。只是大

多時候，面對下課時光，S6 仍獨自一人排遣！S6 通常在下課時做些較靜態的活動，然而若遇到有些小朋友在下課時故意逗他、玩追逐遊戲等，S6 也會與他們共同玩樂。

> 現在就是他會比較容易害羞，譬如說早上來（學校）剛好遇到，然後他會比較靦靦，不好意思打招呼，或是下午回家碰到了，那他也是會有點閃躲的意思，就是不太好意思跟你打招呼這樣。（O6I1990521）

S6 的害羞和社交技巧不足，讓他與目前的同學、老師相處兩年，但在教室以外的地方相遇，S6 仍不會主動打招呼，甚至會讓人有是 S6 故意裝作看不見之感覺，對於某些時刻或隨機發生的突發狀況，他也會不曉得該如何反應，「好比說之前寫完功課後，他就摺紙飛機，折完後他就想下去操場那裡射，那就他一個人在那邊射飛機，那因爲那時候就已經 5 點多了，還沒回去，我們學校就有那種導護老師，可能巡視校園後看單獨有小朋友在那邊玩，他（導護老師）就走過去問他（S6）說「小朋友你怎麼還沒回家、你來學校爸爸媽媽知不知道？」，其實像這樣很平常的問題，你只要跟他回答說我媽媽是幾年幾班的老師就好了，可是他在那個時候就不知道怎麼應對，就緊張、慌張，就變成說他就楞在那邊，如果老師又再追問，他就又更緊張了！就一副感覺有點快哭出來這樣……（M6I1990521）」，雖然事後 S6 的解釋是「那個老師真的很像壞人……（S6I1990521）」，但這種臨場的應變能力不足，讓媽媽頗為擔心 S6 需要面對往後的國中生活或更遠之後的社會生活！即使媽媽與老師不斷教導 S6 在各種情況下應該如何反應之技巧，但目前 S6 在這方面的學習與類化情境之能力，仍稍嫌薄弱！

優勢才能發展

> 如果他去圖書館，自己選書的話，他一定選和自然科學有關的書，譬如說交通工具的構造圖、地質、地層的演變之類的。他都不會借故事書、繪本這類的。他自己本身喜好很明顯，很容易看得出來他就是喜歡自然科方面的。（ M6I1990521）

S6 在參與學前資優幼兒方案的第一年，對繪畫非常有興趣，喜歡將所見所聞畫出來，但之後對繪畫的興趣轉變為自然與數學，於是在參與方案的第二年，選擇了自然組，一直到現在，對於自然與數學領域仍保持濃厚的興趣及天分，也是他表現特別突出的領域，雖然學校未給 S6 關於這兩個領域的額外教材或教學調整，不過 S6 仍持續學習相關知識。

課外學習，是 S6 滿足自己優勢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，在 S6 沈穩的行事風格下，參與他有興趣的自然科學營隊會不會有不同的風格呢？「他很有興趣，但是也不會很活潑或很誇張，也不會很想表現，他可能就是比較靜的那種（M6I1990521）」，雖然仍維持一貫的內斂風格，不會搶著發表或示範，不輕易將感覺表現於外在，但從每次報名表一發下來，便立即主動簽名的動作來看，S6 非常投入於自然科學營隊學習，也因想參加自然科學營隊，而向爸媽做了部分的「妥協」行為—參與他不感興趣的作文營，更可看出他想參與的決心有多麼強烈了！因對自然科學頗感興趣，S6 也熱衷親自動手進行實驗，「譬如說他看了自然課本上的內容後，有什麼水的虹吸現象或是連通管原理，他看了之後就會在家裡自己找個杯子、吸管、膠布，他就會自己做一個…（小的模型），做了那個東西後，他可能就會在浴室那裡弄水，測試怎麼樣流過來這

樣，…，後來他上自然課的時候，就會把這個帶去給自然老師看這樣，這個部分他就會比較主動一點（M6I1990521）」，藉由和老師討論相關內容，也能學習到更多的知識。

「我數學平常考是我自己出考卷，所以不是坊間那種現成的，所以他們會有期待誰考滿分，如果我說這次有人考滿分，那他們就會猜誰考滿分，其中有一個就會猜 S6（M6I1990521）」。S6 的數學能力是班上公認的優秀，而關於數學的學習，除了目前該年級的課業外，則有媽媽還有額外準備數學方面的加深加廣練習題本，每週 2 本之進度，加強 S6 之數學能力。現在的 S6，遇到難解之數學問題，「不會想說老師沒教過，所以我不會是應該的（O6I1990521）」，他採取的不是立刻求助或放棄的態度，而是會會想盡辦法解決問題，頗具有問題解決能力。雖然 S6 對自然與數學之性向非常明顯，但礙於教育體制，仍須花更多時間補強較無興趣之語文類科方面，使得 S6 真正加強優勢潛能之時間與資源並不豐富，再加上 S6 頗有製作專題之能力與態度，只是尚未有發揮機揮，實為可惜！

本節小結

從 S6 的故事中，歸納出影響其優勢才能發展與學校適應因素：

一、個人方面：1.正向的人格特質--內斂、文靜、溫馴、服從性高、自我要求高、有持續堅持能力；2.學習情緒穩定；3.對於優勢才能領域有積極主動之學習態度；4.對學習領域之喜好分明；5.對自己在優勢才能方面之表現有信心；6.隨機應變能力較弱。

二、家庭方面：1.父母管教態度--開放、彈性的方式相處；2.父母對 S6 的優勢才能發展給予正面支持態度;3.與班級導師保持暢通的溝通管道。

三、學校方面：1. 班級導師對 S6 的特質理解。

第七節 綜合描述

由以上敘述，大致可知這六位雙重特教需求學生個別在優勢才能發展與學校生活情形，本節先就每位學生之優勢才能發展及學校適應方面，做一綜合性整理，並探討影響這六位研究對象的優勢才能發展及學校適應之因素。

壹、六位研究對象優勢才能發展之情形

研究者根據訪談結果與文件分析，將六位研究對象的學前觀察才能與目前發展才能整理如表 4-1。

表 4-1 優勢才能之學前觀察與現況發展

研究對象	障礙別	學前階段		小學階段	主要學習資源		學前觀察與目前優勢才能發展領域相符	備註
		家長觀察之多元智能領域	教師觀察之多元智能領域	優勢才能發展領域	校內-課程安排	校外-自主學習		
S1	視障	語文、音樂	數學、音樂、身體動覺	音樂、語文		**P**	**P**	
S2	聽障	語文、美術	語文、自然、美術	語文	**P**		**P**	
S3	過動	語文、數學、美術	數學、自然、身體動覺	一般智能資優班（數學、自然較有興趣）	**P**		**P**	
S4	情障	美術	美術					未持續發展
S5	自閉症	美術、音樂、身體動覺	音樂	舞蹈資優班	**P**		**P**	
S6	亞斯柏格	數學、美術、音樂	美術、自然	數學、自然		**P**	**P**	

透過上表的敘述，能歸納出以下發現：

一、優勢才能之主要學習資源

半數的研究對象所發展才能領域之時間與學習場所，仍然以學校資源為主。在六位研究對象中，有 S2、S3、S5 皆能利用學校資源培養才能訓練，S2 因其聽障因素進入聽障資源班，雖然屬於身心障礙類別之資源班，但因 S2 的程度明顯優於同儕太多，因此聽障資源班老師從小學三年級開始，即給予符合 S2 程度之聽說讀寫語文加深加廣教材，增強 S2 在語文方面的實力，也讓 S2 征戰比賽現場，累積在語文領域之成就感！S3 則通過一般智能資賦優異鑑定，除了普通班外，也安置於學校的資優資源班，在資優資源班的學習中，對於數學、自然科學領域以及創造力展現方面，有著優異表現！S5 則因小學二年級通過舞蹈資優班之鑑定，從小學三年級開始，安置於集中式之舞蹈資優班，每週約有 2~3 個半天為舞蹈課程，學習舞蹈方面技能，並以班級為主，常有大大小小不同的邀約演出或比賽，提供舞蹈能力展現舞台，只是相較其他舞蹈資優班同學而言，S5 在舞蹈方面起步較晚，基本動作並未紮實訓練，又因其學習特質需要一對一指導，除了學校安排之舞蹈課程外，仍利用課餘時間至校外接受舞蹈基礎訓練，以期能在最短時間內發揮 S5 最大潛能。而 S1 因其音樂才華非常鮮明、突出，但學校無法提供相關專業服務，因此只能利用課餘時間，以一對一教學方式，額外學習、練習，繼續發展其才能！S6 因學校區域關係無相關資優班等資源學習，而學校之身心障礙資源班以補救教學為主，因此在校內並未接受任何與優勢才能發展相關之課程，又因其 S6 之興趣所好，利用課餘時間，主動要求參加週六舉辦之科學營隊，以及每天練習加深加廣之數學教材，以滿足 S6 在數學與自然科學方面之學習渴望！

二、學前與國小階段之優勢才能表現關係

S1、S2、S3、S5、S6 目前所發展之優勢才能領域，仍在學前時期家長或教師所觀察之多元智能領域範圍內，意即大多數研究對象之優勢

才能發展與學前觀察領域相符合。S1 在學前時期即因音樂及語文性向明顯，進入小學階段仍對此兩大領域頗有興趣，延續鋼琴與小提琴之音樂學習外，在語文方面也多次代表班級參與比賽，榮獲佳績；S2 則因本身語文學習能力佳、學習領悟力高，在聽說讀寫樣樣精通的情況下，不斷被推派為各語文類競賽選手，堪稱為「比賽常勝軍」，繼續往語文領域方面發展；S3 則因在一般綜合、評鑑、分析等能力優於一般兒童，進入學校一般智能資優班接受服務，在數學與自然方面仍是 S3 的強項；S5 則通過舞蹈資優班之鑑定標準，開啟「習舞」之路，為幼時所觀察「身體動覺」能力之學習延伸；S6 則就學生興趣、家長以及教師觀察，在數學與自然科學方面之能力，仍高於同儕；惟 S4 因家長期望、孩子本身無特別顯明之取向，因此以培養穩定之情緒發展，弭平障礙所帶給 S4 之影響為主，尚未發展其特殊才能領域。

貳、六位研究對象學校適應之情形

六位研究對象的學校適應，比較學校因應六位研究對象的優勢潛能與障礙特質時的調整，以及家庭與個人在面對雙重特質時的表現，從「學校安置情形」以及「學校適應」之兩大方向討論。學校安置情形則整理為表 4-2。

一、學校安置情形

表 4-2　六位研究對象學校安置情形

研究對象	性別	年級	雙重特殊領域	普通班	資源班	資優班	備註：
S1	女	五年級	視障及音樂、語文才能	**P**			身心障礙服務：1.視障巡迴教師 2.身心障礙資源班教師入班服務 3.教室位置設置 4.盲用電子設備 資賦優異服務：音樂點字
S2	女	五年級	聽障及語文才能	**P**	**P**		
S3	男	四年級	過動及一般智能優異	**P**		**P**	
S4	男	四年級	情緒障礙	**P**			
S5	男	四年級	自閉症及舞蹈才能		**P**	**P**	學校課餘時間：課後舞蹈加強班（週三下午）
S6	男	四年級	亞斯柏格及數學、自然才能	**P**			

從學校安置情形中，六位研究對象有在普通班、資源班、資優班學習之情形，其分析如下：

（一）普通班

S1、S2、S3、S5、S6 皆有被安置在普通班級中，與普通班學生有頻繁的交流、學習機會。S4 與 S6 僅在普通班接受學習，未接受任何身心障礙與資優教育服務，歸納原因為他們為了補足障礙能力掩蓋了優勢能力展現，或其他如成就動機不強等因素的呈現，在學校表現未令師長達

到「驚為天人」之地步，另一方面可能與該就讀學校無成立資優類班級有關，雖然表現優秀，學校方面無相關資源，學校體制內也無其他管道，發現與協助學生發展優勢才能之能力。

（二）資源班

S2、S5 有接受資源班服務之機會，利用早修、午休或抽課方式，接受身心障礙服務，而 S1 雖未有接受資源班服務，但學校也因應他的需求狀況，提供身心障礙服務之設備與資源；歸納因 S1、S2 為外顯性障礙，分別為視覺障礙和聽覺障礙，在外型上有明顯特徵，而 S5 的自閉症特質頗為明顯，因此在團體中能發掘他們需要幫助之需求，故學校能安排他們接受身心障礙服務；S3、S4 與 S6 並未接受任何身心障礙教育服務，歸納原因在日常與課業的表現上並無太大異狀，也許運用其聰明才智或其他輔助方式遮掩其障礙顯現，讓老師或學校人員無法感受他們的需求，亦無法針對其需要幫助他們。

（三）資優班

S3、S5 有接受資優班服務之機會，S3 利用早修、午休或抽課方式，接受資優課程學習，S5 則在集中式的舞蹈資優班學習，課程中除了普通課程外，亦安排舞蹈課程，以發展身體動覺方面之潛能；S1、S2 雖未接受資優班服務，但其中 S2 於資源班的上課內容亦為 S2 的優勢領域才能之加深加廣，S1 的優勢才能領域為音樂，學校無相關資源提供，僅能以外聘師資方式提供點字樂譜之學習。

二、學校適應情形

學校適應情形則以「學習適應」、「社會適應」與「心理適應」三大方向討論，呈現如表 4-3。

表 4-3　六位研究對象的學校適應情形

研究對象	學習適應	社會適應	心理適應
S1	1.學習態度主動積極 2.作業能主動完成 3.各科成績皆保持高水準，在班級中排名前三名 4.會因障礙而有教材限制 5.因其障礙而有設備、人員、考試、作業方面之學習調整	1.上課中與老師主動互動，下課後保持頻繁互動 2.同儕互動較為不良，惟逐漸進步中	1.能接受自我之視覺障礙狀況 2.同學若調侃障礙狀況，能以輕鬆態度面對 3.頗有自信 4.生活自理能力強 5.能服從教師規定
S2	1.學習態度大多主動積極，惟數學學習稍嫌被動 2.作業能主動完成 3.國語及社會成績最佳其餘科目中上 4.因其障礙而有考試、作業方面調整	1.課堂上遇到感興趣的主題會主動與老師互動，有事會主動與老師溝通，但私下較少主動與老師接觸 2.同儕相處良好，有親近好朋友	1.能接受自我之視覺障礙狀況 2.在擅長領域方面頗有自信 3.生活自理能力強 4.能服從教師規定
S3	1.學習態度較被動，惟討論到感興趣主題則展現積極上課態度 2.喜歡思考，不喜歡重複性作業 3.上課較易分心 4.數學學習優異，但語文學習需加強 5.作業常需催繳 6.學習情緒不穩定，情緒起伏大	1.課堂上遇到感興趣的主題會主動與老師互動，私下較少主動與老師接觸 2.同儕相處較低年級佳，四年級起漸有幾位好友	1.對身障特質敏感，不願被貼上負面標籤 2.喜歡至一般智能資優資源班學習 3.生活自理能力需再加強，但逐漸改善 4.對部分教師規定事項服從性較低 5.自信心不高

S4	1.平時學習態度普通，到段考前則會主動複習 2.作業會主動完成，惟有時作業完成之動作稍慢且精緻度較低 3.學習情況視情緒起伏而定 4.無法忍受單調重複作業	1.與班級導師保持良好關係 2.喜歡吸引老師、同儕注意 3.同儕人緣極佳，具有領導魅力，為班上男生帶領者	1.情緒控制隨年齡增長而逐漸穩定 2.適應環境能力隨年齡增長而逐漸增強 3.不一定能服從師長規定 4.頗有自信
S5	1.學業學習態度被動，較難參與課堂活動，但逐漸改善 2.舞蹈類或一對一教學頗有成效 3.作業需要媽媽在旁協助，但因有有利增強物而逐漸改善 4.教學方法、內容、上課地點、考試、作業方面調整	1.很喜歡老師，但不太會主動與老師接觸 2.難與同儕建立友伴關係	1.了解自己有「自閉症」，但對其中特質展現不甚清楚 2.能藉由各種反覆提醒方法，修正自己的行為 3.能服從教師規定
S6	1.學習態度主動積極 2.學習狀況及學習情緒穩定 3.作業能主動完成 4.各科成績皆保持高水準，又以數學及自然科目最佳	1.課堂上遇到感興趣的主題會主動與老師互動，私下較少主動 2.人際關係較為被動，難與同儕建立友伴關係，但仍有 1、2 位好朋友	1.較為內斂、沈穩性格 2.在擅長領域方面頗有自信 3.能服從教師規定

透過上表的描述，可以整理出以下幾點發現：

（一）學習適應

1.學習態度

以學習態度來說，大多研究對象有著積極之學習態度，如 S1、S2、S4、S5、S6；S1 只要對於學習，他多能抱持著勇於挑戰的心情學習，主動探索未知知識，肯為自己的學習與未來負責；而 S2、S4、S5、S6 則對自己喜歡的內容感到有興趣，多在自己才能領域的學習方面非常積

極，主動舉手發問或努力涉獵相關知識，但在其他科目或是遇到較為弱勢的學習項目時，有時會想盡許多方法逃避。對於學習態度較為被動的S3，因學習對他而言過於輕而易舉，以致目前對於任何一科學習還看不出有特別明顯、非得要不斷練習之學習喜好，希望有天他能體認學習的重要性，並找到自己想努力之目標！

2.學業表現

在學業表現上，S1、S2、S3、S4、S6 都能表現出水準之上的學業成績，只是 S1、S2 和 S6 對自我的要求頗高，希望自己盡量能表現出最好一面，因而會在學業方面多作努力，每天也能主動且認真的完成作業，把學習當成樂趣！S1 和 S6 各科成績都頗為優秀，班上成績排行皆為名列前茅，S2 則較為兩極化，在語文、社會領域有高標水準，數學則維持一般水準；S3 和 S4 則因聰明才智能足以應付目前課業，雖未花許多心思在課業上努力，作業較少盡全力完成，但他們在成績上仍有不錯的表現。S5 則因幾乎無法融入課堂，學習效果有限，雖然回家作業已漸漸養成主動完成習慣，但仍有許多需要媽媽督促或協助之處。

3.學習調整

在學習調整方面，學校皆有因應六位研究對象的狀況不同，而給予適合研究對象調整之方法，因障礙特質而給予調整的有 S1、S2、S5，教師分別根據他們障礙特性的不同，改變課堂講述方式、作業呈現方式以及適合他們的考試形式，讓他們能在課業上真實的呈現學習狀況，不因其障礙影響發揮；S3、S4、S6 較多的調整則非在課業學習方面，但仍有因其狀況給予不同的彈性，讓他們能在課業表現上發揮其水準！

（二）社會適應

1.師生關係

與班級導師之互動皆為良好，六位研究對象中，與班級導師之間皆為良性互動，研究對象對班級導師的感覺為正向，班級導師亦然，推測可能因素為大多研究對象在班級中表現良好，因其障礙因素也讓老師對

研究對象之關懷多一些，成為良性互動。

2.同儕關係

同儕互動關係差異大，六位研究對象在各自班級中得同儕關係，有頗大的落差，像 S4 的班級中，男女壁壘分明，而 S4 則為男生同學族群之領導者，和班上男生同學都能和諧相處，平時下課都有一群同學一起玩樂，週末假期時，S4 的家庭也常與 S4 同學家庭一同出遊，S4 可說是班級同學與家庭關係的領導中心！而 S2、S3 和 S6 則屬於在班級中有固定一～五個好友，彼此間有共同的話題與興趣，像是 S6 下課時有時仍一個人行動，但他與同學在科學方面有共同的研究喜好，因此能和同學再下課時就相關主題進行討論、互動。S1 和 S5 則在班級中較無固定友人，較少與同儕一同玩樂，並非代表他們被班上同學排斥、討厭，而是可能他們的思想、喜好與班上同學較為不同，下課時也較常看到他們獨自活動之情形。以 S1 為例，他的思想成熟，能夠跟大人們很愉快的相處、相談甚歡，但和同學間的話題則較為有限，下課時所能進行的活動也不太相同，造成與班上同學互動較少之情形。

（三）心理適應

1.個體對內在差異之接受程度

感官障礙的雙重特殊需求學生，如 S1 與 S2，都能了解自己與其他同學的不同，「我出生的時候聽力就受損，生活上必需藉助電子耳的幫助（S2D1990401）」，坦然自己的障礙部分，並藉由輔具工具的應用，克服自己的障礙，由 S2 寫下的這段文字，「小時候媽媽告訴我的話：『你的耳朵像蝴蝶的翅膀飛走了！』現在它像花朵一般的綻放在我的身上！心上！（S2D1990401）」，能充分感受到對自我障礙面對、處理與最後在心裡接受之過程。而 S3、S4、S5、S6 可歸類為心理障礙之研究對象，則對自己的現在與未來狀況感到滿意，但多未能表示出對自我內在差異之看法，僅有 S3 則對相關障礙類別名稱與輔導方式感到敏感，顯示出不喜歡被貼上負面標示之行為，亦表示 S3 了解自己之狀況並對自我障

礙仍未完全接受之。

2.生活自理能力

六位研究對象中，S1、S2、S4、S6 都能擁有良好生活自理能力，能收拾自我物品、保持良好衛生習慣或使用各種方式解決在學校生活中可能面對之狀況等，S3 和 S5 則仍在學習與建立良好生活自理能力中，相較先前狀況，已有顯著進步！

綜合上述討論，在學習適應中，S1、S2、S4、S6 可說在學業方面無太多適應難題；S3 和 S5 則有作業缺交情形、無法自主學習、課堂表現不佳等狀況，但在有興趣的領域則有極佳表現。在社會適應方面，則需分為兩個部分，第一部分為師生關係，所有研究對象都與班級導師保持良好互動，無有師生衝突、對立之情形發生；第二部分為同儕關係，S2、S3、S4、S6 皆有互動良好且穩定之友誼；S1 和 S5 雖尚未出現穩定友誼發展，但隨著自身成熟與在溝通技巧訓練下，逐漸能與同儕和平共處，較少有衝突狀況產生。在心理適應方面，若能察覺自我優點與缺點部分，則能以較平衡之態度，看待自己迥異的能力差異，對自我的接受度也會較高！

參、影響雙重特教需求學生優勢才能發展與學校適應因素之歸納與探究

結合上述之敘述，試著從六個研究對象中，一一抽絲剝繭，試著了解其背後原因，探討影響研究對象的優勢才能發展與學校適應之因素，以「個人層面」、「家庭層面」與「學校層面」討論之。

一、個人層面

（一）人格特質

研究中的六個研究對象，分別有不同的人格特質與個性，其中聰明、具有豐富創意為研究對象之共同特質，但其他相異之特質展現，則可大體分為「正向積極」、「被動消極」之人格特質。正向積極之特質包

含主動積極的表現、自主能力強、有責任感、做事嚴謹細心等。

「告訴你一件事喔，我在學校很愛到處跑，我都跑去樓上，我的教室在一樓，我常常就一根手杖拿著，就『咻～』一聲就出門了，走到四樓還五樓（S1I1990310）。」

「譬如說他們老師叫幾個小朋友跟他負責打掃工作，他永遠都是最認真、最負責，做到最後一個走的，所以這方面老師很稱許（R2I1990416）。」

「他在畫畫方面，好像具有完美主義，有時還會畫到自己生氣（註譯：因對自己的作品不滿意）（M4T1981210）。」

被動消極之人格特質包含較無責任感、行為被動、學習意願不高等。

然後他國語不好是因爲他不感興趣他都懶得去寫，他會看，他看得懂，可是他寫不太出來，然後他懶。可能就是他太懶惰了。所以變成重複性的那些練習，他會覺得不想去花費精力去練習。（O3I1990424）

研究中發現，擁有正向人格特質的雙重特教需求學生，在優勢才能發展與學校適應方面皆為良好，這樣的研究結果與過去研究相同。吳美荻（2006）訪問四位傑出的聽障碩、博士生的求學歷程，發現他們在個性上都有積極主動之特質，且勇於求知；高敏惠（1995）研究傑出聽障人士也發現，樂觀進取、負責、有計畫的人格特質，也是他們造就成功的因素之一。李翠玲（1990）的研究中發現，傑出肢體障礙人士有其對自己的能力充滿自信，成就動機強之特質，而個性則由極度外向至內向

之類型皆有。

（二）面對內在差異

「障礙，對他來說到底是好是壞？」S2 的媽媽提出了這反思疑問！當然沒有人是希望自己與孩子有某部分功能殘缺，然而對 S2 而言，障礙，讓他能提早且頻繁的接觸語文；障礙，讓他能接受豐富且多樣化的額外資源；障礙，讓他源自本身的語言潛能更加突顯！擁有障礙、擁有天賦，對他們來說，是利還是弊呢？

研究中發現，六位研究對象在面對內在差異有著截然不同的反應，S1、S2 抱持著「了解、接受、面對」自身的狀態，當願意面對問題，反而能接受更多外界對自身的教育與輔導，進而發展出面對障礙的補償策略以及優勢潛能方面的發展，其對自我的接受度與學校適應程度皆為良好，能保持樂觀心態。

「看不到沒關係阿！我還可以用摸的、用聽的、用感覺的……（S1I1990310）」

而當自己未發現或不承認這些特質時，也關閉了協助發展或改善障礙的途徑，對於自我的接受程度與適應等發展情形，也無法發揮最大潛能！

「以前有稍微詢問過他要不要去資源班上那個人際的課，但是他好像反彈蠻大的！就很不願意那樣，我想他應該知道那是什麼，然後他好像很怕被別人貼上什麼標籤（G3I1990428）」。

高敏惠（1995）發現成功的聽覺障礙人士，都能了解自己失聰的原因與情形，對自己的障礙能有較明確的認識，並且得以協助對自我的接納。Foley(2010)利用問卷調查 54 位自閉症資優生與他們的父母、教師，

結果發現自閉症特質之一的社會功能方面，是影響自閉症資優生發展差異的最重要因素。

（三）成就感

樂趣，是對領域或事物的喜好程度，也是學習與行動中最單純的想法，從六位研究對象可以看到，他們身上都發展出能夠讓他們感受到樂趣之事物，將這些事物轉變成具體行動時，能擁有一個可以發揮的管道或平台，讓他們也能夠得到家人、師長、同儕的讚賞與認同，或是參與各項競賽獲得佳績，使他們在這些事物上感到成就感，進而能一直在這領域方向上努力著。

S1 在音樂方面展露的潛能及努力是有目共睹的，因為「喜歡鋼琴（M1I2990421）」，所以 S1 目前每天自主練琴時間一小時，未花全部課餘時間於練琴上，「可是她因爲這樣子，所以她會覺得她（彈鋼琴）這件事情還是她喜歡的（M1I2990421）」，S1 也常有一些表演的邀約，讓他有個發揮、表演之舞台。

S2 在文章中也寫到「我參加各種的國語文競賽，除了獲得不錯的名次，也讓普通班的小朋友刮目相看！很少人知道我是一個有聽覺障礙的小朋友，反而有很多人都說我是語文資優生呢！…在學校裡，我要謝謝 XX 國小的好環境、好老師們，給我很多機會表現自己，加油！鼓勵！樣樣都不少（S2D1990401）」，從文章中能夠了解，除了對語文有興趣，還需要加上適時的展現舞台以及眾人鼓勵，對孩子來說則有更大的動力在這領域中努力！

S3 從小喜歡一隻命名為「葉子蛙」的青蛙玩偶，當他發表討論內容時，總將葉子蛙掛在嘴邊，次數之多已讓老師有點困擾，但當他開始將葉子蛙融入他的畫畫作品，並嘗試創作「青蛙報」時，也漸漸受到同儕的注目及擴大交友圈，「他可能一開始在畫他自己的，那別人看到就覺得很有興趣（O3I1990424）」、「所以他們現在已經有自己創一個就是

青蛙報的報社，就是他們會自己去創作那種報紙，所以慢慢的他們就是加進來報社的人他們就越來越熟了，然後就越好（O3I1990424）」，受到矚目的 S3 藉著青蛙報建立起在同儕間的認同感與成就感，也會漸漸在意起自己在課業或其他方面的表現，「我覺得我看的到他的進步（O3I1990424）」，經由自己的興趣與別人帶給他的成就感，讓 S3 激起了努力向上的動力。

S5 在表達上，無法以正確文法表達較長的完整句子，但他曾很明確的說出自己「喜歡舞蹈（S5I1990510）」，並再經由追問之下，了解他喜歡舞蹈的原因是因為愛上站在舞台上的感覺！「在特定領域，例如舞蹈（R5I1990519）」，S5 很在意外界眼光，也因為在意，所以他會想讓自己表現的更好！「他在舞蹈裏面是很…很好。那就是說舞蹈外比較亂的，比較不規律的那部分他比較不行。譬如說收拾。啊可是因爲這樣訓練下來，他也進步很多（M5I1990510）」。

羅祥妤（2008）的研究中，看到個案橫跨國中、國小兩教育階段，因提早到國中上課，讓個案挑起追求成就感與自我實現的動機，也會將國中學到的實驗，帶著國小同儕重做一遍，同儕也以正向觀點，肯定個案的學業表現優秀，更帶動正向的同儕互動關係。Trail(2006)也認為培養孩子的長處和興趣會增加他們的信心和毅力，孩子在優勢才能方面有成功的經驗，他們將會變的更加肯定自己的能力。Nicpon 等人（2011）指出一般而言，資優兒童都會得到社會的讚揚，而身心障礙兒童則會被人誤解或排斥，雙重特教需求兒童則在這兩種回饋中遊走，而這是個會讓人迷惑的經驗，因此解決方法則是在學校生活方面，提供雙重特教需求學生一個充分以及以優勢為基礎的學習方式。

（四）對學校經驗的描述

Reis 等學者(2000)訪談 12 位成功進入大學的學習障礙資優生，發現

他們有著負面的觀感，其因素包含了太晚被鑑定為學習障礙生、安置在自足式的特教班以及追蹤他們的學習障礙而非天賦！

而本研究中，六位研究對象對學校多抱持著正面看法，像是 S1「處罰他的方式就是不准上學（M1I1990310）」，即使有些研究對象認為上課很無聊或是常無法進入課堂狀況中，如 S3、S5，但他們仍表示出喜歡上學的意願、行為。歸納其原因與在入學前，自身或家長就已了解研究對象之雙重特質有關，較能以正面態度對待他們在學習方面的特質，以及此六位研究對象都安置在普通班或集中式的資優班，平時能有互動之同儕或教師，增加在學校生活的樂趣，故對學校之形容為正向描述。

（五）社會關係

在一般人的觀念中，「障礙」是會阻礙人際關係的管道，而「資優」則會讓其他人崇拜、推崇，進而增加其社會關係。然而從研究中發現，目前皆為國小階段的六位研究對象，和成人者之間的關係，如師生或親子關係，多為正向互動，能與成人間有愉快對話氣氛、了解成人之語言等互動方式；和同儕之間則不一定能擁有正向互動之關係，S2、S3、S4、S6 能擁有正常同儕互動交流關係，尤其是 S4 更為同儕間的領導者，而 S1 和 S5 則因某些個人習慣或障礙特質影響其同儕互動，但隨年齡成熟與社交技巧之教導，亦有明顯進步。推究其主要原因為溝通管道之暢通與否，成人因較能以身處地之角度，以研究對象之角度或經驗出發，而研究對象本身的思想也多較一般同儕成熟，故能與成人間愉快對談；在同儕間則因較無互相體諒之溝通方式，若研究對象與同儕無法共同參與有興趣的活動、話題，則容易受到同儕的忽略、排擠，故擁有共同溝通管道為社會關係提升的重要原因，亦為影響研究對象優勢才能發展與學校適應之因素之一。

「（下課會去）打球，大部分是籃球，有時候是躲避球，……，

和班生男生一起。」（S4I1990507）

「他們會自己去創作那種報紙（青蛙報），所以慢慢的他們就是加進來報社的人他們就越來越熟了，然後就越好。」（O3I1990424）

「有時候就覺得他太孤單，我會想較小朋友陪他一起玩，可是…說實在的，不知道小朋友要陪他玩什麼遊戲。」（O1I1990318）

林麗慧（1990）的研究指出，聽障或聾人因溝通能力不足，使其無法與聽人世界做充分的交流，以致生活領域狹隘、生活經驗受限。

二、家庭層面

（一）父母的管教態度

父母是孩子生活中的重要他人！父母的支持，是雙重特教需求學生在優勢才能發展與學校適應良好的主因之一。在六位研究對象中，父母對孩子的管教態度可大致分類為開放彈性的管教方式，如 S1、S2、S5、S6；以朋友姿態相處的管教方式，如 S4；以及消極的管教方式，如 S3。從研究結果發現，開放彈性以及以朋友姿態相處的方式，其親子關係多能維持緊密和諧，主要是因其孩子特質接頗有主見，有自己的想法，父母多需站在支持立場，營造關懷與支持之環境，故適合採取開放彈性與以朋友姿態相處等相處方式。而 S3 平時表現多為被動，但父母之管教態度也較為消極，因此無法改善 S3 的被動情形。

「因爲以前沒有注意要她一定往（音樂）這一方面發展，只是覺得說彈琴讓她很快樂就好了，其實從她生出來一直到現

在，都一直覺得她快樂就好了，妳要逼她一定要幹嘛幹嘛，我覺得如果逼她讓她變成不喜歡了也是損失很慘重。」（M1I2990421）

我的假日生活是幸福時光，可以和全家人，一起用餐，一起散步，一起看電視……，看電視時，可以一起大笑，一起討論。散步時，可以一起談天說地，一起分享喜怒哀樂、抒發情緒。用餐時，可以全家一起你靠我、我靠你，甜甜蜜蜜吃完「幸福的一餐」。我覺得最棒最棒的假日生活，全家都在一起，做任何事！！（S2D2981112）

媽媽在這一方比較被動，媽媽會說：『我有跟他說過，可是他還是這樣…(O3I1990428)』

高敏惠（1995）在研究中發現，環境中的重要他人（包含父母、教師、朋友、雇主等），在成功聽障者的生涯發展歷程中，扮演舉無輕重的角色。他們對於個案的接納、關愛、鼓勵、平等對待的態度，是培育個案積極、正向的人格特質與成就動機、較高學歷的重要因素。而重要他人的負面態度，如拒絕、低期望等，則會使得個案的發展歷程充滿更多挫折、更加艱辛。林晶玫（2004）的研究，發現家長對自閉症奇才孩子持有「溫柔而堅定」的態度，對於正確、應該學習的項目，不容許孩子以哭鬧方式學習，而是以嚴格、堅定的態度要求孩子。

Lupart 和 Toy(2009)提出家長是孩子最好的「服務提供者」，家長能常常觀察孩子並且了解他們的需要，並能提供適當的資源給孩子。一個關心和尊重孩子的家長，能允許讓孩子們自己安排時間與他想要進行的內容。

Morelock, Brown, & Morrissey（2003）的研究發現並建議，早期介

入對他們的智力發展有明顯的效果，必須建立起與雙重特教需求學生充分溝通的環境，且必須是要信任的、能自由發表意見、受到重視以及不會被成人譴責的環境。

（二）父母對研究對象的了解

從本研究中可以發現當父母發現孩子為雙重特教需求之特質者，這些孩子的父母都能快速的從自怨自艾的情緒中脫離，很堅強、快速的找尋能幫助孩子的方法，例如加入障礙協會家長團體、購買相關特質書籍或參加親職講座、相關講座與課程等。父母不斷充實自己，透過各種管道增加對孩子的特質反應與需求之了解，培養正確的養育概念以及遇到和自己有相同處境之家庭，能交換養育心得，在心靈上提供支持之力量，也能給予父母穩定成長之能量。唯有父母能真心接受、用正確方式對待雙重特教需求之孩子，孩子才能在健康的環境下，成長、茁壯！

> 因爲去郭老師那邊上那個課程以後，然後我們也是參加很多這種親職的講座，才比較知道說～喔！到底怎麼樣去帶他們，所以我覺得那年真的對我們很有幫助！（M1I1990310）

> 我也是因爲他的關係所以才轉換跑道，就是後來當基金會找老師，所以跟我同一時期培訓的老師，很多都是特教、幼教背景。（M2I1990326）

> 我爲了教他，也翻遍了坊間的什麼教養書籍、資優教育的書之類的。（M4I1990507）

> 我們三個家庭都常常會有聚會，小朋友可以玩在一起，大人也可以互相交流一下，訴訴苦。（S6M1990427）

七年來曾受訓應用行爲分析初階、中階、高階、種子課程和密集訓練……，超過 500 個小時，曾於中華民國自閉症總會擔任自閉兒治療師一年半，帶過四期自閉症總會的家長成長團體，爲社會法人台灣應用行爲分析協會首任理事及應用行爲分析家長成長團體講師，擔任三位自閉兒在校社交助教共三年的陪讀老師。（M5D3991230）

吳美荻（2006）研究發現，聽障者父母若無法面對孩子障礙的事實，會影響聽障兒童心理的發展及人格形成。

（三）父母對研究對象的優勢才能發展支持度

從研究中發現，六位研究對象中，有五位目前仍繼續優勢才能領域中加強發展，S2、S3、S5 主要是利用校內資源進行學習，S1 和 S6 則是自行利用課餘時間自主學習，而 S4 現在雖未在優勢才能發展中持續精進，但父母仍報以希望 S4 能在這方面感興趣而自主學習之心情，故研究對象之家長，對於孩子在優勢才能的發展均給予肯定、支持的態度，並希望研究對象能在往後夠繼續學習之心態。

「我是覺得音樂對他真的是比較明顯的性向，應該是……（會繼續學鋼琴或音樂）（M1I2990421）」

「現在就是……立定志向要往這（舞蹈）走，所以也比較不會猶豫了（M5I3990512）」

三、學校層面

對於雙重特教需求的學生而言，學校到底幫助他們什麼？學校就學

經驗對他們的發展，是一種能力提升的助力？還是是個扼殺和抑制能力發展的環境？從以下幾個角度來討論之。

（一）學校教育對研究對象之滿足需求能力

學校教育是否能滿足雙重特教需求學生的各方面需求呢？雙重特教需求學生因有其優勢能力需要協助發展，以及其弱勢能力需要加強輔導之處，而每位雙重特教需求學生之個體差異頗大，因此學校需要針對學生之個別情形進行調整，而學校所進行調整的方向及內容，需能滿足學生之能力。Newman(2004)指出，雖然有些學生能證明他們是需要資優與特教需求服務的，但只有極少數的人能同時獲得這兩種服務。從本研究結果來看，與 Newman 的說法相符合，同時獲得安置在兩種特教服務的學生只有一位，然而研究者認為，「滿足學生雙重需要」較「滿足雙重特教安置」更重要！若能在某一安置，如資賦優異資源班或身心障礙類別資源班，卻在課程方面調整讓學生同時擁有兩種特教服務的需求，也能達成其雙重特教服務之目的。

學校若能同時滿足其優勢才能發展與障礙調整之需求，對於雙重特教需求學生的能力提升則有顯而易見的成效！S2 的聽障資源班老師發現 S2「語文這個部分他本來就很優了，那可能又是（在聽障資源班）再加強，那所以可能有加分啦」，S2 的語文經過適當指導後有能力上的提升。

只是即使有針對學生個別情形調整，但有些需求仍是被忽略的，例如 S3 認為「上課都很無聊阿！（S3T1990424）」，M3 更進一步指出「我覺得老師應該給他（S3）其他額外的數學補充學習（M3T2990424）」，顯現 S3 的媽媽認為學校方面需提供更多的學習資源。分析這些需求尚未被滿足之可能的原因有 1.學生需求方面學校未有符合專業人才教師教導；2.教師在原班中，未有足夠時間、資源進行加深加廣課程；3.校內各方資源未能找出最合適學生之方案；4.學習是長遠而連貫的歷程，

其成效較在短時間內有明顯效果。而這樣的結果和一些學者的看法相同，認為在師資培育的過程中，無法滿足學生個體這麼多元的需求，例如特殊教育教師有可能提供符合學生障礙方面的學習需求，卻缺乏必要的訓練在判斷他們優勢潛能的部分，而一個成功的教育計畫，則需重新安排培訓的人員與內容（Bianco, 2005; Weinfeld et al., 2005.）。

從本研究中發現，目前學校多能針對雙重特教需求學生進行調整，但能否滿足雙重特教需求學生之所有學習需求，則視學生障礙狀況、優勢才能領域、學校硬體設備、學校師資與人力資源分配等狀況不一。在硬體設備方面有盲用電腦、點字機、調頻系統使用、點字教具服務等，在學習方面有：1.作業調整—作業量的調整、作業呈現方式改變、選擇性作業；2.考試調整—選擇安靜考試地點、延長考試時間、提供試題報讀、製作點字試卷；3.人力資源調整—資源班老師入班指導、聽力師、視障巡迴教師、職能治療師、資源或資優班教師提供原班教師諮詢。在能力提升方面，則提供學生優勢能力之加深加廣課程、溝通技巧訓練方法或課程、自理能力訓練、情緒抒發方式訓練。

李翠玲（1990）的研究中，受訪者皆肯定教育對肢體障礙人士的生涯有正面效用。McCoach 等人(2001)主張，對雙重特教需求學生而言，課程需要適時的挑戰，對他們來說，在一般課程下進行的齊頭式學習標準與評量，是沒有彈性而且缺乏充足的挑戰 (Johnsen, 2006）！而 Lupart 和 Toy(2009)更提到課程應該是彈性、適應學生需要的，應著重觀念的教導而非死背知識，除非是學生具有自閉症或亞斯伯格症之特質，並且應該有機會讓學生學習使用他們的優勢能力，以及發展和加強他們的弱點。除此之外，他們也必須被教導「自我覺知」以及學習適當的社會規範，將有助於他們對父母、教師（服務提供者）的溝通以及其他學生所關心的部分。

（二）教師對研究對象的態度與方法

從本研究中發現，教師有其教導特殊學生之實際相關經驗，有助於教師對雙重特教需求學生之了解與對待，在方法與技巧的使用上能較貼近雙重特教需求的學生，如能在教學中，考慮學生因障礙情形，給予彈性標準，並以積極態度鼓勵，對學生則能保持激勵作用。假若教師對雙重特殊學生之先備經驗不足，容易使用錯誤方式對待學生，引發他們在學校表現衝突或不適當的行為！

「有時候他（S2）在唱歌我就想說，那我教妳唱好了，結果他就說『不用，我們老師說我唱歌不用管音準』，然後後來想說，對，高興唱就高興唱，肯唱就好了。（M2I1990326）」

「因爲我進班看他，然後自然課，他就是我提醒他，要去換自然課要帶鉛筆盒，我看他拿，結果怎麼到下課，出去門就沒有拿，他可能擺了或怎麼樣就沒拿，然後他就說用不到，好吧，你就自己去嘗試，結果就到了…走很遠的走廊到自然教室，然後翻開課本，他可能剛看到哪一頁，他就站起來走出去，他回去拿鉛筆盒，他回去拿還邊笑，跳回來還畫圖，因爲他剛剛看到一隻甲蟲，他要畫一隻甲蟲。然後我跟老師說他就出去，老師說他都這樣，所以就沒有問，也沒有對他，就是說…他們不太清楚說，他們知道是自閉兒，他不太清楚這個孩子可以要求到哪裡」（M5I1990510）

而教師持有開放、「把他當作正常人看（O2I1990416）」的對待態度，不因他的優勢能力而對他有過高的期待或不因其障礙處而無所要求。然後再利用雙重特殊學生不在教室的時間，與其他學生說明他們可能會表現的行為以及遭遇的困難，溝通如何正確與他們相處之方式，將可以減

少雙重特教需求學生在同儕間相處之問題。

> 因爲我平常在教學啊、或者是對待小朋友，其實都一視同仁啦，我也不會覺得因爲她的身體狀況怎麼樣就不同，就當作一般是自己教的學生，其實不會有什麼差別，跟其他小朋友不一樣的地方，只是本身她是有眼睛方面的問題，有些時候必須要多花一些時間在她身上（O1I1990318）

許寧櫻（1983）提到學校因素雖然包括教師、同儕等角色，但仍以教師角色對學生的影響最大。其中教師的期望能影響教師對學生的態度與行為。林晶玫（2004）的研究也發現教師的接納與鼓勵、一視同仁的對待、沒有差別待遇，是自閉症奇才的成功要素之一。

然而蘇筠涵（2009）研究一位注意力缺陷過動症資優生，發現學生在成就感與情緒影響了學習態度與對老師的觀感，進而影響老師對其的看法，形成惡性或良性的師生關係循環。吳舜文（2009）透過對於音樂雙重特殊需求學生的家長訪談，則發現家長多會害怕自己的孩子被老師拒絕，顯見音樂教師對於此類學生的接納度有待加強。

（三）優勢才能發展教師之專業與教學方法

雙重特教需求學生在發展才能的部分，常需要倚靠老師調整教學方法以符合學生因障礙限制之能力，然而，因學生之資優特質使得在優勢才能領域的學習速度快，能舉一反三，且多喜歡活潑、有創意、具啟發性的教學方法，而非教條式的學習方式，因此，優勢才能發展教師之專業能力與教學方法更為重要，能影響雙重特教需求學生之才能展現，甚至會影響他們對優勢才能領域的興趣與態度。

對於教師教學方法的不同，在 S1 對音樂方面的接受度，則有很明顯的差別。「X 老師（現在的音樂老師）她教我作曲會說，你要先有什麼

動機，如果是我（以前）作曲，Y 老師會說：『你再給我亂掰五四三的』（S1I2990421）」媽媽也說：「我覺得老師真的差很多，像我覺得音樂老師也是，X 老師很會帶他，所以他學琴很快樂，之前 Y 老師（教），（S1）就常跟我抱怨（M1I2990421）」，「Y 老師比較不會讓 S1 有一點發揮，就完全照他的方式，那邊重音那邊怎樣的，其實我覺得各有好壞處啦，可是對 S1 來說可能會比較不適合（M1I2990421）」。

S5 也有其類似經驗，「我覺得只有在 S 老師（註：學前資優幼兒方案時的老師）上課那一陣子，他表現出來的東西，就是跟在其他班上出來的東西不大一樣（M4I2990507）」。

吳舜文（2009）研究中發現身心障礙學生在音樂學習過程中，雖有極佳天賦，但因障礙之限，教師必須調整教學方法來適應其學習需求，包括：營造具有安全感的學習環境、運用學生熟悉的經驗、隨時調整上課的曲目順序等。

（四）國內教育體制

雙重特教需求學生，在國內的教育體制下，可否有良好、暢通的升學管道，以協助他們繼續在才能領域之發展？對於「偏才」或其才能領域不在考試學科內的雙重特教需求學生而言，學校學習對他們來說是辛苦的！「可是我覺得我們臺灣的教育環境哦，其實我一直在想說，說真的，我覺得以 S4 這種在臺灣，不見得會有太大的成就，因爲我們現在臺灣做的教育環境都是屬於「直線」的，就是說我一個一個步驟教，然後你就往上走，並不是「橫的」，就是我先把你的視野擴大（先興趣探索，接觸各種不同的主題）後，讓你慢慢去摸索（M4I1990507）」，S6 的媽媽也提到「我真的覺得如果假設我們的教育體制，假設孩子可能沒有很明顯的發現他的興趣，那就像我們現在這樣，各科都學，那你就慢慢找出你的興趣。可是如果說有的從小他就已經某一方面興趣很明顯了，這其實我覺得蠻好的！因爲像我們現在長這麼大，我們還不見得知

道我喜歡什麼，只是因爲生活就這樣子…過啦！可是如果能夠很小很明顯顯現出這樣的興趣，我覺得一天好像每個人都是 24 小時而已，他就是學他有興趣的東西，不知道有多好！可是沒有辦法，像我現在就會覺得說，不行耶！英文好像不能放棄、作文也好像不能放棄！（M6I1990521）」。

國內的教育體制，能因專才進入所謂「明星學校」的管道太過狹隘，大多仍是要全部學科維持在某一標準之上。然而在個人能力差異下，對某些領域已有特定興趣，在學習效率上也能充分達成效果，但礙於社會壓力下，父母無法拋開「明星學校」光環，使得學生無法很自由的選擇自己感興趣的學習內容，更必須要以更多時間、耗費更多力氣學習自己所不拿手的內容，壓縮了其優勢才能發展之時間與空間！

Kitano 和 Kirby（1984）指出，導致雙重特教需求者才華被埋沒的因素包含有 1.父母與老師的教育焦點放在矯治其缺陷；2.測驗的工具大多仰賴感官；3.學制缺乏彈性。林晶玫（2004）研究中，看到更有彈性的學制包含以普通班為主的教育安置、人性化的考試制度與提供更多的升學機會，其中一位自閉症奇才更從身障生推薦甄選的管道脫穎而出，順利進入大學就讀。

第五章　結論與建議

穿梭在這六個雙重特殊需求學生的家庭與學校中，看著他們以及身邊的重要他人敘說著這些日子的歷程，讓我腦中不斷一次又一次的浮現那嬌小的枝芽，拼命的在石壁中尋求一絲生存的訊息，憑著一股嬌嫩卻也堅忍的力量不停努力著，只為了找尋能幫助生長的陽光、空氣以及能壯大枝葉的養分，讓自己能一窺世界的美好，也讓世人能看見他的綻放！

為了想了解這六位雙重特教需求學生的成長，研究者採取質性研究中的訪談為主要研究方法，以及配合其他資料搜集，經過資料的整理、編碼、分析歷程，依據研究問題提出以下之結論與建議，並提出本研究之研究限制。

第一節 結論

壹、優勢才能發展狀況

一、早期觀察，培養優勢才能發展

因本研究之研究對象來源為「學前資優幼兒方案」之學生，在幼兒時間經過層層觀察過程發掘他們的優勢能力，並給予相關課程充實。而本研究發現，研究對象進入小學後，無論其優勢才能是否為學科領域，多能維持在與「學前資優幼兒方案」所觀察的優勢才能相關領域方面發展，並多能展現優秀成果，顯示若能及早觀察、培養，將更能開啟其優勢潛能。

二、學校為主要學習場域

本研究發現，因家長與研究對象本身於小學入學前就能發現其優勢才能，並能展現持續學習之興趣與動力，故學校資源能否提供孩子其優勢發展能力，也為部分家長作為選擇入學之考量之一，而有些學校則因應學生優勢才能特質，盡力給予協助、輔導，因此學校仍為多數研究對

象培養優勢才能之主要場域。

三、興趣與得到肯定為持續發展動力

從本研究中發現，研究對象之優勢才能要能得以持續發展，除了能獲得合適研究對象學習的資源，讓研究對象感到有興趣之外，更重要的是能讓研究對象在該領域中得到肯定，無論是各項比賽的輝煌成果、師長讚美話語或是同儕給予熱烈回饋，都是讓研究對象能持續在優勢才能中發展的動力。

貳、學校適應狀況

一、僅少數研究對象能同時能滿足雙重特教需求

從本研究來看，雖研究對象為雙重特教需求學生，但僅少數學生能在學校教育資源中，同時滿足雙重特教之需求。障礙需求未被滿足，其原因有研究對象之障礙表現狀況不明顯、研究對象或家長抗拒以及學校未有合適資源介入；優勢才能需求未被滿足，則因學校未有相關資源、家長希望優先彌補弱勢能力之因素為主，故僅有少數研究對象能在學校教育中，同時滿足雙重特教需求。

二、學習態度影響學業表現成果

從研究中能發現，研究對象若表現出主動積極、勇於挑戰的學習態度，其學業成就與作業表現等學習表現成果則較為優秀；若表現出被動、避免困難學習任務，則學校表現成果則較為平庸，故研究對象之學習態度影響其學業表現成果。

三、良好師生互動關係為學習後盾

研究中發現，研究對象對目前學校生活接觸最久時間的班級導師，皆持有正面看法，會在課堂上或下課時間與老師保持良好互動；而不論

是原先就為突出表現的研究對象，或是有漸入佳境表現之研究對象，班級導師對他們也能有正面評論，故師生關係為正向、良好的互動，並有利於研究對象之學校適應。

四、多數研究對象有著互相扶持之同儕關係

從本研究中了解，研究對象雖為雙重特教需求學生，而大部分的研究對象不因障礙因素而影響同儕關係，仍能與同儕保持良好互動關係，其主要原因為與同儕有共同興趣、話題，在學校生活中能有互相分享、幫助之對象，而研究對象的優勢能力能否被同儕欣賞也會影響同儕對他們之態度。

五、感官障礙之研究對象較能接受自我障礙

在本研究中，二位感官障礙之研究對象，言談中多次表露出對障礙的釋懷，並發展出特殊學習方式彌補障礙對學習之影響，若環境不利於障礙學習，研究對象也能主動提出解決需求之方式，故感官障礙研究對象對自我障礙的接受程度較高。

參、影響優勢才能發展與學校適應之因素

一、個人層面

（一）人格特質為影響的最大主因

從本研究中發現，雙重特教需求學生的優勢能力的展現或障礙類別，皆非影響其優勢才能發展與學校適應之最大因素，而是雙重特教需求學生之個人人格特質，為最主要影響原因。若擁有主動積極表現、開朗、樂觀、有責任感、勇於冒險精神、自我要求高、成就動機強、積極主動、強烈好奇心等特質，意即人格特質較為正向，在優勢才能方面發展積極，學校適應也頗為良好；而若被動、較無責任感之特質，在自我優勢才能發展與學校表現等方面，則展現消極的行為。

（二）個體面對內在差異呈現的不同反應

雙重特教需求學生，因面臨內在不同考驗，個人對這些差距頗大的能力，也呈現兩極化的反應。有些學生抱持著「了解、接受、面對」自身的狀態，當願意面對問題，反而能接受更多外界對自身的教育與輔導，進而發展出面對障礙的補償策略以及優勢潛能方面的發展，其對自我的接受度與學校適應程度皆為良好，能保持樂觀心態。而當自己未發現或不承認這些特質時，也關閉了協助發展或改善障礙的途徑，對於自我的接受程度與適應等發展情形，也無法發揮最大潛能！

（三）需要擁有建立成就感之舞台

當雙重特教需求學生不論在優勢能力發展或其他方面的表現，有了發揮的舞台，且能夠得到老師、家長或同學的注目鼓舞或讚賞反應時，他們能在這個領域中投入更多心力，而且會漸漸開始注意自己其他需要改善之處，因此，雙重特教需求學生需要擁有夠發揮之平台，來建立、累積他們的成就感，提高對自我的肯定。

貳、家庭層面

（一）父母以適合孩子特質之方式相處

從本研究中發現，父母是孩子生活中的重要他人！父母的教育理念與管教態度，深深的影響了孩子的態度與舉動，對孩子人格行塑與行為發展有極大的影響力！然而，每個雙重特教需求的孩子特質不一，所需要被對待的方式也不盡相同，若父母能找到、使用適合其雙重特教需求孩子特質之方式相處，必能營造出互相關懷、感情緊密的家庭關係。若家人之間感情緊密，讓孩子能在規範內從事自己有興趣的活動，不用隨時擔心會挨罵，也不因其障礙而設下嚴密保護，在一定的範圍內學習自我解決問題，則孩子也會培養出積極主動之性格，傾向以積極的態度面對問題，反而能主動於才能學習上或在學校適應良好。若在親子間互動

較為疏離，父母以較消極的方式相處，只在意成績標準，而不在意生活態度，或者是對孩子的生活太過度保護，反而會讓孩子產生消極、被動、害怕失敗、不敢輕易嘗試之性格。

（二）父母的自我成長有助於孩子發展

從本研究中發現，幾乎所有的雙重特教需求學生的父母，都能藉由不同管道，如家長團體的參與、書籍、各項研習討論等，學習了解孩子的特質以及正確教養雙重特教需求之方法。當對孩子特質越了解，也就越能減少教養之恐懼感，並能同理了解孩子發生狀況的感受及可能遭遇的困難，使得親子關係融洽。故父母的自我成長也是重要一環！

（三）父母對孩子的優勢才能發展給予高度支持

從研究中發現，多數研究對象仍在優勢才能領域中加強發展，不論主要學習資源為校內提供或自行利用課餘時間自主學習，皆代表家長對研究對象在優勢才能發展與學習上抱以肯定、認同之態度，不會因小學階段為正式學校教育，有其既定的課程進度學習而強迫研究對象中斷在優勢才能領域的學習。故家長對研究對象的優勢才能發展之支持度高。

三、學校/教師層面

（一）多能根據雙重特教需求學生特質給予調整

在本研究中，研究對象在學校的學習狀況，會因教師觀察、家長與教師協調後，依據研究對象之本身人格特質、障礙特質、學習狀況等之因素，給予不同之學習調整，在有限制的條件下，給予最利於研究對象之學習環境。

（二）對雙重特教需求學生之滿足需求能力不一

學校，是個需要提供學生利於學習之環境，然而從本研究結果發

現，學校對於能提供給雙重特教需求學生的資源與內容，則因學生之障礙需求、優勢才能發展需求、學校本身資源以及家長認知之不同，而有著不同的需求滿足能力。因此，並未所有的雙重特教需求學生之學習需求都能在學校教育中被滿足。

（三）教師對雙重特教需求學生的了解

從本研究中發現，教師對於雙重特教需求學生的特質越了解，就越能根據學生狀況調整學習環境與教學方法、內容，影響著教師對於雙重特教學生的態度和教學方法。而教師先前有相關障礙之實務經驗，則可讓雙重特教需求學生在最短的適應時間內融入學習環境，故教師對於雙重特教需求學生的了解，是影響學生學校適應之因素之一。

（四）優勢才能發展教師之專業與教學方法符合學生需求

從研究中發現，擔任優勢才能發展教師的專業能力與教學方法都非常重要，需要同時能滿足學生的學習慾望，又需要能因應學生學習特質而調整教學方法，而優勢才能發展教師的教學方式，又能影響學生對其學習領域之興趣，是雙重特教需求學生能否繼續發展優勢才能之重要因素之一，故優勢才能發展教師的專業與教學方法，要能符合學生之特質與需求。

第二節　建議

研究者根據在本研究中看到之情形與結果，從學生本身、家長、學校和社會三大方向，提出對於雙重特教需求學生之優勢才能發展與學校適應之建議：

壹、 對雙重特教需求學生之建議

一、培養正向積極人格特質

從研究中發現，擁有正向積極的人格，如勇於嘗試、樂觀積極、能認真專注、具有責任感等，在各項學習與行為方面都有傑出表現。因此提出建議給其他雙重特教需求學生，若能讓自己發展出正向積極的人格，會讓雙重特教需求學生以正向的角度看待每個學習任務挑戰，也能相信自己有能力克服所面臨的問題，而能勇於嘗試每個挑戰！

二、看見自己的優點，使用優勢能力學習

從本研究研究對象的故事中可以了解，無論其障礙類別或優勢才能領域為何，只要能善用自己的優勢能力，用適合自己學習的方式學習、呈現，便能在優勢才能與學校適應方面有更良好的發展。因此，若雙重特教需求學生能找到自我獨特特質、了解自我的優勢領域能力，並在該領域建立自己的成功經驗、累積成就感，才能肯定自己。

貳、 對雙重特教需求學生之家長建議

一、 營造良好互動、相互支持之家庭氣氛

從研究了解，若家庭氣氛互動良好，父母的積極接納態度、相互扶持的教養方式，並以適合孩子特質的態度相處，使雙重特教需求學生的人格特質發展能朝向正向發展，因此，建議雙重特教需求學生之家長，能塑造一個良好互動、相互扶持之家庭氣氛，包含樂於分享生活瑣事、

共同學習、安排活動行程、建立與雙重特教需求孩子的互相溝通方式等。

二、 充分了解孩子特質，設立適當期望

孩子的信心開拓，從家庭開始，從研究中了解多數的家長會主動找尋相關資源，在優勢才能或障礙部分都能有深入的了解，可以幫助父母更認識自己孩子，了解他們所能表現的潛能為何，對孩子的未來則較能持正面看法。因此建議家長若能充分了解孩子的特質，設立適當期望，不過度要求孩子達成不適切的期望，將有助於孩子個人成長！

三、 暢通親師溝通管道，創造雙贏局面

父母是孩子的重要他人，而教師也是學生在學校的主要影響人物，研究者建議雙重特教需求學生之父母，能在學期之初便與導師先前溝通孩子情況，讓老師了解如何以正確方式對待孩子，並提出家長能夠協助之處，減輕在新學期雙方的摸索期。雙方的教育理念也能先進行溝通，以了解對孩子的期望，創造讓孩子以最少適應問題，達成最大學習效應之環境！

參、對學校/社會方面之建議

一、依據雙重特殊學生之需求提供服務，共同擬定輔導方法

對於一切要重新適應的雙重特教需求學生以及教師而言，建議能在開學前有個輔導會議，由家長、教師以及其他學校可協助之資源共同討論，包含由較低年級的班級導師分享的其學生經驗，並依據學生的各項發展需求，擬定調整的方式以及可行的教育方式，將能省略新班級剛開學之黑暗期！

二、教師應同時充實資優教育與身心障礙教育之專業知能

根據研究結果，建議教師教師在接觸雙重特教需求學生之前，能多

充實、了解學生之優勢才能與障礙部分的表現、限制，能有效減少教師與雙重特教需求學生的相處磨合時期，讓學生在最短適應時間內進入最佳學習狀況。

三、建立資源共享網絡

資源不足、求助無門，是許多雙重特教需求學生之家長的心聲！雖然參與相關社福團體，但對於較細節的學習，如教具的使用、補充教材練習等方面，資源仍無法妥善分配。若能由教育機關統籌相關資源，列出可借用之清單與辦法也可省去許多家長和教師找尋與奔波，更能有效利用現有資源。

第三節 研究限制

一、訪談內容的真實聲音

還記得，在造訪 S4 家時，在一陣聊天寒暄的歡樂氣氛過後，我先與 S4 在家中餐桌上進行研究訪談，此時媽媽很熱情的在廚房準備茶點欲讓我享用，而 S4 幾乎每聽完一題問題後，就會先往媽媽的方向看一眼後，再想想該怎麼回答。而第一次訪問 M4 時，S4 正在客廳看電視，而有時聊到 S4 可能會較為在意、敏感的話題時，媽媽便會壓低音量的敘說，而等到轉換場地，S4 不在現場時，媽媽才暢所欲言了起來！

看到這樣的情形，會讓我不禁思考「我聽到的聲音，就是真實的聲音嗎？」，本研究欲訪問研究對象本身以及研究對象之主要照顧者，而因研究對象年紀尚小，訪問過程中，主要照顧者幾乎都會陪伴在旁，也會隨時補充對訪問內容的描述，然而有時無法真正確認其回答是否為研究對象或主要照顧者的真實想法，亦或可能因另一位相關人士在場而略為修飾，故為研究限制之一。

二、原音無法完整呈現

本研究在訪問逐字稿整理出來後，皆讓受訪者閱讀、確認，以求文件內容與受訪者欲表達之意相近，而部分內容因受訪者閱讀後認為不適合揭露，故將該部分修改、刪除，故可能造成部分內容無法真實呈現。

三、無法呈現父親觀點

本研究中，研究對象的主要照顧者，剛好皆為媽媽，也就是女性照顧者之發聲，若有關父親角色之敘說，也是從媽媽或孩子的角度出發，因此無法得知父親、母親的教養觀點是否有所不同。

參考文獻

丁雪茵、鄭伯壎、任金剛（1996）。研究中研究者的角色與主觀性。**本土心理學研究，6**，354-376。

大田翻譯小組譯, 海倫凱勒著（2001）。**永不放棄的海倫凱勒**。台北：大田。

王天苗、范德鑫（1998）。智障學生學校適應能力之探討。**特殊教育研究學刊，16**，109-129。

何慧玥（1993）。**大專聽覺障礙學生學校生活適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

杏林子（2004）。**俠風長流：劉俠回憶錄**。台北：九歌。

利文鳳（2006）。談資優聽障學生的特質與學習。**台東特教，23**，37-39。

吳昆壽（1997）。教師對於發展資優殘障教育方案的看法, **特殊教育復健學報，5**，61-95。

吳昆壽（2002）。資優障礙學生家庭生態系統研究：跨文化的比較，**資優教育研究，2**(1)，27-44。

吳昆壽（2004）。資優障礙學生學校生態系統研究。**特殊教育復健學報，12**，81-97。

吳昆壽（1999）。資優殘障學生教育現況與問題調查研究。**特殊教育復健學報，7**，1-32。

吳昆壽（2001）。資優障礙學生家庭生態系統研究。**資優教育研究，1**（1），85-110。

吳武典（1986）。重視資優的殘障者之教育。**特殊教育季刊，21**，1。

吳武典（1997）。資優教育該向誰看齊。**資優教育季刊，62**，1-10。

吳武典（1997）。國中偏差行為學生學校生活適應之探討。**教育心理學報，25**，25-49。

吳武典、洪有義（1999）。**心理衛生**。空中大學。

吳新華（1996）。**兒童適應問題**。台北：五南。

吳新華（1991）。國小學童生活適應量表編製報告。**台南師院學報，24**，125-160。

吳美荻（2006）。**追求超越的里程—聽障碩博士之求學歷程**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

吳靖儀（2007）。**桃園縣國小未足齡提早入學資賦優異兒童學校適應之研究**。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

吳舜文（2009）。**身心障礙音樂才能優異學生指導者教育信念之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。

吳芝儀、李奉儒譯（1995）。**質的評鑑與研究**。台北縣：桂冠。

李佩庭（2007）。**當 ADHD 資優生與資優班老師相遇時-獨立研究課程之行動研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

李政賢（譯）（2006）。C. Marshall & C. B. Rossman 著。**質性研究：設計與計劃撰寫**。台北：五南。

李翠玲（1989）。資優殘障學生與未來成為傑出人才的關聯。**資優教育季刊，33**，15-16。

李翠玲（1990）。**傑出肢體障礙人士生涯歷程及其影響因素之探討**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

李弘斌（2008 年 8 月 18 日）。單親過動兒小菲 下水變乖了。**中國時報**，A16 版。

李盈穎（2006）。資優孩子的成長戰爭。**商業周刊，945**。2010 年 12 月 22 日，取自 http://www.businessweekly.com.tw/webarticle.php?id=21818

林清山（1977）。**教育心理學：認知取向**。台北：遠流。

林生傳（1999）。**教育心理學**。台北：五南。

林麗慧（1990）。**聽覺障礙學生次級文化及其影響因素之探討**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

林佩璇（2000）。**個案研究及其在教育研究上的應用**。中正大學主編：質的教育研究方法，239-262。

林怡慧（2006）。**高中職普通班身心障礙學生學校生活適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

林清江（1978）。**教育社會學**。台北：國立編譯館。

林淑理（1999）。**高職延修生自我概念、學習行為與學校適應之相關研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版。

林晶玫（2004）。**自閉症奇才奮力成長的敘說研究--以二位星兒為例**。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

林進材（1992）。**城郊地區國小高年級學生學校適應比較研究**。國立台灣師範大學教育學系研究所碩士論文。未出版。

林福雄（1996）。音樂才能優異視障者的生涯初探。**資優教育季刊，58**，14-22。

花敬凱(2002)。資優學障生鑑定上的問題、方法與對策。**資優教育季刊，85**，1-10。

花敬凱(2005)。**資優障礙教育的回顧與前瞻**。中華民國特殊教育學會年刊，289-307。

侯禎塘（2002）。資優殘障教育。**屏師特殊教育，4**，35-43。

施清嵐（2003）。**台北市高職特教班自閉症學生學校適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版。

胡致芬（1998）。**國小一年級自閉症兒童學校適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

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。

宣崇慧(2000)。學習障礙資優生在融合體制下的需求與服務。**資優教育季刊，74**，33-36。

孫良誠（1995）。國**小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察**。私立中國文化大學兒童福利學系碩士論文。未出版。

徐慕蓮（1987）。**個人及家庭因素影響國小新生學校生活適應之研究**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。

廣達文化譯, 海倫凱勒著（2006）。**假如給我三天光明**。台北：廣達文化。

特殊教育法（2009 年修正)。

特殊教育法施行細則（2003 年修正）。

高淑清（2008）。**質性研究的 18 堂課--首航初探之旅**。高雄：麗文文化。

高敬文（1999）。**質化研究方法論**。台北：師大書苑。

張成華（譯）（2009）。**夢想沒有極限**。台北：大好書屋。

張春興（1999）。**教育心理學**。台北：東華。

張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。台北：東華。

張春興、林清山（1981）。**教育心理學**。台北：東華。

張進上（1995）。陪他一段—如何協助適應困難的學生。**國教之友，47**（2），19—23。

張蓓莉（1986）。資優殘障兒童教育。**特殊教育季刊，21**，5-9。

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。

教育部（2008）。**資優教育白皮書**。

莊明貞（1984）。**國中學生學校生活素質與學校適應行為的關係**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

莊蕙嘉（2008 年 2 月 23 日）。牛頓、愛因斯坦 自閉症患者多名人。**聯合報**，AA1 版。

許寧櫻（1983）。教師期望對學生可能產生的影響。測驗與輔導，60，1040-1043。

許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予（2002）。大專校院身障礙學生學校適應狀況之研究。**特殊教育學報，16**，159~198。

許嘉容（2005）。**高雄市國小資優生與普通生學校壓力、因應策略與學校適應之比較研究** 。高雄師範大學特殊教育所碩士論文，未出版。

許嘉容、吳裕益（2007）。高雄市國小資優資源班學生學校壓力與學校適應之研究。**特殊教育研究學刊，32**（2），115-135。

郭佳哲（2001）。**讀書會方案對國小高年級學生學校適應之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜（1998）。跳級資優生之生活適應分析。**特殊教育研究學刊，16**，379-400。

郭靜姿（2005 年 6 月）。**學前資優幼兒多元才能與問題解決能力教學專題報告**。發表於中華資優教育學會主辦之資優教育學術研討會，台北。

郭靜姿（2006）。學前資優幼兒的發掘與培育: 障礙與資優的融合學習模式。載於中國人才研究會超常人才專業委員會主辦之「**海峽兩岸超常人才教育研討會」論文集**（頁 106-145），**廣東：**深圳中學。

郭靜姿（2009）。**聰明的孩子、資優的教學：「開發智能解決問題」教學設計**。台北：心理。

郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥瑋（2009）。特殊群體資賦優異學生之鑑定調整與安置輔導模式。載於中華資優教育學會編印：**教育部 98 年度資優教育白皮書行動方案執行手冊**(頁 1-17)。

郭綉珍（1999）。**接受早期療育之學童在國小一年級學校生活適應之個案研究**。國立高雄師範大學特殊教育系碩士論文，未出版。

陳冠杏（1998）。**台北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之狀況調查**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。

陳向明（2002）。**教師如何作質的研究**。台北：洪葉文化。

陳伯璋（2000）。**質的研究方法**。高雄：麗文。

陳伶姿（2007）。**新移民子女學校適應歷程之個案研究** 。東海大學教育研究所碩士論文，未出版。

陳慧萍（2007）。**台北縣市國小亞斯伯格症學童學校適應與支持系統之調查研究**。國立台灣師範大學特殊教育教學碩士班碩士論文，未出版。

陳錦玉（1995）。**師範學院學生生活滿意度之研究**。國立嘉義師範學院初等教育系碩士論文。未出版。

陳靜芝（2007）。**從一位資優班教師的角度看疑似亞斯伯格症資優生與學校環境交互出的面貌**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。

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

黃瑞琴（1991）。**質的教育研究方法**。台北：心理。

黃文慧（2002a）。**從生活看標籤～由二位雙重特教需求學生的生長故事談起**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

黃文慧（2002b）。雙重特教需求學生（2E）的研究沿流、特質與鑑定之啟示。**資優教育季刊，83**，10-20。

黃文慧（2003）。人我眼中的雙重特教需求學生─以一個電子專長的亞斯伯格資優學生為例。**資優教育研究。3**（2），85-107。

黃文慧（2005），從生活看雙重特教需求學生之特質~由一位美術才能優異的學障學生生活經歷談起，**特殊教育研究學刊，28**，289-312。

黃文慧（2007）。雙重特教需求學生的理論與實務—三十年的探詢與發展。**資優教育季刊，102**，1-9。

黃玉枝（1991）。**國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

黃玉真（1994）。**國中資優學生與普通學生學校生活壓力、因應行為及學校適應之比較研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

黃政昌（2000）。高職特教實驗班學生之學校適應研究。**特殊教育季刊，75**，21-29。

黃政傑（1996）。**質的教育研究：方法與實例**。台北：漢文。

鄒小蘭（2009）。**身心障礙資優生優弱勢分析及支援服務系統之探究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。

葉柏毅（2009 年 12 月 12 日）。英國小天才 高中大學同時念。**中時電子報**。2009 年 12 月 12 日，取自：http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0, 4521, 50402357+132009121200692, 00.html

劉焜輝（1985）。**師大學生自我概念生活關係適應關係之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

衛威（2009）。**麥可・菲爾普斯**。台北：好優文化。

潘淑滿（2003）。**質性研究-理論與應用**。台北：心理。

蔡明富、吳武典（1991）。**國小資優學生學校生活壓力與學習適應之相關研究。資優教育研究，1**（1）， 41-53。

蔡敏玲、余曉雯譯（2003）。**敘說探究質性研究中的經驗與故事**。台北：心理。

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**，203-219。

盧台華（1996）。特定族群資優教育。**資優教育季刊，60**，8-17。

盧台華(2000)：身心障礙資優生身心特質之探討。**資優教育的全方位發展**，333-355。台北：心理。

盧雪梅（1989）。**台北市國民小學提早入學資賦優異兒童學校生活適應之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

盧蘇偉（2004）。**看見自己的天才**。台北：寶瓶。

賴君達（2007）。**與音符共舞的另類天才～一位學者症候群學生之個案探究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。

韓幼賢（1987）。**變態心理學與現代生活**。台北：中央圖書。

魏娜（2005）。**我只看我擁有的，不看我沒有的海倫凱勒**。台北：采竹文化。

羅祥妤（2008）。**動身、啟程，國小與國中交錯的生活-一位參與加速制亞斯伯格資優生的學校適應**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

蘇芳柳（2002）。**聽覺障礙學生之學習適應研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。

蘇筠涵（2009）。**注意力缺陷過動症兼資優學生生涯發展與生涯自我效能之探究**。國立臺中教育大學碩士論文，未出版。

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

Atwater, E. (1979). *Psychology of adjustment. New Jersey: Prentic-Hall, Inc*.

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED321-28290)

Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38,* 477-490.

Baum, S., Olenchak, F. R., & Owen S. V. (2004). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? In S. Baum (Ed.), *Twice-exceptional and special populations of gifted students* (pp.35-50). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Baker, R. W., & Shiryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Joural of counseling Psychology, 31,* 179-189.

Beckley, D. (1998). *Gifted and learning disabled :Twice-exceptional student*. National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Benge, B., & Montgomery, D. (1996). *Understanding the emotional development of twice exceptional rural students.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED394784)

Besnoy, K. D. (Ed.). (2005). *Successful strategies for twice-exceptional students.* Waco, TX: Prufrock.

Besnoy, K. D., Manning, S., & Kaenes, F. A. (2005). Screening students with visual impairments for intellectual giftedness. *Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment, 37*(3), 134-140.

Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly, 28*(Fall), 285–293.

Bireley, M. (1994). The special characteristics and needs of gifted students with disabilities. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students* (pp. 201-215). Austin, TX: PRO-ED.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn & Bacon.

Bourne, J. (2003). Twice exceptional: Teaching gifted students with learning disabilities in the regular classroom. *The New Zealand Journal of Gifted Education, 14*(1), Retrieved December 30, 2008 from http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v14no1art04.php

Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 282-296.

Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & Bosch, E. J. V. H.-V. (2010). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders: A literature

review. Retrieved December 30, 2008 from Science Direct Database on the World Wide Web: http://www.sciencedirect.com/

Carter, E. W., Trainor, A. A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 76*(1), 74-94.

Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Revie, 22*(1), 22-33.

Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(3), 372-394.

Cohen, L. M. & Ambrose, D. C. (1993). Theories and practices for the differentiated education for the gifted and gifted. In K. A. Heller, F. J. Monk, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 359-363). Oxford, England: Pergamon Press.

Coleman, J. C. (1976). *Abnormal psychology and modern life (5th ed.)*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving? 21 Gifted boys with learning disabilities share their school stories. *Gifted Child Today*, *24*(3), 56-63.

Colorado Department of Education. (2008). *Twice-exceptional students / gifted students with disabilities: An introductory resource book.* Retrieved December 30, 2008, from http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/TwiceExceptionalResourceHandbook.pdf

Cruickshank, W. & Johnson, G. (Eds.). (1958). *Education of exceptional children and youth. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.

Cuddy, M. E., Frame, C., & Devincentis, C. (1987). *The effects of grade retention upon the social and psychological adjustment of elementary children.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290512.)

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Donnelly, J. A., & Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Roeper Revie*w, *16*(4), 252-256.

Fondacaro, D. M. (2001). *Asperger syndrome: A qualitative study of successful educational interventions*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED454658)

Foley Nicpon, M., Doobay, A., & Assouline, S. G. (2010). Teacher, parent, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*. (published online first). DOI 10.1007/s10803-0-0952-8.

Friedrichs, T. (2001). *Distinguishing characteristics of gifted students with disabilities*. Waco, TX: Prufrock Press.

Henderson, L. M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today*, *24*(3), 28-35.

Gallagher, P. A. (1997). Promoting dignity: Taking the destructive D's out of behavior disorders. *Focus on Exceptional Children*, *29*, 1–19.

Gubbins, E. J., Westberg, K. L., & Reis, S. M. (2002). Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students. NRC/GT, University of Connecticut.

Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, *30*(4), 30-43.

Innamorato, G. (1998). Creativity in the development of scientific giftedness: Educational implication. *Roeper Review*, *21*(1), 54-59.

Johanna, F (2000). Personal and school factors influencing academic success or underachievement of intellectually gifted students in middle childhood. *Doctoral Abstracts International*, NO: AAT 9973688.

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.

Johnson, L. (1987). Teaching the visually impaired gifted youngster. *Journal of Visual Impaimerment & Blindness, 81*, 51–52.

Johnsen, S. (2006). Managed instruction. *Gifted Child Today*, *29*(1), 5.

Karnes, F.A., Shaunessy, E., & Bisland, E.A. (2004). Gifted students with disabilities: are we finding them? *Gifted Child Today*, *27*(4), 16-22.

Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Exceptional Children, 50*(2), 103-109.

Kay, K. (2000). *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice exceptional student*. Gilsum, NH: Avocus Publishing.

Kershner, J., Kirkpatrick, T., & McLaren, D. (1995). The career success of an adult with a learning disability: A psychosocial study of amnesic-semantic aphasia. *Journal of Learning Disabilities*, *28*(2), 121-26 .

Kitano, M. K., & Kirby D. F. (1984). *Gifted Education-A Comprehensive View*. Boston: Little, Brown and Company.

Lazarus, R. S. (1976). *Pattern of adjustment*(3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Lemagie, S. (2008). *Educators are trying new ways to teach "twice-exceptional, " or "2x" students, many of whom qualify for both gifted and special education services.* Retrieved Dcember 30, 2008, from http://www.startribune.com/local/34937679.html

Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice Exceptional: Multiple pathways to success. *International Handbook on Giftedness*, 507-525.

Lynette, M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today Magazine, 24*(3), 28-35.

Maker, C., & Udall, A. (1985). *Giftedness and learning disabilities.* Retrieved Dcember 30, 2008, from ericec.org/digests/e427.htm

Matthews, D. J. (1997). Diversity in domains of development: Research findings and their implications for gifted identification and programming. *Roeper Review, 19,* 172-77.

May, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review, 17*(2), 105-109.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D (2001). Best practices in the identification of gifted studentswith learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(5) , 403-411.

Morelock, M. J., Brown, P. M., & Morrissey, A. M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review, 26*(1), 41–51.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2 ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

Morrison, W. F., & Omdal, S. N. (2000). The twice exceptional student. *Reclaiming Children and Youth, 9*(2), 103-106.

Neihart, M. (2000). Gifted children with asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 222-230.

Newman, T. M. (2004). Interventions 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-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3-17.

Nihira, K. (1978). Factorial descriptions of the AAMD adaptive behavior scale. In W. A. Coultor & H. A. Marrow (Eds.), *Adaptive behavior* (pp. 45-58). New York: Grune & Stratton.

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

Nielsen, M. (2003). *Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED482344).

Nielsen, M. E. & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 8-15.

Peterson, J. S. (1997). Bright, tough, and resilient-and not in a gifted program. *The Journal of Secondary Gifted Education, 8,* 121-136.

Pemberton, J. A. (2004). *Identifying and serving gifted students with learning disabilities: Challenges and the influence of the school context.* Retrieved October 15, 2009, from http://etd.ohiolink.edu/ssend-pdf.cgi/Pemberton%20Julia%20Ann.pdf?acc_num=miami1090339595.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly, 44*(2), 123-134.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality, 10*(2), 113-125.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (1995). *Talents in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*.(ERIC Document Reproduction Service No.ED388021)

Reid, B. D., & McGuire, M. D. (1995). *Square pegs in round holes-these kids don't fit: High ability students with behavioral problems* (RBDM 9512). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Rimland, B. & Fein, D. (1988). Special talents of autistic savants. In L. K. Obler & D. Fein (Eds), *The exceptional brain* (pp. 474-492). New York: Guillford Press.

Shavinina, L. V. (2009). Understanding giftedness: Introduction or on the importance of seeing differently. *International Handbook on Giftedness 2009,* Part I, 3-13 Dordrecht : Springer Netherlands.

Starr, R. (2003). Show me the light – I can't see how bright I am: gifted students with visual impairment. In D. Montgomer (Ed), *Gifted & talented children with special educational needs: double exceptionality* (pp. 93-109). London: David Fulton.

Seeley, K.(1989). Underachieving and handicapped gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K. Seeley (Eds.). *Excellence in educating the gifted* (pp. 29-37). Denver, CO: Love.

Sisk, D. (2003). Gifted with behavior disorders: Marching to a different drummer. In D. Montgomer(Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality* (pp. 131-154). London: David Fulton Publisher.

Silverman, L. (1999). *Help for the hidden handicapped highly gifted children.* Paper presented at 1999 Gifted Conference, Christchurch College of Education, Christchurch, New Zealand.

Stewart, W. (1997). *Problems with teachers identifying gifted and learning disabled students.* Thesis: Master of Gifted Education.

Stewart, W. (2003). The gifted and learning disabled students: Teaching methodology that works. In D. Montgomer (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs:double exceptionality* (pp. 25-41). London: David Fulton Publishers.

Vespi, L., & Yewchuk, C.(1992). A phenomenological study on social/emotional characteristic of gifted learning disabled children. *Journal for Education of the Gifted, 16*, 55-72.

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children, 60*(2), 183–184.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review, 24*(4), 226-233.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2005). What we have learned: Experiences in providing adaptations and accommodations for gifted and talented students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 48–54.

Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children, 48*(2), 106-113.

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

Worchel, S., & Goethal, G. R. (1985). *Adjustment: Pathways to personal growth.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, *38*(3), 131-137.

Willard-Holt, C. (1999). *Dual exceptionalities.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED430344).

Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebralpalsy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388023).

Willard-Holt, C. (2002). Hunting buried treasure: The twice-exceptional student. *Understanding Our Gifted*, *14*(2), 20-23.

Wu, E. H.(2009). The light at dawn: Professional development on gifted education in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education, 1*(1), 1-8.

Ysseldyke, J. & Christensen, S. (1987). Evaluating students' instructional environments. *Remedial and Special Education, 8*(3), 17-24.

Yewchuk, C. R., & Lupart, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monk, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and*

development of giftedness and talent (pp. 709-725). Oxford, England: Pergamon Press.

Yewchuk, C. R., & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. *Roeper Review*, *12*(1), 42-48.

Young, R. L., & Nettlebeck, T. (1995). The abilities of a musical savant and his family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25* (3), 237-249.

附件一 半結構式訪談大綱

訪談大綱（學生版）

一、 你認為你有什麼特點？

二、 你在 XX 領域（才能潛能）目前學習情況怎麼樣？

三、 請描述目前在學校學習情況。(最喜歡/不喜歡的科目與原因)

四、 你在學校的作業、上課等，有那些地方和其他同學不同的？

五、 下課最常和同學玩什麼遊戲？

六、 平常會不會去找老師聊天或問問題？

七、 你喜歡你現在的樣子（狀態）嗎？

八、 說說看平常怎麼和爸媽相處？

訪談大綱（家長版）

一、 您認為你的孩子有什麼特質？

二、 請說說看平常和孩子相處的情形。

三、 孩子目前在優勢才能方面的發展如何？

四、 您認為他在學校表現的情形如何？

五、 學校目前提供那些任何符合孩子狀況的調整？

六、 您認為他與學校同學、教師之間的關係如何？

七、 孩子了解自己的狀況與能力嗎？對自己有何評價？

訪談大綱（教師版）

一、 您認為學生有什麼特質？

二、 您知道他目前在優勢才能方面的發展狀況嗎？

三、 請說說看平常和學生相處的情形。

四、 您認為他在學校表現的情形如何？

五、 學校目前提供那些任何符合學生狀況的調整？

六、 學生平常與同學的互動狀況如何？

七、 您認為他了解自己的狀況與能力嗎？對自己有何評價？

附件二 研究對象之資料搜集

研究對象	資料來源	資料搜集內容	資料搜集時間	文件編碼
S1	S1 訪問	第一次面對面訪問 地點：S1 家中	99.03.10	S1I1990310
	S1 訪問	第二次面對面訪問 地點：S1 家中	99.04.21	S1I1990421
	M1 訪問	電話訪問	98.12.09	M1T1981209
	M1 訪問	第一次面對面訪問 地點：S1 家中	99.03.10	M1I1990310
	M1 訪問	第二次面對面訪問 地點：S1 家中	99.04.21	M2I2990421
	O1 訪問	電話訪問	98.12.16	O1T1981216
	O1 訪問	面對面訪問 地點：班級教室	99.03.18	O1I1990318
	S1 網路文章	黑暗中行駛的風船—看不見的冒險家	發表日期：99.9.23	S1D1990923
	S1 相關新聞稿	S1 等優秀身心障礙學生　329 表揚	發表日期：98.5.30	S1D2980530
	S1 報導文章	擁夢飛翔 十位北縣勇者的生命詩篇	出版日期：97.06	S1D39706
S2	S2 訪問	面對面訪問 地點：速食店	99.03.26	S2I1990326
	S2 網路文章	S2 自傳	發表日期：99.04.01	S2D1990401
	S2 作文	S2 部落格--我的假日生活（得獎作品）	發表日期：98.11.12	S2D2981112

研究對象	資料來源	資料搜集內容	資料搜集時間	文件編碼
	S2 報導文章	聽損兒無障礙　字正腔圓當司儀	發表日期：99.08.29	S2D3990829
	M2 訪問	電話訪問	98.12.10	M2T1981210
	M2 訪問	面對面訪問 地點：速食店	99.03.26	M2I1990326
	M2 報導文章	聽語師培訓　M2 懂得聽兒世界	發表日期：98.02.21	M2D1980221
	M2 提供文件資料	S2 得獎經歷、獎狀	傳送日期：99.03.28	M2D2990328
	O2 訪問	電話訪問	98.12.15	O2T1981215
	O2 訪問	面對面訪問 地點：班級教室	99.04.16	O2I1990416
	R2 訪問	電話訪問	98.12.17	R2T1981217
	R2 訪問	面對面訪問 地點：聽障資源班教室	99.04.16	O2I1990416
S3	S3 訪問	電話訪問	99.04.24	S3T1990424
	M3 訪問	第一次電話訪問	98.12.18	M3T1981218
	M3 訪問	第二次電話訪問	99.04.24	M3T2990424
	O3 訪問	電話訪問	98.12.21	O3T1981221
	O3 訪問	面對面訪問 地點：班級教室	99.04.28	O3I1990428
	G3 訪問	電話訪問	98.12.21	G3T1981221
	G3 訪問	面對面訪問 地點：資優班教室	99.04.27	G3I1990427

研究對象	資料來源	資料搜集內容	資料搜集時間	文件編碼
S4	S4 訪問	面對面訪問 地點：S4 家中	99.05.07	S4I1990507
	M4 訪問	電話訪問	98.12.10	M4T1981210
	M4 訪問	第一次面對面訪問 地點：S4 家中	99.05.07	M4I1990507
	M4 訪問	第二次面對面訪問 地點：餐廳	99.05.07	M4I1990507
	O4 訪問	電話訪問	98.12.11	O4T1981211
	O4 訪問	面對面訪問 地點：班級教室	99.05.11	O4I1990511
S5	S5 訪問	第一次面對面訪問 地點：速食店	99.05.10	S5I1990510
	S5 訪問	第二次面對面訪問 地點：師大博愛樓	99.05.12	S5I2990512
	M5 訪問	電話訪問	98.12.23	M5T1981223
	M5 訪問	第一次面對面訪問 地點：速食店	99.05.10	M5I1990510
	M5 訪問	第二次面對面訪問 地點：台電醫院 2F	99.05.10	M5I2990510
	M5 訪問	第三次面對面訪問 地點：師大博愛樓	99.05.12	M5I3990512
	M5 文章	M5 部落格-S5 的簡介	發表時間： 97.11.16	M5D1971116
	M5 文章	「一閃一閃亮晶晶」	發表日期：	M5D2990423

研究對象	資料來源	資料搜集內容	資料搜集時間	文件編碼
		同名書籍	99.04.23	
	M5 報導文章	M5 網路文章介紹	發表時間：99.12.30	M5D3991230
	S5、M5 紀錄片	「一閃一閃亮晶晶」紀錄片	發表日期：99.04.27	M5D2990427
	O5 訪問	電話訪問	98.12.25	O5T1981225
	O5 訪問	面對面訪問 地點：班級教室	99.05.14	O5I1990514
	R5 訪問	電話訪問	98.12.25	R5T1981225
	R5 訪問	面對面訪問 地點：資源班教室	99.05.19	R5I1990519
S6	S6 訪問	面對面訪問 地點：M6 班級教室裡	99.05.21	S6I1990521
	M6 訪問	電話訪問	98.12.28	M6T1981228
	M6 訪問	面對面訪問 地點：M6 班級教室裡	99.05.21	M6I1990521
	O6 訪問	電話訪問	98.12.29	O6T1981229
	O6 訪問	面對面訪問 地點：O6 班級教室裡	99.05.21	O6I1990521