

障礙資優流動狀態中的模糊性：論雙重殊異之鑑定困境

梁斐瑜

文藻外語大學西班牙語文系
講師

摘 要

長久以來身心障礙與資賦優異之鑑定皆採平行方式。然介於障礙與資優雙重殊異學生卻因其定義之模糊性而處於卓越邊緣，因此如何建立一套鑑定程序極為重要。本文旨在回顧美國與臺灣雙重殊異之歷史背景與現況發展，並探討雙重殊異之定義及其鑑定困境，最後提出一套鑑定模式以供參考。

關鍵詞：雙重殊異、鑑定

The Ambiguous Flow between Disability and Gifted: Difficulties in Identifying Twice-Exceptional Students

Feei-Yu Liang

Lecturer,

Dept. of Spanish,

Wenzao Ursuline University of Languages

Abstract

Identification of students with disabilities and gifted students has long been studied via differing approaches. "Twice exceptional" students are at the edge of excellence due to ambiguities associated with disabilities and gifted. Therefore, it is extremely important to establish a set of identification procedures. This article is intended to review the

梁斐瑜 (agnesdio@yahoo.com.tw)。

historical background and development of twice exceptional students of Unites States of America and Taiwan. It also aims to explore the definition of twice exceptional and the difficulties in identification and classification. Finally, drawing on evidence, a set of identification models will be proposed.

Keywords: twice-exceptional, identification

壹、前言

長久以來臺灣的身心障礙與資賦優異鑑定皆是分開進行。此一方式雖有其方便性，但由於身心障礙資優學生是先被鑑定為身心障礙者，且被安置於特教班級中，以致焦點容易放在障礙一詞，忽略了他們的資賦優異或特殊才能（吳昆壽，2016；蔡桂芳、侯雅齡，2006）。即使是處於教學現場的教師能意識到身心障礙學生亦可能同時兼具資賦優異或特殊潛能，但面對此一鑑定困境卻無力改善（梁斐瑜，2016）。

早期對具有障礙與資優雙重身分者皆以殘障資優 (gifted handicapped) 稱之，且被安置於特教班中，但後來特殊教育界逐漸發現，若將具有障礙與資優雙重身分學生安置於普通班級中學習，亦可使其發揮才能和技能 (Lovett & Lewandowski, 2006)。Jeweler、Barnes-Robinson、Shevitz 與 Weinfeld (2008) 指出教育的目的係提供每位學生皆能有獲得發展潛能的公平機會，但雙重殊異學生卻因其特殊性或障礙使得才能發展處於卓越邊緣。由此觀之，探討資賦優異學生的成功因素固然重要，但對於低成就資優生失敗的原因亦不能忽略（蔡典謨，1999）。因此，本文欲從障礙與資優兩者流動狀態下所產生的定義模糊性來看鑑定上的困境，並提出一套可行之鑑定模式，以供特殊教育界參考。

貳、雙重殊異之歷史與現況發展

本節回顧美國及臺灣之雙重殊異歷史背景

相關文獻，希冀透過歷史脈絡與足跡找尋珍貴的經驗。

一、美國

美國雙重殊異教育係為回應當代障礙資優的教育需求，從主流教育的資優方案中，選取最適合兼具障礙與資優雙殊身分特質之學習方案，再以循序漸進的方式來推動，至今已發展多年。

Coleman、Harradine 與 Williams King (2005) 指出美國 Leta Hollingworth 早在 1923 年即已鑑定具特殊才能和身心障礙的學生 (students identified with special talents and defects)，並於 1975 年由 James Gallagher 首先提出雙重殊異 2E 一詞 (twice exceptional)。隨後在自由主義的倡導下再繼續擴大解釋資優的定義，美國在此一自由主義風氣下不僅擴大解釋了資優的定義，更開啟了雙殊價值之雙議題，一為「人類活動的潛在價值為何？」，二則是鑑定測量主觀性問題的再省思 (Renzulli, 1978)。至此，教育界才開始省思過去幾十年來將資優與障礙區分開來各自論述的不足之處 (Reis & McCoach, 2000)。然真正落實雙殊概念的則應歸因於障礙資優教育主流化運動 (mainstreaming movement) 的興起，此一運動獲得了專業組織特殊兒童委員會 (Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC) 的正面回應，正式成立殘障資優兒童小組 (gifted handicapped children)，並分別於 1976 年及 1977 年的國家會議中提出殘障資優此一概念，此乃美國教育史上障礙資優教育主流化之濫觴 (Lovett & Lewandowski, 2006)。

在法源方面，馬蘭報告書 (Marland Report on Gifted Education) 及《身心障礙兒童教育法案》(Education for All Handicapped Children Act) 是美國 70 年代特殊教育最重要的法源依據，但由於當時資優與障礙仍處於各自論述狀態，因此雙重殊異學生不得不遊走於教育兩端。再者，即使馬蘭報告書將資優的定義做了擴大範圍的解釋與調整，但仍有以下的問題存在 (Renzulli, 1978)：1. 非智力 / 動機因素 (nonintellective / motivational factors) 被排除；2. 無法解釋非平行本質因素 (nonparallel nature)，例如學術性向資優以及視覺與表演藝術資優兩大類會涉及到特殊才能與一般能力領域，而其他四類如創造力與生產力資優，也可應用於創造性生產表現上如化學或攝影，而領導力與一般智能也可能應用於表演藝術領域；3. 分類及定義易被誤解或濫用，淪為相對於智能表現高標準評量之最低要求附屬品。

此一問題直至 90 年代為因應融合教育趨勢 (inclusive education for all children)，資優一詞才被廣泛地擴充解釋，資優與障礙兩者才獲得了共存共識，至此，資優教育的立法基礎與定義從單一轉向了一個多元的概念 (Prior, 2013)。此一典範移轉不僅解決了長久以來資優一詞所引起的價值爭議，教育學界亦不再以單一智能測驗或純粹學術定義來界定資優，而是改採多元才能和多元標準的概念 (Renzulli, 1978)。

二、臺灣

臺灣自 1984 年《特殊教育法》公佈與後續修正條文，身心障礙從原本的 11 類智能不足、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙、多重障礙及其他顯著障礙等，至 1997 年除修訂智能障礙（智能不足）、嚴重情緒障礙（性格異常及行為異常合併），並新增自閉症及發展遲緩 2 類，至今加上腦性麻痺共計 13 類；資賦優異則是自 1984 年僅一般智能、學術性向及特殊才能 3 類，至 1997 年新增藝術才能、領導才能及創造能力 3 類。除新增的身心障礙

與資賦優異類別，從《特殊教育法》(2012) 第一章總則第 1 條：「為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法」之規定可知，無論是身心障礙學生或資賦優異學生皆能有公平獲得發展潛能的機會。

而真正提到身心障礙資優的部分是在《特殊教育法》(2012) 第二章特殊教育之實施第三節資賦優異教育第 41 條：「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」。此處不僅清楚明列出同時具障礙與資優兩種身分之雙重殊異學生，亦增加了社經文化地位不利之資賦優異學生，並於此處同時併入了資優教育領域。

但在實施上仍將資賦優異及身心障礙分類處理。此種平行發展的鑑定與輔導方式不僅相互排斥了非各自領域的學生，亦導致資優部分在此一條款限制下被隱藏起來 (鄒小蘭譯，2013)。針對此點，吳昆壽 (2016) 即建議臺灣《特殊教育法》對資賦優異及身心障礙的分開定義方式並不適用於兼具兩種身分之雙重殊異學生，雙重殊異學生由於需兼具生理或心理上的顯著障礙，若欲使之卓越潛能有傑出表現，需要的是資優教育和身心障礙教育相關服務措施，方能使之發揮潛能。

參、雙重殊異之定義

何謂雙重殊異？欲釐清此一名詞概念即須有屬性描述來規範並界定其範疇。雙重殊異 (twice exceptional) 係由 James Gallagher 首度提出，指的是同時具資優與障礙兩種身分者 (gifted and have disabilities) (Coleman et al., 2005)。正因兼具兩者身分，雙重殊異的定義一直以來都處在一個持續修正與調整的狀態，是一個艱難且極具爭議性的命題 (Brody & Mills, 1997)。

由於雙重殊異的定義必須符合兩種特質，且

其中一項須有某一種高成就的表現，因此在此一條件限制下不僅增加解釋上的困難，學習者亦可能因其障礙而導致學業低成就。Reis 與 McCoach (2000) 認為雙重殊異學生可能因其障礙而導致低成就，這種實際與預期之間的表現落差更精確地來說就是智力潛能，再加上資優與天賦才能兩者並非屬於同質性的範疇，因此至今學界仍無法獲得一個普遍性的共識。針對此點，Morrison 與 Rizza (2007) 則是認為雖然無法以單一描述性的文字來明確界定雙重殊異，但仍可透過學生的學業成就或能力之期望值與實際證據間的差距，來檢視其中細微的差異。

一直以來資優皆被定義為在任何時間 (at all times) 都能保持全才型的資優 (globally gifted) 或全領域型的高能力 (highly able across all domains)，但這種信念等於否定了雙重殊異的可能性，亦即，資優學生不會出現極大多樣的差異性 (enormous diversity) (Karnes, 2004)。因此 Renzulli (1978) 提出了資優三環論 (the three-ring conception of giftedness)，將傳統的資優定義擴展，包括了：中等平均以上智力 (aboveaverage intelligence)、高度的任務承諾能力 (high levels of task commitment) 及高創造力 (high levels of creativity)。

此外，當雙重殊異落實於某一類資優時，學習者可能因障礙或優勢的類別不同，稱呼亦會有所異動。例如：Assouline、Nicpon 與 Huber (2006) 將兼具學習障礙及資優的雙重殊異學生定義為同時具有學習困難與學業優勢者。而 Mottron、Peretz 與 Menard (2000) 則是將具優異音感及長期記憶能力的泛自閉症學生定義為學者症候群 (savant)。學者 Trail 則是認為身心障礙資優學生必須同時兼具至少一種資賦優異類型和一類身心障礙類型者 (鄒小蘭譯，2013)。蔡典謨 (1999) 則是以低成就資優學生稱之，並將之定義為能力優異，但課業表現卻無預期的好之學生。吳昆壽 (2016) 亦指出所謂的雙重殊異者必須至少表現出資優定義中的任何一項標準如智能資優、音樂或美術特殊

才能資優，同時亦帶有身心障礙類別定義中的一項或多項障礙如聽視覺、肢體、情緒或學習障礙，因此各類別的雙重殊異者所表現出來的優弱勢程度皆不同，變異性極大，需有充實的教育以發展其資優部分，亦需有補償教育改善其障礙部分。

綜合文獻，國外學界對 2E 的名詞稱呼，分別以 gifted handicapped children (Lovett & Lewandowski, 2006)、exhibit the characteristics of abilities and disabilities both groups simultaneously (Brody & Mills, 1997)、gifted students with disabilities (Brody & Mills, 1997; Karnes, 2004; Lovett & Lewandowski, 2006)、twice-exceptional (Assouline et al., 2006; Coleman et al., 2005; Jeweler et al., 2008; Morrison & Rizza, 2007; Prior, 2013)、the underachievement of gifted students (Reis & McCoach, 2000)、gifted students from special populations (Coleman & Gallagher, 1995) 稱之；國內學者則依其研究主題將上述 2E 翻譯為身心障礙資優 (張玉佩, 2008；鄒小蘭譯，2013；鄒小蘭、盧台華, 2011；蔡桂芳、侯雅齡, 2006)、低成就資優 (蔡典謨, 1999)、障礙資優、資優障礙 (吳昆壽, 2004)、雙重特殊 (吳昆壽, 2016；鄒小蘭譯, 2013)、雙重殊異 (梁斐瑜, 2016) 或特殊族群資優 (鄒小蘭譯, 2013) 等。

肆、雙重殊異之鑑定困境與可行模式

承上述，鑑定涉及到的是定義的精確性，但雙重殊異學生卻處於障礙與資優十字路口上的交界處 (梁斐瑜, 2016)。有鑑於雙重殊異在障礙與資優間模糊地帶之界定重要性，本節進一步探討雙重殊異學生遊走於障礙與資優間的邊緣展現，以期深入了解他們在鑑定上的困難，進而提出能突破鑑定困境之可行策略。

一、雙重殊異之鑑定困境

(一) 障礙與資優間流動狀態中的模糊性

雙重殊異學生的學習所呈現的是一個障礙與資優的共伴特徵，此一特質所呈現的優與弱各有千秋，在障礙與資優間的模糊地帶所產生的微妙互動往往使其優勢被掩蓋住，學習亦處在能與不能間的卓越灰色邊緣（吳昆壽，2004；梁斐瑜，2016；鄒小蘭譯，2013；Jeweler et al., 2008；Prior, 2013）。這種障礙與資優間流動性的模糊狀態產生了蹺蹺板效應，將資優的一面移動至障礙板塊，以致鑑定人員易聚焦在個體的障礙面而增加鑑定上的困難。

（二）雙重殊異學生在落實各類才能資優鑑定上的定義挑戰

由於雙重殊異的定義須具至少一類身心障礙類型者並同時兼具符合資優定義中的任何一項標準，因此在落實各類資優或特殊才能鑑定時即會面臨到定義上的挑戰。然而雙重殊異之障礙與資優特質所交集形成的千變萬化，光是自閉症一類即可交織出數類雙重殊異學生，如自閉症數學資賦優異、自閉症自然科學資賦優異以及自閉症音樂才能資賦優異等（鄒小蘭譯，2013）。因此具身心障礙者身分的雙重殊異學生在落實各類才能資優鑑定時，即會面臨到定義的挑戰。

舉例而言，視障者若欲符合兼具音樂特殊才能資優的條件，即必須通過音樂性向測驗包括視奏、聽奏及視唱，但卻可能因其視覺障礙無法完成視奏及視唱任務。而絕大多數的音樂專業人士並未接受過特殊教育訓練，在鑑定上仍採音樂的標準程序與評量。再者，音樂資優生的鑑定是依據《特殊教育法》相關規定，並根據教育部《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》來執行，音樂教師雖看見雙重殊異學生在音樂特殊才能上的鑑定困難，但仍無力改善（梁斐瑜，2016）。此時若為使障礙者充分發展資優部分，須有教育的介入方能改善其障礙部分（吳昆壽，2016）。蔡桂芳與侯雅齡（2006）亦認為臺灣試著將身心障礙資優組分類為感官肢體障礙資優與認知障礙資優兩類，前者多數雖能順利循體制內的升學制度接受教育，但能出類拔萃者卻鮮少，與應然面的出現率不成比

例，且過去的教育多以補救教學觀點訓練學生的弱勢層面，忽略了多元的潛能發展而導致許多人才被埋沒。

（三）障礙與資優平行式的二分鑑定程序

臺灣《特殊教育法》雖保障了身心障礙與資賦優異兩類的特教生，但由於鑑定程序係各自為政且分開界定，故其鑑定與輔導皆排除了非各自領域的學生，此二分方式並不適用於兼具兩種身分的雙重殊異學生（吳昆壽，2016；張玉佩，2008；鄒小蘭譯，2013；蔡桂芳、侯雅齡，2006）。

由於雙重殊異學生可能先被鑑定為身心障礙學生，再被發掘某一類的資賦優異，亦可能先被鑑定為資賦優異學生後，再被發掘某一類的障礙。故若一開始接觸到個案的鑑定團隊是特殊教育身心障礙類的專業人員，鑑定項目則為障礙類，此時個案所具備的該項資賦優異或才能，除一般智能資優屬特殊教育領域，其他的資優才能項目仍須依據該類資優才能專業標準鑑定。但此類專業人士並未接受過特殊教育的專業訓練，對該項資賦優異或才能鑑定仍有全才型或高能力的資優迷思，這使得橫跨障礙與資優兩種身分的雙重殊異學生處於資優卓越邊緣（梁斐瑜，2016；蔡桂芳、侯雅齡，2006；Jeweler et al., 2008；Karnes, 2004）。此一障礙與資優平行式的二分鑑定方式易導致雙重殊異學生的某一類資優或才能被掩蓋住。

（四）雙重殊異教育跨領域專才的整合不足

雙重殊異鑑定屬於跨領域，然臺灣特殊教育除一般智能外，與所屬資優或特殊才能項目的專業領域卻無交集，受限於鑑定方式程序及專才的整合不足，兼具兩種身分之雙重殊異學生的資賦優異與才能因此而被隱藏起來。舉例來說，在泛自閉症族群中，有一種音樂特殊專才的泛自閉症者（autistic savant musicians）或稱泛自閉症音樂特殊專才（musical savants）在絕對音感上（absolute pitch，簡稱 AP）有傑出的表現，特別是具有樂句的長期記憶，但此特殊才能的鑑定屬於音樂專業領域，特殊教育人員並不了解自閉症的多型態認知模式（multimodal

cognitive models of autism)，而音樂專業領域人士也對特教生的特質不清楚(Heaton, Hermelin, & Pring, 1998; Mottron et al., 2000)。且一般人的記譜方式是先對整體旋律有概廓後，再以各個樂句累積的總和方式記憶，然自閉症卻傾向先記憶每個獨立音，再以連續加總方式一句一句地組成曲子(梁斐瑜, 2017)。因此，此類雙重殊異學生在音樂特殊才能的訓練上其實可採多層次的教學調整，例如：透過特殊教學技巧改變提問方式亦可來改善其仿說行為，或善用自閉症學生的優勢，如模仿能力來提高音高及節奏等音樂形式的記憶(梁斐瑜, 2017)。

由於跨領域專才的整合不足，使得雙重殊異學生只被看見障礙的一面，而忽略了資優的特質。張玉佩(2008)指出身心障礙資優生的鑑定阻礙因素包括不適當的鑑定程序、對身心障礙資優生缺乏了解、發展的延遲、刻板的期待與態度、不適當的專業訓練、缺乏政策與程序、缺乏資金以及缺乏相關研究等。吳昆壽(2016)則認為從事雙重殊異教育的教師須同時具備資優與障礙雙知識，且需善加引導學生對其優勢能力的堅持力與鬥志並提供必要的輔助教材以降低其學習障礙。Coleman 與 Gallagher(1995)則是提出了以下的雙重殊異學生的鑑定與教育服務建議：1. 國家政策須有明確及長期堅持的承諾；2. 透過附加的資源與專業人才提供地區性的教育支持服務；3. 制定彈性的指導方針並發展因地制宜的個別計畫；4. 鼓勵高等教育人員與體制外的團體倡導者共同制定並培養合作聯繫網絡，以促進政策整合。

(五) 雙重殊異學生的鑑定工具與評量缺乏彈性

雖然臺灣《特殊教育法》(2012)第十九條明訂：「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求」但實務上仍缺乏鑑定工具與適性的評量方式，以致具障礙與資優雙重身分之雙重殊異學生無法進入資優班就讀。吳昆壽(2016)即指出雙重殊異學生多數是被安置在普通班級或特教班，僅有少數能進入資優班就讀，造成

此一現象之因素有二：一是臺灣目前缺乏鑑定工具，而傳統的鑑定工具與程序又無法使其充分發揮功能；其二是雙重殊異學生仍被視為身心障礙者，也因為是基於障礙狀況被鑑定與安置的，因此特別容易讓人僅注意到他們的障礙而忽略其優勢能力。

上述結果究其原因，乃是雙重殊異學生雖具備了與一般資優生的相同特質，但卻因其身心障礙因素而產生了負向的特質，再加上異質性高，所以增加了鑑定困難，故於鑑定時應考量不同障礙類別狀況，提供適性的鑑定方式與工具，才不致使之成為失落的珍珠(張玉佩, 2008)。

二、鑑定雙重殊異之可行模式

綜合上述，雙重殊異之鑑定困境包括：障礙與資優間流動狀態中的模糊性、落實某類資賦優異才能時的定義挑戰、鑑定程序上所採用的平行二分方式、跨領域專才的整合不足，以及缺乏彈性的鑑定工具與評量方式。此外，雙重殊異學生的鑑定易受到兩個因素的影響，其一是資源支持並不與鑑定人數同步增加，其二則是非雙重殊異學生的家長要求將其子女納入(Coleman & Gallagher, 1995)。

欲更清楚界定雙重殊異之類別，Karnes(2004)在密西西比州的資優障礙專才研究之服務方案中，將身心障礙生的資賦優異落實於四類才能中，除增加其代表性，亦明確界定出各類障礙資優的範疇：(1) 智能資優(intellectually gifted)，指的是具有極高智力並通過鑑定之兒童和青少年；(2) 學術性向資優(academically gifted)，指的是具有極高學術能力並通過鑑定者；(3) 創造力資優(creatively gifted)，指的是有極高創造力的表現(exceptionally high degree of creativity)以及極高視覺藝術能力(exceptionally high degree of ability in the visual arts)並通過鑑定之兒童和青少年；(4) 藝術資優(artistically gifted)，指的是在音樂、戲劇、舞蹈等藝術表現上有極高創造力表現且通過鑑定者。

而在鑑定程序上，張玉佩 (2008) 則提出適合身心障礙資優生的鑑定程序與方式三階段：第一階段為初選推薦階段，透過團體的智力測驗並輔以教師與家長的觀察推薦；第二階段為複選階段，施以個別智力測驗、成就測驗或性向測驗鑑別學生的認知表現，以作為入班與否之依據；第三階段為確認入班名單階段，一方面適度降低身心障礙資優生的入班門檻，另一方面則是透過與具相同障礙的同儕相比之質性方面的表現觀察，以免低估了學生的表現。此外，鄒小蘭與盧台華 (2011) 則是建議宜採分量表及分測驗替代全量表分數來判斷分析學生的優弱勢，先進行個體內比較分析，再視學生個別需求調整評量工具與施測方式。

由此觀之，雙重殊異學生若接受差異性的教育方案與服務，不僅能讓他們實現潛能 (Renzulli, 1978)，亦能讓他們有公平接受資優教育的機會 (Jeweler et al., 2008)。據此，本文提出鑑定雙重殊異之具體可行模式如圖 1 所

示。

圖 1 的鑑定模式可解決目前臺灣雙重殊異學生所面臨之鑑定困境：(1) 在受理報名之初，受理單位即成立鑑定小組，組員包括申請類別之身心障礙及資賦優異或特殊才能教師，在鑑定人員方面的資源支持採同步增加，如此可解決長久以來特殊教育平行二分且各自為政之困境與跨領域專才整合不足之問題；(2) 資格審查鑑定程序分階段進行，第一階段先由身心障礙類教師評估個案的學習困難，並由申請類別之資賦優異或特殊才能教師就其申請類別做初步施測，目的是在初步評估個案是否具該申請類別資優或特殊才能項目之潛能；第二階段則針對個案學習上的障礙及資優才能提出改善之教育策略並複以彈性施測；第三階段則由身心障礙及資賦優異或特殊才能教師共同研判個案在申請類別之資賦優異或特殊才能項目未來達到成就之可能性，如此可解決在缺乏彈性鑑定工具與評量方式之困境；(3) 鑑定結果與安置

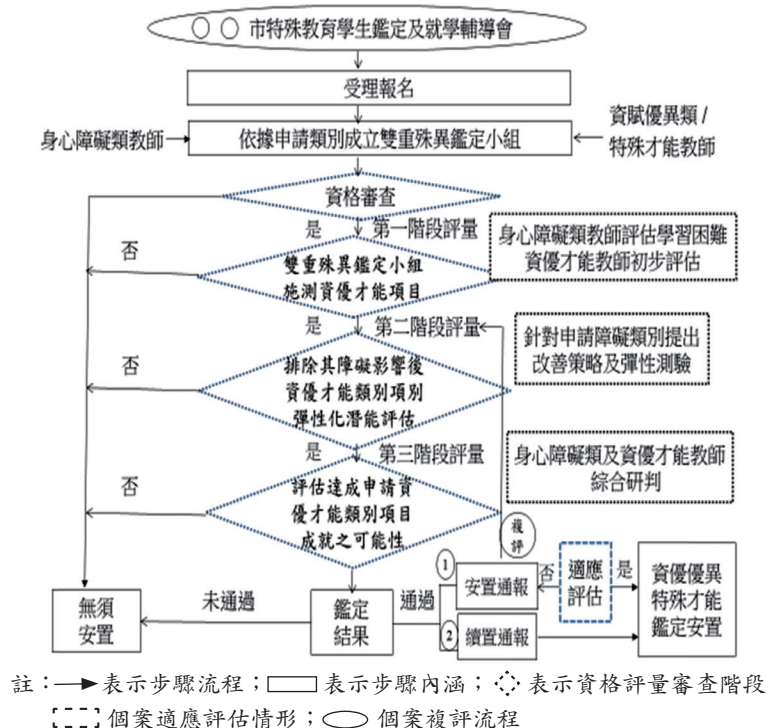


圖 1 雙重殊異學生之鑑定可行模式

並非二分壟斷式的做法，鑑定結果除由身心障礙及資賦優異或特殊才能教育人員共同決定，在安置方面亦有兩次通報機會，首次安置時仍持續評估個案在進入資優班或特殊才能班後的適應情況，若個案適應能力佳，則保持原鑑定結果，若個案適應能力不佳，則進入複評流程回到第二階段重新評估，修正鑑定結果後決定個案是否繼續安置於資優或特殊才能班級。

伍、結語

不同於資賦優異取決於單一定義為鑑定標準，雙重殊異須同時兼具障礙與資優兩項條件。然在障礙與資優的互動下所產生的流動性，使得個案的優勢在此一模糊狀態下被遮掩，因而增加鑑定上的困難。再者，臺灣《特殊教育法》對資賦優異及身心障礙的鑑定是分開進行的，此一制度並不適用於橫跨兩種身分之雙重殊異學生。本文回顧美國雙重殊異之歷史背景與推動發展，並探討臺灣《特殊教育法》對障礙資優的定義及實施，找出兼具障礙與資優兩種特質之流動性在鑑定上的困難，並提出突破此一困境之可行模式，以提供鑑定之參考。

參考文獻

- 吳昆壽 (2004)。資優障礙學生學校生態系統研究。
特殊教育與復健學報, 12, 81-97。
- 吳昆壽 (2016)。資賦優異教育概論 (三版)。臺北: 心理。
- 張玉佩 (2008)。身心障礙資優生鑑定的相關議題。
資優教育季刊, 106, 24-30。
- 特殊教育法 (2012)。中華民國 103 年 6 月 18 日總統 (103) 華總 (一) 義字第 10300093311 號令修正公布。
- 梁斐瑜 (2016)。一位星星王子的音樂特殊才能發展歷程：同儕師徒學習模式。*特殊教育研究學刊*, 41(2), 89-116。doi: 10.6172/BSE.201607.4102004
- 梁斐瑜 (2017)。自閉症兒童的音樂教策略。*雲嘉特教期刊*, 25, 30-38。
- 鄒小蘭譯 (2013)。特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群。(原作者：Beverly A. Trail, Ed. D.)。臺北：華騰。

- 鄒小蘭、盧台華 (2011)。身心障礙資優生優弱勢分析結果之探究。*特殊教育學報*, 33, 57-92。doi: 10.6768/JSE.201106.0057
- 蔡典謨 (1999)。低成就資優生的家庭影響。*資優教育季刊*, 72, 1-9。
- 蔡桂芳、侯雅齡 (2006)。協助資優障礙者發揮特殊才能。*屏師特殊教育*, 13, 38-46。
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to School Counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14-24. doi: 10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296. doi: 10.1177/002221949703000304
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268-275. doi: 10.1080/02783199509553681
- Coleman, M. R., Harradine, C., & Williams King, E. (2005). Meeting the needs of students who are twice Exceptional. *Teaching Exeptional Children*, 38(1), 5-6. doi: 10.1177/004005990503800101
- Heaton, P., Hermelin, B., & Pring, L. (1998). Autism and pitch processing: A precursor for savant musical ability? *Music Perception*, 15(3), 291-305. doi: 10.2307/40285769
- Jeweler, S., Barnes-Robinson, L., Shevitz, B. R., & Weinfeld, R. (2008). Bordering on excellence: A teaching tool for twice exceptional students. *Gifted Child Today*, 31(2), 40-46. doi: 10.4219/gct-2008-760
- Karnes, F. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21. doi: 10.4219/gct-2004-148
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 515-527. doi: 10.1177/00222194060390060401
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76. doi: 10.4219/jeg-2007-513
- Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism: Beyond central coherence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1057-1065. doi: 10.1017/S0021963099006253

Prior, S. (2013). Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1), 19-27. doi: 10.1017/jse.2013.3

Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where

do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184

