

資優之「質」：資源班實施雙重特殊需求學生課程之經驗與省思

吳哲良*

國立交通大學人文與社會科學
研究中心
博士後研究員

蕭秋娟

臺北市立信義國小
教師

蕭嫩妮

國立臺灣大學醫學院附設醫院
精神醫學部
職能治療師

摘要

本文旨自資源班教師針對雙重特殊需求學生實施課程的實際經驗出發，取徑行動研究方法，探討資源班教師如何運用多元資源，並與資優教育教師合作，協作雙重特殊教育教學之歷程，並針對雙重特殊需求學生教學輔導，進行討論並提出建議。願予面臨相同處境的實務工作者參考，更盼教育界的共鳴，共同投入開發與支持雙重特殊需求學生的適性課程，發掘學生們的優異質地！

關鍵詞：雙重特殊需求學生、協作教學、行動研究

Reconsidering the “Gifts” of the Gifted Students: Implications for Twice-exceptional Education Program in the Resource room

Che-Liang Wu *

Postdoctoral Researcher,
Research Center for Humanities
and Social Sciences,
National Chiao Tung University

Chiu-Chuan Hsiao

Teacher,
XinYi Elementary School,
New Taipei City

Mei-Ni Hsiao

Occupational therapist,
Department of Psychiatry,
National Taiwan University Hospital

* 本文以吳哲良 (fossiliser@gmail.com) 為通訊作者。

Abstract

This article showed how teachers of the resource room collaborated with teachers of gifted education through the action research process, in order to provide suitable education program for the twice-exceptional students. Further discussions and suggestions continued to provide references for teachers facing similar challenges. With the finding, hopefully educators will be able to prepare tailored education for every type of student and provide each student with the support needed.

Keywords: twice-exceptional student, collaborative teaching, action research

壹、前言

自 1980 年代中期開始，臺灣逐漸關注雙重特殊需求（Twice-exceptional，簡稱 2E）學生（吳武典，1986；盧台華，1986；吳昆壽，1999），而後全國資優教育會議於 1995 年以「特定族群資優教育」為重點議題，並在 1997 年所修訂之《特殊教育法》中，明定加強對於身心障礙資賦優異者之鑑定及輔導（引自吳武典，1997），更是強調我國應重視身心障礙群體所需的資優教育（教育部，2008）。

所謂 2E 學生，依據美國聯邦政府在 IDEA 法案的概念性定義，指兼具資賦優異及障礙特質之學生（鄒小蘭譯，2013），對於此類具卓越才能，並兼具生理或心理上顯著障礙的學生，需要資優教育及身心障礙教育提供相關服務以滿足其學習需求，以發揮潛質（教育部，2008）。根據研究，身心障礙人口中約有 3% - 5% 者具有雙重特殊的特質，應與一般非身心障礙資優的出現率接近（吳怡慧、曾霽瑩，2009；Karnes, 1984；Whitmore, 1981）；然而，2E 學生內在之資優能力和障礙特質會有交互掩蓋遮蔽的狀況（Cline & Schwartz, 1999；Reis, McGuire, & Neu, 2000），加上難以具體描述及欠缺明確定義，各縣市鑑輔會之評定呈現不一，僅有少數學生能被辨識鑑定。此外研究發現，因教師對 2E 學生的認識不足，對其展現起伏不一之表現產生質疑或負面態度，不僅使得未被辨識的 2E 學生承受誤解與壓力，甚而加

深這群雙重特殊族群的自我懷疑與情緒困擾（吳怡慧、曾霽瑩，2009；洪雅惠，2013；Yewchuk & Lupark, 1993）。於教學現場觀察則可發現，相較其他資優學生或具一般能力水準的障礙學生，2E 學生更具顯著的認知和社會情緒特質間之內在差異，在團體中的表現往往不如預期，可能學業成績起落不穩，或被認為「看不出有什麼地方資優」，甚至是老師眼中的頭疼人物。上述情況在在顯露出一個長期的問題：在現行的教育中，2E 學生之需求常被忽略，不僅不易在其資賦優異的領域中發揮正向特質，而其負向特質反更趨嚴重（黃文慧，2002；鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014）。

貳、雙重特殊需求學生之教學介入

2E 學生需有發展資賦同時也需要適應障礙的策略學習，因此對於 2E 學生的各類型教導策略應是教育服務之重點（Nielsen, 2002）。然而從近年國內的研究中可發現，各校對於 2E 學生所能提供之教學安排或調整程度不一，僅少數學生之雙重特殊需求能同時被滿足（吳昆壽，2011；李欣樺，2013；李佩憶，2011；周珮如，2010）。

目前，臺北市內國民小學設置資源班共 262 班，設置資優班共 68 班（教育部特殊教育通報網，2016）。因相較下資優班的設置較不普及，臺北市針對特殊需求學生優勢能力的培養，另可透過申請區域資優方案來實施教

學輔導；然而，在實際執行時，因課程參與人數有最低門檻的限制，即便方案申請通過，卻往往因報名人數不足而無法開課；此外，上課時間、場地、經費核銷和成果報告，皆需額外花費大量時間規劃，尤其師資來源對於缺少資優班設置的學校更具顯著困難。

小 Q 國小的資源班教師們在面對校內的 2E 學生時，便面臨了上述困境。在資優教育研習課程中，結識一位資優教育中心的資優教育巡迴輔導老師，故本校資源班教師與校外資優教育教師決定合作組成教學團隊，結合雙方的資源與資訊，共同在 2E 學生教學輔導課程中相互支援協同指導，並以此為協作教學的基礎。於是，小 Q 國小優資源教學團隊針對校內之雙重特殊需求學生提供的「小 Q 課」，便就此展開。

參、研究方法

本研究主要以教學現場為研究場址，屬於「多重關係場域」(multiple relationship fields)，包含師生教學、教師協作、學生互助等行動主體間的關係，而教師的課程規劃、執行及學生的參與是此場域中發生變化的要素。教學現場作為多重關係場域會隨場域行動主體的介入而流變，因此在研究法上，量化取向較難捕捉與呈現其變動性，而適合以兼具參與和觀察的質性方法來獲取與分析研究資料。不過，質性研究法中的參與式觀察法仍無法切合本研究的目標，因參與式觀察法的研究者是以融入而非干預的姿態參與到欲觀察的情境裡；相對地，本研究的研究者是有意且計畫性地介入情境中，並企圖獲得改變以達到介入的目標。

Sagor (1993) 認為協同式行動研究應包含五個步驟：問題形塑、資料收集、資料分析、結果探討、行動規劃。事實上，每個行動研究都必須依照其多重關係場域的特殊性來訂定相應研究步驟。本行動研究步驟的架構為：(1) 釐清理念；(2) 聚焦具體情境並提出假設；

(3) 執行方案；(4) 反饋機制(包含)學習成果分析、教學檢討、重新擬定行定方案。

本教學團隊擇取 2E 學生之標準為：本校三到六年級中，通過特教鑑定為特殊需求學生，並就教師觀察其在語文、數理、或自然科學常識方面具優異表現的學生為主，但為避免教師主觀判斷，也希望參與之學生能有一定程度的認知能力，便以智力測驗全量表分數或分測驗分數達 125 分以上的寬鬆標準，作為本次研究對象的篩選標準之一。且因學生分布不同年級和班級，故教學實施利用周三下午進行，歷時一學年，上下學期共進行 21 次活動。

肆、雙重特殊需求學生教學之行動研究實例

小 Q 國小以校內資源班教師和校外資優教育教師相互協作的教學模式，採用行動研究，進行實作與反思的循環歷程，持續檢討調整課程模式。共經三個不同行動研究階段：教學試探期、教師主導期和教師引導學習期。

一、行動研究階段一：教學試探期

(一) 釐清理念

2E 學生在普通班的學習情境中，因其障礙特質所呈現在書寫、理解、或情緒控制等方面有困難，以致教師往往僅將焦點放在學生的弱勢表現，同時學生易在自己的興趣或優勢上急於表現，造成課堂干擾或被誤認為挑戰權威。正因多數普通班教師對 2E 學生的認識不足，常誤解他們為班上的麻煩，不僅使其難以充分發揮優勢能力，甚至導致其障礙負向地影響學習表現。

倘若使 2E 學生透過多元活動獲得學習機會，依其興趣或優勢領域展現長才，非僅著眼於弱勢面向的限制來進行障礙補救，而是營造全面接納障礙的學習環境，將有助學生由被動學習轉為主動探索，讓學生充分發揮資賦，並降低障礙的干擾。

(二) 聚焦具體情境並提出假設

在缺乏資優班設置的學校，因缺乏雙重特殊需求學生資優課程設計及教學經驗，加上小 Q 課中的每位學生各有不同的興趣主題，故教師根據學生各自之興趣取向，協助學習興趣領域之進階知識並以獨立研究方式產出學習之獨特成果。

(三) 執行方案

由資優教育教師與校內資源班老師協作，在資優教育教師進行兩次不同主題的試探教學後，由資源班教師接手，依照獨立研究方式帶領學生透過心智圖、創意發想、互相討論，來確定自己的研究主題、架構和研究期程。然學生的研究興趣方向各異，為使各自的研究能順利進行並深入學習，因此教師便忙於請託校內具相關專長的多位其他教師協助，如：(1) 由具語文專長的高年級普通班教師，對想創作小說的學生提供寫作指導；(2) 對於決定使用電子問卷調查國小學生的手機遊戲喜好和使用情形的學生，則請電腦老師教導電子問卷填答方式並協助資料收集、分析；(3) 牽涉專業實驗步驟的葉綠素導電研究，則由具自然教育背景的實習老師全程陪伴協助才得以完成研究。

(四) 反饋機制

1. 學習成果分析

2E 學生的學習成果以成果發表會形式，在上學期最後一次課程時展現。由於學生們在與教師共同討論後，一致表示想以簡報檔方式呈現，因此教師協助學生將其研究結果製成簡報檔，並印作書面資料陳列。邀請校長、班級導師和家長共同參與。成果發表會當天，2E 學生雖緊張但努力克服各自不一的情緒調適或表達困難，完成口頭報告。校長、導師和家長們對於孩子們的創意研究主題、精緻簡報內容及不同於平常的穩重表現，皆給予高度肯定。

2. 教學檢討

雖然第一學期的課程在學生充滿成就感且參與者也感動不已的氣氛下落幕，但教師

們對於課程模式提出進一步反思：

- (1) 依照學生各自興趣自由探索而發展出的主題皆不相同，且皆需個別指導，然部分主題並非小 Q 課的教師所擅長或專精，即便本次有幸尋獲校內資源救助，但過程當中實令教師們疲於奔命。因此教師之間達成共識，認為必須建立更豐富的資源連結與團隊緊密協作，以便有效支援課程需求。
- (2) 許多學生的困難或學習需求具共通性，在個別指導時教師重複講述協助，因此進一步思考若能統一教導學生所需的問題，或許更能有效提升學習效率。
- (3) 學生在擬定研究主題時，有人僅對電腦遊戲有興趣，或有人思考較發散而對聚焦研究主題拿不定主意；之後的課程需避免學生落入以個人侷限興趣和不著邊際的想法作為研究主題。

3. 重新擬定行動方案

綜合上述，教師們決定下學期課程，改以就 2E 學生需加強的弱勢能力或教師期盼學生能習得的「預備能力」或「不同學習體驗」為教學目標，由老師主導學習內容，設定課程重點如下：

- (1) 協助學生挑戰不同主題與擴展興趣外活動的體驗。
- (2) 增加不同報告的呈現形式與製作能力。
- (3) 獲得作品產出的成功經驗。
- (4) 加強口頭報告能力。

二、行動研究階段二：教師主導期

(一) 釐清理念

雖希望學生自主選擇個人感興趣的主題，但因擔心 2E 學生過度固著於喜好或熟悉的領域，而期望使其有更多不同的嘗試，所以教學團隊決定將課程模式，改由教師主導學生學習。

(二) 聚焦具體情境並提出假設

自上學期的教學經驗中，觀察到多位 2E 學生在學期初時，對於自己的想投入的主題

和研究方法缺乏明確概念，多是在過程中不斷摸索或者透過模仿他人，才慢慢找到方向並得以有作品產出；此外，亦發現學生間之學習的確常透過模仿方式建立且彼此快速影響，同時也非常重視自己所完成的作品。因此假設若維持有具體作品的產出並以成果發表的方式分享，本學期課程進行方式改由教師設定主題來協助 2E 學生參與學習，應仍能維持其學習動機與主動性，並能幫助學生體驗不同領域的學習，同時也能與上學期的學生表現做實驗性的比較。

(三) 執行方案

由教師根據教學目標，主導規劃四個主題，期望能透過不同主題內容和成果製作，教導孩子習得不同領域經驗及不同產出方式。

(四) 反饋機制

1. 學習成果分析

第二學期開始，依序實施教師預先設計規劃的課程，但在進行第一個主題時，便發現僅有兩位學生因具備語文優勢且精細動作能力佳，而能跟上課程進度外，其餘幾位 2E 學生的表現皆是興趣缺缺，彷彿回到平日在普通班上課時的被動學習態度與低度參與動機，對於教師提供的研究主題顯得缺乏想法和投入意願。故此次重新規劃的課程模式進行約莫一個月左右，校內資源班教師和校外資優教師便一致認為，課程必須重新省思並即時修正。

2. 教學檢討

2E 學生們在教師主導的學習方式下，並未展現預期的高效率，反而明顯出現低動機。似乎意味著，事先由教師設計完成的課程，雖使教師較能掌握並運用資源，且能以教師相對較熟稔的傳統教導方式來協助補救 2E 學生的不足，但因未必符合學生的興趣，而無法達成引發 2E 學生主動學習並發揮資賦的目標。此經驗強烈地引發教學團隊省思，學生需要的學習應由教師決定還是依循學生想法？抑或應進一步考慮，兩者間平衡的可能或交流的需要？

3. 重新擬定行動方案

為改善在此教師主導期的困難，又為避免重複之前教學試探期間因為每位學生的各自研究主題不同，而缺乏足夠的教師人力與資源輔助，於是教學團隊在反覆討論後，重新規劃安排小 Q 課的全體 2E 學生進行校外參訪活動，並依此共同經驗為研究的大方向，再由教師協助學生思考其各自想研究的主題。

三、行動研究階段三：教師引導學習期

(一) 釐清理念

重新回到依據 2E 學生各自的興趣設定主題，以提升學習主動性及意願，發展個別優勢而非聚焦不足的教學理念，同時減輕因學生過度發散與天馬行空的主題設定而使得有限的教學人力資源應用更顯困窘的狀況，但亦期維持教師備課與教學時的掌握度及勝任感。故教學團隊研擬將課程模式，改由教師引導學生，在限縮範圍內尋找有興趣的主題，共同學習。

(二) 聚焦具體情境並提出假設

相信學生對自己有興趣的領域能持續投入學習，並設法減輕教師的負擔，嘗試在學生的興趣與需求以及教師的期待與能量中取得平衡，且促進教師及 2E 學生間更多的交流與激盪。故擬定安排一個大範圍的主題方向，透過實際參訪活動，使 2E 學生能在共同的經驗中，由教師陪伴協助發展個別的興趣主題。期望再度修正後的課程模式，能真切提供 2E 學生充實的教育，以發展其優異資質，也能在過程中改善其障礙狀況。

(三) 執行方案

教師先預設幾處適合參訪的校外實地，採用引導方式，由學生票選決定參訪地點並共同討論安排參訪細節。提供學生共同經驗，並在此範圍內，探找分別的興趣主題和確切方向。

2E 學生們表決了兩處參訪地點 — 「臺灣昆蟲館」和「天文館」，接著學生自動分成兩組，並學習上網搜尋資料以了解可能的參

訪的主題和方向，並經由需要學生小組討論，安排交通往返方式與設想攜帶用具，而以上所的行動規劃僅花費學生兩堂課的時間便迅速達成，學生們表現積極而興奮，整體全然不同於教師主導期的被動或無力。

實際參訪後，教師分別和每位學生討論期觀察到有興趣並想深入研究的方向，而透過實際體驗，2E 學生們能較快速且更明確地表達並聚焦自己想做的獨立研究主題，如：(1)「臺灣昆蟲館」組的學生參觀後，又再要求預約一次深入導覽，之後發展各自有興趣的昆蟲相關主題，並僅以兩週的時間便完成研究報告成品。(2)原本對天文各有不同興趣的「天文館」組學生，卻因在參觀時搭乘太空軌道探險車的深刻體驗，而後竟異口同聲地表示想要設計自己的太空探險軌道車，於是四位學生專注地投入畫設計圖，並學習利用電腦繪圖、樂高、積木等不同媒材製作太空探險軌道車，並加入許多創新的元素。

(四) 反饋機制

1. 學習成果分析

2E 學生的學習成果再次以成果發表會形式，在下學期最後一次課程時呈現。為改善學生們上學期發表時的羞澀並使發表過程更加順暢，教師在發表會一週前集訓 2E 學生，不僅實際演練介紹各自作品，學生們甚至討論出增加「有獎徵答」項目來提高現場觀眾的互動性。學生們對於再度發表學習成果顯得更在意和投入，常主動利用下課時間到資源班來檢查看作品是否還需要修改。此外，為了要讓 2E 學生們的普通班教師及同學皆能透過研究成果欣賞，而有機會從不同於平日相處經驗的嶄新角度理解 2E 學生，於是教學團隊將發表會改設在人潮必經的聯絡走廊，並利用期末考後的半日空檔，分別邀請低年級的學生和 2E 學生的同班同學前來參觀。整體而言，2E 學生全克服了各自不擅面對人群或拙於言語的障礙特質，在發表會當天和參觀小朋友的互動由驚扭靦腆逐漸轉為激昂熱絡，2E 學生和現場的其他學生皆共享了正向

愉悅的交流經驗。

2. 教學檢討

第二學期的課程模式由起初的教師主導教學改為教師引導學習後，不僅大幅地提升了學生的參與度及主動性，更引發孩子在期末成果發表時的創意嘗試，而使單向呈現予親師的成果展示，轉化為學生間的相互啟發體驗。試著將第三階段裡一些令人驚喜的轉變做多面向的分析：

- (1) 對照第二階段時學生配合教師決定選取主題的反應，依憑著學生的興趣去開啟學習著實非常重要，因著面對自己喜好想望，且有機會探索發揮自己優勢，學生們研究學習的動機和意願都大為增高，且執行的組織能力、挫折的忍受度及持續投入的專注度……等原本 2E 學生常有的弱點，也在過程間逐漸改善。
- (2) 相較第一階段時任由孩子無邊際地找尋與發展主題，本階段由參訪地點所框架的大範圍下由孩子思索各自感興趣的子主題，並由教師從旁支持鼓勵其延伸學習，因此教師所提供的與協助不再只針對單一個人而更能聚焦地準備資料教材，即使學生間的研究主題仍各有差異，但有限的教學人力較不會疲於應付過度多樣的主題下每個孩子差別極大的學習需求。
- (3) 許多 2E 學生對於一般課堂上以視覺與聽覺被動輸入為主的學習方式反應不佳，透過實際參訪，經由多感官的學習經驗啟動深度理解及拓展視野，有別於第一階段中任憑學生單據個人興趣延伸想像發揮，造成的過度發散而難以落實，也不同于第二階段採取教師主導，而導致學生被動學習的問題。親身的體會與參與顯著提升 2E 學生的學習成效並引發思考。
- (4) 因一起參訪建構了共同經驗，2E 學生間出現大量對話交流、互助合作和學習模仿，逐漸形成同儕間的正向互動與支持

凝聚。

- (5) 改變發表會的形式並納入同學作為發表對象，不僅啟動 2E 學生的創意發想，也引起高度投入參與及自我期許。

3. 重新擬定行動方案

整體而言，歷經兩度修正而成的教師引導學習期，同時確認依循學生興趣資賦拓展學習的重要價值，並盡可能降低人力資源運用的困難。然而，以多數現行或一般傳統的教學團隊，若要滿足學生們的學習渴望與資訊需求，實需具備更多樣化的知識，甚至更多的支援，才能充分鷹架 2E 學生的學習，拓展與深化探究面向與層次。

伍、結語

在缺乏完整建構的資優資源教育師資下，小 Q 國小嘗試提供校內雙重特殊需求學生更切合其學習的教學，並經由協作教學實務進行以下省思討論與展望建議：

一、2E 學生教學輔導

- (一) 個別引導與群體共學並行，提升優勢發展

對於 2E 學生的教學輔導，若缺乏順應學生的興趣或優勢領域，即明顯負向影響學習動機與主動參與，甚至偏離了激發資賦發展的目標。因在過程中實際體悟重視學生的個別興趣與優勢的必要性，歷經幾度修正，教師建立群體共學與個別引導的優勢發展學習機會，學生間透過群體共學獲得彼此交流模仿的機會，且得以經由教師根據各自學習狀況給予的個別引導，協助及鷹架其深入探討並展現潛能。除激發學生的優勢才能發展，並深刻感受投入學習及完成作品的成就感，甚而帶動其弱勢面向的能力的改善及不當行為的修正。

- (二) 納入增能課程，降低弱勢限制

然而，發現 2E 學生在小 Q 課程中所呈現的困難或弱勢能力，似乎非關診斷障礙類別，而是生命歷程中孩子真實呈現各自優秀與不足

的實際境況，所以不僅藉由優勢帶動弱勢的概念引導學習，更需要透過教師敏銳細膩的觀察與理解，評估區辨學生的障礙特質或困難類型，提供小團體課程，以補救教學方式實際輔導代償或補強其與資賦並存的障礙避免因弱勢而限制其優勢發展。

- (三) 結合跨領域協作，共創全方位支持團隊

在本次教學歷程中，不只運用校內資源班教師及多位專業師資，也結合校外資優教育教師支援，開展 2E 學生優勢領域；對於學生們仍有不同類型的能力障礙，各因特殊需求同時接受校園巡迴專業治療師團隊的服務，甚至有部分學生需定期至醫療單位看診服藥，因此若能有效結合教育專業外的其他領域專業協作，應更可相互支援以降低學生弱勢限制。

- (四) 運用社團形式進行課程

考量 2E 學生均來自不同年級與班級，共同排課確實不易，而下一年度的小 Q 課則利用課後社團形式實施，且採使用者付費方式，可為同時解決排課和經費來源困難的校園實務建議參考。

- (五) 建立以行動研究為方法的「教學—協作」反饋機制

針對特殊雙重需求學生的教案設計、執行與修正，與教學現場之「多重關係場域」的整體變化息息相關，教學行動的歷程與成效相當仰賴教師之間對於理念、設計與落實過程進行審視、討論與調整。因此本研究認為行動研究不只是學術範疇的一種質性研究法，而是符合特殊雙重需求教學的實作依歸與倫理態度。教師在課前對教學情境的理解與規劃，以及課後對教學實踐的反省與分析，必須透過系統性、反思性的行動研究法來建構出一套反饋機制，如此才能夠進一步推展有效的教學行動方案。

二、省思與展望

- (一) 應建構兼顧優勢發展與弱勢增能的教學輔導模式，以本行動研究階段三的資優發展教學為前提，給予優勢發展

個別引導與群體共學，並納入階段二的障礙補救輔導，即針對學生的學習表現障礙面向類型，而非醫療診斷類別，提供增能小團體課程，進行支持性策略教學，提升相關技能。

- (二) 參與小 Q 課的 8 位 2E 學生當中，有 6 位是經過鑑輔會通過符合並由醫師確診為自閉症類群障礙特質的學生，顯見比例甚高。故是否 2E 學生中確實以自閉症類群障礙學生居多，或因核心缺陷使之不易在資優鑑定過程中被篩選出來，而成為 2E 學生中特別需要被協助和重視的一群，值得持續研究探討。
- (三) 透過本次雙重特殊需求學生的教學輔導經驗，我們看到每位 2E 學生都有其獨特的學習優勢，但也有著不僅是由醫學診斷類別所能全然界定的障礙，因此教師應根據教學現場學生實際所呈現出來的樣態，而非依賴醫療診斷，細膩評估判斷學生的個別問題面向或困難類型，給予所需的協助和引導，降低弱勢能力對優勢資質的限制。
- (四) 對於缺乏資優班的學校來說，因資源班老師缺乏資優養成教育或學科專長，帶領 2E 學生進行資優課程並做深入研討的確困難，因此建議整合相關多元科任資源協同教學或聯合他校資優班教師進行校際教學支援，亦可開辦研討會或工作坊，交流雙重特殊需求課程模式，提升相關課程的規劃和教學能力。
- (五) 正如鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁（2014）對於 2E 學生之教學輔導建議，學校應組成結合學校行政人員、普通教育教師、身心障礙教育教師、資優教育教師或具學生優勢領域專長之專家或教師，以及其家長的全方位支持團隊，亦同鄒小蘭（2009）的研究指出，輔導 2E 學生須同時滿足其障礙特質與資

優需求，除教師支援是關鍵的首步外，對於課程與教學輔導，需早期介入、持續鼓勵，並需搭配父母的支援與教師間的合作，才得以達良好的輔導成效。因此，需結合學校、家庭、多專業間跨領域協作，提供更健全完整的正向支持環境及運作機制。

- (六) 2E 學生的家長因認為孩子的弱勢能力需要強化，但又覺察到孩子有獨特的優勢能力應做發揮，內在常相當矛盾，而在小 Q 課的進行過程，家長深刻因看見孩子出現別於原班級的正向學習表現而感動，但又必須接受當孩子回到原班級團體時，仍舊存在的人際互動衝突、學科學習落後……等問題，故應提供家長更多心理支持和正確資訊，幫助家長理解並正視孩子同存的優弱勢能力，給予孩子合理的期待和協助，亦為提升 2E 學生適應學習的關鍵。
- (七) 最後，我們相信，無論是一般資優學生或者特殊需求資優學生，資優不只是智優，孩子資質不僅只有智能上的優點，而包括一般普通班學生或一般特殊需求學生的所有學生，都有各自獨特的優勢資質。全人多元地去理解與欣賞孩子，才能設計出最符合學生需求的課程，提供在其較優領域挑戰性的學習機會並強化較弱能力，輔助有效的適性學習。

參考文獻

- 吳怡慧、曾薏瑩 (2009)：ADHD 資優生的特質與區辨。《國小特殊教育》，47，64-71。
- 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)：教育改革與資優教育。《資優教育季刊》，63，1-7。
- 吳昆壽 (1999)：殘障資優學生教育現況與問題調查研究。《特殊教育與復健學報》，7，1-32。
- 吳昆壽 (2011)：資優障礙學生本土化教育模式試驗性建構之屢續研究 (第 2 年)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (完整版) (NSC 98-2511-S-024-009-MY2)。
- 李欣樺 (2013)：臺北市國民教育階段身心障礙資賦優異教育計畫實施現況及成效之研究。國立新竹教育大學人力資源發展研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 李佩憶 (2011)：國小雙重特教需求學生之優勢才能發展與學校適應。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 周珮如 (2010)：雙重特教需求學生課程與教學調整之研究。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 洪雅惠 (2013)：資優讀寫障礙生特質與輔導策略。《資優教育季刊》，129，1-7。doi: 10.6218/GEQ.2013.129.1-7
- 教育部 (2008)：資優教育白皮書。臺北：教育部。
- 教育部特殊教育通報網 (2016)。一般學校各縣市特教班別班級數統計 (身障)【身心障礙類各教育階段設置特教班概況】。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/frame_print.asp?filename=classA_city_All_cls_B/classA_city_All_cls_B_20160530.asp
- 黃文慧 (2002)：雙重特殊學生 (2E) 的研究沿流、特質與鑑定之啟示。《資優教育季刊》，83，10-20。
- 鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁 (2014)：雙重特殊需求學生多層次教學輔導之理念與作法。《資優教育季刊》，132，13-28。doi: 10.6218/GEQ.2014.132.13-28
- 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。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 鄒小蘭 (譯) (2013)：特殊族群資優教育：身心障礙資優學與低成就族群 (B. A. Trail 著：Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students)。臺北：華騰文化。
- 盧台華 (1986)：談資優兼學習障礙學生的教育。《特殊教育季刊》，21，10-13。
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. NJ: Merrill.
- Karnes, M. B. (1984). A demonstration/outreach model for young gifted/talented handicapped. *Roepers Review*, 7(1), 23-26. doi: 10.1080/02783198409552837
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111. doi: 10.1207/S15327035EX1002_4
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123-134. doi: 10.1177/001698620004400205
- Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48(2), 106-113.
- Sagor, Richard. (1993). *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria: ASCD.
- Yewchuk, C. R., & Lupark, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 709-725). Oxford: Pergamon.