

國小階段實施雙重特殊需求學生 教學輔導運作模式之經驗與省思

柯惠菁

國立臺灣師範大學
特殊教育中心助理研究員

摘要

本研究透過入班觀察、閱覽文件資料、訪談相關人員等方式，探討臺北市二所國小實施雙重特殊需求學生教學輔導之運作模式。入校蒐集質性資料再經比較研究方法加以分析和綜合歸納出兩種模式運作的背景及影響因素。結果顯示兩種教學輔導運作模式，皆與學校生態文化與特教資源有關，都能因應學校狀況、學生需求和執行過程遇到的困難，再加以調整。教學輔導模式能順利運作需要高度的行政支持、專業的師資團隊和家長的支持配合，文末也提供建議參考。

關鍵詞：雙重特殊需求學生

Experiences and Reflections on the Implementation of Teaching Students with Twice Exceptionality in Elementary Schools

Hui-Ching Ko

Assistant Research Fellow

Special Education Center,

National Taiwan Normal University

Abstract

This study explored the implementation of teaching and counseling for students with twice exceptionality. The research was carried out by conducting classroom observations, reviewing documents, and interviewing school administrators, teachers, students and parents in two elementary schools in Taipei City. Qualitative data was compared and then further analyzed in greater depth. The results showed that the

school's ecological system and special education resources were key considerations, as were the conditions of the school, the needs of students, and the difficulties encountered in the implementation process. Effective implementation of the teaching and counseling models require a high degree of administrative support, a professional teacher team, and the support of parents. Suggestions are provided for reference.

Keywords: students with twice exceptionalities

壹、前言

雙重特殊需求學生由於同時兼具資賦優異和身心障礙的特質，有不同的特殊需求同時需要被滿足，以適應學校生活。研究者於 103-105 年參與臺北市國民教育階段身心障礙資賦優異學生優勢才能教學輔導模式研究時，發現有兩所學校在學校規模、設班狀況、師資及學生數等現實條件非常相似，卻發展出不同的運作模式，非常好奇而決定進一步探討。而如此的個案正適合以比較研究方法進行比較，期能在經過描述 (description)、詮釋 (interpretation)、並列 (juxtaposition) 到最後的比較 (comparison) (Bray, Adamson, & Mason, 2007) 後，綜合歸納出建構國民小學雙重特殊需求學生課程運作模式之背景與歷程，最後提出建議。

貳、雙重特殊需求學生的教學輔導介入模式

國內外陸續有一些學者專家提出雙重特殊需求學生的教學輔導模式，Baum (2009) 提出中心才能模式，以發展學生才能為核心、六大面向交互作用的整合系統，包含才能發展、挑戰性課程、物理環境、區分性教學及課程調整、社會及情緒支持，以及補救目標與學習支持等六大面向，期望能協助兼具資優和學習弱勢的學生發展潛能。該中心才能模式曾經在教學實務現場裡針對國小兼有學習障礙的資優學生進行教學和輔導，獲得不錯的學習成效 (Baum, 2013a、2013b)

而 Trail (鄒小蘭譯, 2013) 則是以介入反應模式為基礎，提出一個支持雙重特殊需求學

生在學業、社會和情緒需求三個層次的介入模式，從階層 1、階層 2 到階層 3 分別進行雙重特殊需求學生的全面性介入、目標性介入和密集性介入。香港資優教育學院的「尋找雙重特殊兒計畫」參考 Trail 提出的三層次介入反應模式，研發一系列的評估、介入和動態評量的具體作法，並加以研究探討，對於雙重特殊需求學生的服務現況也有許多務實的發現。

鄭聖敏、陳秀芬和柯惠菁 (2014) 參考多層次架構概念的相關文獻，歸納出了雙重特殊需求學生多層次教學輔導模式，其教育目標乃在用以提升優勢發展，且降低弱勢限制。該模式內涵有二：以學生的優勢能力或興趣去發展優勢潛能；希望透過各種輔導進一步降低各類障礙對學生在學習、生活和社會情緒等方面所造成的限制和影響。此多層次模式的第一層著重在普通班的教學輔導，可利用區分性課程、差異化教學或調整課程等方式讓學生進行學習；第二層則是普通班教師加上資優教師或領域專長教師，透過社團活動或資優方案，讓在第一層無法獲得優勢學習的雙重特殊學生能有更多學習機會；而第三層乃是更進一步提供少數雙重特殊需求學生藉由資優資源班或小組、甚至個別方式在優勢領域學習，若學生在第二層獲得的支持性策略無法協助其在校就學和生活，就進到第三層次在身障資源班密集介入輔導。

上述文獻的第二或第三種模式似乎是目前臺北市較多學校採行的方式，但各校的作法不一，能在校內完整運作多層次教學輔導模式的學校並不常見，大多僅分別針對某一層次進行課程教學或輔導。本文研究目的乃在探討國小教育階段學校發展雙重特殊需求學生教學輔導

模式的歷程及其影響模式發展的因素，期望能從本研究中得知結果並提出建議。

參、研究方法

質性研究的方法適合用在對研究對象運作過程及其與環境互動的了解；而將所得之質性資料經比較研究更能深化對此議題之理解。

一、研究對象

本研究以立意取樣選取參與 103-105 年臺北市國民教育階段身心障礙資賦優異學生優勢才能教學輔導模式計畫的 A 校，和另一所未參加研究計畫的 B 校。這兩所在學校規模、設班狀況、師資及學生數等現實條件非常相似，卻發展出不同的運作模式。

這兩校地理位置皆處於臺北市市區，學校規模都屬於中型學校，教職員人數各大約 80-100 人左右，兩校學生數各約有 800-820 人，A 學校全校一至六年級共有 30 個班級，而 B 學校則有 32 班，兩校皆設有自足式特教班和身心障礙資源班，皆無資優班，且校內沒有合格的資優教師。這兩所學校的雙重特殊需求學生各僅有一位就讀四年級，且身心障礙類別都被鑑定為自閉症的學生。

二、研究場域

本研究的場域即是 A 校和 B 校的校園。研究者於 104 學年度第二學期開始接觸學校並展開研究前的準備工作，和學校溝通本研究之目的、內容和執行步驟，確認學校瞭解整個研究相關事項並同意研究者入校蒐集研究所需資料後，於 105 學年度第一學期密集地到校進行雙重特殊需求學生上課時之入班觀察，同時也訪談學校行政人員、普通班和資源班教師、雙重特殊需求學生以及家長等。

三、資料的蒐集與分析

此研究的質性資料包括正式和非正式談話、入班觀察、文件檔案的閱覽等，研究者在此

研究僅為從旁的觀察者和資料蒐集者，不介入學校的方案運作。考慮到研究倫理和保密原則，研究者將所蒐集到的資料加以編碼，後續再進行分析。

(一) 蒐集資料

本研究期程自 105 年 3 月 1 日至 106 年 1 月 31 日止，跨兩個學期，入班觀察次數若以一堂課 40 分鐘計算一次，A 學校上學期觀察 12 次，下學期有 14 次；B 學校上學期觀察 8 次，下學期 12 次。本研究從三方面蒐集資料，包括：(1) 教室觀察紀錄表：有班級經營、教師教學和學生學習情形等三大面向，記錄雙殊學生在普通班、資源班和資優校本方案 / 實驗性學生社團上課時的情形。(2) 訪談大綱：於訪談學校行政人員、普教和特教老師、學生和家長時使用。為使資料在日後可加以驗證，研究者在訪談時徵得受訪者的同意錄音。(3) 其他所蒐集的資料尚包含閱覽學生的文件檔案，如：個別化教育計畫(IEP)、作業本、聯絡簿等，而資優校本方案 / 實驗性學生社團上課時也加以照相和錄影，以影像輔助文字紀錄。

(二) 整理資料

現場蒐集到的資料先按下列三種方式加以整理：

1. 編列資料蒐集總表

每筆資料訊息自成一列，按時間先後排列並載明資料之時間、地點、形式。

2. 整理原始資料

如教學觀察後之觀察摘要表、訪談後之訪談摘要表，並將錄音檔轉成逐字稿。

3. 建立資料編碼系統

資料編碼的原則至少涵蓋 10 碼，依序包括：學校(1碼)、日期(7碼)、資料來源(1碼)、身份(1碼)和流水編號(2碼)。學校代碼為 A 和 B；資料來源的文件檔案以 D 代表、觀察資料的代碼為 O、會議代碼 M、訪談的代碼 I；而身份別則是行政人員為 C、普通班導師為 T、自然科教師為 N、身障資源班教師為 R、校本方案教師 / 社團指導老師為 G、家長為 P、學生為 S。如表 1。

表 1 整理過之原始資料編碼系統

研究參與者	代碼	資料取得方式	代碼
學校	A、B	文件檔案	D
行政人員	C	觀察資料	O
普通班導師	T	會議資料	M
自然科教師	N	訪談資料	I
身障資源班教師	R		
校本方案教師 / 社團指導老師	G		
家長	P		
學生	S		

例如：A1050525IT02 係指於 105 年 5 月 25 日訪談 A 學校普通班導師的資料；B1050430D01 則指 105 年 4 月 30 日閱覽第一份文件檔案之資料。

(三) 分析資料

1. 資料簡化

將原始資料寫出摘要重點，編碼分類再組織，逐步聚焦出主題類別。

2. 比較研究

比較研究的方法廣泛被應用在教育現場，尤其在推動政策之前或推動之初，跨個案的比較研究可以客觀的同時蒐集不同現場的現象資訊以進行比較，期能在經過描述、詮釋、並列到比較，幫助我們更了解利弊得失及社會文化的影響（周祝瑛，2008）。

肆、研究結果與討論

以下將依描述、詮釋、並列到比較之程序進行結果之描述與討論。

一、描述：二所學校的課程運作模式

參與本研究的二所學校皆未設置資優班，且校內無合格資優專長教師，雖有普通班學科專長教師，但對於要設計身障資優學生的課程並且直接教學感到疑慮、沒有信心，兩校在資優領域的資源有限 (A1050311MC01、B1050313IR01)。AB 二所學校提供雙重特殊需求學生的教學輔導模式之作法，在鄭聖敏等人 (2014) 所提之「多層次教學輔導模式」架構中均屬於第二層次，A 學校實施資優校本教育方案，提供身障資優學生針對他有興

趣的學科領域進行學習，而在學生弱勢能力的部份輔以資源班的社會技巧課程；B 學校則是透過實驗性學生社團辦理活動課程，由領域專長教師和特教教師協同教學，讓優勢才能身障生在一般正規課程之外能有主題式充實課程。分述如下：

(一) 實施資優校本方案的 A 學校

1. 資優校本方案的運作

資優校本方案是以校為本，讓每個學校可以就其校內資優學生的教育需求提供資優教育服務。過去在 A 學校鑑定出的資優生都轉學到鄰近學校就讀，可是這一位身障學生被鑑定為資優之後仍就讀該校，只好向教育局提出申請資優校本方案。

然而，資優校本方案的師資仍是一大問題，學校坦言校內第一次有這樣雙重特殊個案，校內教師大多缺乏這方面的專業知能，再加上校本方案的鐘點費並不高，面臨極具挑戰的特殊個案，必須多花時間精神設計課程和進行教學活動，事後又必須撰寫成果報告，沒有足夠的誘因，不容易尋覓校內外適合且願意授課的教師 (A1051129IC)。最後，只好由學生的個案管理教師擔任資優校本方案教師，該位老師同時也任教個案之社交技巧課程，由於個管老師並無資優和自然科領域專長，於規劃課程的過程中，除了與校內其他老師討論，也與外校資優班教師充分討論，設計出一學年的課程主題，其中包含上學期 10 節探索課程和下學

期 10 節獨立研究課程。上學期 10 節課程分五次上課，每次上 2 節課，隔週輪流上課，亦即本週上資優校本方案課程，下週則上特殊需求領域之社交技巧課程 (A1050828D01)。

A 學校資優校本方案教師上了二次課之後，因為家庭因素力有未逮而請辭校本方案教師，研究者和學校討論並徵得同意之後，推薦外校退休老師接任 (A1051104MC)，該位老師原任職臺北市國小資優班，對於校本方案非常熟稔，且是自然科學領域專長，由她接手應是合適的人選。如此，該校的資優校本方案得以繼續進行，於期末順利完成這個學期的課程。

2. 課程安排與設計

本研究於 105 學年度第一學期設計的課程單元主題以搭配四年級自然科學習內容為原則，再予以延伸課程內容並加深或加廣，搭配動手操作以實驗的方式讓學生探索自己的興趣，以作為下學期獨立研究可能的主題，同時針對課程內容調整、教學歷程調整、環境調整和評量調整進行設計 (A1050905IR01)；在特殊需求領域課程方面，著墨於提升個案之社交技巧，透過桌遊和地板滾球的活動，讓學生練習能適當地表達自己的想法，並和他人產生適當的互動 (A1050930D)。有鑑於個案學生反應他在前一學期和資優校本方案教師一對一上課略顯無趣，希望能有同儕一起上課，因此這學期也邀請同校另二位中年級疑似身障資優生（已確認身障身份但未通過臺北市的資優鑑定）參加，故本學期的資優校本方案以一位老師對三位學生的小團體方式上課 (A1050311M)。

3. 雙重特殊學生的表現

個案學生對於參與資優校本方案大多表現高度興趣，唯更換外聘資優教師上課時，學生略顯緊張，需適應老師的上課方式和教學方法；慶幸的是參加資優校本方案的三位學生對於外聘教師的接受度高，多能聽從老師上課的講解，未有不能適應上課的情形 (A1051111O)。在觀察學生上課情形，個案學生大多與一般學生一樣安靜上課，且能認真聽講，但是若動手

操作的過程落後其他同學，則明顯反應出心情急躁，希望能加快速度超越同學，只是卻不一定能如願，有此情形時，教師通常會加以開導他不要急，按照自己的速度操作，同時也會鼓勵他和自己比較即可，不需隨時和同學一較高下 (A1051118O)。研究者訪談和個案學生有關的學校人員並觀察他在各方面的表現，大家一致認為其在資優和身障方面表現出來的特質並不特別明顯，與一般同學的表現並無太大不同 (A1050311MT、A1050911IN、A1051104IR)。不過，特殊需求領域課程和資優校本方案確實讓個案額外獲得練習社交技巧和學習自然科學知識的機會。社交技巧課程教師表示個案在地板滾球的活動和比賽過程中，大致皆能依照老師的要求練習說話內容和方式與同學產生互動 (A1051129IR)；而資優校本方案教師則提到個案礙於另二位同學的不錯表現而展現出焦慮並給予自己壓力，督促自己要做得更好 (A1051209IG)。不過，家長反應個案在家裡的狀況和過去無太大不同。

(二) 以社團活動方式提供充實課程的 B 學校

1. 社團成立與運作

該社團最初是為了 5 位無法通過臺北市資優鑑定最後一關的身心障礙學生而成立，這群學生均經過臺北市鑑輔會鑑定為身心障礙，有輕度自閉症、學習障礙、情緒障礙和亞斯柏格症，學校老師曾推薦他們參加臺北市資優鑑定，智力測驗分數均達到個別智力測驗標準，但是卻因為某些原因無法通過資優鑑定之教室觀察項目而被刷掉。後續鑑定出的雙重特殊需求學生也自願報名參加此社團。

2. 課程安排

該實驗性學生社團每二週的週三下午上課一次，每學期大約安排 10 次上課，參加的對象為該校三到六年級身心障礙學生，且由普通班教師或個案管理教師推薦或學生家長報名，再由學校教師審核其智商較高、具有優勢能力或學習潛力者參加，值得注意的是：加入該社團的學生並非全部都是智力測驗達到鑑定標準的資優學生，該校也提供此學習機會給疑似雙

重特殊學生、具有優勢能力或學習潛力的身心障礙學生參加。105 學年度共有 12 名學生參加，參加者均出於自願，所有學生分為二組，三四年級學生一組，五六年級學生另一組，分為二個時段上課，研究者在本校是觀察中年級組，該組有 6 位學生，障礙類型包括自閉症、學習障礙、情緒障礙、亞斯柏格症等，四年級的自閉症學生是唯一一位臺北市鑑輔會確認的雙殊學生，因此就以他為對象蒐集研究資料。其課程主題由社團指導老師和資源班老師共同討論，搭配九年一貫課程綱要進行規劃；上課時再由社團指導老師主導教學，根據每位學生的優弱勢能力和學習進度，給予個別化的課程與教學調整，而資源班老師們則輪流擔任協同教師的角色，從旁指引或協助學生跟上指導老師的進度，尤其在學生有情緒或行為問題干擾上課時就能立即處理(B1050628MR、B1050628MG)。所有社團參與者都是學生，不管是否為雙重特殊需求學生、疑似生，或者智商較高（但未達資優標準）具學習潛力的學生，他們在社團活動過程中藉由上課聽講、動手實作、和老師同學互動等，皆能從中獲益。

3. 雙重特殊需求學生表現

該校唯一一位經臺北市鑑輔會確認有輕微自閉症的身心障礙資賦優異學生也參加了上述實驗性學生社團，據個案管理老師描述，該學生在二年級尚未參加社團時的學習狀況非常糟糕，不僅無法融入普通班上課，個人的情緒和人際關係也有問題，直至三年級參加此學生社團、且有資源班老師輔導之後的狀況才逐漸好轉，雖不能完全歸功於在社團上課的功勞，但個管老師認為參加此實驗性社團對這位學生而言是一個轉變的契機，讓學生有機會在一群同樣具有優勢能力的身障生群體裡學習，透過教學經驗豐富的社團老師指導和特教老師從旁輔導，這位學生的學習狀況穩定，在科學學習有很不錯的表現，且在普通班的上課情形也進步很多(B1060112IR、B1060115IG、B1060116IT)。事實上，這位雙重特殊需求學

生在學業的表現非常優秀，每次考試幾乎是前三名，也常是校內作文比賽的常勝軍，口說能力佳，常擔任班級活動或資源班活動的節目主持人，甚至在本研究進行期間，家長主動讓他和班上同學三人組團報名參加全國小廚神烹飪比賽，從初選幾十支隊伍一路晉級到決賽六支隊伍，最後獲得第五名，難能可貴，家長說：他非常認真專注此次的競賽，而且不發脾氣、能和同學一起合作完成任務(B1051130IP)。個管老師和普通班級任導師一致認為他現在在普通班上課狀況良好，能遵守班級常規，也能和同學保持良好友誼，減少許多干擾學習的不利因素，因此學習成效很好。

二、詮釋：兩校不同發展之背景因素

(一) A 校之困境與突破

A 校全校教師對於資優教育並不熟悉，對於資優校本方案的運作方式也很陌生，甚至無法找到適當的任課教師，故第一年只好讓自然科代課老師兼任，以探索校園環境的生物為課程主軸，和學生進行一對一教學，學生反應上課非常無聊，成效有限(A1050311MG、A1050320IP)；今年再度辦理校本方案，學校改以小團體的方式進行，邀請校內同是中年級的另外二位曾參加資優鑑定未能過關的學生，一起參加校本方案課程，希望能營造三人小組一起學習的氛圍，創造同儕討論甚至是彼此良性競爭的學習機會。

(二) B 校之困境與突破

B 校的資源班老師們對雙重殊異學生有共識，認為這群學生需要弱勢能力的補強，也需要優勢能力的教育資源，亦即有雙重特殊的學習需求(B1050320IR)。然由於一般特教老師普遍在學科專業領域的養成背景較為缺乏，B 校編制內身障資源班的教學無法滿足這群智力較好的身障生的教育需求，而校內因為沒有資優班、未聘用資優專長教師，其他學科領域專長教師也沒有具備特教領域的專業知識，對於認知能力較好或具有優勢才能的身障生，能提供的相關資源和服務非常有限。因此，學校提供

變通辦法，成立實驗性學生社團，外聘一名具自然學科專長且有輔導資優生經驗的老師擔任社團指導老師，定期為這群學生上課。

三、並列

以下將從學校行政、特教資源、教學輔導模式與學生及家長反應等項度並列二校之狀況。

表 2 A、B 二校辦理教學輔導方案的情形

研究向度	參與學校		
	A 校	B 校	
背景	學校概況	位於臺北市市區、中型學校，有自足式特教班和身心障礙資源班，無資優班，沒有合格資優教師	位於臺北市市區、中型學校，有自足式特教班和身心障礙資源班，無資優班，沒有合格資優教師
	行政支持	欠缺經驗，但學校願意申請經費試辦資優校本方案	學校願意提供變通辦法，設立實驗性社團
	教師團隊	僅有身障類科教師無資優類科教師，曾以自然科代理教師、個案管理教師等人兼任	僅有身障類科教師無資優類科教師，但能外聘到具自然學科專長亦有輔導資優生經驗之退休教師
	家長態度	感謝學校的努力，支持	感謝學校的努力，支持
	經費來源	臺北市政府教育局	民間團體捐款、家長繳費
歷程	課程活動	以自然科課程為主，搭配社會技巧課程隔週交互上課	以自然科課程為主，融入社會技巧，由身障資源班教師協同教學；學生原來的特殊需求領域課程也照常上課
	學生上課及反應	原為老師一對一上課，後來調整為三名學生組成之小團體，另二名為疑似雙重特殊學生 個案在同儕間感覺有壓力	三到六年級共 12 名學生，分中、高年級組上課，三四年級組有 6 人，除個案外，另 5 名學生有疑似雙重特殊學生，也有智商較高、具學習潛力的身心障礙學生 個案上課後更有自信，且減少上課干擾行為

四、比較：比較二校教學輔導模式之異同

本研究以臺北市二所學校為研究對象，探討國民小學實施雙重特殊需求學生教學輔導運作模式，二校雖然在學校規模和背景有其相似之處，但採取的運作模式不同，執行過程和成效也有異，分述如下：

(一) 相同點

1. 學校概況

- (1) 行政支持：二校的校長和輔導主任都很關心學生，且非常支持各自校內提供給雙重特殊需求學生的資優校本方案或實驗性學生社團。

- (2) 教師團隊：在沒有資優資源的學校裡，學校老師們雖然知道這類學生有雙重特殊學習需求，但要如何進行教學和輔導大概是老師們普遍最大的問題，教師們大多僅熟悉自己的專業領域，普通班教師只知道學生同時有資賦優異和身心障礙的特質，但對於特質的內涵、如何進行輔導和教學，大家都覺得很陌生；而身障資源班老師有特教專業，但未受過資優教育訓練、未有學科領域專長，也較難設計資優課程並進行教學。參與本研究的二所學

校皆有此困境，故較難從校內找到適合的教師，最後只好皆以外聘的方式解決(A1050311M、B1050116IR)。

- (3) 家長支持：研究者發現二所學校的雙重特殊需求學生家長的參與度和支持度非常高，家長和學校教師的溝通管道暢通，常和老師討論個案的學習狀況，二校的身障資優學生家長皆不約而同表示：很感謝學校提供資源、安排額外的課程讓孩子有發揮優勢潛能的機會，當家長的就是盡量配合學校(A1051104IP、B1051224IP01、B1051224IP02)。而家長同時也反應他自己對孩子的態度改變、親子關係改善。B 學校受訪老師提到：「大部分家長過去都不知道自己的孩子有這些優勢能力，一直在補強身心障礙那一塊的弱勢能力，反而變得小孩很辛苦、家長也很累，再加上生活壓力，造成親子有衝突、關係緊張，實驗性社團讓家長看到小孩的亮點，也對孩子更有信心、更信任學校(B1051114IP)」。
- 因此，家長的全力支持和配合確實能讓整個課程教學模式的運作更加順暢、有正向循環發展。
- (4) 運作經費：參與本研究的二所學校在經費方面都有實際的困境，皆須克服利用有限的經費想辦法提供學生最多的教學資源(A10511129IC、B1060116IR)。

2. 課程

- (1) 內容：二校的身障資優生的優勢領域和興趣皆是在自然學科，因此二校在資優方面的充實課程都以搭配四年級自然科的學習內容為原則，挑選適當主題安排自然領域的課程內容(A1050828D、B1050905D)。
- (2) 排課和進行方式：由於資優校本方案和社團活動課程皆非普通教育內的課程，故二校的排課排除學校行事

曆活動並配合老師時間，大致以每二週上一次課為原則，上課地點皆在校園內自然專科教室。上課方式也都是有老師講述、以動手操作實驗為主(A1050905D、A1050923O、B1050920D、B1050921O)。

3. 學生

二校身障資優生對於學校提供的教學輔導課程，大致上都抱以高度的興趣，A 校學生起初因為資優校本方案一對一教學顯得興致缺缺，但後來改為一對三的小團體教學，讓學生動手操作自己製作科學成品之後的競賽雖讓他感受到壓力，但確實提升了學習動機，學習態度也更為積極，而在資源班將社交技巧課程融入地板滾球活動，也讓他充分參與並學習到和他人互動、情緒表達(A1051104IR)；B 校學生則是一直對於社團老師帶領的科學實驗非常有興趣，表現也不錯，加上資源班老師從旁輔導，情緒管理和人際關係都有進步，在學業方面、課外活動和其他整體表現都很優秀(B1051228IG、B1060115IR)。

(二) 相異點

1. 學校概況

- (1) 行政支持：雖然二校的行政都很支持雙殊學生的教學輔導，但是支持的程度不同。A 校由於初次遇到校內有身障資優生，較無經驗，因此往外尋求資源，向臺北市申請資優校本方案，也參加了研究計畫案，大部分的相關事務由輔導主任負責，和校內教師的聯繫和溝通均有賴輔導主任去協調，特教組長的角色較未凸顯出來，提供學生在校內展現自我學習成果的活動也尚未成形(A1051129IC01、A1051129IC02)；而 B 學校過去已有輔導身障資優生的經驗，且輔導主任是特教組長升任，瞭解校內資源班的運作機制，故能提供高度的行政支持與支援，從上到下充分授權和有效的溝通使得行政運作非常順暢，由於經

費自籌，主任協助撰寫計畫向校外單位申請專案經費補助，以支撐社團運作的基本開銷；而每學期末讓這群學生有機會上臺發表或展演，普通班學生當觀眾，校長、主任和普通班老師們均到場支持，無形中也鼓舞了學生、增加自信心(B1060111O、B1060117IR)。

(2) 教師團隊：不管是資優校本方案或實驗社團，教師幾乎是攸關運作模式能否成功的關鍵人物。然而同時兼具資優和身障領域專業、且有學科專長的教師並不容易找尋，A 校的資優校本方案原本期望從校內優先邀請自然專科教師擔任，但未能尋覓到適合人選轉而由資源班教師擔任，卻又因為無法持續教學再外聘教師，師資不穩定造成執行困難；而 B 校一開始嘗試尋找教師就知道困難點，故直接外聘社團老師，維持合作伙伴關係，師資較為穩定。除此之外，A 校資源班教師似乎較各自單打獨鬥，偶而和其他老師有一些討論；而 B 校資源班教師卻是一個團隊，大家能在實質運作上互相支援和協助，共同討論學生個案，也能和社團老師高度配合，隨時調整教學過程的細節以因應學生的需求(A1051128IC01、B1060117IR)。

(3) 運作經費：實施資優校本方案的 A 學校，經費向臺北市政府申請，教師的鐘點費僅能比照國小教師的支給標準，若需外聘專業師資將難以尋覓到願意任教的人員；而利用實驗性學生社團運作的 B 學校，過去曾經向臺北市政府申請計畫案的補助，但並非能每年取得，為了讓社團能持續運作，也曾向學生家長收取部分費用，其後有民間團體國際扶輪社的贊助，經費來源才趨於穩定，無後顧之憂(A1050311MC、A1051128IC01、

B1060117IR)。

2. 課程

(1) 內容：辦理資優校本方案的 A 學校能針對身心障礙資優生的需求和興趣去規劃課程並尋覓授課教師，但是以實驗性社團運作的 B 學校，因為必須兼顧其他學員的多元興趣和學習需求，並非完全能優先以這位單一身障資優生去設計課程和教學，老師必須在既定的課程中盡量針對他的特殊狀況進行課程和教學的各種調整，而動手操作的個人獨立研究主題則能依照學生個別主題進行指導，授課教師提供身障資優生個別化教學的挑戰性很高(B1050920D、B1050921O)。

(2) 排課和進行方式：A 學校原本安排師生一對一上課難引起學生興趣，也較無法有學生同儕透過互相討論或競賽的學習機會。後來改由三位學生組成一個小型學習團體，確實大大地提升身障資優生的學習興趣，且良性競爭更激發他想贏、進一步超越自己的決心(A1051118O)。而 B 學校，有 12 名優勢才能身心障礙學生分成兩組在不同時間上課，人數較多，學生可以彼此討論和互相觀摩，不過人數多也可能比較容易製造學生彼此之間的摩擦，在社團上課過程中擔任協同教師的資源班老師必須時常處理學生因言語或肢體動作產生的情緒和行為問題。對學生而言，雖然也是一種學習，但總是希望能將干擾學習的不利因素降到最低，才不至於影響學習成效(B1060117IR)。

3. 學生

B 學校在校內充分發揮全校性融合學習環境的優勢，研究者蒐集資料的過程中發現該校落實全校性的特教宣導，全校教職員學生皆能同理特殊生的學習需求，沒有標籤的問題。實驗性社團在期末讓優勢才能身心障礙學

生獨立研究發表時，邀請普通班學生參加，讓特教學生展現學習成果，原班的普通同學都驚訝於他們的表現，表示非常羨慕，甚至有普通班學生自願、希望也能到資源班或實驗性學生社團和特教學生一起上課 (B1050111O、B1050116IR、B1050114IT)。A 校的情形則視任教教師而定，導師和自然科教師曾讓個案學生在自己班上口頭發表學習成果，但班際間的交流較為缺乏 (A1051229IT、A1051229IN)。

伍、結論與建議

本研究探討國小階段實施雙重特殊需求學生教學輔導之運作模式，以臺北市二個規模相仿的學校為研究對象，透過入班觀察、閱覽文件資料、訪談相關人員等方式，入校蒐集質性資料再加以分析和綜合歸納，有以下發現：

(一) 結論

1. 兩校客觀形勢類似但走出不一樣模式：AB 二所學校的規模、設班學生人數和教職員數都差不多，資優領域方面的資源同樣也都欠缺，但卻發展出不一樣的教學輔導模式，二校在發展教學輔導模式的過程中皆遇到困境，然不管從是哪一種教學輔導運作模式，皆會順應每個學校的狀況、需求和執行過程遇到的困難，再加以調整。
2. 影響教學輔導模式發展的因素：本研究從學校在模式的運作、課程安排與設計、學生表現等層面，甚至也提到家長看法，探討 AB 二校發展雙重特殊需求學生教學輔導模式的歷程，發現影響模式發展的有利因素包括：實質的行政支持、專業且能溝通和合作的教師團隊、適性化的課程與教學安排、家長配合等，而不利因素則有：
 - (1) 校內人員對這類學生較不瞭解，普通教師不懂特教生、特教教師多是身障領域專長且特定專業學科能力偏弱；
 - (2) 學生的優勢才能和授課教師的媒合不易，需順應學生的優勢能力尋覓適合的領域師資有難度；
 - (3) 經費不足，鐘點費偏低，不易聘任到專業師資等。良好的運作模式發展需要高度的行政支持、專業的師資團隊和家長的支持配合才能達至理想，也可以從一些文獻得到印證。

(二) 建議

本研究提出以下幾點建議：

1. 落實學校的宣導：雖然雙重特殊需求學生人數不多，建議學校內辦理全校性的宣導，讓學校教職員和學生能同理並瞭解他們的優弱勢能力和特殊學習需求；教育主管單位也應思考每年針對有雙重特殊需求學生的學校辦理講座和研習課程，宣導這類學生教學輔導模式的理念與做法，除了提升學校行政人員和教師的相關專業知能，也能讓這些學校互相認識、分享經驗，達到資訊交流之目標。
2. 提升行政支持與配合、建構全方位的支持團隊：若要實施雙重特殊學生優勢才能教學輔導模式，建議學校先組成一個結合行政人員、普通班教師、資源班教師、資優領域資源，以及雙重特殊需求學生家長的支持團隊，規劃學校與家庭應有的支持環境和運作機制，擬定一個機制供相關人員遵循，且明訂團隊成員的組成和各自所負責的任務。
3. 充實學校內的資優資源：有兩點建議，包括
 - (1) 重點培育校內資優種子教師：讓有興趣的普通班教師或資源班特教教師持續進修資優專業知能，若校內有一兩位具備資優概念或專長的教師，相信未來更能因應資優學生就學的需求。
 - (2) 引進校外資優資源：對於校內無法有資優專長的教師，視學生需求徵聘外校資優專長教師也是可行作法，在職或退休資優教師可能都是人選；或者與鄰近學校建立友伴關係，必要時能就近諮詢，取得支援或資源；甚至和非營利民間單位合作辦理也不失為可能的作法。
4. 普通教育、特殊教育和資優老師的通力合作：三個領域的老師可以透過討論，連結在各個場域的課程，或直接入班進行協同教學，較能得知學生的困難和需求，進而提供適

當的介入方案。

5. 支持學生參與校內外活動或競賽（如：科展、國語文競賽等）：提供學生展現自己優勢能力的舞臺，如此有助於他們增加自身的成功經驗、提升自信心；而學校也能再將成功案例分享，推廣辦理成效，讓更多普通班教師、學生和家長瞭解身障資優生並非只需要弱勢能力的補強，也可以有優勢潛能的發展。
6. 結合家長的資源並加以善用：有些家長擅長尋找外校資源，甚至成立學習小團體，提供孩子更豐富多元的學習機會，若學校在校內無法徵詢到資優課程的師資，或許也可利用家長的管道找尋資源，評估其合作的適切性和可行性，如此應有加乘的效果。

參考文獻

- 周祝瑛（2008）。〈比較教育研究：方法與途徑〉之評介。《當代教育研究》，16(1)，155-165。
- 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：B. A. Trail）。臺北：華騰文化。
- 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。
- Baum, S. M. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. Retrieved on July 02, 2015, from <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e479.html>.
- Baum, S. M. (2009). Talent centered model for twice exceptional students. In J.S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.s. McMillen, R.D. Eckert, & C.A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.) (pp. 17-48). Mansfield Center, CT: Creating Learning.
- Baum, S. M. (2013a). *Gifted and dyslexic: How the talent-centered model works*. Retrieved on July 10, 2015, from http://www.2enewsletter.com/subscribers_only/arch_2013_11_Gifted&Dyslexic_Baum.html.
- Baum, S. M. (2013b). *More from Susan Baum: Ideas for Applying the Talent-centered Model in Classrooms*. Retrieved on July 10, 2015, from http://www.2enewsletter.com/subscribers_only/arch_2013_11_Applying_Model%20in%20Classrooms_Baum.html.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.) (2007). *Comparative educational research: Approaches and methods*. Hong Kong: The university of Hong Kong.
- 香港資優教育學院：尋找雙重特殊資優兒計畫，2015年7月10日，取自 https://www.hkage.org.hk/files/publications/parents-publications/p2e_theory_b5.pdf

