

身心障礙資優學生支援服務系統建構之 行動研究

鄒小蘭

國北教大特教系助理教授

盧台華

臺灣師大特教系教授

本研究對象為六所小學之九名身心障礙資優學生，從其支援服務之重要性、迫切性與可行性，分別探討個案本身、家庭和學校等三個子系統的支援服務現況與需求，並透過行動研究提供直接與間接介入服務，以建構身心障礙資優學生支援服務系統之架構與運作歷程。本研究發現：1.在整個行動介入歷程中，所提供之家庭系統策略包括家長讀書會、過來人分享與互助家長團體；個案系統含假日充實課程、小老師安排、遠距輔導與資源轉介；學校系統則係採間接服務方式提供知能宣導、課程與教學實務分享及電話諮詢。2.行動後修正之身心障礙資優學生支援服務系統的架構與內涵分別為：(1)個案系統為評估優弱勢、提供優勢發展課程、以優勢帶動弱勢補償、培養正向自我概念與提供發表舞台；(2)家庭系統為提升家長教養知能、參與人力支持團體、調整生活經濟、建立信念與持續取得個案優弱勢資源；(3)學校系統有行政與政策支持、跨領域師資之團隊合作、彈性調整課程、教師主動進行研究與專家及社區提供支援。3.本研究對象與支援服務系統間交互作用的結果可概分為完美結合、尋求突破、淹沒忽略及上緊發條等四種類型。而支援服務系統運作可先從三個子系統需求評估，並視學校與家庭資源獲取程度，優先規劃以優勢帶動弱勢的個案支援服務系統。本研究最後提出身心障礙資優學生支援服務系統架構圖，並對教育主管機關、學校、家長與未來研究提出建議與省思。研究者對於雙重殊異教育的探究，並非意圖為學生冠上資優標記，而是希望每位身障資優生都能開啟自己的潛能。

關鍵詞：支援服務系統、身心障礙資優學生、雙重特殊學生

* 本文以盧台華為通訊作者 (taihua@ntnu.edu.tw)。

緒論

一、研究背景與動機

Maker 假設資優生在障礙群體和無障礙群體中的出現率相同，並推算出身心障礙資優學生的出現率為 3%。又根據美國全國資優教育研究中心（The National Research Center on Gifted and Talent）在 1993 年的報告指出，特殊教育學生中有 2%~7% 為身心障礙資優學生（引自鄒小蘭譯，2013）。而在臺灣，目前仍難以推估身心障礙資優學生出現率的確切數據，但各縣市身心障礙資優學生的人數正逐年微幅上升，是特殊教育不可忽視的一小群體。教育部（2008）在《資優教育白皮書》中將弱勢群體資優教育列為推動要項，著重身心障礙資優教育理念宣導、研發鑑定工具安置模式及研訂支援系統，期能獲取身心障礙與資優教育雙邊的支持與調整的資源。《特殊教育法》（2013）與《特殊教育法施行細則》（2012）則規範身心障礙資優學生鑑定、安置、輔導、服務等各項特殊教育服務。各縣市政府教育局亦訂定身心障礙資賦優異教育試辦計畫，辦理知能宣導、師資培訓、教學輔導、訪視諮詢等服務，以利全面推廣。研究者曾以五位國小亞斯伯格症資優生進行假日課程充實方案（鄒小蘭、盧台華，2007）；另開發學校外資源，結合非營利組織的專業與人力，辦理身心障礙資優學生之假日充實課程（鄒小蘭，2012）。從參與者回饋顯示，為身心障礙資優學生建立整合身心障礙與資優教育的支援服務系統，是現階段身心障礙資優教育之重要課題。

本研究之前導性研究為分析兩位身心障礙資優個案，研究結果發現，身心障礙資優學生支援服務系統的開發與提供，為個案、家長、教師等人的迫切需求（鄒小蘭，2007）。其中，在大學學測時以 72 級分的優異成績推甄

上國立大學化工系的小葉，於一歲半即被診斷為亞斯伯格症，但在幼兒期，她的語言能力並無明顯遲緩，不僅認字快速且喜愛閱讀。到了國小二年級，經魏氏兒童智力測驗全量表測得智商 134，因就讀學校未設資優班，且其固著的行為舉止與溝而未通的語言表現，使家長聚焦在她語言、行為與社會化等問題的處理上，亦不知從何處尋求資優教育資源「……雖然覺得孩子能力還不錯，不知道要請教誰，也不知道要去哪裡找資源，也因為孩子的情緒行為為問題，不敢想太多，現在想想覺得很可惜。」（葉母 20070704）。另一個案小霖，至三歲半才確診為自閉症，其魏氏兒童智力測驗全量表智商為 122（語文智商 105、作業智商 138），具優異的記憶力與空間能力，家長雖積極地安排人際關係、社交技巧、語言治療等弱勢補償課程，卻惶恐於其優勢應如何正向引導至學習與生活應用，又該如何選擇兼顧身心障礙與資優發展的學校環境。上述案例顯示，特殊教育支援服務仍相當欠缺，家長難以判定孩子需要什麼與從何處得到資源。故如何在現有支援服務系統進行身心障礙資優學生支援服務系統整合，以避免支援服務系統間各自獨立或疊床架屋之虛設，又能滿足身心障礙資優學生的實際需求，在理論層面與實務運作上，皆有其重要性與意義。

二、研究目的

綜合前述，本研究探究身心障礙資優學生支援服務系統的目的有二：

- （一）評析身心障礙資優學生支援服務系統現況與需求，並提供直接與間接介入服務。
- （二）探究身心障礙資優學生支援服務系統架構、運作歷程及影響運作因素。

三、名詞解釋

- （一）身心障礙資優學生（以下簡稱身障

資優生)：為符合資優定義中任一才能，同時伴隨身心障礙類別中一項或多項困難之雙重殊異者 (Montgomer, 2003)。在我國特殊教育法第四十一條中明確指出此類學生之鑑定得視需要調整評量工具與程序 (教育部, 2013)。因此本研究所指之身障資優生除具身心障礙手冊外，在第四版魏氏兒童智力測驗皆達調整後之標準，即全量表智商達 115 或任一組合量表智商達 120，包括有高功能自閉症資優生 (G/HFA)、亞斯伯格症資優生 (G/AS)、注意力缺陷過動症資優生 (G/ADHD) 和學習障礙資優生 (G/LD) 等四類之一般智能優異學生。

(二) 支援服務系統：支援系統係整合不同向度與來源之資源與支援 (Stainback & Stainback, 1990)。本研究從個案、家庭與學校面向形成三個支援服務子系統，並透過需求分析、行動介入服務與修訂，建構身障資優生支援服務系統架構與運作歷程。

文獻探討

一、身障資優生多面向之支援服務需求

研究指出未得到資優教育或特殊教育服務的身障資優生，易被鑑定為人格和行為問題者且會出現低成就與違抗行為 (盧台華, 1995, 1996; Trail, 2008; Waldron, Saphire, & Rosenblum, 1987)。相關文獻 (毛連塢, 1989; 邱上真, 2000, 2002; 蔡典謨, 1996, 1999, 2003; 盧台華, 1995, 2009; Beverly, 2006; Clark, 1992; Gilbert & Hart, 1990; Hallahan & Kauffman, 1994; Higgins & Nielsen, 2000; Kay, 2000; Silverman, 2000; Stainback & Stainback, 1990) 亦認為健全的支援服務系統是身心障礙資優教育成功的首要關鍵，而來自家庭、學校及社區等的支援服務是減少阻礙的力量來源。

而身障資優生的支援服務系統必須同時顧及障礙的滿足與資優的需求，其考量內涵勢必不同於單一類型學生。

Henderson、Johnson、Mapp 和 Davies (2006) 以及 Muscott、Szczesniul、Berk、Staub、Hoover 和 Perry-Chisholm (2008) 皆指出，家庭與學校建立夥伴關係，能正面地影響學生出席率、完成的作業量和學生成就，獲得正向行為支持。Baldwin 和 Vialle (1999) 認為，支持性的家庭環境是影響能力優異的亞斯伯格症患者成功發展潛能的元素。吳昆壽 (2001, 2004) 從生態系統觀點探究身障資優生的家庭與學校生態，其研究結果顯示，身障資優生較易獲得社會文化環境的支持，但受障礙影響，家庭經濟負擔較重，而且孩子的障礙較受關注。從學校支援服務需求而言，Davis 和 Rimm (1994) 建議，學校應提升行政人員、資優、身障及普通班教師身心障礙資優教育的專業知能、引導以優勢展現能力、提供適當科技輔具、妥善運用班級經營策略，以及協助學生增進社交能力與建立正確的自我概念。Baum、Olenchak 和 Owen (1998) 認為，改變資優課程步驟與教學策略，是提供符合學生興趣才能的挑戰與問題解決機會，可顯著增加學生注意力與自我控制行為的能力。Whitmore 和 Maker (1985) 以及 Winebrenne (2003) 強調對身障資優生應提供優異潛能發展的充實課程、IEP 需包含弱勢補償措施和優勢發揮、增進創造力及高層思考技巧，以及促進高成就水準之正向自我概念。國內對身障資優生的課程與教學方案設計，目前僅有零星的課程同時考量發展優勢與補償弱勢，且存在於非學校型態的方案來進行 (吳昆壽, 2008; 張正芬、陳美芳, 2009; 鄒小蘭, 2012)。因此，本研究規劃支援系統介入服務時，依個案優、弱勢現況，融入個案感興趣的學科主題設計。

二、身障資優生支援服務系統之整合

Nielsen 和 Higgins (2005) 認為對身障資優生內外不一致的現象應建立支持與認同的環境，執行完整的支援服務系統介入方案。美國教育部結合州政府與地方教育資源，提供聯邦政府經費支持，為身障資優生尋求合作計畫 (Karnes, Shaunessy, & Bisland, 2004)。到 1980 年代，已有較多提供身障資優生服務的方案 (Cash, 1999; Kay, 2000; Nielsen, 2002; Reis & McCoach, 2002)，例如：馬里蘭州公立學校針對學習障礙資優生實施了 15 年的方案，採優勢本位合作方式，並對部分障礙提供適性與補償教育 (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler, & Shevitz, 2002)。而從成功的身障資優生個案亦可以發現整合支援服務系統的成效，例如：Kay (2000) 採個案研究的方式協助雙重特殊學生成為有效能的成就者，其成功的關鍵在於資優教師、身障教師、普通班教師、父母、行政人員、心理師及其他專業人員的團隊合作。因此，提供身障資優生的適性方案，不僅是特殊教育教師、資優教師的責任，亦是相關學校人員、專家學者、家長等團隊責任。資優教師為專長充實的課程專家、特殊教育教師為學習策略、技巧的專家，普通班教師為課程內容專家，諮商人員須對雙重特殊的學生保有敏感與警覺性 (Yssel, Prater, & Smith, 2010)。

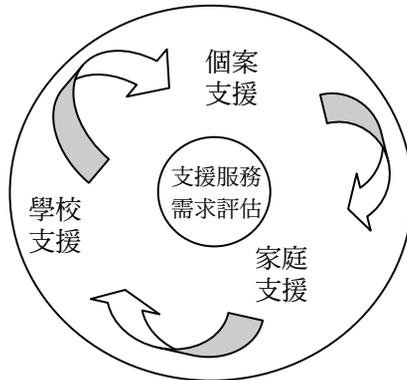
Trail (2011) 針對身障資優生提出介入反應 (response to intervention, RTI) 的三階層支持服務模式，包括：(一) 階層一 (全面性介入)：在普通班執行，以確保身障資優生接受高品質的區分性教學；(二) 階層二 (目標性介入)：安排小團體教學並降低師生比，採班級內彈性分組，或跨年級分組和抽離式教室；(三) 階層三 (密集性介入)：由團隊成員發展全方位計畫，以滿足學生在認知、學業、社

會和情緒的需求，例如：小團體和個別化教學與介入。Trail 亦以培育資優潛能、支持學生認知風格、促進學業成就、提升人際關係及培養自我認知等五大面向來設計身障資優生的持續性介入服務。包括美國特殊兒童學會 (Council for Exceptional Children, CEC) 資優教育部門和美國資優兒童協會 (National Association for Gifted Children, NAGC) 在內，皆建議擴展 RTI 的適用對象至涵蓋資優生和身障資優生 (引自鄒小蘭譯, 2013)。但要落實 RTI 模式，得優先整合學校內的普通教育、身心障礙教育和資優教育的各項人力、物力、經費、環境等支持服務，才能滿足身障資優生不同層面的需求。特殊教育支援服務系統的理念與原則是所有學生皆能在正常環境中學習，整合不同向度與來源之資源與支援，提供適性的課程與發展潛能 (Stainback & Stainback, 1990)。由《特殊教育法》(2013) 第 33 條規定，應提供身心障礙學生的支持服務項目，顯見身心障礙教育所需的支援服務系統涵蓋醫療、教育、家庭、環境等，而資優教育的支援服務系統則以課程教學、專長師資、社區資源、諮詢研究與心理輔導等為主，二者有共通性，也有差異性，身心障礙資優教育支援服務系統應結合各自體系，融合成一適合身障資優生的架構，使身障資優生不致因其特質重疊、身分不明而被摒除服務，或因得到的支援不夠完整而捉襟見絀。

綜合前述，本研究初擬以個案、家庭及學校等三個支援服務子系統架構 (如圖一)，以個案優勢潛能發展為支援服務需求評估核心，由個案家庭與其就讀學校支援服務現況與需求，分析其最重要、最迫切與最可行的支援服務項目，並透過行動研究歷程，整合現有身心障礙與資優教育資源與支援，建構身障資優生支援服務系統架構與內涵。過去少有資優教育支援服務系統的實證研究，亦尚未有實徵研究

探討身障資優生的支援服務系統。如何在現有身心障礙與資優教育支援服務系統的基礎上，整合個案、家庭與學校系統，實質地提供支援

服務，應是實務現場推動身心障礙資優教育重要的配套措施。



圖一 身障資優生支援服務系統初擬架構

研究方法

本研究採行動研究乃因可在歷程中相互驗證資料，以作為隨時介入與修正行動的依據，並可於完成三個子系統服務後，再次省思與修正支援服務系統架構。以下從研究設計、對象、程序、工具、資料處理與信效度分析說明之。

一、行動研究設計

本行動研究先於支援服務前診斷分析系統現況與需求，進而確認問題與目標，提出初擬之支援服務架構。圖二為本行動研究整體架構，先從家庭與個案的支援服務系統著手，確認個案與家庭的服務需求，提出與執行行動策略，再以間接方式進行學校支援系統的需求評估與介入服務。

二、研究參與者

(一) 個案與個案家長

九位個案全程參與，分別為四位 G/AS、

兩位 G/HFA、兩位 G/ADHD 與一位 G/LD，都曾接受或現正接受身心障礙資源教室服務。其中，F 生、D 生有接受資優班或資優方案經驗。個案家長中有三位父親與六位母親參與，有五位為家庭主婦，四位有固定工作。背景資料如表一。

(二) 協同研究者

協同研究者共五位，其中，游師、偉師及劉師分別為創造力、數學及語文之現職資優教育專長教師，負責本研究假日充實課程學科教學與觀察；李師為身心障礙類教師，除協助個案行為與問題處理外，並帶領人際互動課程與觀察紀錄；鄭師因長子被診斷為 G/AS 而辭去國中英文科教職，在本研究主持家長讀書會與擔任假日充實課程觀察紀錄。

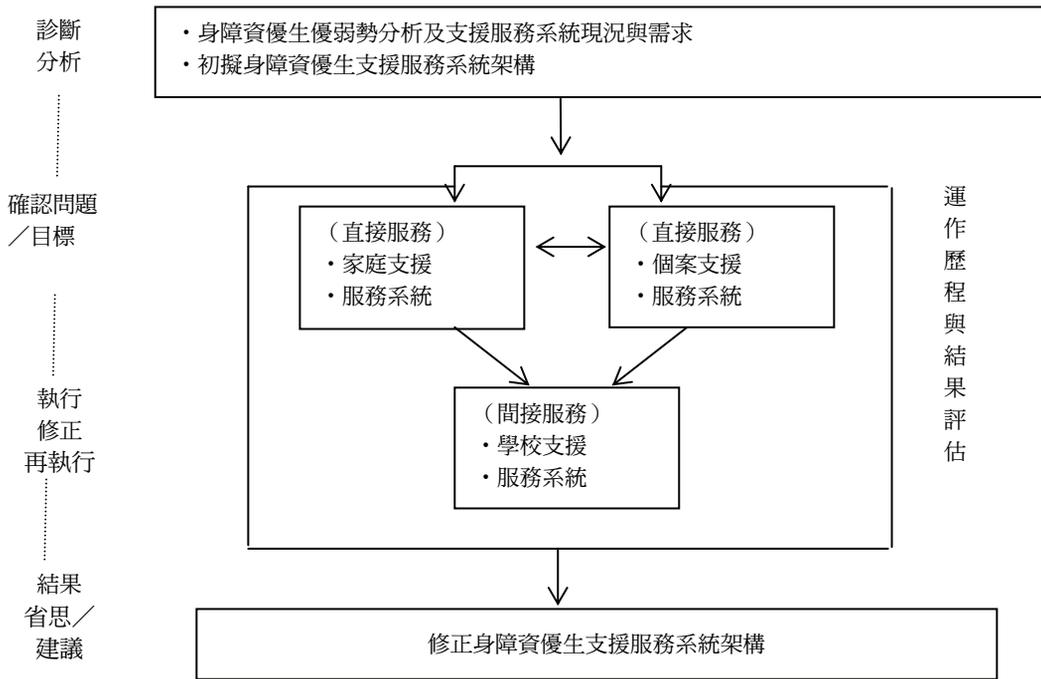
(三) 研究者

本研究之第一作者曾多年擔任國小階段身心障礙學生與資優學生個管教師，規劃身障資優生假日充實課程與擔任臨床教師，已完成身障資優生相關著作 5 篇。在本研究中是以教學者與觀察者角色進行資料的蒐集與分析，並以

被研究者角色進行自我剖析與反思；第二作者則因過去對此一領域亦有深入之探究與著作，曾在 1996 與 2006 年二次之全國資優教育會議中擔任《弱勢群體資優》議題引言人，並曾擔任多項相關研究之主持人，故以指導與提供相

關資源之角色，協助本研究之進行。

研究者謹守研究倫理，除向參與者清楚說明研究目的與參與課題，以及尊重個案與家長意願外，文稿中皆隱藏可辨識的個案資料，並保持客觀與中立的立場。



圖二 本研究架構

表一 個案與家長背景資料

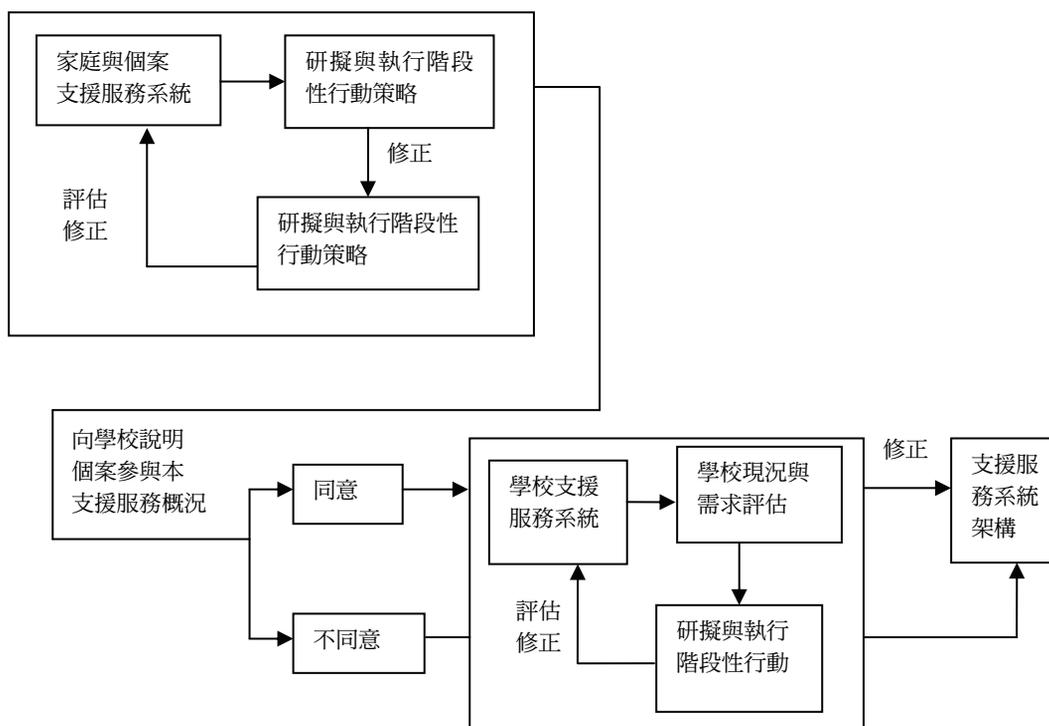
個案	年級	FSIQ/組合 ^註	障別	身障服務	家長	家長職業
G 生	一	146/WMI 150	ADHD	接受中	母親	家管
A 生	一	145/VCI 141	AS	接受中	父親	醫師
E 生	二	110/WMI 120	HFA	暫停	父親	雇員
B 生	二	126/PRI 134	AS	接受中	母親	家管
F 生	二	129/PRI 131	HFA	接受中	母親	家管
H 生	三	110/VCI 122	ADHD	接受中	母親	設計師
C 生	四	125/VCI 132	AS	暫停	母親	家管
I 生	五	114/VCI 127	LD	接受中	父親	企業老闆
D 生	六	145/VCI 167	AS	暫停	母親	家管

註：魏氏兒童智力測驗第四版（陳榮華、陳心怡，2007）中之全量表智商（FSIQ）及四種組合指數，分別為語文理解（VCI）、知覺推理（PRI）、工作記憶（WMI）和處理速度（PSI），其組合分數僅呈現最優組合指數。

三、研究程序

本行動研究實施程序如圖三，行動起點係以個案、家庭與學校最急迫與最重要的支援服務需求，與研究者所能提供的支援程度研擬行動策略，並在實施過程中經過計畫—行動—評估修正—再計畫之循環歷程，探討影響三個支援服務系統運作因素與修正支援服務系統架

構。礙於個案就讀學校是否接受介入的不確定性，再則預估研究期間因跨學年度，產生個案年級與學校異動問題，因此，先就家庭與個案支援服務系統進行行動介入，待新學年度開始並徵詢學校意願後，再進行學校支援服務系統之行動研究。



圖三 本研究實施程序

四、研究工具

本研究工具在蒐集行動研究期間研究者、協同研究者及參與研究者間的互動資料，配合行動介入策略進行活動錄影與錄音，並自編觀察紀錄表與回饋意見表，以評估支援服務效果。主要工具包括（一）家庭版與學校版「支援服務需求與調整評估表」：由受訪者依系統現況之重要性、急迫性與可行性進行勾選。此

外，針對家庭版勾選結果進一步與家長訪談，重點包括陪伴孩子最愉快與難過的經驗、家庭需要的援助、採取調整措施與孩子的轉變，以及給其他類似家庭的建議等；（二）家長成長團體課程回饋表：透過家長勾選以了解家長對於行動介入的滿意度、需求度、助益與目標達成率等意見；（三）假日充實課程觀察紀錄表：是由觀察者與教學者依個案在該項目之表現給予一至五等第的評分，分數愈高代表個案

在該項表現愈符合資優生特質；（四）假日充實課程回饋表：由所有參與研究者勾選，以評估該課程實施結果與調整意見。包含每天課程結束之個案自評回饋表，以及所有課程結束之家長和教學者回饋表；（五）研究日誌：該日誌用以增進研究者對獲取資料內容的敏感度，並可在進行討論分析時，作為自我反思與問題解決的靈感來源。

五、資料處理與分析

自編觀察紀錄表與回饋意見表是依勾選等第進行次數與等第之加總及平均數與百分比分析。活動錄影是以數位錄音筆錄音、數位相機拍照與錄影機錄影後，再轉謄為逐字稿，以利後續分析應用。所有質性資料係以 MAXQDA (MAXQDA, 2008) 軟體協助資料編碼與分析。質性資料來源包括研究日誌（質性代碼為研誌）、電子郵件（質性代碼為信）、個別訪談（訪）、支援服務需求評估（支）、家長參與讀書會討論（讀論）、家長成長團體（成回）、過來人分享（享）、充實課程觀察紀錄（充觀）與回饋意見（充回）等研究工具的文字資料，以及開放性回饋意見。質性資料管理是以（協同研究者／研究者／個案／個案家長＋資料來源＋資料獲取日期）所組成，例如：「李師充觀 20080808」，代表 2008 年 8 月 8 日李老師在充實課程觀察之紀錄。

六、信效度分析

本研究經由不同資料來源（個案、家長、教師）、不同情境（假日充實課程、家庭與學校環境）和長期蒐集等方式進行多種三角校正，以提高本研究之信度與效度。如比較假日充實課程之觀察紀錄，在課程開始前對觀察者逐項說明觀察表項目，李師與鄭師對同一個案皆觀察到其資優特質（如好問、反應快、想法創新等九項）則勾選、評等第並輔以質性說

明，每一個案至少有三次觀察紀錄，以皆未勾選和皆勾選的特質項次除以總項次，得平均一致性最高達 93%、最低為 80%。研究者亦商請曾修習質性研究之碩士生擔任逐字稿同儕複查檢核者，整體而言，研究者的編碼數量較檢核者平均多出 15 碼，段落內文編碼一致性平均達 88%。

結果與討論

以下分別分析個案、家庭及學校等三個子系統的現況與需求，並提出初步行動策略，再就行動介入歷程與介入後的回饋分析結果進行探討。

一、支援服務系統現況與需求

（一）個案支援服務系統

本個案支援服務系統之現況與需求係綜合個案之語文知識理解、知覺推理應用、創造思考能力、多元智能、情緒管理、人際互動與學習動機等向度優弱勢評析的結果。經個體內與個體間之比較分析，得知共同優勢為特定興趣領域動機強烈、詞彙與常識豐富、喜好閱讀、記憶力佳、圖形設計與推理良好；共同需求則為處理速度慢、書寫不佳、創意技巧不足、學習持續力弱、遇困難易放棄、不善人際互動與情緒管理待加強；較分歧之項目則在於使用語文或圖像學習、口語表達與溝通能力、多元智能的優勢領域、學校學習表現、情緒敏感性與學習態度等；且同一障礙類別資優生亦存在個別差異（鄒小蘭、盧台華，2011）。依 Renzulli（1986）定義，資優生為中等以上智力、高創造力與高毅力，本研究個案都符合中等以上智力標準，且多數個體在創造力的圖像精密力上也具高創造力，惟在高毅力方面，易因遭遇困難而動機低落與堅持度不足，此恐為一般資優生與身障資優生之重要差異所在。

表二為歸納以個案為核心之支援服務需求矩陣表，其中，優勢學科專長方面有語文、數學與自然等不同；在優勢管道表現方面，亦有語文理解或圖像推理的差異；在創造力方面，能顯現創造思考的潛能，但普遍欠缺創造思考技巧。此外，再輔以家庭版「支援服務需求與調整評估表」，發現家長對於個案支援需求的重要性與急迫性皆偏向優勢能力開發與弱勢問題補救。綜上顯示，適合本研究個案之支援服務系統應涵蓋優勢發展的充實課程（如專長學

科課程及創造思考技巧）及弱勢補償課程（如情緒管理和人際互動技巧），是故，第一次修訂之個案支援服務系統包括優弱勢分析、提供優勢發展課程與協助弱勢補償策略，並透過優勢潛能發展提高其學習動機與態度。

（二）家庭支援服務系統

家庭支援服務系統之現況與需求係從家長填寫「支援服務需求與調整評估表」的量化資料與訪談家長意見綜合分析，擬訂第一次修訂之家庭支援服務系統項目（如表三）。歸納家

表二 個案支援服務需求矩陣表

類型	G/AS				G/HFA		G/ADHD		G/LD
個案	A生	B生	C生	D生	E生	F生	G生	H生	I生
優勢發展需求	操作性數學專長課程/語文閱讀理解	操作性數學專長課程/口語表達理解	圖像語文課程/圖像邏輯推理	語文專長課程/數學邏輯推理	操作性數學專長課程	圖像語文課程	圖像語文課程	圖像語文課程	操作性數學專長課程
	語文與圖像創意技巧	圖像創意技巧	口語與圖像創造思考	語文創意技巧	語文創意技巧	圖像創意技巧	語文與圖像創意技巧	圖像創意技巧	圖像創意技巧
弱勢補償需求	音樂/自然	動覺/空間/自然	音樂/空間/動覺	音樂/自然/存在	空間	動覺舞蹈/自然	空間/自然科學	動覺/自然/空間	自然
	人際技巧/挫折容忍/幽默感	挫折容忍/情緒管理/學習動機	自我概念/學習動力/成就感	同理心/人際察覺/價值成就感	社會線索辨識/學習動機/人際互動控制	人際互動/情感表達/情緒控制	人際互動/專注力	人際技巧/情緒管理/學習動機	自我概念/成就感

表三 家庭支援服務需求矩陣表

支援服務向度	支援服務項目與內容	實施對象	
共同部分	教養知能	1.認識優勢特質與需求，建立正確教養信念 2.了解未來發展狀況與有效教養策略	所有個案家長
	家庭人力	1.尋找認識同質性家長 2.分享策略與心理支持	所有個案家長
	優勢發展	提供優勢發展活動、資源與發表舞台	依個別需求列入個案支援服務系統
個別部分	教養知能	協助轉銜，升國中選校與適應方式等諮詢	D生
	家庭人力	需協調人力分配，以舒緩主要照顧者壓力	G、H、B、F、C等五生
	經濟能力	提供免費二手圖書與社教機構活動資訊	G、B、E、H、F等五生
	休閒生活	擔心他人異樣眼光，為補作業沒有戶外活動	G、H、C等三生
信念氣氛	手足衝突、家庭互動模式與親子對話時間	C生、A生	

庭支援服務系統最迫切且最需要的共同需求有三大方向：(1)提升家長教養知能，對多數家庭（B生、C生、F生、E生、A生）來說，能夠提供的就是陪伴與指導作業的時間，但家長能提供的是不是孩子需要的呢？有家長即提出這樣的疑惑：「孩子要的不是媽媽可以提供的」（B媽訪 20080403），尤其是優弱勢的抉擇舉棋不定，擔心一直進行弱勢訓練而失去優勢的潛能，「我想知道怎樣提升他優勢處，過去一直在補他不足的地方，孩子無限的潛能如何發展？」（I爸支 20080410）；(2)提供家庭人力支援，對家庭照顧者來說，人力支援是重要的支持，尤其是另有年幼手足的家庭，更迫切需要有一雙援手與一對眼睛分擔長期的壓力「每天睡 4 小時，自己都得憂鬱症」（D媽訪 20080401），夫妻間應當再重新檢配工作負擔，並尋求同質性個案家長之外部人力支援；(3)提供個案優勢發掘與展現機會，而不只是看見不足的弱勢，「我在家無法提供他和同學的互動，雖然有角色扮演的遊戲，但有點假」（A爸訪 20080408）。研究者以提供教養知能為後續行動介入的首要目標，在個別家庭的支援服務，限於研究者的角色與能力，儘可能地提供相關資訊之間接服務，如經濟與資源方面，研究者提供 45 本兒童讀物予資源較弱家庭、說明國中教育與生態現況供升學轉銜參考等。

（三）學校支援服務系統

第一次修訂之學校支援服務系統，係以學校支援服務系統的現況與需求調查表，包含家長意見與學校自評結果，訂出行政、師資、課程、社區與諮詢等五個向度。本研究九位個案分布在六所學校，其中四校有資優班，兩校未設置資優班但有參與該市之身障資優試辦計畫。顧慮到個案本身與家長感受，實施前先詢問家長意願，以決定下一步驟。僅有 D 生因過去受障礙面箝制經驗且現況調適良好，新學

年進入國中階段而婉拒了本研究入校支援服務，「我的疑慮就是擔心不了解的人，又把他設立框架了，……是否要將他的過去全然裸現，徒增刻板印象？」（D媽信 20080926）。歸納家長對學校提供支援服務的意見，家長大多表示學校在各向度提供給個案的支援皆非常有限，如果是未參與試辦計畫的學校，要安排個案優勢課程或彈性調整更為困難。

本研究持續聯繫其他五所個案學校的特殊教育組組長、特殊教育教師、導師、資優教師共 13 位填寫支援服務需求與調整評估表，每項最高 3 分、最低 1 分，平均數愈高代表該項愈重要、愈急迫，執行的困難度愈低。以有參與身障資優試辦計畫學校勾選重要性與急迫性的平均數都在 2.5 以上（含）的項目，而未參與試辦學校的平均數在 2.0 以上（含），作為學校共同支援需求考量基準，亦即學校推動身心障礙資優教育可優先建構以下支援服務項目：

1.行政向度：倡導身障資優教育理念及安排優勢相關專長教師提供排課彈性兩項。

2.師資向度：有個管教師負責整合身障、資優與普通班教師，提高分工合作，分析個案優弱勢，熟悉身障資優生特質與需求，以及提升學習動機與態度等四項。

3.課程向度：配合優弱勢調整評量與作業方式及指導學生學習策略兩項。

4.諮詢向度：建立對外尋求諮詢的專家學者名冊，以及家長、學生與老師對內尋求諮詢的對象與方式兩項。

二、行動介入歷程與回饋分析

本研究行動介入期程前後計八個月，每一子系統行動歷程約為期 10 週，視各支援系統服務所需，發展出三個行動階段，並依各系統參與者回饋意見分析行動效果。

(一) 家庭支援服務系統

當研究者完成所有個案家長個別訪談與個案優弱勢分析後，即以電子信件與電話聯繫家長一起讀書的構想，獲得家長們一致支持，「能成立讀書會，對於長期在教養的過程中踽踽而行的我而言，真是一大福音」（H 媽信 20080501）。

階段一 為提升教養知能，以家長讀書會展開家庭支援服務第一步

研究者以讀書會作為介入家庭支援服務系統第一步時，係考量此階段的研究者較適合參與觀察者的角色，以便蒐集讀書會討論的完整資料，故協商鄭師擔任讀書會帶領者。由於家長們對教養身障資優生的知能較不足，故先由研究者擬定建議書單 16 本，再由家長共同選出《看見自己的天才》、《家有資優兒：父母教養指南》、《我這樣教出資優兒》、《聰明孩子壞成績：找到適合孩子的學習方式》、《迷宮裡的孩子》及《心智地圖：帶你了解孩子的八種大腦功能》共六本來精讀。研究者於第一次讀書會時間規劃家長相見歡活動，透過探索教育之「解凍遊戲」，讓家長彼此活絡並介紹自己與孩子的現況，牽連彼此的密度：

「G 媽與 I 爸談著教養孩子的經驗時，不禁數度哽咽難以繼續，對成人來說，第一次聚會的陌生場合毫無隱藏地流露酸甜苦辣心情，似乎不用太多言語，或許從這裡開始，可以給他們一股支持的力量。」（研誌 20080522）

家長們利用讀書會提出親身經歷的事件，除了可以傾訴發洩，亦不啻為真實問題討論與書本知識應用的結合，家長也對書本內的想法或策略提出質疑，例如：「《我這樣教出資優兒》凡事以超越別人為建立自信的觀點，是否造成人格扭曲？」（A 爸讀論 20080619）。

研究者發現，透過討論可以激盪讀者與作者不同的想法，考量到盡信書不如無書，書中做法到底可不可行？於是乃有階段二的行動，協助家長釐清教養態度及提供具體的教養策略。

階段二 讀「活書」，與過來人進行面對面討論分享

擔任過來人分享的第一人選，即是前導性研究個案小葉的母親。葉媽媽為全職家庭主婦，陪伴小葉成長學習的教養經驗，能給予面臨相似困境的個案家長一些提醒。另一位分享者為就讀國立大學研究所的張同學，他在大學三年級時被確診為 AS，喜於探究與詮釋自己的行為反應、思考模式與語言表達等現象，由他來分享成長經驗與感受，更具有說服力。當小葉媽媽娓娓道來孩子受同儕欺侮的歷程，家長亦感同身受，給了這樣的回應：

「小葉同學罵她『不是人』，她還是天真地為自己爭訴著『自己是人』。我的腦海中不斷地浮現出孩子曾經跟我說過：『媽媽，同學說我好笨，是白痴、神經病！我什麼都不會！』。我的孩子渴望朋友，卻交不到朋友。」（H 媽享 20080529）

同時，對自己偶爾情緒失控的狀況也從中得到了慰藉：

「從葉媽分享發現當媽的要『從容優雅』真不是容易的事呢～大家都不能免俗曾經或持續進行中跟孩子有不同的引爆點！這是讓我自己可以有時會因『虐童』情事而產生的『罪惡感』得到些許的『救贖』。」（D 媽信 20080530）

而與成人個案的對話，讓家長對孩子未來的發展有了正向期待：

「很有精神及組織能力的大男生，一邊放著投影片一邊滔滔不絕地在分享

著他的心路歷程，同一次段考因不科目包辦班上的第一和最後……。是啊，父母不必為 G/AS 做太多的選擇，而是引導 G/AS 自己去做選擇。」(H 媽享 20080612)

階段三 意猶未盡，嘗試建立家長成長團體，期待仍是進行式

或許是第一次相見歡建立了信任基礎「形成互助團體應該漸漸成形了，大家下課還捨不得走」(鄭師信 20080522)，或許是讀書會與過來人分享期間，提升了參與感與認同感，家長們回饋的意見一致期待這個團體可以繼續。一位家長分享著她先前無助與現在抓住浮木的心情：

「我這幾年的印象常常是邊走、邊哭、邊禱告、邊斥責孩子的不善於察言觀色和心疼孩子在處境當中不會正確地應變，情境不斷地重複且時光一年年地流逝著……很高興自己有這樣的機會參與這個專屬於身障資優生的父母成長團體。」(H 媽成回 20080703)

研究者的角色在此階段逐漸撤離，鼓勵家長們自組互助小組，不因讀書會結束而終止，於是乃有「家長成長團體」的意念誕生。B 生家長於本階段結束後三個月發起家長讀書會，繼續由鄭師擔任帶領人，並擴大了參與對象。未來發展未知，但可確信家長成長團體具持續進行的潛藏力量，家長間有了共同的心理支持與行動夥伴。

綜合所有家長對參與家庭支援服務的回饋意見如下：

1. 家長讀書會獲益良多，期待延續：透過導讀與討論，家長們較易掌握書本的內容且進行反思，除《我這樣教出資優兒》的助益較低外，家長們認為其餘書本都很有助益且值得推

薦。讀書會開放性問題的回饋意見為時間與次數都能拉長「聚會可以持續進行，如每個月一次，能持續分享彼此的經驗與心得」(C 媽成回 20080703)。

2. 經由過來人分享看見希望的未來：家長們對於過來人分享的滿意度與獲益程度都在 3 以上(最高 4 分)。從過來人的反思提醒現在正在路程中的家長不要重蹈覆轍，而成人個案述說自己的心路歷程，更讓家長們驚喜，頗令家長們深思與提高對孩子未來的正向期待。

3. 提升教養知能，成為孩子的倡導者：無論是讀書會、經驗分享、成長團體或資源獲取等行動介入，都是家長們非常需要的支援服務，平均數達到 3.7 以上。就目標達成率來說，「建立互助互信家長團體」、「了解身障資優生的特質與需求」的平均數皆達 3.5 以上，而「增進優勢潛能發展的教養方式」的平均數為 3.0，因家長們對資優教育的經驗較少，也讓家長更重視自我充電成為孩子的倡導者。「能夠獲得別人的經驗，互相交流，這是最有價值的」(A 爸成回 20080703)。前述發現與 Beverly (2006) 提出父母建構身障資優生身心發展支持系統所需要項之一為父母需成為孩子的倡導者，以及吳昆壽(2001)指出父母較少參與資優活動與成長團體，為不利身障資優生的家庭生態因素的主張一致。

4. 建立互信互助家長團體，提供兼具優弱勢需求的資源：本行動初期，家長們多分享著如何協助孩子在學校適應得更好、如何與教師溝通、哪個醫院的醫師、治療師比較好、哪裡有免費療育課程可以參加，到關係較熟悉後互動內容進入家庭與個人內在層面，例如：先生的支援不足如何應變、如何面對自己的情緒管理與事業的規劃，更重要的是，在一個互信互助的團體可以放心分享心情，「最大的收穫是認識這計畫裡的每個人，像是不同版本的有聲書，總是有不同觀點的交換，令人驚喜」(G

媽讀論 20080703)。

(二) 個案支援服務系統

當家庭支援服務行動進入最後一次綜合座談時，隨即與家長討論孩子優勢發展需求課程，並調查個案家庭暑假空檔時間以安排假日充實課程。

階段一：本系統階段一進行兩個行動策略，分述如下：

(一) 以優勢潛能發展為基礎，提供個案假日充實課程

由於九位個案分布在六所學校，若由學校各自介入專長課程，將涉及師資人力、意願與時間等多重因素，因此，採取校外假日充實課程方式，提供團體與分組課程，且依個案共同優勢及需求，著重在創造力技法與優勢專長學科的探索與啟發。在創造力技法方面，考量每位個案均欠缺創造思考學習經驗，起點能力較為一致，故採團體方式實施，課程內容以墊腳石法、跳離法、組合法、六頂思考帽等技法，學習流暢、變通、獨創與精進策略。學科專長課程除 D 生外，其餘八位均以能力本位打破年級界線，依個案優勢專長與興趣偏好分為數學和語文兩組，語文課程以想像的科幻小點子、等你來破案之偵探小說、密碼創作之迷死人償命、三位樵夫的故事與另類童話等單元內容，運用語文訓練思考、邏輯推理與分析評鑑的能力；數學課程規劃搬來搬去五千年、熱帶魚移位遊戲和秘密方格等三個單元，透過河內之塔系列遊戲，讓學生找尋數學的規律，並訓練其推理和解題能力。由研究者組成跨資優與身障領域的師資合作團隊，在專長課程師生比例為 1+(1):4，即四位個案進行分組課程時，由一位資優專長主教老師，搭配一位特殊教育教師協助教學與觀察記錄，團體課程則依前原則增加一位助理教師協助觀察，師生比為 1+(2):8。

課程進行中，利用每天個案自評與觀察者

記錄掌握學習狀況並據以調整課程。個案對課程喜好度方面，有四位個案(A 生、E 生、F 生、C 生)表示超級喜歡，三位個案表示喜歡，僅 H 生表示還好。從課程安排和參與度來看，A 生、G 生及 F 生自評都達最高滿意度，這與觀察者和家長回饋的意見相當。B 生的整體滿意度相對較低，最高的是第四天平均達 3.8，主要是因為在專長課程方面獲得了較大的成就感，「很快發現數字的規律，被老師讚揚並指派去指導同學，顯得洋洋得意」(鄭師充觀 20080811)。B 生在課程期間的情緒起伏變動大，易受挫而放棄學習活動，「書寫慢，怪罪到注音符號，要求老師把注音消去」(李師充觀 20080808)、「面對時間壓力無法做最大表現，暖身慢」(李師充觀 20080809)。所幸，有特殊教育教師的參與，在旁適時地給予情意教育。個案家長亦指出，個案平常不愛上校外課程，但很喜歡來這裡上課：

「他自己感受到學習其實是快樂的，也感受到成就感，因為經驗值對他們很重要，這裡的課程讓不想上課的小孩很喜歡來上課。」(B 媽充回 20080812)

H 生在第一天與第五天的課程滿意度最低，除因遲到外，對於團體動態且需要較多互動與表達的課程，H 生的意願較為薄弱。但其在專長課程與創造力技法課程上，表現出極高的動力與專注力，滿意度也非常高，「有機會見識到跟他同類別的小朋友，並同理自己的表現對別人的感覺」(H 媽充回 20080812)。C 生雖對週日還來上課顯得意願不強，但對創意和專長課程頗為專注且表現良好，「很快發現學習重點，有創新的想法會轉換角度解決問題」(鄭師充觀 20080808)、「反應與想像力快速」(李師充觀 20080812)。

在專長課程方面，「特定興趣」是一項分別在語文與數學專長看到所有個案表現最佳的特質，也顯示個案興趣與所選配的專長課程相符。例如：G/LD 個案因在數學專長課程中數次挑戰成功而有較強的學習動力，「起初表示腦漿快枯了，……有成功經驗後，願意挑戰並鼓勵他人也做」（I 生充觀 20080810）。又如：E 生遭遇挫敗仍多次嘗試並尋求同儕協助，「未快速解出有些焦急，對同學說：『你來幫幫我嘛！』」（E 生充觀 20080809）。教學者為提高人際互動，在挑戰課題中安排同儕相互檢查機制，並適時地指導社交技巧，如年級最小的 A 生「具有良好心算能力但挫折容忍低，當別人檢查發現錯誤時，反問同學說：『你以為我很聰明嗎？』」（A 生充觀 20080811）。但 A 生在課程回饋與滿意度的自評都在 4.8 以上，是所有個案評分最高者。因此，安排優勢學習課程，從中介入弱勢處理，對個案來說，是適切的課程設計。

除專長分組課程外，此階段行動亦安排團體遊戲的相見歡、點心時間與回饋發表時段，並透過互評檢視個人與他人互動情形，評量標準為「好棒」3 分、「還好」2 分，「加油」1 分。互評結果最獨特的是 H 生，給自己都評 3 分，對其他同儕皆評予 1 分，這可能與他過去人際互動的負向經驗有關，「我的孩子渴望朋友，卻交不到朋友，他說：『反正我的朋友不到五分鐘或十分鐘就變不是朋友了，我不會有朋友』」（H 媽享 20080529）。從個案身心障礙類型來看，G/ADHD 與 G/AS 的人際互評結果較差，G/LD 較好，但在 G/AS 中，二年級的 A 生與六年級 D 生總平均獲最高分，顯示 G/AS 人際技巧存在個別差異。由上述可知，個案同儕互動之人際技巧仍有待提升，其自我期望低，有待建立正向自我概念。

(二) 安排小老師，為獨特個案找到發表的舞台

在進行團體與分組課程時，考量六年級 D 生的優異能力和成熟度與其他個案差距過大，D 生曾試做 97 學年度國中基測題目，國文科僅錯一題，學科能力相當於國三程度。原設計之假日充實課程並不能滿足其學習需求，研究者提出小老師的角色並與 D 生媽媽討論，相信此角色對他是另一種成長經驗。其工作除收發文具、作業單與點心外，並擔任課程全程動態攝影，與協助教導其他學弟解題。此配置對 D 生而言，是優勢能力展現的機會，也是人際互動的成長與學習。其他個案家長對 D 生在假日充實課程期間的表現非常讚賞，家長表示，「如果他是我家小孩，我作夢都會笑」（H 媽研信 20080812）。從同儕互評結果多是正向的肯定與崇拜，以及 D 生下課後仍不捨離開課堂，顯見其對此份工作感到滿意：

「今天打了三次電話要他回家他都有理由……，一聽我心中有譜～他是捨不得走～我故意逗他『如果覺得無聊就婉轉跟小蘭老師請假吧』他一臉奇怪看著我說『WHY？在這很好啊』。」(D 媽信 20080811)

D 生從角色質疑到欣然接受與認真付出，不啻為服務價值觀的體現。對 D 生角色的調整，不僅讓他有了優勢發表舞台，也意外成為其他同儕的楷模學習榜樣。

在本階段行動期間，研究者因多數個案對課程延續的期待，思索著優勢發展的其他方式。鑑於不受時空限制的網絡平台遠距輔導模式可以同時解決時間、人力與經費等問題，更可發揮 D 生優異的資訊能力，借力使力，延伸個案學習，遂形成階段二之行動。

階段二 應用遠距輔導模式擴展學習

經與 D 生討論後，決定以部落格架設網路平台，這是研究者與 D 生較易管理與進行的方式。研究者先申請部落格空間帳號，並提

供 D 生帳號密碼，由 D 生規劃網站版面，並負責國語文、英文、數學、自然、體育、音樂等各類科目命題與解答，採是非、選擇與簡答題方式，依個案年級分兩組程度命題。又考量家庭支持本活動的意願與使用電腦能力與資源，便先透過書信向家長們提出徵詢，由 D 生與研究者說明操作技巧。該部落格以「誰來挑戰」為名，每週末於部落格公告題目與前一週解答。為提高挑戰者的參與度和互動機會，亦開放由挑戰者命題，再由研究者予以篩選、修正、增刪、確認與發布。因網路平台不受時空限制，彌補了假日充實課程時間不足與科目不全的遺憾，也結合小老師引導的策略：

「我想延伸這樣的機緣，讓這群難能聚在一起寶貝們能夠透過網路擴展連結。……利用此互動交流平台，建立溝通的機制。期待就像綿密的蜘蛛網一樣，交錯出可以各自獲取獵物寶藏的網絡……。」(研部 20080808)

此挑戰性活動設有計分方式，選出潛力獎、超人獎、點子王、命題王、挑戰王與勇士獎等得獎人。八位個案的參與感和滿意度皆佳，也意外帶動家庭手足的參與，「老哥老妹都蠻喜歡的，希望以後能夠不定時再來挑戰一下」(A 生部 970926)；「我覺得非常有趣」(B 生部 970921)；「很好玩很有趣，增加常識時事，以後還有這個活動的話，我非常樂意參加」(E 生部 970926)。本行動將暫停之際，興致勃勃的 E 生在父親協助下架設了屬於自己的部落格。

對身障資優生而言，他們不易以一般資優生或身心障礙學生作為自己的角色楷模，D 生身受雙重殊異困擾卻突破限制，表現出色，對其他個案即是值得仿效的楷模。此與盧台華(1995)指出身障資優生的心理輔導相當重要，宜提供適當的角色典範意見一致。此外，

對一般資優生採遠距輔導的學習方案，例如：美國史丹福大學對資優生青少年的 EPGY (the education program for gifted youth, 2008) 計畫，潘裕豐(2001)對國中資優生採網路化輔助學習模式進行獨立研究學習成效之研究，均頗能滿足時空受限、交通不便及學習速率特異的資優生。本研究雖有遠距輔導的概念，惟實施內容較侷限於知識性與網路資訊应用能力，尚無法培養個案成為獨立學習的研究者和知識生產者。但從本研究個案參與部落格挑戰活動的正向回饋，身障資優生採遠距學習亦是可行模式。若有網路指導獨立研究之專門人員或學校有專人支援個案進行長期研究之遠距輔導，相信將更有益於學生優勢潛能發展。

階段三 持續蒐集與轉介適宜個案之資訊與資源

研究者考量多數個案在自然科學領域的專長和興趣，另於本研究課程結束後安排自然觀察與探索課程，商請荒野保護協會的志工老師共同合作研擬主題活動。此外，個案皆欠缺與一般資優生互動的學習機會，故研究者乃結合中華資優教育學會之科學營資源，提供報名資訊，並對個案特殊需求提供課程助教，藉以減少在團體學習的挫敗。在現有學校體制欠缺適合身障資優生優勢發展的學習活動，一般民間組織或文教機構對身障資優生之認識不足而躊躇不前，凸顯出身障資優生相關充實活動貧乏，使身障資優生之潛能發展機會受限。

綜合個案、家長、教學者、觀察者等 20 人對個案支援服務的回饋意見，例如：家長們對假日充實課程滿意程度之平均數達 4 以上(最高 5 分)，尤以創意技法課程「無懈可擊！多一點時間操作運用更好」(H 媽充回 20080812)，和數學專長課程「孩子回家後還願意繼續跟我討論，可見對他的吸引力」(I 爸充回 20080812)；「很不錯讓小孩去思考，在遊戲中學習，小朋友也對自己更有自信」(B 媽充回 20080812)，平均數達 4.7 最

佳。家長認為，本課程助益在於有機會更了解孩子學習的優勢與問題所在。具體建議如下：

1. 延長課程時間、增加專長學科與維持現有師生比例：55%參與研究者認為宜增加天數或延長為全天課程；60%表示維持現有學科課程內容，並加列自然科學與美術課程；高達83%認同團體課程與分組課程之師生人力配置比例。

2. 混齡與混類別分組各有優缺點，跨領域師資合作團隊是影響關鍵：58%的教學者與家長認為混齡與混類別的分組教學還不錯，家長認為藉此可擴展學習經驗，「不分能力、年級、特質及障礙別更能顯出程度高低，對孩子哪方面需要加強或需要更能明顯了」（E 爸充回 20080812）。教學者認為，執行混齡教學並不如預期困難，主要有協助教師支援不致使教學中斷：

「一旦他是輸家，他的情緒就久久無法平復，造成我上課極大的困擾。還好有身心障礙專長的觀察老師從旁協助才得以順利解決。」（偉師充回 20080812）

研究者考量學習如何與他人學習，增進人際互動技巧，也是本課程優勢帶動弱勢的目標之一，安排資深且經驗豐富的資優教師，並搭配情緒與行為管理的特殊教育教師，以師資團隊減少教學阻礙，確實收到成效。

3. 考驗教師耐心與區分性課程設計能力：面對身障資優生，資優教師認為必須具備耐心；身心障礙教師認為需先認知其特質與需求。所有教學者則一致認為擔任身障資優生教師，須了解身障資優生優弱勢的特質與能力，及具備區分性課程設計與教學能力。

4. 跨身心障礙與資優領域教師合作團隊具可行性且必要性：所有教學者認為由校內自行組成跨領域師資團隊具簡便、易行與長期效

益；若採跨校師資合作方式，則可擴展資源運用，並可解決校內人力不足問題，重要的關鍵是要組成身障與資優教師合作團隊。

（三）學校支援服務系統

以一個校外研究生的角色要進入學校進行支援服務的介入深感疑慮，研究者省思自身能力與學校意願，採間接介入方式將自己定位為個案與學校間的橋梁，並提供資源與建議，讓介入服務變成一種善意的循環：

「學校端在優、弱勢間的橫向聯繫顯然也是兩條平行線，資優與身障教師之間不熟，各自對特教另一端的課程狀況不解，我嘗試想要建立交叉線，但苦無立足點。」（研誌 200810105）

由學校主動提出的後續支援服務需求的項目，有行政向度之知能宣導，以及諮詢向度之優弱勢診斷資料與電話諮詢。茲將研究者提供間接支援服務的行動說明於後：

1. 經驗分享與知能宣導：經學校行政安排，以「資優課程規劃與實務」、「找回雙重特殊學生失去的那一塊拼圖」為題，與資優班和資源班教師進行實務經驗座談，說明優弱勢評量分析策略與分享運作模式。研究者進入兩所學校後，即有這樣的體認：

「學校的背景資源不同，但面臨的困境卻相近。即使有試辦計畫支持，仍欠缺師資；即使有身障資源班教師願意放手一搏，執行一段時間後，身障資源班教師愈感到壓力與心虛，欠缺資優教育知能是老師第一擔憂的。」（研誌 20080917）

2. 提供個案優弱勢分析與支援服務需求參考：多位個管教師與特殊教育組長表示本研究所提供的個案優弱勢評估資料很珍貴，會納入個案 IEP 檔案夾，並對假日充實課程與家長讀

書會感到好奇，詢問如何在學校執行應用。在此經驗中，研究者發現除學校氛圍影響支援服務執行的深淺度，不同優勢領域也會影響需求程度。

3.提供電話諮詢：本行動期間接獲兩校資優班教師積極來電詢問後續作法，除擔憂課程掌控，更擔心如何在公平與公開原則下不落人口實。從電話諮詢經驗，研究者認為學校教師具備提供服務的理念與熱忱，但制度缺乏彈性以及未能進入資優班接受服務的學生家長質疑，是學校人員背不動的壓力包袱，這讓身障資優生在制度面的桎梏下接受資優教育的機會受阻。

綜合前述，學校支援間接行動介入係以行政與諮詢兩大向度中之知能宣導、提供教師優弱勢分析策略與實務運作經驗分享為主，此服務項目與 Davis 和 Rimm (1994) 建議學校行政人員、資優、身障及普通班教師應提升身心障礙資優教育的專業知能的意見一致。吳昆壽 (2004) 對身障資優生學校生態系統的研究亦指出，導致學校系統較為薄弱的因素是校長的關注與協助不夠、教師專業訓練不足及社區資源運用不佳。此外，Whitmore 和 Maker (1985) 以及 Winebrenner (2003) 等人指出學校教師對身障資優生不積極和知能不足等問題影響雙重特殊學生的發展，顯見提供學校身心障礙教育的相關知能與資源諮詢應是當務之急，本研究所進行之學校介入支援服務亦符合此需求。

現階段學校支援服務系統雖受多重阻礙，但突破限制獲得學校支援服務的案例亦存在，個案 D 生即是一個很好的實例。D 生在國小中年級階段，不被學校導師認同與理解，經過優勢潛能發展與弱勢補償的長期拉鋸，直到高年級時遇到貴人（精神科醫師）與伯樂（資優班老師），校內會議為他打破不得轉班的慣例，並以旁聽生身分進入資優班參與語文、自然與

電腦等優勢課程，為孩子找回舞台與自信。D 生家長不因與學校協商過程中挫敗而放棄，學校輔導老師、資優班老師也因 D 生雙重殊異性，從個案需求出發，通過現有行政限制，給予最大的彈性與支持。這與研究者（鄒小蘭，2006，2007）曾為一位未通過資優鑑定的 AS 個案所提供的資優方案經歷相似，該生國中畢業時經甄試錄取北市明星高中資優班，充分展現優勢潛能。

三、影響支援服務系統運作因素

歸結三個子系統內運作的影響因素與結果分析如後：

（一）個案支援服務系統

個案支援服務系統之運作核心在於優弱勢掌握，利用優勢帶起弱勢的理念，協助個案正確認識自己的長處與困難，提升自我概念成為自主學習者。研究發現，系統運作受到個案優弱勢評估結果、身心障礙問題干擾學習與生活適應程度、優勢潛能發展程度、正向自我概念程度、成就動機與態度等因素所影響。歸納本研究個案的優弱勢與家庭和學校支援服務系統交疊情況，可區分為四型：

1.完美結合型：即個案優勢能力非常優異，獲得師長肯定與認同，且弱勢的干擾問題不構成教師同儕困擾，加以家庭在教養信念與資源提供的支援充足，支援服務系統運作的阻礙相對減少，甚至有機會被學校主動賦予支持。

2.尋求突破型：即個案優勢能力雖獲得師長肯定與認同，但弱勢干擾經常構成教師同儕威脅，即使家庭支援尚佳，學校支援服務系統的供需仍易受阻。

3.淹沒忽略型：因雙重殊異掩蓋，個案優勢能力稍微超越同儕，弱勢問題雖對師長同儕未造成過多干擾，若家庭支援屬消極或被動，則學校支援服務易被忽視。

4.上緊發條型：為優勢能力稍微超越同儕或不顯著，但弱勢問題干擾頻繁，易情緒不穩或人際衝突不斷或無法遵循規範，而家庭在經濟、人力、氣氛與教養信念等支援亦處於被動與不穩定狀態，相對使學校支持的阻礙重重、甚或被拒絕。

(二) 家庭支援服務系統

影響家庭支援服務系統運作的主要因素為家長的教養知能、家庭信念與態度的積極度，其次為人力支持、生活經濟狀況與獲得優弱勢資源的持續性。研究者發現，家長的教養知能、信念與行動力是家庭支援服務系統的主要能量：

「……我還能做什麼改變？只要帶著孩子，我和先生馬上會被冠上『失敗的父母』、『沒家教的家庭』、『沒在學習與成長的父母』。天知道我們和孩子都在茫然摸索中跌跌撞撞地學習與努力著。」(H 媽成回 20080703)

因此，提升教養知能使家長成為自我倡導者，是減少運作阻礙的優先要素。知能的提升可以透過讀書會、相似需求家長組成之團體、親職講座與宣導刊物等方式，有了知識力量，才有克服困難的前進動力。

(三) 學校支援服務系統

影響學校支援服務系統運作主要因素，包括行政向度：行政人員與法令政策支持度、有無參與北市身心障礙資優試辦計畫、有無設置資優班等；師資向度為教師意願、師資人力、跨領域合作團隊與相關知能等；課程向度為課程彈性調整程度，以及現有諮詢與社區支援的管道是否暢通。本研究個案就讀有參與身障資優試辦計畫的學校，在執行學校支援服務時，雖感困難但難度較低。未參與試辦學校則除了在師資、諮詢與社區支援稍有困難外，在行政與課程兩大向度的困難度也較高。此外，師資

的理念與知能更是關鍵，有意願主動教導身障資優生的教師，會積極尋求諮詢與資源、徵求志同道合夥伴、突破行政限制、挑戰課程與教學的困境，所以，提升教師的理念與知能應是學校支持的基本要素。師資人力普遍不足是本研究五所學校共同面臨的困境，即使設有資優班的學校也同樣欠缺更充裕的人力提供優勢發展課程。研究者以假日充實課程的行動經驗，認為師資支援在實務運作上可採取以下兩種方式調整：

1.增設資優巡迴輔導教師：身心障礙教育巡迴輔導教師制度或可應用在身心障礙資優教育，尤其現階段資優班未能普及，多數學校未編制資優教育教師，若能安排資優教師擔任身障資優生之巡迴輔導教師，應當有助於學校支援服務系統的運作。

2.組成跨校合作團隊；師資人力還可透過區域資優方案變通，進行區域內身障資優生合作教學模式，如同本研究採取之假日充實課程，結合身心障礙與資優專長教師建立合作團隊，進行跨校間系統運作。

研究者認為，支援服務系統最重要的還是系統間的協調合作。系統間有對話空間、有共同理念，各系統間產生動態的合作，如此不僅是獲取靜態的資源，也才有系統建構的意義。而系統運作機制的啟動者可以是系統中的每一個個體，包括：

1.以學校個管老師（可能是資優班教師，也可能是身障資源班教師）擔任協調者，其立場與資源運用最具長期實質效應。惟其難處在於學校人員是否有共識、師資人力與跨領域的相關知能是否備齊。

2.由外部人力擔任協調者，研究者即為學校與家庭系統的外部人力，優點是可以跳脫各系統原有的觀點成為橋梁。未來或可設專人擔任學生經紀人，負責優弱勢診斷分析與資源轉介工作。

3.由家長擔任協調者，在《特殊教育法》對於家長參與的保障下，家長主動出擊並非不可行。例如：D 生母親回憶道，「家長要自助，他在校內被推擠，我讓他在校外找到自己的舞台與自信，他才開始被校內注意到」（D 媽信 20081015）；E 生父親的努力不懈，獲得校方同意參與試辦計畫，「跟校長連續 2 天談到凌晨 2 點才掛電話，我不放棄，也希望學校也不要放棄任何有機會的學生」（E 爸信 20081010）；B 生母親嘗試尋求讓孩子進入資優班旁聽的機會，「我在想怎樣的溝通方式會比較 OK 且比較沒有壓力，不管結果如何，沒有嘗試就沒有機會」（B 媽信 20080930）。

4.由學生自己擔任協調者，依自主學習模式概念，由學習者負責發展、執行和評鑑自己的學習，自己成為自己的經紀人。例如 D 生主動加入龍應台基金會的志工、擔任本研究小

老師角色，皆是自我倡導與主張學習需求的作為。

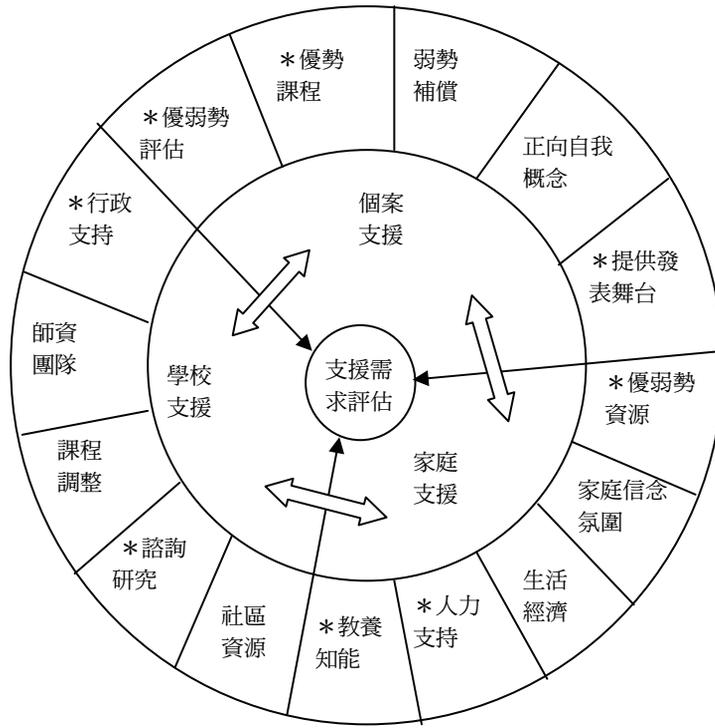
至於哪一種角色影響效果最佳，有待探究之。

四、初擬與修訂後之支援服務系統架構

研究者在綜合文獻探究與個案、家庭與學校支援服務系統現況與需求，先擬訂身障資優生支援服務系統之初步與第一次修訂架構，透過行動介入的實施歷程與回饋省思，研究者將之再修訂建構及實際提供支援的服務項目如圖四。該系統依循著支援服務需求評估為核心，與個案、家庭及學校等三個支援服務子系統緊密連結，系統間的訊息相互傳遞與支持並回應到核心之支援服務需求。比較初擬與修正後架構的差別（如表四），在於每一子系統的項目

表四 支援服務系統修訂前後對照

向度	第一次修訂項目	第二次修訂項目	備註說明
個案	優弱勢評估	優弱勢評估	由四項調整為五項，新增提供發表舞台與形成正向自我概念，是潛在課程影響的重要支援，個體透過發表提升成就感，相對增進自信，有助於促進資優特質與自主學習的發揮。
	優勢課程	優勢課程	
	弱勢補償	弱勢補償	
	學習態度動機	正向自我概念 提供發表舞台	
家庭	教養知能	教養知能	原有項目比較零散並有相容性，修訂如下： 1.家族人力較侷限，受訪者表示同質性個案家長助益多故擴大為人力支持。 2.經濟能力影響休閒生活，因此合併。 3.從研究歷程發現家長期待優勢發展和療育的資源，新增優弱勢相關資源的提供。
	家庭信念氣氛	家庭信念／氛圍	
	家庭人力	人力支持	
	休閒生活	生活／經濟	
	經濟能力	優弱勢資源	
學校	行政	行政支持	1.將概念更明確定位，例如：將原有師資一項改為師資團隊，強調合作的必要性。 2.將諮詢擴大為諮詢研究，除獲取外部專家諮詢，也強調內部師資團隊主動研究，長期能積極提升學校支援服務效能。
	師資	師資團隊	
	課程	課程調整	
	社區	社區資源	
	諮詢	諮詢研究	



註：*代表本研究實際提供支援服務項目。

→代表任一系統依支援服務需求評估為核心

↔代表子系统間執行、評估與修正之合作循環互動歷程

圖四 修正後之身障資優生支援服務系統架構

與內涵有所調整，其中更大修正在於子系統間的協調合作機制，強調個案需求為中心且個案、家庭與學校支援服務系統間維持執行、評估、修正、再執行修正之協調合作循環互動歷程。如同 Whitmore 和 Maker (1985) 以及 Winebrenner (2003) 皆指出，身障資優教育成功的關鍵在於協調各種特殊教育服務的支援。不僅身心障礙與資優教育的資源要整合，個案、家庭與學校的支援服務系統更要合作。因此，此架構係交互網絡圖的概念，網絡內有面的擴展（如個案系統進行優弱勢評估、提供家庭系統優弱勢資源，而學校系統的師資團隊整合以發展優勢課程與弱勢補償的輔導計

畫）、線的串連（從優弱勢評估進而以優勢帶弱勢的行動介入），以及點的布局（如協助家長建立家長成長團體之人力支持、發掘 D 生潛能將其從被服務者的角色轉變為提供服務者的小良師），以利支援服務系統具有實際運作之行動力。

結論與建議

一、結論

(一) 身障資優生支援服務系統需求與行動研究歷程

本研究分別從個案、家庭與學校等三個子

系統進行各系統現況需求與介入服務，整體而言，獲得參與研究者與協同研究者之肯定與正向支持，理由為：

1. 家庭所需最重要且急迫之支援服務為提升家長教養知能、擴展人力支援與提供個案優勢潛能發展機會。本行動歷程與回饋有：

(1) 以家長讀書會展開家庭支援服務，協助家長認識身障資優生的特質與需求，提升家長教養知能成為孩子的倡導者；(2) 與過來人進行面對面討論，了解個案未來可能的發展與教養策略，並應同時掌握孩子的優弱勢，創造孩子成功經驗；(3) 建立互信互助家長團體，形成家庭外部人力支援及心理支持，提供兼具優弱勢需求的資源，擴大成長力量。

2. 個案支援服務系統之主要需求為優弱勢評估、優勢發展之充實課程、正向自我概念與發表舞台。本行動歷程與回饋有：(1) 提供假日充實課程，有利於個案優勢領域發揮和學習創造思考技巧，與同質性同儕學習的機會能幫助個案了解自己的長處與弱勢，而兼顧興趣與專長課程則有助於提高學習動機與持續力，教學者認為，這除了考驗教師耐心與區分性課程設計能力外，跨資優與身心障礙領域師資合作會是關鍵；(2) 小老師角色的安排為獨特個案提供優勢發表舞台，並成為他人楷模榜樣；(3) 應用遠距輔導模式可擴展學習領域與延長學習，而挑戰性活動能提高參與感和滿意度；(4) 持續蒐集與轉介適宜之優勢發展資訊與資源。

3. 學校支援服務現階段最重要且急迫的項目，在行政向度為倡導身障資優教育理念及專長教師彈性排課；師資向度為設立個管教師調整合師資、蒐集個案優弱勢及熟悉身障資優生特質與輔導策略；課程向度為配合優弱勢調整評量與作業方式及提供學習策略；諮詢向度為建立校內外諮詢服務之資料庫。本行動採間接服務，提供知能宣導、個案優弱勢分析報

告、課程與教學實務經驗分享及電話諮詢服務。

(二) 身障資優生支援服務系統架構與影響運作因素

在資源有限、需求無限的現實環境下，可先從個案、家庭與學校支援服務系統需求評估，分析重要與急迫的支援服務，並視學校與家庭資源獲取程度，優先規劃以優勢帶動弱勢的課程。

1. 本研究最後修正之身障資優生支援服務系統架構與內涵為：(1) 個案支援服務系統包括優弱勢評估、提供優勢發展課程、以優勢帶動弱勢補償、培養正向自我概念與提供發表舞台；(2) 家庭支援服務系統包括提升家長教養知能、參與人力支持團體、調整家庭生活經濟和資源、建立主動積極關愛之家庭氛圍與持續獲得優弱勢相關資源服務；(3) 學校支援服務系統包括行政與政策支持、跨領域師資團隊合作、課程彈性調整、教師主動研究與獲取專家諮詢及社區資源。

2. 影響支援服務系統運作主要因素，在學校系統為行政支持、師資團隊、課程調整與研究諮詢；家庭系統為家長教養知能、家庭信念與氛圍、互助人力支持、經濟與優弱勢資源；個案系統為優弱勢程度、獲取發表機會與正向自我概念程度。

3. 綜合個案優勢潛能與弱勢干擾程度、家庭支援強度與學校系統運作之交互作用結果，本研究個案可概分為四型：完美結合型、尋求突破型、淹沒忽略型與上緊發條型。

(二) 建議

1. 對教育主管機關的建議

(1) 本研究中有參與身障資優試辦計畫的學校，其在提供身障資優生支援服務的可行性都相對較高，顯示該試辦計畫可擴大辦理，並可增設資優類巡迴輔導教師提供未設置資優班之學校直接與間接服務。

(2) 本研究發現，適合身障資優生優勢發展的資源相當貧乏，卻是個案與家長最急迫與重要的需求之一。在學校師資、人力與資源等尚未齊備之際，建議可結合跨校資優專長與特殊教育師資建立合作團隊，統籌辦理假日充實課程或營隊活動，以解決目前身心障礙資優教育資源與支援嚴重不足的問題。

2. 對學校提供身障資優生支援服務的建議

(1) 學校宜主動安排提供跨領域特殊教育教師交流合作的機會，並給予教師在課程與教學方面彈性自主調整的空間。

(2) 對全校教師宣導身心障礙資優教育理念，增進學生在普通班的適應與學習。

(3) 協助身障資優生家長組成互助團體，並提供相關教養策略與資源。

(4) 提供身障資優生優勢發表機會，提升其正向自我概念，也成為他人角色楷模。

(5) 運用遠距輔導網路資源建置學習平台，支援身障資優生進行獨立研究。

3. 對身障資優生家長的建議

(1) 主動充實身障資優生之教養知能，成為自我倡導者。

(2) 掌握個案與家庭的優弱勢，並調整對身障資優生的正確期待。

(3) 家庭成員充分協調溝通，調整人力與擴展外部人力支援。

(4) 自行組織或主動參與身障資優生家長成長之支持性團體。

4. 對未來相關研究的建議

(1) 身障資優生的未來發展一直是值得關注的焦點，參與本研究個案可列為長期追蹤研究對象，了解其支援服務系統供給情形及其生涯發展影響。

(2) 本研究所建議之身障資優生支援服務系統可實際以一所學校試用，以檢視其適宜性並修正之。

省思～代結語

研究者進行身心障礙資優教育的探究，不是要為孩子冠上資優生的標記，事實上，「資優」對多數孩子、家長來說，也是另一種沉重的負擔。研究者期待的是讓每一個孩子看見他可以做什麼，而不僅只是他不能做什麼！所以，研究的意圖是希望每位身障資優生都能看見自己的「天才」。

研究期間，研究者以一位系統外部的人，較為客觀的立場進行支援服務系統的設計與行動介入。在與家長的互動中，家長的意願、配合度與參與度都很不錯，也看見學校教師所看不到的哭泣面。在與個案互動中，長期效力感覺不足，但是，對於充實課程的介入，基於過去的教學經驗與資深專業教師的友情支持，讓該課程得以順利完成。最大的疑慮還在於學校支援服務系統部分，雖然行政支援、師資團隊、課程調整等項是學校支援服務系統最迫切且重要的項目，但因間接服務，所採取的行動介入較不足。涉及行政分工、制度規章與教師接納意願等不確定因素，研究者對學校來說具有威脅性或支援性？是干擾者或協助者？一直是研究者忐忑不安之處，例如：G 生想轉學到設有資優班的學校、E 生想要學校為其資優身分再鑑定和 B 生希望旁聽資優班教學等。家長為個案優勢發展的需求而頻向學校提出建言時，對校園來說，影響的不僅是研究者到校晤談的打擾而已，而是學校後續如何實際提供長期支援服務。研究者角色僅從旁提供資訊與諮詢，不替家長主張決定，也無法左右學校的作法。

實務上，資源有限，需求無限。研究者雖架構出支援服務系統的向度與需求，但以研究者一人之力，難以實際行動驗證每項服務，在人力、物力、財力等方面都是極大考驗。所

幸，人力方面獲取以下資源，包括：

一、教育局特教科與資優資源中心同意研究者隨同訪視委員進入各身心障礙資優教育試辦學校進行側面觀察。

二、研究者參與家長協會活動，期間擔任基金會講師及撰寫會刊，家長協會會員協助滾雪球式個案轉介。

三、研究者的昔日同窗好友群任職學校輔導室主任、特教組長或特教教師等，協助傳遞徵求個案訊息、擔任協同研究者，以及進入學校支援服務牽線。

四、由研究者指導過的身障資優生家長擔任本研究經驗分享講座，或讀書會主持人，或充實課程觀察紀錄等。

惟因教學者同時也是觀察者，較易遺漏觀察影響評分者一致性，未來宜增加觀察人力。綜合來看，研究者在支援服務系統初期是研擬者與聯繫者；在支援服務中期行動階段是為介入者、促成者與協調者；而支援服務運作後期為系統的加溫者與評估者。

研究者踏入特殊教育領域之初，國內正接受回歸主流的洗禮，當時被質疑為口號政策的融合教育，至今是全面推動且成效頗豐。以目前身心障礙教育相關支援服務多已齊備而資優教育亦有深厚基礎下，全面推動身心障礙資優教育應是指日可待，且進程將會縮短許多。研究者自許本研究報告只是完成階段性的研究，這不是結束，而是另一個開始。

參考文獻

毛連塢 (1989)：《特殊教育行政》。臺北：五南圖書。[Mau, Lian-Uen (1989). *Special education administration*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

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。

[Wu, Kun-Shou (2001). Family-centered ecological system of the gifted with disabilities. *Journal of Gifted Education*, 1(1), 85-110.]

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。[Wu, Kun-Shou (2004). School-centered ecological system of the gifted with disabilities. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 12, 81-97.]

吳昆壽 (2008)：資優障礙學生介入服務模式初探。載於張蓓莉主編：《中華民國特殊教育學會 97 年度年刊：邁向成功的融合》(271-284 頁)。臺北：中華民國特殊教育學會。[Wu, Kun-Shou (2008). Study on interventional service model for the gifted with disabilities. In Bey-Lih Chang (Eds.), *Toward successful inclusive* (pp. 271-284). Taipei, Taiwan: Special Education Association of the Republic of China.]

邱上真 (2000)：《帶好每位學生：理論實務與調查研究：普通班教師對特殊需求學生的因應措施》。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-2413-H-017-004)。[Chiu, Shang-Cheng (2000). *No child left behind: Theory and practice research: The coping strategies for the regular classroom teachers with teaching special students*. National Science Council Report: NSC89-2413-H-017-004.]

邱上真 (2002)：《特殊教育導論：帶好班上每位學生》。臺北：心理。[Chiu, Shang-Cheng (2002). *Introduction to special education: No child left behind*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

特殊教育法 (2013)：中華民國一百零二年一月二十三日總統華總一義字第 10200012441 號令修正公布。[The Special

- Education Act (2013). The complete 51 Articles amended, issued by the President, NO.10200012441, Jan 23, 2013.]
- 特殊教育法施行細則 (2012): 中華民國一百零一年十一月二十六日教育部臺參字第 1010214785C 號令修正發布。[Enforcement Rules of the Special Education Act (2012). Enforcement Rules of the Special Education Act 2013 amended and released by the Ministry of Education No.Tai-Can-Zi-1010214785C, Nov 26, 2012.]
- 張正芬、陳美芳 (2009): 亞斯柏格症資優生適性教育方案研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 96-2614-S-003-002-)。[Chang, Cheng-fen., & Chen, Mei-Fang (2009). *Study on adaptive education for gifted with Asperger syndrome*. National Science Council Report: NSC96-2614-S-003-002-.]
- 教育部 (2008): 資優教育白皮書。臺北: 作者。[Ministry of Education (2008). *White paper on gifted education*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 陳榮華、陳心怡 (2007): 魏氏兒童智力量表第四版 (WAIS-IV) 中文版技術與解釋手冊。臺北: 中國行為科學社。[Chen, Yung-Hwa, & Chen, Hsin-Yi (2007). *Wechsler children intelligence forth edition-Chinese version technique and interpretation manual*. Taipei, Taiwan: Chinese Behavioral Science Corporation.]
- 鄒小蘭 (2006): 另類天才: 亞斯柏格症資優生初探。資優教育季刊, 101, 22-30。[Chau, Hsiao-Lan (2006). Extraordinary talents: Preliminary study on gifted with Asperger syndrome. *Gifted Education*, 101, 22-30.]
- 鄒小蘭 (2007): 學校本位資優教育支援系統運作模式之探究: 以雙重殊異個案為例。資優教育季刊, 105, 8-14。[Chau, Hsiao-Lan (2007). The implementation of a school-based support system for twice-exceptional students. *Gifted Education*, 105, 8-14.]
- 鄒小蘭 (2012): 校外資源開發與運用: 以身障資優生為例。資優教育季刊, 125, 9-17。[Chau, Hsiao-Lan (2012). The exploration and utilization of extramural resources: Taking gifted student with disability as an example. *Gifted Education*, 125, 9-17.]
- 鄒小蘭 (譯) (2013): 特殊族群資優教育: 身障資優生與低成就族群 (Beverly A. Trail 著: *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*)。臺北: 華騰文化。[Trail, B. A. (2013). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students* (Hsiao-Lan Chau, Trans.). Taipei, Taiwan: Farternng. (Original work published 2012)]
- 鄒小蘭、盧台華 (2007): 敘說故事課程對亞斯柏格症資優生語言表達技巧影響之試探研究。特殊教育學報, 25, 109-136。[Chau, Hsiao-Lan, & Lu, Tai-Hwa (2007). The effect of curriculum of narrative story on language expression in gifted students with Asperger syndrome: An exploratory study. *Journal of Special Education*, 25, 109-136.]
- 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。[Chau, Hsiao-Lan, & Lu, Tai-Hwa (2011). A research through strengths and weaknesses analysis results of gifted students with disabilities. *Journal of Special Education*, 33, 57-92.]
- 潘裕豐 (2001): 網路化輔助學習模式對國中

- 資優生獨立研究方案學習成效之研究。資優教育研究, 1 (1), 129-150。[Pan, Yu-Feng (2001). The effects of independent study program for gifted and talented students in internet-distance learning model. *Journal of Gifted Education*, 1(1), 129-150.]
- 蔡典謨 (1996): 資優教育支援系統。載於高雄師範教育大學特殊教育中心主編: 全國資優教育會議手冊 (45-54 頁)。高雄: 高雄師範大學特教系。[Tsai, Den-Mo (1996). Support system for gifted education. In Special Education Center of National Kaohsiung Normal University (Eds.), *National conference handbook of gifted education* (pp. 45-54). Kaohsiung, Taiwan: Special Education Center of National Kaohsiung Normal University.]
- 蔡典謨 (1999): 低成就資優生的家庭影響。資優教育季刊, 72, 1-9。[Tsai, Den-Mo (1999). Family influences for low-achievement gifted students. *Gifted Education*, 72, 1-9.]
- 蔡典謨 (2003): 協助孩子反敗為勝—他不笨, 為什麼表現不夠好? 臺北市: 心理。[Tsai, Den-Mo (2003). *Help children come-back: He is not stupid, why the performance is not good enough?* Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 盧台華 (1995): 殘障資優學生身心特質研究。特殊教育研究學刊, 13, 203-220。[Lu, Tai-Hwa (1995). The characteristics of the gifted handicapped. *Bulletin of Special Education*, 13, 203-220.]
- 盧台華 (1996): 特殊族群資優教育。教育資料集刊, 21, 265-282。[Lu, Tai-Hwa (1996). The education for special populations of gifted students. *Bulletin of Education Resources and Research*, 21, 265-282.]
- 盧台華 (2009): 身心障礙及社經文化不利資生之鑑定與安置流程與模式訂定, 教育部資優教育行動方案報告。[Lu, Tai-Hwa (2009). *Identification and placement process and model for the gifted students with disabilities and disadvantages*. Ministry of Education Report.]
- Baldwin, A. Y., & Vialle, W. (1999). *The many faces of giftedness: Lifting the masks*. Belmont, CA: International Thomson.
- Baum, S., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104. doi: 10.1177/001698629804200204
- Beverly, T. (2006). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. *Parenting for High Potential, March*, 26-31.
- Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice exceptional learner. *Roeper Review*, 22, 22-27. doi: 10.1080/02783199909553993
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (4th ed.). New York: Merrill.
- Davis, G.A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Education Program for Gifted Youth (2008). *E-learning courses for gifted and talent students*. Retrieved July 1, 2008, from <http://epgy.stanford.edu/>
- Gilbert, C., & Hart, M. (1990). *Towards integration*. London: Kogan.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Henderson, A., Johnson, V., Mapp, K., & Davies, D. (2006). *Beyond the bake sale: The essen-*

- tial guide to family/school partnership*. New York: The New Press.
- Higgins, L. D., & Nielsen, M. E. (2000). Teaching the twice-exceptional child: An educator's personal journey. In K. Kay (Ed.), *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional students* (pp. 113-131). Gilsum, NH: Avocus.
- Karnes, F. A., Shaunessy, E., & Bisland, E. A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-22.
- Kay, K. (2000). *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student* (pp. 1-58). Gilsum, NH: Avocus.
- MAXQDA (2008). *MAXQDA-the art of text analysis online tutorial*. Retrieved July 24, 2008, from <http://www.maxqda.com/>
- Montgomer, D. (2003). Gifted with Asperger's syndrome and related disorder. In D. Montgomer (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality* (pp. 155-167). London: David Fulton.
- Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home-school partnerships by engaging families in school wide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 6-14.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. doi: 10.1207/S15327035EX1002_4
- 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.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10, 113-125. doi: 10.1207/S15327035EX1002_5
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Silverman, L. K. (2000). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In K. Kay (Ed.), *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of twice exceptional student* (pp. 153-165). Gilsum, NH: Avocus.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). Inclusive school. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 3-24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Trail, B. A. (2008). *Twice-exceptional learners: What they need in order to thrive*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley, CO.
- Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 422-432. doi: 10.1177/002221948702000708
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talent/learning disabled students. *Roeper Review*, 24(4), 226-233. doi: 10.1080/02783190209554185

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

Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-138. doi: 10.1177/10534512030380030101

Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 55-61.

收稿日期：2014.10.13

接受日期：2014.12.03

Action Research on Support-Service Systems for Gifted Students with Disabilities

Hsiao-Lan Chau

Assistant Professor,

Dept. of Special Education,

National Taipei University of Education

Tai-Hwa Lu

Professor,

Dept. of Special Education,

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this action research was to establish support-service systems for gifted students with disabilities. **Methods:** Nine participants from six elementary schools were enrolled in this study and three subsystems of support services, including the participants, their families, and the schools they attended, were discussed with regard to their importance, urgency, and feasibility. The frame and procedure of creating support-service systems for gifted students with disabilities were established through action research by providing direct and indirect interventions. **Results/Findings:** The main findings were as follows: (1) The interventions included establishing parents' study groups; making experience-sharing and mutual-help plans for the family subsystem; providing holiday-enrichment curricula, teaching assistance, distance education, and resource referrals for the student subsystem; and indirect advocacy, curriculum and instructional practices sharing, and telephone counseling for the school subsystem. (2) The structures and contents of the amended support-service systems were: (a) In the student subsystem: analyzing strengths and weaknesses, offering programs with advantages, compensating disadvantage with advantage, cultivating a positive self-concept, and providing a platform for them. (b) In the family subsystem: enhancing parenting knowledge, expanding manpower, adjusting expenses, encouraging parents to have faith in their children, and providing sustained resources according to the children's strengths and weaknesses. (c) In the school subsystem: providing administration and policy support, engaging in interdisciplinary teaching teamwork, adjusting the curricula, actively offering training to teachers, and building internal and external databases with experts and the community. (d) Four types were determined after assessing the participants' strengths and weaknesses with the support-service systems provided in the

study. In addition, studying the support-service systems helped in assessing the demands of the three subsystems and accordingly planning suitably advantageous programs for these twice-exceptional students. **Conclusion/Implications:** Some reflections and suggestions related to the issue for the future were made in this study. The researcher's intent was not to label but to assist twice-exceptional students in exploring their talents.

Keywords: support-service systems, gifted students with disabilities, twice exceptional students

