

以教師視角敘說 數理型雙重殊異 學生之輔導歷程



蔡明富
陳勇祥

以教師視角敘說數理型雙重殊異學生之輔導歷程

蔡明富

國立高雄師範大學特教系教授

陳勇祥*

國立嘉義大學特教系助理教授

*本文以陳勇祥為通訊作者（coicsen@gmail.com）。

雙重殊異學生內在的優勢與障礙，使其因遮蔽效應而顯現獨特且難以解釋的特質和差異。因此，本研究以質性研究取向，透過教師觀點敘說其如何輔導一位高中數理型雙重殊異學生之歷程，以理解教師於此一歷程面對此位學生的「初始相遇」、「需求思考」、「溝通討論」、「資源尋求」、「衝突轉折」、「支持接納」等階段之感受與現象詮釋。本研究設計為透過半結構式訪談題綱，引導研究參與者深入描述前述階段之真實經驗。研究發現如下：教師能理解學生之身心發展與適應之衝突，由此而思考其獨特性與需求本位，逐次與教師、學生、學校等三方溝通而培養認同默契，以形成共識，終而建構正向支持系統與促成資源整合，達成學校適應良好與家庭平衡和諧之目的。

關鍵詞：雙重殊異、輔導歷程

壹、緒論

長久以來對於資優學生的特質，多為認知能力優異、記憶力佳、理解力強，但其中應有不同型態之區分。近年實務界對於資優學生伴隨障礙的議題，極為重視，其兼具兩類特徵之認知與心理屬性，造成某些特殊性，使其遭遇人際挫折或不被理解的困境。Assouline 等人（2009）從表現型態與能力分布觀點，分析資優特質的顯現樣貌，發現偏才優勢也是其中一項典型。然而，偏才優勢若再加諸內在能力差異因素，可能影響其發展與表現，若長期累積，亦可能導致低自我概念（Assouline et al., 2008）。因此，如何輔導學生面對天賦優勢與障礙限制並存的困境，使其克服兩者互為牽制而產生的差距，以強化優勢發展，提升社會適應力，值得關注。

雙重殊異學生的學習歷程受內在能力差異與障礙特質的影響，使其呈現難以預期且非同步的困境，致使個體於思考運作與表現歷程之落差，可能導致負向自我概念或情感焦慮或消極抵抗學習任務，或拒絕參與其他高難度之挑戰，藉以逃避因內在能力差異與障礙特質交互影響之預期失敗（Assouline et al., 2008）。

此一現象係因雙重殊異學生遭遇之困境常為隱性，若非具此覺察力，否則很難從其外顯行為而理解其因障礙特質導致的困境。長久下來，易造成師生之間的衝突或遭受同學誤解，造成教室情境危機或人際關係隔閡。

此外，若資優生具備高度敏感特質或完美主義，再加上障礙屬性，可能加劇其情意之內在衝突，使其消極抵抗或焦慮不安。然而，過度激動特質亦可能與天賦產生作用，使其遭遇不平衡的身心發展或處於混亂難解的思緒狀態，甚至干擾其處理訊息的能力，反之越往複雜之處思考，因而無法釐清自身遭遇之問題。因此，雙重殊異學生的特殊需求若未能獲得充分理解，其優勢可能因障礙遮蔽而無法顯現。

歸結上述可知，雙重殊異學生之優勢發展、學校適應與情緒處理，可能影響其學習表現、人際互動與學校適應。但是，雙重殊異學生之優勢能力若能積極發展，則其學校表現、人際關係與身心發展，可呈現何種樣貌，令研究者感到好奇。因此，本研究從一位高中教師之視角，敘說其輔導數理型雙重殊異學生之歷程，以提供實務界輔導此類案例之參考。

貳、文獻探討

從教育心理學的角度來看，若要發展學生的優勢，應從其專長著手（Brunetti, 2006）。然而，若是輔導雙重殊異學生之優勢發展，除發現其優勢外，還需理解其特殊需求，並從障礙角度，思考其因障礙導致之特質為何，以分析其優勢支持應如何建構（Baldwin et al., 2015）。此外，教師亦應剖析雙重殊異學生之優勢與弱勢，以尋求為其發展優勢之資源，藉此架構其支持系統，同時亦能減少其因障礙而導致之困境（Coleman & Gallagher, 2015）。

然而，諸多研究（Assouline et al., 2008; Baldwin et al., 2015; Doobay et al., 2014）指出資優特質與障礙交織而成之樣貌眾多，且組型不一，若再顧及資優生之不同學習風格，則其輔導難度，應比輔導某單一類型學生為高。因此，若要有效輔導雙重殊異學生，應納入諮商師、心理師、醫師等相關專業人員，以建構其優勢支持系統（Doobay et al., 2014）。

發展雙重殊異學生優勢之前提為應先避免其情緒敏感度的催化，並輔導個體認同自身優勢，之後再結合外在環境中對

其友善之資源或人士，以共同建構優勢支持系統。例如：Wofle 與 French（1990）以醫療介入、學習策略、環境調整、正向行為與親職教育等五向度，協助雙重殊異學生克服情緒問題。而 Baum 等人（1998）亦提出輔導雙重殊異學生之作法，例如：分析其感到困難的科目，從其表現優異的學科中，尋找如何達成優異的線索，並具體告知，藉此強化其學習自信。此外，Strang 等人（2012）也指出教師應引導雙重殊異學生認識自我之優勢智能，以從中發現其他潛能。之後，觀察其於不同學習情境的表現，以找出最適性的學習環境，同時引介其家長參與學校事務，藉此了解其親子關係與家庭功能，以從中尋找家庭脈絡之信賴關係，為學生締結支持力量。當此一關係形成後，最重要的是指導學生學習自我監控策略，以強化其對情緒或壓力的覺察與管理。

雙重殊異學生具備天賦但受障礙限制，其潛能優異，但實際表現可能未如其自身期待。Miller（2005）指出此類學生經常可以迅速解決問題，但卻無法說明處理過程。此一現象顯示其認知歷程遭遇的困境與表現差距，使其可能處於失衡狀態。

若以優勢觀點看待潛能發展的可能性，應是有利雙重殊異學生發展潛能的途徑。其作法可從班級導師、教室情境、課程調整及制度規範賦予彈性等向度，思考可變通之方式，以促進潛能充分發展（Peterson et al., 2009）。此外，研究也發現，當此一優勢支持形成，其自我概念、情緒穩定度、同儕關係與學校適應，亦能隨之提升（Coleman & Gallagher, 2015; Doobay et al., 2014; Miller, 2005; Peterson et al., 2009）。

雙重殊異學生的支持系統，需建立於障礙調適與優勢發展的基礎，並顧及內在差異與表現形式。若以學校而言，其對學生的優勢支持系統，涵蓋教師、行政單位與專業人士等三級層次，再視學生之獨特需求而導入社區資源或良師典範（Vaughn & Roberts, 2007）。然而，最重要的是，直接面對學生的第一線教師，其態度與信念的調整，是學生優勢能否展現的關鍵。其次，是授課教師對雙重殊異學生不同學習風格的支持與障礙特質的理解，以及行政單位願意為其調整環境。最後，再尋求醫師、心理師等專業人士之介入，以調適其身心狀態或強化專注與自我監控（Trail, 2011）。

課程差異化與高度挑戰任務的適時提供，也是激發優勢潛能展現的機會。此一理念需透過行政單位的整體規劃與個別輔導計畫的實施，使其優勢得以發展而弱勢能獲得補償。國外較為成功的優勢本位合作案例，是為雙重殊異學生規劃適性與補償教育方案，以從中思考如何有效整合各方對雙重殊異學生的優勢支持策略（Khairuddin et al., 2016）。藉由此一方式而成功整合雙重殊異學生支持系統之案例者，多以個案為中心的模式，其邀集專業團隊成員與家長、導師、普通班教師、資優專長教師、身障專長教師、學校行政人員，共同討論雙重殊異學生服務方案之提供（Shakenova, 2017）。

此一功能可促進教師與專業人士諮詢、對話而充分溝通、互動與整合，以共同討論如何協助個案適應學校生活與改善障礙導致之困境。因此，以個案為中心的模式可獲得各專業角色的釋放，強化教師與學校成員共同提供對於雙重殊異學生之教學與輔導的專業知能（Shakenova, 2017）。

階層式的介入支持對雙重殊異學生亦有成效，且可強化學生學習效能與社會

情緒的穩定，並從不同層次的需求提供而激發學生的優勢潛能，以建構支持系統（Trail, 2011）。然而，階層式的介入，雖能提供多項支持，但其整合層面仍有不足（Vaughn & Roberts, 2007）。因此，如何整合專業人員與教育資源及情境，使其支援系統涵蓋課程調整、教學差異化、良師典範、資源整合、諮商輔導等層面，以橫向連貫各向度並縱向整合各階段，是階層式介入輔導雙重殊異學生之重要議題。

目前，我國特殊教育法已明確指出對於身心障礙資優學生應依其身心狀況，保持最大彈性（特殊教育法，2013），而國外亦有多位學者透過優勢發展與支持系統之建構，提出對於輔導雙重殊異學生發揮優勢潛能與達成優異學習表現及學校適應之措施（Baldwin et al., 2015; Doobay et al., 2014; Lo & Yuen, 2014; Wang & Neihart, 2015）。由此可知，為雙重殊異學生建構優勢支持系統有助其潛能展現與學校適應。然而 Cain 等人（2019）卻指出目前對於雙重殊異學生之教育與輔導的系統建構，仍未臻完善，也未有激發其優勢潛能的全面支持。因此，如何輔導雙重殊異學生以激發其優勢潛能，有其必要性。

參、研究設計與實施

本研究重視歷程事件與情境之詮釋，以描述研究參與者在情境脈絡的經驗與感受（Creswell, 2007）。因此，透過與研究參與者深度訪談之過程，呈現其在此一情境的重要事件與脈絡經驗之理解。基於上述，本研究以質性取向之深度訪談，從教師視角敘說其對一位數理型自閉症資優學生的輔導歷程，探究研究參與者如何引導其適應學校生活之歷程面貌與建構優勢支持。但因此類個案較難尋覓，且本研究欲深入探討研究參與者如何輔導此一個案之實際經驗，故以立意取樣，邀請研究參與者。

一、個案（以下簡稱 S）之特質與狀況

S 就讀傳統前三志願高中二年級，其優勢表現為邏輯思考與推理，尤其是以符號表徵的數學公式及物理定律之推論，更為擅長。然而，此項能力並未經過特別訓練，但自小即展現。S 於國小鑑定為輕度自閉症，至國中鑑定為數理學術性向資優學生，並同時就讀資優資源班及身心障礙類資源班。S 在數理方面的優異特質，使其備受矚目。語文學科表現雖未如數理般優異，但仍居於班級前 30%。其較弱的

項目為人際互動與社會技巧，幾乎是入學每一階段皆遭遇的問題。母親對 S 的症候有基本認識，知道如何幫助 S 適應不同環境，且能事先預告所有曾經發生的衝突事件之脈絡，以褪除衝突引爆點。因此，至高中階段，其適應已較國中、國小進步，但偶有未及預防之事，只能等待事件發生後，再蒐集情境事件線索，以理解整體脈絡。

二、研究參與者（以下簡稱 T 師）之角色

T 師擔任 S 之導師前，學校薦請其參加縣市政府委託師資培育機構開辦之特殊教育導論 3 學分進修，以及參與自閉症學生輔導知能研習，具備相關基礎背景。T 師為科學領域教師，熱衷科學實驗與研究，常搜尋新奇議題與 S 討論，藉以引發 S 的探究意願。T 師發現當 S 充分融入學習情境時，其焦慮、煩躁、情緒低落、衝突等現象，頻率明顯減少。T 師理解此一現象

為 S 感受情境的安全感與充分信任 T 師，而學校行政單位亦思考班級位置如何避開干擾與衝突線索，並將 S 國中時期之同學與其編為同班，以減少 S 對新環境的不安。

三、研究者之背景與經驗

兩位研究者分別於不同教育階段曾輔導多位雙重殊異學生，因此，能充分理解研究參與者對於輔導雙重殊異學生之經歷與感受。此外，兩位研究者於大學任教領域與研究議題，均與此相關，並有多篇質性研究發表與教學場域之經驗論述及輔導案例分享，具備進行此一主題之研究概念與實務經驗。

四、題綱擬定與訪談實施

研究者根據研究目的，編擬教師如何輔導數理型雙重殊異學生的歷程之半結構式訪談題綱，如表一：

表一 訪談議題向度與題綱內容

議題向度	題綱內容
優勢分布	· 您認為您任教的學生有什麼優勢、弱勢？
才能發展	· 您任教學生的優勢領域，在學習過程的具體表現情況如何？ · 有哪些事蹟可以說明他的優勢才能發展？
學習表現	· 您任教學生在課業學習的表現如何？ · 學生在面對學習環境，以及與您和其他教師，在學習方面的互動情形如何？
社會人際	· 您任教的學生在學校之人際相處（教師、同儕）情形如何？ · 您任教的學生在學校的行為表現（包括：課堂常規、學校常規）情形如何？
支持系統	· 針對學生的優異才能及學校生活適應狀況，需協助其正向且全面發展。您認為在發展優勢、補償弱勢方面，可提供哪些支持與協助？ · 您認為在學校行政、任課教師、同儕協助方面，可提供哪些支持與協助？ · 您認為在家長教養、家長提供資源方面，可提供哪些支持與協助？

五、資料編碼與分析

訪談後，將錄音檔轉譯為逐字稿，再進行編碼。編碼共 6 碼，第 1 碼代表研究參與者身分、第 2-3 碼代表訪談資料段落、第 4-6 碼代表該段句單位。編碼舉例：「T-01-014」為教師訪談資料的第 1 段之第 14 句。編碼完成後，將文本比對研究問題而進行分類，再反覆閱讀，將相近內容整併於同一問題，以形成研究輪廓，再逐一分析、詮釋、歸類與整合。

本研究焦點為理解雙重殊異學生之優勢發展與學校適應對其學習表現及人際關係的影響，以詮釋整體事件經驗。訪談資料分析以「整體－內容」與「類別－內容」進行。「整體－內容」分析，是先反覆閱讀文本，以初步建構整體輪廓，再標示焦點主題而確認分析結果。之後，再以「類別－內容」分析，歸納出不同類別，再將此整合，以限定數個類別，呈現整體研究樣貌（Lieblich, Tuval-Mashiach, &

Zilber, 1998)。以下列舉文本內容之摘要，本內容與分析結果，並刪除未盡符合其意以呈現其理解與詮釋及類別，如表二。研究者，以確保研究分析之客觀性。研究資料分析完成，再請研究參與者檢核文

表二 文本內容形成之理解詮釋與類別

文本內容	理解與詮釋	類別
「知道她的自我主張很強，所以一定要尊重她，讓她到新環境先有安全感，也對自己在名校是有自信的 (T-06-016)」	教師從個案的特質中覺察穩定其情緒與維護其自尊、自信的方法。	特質理解
「有資優又有其他問題，確實跟過去任教的資優生很不一樣，只有慢慢了解和溝通，才有辦法覺察一些跟行為有關的線索(T-05-033)」	與一般資優生不同的特質，令教師認識資優的其他樣貌，並願意從中觀察，尋找行為介入線索。	行為覺察
「一整年幾乎都在衝突與掙扎中面對她的獨特，只是難以想像資優生的輔導，不是給她高難度任務，反而是看個性，再調整腳步 (T-08-037)」	從輔導歷程看到困境，但願意適時調整策略，且改變傳統看待資優生的觀點。	策略調整
「努力尋求周圍專業人士的協助，也從他們身上看到不同觀點，讓自己敞開心胸，慢慢看到她的優勢 (T-13-046)」	從專業角色釋放中，擴大理解視野，並看見差異中存在的優勢。	角色釋放
「事情會改變，學生也會成長，秉持這個念頭和想法，適應狀況和人際關係，都有慢慢好轉 (T-19-052)」	信念的改變是輔導歷程重要的內在支持，使其逐漸發現學生在人際與適應的進展。	信念調適
「我願意深入理解更多跟障礙有關的問題，也期待她主動跟我說她的困難，而且是具體的說出來，這樣會有更多互動和實際的幫助 (T-21-063)」	教師理解障礙困境導致的問題，且期待個案主動說明遭遇的問題與自身需求，期能找到問題改善的方法。	互動改變

肆、研究結果與討論

研究結果著重於教師在輔導歷程的作法與對個案輔導的感受及反思，將之分為「初始相遇」、「需求思考」、「溝通討論」、「資源尋求」、「衝突轉折」、「支持接納」等階段，以分別敘說其感受與對現象的詮釋。

一、初始相遇

教師理解個案的特質與優勢，且於個案入學前，即與其國中老師聯繫，知道個案的習性與畏懼事物或情緒引爆點。因此，教師能事先規劃如何避開前述問題的情境。

「我知道她的想法，如果能事先避開就避開，不要讓她不想發生的事，一再發生(T-03-007)」

「我覺得老師的責任就是在學校的規定中找一些彈性，不要讓她去硬碰硬(T-01-010)」

「跟這類自我中心很強的學生相處，要雙贏的方法就是讓她穩定度高一點，老師自然會感受到心情的鼓勵(T-06-014)」

經過初始相遇後，教師對於如何輔導個案較不感到壓力。對個案而言，亦是轉換教育階段後的穩定期開始：

「多跟她說話，多給一點鼓勵，讓我跟她對於學校生活，彼此都有一點信心(T-02-017)」

二、需求思考

對於個案的障礙與特質交織之獨特需求，是教師最關注的議題。因此，經歷初始相遇之後，教師開始思考個案與一般資優生不同的問題與需求。儘管難以介入，但教師仍先以同理角度切入其中：

「有時候覺得她是故意的嗎？但看起來也不像。後來，慢慢知道她自己對這些問題覺得很痛苦，就試著用她的角度去理解她(T-04-021)」

常有特殊狀況的考驗，衝擊著一直很努力幫助個案適應校園生活的老師。然而，老師的正向信念，始終維持著以思考需求的角度：

「學生的資優特質跟自閉症的交疊，有些類似又有很多不同，但情緒卻是

交互混合的，需要慢慢溝通才能知道她在想什麼(T-05-026)」

對於初入高中的個案而言，穩定地於該校生活，是教師自己訂定的輔導歷程首要目標。然而，看到個案極其明顯之差異，內心有一股亟欲幫助其找到自己優勢的強烈動機與想法：

「我的想法一直支持我努力去找到她的優勢，因為，只有找到優勢，才有辦法幫助她長久堅持下去，而不是三分鐘熱度(T-09-030)」

三、溝通討論

教師對於個案的高智商卻伴隨諸多困境，感到不解。因此，教師不斷與特教教師討論，從其專業角度分析個案可能遭遇的問題，並針對其中可以解決的部分，先行規劃輔導方案：

「雖然能理解她的問題，但是，很疑惑這麼優秀的學生，怎麼會連這麼簡單的日常規矩，也沒辦法遵守(T-08-032)」

四、資源尋求

教師的理解與願意尋求專業協助，是能快速進入此一輔導歷程的轉折，使其洞察個案諸多現象表露的內在狀態：

「特教老師給我很多專業協助，另外，我也去聽了很多場演講，希望可以找到幫助她的方法(T-11-037)」

「有機會跟心理師、諮商師、醫師討論學生的這些問題，甚至連我自己有機會去診間時，都會問這類的問題，慢慢比較知道她的內心在想什麼(T-13-041)」

五、衝突轉折

個案剛入學初，由於學校已與各相關教師說明個案狀況。因此，多數教師都能同理學生的身心狀況。若遇衝突，也會即時尋求輔導處協助：

「蜜月期就是初入學的第一學期，那時候在接觸階段，很多老師都預先知道個案的狀況，多數能給予同理，所以個案也適應得不錯(T-16-043)」

然而，學習過程總有衝突，不過，也因為衝突而使更多老師知道如何幫助此類學生：

「一段時間過後，衝突慢慢發生了，我也知道有更多事情需要學習，尤其是情緒和班級相處的問題，應該是另一個階段的開始了(T-19-046)」

教師經歷此一階段後，發現輔導歷程的轉折，來自衝突過後的彼此冷靜，終能揚棄原先對個案較順從的引導方式，改以重新校準問題，因而釐清個案的問題在於無法克制障礙本質下的行為。

六、支持接納

既已釐清個案因障礙本質而產生諸多問題，因此，教師即在能理解其無法克制障礙本質下的行為中註記，以避免相同問題出現時之爭執。但若出現新的行為問題，則再與其討論：

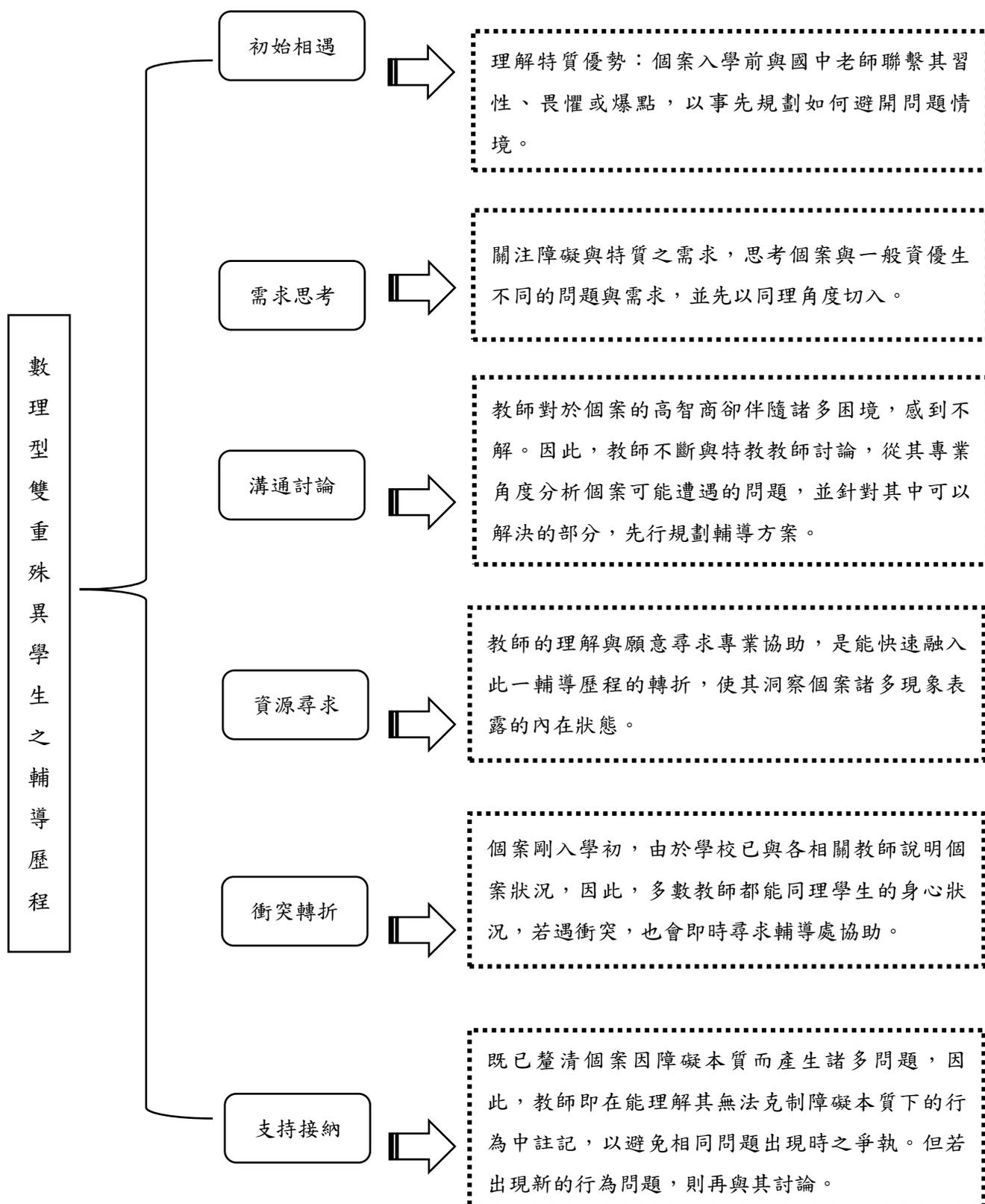
「除了那些因為障礙的問題之外，如果還有更具體的，也要讓我知道。但

如果是那些以外的，我就再跟她討論(T-21-058)」

從上述過程中發現，教師展現輔導功能並彰顯其角色意義。因其總能在個案退縮、焦躁時，給予適時的鼓勵與安撫，同時願意等待其達成任務。此外，教師亦重視個案的獨特性，且能為其思考優勢，據此尋求資源協助。若遇個案無法展現適宜行為時，則努力促成學校行政單位協助其爭取社會資源。經此歷程，個案與學校終而建構正向互動關係，使其穩定適應。

然而，教師亦深知個案與他人之差異，因此可更柔軟地輔導其融入校園且理性看待校園內的事務。輔導過程不僅運用發展觀點，更允許差異存在，同時順應個案在社會人際與心理成熟度的變化，給予質與量的區分性輔導，藉此縮短優勢與弱勢交疊的結果。此外，教師亦理解資優生之優勢、弱勢，並重視其問題而給予情緒支持。此一歷程亦強化教師對學生優勢的覺察，並能觀察學生情緒之徵兆與變化，以逐漸理解障礙限制與資優特質可能產生拉鋸作用而阻礙其優勢發展的苦處。此一困境，可能是雙重殊異學生遭受排擠或被誤解的原因。因此，教師應先同理，才能

給予支持，以助其身心平衡發展與學校適應良好。其輔導歷程，如圖一。



圖一 數理型雙重殊異學生輔導歷程

七、綜合討論

當 T 師理解 S 之優勢時，其較能以寬廣的角度去觀察 S 具備哪些特質，亦能避開衝突引爆點。本研究發現 T 師關注 S 之障礙與優勢交織出的獨特需求，是 S 優勢開展的起點，加上教師無論遭遇任何狀況，都能秉持正向信念，並回歸其需求角度思考，是使其情緒穩定的重要關鍵。此一發現可呼應 Brunetti (2006) 從教育心理學角度指出學生的優勢與專長可相輔相成之觀點，亦同於 Baldwin 等人 (2015) 指出應從障礙角度理解雙重殊異學生之特殊需求，以思考其因障礙導致的特質，需透過何種輔導處遇，以建構優勢發展之論述。此外，本研究也發現教師為學生尋找資源的歷程，先排除個案弱勢特質需面對的任務或其抗拒之挑戰，以減少其逃避，與 Coleman 及 Gallagher (2015) 指出褪除厭惡線索可使雙重殊異學生不陷於因弱勢特質導致的消極抵抗或負向情緒之觀點相近。

然而，本研究發現其他教師對個案兼具資優與障礙特質的疑惑，甚至質疑而引發衝突，此一發現與諸多研究 (Assouline et al., 2008; Baldwin et al., 2015;

Doobay et al., 2014) 認為教師輔導此類學生應先理解其特質與樣貌的不同組型之觀點相近，同時也呼應此一輔導歷程可能經歷誤解或衝突事件之論述，但與 Doobay 等人 (2014) 指出若無法理解其學習風格將使輔導成效停滯不前，較不相同。推論此一差異，可能因教師遭遇輔導難題時，會主動尋求相關專業人員之協助而使輔導歷程持續進展有關。

本研究發現教師從過程中重新思考如何調整對於個案之認知學習的標準，以降低其因認知學習而引發之情緒行為問題發生的機率。此一作法與 Miller (2005) 指出之雙重殊異學生的認知與理解歷程處理方式及反應速度之差異，導致失衡狀態而應予以調整的論述相近。此外，教師扮演的角色多元，且能將個案無法克制障礙本質下的行為註記，並尋找可調整之措施，以避免相同問題一再出現。此一方式可呼應 Trail (2011) 指出教師對雙重殊異學生不同學習風格與障礙特質的理解，以為其調整環境或調適其身心狀態之作法。

然而，個案出現新的行為問題時，教師能適時與其討論並引導思考，以喚起其對獨有優勢的覺察，以幫助個案與學校

建立正向支持關係，與 Vaughn 與 Roberts (2007) 從障礙調適與優勢發展基礎，並兼顧個案內在潛能與表現形式的差異而整合學校提供之支持系統的論述一致。

整體而言，教師因理解個案與同儕之差異，所以能因勢利導其融入班級，加上輔導歷程始終理性看待個案，並從正向發展觀點，接納差異及順應社會人際與心理變化，據此調整任務的質與量，以平衡其優、弱勢交互影響的結果。

伍、結論限制與建議

一、結論

(一) 理解個案不同階段的身心變化以尋找介入點

本研究發現教師經歷輔導歷程的「初始相遇」、「需求思考」、「溝通討論」、「資源尋求」、「衝突轉折」、「支持接納」等階段，產生對個案輔導的感受及反思。在初始相遇階段，從理解其特質與優勢開始，以避免其特質導致之問題情境。之後，進入需求思考期，能關注其因障礙與資優特質交織而成之獨特需求，思考個案與一般資優生不同之處，並先以同理角度觀之。

(二) 將衝突視為轉折並同理障礙限制而予以協助

教師不斷與特教教師討論，從其專業角度分析個案可能遭遇的問題，並針對其中可以解決的部分，先行規劃輔導方案，而後從中思考資源之尋求，同時亦在此一過程發現學生出現的衝突，且將之視為轉折契機。當此一契機出現，教師即能理解其無法克制之特質行為，並給予支持與協助。

(三) 介入質與量不同的區分輔導以強化優勢發展

教師重視個案的獨特性，據此思考優勢且尋求資源協助，同時爭取學校行政單位協助，並使個案與學校維繫正向互動關係。此外，教師理解學生的優勢發展與差異觀點，並觀察其社會人際與心理成熟之變化，而介入質與量不同的區分輔導，強化優勢發展與減少障礙限制的拉拔作用。

(四) 觀察學生情緒徵兆而發現獨特需求並予以支持

教師理解資優生有其優勢，亦受弱勢特質限制，因此能重視其獨特需求，同時觀察學生情緒之徵兆與變化，以視情況給予情緒支持，使其身心平衡而適應學校生活。

二、建議

(一) 教學與輔導方面

教師可先與個案晤談，從中同理而建立彼此信任，再觀察其身心發展，尋找介入線索，以深入了解其特質與優勢，避免陷入障礙限制之困境。教師也應關注其因障礙限制與資優特質交互作用產生的內在心理情緒，才能理性看待衝突對個案的意義，並從專業角度分析其遭遇困境，進而思考資源之尋求或擬定解決方案，同時觀察個案進展情形，適時給予區分輔導，以強化優勢發展。

（二）未來研究

本研究僅從教師角度分析其觀察個案之身心發展，以了解其特質與優勢。然而，個案因障礙限制與資優特質交互作用而產生的內在思緒，則難以於此一歷程發現。因此，建議未來研究可從個案因障礙限制與資優特質交疊產生的衝突，探討此一作用對個案的意義，亦可探究教師在為個案建構優勢支持的過程，如何與行政單位溝通及協調，以促成彼此共同合作之策略，藉此提供實務界如何發現此類學生之優、弱勢特質的方法，據此而幫助教師規劃教學情境，以調整教學輔導策略或給予區分性任務。

三、研究限制

因本研究僅從教師角度分析其為個案建構優勢支持之輔導歷程，但無法從實際場域觀察個案與同儕及教師之互動。因此，有關其在人際團體的同儕互動與學校適應，僅從教師訪談中理解，故對個案實際遭遇的情形觀察，無法具體描述及進一步推論，為本研究之限制。

參考文獻

- 特殊教育法（2013）：中華民國一百零二年七月十二日教育部臺教學（四）字第 1020097264B 號令修正發布。
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Colangelo, N., & O'Brien, M. (2008). *The paradox of giftedness and autism: Packet of information for professionals*. Iowa City: University of Iowa, College of Education.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly* 53, 89–105.

- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice exceptional learners. *Teaching Exceptional Children, 47*(4), 216-225.
- Baum, S. M., 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*, 96-104.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the united states. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 812-825.
- Cain, M. K., Kaboski, J. R., & Gilger, J. W. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(7), 1663-1674.
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. (2015). Meeting the Needs of Students With 2e. *Gifted Child Today, 38*(4), 252-254.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorder, 44*(8), 2026-2040.
- Khairuddin, K. F., Dally, K., & Foggett, J. (2016). Collaboration between general and special education teachers in Malaysia. *Journal of Research in Special Education Needs, 16*(1), 909-913.
- Lo, C. C., & Yuen, M. (2014). Coping Strategies and Perceived Sources of Support among Gifted Students with Specific Learning Disabilities: Three Exploratory Case Studies in Hong Kong. *Gifted and Talented International, 29*(1-2), 125.
- Miller, L. K. (2005). What savant syndrome can tell us about the nature and nurture of talent. *Journal for the Education of the Gifted, 28*, 361-373.

- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*, 34-49.
- Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 20*(2), 34-48.
- Strang, J. F., Kenworthy, L., Daniolos, P., Case, L., Wills, M. C., Martin, A., & Wallace, G. L. (2012). Depression and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders without Intellectual Disability. *Research of Autism Spectrum Disorder, 6*(1), 406-412.
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching and counseling gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading — Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 40-46.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How Do Supports from Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today, 38*(3), 148-159.
- Wofle, J., & French, M. (1990). *Surviving gifted attention deficit disorder children in classroom*. Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Little Rock, AR.

Narrating the Tutoring Process of Twice-Exceptional Students in Mathematics and Physics Field from the Perspective of Teachers

Ming-Fu Tsai

Professor

Dept. of Special Education

National Kaohsiung Normal University

Yung-Hsiang Chen*

Assistant Professor

Dept. of Special Education

National Chiayi University

The inherent strengths and obstacles of the twice-exceptional students make them show unique and inexplicable characteristics and differences due to the shadowing effect. Therefore, this research adopted a qualitative research orientation, through the teacher's point of view, narrating how to tutor a high school student with both mathematics and physical differences. The purpose of this research was to understand teachers' feelings and interpretations of this process. These stages included "initial encounter", "needs thinking", "communication and discussion", "resource seeking", "conflict transition", and "support and acceptance". This study used a semi-structured interview question outline to guide the research participants to describe their real experience in the counseling process in depth. The findings of this research were as follows: (1) Teachers could understand the conflict between students' physical and mental development and adaptation; (2) Teachers could think about the uniqueness and needs of the twice-exceptional students; (3) Teachers, students, and schools could fully communicate and cultivate tacit understanding to form a consensus; (4) The school could construct a positive support system and promote the integration of resources; (5) This counseling process could achieve the goal of the student adapting well in school and helping her get along with her family in harmony.

Keywords : Twice-exceptional, Tutoring process