資優教育季刊　民 110 年 4 月　第 155 期　第 13-24 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202104_(155).13-24

雙重特殊需求學生個案研究——以國小聽覺障礙資優生為例

陳宥妤
國立彰化師範大學
特殊教育學系
博士生

摘　要

本研究以個案研究方式，探究一名就讀於一般國小的聽覺障礙資優生其人際互動關係。透過與普通班教師、身心障礙資源班教師、普通班同學、資優資源班同學，以及個案本身訪談之後，了解到個案所遭遇的人際互動困難，主要來自於聽覺障礙以及資優特質的影響，因此，設計情意發展課程，並以小組學習的方式在資優資源班實施，蒐集訪談、觀察和班級資料，了解經過情意發展課程的學習之後，個案能運用所習得的相關社交技巧，改善與同儕互動的衝突狀況。

關鍵詞：雙重特殊需求學生、聽障資優生、個案研究

通訊作者：陳宥妤（meico928@gmail.com）

Gifted Educatuon Quarterly April, 2021 Issue No. 155 Page 13-24
Doi: 10.6218/GEQ.202104_(155).13-24

A Case Study on Twice Exceptional Student - An Elementary School Gifted Student with Hearing-Impairment

Yu-Yu Chen
Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Changhua University of Education

Abstract

In this research, case study is applied to explore the interpersonal relationship of a twice exceptional student, who is gifted with hearing-impairment. The affective development course was offered after discussions between general class and resource room teacher. Data were collected through interviews, classroom observation and class information to better understand the interpersonal interaction of the participant after the intervention course. Interviews were done with general class teachers, resources room teachers, general class classmates, gifted classroom classmates, and the participant. Results indicated that the interpersonal interaction difficulties encountered by the participant mainly came from barrier of hearing impairment and the influence of gifted traits. However, an affective development course designed and implemented in a group learning situation in the gifted resource room was really helpful for the participant. Through the affective development course, the participant could use appropriate social skills and improve peer interaction in a conflict situation.

Keywords: twice-exceptional student, hearing-impaired gifted student, case study

Corresponding Author: Yu-Yu Chen (meico928@gmail.com)

壹、緒論

1970 年代之後，美國社會漸漸開始重視雙重特殊需求學生的需求，將其視為資優教育的一部份，並給予財政與政策的支持；美國特殊教育委員會 (Council for Exceptional Children) 在 1976 年時召開第一屆障礙資優委員會，並在 1977 年 ERIC（Education Resources Information Center 教育資源信息中心）的索引中將資優障礙學生 (the gifted handicapped) 列入（吳昆壽，1999；黃文慧，2002）。我國在資優白皮書中，將特殊群體資優學生列為資優重要議題之一，使得社會大眾開始重視兼具障礙與資優的學生，並開啟了輔導、教學與安置的相關議題（吳昆壽，1999）。

根據國內外的研究調查顯示，雙重特殊需求學生出現率大約佔身心障礙人口中 3 至 5%，然而當中實際接受資優教育服務的比率約莫有 0.1%，顯示其發現率離預估出現率仍有相當大的距離（黃文慧，2007）。Reis、Baum 與 Burke (2014) 研究中指出，雙重特殊需求的學生人數於 2003 年到 2006 年間，從 18 萬人增加到 36 萬人，顯示其鑑出率逐年提升；另外，我國由盧台華（1995）針對國內 1523 所學校的調查發現，雙重特殊需求學生比例最高為聽障（102 名當中 有 42 名，佔 41.2%）；接著，吳昆壽（1999）針對全國中小學生（58 萬名）進行調查，發現 73 名雙重特殊需求學生，其中聽障資優生有 34 名，佔了 46.6%，也是所有類別中比例最高的。鄭聖敏、陳秀芬與柯惠菁（2014）指出，雙重特殊需求學生的出現率，可能因為學生兼有障礙狀況與資優特質而不易鑑定或未被發掘，其實際數量會被低估。

貳、研究動機與目的

Nielsen (2002) 指出，雙重特殊需求學生需有發展潛能同時也需要適應障礙的策略學習，因此對於各類型雙重特殊需求學生的教導策略應是教育服務之重點。然而從國內的相關研究發現，各校對其提供的教學安排或調整程度不一，僅少數學生的雙重特殊需求能同時被滿足（吳哲良、蕭秋娟、蕭嫩妮，2016）。規劃雙重特殊需求學生適性的教學輔導時，提供優勢領域才能發展為主的介入方案與提供障礙領域的支持，培養正向的人際關係和促進自我認知，應該同等重要，因此，必須同時考量其在優勢領域學習的教學調整與輔導，以及參與活動時所應補強的情緒行為技能（鄭聖敏、陳秀芬、柯惠菁，2014）。

鄒小蘭與盧台華（2011）研究發現，雙重特殊需求學生因其身心障礙的狀態，受到來自師長和同儕的壓力，也會因優異的表現或資優潛質，渴望獲得更多知識與成就感，其學習、情緒、適應方面都需要提供支持，而人際關係更是各類雙重特殊需求學生共同的弱勢。Hermon (2002) 認為應該提供給雙重特殊需求的學生社交技巧培訓課程，讓學生能夠提升自我概念並發展良好的社交互動方式，以及了解並實踐個人成功的價值。

本研究的個案於四年級尚未接受資優鑑定前，曾在普通班中遭遇人際互動的問題，當時身障資源班教師進行了入班的同儕輔導，但是，沒有獲得太大改善。個案於五年級時，通過資優鑑定，成為該校第一位雙重特殊需求學生。在研究者進行資優資源班的情意課程設計前，身障資源班教師提到個案有此項學習需求，因此，研究者與身障資源班教師共同討論後，進行情意發展課程的規劃設計，並以個案研究的方式，了解聽障資優生在融合教育情境中，人際互動的情形，以及情意發展課程實施之後，對其在人際互動上的影響為何，以利其他教師或家長，了解雙重特殊學生的需求，並提供更適性的方式，幫助聽障資優學生發揮潛能，跨越社交的困擾。

參、文獻探討

一、聽覺障礙資優學生特質

雙重特殊需求即為資優與障礙的共同組合，以往在名詞上除了用雙重特殊需求外，還

有雙重特殊、殘障資優、資優殘障或身心障礙資優等，而國外研究中的相關名詞演變，則是從 “gifted handicapped” 到 “gifted with disability” 再到 “twice-exceptional” 或 “dual-exceptional” 三個階段（黃文慧，2002）。Yewchuk 與 Lupart (1993) 將雙重特殊需求學生定義為，本身具有某種障礙（如：聽覺障礙、視覺障礙、學習障礙或自閉症）且兼有卓越能力或潛能，能達成高度成就。針對聽覺障礙資優學生（以下簡稱聽障資優生）的定義，目前尚無明確的法源或鑑定流程，盧台華（1995）的研究中將其定義為：

「聽覺機能永久性缺陷，聽力損失在 25 分貝以上，學業成就在一般同年齡學生水準之上且智力中上，經老師推薦具有資優特質。」

吳昆壽（1999）的研究也參照上述標準定義聽障資優生，並更進一步將智商定為平均數正一個標準差以上；而利文鳳（2006）則指出聽障資優生是指同時具有資優和聽障特質的特殊需求學生。

吳昆壽（1999）指出身心障礙資優生具備理解能力佳、自動自發學習、擁有良好記憶能力等學習特質，同時也發現其學習動機、學習態度、學校認同感表現普遍較佳。李珮瑜、程鈺雄與劉人豪（2011）提及聽障生的自我概念會影響與他人的互動，亦即聽障生對自己聽損之接納態度，是影響其社會技巧表現的至要關鍵之一。蔡桂芳與侯雅齡（2006）指出，順暢的溝通技巧能夠幫助身心障礙資優學生，透過更有效的方式與人互動和學習。聽障資優生因自身能力的優劣差距，常會伴隨自我肯定之問題，黃文慧（2007）指出障礙資優生必須面對自己能力的差距外，也要面對外界質疑的態度，導致其心情上的憤怒、挫折，也可能造成和家人或同儕關係緊張對立局面。陳芊伃（2010）整理國內外研究發現，聽覺障礙資優學生比起一般智能資優學生更為敏感、有人際關係上的困擾、因為障礙的關係自我概念低落，因此，在教學中應針對其特質予以輔導協助。

二、聽覺障礙資優學生的學習需求與學校適應

David (2015) 指出，在一般教育情境的雙重特殊需求學生，面臨到更高挑戰的適應問題，因為天賦與障礙是兩種相異的特質，也使得雙重特殊需求學生變得更加敏感，他們比同齡孩子在面對人際衝突時，感受到更大的壓力。Cawthon、Fink、Schoffstall 與 Wendel (2018) 提到，社交技能是一種從環境線索中獲得學習的技能，使得人們能夠在成長歷程中藉此得到教育和專業技能的培養，然而，聽障者難以在一般的環境中獲得完整的人際交流情境線索，導致其社會理解上的問題，而產生諸多行為表現上的失誤。陳芊伃（2010）認為聽障資優學生由於聽覺上的障礙和認知上的優異反應，使得在學習過程中，容易產生不耐煩、逃避、挫敗和焦慮的情緒反應。聽障資優生由於本身聽覺障礙所造成的限制，因此在人際間溝通表達上可能產生誤解而產生不愉快的經驗，甚至影響學校生活適應，若能提供合適的社交技巧策略，將能使其跨越障礙，展現優異才能表現。

Baum (2009) 提出了雙重特殊學生的才能本位模式 (Talent Centered Model)，包括：為學生設計區分性課程、安排優勢才能發展之挑戰課程、提供社會與情意支持、調整物理環境、針對弱勢提供補救性課程，以個別化需求，思考學生才能發展等，希望能夠為雙重特殊需求學生提供更適性的教育方案。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，使其對於自己的優勢能力能展現堅持與鬥志，也應提供必要的輔助教材，以降低其在學習上的障礙。

肆、研究方法

由於本研究中的研究對象，為研究者任教學校唯一一名雙重特殊需求學生，因此本研究採個案研究法，蒐集個案的各項資料，以瞭解聽障資優生在融合教育情境中社會人際互動情

形。茲將研究方法各部分做以下說明：

一、研究場域

本研究的研究對象就讀於一所位在市區的國民小學，全校共有 84 個班，並設有兩班身障資源班以及兩班資優資源班。研究對象一週有一節聽能訓練課會到身障資源班上課，另外五節資優課程，則到資優資源班教室上課；本研究的主要場域在資優資源班的教室。

二、研究參與者

為了瞭解整個情境脈絡，本研究的訪談對象包含普通班導師一人、資源班教師一人、普通班同學兩人、資優班同學三人及個案，共 8 人。

（一）研究對象：小凱

小凱為聽覺障礙中度學生，雙耳均佩戴助聽器，其中一耳為電子耳，有口語能力，以口語表達為主要溝通形式。從國小二年級開始至五年級，接受校內身障資源班服務，服務內容為一對一聽能訓練課，每週一節；又在國小三、四年級期間，除了一節聽能訓練課，再另加一節小團體社交技巧課。聽能訓練課部份主要加強其聽辨能力，由聽障巡迴老師與聽力師專業團隊提供其服務。小團體社交技巧課中，小凱表現出堅持己見的特質，需要比較多的討論才能讓他傾聽他人意見；遊戲中很在意輸贏，好勝心強，經常需要老師較多的提醒以及情緒管理部份的引導。

到了五年級通過資優鑑定之後，接受資優資源班服務，全校共有 42 位資優生，僅小凱一位為聽障資優生。其在資優資源班上課內容為數學課（每週 2 節）、情意發展課（每週 3 節），皆為小團體課程，其餘時間在原班學習。

小凱在學習方面的表現如下：

1. 優勢能力：喜歡閱讀、勇於表達、數理推理能力佳、體能佳。
2. 弱勢能力：社會覺察及社交技巧薄弱、問題解決能力弱、邏輯組織能力較弱。
3. 學業表現：語文理解能力和數學能力都優異，成績維持在普通班前三名。

（二）資源班教師：如如老師

如如老師服務於該校身障資源班已經有 15 年，負責規劃與教授小凱的社交技巧課程，同時也是小凱的個案管理員，對於他的狀況相當熟悉，能提供研究者相關教學上的建議。

（三）普通班教師：文文老師

文文老師於該學期才剛介聘到該校普通班，任教年資已經有 15 年，在教學生涯中曾接觸過特殊教育學生，但是第一次接觸聽障資優生，學期初 IEP 會議從如如老師的說明中，對於聽障學生有初步的認識。

（四）普通班同學：小維、小松

小維是小凱五年級同班同學，兩人平常下課會一起在教室內看書，較少共同參與戶外的活動。小松從三年級開始和小凱同班，中年級時，兩人下課時間並沒有太多的接觸，到了五年級，因為同樣熱愛打球，因此，下課時間經常會和其他幾位同學一起去戶外空間活動，然而，卻也經常與小凱發生口角或衝突。

（五）資優班同學：小辰、小玉、小廷

小辰、小玉和小廷皆於四年級升五年級時才通過資優鑑定，小凱於五年級下學期開始和三人一起參與資優班課程。小辰三、四年級與小凱為普通班同班同學，上資優班課程時，小辰經常會主動協助小凱理解老師的指令。小玉三、四年級也是小凱的普通班同班同學，在資優班課程中，經常是帶領小組進行討論的領導者。小廷和小凱同樣都是男生，兩個人比較有共同的話題，會一起討論數學解題。小廷、小玉、小辰及小凱四人，五年級時分處在四個不同的普通班，大家共同的興趣是閱讀，特別是科學類的書籍，資優資源班下課時偶而會聚在一起聊天討論書籍內容；但是，當聊到班級事務時，小凱經常不會參與其中，有時是做自己的事情，有時是安靜在一旁聆聽大家的分享，因此，在資優資源班極少聽到小凱分享其與普通班同學之間的互動相處情形。

（六）研究者

研究者為小凱的資優資源班教師，指導其

情意發展課程，目前就讀博士班並具有資優合格教師證，服務於資優資源班 10 年。主要透過觀察、紀錄和訪談小凱、小凱的資源班和普通班教師，並詳實紀錄觀察日誌及整理訪談資料，來瞭解小凱的社交人際互動情形，在過程中，遇到問題時尋求其他教師的協助，以便進行課程的調整，滿足小凱的學習需求。

三、課程規劃

參考洪榮照、張妤婷與謝孟岑（2009）的研究指出，國小資優生在人格特質和情緒智力呈現正相關，以內控信念、成就動機與自我概念較高者情緒智力表現較佳，再加上研究者和資源班教師共同討論後，設計了十二週，共二十四節的情意發展課程，並由資優班教師於資優資源班教室進行小團體授課，包含小凱共有四位資優資源班學生共同參與，課程共分為三個單元，內容與目標簡介如下：

（一）第一～四週「自我覺察策略指導」課程，目標為「引導學生認識自己、覺察自己的情緒」。

（二）第五～八週「情緒管理策略指導」課程，目標為「引導學生處理自己的憤怒與沮喪的情緒」。

（三）第九～十二週「社交技巧策略指導」課程，目標為「引導學生與人建立關係及與人分享的策略」。

四、資料蒐集

個案研究需蒐集豐富且完整的資料，提供最原始、真實的情境，因此本研究主要透過現場觀察、班級相關資料與訪談等方法進行資料蒐集。

（一）觀察日誌

身障資源班如如老師於每週兩節課堂中進行觀察，並撰寫觀察紀錄，記錄小凱課堂參與情形及與同儕的互動狀況。

（二）訪談

研究者依據研究目的設計半結構式訪談大綱，訪談普通班文文老師、小凱的普通班同學——小維、小松，以及資優資源班同學——小辰、小玉、小廷，研究者在訪談過程中會將內容以錄影或錄音的方式記錄下來，以作為日後分析的基礎。

（三）班級資料

文文老師會讓學生在聯絡簿上每天撰寫小日記，師生藉此互動交流，因此，透過仔細閱讀小凱聯絡簿的心情紀錄，了解每日情緒狀態和對於事物的想法，研究者每週一會向文文老師借閱，並摘錄相關內容，整理成文字檔進行分析。

五、資料整理與分析

（一）資料分析

蒐集的資料大都是文字資料，因此研究者須將資料整理與分析，才能釐清其中的資訊，以下說明研究者分析質性資料的步驟：

1. 觀察日誌：觀察日誌共三碼，為「觀察－日期」，例如：「觀 -180315」的編碼代表 2018 年 3 月 15 日觀察日誌。
2. 訪談資料：訪談紀錄共有三碼，為「訪談－對象－日期」，例如：「訪 -T1-180325」即是 2018 年 3 月 25 日與普通班導師文文老師的訪談。訪談對象的代號如表 1。

表 1
訪談對象代號

代號	對象	與小凱關係
T1	如如老師	資源班老師
T2	文文老師	普通班導師
K	小凱	個案本人
S1	小維	普通班同學

代號	對象	與小凱關係
S2	小松	普通班同學
SG1	小辰	資優班同學
SG2	小玉	資優班同學
SG3	小廷	資優班同學

3. 班級資料：班級資料共有兩碼，為「日記－日期」，例如：「日記 -180325」即是 2018 年 3 月 25 日的小日記。

六、研究倫理

研究者事先徵得相關人員的同意，並讓其瞭解研究內容及目的，在他們同意後才進行觀察並紀錄，且以不干擾正在進行之活動為原則。此外，為保障研究對象的隱私，研究者亦將所有人以匿名的方式撰寫研究。

七、資料的信實度

研究者採三角驗證法多方檢驗研究資料，意即研究者透過觀察日誌、個案及周遭相關人員的訪談、作品、作業、聯絡簿和心情紀錄等多種資料交互檢核，以瞭解研究對象的人際互動情形。

研究者訪談時研究者會先徵得訪談對象的同意，以錄音的方式記錄，結束後會轉化成逐字稿，並將內容交給訪談對象閱讀，以便確認資料內容符合其所欲表達的概念；另外，於每次情意發展課程結束的當天，整合觀察紀錄與教學日誌撰寫觀察日誌，為避免觀察者的偏誤，會將所撰寫的觀察日誌，送交資源班教師閱讀，透過資料的檢視和回饋確保資料的真實性。至於班級資料，則透過對個案的了解，先整理成與研究概念相符的文字描述，再交由資優班老師（非作者本人）、資源班老師與普通班老師閱讀，以檢核內容與研究概念的相符合程度。

伍、研究發現

透過資料的蒐集與分析，瞭解情意發展課程實施後，對於小凱和同儕互動所產生的影響，以下就不同的向度說明研究發現。

一、小凱遇到的人際互動問題

聽障學生經常因為聽力問題，使其與人互動上有困難，小凱同時還有資優特質，與一般聽障學生一般教育情境中遇到的挑戰有些不同。研究者整理出以下關於聽障資優學生遇到的狀況進行描述探討：

（一）普通班活動人際互動受限於聽覺能力

聽障學生會因接收聲音上的限制，連帶影響他的語言表達，當對外在訊息的接收有困難，自己的表達也不流暢時，便會影響到學習和人際互動，如：普通班同學表示「下課跟他講話，常常不理人」（訪 -S2-180228）、「他以前就都不太會主動跟同學講話的」（訪 -S2-180326）。進一步追問同學，大部分的人都認為應該是他聽不清楚，所以才造成沒有回應的情況。而這樣的情形，也使得小凱在班級或團體中，較無法結交好朋友、班級活動的參與度較低，因而產生自我中心、固執、挫折忍耐度低的狀況，以致在面對人際互動中的挫折，經常以負面情緒因應，連帶影響他在班上的人際關係，同學們都會盡量減少與他互動的機會，使他處於孤立的情況，造成他經常故意做出引起同學生氣的行為，而導致彼此發生衝突。

與小凱的訪談中發現，他也能感受到來自聽力限制所造成的誤解，「同學會故意裝作聽不懂我講的話」（訪 -K-180322），因為覺得自己在團體中被排斥，所以感到孤獨或是情緒低落，透過實際觀察，發現小凱在課程中，遇到小組活動時，會有退縮的情形，「分組活動，小凱遠離同學走到一旁，直到老師替他安排組別才參與活動」（訪 -T2-180315）。

（二）資優特質對人際互動產生的負面影響

由訪談發現，小凱有完美主義的傾向，當感受到挫折與壓力時，情緒管理不佳，會出現自我批判的行為，「他覺得數學自己很強，上禮拜那張我說他有幾題是粗心不應該，他就很在意，錯的地方都擦破了」（訪 -T2-180312）；或者當同學無法符合其預期目標時，會對同學不耐煩，「之前有一次我們這一組輸了，他就一直說要重來、再比一次」（訪 -SG2-180315）、「因為小組成員失誤，使得結果不如預期，小凱接過同組同學給的物品時，動作粗魯，還用力摔在桌上」（訪 -T2-180312）、「對於自己寫作的內容覺得不夠理想，把紙張揉掉請老師再給一張新的紙張，重新撰寫」（訪 -T2-180322）。小凱認知能力佳，對於學習很有熱忱和好奇心，因此，上課多半踴躍回答或發問，可是有時會只顧自己想表達的意願，或在課堂中堅持己見，影響了課程進度，「他蠻踴躍發表的，可是有時候已經跟他明示、暗示可以停止了，他好像都沒感覺，有點傷腦筋」（訪 -T2-180322）、「他上次數學課就一直問一題，害我們下課鐘響還不能下課」（訪 -S2-180312）。優異的學業表現，讓小凱感到自信，再與同學對話時，流露出優越感，「他會說這題你怎麼不會，聽了很討厭」（訪 -S2-180312）。

二、情意發展課程對小凱產生的影響

情意發展課程是提升資優學生的對己、對人和對環境的互動十分重要的課程規劃。由於過去資源班所提供的小團體社交技巧課程，小凱的學習同儕為身障學生，經過資源班如如老師的觀察，小凱與身障學生共同學習下，對於提升其在普通班的社交技巧，並沒有太大助益；而經過資優資源班老師的觀察，小凱具有資優生的情意特質，因此，規劃此一情意發展課程，由資優班教師於資優資源班教室進行小團體授課，每次上課包含小凱有四位資優資源班學生。透過觀察日誌、班級資料和訪談，相關發現如下：

（一）因自我覺察而樂意分享

小凱對於自己學業表現優異以及聽覺障礙兩方面有著矛盾的心理，有時不想讓人發現自己聽力的弱勢，也自認能力不比別人差，透過課程中所提供的成功經驗，讓小凱更能自我肯定，且有自我表現的機會，小凱逐漸有自信，不再用假裝聽不懂來掩飾自己的聽力障礙，因此在課程中，會主動發問並跟同學分享交流，下課時間也很樂意跟同學互動。

「我喜歡數學和自然，可以把我知道的知識跟同學分享。」（訪 -K-180326）

「下課時間很吵，聽不清楚同學講話時，我會再問一次，以前會覺得算了，不想再問。」（訪 -K-180326）

「小凱會在聽不清楚遊戲規則時跟同學做確認，不會敷衍回應。」（訪 -T2-180504）

（二）運用情緒管理技巧減少衝突產生

教師在情意發展課程中，引導小凱合宜表達情緒，並在活動中增加與同儕溝通互動的機會，讓他學習與人聊天的方式，也請小凱記錄下他在普通班下課時間跟同學互動的情形，「透過小日記發現小凱能運用課堂上所學習的技巧，與同學良性互動並合宜的溝通表達」（日記 -180405）。

教師在情緒管理單元中，訓練小凱在發現自己感受憤怒或生氣時，要能控制自己的情緒，在事件發生時能先冷靜思考，欲反應的行為是否適當，藉由思考的過程中，緩和自己的情緒並作出適合的行為反應，由訪談中發現，小凱確實能運用此策略，讓自己的行為更能被同學接受，「小凱下課時間上廁所，洗手時和同學發生衝突，引導小凱重新思考當下的情境，是否有什麼誤會」（觀 -180424）。此外，教師並教導小凱感到不愉快時，可以做自己喜歡的事情來轉移注意力，以發洩不滿的情緒，經由訪談後發現，小凱在課程後能夠將學習內容轉化為個人可運用的行為表現，「如果心情不好，就先不要出去玩，先在教室裡看書冷靜一下」（訪 -K-180426）。

（三）透過合宜的社交技巧建立良好的同儕關係

因為小凱人際互動技巧差，在互動中經常發生對他人的話沒有反應，也很容易因為小事不順他的意就有情緒，讓人覺得他很不好親近，所以教師在情意發展課程中，引導小凱主動開啟話題技巧，以增進其與他人建立關係的契機，因此小凱會在下課時間主動和同學交談，也會交流彼此的學習心得。

「我們下課時候講到社會課的笑話，很搞笑。」（訪 -SG2-180604）

「下課有一起看他從資優班借來的書，他自己來找我一起看的。」（訪 -S1-180426）

「資優班同學會在課程進行中，發覺小凱聽不懂的時借他看筆記，並作簡要的提示，小凱會欣然接受幫助。」（觀 -180604）

小凱之前常會取笑考得比他差的同學，讓人覺得他因為成績很好而很驕傲，普通班老師也表示同學不喜歡和他同組，因為小組討論時，他經常只表達自己的看法，而不想聽同學的意見，因此，教師在課程中，引導小凱透過觀察他人的表情以理解對方的情緒，再說出合宜的話，課程後，訪談普通班同學，發現小凱會修正他的態度與行為，不再讓同學覺得不舒服，「以前他都會讓人家覺得很驕傲，現在比較少聽到他在炫耀自己很強」（訪 -SG1-1803021）、「以前他常常會說『你不會喔』，現在他比較會看人家臉色表情」（訪 -S2-1803021）。另一方面，因為小凱的學業表現相當優異，因此，普通班教師指定小凱擔任小老師，讓他有機會練習合宜的社交互動語氣和詞彙，訪談文文老師後，發現小凱能用同理的方式指導同學，「我發現他比較懂怎麼指導同學了，不會只是把考卷給同學抄答案」（訪 -T2-180621）。

陸、結果與討論

一、聽覺障礙和資優特質對聽障資優學生人際互動有影響

本研究發現，聽障資優學生在普通班活動中，受限於聽覺理解能力的影響，使其在人際互動上困難重重，與同儕的交流因此產生隔閡，彼此常有衝突摩擦，不容易融入同儕團體。而在特教班的人際互動，則因為資優班同學比較能包容同理，因此，不會有太大的困難，也能在互動中有良好的體驗。而 Robinson、Dailey、Hughes 與 Cotabish (2014) 研究中指出，學生的表達能力與同儕間的溝通能力也是影響學習成果的關鍵，Silvia (2008) 也認為融合教育思潮下的聽障學生，在與別人建立或保持關係方面會面臨特殊挑戰，尤其是同儕相處之間，顯示聽障學生在社交技巧上的困難。聽障資優學生因本身內在和外在環境因素的影響，使其在群體中不易建立良好的人際關係，進而延伸許多心理問題，連帶的也影響其學習、社會適應及就業等情況，若長期處於社交孤立的狀態，將可能對其未來的適應狀況造成影響。

二、情意發展課程有助於聽障資優生的人際互動的改善

本研究的個案遇到人際適應和情緒問題時，其因應挫折的方式較傾向自己克服，較少主動向他人請求協助，符合 Nielsen (2002) 的論點，雙重特殊需求學生需有發展潛能同時也需要適應障礙的策略學習，對於各類型雙重特殊需求學生的教導策略應是教育服務之重點，因此，幫助聽障資優學生改善人際行為以及增加社交技巧是相當重要的，使其在人際行為互動上，多加練習運用適當的社交技巧與人相處、勇於接受別人負面的回饋或體驗如何與同儕建立良好關係，也提升其對自我的信念，並且個案透過小組學習的形式，與同樣是資優生的同儕練習互動技巧，能增進聽障資優學生融入群體。因此，研究中針對聽障資優學生情意發展較為不足的部分，教師提供課程與策略的學習機會，並由學生於資優班和普通班不同的情境中，進行社會技能的練習，提升學生的社會情緒與人際互動的發展，例如：小凱可於資優資源班和其他資優學生互動，練習上課所學到的技巧，回到普通班，遇到類似情境，就能再次運用。

柒、結論

在融合教育情境中，聽障學生的學習經常可以透過環境的、教學的調整，以及行政方面的支持、專業人員等的協助，然而，由本研究中可知，在一般教學現場中針對其聽覺障礙所提供的調整，並不能完全滿足個案人際互動上的需求，其所呈現的社交技巧困難與僅有聽覺障礙的學生也不完全相同，再加上，聽障資優學生會在普通班、身障資源班與資優資源班，進行學習活動，因此，也需考量學生在不同學習情境中的人際互動情形，因此，針對聽障資優學生的社交技巧訓練是有其重要性的。

王琡棻（2009）的研究指出，透過在資優資源班進行情意發展課程，可運用資優學生較高層次的思考能力，促進其理解在人際關係上所發生問題的原因，以及培養問題解決能力和調適的能力，而從本研究中，進一步發現，與其他資優學生同儕共同參與小組學習活動，能透過資優學生相較於一般學生成熟的認知能力與心理狀態，增加成功經驗，使聽障資優生能順利的將課程中學到的策略，應用於和普通班的同儕互動中。

Baldwin、Baum、Pereles 與 Hughes (2015) 提到雙重特殊需求學生在學習上可能面臨挑戰，但是，他們仍然具備天賦能力，教師需在教育計畫中引導學生發揮自我效能，讓他們找到自信與幸福感。在目前融合教育情境中雙重特殊需求學生逐漸受到重視，身為特殊教育工作者，當依據學生需求、優弱勢能力分析，並給予適切的服務（鄒小蘭，2012），本研究僅以教學現場中所服務的唯一一位個案進行探究，期待未來能有更多相關的研究與討論，讓雙重特殊需求學生在成長的路上更加踏實穩健。

參考文獻

王琡棻（2009）。資優是一種恩賜，還是困擾——談資優生情意特質的正反面與輔導策略。**資優教育季刊，113**，26-35。

利文鳳（2006）。談資優聽障學生的特質與學習。**台東特教，23**，37-39。

吳昆壽（1999）。資優障礙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（2016）。**資賦優異教育概論（三版）**。臺北：心理。

吳哲良、蕭秋娟、蕭嫩妮（2016）。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。**資優教育季刊，140**，21-29。doi: 10.6218/GEQ.2016.140.21-29

李珮瑜、程鈺雄、劉人豪（2011）。國小聽障生社會技能之研究。**東臺灣特殊教育學報，13**，71-98。

洪榮照、張好婷、謝孟岑（2009）。國小資優兒童的人格特質與情緒智力之相關研究。**臺中教育大學學報，23**(1)，1-24。doi: 10.7037/JNTUE.200906.0001

陳芊伃（2010）。安置在資優班的聽障資優生之輔導。**雲嘉特教，11**，78-85。doi: 10.6473/YCTCCK.201005.0078

黃文慧（2002）。雙重特殊學生 (2E) 的研究沿革、特質與鑑定之啟示。**資優教育季刊，83**，10-20。

黃文慧（2007）。雙重特殊需求學生的理論與實務——三十年的探詢與發展。**資優教育季刊，102**，1-19。

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。doi: 10.6218/GEQ.201212_(125).0002

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。

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

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**，203-219。

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.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today, 38*(4), 206-214. doi: 10.1177/1076217515597277

Cawthon, S. W., Fink, B., Schoffstall, S., & Wendel, E. (2018). In the rearview mirror: Social skill development in deaf youth, 1990-2015. *American Annals of the Deaf, 162*(5), 479-485. doi: 10.1353/aad.2018.0005

David, H. (2015). The gifted disabled student in the regular and the special classroom. *International Letters of Social and Humanistic Sciences, 51*, 19-32. doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.51.19

Hermon, S. (2002). *Gifted students with disabilities*. Retrieved from https://gifted.tki.org.nz/assets/Uploads/files/Gifted-students-with-disabilities.pdf

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality, 10*(2), 93-111. doi: 10.1207/S15327035EX1002_4

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 25*(3), 217-230. doi: 10.1177/0016986214534976

Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G., & Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused STEM intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academic, 25*(3), 189-213. doi: 10.1177/1932202X14533799

Silvia, M. C. (2008). The nature of the social experiences of students with deaf-blindness who are educated in inclusive settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 102*(5), 272-283.

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, England: Pergamon.