

國小教師團隊輔導雙重特殊需求 學生合作模式之探究

林家莉

臺北市大佳國小
特教教師

摘要

本研究以質性研究觀點切入，採用個案研究，透過兩組國小雙重特殊需求學生核心個案訪談普通班導師、資源班教師及資優班教師，採取半結構式深度訪談方式，希望從研究參與者之觀點了解及探討其輔導雙重特殊需求學生的合作模式，本研究獲致下列幾項結論：

- 一、國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作歷程，依序為：(1)課程的安排與調整透過正式的 IEP 及 IGP 會議決定；(2)問題行為處理由資源班或資優班個管老師做及時處理，之後再安排進一步的輔導與研商；(3)發揮學生潛能以資優班老師為主導；(4)團隊運作方式除了正式會議，另外還有不定期的個案會議、當面晤談及電話聯繫等型式。
- 二、國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作模式類似於支持性資源方案模式和資源教師模式。

根據上述結果，研究者分別就教師、未來研究等方面提出建議。

關鍵字：國小教師團隊、雙重特殊需求學生、合作模式

壹、前言

在特殊教育的範疇內，包括資賦優異及身心障礙兩大類，一般人對這兩個領域的認知，往往認為是常態分布的兩端，彼

此應該沒有關聯及交集。事實上，這兩部分的教育剛開始的確是各自發展；直到 70 年代，美國才逐漸重視雙重特殊學生的教育，且被視為資優教育的一部分。1975 年，美國特殊教育委員會設立障礙資優委員會，1977 年教育資源資訊中心

(Education Resources Information Center, ERIC)將“gifted handicapped”列入索引，美國學者陸續發表有關雙重特殊需求學生的研究（吳昆壽，1999）。在2004年身心障礙教育法的修正法案(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)提及障礙資優學生為聯邦經費優先處理需求的學生團體之一，首次出現雙重特殊 (twice-exceptional)的專有名詞（引自黃文慧，2007）。

而我國早期出現對雙重特殊需求學生的關心大約是始於1986年左右（吳武典，1986）。早年學者多以「資優障礙」、「障礙資優」來命名；後來陸續有學者將這類學生命名為「身心障礙資優生」、「雙重特殊學生」（黃文慧，2002）。鄒小蘭（2007）稱之為「雙重殊異」、而郭靜姿（2010）則以「雙重特殊需求學生」來稱呼，轉而以教育需求的角度來稱呼，減少標記的不利影響。歷經十多年的努力，雙重特教需求學生服務與輔導逐漸受到重視（郭靜姿、潘裕豐，2011）。1995年，全國資優教育會議以「特定族群資優教育」為重點議題，喚起社會大眾對於弱勢群體資優的重視。

1997年公布之《特殊教育法》第29條及《特殊教育法施行細則》第20條，對身心障礙與社經文化地位不利資優學生之教育提出了原則性的規範。其後，教育部依法研擬弱勢群體資優教育相關政策與措施，並將身心障礙與文化社經殊異資優生所需之鑑定措施、資源與服務等項列為縣市政府特殊教育評鑑指標（資優教育白皮書，2008）。而根據《特殊教育法》（2014）

第41條：「各級主管機關及學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。」在我國特教法規中已經注意到雙重特殊需求學生鑑定的議題，但目前尚未有法規或政策能明確地詳述適用的評量工具及流程。研究者本身為身心障礙類特殊教育老師，因為工作關係，認識一些資優班老師，他們指出資優班鑑定時，這類學生往往都能通過智力測驗，但在觀察階段通常就會被打回票了。因為支援幸福國小的關係，瞭解到還是有少數這類學生會通過鑑定，並同時接受資優和身心障礙教育服務；雖然人數不多，但隨著此觀念愈來愈普遍，合理推論被鑑定出來的雙重特殊需求學生應該會有逐年增加的趨勢。

目前在台灣，即使是首善之都台北市，具有雙重特殊需求特質的學生，在身心障礙或資優的領域中，都可能只有一種特質被發現或重視；另一種特質則容易被忽略。而在國小階段，所有學校都設有身心障礙資源班，僅部分學校設有資優班。但是資源班老師通常只針對身心障礙類學生進行鑑定及教學，鮮少有老師能夠發現並鑑定出兼具有資優特質的學生。

研究者很幸運的在幸福國小實際指導過雙重特殊學生，更是佩服幸福國小教師團隊間緊密的合作，而這幾年來，幸福國小已經服務過四、五位雙重特殊需求學生，彼此利用教師團隊們的教學專長、滿足學生的特殊需求，達到最佳的效益，其合作模式也趨於穩定和成熟。研究者希望

透過此研究可更深入了解幸福國小資優班、資源班老師及班級導師在輔導雙重特殊需求學生的合作模式，期能藉由探討此合作模式，提供給其他面臨雙重特殊需求學生的教師或家長做為參考。

貳、研究方法

一、研究方法設計

本研究的對象為雙重特殊需求學生的教師團隊，在常態分配下出現率較低，所以不適用量化研究做大量的調查。因此，研究者擬採用質性研究的方式，與核心個案的教師團隊進行接觸與訪談，深入瞭解其合作模式。

不同的時代與文化背景之下，往往會產生因應時代而生的社會世界，有別於標準化測量工具，質性研究重視研究參與者的文化與社會脈絡，重視特殊或少數且具有研究價值的研究主題，研究者以客觀和公平的視角看待研究的過程和順序，以了解受訪者的意義詮釋（潘淑滿，2003）。

由於質性研究的特點是從少量或特定研究對象中，獲得研究參與者提供的詳細資料，這些訪談資料皆為研究參與者實際發生的經驗，無法量化表現，因此，研究者與研究參與者之間的互動相當重要，研究者透過專業與良好的互動來取得精確且有深度的資料，並在研究中發揮最大價值。

綜合上述論點，本研究擬採用質性研究的個案研究法，以半結構的訪談以及文件分析為資料蒐集的主要方法，以兩個個案為中心，逐一訪談個案的教師團隊。同

時進行相關文件的蒐集，如個案的鑑定資料、IEP、會議記錄等。

二、研究參與者

本研究以臺北市幸福國小普通班、資源班和資優班老師為主要研究參與者。針對其對雙重特殊需求學生的合作模式進行探討，因雙重特殊需求學生出現率極低，本研究為立意取樣，選定曾經支援過的臺北市幸福國小參與本研究。

（一）學生

S1、S2 皆為幸福國小學生，兩位皆同時接受資優班和資源班服務。

1. 學生 S1

- (1) 性別：男。
- (2) 鑑定類別：一般智能資優、亞斯伯格。
- (3) 鑑定與安置：低年級就讀平安國小，身障鑑定為亞斯伯格，二年級資優鑑定為一般智能資優生，三年級轉入幸福國小就讀資優班並接受資源班服務。
- (4) 身心特質及能力狀況描述：理解力高，敏感且求好心切，容易粗心大意，自信心不高。有時候會表現出衝動控制的問題，活動中容易有負面的批評，學習態度不佳，常常表達不適切的言語，若出現困難或有挑戰的情形，會有強烈焦慮感。

2. 學生 S2

- (1) 性別：男。
- (2) 鑑定類別：一般智能資優、亞斯伯格。
- (3) 鑑定與安置：一年級身障鑑定為疑

似生，進入幸福國小入資源班接受服務，二年級身障鑑定為正式生，繼續接受資源班服務，三年級參加資優鑑定但未通過，四年級重新鑑定通過，接受資優班服務，同時接受資源班服務。

- (4) 身心特質及能力狀況描述：對於充滿知識性方面的課程十分感興趣，也表現得不錯，尤其是數學以及空間概念。口頭表達能力佳，作業處理速度快，喜愛閱讀，學習動機強烈。不喜歡書寫方式的作業，寫作業的速度雖快，但是品質有待加強，上課專注力不佳，時常分心，面對與同學的糾紛或是老師的

高標準較無法接受，情緒就會變得較為激動。

(二)、教師

參與本研究的六位教師，為了研究分析及隱私保密起見，均以代號稱之，普通班教師為 PT1、PT2，資源班教師為 ST1、ST2，資優班教師為 GT1、GT2。表 1 為參與本研究雙重特殊需求學生之教師團隊的基本資料。

在每次訪談之後會紀錄訪談札記，包括研究者本身的觀察心得與省思，以及受訪者的非口語訊息（如臉部表情、肢體動作等），訪談札記能作為觀看研究者訪談過程的內在心境、檢視自我可能存在的偏見，以作為分析資料時的重要參考依據。

表 1 教師基本資料

研究參與者代號	性別	年齡	現職	教學年資	輔導雙重特殊學生的經驗 (不含 S1 及 S2)
PT1	女	39	普通班教師	17	無
ST1	女	38	資源班教師	13	一位
GT1	女	33	資優班教師	9	無
PT2	女	38	普通班教師	11	無
ST2	女	48	資源班教師	18	一位
GT2	女	39	資優班教師	17	三位

此外，研究者的省思也是研究過程中不可或缺的重要資訊來源，研究者在研究當下無暇細探的訊息可以透過訪談後的研究者自我省思重新梳理與統整，結合訪談札記進一步探究不同研究參與者敘說之觀

點與內容。

陳向明（2002）指出研究為顧及研究倫理，在邀請受訪者的同時，先提供訪談同意書，包括研究目的、參與主題、進行方式及所需訪談時間等，另外包括研究主

題與研究者的簡單介紹，闡明研究的意義與實施的方式，同時說明為便利資料分析，需將談話內容錄音作為學術研究之用。研究參與者同意接受訪談後，已事先了解訪談內容會用在學術研究，訪談過程中若涉及隱私或參與者不願回答，可以拒絕回答或停止錄音。

研究者在徵詢受訪者受訪意願時先以電話或電子郵件詢問，並附上訪談同意書，以確保研究者與受訪者能建立互信與合作意願的良好關係，有助於提昇研究之內在效度。

本研究基於研究倫理，在邀請研究者參與接受訪談的同時，請受訪者填寫受訪同意函，有關本研究錄音內容僅供取得學位與研究分析之用，不得轉讓其他人或做其他用途，並確保研究參與者身份、資料內容完全保密，在取得學位之後即刻銷毀。

三、研究工具

本研究以訪談方式進行資料搜集，所使用的研究工具，包括研究者、訪談大綱、錄音工具等。在研究過程中蒐集相關文件、整理訪談備忘錄。

(一) 研究者

研究者目前就讀臺北市立大學特殊教育研究所資賦優異組，由於一直在身心障礙資源班服務並曾因為工作關係接觸過幾位雙重特殊學生，在研究所修習「特殊教育研究法」與「質性研究」之研究方法，使得研究者產生動機欲探討教師團隊輔導雙重特殊學求學生的合作模式，透過深入的了解，針對雙重特殊學求學生之教師團隊進行深度訪談，研究過程中，研究者本

身就是一項很重要的工具，身兼研究設計、訪談、逐字稿編碼、文本及資料分析等多重身份。

(二) 訪談大綱

本研究的半結構式訪談大綱初步擬定後，邀請一位特殊教育教師進行試探研究，對於試探研究的訪談結果進行第一次修正；之後邀請專家學者，針對本研究半結構式訪談大綱進行內容效度評估，排除不合適之題目及調整語意不恰當部分，進行第二次修正。最後編成正式的半結構式訪談大綱。

本研究的訪談大綱主要是探討學校內有雙重特殊需求學生的特教老師之間的合作模式是如何建立起來。

(三) 錄音工具

基於研究資料的精確性，研究者徵得受訪者的同意以錄音或錄影的方式，保留訪談的過程，在受訪者表示不方便公開的資料時，應暫停錄音，同時在關掉錄音機後維持數分鐘的後續訪談。

四、資料處理與分析

對質性研究者言，研究過程所搜集的資料，都須轉化成文本資料，才能進一步作為資料分析與詮釋（王雅各，2004）。本研究之資料處理與分析將依循上述原則，在建立研究架構的同時盡可能維持資料原貌，以編碼方式對資料進行分析。

本研究方法採質性研究，為半結構式訪談。每次訪談除了筆記下重點，皆會使用數位錄音筆進行全程錄音。研究者於每次訪談結束後，均立即將訪談記錄與錄音內容進行整理與檢視，標明受訪教師之代

碼、時間等，予以建檔編碼，並將錄音內容由研究者謄寫成逐字稿。

為了便於記錄與分析，研究者將研究參與者進行編碼，編碼說明如下：

1. 核心個案有 2 名，以 S1、S2 代表。
2. 訪談對象包含 6 名教師，普通班教師以 PT1、PT2 為代表，身障資源班教師以 ST1、ST2 為代表，資優資源班教師以 GT1、GT2 為代表。

每次訪談後，將對於研究場域所見、

與受訪者互動記下省思日誌。其他相關文件包括學生檔案資料、個別化教育計畫、鑑定報告...等，與學生本身高度相關的文件。

逐字稿完成後，進行初步編碼將本研
究所得資料分為「訪談紀錄（訪）」、「相關
文件（文）」。
將依照資料之類別、訪談對象、時間等順序予以編碼，研究資料編碼範例如表 2。

表 2 研究資料編碼範例

編碼	說明
訪 ST120160527	訪談者於 2016 年 5 月 27 日訪談資源班老師 1 的內容
文 S102	個案 1 第 2 份相關文件

研究者在訪談過程當中，使用錄音設備，並將訪談內容如實呈現於逐字稿中，完成後將訪談內容以紙本或電子郵件方式寄給受訪者以確認逐字稿的正確性；重點在於檢驗研究者是否忠實呈現所蒐集的資料，而非研究者個人主觀的立場。

首先在資料蒐集部分，邀請 6 位教師，為避免研究者因單一資訊來源而造成立場偏頗，故採取多元方法、多重資料來源以保持研究者之客觀立場，藉由觀察、訪談、文件資料，包含研究參與者自行提供與研究者自行蒐集之資料等，另外透過訪談獲取不同研究參與者提供的資訊與觀點，統整並驗證資料的適切性，讓研究參與者檢核研究者的詮釋是否正確。

此外，研究者應邀請相關領域的專家

學者對於本研究之訪談大綱內容進行效度審核，以判斷訪談大綱所包含的內容廣度與適切性是否足夠，如此才可聚焦且深入的深度訪談。其次為蒐集與訪談資料的分析上，研究者積極且客觀面對自己可能隱含的偏見和傾向進行批判性的自我省思，透過內省，研究者較能了解自我與調整隱含的偏見，用以避免過多個人的觀點和詮釋所蒐集的資料。

參、研究結果與討論

以下探討幸福國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作模式，以下分別就 S1 和 S2 的教師合作模式進行描述。

一、S1 的教師合作模式

S1 的課程是經過教師團隊的 IEP 及 IGP 會議討論後，決定資優班和資源班的抽離及外加的課程。S1 在資優班和資源班皆為小團體的課程，其他時間則在普通班上課，在普通班上課是大團體的課程。在行為問題處理部分則由三方老師視狀況處理，採取比較彈性的做法，不過大致多由資源班做較為緊急的處理，後續再透過三方討論進一步的做法和是否需由行政協助處理。至於潛能開發，主要負責老師為資優班老師，普通班老師和資源班老師比較沒有涉入。

「主要是以資優和資源的個管老師為主，通常會請輔導主任當召集人，幫我們召集導師、科任老師、輔導老師及相關行政人員當成員。我們並沒有定期召開團隊會議，但還是主要還是以該生的 IEP 會議為主，然後期中有些狀況的話，就才會不定期召開。」
(訪 ST120170414)

「針對我這個個案，資源班也都有老師來協助，然後普通班的部分更細分到原班老師跟科任，因為這個個案的狀況蠻多的，所以包括行政有校長、各處室到專任輔導老師都有幫忙他，我覺得比較特別的是整個全校教師團隊都有進來協助，那會議的部分主要是每個學期，我們主要如果是跨這些專業的會議，會是視個案的需求去召開，比如說他真的出現狀況了，那我們就會依他的狀況去找合適的老師，

比如說他在科任課出狀況，就會特別針對科任老師來討論，如果是分班或其他狀況，就會針對那些老師這樣。召集人主要就是我跟資源班的個管老師為主。」(訪 GT120170421)

「我們期初會有 IEP 跟 IGP 會議去確定他這個學期的服務型態，期中隨時有遇到我們都會聊一下個案目前的狀況，然後真的有問題狀況出現了，我們當然頻率就會高一點，然後，我覺得互動的關係是還不錯，彼此都尊重彼此的專業。」(訪 GT120170421)

以 S1 來說，負責主導整個過程的老師是資源班老師和資優班老師，透過教師團隊的合作，老師間彼此的關係變得更緊密，也更加瞭解彼此，對於往後若遇到相似狀況的孩子，或許也能有更多理解和解決方案。全校教師也因為這位特殊的孩子，間接接受了不少特教知能，對往後輔導特殊孩子，也能有更多理解和包容。

「我覺得對特殊需求學生還是一般生而言，國小教師團隊的合作都很重要，如果我們有共識而且能一致處理學生的狀況，我相信不管是這個個案或是其他的孩子他們都可以在校園適應的很好。」(訪 ST120170414)

「因為教師間的合作跟行政的支持與協助，讓個案的適應真的改善很多。」
(訪 ST120170414)

「像個案輔導老師就是我跟資源班老師都會有一個主要的管理員，負責整個執行介入，會議召開也是我們兩個發起，然後後續整個追蹤。」（訪 GT120170421）

「透過這個個案，我們跟資源班老師的互動跟合作更密切也更彼此瞭解，我就是延續剛剛的，針對特教知能，有關這些學生如何輔導跟教學，還是需要繼續推廣，我建議要持續宣導特教知能，學校最近換了很多新老師，可能對這類學生都還是要持續。」（訪 GT120170421）

以 S1 的教師合作模式來看，

二、S2 的教師合作模式

跟 S1 差不多，S2 的課程也是經過教師團隊的 IEP 及 IGP 會議討論後，決定資優班和資源班的抽離及外加課程，S2 在資優班和資源班皆為小團體的課程，其他時間則在普通班上課。在普通班上課當然是大團體的課程。行為問題處理則由三方老師視狀況處理，採取比較彈性的做法，不過大致多由資源班做較為緊急的處理，後續再透過三方討論進一步的做法和是否需由行政協助處理。不過 S2 的狀況，行政介入部分較少。至於潛能開發，主要負責老師也是資優班老師，普通班老師沒有涉入。資源班老師則是輔助的角色。

「資源班的輔導老師，還有資優班的導師還有普通班的導師，通常他們資

源班跟資優班分別開 IEP 會議，但是老師都會把會議紀錄及跟家長訪談過程給導師讓老師參考，就是他們在資源班及資優班發生及老師給予哪些輔導，然後三方面互相協助……。」（訪 PT220170505）

「像 S2 因為他比較一般，所以大概就是學期初學期末的那些會議，IGP 跟 IEP 的會議，沒有中間臨時那麼多的會議。」（訪 GT220170421）

「我們通常都是個別晤談較多，頻率的話就是看學生，像 S2 大概是一學期一次或兩次，學期初學期末，有些學生問題常出現，需要召開的頻率較多，我覺得尤其是資源班老師的協助是很有趣的，比如說她負責行為管理跟增強，我負責才能發展，這方面的合作是很好的。」（訪 GT220170421）

以 S2 來說，負責主導教師團隊運作也是資源班和資優班老師，經由教師團隊合作的歷程。普通班老師強調經由這次的合作，她由其他老師尤其是資源班老師那裡，學習到該如何協助像 S2 這類型的孩子。

「我覺得每個人看的點是不一樣的，所以我覺得他們會觀察到 S2 不一樣的地方，然後 ST2 老師就會告訴我他用了哪些策略或他給 S2 看了什麼影片有什麼反應，我覺得這就會讓我聯想到我自己該怎麼去協助這個孩子。」（訪 PT220170505）

資優班老師 GT2 經由這幾次雙重特殊需求學生的教師合作後表示，雖然每次合作都還算順利，但是她不禁也想到，因為這類型的學生將來可能還是都會遇到，如果有一個較一致的 SOP 或明文規定的準則，是不是會更好？

「因為我們是用個案來看，就好像沒有一個固定的機制說到底誰先開始，或要處理到什麼範圍，好像就變成是個約定俗成，像我剛剛說如果問題行為較多是資源班在處理，發揮潛能可能比較是我們在處理，到底誰負責那些部分，好像都變成像是個默契或她想到或我想到，沒有一個……(SOP?)，對。」(訪 GT220170421)

資源班老師 ST2 在歷經跟資優班老師這幾年來，三、四位雙重特殊需求學生的合作之後，自己也有一些觀念和做法在調整，以前因為是特教老師，所以特別注意學生的問題行為，總是在處理學生行為方面的輔導，但是現在她比較能看到學生的潛能和優勢面，試著去從其他特殊生身上發現他們的優勢能力，所以陸續有推薦了幾位有資優特質的學生到資優班上一些團體課程，也幫忙爭取個別專題報告和校外比賽的機會，甚至在撰寫 IEP 時，也會試著由資優的另一個角度撰寫，無形中對自己的專業有更不一樣的成長。

「像 ST2 老師這幾年我覺得她也都很好，不只是 S2，他手上有一些有潛能，能力還不錯的學生，就會跟我們

有些討論，他不見得會來我們資優班，像之前有 H 生，他有來我們這邊上專題或選修這樣子的課，除了這些鑑定過的學生之外，我覺得如果互相彼此之間有瞭解，互相推薦跟支援蠻重要的。」(訪 GT220170421)

「可能因為有這層關係，我們反而會可以因應其他孩子的情況，我跟 GT2 老師會有一些合作，有個目前是六年級的孩子，他其實之前是病弱生，小一小二他都申請在家教育，因為他治療到一個段落已經比較穩定了，家長就嘗試讓他在二下時開始部分時間回到學校來，他三年級以後就完全又回到學校來，我曾幫他做智力測驗，全量表超過 130，有資優特質，就曾跟 GT2 老師討論，她們那時候禮拜五下午，會有外聘講師，有些主題，孩子可以去旁聽見習，所以有段時間就是有這樣的合作。」(訪 ST220170428)

「他們有些孩子又是我們這邊的學生，那時我也跟資優班老師問，因為他們期末會有類似他們的報告，就問可不可以幫這個孩子……那時有三個，就是給他們報告的機會，那次還蠻成功的。」(訪 ST220170428)

「所以這個也是讓我調整我的思考，可能像我那個病弱的孩子，早期他的 IEP 會用的是我們所謂幾個領域去寫，可是後來因為他的關係，像他六年級，我的 IEP 寫的角度，是從資優

班的角度，比如說領導才能，而不是只侷限在身障部分。」（訪 ST220170428）

三、總結

綜上所述可知，幸福國小這兩組教師團隊的運作模式都是經過 IEP 會議及 IGP 會議討論後，決定資優班和資源班的抽離及外加的課程，S1、S2 在資優班及資源班為小團體的課程，其他時間則在普通班上課。

若是以 DeBoer (1995)的合作模式來看，幸福國小符合 DeBoer (1995)提及的合作教學模式。合作教學模式是指特教教師與普通班共同執行，普通班教師被視為課程的專家，擅於經營大團體；特教教師擅於在課程中訂定目標、發展 IEP、經營小團體(Bauer & Shea, 2003)。

幸福國小除了普通班還有資源班和資優班，S1 和 S2 除了在普通班級上課，另外會視他們的需求安排資源班和資優班的特殊教育課程，S1 和 S2 同時接受三方的服務，符合 Idol (2006)提出的支持性資源方案模式。支持性資源方案模式是指普通班教師與特教教師彼此有獨立的課程規劃與教室空間，特殊生則同時接受這兩種服務，此方案在國內即所謂的資源班模式，學生就讀普通班，另視學生的特殊學習需求，由特教教師提供抽離或外加課程的教學服務（黃筠方，2010）。

如前所述，S1 和 S2 都有資源班和資優班老師，與普通班老師一起合作，針對 S1 及 S2 提供教學、輔導、親師溝通等個

別化服務，普通班老師有遇到任何問題，也會直接請教資源班老師和資優班老師，也就是說資源班老師和資優班老師也提供相關的諮詢服務。因此，幸福國小教師合作模式符合美國國家教育改革與融合教育研究中心（1994）提出的資源教師模式。資源教師模式（resource teacher model）是指資源教師與普通教師合作，共同協助班上的特殊學生，資源教師主要是執行抽離方案的教學，但也提供普通教師相關諮詢服務。

肆、結論與建議

一、結論

基於前述研究結果，本研究得到下列發現：

（一）國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作包括課程安排與調整、問題行為處理、發揮學生潛能，其歷程不盡相同；需要行政人員、普通班導師、資源班教師及資優班教師之間緊密的合作。

1. 課程的安排與調整透過正式的 IEP 及 IGP 會議決定

在課程的安排與調整上，經由三方老師在正式的 IEP 及 IGP 會議，針對個案現況做課程的調整和決定。

2. 問題行為處理由資源班或資優班個管老師做及時處理，之後再安排進一步的輔導與研商在問題行為的介入部分，教師合作採取較為彈性的做法，只要出現狀況，就先行排除狀況，下一步再做個

別輔導或其他處遇，問題行為處理的合作模式是按照彼此的默契，先通知資源班個管老師或資優班個管老師處理，若是事後發現需要進一步輔導或與家長溝通，則再做更進一步的聯繫與處理。

3. 發揮學生潛能以資優班老師為主導

在潛能開發部分，主要是以資優班老師為主體，教師團隊之間的合作層面沒有像課程調整及解決問題行為的合作來得多。

4. 團隊運作方式除了正式會議，另外還有不定期的個案會議、當面晤談及電話聯繫等型式

幸福國小的教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作方式，除了透過 IEP、IGP、個案會議等正式會議合作，另外也以當面晤談、電話聯繫等較為彈性的方式合作。教師之間緊密的合作對於輔導雙重特殊需求學生來說確實是有正面效果。

(二) 國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作模式類似於支持性資源方案模式和資源教師模式

國小教師團隊輔導雙重特殊需求學生合作模式與專家學者提出之教師合作模式相符應，幸福國小的教師團隊輔導雙重特殊需求學生的合作模式，符合 DeBoer (1995) 提及的合作教學模式、Idol (2006) 提出的支持性資源方案模式以及美國國家教育改革與融合教育研究中心（1994）提出的資源教師模式。

二、建議

(一) 對教師的建議

1. 輔導雙重特殊需求學生，需要普通班教師、資源班教師或資優班教師之間緊密的合作

本研究發現，教師之間的緊密合作，的確對輔導雙重特殊需求學生有正面的效果，因此教師之間願意跨界合作、具有良好的溝通技巧及 EQ，並且有足夠的變通能力，是輔導雙重特殊需求學生成功的關鍵因素之一。因此除了專重對方的專業，也需要去瞭解彼此的專業知能，並且能夠適時的尋求行政的支援，可以讓合作更為順暢。

對於普通班老師來說，如果能適時提供雙重特殊需求學生一些加深加廣的區分性課程或是額外給予表現機會，也許能讓雙重特殊需求學生在普通班不致於太無聊而浪費時間在做自己的事情並且也能獲得一些成就感。

對於資源班老師來說，除了在處理問題行為以及輔導其弱勢能力之外，能夠對雙重特殊生的潛能開發部分更加瞭解，協助普通班老師以及資優班老師一起開發其優勢能力，讓其優勢能力大於弱勢能力，而不致於產生遮蔽效應，相信對於提昇雙重特殊需求學生的自信心會更有效益。

而對於資優班老師來說，面對一位優弱勢能力兼具的雙重特殊生來說，能在提供潛能方面課程之外，對於其障礙特質有更多瞭解與包容，就如同幸福國小的教師團隊資優班老師所言，透過每

次輔導過不同個案，對於自己而言，在專業特教知能上，也都能有相對的增長。

2. 建立一套完整輔導雙重特殊需求學生的輔導模式

本研究發現，即使兩位學生障別相同，但教師團隊輔導的歷程卻不盡相同，因為每位雙重特殊學生的異質性很高，需要的輔導策略和輔導模式也許不盡相同，如果能在輔導之前，教師團隊能事先規劃一套針對該生的個別化輔導策略及整體的規劃，而不是遇到了問題再來解決，相信會更有成效。

(二) 對未來研究的建議

1. 擴大研究對象範圍

本研究兩位核心個案，挑選方式為立意取樣，兩位雙重特殊需求學生類別皆為一般智能優異及亞斯伯格症，建議未來研究能擴大研究對象類別，對其他類別的雙重特殊需求學生進行研究。

2. 納入行政人員及家長訪談

本研究因為時間因素及家長部分不同意訪談，因此未能將行政及家長訪談納入，建議未來研究能將這兩部分納入，增加研究完整性。

參考文獻

- 王雅各 (2004)。質性研究。臺北市：心理。
- 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。
- 吳武典 (1986)。重視資優的殘障者之教育。資優教育季刊，21，1。
- 特殊教育法 (2014 年 6 月 18 日)。
- 鈕文英 (2014)。質性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉。
- 教育部 (2008)。資優教育白皮書。臺北市：教育部。
- 郭靜姿 (2010)。雙重特殊教育需求學生之發掘與輔導。載於中華資優教育學會主辦，教育部資優教育白皮書行動方案-「雙重特教需求學生發掘與輔導」工作坊研習手冊 (3-16 頁)。國立臺灣師範大學特殊教育系，臺北市。
- 郭靜姿、潘裕豐 (2011)。開發優勢、提攜弱勢：理論與案例分享。臺北市：教育部。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 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。
- 黃筠方 (2010)。淺談融合教育下普通教師與特教教師的合作關係與模式。東華特教，44，14-19。
- 鄒小蘭 (2007)。學校本位資優教育支援系統運作模式之探究—以雙重特殊個案為例。資優教育季刊，105，8-14。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- Bauer Anne M. & Shea Thomas M. (2003).

Inclusion 101: How to teach all learner
(2nd ed). Baltimore, MD: Paul H.
Brookes.

DeBoer, A. (1995). *Working Together*.
Longmont, CO: Sopris West.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special
Education Students in General Education.
Pro Quest Education Journals, 27(2),
77-94.

National Center on Educational Restructuring
and Inclusion (1994). *National Study of
Inclusion Education*. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 375 606)

Cooperative Models of Teacher Team for Twice-Exceptional Students in Elementary Schools

Chia-Li Lin

Special Education Teacher,
Ta-Chia Primary School, Taipei City

Abstract

This is a qualitative research based on individual case studies through interviews with ordinary class teachers, resource class teachers and gifted class teachers of two twice-exceptional student core cases; by means of open semi-structured in-depth interviews, this study hopes to understand and explore the cooperative model for teachers working with twice-exceptional students from the perspectives of participants. The conclusions are as follows:

- A. Steps of the cooperative process of teacher team for twice-exceptional students in an elementary school are:
 1. Scheduling and adjusting courses through formal IEP and IGP meetings;
 2. Immediate management of problematic behaviors by resource class or gifted class teachers, and then further counseling and consulting will be arranged;
 3. Gifted class teacher takes lead in development of students' potentials;
 4. In addition to formal meetings, the team also cooperates and coordinates through occasional case meetings, face-to-face interviews, and phone interviews.
- B. Cooperative model of teacher team for twice-exceptional students in an elementary school is similar to:
 1. The supportive resources program model;
 2. The resource teacher model.

Based on the research findings above, recommendations are made for teachers and future case studies.

Keywords: Teacher team, twice-exceptional students, cooperative model