**淺談提升聽障資優生的溝通表達能力**

黃彥融

新北市福和國民中學

**摘要**

聽障資優生因其聽能受損以致口語表達與聽覺接收能力不佳，但多數在閱讀與寫作等能力有優異的表現。根據成功聽障人士的經驗，突破溝通障礙為其成功最大的因素。建議教師可以透過確認個人助聽輔具應用情形、提供無障礙學習環境、自我觀念的表達指導、小組討論中練習溝通表達技巧、增進家長的深度參與及鼓勵透過寫作或操作方式來發展個人優勢等方式來促進聽障資優生的溝通表達能力。

**關鍵詞：**聽障資優生、溝通表達能力、雙重殊異資優

**壹、前言**

雙重殊異資優生(twice-exceptional gifted)從1970年代起受到重視，在此之前幾乎沒有相關文獻進行探討，甚至多數教育學者認為資優與障礙是相互排斥的(引自Blancher-Dixon & Turnbull,1978)。1970年代之後，美國社會漸漸開始重視雙重殊異的人口，將其視為資優教育的一部份，並給予財政與政策的支持；且在1976年時，美國特殊教育委員會(Council for Exceptional Children)召開第一屆殘障資優委員會；在ERIC的索引中將資優殘障學生(the gifted handicapped)列入則始於1977年（吳昆壽，1999；黃文慧，2002）。我國對於雙重殊異資優生的重視則始於1986年左右（吳昆壽，1999），其後在資優白皮書的規劃下，將特殊群體資優生列為資優重要議題之一（盧台華、鄒小蘭和黃彥融，2009）。使得社會大眾開始重視兼具障礙與資優的學生，開啟了輔導、教學與安置的相關議題。

雙重殊異資優的出現率，各家說法不一，因兼具了障礙與資優不易被鑑定出來，可能其實際數量會被低估。根據Karnes(1984)的調查，估計出現率可能佔殘障人口中3-5%；而Clark(1992)推估全美至少有30萬名學齡兒童為雙重殊異資優生；Silverman(2000)指出Denver資優中心，每6位資優生中就有一位有障礙問題；Nielsen (2002)認為全體身心障礙學生中可能有2-5%為資優生。但Karnes、Shaunessy與Bisland(2004)實際調查的障礙生接受資優方案的比率卻僅有0.1%，顯示其實際發現率與預估出現率所差甚遠。更詳細的數字在Reis、Baum和Burke(2014)的研究中，發現雙重殊異資優學生從2003年18萬人增加到2006年的36萬人，顯示雙重殊異資優生逐漸被鑑定出。而在雙重殊異資優生中，何種障礙類別最多？我國最早在盧台華（1995）調查全國1523所學校發現有102名雙重殊異資優生，其中比例最高為聽障（42名，佔41.2%）；吳昆壽（1999）針對全國58萬名中小學生調查，僅發現有73名雙重殊異資優生，其中亦為聽障比例最高（34名，佔46.6%）。

在資優課程的設計中，最重要的是如何滿足學生的需求，並且充分提升學生的潛能。VanTassel-Baska(1994)指出資優課程中應促進資優學生的批判能力、推理能力、擴散思考、問題解決能力、主動探究學習及發展高層次口語能力等。在課程內容方面，王振德（1996）指出應包含學科知識、學習與思考能力及社會情意技巧。Robinson、Dailey、Hughes和Cotabish(2014)為資優學生設計一系列數理課程，在課程中發現除了學科知識外，學生的表達能力與同儕間的溝通能力也是影響成果的關鍵。顯示在資優生課程中，除了一般學科知識外，溝通表達能力也是其教育重點之一。

由於聽障資優生兼具了聽覺障礙與資賦優異的特質，常因其聽覺障礙的限制，產生了學習上的限制。因此，本文擬從聽障資優生之溝通表達能力進行探討，藉由透過探究聽障資優生之溝通表達能力特質來找尋合適的溝通表達課程與內容，協助其發揮最大的學習潛能，並提供相關教師教學參考。

**貳、聽障資優生之定義**

雙重殊異主要的組成為兼具資優與障礙的共同組合，以往在名詞上除了用雙重殊異外，還有雙重特殊、殘障資優、資優殘障或身心障礙資優等。而就黃文慧（2002）整理國外的名詞演變，從gifted handicapped到gifted with disability再到twice-exceptional或dual-exceptional三個階段。無論何種名詞，都是指本身表現出能力優異，但又兼具某種障礙狀況的人士（吳昆壽，1999）。雙重殊異資優生之定義，可由Yewchuk和Lupart(1993)所定義之具有卓越能力或潛能，能達成高度成就，且本身兼有某種障礙（如：聽覺障礙、視覺障礙、學習障礙或自閉症）。盧台華（2003）依據學習及教學上需求，將雙重殊異資優生概分為純感官肢體障礙資優生與認知障礙資優生兩類。

而在聽障資優生的定義中，目前尚無明確的法源或鑑定流程。盧台華（1995）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。而吳昆壽（1999）亦依照上述定義來定義聽障資優生，但其更進一步將智商定為在平均數正一個標準差以上。利文鳳（2006）則認為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。綜合上述，本文所稱之聽障資優生為兼具聽覺障礙與資優特質之學生。

**參、聽障資優生之溝通表達能力**

Whitemore和Maker(1985)提到雙重殊異資優生是相當異質的一群，兼顧了正向與負向的特質。而盧台華（1995）研究雙重殊異資優生身心特質發現，有學習精神佳、學科或藝能科表現優、主動學習、理解力強與研究報告能力較差等五項特質；其人格特質偏向內向性人格、活動性較弱、服從性略高、較具內在思考傾向；且有相當程度的內在差異。鄒小蘭（2009）指出雙重殊異資優生在口語能力與一般資優生相較下可能較有可能在不當的時機與方式進行語言及可能有處理訊息之困難。

而上述之雙重殊異資優生特質不一定完全符合聽障資優生的特質，聽障資優生可能因其聽覺之限制，產生出獨特的特質。而聽覺障礙所引起的最大問題就是語言溝通的問題，語言溝通問題解決後，其他的教育、學業、情緒、社會適應問題自然就可迎刃而解（林寶貴，2004）。Whitemore和Maker(1985)研究一名聽障個案Myron，有優異的閱讀能力，且克服自己的聽障限制，而成為一名成功的醫師。Yewchuk與Lupart(1993)綜合了相關研究後指出，聽障資優生的正向特質會與其負向特質交互作用而產生相互削減的結果，但在口語表達上有所限制。Willard-Holt、Weber、Morrison和Horgan(2013)的研究指出聽障資優生因其聽覺的限制導致口語能力表達不佳，但透過閱讀與書寫方式來進行學習，能有良好的表現。而在我國的研究中，高敏惠（1995）以3位成功聽障人士為研究對象，發現溝通是聽障者最大挫折來源，必須要突破溝通，才能達到成功。張淑品（1999）則分析11位成功聽障人士的生涯歷程，發現擁有文筆流暢的寫作能力是其共同特點，導致其成功的因素則包含突破溝通的障礙、個人心理特質、家人與師長的支持及周遭的接納等。

綜合上述，聽障資優生的溝通表達能力，會因己身的聽覺限制，導致有不佳的口語表達與聽覺接收能力，但多數在閱讀與寫作等能力有優異的表現。多數研究也指出若聽障資優生能突破個人溝通表達的限制，在其表現上才能達成成功。因此，加強聽障資優生的溝通表達能力為其重要的議題。

**肆、如何提升聽障資優生之溝通表達能力**

從上述聽障資優生的溝通表達能力觀之，可以發現口語表達、聽覺接收為其主要限制，而閱讀理解、寫作能力為其優勢能力。若能有效進行教學，讓溝通表達能力能有效發揮，減少不必要的困擾，則聽障資優生的潛能能有效發揮，在學習成就上能有所表現。以下將綜合相關研究之成果，提供具體有效之措施以促進聽障資優生溝通表達之能力，以作為教師輔導與教學設計上之參考（石兆蓮，2001；利文鳳，2006；吳昆壽，1999；陳芊伃，2010）。

一、確認個人助聽輔具應用情形

聽障學生可透過個人助聽器或是FM調頻系統接收器來協助個人接收外界的聽覺，正所謂「工欲善其事，必先利其器」，對於聽障資優生的學習可能會因為對於外界聲音無法順利接收而導致學習上的困擾。因此，教師在聽障資優生教學過程中，需確認學生的個人助聽輔具是否可以正常運用，在FM調頻系統的發射器與接收器是否可以運作，以降低訊息傳遞時產生的阻隔，促進最大的學習效益。

二、提供無障礙學習環境

無障礙的學習環境可分為有形與無形的，上述的助聽輔具即屬於有形的無障礙輔助工具；除此之外，多媒體的科技教具也是可運用的工具，讓聽障資優生可以透過多元的方式，如視覺刺激或觸覺接觸的方式接收學習內容。當刺激多元後，個人的表達也會變得多元，而不因個人的口語受限，反而可以有更多元的方式表達（如：豐富生動的表情與肢體動作）。除了有形的無障礙環境外，最重要的是無形的無障礙學習環境。所謂無形的無障礙環境，即重視聽障資優生心理上的無障礙，在加強同儕對於聽障資優生的了解及接納與關懷，營造一個心靈上的無障礙。

三、自我觀念的表達指導

多數聽障資優生對自我認同並不高，因此造成不願意與他人相處，或是與他人相處時無法有合宜的方式，在小組中更不願意表達自我意見。因此，因給予聽障資優生自我觀念的建立，協助其發掘個人優勢能力，在課程中鼓勵聽障資優生表達自我，而表達不侷限在口語的表達，可以透過多媒體的呈現，甚至是手語的方式讓聽障資優生可以進行自我表達，以建立其自信。

四、小組討論中練習溝通表達技巧

小組討論可以有效地達到學科知識學習的目標，同時也可以培養與人合作、與人溝通的社會技能。在小組討論過程中，影響學習成果好壞的因素主要來自互動的歷程，尤其可在資優課程中強調合作、問題解決能力。所以合作學習很重視社會技能的具備與運用， 藉著良好的社會技巧，才能使學習產生高品質、高效率的效果。小組成員互動必須產生有效溝通，才能使彼此討論的內容豐富。教師在小組分組中也扮演了重要的角色，如何協助同儕願意與聽障資優生討論，抑或讓聽障資優生可以在小組中表達自己的意見。所以當討論進行時，教師必須提供良好的協助讓小組成員有機會相互激盪，在互動中交換意見，而產生彼此相互學習指導的情況。

五、增進家長的深度參與

聽能管理需要家長明確的了解學生的聽力狀況、聽力變化與助聽輔具的狀況。因此，在提升聽障資優生的溝通表達能力中，家長扮演了重要的角色。除了透過家長可以了解學生的聽力狀況外，也可以透過家長藉由積極主動及深入的參與，引發家長主動學習，並且知道如何改變策略來促進發展聽覺功能。而回到家中，聽障資優生也能與家長進行對話，提升自我的溝通表達能力。

六、鼓勵透過寫作或操作方式來發展個人優勢

聽障資優生的個人優勢在於擁有良好的閱讀能力與高度的寫作能力，雙重殊異資優生應強調其優勢能力，發展其優勢能力的最大潛能。溝通表達不應侷限在口語表達，可鼓勵聽障資優生透過寫作來表達自身的想法，或透過實際操作的方式來展現自身的潛能。

**伍、結語**

我國目前有多少聽障資優生尚無官方統計資料，全國性的調查研究近十年來也無較新的資料產出。但就聽障資優生的特質可以觀察到，可能因為其聽能受損而產生不佳的口語表達與聽覺接收能力，但多數在閱讀與寫作等能力有優異的表現。因此，針對提升聽障資優生的溝通表達能力，除了可透過相關輔具的協助及建立無障礙環境外，也可透過同儕與家庭的力量建立聽障資優生的自信，更可發揮其個體內的優勢能力，透過多元的方式來促進其溝通表達能力。

**陸、參考文獻**

王振德（1996）。國民中小學資優教育課程與教學實況調查。**特殊教育研究學刊，14**，207-227。

石兆蓮（2001）。**合作學習對兒童溝通表達能力影響之實驗研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，臺北市。

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）。資優殘障學生教育現況與問題調查研究。**特殊教育與復健學報，5**，61-95。

吳昆壽（2001）。資優殘障學生家庭生態系統研究。**資優教育研究，1**，85-110。

林寶貴（2004）。**溝通障礙：理論與實務**。臺北市：心理。

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。

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

鄒小蘭（2009）。**身心障礙資優生優弱勢分析及支援服務系統之探究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，臺北市。

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。

盧台華（2003）。由全方位課程設計談普通教育課程在特殊教育上之應用-以九年一貫課程為例。載於2003年特殊教育學術研討會論文集(pp.4-5)。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。

盧台華、鄒小蘭和黃彥融（2009）。**弱勢群體資優生有福了～身心障礙及社經文化不利資優生之鑑定與安置流程與模式訂定**。載於2009年資優教育學術研討會(pp.40-59)。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。

Blancher-Dixon, J., & Turnbull, A. P. (1978). A preschool program for gifted-handicapped children. *Journal for the Education of the Gifted, 1*, 15-23.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* (4th ed.). New York, NY: Merrill.

Gamble, H. W. (1985). A national survey of programs for intellectually and academically gifted hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf, 130*, 508-513.

Karnes, F. A., Shaunessy, E., & Bisland, E. A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today, 27*(4), 16-22.

Karnes, M. B. (1984). A demonstration/outreach model for young gifted/talented handicapped. *Roeper Review, 7*(1), 23－26。

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

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217-230.

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.

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 Publishing.

VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learner*. Boston: Allyn and Bacon.

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

Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners’ perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly, 57*(4), 247-262.

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 Press.