

# ADHD 資優生的特質與區辨

吳怡慧、曾薔瑩

## 摘要

雙重特殊學生因兼具資賦優異及身心障礙的特質，而導致內在特質的交互作用，左右了其學校各方面的適應。本文試從環境因素探討 ADHD 與一般資優生的主要區辨因子，並進一步分析 ADHD 族群中伴隨資優者(AD/GT)的主要特徵。教育工作者及鑑定人員宜清楚了解此三類學生特質的區辨，並藉由環境分析及行為觀察資料的協助，儘早作好篩選，以利後續實施相關的鑑定及適性輔導。

**中文關鍵詞：**注意力缺陷過動症、過動資優、雙重特殊

**英文關鍵詞：**Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), ADHD with Giftedness (AD/GT), Twice-Exceptional

## 壹、緒論

雙重特殊(twice-exceptional)是指兼具資賦優異及身心障礙特質者，身心障礙人口中有 3%~5% 者也具有雙重特殊的特質(Yewchuk & Lupark, 1993)，與一般非殘障資優的出現率接近。雙重特殊學生是指在特定學業、一般智能、創造力、領導能力、在視覺、空間或表演藝術等領域中，有一個項目以上表現優異；而且同時也符合顯著明確的知覺溝通障礙(學習障礙)、情緒障礙、肢體障礙、感官障礙、自閉症、或注意力缺陷過動症(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)等障礙的標準者(Montgomery, 2007)。根據 Webb et al.(2005)的研究，資優生也不免有情緒行為障礙，例如，ADHD、

亞斯伯格症(Asperger's Syndrome)、對立違抗症(Oppositional defiant disorder, ODD)、強迫症(Obsessive Compulsive Disorder, OCD)、雙極性疾患(Bipolar Disorder)、品行疾患(Conduct Disorder, CD)、睡眠驚恐症(Sleep Terror Disorder)、自戀型人格障礙(Narcissistic Personality Disorder)等。

無疑地，有部分資優生可能真的伴隨 ADHD。

然而，對另一些資優生而言，其不適當行為可能是本身高度的資優或激動特質所致(Lind, 2002)。Webb 和 Latimer(1993)指出，不少資優兒童其實也被診斷為 ADHD，教師在診斷與處理此類雙重特殊學生時，經常以抑制其負面行為為主，而忽略開發其學習潛能，這是教育人員必須注意的。

## 貳、雙重特殊生的特質

雙重特殊學生有一些正向特質，也有負向特質。其中正向特質包括：(1)渴望成功，(2)能堅持於所欲達成的目標，(3)在克服困難時，尤其是克服個人的限制上，有一些彈性的策略，(4)能覺察自己的潛能並充分運用自己的優點，(5)有創造性和優異的問題解決能力，(6)普通常識豐富，記憶力佳，(7)在語言的運用上，無論是口語或寫作，均表現優異，以及(8)富幽默感。這一類有成就的雙重特殊學生，他們最主要的支持力量來自父母對其有高度期望，能培養孩子的獨立感，對於孩子早期的教育亦付出極大的心力，讓孩子比較能朝正向的行為發展（吳昆壽，1999；Whitmore & Maker, 1985）。

然而，儘管雙重特殊學生的正向特質大致與一般資優生類似，其負向特質卻也和一般身心障礙學生類似（吳昆壽，1999）。雙重特殊學生負向的特質包括：(1)對於自我接納有一番的掙扎，(2)自我概念脆弱，(3)在某些學業技巧領域顯現困難，(4)對於不如意的表現顯現生氣及強烈挫折感，(5)人際關係困擾，以及(6)有一種想要釋放被壓抑的能量的欲求(Yewchuk & Lupart, 1993) Yewchuk 和 Lupart(1993)將過去研究提出的雙重特殊學生正負向特質，整理如表一。

有些雙重特殊學生可能在逐漸長大後會出現情緒困擾，感覺被社會孤立，因而發展出攻擊或退縮行為。長期於人際關係上的失敗，也會導致無助感和無望感。最後，在沮喪的情況下，其可能選擇規避最起碼的學習及社會要求，以免讓自己陷入痛苦深淵

(Yewchuk & Lupart, 1993)。例如，學障資優學生可能有很好的口語表達能力與豐富的詞彙，卻因書寫、拼字有困難而感到挫敗，覺得自己總是做不好、不如人，沒有優點可言，強烈地質疑自己的能力(Fetzer, 2000; Robinson, 1999)。

表一 雙重特殊學生的正負向特質

	正向特質	負向特質
認知	1.優異的分析與問題解決能力 2.優異的理解力 3.優異的記憶力 4.良好的語言能力 (包含口語與寫作)	在某些技能及學科學習上有困難
自我	1.高度的自我知覺 2.善用個人的特長	1.自我概念薄弱 2.對自己障礙的接納程度不高。
情緒	1.強烈地追求及深入了解知識的動機 2.追求學業與智能活動的毅力 3.敏銳的幽默感	1.強烈的憤怒與挫折感 2.有發洩與解脫被鬱積精力的需求 3.社交上有困窘、羞愧等不安情緒 4.與同儕、教師或家人間溝通困難 5.過度敏感

資料來源：Yewchuk & Lupart (1993)

資優與障礙二種懸殊能力在個體內交互作用的結果，大致分為二類(黃文慧, 2002; Yewchuk & Lupart, 1993): (1)「互斥互抗」: 即資優與障礙能力相互拉扯，視資優為高能力，視障礙為限制，致使個體發展處處受限，造成相互排斥的減分結果。(2)「相容共和」: 資優與障礙屬於共同陣線，截長補短，不將障礙視為絕對的限制，運用優勢另闢蹊徑，反而產生有利發展的「雙贏結果」。

這兩種交互作用的結果，致使雙重特殊學生出現以下特質：(1)雖具某些方面的優越能力，但卻因身心的障礙而造成很大的內在能力落差；(2)因成就低下，加上完美主義心理的趨使，產生很大的挫折感；(3)雖有高抱負，但較少被期望有成就，故形成明顯的內在衝突；(4)因同時缺乏資優同儕與障礙同儕，而導致社交適應困難；(5)動機與毅力雖強，但生理上的限制導致精力鬱積、無所發洩；(6)冀求獨立，因生理障礙的阻礙而發展出創造性的問題解決方式；(7)敏感性高但易自我批判，造成薄弱的自我觀念；(8)有高度生涯抱負及企圖心，但發展途徑卻因障礙而受限，故感覺被排斥(Yewchuk & Lupart, 1993)。

雙重特殊學生常對自己高度抱負與期望，有時甚至是不切實際的期待(Fetzer, 2000)，然而由於未能有效掌握自己能力的差異與限制，加上缺乏適當的補償與學習策略，以致於常遭現實的殘酷擊敗，產生自卑與挫折(Robinson, 1999)。Mendaglio(1995)也指出，能力衝突所伴隨而來的憤怒及怨懟情緒，不僅反映在這些個體的行為上，也反映在其與同儕和家庭的關係中。此外，因面對內外矛盾的矛盾與掙扎時，而常呈現不穩定的

自我概念(King, 2005; Swesson, 1994; Vespi & Yewchuk, 1992)。

故此，當資優碰上障礙，其交互作用後呈現雙贏效果者少，大部分均為衝突且削減的不良結果。兩相影響下，有可能導致正向特質對負向特質注入強心劑；或反之，負向特質對正向特質產生殺傷力(吳昆壽, 1999)。

### 參、ADHD 與資優生的區辨

ADHD 與一般資優生的相似處，茲整理如表二。由表二可知，ADHD 幾乎在所有情境下均不易維持注意力、缺乏對長時期工作的堅持，且很難遵守規則與法令(Barkley, 1990)。這些行為與部分資優行為極為相似，例如，資優生會在特殊情況下有不專注、厭煩、或幻想；對不相關的工作不堅持、強烈地挑戰權威、活動量高、並且質疑規定、慣例與傳統(Webb, 1993)。

表 2 ADHD 與資優行為相似處

ADHD	資優
注意力在所有情境狀態均不易維持	在特殊情況才不專注、厭煩、幻想
對長時期工作無法堅持	對不相關的工作不易堅持
易衝動且要很快有回饋	很快作缺乏理智的判斷
較一般孩子更有活力且好動	活動量高且睡眠需求少
易忽略常規或禁令	強烈地糾正或質問權威
很難遵守規則與法規	質疑規定、慣例與傳統

針對兩者的相異處，首先，資優生行為問題的情境特定性，與 ADHD 學生的跨情境表現是迥異的。一般資優生可能會有意識地選擇不做某些作業或跳過某些習題；亦即，他們的行為是一種自我抉擇的結果，並非像 ADHD 學生多因為未能得到立即、明顯的行為回饋，而忘記繳交作業或無法完成(Webb et al., 2005)。

其次，在認知功能方面，ADHD 學生較難作序列思考，或運用部分與整體的關係以解決問題，且歸納性思考能力也較一般資優生弱。他們所能完成的工作較少，或即使完成了，過程也較草率。碰到較要求自主性的作業要求，ADHD 學生可能會更改題意加以發揮，以致於很簡單的功課，也可能花費很長的時間才能完成（李佩秦，2005；Gates, 2005；Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2001）。

再者，在行為的自我監控方面，ADHD 學生較難像資優生可以依據情境中的線索作合適的判斷，並難以預期自己行為在該情境的可能後果。在人際互動上，ADHD 學生較不受同儕歡迎，易產生社會孤立與情緒困擾(Gates, 2005)。

雖然 ADHD 學生在學校或家中會有跨情境的適應困難，但是在某些情況下（例如參觀博物館、圖書館或動物園），其行為問題不一定會立即被發現，乃因這些地方的展示能引發其興趣所致。因此，在觀察 ADHD 學生時，宜注意下列四項環境的影響(Webb et al., 2005)：

#### **一、接觸到新環境時易暫時隱藏症狀**

每到一個新環境，ADHD 學生也許不會

立即表現典型症狀。然而，隨著事物的新奇性逐漸降低後，這些行為就會慢慢顯現。例如在臨床諮詢輔導時，第一次晤談中的 ADHD 學生也許表現良好，但第二次或第三次的晤談時，學生就會開始出現衝動或不專心的情形，或在晤談室內出現干擾行為，例如不理會父母的要求、警告或勸阻。因此，建議臨床諮詢時，宜至少進行兩次以上的晤談。儘管如此，仍須注意的是，簡短的行為觀察仍不可取代全面性的鑑定診斷流程。

#### **二、只適應高度結構化的情境**

在評估行為時，要特別考慮環境結構化的程度。ADHD 的學生也許會在甲老師的課堂中會表現得比在乙老師的課好，因為甲老師的課程較結構化。ADHD 學生需要具體、分段、有次序的工作步驟。事實上，宜提升其日常生活作息的規則化和結構化，以協助其規範自己行為。相較之下，一般資優生則喜歡知道哪些行為表現是教師所期待的，因此在結構化的情境下也可以表現得很好；唯獨其對煩悶的結構且無充分刺激的環境，仍會產生反感。

#### **三、重返工作需時較久**

欲區辨 ADHD 和一般資優生，尚可觀察兩者在工作中斷後的行為表現。ADHD 學生一旦中斷工作後，便很難重新導回原有工作(Barkley, 1997)；完全不像一般資優生，能在給予其相關的提示下，很快地便重返工作。

#### **四、只對電子媒體產生長時間專注**

欲分辨 ADHD，尚可詢問父母對孩子的觀察，是否能長時間投入單獨的活動而未顯注意力不集中或衝動。資優生的父母可能會很快地說：「對，沒錯！他很喜歡閱讀；當他

閱讀的時候，會不動如山，能連續讀好幾個小時都沒問題，而且會忽略任何周遭的事情」。這樣的孩子幾乎不可能有 ADHD。同樣地，如果孩子能夠聚精會神地組合模型船、樂高玩具、或進行其他複雜的事務，且專注超過 45 分鐘以上，這也不像 ADHD 的孩子。

相較之下，有些父母可能會提到自己的孩子能專注在電子媒體上（如：電視、影片、或電腦遊戲）。由於此類活動其實所需投注的腦力很少，多快速不斷地改變孩子注意的目標，且持續給予增強；因此，這類活動通常能抓住任何一個孩子的注意力，當然連 ADHD 孩子也不例外(Borcherding et al., 1988; Douglas & Parry, 1994; Wigal et al., 1998)。故此，能專注於電子媒體，並不表示孩子對其他事物也能抱以相同的專注。

透過以上四點考量以區隔 ADHD 和資優生，是非常重要的。簡言之，一般資優生要進行長時間的專注並非難事，特別是對於他們有興趣的事；但 ADHD 學生要維持長時間的注意則有困難，唯有電視、電腦遊戲、或快速移動的刺激，才能使之感興趣而欲罷不能。

事實上，有些資優生確實也有 ADHD 的困擾。當學生受到 ADHD 的影響時，其在許多情境中便缺乏專注力或容易衝動，此時他們便須接受 ADHD 的相關治療。因此，在因應資優生的教育適應時，宜特別考慮其中伴隨 ADHD 者的適應問題(Webb et al., 2005)。

## 肆、AD/GT 學生的特質與區辨

以下本文為方便探討，將 ADHD 資優生 (ADHD with giftedness) 簡稱為 AD/GT 學生。AD/GT 學生可能表現的特質有：(1) 課業表現不穩定；(2) 活動量高且多話；(3) 學業低自尊且易有憤怒心態；(4) 人際關係不佳；(5) 情緒困擾；及(6) 家庭壓力大(李佩秦，2005；Flint, 2001)。在此類學生的區別診斷中，由於 ADHD 與資優之間部分行為特徵的重疊，加上 ADHD 學生的鑑定原本就很仰賴行為的觀察，故當鑑定人員進行相關的行為觀察時，必須對 ADHD 與 AD/GT 行為的基本差異有所認識。以下便從幾個層面來區辨 AD/GT 與一般 ADHD(Barkley, 1990; Webb, 1993; Webb & Latimer, 1993; Webb et al., 2005)：

### 一、集中注意力方面

AD/GT 學生通常都能集中其注意力、有較長時間的專注，且能將精力集中在有興趣的活動上，其活動的型態多是目標導向的。他們只有在因課程枯燥無聊而興趣缺缺的情況下，才無法集中注意力。因此，對於感興趣的事物，AD/GT 學生多半能展現高度的專注力。

相對地，非資優的 ADHD 學生在大多數的情境下，均無法集中注意力，且其注意力都相當短暫（通常電腦與電視節目除外），除非它們是能在短時間內完成或有立即結果的活動。

### 二、耐心和持續力方面

AD/GT 學生會抗拒單調重複的工作，對於完成委派任務，不易堅持到底。但在常規活動中通常仍有穩定的表現，尤其對於其喜歡的教師與富挑戰性的課業要求，表現較

佳。有些 AD/GT 學生能極度專心且有決心地完成符合他們自訂標準的工作；即使缺乏外在增強，對於有興趣的事物也經常表現出過人的耐心和持續力，有時甚至可以廢寢忘食。

相對地，非資優的 ADHD 學生做事多半是虎頭蛇尾的（看電視、玩電腦遊戲等娛樂活動除外），經常無法完成教師指定的作業。

### 三、衝動控制方面

AD/GT 學生之所以無法控制自己的衝動，多半是由於思考速度太快、或思考內容太多。最常見的情形是，他們作決定的速度過快，在課堂上滔滔不絕，甚至企圖掌控大部分的發言機會。AD/GT 學生可能由於學業表現已優於其他同學，而對課程內容缺乏興趣；或是因教師的教學方式與其學習方式不同，而不易遵守常規，呈現不專注或干擾行為。

相對地，非資優的 ADHD 學生，則在多數的情境下均無法控制自己的衝動，並且其問題行為的嚴重度，因情境的結構化程度而異。相較之下，AD/GT 學生的類似 ADHD 行為，通常只出現在特定情境。

### 四、遵守規範或挑戰權威方面

AD/GT 學生會質疑教師的權威或行為規範的合理性；他們不但叛逆，而且好辯。相對地，非資優的 ADHD 學生，則在遵守行為規範與服從指令上有困難。

### 五、活動力方面

AD/GT 學生常顯得精力充沛但卻忙得沒有方向感，因他較了解自己的興趣，也知道自己下一步要做什麼。相對地，非資優的 ADHD 學生，則整天顯得精力過剩，無的放

矢地發洩。

### 六、道德發展方面

AD/GT 學生保有一般資優生高度的同理心、同情心及道德意識，他們較能對受苦難的人感同身受，並且需要尋找方法減輕這種痛苦。部分 AD/GT 學生甚至會有典型資優生般強烈想要改變周遭環境的需求。AD/GT 學生也較同儕及一般 ADHD 更能理解道德議題並進行思考。他們是非分明，對於公平、誠實、真理、及責任等道德觀念有一定的了解。然而，有些時候，他們不見得能順利地在日常生活中執行這些觀念，例如：他們可能不會偷竊或作弊，但卻會為了逃避責罵而選擇謊報在學校的表現情形 (Lovecky, 2004)。相對地，一般 ADHD 在上述自我道德意識的發展，則呈現不一致狀態，其可能富有同情心，但對內在情緒與外在環境的覺察力卻可能較弱。

### 伍、結語

雙重特殊學生因兼具資賦優異及身心障礙的特質，而導致內在特質的交互作用，左右了其學校各方面的適應。本文試從環境因素探討 ADHD 與一般資優生的主要區辨因子，並進一步分析 ADHD 族群中，伴隨資優者(AD/GT)在注意力、持續力、衝動控制、遵守規範、活動力、道德發展等六大方面的主要特徵。教育工作者及鑑定人員宜更多了解此三類學生特質，並藉由環境分析及行為觀察資料的協助，儘早作好篩選，以利後續實施相關的鑑定及適性輔導。

（本文作者吳怡慧為台北市立教育大學

特殊教育學系助理教授、曾薰瑩為台北市立教育大學特殊教育學系碩士班研究生)

## 參考文獻

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》，7，1-32。

李佩秦 (2005)。ADHD 資優生之鑑定。《國小特殊教育》，40，60-68。

黃文慧 (2002)。從生活看標籤：由二位雙重特殊學生的成長故事談起。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.

Borcherding, B., Thompson, K., Kruesi, M. J. P., Bartko, J., Rapoport, J. L., & Weingartner, H. (1988). Automatic and effortful processing in Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 333-345.

Douglas, V. I., & Parry, P. A. (1994). Effects of reward and nonreward on frustration and attention in Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 281-302.

Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning disabled child: A guide for teachers and

parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44-50.

Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 62-69.

Gates, J. C. (2005). *Social, emotional, behavioral, and cognitive phenotyping of a student with ADHD and academic giftedness*. Unpublished master's thesis, University of Alaska Anchorage, Alaska, USA.

King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice- exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.

Lind, S. (2002). Before referring a child for ADD/ADHD evaluation. Retrieved 01/01/2009 from [www.sengifted.org/articles\\_counseling/Lind](http://www.sengifted.org/articles_counseling/Lind).

Lovecky, D. V. (2004). *Different minds*. London : Jessica Kingsley.

Mendaglio, S. (1995). Children who are gifted/ ADHD. *Gifted Child Today*, 18, 37-40.

Montgomery, J. K. (2007). *Characteristics and development of middle adolescent students who are gifted, gifted twice-exceptional, or attention deficit: A mixed-methods study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Idaho, USA.

Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195-204.

- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the twice-exceptional. *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 55-72.
- Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children*, 60, 183-184.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adult*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social- emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (pp. 525-538). New York: Pergamon Press.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Wigal, T., Swanson, J. M., Douglas, V. I., Wigal, S. B., Wippler, C. M., & Cavoto, K. F. (1998). Effect of reinforcement on facial responsivity and persistence in children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Behavior Modification*, 22, 143-166.
- Yewchuk, C. R., & Lupark, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M. & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children*, 67, 499-519.