

特殊族群資優教育

盧台華

壹、前言

我國資賦優異教育之發展，自民國六〇年代的教育實驗開始。迄今，資賦優異學生接受特殊教育服務的人數，已從最早的數十人到目前的數千人，而服務的對象也逐漸擴大，從早期一般能力優異、特殊才能，擴及學術性向優異的學生。唯其發展雖在量的方面有顯著的增進，然對方案內容與品質部分的評鑑與檢討似較缺乏，尤其是對具有身心障礙、文化社經殊異、低成就與部分女性資優學生而言，由鑑定、安置，乃至教學與輔導等一系列與其教育方案適當與否的問題，確實值得深入探討與改革。本文將從殘障資優、文化社經殊異、低成就與女性資優四類在資優教育發展上較受忽視之學生群的觀點，由文獻探討、現況與問題進行分析，並提出一些因應策略的建議，盼能藉此喚起國人對這些特殊族群資

優學生的教育需求的重視。

貳、殘障資優生

一、文獻探討與現況分析

雖然我國特殊教育法將資賦優異教育與身心障礙教育均納入法令內容中，但實際發展上，確有涇渭分明之勢。身心障礙學生的分類係依其主要障礙加以歸類，如有聽覺障礙，則屬聽障教育範圍；有視覺障礙，則歸為視障教育對象。換言之，特殊學生接受特殊教育的依據，全然因其主要障礙而定。唯自中外古今歷史中發現的確有許多傑出人士本身有殘障的情形。諸如世界著名的貝多芬、自幼失明且又聾又啞的海倫凱勒、有肢體障礙的美國羅斯福總統、與具學習障礙的愛因斯坦等（Thompson，一九七一）。在國內肢體殘障者中

亦有傑出的中央研究院院士許倬雲先生、推動社會福利不遺餘力的作家劉俠女士、腦性麻痺但繪畫創作優異的藝術博士黃美廉小姐等（李翠玲，民七十九）。然此些有傑出表現的資優殘障者僅為資優殘障者的少數。以資優聽障生為例，Gamble（一九八五）的調查研究中指出其出現率約為四・二%，且聾父母所生之聾童，資優的出現率更高達二十四%，唯其中僅有十五%左右接受資優教育的教學。由此推估，尚有更多殘障資優的學生尚待我們去關心與提供必要的協助。

以我國而言，雖然資優教育與身心障礙教育各自有相當規模的發展，但對於同時具有資優與殘障兩類特質的學生，卻未曾有任何的關心與提供必要的教育方案，甚至到目前的甄選方式與過程中，幾乎沒有被鑑定為資優的可能。林幸台（民八十四）對我國資優學生鑑定制度的研究指出，有半數以上之教育學者關心鑑定工具的內容對弱視族群不利，而此種現象在國小階段較在國中、高中普遍，故認為可能因層層不適當的篩選過程，造成年級越高，此種不利情形越不易發現，並建議應仔細分析資優班學生之背景與弱勢族群學生獲得資優教育服務的機會，以立法或改進目前鑑定的方式與程序提供適當的教育機會。而根據本人在民國八十四年針對具肢障、聽障、視障與學障的資優學生所作的一項研究中發現，殘障資優生大多在普通班或身心障礙類資源教室就讀。其年齡越大，被發現的機率越低（盧台華，民八十四），與林

幸台（民八十四）的研究結果頗相符合，亦證實殘障資優等弱勢族群的潛能發展，確因目前鑑定制度的不完善，而受到相當之忽視。

Yewchuk與Jupart（一九九二）綜合美國近十年來的許多相關研究後指出，資優殘障兒童兼具了資優兒童與殘障兒童的特質，其正向的特質包括優異的記憶力；超常的分析與問題解決能力；強烈的追求及深入了解知識的動機；良好的語言能力，包含口語及寫作等；優異的理解力；敏銳的幽默感；追求學業與智能活動的毅力；與善用個人的長處。在負向特質方面，則有對自身殘障的接納程度不高；自我觀念薄弱；社交上有害臊、羞愧等不舒服的情緒；具強烈的憤怒與挫折感；有發洩與解脫被鬱積精力的需求；與同儕、老師與家人間，有人際溝通的困難；在某些技能及學科學習上有困難。他們認為殘障資優兒童由於同時具有兩類特殊兒童的特質，在相互作用下，可能產生某些影響。有關其特質與影響的分析如表一。

以筆者近三年來接觸就讀台灣師大之我國視聽障學生的經驗，發現其多為資優生，而在身心特質方面有極大的衝突，確有需協調之處，且需在教育方案上作部分調整。而黃瑞珍（民七十六）根據其任教啟聰班十餘年的經驗，亦發現聽障國中生有不少英才，其特質如超常的記憶力、深入的理解、好奇心、語言能力等，與一般非殘障資優生無異。在其

表一 資優殘障兒童具有之資優與殘障特質交互影響情形

資優兒童特質	殘障兒童特質	對資優殘障兒童的影響
某些方面的優異能力	身心的障礙	能力上有很大的差異
完美主義者	成就低下	產生挫折
很高的抱負	較少被期望有所成就	形成內在衝突
資優同儕較少	殘障同儕較少	社交上的困難
動機與決心強	身體上受到限制	精力鬱積無所發洩
冀求獨立	身體缺陷	發展出創造性的問題解決方式
敏感性高	自我貶抑	薄弱的自我觀念
對未來生涯有很大的企圖心	發展的途徑因殘障受到限制	感覺被排斥

(引自Yewchuk & Lupart, 1993, p. 712)

個案研究中，發現適應良好或有卓越成就者，均有正向的特質，如對自我的接納與肯定，充分的自信心，以及對自己的缺陷發展出各自的彌補方法。李翠玲（民七十九）訪談國內二十位傑出的肢體殘障人士，歸納出影響這些傑出肢體殘障人士生涯歷程的心理因素，包含：對自己的能力充滿信心，學業與職業成就動機強，但其動機來源主要為父母，少數來自教師，多數有內控傾向，極易有補償心理，且最重視「美的家庭」之價值。在筆者對肢障、聽障、視障與學障資優生進行的身心特質研究中（盧台華，民八十四）亦有下列發現：

1. 八十%殘障資優生僅在普通班就讀，其餘學生則或有身心障礙類資源教室的教學，或在身心障礙學校就讀，均未有接受資優教育方案的機會。且有年齡越大，被發現的機率越低的趨勢，其中又以肢障者最多，其次依序為聽障、視障，而以學障資優生較不易被教師發掘與推薦，其各項能力評量表現亦普遍較低。以整體殘障資優學生可能受到學校的關切與注意程度而言，北部比中、南部要高。

2. 研究中發現之殘障資優生的殘障程度多為中重度及全殘者，其成因以後天性居多。聽障資優生家庭成員亦有聽障者佔二十一%，且除學障資優生外，其餘三類殘障資優生各約有十二%至二十三%在生長過程中罹患過生理

疾病。

3.各類殘障資優生間的智力結構有個別差異存在，聽障資優生的常識與類同能力較差，視障資優生的連環圖系能力較差，而學障資優生的算術能力最差。除男生的常識能力較女生佳外，其餘分量表與總智商均無性別差異存在。

4.在資優特質方面，教師認為殘障資優生的學習精神較佳，而研究報告能力較差，然有個別差異存在。由訪談及觀察結果顯示，以「學科或藝能科表現優」、「主動學習」、「與「理解力強」三項較為普遍。

5.在對自身殘障的接納態度上，除學障因無顯著生理或外觀障礙不宜施測外，其他三類殘障資優生對自身殘障均能接納，且能積極向上。

6.學障比其他障礙資優生的社交技巧與情緒穩定能力差，其他三類則能力相當，其社交技巧與情緒穩定尚佳。

7.國小殘障資優生在自我態度問卷的表現，男、女生與全體受試在「能力成就」、「人格特質」及總量表上均較常模學生佳，且女生與全體受試在「外界接納」分量表的表現亦較常模學生佳。

8.國小聽障與視障資優生在自我態度問卷的「能力成就」、「人格特質」及總量表上均優於常模學生，且視障生在「外界接納」的表現高於常模，而聽障資優生在「身

體特質」分量表的表現亦優於常模。

9.國高中資優殘障生的人格特質有偏內向性格的傾向，亦即活動性較弱、服從性略高、較具內在思考傾向，在社會性與憂慮性上則接近中等；社會適應性尚可，稍偏向於客觀、可協調、且攻擊性不高；在情緒穩定性皆有抑鬱性較高且變異性略高，而自卑感較低，神經質接近中等的情形。唯不論男女或不同殘障類別的學生均有個別內在差異存在。

根據以上文獻，資優殘障學生在優越能力與殘障條件受限兩種近似相反的特質向度下，可能會導致以下之狀況與衝突：

1.資優殘障兒童的天賦基本上與一般資賦優異兒童應無太大的不同，但由於身體或某方面的認知缺陷，造成其在內在能力上展現極不協調的差異。Steves (民八十一)曾指出，資優學障學生在魏氏智力量表(WISC-R)上的表現，從側面圖可以看出高低不同的曲線，某些分測驗的百分等級在百分之九十九，某些則為百分等級二十五以下。換言之，學生的能力有參差不齊的現象。

2.資賦優異者通常是完美主義者，具有崇高的理想與抱負，帶有此種特質的資優殘障兒童，由於身體的缺陷，使得成就表現不如所應達至的水準，或因為殘障，較少被期望有所成就。

3. 在人際關係方面，資優者通常具有喜與年長者相處，不願和同儕交往的傾向；此外一般而言，喜歡殘障者的同儕本來就不多。此二者相加，導致資優殘障者社交技巧的缺乏。甚至，會有被周圍人們排斥的感受。

4. 由於本身受到殘障的限制，資優殘障者強烈的學習決心與動機，希望自己能夠獨立自主的活動，通常無法達成。其結果雖可能驅使其產生創造性的問題解決方式，以補償或替代的方法，滿足自己的願望；唯也可能沒有積極的調適途徑，使其旺盛的精力與企圖，鬱積在身上，無從發洩。

在國內一項資優研討會中，視障資優、患有腦性麻痺的數理資優、以及自閉症而有特殊才能學生的父母即表示，如無適當的教育資源與教學機會，擔心子女的資優特質會被埋沒，甚至造成身心的不平衡，或導致社會的問題。以自閉症學生而言，由於鑑定工具的不適用，根本無法測出智商，而在啟智班與啟智學校就讀者比比皆是，然根據教師與家長之反應，記憶、推理、算術、美術、音樂有特殊才能者相當普遍，此等才能如能發揮，對社會亦會有其貢獻，而可扭轉目前反成社會負擔之情形。此外，視障、聽障、肢障、情障、學障，甚至誤診為智障之身心障礙兼資優的學生均需有能力克服其障礙影響，同時亦能發揮其資優特質的適當教育方案，俾達至「人盡其才」的目標與理想。

由以上文獻與現況的探討可見，為殘障資優學生建立適當之教育方案確有刻不容緩之需要。在近期召開的全國資優會議上，亦將此一議題列入討論題綱中，期盼在不久的未來國內亦能有殘障資優的學生進入資優方案中就讀。

二、建議

根據以上分析，筆者僅在此提出下列淺見，以為因應此項變革的建議，提供從事資優教育決策與教育工作者之參考。

(一) 調整殘障資優學生鑑定的標準與程序，發展適當的評量工具

現況與研究顯示，智力測驗對具不同障礙的學生確實有其限制，故採用全測驗智商來評量殘障資優生並不公平且其結果可信度不高。因此，未來鑑定此類殘障資優生時，應去除不利其障礙管道的分量表，或以其他分測驗代替，或以面談、現場實作，或至少二週的時間直接觀察學生的實際表現，以多元評量的方式進行，才能真正發掘其潛能。此外，為殘障資優學生發展適當的評量工具，以真正發掘其能力與成就亦為必要之工作。

(二) 提供殘障資優生所需的資優教育方案及必要的身心障礙教育措施

根據現況與研究發現，殘障資優生皆未能進入國內資優

方案中就讀。未來在轉介、推薦與甄選時似應注意此類學生的資優特質與需要，能就其資優部分提供適當的資優教育方案。且本研究發現之殘障資優生的殘障程度多為中重度及全殘者，未來在教育安置與輔導上，亦應針對其有關殘障影響的身心發展需求，提供必要的特殊教育服務措施。因此，可能需由立法的程序著手，對國小、國中、高中（職）、大學等學程的銜接與輔導作全盤考量，而在師資訓練方面，亦需要求教師兼具資優與部分身心障礙方面的基礎知能，才能真正發揮殘障資優生之潛能。

(三)提供適切的親職教育輔導

研究發現殘障成因中以後天性居多，唯有五分之一的聽障資優生有遺傳現象，且約有五分之一的殘障資優生在生長過程中罹患過生理疾病。是以未來在親職教育上，除應加強宣導殘障的形成原因與預防，以防患未然外，亦應對已有殘障資優子女的家庭提供身心障礙與資優二方面適切的輔導。

(四)正視學障與情障資優生的存在，提供適當的教育與輔導

現況與研究結果顯示，學障資優生不易被教師發掘與推薦，其各項能力評量表現普遍較低，內在差異亦較大。而情障（包括自閉症）資優生的內在差異更大且更複雜。因此，此二類學生的鑑定與輔導亟為需要，然因國內對學障與情障的定義尚有爭議，而且鑑定工具缺乏，對單純學障或情障學生尚無法提供適當特殊教育服務，更無法顧及學障或情障兼

資優的學生。但如能針對此些有發展潛能的對象，進行適當的教育與輔導，當可改善一般社會人士對學障與情障學生的錯誤認知與刻板印象，亦能增加國家的人力資源。

(五)建立適當的學校輔導措施

由研究中發現，國高中資優殘障生的人格特質有偏內向性格的傾向，在情緒穩定性上有抑鬱性較高且變異性略高的情形，且有相當程度的個別內在差異存在。故而對此些學生的心理輔導相當重要，未來宜提供各種人際社交活動，且學校輔導室宜針對個別需要，安排各項小團體或個別輔導活動，讓其有發抒抑鬱的機會，並可藉各項輔導活動穩定其情緒，拓展其社交人際關係。此外，亦需加強校內一般學生對殘障資優生的認識與宣導，讓其了解、進而接納此些學生。

(六)透過科技輔助方式，創造無障礙的學習環境

電腦科技的發達，可調整殘障學生的學習方式，增進了殘障學生學習的管道。殘障資優學生可利用各種輔具，以增加潛能發展的機會，諸如自閉症資優生可以上電腦網路方式與人溝通；腦性麻痺與學障資優生可以電腦評量，代替紙筆等不利其評量的方式，診斷出其真實能力與成就。因此，政府或有關機構應研發或引進各項科技輔具，以能克服殘障資優生的學習障礙或困難。

(七)鼓勵與支持有關殘障資優的系列研究

國內針對在學殘障資優學生所作的較大規模研究相當缺

乏，此一領域亟待開發與探究。本人之研究（盧台華，民八十四年）僅為一全面性初探研究，在對殘障資優生的認定上與推薦過程中恐有疏失與遺漏之處，故僅可視為現況之初探，未來尚可就各項變項逐一進行更深入之探討，並可就殘障資優學生與資優生及一般學生的比率，全面探討其出現率。此外，可就各類殘障資優生的學業成就與智力、自我概念與人格特質等因素進行相關分析，或進行個案研究。長期目標應提供適切的鑑定工具及教育與輔導方案，並實驗其可行性，方能對此些殘障資優生提供實質的助益。

(八) 提供發展身心障礙資優生的經費

政府在提供資優教育的經費上，可限定將其中一定的比率，運用在殘障資優學生的教育方案發展方面，以能強制各級教育行政機構與學校，確實重視與實施此些殘障資優生的適當教育措施。

(九) 設立各類殘障資優生的升學保送甄試辦法

目前雖分別有聽障、視障與資優生的升學保送甄試辦法，然此三種辦法對殘障資優生均有其限制，未來如能開放較多科系，並能對多重障礙（如腦性麻痺）學生提供升學的管道，或改善甄試措施，應較能發揮其潛能。

叁、文化社經殊異資優生

一、文獻探討與現況分析

國外，尤其美國，由於人口結構的複雜性及地域與社經發展的限制，對文化社經殊異等少數族群資優生的研究與探討為數極多。涵蓋的對象包括來自不同種族與文化背景、偏遠鄉鎮地區與貧窮家庭但具有資優潛能的子女，而涉及的探討範圍更涵蓋鑑定、安置、方案設計與調整、教學環境、生涯發展與親職教育等。以近年來的研究為例，Dunham（一九八三）指出對文化社經不利等資優生的生涯教育應以能提昇學生的自我概念、提供與現實社會符合的生涯發展方向、協助其接受更高階的教育、與採用適當的成人角色為良師進行生涯輔導為主。Morely（一九八三）針對美國Ohio州七十九名高中資優不利學生進行的良師制輔導，發現學生、教師與家長對此項方案均為滿意。Howley（一九八七）指出對偏遠鄉鎮地區而應接受資優教育方案的學生而言，相當不公平，其接受均等教育的障礙，包括文化歧視、家庭對學校的不信任、傳統對學業成功的看法、不適當的鑑定方式、與學區所能爭取與分配到的有限經費，認為對此些地區的學生應以地區性常模為鑑定標準之考量。Sisk（一九八七）談及鑑定少

數族群資優生的方法，認為應採用文化公平或特定文化的測驗、最大潛能發展區間、與多元常模，而教師判斷與同儕推薦亦是應考量的重點。Husaker（一九九四）對美國三十九個有大量文化殊異學生就讀的學區進行調查，發現許多學區均把文化社經殊異資優生列為未接受適當教育服務的對象，認為應調整鑑定的程序，而教學人員與評量的品質是重要的因素。Mitchell（一九八八）認為資優方案中應納入適當比率的低社經水準學生，在鑑定程序上，宜兼用智力測驗與行為觀察量表，以彈性調整比率的方式實施。Christ（一九九四）設計一項Promise方案，提供低社經環境的資優生接受領導才能訓練的機會，以建立家訪員方式，協助學生家庭獲得充分的資訊與社會服務，成效頗佳。以上研究顯示，文化社經殊異或不利學生的資優特質確有受到忽視，而需有適當的鑑定安置與教育輔導措施以協助其發揮潛能。

國內雖不像美國或其他國家，有明顯的多元種族與文化問題之存在，然以教育的全面發展性而言，的確對居住在偏遠地區的學生、原住民、家境清寒與其他較缺乏文化刺激之少數族群學生有所不公與不平。雖然近年來，教育行政當局已在逐步降低與拉近城市與鄉鎮間普通教育資源的差距，然對資優教育而言，似乎並未作全盤的考量。以目前現有設置資優班之學校與地區而言，均集中在較大的都會區。根據國立台灣師範大學特殊教育中心的統計（張蓓莉、廖永堃，民

八十四），八十三學年度各類資優班級的設置情形，在數量與類別二方面，台北市均拔得頭籌，有一般能力、數理、語文、美術、音樂、舞蹈、體育等各類班級的設置，共計一百六十班，比其他縣市多得多，而在國小、國中、高中階段方案設置的銜接與完整性亦較其他縣市佳，其次為高雄市及台北縣等大都會區域。深入由學校所在的位置觀之，多集中在人口稠密的縣市中心區或所謂的明星學校，偏遠地區或山區幾乎沒有任何資優的方案存在。雖然資優生的出現率與地區或學生人數的多寡似乎有關連，然並不意謂沒有資優生的存在。此些居住在偏遠地區或原住民的子女，雖有資優特質，唯可能因受教機會的不均等及教育資源的缺乏，而造成潛能的埋沒，因此提供適當的資優輔導方案甚為必要。

此外，對家境清寒與較缺乏文化刺激然具有資優特質的學生，目前亦應教育成果的認定，過度著重在學業成績的高低，而因後天環境的不利，無法在早期即獲得適當的啟發或獲得系統組織的學習機會，使得在學業學習的起步較晚，因此早期在智能或學業成就的表現上未能顯現出來，而錯過了資優方案鑑定的期間，或無法達至目前國內設定的資優標準。筆者在任教國中期間，即曾遭遇教師將缺乏文化刺激的資優學生當成智障學生處理的例子，誠為可惜與可悲，此類學生的學習機會與環境亦是一值得重視的問題。國內許多研究（林潔儀，民七十；林義男，民七十七；簡茂發，民七十三

；郭素蘭，民七十三；楊憲明，民七十七）均指出家庭的社經地位與子女的成就有密切的正相關存在，而家庭的教養方式亦為影響子女成就的重要因素（盧美貴，民七十四；楊憲明，民七十七；鍾瑞文，民八十一；簡茂發等，民八十一），因此對文化社經地位不利之資優學生亦應提供適切的輔導，才能達到提供適當教育的目標，以充分發揮其潛能。

二、建議

針對以上之研究與現況分析，筆者提供以下幾項改進措施，以為參考。

（一）增加實施資優教育方案的學校，且需注意地區與人口比率的平衡分布

目前設有資優班或資源教室的學校多半在大都市或較大的鄉鎮，對偏遠地區就讀的學生頗為不公與不便。未來宜在各地區皆至少設有一班資優班或設置一資源教室或教師，以利原住民或偏遠地區就讀的資優學生有接受資優輔導的機會。而針對原住民的文化的多元性與殊異亦應考量，尤其是其音樂才能更不宜埋沒，可考慮以設立音樂資優班或資源教室的方式實施。

（二）成立各縣市資優教育資源中心

以資優生的學習特質而言，有主動學習與自我指導的意願與能力，因此如因學生人數不足，在開設資優班或甚至在

各校設置一資源教室均有困難時，各縣市應可成立一個資優教育資源中心，以提供家境清寒與較缺乏文化刺激然具有資優特質的學生，一個可自我充實的學習環境。且此資源中心亦應有專業人員的設置，以籌畫如假日進修、主題研討等各項活動，或安排良師（mentor），進行個別的指導，並提供必要的輔導。

（三）提供適當的親職教育與輔導

Cambell（一九八七）指出，影響美國亞裔資優生學業的因素中，學生自身的影響為百分之六十—百分之七十左右，父母親的影響有百分之二十—百分之三十間，而教師的影響僅佔百分之五—百分之十之間，顯示父母親對資優子女的發展有相當的影響力，因此提供適當的親職教育與輔導極為必要。蔡典謨（民八十三）的訪談研究發現，大部分高成就青年學生的家庭社經地位雖較高，然亦有少部分社經地位較低的家庭仍能培養出高成就的青年，唯溫暖、和諧的家庭氣氛對能力的發揮有相當之助益，在教養方式上，則認為在幼年時，應採高權威、高關懷的方式，以奠定基礎，培養良好的習慣，而在年紀稍長後，則宜採低權威、高關懷的方式教養。以上之原則，或可提供為輔導之參考。

（四）調整鑑定的標準與程序，並提供適當的資優方案就讀比率給文化社經殊異然具資優特質的學生

以目前高智力與高學業成就為資優鑑定標準的方式，對

文化社經殊異的學生頗為不公，未來可在資優方案中提供部分的名額給與這些學生，而其鑑定的方式，亦宜調整，著重潛能而非目前之成就，尤其不宜採用著重語文能力的測量工具。

(五)以原住民師資進行原住民資優生的教學與輔導

原住民的文化多元性與思考特質與模式與一般人有所差異，如能在資優方案中，納入部分原住民的教師或傑出人士擔任教學或輔導的工作，相信對教育或輔導原住民的子女發揮的效果可能較大。

肆、低成就資優生

一、文獻探討與現況分析

根據特殊教育法施行細則第九條規定：一般能力優異指學業成績持續優良、校內外活動表現傑出、並符合團體與個別智力測驗之結果在平均數正二個標準差以上，及學業總成績在就讀學校同一年級居於全年級成績百分之二以上，或各科學業成就測驗之結果，在平均數正二個標準差以上者稱為資優學生（特殊教育法施行細則，民七十六）。由此可知資優生的法定特質即為高智商及高學科成就，唯資優生中確有許多並未達上述學業成績標準，而被列為低成就者。

有關資優低成就的定義，係指認知能力、智力或學業性向測驗分數與成就測驗或學業成績與表現間有顯著差距存在者（Clark，一九八九；Davis & Rimm，一九八九；Gallagher，一九七五；Heinemann，一九七五；Whitmore，一九八四）。根據Van Tassel對芝加哥南部市郊學校所作的調查，發現有百分之四十五智商在一百三十以上的資優生，學業平均成績低於C等，在輟學的中學生中，有百分之十四是智商一百三十以上者（引自盧雪梅，民七十七）。Gowan（一九五五）研究發現資優兒童中有百分之四十二是學業低成就者。Raph, Goldberg和Passow（一九六六）則指有百分之四十至百分之六十的資優兒童屬學業低成就者。Perkins（一九六九）發現智商在一百三十以上的美國九年級學生，有百分之五十畢業學科成績未達期望水準。Pringle（一九六七）認為英國約有百分之二十五的資優兒童屬低成就者；Whitmore（一九八〇）更指出全美有百分之七十左右的資優兒童均可列入低成就的範圍（引自金樹人，民七十）。顯示低成就就是資優學生普遍存在的問題。

國內葛昌平（民七十二）的研究指出：資優生中，國語科出現低成就之比例為百分之二四·三至百分之三八·七，數學科為百分之十五·四至百分之二一·六，國語、數學兩科皆屬低成就者為百分之五·三至百分之十四·五。韓梅玉（民八十五）發現台北市的國小資優生中，國語科T分數在

平均數以下者佔了百分之四·二，在平均數與一個標準差間佔百分之六一，在一個至二個標準差間佔百分之三四·五％，而在二個標準差以上者，僅佔百分之〇·三；數學科T分數在平均數以下者佔了百分之二，在平均數與一個標準差間佔百分之五六，在一個至二個標準差間佔百分之四二，而在二個標準差以上者為百分之〇；而國數二科的綜合表現方面，T分數在平均數以下者佔了百分之二·五，在平均數與一個標準差：間佔百分之六十二，在一個至二個標準差間佔百分之三十五·五，而在二個標準差以上者亦為百分之〇。由以上現況調查顯示，國小資優生的學業表現能達國內所謂的資優標準者幾乎沒有，可見國內資優低成就的現象亦普遍存在。

國外有相當多的研究在探討學生低成就的原因與影響潛能發展的因素，包括低成就學生的身心特質（Clark，一九七九；Davis & Rimm，一九八九；Kano et al.，一九八〇；Maker，一九七九；Saurenman & Michael，一九八〇；Whitmore，一九八〇）；家庭的教養型態與親子關係（Clark，一九八九；Helson，一九九一；Lamb，一九七六；Rimm，一九八六）；教師對其之成就期望水準與教室氣氛的影響（Brophy，一九八二；Covington & Berry，一九七六）；同儕的壓力與態度（Austin & Draper，一九八四；Brown & Steinber，一九八九；Clasen & Clasen，一九九

五；Rimm，一九八九）等。

有關低成就資優生的學習與身心特質方面，Clark（一九七九）指出低成就資優生的自我觀念差，對自己的評價常是負向的，且對他人不信任、不感興趣或缺乏關心，甚且懷有敵意及有被排斥拒絕的感覺，因此具有反抗性。且個人適應性較差，在團體情境中有退縮的傾向，而在同儕中的人緣與聲望不高，造成領導能力低落。由於不喜歡學校或老師，也常選擇對學校懷有負向態度的同儕作朋友，且缺乏任何正當的休閒嗜好、興趣或活動。同時，低成就資優生缺乏學業成就動機，且學習習慣不佳，家庭作業能完成的不多，當要嘗試唸書時，常會打瞌睡，而無法思考或計劃未來的發展目標。Maker（一九七七）認為低成就資優生的特徵為缺乏堅忍性、工作不持續、缺乏統整性的目標；不合宜的自控、衝動；成功與失敗的歸因，傾向外控，且有愛尋找刺激，緊張過度的傾向。此外，她並指出低成就資優生常無法經由聽覺而吸收訊息，無法有效集中精力，且由於視知覺的缺陷，造成學業低成就；此外，亦有公然表達敵意與攻擊行為，具自我中心的人格與負向的自我概念。Kano等人（一九八〇）發現小學低成就資優生的自我概念較一般資優生差；Saurenman與Michael（一九八〇）及Whitmore（一九八〇）亦分別於研究中得知低成就之資優學生在各種自我概念評量結果中，分數均低於高成就者。許多研究（Davis & Rimm，

一九八九·Heinemann、一九七九·Whitmore、一九八〇)均顯示低成就資優生的學業成就動機低，且自我期許亦低。

有關其他方面的研究結果發現，低成就資優生的同儕關係不佳與同儕壓力較大、社交技巧較差(Austin & Draper, 一九八四·Brown & Steiner, 一九八九·Clasen & Clasen, 一九九五·Rimm, 一九八九·Wolfe, 一九九一)；父母對其等的教育有不合理之期望水準，較少給予子女獎勵或與子女分享想法與情感(Clark, 一九八九·Rimm, 一九八六)；教育環境較不利(Meyers, 一九八〇)。國內廖永堃的研究(民八〇)發現，學業低成就資優生的教師期望水準較低，同儕關係較差，有負向之自我概念、自我期許亦較消極，較缺乏計畫能力與效率，對學校課程不感興趣，對父母與教師的管教方式不能適應，親子關係亦不佳。

由以上研究可知，學習動機、態度與習慣、人際關係與自我概念的提昇、以及家庭環境與親子關係的改善是低成就資優生學習與心理輔導極為重要的部分。

二、建議

(一)調整低成就資優學生的鑑定程序

以目前高智力與高學業成就為資優鑑定標準的方式，對低成就的資優學生似較不利，未來在鑑定的方式上亦宜調整，亦應以潛能為重而非目前之成就，以多元評量方式，配合

適期的觀察，可能較適合。

(二)提昇低成就資優生的學習動機與態度

研究結果顯示，提昇學習動機與正確的學習習慣與態度甚為必要。可採著重動機、努力而非學業成績，以及多用增強、少用責罰的方式，建立其信心，並宜以多增加學習時間與次數，採提供多元管道的方式進行教學，同時應提供不同的教學法，採較民主的管教方式，提供學生選擇的機會。

(三)提供低成就資優生適當之學科輔導

對低成就資優生教學之內涵應有彈性，否則在基礎學科皆無法勝任的情況下，恐不能對數學、國語等充實性課程進行有效學習，或對應用學科從事深入的研究。因此，針對低成就資優生的個別能力、興趣與需要，設計適當的個別化教學計畫，並進行教學，應是較有效與可行的策略。此外，可以利用星期日或寒暑假實施各項充實活動或進修計畫，針對學生的需要，選擇內容進行輔導。亦可採以成人為良師的方式，進行學科的個別輔導；或採濃縮課程的方式，針對其興趣與需要進行各科教學。

(四)增進低成就資優生的人際關係與自我概念

依據學生的特質與需要，採各種班級活動、團體輔導活動、與個別輔導的方式進行，不但可增進低成就資優生對自我的了解與接納，同時亦能發展其溝通與社會能力。

(五)提供適當的親職輔導與家庭環境

由研究中發現家長的管教態度與方式的不當、親子關係不佳，亦是造成資優生低成就的影響因素。對有低成就資優子女的家長，提供必要的諮詢與輔導，協助建立溫暖和諧的家庭氣氛與適合學習的環境是必要的，亦是治本之道，相信對其人格的健全發展與成就的提昇有極大助益。

伍、女性資優生

一、文獻探討與現況分析

女性資優者的教育問題一直是國內外文獻探討的課題。

許多文獻結果顯示，資優女性在學業與社會成就表現有低成就的現象，且有嚴重的生涯發展衝突存在，包括社會對性別角色的刻板印象及成就動機與成功恐懼間的衝突（李美枝，民七十九；呂勝瑛，民七十一；Callahan，一九七九；Noble，一九八七；Reis，一九八七）。諸如資優女性需面對社會對女性與資優兩種相互衝突的期望，一方面希望其扮演傳統女性的賢妻良母角色，另一方面又因資優，而被期望能充分發揮其潛能，做為社會的中堅與領導。許多學者（Arnold & Denny，一九八五；Hollinger，一九九一；Kerr，一九八五；Reis，一九八七）認為對部分資優女性而言，學術與生涯成就甚至是一種痛苦與孤立的經驗，而降低其對

生涯發展的期望，或不願在專業領域中充分發揮其最大的能力。就家庭背景探討資優女性的人格與興趣發展的許多研究發現，數理資優、高創造性或高成就的女性，都較一般女性男性化，且父親在認同過程中，扮演相當重要的角色（呂勝瑛，民七十一；柯秋月，民八十二；Callahan，一九七九；Fox，一九七六）。亦有許多學者（Ben，一九七五；Ben & Lenney，一九七六；Spence et al.，一九七五）發現，與資優男性相比，資優女性較不易克服男性化與女性化特質間的矛盾，而使其自信心大為降低；唯有研究結果顯示（Mills，一九八〇；Orlowsky & Stake，一九八一），兩性化或男性化特質傾向較高的資優女性較能發揮其聰明才智與發展事業成就。學者們（Clark，一九八三；Gran，一九八五；Silverman，一九八六）普遍認為，性別角色的刻板印象在資優女性的生涯抉擇過程中有舉足輕重的影響。而預期工作會受到婚姻與家庭的影響，或僅能從事教育與文學領域，或社會聲望較低的非專業性工作（Eccles，一九八五；Fox & Zimmerman，一九八五；Kammer & Perrone，一九八三）。

以國內的現況而言，隨著社會變遷與女性主義的抬頭，目前女性雖在工作權與社會參與權上有顯著的增進，唯從事數理、醫學、建築、政治等一般認為是男性專利工作的女性仍不多，且在職位上，仍較男性普遍為低，而較難有機會擔

任獨當一面的角色。根據行政院主計處的資料，近二十年來，女性薪資僅佔男性薪資比率的百分之七〇左右，而近十年來的女性勞動參與率更停留在百分之四十五，遠低於世界先進國家（中時晚報，民八十五年四月三日）。女性勞工亦受婚姻與家庭的影響，其離職率高達百分之五〇（TVBS新聞，民八十五年四月二十八日）。而在目前國內的資優教育方案中，男生受教的比率確遠多於女生。對這些資優女性而言，許多亦在傳統社會觀念的限制下，並未能充分發揮其能力，或從事與其性向與興趣符合的專業工作，對人力資源而言，誠然是一種浪費，且造成生涯選擇與價值之衝突，是以曾有國內數理資優班的女生選擇自殺或轉社會組就讀等現象。

國內針對資優班女生生涯發展所作的研究中（王文科，民八十一；林幸台，民八十二；歐陽萌君，民八十一）亦發現，資優女生對生涯的準備度較男生差，且認為女性僅可從事少數幾項行業，受社會環境限制的情形相當明顯，且資優女生大多選擇社會組為以後的就讀科系，而少部分選擇理組的女生主要是因為討厭背書或認為史地較枯燥，僅有少數會考慮到個人的潛能或特質。其中選擇與自己意願不符合的影響因素，依序為「符合父母期望」、「當時不知道自己的興趣」及「未能考取符合自己興趣之志願」，顯示受現況的限制較多。上述現象是否會造成對資優女性自我概念發展的影響亦值得深思。有部分研究（王文科，民八十一；韓梅玉，

民八十四）結果顯示，資優女生的自我概念較男性低，而社會的刻板印象與對兩性不同的職業角色期待，確實會影響資優女性的自信心，造成生涯發展困擾。在國內的資優研討會中，亦曾有資優女性的代表提出希望能破除社會的性別刻板印象、提升對女性資優生的期望水準、增加其發揮潛能的機會、加強對其親職的輔導，以獲得家庭、學校與社會大眾的認同與支持；而女性本身對女生資優的認同感與自信心亦應提昇。

二、建議

由以上之分析，筆者認為應從以下數項著手改革：

（一）建立正確的生涯理念，擴充生涯發展的角色

由現況與研究結果顯示，資優女性的正確生涯理念極待建立，因此加強生涯的課程或輔導甚為必要，而觀念的建立更需自小學或更早期即應開始，而課本或課外書籍中有關性別角色刻板印象的內容，似乎需要調整或修正。至於國高中階段的課程或輔導，宜加強職業類別的認知，多介紹與資優生才能與興趣相關的生涯與行業資訊，提供生涯覺知、生涯探索，甚至生涯準備的機會，以去除傳統生涯角色發展的心理限制，擴大發展的範圍。

（二）提供各行業適當與成功之女性生涯發展角色，以利學習

可採邀請各行各業成功的女性以專題演講或面對面座談

方式，提供自身的經驗與心得，尤其可強調在一些傳統僅有男性可從事的行業及將自身與家庭等角色調適良好的成功女性，以爲參考學習之對象。或進一步採良師典範制（Mentor）的方式提供模仿的角色，以共同作習或研究方式，深入進行生涯探索的活動。在美國明尼蘇達州爲資優生實施的一項「良師關聯」（Mentor Connection）方案的成效調查中（Bock, 1989）即指出，資優女生比男生更肯定方案的成效，她們認爲良師制幫助她們了解如何統整家庭與事業的方法，能減除她們對婚姻與事業無法兼顧的疑慮與雙趨衝突，能協助資優女生學習獨立與冒險的精神，改變其對傳統性別角色不敢對抗與自卑的心理，能坦然在學業上競爭，在事業上作正確的抉擇，並可學得克服內心障礙的方法。

（三）加強女性資優生之人格輔導與培養決策能力，以增進其自信心與抉擇能力

由研究發現，兩性在能力與成就動機等的差異會隨年齡的增長而漸趨明顯，而研究結果顯示，資優女生的自我概念會隨年級的增長而降低，因此提供各種有關社會性或情緒性之輔導活動頗爲必要。而由座談會中，女性資優代表亦認爲普遍有自信心低、成就水準低與不被一般女性、家長、教師與社會大眾了解與接納的現象。因此，除需加強與一般女生間的互動，以減低孤立感，並培養群性外，加強自我與同儕的心理建設，以減低同儕排斥與嫉妒，學習壓力的調適方式

亦爲必要。而教師與輔導人員亦應注意自己對性別角色所持的態度，培養其較具彈性的兩性化特質，以減低心理壓力與調整性別衝突。此外，提供選擇機會與決策能力，對資優女性的生涯發展亦有相當助益。

（四）給予女性資優生公平的受教機會與環境，以培育女性資優科學人才

教師對性別角色的態度亦會影響資優女性的發展，Blaubergs（一九八〇）發現教師對女生在解決問題時提出的獨特性表現，常給予較低的評價，而對男生有相同的行爲則獲得較多的讚賞。而國內數理資優班中的女生亦有類似情況出現，教師並未給予女生足夠的思考回答時間或有較高的期待，顯見對資優女性在數理方面的能力期望較低，可能會造成資優女生的成就動機與抱負水準亦較低，因此調整教師的教學態度與期望水準，提供必要的訓練與充分的資訊，而能適時提供資優女性較多的支持與鼓勵，對發揮其潛能，應有極大助益。此外，社會、媒體等大眾傳播的影響力亦不容忽視，能站在中立與平衡的觀點上，報導事業成功女性奮鬥的心路歷程，避免一般大眾對「女強人」等類似之名詞有負面的看法，相信在開放、公平的社會環境下，對資優女性的生涯發展與成就動機的提昇定有助益。

（五）提供資優女性的親職輔導

家長態度對女性資優生的影響的確不容忽視，現況顯示

家長對資優女性的期望水準較低，仍有中國人傳統重男輕女的觀念，造成資優女性容易放棄，而不會主動積極爭取自身權益或發展潛能的機會。因此讓資優女性家庭了解資優的特質，建立正確的資優概念，而能給予其子女支持與鼓勵，並提供良好的學習環境與機會。

陸、結語

由上述四類特殊族群的探討與建議中，發現此些學生在鑑定安置與就學輔導的措施上，均因其特殊需要，而或多或少需要作部分的調整。在鑑定部分或需將目前以IQ（智力商數）為主要標準的方式，改變為以EQ（情緒或情感商數）為參考指標的方式，由完全客觀的標準，轉換為較具主觀色彩的多元評量與鑑定應較適合，亦較公平，且能真正發掘出資優，而非僅績優的學生。在安置上，能考慮學生的個別需要，安排個別化的教育方案（如良師制），而非目前較以單一特質或群體（如學生數達三十，才能成班接受資優教育）為考量的資優安置方式。在就學輔導上，能針對其人際、社交、生涯與親職方面進行輔導；在師資安排與訓練上提供資源；在教育環境方面加以改善；在行政與立法上給予支援。上述之建議，相信對此些目前較受忽視的資優學生群會有絕對的幫助。

非常令人欣慰的是，在今年舉辦的全國資優教育會議中已將此一議題納入探討，筆者期盼在不久的將來，資優工作者與社會大眾能重視此些目前較受忽視的資優學生群的存在與需求。讓殘障資優生能成為人力資源的一環，避免因潛能的無法發揮，反成社會的負擔；文化社經殊異的學生能發揮其特有的文化、智慧與創造力，而不再受到歧視與不公平的待遇；低成就資優生能在放寬資優定義與鑑定標準與重視學習習慣與態度的養成中，逐漸恢復與發揮其能力；女性資優生能克服生涯發展的衝突與障礙，選擇其真正有興趣與能力從事的志業發展。至少，讓他們亦能享有接受適當教育的機會與權利，進而達到人盡其才，貢獻社會的理想。

參考文獻

- 中時晚報（民八十五年四月三日），生活熱線（第五版）。
王文科（民八十一），資優生成年後之社會成就水準、生活適應及其他相關因素之研究，國立彰化師範大學。
吳武典（民七十五），重視資優的殘障者的教育，特殊教育季刊，二一期，頁一。
李美枝（民七十九），性別角色面面觀（再版），台北：聯經出版事業公司。
李翠玲（民七十九），傑出肢體障礙人士生涯歷程及其影響

因素之探討，國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

林幸台（民八十三），資優學生的生涯輔導，載於開創資優教育的新世紀，國立台灣師範大學特殊教育系。

林幸台（民八十四），我國資優學生鑑定制度之研究，國立台灣師範大學特殊教育系。

林秋月（民八十二），資優班與普通班女生性別角色態度、成就動機及職業傾向之比較研究，國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

黃瑞珍（民七十六），資優的聽覺障礙學生，資優教育季刊，二二期，頁十六—十九。

張蓓莉、廖永堃主編（民八十四），台灣地區特殊教育暨殘障福利機構簡介，國立台灣師範大學特殊教育中心。

資優學生的鑑定與輔導（民七十六），台北：心理出版社。

廖永堃（民八〇）：國小資賦優異兒童學業低成就影響因素之研究，國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

盧台華（民七十五），談資優兼學習障礙學生的教育，特殊教育季刊，二二期，頁十一—十三。

盧台華（民七十八），資優生的生涯發展，資優教育季刊，三三期，頁一—七。

盧台華（民八十四），殘障資優學生身心特質研究，國立台灣師範大學特殊教育系。

盧雪梅（民七十七），資賦優異學生社會與情緒發展的輔導，資優教育季刊，二八期，頁一—五。

蔡典謨（民八十三），高成就青年學生家庭影響之質的研究，載於開創資優教育的新世紀，國立台灣師範大學特殊教育系。

韓梅玉（民八十五），我國國小資優生智力、學業成就，自我概念與同儕關係之研究，國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

Clark, B. (1989). *Growing up gifted* (3rd ed.). Ohio: Merrill.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75.

Dunham, S. G., & Russo, T. (1983). Career education for the disadvantaged gifted; Some thoughts for educators. *Roeper Review*, 5(3), 26-28.

Gamble, H. W. (1985). A national survey of programs for intellectually and academically gifted hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 130(6), 508-518.

Karnes, M. B. & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Ha-*

ndbook of the gifted education(pp428-437). Boston: Allyn & Bacon.

Maker, C. J. (1978). Providing programs for the gifted handicapped. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Minner, S., Prater, G., Bloodworth, H., & Walder, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. Roeper Review, 9(4), 247-249.

Steeves, J. (民八十一)，資優學障兒童的鑑定與教育方式，資優教育季刊四五期，頁126—131。

Thompson, L. J. (1971). Language disabilities in men of eminence. Journal of Learning Disabilities, 4(1), 34-45.

Witmore, J. R., & Maker C. J. (1985). Intellectual gifted in disabled persons. Rockville, MD: Aspen. Yewchuk, C. & Lupart J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory Duality. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of the gifted education (pp709-725). Boston: Allyn & Bacon.

【作者簡介】

盧台華先生，江西省人，曾任國中教師、國立台灣師範大學特教中心助理研究員、教育心理與輔導系講師，現任國立台灣師範大學特教系副教授兼特教中心組長。