

教師對提早入學資優兒童之教育理念 與社會支持及優勢發展實踐

陳勇祥*

國立嘉義大學特殊教育學系

助理教授

摘 要

本研究旨在探討教師對提早入學資優兒童的教育理念，及其進入國小就讀後之社會支持與優勢發展。本研究以個案研究取向，深入理解一位提早入學資優兒童與其導師於此情境建構之脈絡。研究者透過觀察兒童與教師之關係，及個案與同儕互動、學校生活等向度，了解歷程之重要事件，藉此分析教師如何建構其優勢發展與提供社會支持。研究發現教師能認同資優理念與理解資優特質，並關注其身心狀態與學校適應，作為學習基礎之延續並擴大優勢發展場域。此外，亦透過班級活動參與及營造挑戰情境並連結同儕興趣而增進團體互動。親師角色理解與權力釋放也是建構社會支持的關鍵，使教師理解其優弱勢特質並調整策略，進而強化優勢以擴展學習領域。本研究建議教師可從活動及遊戲帶領之互動情境，培養優勢覺察力，同時對照個人特性，思考優勢啟發之途徑並鼓勵利他行為，以發展良好之社會情緒。後續研究亦可思考提早入學資優兒童入學後，其親師之間的溝通協調與合作互動，能否幫助教師更了解其優、弱勢特質，以調整教學策略或規劃更具挑戰之情境。

關鍵字：資優、教育理念、社會支持、優勢發展、提早入學

* 通訊作者：陳勇祥 coicsen@mail.ncyu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景與動機

資優兒童提早入學之目的在於幫助具有優秀之認知特質與傑出潛能者，獲得適性教育之服務。資優兒童提早入學可促進其智能發展與成就動機，使其不因年齡限制而能獲取高層次學習之機會，並能於符合其智能的情境與同儕學習，有助自我概念與優勢發展（郭靜姿、蔡尚方、王曼娜，1998；Feldhusen, 1992）。

提早入學可順應兒童之智力發展特性與安置符合個別需求的教育環境，使具有優異潛質者，可正式進入學校學習。然而，提早入學鑑定僅是一項智力評量與學習準備之通過與否決斷，但未能確保其生活技能、學習適應、人際關係與社會心理發展，因此而得到支持。所以，其入學後之學習適應、心理狀態、情緒反應與人際互動，是否影響其優勢發展，值得關注。

若以現行資優兒童提早入學制度，其入學後是與一般同儕共同學習而非特殊安置。因此，兒童必須獨自面對自我與他人之團體生活及各項學習活動。而這些學習活動不只是學科，還包含人際相處、情緒適應與競爭壓力。

資優兒童在學習情境中易受學習氛圍影響而引發高度求知慾，但認知與情意的交互作用，可能造成身心壓力。然而，資優兒童一旦提早入學即代表需以學齡身分

去面對校園所有一切，但相對的，其所處情境已非幼兒園階段之單純。因此，教師應具備此一意識，才能適切引導提早入學資優兒童在校園的學習與生活適應。

基於上述，教師如何辨識資優兒童之優異潛能與優勢特質，是否如 Ontario-Montclair (2004) 所提之從發展觀點而發現其較同儕早熟、記憶力佳、人際敏覺、思考快速、具邏輯思辨力、自我意識顯著且獨立自主。若具備上述優勢特質，需如何引導，值得探究。

若從社會心理層面來看，資優兒童在團體的表現，是否如 Silverman (2004) 所指之具有團體領導力，可使他人聽從，或表現利他行為與在乎社會之公平正義。這些優勢特質是否可能在學校團體生活中展現，或者未如前述所言，亦令人好奇。

此外，賦予資優頭銜，並不代表資優兒童在各領域均表現優秀，但此一認知可能非所有教師都具備，且亦有教師未充分理解資優生特質而賦予不當期待，甚至無意間給予批判。此一現象可能導致師生衝突，若處理不當，將傷及彼此關係，甚至影響教師之教育信念與學童自我概念。然而，資優兒童亦可能面臨智能與生理發展不同步的現象，其外顯優勢常令人以為個體之能力足以解決所遭遇之問題，但不知其內在心理，經常處於不平衡的混亂狀態，或難以調適未解問題導致之負向情緒，甚至造成人際互動挫折或社會心理衝突（Morelock, 1992; Peterson et al., 2004）。

雖然 Proctor、Black 與 Feldhusen

(1986) 發現提早入學對於學習具有正向影響，且社會心理與情緒狀態可維持平衡。不過，也有其他研究認為提早入學兒童因學校生活與社會人際不佳而影響適應，甚至造成壓力或抗拒，導致優勢特質未能展現 (Braymen & Piersel, 1987; Obrzut, Nelson, & Obrzut, 1984; Sankar-DeLeeuw, 1999)。

Proctor 等人 (1986) 指出提早入學資優兒童的適應與社會支持及優勢發展，息息相關，但其特質顯現的行為意義，未必獲得同儕理解。潘裕豐 (1999) 指出提早入學兒童之適應及相關輔導與課業學習及生活教育，同等重要，應予以重視。Peterson 等人 (2004) 亦指出天賦潛質的最佳發展為幼兒時期，且是其特質與環境聯結及優勢啟發之始。因此，教師應理解資優兒童之的特質屬性，以尋找其優勢開展的途徑，期能發現促進社會支持之關鍵。然而，張玲慧 (2006) 認為提早入學實施迄今，對兒童的學習、生活與適應之輔導，仍未制度化。

二、研究目的與問題

提早入學制度提供資優兒童在認知方面的特殊需求，但其社會心理與優勢發展，如何因其特殊需求而建構，或許不單只靠加速制而已。亦即，提早入學僅考量兒童之學習特性，但其天賦優勢能否在進入小學後而展開，值得關注。若入學後發現心理成熟度不佳，導致適應不良，是否因此影響其原有優勢，亦有待探究。因此，本研究之目的為

透過個案研究取向，以深入理解提早入學資優兒童的班級導師之教育理念，及其進入國小就讀後之社會支持與優勢發展情形。研究者透過觀察兒童與教師之關係，以及其與同儕互動、學校生活等向度，了解歷程之重要事件，藉此分析其社會支持以及教師如何建構其優勢發展。

根據上述目的，提出本研究之問題為：

- (一) 教師對於提早入學資優兒童之教育理念為何？
- (二) 提早入學資優兒童與教師之關係及同儕互動與學校生活情形如何？
- (三) 教師如何建構提早入學資優兒童之社會支持與優勢發展？

貳、文獻探討

一、學校情境對學生的社會心理影響

學生的學習適應與人際關係及社會心理因素有關，其影響結果可能為正向發展，或因人際受挫或適應不良而產生消極反應 (Akers & Jennings, 2009)。情境是社會心理因素中，影響學習的重要變項，其使個體感受社會人際對自身之觀感，是個體能否感受存在於團體或產生歸屬感的因素。

從社會心理觀點看學校情境對學生的影響，發現與他人互動的真實與親近性，是其中一項指標。進一步分析其中因素，可發現個體感知參與團體之接納與否，影

響社會心理之正負傾向 (Hassanein & Head, 2007)。Kehrwald (2010) 亦指出個體在情境中產生的互動，代表社會心理與人際交往，彼此既為互補也為連動。此一連動是維繫個體與情境之間的存在，也有建構社會人際與促進互動的作用。Blocher、Tu、Yen 與 Chan (2012) 認為認知、社交、連結、融入，對情境互動的強弱，有預測作用，其研究也發現社會心理的正向感受，對個體在環境的適應與能力展現，有積極影響。

Rivard (1994) 指出教室的社會支持可從個體與環境之互動而建構，其實際展現可透過師生互動、同儕互動、教師行為、學生反應等向度而衡量。Stryker 與 Burke (2000) 從社會心理角度看待個體，發現個體與社會的關係，是「隸屬與存在」。而社會支持對教室環境之正負向影響，因成員彼此的理解、認同、溝通、共享、參與之感受不同，成為教室氛圍良窳之關鍵。

資優生具備優異的認知特質，但也有獨特的情意特質。張馨文 (2004) 透過焦點團體訪談六年級資優生，發現其中多數期待同儕友誼，更渴望認同，但實際上卻常因特質鮮明獨特而使同儕關係受阻。此外，Dweck (2006) 亦認為認知與情意交織的獨特需求，使其在社會心理層面遭遇強烈的自我懷疑、感受孤獨、逃避拒絕等現象。處於此一環境中，若再加上自我潛能與目標成就的內、外在壓力，則可能導致身心負荷與社會心理及同儕關係變化。

二、社會心理成分對學習歷程轉變的影響

Bauer 與 McAdams (2004) 指出社會認知與自我發展有密切關係，而認知思考能力較佳者，較能感受自我與他人互動關係，藉此評估自我是否受團體接納。社會心理亦可反映個體在目標期許與實際表現差距之狀態，若成熟度較高，則調適力較好。環境也是影響個體社會心理的因子，若有足夠支持，則產生助力。壓力亦為社會心理成熟度衡鑑指標，其對個體可能造成正、負影響 (Fraser, Williamson, & Tobin, 1987)。

Loevinger (1976) 指出社會心理轉變歷程隨其成長與學習，產生思想與價值之改變。因此，社會心理成熟是個體從關注自我到關注他人社會的過程，牽涉自我發展與社會認知的改變，同時亦有內在標準的自我調節，使其理解與認同。

學童的社會心理受同儕或重要他人之互動而影響自我價值，亦受成熟度差異而有不同轉變。Nixon (1984) 認為團體互動是學童社會心理變化的重要歷程，其主動參與經驗對未來發展有重要影響，且教師或同儕團體之影響更甚他人。Hassanein 與 Head (2007) 亦指出學童的社會心理受家庭與父母價值而影響，且有時比學校成員更有影響力。雖然，此一觀點與 Nixon (1984) 提出之論述略有不同，但從團體互動歷程分析，則認同學校情境足以影響學童的社會心理成熟 (Hassanein & Head, 2007; Nixon, 1984)。

社會支持的多寡與效能來自社會依附程度，影響社會情感支持，而社會依附亦能減緩個體因負面情緒產生的不良效應，此一社會支持又以父母、教師之價值取向與同儕接納與否的影響為高（Bauer & McAdams, 2004）。因此，為學生建構穩固的社會依附，能形成正向的人際網絡，使其感受和諧關係，減少情境壓力。此為資優生社會支持的重要力量，有助其心理韌性並調適學習歷程的壓力與挫折。

三、個人優勢發展與社會心理關係

McQuaide 與 Ehrenreich（1997）將個體優勢界定為具備認知反應、特質傾向、人際互動與社會支持等條件。Blocher 等人（2012）對優勢觀點的假設為潛能必有發展途徑，以及優勢行為取決於擁有之資源，也認為個人優勢與環境資源、脈絡關係及時機有關。Rashid（2015）也指出個人優勢應包含個體發展自我、接受任務、承受壓力與面對困境等能力，使其發揮運作功能與行為反應。

Lerner 等人（2005）認為優勢內涵除了個人能力之外，還包括人格特質、價值信念，且應有正向心理特質及良好社會技能。Rawana 與 Brownlee（2009）認為優勢是內在特質，但需與環境互動，才有正向發展機會。上述觀點是將優勢視為個人底蘊，再經由情境與社會文化之互動而發展優勢特質。此外，個體優勢包含內在心理特質與社會發展能力，同時亦需透過情境脈絡而引

出潛質（Brazeau, Teatero, Rawana, Brownlee, & Blanchette, 2012）。學生的優勢發展亦應顧及情境與個體之作用，以聚焦於發展歷程的處境與自我因應（Peterson & Seligman, 2004；Rashid, 2015）。

Peterson 與 Seligman（2004）指出個人優勢可包含心性與智識等概念，其特質成分涵蓋人我互動、心緒感性與智能屬性。Rashid（2015）認為個體優勢蘊含心性智識與情意特質，且可從情緒感受、人際互動、團隊合作、創新樂學等行為而具體顯現。

Park 與 Peterson（2010）提出個體優勢可能因情境、文化而有不同期許，或因不同國情文化而有差別，故優勢展現與否，隱含主觀成分而難以具體量測，因而主張觀察優勢發展的方式應更寬廣且需顧及文化屬性與情境差異，並因對象不同而予以區分評述。

從上述優勢的內涵性質與剖析觀點之演變可知，個體優勢的評價，已從外顯表徵而往內探究，並能秉持內與外平衡之觀點，轉以整體看待個體優勢，且能作為個體屬性的理解，而非以優勢代表傑出之觀點。此外，優勢特質是心理與環境及文化互動歷程建構而出，且具有正向心理觀點。因此，探究優勢特質與其發展，尚需討論其需何種心理能力，例如：從自我欣賞角度，分析個性與列舉優勢特質，以及思考哪些特質是自身具備或發現獨有優勢，藉此發展相關心理能力。

Proctor、Linley 與 Maltby（2010）基於前述觀點探討學童的優勢特質與心理關係，發現父母、教師給予個體社會支持及同儕

接納，使其獲得正向意義與自尊、自信。Weber、Wagner 與 Ruch (2016) 延續此一基礎，透過對個體樂於學習與對事物的熱情，以及其做事之堅毅態度與情緒智力而衡量其優勢特質，發現優勢特質有益學校生活適應與正向心理發展。Hellman 與 Gwinn (2017) 透過團隊活動分析學童的優勢特質與自我概念之關聯，發現正向樂觀、積極求知、自我悅納，是影響優勢特質展現的要素，且因自我概念而使優勢展現程度不同。

四、提早入學資優兒童之相關研究

提早入學是否影響兒童之身心適應與優勢發展，仍莫衷一是。有些研究認為提早入學有益資優兒童之學習，且對其適應無負向影響 (Brody, Muratori, & Stanley, 2004; Robinson, 2004)。但亦有研究指出提早入學後的學習表現，可能影響兒童之自我概念。若遭遇挫折，其自我概念可能變得負向，甚至影響自我認同或產生負向社會情緒或阻礙優勢發展 (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, & Besnoy, 2007; Marsh & Hau, 2003)。國內的研究，亦有此一現象。例如：陳冠貝 (1999) 指出提早入學資優生因課程簡單、無趣而干擾同儕，影響人際關係，再加上社會能力與心智的非同步發展，造成社會情緒發展的問題。但林怡秀 (2000) 卻發現提早入學資優生多數適應良好，無論是學業或情緒，都與同儕無異。

Vygotsky (1986) 指出學齡前兒童經常透過遊戲、玩樂而探索與表達自我想法，其

社會文化明顯偏於自我中心，但進入學校後，其社會心理與團體規範逐漸形成。自此，多項研究立基於此一理論而提出社會心理與認知發展的關係。例如：Winsler 與 Naglieri (2000) 發現認知能力高者展現挑戰高難度任務之意願，但也因歷程中可能遭遇無法解決的問題而影響成就動機。

Berk 與 Garvin (1984) 發現若要幼兒理解自我特質，以評估行動，並不容易。因其思維受社會文化與情境影響，也需透過社交互動與經驗習得而內化。Brody 等人 (2004) 指出認知發展對社會心理的影響在於使個體分辨支持或認同程度，可視為優勢發展的基礎。Robinson (2004) 認為提早入學學童若適應不佳或與預期表現有差距時，可能使其對原有之才能優勢失去自信而影響自我概念或學習意願。亦有學者從社會文化觀點來看提早入學兒童之適應，認為應顧及社會心理與文化價值，並檢視提早入學制度與其他對於資優兒童之加速教育措施或優勢發展策略之效能與適用性 (Charlton, Marolf, & Stanley, 1994)。

歸結上述可知，資優兒童提早入學後，若未有符合其特性需求之適切輔導，可能影響其學習適應、身心發展與優勢表現。提早入學兒童之適應與學校生活、人際互動及社會支持有關。此一關係之良窳，影響兒童之心理支持，亦是其能否順利在學校學習與成長的關鍵。因此，除了關注提早入學資優兒童的社會心理與優勢發展之外，教師的態度與理念，也極為重要。

參、研究方法

研究者進入研究場域一年，以深入觀察研究參與者在校之心理素質及社會成熟度，並透過深度訪談與文件蒐集，分析教師如何依據其心理素質及社會成熟度給予優勢支持。以下分別說明研究場域、研究參與者、研究設計與實施、研究者角色與研究信實度。

一、研究場域

本研究場域為中部某縣一所國小，其鄰近農業產區且校史悠久。後因人口移出多，該校曾面臨招生不足困境。然而，在重大建設挹注後，近年此區較為復甦，且學生數回穩。目前，此區因科技產業進駐而正在轉型，所以，家長的社經背景也與過去不同，多能展現對學校的支持及參與。

二、研究參與者

本研究之研究參與者為一位提早入學資優兒童（代號 J）及其導師。J 年滿五歲時，由幼兒園教師推薦提報資優兒童提早入學鑑定。其提早入學能力檢核結果與適齡兒童相當，學習能力達 22 分以上、入學準備度達 38 分以上，並經初選、複選鑑定通過。

從鑑定資料中發現 J 詞彙豐富、思考流暢、推理能力佳，入學一個月後，其情緒與學習適應良好，符合本研究目的。經說明與邀請後，獲得監護人同意而參與。

班級導師為師院特教系畢業，具備身心障礙教育與資優教育背景，且取得國小師資類科教師證書。該教師於任教資源班 10 年後轉任普通班，並曾擔任學年主任與導師。其就讀碩士班時，轉讀科學教育領域，亦曾指導資優班自然領域之獨立研究與支援相關課程，具備教導資優生之實務經驗。教師參與本研究時，已於該校任教達二十餘年，熟悉國小教學場域。

三、研究設計與實施

（一）採取個案研究之理由

為深入理解研究參與者與情境共同建構的歷程脈絡與事件經驗之意義與獨特性，研究者透過觀察學童與教師關係、團體行動、同儕互動、學校生活等向度，深入了解教師對提早入學資優兒童的教育理念、社會支持與優勢發展實踐，並記錄重要事件情節，以分析其行為並比對社會支持及優勢發展在研究場域的展現。

本研究以個案研究取向，並透過為期一年的場域觀察、訪談教師與蒐集文件資料，獲得豐厚的研究資料而進行描述、詮釋與歸納。研究者亦蒐集學童的成長史與現況表現文件，以及學童與人物事件或情境脈絡建構的資料，並透過局內人參與觀察，客觀描繪情境脈絡與行為表現。

（二）研究進行

1. 場域觀察

本研究透過一年時間，分別觀察學童

與教師及同儕的互動，將觀察焦點訂為「師生觀察」與「同儕觀察」。「師生觀察」每學期 5 次，共 10 次；「同儕觀察」每周 2 次，共 80 次。

2. 訪談教師

研究者分別於上、下學期之期初、期中、期末，與教師進行半結構式訪談，共 6 次，每次約 3 小時。訪談題綱，如表 1 至表 6。

表 1

第 1 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	您對資優教育的看法如何？您認為資優生應該是何種樣貌？
與教師及同儕關係和學校生活	您對他的要求與期望如何？學校提供給他的教育資源有哪些？他跟學校教師互動的情形如何？會特別喜歡問問題嗎？有沒有讓他特別喜歡的老師？他會怎樣表現跟老師的親近？他在乎老師對他的看法嗎？
教師建構其社會支持與優勢發展	對上課內容的學習及作業書寫與生活課程的表現如何？是否感到壓力？

表 2

第 2 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	您認同提早入學制度嗎？為什麼？
與教師及同儕關係和學校生活	他有沒有因為考試成績不理想或未達成預期目標而產生負面情緒？會因此而有什麼情緒或反應呢？若有，會有那些表現？您怎麼輔導他？當老師讚美他時，反應如何？若老師指正他，反應如何？在團體中的參與度如何？會發表個人想法嗎？
教師建構其社會支持與優勢發展	他的資優特質，表現在哪些科目或活動？學業表現如何？哪些科目是強項？哪些科目比較弱？有不喜歡的科目嗎？

3. 蒐集文件資料

本研究蒐集之文件，以能完整呈現歷程現象為範圍，包括：訪談紀錄、觀察紀錄、省思札記，以此作為主要分析資料，並輔以錄影檔案及學生作業為參考，以連貫其學習歷程之脈絡。

表 3

第 3 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	怎麼會想收提早入學的學童呢？
與教師及同儕關係和學校生活	他會主動參與班級活動嗎？是哪一類型的活動？您覺得他投入這活動的參與度如何？他的社會行為發展夠成熟嗎？表現在哪些方面？他喜歡學校安排的一切學習活動嗎？有沒有抱怨過？會帶領同學參與班級活動或領導同學進行小組討論嗎？
教師建構其社會支持與優勢發展	他的學校適應、動作發展、行動能力、同儕關係，和學生有沒有差別？如果有，是在哪一方面？

表 4

第 4 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	您對現行提早入學的做法，有哪些建議？
與教師及同儕關係和學校生活	他會遵守班規主動表現合宜的行為嗎？他與同學的互動情形如何？他最常跟同學一起做什麼事？他喜歡跟哪一種類型的同學相處？他在乎同學對他的看法嗎？會因此而有什麼情緒或反應呢？有同學會欺負或挑釁、嘲笑、玩弄他嗎？若有，他的反應如何？您怎麼輔導他？
教師建構其社會支持與優勢發展	整體來說，他的適應如何？他的優勢在哪裡？跟一般同學有沒有不同？

表 5

第 5 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	您過去所學的資優教育理念，現在可以實踐嗎？為什麼？
與教師及同儕關係和學校生活	他對自己在班上的交友與互動狀況感到滿意嗎？他知道自己優點和缺點嗎？他對自己的表現有信心嗎？他在學校會勇於表現自己嗎？他會不會主動說出自己的想法？他比較常跟老師或父母或同學說？
教師建構其社會支持與優勢發展	學校對他的優勢，有沒有特別的支持？有沒有適應不佳的地方？您怎麼協助他？

表 6

第 6 次訪談題綱

各研究目的之議題向度	題綱內容
對提早入學兒童之教育理念	整體來說，這一年當中的教學與觀察，對提早入學兒童的教育理念有沒有改變？
與教師及同儕關係和學校生活	他對自己在班上的學習狀況感到滿意嗎？他會想辦法解決問題嗎？他會不會堅持自己的原則？
教師建構其社會支持與優勢發展	他有遇過失落或挫折的事情嗎？若有，會有哪些表現？您怎麼輔導他？他會時常自我檢討嗎？有看過他發怒嗎？是什麼時機？他如何調整自己的情緒？

(三) 資料編碼與分析

研究資料編碼舉例：「訪上 -1」為上學期第 1 次訪談紀錄、「師觀上 -5」為上學期第 5 次之師生觀察紀錄、「同觀 15」為第 15 次之同儕觀察紀錄、「思上 -3」為上學期第 3 次省思札記。

本研究訪談之錄音檔，於當次訪談後立即轉譯逐字稿，送請受訪教師檢視內容與其原意之相符度。若有標註不符原意處，則由研究者查核修正，再送請確認無誤才進行資料編碼。

初步編碼後，先檢視文本與研究問題，再將之分類。接續反覆閱讀文本，再整併同一問題之內容，以形成整體輪廓，接續進行歸類整合與詮釋分析。

四、研究者之角色

參與觀察法適用於探索、敘述與對理論的解釋，因此，以深入方式，將研究者置於其中，以因應新的發現而界定情境與提出研究結果（鈕文英，2007）。本研究

之觀察者亦為研究分析者，且是教師諮詢、討論之對象，屬於場域現象，適用參與觀察。

此外，研究者亦曾擔任中等教育階段之資優班教師，長期投入資優生之教學與輔導，具備資優教育實務經驗，能充分理解教學現場之實務及現況與困境。目前，研究者已發表多篇教學現場觀察之質性研究，熟悉質性研究理論與倫理，因此，能秉持客觀中立與理解接納之態度，進入研究場域。

五、研究信實度

研究者透過方法、資料來源、研究者等三角檢證，以強化研究之信實度。在方法上，除了「師生觀察」與「同儕觀察」之外，亦進行教師訪談與歷程中相關文件之蒐集，以交互檢證。

資料來源除了研究者之紀錄外，亦參考其他同儕夥伴之觀察及對話紀錄，作為研究者反思。此外，研究資料雖由研究者

進行分析與詮釋，但另邀請研究同儕進行檢核與討論，以確保資料理解之客觀與周延。

肆、結果與討論

一、研究發現

(一) 教師認同資優理念並理解資優生特質且充分支持

1. 秉持順其天分培育並給予充分支持的理念

教師對 J 的期待是：秉持有天分就盡力培育的態度，給予充分支持，但不因資優生身分而有更高的要求。其理念是以平常心看待，希望 J 與同儕相同，按照既定步驟，為學校學習做準備。因此，教師邀請 J 參加國小開學前的適應日體驗，透過校園日常影片，講解上學之後的情形，並預告可能會遇到的情況。其他事務，則等正式進入校園生活後，先熟悉環境，再調整生活作息：

「相信他是有天分的，但抱著支持的態度，不會因為資優生就特別要求。也因為提早入學，所以先邀請他來跟我聊聊，讓他對學校、老師，有概念。另外，也邀請他參加國小開學前的適應日體驗，再用影片講解上學之後的情形，順便告訴他會碰到的情況。

(訪上-1)」

2. 妥善規劃從家庭進入校園的銜接

進入學校就是正式學習的開始，而首要之道是妥善規劃從家庭進入校園的銜接步驟。因此，需先熟悉環境再調整作息，等習慣後再要求其他常規。如此，才有機會延續學習基礎，再從中發展優勢：

「他有點怕生，但每個小孩都一樣，所以要先熟悉環境，再調整生活作息，讓他習慣，再要求其他。但上學這條路有很多要關注的，就像之前的基礎要延續，優勢還要找出來，所以家庭很重要。
(訪上-1)」

3. 關注身心狀態與學校生活適應

教師對於是否接受提早入學資優生安置的顧慮在於：若學童的心理狀態不佳，又因班級人數眾多而無暇照顧，會較擔憂。幸好，J 入學後身心狀態良好、情緒穩定，並能與同學互動，適應無虞：

「雖然這裡對他是新場所，但他在入學前已有一些概念，而且情緒平穩，也能跟同學互動，不然我最擔心的是學生人數多，怕沒空關心他，還好他沒有分離焦慮症，算是身心適應好的。本來也擔心他的作息，還有健康狀態，怕影響適應。不過，畢竟他是有學習態度和自我意識的，知道要配合，所以，這些問題都沒發生。
(訪上-2)」

教師關注J的身心狀態，並期望J保持良好的生活作息。而J也因自身的學習態度佳，且能配合學校作息，在生活適應方面，趨於穩定。

4. 身心發展與社會關係及學習並重

進入正式學習體制後，學童的身心發展、社會關係與學習需求，同等重要。而此一關係，也與其家庭教育有關。若家長僅關心學童的學習需求，而忽略身心發展與社會關係，則可能使學童身心或人際失衡。然而，J於入學前，家長即告知其若有能力指導同儕課業，應該主動教導同學學習。因此，此一互動關係，無形中強化J與同儕的社會關係及學習自信：

「他的想法很靈活，獨立性也夠，而且思考有邏輯、有創造力，有很多可以教同學的優勢。雖然他不會特別去照顧其他學生，但是會教導其他學習比較慢的同學，特別是有一位不喜歡說話的，他會特別教他，這是他家庭教育成功的地方。（訪上-2）」

（二）規畫具有挑戰的情境並連結同儕興趣以建構關係

1. 從班級活動參與歷程強化團體互動勇氣

入學之初，教師發現J較常獨自一人學習，因此，多次安排團體遊戲並鼓勵其加入。而後觀察J雖能投入，但時間較短暫，且多為被動受邀：

「我發現他比較喜歡一個人的學習方式，讓我一度很擔憂，但我一直安排以團體遊戲為主的活動，請同學邀請他參加，不過，次數很少、時間也很短暫。（訪上-2）」

「看他慢慢跟同學有互動，雖然沒幾句，但可以一起做事，也應該有更多合作機會。（同觀36）」

從社會成熟度檢視J與同儕相處情形，發現教師能以接納體諒之態度，並自我調整對J的要求。教師也希望J能參加所有的班級活動，以凝聚對班級的向心力。其做法是為J營造具有安全感的學習環境，藉此增進J與團體互動的勇氣：

「對他會體諒，去接納比較不成熟的行為，也不會堅持他一定要跟其他同學一樣，畢竟他是真的小一歲。不過，我會要求他參班上每一項活動，因為那是向心力的來源，而且還沒對新環境有充分信任之前，需要的是更多的安全感。（訪上-3）」

2. 營造具有挑戰的情境並連結同儕的共同興趣

教師懂得運用教學資源並營造具備挑戰性與變化性的情境，以增加J與同儕互動的機會，同時連結課程教材與同儕團體的共同興趣，以為課堂增添學習氣氛及互

動樂趣：

「要一直變化教室的環境，讓他有點挑戰性，又可以跟同學一起玩，也增加全班學習的樂趣，讓他們產生一起玩樂的經驗。興趣也是很好的連結，也是很快適應的關鍵。（訪下-1）」

遊戲也是引領J加入團體的活動的方式，其社會互動技能可從這些活動中發展出來。此一活動也使J理解社會人際的意義：

「有機會跟著其他人一起玩，也去練習不同的挑戰，那是適應力，也培養各項社會能力。有時候自己不是主角，但觀摩同學的表現，也是很好的學習和合作。（訪下-2）」

「遊戲時發現他會先看別人要玩嗎？如果別人搖頭，他才會再進去一次，不會玩過還一直搶。（同觀52）」

3. 親師之間的角色理解與權力釋放

家庭教育與情感支持足夠，幫助J的學校參與及人際互動，使其入學後的適應，較為順利：

「無論同儕互動或班級常規，他能融入和遵守，非常讓我意外，而且，一些好的生活習慣，都能在學校中自然展現出來，這跟他

的家庭教育和支持有關聯。（訪上-3）」

教師認為此一表現與J入學前即初步認識學校，且家庭角色、家長期許與教師要求一致有關，使其對學校產生正向情感，以順利銜接不同階段的學習生活：

「可見，親師之間的角色理解與權力釋放，影響其對各自立場的期待，也讓教師對於J的教學引導，有更多自主權，亦為其優勢發展開啟契機。另外，教師適時鼓勵J，不但可以增進互動，更使其不害怕發表自己的看法，以營造正向的學習環境。所以，家長賦權、教師調整與同儕接納，共同形成之支持氛圍，有助其適應。（思上-3）」

4. 個人特質與性格影響適應速度

教師認為J慢慢能夠主動融入團體的性格，以及願意與他人共同合作及相互分享的特質，有益其社會適應。而前述性格與特質的強弱，也會影響學童在學校的適應速度：

「他對學習的自信，表現在他最有優勢的學科，但也跟他能夠主動加入的性格和願意跟他人合作特質有關，而且應該是越強越有助於社會適應。（訪下-1）」

然而，教師更重視其與J之互動，期

能從教學過程與學習經驗，使教師與學生彼此都有成長，而非僅將學校視為知識生產的場所。因此，教師積極尋找可以提供更多生活體驗的機會，以擴大J的學習經驗：

「他有時會充滿信心進入教室，但這種表現必須是他很有信心的科目。我也會把握機會，讓他有機會多說，才能了解他的心智發展。（訪下-1）」

「畢竟他提早一年，應該有些東西失去，所以老師想給他多一點體驗和更多的生活體驗，可以理解老師這麼做的理由。（師觀上-5）」

「我發現老師除了重視學生學習結果和她教學之間的關係，她更重視J跟其他學生的互動，如同她說學校不是只有生產，更重要的是學習過程和經驗。（思下-2）」

具備上述信念後，教師更從中體會發展學生優勢應先辨識其優異特質與獨特需求，才能據此提供足以擴展其優勢的途徑：

「因為，具有挑戰的課程應該從現有的學習環境去營造，而不是刻意添加，否則難度會很高，可能會降低教師們為這類學生拓展優勢的意願吧。（訪下-1）」

「面對高能力的學生，要先觀察

他們對高難度任務的反應是什麼，還有跟他的優勢有沒有相近，才能找到適合的學習方式。（訪下-2）」

「因為很多有挑戰的課程是從學習環境中營造出來的，只要再多問一些細節，難度就會不同，這可以在平常的情境去營造，老師才肯做，如果還要另外去規劃，老師可能不太願意。（訪下-3）」

5. 發展利社會行為增進同儕接納

營造具有合作或競爭的學習環境，能促進J與同儕互動，尤其在合作學習分組中，J往往能為該小組獲得分數，其勇於搶答又不怕犯錯的特質，成為各組極力邀請加入的對象，因而強化J在班級的受歡迎程度：

「有時很難回答的題目他都會，對小組有很大的貢獻，大家都拉攏他，而且他有不犯錯的勇氣，這是一般同學缺乏的。（訪下-3）」

「同學很喜歡他加入他們那一組，尤其是搶答比賽的時候，他都會幫同學回答問題，幫那一組加分。（師觀-下2）」

教師觀察J的利社會行為發展，從中發現其願意主動指導幾位特定同學課業，也會與人合作。雖然J較不會安慰同學，但可以理解該情境的意義，表現符合情境

的行為：

「他不太會安慰同學，但至少不會嘲笑，應該是知道那些情境的意義，表現他該有的冷靜和靜默。（訪下-2）」

「他會看同學作業寫得對不對，也幫後面同學看看考卷訂正情形。（同觀 68）」

然而，教師擔心 J 對他人存有防衛或自我封閉，擔憂減少 J 與同儕互動機會。但因 J 的家庭與學校均教導其應有適當的社會行為，故 J 與同儕相處融洽，且釋放自我角色於班級團體：

「他的外在表現與家庭環境有關，知道要遵守活動規定，才能培養團隊精神，但如果太拘謹，可能會失去一些互動機會。（訪下-3）」

對五歲學童而言，同儕的意義是否具體，是教師經常思考的議題。其家庭教育也同樣重視 J 在學校的生活適應，以共同培養 J 與同儕互動之經驗及認同感，與張馨文（2004）指出資優生期待透過同儕互動而增進認同之論述一致。因此，教師強化 J 覺察環境線索，以發現問題訊息的能力，其隨環境調整行為的頻率，也逐漸提高：

「雖然是資優生，但家裡有提前教，所以做事還算實際，而且個

人特質不鮮明。不過，對於參加活動卻有個人堅持，尤其非常抗拒角色扮演，但不至於影響人際關係。只是有些行為規範初期要幫忙建構鷹架，但他會自我調整，而且越來越多。（訪下-2）」

6. 重視社會互動經驗與多元學習形式

教師認為提供提早入學資優兒童課程學習之準備的難度與挑戰性較高，尤其是構思主題與規劃教學活動，耗費最多時間。因教師認為需找到可以讓 J 帶領其他同學一起進行的活動，且應有難度或概念豐富的議題。教師的理念為此一過程是重要的社會互動經驗與多元學習能力之培養，故應指導 J 從主題發想與材料尋找歷程，提供多元面向且不限形式之議題學習，以擴大其想像力與創造力。教師亦因應其特質與學習能力，額外提供契合其興趣需求之教材，請 J 自學，再視情況予以協助：

「感覺課程主題不管簡單或複雜，老師都希望他能帶著同學一起玩、一起學，所以重點似乎不在內容和類型上。（師觀下-3）」

「簡單的題目不見得輸給複雜的，因為觀念清楚勝過技術複雜的學習，想像的或創造的都接受。另外，也給他額外的教材讓他自學，必要時再協助。（訪下-3）」

「給他自主權是更重要的，但如果要跟學生一起規劃我們想要的課堂，心胸就要開放，也適時讓

他自己決定。(訪下-2)」

7. 重視學習情境營造與學習發展順序

教師認為生活能力比認知成分更複雜，且需有適當情境才能展現。所以，教師從整體的學習歷程，觀察 J 的生活能力與認知表現，發現此一能力可透過活動實作而展現。教師也重視學習與發展歷程，認為此一歷程具備邏輯性與階段別。但此一能力的發展，不是順其自然，而是學生遭遇問題時，予以適時引導以逐漸形成：

「學校有各式各樣的能力，還有生活技能要培養，實際透過活動去做，才能看到他跟別人合作、觀察、討論，而且要有安全的情境。(訪下-3)」

「比起其他學生，J 顯得不是特別活潑，總看見他安靜地坐著學。所以，起初擔心他會因為某些表現不好而沒自信，但是要請他表現時，他是願意的。(訪上-2)」

(三) 教師理解學生之優弱勢特質而調整情境與策略

1. 培養學習習慣並適時引導

教師發現 J 在課堂的學習習慣，部分需要培養，且偶爾疏於注意某些事項，需適時提醒。在課程討論方面，亦需引導 J 與同學開啟對話，並適時予以鼓勵：

「他有時候會有一點混亂，但適時給他鼓勵，讓他有安全感，也

教他怎麼跟同學開口說話，那也需要勇氣的。(訪下-2)」

教師也發現 J 具備主動學習能力，但要 J 養成上課樂於發言的習慣，則需訓練。J 也不因年齡稍小而失序，在課堂學習中，亦能關注細節與記錄課程重點：

「提醒他上課發言要記得舉手，或遇到比較難的題目，會引導他想一想，讓他有回答問題的勇氣。雖然年紀比較小，但細節會顧到，也會在課本上寫重點。(訪下-3)」

在課程中的作業練習，若遇到概念混淆或無法充分理解時，J 會主動舉手尋求教師協助。當教師給予提示或引導後，J 能思考問題所在並再度練習：

「寫作業還是會有一些概念混淆的，如果沒辦法想清楚，會主動請我幫忙。不過，我說完後，他會立刻想想問題在哪裡，再重新寫一次。(訪下-2)」

2. 規劃情境線索並引發探究

教師善於營造情境與機會，以設計各種能引發 J 好奇之問題，再引導其尋找線索，同時給予充分思考的空間，或協助 J 在未發現解決方向前，提供方法引導。若 J 僅是簡單回答，教師也會積極發現其優點。教師秉持的理念為學習經驗的獲取，比直接學習知識重要。此一歷程，教師也發現 J

的問題解決能力，需持續培養：

「我也會利用情境，找一些能引起他好奇的問題，或是引導他去找線索、去思考，如果他還沒有方向，會幫他找一些解決方法。因為，經驗比知識重要，那是解決問題的基礎，但還要多訓練，而且問題解決能力不太好，需要再培養。（訪下-3）」

3. 透過活動體驗引導學生思考以培養興趣

教師初接觸J時，曾擔憂其課堂的專注力不足，但後來發現其持續力頗佳，且學習動機強。之後，教師透過情境或活動體驗，引導其思考，藉此培養學習興趣。其中令教師印象深刻的是，J對問題會多做解釋，看似亟欲表達心中的想法，但若老師未關注到此一時機而未給予機會，則可發現J出現短暫的失落：

「一開始擔心他的注意力，但後來發現他的持續力滿高的，學習動機也很強。所以，我會引導他，讓他體驗，只是細節關鍵要多留意，但教過就會記得。另外，他對問題，都不是簡單回答而已，跟一般學生不一樣，都有很多解釋，但要有看到，才能給他機會講。（訪上-3）」

4. 指導學生課前預習以找出學習需加強處

教師觀察J的學習，發現其較難說出如何理解的過程，且分析能力較弱。然而，

當發現此一情形後，教師多次觀察J面對需理解與分析的學習歷程之反應，從中思考如何指導，後來發現課前預習對此一狀況有益。因此，教師循此一方式，指導J課前預習。之後，發現J的認知強化且更具自信：

「比較難發現他說出他怎麼理解的，還有分析能力也比較弱，但我想到的引導方法是請他上課前預習，效果好很多。（訪下-3）」

「課本裡面有一些學生比較容易犯錯的地方，他會找出來，我請他找出來後跟同學講，這樣可以讓同學印象深刻，他也會更有信心。（訪下-1）」

5. 思考歷程的優勢強化與領域擴展

教師發現J對於訊息的組織與處理速度快，因而規劃較為開放且有推論性或批判性的思考議題，並以弱結構方式，引導J說出想法和解釋：

「他的想法有時很不一樣，解題也很快，所以老師會特別提供另外的題目給他。（師觀下-3）」

「問他天氣的變化，他會說溫度跟濕度的影響，老師會另外在課後給他中央氣象局的天氣預報資料，讓他看看天氣的條件還有什麼。（師觀上-5）」

教師以陪伴及引導之角色，使J可依興趣而強化對於議題之想像，並深入思考，

以在課程中發展探究優勢。因J的理解力佳，加上自身創意，亦能完成頗具想法的作品。教師理解此一優勢，對J之教學頗具彈性，且能給予思考機會：

「因為他喜歡從學習活動中去學習原理，但有些比較難以理解的議題，要體會過才有樂趣，需要更多時間。（訪下-2）」

「有很多活動，都跟生活有關，如果要超前學習，就讓他自己看影片。影片可以自學，有些超越同齡學童可理解的議題，老師就跟他一起討論或引導。（師觀下-3）」

「他喜歡從活動中去學習，比較不喜歡老師直接說，但有一些比較難以體會的樂趣，需要更多時間。（師觀上-5）」

「他的理解力好、創意也夠，作品都很有想法。所以，老師會給他彈性和思考，而他似乎改變老師一些想法，讓老師跳脫固定的思考模式。（師觀下-4）」

6. 理解弱勢特質以尋找相對應的取代

教師發現J在學習過程中，如果遇到需運用大肌肉動作的手部操作，通常較不擅長，且有時會產生挫折感或略顯焦慮。教師覺察此一現象後，若遇技巧較複雜之任務，除了團體示範之外，也會靠近J再講解一次。當教師理解弱勢特質對其學習之限制後，即尋找相對應的取代，並視J

對議題經驗的理解程度而適時調整：

「相對於口說，他的書寫是較弱，拿筆的力道還不夠，寫不了多久。但若改以口說，也要看議題和經驗，可能未必比書寫好，畢竟這都需要透過思考來表達，所以要選跟他自己有關的題材。（訪下-2）」

教師亦發現對J有啟發的題材，不一定來自學科。而J自己也知道生活經驗需要擴充，因此樂於從事與生活發想有關的議題。但值得關注的是，J雖然理解力夠，但未必理解專業名詞。因此，教師發現解釋概念時，需以白話描述。至於科學名詞，則需看時機，若有適當議題再講解：

「雖然他的理解力很好，而且有時他的想法也很接近了，但未必精準。因為很多概念和議題要正確說明，所以，我會用白話再說明清楚。（訪下-1）」

「有時候方向對了，但解釋過，他還是不懂，因為那是科學語言，只能等時機到了再講，或者有適當議題的時候。（訪下-1）」

「從他會說一些科學名詞，知道他對科學的好奇，但老師發現他只知道名詞中的某一現象，有時也不夠具體，所以會讓他查維基百科或寫幾本書名讓他去找。（師觀下-2）」

此外，教師亦發現J的思考特性與過去累積的學習成果，以此為基礎而尋找與經驗相符的議題，從中發展思考優勢：

「教學活動要看程度，也要看學生能力的累積和發展的差異，只有在這個基礎上，才能找到跟他的經驗相近的內容。（訪上-3）」然而，教師發現部分自編課程透過活動體驗，雖能引導J思考人、事、物之關聯，但隱含過多的訊息，對其理解力負荷過大：「有些遊戲體驗充滿多面向的意義，對他來說有點負擔，還不適合。（同觀 15）」

教師的態度與做法，亦影響J甚多，且有些經驗與其獲得的資源有關，所以要常與J溝通，並給予自主與同理，才能理解其特性而促進同儕合作：

「對資優生的教學，不至於每一項都要差異化，但有彈性是必要的，因為有些經驗跟他們得到的資源有關，所以要常溝通，讓他自己做，有困難同理他，才有辦法認識他的特性，鼓勵他跟同學合作。（思下-3）」

此外，透過情境觀察，教師可藉此分析教學行動與J的能力發展之適配，同時也理解對J的發展目標應有限縮，以聚焦於需要培養的能力：

「知道口語描述不是學生的強項，老師就針對此一行動做了調整，改成從書本閱讀中指出特徵。（師觀下-3）」

「學習行為是整體的，不能太廣，也不能切割得太細，要看他專精於哪一個領域，可以先培養。（訪下-1）」

7. 主動與沉默之間的關注與調整

J會主動表達課堂學習問題，頗令教師訝異，因教師原以為J在課堂是沉默且從眾的學習者，但沒想到會反應課堂問題：「老師說話速度太快，還有，提問以後，希望要給他們多一些時間去想（訪上-2）」，或說明課堂表現與心理感受：「除非老師點到他，不然他不會搶答（訪下-1）」。

教師原以為讓J感受到教師的關注，可增加其參與學習活動的注意力。但教師發現J不喜歡自己在班上被關注的感覺，所以從其他方面去發現J的想法：

「我不會刻意主導他的學習活動，畢竟他是有主見的學生，所以我不急著介入，因為他不喜歡被同學看著，我倒是會從其他步驟去發現他是不是有不同的想法。（訪下-3）」

歸結整體發現可知，教師認同資優理念與理解資優學生特質，使其能從適應觀點提供社會支持，再從潛能發展取向，思

考優勢開展的路徑而規劃兼具身心發展與社會關係之學習情境，並在此一實踐歷程而發現 J 的優弱勢特質並適時調整支持策略，以強化 J 之優勢並理解其弱勢特質，同時尋找相對應的取代方式。

二、綜合討論

本研究發現教師對教學資源與情境文化等條件，都給予一致支持，並對 J 的優勢發展有其想法與規劃，且願意在教學歷程中適度給予自主空間。教師亦重視 J 與他人互動的能力，以及從情境中培養覺察問題線索的能力。因此，J 能從活動中不斷累積互動經驗而發展適性的社會行為。此一發現同於 Hassanein 與 Head (2007) 指出個體感受社會人際對自身之觀感，可對團體產生歸屬之論述一致，亦可呼應 Kehrwald (2010) 主張個體在情境中的互動，代表社會心理與人際認同及情境維繫之觀點，也同於 Blocher 等人 (2012) 指出社會心理感受影響個體在環境適應與能力展現之論述。

提早入學資優兒童的認知能力優異，但生活能力可能未必如其智能，因其認知、情意與技能的發展速度可能不一致，或其路徑可能也有差距。所以，教師先評估其個別需求與團體屬性的適配，且鼓勵 J 學習與團體互動，使其發展群性、學習尊重與合作。此一發現與 Dweck (2006) 指出教師是激勵學生優勢發展之角色，且其優勢發展受社會心理與同儕關係變化之論述

相近。

在分組活動過程中，J 常能討論並提出想法，加上 J 常為小組加分，故分組活動頗受同學歡迎。雖然 J 在思考過程常有獨特的用語，但這是 J 的邏輯理解優勢，教師認為同儕不排斥即無須調整。此一發現不同於 Hassanein 與 Head (2007) 指出學童的想法與邏輯思考，受學校成員影響甚鉅，若其想法過於獨特或邏輯與他人相異，常導致團體接納問題之論述，但可呼應 Nixon (1984) 從團體互動歷程發現學校情境所營造的團體活動對學童社會心理成熟具有影響之觀點。推論此一現象可能是教師先順應學童的特質，再以此作為優勢開展的基礎，符合學習發展特性而促進其表現。

教師發現 J 較難以重新組織知識，所以教師藉由情境，使其學習探索知識與發展類推能力，並透過不同方式表達想法。此一作法可呼應 Peterson 與 Seligman (2004) 指出之個人優勢的心性與智識成分，使其從人我互動而激發心緒感性與智能屬性，因而強化創造與探究之論述。教師也透過鼓勵利他行動而強化社會互動與自信，使其順利融入班級團體並穩定其社會情緒，同於 Park 與 Peterson (2010) 重視從團隊合作過程而強化學童之情緒感受與人際互動而促進情意教育之觀點。而其作法亦如 Brazeau 等人 (2012) 以及 Rashid (2015) 所主張之優勢發展應顧及情境與個體之作用，且透過情境脈絡而引出其內在心理特質與社會發展能力之潛質。

從教師為提早入學資優兒童建構優勢發展之歷程，檢視教師對兒童的態度，發現教師能理性看待資優生的獨特需求，以理解其身心發展的殊異性，並能先形成社會支持氛圍，再思考資優展現的途徑。此一發現與 Rawana 及 Brownlee (2009) 提出優勢是個人內在底蘊，需透過與環境及社會文化互動，展現正向作用之觀點相同。本研究發現教師能理解資優教育之目的與意義，亦能認知資優特質，以秉持對資優生教育之正確理念與態度。資優生在此一情境面對自身潛能與目標成就檢視的內、外在壓力，可能造成身心負荷，需理解此一狀況之教師給予協助。教師於此一歷程反映其信念與省思，以調整自身對於資優生之優勢、弱勢的觀點，使其認同資優教育理念與辨識資優特質，展現實際作為而實踐教育專業。

伍、結論建議與限制

一、結論

(一) 教師具備資優理念並理解資優特質使其身心平衡

教師秉持依循天分而培育的態度，並以平常心看待學習成果且給予充分支持，同時規劃從家庭進入校園的銜接，將焦點置於關注身心狀態與學校生活適應，再從中尋找延續學習基礎的機會。

(二) 為其規劃符合特質的學習情境並連結同儕興趣以建構社會支持

教師使其從班級活動的參與歷程，強化與同儕互動的勇氣，也從社會成熟度檢視其與同儕相處的情形，並自我調整其中部分要求，使其感受安全感。此外，教師亦運用教學資源並營造具備挑戰性與變化性的情境，同時連結課程教材與同儕團體的共同興趣，並尋找可為其提供更多體驗的機會，使其從多元形式的社會互動中，擴大學習經驗。

(三) 教師理解學生之優弱勢特質而調整情境與策略

教師發現其在課堂的學習習慣，部分需要培養，也需引導其與同學開啟對話並適時鼓勵，因此為其設計能引發好奇的問題，並引導其思考與找尋線索，同時透過活動體驗，以激發動機。此外，教師亦指導其課前預習，以找出學習需加強處，並從其思考敏捷之優勢，締結其他領域知識。教師理解其優、弱勢，對其教學與輔導亦有彈性，對其弱勢特質也能尋找相對應的替代方式，且能視其表達之程度而調整。

二、建議

(一) 教學輔導

教師應維繫學童之身心發展與社會關係的均衡，才有機會為其發展優勢領域。班級活動參與是促進學童團體意識與歸屬

感的開始，情境營造與同儕興趣的連結，則有搭橋作用，藉此充分發展教師引導之角色。教師亦應適度給予自主空間並評估其個別需求與班級團體能提供其需求之程度，使學童可從實作情境，培養優勢覺察力。因此，教師可先理解學童特性，再思考優勢啟發途徑，進而鼓勵利他行為，以發展良好的社會情緒。

(二) 後續研究

建議後續研究可從提早入學資優兒童入學後與同儕互動及班級融入等歷程經驗，思考如何幫助教師促進其與同儕互動及班級融入，並從中發現兒童的優、弱勢特質，據此調整教學策略或改變學習情境之規劃。此外，亦可探究教師如何整合環境與學校資源，以實踐有益學童優勢發展的想法。

三、研究限制

因本研究為個案研究，研究者僅進入研究場域一年而觀察學童與教師的互動關係，以及其在班級團體中的行動、同儕互動、學校生活，再透過深度訪談與文件蒐集，分析教師的教育理念、社會支持與優勢發展之行動實踐。因此，本研究並未擴及研究場域之外，故無法推論學童於學校場域之外的優勢表現。此外，因研究者進入研究場域僅有一年，雖能獲得豐厚的研究資料，但研究結果無法推論其未來優勢發展與社會適應情形，為本研究之限制。

參考文獻

一、中文部分

- 林怡秀(2000)。臺北市提早入學資優生之追蹤研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳冠貝(1999)。高雄市國小提早入學資優生學校生活適應之探討。*國教輔導*，38(5)，46-51。
- 張玲慧(2006)。我家有個提早入學兒！？—淺談資優鑑定與提早入學。*臺東特教*，23，61-66。
- 張馨文(2004)。國小六年級資優生對生命意義的探究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鈕文英(2007)。教育研究方法與論文寫作。臺北：雙葉。
- 郭靜姿、蔡尚方、王曼娜(1998)。跳級資優學生之生活適應分析。*特殊教育研究學刊*，16，379-400。
- 潘裕豐(1999)。資優學生未足齡提早入學的考量。*國小特殊教育*，27，53-56。

二、英文部分

- Akers, R. L., & Jennings, W. G. (2009). The social learning theory of crime and deviance. In M. D. Krohn, A. J. Lizotte, & G. P. Hall (Eds.), *Handbook on crime and deviance*. New York, NY: Springer.
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004).

- Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology*, 40(1), 114-127.
- Berk L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20(2), 271-286.
- Blocher, J. M., Tu, C. H., Yen, C. J., & Chan, J. Y. (2012). A study of the predictive relationship between online social presence and ONLE interaction. *International Journal of Distance Education Technologies*, 10(3), 53-66.
- Braymen, R., & Piersel, W. (1987). The early entrance option: academic and social/emotional outcomes. *Psychology in the Schools*, 24, 179-189.
- Brazeau, J. N., Teatero, M. L., Rawana, E. P., Brownlee, K., & Blanchette, L. R. (2012). The strengths assessment inventory: Reliability of a new measure of psychosocial strengths for youth. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 384-390.
- Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social and emotional considerations. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. Gross (eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 97-107). Iowa City, IA: The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.
- Charlton, J. C., Marolf, D. M., & Stanley, J. C. (1994). Follow-up insights on rapid educational acceleration. *Roeper Review*, 17, 123-130.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2007). Serving the preschool gifted child: Programming and resources. *Roeper Review*, 29, 271-276.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindsets: The psychology of success*. New York, NY: Ballantine.
- Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 15, 45-49.
- Fraser, B. J., Williamson, J. C., Tobin, K. (1987). Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, 3, 219-224.
- Hassanein, K., & Head, M. (2007). Manipulating perceived social presence through the web interface and its impact on attitude towards online shopping. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(8), 689-708.
- Hellman, C. M., & Gwinn, C. (2017). Camp HOPE as an intervention for children exposed to domestic violence: A program

- evaluation of hope, and strength of character. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 34(3), 269-276.
- Kehrwald (2010). Social presence and online communication: A response to mersham. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 14(1), 29-46.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco, CA: Joessey Bass Press.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- McQuaide, S., & Ehrenreich, J. H. (1997). Assessing client strengths. *Families in Society*, 78(2), 201-202.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Nixon, H. L. (1984). *Sport and the American dream*. New York: Human Kinetics.
- Obrzut, A., Nelson, R., & Obrzut, J. (1984). Early school entrance for intellectually superior children: An analysis. *Psychology in the Schools*, 21, 71-77.
- Ontario-Montclair School District. (2004). *Learning Today-Learning Tomorrow*. Ontario, CA.
- Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live? The urban psychology of character strengths. *American Psychologist*, 65(6), 535-547.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. A., Wall, S., Raikes, H. A., Kisker, E. E., Swanson, M. E., Jerald, J., Atwater, J. B., & Qiao, W. (2004). Early Head Start: Identifying and Serving Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(2), 76-88.
- Proctor, T. B., Black, K. N., & Feldhusen, J. F. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research*, 80, 70-76.
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents.

- Social Indicators Research*, 98(3), 519-532.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25-40.
- Rawana, E. P. & Brownlee, K. (2009). Making the possible probable: A strength-based assessment and intervention framework for clinical work with parents, children and adolescents. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 90(3), 255-260.
- Rivard, L. P. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 976-978.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 59-67). Iowa City, IA: The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschooler: parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21, 174-179.
- Silverman, M. (2004). *Character of gifted preschoolers*. New York: Allyn & Bacon.
- Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2000). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance. *Child Development*, 74(3), 659-678.

The Educational Philosophy of Teacher Tutoring Gifted Children of Head Start Program and Constructing Social Support to Develop Advantages

Yung-Hsiang Chen

Assistant Professor,
Dept. of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

The purpose of this research was to explore teachers' educational philosophy for gifted children of head start program and to understand the social support and advantage development after entering elementary school. In order to gain a deeper understanding of the context constructed by a gifted child and a teacher in the school environment, this study was conducted as a case study. Researcher observed the relationship between the child and teacher, peer interaction, school life, and understood the important events of the process to analyze social support and how teachers constructed advantage development. This research found that the teacher could identify with the concept of giftedness and understand the characteristics of giftedness, and pay attention to their physical and mental state, school adaptation, as a continuation of the learning foundation to look for advantageous development areas. In addition, through participation in class activities, creating challenging situations and connecting peer interest, enhanced group interaction. However, understanding the roles of parents and teachers and the release of power were the key to constructing social support, which enabled teachers to understand their strengths and weaknesses and adjust their strategies to strengthen advantages and expand learning areas. Therefore, this research suggested that teacher could cultivate superiority awareness from interactive situations led by activities and games. In addition, teachers should compare the characteristics of students and rethink the ways to inspire advantages and encourage altruistic behaviors, so as to develop good social emotions. The follow-up research could also be used as an extension to think about the communication,

coordination and cooperation interaction between the parents and teachers, which examines whether it can help teachers understand advantageous and weaker traits so as to adjust teaching strategies or plan for more challenging situations.

Keywords: gifted, educational philosophy, social support, advantages development, head start program