

卓越是羽翼還是枷鎖？ ——學術性向資優學生成就動機與卓越焦慮 及學習適應

陳勇祥*

國立嘉義大學特殊教育學系

副教授

摘 要

本研究探討學術性向資優學生於追求卓越歷程中的學習動機轉變與心理調適機制，關注學生在高度競爭脈絡之成就導向、心理負荷與學習韌性的互動關係。研究以三名國中三年級數理學術性向資優學生為參與者，透過三次深度訪談蒐集資料，重建每位參與者「從卓越渴望、面臨挫折，到價值重塑」的歷程性軌跡。研究結果顯示，三名參與者皆具有以興趣驅動的初始學習動機，但進入資優班後均面臨外在評價強化、自我要求提高、錯誤敏感度增加等共通壓力機制。然而，其調適模式呈現類型差異。高競爭導向者強烈依附外在標準，於表現起伏時易出現自我否定；內在探索型在挫折後轉向知識本質與概念理解，逐步形塑以探究為核心的學習價值；適應調整型則能以行動性策略而降低焦慮，並較早展現學習韌性。跨案例比較顯示，三位參與者從結果導向轉為重視成長、重視歷程表現與調整參照標準，並透過非競爭性學習模式及人際支持系統，緩解卓越焦慮，在壓力經驗中逐漸重構卓越意義。結論指出，卓越追求若能從外在勝負轉向內在成長，可促進資優學生在競爭情境中的心理調適與動機持續性。因此，建議教師與家長應協助學生建構多元卓越觀，並以歷程導向的學習支持，強化學習韌性與激勵長期投入的毅力。

關鍵字：成就動機、卓越焦慮、資優、學術性向、學習適應

* 通訊作者：陳勇祥 coicsen@gmail.com

壹、緒論

資優學生憑藉卓越的學術能力，在學習歷程中展現出優越的表現。然而，在傳統教育體制與社會價值觀的影響下，卓越常被簡化為高成就，並透過考試成績、競賽獎項、學業排名等外部評量來衡量學生的能力與成就（Caplan et al., 2002；Henfield et al., 2017；Siegle et al., 2013）。

這種單一化的卓越標準，使學生對成功的定義變得狹隘，並容易將個人成就與自我價值連結在一起（Hertzog & Chung, 2015；Hoogeveen et al., 2012；Wai & Allen, 2019）。但當卓越被過度依賴外部評價，學生的學習動機可能逐漸從內在探索轉變為對外部認可的依賴，最終讓卓越不再是推動成長的動力，反而成為心理負擔。在這樣的情境下，資優學生的學習歷程往往呈現出「高成就—高壓力—高耗竭」的連鎖反應。原本具備探索欲與創造力的學習者，逐漸將自我價值寄託於成績表現與他人期待之上，甚至對失敗產生過度恐懼，導致不敢嘗試新事物或挑戰高難度任務。這類「表現焦慮」會影響學生對未來的規劃與信念，使其在選擇學習路徑或生涯目標時，傾向迎合社會期待或父母期望，而非基於自身興趣與潛能發展。學生雖然表現亮眼，卻在內在價值與動機迷失中感到空虛與困惑，形成所謂的「被動型卓越」狀態。學生也可能開始意識到這種卓越標準的侷限，嘗試重新建構自己的學習價值

系統。於此轉折點上，若能將學習定位為探索與成長，便有可能從「被動型卓越」走向更具自主性與內在驅力的「自我實現型卓越」。

此一現象來自資優學生的高度情感敏銳，以及對自我表現的極致追求。這些特質能激發想像力與創造力，促進深度思考，但同時也可能帶來身心方面的挑戰。因情感敏銳的學生通常對環境變化、人際互動及評價反應格外敏感，容易察覺細微的社會線索與情緒波動，致使在面對競爭、挑戰失敗或不符他人期待時，內在反應往往更為複雜與強烈。

這種過度覺察傾向，讓他們不斷自我檢視、反覆懷疑是否「足夠好」，即便獲得外在肯定，內在仍可能感到未達期望，如同廖釗君與郭靜姿（2023）指出資優學生對環境的高度敏感可能影響情緒穩定，對完美的執著也可能導致過度自我要求，因而影響學習適應與心理健康之觀點。

因此，本研究探討學術性向資優學生在卓越追尋中的心理流變，分析他們如何在學習與競爭壓力情境，調適學習模式，以保持內在學習動機與心理健康。據此，聚焦於「卓越焦慮」的影響因素，並分析心理調適機制，探討以下問題：

一、對卓越的渴望如何推動學習熱情？當外在評價取代內在興趣時，如何定位自我價值？

二、當完美主義心態影響自我認同時，如何在壓力情境尋找調適機制？

三、何種事件促使學生重新定義卓

越？如何從「被卓越定義」，轉變為「自我定義卓越」？

四、不同動機導向的學生如何因應競爭壓力？哪些關鍵因素促使其學習動機從外在評價轉向內在成長？

貳、文獻探討

一、卓越焦慮與適應模式：完美主義、社會期望與學習動機的影響

「卓越焦慮」與過往研究指出許多資優學生傾向將卓越表現視為自我價值的主要依據，其能力信念常受到高度自我要求及同儕比較，並與家庭、學校期待所共同塑造之論述有關（Rinn & Plucker, 2019；Speirs Neumeister & Finch, 2006）。當學業表現未達預期，學生常出現自我否定或懷疑自我能力等反應，形成一種以「維持卓越」為核心的心理壓力來源（Speirs Neumeister, 2004；Wai & Allen, 2019）。雖然「卓越焦慮」與完美主義、成就焦慮或自我懷疑等概念有所交集，但與一般成就焦慮不同，卓越焦慮指向的是個體害怕無法持續符合卓越標準，或擔心失去資優身分所代表的能力象徵，呈現能力與價值高度捆綁的情緒結構。此一現象具有高度的情境性，特別容易出現在競爭導向、評比頻繁及社會期待強烈的環境（Hoogeveen et al., 2012；Wai & Allen, 2019）。此外，相較

於傳統完美主義僅區分適應性與非適應性向度，卓越焦慮更強調內在標準僵化與外在期待強化的交互作用，說明資優學生在能力波動時出現的焦慮、退縮或過度投入等行為反應（Boazman & Sayler, 2011）。

在高度競爭且強烈期待導向的學習脈絡中，資優學生承受失敗恐懼、對自我過度完美主義與多重成就壓力的交互影響，可能產生卓越焦慮。此一心理現象源於學生將卓越表現視為自我價值的重要依據，使其對能力變動、同儕比較與外部評價呈現高度敏感。當學業表現未符預期時，學生容易陷入自我懷疑（Speirs Neumeister & Finch, 2006）。在此情境下，若自我懷疑不斷累積，原本由內在興趣所驅動的學習動機逐漸受到影響，學習的投入與熱情也可能隨之下降，長期而來可能導致心理負荷，削弱其面對挑戰的韌性，亦更難維持穩定而持續的學習參與（Credé & Niehorster, 2012；Wai & Allen, 2019）。

此外，亦有將卓越的理解侷限於「勝過他人」的外在競爭視角，而非內化為「持續自我精進」的成長導向，也可能造成適應問題（Boazman & Sayler, 2011）。其中一種情形為學生過度投入，是為滿足外部期待與維持高度表現，長期處於高壓狀態，進而導致學習倦怠、情緒耗竭與身心失衡（Boazman & Sayler, 2011；Henfield et al., 2017）。張映芬（2022）從「自我對待策略」的角度切入，發展出具理論創新與實證基礎的「三向度自我對待策略模式」，涵蓋自我悲憫、自我貶抑與自我沉默三個

獨立向度。研究發現，如果個體很在意表現完美，無論是自己要求的，還是來自別人的期待，比較容易出現自我貶抑或自我沉默傾向，這樣會讓他們更容易感到學業壓力或在人際關係中感到焦慮。另外，林宜薇與陳慧娟（2024）也驗證完美主義對學業與生活適應的影響，並納入「學校歸屬感」作為中介變項進行探討。研究結果指出，完美主義中的「奮力向上」向度具有適應性意涵，能正向預測生活滿意度與學校歸屬感。相對地，「擔憂錯誤」向度則與倦怠指標呈正相關，並負向影響生活滿意度與歸屬感。此一結果與 Boazman 與 Sayler（2011）所提學生因無法維持高度表現而身心失衡的觀察相互呼應。更值得注意的是，學校歸屬感在完美主義與適應指標間具有穩定的中介效果，顯示當學生感受到學校接納與認同，可有效緩衝完美主義所帶來的壓力與情緒損耗，強調了社會支持系統在完美主義歷程中扮演的保護性角色。上述研究成果不僅深化對卓越焦慮產生機制的理解，也為建構具發展性的卓越觀與適應性支持策略提供實證基礎。

另一種則為因對失敗高度敏感，為避免破壞既有的卓越形象，選擇逃避具挑戰性的學習任務，降低參與程度，也削弱其學習動機與發展潛能（Hoogveen et al., 2012；Siegle et al., 2013）。這類因害怕失敗而選擇退縮的行為模式，反映個體對自我價值的認定過度依賴外在表現，當遭遇失敗，即以逃避來自我保護的狀態。久而久之，不僅學習參與度下降，情緒狀態也

可能受影響。何佳穎與洪嘉欣（2024）以此為論述，提出不同類型的完美主義，會以不同方式影響青少年情緒的觀點，且認為這些影響與「復原力」有關。例如，「追求高標準」和「做事有條理」這兩種正向的完美主義傾向，能夠提升復原力，使個體感受開心、自信等情緒。相反地，「太在意犯錯」和「常懷疑自己做得不夠好」則會削弱復原力，也讓情緒變得低落。

由此可知，完美主義的影響具有雙面性，關鍵在於其內在動機與調適能力的建構。當過度仰賴外在表現以維持自我價值，且未能發展復原力與自我調節時，便容易陷入逃避挑戰與負向情緒的影響。此種因應困境也反映資優學生若未能建立多元且具成長導向的學習心態，其學習過程容易受到完美主義與外界期望的雙重壓力制約，致使學習彈性限縮，面對挫折時的情緒調適與行為調節能力也逐漸削弱（Caplan et al., 2002；Henfield et al., 2017）。

二、卓越焦慮調適與心理韌性：從學習導向轉變、壓力管理到情緒調適

卓越應被視為持續發展的歷程，而非固定不變的單一標準。因此，資優學生的學習目標宜逐步從績效導向轉為學習導向（Henfield et al., 2017；Hoogveen et al., 2012）。後者有助於學生將學習焦點從外部的評價與比較轉向內在的探索與成就感受，減緩對於分數與排名的過度倚

賴，使學習回歸於本質的探究性與自我成長（Caplan et al., 2002；Riley & Bicknell, 2013）。此外，學生應依據自身的興趣與能力，設定具備適性化、多層次的學習挑戰，避免僅以制式測驗的單一成績作為自我卓越表現的唯一衡量標準（Subotnik et al., 2019；Wang et al., 2019）。這種個人化的學習模式不僅使學生的學習歷程更具彈性與自主性，亦能有效降低因過度競爭所產生的焦慮感與學習倦怠，促使資優學生達到長期且穩定的自我實現。

卓越焦慮的調適不僅涉及學習策略之轉變，更須關注心理韌性的培養（Stoeber et al., 2009）。所謂心理韌性係指個體在面對壓力、挫折或挑戰時，能夠有效調節自身情緒，維持穩定的學習動機並持續投入努力之特質（Vergauwe et al., 2015）。相較於一般學生，資優學生長期置身於高度期待與競爭導向之學習環境，其所承受之外在壓力與挑戰往往更為嚴苛。若資優學生能有效發展此種心理特質，將有助於其在高度競爭的情境中，降低來自外部環境之負向衝擊，將學習視為長期持續發展的歷程，而非僅關注單一競爭任務之輸贏結果（Riley & Bicknell, 2013；Subotnik et al., 2019）。然而，資優學生因長期在學習歷程中表現優異，較少經歷明顯之挫折經驗，因此當面臨更高層次之挑戰與競爭時，一旦未達成預期目標，即易因心理韌性不足而產生自我懷疑與高度焦慮之反應（Speirs Neumeister & Finch, 2006）。

培養資優學生心理韌性的關鍵，在

於引導其有效進行壓力管理與情緒調節。當學生得以降低對未來競爭結果的過度焦慮，並將學習重新界定為以探索、理解與掌握知識為主的歷程，而非單純競爭勝負的表現結果，即可提升其對學習本身的興趣，並增強持續參與的內在動機（Stoeber et al., 2009；Vergauwe et al., 2015；Wang et al., 2019）。其中，自我對話是一項有效且易操作的心理調適技巧，可透過認知重構，重新建構個體對學習歷程與結果的認知與評價，進而降低負面情緒對學習表現的干擾（Subotnik et al., 2011；Subotnik et al., 2019）。此外，適度且有策略性的學習喘息，例如在高強度的學習任務間，透過短暫的休息、轉換不同學習活動，或參與興趣性質較高的非正式探索，能夠緩解因長期處於高競爭與高期望環境下所累積的心理倦怠，進而維持學習熱情與動機，確保長期的學習效率與品質（Riley & Bicknell, 2013；Stoeber et al., 2009）。綜上所述，資優學生的心理韌性培養應同時涵蓋內在認知調適與外在行為調節的雙重策略，才能有效緩衝長期壓力對其心理與學習發展所造成之負面影響。

三、卓越的雙重性：資優學生的學習壓力、心理調適與成長策略

資優學生在學業上的卓越表現，常被教育現場與社會輿論視為其主要優勢，然而此種卓越亦可能內含潛在的心理風險。當外界對資優學生的高度期待逐漸內化為

其自我認同的一部分，原本正向的能力肯定便可能轉化為無形的心理壓力，使學生陷入「不能失敗」的焦慮狀態（Speirs Neumeister, 2004）。在此脈絡下，卓越的意涵具有雙重性：一方面，它如羽翼般推動學生不斷追求高峰；另一方面，卻亦如枷鎖般限制其心理自由，使其難以坦然面對失敗與挫折。因此，鄒小蘭（2010）從預防觀點引導資優學生認識完美主義，透過情意課程協助學生覺察自己的完美主義傾向，以理解社會期待與自我實現之間的平衡，再思考生涯如何抉擇，使情意支持與學習深化同步。

此一心理現象的形成，多源於學生長期在學習歷程中累積而成的正向表現經驗與外部期待強化，如同潘裕豐（2015）指出資優學生具有高度敏感、強烈自我要求與完美主義等心理特質，使其在競爭情境同時承受外在期待與內在評價的雙重壓力之觀點。Rinn 與 Plucker（2019）認為此一壓力來源表面來自學業競爭，實則與敏銳度與挫折容忍度有關。若缺乏適切支持，此一以追求卓越為核心的心理壓力可能轉化為焦慮、退縮或情緒消耗。因此，當資優學生反覆經驗到因優異表現而獲致的肯定與回饋，其自我價值容易與「卓越」緊密連結，進而產生所謂的「卓越依附」現象（Speirs Neumeister, 2018）。此種以績效為核心的自我認同結構，不僅使學生將外部認可視為自我價值的主要來源，更可能使其學習動機由內在探索轉向外在回饋驅動，長期下來易演變為過度競爭與完美

主義傾向（Rinn & Plucker, 2019；Speirs Neumeister & Finch, 2006）。

資優學生所經驗的卓越焦慮，多肇因於內在與外在壓力之交互作用。其中，內在壓力主要來自學生對自我的高度期待與完美主義傾向，而外在壓力則源自家庭、學校及社會對其持續卓越表現的強烈期待（Speirs Neumeister, 2004）。此種雙重壓力情境，促使資優學生在學習歷程中不斷自我設限，形成一種難以鬆綁的心理枷鎖。

從內在面向而言，許多資優學生具有強烈的完美主義傾向與高度自我要求，常將學習成果視為自我價值的主要表徵，認為應能完整理解所有學習內容，且不容許自身出現任何失誤（Speirs Neumeister & Finch, 2006）。在此心態下，成就不再是自然展現的結果，而成為持續自我證明的方式。這類學生在面對挑戰或出現學習瓶頸時，容易出現高度焦慮與情緒失衡，並可能因無法持續突破過往成就而產生強烈的自我懷疑（Rinn & Plucker, 2019）。

外在壓力則來自於社會的期待，尤其是學校與家庭經常強調資優學生應該更努力、更卓越（Rinn & Plucker, 2019；Speirs Neumeister & Finch, 2006；Speirs Neumeister, 2018）。這種期待雖然能夠激發學生的學習動力，但如果過度強調，反而會讓學生感受到極大的心理負擔（Slank, 2019；Stoeber et al., 2009；Vergauwe et al., 2015）。例如，家長可能不自覺地將卓越視為孩子的基本標準，導致學生無法放鬆，時刻擔心自己是否達到父母的期望。同樣

地，學校也可能透過排名、競賽或獎項來評估學生的成就，使學生過度關注外在評價，而忽略了學習本身的樂趣。

外在壓力主要來自社會對資優學生持續卓越表現的高度期待，尤以家庭與學校為最直接且具影響力的壓力來源（Rinn & Plucker, 2019；Speirs Neumeister, 2018）。在家庭情境中，家長常基於對子女能力的高度評價，將卓越視為應然的常態，進而不自覺地傳遞出「不卓越即失敗」的訊息。在此種訊息氛圍下，易將達成父母期待視為自我价值的核心來源，可能無法放鬆，也對失敗高度敏感，或造成持續的心理負擔（Slank, 2019；Stoeber et al., 2009）。此外，在學校體制中，資優學生的成就常透過排名、競賽成績與各類獎項加以量化評估，亦進一步強化學生對外評價的依賴，使其學習行為逐漸從內在探索轉向迎合外部標準（Vergauwe et al., 2015）。此種外在壓力的常態化，不僅可能削弱學生對學習本質意義的感知，亦可能排擠其情意層面的發展空間，使其在學習歷程中失去自主性與樂趣（Slank, 2019；Stoeber et al., 2009）。長期而言，將不利於學生建構內在動機、調適自我期待與外部評價之落差，並易引發倦怠、焦慮與自我懷疑等負面心理狀態。

此外，資優學生在學習歷程面臨與一般學生不同的壓力情境，特別是在能力期待、表現責任與自我要求之間，常因高能力而承擔較高的責任與期待，容易形成內在衝突或壓力累積，影響學習動機與學校

適應，需透過情意課程協助資優學生面對壓力情境如何調整自我期待，使其在高度成就動機和追求卓越的過程，維持心理平衡（鄒小蘭、陳美芳，2019）。而且，除了家庭與學校的期待之外，社會對資優學生的刻板印象亦可能加劇其卓越焦慮的心理狀態。諸如「資優學生應該能輕鬆達成學業成就」、「資優者應於所有學科皆表現優異」等迷思，不僅忽略個體能力的多樣性與發展歷程的差異，亦在無形中形成表現壓力（Rinn & Plucker, 2019；Speirs Neumeister, 2018）。當資優學生在某些學科領域的表現未如預期，便可能因未達成社會或自我建構的理想形象而產生挫敗感（Slank, 2019；Speirs Neumeister, 2004）。此一現象顯示，社會刻板印象不僅加重學生對失誤與不足的恐懼，更可能抑制其學習風險的承擔。

參、研究方法

本研究以質性研究取向，探討學術性向資優學生在追求卓越過程中的心理歷程，關注其成就動機、壓力適應與學習心態的轉變。研究焦點為分析學生如何在內在動機與外在評價之間，調整學習動機，並探討其在完美主義與競爭壓力情境，如何透過心理調適機制，維持學習動機與自我認同。此外，研究也探討影響學生成就觀點轉變的關鍵事件，分析其如何從「被卓越定義」轉向「自我定義卓越」而發展

更正向且可持續的學習心態。

一、研究參與者

本研究採立意取樣，選取 3 位就讀於不同國中，已鑑定為數理學術性向資優之三年級學生為研究參與者。為涵蓋多元的學習經歷與心理歷程，參與者須具備穩定且優異的學術表現，並曾歷經追求成就過程中的動機轉變與心理適應變化，藉以比較不同歷程階段的學習心態與情緒反應之差異。

為清楚呈現參與者在成就追求、壓力反應與學習心態的差異，研究者依據「成就動機取向」與「壓力情境中的行為表現」進行分類。分類的目的並非評價學生能力，而是協助釐清其成就態度類型，以理解其在心理歷程的差異。

採取的分類依據三項資料來源：1. 參與者的半結構訪談內容，包括其對比賽、成績、錯誤與跨領域學習的描述；2. 學生在壓力情境中的自我陳述，例如：考前焦慮、錯誤敏感度與對同儕比較的反應；3. 學習目標、成就判準與自我評價方式。研究者透過主題分析，從學生敘述中萃取類型化特徵，再依特徵形成三種成就態度類型：高競爭導向型、內在探索型與適應調整型。

高競爭導向型主要特徵為以「相對表現」作為核心成就標準，強調名次、領先地位與穩定保持優勢，並在比較與競賽中展現強烈自我要求；內在探索型則重視「掌握與理解」，以完美或無錯誤表現為自我

定位依據，對於是否「完全做到」具有高度敏感；適應調整型則以跨領域自我挑戰、持續嘗試與能力拓展為目標，對成就的理解較強調累積與多元發展。

以下說明研究參與者在數理領域曾歷經之成就追求事件，並呈現其對「卓越」的樣貌與經驗脈絡。

（一）S1：以競賽名次維持領先的高競爭導向型

以數學競賽與學科評量的長期優越表現作為成就目標，將「校內數學競賽名列前茅、維持年級頂尖位置」視為自我價值。對其而言，卓越與「持續保持第一」畫上等號，因此在競賽備戰與段考準備期間，呈現高度自我要求與嚴苛標準。然而，當面臨競賽失常或名次落差，易出現自我懷疑與焦慮。

（二）S2：競賽失利後轉以紮實學習心態的內在探索型

原以奧林匹亞競賽獲獎為目標，慣於用「全數通過高難度題目」來衡量自己的能力。但於一次重要選拔失利，陷入一段困惑時期。在那段信念動搖階段，回想自己在學習中最享受的歷程，意識到真正吸引他的是推理過程、理解背後邏輯，以及能把概念用在不同情境中的能力。此一反思讓他注意到，原本用來衡量自己的表現標準過於單一，知識的價值也不只表現於競賽結果。因此，在後續學習中，慢慢把注意力從外在表現轉向「自己是否學得紮

實」等內在意義。

(三) S3：在跨領域挑戰中透過策略調整維持成就穩定的適應調整型

自國一開始便投入多種領域的課程與活動，包括：資訊社團、英語簡報社與科學研究社。其追求的卓越不是在某一領域拔尖，而是希望「能在不同領域都保持穩定表現，並持續向自己不擅長的部分挑戰」。然而，實際準備過程多次遇到科學概念要用不同語言表達，但難以兼顧的情況。因此，在過程中學習透過調整策略來因應此一差距。

二、研究者角色與詮釋反思

研究者長期從事資優教育與特殊教育相關之教學與研究工作，亦與多所學校之資優方案有實務合作經驗，熟悉學術性向資優教育的制度脈絡與學校運作機制。此一專業背景，有助理解參與者在資優班情境提及的課程安排、競賽文化與成就期待等脈絡，能在訪談中以較貼近現場語彙進行追問與釐清，使其較容易表達真實感受。

在研究關係方面，研究者並非參與者的任課教師或直接評量者，而是以外部研究者與學校合作者的身分進入現場。相對於學校評量體系，研究者界定為「願意聆聽參與者說話的夥伴」，有助降低其將訪談視為考核情境之風險。但另一方面，研究者也可能在不自覺間，以既有的專業概念，預先框定其敘事的意義。因此，詮釋

資料時，維持「意義建構」的立場，而非以既有理論直接套用於參與者的經驗，並保留其陳述中的矛盾與未完成的思考，視為學習發展中具有指標性的線索，而非分析的「例外」。

三、資料蒐集

本研究採取深度訪談作為主要資料蒐集方式。為確保訪談內容的完整性與研究目標的達成，研究者規劃3次訪談，每次訪談約2小時。透過逐步引導，使參與者能夠逐層反思自身的學習經驗與心理變化，以呈現完整的學習適應歷程。本研究之3次訪談皆以4週為間隔。此安排使研究者能在前一次訪談資料完成初步摘要後，依據其情緒脈絡與故事主軸，調整下一次訪談方向，同時也讓參與者在兩次訪談間有充分時間回顧自身學習經驗，使其在第二與第三次訪談中能呈現更具反思性與深度的歷程說明。

第一次訪談的目標是建立參與者的個人學習敘事，了解學習動機的初始狀態，並釐清學習環境對其影響的脈絡。研究者引導參與者回溯學習經驗，並聚焦於其最初對數理學習的興趣來源，探討內在驅動如何促使他們投入學習，以及在進入資優班前後是否產生成就動機的變化。訪談問題包括：什麼時候開始對數學或科學產生興趣？是什麼讓你覺得學習這些科目有趣？在進入資優班之前，如何看待自己的學習能力？對成就的想法是什麼？進入

資優班後，學習感受有什麼改變？環境、教師或家長對你的學習態度有什麼影響？是否有某個特定的時刻，開始意識學習壓力？那是怎樣的情境？

第二次訪談聚焦學習過程面臨的挑戰，尤其是來自外在競爭、社會期待與內在標準之間的衝突，以及如何應對這些壓力。研究者引導參與者回顧自身壓力累積的過程，並分析他們如何發展應對策略。訪談問題包括：曾經在哪些情境感受到學習壓力？這些壓力來自哪裡？如何應對學習壓力？壓力對學習動機有什麼影響？是否讓你更努力，還是造成挫折感？如何看待自己的成就？如果遇到挫折，如何調適心態？是否曾經覺得自己必須符合某種「卓越標準」？這樣的標準是如何形成的？

第三次訪談是探索如何重新建構學習價值觀，以及經歷壓力與調適後，如何看待學習意義與未來發展。研究者引導參與者反思過去學習經驗，並探討其是否發展新的學習目標與動機。訪談問題包括：現在如何看待學習？與過去想法有何不同？在學習過程最大的改變是什麼？如何發生？現在如何定義卓越？與過去相比有什麼變化？

本研究的三次訪談是以由廣入深、由一般動機轉向成就取向的脈絡。因此，第一次訪談聚焦學習動機起點，作為成就動機發展的基準，亦是後續分析「這些原本以興趣為基礎的動機，以及如何在進入資優班及激烈競爭情境後，被重新組織為強烈成就動機」的比較基準。亦即，第一次

訪談描繪的是「成就動機尚未被高度喚起前」的基線狀態，為後續歷程分析提供參照點。

第二次訪談明確聚焦於成就取向與卓越焦慮的核心情境，透過「學習過程面臨的挑戰與壓力」作為提問語言，關注成就動機的界定，以及追求高標準目標，並渴望成功的內在驅動力。

第三次訪談以「如何重新理解成功與學習」、「壓力與調適後對未來發展的看法」為主軸，在研究邏輯關注的是：1. 如何打破「成功唯有等同於競爭勝出」的成就概念、2. 如何將「卓越」從外在比較，轉化為自我成長的心態。

因此，訪談設計以「發展歷程」為主軸，串連學習動機、成就動機、卓越焦慮、學習適應的變化。透過三次由淺入深、由事件回溯到意義再建構的訪談，研究者得以在不同時間點理解參與者的想法與感受如何變化。此一流程能協助研究者辨識學習壓力與調適方式的形成脈絡，也有助於比較其不同發展階段中自我要求與卓越觀的轉變。

四、資料分析

本研究採用敘事分析、主題分析及跨案例比較三種方法，確保資料分析的完整性與邏輯性，使研究結果更具說服力。在資料分析過程中，首先透過敘事分析整理參與者的故事，釐清他們在學習歷程中的心理變化與成就動機變遷。

研究者將訪談資料轉譯為逐字稿，編碼說明：「S3-1-12」表示「參與者 S3、第 1 次訪談、逐字稿第 12 段」。代碼的設計目的在於讓研究者能在跨訪談、跨時間點與跨主題分析時清楚追蹤資料來源，並確保後續軸心編碼與跨案例比較皆能回到原始語句，以提升分析的透明度與可追溯性。同時，依據時間軸重建每位參與者的學習經驗，並透過反覆閱讀與比對，辨識學習動機的轉變、競爭壓力的影響及心理調適的關鍵時刻。此一過程聚焦於分析其最初的热情如何受到競爭環境影響，產生學習焦慮，以及如何透過內在調適而重塑學習價值。當相似的歷程在多名參與者的敘事出現時，研究者進一步交叉比對，確保這些模式的穩定性，並建立階段性模型，以呈現資優學生的學習適應歷程。

進行主題分析時，首先採用開放編碼方法，針對訪談逐字稿中學生的語句進行逐段檢視與標記，初步歸納出多個概念，例如「學習樂趣」、「維持表現」、「輸贏心理」、「自我懷疑」、「完美主義」、「重新定義成功」、「記錄學習歷程」、「師長理解支持」等。以「進入資優班後感到壓力大」為例，標記為「維持優越感」與「外在期待壓力」。又如「錯誤是學習的一部分」，標記為「錯誤的接受」與「成長性學習觀」。

接著進入軸心編碼階段，依概念間的關聯性進行整合與分類，將上述編碼統整為三大主軸主題：成就動機的變遷、壓力來源與調適策略、學習價值觀的重塑。例

如，「學習樂趣」與「維持表現」共構為「成就動機由內在轉向外在的歷程」；「輸贏心理」、「完美主義」、「逃避挑戰」則屬於學習焦慮與壓力的來源。「重新定義成功」、「錯誤是學習的一部分」、「記錄學習歷程」則反映學生對學習意義的重新建構與價值轉向。

為提升分析層次，再進行選擇性編碼，將三大主題間的動態關係建構成概念模型。此一模型顯示：學生在面對競爭性學習環境時，初期以外在動機驅動，如維持成績與排名，當表現不如預期時產生卓越焦慮與自我懷疑。之後，學生發展出調適策略，如重新設定個人目標、轉為過程導向及興趣學習取向、或藉由師長與同儕的支持，重新建立學習的意義與信心。最終，這些轉變促使學生「將卓越重新定義為持續進步與自我成長」，而非單一的競爭結果。

透過上述編碼與主題歸納歷程，不僅呈現學生在高度競爭環境的心理適應機制，也勾勒出從卓越焦慮到自主學習的發展軌跡，並呼應前述敘事分析中「動機轉變—壓力調適—價值重塑」的階段性模型。

為進一步理解 3 位參與者的學習動機與壓力調適，接續運用跨案例比較，分析不同類型學生在相似環境的適應方式。首先，根據參與者敘述，將學生分類為高競爭導向、內在探索及適應調整等類型。此分類不僅基於學生對成就的態度，也考量其在壓力情境的行為模式。接著，比較同一類型學生，以理解他們在學習動機、壓

力來源及調適策略的共通點與差異之處。此外，跨類型比較則幫助研究者發現影響學生適應歷程的關鍵因素，例如某些學生能夠成功轉變學習價值觀，而另一些學生則容易陷入過度競爭或學習焦慮的循環。這些比較結果不僅驗證了主題分析的發現，也提供了更細緻的解釋框架，使研究能夠更深入探討學習適應的影響因素。

此外，為確保研究信賴度，採取三角檢證，從訪談資料、分析者與理論等三層面進行。1. 資料來源三角檢證：研究者在此3次訪談之間，以逐字稿、研究日誌與參與者在不同訪談中對同一事件的反思作為對照材料，並在不同訪談時間點比對其關於壓力來源、成功定義與調適策略的敘述。2. 分析者三角檢證：編碼初稿完成後，由一位未參與本研究且具質性研究經驗之國中資優班教師進行獨立編碼。之後，以交叉檢視方式比對兩份編碼結果，針對不一致處進行逐段討論，並經共識會議，留下主題架構重疊率達90%以上之主題，確保主題分類並非單一研究者的主觀詮釋，而是在跨分析者確認下形成的穩定架構。3. 理論三角檢證：資料分析過程中，研究者持續以成就動機理論、成就目標取向與卓越焦慮理論，檢視參與者敘事，對照文獻之描述，比對本研究建構的主題是否具有理論可解釋性。

肆、結果與討論

本研究的「歷程性」描述，並非將三位參與者的片段經驗拼接成單一典型，而是重建每一位參與者由卓越渴望到學習焦慮，再到價值重塑的時間軸，依序呈現從學習樂趣到面對挫折，再到重新看待成功的轉變。透過時間序列比對，確認同一位參與者在不同訪談時點的觀點、情緒語彙與學習詮釋的變化，確保所呈現的歷程均為自身發展軌跡。同時，以參與者述事的主題脈絡為基礎，提出學習取向與調適策略，但非以共通性取代個別經驗。

一、卓越追求使學生的學習動力受外 在評價產生自我價值波動

（一）從探索樂趣到成就壓力的動機轉變

學習熱情往往源於內在興趣與求知慾，資優學生最初投入數學學習是因為數學與科學帶來的挑戰感與探索樂趣，而非單純的外在獎勵：「一開始學數學，真的純粹是因為覺得有趣，當時的學習並沒有太多壓力，更多的是因為好奇而想再多試一題的衝動」（S2-1-07）、「像是在解謎題，每次找到解法的時候，那種成就感真的很好，好像把腦中卡住的結打開，讓人想再挑戰下一題，那是一種持續想更懂的感覺」（S1-1-11）。然而，隨著進入競爭激烈的環境，開始感受到來自外界的期待：「進入資優班之後，感覺就變了，因

為意識到同儕之間的速度與程度都比以往更快、更強，原本的輕鬆心態也逐漸被比較帶來的壓力取代」（S3-1-12）、「資優班有一堆比賽，要維持一種很強的形象，那種壓力是從大家的期待中逐漸累積起來的，久而久之，開始覺得如果表現稍微落後，就好像辜負了別人對我的期待」（S2-1-15）。這反映初期動機可能由內在驅動，但當學習環境強調競爭與排名時，目標開始發生轉變。學生從探索知識轉變為維持優秀表現，此一改變可能削弱學習自主性，也可能增加心理壓力，讓學習變得像一種責任而非個人選擇。因此，當學習逐漸成為用來維持他人期待與自我定位的工具時，學生容易將表現不佳視為對自我價值的否定，陷入對失敗的恐懼與自我懷疑的循環。在此情境下，學習不再是成長與實現的歷程，而變成必須不斷證明自己值得被肯定的方式，使原本的熱情逐漸被焦慮與倦怠取代。

（二）由內在動機轉向外在評價加劇競爭焦慮

隨著競爭加劇，學生逐漸將卓越與外在評價連結，導致學習焦慮增加：「小時候是因為喜歡數學，才去參加資優鑑定，當時並沒有想太多，只覺得能做更多有趣的題目應該會很好玩。直到通過鑑定之後，才慢慢感受到原來這份喜歡，會被放在更多期待與標籤之下」（S2-1-43）、「到國中競爭變激烈，周遭都很強，就開始比較，才發現原本不用特別擔心的成績，突然變

得需要時時注意。因為，看到同學的速度或表現比自己好時，內心也不自覺開始緊張起來」（S1-1-39）。這顯示當學習環境將卓越標準設定為相對於他人時，學生開始產生輸贏心理，擔心學習成果無法滿足外界的期待。在這種輸贏心理的驅動下，學生容易將同儕視為競爭對手，而非共同學習的夥伴，逐漸失去分享與合作的動機。當表現成為被比較與評價的焦點，學習歷程中的嘗試與錯誤也可能被視為風險，導致學生傾向選擇保守、安全的策略，壓抑創造力與實驗精神。長期下來，不僅學習動機轉為外控，個體的自我認同也可能建立在他人評價的基礎之上，削弱對自我能力與成就的真實感受。

此外，家長與社會文化對成績的高度關注，也使得學生無法完全擺脫競爭壓力：「爸媽常說成績不是最重要的，但還是常問，知道他們不是要給壓力，只是想了解我的狀況，可是在反覆被問之下，還是不自覺把分數當成需要交代的事情」（S3-1-57）、「偶爾會說開心學習才是重點，但他們還是很在乎排名，甚至會跟其他家長交流，這種落差讓我有時不知道該以哪一個標準來看待成績，就算他們沒有明講，我還是感受到比較在無形中影響著彼此的情緒與期待」（S1-1-56）。顯示，即使家長試圖弱化競爭意識，但社會風氣仍讓學生難以完全忽視外在標準。

所以，當外在評價取代內在興趣時，學習不再是探索與自我提升，而是避免落後與維持優越感。這樣的轉變可能讓學生

感到學習壓力過重，甚至開始懷疑自己的學習價值：「奧林匹亞選拔賽初試沒過，真的很挫折，懷疑自己是不是不夠優秀，那次的落差大到讓自己不敢再看相關的題目，也是在那段時間，第一次意識到原來努力並不保證一定能換來想要的結果」（S2-1-73）。此一經驗顯示，當學生將卓越視為外在評價結果而非內在能力成長，學習動機便易受外部因素影響。長期處於外在評價導向模式，發展完美主義傾向，對自己設定過高標準，害怕任何形式失敗，影響學習持續性與自我評價。在這樣的心態下，學生往往將錯誤視為能力不足的證明，而非成長的契機，進而逃避挑戰性任務，以避免失敗帶來的情緒打擊。這種對失誤的極度敏感，可能削弱其學習的彈性與韌性，使其更難從挫折中恢復。

（三）卓越焦慮的調適與學習價值重新定位

當外在評價主導學習動機時，學生開始尋找適應機制，以減輕因競爭與排名帶來的焦慮。學生透過重新設定學習目標，將焦點轉向個人進步而非勝過他人：「重新定位學習價值，設定屬於個人的目標，讓自己專注在能掌握的部分，不是不停追著別人的表現」（S2-1-67）、「比上次少錯幾題或理解某個概念，比以前更透徹，這樣的進步比單純追求高分更能帶來踏實感，也開始覺得學習可以是一段累積，而不是只用一次成績來定義好壞」（S1-1-64）、「不只是盯著分數，也要看過程發

現什麼，才知道每一次練習後哪裡想得更清楚，再把注意力放在理解與改進，分數的壓力就降低了一些」（S3-1-73）。此一現象顯示學生將學習成果內化為個人成長，而非單純的競爭輸贏，可減輕壓力，讓學習更加自主與穩定。這樣的轉變有助於建立成就的內在標準，將努力與進步視為成功指標，而非僅依賴外部比較來確認自身價值。當學習目標聚焦於自我挑戰與能力提升時，學生較能容忍過程中的挫折，並從中提煉出反思與調整的經驗，逐步培養成長型思維與心理韌性。

之後，學生逐漸發展更適應性的學習心態，將學習視為長期的累積，而非短期的競爭結果：「比昨天更進步，不是比別人強，讓自己更能專注在學習本身，而不是一直被外在的競爭牽動情緒。當心態放鬆下來後，反而更容易保持穩定的節奏與投入感」（S1-1-61）。另外，亦有學生的調適策略是讓學習回歸興趣本質，找到學科的實際應用：「當學習回到真正讓自己好奇的內容時，即使沒有明確的成績回饋，還是願意深入理解，因為動力來自興趣」（S3-1-96）、「研究數學建模，發現數學可以應用在生活，學到的概念不再只是課本上的公式，而是一種學習的興趣」（S1-1-94）。這些回應顯示，當學生能從競爭壓力中抽離，轉而聚焦於自我成長與興趣探索時，學習即轉化為一種具有個人意義的歷程。這種意義感的重建，有助於學生在學習中找到持續投入的動力，也提升其面對挑戰時的耐挫力與心理安全感。

但即使學生嘗試重新定義卓越，實際上面臨的環境仍然充滿挑戰。學校評量以成績為主，學生即使調整心態，仍難以完全擺脫分數壓力：「實際上還是很難完全擺脫對成績的在意，因為每一次考試成績出來以後，周遭的反應讓我還是會去比較。即使告訴自己要看重過程，但也承認在看到分數的當下，心情還是會被牽動」（S2-1-66）、「那種被比較的感覺讓人忘記自己原本的調整和努力，即使知道名次不能代表全部，但在那個當下還是會緊張不安」（S3-1-75），顯示同儕評價仍影響學生心理狀態。此外，家長關心也無形中加強競爭焦慮：「盡力就好是隨口說的，他們聽到其他家長說他們的孩子考幾分時，還是會問這次考第幾名，那種前後不一致的訊號，讓我不知道該以哪一個標準回應他們的期待。即使沒有明說，從他們的語氣裡，還是感受到排名的重要性」（S1-1-72），反映家長表面希望淡化競爭，但相互比較的心態，仍讓學生難以忽視排名。這樣的矛盾處境，使學生處於內外壓力之中：一方面渴望以自我成長為導向重新定義學習意義，另一方面卻不得不回應來自制度與家庭的成績期待。當學習被雙重訊息包圍，表面上鼓勵多元發展、實際上仍以成績為評價依據。

因此，學生尋找環境中的支持，如與師長溝通，不僅是希望獲得情緒上的安全感，也試圖從外界尋找能理解其努力與處境的聲音：「在遇到壓力時，能有大人願意傾聽，會讓心情安定許多，也釐清自己

真正的困難，不是只被成績的情緒牽著走」（S1-1-33）、「分享自主學習中發現的東西，讓老師知道我的投入，這樣的交流讓我感覺不是在獨自面對學習壓力。因為，當老師回應或肯定我的發現時，也會讓我更確信自己的努力是有意義的」（S3-1-35）。這種方式有助降低來自家長的壓力，也讓學生在家庭中獲得更多理解與支持。透過主動與師長溝通，學生開始嘗試讓他人理解自己的努力與想法，而不僅止於結果的呈現。這樣的舉動並非立刻改變外在環境的評價機制，而是一種逐步爭取理解與支持的過程。這些微小但持續的對話，逐漸在家庭與學校間形塑出一種更具回應性的互動氣氛，為學生爭取到更多心理空間，緩解來自外界的成績焦慮。

綜整上述發現，3位參與者對「卓越」的理解，從早期的內在興趣導向，逐漸轉變為外在評價與比較標準。起初，卓越被視為「深入理解一個有趣的問題」與「在探索中獲得成就感」，學習動機主要建立在好奇心、挑戰感與知識本身的吸引力。然而，隨著進入高度競爭的資優環境，卓越的意義開始受到外界期待重新界定，轉變為「持續展現優秀表現」、「在排名中不落後」、「維持某種能力形象」，並以成績、比賽表現與同儕比較，作為自我評價。此一外控的卓越觀使學生逐漸將錯誤視為能力不足的象徵，也將他人的成績視為自我價值的參照點，形成焦慮、完美主義傾向與自我懷疑的循環。

在面對壓力與挫折後，開始重新思考

卓越的意義，逐漸從僵化的外在標準轉向較具彈性與成長性的內在觀點。重新定義後的卓越更強調「超越自己的過去」、「從錯誤中理解更多」、「在過程中發現新的思考」，並將學習視為個人累積與探索的旅程，而非一次一次的競爭結果。學生也逐漸相信，投入與理解比名次更能反映自身能力，學習的價值在於能否保持好奇、找到應用與維持前進，而非「是否能避免所有的錯誤」。此一轉變顯示，面對外在壓力，透過調整目標、回到興趣本質及與師長溝通，逐步從外控的卓越觀轉向內控的成長導向，使卓越從「證明自己」的工具，轉化為「成為更好的自己」的歷程。

二、完美主義傾向使自我認同更易受挫折擾動而進入調適歷程

(一) 完美主義與卓越焦慮交織下的自我認同調適與轉化

卓越焦慮往往源於內化的高標準與競爭環境的影響，讓他們從小就對自己要求極高，相信只要足夠努力，就能達到完美表現：「很小就高度自我要求，特別是數學，當時總覺得只要再多花一點時間，就應該能把所有題目都弄懂。這種期待逐漸變成一種習慣，讓我在面對任何小失誤時都會特別敏感」（S1-2-47）。然而，進入更具競爭的國中環境，發現即使投入大量努力，仍可能無法達到理想表現，此一落差導致焦慮與自我懷疑：「國中發現即使很努力，還是會遇到解不出來的，那種

卡住的挫折感比小時候強烈許多，也在那時開始懷疑自己是否真的那麼擅長數學」（S1-2-38）、「考試沒考好，就開始懷疑自己是不是不夠聰明，有時甚至會想是不是以前只是運氣好才考得好？這樣的想法讓原本的自信開始動搖，也不確定自己是不是還能像過去那樣保持好表現」（S3-2-12）。此一現象反映其逐漸意識到，持續性的壓力與焦慮並非單純源自能力不足，而是來自對完美的執著與外在標準的內化。當努力無法換得預期成果，開始反思原有的學習信念與價值定位。

顯見，卓越焦慮的核心並非單純的外在競爭，而是學生內化了卓越等於完美無缺的信念。因此，當現實無法符合此一標準，焦慮隨之產生：「最讓我焦慮的是發現自己沒有達到預期時是對不起自己，那種失落不是別人給的，而是覺得辜負了自己設定的標準。每當如此，就會反覆想著自己哪裡做得不夠好，情緒也更難平復」（S2-2-22）、「不敢面對老師跟爸媽，那種心情像是害怕看到他們失望的表情。即使他們沒有說什麼，還是覺得自己辜負了他們的期待，會感到很不安」（S1-2-25），顯示學生在卓越焦慮中，不僅擔心外界評價，更深受自我期待的壓力影響。在這樣的心理狀態下，可能加深恐懼與逃避。即便外在環境未明言責備，內在的高標準已足以使其陷入強烈的自責與焦慮之中。這也說明，卓越焦慮的關鍵不在於是否被要求表現優秀，而在於學生如何詮釋與承擔「應該卓越」的壓力。

當卓越焦慮與完美主義心態產生交織，學生對失敗產生強烈恐懼，無形中也加劇焦慮程度：「發現有些同學比我更快解出題目或比我更容易理解概念，讓我懷疑自己變差了，那種被『比較』打到的感覺來得很突然，原本的自信也會在那一瞬間動搖，開始擔心自己是不是跟不上大家的步伐」（S2-2-56）。此一現象顯示學生習慣將保持優勢視為理所當然，當發現自己不再是最優秀的那一群，就產生自我懷疑與挫敗感。這種心態使學生將自我價值與相對表現高度綁定，一旦無法維持原有的領先位置，便容易出現焦慮、否定自我、甚至懷疑過去的努力是否有意義。

此一過度追求完美的心態，使學生難以接受正常的學習波動：「有一次數學考試只考 85，很多人說這已經很高了，我還是覺得自己很差，看到分數的瞬間，腦中第一個反應不是『還不錯』，而是『怎麼會錯這麼多』，心裡也覺得那代表我離理想的標準越來越遠」（S3-2-53）。即使家長或老師未明確表達失望，學生仍然會因未達到內心標準而產生高度壓力：「爸媽和老師都說沒關係，下次加油，但我內心開始責備自己，那種自責的聲音比外面的評論還要大。明明知道家人已經夠體諒，心裡還是會把責任往自己身上攬」（S1-2-40）。這種內化的壓力源自對自我價值的單一認定模式，將成績視為唯一衡量自身能力與努力的指標，導致難以寬容任何偏離完美的表現。即使外界態度寬容，他們仍無法從中獲得真正的安慰，反而進一步

強化「我應該做得更好」的信念。

（二）將成功定義從結果轉向成長並接納過程的不完美

面對卓越焦慮，開始發展新的適應機制，以減少對完美無缺的執著。他們開始試圖重新定義成功與學習價值，將焦點從結果轉向過程：「後來我開始試著讓自己放寬標準，告訴自己不是每次都要滿分，這樣的想法一開始很不習慣，但慢慢讓心情比較不那麼緊繃。當不再把每一次表現都當成一定要完美的任務時，也比較能專注在學到什麼，而不是只盯著分數」（S1-2-52）。學生也開始關注個人成長而非絕對分數，降低完美主義帶來的焦慮：「提醒自己，學習是長期的，不是一場考試而已，當我用更長的一段時間思考我的表現時，對於單次失誤的焦慮就不會那麼強烈。也因為如此，開始更願意接受學習中出現的起伏，把它當成正常的過程，而不是能力下降的自我否定」（S3-2-65）。透過這種長期視角，學生將學習視為持續進程而非單次表現成敗，減少因單次考試表現不如預期而產生的焦慮，慢慢開始學習如何面對錯誤與失敗，並將其視為學習的一部分：「當自己開始接受學習本來就會有高低起伏時，壓力真的減少很多，因為不再把每一次失誤看成重大事件，心情反而更平靜。也因為這樣，更能冷靜找出問題，而不是否定自己」（S1-2-89）。此一心態轉變反映更具成長性的學習觀，將錯誤視為學習過程的現象而非能力不足。這樣的

轉變有助於學生建立更穩定的學習節奏，不再因短期波動而自我否定，而能從錯誤中提取回饋，調整策略。當他們學會與不完美共處，學習也逐漸從一場高壓的成績競賽，轉變為一段探索與發展的歷程。這種成長導向的學習觀不僅降低了焦慮，也強化了學生的心理韌性，使其更願意接受挑戰、主動調整學習方法。

（三）建立非競爭的學習模式並運用同儕支持減緩卓越焦慮

除了重新定義學習標準，學生也開始發展能夠減緩焦慮的學習模式，例如：保留非競爭性的學習時間，讓學習不僅限於考試導向：「讓自己保留一些真正喜歡的學習時間，不是所有的學習都為了考試，這樣更像是重新充電，讓自己找回一開始的興趣」（S1-2-66）、「我喜歡數學推理，會花時間看一些比賽以外的數學書籍，那些內容雖然不一定和考試有關，但能讓我覺得學數學是有趣又自由的事。這些額外的閱讀也讓我在競爭之外，找到放鬆的方式」（S2-2-51）。當學習超越考試需求，更能從中獲得成就感。這類非競爭性的學習經驗，有助於學生在緊湊的課業壓力中找到心理喘息的空間，重新連結學習的初衷與興趣。

學生也透過具體方式記錄自己的學習歷程，而非僅關注最終結果，讓他們更意識到自我成長並從中獲得肯定：「做筆記不只是記錄學習內容，更多是記錄自己的學習歷程，就像我把思考的過程寫下來，

能更清楚看到自己是怎麼理解的。再回頭看時，也會意識到原來自己其實有在進步，只是平常不容易察覺」（S3-2-58）、「在哪個地方遇到困難，會特別寫下怎麼克服的過程，把卡住的地方記錄下來，能讓自己在下一次遇到類似問題時更有方向」（S2-2-72）、「就算成績起伏，也能看到自己進步，不會因為一次考試影響心情，讓自己在面對成績變動時不再那麼慌張。因為看得到累積的痕跡，更能相信努力是在慢慢發揮作用的」（S1-2-63）。此一現象反映，當學生將學習歷程具體化，能有效轉化其對成功的認知模式。過去過度聚焦結果所帶來的焦慮與自我否定，逐漸被對歷程性努力的肯認所取代。透過自我記錄，學生學會從反覆的嘗試與修正中尋找意義，將學習理解為一種發展性的過程，而非一次性成功與否的判斷。

此外，支持性的學習環境建立，也幫助學生在壓力中找到心理喘息空間：「找到可以支持自己的學習環境，和幾個志同道合的朋友一起討論，不比較成績，和這些朋友相處時，可以交換想法，分享自己的困難和疑惑，討論起來更自在」（S2-2-67）、「分享學習方法，一起面對挑戰，比較沒那麼孤單，共同討論的過程，也發現大家都有卡住的地方，有一種被理解的感覺」（S3-2-69）。可見，透過同儕友伴建立支持的學習氛圍，較不會將學習視為孤立的競爭，而是共同成長的過程。在這樣的氛圍中，學生不再單獨承受對卓越的期待，而是能在彼此理解與分享中獲得情

緒支持與實質協助。當同儕之間能坦承面對困難、交流學習策略，競爭關係便轉化為互助合作的連結，減輕因比較而產生的焦慮。這種關係的轉化不僅提升了學習的正向經驗，也有助於建立持續的學習動力。

歸結上述可知，卓越焦慮源於學術性向資優學生對自身能力的高度期待，以及外部競爭環境的影響。當完美主義心態與卓越等於無可挑剔的標準結合時，學生往往難以接受失誤或學習上的波動，導致高度焦慮與自我懷疑。然而，學生透過重新定義卓越、關注長期學習成長、建立非競爭性的學習模式，逐步發展出適應機制，減少因排名與外在評價帶來的壓力。

三、持續自我反思使學生重新思索卓越意義並逐漸建構自主性的自我定位

(一) 在挫折與認同衝突中重新定義卓越

學生從小被灌輸卓越等於成績優秀及競爭獲勝的概念，並以此來衡量自身價值。然而，當此一標準無法維持，便引發自我懷疑與焦慮：「以前覺得卓越就是第一，但一次數學競賽因為一個小失誤沒進決賽，當下就懷疑自己不夠優秀，那一刻的失落大於預期，好像努力全被一個錯誤推翻。也因為那次經驗，開始思考自己是否把第一名看得太重」(S1-3-67)。這種高期待卻遭遇失敗而自我懷疑的過程，讓學生重新思考卓越的意義，也逐漸轉向探

索「對自己而言何謂卓越」，試圖從內在的興趣、目標與成長中尋找價值的依據。類似情形亦有進入資優班後的適應困難：

「一直覺得自己數學不錯，但資優班同學都超強，很多題目我想很久還是解不出來，他們幾分鐘就算出來了，那時候感受到自己的極限，也因為這樣，開始思考自己的速度和直覺可能是不夠的」(S2-3-60)、
「幾次科展都沒得獎，懷疑自己根本不配資優，因為每次落選時心裡都會冒出『我根本沒天分』的念頭。這些累積的挫折，讓我一度懷疑自己真的適合待在那樣的環境嗎？」(S3-3-58)。此一現象反映學生發現自己無法再輕易成為最強，其原先建立在比較基礎上的自信開始崩解，產生認同衝突。這些經驗顯示遭遇明顯挫折，開始意識到需要更深層次的理解，重新界定卓越的定義。因此，在「認同動搖」與「成就挫折」的夾擊下，開始反思過去對「優秀」的單一詮釋，逐步理解卓越不應僅以相對名次或外在獎項衡量。

(二) 從競爭導向到自主探索的轉變

卓越的重新定義不僅來自於失敗經驗，也與學生如何面對自身認同有關：「我發現卓越不只是成績，而是有沒有辦法解決問題，後來把重點放在找方法，反而更能看見學習的價值，也開始接觸不同類型的挑戰，找到自己的優勢」(S1-3-36)、
「有位同學不追求高分，卻能用獨特的方法解題，看到他的思考方式，才意識到原來理解的深度比速度或分數更重要。也從

那之後，開始學習欣賞不同的解題角度」（S2-3-39）、「有人可以舉實例應用在實際問題，讓我看到真正厲害的人用不同角度去思考，讓我意識到原來真正重要的是能不能把概念用在真實情境，而不只是算得快，才開始重視『理解』背後的意義」（S3-3-45）。這樣的轉變顯示，當學生從單純的成就比較，轉向思考知識的本質與應用時，開始發展更具內在驅動力的學習模式，將學習視為探索自我能力的途徑，而非證明價值的方式。

同時，有些學生開始欣賞不同類型的卓越，例如：創造力、問題解決能力或跨領域思考，而不再僅以分數作為唯一衡量標準：「比起考試滿分，我現在更在意能不能用數學解決實際問題。這樣的轉變讓我覺得學習不再只是追求分數，而是用知識去理解世界」（S1-3-08）、「看到同學用數學建模分析生活現象，我才意識到學得扎實比學得快更重要，因為深度理解才能支持更複雜的應用，而不是只靠解題速度。也因此我開始調整自己的學習方式，讓自己在理解上花更多時間」（S2-3-18），這樣的轉變讓學生對自己的學習歷程產生更大的自主性。在這樣的觀念轉變下，學生意識到卓越可以展現在不同形式，如獨特的見解或連結不同領域產生新想法。

（三）從外在競爭到內在成長的學習轉向

隨著對卓越的理解變得更多元，學生也開始發展更彈性的學習策略。他們不再

追求絕對的第一，而是關注自身成長的過程：「以前覺得自己一定要在競賽中得名，現在更專注於自己學到什麼，心情也變得比較穩定。比起追逐結果，我更在意每一次練習或挑戰中獲得的收穫」（S1-3-16）、「以前擔心失誤，現在覺得失誤可以讓我

把知識學得更徹底，每次搞清楚自己錯在哪裡，會比單純做對更有記憶點。也因為這樣，反而把它當成深度理解的機會」（S2-3-15）。這樣的心態調整，使他們能夠更自在面對學習中的挑戰，也讓學習回歸本質，不再只是為了維持優越感，而是追求真正的知識探索與能力培養，學習動機也逐漸從外控轉為內在驅動，設定符合個人的目標，重視理解與應用的深度，而非僅追求高分與名次。

當學習評價變得多元，學生更能從中找到適合自己的發展方向：「以前覺得學習就是為了考高分，但老師鼓勵我們做專題報告，發現學習可以很有趣，在整理資料和動手實作的過程，感覺自己真的在探索一個問題，而不是考試」（S3-3-51）、「家人過去總是看成績，現在會問我學習上的困難，這樣的改變讓我覺得被理解，而不是只被結果評價，我也更願意分享自己的想法和卡住的地方」（S1-3-31）、「想不到的是，爸媽甚至會陪我討論怎麼解決，讓我覺得自己不是一個人在面對困難，也更願意慢下來，把問題說得更清楚」（S2-3-53）。當學習評價不再侷限於考試，學生更能不同情境找到自我價值。這樣的改變使學生在學習歷程中感受到被理解

與支持，減少對單一表現的焦慮。此外，當師長願意關注學生在學習過程遭遇的困難，而非僅停留在結果，學生較容易從多元面向獲得自我肯定。

但改變最大的是學生開始建立自己的學習標準，不再只迎合外界期待，使學習動機變得更加穩定，也更能保持學習的熱情：「我後來發現，標準不能永遠用別人的，最重要的是自己是不是有在進步。當這個念頭變得清楚，壓力也不像以前那麼沉重。因為有屬於自己的衡量方式，更能感受學習過程的樂趣」（S3-3-66）。所以，當學生將學習視為探索而非競爭，他們能更自在面對挑戰，並培養持續進步的能力。此一情形反映學習轉向內在成長而非外在比較，更能自主學習，並從中獲得真正的成就感。這種由內而外的學習轉向，有助於學生建立長期的學習韌性，不因一時的失敗而動搖自信，也不再依附於他人的評價來界定自我價值。當他們開始以自己的進步作為衡量依據，學習便轉化為一種自我對話與持續調整的歷程，讓目標設定更符合個人需求，也更具彈性。如此，在遇到困難時，較能冷靜，而不是立刻否定自己。從長遠來看，這樣的學習態度有助於提升理解力與問題解決能力。

四、不同動機導向驅動學生採取差別化的壓力因應策略促進想法轉化

比較同一位參與者在其類型歸屬的整

體分析，發現高競爭導向型學生通常在早期即具備強烈的學習動機，但此動機多建構於外在期待與成就比較之上。他們初期皆因興趣而投入學習，然而進入資優班後，為了維持優越者形象而感受到來自同儕、家長與自我高度要求的壓力。這類學生對失誤高度敏感，傾向將一次的表现視為能力的全貌，因而出現自我否定的傾向。儘管嘗試放寬標準，試著讓自己不要每次都滿分，但焦慮與挫折感仍未消解，顯示其調適策略尚未內化為穩定的信念轉化。

相對地，內在探索型學生遭遇成就上的落差後，逐漸轉向關注知識的本質與應用價值。這類學生的動機重心從「表現卓越」轉為「理解與實踐」，如「關注學得紮實比較重要」，代表其開始發展內在導向的學習價值觀。在認同衝突中，他們並未陷入長期的自我否定，而是透過重新定義卓越、欣賞多元能力，建立起更具彈性與自主性的學習標準。

至於適應調整型學生，則展現較強的自我調整能力。他們雖然同樣面對來自成績與環境的壓力，但能透過實際行動調適，如與家長或師長溝通、記錄學習歷程，將過程具體化，內化為自我肯定的依據。這類學生不再單以分數為評價標準，而是將學習成果視為個人成長的指標，逐步建立穩定的學習韌性。

綜合上述三類型學生的比較，發現學習動機的轉化與壓力調適策略之間具有連動。高競爭導向學生若缺乏內在意義的重建，較難擺脫完美主義所帶來的壓力。內

在探索與適應調整型學生則能透過重新定義學習目標與策略來轉化焦慮，發展更具持續性的學習模式。這也顯示，學習動機的穩定性與心理調適能力的養成，需仰賴從外在成就轉向內在成長的歷程，重構學習目標與重新定位自我價值。亦即，當學習從他人眼中的成功轉向自身內在的意義追尋，學生更能建立自主而具韌性的學習系統。這樣的轉變過程，有賴於環境中正向回饋的累積、師長對多元成就的肯定，以及學生對自身歷程的反思與記錄。唯有在這些條件逐步建構下，學生才能逐漸擺脫競爭焦慮與自我否定的迴圈，發展出不依附於外部評價、具有內在穩定性的學習動力。

五、討論

資優學生在早期學習階段通常是基於興趣與挑戰感來驅動學習，但當進入強調競爭與排名的環境後，將卓越與外部評價視為等號，同於 Siegle 等人（2013）及 Hoogeveen 等人（2012）之觀點。研究也發現，社交因素與同儕比較的壓力，也是卓越焦慮的心態來源，與 Rinn 及 Plucker（2019）提出競爭壓力情境，易出現過度投入或消極逃避等兩極反應，與其欲維持自我價值的內在保護有關。

研究亦顯示完美主義與卓越焦慮之間的關聯，此一狀況與 Stoeber 等人（2009）指出適應性完美主義可促進學習動機，但當標準過於僵化，且學生缺乏調適策略

時，反而容易加重心理壓力之論述相近。但即便是適應性的完美主義，若未能與成長型思維結合，仍可能讓學生在學習過程產生自我懷疑（Speirs Neumeister & Finch, 2006）。

此外，透過重新定義卓越來調適壓力，學習接受過程中的不完美，與 Hoogeveen 等人（2012）及 Subotnik 等人（2019）的研究結果相近。然而，相較於 Hoogeveen 等人（2012）強調學習目標的調整，本研究另發現環境因素在卓越焦慮的調適，可能更顯著。若學生所處的環境仍然高度強調競爭與排名，即使意識到卓越焦慮，也難以擺脫外在標準的影響（Wai & Allen, 2019）。因此，Subotnik 等人（2019）認為應幫助學生發展心理韌性，鼓勵其以多元方式展現學習成果，減少學習焦慮，以維持長期的學習動機，於本研究亦有相同發現。

伍、結論與限制及建議

本研究探討資優學生在競爭環境中的學習動機轉變、學習焦慮的調適機制，以及學習價值的重塑歷程，並透過敘事分析、主題分析及跨案例比較的方法，深入理解卓越追求與學習適應的多重面向，提出結論與限制及建議如下：

一、結論

(一) 卓越渴望既為動力亦為壓力，其轉化關鍵在於自我價值的定位方式

本研究發現，資優學生初期的學習熱情多來自對知識的純粹好奇與探索欲，但隨著進入高度競爭的學習場域，卓越逐漸被外部標準，如成績、排名、競賽所定義，原先的內在動機被外在評價所取代，學習目的轉向維持表現與證明能力。當卓越成為自我價值的依據，學生即使達到高標，亦常感不安與懷疑，陷入持續追求認可的焦慮之中。這顯示卓越渴望雖能推動學習投入，但若其定位僅依附於外在指標，則極易導致學習動機的枯竭與心理負荷的加劇。因此，能否建立與內在目標連結的自我價值系統，是決定學習動機能否持續且健康發展的關鍵。

(二) 完美主義與自我懷疑交織出「卓越焦慮」，心理調適需仰賴多重支持與內在重構

參與者普遍呈現對完美表現的高期待，當無法達到理想標準時，易產生強烈的失敗感與自我否定，形成「卓越焦慮」的核心心理困境。這種焦慮不僅來自學校與家庭對成就的期許，更與學生內化的高標準有關。在此壓力下，學生傾向逃避挑戰或過度努力以掩蓋不安，另有學生透過有效調適機制，如與師長對話、反思自我成長歷程、建立過程導向的學習目標，逐

漸修正對「完美」的定義。調適歷程的關鍵，在於學生是否能重新接納學習歷程中的不確定與失誤，並將其視為能力發展與心理成熟的契機，而非價值的否定。

(三) 重新定義卓越始於價值觀的轉化，從他人期待轉向自我成長導向

研究顯示，促使資優學生重新思考卓越意義的契機，多來自高度壓力下的心理撞擊事件，如重大挫敗、身心耗竭、或對現行學習模式的強烈不適感。這些經驗促使學生進行深度反思，意識到過去以表現為核心的卓越觀限制了自我發展的可能性，進而開始轉向以個人成長與內在滿足為目標的學習取向。在這樣的轉變歷程中，不再被卓越所定義，而是主動定義屬於自己的卓越：一種可容納挫敗、允許彈性、且持續追求理解與自我實現的動態狀態。這種由「被動接受外部標準」轉向「主動建構內在價值」的學習轉化，不僅有助於減緩焦慮，亦能培養長期穩定的學習動機與心理韌性。

綜合本研究發現，學術性向資優學生在追求卓越的歷程中，經歷的不僅是學業上的挑戰，更有動機轉化、自我價值定位與心理調適等挑戰。卓越對他們而言，不再只是單一向度的競爭目標，而是牽動內在信念、情緒經驗與人際互動的綜合。當學習動機逐漸由內在探索轉為外在表現取向，焦慮與壓力隨之升高，形成所謂的「卓越焦慮」。然而，研究顯示，若能透過關

鍵事件進行深度反思，從他人期待中抽離，轉而建立以個人成長為核心的價值觀，就有機會重新建構學習意義，發展更具彈性與持續性的學習模式。

二、研究限制

本研究在資料來源與研究設計，仍有若干限制需予以說明。首先，資料主要來自三位學術性向資優學生的深度訪談與研究者反思日誌，雖透過多次訪談與三角檢證提升信賴度，但未納入家長、教師訪談及學生週記、學校文件等作為輔助資料，資料來源仍以學生自述為主。其次，樣本為三位就讀國中三年級之數理資優學生，且場域脈絡相對同質，研究結果不宜逕行推論至不同年齡、不同才能類別或不同教育階段的資優學生。再者，資料蒐集時間屬中短期，所重建者為特定時點的歷程樣貌，未能涵蓋升學轉銜或更長期發展的變化。最後，研究者本身具資優教育與輔導背景，雖有助於理解脈絡，然而，對資料詮釋難免仍受既有理論與實務經驗影響，以上因素均為閱讀與運用本研究結果時需一併納入考量之處。

三、建議

本研究回應資優學生在卓越追尋中的心理挑戰與學習轉化歷程，再從教學實務、學校輔導支持與未來研究發展三個層面，提出具體可行的建議：

教學實務可關注學術性向資優學生的

內在動機之培養與心理發展，避免將課程過度導向結果評比與外在競爭。如果能夠透過課程設計而強調探索、創造與反思，並鼓勵學生設定自我參照的學習目標，應有助於學生將學習視為自我成長與能力拓展的歷程。此外，教師應調整評量取向，納入形成性評量與學習歷程回饋，以肯定學生在過程中的努力與突破，強化其對學習的自主感與自我效能，降低外部評價對學習動機與自我價值的解讀。教師亦可與家長傳遞以「歷程導向」取代「結果導向」的觀念，協助學生建立自我參照的進步標準，減少對他人比較的依賴。教師也可設計非競爭性的探究任務與安全犯錯空間，降低學生對失誤的焦慮。同時，引導學生覺察完美主義傾向，透過反思、學習札記與情緒對話發展調適策略。但最重要的是在學校與家庭形塑多元卓越觀，使學生理解卓越包含理解深化、解決問題與持續投入，才能在競爭情境維持健康的動機與心理韌性。

在輔導支持方面，學校應建構系統性的心理支持機制，協助學生理解自身的完美主義傾向與成就壓力，並發展有效的調適策略。可透過師長對話、情緒覺察與價值澄清等方式，引導學生重新思考卓越的意義，並接納失敗與波動作為學習歷程的一部分，促進其心理韌性與學習彈性。同時，校內輔導人員應與導師與資優教育教師建立合作模式，針對出現學習倦怠或高度焦慮的學生提供個別化協助，促使其從「為表現而學」的焦慮模式，轉向「為成

長而學」的穩定學習取向。

此外，未來可深入分析關鍵事件在動機轉變中的作用機制。例如，學生如何因為一次挫敗、一場公開發表、或一次重要的人際互動，重新定義卓越與學習意義。該研究可採「關鍵事件敘事分析法」或「反思式日誌法」，蒐集學生對於學習轉折點的敘說與情緒反應，建構出「卓越焦慮歷程圖譜」，以支持學校發展輔導策略與課程設計之回應。

參考文獻

一、中文部分

- 何佳穎、洪嘉欣（2024）。復原力中介臺灣青少年六向度完美主義與正、負向情緒。*教育心理學報*，**55**（3），513-536。
- 林宜薇、陳慧娟（2024）。大學生完美主義與學業倦怠、生活滿意度之關係：學校歸屬感之中介效果。*教育心理學報*，**56**（1），191-223。
- 張映芬（2022）。三向度自我對待策略之建構暨其與完美主義、學業／社交焦慮之關係。*教育科學研究期刊*，**67**（1），193-225。
- 鄒小蘭（2010）。學校本位諮商輔導對資優生情意發展之探討。*資優教育季刊*，**115**，17-24。
- 鄒小蘭、陳美芳（2019）。回應十二年國

教素養導向之情意發展課程與教學。*資優教育季刊*，**150**，1-12。

- 廖釗君、郭靜姿（2023）。藝術才能資優生過度激動特質、完美主義與學習適應之研究。*藝術教育研究*，**45**，71-111。
- 潘裕豐（2015）。資優學生的團體諮商。*資優教育季刊*，**135**，1-8。

二、英文部分

- Boazman, J., & Sayler, M. F. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, *33*(2), 76-85. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
- Caplan, S. M., Henderson, C. E., Henderson, J., & Fleming, D. L. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, *46*(2), 124-134. <https://doi.org/10.1177/001698620204600205>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, *24*(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>

- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2017). Gifted ethnic minority students and academic achievement. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0016986216674556>
- Hertzog, N. B., & Chung, R. U. (2015). Outcomes for students on a fast track to college: Early college entrance programs at the University of Washington. *Roeper Review*, 37(1), 39-49. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.976324>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Riley, T., & Bicknell, B. (2013). Gifted and talented education in New Zealand schools: A decade later. *Apex*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.21307/apex-2013-006>
- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2019). High-ability college students and undergraduate honors programs: A systematic review. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 187-215. <https://doi.org/10.1177/0162353219855678>
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Slank, S. (2019). Rethinking the imposter phenomenon. *Ethical Theory and Moral Practice*, 22(1), 205-218. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-09984-8>
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231. <https://doi.org/10.1177/001698620404800306>
- Speirs Neumeister, K. L. (2018). Perfectionism in gifted students. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 135-154). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255>
- Speirs Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251. <https://doi.org/10.1177/001698620605000304>
- Stoeber, J., Otto, K., & Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the big five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences*,

- 47(4), 363-368. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.004>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (Eds.). (2019). *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-000>
- Vergauwe, J., Wille, B., Feys, M., De Fruyt, F., & Anseel, F. (2015). Fear of being exposed: The trait-relatedness of the imposter phenomenon and its relevance in the work context. *Journal of Business and Psychology, 30*(3), 565-581. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9382-5>
- Wai, J., & Allen, J. (2019). What boosts talent development? Examining predictors of academic growth in secondary school among academically advanced youth across 21 years. *Gifted Child Quarterly, 63*(4), 253-272. <https://doi.org/10.1177/0016986219869042>
- Wang, K. T., Sheveleva, M. S., & Permyakova, T. M. (2019). Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences, 143*, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.005>

Excellence: Empowerment or Constraint? Achievement Motivation, Excellence Anxiety, and Learning Adaptation in Academically Gifted Students

Yung-Hsiang Chen

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

Abstract

This study investigates the motivational transitions and psychological adjustment mechanisms of mathematically and scientifically gifted adolescents as they navigate the pursuit of excellence within highly competitive educational environments. While existing literature has highlighted the tension between gifted students' high achievement expectations and the psychological burden associated with maintaining superior performance, fewer studies have examined how these students interpret excellence over time and how their adaptive processes evolve in response to academic pressure. Grounded in a developmental and process-oriented perspective, this research focuses on the dynamic interplay among achievement orientation, external evaluative pressure, self-imposed standards, and learning resilience. It further seeks to understand how gifted adolescents reconstruct the meaning of excellence through both adverse and affirming learning experiences. Participants consisted of three ninth-grade students identified with mathematical and scientific giftedness. Each participant completed three rounds of in-depth interviews spaced approximately one month apart. This design enabled the reconstruction of each student's longitudinal learning trajectory, including the stages of aspiring toward excellence, confronting performance setbacks, reevaluating self-expectations, and ultimately reshaping their learning values. Data were analyzed using thematic and narrative analysis to capture both individual developmental patterns and cross-case themes. The findings reveal several common mechanisms across cases. All three students entered advanced learning environments with strong interest-driven motivation, often describing early mathematical or scientific experiences as enjoyable, exploratory, and intrinsically rewarding. However, upon entering gifted programs, they encountered intensified external evaluation, such as increased emphasis on competition, ranking, and comparison with high-performing peers. Their self-expectations also rose substantially, accompanied by heightened sensitivity to mistakes and

fear of underperformance. These pressures collectively contributed to elevated psychological load, including anxiety, self-doubt, and concerns about maintaining their gifted identity. Despite these shared experiences, the three students demonstrated distinct modes of adjustment. The competition-oriented student relied heavily on external standards, such as grades, rankings, and competition outcomes. This student interpreted performance fluctuations as indicators of diminished ability and was prone to self-denial when results did not meet expectations. The exploration-oriented student, in contrast, gradually shifted focus from outperforming others to understanding the intrinsic nature of knowledge. Following setbacks, this student redirected attention toward conceptual depth, inquiry, and authentic problem solving, thereby reconstructing a learning value system centered on intellectual growth. The adjustment-oriented student exhibited stronger action-based coping strategies, such as seeking support from teachers and parents, documenting learning processes, and intentionally diversifying learning activities. These strategies effectively reduced anxiety and facilitated the earlier emergence of learning resilience. Cross-case comparison highlights a shared developmental trend toward growth-oriented learning. Over time, all three participants showed a movement away from outcome-driven definitions of excellence toward an emphasis on learning processes, personal improvement, and reflective engagement. They began recalibrating their performance standards, acknowledging learning fluctuations as normative, and developing greater tolerance for imperfection. Additionally, students who engaged in non-competitive learning activities or accessed interpersonal support—such as collaborative peer discussions or open communication with teachers—reported reduced excellence-related anxiety and a stronger sense of autonomy in learning. Through these experiences, students gradually reconstructed the meaning of excellence, expanding it beyond competitive success to include persistence, curiosity, and self-driven growth. The study concludes that shifting the pursuit of excellence from external comparison to internal development enhances gifted students' psychological adjustment and sustains motivation in high-pressure contexts. This finding underscores the importance of helping gifted adolescents conceptualize excellence in multiple ways rather than equating it solely with winning or outperforming others. Educational implications suggest that teachers and parents should foster growth-oriented learning environments, emphasize process-based feedback, and provide emotional and strategic support that reinforces students' agency and resilience. By nurturing diversified conceptions of excellence and promoting reflective learning practices, adults can help gifted students maintain long-term engagement and well-being in academically demanding settings.

Keywords: academic aptitude, achievement motivation, excellence anxiety, gifted, learning adaptation