

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育研究學刊，民 95，31 期，241-261 頁

普通班同儕對資優生人際知覺之研究

黃文玟

台北縣中和國小

陳美芳

國立臺灣師範大學

本研究主要採實驗研究法探討角色和性別因素對普通班同儕資優生人際知覺的影響，以台北市五年級資優生的普通班級同學為對象，以資優生與同儕互動之影片，及自編之「認識他人」人際知覺量表為研究工具，將研究對象隨機分派，接受不同的實驗處理後，探究實驗結果。研究分為兩部分，第一部分採等組後測實驗設計，以獨立樣本單因子變異數分析，探討是否告知影片主角為資優生對普通班同儕資優生人際知覺的影響；第二部分採 2x2 二因子實驗設計，以獨立樣本二因子變異數分析，考驗「自身性別」和「資優生性別」對普通班同儕資優生人際知覺的影響。結果發現，在角色因素的影響方面，普通班同儕對資優生認知特質的人際知覺，會因是否告知目標人物為資優生而有所不同，告知目標人物為資優生組比未告知組對影片主角認知特質的人際知覺得分高，但在情意、創造及社會特質方面，則無顯著差異。在性別因素的影響方面，對於資優生情意特質的人際知覺，「自身性別」和「資優生性別」的交互作用達顯著差異，女同學對於女性資優生情意特質的人際知覺顯著高於男同學，亦顯著高於對男性資優生的評價。至於在對資優生認知、創造及社會特質的人際知覺上，「自身性別」和「資優生性別」差異考驗未達顯著水準。

關鍵字：人際知覺、角色、性別、刻板印象、資優生、同儕關係

結論

曾有一位普通班老師跟研究者提及，某次新學期開始的親師懇談會中，當家長們知道班上有資優生時，立即有人提出質疑，擔心班級中因資優生的存在，讓其他孩子得不到成就感，加重了孩子們的學業壓力。這些家長的反應，一方面顯示了大眾對資優教育仍存有迷思，一方面卻也顯現一個長久以來在資優教育環境脈絡中被忽略的人——資優生的普通班同儕，令人不禁省思，在關注資優生情意需求的同時，是否曾經留意過一般學童的感受與想法？特殊教育工作者主張讓有優異潛能的孩子留在普通班級，初衷在形成雙贏的局面，但若沒有後續健全的機制，恐怕只會流於形式，甚至讓資優生及其同儕都受到傷害？

對於自身所處團體有歸屬感是每位兒童與生俱來的發展需求，資優生自然也希望能夠與班級中的同儕相處融洽。對於資優生與普通班同儕互動關係的影響因素，社會認知學者認為人的行為決定於他對社會情境的知覺與處理過程（侯玉波，2003）。因此，普通班同儕對班級中資優生的認知，影響其與資優生間的互動行為，普通班同儕究竟如何解讀資優生的特質，將是探討資優生同儕關係的重要基礎。資優教育的學者們（Terman & Oden, 1951；Clark, 1992；陳美芳，1996；郭靜姿，2000）認為資優生在智能、創造、領導及其他特殊才能有優異的表現，但是當人們對「資優」做了不當的解讀，就會用不正確或負向的觀點來看待資優生（郭為藩，1992；林幸台，1997）。另一方面，Sapon-Shevin（1996）曾指出資優生的傑出可能無形中造成了同儕的壓力或失落感，此時，若資優生再以錯誤的方式展現資優特質，就更容易受到同儕們的非議。

國內外學者雖曾針對父母、老師、教育行

政人員及一般大眾等不同對象，了解其對資優教育的觀點，及對資優生特質的知覺（Karnes, Bisland, & Shaunessy, 2004；朱慧平，1990），但是，究竟普通班同儕是如何看待資優生的特質，對於資優生特質的觀點如何，目前研究仍相當匱乏。就發展中的孩子來說，同儕的地位愈顯重要，尤其資源式資優方案實施後，資優生與普通班同儕彼此間的互動愈加頻繁。雖然已有一些研究由資優生的角度探究資優生同儕關係，但這些研究的結果並不一致，有的研究發現資優兒童是被拒絕的高危險群（Lufting & Nichols, 1991；Schneider & Daniels, 1992）；有的則發現資優兒童有比普通兒童更正向的同儕關係（Lufting & Nichols, 1990；Cohen, Duncan, & Cohen, 1994）。

鑑於同儕對個人發展的重要性，但過去研究極少從同儕的角度去了解其對資優生的想法，本研究乃參考社會認知理論的研究方法，嘗試探究普通班學生對資優生的人際知覺。又因人們習慣作類別判斷，其中性別是人類社會中最明顯的分類線索，常在不知不覺中影響人們對他人的判斷。過去研究也發現社會大眾對男女資優生有不同的觀感或期待（Lufting & Nichols, 1990、1991；Schneider & Daniels, 1992）。普通班同儕是否亦會因性別而對資優男女孩有不同評價，形成男女資優生同儕關係的差異，也值得關注，本研究乃將性別因素納入研究設計中。

一、研究問題

根據研究動機與目的，本研究所要探討的問題如下：

- （一）是否告知資優生角色，會影響普通班同儕對資優生在認知、情意、創造及社會等特質的人際知覺嗎？
- （二）不同性別之普通班學生對資優生認知、情意、創造及社會等特質的人際知覺，是否會因資優生性別而有差異？

二、名詞釋義

(一) 資優生

本研究所指資優生，係指經台北市特殊教育鑑定委員會聯合鑑定小組，依「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，所甄選進入資源式資優班就讀的國小一般能力優異之五年級學生。

(二) 普通班同儕

本研究之普通班同儕，是指與資優生安置於相同班級內，共同接受普通教育課程，非鑑定為資優生的其他學生。

(三) 資優基模

根據社會認知理論，本研究中所謂的「資優基模」是指普通班同儕對於資優生此一角色所形成的認知架構。本研究以是否告知目標人物為資優生作為引發資優基模的方法。

(四) 資優生人際知覺

社會認知理論中把對人的認知過程稱為「人際知覺」(Taylor, Peplau, & Sears, 1994)。本研究中將普通班同儕從資優生所獲得訊息，用以與自身基模比對，判斷目標人物特性後所形成的印象，稱其為對資優生的「人際知覺」，並以在研究者自編「認識他人」量表中的得分表示之。

視為「娘娘腔」；女孩子則必須溫柔婉約、善解人意，否則就會被譏為「男人婆」，此現象在青少年時期最為明顯(Basow, 1992；李美枝、鍾秋玉，1996)。而小學階段的兩性兒童則都喜歡同性的團體，研究顯示可能是因為女孩和男孩遊戲時有不愉快的經驗，因此降低了男女彼此間的互動(Basow, 1992)，小學中、高年級更是男女對峙最明顯的階段(張耐，1999)。

在一般人的印象中，資優生常擁有比同儕更優厚的條件，能夠展現出令人稱羨的成就。不過，在學校生活中，他們和一般兒童一樣，也希望與同儕有融洽的互動關係，獲致同儕的認同與支持。雖然有些資優兒童，對於是否「受歡迎」不太在意，但是仍然有大多數的資優生喜歡有意義而廣闊的同儕關係(Webb, Meckstroth & Tolan, 1982)，畢竟對於自身所處的團體有歸屬感是每位兒童與生俱來的發展需求(毛連瑄，1995)。

但資優特質的不當展現，對資優生的同儕互動影響很大。以資優生「完美主義」的個性為例，有時便會是一種強迫性的行為，造成同儕關係的緊張；某些資優生更為了符合他人的高期待，就把自己封閉起來，因而減低與同儕遊玩、互動的機會；有些資優生則因無法負荷他人不合理的期待，產生了反抗行為，成為大家的頭痛人物，在同儕團體中自然人緣很差(吳武典，2001)。資優生通常又較具獨立性，若運用了不當的領導方式，以強勢手段使同儕順從己意，也會導致同儕的排斥(蕭芳玲，1993)。而資優生的早熟，更是讓他們像個大人似的，和同儕顯得格格不入，同儕若無法理解其特點，往往會視其為異類(陳昭儀，1996)。部分資優生在與一般同儕相處時，會顧及雙方的不同特性，而面臨忠於自己或放棄自己的兩難壓力，Greenspon(1998)指出如果一個高度資優的兒童總是和資質普通的同年

文獻探討

一、資優生與其普通班同儕間的互動

社會學家認為同儕的社會化作用是十分重要的，兒童會模仿同儕團體中所認可、崇尚的行為，並減少同儕團體所否定、輕視的行為(賴保禎、張欣戊、幸曼玲，1990)，他們重視同儕團體的規定，會不斷調適自己的行為，來符合同儕團體的標準。此外，同儕團體亦對於性別角色行為極具影響力，從學前階段便已開始，一直延續到青少年時期。同儕之間認為男孩子必須展現勇氣，追求成就，否則就會被

齡孩子相處，為了融入團體，孩子可能會試著隱藏自己過人的能力。林妙華（2003）對資優生過度激動特質與友伴關係的研究中，也曾透過訪談瞭解資優生與同儕的互動經驗，發現部分資優生的確會隱藏真實自我，來維持自己與同學之間的和樂關係。

有關資優生同儕關係的研究，Lufting 與 Nichols（1990）曾透過同儕提名調查四到八年級資優生與同年齡普通學生的社會地位，發現普通生比資優生被拒絕的多，其中資優男孩最受歡迎，但資優女孩受歡迎的程度卻低於普通學生。Lufting 與 Nichols（1991）繼續研究資優生同儕地位與個人特質間的關係，發現資優男生因具幽默感、有吸引力而最受到歡迎，相對地，資優女生卻可能因為情緒不穩、容易悲傷而最不受歡迎。Schneider 與 Daniels（1992）研究 29 位資優幼兒與普通幼兒同儕接受情形與社會遊戲的差異時，發現資優幼兒的同儕接受程度並沒有優於普通幼兒，且與資優女生或普通男生比較，資優男生得到較少的正向評定。Cohen, Duncan 和 Cohen（1994）調查四到六年級參加抽離式資優教育方案的資優生與其班級同儕的關係，發現雖然資優生並沒有比普通同儕有較多的朋友或要好朋友，但仍受到同儕的高度接受。在國內，陳蕙君和翁繩玉（1996）曾透過編座位的同儕提名問卷進行社交測量，比較資優生和普通生的人際關係，發現資優生被忽略的比例較低，且隨年級的增加，受歡迎的程度愈好。洪嘉盈（2003）以同儕提名的方式探討國小五年級資優生與一般生在分組學習時的同儕關係，發現資優生在分組學習時的同儕關係較一般生佳，且資優生在上主科時要比上藝能科時更被同儕希望成為同一組的學習同伴，顯示學業成就表現是兒童選擇小組成員的依據。林妙華（2003）進一步研究資優生的特質與其和同儕間互動的關係，發現「聰明」和「幽默風趣」等智能與想

像過度激動特質，以及少部分的情緒過度激動特質，皆有助於資優生在團體中受到正向提名；然而，「愛管閒事」、「脾氣暴躁」等智能與情緒過度激動特質，以及少部分的心理動作過度激動特質，卻是同儕負向提名的重要理由。

另從資優生的觀點來看資優生的同儕關係，研究結果並不一致。在 Clinkenbeard（1991）發現有些資優生認為自己受到不公平的期待，他們在普通班級中會被同組成員期待完成所有工作，而同學也傾向將自己的優異表現歸諸於能力強而非努力而來，資優生同時也感受到同學們對自己的嫉妒。張芝萱（1995）的問卷調查發現有的資優生覺得普通班同儕待人和善，或與同學相處融洽，或彼此能互相幫忙，但也有資優生覺得自己被排斥，或覺得自己與同學相處顯得格格不入。張馨文（2004）以焦點團體訪談六年級資優生，發現資優生對於同儕關係有所期待，希望能有真心相待的同儕，不過，事實上，部分資優生卻為同儕關係所苦，彼此因觀念不一致，而有所隔閡。陳建汝（2004）透過觀察、訪談、文件分析等方式，瞭解一位特殊高智商資優生的生活經驗，發現研究對象常常與普通班的同儕發生衝突，優異的學業表現與人際關係的低落形成其個人的內在衝突，雖然如此仍然希望能夠在普通班裡得到較多友誼。

二、探究普通班同儕對資優生印象的途徑

社會心理學透過認知學派的訊息處理觀點來探討人們瞭解自己、他人及社會環境的方式，稱為社會認知。Fiske 與 Taylor（1991）認為社會認知是人們依據社會環境中的訊息，對他人或事物進行推論的過程，其研究範疇主要在瞭解人們面對有關他人或事物的社會環境訊息時，進行一系列處理與判斷的過程。本研究以社會認知理論作為探究普通班同儕對資

優生印象的基礎。

(一) 基模是形成社會認知的重要元素

人們為了有效處理外在訊息，會將經驗及學習所獲得的訊息內化為心智結構，作為判斷人事物的依據，此即為基模。基模是社會認知的基礎，Fiske 與 Taylor (1991) 指出基模是對某些概念的相關知識、相對關係及特殊事例，所形成一套有組織、有結構的認知架構。基模的運作不僅能快速喚起人們對舊經驗的記憶，也能在訊息呈現模糊的狀態下，提供人們解釋訊息的依據，更能幫助人們有效連結新訊息與舊經驗 (Bless, Fiedler, & Strack, 2004)。

當我們運用基模解釋訊息時，會受到突顯性 (salience)、可觸接性 (accessibility)、初始性 (primacy)、角色 (role) 的影響 (陳皎眉、王叢桂、孫蒨如, 2002)。所謂突顯性是指人容易受到情境中最突顯刺激的誘發而使用某一種特定基模；可接觸性是指人對於剛剛發生或經常聯想的基模較容易被喚起記憶；初始性是指一開始所獲知的訊息會連帶激發起其他相關訊息的基模；角色的影響則是因為某個人所具有的社會角色，較容易提供人們清晰、豐富的訊息。Cohen (1981) 的研究中請受試者觀看一位女性與家人慶祝生日的錄影帶，並告訴其中一部分的受試者此女性的身分是圖書館員，另一部分受試者則獲知此女性為服務生。結果發現，雖然所有受試者所看到的影片內容相同，但認為此女性是一位圖書館員的受試者和認為此女性是一位服務生的受試者，所回憶出此女性的形象十分不同，這顯示受試者較容易受到一開始時所接收到有關此女性身分訊息的影響，而回憶出與自己對圖書館員或服務生基模一致的內容，可見基模會受訊息的初始性及角色形象影響，而先入為主的背景知識更會讓人們積極搜尋某些與其預知線索相吻合的訊息。

不過，值得注意的是，在認知他人時，人

們並不是把某個人當成獨立個體，而總是立即且自動地將之歸到某一類別當中 (侯玉波, 2003)，也就是說，在與他人接觸時，人們會把這個人的特質與自己對某一類人的認知基模加以比較，並隨即判斷與歸類這個人的類別 (Baron & Byrne, 1997)，這樣能幫助人們在最短時間內掌握訊息。認知心理學更主張任何概念的基模均有一個固定不變的部分與一個可變的部分 (鄭昭明, 1993)，因此基模的運作不僅會因對象的不同而有不同類型，也會因外在刺激的突顯性、頻繁度、原始貌及角色形象而有不同的觀點。

(二) 人際知覺是社會認知的主體

社會認知的重點是人際知覺，也就是對人的認知過程 (陳皎眉等, 2002)，在此過程中人們嘗試將手邊所獲得的訊息與自身既有的基模加以比對，來判斷他人的特性，以形成對他人的印象 (Taylor et al., 1994)。影響個人對他人印象形成的主要訊息包括：情境、被知覺者的特徵及知覺者本身的特質 (張宏文、邱文芳, 1996)。知覺者與被知覺者所接觸的情境總會流露出一些線索引領知覺者做出特定的判斷，人們會根據某人在環境中的角色，而預期此人的行為與特質，形成對某人的特定印象。被知覺者的外貌、行為、表情、肢體動作及隱含的特質也是影響人們對他人印象形成的因素。外貌是每個人一眼就會看到的，而行為是最外顯的訊息，最常被人用來判斷一個人的特性，有研究就發現個人的行為、特質等重要訊息，對於人際知覺的影響大於刻板印象 (Krueger & Rothbart, 1988; Kunda & Thagard, 1996)。知覺者本身的個人成見、價值觀、態度、情緒等因素，也會影響知覺者對他人的判斷。在社會互動中，知覺者先入為主的背景知識會使其對某些行為線索特別敏感，還可能因此而曲解實際的行為意涵 (苗延威、張君玫譯, 1998)。

不過，人們在認知他人的過程中，會習慣將其予以歸類，而非單獨審視個人特性，因為類別的判斷較為簡單而有效率（Pendry & Macrae, 1994）。一旦進行類別判斷，人們就會馬上將某團體的固定看法，全部都加諸於此人身上，直覺認為此人具有此團體的一般特性（陳皎眉等，2002），這也就是「刻板印象」的影響。人們在處理與刻板印象有關的訊息速度會比無關的訊息還要快，且在進行類別判斷時，會對自身所屬的團體有較佳的印象，習慣做內外分際，對自己所隸屬的內團體有濃厚的感情，而對他人的外團體帶有負向感受和觀念（Judd, Ryan & Parke, 1991）。

三、社會人士對性別與資優生的知覺

（一）社會對男女的性別角色基模與知覺

在多數情況下，有關性別的線索可自外表特徵看出來，所以人們對於性別的分類通常不需太多思考就會自動發生（陳皎眉等，2002）。李美枝以大學生為調查對象，發現這些大學生們認為男性具有剛強的、冒險的等特質，而女性則具有溫暖的、富同情心的等特質（李美枝、鍾秋玉，1996）。國外的研究亦發現相同的現象，Sherriffs 和 McKee（1957）以男女大學生為受訪對象，結果亦發現對男性的形容詞中，多是以陽剛氣為主（引自黃馨慧，2003）。即便在婦女運動推展後，除了不再認為兩性智力有所差異外，人們對於男性或女性的觀點仍舊沒有多大改變（Matlin, 1987）。這種人們對於男性或女性的特質及行為所持有的基模是常見的一種刻板印象，稱為「性別刻板印象」，它包含著人們對每一類性別應該如何表現的一連串期待。

根據發展心理學的研究，人們早在嬰幼兒時期就有性別的認知，兩三歲的孩子已經能察覺男女生的不同，不過此時並沒有明顯的「男女」界線，直到進入幼稚園後，逐漸經由社會化過程，才會加深對「男女」的區別（張耐，

1999）。在社會的任何環境中，人們會被鼓勵去學習符合社會期待的男女刻板角色與行為，一旦學得，便會再次加深自己的刻板印象（朱蘭慧，2003）。性別會影響人們對他人的評價嗎？研究顯示，人們對於典型的男人或女人是什麼樣子這種想法，會影響其對他人的知覺，並且在評估他人行為表現時造成偏差（陳皎眉等，2002）。許多研究證實性別分類對知覺訊息所產生影響，且可發現個體刻板印象傾向對男性存有比女性更具正向價值的歸因（董淑鈴，2004）。

社會環境對於資優生亦存有傳統的男女性別觀念，資優女孩一般被認為是易怒、憂愁的，而資優男孩則被認為是有趣的、幽默的（張靖卿，1996）。邱金滿（1997）整理早期幾位國外資優教育研究者對於女性資優人格特質的研究，發現女性資優顯現出較多傳統上認為是男性化的特質，包括具支配性、獨立、自尊心高及勇於面對逆境等。Silverman（1986）更發現愈年輕的女性資優，無論是能力、興趣或人格特質愈是接近男性資優。不過，社會對資優女性的要求，常是當一名女性（擁有女性特質）先於當一名資賦優異者（洪麗瑜，1985），或認為女性「太優秀」會造成異性的壓力（郭靜姿、林美和，2003），或對資優女性的男性化特質給予負面評價（張靖卿，1996）。

（二）普通班同儕對資優生的知覺

有關同儕部分的研究，目前僅有邵慧綺、陳景圓（2002）曾透過問卷調查，從認知、情意、領導、創造力及生理等五向度，以 Likert 五點量表請國中二年級普通生及資優生，表達自己對資優生特質的看法，並比較普通生及資優生對資優特質看法的差異。調查發現資優生與普通生對資優生認知、領導特質的看法無顯著差異，普遍持正面看法，不過對於資優生的情意、創造及生理特質的看法則有顯著差異，資優生比普通生對這三向度的看法較為正

向，顯示普通班同學較認同資優生具有優秀的認知及領導特質，而在情意、創造與生理特質方面，未必會覺得資優生在這些特質上具有較佳的表現。

筆者曾於 2004 年透過自編開放性問卷「我所知道的資優生」，以初探普通班學生對班級中資優同學之特質所形成的認知架構。該調查以台北縣中和國小安置五年級資優生的兩個班級 56 位學生為對象，請學生就個人平常和班上資優生一起學習、活動及遊戲的經驗，盡可能地寫出自己認為合適的形容詞來描述所認識的資優生，並分享身為資優生同班同學的心情、感受。結果發現在正向描述部分，認知方面，包括知識豐富、主動思考、學習快等；情意方面，包括謙虛的、堅持到底、追求完美、自信的等；創造方面，包括幽默風趣、挑戰權威、想像豐富等；社會方面，包括熱心助人、待人和善、人緣好等；生理方面，熱愛運動、活力充沛等。至於同學們對於資優生特質的負向描述，在認知方面僅有忘東忘西；情意方面，有驕傲的、粗心衝動、輸不起的等語詞；創造方面，有調皮搗蛋、迎合他人等語詞；社會方面，有自私自利、霸道無理、頂撞師長等；生理方面，則是「有近視」此一項描述。綜合來看普通班同儕描述資優生特質的各語詞數量，又可以發現有超過半數的同學提及熱心助人、驕傲的、聰明的、功課好及幽默風趣等形容詞，顯示同學們對於資優生的這些特質有較一致性的認定。仔細比較可發現普通班同儕對於資優生的認知、創造、生理特質，有較一致的認知，且多做正向詮釋，但對於資優生的情意及社會特質則有不一致的描述，可見普通班同儕對於資優生特質的認知，有固定不變的部分，也有變異的部分。

就社會認知理論的觀點，個人對他人或事物的解讀會影響一個人對社會情境的反應。因此，在瞭解資優生與同儕互動行為的差異之前，有必要先深入瞭解影響彼此間互動行為的因素——同儕對資優生的人際知覺。過去對資優生同儕關係或普通生對資優生知覺的研究結果並不一致，可能因過去均採用調查研究，受太多因素干擾（如：因接觸資優生的類型或特質不同，調查問卷中所稱的「資優生」對每位調查對象意義不同）影響，結果較難做單純清楚的詮釋。為排除因知覺對象的不一致所產生的干擾效應，並避免普通班同儕因社會期許的顧忌而隱藏對班上資優生的真正想法，本研究採用實驗研究法，透過情境影片，讓普通班同儕對相同角色的資優生進行評量，以瞭解影響普通班同儕對資優生人際知覺的因素。

研究方法

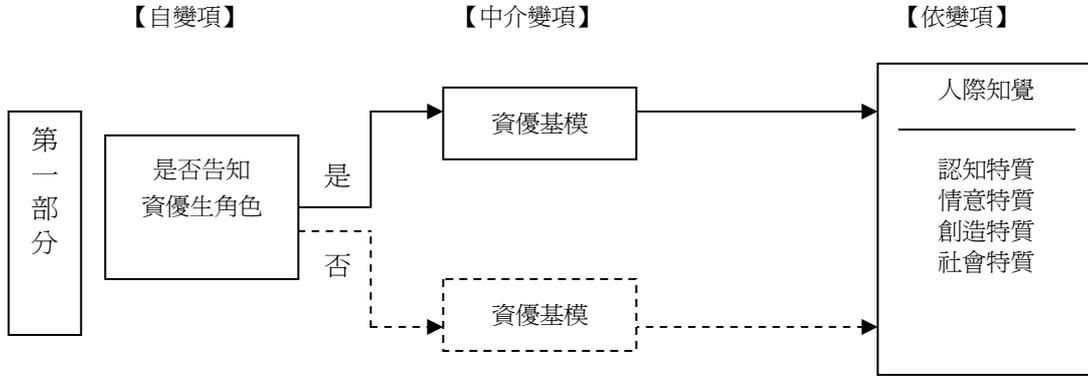
一、研究架構與設計

（一）第一部分

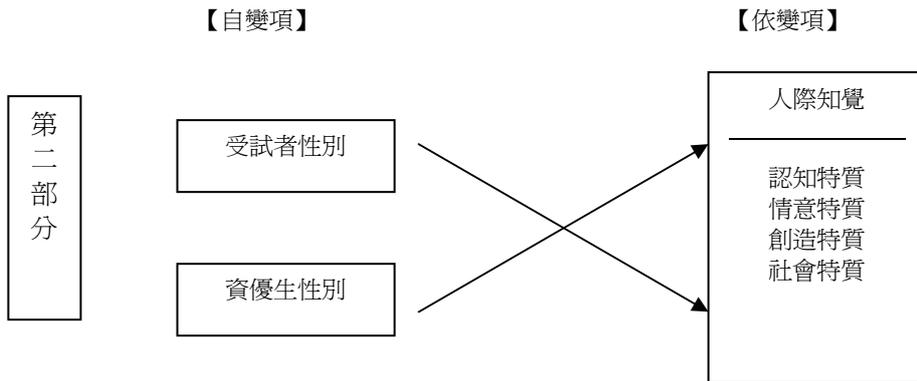
探討是否告知目標人物之資優角色對普通班同儕資優生人際知覺的影響，採等組後測實驗設計，其研究架構如圖一所示，以是否告知目標人物具資優角色作為自變項，以普通班同儕對資優生的人際知覺作為依變項。

（二）第二部分

第二部分再針對確知目標人物為資優生的實驗組受試者，以資優生性別、受試者性別為自變項，普通班同儕對資優生的人際知覺為依變項，探討資優生性別、受試者自身性別對普通班同儕資優生人際知覺的影響，研究架構如圖二。



圖一 角色因素對普通班同儕資優生人際知覺影響之研究架構圖



圖二 性別因素對普通班同儕對資優生人際知覺影響之研究架構圖

二、研究對象

本研究選取台北市士東國小、國語實驗小學、仁愛國小及吉林國小等四所學校為實驗學校，在每校隨機選取五年級中四個安置資優生的普通班級，共 470 名普通班學生為抽樣對象，再隨機分派學生分別接受不同的實驗處理。

(一) 第一部分

實驗組學生在影片播放前會被預先告知目標人物為資優生，對照組學生則在影片播放

前未被告知目標人物為資優生。研究者在實驗處理後，檢視各組學生的填答情形，將各組抽樣人數扣除實驗進行當日未到之人數、量表第一部分填答錯誤之人數、量表第二部分填答不全之人數，及量表第二部分無效回答之人數後，計算各組實際有效樣本人數，並將實驗之有效樣本人數及百分比情形整理如表一所示，實驗第一部分，四校合計後實際有效樣本人數，實驗組有 202 人，對照組有 188 人，有效人數百分比皆在 82%以上。

表一 第一部分研究 各組實際有效樣本人數及百分比

人數及百分比	實驗組	對照組	總計
抽樣人數 (人)	243	227	470
有效人數 (人)	202	188	390
有效人數百分比 (%)	83.13%	82.82%	82.98%

(二) 第二部分

依實驗處理的不同(影片主角為男性資優生或女性資優生)及受試者自身性別,將四校之實驗組學生歸為:I組、II組、III組

及IV組,再分別計算各組有效人數,並將此部分實際有效樣本人數整理如表二所示,I組有48人,II組有52人,III組有51人,IV組有51人。

表二 第二部分研究 各組實際有效樣本人數

		資優生性別		合計
		男性	女性	
受 試 者 性 別	男性	I : 48 人	III : 51 人	99 人
	女性	II : 52 人	IV : 51 人	103 人
	合計	100 人	102 人	202 人

三、研究工具

(一) 情境影片

本研究以情境影片做為引發學生資優基模的媒介,為力求影片內容與真實情境相符,研究者以自編之「我所認識的資優生」及「我和我的同學」兩份開放性問卷,分別從普通班同儕、資優生的角度,來了解兩者間的互動情形。在「我所認識的資優生」問卷中,研究者簡單描述了 Betts 等人(Betts & Neihart, 1988,引自 Greenspon, 1998)研究中出現比率較高的兩類資優生:成功型(各方面表現優秀、舉止合宜,經常受老師同學稱讚的資優生)及挑戰型(點子多、具幽默感、敢挑戰老師權威,有時會堅持己見的資優生)的特質,再以台北縣中和國小安置五年級資優生的兩個班級學生為對象,詢問學生是否曾經遇過此類型資優生,並請其分享彼此互動的經驗,結果發現在56位學生中有22位分享了和成功型資優

生互動的經驗,29位分享了和挑戰型資優生互動的經驗。在「我和我的同學」問卷中,研究者則徵求台北縣中和國小八位資優生的同意,請其分享自己平常和原班同學在上課、分組活動時或下課遊戲時,為籌備園遊會的互動經驗。研究者最後依據上述調查及訪談結果,以園遊會為情境,資優生與同學進行小組討論為主軸,編擬研究所需之影片劇本。

影片內容主要描述主角安安和四位同學利用下課十分鐘的時間一同討論運動會時班上園遊會的攤位設置計畫。他們首先透過表決的方式,推選出安安擔任組長,再由安安領導成員們針對設攤的預算、販賣物品逐項進行討論,過程中成員們提出了自己的見解,彼此間有意見相同也有意見相左的時候,最後藉由表決的方式來達成小組的決議。在人物的特性上的安排方面,為利於學生觀察,主角安安的行為表現需較為外顯,因此選擇了 Betts 等人

(1988)所指稱的「挑戰型」資優生特質做為編擬的依據，並留意對於主角人物沒有太過於正向或負向的對話語句或行為表現，以便觀看者可依自身基模做進一步推斷。劇本在初步編擬後，曾請資優班老師檢視主角人物的資優特質，老師們認為安安近似於挑戰型資優生，具有自信、負責、點子奇特，但在與他人的社會互動上，卻可能因堅持己見而顯得不夠圓融的特質。此外，為使影片能呈現出人物間彼此互動的張力，對於影片中另外四位同學有特定的安排，其中兩位學生較認同安安，另兩位學生則較有自己的想法，不會一味依循安安的見解，時而展現自己的能力，讓小組的討論內容更加豐富。

劇本編製初稿後，邀請了台北市大安國小、吉林國小及市立師院附小的三位資優班教師、四位五年級班級內安置有資優生的普通班

老師，及八位五年級的學生，針對人物特性、互動的真實性及對話的用語提供建議，進而加以修改、編製完成。因應實驗之需要，研究者將影片拍攝成男性和女性為主角的兩種版本。兩版本影片，內容皆相同，主角都是由真正的資優生扮演，配角亦由相同的四位同學擔任演出，且力求演出結果與劇情需求相符。另為了確定男女生兩版本的影片，不會受兩位擔任主角演員的表情、肢體動作等其他干擾因素的影響而致實驗效果不同，以四所學校中普通班學生在未被告知主角為資優生下，觀看男女生兩版本影片後的反應，進行獨立樣本 *t* 考驗，來瞭解男女資優生兩版本間是否有所差異。如表三所示，各分量表的 *t* 值皆未達顯著水準，顯示男女兩版本影片的效果，並未因兩演員的演出而有差異。

表三 觀看男女生不同版本影片的差異比較

分量表名稱	觀看男生為主角的影片 (<i>n</i> =97)		觀看以女生為主角的影片 (<i>n</i> =91)		<i>t</i> 值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
認知	30.09	7.91	29.69	8.15	.34
情意	28.30	6.43	29.03	6.79	-.76
創造	36.65	5.83	35.24	7.16	1.47
社會	24.22	9.67	25.79	10.16	-1.09

(二)「認識他人」量表

本量表在學生觀看情境影片後填寫，目的在評量學生對影片主角的知覺。主要內容分為兩部分，第一部份「影片回顧」，以選擇題的形式確認受試是否認真觀看影片，作為回答結果是否可採納之參考；第二部分「我所認識的他」，包括認知、情意、創造和社會等四個分量表，每一分量表各有 8 題，共計 32 題，採 Likert 式六點量表為填答方式，由受試者圈選出自己對目標人物的看法。

量表題項蒐集的來源有二，一是關於資優

生特質的研究與文獻，二是研究者實際自 56 位普通學生對資優生特質的形容詞，所選定的題項皆有研究或文獻支持，但在描述上盡量用普通學生熟悉的描述詞。為瞭解問卷的內容及字句是否清楚，本研究以台北縣中和國小 8 名五年級普通班學生進行預試。依預試結果修改量表後，再請四位資優教育專家學者、三位資深資優班教師及兩位班級內安置有資優生之普通班教師，就問卷內容架構、語詞表達之清晰與完整性，提出修正意見，形成正式版本。量表內容架構，及各向度之題數分配情形整理

於表四中。

研究者採取分層面單獨進行因素分析的方式，以分量表的題項個別進行因素分析，考驗了題目的合適性，如表五所示。信度方面係

採 Cronbach α 係數考驗量表的內部一致性，發現各分量表的 α 係數皆在.70 以上，全量表的 α 係數為.93，顯示此量表的信度良好。

表四 「認識他人」量表之內容架構

內容		要點		題數	題號
第一部份 「影片回顧」	◇ 討論事項	◇ 設攤預算	◇ 販賣物品	3	1-3
第二部分 「我所認識的他」	一、認知	● 頭腦聰明 ● 功課好 ● 記憶力好 ● 很會說話	● 學習東西快 ● 思考力強 ● 知識豐富 ● 喜愛看書	8	1-8
	二、情意	● 謙虛而不驕傲 ● 擁有自信 ● 負責任的 ● 細心冷靜	● 做事態度認真 ● 持之以恆 ● 情緒穩定 ● 追求完美	8	9-16
	三、創造	● 時有創新點子 ● 幽默風趣 ● 有主見 ● 想像力豐富	● 反應靈活 ● 不怕提出異議 ● 大膽冒險 ● 挑戰權威	8	17-24
	四、社會	● 人緣好 ● 待人和善 ● 包容體諒 ● 遵從師長	● 相互合作 ● 熱心助人 ● 大方分享 ● 容易相處	8	25-32
總 計				35	

表五 「認識他人」量表因素分析摘要表

層面向度		認知向度	情意向度	創造向度	社會向度					
KMO 取樣適切性量數		.89	.80	.78	.92					
Bartlett	近似卡方分配	1253.91	739.07	704.71	1860.82					
球形	自由度	28	28	28	28					
檢定	顯著性	.00	.00	.00	.00					
所有共同因素累積解釋量		53.45	55.60	54.41	62.99					
因素負荷量	題號	因素一	題號	因素一	因素二	題號	因素一	因素二	題號	因素一
	2	.81	13	.74		17	.73		32	.85
	5	.78	12	.73		20	.72		26	.84
	1	.78	11	.73		21	.70		31	.81
	4	.73	15	.69		23	.64	.42	27	.81
	6	.71	9	.63		22	.56	.51	30	.80
	3	.71	16	.54	.35	18	.52		29	.78
	7	.69	14	.46	.43	19	.50		25	.73
	8	.65	10	.37	.65	24	.48	.54	28	.73

註：因素負荷量低於.30 者省略

研究結果

一、角色因素對普通班同儕資優生人際知覺的影響

(一) 在認知特質方面

普通班同儕在「認識他人」認知分量表中人際知覺的平均數與標準差，如表六所示。從分量表總分來看，未告知主角為資優生組的學生對於目標人物所具備之認知特質的認定，介於「有些不同意」和「有些同意」之間；告知主角為資優生組的普通班同儕對於目標人物所具備之認知特質的認定，則介於「有些同意」和「大部分同意」之間，兩組的差異考驗顯示是否告知主角為資優生，會影響普通班同儕對目標人物認知特質的人際知覺，事先告知主角為資優生組對主角認知特質的評分較高（ $F(1,388)=32.54, P<.01$ ）。

(二) 在情意特質方面

普通班同儕在「認識他人」情意分量表中人際知覺的平均數與標準差，如表六所示。從分量表總分來看，兩組學生對於目標人物所具備之情意特質的認定，均介於「有些不同意」

和「有些同意」之間；兩組無顯著差異（ $F(1,388)=3.52, P>.05$ ），顯示普通班同儕對目標人物情意特質的人際知覺，不會因有無告知主角為資優生的差異而有所不同。

(三) 在創造特質方面

普通班同儕在「認識他人」創造分量表中人際知覺的平均數與標準差，如表六所示。兩組學生對於目標人物創造特質的認定，均介於「有些同意」和「大部分同意」之間；兩組無顯著差異（ $F(1,388)=1.81, P>.05$ ），顯示普通班同儕對目標人物創造特質的人際知覺，不會因有無告知主角為資優生的差異而有所不同。

(四) 在社會特質方面

普通班同儕在「認識他人」社會分量表中人際知覺的平均數與標準差，如表六所示。兩組學生對於目標人物所具備之社會特質的認定，均介於「有些不同意」和「有些同意」之間；兩組無顯著差異（ $F(1,388)=.01, P>.05$ ），顯示是否告知主角為資優生，不會影響普通班同儕對目標人物社會特質的人際知覺。

表六 是否告知資優生角色對普通班同儕在「認識他人」各分量表之變異數分析摘要表

分量表	是否告知 資優生角色	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
認知	告知	34.27	7.12	1858.18	1858.18	32.54**
	未告知	29.90	8.00	22156.64	57.11	
情意	告知	29.99	7.40	173.76	173.76	3.52
	未告知	28.65	6.60	19138.51	49.33	
創造	告知	36.85	6.36	75.14	75.14	1.81
	未告知	35.97	6.53	16098.05	41.49	
社會	告知	25.05	9.96	.56	.56	.01
	未告知	24.98	9.92	38334.32	98.80	

** $P<.01$

二、性別因素對普通班同儕資優生人際知覺的影響

(一) 認知特質方面

不同性別之普通班同儕對不同性別資優生在「認識他人」認知分量表的得分情形，如表七所示，無論普通班男生或女生對男性、女性資優生認知特質的評判，都介於「有些同意」和「大部分同意」之間。變異數分析結果，顯示二因子交互作用未達顯著差異 ($F_{(1,198)} = .01, P > .05$)，普通班同儕對資優生認知特質的人際知覺不會受「自身性別」和「資優生性別」兩者交互作用的影響。在「自身性別」、「資優生性別」的主要效果亦皆未達顯著差異 ($F_{(1,198)} = .13, P > .05$; $F_{(1,198)} = 1.97, P > .05$)，表示普通班同儕對資優生認知特質的人際知覺不會因「自身性別」或「資優生性別」而有所不同。

(二) 情意特質方面

不同性別之普通班同儕對不同性別資優生在「認識他人」情意分量表的判斷情形，如表七所示，男性普通班同儕對男性、女性資優生情意特質的評判，都介於「有些不同意」和「有些同意」之間；女性普通班同儕對男性資優生情意特質的判斷，介於「有些不同意」和「有些同意」之間，但對女性資優生情意特質的判斷，則介於「有些同意」和「大部分同意」之間。

不同性別學生對不同性別資優生情意特質評判的差異考驗，如表八。從表八中可得知「自身性別」和「資優生性別」的二因子交互作用達顯著水準 ($F_{(1,198)} = 5.63, P < .05$)，顯示兩者對普通班同儕資優生情意特質人際知覺有交互作用的影響。為瞭解兩自變項對依變項的影響，進一步進行交互作用後的單純主要效果顯著性檢定，以瞭解其中一自變項的主要效果在另一自變項各處理水準中的顯著性，茲將單純主要效果檢定的結果整理成表九。在

「自身性別」的單純主要效果檢定方面，「自身性別」在男性資優生的單純主要效果檢定未達顯著水準 ($F_{(1,198)} = 1.49, P > .05$)，表示男女兩組普通班同學對男性資優生的人際知覺並沒有顯著差異。但「自身性別」在女性資優生的單純主要效果檢定結果達顯著水準 ($F_{(1,198)} = 4.48, P < .05$)，表示男女兩組普通班同學對女性資優生的人際知覺有顯著差異，普通班女同學 ($M = 32.61$) 對於女性資優生的人際知覺高於普通班男同學 ($M = 29.47$)。

接著在「資優生性別」的單純主要效果檢定方面，由表九可知「資優生性別」在男同學的單純主要效果檢定結果未達顯著水準 ($F_{(1,198)} = .06, P > .05$)，表示男女資優生兩組間並沒有顯著差異，男同學對男資優生組 ($M = 29.81$) 與女資優生組 ($M = 29.47$) 間的人際知覺並沒有不同。另「資優生性別」在女同學的單純主要效果檢定結果達顯著水準 ($F_{(1,198)} = 9.54, P < .01$)，表示男女資優生在女同學對資優生情意特質的判斷中有顯著差異，女資優生組 ($M = 32.61$) 在女同學的人際知覺高於男資優生組 ($M = 28.10$)。

(三) 創造特質方面

不同性別之普通班同儕對不同性別資優生在「認識他人」創造分量表的人際知覺情形，如表七所示，男同學對男性、女性資優生創造特質的人際知覺，或女同學對男性、女性資優生創造特質的人際知覺，都介於「有些同意」和「大部分同意」之間。變異數分析結果如表八所示，在對資優生創造特質的人際知覺上，「自身性別」和「資優生性別」的二因子交互作用未達顯著差異 ($F_{(1,198)} = 1.94, P > .05$)，而「自身性別」、「資優生性別」的主要效果亦未達顯著水準 ($F_{(1,198)} = .50, P > .05$; $F_{(1,198)} = 1.50, P > .05$)，表示普通班同儕對資優生創造特質的人際知覺不會因「自身性別」、「資優生性別」或其交互作用而有所差

異。

(四) 社會特質方面

不同性別之普通班同儕對不同性別資優生社會特質的人際知覺情形，如表七所示，不論是男同學或是女同學對於男性或女性資優生社會特質的人際知覺情形，都介於「有些不同意」和「有些同意」之間。變異數分析的考驗，結果如表八，在對資優生社會特質的人際

知覺上，「自身性別」和「資優生性別」的二因子交互作用未達顯著差異 ($F_{(1,198)}=2.10, P>.05$)。「自身性別」、「資優生性別」兩自變項的主要效果亦未達顯著差異 ($F_{(1,198)}=.21, P>.05; F_{(1,198)}=2.26, P>.05$)，顯示普通班同儕對資優生社會特質的人際知覺，不會因「自身性別」、「資優生性別」或其交互作用而有所差異。

表七 自身性別、資優生性別對普通班同儕在「認識他人」各分量表之平均數與標準差

分量表	自身性別	資優生性別	M	SD
認知	男生	觀看男生為主角	33.42	7.51
		觀看女生為主角	34.74	7.32
		總和	34.10	7.40
	女生	觀看男生為主角	33.69	6.82
		觀看女生為主角	35.18	6.88
		總和	34.43	6.86
	總和	觀看男生為主角	33.56	7.12
		觀看女生為主角	34.96	7.07
	情意	男生	觀看男生為主角	29.81
觀看女生為主角			29.47	7.76
總和			29.64	7.07
女生		觀看男生為主角	28.10	7.62
		觀看女生為主角	32.61	7.19
		總和	30.33	7.71
總和		觀看男生為主角	28.92	7.05
		觀看女生為主角	31.04	7.61
創造		男生	觀看男生為主角	36.63
	觀看女生為主角		36.45	6.32
	總和		36.54	6.50
	女生	觀看男生為主角	36.00	6.68
		觀看女生為主角	38.31	5.58
		總和	37.15	6.24
	總和	觀看男生為主角	36.30	6.69
		觀看女生為主角	37.38	6.01
	社會	男生	觀看男生為主角	24.73
觀看女生為主角			24.76	10.48
總和			24.75	10.17
女生		觀看男生為主角	23.33	8.51
		觀看女生為主角	27.41	10.65
		總和	25.35	9.80
總和		觀看男生為主角	24.00	9.20
		觀看女生為主角	26.09	10.60

表八 自身性別、資優生性別對普通班同儕在「認識他人」各分量表之變異數分析摘要表

分量表	變異來源	SS	df	MS	F
認知	自身性別	6.34	1	6.34	.13
	資優生性別	100.05	1	100.05	1.97
	自身性別 × 資優生性別	.31	1	.31	.01
	誤差	10071.84	198	50.87	
	全體	247376.00	202		
情意	自身性別	27.37	1	27.37	.52
	資優生性別	229.85	1	229.85	4.36*
	自身性別 × 資優生性別	297.14	1	297.14	5.63*
	誤差	10446.69	198	52.76	
	全體	192678.00	202		
創造	自身性別	20.17	1	20.17	.50
	資優生性別	60.52	1	60.52	1.50
	自身性別 × 資優生性別	78.06	1	78.06	1.94
	誤差	7976.86	198	40.29	
	全體	282383.00	202		
社會	自身性別	20.93	1	20.93	.21
	資優生性別	222.83	1	222.83	2.26
	自身性別 × 資優生性別	206.82	1	206.82	2.10
	誤差	19494.45	198	98.46	
	全體	146743.00	202		

* $P < .05$

表九 「自身性別」、「資優生性別」對資優生情意特質之單純主要效果檢定

變異來源	SS	df	MS	F	差異比較
自身性別					
在男資優生	73.53	1	73.53	1.49	
在女資優生	250.98	1	250.98	4.48*	普通班女生對女資優 > 普通班男生對女資優
資優生性別					
在普通班男生	2.89	1	2.89	.06	
在普通班女生	524.10	1	524.10	9.54**	女資優在普通班女生 > 男資優在普通班女生
誤差	10446.69	198	52.76		

* $P < .05$ ** $P < .01$

討論

一、角色因素的影響

在角色因素的影響方面，從研究結果來看，當普通班學生知道所要判斷的對象為一名資優生時，對於被知覺對象認知特質的評價會

高於未得知其資優生身分時的評價，但在情意、創造或社會特質的評價，卻未必因「資優生」的身分而給予較高的評價。顯示普通班同儕對「資優生」的團體印象，會認為其與一般學生的不同處在於認知能力，對於普通班同儕來說，「資優生」此項訊息僅象徵著「認知能

力高」，並不代表其他特質或能力亦必定優於一般人。這樣的發現與邵慧綺等人（2002）對國中生資優生特質看法的探究，及研究者在2004年對國小五年級普通班同學所進行的調查結果頗為一致，結果都顯示普通班同學較認同資優生具有較佳的認知特質，但對資優生其他向度之特質其實可能是以平常心看待。

過去有關資優生同儕關係的研究多以資優生的觀點出發，指出資優生在發覺自己的特質與同儕的認知不同時，為擔心自己的殊異無法獲得同儕接納，會企圖隱藏自己（Greenspon, 1998；林妙華，2003），但這樣的研究結果卻可能因觀點的不同及單方面的見解，造成詮釋者對同儕有所偏誤，認為同儕對資優生的知覺與接納可能會妨礙資優生的社會適應。本研究以同儕為主要研究對象，發現事實可能並未如資優生可能有的擔心或預設，研究結果或可補充以往研究的不足。但從另一方面看，本研究所測得的僅是一般同儕對於資優生這個族群的一般性概念，並非對於特定資優生（對於某一個人）的特質進行評定，而隱藏與否，可能與針對特定資優生的評定較有牽涉。

至於普通班同儕對資優生情意、創造或社會特質的評判，究竟受什麼因素影響呢？陳皎眉（2002）曾指出行為是最外顯的訊息，最常被用來判斷一個人的特性，人常會從他人的行為推論其特質，研究者以為同儕們是根據了影片中目標人物的實際外顯行為表現，來評判其情意、創造和社會特質，並未因其為「資優生」的角色，就一味認定在資優生這些特質向度上也同樣表現優異，或對其表現有所偏見。本研究顯示「認知能力強」可能是普通同儕資優基模中穩定一致的部份，但在情意、創造或社會特質方面，則是可變的部份，此結果似乎也呼應了認知心理學者對概念的基模均有固定不變的與可變的部分的主張（鄭昭明，1993）。

二、性別因素的影響

在性別因素的影響方面，本研究發現女同學對女資優生情意特質有較高的人際知覺，這樣的結果部份回應了 Basow（1992）對於小學生喜愛同性同儕團體的說法。Judd, Ryan, 和 Parke（1991）認為人們對他人的人際知覺中的確有內外團體的差異現象，本研究顯示五年級普通班女性同儕對於資優生情意特質的知覺，會因「性別因素」有內外團體的分際。

又女同學對女資優生情意特質有較高知覺的研究發現，卻與 Lufting 等人（1990,1991）研究結果不一致。Lufting 等人的調查顯示資優男生比資優女生受歡迎，然而，本研究卻發現女性同儕對女性資優生情意特質的知覺較對男性資優生高。如此結果的不一致，除可能因實驗研究與調查研究性質不同造成的差異外，也可能是因為研究對象的年齡不同所致。Basow（1992）曾指出小學階段的兩性兒童都喜歡同性的團體，尤其是女孩子因為與男孩遊戲的不愉快經驗，而對男孩有較差的印象。本次研究僅以國小五年級學生為對象，但 Lufting 等人的調查對象涵蓋了國中小的學生，又依研究者在教學現場實際觀察所得，在國小階段大部分男孩總是較活潑、好動，容易捉弄女孩，因此女孩對男孩的印象通常不佳，研究中女同學對女性資優生有較高的人際知覺，或許正反映了真實的學校生活狀態。

從不同性別學生對資優生認知向度的知覺情形來看，可以發現無論是男同學或女同學，皆認同資優生認知能力，不會因為資優生的性別是男生或是女生，而給予較高或較低的評價，再次顯示資優生認知特質可能是普通同儕資優基模中穩定一致的部份。此也與 Matlin（1987）研究發現同儕對資優生認知特質的印象不受性別因素影響的研究結果一致。

至於在創造及社會特質方面，研究結果發現不同性別之同儕們都認同目標人物具有優

異的創造特質，顯示普通班同儕對資優生創造特質的判斷，並不考量知覺對象的性別，而可能是依據知覺對象本身所展現的創造行為，只要確有令人激賞之創意表現，就能獲同儕們的肯定。在社會特質方面，不同性別學生們對不同性別資優生的評判，亦可能是根據被知覺者實際的社會行為表現來加以判斷，不同性別學生對不同性別資優生社會特質的評判未因性別因素而有所差異。Krueger 與 Rothbart (1988)，及 Kunda 與 Thagard (1996) 的研究中亦曾指出當情境中顯現個人的行為、特質等重要訊息時，其對於人際知覺的影響會大於刻板印象的影響，因此，研究者認為普通班同儕對於資優生創造及社會特質的人際知覺，並未受傳統性別刻板印象的影響，而視知覺對象的行為表現來予以判斷，資優生個人行為因素會影響同儕對其所形成的印象。

結論與建議

過去的研究以調查法來收集同儕對資優生觀點的資料，但在這樣的研究過程中，每個研究對象有不同的背景脈絡，所用以判斷的對象各不相同，所得到的資料是許多因素交錯影響下的結果，雖可反映部分現象，卻無法形成論據強而清楚的結論。本研究以嚴謹的實驗控制，探究普通班同儕對資優生的人際知覺，或許能呈現出隱藏於同儕認知架構中較清晰的面貌，也可了解影響其對資優生印象的因素。另外，先前研究多以資優生的角度來探究資優生的同儕關係，本研究嘗試將焦點轉移至同儕，傾聽不同面向的聲音，或許補充先前研究觀點不足。

一、結論

(一) 在角色因素的影響方面

普通班同儕對資優生認知特質的人際知覺，會因是否告知目標人物為資優生而有所不

同，告知目標人物為資優生組比未告知組對影片主角認知特質的人際知覺得分高，但在情意、創造及社會特質方面，則無顯著差異。根據此結果，研究者推論「認知能力強」可能是普通同儕資優基模中穩定一致的部份，但在情意、創造或社會特質方面，則是可變的部份。

(二) 在性別因素的影響方面

女同學對於女性資優生情意特質的人際知覺顯著高於男同學，亦顯著高於對男性資優生的評價。至於在對資優生認知、創造及社會特質的人際知覺上，「自身性別」和「資優生性別」差異考驗未達顯著水準。研究者推論女性同儕對於資優生情意特質的知覺，會因「性別因素」有內外團體的分際。

二、建議

對本研究結果在教育現場中的運用，研究者提出以下建議：

(一) 對資優班教師的建議

研究結果發現，同儕對資優生的人際知覺，在認知向度上給予肯定，對於資優生情意、創造或社會特質的評判，並未因「資優生」的角色而給予一致性較高或較低的評價，顯現同儕並未在這些方面對資優生有過高的期待或敵意，而是以平常心看待與這群資優同伴。過去有些研究顯示資優生會感受到同儕壓力而隱藏才能，不能排除只是資優生單方面的擔心，因此，資優班教師或可與資優生分享本研究結果，一方面讓資優生瞭解同儕的善意，使資優生能較輕鬆的融入同儕團體；另一方面也可引導資優生思考如何坦然面對同儕對自己認知能力的肯定及自己的優勢？如何在自我展現與建立和諧的同儕關係間取得平衡？

(二) 對普通班教師的建議

本研發現當普通班同儕對相同的角色與行為表現，會因該主角不具「資優生」角色，而傾向對此人的認知表現給予較低的評價，顯示同儕對「資優生」有其刻板印象，從另一方

面看，也可能對和自己相仿的普通生角色較無信心。如果扮演的角色會影響學生的知覺，教師若可考慮多賦予學生榮譽角色，給予機會展現潛能，或有助於學生都有獲得成功與成就感。普通班老師或可多留意學生們的特長，提供多元的管道，讓多樣的學生能擁有展現潛能的機會，使學生在評論他人的傑出時，亦不忘注意自己的優勢。

參考文獻

一、中文部分

- 毛連瑄 (1995)：資優教育—課程與教學。台北：五南。
- 朱慧平 (1990)：資優生和重要他人之資優知覺與資優生創造力、學業成就及生活適應關係之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 朱蘭慧 (2003)：男性性別角色刻板印象之形成與鬆動。應用心理研究，17，85-119。
- 李美枝、鍾秋玉 (1996)：性別與性別角色析論，本土心理學研究，6，260-299。
- 林幸台 (1997)：資優學生需要特殊教育服務。載於中華民國特殊教育學會主編：資優教育的革新與展望—開發潛能培育人才，65-72。台北：心理。
- 林妙華 (2003)：資優生過度激動特質與友伴關係之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 吳武典 (2001)：資優學生的適應類型與心理輔導。測驗與輔導，166，3481-3484。
- 邵慧綺、陳景圓 (2002)：國中生對資優生特質看法之初探。台東特教簡訊，15，56-65。
- 侯玉波 (2003)：社會心理學。台北：五南。
- 苗延威、張君玖 (譯) (1998)：Argyle, M. 著。社會互動。台北：巨流。
- 洪嘉盈 (2003)：國小五年級資優生與一般生在分組學習時的同儕友伴關係。國立台南師範學院教師在職進修自然碩士學位班碩士論文 (未出版)。
- 洪儷瑜 (1985)：資優女性的低成及其輔導。資優教育季刊，16，26-29。
- 邱金滿 (1997)：談女性資優。資優教育季刊，64，20-28。
- 郭為藩 (1992)：從人文主義觀點談資優教育。資優教育季刊，42，1-6。
- 郭靜姿 (2000)：資賦優異教育概論。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 郭靜姿、林美和 (2003)：女性資優在哪裡？資優教育季刊，89，1-17。
- 陳建汝 (2004)：小欣的秘密花園：一位特殊高智商資優生的生活經驗。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 陳美芳 (1996)：資優學生身心特質與評量。國立教育資料館教育資料集刊，21，13-26。
- 陳昭儀 (1996)：父母—資優生的最佳輔導者。資優教育季刊，61，13-18。
- 陳皎眉、王叢桂、孫蓓如 (2002)：社會心理學。台北：國立空中大學。
- 陳蕙君、翁繩玉 (1996)：民生國小資優生與普通生人際關係比較研究。資優教育季刊，59，31-35。
- 張宏文、邱文芳 (1996)：實用人際關係學。台北：商鼎。
- 張芝萱 (1995)：國民小學資優生學習動機、學習認知、學習方式偏好與學校生活素質感之相關研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 張耐 (1999)：現代兩性新主張—男孩、女孩的性別認同與發展。師友，387，22-26。
- 張靖卿 (1996)：資優兒童同儕關係之探究。資優教育季刊，59，25-30。
- 張馨文 (2004)：國小六年級資優生對生命意義的探究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩

- 士論文（未出版）。
- 黃馨慧（2003）：性別與溝通—兩性差異與溝通。載於溫明麗主編：**性別議題導論**，255-277。台北：高等教育。
- 董淑鈴（2004）：刻板印象在諮商中的意涵與影響—以種族和性別刻板印象為例。**輔導季刊**，40（2），15-26。
- 鄭昭明（1993）：**認知心理學—理論與實踐**。台北：桂冠。
- 賴保禎、張欣茂、幸曼玲（1990）：**發展心理學**。台北：國立空中大學。
- 蕭芳玲（1993）：資優生學校適應與人際關係問題的初探。**資優教育季刊**，47，4-6。
- ## 二、英文部分
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1997). *Social Psychology*. Boston: Ally and Bacon.
- Basow, S. A. (1992). *Gender : stereotypes and roles*. Calif : Brooks
- Bless, H., Fiedler, K., & Strack, F. (2004). *Social cognition : How individuals construct social reality*. New York : Psychology Press.
- Cohen, C. E. (1981). Person categories and social perception: Testing some boundary conditions of the processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 441-452.
- Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relation of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 33-37.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: MacMillan.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: a pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56-63.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Greenspon, T.S. (1998). The gifted self : Its role in development and emotional health. *Roepers Review*, 30(3), 162-167.
- Judd, C. M., Ryan, C. S., & Parke, B. (1991). Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 366-379.
- Karnes, F. A., Bisland A., & Shaunessy E. (2004). Assessing public support for the Gifted. *Gifted Child Today*, 27(2), 36-39.
- Krueger, J., & Rothbart, M. (1988). Use of categorical and individuating information in making inferences about personality. *Journal of Personality and social psychology*, 55(2), 187-195.
- Kunda, A., & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103(2), 284-308.
- Lufting, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111-115.
- Lufting, R. L., & Nichols, M. L. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roepers Review*, 13(3), 148-153.
- Matlin, M. W. (1987). *The psychology of women*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pendry, L. F., & Macrae, C. N. (1994). Stereotypes and mental life: The case of the motivation but thwarted tactician. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 303-325.

- Sapon-Shevin, M. (1996). Including All Students and Their Gifts within Regular Classroom. In W. Stainback & Stainback (Eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp.69-80). Boston: Allyn & Bacon.
- Schneider, B. H., & Daniels, T. (1992). Peer acceptance and social play of gifted kindergarten children. *Exceptionality*, 3(1), 17-29.
- Silverman, L. K. (1986). What happens to gifted girls? In C. J. Maker(Ed.). *Defensible programs for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1994). *Social psychology*. N.J. : Prentice Hall.
- Terman, L., & Oden, M. (1951). The Stanford studies of the gifted. In P. Witty (Ed.). *The gifted child*. M.A.: D. C. Heath.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Ohio: Ohio Psychology.

The Perception of Gifted Students by Their Peers

Wen-Wen Huang

Mei-Fang Chen

Jhonghe Elementary School, Taipei County

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the impact of gender on ordinary classmates' personal perception of their gifted peers, as well as the impact of whether or not the former knew that the targeted student was gifted. The study comprised two parts. First, a Posttest-Only Control Group Design was adopted in order to analyze the influence on ordinary students' personal perception of their gifted classmates, when the former were informed that a student seen on a videotape was gifted. Secondly, a Two-Factor Experimental Design was used to study the influence of gifted students' gender on their peers' perception of them. The subjects were fifth-graders from four elementary schools in Taipei. The major findings were as follows: (a) If his/her peers were informed in advance that the person appearing on the video was a gifted student, they rated this student higher on cognitive ability; (b) there was no significant difference with regard to the affective, creative and social domains of the peers' evaluation, whether the targeted student (on the video) was actually gifted; (c) female schoolmates rated female gifted students higher than males in the affective domain. Also the female classmates' affective perception score for gifted female students was higher than their score for gifted male students. However, as for the personal perception of cognitive, creative, and social domains, it was not affected by the gender of either the ordinary subjects or the gifted students.

Keywords: Gifted Students, Peers, Personal Perception, Stereotypes