

不同性別與發展階段資優生故事寫作的 內容分析

陳美芳

臺灣師範大學特教系教授

林宜駿

臺北藝術大學音樂系研究生

林一真

馬偕醫學院全人教育中心教授

寫作是複雜的認知活動，一方面反映作者對外界人事物的觀察和認識，另一方面也反映其內在情感與思維；有學者建議寫作是實施資優生情意教育可善用的工具。本研究分析不同性別與發展階段資優生書寫的故事內容，並探究資優生情意教育值得注意的議題。參與本研究之資優生來自台北市國小、國中和高中，共計 167 位，他們在 50 分鐘內書寫一篇以「他／她今天沒有出門」為首句之文章，學生自選以「他」或「她」起始。本研究由故事中的角色、主題、情緒和結局分析學生作品。研究結果顯示，故事中的角色最能展現性別差異，無論男生或女生都有較高比例創造與自己相同性別的角色；此現象在男生群體更明顯，男生創造的男女角色比例更懸殊；不同發展階段學生創造的故事角色未出現系統化的差異。寫作主題分析顯示，不同階段資優生最常出現的主題都是「情感／關係」；「生命意義」主題出現的百分比隨發展階段遞升，「奇幻」及「懲罰及厄運」隨發展階段降低。在故事展現的情緒方面，最常出現的情緒是「快樂」，正面情緒在中學階段微升；小學生「悲傷」、「恐懼」及「憤怒」三負向情緒的比例接近，中學以後「悲傷」的比例增加，其他負向情緒減少。不同性別學生在故事主題或情緒方面並未出現系統化差異。在故事結局方面，女生故事以正向結局的百分比稍高於男生；男生負向結局的百分比高於女生；男女生中性結局的百分比接近；故事結局未發現系統化的發展階段差異。本研究並討論資優生情意教育與後續研究宜關切的議題。

關鍵詞：性別差異、發展差異、資優生、寫作

註：本研究部分資料取自行政院國家科學委員會專案研究（計劃編號 NSC97-2410-H-003-016），承多所學校師生協助蒐集資料，專案助理張春惠小姐協助處理資料電子化，特此誌謝。

緒論

資優兒童的情意教育日益受關注，美國資優兒童學會（National Association for Gifted Children）便將資優生社會情緒議題訂為 21 世紀的重要議題，並展開兩方面的具體行動，一是在 2000 年邀請 Neihart 和 Robinson 共同主持一項專案，回顧美國資優兒童社會與情緒發展的研究，並出版專書：The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002)，綜述過去研究結果，並討論在資優生社會與情緒發展議題上，目前研究提供了哪些答案，又有哪些議題需要研究者持續關注；另一項是 2002 年邀集學者建構正向情意發展的概念結構，並編寫專書發展教育課程（Moon, 2004）。

一、資優生情意教育研究的重要議題

Robinson、Reis、Neihart 和 Moon (2002) 在回顧美國資優兒童社會與情緒發展研究的專書中，歸納出幾點結論：就群體比較，資優兒童或青年並不比一般生心理脆弱或易發生適應問題，因資優特質而產生的個別情緒問題多與環境不能滿足資優者需求有關（如：環境缺乏彈性或挑戰性）；但資優生其實是異質性大的群體，未來研究應致力於發現不同資優次群體間在社會與情緒發展方面的差異，包括：不同能力、性別、年齡、不同種族語言與社經族群、不同性別傾向、不同內在差異或障礙等資優次級群體的差異。Moon (2004) 進一步指出，美國過去最大宗的研究在以量化研究比較資優生與一般生的差異，資優生的取樣常來自參加暑期資優方案的學生，差異比較常採取「缺陷模式」，重點在心理或適應問題，這些研究常發現資優群體和一般常模比較結果差異

不大，或僅在不同細項有些參差。Moon 建議未來研究應對資優生取樣更審慎多元，並考慮未接受資優教育服務的學生；Moon 並強調過去與普通生差異比較的量化研究未能深入瞭解資優生社會與情意特徵或需求，未來宜深入探究資優群體的內在差異，例如不同性別、年齡、資優類型或程度等資優生的差異。在研究取向方面，Moon 也建議考慮採取利於展現資優生才能或正向特質的方法，並進行長期縱貫研究。雖然台灣在資優生情意方面的研究量尚不足以形成統合的結論，但 Robinson 等人 (2002)、Moon (2004) 對資優生社會情意方面的研究建議仍值得台灣進行此領域研究之參考。本研究認為採取如寫作這類利於展現資優生獨特性的方法，進行資優生群內差異的研究，對資優生情意發展或特徵的了解將能提供最獨特的貢獻。

二、探究資優生群內差異的重要向度

在資優生群內差異的研究方面，近年引起較多研究關切的議題是雙重特殊學生的需求，「雙重特殊」在資優領域的國際學術研討會也是熱門主題，顯示越來越多研究者注意到資優生的異質性。就一般資優群體而言，年齡與性別是很重要的特徵，不同年齡與性別資優生在社會情緒方面的特徵與需求可能不同 (Robinson et al., 2002)。以發展階段而言，兒童至青少年階段是生理與認知發展變化很大的階段，學生一方面自主需求更強，另一方面常更需要心理支持。在學者或教師思考資優生情意發展時，學生的「發展階段」一直很受重視，例如 VanTassel-Baska 和 Stambauch (2006) 論述資優學生情意課程設計時，便特別注意學生發展階段，強調情意課程與學生認知發展或年齡階段關切的議題連結，才更容易找到有效的施力點。

相形之下，學者論述資優生情意發展時，

「性別」經常只在「特殊議題」或「特殊需求」中討論；但可喜的是，近年來有較多學者關切性別角色對資優者學習與生涯發展的影響。Reis（2002）認為在美國文化中，幾乎所有資優女性都曾在展現自我能力、抉擇家庭角色、符應父母或教師期待間出現矛盾心態，或曾經歷自我展現與關係和諧間難取得平衡，或遭逢其他個人、宗教或社會等方面的不同難題；這些難題跨越女性一生，可能隨不同人生階段起伏不定或出現不同面貌。林良惠（2005）針對台灣八位數理資優女性的研究，發現部分女性受到刻板印象的影響，有自信心不足的情形，已婚女性會面臨家庭與職業發展不易兼顧的難題，配偶的尊重與支持是她們在職場上發揮潛能的重要因素。郭靜姿等人（2009）針對台灣五位年輕資優女性的研究，同樣發現有些女性因為難跳脫社會對女性的刻板要求而陷於焦慮狀態，在生涯抉擇間徬徨猶疑，需努力創造平衡與和諧。Hébert（2002）認為資優男性的壓力與難題其實也不少，但社會長期忽視男性情緒需求，使資優男性社會情緒議題受到的關切或引起的研究都遠低於資優女性。由於針對不同年齡與性別資優生情意特徵或需求的系統化研究數量很有限，Robinson等人（2002）和 Moon（2004）回顧分析美國資優生社會情緒研究後，均特別呼籲研究者應針對不同性別、不同年齡資優生在情意特徵與需求的差異進行研究。

三、利於資優生展現特殊性的情意探究途徑

受正向心理學理念的影響，資優教育領域的學者也常呼籲了解資優生的特質與需求宜由正向角度出發，Moon（2004）建議採取利於資優生展現才能或正向特質的方法進行資優生情意研究。過去針對資優生情意議題的研究，多以標準化測驗或量表為研究工具進行大樣本

研究，或以訪談為工具進行個案研究；但標準化測驗常無法突顯資優生的特殊性，個案研究的推論範圍又較受限，如何開發更多元方式進行資優生情意議題的研究，仍待更多研究者努力。

學者在討論資優生情意教育途徑時經常提及運用閱讀與寫作為媒介（如 VanTassel-Baska & Stambauch, 2006）。寫作是複雜的認知活動，一方面反映作者對外界人事物的觀察和認識，另一方面也反映作者內在的情感與思維；透過寫作分析是認識作者認知與情意世界的重要途徑。資優生認知與情緒感受力通常比較優秀，寫作或許是展現他們內在世界更具創意與深度的途徑。Buescher（2004）認為教師可邀請資優生以文體不拘的創意寫作展現自我反思，學生在創意寫作中常可反映最深的關切，教師可在其中進一步發掘值得深入探究的情意教育議題。

如果研究資優生情意特徵或需求時，採取利於展現資優特質的方法（如：寫作）很重要，探究不同發展階段與性別資優生的情意特徵或需求差異也很重要，或許研究者需關切的是二者可結合嗎？在發展階段方面，雖然有些研究探討不同年齡階段學生的寫作表現，但絕大多數研究的重點在分析學生的寫作能力。Beard 和 Burrell（2010）的研究便是典型的案例，該研究探究 9 至 11 歲學童在寫作測驗的表現及語言使用的特色（如：語言的精確性），這些研究的目的常在檢驗語文教育的效果。以寫作探究不同發展階段學生情意議題的研究數量極少，但仍有研究者經由學生寫作作品分析，發掘兒童及青少年階段學生關心的議題及寫作風格。例如 Britton 和 Burgess（1978）研究 11 到 18 歲學生寫作的主题、結構、內容與風格，發現發展階段不同的學生在作品中除了關心的主题有差別外，敘事的角度和語言也不相同。在青少年期之前，學生多直

述自己的思維與感情；青少年前期，學生開始會有讀者意識，在文章中會針對假設的讀者，以可理解的方式展現自己的想法與經驗；到青少年後期，青年作家會期待讀者在閱讀與理解他們的作品時，能引入讀者自己的觀點與想像，他們會運用詩化或隱喻的語言或寫作風格。在性別差異方面，由於寫作可反映社會對性別的影響，也可反應作者對性別賦予的意義，有些研究乃透過學生寫作，探討不同性別學生生在寫作中展現的異同（Peterson, 2006），此議題之研究已累積了相當數量，或可作為本研究發掘不同研究途徑，探究資優生情意議題之參考。

文獻探討

文獻探討分為兩大部分，第一部份由寫作研究的題目或情境設計、故事體的結構分析，探究以寫作為途徑分析學生情意特徵或需求的方法設計與研究發現。第二部分由心理學研究個體差異的構念，提出以情緒為探究學生情意世界的核心，並分析情緒的內涵與相關研究發現。最後對文獻進行綜述並提出本研究之研究問題。

一、由寫作探究學生的情意世界

以學生寫作作品探究性別差異的研究在寫作情境或題目設計及研究結果方面，已累積相當多的經驗。此類研究探討的重點在經由學生創作的故事，分析作者在故事主角、主題與情意特質等方面展現的異同。本研究參考這類研究的方法設計與研究發現，作為寫作題目及情境設計之參考。以下簡述過去此類研究常採取的寫作題材及其發現。

（一）寫作題目或情境設計

1. 以現有作品進行分析

有些研究直接從作文比賽作品、大型測驗

資料庫、寫作工作坊作品等現有作文資料庫中的作品進行分析。例如：Tuck、Bayliss 和 Bell（1985）分析 84 篇參與州際文學比賽的故事文本，結果發現小孩傾向創造與自己相同性別的角色，且學生在故事中創造的男性角色和女性角色數量有差異、在角色的性格上也有不同。74%的男性角色具有「有想法的、堅持的」特質，52%的女性角色具有「感性的、關懷的」特質，顯示男、女生的故事創作存在性別差異。Trepanier 和 Romatowski（1985）以及 Romatowski 和 Trepanier-Street（1987）由國小 1-6 年級學生寫作工作坊的 700 篇文章中隨機選擇 180 篇故事進行研究，發現男生創造的男性角色數量明顯多於女性角色，且不論男生或女生皆創造較多的男性角色，學生對男性角色的描述常比較詳細，並賦予較正面特質（如勇敢、果決等）；學生對女性角色的描述較簡略，通常只有女生會比較詳細的描述故事中的女性角色。男生寫的主題較常與冒險、探索、克服困難有關，故事中也有更多高張力的動作（如跑、跳等）。Romatowski 和 Trepanier-Street 發現 5-6 年級的女作者對故事中創造的女性角色賦予較多的角色特質，做較詳細的動作描述，這些女性角色在故事中也更常擔任問題解決者。這顯示了性別差異的現象可能會隨著發展階段不同產生變化，他們也認為應持續觀察這些性別差異的現象在各生命階段中是否有改變。

2. 範疇特定、題目自訂的作品

有些研究會為研究目的，特別蒐集寫作作品。研究者邀請研究對象進行特定範疇，但不限定題目的寫作，例如：針對自身經驗的書寫或續寫故事。以下針對其中三類舉例說明。有些研究邀請學生針對生命中的重要事件或經驗進行寫作。例如：Peterson（1991）的研究探索自傳性寫作中呈現的性別差異，他以兩所大學 44 名修習作文課的大一學生為研究對象，

請學生描寫一件印象深刻、對自己來說重要的事。結果顯示女生傾向選擇「關係」作為主題、描寫的事件常是與另一個人或一個群體的關係，男生則傾向寫關於自己的事，例如在大自然中的體能挑戰（像泛舟、登山等）、建立自信的過程等。在這個研究中，男生也會寫「關係」的主題，但多著墨男性之間的關係（如父子關係）。

有些研究提供一段敘述，但故事情境與社會性別刻板化經驗無關，邀請學生接續此段敘述進行文章續寫。例如：Gray-Schlegel 和 Gray-Schlegel（1995-1996）邀請學生進行故事續寫，其中一篇的開頭是「他（He）醒來的第一個念頭是：『就是今天了！』，他環顧四周找出噪音從哪來...」，另一篇除所有敘述中的「他」改為「她」（She）外，其餘完全相同。學生需分別寫出以「他」及「她」為主角的文章。Gray-Schlegel 和 Gray-Schlegel 研究三年級和六年級學生的 170 篇文章，分析故事中的四個要素：控制（主角是主動或是被動）、結局（結局對主角是正向或負向）、關係（主角是獨自行動或與人結伴）、暴力（故事是否出現暴力犯罪情節）。結果發現不論男生或女生都傾向塑造主動的男性角色，只有女生會寫出主動的女性角色，男生傾向將女性角色塑造成被動的形象。他們也發現，女生寫的主角常和他人一起行動，而男生寫的主角總是獨自行動，男生較常在故事中加入暴力或犯罪的元素。

3. 限定題目的作品

有些研究邀請研究對象進行給定題目，寫作範疇更特定的寫作。例如：Kanaris（1999）以「我的遠足」為題，要求學生描述幾日前共同的遠足經驗，研究結果發現，女生比男生使用更多的形容詞、語言結構較複雜、使用較多被動語態、文章長度較長。男生使用更多第一人稱代名詞，女生使用更多第三人稱代名詞。

男女生在故事中呈現的場景重點也有差異，男生較常描寫「火車、卡車、摩托車」等刻板印象中屬於男生的事物，女生較常描寫「花、草、樹木、河流、小鳥」等刻板印象中屬於女生的事物，這結果顯示寫作中的性別差異不僅展現在寫作內容上，也展現在語言學屬性上。

（二）故事體文章分析架構

對文章文體的分析，多分為說明文與故事體兩類，本研究寫作的文體為故事體，特別參考故事體的結構分析作為本研究故事內容分析之參考。「故事結構」是由人類學家分析民間傳說而來，他們發現儘管文化不同，人們在述說故事都遵循某種型態。學者們對故事結構以主張包含五至七個元素者居多，如：主角及其特質、時間與地點、主要問題或衝突、事情經過、主角反應、及結局（王瓊珠，2004）。這些元素包含故事發展經過，並考慮主角的特質與心理感受。

錡寶香（2004）也認為過去學者對故事體的分析有不同理論，他們雖然使用不同的名稱，但其實質內容與組織定義及描述都非常類似，包括：故事背景、引發事件、內在感受、行動計畫、嘗試、結果、回應。這些元素中，「故事背景」主要包括故事中的人物、時間、地點。「引發事件」指引起主角行為與內心變化或自然發生的事件。「內在感受」指主角情意上的反應或認知。「行動計畫」指為達成目標所擬定之策略。「嘗試」指主角為達成目標採取的行動。「結果」指是否達成目標或解決問題。「回應」指主角對結果的反應狀況（錡寶香，2004）。

柯華蕨及其研究團隊為提升小學生閱讀理解層次，在全台灣辦理多場「提升學生閱讀理解工作坊」（中央大學學習與教學研究所，2009），工作坊中參考國內外之理論，提出分析故事體的架構，並帶領與會者熟悉文章結構分析，其元素包括：主要角色（特質、功

能)、背景、重要表達、寫作特色、段落、主題(可能有數個)、摘要、結構(敘事方式)。

本研究認為上述不同分類主張的共同元素,可統整為以下項目:主角、背景(時間、地點)、主題(可包含主要事件、問題或行動)、主角心理感受、結局。

(三) 綜述

雖然以寫作探究不同發展階段學生情意教育議題的研究很少,但以寫作探究性別異同的研究已相當可觀,本研究乃以此領域的研究經驗作為寫作題目設計之參考。從本段引述的研究可看出儘管不同研究採取的資料蒐集方式與來源不同,但仍可發現其共同性:在文體方面,皆蒐集學生故事體的寫作文本。在故事內容分析方面,研究的焦點常在分析不同性別的作者的故事中創造的角色特徵,其中角色性別是分析的第一層焦點,幾乎所有研究都會作此層次的分析;但後續的分析就有些分化,有些研究分析故事中不同性別角色的情緒特徵(如:Trepanier-Street, Romatowski, & McNair, 1990)、有些分析不同性別作者撰寫的特殊主題或場景(如:Peterson, 1991)、或不同性別作者的敘事風格及使用語言(如:Kanaris, 1999)。這些研究設計及文章分析方式可作為本研究的參考。在故事體的分析方面,本研究也回顧不同學者對故事體分析結果的論述,主張可由主角、背景(時間、地點)、主題(主要事件、問題或行動)、主角心理感受、結局等項目進行分析。

二、情意研究的核心:情緒

在本研究預定採取之故事分析項目中,故事主角、背景、出現主題、結局皆可由文本內容進行較客觀的分析,「心理感受」則較抽象,而此又與本研究探討的情意議題相關最密切,本研究乃由心理學的相關理論尋求可參考的分析架構。

心理或教育心理領域學者曾提出解釋個體差異的構念或架構,例如 Snow、Corno 和 Jackson III (1996) 提出一個階層架構,由認知與情意兩方面的功能解釋人的個別差異,其下又分為三向度,相當於華文世界熟悉的「知」(cognition)、「情」(affection)、「意」(conation)的概念。在該階層架構中「知」包含陳述性知識與程序性知識,「情」包含氣質與情緒,「意」主要指動機。在「情」的內涵中,「氣質」較受先天或遺傳影響,常用於討論嬰幼兒適應與發展,「情緒」則更強調與環境的互動。個體所面臨的環境愈複雜,情緒系統就需要更多元化的運作歷程來因應,故情緒運作歷程可說是人類適應環境的心理主軸(廖瑞銘, 2006)。由於本研究關切的對象是中小學階段資優生,因此可將「情意」的範疇界定為:情緒與動機。

情緒和動機事實上關係密切,情緒的產生通常與動機有關,當一個人的動機未能達成或滿足時,會產生負向情緒,若動機得到滿足,則會產生正向情緒;但不同情緒又可能引發趨向或逃避的不同動機驅力。由於不同故事體分析結構幾乎都包含「內在感覺»,此成分與心理學領域的「情緒」構念相關,但情緒的內涵更完整豐富。近十多年來,「情緒」是研究個體心理與社會發展的核心議題,研究數量也很多(廖瑞銘, 2006),情緒理論與研究結果應可提供研究者對故事「內在感覺」更完整深入的理解。本研究乃將「情緒」定為探討資優生情意特徵或發展的核心,對情緒的概念與相關研究進行探討。

(一) 在寫作中探究情緒

情緒表達雖不必然是個體最真實的情緒經驗,但一般要測量內在情緒經驗仍必須透過外在的情緒表達。Brody (1999) 認為測量情緒表達可透過文字、表情、聲音、動作,寫作就是文字的表達形式。文章具備可跨時空流傳的

特質，既然文字可以表達情緒，那麼文章中表達的情緒便可視為日常生活中稍縱即逝的情緒的延伸 (Oatley, 2002)，分析作品中凝結的情緒或許是認識作者內在經驗的可行途徑。有些研究便是透過藝術家的傳記、作品或其他書寫，分析情緒對藝術家的影響或藝術作品中如何傳達情緒，例如 Gardner (1997) 由許多傑出藝術家的傳記研究，發現當藝術家處於生手階段，如何處理自身技術上及情緒上的挫折是一個重要議題。Haviland (1984) 研究吳爾芙 (Virginia Woolf) 在童年時期、青少年時期及成年期的書寫，發現吳爾芙在小說中經常表露的某些情緒，例如絕望和狂喜的兩極化傾向、失落感等，其實有一個相當具邏輯性的基模。Oatley (2002) 認為傳記分析、書寫的內容分析都是研究藝術中情緒傳達的可行途徑。

(二) 情緒的定義、類型與發展

現今關於情緒的理論關切的焦點不盡相同，但幾乎都強調需將情緒視為與環境複雜的互動，也都同意情緒涉及生理變化、面部表情、姿勢或其他行為改變 (黃世瑋譯，2004)。例如 Reeve (2005) 認為情緒由主觀感受、身體反應、目的覺知、社會表達四個成份組成。Reeve 並進一步闡述每個成份的內涵，主觀感受是個體的主觀經驗；身體反應是指在情緒反應過程中的生理活動及肌肉活動；目的覺知是個體面對引起情緒的環境時會採取的行動；社會表達則指個體透過動作、姿勢、語言、表情，將自己主觀的感受轉化為公開的經驗，得以與他人分享。

有些學者從發展的觀點詮釋情緒內涵，他們主張兒童隨著成長發展，能體會及表達的情緒種類漸趨複雜，每一個基本情緒都是由生命最初五個月的前驅情緒發展而來。嬰幼兒僅能區辨幾種基本的情緒：愛、快樂、驚奇、憤怒、悲傷、恐懼；隨著年紀增長，這六種基本情緒又會分化出更複雜的情緒。愛會分化出仰

慕、激情、熱情、慾求等情緒；快樂會分化出喜悅、狂喜、幸福、滿足、樂觀、放鬆等情緒；驚奇會分化出驚喜、驚訝；憤怒會分化出生氣、挫折、復仇、恨等情緒；悲傷會分化出痛苦、沮喪、罪惡、孤離等情緒；恐懼會分化出緊張、焦慮、害怕等情緒 (黃世瑋譯，2004；Reeve, 2005；Shaver, Schartz, Kirson, & O'Connor, 1987)。這些分化的情緒，會形成一階層化的情緒知識系統 (Shaver, Schartz, Kirson, & O'Connor, 1987)。

情緒分化系統中，特定的負面情緒引發較多的討論與研究，因為負向情緒是人們必須設法避免、管理及應付的情緒，因此在情緒分化系統中負面情緒的內涵比較特定清晰。正面情緒因為少了應對的急迫性，引發的研究與討論較少，在情緒分化系統中內涵也相對紛雜，甚至在情緒命名上也較分歧而不易區分，例如 Shaver、Schartz、Kirson 和 O'Connor (1987) 在情緒知識系統中的「快樂」(Joy)，和 Strongman (游恆山譯，2002) 在特定情緒中討論的「幸福」(Happiness) 內涵其實很接近，但命名不同。情緒知識分化系統是以情緒發展理論及相關研究證據為建構基礎，可作為分析寫作故事中情緒的參考架構。本研究用以分析文章中出現之情緒的分類系統即是來自這些發展論者提出的情緒知識發展階層 (Reeve, 2005)。

(三) 情緒的性別差異

個體發展受環境影響，家庭與社會對不同性別者的期待常有差異，討論情緒的專書幾乎都有專章討論情緒的性別差異。整體而言，社會大眾認為女性比較善於辨識、感受複雜情緒；但男女性慣常表達的細部情緒不同，女性比較樂於表達情緒，也比較能因應社會情境需求調整情緒；男性較常表達「憤怒」(Brody & Hall, 2008；Kashdan, Mishra, Breen, & Froh, 2009)。但社會大眾的刻板化印象太過籠統、

忽略情境與文化殊異對情緒感受與表達影響的複雜性，有學者進一步進行不同文化中的性別差異，或以實驗控制方式探究情境特定下的性別差異。例如：Kashdan 等人（2009）認為女性比較能從情緒經驗與社會支持系統受惠，可能是因為女性比男性善於感受與表達正面情緒；他們以三項研究檢驗這項假設，分別以自編網路問卷調查、對生活事件的書寫與分析、標準化評量工具等不同方法檢驗「感激」情緒的性別與年齡差異，結果大致支持他們的假設。無論刻板化印象或科學化研究結果，似乎都可發現情緒的性別差異。

三、文獻綜述與本研究的焦點

本研究由過去學者對資優生情意教育的主張與研究結果，嘗試以利於資優生展現特殊性的方式研究資優生的情意議題。雖然單純以資優生為研究對象的研究數量很少，但擴及一般學生為對象的研究，研究者發現以寫作為途徑的研究，值得進行資優教育研究之參考。本研究由兩方向進行文獻探究，第一部份回顧過去透過寫作，以質化分析探討性別差異的研究，由這些研究中發現以故事體寫作最能展現學生生活或生命經驗；在寫作作業設計方面，邀請學生以範圍限定但又有延展性的起始句續寫，最可兼顧標準化與彈性的優點。本研究也參考過去研究者對故事體的分析結構，形成本研究文章分析的架構。不同故事體結構分析的主張中，幾乎都重視故事角色的「內在感覺」，研究者認為「內在感覺」可參考心理學的「情緒」理論，讓分析結構更紮實，第二部份文獻探討的重點在參考過去情緒研究提出的情緒知識階層系統，形成本研究的情緒分類架構，希望這樣的結果更利於與心理學領域的情緒研究結果對應。

本研究乃採取以上原則設計研究工具與分析結構，探討以下議題：

1. 不同性別資優生在故事內容中展現的異同。
2. 不同發展階段資優生在故事內容中展現的異同。
3. 由資優生故事寫作的內容分析結果，提出情意教育值得注意的議題。

研究方法

一、研究對象

本研究關切小學至中學階段資優生的情意教育議題，對象取自台北市七所學校，國小三所、國中與高中各兩所，共計 167 位學生。由於台北市國小資優班於三年級成班、國中於一下成班，為免資料蒐集受學生初轉換環境的不穩定因素影響，並考量年齡階段需有適度間隔，乃於小四、國二、高三階段蒐集資料，各階段間均間隔四年。取樣的國小和國中皆為安置資優生額滿或較多的學校，高中則為這兩所國中畢業的資優生最多數就讀的學校，各教育階段與性別人數分佈如表一。三所就讀四年級的國小學生，均參加一般能力資優資源班；就讀國二（八年級）的學生，來自兩所學校，一為數理資優資源班、一為英語資優資源班；高三學生來自男校與女校各一，國中畢業生基本學力測驗平均百分等級須達 98 以上才有機會進入這兩所學校。

167 位學生作品中有 8 篇非故事體文類，未納入實際分析，各年級不同性別學生之實際分析人數如表一括號所示。

二、寫作題目與分析結構

（一）寫作題目

參與本研究之學生橫跨國小至高中，年齡分布很廣，研究者訂出三項標準做為選擇寫作引導之依據：

表一 本研究參與學生之年級與性別分佈

年級	男生	女生	合計
小四	31 (30)	18 (16)	49 (46)
國二	33 (29)	25 (25)	58 (54)
高三	30 (30)	30 (29)	60 (59)
總計	94 (89)	73 (70)	167 (159)

() 內之數字為實際分析人數

表二 編碼系統的類別範疇及細項

類別	細項
起始字	●他 ●她 ●其他
創造之角色	●人物角色 (男性角色 女性角色 中性角色) ●非人角色
主題	●情感/關係 ●生命的意義 ●休閒 ●生病 ●奇幻 ●學校生活/職場 ●社會現象 ●懲罰/厄運
情緒	●快樂 ●愛 ●悲傷 ●恐懼 ●生氣 ●厭惡 ●驚訝 ●輕視 ●羞恥 ●驕傲 ●尷尬 ●罪惡 ●羨慕 ●困惑 ●無聊
結局	●正向 ●負向 ●中性

- 題目相同：以利研究結果之比較。
- 題目對小學至高中學生都有意義：對國小學生不致太難而放棄，對高三學生不致太幼稚而不願花心力寫。
- 題目能引發豐富多元的想像、情緒與經驗。

研究者曾參考過去寫作研究之題目與寫作情境設計，最後選定「他/她今天沒有出門」為文章首句，邀請學生自行選擇以「他」或「她」起始。研究者認為，讓學生選擇以「他」或「她」起始，能夠引發學生在文章中表達和性別有關的內容，但又不具有強烈的局限性。以「今天沒有出門」作為文章的主要事件，則有多元的詮釋空間。在情緒上，「沒有出門」可能是開心的、也可能是孤獨或是悲傷的；在題材上，學生可以書寫具象的「沒有出門的一日」，亦可將「沒有出門」當作是一種象徵，描寫與外隔絕的心境。

本研究題目選定後，經由六位小學及中學

階段資深教師審視，認為此題目適合小學及中學階段資優生書寫，教師們並建議可要求學生於 50 分鐘完成本文。本研究接受教師們的建議，請學生利用 50 分鐘時間完成一篇短文，並為文章命題。

(二) 文章內容分析結構

本研究蒐集學生文章紙本後，先進行編碼並轉換為電子檔。每篇文章之編碼共有 7 個數字，第 1 碼代表教育階段 (1 國小, 2 國中, 3 高中)，第 2 碼代表學校編號，第 3 碼為性別 (1 男生, 2 女生)，第 4 碼為班別，第 5 至 7 碼是流水碼。

1. 分析結構說明

本研究參考過去學者提出之不同故事結構分類，由：創造之角色、時間、地點、主題、情緒、故事結局等角度分析學生的作文。在本文中呈現其中角色、主題、主要情緒、及結局等項目。各項目類別與細項如表二，表中各細項之說明與舉例，詳見研究結果中各相關部分

之敘述。

2. 分類一致性之掌握

學生故事之編碼與分析由研究者一與研究者二擔任之，各分析項目（起始字、創造之角色、主題、情緒、結局）之進行方式詳見研究結果中各項目段落之說明。為求分析者間與分析者內分類的一致，本研究採以下方式：

(1) 建立清晰的分類系統：本研究之分析類別是參考過去研究者之建議，分析元素類別於分析前已確定。各類別中之細項也盡可能於分析前先建立系統或方向，例如：分析類別中較複雜之「情緒」，便是於研究分析前，研究者先共同閱讀情緒定義與類型之文獻後，參考Reeve (2005) 對情緒成分的分析、Shaver、Schartz、Kirson 和 O'Connor (1987) 的情緒知識系統，對情緒的類別與細項建立架構（詳見表九），再據以進行分析。實際分析時，遇不易分析的狀況再進行討論，微調分類系統。

(2) 一次僅分析一項重點：為求分類的精確一致，研究者進行故事內容分析時反覆閱讀每篇故事至少四次，一次僅分析一項重點。第一次分析起始字與故事中的角色。第二次標註或畫出可能帶有情緒的主觀感受、身體反應、社會表達或目的覺知，請見研究結果「四、文章中出現的主要情緒分析」之舉例與分析說明。第三次標註故事主題，第四次標註故事結局。

(3) 兩位研究者獨立分類再共同討論：研究者先獨自依分類結構進行分類，再依分類類別逐項、逐篇討論。討論過程中，若是出現研究者之間分類不一致的情形，則回到原本的學生文章中，依據文章脈絡仔細討論以建立共識。

研究結果

本研究結果依分析架構，呈現不同性別與發展階段資優生在起始字、文章中創造的角

色、寫作主題、主要情緒、故事結局等方面之研究結果。由於不同教育階段、不同性別學生人數不相同，本研究在故事內容分析部分，將學生人數轉成細格中的百分比，以利數字比較的意義化。例如表五中，小四男生在「他」欄的數值為 96.67，係指有 96.67% 的國小四年級男生選擇「他」做為文章起始字；高三女生在「他」欄的數值為 24.14，係指有 24.14% 的高三女生選擇「他」為文章起始。

一、起始字

不同年級與性別學生以「他」或「她」為起始字的人數百分比見表三，表中顯示 66.67% 學生以「他」為起始字，87.64% 的男生、40% 的女生以「他」為起始字。31.45% 學生以「她」為起始字，8.99% 的男生、60.00% 的女生以「她」為起始字。其中很特別的是，沒有小四男生以「她」起始、高中女生以「她」起始的比例高達 75.86%。整體而言，除國二女生外，其他年級都是男生選擇以「他」為起始字的人數百分比高於「她」，女生選擇以「她」為起始字的人數百分比高於「他」。

二、文章中的角色分析

學生在文章中創造的角色可分為「人類角色」及「非人角色」兩大類。「人類角色」指的是各種現實世界中可能出現的人物，例如老師、爸爸、媽媽、醫生、科學家等。「人類角色」依照性別形象，又可分為「男性角色」、「女性角色」以及「中性角色」三類。「非人角色」指的是所有「人類角色」以外的角色，包括動物、卡通人物、擬人化的動物及物品、鬼神等。學生創造的角色可能不只一類，角色類型及案例詳見表四。

不同年級與性別學生在文章中創造的角色百分比見表五。由表五可知，99.37% 的學生在

表三 不同年級與性別學生以「他」或「她」為起始字的人數百分比

起始字	作者性別	小四	國二	高三	合計
他	男生	96.67 (29)	86.21 (25)	80.00 (24)	87.64 (78)
	女生	31.25 (5)	64.00 (16)	24.14 (7)	40.00 (28)
	合計	73.91 (34)	75.93 (41)	52.54 (31)	66.67 (106)
她	男生	0.00 (0)	17.24 (5)	10.00 (3)	8.99 (8)
	女生	68.75 (11)	36.00 (9)	75.86 (22)	60.00 (42)
	合計	23.91 (11)	25.93 (14)	42.37 (25)	31.45 (50)

() 內之數字為出現人數

表四 學生故事中創造的角色類型及案例

角色類型	細部分類	案例
人類角色	男性角色	爸爸、哥哥、男人、男孩
	女性角色	媽媽、姊姊、妻子、女同事
	中性角色	老師、醫生、護士、同學們、家人
非人角色	動物角色	貓、狗、導盲犬、燕子
	卡通人物	派大星、迪西、丁丁、拉拉
	擬人化的動物及物品	皮鞋爺爺、月亮姑娘、會說話的鞋子(小布鞋)
	鬼神	鬼魂、殭屍、惡魔、天使、命運之神
	其他	陽光、道德、靈感、夢想

文章中創造了人類角色，不同性別、不同發展階段的學生創造人物角色的平均數皆高達九成以上。文章中創造非人角色的學生人數百分比為 27.67%，小四男生中有 56.67% 創造了非人角色，是比例最高的一群。本研究進一步將人類角色分為男性角色、女性角色及中性角色，分別有 83.02%、65.41%、73.58% 的學生創造了這些角色。整體而言，除高三女生外，其他學生都是文章中有出現男性角色的比例高於女性角色；女生創造女性角色的比例高於男生，男生創造男性角色的比例高於女生，不同性別學生出現中性角色的比例較接近。高三女生是較特別的群體，其中 86.21% 在文章中出現女性角色，只有 44.83% 在文章中出現男性角

色，是唯一文章中出現男性角色低於女性角色人數百分比的群體，且比例懸殊。

研究者有些好奇，在學生文章中男性與女性角色是同時出現？或單獨出現？因此進一步分析如表六。由表中顯示，51.57% 學生文章中同時出現男性與女性，31.45% 只出現男性，13.84% 只出現女性。除高三女生外，其他次群體都是同時出現男性與女性角色的學生比例最高，次高者為僅出現男性角色，僅出現女性角色的比例最低。較特別的現象是男生的作文中沒有僅出現女性角色者，高三女生群體中有 51.72% 作文中僅出現女性角色，是唯一百分比高過出現兩性角色 (34.48%) 及僅出現男性角色 (10.34%) 的群體。

表五 不同年級與性別學生在文章中創造的角色百分比

角色	作者性別	小四	國二	高三	合計
人類角色	男生	100.00 (30)	100.00 (29)	96.67 (29)	98.88 (88)
	女生	100.00 (16)	100.00 (25)	100.00 (29)	100.00 (70)
	合計	100.00 (46)	100.00 (54)	98.31 (58)	99.37 (158)
非人角色	男生	56.67 (17)	24.14 (7)	16.67 (5)	32.58 (29)
	女生	25.00 (4)	8.00 (2)	31.03 (9)	21.43 (15)
	合計	45.65 (21)	16.67 (9)	23.73 (14)	27.67 (44)
男性角色	男生	93.33 (28)	100.00 (29)	93.33 (28)	95.51 (85)
	女生	81.25 (13)	84.00 (21)	44.83 (13)	67.14 (47)
	合計	89.13 (41)	92.59 (50)	69.49 (41)	83.02 (132)
女性角色	男生	56.67 (17)	51.72 (15)	56.67 (17)	55.06 (49)
	女生	68.75 (11)	76.00 (19)	86.21 (25)	78.57 (55)
	合計	60.87 (28)	62.96 (34)	71.19 (42)	65.41 (104)
中性角色	男生	90.00 (27)	75.86 (22)	66.67 (20)	77.53 (69)
	女生	87.50 (14)	64.00 (16)	62.07 (18)	68.57 (48)
	合計	89.13 (41)	70.37 (38)	64.41 (38)	73.58 (117)

() 內之數字為出現人數

表六 不同年級與性別學生在文章中創造的男性與女性角色百分比

角色	作者性別	小四	國二	高三	合計
男性、女性 兼具	男生	56.67 (17)	51.72 (15)	56.67 (17)	55.06 (49)
	女生	50.00 (8)	60.00 (15)	34.48 (10)	47.14 (33)
	合計	54.35 (25)	55.56 (30)	45.76 (27)	51.57 (82)
只出現男性	男生	36.67 (11)	48.28 (14)	36.67 (11)	40.45 (36)
	女生	31.25 (5)	24.00 (6)	10.34 (3)	20.00 (14)
	合計	34.78 (16)	37.04 (20)	23.73 (14)	31.45 (50)
只出現女性	男生	0.00 (0)	0.00 (0)	0.00 (0)	0.00 (0)
	女生	18.75 (3)	16.00 (4)	51.72 (15)	31.43 (22)
	合計	6.52 (3)	7.41 (4)	25.42 (15)	13.84 (22)

() 內之數字為出現人數

三、文章的主題分析

本研究將每篇文章先以標題、段落為主要分析單位，標出或寫出每段的重點，再綜合全篇檢視這些段落重點，形成文章的主題，每位學生故事的主題數在一至四個之間。研究者再以主題性質分類，歸納出「情感／關係」、「生命意義」、「休閒娛樂」、「生病」、

「奇幻」、「學校生活／職場」、「社會現象」及「懲罰／厄運」九大類。每一類別範疇的內容指標說明如表七。

不同年級與性別學生文章中較常出現主題的百分比（整體出現人次百分比超過 20%或單一細格超過 30%）見表八。「情感／關係」是最常出現的寫作主題，出現人次達 63.52%，女生寫此主題的百分比比較男生高，佔 71.43%，男

生為 57.30%。出現百分比次高的主題是「生命意義」，出現人次佔 35.22%，男、女生寫此主題的人次百分比接近，女生為 40.00%，男生為 31.46%。表八中其他主題，男生出現

的百分比均較女生高，但整體百分比都在三成以下，包括：休閒娛樂為 26.42%、奇幻為 20.13%、生病醫療為 18.87%、懲罰及厄運為 11.95%。

表七 文章主題分類範疇及內容指標說明

類別	內容指標	案例
情感／關係	提及人與人的情感或人與物之間的情感	親情、愛情、友情、師生情、同事之間的情感、對景物的情感
生命意義	對生與死、人生與價值的探索與思考	描述與人隔絕的感受、死亡、生活哲學、夢想、人生道理
休閒娛樂	關於休閒生活的描寫	玩電腦、看電視、打電動、閱讀、打牌、打球、吃零食
生病	病痛或是醫療事件	發燒、車禍送醫
奇幻	超現實的場景或是夢境	作夢、靈異事件、特異功能
學校生活 職場	學校生活和職場生活的描寫	對於課業的描述、翹課、校園生活、描述職場中的同事或老闆
社會現象	當今廣泛的現象或是學生中流行的次文化	失業與無薪假、宅男生活
懲罰／厄運	關於災難性事件的描述	倒楣的事件、遭天譴、被打

表八 不同年級與性別學生文章主題百分比

主題	作者性別	小四	國二	高三	合計
情感／關係	男生	36.67 (11)	68.97 (20)	66.67 (20)	57.30 (51)
	女生	81.25 (13)	68.00 (17)	68.97 (20)	71.43 (50)
	合計	52.17 (24)	68.52 (37)	67.80 (40)	63.52 (101)
生命意義	男生	16.67 (5)	34.48 (10)	43.33 (13)	31.46 (28)
	女生	12.50 (2)	44.00 (11)	51.72 (15)	40.00 (28)
	合計	15.22 (7)	38.89 (21)	47.46 (28)	35.22 (56)
休閒娛樂	男生	46.67 (14)	24.14 (7)	26.67 (8)	32.58 (29)
	女生	25.00 (4)	28.00 (7)	6.90 (2)	18.57 (13)
	合計	39.13 (18)	25.93 (14)	16.95 (10)	26.42 (42)
奇幻	男生	50.00 (15)	17.24 (5)	6.67 (2)	24.72 (22)
	女生	31.25 (5)	12.00 (3)	6.90 (2)	14.29 (10)
	合計	43.48 (20)	14.81 (8)	6.78 (4)	20.13 (32)
生病醫療	男生	40.00 (12)	13.79 (4)	10.00 (3)	21.35 (19)
	女生	18.75 (3)	20.00 (5)	10.34 (3)	15.71 (11)
	合計	32.61 (15)	16.67 (9)	10.17 (6)	18.87 (30)
懲罰及厄運	男生	36.67 (11)	6.90 (2)	3.33 (1)	15.73 (14)
	女生	25.00 (4)	4.00 (1)	0.00 (0)	7.14 (5)
	合計	32.61 (15)	5.56 (3)	1.69 (1)	11.95 (19)

() 內之數字為出現人數

有些主題似乎隨發展階段出現系列的改變，「生命意義」出現的比例隨發展階段而增加，小四、國二、高三的百分比分別為 15.22%、38.89%、47.46%；有些主題則隨發展階段遞減，「奇幻」逐階段的百分比為 43.48%、14.81%、6.78%，「懲罰及厄運」逐階段的百分比為 32.61%、5.56%、1.69%。在各次級群體中，小四男生比較特別，寫作的主题比較多元分歧，約有半數學生出現「奇幻」、「休閒娛樂」主题，也有約四成學生寫到「生病醫療」與「懲罰及厄運」，百分比明顯高過其他次群體；但小四男生寫「情感／關係」主题的百分比 36.67%明顯低於其他次群體（均超過六成）。中學以後，學生寫的主题比較聚斂，以「情感／關係」、「生命意義」百分比較高。

四、文章中出現的主要情緒分析

因為考量情緒的表達有多元方式，在進行文章情緒分析時，研究者會先在文章中逐一標出可能蘊含情緒的詞彙，並參考 Reeve (2005) 對情緒成分的分析，不只劃出主觀的感受，也劃出可能帶有情緒的身體反應或社會表達。例如 3113059 出嫁一文：

「她今天沒有出門，凝望著灰濛濛的天空，一股淡淡的憂傷一直在腦中盤旋著，明日就是出嫁的日子，心中忐忑不安對於未來充滿了不確定性，對於父母也放心不下。一陣冷風吹來，她從惆悵中醒了過來，收拾著自己的東西也收拾著屬於自己的回憶。

叩！叩！叩！房門拉開，母親從門邊走來坐在她的身旁說：「乖女兒，明天就是你要出嫁的日子，過了這一天妳必須面對一個新的環境、新的家庭、新的未來，到了人家家裡要乖巧，不能跟在家裡一樣沒大沒小，如

果妳被欺負了要忍耐，但是如果真的受不了，記得妳還有這個家，就這樣吧！妳快去收拾了。」聽完這一席話，她的眼眶滿是淚水，想說話卻一句都無法開口，她衝向前去抱住了母親……」（底線為研究者所加）

在這一段文字中，研究者標出「淡淡的憂傷」、「心中忐忑不安」、「放心不下」、「惆悵」、「要忍耐」、「受不了」、「眼眶滿是淚水」、「衝向前去抱住了母親」八個可能帶有情緒的詞句。以 Reeve (2005) 對情緒成分的分析，「淡淡的憂傷」、「惆悵」、「心中忐忑不安」、「放心不下」、「受不了」屬於文中主角主觀的感受，「眼眶滿是淚水」是主角的身體反應，「衝向前去抱住了母親」是主角的社會表達，「要忍耐」屬於目的覺知。

標出每一篇文章可能帶有情緒的詞彙之後，研究者將每篇文章帶有情緒的詞彙，歸入所屬的情緒分類系統中。本研究中的情緒分類系統是參考心理學領域學者提出的情緒知識分類系統而形成。學生在文章中出現的情緒包含「快樂」、「愛」、「悲傷」、「恐懼」、「生氣」、「厭惡」、「驚訝」、「輕視」、「羞恥」、「驕傲」、「尷尬」、「罪惡」、「羨慕」、「困惑」、「無聊」，其中整體出現百分比超過 20%者為「快樂」、「愛」、「悲傷」、「恐懼」、「憤怒」五類。此五類之內容指標詳見表九，詳細的百分比如表十，主要正向情緒百分比變化如圖一、主要負向情緒百分比變化如圖二。

「快樂」是最常出現的情緒，平均達 75.47%，在所有次群體中出現的百分比均超過六成。其次為「悲傷」，出現的平均百分比為 60.38%；女生出現「悲傷」情緒的人次百分比高於男生，女生為 67.14%，男生為 55.06%。

「愛」與「恐懼」出現的百分比分別佔 45.28%、42.14%；「憤怒」平均為 27.04%，男女生在這三類情緒的整體平均百分比接近。

表九 文章中出現之五類主要情緒內容指標

情緒類別	細項舉例
快樂	愉快、興奮、滿足、開心、高興、快活、幸福、好笑、幸運、熱誠、興奮、熱心、興沖沖、振奮、樂觀、希望、有信心、渴求、入迷、對事著迷、放鬆、悠閒
愛	愛、喜歡、關心、崇拜、敬愛、溺愛、被人吸引、溫柔、同情、多愁善感、感動、對人不捨、珍惜彼此的友情、對人著迷、與人熱戀
悲傷	憂傷、沮喪、憂鬱、精疲力竭、委屈、無助、悲傷、倒楣、失落、可惜、疏離、空虛、寂寞
恐懼	害怕、擔心、緊張、慌亂、著急、擔心、焦慮、驚嚇、害怕、恐怖
憤怒	生氣、煩、惱怒、不安、不高興、愛抱怨、不開心、不甘願、惱羞成怒、找人出氣、報復、發洩、不爽、痛苦的折磨、苦惱

表十 不同年級與性別學生文章中出現的主要情緒分析

情緒類型	作者性別	小四	國二	高三	合計
快樂	男生	66.67 (20)	79.31 (23)	73.33 (22)	73.03 (65)
	女生	68.75 (11)	76.00 (19)	86.21 (25)	78.57 (55)
	合計	67.39 (31)	77.78 (42)	79.66 (47)	75.47 (120)
愛	男生	40.00 (12)	41.38 (12)	60.00 (18)	47.19 (42)
	女生	25.00 (4)	48.00 (12)	48.28 (14)	42.86 (30)
	合計	34.78 (16)	44.44 (24)	54.24 (32)	45.28 (72)
悲傷	男生	36.67 (11)	68.97 (20)	60.00 (18)	55.06 (49)
	女生	37.50 (6)	72.00 (18)	79.31 (23)	67.14 (47)
	合計	36.96 (17)	70.37 (38)	69.49 (41)	60.38 (96)
恐懼	男生	46.67 (14)	41.38 (12)	36.67 (11)	41.57 (37)
	女生	56.25 (9)	28.00 (7)	48.28 (14)	42.86 (30)
	合計	50.00 (23)	35.19 (19)	42.37 (25)	42.14 (67)
憤怒	男生	50.00 (15)	10.34 (3)	20.00 (6)	26.97 (24)
	女生	37.50 (6)	20.00 (5)	27.59 (8)	27.14 (19)
	合計	45.65 (21)	14.81 (8)	23.73 (14)	27.04 (43)

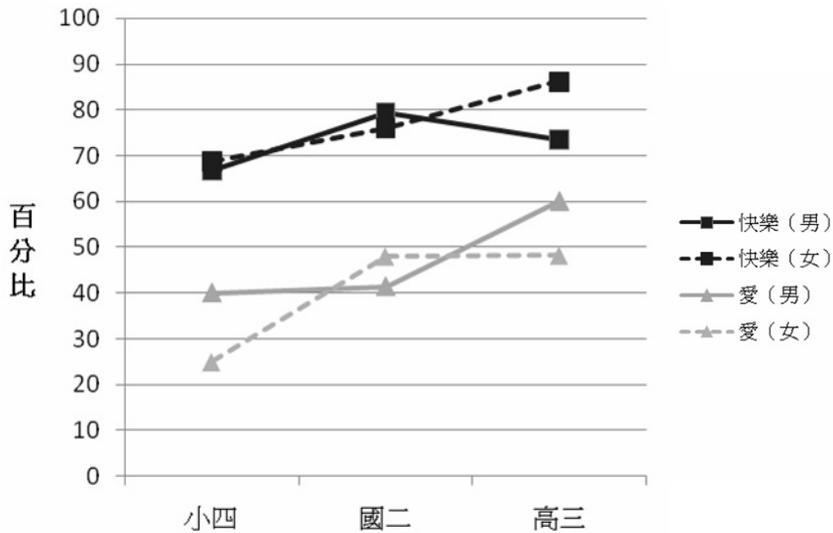
() 內之數字為出現人數

有些情緒似乎隨發展階段改變而出現系列變化，「愛」、「快樂」和「悲傷」出現的百分比似乎都隨小學至中學階段而增加，由小四、國二、至高三，「愛」出現的百分比為 34.78%、44.44%、54.24%；「快樂」出現的百分比為 67.39%、77.78%、79.66%；「悲傷」出現的百分比為 36.96%、70.37%、69.49%。有

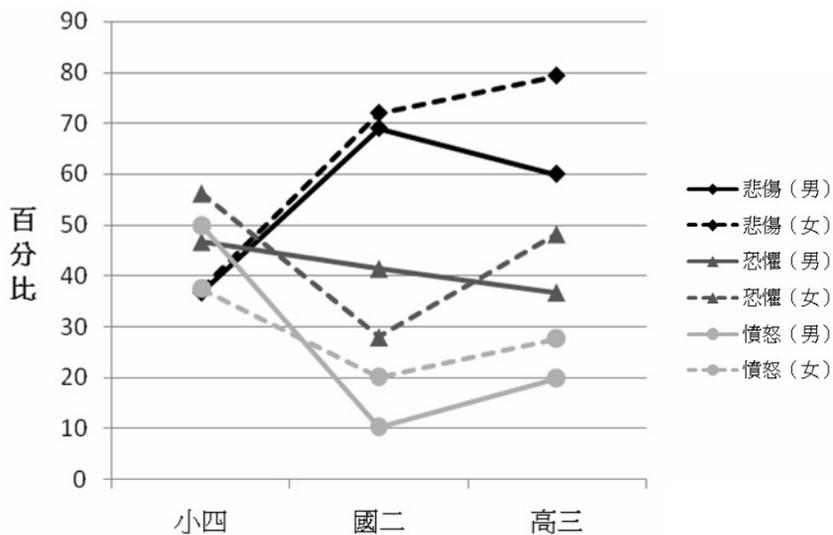
些情緒則隨小學至中學出現的百分比明顯的降低，「憤怒」在小四出現比例為 45.65%，但到國二為 14.81%、高三為 23.73%。另由次級群體內不同情緒出現的百分比分析，小學階段學生負向情緒出現的比例較接近，「悲傷」、「恐懼」與「憤怒」分別為 36.96%、50.00%、45.65%；但到中學以後出現的負向情緒的落差

較大，「悲傷」在國二及高三出現百分比均約七成，「恐懼」在三至四成間，「憤怒」約僅在一至二成間。圖一可看出主要出現之正向情緒「快樂」與「愛」隨小四、國二、高三階段出現百分比微升的趨向，不同性別學生的趨向大

致接近。圖二可看出主要出現之負向情緒「悲傷」、「恐懼」與「憤怒」隨小四、國二、高三階段出現的趨向，在小四階段這三項情緒出現的比例接近，到中學以後則較分化，「悲傷」成為唯一出現百分比超過六成的負向情緒。



圖一 主要正向情緒人數百分比變化



圖二 主要負向情緒人數百分比變化

五、故事結局分析

本研究依據文章結尾文字敘述所顯示的角色情緒、態度和故事走向，將文章結局分為「正向」、「負向」、「中性」三大類。研究者列出一些標準，只要其中符合一項即歸為該類。每個類別的分類標準及案例見表十一。

例如在 2223044〈殺手的無薪假〉的結局中：

「……關掉電視，他按下電腦的開機鍵，然後打開製作網頁的程式。『我也不能再自怨自艾下去了！開始為我自己的人生，努力吧！』……」

作者透過「不能再自怨自艾下去」、「為我自己的人生，努力吧！」等語句表達出積極的態度，研究者即將此文章結局標為正向。而在 3222098〈一個人〉的結局裡：

「真的累了。她還是沒有出門，或許瑟縮在小角落，等待著窗外的晚霞比較實際，她想。雖然這房子空無一人——除了自己，品嚐寂靜，再隱沒於黑夜的盡頭。……」

作者透過「真的累了」、「瑟縮在小角落」等詞表達負向的情緒，而故事的最後主角也未打起精神，因此研究者將此文章結局標為負

面。

其他正向結局的例子有：

「……有人聲，鳥兒蟲兒都跑了，將書推了開來，她抬頭，笑了，她那遲來的春天，到了。」(3222095)

「但不管怎樣，你都是我的朋友，你永遠都是我心中那個開心、頑皮的人，我會隨時隨地都想著你，朋友。」(1111002)

「但願妳的心還能夠再一次敞開，但願那些無解的問號不足以摧殘我們的友誼。因為我深深的相信著，那些髮梢飛揚的日子，和爽朗真誠的笑，不會成為曾經。期待下一次的晴空，妳願意出門赴約。」(3223135)

其他負向結局的例子有：

「過了這麼久，他還是記得那天的詛咒，所以，他不論如何，絕對不會在十三號星期五出門，就算過了十年、二十年，甚至六十年，他還是忘不了那天的詛咒吧！」(1111006)

「他今天沒有出門，即使他好想出門，可惜他的門在鬧脾氣。」(3113056)

表十一 故事結局的分類標準及內容指標舉例

類別	分類標準	案例
正向	表達正向的情緒	快樂、喜悅、關愛
	出現積極的態度	振作起來、努力、不輕易放棄
	主要危機解決故事結局因而往好處進行	生病痊癒、走出失戀的痛苦、拾回過往的熱情
負向	表達負面的情緒	悔恨、悲傷、生氣、沮喪、冷漠
	出現消極的態度	絕望、沒有動力、想要逃避
	主要危機沒解決或發生新危機，故事結局因而往壞處進行	還是討厭寫作業、債主上門討債、被朋友欺騙
中性	不符合前述所有標準	一天就這樣過去、自夢中醒來

表十二 不同年級與性別學生文章故事結局分析

結局	作者性別	小四	國二	高三	合計
正向	男生	60.00 (18)	58.62 (17)	43.33 (13)	53.93 (48)
	女生	68.75 (11)	72.00 (18)	55.17 (16)	64.29 (45)
	合計	63.04 (29)	64.81 (35)	49.15 (29)	58.49 (93)
負向	男生	40.00 (12)	27.59 (8)	33.33 (10)	33.71 (30)
	女生	25.00 (4)	12.00 (3)	20.69 (6)	18.57 (13)
	合計	34.78 (16)	20.37 (11)	27.12 (16)	27.04 (43)
中性	男生	0.00 (0)	13.79 (4)	23.33 (7)	12.36 (11)
	女生	6.25 (1)	16.00 (4)	24.14 (7)	17.14 (12)
	合計	2.17 (1)	14.81 (8)	23.73 (14)	14.47 (23)

() 內之數字為出現人數

不同年級與性別學生文章故事結局分析如表十二。正向結局人數百分比佔 58.49%、負向結局佔 27.04%、中性結局佔 14.47%。女生文章中出現正向結局的百分比為 64.29%，稍高於男生的 53.93%；男生出現負向結局的百分比為 33.71%，高於女生的 18.57%；男女生中性結局的百分比接近，男生為 12.36%、女生為 17.14%。在發展階段方面，中性結局的比例隨發展階段漸增，小四、國二、高三的百分比分別為 2.17%、14.81%、23.73%。所有次群體正向結局的的比例均高於負向及中性結局。

研究結果討論與結論

本研究邀請學生以「他／她今天沒有出門」為文章首句，自行選擇以「他」或「她」起始，利用 50 分鐘時間完成一篇短文，並為文章命題。本段中研究者由不同性別、不同發展階段資優生在文章中展現異同討論研究結果，並提出這些發現可引發的資優生情意教育議題與思考。

一、不同性別資優生在故事內容中展現的異同

本研究統整過去學者對故事體的分析結構，由故事中的角色、主題、情緒、結局等元素分析學生的作品。在這些分析元素中，作者在故事中創造的角色最能展現寫作者的性別差異。就起始字分析，男生中有近九成選擇以「他」為起始字，不到一成男生以「她」起始；女生中有六成選擇以「她」為起始字，四成以「他」起始。由作者在故事中創造的角色分析，男生中有九成五創造了男性角色，近八成創造了中性角色，僅五成五創造女性角色；女生中近八成創造了女性角色，但也有近七成女生創造中性與男性角色。整體而言，無論男生或女生都有較高比例創造與自己同性別的角色，此現象在男生群體更明顯，男生在故事中創造的男性角色與女性角色比例相當懸殊，人數比例差距達 40%，女生則僅差距 11%。無論男生或女生的故事中，都是男性角色與女性角色兼具者人數最多，但男生的故事中沒有女性角色單獨存在者，女生中卻有 20% 故事中僅存在男性角色。

無論男生或女生在故事撰寫中都有較高比例創造與自己同性別的角色，此研究發現與過去絕大多數針對一般學生的研究結果相符 (Peterson, 2006; Romatowski & Trepanier-

Street, 1987; Trepanier & Romatowski, 1985), 本研究也呼應了 Burdick (1997) 對高中生自傳寫作的研究結果, 該研究發現女生在選擇敘事角色時, 對性別的選擇比男生更寬廣而有彈性。本研究對象包含小學至高中階段, 可進一步看出女性對故事中性別角色選取較具彈性的現象, 其實資優學生在小學階段就展現了。

在寫作主題方面, 無論男生或女生, 最常出現的寫作主題都是「情感/關係」, 女生寫此主題的比例稍高於男生, 女生的百分比為 71.43%, 男生為 57.30%。「生命意義」是出現比例次高的主題, 約有三成五學生寫此主題, 女生的比例稍高於男生。其餘「休閒娛樂」、「奇幻」、「生病醫療」等主題, 男、女生整體出現百分比都在三成以下, 男生寫這些主題的百分比均稍高於女生。在寫作主題方面, 大致呼應過去研究發現女生寫的主題更聚焦於內在經驗、情感取向的研究結果 (Peterson, 2006; Romatowski & Trepanier-Street, 1987)。

整體而言, 本研究在學生塑造的故事角色及寫作主題方面, 發現資優生故事寫作中展現出若干性別差異, 無論男生或女生都有較高比例創造與自己相同性別的角色, 但女生對性別的選擇可能比男生更寬廣而有彈性; 女生寫的主題更聚焦於內在經驗、情感取向。由於社會對性別或性別角色的期待不同, 過去國內外研究均發現資優女性可能受性別刻板化印象影響, 而產生焦慮或自信心較弱 (林良惠, 2005; 郭靜姿等人, 2009; Reis, 2002)。女生在故事中創造的男性角色比男生在故事中創造的女性角色高, 是否也有可能反映資優女生對自己性別或性別角色的接納可能不如資優男生? 是值得繼續觀察或研究的議題。

本研究認為在情意教育或後續研究方面, 可由不同角度思考本研究結果, 可將焦點置於如何促成資優女性充分自我展現, 也可將焦點置於如何促成不同性別資優生深度探究性別角

色議題。達成這些目的的方法可透過多元途徑, 寫作本身可能也是有效的方式。近來有些研究者採社會文化理論取向, 結合研究與行動, 創造不受傳統性別角色侷限的寫作環境, 並分析其對學生寫作的影響。例如有些研究者邀請純女生小組在定期寫作活動中書寫經驗, 發現女生寫的議題類別、深度或力道和傳統教室中的寫作有些不同。在這些小組中, 寫作似可作為解決問題或引發社會行動力的媒介; 也有研究者探究在混和性別的群體中, 如何創造機會 (例如透過教學或體驗活動) 讓學生的寫作不受傳統性別角色期待的影響, 或讓學生分享對男生書寫的女性角色或女性書寫的男性角色的觀點, 這樣的互動使有些學生對性別與性別寫作更具彈性 (Peterson, 2006)。綜合而言, 這些研究或行動案例顯示, 互動是促成改變的重要條件; 單一性別的小組互動可能有利女性學生突破性別框架、更能自我展現; 混合性別並結合教學、體驗與分享活動, 可能有助學生深度探究同性與異性性別角色及觀點, 並鬆動刻板化印象。這些現象或可提供後續研究或設計情意教學之參考。

二、不同發展階段資優生在故事內容中展現的異同

本研究發現不同發展階段資優生最常出現的主題是「情感/關係」。「生命意義」出現的百分比隨發展階段遞升, 國小、國中至高中出現的百分比為 15.22%、38.89%、47.46%, 顯示資優學生進入中學後, 可能更關注並思考生命、死亡、人生價值等議題。在奇幻、懲罰及厄運出現的百分比隨發展階段降低, 國小階段學生常出現超現實的想像、對災難事件的描述, 中學階段學生百分比銳減, 也顯示學生關切主題隨發展階段的改變。在故事結局方面, 中性結局隨發展遞增, 或許學生年齡漸大, 較能覺察或接受故事在正面積極、負面消極以外

的其他可能性。在情緒方面，本研究也發現隨發展階段出現的可能變化，正面情緒（「快樂」與「愛」）皆隨發展階段微升，小學階段至中學階段百分比約提升一至二成；負面情緒中的「悲傷」出現比例隨進入中學後明顯增加（36.96%、70.37%、69.49%），但「憤怒」則隨進入中學後明顯降低（45.65%、14.81%、23.73%）。「悲傷」是內隱的情緒，「憤怒」是外顯的情緒，過去研究發現，情緒調適能力會隨年齡層不同而有差異，隨著自省能力的增加，個體更能由外在事件轉向內在感受；情緒表達從直接外顯到間接內隱，情緒控制也較為成熟；情緒調整策略逐漸轉向尋求支持、放鬆、正向思考與問題解決等策略（江文慈，1998）。本研究雖未直接進行情緒調節的研究，但針對學生故事書寫的分析，似仍發現學生走向內斂成熟的發展軌跡。

本研究發現各階段學生最常出現的情緒都是「快樂」。跨階段的差異主要展現於負向情緒，小學階段學生負向情緒出現的比例較接近，「悲傷」、「恐懼」與「憤怒」約為三至五成，但到中學以後出現的負向情緒間的落差較大，「悲傷」出現比率約七成，「恐懼」在三至四成間，「憤怒」約僅在一至二成間。無論國中或高中階段，學生在寫作中出現「悲傷」的比例是負向情緒中唯一比國小階段增加的一種。國外近年來針對成人情緒的研究，也持續發現年紀較長的成人比較少表述負面情緒，比較常表述正面情緒；在負面情緒中表述「憤怒」的頻率或強度會降低，但「悲傷」不會隨年齡降低，甚至會升高（Blanchard-Fields & Coats, 2008），本研究的資優生雖僅就讀小學及中學，但無論正負向情緒出現百分比的趨勢卻與國外針對年長成人的研究發現相似，這是未來可繼續探究的研究議題。

雖然，情緒的悲喜多樣是生活的常態，也是讓生命色彩豐富的重要因素，但資優生在中

學階段的故事中「悲傷」情緒達七成，與「快樂」相當，仍是教師、家長或輔導人員值得注意的現象。在本研究中發現中學以後學生情緒可能更內斂，雖然從正面角度看這是成熟的現象，但卻也顯示老師或家長可能更不容易由學生外顯行為掌握其負向情緒。Steams 長期進行悲傷的心理、人類學和歷史研究，他認為悲傷會讓個體失去期待與動力，可能是需協助的指標（游恆山譯，2002）。資優教育領域的教師或研究者可能需與諮商或心理領域的專業人員合作，協助資優學生正向發展或早期發現可能的情緒問題，並透過各種形式的研究檢驗這些協助的效果。

三、特殊次群體在故事中的展現

高三女生在本研究中是很特殊的群體，他們在故事中創造的角色、故事主題與展現的情緒等三方面，均呈現出最特殊的現象。高三女生在故事角色方面呈現很大的性別差異，此現象包括：1.以「她」為故事起始字的比例為 75.86%，以「他」起始為 24.14%，差距達五成。2.故事中創造的女性角色為 86.21%、男性角色為 44.83%，中性角色為 62.07%，男女性別角色差距超過四成，男性角色比例甚至明顯低於中性角色。3.在人物角色中僅出現女性的比例為 51.72%、兩性兼具的比例為 34.48%、僅出現男性的比例為 10.34%，與其他次群體相比，兩性角色兼具在其他群體中均超過五成，且其他群體僅出現男性的比例均高過僅出現女性的比例。本研究的高三女生在故事主題方面，也呈現特殊性，他們寫作的主题更聚斂，68.97%寫「情感／關係」、51.72%寫「生命意義」，寫其他主题者皆在一成以下；其中僅 6.90%寫「休閒娛樂」（其他次群均超過 25%）。在故事中的情緒方面，正向及負向比例最高的情緒同時出現在高三女生群體（快樂 86.21%、悲傷 79.31%）。

本研究中的高中女生就讀於明星女校，在純女性學校環境浸淫三年。或許純女性環境提供了更自在的空間，讓女生可更自由、更不受壓抑的展現對情感關係及生命意義的關心，也可更自然的表現或喜或悲的情緒，不太需要考慮男性的觀感。Kerr 於 1994 年根據對傑出資優女性的研究，歸納出讓資優女性獲得成就的有利因素，其中一項是「他們常在單一性別的環境中受教育」（引自 Clark, 2008）。

研究者另由此推測，高中女生可能女性意識更強。女性性別意識是指對於性別的認定、對性別結構的不滿、並寄望集體行動改善女性的社會處境（畢恆達，2003）。畢恆達（2003）的研究發現性別意識的形成是一個連續而緩慢過程，很少由單一事件促成，且無法僅由個人內省獲得，而需以論述為中介。畢恆達研究中的女性受訪者未必有自覺受性別迫害或歧視的經驗，但接觸論述後，可以釐清過去的模糊，進一步看到以前未覺察的性別經驗，甚至在具體實踐中帶來力量。在女校就讀三年，環境中論述的議題、多樣的女性典範（校友與同儕），可能對女性性別意識的形成有些影響。

本研究中高三出色女生所寫的故事分析，或可讓我們進一步思考要鼓勵資優女性充分發展，我們可塑造怎樣的環境與支持系統？

四、研究性質與限制

本研究透過標準化程序，蒐集資優學生以相同句子起始的故事書寫，並探究學生在故事內容展現的性別與發展階段的異同。研究者將學生故事內容分析結果以出現百分比的方式，描述學生在故事中創造的角色、故事主題與結局、及故事中展現的情緒。國內過去針對資優生情意議題的研究，多以標準化測驗或量表為研究工具進行大樣本研究，或以訪談為工具進行個案研究，本研究提供了另一種探究形式。

本研究之取樣以就讀資優班之資優生為主，但因台灣地區資優教育在小學與中學階段重點不同，小學階段為一般資優，中學強調學術性向資優，雖然本研究在國中階段取樣含括數理及語文性向資優班，在高中階段選取這些國中資優班畢業生入學人數最多的學校與班級型態，但取樣的不等值仍造成本研究觀看發展階段異同的干擾與障礙，未來若能規劃進行長期追蹤研究，才是分析發展的最有效方式。另因資優班學生人數少，本研究雖已在七所學校取樣，邀請學生寫作，但仍因細格人數過少而無法進行統計差異考驗，這造成本研究在描述差異時的可能缺失。

雖然資優領域學者呼籲採取利於資優生展現才能或正向特質的方法進行情意研究，但這些方法仍待開發。本研究乃參考一般群體的研究方法設計寫作情境與內容分析方式，研究結果發現有些和發展階段相當的一般生相似（如：故事中創造的角色性別），有些和年紀更長的一般群體相當（如情緒類型和國外年長成人的型態相當），本研究雖也針對發現的現象提出在資優生情意教育可注意的議題，但未來資優領域研究更多，互相對照檢驗，這些論述或研究發現方能更紮實豐富。若在研究取樣包含普通生，或可進一步探究，本研究的發現究竟是資優群體的特殊現象，或是兒童及青少年群體的一般現象。

另因研究關切的焦點較廣，有些資料未進行更細緻的分析，例如故事的語言學屬性分析（如：語言使用、文章結構、內容創意等）、學生故事中創造的角色特徵、不同次群體學生在故事展現的特殊性等，未來研究可在這些微觀向度進行更細緻深入的分析與探究。

參考文獻

中央大學學習與教學研究所（2009）：提升學

- 生閱讀理解。提升學生閱讀理解工作坊研習講義。2010年10月30日，取自 <http://140.115.78.41/0716.pdf>。[Graduate Institute of Learning and Instruction, National Central University (2009). Promoting students' reading comprehension abilities. Documents from *Workshop on Promoting Students' Reading Comprehension*. Retrieved October 30, 2010, from <http://140.115.78.41/0716.pdf>.]
- 王瓊珠 (2004)：故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙學童讀寫能力與故事結構概念之研究。台北市立師院學報，35 (2)，1-22。[Wang, Chiung-Chu (2004). Effects of story grammar instruction combined with shared-book reading on elementary students with reading disabilities. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 35(2), 1-22.]
- 江文慈 (1998)：情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文 (未出版)。[Chiang, Wein-Tzu (1998). *Developmental Trajectories and Model Construction for Emotion Regulation*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University.]
- 林良惠 (2005)：影響數理資優女性選擇科學領域相關因素之研究。發表於九十四年度特殊教育學術研討會。台東：台東大學特殊教育中心。[Lin, Ling-Hui (2005). *The study of the influences for gifted woman in math and science*. Paper presented at the 2005 Conference of Special Education, Special education center, National Taitung University.]
- 郭靜姿、王雅奇、林美和、吳舜文、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉 (2009)：五位高中資優班畢業優秀女性之人格特質與生涯發展分析。特殊教育研究學刊，34 (1)，47-73。[Kuo, Ching-Chih, Wang, Ya-Chi, Lin, Mei-Ho, Wu, Sun-Wen, Chien, Wei-Chun, Chang, Ching-Ching, Hu, Pao-Yu, Hsieh, Chia-Nan, & Chou, Pei-Jung (2009). Personality traits of five outstanding young female who graduated from senior high gifted/talented classes. *Bulletin of Special Education*. 34(1), 47-73.]
- 畢恆達 (2003)：女性性別意識形成歷程。通識教育季刊，11 (1&2)，117-146。[Bih, Heng-Dar (2003). The formation of women gender consciousness in Taiwan. *Journal of Central Education*, 11(1&2), 117-146.]
- 黃世瑋 (譯) (2004)：情緒發展—早期情緒經驗結構 (L. A. Sroufe 著：Emotional development: The organization of emotional life in the early years)。嘉義：濤石文化。[Stroufe, L. A. (2004). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years* (S. C. Huang, Trans.) Chiayi, Taiwan: Water Stone Publishers. (Original work published 1997)]
- 游恆山 (譯) (2002)：情緒心理學—情緒理論的透視 (K. T. Strongman 著：The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective)。臺北：五南。[Strongman, K. T. (2002). *The psychology of emotion: theories of emotion in perspective* (H. S. You, Trans.). Taipei, Taiwan: Wu-Nan culture enterprise. (Original work published 1996)]
- 廖瑞銘 (2006)：心理學熱門及前瞻學術研究議題調查。行政院國家科學委員會人文處社會科學研究中心成果報告 (NSC 95-2420-H-001-003-B9409-2)。[Liao, Ruey-Ming (2006). *A Survey of hot and perspec-*

- itive research topics on psychology field. Research project report of Department of Humanities and Social Science of Executive Yuan National Science Council.]
- 錡寶香 (2004)：國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。《**特殊教育研究學刊**》，26，247-269。[Chi, Pao-Shiang (2004). Story grammar abilities in children with poor reading abilities. *Bulletin of Special Education*, 26, 247-269.]
- Beard, R., & Burrell, A. (2010). Investigating narrative writing by 9-11-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 33, 77-93.
- Blanchard-Fields, F., & Coats, A. H. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Developmental Psychology*, 44(6), 1547-1556.
- Britton, J., & Burgess, T. (1978). *Developmental study of children's writing: 11 to 18*. London: Routledge-Kegan Paul.
- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, & the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395-408). New York: The Guilford Publications.
- Buescher, T. M. (2004). Counseling gifted adolescents: A curriculum model for students, parents, and professionals. In S. M. Moon (Ed.), *Social/Emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 221-228). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burdick, T. (1997). Snakes and snails and puppy dog tails: Girls and boys expressing voice in information research projects. *Journal of Youth Services in Libraries*, 11(1), 28-36.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. New York: Basic Books.
- Gray-Schlegel, M. A., & Gray-Schlegel, T. (1995-1996). An investigation of gender stereotypes as revealed through children's creative writing. *Reading Research and Instruction*, 35, 160-169.
- Haviland, J. M. (1984). Thinking and feeling in Woolf's writing: From childhood to adulthood. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 515-546). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hébert, T. (2002). Gifted males. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-136). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children's writing and the construction of gender. *Language and Education*, 13(4), 254-268.
- Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*, 77(3), 691-730.
- Moon, S. M. (2004). Social and emotional issue, underachievement, and counseling. In S. M. Moon (Ed.), *Social/Emotional issues, under-*

- achievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. xxiii-xxxviii). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Oatley, K. (2002). Creative expression and communication of emotions in the visual and narrative arts. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 481-502). New York: Oxford University Press.
- Peterson, L. H. (1991). Gender and the autobiographical essay: Research perspectives, pedagogical practices. *College Composition and Communication*, 42(2), 170-183.
- Peterson, S. (2006). Influence of gender on writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 249-262). New York: Guilford Press.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. 4th ed. New York: John Wiley & Sons.
- Reis, S. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-136). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now? In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 267-288). Waco, TX: Prufrock Press.
- Romatowski, J. A., & Trepanier-Street, M. L. (1987). Gender perceptions: An analysis of children's creative writing. *Contemporary Education*, 59(1), 17-19.
- Shaver, P., Schartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson III, D. J. (1996). Individual difference in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York: Macmillan.
- Trepanier, M. L., & Romatowski, J. A. (1985). Attributes and roles assigned to characters in children's writing: Sex differences and sex role perceptions. *Sex Roles*, 13(5&6), 263-272.
- Trepanier-Street, M. L., Romatowski, J. A., & McNair, S. (1990). Children's written responses to stereotypical and non-stereotypical story starters. *Journal of Research in Childhood Education*, 5(1), 60-72.
- Tuck, D. L., Bayliss, V. A., & Bell, M. L. (1985). Analysis of sex stereotyping in characters created by young authors. *Journal of Educational Research*, 78(4), 248-252.
- Vantassel-Baska, J., & Stambauch, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

收稿日期：2010.05.19

接受日期：2011.02.25

Developmental and Gender Differences on the Story Writings of Gifted Students

Mei-Fang Chen
Professor,
Department of Special
Education, National Taiwan
Normal University

Yi-Chun Lin
Graduate Student,
Department of Music,
Taipei National University of
the Arts

Yeh-Jen Lin
Professor,
Center for Holistic
Education, Mackay Medical
College

ABSTRACT

Purpose: Writing is one of the ways that individuals learn and construct meaning for their life, identity and culture. A number of scholars have suggested that writings are powerful media to understand the inner world of gifted students. This study explored the developmental and gender differences of gifted students through story writings, and investigated social and emotional issues in gifted education based on an analysis of the stories. **Methods:** The participants were 167 gifted students in grades four, eight and twelve. They were invited to write a story, starting with the phrase, “He/She did not go out today”, within 50 minutes. The participants were asked to choose either “he” or “she” as initial word. A number of story elements were analyzed, including the characters created in the stories, the story themes, the emotions appearing within the stories, and the endings of the stories. **Findings:** The results showed that gender differences lay within the characters that the authors created. Both male and female students tended to create characters of the same gender as themselves. This situation was more obvious in the male group, where 95.51% of the writers created male characters but only 55.06% created female characters. In addition, none of the writers in the male group created stories that only contained female characters. In the female group, 78.57% of the writers created female characters, 67.14% created male characters, and 20.00% created stories that only contained male characters. Developmental differences were not found in the gender of the characters. Developmental similarities and differences were both noticed in the story themes and emotions. The most frequently occurring theme, across grade and develop-

mental levels, was 'Affection/Relationships', with a total percentage of 63.52%. The percentage for 'Meaning of Life' was 15.22% for the grade four students. This increased to 38.89% for the grade eight students, and further increased to 47.76% for the grade 12 students. The percentage for 'Punishment and misfortune' was the highest for the grade four students (32.61%), and it was much lower for the grade eight students (5.56%) and the grade 12 students (1.69%). The most frequently appearing emotion was 'Happiness', with a total percentage of 75.47%. The percentage of positive emotions (happiness and love) was lowest for the grade four students, increased for the grade eight students, and was the highest for the grade 12 students. The percentages of different negative emotions (sadness, fear and anger) were closer, and were between 30-50% for the grade four students. However, the percentage for 'Sadness' increased from 36.96 for the grade four students to 70.37% for the grade eight students and 69.49% for the grade 12 students. The percentage for 'Anger' was highest for the grade four students (45.65%), and lowest for the grade eight students (14.81%), with the grade twelve students getting a percentage somewhere in the middle (23.73%). Systematic gender differences were not found in the story themes or the emotions appearing in the stories. As to the endings of the stories, 64.29% of the female students and 53.93% of the male students created positive endings, and 33.71% of the male students and 18.57% of the female students created negative endings. **Implications:** This study found that both male and female students tended to create characters of the same gender as themselves, but that male students were more rigid in choosing or creating their characters. It could be an important issue for both male and female gifted students to learn the unique meaning and effect of gender in their pursuit of self-identity and career development. Developmental differences showed in the story themes and emotions used in the stories. It was delightful to find that the percentage of positive emotions increased in gifted students' writings, from elementary to high school. However, the increasing percentage of 'Sadness' and the decreasing percentage of 'Anger' might imply that the negative emotions of gifted adolescent are hidden. Parents and teachers need to be more sensitive to the signals of student maladjustment.

Keywords: Gender difference, Developmental differences, Gifted students, Writing