

Bulletin of Special Education 1998, 16, 367-378
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

EXPRESSED AND INVENTORIED INTERESTS: A COMPARISON OF GIFTED STUDENTS AND GENERAL STUDENTS IN SENIOR HIGH SCHOOLS

Hsin-Tai Lin

National Taiwan Normal University

Wen-Chi Chang

Provincial Tainan Senior High School

Cherng-Fu Chang

Provincial Taichung Senior High School

Ming-Wen Luo

Provincial Chiayi Senior High School

ABSTRACT

This study investigated interest patterns of 257 gifted students and 888 general students in senior high schools. Results showed that about 30% of gifted students inclined toward investigative type of interest, but there were also the same amount of gifted students showing interests in the artistic area. The index of congruence from results of Career Interest Inventory (measured interests) and the Alternative-Choice Question (expressed interests) was analyzed to compare differences between two types of responses. Significant dissimilarities were found in terms of interest patterns in either styles of response.. Index of congruence also showed differences among subjects, especially those gifted female students with highest scores on artistic, social, enterprising, or conventional interest themes.

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民87，16期，379-400頁

跳級資優生之生活適應分析

郭靜姿 蔡尚芳 王曼娜

國立臺灣師範大學 國立臺灣大學 臺北市大橋國小

本研究旨在分析跳級學生之生活適應狀況。研究對象取自臺灣地區77~84學年度119所辦理資優教育的學校。第一年採問卷及測驗方式，總計蒐集到233位經由跳級管道升學的學生資料。研究工具為「跳級經驗量表」及「賴氏人格測驗」。第二年訪談了58位學生，以進一步了解及分析學生跳級後在學習與心理等方面之適應狀況。

第一年研究結果發現：經由跳級升學的學生，大多數就學情形頗佳，並不因為縮短教育年限而有升學上的困難。而學生跳級後，七成以上表示在自我發展上有正面的影響，跳級未導致過多的壓力，學校適應也大致良好。跳級學生之人格類型，在賴氏人格測驗結果中有八成傾向適應良好型（指導型、鎮靜型及平均型），二成傾向適應困難型（孤僻型與暴力型）。七成以上學生對於跳級制度傾向滿意，惟建議實施方式應加強對於跳級生的追蹤輔導及協助。

第二年研究結果分就十項訪談內容分析了跳級學生不同適應的原因。主要影響學生適應程度的原因為：1.學校對跳級學生的輔導方式，2.老師關懷學生的程度，3.師長的期望與教養態度，4.個人的學習能力狀況，5.自我期許的程度，6.個人壓力調適的能力，7.個人適應新環境的能力，8.個人的人格特質，9.同儕對跳級生的態度，10.跳級的時間及型態等。

關鍵詞：資優 跳級 適應

本報告摘錄整理自郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜（民86）：跳級資優生之追蹤研究報告。NSC-86-2511-S-003-042。本項研究得以完成，感謝行政院國科會科教處提供經費補助，更感謝119所提供資料之學校鼎力配合，對於參與研究之223位學生及訪談人員亦一併致謝。

本研究計畫主持人郭靜姿負責研究之規劃、各項研究工作之執行、學生晤談與報告撰寫等工作；協同主持人蔡尚芳協助計畫執行、資料蒐集、座談會主持及學生輔導工作；研究助理王曼娜協助訪談之聯繫及紀錄彙整分析工作。

研究背景與目的

一、研究背景

由於資優學生具有豐厚的學習潛能與優異的認知能力，普通學習環境常無法滿足資優兒童特殊的學習需求，爲了提高資優兒童的學習效果，充分發揮其學習潛能，在資優教育中，各種加速與充實的方案廣被運用。在諸多方案中，跳級制度一直是備受爭議的教育型態，爭論的焦點不外乎於兒童在跳級後的適應情形。

遠在1949年Pressey已爲加速教育作一定義，他認爲加速教育是一種非傳統性，超越以年齡爲就讀條件的教育計劃。Paulus (1984) 則認爲加速是根據學生本身的能力，而非其年齡，跨越年級限制，給予彈性及適性的教育。Elkind (1988) 亦指出加速教育是配合孩子在認知上的急速發展提供適合的課程和服務。

在國內毛連璠 (民75年) 指出加速制度的目的在提供學生多一份學習機會，使其能接受更適性的教學。郭靜姿 (民75年) 認爲加速制度的目的在提供某些能力特別優秀、學習速率快速的孩子跳級學習的機會，使他們能夠接觸較有挑戰性的課程與教材，充份發揮他們的潛能。吳武典 (民77年) 也提及加速教育爲快節奏的學習，鼓勵資優學生盡力發展，不必顧及同儕是否跟不上，利用縮短學習歷程和節省時間的方法來進行資優教育，時間上相當經濟，且易滿足資優兒童的需求。

加速教育可以採用不同的類型和方式，例如：1. 提早入學，2. 跳級，3. 連續進階，4. 學科跳級，5. 混合年級，6. 濃縮課程，7. 近距課程，8. 良師典範制，9. 同時註冊，10. 提早畢業，11. 進階預修，12. 學分檢定，及13. 函授課程等 (Southern, W. T., Jones, E. D., Stanley, J. C., 1993)。這些方式可進一步區分爲較小幅度的加速教育方式或激進的加速教育方式 (Stanley, J. C., 1977)；亦可區分爲全科的加速方式或分科

的加速方式 (Southern, W. T. & Jones, E. D., 1991)。

我國加速制度自民國六十八年開始實施，在教育部所公布的「國民教育法」第三條中規定：「…對於資賦優異之國民小學學生，得縮短修業年限，但以一年爲限。」，因此，縮短修業年限之門隨之打開 (何榮桂，民70)。加速的方式，教育部在民國72年公布之資優生縮短修業年限辦法中規定下列方式：

1. 逐年逐科跳級式：係依據學生個別程度選擇某學科逐年逐科跳級。
2. 各科平均加速式：打破一至六年級六年課程的學年進度，依據學生個別程度可分別在四年、三年甚至二年時間內加速完成。
3. 全部學科跳級式：學生學科程度經鑑定超過一個年級以上時，可跳越一個年級就讀。
4. 提早升學式：學生成績超越小學階段時，可申請提前升學國民中學就讀。

此外民國七十三年我國教育部公布之「特殊教育法」第十三條又規定「資賦優異學生經由學力鑑定合格者，得以同等學力參加高一級學校入學考試或保送甄試升學」，資優學生之跳級方式遂包含了縮短修業年限和學力鑑定方式。

加速教育對學生的影響是正向還是負向，由文獻中可歸納出下列優缺點。

(一)可能產生的優點

1. 增進學習的效率 (increased learning efficiency)

讓有能力的學生超越普通教育的學習進度，避免無味重覆的教學和訓練，讓學習興趣提高、學習動機增強，使學習變得更有效率 (Benbow, 1983; Benbow, 1987; Brody & Benbow, 1987; Daurio, 1979; Feldhusen, 1989; Gross, 1992; Kolitch & Brody, 1992)。

2. 增加學習的效果 (increased learning effectiveness)

幫助一些有能力的學生，避免因爲學習進度緩慢，而在學習上受到阻滯。跳級教育能配合學生學習能力，發展所長，使學生達到應有的成就。學生的學習成績會表現得更爲傑出 (Benbow, 1991; Copley, 1961; Gold, 1982; Janos, 1987; Kulik & Kulik, 1984; Rimm & Lovance, 1992; Swiatek & Benbow, 1991; VannTassel-Baska, 1989)。

3. 提高自我概念

學生加速後，能力得到鑑別 (recognition) 和肯定，不但提高學生本身的自信心，也表現較強的自我效能 (self-efficacy)，覺得自己能控制及掌握自己的生活 (Richardson & Benbow, 1990)。

4. 人格更成熟

Cornell, Loyd與Callahan (1991) 研究加速教育對人格發展的影響，比較學生在入學前和入學後在加州心理量表 (CPI) 上得分之差異，發現學生在各方面都有顯著的改變，呈現更健康的人格發展和成熟度。

5. 有較早熟的表现

學生能表現出比同年齡的同儕較早熟的社會態度，他們喜歡結交年齡較大的朋友，並有較成熟的處事態度 (Janos & Robinson, 1985; Schneider, 1987)。

6. 生活圈子擴大

加速能增加與同等才能的同儕交流的機會，避免與能力不同的同儕或不能在學問上相互交流的同儕發生衝突 (Clark, 1983)。

7. 增加在學術上發展的機會

加速能增加學術上的發展機會，讓有能力的學生能夠參與更多課程的學習 (Brody & Stanley, 1991)。

8. 在職業準備上有充裕的時間

加速教育把基本課程濃縮，讓有能力的學生能提早準備未來的就業，早些發展其事業，提高生產力。無形中也讓學生發展事業的時間

加長 (Pressey, 1967)。

9. 增加社會生產力

許多傑出的發明和貢獻係由年輕的科學家、專業人員創造出來。加速教育能夠用較短的時間提拔優秀人材，建設社會 (Southern, Jones & Stanley, 1993)。

10. 節省行政費用

在經濟效益上，加速能夠節省教學時間，避免沉悶和重覆的教學，也節省教育經費 (Southern, Jones & Stanley, 1993)。

(二)可能產生的缺點

1. 成績退步

資優生如果在發展速度上緩慢，或者其優異之表現只是暫時性的；再加以加速程度太急劇，其成績可能在班上會成爲落後者。此外，資優生在學習上可能因爲加速而產生銜接不良的情形，影響其加速後的學業表現 (Compton, 1982; Hildreth, 1966; VanTassel-Baska, 1989)。

2. 學習上產生困難

資優生擁有一定的知識，但還是欠缺經驗，恐怕未能像年長同學一樣，熟練一般主題和概念，此點影響他們吸收或運用新知識的能力 (DeHann & Havighurst, 1957)。

3. 太著重學術知識的灌輸

學生在加速的課程中，可能沒法子學習到必需的經驗，例如獨立學習和創造思考的經驗。同時在學業上增加要求，只會讓學生專注在知識和學業的層面，而缺乏發展創造力和擴散性思考的機會 (Renzulli, 1977)。

4. 自我概念降低

Lupkowski, Whitmore和Ramsay (1992) 探討提早入學資優生其自尊心在入學前和入學後之比較，在前測結果中，發現資優生的自尊表現與一般同儕沒有差異；但在後測結果中，卻發現資優生的自尊表現較差，原因可能來自於學生加速後，學業競爭較以前激烈，其自尊因而受到影響。而且學生在加速後，學習成績可

能再不能保持名列前茅，故其自我概念受到影響(Coleman & Fufts, 1985)。

5. 壓力增加

資優生在生理上或情緒上，可能還不夠成熟，無法跟年齡較大的同學競爭，隨之帶來學習上的壓力；此外，功課負荷量增加，無形中增加心理壓力和學業負擔。

6. 缺乏課外興趣

由於課業壓力，資優生沒有機會培養課外活動和興趣，可能造成情緒上的困擾，此外也缺乏時間在遊戲和其他事物的探索(Passow, 1958; Uphoff & Gilmore, 1986)。

7. 社交技巧貧乏

在學習上有早熟能力的學生，並不代表其在社會發展上都有早熟的表現，加速的教育安置會帶給學生不良的適應，特別是週遭相處的都是較成熟的學生(Copley, 1961; Jung, 1954; Miller, 1980)。他們會缺乏與同年齡一般的社交活動，因而他們較少機會發展良好的社交技巧。所以在社交上，他們難以發展親密的友誼，年齡大的學生也會拒絕跟他們作伴。若干研究指出資優生缺乏機會去結交朋友會造成日後孤單和反社會的傾向(DeHaan & Havighurst, 1957; Elkind, 1988; Shunk, 1987)。

8. 標記作用的負面影響

加速的結果產生標記作用，使資優生受到其他同學排斥。此外，特殊的教育措施使資優生以自我為中心，有高人一等之感覺(Jung, 1954; Miller, 1980; Smith, 1984; Noble & Drummond, 1992)。

9. 生涯發展上的壓力

太早投入專門職業中，可能先前並未經過深思熟慮，也未發展出特有的興趣，想重新選擇時，只有帶來深重的壓力(Southern & Jones, 1993)。

10. 課外活動機會減少：

加速學生沒有機會參與同年齡的課外活

動。而且基於生理上發展未成熟，加速後，資優生較難參與一些激烈的課外活動或體育活動(Rogers, 1991)。

總而言之，加速教育對學生的影響各有利弊，對國內學生來說，跳級究竟是利是弊，影響因素如何，值得進一步探討。

二、研究目的

自縮短修業年限及學力鑑定辦法公布，每年國內學生經由此一辦法升學者頗多，不下百位(郭靜姿，民85)。惟對於跳級資優的學生，國內尚無系統化的追蹤研究報導其學業及身心各方面的適應狀況。多數學校僅輔導學生跳級，但當學生跳級後，卻未接受到進一步的學業或心理輔導。跳級制度對於國內跳級學生的學習究竟利多、弊多，缺乏客觀的研究資料可供參考。本研究目的旨以回溯性追蹤研究方式調查並訪談跳級學生之學業及身心發展狀況，以做為未來實施跳級制度之行政決策及教學參考。

本研究擬追蹤79~84學年度國小、國中、高中及大學跳級學生之教育現況及身心各方面適應情形，研究對象除經由學力鑑定制度跳級之國高中生外，尚有經由縮短修業年限制度提早畢業之國小學生及提早入小學之學生。本研究目的如下：

(一)了解跳級資優生在學習與心理各方面的適應情形。

(二)分析影響跳級生生活適應的原因。

研究方法

一、研究對象

本研究第一年取樣係從全台灣地區119所辦理資優教育的學校，取得77學年度至84學年度跳級的學生名單共計423人，但由於有些學生聯絡地址更改或出國，無法取得聯繫，故問卷發出352份，實際回收233份，回收率66%。

(一)受試的年齡分佈

受試的年齡分佈為10至24歲，平均年齡為18歲，受試年齡層大多集中於16~18歲之間(96人，41%)，其後依次在19~21歲(60人，26%)，13~15歲(41人，18%)，22~24歲(22人，9%)，10~12歲(14人，6%)。

(二)受試跳級的時間

較多受試在國中階段跳級(37%)，其下依次為高中階段跳級(29%)，小學階段縮短修業年限(28%)，幼稚園提早入學(6%)。

(三)性別與教育階段的分佈情形

在性別方面，有165名是男性，有68名是女性。大部份(44%)於大學階段就讀，其下依次是高中階段(36%)，國中階段(13%)，小學階段(4%)，及研究所階段(3%)。

(四)曾就讀資優班的情形

受試九成以上都曾就讀過資優班，有較多(38%)受試在國中階段就讀，其次是小學階段(32%)和高中階段(30%)。若干受試跨不同教育階段就讀資優班，故就讀資優班人次超過總人數。

第二年研究以訪談、諮商、座談等方式進一步蒐集資料，以了解跳級學生之適應狀況，並對於適應欠佳學生加以輔導。訪談對象係依據受試在跳級經驗量表及人格測驗上的作答情形，分成五種類別，並以問卷調查其意願後進行訪談。總計訪談58位，其中大學生28位，高中生18位，國中生8位，小學生4位。訪談人員由國立臺灣師大心輔系與特教系所研究生及大三以上學生擔任。訪談對象如下：

1. 第一類受試：為在「資優生跳級經驗量表」中在各方面適應上都完全呈現正向的表現，而且在「賴氏人格測驗」的結果也顯示他們適應良好。

2. 第二類受試：為在「資優生跳級經驗量表」中有關壓力方面的題目，有選擇「壓力極大」的選項，表示他們在某些方面感到壓力極

大的情形。但在人格測驗上顯示適應正常。

3. 第三類受試：為同時在「資優生跳級經驗量表」中有關壓力方面的題目，有選擇「壓力極大」的選項；並且在「賴氏人格測驗」的結果中也顯示屬於適應不良之人格類型。

4. 第四類受試：為在「賴氏人格測驗」的結果中顯示屬於適應不良之人格類型。但在「資優生跳級經驗量表」上顯示適應正常。

5. 第五類受試：為在「資優生跳級經驗量表」及「賴氏人格測驗」的結果中表現平均，在各方面適應上沒有極端的情形出現，也就是說他們在適應上沒有極度不良，也沒有完全適應問題的情形。

輔導對象係在訪談之後，由研究主持人依據訪談紀錄及訪談人員之建議，對於需要協助及輔導的學生再加面談，並由其中選擇需要諮商輔導的學生十名，進行輔導。

二、研究工具

本研究第一年研究工具為：

(一)跳級生追蹤調查表(學校填寫)

本追蹤調查表由學校填寫其校內之跳級生資料：姓名、出生年月日、住址、電話及現在就讀的情形。

(二)跳級經驗量表(學生填寫)

本量表內容含：(1)個人基本資料；(2)選擇跳級的原因。(3)跳級對自我本身的影響。(4)跳級所帶來的壓力。(5)學校政策、老師態度、學習情況、同儕關係。(6)跳級後父母的期望與態度。(7)跳級對生涯發展上的影響。(8)對國內跳級制度的滿意情形。本量表內部一致性係數為.82，信度係數大致合乎理想。

(三)賴氏人格測驗

本測驗共有一百三十題，構成十三個人格特徵：前十二項人格特徵組合成三項人格因素，即內外性格、社會適應性、情緒穩定性。最後，虛偽性量表則為了解受試者的坦誠度及測驗結果是否可靠。「賴氏人格測驗」也有.66的信度

係數。

根據十二個量表在等級表上之位置分為五種人格類型：

1. A型（平均型），社會適應是普通。
2. B型（偏右型），社會適應不良、情緒不穩定，又稱為暴力型。
3. C型（偏左型），社會適應良好、情緒穩定，稱為鎮靜型。
4. D型（左下型），社會適應良好、情緒穩定，可做團體領導人物，稱為指導型。
5. E型（右下型），性格內向不好動、社會適應不良、情緒不穩定。屬於怪癖型。

至於「資優生跳級經驗量表」與「賴氏人格測驗」之相關情形，在賴氏人格測驗的內外向性方面，與「資優生跳級經驗量表」中自我及生涯發展分量表之間呈顯著相關，分別是.38及.29 ($p < .001$)，表示個體的內外向性與自我方面及生涯發展都有正相關的情形。在社會適應方面，除了「資優生跳級經驗量表」中壓力影響分量表之外，與其他分量表都呈負相關 ($r = -.27, p < .01$) 的情形，表示個體社會適應愈好（分數愈低），在自我的分數就愈高（跳級對自我負面影響愈少）；學校適應情形也愈好；父母對個體的壓力愈低；及生涯發展也較好。在情緒穩定方面，與「資優生跳級經驗量表」各分量表都呈負相關 ($r = -.45, p < .01$) 的情形，表示情緒愈穩定，個體在「資優生跳級經驗量表」上各分量表的適應情形就愈好。

本研究第二年採用半結構性問卷，共有十個訪談題目。除了開放性回答問題的方式之外，並由訪談員與受訪者在五等量表中勾選適當的選項。訪談題目之外，訪談員亦可就受試之反應，隨機提出其它問題。

三、研究問題

本研究擬研究下列問題：

(一) 跳級資優生之教育現況如何？為何選擇跳級？

(二) 資優生跳級後，在各方面的適應情形如何？

(三) 父母對跳級資優生的期望及態度如何？

(四) 跳級資優生生涯發展的情形如何？

(五) 跳級資優生對跳級制度的滿意情形如何？有何建議？

(六) 跳級資優生之人格特徵如何？

(七) 影響跳級資優生適應的原因為何？

四、資料處理與分析

第一年資料以百分比統計受試在量表上之作答情形，以卡方考驗分析各選項被選答的差異情形，以相關分析了解「跳級經驗量表」及「賴氏人格測驗」之相關情形。

第二年資料處理分析方式，以量的分析逐題統計58名受試在訪談量表中對於適應等級之評選情形，並與第一年之間卷調查資料相互比較，以檢核訪談方式與問卷調查之一致性。以質的分析方式對於每位受試之訪談結果整理出一篇敘述，彙整為訪談紀錄報告（密件）。之後進一步就受試之反應逐題整理勾選不同選項之敘述，最後就上列敘述，統整分析影響學生適應的原因。

第一年研究結果與討論

一、跳級資優學生之教育現況與選擇跳級學習的原因

本研究之233名受試中，就讀研究所及大學者為111人（47%），就讀高中者為83人（36%），就讀國中者為30人（13%），就讀小學者為9人（4%）。

大學生所就讀的學校，台灣大學是最多的學校（24%），清華大學次之（6%）。就科系而言，醫學及理工科系的學生約佔七成，其中以就讀醫學系的人數最多（37%），電機系次之（15%）。高中生就讀的學校則多屬於各縣市第一志願學校。國中小學生就讀的學校則分

佈在不同的學區。

受試選擇跳級的原因（可複選）以「自己的意願」（47%）與本身能力優秀（29%）為主，父母期望（29%）及教師期望（22%）次之，同儕鼓勵（12%）與社會價值（6%）較小。

二、學生跳級後各方面的適應情形

(一) 跳級對自我發展的影響

在心理適應方面，有八成左右的受試認為跳級對「本身能力的發揮」、「自我信心的增加」及「心智的成熟」都有幫助及對自己感覺滿意。但在情緒的穩定性上，卻亦有八成的跳級生反應情緒有不穩定的現象或有無助的感覺。

在學習動機方面，受試在跳級後，自己仍然「從事有關的學習活動」者，以進行獨立研究最多（56%），參加研習活動次之（49%），閱讀課外讀物較少（17%）。會為下一次跳級而準備的人數佔八成以上。

(二) 跳級所帶來的壓力

約五成受試反應在「學習上」、「自我期望上」及「生涯發展上」，跳級會帶給他們壓力。但在「生活上」、「同儕關係上」、「師生關係上」、「親子關係上」及「健康上」，大部份受試（六成以上）都覺得沒有壓力。此外，跳級未令大部份受試（八成以上）感到壓力而睡眠不足，不至於不喜歡上學，也不至於對課業失去興趣。

(三) 學校適應方面

在學校政策方面，學校在學生跳級後，並沒有提供特別的幫助，諸如「資優班的教學活動」，56%的受試認為完全沒有；在「生活適應上的輔導」，73%受試也認為完全沒有；78%受試也指出學校完全「沒有安排老師在課業上的指導」；同時有74%認為學校並「沒有安排老師指導獨立研究」。但有33%的受試會「自行閱讀課外讀物」；在「自我加速學習」方面，四個答題選項都十分平均，表示有些受試會自

我加速學習，同時也有相近比例的受試不會自我加速學習；至於「自行作獨立研究」方面，41%的受試回答完全不會自行獨立研究。

在老師態度方面，73%的受試不認為「老師會忽視他們的存在」，57%受試不覺得「老師對他們要求特別高」。在學習情況方面，53%的受試不覺得在「學習上有銜接不上」的情形，41%的受試不覺得「沒有學習到一些基本知識」。而在同儕關係方面，57%的受試認為「同學關係」大致良好，51%的受試認為「與以前的朋友只是偶而有點疏離」。

三、跳級後父母之期望與態度

受試對父母的成績要求及期望，答題情形分配十分平均。在選項的回答率上十分接近。顯示跳級的父母對子弟的期望情形態度有緊有鬆，不太一致。

28%的受試，其「父母完全不會希望他們的成績一直要名列前茅」，不過在其他選項的回答率上也十分接近；30%受試認為其「父母有時會對他們有更高的期望」，同樣在其他選項的回答率上也十分接近。

四、跳級對生涯發展上的影響

跳級能否幫助受試「發展個人的興趣和潛能」？有32%的受試認為是有點幫助；至於能否幫助他們「更早達到理想」？有35%的受試認為大致有幫助；而跳級會否讓受試「更清楚知道自己未來的方向」？32%的受試認為大致清楚；最後，有34%受試認為跳級偶而會讓他們有「更多機會求取更高的學問」。可見約有三分之一的學生認為跳級有助於生涯發展，而三分之二的學生則認為沒有什麼幫助。

升學部份，66%的受試認為「自己的意願較影響自己選校、選系最多」，而在「未來選擇職業時」，大多受試（83%）認為自己的意願影響較大。

受試未來期望從事的工作大多偏向科學家（28%）、醫生（30%）及工程師（16%）方面。

高中及大學的學生，尤較喜歡從事科學家、醫生及工程師的工作。國中的學生則感興趣的職業類型較多，表示他們對未來職業還未定向；相對地，小學受試因對未來職業了解有限，他們喜歡的職業集中於科學家、作家及老師方面。

五、對跳級制度的滿意情形與建議

本研究中有八成以上的受試覺得跳級是『適當的教育措施』，也覺得『加速在求學過程中是一個重要的轉捩點』；七成的受試覺得日後『如再有機會跳級，他們還會嘗試』。整體來說，大多數的受試對跳級這個措施感到滿意。幾個最主要的建議為：1.增加對於跳級學生的追蹤輔導，2.開放普通班學生跳級之資格，不限於僅提供資優班學生跳級機會，3.承辦單位對於跳級學生之名單應予保密，4.取消智力測驗之運用，5.對於跳級學生進行心理輔導及實施有關測驗，6.減少跳級生對於不必要科目之學習，7.開放跳級學生研究專長科目的機會，增加選科之自由度，8.密集教學以培養資優生，9.協助父母在子女跳級後抱持正確的期望與態度，勿給予子女太大的壓力，10.採用推薦甄試方式提供跳級管道。

六、跳級資優生之人格類型及特質

在人格類型上較多受試屬於冷靜—C型人格（36%）及指導—D型（37%）人格類型，顯示多數跳級資優生的人格特質屬於適應良好型，屬於平均—A型的較少（6%），而屬於暴力B—型（8%）及孤僻—E型（11%）的也較少，顯示適應欠佳者雖有，然為數遠較適應良好者為低。

整體言之，跳級生之人格特質，就內向性而言，在活動性方面，受試答題偏向較適中的程度，大部份受試之活動性強弱居中。在服從領導性方面，受試答題之分配十分平均，顯示具有服從特性及領導特質的人皆有。在社會內／外向性方面，受試答題亦都偏向適中的程度。在思考內／外向方面，65%的受試報告思考傾

向內向的情形，顯示多數跳級資優生的思考特質屬於內向性的。在憂慮安閒表現方面，受試答題亦傾向適中的程度，顯示多數學生之焦慮行為是適中的。

就社會適應性而言，在主／客觀性方面，44%的受試傾向客觀的人格特質。在協調性方面，大多受試的選擇亦都適中，不會呈現極端性的太協調性或不協調性。在攻擊性方面，大部份受試亦選擇適中的程度，顯示多數資優生沒有極端太強的攻擊性。

就情緒穩定性而言，在抑鬱性方面，受試選擇也傾向適中。變異性方面，受試有偏向變異性較高的特質，顯示資優生變異性稍高。在自卑感方面，79%的受試有選擇自卑感較弱的程度，顯示大部份受試較不會有自卑感。在神經質方面，54%受試選擇神經質弱的程度。

第二年研究結果與討論

一、量的分析

本部分逐題統計受訪者在四等量表中勾選之得分。依據各校受訪學生之回答情形，統計各題之得分。1~9題最高得4分；第10題最高得2分。由整體之統計資料可看出跳級生感受到學校老師的關心程度介於中等（M=2.40），而對學校所提供的學習輔導不甚滿意（M=2.00）；多數學生覺得學習適應十分良好（M=3.59）；生活上的適應情況也很好（M=3.50）；同學之間的關係不錯（M=3.28）；父母或師長所給的壓力不多（M=1.88）；有時會對自己有高的期許（M=3.02）。然而跳級對發展個人的興趣和潛能幫助不多（M=1.84）；對於未來方向的引導也無太大幫助（M=1.53）。不過多數同學仍覺得應繼續提供跳級升學的管道（M=1.62）。此項訪問的結果與第一年問卷調查的結果頗為相近。各題選項勾選的次數分配情形如表一所示。

表一 受試在五等量表中評選程度之次數分配情形

題目	選項				總計
	經常如此	有時如此	偶而如此	完全不會	
老師經常關心學習情形	13(22)	7(12)	28(48)	10(17)	58
學習適應狀況良好	40(69)	14(24)	2(3)	2(3)	58
生活適應狀況良好	37(64)	14(24)	6(10)	1(2)	58
同儕關係良好	24(41)	27(47)	6(10)	1(2)	58
父母或師長壓力很大	3(5)	10(17)	22(38)	23(40)	58
對自己有高度期許	24(41)	18(31)	9(16)	7(12)	58
跳級有助於發展興趣及潛能	2(3)	9(16)	25(43)	22(38)	58
滿意學校之學習輔導	9(16)	6(10)	19(33)	24(41)	58
清楚未來的方向	0(0)	5(9)	21(36)	32(55)	58
同意跳級制度繼續實施		繼續實施 37(64)	調整實施 20(34)	停止實施 1(2)	58

二、質的分析

分析的方式分兩步驟。首先逐題整理在量表中勾選不同適應程度之受訪者之敘述。其次進一步對於學生之敘述加以統整分析，以歸納影響跳級資優生不同適應程度之原因。以下為分析結果。

(一) 跳級資優生為何對於學校老師關心學習的情形有不同程度的反應？

跳級生對於學校教師是否關心學習情形的反應可自三方面探討：

1. 跳級前學校是否提供輔導及老師關懷的程度影響學生的感受

在跳級前，如果學校本身支持並推行跳級制度，則校方多半會事先照會相關的教師，給予學生學習方面特別的輔導；所以在準備跳級考試期間，老師多半會主動關心學生的學習狀況。但如果學校本身並未特別推行跳級制度，而是任由學生自由參加，則校方並不會提供特別的學習輔導；所以老師並不一定會給予學生在學習方面的特別關注，而是視教師的個別情形而異了。

2. 跳級後教師是否知道學生身分，影響其對學生之關懷程度

跳級後，由於學生並不一定在資優班就讀或是接受資優教育，學校教師或導師不一定知道跳級生的身份，故老師對跳級生關切的程度視其知道跳級生的身分與否而定。在知道跳級生的身分前，因為老師多半不知道學生的特殊身分，加以學生適應狀況尚佳，所以多數老師並未對於跳級生表示特別關心，而是採取「一視同仁」的對待方式，除非學業成績表現不佳，老師才會特別輔導學生。

在知道跳級學生的身分之後，老師的關心方式有下列幾種情形——

(1) 態度明顯轉變：由一視同仁轉變為特別關心，會不定時地對學生個別晤談，以關心跳級資優生的學習及適應情形。

(2) 表面上一視同仁，但私底下十分關心：為求公平，在表面上仍一視同仁，但會私底下關心跳級生的學習及適應情形，並商請其他的任課老師特別關切跳級生的學習情形。

(3) 沒有改變：為求達到「公平」，仍舊一視同仁地對待所有的學生。和班上的同學是相同的，並沒有任何差別。

另外，在中、小學階段時，當學生遭遇問題，老師多半會主動關心學生，學生則是「被動」地接受老師的協助來解決問題；而隨著年紀漸長，當學生遭遇困境時，通常會試著先自己解決，如果自己仍無法解決，則學生必須轉換角色，「主動」地向老師求援。尤其在大專階段，老師多扮演「資源提供者」的角色，並不一定親自為學生解決問題。

3. 學生對於教師關懷的需要程度，個別差異頗大

雖然有的老師並未特別關心跳級生的學習情形；但也有學生認為，對這樣的方式感到滿意。覺得老師相當尊重學生，老師若對身分不同的學生採取不同的態度，會讓班上同學相處顯得不自在。有同學表示，由於自小便敬畏老師，但又期待老師的關心，對老師的關懷是「既期待，又怕受傷害」；因個性使然，故和老師之間的互動十分缺乏。有時想要引起注意，但有時又不想太引起注意，常有矛盾的心理出現，一方面很奇怪學校老師都沒有主動關心跳級生學習的情形；一方面又覺得讀書是自己的事嘛，幹嘛要老師關心！可是內心深處還是希望老師能多注意、關心。也有同學表示，因為教師的特質未能與之相契合，所以他並不期待也不希望與老師多做接觸。

整體來說，老師對跳級學生學習狀況的關心程度有極大的個別差異；而跳級學生對於老師關懷程度的認定與滿意程度也有極大的差異。

(二) 跳級學生為何會有不同程度的學習適應能力？

影響跳級生學習適應的因素，可由學生「自我調適的能力」及「課程教學銜接的情形」分析：

1. 自我調適的能力影響學習適應期的長短
通常在跳級過後，一接觸到新的學習環境、學習新的課程內容，必須調整過去的學習習慣，用新的學習方式來學習。所以在新學期的開始，跳級生通常會有一段學習適應期。其中，適應良好的學生表示：其學習能力不差，學習十分快速。對於新學科的學習常能很快掌握重點，因此學業成績十分優秀，在班上常是「名列前茅」。有些學生表示即使在跳級的過程中，遭遇到學習方面的困難，也多能自發調整學習的方式，自行解決困難；如果自己仍無法解決困難，也能發揮「不恥下問」的精神，請教同儕或師長，通常問題便能迎刃而解。在學科學習方面，部分學生好惡表現十分明顯：亦即自己喜歡的科目會主動用心鑽研，而不喜歡的科目則得過且過。但即使是自己不喜歡的學科，也都能保持一定的成績水準。

自評為適應欠佳的學生則表示：在跳級後接觸新的環境，因未能適應學習環境、學習方式，故出現學業成績低落的現象。而造成學習成績不佳的原因有：學習習慣不當、讀書不得要領，或是學習方法不正確，卻自我防衛地裝出一副很懂的樣子，而不敢請教老師或同學。而學習適應期的長短，則視個別差異而定。通常，在跳級資優生不服輸的天性及自身的努力下，隨著年齡漸長，適應不良的情況都能獲得改善。

2. 課程教學銜接的情形影響學習適應的程度

有些學生表示：由於「跳級」使修業年限縮短，造成部份年段學科學習的缺乏，讓學生認為自己的基礎打得不够扎實；尤其在跳級後，當老師於課堂上引用跳級階段所省略的學習內容時，常常讓學生感到一頭霧水，而有適應不良的情形。此種情形，若老師在教學時能特別注意每個環節的銜接，再加上學生自身努力的學習，並不會造成太大的影響；但若老師未注

意到課程銜接的問題，則學生便會面臨較多的學習困難。不過，另外也有學生認為：由於不同教育階段間課程的連貫性不大，所以並不會造成學習上太大的影響。

一般而言，跳級學生的學習能力不差，在學業成就方面並未因其年紀較小而同班同學遜色。如果在跳級後接觸新環境之初，校方或教師能加強學習適應的輔導；並請擔任課程教學之相關教師於教學新課程時，能注意各個環節銜接的問題，定能使跳級生在學習適應方面的困難減少許多。

(三) 跳級學習學生為何會有不同程度的生活適應能力？

由於跳級學習造成學生在學習及生活環境的驟然改變，若干學生之生活適應受到影響。影響因素主要有：「自身適應新環境的能力」、「自我定位重新調整的能力」及「壓力調適的能力」。

1. 適應新環境的能力不同，影響適應程度

認為自己「生活適應良好」的學生表示：自己的環境適應力極強，很快便能適應新環境，所以跳級學習前後生活的差異不大。而跳級學習後，在生活作息方面，多半能保持規律的生活作息；在學習方面，多能自動自發的學習，對新課業的學習應付裕如。同時，他們注重休閒生活，善於利用時間來從事自己所喜歡的活動。縱使因環境的驟然改變，造成生活適應上的些許困擾，也都能找到適當的方式以改善生活適應的情形。

而「生活適應欠佳」的同學則表示：跳級學習後學習環境的改變，造成其適應上的困難。除了適應新的班級、新同學之外，參加資優資源班的課程得在普通班與資優班間疲於奔命，使得負擔沉重，最後只得選擇放棄資源班的課程。

2. 自我定位重新調整的能力，影響適應程度

認為自己「生活適應尚佳」的學生表示：跳級學習前後自身的定位模糊，導致人際上的疏離，也間接影響生活適應；不過，隨著生活重心的轉移，漸漸能摸索出適應之道。然而，自認「生活適應欠佳」的同學則表示：由於自己的個性內向、害羞，不會主動結交新朋友，較難適應新環境；而欲回母校找昔日友伴，以尋求同儕的接納與團體的認同時，因兩者之間生活環境相去太遠，也使友誼漸漸陌生——這些人際的疏離，間接造成自我定位的模糊，也導致生活方面的適應情形未盡理想。有的同學表示：跳級學習前同儕之間競爭的壓力大，使自己對於自身的能力起了懷疑。而跳級學習後所面臨的新環境與自己原先的想像有一段落差；再加上自我期許與實際表現未能配合，遂造成嚴重的失落感，導致生活適應欠佳。

3. 壓力調適的能力，影響適應程度

通常，在學習環境改變之後，跳級學生便面臨種種來自內在及外在的壓力；而壓力調適的情形直接影響生活適應的良窳。認為自己「生活適應良好」的同學表示：當自己遭遇到壓力、感到困擾或發生不愉快的事時，多能透過自我檢討，調整生活步調，或是尋找適當的諮詢者、傾聽者及發洩管道，來紓解壓力。而表示自己「生活適應欠佳」的同學則認為：由於自己的生活填滿了學習活動，根本無暇從事休閒，更難提及與同儕在心靈上有所交集；再加上父母對自己的期望甚高，造成生活上極大的壓力，故時常因壓力過大而有脾氣暴躁的現象。

由上述敘述可知，伴隨跳級學習制度而來，在學習及生活方面環境的轉變，影響跳級學生的生活適應；而適應情形的良窳，隨個體適應能力的個別差異而異。如果，在平日能做好跳級學生適應新環境的能力、自我定位及調整的能力、以及壓力調適的能力，將有助於增進跳級

學生良好的生活適應。

(四)跳級生為何會有不同程度的人際適應？

影響跳級學習學生人際適應的因素有：「自身的人格特質」、「同儕的態度」、「有身分相似的同儕」、「跳級的型態」、「標籤作用」、「缺乏人際接觸機會」、「缺乏共同話題」與「結交異性朋友不易」：

1. 自身人格特質是否開朗成熟，影響人際適應程度

在自身人格特質方面，認為自己與同學關係良好的學生表示：自己的個性開朗、活潑，容易和人打成一片；此外各方面表現成熟，與同儕之間心理差距縮短，更能與同儕相處融洽。另外，這些同學所結交的朋友也多為年紀較其長者。由於個性開朗、活潑，再加上能力不錯，往往成為校園中活躍的人物，有的擔任班級幹部或學校活動的負責人，有的還代表班級或學校參加比賽。

而認為自己人際關係未盡理想的學生，其人格特質大致有下列三種類型——

(1)「個性內向」型：有的同學認為自己個性內向，間接影響人際關係。雖有時會請教班上其他同學學業方面的問題，或一起出遊，但頻率不高。和班上較活躍的同學也不熟，故仍侷限於幾個好朋友，與其他同學的互動並不多。

(2)「好強高傲」型：這類同學的個性好強、高傲，好追求真理，由於社交技巧不佳，遂招受班上同學排擠；但如能調整自己待人處事的方式，仍能與同儕維持良好的關係。

(3)「自我中心」型：這類同學自我中心較強，對於同儕之間的交往，常因忽略「同理心」而使人際關係不佳。

2. 同儕的態度，影響人際適應程度

有的學生提及，「同儕對待的態度」也影響其人際適應的良窳。由於跳級學生的年齡較同班同學為小，如果同儕視之為小弟弟或是小

妹妹，以「關懷」、「照顧」的態度對待之，則有助於其人際適應；反之，如果同儕因其年紀小而主觀地認定其「幼稚」、「少不更事」，則跳級生對此種對待方式，多半有「受輕視」的感覺。甚至，有同學表示：因其年紀較班上同學小，常遭同學惡意作弄，嚴重影響其人際適應；也有同學表示，因為自己的學業成績優異，而遭受同儕惡意排擠，正所謂「英才招嫉」。

3. 班級中是否有身分相似的同儕，影響人際適應程度

另外，在班級中如果有類似身分的同學，能夠協助跳級生的人際適應，孤離感不至過重。

4. 跳級的型態，影響人際適應程度

有些同學提及跳級方式影響人際適應。如果跳級後進入新的班級，成為所謂的「空降部隊」；或是留在原學校中，昔日的同學變成今日的學弟妹，較易導致人際適應的困難。

5. 對標籤的敏感度，影響人際適應程度

對標籤不敏感的同儕而言，別人以「跳級生」、「細漢仔」等名詞稱呼他，完全不會影響他對自己的看法，但對標籤敏感的同儕而言，非常在意別人知道其身分，惟恐別人會投以異樣的眼光或予以排擠，故刻意隱瞞身分不欲人知。後者若其身分為別人知道，並有類似其所擔憂的情況發生，常導致人際適應的困難。

6. 因準備跳級與同學缺乏人際接觸機會，影響人際關係：

有些同學表示因為要準備跳級考試，與同學之間的接觸機會減少，遂造成與一般同學的人際疏離；不過卻與一起準備跳級的同學，感情甚佳。

7. 缺乏共同的話題，影響人際關係

有些同學認為其與同學之間，因為年齡差距之故，缺乏共同的話題，而轉向埋首於課業的學習之中；逐漸地與同學的互動越來越少，也間接影響人際關係。不過，這個情況往往能

隨著時間而逐漸改善。

8. 年紀太小，結交異性朋友不易

也有同學提到：在青春期，有時異性同學對跳級生的照顧會引起其他同性同學的眼紅，也間接造成人際交往不必要的困擾。另外，由於年齡的差距，致使跳級生在結交異性朋友方面也有一些困擾，因同學的年紀都比較大，較難交到女朋友。

(五)跳級學生為何對於父母或師長所給予的壓力有不同的認知？

父母或師長之「期望與教養態度」不同，影響孩子對壓力的認知，此外「個人的能力狀況」、「自我期許的程度」、「對於壓力的調適策略」，也影響對於他人期望的看法：

1. 父母期望與教養態度是否合適，影響壓力程度

在期望壓力方面，認為父母或師長給予很大壓力的學生表示：在跳級學習前，由於父母對子女的期望很高，所以要其參加跳級考試；而在跳級學習之後，不會因為其年紀較其他同學小而降低期望標準，這樣常導致學生有過高的壓力。另外一些同學指出在教養的態度上面，父母會採「盯人寫作業」、「積極為孩子復習功課」的方式來輔助孩子學習；甚至也有以「冷戰」的方式，直接要求子女在課業方面的表現不能落後，這些都令孩子感受到來自家長方面的莫大壓力。

而認為父母或師長沒有給予什麼壓力的學生表示：有些父母僅重視考試的成績，不過問努力的過程；通常只在成績退步時，略加要求；而跳級生的課業通常不會太差，自然父母不會施以壓力，也無從感受來自父母師長的壓力了。另外些同學認為他們的父母與師長常能尊重子女的決定，順其自然發展，並於環境及心理上給予充分的支持，所以反而是一種助力，這類的同學多認為父母師長的要求合理，視來自父母師長的壓力為促使自己進步的動力。

2. 個人的能力狀況，影響壓力程度

不覺得父母師長所給予的壓力過大者，表示自己學業成就優秀，因應裕如，雖然父母及師長對其在課業成就方面極高的期望，但因自身的表現不差，所以所感受到的壓力也不大。

3. 自我期許程度，影響對外來壓力的認知

有些同學由於自我期許的壓力高過父母師長的壓力，所以不覺得父母師長所給予的壓力過大。

4. 對於壓力的調適策略，影響對於外來壓力的認知

這類型學生的師長或父母雖給予子女某種程度的壓力，但由於子女將此壓力置之不理，間接影響其對壓力的認知，而覺得來自父母或師長的壓力不大。

綜上所述，父母與師長對孩子的期望與教養態度，固然造成不同的壓力來源；但因學生能力優異程度不同、自我期許不同、因應壓力之策略各異，間接影響其對於壓力的認知，而有不同的壓力感受。未來，如何加強跳級生的親職教育，協助學生調適壓力的能力，當是值得重視的問題。

(六)跳級學習學生為何有不同程度的自我期許？

跳級學習資優生普遍都有對自己具高度期許的特質。然而在現實環境中，「自我期許」與「自我實現」之間往往未能盡如人意，他們便漸漸摸索而發展出一套自我調適之道，以下為幾種在自我期許態度上不同類型的學生：

1. 「完美主義」型

這類的同學多具有「完美主義」的傾向，對自己有極高的期許，要求自己能事事做到最好，凡事「盡善盡美」，並要求自己達到全方位的發展。

2. 「全力以赴」型

若干同學在現實環境中發現，事事要求完美，並不容易，反而造成過多壓力，徒增困擾；

所以多會調整心態，轉為要求自己凡事「全力以赴」即可。

3. 「一技之長」型

有些同學對於課業學習方面的自我要求高，但在其他方面則要求普通即可。

4. 「全人發展」型

也有部分同學覺得自己在課業學習方面的表現不錯，轉而要求自己在其他方面的均衡發展。

5. 「隨時調整」型

有些同學對於自己的表現也有極高的期許，但多半會視情況而調整對自己的要求。

6. 「目標取向」型

另外，有些同學仍然會自我期許、自我要求，但是標準並不過高，只期望自己朝設定的標準邁進。

7. 「依賴」型

有的同學表示自己受惰性的影響頗大，所以與父母的期許相較之下反而顯得自我期望低。

8. 「平安過關」型

這類同學多半對自己沒有高度的期許，只希望能保持中上的程度、順順利利升學即可。

9. 「低期望」型

也有跳級生因為跳級後學業成就的表現未盡理想，造成自我概念不佳，而影響其自我期許的程度，使得對自我的期許降低。

(七) 為何學生對於跳級制度是否有助於興趣與潛能發展的看法不同？

1. 跳級時間是否適宜或出於個人意願影響對於潛能能否發展的看法

有些同學肯定跳級制度對發展個體的潛能，確實有所助益。他們表示：由於要參加跳級，所以必須在短時間內跳級、完成大量的學習。在準備跳級的過程中，使他們發現自己的潛能無限，使自己對自我的能力更具信心。

但有些同學表示：對於跳級制度在發展潛

能方面的功效，感受不明確。

跳級時，由於年紀太小，故對發展自己潛能方面的感受不明確；另外，也有同學表示：跳級之後，自己所就讀的科系係參考社會價值而作的抉擇，並非自己真正的興趣。所以認為跳級對於興趣及潛能的發展談不上什麼助益。還有同學跳級，並非出於自我的抉擇，是聽從家長的建議，自己只是抱著「姑且一試」的心態，由於跳級不是經過自己深思之後迫切想要的，因此也不認為跳級對發展自己的興趣及潛能有任何的幫助。

2. 跳級前後個人對於課程負荷量的感受程度，影響其對於課外興趣的發展

多數同學表示：跳級學習雖然能幫助他發掘自己的潛能，但是，並不能使他們更清楚自己興趣。跳級前為了準備跳級，使他們無暇從事自己感興趣的活動，甚至壓抑興趣的發展。跳級後由於學習環境的驟然改變，讓他們倍感壓力，反而對於興趣及潛能的開發沒有助益，這樣的情形尤以「國小」跳級「國中」階段為然。

不過也有同學表示：跳級節省時間，有利興趣的發展。跳級後環境的改變，讓他們有了多元接觸的機會，得以多方探索感興趣的事物，及早發現自己的興趣所在，進而專心地發展興趣；換句話說，跳級替他們「節省」了一年的時間——所以認為跳級能幫助他們發展自己的興趣和潛能。

(八) 跳級生對學校所提供的學習輔導為何滿意度不同？

一般說來，學校所提供的輔導與協助程度影響跳級學生的滿意程度。

1. 滿意的原因如下

(1) 跳級學習前密集的學習輔導

在聯考前，大部分的學校為了協助學生順利跳級多會提供密集的輔導，此階段的輔導令學生覺得十分滿意。

(2) 校方提供相關的資源服務

有些學校雖未對跳級生提供額外的學習輔導，但學校的特教組長、資源班教師、輔導室老師會提供相關的學習資訊，供跳級學生選擇學習；並讓學生視其需要而自我決定是否尋求協助。

(3) 教師熱心協助

有部分學校的老師十分熱心，會主動提供學生額外的學習輔導。老師會特別針對競試內容做加強，補充課外知識等。

(4) 特教組的協助

有同學認為輔導室未能發揮功能，僅流於辦理例行公事；而特教組比較會根據學生學習的狀況，適時的提供關懷；此外，除了學習方面的輔導外，也有學校的特教組長會對跳級生進行個別輔導。

2. 不滿意的原因如下

(1) 跳級學習前、後的學習輔導未能連貫銜接。

有不少的學生表示，國中、國小階段在跳級前所做的學習輔導令學生覺得滿意；但一進入中學階段，尤其是「高中」階段，除了部分資優班及參加推薦甄試的同學能獲得較多的照顧之外，其餘均未能獲得學校特別的照顧。甚至有同學表示，學校除了未提供相關的學習輔導外，也不知學校中有跳級學生的存在，即使是班級導師亦然。

(2) 學校僅提供硬體的協助，未見實質的學習輔導。

有同學表示，學校在一開始便針對跳級進行加速教學，於準備考試階段卻僅有提供教室讓學生自習的服務，並未在學習方面多加輔導，使學生有受忽視的感覺。

(3) 教師、行政協調不佳，徒增學生困擾
也有學校不但無法提供學生學習的輔導，甚至在教師與學校之間也未能取得共識，徒然造成學生學習上的困擾。

(4) 「輔導工作兩極化，成為被忽略的弱勢族群」

學校及輔導室所提供的學業及生活上的輔導，易流於兩極化：亦即有的僅針對「資優班」學生特別加以輔導；有的則針對「低成就」學生輔導，卻完全忽視了學習成就不錯，卻未就讀於資優班的跳級學生。

(5) 「學校提供的學習輔導與自我的學習相衝突」

有同學認為，老師提供的學習輔導由於結構性不高，故未能與其學習模式相配合，反而造成學習上的干擾。

綜合上述，可以發現影響跳級學生對於學校學習輔導滿意度的因素有：學習輔導「提供的時機」、「提供的內容」及「提供的單位」。在「提供的時機」方面，跳級生多半滿意跳級前的學習輔導；但對於跳級後的學習輔導，除少數跳級後仍在資優班就讀的學生外，其他學生普遍感到輔導不足。在「提供的內容」方面，除了學科學習方面直接的輔導外，學習相關訊息的提供，一樣受到跳級生的歡迎。另外，在教材的組織及教學方法上，如果能配合跳級學生的需要，加以妥善安排，有助於促進其對學校提供之學習輔導的滿意程度。在「提供的單位」方面，除了由學校行政單位出面商請相關教師提供的學習輔導外，也有熱心的教師會主動提供跳級生學習方面的協助；此外，也有部分學校的特教組積極關切跳級學生在學習方面的情形，予以輔導協助。

因為跳級生對於學習輔導的需求有個別差異的情形存在，所以即使學校提供相同的學習輔導服務，也未必能契合每位跳級學生的需求。但是，如果學校方面能結合教學、行政各方面的資源，在跳級前、後提供適當的學習輔導，定能促進跳級學生的學習適應。

(九) 跳級制度對於生涯規劃的幫助程度為何不同？

跳級經驗究竟能不能讓學生更清楚地知道自己未來的方向呢？大多數學生表示跳級並未能「立即」使他們更清楚地知道自己未來的方向；不過，有些同學表示，跳級經驗迫使他們提早接觸此問題，間接影響其能更清楚自己未來的方向。

1. 跳級有利於生涯規劃的原因

(1) 由於跳級必須面臨提早做抉擇，有利於提早進行生涯規劃。

(2) 由於師長之輔導協助，使能逐漸釐清未來的方向。

(3) 經過自我不斷摸索，對興趣不斷的澄清，漸漸清楚自己的方向。

(4) 跳級後接觸新的環境使能更清楚未來的方向。

2. 跳級無助於生涯規劃的原因

(1) 自幼便確立志向，與跳級無關。

(2) 社會價值決定志向，跳級與志向的決定並無相關。

(3) 興趣多元廣泛尚未確定未來的方向。

(4) 自己尚未認真考慮未來的方向，也缺乏相關師長的輔導。

從上述的分析可知，跳級經驗對於生涯規劃的影響視學生本身確立未來方向與否、個人探索未來的態度與師長的協助程度有關。未來學校應加強提供學生生涯探索的課程，使能及早思考生涯規畫的問題。

(十) 跳級制度如何能更符合學生的需要？

大部分學生認為：跳級制度的存在，確有其必要性；因為跳級制度可以幫助程度好的同學先學習新的知識，而不至於浪費時間在反覆練習工作。

雖然多數學生主張繼續實施跳級制度，但也對跳級學習制度提出具體的建議：

1. 跳級前：加強觀念的宣導與相關訊息的公佈。

2. 跳級時：尊重個人意願，給予充分支持。

3. 跳級後：積極接納學生，加強學習與心理輔導，將過去具有跳級經驗者的感想及建議提供後人參考。並多舉辦跳級學生的聯誼活動。

4. 鑑定制度：多元化，彈性化，重視專長的發現。

5. 加強追蹤輔導：建立檔案管理，交流研究成果，避免資源浪費。

結論與建議

綜合上述研究結果，本研究有下面發現：

在個人方面影響跳級學生適應的因素包括：1. 個人的能力狀況，2. 自我調適能力，3. 適應新環境的能力，4. 壓力調適能力，5. 自我期許的程度，6. 人格特質，個性內向、高傲、自我中心、對標籤敏感均可能影響人際適應。因此，比較適合跳級學習的學生在學習能力上應是具有高度潛能，應付課業自如的同學；在環境適應能力上，應是自我調適能力優異、能夠快速適應新環境的同學；在壓力調適能力上，應是能夠運用策略克服高壓的同學；在學習動機上，應是具有高度自我期許的同學；在個性上，應是成熟、開放、活潑、自在，能夠主動與人打成一片的同學。

在同儕方面，同儕對待的態度如何，班級中是否有身分相似的同儕，也影響跳級生之人際適應。

在師長方面，父母期望與教養態度是否合適，影響子女的壓力程度；教師在課程教學上是否注意銜接的問題亦影響學習的適應。

針對上述研究發現及學生對於跳級制度所提出的建議，本研究建議未來跳級資優管道仍有必要繼續辦理，以提供高能力的學生較有效率的學習方式。惟影響學生跳級後生活適應的因素頗多，學校及教師可由下述方向協助學生有最佳的適應：1. 加強對於家長與學生正確觀念的宣導，並提供前人的經驗，以協助學生對於

跳級方式做正確的選擇，2. 在學生跳級前後應依據其能力狀況提供有效且適性的學習輔導模式，3. 依據學生的人格特質提供適切的心理輔導，4. 提供親職教育的機會，以協助其對子女建立適當的期望及正確的教養方式。而教育行政單位則可參考學生對於跳級制度的建議，研訂更多元而彈性化的跳級方式，並對於跳級學生的身心發展進行系統化的追蹤工作。

參考文獻

一、中文部份

毛連塏（民75年）：端正資優教育跳級制的觀念。*資優教育季刊*，21，封面底。

吳武典（民77年）：資優學生提早入學及縮短修業年限之探討。*國教月刊*，35，1、2，18-21。

何榮桂（民70）：國民小學資賦優異兒童縮短修業年限教育制度之研究。*資優教育*，1，21-28。

郭靜姿（民75）：跳級制度面面觀。*資優教育季刊*，21，3-6。

郭靜姿（民85）：資優學生的輔導與追蹤。*資優教育研討會會議手冊*。85-94。

二、英文部份

Benbow, C. P. (1983). Adolescence of the mathematically precocious: A five-year longitudinal study. In C. P. Benbow, & J. C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: aspects of its development*. Baltimore, M. D.: John Hopkins University Press.

Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of grade skipping. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg, (Eds.), *Handbook of special education (Vol.2)*. New York:

Pergamon.

Brody, L., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1-18.

Brody, L. E. & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic grade skipping of gifted children*, (pp.102-132). New York: Teachers College Press.

Clark, B. (1983). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school (2nd Eds.)*. Columbus, OH. L: Merrill.

Coleman, L. M. & Fults, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective, *RASE*, 6, 7-11.

Compton, M. F. (1982). The gifted underachiever in middle school. *Roper Review*, 4, 23-25.

Cornell, D. G., Callahan, C. M. & Loyd, B. H. (1991). Personality growth of female early college entrants: A controlled, prospective study. *Gifted Child Quarterly, Summer*, 35(3), 135-143.

Copley, F. O. (1961). *The American high school and the talented student*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus grade skipping: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.). *Educational*

- ing the gifted: Grade skipping and enrichment* (pp.13-63). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- DeHaan, R., & Havighurst, R. (1957). *Educating gifted children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Elkind, D. (1988). Grade skipping. *Young Children*, 43(4), 2.
- Feldhusen, J. F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today*, 12, 55-59.
- Gold, M. J. (1982). *Education of the gifted/talented*. Ventura, C.A.: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical grade skipping in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 91-99.
- Hidreth, G. H. (1966). *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectual gifted children In F. D. Horowitz & M. O. Brien (Eds.). *The gifted and talent: Development perspectives*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Janos, P. M. (1987). A fifty-year follow-up of Terman's youngest college students and IQ-matched agemates. *Gifted Child Quarterly*, 31, 55-58.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.
- Jung, C. G. (1954). The gifted child. In H. Read, M. Fordham, & G. Adler (Eds.), *The collected works of C. G. Jung (Vol.17): The development of personality* (pp.133-148). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kolitch, E. R. & Brody, L. E. (1992). Mathematics grade skipping of highly talented students: An evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 78-86.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1984). Synthesis of research on effects of accelerated instruction. *Educational Leadership*, 42, 84-89.
- Lupkowski, A. E., Whitmore, M. & Ramsay, A. (1992). The impact of early entrance to college on self-esteem: A preliminary study. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 87-90.
- Miller, G. D. (1980). Who is gifted: A quick grasp of concepts is one clue. *Independent School*, 39, 12-16.
- Noble, K. D. & Drummond, J. E. (1992). But what about the prom? Students' perceptions of early college entrance. *Gifted Child Quarterly*, Spring, 36(2), 106-111.
- Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In N. B. Herry (Eds.). *Education for the gifted: Fifty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (pp.193-221). Chicago: University of Chicago Press.
- Paulus, P. (1984). Grade skipping: More than grade skipping. *Roper Review*, 7, 98-100.
- Pressey, S. L. (1949). Educational grade skipping: Appraisal of basic problems Bureau of Educational Research Mono-

- graphs, 31, Columbus: Ohio State University Press.
- Pressey, S. L. (1954). That most misunderstood concept, grade skipping. *School and Society*, 79, 50-60.
- Pressey, S. L. (1967). Fording accelerates ten years after. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 73-80.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for development defensible programs for the gifted*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Richardson, T. M. & Benbow, C. P. (1990). Long-term effects of grade skipping on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 464-470.
- Rimm, S. B. & Lovance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 100-105.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learners*. Storrs, CT: National Research Center and Talented.
- Rogers, K. B. & Kimpston, R. D. (1992). Grade skipping: What we do vs. what we know. *Educational Leadership*, October, 58-61.
- Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Shunk, O. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 52(2), 149-174.
- Smith, E. (1984). Giftedness on demand in every classroom. *Gifted Education International* (2), 142-144.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic grade skipping of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29-35.
- Southern, W. T. & Jones, E. D. (1991). Academic grade skipping: Background and issues. In W.T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic grade skipping of gifted children* (pp.1-29). New York: Teachers College Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Grade skipping and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.387-409). Oxford: Pergamon.
- Stanley, J. C. (1977). Rationale of the study mathematically precocious youth (SMPY) during its first five years of promoting educational grade skipping. In J. C. Stanley., W. C. George, & C. H. Solano (Eds.). *The gifted and the creative* (pp.75-112). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (Eds.) (1993). *Beyond Terman: Longitudinal studies: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Norwood, NJ: Ablex.
- Uphoff, J. K., & Gilmore, J. (1985). Pupil age and school entrance--How many are ready for success? *Educational Leader-*

ship, 43, 86-90.
 Van Tassel- Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46, 13-15.

Van Tassel- Baska, J. (1992). Educational decision making on grade skipping and grouping. *Gifted Child Quarterly, Spring*, 36(2), 68-72.

Bulletin of Special Education 1998, 16, 379-400
 National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

THE LIFE ADJUSTMENT OF THE STUDENTS ENTERED INTO THE HIGHER EDUCATIONAL PERIODS THROUGH GRADE SKIPPING

Ching-Chih Kuo

Sun-Fan Tsai

National Taiwan Normal University

National Taiwan University

Mann-Na Wang

Taipei City Da-Chiau Elementary School

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the effects of grade skipping on the life adjustment. The sample included 233 students graduated from elementary and middle high schools during 1988 to 1995 through accelerated educational system.

The study spent two years. In the first year, two instruments were used to collect the basic data : 1. The Life Adjustment Questionnaire of the Grade Skipping Students, and 2. The Lai 's Personality Test. More than 70 percents of the subjects reported they had well adjustment in education, self development, life stress and school learning. It indicated that grade skipping brought more positive influences than negative influences upon the students. But, contrast with this, more than 70 percents of the students complained that after they accelerated to a higher educational period, they received very little assistance or guidance from their schools. The result of the personality test indicated 80 percents of the subjects had healthy personality traits, while 20 percents of the subjects belong to Eccentric and Black personality types.

In the second year, the researchers interviewed 58 students to obtain more deeply and qualitative information. The researchers found the major factors which influence the life adjustment include: 1. The way of guidance offered by schools, 2. The degree of concern from teachers, 3. The degree of expectation and teaching attitude of parents and teachers, 4. The learning ability of student himself, 5. The degree of self expectation, 6. The ability of stress

management, 7. The ability to adapt to a new environment, 8. The type of personality, 9. Attitudes come from the classmates, and 10. The type of grade skipping.

Keywords: giftedness, grade skipping, adjustment

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民87，16期，401-426頁

高中語文資優生進入 大學後之追蹤研究

林寶貴 郭靜姿 吳淑敏 廖永堃 嚴嘉明

國立臺灣師範大學

臺灣地區實施語文資優生甄試保送大學已有六年，本研究主要目的在了解甄試保送大學之語文資優生進入大學後在學校的各項適應狀況，以做為該項甄試保送制度改進之依據，並提供各大學對語文資優生輔導之參考。

本研究第一階段重點為了解甄試保送進入大學之語文資優生的近況，透過問卷調查了解：學生對就讀學校科系的滿意程度、學習適應狀況、生活適應狀況、生涯規劃狀況以及對甄試制度的滿意程度。另外，透過對任課教師與輔導教師問卷，了解教師對學生學習特質的看法，對學生學習適應狀況、生活適應的觀察，及對甄試制度的滿意程度等。

第二階段則對甄試保送進入大學之語文資優生進行訪談，並召開北、中、南三區語文科教師及相關輔導人員座談會，深入瞭解教師及相關輔導人員對學生學習適應、生活適應的看法，及對甄試制度的意見與建議等。

本研究樣本包括歷年來經由甄試保送進入大學語文資優生共391人，另依據招收語文資優生人數比例選取部分參與輔導或教學之大學教師250人，回收有效問卷445份，總回收率69.4%。訪談對象則從第一年問卷調查願意接受訪談的100位學生中，挑選國文、英文保送生各30名，實際受訪者59名。

本研究主要發現分語文資優生的基本資料、對就讀學校的滿意度、學習適應、生活適應、生涯規劃、對甄試保送制度的滿意度、教師對語文資優學生在各項目上的看法、教師對甄試制度的滿意度、教師對甄試保送制度的建議等九大項加以說明。

研究動機及目的

本追蹤研究旨在探討不同受試在發展上的改變和差異，從而找出受試間發展的異同。在資優教育的研究，追蹤研究可以提供描述性及

解釋性的結果，也可以探討團體和個別資優受試之間的差異，更可以了解整個研究過程中受試的改變。美國國家資優教育研究中心（THE NATIONAL RESEARCH CENTER OF GIFTED EDUCATION）更指出追蹤研究在資優教育的