

我國資優教育政策分析與調查研究

吳武典

國立臺灣師範大學

本研究旨在檢討我國資優教育政策現況及其影響因素。首先根據中外文獻，建構資優教育政策研究理論架構，說明資優教育政策位階、政策來源及影響因素。其次以自編「我國資優教育政策問卷」進行調查，問卷內容包括教育態度、基本認知、推展理由、基本策略、支援系統及安置模式等六方面。本調查問卷以49名教師樣本進行重測信度考驗，一致性百分率平均為80%。調查對象共分四類八組：(1)專家學者（含特教領域與非特教領域），(2)行政人員（含教育行政與學校行政），(3)教師（含資優班與非資優班），(4)學生家長（含資優生學生家長與普通生學生家長）。共發出問卷1,500份，有效回卷為1,162份（佔77.47%），經百分比分析、卡方考驗、單因子變異數分析，主要發現如下：

1. 一般認為資優教育一詞頗為允當，惟也認為資優教育政策不明確，對法律有關資優教育之規定也多茫然不知。
2. 一般認為現階段雖尚重視資優教育，但應再加強，與普通教育及障礙教育並進推展，主要理由為「因材施教」與「為國育才」，惟資優班應避免受升學主義影響，成為「超級升學班」，在目標上應兼重個性發展與環境調適。
3. 在資優教育行政上，多認為應有專責單位，統籌辦理，在學制上應保持最大彈性（包括修業年限及升學管道），資優教育教師應受過專門訓練。
4. 關於教育安置，多數對於設立資優教育特殊學校持審慎態度，惟頗贊成設重點學校；至於「集中式」或「分散式」之編班，則利弊互見，不同身份之對象，見仁見智。
5. 在資優教育方案設計上，多認為應加強彈性課程、追蹤研究與支持環境。

根據文獻探討與問卷調查結果，本論文歸納我國資優教育政策的特色、面臨的問題及其影響因素，最後並提出八項政策性之建議。

緒論

一、緣起與架構

政策 (policy) 乃是行動指引的規劃，資優教育政策之良窳可以促進或限制資優教育的發展 (Passow, 1993)，良好的資優教育政策雖然因地而異，卻有一個共同的特點：它對於提供適切的教育以滿足資優兒童的特殊需求，有明確的規範。

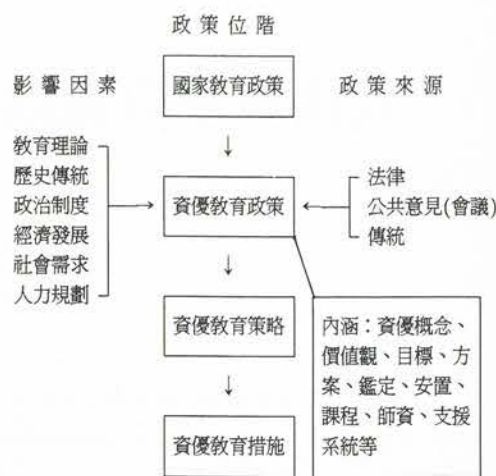
以美國而言，資優教育政策之形成始於1958年之國防教育法案 (National Defense Education Act)，具體而微於1971年的馬蘭報告 (Marland Report)，正式確定於1978年之「資優兒童教育法」 (Education for Gifted and Talented Children Act) 及1988年之「資優學生教育法」 (Gifted and Talented Students Education Act)。1990年，全美有五十個州都有了資優教育政策 (Passow, 1993)。

我國資優教育政策萌芽於民國61年的第四次全國教育會議。那次會議確定了資優學生接受適當教育機會的原則。次年 (民國62年) 我國第一階段資優教育實驗計畫於焉展開，其後 (民國68年與71年) 第二階段與第三階段資優教育實驗計畫，接續進行。民國73年，「特殊教育法」頒行，我國資優教育政策與制度乃大體確定。學制與課程的彈性、師資培育的強化、社會資源的運用等，乃有了法定的基礎，四大支援系統—課程設計、師資培育、資源運用及研究發展，也有規可循 (Wu, 1992a, 1992b)。然而，在某些方面 (如集中式與分散式編班，提早入學等)，各縣市做法仍然不一，追蹤制度仍未建立，顯示在政策上仍有待釐清或改進之處 (吳武典, 民83)。而國內這方面系統性之研究幾乎闕如，僅有零星之探討 (如蔡崇建、吳武典、王振德, 民71)。

由於政策有引領未來發展之功能，本研究除檢討過去、分析現在之外，並試圖作未來趨勢分析，並據以作成建議。

由於資優教育政策研究迄無任何學者提出理論架構 (Passow, 1993)，筆者乃根據有關文

獻，加以思考，整合成下列架構 (圖一)，作為本研究之主要指引。



圖一 資優教育政策研究理論架構

圖一之架構有下列三要義：

(一) 政策也者應是可大可久，因此在位階上，資優教育政策上秉國家教育政策，下攝資優教育策略；資優教育策略又衍生資優教育措施，層層相連，環環相扣。

(二) 政策之主要來源不外法律、公共意見 (透過會議形成之共識) 及歷史文化傳統或慣例，其中又以法律為主要依據。我國資優教育之主要法律依據為特殊教育法 (民73)。

(三) 影響資優教育政策之主要因素有教育理論、歷史傳統、政治制度、經濟發展、社會需求及人力規劃等。各因素之份量，隨國情而有不同。

綜覽有關文獻 (如吳武典, 民83; Gallagher, 1985; Heller, et al., 1993; Monks & Mason, 1992; Passow, 1985, 1993; Passow & Rudnitski, 1994)，可知：資優教育政策之形成乃依據法律 (如特殊教育法) 或共識 (如全國教育會議決議)；它受到政治、社會、經濟、文化、哲學等因素的影響，有地域性之差異；任何資優教育政策的分析，需從歷史傳統、理論依據及現實社會三個層面加以考慮；除了本國 (本土) 性之探討外，並應兼顧國際動態，與

世界同步，作全方位之考慮。

二、目的與問題

基於以上之考量，本研究之目的如下：

- (一) 分析我國資優教育政策之現況。
- (二) 探討各界人士對我國資優教育政策之意見。
- (三) 提出對我國資優教育政策之建議。

根據上述目的(二)，本研究所探討之問題如下：

- (一) 各種身份人士對我國資優教育之態度為何？
- (二) 各種身份人士對我國資優教育政策之認知如何？
- (三) 各種身份人士對我國資優教育政策之意見如何？

文獻探討

一、各國資優教育政策概況

(一) 美國資優教育政策

美國可以說是資優教育世界的領導者。美國國會於1958年通過國防教育法案 (NDEA, 即 85-864公法)，聯邦政府提供資金培育數學、科學和外國語言等資優學生。1965年國會通過小學和中學法案 (89-10公法)，其中第三和第五主題為發展資優教育方案和雇用州級的教育人員。1968年成立「白宮資優教育特別委員會」。1969年的一次教育修正法案，要求聯邦教育署研擬資優教育的基本政策。1971年美國教育署署長馬蘭 (Sidney P. Marland) 正式向國會提出報告，即為著名的馬蘭報告 (Marland Report)，包括提出一個官方的資賦優異的定義。1973年馬蘭再度向國會提出報告後，在美國教育署下設立資優教育處 (Office of Gifted and Talented Education)，而州層級的經費來源亦漸次增加。1978年11月美國國會通過「資優兒童教育法」 (95-561公法)，強調學校必須提供資賦優異者特殊的活動或服務，以培養發展其特殊的潛能。該法案指出：資優兒童是解決國家重要問題的最大資源，除非他們的潛能在中

小學階段得以發展，否則為國效勞的潛能即將失落。1983年在國家的卓越教育考察委員會中，有關教育改革的報告，對於資優教育特別予以重視 (Gallagher, 1993)。1988年美國國會又再度通過「資優學生教育法」，核撥790萬基金重新建立聯邦資優教育辦公室，從事提供訓練及研究計畫以及建立資優教育的全國研究中心等工作。1989年全國資優教育研究中心 (National Research Center on Gifted and Talented)，遂正式在康州大學成立，由著名的資優教育學者任汝理 (Joseph Renzulli) 主持。目前美國在各地區 (鄉村、郊區、都市) 都施行資優教育計畫，並有各種計畫模式，如：特殊的全日安置、普通班的充實制；而資優者的鑑定與教學方面，美國較通行的計畫是任汝理的「旋轉門模式」 (Revolving -Door Model)，學生可依需要和興趣自由進出資優教育計畫，在該計畫中，學生可從事獨立專題研究及個別化的教育 (Gallagher, 1993)。

1993年美國聯邦政府教育部教育研究與發展處首度發布資優教育白皮書，名為「國家的優越性：發展美國才能之道」 (National Excellence: A Case for Developing America's Talent)。該報告書痛陳美國學生成績之低落，已造成了國家「寧靜的危機」 (Quiet Crisis)，美國資優學生所得到的服務極為有限，必須加以改進。為使美國學生走向卓越，必須在政策上加強資優教育，包括：(1) 設定具挑戰性的課程標準，提供學生更挑戰性的學習經驗，(2) 加強早期教育，(3) 增進社經文化地位不利及少數族群資優生學習機會，(4) 擴展資優的定義，(5) 提昇教師素質，(6) 向國外取經。

(二) 歐洲國家資優教育政策

英國的一般學校很少有整體的資優教育政策，學校教師仍較喜歡安置學生在一般教室，但開放的教育政策則有助於資優教育之發展 (Urban & Andrzej, 1993)。不過，英國倫敦和南米德蘭 (South Midland) 地區的學校督學，則負責所有關於資優教育的發展工作；且中央機構資助辦理資優教育的特殊學校、獎學金和

研究計畫，地方當局也撥出經費來贊助計畫，這些計畫中，很多是強調創造性的問題解決技巧和高層次思考技巧（何美慧譯，民77）。

德國設有科學、音樂、藝術和戲劇的競賽基金，政府也資助數學和文學資優實驗計畫；1985年，在漢堡舉行的「世界資優教育會議」上，資優教育受到很多的關注和討論。德國政府亦視資優教育為在國際商場上作有效競爭的必要措施（何美慧譯，民77）。

法國的教育採中央集權制，義務教育為十年，從六歲至十六歲，惟容許資賦優異兒童在五歲進入小學就讀。對小學資賦優異兒童亦容許跳級，目前約有2%至2.5%的兒童獲得了跳級的益處。法國在1979年的教育改革中，亦取消了中學階段對於資優班的就學年限，給了較大的修業彈性；對於資賦優異學生進行加速及充實學習，甚至容許資賦優異學生提前參加高中畢業會考。此外，輔導資優學生之另一特色是在私立高中設置第一、二年級混合班級，第三、四年級，第五、六年級混合班級，如此不願跳班的資優學生可在較短的時間內學習所有的課程。通常進入這些班級的學生智商在125以上。如此資優學生較早可獲得入大學所需要的高中會考文憑（何美慧譯，民77）。

荷蘭是歐洲資優教育的重鎮，對於資優學生的教育相當的重視。因為班級採用常態編班的混合能力班級，對於教材方面必須特別加強，使高能力學生能在正常教學外，獲充實教學的機會。此外對於教師研習亦特別重視，使教師在正常班級中能夠有效教學資優學生。根據荷蘭烏特勒（Utrecht）大學的研究表示，考試成績很難表示資優學生的特性，而教師推薦的資優學生通常表現相當良好。因此其升學亦以教師、校長的推薦為主。目前荷蘭的資優教育最迫切需要的是開發適切的充實教材及辦理教師研習（何美慧譯，民77）。

（三）亞洲國家資優教育政策

日本於第二次世界大戰後，教育徹底改革，學校系統從「雙軌制」到「梯形制」，資優教育幾乎已被禁止。政府沒有任何方案去推展資

優及特殊才能教育，在平等主義的教育哲學觀之下，資優班及跳級制等措施不容許存在（Hirano, 1992）。然而，一般而言政府已提供廣泛的普通教育給所有學生，在小學六年級以前並未特別留意資優者；到了初中階段，先有一些區分作法，但仍未特別輔導資優學生，而高中階段，則凡在初中各種考試表現優異的學生已被安置於頗富盛名的高級中學，而這些中學則開設專為能力特優學生之課程，並預備進入較好的大學（何美慧譯，民77）。最近，日本文部省組成資優（英才）教育研究小組，探討推展資優教育的可能性，初步結論是在高中階段「鬆綁」，但小學及初中則仍維持現狀（Hirano, 1992）。

另一方面，許多開發中的亞洲國家則已開始重視資優教育，以韓國為例，資優教育始於1970年代，第一個科學高中在1983年建立後，韓國政府已將資優教育列為首要的資優教育方案，迄目前共設立了十五所科學中學、十四所外國語言學校、十三所體育資優中學和十七所藝術高中，政府也編列預算發展此項計畫，維持資優教育研究委員會及辦理經營實驗和示範學校。在國家教育開發院中也特別設立了一個資優教育組（何美慧譯，民77；Cho, 1991; Park, 1996; Wu & Cho, 1993）。

菲律賓的資優教育，受到美國極大的影響，比起其他亞洲國家更早實施特殊才能方案。1963~64年，馬尼拉科學高中及菲律賓科學高中二校，已設計有資優教育方案。近三十年來，整體而言，辦理的尚稱積極，不過近年由於受到不安的政治經濟因素影響，政府的投資已被限制於支持公立學校的資優教育，且極少改進（Wu & Cho, 1993）。該國由國庫支付資優學生鑑定費及通學制、寄宿制特殊學校和特殊班的經費；而計畫實施對象包括科學、戲劇、舞蹈、音樂和繪畫方面的資優學生；政府也補助資優教師的薪水及其他人事費；目前，「菲律賓大學」和「菲律賓師範學院」都設有培訓資優教師的課程；在基礎教育部門，設有一名專人負責資優計畫；而家長團體則召開經常性會

議，討論各類問題，並籌募基金以購置特殊器材，改善教學環境和設備（何美慧譯，民77）。

印尼的資優教育恰成對比，仍處於萌芽階段。雖然在其教育基本法中指明資優兒童有接受特殊教育的權利，但直到最近，才發展了85個科學和科技的自我教導模式（self-instructional model）來教育資優初中生和高中生；位於雅加達的一所教師訓練學院則提供心理學和資優教育的研習計畫（何美慧譯，民77；Wu & Cho, 1993）。

在泰國，資優教育算是相當新的學門，目前已有三個組織在推展此項工作，分別是提供資優學生教育的基金會、大學特殊教育系和提升教師教學的機構（Sunachawee, et al., 1992）。泰國的資優師資須具備特別的檢定資格；另外，政府也補助經費給普通學校進行資優教育，同時也提供獎學金給偏遠地區資優生；尚有一項示範計畫則供應30名科學資優的九年級學生在泰國或其他地方的特殊學校或大學接受訓練。（何美慧譯，民77）

自1963年起，印度發起一項「科學才能研究計畫」（Science Talent Search Scheme），係以使用16種語文的特別測試來鑑定資優學生，他們將可以獲得獎學金攻讀自然科學、社會科學、醫學、或工程等學位，學校人員認為該項特別測試促使中小學教師重視思考技巧和知識應用，因而改善教學方法（何美慧譯，民77）。

已進入已開發國家之林的新加坡之資優教育有十一年歷史，目前正大力推展資優教育，而且完全由政府主導，其教育部下設有資優教育組，專職人員有二十餘名之多。除七所重點學校（4所小學，3所中學）設高材班外，並採區分性課程設計、縮短年限、良師引導等模式（Wu & Cho, 1993）。

中東地區的以色列，其教育文化部設有資優兒童局，據該局稱，經過該局鑑定的資優者有70%接受到某種特殊計畫，這是教育系統中各層級高度合作的結果；政府資助的項目包括：各學區或學校的充實性教育活動、3~12年級的資優特殊班、篩選和鑑定、學習條件不利資優

者的寄宿學校、資優班老師的持續訓練，及補助部份和大學或地方政府合作的校外充實中心（何美慧譯，民77）。

中國大陸的資優教育係從1978年開始有系統的發展。1978年基於四個現代化建設人才培養的需要，開始了超常兒童的調查和追蹤（查子秀，1990），在大陸各地普設「中國資優兒童合作發展小組」來研究資優兒童。為認定「資優（超常）兒童」，中共政府訂定了幾個原則：(1)以「動力性比較法」（Dynamic Comparison）認定資優兒童；(2)採用多種標準及相關之方法來認定資優兒童；(3)在認定資優兒童時，智能與非智能的因素皆需考慮；(4)在認定的過程中，除了要看兒童們的反應結果與速度外，也要看他們的反應過程與反應的形成。

在中國大陸，具有特殊藝術天份的資優兒童長期地受到較多的注意。對於具有特殊科學天份的資優兒童，在1978年之前並未受到太多的注意。1978年中國科技大學成立少年班之後才開始提供具有特殊科學天份的資優兒童資賦優異教育課程（Zah, 1993）。

目前，在中國大陸共有四種資優教育方式：(1)提前入學或跳級；(2)特殊課程；(3)特殊活動；(4)個別指導（Zha, 1993）。

自1978年至今，中國大陸的資優教育已有了顯著的成就，其中包括：(1)資優兒童及少年皆以優異成績及較短的時間完成學業。(2)資優兒童（與同齡學童相比）提早從中學畢業。(3)資優少年（平均年齡在15歲以下）都進大學就讀且成績優異（Zha, 1993）。

至於資優兒童及少年除了在課業方面表現優異外，他們的體能也非常好。在資優教育的訓練過程中，身體檢查係必要的一部份。另外中國大陸在資優教育之措施上，尚有為「少年先鋒者」提供特殊教學及舉行奧林匹亞競賽，其資優教育模式和東歐國家大致相同（Zha, 1993）。

筆者分析中國大陸實施資優教育迄今十餘年間，其過程可分為三個階段：(1)1978至1983年間，以調查研究及科技大學少年班為主階段；(2)1984

至1988年為心理特性研究及集體教育實驗的階段；(3)1989年以後則為加強推廣及國際參與的階段（吳武典，民83）。

綜合以上對於世界各國資優教育的探討，一般而言已開發國家比開發中國家有較廣泛的資優教育計畫（日本除外），又民主國家與共產國家（或社會主義國家）之間，資優教育的理念與目的略有差異，實施方式亦不盡相同，共產或社會主義國家對於資優學生的培養，較強調在國際競賽上的成績表現，以為國爭光；相對的，民主國家對於資優者的教育係讓其潛能適性發展，以貢獻於社會，造福全人類。至於資優教育的實施方式，歐美多數國家強調回歸主流，採分散式教育安置，以混合能力班級進行教學，輔以充實制及加速制，此與我國資優教育兼採集中式與分散式辦理之模式不同；再者，我國各類資優生之選拔，均需參照智商測驗成績，此與歐美國家或不以智商和學業成績來鑑別，而強調教師推薦之方式有所差別。探其原因，由於國情及民族性不同，在國內一般人的看法似乎認為測驗與考試最具公信力與準確度，實值得我們進一步省思。

世界資優兒童協會（World Council for Gifted and Talented Children）曾於1991年10月在維也納邀集百名資優教育學術界領導人士舉行資優教育高峰會議（筆者也應邀出席），會後發表以「發展人類潛能品質與均等並重」（Quality and Equality in the Development of Human Potential）為主題的宣言（Maier, 1991），強調改革的必要性與計畫性的改變，並針對師資培育、研究、溝通、規範、政經支援、科際整合等六方面釐訂準則。此一宣言似可作為本研究的教育政策內容架構之重要參考。

二、我國資優教育政策之發展與檢討

中華民國之資優教育自民國51年召開第四次全國教育會議，提案發展資優兒童教育計畫以來，翌年由臺北市陽明、福星二所國小試辦兩年的資優兒童教育研究。而正式訂定資優教育目標、組織、師資等具體項目，予以有計畫的實施，應始自民國62年起連續三階段的國民

中小學資賦優異教育實驗，以及民國72年起推動之高中數理科學習成就優異學生輔導實驗計畫。茲就我國資優教育理念、目標、方案、鑑定、課程、師資及其他相關措施等之演變，及是否符合世界潮流與趨勢，分析檢討如下（參見吳武典，民83；鄭美珍，民84）：

（一）理念方面

世界各國對於資優教育所持看法有二：1. 反對資優教育者，認為資優教育破壞「平等」原則；2. 支持資優教育者認為資優教育是「人盡其才」、「適性教育」，應予重視。部分歐洲國家及日本，沒有資優教育計畫，他們擔心這類計畫可能傷害平等主義；而東歐共產或社會主義國家，則認為資優理念與社會主義相悖，以馬克斯主義而言，必須消滅天生的顯著性，採取「結果的平等」，而「非立足點的平等」。相反地，支持資優教育者，認為「平等」與「資優」並不衝突，以美國為例，兼顧「平等」與「資優」二者之價值，讓所有的兒童皆有接受平等的教育機會，同時資優者亦能得到最好的關注與安置，以發展其潛能（Gallagher, 1993）。

至於我國之資優理念，可溯自歷代對於「神童」之重視。如東漢召童子郎入太學讀書，唐設童子科以舉神童，宋主張應科學者先受學校教育，元設童子科學才，明之神童被薦者由天子召見親試。清末實施新學制，學校教育積極推廣，但為適應資優生之個別差異，學者專家亦開始重視資優教育；民國建立以來，隨著國民教育的推展，選拔天才兒童施以各級學校義務教育之建議，於民國19年之第二次全國教育會議中被提出。政府遷台後，由於國民教育逐漸普及，在行有餘力之情況下，資優教育應運而生。遂有民國61年第四次全國教育會議之資優教育提案，及民國62年起連續三階段之資優教育實驗。是以，我國自歷代迄民國以來，對於「資優」均持肯定與重視之態度，在理念上誠如國父所言採「立足點平等」，讓每個人隨著個人之聰明才智，使潛能充份發揮，而非對於資優者給予壓抑，以呈現「平頭式的假

平等」（鄭美珍，民84）。同時我國的資優理念，亦本乎國父之服務人生觀：「聰明才力愈大者，當盡其能力而服千萬人之務，造千萬人之福。」因此，資優教育人才的培育，是人盡其才，適性發展，以達到造福國家、社會與人群之目的。此與歐美民主國家的資優理念，頗為相符。

（二）目標方面

中華民國資優教育訂有目標，應始自民國62年教育部頒定的「國民小學資賦優異兒童教育研究實驗計畫」。第一階段的目標有六：1. 研究資賦優異兒童智能特質、人格特性及學習歷程；2. 研究如何充份發展資賦優異兒童之潛能；3. 探討課程標準對資賦優異兒童之適應性及如何充實課程內容以滿足其充份發展之需要；4. 研究改進適合於資賦優異兒童之教學方法，以充分發揮教學功能；5. 輔導資賦優異兒童養成良好生活習慣及健全人格；6. 實驗資賦優異兒童之教育方法，以作為推廣及確立制度之參考。第二階段的目標有四：1. 探討國民中小學資賦優異學生之智能特質與創造才能；2. 發展適合國民中小學資賦優異學生之課程、教材與教法；3. 培養國民中小學資賦優異學生之健全人格；4. 建立國民中小學資賦優異學生之教育制度。第三階段的目標有四：1. 發掘資賦優異學生以培養優秀人才；2. 發展資賦優異學生之鑑別方法及工具；3. 設計適合國民中小學資賦優異學生之課程、教材及教法；4. 建立國民中小學資賦優異學生之教育模式。

至於數理資優班之實施目標，則為「加強中學數學及自然科資賦優異學生之輔導，提供良好的學習環境，使其充份發揮潛能，為進一步之科學學習研究，奠定深厚根基，俾造就優秀之基礎科學人才。」另外，各類特殊才能（音樂、美術、舞蹈、體育等）實驗班之實施目標，主要在於及早發掘具藝術潛能之學生，施以有系統之教育，以發展其藝術創作之能力，培養優秀之藝術或表演人才。

綜合以上中華民國資優教育之實施目標，實包括認知、技能、情意等三方面，亦可歸納

為以下七點：1. 接受正規教育並準備繼續教育；2. 應用智能促進批判性與推理性思考；3. 發展創造力並鑑賞創造力；4. 促進社會性發展及成熟；5. 促進自我了解和心理健康；6. 發展道德和精神價值；7. 試探並建立一生的職志（吳武典，民83）。而美國資優教育之目標，依據馬蘭報告及「資優兒童教育法」（1978）：資優兒童需要不同的教育方案和服務，以實現其自我並貢獻於社會（Gallagher, 1993）。可見美國資優教育的目標包括兩方面，一為個人潛能的發揮，以實現自我；二為將個人才華與能力，貢獻於社會，服務於人群。因此，我國資優教育目標與之頗為吻合。相反的，在共產主義（或社會主義）社會中，藝術和運動人才之培育，並非以個人之自我實現為目標，而是以藝術或運動員之傑出表現，為國爭光，獲得國際宣傳之利益為目的（Urban & Sekowski, 1993），與我國有很大的不同。

（三）方案方面

中華民國資優教育政策之最重要法源依據是民國73年公佈之「特殊教育法」，該法第二章第十條至第十四條，共五條文均在闡述「資賦優異教育」之基本內涵與政策。明訂資賦優異內容、對資優學生之獎助、對資優學生應有的主動積極輔導作為、對資優學生之保送升學輔導措施和對資優學生縮短修業之彈性年限作法。另外，民國75年教育部頒訂之「特殊教育課程、教材及教法實施辦法」第三條及第五條規定，對於資優學生課程採加深、加廣、加速方式，以及小班教學、個別化教育措施資源教室（班）等安置，均有所規定。

至於國外重要之資優教育政策與方案，可概分為三大類：充實（enrichment）、加速（acceleration）和能力分組（ability grouping）。充實的方式有加深（推理思考與問題解決）、加廣（水平思考與想像創造）；其重點在充實課外經驗，鼓勵自發學習；包括獨立研究、夏令營（或週末營）、外語學習、生涯課程、參觀訪問等。加速的方式有提早入學、提早畢業、跳級、濃縮、免修、學科分級、不分年級、

進階預修等。能力分組的方式有自足式特殊班（集中式）、資源教室教學（分散式）、抽離式、榮譽班等（吳武典，民83）。

我國資優教育之發展，依據相關法令，亦採取以上三大類辦理，在「充實制」中，除課程、教材的加深、加廣外，大家所熟知的「朝陽夏令營」即集合了資優學生利用暑假所辦理的研習活動。另外「加速制」採取提早入學、縮短休業年限及保送甄試升學等，尚具成效。至於「能力分組」方面，集中式與分散式均曾採行。因此，我國資優教育政策，不但與世界資優教育趨勢相當吻合，同時更具有特色，包括：1.先作有計畫的階段性實驗，再予推廣；2.在實驗計畫中，規定追蹤期；3.資優教育依學制分級、分類實施（含國小、國中、高中階段之資優教育，以及一般能力優異、學術性向優異、特殊才能優異等類別）；4.各級政府全力支持資優教育，編列預算支應；5.教育部聘請教育行政人員及學者專家組成「指導委員會」，負責資優教育計畫之設計與督導工作。

(四) 學生鑑定

一般能力優異資優學生的甄選程序大致分為初選與複選。初選由實驗學校負責，參加團體智力測驗，並根據學生平時學習表現及教師的觀察提出候選的名單；複選由輔導單位協助實驗學校實施個別智力測驗、創造能力測驗及其他學業成就測驗等，最後召開資優學生鑑定會議決定。至於特殊才能優異資優生之甄試，由主管教育行政機關、實驗學校及專家成立鑑定小組，甄試項目包括：性向測驗、智力測驗及術科測驗三項。從以上鑑定的方式，可以看出國內對於資優生之鑑別，較注重測驗。而這些測驗工具本身，由於使用多年，或保密不周，或部份家長「望子成龍」之心理，而安排子女加強補習，導致測驗結果效度降低，偶有所謂「假性資優生」之出現，反造成學生學習上之困擾。因此，如何推陳出新，研製更多可用之測驗工具，以及仿照國外辦法利用其他多元方式去鑑別，均有待努力。

(五) 課程方面

資優教育之課程以教育部頒訂之課程標準為主，並根據學生之程度與需要，增加教材之廣度與深度。第一階段的實驗，其教育方式，係採取能力分班的型態，將資優學生組成特殊班，施以充實的課程及創造思考教學，稱為「集中式」。第二階段的實驗，則在集中式的特殊班之外，另以「資源教室」的模式輔導資優學生，稱之為「分散式」，並研究國小階段資優生縮短修業年限之可行性。至於「集中式」與「分散式」之優劣，依據民國71年第二階段實驗告一段落後，經評鑑小組實地訪視及問卷調查結果，發現集中式資優班學生之「創造發展」與「學業成就」優於分散式資優班學生；而分散式由於缺乏行政與教師之支持，實驗效果不彰（吳武典，民72）。但是在國外，對於一般能力資優之學生，很少採「集中式」資優班，大多利用課外活動或採資源教室或在課程上加深、加廣。至於國外的資優特殊學校，則大多以科學、藝術、體育、外語……等特殊學術性向或特殊才能為主，如韓國即為一例。而我國之資優特殊學校，目前僅有復興劇校、體育高中與體育學院及臺北市籌辦中之麗山（科學）高中等有點類似，尚有待未來「藝術教育法」公布後，推展各類藝術才能（音樂、美術）之一貫制學校。

(六) 師資方面

早期擔任資優教育實驗之教師，均由各實驗學校遴選校內優良教師擔任，並接受為期兩週的職前訓練。民國64年起，教育部訂定了「特殊學校（班）教師登記辦法」，民國76年依據特殊教育法（民73）訂頒「特殊教育教師登記及專業人員進用辦法」。目前資優教育教師的主要來源有二：(1)職前培育：師範院校特殊教育系（組）畢業生，(2)在職研習：遴選普通班教師接受特殊教育專業學分研習；而以後者為主。目前資優班教師的員額編制，國小每班二人，國中每班三人。

國外在推展資優教育計畫中，有關師資之培訓，均相當重視，同時培訓亦包括職前與在職之持續訓練二部分，此與國內情形相同。

(七) 其他相關措施

包括辦理各種研習營、舉辦成果發展會、辦理週末研習輔導活動、參加國際數理奧林匹亞競賽、辦理提早升學學生學力鑑定、辦理甄試保送入學等（吳清基，民83）。

研究方法

本研究除文獻法外，採問卷調查的方式進行資料蒐集。

一、研究對象

本研究樣本共分為八類，樣本分配如表一所示。

表一 本研究樣本分配

		取樣人數(N)	有效回卷(N)	%
學者專家	特教領域	90	58	64.44
	非特教領域	90	58	64.44
行政人員	教育行政	120	102	85.00
	學校行政	350	290	82.85
教師	資優班	100	66	66.00
	普通班	250	228	91.20
家長	資優生	250	228	91.20
	普通生	250	132	53.80
合 計		1,500	1,162	77.47

二、研究工具

自編「我國資優教育政策問卷」乙種，共29個選擇式及一個開放式問題，其內容包括教育態度、基本認知、推展理由、基本策略、支援系統、安置模式等。問卷的信度考驗採「重測信度」，樣本人數為49人，包括各類別的受訪者，第一次和第二次測量時間約間隔兩週，除第十三至第十五題以相關係數法求得，其餘各題皆計算受訪者在前後兩次測驗的一致性。結果發現：受訪者前後一致的百分率約在55.10%

~95.92%。平均一致性百分率為80.49%。第十三至十五題的重測相關係數分別為.67、.51，與.70，均達.001的顯著水準。

三、研究程序

研究樣本採隨機取樣方式抽取：特教領域之專家學者由筆者專函各師範院校之特教系所，由任教之教授填答後寄回；非特教領域之專家學者亦由筆者函請一般大專院校系所，請隨機抽樣填答；教育行政人員、學校行政人員、資優班教師及普通班教師等，則利用數次研習班的時間發出問卷，再請他們寄回。而學生家長們也是利用研習班的時間，由學員們帶回各自任教的學校，由學生交由家長們填答。

總計共發出1,500份問卷，有效回卷為1,162份，有效回收率為77.47%。

四、資料之處理

對於封閉式的選擇題以次數、百分比的方式呈現，輔以卡方分析（複選題例外）；對於具連續變項屬性的題目（即比重問題部份），則採用變異數分析的方式。對於開放式的問題，則綜合受訪者的回答，加以整理歸納。

結果與討論

茲就教育態度、基本認知、推展理由、基本策略、支援系統、安置模式及綜合意見等七方面，就其主要問題調查結果分析與說明如下：

一、教育態度

(一) 對教育改革的態度

如表二所示，絕大多數的受訪者（約99.1%）對教育改革都持支持的態度，顯示教育改革確有其必要性。然而在教育改革的程度上則有不同的看法，支持穩健改革的受訪者比積極改革者多出至少一倍；顯示大多數受訪者雖認為現階段教育制度確有改善的必要，卻也不希望採取太過激烈的手段或方式。卡方考驗顯示組間反映有明顯差異（ $\chi^2=41.51$, $df=21$, $p<.01$ ）。從表二看來：學者專家（尤其是特教領域）與普通學生家長的教改態度似乎比其他類更積極。

表二 對教育改革的態度

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
積極改革	19 32.8%	12 20.7%	15 14.7%	35 12.1%	6 9.1%	42 18.4%	36 15.8%	36 27.3%	201 17.3%
穩健改革	39 67.2%	46 79.3%	87 85.3%	254 87.6%	59 89.4%	182 79.8%	190 83.3%	93 70.5%	950 81.8%
儘量守成	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 .3%	1 1.5%	4 1.8%	1 .4%	2 1.5%	9 .1%
反對改革	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 .4%	1 .8%	2 .0%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=41.51, df=21, p<.01$

註：表內百分比採四捨五入，故在某一類的百分比總和可能會略超過或略低於100%，下均同。

(二) 對資優教育的態度

如表三所示，與支持教改的態度一樣，絕大多數受訪者支持資優教育的推行（約佔93.7%），持反對態度者不多（僅佔6.4%）；可見多數受訪者對資優教育仍持肯定的態度。卡方考驗顯

示組間有顯著差異（ $\chi^2=56.23, p<.001$ ）。從表三來看，學者專家（尤其是特教領域）的支持態度更高；值得注意的是普通學生家長有一成五持不贊同態度，是各類中偏高的。

表三 對資優教育的態度

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
強烈支持	12 20.7%	15 25.9%	7 6.9%	48 16.6%	10 15.2%	38 16.7%	41 18.0%	12 9.1%	183 15.7%
溫和和支持	43 74.1%	39 67.2%	87 85.3%	236 81.4%	49 74.2%	172 75.4%	180 78.9%	99 75.0%	905 77.9%
不太贊同	3 5.2%	4 6.9%	8 7.8%	6 2.1%	6 9.1%	17 7.5%	7 3.1%	19 14.4%	70 6.0%
堅決反對	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 1.5%	1 .4%	0 .0%	2 1.5%	4 .3%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=56.23, df=21, p<.001$

(三) 資優教育與普通教育、殘障教育的關係

表四及表五分別顯示受訪者對於「資優教育和普通教育」及「資優教育和殘障教育」之間的看法。結果顯示：八成以上的受訪者都認為「教育」工作不應偏重於某一特定的學門；不論是資優教育、普通教育或是殘障教育，都應受到同樣的重視。另一方面，雖然大部份的

普通學生家長（約六成以上）也表示各類教育同等重要，不應偏廢；但是仍有三成七左右的受訪者傾向先辦普通教育，這樣的比例和其他組受訪者相比似乎偏高，政府在擬定資優教育政策時，對這一類「不算少的少數」的意見，也應給予一定的尊重。

表四 資優教育與普通教育的關係

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
先辦普 通教育	9 5.5%	9 15.5%	16 15.7%	53 18.3%	11 16.7%	45 19.7%	31 13.6%	49 37.1%	223 19.2%
兩 者 並 進	49 84.5%	49 84.5%	86 84.3%	236 81.4%	54 81.8%	183 80.3%	197 86.4%	82 62.1%	936 80.6%
先辦資 優教育	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 .3%	1 1.5%	0 .0%	0 .0%	1 .8%	3 .3%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=41.80, df=14, p<.001$

表五 資優教育與殘障教育的關係

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
先辦殘 障教育	3 5.2%	3 5.2%	8 7.8%	25 8.6%	5 7.6%	19 8.3%	23 10.1%	36 27.3%	122 10.5%
兩 者 並 進	55 94.8%	55 94.8%	93 91.2%	257 88.6%	59 89.4%	205 89.9%	203 89.0%	92 69.7%	1019 87.7%
先辦資 優教育	0 .0%	0 .0%	1 1.0%	8 2.8%	2 3.0%	4 1.8%	2 .9%	4 3.0%	21 1.8%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=54.34, df=14, p<.001$

綜上所述，本研究各類人士對教育改革與資優教育均持極為肯定的態度；支持教改亦支持資優，兩者必有極高相關。資優教育之理念在我國教育史上有其源流，今已為多數先進國家所認同，有此「民意基礎」，資優教育作為我國教育發展不可或缺的一環，應無疑義。此外，或有人認為普通教育辦好了再辦特殊教育，或認為殘障教育應優先辦理，但觀諸研究結果，八成以上受訪者均主張「兩者並進」，這在政策上具有兼籌並顧、「雙贏」的意義，與美國等先進國家（日本除外）之政策吻合。

二、基本認知

(一) 對「能力卓越者」的看法

表六 那一個名詞指稱能力卓越者較恰當

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
資優	43 74.1%	42 72.4%	67 65.7%	220 75.9%	44 66.7%	155 68.0%	149 65.4%	74 56.1%	794 68.3%
天才	0 .0%	1 1.7%	6 5.9%	5 1.7%	2 3.0%	4 1.8%	6 2.6%	16 12.1%	40 3.4%
英才	9 15.5%	8 13.8%	15 14.7%	26 9.0%	11 16.7%	23 10.1%	15 6.6%	7 5.3%	114 9.8%
高材	4 6.9%	0 .0%	7 6.9%	20 6.9%	5 7.6%	21 9.2%	31 13.6%	25 18.9%	113 9.7%
超常	0 .0%	3 5.2%	4 3.9%	16 5.5%	3 4.5%	17 7.5%	10 4.4%	3 2.3%	56 4.8%
其他	2 3.4%	4 6.9%	3 2.9%	3 1.0%	1 1.5%	8 3.5%	17 7.5%	7 5.3%	45 3.9%
合計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=108.22, df=35, p<.001$

那一個名詞較能說明代表能力卓越者的特質？這似乎是一個見仁見智的問題。就本研究的受訪者來說，多數人仍偏好以「資優」這一個名詞，這或許和國人的口語習慣有關，亦和資賦優異一詞較「天才」（香港使用）、「英才」（日本使用）、「高材」（歐洲及新加坡使用）、「超常」（中國大陸使用）等詞之標記性作用較低有關；現階段我國相關法令用此名詞，堪稱允當。表六卡方考驗顯示組間有明顯差異存在（ $\chi^2=108.22, df= 35, p<.001$ ），特別是學校行政人員與學者專家們，更偏好以「資優」一詞指稱能力卓越者。

(一) 我國目前是否有明確的資優教育政策？

我國現階段的資優教育政策是否有明確的目標呢？受試者對此一議題多採負向的反應（表七）。多數的受訪者（約佔79.5%）並不認為我國目前有明確的政策；特別是兩類教師及

兩類學生家長（除學生外，受資優教育政策影響最大的對象），更有高達80%以上的受訪者不認為目前有明確的政策。是宣導不夠？是執行不力？或是其他因素所影響？看來資優教育政策確有通盤檢討的必要。

表七 我國目前是否有明確的資優教育政策？

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
有	12 20.7%	19 32.8%	32 31.4%	84 29.0%	9 13.6%	29 12.7%	35 15.4%	18 13.6%	238 20.5%
沒有	26 44.8%	24 41.4%	38 37.3%	128 44.1%	34 51.5%	114 50.0%	119 52.2%	61 46.2%	544 46.8%
不確定	20 34.5%	15 25.9%	32 31.4%	78 26.9%	23 34.8%	85 37.3%	74 32.5%	53 40.2%	380 32.7%
合計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=47.34, df=14, p<.001$

三、推展理由

(一) 現階段是否重視資優教育

表八結果顯示：約有六成的受訪者認為我國現階段頗為重視資優教育，顯示資優教育的重要性已漸漸受到肯定。惟在資優學生家長的部份，則有例外：即認為不重視的比率略高於

重視的比率。這樣的結果是否代表資優學生家長認為現階段的資優教育政策無法滿足其子弟的需求？值得探討。這可能是因為身為資優學生的家長，對資優教育的期待比較高，也因此對現狀較不滿意。

表八 我國現階段是否重視資優教育

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
極重視	1 1.7%	2 3.4%	2 2.0%	8 2.8%	0 .0%	4 1.8%	1 .4%	6 4.5%	24 2.1%
重視	41 70.7%	43 74.1%	63 61.8%	171 59.0%	38 57.6%	119 52.2%	105 46.1%	74 56.1%	654 56.3%
不重視	14 24.1%	13 22.4%	36 35.3%	107 36.9%	26 39.4%	98 43.0%	120 52.6%	51 38.6%	465 40.0%
很不重視	2 3.4%	0 .0%	1 1.0%	4 1.4%	2 3.0%	7 3.1%	2 .9%	1 .8%	19 1.6%
合計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=47.48, df= 21, p<.001$

(二) 我國應否加強推展資優教育

表九顯示：認為應加強推展資優教育的受訪者平均高達八成；而持負向態度者（選擇「加以抑制」或「停止辦理」），則不到5%。由此看來，多數受訪者對資優教育再度表示肯

定的態度，相較於若干國家，民意支持資優教育不高的情形（Wu & Cho, 1992），此一結果似反映台灣社會對資優教育有高度的期待，反對的聲音應屬極少數。

表九 我國是否應加強推展資優教育

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
加強推展	42 72.4%	45 77.6%	73 71.6%	246 84.8%	47 71.2%	182 79.8%	196 86.0%	100 75.8%	931 80.1%
維持現狀	9 15.5%	11 19.0%	22 21.6%	35 12.1%	11 16.7%	37 16.2%	29 12.7%	21 15.9%	175 15.1%
加以抑制	4 6.9%	1 1.7%	2 2.0%	4 1.4%	2 3.0%	5 2.2%	0 .0%	5 3.8%	23 2.0%
停止辦理	3 5.2%	1 1.7%	5 4.9%	5 1.7%	6 9.1%	4 1.8%	3 1.3%	6 4.5%	33 2.8%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=42.71, df=21, p<.01$

表十 加強推展（或抑制）資優教育之理由的統計表

理 由	加強推展	維持現狀	加以抑制 停止辦理	合 計	χ^2	df	p
	N=931	N=175	N=56	N=1162			
教育的理論	731 78.5%	82 46.9%	22 39.3%	835 71.9%	103.89	2	***
經濟的效益	412 44.3%	53 30.3%	16 28.6%	481 41.4%	15.83	2	***
實施的成效	433 46.5%	113 64.6%	42 75.0%	588 50.6%	33.24	2	***
社會的公義	212 22.8%	68 38.9%	17 30.4%	297 25.6%	20.75	2	***
文化的傳統	108 11.6%	31 17.7%	3 5.4%	142 12.2%	7.72	2	*
政治的理由	22 2.4%	2 1.1%	1 1.8%	25 2.2%	1.08	2	
其 他	26 2.8%	10 5.7%	13 23.2%	49 4.2%	55.68	2	***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

針對受訪者對資優教育的態度，分析受試者所持的理由，表十顯示：認為應加強推展資優教育的受試者，有78.5%是基於「教育的理論」，選擇其他理由的受訪者都在五成以下。認為資優教育應維持現狀的受訪者，多數是基於「實施的成效」來著眼（有64.6%），持其他理由的受訪者都在五成以下。至於選擇加以抑制或停止辦理的受訪者，有高達七成是對資優教育「實施的成效」不滿意。由上述的結果，大略可了解：多數受訪者對現階段資優教育的成效並不滿意，多數受訪者仍基於教育理論上的考量，支持資優教育的推展；如何提昇資優教育的成效，為國育才，是今日資優教育最重要的課題。

(三) 對法令依據的了解

表十一顯示各類受訪者對資優教育法令依據的了解，結果發現：有半數以上的受訪者（54.0%）不清楚資優教育的法令；特別是有高達五成的資優班教師及八成以上的資優班學生家長，不了解資優教育的法令依據。這樣的結果，或許可以解釋表十二中，高達五成以上的受訪者批評資優班會成為「超級升學班」的現象；因為不了解資優教育的法令依據，自然不能明白設立資優班的目的何在，在升學為導向的錯誤風氣下，很自然的便以升學為資優班的惟一目的。

令人驚訝的是特教專家學者也有17.2%不知道資優教育有法律依據，教育行政人員更高達30.4%不知。特教從業人員之基本特教法律素養似有加強之必要。

表十一 我國有無推展資優教育的法律依據？

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
有	48 82.8%	36 62.1%	71 69.6%	195 67.2%	33 50.0%	105 46.1%	30 13.2%	16 12.1%	534 46.0%
無	10 17.2%	22 37.9%	31 30.4%	95 32.8%	33 50.0%	123 53.9%	198 86.8%	116 87.9%	628 54.0%
合計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=273.60, df=7, p<.001$

表十二 對資優教育的批評

	學者專家 特教領域 N=58	學者專家 非特教領域 N=58	教育行 政人員 N=102	學校行 政人員 N=290	資優班 教師 N=66	普通班 教師 N=228	資優學 生家長 N=228	普通學 生家長 N=132	合 計 N=1162
成 本 太 大	7 12.1%	8 13.8%	14 13.7%	50 17.2%	12 18.2%	33 14.5%	8 3.5%	6 4.5%	138 11.9%
不 公 平	9 15.5%	12 20.7%	28 27.5%	67 23.1%	17 25.8%	44 19.3%	48 21.1%	64 48.5%	289 24.9%
不 利 成 長	14 24.1%	13 22.4%	22 21.6%	69 23.8%	12 18.2%	89 39.3%	40 17.5%	23 17.4%	282 24.3%
可 以 自 行 成 長	3 5.2%	5 8.6%	6 5.9%	32 11.0%	10 15.2%	17 7.5%	43 18.9%	19 14.4%	135 11.6%
超 級 升 學 班	43 74.1%	34 58.6%	71 69.6%	181 62.4%	29 43.9%	135 59.2%	88 38.6%	68 51.5%	649 55.9%
壟斷教 育資源	7 12.1%	7 12.1%	20 19.6%	64 22.1%	7 10.6%	55 24.1%	19 8.3%	26 19.7%	205 17.6%
特教不 含資優	3 5.2%	7 12.1%	8 7.8%	19 6.6%	7 10.6%	21 9.5%	24 10.5%	22 16.7%	111 9.6%
沒 有 成 效	8 13.8%	13 22.4%	25 24.5%	65 22.4%	21 31.8%	60 26.3%	48 21.1%	16 12.1%	256 22.0%
助長菁 英主義	8 13.8%	11 19.0%	27 26.5%	98 33.8%	20 30.3%	69 30.2%	41 18.0%	50 37.9%	324 27.9%
其 他	5 8.6%	7 12.1%	3 2.9%	14 4.8%	4 6.1%	5 2.2%	8 3.5%	2 1.5%	48 4.1%

四、基本策略

(一) 對「個性發展與環境調適之相對比例」的看法

在資優教育中，一個令人關心的課題是：資優生的個性發展與環境調適何者為重？是否應當讓資優生分出一些心力在和他人的互動上，

以免造成資優生和他人之間的隔閡？表十三顯示出不同身份的受訪者對此一論題的看法。結果顯示：各類受訪者似傾向於認為「個性發展」比「環境調適」重要（平均的相對比例為53.67：46.33），惟經變異數分析，其差異未達顯著水準。

表十三 不同身份受試者對個性發展與環境調適相對比例之平均數及標準差及變異數分析結果摘要

	(1) 學者專家 特教領域 N=58	(2) 學者專家 非特教領域 N=58	(3) 教育行 政人員 N=102	(4) 學校行 政人員 N=290	(5) 資優班 教師 N=66	(6) 普通班 教師 N=228	(7) 資優學 生家長 N=228	(8) 普通學 生家長 N=132
M	53.28	55.69	55.20	53.90	51.82	52.98	54.91	51.29
SD	10.33	12.58	10.41	10.27	9.91	10.40	11.63	13.73
全體	N=1162, M=53.67, SD=11.17							

F=2.03, df=7,1154, p>.05

(一) 資優教育應「統籌辦理」或「各自發展」？

資優教育應全國統籌辦理，以使各校有一套依循的模式，或是各個學校可依自己的狀況，各自發展其模式比較有成效？表十四顯示：除了特教領域的專家學者（49.66%）外，各類的受訪者都偏好統籌辦理的方式；特別是資優班教師（66.06%）及普通班教師（65.79%）。造成

如此的結果，很可能是因為：特教領域的專家學者有著特教專業的知識和背景，較能注意到各類資優生的個別差異，也較傾向於「鬆綁」，而教師們則可能耽心「各自發展」將導致無所適從，也可能反而增加責任和負擔，因而傾向支持統籌辦理。

表十四 不同身份受試者對統籌辦理與各自發展相對比例之平均數及標準差及變異數分析結果摘要

	(1) 學者專家 特教領域 N=58	(2) 學者專家 非特教領域 N=58	(3) 教育行 政人員 N=102	(4) 學校行 政人員 N=290	(5) 資優班 教師 N=66	(6) 普通班 教師 N=228	(7) 資優學 生家長 N=228	(8) 普通學 生家長 N=132
M	49.66	55.69	59.02	62.76	66.06	65.79	63.03	59.17
SD	23.77	22.09	23.23	23.35	23.72	25.04	24.33	26.50
全體	N=1162, M=61.85, SD=24.47							

F=4.343, df=7,1154, p<.001
事後比較：(5), (6), (4) > (1)

(三) 修業年限

表十五為受訪者對資優學生修業年限的看法。結果顯示：大部份的受訪者（平均約六成）認為「資優學生的修業年限應保持最大的彈性」。然而，若細看各組組內的情況則可發現：普通學生家長在「保持最大彈性」這一選項上，是惟一低於五成的組群（31.8%）；而在「應與普

通生一樣」這一個選項上，普通學生家長也是惟一高於兩成的組群（27.3%）。這是否表示有些普通學生家長認為：資優教育政策的實施已對普通學生造成「不公平」的感覺？或只是酸葡萄的心理作祟？這也是在擬定資優教育政策時，必須考量的因素。

表十五 對資優學生修業年限的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
保持最大彈性	44 75.9%	38 65.5%	77 75.5%	194 66.9%	34 51.5%	138 60.5%	121 53.1%	42 31.8%	688 59.2%
稍具彈性	14 24.1%	20 34.5%	23 22.5%	89 30.7%	28 42.4%	82 36.0%	90 39.5%	54 40.9%	400 34.4%
應與普通生同	0 .0%	0 .0%	2 2.0%	7 2.4%	4 6.1%	8 3.5%	17 7.5%	36 27.3%	74 6.4%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=152.85, df=14, p<.001$

(四) 課程與教學

表十六顯示：絕大多數的受訪者（72.4%）認為「資優教育課程及教學」應保持最大的彈性，只有4.4%的受訪者認為資優學生應「和普通學生相同」。然而細看各組間的差異，發現：「普通學生家長」這一組中，選擇「和普通學

生相同」的受訪者為212%，明顯的高出其他組甚多；而選擇「保持最大彈性」的受訪者卻只有37.9%，這又較其他高於六成的類組低。造成普通班學生家長此類「平頭式平等」的反應，似乎提醒我們：在推展資優教育時，也應注重普通班學生的需求和顧慮。

表十六 對資優教育課程與教學之彈性的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
保持最大彈性	47 81.0%	43 74.1%	85 83.3%	242 83.4%	45 68.2%	190 83.3%	139 61.0%	50 37.9%	841 72.4%
稍具彈性即可	10 17.2%	15 25.9%	16 15.7%	45 15.5%	16 24.2%	34 14.9%	80 35.1%	54 40.9%	270 23.2%
和普通生相同	1 1.7%	0 .0%	1 1.0%	3 1.0%	5 7.6%	4 1.8%	9 3.9%	28 21.2%	51 4.4%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=190.31, df=14, p<.001$

五、支援系統

(一) 是否應設置辦理資優教育的專責機構

目前我國各級教育行政單位均未設置如美國、德國、新加坡、以色列等之中央級資優教育行政專責單位，調查結果（表從略）顯示：有將近八成五的受訪者認為應設置「辦理資優教育」的專責機構（在教育部方面有82.6%的受訪者認為應設置專責機構；而在省教育廳方面則有84.4%的受訪者認為應設置專責機構），強烈顯示此方面之需求與期待。至於設置的等級如何？則略有歧異。在教育部方面，多數人（47.5%）認為設科較為適宜；在省教育廳方面，設科的呼聲（38.0%）和設股的呼聲（33.1%）相差不大。

(二) 對資優教師任用資格的看法

關於資優教師的任用資格，結果顯示（表從略）：絕大多數的受訪者認為「資優教師應接受專門的訓練」（91.0%）。這顯示出受訪者對資優教師專業素養的重視。因此，在擬定資優教師的任用資格，似乎應給予嚴格而明確的

標準，以確保專業服務的品質。

(三) 資優教育的支持性環境

對於「資優教育的支持性環境應否列為資優教育的重點？」這一問題的反應。結果顯示（表從略）：大部份的受訪者都認為「應將支持性環境列為重點」（83.2%）。特別是學校行政人員（91.4%）及特教領域的學者專家（87.9%）對這一點最表贊同；同樣地普通班學生家長仍是對此比較「不感興趣」的受訪者（無意見占三成，答否者一成二強），或許是較以為「事不關己」。

六、安置模式

(一) 為資優學生設置特殊學校的看法

表十七顯示：多數受訪者並不贊成為資優學生設置特殊學校（54.6%），贊成設校的只有26.0%，甚至於特教領域的專家學者也只有22.4%的贊成。這可能與現階段回歸主流的風潮有關，也可能是基於經濟效益或教學成效等因素的考慮。總之，多數受訪者並不認為有必要為資優生另外設置特殊學校。

表十七 對資優學生設置特殊學校的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
贊 成	13 22.4%	6 10.3%	24 23.5%	87 30.0%	21 31.8%	63 27.6%	63 27.6%	25 18.9%	302 26.0%
不贊成	38 65.5%	39 67.2%	67 65.7%	167 57.6%	34 51.5%	132 57.9%	97 42.5%	61 46.2%	635 54.6%
無意見	7 12.1%	13 22.4%	11 10.8%	36 12.4%	11 16.7%	33 14.5%	68 29.8%	46 34.8%	225 19.4%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=70.98, df=14, p<.001$

(二) 對「設置資優教育重點學校」的看法

所謂資優教育重點學校，類似美國的磁性學校 (magnetic school)、澳洲的精選中學 (Selective High School) 或中國大陸的「重點中、小學」，表十八列出受訪者對「選擇若干學校作為資優教育重點學校」這一問題的看法。結果顯示：多數受訪者贊成設立資優教育重點

學校 (52.5%) 的情況下，普通班學生家長仍以偏低的比率 (28.0%)，表達他們的意見，多數表示不關心 (43.9%) 或不贊成 (31.8%)。重點學校在安置的序位上介於特殊學校和特殊班之間，似較能為國人所接受，惟如何規劃，仍有待思考。

表十八 對「選擇若干學校做為資優教育的重點學校」的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
贊 成	34 58.6%	32 55.2%	48 47.1%	170 58.6%	39 59.1%	130 57.0%	120 52.6%	37 28.0%	610 52.5%
不贊成	16 27.6%	20 34.5%	43 42.2%	86 30.7%	13 19.7%	66 28.9%	40 17.5%	42 31.8%	326 28.1%
無意見	8 13.8%	6 10.3%	11 10.8%	34 11.7%	14 21.2%	32 14.0%	68 29.8%	53 43.9%	226 19.4%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=100.84, df=14, p<.001$

(三) 「集中式」V.S. 「分散式」編班

集中式編班與分散式編班究竟孰優孰劣，在我國資優教育界一直爭議不休，未有定論。本研究資料 (表十九、二十、二十一) 再度顯現見仁見智的結果：贊成集中式編班的受訪者佔48.7%，贊成分散式編班的受訪者亦佔42.7%。扣除無意見的受訪者後，發現：特教領域的專家學者似比較贊成分散式的編班 (贊成集中式編班者佔 39.7%，贊成分散式編班者達69.0%)；非特教領域的專家學者對此則沒有特別的偏好 (集中式佔50.0%，分散式佔53.4%)；教育行

政人員較贊成分散式編班 (集中式佔35.3%，分散式佔63.7%)；學校行政人員則沒有特別的偏好 (集中式佔51.4%，分散式佔46.2%)；資優班教師較偏好集中式編班 (集中式佔59.1%，分散式佔30.3%)；普通班教師並無特別的喜好 (集中式佔48.2%，分散式佔 48.2%)；資優學生家長亦贊成集中式編班 (集中式佔59.6%，分散式佔27.2%)；普通班學生家長則以無意見的佔大多數。表二十一的結果更為明確，其結果與上述趨勢一致。

表十九 資優學生採取集中式 (自足式) 編班的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
贊 成	23 39.7%	29 50.0%	36 35.3%	149 51.4%	39 59.1%	110 48.2%	136 59.6%	44 33.3%	566 48.7%
不贊成	27 46.6%	25 43.1%	50 49.0%	110 37.9%	18 27.3%	89 39.0%	43 18.9%	31 23.5%	393 33.8%
無意見	8 13.8%	4 6.9%	16 15.7%	31 10.7%	9 13.6%	29 12.7%	49 21.5%	57 43.2%	203 17.5%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=120.81, df=14, p<.001$

表二十 對資優學生採取分散式 (即資源式或抽離式) 編班的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合 計
贊 成	40 69.0%	31 53.4%	65 63.7%	134 46.2%	20 30.3%	110 48.2%	62 27.2%	34 25.8%	496 42.7%
不贊成	8 13.8%	17 29.3%	22 21.6%	115 39.7%	29 43.9%	83 36.4%	109 47.8%	34 25.8%	417 35.9%
無意見	10 17.2%	10 17.2%	15 14.7%	41 14.1%	17 25.8%	35 15.4%	57 25.0%	64 48.5%	249 21.4%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=138.91, df=14, p<.001$

表二十一 對資優教育編班方式的偏好如何？

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合計
偏 好 集 中	16 27.6%	22 37.9%	37 36.3%	143 49.3%	34 51.5%	92 40.4%	148 64.9%	48 36.4%	540 46.5%
偏 好 分 散	31 53.4%	23 39.7%	46 45.1%	116 40.0%	19 28.8%	99 43.4%	51 22.4%	39 29.5%	424 36.5%
無特別 偏 好	11 19.0%	13 22.4%	19 18.6%	31 10.7%	13 19.7%	37 16.2%	29 12.7%	45 34.1%	198 17.0%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=89.50, df=14, p<.001$

(四) 對資優學生升學管道的看法

表二十二列出受訪者「對資優學生升學管道的看法」。結果顯示：多數受訪者認為比較合適的方式是「以保送甄試為主，聯考為輔」(58.8%)，這也是目前之升學管道改革之走向。目前的實際狀況是「以聯考為主，保送甄試為

輔」，並不符合多數人的期望。在此處，我們同樣可看出「普通班學生家長」和其他類組做出較不類似的反應模式；他們仍有22.7%的受訪者，強調「資優生的升學管道應與普通生相同」。這樣的反應，再一次反映出普通班學生家長要求公平的企圖。

表二十二 對資優學生升學管道的看法

	學者專家 特教領域	學者專家 非特教領域	教育行 政人員	學校行 政人員	資優班 教師	普通班 教師	資優學 生家長	普通學 生家長	合計
完全保 送甄試	9 15.5%	13 22.4%	20 19.6%	56 19.3%	4 6.1%	36 15.8%	20 8.8%	13 9.8%	171 14.7%
聯 考 為 輔	32 55.2%	30 51.7%	61 59.8%	186 64.1%	46 69.7%	131 57.5%	151 66.2%	46 34.8%	683 58.8%
保送甄 試為輔	8 13.8%	12 20.7%	7 6.9%	33 11.4%	12 18.2%	33 14.5%	37 16.2%	43 32.6%	185 15.9%
與普通 學生同	4 6.9%	3 5.2%	10 9.8%	14 4.8%	2 3.0%	22 9.6%	14 6.1%	30 22.7%	99 8.5%
其 他	5 8.6%	0 .0%	4 3.9%	1 .3%	2 3.0%	6 2.6%	6 2.6%	0 .0%	24 2.1%
合 計	58 100.0%	58 100.0%	102 100.0%	290 100.0%	66 100.0%	228 100.0%	228 100.0%	132 100.0%	1162 100.0%

$\chi^2=135.42, df=28, p<.001$

(五) 資優學生的追蹤輔導

受訪者對「資優學生的追蹤輔導應否列為資優教育的重點？」這一問題的意見(表從略)是：將近九成的受訪者(87.5%)都認為「追蹤輔導」應當是資優教育的重點。然而普通班學生家長在此一課題上似乎冷漠多了，只有55.3%的受訪者同意此一論點，卻有高達23.5%的普通班家長對此無意見，似乎又與「事不關己」有關。

七、綜合性意見

在本問卷的最後一部份，係詢問受訪者對資優教育政策的綜合性意見。雖然大部份的受訪者只填答了封閉式的選擇題，仍有少部份的受訪者詳細的填寫了這一開放式的題目。經整理後，大致可歸納出下列幾點：

(一) 定義

受訪者表達的意見是：「現階段對『資優』欠缺明確的詮釋。因此有必要區分『資優』、『績優』的不同。」

(二) 評鑑

受訪者多半認為對資優生的篩選應重視公平性，使用的評鑑工具則應重視其正確性。

(三) 缺失

受訪者認為現階段資優教育政策的缺失在於：「資優班淪為升學班」及「只偏重智育學科的資優」。而造成此一現象的原因則是「升學主義」。

(四) 人格成長

受訪者認為：「資優教育應注重人文教育；資優教師應為『人師』，應注重品格及道德的教育」。集中式編班則易造成人格的偏差。

(五) 師資培育

在此一論題上，受訪者認為：「資優教育要有成效，師資的培育是必須配合的。此外，應編定資優教育的教材及刊物，方可收效。」

(六) 目標

針對資優教育的目標，受訪者認為：「資優教育應使人力得到良好的發揮，促使資優生以服務多數人為目標。」

(七) 步驟

對於資優教育的實施步驟，部份受訪者認為：「資優教育應循序漸進，勿揠苗助長；同時也應保持最大的彈性。」

(八) 教育機會

受訪者認為：「應提供一定的名額給偏遠學校及貧苦學童，以保持城鄉教育機會之均等。」

(九) 輔導

對資優生提供適時的輔導，是相當重要的一件事，特別是對資優生心理層面，應予重視。

(十) 制度

受訪者認為：「資優教育的法規必須一以貫之，避免因法令、制度上的不周延，使資優教育的成效受負責人員的左右。」

結論與建議

一、結論

本研究旨在檢討我國資優教育政策現況及其影響因素。首先就有關文獻檢討美國、歐洲與亞洲重要國家，提出資優教育政策研究的理論架構，包括政策位階(自上而下為國家教育政策、資優教育政策、資優教育策略與資優教育措施)，政策來源(法律、共識與傳統)及影響因素(包括教育理論、歷史傳統、政治制度、經濟發展、社會需求與人力規劃)。其次，分析我國資優教育政策的發展過程，並就理念、目標、方案、鑑定、課程、師資等加以檢討。最後以自編「我國資優教育政策問卷」進行調查，問卷內容包括教育態度、基本認知、推展理由、基本策略、支援系統及安置模式等六方面。調查對象共分四類八組：(1)專家學者(含特教領域與非特教領域)，(2)行政人員(含教育行政與學校行政)，(3)教師(含資優班與非資優班)，(4)學生家長(含資優生學生家長與普通生學生家長)。共發出問卷1,500份，有效回卷為1,162份(佔77.47%)。文獻分析與調查研究所得結果可歸納如下：

(一) 文獻分析方面

透過文獻檢視與分析，對我國資優教育政策的形成與影響因素，可得如下結論：

1. 我國資優教育政策的形成：根源於我國傳統教育對拔擢人才（但非培育人才）的重視，萌芽於民國61年的第四次全國教育會議，蘊釀於資優教育實驗計畫及有關法案（尤其是「國民教育法」與「特殊教育推行辦法」），正式形成於民國73年的「特殊教育法」。故我國資優教育政策的主要依據應是法律，尤其是特殊教育法。

2. 我國當前資優教育政策之特色是：(1)基於「適性教育」的原則，與身心障礙教育並行，且合併立法；(2)由政府主導，並編列預算支應；(3)資優教育的目標兼顧個人發展與社會服務；(4)採用多元才能的概念；(5)提供資優學生較為彈性的修業年限與升學管道；(6)強調課程與教材、教法的彈性；(7)資優教育依學制分級，分類實施；(8)學生鑑定以客觀化之評量為準；(9)在策略方面以充實方案為主，輔以能力分組和加速措施，不鼓勵成立資優學校；(10)強調專業師資；(11)強調社區資源之運用。

3. 促進我國資優教育政策發展的主要因素有：(1)我國文化教育哲學（強調因材施教）；(2)我國傳統社會背景（重智與重才）；(3)國家建設的需要（中興以人才為本）；(4)經濟發展的結果（行有餘力，則以興學；普通教育發展到相當程度，則關注到少數族群）；(5)社會需求（家長尋求子女更多更好的教育），(6)人力規劃的考慮（高品質人力來自高品質教育）。

4. 我國資優教育政策面臨下列問題或困境：(1)缺乏資優教育政策性宣言或報告書，以致許多政策性問題人言人殊，常有爭議；(2)缺乏執行資優教育政策的專責單位，在策略與措施上缺乏完整性與長期性之規劃；(3)受到升學主義的影響，缺乏主動性、自主性與開創性；(4)對於教育生態缺乏明確政策；(5)對於社會參與（尤其是民間興學）缺少鼓勵，甚至有所抑制；(6)與身心障礙教育共享特殊教育資源，常遭非議。

(二) 問卷調查方面

問卷調查資料，經百分比分析、卡方考驗、單因子變異數分析，主要發現如下：

1. 一般認為資優教育一詞頗為允當，惟也認為資優教育政策不明確，對法律有關資優教育之規定也多茫然不知。

2. 一般認為現階段雖尚重視資優教育，但應再加強，與普通教育及障礙教育並進推展，主要理由為「因材施教」與「為國育才」；惟資優班應避免受升學主義影響，成為「超級升學班」，在目標上應兼重個性發展與環境調適。

3. 在資優教育行政上，多認為應有專責單位，統籌辦理，在學制上應保持最大彈性（包括修業年限及升學管道），資優教育教師應受過專門訓練。

4. 關於教育安置，多數對於設立資優教育特殊學校持審慎態度，惟頗贊成設重點學校；至於「集中式」或「分散式」之編班，則利弊互見，不同身份之對象，見仁見智。

5. 在資優教育方案設計上，多認為應加強彈性課程、追蹤研究與支持性環境。

二、建議

根據本研究文獻分析與問卷調查結果，可見我國資優教育政策已具雛型，但仍有待釐清與加強，茲作下列之建議：

(一) 擴大資優涵義

在「特殊教育法」界定的三種資優（一般能力、學術性向與特殊才能）之外，宜加入「創造能力」與「領導才能」，並把「後設認知能力」（meta-cognition）、「人事智力」（personal intelligence）與「情緒智力」（emotional intelligence）等涵括在內。

(二) 提供多元且彈性的資優教育方案

以充實方案為主，能力分組（集中式與分散式）與加速為輔，容許各校自主地規劃因地制宜、因材施教的方案。

(三) 規劃彈性且連貫之資優教育學制

資優教育應為普通教育系統之一環而有其獨特性--合中有分，分中有合；透過變異，教導殊異（teaching diversity through variety），故應保持最大彈性。各階段之資優教育並應儘量求其一貫，自學前以至大學，自學校（學習）以至轉銜（工作）、追蹤，皆應有完整規劃，

以符長期人才培育之精神，避免形成教育斷層或點綴門面的現象。

(四) 重整教育生態，兼顧平等與卓越

平等主義（egalitarianism）與菁英主義（elitism）均富政治色彩，常相對立；在教育上，應避免此種口號式的兩極爭議，以「有教無類」與「因材施教」加以統整，均等（equality）與公正（equity）兼顧，力求立足點的平等，而非齊頭的平等。不止強調「人人有教育的權利」（education for all），更應強調人人有接受高品質教育的權利（quality education for all）。良好的教育生態應能適應各種各樣的學生之生存與發展，對資優學生而言，此一教育生態應朝向適性、盡性、自在、自主、責任與榮譽。

(五) 強化資優教育立法

我國「特殊教育法」（民73）已為資優教育政策奠定雛型，其精神頗能符合世界潮流，惟尚有未加貫徹執行及有待補充加強之處，前者如提早入學及課程之彈性，後者如轉銜與追蹤、社會參與、行政組織等。修訂「特殊教育法」時，無論在形式上資優教育與障礙教育繼續合併立法與否，資優教育之法案內容必須加以強化，以優化國民，以強化國力。

(六) 強化資優教育行政

資優教育政策與規劃有賴專責單位、專職人員從事。除在特殊教育法案中應規範成立資優教育行政專責單位，並編列專門預算（仿美國、德國、新加坡等國家）外，並應強調行政之分工、協調與合作。資優教育行政與普通教育行政應形成互補之關係；資優教育資源也能在某一程度上與一般學生共享。

(七) 加強親職教育與社會參與

資優學生家長的權利與責任應予釐清，一方面尊重其選擇權，一方面也提供親職教育的機會，建立學校與家庭的合作模式，使家長的期待成為助力而不是壓力或阻力。另一方面，在辦理資優教育的主體方面，一向由政府掌控的模式，隨著開放社會下啟動民間興學的潮流，似也應加調整，改為以政府為主，民間為輔。但為避免民間興學的可能流弊，應訂定民間參

與資優教育之規範，包括開放或鼓勵的項目、方式、標準等，使更多社會資源支援資優教育，使資優教育更多姿多采；在消極方面，也可減輕政府財力負擔。

(八) 強化師資培育及進用制度

在支援系統中，師資培育為最重要之一環。資優教育教師應接受專門訓練之制度仍應維持，惟如何儲備、進用、登記、敘薪、鼓勵、進修等，目前缺乏通盤規劃，亟需重新檢討、確立制度。普通教育教師亦應透過在職進修，具備基本資優教育知能，俾能適當輔導班上的資優學生，並協助資優教育方案的推行。

參考文獻

一、中文部份

- 中華民國特殊教育法。民國73年2月17日，華總（一）義字第6692號公布。
- 中華民國特殊教育法施行細則。民國76年3月25日，台（76）參字第12619號令發布。
- 何美慧譯（民77）：世界各國資優教育概況。資優教育季刊，28期，21-25頁。
- 吳武典（民72）：我國國中資優教育之評鑑。資優教育季刊，10期，1-9頁。
- 吳武典（民83）：資優教育的研究與課題。載於台灣師大特教系與中華民國特殊教育學會編印：開創資優教育的新世紀，1-17頁。
- 吳清基（民84）：資優教育的行政與制度。載於台灣師大特教系與中華民國特殊教育學會編印：開創資優教育的新世紀，35-50頁。
- 查子秀（1990）：超常兒童心理研究十年。載於中國超常兒童研究協作組編：中國超常兒童研究十年論文選集，1-38頁。
- 蔡崇建、吳武典、王振德（民71）：特殊教育政策意見調查。特殊教育季刊，5期，1-9頁。
- 鄭美珍（民84）：中華民國資賦優異教育發展之研究。香港新亞研究所博士論文。（未發表）

二、英文部份

- Cho, S. (1991). Gifted students in Korea. *International Journal of Special Education*, (6)1, 1-5.
- Gallagher, J. J. (1985). Creating the right climate for giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth, and adults: their social perspective and culture*. Manila: Reading Dynamics, Inc.
- Gallagher, J. J. (1993). Current status of gifted education in the United States. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.755-767). Oxford: Pergamon.
- Heller, K. A. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 49-67). Oxford: Pergamon.
- Hirano, T. (1992). The present stage and tasks of gifted education in Japan. Paper presented at the 2nd Asian Conference on Giftedness, Taipei, Taiwan. R.O.C., July, 24-27, 1992.
- Maier, N. (1993). Advocacy as a force in the education of the gifted and talented. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.865-879). Oxford: Pergamon.
- Monks, F. J., & Mason, B. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.89-101). Oxford: Pergamon.
- Park, K. S. (1996). Korean education for the gifted/talented. Paper presented at the 4th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Jakarta, Indonesia, August 4-8, 1996.
- Passow, A. H. (1985). A universal view of gifted and talented programs. In A. H. Roldan (Ed.) *Gifted and talented children, youth, and adults: their social perspective and culture*. Manila: Reading Dynamics, Inc.
- Passow, A. H. (1993). National/State policies regarding education of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.29-46). Oxford: Pergamon.
- Passow, A. H., & Rudnitski, R. A. (1994). Transforming policy to enhance educational service for the gifted. *Roepers Review*, 16 (4), 271-275.
- Sunachawee, A., Promboon, S., Phothisuk, U. (1992). Gifted and talented education in Thailand. Paper presented at the 2nd Asian Conference on Giftedness, Taipei, Taiwan. R.O.C., July, 24-27, 1992.
- Urban, K., & Sekowski, A. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.779-791). Oxford: Pergamon.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: a case for developing America's Talent*. Washington, D. C.: The Office.
- Wu, W. T. (1992a). Growing up gifted and talented in Taiwan, R.O.C. Paper

- presented at the 2nd Asian Conference on Giftedness, Taipei, Taiwan, R.O.C., July, 24-27, 1992.
- Wu, W. T. (1992b). New perspectives of gifted and talented education in Taiwan. In F. Monks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future: social and personality development of gifted children* (pp. 279-284). Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Wu, W. T., & Cho, S. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.797-807). Oxford: Pergamon.
- Zha, Z. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in the People's Republic of China. In K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 809-813). Oxford: Pergamon.

Bulletin of Special Education 1996, 14, 179 - 206
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A SURVEY STUDY ON GIFTED EDUCATION POLICY IN TAIWAN, R.O.C.

Wu-Tien Wu

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The purposes of this study were to explore current status and influencing factors of gifted and talented education (GATE) in Taiwan, R.O.C. A framework of gifted education policy was first proposed. The formation of gifted education policy, using USA and other major developed countries as examples, was discussed. A review of the Asia-Pacific scene in optimizing national excellence revealed a critical influence of the culture's philosophy of education. A survey study on gifted education policy in terms of public attitude and knowledge, justification, strategy, support system, and placement was carried out. The samples, comprised of 1,162 subjects in total, were derived from the following groups: experts, administrators, teachers, and parents. The major findings were as follows:

1. The term "giftedness" or "gifted and talented" was widely accepted.
2. The majority of the subjects highly valued the GATE and, in general, noticed that GATE being emphasized, except for the parents of the gifted who were demanding for greater enhancement. However, most subjects saw no clear policies and legislation in this regard.
3. For the purposes of individual potential development and cultivating useful talents for the society, there was an overwhelming agreement of upgrading the GATE and being parallelly developed along with general education and education for the disabled. However, GATE should avoid becoming only a tool for entering the best higher level of schools. It was commonly agreed that the purpose of GATE was twofold: individuality development and social adjustment.
4. In terms of administration, it was suggested that an authority in charge of GATE was needed, the educational system be flexible, and GATE teachers be specially trained.
5. In terms of placement, the selective school was much preferred than the special school for the gifted/talented. On the other hand, there was no clear preference on special class model and "pull-out" program, both were accepted by the majority of the subjects.
6. In terms of program design, it was highly suggested that more flexible curriculum and instruction be adopted and the follow-up study and support system be enhanced.

Based on the review of the literature and the survey study, the characteristics of gifted education policy in Taiwan, R.O.C. and the influencing factors were summarized. Suggestions regarding improving GATE education in terms of policy and basic strategy were made at last.

國立臺灣師範大學特殊教育系、所，特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民85，14期，207-227頁

國民中小學資優教育課程與 教學實況調查研究

王振德

國立臺灣師範大學

本研究的目的是調查我國國民中小學資優班課程與教學的實施現況與問題。研究者以自編「資優班課程與教學實施狀況調查表」、「資優班教師教學行為問卷」及資優班訪問問題大綱，進行調查研究。根據資優班教師樣本305人（國中教師118人，國小教師187人），及17所國民中小學資優班的深度訪談及調查資料，綜合歸納研究結果如下：

(1)資優班的教學活動大多採取激發思考、團體討論、獨立學習、及校外參觀等較活潑的方法，並充分地利用校內外的資源；(2)資優班教材來源，國小以「自行設計者」使用率最高，國中則以「普通班教材」為主。資優班教師自行設計教材的工作負擔頗重；(3)國民中小學資優班的課程內容主要包括學科知識、過程技能及情意發展三方面。國中資優班較偏重學科知識，國小資優班的課程內容較為均衡；(4)在課程的調整上，國小資優班不論在內容、過程、成果及環境方面均較國中資優班符合區分性課程的性質；(5)國中資優班課程與教學的實施深受升學主義、聯考壓力的影響，國小資優班則迫切需要一個統整的課程架構；(6)集中式資優班與分散式資優班各有優點與限制，理想上分散式資優班較適合目前升學壓力甚大的社會環境，惟在技術及經營方面需要介入較大的行政支持與輔導。

緒論

一、研究動機與目的

資優教育在國內正式推展已有二十餘年歷史，逐漸受到重視而成為特殊教育中重要的一環，其主要理由有三：

1. 國家育才的需要：臺灣地區因物質資源有限，人力資源的開發益形重要，為促進國家各項建設，亟需透過教育的過程，挑選才智優

異的學生，給予充實的學習方案，培養成為對國家建設有貢獻的人才。

2. 個人發展的需要：特殊教育的基本理念在因材施教，注重個別化的教學。資賦優異學生在班級教學型態下，面對一般程度的課程與教材，可能有適應困難的現象，而無法獲得適性的發展，因此需要特殊的教學方案。

3. 促進教育的革新：我國傳統教育偏重學業的記誦，教學方式較為刻板，資優教育強調