

國立臺灣師範大學特殊教育中心
特殊教育研究學刊, 民75, 2期, 251—264頁

集中式資優生、分散式資優生及前段班 學生之心理適應分析與比較

郭 靜 姿

臺北市立仁愛國中

本研究目的在比較集中式資優生、分散式資優生，及前段班學生在中學生生活經驗量表（壓力量表）、自我概念量表、測試焦慮量表、及情緒穩定量表上得分之差異情形，藉以瞭解不同型態之教學方式對於資優學生心理適應之影響。並以皮爾森積差相關法求取上述四種量表間之相關。樣本取自臺北市仁愛、龍山、大同、忠孝、和平、中正、永吉、民生，及重慶九所辦理資優教育的國中。各組間之比較以單因子變異數分析及薛費事後考驗法處理之，結果如下：

1. 普通班前段班學生之壓力總分高於分散式資優學生之壓力總分，而前段班學生與集中式資優學生間、集中式與分散式資優學生間，其壓力總分之差異均未達顯著水準。這三組學生在壓力分量表上得分之差異顯示前段班學生之課業壓力高於集中式及分散式資優學生之課業壓力；而前段班學生也在個人生理問題、個人心理問題及前途問題中顯示他們較分散式資優學生有較多的適應困難。
2. 上述三組學生在修訂田納西自我概念量表中之總自我概念得分，其差異均未達顯著水準。惟集中式資優學生之心理自我優於普通班前段班學生；前段班學生之家庭自我優於集中式資優學生。
3. 上述三組學生在情緒穩定量表中之得分顯示分散式資優學生之情緒穩定優於前段班學生。其它組別間的差異均未達顯著水準。
4. 前段班學生之測試焦慮高於集中式及分散式資優學生；而二組資優學生間的差異未達顯著水準。
5. 壓力與自我概念及情緒穩定呈負相關，與測試焦慮呈正相關。自我概念與情緒穩定呈正相關，與測試焦慮呈負相關。情緒穩定與測試焦慮呈負相關。

我國教育部對於資優學生的輔導，在第一、二實驗研究階段，以採取集中式教學方式為主；在目前第三實驗研究階段則以採取分散式教學方式為主。這兩種教學方式各有其利弊。集中式教學獲得較多的行政支持，學生課程容易安排，家長能與教師密切合作，學生的歸屬感較為強烈；然而因受升學因素的影響，教學內容及方式容易產生偏差，學生間的劇烈競爭，也常使師生關係、同儕關係產生緊張的氣氛。分散式教學較能符合個別化教育原則，填鴨式的教學方式較為少見；然而學生課程較難安排，行政配合不易達到理想，少數家長更因重視升學而採取不合作的態度，故而資優學生具有雙重負擔，既要顧及普通班的考試，也要符合資優班的要求。反觀普通班前段班的教學，多數教師因受學生升學因素影響，每天不停地給予學生作業及考試，迫使學生缺乏喘息的機會，他們動輒挨罵、受罰，心理壓力之高常超過其所能負荷的範圍，部分學生更因此而產生焦慮、退縮、畏懼、失眠、食慾不振

、拒絕上學，甚至自戕等不適應行為表現。因之，如何設法減低學生之課業壓力，設計有利之學習情境，使學生能夠有效求學，並教導他們調適壓力，以面對挫折而無懼為教師所不可受忽視的。本研究的目的即在比較不同教學型態下學生之壓力來源及心理適應狀態，以提供教師瞭解，作為日常輔導學生之參考。

以往有許多學者研究資優學生的心理適應問題，他們大多發現資優學生的心理發展較普通學生成熟、生活適應能力較強、人緣較好、情緒也較為穩定（黃瑞煥，民61；Gallagher, et al., 1960；Grace & Booth, 1958；Kerstetter, 1952；Lessinger & Martinson, 1961；Terman & Orden, 1947；Wrenn et al., 1936）。惟有關自我觀念及焦慮程度方面的研究結果不太一致。在自我觀念方面，有些學者發現資優兒童的自我觀念較一般兒童積極（吳武典等，民74；黃瑞煥，民61；趙海藍，民67；Bracken, 1980；Brown & Karnes, 1980；Franks & Dolan, 1982；Karnes & Wherry, 1981）也有些學者發現資優兒童與一般兒童自我觀念之差異未達顯著水準（呂勝英，民71；洪有義，民71）；另外一些學者則發現當資優兒童參加資優班級的課程之後，其自我觀念較停留在普通班級的資優學生顯著降低（Colman & Faults, 1982；Faults, 1980；Rodgers, 1979；Stopper, 1978）。其原因可經由下述幾點探討之：(1)同儕之競爭影響資優學生之適應程度(Kaplan, 1983；Whitmore, 1980)；(2)教師與家長期望過高影響資優學生之心理發展(Freeman, 1983；Knighten, 1984；Sebring, 1983)；(3)學業成就影響自我概念(Terman & Orden, 1947；Pirezzo, 1982；Whitmore, 1980)。國內學者郭為藩（民68）、盧欽銘（民71）及黃堅厚（民72）則發現資優學生之自我觀念低於普通班優等生，他們較為消極、缺乏自信、對前途也較感悲觀。

在焦慮研究方面，吳武典（民68）以資優班學生及普通班優等生作比較，發現：(1)就一般焦慮而言，資優班學生最低，普通班一般學生次之，而普通班優等生則最高；(2)就測試焦慮而言，資優班學生的測試焦慮高於普通班優等生，却低於一般普通班學生。洪有義（民71）的研究發現：(1)資優班、普通班和智能不足兒童的一般焦慮程度和測試焦慮程度，均無顯著差異；(2)性別上兩類焦慮都有顯著差異，即女生皆高於男生。呂勝英（民71）的研究發現：(1)資優班男生與普通班在焦慮程度上沒有差異；(2)資優班女生的焦慮程度低於普通班女生；(3)資優班女生的焦慮程度高於資優班男生。吳武典（民74）則發現國中資優班學生的一般性焦慮與普通班學生沒有顯著差異，但測試焦慮顯著地低於普通班學生。此項結果，就一般焦慮而言，與洪有義（民71）所得者相符，但却與吳武典（民68）以國小兒童為對象所得者不同；就測試焦慮而言，與洪有義（民71）所得者不符，但與吳武典（民68）以國小樣本所作的比較結果相同。但大體言之，無論一般焦慮或測試焦慮，資優班學生均有低於普通班之趨勢；而此種差距以測試焦慮更為明顯。

筆者平日從事國中輔導與資優教學工作，對於資優學生與一般學生之教育與輔導問題，有着濃厚的興趣與關懷，對於不同教學型態下學生的心理適應問題，覺得有必要作深入的探討，因而實施本研究。

方法與步驟

本研究係採用調查研究法，分析集中式資優生、分散式資優生、及普通班前段學生在中學生生活經驗量表（壓力量表）、修訂田納西自我概念量表、測試焦慮量表，及情緒穩定量表上心理適應之差異情形。

一、研究對象：本研究受試取自臺北市立仁愛、龍山、大同、忠孝、和平、中正、永吉、民生及重慶九所辦理資優教育的學校。其中集中式資優生計 119 人，分散式資優生計 257 人，前段班學生計 369 人，全部受試總計 745 人。惟在資料處理時，淘汰受試在測試焦慮量表測謊題目中得分高於 5

者，故實際人數共計 546 人，其次數分配情形請參照表一。

表一 樣本學生人數統計

組別	人數	百分比
集中式資優生	80	14.65
分散式資優生	184	33.70
前段班學生	282	51.65
一年級	349	64.00
二年級	197	36.00
男生	336	61.54
女生	210	38.46

二、研究工具

1. 中學生生活經驗量表（壓力量表）

本量表係由筆者參考國內外關於資優學生心理適應問題的文獻及修訂孟氏行為困擾調查表（何福田，民66）的內容編訂而成。全量表分為個人生理、個人心理、師生關係、親子關係、同儕關係、課業問題、及前途問題七部分，每部分有 9 個項目，全量表總計 63 個項目。每一個題目有 4 個選項，1 代表個人狀況與題目完全不同，2 為少部份相符，3 為大部份相符，4 為完全相符。全量表得分最高為 252 分，最低為 63 分；每一分量表得分最高為 36 分，最低為 9 分；得分愈高表示個人壓力愈高。本量表與孟氏行為困擾調查表之相關為 .54 (N=350, P<.01)；量表之內部一致性係數以 Cronbach α 表示，全量表之 α 值為 .94；各分量表之 α 值、量表與總分之相關值及重測信度請參見表二。全體受試 (N=546) 在壓力量表各項目上得分之平均數與標準差見表三。

表二 中學生經驗量表各分量表之 α 值，項目與總分之相關值及重測信度

分量表名稱	α 值	相關值	重測信度
個人生理	.75	.65	.65
個人心理	.81	.88	.83
師生關係	.72	.71	.74
親子關係	.79	.74	.78
同儕關係	.62	.75	.60
課業問題	.77	.85	.76
前途問題	.83	.88	.82

2. 修訂田納西自我概念量表

由盧欽銘教授（民68）修訂，全量表共計 30 題，可以獲得受試者總自我、生理自我、倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認定、自我接受，及自我行動等九項特質的量化資料，得分愈高表示自我概念愈健全。其重測信度介於 .48 至 .81 之間。

3. 情緒穩定量表

由徐蓓蓓（民72）根據 H. J. Eysenck 與 Glenn Wilson 之 Emotional Instability-Adjustment Questionnaire 修訂而來。全量表共計 70 題。可以獲得受試者自尊性、幸福感、焦

慮性、強迫觀念與強迫行為、自主性、慮病性、及罪惡感等七項特質的量化資料，得分愈高表示情緒愈穩定。其重測信度為 .86。

4. 測試焦慮量表

由林碧峯、楊國樞等人根據 Sarason 等人(1960) 之 Test Anxiety Scale for Children 修訂而成，用以測量兒童在某些類似測驗或考試的情境下是否因焦慮而產生生理上的反應。得分愈高表示測試焦慮愈高，全量表計37題，包括 9 題測謊題。其重測信度男生為 .61，女生為 .71。

三、實施程序：本研究中各量表之實施係採取團體施測方式，在受試者所在學校教室內進行。施測時由該校輔導老師擔任主試。受試學生均被要求依照自己的實際情形作答，不必考慮其他同學或老師的想法，因此所搜集之量化資料，可供作分析資優生與普通班學生壓力、自我概念、情緒穩定，及測試焦慮各項特質之指標。

四、資料處理：本研究以單因子變異數分析比較各組學生在各量表上得分之差異情形，並以薛費(Scheffé) 的 S 統計法進行事後比較。各量表間得分的相關分析則採用皮爾森積差相關法。

結 果

一、各組學生在壓力量表上之差異比較

表四為分散式、集中式資優生與前段班學生在壓力量表上之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果。顯示前段班學生的壓力高於分散式資優學生 (P<.001)，而前段班學生也在個人生理問題、個人心理問題及前途問題上顯示比分散式資優學生有較多的適應困難；在課業壓力上更較之集中式資優生與分散式資優生壓力為大。

表三 全體受試在壓力量表各項目上得分之平均數及標準差

量 表	題號	題 目	M	S D
個 人 生 理	1	我經常覺得疲倦不堪	2.55	0.86
	8	我常不知原因的頭痛	1.59	0.92
	15	我經常感覺胃痛	1.64	0.92
	22	我常覺得呼吸倉促	1.52	0.82
	29	我經常冒冷汗	1.48	0.77
	36	我經常沒有胃口	1.77	0.81
	43	我常常瀉肚子	1.36	0.63
個 人 心 理	50	我經常覺得頭昏	1.78	0.96
	57	我的動作很遲鈍	1.92	0.94
	2	我每天的生活都很沉悶	2.05	0.88
	9	我覺得事情太多，應付不完	2.17	0.82
人 心 理	16	我真想逃避一切	2.02	1.00
	23	我經常坐立不安	1.82	0.83
	30	我常覺得孤獨寂寞	1.90	0.93
心 理	37	我有無助的感覺	1.81	0.80
	44	我常因一點小事而想發脾氣	2.11	0.85
	51	我的注意力不容易集中	2.53	0.95
	58	我覺得生活中的壓力過大	2.26	1.04

師 生 關 係	3	我擔心會讓老師失望	2.49	1.01
	10	老師管教得太嚴格	2.04	0.82
	17	我渴望得到老師的讚美	2.61	1.03
	24	老師常以成績評論學生的好壞	2.23	1.03
	31	老師不太瞭解我	2.22	0.91
親 子 關 係	38	我希望老師多關心我	2.50	1.04
	45	我不喜歡某些老師	2.52	1.02
	52	我不喜歡老師的教學方法	2.07	0.84
	59	我看到老師就會想到功課	2.48	1.06
同 儕 關 係	4	爸媽對我要求太多	2.14	0.89
	11	我覺得爸媽很少鼓勵我	1.63	0.88
	18	父母常要求我做不喜歡做的事	1.87	0.83
	25	爸媽太看重我的成績	2.45	0.91
	32	爸媽不關心我學業以外的事情	1.53	0.70
	39	我努力用功是在替父母爭取榮譽	2.03	0.98
同 儕 關 係	46	我越想逃離家庭的約束	1.66	0.95
	53	我和兄弟姊妹處不來	1.61	0.75
	60	我的家庭氣氛不融洽	1.49	0.75
	5	同學們以異樣眼光看我	1.35	0.56
	12	我很難找到知心的朋友	2.08	0.99
	19	我的人緣不好	1.77	0.79
課 業 問 題	26	我很在乎同學們對我的批評	2.55	0.97
	33	我很難拒絕他人不合理的要求	2.07	0.92
	40	我希望得到同學的喜愛	3.25	0.96
前 途 問 題	47	我喜歡和年齡較大的朋友在一起	2.17	0.93
	54	我不喜歡別人以特殊的眼光看我	3.23	1.05
	61	我常常覺得不如別人	2.51	0.98
前 途 問 題	6	學校的功課太多，使我疲於應付	2.12	0.80
	13	我對於學校的功課不感興趣	2.12	0.85
	20	我不能靜下心來讀書	2.43	0.89
	27	我覺得課堂內的約束太多	2.21	0.90
	34	我害怕成績未達師長的標準	2.80	0.98
	41	考試成績不好使我對課業失去興趣	2.44	0.99
前 途 問 題	48	我擔心考不上理想的學校	3.13	1.81
	55	我無法專心研究我感興趣的事物	2.33	1.07
	62	我對於目前學習環境不滿意	2.00	0.96
前 途 問 題	7	我不能自由發展我的興趣	2.21	0.84
	14	我所處的環境不適合發展我的長處	1.96	0.94
	21	我對將來缺乏信心	2.16	0.99
	28	我不知道我生活的目的	2.02	0.99
	35	我覺得我一無所長	2.04	1.04
	42	我害怕不能達到父母的理想	2.76	1.07
前 途 問 題	49	我無法掌握生活的方向	2.14	0.94
	56	我為我的前途擔憂	2.68	1.14
	63	我希望改變生活的環境	2.43	1.13

表四 各組學生在壓力量表上得分之平均數、標準差、變異數分析，及事後考驗結果

量 表	分散式資優		集中式資優		前 段 班		變異數 分 析 F	薛 費 事 後 考 驗 組 別	平均數 差 異	同時信 賴上限
	M	SD	M	SD	M	SD				
個 人 生 理	14.92	4.20	15.75	4.72	16.02	4.50	3.48*	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 0.83 1.10 0.27	0.63 2.13* 1.15
個 人 心 理	17.61	4.09	18.05	5.11	19.37	4.85	8.62***	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 0.44 1.76 1.32	1.09 2.85* 2.77
師 生 關 係	19.47	3.81	20.78	4.59	19.87	4.51	2.58			
親 子 關 係	15.40	3.80	16.64	4.26	15.81	4.30	2.50			
同 儕 關 係	20.70	3.59	20.64	4.42	21.15	4.15	0.96			
課 業 問 題	19.35	4.40	19.94	4.36	21.62	4.78	14.62***	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 6.59 2.27 1.68	0.92 3.34* 3.11*
前 途 問 題	18.14	4.99	19.30	5.33	2.52	5.45	11.37***	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 1.16 2.38 1.22	0.58 3.61* 2.86
總 壓 力	125.64	21.43	131.09	25.93	134.37	26.20	6.99***	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 5.45 8.74 3.29	2.65 14.47* 10.95

* P < .05 ** P < .01 *** P < .001

二、各組學生在自我概念量表上得分之差異比較

表五為分散式、集中式資優生與前段班學生在自我概念量表上之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果。顯示各組學生之總自我概念，其差異未達顯著水準。而在各個自我概念分量表中，集中式資優學生較前段班學生有較健全的心理自我 (P < .01)；前段班學生較集中式資優學生有較良好的家庭自我 (P < .05)；其餘各個分量表中，各組學生之得分，其差異均未達顯著水準。

表五 各組學生在自我概念量表上得分之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果

量 表	分散式資優		集中式資優		前 段 班		變異數 分 析 F	薛 費 事 後 考 驗 組 別	平均數 差 異	同時信 賴上限
	M	SD	M	SD	M	SD				
生 理 自 我	3.51	1.41	3.71	1.61	3.74	1.39	1.50			
倫 理 自 我	3.78	1.52	3.88	1.63	3.75	1.51	0.20			
心 理 自 我	2.78	1.49	3.19	1.65	2.53	1.54	6.03**	分散—集中 前段—分散 前段—集中	- 0.40 - 0.25 - 0.66	0.10 0.10 -0.18*
家 庭 自 我	4.76	1.18	4.44	1.77	4.91	1.15	4.44*	分散—集中 前段—分散 前段—集中	0.32 0.15 0.47	0.74 0.45 0.87*
社 會 自 我	4.33	1.32	4.41	1.57	4.33	1.40	0.12			
自 我 認 定	6.63	1.79	6.89	2.20	6.89	1.71	1.27			
自 我 接 受	6.38	1.90	6.49	2.17	6.18	2.03	0.99			
自 我 行 動	6.15	1.99	6.25	2.10	6.19	1.83	0.08			
總 自 我	38.30	9.44	39.25	11.58	38.53	9.22	0.27			

* P < .05 ** P < .01

三、各組學生在情緒穩定量表上得分之差異比較

表六為分散式、集中式資優學生與前段班學生在情緒穩定量表上的平均數、標準差、變異數分析，及事後考驗結果。顯示分散式資優學生較前段班學生情緒穩定。而其它組別間的差異均未達顯著水準。

表六 各組學生在情緒穩定量表上得分之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果

組 別	M	SD	變異數分析 F	薛 費 事 後 考 驗 組 別	平均數 差 異	同時信 賴上限
集中式資優生	33.31	11.13	6.39**	前 段—分 散	-3.38	-1.00*
前 段 班 學 生	31.00	10.24		前 段—集 中	-2.31	0.87

* P < .05 ** P < .01

四、各組學生在測試焦慮量表上得分之差異比較

表七為分散式、集中式資優生與前段班學生在測試焦慮量表上之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果，顯示前後班學生之測試焦慮高於分散式資優生，也高於集中式資優學生。前段班學生不僅壓力較高、情緒較不穩定，測試焦慮也顯著高於資優學生。

表七 各組學生在測試焦慮量表上得分之平均數、標準差、變異數分析、及事後考驗結果

組 別	M	SD	變異數分析 F	薛 費 事 後 考 驗 組 別	平均數 差 異	同時信 賴上限
集中式資優生	12.63	6.27	23.07***	前 段—分 散	3.47	4.81*
前 段 班 學 生	15.58	5.58		前 段—集 中	2.96	4.74*

* P < .05 ** P < .01 *** P < .001

五、各量表間之相關研究

由表八可知學業成就與各量表之得分幾無相關存在。而壓力與自我概念及情緒穩定呈負相關；與測試焦慮呈正相關。自我概念與情緒穩定呈正相關；與測試焦慮呈負相關。情緒穩定也與測試焦慮呈負相關。

表八 各量表之皮爾森係數相關值

	學業成就	壓 力	自我概念	情緒穩定
壓 力	-.01			
自 我 概 念	-.01	-.52***		
情 緒 穩 定	-.00	-.65***	.54***	
測 試 焦 慮	-.03	.46***	-.26***	.62***

*** P < .001

討論與建議

根據本研究各項結果分析，分散式資優學生的心理適應顯然較普通班前段學生為佳，前段班學生在每天過多作業與考試的煎熬下，無論是在壓力量表上，或是在情緒穩定量表及測試焦慮量表上，均反應他們有較多的較應困難。而集中式資優學生與分散式資優學生之心理適應，其差異並未達到顯著水準。

各組學生之壓力來源不盡相同。分散式資優生最大的壓力來自於同儕關係，這可能與他們部分課程離開普通班級到資源教室上課有關。他們在同儕關係中的壓力以「我希望得到同學的喜愛」、**「我不喜歡別人以特殊的眼光看我」**，及「我在乎同學對我的批評」為最高。集中式學生最大的壓力來自於師生關係，這可能與教師對他們的期望要求太高有關，他們的壓力以「我渴望得到老師的讚美」、「我不喜歡某些老師」、「我希望老師多關心我」、「我擔心會讓老師失望」為最高。前段班學生最大的壓力來自於課業問題，他們的壓力以「我擔心考不上理想的學校」、「我害怕成績未達師長的標準」、「我不能靜下心讀書」及「考試成績不好對課業失去興趣」為最高。（請參見表三）

綜觀全部受試者最大的壓力來源為同儕關係（ $M=20.46$ ），其次為課業問題（ $M=19.92$ ），第三為師生關係（ $M=19.47$ ），第四為前途問題（ $M=18.72$ ），第五為個人心理（ $M=17.69$ ），第六為親子關係（ $M=15.38$ ），第七為個人生理（ $M=15.18$ ）。在63個項目中，學生壓力最高的項目為「我希望得到同學的喜愛」（ $M=3.25$ ），可見大部份同學都重視他們的人際關係，人際關係之良劣，影響其學習的態度及情緒的穩定。其次為「我不喜歡別人以特殊的眼光看我」，一般而言，資優生與前段班學生都為同儕中的佼佼者，師長們常會寄予特殊的期望，同學們也往往刮目相看，然而這並非是他們所期望的，他們希望與別人一樣，更希望受到大家的喜愛。第三為「我擔心考不上理想的學校」（ $M=3.13$ ），這是整個中學生活中，學生所時時掛念的問題。學校生活中的課業問題，也常成為影響學生其他生活層面的重要因素，諸如考試成績不好受到懲罰，破壞師生關係；功課不良受到同學輕視，降低社會地位；失敗受挫以致於畏懼上學及考試，影響心理健康等。而學生的壓力反應則常表現在個人的心理及生理狀態上，例如「我的注意力不容易集中」、「我覺得生活中的壓力過大」、「我經常覺得疲倦不堪」及「我經常沒有胃口」等。

筆者認為根據學生之壓力來源及其反應，教師應設法減低學生的環境壓力，免除不必要的作業及考試，以獎勵代替懲罰，提高學生學習的效果，並建立良好的師生關係。在日常教學生活中，教師更應提供學生壓力調適的技巧，使其能夠面對壓力而不畏縮，化壓力為成長的動機，克服生活中的一切困難。而壓力調適的內容包括如下幾點：

1. 協助學生認識自己、認識環境、認清各種條件及限制，以增進其自我覺知的能力。
2. 提供學生自我肯定訓練的機會、教導他們與人溝通的技巧，以增進其人際適應的能力。
3. 協助學生認識問題、分析問題、尋找資源、訂定策略，以增進其解決問題的能力。
4. 提供學生選擇及作決定的機會，使他們有自主、判斷的能力，並能夠確立自己的生活目標。
5. 協助學生妥善分配及把握時間，使其能夠集中注意力，全神貫注，把握一分一秒，充分控制時間。
6. 提供學生鬆弛的方法，教導他們放鬆身心，選擇適當的娛樂，以能在休閒之後，重新奮鬥。
7. 提供學生正確的讀書方法，使其養成健全的學習態度與習慣，以達事半功倍的讀書效果。
8. 培養學生容忍挫折，不畏失敗的能力，使其在求學的過程中，順利地渡過各個難關，進而發展自己的興趣及潛能。

誠如 Selye(1974) 所指出的，壓力是個人成長的原動力，當我們強調應減低學生的生活壓力時

，我們也應注意適度的壓力是個人進步所必須的。惟當學生壓力持續過高影響到其身心健康及情緒穩定時，低成就表現將是必然的結果。而壓力、焦慮、情緒穩定、自我概念幾個變項總是互為相關的，當學生壓力過高時，其自我概念、情緒穩定也將隨着降低，而其焦慮程度則會相對提高，學生整個心理適應將處於不良狀態。

在本研究中，前段班學生顯示他們的心理適應程度不如資優班學生，這與多數文獻探討的結果是相符的。而資優學生在集中或分散那一種教學型態下將會有較好的學習效果及較健全的心理適應呢？這問題極可能與實際教學者如何從事教學及輔導工作，如何配合資優教育精神推展整個教育工作有關，而與教學型態本身無關。集中與分散教學本各有其利弊，其辦理成效如何，關鍵在人為因素。雖然目前我們整個教育環境是不利於資優教育的，但是只要我們能夠在近幾年內突破資優學生升學的限制、建立資優教育上下銜接的體制，相信我們的資優教學必能往前推進，資優學生也將在適合他們的教學環境下，充分學習、發展其潛能，並貢獻其成果於社會。

參考文獻

- 呂勝瑛(民71)：資優兒童心理特質之研究。*教育與心理研究*，5期，225~250頁。
- 吳武典(民68)：資賦優異兒童的智力與焦慮之評量研究。*測驗年刊*，26期，60~72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、陳美芳、蔡崇建(民74)：國中資優班學生的個人特質、學習環境與教育效果之探討。*特殊教育研究學刊*，1期，277~312頁。
- 洪有義(民71)：國中智能不足與資賦優異學生心理特質之比較研究。*教育心理學報*，15期，167~194頁。
- 郭為藩(民68)：資賦優異兒童生活適應之評鑑。載於教育部國教司編印：*資賦優異兒童教育研究實驗叢書*，5輯，14~29頁。
- 黃堅厚(民72)：我國資優兒童的身心發展研究。載於中華民國特殊教育學會主編：*瞭解與支持特殊兒童*，師大特教中心印行，38~55頁。
- 黃瑞煥(民61)：才賦優異兒童自我觀念與情緒穩定性研究。師大教研所碩士論文。
- 黃德祥(民70)：國內有關資優兒童生活適應之研究摘要。*資優教育季刊*，2期，43~46頁。
- 郭靜姿(民73)：資優學生的壓力與壓力調適。*資優教育季刊*，12期，11~16頁。
- 郭靜姿(民74)：從幾個觀點談資優學生的自我概念與生活適應。*資優教育季刊*，16期，6~10頁。
- 郭靜姿(民74)：資源教室方案在資優教育中的運用。*資優教育季刊*，17期，1~7頁。
- 趙海蘭(民65)：臺北市國小資賦優異兒童自我概念與焦慮之研究。*教育與心理研究*，2期，234頁。
- 盧欽銘(民71)：資賦優異兒童自我概念特質之分析。*教育心理學報*，15期，111~126頁。
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 5(4), 44-47.
- Bracken B.A. (1980). Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a nongifted normative group. *Psychological Reports*, 47, 715-718.
- Brown K.E., & Karnes, F. A. (1982). Representative and non-representative items for gifted students on the Piers-Harris Childrens' Self Concept Scale. *Psychological Reports*, 51(3), 787-790.
- Colangelo, N., & Pflieger, L. R. (1978). Academic self-concept of gifted high students. *Roeper Review*, 1, 10-11.

- Coleman, J.M., & Fults, B.A. (1982). Self concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
- Faults, B. (1980). The effect of an instructional program on the Creative thinking skills, self-concept, and leadership of intellectually and academically gifted elementary students. *Dissertation Abstracts International*, 41, 2931-A.
- Franks, B., & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 172-178.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 24(3), 481-485.
- Gair, M. (1944). Rorschach Characteristics of a group of very superior seven-year-old children. *Rorschach Research Exch.*, 8, 31-37.
- Gallagher, J. J., Greenman, M., Karnes, M., & King, A. (1960). Individual classroom adjustments for gifted children in elementary schools. *Exceptional Children*, 26, 409-422.
- Grace, H.A., & Booth, N. L. (1958). Is the gifted child a social isolate? *Peabody Journal of Education*, 35, 195-196.
- Kaplan, L. (1983). Mistakes gifted young people too often make. *Roeper Review*, 6(2), 73-77.
- Karnes, F.A., & Wherry, J. N. (1981). Self concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Childrens Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 903-906.
- Kerstetter, K. (1958). A sociometric study of the classroom roles of a group of highly gifted children. *Elementary School Journal*, 58, 465.
- Klein, P.S., & Cantor, L. (1976). Gifted children and their self concept. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1, 98-101.
- Knighten, K. (1984). The gifted of failure. *The Creative Child & Adult Quarterly*, 9(3), 169-173.
- Lessinger, L. M., & Martinson, R. (1961). The use of the California Psychological Inventory with gifted pupils. *Personal and Guidance Journal*, 39, 572-575.
- Pirezzo, R. (1982). Gifted underachiever. *Roeper, Review*, 4(4), 18-21.
- Rodgers, B. S. (1979). *Effects of an enrichment program screening process on the self-concept and other concepts of gifted elementary children*. Doctoral dissertation, University of Cincinnati.
- Sebring, A.P. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review*, 6(2), 97-99.
- Stopper, C. J. (1979). The relationship of the self-concept of gifted and nongifted elementary school students to achievement, sex, grade level, and membership in a self-contained academic program for the gifted. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania. *Dissertation Abstract International*, 40, 90-A.

- Terman, L. M., & Orden, M.H. (1947). *The gifted children grows up. Vol. IV. Genetic studies of genius*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Tidwell, R.A. (1980). A psycho-educational profile of 1593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 24, 63-68.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, Conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wrenn, C.G. et al. (1936). Intelligence level and personality. *Journal of School Psychology*, 7, 301-307.

**COMPARISON OF MENTAL ADJUSTMENT FOR
THE STUDENTS IN GIFTED SPECIAL CLASSES,
GIFTED RESOURCE ROOMS, AND HIGH
ACHIEVED REGULAR CLASSES**

CHING-CHIH KUO

Taipei Municipal Jen-Ai Junior High School

ABSTRACT

To compare the differences of mental adjustment for the students in gifted special classes, gifted resource rooms, and high achieved regular classes, 546 subjects were drawn from nine schools engaged in gifted education in Taipei city. Four scales were administered to the subjects. They are the Junior High School Student's Life Experiences Scale (The Stress Scale), the Tennessee Self-Concept Scale, the Emotional Stability Scale, and the Chinese Children Test Anxiety Scale. The data were analyzed by One Way ANOVA and Scheffe's Test. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficients indicate the relationship between each two scales. It was found that: 1. The students in high achieved regular classes reported higher stressful feeling than the students in gifted resource rooms did. And there were no significant differences between two gifted groups. The students in high achieved regular classes also reported more academic stresses and more difficulties in individual physical health problems, individual mental health problems, and future problems; 2. The three groups didn't show significant differences in Total Self-Concept Scale, while gifted students in self-contained special classes perceived better Mental Self than students in high achieved classes, and the latter described better Family Self than the former; 3. The gifted students enrolled in resource room programs were also superior to the high achieved regular students in emotional stability, while there were no significant differences between two gifted groups; 4. High achieved regular students showed

higher test anxiety than the other groups, while there were no significant differences between two gifted groups; 5. There were negative correlations between stress and self concept, stress and emotional stability, self concept and test anxiety, emotional stability and test anxiety, while there were positive correlations between stress and test anxiety, self concept and emotional stability.

In conclusion, the gifted students enrolled in resource room programs showed better mental adjustment than the regular students in high achieved classes. However, there were no significant mental adjustment differences between two gifted groups.