

談資優學生的特殊適應問題與輔導

郭靜姿

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

摘要

資優兒童因在學習與心理特質上異於一般兒童，所以存有一些獨特的適應問題，可能導致負面的人際互動，而影響其自我概念與自我發展。作者在本文中旨由資優學生不均衡的身心發展、過度激動特質、人際差異知覺、自我認定、與成人過度期望壓力等論題探討資優學生的特殊適應困難，並於文末提出學校對於資優學生的情意輔導方向。

關鍵字：資優、情意適應、輔導

壹、前言

資優學生是天之驕子，在學習方面具有優厚有利的條件，使其能夠輕易超越同儕，表現非凡的成就，也因此若干教師及家長易將注意焦點置於其認知的發展，強調課程的加速、進階，而忽略了資優學生心理及輔導上的需求。然而，資優兒童因為在學習與心理特質上異於一般兒童，所以存有一些獨特的適應問題，可能導致負面的人際互動，而影響其自我概念與自我發展。過去有關資優學生情意適應的文獻中，發現資優學生挫折的來源常出自於不均衡的身心發展、情緒過度敏感、過度的完美主義、成人過高的期望、自我設限、社會疏離、不適當的生長環境及角色衝突等(Roedell, 1984), Silverman(1993)認為雖然資優就群體而言，為社會上學習有利的一群，但就個體而言，資優因身心特質不同於他人，而造成內在的痛苦。此種痛苦不僅源自於外在的壓力，也源自於內部不尋常的心理結構。Silverman 指出資優不只認知能力較一般兒童複雜，其情緒特質也復如此。過去多數教育工作者以為兒童的認知及情緒為兩種不同的能力，Silverman 卻指出，認知與情意兩者實相互聯結影響智能的發展。例如：高度的責任感其實來自於良好的認知結構，健康的自我概念也影響到自我實現的動機，因此，資優兒的情意適應關係其整體認知及潛能的開發。教育工作者亟需重視資優學生的心理適應問題。而學者專家們多認為環境的支持在促進資優學生的社會適應、情緒成熟與積極的自我發展上扮演十分重要的角色，家長、教師及輔導者能否協助資優兒的成長發展，提供適當的支持及引導，影響資優學生能力的發展與自我實現。

貳、身心發展的不均衡

身心發展的不均衡是因資優兒在認知、情意與生理發展上經常處於不協調的狀態，而反應在外在的適應困難。例如：一位實齡六歲的資優兒，棋齡十三歲，服從常規的能力九歲，閱讀的能力八歲，靜坐的能力五歲，不一致的身心發展使得他對於適應學校的作息及作業要求有困難。荷林渥斯(1942)曾說：「資優兒童擁有成人的智慧，孩童的生理與情緒，交織蘊育成某種的困難。」這段話清楚點明資優兒因身心發展的不均衡而導致的適應困難，而愈資優

(IQ 145 以上)愈容易導致發展的不均衡，也愈容易產生適應問題，因為高度的認知組織導致更大的認知 情緒的差距(Sommer,1981)，例如：八歲的孩子，一下子講話像四十歲，一下子行為又像四歲。認知的複雜與身心的不協調使得資優兒的情緒易受挫折。Hollingworth(1931)認為當兒童身心發展是均衡的、自信的時候，較能贏得同儕的信任及友誼。但智商 160 以上的資優生和同儕的相處可能有特別的問題，形成「社會孤立」。這樣的困難在 4-9 歲間特別明顯。

參、過度激動特質

資優兒的過度激動特質(overexcitabilities)由 Dabrowski 所提，包括五種過度激動：1.心理動作的過度激動，2.感官的過度激動，3.智能的過度激動，4.想像的過度激動，及 5.情緒的過度激動。「過度激動」可由資優生日常的行為觀察得之，例如：在心理動作的過度激動特質中，說話快、動作快、冒險性強，但精力旺盛而有強迫性多話的傾向或神經質的表現；在感官的過度激動特質中，對聽覺、視覺、嗅覺、味覺等的感覺敏銳，但為舒解內在的緊張而尋求感官的滿足或縱慾、不能忍受噪音、不美好的事物；在想像的過度激動特質中，想像力豐富，善用視覺表徵，但喜歡幻想、作白日夢、注意力不集中；在智能的過度激動特質中，渴望知識、好問、追求真理、思考獨特，但不滿現實與權威，批判或反抗性強烈；在情緒的過度激動特質中，人際敏感，關心他人及社會、同理心強，但常有強烈而複雜的感受，因此對感情的記憶深刻鮮明，關切死亡問題、憂慮社會，可能產生心身性反應，如胃痛、焦慮、抑鬱等。因之「過度激動」具有正負向的特質。

Dabrowski 以「過度激動」為一種發展動能。他認為資優者自幼即精力充沛、活潑好動，有時可能會被誤認為是過動兒，但也因此種特質，使其對感興趣的事物能夠持續專注地投入。資優的個體在情緒發展的過程中可能存在「非統整」的危機，由於資優兒常具有「過度激動」的特質，敏感與強烈的反應常造成身心不統整的狀態，Piechowski(1991b)研究資優兒的典型特徵為心理強度(intensity)極高，使其主體性的經驗較之一般為鮮明、刺痛，而凜冽的情緒經驗常使得資優兒情緒處於緊張的狀態。

由於「過度激動」的特質，資優兒敏感與強烈的反應常造成身心不統整的狀態，Dabrowski 以為此種狀態並非是病態的，個體如能突破內在的衝突不斷提昇自我，將有助於人格的統整與發展，因此他強調「正向」的觀念。根據 Dabrowski 的理論，情緒的發展係由初層次統整出發，歷經不同層次的非統整階段，再發展至最高層次的統整階段。Dabrowski(1964)之正向非統整理論(Theory of Positive Disintegration)將資優生之情緒發展分為五個階段 1. 初級統整階段(Primary Integration)，2. 單一階層的非統整階段(Unilevel Disintegration)，3. 自發性的多階層非統整階段(Spontaneous Multilevel Disintegration)，4. 組織化的多階層非統整階段(Organized Multilevel Disintegration)，5. 次級統整期(Secondary Integration)。

在初級統整階段中，個體是以自我為中心的，缺乏同情與自我檢核的能力，也沒有太多的責任感，當事情出錯時總是先苛責別人，因此，內心是沒有衝突的，處在一種低層的統整狀態下。在單一階層的非統整階段中，個體常受社會道德觀左右，內心有時雖然想背離社會的道德而產生內心衝突，但終究會顧及別人對自己的看法而放棄，因此，此時內心的衝突是

輕微的。在自發性的多階層非統整階段中，個體內在有股衝動想達到更高標準，常質疑自己的現況，關心「能做什麼」及「應該如何」，內心充滿不滿，焦慮、憂鬱、自卑，然而，因為有自主因素的督促，使個體出現了對人的同情、更高的道德意識、責任感與自我評鑑能力。這個階段的情緒不統整狀況，是處於 Dabrowski 所指的「正向非統整」階段。在組織化的多階層非統整階段中個體已經走向自我實現的坦途，已找到如何達成理想的方法，他們顯示高度的責任感、真誠、自省、同理他人、思考與行為自主、充分自知。在次級統整期中，個體的理想達成了，充分的自我掌控，內心的衝突解除了，透過自我實現的過程而達到情緒發展最高的境界，人生即是服務，不再猶疑、衝突(轉引自 Silverman, 1993; 張馨仁, 民 89)。

肆、人際差異知覺與自我認定困難

差異知覺會讓資優生覺得與人不同，有時因害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感及自我懷疑產生，影響資優生的潛能發展及自我認定(Gross, 1998)。不只高度資優的學生會有此種適應問題存在，中等資優(IQ 130-145)的學生也會有此種適應問題。

資優生多早會產生和他人的差異知覺呢？大部份的資優生很早就有此知覺。一部分是因為心理的發展特質很早可見，家人、成人、甚或陌生人都會注意、評論一個幼兒的語言及生理的早熟。一般說來，這個階段的資優生所獲得的評論較為正向、中立。但當資優生開始早期閱讀時，大眾的評論就會有差異。百分之五十智商 130-144 和百分之八十智商 145 以上的資優生都在入學前即閱讀(Gross,1993)。教師會斷定兒童入學前就會閱讀，是他父母教的，但是大部份的老師不喜歡這樣。老師的評論大多是有關父母而非兒童閱讀的品質。例如：「讓他當個正常孩子，他的發展已經夠快了！」大部份的迷思會認為資優生會因此而不快樂、自大，於是在言詞上給予若干暗示或譏諷，雖然數落的對象是父母，但兒童因早熟而能覺知此種異樣的眼光。尤其當兒童提早入學或跳級時，此種覺察自己被異樣看待的感覺，常讓兒童覺得矛盾。差異感造成兒童在教室、在社會期望、同儕文化下有強烈的孤立感。但若為順應正常，兒童又需在沒有挑戰性、無聊的課程中呆坐，造成持續的智能及情緒的受挫。

資優生因和同儕有先天及後天的差異，他們自我認定的過程顯得很複雜。為了要在同儕文化中獲得認同，資優生可能戴上面具把資優特質掩蓋住，並將其改變為同儕能認定的、接受的。這面具使得資優生必須犧牲和同儕不同的學習愛好、興趣，以及他們超前的道德發展。如果戴上面具真能得到社會認定及接受，資優生將會害怕取下面具。資優生所戴的面具及偽裝並不是天生的，而是來自社會環境沒有提供自由讓他們「做自己」(Gross, 1998)。

自我認定過程的選擇，通常是朝同儕可以接受的方向進行。但不幸的，通常我們鼓勵資優生認定的角色，通常是一些成功的、社會欣賞的、順從的角色，我們常會限制資優生認同挑戰、批判、創新、反傳統的角色。不過，資優的本質並不適合如是順從、柔和的(Schunk, 1987)，因此即使表面順從、隱藏自己，內心卻是壓抑、懷疑、不服與不適的。

伍、過度期望壓力

教師與家長對學生的期望與要求影響學生至鉅。奈登(Knighten, 1984)指出許多學生所經

驗的困難與失敗，實種因於教師與家長的過度期望。賽布林(Sebring, 1983)建議師長們應對資優兒童的特質及其需要做更深入的瞭解，師長們應認識每位兒童的個別差異，當他們成功時讚許他們，當他們失敗時更要鼓勵他們，避免過度完美主義。師長也要提供兒童選擇及做決定的機會，如此使他們更具責任感，並體驗到資優的真正意義。賽布林(1984)也發現家長知覺中的兒童的自尊心(self-esteem)往往高於兒童自己的評分，家長與教師認為資優學生應有良好的社會及情緒適應，而事實上這與兒童自己的感受可能是有差異的。佛瑞門(Freeman, 1983)曾以 70 位資優兒童做為樣本研究他們的生活適應情形。這些兒童的家長都曾參與外兩組學生作為控制組，一組為資優學生但家長不曾參與鑑定工作，另一組為普通學生。結果他發現實驗組的學生與其他兩組學生相較之下顯然適應情況較差。他們往往有許多適應困難的行為，不良的睡姿態、過度活動、炫耀，以及不良的同儕關係。這意味著家長的壓力及獨斷(assertiveness)導致兒童的情緒適應問題。

陸、資優學生的情意發展

談到情意的正向統整與發展，Dabrowski(1964)提及，資優者情緒發展的潛能含蓋四個要素：1.智力，2.特殊才能，3.過度激動，及 4.動能。其中過度激動與動能為預測情緒發展的主要變項。在發展的過程中，個體之改變有賴低層次心理結構之分解以形成更高一層的心理結構。發展是由於個體在經歷情緒不統整時產生內在高度的張力，使得個體有向上提昇的動力。所謂正向非統整是指個體在覺醒自己的思考方式後，朝向同情、統整、利他的方向發展；而負向非統整則是指個體的心理結構缺乏道德及倫理的成份，因此思考停留在自我中心的框限中，無法突破衝突向上提昇。Silverman(1993)指出在情緒發展的過程中，諮商員的角色是在協助個體辨識自己的思考，以使其能經由自我檢驗，建立責任感及利他情懷。

由於資優學生在智能、想像及情緒的過度激動特質顯著地高於一般學生，教師及家長需要特別關心學生在這幾項特質的表現，在有利的部分，應協助其發展潛能；而對於可能產生的適應問題，應即早輔導，提供預防性的諮商，以減少適應困難的產生。此外，由於資優生在學習或人際交往的過程中，過度激動特質可能導致他人的誤解，以「問題行為」等同視之，以負面方式的回應，而影響其自我概念的發展，教師與家長應多敏銳地觀察判斷資優學生的行為特質，以予以適切的引導，協助學生突破情緒的黑暗期，跨越正負向特質衝突矛盾所導致的困境。

柒、資優學生的輔導需求

資優生情緒的發展，除了其本身需要不斷地自我反省、調整外，環境的支援應是極大的助力。唯有了解資優的人，始能知道其需要，適切地伸出援手；唯有愛護資優的人，始能包容其不適應的行為，耐心等待；環境支持是促進資優生情緒統整的助力，當資優生身心處於不統整的狀態時，家庭與學校如能予以接納、輔導，提供有效的諮商，協助其澄清思考或情感中的矛盾，引導其運用正向的方式表現情緒，資優生當可順利渡過發展中的危機，邁向最佳的發展，因為資優本身即具有高度的發展動能，其高度的認知能力有助於其自我覺知及自

我調整，較之一般學生有更好的成長與發展條件。已往的研究結果顯示資優兒童與他們的父母、師長及重要有關人物之間的關係直接影響他們自我概念的發展與對環境的適應。一種支持與關愛的環境將有助於培養健全的自我及工作態度，並提高生產性；反之過度期望與太多的壓力將降低心理適應能力，而使兒童產生適應失調的情形。教師及家長應小心協助資優學生，使他們能在健全的身心狀態下，充分自我成長與實現。

美國學者史特伯(Strop, 1983)曾研究資優生最關心的問題。指出資優生最關心下列八個問題：1. 與人維持良好的關係，2. 對於別人所說、所做過份敏感，3. 不知如何選擇適合的生涯，4. 希望能具有鬆弛與減除緊張的能力，5. 與兄弟姐妹和諧相處，6. 能有包容他人的能力，7. 克服完美主義的困擾，8. 避免厭煩枯燥的感覺。如果上述的問題未能解決，資優生可能會有下列問題產生：1. 自我概念不健全，2. 情緒常處於不穩定的狀態，3. 同儕過度競爭，4. 手足競爭比較，5. 責任感過重，6. 人際能力不佳，7. 隱藏才能，8. 對學校課程興趣低落，9. 生涯抉擇困難，10. 不滿現實。因此 VanTassel- Baska(1994)指出資優學生的情意需求為：

- 一、了解自己，悅納自己；
- 二、尊重他人，欣賞他人；
- 三、了解個別差異，扶攜弱小；
- 四、學習人際技能，增進溝通能力；
- 五、善用敏覺力，建立良好的人際互動關係；
- 六、善用幽默感，營造良好的團體氣氛；
- 七、運用策略，提高壓力調適的能力；
- 八、區分理想與現實，訂定適當的抱負；
- 九、了解自己的興趣、性向，選擇適合的生涯；
- 十、了解人類的價值體系，建立正確的人生目標，培養服務的人生觀。

捌、學校如何提供對於資優學生的情意輔導

學校如何提供資優學生上述的情意輔導，筆者建議可由下述方向進行：

一、在資優課程設計中納入情意課程

資優學生情意課程的內涵可包括下列主題：認識資優、自我期望、尊重他人，欣賞他人、了解個別差異，扶攜弱小、人際技能，情緒敏感、善用幽默、與眾不同、罪惡感、壓力調適、家庭互動、責任感、學習習慣、領導才能、生涯探索、利己與利他等。

二、安排預防性與補救性諮商輔導

各校如能適當安排資優生的諮商與輔導，協助其加強社會適應，當有極多助益。尤其對於具有情緒統整失調或過度敏感、焦慮的學生，預防性的諮商更能防止嚴重行為問題的產生。

三、教學與情意輔導的結合

平日教學時，資優班教師如能多注意學生的情意需求，提供言語或行為的引導當能協助學生建立正確、利他的社會態度。教師教學時如能花點時間在人生目標的指引、價值觀念的澄清、處事的方式、或是針對資優生之特質與需求予以引導，都對資優生有莫大的助益。因此，資優學生的教師除肩負「經師」的角色外，更需肩負「人師」及「良師」的角色，以培育資優

學生成為有用的人才。

四、建立個案輔導資料，舉行個案研討會

對於情緒研重適應不良的個案，校方應積極建立輔導資料，同時組成個案研討小組，加強個案研討，以給與學生必要的協助，適當化解危機。

五、建立資優學生的輔導網路

資優學生除由校方輔導外，尚可善用校外資源。各師範院校特教中心或資優教育資源中心的諮詢專線均可提供學生生活上及學習上的諮詢輔導，輔導網路的運作有賴轉介工作，因此各師院特教中心或資優資源中心如能提供相關人力資源資訊，使教師能夠適時、有效地運用資源，當能提供學生多元的輔導管道。

參考文獻

- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Freeman, J. (1983). Emotional problem of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry & Applied Disciplines*, *24*(3), 481-485.
- Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted. *Roepers Review*, *11*(4), 189-194.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptional gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1998). The "Me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roepers Review*, *20*(3), 167-173.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roepers Review*, *21*(3), 207-214. social adjustment.
- Hollingworth, L.S.(1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, *15*(1), 1-16.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford Binet: Origin and development*. New York: World Book.
- Knighten, K. (1984). The gifted of failure. Creative *Child & Adult Quarterly*, *9*(3), 169-173.
- Piechowski, M. M. (1991a). Emotional development and emotional giftedness. *Psychological and Counseling Services*, 285-306.
- Piechowski, M. M. (1991b). Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war. Presented at The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. University of Iowa.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roepers Review*, *6*, 127-130.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavior change. *Equity and Excellence*, *23*, 22-30.
- Sebring, A. D. (1984). Self-perception of the social and emotional adjustment of gifted students compared to perceptions by parents and teachers. *Dissertation Abstracts International*, *45*(11), 3325-A.
- Sommers, S. (1981). Emotionality reconsidered: The role of cognition in emotional responsiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 553-561.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted*
- 資優教育刊

and talented (pp.3-28). Denver, CO: Love.

Strop, J. (1983). *Counseling need of the gifted*. Unpublished research. University of Denver.

Vantassel-Baska, J.(1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn and Bacon.