

# 誰適合加速？

郭靜姿

## 壹、加速的定義與類型

加速制度旨在提供某些能力特別優秀、學習快速的孩子縮短學習時間的機會，使他們能夠接觸較有挑戰性的課程與教材，充分發揮學習潛能（郭靜姿，民 75）。它鼓勵資優生盡力發展，不必顧及同儕的學習速度，利用節省時間的方法快速完成一般課程要求，時間上相當經濟，且易滿足資優兒童的需求（吳武典，民 77）。

遠在 1949 年 Pressey 已為加速教育作一定義，他認為加速教育是一種非傳統性，超越以年齡為就讀條件的教育計劃。而 Paulus(1984)認為加速教育是根據學生本身的能，而非其年齡，跨越年級限制，給予彈性及適性的教育。Elkind(1988)也指出加速教育是指孩子在認知上的急速發展，教育人員因此必須提供適合的課程和服務以配合其發展。

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. 學科加速；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為較小幅度的加速教育方式或激進的加速教育方式(Stanley, 1977)；亦可區分為全科的加速方式或分科的加速方式(Southern & Jones, 1991)。

## 貳、加速對於學生學習與心理適應的影響

從以上加速教育的定義，不難發現加速在資優教育中扮演著重要的角色，它可以幫助資優學生在學業上發揮潛能，使他們不侷限於傳統的教育制度，能在彈性時間內修讀配合他們能力的課程。惟加速制一直是被運用頗廣而備受爭議的資優教育方式，爭論的焦點在於兒童參與加速方案後身心方面適應的情形如何。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、加速可能產生的優點

(一) 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)。

(二) 增加學習的效果(increased learning effectiveness)：

幫助一些有能力的學生，避免因為學習進度緩慢，而在學習上受到阻滯。加速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為傑出(Benbow, 1991; Copley, 1961; Gold, 1982; Janos, 1987; Kulik & Kulik, 1984; Rimm & Lovance, 1992; Swiatek & Benbow, 1991; Van Tassel Baska, 1989)。

(三) 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)。

(四) 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。

(五) 有較早熟的表現：

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)。

(六) 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)。

(七) 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)。

(八) 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)。

(九) 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)。

(十) 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、加速可能產生的缺點

(一) 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遽，其成績可能在班上會成為落後者。此外，資優生在學習上可能因為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; Van Tassel Baska, 1989)。

(二) 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)。

(三) 太著重學術和知識的灌輸：

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)。

(四) 自我概念降低：

Lupkowski、Whitmore & 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 & Fults, 1985)。

(五) 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。

(六) 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)。

(七) 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，特別是周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)。

(八) 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)。

(九) 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)。

(十) 課外活動機會減少：

加速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，對學生來說，加速究竟是利是弊，影響因素如何，值得進一步探討。在國外，Stanley(1991)對 4000 名十三歲的青少年作了長期的追蹤研究，該研究之受試者均在數學方面有傑出的表現，而且參加了 SMPY 加速式教育計劃。Stanley 之研究目的是要發掘並鑑定數學資優青年，並協助其訂定合適的加速學習計劃、安排適當的學習環境，以促進其最大之發展。SMPY 加速教育模式不是要資優生跨越某一發展階段進入較高之另一發展階段，而是在連續性的發展階段中加速完成發展過程，使其潛能與創造力得到最大之發揮。結果顯示 SMPY 的教育計劃對學生數學方面的才能有極大的幫助。在心理發展方面，在控制信念、個人人格特質方面，加速與非加速學生並無差異；在課外活

動方面，加速的學生參與比非加速學生少；在自尊心方面，加速的學生稍低於非加速的學生。綜合來說，SMPY 追蹤研究之結果指出，並沒有證據顯示參加 SMPY 學生在學術成就及心理發展上有不利的地方。Stanley 指出 SMPY 能幫助學生建立促進學習的方法，保持興趣及高度學術的活動力，更可以縮短學習時間得到更好的生涯發展。

Swiatek 與 Benbow(1991)也對 107 名資優生作追蹤研究，並且比較參加加速教育和沒有參加加速教育之學生在教育成就上和社會適應上的差異。結果顯示接受加速教育的學生在學業成績方面有較卓越的成就，社會適應方面則與其他資優生一樣。隔年，Swiatek & Benbow(1992)又對 222 名資優生（161 男，61 女）連續進行兩項研究，分別在他們 18 歲和 23 歲時搜集有關資料，探討他們的人格特性和對加速教育滿意度之關係，以及再從其他方面找出與加速教育滿意度之相關因素。結果發現在不同年齡組，人格特徵與對加速教育的滿意度均無顯著相關存在。

我國加速制自民國六十八年開始實施，在教育部所公佈的「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，但以一年為限。」，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 年公佈之資優生縮短修業年限辦法中規定下列方式：

(一)逐年逐科加速式：係依據學生個別程度選擇某學科逐年逐科加速。

(二)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。

(三)全部學科加速式：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。

(四)提早升學式：學生在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」，資優學生之加速方式遂包含了縮短修業年限和學力鑑定方式。

在國內，探討加速對於學生影響的文章雖不少，然系統追蹤加速學生身心適應狀況的研究可說闕如。是以筆者認為有必要對於國內加速學習學生之身心適應做一追蹤研究。

## 參、「跳級資優生之追蹤研究」方式與發現

筆者於民國八十五及八十六年度獲得國科會經費補助，主持臺灣地區「跳級資優生之追蹤研究」專案，茲將研究方式與發現摘要介紹如下。

### 一、研究方式

此研究（郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜、梁嘉惠，民 86）係以兩年時間調查臺灣地區 77 - 84 學年度跳級資優生的學業及身心發展現況，並對於適應欠佳學生予以個別諮商輔導。第一年研究係以問卷調查法、測驗法蒐集資料，研究跳級資優生在學習狀況、社會適應、學業壓力、興趣發展、能力發展、生涯發展及人格類型的狀況，並蒐集其對跳級制度的看法，以為資優教育工作者之參考。第二年研究旨在以訪談、諮商、座談等方式進一步蒐集質的資料，以了解跳級資優生之適應狀況，並對於適應欠佳學生加以輔導。座談係辦理「關心跳級資優生」座談會，邀請教育行政人員、學者專家、學校教師、跳級生家長及學生代表六、七十位共同

與會，討論跳級制度之利弊得失及繼續辦理之可行性。

## 二、研究樣本

第一年研究以 77 - 84 學年度台灣地區 119 所辦理資優教育的學校中曾經跳級的 442 名學生為研究對象，調查其基本資料及教育現況，並進一步實施「資優生跳級經驗量表」與「賴氏人格測驗」，後者回收率約七成（233 名）。

第二年依據受試在跳級經驗量表及人格測驗上的作答情形，分成五類不同適應程度的學生，並以問卷調查其接受訪談的意願後進行訪談。總計訪談六十位。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。訪談之後，筆者再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以面談，並由其中選擇需要諮商輔導的學生十名，進行追蹤輔導。

## 三、研究工具

### (一)跳級資優生追蹤調查表（由學校填寫）

內容包括：跳級生姓名、出生年月日、住址、電話及就讀情形。

### (二)資優生跳級經驗量表

內容包括：個人基本資料、選擇跳級的原因、跳級對自我本身的影響、跳級所導致的壓力、學校適應（學校政策、老師態度、學習情況、同儕關係）、父母的影響、生涯發展的影響及跳級制度的滿意度。「資優生跳級經驗量表」的內部一致性信度係數為.82。

### (三)賴氏人格測驗

賴氏人格測驗共有一百三十題，構成十三個人格特徵：1.活動性；2.領導性；3.社會外向；4.思考外向；5.安閒性；6.客觀性；7.協調性；8.攻擊性；9.抑鬱性；10.變異性；11.自卑感；12.神經質；13.虛偽性。前十二項人格特徵組合成三項人格因素，即內外性格、社會適應性及情緒穩定性，依據在這三個項度得分高低的情形，受試測驗分數又可組合成五種人格類型：1.冷靜 C 型人格，2.指導 D 型人格，3.平均 A 型人格，4.暴力 B 型人格，及 5.孤僻 E 型人格。「賴氏人格測驗」之信度係數為.66。

### (四)跳級資優生訪談問卷

為一半結構性問卷，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。訪談題目如下，除了這些題目之外，訪談員亦可就受試之反應，隨機提出其它問題。

## 四、研究發現

第一年發現經由加速管道升學的學生，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。而加速升學後，七成以上學生表示在自我發展上有正面的影響，加速未導致過多的壓力，學校適應也大致良好。至於加速學習學生之人格類型，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）。約有七至八成學生認為加速制有存在的必要，惟建議實施方式應加強對於加速生的追蹤輔導及協助。

第二年就十項訪談內容分析了導致加速學生不同適應的原因。發現影響學生適應的原因相當多，主要有：1.學校對加速學生的輔導方式；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. 同儕對加速生的態度；10. 加速的時間及型態等。

本文旨就學生為何會有不同之學習適應、生活適應、人際適應及壓力感受等做進一步之分析，以供未來學生決定選擇加速學習方式與否之參考。

## 肆、加速學習學生為何會有不同程度的學習適應能力？

由跳級資優生之訪談內容分析中，研究者發現影響加速學生學習適應的因素，可由學生「自我調適的能力」及「課程教學銜接的情形」加以分析：

### 一、自我調適的能力影響學習適應期的長短

通常在加速過後，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，加速升學後的學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加速的過程中，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：在加速後接觸新的環境，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。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，在加速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。

### 二、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「加速」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夠紮實；尤其在加速後，當老師於課堂上引用加速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，加速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比同班同學遜色。如果在加速後接觸新環境之初，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，定能使加速生在學習適應方面的困難減少許多。

## 伍、加速學習學生為何會有不同程度的生活適應能力？

由於加速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」。

### 一、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，所以加速學習前後生活的差異不大。而加速學習後，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：加速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之間疲於奔命，使得負擔沉重，最後只得選擇放棄資源班的課程。

### 二、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：加速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：加速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。而加速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，遂造成嚴重失落感，導致生活適應欠佳。

### 三、壓力調適的能力，影響適應程度

通常，在學習環境改變之後，加速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，造成生活上的極大的壓力，故時常因壓力過大而有脾氣暴躁的現象。

由上敘述可知，伴隨加速學習制度而來，在學習及生活方面環境的改變，影響加速學生的適應；而適應情形的良窳，隨個體適應能力的個別差異而異。如果，而平日能做好加速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，將有助於增進加速學生良好的生活適應。

## 陸、加速學習學生為何會有不同程度的人際適應？

影響加速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」、「加速升學的型態」、「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」：

### 一、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。

而認為自己人際未盡理想的學生，其人格特質大致有下列三種類型

(一)「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。

(二)「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，遂招受班上同學的排擠；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。

(三)「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。

## 二、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。由於加速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」，則加速生對此種對待方式，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；有也同學表示，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」。

## 三、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，能夠協助加速生的人際適應，孤離感不至過重。

## 四、加速升學的型態，影響人際適應程度

有些同學提及加速方式影響人際適應。如果加速後進入新的班級，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。

## 五、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。

## 六、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。

## 七、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。

## 八、年紀不小，結交異性朋友不易



也有同學提到：在青春期的時候，有時異性同學對加速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，致使加速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。

## 柒、加速學習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：

### 一、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：在加速學習前，由於父母對子女的期望很高，所以要其參加跳級考試；而在加速學習之後，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」、「積極為孩子複習功課」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；而加速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。另外此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化自己進步的動力。

### 二、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。

### 三、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。

### 四、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，如何加強加速生的親職教育，協助學生調適壓力的能力，當是值得重視的問題。

## 捌、加速學習學生為何有不同程度的自我期許？

加速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：

(一)「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。

(二)若干同學在現實環境中發現，事事要求完美，並不容易，反而造成過多的壓力，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。

(三)「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。

(四)「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。

(五)「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。

(六)「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。

(七)「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。

(八)「平安過關」型：這類同學多半對自己沒有高度的期許，只希望能保持中上程度、順順利利升學即可。

(九)「低期望」型：也有加速生因為加速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。

## 玖、誰適合加速？

綜合以上發現，在個人方面影響加速學生適應的因素包括：1.個人的能力狀況；2.我自調適的能力；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。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。

因此，比較適合加速學習的學生在學習能力上應是具有高度潛能，應付課業自如的學生；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學生；在壓力調適能力上，應是能夠運用策略克服高壓的學生；在學習動機上，應是具有高度自我期許的學生；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學生。當然，父母與師長的期望、教養方式與教學方法也間接影響加速學生之學習與心理適應。

## 拾、如何加強加速學生的輔導？

針對上述分析，可知影響學生加速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，以協助學生對於加速方式做正確的選擇；2.在學生加速前後應依據其能力狀況提供有效且適性化的學

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加速制度的建議，研訂更多元而彈性化的加速方式，並對於加速學生的發展進行系統化的追蹤輔導工作。

(本文作者為國立臺灣師大特教系教授)

## 參考文獻

- 吳武典 (民 77): 資優學生提早入學及縮短修業年限之探討。國教月刊, 35 卷, 1、2 期, 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。資優教育季刊, 1, 21 - 28。
- 郭靜姿 (民 75): 加速制度面面觀。資優教育季刊, 21, 3 - 6。
- 郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜、梁嘉惠 (民 86): 跳級生之追蹤研究報告。國科會專題研究成果報告。
- Benbow, C. K. (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 acceleration. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg, (Eds.), *Handbook of special education (Vol. 2)*. New York: Pergamon.
- Berliner, D. C. (1986). Catastrophes and interactions: Comments on the mistaken metaphor". In C. J. Maker (Eds.), *Critical issues in gifted*, (pp.31-38), Rockville, M. D: Aspen.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brody, L., & Benbow, C. P. (1986). Social and motional 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 acceleration 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.: Merrill.
- Coleman, L. M. & Fufts, 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.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.264-284). New York: Cambridge University Press.

Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.). *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp.13-63). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

DeHaan, R., & Havighurst, R. (1957). *Educating gifted children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dweck, C. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol.4 (4th Ed.), 643-691.

Elkind, D. (1988). Acceleration. *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 Country Superintendent of Schools Office.

Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration incases 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 acceleration 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). Acceleration: More than grade skipping. *Roper Review*, 7, 98-100.

Pressey, S. L. (1949). Educational acceleration: Appraisal of basic problems Bureau of Educational Research Monographs, 31,. Columbus: Ohio State University Press.

Pressey, S. L. (1954). That most misunderstood concept, acceleration. *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 acceleration 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). Acceleration: 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.

Schiever, S. W. (1990). A comprehensive approach to teaching thinking. Needham Heights, M. A: Allyn & Bacon.

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 acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29-35.

Southern, W. T. & Jones, E. D. (1991). Academic acceleration: Background and issues. In W. T. Southern & E. D. Jones(Eds.), *The academic acceleration of gifted children*(pp.1-29). New York: Teachers College Press.

Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. C. 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 acceleration. In J. C Stanley., W. C. George, & C. H. Solano (Eds.). *The gifted and the creative*(pp.75-112). Baltimore: John Hopkins University Press.

Stanley, J. C. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35, (1), 36-42.

Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (Eds.)(1993). *Beyond Terman: Longitudinal studies: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Norwood, NJ: Ablex.

Swiatek, M. A. & Benbow, C. P. (1991). Ten year longitudinal follow up of ability matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational*

Psychology, 83(4), 528-538.

Swiatek, M. A. & Benbow, C. P. (1992). Nonintellectual correlates of satisfaction with acceleration: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 699-723.

Uphoff, J. K., & Gilmore, J. (1985). Pupil age and school entrance—How many are ready for success? *Educational Leadership*, 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 acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, Spring, 36(2), 68-72.