資優教育季刊　民 107 年 12 月　第 148 期　第 25-34 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201812_(148).25-34

資優學生情意發展課程之規劃設計與執行成效探討

蔡瑩蓁
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
學生

張馨方
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
學生

于曉平 *
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
副教授

摘　要

本文針對資優學生的情意特質與適應探討情意發展課程實施之必要性，並分析相關的理論依據與臺灣情意發展課程推動現況，最後針對一項實際執行之情意發展課程為例加以介紹，並透過學生的回饋與實施後的反思，提出資優學生情意發展課程實施時應著重的方向，提供資優教育工作者參考。

關鍵詞：情意發展課程、資優學生、課程設計、實施成效

The Exploration on the Design and Implemental Effectiveness of the Affective Development Curriculum for Gifted Students

Ying-Jhen Cai
Student,

Sin-Fang Jhang
Student,

Siao-Ping Yu*
Associate Professor,

Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

The paper discussed the necessity of the affective development curriculum for the gifted students' emotional characteristics and adaptation, reviewed the relevant theoretical background, and analyzed the current situation of affective development curriculum in Taiwan. The implementation of an actual affective development curriculum as an example was introduced. Finally, the future perspective of the affective development curriculum was suggested and reference for gifted educators from the students' feedback and teachers' reflection was provided.

Keywords: affective development curriculum, curriculum design, gifted students, implemental effectiveness

* 本文以于曉平（ping0623@ntnu.edu.tw）為通訊作者。

壹、緒論：資優生情意發展之重要性

資優學生因傑出的認知表現，在學校學習常受到關注，然也因獨特的身心特質，有的個體適應良好，有的會出現人際適應問題。Hébert (2011) 歸納了幾項資優學生常見的情意特質：高自我期待與完美主義、內在動機與內控信念、情緒敏感度高、同理心高、道德成熟度高 / 價值觀與行動表現一致、自我實現需求高、高幽默感、復原力強，以完美主義為例，包含對自我與他人的高度期待，完美主義者會設定目標而期望一切都很美好，但如果結果不如預期，自尊就會受到打擊，心情也會受到影響。

比較資優學生與普通學生的心理適應情形發現，資優學生在國小時有較好的情緒適應 (Cornell, Delcourt, Bland, Goldberg, & Oram, 1994)。但對高智商的資優學生而言常感受到自己與他人的不同，容易感到寂寞而出現心理上的困擾與適應問題 (Robinson & Noble, 1991)。到了青春期，凡事要求完美和過高期待的心理狀態下，比其他同儕承受更大的壓力，加上青少年同儕間的次級文化對學業成就表現佳的學生來說並不友善（于曉平，2016），因此，部分資優青少年為了減少同儕的排擠，會否認自己的能力，甚至為了取得同儕的認同而壓抑自己的表現 (Clasen & Clasen, 1995)。

此外，資優生對事物常有強烈的感受與知覺，比一般人更為敏感，甚至有時會出現無法控制的情緒，包括心理動作、感官、心智、想像力與情緒等過度激動特質。王淑棻（2009）指出資優生的學習表現深受情意特質所影響，可能會對個人表現產生正面或負面的影響，例如：過度激動的特質可促進資優生潛能的發展，卻也可能引起資優生的焦慮、沮喪與人際問題等。

由此可知，資優生的認知、學習與情意發展會互相影響，因此教師需注意資優生的心理適應問題，重視資優生的情意發展，營造支持的環境，以消極面來說，盡量讓資優生免於遭受精神方面疾病的困擾；以積極面來說，則為正向積極面對並運用過度激動特質，以促進資優生的社會適應、情緒成熟與自我發展。

美國心理學會自 1996 年出版教育心理學集冊，1996 初版即說明：「情」重點在「情緒」，「意」重點在「動機」。其下包含情緒特徵、個人特質、價值、興趣、成就導向、自我與他人導向、控制信念、生涯導向、個人風格等。呼應 Krathwohl 與 Bloom 等人將情意領域分為五個層次性的目標：接受 (receving)、反應 (responding)、價值化 (valuing)、組織化 (organization) 與內化 (characterization)，顯示情意教育同涵蓋道德教育的範疇。關於情意與情緒與動機的關聯，張春興（1990）解釋：心理學家過去將情感與意志合稱為「情意」(affection) 一詞，後在教育學的涵義上增加了以情感為基礎的品德教育。至 2015 年教育心理學集冊出版第三版，則更強調個體在環境中的調節情緒與調節動機的能力，促進人格的發展。

貳、實施情意發展課程的理論依據

從廣義的人類發展論、情緒與社會發展理論、認知與社會認知理論、人格發展理論、認同發展理論及道德發展理論等，皆可以用來解釋資優生社會情緒發展，以 E. H. Erikson 的心理社會發展八大階段探討資優學生的自我認同變化可發現，青春期資優生在日益加深的歸屬感下，對於建立和諧的自我概念會產生衝突 (Neihart, 2006)，加上知覺自己與他人差異，而產生嚴重的自我懷疑，影響資優生的潛能發展及自我認同 (Gross, 1998)。

從情緒與社會發展理論為例，Dabrowski (1967) 從潛能發展概念中提出的過度激動論 (Overexcitabilities) 與正向非統整理論 (Theory of Positive Disintegration) 作探討可知，內心衝突是資優生情緒發展的原動力，除過度激動這

樣的生理因素與環境因素影響外，還有個體內部、個體與環境動態的價值選擇過程：也就是「自主」的因素，將可作為動力促進資優生的自我實現。

以其發展出的正向非統整理論中（張馨仁，2000），將資優生的情緒發展分為五個階段，包含：初級統整階段 (Primary Integration)、單一階層的非統整階段 (Unilevel Disintegration)、自發性的多階層非統整階段 (Spontaneous Multilevel Disintegration)、組織化的多階層非統整階段 (Organized Multilevel Disintegration) 與次級統整期 (Secondary Integration)，其中所謂的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、利他的方向發展的歷程。從個體與環境的關係與變化分析，個體從自我中心、內在信念與外在沒有衝突、缺乏同情與自我檢核能力的狀況下，在開始受到社會主流與價值觀影響下，逐漸演變為質疑自我與社會的價值，開始重視道德責任感並會自我批判，在經歷了憤怒、焦慮、不安等情緒進而學習自我調適，發展出高度責任感、自主判斷力、自我覺察與同情別人的能力。而資優生與普通生的情緒發展不同之處正從第四階段的組織化的多階層非統整階段開始。最後不受社會價值觀的框架，發展出自我的價值信念，透過自我實現的過程而達到情緒發展中最理想的境界進入最後的次級統整階段。

對應以上心理學、正向非統整理論及 Krathwohl 與 Bloom 等人對情意的五的層次目標，強調情意課程並非只是讓學生了解正向的行為表現，而是配合其身心特質與發展需求，強化情意課程的深度，結合十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要草案中所強調的重點包括：

(一) 情意教育發展的重點有關資優學生情緒與動機之下的相關議題。

(二) 情意課程應兼顧資優學生正負向情緒可延伸出的不同學習與發展。

(三) 情意課程強調在情境任務中讓學生調適與應變以便形成自己的價值觀與信念。

有關資優學生社會或情緒發展輔導，可視學生的需求，從預防性的融入一般課程或情意課程的安排，到針對特定問題或行為學生的諮商與輔導。而學校提供資優學生所需要的情意教育，可先由學生個別需求評估與輔導資料建立開始，規劃單獨開設之特定主題課程、融入一般學科課程、個別或團體輔導、讀書治療等安排，配合資優生輔導網路的建立，進行資優學生的情意課程與輔導（吳武雄，2000；Delisle, 1986; Silverman, 1993; Weisse, 1990）。

VanTassel-Baska (2009) 規劃有關資優學生的情意課程與方案，提出應包含以下幾個要素（于曉平，2016）：

一、自我評估

可透過測驗、檢核表、自評表等協助學生了解自己的潛能、性向與興趣，另外也可透過自我的反思進行相關能力、性格或情緒狀態的評估。

二、人生哲學

情意課程中教師可利用價值澄清活動協助學生了解自己的價值觀，也可透過生涯探索活動，了解在生涯抉擇過程中個人所在意的事項。

三、讀書治療

當資優學生面對一些困境或在人生方向或抉擇中出現迷惘時，教師可利用讀書治療，學習處理困境的辦法，也可自我療癒或刺激其思考，甚至從讀書治療中找到自己的角色楷模。

四、才能發展計畫 / 個別輔導計畫

為協助資優生發掘自己的專長與興趣，教師可協助學生訂定才能發展計畫，也可結合資優學生的個別輔導計畫，提供相關的課程與教育輔導方案。

五、情緒智商 / EQ 課程

教師可透過如：了解自己或他人的情緒、確認自己的情緒與感受、適切地表達情緒、區辨情緒反應等活動，協助學生有效控制自己的情緒、了解別人的情緒，並知道如何在適當的時間與場合表達自己的情緒，更能適當地與他人溝通與相處。

六、書寫情緒 / 調整情緒反應

引導學生透過書寫情緒的過程中紓解壓力、釋放壓力，調整自己的情緒，也藉由書寫的過程中，檢討自己的行為表現與情緒反應，進而調整、修正。

整體而言，情意課程之實施可透過多元的方式引導，針對不同學生的需求，規劃相關的情意輔導與課程方案，協助學生正向發展，展現其優勢的能力。

參、臺灣情意發展課程的推動執行現況

十二年國民基本教育課程綱要本於全人教育精神，以適性揚才、終身學習為願景；「自發」、「互動」、「共好」為理念，強調培養學生成為自發主動的學習者，致力於實踐所學與回饋社會。情意課程結合此理念，涵蓋上節之理論基礎，發展出相關的主題軸及次項目，使教師能夠將核心素養更確實的體現於教材教法中。

其中各主題軸與次項目所扣緊的核心素養包括（教育部，2017）：

一、自主行動

（一）A1 身心素質與自我精進：其下的主題軸為「啟發潛能、精進自我」，次項目包含：資優特質、能力成就與期待、正向情緒激發與維持、人生關懷與心靈修養四項。

（二）A2 系統思考與問題解決與 A3 規劃執行與創新應變：其下的主題軸為「增能應變、發展生涯」，次項目包含：壓力調適、強化韌性、興趣與動機、生涯試探與規劃四項。

二、溝通互動

其下三項核心素養（B1 符號運用與溝通表達、B2 科技資訊與媒體素養、B3 藝術涵養與美感素養）對應之主題軸為「溝通互動、經營生活」，次項目包含：溝通表達與同理、資訊運用與批判、美感涵養三項。

三、社會參與

其下三項核心素養（C1 道德實踐與公民意識、C2 人際關係與團隊合作、C3 多元文化與國際理解）對應之主題軸為「適應環境、參與社會」，次項目包含：利己與利他、家庭適應、學校適應、文化認同與國際連結四項。

與 100 年特殊教育課綱中之情意課綱（教育部，2013）比較，其中的次項目新增了「人生關懷與心靈修養」、「溝通表達與同理」、「資訊運用與批判」、「美感涵養」與「文化認同與國際連結」，而挫折容忍力調整為「強化韌性」，從新增的項目可以發現，十二年國教的核心素養強調社會參與，因而增加了溝通表達與同理等三項，然而對資優學生而言，更重視資優學生能站在他人立場思考的同理心；在網路資源運用與資料判讀時，能發揮批判思考的能力，審慎判斷資料的合理性與正確性；而從人生關懷與心靈修養、美感涵養、文化認同與國際視野等項目可以發現，資優學生的情意教育更重視其個人生活經驗的豐富探索與情意感知，並從與環境的互動中建立認同感與國際觀。

在課程的系統性規劃上，可根據正向非統整理論的情意發展階段，延伸其所提出的情意課程架構如下，結合現行的資優相關特殊需求「情意發展」科目之領綱，作為發展依據，而從自我認識、人我關係，發展至超我等服務關懷，架構如下表 1。

有了課綱作為指引，但實際上資優班中

表 1
情意發展階段、教學主題設計與資優情意課程領綱對應情形

情意發展階段	教學重點	主要教學內容	領綱次項目對應
初級統整階段	自我概念	認識資優	資優特質
		認識自己的能力與特質 接納自我缺點，肯定自我	能力成就與期待
	情緒管理	情緒與壓力的了解與掌握	正向情緒激發與期待
		自我管理	壓力調適
		挫折容忍力的培養	強化韌性
單一層次非統整階段	人我關係	兩性交往的態度	溝通表達與同理
		與他人關係的建立	家庭適應
		親子關係，同儕關係	學校適應
自發性多層次非統整階段	價值澄清	自我價值體系的建立	美感涵養
		道德、公平、正義的剖析	資訊運用與批判
		生命教育	文化認同與國際連結
組織性多層次非統整階段	自我統整與實現	自我監控，獨立思考與學習 領導才能的培養	
	生涯規劃	生涯覺知，時間規劃	興趣與動機
		興趣與職業選擇	生涯試探與規劃
次級統整階段	超越自我與社會關懷	關懷與參與社會事務	人生關懷與心靈修養
		我與環境，志工與服務	利己與利他

註：修改自 Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. Oceanside, NY: Dabor Science.

進行情意課程的學校並不多，國中又比國小更少，學生對於進行情意課程的感想又是如何？根據 106 年郭靜姿教授主持的資優學生支持與追蹤平臺計畫（2018）所進行之調查可以發現，在共計 3500 人的調查中，國小、國中與高中資優生覺得沒有收穫的課程排名第二位即為情意課程與生涯輔導，分別佔 7.8%、9.9%與 14.2%，因此如何進行資優生情意發展課程，並讓學生能在課程中有收穫，將是資優教育工作者的一大挑戰。

在教材的研發上，早在 1998 年彰化縣政府即完成一套涵蓋國小至國中階段的情意課程與教材，當時民國 100 年特殊教育課綱尚未公布。後續在情意課綱的產出過程中，高雄市在 2004 年發展出國中階段資優教育情意課程，臺北市政府亦於 2006 年編印國小至高中階段輔導教材，將既有教材與核心素養做連結，既可以促進學生的全人教育，也能讓現場教師在執行面上有所依據。

有關國中資優學生情意教育實施的相關研究，國內並不多，以博碩士生論文為例，郭肇盛（2009）以國中數理資優生正向心理情意教育方案的發展與成效探討發現，三位學生在接受情意教育方案後，愉悅、自信、感恩等三種正向情緒有增加的趨勢，有助他們培養正向情緒，而學生在輕鬆、無壓力的氛圍下容易產生創意的答案。鄭英建（2007）以國中資優生之情緒智力發展情形及情緒教育方案實施探討，亦發現情緒教育方案對於提昇國中資優學生之情緒智力與生活適應有部份效果。

肆、情意發展課程之實施範例與學生回饋

一、緣起：課程規劃的營隊

本情意課程以資優學生的需求出發重視其情緒與動機的發展，並結合其正負向情緒延伸

出的學習，進而透過在情境任務中讓學生調適與應變，以達到情意發展更高層次的價值判斷與內化。本課程於臺北市某一所國中辦理情意教育資優方案營隊，名稱為《消失的第十人》。考慮資優生或許已經參加過許多活動，筆者等人以破案故事作為營隊包裝，將線索發放作為每堂課的增強物與節點，以激發學生的學習動機並以情境任務讓學生應變解決。參與營隊的學生共 14 人，多分為 4 組進行活動。而營隊工作人員為師大修有資優教育專業課程共 18 人，將課程區分為四大主題：人格特質、溝通互動、興趣與動機、能力發展，每個主題由 4 至 5 人負責教學，其餘每 3 至 5 人則進行協同教學或擔任小隊輔導員，整體的營隊流程如下圖 1。

二、設計原則

該國中教師表示七年級學生多半對資優特質並不了解，也缺少對未來發展的藍圖，此為這群資優學生第一次參與的情意課程，用以協助其了解自我，並發展出興趣，進而朝向積極正向的人生努力，本課程貫串情意課程中的四項目，希望學生能夠從基本的認識自我特質開始，再輔以溝通技巧和「同理心」的培養，讓學生明白如何面對自己以及與他人如何相處，最後到興趣動機與能力之探討，使學生對未來有初步的想像與目標，並能自行尋找資源、發想出實踐的方法。

課程中結合多項遊戲活動、情境模擬與良師典範作為課程模組的教學內容，希望資優學生能透過本模組的學習，了解自我，看見典範，並藉此思索未來的人生進路，期許自己也能成為值得效法的人。課程以「超級心人王」為主題，整體課程架構如圖 2。

三、實施情形

本課程方案以營隊的方式進行，融合資優

<table>
<tr><th>時間</th><th>第一天</th><th>第二天</th></tr>
<tr><td>08:30-09:00</td><td>報到</td><td>報到</td></tr>
<tr><td>09:00-09:30</td><td rowspan="2">同學，你在哪？
「相見歡」</td><td>上週課程回顧</td></tr>
<tr><td>09:30-09:40</td><td rowspan="2">你的人生，你決定！
「未來藍圖」</td></tr>
<tr><td>09:40-10:20</td><td>棉花糖挑戰「觀察人格特質」</td></tr>
<tr><td>10:20-10:30</td><td>下課休息</td><td>下課休息</td></tr>
<tr><td>10:30-11:00</td><td>我是誰？
「認識自己的人格特質」</td><td rowspan="2">改變的起點
「興趣的探索與維持」</td></tr>
<tr><td>11:00-12:00</td><td rowspan="2">小劇場：如果是我，我會？
「資優生特質討論」</td></tr>
<tr><td>12:00-12:10</td><td rowspan="2">午餐時間</td></tr>
<tr><td>12:10-13:00</td><td rowspan="2">午餐時間</td></tr>
<tr><td>13:00-13:10</td><td rowspan="2">我要向你看齊
「成功典範討論」</td></tr>
<tr><td>13:10-13:30</td><td>積木任務「溝通體驗」</td></tr>
<tr><td>13:30-14:00</td><td rowspan="3">說？不說！？
「同理心與溝通訓練」</td></tr>
<tr><td>14:00-14:10</td><td>下課休息</td></tr>
<tr><td>14:10-14:30</td><td rowspan="2">我也可以做得到
「典範特質分析與學習」</td></tr>
<tr><td>14:30-14:40</td><td>下課休息</td></tr>
<tr><td>14:40-14:50</td><td rowspan="2">溝通通不通？
「情境討論」</td><td>課程總覽</td></tr>
<tr><td>14:50-15:40</td><td rowspan="2">同學，你去哪了？
「閉幕式」</td></tr>
<tr><td>15:40-16:00</td><td>當日回顧</td></tr>
</table>

圖 1　情意教育方案營隊課程

資優教育季刊　民 107 年 12 月　第 148 期　第 25-34 頁

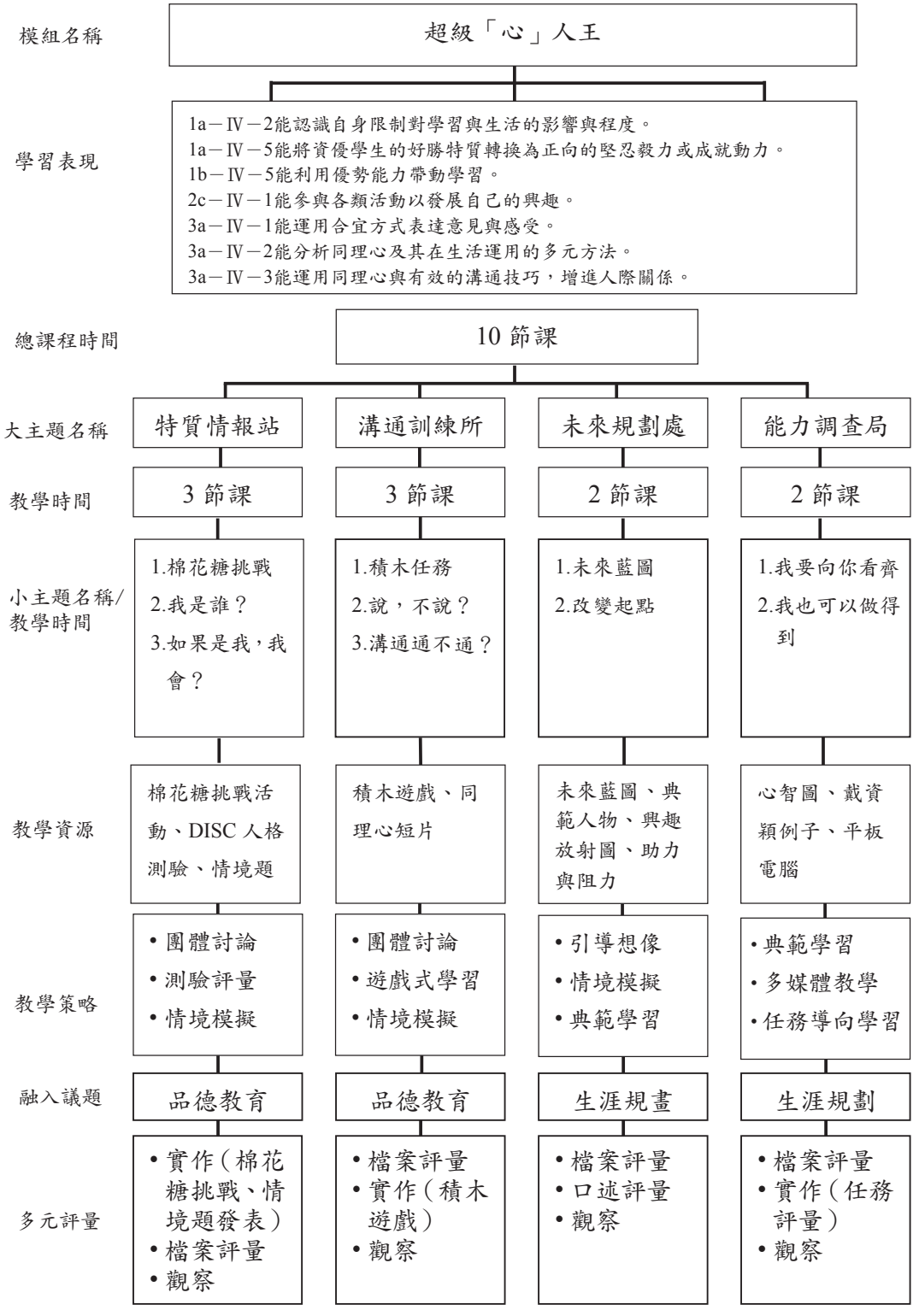

圖 2　情意發展方案之課程架構圖

生的特質、溝通、興趣與動機、能力為主軸，藉此符應資優生的情意需求。透過教學活動與包裝遊戲的穿插，並以講述、團體討論、情境模擬、遊戲式學習、任務導向學習、多媒體教學、典範學習等策略，讓資優生能夠自然的在校園、同儕互動過程中學習基本的理論及技巧。

本課程的編排，採四階段的單元設計（詳見圖 2）：

（一）第一單元—特質情報站：學生透過分組競賽、人格測驗與情境模擬表演認識自己的人格特質，並推及到特質應有的潛能。

（二）第二單元—溝通訓練所：以「積木活動」、影片與情境式問題討論培養「溝通技巧」與「同理心」，期望學生在面對父母、老師與同學可以委婉且正確表達自己的想法。

（三）第三單元—未來規劃處：學生繪製「夢想藍圖」來探索自己感興趣的學習領域，並參考楷模的人生進路與生涯抉擇，藉此思考自己未來的發展與定位，化為自我期許。

（四）第四單元—能力調查局：學生分組選出各領域的成功人士，並搭配資料蒐尋、繪製心智圖的能力，統整出成功人士應具備的共同能力，並期許自己發展上述能力。

四個單元課程建議依照順序授課，不過教師亦可考量學生的個別需求與能力來決定如何進行。若分開進行，建議第一單元可在一年級先實施，讓學生透過本課程整合對自我的認識、溝通技巧的運用、未來生涯的初步期許；第三、四單元可在二、三年級實施，整合學生在學科領域已有一定程度的涉獵，透過本課程的楷模故事更了解生涯與能力興趣的關係。

本教材以相關測驗、活動及情境模擬、實作未來藍圖、心智圖、短片為主要學習資源，讓抽象的情意能有具體的媒材以利思考和想像。各有不同的功能以對應課程，首先透過測驗的檢測，讓學生對自己的特質有概念與想像；再來，透過活動及情境模擬，更能讓學生實際操作溝通時的應對方式與技巧；未來藍圖的實作，來發掘自己的興趣，藉此想像未來的自己如何說人生。最重要的是；最後，利用心智圖來分析各領域的成功人士，統整應具備的能力。其中短片穿插在各課程之中，增加學生的學習動機與興趣。媒材的應用讓生涯教育更顯有趣，藉此激發學生的學習動機，讓學生深入生涯的探究與想像。

四、學生回饋

為了解學生學習成效，以五點量表讓學生勾選（5：非常同意，4：同意，3：沒意見，2：不同意，1：非常不同意），輔以質性問答收集教學的成效。

表 2
學生學習回饋表

項目	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意	平均
透過營隊讓我對自己未來的規劃更有想法	8	4	2	0	0	4.43
課程內容豐富，對我來說是有幫助的	8	5	1	0	0	4.5
課程活動設計有趣，讓我想參與討論	7	5	2	0	0	4.36
教學活動安排適當，我有學到我想學的東西	8	4	2	0	0	4.43
活動場地安排適當，讓我可以有很好的發揮	6	6	2	0	0	4.29
整體來說這個營隊對我來說是有幫助的	9	4	1	0	0	4.57

$N = 14$

學生的各課程目標自評平均皆高於 4.4 分，包括「了解資優生特質 (M = 4.41)」、「了解自己的人格特質 (M = 4.41)」、「學習到溝通技巧 (M = 4.46)」、「能同理他人 (M = 4.61)」、「清楚自己的興趣與優勢 (M = 4.62）」等，皆介在非常滿意與滿意之間。此外，學生自評營隊對自己未來規劃、課程內容對自己的助益，以及對於營隊各項安排等方面，滿意度也很高 (M = 4.29~4.57)，整體得分如表 2。

其中以營隊方式實施，學生在輕鬆沒有壓力的氛圍下進行，多感到課程有趣，讓他想參與討論，課程內容對瞭解自己的特質、溝通等情意面向的發展有幫助，與郭肇盛（2009）、鄭英建（2007）的研究結果相仿。肯定情意教育方案或課程實施對資優學生的助益。

伍、反思：推動情意發展課程應著重的面向

整體而言，根據實際情意發展課程方案之推動，作者提出推動情意課程時應著重之面向包括：

一、教學目標應具體、可評量

在進行情意課程前，應了解學生的組成背景、起點行為，評估其可能面臨的問題，再針對其需求設定合理的目標，設計課程。再者，情意課程的目標是否達成，時常仰賴教師的觀察紀錄，因此在課程進行時，教師也須留意是否客觀記錄學生表現，可適時找尋其他人力協助觀察記錄。以此次「國中資優學生情意教育方案」為例，因協助人力充足，故每名學生均可分配到一至二名觀察人員，進行觀察記錄，以利後續的輔導。

二、考量教學時間的分配

有別於一般情意課程以一節課為主，教學時間以 45 分鐘切割，以營隊的形式進行情意課程時間較彈性，但教學內容仍要考量時間分配，切忌因時間較彈性，而安排過多的課程內容，使得課程過於緊湊，難以兼顧學生的學習成效，建議可適時保留彈性時間讓學生自我反思。

三、情意課程融入平時課程

除了以營隊形式進行情意課程，建議可將情意課程的目標融入平時的教學活動，於潛移默化中進行情意課程，檢核學生在營隊中所學是否能應用於日常生活中。若是普通班教師能與資優班老師一同合作，彼此分享學生的進步情形，更能協助學生在情意方面的成長。

四、課程內容連結學生自身經驗

在「國中資優學生情意教育方案」中，我們發現從學生生活經驗出發的舉例，能讓學生對課程內容感同身受，較容易引發學生學習興趣，並參與課程中的討論，以利學生實踐於日常生活中。例如：在同理心的課程中，以家庭成員容易發生爭吵的事件作為舉例，引發學生參與討論的動機。

五、重視學生的聆聽與表達

在情意課程中，教師應避免過多的講述，讓學生反思課程與自己的關聯性。在討論進行時，讓每個學生都有表達的機會，針對學生討論過於熱烈的情形，教師應適時提醒有人在發言時，其他人須專心聆聽，鼓勵學生練習有效的溝通技巧。

六、教師作為引導者

情意課程常提供學生討論的機會，教師應扮演引導者的角色，先提供學生足夠的個人思考時間，經過沉澱後再進行小組討論。教師除了鼓勵學生發表自己的看法或經驗，也鼓勵學生輪流給其他同學回饋，在所有人分享完後，也可比較大家回答的相同與不同之處，協助學生探討更深層的想法。

陸、結語

由於資優學生的特質與普通學生不同，有其特殊需求，因此我們不能只關注在資優學生的認知發展，也須注重其情意發展，教師在設計情意課程時，應符合資優生的需求，課程結束後持續評量學生的表現。

若是課程設計合宜，也可針對普通班學生的需求調整課程內容，於普通班進行課程，在「國中資優學生情意教育方案」中有幾位經教師推薦的普通生參與課程，他們於課後表示課程內容對他們受益良多，無論是資優生或是普通生都希望自己可以得到重視，我們可以確定情意教育對所有學生都是重要的，然而沒有一套課程可以適用於所有學生，因此教師必須保持細膩的觀察與感知能力，記錄課程內容與學生的回饋，以利情意課程經修正後能越來越符合學生所需。

參考文獻

于曉平（2016）。資優學生的社會與情緒發展。載於王文科編，**資賦優異教育概論**（27-46 頁）。臺北：心理。

王淑棻（2009）。資優是一種恩賜，還是困擾—談資優生情意特質的正反面與輔導策略。**資優教育季刊，113**，26-35。

吳武雄（2000）。資優學生的情緒特質與輔導。**資優教育簡訊，13**，4。

教育部（2013）。情意課程。2018 年 4 月 26 日，取自 http://www.tc.edu.tw/docs/download/id/7666

資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要草案（2017）。中華民國一零六年十二月一日臺教國署原字第 1060137234 號函陳報教育部。

張春興（1990）。從情緒發展理論的演變論情意教育。**教育心理學報，23**，1-12。

張馨仁（2000）。從 Dabrowski 的理論看資優生的情緒發展。**資優教育季刊，74**，6-18。

郭肇盛（2009）。**國中數理資優生正向心理情意教育方案的發展與成效之分析**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

郭靜姿（2018）。**107 年度各教育階段資優學生線上追蹤平臺、轉銜通報欄位異動暨電腦化個別輔導計畫填報系統宣導研習手冊**。臺中：教育部。

鄭英建（2007）。**資優生的情緒智力發展與情緒教育方案實施成效之研究**（未出版之碩士論文）。致遠管理學院，臺南。

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International, 10*(2), 67-76.

Cornell, D. G., Delcourt, M. B., Bland, L. D., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1994). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted, 18*(1), 4-19.

Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. Oceanside, NY: Dabor Science.

Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development, 64*, 558-560.

Gross, M. U. M. (1998). The "Me" behind the mask: Intellectually gifted students and search for identity. *Roeper Review, 20*(3), 167-173.

Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock.

Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review, 28*(4), 196-202.

Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (pp. 57-76). Oxford, England: Pergamon.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver, CO: Love Publishing Company.

VanTassel-Baska, J. (2009). Affective curriculum and instruction for gifted learners. In J. VanTassel-Baska, T. L. Cross, & F. R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp. 113-132). Waco, TX: Prufrock.

Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *The School Counselor, 37*, 351-358.