



樹德科技大學兒童與家庭服務系研究所
碩士論文

國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

研究生：許朱秀 撰

指導教授：胡秀灼 博士

中華民國 一 百 零 三 年 六 月

國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

A Study on the Self-Concept and Social Competence of Gifted Students
in Elementary School

研 究 生：許朱秀
Student：Chu-Hsiu Hsu

指導教授：胡秀灼 博士
Advisor：Dr. Hsiu-Shuo Hu

樹德科技大學

兒童與家庭服務系研究所

碩士論文

A Thesis
Submitted to
Department of Child Care & Family Studies
Shu – Te University
In Partial Fulfillment of the Requirements
For the Degree of
Master of Arts

June 2014

中華民國 一〇三 年 六月

樹德科技大學碩士班研究生

學位考試審定書

102 學年度第 2 學期

兒童與家庭服務系研究所 許朱秀 君所提之論文

題目：國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

A Study on the Self-Concept and Social Competence of Gifted Students in
Elementary School

經本學位考試委員會審議，認為符合碩士資格標準。

召集人 孫彥卿

委員 楊璧璋

委員 孫彥卿

指導教授 胡香妤

系所主管 李淑貞

中華民國 一〇三 年 六 月 二十四 日

國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

學生：許朱秀

指導教授：胡秀灼 博士

摘 要

本研究主要目的在探討國小資賦優異學生自我概念與兒童社會能力之間的關係。本研究採用問卷調查法，以高雄市國小一般智能資賦優異學生四、五、六年級 281 名資優生為研究對象，透過「兒童背景資料」、「國小兒童自我概念量表」和「兒童社會能力量表」等研究工具來蒐集資料，並以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關及多元逐步迴歸分析等方法進行統計分析，研究所得結果歸納如下：

- 1、國小資賦優異學生自我概念中，自我概念呈現積極、正向的發展，以學校自我概念表現最好，身體自我及情緒自我概念較弱。
- 2、兒童的社會能力普遍良好，其中又以「人際互動」的能力最好，而「利社會行為」的能力稍差。
- 3、自我概念背景變項中，資優男生和資優女生在整體的自我概念上，並無顯著差異。各分層概念中，資優女生的學校自我概念顯著優於資優男生，資優男生的身體自我概念顯著優於資優女生；手足數方面，是獨生子女的資優生和有兩名手足數的資優生，在家庭自我的概念上優於家中有三名以上手足的資優生；參加國內比賽有得名和參加國際性比賽有得名的資優生，其整體自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名的資優生；參加國內比賽且有得名之資優生的學校自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名之資優生；年級、家庭結構、排行序、參賽經驗與家庭社經地位並不會影響資優生的自我概念。
- 4、社會能力背景變項中，資優女生的人際互動及利社會行為都比資優男生好；家庭社經地位的不同在兒童的挫折容忍力方面有顯著的差異表現，高社經地位的資優生優於中低及低社經地位的資優生；年級、家庭結構、手足數、排行序及得獎經驗並不會影響孩子的社會能力。
- 5、國小資賦優異學生整體自我概念與兒童社會能力呈現顯著的正相關。其中以學校自我概念相關性最高。
- 6、情緒自我概念能有效預測資優生的「挫折容忍力」。學校自我概念能有效預測資優生的「挫折容忍力」、「人際互動」與「利社會行為」。

本研究發現國小一般智能資賦優異學生自我概念與社會能力有關聯，其中學校自我概念最重要，與兒童社會能力的每個構面都有關，且能預測其社會能力的發展；家庭自我概念與資優生的挫折容忍力和整體社會能力有關，情緒自我概念與挫折容忍力、人際互動有關。最後，根據研究結果提出相關建議以供教育單位、家長、資優教育工作者及未來後續研究做參考。

關鍵詞 資賦優異 自我概念 兒童社會能力

Department of Child Care and Family Studies, Shu-Te
University

A Study on the Self-Concept and Social Competence of Gifted Students
in Elementary School.

Student : Chu-Hsiu Hsu

Advisor : Dr. Hsiu-Shuo Hu

ABSTRACT

This study was to investigate the relationship between self-concept and children's social competence in gifted elementary students. Questionnaire survey procedure was used in the research. The data was collected from 281 gifted elementary students in 4th, 5th, and 6th grades who lived in Kaohsiung City through "Children Background Information," "Elementary Children Self-Concept Measurement," and "Children Social Competence Measurement". The data collected was analyzed using descriptive statistics, T-Test, One-Way ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and Multiple Regression Analysis, the results are as follows:

1. In general, the gifted elementary students exhibited aggressive and positive development. Especially the school-self performed the best, and the body-self & emotional-self were relative weak.
2. The children's social competence was generally excellent, particularly interpersonal interaction was the best while the prosocial organizational behavior was slightly weaker.
3. Among all background factors, there were no significant differences in the whole self-concept between boy and girl gifted students. The gifted girl students had better school self-concept than the boy gifted students. The gifted boy students had better body self-concept than the gifted girl students. In number on siblings, gifted students who were only child or with under two siblings has better family self-concept than gifted students who had three or more siblings. Those gifted students who won domestic and international competitions had better whole self-concept than those gifted students who didn't win domestic competitions. The gifted students who won domestic competitions had better school self-concepts than those who did not win the

domestic competitions. The study also found that grade, family structure, birth order, competition participation experiences, and family socioeconomic status did not affect the gifted student's self-concept.

4. Regarding to social-competence, the gifted girl students had better interpersonal interaction and prosocial organizational behavior than the gifted boy students. The significant differences in children's frustration tolerance came from differences in family socioeconomic status. Students who came from family with high socioeconomic status had better frustration tolerance than those who came from family with below average and low socioeconomic status. Grade, family structure, sibling numbers, birth order, and winning competition experiences did not affect the children's social competence.
5. The whole-self concept of gifted elementary students had positive correlation with children's social competence. Particularly the school-self concept had the highest correlation.
6. The emotional-self concept could efficiently predict the gifted student's frustration tolerance. The school-self concept could efficiently predict the gifted student's frustration tolerance, interpersonal interaction, and prosocial organizational behavior.

This study finds that the gifted elementary students' self-concept correlates their social competence. In particular, the school-self concept had impact in all aspects of the children's social competence and could be used to predict one's social competence development. Family-self concept and the gifted student's frustration tolerance has correlation to one's whole social competence. The emotional-self concept affects the gifted student's frustration tolerance and interpersonal interaction. Finally, the study results provides corresponsive suggestions for education providers, parents, educators for gifted students, and future studies.

Key words: gifted student, self-concept, children social-competence

誌 謝

從來沒有想過我會走上研究所這條路，尤其是在年紀邁入四十大關的年頭，重新拾起課本，再度當起學生，扮演著研究生、老師、妻子、媽媽、女兒的多元角色，內心是喜悅與充實的，但箇中甘苦，只有自己知道。提筆撰寫此文時，肩上的千斤重擔，已逐漸化為心中的充實與喜樂，這份雀躍之心實非筆墨可以形容，如今自己親身經歷過，方能體會箇中滋味，走過艱辛的兩年，回想起來卻是清晰彷彿如昨日。

完成論文的過程就像是歷經了一場坎坷而豐富的旅程，在這崎嶇的旅途中，最感謝的是指導教授胡秀灼老師如明燈般的指引。每學期都修秀灼老師的課，上課時總被她學識淵博的談吐給吸引，也因為她溫柔細膩且觀察敏銳的心，常常在上課討論時，讓我留下感動的淚水。帶著崇拜的心，很幸運的能成為秀灼老師的研究生。氣質出眾的她，使我能在濃霧之中撥雲見日；同時在我挫折灰心之際，鼓勵我要堅持下去，老師寬容親切卻不失嚴謹的治學態度，一步一步的引導，是我這本論文產出最重要的因素，感謝秀灼老師給了我一段難得的人生經驗，您的提攜，終生難忘！

再者，感謝麗卿老師和璧瑋老師在論文口試時所給予的協助，麗卿老師精闢的建議和璧瑋老師溫柔的提點，讓這本論文不論在問卷實施上或是在統計方面都能更臻於完善，在此深深的感謝！如果沒有她們，這本論文就無法順利產出。同時也感謝所有在樹德科技大學教過我的老師們，是你們的辛勤教導，累積了我更多的能力，才能讓我順利完成論文，取得學位。謝謝！

感謝我的學姊更是我的好同事惠慈，用她走過的經驗，引導我研究所的課務細節和論文的方向，有她可倚靠的肩膀，支撐著我走向未來的方向，我才能順利地到達目的地。謝謝！

感謝我的共學姊妹們旻麗和仁姿，既是同事又是同學的我們，每每期待下課後的晚餐時間，大家分享生活、課業與論文上的想法，在彼此徬徨無助時，能適

時注入一股暖流，替彼此加油打氣，在這一段求學路上，你們的扶持是支撐我堅持到最後的一股力量，而我們所建立的情誼，將是我最珍貴的回憶。同時感謝感情最好的碩二甲同學們，因為有你們，上學的奔波變得不辛苦，上課變成是令人期待的一件事，謝謝！

感謝生命中一位重要的貴人-雲大維校長，除了引導我踏上研究之途，在我的求學路上也給予無限的祝福和支持，常常詢問我的進度、關心我的求學近況。感謝所有工作上的夥伴們：冠蘋、子隆、智勤和其他同仁等，不論是在工作業務或是精神上，都能給予最大的協助與支持，讓我能放心且專心的在研究所的課業上，謝謝！另外，感謝協助與參與這項研究的資優班老師、資優生和普通班導師們，沒有你們的支持和鼓勵，這篇論文便無法走向璀璨的終程。謝謝！

感謝我的媽媽，從來沒有抱怨過我常常抽不出空回去看她，她體諒我讀書的辛苦，僅用她溫柔的聲音說著，要我照顧好自己的身體，然後在我有空回去時，認真地幫我進補。媽~謝謝您！我愛您！

最後要感恩的是我的先生，自己也在義守大學進修的他，總能包容我在求學期間，暫時放棄賢妻良母的職責，無怨言地擔負起照顧家庭的責任，衷心感謝外子的包容與支持，使我無後顧之憂，謝謝！同時感恩上天的疼愛，讓寶貝女兒-凱云，在媽媽無暇顧及的情況下，能自動自發的鞭策課業並照顧自己；親愛的家人，謝謝你們的支持，才能讓我一圓研究所的夢。

此刻，學習不是終了，而是對自己另一個責任的開始，現在的我在學校擔任教職，希望能將自己所學融入工作與生活之中，協助更多人。最後，感謝在這些年中，所有曾經幫助過我的人，謝謝你們，有你真好！

目 次

摘 要.....	I
ABSTRACT.....	II
誌 謝.....	IV
目 次.....	VI
表 次.....	VIII
圖 次.....	X
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與背景.....	2
第二節 研究目的.....	8
第三節 待答問題.....	8
第四節 名詞釋義.....	9
第五節 理論架構.....	10
第二章 文獻探討.....	19
第一節 資賦優異學生的特質.....	19
第二節 自我概念之相關理論與研究.....	27
第三節 兒童社會能力之探討.....	43
第四節 自我概念與兒童社會能力之相關研究.....	57
第三章 研究方法.....	63
第一節 研究架構.....	63
第二節 研究對象.....	64
第三節 研究工具.....	66
第四節 研究實施程序.....	77

第五節 資料處理與分析	79
第四章 研究結果與討論	81
第一節 資賦優異學生基本資料、自我概念與社會能力現況分析	81
第二節 不同背景變項的資賦優異學生自我概念之差異分析	88
第三節 不同背景變項的資賦優異學生社會能力之差異分析	101
第四節 資賦優異學生自我概念與社會能力之相關探討	110
第五節 資賦優異學生自我概念對其社會能力之預測分析	113
第五章 結論、限制與建議	119
第一節 結 論	119
第二節 研究限制	124
第三節 建 議	126
參考文獻	130
一、中文部分	130
二、英文部分	142
附錄一：專家效度名單	147
附錄二 「國小兒童自我概念量表」使用同意書	148
專家效度問卷	150
正式問卷	158

表 次

表 2-1 資優生的身心特質	25
表 2-2 性別與自我概念有關之研究	33
表 2-3 性別與自我概念無關之研究	35
表 3-1 正式施測整體樣本分配表	64
表 3-2 本研究樣本結構	65
表 3-3 父母職業之換算分類方式	67
表 3-4 父母教育程度之換算公式	68
表 3-5 家庭社經地位換算表	68
表 3-6 兒童自我概念量表之項目分析與因素分析結果	71
表 3-7 自我概念量表試題分配表	73
表 3-8 兒童社會力量表之項目分析與因素分析結果	75
表 3-9 社會力量表試題分配表	76
表 3-10 待答問題之統計方法	80
表 4-1 受試樣本基本資料分析	81
表 4-2 自我概念現況分析	83
表 4-3 社會能力現況分析	84
表 4-4 不同性別之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	89
表 4-5 不同年級之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	90
表 4-6 不同家庭結構之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	91
表 4-7 不同手足數之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	92
表 4-8 不同排行序之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	93
表 4-9 不同參賽經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	94
表 4-10 不同得獎經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	95
表 4-11 不同家庭社經背景之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形	96

表 4-12 不同性別之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	102
表 4-13 不同年級之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	102
表 4-14 不同家庭結構之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	103
表 4-15 不同手足數之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	103
表 4-16 不同排行序之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	104
表 4-17 不同參賽經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	105
表 4-18 不同得獎經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	106
表 4-19 不同家庭社經之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形	106
表 4-20 國小資賦優異學生自我概念與社會能力之相關分析摘要表	111
表 4-21 自我概念各層面對兒童挫折容忍力的預測分析結果摘要表	113
表 4-22 自我概念各層面對兒童人際互動的預測分析結果摘要表	114
表 4-23 自我概念各層面對兒童利社會行為的預測分析結果摘要表	115

圖 次

圖 3-1 研究架構圖	63
圖 3-2 研究流程圖	78

第一章 緒論

每個人在成長過程中，與主要照顧者及身邊的人的互動關係，會漸漸形成自己對「自我」的概念，對資賦優異學生（Gifted student）（以下簡稱資優生）來說當然也是如此。資優生的頭銜，無形中形成了一種標記，這標記被內化之後，自然而然影響了他對自己的看法，改變了原有的自我概念（self-concept）（薛育青，2005）。而「天之驕子」似乎是資優生的代名詞，一般人得絞盡腦汁伏案苦讀，才能得到好成績，他們卻可以靠著聰明天賦，輕鬆過關斬將。似乎靠著與生俱來的金頭腦，求學路上就能一路順遂，所向無敵（朱芷君，2007）。但真的是這樣嗎？康健雜誌第103期中曾經提到「資優生應該什麼都很厲害」，這些以偏概全的非理性說法，使得資優生學習遇到挫折時，可能會更懷疑自己的能力，無法接受自己的表現，也加深其困擾的程度，因而降低其自我概念。資賦優異的孩子在學習上的確是佔了許多優勢，然而這些資優兒童確實也有其要面對的挑戰與問題。在盧雪梅翻譯的《資優兒童的親職教育》一書中的研究中提到資優兒童在同儕及手足關係上經歷到挑戰，某些憂鬱的類型在資優生之間非常普遍，甚至瀕臨更高的自殺風險。從實例來看，資優生選擇以自殺的方式結束生命的事件時有所聞，斗大的標題寫著：北一女林姓、石姓兩名資優生相約旅社燒炭自殺（中時晚報，1994）；台中女中資優生，愛到絕望竟輕生（中國時報，1998）；建中資優生，縊頸赴黃泉（中國時報，2001）。此外，民國92年，建中資優生有憂鬱症傾向，在花蓮上吊自殺（自由時報，2003）；民國94年，建中一年級數理資優生，疑因成績或感情因素，跳樓輕生（聯合報，2005）；民國101年，台南私立港明高中一名資優女學生，雖然基測滿級分但情關闖不過，也選擇上吊自殺，結束年輕的生命（聯合報，2012）。從上面的實例發現，資優生會讀書，但是在處理人際關係中的感情問題，學業的表現，情緒的調適上，卻不懂得讓自己快樂、平靜。這樣看來，越是聰明的人，越需要了解人際關係與挫折容忍的重要，而這些能力就是社




會能力的一部分。所以，資優兒童對自我的看法，以及外在社會對資優兒童的看法是否影響了資優兒童的自我概念，再間接影響了社會能力，值得做進一步的探究。

第一節 研究動機與背景

國民中小學九年一貫課程綱要（教育部，2008）的基本理念中強調，教育之目的在培養健全的人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷、創造能力，使其成為具有國家意識及國際視野之現代化國民。而吳武典曾經說過：「世界的文明大多是聰明人創造出來的，世界的災難也大多是聰明人的『傑作』。聰明如一把利刀，可以建設，也可以破壞。所以如果資優生為惡的話，其對社會的破壞性也將遠大於一般的才智平庸者。」（引自郭惠雯，2006）所以，國家更應培養資優生健全之人格，以促進國家發展。誠如 國父孫中山先生所言：「聰明才力越大者，當盡其能力，以服千萬人之務，造千萬人之福。」資優生能發揮其潛能，讓人盡其才，才能達到造福國家社會之目的。所以了解資優生之自我概念與社會能力之發展，不只是學校教育的問題，更是國家發展不可忽略的問題。

從教育部特殊教育統計數據指出，截至101學年度止，全台灣目前共有260個一般智能資優班，高雄市就有77班，一般智能資優學生總數1315人，而高雄市國小學生總數有154182人，其中資優學生佔高雄市全部國小學生比例不到1%。這些站在金字塔尖端的孩子，具備過於常人的天賦，照道理來說應該會過得很開心，但記憶中曾有不少的高智商高成就的學生，卻常常認為自己的成就是僥倖的，實際上自己的能力並不如他人所想像的優秀，甚至與同學相處時擔心遭到同學的排擠而故意讓自己的表現變得稍微差一些。換句話說，在他們耀眼的成績下，內心深處仍有著相當的不安與自卑，對自我的概念並沒有外人看來的好。

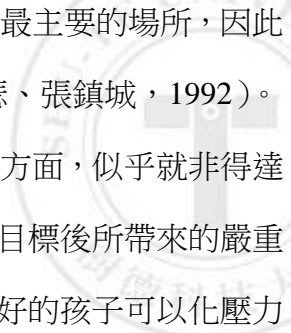
自我概念是指個人對自己多方面知識的統合，其中包括個人對自己性格、能力、興趣、慾望的瞭解，以及個人與別人和環境的關係、個人對處理事物的經驗、



和對生活目標的認識與評價等（張春興，1992）。深究資優生不安與自卑所形成的原因有部分乃源自從小習得的概念，意即在被過度批評與要求下成長的個體，很容易形成過高且不切實際的自我期許，而影響了自我概念的形成。Rogers(1951)認為自我概念是個體對自己多方面綜合性的看法，包含個體對自己的能力、性格以及與人、事、物等多方面關係的感受，也包括個人在目標與理想的追求中所獲得的成敗經驗，以及對自己的正負評價。這樣的論點跟 Rodell 於1988年提出的說法是一致的，他提到雖然資優生在學業或創造力等方面的表現能超越一般學生，但資優生其心理特質異於一般同儕，因此容易出現一些負面的人際關係、質疑自己所擁有的能力、神經質的完美主義（neurotic perfectionism）、敏感等，有和一般學生不一樣的適應問題，而這些往往是資優學生挫折感及內在痛苦的來源。

自我概念的好壞會影響一個人的人際互動。人際關係良好的人，較能肯定自我的價值，能自我接納也較能接受別人；反之，若學校生活適應不佳，人際關係不好，則很難擁有健全的自我概念，缺乏自信與安全感，因而無法接納自己，而呈現出偏差的想法、態度與行為。李杏芬（2010）也認為資優生由於智力高，常被人寄予高度期望，所遭遇的情緒壓力不同於其他人，再者，資優生對於事情常有獨到的見解，一旦不為同學所接納，會引起焦慮、挫折、退縮甚至否定自己，這種負面感受和較低的自我概念則會影響兒童的人際互動。在自我概念上，一般人覺得資優生因成績表現優異，是比賽的常勝軍，對自我的形象應該很滿意，也認為資優生的生活都是快樂的，沒有人際相處上的困難。但事實卻不然，學者郭為藩、Chan、Davis和Rimm以及Silverman 皆指出表現越卓越的資優生在情緒及人際關係越容易出現適應上的困難（陳宜岑，2006）。Barbara、Nicholas以及Julie在1988年針對資優生的研究中也發現，資賦優異雖有助於其人格成長與學業表現，但卻無助於增進其與他人的社會互動關係。資優生擁有學習上的優勢，但卻仍是孩童的生理與情緒，所以會交織成特殊的適應問題，容易出現身心發展不平衡的現象，甚而影響其自我概念。

自我概念可因個體的成長或外在環境的作用而改變，尤其是受到家庭生活經



驗、學校學習模式與同儕團體互動等影響。家庭是兒童成長最主要的場所，因此家庭經驗對兒童行為發展具有重大的影響（簡茂發、蔡玉瑟、張鎮城，1992）。在家庭中，孩子有了資優的光環後，在學業或是行為表現各方面，似乎就非得達到十全十美不可，這樣的壓力讓孩子擔心達不到父母所設的目標後所帶來的嚴重後果，如：父母指責沒前途、不夠用心、丟臉等。壓力調適好的孩子可以化壓力為動力，但壓力調適不好的孩子往往因為過度焦慮，而有失常的表現。在這種長期經驗到失敗與痛苦威脅的情形下，孩子會誤認為自己就像父母所說的那樣沒出息，不僅心裡絕望，甚至會放棄努力、自暴自棄（郭惠雯，2006）。另外，資優生在校園中也時常感受到無形的壓力，因為「資優生」的標記讓自己變成同儕中的特殊分子，影響著資優生在校園中的適應情形，嚴重者使得資優生因患得患失，而降低其自我概念（薛育青，2005）。資優生常擁有的完美主義特質，導致當自己無法達到自我要求的完美時，就會產生自我挑剔或是自我否認，在自我認定上產生困難。陳宜岑（2006）指出當老師或家人給予資優生過高的期待，期望他們在各方面都是學校的佼佼者時，一旦達不到師長的期望，對資優生本身而言就會是一種自我內在衝突的困境。這也是資優生在家長及老師過於沉重的期望壓力，及一般人對資優生存著偏頗的觀念和態度之下，影響了資優生的自我認同，常是造成資優生在學校適應、家庭適應困難的主因（郭為藩，1979）。

洪若和（1992）以個人發展的觀點來看，國小階段的兒童已漸漸脫離了主觀化時期，並經由在學校生活中與教師、朋友、同儕的互動過程，發展出客觀化自我的影像。而國民小學時期對個人自我概念的形成是一個重要階段，這段期間孩子們的生活重心由家庭擴及到學校，同儕友伴的關係在孩子的心理上扮演重要的角色。而自我概念發展的良窳常取決於個人是否與學校環境取得和諧的關係、良好的適應而定（郭惠雯，2006），資優生若因自我內在的衝突，或被認為特殊而無法與同儕和樂相處，自然會影響其自我概念的發展。當他們對自己產生絕望，而做出對人或對己有害之事，不僅是個人才能的損失，更是國家資源嚴重的浪費；若資優生的自我概念良好，能積極發揮其潛能，有良好的同儕互動關係，不僅能

使其生命散發光芒，更可以為同學、學校注入許多能量，將來為國家社會所用。所以研究者希望瞭解國小資優生自我概念的現況，並藉由自我概念瞭解其社會能力的發展情形，此乃本研究的動機之一。

社會能力 (social competence) 是兒童適應未來社會的指標，也是同儕團體社會地位的決定因素 (王珮玲, 1992)。社會能力是許多能力的組合，舉凡與人交往及適應社會的能力均屬之，仔細探討則包括合作、樂於分享、熱心、忠誠、善良、順從、獨立、有禮貌、有同理心... 等人格特質；工作能力、語言能力、表達能力、關懷他人、利他行為、處理其社交情境或社交任務等能力。洪惠慈 (2013) 也提到社會能力涵蓋了適應環境的能力、主動參與活動的能力、在活動中所秉持的態度、在陌生及公共場合反應的能力和人際關係的能力等等。而這些能力都與兒童能否與同儕有良好的互動有關。鍾鳳嬌 (1999) 也認為社會能力就是兒童適應社會環境所需要的行為能力，此能力可促使兒童成功地與他人互動，亦能使其未來在工作上有優秀的表現。若是無法發展出良好的社會能力，就可能在團體中發生被其他團員排擠的問題，而產生痛苦與寂寞感 (McClellan & Katz, 1997)，甚至發展出各種社會適應不良的危機 (蕭明潔, 2010)。根據研究指出，越早發展出良好社會能力的孩子，往往會顯現出自信、合作和友好的傾向，同時能與他人建立良好的人際關係，且具有韌性 (Rubin, Chen, McDougall, Bowker & McKinnon, 1995)，因此社會能力的發展對於孩童來說極具重要性。

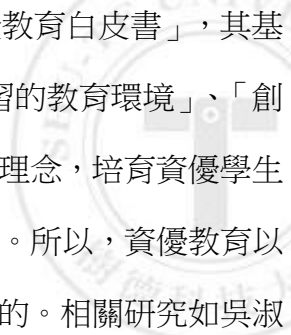
在學校生活中，資優生和一般兒童一樣，希望與同儕有融洽的人際關係，獲得同儕的認同與支持 (黃文玟、陳美芳, 2006)。資優生由於天生智力上快速的發展，讓他們有別於一般的同儕。不論是一般智能優異或是藝術才能資優生，研究發現他們是在一個或多個領域方面有優異能力及表現的異質性群體 (許嘉容、吳裕益, 2010)。擁有如此良好的先天條件，但資優生卻常遇到社會排拒，在學校生活感到孤單、沮喪、壓力、挫折、無聊等問題，且常具有強迫性和神經質的完美主義，要求自己在各方面都要表現優異，可想而知，他們的社會互動情形是不佳的 (Neihart, 1999)。除此之外，許多資優生習慣快速而獨立的學習，他們

強烈、敏感、激動及完美主義的特質，常讓他們不習慣向別人求助，因為相信自己應該可以處理所有面臨的問題（盧雪梅編譯，1994）。因此，當遇到困難時，強烈的高自尊與完美主義讓他們選擇悶著不求助，這也就是社會時有所聞的資優生因感情或一次考試表現不佳就輕生的悲劇產生的原因。

智能優異學生的智慧與多元才華的潛能，是人類社會最重要的資產（陳宜岑，2006）。然而，資優生異於同儕的特質和表現，在校園中同儕的互動中可會有負面的反應，例如，語文能力高的孩子，別人就認為他愛講話和喋喋不休；理想和完美主義可能就變成愛挑剔別人；有領導能力、創造力和擴散思考的人，會被認為愛支配別人，當這些特質受到別人的批評，並被投以負面眼光看待時，有些資優生會刻意掩藏他們的資賦，與同學的互動會因而退縮、不敢和同學打成一片，而影響了社會能力的發展。學生年級越高，他們的生活發展重心及模仿對象，也會逐漸從家人身上轉移到與自己年齡相仿的同儕，並且努力尋求認同，當在團體中受到同儕的喜歡與接納，就會產生正向的自我認同，並增進自信心；相反的，如果在團體中受到排擠，就容易產生焦慮，缺乏自信，甚至影響他們未來的社會適應能力（洪惠慈，2013）。因此，資優生無法與同儕多多互動而影響其社會能力發展實在是值得關注的議題。

康淳惠（2005）在資優生的挫折容忍力的研究中指出，資優生在學校常常因課業表現優異，不時嘗到成功的滋味，所以資優生害怕失敗、害怕遇到挫折。在前面敘述中也提到，學生年級越高，他們的生活發展重心及模仿對象，也會逐漸從家人身上轉移到與自己年齡相仿的同儕，並且努力尋求認同。所以，資優生會很在乎同儕對自己的看法；或害怕自己不受歡迎、遭同學排擠；或很想交朋友卻不知如何表達自己；或自己與好朋友想法意見不一致而導致衝突，因而帶來挫折（田欣佳，2007）。也就是說，資優生在課業上的學習應該是可以輕鬆應付，但在其他方面如交朋友、人際關係的培養等，可能不是如此順利，也會有失敗與挫折。所以，讓資優生擁有面對容忍挫折的能力，是應該要學習的重要技能之一。

利社會行為也是社會能力中重要的一項能力，而培養資優生的利社會行為，



也是資優教育重要的教育目標之一。教育部日前公布「資優教育白皮書」，其基本理念是基於「提供適性均等的教育機會」、「營造區分學習的教育環境」、「創造多元才能的發展空間」、「引導回饋服務的人生目標」之理念，培育資優學生成為人格健全、有愛心、能奉獻、樂服務，智慧兼備的人才。所以，資優教育以培育具有高道德、高責任感、利他、愛人的「智慧人」為目的。相關研究如吳淑敏（2010），Clark（1992），Davis 和 Rimm（2004）也認為資優生具備較高的道德觀、高度敏感、以及關心社區、全球、他人福祉等特質，且幼年時期即具有理想主義與正義感、擁有較佳發展利社會行為的潛力。

資優教育不應只是強調成功、天才、智商高，而是要依資優生本身的優勢能力和特點去教育和栽培，同時注重資優生的心理發展與情意，讓孩子活得好、活得自在、活得有成就，成就一位非「完人」而是「全人」的資優生（陳宜岑，2006）。顯然，學童的社會能力將是其將來社會適應與否的指標。學童社會能力發展良好與否，不僅對其情緒控制和社會適應非常重要，同時對個體人格養成的發展，也深具影響。許多研究也指出，擁有良好的社會能力顯得十分的重要，因為社會能力良好的人必定更能適應現今的社會，也更能成功地與人互動、與人共處（王珮玲，1992；洪惠慈，2013；黃琇青，2007；蕭明潔，2010）。是故，在學童的發展歷程中，如何培養與他人互動的能力，產生正向的自我評價並展現出適當的社會行為，其實是一項相當重要的課題。在每天的生活中，每個人都必須與他人進行交流互動，所以在維持人際關係方面，發展良好及健全的社會能力，更顯得重要了。從上面種種分析，可知社會能力的重要性，因此對資賦優異學生來說，更應該及早予以重視與培養，所以本研究第二個動機將進一步瞭解資賦優異學生的社會能力發展情形。

綜觀國內外的研究，有關自我概念的研究，資料達上千筆，其中也不乏針對資賦優異學生自我概念的文獻（李麗蘋，2002；林本喬，1983；郭惠雯，2006；陳李綢，1983；陳玫伶，1996；陳宜岑，2006；陳照雄，1978；趙海藍，1978；蔡玉瑟，1995；盧欽銘，1982；薛育青，2005；Silverman, L. K.,1993），而在社

會能力部分，相關研究文獻篇數本來就不多，多數學者對於社會能力之定義和界定也不盡相同，研究對象也大多是幼兒及其他障礙類的特殊兒童，也未提及資優生之挫折容忍、人際互動及利社會行為，更沒有針對資賦優異學生社會能力之展現做更進一步分析。因此，研究者希望透過這個研究來瞭解，資優生自我概念的樣貌如何？他們的社會能力發展為何？更希望將此研究結果作為學校教學輔導的依據，而這也是研究者最主要的研究動機。

第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究目的係在瞭解目前國小資賦優異學生自我概念與社會能力之現況及其差異情形，以及分析自我概念與社會能力之關係，並進而探討國小資賦優異學生自我概念對社會能力之預測力程度，最後提出具體的建議，以供教育人員及學校在推動資優教育和資優教師追求專業成長之參考。本研究目的如下：

- (一) 瞭解不同背景變項的國小資賦優異學生自我概念及其差異情形。
- (二) 瞭解不同背景變項的國小資賦優異學生社會能力及其差異情形。
- (三) 分析國小資賦優異學生自我概念與社會能力之關係。

第三節 待答問題

依據上述研究目的，本研究擬定之待答問題為：

- 一、不同背景變項之高雄市國民小學資賦優異學生，自我概念的現況及差異情形為何？
- 二、不同背景變項之高雄市國民小學資賦優異學生，社會能力的現況及差異情形為何？
- 三-1 高雄市之國民小學資賦優異學生自我概念與社會能力的相關情形為何？
- 三-2 高雄市之國民小學資賦優異學生自我概念與社會能力之預測力為何？

第四節 名詞釋義

本研究題目為「國民小學資賦優異學生自我概念與社會能力之研究」，所涉及之重要名詞包括有資賦優異學生、自我概念及社會能力，研究者利用本節，針對本研究之相關重要詞彙詳細說明，並將操作型定義（operational definitions）列述說明如次：

一、資賦優異學生

資賦優異學生係指在智能、社會領導、創造力及其他特殊才能的表現較優於常人的特殊稟賦者。依據民國九十八年修訂之「特殊教育法」第四條的定義：資賦優異指有卓越潛能與傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。其分類計有六類：（一）一般智能資賦優異；（二）學術性向資賦優異；（三）藝術才能資賦優異；（四）創造能力資賦優異；（五）領導能力資賦優異；（六）其他特殊才能資賦優異。本研究所指之國小資賦優異學生為一般智能優異學生，乃通過高雄市政府教育局辦理之甄試，並就讀於高雄市公立國小之分散式資優資源班學生。此資優班學生的學籍仍設在普通班中，大部分時間在普通班上課，僅部分時間抽離或外加至資優班進行充實課程。

二、自我概念

自我概念是個體對自己評價所產生的感覺外，還著重於外在環境對個體所產生的影響，此影響改變了個體對自己的看法，改變了對自身的評價。基於此意，本研究所指之自我概念乃指受試之國小資優生，於研究者參酌吳裕益、侯雅齡（2000a）所編製的「國小兒童自我概念量表」而改編為適用此一研究的量表之得分情形。全量表分成「家庭自我概念」、「學校自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」、「情緒自我概念」等五個分量表。

「家庭自我概念」係指個人知覺自己與父母、家人以及兄弟姊妹間的相處狀況和互動情形。在「家庭自我」分量表上得分越高代表其家庭自我概念越佳。

「學校自我概念」係指個人知覺自己在學校與老師、朋友、同學的關係。在

「學校自我」分量表上得分越高代表其學校自我概念越佳。

「外貌自我概念」係指個人對自己體態、長相的知覺。在「外貌自我」分量表上得分越高代表其外貌自我概念越佳。

「身體自我概念」係指個人對於自己在運動、身體狀況方面的知覺。在「身體自我」分量表上得分越高代表身體自我概念越佳。

「情緒自我概念」係指個人對於自己日常生活中情緒狀態的知覺。在「情緒自我」分量表上得分越高代表其情緒自我概念越佳。

總得分越高者，代表其整體自我概念越好；分量表得分越高者，代表該項目上的自我概念越好；反之，則越差。

三、社會能力

社會能力是兒童適應社會環境所需要的行為能力，能採取適當的行為，處理其社交情境或社交任務，此能力可促使兒童成功地與他人互動，亦能使其在工作上有優秀的表現；是一種內在力量，能妥善處理日常各種挑戰，而挫折容忍力正是這種適應並自覺足以克服挑戰的能力。因此，在本研究的操作性定義中，將社會能力定義為「挫折容忍力」「人際互動」「利社會行為」等三個向度。「挫折容忍力」係指個體在面對困境或失敗時能免於失常的能力；「人際互動」係指個體與他人相處的互動情形；「利社會行為」係指個體的行為能考慮別人的利益，負責任，且願意為別人著想。在本研究中，社會能力是指受試之國小資優生在研究者參酌多位學者的問卷而改編之兒童社會能力量表上的得分。得分愈高者表示其社會能力愈佳，得分愈低者則反之。

第五節 理論架構

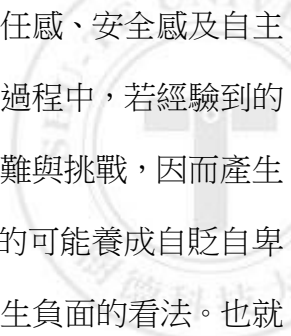
本研究主要是探討資優生的自我概念與社會能力。生活適應良好的學生，會顯得有自信、有安全感，能正常的發展人際關係，並能自我接納，接受別人肯定

自我的價值，換言之，就是擁有積極明朗的自我概念；反之，生活適應不佳的學生，很難有健全的自我概念，表現在外的行為則是缺乏自信與安全感，無法接納自己，進而產生不成熟且不理智的行為與態度，影響社會能力的發展（李娟慧，2000；沈如瑩，2003；黃雅婷，2000）。家庭、學校、社會等環境因素，以及父母、師長和學校同儕等重要關係人對資優生的態度和觀點，都有可能影響資優生的自我概念，也可能影響其社會能力的發展。因此，本研究以 Erickson (1968) 的心理社會發展理論 (Psychosocial development theory) 和 Bandura 社會學習論 (Social learning theory) 作為探究資優生自我概念與社會能力的基礎理論。

一、Erickson 的心理社會發展理論

Erickson 的心理社會發展理論是依據一般心理健康的人格特徵為立論基礎，將人生全程視為連續不斷的人格發展歷程，以發於自我成長的內因作為人格發展的動力，是社會性的；在立論基礎上是以自我的發展為中心思想。(張春興，1996)。Erickson 的理論將人格發展共分為八大階段，分別為嬰兒期、幼兒期、學齡前兒童期、學齡兒童期、青少年期 (青春期)、成年早期、成年中期以及成年晚期，其所解釋的人格發展，是以自我為基礎的；自我是後天學習的 (張春興，1996)。對資優生而言，聰明的頭腦、優異的能力是天賦，但後天環境的影響，有可能激發他隱藏的潛能，也有可能埋沒了資賦優異的能力，影響了自我概念，阻礙社會能力的養成 (郭惠雯，2006)。Erickson 認為心理社會發展是連續而累積的，前一階段如何解決危機，會影響下一階段解決的能力 (郭靜晃、吳幸玲，1993)。也就是說，個體受到危機感的壓力，他必須學習如何調適自我，從而符合社會對他的要求；調適自我之後使危機得以化解，就等於個體自我獲得了進一步的成長，也表示個體的人格獲得了進一步的發展 (張春興，1996)。

以下將從 Erickson 的心理社會發展前五個時期來分析自我人格發展如何影響其所發展出來的行為或態度。國小四五年級的兒童正處於 Erickson 的心理社會發展的第四階段，在這階段的學生主要發展的是勤奮進取的做事或求學態



度。而此做事及求學態度有賴於前三個階段的發展任務：信任感、安全感及自主學習的能力及經驗的累積，所顯現出來的行為能力。在求學過程中，若經驗到的成功多於失敗，則會因而養成勤奮進取的性格，勇敢面對困難與挑戰，因而產生正面的自我概念；若經驗到的是失敗多於成功，他將有極大的可能養成自貶自卑的性格，不敢面對現實生活的困難，進一步對自我的概念產生負面的看法。也就是說，若這一階段的危機未能化解，則此危機將阻礙其人格的發展；第五階段（12-18 歲，青少年期-青春期）主要是發展明確的自我觀念與自我價值的追尋，並達到自我統合。此一時期是青少年接受中等教育的年齡，所要面對的危機任務產生於自我統合（self-identity）與角色混亂（role confusion）兩端之間。所謂自我統合是指個體嘗試將與自己有關的多個層面統合起來，形成一個自己覺得協調一致的自我整體。青少年將思考以下六個層面：自己的身體狀貌；父母師長對自己的建議或期望；自己以往的成敗經驗；自己目前的情況，如學業成就與人際關係；現實環境的條件與限制，如家庭經濟狀況；自己對未來的展望。將這六層面連在一起，統而合之，形成一個整體，就是自我的統合。自我統合形成後即可臻於人格成熟的階段，在自我價值的追尋上則更有穩定感。但對青少年來說，自我統合是一種大挑戰，很多青少年都很難化解此一危機，此統合危機若得不到化解，個體將傾向角色混亂的一端，以致阻礙以後的發展。（Erikson，1968）。換言之，在人格發展歷程中，個體在不同時期學習適應不同的困難，化解不同的危機，而後逐漸上升，最後完成其整體性的自我（張春興，1996）。

承上所述，在其階段發展任務中還包含友誼、自我評價、具體運算、技能學習、團隊遊戲，發展任務的完成受到前一階段中危機解決程度影響。一個階段任務的失敗，導致今後的任務產生重大困難，或有可能不會完成今後的任務（郭靜晃等，1993）。此外，個體出生後，便開始與環境接觸互動，在互動中，一方面由於自我成長的需求，希望從環境中獲得滿足，另一方面又受到社會的要求與限制，使個體在社會適應中產生心理上的困難，Erickson 稱之為心理社會危機，若

某一階段任務得以順利完成的話，將有助於以後階段的發展，反之，則對日後發展有負向影響（張春興，1996）。按其理論，就人生全程八時期中，11歲以前的學齡前及學齡兒童時期就佔了四個階段，可見從小的人格發展有多重要。而每個階段都有其發展任務，可能面對其他發展危機，而個體必須發展其健全人格，擁有正向自我概念，才能解決危機，提升自我發展的社會能力，成為面對下一個任務的助力。

對資優生來說，不論是學校或是家庭，在團體中可能是特異的人，在人格發展歷程中更需要有能配合他心理需求的教育環境。張春興（1996）提出從家庭與學校教育與發展危機的關係看，適應的教育環境固然可以培養兒童適應能力以化解其面對的危機，不適應的教育環境則可能因為未養成兒童適應能力，甚至養成了不良習慣，因而造成其更多的發展危機。如能改進教育環境，真正配合兒童心理需求，使他在求知中得到快樂，在學習中健康成長，即可在人格發展歷程中實現全人教育的理想。

目前國中小的學生都有面臨一些學校適應上的問題，而資優生也涵蓋其中，資優生的學習與心理特質都異於一般學生，可能存有一些獨特的適應問題，例如身心發展不均衡、過度激動特質、人際差異知覺與自我認定困難、過度期望壓力等，都可能導致負向的人際互動，進而影響其自我概念的發展（郭靜姿，2000）。就國小資優生來說，在每一階段人格的發展健全與否，都會展現在其解決事情的能力上。

如上所述，如果家庭或學校所產生的教育情境不能配合兒童的心理需求，不能使他們從求知中得到快樂、在學習健康成長、在生活中準備生活，則難免使教育原本具有的人格發展助力，變成為人格發展的阻力（張春興，1996）。因此，家庭教育與學校教育的適當與否，必然會影響個人人格的發展（宋美慧，2008），而自我概念可能影響其人格發展，導致無法發展適應學校及社會的社會能力。人生中每一時期的發展，都是一個危機與轉機的關鍵。根據Erickson的理論，國小

兒童時期的發展正處於「勤奮進取—自貶自卑」階段，此時期發展順利者則具有求學做事待人的基本能力，否則將造成發展上的障礙，導致缺乏生活的基本能力，充滿失敗感（張春興，1996）。所以，Erickson 的心理社會發展理論對於探討自我概念的形成與兒童社會能力的發展具有指標性的意義，因此本研究採用 Erickson（1968）的心理社會發展理論（Psychosocial development theory）作為探究資優生自我概念與社會能力的基礎理論。

二、Bandura 的社會學習理論

兒童的社會能力往往是在人際互動間發展而成，而家庭和學校等環境是兒童學習社會生活最親密的場所。因此以 Bandura 的社會學習理論做為本研究的理論基礎可以幫助我們更加瞭解資優生社會能力的發展情形。Bandura 的社會學習理論是根基於傳統的學習論，不過他加入了人的認知歷程和強調社會情境的特殊性。Bandura 認為人類的學習是個人與其特殊的社會環境持續交互作用的歷程。個體在社會情境中因受別人的影響而學習到新的行為；而學習是因經驗使個體行為或行為潛勢產生較為持久改變的歷程（張春興，1996）。Bandura 更強調除環境因素之外，個人自己對環境中人、事、物的認識和看法，更是學習行為的重要因素。換言之，在社會環境中，環境因素、個人對環境的認知以及個人行為三者，彼此交互影響，最後才確定學到的行為，所以提出了三元學習論（triadic theory of learning）（張春興，1996；廖克玲，1982）。在家庭中，兒童觀察父母的互動方式，探究自己跟父母的相處情形，接受父母不同教養方式的教導，與手足相處的經驗等，和在學校裡，老師的教育方式和期望，同儕的適應，人際關係的培養，無時無刻都在塑造兒童的社會能力。

蕭明潔（2010）研究發現父母採用開明權威的教養行為，對其幼兒在社會能力的利他行為有正向的影響，父母傾向採用「寬鬆放任」的教養方式，其幼兒子女愈不會與人合群合作；父母傾向採用「專制威權」的教養方式，則其子女的領袖能力愈佳；陳若琳（2001）的研究也證實父親及母親對幼兒的社會能力發展皆

具有重要的影響。郭慧敏（2005）也提出人類的行為大都經由學習而來，個體自出生就無時無刻、不知不覺中學習他人的行為，隨著年齡的增長，在行動、思想、感覺以及對事物的看法，終於變成一個為家庭及社會所接受的社會人。Bandura 強調行為、個人與環境三者是互相影響，人受環境中其他人的影響，人也能影響環境中的其他人。這些因素的相對影響力，視情境和行為的性質而有所不同。有時候，環境的影響力足以左右人的行為，有時候人為因素也會影響環境。

社會學習論強調，在社會情境中個體的行為因受別人的影響而改變。個體行為何以受別人行為影響而產生改變？社會學習究竟是如何產生的？Bandura認為學習得自觀察學習與模仿。Bandura 所謂觀察學習（observational learning）係指個體以旁觀者的身分，觀察別人的行為表現，即可獲得學習；而模仿（modeling）係指個體在觀察學習時，向社會情境中某個人或團體行為學習的歷程（張春興，1996）。研究者在教育現場經常有機會與家長面對面溝通有關孩子的偏差行為，某學生因為常口出穢語，人際關係因此不佳，跟家長接觸溝通之後發現，整場談話，家長也是用髒話一直辱罵自己的小孩，所謂「上行下效」、「耳濡目染」，這就是一種觀察學習。再例如某些情況，幼兒見到別的幼兒因打針而恐懼啼哭，他只靠觀察就能學到對打針表現恐懼啼哭。這就是「勿需練習的學習」，也是觀察學習的一種（Bandura，1986）。而另一概念模仿，模仿的對象稱為楷模（model）。Bandura提出學童最喜歡模仿他心中最重要的人，即生活中影響他最大的人、與他同性別的人，例如：女兒模仿母親，兒子模仿父親，男女同學分別模仿男女老師、曾獲得榮譽或出身高層社會、家境富有的同儕、同年齡或同社會階層出身的兒童，彼此間較喜歡相互模仿，即物以類聚。家庭中的父母與學校中的教師，是兒童心目中最重要的人，一向被視為兒童的楷模人物。因此，教育上素來重視的以身作則，就是這個道理（廖克玲，1982）。

如果將觀察與模仿視為社會學習的歷程，在此歷程中，個體學習行為的獲得，究竟要經過何種程序？依Bandura的解釋，觀察學習包括四階段歷程（張春興，1996）：

(一) 注意階段 (attentional phase)：指在觀察學習時，個體必須注意楷模所表現的行為特徵 (名義刺激)，並了解該行為的意義 (功能刺激)，否則無從經由模仿而成為自己的行為，如資優生不因自己優異的成績而願意學習與多數在課業上表現不如他們的同學和樂相處。

(二) 保持階段 (retention phase)：指個體觀察到楷模的行為之後，必須將觀察所見轉換為表徵性的心像 (把楷模行動的樣子記下來)，或表徵性的語言符號 (能用語言描述楷模的行為)，方可以保留在記憶中。

(三) 再生階段 (reproduction phase)：指個體對楷模的行為表現觀察過後，納入記憶，其後再就記憶所及將楷模的行為，以自己的行動表現出來。換言之，在觀察早期的注意與保持階段，不僅由楷模行為學到觀念，而且也經模仿學到了行動。

(四) 動機階段 (motivational phase)：指個體不僅經由觀察模仿從楷模身上學到了行為，而且也願意在適當的時機將學得的行為表現出來。

而在這四個歷程中，動機階段歷程對行為的學習與表現相當重要，當個體的表现獲得讚賞，個體會更樂意重現被正增強的行為，亦即當兒童在學校或同儕中能表現出有同理心、有責任感、有領導才能與同學相處和諧等良好行為，又得到父母親的肯定與讚賞，之後，兒童就會更願意表現出這些行為，最後就順利學習到好的行為，這種好的行為正是適應社會所需要的能力之一。而正增強的行為包括微笑、點頭示意、一句鼓勵的話等，或者是學校班上的小老師制度、模範生選舉與表揚，都是讓兒童透由觀察學習和模仿，增強自己的行為，進而仿同。再由間接增強轉成自我增強，進而自我滿足，提昇自我效能，增強自我概念，學習更多且良好的社會能力。綜合言之，資優生在家庭與學校等環境中，若能獲得良好的自我概念，在其身邊的父母、手足、師長、同儕也能間接給予所需要的支援，資優生自然能從中學習與發展出應有的社會能力。

綜合上述兩種理論可知，國小兒童時期的人格發展順利者，則具有求學做事

待人的基本能力，從每一階段所面臨的危機中，建構自己的自我概念；另一方面，兒童經由觀察學習及模仿的歷程習得符合社會常規的行為，建構他的社會能力。自我概念是個體人格形成發展的重要核心要素，將決定個體行為表現的結果，當國小資賦優異學童自我概念越能正向發展，其兒童的社會能力就發展得愈良好。因此，本論文整合Erickson的社會心理理論和Bandura的社會學習理論作為研究的理論架構。



第二章 文獻探討

本章的研究目的，是在探討與國小資賦優異學生自我概念與社會能力的研究相關之文獻，以作為研究的基礎。因此，全章共分四節來做詳細深入之剖析。第一節為「資賦優異學生的特質」，其中包含探討資賦優異的概念與資賦優異學生的特質；第二節為「自我概念的理論與研究」，包含探究自我概念的定義、內涵與影響自我概念的因素；第三節為「兒童社會能力之探討」；第四節為「自我概念與兒童社會能力之相關研究」。

第一節 資賦優異學生的特質

資賦優異學生是一群異質性相當高的群體，當我們思索要如何為資優生提供適性教育的同時，實有必要回頭仔細探究資賦優異學生的獨特特質及其可能產生的影響（王淑棻，2009）。因此，當想探索資優生的自我概念與社會能力之前，可以先從瞭解資優生的特質開始。本節我們將從兩方面來談：一為資賦優異的概念；二為資優生的特質。

一、資賦優異的概念（concept）

資優生是一群「與眾不同」的群體，有別於普通生而言，具有非同步發展的特質。「資賦優異」一詞近年來朝向多元的方向發展，茲就學理以及法規兩方面來探討資優的概念定義：

就學理上而言，學者專家對「資賦優異」的見解約可分為兩派：其中一派是狹義的、較早期的傳統見解，即以「智商」的高低為界定資賦優異的主要標準。持此一觀點之學者專家有資優之父 Terman、培育資優教育之母 Hollingworth 等人。Terman 以其修訂完成的斯比量表作為衡量資賦優異的依據，他認為智商在 130 時或 140 者可算是資賦優異者。Terman（1925）研究小組對於 1528 位資優兒

童展開長期性的追蹤研究，以智力測驗的結果（智商140以上）挑選所謂的天才（genius），其研究結果發現資優兒童在成長過程中無論是在生理健康、生活適應、學業成就、家庭適應或是在社會成就上均優於一般兒童。Terman的研究推翻了早期一般人對於資優的誤解，如：「天才早逝」、「才子多病」等迷思，對於資優概念的澄清有極大的貢獻（曾子瑛，2008）。

另一派持廣義的觀點，代表晚近多數專家學者的看法。他們認為不應僅採單一測驗方式來定義資優，應採多元方式來衡量資賦優異者。主張多元概念的學者，最著名的包含Guilford（1965）所提出的智力結構模式（Structure of Intellect），指出智力組成的因素有一百八十種能力（郭靜姿，2000）。美國聯邦教育署長馬蘭德（Marland）於1972年提出資優教育報告書，把資優與特殊才能相提並論。馬蘭德（Marland）對資賦優異所下的定義是：「資優兒童是那些真正具有卓越能力，能夠有高表現的專業高品質的人。這些是需要區分性教學計畫和服務的兒童，他們需要超越一般普通學校所提供的計畫，以實現他們的能力並貢獻給社會。」這些資賦優異的兒童須在下面任何一項領域、或多種領域上有成績表現，顯現出其優異的潛能。這些領域包括：普通智能、特殊學術性向、創造性或生產性思考、領導能力、視覺或表演藝術的能力、心理動作能力（潘裕豐等譯，2012）。Renzulli（1978）提出「資優三環論」（three-ring model），主張資優係由三種特質的交互影響發展而成：（一）中等以上的能力；（二）高度的創造力；（三）學習的專注性。依據Renzulli的觀點，要表現資優，不一定要仰賴高度智商，而要具有高度的恆心與毅力（盧雪梅，1994）。而其中領導能力、恆心與毅力是社會能力中正向的適應社會的能力，而此能力可能因自我概念，而間接影響一個人是否養成此種能力。高自我概念的人，認為自己有能力解決或面對危機，就能展現其領導能力和高度的恆心與毅力；反之，低自我概念的人，則較沒自信，認為自己可能沒能力做好每件事，也較沒恆心與毅力，當然也就難以表現其領導能力。另外，Gardner（1983）的多元智力（Multiple Intelligence）觀點，指出資優可以表現在多種領域，如：（一）語文能力；（二）邏輯--數學能力；（三）視覺--空間能

力；（四）音樂能力；（五）肢體動作能力；（六）人際溝通能力；（七）自知能力；（八）自然環境能力。

Gardner 反對以智商界定智力，他認為以單一的評量工具絕對無法鑑別人類複雜的心智能力。其中的人際溝通能力指的是能在人際互動中表現出令人接受或有價值的行為能力，而此種能力透過對自我的認同，將發揮得更好，展現出其正向的社會能力，這種能力是很難用單一的評量工具鑑別出來的。因此，多元資優的評量需要借重多元的工具與方式，不能再採用或依賴傳統紙筆評量。吳武典（2013）年在資優教育論壇中也提到：所謂資賦優異，不但指智力或學業優異，還包括創造能力、實用能力、人事智能、領導才能、藝術才能及其他特殊才能的卓越。所以，從上面多位學者對於資優的定義可以發現，資優的學生除了以傳統學業優異的面向評量之外，亦強調非智力的因素，包含對事方面的創造與應用能力；對人的部分具同理心，能感受他人情緒，善於溝通和表達自己感受，因此有良好人際溝通能力；也能帶領討論，協調解決衝突，領導集體作出理智決定。這些非智力的因素包含了自我概念與社會能力，也是影響個體資優特質表現的主要因素之一。

就法規上而言，美國教育部在一九七八年所界定的資賦優異包括下列五類：

- （一）普通智慧能力：學生在智力或成就測驗上得分很高，在學科方面表現良好；
- （二）特殊性向測驗：學生在某些特定學科上有很優異的表現和潛能；
- （三）創造性思考能力：學生在擴散性思考中表現優異；
- （四）領導能力：包括政治、軍事及社交活動的優異；
- （五）視覺或表演藝術能力：包括在音樂、舞蹈、戲劇及藝術等方面（潘裕豐等譯，2012）。

我國特殊教育法在2009年11月18日修正公佈，在第一條明文規定，資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。且在第四條更進一步規定，資賦優異指有卓越潛能與傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。其分類計有六類：（一）一般智能資賦優異；（二）學術性向資賦優異；（三）藝術才能資賦優異；（四）創造能力資賦優異；（五）領導能

力資賦優異；(六) 其他特殊才能資賦優異 (教育部，2009)。我國特殊教育法的資優教育涵義與美國官方法規及學者的資優教育定義如出一轍，強調資優學生應是跨越各文化族群、社經階層，且在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導才能及其他特殊才能等任一個或多個領域中，具有卓越潛能或傑出表現者。教育部在 (2008) 頒布《資優教育白皮書》，揭櫫我國資優教育目標為「培育多元才能、智慧兼備的資優人，打造適性揚才、優質卓越、創新和樂的國度」，強調資優教育在於培養學生創新思考、批判思考與問題解決等能力，培育資優學生成為人格健全、有愛心、能奉獻、樂服務，智慧兼備的人才。

綜合以上，資優的定義是多元才能之概念，資優教育的推展應破除學科導向為主的教育迷思，落實發展各類長才的培育；當前我們對資優教育最大的盼望是能夠提升為智慧教育，培養出聰明的腦加上溫暖的心的社會菁英，發展所有學生的優勢潛能；其次，「提供適性均等的教育機會」，使資優生的學習需求受到重視，期使其潛能發展達到極致，以達適性揚才的目標，進而促進社會與國家的健全發展和全人類的福祉。在資優學生追求卓越表現的歷程中，培養其積極、正向、樂觀的學習態度和健康的自我概念，健全的社會能力，營造利於養成服務社會人生觀的學習氣氛。

二、資賦優異學生之特質

在資優生特質方面的研究，最早是從美國心理學家Terman與Oden (1947) 對資優生做的長期追蹤研究，他們指出資優兒童的特徵：身體比一般人健康；大部份學業比一般人還要好；興趣廣泛、好奇心強、情緒穩定、固執自信、有耐心與恆心；深思好問、觀察細膩、善於抽象的思考與推理；理解、批判與創造力高；喜歡在團體中生活，往往成為領袖人物，喜歡與年紀大的人交朋友，以滿足其心理需求。Renzulli進而歸納出資優學生具有樂觀、勇氣、對主題或學科的熱情、人道關懷、身心能量及未來遠景等六大特質，並認為此六大特質會與認知發展交

織影響，以提升學生的能力發展與成功表現（莊麗頤，2011）。再者，Davis 與 Rimm（1998）即指出，資優兒童在智能發展上主要特質包括：（一）語言與思考方面較為早熟；（二）閱讀與理解方面較早發展；（三）邏輯思考能力較快而且合邏輯；（四）寫、算、音樂與美術方面發展較早；（五）強烈的學習動機、毅力與興趣；而就情意方面的特質包括：（一）低焦慮、沮喪及較佳的自我概念；（二）獨立自主、自信及內在操控（**internal control**）；（三）高度幽默感；（四）高度道德情操、同情心及角色取代（**role-taking**）的觀點。就創造力而言，資優者之人格特質主要包括：創造力的意識、自信、冒險犯難、充沛精力、好奇心、幽默感、好動、理想主義與情感衝動、獨處及對美術、音樂等藝文活動、神秘科幻小說的嗜好等（轉引自蘇秋燕，2006）。吳昆壽（1999）指出：有關資優生的認知特質，包括語言和思考的早熟、閱讀和理解的提前、動機和堅持力的一致、優異的集中力、不尋常的記憶力和自主學習等特質。郭靜姿（2000）也認為資優學生具有豐厚的學習潛能，要求完美的傾向，與旺盛的精力。她將資優生的特質分為三方面：（一）在認知方面的特質：學習快、記憶強、觀察微、善理解、知識豐、思想奇、疑問多、策略靈；（二）在情意方面的特質：理想多、期望高、自信強、要完美、喜冒險、易堅持、樂獨立、少順從；（三）在生理方面的特質：精力旺、作息繁、感覺銳、風格異。由上可知，資優生不僅具有豐富的學習潛能，要求完美的傾向，而且還有旺盛的精力。

從上述資優生特質行為的描述可以得知，資優生在學校及班級中是傑出、卓越的一群，他們在認知方面的發展與表現，比一般同年齡的學生優秀；在情感上也比一般同年齡的學生早熟（張志成，2004）。然而，吳武典（2001）指出大部分的資優生雖然是聰明聽話、人格健全和情緒穩定的孩子，但仍有少數資優生的情緒困擾問題常被一般人所忽略。由於資優生在認知、情意與心理發展上處於不協調的狀態，而反映在外，就可能產生社會適應困難（郭靜姿，2000；張志成，2004）。資優生也較能覺察到他人需要幫忙的需求，但非同步發展的身心特質使其處於強烈的內在失調狀態，因為覺察到自己與他人的不同，而使他們感覺受到

孤立（吳淑敏，2010；蘇秋燕，2006；Silverman,1993），這樣的感覺會影響到資優生對「自我」的觀感，對自我感到困惑，進而影響其社會能力的發展。

再者，從資優生的情意特徵來說，資優生的情意特質有下列的跡象：未被發掘的情感訊息長期累積、對他人的期許與感情有不尋常的感受、有敏銳的幽默感、強烈的自我意識、伴隨著與眾不同的感覺、早期就出現理想主義與正義感、不尋常的情緒深度與強度、對自己與他人的期望太高，常常導致自己與他人情境的高度挫折、是完美主義者、有高度的道德判斷、在抽象價值與個人行動間，有強烈的一致需求（潘裕豐，2000）。另外，資優生在社會情緒方面也容易產生如下特質：對高深知識的理解所造成的焦慮、對他人感受的強烈敏感，完美主義傾向、感覺孤單、感覺自己異於常人。以情緒角度而言，「資優」的頭銜反而使得資優生在學校與同儕相處的時候，更敏感、更容易察覺到別人期待的眼光。這些有天賦的孩子往往因情緒敏感，對別人的期望，他們總覺得有義務滿足他們。可是，不幸的是，他們往往滿足了他們自己的激情，滿足了自己的自我否定。因為當自己覺得自己沒達到同儕的期待的時候，更容易讓自己的情緒受到影響，導致挫折感更重，更難排解，而這種特質常使得資優生在情感上特別容易受到傷害（張淑玲，2005；蘇秋燕，2006）。

白秀玲（2010）和Schuler（2002）不約而同也指出，資優生具有完美主義的特質，而完美主義對於他們與同儕的關係、學業及對未來的態度同時具有益處與壞處雙重影響。例如，有完美主義的資優生對自己的表現預設較高的標準，因而有較高的動機促使其正向的追求個人成就，包括學業和未來，此特質幫助個人追求卓越，發揮其最大的潛能；卻也可能因高度自我要求和批判而感到挫折與洩氣，或當別人無法達到其高標準時，便難以維持良好的人際關係，進而容易產生非理性的自我概念和情緒反應，如失敗感、罪惡感、焦慮和低自尊反應以及負向行為（Tsui & Mazzocco, 2007），而阻礙人際關係的發展。此外，Silverman（1993）在她所主編的《Counseling the gifted and talented》一書中提供了資優生的輔導策略，其中她提到Dabrowski（1964）曾以資優生及高創造力者為研究對象，提

出過度激動特質理論，認為資優生具有五種特質，這五種特質包括：（一）具有精力旺盛等表徵的心理動作過度激動特質；（二）尋求高度感官和美感享樂的感官過度激動特質；（三）有探索問題與反省思考傾向的智能過度激動特質；（四）想像力豐富且難以忍受枯燥乏味的想像過度激動特質；（五）感覺和情緒受到強化、有強烈的情感表現的情緒過度激動特質。這五種過度激動特質中，情緒過度激動是最重要的一種。Piechowski（1999）將情緒過度激動的行為特徵又分為五類：（一）感覺和情緒受到強化；（二）強烈的身體的表現；（三）強烈的情感表現；（四）強烈的依附與深沉關係的能力；（五）對自己區分完好的感覺。在具體行為方面，由於情緒過度激動者的感覺強烈而敏感，可能會因情緒的反應感染到生理的反應如胃痛、心悸、因害羞而臉紅、抑制（膽小、靦腆）、手心發汗、胸口鬱悶等。另外如：對感情的記憶深刻鮮明、較常憂慮害怕、憂鬱、自卑難適應新環境、有罪惡感、對死亡關切、富有同情心、對人際關係較敏感、對自己較常評價與批判等。這些特質展現於外，很有可能被認為是不遵守團體規範、挑戰權威、愛現，也因情緒過度激動特質，比較敏感，較易於感受到別人的批評，或因想像過度激動特質，利用幽默感來應對別人的不友善，引起同儕的反感。張春興（1996）曾提及自我概念的形成乃受同儕關係影響，所以，在資優生的潛在特質上，因應他人對同一行為的不同看法，將影響資優生對自我概念的認知，而資優生對自我的概念也可能影響其社會能力的發展。

綜合多位學者對資優生特質的描述，將資優生的身心特質歸納如下表2-1資優生的身心特質：

表 2-1 資優生的身心特質

特質層面	特質行為描述
認知	<p>正向特質：</p> <p>詞彙發展超過同年齡學童，語言的運用流暢而精準。</p> <p>興趣廣泛，常識豐富，超過同年齡學童。</p> <p>訊息處理與記憶力優異。</p> <p>擅長歸納、分析，發現原則，掌握因果關係。</p>



觀察事物細微敏銳。

喜愛並主動閱讀，讀物的範圍、難度、水準大多超過同年齡學童讀物。

負向特質：

學習快速，所以不喜歡例行的事務和反覆的練習。

認知早熟，身心不協調。

智能過度激動。

正向特質：

對感興趣的事物專注執著，能持之以恆的完成。

完美主義傾向，對自己的表現要求滿意。

享受獨立完成工作的成就感。

對於宗教、政治、生命意義等問題比同年齡學童感興趣。

有正義感，是非分明，要求公平正直。

理想主義、完美主義。

負向特質：

對自己與他人期望太高，導致高度挫折感。

強烈的自我意識。

堅持己見。

對於重複性與機械性的作業感到厭煩。

情緒過度激動，較常憂慮害怕、憂鬱、自卑。

不太相信別人的能力，傾向自己獨力完成工作。

情意

正向特質：

對於許多事物富好奇心，喜歡發問。

對於問題常能提出各種構想，並有獨特創新的點子。

富冒險精神，喜歡嘗試和探究。

富幽默感，可能有較強烈的內在衝突。

對於美有較敏銳的感受，尋求事物的美好特性。

不拘小節。

負向特質：

不順從權威。

想像過度激動。

心理動作過度激動。

感官過度激動。

創造



社會

正向特質：

與人相處頗有自信。
與人和諧相處，喜歡交朋友，人際關係不錯。
參與許多社團活動，並受到重視。
常扮演領導者，有支配他人的傾向。
負責盡職，對承諾的事能做好。
善於表達自己的意見，容易被瞭解。
適應環境的能力強。

負向特質：

完美主義傾向、感覺孤單、感覺自己異於常人。
對人際關係較敏感。
自我中心、容忍度低、不夠圓滑。

(改自陳美芳，1996，p14)

綜合上述，資優生與生俱來的特質將會影響其自我概念，影響其自我認同，也會影響其社會能力的發展。當一個人的自我概念良好，會有較高的自我認同，與人相處有自信，樂於交朋友，並能負責盡職，做好每件事，也將獲得較佳的人際關係，發揮其正向的社會能力；當一個人的自我概念良好，則較能有同理心，會認識自己優異的部分，並體會別人不足的地方，並進而幫助他人，展現其利社會的行為。一般而言，資優生擁有許多正面特質，像是解決社會問題的較佳情感能力，領導能力，若能給予機會和引導，就可以幫助資優生發展其社會能力，若能善用之，期使其潛能發展達到極致，將能引導資優生邁向自我實現之路，以達成特殊教育因材施教、適性揚才的教育本意。

第二節 自我概念之相關理論與研究

長久以來科學家及哲學家不斷的尋找，為什麼人類跟禽獸是不一樣的？有些學者指出，是因為人類會使用工具；另外一些學者認為，因為人類會使用語言。但最基本的不同是人類有「自我意識」。雖然其他動物也有可能有意識，但自我意識需要較深且更複雜的心理功能。而人類不僅能思考，還能夠知覺自己在思考；

身為人類的我們不僅有感覺，我們還能感覺自己在感覺。多數心理學家都同意自我概念是人格的核心，個體的行為表現大多會受自我概念的影響(郭惠雯, 2006)。自我概念 (self-concept) 是人格發展的重要概念，個體藉此形成與外界的參照架構，使其得以適應動態環境的變化。因此，藉由本節來探討自我概念的定義、內涵與影響自我概念的因素，俾使對自我概念的學理基礎有所瞭解，之後並對資優生之自我概念作探討分析。

一、自我概念的定義

早在科學發展之前的西元前四、五世紀，哲學、神學已經對「自我」進行探索，直到二十世紀中葉，心理學之父James 對「自我」提出定義之後，自我概念才開始有應用性的研究發展(蔡秀蓉, 2009)。自我概念是個體人格形成發展的重要核心要素，將決定個體行為表現的結果，所以國內、外有很多學者皆致力於學習者自我概念方面相關之研究，不同的學者有不同的看法和主張，茲將一些論點列述於下：

吳麗卿(2004)認為自我概念應可視為個人對自己的知覺，是個人透過與他人以及和社會環境的交往互動，想像他人對自己的看法，並對自己加以評價，累積經驗後對自己的一種主觀的態度與認知，包括對自我意象、能力、表現、親和力和理想自我的評鑑與衡量，並以之作為行動遵循的準則。張春興(1992)提到自我概念是指個人對自己多方面知識的統合，其中包括個人對自己性格、能力、興趣、慾望的瞭解，以及個人與別人和環境的關係、個人對處理事物的經驗、和對生活目標的認識與評價等。何秋蘭(2004)認為自我概念是包含對自己身體特質的態度、對自己能力與成就的態度、對自己人格特質的態度、對外界接納的態度；以及對自己的價值系統與信念。其次，如 Cooley (1902) 鏡中自我 (looking glass self) 觀點來說明自我概念，主張自我概念有三個要項：(一) 個體與他人互動過程中，想像自己在他人心目中的地位；(二) 他人對自己的評價；(三) 形成自我感覺。亦即自我概念是個體經由與他人的交往中想像自己在他人心目中的

形象，並同時想像他人對此形象的批評，所產生的自我感受，即為「鏡中自我」。這是一種屬於被動式的自我概念，並非自發性的產生，而是受到外在他人的影響慢慢塑造而成的（鄭冠仁，2008）。蔡秀蓉（2009）也認為自我概念是與社會互動的結果，認為自我概念藉由某種鏡子形成對自己的感受，個體在長期與他人和環境互動下，察覺他人對不同層面「客體我」的評價所產生對自己綜合性的看法，主要受到過去經驗和重要他人的影響。總而言之：自我概念是個體透過環境與人互動後，對自己多方面綜合的整體看法。最後，李輝（1994）研究認為，自我概念是個體對自己的認知、情意、技能的總和，也是個體嘗試詮釋自己而建立的基模（schema），簡單而言，自我概念即是個體對於自己整體的認知結構（cognitive structure），也藉由別人的看法或評價，進而影響自己能力或形象的評價。

綜合國內外學者及研究者的看法，研究者認為自我概念並非與生俱來，它是透過個體經驗以及個體與人的互動過程中學習而來的，所以有其可塑性。自我概念也是指自己對自我的想法與看法，其中主要包括我是個什麼樣的人？我能做什麼？擴而大之包括個人的知覺，意見，態度，價值觀等，結合而構成具有獨特性的我。因此，自我概念可以用來代表個人內在的自我心理認同歷程，以及在與外界環境的交互作用中所形成對自己的態度、知覺與評價的一種整體性看法。

二、自我概念的內涵

個人的價值觀會因時代、環境變遷及風土民情之不同而有所差異，在不同的環境下，不同的個體便會產生不同的思考模式、想法和看法。而自我概念便在種種的社會環境變化下，產生了不同的意義。是故自我概念並非一成不變的、而是動態的，其涵蓋的層面是非常廣泛且複雜的，難以用一個具體的分類即可含括所有的內涵。不過專家學者仍試著從不同的角度加以分析，各自提出對自我概念內涵的主張。以下就國內外學者的看法分別說明如下：

（一）、國外的學者主張

現代心理學之父William James (1890) 提出自我與自我覺察 (consciousness of self) 的概念，將「自我」定義為自己所知覺、感受與思想成為一個人，並區分為主體我 (I)，即主動的自我與客體我 (Me)，即個體所覺知的自我兩部分。「主體我」是個體本身能夠經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計畫的主體，也就是個人思考、感受和認知的主體，是決定行動與適應外界的歷程；「客體我」是個人對自己的情感和態度所具有的一種意向，是經驗與意識的客體 (吳麗卿，2004)。其中客體我包含了「物質我」(the material me)、「社會我」(the social me) 以及「精神我」(the spiritual me) (洪聖陽，2002；鄭冠仁，2008)。Fitts 在1965 年編訂田納西自我概念量表時，便將自我概念分成「表面內容」和「內在參照」兩個向度。「表面內容」包括身體我、倫理我、心理我、家庭我及社會我等五個層面。「身體我」是對身體、健康、外表等方面的看法；「倫理我」是對自己的品德、舉止、意志等方面的看法；「心理我」即對個人價值、情緒、人格等方面的看法；「家庭我」則是和家人相處的感受及心目中家人對自己的看法；而「社會我」是指在人際交往中和他人相處的感受。至於「內在參照」則分為自我認定 (identity)、自我滿意 (self-satisfaction)、行為表現 (behavior) 三層面 (引自何秋蘭，2004)。Shavelson & Marsh在討論自我概念結構時指出自我概念結構有七點特性：1.結構化的組織；2. 多層面性；3.階層性；4.穩定性；5.發展性；6.可描述與評量性；7.可與其他概念性構設相區別 (何秋蘭，2004；郭怡汎，2004；蔡秀蓉，2009)。所以，自我概念並非僅有單一面向或以一種形式存在，它的內涵包括多種層面，彼此關係密切，是個體怎麼思考、怎麼看待自己、怎麼做、產生何種行為的重要依據。除了自我的認定與評價之外，又受到環境與身邊重要他人對自己回饋的影響。

(二)、國內的學者主張

張春興 (1994)對於自我概念的看法分成與學習有關和與學習無關兩類別。與學業有關的自我概念，包括 1.一般學業成就 2.主要學科成就 3.特殊學科成就 4.親子關係；與學業無關的自我概念，包括 1.特殊學科成就 2.同儕關係 3.親子

關係 4.師生關係 5.容貌健康。吳裕益、侯雅齡（2000）認為國小兒童自我概念，內容包括：家庭自我、學校自我、外貌自我、身體自我、情緒自我等五項。家庭自我是指為個人覺知自己與父母、家人，以及兄弟姊妹間的相處狀況和互動情形。學校自我則為個人覺知自己在學校與老師、朋友、同學的關係。外貌自我是個人對於自己體態、長相的知覺。身體自我為自己在運動、身體狀況的知覺。情緒自我乃是為個人對於日常情緒狀態的知覺。學者（郭為藩，1996；蔡文山，2001；James, 1890）均認為自我概念的內涵由三個層面組成的，是具有階層性：最底層為「物質、生理自我」、其次為「社會自我」、最高層為「人格、精神自我」。物質、生理自我：即指個體對自己的身體、健康狀況、身體外貌、衣物、財產、技能等方面的看法。社會自我：人是不能離群而獨居，個體需要得到同伴的認同與尊重，因此個體的社會自我即是與他人交往中所獲得的價值感與勝任感。人格、精神自我：每個人有自己獨特的想法、態度、價值觀、喜愛、成見及長期的願望。人格、精神自我即是指個體對某些信念、價值、行為準則的認同，此為自我的最高層面，要有健康的自我概念，有賴人格自我的健全發展（引自郭怡汎，2004）。

綜合以上學者對自我概念內涵的看法，則可看出自我概念的內涵並非以單一形式存在著，是多層面的，包含生理、心理、家庭、學校、社會等，每個層面各有所司，雖然複雜但彼此能相互協調合作，而成為個體行為的核心。個體和社會交互作用形成自我概念，包括對自我的態度、意見和價值判斷等的綜合，個人隨著生長和發展改變他的自我概念，尤其是兒童自我概念發展，是受家庭生活經驗、學校學習生活及友伴的交往來獲得（陳李綢，1983；蔡秀蓉，2009）。基於此，研究者認為自我概念是動態的，有主動性，而且是可以加以修正的；自我概念可以分為內在與外在兩個層面，內在層面著重於個體對自己評價所產生的感覺，外在層面則著重於外在環境所產生的影響，因此改變對自己的看法，給予自身的評價。

三、自我概念影響因素之相關研究

如前所述，自我概念的形成會受到自我及與環境互動影響，且在個體成長的過程中不斷調整與修正，是一個動態的形成過程。根據文獻的資料可以發現影響兒童自我概念的因素主要可以分為個人、家庭以及學校三方面，歸納個人因素包括智力、年齡、性別、出生序、手足數、外表、得獎經驗等；家庭因素包括家庭社經地位、父母管教方式、父母教育程度、家庭氣氛、家庭結構、親子關係等；學校因素包括學業成就、同儕關係、教師期望、學校區域等（王文玲，2004；王美華，2008；谷宗芸，2007；吳晃彰，2008；洪若和，1995；洪秀梅，2007；陳韻如，2012；郭怡汎，2004；許憶真，2004；黃弘彰，2007；鄒欣芸，2006；熊淑君，2004；蔡秀蓉，2009；謝慈容，2004；魏瑞謀，2010；藍浩瑜，2010）。而國小四、五、六年級的資優生正逐漸邁入青春期的階段，本身又具備有資優生特殊的人格特質，其自我概念受到個體本身、學校、家庭之影響更是十分深遠，本研究僅就影響兒童自我概念有關個人因素中之性別、年級、出生序、手足數、得獎經驗，以及環境因素之家庭結構、家庭社經地位等背景變項加以探討並分述如下：

（一）、性別

男女在生理與心理上之本質本來即存有許多差異，就生物學的觀點，男女基因構成不同，所產生的影響不僅是外表特徵的不同，更重要的是，男女生的體內荷爾蒙也因此不同；荷爾蒙影響了大腦的發展，造成男、女之間的觀點、思考、行為等也都各有差異；且因性別角色之不同，受到外在環境影響的程度亦不一樣（洪蘭譯，2000）。此外，社會存在的性別刻板印象，對男女的教養與期望從小亦不相同，形成不同的性格、氣質與溝通模式，因此可能導致不同面向的自我肯定（羅瑞玉，2001）。黃菁瑩（1999）研究台灣地區父母對子女教育期望之差異時就發現，母親對男孩的教育期望較高，若母親的教育程度越高，則其對孩子的期望越高。因此，有的研究認為男生可能會受到較多的期望與關注，所以自我概

念可能會比女生來得好；有的研究則認為男生雖受到較多的期許，但相對的壓力也會比較高，表現反而不比女生好，自我概念也會比女生來得差。同樣地，也有些研究（洪聖陽，2002；黃弘彰，2007；郭惠雯，2006；張恕鳳，2006；羅佳芬，2002）顯示男女生的自我概念並沒有顯著差異性的存在。

在諸多性別與自我概念的研究中，研究結果並不一致。茲將性別與自我概念有關的部分研究整理如下表2-2。

表 2-2 性別與自我概念有關之研究

研究者/年代	研究對象	研究結果
林世欣 (2000)	台灣地區國中學 生共1194人	不同性別之國中學生自我概念各層面有所差異。男生在對自己生理特質方面的自我概念高於女生，而女生在對自己的接納態度、價值系統和信念態度方面的自我概念則高於男生。
何秋蘭 (2004)	台北市國小五、六 年級普通班學童	整體及各層面的自我概念，都是男童比女童積極。
谷宗芸 (2007)	台北縣公立國民 小學五、六年級學 生	身體自我、外貌自我、情緒自我三方面有顯著差異，平均得分男生皆高於女生。
吳晃彰 (2008)	桃園地區國小 五、六年級普通班 學童	不同性別的桃園縣國小高年級學生在自我概念上有所差異。女生「學校自我」概念高於男生，而在「外貌、身體、情緒與整體自我」概念上，則是男生高於女生。
吳佩錚 (2010)	高雄市國民小學 在學之高年級學 生	男生在「生理自我」方面高於女生，女生則在整體人際關係及人際關係各方面高於男生。
洪若和 (1995)	台灣地區國小三 年級至六年級 4730名國小學童	國小女學生的自我概念在生理自我、倫理自我、家庭自我、社會自我、自我認定、自我滿意、自我行動及自我總分上，均顯著優於男生。
郭怡汎 (2004)	屏東縣市國小 四、六年級普通班 學童	不同性別，其自我概念在「學校自我」及「身體自我」方面有顯著差異；在「學校自我」層面上，女生顯著高於男生；在「身體自我」層面上，男生顯著優於女生。

陳彤羚 (2009)	台南市國民小學 在學之高年級學 生	男童在「生理自我」顯著高於女童，女童在「學校自我」、「道德自我」與「整體自我概念」上顯著高於男童。
魏瑞謀 (2010)	台南縣國小高年 級學童	女生在自我觀念表現上顯著優於男生。
蔡秀蓉 (2009)	高雄市、高雄縣及 屏東縣國小四、 五、六年級普通班 學童	女學童覺知「家庭自我」表現優於男學童，即認為性別與國小學童的自我概念有關。
蔡玉瑟 (1995)	台灣省中區七所 資優實驗的國小 三年級與五年級 的資優生共316人	不同性別的資優生在人格特質、學習行為、生活適應上都有顯著差異，女生的自我概念、學習行為、生活適應優於男生。
藍浩瑜 (2010)	宜蘭縣公立國小 普通班五、六年級 學生	不同性別之隔代教養兒童，學校自我概念女童顯著高於男童，而「身體自我」概念男童顯著高於女童。自我概念分量表中，男童「身體自我」概念百分等級最高，「家庭自我」概念百分等級最低；女童「外貌自我」概念百分等級最高，「家庭自我」概念百分等級最低。顯示性別與國小學童的自我概念有關。
Ainsley Tracy (2001)	15 至 18 歲資優青 少年	資優男生自我概念優於資優女生。
Crain Bracken (1994)	九至十九歲學生	研究顯示在所有向度中只有「身體自我」是男生顯著高於女生之外，其餘均無顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

從上表中，發現男生在身體自我方面大多優於女生，可能的原因除了原本身體的差異外，女生較早進入青春期的情況，更早期面對身體的變化，因此可能有生理、心理失衡需要調適的情況，再加上媒體的渲染、偶像完美身材的強調，所以比男生更重視自己的身體，因此對身體的要求也比較高；但從整體自我概念來看，卻是女生普遍優於男生，普遍而言，國小學齡階段女生的發展比男生快，在各方面的

表現經常比男生好，所以有較佳的人際關係，可能因此對自己較具信心，較能接納自己。

另外，性別與自我概念沒有顯著相關之部分研究，研究者也將之整理如下表

2-3。

表 2-3 性別與自我概念無關之研究

研究者/年代	研究對象	研究結果
洪聖陽 (2002)	台南縣、台南市公立國民小學之六年級男女普通班學童	國小高年級學童的父親依附與自我概念不因性別之不同而有所差異。
何秋蘭 (2004)	台北市國小五、六年級普通班學童	六年級男、女學童在整體自我概念交互作用上則無顯著差異。
黃弘彰 (2007)	彰化縣、台中市、台中縣、雲林縣父母為外籍配偶的四、五、六年級學生	性別上無法看出男生與女生在自我概念上的差異。
郭惠雯 (2006)	高雄市設有資優資源班的國小五、六年級全部資優生	不同性別以及家庭社經地位學生之整體自我概念沒有顯著差異。
羅佳芬 (2002)	臺南縣市，八百三十二名四年級和六年級的國小學童	自我概念不會因性別有所差異。
張恕鳳 (2006)	全國16所學校、32個班，一共605名國小高年級資優學生	不同性別之國小資優學生在自我概念上沒有顯著交互作用。
Carpenter (1986)	五年級學生	不同性別學生之自我概念沒有差異。

資料來源：研究者自行整理

由上述兩表可見，研究者對性別與自我概念關係之研究，無一致結論。會造成這樣差異的原因，研究者猜測可能是因為所使用的量表與所研究的對象不一樣所致，量表設計不同，總分計算方式不一樣也可能造成研究結果不一致。但大部份研究顯示自我概念在性別上具有顯著差異，一般傾向在國小部分是女生優於男

生。歸納其差異點，即男生在關於生理、身體方面會有較佳的自我概念，女生則在價值、與人相處方面有較佳的表現。

(二)、年級

個體的身心發展是一種連續的生長過程，每個人的先天氣質以及生活背景環境的不同，也會影響其自我概念的發展。郭怡汎（2004）研究指出，四、六年級學童在「自我概念」整體方面，有顯著差異存在；在「家庭自我」、「學校自我」、「外貌自我」、「身體自我」及「情緒自我」各層面上均為四年級學童顯著高於六年級學童。何秋蘭（2004）也指出學童的年級在整體自我概念交互作用上具有顯著差異，而且五年級男童比六年級男童積極。許多研究皆有一樣的結果，年級較低學生的整體自我概念普遍優於較高年級（谷宗芸，2007；吳姍錚，2010；陳彤羚，2006；陳韻如，2012；張麗真，2013；蔡佳靜，2002）。蔡秀蓉（2009）也研究指出四年級學童覺知家庭自我表現優於六年級學童，隨著年級增加，國小學童的自我概念會隨之降低。六年級的學童正值青春期的開始，身體方面產生了一些變化，在身心發展失衡的情況下，可能會導致情緒困擾，再加上這些高年級學童即將進入國中教育階段，父母也可能給予更多的期望，使得孩子壓力更大，致使家庭自我概念降低；而隨著年齡增長，學習的壓力更大，課業的難度更勝以往，無形中增加的壓力，可能導致受到的挫折與煩惱比以前多，因此會對自我概念產生修正與調整。

在資優生相關研究部分，林本喬（1983）、陳李綢（1983）的研究皆指出資優班各年級間自我概念有顯著差異，其中三、四年級資優生的自我概念平均數高於五、六年級，也就是隨著年齡的增加，資優生的自我概念隨之降低。持相反意見的研究則是陳照雄（1978）的研究，研究結果指出三年級資優生的自我概念低於四年級資優生，隨著年齡增長，資優生的自我概念逐漸趨向成熟；洪若和（1995）也指出不同年級國小學生，自我概念有隨年級的增加而遞增的趨勢。另外，林世欣（2000）、吳晃彰（2008）、黃弘彰（2007）、魏瑞謀（2010）和羅佳芬（2002）的研究結果卻不一樣，他們都指出不同年級的學生在各層面與整體自

我概念上無顯著差異。

綜合上述，多數研究者皆認為自我概念是會隨著年級（年齡）的增長而有或增或減的變化，至於變化的結果則莫衷一是，並沒有一定的規則可尋。有些研究顯示個體會因為年齡的增長，各方面的經驗逐漸豐富，對自我的瞭解也更加清楚了解，自我概念的發展也會較積極或正向；然而，持相反意見的學者或研究者認為個體隨著年齡的增長，在生活或學業各方面會遇到較多的困難與挑戰，可能因此造成個體自信心的低落且喪失。不管研究結果是否一致，仍可看出年級（年齡）在自我概念上的確存有影響力。

（三）、手足數

Blake提出「資源稀釋模式」，認為家庭內手足數目愈多，每人平均所能分到的時間、金錢與父母關心程度等家庭資源就愈少，因而間接不利於教育成就的取得（李敦仁、余民寧，2005）。教育成就的不易取得間接的也影響到學習成就的高低，而學習成就的高低一部分也關係著自我概念的發展是否健全。因此，手足數是自我概念發展的重要變項之一，而國內有關手足數與自我概念的文獻並不多見。洪秀梅（2007）探討國小高年級學童的自我概念和人際關係的相關性研究時發現，國小高年級學童不因其家中兄弟姊妹人數而對自我主觀認知、客觀評價及理想自我、自我概念整體上而有所不同。林珮滢（2009）同樣探討國小高年級自我概念與同儕關係的研究時，也有相同的發現，不同的手足數，彼此的自我概念並沒有顯著差異。楊惠婷（2005）以高雄市、高雄縣與屏東縣公立國民小學的四、六年級學生為研究對象，發現在不同手足人數方面，整體的自我概念也沒有達到顯著。然而，吳秀伶（2007）研究發現具有兩個手足的國中學生具有較佳的自我概念。谷宗芸（2007）以高年級學生為對象，研究發現家庭子女數是兩個的學生比家中子女數三個或四個以上的學生，具有較為積極正向之自我概念。當家庭子女數越多時，父母所能分配給每位孩子的時間、精神、體力會減少，經濟負擔相對會增加，因此，子女數越多的家庭，子女越無法感受到父母的關懷與照顧（谷宗芸，2007），間接影響了家庭自我概念的形成。

綜合上述研究，手足數目的多寡不僅影響了父母教育資源的分配，對孩子的關注、陪伴也會有所差別，對自我概念的發展有一定的影響，如此一來是否會關係到孩子社會能力的發展，也是我們想關注的課題。

(四)、排行序

出生序是一個人和家庭裡的順序位置。在家庭中，父母會根據孩子的性別和出生序而對孩子有所期待。而在家庭中的孩子會用他自己的方式去了解那些期待和他所扮演的角色。Adler 發現在任一個文化中，假如普遍的對某個出生序的人有一致的期待，那麼出生序就會影響個人的特質，並且顯現出構成特殊的行為模式 (Shulman & Mosak, 1995)。但許多研究結果都未有定論，蔡佳靜 (2002) 研究國小高年級不同出生序之國小學童，發現在學業上的自我概念有顯著差異，獨生子女分別顯著高於老大、中間子女和老么；而排行老么及中間的學童之學業自我概念最低。谷宗芸 (2007) 研究台北市高年級學童自我概念，發現老人在整體自我概念上較老么和排行中間的弟妹為佳。有的研究顯示老大、中間子女和老么整體自我概念平均得分高於獨生子女 (何秋蘭, 2004)。也有研究指出，排行序並不影響學童的自我概念 (林世欣, 2000; 吳晃彰, 2008; 洪秀梅, 2007; 陳韻如, 2012)。出生序、出生間隔的長短和人格發展有密切關係 (呂俊甫, 1972; 趙富年, 1980; 引自何秋蘭, 2004)，有些孩子在其出生序的位置上成長得很快樂，有些則否，孩子對自己在家中位置自我覺察，有可能影響其對自己的想法，進而影響其面對未來人生的態度 (何秋蘭, 2004)。因此，孩子的出生序是否也會影響其適應未來社會的能力，這是我們所要研究的目的之一。

(五)、得獎經驗

Rogers (1951) 認為在我們成長的初期，自我概念是由很多自我經驗 (self-experience) 形成的，而自我概念也決定了他接受和處理經驗的方式與態度。若現實經驗與自我概念是互相符合的話，我們對這經驗是正面的，也就是「自我概念與經驗達成一致」，自我概念也會因為這個良好經驗而有了更正向的提升。例如：自覺鋼琴造詣很深的孩子在鋼琴公開賽中得獎，這得獎的現實經驗會更加

深他認為自己真的是很有彈琴天分的自我概念。葉家良（2006）在團隊成員參與動機與科技創意競賽成績之相關研究中也有相同的發現，透過競賽成績所給予的正向經驗，可讓學生獲得自我肯定的卓越感，更提升自我實現的能量。

（六）、家庭結構

家庭結構簡單來說就是家庭成員形成的組織結構。本研究中所指的家庭結構包括雙親家庭（父母俱在且同住的家庭）、單親家庭（父母一方已亡或分居、離婚或因工作需要，而未與父母雙方同住的家庭）及他人照顧家庭（不是與父母之一方同住的家庭）三種類型。家庭是最早也是影響兒童最深遠的地方，家庭結構的組成會影響孩子各方面的發展，其中亦包括了兒童的自我概念。黃迺毓（1988）在《家庭教育》一書中認為家庭裡的倫理是一種社會系統，父母與子女的關係是雙向模式（bidirectional model），父母與子女的關係是動態的、互動的，每個人都影響其他的人。因此，許多文獻指出，雙親家庭學童與單親家庭學童、雙親家庭學童與他人照顧家庭學童之間在整體自我概念上有顯著差異存在，且研究結果均為雙親家庭學童自我概念顯著高於單親家庭學童；雙親家庭學童自我概念顯著高於他人照顧家庭學童（谷宗芸，2007；吳麗卿，2004；吳晃彰，2008；侯雅齡，1998a；郭怡汎，2004；魏瑞謀，2010）。在國外，許多研究（Gwynn & Brantley, 1987; Parish & Dostal, 1980; Parish & Parish, 1991）也發現父母離異與子女的自我概念發展有關，一般而言，父母離婚的兒童會有較低的自我概念（引自郭怡汎，2004）。

其實，如果單親家庭的父親或母親能夠與子女保持良好的互動關係，則其子女的自我概念發展不會比在雙親家庭中長大的孩子差（胡舜安，2003）。國小階段兒童正值認知、人格發展及學習的重要階段，極需要父母親的關懷呵護及從旁指導，大多數的雙親家庭能給予充分的親情及教養，而單親家庭或他人照顧家庭中，由於母兼父職或父兼母職的雙重角色負擔較重、經濟壓力較大，有時又受兩代之間或性別限制，以及遷徙、寄居親友家等狀況影響，無法充分適宜地教養子女。許多研究（谷宗芸，2007；吳麗卿，2004；侯雅齡，1998；郭怡汎，2004；

楊妙芬，1995；張麗真，2013；魏瑞謀，2010）也同樣發現因單親、依親型態家庭結構的不完整、與特殊的生活經驗，使得單親、依親兒童較雙親家庭兒童普遍有較低的自我概念，較無法自我肯定，使得與同儕交往時，難免擔心別人用異樣的眼光看待自己，缺乏自信，於是產生較差的生活適應、以及偏差的行為表現，和較多的行為困擾，這可能是造成非雙親家庭兒童在自我概念各層面較差的原因。

但也有些研究有不同的發現，吳晃彰（2008）在其國小高年級學生自我概念與同儕關係的研究中指出，不同家庭結構學生的整體自我概念無顯著差異，但在情緒自我概念上，來自雙親家庭的學生顯著優於非雙親家庭的學生。陳韻如（2012）在高雄市國中生家庭氣氛、自我概念與利社會行為的研究中也有同樣的發現。

上述的研究大多指出家庭結構會影響學童的自我概念，再加上目前多元型態的家庭，資優生所處的家庭結構是否影響其自我概念，頗值得再加以探討。

（七）、家庭社經地位

家庭社經地位除了指出家庭的經濟物質條件之外，還隱含著因父母的教育程度、職業背景而影響其家庭功能、對子女的教養態度、及價值觀等，而這些有可能會影響孩子自我概念的形成。有許多文獻指出，家庭的社經地位是影響兒童自我概念的重要因素之一，因為不同社經地位的家庭，對兒童的管教方式也不一樣。良好的社經地位幫助兒童獲得良好的行為模式及價值（王文玲，2004；李明生，1973；李輝，1994；吳晃彰，2008；吳孟娟，2006；林世欣，2000；許憶真，2004；陳玉蘭，2009；蔡秀蓉，2009）。亦即高家庭社經地位有助於青少年建立正向的自我概念。洪若和（1995）在國小自我概念的研究中指出，不同家庭社經地位之國小學生，在自我概念特質上，均呈現顯著的差異，中、中上及高社經地位的國小學生自我概念顯著優於中下及低家庭社經地位的國小學生自我概念。這與朱經明（1981）研究國中生自我概念、友伴關係及其影響因素的發現是一致的，也認為自我概念與家庭社經地位有正相關。朱經明更進一步解釋，通常高社會經濟地位家庭的生活環境較優渥，較重視家庭教育，文化刺激相對較多，青少年學業表

現也較高，所以有助於「自我概念」的提昇。

此外，研究者參酌蔡秀蓉（2009）的研究發現，高社經地位的學童覺知家庭自我表現優於低社經地位的學童；高社經地位與中社經地位的學童自我品格表現優於低社經地位的學童，高社經地位對自我的社會評價比低社經地位來得滿意。也就是說，高社經地位家庭的學生生活環境較為優渥，其生活物質享受、文化刺激、家庭和社會資源等與其他社經地位之學生比起來較不虞匱乏，情緒較為安定，待人處事之態度也會比較圓融，在學校的社會人際關係表現會比低社經地位家庭的學生好，而低社經地位的學生因為處於文化較不利的位置，所以自我評價較低，而面對社會環境的種種難免覺得沒自信。楊馥綸（1985）指出，資優生的自我概念與家庭社經地位及母親之教養態度的交互作用達顯著差異。其次，魏美芬（1984）以台中市國中生為研究對象，發現資優生因學業成就高、父母健在、家庭收入高、父母關係和諧，故較一般生有自信、自尊心高、有安全感、信賴別人，整體生活適應的情況亦較佳（引自薛育青，2005）。另外，在家長教育程度方面的研究上，魏瑞謀（2010）指出國小學生自我概念會因父母教育程度之不同而有差異，此結果與大部分學者看法相符（左承誠，1995；吳孟娟，2005；許憶真，2004；陳美芬，1995），其次，他也指出家長職業類別等級較高者，其子女自我概念表現亦處於優勢。

從上述研究可知，來自社經地位較高的兒童，其父母多半能提供穩定優渥的物質生活條件，以及較豐富的學習環境和文化刺激，這些都有利於兒童展現優點以建立自信，形成正向的自我概念；相反的，來自低社經地位的兒童在同儕的比較之下，因缺乏良好的學習環境，更易產生自卑而形成負向的自我概念。但也有文獻有不同的主張，郭惠雯（2006）針對高雄市五六年級的資優生，研究教師與父母期望跟自我概念的關係時發現，不同家庭社經地位對資優生自我概念的影響沒有顯著差異。李昇益（2006）研究國中資優生生涯自我概念也有同樣發現，國中資優生在生涯自我概念的發展並沒有受到家庭社經地位的影響。除了上述文獻，林世欣（2000）、吳晃彰（2008）、熊淑君（2004）也研究發現不同家庭社經地位

的學生在自我概念各層面與整體的平均得分，未有顯著差異。

在這有關家庭社經地位背景的部分，文獻中的研究結果並沒有出現一致的看法，尤其在資優生自我概念的相關研究中，只有少數研究探討家庭社經地位對自我概念的影響，然而，影響資優生的自我概念，進而關係到資優生社會能力的養成，家庭社經地位的高低，並非唯一影響的因素，資優生的自我概念可能會受其他因素交互作用而產生變化，這也是研究者將家庭社經地位列為背景變項的原因之一。

綜合上述相關的文獻資料，歸納影響自我概念的因素眾多，無論是兒童的性別、年齡、手足數、排行序、得獎經驗、家庭結構及家庭社經地位等，都或多或少影響了兒童的自我評價，產生了正向或負向的自我概念，而這自我概念更間接影響了孩子的人際關係與生活表現。因此，研究者嘗試探討資賦優異學生自我概念的發展，在背景變項及自我概念的交互作用下，資優生的社會能力是否也會受其影響而有不同的表現。

第三節 兒童社會能力之探討

人，是群居動物。從個體出生的那一刻起，即進入社會環境中，在生活中我們無法避免與他人互動，這互動的過程是一項重要而且有意義的經驗，經由人際互動，建構成滿足喜悅、友誼和快樂，而此經驗也對個體有重要影響。在此相處過程中，個體如果能獲得愉快、滿足的社交經驗，個體則會有較佳的社會適應能力；反之，則可能導致個體對社會產生恐懼的心理或出現反社會行為。所以，林婉玲（2009）指出個體早期的社交經驗，會深深影響他日後對他人的態度及人際關係。另外，McClellan & Katz（1997）也認為社會能力是兒童時期主要發展任務之一，擁有良好社會能力的兒童，能成功地適應環境，並奠定情緒發展的基礎與穩定的人格。因此，本節的目的即在於透過文獻理解兒童社會能力的定義及社會能力的重要性，進而歸納本研究的焦點。

一、社會能力的定義

社會能力(social competence)，顧名思義就是適應這個社會所需要的能力(洪惠慈，2013)。適應社會需要怎樣的能力？那些能力又稱為社會能力？許多學者因不同的社會文化、不同的居住環境、不同的價值觀，而對社會能力有不同的解釋與定義。簡淑真（1985a）認為人不能離群索居，就生理需求而言：如食衣住行的供應，在在都需要依賴與他人分工合作；就心理需求而言：如愛、接納、成就、受重視、自尊乃至自我實現等的獲得，無一不須透過與他人互動而產生。此種適切地與他人相處、互動、勝任社會責任的能力，即稱為社會能力。鍾鳳嬌(1999)將社會能力定義為兒童適應社會環境所需要行為能力，此能力可促使兒童成功地與他人互動，亦能使幼兒在工作上有優秀的表現。Odom 與McConnell（1985）認為不同的研究者大致是從三個角度來界定社會能力，分別是囊括一切取向（all inclusion approach）、適應行為取向（ adaptive behavior approach ） 和人際互

動取向（ interpersonal approach ）。所謂「囊括一切取向」係指與兒童有關的各種能力與所需要的知識均涵蓋在社會能力的範圍。「適應行為取向」是從適應行為的觀點來界定社會能力，例如社會適應行為與社會技巧。而「人際互動取向」則是從個體與他人互動的行為，來說明個人的社會能力。Rose-Krasnor（1997）定義社會能力為人際互動的效能，是符合發展需求之有組織的行為。陳若琳

（2002）則將兒童社會能力定義為兒童能適應學校環境以及能與同儕良好相處的行為能力，正向行為包括合群合作、親和互動、禮貌、獨立自主等。蕭明潔（2010）則將社會能力定義為個體在成長的過程中，他所發展出適合生存環境且大眾認同的言行舉止能力，是個體在生活、工作、交往及參與活動最需要的基本能力，包含了「禮貌」、「利他行為」、「合群合作」、和「領袖能力」等四方面。洪惠慈（2013）則認為社會能力是個體經由與他人或環境互動所產生的一種能力，而且是適合這個社會環境並獲得大眾所認同的行為能力，並從「挫折容忍力」、「利社會行為」、「負責任」、和「人際關係」等四個向度來探討兒童的社會能力。從上述學者對社會能力的見解而言，社會能力是同儕互動中，正向參與和自我調節所組織而成的行為能力。對學齡的孩子來說，能表現出大家認同的言行舉止，就代表他在學校的人際互動是良好的，若能再更延伸出利他的社會行為，甚而展現出資優特質的領導的能力，這樣的兒童將更受歡迎，長大成人也更能將他的能力展現在社會團體之中，更有利於社會。因此，在江麗莉和蘇靖媛所譯的《幼兒社會能力輔導》一書中也曾提到，社會能力包含複雜的感情、想法和技巧，因此，對兒童來說，社會能力的培養基礎不僅建立在父母、老師或其他成人的回應與協助，更建立於在各種與同儕互動的情境中。

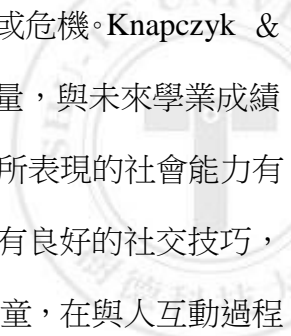
另外，蕭明潔（2010）更綜合多位學者的看法，認為社會能力是一種多變項的互動能力，在社會情境中個人會根據自己的能力、動機、先前的經驗、環境和當時的情緒等狀況，運用適當的技能以完成特定的任務，而他人或是自己會對行為的表現做一評判，此評判會因情境而異，會比照預定情境或個人標準，受到社會文化價值觀的影響，也會受到行為和評判者的角色和期望影響，是可能帶有偏



見的，因而有正、負向行為之產生。正向行為包括合群合作、親和互動、禮貌、獨立自主等，能使個人藉此建立深厚的友誼、以情感為基礎的親密關係，進而與團隊合作，參與公共事務，分享家庭功能；反之，負向行為包括攻擊、退縮、干擾、分心等，容易產生情緒困擾、自我中心，而遭受同儕的排斥，因而對人不信任。包括肢體的攻擊、破壞他人的物品、言語攻擊、缺乏自信心、依賴他人、情緒不穩定。Spence（2003）也認為社會能力可能是兒童的情緒或行為問題的前置因素，亦即當兒童社會能力得以良好發展時，他們比較有能力去處理自身或人際的狀況，在此情況下，他們可能較不會形成情緒或行為問題；相對的，假如兒童無法發展良好社會能力時，兒童可能因而較缺乏能力去處理自身或人際的狀況，是故容易形成情緒或行為問題。由此可知，藉由別人對自己的看法會發展出自我概念，自我概念佳的兒童會表現出正向的行為，與人之間也會產生正向的人際關係，發展出良好且有效的社會能力。反之，若在與人相處中產生負向的自我概念，則容易表現出負向的行為，當然就不會有良好的人際關係，於是就會更加發展出較差的社會能力。社會能力是個體經由與他人或與環境互動所產生的能力，若發展得好，則比較能和人和睦相處，待人也較有禮貌；對事則較能盡心盡力，比較有責任感，遇到挫折也比較不會輕言放棄。這樣正向的社會能力代表他自己能適應這個社會，不會成為社會的負擔，也就更能對這個社會有貢獻。學校即是一個小型的社會，在學校的行為表現與相處情形，也能看出未來適應社會的能力。基於上述，本研究將社會能力分為三個向度來探討，此三個向度分別是：1．挫折容忍力—指個體在面對困境或失敗時能免於失常的能力；2．人際互動—指個體與他人相處的互動情形；3．利社會行為—指個體的行為能考慮別人的利益，負責任，且願意為別人著想。

二、社會能力的重要性

根據心理社會學家Erikson的看法，心理社會發展是連續而累積的，從嬰幼



兒時期到往後的每一個階段都有其發展的每一個任務、能力或危機。Knapczyk & Rodes (1996) 認為兒童時期的社會能力、人際關係的質與量，與未來學業成績是具相關性。林黎美 (2006) 在其研究中提到兒童在團體中所表現的社會能力有明顯的個別差異，社會能力發展強的兒童，人際關係佳，具有良好的社交技巧，往往是受人歡迎的一群；反之，若社會能力發展不成熟的兒童，在與人互動過程中，也往往因不能察覺周圍環境的變動，以便做出適當合宜的反應而遭到友伴的排擠，因而在團體生活中缺乏社會支持與同儕友伴合作關係，以致常遭遇挫折，進而影響認知失調、情緒困擾產生社會適應上的困難。許多研究 (陳若琳，2002；張燕滿，2002；謝育伶、陳若琳，2008；鍾鳳嬌，1999；藍漢林，2005) 也提出相同的看法，認為社會能力不足的人，常不能察覺周遭情境的變動或不能適當反應周遭環境所給予的刺激，在與人做朋友、過團體生活、尋獲與運用資源等方面也常遇到挫折，進而產生認知失調、焦慮、情緒困擾等等社會適應上的困難，甚至預期在青年期和成年期，容易遭遇社會適應方面的困難，及罹患嚴重的心理疾病。因此，社會能力在兒童社會性發展中具有重要的地位。王珮玲 (1992) 也說此能力可促使兒童成功地與他人互動，亦能使幼兒在人際關係上有優秀的表現，它也可說是人類生存的基本動力。若無適當的重視，則其日後發展可能會與人交往困難，成就感較低，攻擊性較高，可能有中途輟學與少年犯罪傾向。

綜合上述研究的論點，早期社會能力發展良好的兒童，往往會顯現出自信、合作和友好的傾向，同時也能與他人建立良好的人際互動，有較好的社會技巧，且較具有韌性。社會能力發展成熟的孩子，當遭遇困難或挫折的時候，較能承受壓力與挫折，而有適當的反應；反觀社會能力不足的孩子，因沒能力面對其所遭遇的環境變化，而做出不適當的行為，學校同儕可能因為無法理解與接受，因而遭到同儕霸凌排擠，人際互動出現狀況，甚至發展出各種社會適應不良的危機，因此社會能力的好壞對孩子未來適應社會是十分重要的。

根據教育部統計處及特殊教育通報網 (2013) 的資料顯示，101學年度的國小學童共有1373375人，其中各類資優生總計有8639人，一般智能優異學生有5691



人，全國國小資優生所佔的比例不到 1%。這些在父母師長及同學眼中極少數的特殊份子，因著本身資優的特質，容易對自我有高度期許；又加上學校及家庭的期望，更容易陷入「資優」等於「完美」的迷思中，壓力就越來越大。又因為頂著資優的光環，資優生在學業上的壓力也不小，跟同儕的人際互動也會因社會能力發展的成熟度不同而有不同的變化。資優生的壓力來源大致可分為學業、教師、父母、同儕、個人五個層面，面對這些壓力，資優生的社會能力是紓解自己的情緒與壓力的關鍵，因為適度的壓力是有益的，但極度的壓力卻是有害的。適度的壓力將有助於創造更好的表現，壓力促使資優生盡全力做好他們可以做的，對資優的孩子將有正面的影響；但當壓力過於強烈，資優的孩子可能無法像平常一樣，發揮正常功能，於是產生焦慮、沮喪、攻擊等行為，若再伴隨著無助感與無望感，憂鬱將隨之而來。所以，讓孩子學習容忍挫折、培養毅力、發展自信是很重要的課題。另外，Clark（2008）指出資優生的理想主義特質讓他比起正常發展的兒童更早關心全球的問題及慈善事業，年紀很小時就尋找什麼是公平和正義，對於價值觀和道德議題敏感，也能展現其同理心，高道德感與責任感，因此，資優生具有較高的潛能發展利於社會的行為能力。而資優生能不能建立正向的自我概念，發揮其資優正向特質，會關係到他能不能發展出面對環境不順遂，或事情發展不如己意時的挫折容忍力；願意接納別人，與他人良性互動，互助合作等維繫人際關係的能力；看到他人或團體有需要時，願意替別人著想，犧牲奉獻的利社會行為。因此，以下將就挫折容忍力、人際互動及利社會行為等三個向度加以探討之：

（一）、挫折容忍力

通常我們所謂的挫折，是指碰到困難時無法有效的解決，或是付出了努力卻得不到適當的回饋，所引起的失敗和失望的情緒感受（賴靜如，2011）。在國小學齡階段的兒童，最有可能遭遇到的挫折來源通常是來自家庭中的危機、學校課業壓力、同儕之間的人際互動問題等（王鍾和，2001；黃立賢，1996；謝毓雯，1998）。當兒童遇到這些困境時，有人會表現出焦慮、沮喪、憤怒、習得無助感

等情緒反應，甚至攻擊、防衛的行為，更嚴重的會選擇以自殺當作一種因應方式；但也有人面臨困難時會沉著應對，能夠承受打擊與面對挑戰，想辦法擺脫困境。從這兩種截然不同的處理方式，就可以看出兒童在面對挫折時，他所能承受挫折的能力如何，這也就是他的挫折容忍力。

根據張春興（2006）對挫折容忍力的定義，是指當個人遭遇失敗或挫折時，能夠承受打擊與面臨困境，並且繼續堅持的一種能力。亦指遇到挫折後，能忍受一時不順遂的能力，不會因此而心理失常，也就是降低個人的挫折感，更不會影響最後目標的達成（谷宗芸，2006）。李建承（2011）認為個人對抗壓力或在挫折情境下能夠承受打擊，且維持好的心理狀態的能力越佳，代表具有良好的挫折容忍力。不過，王夢萍（2005）進一步指出挫折對每個人存在著明顯的個體差異，對不同挫折的承受能力也是不一樣的。個體會因為自己的個性、認知、自我概念、社會支持或過去的挫折經驗而有不同的反應。有的人挫折容忍力很強，遇到挫折時積極樂觀面對、並且勇於接受挑戰，努力讓自己跳脫困境，這樣的人往往能適應瞬息萬變的社會；反觀有些人遭遇逆境時，沮喪、情緒低落、甚至逃避、自暴自棄，讓自己跌入痛苦的萬丈深淵以致於一事無成、甚至傷害自己的身體或生命，這樣的人通常很難適應社會，這挫折容忍的能力需要在生活中培養和鍛鍊。所以挫折容忍力的高低，對孩子未來適應社會的生存能力有很大的關連性。

在針對資優生挫折容忍力的研究似乎不多，李建承（2009）研究資優生之挫折容忍力、完美主義與自殺意念之相關研究結果表示，國中資優生的性別、家庭社經地位等會影響孩子對挫折的忍受度，在學業、人際溝通和自我肯定之挫折容忍力方面，女生之挫折容忍力顯著優於男生；在困難挑戰與學校表現之挫折容忍力方面，則男生平均顯著優於女生。自覺家庭社經地位小康之國中資優生，整體挫折容忍力顯著優於自覺家庭社經地位普通之國中資優生。康淳惠（2005）針對國中資優生挫折容忍力的研究也表示，國中資優生的挫折容忍力會因不同性別、父母教育程度而有顯著差異，研究結果認為男生優於女生。多數研究挫折容忍力的結果顯示，男生的整體挫折容忍力大於女生（田運虹，2001；谷宗芸，2007；

陳妍伶，2010；康淳惠，2005；廖純雅，2006；謝毓雯，1998）。也有研究指出女生挫折容忍力大於男生（李建承，2009；江靜宜，2008；賴靜如，2011），但田欣佳（2001）、郎亞琴和范月華（2009）卻發現性別與挫折容忍力沒有顯著差異。在挫折容忍力與學生年齡之關係上，研究顯示較低年級的挫折容忍力普遍高於較高年級者（谷宗芸，2007；李建承，2009；賴靜如，2011），如五年級優於六年級，國中一年級優於國中三年級，較低年級者遇到挫折後，表現得更積極正向。不過同樣針對國小高年級學童，廖純雅（2006）與郎亞琴和范月華（2009）的研究卻顯示年齡差距在挫折容忍力上並未有所差異。谷宗芸（2007）與廖純雅（2006）的研究都指出，不管生長在雙親家庭、單親家庭或其它家庭的孩子，在挫折容忍力的整體上都沒有顯著差異。但賴靜如（2011）的研究卻顯示雙親家庭的兒童挫折容忍力優於單親家庭的兒童。陳妍伶（2010）研究國三學生，整體考驗結果發現，家庭子女數不同的國三學生，其挫折容忍力有所不同，子女數越多，挫折容忍力越低，顯示國三學生的挫折容忍力會因為其家庭子女數而有所差異；也發現排行序不同的國三學生，其挫折容忍力沒有顯著差異，廖純雅（2005）研究國小高年級學生也有同樣的發現，顯示排行序或許不是影響學生挫折容忍力的重要因素，但針對資優學生是不是也有這樣的結果？值得探究。范月華（2010）的研究發現，國小高年級學童父母的社經地位愈高，其挫折容忍力也愈高；廖純雅（2005）、田運虹（2001）及李建承（2009）也都有相同的發現。但賴靜如（2011）與郎亞琴和范月華（2009）的研究卻顯示家庭社經地位不同，挫折容忍力並沒有差異。近年以國小資優學童為研究對象的研究不多，尤其現代社會變遷快速，國小資優學童在性別上的挫折容忍力的差異是否依然如此呢？值得繼續探討。

黃拓榮（1997）的研究結果更進一步指出，自我概念高的國中生，其整體失敗容忍力高於其他國中生；整體失敗容忍力越低的國中生，其偏差行為越高。谷宗芸（2007）研究國小高年級學童自我概念、挫折容忍力與學業成就的相關性，發現三者之間有正向顯著的相關性。換句話說，自我概念會影響一個人對事情的看法，影響他面對問題的情緒反應，影響他解決事情的態度與行為。自我概念低

的人，挫折容忍力也就較差，當然也就不會有更佳的表现。反之，自我概念高的人，挫折容忍力較佳，面對困境能積極解決問題，於是就會有更好的表现，在人際關係上也會有較多的支持。總而言之，兒童自我概念的形成立與挫折容忍力、學業成就有著密不可分的关系。

綜合上述，一個挫折容忍力高的孩子，在遭受挫折時，較能以正向且積極的態度來面對，這對他在學校生活的表现或是對自我概念的肯定，都有正面的助益，也間接的影響了他日後適應社會的能力。

（二）、人際互動

人是社會性、群居性的動物，不能孤獨的存在，在成長的過程中，個體會不斷地與他人發生人際互動，經由模仿、認同與社會增強等社會化的過程，逐漸形成基本的行為模式，並從人際互動中學習與人相處的態度與社會技巧。林淑華

（2002）歸納人際互動，是為人與人之間的心理交會、情感的溝通以及生命的對話所形成的一種特殊行為關係，涵括了親情、友情、師長、朋友、同學等等之間的互動、依存關係。兒童早期的人際關係始於他們的初始照顧者以及其家庭內的其他成員，但隨年齡的增長，進入學齡的階段，學校就成了兒童社會化的另一個機構，在團體中跟同學形成的同儕關係重要性也就與日俱增（吳晃彰，2008）。學齡時期的重要他人就是老師和他的同儕，而和同儕的互動發展得好不好，會關係到對自我的認同，同學喜不喜歡我？為何喜歡或不喜歡？這些都會影響到人際關係的發展。

在Maslow所提出的需求層次理論（need hierarchy theory）中，以需求層次的概念，說明人格成長發展的心理意義（張春興，1996）。Maslow將人的需求分為生理需求（physiological needs）、安全需求（safety needs）、歸屬與愛的需求（belongingness and love needs）、被尊重的需求（esteem needs）、自我實現的需求（self-actualization needs）等五個層級，其中除了生理需求之外，其餘都和人際互動是否良好有關，說明人際需求是人類的需要之一（鄭冠仁，2008）。



同樣的，心理分析學家 Erickson 認為人的發展是持續一生的，因此，提出了人格發展八大階段理論，如第一章第五節所示。在這人生的八大階段中，每一個階段必須面臨一個重要的心理危機，但也都有其重要的理想的發展境界（張春興，1996）。人際互動在人的生涯中各有不同的重要性，有其不同時期及階段的發展重點，且是連續不斷的過程，若早期與人有良好的互動，則日後的人格發展也會較為健康（陳玉蘭，2009）。此外，友誼是學齡兒童重要的心理發展任務，學生逐漸從家庭中走向社會，學校正是社會的縮影，從與朋友、同學、師長的互動經驗中，建構與他人的互動模式，發展人際關係（王文玲，2004；陳玉蘭，2009；鄭冠仁，2008）。黃淑玲（1995）也提出良好人際互動的重要性，她指出良好的人際互動不僅是快樂生活的泉源，亦可增強個人情感的發展；而人際關係的好壞，亦和個體自我概念、自我實現、生活適應及身體健康間存在著密切的關係。鄭冠仁（2008）在其國小學童自我概念、人際知覺與人際關係之相關研究中也指出自我概念、人際知覺和人際關係三者呈現正相關；也就是說，自我概念越好的人，人際知覺得分越高，人際關係也會越好。吳姍錚（2010）的研究也指出自我概念與人際互動之間互為正相關，換句話說，自我概念愈好的兒童，因為較能接納自己的內在與外在形象，表現出來的態度將會是樂觀、開朗、好相處的，自然別人也較樂於與他接近，他的人際互動就會愈好。因此，發展一個良好的人際互動是很重要的，良好的人際互動能使兒童在與他人的接觸中增加認同感及自我價值，如此一來，他的自我概念、自信心及自我悅納感也才會有正向的發展。

整理國小學童人際互動關係的相關文獻發現，女童對於同儕關係的經營較為重視，也花較多的時間從事與他人的互動，在遇到問題時，常傾向以人際、親密的方式來解決，因此女童的社會興趣比男童高，同儕關係也較佳。在國內許多的研究發現，如林世欣（2000）、何秋蘭（2004）、吳晃彰（2008）、吳姍錚（2010）、陳玉蘭（2009）、張麗真（2002）、楊惠婷（2005）、楊妙芬（1995）、鄭冠仁（2008）等人的研究結果，都支持國小及國中女童的同儕關係較男童良好。

隨著年齡的增長，兒童的社會認知能力同樣也逐期發展，社會行為亦有所轉

變，林世欣（2000）發現不同年級的國中生在自評關係的差異考驗上並未達顯著水準，但在社交測量地位指數的差異考驗達顯著水準，即二年級國中學生的他評關係高於一年級生；何秋蘭（2004）、陳玉蘭（2009）也研究指出不同年級的國小學童在整體人際關係上有顯著差異，較高年級的學童與同儕的關係大多優於較低年級。但也有研究指出不同年級的學生在各層面與整體同儕關係上無顯差異（林淑華，2002；吳晃彰，2008；楊惠婷，2005；羅佳芬，2002）。

家庭結構、出生序及手足數對人際互動造成的影響，吳晃彰（2008）認為不同家庭結構的學生在各層面與整體同儕關係上無顯差異。但排行老大的學童人際互動同儕關係方面優於其他排行的孩子，何秋蘭（2004）、林世欣（2000）、許郡芳（2009）也都研究發現排行序對人際互動也有一定的影響。洪秀梅（2007）研究發現獨生子女的人際互動與同儕關係較差，但鄭冠仁（2008）的研究有不一樣的看法，研究發現手足數的不同並不能看出同儕關係的好壞。至於家庭社經地位方面，多數研究都指出高社經地位的家庭，學生的人際互動關係較好（林世欣，2000、林淑華，2002；何秋蘭，2004；吳晃彰，2008；陳玉蘭，2009；楊妙芬，1995；鄭冠仁，2008），但熊淑君（2004）的研究卻有不一樣的發現，認為國小高年級學童的人際關係並不會因為社經地位的不同而有顯著差異。綜合上述研究，兒童人際互動有可能受到種種因素的影響，但影響的層面與程度不一，對於一般學童如此，但對於擁有特殊身分的資優生，是不是也有相同的研究發現，值得多加探討。

對於資優生來說，他們和一般兒童一樣，也希望與同儕有融洽的互動關係，獲致同儕的認同與支持。但其本身的資優特質可能會遭到同儕的錯誤解讀，或是資優生的傑出表現無形中造成了同儕的壓力與失落感，有些資優生為了符合他人的高期待，就把自己封閉起來，因而降低與同儕遊玩、相處的機會；有些則是無法負荷他人不合理的高期待，產生反抗行為，在同儕團體中變成人緣很差的人；有些則是運用了不當的領導方式，用強勢的手段要求同學順從，也會導致同儕的排斥（吳武典，2001）。然而，也有研究指出，普通班學生對資優生普遍持正面

看法，尤其在認知與領導特質方面（邵慧綺、陳景圓，2002）。因此，在兒童與同儕互動的過程中，可能會產生受到同儕接納與排斥等不同的情形，若兒童受到同儕接納、同儕關係良好，則不僅可學習到與同儕良好互動的行為模式，對自我認同，增進自信心，且能逐漸培養出利他、關心、合作等良好的社會行為；反之，若兒童受到同儕排斥、同儕關係不佳，則易生焦慮、心生敵意，缺乏自信，形成孤獨感，並且導致種種的不良適應，甚至可能會有攻擊、打架等負向社會行為出現（王柏壽，1989；許郡芳，2009）。個體的人際關係從家庭關係拓展到同儕的友誼關係，且自高年級起，人際關係中的同伴地位益顯重要，同儕關係的良窳將是衡量個性與社會性的重要指標（陳玉蘭，2009；蔡麗婉，2006）。而人際互動與自我概念兩者之間有相關存在，不同自我概念之國小學童，其人際互動有所差異，學童自我概念越高，其人際互動越佳（林世欣，2000；吳姍錚，2010；洪秀梅，2007；張麗真，2013；楊惠婷，2005；鄭冠仁，2008），若能協助學童發展自我概念將有助於人際互動關係的提升，而在人際互動關係的有效提升之時，自我概念亦會隨之成長（陳玉蘭，2009）。

承上所述，我們可以得知，資優生的人際互動關係越好，就可能較不會出現負向行為；人際互動關係越提升，自我概念的發展也就越正向，越能肯定自我價值，也就不會封閉自己，增加與同儕相處的機會；對他人的期待能正面看待，若不能達成，也能自我調適，再度挑戰；也較能使用適當的領導方式，獲得同儕認同與支持。也就是說，自我概念若能在良好的人際互動關係下發展，那麼良好人際互動關係也就可以使正向自我概念提升，正向的自我概念將有助於人格養成的發展更加健全。因此，人際互動關係的良好與否牽引著孩子的未來，也關係著適應社會的能力。

（三）、利社會行為

人是社會性的動物，個體與週遭的環境有著密不可分的關係，家庭、學校、社會中的人、事、物不僅關係著個體的發展，我們的所作所為也會牽引著整個社

會大環境。然而，在現今的社會中，繁忙與快速的生活步調，也讓人際間的疏離與冷漠亦趨明顯。為了自身的權利而罔顧他人利益的事件時有所聞，清大輻射生物所研究生殺害同班同學事件，至今仍讓人惋惜；美國奧克拉荷馬州聯邦大廈爆炸案的兇手，智商有 126，卻奪走 168 條人命，這說明了個體的負向行為關係著國家社會的幸福與和諧發展。要改變、消弭及降低負向行為，繫於人類社會的個體都應擁有積極、正向的社會行為。而所謂積極、正向的社會行為，正是個體以利他、利社會的本質出現的具體表現，舉凡濟弱扶傾、餽贈援助、合作服務、慈善濟人、分享互惠，乃至於人飢己飢、犧牲奉獻、成仁取義等，皆為人類仁愛情懷的發揮，皆屬於利社會行為的範疇（羅瑞玉，1997）。因此，國民的利社會行為表現，可說是社會國家進步和諧的重要指標。

所謂利社會行為是指行為的結果有利於他人，能對他人或群體造成正面影響。Bar-Tal（1976）將人類的行為分為正向和負向兩個層面，正向行為包括助人、救濟、分享、援助等，而負向行為則有攻擊、傷害、毀壞、自私等。王文玲（2004）羅佳芬（2002）都認為利社會行為是個體因了解他人的需求，在自由的選擇下，以利他的行為為動機，表現出有益於他人或團體的正向社會行為，此過程同時也有利於自己。羅瑞玉（1997）指出利社會行為是兒童在其社會互動歷程中，自我表現出有異於他人或群體的積極正向行為，亦是一種能兼顧利人或利己的平衡行為。由此可知，利社會行為有助於個人或團體正向發展。

在國小學童利社會行為的研究中，楊惠婷（2005）、陳韻如（2012）、郭怡汎（2004）、羅瑞玉（1997）與羅佳芬（1999）均認為不同性別間的部分利社會行為表現有差異，均認為女童的整體利社會行為普遍優於男童，但劉雅純（2010）的研究卻發現利社會行為不因性別而有所差異。探討年齡會不會影響國小學生利社會行為的研究中，郭怡汎（2004）、陳韻如（2012）、楊惠婷（2005）、羅瑞玉（1997）研究發現不同年級間的部分利社會行為表現有差異，只是有些研究認為高年級優於中年級，而有些則持相反的意見。另外，林佳瑩（2006）與邱如鈺（2008）針對資優生做利社會行為的研究，研究發現國小資優生的利社會行為表

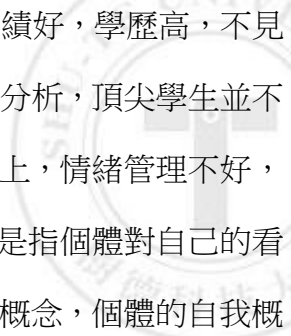
現在年級變項上沒有差異。

在家庭因素的變項中，羅瑞玉（1997）研究國小中高年級學童力社會行為發現，出生排行序會影響利社會行為的表現，但陳韻如（2012）認為出生排行序不影響利社會行為的表現。許郡芳（2009）以國小六年級學生為研究對象，發現手足數越多的學童，其利社會行為表現越佳，手足數三人以上優於手足數兩人，手足數兩人優於獨生子女。楊惠婷（2005）卻有不一樣的研究發現，認為不同手足數在利社會行為方面並沒有顯著差異。郭怡汎（2004）研究發現雙親家庭學童的利社會行為表現優於單親家庭及他人照顧家庭，但陳韻如（2012）卻指出不同家庭結構在利社會行為表現上並沒有顯著差異。至於在家庭社經地位方面，羅瑞玉（1997）以台灣地區國小三、四、五、六年級學生為研究對象，探討國小學生的利社會行為，研究後發現家庭社經地位越高，其表現也越高。

上述研究顯示，性別、年級、家庭因素變項是否會造成國小普通班兒童利社會行為表現之差異，目前始終未有一致的結論。而國內目前以國小資優班兒童所做之研究，更是少數，此部分似乎仍有可以持續研究的空間，本研究將嘗試對此部分加以探討。

此外，培養資優生的利社會行為，是資優教育重要的教育目標之一。教育部日前公布「資優教育白皮書」也以培育具有高道德、高責任感、利他、愛人的「智慧人」為目的。此外，資優學生因為具有獨特的社會情緒特質，情緒及智能的過度激動，促使他們感覺敏銳、思考獨特、同理心強、憂慮社會並追求真理

（Dabrowski & Piechowski, 1977），而強烈的是非觀念、正義感與責任感更是資優兒童早期道德發展的顯著特色（Nugent, 2005），且隨著認知的發展，使這樣的特質更為強烈。因此，從積極面而言，資優生較具有學習利社會行為的潛在優勢（Dabrowski & Piechowski, 1977）。前面論述也提過，林佳瑩（2006）在國小資優生利社會行為與情緒智力之研究中發現，國小資優生之利社會行為在性別、家庭社經地位變項上有顯著差異，女生表現優於男生，高社經地位者優於低社經地位者，而且資優生之利社會行為優於普通生，徐誼芳（2009）也有相同發現。



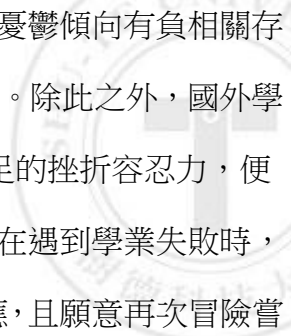
但國際領袖基金會洛杉磯分會主席陳小鳴（2013）表示，成績好，學歷高，不見得就有健康的人格，不見得就了解做人處事的道理，陳小鳴分析，頂尖學生並不表示身心均衡發展，成功也不是只展現在成績、學問、工作上，情緒管理不好，亦是枉然，而健康的人格取決於正向的自我概念。自我概念是指個體對自己的看法、態度、意見與價值判斷的綜合，也是人格結構中的核心概念，個體自我概念會影響其行為表現（陳韻如，2012）。一個人若有強烈利他的自我概念，會比那些不認為自己是具有利社會傾向者更願意幫助別人（羅瑞玉，1997），而當個體表現出關懷、分享、合作等利社會的行為，在與人群互動往來時，將獲得良好的人際關係（羅佳芬，2002）。也就是說，一個具有利社會行為的兒童，能不自私、願意分享、協助別人並且展現出責任感，所作所為都會兼顧到他人的利益，因此，在同儕之中是受歡迎的，將擁有良好的人際關係。如此一來，不僅人我之間的關係良好、成功經驗會增加，更能對自我有正面的評價，也提升了自我概念及自我效能，因此，兒童可藉由利社會行為的表現，來肯定自我，發展本身正向的自我概念（羅佳芬，2002）。因此，將獲致健康的人格，發展出正向的行為。羅瑞玉（1997）和郭怡汎（2004）的研究中都發現，兒童時期的自我概念與利社會行為呈現正相關，也就是說，具有正向利他自我概念的兒童，較能學習到如何與別人相處及如何去愛週遭的人、事、物，更願意助人，所以更能展現其利社會行為；而透過利社會行為的表現，得到他人正向的回饋、認同與讚許，來肯定自我，提升自我概念，將進一步增加自信與自我評價。

綜合上述，一個越樂觀、健康，並且擁有健全良好自我概念的兒童，會比一個心理不健康、較為保守自卑的孩子更願意去幫助他人。資優生具有學習利社會行為的潛在優勢，若能建立正向的自我概念，更有利於社會能力的發展。

第四節 自我概念與兒童社會能力之相關研究

自我概念是個人長期與他人、環境交互作用的產物，透過與週遭環境的交互作用，得到他人的回饋後，對自身外在形象、內在特質形成一套統整的主觀知覺、態度及評價，並以此作為個體行事的參考架構。當個體與他人互動時，若能夠得到正面的回饋與對待，或是擁有獲得成功的經驗，將有助於形成正向積極的自我概念（郭怡汎，2004）。也就是說，兒童會先評價自己在許多方面的能力，然後再將這些看法統整成為一種全盤的自我評價，而評價的好壞，會影響個體對自我的看法，進一步影響個體做人處事的動機與態度，而這態度與概念將可能影響其社會能力的養成。在前面社會能力的文獻探討中，本研究的社會能力涵括挫折容忍力、人際關係、利社會行為三個面向，本節將探討自我概念與本研究中社會能力三個面向的相關研究。

根據郭為藩（1996）在《自我心理學》一書中提到：「挫折與自我究竟有何關係呢？一言以蔽之，挫折乃是自我肯定遭遇阻礙的狀態。」然而探討挫折容忍力與自我概念的相關研究目前國內尚不多見，就古宗芸（2007）研究指出，自我概念、挫折容忍力與學業成就兩兩之間皆有正向相關，其中自我概念與挫折容忍力兩者間相關性較高，也就是說，自我概念較好的學童，挫折容忍力較高，學業表現也較好；反之，自我概念較差的學童，挫折容忍力較低，學業表現也較低落。一些研究也呼應這樣的研究結果，認為挫折容忍力愈大的學童傾向正面思考和正向歸因，因此較易適應學校生活、憂鬱傾向較低，違規行為也明顯少於挫折容忍力低的學童（田運虹，2001；黃拓榮，1997）。黃拓榮（1997）的研究結果更指出，自我概念高的國中生，其整體失敗容忍力高於其他國中生；整體失敗容忍力越低的國中生，其偏差行為越高。廖苑吟（2011）研究發現，屏東縣國中生自我效能與挫折容忍力各分層面呈現正相關，亦即國中學生的自我效能愈高，則其挫折容忍力就愈良好。亦即如果國中學生對自己學習能力能有足夠的自信，面對困難與挑戰時，就較能持積極正向的態度尋求解決的方法。在國小學齡部分，黃曉



雯（2007）指出國小學童自我概念、情緒能力、依附關係與憂鬱傾向有負相關存在，自我概念越高，就越正向，也就比較不會產生憂鬱傾向。除此之外，國外學者Clifford（1984）也認為，遭受到挫折或打擊，只要有充足的挫折容忍力，便可將負向的挫折情緒轉化為激發個體成就動機的內在動力，在遇到學業失敗時，挫折容忍度高的會比挫折容忍度低的有更建設性的失敗反應，且願意再次冒險嘗試，而且較不會被情緒所困擾。由上述研究可發現，良好的自我概念可以提升個體的挫折容忍力，而挫折容忍力高的人能正向處理自己的情緒，不致於有偏差的行為；換言之，自我概念良好與否和社會能力的挫折容忍力可能有一定程度的相關，但在資優生的部分，國內探討自我概念與挫折容忍力相關的研究似乎不多。康淳惠（2005）提出，當國中資優生理性信念越高，對自己更加肯定，其學業挫折容忍力、人際挫折容忍力就越高。Neihart（2001）表示，資優生和挫折復原力高的孩子顯現出共通的特質，例如聰慧與好奇、自我效能高、具幽默感、問題解決能力強；另外像是田運虹（2001）就以國小學童為對象，其研究顯示，學業成就越高，則學業、人際挫折容忍力就越高，反之則越低。倘若我們將資優班的學生看成是學業成就較高的一群，這研究的結果似乎也應證了學業成就較高的資優班學生其挫折容忍力較普通班來的高。田欣佳（2007）研究發現資優生挫折容忍力各層面與自我效能各層面之間有正相關性存在，顯示自我期望越高，挫折容忍力也越高；反之，自我期望越低，挫折容忍力也就越低。上述的文獻大多指出，自我概念關係著挫折容忍力的高低，因此，資優生的自我概念與社會能力面向中的挫折容忍力似乎有某些關係存在，再參照其他變項，或許將有進一步的發現，而這也是研究者想要探究的部分。

美國精神醫學家Sullivan（1953）由社會心理學的觀點出發，強調人格是人際關係交互作用的結果，人格的發展需依附在具有人際關係的社會情境，人格的特徵需從人際交往過程中才能發展（引自鄒欣芸，2006）。換句話說，Sullivan由社會心理學觀點，說明人際關係之良好與否，對於個體人格發展具有決定性的影響力。人際互動提供了「自我」發展與表現的場景，當個體透過人際關係的互

動與回饋來建立與詮釋自我的價值以形成自我概念，同時，也以自我的感受和價值系統與他人建立關係。所以，人際互動與自我概念彼此互為循環連結的關係(熊淑君，2004)。陳騏龍(2001)認為人際的行為與感覺皆源自於一個人的自我觀念，而人際互動關係的滿足與否是影響自我觀念形成的重要因素；郭為藩(1972)也認為自我概念的形成與發展乃是長期的人際互動關係交互影響的結果(熊淑君，2004)。許多研究探討自我概念與人際互動之間的相關，Chamblis 在1978 年研究中學生的自我觀念和人緣之關係，發現兩者有中度的正相關，證實個體自我概念與人際互動有著密切的關係。國內楊妙芬(1995)針對單親與非單親兒童在自我概念與人際互動的研究中也有相同的結果，不論是否為單親兒童，當兒童的自我概念愈高者，其人際互動也愈佳。熊淑君(2004)指出自我概念低的兒童，會因為退縮、內向、抑制的行為，因而妨礙兒童人際互動的發展。國外也有研究進一步探討兩者之間的關係，指出被同儕拒絕的兒童有強烈的孤獨感(Cassidy & Asher, 1992)和社會焦慮(Inderbitzen, Walters, & Bukowski, 1997)，而且缺乏正向的自我概念。從上述研究推論，當個體對自我有較高的自我概念時，在同儕團體中較能運用良好的溝通能力與社交技巧，來建立良好的關係；反之，當自我概念較低時，則表現退縮、害羞或抑制等行為，阻礙與他人關係之建立與維繫。

人際互動關係好的人，自我概念就比較高，自覺是一個受歡迎的人；一個受歡迎的人，其自我概念高，也較容易發展出良好的人際互動關係。朱經明(1982)的研究中，以田納西自我概念量表做為自我概念指標，結果指出在同儕中受歡迎者，其能力自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我滿意、自我行動及自我總分均比被同儕孤立者得分高，且兩者間有顯著差異，顯示同儕關係與自我概念的相關性。熊淑君(2004)研究發現一個有正向自我概念的人，其外顯行為就是自信、積極、樂觀、愉快、樂於與人親近等人格特質。因此，大體而言，自我概念愈佳，其人際互動關係愈好。而國小階段是發展自我概念的重要時機，學童在發展過程中和重要他人有正向的人際互動，則會產生正向的自我概念，

負向的人際互動會產生負向的自我概念與自尊。陳玉蘭（2009）也發現自我概念差的人，比較容易出現焦慮、緊張和不安，相對的影響到與他人的互動關係。吳晃彰（2008）發現桃園縣國小高年級學生自我概念較高者，其自評同儕關係顯著較佳，兒童青少年的自我概念與同儕關係有顯著的相關，自我概念愈佳者，其同儕關係愈好；同時，兒童自己所覺知的同儕關係，亦影響了他實際上的同儕關係與整體的自我概念。許多研究也都發現自我概念與人際互動之間互為正相關，不同自我概念之國小學童，其人際互動有所差異，學童自我概念越高，其人際互動關係越佳（吳佩錚，2010；洪秀梅，2007；張麗真，2013；鄭冠仁，2008），林世欣（2000）研究國中學生也有同樣的發現。在資優生人際互動部分，林妙華（2003）研究資優生的友伴關係時發現，資優生比普通學生有較受到歡迎的傾向，在情感性、利他行為、親密性方面皆顯示有不錯的友誼品質。張芝萱（1995）的問卷調查發現有的資優生覺得普通班同儕待人和善，或與同學相處融洽，或彼此能互相幫忙，但也有資優生覺得自己被排斥，或覺得自己與同學相處顯得格格不入。張馨文（2004）以焦點團體訪談六年級資優生，發現資優生對於同儕關係有所期待，希望能有真心相待的同儕。陳建汝（2004）透過觀察、訪談、文件分析等方式，瞭解一位特殊高智商資優生的生活經驗，發現研究對象常常與普通班的同儕發生衝突，優異的學業表現與人際互動的低落形成其個人的內在衝突。然而也有不一樣的研究發現，何秋蘭（2004）研究發現自我概念與同儕關係未達顯著典型相關，因此國小學童在自我概念與同儕關係間並無相關存在。究其原因，國小學齡兒童同儕雖然是兒童自我概念發展的重要他人，但兒童的自我概念並非全部來自同儕對自己的觀點，可能尚有其他因素影響兒童的自我概念發展。

因此，我們可知自我概念一部份的來源，即是我們與他人交往過程中，透過別人的眼光了解自己、評價自己；而我們對自己的自我概念，也會影響到我們如何在人際交往過程中表現自己，進而對社會互動過程產生影響。在國小學齡時期，自我的認同發展是重要的階段目標，而同儕關係不僅是社會網絡中重要的一環，更對其發展過程具有重大影響，自我概念好的資優生對於自己的人際互動也會感

覺滿意。Lee等人的研究發現，整體來說，資優生對於主動建立及維繫人際與同儕關係抱持著正向樂觀的看法（Seon-Young Lee, Paula Olszewski-Kubilius & Dana Turner Thomson, 2012）。此外，自我概念也能有效預測資優生的同儕地位（Cornell, D.G., Pelton, G.M., Bassin, L.E., Landrum, M., Ramsay, S.G., Cooley, M.R., Lynch, K.A. & Hamrick, E., 1990）。可見，自我概念與資優生的人際息息相關。因此，研究者希望經由資優生自我概念與社會能力中人際互動的探討，能對資優生有更深入的了解。

資優教育的重點，除了開發資優生的優勢能力，也把社會能力列為重點，希望能培育出願意為他人付出，有服務社會人生觀的人，也培育出高道德感、高責任感、利他、愛人的「智慧人」。Baron 與 Byrne 認為，一個人若有強烈利他的自我概念，會比那些不認為自己是具有利社會傾向者更願意幫助別人（引自羅瑞玉，1997）。羅瑞玉（1997）研究發現，高自我效能知覺的學生比中、低自我效能知覺的學生有較多的利社會行為，亦即一個樂觀自信、高自我效能知覺的國小學生，有最佳的利社會行為傾向及表現。劉雅純（2009）以新移民子女為研究對象發現，新移民子女其自我概念與利社會行為呈中度正相關；可見自我概念愈好，其利社會行為表現愈佳。楊惠婷（2005）研究發現，同儕關係不同的國小兒童在整體自我概念及整體利社會行為上皆有顯著差異。陳韻如（2012）以高雄市國中生為對象，研究自我概念與利社會行為的相關情形，除了「心理自我」層面無顯著相關之外，自我概念整體及其餘分層面皆與利社會行為呈現中至高度正相關，即自我概念越好，其利社會行為表現也越好。綜言之，一個越樂觀、健康，並且擁有健全良好自我概念的兒童，會比一個心理不健康、較為自卑且保守的孩子更容易展現其利社會行為，更願意去幫助他人。從郭怡汎（2004）、羅佳芬（2002）、Abu-Taleb（1992）、Cauley（1985）及 Sliver（1992）的研究都發現自我概念與利社會行為有顯著正相關，即自我概念越好的兒童，其利社會行為表現越佳；利社會行為表現越佳，其自我概念就越高。也就是說，若能發展自我概念將有助利社會行為的發展；在增加利社會行為的同時，自我概念亦會隨之提升。資優生的

典型特質包括超越常人的利他主義，理想主義，關心正義，也特別敏感（Yung-Ling Chi,2011）。這研究和林佳瑩（2006）的研究結果是一致的，資優生的確是表現出較優的利社會行為，或許是因為資優生在認知方面的高度發展，使其具備更多表現利社會行為的能力。因此，本研究將探討資優生在資賦優異的光環之下，個體自己覺知到別人如何看自己，以及自己對自己的看法與評價之後所產生的自我概念，會不會直接或間接影響其利社會行為的發展。

第三章 研究方法



本研究採用問卷調查研究法，研究之目的主要是在探討目前國小資賦優異學生自我概念與社會能力之現況及其差異情形，希望透過量化的方法，取得比較多的樣本，來瞭解高雄市國小資賦優異學生的自我概念與社會能力的現況。本章共分為五節：第一節為「研究架構」；第二節為「研究對象」；第三節為「研究工具」；第四節為「研究實施程序」；第五節為「資料處理與分析」。茲分述如下：

第一節 研究架構

本研究根據研究動機與目的與相關文獻，提出本研究之研究架構，詳如圖 3-1 所示：

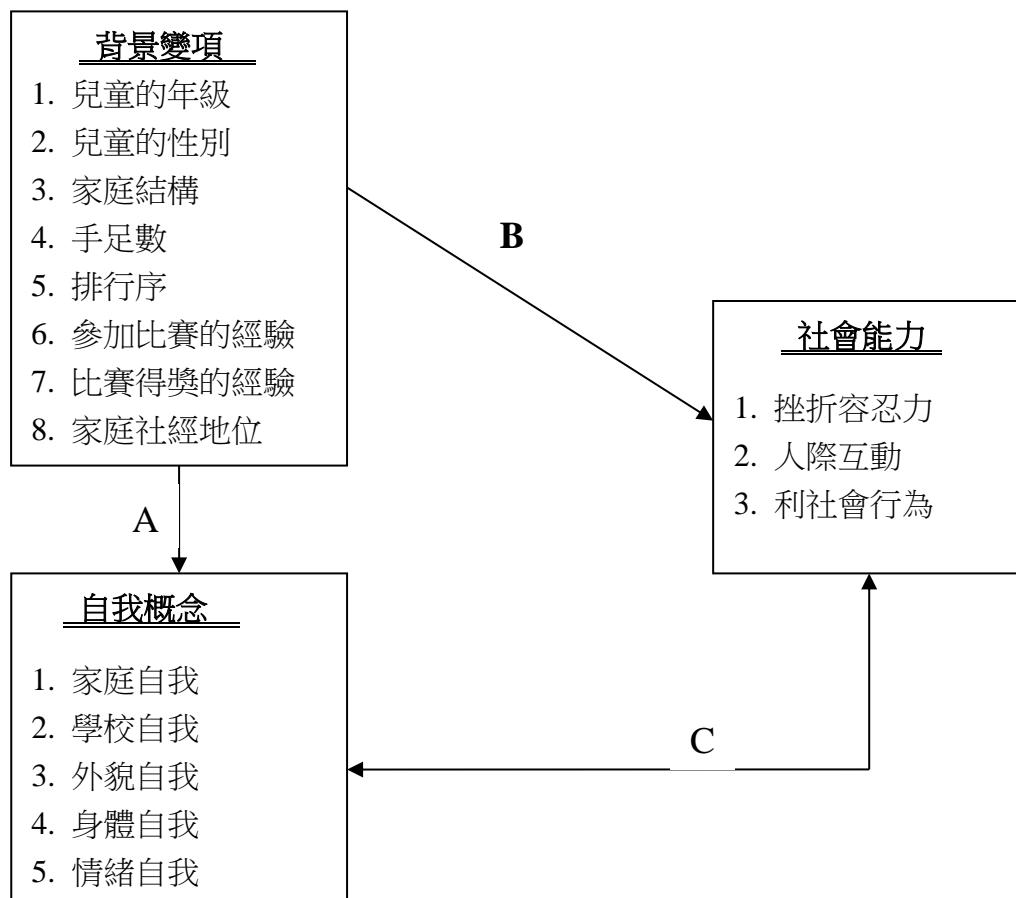


圖 3-1 研究架構圖



根據圖 3-1，「背景變項」、「自我概念」、「社會能力」之間的關係以 A、B、C 三個符號代表，本研究架構各變項之間的關係說明如下：

A：不同背景變項的國小資賦優異學生，其自我概念的差異情形。

B：不同背景變項的國小資賦優異學生，其社會能力的差異情形。

C：探討資賦優異學生自我概念與社會能力的相關情形。

第二節 研究對象

本研究旨在探討目前國小資賦優異學生自我概念與社會能力之現況及其差異情形，以及分析自我概念與社會能力之關係，研究者以 102 學年度就讀高雄市公立國小四、五、六年級，優異類別為一般智能資優之「分散式資優資源班」學生為研究對象，根據高雄市政府教育局在 102 學年度所統計的一般智能資優的學生中，四、五、六年級學生人數共有 880 人。研究者引用 Krejcie 和 Morgan(1970) 所提之根據母群體決定樣本數之公式 $S = \chi^2 Np(1-p) \div [d^2(N-1) + \chi^2 p(1-p)]$ 的建議，抽取樣本數在 268 人以上。樣本數決定之後，研究者整理高雄市設立一般智能資優之學校約有 40 所，電話隨意抽樣填寫問卷之學校，因考慮問卷填答不完全或問卷遺失情形，本研究共發出 289 份問卷，總共回收問卷 287 份，剔除作答不全之廢卷 6 份，得有效樣本 281 份，有效回收率為 97.23%。茲將正式施測樣本分配整理於表 3-1。

表 3-1 正式施測整體樣本分配表

編號	學校	發出卷數	回收卷數	有效卷數	無效卷數	回收比率	有效比率
1	獅○國小	7	7	7	0	2.42%	2.42%
2	旗○國小	7	7	7	0	2.42%	2.42%
3	正○國小	19	19	18	1	6.57%	6.23%
4	三○國小	20	19	18	1	6.57%	6.23%
5	十○國小	17	17	17	0	5.88%	5.88%
6	大○國小	21	21	19	2	7.27%	6.57%
7	前○國小	19	19	19	0	6.57%	6.57%

8	苓○國小	15	15	15	0	5.19%	5.19%
9	福○國小	22	22	20	2	7.61%	6.92%
10	漢○國小	20	20	20	0	6.92%	6.92%
11	中○國小	11	11	11	0	3.81%	3.81%
12	加○國小	42	38	38	0	13.15%	13.15%
13	莒○國小	21	21	21	0	7.27%	7.27%
14	楠○國小	14	14	14	0	4.84%	4.84%
15	舊○國小	6	6	6	0	2.08%	2.08%
16	新○國小	28	27	27	0	9.34%	9.34%
合計		289	287	281	6	99.31%	97.23%

表 3-2 為施測樣本的背景資料，其中包含有效樣本的年級及性別，茲說明如下：

一、年級分配：

由表 3-2 可得知，有效樣本中以六年級的學生人數最多，為 116 人，佔總樣本數的 41.3%；其次是五年級 102 人，是總樣本數的 36.3%；而四年級則有 63 人，佔總樣本數的 22.4%。

二、性別分配：

由表 3-2 亦可看出，有效樣本數中的男生有 165 人，佔總樣本數的 58.7%；而女生有 116 人，佔總樣本數的 41.3%。

表 3-2 本研究樣本結構

年 級	性 別		小計
	男	女	
四	37	26	63
五	65	37	102
六	63	53	116
合 計	165	116	281

第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法，採用的問卷工具共分為三部分，分別是「兒童背景調查表」「國小兒童自我概念量表」以及「兒童社會能力量表」，藉此了解國小資賦優異學生的自我概念與兒童社會能力的現況，並進一步探討二者之間的相關情形。茲分述如下：

一、兒童背景調查表

本調查表係由研究者依本研究所欲探討之變項而自行編訂，採用學生自陳問卷，請樣本學童依據實際狀況填寫，內容包括性別、年級、家庭結構、手足數、排行序、參加比賽的經驗、參賽得獎的經驗及家庭社經地位等八個部份。以下分別加以說明：

(一) 性別：分為男、女

(二) 年級：四年級、五年級、六年級

(三) 家庭結構：指受試者家庭是雙親家庭、單親家庭、他人照顧家庭

(四) 手足數：獨生子女、二人、三人含以上

(五) 排行序：老大、中間子女、老么、獨生子女

(六) 參加比賽的經驗：有、沒有

(七) 得獎的經驗：參加國內比賽，且有得名、參加國內比賽，但沒有得名

參加國際性比賽，且有得名、參加國際性比賽，但沒有得名

(八) 家庭社經地位：指根據客觀的社會經濟地位標準來區分，如：教育程度、職業等，來做為評量家庭在社會階級中的地位。本研究係參考林生傳（2005）之設計，採父母之中較高的一方列入計算，將職業等級與教育程度加權合併後，將職業等級高低指數乘以「7」，教育程度乘以「4」，作為社會經濟指數。茲分述如下：

1、職業等級：父母職業區分為五等級，受試者依其父母的職業名稱分類表填寫職業代號，研究者再將之換算等級與指數，如表 3-3：



表 3-3 父母職業之換算分類方式

職業代號	職業類別	職業等級	職業指數
一	半技術/非技術工人	V	1
二	技術性工人	IV	2
三	半專業/一般公務人員	III	3
四	專業/中級行政人員	II	4
五	高級專業/高級行政人員	I	5

代號	一	二	三	四	五
職業名稱	工廠工人	技工	技術員、技佐	中小學校長	大學校長
	學徒	水電匠	委任級公務員	幼稚園教師	大學教師
	小販	店員	科員	中小學教師	醫師
	佃農	小店主	行員	會計師	大法官
	漁夫	零售員	出納員	法官	科學家
	清潔工	推銷員	縣市議員	律師	簡任公務員
	雜工	自耕農	鄉鎮民代表	工程師	立法委員
	臨時工	司機	批發商	建築師	監察委員
	工友	裁縫師	代理商	薦任級公務員	考試委員
	建築物看管員	廚師	尉級軍官	公司行號科長	董事長
	門房（警衛）	美容師	警察	船長	總經理
	傭工	理髮師	女警隊員	經理、襄理	將級軍官
	女傭	郵差	消防隊員	協理、副理	
	侍應生	乙等職員	甲等職員	校級軍官	
	舞女	士（官）兵	船員	警官	
	無業	打字員	秘書	作家、畫家	
	家庭主婦	領班	代書	音樂家	
		監工	服裝設計師	記者	

2、教育程度：父母教育程度區分為五等級，受試者依其父母的受教程度據實填寫，之後研究者再將其換算成等級與指數，如表 3-4

表 3-4 父母教育程度之換算公式

職業程度	教育等級	教育指數
國中小畢業及其他	V	1
高中畢業	IV	2
專科畢業	III	3
大學畢業	II	4
研究所（碩、專士）	I	5

3、家庭社經地位等級：採父母之中較高的一方列入計算，將職業等級與教育程度加權合併後，將職業等級高低指數乘以「7」，教育程度乘以「4」，作為社會經濟指數，為利於更明顯區分社經地位，再將之合併為三大類，即高社經地位、中社經地位及低社經地位。家庭社經地位之換算如表 3-5。

表 3-5 家庭社經地位換算表

職業等級	職業指數	加權	教育等級	教育指數	加權	社經地位指數	社經地位指數範圍	社經地位等級
I	5	×7	I	5	×4	$5 \times 7 + 5 \times 4 = 55$	55-52	高社經地位
II	4	×7	II	4	×4	$4 \times 7 + 4 \times 4 = 44$	51-41	
III	3	×7	III	3	×4	$3 \times 7 + 3 \times 4 = 33$	40-30	中社經地位
IV	2	×7	IV	2	×4	$2 \times 7 + 2 \times 4 = 22$	29-19	低社經地位
V	1	×7	V	1	×4	$1 \times 7 + 1 \times 4 = 11$	18-11	

資料來源：林生傳（2005）。**教育社會學**，頁 50，台北：巨流。

二、國小兒童自我概念量表

本量表旨在測得國小一般智能優異學生自我概念之現況。以下將量表內容、計分方式、信效度說明如下：

（一）量表內容

本研究為了解高雄市一般智能優異學生自我概念之現況，因此，參考使用學

者吳裕益、侯雅齡（2000）所編製的「國小兒童自我概念量表」。研究者先以電子郵件及書面資料徵得作者同意，並取得問卷使用同意書（如附錄一）。並在參考相關文獻後，編製「國小兒童自我概念量表」初稿，經由專家效度的檢驗，將語意不清、字句冗贅等題項做修正後，成為「國小兒童自我概念」預試量表。此一量表的「國小兒童自我概念」共分為「家庭自我概念」（1-11題）、「學校自我概念」（12-21題）、「外貌自我概念」（22-27題）、「身體自我概念」（28-36題）、「情緒自我概念」（37-44題）等五個分量表，各分量表的題目不等。

「家庭自我概念」係指個人知覺自己與父母、家人以及兄弟姊妹間的相處狀況和互動情形。如在「家庭自我」分量表上得分越高代表其家庭自我概念越佳。

「學校自我概念」係指個人知覺自己在學校與老師、朋友、同學的關係。如在「學校自我」分量表上得分越高代表其學校自我概念越佳。「外貌自我概念」係指個人對自己體態、長相的知覺。如在「外貌自我」分量表上得分越高代表其外貌自我概念越佳。「身體自我概念」係指個人對於自己在運動、身體狀況方面的知覺。如在「身體自我」分量表上得分越高代表身體自我概念越佳。「情緒自我概念」係指個人對於自己日常生活中情緒狀態的知覺。如在「情緒自我」分量表上得分越高代表其情緒自我概念越佳。

（二） 填答與計分方式

「國小兒童自我概念」量表正式問卷採Likert 式四點計分，1 表示「完全不符合」，選1者給1分；2表示「少部分符合」，選2者給2分；3表示「大部分符合」，選3者給3分；4表示「完全符合」，選4者給4分；量表得分越高，表示自我概念越高。反向題的計分方式則相反，選1者得4分，選2者得3分，選3者得2分，選4者得1分等配分方式來施測。總得分越高者，代表其整體自我概念越好；分量表得分越高者，代表該項目上的自我概念越好；反之，則越差。

（三） 量表信、效度

研究之預試問卷共發出60份，總共回收問卷60份，剔除填答不完全之廢卷2份，得有效預試樣本58份，有效回收率為96.67 %。回收之預試問卷採項目分析

及因素分析予以考驗，信度採內部一致性來考驗。

項目分析部分採用題目總分相關法 (item-scale correlation)，檢核每一道題目與分量表分數之間的相關係數，本研究採用包含檢核題項在內的方式，其所得相關係數分數需高於0.4，當相關係數分數高於0.4 時，表示量表中的題目彼此之間具有同質性 (紐文英，2006)。以正交轉軸法或斜交轉軸法為主，取各項因素負荷量大於0.4 的題目，作為因素解釋、構面分類及因素命名的依據。內在信度是採用內部一致性信度，即為Cronbach α 係數值，至少要達到.80 以上，才能代表該量表具有使用的價值。當Cronbach α 係數值越高時，則表示該量表的同質性越高 (紐文英，2006)

依據試題分析原則，將44個題目進行項目分析與因素分析。將因素負荷量小於0.4 之題項予以刪除 (在家裡，我是個乖孩子；老師常要我幫忙他做事)，共計2題。刪題完成後，在進行第二次分析。如表3-4表示，「家庭自我概念」經同質性考驗，其相關性達0.56以上；「學校自我概念」經同質性考驗，其相關性達0.48以上；「外貌自我概念」經同質性考驗，其相關性達0.46以上；「身體自我概念」經同質性考驗，其相關性達0.44以上；「情緒自我概念」經同質性考驗，其相關性達0.44以上。因此本量表中所有題項，都無需再刪題。進行因素分析後得出五個因素 (如表3-6)，能解釋全量表總變異量為62.007%。最後採用Cronbach's α 係數進行內部一致性的評估，經信度分析後，Cronbach α 分量表顯示為「家庭自我概念」($\alpha=0.934$)、「學校自我概念」($\alpha=0.824$)、「外貌自我概念」($\alpha=0.811$)、「身體自我概念」($\alpha=0.900$)、「情緒自我概念」($\alpha=0.817$)；總量表內部一致性之 α 值為0.931。本問卷在「家庭自我概念」、「學校自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」以及「情緒自我概念」五個構面的 α 值都在0.81以上，因此本問卷的信度良好。

表 3-6 兒童自我概念量表之項目分析與因素分析結果

家庭自我概念		
題目	與量表之相關	因素負荷量
1. 我覺得爸爸很疼愛我	.661	.650
2. 我覺得媽媽很疼愛我	.725	.815
3. 當我遇到挫折時，家人都會幫助我、鼓勵我	.824	.852
4. 我覺得家人都很關心我	.745	.781
5. 和家人在一起，我覺得很自在	.820	.818
6. 我知道爸爸常以我為榮	.728	.675
7. 我知道媽媽常以我為榮	.764	.720
8. 我和我的兄弟姊妹之間感情很好	.775	.857
9. 如果可以重新選擇，我仍然希望再和我的兄弟姊妹在一起	.568	.652
10. 我知道全家人（包括祖父母、兄弟姊妹）都以我為榮	.812	.810
分量表占變異數總解釋量之百分比 16.188 %		
分量表內部一致性係數 Cronbach α = .934		
學校自我概念		
題目	與量表之相關	因素負荷量
11. 我覺得我並不受同學歡迎，同學們也不喜歡和我在一起	.667	.787
12. 和同學比起來，我比較常挨老師罵	.584	.763
13. 從我在學校的表現看起來，我想老師會認為我不是一個好學生	.536	.673
14. 我覺得老師一點都不在乎我	.589	.755
15. 我沒有比較要好的朋友可以互相幫忙	.532	.648
16. 班上的同學都不喜歡和我做朋友	.809	.839
17. 我覺得班上的同性別同學都不喜歡我	.545	.684
18. 在學校裡我喜歡和同學一起完成工作	.581	.565
19. 在學校的課業或報告，我喜歡獨自一個人完成	.481	.440
分量表占變異數總解釋量之百分比 12.976 %		
分量表內部一致性係數 Cronbach α = .824		

外貌自我概念

題目	與量表之 相關	因素負荷 量
20. 我的身材令我在別人面前感到不自在	.579	.478
21. 我很擔心同學們會對我的身材指指點點的	.615	.557
22. 我很滿意自己的外表	.462	.465
23. 我的長相讓我對自己沒信心	.789	.785
24. 我覺得我的長相會影響我交朋友	.478	.784
25. 我對自己身體的某些部位感到不滿意	.536	.664

分量表占變異數總解釋量之百分比 **7.759 %**

分量表內部一致性係數 Cronbach α = **.811**

身體自我概念

題目	與量表之 相關	因素負荷 量
26. 我的身體狀況一向很好，很健康	.444	.635
27. 我經常精神飽滿	.571	.662
28. 我是一個體力充沛的人	.658	.544
29. 我覺得自己很有運動細胞	.759	.831
30. 我在體育方面的表現相當不錯	.842	.871
31. 我的體質虛弱，常常生病	.445	.534
32. 我覺得運動是我的強項	.814	.871
33. 我的體能很好	.830	.865
34. 我在運動方面的表現並不好	.606	.672

分量表占變異數總解釋量之百分比 **12.561 %**

分量表內部一致性係數 Cronbach α = **.900**

情緒自我概念

題目	與量表之 相關	因素負荷 量
35. 我覺得自己是一個開朗的人	.528	.430
36. 在生活中，我常常覺得心情愉快	.522	.617
37. 事情如果不如意，我就會覺得生氣	.457	.513

38. 我常常感到孤單	.461	.497
39. 我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化	.522	.511
40. 我認為再困難的問題都會被解決，不用很擔心	.571	.612
41. 當我遇到困難時，我仍可以保持冷靜的態度	.549	.644
42. 我能控制好自已的情緒	.444	.608

分量表占變異數總解釋量之百分比 12.524 %

分量表內部一致性係數 Cronbach α = .817

表 3-7 自我概念量表試題分配表

自我概念構面	題 號	反向題	題 數
家庭自我概念	1~10		10
學校自我概念	11~19	11.12.13.14.15.16.17.19	9
外貌自我概念	20~25	20.21.23.24.25	6
身體自我概念	26~34	31.34	9
情緒自我概念	35~42	37.38	8
合 計			42

三、社會能力量表

本量表旨在測得國小一般智能優異學生社會能力之現況。以下將量表內容、計分方式、信效度說明如下：

(一) 量表內容

本研究為了解高雄市地區國小資賦優異兒童的社會能力現況，研究者參考相關文獻後，編製「社會能力量表」初稿，經由專家效度的檢驗，將語意不清、字句冗贅等題項做修正後，成為本研究資賦優異學生「兒童社會能力」預試量表。而其中社會能力包含三個向度，即「挫折容忍力」、「人際互動」、及「利社會行為」。原預試問卷為學生自陳量表，立意抽取高雄市一般智能資優學生 58 人，回收有效問卷 46 份，但評估學生對自己的社會能力的判斷可能受自我概念影響，有高估或低估之情形，不夠客觀，因此將正式問卷之填答對象更改為他人，請資優生之普通班級導師填寫，對資優生社會能力之評估可能較為客觀。

(二) 填答與計分方式

問卷採 Likert 式四點量表設計，本量表採 Likert 式四點計分，1 表示「完全不符合」，選 1 者給 1 分；2 表示「少部分符合」，選 2 者給 2 分；3 表示「大部分符合」，選 3 者給 3 分；4 表示「完全符合」，選 4 者給 4 分；量表得分越高，表示社會能力越高。反向題的計分方式則相反，選 1 者得 4 分，選 2 者得 3 分，選 3 者得 2 分，選 4 者得 1 分等配分方式來施測。得分愈高者表示其社會能力愈佳，得分愈低者則反之。

(三) 量表信、效度

研究之預試問卷共發出 60 份，總共回收問卷 60 份，剔除填答不完全之廢卷 2 份，得有效預試樣本 58 份，有效回收率為 96.67 %。回收之預試問卷採項目分析及因素分析予以考驗，信度採內部一致性來考驗。

項目分析部分採用題目總分相關法 (item-scale correlation)，檢核每一道題目與分量表分數之間的相關係數，本研究採用包含檢核題項在內的方式，其所得相關係數分數需高於 0.4，當相關係數分數高於 0.4 時，表示量表中的題目彼此之間具有同質性 (紐文英，2006)。以正交轉軸法或斜交轉軸法為主，取各項因素負荷量大於 0.4 的題目，作為因素解釋、構面分類及因素命名的依據。內在信度是採用內部一致性信度，即為 Cronbach α 係數值，至少要達到 .80 以上，才能代表該量表具有使用的價值。當 Cronbach α 係數值越高時，則表示該量表的同質性越高 (紐文英，2006)

依據試題分析原則，將 30 個題目進行項目分析與因素分析。如表 3-6 表示，「挫折容忍力」經同質性考驗，其相關性達 0.45 以上；「人際互動」經同質性考驗，其相關性達 0.56 以上；「利社會行為」經同質性考驗，其相關性達 0.62 以上。因此本量表中所有題項，都無需刪題。進行因素分析後得出三個因素「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」(如表 3-8)，能解釋全量表總變異量為 61.037%。最後採用 Cronbach's α 係數進行內部一致性的評估，經信度分析後，Cronbach α 分量表顯示「挫折容忍力」($\alpha=0.811$)、「人際互動」($\alpha=0.898$)、「利

社會行為」($\alpha=0.957$)；總量表內部一致性之 α 值為 0.953。本問卷在「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」三個構面的 α 值都在.81 以上，因此本問卷的信度良好。

表 3-8 兒童社會能力量表之項目分析與因素分析結果

挫折容忍力		
題目	與量表之 相關	因素負荷 量
1. 心情不好的時候，他（她）會安慰自己這只是暫時的	.523	.483
2. 當他遇到困難時，他（她）還是會保持冷靜	.574	.612
3. 當他（她）在學校表現不好時，他（她）會心情不好，做什麼事都提不起勁。	.489	.621
4. 他（她）很討厭那些他常考不好的科目	.451	.663
5. 別人認為不可能做得到的事，他（她）會想要嘗試看看	.491	.596
6. 學習不順利時，他（她）會找出失敗的原因，繼續努力	.698	.713
7. 遇到越困難的作業或問題，他（她）越想要去完成它	.623	.748
分量表占變異數總解釋量之百分比 12.061 %		
分量表內部一致性係數 Cronbach α = .811		

人際互動		
題目	與量表之 相關	因素負荷 量
8. 當他（她）需要幫忙時，同學會願意來協助他（她）解決問題。	.671	.714
9. 上課要分組時，同學都喜歡和他（她）同一組	.813	.797
10. 他（她）會盡力解決和同學相處上的問題	.803	.716
11. 他（她）會主動參與別人的活動或遊戲	.605	.537
12. 朋友心情不好的時候，他（她）會去安慰他（她）	.744	.738
13. 同學生日時，他（她）會送禮物或卡片給他（她）	.490	.534
14. 同學會跟他（她）分享他（她）心裡的感覺和想法	.801	.838
15. 當他（她）心情不好的時候，他（她）有要好的朋友可以聽他（她）訴苦	.560	.623
分量表占變異數總解釋量之百分比 19.559 %		
分量表內部一致性係數 Cronbach α = .898		

利社會行為

題目	與量表 之相關	因素負荷 量
16. 當他（她）的同學遇到挫折時，他（她）會去關心和安慰他	.622	.681
17. 當其他人需要幫助時，他（她）會停下自己的事情先去幫忙	.635	.563
18. 他（她）願意借自己的玩具或文具用品給同學	.724	.686
19. 他（她）會自願當班上或學校的小義工，為他人服務	.787	.800
20. 當同學之間發生爭吵或打架時，他（她）會協助解決紛爭	.833	.820
21. 當同學生病或受傷，他（她）會主動照顧他	.838	.851
22. 排隊時，他（她）願意讓比較需要或急迫的人排到自己的前面	.736	.693
23. 在學校上完課時，他（她）會主動收拾各項器具	.718	.660
24. 有同學被欺負時，他（她）會勇敢的幫助他	.781	.726
25. 有人掉東西，他（她）會叫住他或幫他撿起來	.699	.616
26. 他（她）會主動為同學爭取權益	.695	.623
27. 他（她）願意利用空閒幫忙班上的事，如：佈置教室、整理環境、 準備競賽活動	.843	.833
28. 同學上課遲到時，他（她）會幫他（她）做課前準備工作	.824	.834
29. 同學請假沒來上課時，他（她）會願意協助告知回家功課或上課 內容	.720	.768
30. 他（她）願意幫忙事先檢查同學作業，並協助同學修正。	.860	.857

分量表占變異數總解釋量之百分比 **29.417 %**

分量表內部一致性係數 Cronbach $\alpha = .957$

表 3-9 社會能力量表試題分配表

社會能力構面	題 號	反向題	題 數
挫折容忍力	1~7	3.4	7
人際互動	8~15		8
利社會行為	16~30		15
合 計			30

第四節 研究實施程序



一、確立研究主題：

研究者針對有興趣的研究範圍，蒐集相關文獻資料加以研讀，包含國內外期刊、碩博士論文等，並與指導教授充分討論，確立欲研究的主題與目的。

二、研讀相關文獻與編擬研究架構：

研究主題與範圍確定後，便開始進行資料的蒐集與研讀，藉此對研究主題有更深入的了解，在分析、歸納、整理後，著手編擬研究架構，並發展本研究之研究工具。

三、編製研究工具與預試

根據本研究之目的，選擇適合之研究工具，在閱讀相關文獻中及與指導教授討論後，決定參酌使用吳裕益、侯雅齡（2000）所編製的「國小兒童自我概念量表」，及統合文獻後自行編製適合本研究目的之「兒童社會能力量表」，包括「兒童基本資料調查表」、「國小兒童自我概念量表」以及「兒童社會能力量表」。問卷編製完成後，邀請專家學者擔任本量表的評量者，以建立專家效度。研究者於103年1月進行預試，完成後，以項目分析、因素分析、信度分析等統計分析結果，刪除不適合的題目，以使問卷更具信、效度，之後形成正式問卷。

四、正式施測

研究者於103年1月發表本研究計畫，通過後開始進行修改，並於103年3月針對符合本研究之研究對象發放正式問卷施測，問卷統一放置信封袋中並準備回郵信封以及針對每份問卷給予編號，以瞭解問卷回收的情形。在問卷寄出二星期之後以電話聯絡委託人提醒通知。最後，本研究在一個月內，於103年3月底前將問卷回收完畢，並開始進行問卷資料的輸入與統計。

五、資料處理與分析

回收問卷後，扣除填答不完全與廢卷後進行有效問卷編碼、登錄，隨即以spss for Windows 12.0版統計套裝軟體進行資料統計與分析。



六、論文撰寫與修訂

根據統計資料分析，撰寫研究結果與建議，並與相關研究發現進行深入討論，最後根據本研究之結果提出對於未來研究方向之建議，經與指導教授反覆討論及修訂後定稿完成研究論文。研究流程圖如圖3-2所示。

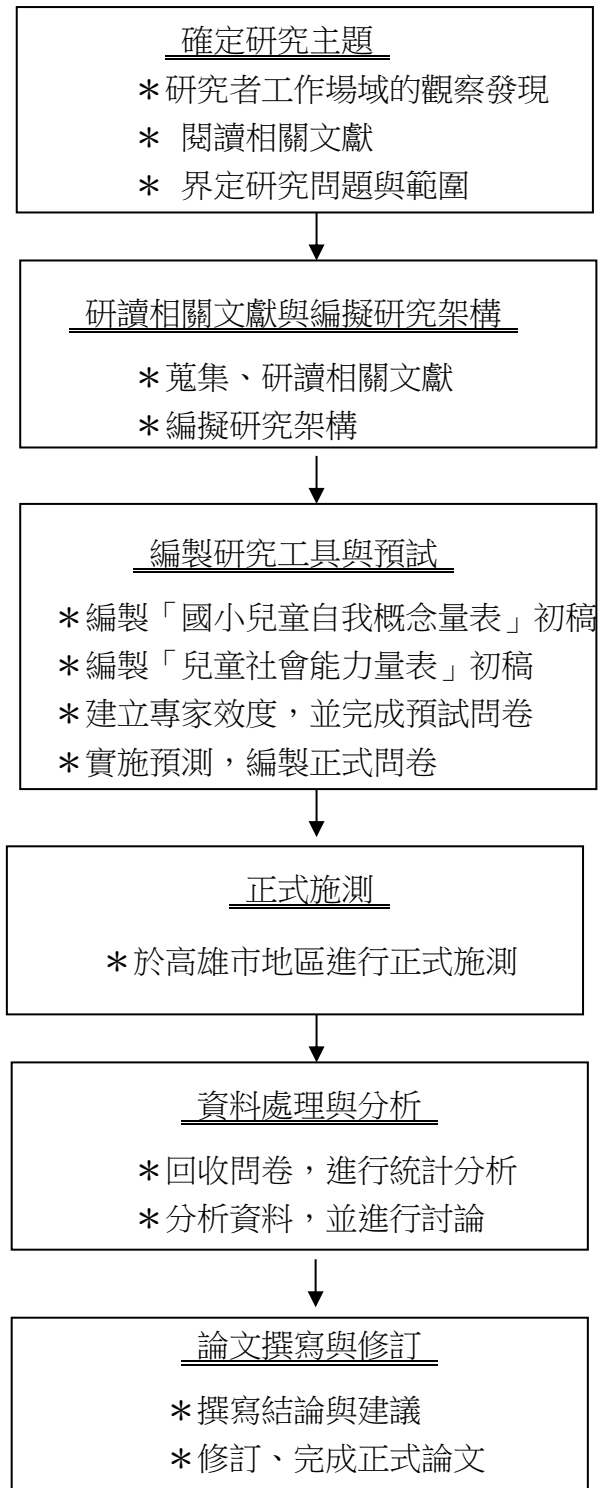


圖 3-2 研究流程圖

第五節 資料處理與分析

本研究在問卷回收完畢後，扣除填答不完全與廢卷後，均以spss for Windows 12.0版統計套裝軟體進行資料統計與分析。在問卷調查結果分析方面，使用描述性統計、獨立樣本t檢定、單因子變異數分析、薛費事後檢定(Scheffe's method)、皮爾遜積差相關分析(Pearson product-moment analysis)及逐步多元迴歸分析等統計方法進行資料的分析，以表3-10呈現待答問題之使用之統計方法，其後再條列分述如下：

一、描述性統計分析：

本研究以次數分配(frequency distribution)、百分比(percentage)、來瞭解資優生之「背景變項」、並以次數分配、百分比、平均數(mean)、標準差(standard deviation)以有效瞭解資優生自我概念的現況。

二、單因子變異數分析、獨立樣本t檢定、薛費事後檢定(One-way ANOVA、Independent-Samples t Test、Scheffe's method)：

本研究以獨立樣本t檢定及單因子變異數分析來分析待答問題一、二，即檢驗不同「年級」「性別」「家庭結構」「手足數」「排行序」「參加比賽的經驗」、「參賽得獎的經驗」、「家庭社經地位」，來分析不同背景變項之資優兒童在「自我概念」及「社會能力」上之差異。若 F 值達到.05 的顯著水準，再以薛費事後檢定方法進行事後比較。

三、皮爾遜積差相關分析(Pearson product-moment analysis)：

本研究以皮爾遜積差相關係數(Pearson product-moment correlation coefficient)來檢驗待答問題三，即檢驗資優兒童之「自我概念」與「社會能力」間的相關性。



四、迴歸分析

本研究利用迴歸分析來檢驗待答問題四，以瞭解高雄市資優兒童的「自我概念」各構面對「社會能力」之預測情形。

表 3-10 待答問題之統計方法

待答問題	統計方法
待答問題一 不同背景變項之高雄市國民小學資賦優異學生，自我概念的現況及差異情形為何？	現況： 次數分配 (frequency distribution)、百分比 (percentage)、平均數 (mean)、標準差 (standard deviation)
待答問題二 不同背景變項之高雄市國民小學資賦優異學生，社會能力的現況及差異情形為何？	差異情形： 單因子變異數分析 (One-way ANOVA)、獨立樣本t檢定 (Independent-Samples t Test)、薛費事後檢定 (Scheffe's method)
待答問題三-1 高雄市之國民小學資賦優異學生自我概念與社會能力的相關情形為何？	皮爾遜積差相關分析 (Pearson product-moment analysis)
待答問題三-2 高雄市之國民小學資賦優異學生自我概念與社會能力之預測力為何？	迴歸分析 (Regression Analysis)

第四章 研究結果與討論



第一節 資賦優異學生基本資料、自我概念與社會能力現況分析

本節共分成四部份：資賦優異學生的基本資料分析、資賦優異學生的自我概念現況、資賦優異學生的社會能力現況及綜合討論。

一、資賦優異學生的基本資料分析

高雄市資賦優異學生正式問卷調查樣本資料分析結果：

在樣本數 281 人中，男生和女生的人數分別是 165 人及 116 人，各佔總人數之 58.7% 和 41.3%；其次是年級方面，四年級有 63 人，佔了 22.4%，五年級 102 人，佔總樣本數的 36.3%，六年級 116 人，佔總樣本數 41.3%；在家庭結構中以雙親家庭占最多數，共有 261 人，佔總樣本數 92.9%，其次是單親家庭，有 17 人占總樣本數 6%，最少的是他人照顧家庭，僅有 3 人，佔總樣本數 1.1%；而在出生排行上，以老大和老么的人數最多，各佔總樣本數的 36.7% 和 35.9%；其次分別是獨生子女 21% 及最少的中間子女 6.4%；另外，家庭中的手足數也以 2 個最多，高達總樣本數的 60.1%。在參加比賽的部分，多數資優生有參加比賽的經驗，共有 268 人，佔了總樣本數的 95.4%，其中得名機率也非常高，累積有 219 人次，佔了參賽樣本的 81.7%。最後依據林生傳(2005)的家庭社經地位換算法，得知以高社經的家庭居多，佔了 45.2%。表 4-1 即根據正式問卷之樣本基本資料整理而成。

表 4-1 受試樣本基本資料分析 (N=281)

類別	項目	人數	百分比
性別	男生	165	58.7%
	女生	116	41.3%

類別	項目	人數	百分比
年級	四年級	63	22.4%
	五年級	102	36.3%
	六年級	116	41.3%
家庭結構	雙親家庭	261	92.9%
	單親家庭	17	6%
	他人照顧家庭	3	1.1%
手足數	一人(獨生子女)	59	21%
	二人	169	60.1%
	三人以上	53	18.8%
排行序	老大	103	36.7%
	中間	18	6.4%
	老么	101	35.9%
	獨生子女	59	21%
參賽得獎經驗	沒有參賽經驗	13	4.6%
	參加國內比賽,且有得名	199	70.8%
	參加國內比賽,但沒有得名	49	17.5%
	參加國際比賽,且有得名	20	7.1%
	參加國際比賽,但沒有得名	0	0%
家庭社經地位	低家庭社經	71	25.3%
	中家庭社經	83	29.5%
	高家庭社經	127	45.2%

二、自我概念現況

本研究的問卷將自我概念分為五個構面：即家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念等。根據正式問卷而將樣本自我概念分析如表 4-2：

表 4-2 自我概念現況分析 (N=281)

	測量項目	平均數	標準差	平均 得分
家庭自我概念	1. 我覺得爸爸很疼愛我	3.44	.704	3.26
	2. 我覺得媽媽很疼愛我	3.51	.622	
	3. 當我遇到挫折時，家人都會幫助我、鼓勵我	3.35	.747	
	4. 我覺得家人都很關心我	3.49	.687	
	5. 和家人在一起，我覺得很自在	3.33	.807	
	6. 我知道爸爸常以我為榮	3.17	.854	
	7. 我知道媽媽常以我為榮	3.26	.834	
	8. 我和我的兄弟姊妹之間感情很好	2.93	.852	
	9. 如果可以重新選擇，我仍然希望再和我的兄弟姊妹在一起	3.12	.959	
	10. 我知道全家人（包括祖父母、兄弟姊妹）都以我為榮	3.01	.828	
學校自我概念	11. 我覺得我並不受同學歡迎，同學們也不喜歡和我在一起	3.38	.771	3.35
	12. 和同學比起來，我比較常挨老師罵	3.25	.862	
	13. 從我在學校的表現看起來，我想老師會認為我不是一個好學生	3.17	.829	
	14. 我覺得老師一點都不在乎我	3.47	.722	
	15. 我沒有比較要好的朋友可以互相幫忙	3.54	.792	
	16. 班上的同學都不喜歡和我做朋友	3.56	.653	
	17. 我覺得班上的同性別同學都不喜歡我	3.55	.696	
	18. 在學校裡我喜歡和同學一起完成工作	3.33	.779	
	19. 在學校的課業或報告，我喜歡獨自一個人完成	2.88	.912	
外貌自我概念	20. 我的身材令我在別人面前感到不自在	3.27	.835	3.25
	21. 我很擔心同學們會對我的身材指指點點的	3.29	.913	
	22. 我很滿意自己的外表	2.81	.878	
	23. 我的長相讓我對自己沒信心	3.38	.737	
	24. 我覺得我的長相會影響我交朋友	3.44	.759	
身體自我概念	25. 我對自己身體的某些部位感到不滿意	3.30	.798	2.87
	26. 我的身體狀況一向很好，很健康	3.06	.824	
	27. 我經常精神飽滿	3.17	.804	
	28. 我是一個體力充沛的人	3.14	.858	
	29. 我覺得自己很有運動細胞	2.55	1.045	
	30. 我在體育方面的表現相當不錯	2.61	1.033	
	31. 我的體質虛弱，常常生病	3.32	.808	
	32. 我覺得運動是我的強項	2.47	1.062	
	33. 我的體能很好	2.54	1.003	
	34. 我在運動方面的表現並不好	2.97	.963	

情緒自我概念	35. 我覺得自己是一個開朗的人	3.24	.741	2.98
	36. 在生活中，我常常覺得心情愉快	3.31	.696	
	37. 事情如果不如我意，我就會覺得生氣	2.79	.806	
	38. 我常常感到孤單	3.22	.870	
	39. 我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化	2.74	.859	
	40. 我認為再困難的問題都會被解決，不用很擔心	2.78	.843	
	41. 當我遇到困難時，我仍可以保持冷靜的態度	2.85	.795	
	42. 我能控制好自已的情緒	2.93	.831	
整體自我概念				3.14

由表 4-2 中可得知，高雄市國小資賦優異學生自我概念量表之總體表現為每題平均得分 3.14 分，高於中數的 2.5 分；各層面每題的平均得分介於 2.87-3.35 分之間，其中以「學校自我概念」的得分最高，每題平均得分達 3.35；其次依序為「家庭自我概念」每題平均得分為 3.26；「外貌自我概念」每題平均得分為 3.25；「情緒自我概念」每題平均得分為 2.98；而「身體自我概念」雖然得分最低，但每題平均得分仍有 2.87；「整體自我概念」每題平均得分也高達 3.14。因此，整體而言，高雄市國小資賦優異學生的自我概念呈現積極、正向的發展。

三、社會能力

在本研究的問卷中，將社會能力分為三個構面：即挫折容忍力、人際互動、及利社會行為等。而表 4-3 即是問卷統計結果。

表 4-3 社會能力現況分析

	測量項目	平均數	標準差	平均得分
挫折容忍力	1. 心情不好的時候，他(她)會安慰自己這只是暫時的	3.02	.643	2.91
	2. 當他遇到困難時，他(她)還是會保持冷靜	3.11	.640	
	3. 當他(她)在學校表現不好時，他(她)會心情不好，做什麼事都提不起勁。	2.81	.703	
	4. 他(她)很討厭那些他常考不好的科目	2.95	.713	
	5. 別人認為不可能做得到的事，他(她)會想要嘗試看看	2.85	.749	
	6. 學習不順利時，他(她)會找出失敗的原因，繼續努力	2.87	.721	
	7. 遇到越困難的作業或問題，他(她)越想要去完成它	2.79	.785	

人際互動	8. 當他（她）需要幫忙時，同學會願意來協助他（她）解決問題。	3.23	.602	
	9. 上課要分組時，同學都喜歡和他（她）同一組	3.15	.736	
	10. 他（她）會盡力解決和同學相處上的問題	2.88	.729	
	11. 他（她）會主動參與別人的活動或遊戲	3.11	.659	
	12. 朋友心情不好的時候，他（她）會去安慰他（她）	2.89	.755	2.95
	13. 同學生日時，他（她）會送禮物或卡片給他（她）	2.40	.810	
	14. 同學會跟他（她）分享他（她）心裡的感覺和想法	2.87	.722	
	15. 當他（她）心情不好的時候，他（她）有要好的朋友可以聽他（她）訴苦	3.09	.675	
	16. 當他（她）的同學遇到挫折時，他（她）會去關心和安慰他	2.90	.672	
	17. 當其他人需要幫助時，他（她）會停下自己的事情先去幫忙	2.72	.742	
	18. 他（她）願意借自己的玩具或文具用品給同學	3.14	.633	
	19. 他（她）會自願當班上或學校的小義工，為他人服務	2.80	.837	
	20. 當同學之間發生爭吵或打架時，他（她）會協助解決紛爭	2.56	.769	
	21. 當同學生病或受傷，他（她）會主動照顧他	2.79	.753	
	利社會行為	22. 排隊時，他（她）願意讓比較需要或急迫的人排到自己的前面	2.77	.750
23. 在學校上完課時，他（她）會主動收拾各項器具		2.81	.791	2.75
24. 有同學被欺負時，他（她）會勇敢的幫助他		2.63	.792	
25. 有人掉東西，他（她）會叫住他或幫他撿起來		2.84	.783	
26. 他（她）會主動為同學爭取權益		2.57	.799	
27. 他（她）願意利用空閒幫忙班上的事，如：佈置教室、整理環境、準備競賽活動		2.81	.849	
28. 同學上課遲到時，他（她）會幫他（她）做課前準備工作		2.44	.848	
29. 同學請假沒來上課時，他（她）會願意協助告知回家功課或上課內容		2.86	.795	
30. 他（她）願意幫忙事先檢查同學作業，並協助同學修正。		2.63	.852	

從表 4-3 可得知，高雄市國小資賦優異學生的社會能力普遍良好，其三個分量表的平均數皆高於中數的 2.5 分，而在這三個分量表當中，又以人際互動的 2.95 最高，利社會行為 2.75 最低。這表示高雄市國小資賦優異學生非常重視自己在學校的人際互動，除了主動幫忙同學之外，還能積極參與別人的活動或遊戲，以建立良好的人際關係；在利社會行為的部份，雖比其它二個構面低，但仍高於

中數的 2.5 分，各題題目中得分最高的是「他（她）願意借自己的玩具或文具用品給同學」，可見資優生在自己能力所及的範圍內大多能有關懷別人的胸懷。

四、資賦優異學生背景變項、自我概念與社會能力現況之討論

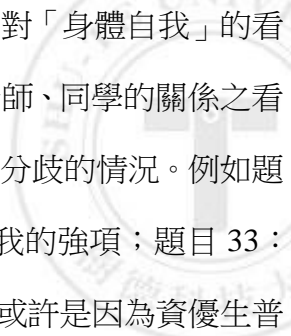
（一）資賦優異學生的背景現況討論

根據本研究發現，高雄市資賦優異學生家庭的家庭結構以雙親家庭居多數，顯示資優生大多數出身於家庭結構正常的家庭。而在其社經地位背景中，中高社經地位的家庭占了將近 75%（29.5%+45.2%），這跟魏美芬（1984）的研究是相呼應的，顯示多數資優生的家庭社經地位都不低。在手足數方面以二人為最多，一般認為中高社經地位的家庭較有能力撫育更多子女，但研究者所調查的區域是高雄市，普遍是人口密集的都城區，中高社經地位家庭的父母或許為事業打拼，並不想多生子女，而影響事業發展，因此從數字中顯示獨生子女也不在少數（佔了 21%）。另外，在參加比賽經驗中，竟有 95% 的資優生有參賽經驗，其中得名比例更高達 82%。可見，一般智能資優之資優生的優異表現獲得多數老師的讚賞，並提拔訓練參加比賽，期能比一般學生更易獲得優異的競賽成績，增加個人及班級榮譽，而從數據上顯示也是如此。

（二）自我概念情形的討論

在自我概念部分，研究結果顯示目前國小資優生學生有中上且偏積極正向的自我概念，此研究結果與薛育青（2005）的研究結果相類似，整體國小資優生的自我概念達中等。趙海藍（1977）即表示個體對自我概念採取消極或積極的看法將會影響個體人格的健全發展與心理健康。本研究發現的結果顯示國小學生的自我概念是偏正向的，表示目前國小學童在激烈、繁重的競爭壓力下，對自己在學校、家庭、外貌、身體及情緒等方面所呈現的樣貌仍感到良好，這對教育工作者以及家長而言是個好消息。

此外，在自我概念的五個分量表的表現來看，國小資優生在「學校自我」的得分最高、標準差最小，顯示國小資優生對「學校自我」的看法較為一致；在「身



體自我」部分的得分最低、標準差也最高，顯示國小資優生對「身體自我」的看法較為分歧。此研究結果反映出多數學生對自己在學校與老師、同學的關係之看法較為一致；但對於自己在運動、身體方面的表現就顯現出分歧的情況。例如題目 29：我覺得自己很有運動細胞；題目 32：我覺得運動是我的強項；題目 33：我的體能很好，資優生對於自己的運動體能自我評價較差，或許是因為資優生普遍較喜歡靜態的科目，在其科目中較能獲得肯定，所以較不喜歡不能獲得肯定的運動體能項目。此外，研究者推測在「身體自我」方面還會出現意見不一致的現象，有可能是性別的因素所造成的。因為高年級資優女生生理發展較為早熟，導致資優女生在身體的發展程度與速度明顯早於男性同儕。對於這樣明顯的身體變化，自我認知自己的體能較差，使資優女生的「身體自我」概念產生了不一致的情況，因此才會造成學生間對「身體自我」的看法出現分歧的情況。

（三）社會能力情形的討論

社會能力是一個人社會上立足所必備的基本要件之一，社會能力發展良好的孩子，在他的成長過程中往往顯現出自信，這對他未來是否能適應這個社會有著關鍵性的影響力。從本研究結果發現，高雄市四、五、六年級資優生的社會能力發展大致上良好。而在這三個構面：挫折容忍力、人際互動及利社會行為中，又以人際互動的得分最高，這或許是因為資優生擔心自己本身的資優標記會引發同學的排擠，所以在人際互動上特別積極，因此在這個構面的得分上明顯的高於其它兩個部份，而這項研究結果和蔡麗婉（2006）所調查的台北地區國小四、六年級一般智能優異學生之生活適應的結果相吻合。

其次是挫折容忍力，大家對於資優生的刻板印象，大都認為他們因為資優特質中過於完美主義或過於敏感的特殊性，而容易因為達不到自己的標準，因此產生巨大挫折感，影響到自己的情緒和對事情的判斷。尤其四～六年級的孩子，他們的生活重心除了家庭以外，已慢慢擴展到了學校，同儕的相處、課業的壓力都可能會增加學生的挫折感。然而研究結果顯示並非如此。高雄市四、五、六年級

資優生的挫折容忍力屬於中上程度，這樣的研究結果和田欣佳（2007）所研究的資優班挫折容忍力之相關研究並沒有任何差異，由此可知孩子的挫折容忍力並不會因為資優生的特殊身分而有所不同。

另外，在利社會行為的這個構面上，雖然分數最低，但亦屬於中上程度，這表示資優生在團體生活中，具備有關懷他人、替他人服務的能力。當他看到同儕遇到困難時，能適時的伸出援手給予幫助，而這項結果和劉怡婷（2014）國中音樂資優班的研究相吻合，可見資優生即使有與眾不同的地方，但與生俱來的善性是一樣的。不過，從統計數據中我們也發現，若需要花更多時間的協助，資優生不見得會想要挺身而出。如題目 28：同學上課遲到時，他（她）會幫他（她）做課前準備工作。資優生在這一題的平均數偏低，所以研究者猜測，在上課時，若需要花費較多時間幫助別人，影響他的學習的協助，資優生或許不會想要花更多時間在協助同學身上。

第二節 不同背景變項的資賦優異學生自我概念之差異分析

本節旨在探討不同背景變項（性別、年級、家庭結構、手足數、排行序、參賽經驗、得獎經驗、家庭社經地位）的資賦優異學生在自我概念上的差異情形，分別以不同背景變項為自變項，再以兒童的自我概念為依變項來進行單因子變異數分析及 t 考驗，當單因子變異數分析之差異達 .05 顯著水準時，再以薛費法（Scheffe's method）進行事後比較，期能更進一步瞭解各變項在自我概念上的差異情形。

一、不同背景變項之資賦優異學生自我概念差異的情形

（一）不同性別之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

以國小資優生性別為分組變數，整體自我概念及自我概念的五個層面為檢定變數，進行 t 考驗。並將不同性別之資賦優異學生在整體自我概念及自我概念的

五個分層面的平均數、標準差及 t 考驗的分析結果呈現如表 4-4。由表 4-4 可看出，資優男生在整體自我概念的平均數為 132.32、標準差為 17.109；資優女生在整體自我概念的平均數為 131.23、標準差為 16.261， t 值為 0.522，其差異未達顯著水準，表示資優男生和資優女生在整體的自我概念上，並無差異。

此外，在自我概念的五個層面中，「家庭自我概念」、「外貌自我概念」及「情緒自我概念」的層面，其 t 值均未達到顯著的差異水準，這表示性別的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、外貌自我概念及情緒自我概念；然而在「學校自我概念」這部分，資優男生的平均數為 29.61、標準差為 4.153；資優女生的平均數為 30.85、標準差為 4.144， t 值為 -2.470 ($p < .05$)，達到顯著差異，這顯現出性別的不同會影響資優生的學校自我概念，而資優女生的學校自我概念顯著優於資優男生。在「身體自我概念」這部分，資優男生的平均數為 26.55、標準差為 6.412；資優女生的平均數為 24.80、標準差為 5.449， t 值為 2.393 ($p < .01$)，達到顯著差異，表示性別的不同會影響資優生的身體自我概念，而資優男生的身體自我概念顯著優於資優女生。

表 4-4 不同性別之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層面	男生(N=165)		女生(N=116)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
家庭自我	32.30	5.747	32.99	5.671	-1.001
學校自我	29.61	4.153	30.85	4.144	-2.470*
外貌自我	19.79	3.322	19.05	3.546	1.759
身體自我	26.55	6.412	24.80	5.449	2.393**
情緒自我	24.07	4.190	23.53	3.922	1.101
整體自我	132.32	17.109	131.23	16.261	0.552

* $p < .05$ ** $p < .01$

(二) 不同年級之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生年級與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同年級資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-5。由表 4-5 可以得知，國小資優生在整體自我概念中，F 值是 2.503 ($p > .05$)，未達顯著水準，表示不同年級之國小資優生其整體自我概念沒有差異。

此份調查結果也顯示，不同年級的國小資優生在自我概念五個層面中皆未達 .05 的顯著水準，這代表年級的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。

表 4-5 不同年級之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層面	四年級(N=63)		五年級(N=102)		六年級(N=116)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
家庭自我	32.72	5.090	33.51	5.688	31.70	5.967	2.784	.064
學校自我	30.21	4.903	30.19	3.775	30.03	4.146	.055	.947
外貌自我	19.95	3.424	19.67	3.553	19.07	3.301	1.589	.206
身體自我	26.08	6.595	26.57	5.840	25.04	5.966	1.785	.170
情緒自我	23.25	4.915	24.48	3.856	23.62	3.729	2.086	.126
整體自我	131.17	19.193	132.59	16.190	128.73	15.702	2.503	.084

* $p < .05$

(三) 不同家庭結構之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生家庭結構與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同家庭結構資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-6。由表 4-6 可以得知，國小資優生在整體自我概念中，F 值是 1.103 ($p > .05$)，未達顯著水準，表示不同家庭結構之國小資優生其整體自我概念沒有差異。

此份調查結果也顯示，不同家庭結構的國小資優生在自我概念五個層面中皆未達.05的顯著水準，這代表家庭結構的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。

表 4-6 不同家庭結構之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層面	雙親家庭(N=261)		單親家庭(N=17)		他人照顧(N=3)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
家庭自我	32.69	5.782	31.41	4.784	30.00	4.583	.709	.493
學校自我	30.21	4.151	29.24	4.535	27.33	5.508	1.111	.331
外貌自我	19.45	3.452	20.24	3.153	18.33	3.215	.589	.555
身體自我	25.9	6.112	25.18	5.353	23.67	9.292	.302	.740
情緒自我	23.95	4.171	22.88	2.205	20.67	3.055	1.473	.231
整體自我	132.20	16.578	128.94	14.056	120.00	18.193	1.103	.333

* $p < .05$

(四) 不同手足數之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生手足數與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同手足數的資優生之平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-7。由表 4-7 可以得知，國小資優生在整體自我概念中，F 值是 2.291 ($p > .05$)，未達顯著水準，表示不同手足數之國小資優生其整體自我概念沒有差異。

此份調查結果也顯示，不同手足數的國小資優生在自我概念的五個層面中，「學校自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」及「情緒自我概念」的層面，其 t 值均未達到.05 顯著的差異水準，這表示手足數的不同並不會影響資優生的學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。然而，在「家庭自我概念」層面，獨生子女的平均數為 33.50，標準差為 4.409；家中有二名子女的平均數為 32.77，標準差為 5.757；家中手足數是三人以上的平均數為 30.98，

標準差為 6.594，F 值為 2.980 ($p < .05$)，達到顯著的差異水準，表示不同手足數的資優生的家庭自我概念有差異，進一步進行 Scheffe 事後比較，發現是獨生子女的資優生和有兩名手足數的資優生，在家庭自我的概念上優於家中有三名以上手足的資優生。

表 4-7 不同手足數之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

手足數	獨生子女 (N=59)		二人 (N=169)		三人含以上 (N=53)		F 值	p	事後 比較
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
家庭自我	33.50	4.409	32.77	5.757	30.98	6.594	2.980	.043*	獨 > 三 二 > 三
學校自我	29.51	4.558	30.47	3.931	29.70	4.505	1.505	.224	
外貌自我	18.97	3.978	19.87	3.127	18.83	3.583	2.740	.066	
身體自我	25.07	6.552	26.22	5.869	25.43	6.234	.920	.400	
情緒自我	23.85	4.374	24.08	4.049	23.11	3.836	1.139	.322	
整體自我	130.89	17.346	133.41	16.213	128.06	15.834	2.291	.103	

* $p < .05$

(五) 不同排行序之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生排行序與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同排行序資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-8。由表 4-8 可以得知，國小資優生在整體自我概念中，F 值是.751，未達.05 的顯著水準，表示不同排行序之國小資優生其整體自我概念沒有差異。此份調查結果也顯示，不同排行序的國小資優生在自我概念五個層面中皆未達.05 的顯著水準，這代表排行序的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。

表 4-8 不同排行序之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層 面	老大 (N=103)		中間子女 (N=18)		老么 (N=101)		獨生子女 (N=59)		F 值	p
	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差	平均 數	標準 差		
家庭自我	32.45	6.100	32.33	5.499	32.24	6.038	33.50	4.409	.658	.579
學校自我	30.77	3.665	29.33	6.380	29.97	3.953	29.51	4.558	1.502	.214
外貌自我	19.58	3.383	19.83	3.519	19.80	3.102	18.97	3.978	.982	.401
身體自我	26.25	6.040	24.44	5.113	26.09	6.013	25.07	6.552	.845	.470
情緒自我	24.37	3.891	22.83	3.899	23.50	4.120	23.85	4.374	1.169	.322
整體自我	133.42	15.929	127.78	12.772	131.60	17.076	130.89	17.346	.751	.523

* $p < .05$

(六) 不同參賽經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

以國小資優生的參賽經驗為分組變數，整體自我概念及自我概念的五個層面為檢定變數，進行 t 考驗。並將不同參賽經驗之資賦優異學生在整體自我概念及自我概念的五個分層面的平均數、標準差及 t 考驗的分析結果呈現如表 4-9。由表 4-9 可看出，資優生在整體自我概念的 t 值為-1.657 ($p > .05$)，其差異未達顯著水準，表示不同參賽經驗的國小資優生在整體的自我概念上，並無差異。

此份調查結果也顯示，不同參賽經驗的國小資優生在自我概念五個層面中皆未達.05 的顯著水準，這代表參賽經驗的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。

表 4-9 不同參賽經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層面	參加比賽經驗				t
	有(N=268)		沒有(N=13)		
	平均數	標準差	平均數	標準差	
家庭自我概念	32.55	5.781	33.38	4.234	-0.683
學校自我概念	30.09	4.225	30.92	3.328	-0.874
外貌自我概念	19.43	3.452	20.69	2.750	-1.601
身體自我概念	25.7	6.026	28.54	6.887	-1.460
情緒自我概念	23.82	4.106	24.38	3.686	-0.532
整體自我概念	131.58	16.563	137.92	13.313	-1.657

* $p < .05$

(七) 不同得獎經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生得獎經驗與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同得獎經驗資優生之平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-10。由表 4-10 可以得知，在整體自我概念中，參加國內比賽且有得名的資優生平均數為 132.23，標準差為 16.011，參加國內比賽沒有得名的資優生平均數為 126.91，標準差為 17.158，參加國際性比賽有得名的資優生平均數為 136.55，標準差為 18.799，F 值是 2.688 ($p < .05$)，達到顯著的差異水準，表示不同得獎經驗之國小資優生其整體自我概念有顯著差異，進一步進行 Scheffe 事後比較，發現參加國內比賽有得名和參加國際性比賽有得名的資優生，其整體自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名的資優生。

此份調查結果也顯示，不同得獎經驗的國小資優生在自我概念的五個層面中，「家庭自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」及「情緒自我概念」的層面，其 t 值均未達到 .05 顯著的差異水準，這表示得獎經驗的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。然而，在

「學校自我概念」層面，參加國內比賽且有得名之資優生的平均數為 30.46，標準差為 4.163；參加國內比賽沒有得名之資優生的平均數為 28.37，標準差為 4.275；參加國際性比賽有得名之資優生平均數為 30.56，標準差為 3.845，F 值為 3.635 ($p < .05$)，達到顯著的差異水準，表示不同得獎經驗的資優生的學校自我概念有差異，進一步進行 Scheffe 事後比較，發現是國內比賽且有得名之資優生的學校自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名之資優生。

表 4-10 不同得獎經驗之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層面	參加國內比賽且有得名 (N=199)		參加國內比賽但沒有得名 (N=49)		參加國際性比賽且有得名 (N=20)		F 值	p	事後比較
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
家庭自我	32.66	5.753	31.62	5.233	33.70	7.205	.811	.489	
學校自我	30.46	4.163	28.37	4.275	30.56	3.845	3.635	0.013*	得名>沒得名
外貌自我	19.40	3.416	19.12	3.498	20.40	3.705	1.236	.297	
身體自我	25.75	6.024	24.94	5.800	27.00	6.625	1.473	.222	
情緒自我	23.95	3.950	22.86	4.425	24.90	4.587	1.533	.206	
整體自我 概念	132.23	16.011	126.91	17.158	136.55	18.799	2.688	.047*	國內得名>沒得名 國際得名>沒得名

* $p < .05$

(八) 不同家庭社經地位之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生家庭社經地位與自我概念各層面的差異之考驗。並將不同家庭社經地位資優生之平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-11。由表 4-11 可看出，資優生在整體自我概念的 F 值為.339 ($p > .05$)，其差異未達顯著水準，表示不同家庭社經地位的國小資優生在整體的自我概念上，並無差異。

此份調查結果也顯示，不同家庭社經地位的國小資優生在自我概念五個層面中皆未達.05 的顯著水準，這代表家庭社經地位的不同並不會影響資優生的家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念。

表 4-11 不同家庭社經背景之資賦優異學生自我概念各層面之差異情形

層 面	低社經(N=71)		中社經(N=83)		高社經(N=127)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
家庭自我	33.05	5.799	32.08	5.482	32.65	5.837	.560	.572
學校自我	29.80	4.487	30.20	3.891	30.25	4.224	.282	.754
外貌自我	19.42	3.524	19.52	3.202	19.50	3.543	.016	.984
身體自我	25.86	6.348	25.22	5.696	26.21	6.195	.672	.512
情緒自我	24.14	4.210	23.60	3.666	23.85	4.286	.331	.718
整體自我	132.27	17.726	130.63	15.562	132.46	16.388	.339	.712

* $p < .05$

二、 不同背景變項之資賦優異學生自我概念差異情形之綜合討論

從以上的統計資料，我們發現並非所有的背景變項都會影響資優生的自我概念，茲就各變項差異情形加以討論分述如下：

(一) 性別的部分

本研究統計結果發現，不同性別之資優生在自我概念整體上未達顯著水準。表示學童在自我概念的感受不會因為不同性別而有所差異，此結果與洪聖陽

(2002)、黃弘彰(2007)、胡舜安(2002)、郭惠雯(2006)、張恕鳳(2006)、羅佳芬(2002)、Carpenter(1986)等人的研究結果相同。但是從自我概念各層面來看，研究結果顯示「學校自我概念」這部分，資優女生的學校自我概念顯著優於資優男生；「身體自我概念」，資優男生的身體自我概念顯著優於資優女生，此一結果，與林世欣(2000)、吳嫻錚(2010)、吳晃彰(2008)、陳彤羚(2009)、郭怡汎(2004)、藍浩瑜(2010)及Crain Bracken(1994)之研究結果相同。原因可能是男、女生在先天上大腦、荷爾蒙的不同，使得往後男女在生理、心理、能力發展及學習上會有所不同，再者，女生先天較為溫和的氣質和後天環境的培養，讓女生能有較好的人際互動；此外，通常在國小階段的女生學業成績通常都比男生優，以上這都可能影響其學校的自我概念；但另一方面，在「身體自我概念」這部分，資優男生的身體自我概念卻顯著優於資優女生。推究其原因可能是由於女生發育較男生早，身體變化較男生快，例如開始長青春痘、初經、胸部發育等，因而對身體、外貌的改變較容易產生不適應，進而影響心理，甚至情緒上的不穩，再加上女生普遍怕曬太陽，擔心被曬黑，所以對於運動的部分就比男生少很多，因此女生在身體自我概念較男生差。也有可能平常多重視閱讀類，靜態的活動，比較不喜歡運動，所以自覺體能較差。

(二) 年級的部分

從上述的研究結果顯示，不同年級之國小資優生在其自我概念各層面和整體自我概念沒有差異。也就是說，國小資優生並不會因為年級不同，產生顯著差異的自我概念。這研究結果和林世欣(2000)、吳晃彰(2008)、黃弘彰(2007)、魏瑞謀(2010)和羅佳芬(2002)的研究結果相同。不過，就平均數而言，四、五年級整體自我概念的平均分數普遍高於六年級，或許六年級的學童面臨了即將踏入國中生涯的關卡，也漸入青春期的生活上面臨更多的挑戰及衍生對未來不可知的不確定感，課業也比之前更困難，學習壓力增加，挫折與煩惱比先前多，導致自我概念會有降低並呈現不穩定的震盪，這和林本喬(1983)、陳李綢(1983)認為兒童自我概念隨年齡增加而逐漸降低的看法相符。

(三) 家庭結構的部分

研究結果顯示，不同家庭結構之國小資優生在其自我概念各層面和整體自我概念均未達顯著差異，亦即國小資優生之家庭結構不論是雙親家庭或單親家庭，其自我概念不會有所差異，也就是，雙親家庭兒童的自我概念並沒有顯著高於單親家庭的兒童和他人照顧家庭的兒童。而國小階段係兒童認知、人格發展及學習的重要階段，通常在雙親家庭中較能給予較好的親情與教養，自我概念發展會較佳。惟本研究結果卻無顯著差異，可能原因是學校教育中已漸重視學童自我概念之發展，在家庭中無法得到之肯定與關懷，在學校與師長同儕的互動中也能獲得自我肯定，且如單親家庭的父親或母親能夠與子女保持良好的互動關係，其子女的自我概念發展不會比雙親家庭中長大的孩子差。況且，資優生的頭銜代表著成就，能為家庭爭光，就單親家庭來說，養出一位資優生，足以彌補單親家庭未能給予資優生健全家庭的遺憾。教養者給予資優生的教養觀念足以影響其自我概念，越能自我肯定，較能有較正向的自我概念。因此雙親家庭、單親家庭及他人照顧家庭在自我概念上，呈現無顯著差異情形。此與洪秀梅（2007）陳韻如（2012）之研究發現相符。

(四) 手足數的部分

從研究結果顯示，不同手足數之國小資優生在整體自我概念上未達顯著差異，亦即國小資優生之手足數不論是一人、二人或三人以上，其自我概念不會有所差異。但在「家庭自我概念」層面，不同手足數資優生的家庭自我概念達.05的顯著差異，這代表手足數的不同會影響其對家庭的自我概念，而獨生子女的資優生和有兩名手足數的資優生，在家庭自我的概念上顯著優於家中有三名以上手足的資優生。在谷宗芸(2007)研究中指出家庭子女數兩個皆較三個或四個以上子女，具有較為積極正向之自我概念。可以推論其原因可能是，當手足數越多時，父母所能分配給每位孩子的時間、精神、體力會減少，經濟負擔相對會增加，因此，家庭自我概念有顯著差異存在。這和吳秀伶（2007）的研究結果是相符的。

（五）排行序的部分

根據研究結果顯示，不同排行序之國小資優生在其自我概念各層面和整體自我概念均未達顯著差異，亦即國小資優生之排行序不論是老大、中間子女、老么或獨生子女，其自我概念不會有所差異，這和林世欣（2000）、吳晃彰（2008）、洪秀梅（2007）、陳韻如（2012）的研究有著相同的結果。推論可能是高年級的學生因為課業變重，在學校或安親班的時間愈來愈長，在家庭中，手足間在自我概念方面的影響逐漸降低。關於出生序和自我概念的研究，許多研究結果都不太相同，難有定論。從本研究結果雖未達顯著差異，但從整體自我概念的平均數來看，本研究顯示老大在多數自我層面優於其他排行序，推論可能原因在於老大身負帶領弟妹的責任，父母給予的期望和管教方式不同，因此在整體自我概念上較老么和排行中間的弟妹為佳。這和谷宗芸（2007）的研究結果相符。

（六）參加比賽及得獎經驗經驗的部分

不同參賽經驗的國小資優生在整體自我概念及自我概念五個層面中皆未達顯著水準，這代表有沒有參賽經驗並不會影響資優生的整體自我概念。再深入去探討有參賽經驗的資優生的得獎經驗會不會影響其自我概念，研究發現，在整體自我概念中，不同的得獎經驗達到顯著的差異水準，表示不同得獎經驗之國小資優生其整體自我概念有顯著差異（ $p < .05$ ），進一步進行 Scheffe 事後比較，發現參加國內比賽有得名和參加國際性比賽有得名的資優生，其整體自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名的資優生。另外，在「學校自我概念」層面，不同的得獎經驗也達到顯著的差異水準（ $p < .05$ ），表示不同得獎經驗的資優生的學校自我概念有差異，國內比賽且有得名之資優生的學校自我概念顯著優於參加國內比賽沒有得名之資優生，這結果和葉家良（2006）的研究是相似的。由此結果顯示，正向的生活經驗，如得獎、獲得良好成績，都有助於提升學生的自我概念，尤其是在學校的表現。資優生代表班級或學校出去比賽，得到不錯的成績，學校或班級會公開表揚，對學生來說是一種自我肯定與自我實現的提升，因此有助於自我概念的發展。

(七) 家庭社經背景的部分

根據研究結果顯示，家庭社經地位不同的國小資優生在其自我概念各層面和整體自我概念均未達.05 顯著水準，這代表家庭社經地位的不同並不會影響國小資優生的自我概念。這研究結果和林世欣(2000)、吳晃彰(2008)、熊淑君(2004)的研究發現一樣，發現不同家庭社經地位的學生在自我概念各層面與整體的平均得分，未有顯著差異。郭惠雯(2006)研究高雄市五六年級的資優生的自我概念時，也發現不同家庭社經地位對資優生自我概念的影響沒有顯著差異。李昇益(2006)研究國中資優生生涯自我概念也有同樣發現。雖然研究結果並未達到顯著差異，但從低、中、高社經地位的整體自我概念平均數來看，高社經地位家庭的平均數總分仍是高於中、低社經地位的家庭，與左承誠(1995)、朱經民(1982)、吳孟娟(2005)、何秋蘭(2004)、陳玉蘭(2009)、許憶真(2004)、陳美芬(1995)、蔡秀蓉(2009)的研究結果相似。本研究推測其原因，可能是因為高社經地位家庭的學生生活環境較為優渥，父母對兒童的教育較為關心，且父母的教育程度普遍較高、較為重視學童的教育方式，而資優生本身學習成就就不差，所以更有助於其自我概念的提升。反之，低社經地位的學童因為處於文化較不利的位置，父母較無法提供學業上的幫助，導致在整體自我概念上的自我評價較低，也較缺乏自信，才產生較低自我概念的結果。但得到不同的研究結果，或許是研究樣本或工具的不同而導致這樣的結果。

第三節 不同背景變項的資賦優異學生社會能力之差異分析

本節旨在探討不同背景變項（性別、年級、家庭結構、手足數、排行序、參賽經驗、得獎經驗、家庭社經地位）的資賦優異學生在社會能力上的差異情形，分別以不同背景變項為自變項，再以兒童的社會能力為依變項來進行單因子變異數分析及 t 考驗，當單因子變異數分析之差異達 .05 顯著水準時，再以薛費法（Scheffe's method）進行事後比較，期能更進一步瞭解各變項在社會能力上的差異情形。

一、 不同背景變項之資賦優異學生社會能力差異的情形

（一）不同性別之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

以國小資優生性別為分組變數，社會能力的三個層面為檢定變數，進行 t 考驗。並將不同性別之資賦優異學生在社會能力的三個分層面的平均數、標準差及 t 考驗的分析結果呈現如表 4-12。由表 4-12 可看出，在社會能力的三個層面中，「挫折容忍力」的 t 值並未達到顯著的差異水準，這表示挫折容忍力的高低在性別上並沒有差異；然而在「人際互動」這部分，資優男生的平均數為 22.30、標準差為 4.270；資優女生的平均數為 25.49、標準差為 3.995， t 值為 -6.414（ $p < .001$ ），已達到顯著差異，這顯現出男女資優生在人際互動上的表現有顯著不同，而資優女生的人際互動表現顯著優於資優男生。在「利社會行為」這部分，資優男生的平均數為 38.68、標準差為 8.688；資優女生的平均數為 45.01、標準差為 7.601， t 值為 -6.475（ $p < .001$ ），已達到顯著差異，表示性別的不同會影響資優生利社會行為的表現，而資優女生的利社會行為表現顯著優於資優男生。

表 4-12 不同性別之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層面	男生(N=165)		女生(N=116)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
挫折容忍力	20.13	3.279	20.79	2.994	-1.748
人際互動	22.30	4.270	25.49	3.995	-6.414***
利社會行為	38.68	8.688	38.68	8.688	-6.475***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 不同年級之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生年級與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同年級資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-13。由表 4-13 可以得知，國小資優生在社會能力的三個層面中，未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為年級的不同而有所差異。

表 4-13 不同年級之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層面	四年級(N=63)		五年級(N=102)		六年級(N=116)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
挫折容忍力	20.46	3.015	20.54	3.497	20.26	2.979	.223	.801
人際互動	23.49	4.508	23.52	4.837	23.77	4.057	.115	.891
利社會行為	41.78	8.954	40.68	8.905	41.57	8.703	.400	.671

* $p < .05$

(三) 不同家庭結構之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生家庭結構與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同家庭結構資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-14。由表 4-14 可以得知，國小資優生在社會能力的三個層面中，

未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為家庭結構的不同而有所差異。

表 4-14 不同家庭結構之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層 面	雙親家庭 (N=261)		單親家庭 (N=17)		他人照顧 (N=3)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
挫折 容忍力	20.43	3.177	19.65	3.141	22.33	3.215	1.048	.352
人際 互動	23.77	4.365	21.53	5.433	22.00	1.732	2.253	.107
利社會 行為	41.25	8.827	40.65	8.595	49.00	7.937	1.198	.303

* $p < .05$

(四) 不同手足數之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生手足數與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同手足數資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-15。由表 4-15 可以得知，國小資優生在社會能力的三個層面中，未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為手足數的不同而有所差異。

表 4-15 不同手足數之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層 面	獨生子女(N=59)		二人(N=169)		三人含以上(N=53)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
挫折 容忍力	20.15	2.993	20.49	3.207	20.43	3.314	.241	.786
人際互動	23.22	4.683	23.46	4.269	23.46	4.269	1.564	.211
利社會 行為	40.03	8.483	41.72	8.532	41.32	10.023	.801	.450

* $p < .05$

(五) 不同排行序之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生排行序與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同排行序資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-16。由表 4-16 可以得知，國小資優生在社會能力的三個層面中，未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為排行序的不同而有所差異。

表 4-16 不同排行序之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層面	老大 (N=103)		中間子女 (N=18)		老么 (N=101)		獨生子女 (N=59)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
挫折容忍力	20.89	3.068	20.56	3.535	20.03	3.300	20.15	2.993	1.426	.235
人際互動	23.61	4.114	24.78	5.275	23.64	4.489	23.22	4.683	.566	.638
利社會行為	41.61	8.765	43.72	12.352	41.27	8.329	40.03	8.483	.901	.441

(六) 不同參賽經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

以國小資優生參賽經驗為分組變數，社會能力的三個層面為檢定變數，進行 t 考驗。並將不同參賽經驗之資賦優異學生在社會能力的三個分層面的平均數、標準差及 t 考驗的分析結果呈現如表 4-17。由表 4-17 可看出，國小資優生在社會能力的三個層面中，未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為不同有沒有參加過比賽而有所差異。

表 4-17 不同參賽經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層面	參加比賽經驗				t
	有(N=268)		沒有(N=13)		
	平均數	標準差	平均數	標準差	
挫折容忍力	20.42	3.161	20.15	3.602	.260
人際互動	23.62	4.442	23.54	4.576	.062
利社會行為	41.35	8.872	40.15	7.744	.539

* $p < .05$

(七) 不同得獎經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生得獎經驗與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同得獎經驗資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-18。由表 4-18 可以得知，國小資優生在社會能力的三個層面中，未達.05 的顯著水準，表示國小資優生在「挫折容忍力」、「人際互動」和「利社會行為」這三個層面並不會因為得獎經驗的不同而有所差異。

表 4-18 不同得獎經驗之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層 面	參加國內比賽且 有得名(N=199)		參加國內比賽 但沒有得名(N=49)		參加國際性比賽 且有得名(N=20)		F 值	p
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
挫折 容忍力	20.50	3.136	19.78	3.203	21.20	3.189	1.145	.331
人際 互動	24.06	4.393	22.43	4.402	22.15	4.392	2.604	.052
利社會 行為	41.94	8.710	40.59	9.269	37.30	8.718	1.920	.127

* $p < .05$

(八) 不同家庭社經地位之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

本研究採單因子變異數分析進行資賦優異學生家庭社經地位與社會能力各層面的差異之考驗。並將不同家庭社經地位之資優生的平均數、標準差及單因子變異數分析結果呈現如表 4-19。由表 4-19 可看出，在社會能力的三個層面中，「人際互動」「利社會行為」的 F 值分別為.363 和.889，並未達到顯著的差異水準，這表示不同家庭社經地位之國小資優生在人際互動和利社會行為的表現並沒有差異；然而在「挫折容忍力」這部分，低社經的平均數為 42.49、標準差為 8.584；中社經的平均數為 19.58、標準差為 2.445；高社經的平均數為 20.88、標準差為 3.486；F 值為 4.396 ($p < .05$)，達到顯著差異，這顯現出不同家庭社經地位國小資優生在挫折容忍力上的表現有顯著不同，進一步進行 Scheffe 事後比較，發現是高社經地位的挫折容忍力表現顯著優於中社經地位。

表 4-19 不同家庭社經之資賦優異學生社會能力各層面之差異情形

層 面	低社經(N=71)		中社經(N=83)		高社經(N=127)		F 值	p	事後 比較
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
挫折 容忍力	20.52	3.198	19.58	2.445	20.88	3.486	4.396	.013*	高>中
人際互動	23.99	4.100	23.59	4.286	23.43	4.733	.363	.696	
利社會 行為	42.49	8.584	40.98	8.254	40.83	9.288	.889	.412	

* $p < .05$

二、 不同背景變項之資賦優異學生社會能力差異情形之綜合討論

(一)、性別的部分

在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」的 t 值並未達到顯著的差異水準，這表示挫折容忍力的高低在性別上並沒有差異，這個研究結果和田欣佳(2001)、郎亞琴和范月華(2009)的研究發現是一樣的；然而在「人際互動」的這個層面上已達到顯著差異 ($p < .001$)，這代表性別的不同在「人際互動」方面是有差異的，而資優女生的人際互動表現顯著優於資優男生，一般而言，女生的生理發展比男生快且成熟，出現友誼需求的年紀也比男生早，所以對於同儕人際關係的經營比較重視；女生也比較善於表達，口語能力較好，所以人際互動較佳。這個研究結果和林世欣(2000)、何秋蘭(2004)、吳晃彰(2008)、吳佩錚(2010)、陳玉蘭(2009)、張麗真(2002)、楊惠婷(2005)、楊妙芬(1995)、鄭冠仁(2008)等人的研究結果是相同的。另外在「利社會行為」這個部分，其 t 值達顯著差異水準 ($p < .001$)，這顯示出男女生在「利社會行為」的表現上是有明顯的不同，研究結果顯示女生的整體利社會行為普遍優於男童，這研究結果和楊惠婷(2005)、陳韻如(2012)、郭怡汎(2004)、羅瑞玉(1997)與羅佳芬(1999)是一致的。推測原因，男生較偏向正義，女生較偏向關懷有關，而利社會行為較偏重以關懷、合作為基礎，因此女生得分較高。女生的先天性格較男生溫和、順從、合作且不與人爭，應是造成此一研究的結果所致。

(二) 年級的部分

不同年級的資賦優異學生在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」、「人際關係」和「利社會行為」三個層面皆未達.05的顯著水準，這代表這三個層面並不會因為年級的不同而有所差異。但從各層面平均數來看，四、五年級資優生的挫折容忍力高於六年級，雖未達到顯著，但仍符合多數研究的結果，隨著年齡漸長，學童所經歷的挫折也愈多，所以整體挫折容忍力降低；而六年級資優生的人際互動平均數優於四、五年級資優生，和何秋蘭(2004)、陳玉蘭(2009)的研究發現也是相符的，但在「利社會行為」方面，四年級的資優生表現得比六年級

來得好，這點和郭怡汎（2004）、陳韻如（2012）等人的研究結果相同，基於 Piaget 的認知發展論，兒童到高年級進入形式運思期，應該有更多利社會行為產生，但研究結果恰好相反，其原因可能是隨著年齡增長，受到外在期望越高、壓力也就越大，因此對自己本身是否能夠將事完善、順利的完成，心中會有存疑，在此情況之下，對自己較無自信，相對地，也會困惑自己是否有足夠能力去幫助他人，因而減少利社會行為產生；也或許是年級越高，年紀越長，社會經歷較多，反而比較功利，在意現實；而四年級學童較為天真，認為只要是對的事就去做，並無多方考量，因此有較良好的行動力，因此利社會的行為表現會比六年級來得好。

（三）家庭結構的部分

不同家庭結構的資賦優異學生在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」、「人際關係」和「利社會行為」三個層面皆未達.05 的顯著水準，這代表這三個層面並不會因為年級的不同而有所差異，此研究結果與谷宗芸(2007)、廖純雅(2006) 吳晃彰(2008)、陳韻如(2012) 等人的研究結果相同。推究其可能原因之一是因單親和其他家庭結構樣本數不足，例如，廖純雅研究中單親家庭 N=41、其他家庭 N=10，而谷宗芸的研究中單親 N=99、其他家庭 N=28，而本研究總樣本數 281，單親家庭 N=17，他人照顧家庭 N=3，樣本數不足，影響研究結果。另一可能原因是因為社會的多元開放，單親家庭或繼親家庭與隔代教養家庭愈來愈普遍，其相對於正常雙親家庭而產生的自卑感逐漸消失，所以在人際互動上並沒有產生差異。

（四）手足數的部分

不同手足數的資賦優異學生在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」三個層面皆未達.05 的顯著水準，這代表這三個層面並不會因為手足數的不同而有所差異。但從各層面平均數來看，獨生子女資優生的挫折容忍力、人際互動與利社會行為皆普遍低於其他手足數的資優生。亦即家中手足有兩人以上的表現最佳，或許是當家庭中的資源有限時，手足之間必需學

習分享、讓步，無形中就提升了對挫折的容忍力，進而培養人際相處的能力，也較能學習到關懷與服務他人的胸懷，而這和洪秀梅(2007)的研究結果是相同的。

(五) 排行序的部分

排行序不同的資賦優異學生在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」三個層面皆未達.05的顯著水準，這代表這三個層面並不會因為排行序的不同而有所差異，這研究結果和陳妍伶(2010)、陳韻如(2012)、廖純雅(2006)的研究發現是相同的。但從各層面平均數來看，老大及中間子女資優生的挫折容忍力、人際互動與利社會行為皆普遍高於其他排行序的資優生。這個研究結果和林世欣(2000)、谷宗芸(2007)、何秋蘭(2004)、吳晃彰(2008)針對高年級兒童的研究是相同的。這或許是較長的子女除了要分擔父母的家務工作之外，甚至得肩負較多照顧弟妹的責任，因此會面臨到更多的挑戰與壓力，且父母對較長子女也會有較多的期待，無形中就會提昇他們對挫折的容忍力。對中間子女來說，他們既是弟妹也是兄長，因為角色衝突所要維繫手足間的和諧相處的顧慮相對也較高，在人際互動與利社會行為的表現上，則對自己有更高的要求。

(六) 參加比賽與得獎經驗經驗的部分

不同參賽經驗的國小資優生在社會能力的三個構面中，「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」三個層面皆未達.05的顯著水準，這代表有沒有參賽經驗並不會影響資優生的整體社會能力。再深入去探討有參賽經驗的資優生的得獎經驗會不會影響其社會能力，研究發現也未達.05的顯著水準，表示不同得獎經驗之國小資優生其社會能力並沒有顯著差異。但從各層面平均數來看，數據顯示參加國內比賽有得名和參加國際性比賽有得名的資優生，其平均數皆優於參加國內比賽沒有得名的資優生。個體是否有挫折經驗，是影響挫折容忍力的重要因素，當個體有過類似的經驗，而且從中學到可用來達到目標的經驗後，個體的挫折容忍力會增加，比從來沒有此經驗者來得有較高的挫折容忍力(李建承,2011)。因此，學生參加比賽就是在累積挫折經驗，也累積人際互動的經驗；參加比賽且

獲得獎項，更是提升自我價值的重要經驗，與人格大師 Rogers（1951）的論點不謀而合。

（七）家庭社經地位的部分

家庭社經地位不同的國小資優生，在社會能力的「人際互動」及「利社會行為」部份並未達到顯著的差異情形，這代表父母社經地位的高低對於孩子人際互動及利社會行為並沒有什麼影響。可見，孩子人際互動的情形和利社會行為的表現並不會因父母的社經地位而有所不同；然而在「挫折容忍力」方面，研究結果顯示資優生的挫折容忍力會受到父母的社經地位所影響，換句話說，高社經家庭的資優生，他的挫折容忍力會比中社經家庭的資優生來得好。高社經地位的家庭父母親教育水準相對比較高，職業也較好，能提供的教養觀念知能也比中社經地位的家庭好，所以當他的孩子遇到這種挫折的問題時，他們比較知道如何提供援助，如何引導他的孩子能勇於面對困難，無形當中，就培養出孩子的挫折容忍力。這和李建承（2011）、研究國中資優生的挫折容忍力會受到父母社經地位影響有相同的結果；另外，廖純雅（2006）、田運虹（2001）等的研究也有相同的發現。

第四節 資賦優異學生自我概念與社會能力之相關探討

本節旨在探討國小資賦優異學生的自我概念與其社會能力之間的相關情形。透過皮爾遜積差相關分析（Pearson product-moment analysis）來考驗兩者之間是否存在著相關性。依據國小兒童自我概念量表中：「家庭自我概念」、「學校自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」及「情緒自我概念」五個分量表，和兒童社會能力量表中：「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」三個分量表的相關性，綜合分析如表 4-20

表 4-20 國小資賦優異學生自我概念與社會能力之相關分析摘要表 (N=281)

層面	挫折容忍力	人際互動	利社會行為	整體社會能力
家庭自我概念	.163**	.108	.101	.132*
學校自我概念	.201***	.331***	.152*	.240***
外貌自我概念	.035	.008	-.015	.001
身體自我概念	.060	.100	.016	.054
情緒自我概念	.202***	.158**	.103	.157**
整體自我概念	.187**	.199**	.102	.166**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表 4-20 是國小資賦優異學生自我概念與社會能力之相關矩陣。從表 4-20 中可得知國小資賦優異學生的自我概念與其社會能力之相關情形如下：

- 一、自我概念中的「家庭自我概念」與兒童社會能力的三個構面中的「挫折容忍力」($r = .163$)存在正相關，且達到顯著水準 ($p < .01$)。這表示家庭自我概念確實會影響國小資優生社會能力的表現。
- 二、自我概念中的「學校自我概念」與兒童社會能力的三個構面，即「挫折容忍力」($r = .201$)、「人際互動」($r = .331$)、「利社會行為」($r = .152$)和「整體社會能力」($r = .240$)都達到顯著正相關。這顯示出學校自我概念確實會影響孩子社會能力的表現。而學校自我概念在兒童社會能力中的「挫折容忍力」、「人際互動」、及「整體社會能力」等三個層面更達到顯著差異水準 ($p < .001$)。而學校自我概念和孩子的「利社會行為」表現相關性略低。
- 三、自我概念中的「外貌自我概念」、「身體自我概念」與兒童社會能力的三個構面，即「挫折容忍力」、「人際互動」、「利社會行為」與「整體社會能力」都沒有達到顯著的相關。這表示外貌自我概念與身體自我概念並不會影響孩子社會能力的表現。
- 四、自我概念中的「情緒自我概念」與兒童社會能力的三個構面中，即「挫折容忍力」($r = .202$)、「人際互動」($r = .158$)和「整體社會能力」($r = .157$)

都達到顯著正相關。這顯示出情緒自我概念確實會影響孩子社會能力的表現。而情緒自我概念在兒童社會能力中的「挫折容忍力」層面更達到顯著水準($p < .001$)，「人際互動」、及「整體社會能力」等兩個層面也有達到顯著水準($p < .01$)。

五、「整體自我概念」與「整體社會能力」($r = .166$)($p < .01$)存在顯著正相關。

這表示資優生的自我概念確實會影響其社會能力的發展。

根據上述的研究結果可知，高雄市資賦優異學生的自我概念與其社會能力是有顯著的正相關。當資優生的自我概念越好，孩子的社會能力表現就會愈好，自我概念越高，孩子就會有較好的社會能力表現。當兒童的自我概念發展的同時，其整體社會能力亦隨之發展；社會能力不斷增加時，學童本身的整體自我概念也隨之提高。此研究結果與朱經明（1982）、林世欣（2000）、谷宗芸（2007）、吳晃彰（2008）、吳珮錚（2010）、洪秀梅（2007）、郭怡汎（2004）、陳韻如（2012）、張麗真（2013）、黃拓榮（1997）、楊妙芬（1995）、楊惠婷（2005）、熊淑君（2004）、劉雅純（2009）、鄭冠仁（2008）、羅佳芬（2002）、Abu-Taleb（1992）、Cauley（1985）、Chamblis（1978）及 Sliver（1992）的研究結果是相呼應的。

因此，本研究探討國小資賦優異學生自我概念與社會能力是否有顯著相關，獲得部份支持。

第五節 資賦優異學生自我概念對其社會能力之預測分析

本節旨在探討國小資賦優異學生的自我概念對其社會能力的預測作用。其中，以自我概念（家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念）做為預測變項，而以社會能力（挫折容忍力、人際互動、利社會行為）為效標變項，進行迴歸分析，考驗各變項對社會能力各層面的預測力，茲將研究結果分析如下：

一、高雄市國小資賦優異學生自我概念對兒童挫折容忍力迴歸分析預測結果：

國小資賦優異學生的自我概念（家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念）對兒童社會能力之挫折容忍力的迴歸分析結果，呈現如表 4-21：

表 4-21 自我概念各層面對兒童挫折容忍力的預測分析結果摘要表

	未標準化係數 B 之估計值	未標準化係數 B 之標準誤差	標準化係數 β 分配	顯著性 p
（常數）	14.767	1.605		.000
家庭自我概念	.042	.037	.075	.254
學校自我概念	.113	.051	.149*	.029
外貌自我概念	-.066	.062	-.071	.293
身體自我概念	-.026	.037	-.049	.487
情緒自我概念	.118	.060	.152*	.049
R=.260	R ² =.067	調整後 R ² =.050	F=3.974**	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-21 可得知，顯著性考驗的 F 值=3.974 ($p=.002 < .01$)，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。自我概念的五個自變項與「挫折容忍力」效標變項的多元相關係數 $R=.260$ ， $R^2=.067$ ，表示五個自變項共可解釋「挫折容忍力」效標變項 6.7%的變異量。在自我概念的五個變項中，對資優生社會能力之「挫折容忍力」有顯著預測力的變項為「學校自我概念」($p=.029 < .05$)及「情緒自我概念」($p=.049 < .05$)。其標準化係數 β 係數絕對值較大且為正數，表示「學校

自我概念」及「情緒自我概念」對社會能力之「挫折容忍力」有較高解釋變異量，也顯示出資優生的學校自我概念和情緒自我概念對資優生的挫折容忍力的影響是正向的。換句話說，資優生的學校自我概念越高、情緒自我概念越好，高雄市資優生的挫折容忍力就會愈高。因此，資優生的「學校自我概念」及「情緒自我概念」對兒童的挫折容忍力具有高度的預測力。

二、高雄市國小資賦優異學生自我概念對兒童人際互動迴歸分析預測結果：

國小資賦優異學生的自我概念（家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念）對兒童社會能力之人際互動的迴歸分析結果，呈現如表 4-22：

表 4-22 自我概念各層面對兒童人際互動的預測分析結果摘要表

	未標準化係數 B 之估計值	未標準化係數 B 之標準誤差	標準化係數 β 分配	顯著性 p
(常數)	14.296	2.173		.000
家庭自我概念	.009	.050	.011	.860
學校自我概念	.376	.070	.355***	.000
外貌自我概念	.010	.078	.008	.899
身體自我概念	.022	.050	.030	.659
情緒自我概念	.033	.081	.030	.689
R=.354	R ² =.125	調整後 R ² =.109	F=7.877***	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-22 可得知，顯著性考驗的 F 值=7.877 ($p=.000 < .001$)，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。自我概念五個自變項與「人際互動」效標變項的多元相關係數 $R=.354$ ， $R^2=.125$ ，表示五個自變項共可解釋「人際互動」效標變項 12.5%的變異量。在自我概念的五個變項中，對資優生社會能力之「人際互動」有顯著預測力的變項為「學校自我概念」($p=.000 < .001$)，表示「學校自我概念」對社會能力之「人際互動」有較高解釋變異量。「學校自我概念」標準化

係數 β 係數絕對值最大，且為正數，表示「學校自我概念」對資優生的人際互動的影響是正向的。換句話說，資優生的學校自我概念越高，高雄市資優生的人際互動的社會能力就會愈好。因此，資優生的「學校自我概念」對兒童的人際互動具有高度的預測力。

三、高雄市國小資賦優異學生自我概念對兒童利社會行為迴歸分析預測結果：

國小資賦優異學生的自我概念（家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念）對兒童社會能力之利社會行為的迴歸分析結果，呈現如表 4-23：

表 4-23 自我概念各層面對兒童利社會行為的預測分析結果摘要表

	未標準化係數 B 之估計值	未標準化係數 B 之標準誤差	標準化係數 β 分配	顯著性 p
(常數)	31.664	4.531		.000
家庭自我概念	.085	.104	.055	.410
學校自我概念	.314	.145	.149*	.031
外貌自我概念	-.226	.176	-.088	.200
身體自我概念	-.053	.105	-.037	.612
情緒自我概念	.133	.169	.062	.433
R=.188	R²=.035	調整後 R²=.018	F=2.011	

* $p < .05$

由表 4-23 可得知，顯著性考驗的 F 值=2.011 ($p=.070 > .05$)，雖未達顯著水準，但自我概念五個自變項與「利社會行為」效標變項的多元相關係數 $R=.188$ ， $R^2=.035$ ，表示五個自變項共可解釋「利社會行為」效標變項 3.5%的變異量。且在自我概念的五個變項中，對資優生社會能力之「利社會行為」有顯著預測力的變項有「學校自我概念」($p=.031 < .05$)，表示「學校自我概念」對社會能力之「利社會行為」有較高解釋變異量。「學校自我概念」標準化係數 β 係數絕對值最大，且為正數，表示「學校自我概念」對資優生的利社會行為的影響是正向的。換句


話說，資優生的學校自我概念越高，高雄市資優生的利社會行為的社會能力就會愈好。因此，資優生的「學校自我概念」對兒童的利社會行為具有高度的預測力。

綜合上述研究結果，將之分析如下：

- 一、就「挫折容忍力」層面而言，資優生自我概念的兩個變項「學校自我概念」及「情緒自我概念」對其有最佳的預測力。資優生的學校自我概念愈積極正向、情緒越穩定、遇到困難愈能冷靜面對，則學生的挫折容忍力就愈高。求學階段的孩子，尤其是國小階段，生活環境上接觸最多的不是家庭就是學校了，而他們的成就感與生活經驗也大多來自於此。當資優生在班級能和同學自在相處，並自覺是個受歡迎的人，且能正向看待老師的期望與同學的期待，減少因完美主義特質的影響，所造成情緒的不穩定，也就是說，學校與情緒自我概念越正向，將有助於挫折容忍力的提升。因此，資優生的「學校自我概念」及「情緒自我概念」對兒童的挫折容忍力具有顯著的預測力。
- 二、就「人際互動」層面而言，資優生自我概念的「學校自我概念」對其有最佳的預測力。換句話說，資優生的學校自我概念越正向，學生越能以正向的態度對待他人，在人與人之間的互動中，人際關係自然就會好；學校自我概念較高者，其自覺的人際關係亦較佳，也會有比較好的互動。因此，資優生的「學校自我概念」對兒童的人際互動具有顯著的預測力。
- 三、就「利社會行為」層面而言，資優生自我概念的「學校自我概念」對其有最佳的預測力。換言之，資優生的學校自我概念越正向，在團體中就較能以同理心去看待周遭的人、事、物，正向的學校自我概念能讓資優生減少自負的態度，與修正較不善於關懷與服務同學的態度，自然就會表現出較高的利社會行為。因此，資優生的「學校自我概念」對兒童的利社會行為具有顯著的預測力。

因此，本研究探討國小資賦優異學生自我概念對社會能力是否有預測力，獲得部份支持。

從很多的文獻資料中都告訴我們，家庭與孩子的社會能力是息息相關的，因



為孩子第一個也是最重要的社會化場所是家庭。然而研究結果卻顯示出，家庭自我概念與社會能力之間的相關性並不是很高，導致其預測力也不高。另外，根據文獻顯示，自我概念是個人心目中對自己的印象，它包括對自身存在的知覺，以及對個人身體、外貿、能力、性格、態度、思想等等方面的評認（吳晃彰，2008）。但外貌自我概念與身體自我概念與社會能力三個構面的相關性卻很低，也沒有預測力，這其中或許有些干擾變項（如孩子的人格特質、同儕的影響力、學校區域、老師或家長期望...）未列入考慮，而使得研究結果的相關性不高。



第五章 結論、限制與建議

本研究旨在探討目前國小資賦優異學生自我概念與社會能力的關係。為達此目的，研究者首先藉由文獻的蒐集與分析，探討資優生的特質、自我概念與社會能力的理論基礎，並以「國小兒童自我概念量表」與「兒童社會能力量表」為研究工具，選取高雄市四、五、六年級一般智能資優資源班學生，共 281 人為研究對象，並進行相關背景資料之收集。最後將所收集的背景資料與施測結果進行統計分析，以探討高雄市國小資賦優異學生自我概念與社會能力的現況及其之間的相關性，並於第四章逐一呈現研究結果，且進行分析與討論。本章根據研究架構、研究目的及研究結果，分析歸納出以下結論，並依據研究結論提出具體建議以供教育單位、家長或資優教育工作者在教學或輔導上之參考，並就研究中所遭遇到的限制，提出未來研究方向的改進意見。本章共分為三節：第一節為結論、第二節為研究限制、第三節建議。

第一節 結論

本研究根據研究目的，採取描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關及迴歸分析等研究方法，以探討高雄市國小資賦優異學生背景、自我概念與社會能力的現況及其之間的相關性。

根據研究結果分析與探討，綜合歸納本研究之結論如下：

- 一、**高雄市資賦優異學生的家庭社經地位偏向中高社經；多數資優生有參加比賽且得獎的經驗；自我概念呈現積極、正向的發展，以學校自我概念表現最好；現階段社會能力大致良好，以人際互動的得分最高。**

從研究數據中顯示，國小資優生的家庭社經地位以中高社經地位居多數，高達 75%。家庭社經地位越高，相對的，父母的教育程度也高，對孩子教養的投入也會比較多，所能提供給孩子的資源相對也多；此外，大部分高社經地位的父母

也比較關注孩子在學校的表現，而資優生本身資質聰明、學習快、喜歡冒險且勇於表現，因此，常會被推選參加比賽，又因為其有自信且要求完美的特質，所以常有不錯的成績表現。數據顯示，竟有 95% 的資優生有參賽經驗，其中得名比例更高達 82%，這樣的優異表現更促使其自我概念的提升，呈現積極、正向的發展。尤其以學校自我概念為甚。

相關文獻指出資優生有許多特質，有正向也有負向特質，與生俱來的負向特質並沒有減弱其社會能力的展現。研究結果顯示，資優生在社會能力的挫折容忍力、人際互動及利社會行為三個層面中，都有不錯的表現，其中又以人際互動的得分最高，資優生擔心自己本身的資優標記會引發同學的排擠，在人際互動上特別積極。四~六年級的學生，他們的生活重心除了家庭以外，已慢慢擴展到了學校。師生、同儕間的互動及課業上的壓力種種因素，都會影響他們的情緒。而現今孩子的抗壓力普遍的低落，資優生對自己的期望也很高，再加上父母與師長無形中所給的期望壓力，當達不到目標時，就比較無法妥善處理自己的情緒，甚至有不利於自己或別人的脫序表現，這一部分是值得父母、師長及資優教育工作者特別注意。

二、性別在整體自我概念上，並無差異，但在學校自我概念資優女生顯著優於資優男生，而資優男生的身體自我概念顯著優於資優女生；在手足數的多寡會影響家庭自我概念。

本研究統計結果發現，不同性別之資優生在自我概念整體上未達顯著水準。但是從自我概念各層面來看，資優女生的學校自我概念顯著優於資優男生，資優男生的身體自我概念顯著優於資優女生。一般而言，女生本身較為溫婉的個性，在學校生活中，較容易有較好的表現；而一般男生本身在體能或個性上比較偏好運動，所以女生學校自我概念高，男生身體自我概念高。

另外，從研究結果顯示，資優生的年級、家庭結構、排行序、家庭社經地位並不會影響其自我概念，但手足數的多寡，會影響資優生的「家庭自我概念」，

而獨生子女的資優生和有兩名手足數的資優生，在家庭自我的概念上顯著優於家中有三名以上手足的資優生。

三、參加比賽有得名的資優生，其整體自我概念及學校自我概念顯著優於參加比賽沒有得名的資優生。

從研究結果顯示，不同的得獎經驗會影響資優生的學校自我概念及整體自我概念。國內參加比賽有得名的資優生其學校自我概念顯著優於參加比賽沒得名的資優生。Erickson 的心理社會發展理論也提到，第四階段學齡兒童期主要發展的是勤奮進取的做事或求學態度。此階段的兒童正是接受國小教育的時期，在求學過程中，若經驗到的成功多於失敗，則會因而養成勤奮進取的性格，勇敢面對困難與挑戰，因而產生正面的自我概念；若經驗到的是失敗多於成功，他將有極大的可能養成自貶自卑的性格，不敢面對現實生活的困難，進一步對自我的概念產生負面的看法。Bandura 的社會學習理論也提及當個體的表現獲得讚賞，個體會更樂意重現被正增強的行為，若又得到父母親的肯定與讚賞，之後，兒童就會更願意表現出這些行為，也就是說，參加比賽得獎的正向生活經驗，有助於提升學生的自我概念，尤其是在學校的表現。當資優生代表班級或學校出去比賽，得到不錯的成績，學校或班級會公開表揚，對學生來說是一種自我肯定，證明自己的價值，也是一種自我實現的提升，因此有助於自我概念的發展。

參考許多文獻，發現前人並沒有以得獎經驗當作研究背景變項來探討資優生的自我概念。所以，所得文獻很有限，而這份研究是以研究者自己教學場域的經驗出發，在與學生互動經驗過程當中，發現學生參加比賽得獎的正向經驗會讓學生有信心再參加下一場比賽，也為了有更好的成績，更努力督促自己，提升自己的能力，藉由得獎更提升自我價值。

四、資優女生的人際互動與利社會行為表現顯著優於資優男生；家庭社經地位的不同在兒童的挫折容忍力方面有顯著的差異表現，高社經優於低社經。

從研究結果顯示，資優生的年級、家庭結構、手足數、排行序、得獎經驗

並不會影響其社會能力，也就是說，不同的年級、家庭結構、手足數、排行序與得獎經驗，並不會造成資優生挫折容忍力、人際互動及利社會行為的差異。但在性別的部分，不同性別之資優生在人際互動及利社會行為的層面達顯著差異，資優女生的人際互動與利社會行為表現顯著優於資優男生。不容否認的，性別刻板印象與傳統社會的期待一直是存在的，男生女生的特質不同也是顯而易見。不同性別之資優生在人際互動及利社會行為的層面達顯著差異，或許是跟國小女生生理與心理都較為早熟，較能成熟處理人際的互動關係；而社會傳統期待，男生則通常是比較有野心、有競爭力，是獨立的與積極的，女生則被薰陶成溫柔、端莊、合作，較有愛心及同理心，因此在教養的過程中，孩子就被賦予不同的教育方式及期待，因此也就會有不同的社會能力的表現。

父母社經地位的高低也會影響孩子挫折容忍力的高低。高社經家庭的父母，提供給孩子的資源較為充足，因此孩子在精神或物質層面不虞匱乏之下，對自己會有較正面的評價，也會有更多的自信，在面對困難與挑戰時，較能正向思考，正面迎接挑戰，因此挫折容忍力相對比較高。

五、國小資賦優異學生的自我概念與兒童的社會能力有顯著的正相關。

從研究結果顯示，高雄市資賦優異學生的整體自我概念與其整體社會能力有顯著的正相關，以各層面來說，家庭自我、學校自我及情緒自我概念在社會能力分層當中都有部分達到顯著水準。一個人的對自己的看法會改變其行為和態度，而這態度攸關其社會能力的養成。當資優生的自我概念越好，孩子的社會能力表現就會愈好，自我概念越高，孩子就會有較好的社會能力表現。換言之，當兒童的自我概念發展的同時，其整體社會能力亦隨之發展；社會能力不斷增加時，學童本身的整體自我概念也隨之提高。家庭自我及學校自我屬於人際自我層面，藉由家庭自我及學校自我的發展，不僅能提升其自我概念，也學習到如何與別人相處及如何去關心周遭的人事物、瞭解何時該對他人伸出援手，並藉由人際互動增強其助人的能力，因此當家庭自我及學校自我概念增長時，其利社會行為亦會隨

之發展。

另外，人是社會性的動物，必須要參與社會生活，一定要和人群互動往來，若想要有良好的人際互動及關係，則個體必須表現出高度的挫折容忍力，來穩定遇到困難時的情緒，也要直展現出關懷、助人、合作等利社會的行為，如此一來，不僅人我之間的關係良好、成功經驗會增加，更能對自我有正面的評價，以提升人際自我（包括家庭及學校自我概念）、更進一步增強自我概念及自我效能，因此，當社會能力的表現增加時，其自我概念亦隨之提昇。

六、情緒自我概念能有效預測兒童的挫折容忍力；學校自我概念能有效預測兒童的挫折容忍力、人際互動與利社會行為。

近年來，自殺的年齡逐漸下降，年輕的生命常常是因為學業、人際、感情上的挫折就被選擇結束，也讓許多父母、師長、教育工作者開始思考如何提高孩子的挫折容忍力，以增強適應社會的能力。而資優生的社會情緒又常伴隨著容易焦慮、對他人感受強烈敏感、感覺自己與眾不同而有孤獨感，甚至有完美主義傾向。這些特質容易引發負面情緒，所以，當資優生的情緒自我概念越穩定、發展越好，越能傾向正面思考與正向歸因，則其挫折容忍力則越高。反之，情緒自我概念越低落的資優生，挫折容忍力也就越低落，當然也就不會有好的正常表現。所以，「情緒自我概念」對資優生的「挫折容忍力」是具有預測力的。

另外，社會能力三個層面之預測都是以「學校自我概念」具有最佳預測力，表示當資優生在班級能和同學自在相處，並自覺是個受歡迎的人，不只正向看待老師的期望與同學的期待，還能減少因完美主義特質的影響，所造成情緒的不穩定，將有助於增加挫折容忍力。也就是說，學校與情緒自我概念越正向，將有助於挫折容忍力的提升；當學生越能以正向的態度對待同儕，在人與人之間的互動中，同學間的人際關係自然就會好；學校自我概念較高者，其自覺的人際關係亦較佳，跟同學、老師也會有比較好的互動，在學校團體中就較能以同理心去看待周遭的人、事、物；正向的學校自我概念能讓資優生減少自負的態度，修正較不善於關懷與服務同學的態度，自然就會表現出較高的利社會行為。因此，「學校

自我概念」對資優生的「挫折容忍力」、「人際互動」及「利社會行為」是具有預測力的。

第二節 研究限制

本研究以高雄市國小資賦優異學生為研究對象，並透過量表進行問卷調查，旨在探討國小四~六年級資賦優異學生的背景變項、自我概念對社會能力的影響。以下就研究過程中之困擾與因應與本研究之研究對象、研究變項與方法之限制加以說明。

一、研究過程中之困擾與因應

研究者在進行施測前的行政聯繫工作時，因大部分不認識擔任資優班的教師，所以在問卷的發放上有很大的困難。問卷分成兩部分，第一部分由資優班學生填寫，第二部分由資優學生普通班的導師填寫。大部分資優班老師對本研究的目的與重要性均表同感，且都極力配合問卷的施測與回收，然在普通班導師的施測上就顯得困難重重。由於研究設計上的需要，必須由熟悉學生行為的老師填寫社會能力的部分，但因為高雄市資優班採分散式的方式實施，資優生多數被打散平均分配到每個班級中，因此研究所牽涉到的普通班級數是相當龐大的，來來往來的聯繫不僅花時且耗人力。茲提出研究者在與輔導處、資優班老師、普通班導師聯繫過程中所遇之問題，供後續研究者參考。

首先，為了不讓問卷回收率太低，研究者皆在與輔導室或資優班導師確認可以配合施測後才寄發問卷。選取的學校研究者都先透過電話一一說明研究的目的，並說明問卷內容與施測方法。部分學校極力願意配合，但有些原先願意配合之學校，聽完施測內容後，因為涉及普通班教師，後來選擇拒絕配合施測。研究者必須另覓有意願的學校來進行施測，以為因應。甚而有些學校願意配合施測，但資優班導師不好意思請託普通班導師，所以普通班導師部分皆由資優班老師獨自完成，也有可能因此影響到研究的結果。

是故，整個施測時程不如預期的順利、真正施測的人數也與計畫中的有所出

入。但這類的問題很難事先預防，難免造成研究上的困擾，但卻也是另一種挑戰。

二、研究限制

(一)、研究對象

本研究受限於人力、物力及時間性，因此無法進行全面性的普查，僅以高雄市之四、五、六年級資賦優異學生為研究對象，受試者對於試題語意的理解程度可能會因年級或地域而有落差，因此研究結果無法做更廣泛的解釋與更深入的推論，若要推論到其他縣市及年級，仍有待進一步考量。

(二)、研究變項

本研究自變項為個人背景變項（包括性別、年級、家庭結構、手足數、排行序、參賽經驗、得獎經驗、家庭社經地位）、自我概念（家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念），依變項則是社會能力（挫折容忍力、人際互動及利社會行為），探討自變項對兒童社會能力的影響情形。然而兒童社會能力的表現可能受到其他未列入其中的因素影響，如資優生的人格特質、同儕影響力、學校區域等，因此推論時要小心。

(三)、研究方法

本研究以問卷調查法進行，透過學童的知覺來獲得有關個人背景變項、自我概念、與社會能力的資料，然而受試者在填答問卷時，難免會有社會期許效應，受試者可能會因社會期許而隱藏作答的真正意向，故研究結果難免有誤差，加上研究者無法直接進入現場與受試者進行質性訪談，無從檢驗受試者的陳述是否屬實，致使本研究在推論上有限制。因此若能兼採質性的研究（如與學生本人、導師或家長晤談），將可使研究的結果在解釋以及推論上更具客觀性且更深入。

(四)、研究工具

由於自我概念是多層面、綜合的概念，除了量表中的家庭自我、學校自我、外貌自我、身體自我、情緒自我這五種自我概念外，尚有其他層面的自我概念；

在社會能力的層面，除了挫折容忍力、人際互動及利社會行為外，尚其他的社會能力層面，因此在解釋時恐會有不周全的情況產生。此外，在「國小兒童自我概念量表」方面，由於該研究者當時所採用的樣本為國小四至六年級學童，並無包含三年級，此在往後解釋國小中年級學童之自我概念上恐會有所欠缺。

第三節 建議

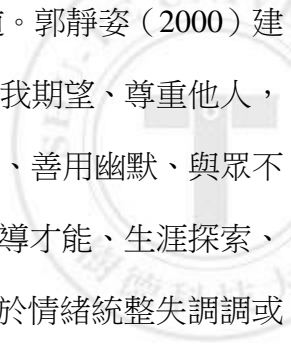
本節將以第四章的研究發現為基礎，並參考相關的理論與文獻，提出個人的建議，以供教育單位及資賦優異學生家長之參考，同時也提出相關建議供後續相關研究作為參考。

一、輔導方面的建議

(一) 協助孩子深入認識自我，設定合理而適切的努力目標，以建立正向而積極的自我價值觀念

從本研究中發現，雖然資優生的整體自我概念呈現積極、正向的發展，但其情緒自我的部分僅在中等的程度，顯示資優生並沒有因為自己的能力較佳，在情緒部分就比較穩定，能冷靜面對自己所面對的生活環境，與所遇到的困難。尤其是家庭自我概念與學校自我概念都與社會能力之挫折容忍力呈現顯著正相關，亦即家庭與學校建立給他的自我概念，會深刻的影響其社會能力的發展。若此時，家庭中的父母或學校中的師長、同儕賦予他過高的期望與壓力，將會影響其對自我的觀感，甚而建立起較低的自我概念，相信這對孩子社會能力的影響是很大的。本研究數據顯示，資優生的學校自我概念越高，表示受學校正向表現影響越大，家長或師長應適時鼓勵孩子，協助其探索自我、了解自我，依自己的能力設定合理適切的努力目標，以建立正向而積極的自我價值觀念。

(二) 學校在資優課程設計中納入情意課程，且安排預防性與補救性諮商輔導，也建立資優生輔導網絡，提供更多輔導管道。



瞭解資優生的情緒，也給資優生表達情緒的機會與管道。郭靜姿（2000）建議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。學校應適當安排資優生的輔導與諮商，而對於情緒統整失調或過度敏感、焦慮的學生，實施預防性的諮商更能防止嚴重行為問題的產生。另外，除由校方輔導外，尚可善用校外資源，如師院特教中心或資優資源中心的諮詢專線，都能給予資優生或導師們更多元的輔導管道。

（三）善用資優生的多元智能，鼓勵其多參加競賽，並藉較高的獲獎機會，增強其自我概念，促其自我實現。

本研究發現，參加比賽有得獎之學生的學校自我概念顯著優於沒得獎的學生，又學校自我概念能預測社會能力之挫折容忍力、人際互動與利社會行為。因此，得獎所產生的正向經驗能改變一個孩子的自我概念，自我肯定價值越高，挫折容忍力越高，情緒較能穩定，必定有較好的人際互動，在與人互助合作，或關懷的層面更能發自內心的付出，也更能同理別人的需求。學校藉由訓練資優生參加比賽，協助其認同自己，建立正確的自我價值觀念，鼓勵發展自我潛能，對其社會能力的發展有正面的幫助。

（四）著重男生的學校自我概念、人際互動及利社會行為方面的社會能力。

由研究結果顯示，資優男生在學校自我概念、人際互動與利社會行為的層面都明顯低於資優女生，一部分原因是男女生理與心理的發展程度不同，又加上資優生的心理發展又比同年齡的學生快，所以，事實上資優女生在高年級時其身心狀態可能已進入青少年期，有著青少年期尋求同儕認同的煩惱，因此更積極經營自己的人際關係，也比較重視與同儕之間互助與合作的行為，所以應藉由有效教學增強資優男生的自我概念與輔導，讓資優男生從中發掘自己的潛能，並強化自己的自信心，提升自我概念以正面看待自己，進而肯定自己的價值。學校單位可

以藉著課堂教學及外在資源（如志工媽媽、大愛媽媽），利用晨光或彈性課程等時間，教導學生感恩、禮貌、回饋等人際表達行為，以增進師生與同儕良性互動，俾使資優男生社會能力的提升。

（五）提供親職教育課程，加強宣導資優概念，注重學生心理輔導，協助資優生提昇社會能力

透過校內的教學研討會或週三進修時間、介紹關於資優的概念以及資優生的特質、教育方式等，除了可以增進對資優生以及資優教育的瞭解，以破解對資優的錯誤迷思，也可以提升學校行政人員以及教師的專業能力，使其能夠更敏銳地覺察到資優生的情緒與心理問題，適時的給予協助或輔導，以健全資優生之人格。研究者認為，一個人的自我概念是個體與重要他人交互作用而形成，因此如果被重要他人接納或尊重，自我概念則較為積極且正向；如果不被接納，即使是隱諱不明顯的，多少也會對個人自我概念造成負面影響。學校輔導處可以積極辦理小團體輔導或是個別的輔導活動，從活動中去發現資優生自我概念低的原因，協助資優生更了解自我價值，建立正向的自我概念。

從研究結果中發現，資優生的挫折容忍力似乎不高，而學校自我概念則能有效的預測孩子的挫折容忍力。在這新的世代中，孩子在面對挫折時，往往很難妥善處理自己的情緒，甚至做出不當的行為，傷害自己、甚而危害社會，因此，在孩子行為養成的過程中，父母該如何提昇孩子的挫折容忍力使其能適應這個社會，應是當務之急之事。而學校對家長而言是一個最容易接觸到資訊的地方，善用這樣的優勢，透過學校刊物、舉辦班親會、親職教育講座、親子教育活動等等，提供父母親子溝通技巧、情緒管理等相關課程，協助資優生家長建立正確的教養觀念，拉近親子之間的距離，相信這對孩子社會能力的發展是有幫助的。

二、未來研究的建議

（一）在研究對象方面

本研究因問卷施測時間及實施的困難，故研究對象僅取樣高雄市國小四、五、



六年級的資賦優異學生，故在研究結果的推論上有其限制，因此不宜做過大的推論。未來若要進行此一研究時，可擴大其取樣範圍與抽樣的年齡層，這樣會更具代表性。

（二）在研究變項方面

在實際的情境中，影響資賦優異學生自我概念與社會能力的因素有很多，在背景變項方面，除了本研究的性別、年級、手足數、排行序、家庭結構、參賽與得獎狀況及家庭社經地位背景之外，資優生的自我概念與社會能力或許也會受到資優生的內在特質或外在環境的影響，例如就讀資優班的時間長短、智力表現、重要他人的態度等，都可能是影響的關鍵因素，因此，建議後續的研究中可納入更多的變項來加以繼續探討。

（三）在研究方法方面

本研究僅以調查法進行研究，因此所得到的數據資料可能受填答者的答題心態而有所偏誤，未來之後續研究可以加入質性訪談或是深入現場觀察，直接收集相關資料。或是以純質性的觀察、訪問研究法，深入探討資優生對自己之看法及他人對自己之認知。建議後續研究可以以此方法進行，亦將可獲得有價值之研究結果。

參考文獻

一、中文部分

- 中時晚報 (1994)。北一女資優生相約旅社燒炭自殺。中時晚報，1994，7，26。
- 中國時報 (1998)。台中女中資優生 愛到絕望竟輕生。中國時報，5版，1998，9，16。
- 中國時報 (2001)。建中資優生縊頸赴黃泉。中國時報，7版，2001，3，27。
- 王文玲 (2004)。國小高年級學童自我概念、人際關係、利社會行為與死亡態度之相關研究。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 王柏壽 (1989)。國小學童受同儕接納的相關因素之研究。嘉義師院學報，2，99-152
- 王美華 (2008)。新台灣之子的自我概念學習動機與學業成就之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 王珮玲 (1992)。兒童氣質、父母教養方式與兒童社會能力關係之研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 王淑棻 (2009)。資優生情意特質的一體兩面。國小特殊教育期刊，48，100—110。
- 王淑棻 (2009)。資優生情意特質的一體兩面。國小特殊教育期刊，48，100—110。
- 王夢萍 (2005)。每個孩子都要學習的 50 堂挫折課。臺北：宇河文化。
- 王鍾和 (2001)。父母如何幫助孩子因應挫折情境。學生輔導，76，82-87。
- 左承誠 (1995)。基督徒青少年自我概念之研究。中國文化大學兒童福利學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 田欣佳 (2007)。資優班與普通班學生自我效能及挫折容忍力之相關研究---以台南市國中為例。國立臺南大學諮商與輔導研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 田運虹 (2001)。國小學童家庭社經地位、挫折容忍力與違規行為之關係。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 白秀玲 (2010)。國中資優生完美主義與負向情緒模式之建構研究。特殊教育研究學刊，35 (2)，103-133。

- 朱芷君（2007）。揭開資優生金頭腦的秘密。康健雜誌，103。
- 朱經明（1981）。國中學生自我觀念、友伴關係及其影響因素之研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 朱經明（1982）。國中生自我概念、友伴關係及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 江麗莉與蘇靖媛譯（2003）。Lilian G. Katz and Diane E. McClellan 原著。幼兒社會能力輔導。臺北：華騰。
- 自由時報（2003）。建中資優生在花蓮自殺。自由時報，綜合新聞版，2003，1，23。
- 何秋蘭（2004）。國小學童自我概念與同儕關係的研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳秀伶（2007）。國中學生心理需求困擾及其相關因素之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳孟娟（2005）。外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係之研究--以桃園縣國中學生為例。國立政治大學教育學院學校行政碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳孟娟（2006）。外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係之研究--以桃園縣國中學生為例。國立政治大學教育學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳孟娟（2006）。外籍配偶子女自我概念、生活適應與學業成就關係之研究—以桃園縣國中學生為例。國立政治大學教育學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳昆壽（1999）。資賦優異兒童教育。臺南：臺南師範學院特殊教育中心。
- 吳武典（1990）。輔導原理。臺北：心理。
- 吳武典（2001）。資優學生的適應類型與心理輔導。測驗與輔導，166，3481-3484。
- 吳武典（2013）。資優教育中的爭議與評議：全球視野、在地行動。資優教育論壇，11，1-15。
- 吳佩錚（2010）。國小高年級學童家庭氣氛、自我概念及人際關係之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳晃彰（2008）。國小高年級學生自我概念與同儕關係之研究。銘傳大學教育研

究所碩士論文，未出版，臺北市。

吳淑敏（2010）。**CSCH 情意課程對促進國小資優學生利社會行為之研究**。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士班資優組碩士論文，未出版，臺北市。

吳裕益、侯雅齡（2000）。**國小兒童自我概念量表指導手冊**。臺北：心理。

吳麗卿（2004）。**高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

呂文秀（1998）。**唇顎裂兒童的社會地位、社會行為與自我概念之研究**。中原大學心理學系碩士論文，未出版，桃園縣。

宋美慧（2008）。**教會課後照顧對國小單親兒童生活適應之影響**。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中市。

李杏芬（2010）。**國民中學資賦優異學生正向心理與學校適應之相關研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系行政碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。

李昇益（2006）。**國中資優生生涯自我概念之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化縣。

李明生（1973）。**影響才賦優異兒童教育之家庭因素**。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，**15**，129-231。

李建承（2009）。**資優生之挫折容忍力、完美主義與自殺意念之相關研究**。高雄師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，高雄市。

李娟慧（2000）。**青少年自尊、社會支持與社會適應之相關研究**。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文，未出版，彰化縣。

李敦仁、余民寧（2005）。**社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例**。**臺灣教育社會學研究**，**5**（2），1-48。

李輝（1994）。**影響國小兒童自我觀念發展之重要因素**。**國民教育**，**34**，6-9。

李麗蘋（2002）。**壓縮的童年—提早入學兒童自我概念之研究**。國立臺北師範學院碩士論文，未出版，臺北市。

沈如瑩（2003）。**國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。

谷宗芸（2007）。**臺北縣國小高年級學童自我概念、挫折容忍力與學業成就之研究**。私立銘傳大學之碩士論文，未出版，臺北市。

林世欣（2000）。**國中學生自我概念與同儕關係之研究**。國立屏東師範學院教育

心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東市。

林本喬（1983）。國小資優班學生自我概念之研究。**嘉義師專學報**，**13**，77~126。

林生傳（2005）。**教育社會學**。臺北：巨流

林妙華（2003）。**資優生過度激動特質與友伴關係之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

林佳瑩（2006）。**國小資優生利社會行為與情緒智力之研究**。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

林珮滢（2009）。**國小學童高年級學童性別角色態度、自我概念與同儕關係之相關研究**。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

林婉玲（2009）。**台中地區父母教養方式與幼兒社會能力之關係研究**。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺中市。

林梨美（2006）。**新住民女性與本地女性子女學前社會能力之比較研究—以臺北縣新店市公幼幼兒為例**。國立臺北市立教育大學兒童發展研究所碩士論文，未出版，臺北市。

林淑華（2002）。**國小學童情緒管理與人際關係之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

花敬凱譯（2007）。**啟迪資優—如何開發孩子的潛能**（原著Clark, B.）。臺北：心理。

邵慧綺與陳景圓（2002）。**國中生對資優生特質看法之初探**。**臺東特教簡訊**，**15**，56-65。

侯雅齡（1998a）。**國小兒童自我概念量表編製及其相關因素研究**。國立高雄師範大學導學系碩士論文，未出版，高雄市。

侯雅齡（1998b）。**自我概念理論新趨向：多向度階層化建構**。**輔導季刊**，**34**（1），11-23。

侯雅齡（2001）。**兒童自我概念量表之發展**。**中國測驗學會測驗年刊**，**48**（1），141-166。

洪秀梅（2007）。**臺南縣國小高年級學童父母管教方式、情緒覺察能力、自我概念對人際關係之影響**。臺南科技大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，台南市。

洪若和（1992）。**自我概念的發展**。**國教之聲**，**26**，41—45。

洪若和（1995）。**國小兒童自我概念之相關因素研究**。**臺東師院學報**，**6**，91-134。

- 洪惠慈（2013）。新住民家庭環境與兒童社會能力之研究。樹德科技大學兒童與家庭服務系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 洪聖陽（2002）。不同性別之高年級學童父母教養方式自我概念、依附關係、與生涯成熟之關係研究。未出版之碩士論文，臺南大學教師在職進修輔導教學碩士學位班，臺南市。
- 洪儷瑜（1996）。青少年社會能力研究。中華輔導學報，4，45-68。
- 洪蘭譯（2000）。Anne Moir & David Jessel 原著。腦內乾坤：男女有別，其來有自。臺北：遠流。
- 胡舜安（2003）。台灣地區中部地區國小高年級學童自我概念及其相關因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 范月華（2010）國小高年級學童自我概念、挫折容忍力與生活適應之研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 徐誼芳（2009）。國小資優生家庭氣氛、自我效能與利社會行為之研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 高德宣（2012）。品德教育課程融入學習活動對幼兒社會能力發展效應之研究。國立臺北教育大學教育學院幼兒與家庭教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 康淑惠（2007）。探索教育在國中綜合活動學習領域運用之行動研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 康淳惠（2005）。國中資優生挫折容忍力及其相關因素之探討。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 張老師（1993）。John Bradshaw 原著。家庭會傷人。臺北：遠流。
- 張志成（2004）。高雄市國中資優生的愛情態度與現況之相關研究。臺灣師範大學特殊教育學系，未出版，臺北市。
- 張志成（2004）。高雄市國中資優生的愛情態度與現況之相關研究。臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張芝萱（1995）。國民小學資優生學習動機、學習認知、學習方式偏好與學校生活素質感之相關研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，新竹縣。
- 張春興（1989）。心理學。臺北：東華。
- 張春興（1992）。現代心理學。臺北：東華。



- 張春興（1994）。**教育心理學**。臺北：東華。
- 張春興（1995）。**現代心理學**。臺北：東華。
- 張春興（1996）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 張春興（2006）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。
- 張恕鳳（2006）。**國小資優生自我概念、教師領導風格與學習適應關係之研究**。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 張淑玲（2005）。**情緒教育課程對提昇國小資優生情緒智力之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 張靖卿（1996）。資優兒童同儕關係之探究。**資優教育季刊**，**59**，25-30。
- 張燕滿（2002）。情緒發展對自我評價的影響。**師代月刊**，**7**，41-43。
- 張麗真（2013）。**高雄市國小新移民子女自我概念與人際關係之相關研究**。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 張馨仁（2001）。**資優生過度激動特質之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張馨文（2004）。**國小六年級資優生對生命意義的探究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（2004）。**特殊教育法**。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。**97年國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。臺北：教育部。
- 教育部（2009）。**特殊教育法**。臺北：教育部。
- 教育部特殊教育通報網（2013）。**特教統計**。2013年10月19日 取自：教育部特殊教育通報網特殊教育統計<https://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
https://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuB_city_All_spckind_B/stuB_city_All_spckind_B_20130528.asp
- 教育部統計處（2013）。**各級學校縣市別學生數**。2013年10月19日 取自：教育部統計處主要統計表
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>
- 梁瑪莉（1987）。**學前兒童社會能力之家庭相關因素研究**。國立臺灣師範大學家

- 政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 梁瑪莉與蘇建文（1988）。學前兒童社會能力之家庭相關因素研究。**家政教育**，**10**（6），55-60。
- 章佩玉（2012）**運用社會學習理論於Facebook 學習社群進行知識分享之研究**。國立新竹教育大學數位學習科技研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 莊麗頤（2012）。**提早入學資優生智力、學業表現及資優特質之追蹤研究—以新竹縣市為例**。臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許郡芳（2009）。**國小高年級學童同儕關係與利社會行為之研究**。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 許嘉容與吳裕益（2010）。高雄市國小一般智能與藝術才能資優生在因應策略與學校適應之研究。**特殊教育與復健學報**，**22**，65—95。
- 許憶真（2004）。**父母管教方式及國小學生自我概念對其偏差行為之相關研究**。靜宜大學青少年兒童福利系碩士班碩士論文，未出版，臺中市。
- 郭怡汎（2004）。**屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 郭為藩（1972）。**自我心理學**。臺南：開山書店。
- 郭為藩（1979）。**教育的理念**。臺北：文景。
- 郭為藩（1996）。**自我心理學**。臺北市：師大書苑。
- 郭惠雯（2006）**國小資賦優異學生與一般學生之教師期望知覺、父母期望知覺與自我概念之相關研究**。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 郭慧敏（2005）。**從家庭結構、社會控制理論、社會學習理論探討青少年不良行為**。國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育**，**75**，1—6。
- 郭靜姿、盧台華、王振德、陳美芳與吳舜文（2005）。世界資優兒童教育會議報告書。**資優教育季刊**，**97**，27-40。
- 郭靜晃、吳幸玲（1993）。**兒童發展-心理社會理論與實務**。臺北：揚智文化。
- 陳小鳴（2013）。**家庭教育能解現代青年迷失**。大紀元-袁玫採訪整理，取自：2013年10月19日<http://www.epochtimes.com/b5/13/10/19/n3990091.htm>
- 陳玉蘭（2009）。**馬祖地區國小高年級學童自我概念與人際關係之相關研究**。銘

- 傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳玉蘭（2009）。馬祖地區國小高年級學童自我概念與人際關係之相關研究。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳妍伶（2010）。從正向心理學看國三學生的情緒智力、社會支持與挫折容忍力之相關研究-以桃園縣國中為例。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳李綢（1983）。國小自我概念發展之研究。中國測驗學會測驗年刊，**30**，93-100。
- 陳宜岑（2006）。情意教學對提升國中資賦優異學生生活適應成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳玟伶（1996）。國小資優學生完美主義傾向與自我概念及學業成就相關之研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳建汝（2004）。小欣的秘密花園：一位特殊高智商資優生的生活經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美芬（1995）。學童認同對象與自我觀念之關係研究。臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 陳美芳（1996）。資優學生心理特質與評量。國立教育資料館教育資料集，**21**，13-26。
- 陳美芳、黃文玟（2006）。普通班同儕對資優生人際知覺之研究。特殊教育研究學刊，**31**，241-261
- 陳若琳（2001）。父母親的教養目標及行為對幼兒社會能力的影響。中華家政學刊，**30**，31-48。
- 陳若琳（2002）。母親親職壓力與教養品質對幼兒社會能力影響之探討-以臺北縣幼兒母親為例。輔仁學誌，**35**，51-78。
- 陳雅寧（2006）。高中數理資優班學生利社會行為及其相關因素之探討。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳照雄（1978）。台北市國小資優班與普通班學生自我觀念之分析研究。臺北：大臺北。
- 陳騏龍（2001）。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳韻如（2012）。高雄市國中生家庭氣氛、自我概念與利社會行為之研究。國立高雄師範大學教育學系親職教育碩士論文，未出版，高雄市。

- 曾子瑛（2008）。繪本創造思考教學方案對國小資優生創造力之影響。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾安敏（2010）。社會故事對增進國小自閉症學童社會能力之成效研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃大峰（2006）。國小學童自尊、人際關係與利社會行為之相關研究。國立臺南大學教育學系輔導教學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃文玟、陳美芳（2006）。普通班同儕對資優生人際知覺之研究。特殊教育研究學刊，31，241-261。
- 黃弘彰（2007）。外籍配偶子女之社會支持、自我概念及學習適應之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃立賢（1996）。專科學生休閒興趣相關因素之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃迺毓（1988）。家庭教育。台北：五南。
- 黃淑玲（1995）。國民小學學生人際關係、學業成就與自我概念相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃琇青（2007）。父母對子女社會能力發展的教養信念與教養策略之相關研究。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃菁瑩（1999）。台灣地區父母對子女教育期望之差異--性別角色觀和學校功能觀的中介影響。臺東師範學院國民教育研究所論文，未出版，臺東縣。
- 黃雅婷（2000）。國中女生早晚熟與身體意象、自尊及生活適應之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黃曉雯（2007）。國小學童自我概念、情緒能力、依附關係與憂鬱傾向之相關研究。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃拓榮（1997）。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究。國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊妙芬（1995）。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我觀念與人際關係之研究。屏東師院學報，8，71-110。
- 楊惠婷（2005）。國小兒童同儕關係與自我概念、利社會行為之相關研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 楊馥綸（1985）。南區國民中學資賦優異學生與一般學生行為困擾影響因素之比較研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 葉家良 (2006)。團隊成員參與動機與科技創意競賽成績之相關研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄒欣芸 (2006)。靜思語教學對國民小學兒童自我概念、人際關係與生命意義感之影響。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 廖克玲 (1982)。社會學習論巨匠—班度拉。臺北:允晨。
- 廖苑吟 (2011) 屏東縣國中生自我效能、情緒智力、自主支持與挫折容忍力之相關研究。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 廖純雅 (2005)。現代孩子必須培養的能力～挫折容忍力。網路社會學通訊期刊。2005年10月15日取自<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/49/49-70.htm>
- 熊淑君 (2004)。新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所輔導教學碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 趙海藍 (1978)。台北市國小資賦優異兒童自我概念與焦慮之研究。國立政治大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉怡婷 (2014)。國中音樂資優班學生完美主義與學業挫折容忍力、人際挫折容忍力之相關研究。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉雅純 (2009) 新移民子女自我概念與利社會行為之研究。國立台東大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 潘裕豐 (2000)。談資優學生的情意教育。資優教育季刊，77，1-7。
- 潘裕豐、李乙明，于曉平、蔡桂芳、鄭聖敏、鄺靜辰、李俊偉、黃曉嵐、柯麗卿、桑慧芬譯 (2012)。Gary A. Davis, Sylvia B. Rimm, Del Siegle 原著。資優教育概論。臺北：華騰。
- 蔡文山 (2001)。兩性平等教育課程對國小學生性別角色態度、自我概念與成就動機之影響。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 蔡玉瑟 (1995)。資優生的人格特質與其學習行為、生活適應之相關研究。國立臺中師範學院碩士論文，未出版，臺中市。
- 蔡秀蓉 (2009)。國小學童覺知父母品格教育方式與品格、自我概念關係之研究。國立屏東教育大學教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 蔡麗婉 (2006)。國小資優生生活適應影響因素之研究。臺北市立教育大學創

- 造思考暨資賦優異教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭冠仁（2008）。國小學童自我概念、人際知覺與人際關係之相關研究。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 鄭美芳譯，Ellenson, A. 著（1988）。自我概念與人際關係。臺北：駿馬出版社。
- 盧雪梅編譯（1994）。資優兒童的親職教育。臺北：心理。
- 盧欽銘（1982）。資賦優異兒童自我概念特質之分析。教育心理學報，15，111-126。
- 蕭明潔（2010）。該怎麼教才好？家長教養行為對學前幼兒社會能力的影響。國立東華大學幼兒教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蕭麗珠（2003）。社會故事教學對亞斯伯格症幼兒社會能力之影響。國立屏東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 賴美雪（2007）。國小高年級學生的自我概念對學業成就之影響。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 賴靜如（2011）。新北市蘆洲區國小高年級學童師生關係與挫折容忍力之研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 聯合報（2005）段考後 建中高一生跳樓亡。聯合報，頭版，2005，10，25。
- 聯合報（2012）基測滿級分情關關不過 高一女自殺。聯合報，社會版，2012，3，13。
- 薛育青（2005）。國小資優生標記接受度與其自我概念、生活適應之相關研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝育伶、陳若琳（2008）。母親教養行為、幼兒行為調節和幼兒社會能力之相關研究。幼兒教育，290，6-21。
- 謝美香（2006）。由家庭生態理論探討家庭壓力管理。網路社會學通訊期刊，52。
- 謝慈容（2004）。國小六年級男女兒童、家庭社經地位及自我概念對生活適應之影響：以台中縣太平市國小兒童為例。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 謝毓雯（1998）。青少年挫折經驗與挫折容忍度之關係研究：建設性思考與社會支持的角色。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鍾鳳嬌（1999）。幼兒社會化歷程中社會能力之探討。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，9（3），398-422。
- 簡茂發、蔡玉瑟、張鎮城（1992）。國小資優兒童父母教養方式與生活適應、學

- 習行為、成就動機之相關研究。《特殊教育研究學刊》，8，225—247。
- 簡淑真（1985a）。學前幼兒社會能力與其同儕團體地位之研究。《臺東師院學報》，2，209-278。
- 簡淑真（1985b）。學前兒童社會能力與其同儕團體地位之研究。臺灣師範大學家政教育研究所之碩士論文，未出版，臺北市。
- 藍浩瑜（2010）。隔代教養家庭兒童自我概念之研究。國立東華大學國民教育研究所輔導碩士學位班論文，未出版，花蓮縣。
- 藍漢林（2005）。關於社會能力缺陷兒童干預對策的研究。《中國臨床心裡雜誌》，13（3），346-347。
- 魏美芬（1984）。親子溝通與青少年生活適應之研究。東海大學社會學研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 魏瑞謀（2010）。外籍配偶子女多元智能與自我概念關係之研究—以臺南縣國小高年級學童為例。國立臺南大學文化與自然資源學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 羅佳芬（2002）。國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行為之相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 羅瑞玉（1997）。國小學生的利社會行為及相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 羅瑞玉（2001）。國小學生的利社會行為及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

二、英文部分

- Abu-Taleb, T. F. (1992). The relations between children's self-concept and prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International*, 53 (7), 2234A.
- Ainsley, L. & Tracy, L. R. (2001). *An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur*. Abstract from: ProQuest Files: Dissertation Abstracts Item: 02783193
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Barbara, K., Nicholas, C. & Julie, G. (1988). Gifted Adolescents' Attitudes Toward Their Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245~247.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. New York: John Wiley.
- Carpenter, R. E. (1986). The relationship of self-concept, socioeconomic status, race, and sex to mathematical achievement of five-year-old students attending an academically oriented early childhood program and those attending a sociality oriented early childhood program. *Dissertation Abstracts International*, 47/08A, 2882.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cauley, K. L. (1985). Self concept as it influences prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International*, 47 (4), 1753B.
- Chamblis, J. (1978). Relationships between self-concept, self-esteem, popularity and social judgment of junior high school students. *Journal of Psychology*, 98, 91-98.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: MacMillan.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7 ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychology*, 19, 108-120.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Cornell, D.G., Pelton, G.M., Bassin, L.E., Landrum, M., Ramsay, S.G., Cooley, M.R., Lynch, K.A. & Hamrick, E. (1990). *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 456-463.

- Crain, R. M. & Brackem, B.A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self concept: Evidence from a behavioral acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of motional development* (Vol. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.
- Davis, G. A. & Rimm, S.B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity : Youth & Crisis*. New York : Norton.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Inderbitzen, H. M. & Walters, K. S. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-349.
- James, W. (1980). *The principles of psychology*. Beijing: China Social Sciences Publishing House.
- Knapczyk, D. R., & Rodes, P. G. (1996). Teaching social competence: A practical approach for improving social skills in students at-risk. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610.
- Levine, S., Elzey, F. F., & Lewis, M. (1969). *California Preschool Social Competence Scale*. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Marland, S.P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume 1*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government printing Office.
- McClellan, D. E., & Katz, L. G. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- McClellan, D. E., & Katz, L. G. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- McClellan, M., Cameron, C., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives research in social learning in early childhood education*. (pp. 83-107). Charlotte, NC: Information Age.
- Neihart, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 114-119). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper review*, 22, 10-17.
- Nugent, S. A. (2005). Affective Education: Addressing the Social and Emotional Needs of Gifted Students in the classroom. In F. A. Karnes & S. M. Beam (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2 ed., pp. 412). Texas: Prufrock.
- Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1985). A Performance-based conceptualization of social competence of handicapped preschool children: Implications for assessment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 1-19.
- Parish, T. S., & Dostal, J. V. (1980). Relationships between Evaluations of Self and Parents by Children from Intact and Divorced Families. *Journal of Psychology*, 104, 35-38. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ217609).
- Parish, T. S., & Parish, J. G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students' self-concept and social skill. *Adolescence*, 26, 441-447 (ERIC Document Reproduction Service No. EJ432349).
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. *Encyclopedia of creativity*, 2, 325-334.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* 60, 180-184.
- Rimm, S. B. (1998). Creativity and under-achievement. In J. F. Smutney (Ed.), *The young gifted child: Potential and Praise, an anthology*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Roedell, W. C. (1988). "I just want my child to be happy": Social development and

- young gifted children. *Understanding Our Gifted*, 1 (1) , 1, 7, 10-11.
- Rogers, C.R.(1951). *Client-centered therapy*. Cambridge, Mass. : Houghton Mifflin.
- Rose-Krasnor, L. (1997) . The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*,6, 111-135.
- Rotigel, J. V. (2003) . Understanding the young gifted child: guidelines for parents, families, and educators.*Early Childhood Education Journal*.30 (4) , 209-214.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995) . The waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Schuler, P.(2002) . Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis,N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.) . *The school and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.71-79) . Washington: Prufrock.
- Seon-Young Lee & Paula Olszewski-Kubilius & Dana Turner Thomson (2012) . Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships ,*Gifted Child Quarterly*.56 (1) ,90-104
- Shulman, B. H., & Mosak, H. H. (1995) . *Manual for life style assessment* . Accelerated Development Inc.
- Silverman, L. K. (1993) . The gifted individual. In L. K. Silverman Ed.) ,*Counseling the gifted and talented* (pp.3-28) . Denver: Love.
- Sliver, B. M. (1992) . Changes in self-esteem prosocial behavior and school attitude among tutors in an elementary school peer tutoring program,Dissertation Abstracts International, 53 (11) , 3797A.
- Spence, S. H.(2003) . Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2) , 84-96.
- Sullivan, H. S. (1953) . The interpersonal theory of psychiatry. New York:Norton.
- Terman, L. M. (1925) . Mental and physical traits of a thousand gifted children.In Terman, L. M. (Ed.), *Genetic studies of genius*(Vol . I)Stanford,CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947) . Genetic studies of genius:Vol. 4. The gifted grows up. Stanford, CA: *Stanford University Press*.
- Tsui, J. M., & Mazzocco, M. M. M.(2007).Effects of math anxiety and perfectionism

on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders.
Roeper Review, 29 (2) , 132-139.

Vaugh, S., Zaragoza, N., Hogan, A., & Walker, J. (1993) . A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 404-412.

Yung-Ling Chi (2011) *A Self-Narrative Inquiry on a Sibling of Gifted Children Reflecting the Gifted Family Experience*. National Taiwan Normal University, Taiwan.

附錄一：專家效度名單



專家效度名單（依姓氏筆劃排列）

姓名	職稱	服務單位
王○○	資優班教師	高雄市左營區文府國小
胡○○	教授	樹德科技大學兒童與家庭服務學系
雲○○	校長	高雄市大社區觀音國小
楊○○	教授	樹德科技大學兒童與家庭服務學系
楊○○	資優班教師	高雄市左營區文府國小

本問卷在編製過程中，特請兩位大學教授、一位國小博士校長與兩位國小資優班導師，針對問卷內容提出修正意見，並評估其內容效度以及表面效度。

附錄二 「國小兒童自我概念量表」使用同意書

教授您好！

本人就讀樹德科技大學兒童與家庭服務研究所。經與指導教授胡秀灼教授商訂，碩士論文主題為「國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究」。

基於研究需要，擬採用 尊座所編製的「國小兒童自我概念量表」做為評定國小兒童自我概念的研究工具，特懇請 尊座惠予同意使用該量表，再次衷心感謝您的協助與支持。

敬祝 健康快樂

樹德科技大學兒童與家庭服務研究所

研究生 許 朱 秀 敬啟

「國小兒童自我概念量表」使用同意書

茲同意樹德科技大學兒童與家庭服務學系研究所研究生許朱秀君在其碩士學位論文中，引用本人之「國小兒童自我概念量表」，作為其進行碩士論文之研究工具。

同意人：吳裕廷簽章
中華民國 102年12月18日

專家效度問卷

國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

指導教授：胡秀灼博士 研究生：許朱秀

親愛的教育先進道鑒：

我是樹德科技大學兒童與家庭服務系碩士班學生，目前正在進行「**國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究**」的論文研究工作。這份問卷是為瞭解國小資賦優異學生的自我概念與兒童社會能力的關聯性，因此將根據文獻探討與實證研究結果，提出相關建議，做為學齡階段教師及國小教育行政主管機關之參考。

為瞭解國小資賦優異學生自我概念與社會能力表現情形與建立效度，懇請您能在百忙之中撥空惠賜寶貴意見，以提供作為正式問卷的參考。茲將本研究編製構面與題目說明如下，請您就每一小題的適合情形在□內打「V」。若有需要修改的懇請於修改意見欄中惠賜寶貴意見，或有需要增加的請於其他欄中惠賜寶貴意見，作為研究者改進之參考，衷心感謝您的協助與指導！敬祝 教
安！

樹德科技大學兒童與家庭服務系研究生：許朱秀 敬上
中華民國一百零二年十二月

本問卷所指的「自我概念」是指家庭自我、學校自我、外貌自我、身體自我、情緒自我等五個概念；而「社會能力」則包含挫折容忍力、人際關係及利社會行為等三個向度；本研究的對象是 102 學年度就讀高雄市公立國小四、五、六年級，優異類別為一般智能資優之「分散式資優資源班」學生。

【自我概念問卷內容】

請您就下列「兒童自我概念」之問卷內容，詳閱後，再依每題內容依個人判斷做填選，分別在所屬的欄位，適當的□內打「V」，如需選取「更適合調整至第幾構面」的欄位請填數字（1~5）。另外，每個構面都有額外多設一項其他，以便您增加題目使用，請您多多指教，謝謝！	問題適切性			
	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
第一個構面：家庭自我				
1. 當我遇到困難時，會告訴爸爸，請他幫忙想辦法解決	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				

2. 當我遇到困難時，會告訴媽媽，請她幫忙想辦法解決	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
3. 我覺得爸爸很疼愛我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
4. 我覺得媽媽很疼愛我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
5. 我覺得爸爸偏心，比較不關心我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
6. 我覺得媽媽偏心，比較不關心我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
7. 當我遇到挫折時，家人都會幫助我、鼓勵我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
8 在家裡，我是一個乖孩子	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
9. 我覺得家人都很關心我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
10. 和家人在一起，我覺得很自在	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
11. 我覺得爸爸很固執，我很難跟他溝通	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
12. 我覺得媽媽很固執，我很難跟他溝通	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
13. 我知道爸爸以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
14. 我知道媽媽以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
15. 我和我的兄弟姊妹之間感情很好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
16. 我不喜歡和我的兄弟姊妹在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
17. 如果可以重新選擇，我仍然希望再和我的兄弟姊妹在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
18. 我知道全家人（包括祖父母、兄弟姊妹）都以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

修改意見：				
其他：				
第二個構面：學校自我	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
19. 在學校裡，我和同學們都相處得很好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
20. 我覺得我並不受同學歡迎，同學們也不喜歡和我在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
21. 和同學在一起時，我會覺得很快樂	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
22. 和同學比起來，我比較常挨老師罵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
23. 我喜歡幫老師做事，老師也都會要我幫忙他做事	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
24. 從學校的表現看起來，我想老師會認為我不是一個好學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
25. 當我心情不好的時候，我有要好的朋友可以聽我訴苦	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
26. 我覺得老師一點都不在乎我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
27. 我是一個人緣不錯的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
28. 我沒有比較要好的朋友可以互相幫忙	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
29. 大家都覺得我是個容易相處的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
30. 班上的同學都不喜歡和我做朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
31. 別人若有事情找我幫忙，我會覺得很高興，也很樂意幫助他們	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				

32. 我覺得班上的異性同學都不喜歡我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
33. 我覺得我的功課成績很好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
34. 在學校裡我喜歡和同學一起完成工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他：				
第三個構面：外貌自我	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
35. 我很擔心同學們會對我的身材指指點點的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
36. 對於我的身高，我覺得很滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
37. 我的身材令我在別人面前感到不自在	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
38. 對於我的體重，我覺得很滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
39. 我不滿意自己現在的身高	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
40. 我覺得自己長得還滿好看的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
41. 我很滿意自己的外表	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
42. 我的長相讓我對自己沒信心	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
43. 我覺得我的長相很難交到好朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他：				

第四個構面：身體自我	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
44. 我的身體狀況一直很好，很健康	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
45. 我很少覺得身體不舒服	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
46. 我身體有許多的小毛病，所以常常生病	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
47. 我是一個體力充沛的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
48. 我覺得自己很有運動細胞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
49. 我在體育課的表現相當不錯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
50. 我覺得自己跑得滿快的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
51. 我覺得我的舞蹈跳得還不錯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
52. 我很滿意自己在遊戲時的表現	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
53. 我在運動方面的表現並不好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				
其他：				
第五個構面：情緒自我	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
54. 我常常會覺得心情不好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：				

55. 我是個很容易感到緊張的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
56. 在生活中，我常常覺得心情愉快	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
57. 我的脾氣不好，事情如果不如我意我就會覺得生氣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
58. 我常常覺得自己是一個孤單的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
59. 我覺得自己是一個開朗的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
60. 我常常會覺得心煩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
61. 有時候我會覺得生活很無聊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
62. 我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
63. 重複練習的作業讓我感到厭煩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他：				
請您就下列「兒童社會能力」之問卷內容，詳閱後，再依每題內容依個人判斷做填選，分別在所屬的欄位，適當的□內打「√」，如需選取「更適合調整至第幾構面」的欄位請填數字（1~3）。另外，每個構面都有額外多設一項其他，以便您增加題目使用，請您多多指教，謝謝！	問題適切性			
	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
第一個構面：挫折容忍力				
1. 心情不好的時候，我會安慰自己這只是暫時的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
2. 當我遇到困難時，我還是會保持冷靜	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				

3. 我常常會因為別人的嘲笑而與人發生衝突	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
4. 當我在學校表現不好時，我會心情不好，什麼事都不想做	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
5. 我很討厭那些我常考不好的科目	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
6. 別人認為不可能做得到的事，我會想要嘗試看看	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
7. 做事遇到困難是常有的，所以我不會太在意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他：				
第二個構面：人際關係	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
8. 當我需要幫忙時，同學會主動來協助我解決問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
9. 上課要分組時，同學都喜歡和我同一組	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
10. 我會主動參與別人的活動或遊戲	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
11. 朋友心情不好的時候，我會去安慰他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
12. 同學生日時，我會送禮物或卡片給他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
13. 同學會跟我分享他心裡的感覺和想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
14. 同學聊天時，我不知道該如何加入他們的話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他				

第三個構面：利社會行為	適合	不適合	修改後適合	更適合調整至第幾構面
15.當我的同學遇到挫折時，我會主動去關心和安慰他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
16.當其他人需要幫助時，我會停下自己的活動先去幫忙	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
17.我願意借自己的玩具或文具用品給同學	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
18.我會自願當班上或學校的小義工，為他人服務	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
19.當同學之間發生爭吵或打架時，我會好言的規勸他們	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
20.同學上學遲到時，我會幫他做打掃工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
21.同學請假沒上學時，我會主動告知回家功課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
修改意見：				
其他：				

您的意見是本研究最珍貴的資料，懇請惠賜卓見，衷心感謝您的指教！

正式問卷

國小資賦優異學生自我概念與社會能力之研究

親愛的同學，你好：

這份問卷是用來瞭解你的自我概念及有關你日常生活的表現，這並不是考試，所以答案沒有對和錯，而且這也和你的學業成績沒有關係，請你依照自己日常的生活實際情形來作答，你所填答的資料將予以保密，因此請你放心填答。感謝你的幫忙與合作！祝

身體健康 學業進步

樹德科技大學兒童與家庭服務研究所

指導教授：胡秀灼 博士

研究生：許朱秀

中華民國一〇三年二月

【兒童基本資料】

一、性別： 1.男 2.女

二、年級： 4.四年級 5.五年級 6.六年級

三、我的家庭結構是： 1.雙親家庭 2.單親家庭 3.他人照顧家庭

(註：他人照顧家庭—不是與父母同住的家庭)

四、我的兄弟姊妹(包括自己)共有 _____ 人，

我在家中的排行： 老大 中間 老么 獨生子女。

五、參加比賽的經驗 1.有 2.沒有(勾選沒有者，跳至第七題)

六、續上題， 1. 參加國內比賽，且有得名

2. 參加國內比賽，但沒有得名

3. 參加國際性比賽，且有得名

4. 參加國際性比賽，但沒有得名

(國內比賽包括校內、縣市、全國；離開國內出賽的都算國際性比賽)

七、爸爸的教育程度？ 1.國中及其它 2.高中職 3.專科 4.大學
 5.研究所以上

八、媽媽的教育程度？ 1.國中及其它 2.高中職 3.專科 4.大學
 5.研究所以上

九、爸爸的職業是 _____（根據下表圈出職業並填寫代號）

十、媽媽的職業是 _____（根據下表圈出職業並填寫代號）

*（請參考下表填入代號，如果沒有適當代號請直接填寫職業名稱）

代號	1	2	3	4	5
職業名稱	工廠工人	技工	技術員、技佐	中小學校長	大學校長
	學徒	水電匠	委任級公務員	幼稚園教師	大學教師
	小販	店員	科員	中小學教師	醫師
	佃農	小店主	行員	會計師	大法官
	漁夫	零售員	出納員	法官	科學家
	清潔工	推銷員	縣市議員	律師	簡任公務員
	雜工	自耕農	鄉鎮民代表	工程師	立法委員
	臨時工	司機	批發商	建築師	監察委員
	工友	裁縫師	代理商	薦任級公務員	考試委員
	建築物看管員	廚師	尉級軍官	公司行號科長	董事長
	門房（警衛）	美容師	警察	船長	總經理
	傭工	理髮師	女警隊員	經理、襄理	將級軍官
	女傭	郵差	消防隊員	協理、副理	
	侍應生	乙等職員	甲等職員	校級軍官	
	舞女	士（官）兵	船員	警官	
	無業	打字員	秘書	作家、畫家	
	家庭主婦	領班	代書	音樂家	
		監工	服裝設計師	記者	

第一部分【自我概念量表】

<p>以下有許多句子，請你仔細閱讀後，根據你自己的實際狀況在適當的欄位中做勾選（在□內打✓）。</p> <p>☆ <u>題目中若無爸爸、媽媽、兄弟姊妹等單親或獨生子女者，請直接跳過該題。</u></p>	<p>總是有這樣的感受 完全符合</p>	<p>經常有這樣的感受 大部份符合</p>	<p>很少有這樣的感受 少部份符合</p>	<p>沒有這樣的感受 完全不符合</p>
1. 我覺得爸爸很疼愛我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我覺得媽媽很疼愛我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 當我遇到挫折時，家人都會幫助我、鼓勵我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>以下有許多句子，請你仔細閱讀後，根據你自己的實際狀況在適當的欄位中做勾選（在□內打✓）。</p> <p>☆ <u>題目中若無爸爸、媽媽、兄弟姊妹等單親或獨生子女者，請直接跳過該題。</u></p>	<p>總是有這樣的感受 完全符合</p>	<p>經常有這樣的感受 大部份符合</p>	<p>很少有這樣的感受 少部份符合</p>	<p>沒有這樣的感受 完全不符合</p>
4. 我覺得家人都很關心我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 和家人在一起，我覺得很自在	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我知道爸爸常以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我知道媽媽常以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我和我的兄弟姊妹之間感情很好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 如果可以重新選擇，我仍然希望再和我的兄弟姊妹在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我知道全家人（包括祖父母、兄弟姊妹）都以我為榮	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我覺得我並不受同學歡迎，同學們也不喜歡和我在一起	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 和同學比起來，我比較常挨老師罵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 從我在學校的表現看起來，我想老師會認為我不是一個好學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我覺得老師一點都不在乎我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我沒有比較要好的朋友可以互相幫忙	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 班上的同學都不喜歡和我做朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我覺得班上的同性別同學都不喜歡我	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 在學校裡我喜歡和同學一起完成工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 在學校的課業或報告，我喜歡獨自一個人完成	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 我的身材令我在別人面前感到不自在	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我很擔心同學們會對我的身材指指點點的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 我很滿意自己的外表	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我的長相讓我對自己沒信心	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我覺得我的長相會影響我交朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 我對自己身體的某些部位感到不滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 我的身體狀況一向很好，很健康	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 我經常精神飽滿	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 我是一個體力充沛的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>以下有許多句子，請你仔細閱讀後，根據你自己的實際狀況在適當的欄位中做勾選（在□內打✓）。</p> <p>☆ <u>題目中若無爸爸、媽媽、兄弟姊妹等單親或獨生子女者，請直接跳過該題。</u></p>	<p>總是有這樣的感受 完全符合</p>	<p>經常有這樣的感受 大部份符合</p>	<p>很少有這樣的感受 少部份符合</p>	<p>沒有這樣的感受 完全不符合</p>
29. 我覺得自己很有運動細胞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 我在體育方面的表現相當不錯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 我的體質虛弱，常常生病	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. 我覺得運動是我的強項	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 我的體能很好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. 我在運動方面的表現並不好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. 我覺得自己是一個開朗的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. 在生活中，我常常覺得心情愉快	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. 事情如果不如我意，我就會覺得生氣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. 我常常感到孤單	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. 我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. 我認為再困難的問題都會被解決，不用很擔心	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. 當我遇到困難時，我仍可以保持冷靜的態度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. 我能控制好自己的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

同學：

你的部分已填答完畢，請檢查有無漏寫的部分。也請你將問卷交給您的「普通班導師」，填寫【社會能力量表】的部分，導師填答完畢再將問卷交回「資優班導師」，謝謝你的協助。

第二部分【社會能力量表】

請由班級導師填寫

老師您好： 以下有許多句子，請您仔細閱讀後，根據孩子的日常生活表現與想法，在適當的欄位中做勾選（在□內打✓）。	總是有這樣的感受 完全符合	經常有這樣的感受 大部份符合	很少有這樣的感受 少部份符合	沒有這樣的感受 完全不符合
1. 心情不好的時候，他（她）會安慰自己這只是暫時的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 當他遇到困難時，他（她）還是會保持冷靜	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 當他（她）在學校表現不好時，他（她）會心情不好，做什麼事都提不起勁	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 他（她）很討厭那些他常考不好的科目	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 別人認為不可能做得到的事，他（她）會想要嘗試看看	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 學習不順利時，他（她）會找出失敗的原因，繼續努力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 遇到越困難的作業或問題，他（她）越想要去完成它	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 當他（她）需要幫忙時，同學會願意來協助他（她）解決問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 上課要分組時，同學都喜歡和他（她）同一組	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 他（她）會盡力解決和同學相處上的問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 他（她）會主動參與別人的活動或遊戲	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 朋友心情不好的時候，他（她）會去安慰他（她）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 同學生日時，他（她）會送禮物或卡片給他（她）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 同學會跟他（她）分享他（她）心裡的感覺和想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 當他（她）心情不好的時候，他（她）有要好的朋友可以聽他（她）訴苦	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 當他（她）的同學遇到挫折時，他（她）會去關心和安慰他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 當其他人需要幫助時，他（她）會停下自己的事情先去幫忙	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 他（她）願意借自己的玩具或文具用品給同學	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 他（她）會自願當班上或學校的小義工，為他人服務	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 當同學之間發生爭吵或打架時，他（她）會協助解決紛爭	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 當同學生病或受傷，他（她）會主動照顧他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>老師您好：</p> <p>以下有許多句子，請您仔細閱讀後，根據孩子的日常生活表現與想法，在適當的欄位中做勾選（在□內打✓）。</p>	<p>總是有這樣的感受 完全符合</p>	<p>經常有這樣的感受 大部份符合</p>	<p>很少有這樣的感受 少部份符合</p>	<p>沒有這樣的感受 完全不符合</p>
22. 排隊時，他（她）願意讓比較需要或急迫的人排到自己的前面	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 在學校上完課時，他（她）會主動收拾各項器具	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 有同學被欺負時，他（她）會勇敢的幫助他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 有人掉東西，他（她）會叫住他或幫他撿起來	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 他（她）會主動為同學爭取權益	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 他（她）願意利用空閒幫忙班上的事，如：佈置教室、整理環境、準備競賽活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 同學上課遲到時，他（她）會幫他（她）做課前準備工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 同學請假沒來上課時，他（她）會願意協助告知回家功課或上課內容	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 他（她）願意幫忙事先檢查同學作業，並協助同學修正	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

本問卷已全部填答完畢，每題都要寫喔！煩請您再檢視一下是否有遺漏未填的題目，謝謝您的協助！也請您將問卷讓資優學生帶回資優班，交給資優班老師。謝謝！