

改善文化殊異資優生的低出現率－從教師開始

黃音綺

國立臺中教育大學特殊教育學系

摘要

隨環境的變遷，文化殊異學齡兒童急速劇增，但是文化殊異資優生在資優教育中卻低於適當的比率。造成此現象的可能原因，包含：資優觀、資優鑑定的工具以及教師的態度。針對上述影響因素，教師可從：多元資優觀、多元文化觀與資優鑑定多元化等方面，來改善文化殊異資優生低出現率的現象。促使文化殊異資優生能適時接受資優教育，適性發展。

關鍵詞：文化殊異資優生、低出現率、資優鑑定

Improve the Situation of Underrepresentation of Culturally Diverse Students in Gifted Education-Starts from the Teachers

Yin-chi, Huang

Department of Special Education, National Taichung University

ABSTRACT

Along with environment vicissitude, the population of culturally diverse students grows rapidly, but culturally diverse students in the gifted education are underrepresented. Three roadblocks to underrepresentation are: gifted concepts, tools of gifted identification, and teachers' attitude. As described above, teachers may think about: the point of a great diversity of gifted, cultural, and gifted identification to improve the situation better. And then, culturally diverse gifted students can be identified early, accept the adaptive education, and grow well.

Keywords: culturally diverse gifted student, underrepresentation, gifted identification

壹、前言

從民國五十一年第四次全國教育會議，與會專家學者們大力疾呼重視資優兒童教育問題，幾十年來資優教育歷經萌芽階段、實驗階段、法制階段，至今朝著精緻化的目標邁進（吳昆壽，2009），期間培育無數的傑出人才，促使社會進步。然而近年來，臺灣的人口結構出現變化，文化殊異學齡兒童急速劇增。未來幾年，部分縣市學校新住民子女所佔有的學生比例將持續攀升（張芳全，2009；教育部，2009a）。

隨著時代的變遷，國內的資優教育也適時地調整與更新，特殊教育法指出（教育部，2009b）各級主管機關及學校對於社經文化地位不利之資賦優異學生，增強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。學者專家疾呼應主動發掘文化殊異資

優生與重視文化殊異資優生的教育。但是，文化殊異資優生在資優教育中仍呈現低出現率（鄭聖敏，2009）。本文將依此現象，依序探討文化殊異資優生在資優教育中低出現率的原因與教師在文化殊異學生資優鑑定的具體做法。

貳、文化殊異學生在資優教育中低出現率的原因

在資優教育中，造成文化殊異資優生低出現率的可能原因很多。首先需對文化殊異資優生進行瞭解。文化殊異是指因為種族、語言、價值觀、信仰、經濟不利或家庭教養方式的不同而產生不利的困難，由於早期經驗的剝奪、語言發展受限制、社會經濟困難或不同的種族、居住地理位置偏遠等因素，導致經濟和教育資源不足而有文化不利的現象（郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥璋，2009）。文化



殊異資優生是指來自文化剝奪、殊異文化、多元文化、教育剝奪、教育弱勢、低社經地位、貧民窟等背景等的資優學生，由於文化間的殊異，可能影響語言、行為、人際互動、學習風格與價值觀。

鑑定是落實資優教育的第一步，是將有特殊需要的人找出來以及確認在那方面有特殊需求，進而施以資優教育（林幸台，1997）。鑑定文化殊異資優生是種挑戰，包含了語言、文化以及“隱藏”因素的影響（Cline & Schwartz, 1999）。其中“隱藏因素”包含家庭背景、社經地位、文化期望等。導致文化殊異資優生在鑑定中表現不佳的因素可能有：缺乏早期教育經驗、語言發展遲緩、不同的學習風格、同儕壓力、缺乏楷模、部分教師與家長低期望、缺乏父母的參與、文化殊異、種族歧視與缺乏教育機會等。

國內研究顯示，近三分之一的教師認為現行的資優鑑定程序不適用於原住民學生（廖永堃，2002），以及在資優鑑定中文化殊異資優生在進行測驗時，恐遇讀題能力、書寫能力和語言理解能力等的困難（郭靜姿、張蘭晔、王曼娜、盧冠每，1999）。造成此現象的因素眾多，歸納為三方面分述探討：

一、資優的概念

在接受資優鑑定前，無論是教師、學生或家長都需先瞭解與認同資優教育，以及澄清對資優的概念。依據教育部身心障礙與資賦優異學生鑑定標準（2006）指出一般智能優異其鑑定標準為智力或綜合性向測驗得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上者。由上述可知測驗分數是鑑定資優生的重要指標，一個人能力與潛能的高、平均或低全依賴智力分數。但是，對文化殊異學生而言，使用標準化測驗來鑑定與評量資優特質通常是無效的（Cline & Schwartz, 1999; Ford, 2003）。除了文化與語言會影響測驗結果外，在測驗中所指的資優特質，可能在文化殊異資優生所屬的文化中並非被認為是資優的特質。因此，對資優的概念需全方位的考量，而非認定資優是單一的概念與仰賴智力測驗來定奪。

在智力的討論中，最隱晦的議題為遺傳與環境的爭論（Ford, 2003；花敬凱譯，2007）。支持智力遺傳論的主流文化教育者

遇上在智力測驗表現優異的殊異文化學生時，怎麼解讀智力測驗分數所代表的意義又顯得格外重要（Cline & Schwartz, 1999；Ford, 2010）。因此，無論學生是否為文化殊異者，在鑑定資優生時，須先澄清對資優的定義，以及認同資優生存在於所有的族群中。

二、鑑定工具的使用

在教育現場使用智力測驗來鑑定與評量資優學生是很普遍的，傳統的智力測驗對主流文化的學生來說是非常有效且能信賴的（陳明聰，1995）。但Ford（2003）指出文化殊異學生在傳統智力測驗表現不佳的可能原因為測驗中充滿文化歧視、教育環境與文化殊異學生家庭的殊異，以及文化殊異學生的弱勢，例如智能低下、基因缺陷。認同前兩種觀點的教育者認為教育當局有義務去改變評量與教育方式；而支持最後一種觀點的教育者認為在文化殊異的群體中沒有資賦優異者的存在，不認為教育當局應重新思考資優鑑定採用的評量工具與程序對於文化殊異學生是否恰當以及進行調整。

教師不必成為心理學家或心評專家，但是教師有責任選用合適的測驗工具與瞭解文化對學生測驗成績的影響。教師要去瞭解測驗的目的、優點與限制，然後再推論測驗分數所代表的意義，最後有效地解釋與使用測驗分數。因此教師應該被教導：了解施測與評量的目的、瞭解測驗中導致文化歧視的因素、瞭解如何解釋文化殊異學生的測驗分數與常模所代表的意義，以及瞭解如何避免因文化殊異影響學生的測驗表現（Ford, 2010；Milner & Ford, 2007）。因此，在鑑定文化殊異資優生時，教師應謹慎地考量所選用的測驗工具與程序，並思考所選用的評量工具其背後所支持的理論，以避免具歧視的評量工具與程序。

三、教師的態度

一般而言，資優學生的鑑定程序為：初選/推薦、複選及決定入班名單（林幸台，1997；教育部，2008）。在初選/推薦階段中，在教育現場第一線的教師即扮演了相當重要的角色。教師所抱持的觀念會影響學生是否能鑑定為資優生，進而影響資優教育服務。在資優教育中文化殊異資優生的低出現率，最主要是因為教師抱持著文化殊異資優生就該是低出現率的觀

點，這個觀點顯示教師對文化殊異學生趨向負面、老套的觀點以及低期望（Ford, 2003；Ford, 2010；Milner&Ford, 2007），進而影響教師推薦文化殊異資優生接受資優鑑定的意願。

但是，許多研究顯示教師的信念是可以被改變的，而且可能在鑑定之前改變或在鑑定時改變（Maker, 1996）。因此，在師資培育過程，師資培育機構應給與教師「資優」與「多元文化」的概念。教師在面對文化殊異學生時需具備：1. 探索與瞭解文化、尊重文化多樣性，探究文化會怎樣影響文化殊異資優生的成就與教育機會；2. 獲取各種文化的相關知識；3. 學習如何將多元文化融入教學；4. 學習與文化殊異學生溝通的方式；5. 與文化殊異家庭、社區、組織建立友誼的概念（Ford, 2003）。

參、教師在文化殊異學生接受資優鑑定時的具體做法

根據上述分析，下列將從三方面提出教師在資優鑑定時可行的具體做法，以增進文化殊異資優生接受適性教育的機會。

一、多元的資優觀念

隨著資優教育的蓬勃發展，從最早智力一元論至今已多元智能並存，對於文化殊異學生而言，多元智能的觀念更是重要。在進行資優鑑定時，教師應先思考資優鑑定時所依據的定義及理論對所有的學生而言是否周延。教師應積極關注資優與文化殊異的議題，而非僅關注於資優的議題。值得注意的是，除了文化殊異應留意外，教師也應重視性別議題。除了文化殊異資優生在資優教育中呈現低出現率外，文化殊異女性資優生在資優教育中更是嚴重失衡（Ford, 2010）。因此，在進行資優鑑定前，教師應與學校行政人員或專家學者探討資優的定義，特別是文化殊異資優生的特質與學習需求，以利於文化殊異資優生能被發掘，進而接受適性教育。

二、多元文化的概念

雖然近年來相當重視多元文化的概念，多數教師也具備多元文化觀，尊重與包容文化殊異資優生的殊異性（Ford, 2010）。但是，在資優教育中多元文化的觀念依舊是不周延的。教師常常為了避免文化歧視的情況產生，力求公平，但教師

越是刻意強調文化殊異的觀點，越容易使得教師的作為是在追求主流文化中的文化平等，而非真正的平等，因為文化差異是一直存在的。因此，教師應設身處地站在文化殊異資優生的角度，而非還是以主流文化的觀點來提出適合文化殊異資優生的鑑定工具與程序。教師可藉由觀察與蒐集文化殊異學生的表現、訪談文化殊異家長或參與文化殊異社區的活動，來瞭解文化殊異資優生的特質與學習需求，來矯正因文化差異影響的資優鑑定結果，甚至於運用在後續的資優教育課程中（蔡明富，1997）。

三、多元的資優鑑定方式

文化殊異資優生的鑑定方式，除了多元的資料蒐集外，更需要較大的彈性。多數學者認為資優鑑定不能僅採單一的測驗評量結果，應包含檔案評量的使用（Cline & Schwartz, 1999；Ford, 2003；Milner&Ford, 2007；陳明聰，1995）。教師可在資優鑑定的執行會議中，提出多元鑑定方式的想法。具體說明文化殊異學生在資優鑑定中的優勢與劣勢，以及可行的資優鑑定替代方案。雖然鑑定工具與程序有其公正性與公平性不易更動與調整，但是此觀念若被提出與討論，落實之日應不久遠。

教師在資優鑑定中著實為關鍵要角，教師是最熟悉學生學習情況的人，教師應主動觀察文化殊異學生的學習表現、記錄文化殊異學生學習情況以及推薦文化殊異學生接受資優鑑定。且在資優鑑定時，教師應妥善運用所蒐集到的資料，據理力爭以提出適合文化殊異資優生的鑑定方式，以利調整鑑定工具與程序，避免調整鑑定工具與程序淪為口號。

肆、結語

文化殊異學生在資優教育中低出現率的現象，最根本的原因是文化殊異資優生接觸資優教育的管道與機會是封閉與匱乏的。文化殊異資優生需要教師主動發掘其潛能以及推薦參與資優鑑定，教師是開啓文化殊異資優生接受資優教育的鑰匙。教師表面上是看兒童在沙坑上玩，實際上教師是在沙坑中辨別水晶（Silverman, 1993；引自 Morelock & Morrison, 1999），以讓這些璞石經適當的雕琢，繼而發光發熱。但是，缺乏訓練的教師會妨礙有效的資優鑑定與教育資優生。因此，在師資培育階



段，師培機構要培養教師具有「資優」與「多元文化」的雙重概念與促進兩種概念間的連結，使教師具有多元的資優觀、多元文化觀以及多元資優鑑定的觀念，來因應文化殊異資優生的需求以及擴展文化殊異資優生接受教育的機會與管道。避免文化殊異資優生低出現率的現象持續，以及期許文化殊異資優生能適時接受資優教育服務，避免因為無適當的資優教育導致低成就現象的產生。

參考書目

- 吳昆壽（2009）。**資優教育概論（第二版）**。台北：心理。
- 林幸台（1997）。資優學生鑑定與安置問題之檢討與改進芻議。載於中華民國特殊教育學會主編。**資優教育的革新與展望**（頁211-247）。台北：心理。
- 花敬凱（譯）（2007）。啓迪資優-如何開發孩子的潛能（Barbara Clark著：Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school, 6th ed.）。台北：心理。
- 張玉珮（2008）。身心障礙資優生鑑定的相關議題。**資優教育季刊**，106，24-30。
- 陳明聰（1995）。從國內資優生鑑定制度談特殊族群資優生鑑定問題。**資優教育季刊**，57，12-15。
- 教育部（2006）。**身心障礙與資賦優異學生鑑定標準**。中華民國95年9月29日教育部（95）臺參字第0950141561C號。
- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。台北：教育部。
- 教育部（2009a）。**97學年度外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計**。台北：教育部統計處。2010年5月20日，取自：
<http://www.edu.tw/statistics/>
- 教育部（2009b）。**特殊教育法**。台北市：教育部。
- 張芳全（2009）。新移民女性的教育需求。載於張芳全主編：**新移民的家庭、親職教育與家庭**（3-21頁）。台北：心理。
- 郭靜姿、張蘭暉、王曼娜、盧冠每（1999）。文化殊異學生之學習特質

研究。**特殊教育研究學刊**，17，325-344。

- 郭靜姿、吳昆壽、劉貞宜、范成芳、陳彥璋（2009）。特殊群體資賦優異學生之鑑定調整與安置輔導模式。「**資優學生鑑定評量及安置要點訂定**」執行推動手冊。（頁1-43）台北：教育部。
- 廖永堃（2002）。**原住民學生多元才能探尋模式之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文（未出版）。
- 蔡明富（1997）。多元文化觀與資優教育。**資優教育季刊**，65，16-22。
- 鄭聖敏（2009）。社經文化殊異資優教育-我們已經做了什麼？我們應該做些什麼？。**資優教育季刊**，113，1-9。
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse Population of Gifted Children: Meeting Their Needs in the regular Classroom and Beyond* (Chapter 6: Gifted children from diverse background). New Jersey. Prentice-Hall.
- Ford, D. Y. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217-225.
- Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of culturally different students in gifted education: reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, 33 (3), 31-35.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes, and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 41-50.
- Milner, H. R., & Ford, D. Y. (2007). Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education. *Roeper Review*, 29, 166-173.
- Morelock, M. J. & Morrison, K. (1999). 'Differentiating' developmentally appropriate: The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21 (3), 195-200.