

以任務為導向之方案規劃與實踐對 經濟不利與文化殊異 資優低成就學生的行動歷程探究

陳勇祥

嘉義大學特教系
助理教授

本研究先分析經濟不利與文化殊異之資優低成就學生的特質與困境，再依據其需求而規劃以任務為導向之方案，以激發學生之潛能並引導其發掘自身優勢，期能喚起學界對於此類學生之關注與重視。研究參與者為四位來自經濟不利與文化殊異家庭之資優低成就學生，年齡為 18 至 19 歲。本研究共規劃四個方案，每一方案分別於寒、暑假，各進行四週，合計二年，共有 13 位國小四至六年級之原住民學生全程參與。方案規劃分為：「環境生態」、「科學探究」、「文化意識」、「總體營造」等四項主題。行動實踐歷程經過「發現困境」、「找出問題」、「設計內容」、「具體實踐」、「檢討反思」等階段，發現研究參與者於行動歷程逐漸了解自我與環境關係而思考人際意義，使其理解學童感受並發現自身優勢，同時也能反思自身經驗並理解差異而檢視自我評價，進而覺察自我認同的衝突而轉化自身詮釋不同成長環境的觀點。研究參與者於行動歷程之改變為：展現信心與強化動機並持續投入，同時能循序漸進執行任務，終而理解自我的努力，可達成目標之信念。經過結果詮釋與討論，發現研究參與者雖能覺察對自我出身的感受，但甚少關注自身優勢，直到運用其專長帶領學童實踐任務的過程，漸能理解自身背景之特性與反思自我評價。因此，建議教師可從陪伴與傾聽開始，再隨情境改變，適時引導其以不同觀點去看待環境與事件，且應連結家庭與社會資源，藉此深究其內在衝突之不同組型對成就動機的影響，以找出相對應之輔導策略。

關鍵詞：文化殊異、低成就、經濟不利、資優

*本文作者通訊方式 (coicsen@gmail.com)。

緒論

諸多文獻指出，經濟條件與文化背景可能影響孩子的天賦發展。例如：家庭經濟不佳可能阻礙子女參與教育活動之機會（Assouline & Whiteman, 2011），影響其校園生活、課外活動、社會參與及學習資源（Baum & Owen, 2004），以致減少其與同儕或專業指導人士接觸之機會（Engle & Black, 2008; Levy, Heissel, Richeson, & Adam, 2016; Snellman, Silva, Frederick, & Putnam, 2015），亦可能導致學業或其他表現與同儕產生落差，並受經濟不利程度而影響其差距多寡（Curran & Kellogg, 2016; Micheltore & Dynarski, 2016）。然而，如何有效輔導因受限經濟不利與文化殊異而阻礙學生天賦發展的問題，卻顯得相當困難。因為，此一影響因素多元，且常涵蓋不同文化背景（Foley-Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011）。因此，若教師對文化殊異學生缺乏認同與了解，則將更難以積極措施與正向態度陪伴學生面對此一困境（Ford, 2011; McBee, 2010）。

不過，學界關注此一現象許久，並提出輔導方式，例如：Baum、Renzulli 與 Hébert（1995）以學生的專長優勢與能力興趣作為基礎而規劃活動執行方案，發現可以有效提升其學習成效。而 McCall、Beach 與 Lau（2000）也發現以任務為導向的方案，能提升經濟不利及文化殊異學生之學習表現。此外，Swanson（2006）也發現南卡羅來納州三所小學的資優班教師，針對經濟不利與文化殊異的資優學生採取以最低程度介入的任務導向方案，能改變學生自我概念不佳、低自我期許與學習動機低落等問題。另外，Matthews 與 McBee（2007）則針對經濟不利

與文化殊異之資優低成就學生實施以任務為導向的方案，發現此一方式雖可提升其社會技能，但需進行階段性成效評估，以適時調整學習情境，以檢視其是否受特定環境影響而導致長期學習低落之現象。而 VanTassel-Baska、Bracken、Feng 與 Brown（2009）的研究更發現經濟不利及文化殊異之資優學生經過輔導之後，雖然可以發揮天賦，但仍然無法認同自我且缺乏歸屬感。

然而，更值得關注的是 Joe 與 Davis（2009）指出影響經濟不利及文化殊異之資優學生潛能發展的因素是家庭經濟困境，且可能導致其缺乏自信或拒絕挑戰。其研究指出：即使學生因為經濟條件不佳而影響學習成就，但甚少主動要求提供經濟協助。所以，教師應主動發掘與關懷，以尋求介入與輔導之機會。因此，教師應思考如何提升經濟不利與文化殊異學生的潛能發展，並使其天賦與困境可獲得相互調適的機會（Assouline & Whiteman, 2011; Foley-Nicpon et al., 2011）。

目前國內針對經濟不利或文化殊異資優學生之研究，如：盧台華（1996）發現家庭經濟困境及文化殊異學生，受其資源匱乏與機會不均之限，使其學習潛能受阻。因此，教師應規劃適性方案，且需長期介入輔導。而吳武典（2006）亦指出教師應深入了解文化殊異或低成就之資優學生的獨特生態系統，才能提供其所需的教育與輔導。

此外，陳雅鈴（2008）以二位低社經地位家庭但表現良好之新移民子女進行比較，發現此類學生仍有其優勢。因此，若能充分發揮，也可強化其社會關係之正向發展。而黃彥融與盧台華（2009）則是探討新移民子女資優學生的學校適應問題，發現其學習表現、同儕互動、師生關係、行為規範與自我概念，顯著低於一般家庭之資優學生，且有

部分新移民資優學生遭遇學校適應困難。

再者，亦有從任務執行與團體活動等向度探討，如：吳怡靜與林素華（2010）以低成就學生合作行為的表現進行研究，發現合作式活動可提供其了解角色任務並提升其自信與成就動機。王櫻芬、洪宛君與曾慕恬（2017）也以帶領經濟弱勢學生進行團體活動之方式，發現學生能從辨識自我優勢之歷程中，提升正向信念與培養積極態度。

上述研究雖然顯示國內已能關注經濟不利及文化殊異學生之學習，然而，此一群體仍屬少數且較不具代表性，容易被教師忽略（Ambrose, 2013）。此外，Goings 與 Ford（2018）將 2000 年至 2015 年有關低社經背景與少數民族資優學生之文獻，透過兩階段內容分析法，發現近十餘年之研究多偏於少數民族學生，但關於低社經家庭、少數民族與資優學生之交集討論較少。因此，本研究以任務為導向的方案規劃與行動實踐，引導經濟不利與文化殊異之資優低成就學生發展潛能與發掘自身優勢為目的，期能喚起學界對於此類學生之關注，並參考本研究之結果與建議，作為教學與輔導等實務工作的介入及未來研究之延續。

基於前述，本研究將「以任務為導向」定義為「研究參與者根據場域資源，思考該場域可發展之主題並進行方案與任務規劃，並帶領研究場域之學童共同實踐任務」。

文獻探討

以下根據本研究之目的，探討經濟不利或文化殊異之學生於教育方面，可能受到的限制與影響，並分析其心理困境與任務實踐之效能，以尋求適切的介入輔導措施。

一、經濟與環境對學習的影響

來自經濟不利或文化殊異家庭之學生，其教育資源可能受到影響。例如：Tenenbaum 與 Ruck（2007）以後設分析檢驗教師對於少數民族學生的期望、推薦、言論、立場，發現教師的期望和言論，因學生的種族背景而變化，且學生的自我概念亦受其種族意識、文化、語言而影響，同時也發現少數民族學生的學業表現與其是否感受教育環境獲得重視或教師是否賦予期望有關。而 Kettler、Russell 與 Puryear（2015）則針對城市、郊區、城鎮、農村等學區之教育的支出概況與師資分配，以多元線性迴歸分析探討資金、人員設置與學校環境的關係，發現農村學校或族裔多樣性之學校，顯得相對劣勢，且無法分配較多的財政和人力資源於教育。

此外，Glanville 與 Wildhagen（2007）以縱貫研究評估少數民族群體的學校參與度，發現少數民族學生的成就動機與其人格、態度、情境認同與心理支持有關。而 VanTassel-Baska 等人（2009）以經濟弱勢及少數民族之資優學生進行研究，也發現即使學生之天賦得以發揮，但仍然缺乏自我認同與歸屬感。另外，Fall 與 Roberts（2012）針對學生的學業表現與教師及父母的支持之關聯，進行三年期縱貫研究，發現教師與父母的支持，可預測學生的自我控制、學校認同、行為參與、學業表現，同時也發現情境、自我概念、學校參與度，影響其輟學率。然而，此一結果尚無法推估不同情境與自我概念如何影響學生對學校的參與度，以及其交互作用如何影響輟學決定，僅能得知自我概念、學校參與、學業成就，與社會環境互動之強度有關。

二、困境事件的輔導與介入

經濟不利或文化殊異學生可能因低自尊或自卑，使其畏懼與同儕互動，致使其溝通、表達與人際互動受到影響（Assouline, Flanary, & Foley-Nicpon, 2015）。例如：Reis、Colbert 與 Hébert（2004）針對 35 名少數民族且經濟弱勢之資優低成就學生進行 3 年期研究，發現其適應力與才能發展及堅持力有關，且若加入保護因素，則可幫助學生達成較高成就。而此一保護因素包括：成人支持、學生友誼、獲得榮譽、參與進階課程、參加課外活動，可減少學校和環境的負面影響。此外，Morales（2010）訪談 50 位低社經背景之資優學生，發現其因缺乏同伴支持或缺乏家庭典型功能，使其學習環境潛藏風險。而此類風險多指向家庭背景或成長環境的問題，致使其尋求獨特的發展模式，但社會未必認同。另外，Salmela 與 Määttä（2015）也訪談 14 名高中資優學生發現其學習歷程非僅天分與學習策略的運用，而是克服逆境的毅力。然而，其核心問題為如何找出困境線索與處理方式的關聯，並應結合興趣而開發解決途徑，以降低不當期待而導致的壓力。因為，Carvalho 與 Novo（2012）曾比較高中畢業生和輟學生的學業表現差異，發現能順利完成學業者，在人際關係、自我認同、困境調適與尋求資源等向度，均比輟學者佳。而 Fredrickson 與 Kurtz（2011）也從情緒理論探究學生面對困境的意志力，發現困境可提升正向情緒與挑戰意識，並強化思考問題的流暢性。此外，Määttä 與 Uusiautti（2012）亦指出情感支持能賦予學生自信，但自信展現程度則與獲取支持之多寡有關。

因此，應理解學生的心理困境，以規劃適合其需求的協助方式，例如：Inkelas、

Daver、Vogt 與 Leonard（2007）以生活學習方案引導學生應用所學技能於社區服務之歷程，發現學生能在實際行動中運用自身專長而規劃任務。Ng、Bartlett、Chester 與 Kersland（2013）也以 76 位來自低社經家庭的五年級學生進行教學介入，發現情境議題與統整課程可提升其內在動機與情感支持。此外，Hallett 與 Venegas（2011）亦以調查與訪談低社經背景之資優學生參與進階課程的質與量之關聯，發現其參加進階課程之數量雖然增加，但卻未從中獲得成就感，反而是透過非傳統的教育輔導而強化其動機與自信。另外，Morales（2014）亦針對 50 位具有高學術潛能的低社經學生進行心理評估，發現自我效能可幫助其發掘自身優勢。

更具體的措施，如：Baum、Schader 與 Hébert（2014）透過與學生、教師、家長，進行焦點團體訪談，發現其學習表現與認知、行動、情境、心理安全、情感支持的強度有關。而 Snellman 等人（2015）也針對美國高中生進行四次全國縱貫調查分析發現：透過專家或教師規劃活動任務，可擴大學生社交支持網絡而感受團體給予之正向感受，可促進參與動機，甚至降低輟學率。

三、任務導向的實施效能

以任務為導向的方案最重要之因素在於分析任務特性與設定目標，並讓成員思考問題的本質與策略，藉此提升參與意願（Hartson, 2003）。因為，任務的複雜度與任務本身之屬性相關，亦與內、外部環境相關，且反映執行歷程的難度（Gong, Huang, & Farh, 2009）。因此，需釐清任務資訊並分析其任務結構與闡明不確定性，才能了解任務執行過程可能遭遇的困境。例如：

Sarker、Sarker、Chatterjee 與 Valacich (2010) 以引導成員分析任務特性再設計內容的歷程中，採多元觀點進行任務評價與效能分析，並檢視任務特性與學生背景的適配度。而 Clark (2014) 則設計情境任務，使經濟不利或文化殊異學生透過合作歷程，習得問題解決技能，使其有意識地監控與規範自身面對任務的學習策略，並以積極態度參與學習歷程，以減少因學業失敗的挫折。

此外，Hartson (2003) 則將任務連結場域並組成社群進行活動內容討論，以釐清成員之動機與理解需求而規劃執行方向，發現能強化學生對行動意義的理解並促成同儕合作，同時也發現能喚起學生曾嚮往的事件，有助教師理解學生之內在想法，作為判斷學生是否具備動機之線索，以適時引導學生反思其不感興趣或缺乏動機之議題。

另外，Koehler 與 Mishra (2009) 也發展以任務為導向並結合情境感知的方案，設計符合情境優勢的主題任務再結合情境而整合資源，發現此一歷程有別於傳統課堂指派之任務，且題材符合真實情境並具有合作互動與深入學習意義，可提升學生探究、分析與問題解決能力，有助於學習動機低落者。而 Siegle 與 McCoach (2005) 則從任務實踐歷程發現若學生能覺察環境支持，則能提升其自我效能，使其將行動視為有意義的學術任務。但若未感受環境支持，亦能於行動歷程自我調節而使其能力與成就相稱。然而，其研究亦發現，若學生無法自我調節，將影響其與團體互動及成就表現。Rubenstein (2011) 亦以任務導向方案作為輔導低成就資優學生的介入措施，發現此一歷程讓學生學習評估目標並向教師提出不同於課堂任務之需求，以符合其興趣，但需個別指導。

此外，Scheier 與 Carver (2003) 從引

導學生自主尋求資源並發展計畫的過程中，也發現可藉此培養其負責任、積極解決問題的態度，並轉換對困境的詮釋觀點，使其從中感受自我駕馭的能力與視挑戰為機會，以激勵自我潛能。而 Pau-San (2005) 亦從任務執行過程探討資優學生與其同儕及教師之互動關係，發現其彼此是否能深度對話，是影響潛能展現的重要因素。另外，MacDonald (2008) 則透過指導學生探討生物醫學倫理議題的過程，引導其從議題辯證任務，發展為實際行動。此一過程發現學生於任務實踐過程產生情感認同與環境調適，使其看重自身能力並充分與研究夥伴合作互動。因此，Boyd 與 Markarian (2011) 指出師生於任務執行歷程的專業對話，可強化彼此對觀點的理解，以引導學生重新面對問題並反思，再去擴展想法，以鼓勵學生挑戰高層次之任務。

然而，Netz (2014) 從與資優學生課堂互動之歷程中發現任務活動能啟發學生對話與思考，但若學生的觀點未獲關注，卻可能造成實踐阻礙。因此，Ritchotte、Matthews 與 Flowers (2014) 以任務導向實踐成果，分析六、七年級資優學生之學習態度及參與動機，發現過程中加入輔導措施，能提升其成就動機與學習態度。循此論點，Jen、Moon 與 Samarapungavan (2015) 因而規劃跨領域整合之科學任務作為輔導低成就資優學生的介入措施，發現複雜且實際的問題，較能系統化建構學生的經驗，以強化其反思自身與環境的關聯。

統整前述文獻發現，複雜度較高之任務，能激發學生的內在動機，使其潛能展現。但若加上經濟不利或文化殊異因素，則使學生受限資源與文化，而影響其潛能發展。因此，對於此類學生的輔導，應先理解其背景，

再分析環境因素對其影響，以思考如何提供具體策略。

基於上述，本研究先引導研究參與者思考方案內容，再由研究者據此尋求適合之場域與資源。待確定場域與資源後，與研究參與者討論方案內容、擬定架構與決定行動，再經實踐歷程的觀察、記錄與訪談，分析整體歷程表現並詮釋行動結果對其內在信念、影響因素與自我價值的改變。

研究方法

本研究參考 Lewin (1946) 提出之「研究-行動」迴圈，以形成計畫、行動、觀察、反思、修正、再行動之脈絡相承的循環歷程。行動研究是以發現研究場域之問題為起點，以解決實務工作之問題，因此，重視研究者在研究歷程的角色以及反思，以促進專業發展。所以，本研究著重執行歷程發現之問題與行動實踐，並藉由反省與學習而修正及調整行動策略。

本研究採取行動研究之理由，是因為要了解活動規劃與行動實踐歷程，對經濟不利與文化殊異資優學生的表現與轉變。因此，本研究著重於歷程的情境脈絡、事件、過程經驗與反思，以據此修正行動策略並檢視行動方案之架構，據此分析其表現。

以下說明研究設計、研究參與者、研究者、協同觀察者、研究場域、資料蒐集、資料編碼與分析及信實度檢核。

一、研究設計

(一) 研究程序

本研究透過四個方案規劃與實踐，經歷發現困境、找出問題、設計內容、具體實踐、檢討反思，檢視研究參與者於整體歷程的表

現與改變。

(二) 研究流程

本研究先分析研究參與者之特質與成長環境，再根據其現況與需求而規劃四個方案。每一方案分別於寒假、暑假，各進行四週，共計二年，且有 13 位國小四至六年級之原住民學生全程參與。

方案建構前，研究者以觀察者及輔導者的角度，分析研究參與者之身心現況、成就表現、家庭支持與生涯定向等介入需求，以釐清其問題並設定欲達成之目標。

在行動歷程中，引導研究參與者透過理念表達、情境描述而檢視活動設計之契合度，以初擬方案與策略。

實際執行過程再與研究參與者溝通想法、檢視成果、省思與調整，同時觀察研究參與者的表現並分析晤談結果，以評估實踐程度並反思當次成果而修正與調整。

(三) 研究場域

1. 原住民部落學童之背景

本場域位處偏遠山區部落，且學童多數來自單親或隔代教養家庭，亦有因災變而失去家庭功能，或因經濟困境及其他因素而導致自我概念不佳、缺乏成就動機或抗拒學習，以致影響學習表現、社會適應或人際發展。因此，場域內之學校引介社福機構長期陪伴計畫，透過家庭保護、愛鄉行動、義工輔導、暑期營隊等方式，彌補其長期缺乏完善教育資源之困境。

2. 選擇該部落作為研究場域之理由

因四位研究參與者就讀大學時曾於此辦理營隊而熟悉場域，且該場域為偏鄉部落，其環境條件與其中二位研究參與者之成長屬性相近，加上曾經歷災變而重建交通建設，以及近年經濟部挹注產業資源於此而活絡其經濟活動。更重要的是，當地居民支持可為

部落學童啟發生命經驗的計畫，希望學童反思災變的意義與覺察生命與環境的共存關係，因此願意提供該場域及資源給予研究參與者。

（四）方案規劃主題之決定歷程

研究參與者是本方案規劃與實踐的主要執行者，因此，期盼能運用其大學所學之專業能力而思考各項活動。但研究參與者與研究場域之學童教師討論後，發現若僅憑自身專業即選定議題而未考量學童之能力與興趣，恐無法有效引導學童參與：「部落的老師告訴這四位大學生不能用自己的興趣套用在部落學童上，那是沒有效果的（R-01）」。

所以，研究者先帶領研究參與者拜訪研究場域之校長、教師、村長、耆老，聽取其意見，並請其帶領研究參與者觀察場域，再進行議題思考與資源評估：「我們應該跟部落人士聊聊，才知道學生的能力和當地需求有什麼關聯（R-02）」。

當主題初擬後，研究參與者先請研究場域之學童教師，依據其對學童的觀察，以及能力、興趣分析，刪除難度較高、較複雜的主題：「先刪掉可行性比較低的主題，才不會曲高和寡（R-03）」。再請校長及村長，評估該場域資源能否進行其餘之主題，據此刪除不適切者：「再看當地能給我們什麼資源（R-03）」，最後則敦請耆老分析剩餘主題與學童的經驗、背景、動機、興趣、實踐度……等，逐一檢視各主題之規劃與實踐方向之修正：「經過耆老的幫忙，讓這些主題跟部落學童的關係更接近了（R-03）」。

經研究參與者思考自身專長能否運用於場域資源並評估各主題與場域資源之關聯，發展「環境生態」、「綠能世界」、「文化意識」、「創新經濟」、「科學探究」、「總體營造」等主題，但仍參考當地居民與耆老

對於自身環境的優、劣勢分析：「部落對我們的行動有期待，也說明他們的優勢和困境，希望對祖先留下的科學智慧和整體環境有幫助（R-04）」。

因此，最後選定「環境生態」、「科學探究」、「文化意識」、「總體營造」等四大主題，以呼應該場域期待透過創新改變而喚起外界對於部落之經濟發展、環境維護與文化保存議題的關注。

（五）歷程中的省思與調整

每一次行動歷程均根據研究參與者之想法、遭遇困境與研究者之觀察、反思，將未達成目標的部分納入檢討，並共同討論活動調整方向與行動改變策略。再經下一次執行過程，觀察其表現及檢視成果而溝通與討論，據此評估目標實踐程度再省思、修正與調整。經由檢討、省思而調整的行動模式，能營造使研究參與者感受自我價值之境，以強化其自我承諾與規律性。

二、研究參與者

本研究之參與者為就學階段曾鑑定通過之資優學生共四位，年齡為18至19歲，其共同背景為出生於經濟不利與文化殊異之家庭。

以下說明四位研究參與者之家庭背景、行為觀察與成就表現：

（一）S1

S1為男性，18歲，其父親為肢障者、母親為原住民。二歲時，父母離婚，由母親帶回部落扶養。後來，母親改嫁，S1於小四由祖父母帶回城市扶養。S1原於部落就讀小學，後來返回城市，產生極大落差。雖然祖父母極重視其教養，但因經濟狀況不佳，申請社會救助。直到社福機構介入後，S1之學習趨於穩定，後來進展快速，於國一通過資

優鑑定。然而，S1 因原住民外貌常感到自卑，且家庭經濟無法支應其參與資優班活動。儘管學校已申請各項補助或以免費方式讓 S1 參與，但 S1 卻十分介意此一方式，之後即表示缺乏興趣、不想參與等理由而拒絕各項活動。經教師輔導與晤談後，雖然繼續就讀資優班，但學習表現卻落後半數原班同學，且經常缺交作業或無故不到校。

(二) S2

S2 為男性，19 歲，其父親從事洗車業，年邁時娶印尼籍新住民為妻。因工作忙碌，S2 出生即由印尼籍外婆照顧並居住於雅加達。後來因為雙親負債，結束事業，S2 之外婆亦過世，S2 才於小二回台就學。S2 因自幼學習印尼語與英語，故英語表現極佳。但因語言差異，無法立刻使用中文，故常不自覺以印尼語或英語說話而被譏諷。經二年學習，至小五才較能寫中文，但說、讀能力，不甚流暢。

S2 於國一因數學表現優異而受推薦參加資優甄選，經鑑定通過入班，但對資優班各項活動的討論與表達，感到困難。S2 改以英語溝通，但遭同儕排斥，自此顯得靜默寡言，且常不交作業、不與同學合作，其學習表現亦隨之低落。

(三) S3

S3 是男性，18 歲，其雙親為原住民，以務農維生。S3 自幼於部落求學，後來因為災變，舉家遷入城區，雙親便以打零工維持家計。S3 自幼聰穎，小四轉入城區就讀，不久即於當次月考獲得第一名。經教師推薦，於小五通過資優鑑定。但入班後，對於科學探究與實驗推理等課程，常跟不上進度而影響其參與實作的意願，且整體表現亦未如預期，遠遠落後資優班同儕。

(四) S4

S4 為男性，19 歲，其父親為退役軍人，年邁時娶越南籍妻。S4 出生後不久，其父因病過世，母親帶 S4 返回越南。小五時，S4 因親屬扶養權因素返回臺灣，由叔嬸及姑姑共同照顧。S4 於國一通過資優鑑定，但就讀不久，因自認文化背景差異遭歧視而不願與同儕互動，申請退出資優班。此後，學業表現每下愈況，且時有違抗師長等衝突行為及無故缺曠、違反校規等現象。

上述四位研究參與者為社福機構長期協助之特殊境遇家庭個案。因研究者大學時期曾參與該社福機構志工輔導員培訓，結訓之後即擔任該機構之志工輔導員迄今，已十餘年。

研究者前五年僅輔導其中三位個案，另一位個案原屬該機構其他區域管轄，但因其際遇與研究者輔導之個案接近，故於第六年時，經督導會議討論後，決議分派予研究者。

此四位研究參與者中，因三位由研究者輔導，故與研究者熟識。其三者之間也常參與該區活動，彼此已熟識。另一位個案雖屬其他區域，但因機構常定期舉辦跨區活動，使其彼此有互動機會，加上四位研究參與者之年齡相近，故很快即熟悉。

此外，研究者因按案之初即已表達以長期陪伴個案成長為目標，因此將自身定位為情感支持與同理關懷之角色，所以，研究參與者能對研究者產生信任與認同。此一認同與信賴基礎，使四位研究參與者接受研究者之邀請而參與本研究，並提出以曾接觸之地區作為研究場域之想法。

三、研究參與者與原住民學童背景之關係

四位研究參與者中，S1、S3 為原住民，且有於部落生活與求學之經驗。而 S2、S4

雖非原住民，但 S2 大一曾參與大學就讀學系之教師執行的原住民駐點計畫，具有輔導原住民學童課業之經驗。S4 高中時期擔任山地服務社團之社長，曾帶領高中生至部落國小辦理寒、暑期營隊，因此對於原住民學童的優勢與困境，有相處經驗與初步之理解。

四、研究者

研究者為特殊教育系畢業，且有多年輔導資優學生之經驗。除已於研究所修習諸多資優相關課程外，亦擔任社福機構志工輔導員，且有輔導多位中輟、違逆性格、離家少年之經驗。前述經驗使研究者具備輔導學生之心理與行為的專業能力，且能恪遵研究倫理，並秉持同理、尊重、客觀、中立態度，進入研究場域。此外，研究者於研究進行前已與研究參與者誠摯說明本研究之目的與議題，且善盡保密之責，以維護個案隱私。

五、協同觀察者

為提升研究之信實度，本研究另敦請二位協同觀察者進行觀察（以下簡稱 C1、C2）。

C1 具備諮商與輔導專長之碩士學位，且已發表多篇質性研究與行動研究論文，並曾擔任大專校院資源教室輔導員多年，後來考取心理師執照，轉任心理治療機構。

C2 為中學輔導教師且有諮商心理師執照，並於課餘時間，擔任張老師機構之輔導員，具備輔導各類案主之經驗，同時正於博士班進修，也發表多篇以輔導低自尊學生為題的質性研究論文。

上述二位協同觀察者提供研究者以不同角度去審視觀點，並提出其看法與意見，使本研究於行動方案進行前，已能獲取二位協同觀察者檢視研究者規劃之方案內容的修正

建議，同時參與行動方案之進程後，再與研究者深度對話，以確保本研究能以客觀、公正之立場而檢視研究過程資料與分析結果，裨利研究之客觀性與信實度的建立。

六、資料蒐集

本研究資料來源為省思札記、活動規劃與行動歷程之資料及書面報告、觀察紀錄、回饋單與訪談紀錄等項目，說明如下：

（一）省思札記

為發現行動歷程之問題，以修正行動策略。因此，研究者於四次行動方案中，均書寫該次行動歷程每一天之執行情形、遭遇問題、重要事件、學生反應、解決策略、情境脈絡、實踐成效之反思。其資料呈現以行動方案次數及研究參與者代號記錄。

（二）活動規劃與行動歷程之資料及書面報告

本研究之四次行動方案，皆規劃實作課程且完成書面報告。因此，可透過研究參與者實作歷程所有資料與其書面報告之內容，分析其成果。其資料呈現以文件名稱及研究參與者代號記錄。

活動規劃與行動歷程之資料，包含活動規劃歷程紀錄與執行成果，其中部分資料為錄影檔案、部分資料為書面文字。錄影檔案均先轉譯為逐字稿，並請協同觀察者檢核文件資料之內容與逐字稿之一致性。待確認無誤，再進行編碼。

（三）觀察紀錄

研究者透過四位研究參與者於行動歷程之規劃，帶領學童實作、討論、互動、溝通、分享、回饋與成果發表，進行觀察且詳實記錄。其方式有書寫、錄影、聆聽、參與，資料呈現則以文件型態及研究參與者代號記錄。

（四）回饋單

每一次任務後，研究參與者填寫回饋單，以作為資料分析。其資料呈現以研究參與者之代號與該次方案次數記錄。

(五) 訪談紀錄

每次行動歷程結束後訪談研究參與者及協同觀察者，各進行四次，每次約 2 小時，資料呈現以受訪者代號及訪談次數記錄。

七、擬定訪談題綱

依「行動前準備」、「行動進行期與反思」及「行動後檢視資料」等階段而擬定「特

質與成長環境」、「行動進行歷程」、「檢討反思」、「成果評估」等向度。訪談題綱如表一：

八、資料編碼與分析

(一) 資料編碼

本研究蒐集省思札記、活動歷程紀錄、執行成果、觀察紀錄、回饋單、訪談紀錄等文件資料。其中，活動歷程紀錄、執行成果、觀察紀錄，有部分為錄影資料，訪談紀錄則為錄音資料，此二部分均轉譯為逐字稿，並

表一 訪談之向度及內涵與題綱

向度	內涵	題綱
特質與成長環境	分析其特質與成長環境並檢視現況與需求，使研究者了解如何整合社會資源，以為其營造與環境屬性接近之情境脈絡。	請描述您的成長環境和個人特質，再說明這兩者的關係。 請分析您過去的學習經驗、目前現況和自我期許。 您希望社會可以提供您哪些資源和環境，以實現您對自我的期許。
行動進行歷程	了解研究參與者如何進行各行動方案內容之規劃與具體實踐歷程，使研究者可據此建構其行動模式。	您如何思考每一個行動方案的主題，以及透過哪些方式來規劃方案的內容？ 您如何設計與發展每一個行動方案的活動，以及在每一個行動進行前，會做哪些準備？ 請您說明在每一個行動歷程中，記憶最深刻或影響最大的事件，以及對您產生的意義。
檢討反思	探討研究參與者於各行動歷程的表現與轉變	請您回想在每一個行動歷程中，應該改進的事項及理由。 請您描述在每一個行動歷程中，遭遇的困境，以及如何處理與面對，並說明有哪些改變與影響。
成果評估	分析研究參與者如何達成行動目標而提升其成就動機，同時理解其介入需求如何改變其因文化背景差異的自我設限，以及如何改變自我貶抑與負向思考的慣性，並評估整體成果與提出建議。	您覺得本行動方案是否能達成預期目標，以及是否提升您的成就動機，請說明理由。 本行動方案是否能改變您因為文化背景差異而產生的心理層面困擾，以及如何調適的過程。 請評估您的理念是否展現在本行動方案的內容規劃與行動實踐過程，同時分析您如何擬定與調整行動策略並評估可行性的具體作法。 請說明本次行動結果對您的內在信念和自我價值，有何影響？並請分析整體行動結果對您的改變？

請協同研究者檢核文件資料之內容與逐字稿之一致性。待確認無誤，研究者再進行編碼。文本內容編碼方式：R 為省思札記、B 為活動歷程書面資料、M 是活動歷程錄影、P 為執行成果書面資料、D 為執行成果錄影、O 為觀察文字紀錄、Q 為觀察錄影、F 是回饋單、T 為訪談紀錄、A 代表研究者、C 代表協同觀察者、研究參與者為 S。編碼範例說明，如：「M1-S1」為研究參與者 S1 於第一項活動之錄影；「P2-S1」為 S1 於第二項活動之執行成果書面資料；「O3-S1」為研究者觀察 S1 於第三次行動歷程之文字紀錄；「F4-S1」是 S1 於第四項活動之回饋單。

(二) 資料分析

以 Neuman (1997) 提出之主題分析法，進行資料分析。因此，研究者先反覆閱讀所有文本資料，再進行「開放式譯碼」。經「開放式譯碼」後，選定「動機態度」、「自信成就」、「人際互動」與「省思改變」等四個主題，據此將文本之相關內容，歸類至此四項主題。之後，比較已分類之內容與主題之異同，進行「主軸性譯碼」，以形成概念並建構主軸，例如：族群意識與自我概念的關係、活動規劃與行動實踐的成果。最後則選擇最能呼應研究議題的主軸概念，進行「選擇性譯碼」，以詮釋研究問題，例如：經濟不利與文化殊異之資優學生在活動執行過程的自我概念與其成就表現之關聯。

九、信實度檢核

為強化研究之嚴謹度，研究者透過省思札記，以檢視自身觀點是否過於主觀。同時，亦將所有不同資料來源之研究文本，敦請協同觀察者、資優班教師、碩士研究生，分別檢核文本內容與歸類、轉譯及分析，是否一致。若有不一致者，則進行討論，並刪去無

法達成共識之分析。例如：研究者的省思札記提及「S2 初接觸部落的忐忑讓他們的行動略顯保守 (R1-S2)」，但協同觀察者提出其於活動歷程書面資料發現 S2 在初次活動時，即與六位學童交換 LINE。而碩士研究生也在首次行動的觀察錄影中發現 S2 初次抵達部落時，主動到鄰近的活動中心借用籃球場，顯示 S2 並未如省思札記之描述，因此刪除該段紀錄。

此外，資料分析完成後，亦邀請研究參與者依「客觀轉譯」、「真實描述」、「合乎原意」、「理解闡述」等向度，檢核資料分析與主題歸類的契合度。各向度滿分為五點，若平均點數低於四點，則予以刪除。與主題歸類契合度不佳之資料，如表二。

結果與討論

以下分別從研究參與者之特質與成長環境，分析其現況與需求，以描述方案內容規劃並分析研究參與者於行動實踐歷程的發現與改變。

一、研究參與者之特質優勢與困境及需求分析

研究者從研究參與者之自我期待、目標設定、學習動機、學習方式、做事態度、信念價值、人際互動等向度，分別與其晤談，發現其多數特質為：「沒有明確目標 (T1-S3)」、「低自我期待 (T1-S4)」、「找藉口逃避挑戰，沒有動機 (T1-S2)」、「無法堅持 (T1-S1)」。

然而，Renzulli (2002) 指出資優學生的發展歷程需透過認知因素、認知交織特質與資優行為的交互作用，才能持續發展此三向度的能力、特質與行為。因此，推論研究參

表二 與主題歸類契合度不佳之資料

主題歸類	文件資料	點數
對照自我經驗 而覺察優勢	「我以前很排斥自己的身分，不想太認真思考未來的人生（T1-S3）」、「雖然知道自己應該有能力，但是自信不夠（T2-S3）」、「發現部落的困境，想為他們做點什麼（T3-S3）」	3.6
內在價值影響 外顯性格	「回想自己為什麼不願去嘗試，或許跟以前的老師不認同我，讓我很沒勇氣有關吧（T3-S2）」、「叛逆或許是自卑的反映，讓我覺得沒有價值（T4-S2）」	3.7
情境脈絡與人 際的締結	「以前很難相信別人，跟孤獨的個性有關（T1-S1）」、「去部落後慢慢學習怎麼表達自己的關心（T2-S1）」、「用他們的角度去看部落的改變，讓我更能理解環境跟我的關係（T3-S1）」	3.2
檢視成長歷程 而展望未來	「想起那段叛逆、逃避、沒有擔當的自己，不想面對那一段成長過程（T3-S4）」、「我慢慢有勇氣去討論我規劃的活動，也想聽別人的看法（T4-S4）」、「家庭的關係讓我不覺得自己有能力可以教別人（T1-S4）」、「不認為自己有價值，也沒有目標（T2-S4）」、「帶他們做活動，我才知道那些地區的人和我有相同的想法（T3-S4）」	3.3

與者可能受其負向自我概念與低成就動機而影響其認知，使其內在價值、自我信念與追求成就的態度，顯得較為消極。

但 Renzulli、Koehler 與 Fogarty（2006）指出透過課外活動或社區服務可提升學生展現高層次思考於真實情境並強化其認知交織特質與問題解決能力，如同訪談之發現：「課外活動較有成就感（T1-S4）」、「喜歡操作的活動（T1-S2）」、「想做跟課本不一樣的（T1-S3）」。

此外，研究者也透過長期觀察研究參與者並深入了解其家庭際遇，提出其特質分析與遭遇困境及需改變之向度，如表三：

從表三可知，研究參與者之介入需求為：強化學習動機與態度、提升自我價值與期待、增進人際互動與成就信念。

二、方案規劃與實踐歷程之描述與發現

（一）方案規劃與實踐（I）：「環境生態」 「慢慢知道自己與這裡的關係和存

研究參與者帶領部落學童進行生態觀察，以引導其思考如何尊重環境與保護生態的方法，藉此共同學習原住民於需求與生態間取得平衡的法則，進而提升彼此對成長環境的認同。實踐歷程之發現如下：

1. 了解自我與環境關係

從接觸場域開始認識部落環境，再從參與過程而了解自我與環境的關係，進而覺察此一關係對自身的意義：

「關心居民的感受和環境帶給他們的影響（T1-S4）」、「參與了，才理解部落（T1-S1）」、「思考回到部落的目的，改變對部落的印象（T1-S3）」、「帶領學童讓我反思環境對我的意義（T1-S2）」

2. 思考人際意義與促進互動意願

接觸部落而引發其思考人際關係之意義，並從帶領學童探究部落過程，促進其人際互動意願：

表三 研究參與者之家庭際遇及特質分析與遭遇困境和需改變之向度

	S1	S2	S3	S4
雙親	父為障礙者 母為原住民	父年邁 母為新住民	雙親為原住民	父逝 母為新住民
經濟	家庭無收入 仰賴社福補助	雙親負債 離家無力扶養	遭逢災變 以零工維生	父亡母離 由叔嬸姑共同扶養
困境	因原住民外貌常感 自卑，且家庭經濟 無法支應其參與資 優班活動	回台就學因常以印 尼語或英語說話而 遭譏諷與排斥	因災變遷入城區後 常跟不上進度而影 響參與意願且表現 落後同儕	自認文化背景差異 遭歧視退出資優班 後出現違抗師長及 同儕衝突
優勢	學習能力快 具有不同想法表現 個人創意	語言表現佳 學習力強	聰穎靈敏 反應極快	觀察敏銳 思考力強 分析能力佳
問題	缺乏明確目標 自律性不佳	低自我期待 厭惡競爭 同儕相處不睦	不擅管理時間 無法堅持 同儕相處不睦	厭惡競爭 缺乏成就動機
需求	輔導其因原住民 外貌而導致的 自我批判	輔導其認同原使用 之語言並改變其與 同儕之關係	提供其提升學習成 就與強化信念動機 的介入輔導	輔導其改變自認文 化背景差異而遭歧 視的認知與違抗及 衝突行為
需改變 之向度	自我期待 自我價值 成就信念 人際互動	自我期待 成就信念 人際互動	學習動機 學習態度 成就信念 人際互動	自我期待 學習動機 自我價值 成就信念 人際互動

在意義 (T1-S3)」、「讓他們感受到
關心，才放掉壓力和不安 (T1-S2)」、「
「讓我更懂人際關係的意義，也願意互
動 (T1-S2)」、「學習怎麼找出和環
境有關的線索，然後分享自己的經驗，
帶他們一起進行 (T1-S1)」、「有成
功的案例可以讓部落更團結，也可以用
比較正向的行動去進行 (T1-S1)」

上述歷程使研究參與者開啟與學童及部
落的接觸，從中體會自我與環境的關係，並
能思考人際意義而促進互動意願。

(二) 方案規劃與實踐 (II)：「科學探究」

研究參與者帶領學童以原住民觀點詮
釋其部落之生態與環境，以引導學童思考
環境與自然的互存關係，並思考如何實踐
科學概念。

1. 從理解學童感受找到起點

研究參與者以科學影片引導學童從中選
擇感興趣的主題：

「他們對水火箭有驚訝的表情
(F2-S3)」、「把簡單的物品改造再
利用，很有新鮮感 (B2-S4)」、「用
他們覺得有興趣的主題來引導，因為我
知道他們的感受 (P2-S2)」

2. 發現學童優勢引導其實作

先理解學童的感受，再以其優勢引導搜尋科學資料，並從對話與討論中找到擅長的操作方式：

「讓他們架攝影機，從不同角度去發現部落，再用影像軟體做影片 (D2-S2)」、「他們很有天分，只是需要引導 (R2-S1)」、「從拍到的影片和照片，發現他們把生活經驗運用到各種活動 (P2-S3)」

3. 觀察學童而反思自身經驗

學童雖有個人自主性，但仍可與同儕合作，引發其反思自身曾有與學童相似之經驗：

「他們沒自信，不敢主動表達，不敢說出不同的思考，跟我很像 (F2-S1)」、「他們知道要努力改變環境，但我比他們缺乏 (F2-S2)」、「引導他們找到目標，發現自己的特色 (T2-S3)」、「看他們對哪些東西有興趣，再去引導 (T2-S4)」

4. 理解差異並檢視自我評價

引導學童實作歷程，使其理解個別差異並檢視自我評價，並從預期失敗與敵視權威轉為同理感受：

「雖然不同，但也有自己的特色 (T2-S2)」、「不同沒關係，但要找到方法跟自己相處 (F2-S4)」、「以前沒有勇氣上台說話，覺得自己很差 (T2-S4)」、「一直認為自己沒能力，也不知道怎麼表現 (R2-S4)」、「聽到有些人被叫做人生勝利組，會莫名生氣 (T2-S4)」、「知道自己的成長環境，所以想找到更多資源來幫助他們 (R2-S2)」、「從不知道要怎麼聽他們說，到能用他們的立場去想 (Q2-S4)」、「一開始不太會引導，但後來知道他們也需

要鼓勵 (Q2-S2)」

帶領學童探訪部落生態環境，使其理解學童的感受而找到起點，並發現學童優勢，以引導其思考實作方式，同時也透過觀察學童而反思自身曾有與學童相似之經驗，進而檢視自我評價，發現自身存在預期失敗與敵視權威的心理。

(三) 方案規劃與實踐 (III)：「文化意識」

從帶領學童認識文化器物、圖騰編織、口傳歷史與傳統生活之歷程，促進研究參與者理解部落文化之獨特性與價值意義。

1. 反思文化與環境而同理

透過文化活動，使其了解因環境與資源而導致的困境，藉此反思環境與文化的維繫並理解困境：

「部落學童很容易受身分影響 (M3-S2)」、「跟外界接觸才知道不一樣，然後在這種衝突中變得自卑 (F3-S1)」、「要改變想法，發展對原住民有益的事 (P3-S3)」、「部落應該辦理傑出人物表揚，學童以後才會認同 (P3-S4)」

2. 反思自身看待文化的觀點

文史工作者帶領研究參與者及部落學童，透過社區再造計畫，促成居民共同行動，並使研究參與者反思其看待自身文化的觀點：

「族人聚會地點放幾幅原鄉壁畫和雕刻，讓他們知道部落特色 (M3-S2)」、「文化有價值性，應該引導他們認識和運用 (B3-S4)」、「要發展自己的產業，才可以表現部落特性 (P3-S1)」、「這些活動都跟部落的族群意識有關 (P3-S2)」

3. 覺察自我認同的衝突

將產業結合當地文化，引導學童思考傳

統習俗之智慧，使研究參與者體會文化價值並反思對家庭背景的感受，以覺察曾對其出身而憤恨之負向感受：

「族人研究各種木材不同的功能，製作不同用途的家具，可見祖先的智慧，很值得學習 (T3-S1)」、「外貌的差異，讓我很孤立 (T3-S3)」、「不想認同部落文化，甚至會恨他們 (T3-S1)」、「學習傳統工藝的過程，知道祖先生活經驗的獨到 (T3-S3)」、「不是想逃離學校，而是想離開不完美的家 (R3-S2)」、「我故意反抗期待，不想對自己負責 (T3-S4)」、「不相信自己有可以達成任務 (R3-S1)」、「難以信任他人，也拒絕關心，甚至覺得被排斥，而對同學有敵意 (T3-S1)」、「我覺得老師不認同我，讓我有時很無助 (T3-S2)」、「故意逃避，不想面對自己該做的事，但卻慢慢從否認到可以認同 (T3-S3)」

帶領學童認識傳統文化與實作歷程，使研究參與者反思文化與環境的困境，並反思自身看待文化的觀點，以發覺其認同歷程之內在自我衝突。

(四) 方案規劃與實踐 (IV)：「總體營造」

研究參與者帶領學童依循政府發展部落經濟與原住民社區總體營造之政策，規劃能整合具有地區獨特性的產業，藉此強化其與環境共存之自我認同意識。

1. 從摸索試探到理解

本次行動從帶領學童規劃社區願景與設定目標開始，接續延伸至各計畫之步驟。但研究參與者起初有些不適應，也不清楚該如何引導，直到研究參與者與部落人士深入對話，才使其理解部落狀態：

「無法與部落連結 (P4-S1)」、「要

找到有經驗、願意帶領的人 (R4-S2)」、「知道部落的困境，所以要為他們爭取資源 (T4-S3)」、「慢慢知道怎麼幫助他們，可是力量有限 (T4-S1)」、「培養謀生能力，才有幫助 (F4-S4)」

2. 體會共同行動的意義

從引導學童觀察部落受環境影響的改變並思考如何維持環境平衡而規劃能展現地方特色產業之歷程，使研究參與者體會共同行動的意義，並發現某些造成部落學童成就表現不佳的原因，也理解學童何以因自我概念不佳而影響自我期許並藉此反思：

「一起運作的過程讓我知道自己和部落的連結 (T4-S1)」、「因為社會本來就是一體的 (T4-S4)」、「可能是文化不利、經濟困境 (R4-S4)」、「有複雜和矛盾的心理 (F4-S3)」、「知道他們因為家境而沒自信 (R4-S2)」、「一直引導他們去認同，感受自己和環境的關係 (R4-S3)」

3. 思考困境與轉換觀點

從陪伴與傾聽中發現學童感受困境的限制，使研究參與者思考部落的困境與原因，並以不同的觀點去詮釋：

「聽他們怎麼形容，才能理解 (T4-S3)」、「用不同的方式發現他們的想法 (T4-S1)」、「雖然知道部落缺什麼，但不知道怎麼做 (T4-S3)」、「可能要先提升生活品質和交通 (T4-S1)」、「不再用自己的眼光去看待他們 (R4-S4)」、「文化需要傳承，但不能瓦解價值 (R4-S3)」、「經濟不好，難以翻身 (M4-S2)」、「看見以前的我，讓我想起以前失去的東西 (T4-S3)」

經與相似背景之學童長期接觸，使研究參與者切身感受其際遇，轉以同理、接納、

反思等態度而面對學童，並強化其成就動機與改變既定認知：

「再回到自己熟悉的環境，心情很矛盾 (T4-S3)」、「幾天相處後，發現彼此的真誠，比較願意說心事了 (T4-S4)」、「剛開始是不了解彼此，但是過程中完成的活動，讓我很感動 (T4-S1)」、「讓我發現自己各種情緒的起伏，越來越懂自己內心的感受 (T4-S2)」、「這過程讓我學到如何改變自己，對未來有期待 (T4-S4)」、「以前不敢想像未來的模樣，更別說有目標了，因為自己根本沒有選擇的權利 (T4-S2)」、「這次的行動，是找回自己對人生的選擇權 (T4-S3)」、「我發現不同的自己，在行動過程和學童親身接觸，放下很多偏見 (T4-S1)」、「如果有更多人參加，應該更能體會家庭背後的因素 (T4-S4)」、「因為有差異的衝擊讓我反省，讓我知道自己的目標在哪裡 (T4-S3)」

三、研究參與者於行動歷程之改變

(一) S1 從反抗期待到反思人際與自我評價

自幼因外貌標記、經濟困境與家庭功能不佳，使其反抗期待、缺乏目標。經此歷程而展現遵守規約、反思人際與檢視自我評價：

「以前因為外表、家庭和別人不一樣，常故意反抗期待，也不想承認自己，更不想有目標 (D3-S1)」、「告訴自己要遵守約定，一起完成所有活動 (P2-S1)」、「一定要用自己的想法套在他們身上嗎？他們有自己的生活跟傳統，應該是我融入 (R3-S1)」、「再回來這裡有很多衝擊，但讓我願意挑戰自己 (R2-S1)」、「回想這一切，讓

我相信自己可以，也改變看自己的角度 (R4-S1)」

(二) S2 從自卑到漸展自信與改變思考觀點

因特殊家庭境遇與新住民子女身分使其感到自卑，也因與同儕相處不睦而時有違逆行爲。經行動歷程激發其動機及互助精神，也因專長展現而漸感自信並改變思考觀點：

「這過程激發我一直努力，也能合作和投入 (R4-S2)」、「他們跟我一起做改良式水龍頭，很興奮 (P2-S2)」、「我的專長用得上，讓我有一點自信 (R2-S2)」、「這是建立自信的開始，讓我知道自己有能力 (R4-S2)」、「有些常見的零食，對他們是少見的。所以，要觀察和接觸，才知道當地生活的不一樣 (R3-S2)」、「我慢慢思考怎麼去體會他們的需求，再決定要提供什麼 (R3-S2)」、「給他們的東西是不是他們真正需要的 (M3-S2)」、「不應該用我的眼光和價值去看待不同的文化 (T3-S2)」、「因為我的努力，讓我在他們心中的角色不一樣了 (F4-S2)」

(三) S3 從自我管理能力不佳到循序漸進執行任務

因家庭功能不彰而影響自我管理能力，導致其與同儕相處不睦，同時也因適應不佳，使其學業表現長期落後同儕。行動歷程使其循序漸進執行任務並自我管理與思考學童需求而提出建議：

「按照步驟，晚上做星空投影燈，白天做光影刻度日晷，而且在期限內完成 (P2-S3)」、「有些感覺沒辦法說，可是我願意一直做 (R1-S3)」、「要一直投入，才能了解他們心裡真正的想法 (R4-S3)」、「知道他們的需求，也確

定自己有能力，就提出建議（R3-S3）」

（四）S4 從自認背景差異遭歧視到改變負向 自我概念

因自認文化背景差異遭歧視而敵視同儕且抗拒成就，導致其放逐自我、缺乏成就動機，但行動歷程中透過觀察與思考而理解部落生活差異，也改變因文化背景差異而導致的負向自我概念：

「用學過的知識不斷去觀察、想像，再重複做實驗（R3-S4）」、「觀察他們身邊有的東西，利用紙箱來做彈珠台（P2-S4）」、「要相處很久，才有辦法知道他們的成長環境對他們的影響（R1-S4）」、「我會看我規劃的活動，是不是他們想要的，還是用我的觀點給他們的（F3-S4）」

「後來換他們教我做風笛，我很高興。因為，看到他們也有自信了，努力真的可以做到（R2-S4）」、「陪他們做很多活動之後，讓我知道體會別人的需要（R3-S4）」、「地區和文化的不一樣，要融入才知道（M3-S4）」、「要改變文化不容易，但也會想為什麼要改變他們的不同（R3-S4）」、「這過程讓我看到文化的不同，也重新認識自己的不同（R4-S4）」

歸結四位研究參與者於行動歷程前、中、後之改變，發現其因循序漸進且有紀律地執行，展現其信心與參與動機，同時也能堅持與持續投入而理解自我之努力可達成目標。此外，研究參與者亦能以同理角度去思考與理解他人行為背後的因素，並以對方立場去了解其感受，再思考自身之行動，以共同解決問題。經歷此一行動後，更使其發現自身能力，以強化自我認同並接受自己的特質。

四、研究者之詮釋

從行動歷程發現研究參與者帶領學童進行生態實察的過程，使其反思自身成長環境的關係，啟發其對環境情感之思考，如同 Fredrickson 與 Kurtz（2011）詮釋個體對環境的關係，建立於情感認同後的行動。

此外，研究參與者引導學童以自身觀點表達其所處環境與自然的關係而感受到學童觀察力的獨特，因此引發研究參與者思考如何運用此一特性去找出部落問題，並思考解決方式。此一現象引發研究參與者反思何以部落學童關注自身與環境的關係，因此覺察其對環境的認同，是來自長期生存於部落的共存意識，如同 Hartson（2003）指出任務連結場域可強化動機與激發行動之觀點，也呼應 Ng 等人（2013）提出情境議題可提升內在動機與提供情感支持的論述，亦同於 Siegle 與 McCoach（2005）指出情境型任務可使個體覺察環境支持之詮釋。

而研究參與者帶領學童探訪部落生態環境的過程，也使其觀察學童而反思自身曾有與學童相似之因自卑心理而避免與同儕互動之現象，如同 Assouline 等人（2015）提出經濟不利或文化殊異學生因低自尊而影響溝通、表達與人際關係之詮釋。

此外，當研究參與者帶領學童進行傳統文化活動時，亦從認識部落獨有文化之歷程而反思過去對自我之評價，並發現其曾有與學童相似的預期失敗與敵視權威之心理，反映如：Reis 等人（2004）發現之情感欲求與期盼肯定的心理機制，也如同 Carvalho 與 Novo（2012）研究低成就學生的影響因素，發現其心理需求來自困境與自我認同的衝突調適。

然而，研究參與者卻從陪伴與傾聽中

發現學童受到困境的限制，使其思考部落的困境與原因，轉而以同理與接納態度，共同達成任務，如同 Baum 等人（2014）提出行動成果與情境認同強度有其關聯之詮釋。此一情境認同，也促進研究參與者轉以不同觀點去詮釋困境的意義，反映如：Hallett 與 Venegas（2011）提出學生從體會環境困境而強化以多元角度論述事件能力之詮釋，以及呼應 Scheier 與 Carver（2003）指出自主行動歷程可轉化學生看待困境觀點的角度之論述，同時也在師生深度對話過程中，發現學生的優勢潛能（Pau-San, 2005），使其重新面對問題並反思，以激盪如何挑戰高層次任務的方法（Boyd & Markarian, 2011）。但值得關注的是，若學生的觀點未獲重視，則可能造成實踐阻礙（Netz, 2014）。

此外，研究參與者亦從學童執行環境營造之歷程而發掘自身既存優勢，呼應 Morales（2014）提出給予高度挑戰之任務，有助其發現自我效能與自身優勢之論述，亦可詮釋 Snellman 等人（2015）提出之高難度任務可使個體極力發揮所能而感受自我優勢之觀點。

統整行動歷程使研究者憶起與研究參與者初接觸時的衝擊與震撼，對其當初對自我之負向評價，對比行動歷程流洩的情感需求，反映其內心渴求的期待與認同，如同 Koehler 與 Mishra（2009）提出教師透過真實情境之任務可觀察學生之合作與互動並理解其心境與動機之詮釋。此外，研究參與者亦透過目標設定而檢視各自專長以發展不同任務，達成如 Rubenstein（2011）指出之設定任務目標可促進學生優勢展現之論點，亦同於 Ritchotte 等人（2014）提出行動實踐歷程適時調整目標與任務難度，可提升成就動機與學習態度之論述。

五、討論

以下根據行動歷程之描述與研究者的統整詮釋，提出進一步討論之發現與觀點：

（一）自我概念與環境背景的理解

研究參與者雖能運用其專長帶領部落學童共同行動，但歷程中也覺察其對出身的負向感受且甚少關注自身優勢：

「對自己是有所期望的，只是不太肯定自己有能力（T4-S2）」、「一直沒有找到個人價值，可能有能力也不知道（T4-S4）」、「慢慢知道自卑跟反抗之間，原來有點關聯（F4-S2）」、「學過的知識可以用上，讓我能跟部落的人分享（R4-S4）」、「環境讓我不敢肯定自己，覺得自己沒有什麼可以被期待，也許就是這樣（T4-S4）」

但影響此一現象之因素多元，因此應思考不同文化背景與家庭結構關係，才能理解其行為產生的因素：

「現在知道問題的癥結在我自己，看見自己不敢承擔的矛盾（T2-S1）」、「以前甚至對自己的文化有敵意，但是這些體驗，讓我看到不同文化的美好（T3-S2）」、「其實我應該跟自己建立關係（T1-S3）」

此一發現與 Foley-Nicpon 等人（2011）提出之經濟不利與文化殊異學生對其天賦缺乏認同的影響因素多元，且應顧及文化差異之論述一致。然而，本研究未發現如 Phinney、Jacoby 與 Silva（2007）提出之個人對族群的認同態度，影響其與族群成員的接觸頻率：

「不是因為認同，而是了解環境才拉近和他們的關係（T4-S1）」、「雖然不是很認同，但是越來越接近（R4-

S4)」、「到了當地，才知道跟想像的不同，但還是繼續下去 (F4-S3)」

此外，Lusk、Taylor、Nanney 與 Austin (2010) 指出個體因逃避關懷或拒絕成就而導致之內在衝突，可透過多元價值認同而緩解，但本研究發現研究參與者是因改變想法而願意行動：

「到部落服務的過程比之前的閱讀和討論得到更多，讓我的看法不再這麼絕對 (R2-S4)」、「他們的回應，給我很多信心和啟發 (T3-S1)」、「這讓我對文化和生活經驗有不同看法，知道要突破困境 (R4-S1)」、「我願意用不同角度去嘗試這些活動 (T2-S2)」

雖然 Dupont、Galand、Nils 與 Hospel (2014) 指出經濟弱勢學生低成就的原因與家庭環境及社會資源有關，且 Pan、Zaff 與 Donlan (2017) 也認為社會關係影響學習成就，但本研究卻發現研究參與者於行動歷程運用自身優勢帶領學童實踐任務而漸漸認同自我與感受成就：

「我的參與帶給他們的進步，是我的成就感 (M3-S1)」、「因為付出行動，讓我的思想更成熟，也有不同觀點，更確定自己是有能力的 (R3-S3)」、「看見不同文化，內心有想法，要改變一些問題 (Q4-C1)」

推論此一差異可能是研究參與者從長期陪伴部落學童實踐行動的過程而體會其困境，激發其以不同觀點反思部落困境。

(二) 自身優勢與情境任務的連動

研究參與者曾困於自卑性格與邊緣的人際關係而阻礙自我與他人之互動，但經此歷程能學習如何與他人溝通、討論：

「想起以前的自卑和被排擠的感覺，所以當他們認真做實驗，我就更想

跟他們討論想法 (R4-S1)」、「我把機器改造一下，讓他們去想問題在哪裡，來來回回討論好多次 (P2-S4)」

此一現象與 Määttä 與 Uusiautti (2012) 指出情感支持能賦予自信而強化互動之論述一致，也如 Hallett 與 Venegas (2011) 發現低社經背景之資優學生透過非傳統教育輔導可強化其動機與自信之觀點相同。

此外，研究參與者也在與部落人士互動的過程中，發現部落的環境資源再造規劃與傳統習俗獨有智慧而學習欣賞、融入與交流：

「我和裡面的人聊，覺得他們有獨到的地方 (T2-S1)」、「他們是很樂於把資源跟人分享的，感覺是打開一種連結 (O3-C2)」、「我教他們烤鬆餅，他們教我燒石頭來煮湯，很不一樣的交流 (R2-S3)」、「我把廢棄不用的零件湊起來，設計和他們生活有關的物品，這是我融入他們的開始 (F2-S4)」

此一發現如同 Reis 等人 (2004) 指出願意與環境交流互動，才能促進認同意識之論點，亦如 Ng 等人 (2013) 指出環境議題可提升學生對環境的認同與促進參與動機之論述。

值得關注的是，研究參與者帶領學童執行部落總體營造之歷程，激發其反思心理困境而檢視自身優勢，找到幫助部落進展的方式：

「從摸索中找到方向 (R4-S3)」、「看見自己有力量，才有行動去幫助別人 (R4-S1)」、「用在地觀點去看部落產業轉型往外如何發展 (P4-S1)」、「跟外界接觸，讓我思考對他們的幫助在哪裡 (R4-S4)」、「要主動關懷，才知道對外發展的困境 (R4-S2)」、「知道裡面的資源跟外面不同，對他們的發

展也不同 (R4-S1) 」。

此一現象與 Hartson (2003) 指出情境型任務能引導學生思考可用於情境的能力，並促進其與情境連結之論述一致，亦與 Inkelas 等人 (2007) 規劃使學生發揮自身專長於社區服務方案而認同自我優勢之歷程相似，也如同 Clark (2014) 設計情境任務，使學生透過合作歷程而習得問題解決所需概念，並有意識監控自身面對任務的策略，以發揮自我優勢之歷程。

歸結上述討論可知，研究參與者於此歷程覺察對自我出身的感受，但甚少關注自身優勢，直至運用其專長帶領學童實踐任務的過程，理解其環境背景之特性而反思過去的自我評價。同時，也因帶領學童進行部落環境總體營造的過程而發現自身優勢，並在與部落人士互動中，逐漸融入該群體而反思自身心理困境與部落學童相似之處，發現應調整其看待自身之觀點。

六、限制

實踐歷程雖能發現研究參與者行為背後隱藏的心理因素而尋找改變其動能之線索，但無法具體分析族群認同意識與內在衝突的關係，亦無法呈現其內在衝突之形成過程與理解其問題癥結，為本研究之限制。

結論與建議

一、結論

本研究透過以任務為導向的方案規劃與行動實踐，引導經濟不利與文化殊異之資優低成就學生發展其潛能與發掘自身優勢。因此，先分析研究參與者之特質與成長環境及其現況與需求，再進行方案內容規劃與行動

實踐。而經方案規劃與實踐歷程後，發現研究參與者在行動歷程展現動機與互助精神，並從反抗他人期待到反思人際關係而檢視自我評價，同時也因專長展現而強化自信，以逐漸改變思考觀點。此外，行動歷程亦使研究參與者能循序漸進執行任務並學習自我管理，更在行動歷程中透過觀察與思考而理解部落生活差異，因此改變其長久以來因文化背景差異而導致的負向自我概念。

整體行動歷程中，除發現研究參與者漸漸覺察其對環境的認同，也發現自身曾有與學童相似的預期失敗與敵視權威之心理，並促進其轉以不同觀點去詮釋困境的意義，使其重新面對問題並反思困境。然而，研究參與者雖能運用其專長而帶領部落學童共同行動，但歷程中也覺察研究參與者對其出身的負向感受且甚少關注自身優勢，然而卻在與部落人士互動的過程中，透過部落的環境資源再造計畫與認識傳統習俗獨有智慧而展現欣賞、融入與交流的人際互動與情意態度。而更值得關注的是，研究參與者帶領學童進行部落總體營造之歷程，激發其反思心理困境而檢視自身優勢，藉此調整其看待自身之觀點而找到幫助部落進展的方式。

二、建議

(一) 視情境變化而適時引導學生檢視觀點

四位研究參與者長期與部落學童相處及共同行動之歷程，使其逐漸表露內在情感與心理需求。因此，建議教師輔導此類型學生時，可以從陪伴與傾聽開始，而後應該隨著情境的進展或改變，適時引導學生思考如何以不同的觀點去看待成長環境或遭遇的困境與事件。此一建議如同 Koehler 與 Mishra (2009) 提出透過真實情境可觀察學生之心境與動機，以引導學生思考其優勢可展現之

處的論點，應可強化學生對自我的認同和對家庭環境的理解。

(二) 連結家庭與社會資源而延續推廣

未來可思考此一方案如何延續與推廣，並連結其家庭環境與社會資源，以強化其覺察內在意識如何影響其與社會互動意願的心理因素，進而適時自我調適或尋求協助，如同 Morales (2010) 指出應關注家庭功能不彰學生的家庭背景或成長環境，以思考有益其優勢潛能的成就發展模式之論述。

(三) 可深究內在衝突之組型對成就動機的影響

建議未來研究方向可分析經濟不利與文化殊異之資優低成就學生的內在衝突，如何阻礙其成就動機的歷程，以探究其衝突因素的不同組型，如何影響成就動機，並找出其相對應之輔導策略。

參考文獻

王櫻芬、洪宛君、曾慕恬 (2017)：正向心理學於學校輔導之應用—以經濟弱勢家庭學童之小團體輔導為例。輔導季刊, 53 (4), 17-30。[Wang, Ying-Fen, Hong, Wan-Chun, & Tseng, Mu-Tien (2017). Implications of positive psychology in school guidance practice: A group intervention for economically disadvantaged children. *Guidance Quarterly*, 53(4), 17-30.]

吳怡靜、林素華 (2010)：合作式實驗活動對七年級低成就學生科學過程技能影響之個案研究。生物科學, 52 (2), 71-88。[Wu, Yi-Jin, & Lin, Su-Hua (2010). Case study of cooperative laboratory learning on low-achievement students. *Chinese Bioscience*, 52(2), 71-88.] doi:10.29981/

CB.201012.0006

吳武典 (2006)：我國資優教育的發展與展望。資優教育季刊, 100, 3-20。[Wu, Wu-Tien (2006). Development and perspectives of gifted education in Taiwan. *Gifted Education Quarterly*, 100, 3-20.]

陳雅鈴 (2008)：二位良好表現之新移民女性子女個案研究。幼兒保育學刊, 6, 77-95。[Chen, Ya-Ling (2008). Case study of two new female immigrant children's outstanding performance. *Journal of Child Care*, 6, 77-95.] doi:10.6433/JCC.200808.0077

黃彥融、盧台華 (2009)：新移民子女就讀國民小學資優班現況調查研究—以北部三縣市為例。資優教育季刊, 113, 10-17。[Huang, Yan-Rong, & Lu, Tai-Hwa (2009). A study on the current situation of gifted students from new immigrant families at elementary schools in Taipei county, Taipei city and Taoyuan county. *Gifted Education Quarterly*, 113, 10-17.]

盧台華 (1996)：特殊族群資優教育。教育資料集刊, 21, 265-282。[Lu, Tai-Hwa (1996). The education for special populations of gifted students. *Bulletin of Education Resources and Research*, 21, 265-282.]

Ambrose, D. (2013). Socioeconomic inequality and giftedness: Suppression and distortion of high ability. *Roeper Review*, 35(2), 81-92. doi:10.1080/02783193.2013.766960

Assouline, S. G., Flanary, K., & Foley-Nicpon, M. (2015). Challenges and solutions for serving rural gifted students: Accelerative strategies. In T. Stambaugh, & S. M. Wood (Eds.), *Serving gifted students in rural settings* (pp.

- 135-153). Waco, TX: Prufrock Press.
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004era. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 380-402. doi:10.1080/15377903.2011.616576
- Baum, S., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly, 39*(4), 224-235. doi:10.1177/001698629503900406
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly, 58*(4), 311-327. doi:10.1177/0016986214547632
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education, 25*(6), 515-534. doi:10.1080/09500782.2011.597861
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*, 1209-1222.
- Clark, I. (2014). Equitable learning outcomes: Supporting economically and culturally disadvantaged students in 'formative learning environments'. *Improving Schools, 17*(1), 116-126. doi:10.1177/1365480213519182
- Curran, F. C., & Kellogg, A. T. (2016). Understanding science achievement gaps by race/ethnicity and gender in kindergarten and first grade. *Educational Researcher, 45*(5), 273-282. doi:10.3102/0013189X16656611
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(1), 5-32. doi:10.14204/ejrep.32.13081
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effects of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Science, 1136*(1), 243-256. doi:10.1196/annals.1425.023
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3-17. doi:10.1177/0016986210382575
- Ford, D. Y. (2011). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Fredrickson, B. L., & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 35-47). New York, NY:

- Routledge.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*(6), 1019-1041. doi:10.1177/0013164406299126
- Goings, R. B., & Ford, D. Y. (2018). Investigating the intersection of poverty and race in gifted education journals: A 15-year analysis. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 25-36. doi:10.1177/0016986217737618
- Gong, Y. P., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal, 52*(4), 765-778. doi:10.5465/amj.2009.43670890
- Hallett, R. E., & Venegas, K. M. (2011). Is increased access enough? Advanced placement courses, quality, and success in low-income urban schools. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(3), 468-487. doi:10.1177/016235321103400305
- Hartson, H. R. (2003). Cognitive, physical, sensory, and functional affordances in interaction design. *Behaviour & Information Technology, 22*(5), 315-338. doi:10.1080/01449290310001592587
- Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. *Research in High Education, 48*, 403-434. doi:10.1007/s11162-006-9031-6
- Jen, E., Moon, S., & Samarapungavan, A. (2015). Using Design-Based Research in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly, 59*(3), 190-200. doi:10.1177/0016986215583871
- Joe, E. M., & Davis, J. E. (2009). Parental influence, school readiness and early academic achievement of African-American boys. *Journal of Negro Education, 78*, 260-276.
- Kettler T., Russell, J., & Puryear, J. S. (2015). Inequitable access to gifted education: Variance in funding and staffing based on locale and contextual school variables. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(2), 99-117. doi:10.1177/0162353215578277
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70. doi:10.1177/002205741319300303
- Levy, D. J., Heissel, J. A., Richeson, J. A., & Adam, E. K. (2016). Psychological and biological responses to race-based social stress as pathways to disparities in educational outcomes. *American Psychologist, 71*(6), 455-473. doi:10.1037/a0040322
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lusk, E. M., Taylor, M. J., Nanney, J. T., & Austin, C. C. (2010). Biracial identity and its relation to self-esteem and depression in mixed black/white biracial individuals. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 19*(2), 109-126. doi:10.1080/15313201003771783
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Mission impossible? A scientific comparison between

- the overlapping and diverging phenomena of friendship and love. *International Journal of Asian Social Sciences*, 2, 530-543.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181. doi:10.1177/0016986207299473
- McBee, M. T. (2010). Examining the probability of identification for gifted programs for students in Georgia elementary schools: A multilevel path analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 283-297. doi:10.1177/0016986210377927
- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary school children in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785-801. doi:10.1111/1467-8624.00185
- MacDonald, R. (2008). Professional development for information communication technology integration: Identifying and supporting a community of practice through design-based research. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 429-445. doi:10.1080/15391523.2008.10782515
- Michelmore, K., & Dynarski, S. (2016). *The gap within the gap: Using longitudinal data to understand income differences in achievement* (Working Paper 22474). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Morales, E. E. (2010). Linking strengths: Identifying and exploring the protective factor clusters in academically resilient lowsocioeconomic urban students of color. *Roeper Review*, 32(3), 164-175. doi:10.1080/02783193.2010.485302
- Morales, E. E. (2014). Learning from success: How original research on academic resilience informs what college faculty can do to increase the retention of low socioeconomic status students. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 92-102. doi:10.5430/ijhe.v3n3p92
- Netz, H. (2014). Gifted conversations: Discursive patterns in gifted classes. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 149-163. doi:10.1177/0016986214523312
- Neuman, L. W. (1997). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ng, C. -H. C., Bartlett, B., Chester, I., & Kersland, S. (2013). Improving reading performance for economically disadvantaged students: Combining strategy instruction and motivational support. *Reading Psychology*, 34(3), 257-300. doi:10.1080/02702711.2011.632071
- Pan, J., Zaff, J. F., & Donlan, A. E. (2017). Social support and academic engagement among reconnected youth: Adverse life experiences as a moderator. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 890-906. doi:10.1111/jora.12322
- Pau-San, H. (2005). The linguistic advantage of the intellectually gifted child: An empirical study of spontaneous speech. *Roeper Review*, 27(3), 178-185. doi:10.1080/02783190509554313
- Phinney, J. S., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of*

- Behavioral Development*, 31(5), 478-490.
doi:10.1177/0165025407081466
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. doi:10.1080/02783190509554299
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58. doi:10.1177/003172170208400109
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29 (1), 14-24. doi:10.4219/gct-2006-189
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. doi:10.1177/0016986214534890
- Rubenstein, L. D. (2011). *Project ATLAS: Empowering academically underachieving gifted students*. Mansfield: University of Connecticut.
- Salmela, M., & Määttä, K. (2015). Even the best have difficulties: A study of Finnish straight-A graduates' resource-oriented solutions. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 124-135. doi:10.1177/0016986214568720
- Sarker, S., Sarker, S., Chatterjee, S., & Valacich, J. S. (2010). Media effects on group collaboration: An empirical examination in an ethical decision-making context. *Decision Sciences*, 41(4), 887-931. doi:10.1111/j.1540-5915.2010.00291.x
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2003). Self-regulatory processes and responses to health threats: Effects of optimism on wellbeing. In J. Suls, & K. A. Wallston (Eds.), *Social psychological foundations of health* (pp. 395-428). Oxford, England: Blackwell. doi:10.1002/9780470753552.ch15
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). *Motivating gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Snellman, K., Silva, J., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207. doi:10.1177/0002716214548398
- Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about low-income, minority gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 11-25. doi:10.1177/001698620605000103
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273. doi:10.1037/0022-0663.99.2.253
- VanTassel-Baska, J., Bracken, B., Feng, A., & Brown, E. (2009). A longitudinal study of enhancing critical thinking and reading comprehension in Title I classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 7-37. doi:10.1177/016235320903300102

收稿日期：2020.01.08

接受日期：2020.07.22

A Research on the Planning and Practice of Task-Oriented Programs for Economically and Culturally Disadvantaged Bright Underachievers

Yung-Hsiang Chen

Assistant Professor,
Dept. of Special Education,
National Chiayi University

ABSTRACT

Purpose: This study first analyzed the traits and plights of economically and culturally disadvantaged bright underachievers. Then, task-oriented plans were established according to their needs to help them to reach their full potential and guide them to explore possibilities. This research is expected to arouse the attention of such students in academia. **Methods:** The research participants were four economically and culturally disadvantaged bright underachievers aged 18–19 years. Four programs were designed in this study. Each program was conducted for 4 weeks in winter and summer vacations for 2 years. In total, 13 aboriginal students in grades 4–6 of the primary school participated in this study. The programs were divided into four themes: Environmental Ecology, Scientific Inquiry, Cultural Awareness, and Overall Construction. **Results/Findings:** The course of action and practice had the stages of discovering difficulties, finding problems, designing content, concrete practice, and review and reflection. The practice process consisted of the following steps: (1) determining the relationship between self and environment to think about interpersonal meaning and promote interaction; (2) identifying children's feelings and discovering their advantages; (3) encouraging children to reflect on their own experiences and understand differences while examining past self-evaluations; (4) rethinking culture and environment to empathize with each other and examine their own views on culture to perceive conflicts of self-identity; (5) thinking about the dilemma faced and changing viewpoints to understand the importance of joint action. The changes in the practice process were as follows: (1) students demonstrating confidence and motivation to participate and to continue investment;

(2) research participants performing tasks step by step; and (3) students becoming aware of their own efforts required to achieve goals. **Conclusions/Implications:** The researchers discussed challenges and suggested solutions according to the observation, recording, and dialogue in the action process. Although research participants perceived the disadvantages of their family background, they paid little attention to the advantages they had. They could not understand the characteristics of family background and undertake self-evaluation until they were given assistance by experts in implementing practical tasks. Therefore, teachers are recommended to start with companionship and listening, and then as the situation improves, they should guide students to view the environment and events from different perspectives. In addition, their family and social resources should be connected to continue to promote well-being. Moreover, future research should explore the effect of different forms of internal conflict on achievement motivation to determine corresponding counseling strategies.

Keywords: bright underachievers, culturally disadvantaged, economically disadvantaged