

# 多元文化觀與資優教育

蔡明富

## 壹、前言

英國史學家湯恩比(Toynbee)指出：「社會的存亡繫於創造能力發展機會之有無，社會中少數菁英所具有的傑出創造力，實乃人類最寶貴的資產。」美國國會於 1978 年通過 95 561 公法，即資優兒童教育法(Gifted and Talented Childrens Education Act of 1978)，亦強調：學校必須提供資賦優異者特殊的活動或服務，以培養、發展其特殊的潛能。該法案指出：資優兒童是解決國家重要問題的最大資源；除非他們的特殊潛能在中小學階段得以發展，否則他們為國效勞的潛能即將失落（引自吳武典，民 83）。因此，資優教育的落實可激發資優者的潛能，有利於社會、國家的發展。

人類所組成的團體，因為種族、民族、語言，或是其他方面的不同，而形成了文化上的差異。隨著社會變遷，社會中不同的次級團體，形成次級文化。因此，任何一個國家都可能是一個多元文化的社會。人類生活呈現多元文化面，使得具備多元文化能力(multicultural competence)是現代人必須具備的基本能力之一，立處於多元文化的世界裡，人人需要接受多元文化教育(multicultural education)。因此，學校實施多元文化教育成為必然的趨勢。

多元文化教育的意識型態具有社會改革的功能，其不僅結合弱勢團體的利益，且企圖改變既存的不平等結構（莊明貞，民 82）。在多元文化的社會下，資優教育存有特殊的族群，例如女性、身心障礙、文化不利、低成就等資優學生(Clark, 1983; Kirk et. al., 1993)。Kirk et. al., (1993)認為這些特殊的資優生是很好的資源，若能妥善地教育，使其在社會環境立足，必能對社會有所貢獻。我們的資優教育是否需考量這些族群的差異，使各種資優學生均能學習成功，是值得大家深思的課題。現今資優教育方面，是否資優生有考量多元文化的差異？資優生在整個多元文化社會下的教育情形是怎樣？均是值得吾人深思的課題。因此，本文擬先闡述多元文化教育的意義、意識型態與目標，然後探討資優教育中的多元文化現象，最後探討多元文化教育對資優教育的啟示。

## 貳、多元文化教育概述

多元文化教育主要是在研究使不同種族、社經背景、文化群體的學生都有機會能獲得均等教育的機會，其中的一個主要目標就是去幫助所有學生均能學習在多元文化社會中與人互動、溝通的知識、態度與技能，以產生一個不同文化的群體社會(Banks & Banks, 1995)。其對於現行的資優教育會有不同的啟迪作用。茲就多元文化教育的意義、意識型態與目標分述如下：

### 一、多元文化教育的意義

(一)Banks & Banks(1989)指出多元文化教育是個複雜的教育主張，包含三方面的內涵：

1. 它是一個觀念或概念，一個教育改革運動和一個教育過程。

2. 多元文化是個教育觀念，主張所有學生不論性別、社會階級、民族、種族、宗教、特殊性或文化特質，在學校中都應該獲得平等的學習機會。期望藉著教育改革運動以帶動學校及其他教育機構的改革，使不同性別、民族、種族等族群的學生，獲得相同的機會去體驗學習上的成功。

3. 多元文化教育的改革範圍，包含整體的學校或教育環境，而不單是正式課程而已。

(二)Bennett(1990)認為多元文化教育是建基於民主價值和信念上的教學途徑，希望在文化多元的社會和交互依賴的世界中促進文化多元觀。其認為多元文化教育應包含四個層面：它是一種運動，一種課程設計途徑，一種轉變過程和一種承諾。容許少數族群保有許多文化方式，只要求他們能夠學會社會和諧共存的必要措施。多元文化教育是一種追求教育卓越的運動，旨在促進教育機會均等和公道性，使不同族群團體的子女，都能公平地接受教育。

(三)Tiedt & Tiedt(1990)認為多元文化教育的界定，其關鍵在於文化。文化是個複雜信念和行為系統，每個人都生活在文化之中，我們的信念源自於自己的民族和家庭背景，在遇到其他文化時，我們才開始觀察文化的差異，開始感到迷惑並提出問題。多元文化教育如從地理上界定的話，便可引導我們去研究其他國家的文化，建立地球村的概念；從民族研究來看，它帶領我們去認識特定語言或宗教族群的文學和傳統；多元文化教育也包含障礙者和老年人文化的認識。多元文化教育擴充學生對人類的認識，了解人類的需求、希望和夢想，打破會導致齟齬和戰爭的刻板印象的思考方式。

## 二、多元文化教育的意識型態

多元文化教育的意識型態(ideology)就是社會變遷的一種意識型態，即不僅統整被社會忽略的文化，亦要改變社會同一的結構，茲說明如下(引自沈六，民 82；莊明貞，民 82)：

### (一) 文化多元論

多元文化論提及教育應維持多樣，尊重差異，與有權利積極參與社會各方面活動，而不必放棄自己獨特的認証(identity)。早期的文化多元論的意義提及血統和種族，最近多元文化教育策略的提倡也認為性別和階級也是社會變遷很重要的決定因素，在概念化的多元論中，這些地位與身分屬性也必須被考慮。將文化多元論應用於性別，多元文化教育的提倡者，期望社會不要把性別示意為一個特殊的性別角色想像，不要把女性與男性比較，也不要以男性來評價女性。

### (二) 機會均等

機會均等是多元文化教育的另一個重要意識型態，而所謂教育機會均等(equal educational opportunity)意謂將所有事物提供給所有的人，如果根據種族、性別、或殘障而拒絕學生接受教育，那是不合法的。從多元文化教育觀點論述教育機會均等皆與性別、種族、文化、語言與殘障有關。即教育機會均等在主張兩性的平等，殘障學生能在最少限制的環境中接受教育，減少殘障者的標記作用，對於兒童不同的文化、語言，在學校中應該有相同的成就機會。

## 三、多元文化教育的目標

(一)Banks & Banks(1989)認為多元文化教育在改變學校的教育理念，使不論那一族群學生都能經驗到平等的學校學習機會。因此，其重要目標應該在增進所有學生的學業成就，而達成目標的手段是轉變整體的學校環境，使其更加符合學生本身的文化、行為和學習方式。

其另一個目標，是在幫助所有學生發展他們對不同族群產生更積極的態度。學生在其成長的社會化過程中，形成了許許多多族群上的負面態度、偏見和刻板印象，學校必須儘早持續地運用消除偏見的策略來加以矯正。

(二)英國學校委員會委由全國教育研究基金會所實施的計畫「多元種族社會的教育」，其最後提出的報告中建議多元文化種族目標分為兩大類，其一為尊重他人，其二為尊重自己。

(三)Tiedt & Tiedt(1990)認為多元文化教育的整體目標是要增進學生的自尊及其對社會上其他人的理解和欣賞，深化其對國人和世界人類需求的關懷。因此，多元文化課程便由學生自我的研究開始，認識自己的文化背景、信念態度、飲食習慣及其他行為方式。從自我價值感的建立，進而和教室中其他人的文化相互比較，發現文化的多樣性是迷人的一件事，而不是令人恐懼的事。

## 參、資優教育中的多元文化現象

在實施資優教育過程中，我們必須了解資優教育所存在的多元文化現象，以下將資優教育中的多元文化現象做一探討，以利提供多元文化教育對資優教育有所參考。

### 一、性別方面

許多文獻結果顯示：資優女性在學業與社會成就表現均有低成就的現象，且有嚴重的生涯發展衝突存在，包括社會對性別角色的刻板印象及成就動機與成功恐懼間的衝突(李美枝，民 79)。例如資優女性必須面對社會對女性與資優兩種相互衝突的期望，一方面希望其扮演傳統女性的賢妻良母角色，另一方面又因資優，而被期望能充分發揮其潛能，做為社會的中堅與領導。許多學者認為對於資優女性來說，學術與生涯就是一種負面、痛苦、受拒與孤立的經驗，當資優女性屈服於既定的性別角色且視成功為孤立的經驗時，大多數的資優女性都無法在專業領域中發揮她們最大的能力和獲得成就(引自柯秋月，民 82)。由於在鑑定資優生時，對女生常造成不利，以致大部份的資優生是男生，並認為男生比女生較優越，造成女生很少有傑出成就，故女性資優的人數隨著年紀增長而減少(Silverman, 1986)。所以有學者指出女性資優的消失隱含著這些女性資優小時非常傑出，但長大成人以後，卻變成低就者(Davis & Rimm, 1994)。

以國內現況而言，針對資優班女生生涯發展所作的研究中發現：資優女生對生涯的準備度較男生差，且認為女性僅可從事少數幾項行業，受社會環境限制的情形相當明顯，且資優女生大多選擇社會組為以後就讀的科系，而少部份選擇理組的女生主要是因為討厭背書或認為史地較為枯燥，僅有少數會考慮到個人的潛能或特質(林幸台，民 83)。其中選擇與自己意願不符合的影響因素，依序為「符合父母期望」、「當時不知道自己的興趣」、「未能考取符合自己興趣之志願」，顯示受現況的限制較多。上述現象是否會對資優女性造成自我概念發展的影響亦值得深思。有部份研究結果顯示：資優女生的自我概念較男性低，而社會的刻板印象與對兩性不同的職業角色期待，確實會影響資優女性的自信心，造成生涯發展困擾(韓梅玉，84)。另外資優生與教師、家長對資優男生學科知識有顯著的一致性，但對女生的學科知覺則一致性較低(朱慧平，民 79)。

## 二、身心障礙方面

根據盧台華（民 84）對國內肢障、視障、聽障與學障之資優生的身心特質研究中有以下相關研究發現：

身心障礙資優生有年齡越大，被發現的機率越低的趨勢；其中又以肢障者最多，其次依序為聽障、視障與學障。以整體殘障資優學生受到學校的關切與注意程度而言，北部地區比中、南部要高。

各類殘障資優生間的智力結構有個別間差異存在。針對資優特質方面，教師認為殘障資優生的學習精神較佳，而研究報告能力較差，然有個別差異存在。

在對自身殘障的接納態度上，肢障 視障與聽障等三類殘障資優生對自身殘障均能接納，且能積極向上。學障比其他障礙資優生的社交技巧與情緒穩定能力差，其他三類的社交技巧與情緒穩定尚佳。

國高中資優殘障生的人格特質有偏內向性格的傾向，社會適應性均尚可；在情緒穩定性抑鬱較高且變異性略高，而自卑感較低。但不論男女或不同殘障類別的學生均有個別內在差異存在。

另一方面，教師有時會因學生殘障的外觀而賦予低期望，尤其是殘障程度較重者及腦性麻痺患者；教師會因學生的傑出表現而對之產生高期望，亦即教師對肢障學生的高期望或低期望往往會影響肢障學生的人格適應及生涯發展（李翠玲，民 79）。

## 三、文化社經殊異方面

對於文化殊異(cultural diversity)的本質未獲重視及學習環境不利，使得文化殊異及弱勢族群的人力資源未能得以開發，將會造成國家社會的損失。台灣現今教育的發展，的確對居住在偏遠地區的學生 原住民 家境清寒與其他較缺乏文化刺激的學生有所不公平之處。以目前現有設置資優班之學校與地區而言，均集中在較大的都會區。依據八十三學年度各類資優班級的設置情形，在數量與類別方面，台北市均拔得頭籌。若由學校所在的位置觀之，多集中在人口稠密的縣市中心區或所謂的明星學校，偏遠地區或山區幾乎沒有任何資優方案存在。雖然資優生的出現率與地區或學生人數的多寡似乎有關，然而並不意謂沒有資優生的存在。

此外，國內有許多研究指出，家庭的社經地位與子女的成就有密切的正相關（楊憲明，民 77）。目前因為教育成果的認定過度重視在學業成績的高低，而家境清寒與較缺乏刺激但具資優特質的學生，因後天環境的不利，無法在早期即獲得適當的啟發或獲得系統組織的學習機會，使得在學業學習起步較晚，而錯過了資優方案鑑定的期間，或無法達至目前國內設定的資優標準。因此，對文化社經地位不利之資優生應提供適切的輔導，才能達到提供適當教育的目標，以充分發揮其潛能。

## 四、在低成就方面

對於資優生的發展過程，有「砲彈理論」之說(cannonball theory)，認為資優生的成長是會繼續發揮其潛能的，就像砲彈打出去一樣不會偏離射程。但對人類來講這是錯誤的。早在 Terman 的天才發生之研究(genetic studies of genius)的後續追蹤研究報告中，即已指出並非每一個資優者在日後均有良好的成就，其中仍有部份人士成就表現低下，且低就者常有自卑感、低自信心、少持續力、缺乏生活目標等四個特徵（引自 Kirk et. al, 1993）。

Whitmore (1980) 更估計如果全美資優兒童都參加性向測驗和標準化成就測驗，將會發現有 70% 的資優兒童可列入低成就的範圍 (引自廖永坤，民 80)。顯示低成就是資優學生普遍存在的問題。

國內葛昌平 (民 72) 的研究指出，資優生中，國語科出現低成就之比例為 24.3% 至 38.7%，數學科為 15.4% 至 21.6%，國語、數學兩科皆屬低成就者為 5.3% 至 14.5%。韓梅玉 (民 85) 亦發現台北市的國小資優生中，在國語、數學兩科有低成就的情形。可見國內資優生低成就的現象亦存在著。

## 肆、多元文化教育對資優教育的啟示

經由上述的討論，可知在資優教育的過程中仍存有許多教育機會不均等的現象，多元文化教育承認文化多元性、教育機會均等，正為現行資優教育帶來良好的啟發作用。以下將從資優教育的行政、教師、課程、教學與評量等方面來探討多元文化教育對資優教育的啟示：

### 一、在行政方面

對於女性、身心障礙、文化殊異、低成就資優學生，由於不利的影響因素，導致在發掘此類資優生時，會有許多問題。因此，政府應儘速立法保障這些學生的受教權益。近來特殊教育法修正後，對於殘障與文化不利資優的受教權均有所保障，實是一件另人振奮的消息。

居住在偏遠地區或原住民的子女，雖有資優特質，唯可能因受教機會的不均等及教育資源的缺乏，而造成潛能的埋沒。因此，提供適當的資優輔導方案甚為必要。目前設有資優班或資源教室的學校多半在大都市或較大的鄉鎮，對偏遠地區就讀的學生造成不公與不便。未來宜在各地區皆至少設有一班資優班或提供資優的資源與輔導，以利原住民或偏遠地區就讀的資優學生有接受資優輔導的機會。而對原住民文化的多元與殊異亦應考量，尤其是音樂、藝術、舞蹈的才能，可以考慮以設立音樂、藝術、舞蹈資優班或資源教室的方式實施。

### 二、在教師方面

林佩瑩 (民 85) 曾對國小資優教育教師專業能力調查中指出：「資優教育相關知識」是其專業能力的其中一個要項，在進行資優教育時，教師應具備相關知能，才能引導學生學習。教師應多了解各類資優生的特性和需求，以免誤解而妨害學生的學習與生涯發展。

#### (一) 教師的態度行為

教師對資優學生的影響很大。所以教師必須不斷地充實多元文化相關知能，主動地閱讀相關書籍資料，並多參加多元文化教育相關研習，更進一步了解特殊族群資優學生存在，克服自己的偏見，熟悉各種不同文化中適當的互動方式，保障與尊重其受教權。

1. 充實資優各族群之知識，有足夠的知識技能去解釋資優族群文化。例如：女性、身心障礙、文化殊異與低成就等特殊族群資優生的知識。

2. 對不同資優族群之態度、行為、描述要謹慎，傳遞正面之資優族群現象，避免偏見 (如認為不可能在特殊族群中會出現資優學生)。

3. 對學生之資優態度要保持敏感與覺察能力，告知學童對其他資優族群之認識，與學童分享各文化之特色。

## (二) 理性對待資優生

研究顯示教師對於不同團體的學生，所持的期望會有所不同，甚而影響學生的學習。教師在班級教學中應消除此種偏見，堅信每個學生都有學習的潛能，不可對學生存有先入為主觀念，應該破除社會的刻板印象、提昇對女性資優生的期望水準、增加其發揮潛能的機會。對於班上不同資優的學生亦應一視同仁，不管在討論、獎懲或評量方面，均應力求客觀與公正，隨時察覺自己是否有偏見，營造一個沒有偏見，而且教學效率良好的班級氣氛。茲分述如下：

1. 相信每位資優學生都有學習的潛力，教師的責任是要教導所有的學生。
2. 謹慎的運用資優學生各項資料，尤其不可受資料影響而對資優學生存有先入為主的成見。
3. 常自我檢討與不同殘障、性別、社經文化背景的資優學生所進行的語文、非語文互動是否有差別待遇的情形。

## 三、在課程方面

資優教育課程乃學校為資優兒童所安排的一切有組織、有系統、有意義的校內外學習經驗和學習活動（毛連塏，民 85a）。為協助資優生能發揮潛能，在資優課程方面，提供以下看法：

### (一) 給予公平的受教機會

教師對性別角色的態度亦會影響資優女性的發展。國內數理資優班女生亦有類似情況出現，教師並未給予女生足夠的思考回答時間，且對資優女性在數理方面的能力期望較低，可能會造成資優女生的成就動機與抱負水準亦較低。對於身心障礙、文化不利、低成就的資優學生亦要注意。因此，調整教師的教學態度與期望水準，提供必要的訓練與充分的資訊，而能適時提供資優女性較多的支持與鼓勵，對發揮其潛能，有很大助益。

### (二) 提供合宜資優教育方案

對於女性、殘障、文化不利、低成就資優生未能進入國內資優方案就讀，宜在未來轉介、推薦與甄試時注意此類學生的資優特質與需要，能就其資優部份提供適當的資優教育方案。此外，未來在安置教育安置與輔導上，亦應針對其有關影響其身心發展需求，提供必要的特殊教育服務措施。

## 四、在教學方面

教師可妥善地運用各種適宜的教學策略，教師在進行教學時，考量學生的背景經驗、學習風格，運用適宜的教學策略，協助不同文化的資優學生表現其才能，使這些學生在班級中獲得成功的經驗，能更成功地學習於主流文化之中，而不受排斥。此外，對於教師常用的教學策略，教師也要適時地採用，以便協助學生在多元文化的班級中，達到學習的目標。茲分別說明如下：

### (一) 學習風格

教師在設計各種教學活動時，也要兼顧學生的不同學習風格，兼顧聽覺、視覺、觸覺的運用。

### (二) 提昇信心

教師在呈現教學活動時，要增加對弱勢文化學生的信心，教師可以公開的或個別的引起

全班同學注意到特殊族群學生的特殊才能，使他們獲得成功的經驗，使學習動機低落和學習欠佳的問題能獲得改善。

### (三) 教學策略

由於資優生具有優異的潛能，所以常常成為團體中的領導者，較不易和同儕合作，接受領導。又由於資優教學過程中大多強調獨立學習，以致缺乏在團體中與人合作的社會技巧(引自毛連塏，民 85a)。因此，教師需要設計合作的課程，提供適當的輔導，除重視資優生的獨立學習外，更應強調小組的合作學習技巧和態度，才能培養好的領導智能、和諧的人際關係，以及成功的合作技巧，協助學生在多元文化的環境中達成學習的目標。

## 五、在評量方面

Coleman(1986)指出未來對於資優教育應該從鑑定系統方面改善，以免許多資優學生被遺漏掉。此外，毛連塏(民 85b)提到資賦優異的發展趨勢中，資優的概念應由潛在智慧趨向於包括實際表現。以下將從資優生的鑑定與評量來說明：

### (一) 改善資優生鑑定的標準

由於智力測驗對具不同資優學生確實有其限制，故採用智商來評量殘障、文化不利與低成就資優生並不公平，且其結果可信度並不高。因此，未來在鑑定這些類別的資優時，應去除不利其障礙管道的分量表，以其他分測驗替代，或以面談、現場實作，或以至少二週的時間直接觀察學生的實際表現，以多元評量的方式進行，才能真正發掘其潛能。Silverman(1986)指出若有一種工具真有很高的信度能測出資優生的能力，相對地可能就會低估學生真正能力。

此外，在傳統的評量情境中，受試者被要求獨立回答評量的問題，並假定每位學生有相等學習能力，以測驗分數做學生能力的估計，往往造成低估能力的問題；另外，傳統標準化測驗並未能對學習不利的學生表現提供有效的學習訊息，因此，動態評量(dynamic assessment)觀念漸趨發展成熟，造成次級群體間、文化和學習經驗差異的認識和尊重即是該領域研究的動力來源(吳國銘，民 83)。所以為殘障、文化不利、低成就資優生發展適當的評量，例如以動態評量的方式，以真正發掘其能力與成就亦是重要工作。

### (二) 多元評量

智力脈絡論(context of intelligence)強調文化對智力的影響，資優定義隨著文化不同而相異，間接影響學習的表現，因此，基於多元智力理論，並藉由多元的評量方法來釐測弱勢族群資優學童之潛能，進而規劃適性的教育服務是相當重要(王曼娜，民 86)。資優學生成績評量應多元化，教育的目標是在培養良好的讀書習慣、解決生活實際問題，教師必須就這些目標直接評其表現，不能只是評量一些考試能力。另一方面，早在客觀式測驗盛行之前，實作評量(performance assessment)就已在許多場合被廣泛的使用，例如：評量學生的數學解題能力、藝術方面的作品以及運動方面的技能等(引自桂怡芬，民 85)。由於標準化的測驗，無法測出學生的思考技巧，以及綜合內容和解決問題的能力，而問題解決能力與團體合作及綜合各學科知識的能力漸受到重視，使得運用各種方式，評量學生各種能力及技巧，要求學生展示知識的應用，而僅是展示知識的本身，實作評量逐漸受到重視。研究顯示，經由實作評量中的成品的紀錄評量中，可以預測學生在數學和閱讀方面有較佳的表現(Ryser & Johnsen, 1997)。在評量資優生時可善加利用實作評量。

## 伍、結語

資優教育若能實施得當，適時發揮其潛能，對於整個民族、國家會有很大貢獻。而在資優教育中存有特殊族群等多元文化現象，在多元文化的教育中，其目標在重建學校的制度與結構，以使不同種族、文化的學生均能享有均等的教育機會，國人應發展出「文化多元性」、「教育機會均等」之資優教育觀念，使不同族群的資優學生均能受益，以適應現代社會之需要。讓我們的學童能以更開放之心態去面對族群的資優文化，透過資優文化選擇充分發揮潛能，共同開創更多彩多姿的多元文化。因此，了解多元文化教育的重要性，從中可發現其對資優教育有所啟發，能使我們的資優教育走得更遠、更理想。綜合以上討論結果顯示：對於現行資優教育，我們可從行政、教師、課程、教學與評量等五方面著手，使資優教育能確實的落實。

( 本文作者為台灣師大特研所博士班研究生 )

## 參考書目

王曼娜 ( 民 86 ) : 台灣原住民國小學童學習潛能之釐測 運用動態評量模式。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

毛連塏 ( 民 85a ) : 資優教育 課程與教學。台北：五南。

毛連塏 ( 民 85b ) : 資優教育的基本理念。載於國立教育資料館編：教育資料集刊 資優教育專輯 , 21 , 1 - 12。

朱慧平 ( 民 79 ) : 資優生和重要他人之資優知覺與資優生創造力、學業成就及生活適應關係之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

吳武典 ( 民 83 ) : 資優教育的研究與課題。載於中華民國特殊教育學會主編：開創資優教育的新世紀 , 1 - 20 頁。台北市：國立台灣師範大學特教系所。

吳國銘 ( 民 83 ) : 國小學童在動態評量中數學解題學習歷程與遷移效益之探討。國立台南師範學院初等教育研究所碩士論文。

李美枝 ( 民 79 ) : 性別角色面面觀。台北：聯經。

沈六 ( 民 82 ) : 多元文化教育的意識型態與理論。載於中國教育協會主編：多元文化教育 , 47 - 70 頁。台北：台灣書店。

林幸台 ( 民 83 ) : 資優學生的生活輔導。載於中華民國特殊教育學會主編：開創資優教育的新世紀 , 215 - 230 頁。台北市：國立台灣師範大學特教系所。

林佩瑩 ( 民 85 ) : 國小資優教育教師專業能力之分析研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

柯秋月 ( 民 82 ) : 資優班與普通班女生性別角色態度、成就動機及職業傾向之比較研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。



- 桂怡芬(民 85): 自然科實作評量的效度探討。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 莊明貞(民 82): 在班級中營造多元文化教育環境的策略。載於中國教育協會主編: 多元文化教育, 225-250 頁。台北: 台灣書店。
- 楊憲明(民 77): 國中學生家庭社經地位、父母管教方式及學業成就與師生互動關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 葛昌平(民 72): 國小資賦優異兒童低成就相關特質之研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 廖永坤(民 80): 國小資賦優異兒童學業低成就影響因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 盧台華(民 84): 殘障資優學生身心特質研究。特殊教育研究學刊, 14, 203-220。
- 韓梅玉(民 85): 資優生智力、學科成就、自我概念及同儕關係之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M.(Eds.). (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. A.(Eds.).(1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Bennett, C. I.(1990). *Comprehension multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Clark, B. (1983). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Coleman, L. J.(1986). *Schooling the Gifted*. California: Addison Wesley Publishing Company.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B.(1994). *Education of The Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Anastasiow, N.J.(1993). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ryser, G. R. & Johnsen, S. K.(1997). *The Validity of Portfolios in Predicting Performance in a Gifted Program*. *Journal of the Education of the Gifted*, 20(3), 253-267.
- Silverman, L. K.(1986). *What Happens to the Gifted Girl InC*. J. Maker(Ed.): *Critical Issues in Gifted Education: Defensible Programs for the Gigted*, 43-89, Marland: Aspen Publishers, Inc.
- Silverman, L. K.(1986). *The Psychometric Dilemma of Giftedness*. In C. J.

Maker(Ed.): *Critical Issues in Gifted Education: Defensible Programs for the Gifted*, 113-115, Marland: Aspen Publishers, Inc.

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M.(1990). *Multicultural Teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: Allyn & Bacon.