

國立臺灣師範大學教育學院

特殊教育學系

碩士論文

國小資優生知覺教師區分性教學及學習滿意度之研究

— 資優班歸屬感之中介效果



林思瑜

指導教授：潘裕豐 博士

中華民國 114 年 8 月

Department of Special Education  
College of Education  
National Taiwan Normal University  
Master's Thesis

A Study on the Perception of Teachers' Differentiated Teaching  
and Learning Satisfaction among Elementary School Gifted  
Students-The Effect of Joining the Gifted Class on Sense of  
Belonging

Sih-Yu Lin

Advisor : Yu-Fong Pan, Ph. D.

August 2025

## 摘要

本研究旨在探討國小資優生知覺教師區分性教學與其學習滿意度之關係，並釐清資優班歸屬感在此關係中所扮演之中介角色。研究背景援引《資優教育白皮書》與中長程計畫，強調區分性教學對於回應資優生個別差異、促進其全人發展的重要性。然而，實務現場面臨師資及安置模式差異等挑戰，促使本研究深入探究區分性教學對資優生學習成果的影響機制。

本研究採問卷調查法，研究對象為臺北市與新北市國民小學一般智能資優班的 204 位學生。研究工具包含「區別性教學量表」、「資優班歸屬感量表」及「學習滿意度量表」為研究工具。研究資料透過描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及階層迴歸分析等方法進行分析。

本研究主要結果如下：

- 一、國小資優生對教師區分性教學、資優班歸屬感及學習滿意度的知覺程度普遍良好。
- 二、不同背景變項（如性別、年級）的資優生在各變項知覺上呈現部分顯著差異。
- 三、教師區分性教學知覺、資優班歸屬感與學習滿意度三者間呈顯著正相關。
- 四、資優班歸屬感在教師區分性教學知覺與學習滿意度之間具有部分中介效果，意即教師區分性教學不僅直接影響資優生的學習滿意度，亦能透過提升其資優班歸屬感來間接促進學習滿意度。

本研究結論指出，區分性教學對資優生學習滿意度具有關鍵影響，且歸屬感在其中扮演重要的情感連結角色。據此，本研究建議教育行政單位與學校應重視提升資優班教師的區分性教學專業知能，並積極營造

資優生在班級中的歸屬感，以期全面提升資優學生的學習品質與整體發展。

**關鍵詞：**中介效果、區分性教學、國小資優生、學習滿意度、歸屬感



## Abstract

This study aims to explore the relationship between elementary school gifted students' perceptions of teachers' differentiated instruction and their learning satisfaction, and to clarify the mediating role of a sense of belonging in gifted classes in this relationship. The research background draws upon the "White Paper on Gifted Education" and long-term plans, emphasizing the importance of differentiated instruction in responding to the individual differences of gifted students and promoting their holistic development. However, practical challenges such as disparities in teacher qualifications and placement models prompt this study to delve into the mechanisms by which differentiated instruction impacts gifted students' learning outcomes.

This study adopted a questionnaire survey method, with 204 students from general gifted classes in elementary schools in Taipei City and New Taipei City as participants. The research tools included the "Differentiated Instruction Scale," the "Gifted Class Sense of Belonging Scale," and the "Learning Satisfaction Scale". The data were analyzed using descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, and hierarchical regression analysis.

The main findings of this study are as follows:

First, elementary school gifted students generally had a good perception of teachers' differentiated instruction, a sense of belonging in gifted classes, and learning satisfaction.

Second, gifted students with different background variables (e.g., gender, grade) showed some significant differences in their perceptions of various variables.

Third, there was a significant positive correlation among the perception of teachers' differentiated instruction, the sense of belonging in gifted classes, and learning satisfaction.

Fourth, the sense of belonging in gifted classes had a partial mediating effect between the perception of teachers' differentiated instruction and learning satisfaction, meaning that teachers' differentiated instruction not only directly affects gifted students' learning satisfaction but also indirectly promotes it by enhancing their sense of belonging in gifted classes.

This study concludes that differentiated instruction has a crucial impact on gifted students' learning satisfaction, and a sense of belonging plays an

important emotional connection role in it. Accordingly, this study recommends that educational administrative units and schools should emphasize enhancing gifted class teachers' professional competence in differentiated instruction and actively foster a sense of belonging among gifted students in the classroom, with the aim of comprehensively improving the learning quality and overall development of gifted students.

**Keywords:** elementary school gifted students, differentiated instruction, learning satisfaction, sense of belonging, mediating effect



# 目次

## 第一章 緒論

第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 研究問題.....	5
第四節 名詞釋義 .....	6

## 第二章 文獻探討

第一節 區分性教學：資優教育中的核心策略 .....	8
第二節 學習滿意度：評估資優學習經驗的關鍵指標 .....	14
第三節 歸屬感：連結教學與學習滿意度的心理橋樑 .....	23

## 第三章 研究方法

第一節 研究架構.....	28
第二節 研究對象.....	29
第三節 研究工具.....	30
第四節 研究程序.....	36
第五節 資料處理 .....	38

## 第四章 結果與討論

第一節 國小資優生在各量表上的現況分析 .....	40
第二節 不同背景變項資優生在各研究變項之差異分析 .....	47
第三節 國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感之預測分析 .....	58
第四節 資優班歸屬感對教師區分性教學與學習滿意度關係之中介效果分析 .....	61

## 第五章 結論與建議

第一節 結論.....	64
-------------	----

第二節 建議.....	66
<b>參考文獻</b>	
中文文獻 .....	68
外文文獻 .....	71
<b>附錄</b>	
研究問卷 .....	76



## 表次

表 2-1 學習滿意度向度歸納表.....	15
表 3-1 各縣市資優生安置情形.....	29
表 3-2 量表向度、指標及題數.....	31
表 4-1 不同背景變項的資優生次數分配表.....	41
表 4-2 國小資優學生知覺教師區分性教學行為之描述性分析.....	42
表 4-3 國小資優學生學習滿意度之描述性分析.....	43
表 4-4 國小資優學生歸屬感之描述性分析.....	45
表 4-5 不同性別國小資優生在各量表之差異分析.....	47
表 4-6 不同年級資優生知覺教師區分性教學行為現況與差異摘要表.....	51
表 4-7 不同年級資優生學習滿意現況與差異摘要表.....	53
表 4-8 不同年級資優生資優班歸屬感現況與差異摘要表.....	55
表 4-9 國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感之相關分析表.....	58
表 4-10 資優班歸屬感在教師區分性教學與學習滿意度之間的中介效果分析摘要表.....	62

## 圖次

圖 2-1 學校歸屬感與學校資源模式.....	26
圖 3-1 研究架構圖.....	28
圖 4-1 教師區分性教學行為、資優班歸屬感與學習滿意度之關聯性模式圖.....	61



# 第一章 緒論

本章為研究之基礎，旨在引導讀者了解本研究之全貌。首先，第一節將說明研究的動機，闡述研究之必要性與重要性；其次，第二節將確立研究欲達成之目標；接著，第三節將研究目標轉化為具體的研究問題，指引研究方向；最後，第四節則對研究中使用的重要名詞進行界定，以確保研究之嚴謹性與可讀性。透過本章，讀者將能全面性地掌握本研究之背景、目的、問題與核心概念。

## 第一節 研究動機

隨著臺北市資優教育白皮書—中長程發展計畫(臺北市政府教育局，2021)，資優教育的發展日益受到重視。這些政策文件明確指出，應「提供適性均等的教育機會」並「營造區分學習的教育環境」，旨在培養資優學生全人發展。在這樣的政策引導下，區分性教學被視為實現資優教育目標的關鍵策略。其核心理念在於以學生需求為中心，透過彈性的課程、教學方法與評量，有效回應資優學生的個別差異，使其潛能得以充分發展。

在當前國小資優教育的實務現況中，根據特殊教育通報網的統計資料顯示，國小資優生主要安置於兩種模式：一般智能資優班與資優教育方案。儘管這兩種安置模式都旨在提供專門的學習環境，但在師資配置與授課形式上存在顯著差異，這也為區分性教學的有效實施帶來挑戰。

實際教學現場中，資優班教師在實施區分性教學時面臨諸多困難，其中教師專業知能的不足是重要的影響因素。尤為值得關注的是，在資優教育方案中，由於師資結構多為外聘學科教師或非專職資優班教師，這導致了潛在的「師資缺口」問題。相較於在固定資優班級中由專長教師長期穩定授課的學生，資優教育方案中的學生可能面臨授課教師頻

繁更換、對資優生特質與需求不夠熟悉等問題。這種授課形式與師資來源的差異，可能導致資優生在不同學習情境下對教師區分性教學的知覺有所不同。儘管區分性教學被普遍認為是資優教育的精髓，但部分研究指出其成效仍有待進一步驗證。例如，林玉芬（2015）的研究發現，教師雖普遍認同區分性教學的重要性，但在實際教學實踐中仍面臨執行上的挑戰。因此，深入探討國小資優生對教師區分性教學的知覺現況，以及此知覺如何影響他們的學習滿意度，成為本研究的首要探究目的。

然而，本研究更進一步探討，資優生對教師區分性教學的知覺，可能並非直接影響其學習滿意度，而是透過其在資優班所感受到的歸屬感作為重要的中介機制。研究者推測，由於資優教育方案與一般智能資優班在師資配置、授課模式及班級穩定性上的差異，可能會導致學生在資優班環境中所建立的歸屬感程度有所不同。當資優生知覺到教師能夠有效實施區分性教學，提供符合他們需求的挑戰與支持時，這種正向的教學經驗將顯著增強他們對資優班級的心理連結與歸屬感，無論他們是安置在何種形式的資優班。而這種高層次的歸屬感，對於學生的學習態度、參與度及整體福祉具有深遠的影響。過往研究已廣泛證實，學生的歸屬感是影響其內在學習動機、學業成就及學習滿意度的關鍵因素（Goodenow, 1993; Osterman, 2000）。一個讓學生感到被接納、被理解且能夠貢獻的學習環境，將自然提升其對學習活動的投入程度和滿意度。因此，本研究將深入剖析歸屬感在資優生知覺區分性教學與學習滿意度之間所扮演的中介角色，期能更全面且精確地理解影響資優生學習滿意度的潛在路徑與機制。

綜合上述，本研究旨在探討國小資優生知覺教師區分性教學與其學習滿意度之關係，並特別著重於釐清資優班歸屬感在此關係中的中介效果，同時也將間接觸及師資配置與授課形式差異對此中介路徑的可能影響。期許本研究的結果能為資優教育現場的教師與行政人員提供重要的

實證依據，以發展更為精進且符合資優生需求的區分性教學策略，並營造一個更能促進資優生歸屬感與學習滿意度的支持性學習環境，進而全面提升資優學生的學習成效與發展。



## 第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究目的如下：

- 一、瞭解國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度及資優班歸屬感現況。
- 二、探討不同背景變項資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度、資優班歸屬感之差異情形。
- 三、探討資優生知覺教師區分性教學對學習滿意度之預測效果及資優班歸屬感在其中的中介效果。



### 第三節 研究問題

基於以上研究目的，本研究待探討問題如下：

- 一、國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度及資優班歸屬感現況為何？
  - 1-1 國小資優生知覺教師區分性教學現況為何？
  - 1-2 國小資優生學習滿意度現況為何？
  - 1-3 國小資優生資優班歸屬感現況為何？
- 二、不同性別、年級資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度、資優班歸屬感之差異情形為何？
  - 2-1 不同性別資優生知覺教師區分性教學行為有何差異？
  - 2-2 不同年級資優生知覺教師區分性教學行為有何差異？
  - 2-3 不同性別資優生學習滿意度有何差異？
  - 2-4 不同年級資優生學習滿意度有何差異？
  - 2-5 不同性別資優生資優班歸屬感有何差異？
  - 2-6 不同年級資優生資優班歸屬感有何差異？
- 三、資優生知覺教師區分性教學對學習滿意度之預測效果及資優班歸屬感在其中的中介效果為何？
  - 3-1 資優生感知教師區分性教學對教師教學滿意度之預測效果為何？
  - 3-2 資優生對資優班歸屬感與其知覺教師區分性教學及教師教學滿意度之中介效果為何？

## 第四節 名詞釋義

為了更明確地闡述本研究之內涵，並協助釐清研究問題與界定研究範疇，以下將針對本研究中的重要名詞進行定義。

### 一、國小資優生

本研究中「國小資優生」界定為通過各縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導會之鑑定，現階段於台北市或新北市之國民小學，接受分散式資源班、巡迴輔導班或特殊教育方案之國小三至六年級一般智能資優學生。

### 二、教師區分性教學

本研究之區分性教學係指國小資優生知覺其教師為有效回應不同學生之學習準備度、學習興趣及學習風格，在課程教學的內容、學習環境的營造、學習歷程與成果的引導，以及學習評量的調整等層面，所採取之彈性化教學策略與實踐。這些策略的展現涵蓋以下四個主要構面：內容（Content）、環境（Environment）、歷程與成果（Process and Product）、評量（Assessment）。本研究中，教師區分性教學依據黃家杰等人（2010）所編製之「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」進行測量，透過總量表得分及各分量表指標反映學生對教師實施區分性教學行為之知覺程度；得分愈高，代表資優生對教師實踐區分性教學的認知程度愈高。

### 三、學習滿意度

本研究所指之「學習滿意度」，係界定為國小資優學生對教師實施之區分性教學策略、課程內容之適切性、學習氛圍及自身學習成果與進步所產生之正向心理感受與主觀評價。本研究採用顏詩嘉（2014）翻譯並改編自國外量表 *My Class Activities* 之中文版「我的班級活動」作為測量工具，構面涵蓋「興趣」、「選擇」、「挑戰」與「愉悅感」

四個面向，用以評估國小資優生對其資優教育學習經驗的整體滿意程度。得分愈高，代表學生對其學習歷程之滿意度愈高。

#### 四、資優班歸屬感

在本研究中，資優班歸屬感指的是資優學生對其資優班級的環境、任課教師，以及同儕之間所感受到的歸屬程度。這個概念主要包含以下三個面向：環境歸屬感、教師歸屬感及同儕歸屬感。本研究將採用謝依倫於 2009 年編製的「資優班歸屬感量表」進行測量。得分愈高，代表學生對對資優班擁有較強的歸屬感。



## 第二章 文獻探討

本章節將分為三個部分進行探討：第一部分闡述區分性教學的相關理論；第二部分探討學習滿意度的相關研究；第三部分則探討歸屬感於教育領域的重要性，以及與資優教育相關的研究。

以下為本章文獻探討之架構：

### 第一節 區分性教學：資優教育中的核心策略

「區分」的教學理念源於融合教育，其核心在於當特殊需求學生進入普通班級環境學習時，教師必須調整並彈性化其教學策略，以符合每位學生的個別化需求。這意味著教師會依據學生的能力、興趣及學習步伐，提供適切的教學內容與學習活動，從而激發學生的學習動機、提升學習成就，並營造正向的學習氛圍。

#### 一、理念與理論基礎

區分性教學的目標在於讓每一個學生都能從學校教育中獲益<sup>1</sup>。即使學生的能力有所不同，透過區分性教學，可以提供彈性的學習空間，避免學生在學習上「一統化」(郭靜姿, 2013)。區分性基於以下六項準則，提供資優學生能學得更好的機會：(1) 當學生感受一個中度水平的挑戰時，學習將開始發生；(2) 當學生有其知識與技能上的差異時，符合其能力的活動亦有所不同；(3) 當學習主題和內容吸引學生時，學生的動機將會有所提升，並願意學習；(4) 學生有權利探索及發展感興趣之領域；(5) 多元面向的學習可以引導學生學得更好；<sup>27</sup> (6) 學生感受安全、支持、有價值時會學得最好 (Tomlison & Jarvis, 2009)。一個具有品質的資優課程，必須符合學習者的需要，循著課程脈絡及範圍，以動態、進階、具挑戰進行完善的組織及規劃 (Van Tassel-Baska, 1988)。

資優生區分性教學是針對學生個別差異調整教學的方法，旨在提供更適合資優生的學習環境和挑戰。這種教學方式可以通過設置不同難度層次的教材，進行小組活動以及利用多樣化的學習資源等手段來實現。

過去的研究顯示，資優生區分性教學對學生的學習成果和學習動機有著積極的影響。

Riley (2005) 認為，區分性教學並非意在取代現有的資優教育模式，而是與其他方案相互配合，共同促進資優教育的多元化與豐富性，從而使資優學生獲得符合其個別差異的學習機會。陳若男、陳昭儀及潘裕豐 (2008) 探討影響教師實施區分性教學的因素，研究結果指出，教師的信念、專業知能、與家長的溝通，以及教育行政主管的理念與支持，是四項關鍵因素。因此，若普通班教師具備參與資優教育方案或相關研習的經驗，其在區分性教學的態度上通常表現出較高的認同度，由此可推論，教師對資優教育方案的理解，有助於其對區分性教學抱持更積極的態度。

## 二、實施與挑戰

實施區分性教學的關鍵在於教師需先充分了解學生的特質，包含其初始行為、興趣及學習風格，並據此調整課程與教學。在執行區分性教學時，教師尤須重視學生學習的準備程度與起點。區分性課程設計的實施過程可概分為四個主要環節：起點能力評估、核心課程檢視、區分性課程設計，以及學習成效評估。

區分性教學的挑戰主要來自於對教學內容、教學方式、教材、評量方式等多方面的差異化，這需要教師具備高度的專業能力和彈性，同時也可能面臨資源、時間和行政上的壓力(陳若男、陳昭儀、潘裕豐，2008)

## 三、區分性教學的成效評量

研究者者裡近年來針對區分性教學實施之成效評量，主要包含三種方式：教師評量、學生評量以及課程與教學設計評量。以下根據相關文獻分別敘述之。

### (一)教師評量

在臺灣，已有學者致力於發展教師專業發展的相關標準、評鑑指標、輔導系統及教學效能量表等，並詳細列舉了教學目標、教學內容與策略、學習環境管理、教學評量及支援系統等面向的具體項目，旨在檢視教師是否擁有並運用區分性教學的相關知能。這些評估工具的核心在於檢測教師是否能依據學生的個別差異（例如學習準備度、興趣及學習方式），在教學內容、教學歷程與學習成果等方面進行調整，包含教師是否提供難度不同的學習材料、採用多元的教學策略，以及設計多樣化的評量方法。

舉例而言，潘慧玲（2014）所發展之高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標，涵蓋了課程規劃、教學規劃、教材呈現、教學策略、學習評量、班級經營與資源管理等多個面向。張新仁（2006）所編製之教學效能量表，則著重於班級教學策略、班級經營策略及情境考量因素等指標，並強調教師在教學環境與教學歷程中的教學行為或策略。此外，葉連祈等人（2005）所編製的學生評鑑教師教學量表，提出了教學準備、教學態度、教學能力、教學管理、作業與評量以及學生自評等多個指標。這些量表皆有助於了解教師在教學實踐中是否以及如何應用區分性教學策略。

陳長益等人（2009）亦發展了教師教學行為觀察量表此一研究工具，用以檢視教師的區分性教學行為。該量表的主要編製目的，在於協助教師透過自我評估及學生對教師教學行為的感知，進而了解區分性教學行為或策略的應用狀況。

這種評估方式直接針對教師的教學實踐，有助於掌握區分性教學策略於課堂中的實施程度，並辨識教師在專業成長上的需求。透過觀察與反思，教師得以更深入地體會區分性教學的理念，並持續精進教學方法。相關研究顯示，參與研究的普通班教師普遍認同在普通班實施區分性課

程調整的重要性，並認為應根據學生的個別能力提供差異化的教學內容（蔣明珊，2004）。

以教師為評估對象，重點在於檢視教師是否具備並善用區分性教學的知識與技能，以及教師本身的感受與反思。此類評估的效益在於了解教學實務現況，發掘有待加強之處，並促進教師的專業發展。

## （二）學生評量

除了評估教師是否實施區分性教學外，研究中亦應重視採用以學生觀點為基礎的評量工具，以更完整地評估區分性教學對學生的作用，包含學生的學習需求是否獲得滿足、學習動機是否得以提升、學習滿意度之高低，以及學生的學業情緒與歸屬感等層面。

陳美芳等人（2010）以 Tomlinson 與 Edison 的觀點為基礎，主張教師可依據學生的學習需求，從教學內容、教學歷程、教學成果、情意及學習環境等五個面向，進行區分化、調整或豐富化教學，並據此編製了教師區分性教學行為觀察量表（學生版）。

研究同時參酌多位學者提出的學生需求評量面向（VanTassel-Baska, 2003; Rogers, 2002; Roberts & Inman, 2007），該量表雖主要設計用於了解學生的需求，但學生的回饋亦可間接反映教師所實施之區分性教學是否能回應這些需求。

郭靜姿（2017）認為，區分性教學的成效可透過學習氛圍、班級常規、學生反應及學習成就等指標加以評估。為了解當前區分性教學的實施情形，研究者於民國 112 年 6 月，以「區分性教學」為關鍵詞，在「華藝線上圖書館」進行檢索，共找到 19 篇相關的期刊文獻，其中包含 5 篇調查研究，4 篇以教師為研究對象，僅陳美芳等人（2010）所編製的區分性教學行為觀察量表（學生版）是以學生的觀點來評估區分性教學的成效。因此，本研究採用此量表作為評估學生知覺教師區分性教學之工具。

蕭培以（2018）的研究運用「學業情緒量表」測量學生在學習過程中產生的情緒，結果顯示學生的主觀經驗與感受在學習中具有重要影響；該研究亦發展了「學生學習需求評量表」，旨在探討學生的學習偏好（輸入、歷程與產出）、學科學習興趣及態度。雖然此量表主要是為了瞭解學生的需求，但學生的回饋亦可間接反映教師所實施的區分性教學是否能呼應這些需求。

從學生的視角直接探討區分性教學的成效，能更真實地呈現教學是否切合學生的個別化需求，以及是否促進其學習與發展。學生的回饋有助於教師調整教學策略，使其更具精準性。

林美智（2000）的研究指出，師生間及同儕間的互動是影響學生學習滿意度的關鍵因素。高健訓（2011）的研究結果顯示，高年級資優生的整體資訊素養顯著優於普通生，這可能意謂著在資訊融入教學方面，針對資優生實施區分性教學可能具有正面效益。

若以學生為評估對象，則能更直接地反映區分性教學是否符合學生的學習需求，以及是否提升其學習經驗與滿意度。學生的回饋可提供有價值的資訊，以瞭解教學的實際成效及學生在學習過程中的感受。同時考量教師與學生作為評估對象，可從不同面向評估區分性教學的實施成效。教師的評估側重於教學行為與策略的執行，而學生的評估則更關注學習經驗與成效的體會。兩者並用，可提供更周全且深入的理解，有助於持續優化區分性教學的實施。然而，研究亦指出，在區分性教學的實驗研究中，相關評量方法與工具的區分性仍顯不足，大多數學校仍以傳統的紙筆測驗為主。這提示了未來在評估區分性教學的成效時，有必要發展更多元且精確的評估工具。

#### 四、小節結語

綜合上述文獻探討，區分性教學作為一種以學生為中心、回應個別差異的教學取向，其內涵與要素已在學術界形成明確共識，主要圍繞著內容、環境、歷程與成果，以及評量等四大核心層面。這些要素共同構成了區分性教學的多元實踐樣貌，旨在透過彈性化的教學設計，最大化學生的學習效益。

眾多文獻強調教師在實施區分性教學中扮演著關鍵角色。教師不僅需具備識別學生個別差異的專業知能，更應能靈活運用多元策略，提供符合資優生學習準備度、興趣及學習風格的教學經驗。特別是對於資優生而言，區分性教學的重要性更是不言而喻，它不僅能激發其學習興趣、提供適度的挑戰、滿足其高層次思考需求，進而提升學習深度與廣度。然而，儘管區分性教學的理論基礎堅實且重要性獲得普遍認可，其在實際教育場域的實踐成效，以及資優生對教師區分性教學的主觀知覺，仍有待更深入的實證探究。

本研究即承此文獻基礎，旨在更進一步地探討，資優生所知覺之教師區分性教學，是如何透過其在資優班所感受到的「歸屬感」來影響學習滿意度。過往研究雖已肯定區分性教學的重要性，但對於其影響學習滿意度的「潛在機制」或「中介因素」探討仍相對有限。本研究試圖填補此研究缺口，將「資優班歸屬感」視為一個重要的中介因素，檢視其在區分性教學與學習滿意度之間所扮演的角色。透過此一深入的探究，我們期望能揭示區分性教學影響資優生學習成果的更精確途徑，為資優教育的實務推動提供更具針對性與層次的實證建議，以期能更有效地提升資優學生的學習品質與整體發展。

## 第二節 學習滿意度：評估資優學習經驗的關鍵指標

依照郭靜姿（2013）的觀點，適宜的教學應符合學生的個別能力、興趣與學習方式，並能引導學生積極參與及達成有效的學習。這有賴於教師對學生的學習起點、優勢與弱勢進行觀察與評斷，進而對教學內容、教學歷程、學習環境或學習成果做出相應的調整(Maker, 1982; Tomlinson, 1999a, 1999b, 2001)。學習滿意度係指學生對學習過程及結果所產生的感受與評價，且多以問卷調查方式進行衡量。既往研究指出，學習滿意度與學生的學習成就和學習動機具有緊密的關聯性，並能體現學生對學習活動的投入程度以及對學習結果的感受。

### 一、學習滿意度內涵

學習滿意度不僅代表學生在學習過程中的情感體驗，更可視為學習需求達成的程度。陳育民（2003）認為，滿意度是一種愉悅且充分的狀態，不僅是激發學習動機的重要變數，亦是需求獲得實現的表徵。廖志昇（2003）亦強調，學習滿意度是評估學習成效的重要指標，學習過程能否符合學習者的需求與期望，是影響其學習參與度和學習動機的關鍵因素。

為探討相關文獻，研究者以「學習滿意度」為檢索詞，在「臺灣碩博士論文加值系統」中進行檢索，共找到 74 篇相關文獻。基於研究目的，本研究決定採用以下標準進行文獻篩選：(1)選取實徵研究，排除調查研究；(2)選取已出版之論文，排除無法取得全文之文獻；(3)排除僅使用描述統計進行資料處理與分析之研究。

目前國內外學者對學習滿意度之內含有不同區分，以下整理各學者對學習滿意度向度歸納表：

表 2-1

學習滿意度向度歸納表

---

研究者	學習滿意度之內涵
江明熹 (2007)	1. 學習環境、2. 課程安排、3. 教師教學、4. 人際關係、5. 學校行政、 學習成果
丁嘉慰 (2008)	1. 學習環境、2. 課程安排、3. 教師教學、4. 學習成果、5. 生涯規劃
鄭采玉 (2008)	1. 課程內容、2. 教師教學、3. 學習環境、4. 學習成效、 5. 同儕關係
Bray 等人 (2008)	1. 學習者－教師的互動、2. 學習者－學習內容的互動、 3. 學習者－學習者的互動、4. 學習者－學習介面的互動、5. 學生的 自主權。

---

綜合前述學者對學習滿意度構成要素的闡述，可歸納出學習環境中的氛圍、學生的滿足程度、對學科的興趣、師生互動、教師所安排的作業、學習材料，以及教學評量方法等，均是影響學習滿意度的重要內涵。本研究旨在探討資優生所感受到的教師區分性教學及資優班歸屬感，對於其學習需求之滿足程度，以及是否達到預期學習目標的影響。

## 二、學習滿意度評估指標

Meece 等人於 1988 年提出學生從教室活動中會得到不同的學習信念及經驗，並讓學生習慣以自己的方式參與課程，並從學習經驗中創造意義。為了檢視學生的動機狀況、影響及行為，教師有必要提供學生一個察覺與賦予意義的學習環境 (Ames, 1992)。因此教師提供具有區分性的課程與策略，對於不同學生而言都相當具有價值。顏詩嘉 (2014) 提出學習滿意度指標包含：挑戰、選擇，興趣、愉悅感。

### 一、挑戰

Blumenfeld (1992) 認為學生決定付出努力迎向學習，取決於課程活動的挑戰性質為何。一門課程或活動的挑戰包含有：內容的困難程度、學習活動的形式以及對於內容的掌握情形等。學生看待學習活動是否具有挑戰，則取決於是否有價值、有無學到東西或者獲得收穫而定。許多研究學者認為若想要瞭解學習的動機，可以觀察當時間變化時，學生會如何選擇任務來進行挑戰 (Blumenfeld, Mergendoller, & Swarthout, 1987)。若教師經常無法符合學生的能力及技能層次時，學生會選擇請求協助，過於困難將使人感到迷惑；但過於簡單，卻又容易使其感到無聊 (Bennett, DesForges, Cockburn, & Wilkinson, 1984; Doyle, 1986)。適合學生程度的學習活動既能產生欲挑戰及征服的信念，又能維持學習的動機 (Bransford et al., 2000)。

## 二、選擇

提供學生選擇的機會，是一種鼓勵學習動機、興趣及參與程度的方法 (Dewey, 1913)。Gentry、Gable 與 Springer (2000) 建議教師可以提供好幾項選擇來檢驗學生對於課程的精熟程度，而非過去由教師指定的作業形式。Deci 與 Ryan (1985) 認為內在動機發生在個體感受到擁有自我決定的能力時，學生才能自主選擇及參與具有競爭力的學習活動。Maker (1982) 提到允許資優學生能彈性地選擇研究主題、過程方法及環境，都必須在教師對學生的特質有一定程度的瞭解才能進行。不少資優學生都曾經抱怨普通課程對於他們學習上有所限制 (Renzulli & Reis 1991)。資優學生需要有自主選擇研究主題、操作與轉換資訊、多元選擇成果類型及學習的環境 (Maker & Nielson 1996)。

## 三、興趣

研究動機的學者們認同學生在面對學校學習活動時，感到有興趣、充滿喜悅及價值時，將會展現其學習的動機 (Linnenbrink & Pintrich

2003)。另外，也有學者指出 應該增加學生的參與度，並鼓勵學生從所賦予的學習活動中，以自己的觀點展現學習的成果（Pintrich & Schunk 1996）。

以學習者為中心的學校環境中，學生的興趣將是建構學校課程的來源，並藉由教師觀察學生的需求及興趣，取代學科為中心的傳統教育（Schiro, 2008）。以下為幾項設計學生興趣為中心的課程原則：(1) 致力於教導學生目前未獲滿足的部分；(2) 讓學生從動手實做中學習；(3) 依據學生特質提供學習的基礎；(4) 學習發生在當學生積極的時候，因此從引發學生內在動機及興趣來探索學生的世界所會遭遇的問題，進而提供獨立解決的機會。從Renzulli 與 Reis (2008) 的研究中亦能找到相關結果，使用興趣本位中心來協助學生發展主題興趣，提供各種資源與研究題材讓學生進行主題研究，而教師應允許學生在上課時進行中心主題的研究。他們相信這個策略將能鼓勵學生變成一位冒險者與研究者，並有助於獨立學習。

#### 四、愉悅感

Renzulli、Gentry 與 Reis (2003) 曾提出學習的積極來自於當學習變得更加有效率，並且讓自身能享受所進行的活動之際。Stipek 與 Seal (2001) 亦提到類似的觀點，當學生進行研究時，因為能盡情享受、發揮創造力、堅忍力、渴望挑戰等，使得學習能更為深入、充實，進而延長學習的時間。Skinner、Kindermann、Connell 與 Wellborn (2009) 發現情緒是促成參與挑戰性學習活動的原因之一，當產生熱情、興趣、愉悅與滿意等情緒時，又加上學習的動機，會影響長期學習的參與程度。若一個人看待自己的學習感到滿意時，動機與學習會相輔相成，並隨著學習的愉悅感而持續延長，進而激發內心面對學習的渴望（Crow, 2006）。

Malone 與 Lepper (1987) 提到學習經驗是否獲得滿足，倚賴著學生從活動中感受學習目標的與否來決定。當學生解決真實世界的問題

時，不僅提供解決問題的機遇，也能在真正解決後感受到真正的愉悅。但假使學習經驗未能獲得滿足，或產生不愉快的經驗，學習成效也會大打折扣，甚至得到負向的感受。除此以外，當班級氣氛重視學生興趣及選擇時，整體班級的愉悅感也會隨之增加（Gentry, Gable, & Springer, 2000），教師鼓勵學生做選擇亦能提高學習的動機與參與度（Flowerday, Schraw, & Stevens, 2004）。

資優學生的課程設計在各個方面都涉及不同的觀點，教師的教學內容往往有所不同，但目標和培養學生的能力是一致的。資優課程本身就是一種彈性的風格，再加上分散式資優資源班的性質，因此更能察覺到成員、環境、制度等的差異。

影響個體學習的原因很多，除了課程本身是否有意義，還包括是否能帶給學生快樂與喜悅，使得動機、目標、行動和引導之間相互影響，形成學習挑戰和個人技能之間的平衡。因此，當個體實現自我目標時，可能會感受到高峰經驗的喜悅和滿足感，並對個體產生長期影響。

近年來的國外文獻中，許多學者強調應該開始重視從學生觀點出發的評量工具，以期能夠更全面地評估學習的成效。

## 二、影響學習滿意度之因素

影響學習滿意度的因素眾多，林美智（2000）深入探討空中大學師生互動與學生學習滿意度之間的關聯，研究發現師生之間以及同儕之間的互動，是影響學習滿意度的重要因素。陳進祿（2001）則以彰化縣國小學生為研究對象，分析體育課的態度認同傾向及其差異，研究將態度認同分為體育目標、體育評價、教師行為、成就表現及場地器材等五個層面，研究結果顯示，學生對體育目標的認同程度最高，對場地器材的認同程度最低，反映出學生對體育場地器材設備較不滿意；此外，男生

在體育態度上的認同程度高於女生，五年級學生的體育態度認同程度也高於六年級，這暗示著男生和五年級學生對體育課的滿意度相對較高。劉明川（2002）研究臺北市國小學生體育課的學習滿意度與學習成效之間的相關性，研究結果指出，臺北市國小學生普遍對體育課感到滿意，且女生在體育課的學習滿意度優於男生，私立小學學生的滿意度也高於公立小學學生。

綜合上述研究，本研究決定將國小資優學生的「年級」與「性別」作為背景變項，以檢視不同背景變項學生在學習滿意度上的現況與差異。

### 三、資優生學習滿意度相關研究

研究者以「資優」與「學習滿意度」之關鍵字，於「臺灣碩博士論文加值系統網站」進行搜尋，發現 60 筆相關之文獻。

由李珊珊、江桓瑜、林玲宇(年)研究高中資優班學生學習適應狀況初探—以嘉義女中資優班學生為例研究統計資料發現，僅有不到一成的學生對於自己的學習狀況感到滿意，大約九成的學生認為還有進步的空間，期望自己在學業上能夠有好的表現。研究中也指出數理資優班除了專題研究及加重數理科的節數外並無特別再開設什麼特殊的課程；比起英語資優班的學生，數理資優班學生對於開設的課程滿意度是比較低的。而學生及家長也希望學校能用不同的方式加強專業科目，提供良好的學習資源及設置一個優質的環境讓學生學習，並且加強提供品格教育和增進人際關係方面的協助。

鄭曜忠、陳章裕(2012)追蹤國立彰化高中數理資優班畢業學生，研究結果指出資優班畢業生在教學輔導、課程、師資與設備上表示滿意，但是覺得在課程規劃上缺乏了人文及藝能學科，他們對接受高中資優教育感到滿意度且覺得在人際方面是能互相激勵積極努力的。

黃素玉(2015)國小資優班學生科學學習動機與科學學習滿意度研究中指出國小資優班學生科學學習滿意度在「教師教學」滿意度最高，

「學習環境」的滿意度最低，在性別上男生的科學學習滿意度高於女生。

劉珊妮(2011) 國小資優班科學學習環境之研究指出資優班學生對科學學習環境的現況知覺是正向的，他們對科學學習環境知覺比實際感受高，課堂中他們經常與他人討論，也會和同學分工合作完成小組工作並覺得課堂中充滿許多新鮮有趣的事。資優班學生會和同學及老師相互討論實驗和有關科學的理論，他們認為對同儕間的合作互動對自己的科學學習是重要的。

高健訓(2011)在高年級資優生與普通生之資訊素養及其相關因素之研究——以高雄市國小學童為例中結果顯示，高年級學生之整體資訊素養屬資優生顯著高於普通生；在性別上，男資優生優於男、女普通生，女資優生優於男、女普通生；在年級上，資優生與普通生之資訊素養有顯著差異，然而資優生之資訊素養年級愈高反而愈低；在電腦使用經驗上，不同網路使用經驗的資優生與普通生之資訊素養有顯著差異；在每週不同的網路使用時間上，資優生與普通生之資訊素養有顯著差異。

單忠慧(2011)國小英語免修資優生英語學習經驗之多重個案研究結果指出，國小英語免修資優生表示其家長在家中會善用坊間的多媒體教材，以協助家庭中的英語學習；國小英語免修資優生的父母皆以鼓勵的態度陪同孩子借閱或購買英文相關書籍，並給子女足夠的空間自由選擇喜好。

顏詩嘉(2014)國小資優資源班學生學習需求及其接受學習滿意度之調查研究結果指出，國小資優學生的需求由高到低分別為「學習結果」、「學習環境」、「學習歷程」、「學習內容」，這些需求對資優生而言是持「很需要」的看法；而課程內容是新奇的、資訊設備是良好的、上課氣氛是幽默有趣的、學習內容多元、不單調、上課環境是友善尊重……等均在國小資優學生十大學習需求中；在性別上，女性資優學生在學習需求的「學習歷程」、「學習環境」及「學習結果」上

顯著高於男性資優學生；在年級上，「學習歷程」向度四年級資優學生顯著高於六年級資優學生，「學習結果」向度四年級顯著高於五、六年級，五年級亦顯著高於六年級。整體來說，國小資優學生對於資優教育學習的滿意情形是良好的，而在性別上資優學生對於資優教育學習的滿意程度無顯著差異。

綜合上述研究，目前資優教育針對學習滿意度的相關研究包含了「教師教學」、「課程教材」、「人際互動」、「學習環境」、「學校行政」等構面，而可透過這些文獻結果進行探討資優生學習滿意度之研究。



### 三、小節結語

綜合上述文獻探討，學習滿意度作為衡量學生學習體驗與成果的重要指標，其內涵廣泛且影響深遠。文獻普遍將學習滿意度視為學習者對教學內容、教學方法、學習環境及個人學習成果的主觀評價與情感反應，並指出高水平的學習滿意度與學生的學習動機、參與度、學業成就及持續學習意願呈正相關。

在影響學習滿意度的因素方面，文獻歸納出多個層面，包括教學品質、師生互動、課程設計、學習環境氛圍及學生個人特質等。對於資優學生群體而言，其學習滿意度更展現出獨特的特性：他們不僅追求知識的習得，更渴望高層次的智力挑戰、多元的學習選擇，以及能夠激發其深層興趣與帶來愉悅感的學習體驗。當這些獨特的學習需求未能獲得適性滿足時，資優生的學習滿意度可能降低，甚至導致學習倦怠或潛能未充分發揮。

本研究承接現有文獻的基礎，將學習滿意度視為評估國小資優教育成效的關鍵依變項，並試圖彌補既有研究在資優生情境下的不足。本研究將更深入地探究資優生所知覺之教師區分性教學，以及其在資優班中感受到的歸屬感，如何作為重要的影響因素，共同作用並解釋資優生的學習滿意度。透過此一探究，期盼能更全面地理解影響國小資優生學習滿意度的潛在路徑，為資優教育現場的教師與行政人員提供實證依據，以發展更符合資優生獨特需求，並能有效提升其學習體驗與成果的教學策略。

### 第三節 歸屬感：連結教學與學習滿意度的心理橋樑

在 OECD 的國際學生評比計畫 (PISA) 中，學生對學校的歸屬感已成為評量項目之一，且在 Christenson 等人 (2012) 的研究指出提升學生的學校歸屬感以及學業投入，能夠提升學生的學習動機、學校適應，進一步提升學生的學習成效。由此可見歸屬感在教育上是一項重要的議題。

#### 一、歸屬感之界定

歸屬感不僅影響學習成效，學習投入等相關因素，也影響學生在學校與其他人互動以及參與學校活動的興趣 (Osterman, 2000)。國外相關研究指出高學校歸屬感的學生，擁有高度正向情緒、以及低度的挫折情緒，同時學校歸屬感和正向教育成就、動機、學術效能高度正相關 (Arslan, 2016; Keys, & Viola, 2008)。

#### 二、教育中的歸屬感

McMahon 等人 (2009) 研究教師氣氛及學校歸屬感對語文與藝術、數學與科學自我效能的影響，研究結果顯示，學生對學校的歸屬感愈高有較佳的自我效能。

在班級社群中互動所產生的歸屬感，不只與課業學習成效有所關聯，還會影響學生完成學業的意願和堅持度，Tinto(1993)對學生輟學的研究發現，學生在學校裡感受的隸屬感與其願意繼續完成學業的堅持度有關。Tinto 的交互影響理論認為學生輟學最主要的原因，是學生個人與學校之間產生不協調所致，相關的因素包括兩部分：對教育目標的承諾及繼續留在學校的承諾，當學生的承諾程度愈高時，繼續留在學校的可能性也愈高。Tinto 認為大學生活主要包括學術及人際兩大部分，學術部分是由學校所認定的學術價值而定，形塑學術領域的因素包括課

業成績、學生的求學目標及生涯計劃等等；人際部分則取決於學生和其他校園群體間人際互動的深度與廣度。

當學生對所處的班級越有歸屬感，越會感受個人是團體中重要的一份子，提昇歸屬感也能讓學生在團體中較不會有孤獨的感受，而更願意參與包括學習在內的班級活動，一起為共同的目標努力(Wellman & Hampton, 1999)。願意和他人有多一些互動，就有機會和老師或同儕交換學習上的意見，增加對課程的了解，獲得學習上的支持，即使生活上仍有許多挑戰，也較能繼續學業、完成目標。

班級歸屬感對學生而言，除了是一種群體中的心理感受外，也和其課業學習和生活適應有相關性，對一個班級的成功經營來說，也是期望能有效提升的指標，所以了解影響班級歸屬感的影響因素，以便有效促進同學的班級歸屬感，是導師在帶領班級過程中需要關心與著力的部份。

### 三、資優生歸屬感相關研究

研究顯示，資優班的編班方式（集中式/分散式）以及資優生同時於不同班級上課的情形，均會對資優生的學習適應、人際互動及歸屬感產生影響。分散式編班可能有助於降低測驗焦慮、提升學術自我概念，但集中式編班則可能促進對班級及學校的歸屬感（Moshe & Eather, 1999）。此外，資優生在普通班時間較長時，雖較有歸屬感並渴望友誼，但與資優班教師相處時，則因教師較了解其特質而感到更輕鬆自在，學習表現也較佳（陳建汝，2004）。

#### 四、歸屬感之影響

歸屬感作為學生對學校或班級感受的重要表徵，許多研究指出對學生的學習歷程有影響，其中包括「學習動機」、「學業表現與中介效果」兩面向

##### （一）學習動機

McMahon 等人（2009）測量學校氣氛及學校歸屬感對語文與藝術、數學與科學自我效能的影響，研究結果顯示，教室氣氛較少摩擦及較高的學校歸屬感，學生傾向有較佳的自我效能。

##### （二）學業表現與中介效果

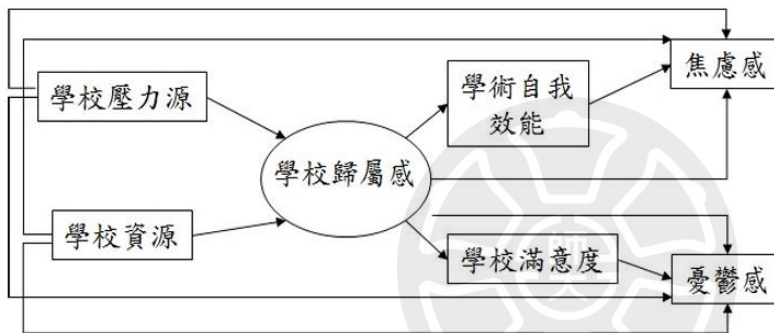
研究顯示，歸屬感在學生的學習歷程中扮演重要角色。部分研究認為，學校歸屬感可能作為中介變項，透過影響青少年的自我效能、自我覺知及學校相關行為，間接影響學業成就（Chun & Dickson, 2011; Roeser et al., 1996）。此外，歸屬感與學生的自我價值、自信、學習投入、正向情緒、學習動機及學業成就等呈現正相關，並影響其在校的人際互動與參與意願（Arslan, 2016; Crandall, 1981; Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000）。教師若能營造學習者中心的教學環境，亦有助於提升學生的社會關係、學習投入及學習力（黃曬莉、陳文彥, 2023）。

## 五、教師角色對歸屬感之影響

學校歸屬感的整體影響模式最後，在整體學生表現影響的因素模型上如下圖，McMahon、Parnes、Keys 與 Viola (2008) 從學生的負面心理條件以及學術自我效能的觀點，建立模式，最後支持學校歸屬感影響學生自我效能、學校滿意，最後影響壓力以及負面情緒的整體模式，學生在學校生活中，能夠依靠同學、老師以及其他成員的程度會影響學生的歸屬感。

圖 2-1

學校歸屬感與學校資源模式



註：引自我國都會區弱勢學生學校歸屬感評估工具發展之研究，國家教育研究院，2018。(https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=12847693)

張國祥 (2010) 運用 PISA 資料對於學校歸屬感等相關議題進行探討，發現亞洲國家學生即使標準化測驗的成績名列前茅，但學習壓力相較歐美國家高，學習動力卻較低。多元表現中的社會關係，似乎存在一種調節關係，能支持學生發展自我。

PISA 英國學生生活滿意度報告也發現，學生生活滿意度和學生所感受到的教師支持度呈現正相關，但學生的生活焦慮能夠透過學校生活以及家庭支持加以調節，成為正向的力量 (OECD, 2019)。

## 五、小節結語

綜合上述文獻探討，歸屬感作為個體在群體中感受被接納、被重視與被連結的心理狀態，已被證實對學生的學習動機、學業成就、情緒健康及整體發展具有關鍵性的影響。當學生對其學習環境產生高度歸屬感時，不僅能提升其學習參與度，亦能促進其內在學習動機及對學校生活的滿意度。

對於國小資優生而言，其在資優班或資優教育方案中的歸屬感尤為重要。資優生可能因其獨特的學習需求或社交特質，而在一般班級中面臨不同的適應挑戰；因此，資優班作為一個專屬的學習群體，其所能提供的歸屬感，對於資優生的自我認同、情感連結及學習投入至關重要。文獻雖廣泛討論歸屬感的重要性，但較少深入探究在資優教育情境下，教師的特定教學行為如何影響資優生的歸屬感，以及歸屬感又如何進一步影響其學習滿意度。

本研究將「資優班歸屬感」視為理解國小資優生學習滿意度之重要中介機制。我們將延續現有文獻對歸屬感的肯定，更進一步探討資優生所知覺之教師區分性教學，將如何促使資優生對其資優班產生更高層次的歸屬感，而此歸屬感則作為一個關鍵的橋樑，中介影響其最終的學習滿意度。透過釐清此一中介路徑，本研究旨在填補既有研究在連結區分性教學、歸屬感與學習滿意度三者間因果關係上的空缺，為資優教育提供更為細緻的實證解釋與介入策略，以期能更全面地提升資優學生的學習體驗與福祉。

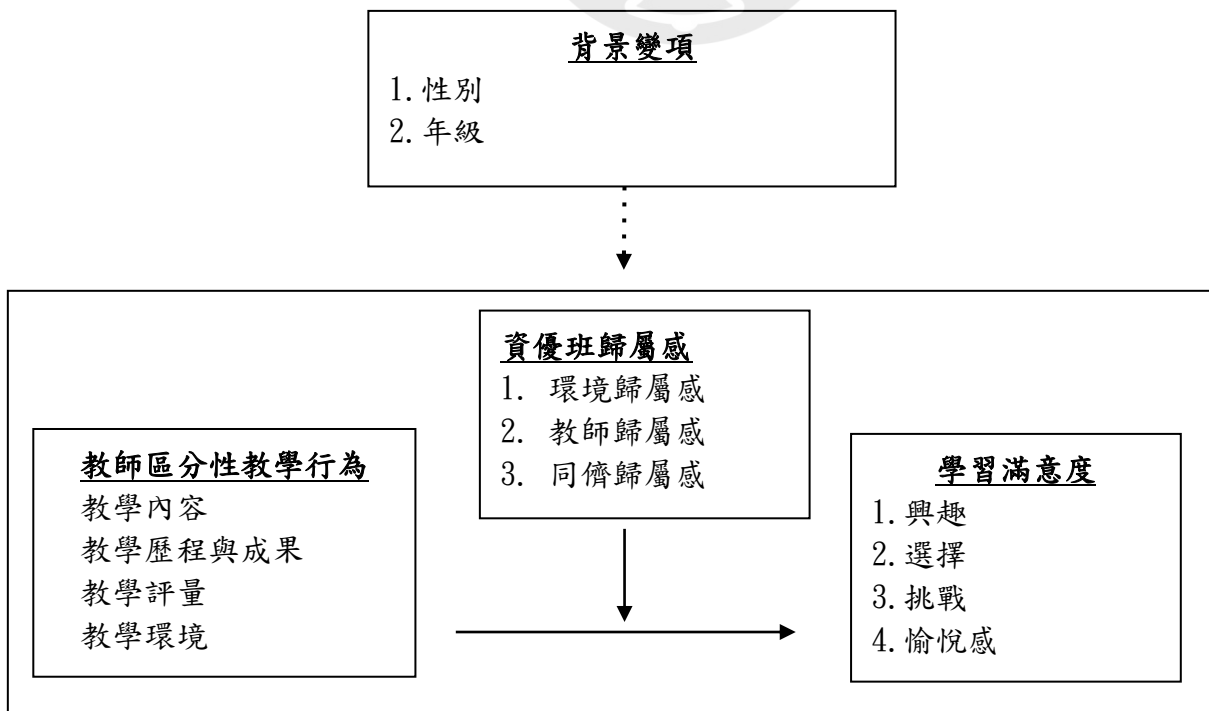
### 第三章 研究方法

本研究目的在於瞭解國小資優生對於教師區分性教學、學習滿意度及資優班歸屬感的現況。同時，探討不同背景變項是否導致差異，以及這三個變項之間的相互關係，並進一步檢驗其相關、預測及調節作用。本研究採用問卷調查法，以國小一般智能資優學生為研究對象，並使用黃家杰等人（2010）所發展之「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」、顏詩嘉（2014）所譯製之「學習滿意度量表」及謝依倫（2009）所編製之「資優班歸屬感量表」來蒐集、處理與分析研究資料。

本章將分為五個部分，依序說明研究架構、研究對象、研究工具、研究程序，以及資料處理與分析方法。

#### 第一節 研究架構

圖 3-1  
研究架構圖



## 第二節 研究對象

本研究之研究對象是以台北市與新北市接受資優教育之學生為調查對象，主要以問卷調查法蒐集資料，了解目前資優生知覺教師區分性教學實施、教學滿意度與資優班歸屬感之現況。

依據特殊教育通報網 2024 年（113 學年度）統計資料統計，一般智能資優生接受資優教育服務人數台北市 2475 人、新北市 1375 人、兩縣市一般智能資優生安置情形如表 3-1。

本研究採用兩階段叢集抽樣（Two-stage Cluster Sampling）的方式選取研究對象。第一階段（叢集抽樣）：研究者首先從台北市與新北市轄下所有設有資優教育服務的國小中，隨機選取一定數量的學校作為叢集。第二階段（普查或簡單隨機抽樣）：在這些被選中的學校（叢集）中，研究者聯絡各校資優班教師或特教組長，在說明研究目的之後，邀請所有或隨機選取符合條件的國小一般智能資優生參與本研究。

最終，本研究共計抽取了 340 人為研究對象，且分別搜集接受資優教育服務為資優班及資優教育方案之樣本。在問卷搜集過程中，研究者也盡力維持男女數量的平衡，以利後續的比較分析。問卷則透過親送、郵寄或線上表單方式送至各校。

表 3-1  
各縣市資優生安置情形

縣市	一般智能資源班	資優巡迴輔導	資優方案
新北市	879	0	495
台北市	2024	451	0
合計	2903	451	495

### 第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法蒐集研究資料，所使用的研究工具主要包含以下三個部分：「基本資料」、「教師區分性教學行為觀察」、「資優班歸屬感」以及「資優教學滿意度」。以下將分別說明各量表的編製過程、內容及信效度。

#### 壹、學生基本資料

此部分包括學生的性別、年級、接受資優教育服務形式以及地區四個背景變項。

一、性別：男、女

二、年級：三年級、四年級、五年級、六年級

三、班級形式：分散式資優資源班、巡迴輔導班、資優教育方案

四、地區：台北市、新北市

#### 貳、知覺教師區分性教學觀察量表

##### (一) 量表內容

本研究採用黃家杰等人（2010）所編製之「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」作為研究工具。該量表共包含 40 個題項，所有題項皆以正向敘述呈現，未包含反向題。

量表內容主要依據教學內容、教學歷程與成果、教學評量，以及教學環境等面向，並參照區分性教學之相關文獻與教室觀察量表的設計，構建出十個區分性教學行為觀察的構念指標，分別為：適度調整課程內容、提供具挑戰性的教學內容、有效運用後設認知策略、教學歷程具彈性、有效運用問題解決策略、有效運用批判思考策略、有效運用研究策略、實施多元評量、指導學生進行自我評量，以及營造開放且互動的學習環境。各向度指標及其對應題號，詳如表 3-2 量表向度、指標及題數所示。

表 3-2

量表向度、指標及題數

向度	觀察指標	題數
教學內容	適度調整課程內容	5
	提供具複雜度的教學內容	3
教學歷程與成果	善用後設認知策略	3
	教學歷程具有彈性	3
	用問題解決策略	3
	善用批判思考策略	5
	善用研究策略	3
教學評量	進行多元評量	3
	教導學生如何評量	6
教學環境	營造自在與互動的學習環境	6
合計		40

## (二) 信度與效度考驗

本量表的建構主要基於區分性教學理論，並經專家審查確認其內容效度，同時透過驗證性因素分析建立其統計構念效度，結果顯示效度良好。依據吳明隆（2007）所發展之組合信度計算軟體分析結果，「適度調整課程內容」的組合信度為 .81；「提供具挑戰性的教學內容」為 .81；「有效運用後設認知策略」為 .82；「教學歷程具彈性」為 .75；「有效運用問題解決策略」為 .80；「有效運用批判思考策略」為 .89；「有效運用研究策略」為 .80；「實施多元評量」為 .69；「指導學生進行自我評量」為 .90；「營造開放且互動的學習環境」為 .88。

各分量表及全量表的組合信度均高於建議值 .60，顯示各分量表及全量表皆具備良好的組合信度，代表模式的內在品質良好。此外，本量

表利用 SPSS 進行統計分析，所得 40 個題項的整體內部一致性係數 Cronbach's  $\alpha$  值為 .97，顯示本量表具有良好的信度。

### （三）計分方式

為了解學生對教師教學行為的感受，本量表採用李克特式四點量表進行作答，其中各選項的意義如下：「1」表示教師極少表現該教學行為（約占 25%以下）；「2」表示教師偶爾表現該教學行為（約占 25%至 50%）；「3」表示教師經常表現該教學行為（約占 50%至 75%）；「4」表示教師總是表現該教學行為（約占 75%以上）。



## 參、學習滿意度量表

### (一) 量表內容

本研究採用顏詩嘉 (2014) 所譯之 My Class Activities 量表 (MCA)，該量表由 Gentry 與 Gable 於 2001 年發展，旨在評估學生對於興趣 (Interest)、挑戰 (Challenge)、選擇 (Choice) 及愉悅感 (Enjoyment) 等四個面向的觀感，以瞭解資優學生對資優教育服務的滿意度。該量表適用於三年級至八年級學生，包含 31 個題項，並採用五點量表進行調查。

以下說明四個向度的定義：

興趣 (Interest)：指對特定主題、學科領域或活動的正向情感或偏好。

挑戰 (Challenge)：指學生為參與學習活動所付出的額外努力。

選擇 (Choice)：指賦予學生選擇權，使其能決定學習內容。

愉悅感 (Enjoyment)：指學習活動為學生帶來的樂趣與滿足感。

本研究利用此量表調查資優學生在資優資源班的學習感受，共分為興趣、挑戰、選擇及愉悅感四個向度，總計 31 題。各向度的題數分配如下：(1) 興趣 8 題 (第 1 至 8 題)；(2) 挑戰 9 題 (第 9 至 17 題)；(3) 選擇 7 題 (第 18 至 24 題)；(4) 愉悅感 7 題 (第 25 至 31 題)。

## (二) 信度與效度考驗

1. 信度：顏詩嘉（2014）於其研究中，採用內部一致性係數

（Cronbach's  $\alpha$ ）來檢驗學習滿意度量表的信度。該量表整體信度係數為 .96，顯示此量表具有高度的內部一致性。各分量表的信度係數亦介於 .88 至 .92 之間，其中「興趣」為.92、「挑戰」為.89、「選擇」為.88、「愉悅感」為.88，均達可接受之標準，表示量表各構念內部項目間具有良好的同質性。

2. 效度：顏詩嘉（2014）針對學習滿意度量表進行了多方面的效度檢驗：內容效度（Content Validity）： 量表初稿經由三位資優教育領域之專家學者進行審閱，針對語意、題意、內容適切性及題項編寫等提供修正意見，以確保題目能充分代表學習滿意度的各層面內涵。

建構效度（Construct Validity）： 透過因素分析進行檢驗。結果顯示，該量表成功萃取了四個主要因素，與原先設定的理論構念相符，分別為「興趣」、「挑戰」、「選擇」及「愉悅感」。這四個因素的總解釋變異量達 66.21%，表示量表具有良好的建構效度，能有效測量其欲探討之潛在構念。

## (三) 計分方式

採五點量表形式，以圈選作答。依據敘述的文字，受試樣本評估符合目前在資優資源班學習之感受。選項分成「非常同意」、「很同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」。考量問卷對象為國小資優學生，以圈選數字配對選項文字的方式，目的在期許降低發生遺漏值與誤差的情形，故數字「5」表示非常同意該題所描述的文字，代表受試樣本接受資優班學習的感受，「4」表示很同意，「3」表示同意，「2」表示不同意，「1」表示非常不同意。

## 肆、歸屬感量表

### (一) 量表內容

本研究採用謝依倫（2009）所編製的「資優班歸屬感量表」，本量表包含以下三個因素，分別說明如下：環境歸屬感：旨在了解受試者對其所處班級之外在環境與心理環境的感受。（第 1-10 題）；教師歸屬感：旨在了解受試者對其所處班級教師的看法及感受（第 11-18 題）；同儕歸屬感：旨在了解受試者對其所處班級同儕的看法及感受（第 19-22 題）。

### (二) 信度與效度考驗

本量表之整體信度，各分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .90 至 .93 之間，各層面的 Cronbach's  $\alpha$  值則介於 .76 至 .89 之間，顯示本量表具有良好的內部一致性。此外，在因素分析結果中，第二次 KMO 與 Bartlett 檢定之量表部分取樣適切性量數（KMO 值）分別為 .81、.82 及 .78，顯示因素分析的適合度良好；Bartlett 球形檢定的顯著性在兩個量表中均為 .001，表示相關係數適合用於因素分析以抽取因素（吳明隆，2008）。

### (三) 計分方式

本研究採用李克特式五點量表，以評估受試者的班級歸屬感。量表選項範圍由 1 分（非常不同意）至 5 分（非常同意）。正向題的計分方式為 1、2、3、4、5 分，反向題的計分方式則為 5、4、3、2、1 分。本量表包含 23 題正向題與 11 題反向題，且這些題項分布於三個因素中。受試者的班級歸屬感總分是將其所有題項上的得分加總而得，總分越高代表其班級歸屬感越高。

## 第四節 研究程序

研究程序依序分為以下五個階段：首先為準備階段，其次為問卷編製階段，接著是正式施測階段，然後是資料處理階段，最後則是研究完成階段。本研究的程序將於下文詳述。

### 一、準備階段

研究者依據初步研究構想，與指導教授討論主題，從調整研究方向及聚焦核心問題，進而確定研究的主題。依據研究主題進行文獻蒐集與分析，從文獻閱讀中瞭解目前區分性教學的實施情形與評量方式、學習滿意度的內容及看法、資優班歸屬感的定義及評估情形，將不同面向之內容作分析及綜合整理，進而撰寫研究計畫內容。

### 二、問卷編製階段

本研究參酌文獻探討之結果與研究問題，採用黃家杰等人（2010）所編製的「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」，顏詩嘉（2014）所翻譯的「學習滿意度量表」，以及謝依倫（2009）所編製的「資優班歸屬感量表」。

### 三、正式施測階段

研究者依據教育部特教通報網所公布之 113 學年度教育階段資賦優異類特殊教育學生統計資料，界定研究樣本的選取對象。本研究同時採用紙本問卷與線上問卷進行資料蒐集。研究者首先聯繫預定施測學校的特教組長或資優班教師，說明研究目的並徵求其協助進行問卷填寫與回收事宜，隨後將紙本問卷以郵寄方式寄送至各校或將問卷表單連結傳送給教師。問卷寄送兩週後，研究者聯繫各校特教組長或資優班教師，進行問卷的催收作業。

### 四、資料處理階段

在回收問卷後，研究者將整理有效問卷，並進行資料整理及編碼。受試者的問卷資料會逐一輸入電腦，並利用 SPSS Statistics 23 統計

軟體進行統計分析與假設考驗，以檢驗研究假設，進而回答本研究之研究問題。

#### 五、研究完成階段

研究者將依據問卷調查所獲得的統計資料，進行分析與討論，並據此撰寫研究結果與討論等論文內容，最終提出結論與建議，完成論文撰寫。



## 第五節 資料處理

本研究採用問卷調查法蒐集資料。問卷回收後，剔除無效問卷，將有效問卷進行編碼並輸入電腦，再以 SPSS 23.0 統計軟體進行各項資料的統計分析，以回答研究問題。資料分析方法如下：

### 壹、描述統計

以平均數與標準差描述國小資優生知覺教師區分性教學行為、學習滿意度及資優班歸屬感之現況，藉以回答研究問題。

### 貳、推論統計

#### 一、獨立樣本 t 考驗

以獨立樣本 t 考驗來分析不同性別資優學生，在知覺教師區分性教學行為及學習滿意度之差異情形，藉以回答研究問題。

#### 二、單因子變異數分析 (One-way ANOVA)

以單因子變異數分析來比較不同「年級」、的資優生感知教師區分性教學行為、學習滿意度、資優班歸屬感之差異情形，若單因子變異數分析達顯著水準，再以雪費法 (Scheffé method) 進行事後比較，以回答研究問題。

#### 三、逐步多元迴歸 (Stepwise multiple regression analysis)

本研究採用逐步多元迴歸分析，探討國小資優生所感受之教師區分性教學行為，對於其學習滿意度的預測效果。

#### 四、中介效果分析

本研究將採用 SPSS 中的 Andrew F. Hayes (2018) 所發展之 PROCESS 巨集 (Model 4) 來檢驗研究架構中各變項之間的關係。

中介效果分析旨在探討自變項（教師區分性教學知覺，X）對依變項（學習滿意度，Y）的影響，是否透過中介變項（資優班歸屬感，M）的傳遞而產生。本研究將檢驗以下的路徑關係：

- 路徑 'a' ( $X \rightarrow M$ ): 探討教師區分性教學知覺對資優班歸屬感的影響。
- 路徑 'b' ( $M \rightarrow Y$ ): 探討資優班歸屬感對學習滿意度的影響（在控制教師區分性教學知覺後）。
- 路徑 'c' ( $X \rightarrow Y$ ): 探討教師區分性教學知覺對學習滿意度的總效果。
- 間接效果 (Indirect Effect): 檢驗路徑 'a' 與路徑 'b' 的乘積 ( $a*b$ )，即教師區分性教學知覺透過資優班歸屬感對學習滿意度的間接影響。
- 直接效果 (Direct Effect): 探討在控制資優班歸屬感後，教師區分性教學知覺對學習滿意度的直接影響。

本研究將採用 SPSS 軟體進行中介效果分析。為檢定間接效果的顯著性，以 Bootstrap 方法無需假定抽樣分佈為常態，能夠更穩健地估計間接效果的信賴區間，判斷中介效果的顯著性。

## 第四章 結果與討論

本章旨在呈現本研究的統計分析結果，並針對研究問題進行討論。內容將依序呈現各研究變項的現況分析、不同背景變項資優生在各變項上的差異比較，以及資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感之間的關係探討。

### 第一節 國小資優生在各量表上的現況分析

本節將呈現國小資優生在「教師區分性教學行為」、「學習滿意度」及「資優班歸屬感」各量表及其分量表上的描述性統計結果（如平均數、標準差等）。

#### 壹、資優生的樣本資料分析

本研究共回收有效問卷 204 份，針對國小階段資優學生進行背景變項分析，涵蓋性別、年級、資優班型態與學校所屬地區四項指標，相關統計結果如表 4-1 所示。就年級分布而言，以六年級學生為最多，共 66 人（32.35%），其次為五年級 62 人（30.4%）、四年級 51 人（25.0%），三年級則為 25 人（12.25%）。在性別分佈方面，受試者中男性計有 131 人，占整體樣本之 64.22%；女性則為 73 人，占 35.78%。在資優班型態方面，參與本研究者中，有 187 人（91.66%）就讀於分散式資優資源班，另有 17 人（8.34%）為資優教育方案學生。至於學校區域分布，樣本主要來自新北市與台北市兩地，其中新北市學生計 115 人（56.37%），台北市為 89 人（43.63%）。

**表 4-1**  
不同背景變項的資優生次數分配表

受試者背景變項		人數	百分比
性別	男性	131	64.22%
	女性	73	35.78%
年級	三年級	25	12.25%
	四年級	51	25%
	五年級	62	30.4%
	六年級	66	32.35%
資優班型態	分散式資優資源班	187	91.66%
	資優教育方案	17	8.34%
區域	台北市	89	43.63%
	新北市	115	56.37%

N=204

## 貳、國小資優學生知覺教師區分性教學行為現況分析

本研究採用黃家杰等人（2010）編製之「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」作為衡量教師區分性教學行為的工具，並以該量表中所涵蓋之四個構面——「教學內容」、「教學歷程與結果」、「教學評量」以及「教學環境」——作為分析國小資優學生對教師區分性教學行為知覺現況的依據。該量表共包含 40 題。根據學生填答之得分情形，研究採用平均數與標準差進行描述性統計分析，以呈現整體教師區分性教學行為的知覺概況，分析結果如表 4-2 所示。

表 4-2

國小資優學生知覺教師區分性教學行為之描述性分析

向度	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小值	最大值	排序
教學環境	204	3.51	.45	1.50	4.00	1
教學歷程與 成果	204	3.31	.47	2.06	4.00	2
教學內容	204	3.16	.53	1.50	4.00	3
教學評量	204	3.00	.64	1.44	4.00	4
區分性教學 總分	204	3.24	.45	2.18	4.00	

根據表4-2統計結果顯示，整體而言，國小資優學生對教師區分性教學行為觀察平均得分3.24 ( $SD = 0.45$ )。由於量表採五點計分（1=非常不同意，5=非常同意），中立點為3分，此結果顯示學生觀察教師區分性教學行為整體略高於中立水平，傾向於持中度至輕度同意的態度。

進一步分析各構面之觀察現況，在「教學環境」得分最高， $M$ 為3.51 ( $SD = 0.46$ )，其餘依序為「教學歷程與成果」( $M = 3.31$ ,  $SD = 0.47$ )及「教學內容」( $M = 3.16$ ,  $SD = 0.53$ )。相較之下，學生對於「教學評量」得分 $M$ 最低，為3.00 ( $SD = 0.64$ )，恰好落在中立點，且 $SD$ 是各構面中最大者。

### 參、國小資優學生學習滿意度現況分析

本研究採用顏詩嘉翻譯 Gentry 與 Gable 於 2001 年發展之 My Class Activities (MCA) 量表作為衡量國小資優學生在資優班學習滿意度的工具。此量表納入本研究問卷的第二部分，共包含 31 題，旨在了解學生在資優班學習的感覺。量表計分方式為五點計分，其中「1」表示非常不同意，而「5」表示非常同意。根據學生填答之得分情形，本研究採用平均數 ( $M$ ) 與標準差 ( $SD$ ) 進行描述性統計分析，以呈現國小資優學生學習滿意度的概況。分析結果如表 4-3 所示。

表 4-3  
國小資優學生學習滿意度之描述性分析

向度	$N$	$M$	$SD$	最小值	最大值	排序
愉悅感	204	4.14	.83	1.00	5.00	1
興趣	204	4.06	.73	1.38	5.00	2
選擇	204	3.91	.72	2.00	5.00	3
挑戰	204	3.68	.63	1.67	5.00	4
學習滿意度 總分	204	3.93	.617	2.00	5.00	

根據表 4-3 的統計結果顯示，國小資優學生對學習滿意度的整體平均得分為 3.93 ( $SD = 0.62$ )。由於量表採四點計分，中位數為 2 分，此結果顯示學生對其資優班學習的滿意度顯著高於中立水平，傾向於持同意的態度。學習滿意度得分的最小值為 2.00，最大值為 5.00，顯示學生知覺分數的分佈範圍涵蓋了較廣的區間，但普遍趨向正面。

進一步分析學習滿意度各構面之得分狀況，學生在「愉悅感」得分最高，平均數為 4.14 ( $SD = 0.83$ )，顯示學生在資優班學習時普遍感到愉悅。其餘構面依序為「興趣」( $M = 4.06$ ,  $SD = 0.73$ )、「選

擇」 ( $M = 3.91$ ,  $SD = 0.72$ ) 及「挑戰」 ( $M = 3.68$ ,  $SD = 0.63$ )。所有構面的平均數皆顯著高於中立點 3 分，顯示學生在資優班學習的各個面向普遍具有正面感受。在變異性方面，「挑戰」構面的標準差相對最小 ( $SD = 0.63$ )，表明學生對於學習滿意度中「挑戰」的感受較為一致；而「愉悅感」構面的標準差最大 ( $SD = 0.83$ )，顯示學生在學習「愉悅感」方面的感受差異較大。



#### 肆、國小資優學生歸屬感現況分析

本研究採用資優資源班歸屬感量表（問卷第三部分）作為衡量國小資優學生歸屬感的工具。此量表包含「教師歸屬感」、「環境歸屬感」及「同儕歸屬感」三個構面，旨在了解學生在資優資源班的歸屬感受。量表計分方式為五點計分，其中「1」表示非常不同意，而「5」表示非常同意。根據學生填答之得分情形，本研究採用平均數（ $M$ ）與標準差（ $SD$ ）進行描述性統計分析，以呈現國小資優學生歸屬感的概況。分析結果如表4-4所示。

表 4-4  
國小資優學生歸屬感之描述性分析

向度	$N$	平均值	標準差	最小值	最大值	排序
教師歸屬感	204	3.88	.79	1.14	5.00	1
環境歸屬感	204	3.25	.49	2.00	5.00	2
同儕歸屬感	204	3.04	.65	1.20	5.00	3
歸屬感 總分	204	3.40	.51	2.14	5.00	

根據表 4-4 的統計結果顯示，國小資優學生對資優資源班的整體歸屬感平均得分為 3.40（ $SD = 0.51$ ）。由於量表採五點計分，中位數為 2.5 分，此結果顯示學生對資優資源班的歸屬感略高於中立水平，傾向於持中度同意的態度。

進一步分析歸屬感各向度之得分狀況，學生在「教師歸屬感」的得分最高，平均數為 3.88（ $SD = 0.79$ ），顯示學生普遍對於與資優班老師的連結感較強。其次依序為「環境歸屬感」（ $M = 3.25$ ， $SD = 0.49$ ），以及「同儕歸屬感」（ $M = 3.04$ ， $SD = 0.65$ ）。所有構面的平均數皆高於或接近中立點 3 分，顯示學生對資優班環境與同儕的歸屬感也偏向正面。在變異性方面，「教師歸屬感」構面的標準差最大（ $SD$

= 0.79)，表明學生在對教師的歸屬感受方面差異較大；而「環境歸屬感」構面的標準差最小（ $SD = 0.49$ ），顯示學生對資優班環境的歸屬感受較為一致。

## 伍、綜合討論分析

綜合本節的描述性統計分析結果，本研究樣本涵蓋了不同年級、性別域的國小資優學生，其中以六年級學生、男性學生居多。在主要研究變項的現況方面，研究結果顯示國小資優學生對於教師區分性教學行為的知覺整體呈現中度同意（ $M = 3.24$ ,  $SD = 0.45$ ），其中以「教學環境」的知覺程度最高，而「教學評量」的知覺程度最低且變異性較大。學生在資優班的整體學習滿意度則顯著高於中立水平，傾向於同意（ $M = 3.93$ ,  $SD = 0.62$ ），尤以「愉悅感」和「興趣」的感受最為正面。此外，國小資優學生對資優資源班的整體歸屬感亦傾向於中度同意（ $M = 3.40$ ,  $SD = 0.51$ ），且在各構面中，對「教師歸屬感」的感受最為強烈。這些現況分析結果為本研究後續探討各變項之間的關係以及中介作用提供了基礎數據，並初步揭示了國小資優生在教師區分性教學、歸屬感與學習滿意度方面的普遍認知與情感狀態。

## 第二節 不同背景變項資優生在各研究變項之差異分析

本節將探討不同「年級」、「性別」的國小資優生，在「教師區分性教學行為」、「學習滿意度」及「資優班歸屬感」各量表及其分量表上的差異情形，研究結果將分為三小節作為探討。第一節不同性別國小資優學生在知覺教師區分性教學行為、學習滿意度與資優班歸屬感量表上之差異情形；第二節為不同年級國小資優學生在知覺教師區分性教學行為、學習滿意度與資優班歸屬感量表上之差異情形；第三節為不同班級型態國小資優學生在知覺教師區分性教學行為、學習滿意度與資優班歸屬感量表上之差異情形。本節將依序呈現以下各項分析結果：

### 壹、不同性別資優生在各研究變項之差異分析

表 4-5

不同性別國小資優生在各量表之差異分析

	向度	平均數(標準差)		t 值	自由度	p 值
		男性 (N=131)	女性 (N=73)			
教師區分性教學行為	教學內容	3.18(0.52)	3.14(0.55)	.547	202	.585
	教學歷程與成果	3.31(0.47)	3.32(0.49)	-.161	202	.872
	教學環境	3.50(0.44)	3.51(0.49)	-.187	202	.847
	教學評量	3.20(0.65)	3.02(0.62)	.709	202	.479
	總分	3.25(0.45)	3.23(0.46)	.247	202	.804
學習滿意度	興趣	4.11(0.72)	3.67(.74)	1.36	202	.19
	選擇	3.89(0.76)	3.94(.66)	-.53	202	.59
	愉悅感	4.15(0.86)	4.12(.79)	.19	202	.85
	挑戰	3.66(0.68)	3.72(.52)	-.70	202	.48

	總分	3.94(0.64)	3.93(0.58)	.10	202	.92
資優班歸屬感	環境歸屬感	3.29(0.53)	3.19(0.38)	1.334	202	.184
	教師歸屬感	3.92(0.79)	3.80(0.78)	1.002	202	.318
	同儕歸屬感	3.09(0.70)	2.95(0.56)	1.471	202	.14.
	總分	3.44(0.55)	3.33(0.43)	1.492	202	.137

### 一、不同性別資優生知覺教師區分性教學行為之差異分析

表4-5的分析結果顯示，在教師區分性教學行為知覺的各構面及整體知覺上，不同性別的國小資優學生之間均未達統計上的顯著差異。具體而言，在教學內容知覺方面，男性資優生 ( $M = 3.18$ ,  $SD = 0.52$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.14$ ,  $SD = 0.55$ ) 間無顯著差異 ( $t = 0.55$ ,  $p = .585$ )。對於教學歷程與成果知覺，男性資優生 ( $M = 3.31$ ,  $SD = 0.47$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.32$ ,  $SD = 0.49$ ) 亦無顯著差異 ( $t = -.16$ ,  $p = .872$ )。在教學環境知覺上，男性資優生 ( $M = 3.50$ ,  $SD = .44$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.51$ ,  $SD = 0.49$ ) 的知覺程度相似，未達顯著水準 ( $t = -.19$ ,  $p = .847$ )。教學評量知覺部分，男性資優生 ( $M = 3.20$ ,  $SD = 0.65$ ) 雖略高於女性資優生 ( $M = 3.02$ ,  $SD = 0.62$ )，但此差異未達統計顯著水準 ( $t = .71$ ,  $p = .479$ )。

整體而言，在區分性教學總分平均方面，男性資優生 ( $M = 3.25$ ,  $SD = 0.45$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.23$ ,  $SD = 0.46$ ) 的知覺同樣未呈現顯著差異 ( $t = .25$ ,  $p = .804$ )。綜合上述結果，本研究未能發現國小資優學生的性別在知覺教師區分性教學行為上存在顯著差異。

## 二、不同性別資優生學習滿意度之差異分析

根據表 4-5 的分析結果顯示，在學習滿意度的各構面及整體學習滿意度上，不同性別的國小資優學生之間均未達統計上的顯著差異。具體而言，在學習滿意度「興趣」構面，男性資優生 ( $M = 4.11$ ,  $SD = 0.72$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.67$ ,  $SD = 0.74$ ) 雖有平均數落差，但經獨立樣本  $t$  檢定分析後， $t$  值為 1.36， $p$  值為 0.190，未達統計顯著水準。對於學習滿意度「選擇」構面，男性資優生 ( $M = 3.89$ ,  $SD = 0.76$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.94$ ,  $SD = 0.66$ ) 亦無顯著差異 ( $t = -0.53$ ,  $p = 0.590$ )。在學習滿意度「愉悅感」構面，男性資優生 ( $M = 4.15$ ,  $SD = 0.86$ ) 與女性資優生 ( $M = 4.12$ ,  $SD = 0.79$ ) 的知覺程度相似，未達顯著水準 ( $t = 0.19$ ,  $p = 0.850$ )。學習滿意度「挑戰」部分，男性資優生 ( $M = 3.66$ ,  $SD = 0.68$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.72$ ,  $SD = 0.52$ ) 間亦無顯著差異 ( $t = -0.70$ ,  $p = 0.480$ )。

整體而言，在學習滿意度總分方面，男性資優生 ( $M = 3.94$ ,  $SD = 0.64$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.93$ ,  $SD = 0.58$ ) 的滿意度同樣未呈現顯著差異 ( $t = 0.10$ ,  $p = 0.920$ )。綜合上述結果，本研究未能發現國小資優學生的性別在學習滿意度各構面及整體學習滿意度上存在顯著差異。

### 三、不同性別資優生資優班歸屬感之差異分析

根據表 4-5 的分析結果顯示，在資優資源班歸屬感的各構面及整體歸屬感上，不同性別的國小資優學生之間均未達統計上的顯著差異。具體而言，就教師歸屬感而言，男性資優生 ( $M = 3.92$ ,  $SD = 0.79$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.80$ ,  $SD = 0.78$ ) 之間無顯著差異 ( $t = 1.01$ ,  $p = 0.315$ )。對於環境歸屬感，男性資優生 ( $M = 3.29$ ,  $SD = 0.53$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.19$ ,  $SD = 0.38$ ) 亦無顯著差異 ( $t = 1.33$ ,  $p = 0.184$ )。在同儕歸屬感方面，男性資優生 ( $M = 3.09$ ,  $SD = 0.70$ ) 與女性資優生 ( $M = 2.95$ ,  $SD = 0.56$ ) 的感受亦未呈現顯著差異 ( $t = 1.47$ ,  $p = 0.143$ )。整體而言，在整體歸屬感方面，男性資優生 ( $M = 3.44$ ,  $SD = 0.55$ ) 與女性資優生 ( $M = 3.33$ ,  $SD = 0.43$ ) 的歸屬感同樣未達統計顯著水準 ( $t = 1.49$ ,  $p = 0.137$ )。綜合上述結果，本研究未能發現國小資優學生的性別在資優資源班歸屬感的各構面及整體歸屬感上存在顯著差異。

## 貳、不同年級資優生在各研究變項之差異分析

### 一、不同年級資優生知覺教師區分性教學行為現況與差異摘要表

表 4-6

不同年級資優生知覺教師區分性教學行為現況與差異摘要表

向度	年級	人數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
教學內容	三年級	25	3.31	0.69	1.774	.153	
	四年級	51	3.16	0.49			
	五年級	62	3.05	0.52			
	六年級	66	3.21	0.48			
教學歷程 與成果	三年級	25	3.35	0.59	1.473	.223	
	四年級	51	3.20	0.49			
	五年級	62	3.32	0.46			
	六年級	66	3.39	0.42			
教學評量	三年級	25	3.27	0.56	2.118	.099	
	四年級	51	2.89	0.62			
	五年級	62	3.02	0.62			
	六年級	66	2.95	0.68			
教學環境	三年級	25	3.52	0.51	.205	.893	
	四年級	51	3.52	0.48			
	五年級	62	3.47	.042			
	六年級	66	3.52	0.45			
全量表	三年級	25	3.35	0.56	.978	.893	
	四年級	51	3.17	0.51			
	五年級	62	3.22	0.43			
	六年級	66	3.27	0.44			

研究者以單因子變異數分析瞭解不同年級國小資優生在教師區分性教學行為知覺各層面得分之差異情形，分析結果如表4-2-1所示。由表4-2-1可以看出，在教學內容方面，三年級的平均數 ( $M=3.31$ ) 高於四年級 ( $M=3.16$ )、五年級 ( $M=3.05$ ) 和六年級 ( $M=3.21$ )，但變異數檢定的 $F$ 值為1.774， $p$ 值為.153，未達到顯著水準，表示不同年級的國小資優生對於教師教學內容區分性行為的知覺無顯著差異存在。同樣地，在教學歷程與成果部分，其 $F$ 值為1.473，顯著性 $p$ 值為.223，未達到顯著水準；教學評量部分，其 $F$ 值為2.118，顯著性 $p$ 值為.099，亦未達到顯著水準；教學環境部分， $F$ 值為.205，顯著性 $p$ 值為.893，同樣未達顯著水準。整體而言，區分性教學總分的 $F$ 值為.978，顯著性 $p$ 值為.404，亦無顯著差異。綜合上述結果，本研究未能發現國小資優學生的年級在教師區分性教學行為知覺的各構面及整體知覺上存在顯著差異。



## 二、不同年級資優生學習滿意度之差異分析

表 4-7

不同年級資優生學習滿意現況與差異摘要表

向度	年級	人數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
興趣	三年級	25	4.28	.075	1.975	.119	
	四年級	51	4.18	0.61			
	五年級	62	4.02	0.68			
	六年級	66	3.93	0.84			
挑戰	三年級	25	3.97	0.80	2.211	.088	
	四年級	51	3.67	0.59			
	五年級	62	3.60	0.56			
	六年級	66	3.65	0.62			
選擇	三年級	25	4.13	0.80	2.976	.033	
	四年級	51	3.87	0.63			
	五年級	62	3.72	0.73			
	六年級	66	4.03	0.71			
愉悅感	三年級	25	4.38	0.67	2.710	.046	
	四年級	51	4.27	0.74			
	五年級	62	4.16	0.80			
	六年級	66	3.92	0.96			
全量表	三年級	25	4.18	0.70	1.975	.119	
	四年級	51	3.98	0.55			
	五年級	62	3.86	0.56			
	六年級	66	3.87	0.67			

研究者以單因子變異數分析瞭解不同年級國小資優生在學習滿意度各層面得分之差異情形，分析結果如表 4-7 所示。由表 4-7 可以看出，在學習滿意度整體總分方面，三年級的平均數 ( $M=4.18$ ) 高於四年級 ( $M=3.98$ )、五年級 ( $M=3.86$ )，但六年級 ( $M=3.87$ ) 則略高於五年級。變異數檢定的  $F$  值為 1.975， $p$  值為 .119，未達到顯著水準，表示不同年級的國小資優生對於整體學習滿意度知覺無顯著差異存在。

進一步分析，在「興趣」構面上，三年級的平均數 ( $M=4.28$ ) 最高，其次為四年級 ( $M=4.18$ )， $F$  值為 1.975， $p$  值為 .119，未達顯著水準。在「挑戰」構面上，三年級的平均數 ( $M=3.97$ ) 最高，而五年級 ( $M=3.60$ ) 最低， $F$  值為 2.211， $p$  值為 .088，同樣未達顯著水準。然而，在「選擇」構面：儘管在整體變異數分析中達顯著水準 ( $p = .033$ )，但經 Scheffé 事後比較發現，所有年級之間的兩兩比較均未達到統計顯著差異（例如，三年級與四年級、五年級、六年級的比較，以及四年級與五年級、六年級的比較， $p$  值均大於 .05）。這表示雖然年級間在「選擇」構面知覺上存在整體差異，但沒有特定年級對之間存在足夠大的顯著差異，未能通過 Scheffé 法嚴格的檢定標準。在「愉悅感」構面上，其  $F$  值為 2.710，顯著性  $p$  值為 .046，亦達到顯著水準，顯示至少有兩個年級在學習愉悅感上存在顯著差異。三年級的平均數 ( $M=4.38$ ) 最高，五年級 ( $M=4.16$ ) 最低。然而，同樣地，經 Scheffé 事後比較法分析，各年級之間的兩兩比較亦未達統計顯著水準 ( $p$  值皆大於 .05)，此結果再次指出，儘管年級在學習愉悅感的知覺上存在整體差異，但未能偵測到特定年級配對間的顯著性差異。

綜合上述結果，本研究未能發現不同年級國小資優生在整體學習滿意度上存在顯著差異。儘管「選擇」與「愉悅感」構面在整體 ANOVA 上呈現顯著差異，但個別年級間的差異並未通過較為嚴格的事後比較檢定。

### 三、不同年級資優生資優班歸屬感之差異分析

表 4-8

不同年級資優生資優班歸屬感現況與差異摘要表

向度	年級	人數	平均數	標準差	<i>F</i> 值	顯著性	事後比較
環境歸屬感	三年級	25	3.36	.67	.672	.570	
	四年級	51	3.23	.56			
	五年級	62	3.20	.338			
	六年級	66	3.27	.47			
教師歸屬感	三年級	25	3.25	.48	2.239	.085	
	四年級	51	4.20	.75			
	五年級	62	3.94	.72			
	六年級	66	3.75	.80			
同儕歸屬感	三年級	25	3.81	.80	.659	.578	
	四年級	51	3.87	.79			
	五年級	62	3.13	.81			
	六年級	66	3.09	.77			
全量表	三年級	25	2.95	.47	1.556	.201	
	四年級	51	3.04	.64			
	五年級	62	3.03	.65			
	六年級	66	3.57	.62			
	總計	204	3.40	.51			

根據表4-2-4的單因子變異數分析結果顯示，國小資優學生在資優資源班的環境歸屬感 ( $F = 0.672, p = .570$ )、教師歸屬感 ( $F = 2.239, p = .085$ )、同儕歸屬感 ( $F = 0.659, p = .578$ ) 等各構面，以及整體歸屬感總分 ( $F = 1.556, p = .201$ ) 方面，均未因年級不同而呈現統計上的顯著差異。這表明無論是對於資優班的學習環境、教

師，或是同儕群體，國小資優生的歸屬感並未隨著年級的升高或降低而有顯著變化。

國小資優生對資優資源班的整體歸屬感平均得分為 3.40 ( $SD = 0.51$ )，略高於中立水平，傾向於中度同意。其中，「教師歸屬感」得分最高 ( $M = 3.88$ )，「環境歸屬感」次之 ( $M = 3.25$ )，「同儕歸屬感」最低 ( $M = 3.04$ )。研究結果與江雅芬 (2018) 國中資優生對於班級歸屬感傾於正向。本研究的發現與江雅芬 (2018) 對國中資優生班級歸屬感的研究有相似之處，兩者皆顯示資優生對其班級的歸屬感傾向是正向的。然而，在歸屬感次層面的排序上則呈現顯著差異：江雅芬 (2018) 的研究結果顯示「環境歸屬感」最高，其次為「同儕歸屬感」，而「教師歸屬感」最低；相較之下，本研究則呈現「教師歸屬感」最高，其次為「環境歸屬感」，「同儕歸屬感」最低的排序。此項差異可能反映出不同學齡階段（國小與國中）資優生在歸屬感來源上的重點轉變，國小資優生可能較為依賴並重視教師的支持與關係，而國中生則可能更傾向於從環境和同儕互動中尋求歸屬。」

## 參、綜合討論分析

綜合本節對於不同背景變項資優生在教師區分性教學行為知覺、學習滿意度及資優班歸屬感各量表上差異的分析，本研究發現：

一、性別差異方面：經獨立樣本  $t$  檢定分析，無論是在教師區分性教學行為、學習滿意度或資優班歸屬感的各構面與總分，不同性別的國小資優生均未呈現統計上的顯著差異。這表示性別並非影響國小資優生對上述變項知覺或感受的關鍵因素。

二、年級差異方面：經單因子變異數分析，結果顯示，在教師區分性教學行為各構面及總分上，不同年級的國小資優生亦未呈現統計上的顯著差異。在學習滿意度方面，整體總分亦未見顯著年級差異。儘管在「選擇」與「愉悅感」兩個構面上整體 ANOVA 達顯著水準，但經 Scheffé 事後比較未能偵測到特定年級之間的顯著差異，顯示年級間的差異並非普遍存在或足夠顯著。在資優班歸屬感各構面及整體總分上，不同年級的國小資優生同樣未呈現統計上的顯著差異。這與本研究先前關於資優生整體歸屬感傾向為正向的描述性發現相符。值得注意的是，本研究在歸屬感次層面的排序（教師歸屬感最高）與江雅芬（2018）對國中資優生的研究（環境歸屬感最高）呈現差異，這可能反映了不同學齡階段資優生在歸屬感來源上的重點轉變。

總體而言，本研究在探討性別和年級兩項背景變項對於國小資優生在教師區分性教學知覺、學習滿意度及資優班歸屬感上的影響時，均未發現顯著差異。這提示研究者在後續模型建構與關係探討時，可將重點放在變項本身之間的相互影響，而非其受背景變項的直接影響。

### 第三節 國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感之預測分析

吳明隆(2013)表示為避免迴歸分析時多元共線性問題，在進行迴歸分析之前，應先進行變項間的相關分析，確認各變項間沒有高度相關( $r > .70$ )組別存在。因此，先列出三個變項間的交互相關矩陣，再進行多元迴歸分析，茲將研究結果說明如下：

為探討國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感的關係，研究者以 Pearson 積差相關探討教師區分性教學四層面(教學內容、教學歷程與結果、教學評量、教學環境)、學習滿意度四層面(興趣、選擇、挑戰、愉悅感)與資優班歸屬感(環境歸屬感、教師歸屬感、同儕歸屬感)間的關係，其交互相關矩陣如表 4-9。

表 4-9

國小資優生知覺教師區分性教學、學習滿意度與資優班歸屬感之相關分析表

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. 教學內容	1													
2. 教學歷程與成果	.770**	1												
3. 教學評量	.664**	.675**	1											
4. 教學環境	.607**	.619**	.610**	1										
5. 區分性教學 (全量表)	.874**	.928**	.861**	.758**	1									
6. 興趣	.419**	.457**	.372**	.603**	.508**	1								
7. 挑戰	.457**	.480**	.412**	.415**	.511**	.625**	1							
8. 選擇	.506**	.513**	.423**	.616**	.571**	.669**	.603**	1						
9. 愉悅感	.307**	.313**	.252**	.472**	.360**	.823**	.538**	.555**	1					
10. 學習滿意度 (全量表)	.491**	.512**	.424**	.614**	.567**	.919**	.810**	.817**	.863**	1				
11. 環境歸屬感	.214**	.270**	.314**	.330**	.319**	.430**	.442**	.428**	.436**	.509**	1			
12. 教師歸屬感	.379**	.440**	.362**	.607**	.488**	.616**	.508**	.546**	.621**	.672**	.474**	1		
13. 同儕歸屬感	.270**	.282**	.329**	.345**	.343**	.401**	.508**	.391**	.383**	.493**	.577**	.504**	1	
14. 歸屬感 (全量表)	.357**	.414**	.409**	.540**	.476**	.605**	.588**	.567**	.604**	.693**	.832**	.842**	.786**	1

\*\*，相關性在 0.01 層級上顯著(雙尾)。

## 一、國小資優生知覺教師區分性教學與學習滿意度的關係

根據皮爾森積差相關分析結果（如表 4-9 所示），教師區分性教學總分與學習滿意度總分之間呈現顯著正相關（ $r=.567, p<.01$ ），表明當資優生越是知覺到教師實施區分性教學，其學習滿意度也會顯著提升。再進一步分析，區分性教學的各子層面中，「教學內容」、「教學歷程與成果」、「教學環境」對學習滿意度（包括其各子層面如興趣、挑戰、選擇、愉悅感）多呈現中等至高程度的顯著正相關。「教學評量」是唯一一個在與「愉悅感」相關時呈現低相關的組合，表示在區分性教學的策略中，雖然整體上能提升學習滿意度，但單就教學評量層面而言，其對於學生學習愉悅感的影響可能較不明顯，或並非直接的促進因素。

## 二、國小資優生資優班歸屬感與學習滿意度的關係

根據皮爾森積差相關分析結果（如表 4-9 所示），國小資優生在資優班的歸屬感與其學習滿意度之間呈現普遍且顯著的正向關係。進一步分析，資優班整體歸屬感與學習滿意度總分之間呈現高程度的顯著正相關（ $r=.604, p<.01$ ），這表明當國小資優生在資優班的歸屬感越強，其學習滿意度也會隨之顯著提升。在歸屬感的各個面向中，教師歸屬感與學習滿意度的相關性最高（ $r=.672, p<.01$ ），環境歸屬感（ $r=.509, p<.01$ ）與學習滿意度呈現高程度的顯著正相關，而同儕歸屬感（ $r=.493, p<.01$ ）則呈現中等程度的顯著正相關。這兩者皆表明良好的班級環境氛圍及和諧的同儕關係，對資優生的學習滿意度亦有顯著的正面影響。

這些發現一致表明，無論是從整體歸屬感還是從其細部層面來看，國小資優生在資優班中感受到越強的歸屬感，他們對學習的滿意度也就越高。

### 三、綜合討論分析

本研究結果主要揭示了國小資優生所知覺的教師區分性教學與其資優班歸屬感，兩者均與其學習滿意度呈現顯著的正向關係。具體而言，當資優生越是感受到教師提供差異化的教學內容、歷程、成果與環境，他們的學習滿意度也會隨之提升。儘管教學評量對學習愉悅感的影響較不明顯，但整體而言，區分性教學策略仍是提升資優生學習滿意度的關鍵因素。

資優生在資優班中感受到的歸屬感，無論是整體歸屬感，還是細部的教師、環境與同儕歸屬感，都與學習滿意度呈現高度正相關。這特別突顯了教師在營造歸屬感方面的關鍵作用，以及良好的班級環境與和諧的同儕關係對於資優生學習滿意度的正面影響。

綜合以上發現，本研究強調了在國小資優教育中，實施適切的區分性教學並強化資優生在資優班的歸屬感，對於提升他們的學習滿意度至關重要。這些因素相輔相成，共同構築了資優生積極且愉悅的學習體驗。

## 第四節 資優班歸屬感對教師區分性教學與學習滿意度關係之

### 中介效果分析

本研究旨在探討資優班歸屬感在教師區分性教學行為與學習滿意度之間的中介效果。為此，我們採用 Andrew F. Hayes (2018) 所開發的 PROCESS 巨集（模型 4），並使用引導法（Bootstrapping, 5000 次重抽樣）進行分析。各變項間的關聯性模式圖，包括徑路係數（標準化迴歸係數  $\beta$ ）、 $t$  值及顯著水準，詳見圖 4-1 及表 4-10 所示。

圖 4-1

教師區分性教學行為、資優班歸屬感與學習滿意度之關聯性模式圖

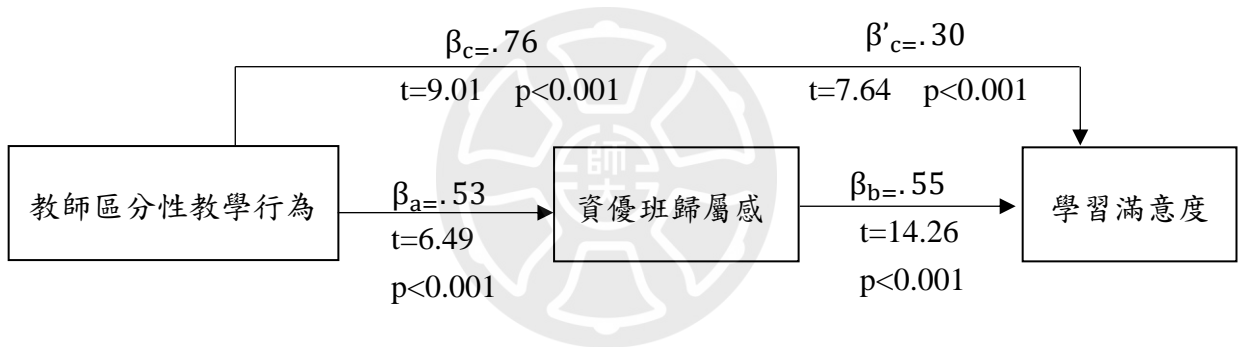


表 4-10

資優班歸屬感在教師區分性教學與學習滿意度之間的中介效果分析摘要表

路徑	效果值	標準誤	<i>t</i>	<i>p</i>	95% 信賴區間 (LLCI, ULCI)
迴歸模型：歸屬感 (M)					
教師區分性教學(X) → 歸屬感 (a 路徑)	.53	0.082	6.46	<.001	(.372, .698)
迴歸模型：學習滿意度 (Y)					
歸屬感(M) → 學習滿意度 (b 路徑)	.55	0.038	14.26	<.001	(.475, .628)
教師區分性教學 (X) → 學習 滿意度 (c' 路徑)	.30	0.040	7.64	<.001	(.226, .382)
總效果 (Total Effect)	.76	0.854	9.01	<.001	(.601, .938)
直接效果 (Direct Effect)	.41	0.894	4.65	<.001	(.226, .382)
間接效果 (Indirect Effect)	0.35	-	-	-	(.226, .390)

各路徑係數與效果檢定結果說明如下：

首先，在區分性教學對歸屬感之影響 (a 路徑) 方面，結果顯示教師區分性教學對資優班學生之歸屬感具有顯著的正向預測作用 ( $b=.535, SE=.082, t=6.469, p<.001$ )。這表示資優班學生知覺教師實施區分性教學的程度越高，其感受到的歸屬感也越強。其次，在歸屬感對學習滿意度之影響 (b 路徑) 方面，在控制區分性教學的影響後，資優班歸屬感對學習滿意度仍具有顯著的正向預測作用 ( $b=.5520, SE=.0387, t=14.2693, p<.001$ )。此結果顯示，學生歸屬感程度越高，其對學習的滿意度也越高。針對區分性教學對學習滿意度之直接影響 (c' 路徑)，分析結果顯示，在控制中介變項歸屬感之後，教師區分性教學對學習滿意度依然存在顯著的正向預測作用

( $b=.3044$ ,  $SE=.004$ ,  $t=7.6402$ ,  $p<.001$ )。這表明區分性教學對學習滿意度存在獨立的直接影響。

結果顯示教師區分性教學對學習滿意度的總效果為 .7698，達顯著水準 (95%  $CI$  [.662, .882]，不包含零)。更重要的是，透過歸屬感之中介作用的間接效果為 .353，其 95% 引導法信賴區間為 [.226, .480]，由於此區間不包含零，表示此中介效果達統計顯著水準。綜合前述，由於間接效果顯著且直接效果亦顯著，本研究證實資優班歸屬感在教師區分性教學與學習滿意度之間扮演「部分中介」的角色。這意謂著，教師區分性教學不僅直接提升資優班學生的學習滿意度，同時也透過增強學生的歸屬感，進而間接促進其學習滿意度。



## 第五章 結論與建議

本章旨在綜合前述各章之內容，歸納本研究之主要發現，並依據研究結果提出相關結論、教育意涵及未來研究之建議，同時說明本研究之限制。

### 第一節 結論

本研究依據上述主要研究發現，可歸納出以下幾點結論：

#### 一、資優生知覺教師區分性教學、資優班歸屬感及學習滿意度之現況：

根據描述性統計結果，本研究發現國小資優班學生對教師區分性教學的知覺程度、其資優班歸屬感及學習滿意度均呈現中高程度。這表示資優生普遍感受到教師有在實施區分性教學策略，同時對其資優班有一定程度的歸屬感，並對學習感到滿意。

#### 二、教師區分性教學與學習滿意度之關係：

研究結果顯示，教師區分性教學與國小資優班學生學習滿意度之間存在顯著的正向關係。這意味著當教師在資優班中越能實施彈性化、適性化的教學策略，學生對學習的滿意度也越高。此結論與林美蘭（2015）、湯梅英（2024）所提區分性教學能提升學生學習動機與態度，以及陳俐奴（2023）研究發現教學方法與策略會影響學習滿意度，甚至林美智（2000）提及師生互動影響滿意度等人的觀點相符。

#### 三、資優班歸屬感在教師區分性教學與學習滿意度關係：

資優班歸屬感在教師區分性教學與學習滿意度之間扮演「部分中介」的角色。教師區分性教學顯著正向預測資優班歸屬感。這與Tomlinson（2001）強調區分性教學以學生為中心的理念，能適當回應學生差異，進而讓學生感到被理解與接納的觀點相符，此種回應被認為有助於情感連結的建立。

資優班歸屬感顯著正向預測學習滿意度。此結果呼應了黃月霞(2024)提出歸屬感是人類基本需求，對個體發展具有重要影響，以及施淑慎等人(2007)強調歸屬感是影響學習動機與學習投入的關鍵因素。當資優生在班級中感受到被接納與歸屬，較能投入學習並獲得正向情感體驗，進而提升學習滿意度。

區分性教學透過歸屬感對學習滿意度產生顯著的間接影響。這表明區分性教學的實施，除了直接提供適性化學習內容外，也透過營造正向的學習氛圍，增強學生在資優班中的情感連結，進而提升其學習滿意度。同時，區分性教學對學習滿意度仍保有顯著的直接影響。這可能因為區分性教學在內容的深度、廣度、學習速度調整、以及提供選擇性和挑戰性等方面，能夠直接滿足資優生獨特的學習需求和高層次認知發展(Tannenbaum, 1983; Gagne, 2004)，即便不完全透過歸屬感的中介，也能獨立促進其學習成就感與滿意度。此結果表示，區分性教學提升學習滿意度的方式，不僅是直接作用，也部分透過增強學生對資優班的歸屬感來達成。這強調了情感連結在資優生學習過程中的重要性。

## 第二節 建議

本節將根據研究結論，提出具體的教育意涵與實務建議，以供教育行政單位、學校教師及未來相關研究之參考，並進一步提出本研究限制及未來研究建議。

### 一、教育意涵與實務建議

#### (一)提升教師區分性教學專業知能：

研究顯示區分性教學對資優生的學習滿意度有直接且重要的影響。建議教育主管機關及學校應持續規劃並提供資優班教師相關的專業發展課程和研習，內容可涵蓋區分性教學的理念、策略（如內容、過程、成果、情感、學習環境的區分）、評量方式，以及如何針對資優生的高準備度、廣泛興趣和特殊學習型態設計適性化課程。鼓勵教師運用多元教學法，例如專題研究、小組合作、自主學習等，以滿足資優生的差異化需求。

#### (二)重視資優班歸屬感的營造：

歸屬感在區分性教學與學習滿意度之間扮演中介角色，顯示情感因素在資優生學習福祉中的關鍵作用。建議資優班教師應積極營造溫馨、支持且具接納性的班級氛圍。可透過以下方式：建立良好師生關係：多與資優生進行個別交流，理解其學習困擾與情感需求。促進同儕互動與合作：設計合作學習活動，鼓勵資優生之間相互支持、共同成長，培養團隊合作精神，而非僅強調競爭。鼓勵資優生參與決策：讓學生參與課程內容、學習方式的討論，增強其自主感和主控權，進而提升歸屬感。肯定與鼓勵：及時肯定資優生的努力和成就，而非僅關注結果，讓他們感受到被認可和重視。

#### (三)整合區分性教學與情感支持策略：

區分性教學的實施，不僅是學術層面的適性化，同時也是情感層

面滿足需求的過程。學校應鼓勵教師將區分性教學與情感教育、社會情緒學習（SEL）概念相結合。例如，在設計區分性活動時，同時考量如何促進學生的合作、溝通與同理心，讓資優生在追求學術卓越的同時，也能感受到班級的溫暖與支持，形成正向的自我認同與群體歸屬感。

## 二、研究限制與未來研究建議

### （一）擴大研究對象

本研究主要以臺灣地區國民小學資優班學生為研究對象，樣本的代表性可能受限於取樣方式及地區分佈。未來研究可擴大研究範圍，納入更多資優教育服務方案樣本優或不同教育階段（國中、高中）的資優生，以提升研究結果的推論性。

### （二）採用多元研究方法，深入探究成因

本研究採用問卷調查法蒐集資料，屬於自陳量表，可能存在社會期許效應的風險。儘管問卷為匿名填答，仍無法完全避免學生可能傾向於選擇被社會認可的答案。此外，雖然中介分析提供了變項間的解釋路徑，但其因果推論仍需更嚴謹的實驗設計或縱貫性研究加以驗證。未來研究可考慮採用混合研究法，結合質性訪談或觀察法，以更深入了解資優生對區分性教學的真實感受及學習滿意度的複雜成因。

## 三、擴展模型設計與變項納入，提升解釋力。

研究僅以資優班歸屬感作為單一中介變項進行探討，雖有助於釐清教師區分性教學對學習滿意度的部分影響機制，但實際教育情境中可能涉及更多潛在變項與複雜路徑，例如學習動機、自我效能、師生關係品質等。建議未來研究可建構更複雜的中介或調節模式，納入多重中介變項與交互作用，以更全面呈現教師教學行為對學生學習結果的影響歷程。

## 參考文獻

### 中文文獻

- 丁嘉慰(2008)。國民中學技藝教育學程學生學習態度與學習滿意度之研究—以雲林地區為例(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學。
- 江明熹(2007)。國中學生對家政教育課程學習態度與學習滿意度相關之研究—以中部地區為例(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學工業教育與技術學系。
- 阮孝齊(2018)。我國都會區弱勢學生學校歸屬感評估工具發展之研究(研究計畫成果報告)。國家教育研究院。
- 吳明隆(2008)。SPSS 與統計應用分析(頁 23-28)。臺北市：五南。
- 林玉芬(2016)。嘉義市國小六年級學童情緒管理與人際關係之相關研究(未出版碩士論文)。國立嘉義大學。
- 林美智(2000)。空中大學師生互動與學生學習滿意度之研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學。
- 林美蘭(2015)。國小生活領域問題導向學習之行動研究(未出版碩士論文)。萬能科技大學。
- 高健訓(2011)。高年級資優生與普通生之資訊素養及其相關因素之研究-以高雄市國小學童為例(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學。
- 張國祥.(2010)。澳門在 PISA 2003 數學素養測試計劃中學校歸屬感相關議題之詳盡分析，課程與教學季刊，13(1)，95-115。
- 張新仁、吳裕益、馮莉雅(2001)。國中教師教學效能評鑑工具之分析。測驗年刊，48(2)，17-33。
- 教育部。(2017年7月1日)。提升偏鄉教育品質計畫推動現況與展望(789)。教育部電子報。檢索自

[https://epaper.edu.tw/news/newsdetail.aspx?news\\_sn=xxxx](https://epaper.edu.tw/news/newsdetail.aspx?news_sn=xxxx)

- 郭靜姿 (2013)。如何實施資優學生的區分性教學？*資優教育季刊*，127，1-11。
- 陳育民 (2003)。學習風格與學習模式對中學生電子化學習成效之影響(未出版碩士論文)。國立中正大學。
- 陳長益、陳美芳、李乙明、張昇鵬、蔡桂芳、呂金燮 (2009)。校本資優教育適才服務方案之行動研究。*資優教育研究*，9(2)，35-63。
- 陳俐姘 (2023)。班級經營管理與學習績效探討：以新竹縣 EC 小學為例(未出版碩士論文)。明新科技大學。
- 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(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 陳若男、陳昭儀及潘裕豐 (2008)。臺北市國民小學資優教育區分性教學之探究。*資優教育研究*，8(2)，1-22。
- 陳進祿 (2001)。國小學生體育態度認同傾向及差異之研究——彰化縣為例(未出版碩士論文)。國立臺灣體育學院。
- 單忠慧(2011)。國小英語免修資優生英語學習經驗之多重個案研究。國立臺北教育大學教育事業創新經營碩士學位班在職進修專班報告。
- 湯梅英(2024)。教材情境對學習低成就學生的反思型思維探討。*當代教育研究季刊*，32(2)，3-46。
- 黃月霞 (2024)。兒童輔導與諮商——了解兒童·諮商服務·技巧訓練。臺北市：五南。
- 施淑慎、曾瓊慧、蔡雅如 (2007)。國小學童之成就目標、動機與情感中介歷程以及學業成就間路徑模式之檢驗。*測驗學刊*，54(1)，31-57。
- 黃曬莉、陳文彥(2023)。努力有用乎？教師能力觀、努力觀、社群共學觀及學習者中心教學觀對課程變革行為意向之影響。*教育實踐與研究*，36(1)，39-72。
- 黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明、呂金燮 (2010)。教師區分性教學行為觀察量表 (學生版) 之編製。*特殊教育研究學刊*，35(1)，63-82。

- 黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明與呂金燮（2010）。教師區分性教學行為觀察量表（學生版）之編制。**特殊教育研究學刊**，35（1），63-82。
- 黃素玉、蔡桂芳、羅志森、陳振明（2015）。高雄市國小資優學生對資優科學課程學習覺知之調查研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，2015(11)，79-94。
- 葉連祺、董娟娟、楊世英、陳仁海、蕭芳華（2005）大學學生評鑑教師教學量表之編製。**測驗學刊**，52卷（1），59-81。
- 廖志昇（2003）**研究生學習動機與學習滿意度關係之研究——以師院在職進修碩士班為例**（未出版碩士論文）。國立屏東師範學院。
- 劉珊妮（2011）。**國小資優班科學學習環境之研究**（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學數理教育研究所。
- 潘慧玲（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。**當代教育研究季刊**，22（1），47-86。
- 蔣明珊（2004）。普通班教師參與身心障礙學生課程調整之研究。**特殊教育研究學刊**，27，39-58。
- 鄭采玉（2008）。國小學生社會領域學習動機與學習滿意度關係之研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學。
- 鄭曜忠、陳章裕（2010）。**國立彰化高中數理資優班畢業生追蹤調查研究(II)——數理資優班畢業生長期追蹤調查平台建置與實證研究**。教育部中小學科學教育計畫。國立彰化高級中學。
- 蕭培以（2018）。**不同教育階段資優生環境目標結構、個人目標導向與學業情緒之研究**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 謝依倫（2009）。**國中小資優資源班學生班級歸屬感之研究**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 顏詩嘉（2014）。**國小資優資源班學生學習需求及其接受學習滿意度之調查研究**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

## 外文文獻

- A Arslan, A. (2016). The relationship between engagement, self-regulation and academic achievement of university students. *Educational Research and Reviews, 11*(16), 1541-1550.
- Arslan, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Education and Science, 41*(183), 293-304.
- Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, A., & Wilkinson, B. (1984). *The Quality of Pupil Learning Experiences*. Routledge.
- Blumenfeld, P. C., Mergendoller, J. R., & Swarthout, D. W. (1987). Tasks as heuristics for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies, 19*(2), 135–148.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press.
- Bray, M, Adason, B., & Mason, M (Eds.)(2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong:The University of Hong Kong.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Chun, H., & Dickson, G. L. (2011). *A Psychoecological Model of Academic Performance Among Middle School Students: The Role of Parental Involvement*. Journal of Youth and Adolescence.
- Crandall, J. E. (1981). Theory and measurement of social interest: Empirical tests of Alfred Adler's concept. Columbia University
- Crow, T. S. (2006). *Teaching and the Art of Learning*. Routledge.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Houghton Mifflin.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3(2), 392-431.
- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities...? *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 74-95.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Keys, S., & Viola, C. (2008). Nurturing creativity in all learners. *Roepers Review*, 30(3), 195-201.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Maker, C. J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Aspen Systems Corp

- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analyses*. Lawrence Erlbaum Associates
- McMahon, R. J., Reinke, W. M., Lytle, D. R., & Lengua, L. J. (2009). The School-Based Prevention and Intervention with Externalizing Problems Program: A Model for Enhancing Positive School Adjustment. *School Psychology Review*, 38(3), 362–382.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–401.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514–523.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008). *Enriching Curriculum for All Students* (2nd ed.). Corwin Press.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). *Enrichment Clusters: A Practical Plan for Real-World, Student-Driven Learning*. Creative Learning Press.

- Riley, J. G. (2005). Secret buddies: Children learning about kindness. *Childhood Education: Infancy through Early Adolescence*, 82(1), 360-368.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for Differentiating Instruction: Best Practices in the Classroom*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (2002). *Freedom to Learn* (4th ed.). Pearson Education.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Stipek, D. J., & Seal, K. (2001). *Motivated Minds: Raising Children to Love Learning*. Henry Holt and Co.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Tomlinson, C. A. (1999a). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2009). *Differentiation: Making Curriculum Work for All Students Through Responsive Planning and Instruction*. In J. S. Renzulli & E. P. E. Reis (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (2nd ed., pp. 599–628). Creative Learning Press Inc.
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2009). *Differentiation: Making Curriculum Work for All Students Through Responsive Planning and Instruction*. In J. S. Renzulli & E. P. E. Reis (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (2nd ed., pp. 599–628). Creative Learning Press Inc.
- VanTassel-Baska, J. (1988). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*. Denver, CO: Love Publishing Co.
- Wellman, H. M., & Hampton, C. (1999). *Developing theories of mind* (pp. 37-49). Lawrence Erlbaum Associates.

親愛的同學，你好：

這是一份研究用問卷，主要想瞭解你在資優班學習的感覺，作為老師以後設計課程和上課方式的參考。這份問卷並非考試，答案沒有對或錯，也不會影響你的學業成績，資料絕對保密，所以你可以放鬆心情作答。

請仔細看清楚題目，**注意每一題都要填寫**，你的答案對我們的研究相當重要，所以請你依據真實情況來回答問題。最後感謝你的協助！祝你學習精彩又開心！

國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士班資賦優異組  
指導教授：潘裕豐 博士 研究生：林思瑜 敬啟  
中華民國 114 年 3 月

### 【第一部分】 學生基本資料

說明：

此部分為學生背景資料，每一題皆須填寫，且只能選一個答案。

請勾選你的基本資料。

一、你的性別是？

男 女

二、你的年級是？

三年級 四年級 五年級 六年級

三、你的資優班級型態是？

分散式資優資源班 巡迴輔導班 資優教育方案

四、你目前就讀的國小是？\_\_\_\_\_

## 【第二部分】 教師區分性教學行為量表

說明：

「區分性教學」是指老師依每個同學的特別之處，提供適合他的學習方式。這份問卷是想知道，老師在資優班上課時，有沒有針對不同的同學用不一樣的教法，總共 40 題。請根據你在資優班上課時看到的，來回答這些問題。

「1」：很少表現，老師很少做這個行為（約 25%以下，大概偶爾一兩次）；

「2」：偶爾出現，老師偶爾會做這個行為（約 25%~50%，大概有一半的時間會看到）；

「3」：經常出現，老師常常做這個行為（約 50%~75%，大概有超過一半的時間會看到）

「4」：總是表現，老師總是做這個行為（約 75%以上，幾乎每次上課都會看到）。

舉例說明

題目問：「老師會不會根據同學的興趣，安排不同的學習活動？」

● 如果你覺得老師很少這樣做，就選「1」。

● 如果你覺得老師常常這樣做，就選「3」或「4」。

	很少表現	偶爾出現	經常出現	總是表現
1. 老師會提供不同難度的學習內容或資料供我們選擇。	1	2	3	4
2. 老師會利用我們提出的問題，作為學習內容，引導我們進一步的學習。	1	2	3	4
3. 老師會在教學前，清楚地說明希望我們要學到什麼。	1	2	3	4
4. 老師會運用不同方式呈現學習內容。	1	2	3	4
5. 老師提供具有挑戰性的學習內容。	1	2	3	4
6. 上老師這門課，我們需進行資料的分析。	1	2	3	4
7. 上老師這門課，我們需要綜合整理所有的資料。	1	2	3	4
8. 上老師這門課，我們需對教材內容或同學的報告提出優缺點與建議。	1	2	3	4
9. 老師會引導我們在學習的過程中檢查自己的學習是否達到目標。	1	2	3	4
10. 老師會引導我們在解決問題的過程中檢查自己的想法是不是合理。	1	2	3	4
11. 老師會引導我們檢討自己的學習結果是不是有達成目標或預訂的計畫。	1	2	3	4

12. 老師允許我們有獨立學習的機會。	1	2	3	4
13. 老師會用問問題的方式，讓我們去想、去思考	1	2	3	4
14. 老師會讓我們自己尋找合理的答案。	1	2	3	4
15. 老師會讓我們評估的問題解決策略間的優缺點。	1	2	3	4
16. 老師會讓我們寫出或說出解決問題的過程。	1	2	3	4
17. 老師會讓我們寫出或說出解決問題的過程中所使用的策略。	1	2	3	4
18. 老師會引導我們找出不同訊息或資料內容之間有沒有矛盾的地方。	1	2	3	4
19. 老師會引導我們判斷訊息或資料內容是不是夠詳細、清楚。	1	2	3	4
20. 老師會引導我們判斷訊息或資料內容是不是可以相信。	1	2	3	4
21. 老師會引導我們判斷論述推理是不是有證據支持。	1	2	3	4
22. 老師會引導我們判斷論述推理的邏輯是不是前後一致，或是有矛盾的地方。	1	2	3	4
23. 老師會教導我們研究報告有效的呈現方式。	1	2	3	4
24. 老師會讓我們有機會將研究發現以正式的書面報告，或口頭報告跟聽眾分享與討論。	1	2	3	4
25. 老師會提供我們獨立研究的機會。	1	2	3	4
26. 老師會針對上課過程的表現進行評量或評分，讓我們了解自己學習的表現。	1	2	3	4
27. 老師會在一個單元、或一個學期，針對我們學習結果，進行評量或評分。	1	2	3	4
28. 老師會鼓勵我們使用不同方式呈現學習成果。	1	2	3	4
29. 老師會引導我們利用相互約定的目標來評量自己的學習表現。	1	2	3	4
30. 老師會從我們所建立的學習檔案，進行評量或評分，讓我們了解自己學習的表現。	1	2	3	4
31. 老師會教導我們如何蒐集自己的學習資料，做成學習檔案。	1	2	3	4
32. 老師會教導我們針對自己的學習檔案進行評量或評分。	1	2	3	4
33. 老師會教導我們如何去幫其他同學進行評量或評分。	1	2	3	4

34. 老師會要求我們針對其他同學的學習表現提出建議或評論。	1	2	3	4
35. 老師會鼓勵我們提出自己的想法	1	2	3	4
36. 老師會讚美我們。	1	2	3	4
37. 老師會發掘我們的優勢能力或興趣，並鼓勵我們進一步的學習或研究。	1	2	3	4
38. 老師會鼓勵我們參與討論與發表。	1	2	3	4
39. 老師會提醒我們，別人在發表時，要專心聆聽說話者的內容。	1	2	3	4
40. 老師會鼓勵我們欣賞和接納自己獨特的想法。	1	2	3	4



## 【第二部分】 學習滿意度量表

說明：

以下共有 31 個問題，請仔細閱讀每個問題，然後在問題的五個數字選項中，選出一個數字最符合你在資優班的學習感受。

- 「1」：表示非常不同意
- 「2」：表示偏向不同意
- 「3」：表示大約一半同意、一半不同意
- 「4」：表示很同意
- 「5」：表示非常同意

	非常同意	很同意	同意	不同意	非常不同意
1. 在資優班，我所做的事情都符合我的興趣。	5	4	3	2	1
2. 在資優班，我有機會做一件我感興趣的事情。	5	4	3	2	1
3. 我在資優班所做的事，能引發我的興趣以及新的想法。	5	4	3	2	1
4. 在資優班，我常研究許多有興趣的主題。	5	4	3	2	1
5. 在資優班，老師讓我沉浸在有趣的學習活動中。	5	4	3	2	1
6. 在資優班學習的事物，對我來說是有趣的。	5	4	3	2	1
7. 在資優班進行的活動，對我來說是有趣的。	5	4	3	2	1

8. 我學習的課程能幫助我探索我的興趣。	5	4	3	2	1
9. 在資優班，我所做的活動都具有挑戰性。	5	4	3	2	1
10. 在資優班，我必須經由思考才能解決問題。	5	4	3	2	1
11. 在資優班，我使用具有挑戰性的工具及書籍。	5	4	3	2	1
12. 在資優班，我藉由嘗試新事物來挑戰自己。	5	4	3	2	1
13. 在資優班，我負責的工作是可以有所作為的。	5	4	3	2	1
14. 在資優班，我發現學習是吃力的。	5	4	3	2	1
15. 在資優班，我盡力挑戰學習，做到最好。	5	4	3	2	1
16. 在資優班，我所做的事情都符合我的能力。	5	4	3	2	1
17. 資優班的課程對我來說是困難的。	5	4	3	2	1
18. 在資優班，我可以選擇以小組方式進行學習。	5	4	3	2	1
19. 在資優班，我可以選擇獨自進行學習。	5	4	3	2	1
20. 在資優班，當我和同學一起學習時，我可以選擇自己的搭檔。	5	4	3	2	1
21. 在資優班，我可以選擇自己的學習計畫。	5	4	3	2	1
22. 在資優班，當有很多事情時，我可以選擇適合我的工作。	5	4	3	2	1
23. 在資優班，我可以選擇一些工具來進行學習。	5	4	3	2	1
24. 在資優班，我可以針對學習成果，選擇參與發表的觀眾。	5	4	3	2	1
25. 我期待上資優班的課。	5	4	3	2	1
26. 在資優班我能獲得學習的樂趣。	5	4	3	2	1
27. 資優班老師讓我學習感覺有樂趣。	5	4	3	2	1

28. 我喜歡在資優班所進行的活動與事情。	5	4	3	2	1
29. 我喜歡在資優班學習。	5	4	3	2	1
30. 在資優班裡，我所進行的活動是愉快的。	5	4	3	2	1
31. 在資優班裡，我喜歡我所做的學習計畫。	5	4	3	2	1



### 【第三部分】 資優資源班歸屬感量表

說明：

以下共有 22 個問題，請仔細閱讀每個問題，然後在問題的五個數字選項中，選出一個數字最符合你在資優班的學習感受。

「1」：表示非常不同意

「2」：表示偏向不同意

「3」：表示大約一半同意、一半不同意

「4」：表示很同意

「5」：表示非常同意

	非常同意	很同意	同意	不同意	非常不同意
(一) 關於資優班，我覺得…					
1. 我認為自己是資優班中的一份子	5	4	3	2	1
2. 我有屬於自己的空間（座位）	5	4	3	2	1
3. 我喜歡參與資優班的事務	5	4	3	2	1
4. 我會遵守資優班訂定的規則	5	4	3	2	1
5. 我認為資優班環境的整潔與我無關	5	4	3	2	1
6. 我會盡可能地把資優班上的事情做好	5	4	3	2	1
7. 我覺得資優班中的事物很難應付，且我不屬於這裡	5	4	3	2	1
8. 我喜歡在資優班中學習、遊戲	5	4	3	2	1
9. 在資優班，我通常會隱藏自己最好的一面	5	4	3	2	1
10. 在資優班中我常感到孤獨，沒什麼人要理我	5	4	3	2	1
(二) 關於資優班的老師，我覺得…					
11. 當遇到困難或需要幫助時，我會主動向老師尋求協助	5	4	3	2	1
12. 老師能公平對待每位學生，不會有差別待遇	5	4	3	2	1
13. 當我有良好的表現時，老師會讚美我	5	4	3	2	1
14. 老師上課的方式非常活潑、有趣	5	4	3	2	1

15. 我會把心事告訴老師	5	4	3	2	1
16. 當老師問我問題時，我會誠實回答	5	4	3	2	1
17. 當我遇到挫折時，老師會安慰並鼓勵我	5	4	3	2	1
(三) 關於資優班的同學，我覺得…					
18. 我在同學之中很受歡迎	5	4	3	2	1
19. 我會主動幫忙有需要協助的同學	5	4	3	2	1
20. 同學對於我的良好表現，都覺得很反感	5	4	3	2	1
21. 我願意把自己擁有的好東西跟同學分享	5	4	3	2	1
22. 我覺得在班上沒有交到朋友都沒有關係	5	4	3	2	1

問卷到此結束，感謝你的回答！

