資優教育季刊　民 108 年 08 月　第 150 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201908_(150).1-12

回應十二年國教素養導向之情意發展課程與教學

鄒小蘭 *
國立臺北教育大學
特殊教育學系
副教授

陳美芳
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
教授

摘　要

本文先探討資優課程與素養導向課程的關係，分析「情意發展」科目符應十二年國教總綱素養導向的關鍵內涵與檢核項目；再以社會性模式、結構化個人模式與探究模式，說明適合資優學生情意發展課程的教學方法；最後提出應用情意發展課程綱要的建議。期本文能裨益資優教育教師掌握素養導向的課程內涵，進而轉化為適用於資優學生情意發展又符應素養導向的課程與教學。

關鍵詞：情意發展科目、素養導向課程、情意課程教學方法

Response to the Affective Development Curriculum and Instruction for Competence-Oriented in 12-Year Basic Education

Hsiao-Lan Chau*
Associate Professor,
Department of Special Education,
National Taipei University of Education

Mei-Fang Chen
Professor,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

This paper aims to provide teachers in gifted education with the indicators to comprehend the core value of competence-oriented curriculum, so that the teachers can

* 本文以鄒小蘭（tsousl@gmail.com）為通訊作者。

further apply it in implementing curriculum and teaching strategies for the affective development course for gifted students with competence-oriented approaches. This paper began with a discussion about the relation between the curriculum for gifted students and the competence-oriented education. The Affective Development course from the guideline for special needs curriculum was presented as an example, demonstrating the approaches to check whether the curriculum meet the standard of 12-Year Basic Education in competency development. The design of affective curriculum and instruction were then illustrated. The Inquiry Models, Social Models, and Personal Models were applied in searching for the appropriate teaching methods for the Affective Development course for gifted students. Finally, suggestion on tips for applying guidance for Affective Development course were made.

Keywords: Affective Development course, competence-oriented curriculum, teaching methods for the affective curriculum

隨十二年國民基本教育政策推展，教育部於 2014 年公告「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱十二年國教總綱）。相較於九年一貫課程採能力本位規劃課程綱要，十二年國教總綱改以三面九向核心素養為課程發展之基礎，引導各教育階段課程之實施，素養導向遂成為十二年國教總綱發布以來討論最熱烈的關鍵詞。此外，十二年國教總綱對特殊教育更大的影響，係將特殊教育學生所需的課程納入總綱，明訂「為因應特殊類型教育學生之個別需要，應提供支持性輔助、特殊需求領域課程及實施課程調整」（教育部，2014）。即從課程綱要落實融合教育的理念，不再區分普通教育課綱與特殊教育課綱，載明學校針對特殊教育需求學生，經專業評估後，需提供「特殊需求領域課程」，「情意發展」為其中一門課程。

「情意發展」課程適用對象為國民小學、國民中學至高級中等學校教育階段，經專業評估後，有「情意發展」科目學習需求之特殊教育學生，尤其適合經個別輔導計畫團隊專業評估後有該科目需求之各類資賦優異學生。本文將先探討資優課程與素養導向課程的關係，並說明檢核情意發展課程以符應素養導向的關鍵項目，接著說明適合資優學生情意發展課程的教學方法與應用情意發展課程綱要的建議，期能裨益資優教育教師更能掌握素養導向的情意發展課程與教學。

壹、資優課程與素養導向課程的關係

十二年國教總綱採核心素養的方向修訂，受國際學生能力評量計畫（Program for International Student Assessment，簡稱 PISA）的影響頗鉅。PISA 不僅關注學生所學與未來職場所需相符，在乎未來世界公民的關鍵能力培育，更重視學生持續學習的動機、興趣與態度。評量內容涵蓋閱讀、數學和科學三大領域的素養表現，2012 年增加問題解決能力，2015 年增加合作式問題解決能力，並於 2018 年加測全球素養 (Global Competence)（臺灣 PISA 國家研究中心，2018）。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）對全球素養提出四大核心關鍵能力：(1) 關注地區性、全球性和跨文化議題的能力；(2) 從多元差異的角度，理解和欣賞他人的觀點並具備世界觀；(3) 能與不同文化背景的人進行開放、適切和有效的溝通互動；(4) 為人類福祉和永續發展的實踐行動力。OECD (2018) 並以雙圈作為全球素養的概念圖，最外圍即為學校課程所培育的知識、技能、態度和價值，透過內圈流動之四個核心關鍵能力形塑出內圈中心的全球素養。

素養導向的課程對培育學生具備全球素養的影響至關重要，包括提供了解全球發展趨勢的機會和世界觀、提供學習不同文化的習俗和價值、讓學生參與促進跨文化關係的經驗等。參與 PISA 的國家至 2015 年已增加至 72 國，各國莫不努力於教育改革方針提升其國家學生在 PISA 的表現。以新加坡為例，Neihart 與 Teo（2013）提到新加坡於 2011 年的數學與科學研究排名躋身世界前三，閱讀素養為全球第五名，其資優教育目標強調學生中心，著重 21 世紀應具備的素養包括求知欲、學習動機、品格發展、研究興趣與真實世界的研究能力、領導力，人際關係與互動技巧、思考能力、創造力及反思能力等。研析我國十二年國教總綱核心素養、學習表現與學習內容之意涵，將能力指標導向的課程型態，重新思考與銜接擴展為素養導向。以「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大核心素養面向規劃課程，著重體驗、實踐、省思、探究與創新的學習活動。然而資優課程如何與素養導向課程產生連結呢？

對資優課程來說，素養導向的課程設計並非是新增概念，而是資優教育既有課程的延續性發展。國家教育研究院（2015）指稱「核心素養」承續過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵，是一種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包括使用知識、認知與技能的能力，及態度、情意、價值與動機等。而素養導向的課程設計原則為：(1) 整合知識、技能與態度；(2) 重視情境化、脈絡化的學習；(3) 重視學習歷程、方法與策略；(4) 強調實踐力行的表現（洪詠善、范信賢，2015）。林永豐（2017）則認為素養要項有：(1) 兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現），以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力；(2) 連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義；(3) 強調學生參與和主動學習，得以運用與強化相關能力。

綜觀上述素養導向課程的關鍵內涵，可歸納為「主動思考」、「統整學習」、「情境連結」、「行動實踐」、「合作反思」等五項，其與資優教育向來主張採用的課程模式與教學設計不謀而合。以 VanTassel-Beska 專為資優學生而發展之統整課程模式 (VanTassel-Baska & Brown, 2007) 的三個構面為例，(1) 內容構面著重能力評估後，設計進階性核心知識和概念的課程，教材選擇強調知識體系的重要性、複雜度、實用性與引發學習興趣等原則，主要可涵養「主動思考」、「統整學習」、「合作反思」等素養；(2) 過程／結果構念著重研究方法、思考技巧及多元方式展現學習結果，強調理論基礎、充分研究證據、系統化訓練與發問技巧等教學原則，主要可涵養「情境連結」、「行動實踐」、「合作反思」等素養；(3) 概念構面著重統整發展領域／科目內和領域／科目間的理解，強調跨領域／科目之科技整合與創新原則，主要可涵養「統整學習」、「情境連結」、「行動實踐」等素養。又如 Renzulli 之三合充實模式、Betts 的自主學習者模式、Parnes 與 Treffinger 的創造性問題解決模式、Gallagher 的問題本位學習模式、Taylor 的多元才能發展模式，和 Schlichter 的無限才能模式等（郭靜姿主編，2015），皆重視資優學生獲得自發、互動、共好的學習。

資優教育理論與素養導向課程的具體關係，為依據資優學生獨立自主的學習特質，因勢誘導提供探索與自主學習機會，主要可對應素養之「主動思考」內涵；透過高層次思考的學習歷程，加深、加廣與深化學習，滿足資優學生挑戰性課程的需求，可對應素養之「統整學習」內涵；在特定情境中面對複雜任務、重視實作經驗和真實問題探究，以達成思考、行動與反思表現後再省思、調整與成長的學習循環，可對應素養之「情境連結」、「行動實踐」與「合作反思」內涵。此外，資優課程尚重視「適性調整」，依個體適合之學習風格、興趣、才能的區分性和差異化的課程調整，以符應每一個體的才能發展。是以依循過往資優教育的課程設計與教學，以現行觀點便是採取素養導向的課程與教學，可歸納出六個關鍵內涵為：

「主動思考」、「統整學習」、「情境連結」、「行動實踐」、「合作反思」與「適性調整」，相當符應現今素養導向課程設計的變革。

貳、素養導向之情意發展課程

既然資優課程已是素養導向課程，應如何於資優學生之情意發展課程加以實踐，以具體回應十二年國教總綱與領域課綱之核心素養呢？依據 2017 年 12 月公開之資賦優異相關特殊需求領域課程綱要草案（鄒小蘭、陳美芳，2017），情意發展課程架構之學習表現包含 4 個主軸，每一主軸下有其重要學習的次項目共 15 項，其與十二年國教總綱三面九項核心素養的對應關係如表 1。

資優學生的情意發展與社會適應能力，處於優勢或劣勢，向來有不同的觀點。有研究支持資優學生的情意發展與社會適應能力較同年齡普通學生來得低弱 (Wiley & Hébert, 2014)，也有研究佐證資優學生的表現與普通學生沒有差異，甚或更為成熟 (Martin, Burns, & Schonlau, 2010)。Colangelo (2003) 指出資優學生社會和情感需求的因應策略，可採用補救 (Remedial) 觀點和發展 (Developmental) 觀點，前者為學生已出現適應問題的治療模式，後者為積極主動的預防模式。約莫在 1980 年代開始有團體關注並對資優學生的情意發展提供預防模式的直接教學，如支持資優學生情意需求的非營利組織（Supporting Emotional Needs of Gifted Children， 簡 稱 SENG），倡導人們應關注資優學生獨特的社會和情感需求，並協助資優學生的同儕和家庭發展適切的互動關係 (SENG, 2012)。是以情意發展課綱係以預防的觀點，強調資優學生在各教育階段之情境任務的調適與應變，而素養導向的情意發展課程設計，重視促進個體成長與因應的交互經驗，以有效達成情意發展課程目標，對學生身心健康之正向發展產生深遠的影響。為使素養導向深化於資優課程，茲從前段素養連結的六個關鍵內涵，擬定六項素養導向之情意發展課程檢核項目，每一項目下有參考細項供勾選（如圖 1），可作為檢視情意發展課程與教學，是否具備素養導向設計的參考指標，並可利用說明欄位提供課程符應檢核細項的具體資料。教師可從現有的學期課程和單元教案著手，檢視現

表 1
情意發展課程架構草案與十二年國教總綱核心素養對照

面向	核心素養	主軸	次項目
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	啟發潛能 精進自我	a. 資優特質 b. 能力成就與期待 c. 正向情緒激發與維持 d. 人生關懷與心靈修養
	A2 系統思考與解決問題 A3 規劃執行與創新應變	增能應變 發展生涯	a. 壓力調適 b. 強化韌性 c. 興趣與動機 d. 生涯試探與規劃
B 溝通互動	B1 符號運用與溝通表達 B2 科技資訊與媒體素養 B3 藝術涵養與美感素養	溝通互動 經營生活	a. 溝通表達與同理 b. 資訊運用與批判 c. 美感涵養
C 社會參與	C1 道德實踐與公民意識 C2 人際關係與團隊合作 C3. 多元文化與國際理解	適應環境 參與社會	a. 利己與利他 b. 家庭適應 c. 學校適應 d. 文化認同與國際連結

素養連結－檢核項目	檢核細項勾選與說明	
主動思考： 課程設計符合資優學生情意發展需求，並能啟發高層思考與自主學習。	□ 1. 學習內容避免與普通領域課程（如綜合領域、輔導活動）重複。 □ 2. 符合資優學生的獨特性與特定需求（如面臨的壓力情境與一般生有所不同）。 □ 3. 強化高層次思考與誘發內在動機。	（說明）
統整學習： 課程設計具系統性與關聯性，以培養學生統整知識、技能與態度為學習目標。	□ 1. 避免僅著重在認知導向、行為結果的學習，能將知、情、意加以統整，影響學生的態度與價值信念。 □ 2. 若採獨立設計情意發展課程，能說明縱向銜接系統性。 □ 3. 若採融入式課程（可融入普通課程、資優課程或重大議題等），能說明情意發展課程與融入課程的橫向關聯性，及如何從被融入課程延伸學習。	
情境連結： 重視真實情境問題的覺察與議題連結，以引發問題意識與充實學習內涵。	□ 1. 所提供之學習任務與經驗，能符合資優學生在情意發展面向的重要主軸與次項目。 □ 2. 讓資優學生能覺察真實情境（含學生親身經歷過、未來可能經歷，或值得參考的他人經驗）存在的問題。 □ 3. 選用學校本位、區域性乃至國際性的學習內容與教學資源，提升學生參與公共事務的熱情與能力。	
行動實踐： 課程實施多元化，得以形塑素養的學習歷程與行動實踐。	□ 1. 靈活運用各種教學方法，如角色扮演、價值澄清等社會性模式；開放心性教學、欣賞教學等結構化個人模式；專題／任務本位學習、問題本位學習等探究模式。 □ 2. 安排如體驗活動、實際行動等多樣化學習歷程，培養資優學生健康正向的情緒智商與服務的人生觀。	
合作反思： 激發資優學生同儕合作互動，善用團體動力，促進共同成長與反思所知所行。	□ 1. 營造團隊合作的學習氛圍，激發資優學生與他人溝通互動的態度與知能，形成互惠、善性循環的學習環境。 □ 2. 透過他人或自我回饋（自省）機會，強化韌性與應變能力，發展適宜的自我期待與目標，並引導運用反思結果成為前進的動力。	
適性調整： 學習重點與學習評量，顧及區分性與多樣性，進行適性調整。	□ 1. 考量資優學生的個別差異，彈性調整符合學生特質、學習風格、興趣、才能的學習表現和學習內容。 □ 2. 情意發展的評量著重在生活實踐，可採取實作評量、檔案評量等質化評估方式。 □ 3. 提供學生學習回饋，進而促進學生自我評估和有效學習的能力。	

圖 1　素養導向之情意發展課程檢核

有的課程與教學若符應檢核細項的內容則打勾，被勾選的項目可在說明欄位註記符應的實質內容；未被勾選的項目，亦可在說明欄位擬列未來將如何修訂與發展，以更符合素養課程。

以下舉「密室解『優』舖」為例，說明素養導向之情意發展課程檢核表之應用。該課程為臺北市中山國小資優班江美惠、林傳能和溫蕙茹老師，為國小五年級一般智能資優學生所設計之獨立式情意發展課程，共計 16 節，並以表 1 的主軸 1「啟發潛能、精進自我」之次項目 a.「資優特質」、主軸 2「增能應變、發展生涯」之次項目 a.「壓力調適」、主軸 3「溝通互動、經營生活」之次項目 a.「溝通表達與同理」選取學習表現。課程強調學習者中心，亦即五年級學生要為新進資優班的三年級學弟妹策劃迎新活動，激發學生內在動機，營造五年級學生面對自身過度激動特質與完美主義的最佳真實情境。研發團隊評估課程實施成效，發現資優學生透過面對任務中的未知與曖昧不明，重組自我概念、學習自我調適，並藉由分享資優特質與學習經驗，提升溝通能力，具有促成同理思考之潛在學習效果。研發團隊參考圖 2 之檢核項目，逐項檢視「密室解『優』舖」主題課程的素養內涵勾選結果與實質內容說明可參見附錄一。

參、素養導向之情意發展課程教學方法

歐用生（2018）對於深化與開展十二年國教總綱核心素養有以下提醒，素養不是名詞是動詞，不是終點是過程，不是產品是實踐，不是單一是多元，不是僵化是不斷生成，不是技術是藝術美學。因此教師欲發展學生情意面向的素養，不僅要著眼於某一狀態片刻的教學，更要在教學歷程中不斷涵養師生間的價值與信念。吳璧純、詹志禹（2018）認為素養導向的教學，教師宜扮演引導者與協助者，儘可能讓學生為自主學習者，可先安排特定的學習任務或問題情境，引導學生發展問題意識或提出關鍵問題，讓學生自訂任務或由教師交付工作目標與任務，然後讓學生思考、討論、使用探究方法、發展解決問題的策略，以便學生在行動當中達成任務、解決問題或應用實踐，並透過反思歷程來調整學習或深化素養。綜合前述素養導向教學建議，不僅與（圖 2）素養導向課程檢核相呼應，亦可轉化為適用於資優學生情意發展又符合素養導向課程的教學方法。

Ong 與 Borich (2006) 將思考與情意教學連結，強調知情意的統整學習，並將教學方法分為三大類：社會性模式 (Social Models)、結構化個人模式 (Personal Models) 與探究模式 (Inquiry Models)。實施資優學生情意發展課程的方式非常多樣，本文參考 Ong 與 Borich 的分類，將實施情意教育的模式與教學方法說明如後。教師可參考這三類模式，依課程目標、學生需求與風格選擇與設計。

一、社會性模式

社會性模式屬結構性較弱的教學型態，重視人我互動歷程、溝通對話、分工合作與體驗學習。此模式包含的教學法經常用於情意教育課程，教師鼓勵學生利用語言、文字、動作、圖形、工藝、音樂、戲劇等方式，適切地表達想法、態度、情感與意志；也同步培養尊重他人意見與接受差異，進而化解可能的衝突。常見的教學法如下：

（一）合作學習：經由師生及同儕對話、實作和討論等方式進行。教師可善用學生同儕互動，採取同儕分享、示範、回饋與成果評量；亦可建構同儕互動平台，促進與國內外同伴相互交流。

（二）角色扮演：係透過對問題的描述、演示與討論來處理問題，將自己置於別人的立場，試著和其他角色扮演者產生互動，在互動過程產生同理心、同情心、憤怒、感情等情緒，藉以探索自身及別人的感情；領悟自己的態度、價值和覺知；發展問題解決技巧及適當的態度。

（三）價值澄清：係指採用問題或活動的方式，經由學生自我選擇、分析、決定、反省的過程，建立學生價值觀。

（四）服務學習：引導學生實際投入服務性活動，透過觀摩、現場訪問、體驗學習等方式，將理論與實務結合，參與真實社會，發掘真正感受，達成情意發展與價值系統建構的理想。

（五）社會情緒學習：採取小團體或個別活動、體驗活動、實地學習或社會楷模等方式，引導學生學習社會情緒能力所需要學習的態度、技巧和價值觀，以因應成長與發展成功的人生。關鍵的情緒能力包括情緒覺察與統整、同理心、自我監控與展現；社會能力則為掌握人際關係、做決策和負責任。教師本身可做為社會情緒學習的楷模，提供支持性學習環境與尊重學生的感受。

二、結構化個別模式

結構化個別模式顯見為結構性較強的教學型態，教師為主導者，設定學習目標，提供較多鷹架介入或直接教學，著重個別化、個人式的能力提升，如：壓力調適、目標設定等策略學習。常見的教學法如下：

（一）個別教學：教師以系統化、結構化輔導學生，如閱讀特定書籍，透過自主學習或同質性小組進行個別化學習活動；另可依學生探究的主題協助媒合良師典範，引導學生擴展學習。

（二）欣賞教學：教導學生對自然、人生、藝術等方面認知，了解其評價標準，進而發揮想像力，使其身歷其境，激發其深摯感情。

（三）問題解決：採用有系統的步驟，指導學生覺察與發現問題、定義問題，進而解決問題。問題解決偏重在日常生活有關問題，如生活管理、時間管理、壓力調適、放鬆訓練的步驟或技巧。

（四）創造性問題解決：營造學生樂於發想的安全環境，鼓勵學生應用創造力工具與策略，解決情意發展可能會面對的真實問題。

（五）開放心性教學：著重教師保有開放性心智習性的教學態度，藉而影響學生習得開放性心性，包括傾聽、同理、冒險、幽默、全感官感受、溝通澄清、思考彈性、後設監控等。如引導學生對爭議事件，依前述心智習性進行邏輯思考與批判思考，並經分析、評鑑與統整，完成對爭議事件的全方位學習。

三、探究模式

探究模式的結構性較弱，可以是學生為主體之自我導向教學，也可以是團體教學，多包含發現問題、討論問題及成果發表等歷程。可運用全體討論、分組討論、陪審討論、座談等形式，通常需要較長時間才能達成學習目標。情意議題本身可做為學生探究學習的主體，也可與其他領域結合，進行專題學習，例如在傳記文學學習中，探究主角如何面對人生困境。可採取的教學方法如下，其中探究本位學習屬於較基礎的層次，著重資料蒐集、資料分析及討論，學生較欠缺研究經驗；專題／任務本位學習適合已具有探究經驗的學習者，個人或小組可自訂方向，有計畫與目的性地研討自訂的問題，產出預期的成果並強調內省與批判。

（一）探究本位學習 (Inquiry-based Learning)：透過學生感興趣的議題、現象或操作性活動，引導學生主動探尋並解決問題的教學方法。設計鋪陳循序漸進的問題，周密的教學歷程及運用系統化方法，促進學生概念、態度、獨立思考及價值觀等方面的學習。

（二）專題／任務本位學習 (Project-based Learning)：教師針對某一專題引導學生探索，或安排有意義的學習環境，鼓勵學生發現問題、蒐集資料、思考解決方式、建立檢核與進度追蹤、擬定執行計畫，進而完成計畫性專題／任務研討。

（三）問題本位學習 (Problem-based Learning)：教師將問題放入情境／劇本，讓各小組學生自行發現有價值的結構、事理、原則，共同解決真實世界的問題，故為透過解決特定問題的過程，獲取知識。

（四）案例本位學習 (Case-based Learning)：提供特定情境案例，探討如何解決問題，學生可在案例學習過程，獲得問題解決的意見，和對解決策略進行評鑑或批判。價值觀、道德感等相關議題，適合採用案例導向教學。

綜上可知，資優學生情意發展課程適用的教學方法相當多元且富有變化，在選擇教學方法時，可考量學生在該課程單元可獲得的學習結果，可達成的教育目的，並考量環境支持，擴大情意教育的對象。

肆、情意發展課程綱要應用建議

課程綱要的重要意義之一，為提供教師實務教學應用之參考，需符合適用性與可行性。情意發展課程可單獨設計獨立課程，亦可融入部定領域／科目課程或校訂彈性學習課程應用之。情意發展課程綱要所列學習表現與學習內容的階段別，皆為參酌階段，因學生學習表現與經驗之殊異性，教師設計課程時，應以學生需求為中心，可視學生的先備經驗、能力與素質涵養現況，跨階段選用與調整適合其需求的學習表現與學習內容。此外，教師亦可自行發展加入適合的學習內容，不受課綱所列舉的學習內容所侷限。以下參考國家教育研究院（2015）公告之領域課程綱要核心素養發展手冊，就擬定學習表現、學習內容與學習目標較常見的疑惑，說明如下：

一、學習表現

係以學習者在認知歷程、情意與技能之學習展現。教師可依據學生能力現況，參考課綱直接選用適切的學習表現，不受年級階段限制，但若向下選用較低年段或向上選用較高年段的學習表現，宜在能力現況分析處說明原因。此外，學習表現係跨年級階段呈現，每單元的條目不宜過多，也可能於不同主題單元重複出現。

二、學習內容

意指領域／科目課程範圍內的重要事實、概念、原理原則、技能、態度與後設認知等知識，包含事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識。宜就單元時間可行性或學習邏輯性，將學習內容適切切割為小單位，如「資優特質」，可視主題單元設計決定要呈現大概念「資優特質」或細分學習內容為「資優生認知特質」、「資優生社會人際特質」、「過度激動特質」等。此外，學習內容不需描述教學活動，如「檢視資優生對自己的影響，人格特質與工作類型的關係、從活動與表現探究個人興趣與能力」，這敘述屬於教學內容，呈現了教學流程與目標，學習內容可精簡為「人格特質與工作類型的關係」、「興趣與能力探索」；又如「藉由自省與網路資訊認識資優者的特質，並與職業進行配對連結」，可精簡為「資優特質與職業關係」。

三、學習目標

根據學生需求，參考課綱之學習表現與學習內容，自行擬定出學生在該單元要學習的、更具體的知識、技能、態度，不宜直接複製學習表現。學習目標要儘量涵蓋該單元的學習表現與學習內容，並以學生的角度敘寫，也要注意學習目標間的邏輯順序和獨立性。除需跨主題達成的統整性學習目標，建議在不同主題與單元不重複出現同一學習目標，宜適度調整。可參考國家教育研究院（2015）提供情意向度五個層次之學習目標敘寫動詞，依序為：(1) 接受（指明、回應、選擇）；(2) 反應（幫助、順從、遵守、討論、執行表現、覺察、報告）；(3) 評價（區分、解釋、形成、證明、提議、解讀、

分享、運作）；(4) 價值組織（改變、對比、辯護、識別、組織、準備、連結、綜合）；(5) 價值型塑品格養成（扮演、展現、影響、傾聽、實行、提議、具備、詢問、服務、解決、使用、證實）。若考量素養導向情意發展課程的學習目標養成，需要較長時間的涵養，而需在不同單元重複出現相類似目標，則可適度調整其達成的層次。

四、教師心中有素養

回應十二年國教總綱，教師發展課程應關注素養的課程與教學，更重要的是成為素養導向的教學者，要能將資優學生的「學習」放在心中。可在教學前、教學中與教學後經常省思以下問題：

（一）學生在學什麼？與一般生有所不同嗎？所學內容符合真實世界的問題解決嗎？能滿足學生挑戰性的需求嗎？能提供學生統整領域內或跨領域的學習嗎？

（二）學生自身有利的學習方式是什麼？什麼環境條件學得最好？我的課堂有提供體驗、省思、實踐與創新的機會嗎？

（三）學生學習時遇到哪些困難？我要如何給予有效的回饋？我能促發合作學習的氛圍嗎？我能發展學生自我評估和修正反省的能力嗎？

（四）從檢核既有課程規劃、學習目標、教材教法或評量工具等面向，有符合學生需求嗎？我需要改變與調整嗎？我能提供適切且個別化的輔導措施嗎？

近幾年教育改革與教育翻轉的浪潮，普通教育帶出創新的課程設計與多元的教學型態，讓普通教育與資優教育採取的課程與教學益發共融與交流，因適用對象而區分的教學方法的界線越來越模糊。而 Renzulli 與 Reis (2014) 主張之全校性充實模式，如規劃全校性第一類型與第二類型充實活動，讓更多學生參與資優教育的機會與課程，藉以引發「水漲船高」的效益，挹注資優學生融合教育的實踐。因應 108 年特殊類型教育課程綱要的變革，資優教師需能依資優學生個別輔導計畫之現況能力與需求評估，調整學生的學習內容、歷程、環境與評量，並能採取融入式或獨立式設計特殊需求領域課程與實施教學。而情意發展課程對多數資優學生的正向情意發展具有深遠影響，資優教師需要熟稔情意發展科目的課程目標、核心素養、學習表現與學習內容等課綱內容，並選用適合自己學校學生的教學方法，系統性地規劃情意發展課程，蘊孕資優學生帶得走的素養。

參考文獻

吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。**教育研究與發展期刊**，14(2)，35-64。

林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。**教育研究月刊，275**，4-17。

洪詠善、范信賢（2015）。**同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**。新北：國家教育研究院。

國家教育研究院 (2015)。**十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊**。新北：作者。

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：作者。

郭靜姿主編（2015）。資優教育課程設計與教學模式應用。臺北：華騰。

鄒小蘭、陳美芳（2017）。**十二年國民基本教育課程綱要特教、藝教分組領綱 _ 研訂資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要（草案）**。教育部國民及學前教育署委託之第三年專案研究計畫期末報告。台中：作者。

臺灣 PISA 國家研究中心（2018）：**關於 PISA**，2018 年 11 月 18 日，取自 http://pisa.nutn.edu.tw/news_tw.htm。

歐用生（2018）。核心素養的深化與開展。**台北市教育 e 週報**，第 882 期，2018 年 11 月 15 日，取自 http://etweb.tp.edu.tw/epa/paper_show.aspx?EDM=EPS20180829173000R5M.

Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 373–387). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly, 54*, 31-

41. doi:10.1177/0016986209352684 doi: 10.1177/0016986209352684.

Neihart, M., & Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(3), 290-306. doi: 10.1177/0162353213494821

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf

Ong, A. C., & Borich, G. D. (2006). *Teaching Strategies that Promote Thinking: Models and Curriculum Approaches*. Singapore: McGraw-Hill Education.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Sourcebooks, Inc.

Supporting Emotional Needs of Gifted Children. (2012). *Supporting emotional needs of the gifted: 30 essays on giftedness, 30 years of SENG*. Poughquag, CA: Author.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 342-358.

Wiley, K., & Hébert, T. P. (2014). Social and emotional traits of gifted youth: A critical analysis of research. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 593-607). Waco, TX: Prufrock Press.

附錄一、「密室解『優』舖」素養導向之情意發展課程檢核結果與說明

素養連結—檢核項目	檢核細項勾選與說明	
主動思考～ 課程設計符合資優學生情意發展需求，並能啟發高層思考與自主學習。	☑1. 學習內容避免與普通領域課程（如綜合領域、輔導活動）重複。 ☑2. 符合資優學生的獨特性與特定需求（如面臨的壓力情境與一般生有所不同）。 ☐3. 強化高層次思考與誘發內在動機。	引導學生模擬審查會可能面臨的壓力，探索適合自己調適壓力的方法。 運用資優特質檢核表讓學生自我檢核溝通困擾的特質，進行正向轉化。
統整學習～ 課程設計具系統性與關聯性，以培養學生統整知識、技能與態度為學習目標。	☑1. 避免僅著重在認知導向、行為結果的學習，能將知、情、意加以統整，影響學生的態度與價值信念。 ☐2. 若採獨立設計情意發展課程，能說明縱向銜接系統性。 ☑3. 若採融入式課程（可融入普通課程、資優課程或重大議題等），能說明情意發展課程與融入課程的橫向關聯性，及如何從被融入課程延伸學習。	展現學生統整能力、執行力及困境解決能力，和高度的責任心和向心力。 課程結合迎新活動密室設計任務及晴光商圈在地文化推廣的議題，
情境連結～ 重視真實情境問題的覺察與議題連結，以引發問題意識與充實學習內涵。	☑1. 所提供之學習任務與經驗，能符合資優學生在情意發展面向的重要主軸與次項目。 ☑2. 讓資優學生能覺察真實情境（含學生親身經歷過、未來可能經歷，或值得參考的他人經驗）存在的問題。 ☑3. 選用學校本位、區域性乃至國際性的學習內容與教學資源，提升學生參與公共事務的熱情與能力。	符應課綱之資優特質、壓力調適、溝通表達與同理三個次項目。 曾接受學長姐策劃的迎新活動，期待成為迎新活動的策劃者與執行者。 晴光商圈為校本課程，透過密室設計滿足學生推廣商圈的渴望。
行動實踐～ 課程實施多元化，得以形塑素養的學習歷程與行動實踐。	☑1. 靈活運用各種教學方法，如角色扮演、價值澄清等社會性模式；開放心性教學、欣賞教學等結構化個人模式；專題／任務本位學習、問題本位學習等探究模式。 ☐2. 安排如體驗活動、實際行動等多樣化學習歷程，培養資優學生健康正向的情緒智商與服務的人生觀。	採用之教學方法包括： 合作學習，組員角色如總結者、研究者、記錄者、鼓勵者、觀察者等。 專題／任務導向學習，結合密室設計及晴光商圈在地文化推廣的任務。 創造性問題解決，「強迫聯想」、「心智圖法」與「奔馳法」等創意策略。 自我覺察、人際覺察、自我管理、人際技巧和做有責任的決定等社會情緒學習。

素養連結— 檢核項目	檢核細項勾選與說明	
合作反思～ 激發資優學生同儕合作互動，善用團體動力，促進共同成長與反思所知所行。	□1. 營造團隊合作的學習氛圍，激發資優學生與他人溝通互動的態度與知能，形成互惠、善性循環的學習環境。 ☑2. 透過他人或自我回饋（自省）機會，強化韌性與應變能力，發展適宜的自我期待與目標，並引導運用反思結果成為前進的動力。	運用我說你答、患難語共、擬話你畫，激發資優生合作、互動與反思。分享成功經驗提升其成就感，亦檢討成長改進處，以利學習遷移。
適性調整～ 學習重點與學習評量，顧及區分性與多樣性，進行適性調整。	☑1. 考量資優學生的個別差異，彈性調整符合學生特質、學習風格、興趣、才能的學習表現和學習內容。 ☑2. 情意發展的評量著重在生活實踐，可採取實作評量、檔案評量等質化評估方式。 □3. 提供學生學習回饋，進而促進學生自我評估和有效學習的能力。	從溝通合作與成果展現兩大向度區分為密室觀摩生、密室作業員、密室企劃員、密室設計長與密室執行長等五種身分等級。 依據不同任務型態評量，如簡報、角色扮演、口頭說明等實作呈現成果。

註：依該課程主題共 16 節的整體規劃檢核之。