

資優學生領導才能課程與教學之探討

蔡文標

具有領導才能之資優學生，如果透過特殊教育培養其優勢能力，未來在社會上將會成為優秀的領導人才，是個人之福，亦是社會之福。本文首先探討資優教育之課程發展，再而說明具領導才能之資優學生之特徵、課程發展，最後探討有效的教學策略，其目的是要對具領導才能之資優學生的教學能有所助益。

關鍵字：教學與課程、資優學生、領導才能

Key words: Curriculum and Instruction, Gifted Student, Leadership Ability

壹、前言

一般認為資優學生，在先天上具有良好的資質，只要讓他們自由發展，一定可以出人頭地，這種觀念值得斟酌（王文科，民 81）。古代有神童方仲永四歲能吟詩，人謂之天才，然其父帶他四處炫耀，而未讓其接受教育，成年之後與常人無異矣。可見資優兒童雖然有過人之天賦，如果不讓其接受教育，將無法發揮其潛能，是個人之損失，亦是社會國家之損失，不可不慎。然而資優和特殊才能兒童是一個異質性的群體，除了他們彼此之間的能力、特質有很大的不同外，他們自己本身的各項能力也有所不同（曾淑容，民 86）。故一般教師運用普通的教學方法與內容無法滿足資優學生的特別需求（Lewis & Doorlag, 1995），因此應該對有特殊才能的資優生提供一個合適的學習環境，鼓勵他們和同儕互動以發展個人的潛能（Hickey, 1988；Sisk, 1986）。故資優教育有其必要性，唯有特別設計的課程與教學方法，才能使資優與特殊才能學生充分發揮其潛能。

資優課程計畫和發展的模式是複雜的，應該是活潑的、自然發生的及欲探討真實的過程（Van Tassel-Baska, 1994）。而領導才能 (leadership ability)

訓練之目的，是使具有領導才能的資優生發揮他們的潛能，當一名傑出的領導者（洪麗瑜，民 76）。我們知道資優學生是民族發展的命脈，國家富強的瑰寶。他們不僅記得多，學得快，富於創造力，具有特殊性向及視動心理能力，更具有風吹草偃的領導能力（盧美貴，民 73）。所以培養具有領導才能之資優生的領導天賦，對其未來進入社會為民服務將有重大的貢獻，是個人之福，亦是社會國家之福。故本文就對領導才能之涵義、課程模式與教學策略等方面做一探討，以供設計領導才能課程與教學之參考。

貳、資優教育之課程發展

一、資優課程的發展理念

資優課程必須具有彈性，允許學生和教師追求他們個別的興趣，包括高層次的思考和問題解決的技能（Maker, 1986）。而且資優學生需要一個不同的教育計畫、充實的教材內容、較快的學習速度並與同儕交互作用，以發揮其學習潛能（Gallagher, 1991）。因此發展有異於一般兒童的資優課程是必要的，唯有如此，才能發展出適合資優與特殊才能兒童之課程。

對於為資優學生設計的課程，在質的方面應該有別於為一般正常學生設計的課程，而課程的調整必須建立在一般正規課程之上，亦即資優學生必須先熟悉該學科的基本知識之後，才能繼續學習更富挑戰性的內容，才能往更高層次的思考歷程探索（曾淑容，民 86）。而質的不同並非指提供資優生更多的功課或作業，而是指資優課程方案要能顧及資優生的獨特性（毛連塏，民 78）。資優課程的設計應該考慮資優生的個別需求，依據他們不同的特殊才能設計合適的課程，透過不同的課程安排，讓他們的潛能充分的發展，才是資優課程發展最終的目的。

二、資優課程的發展模式

資優課程模式每種重點不同，各有其長處與缺點，因此要設計一個兼容並包的課程，勢必要以某種方式結合數種模式，才能達到截長補短的功

效（張新仁，民 78）。目前尚難找出唯一的「最佳」課程模式，以供設計課程之需。端視環境、學生的需要等的不同，而選擇多種模式組合之（王文科，民 88）。Davis(1983)提出資優者適用的課程發展模式，具有以下功能（引自王文科，民 81）：(一)將複雜的現象變為單純化。(二)可作解釋與預測之用。(三)提供「語言」及觀點。(四)提供處置的指導。

資優課程設計模式不少，然無法一一探討，以下就專家學者所提出之資優課程模式做一簡介，以做為發展資優課程之參考。

(一)資優學習者之建構課程/教學設計模式

Van Tassel-Baska(1994)提出資優學習者之建構課程/教學設計模式（a curriculum/instructional design model for constructing curriculum for gifted learners）。圖一是資優學習者之建構課程/教學設計模式。

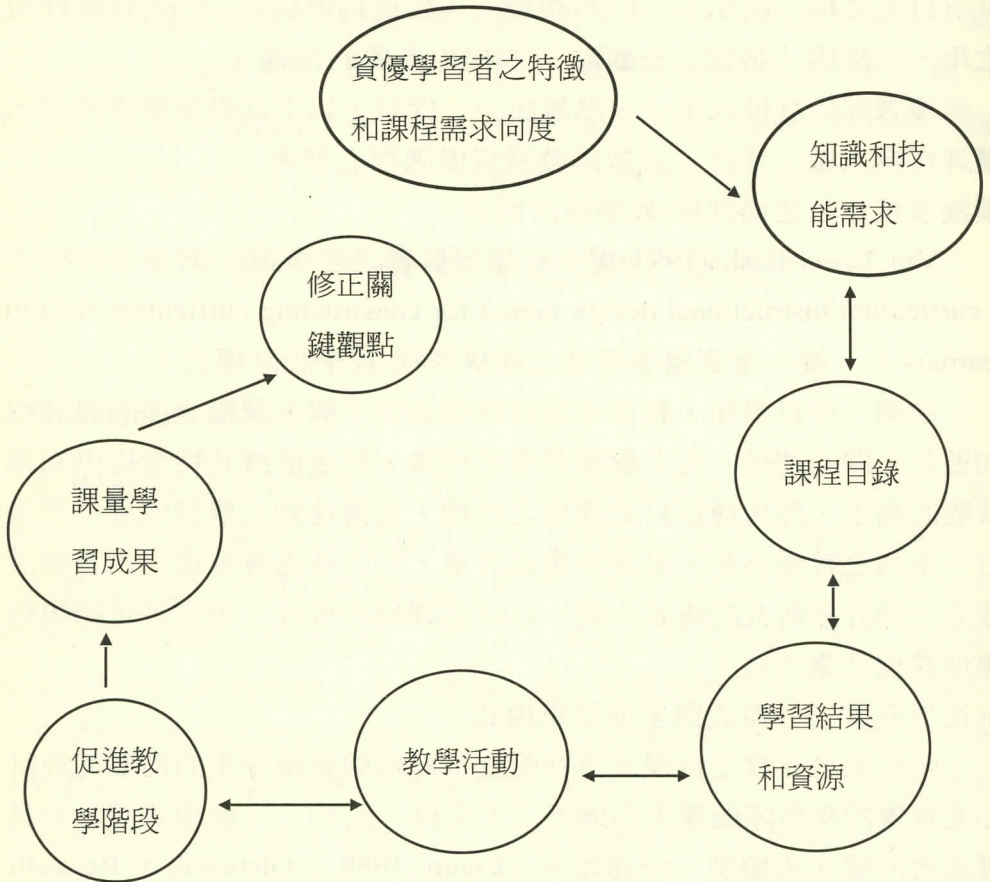
由圖一可以得知，教育者設計課程必須了解，課程全部的設計程序和彼此之間的連結，先了解學習者的特徵，然後依據其特徵提供知識和技能的需求，然後據以訂定課程之目標，及擬達到之學習成果；然後進行一系列之教學活動，最後再施以評量，可以透過專家建立內容效度或成立一個評鑑研究的專家小組，以評估課程的成效，再從評量結果修正整個課程計畫內容。

(二)阮祖里充實三合模式與多種菜單模式

阮祖里之充實三合模式旨在配合不同經驗資優學生的需要而設計，即使資優的學習障礙學生亦適用（王文科，民 81）。此模式設計分為三種充實的層次或類型，分述如下（Baum, 1988；Olenchak & Renzulli, 1989）：

1. 第一類型活動—一般試探性活動（general exploratory activities）：其目的乃是要讓學生接觸到正規課程以外的活動，這類的學習活動可以是任何方面的學習活動，甚至可以是單一事件的活動。
2. 第二類型活動—團體訓練活動（group training activities）：發展各種不同思考技巧的訓練及研究方法的訓練，透過此類活動可以學習到認知、情意與技能。
3. 第三類型活動—一個人與小組探討真實問題（individual and small group

investigations of real problems)：此類活動類似專家，以專業的態度蒐集第一手資料，強調由教師為學生提供研究方法以及實驗室環境的任務，讓兒童進行一系列的學習。



資料來源：Van Tassel-Baska(1994) p.54

圖一 資優學習者之建構課程/教學設計模式

Renzulli(1988)提出多種菜單模式：知識菜單 (knowledge menu)、教學目標/學生活動菜單 (instructional objective/student activities menu)、教學策略菜單 (instructional strategies menu)、教學順序菜單 (instructional sequence menu) 及藝術變化菜單 (artistic modification menu) 等五種菜單，可以提供資優學生廣泛的選擇，也能配合學生各種不同特殊才

能的學習需求。

不管充實制、加速制和各種安置方式，都要能因應不同資優學生的差異和需要，給予良好的教育，以發揮其最大潛能，服務社會貢獻國家（毛連塹，民 75）。上述各種的資優課程模式，如果以單獨一種要用來適應全部的資優與特殊才能學生的需求將會有困難，應該以多種課程模式配合各種教學需要而組合之，截長補短，充分發揮每一種課程模式的優勢，才能夠幫助資優學生獲得最佳的教育效果。

參、領導才能之涵義

一、領導才能之定義

Marland(1972)在美國教育署提出資賦優異之定義如下（引自 Shore, Cornell, Robinson & Word, 1994）：

所謂資賦優異和特殊才能兒童，是指由專家鑑定具有優異能力而有傑出表現者，讓這些兒童接受不同的教育計畫，期能對社會和自我有所貢獻，能在下列任何領域中有一種或一種以上展現優異潛能或表現傑出者：

- (一)一般能力性向 (general intellectual aptitude)
- (二)特殊學業性向 (specific academic aptitude)
- (三)創造或生產性思考 (creative or productive thinking)
- (四)領導才能 (leadership ability)
- (五)視覺和表演藝術 (visual and performing arts)

美國 1978 年資優與特殊才能兒童法案 (United States in the Gifted and Talented Children's Act) (96-561 公法) 的定義是指：「在學前、小學或中學階段被鑑定具有明顯潛能的兒童或青少年，其在智能、創造力、特殊學業性向、領導才能、或表演藝術和視覺藝術方面，顯現出優越能力，因此必須給予一般學校所不能提供的服務或活動」（引自 Milgram, 1991；毛連塹，民 82）。Javits(1988)對資優提出的定義（引自 Gallagher & Gallagher,

1994) 如下：

- (一)在智力、創造力、藝術、領導才能或是在特殊學業領域有傑出表現者。
- (二)他們需要學校提供特殊的教育服務或活動，以使他們的傑出能力充分的發展。

美國自從 1972 年之後，便將領導才能納入資優教育的領域，也就是具有領導才能之資優學生正式受到重視。而美國 1993 年聯邦政府教育部發布的資優教育白皮書，名為：「國家的卓越性」，亦以智力、創造力、藝術才能、領導才能及學科領域表現五方面來界定資賦優異（王振德，民 87）。從特殊教育的觀點，領導才能是一種重要的才賦，值得重視與發展（王振德，民 86）。

我國於民國 73 年公布之特殊教育法中，資賦優異分為三方面：一般能力優異、學術性向優異和特殊才能優異。但並未單獨列出領導才能優異，而民國 76 年頒布之特殊教育法實行細則中之特殊才能優異，包括音樂、美術、舞蹈或體育等四方面，也未將領導才能優異列入。直到民國 86 年頒布之特殊教育法修正條文，才將領導才能列入。其中第四條條文如下：本法所稱資賦優異，係指在下列領域中有卓越或傑出表現者：

- (一)一般能力
- (二)學術性向
- (三)藝術才能
- (四)創造能力
- (五)領導才能
- (六)其他特殊才能

這是特殊教育法首度將領導才能列入資賦優異領域，其後於民國八十七年十月十九日公布之身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準，第十八條條文如下：「本法所稱領導才能優異，指具有優異之計畫、組織、溝通、協調、預測、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者」；其鑑定基準為下列各款規定之一：

(一) 領導才能測驗或領導特質量表得分在平均數正一點五個標準差或百分等級九十三以上者。

(二) 專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附領導才能特質與表現等具體資料者。

具有領導才能之資優生受到重視是可喜的現象，期盼透過特殊教育協助，能夠幫助學生發揮領導潛能，而教師與家長將扮演一個重要的角色，從平時活動中觀察學生的行為，主動的發現其特殊才能，提早給與合適的教育，真正做到因材施教的理想境界。

二、領導才能之特徵

領導才能是一個多向度的概念，也是人類行為領域最常被研究的行為之一，特別是在商業、政治和軍事等領域，並且經常提供一些領導才能訓練計畫 (Rudnitski, 1996)。所謂領導是指賦予某人責任，以維持和改變由於政治、經濟和宗教的運作而產生的偶發和基本結果 (Foster, 1981)。而領導才能包含智力、動機、道德知覺、思考能力、個人社會行為或人際間的互動 (Feldhusen & Kennedy, 1988)。

Yukl(1989)提出領導的概念如下 (引自 Oakland, Falkenberg & Oakland, 1996)：

(一) 領導有如權力和影響力。

(二) 領導有如靈巧的行為管理。

(三) 領導有如個人的特質和特性。

(四) 領導有如個人特質、環境資源和需求之間的交互作用。

Karnes 與 Chanvin(1985)發展的領導才能評量表 (The Leadership Inventory, LSI) 是設計來幫助小學高年級、中學和高中階段的學生，用以了解他們的優勢領導才能，本量表有九個項目 (Edmunds, 1998; Shore, Cornell, Robinson & Word, 1991)：

(一) 領導基本能力

(二) 書寫溝通技能

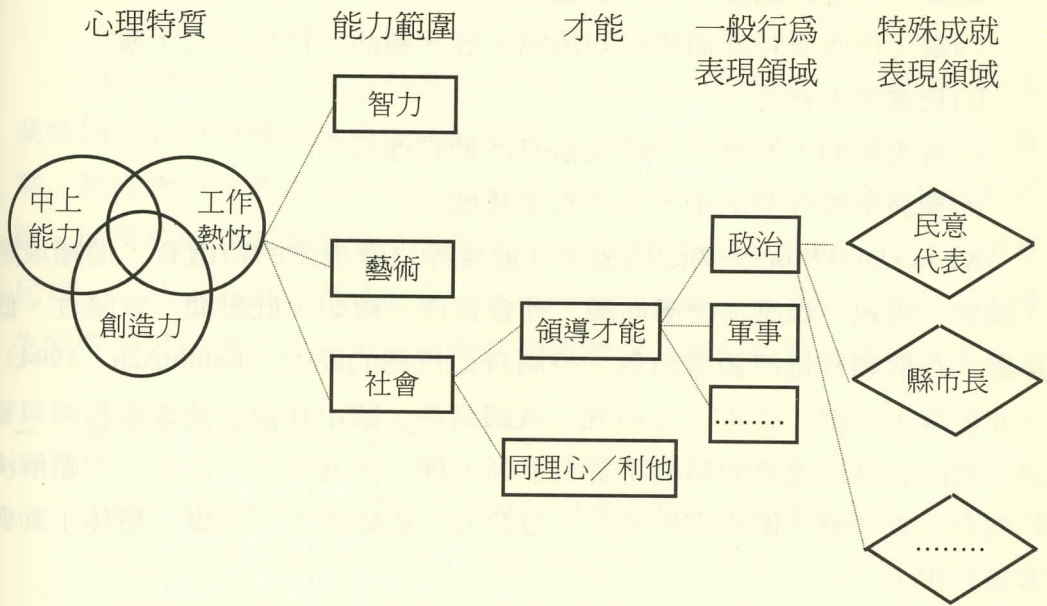
- (三)語言溝通技能
- (四)價值澄清能力
- (五)做決定的技能
- (六)團體活動技能
- (七)問題解決能力
- (八)個人發展技能
- (九)計畫能力

上述九種領導才能，可以讓教師對領導才能更深入的瞭解，也據此發掘學生的領導潛能，進一步設計領導才能的課程，運用合適的教學策略來幫助學生，以提升其領導才能的發展。而 Wilder(1979)認為領導才能的特徵如下(引自 Foster & Silverman , 1988)：

- (一)受到班級裡大部分成員的尊敬和喜愛。
- (二)能夠影響他人朝著自己合意的目標工作。
- (三)能夠影響他人朝著自己不喜歡的目標工作。
- (四)能夠管理團體成員。
- (五)能夠判斷其他學生的能力和為他們尋找活動的場所。
- (六)能夠評估一個活動的缺失和告訴他人怎樣才能做得更好。
- (七)經常被詢問看法和提出建議。
- (八)當有些事情需要做決定時，常常被人注意到。
- (九)當他人需要幫助時，他會協助完成任務。
- (十)在很多活動裡是一個領導者。
- (十一)被選舉擔任公職。
- (十二)熱心參與活動。

Foster (1981) 以領導才能徑路分析圖說明領導才能的表現徑路。圖二是領導才能徑路分析圖。由圖可知，領導才能優等之資優生必須具備中上能力、工作熱忱和創造力等心理特質；具有智力、藝術與社會等優等能力範圍，並在政治與軍事方面有卓越表現，最後可能成為民意代表或縣市長等成就表現。此模式的提出，可追溯個人的發展歷程，可以透過重要的

抉擇點，達到領導生涯的高峰。而 Plowman (1981) 認為有六個形容詞可以說明領導才能的特徵 (引自 Davis & Rimm, 1994) :



資料來源：Foster(1981) p.20

圖二 領導才能徑路分析圖

- (一)有吸引力的 (charismatic)
- (二)直覺的 (intuitive)
- (三)有生產力的 (generative)
- (四)分析的 (analytical)
- (五)評價的 (evaluative)
- (六)協助的 (synergistic)

另外 Renzulli (1983) 與 Hartman (1981) 提出評量領導才能的九個標準 (引自 Davis & Rimm, 1994) :

- (一)能承擔責任和信守承諾。
- (二)在同儕和成人面前有自信，在班級裡能適當的展現自己的工作能力。

- (三)良好的嗜好。
- (四)合作的、避免爭吵和容易與人相處。
- (五)能夠清楚的表達自己的想法。
- (六)當工作改變時能適應新的情境，思考靈活，行為不受干擾。
- (七)到處受人喜愛。
- (八)有支配他人的意向，總是指引活動的進行。
- (九)參與學校社交活動，且占有重要地位。

Karnes 與 D'Illio(1990)認為領導才能優等之資優生的特徵有：情緒成熟、誠實、固執、順應道德價值觀、社會責任、親切、低壓抑、冒險性、低焦慮、在群體裡維持領導角色、控制自己行為的能力 (Feldhusen, 1994)。而根據王振德 (民 87) 之研究，我國高中、國中和國小資源班教師與普通班教師認為最重要的領導特質有下列十種：溝通能力、自信、問題解決的能力、責任感、做決定的能力、包容心、組織能力、務實、積極主動與客觀公正。

綜合上述國內外學者對於領導才能特徵之看法，筆者認為應該包括下列所述之特徵：

- (一)具有中上能力、工作熱忱與創造力。
- (二)在團體裡受到大部分的人之喜愛與尊重。
- (三)個人的意見經常被團體所採納。
- (四)熱心助人並且善解人意。
- (五)在很多活動裡是一個領導者。
- (六)在班級裡經常擔任領導幹部。
- (七)負責、自信、獨立、善交際、興趣廣泛、溝通技巧良好。
- (八)挫折容忍度高、情緒成熟、具有組織與做決定的能力。
- (九)富有正義感，好打抱不平，積極主動與客觀公正。
- (十)對於理想目標的追求有恆心和毅力，不輕言放棄。

由以上領導才能之特徵，教師可以從學生日常的表現中，發掘出領導才能優等之資優生，據以設計出適合其能力之課程與有效的教學策略，以

充分發揮其領導之天賦，為社會培養領導人才。

肆、領導才能之課程模式

由於傳統的人才培育制度，不足以應付當前社會及人才需求，許多企業機構基於對領導理論與技能的認識，因而發展出各式的領導人才培育方案。為因應特殊教育法的修訂，領導才能的培育，將成為資優教育的新課題，而學校如何實施領導才能教育，亦是資優教育重要的工作（王振德，民87）。因此設計領導才能課程之目的，乃是要使領導能力優等之資優學生能夠學習領導之才能，以發揮其領導潛能，將來能為社會國家服務。

一、領導才能課程的基本概念

Foster與Silverman(1988)認為設計領導才能的課程要注意的事項如下：

- (一)設計領導才能課程時要注意到年幼學生的需求，不要將他們排除在課程的學習之外，最好的課程設計策略是打開門，讓學生能夠參與學習。
- (二)將班級的領導課程建立在領導的真實情境之中，以利學生從真實情境中學習。
- (三)對教師設計的課程與教材建立評鑑的計畫。

洪麗瑜（民76）認為領導才能優等之資優生課程需要包含下列三項技能：

- (一)團體溝通技能。
- (二)問題解決技能。
- (三)如何做決定的技能。

發展成功的領導才能課程，必須參照領導才能之特徵，據以設計出適合學生之領導課程，進而教導其基本之領導能力，以達到提升領導能力之目標。例如思考能力、語文能力和團體歷程技能；而發展社交技能和個人溝通技巧也是必備的要素。因此領導才能優等之資優學習者需要提供的領

導課程包括下列五項 (Feldhusen, 1994) :

- (一)學習個人領域的領導技能和分析學習者領導能力之優勢與弱勢能力。
- (二)學習基本的社交技能和領導行爲。
- (三)將道德、倫理和哲學融入到領導才能的課程之中。
- (四)觀察領導才能優等之資優學習者的個人體驗、社會和道德倫理的表現。
- (五)討論和澄清領導者個人的哲學觀和陳述個人的領導目標。

根據王振德 (民 87) 的研究,我國高中、國中和國小教師對領導才能教育的課程內容之看法,認為較重要的課程內容如下:

- (一)溝通技巧。
- (二)問題解決與思考技巧。
- (三)人際關係與社會技巧。
- (四)參與及領導團體活動。
- (五)了解自己和別人。
- (六)調適情緒與想法。

領導才能課程之設計必須了解領導才能之基本特徵,教師依據各種領導才能之特徵,設計有效的領導課程,並著重真實領導情境的營造,以使學生能夠真正體會領導才能的實際內涵,期能從實際操作中獲得領導之技巧,以利領導才能之發展。

二、領導才能課程的模式

Seelky(1994)提出領導任務的課程發展,以傳統的課程發展過程和領導才能優等之資優學習者的課程發展過程做比較。表一是領導任務的課程發展。由表得知,領導才能優等之資優生的領導課程較重視個別化發展和評量,而且注重課程的變化與形成性評量。至於成果的評量,傳統課程注重量的成果,而資優課程則是質量並重。

表一 領導任務的課程發展

傳統課程發展過程		
步驟：公布課程 ——→ 教授課程 ——→ 課程學習		
領導任務：發展和規定課程	監督和評鑑教師	測量、評鑑、報告學習者量的成果
領導才能優等之資優學習者的課程發展過程		
步驟：課程學習 ——→ 教授課程 ——→ 學習者成果（個別和小組）		
領導任務：確定個別評量	支持教師與人員發展	評鑑和報告量與質的成果
確定精熟基本技能，報告課程學習和公布課程的不同	支持課程變化 實施形成性評量	

資料來源：Seelky (1994) p.389

Foster 與 Silverman (1988) 認為領導才能強調三個主要重點：

- (一) 領導才能是被團體的社會壓力與小群體所激發的一種能力。
- (二) 是技能本位的過程，是可以教導的。
- (三) 與其說領導才能是一個個人事件，不如說是一個情境。

Sisk (1987) 提出領導才能課程發展模式（引自王振德，民 86）。而表二是領導才能課程發展模式。由表二得知，領導才能發展模式可以分為四個向度；1. 領導才能的特質；2. 教學策略；3. 教學/學習模式；4. 關鍵性的概念。表中在領導才能的特質方面，列舉出領導才能的特徵，共計二十種特質，教師根據這些特徵來發展教學策略；教學策略則分為十四種，教師根據學生的需求而運用不同的教學策略，至於教學/學習模式則列出 Bloom 分類法、Guilford 智力結構模式、Hermann 全腦教學/學習模式、Renzulli 三合充實模式、Taylor 多元才能模式與 Williams 模式；最後一個向度則是領導才能關鍵性的概念。

表二 領導才能課程發展模式

領導才能的特質	教學策略	教學／學習模式	關鍵性的概念
自信 廣泛的興趣 溝通技巧 好奇心 對不確定的容忍度 負責 獨立 毅力 善交際 認真的心態 敏感/同理心 批判性 精力充沛 思想及行動上的彈性 追求卓越 成就 熱心 自我引導 創造性問題解決 好問的態度	自我覺知活動 高層次的發問 高層次的思考 團體動力 角色扮演 質問 獨立研究 創造性問題解決 預測 未來學 讀書治療法 模擬 刊目寫作	Bloom 分類法 Guilford 智力結構 模式 Hermann 全腦教學/學習模式 Renzulli 三合充實 模式 Taylor 多元才能 模式 Williams 模式	科技對社區的影響 領導才能與社區 結構 美國多元文化的 根源 人力是革新的源 頭 人類對慶祝活動 及創意表達的需求

資料來源：Sisk (1987) (引自王振德，民 86，11 頁)

而 Foster 與 Silverman (1988) 提出領導能力課程學年計畫範例，與一系列的領導才能課程計畫－4-12 年級的教學領域。表三是領導才能課程學年計畫範例。用以說明 6-8 年級的領導才能課程設計。表四是領導才能課程一系列的計畫－4-12 年級的教學領域。用以說明 4-12 年級領導才能教學的內容和訊息。由表三和表四之課程計畫的範例，可以讓教師在設計領導才能課程時能有所遵循和參考。

表三 領導才能課程學年計畫範例

年級水準	概念和主題	內容和訊息	獨立研究
6-8	領導能力有如抽象的社會、組織和個人概念	介紹團體本位的過程。介紹 Fiedel's 領導/情境組合模式	一系列的訪問地方政治人物和商業的領導者。分析二至三個相似領域的領導傳記
整合思考技能和創造力	情感/社會學習	教室外面的活動和經驗	最後的計畫
在一個做決定的情境裡，評鑑一個領導者的行為。在領導的情境裡以腦力激盪方式選擇行為。	安置學生的領導角色。 時間管理的訓練	實際參觀州的國會機關。 追隨當地的商業領導人一天。	參加一個學區裡的選舉活動。 擔任學校報紙的編輯和意見的領袖。

資料來源：Foster & Silverman (1988) p.366

表四 領導才能課程一系列的計畫－4-12 教學領域

	4-5 年級	6-8 年級	9-12 年級
內容和訊息	介紹不同型式的領導者之個人特徵。 描述學校和社區的不同領導角色	介紹團體的基本過程。 介紹 Fiedel's 領導/情境組合模式。	介紹和分析歷史上政策領袖的道德兩難。 研究團體領導情境做決定的過程

資料來源：Foster & Silverman (1988) p.366

三、領導才能課程之特性

學者認為教育資優學生需要提供一个和普通學生不同的課程，因為資優學生的學習情況是和普通學生不同的，特別是在學習的速度和抽象思考能力方面 (Piirto, 1994)。因此領導才能優等的資優學生的領導課程是有別於一般學生的課程設計。由前述表二的領導才能課程發展模式可以發現，領導才能優等之資優生有異於一般學生的領導才能特徵，根據這些特徵

來設計課程，對於一般學生並不一定適用，因為課程是配合學生的能力而設計，當然適用的對象有所不同。而在學習模式之中，領導才能優等學生對於高層次思考、發問、獨立研究和創造性問題解決方面將有優異的表現，並非普通學生能夠勝任。而在教學/學習模式中，配合學生能力運用各種教學法，將能充分發揮他們的領導潛能。

筆者認為領導才能課程之特性在於：

- (一)課程適用的對象乃是領導才能優等的資優學生。
- (二)課程乃是根據領導才能的各種特徵而規劃。
- (三)教學/學習模式教乃是運用各種有效的教學方法，並非某一種教學法可以適用全體的領導才能優等資優學生。
- (四)注重實際領導情境的演練與觀察社會成功領導者的領導實況。
- (五)認為領導才能課程是適合領導才能優等之幼童和成人的，並且注重道德情操的培養。

伍、領導才能之教學策略

資優教育之教學目標雖與一般教學目標相似，但是教學方法可能不同，重點須放在創造力、知識的主動性、批判思考，社會適應、責任感以及領導才能（蔡秋桃，民 73）。教師必須鼓勵學生學習領導知識和提供領導才能的訓練，如果學生表現出強烈的興趣和優異的領導才能，教師應該特別的注意和教導（Foster & Silverman, 1988）。因此要能夠提供適當的機會給領導才能優等之資優兒童，以發展健康的自我概念和社會技能，將來在社會上或職業場所將會發揮他們的領導才能（Whitmore, 1980）。一個優秀的領導者也是一個優秀的思考者，而且研究證實思考技能是可以教導的，因此領導才能也是可以透過教學而提升（Cawood, 1992；Feldhusen & Kennedy, 1988）。

一、領導才能教學的目標

具有優異社會心理能力的兒童，常可以成爲政治、社會上的領導人才，對國家未來的發展，其影響將極爲深遠（何華國，民 80）。而訓練領導才能優等之資優生的最終目標，乃是使得他們能夠發揮領導潛能，爲社會國家服務。溫怡梅（民 78）提出領導才能訓練方案六項目標：

- (一)能積極的經營自己並影響他人。
- (二)學習計畫、組織、溝通、督導、激勵、協調等技能。
- (三)喜愛團體，並能接納他人及包容眾人的胸襟。
- (四)使具有服務熱忱、責任感、領導的勇氣與意志。
- (五)對團體的人、事、物，能迅速掌握並充分運用資料做成決策，解決不同的問題。
- (六)肯虛心教導後進，培植人才。

Gallagher 與 Gallaghe（1994）認爲領導才能內容複雜化的教學目標如下：

- (一)領導才能是權力運用的訓練，以學習領導才能。
- (二)「影響」是指使用說服的方式來改變他人，而權力是指使用力量來使他人改變。
- (三)領導者可以使用不同的方式來扮演不同的角色（世襲、法定、個人魅力、主動/被動、積極／消極）。
- (四)不同的領導者需要不同的課程。
- (五)有許多方法可以訓練成爲領導者。

二、領導才能的教學模式與策略

Seeley（1994）提出領導才能的教學模式，在此模式中包括三個向度：行政階層組織（administrative hierarchy）、課程（curriculum）、脈絡（context）。此模式提到在學校的行政階層組織是典型的多元領導角色，校長在領導才能的課程裡扮演一個重要的角色，而且要負很大的責任。圖三是領導才能教學模式。圖四是領導才能的脈絡。

Ross 和 Smyth（1995）提出領導才能教育訓練的三個模式：

(一)領導特性模式 (leadership trait models) : 認為領導者的特徵脈絡是獨立的，應該訓練每一個領導才能的構成要素，以提升學生的領導才能。

(二)領導風格模式 (leadership styles models) : 訓練和教導資優學習者如何認識他們的領導風格，診斷他們的優勢和弱勢能力，利用角色扮演和反省的方式來提升他們的領導才能。

(三)情境領導模式 (situational leadership models) : 此模式之焦點在於領導者的特性和情境脈絡之間的交互作用，以提升資優生之領導技巧。

教育領導才能優等之資優學生要注意下列四項 (Cawood, 1992) :

(一)瞭解學生目前的領導才能。

(二)適度認同學生的領導才能。

(三)發展他們的領導潛能。

(四)給予學生練習領導才能的機會。

Miller 等人描述四種和領導才能訓練有關的人際關係，亦即是：一體性、引導與支持、推動與排斥、獨立性 (引自 Sisk, 1977)。Davis 與 Rimm (1994)提出領導才能訓練的三個方法：

(一)學生學習領導者有關的特性、領導風格、團體動態和如何成爲一個好的領導者。

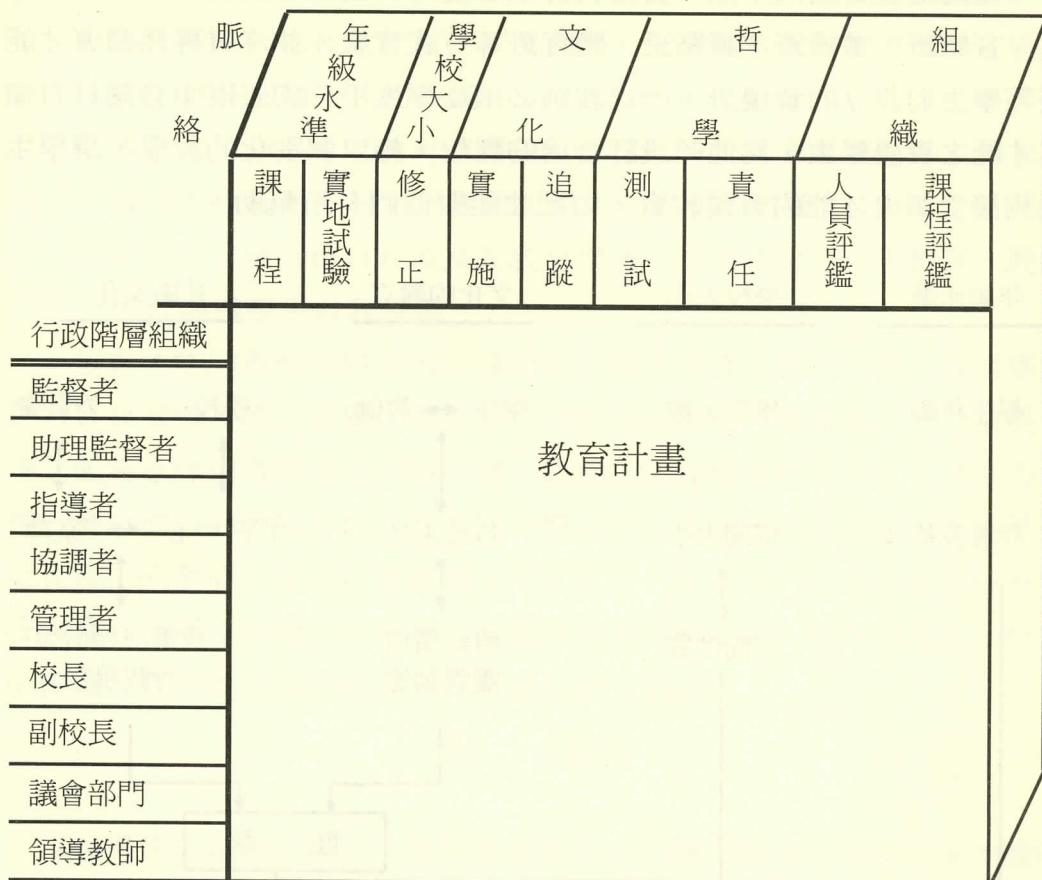
(二)學生被安置在領導的情境裡，從實際工作經驗中學習領導的優勢特徵和技能。

(三)學生接受領導才能的訓練，例如，溝通、創造性問題解決、批判性思考、做決定、說服力和瞭解他人的需求等。

Magoon (1980) 提出領導才能訓練的方式如下 (引自 Davis & Rimm, 1994) :

(一)擔任班級風紀股長 (classroom monitorship) : 讓學生擔負約束同儕行爲的責任。

(二)師傅角色 (mentorships) : 資優和特殊才能的學生指導同儕或年幼的學生。

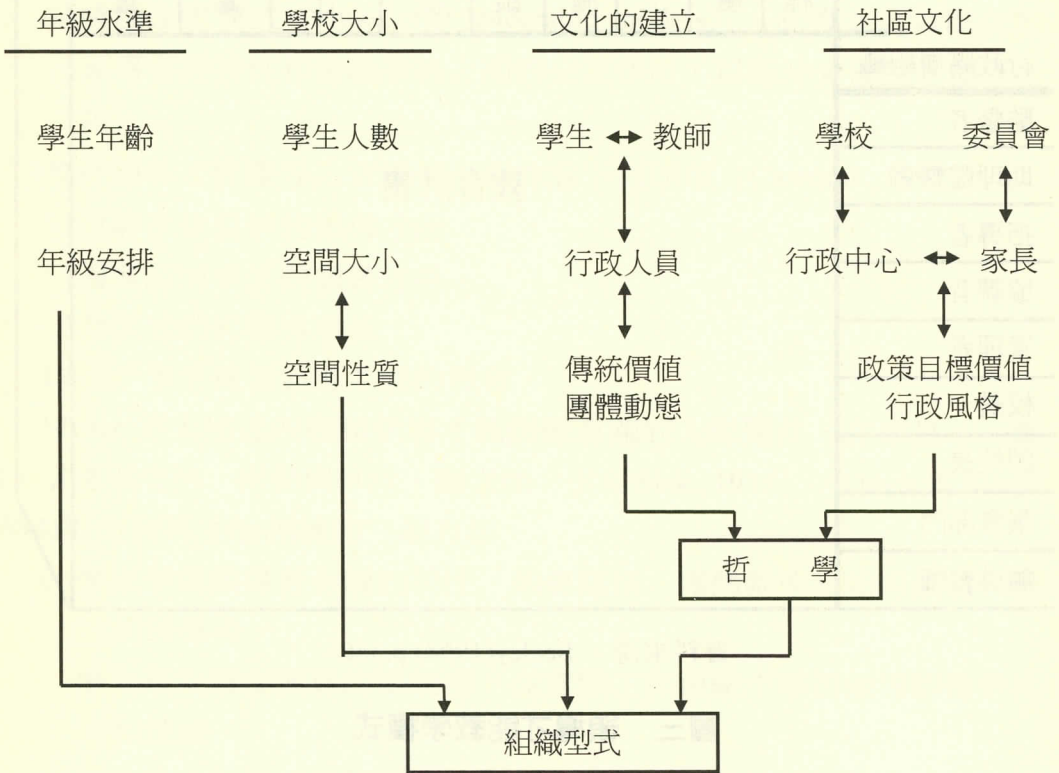


資料來源： Seeley(1994) p.380

圖三 領導才能教學模式

- (三) 學校內領導計畫 (in-school leadership projects)：藉由腦力激盪 (brainstorming) 法改進學生的領導行為、物質的設備、解決問題、班級規則。
- (四) 社區計畫 (community projects)：學生體驗鄰近社區問題或不良情境。這個活動需要發展溝通技能、機智、交際手腕和毅力。
- (五) 扮演 (simulations)：可以設立實習銀行或商店來管理，建立系統規則來運作。

臺灣地區目前高中以下資優教育以智優班（高中分為數學及自然科學）、音樂班、美術班、舞蹈班、體育班等方式實施，並沒有專為領導才能優等學生而設立的資優班，所以教師必須從學生平日的表現中發掘具有領導才能之資優學生，為他們設計合適的課程，施以個別化的教學，讓學生能夠接受領導才能的資優教育，如此才能對他們有所幫助。



資料來源：Seeley(1994) p.387

圖四 領導才能的脈絡

領導才能的訓練在資優教育裡並未受到積極的重視，也沒有獨立的學科，而目前學校領導才能教育實施的方式有三種（王振德，民 86）：融合式：

(一)融合式的領導才能教育，係將領導才能的內容融入一般的課程之中

。學校課程中以公民、童軍、指導活動、歷史、國文等課程，與領導才能的知識技能的教學較有關係，配合這些課程加強領導才能訓練，可發展融合式的課程。

(二)獨立式：領導才能教育或訓練，是在一般正式的課程之外，加上充實性的課程，或利用寒暑假提供短期密集的訓練。

(三)自學式：是一種自我成長的教育模式，通常運用於成人教育。教師可以輔導學生自我學習。

領導才能的教學策略必須能達到提升學生領導才能的目標，教師應該針對具有領導才能之資優生來設計有效的教學策略。而有效的教學策略，應該能夠依據領導才能之各種特徵，做為設計教學策略之藍本。並且將領導所應具備的各種能力納入教學的目標之中，如此才能啓迪領導才能優等之資優生的潛能，達成培育領導人才之目的。雖然國內目前各級學校裡並沒有專為領導才能設計的科目，但教師宜將領導才能的課程融入其它科目中實施，對領導才能的提升，方能達到應有的成效。

陸、結論

資優學生是天之驕子，他們有異於常人的學習能力，如果接受一般的課程與教學，將無法發揮他們的學習潛能，對個人和社會來說都是一大損失。我國過去對於領導才能優等之資優生的教學一直未受應有重視，對於這方面的課程與教學策略都非常缺乏，隨著特殊教育法修正條文的通過，將領導才能明列在資優生的特殊才能之中，相信這是一個好的開始，爾後的資優教育能夠重視領導才能的發展，許多研究都證明領導才能可以透過適當的教學而提升學生的領導能力。對培養一個領導者來說，領導教育必須配合道德教育（Foster & Silverman, 1988），唯有如此才能培養出一個傑出的領導者，這也是目前社會上的領導人物所欠缺的基本美德。

參考書目

- 王文科 (民 81) 。資優課程設計。臺北：心理。
- 王文科 (民 88) 。課程與教學論。臺北：五南。
- 王振德 (民 85) 。國民中小學資優教育課程與教學實況調查研究。特殊教育研究學刊，14 期，207-227。
- 王振德 (民 86) 。領導才能教育之課程發展。資優教育季刊，65 期，8-15。
- 王振德 (民 87) 。領導才能教育實施意見調查研究。特殊教育研究學刊，16 期，427-442。
- 毛連塏 (民 75) 。端正資優教育加速制的觀念。資優教育季刊，21 期，1。
- 毛連塏 (民 78) 。資優學生課程發展。臺北：心理
- 毛連塏 (民 82) 。綜合充實制資優教育。臺北：心理。
- 何華國 (民 80) 。特殊兒童心理與教育。臺北：五南。
- 洪麗瑜 (民 76) 。淺談領導才能訓練之理論。載於中華民國特殊教育學會主編：資優學生創造力與特殊才能。臺北：心理。
- 張新仁 (民 78) 。教學模式與課程發展。載於毛連塏主編：資優學生課程發展。臺北：心理。
- 溫怡梅 (民 78) 。領導才能訓練課程對國小智能優異學生正向自我概念、創造力與領導才能之影響。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 曾淑容 (民 86) 。資賦優異和特殊才能。載於特教園丁雜誌社主編：特殊教育通論－特殊兒童的心理及教育。臺北：五南。
- 蔡秋桃 (民 73) 。資賦優異教育課程之設計。資優教育季刊，13 期，8-11。
- 盧美貴 (民 73) 。資優教育課程的檢討與改進方案。資優教育季刊，13 期，16-19。
- Baum, S. (1988) . An enrichment program for gifted learning disabled student. *Gifted Child Quarterly* , 32 , 226-230.
- Cawood, J. (1992) . Student leadership in schools : benevolent or malevolent . *Gifted Education International* , 8 , 32-35.
- Davis, G., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* . Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice Hall , Inc.
- Edmunds , A. L. (1998) . Content , concurrent and construct validity of the leadership skills inventory . *Roeper Review* , 20 , 281-284.
- Feldhusen , J. F. (1994) . Leadership curriculum . in J. Van Tassel-Baska(Ed.) , *Comprehensive curriculum for gifted learners*(2nd ed. , pp.347-365). Boston : Allyn and Bacon.
- Feldhusen , J. F. , & Kennedy , D. M. (1988) . Preparing gifted youth for leadership roles in a rapidly changing society . *Roeper Review* , 10 , 226-230.
- Foster , W. (1981) . Leadership : a conceptual fram work for recognizing and educating . *Gifted Child Quarterly* , 25 , 17-25.
- Foster , W. , & Silverman , L. (1988) . Leadership curriculum of the gifted . in J. Van Tassel-Baska(Ed.) : *Comprehensive curriculum for gifted learners* .(2nd ed. , pp.356-380). Boston : Allyn and Bacon ,

Inc.

- Gallagher, A. J. (1991). Educational reform, values and gifted student. *Gifted Child Quarterly*, **35**, 12-19.
- Gallagher, A. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hickey, G. (1988). Goals for gifted programs: perceptions of interested groups. *Gifted Child Quarterly*, **32**, 231-240.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1995). *Teaching special student in the mainstreaming*. Englewood Cliff, New Jersey: Merrill.
- Maker, C. J. (1986). Developing scope and sequence in curriculum. *Gifted Child Quarterly*, **30**, 151-158.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: a guide for teachers counselors and parents*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Oakland, T., Falkenberg, B. A., & Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth and adults. *Gifted Child Quarterly*, **40**, 138-146.
- Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, **33**, 36-46.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York: Merrill.
- Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, **32**, 298-309.
- Ross, J. A., & Smyth, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learning: a case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, **29**, 63-82.
- Rudnitski, R. A. (1996). Global leadership theory: theoretical roots, principles and possibilities for the future. *Gifted Education International*, **11**, 80-85.
- Seelky, K. (1994). Educational leadership. in J. Van Tassel-Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed., pp.379-392). Boston: Allyn and Bacon.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Word, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: a critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Sisk, D. (1986). Social studies for the future: the use of video for developing leadership. *Gifted Child Quarterly*, **30**, 182-185.
- Sisk, D. (1977). The use of creative activities in leadership training. *Gifted Child Quarterly*, **21**, 47-486.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.