

資優學生的預防諮商

張世慧

臺北市立教育大學特殊教育學系教授

摘要

本文旨在探究資優學生的預防諮商。首先提及資優學生需要預防諮商的理由；繼而描述資優學生的社會和情意發展課題與預防諮商的架構；接著述及個別和團體諮商；最後談到讀書療法、減壓及引導式影片觀賞等其它預防諮商技術，以提供資優班教師或諮商人員參考使用。

中文關鍵詞：資優學生、預防諮商

英文關鍵詞：Gifted Students, Preventive Counseling

就資優學生而言，在複雜情緒及思考之間最好能夠保持平衡。不過，廣泛的情緒範圍常會使得資優學生出現矛盾。這些學生有著強烈渴望追求成功的需求，惟他們的希望卻受到忽視。自信的外表常掩飾了他們內心深處不安的感受，有時會猶豫不定或迷失方向。以下係針對資優學生需要預防諮商的理由、資優學生的社會和情意發展課題、對資優學生的預防諮商及其架構、個別和團體諮商及其它預防諮商的技術等方面列述如下：

壹、需要預防諮商的理由

資優學生需要預防諮商的理由有幾項。由下述訪談及文獻探討可知，資優學生需要預防諮商是無庸置疑的。

一、訪談結果

依據筆者訪談若干國小資優班教師及學生後，發現有些資優學生的學習與學校生活適應良好；若干資優學生則會有求好心態、課業或行為問題...等，而需要資優班教師特別的關注。茲將資優學生心理輔導的可能需求歸納整理如下（代號第一個英文字母 T：表教師、S：表學生；第二個英文字母 A、B、C、D 表教師或學生個數）：

(一)行為有問題

有過六年級的資優生翹家、翹課，因為在學校覺得無聊，寧可跑去校園閒晃或書店，也不想來學校上課；也有過半夜在街上外面閒晃被少年隊抓住的紀錄（TA001）。

(二)具備雙重特質

有位雙重特殊生，除有資優特質外，也

有亞斯伯格症，需要到資源班上課，且上課無法坐好，一定要在教室後面走來走去，會固著地做他想做的事 (TA001)。

較特殊的案例是身障資優，因具備雙重特質，所以須更加的去了解學生，並進行輔導 (TB001)。

(三)有求好心態，給自己過多的壓力

一般的資優生也可能因求好心切，要求完美，會給自己過多的壓力，所以像這些極優秀的學生可能也會出現情緒及壓力無法排解等問題 (TB001)。

資優學生最需要輔導的方向之一是情緒方面：壓力處理、資優生的行為和情緒(完美主義、情緒過激) (TC001)。

(四)班級適應有問題

中年級學生的適應問題：不能適應要跑班 (TC001)。

有個小女生，在資優班的評價都很好。但她在原班的個性與在資優班的個性與評價是完全不一樣的，是個高傲的人 (TD001)。

(五)學業有問題

學業問題，覺得要利用下課時間補普通班的作業很煩，幾乎沒有自己的時間，尤其到了期末考，作業就特別多，資優班的學習單也要做很多事，覺得很煩。此外，有學生提到如果小考考不好，同學就會說資優生還比我們笨 (SA001)。

中年級學生的適應問題：壓力過重無法兼顧原班和資優班課程 (TC001)。

沒有特別的困難，但還是在考試成績不理想，原班同學和老師會覺得「ㄟ～你不是資優班的嗎？」(SB001)。

同學小華在課業上遇到適應不良；在普

通班與資優班的課程之間無法平衡 (SC001)。

(六)具高度社會主義，卻因無能為力而傷心

一個具有高度的社會主義、高度的同理心的學生。當時有個戰爭打了一年，那陣子每天他來上課每天都是在哭，老師問他也不說。半年後老師問他前陣子怎麼了，他不懂人為什麼要殺人，他又小又不能做什麼，因此覺得更加難過 (TD001)。

二、文獻探討

透過文獻的分析和整理，顯示資優學生會有下列情形而需要加強預防諮商：

(一)選擇自殺的企圖

由於其獨特敏感性及完美主義，資優青年是自殺的高風險群 (Delisle, 1986)。這些學生可能因未達理想而感到沮喪、暴露不完美而覺得丟臉或徒勞的理解其存在意義而感到絕望。無論如何，疏遠、羞辱、孤立或沮喪是資優學生不可避免的強烈特質 (吳昆壽, 2006; Silverman, 1993)。

(二)因外界不平與本身無能而導致絕望

由於成就不及他們的目標，即使在學校適應良好且成績表現傑出的資優學生亦常受苦於不適當的感受 (Yadusky-Holahan & Holahan, 1983)。一旦處於會受傷的情境，他們的對應方法便可能是隱藏自己的能力來回應社會壓力。從令人不快的社會互動中退離，以及在班上表現出反抗或沮喪。

(三)資優學生並非皆能有效處理其內心的衝突

承受痛苦的生活經驗有其積極和消極面。有些學生幸運的自己能有效調適，或有可能接納及輔導他們的父母或良師，但有些學生在遭受內心矛盾衝突時，卻沒一個可理

解他們並告訴他們該如何做的人。因此，藉由諮商人員或資優班教師來處理資優學生的心理需求是必要的，不是浪費的。

我們不希望透過悲劇來提醒我們忽視資優學生心理輔導需求的嚴重性(Silverman, 1993)。

貳、資優學生的社會和情意發展課題

由於內外因素的互動使得資優生創造出一組獨特的關心，最明顯的似乎在於下列幾項，茲分別列述如下：

一、對資優的意義感到混淆

資優定義是如此多變，以致學生會相信他們的能力是情境式的：「我在小學曾是資優生，但我再也不是資優生了」。從被認定為資優生這一刻起，就有一連串的問題困擾著他們：「我的天賦是什麼？」、「它會離開嗎？」、「現在我會期望什麼？」、「如果我沒達到它們的期望呢？」...

二、感覺不同

資優學生最大的不滿之一，就是覺得不同且未被接受(Silverman, 1992)。感受自己與他人不同的兒童，可能會將此種情形解釋為：「我可能在某方面有錯」。這會一直困擾著他，甚至是一生。

三、他人對資優學生缺乏了解

資優學生另項不滿就是只有少數朋友真正了解他們(Galbraith, 1985)。學生需要準備的去處理他人對其能力的誤解和潛在敵意。父母和老師可能會不切實際的要求資優生樣樣都行(Clinkenbeard, 1991)。「如果你

是資優學生，那你為什麼不會拼字？」他們可能受到其他學生的欺負，甚至取一些綽號：「書呆子或笨蛋」。

四、完美主義

完美主義是想法與行為的結合，可分為兩種類型：(1)神經質型。會設立不合理的高標準、害怕失敗、過於重視成就、在意未達成的部分、無法享受完成計畫的樂趣；(2)正常型。堅持高標準、積極追求成就、能合理設定目標、較能接受自己的行為及面對失敗、具有正向積極的態度(Hamachek, 1978)。這兩種類型皆可能形成負面影響。

藉由諮商人員接納完美主義乃是資優學生特質的一部分，強調完美主義的正向面，並認識到它所引發的焦慮和挫折，可以協助學生因應完美主義。達到完美通常要比達到平凡要花更多的時間和努力。唯有凡是相信可能達到其目標的人才會去努力執行，但面對越高難度的目標，焦慮和挫折感也會越大。當資優學生體驗到此種感受時，就須引導他們了解到每個人在遇到挑戰時都會碰到挫折，而她們自己有內在的優勢去克服這些感受。

五、存在主義的沮喪

資優生的沮喪可能來自於壓力過多、高自我期許、寂寞、依賴外在動機、極端競爭...等)，也可能陷入一種存在主義的沮喪，因為他們高度關心於人類存在的基本問題，卻感覺無法作任何事(Kerr, 1991)。

六、身心發展不均

在生活中，許多資優學生的身心發展不均是一重要的課題(Silverman, 1992)。根據Altman(1983)的看法，由於較少來自於同儕的情意支持，不尋常的快速發展會成為資

優青少年情意壓力的來源。

七、掩飾其智能

資優學生可能掙扎於發現適當的朋友和遭受有關不同於多數的社會化課題。就像一件特別發展性任務，資優學生須學習和選擇組合策略，以求享受成功的社會性生活。為求發現朋友，有些資優青少年的選項在於掩飾其智能，因而資優學生常掙扎於發現認同和孤離之間的平衡 (Coleman & Sanders, 1993)。

八、多重潛能

有些資優學生會因其多重潛能 (multi-potentiality) 而體驗到壓力 (Kerr, 1991)。由於其對任何事物的熱誠和擅長，以及精力充沛，可能導致大人對其時間、才能和活力做出多重的要求。如果他們的多重潛能未受到引導，在生涯選擇上可能會遭遇到掙扎。

九、低成就

有些資優學生可能會有低成就的問題 (Reis & McCoach, 2002)。低成就可能是其表現要求注意或控制情境的需求，如果問題未受到及時因應，資優學生可能躊躇於學

業，喪失學習興趣及從未實現其真正潛能。

參、對資優學生的預防諮商及其架構

迄今，預防諮商在資優教育的重要性仍未獲得應有的重視。諮商被視為是針對學生問題的一種治療活動，而非防止這些問題的演變。唯有資優學生是低成就或出現行為及情緒問題時，諮商才會被視為是必要的 (Blackburn & Erickson, 1992)。至於以預防而非補救為目標，諮商人員或資優班教師不僅要介入已達危險的問題，而且他們應能夠計畫發展性諮商方案，來促進資優學生的情意發展。

實際上，諮商人員或資優班教師可以防止行為問題的發展，並幫助學生發展因應技巧來防止情緒問題。基本上，每所學校都需要專業的諮商人員來輔導資優學生，而資優班老師亦應接受諮商訓練以發揮他們的功能。基於資優學生需求之發展性諮商方案的目標應包括下列幾項 (Silverman, 1993 ; VanTassel-Baska, 1994) :

-
- 了解自己的優弱點
 - 承諾培養其能力
 - 發展內控
 - 衝突解決技巧
 - 溝通技巧
 - 人際技巧
 - 問題解決技巧
 - 區分理想與現實，訂定適當的抱負
 - 瞭解自己的興趣、性向，選擇適合的生涯
 - 瞭解人類的價值體系，建立正確的人生目標，培養服務的人生觀
 - 自我接受及了解他們的限制
 - 善用幽默面對自己及事件的能力
 - 將錯誤視為經驗學習
 - 察覺、了解與接納他人
 - 肯定而非攻擊的能力
 - 領導及作決定能力
 - 壓力調適技術
-

年青人常從社會中來內化訊息，這樣對他們健全的情意發展會有反效果。他們會告訴自己我沒有問題，或是不曾有負面情緒，像生氣、傷心或不快樂。他們告訴自己不該過度敏感或經歷內心衝突。有這種狀況的人被稱「心智不成熟」、「心理失調」或更糟的「心理不正常」。當敏感的資優學生內心正為一件事感到巨大痛苦時，但在旁人眼裡看來卻不要緊。因為資優學生認為他們不該有負面情緒，所以用正向的情緒來理解自己：「我一定是做錯了什麼，才會感到痛苦」。

有些大人可能會告訴學生說：「別那樣想。」這類的話語情緒太強烈，學生可能會感到更加的沮喪。

Silverman (1993) 認為 Dabrowski 的理論用在改變想法與態度上最有貢獻，諮商人員、資優班教師和學生皆能受惠（見圖 1）。使用 Dabrowski 理論的主要重點不是幫助學生解決問題，而是引導學生去思考任何可解決問題的方法。運用這種方式，學生能感受到自己的議題是真實且重要的。

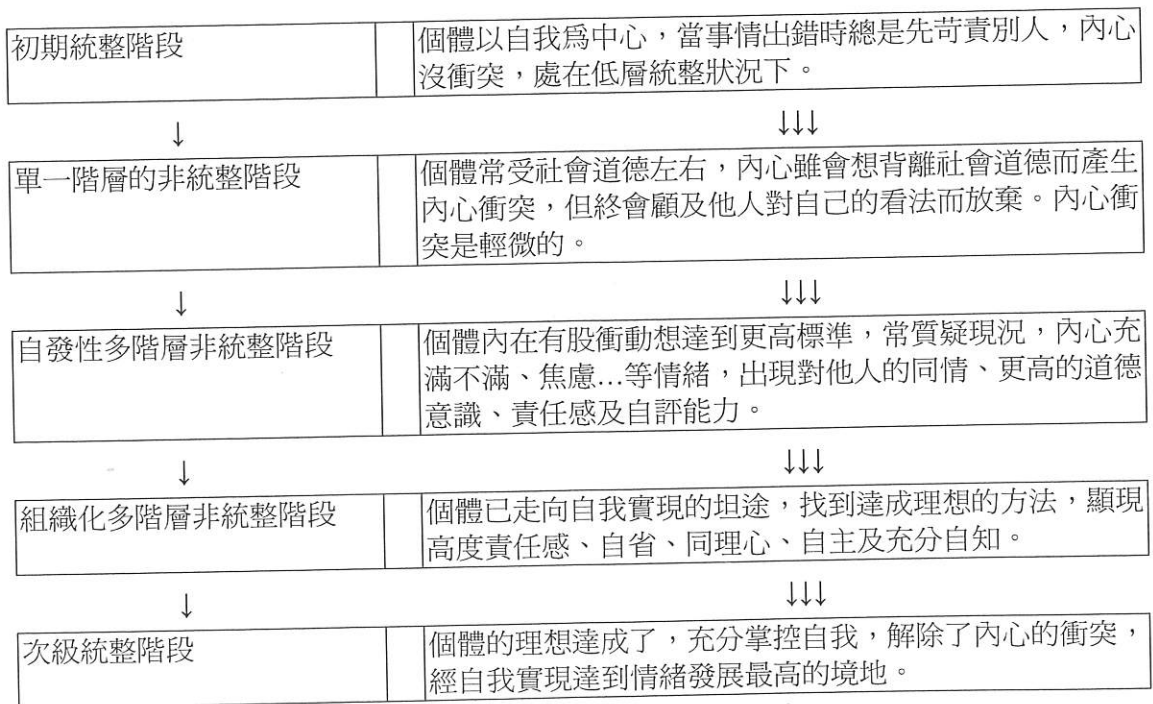


圖 1 Dabrowski 的正向非統整理論

肆、個別和團體諮商

利用個別和團體諮商可以幫助資優學生發展同理心、社交技巧領導能力、做決定的

能力和自我評估 (Betts, 1986)。讓資優學生學會尊重和關心他人，用相互支持與尊重的態度取代先前不適當的相處方式。以下是這兩種諮商方式的描述：

一、個別諮商

資優學生所有的求助訊息都要視為重要問題來處理，立即給予回應以防自殺意圖或意外的形成。資優學生在面臨不順遂時，會產生自殺的意圖。他們在接受諮商時會偽造內心的對話，告訴諮商人員他們一切都很好 (Kerr, 1991)。因此，諮商人員或資優班教師應熟悉危機介入技巧的方法，而個別諮商時也須納入考慮這些訊號：

「與家庭疏遠；無法表達或控制生氣；高度的競爭；社會脫離；過度控制與操縱；沮喪或不斷的厭倦；任何形式的虐待；長期低成就；以及近期的創傷經驗或失去摯愛的人」。

在處理任何個案時，資優班教師或諮商人員都應深入去了解個案本身，否則可能會誤解有些資優學生所發出的徵兆。個別諮商也可作為青少年自我發展的一部分，協助他們對生涯的探索、增進對自我了解、學習衝突解決技巧、處理人類存在的議題、發展獨立及發揮自我的潛能。

資優班教師與其學生相處應具有諮商能力。諮商成效有賴下列基本原則：(1) 尊重人；(2) 誠懇、無條件正面關心和正確感情 (Rogers, 1961)。在與資優生相處，最好提供較少的指示。他們比較喜歡能透過問題解決程序來引導他們，和能洞悉問題進而改變他們看法的聆聽者。資優班教師或諮商人員可以運用間接的方法、提供學生一個安全探索本身的問題。以下是一些個別諮商技巧上的簡要建議 (黃德祥、魏麗敏，2000；Silverman, 1993)：

(一)請學生分享感受

諮商活動通常始於開放式問題。資優班教師或諮商人員可能提供觀察學生的情感狀況，並鼓勵學生表達自己的情感。

(二)主動傾聽

主動傾聽是有效諮商的關鍵。資優班教師或諮商人員可藉由臉部表情、眼神接觸，顯示他正在接收學生的情感和經驗。這種技巧也包含要求更多的訊息，如告訴我更多有關於...。

(三)重述所聽到的來獲得回饋

這是另一種主動傾聽的形式，傾聽者重述學生正在分享的資訊。

(四)鼓勵表達情感

由於事件無法改變，而感受、態度及知覺是可以修正的。資優班教師或諮商人員應鼓勵學生分享全部的情感，也許須保證學生全部感覺是被接受的：「我能瞭解你的感受」。

(五)分享個人相關經驗

資優班教師或諮商人員只要不高談闊論自己的故事，分享其個人經驗是合適的。

(六)肯定學生的長處來提供激勵

學生需要資優班教師或諮商人員的鼓勵，以認識和使用所有其內在資源，並獲得改變自我失敗的信念和行為的勇氣。

(七)支持感受不用花在部分的議題上

肯定學生的感受是重要的，而不要支持議題的一部分。有效的諮商人員會支持個人的感受，而保留情境本身的判斷，以及試著獲得更多資料時。如，「你覺得他對你的方法是真的困擾到你，那你為何停留在這個關係呢？」

(八)探究問題的積極面

學生尋求諮商時，很可能描述造成問題情況的所有負面因素，而找出積極的成分來獲得更多複雜問題的平衡是很重要的。例如，「如果你要離開家裡，你會想念家裡的什麼？」

(九)協助澄清問題

許多問題起初的呈現可能不是真正的問題。資優班教師或諮商人員要花時間在觀察問題本身。它可能是多面向的，每個都要檢視。

(十)協助分析問題及排定順序

優班教師或諮商人員可以幫助學生分析問題及將問題排出解決的優先順序。

(十一)決定能夠改變什麼

在情境裡，有些方面是可以改變的，有些則否。優班教師或諮商人員可幫助學生透過不同觀點來整理及決定何者能夠被改變。

(十二)提供新觀點

與某人談論問題的優點之一，就是在情況中獲得新觀點的可能性。具敏感性的優班教師或諮商人員不僅要客觀給予，而且給予一種主觀的協助形式-他個人本身對於問題的洞見。

(十三)協助學生檢視基本的假設

與學生建立穩定關係後，資優班教師或諮商人員可以開始更具對抗性，刺激學生檢視其深層的信念及衝突。如，「當你在學科學習中拿到C時，你能想像有什麼最糟的事情可能會發生呢？」

(十四)反映差異

一旦學生顯示愈多資訊時，衝突頭緒就會開始浮現。他們常以矛盾的片段資訊、態度或感覺出現。資優班教師或諮商師對這些

矛盾作下記錄，並在適當時機注意學生：「你告訴我這件事一點也不困擾你，但你的腳在說什麼？」去反映目前的這些矛盾。

(十五)協助學生設定目標

設定目標意味著對改變做出承諾。

(十六)協助學生探索選擇

資優班教師或諮商人員扮演引導者的角色，不要提供建議直到學生耗盡想法。學生選擇最有可能成功的事物，然後對它們排定順序，決定哪個要先嘗試。

(十七)企圖改變前要求學生觀察

資優班教師或諮商人員可能會要求學生觀察本身的反應一個禮拜，並記錄在何種情況下會再度發生特別的形式。

(十八)辨認進步

在個人的生命中履行改變是困難的，資優班教師或諮商人員在過程中要提供支持與回饋。

(十九)知道何時去求助

有時，即使是最有經驗的諮商人員，狀況仍有可能會出現在能力範圍之外。對資優班教師或諮商人員言，需要熟悉社區中處理特定型式問題的機構，以便於尋求專業的治療或處理。

二、團體諮商

以台北市來說，很多學校的一般智能優異班皆有情意訓練課程設計，來促進資優學生的情意發展。惟國高中之學術性向優異班，重點在於特定學科領域的精熟，可能較少注重情緒發展的課程。而國外早就有專為資優學生設立的情意課程，其課程重點包含下列主題：「了解資優、自我期許、處理他人的期望、感受不同、敏感度、家庭結構、生

涯探索、同儕壓力、容忍、對他人負責、領導訓練」(Silverman, 1993)。

這些主題是關心資優學生並引導進行討論，資優學生會互相分享自身經驗。諮商人員或資優班教師需要一些團體過程的訓練，以引導團體中不同的成員。在團體情境上，可使用角色扮演來促進了解他人的想法與觀點，解決衝突，練習協商的技巧。

預防諮商只有在學生感到安全時才有效，通常資優學生在此種團體中不會洩漏其真正的內心，因為他們在不同性質的團體中缺乏情緒的安全感。他們會用各種方式和技巧來隱藏真正的能力。這是嚴肅的課題，它會導致資優學生的不真實感及內心衝突。

伍、其它預防諮商的技術

一、讀書療法

讀書療法(Bibliotherapy)是種很有效的諮商工具，它是使用書籍來協助解決個人的問題，可增加學生對自我及他人的了解，進而對問題的情緒及洞察力的釋放(Halsted, 1988)。由於學生普遍具有高度閱

讀技巧且大都渴望閱讀的角度來看，讀書療法對資優學生是特別有效的。

讀書治療可使學生能夠去嘗試各種沒有現實生活的結果，類似替代方法(Frasier & McCannon, 1981)。學生可能發現這種方法比起直接建議較不具脅迫，而且這種方法常會讓教師們感到自在。學者指出這種方法可帶來情意改變和支持個人成長與發展(Hebert & Speirs Neumeister, 2002)

二、減壓技巧

壓力處理是預防諮商很重要的一環。壓力是種身體反應，當人不能處理當下處境時，身體訊號系統就會顯示有危險！若忽略壓力時，身體可能就會產生疾病、造成沮喪，甚至產生自殺念頭。資優學生因其非同步發展與特別的人格的關係，比較容易受到壓力影響(Genshaft & Broyles, 1991)。

資優學生的壓力源包括孤獨；覺得爲了要被接受而隱藏能力；過度承受學校壓力；大眾高度對他們的期待；若嘗試要達到期待時，同學會以敵對眼光看待他們。資優學生在尚未被壓力打倒時，要能想出處理負面感受的方法，以下是協助學生處理壓力的步驟：

步驟一：開始察覺壓力對身體造成的感覺

如憤怒可能導致腰痠；挫折可能造成脖子與肩膀僵硬。透過有效的團體或個人活動，來使他們能漸漸察覺到有關緊張的訊息，即他們的身體都有獨特的溝通系統。



步驟二：停止受影響(含自己跳脫那個處境、找到適合獨處的地方)

當學生察覺自己身體的訊息系統時，會學習專注訊息和停止造成困擾的事物。如我需要時間來思考；我要出去走走，並在一個小時內會回來。



步驟三：漸漸察覺自己的感受

當自我解放成功時，他會漸漸去察覺自己的感受，如受傷、害怕或生氣...等。



步驟四：表達情緒

了解本身的感受後，發洩情緒是非常有用的，方法很多：有慢跑、尖叫、打沙袋、寫憎恨信後再撕掉它或揍枕頭...等。若資優學生與資優班教師或諮商人員關係良好時，有些方法是可藉由他們來引導。



步驟五：做些放鬆運動

壓力釋放後，接著就是放鬆。深呼吸通常是有用的，心像創造配合輕柔音樂，也能帶來寧靜的效果。此外，也可透過生理回饋訓練來消除壓力，如國內逢甲大學諮商輔導中心就引進三套舒壓設備，有「 α 波生理回饋儀」、「GSR 膚電生理回饋儀」。其中「心律回饋儀」透過動畫，可測量壓力大小，壓力大是黑白畫面，抒壓是彩色畫面 (<http://video.udn.com>)。如此，資優學生就能快速學習控制本身自律的緊張系統。



步驟六：嘗試理解當時做出那個反應的原因

一旦成功的使自己冷靜下來，資優學生就能自己分析情境的效力和嘗試了解其反應的原因。



步驟七：計劃解決衝突

在此階段，創造性問題解決的經驗是有價值的，資優學生可盡量構思處理衝突的方法。必要時，可藉朋友、教師或諮商人員來協助。許多學生不懂如何聽見他人的需求？如何協調滿足每個人來達到雙贏？...等。諮商人員或資優班教師可教導這些技巧。



步驟八：執行計劃

最後一個步驟是計劃的落實。如果這個計畫沒用，就應提出替代方案。

三、引導式影片觀賞

這種方法是源自於讀書療法理論的運用。資優班教師或諮商人員可以運用引導式影片觀賞 (guided viewing of film)，來促進與資優學生的討論活動，探討其在生活中有

關社會和情意發展的課題 (Hebert & Hammond, 2006)。影片可提供深層的隱喻，使學生瞭解個人的問題性課題 (Hebert & Sergent, 2005)。例如，我的天才寶貝 (Little Man Tate) 和心靈捕手 (Good Will Hunting)

這兩部影片。

陸、結論

資優學生的諮商需求是獨特的，他們是高敏感的且需要培育這種敏感來發展他們的情緒健康。這些學生可從預防性的個別、團體、減壓技巧、讀書療法及引導式影片觀賞中得益。在資優學生的情緒特質和諮商技巧的運作上，資優班教師或諮商人員是需要訓練的，而整個學校環境裡可以是建設或毀滅性的，完全取決於我們的看法及如何回應資優學生的情意需求。我們只有開始探究資優學生的情緒發展，方能減少問題或悲劇的發生。

參考文獻

- 吳昆壽 (2006)。資優教育概論。台北市：心理。
- 黃德祥、魏麗敏 (2000)。諮商理論與技術。台北市：五南。
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6, 65-68.
- Betts, G. T. (1986). Development of the emotional and social needs of gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 64, 587-589.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1992). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 9, 552-555.
- Coleman, L. J., & Sanders, M. D. (1993). Understanding the needs of gifted students: Social needs, social choices, and masking one's giftedness. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 22-25.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair exceptions: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56-63.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, 8, 15-18.
- Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide and the gifted adolescent. *Journal of Counseling and Development*, 64, 558-560.
- Frasier, M. M., & McCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 81-85.
- Genshaft, J., & Broyles, J. (1991). Stress management and the gifted adolescent. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp.76-87). New York: Teachers College Press.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hebert, T. P., & Hammond, D. R. (2006). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4),

14-26.

Hebert T. P., & Sergent, D. (2005). Using movies to guide : Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 29(3), 14-28.

Hebert, T. P., & Speirs Neumeister, K. L. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25, 17-21.

Kerr, B. A. (1991). A handbook for counseling the gifted and talented. Alexandria, VA : American Counseling Association. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students, In M. Ncihat, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children : What do we know ?* (pp.81-91).

Waco, TX : Prufock Press.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person : A therapist's view of psychotherapy.*

Boston : Houghton Mifflin.

Silverman, L. K. (1992). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Donver, CO : Love.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver, CO : Love.

VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners.* Boston : Allyn and Bacon.

Yadusky-Holahan, M., & Holahan, W. (1983).

The effect of academic stress upon the anxiety and depression levels of gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 27, 42-46.