

資優生情意特質的一體兩面

王淑棻

摘要

資優生共同的情意特質包含高度的內控信念、敏感、過度激動與完美主義，此共同特質為資優生帶來正反兩面的影響，高度內控信念使資優生展現較高的好奇心、願意接受挑戰，保持工作專注性，致力追求卓越，然而當環境不允許資優生展現控制力時，便會產生習得無助，因而阻礙了動機、學習和情緒；敏感與過度激動促進個人潛能的發展，卻亦可能引起資優生的焦慮、沮喪與人際問題；完美主義可引導資優生設定高標準、堅持目標與追求卓越卻也可能侷限個人發展、產生負向情緒和行為、阻礙人際關係。本文藉由綜合相關文獻深入探討影響資優生情意特質正反影響的關鍵因素，並據此提出具體策略以提供資優教育教師輔導資優生情意之參考。

中文關鍵詞：資優生、內控信念、敏感、過度激動、完美主義

英文關鍵詞：gifted student、self-control、sensitivity、overexcitability、perfectionism

壹、緒論

適應個別差異一直是特殊教育的工作重點，以往大多從學生的智力、能力來拆解學生個別差異的成因，常忽略了人格特質和動機在學習或表現上的角色。然而，造成個體學業成就差異的原因除了智力因素，尚包含非智力因素（張春興，2001）。非智力因素指的是人格特質與動機層面 (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2006)。資賦優異學生是一群異質性相當高的群體，當我們思索要如何為資優生提供適性教育的同時，實有必要回頭仔細探究資賦優異學生的獨特特質及其可能產生的影響。綜觀有關資優學習者認知特

質、動機特質與人格特質的相關研究，很難為資優生的獨特特質會對資優生帶來正面影響或負面影響下一個定論。誠如，德國心理分析大師 Fromm (1959) 所言，個體整個性格結構中，每一種特質都有一個正面的部分和一個負面的部分。

貳、資優生情意特質的一體兩面

近年來資優教育逐漸重視資優生的情意特質，情意其原文為 affection，係指情感與意志。縱使難歸納出資優生共同的情意特質，但常提及資優生的特質不外乎高度的內控動機 (Clark, 2007; Davis & Rimm, 1994)、敏感 (Silverman, 1994)、完美主義 (Adderholt

& Goldberg, 1999; Davis & Rimm, 1994; Schuler, 2002; Silverman, 1994) 與強烈情緒 (Silverman, 1994)。

一、內在動機與內控信念

動機是引發、引導和維持個人行為的一種內在狀態，它常和人格特質產生交互作用後進而影響個人的行為 (McNabb, 2003)。Renzulli (1978) 認為，除了中等以上的智力與創造力，工作的專注力是構成資優生一個的重要成分。Winner (2000) 也界定資優生三個主要特徵為：對某領域的強烈內在動機、早熟與獨立學習。隨著 Renzulli 和 Winner 理論的擴展，動機對教育界定義資優生行為表現而言，已是一個不可或缺的元素。

綜合探討資優生動機的相關研究發現，資優生有強烈的內控信念 (呂郁珊, 2007; 張好婷, 2006; Clark, 2007; Davis & Rimm, 1994; Rimm, 2004; Gottfried, Gottfried & Guerin, 2006) 與強烈自我實現需求 (Clark, 2007)。

內控信念是影響個體在面對壓力與逆境時，決定對未來是否有希望的關鍵因素 (Garmezy, 1991; Werner, 1994, 1995)。內控信念強的學生，能展現較高的好奇心、接受挑戰、遇到困難時、保持工作專注性、對自己的努力感到滿意、較不在意他人的意見、對於學業的焦慮感也較低 (Gottfried & Gottfried, 1996)、更能自我接納且心理適應力更佳 (Clark, 2007)，然而若環境降低了資優生對結果的控制感，資優生可能不會期待自己的努力能得到正向結果，例如老師不管學生表現如何，他只給好成績給喜愛的學生，資優生會因此很快喪失學習動力。Reeve

(2005) 指出，當個體感受情況是難以控制的，個體會增加心理和行動的堅定，嘗試重新建立控制，然若建立控制機制失敗時，個體會產生無助的反應，即所謂的「抗拒理論」 (Reactance theory)，一旦「習得無助感」產生就會限制動機、學習和情緒，動機限制即為減少主動處理的意願；認知限制是悲觀的學習，對於未來是沒有希望；而情緒的限制則是顯露出耗損能量的情緒，如憂鬱、沮喪。因此資優生的內控信念必須要在對「學生對學習環境脈絡的控制覺知感」的前提下才能促進學習動機 (Schunk & Zimmerman, 2006)。

Lovecky(1992)發現資賦優異者有自我實現的需求。強烈自我實現需求促使資優生為自己設定極高的目標，使其堅持不懈達到高成就，然而當環境不允許資優生展現自我實現需求時，資優生喪失學習能量的速度和程度，比一般學生來得更快 (Lepper, Green, & Nisbett, 1973)，或在挑戰不足時感到挫折，而喪失為實現的才能 (Clark, 2007)，進而造成情緒困擾 (Davis & Rimm, 1994)。

進一步探究影響資優生動機特質之所以有正反影響，其關鍵因素在環境的挑戰性與自主性 (Lepper et al.1973)，以及自我效能。人們都擁有內在的心理需求去自主與自我決定，當環境允許個體追求與自主相關的目標時，個體會表現出較大的努力和毅力 (Deci & Ryan, 2000)。Bandura (2001)認為除了環境因素外，自我效能更引起和調整行為的決定因素。自我效能信念對於能力及表現的影響，可以大到讓原本能力的差距縮小，自我效能可調節個人朝目標努力的程度

(Bandura, 1982)。擁有較高自我效能感的比較願意嘗試困難的任務、願意持之以恆，並設定較高的目標，增加自我效能可以反擊和征服焦慮、懷疑和迴避性的行為 (Reeve, 2005)。

二、過度敏感與過度激動

資優生共通特質中以敏感特質出現最早，也是最為核心的特質 (Clark, 2007)。資優生的敏感表現在熱情與同情 (Lovecky, 1993; Mendaglio, 1998; Silverman, 1993)。Dabrowski (1964) 也曾指出資優者對內外環境所產生的刺激有過度反應的情形，且在強度、持續度和頻率上比一般的水準高出許多，Dabrowski 稱之為過度激動 (overexcitability, OE)，過度激動的表現形式有五種：(一) 心理動作的過度激動 (psychomotor OE)；(二) 感官的過度激動 (sensual OE)；(三) 智能的過度激動 (intellectual OE)；(四) 想像的過度激動 (imaginational OE)；(五) 情緒的過度激動 (emotional OE)。

資優生的過度敏感與過度激動，使其易於覺察他人的態度和感覺而容易在情感上受傷 (Clark, 2007)。許多研究者指出，過度敏感與反應強烈對資優生造成焦慮 (Fiedler, 1999; Piechowski, 1997; Silverman, 1993)、沮喪 (Cross, 1996; Davis & Rimm, 1998)、人際問題 (Fiedler, 1999; Piechowski, 1997; Silverman, 1993) 等負面影響。

然而過度敏感與過度激動對資優生也有其正面影響，資優生因敏於覺察他人的感受、能同理他人的問題、對他人能富有同情心，促使他們道德上有較高度發展，因而常

關心社會福祉與世界問題 (Lovecky, 1992)，且也因敏於感覺環境的變化與壓力情境，可以減低逆境與壓力情境的負面影響 (Mendaglio, 1995)。Dabrowski 和 Piechowski(1977) 將過度激動特質視為一種發展的趨力，認為過度激動特質對資優者個人的發展是正向也是必須的，當個人所擁有過度激動特質的種類越多、所能感受的程度越強，則發展潛能越大。

筆者深入分析過度敏感與過度激動對資優生造成正反面的影響，其關鍵在資優生認知結構的複雜度與自我調節能力。當資優生擁有過度激動特質的種類越多，接收管道相對越多，流通的訊息也隨之複雜，若資優生無法有效調節過多的訊息，必定造成不必要的困擾。一般而言資優生比一般同儕有高度的認知能力 (Renzulli, 1978)，高度的認知能力有助於資優生調節壓力與情緒 (Kitano & Lewis, 2005)，但高度認知能力不代表是高度的認知複雜度，Kelly(1955)在「個人建構理論」(The psychology of personal constructs)中提到，焦慮的產生不在焦慮事件的本身，而在超越了個人的認知結構。擁有較高度認知複雜性的人較能緩衝壓力的衝擊 (Linville, 1987)，在生命中發生特別重要的壓力事件時，也較能控制好自己的情緒。此外自我調節能力係引發自己對某件事情的動機，包含設定個人目標、計畫其中的策略、評估及調整行為的進行 (Bandura, 2001)。自我調節不只包括開始追求目標，還包括去除環境中讓人分心的事即干擾目標的情感衝動。有效的自我調節策略能增強表現、自信和洞見，並在個體遭受威脅事件時減緩焦慮

與壓力的程度。因此如何利用資優生高度的認知能力培養其認知的複雜度與自我調節能力，對其個人潛能的發展是一個關鍵因素。

三、完美主義

完美主義被視為資優生的主要特質 (Siegle & Schuler, 2000; Silverman, 1999a)，影響資優生的心理幸福感 (Chan, 2007; Kline & Short, 1991; Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004a)、自我效能 (Chan, 2007)、學業表現和工作的態度 (Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2007)。縱使不同研究者(Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1991; Hewitt & Flett, 1991; Siegle & Schuler, 2000)對完美主義有不同的定義，但均一致認為完美主義是多面向的概念。其主要特徵是設立過高標準，及過度自我批判傾向 (Frost, Marten, Lahart, and Rosenblate, 1990)，完美主義可區分為三個向度：1.自我取向完美主義 (self-oriented perfectionism)，係指個人設定不切實際標準之傾向及強烈自我檢驗，而此向度被研究者視為完美主義的主要結構，又稱為「個人完美主義」；2.他人取向完美主義 (other-oriented perfectionism)，係指對他人產生誇張的期望、嚴格苛求他人的傾向；3.社會性要求完美主義 (socially prescribed perfectionism)，係指個體為了從重要他人處獲得認可，所知覺到應達成的期望，他人取向完美主義和社會性要求完美主義又合稱為「人際完美主義」。

完美主義對資優生的影響是廣泛性、連續性的 (Roedell, 1984; Shuler, 2000; Silverman, 1999a)。有完美主義的資優生對自己的表現設定較高的標準 (Parker & Mills, 1996)，因而有較高的動機促使其正面地追求個人成就

(Parker, 1997; Tsui & Mazzocco, 2007)；卻也可能高度自我批判而感到洩氣與挫折，或當別人無法維持其高標準時，便難以維持良好的人際關係，進而容易產生非理性的認知和情緒反應，如失敗感、罪惡感、焦慮 (Parker & Mills, 1996; Tsui & Mazzocco, 2007) 和低自尊反應 (Chan, 2007) 以及負向行為 (Kline & Short, 1991)。簡而言之，完美主義對資優生有正反兩面的影響，正向影響是引導學生設定高標準、堅持目標、展現過人的努力，幫助個人追求卓越，將才能發揮至最大極限，發展高自尊及責任感；反面影響是侷限個人發展、產生負向情緒和行為、阻礙人際關係。

筆者深入分析完美主義對資優生造成正反兩面影響，其主要關鍵在：1.是否具有彈性調整的策略，高成就的完美主義者有較佳的自我調整能力 (Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004)，低成就完美主義者缺乏有效策略以調整標準與實際之間的落差，導致自我放棄；2.資優生是否為了獲得他人的讚美來尋求自我定位，過度在意他人的期望與批評者不認為自己的表現是可以被接受的 (Greenspon, 2000)，為了獲得他人的讚美無形中增加了外在壓力 (Hewitt & Flett, 1991)；3.資優生面對失敗的態度與想法，完美主義者的主要特徵之一是害怕失敗 (Speirs Neumeister & Finch, 2006)，而負向完美主義者則是極度地害怕失敗，他們在乎失敗的意義遠勝於追求卓越；4.精熟目標導向 (mastery goals) 還是表現目標導向 (performance goals)，精熟目標導向者關注在任務中能獲得的能力和精熟，如此可以引導

個體追求卓越(Speirs Neumeister & Finch, 2006)，而表現目標導向者又可區分為「表現-趨近目標導向」(performance-approach goals)及「表現-迴避目標導向」(performance-avoidance goals)，表現-趨近目標導向者在乎和同儕之間的比較(Parker, 1997)，表現-迴避目標導向者因為害怕失敗而使個體只注意失敗的可能性(Speirs Neumeister, 2004b)，因此表現目標導向者可能過度在乎比較或害怕失敗(Pintrich, 2000)，無法像精熟目標導向者在任務中確實獲得能力與精熟，進而影響個人追求卓越(Elliot, 1994, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996)。

瞭解上述關鍵因素，教師在教室內可藉由以下策略可以促進資優生完美主義正向行為的展現：1.強調學生努力的過程而非成績表現；2.引導學生重視學習歷程和修正過程而非結果；3.引導把錯誤當作學習經驗；4.鼓勵學生嘗試新經驗和挑戰；5.確認學生的標準是合理與有價值的；6.給學生機會評論別人的工作；7.利用角色扮演讓學生體會別人感受；8.協助學生設立具體可行的目標。(Adelson, 2007; Speirs Neumeister & Finch, 2006)

參、結語

很難就資優生的內在動機、過度敏感、過度激動或完美主義等單一特質論斷對資優生是好是壞，資優生的情意特質可以有正面價值亦可能造成負面影響，其中核心影響因素在認知型態、自我調整策略的習得與運用，以及情境脈絡的營造。筆者針對上述關

鍵影響因素，提出引導資優生正向發展的具體建議：

一、營造富挑戰性與自主性的學習環境

資優兒童的正向社會情緒成長與環境如何回應及滿足他們的需要息息相關，其關連性更勝於他們所呈現的差異特質(Cross, 1997)。Dalzell(1997)曾檢驗影響資優生發展的關鍵因素在環境是否提供高期待和高度支持。因此營造富於挑戰性的學習環境有助於強化資優生的內控信念與維持內在動機；塑造自主性的學習環境可以讓學生自由探索自己的內在，將錯誤視為學習的線索，減少對失敗的恐懼，滿足自我超越的需求，進而激發潛能並達到自我實現(Pruett, 2007; Speirs Neumeister & Finch, 2006; Speirs Neumeister et al., 2007)。Renzulli、Koehler 和 Fogarty (2006)近年來提出的千鳥格理論(The Operation Houndstooth Intervention Theory)，也主張提供資優生實際參與及決定的活動，一來可以讓學生展現控制能力，二來為學生累積社會成本，更可以內化學生的價值觀。

教師在安排學習活動時，以學生的角度出發，引導學生知覺學習的意義實為關鍵，讓學生自由選擇與決定他們的方向與進度，進而探究發現結果，教師扮演的角色僅是從旁協助者，以減少阻力與挫折，如此可以讓學生掌控自己的學習，自動自發全心投入，進而培養學習興趣，也因此獲得成就感而加強內在動機，有助於獨立思考與創造力的發展。因此營造開放、正向支持與富挑戰性的環境是資優教育教師的不二法門。

二、增進資優生自我效能

誠如 Bandura(2001)所言「人類的成就多

由堅持的人促成，而非悲觀者。自我信念未必確保成功，但是自我否定必然導致失敗。」自我效能的產生來源包含四個方面（Reeve, 2005）：

- （一）個人行為歷史(Personal Behavior History)：人們從他過去嘗試執行同樣行為的解釋來習得現在的自我效能。Bandura(1982)認為個人行為歷史在自我效能四種來源中是最具影響力的。
- （二）間接經驗(Vicarious Experience)：係由觀察角色模範如何去執行一個相同的行動，藉此提升觀察者的自我效能，當角色模範與觀察者之間愈相似，角色模範的行為對觀察者的自我效能影響愈大。
- （三）從別人的口頭勸說(Verbal Persuasion)：口頭的勸說可能來自於老師、家長、同儕等等，有效、正向的勸說可以使個體將焦點放在優勢和潛能，並使個體產生暫時的效能，使個體產生行為的動機。
- （四）生理的狀態(Physiological State)：若個體的生理需求，如疲乏、痛苦、肌肉緊張、心理困惑等超越了個體處理這些需求的能力，會導致個體的無效能感；相反地若個體能有效處理這些心理需求，便能增加自我效能感。

自我效能的四種來源中，一般而言個人行為的歷史和間接經驗是對自我效能較具有影響力，當我們要對比較低效能信念的個體實施介入時，可把個人行為歷史和間接經驗當作一個關鍵的治療，而口頭勸說和生理的

調節當作一個補充的要素。教師可以藉由以下的具體步驟提升資優生的自我效能（Reeve, 2005）：1.界定各種能力與技巧的成分；2.示範各個能力與技巧的成分；3.由學生執行各種能力與技巧，老師提供矯正性的回饋；4.學生統整能力與技巧，老師介紹學生可能會遇到的阻礙；5.學生參加合作性的學習團體，當學生表現給其他同儕看時，同儕可以提供鼓勵和提醒；6.學生在接近真實性的情境展現習得的學習技巧；7.老師示範有信心的行為和調整的策略。

三、增加認知結構的複雜度與自我調整能力

資優生有高度的記憶力、超前的理解力與資訊處理能力，然認知發展仍有賴於對大量經驗的理解與整合（Clark, 2007），因此教師可在資優生高度認知能力的優勢基礎上，運用以下的策略以增加資優生認知結構的複雜度。其策略有：（一）提供新穎與挑戰性的資訊環境；（二）提供與智能相當的同儕相處的機會；（三）提供多元素材與多重領域的學習，並提高複雜度；（四）引導學生不同層次的思考；（五）允許學生以多元的方式解決問題；（六）培養問題解決能力與生產性的思考。

自我調節包含自我觀察與自我評鑑的歷程（Reeve, 2005）。發展自我調節能力應包含三個步驟（Schunk & Zimmerman, 1997），首先觀察專家自我監控與自我評估的歷程；其次是由觀察導引至模仿專家的自我監控與自我評估；最後是由個體自行設定目標、自我監控與自我調節。因此教師可以提供角色模範給資優生觀察其如何自我監控與

自我評估的歷程，接著教師再引導資優生學習角色模範設立目標、訂定自我評估的標準，以及自我評估、自我監控的歷程，最後讓資優生完全自行設定目標、評估標準與進行自我監控。(本文作者為高雄市前金國小教師)

參考書目

- 張春興 (2001)：教育心理學－三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- Adelson, J. L. (2007). A “Perfect” case study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-21.
- Adderholdt, M., & Goldberg, J. (1999). *Perfectionism: What 's bad about being too good?* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 40(4), 184-193.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Clack, B. (2007). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at School*. Person Education, Inc., Prentice Hall.
- Cross, T. (1996). Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today*, 19(3), 22-23.
- Cross, T. L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3 & 4), 180-200.
- Dalzell, H. J. (1997). Giftedness: Infancy to adolescence-a developmental perspective. *Roeper Review*, 20 (4), 259-264.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*(4rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Eccle, J., Midgles, C., & Adlee, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nieholls (Ed.), *Advance in motivation and achievement* (p.

- 283-331). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. J. (1994). *Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin- Madison.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10)(p. 143-179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: The promise of potential/the problems of potential. In V. L. Schwean & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 401-441). New York: Kluwer Academic /Plenum.
- Fromm, E. (1959). *Sigmund Freud's mission*. New York: Harper.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R. O., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-489.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34 (4), 416-430.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-180.
- Gottfried, A., Gottfried, A. E. & Guerin, D. W. (2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430-486.
- Greenspon, T. S. (2000). The self experience of the gifted person: Theory and definitions. *Roeper Review*, 22(3), 176-181.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kitano, M., K., & Lewis, R., B. (2005). Resilience and coping: Implications for

- gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27 (4), 200-205.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.
- Linville, P. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15 (1), 18-25.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (p. 29-50). Denver, CO: Love.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) (pp. 163-186). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Mcnabb, T. (2003). Motivational Issues: Potential to Performance. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Educational*(3rd ed.) (pp. 417-423). Boston: Allyn and Bacon.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17, 169-172.
- Mendaglio, S. (1998). *Understanding gifted children's intense emotionality: Sensitivity*. Paper presented at the annual conference of the society for the advancement of gifted education. Canada, Calgary University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED129 388) .
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*(2nd ed.) (pp. 366-381). Boston: Allyn and Bacon.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 3, 544-555.
- Pruett, G. P. (2004). Intellectually Gifted Students' Perceptions of Personal Goals and Work Habits. *Gifted Child Today*, 27 (4), 54-57.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotional* (5th Ed.). Hoboken, NJ: Jone Wiley & Sons, Inc.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

- Renzulli, J. S., Koehler J. L., & Fogarty E. A. (2006). The Operation Houndstooth Intervention Theory: Social capital in today's schools. *Gifted child today*, 29 (1), 15-24.
- Rimm, S. (2004). The Impact of overweight on gifted children-and what you can do about it. *Parenting for High Potential*, Sep, 12-15.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 71 -79). Waco, TX: Prufrock.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-45.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman(Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1999a). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13, 217-225.
- Silverman, L. K. (1999b). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Advanced Development*, 8, 47-61.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004a). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 259-274.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004b). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231.
- Speirs Neumeister K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *The Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-273.
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29(5), 11-18.
- Tsui, J. M., & Mazzocco, M. M. M. (2007). Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.
- Weiner, B. (1974). *Cognitive views of human*

motivation. New York: Academic Press.

Werner, E. E. (1994) . Overcoming the odds.

*Journal of Developmental and Behavioral
Pediatrics*, 15, 131-136.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development.

American Psychology Society, 4, 81-85.