

# 面具後的真相

## —談資優生的自我發展與輔導

高儷萍、劉欣惠

### 摘要

資優生在自己情感及自我認同上與一般人不同，也因而產生人際關係與社會適應上的問題。本文將從資優生的自我概念、自我認定、自我情緒及身心發展不均衡等因素，來探討他們在自我發展上的問題，最後就安置、學校教育、輔導與家庭教育四方面提出建議，以期能有助於資優生之教師及家長。

**中文關鍵詞：**資優、自我發展、自我概念、自我認定、情緒

**英文關鍵詞：**gifted, Self-development, Self-concept, self-identification, emotion

### 壹、前言

商業周刊（李盈穎，2006）曾專訪一位台灣數理資優生，他希望別人別叫他資優生，因為他被同儕孤立也自我孤立，他有高智力但也要面對高度的內心衝突。他渴望尋找同儕建立自我價值體系的階段，但同學在有意無意間畫個圓圈，把他推向圓圈之外。站在圈外，他成為孤獨的天才，他直言自己並不快樂。

整體來說，因資優生身心發展有不均衡的現象，故他們常存有一些獨特的適應問題，而容易導致一些負面的人際關係、自我概念與自我發展，這些往往是資優生挫折及內在痛苦的來源（郭靜姿，2000）。

Piechowski(1991)也指出，資優生對事物

會有一種強烈的感受，這種強烈感受包括強烈的吸收慾、栩栩如生的經驗、對任何事物都想要深入了解的感覺、想要包含一切的欲望。

許多老師也發現資優生有焦慮、多愁善感、心思細密、不易與普通同儕打成一片的情形，或是有很高的道德感（張馨仁，2000），除此之外，他們對於生命、死亡等哲學議題特別感興趣，喜歡深入思考討論。

以上的現象或多或少都會造成資優生在學習及人際上的問題，而他們常為了要被同儕接納認同而表現出低自尊、隱藏真實的感受及情緒，戴一個符合社會大眾特質的面具，來掩飾原有的資優生特質。以下將探討資優生的自我發展及情緒問題，了解他們在自我認定、自我概念及情緒特質方面有何不同。

## 貳、資優生自我發展的問題

本文所謂的「自我發展(ego development)」是根據 Erik H. Erikson 的「心理社會發展論」而定的。Erikson 強調人格的發展是生理成熟與隨著生理成熟而來的社會壓力兩者不斷交互作用的歷程(蔡清華, 1981), 且個體在自我發展過程中會與父母、家庭, 乃至於社會、歷史文化產生密切的關聯。從探討資優生的文獻中發現, 在自我發展中的自我概念、自我認定、情緒等因素常與其生活適應問題密切相關。因此以下即針對這幾個影響資優生自我發展的重要議題來分析:

### 一、自我概念

自我概念, 又可稱為自我觀念, 是個體人格結構的核心(陳李綢, 1983), 個體對自我概念採取消極或積極的看法將會影響個體人格的健全發展與心理健康。當資優生經過鑑定後, 與父母、老師的互動過程中, 資優生知覺到他人對自己的看法與期許, 進而改變或修正他們的行為時, 也同時影響其對自己的看法, 也就是自我概念。Jenkins-Fruendman 與 Murphy(1987)認為對大多數的資優生來說, 被鑑定出「能力優異」會使他們變的更脆弱, 而不是給予他們力量(薛育青, 2005)。Cross、Coleman 和 Stewart(1993)也指出資優生的自我發展受資優標記的影響。因他們會從人際互動中知覺到他人對自己不同的看法與期許, 進而改變自己的行為, 同時也影響了對自己的看法, 可見資優生的父母或重要他人對資優生的態度, 在他們的自我概念發展過程中確實扮演著重要

角色。

### 二、自我認定

差異知覺會讓資優生覺得與人不同, 有時因害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感及自我懷疑產生, 影響資優生的潛能發展及自我認定(Gross, 1998)。資優生擁有的天賦會讓資優生覺得與人不同, 因和同儕有差異, 他們自我認定的過程顯得很複雜, 這種差異可能因害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感或產生自我懷疑, 影響資優生的潛能發展與自我認定, 爲了要在同儕文化中獲得認同, 資優生可能戴上面具把資優特質掩蓋住, 並將其改變爲同儕能認定的、接受的。這面具使得資優生必須犧牲和同儕不同的學習愛好、興趣, 以及他們超前的道德發展。如果戴上面具能因此得到社會的認定及接受, 資優生將會害怕取下面具。更不幸的是, 大人常以符合、順從社會認定的角色來鼓勵資優生, 這與資優批判、創新、反傳統的本質發生衝突, 因此即使他們表面順從, 隱藏在內心的卻是壓抑、懷疑、不服與不適的感受。

自我認定是資優生適切發展天賦的重要關鍵, 資優生常由於個人的努力, 而從他人處獲得很大的增強, 卻造成自我認定與他人認定之間的差別。而此自我認定的困難也會影響其選擇生涯發展的消極, 資優生缺乏定位的情況之下, 放棄了自我認定與引導的機會, 而以社會的期待(如: 醫學院、電機系、法律系)作為選擇的依據, 這樣的生涯選擇可迎合社會的期待, 卻也忽略了自己的需求。資優生所戴的面具及偽裝並不是天生的, 而是來自社會環境沒有提供自由讓他們「做自己」(Gross, 1998)。

### 三、教師與父母的期望

林聰池(1997)研究發現，93.6%的資優生家長非常重視子女接受教育的情形，期望他們在課業之外的其他方面也能有傑出的表現。因此父母無不傾注所有心力在子女的教育或學習上，如：課後的補習、各式各樣的才藝活動、課外閱讀物或物質的提供...等。家長以為資優生應各方面都能，各方面都好，所以資優生每天沒有一點自己的時間，也不容許犯錯。這種教育方式，形成不必要的壓力，往往使資優生提早結束童年，害怕成長，也害怕被稱為資優。資優生在父母的不當期待中成長，努力成為全能的人才，孩子在父母殷切的期待下所過的日子真的很不輕鬆，也不能依據自己的興趣，做自己想做的事。

目前國內資優教育以資優資源班的方式實施，資優生大部分的時間都在普通班學習，這樣的安排，使得資優生能接觸一般學生及其他班級的資優生，符合社會多元的特性，孩子進入社會，不必重新適應(蔡典謨，2003)，但如此的安置方式，是否會讓資優生同時必須達到普通教師與特教教師的要求，接受特殊教育，也讓他們接受更多的挑戰。教師可能因刻板印象的影響，而對資優生要求過高，使得學生感受壓力過大而適應不良，或要求高標準，而未對學生的優異表現予以肯定，忽略了資優生仍是需增強的，而相對的當資優生一有錯誤就被指責，如此一來資優生承擔過度的糾正與高度的期待，都非常不利於資優生的潛能發揮。

### 四、自我情緒

資優生除了在課業方面常感覺和同儕表

現不一樣外，在情緒的發展上也常自覺和同儕不同。他們不但想法和別人不同，就連感覺也和同儕相異，這種不同，往往讓他們感到痛苦(Silverman, 1993)，總認為自己是不是哪裡出了問題(張馨仁，2000)。有一些資優生在情緒上可能會遭遇到一些困難，例如：孤立、感覺到與他人不同、被人誤解或無法被同儕了解的感覺、人際關係不圓融、吹毛求疵...等(張玉佩，2001；Halsted, 1990)。

Delisle(1988)曾指出資優生有較高程度的焦慮症，原因便是來自於家庭、學校與自我的高度期望(引自簡伊淇，2002，第32頁)。何華國(1996)亦指出資優子女在父母的高度期望壓力下，極可能產生諸如表現焦慮、神經質的完美主義之類的情緒衝突與緊張的反應。因此，研究者歸納出下列資優生在自我發展上的情緒問題。

#### (一) 資優生的完美主義

健康的完美主義與切實的期望有助於充份發揮個人的能力，克服障礙、超越別人、達成困難認務，甚至帶來真正的喜悅(林幸台、李乙明、王琬棻，2006)。但多數的資優生卻常去追求不可能的目標及不切實際的標準，會用自我的成就和努力去評定自我價值，為不存在的完美而奮鬥，缺乏內在的自我覺察，而誤認為自我的優越表現即是努力工作的結果，最終即發展出不健康的完美主義。資優生對於任何事物都有追求完美主義的傾向，而完美主義的特質則會導致高自我要求及人際適應的問題。有些人認為完美主義是對自我的挑剔(Greenspon, 1998)，而自我挑剔伴隨的是高度壓力，他們不僅會「嚴以待己」，甚至「嚴以待人」，導致在同儕的人

際互動上，漸漸出現了問題。也因此常有失去完美的焦慮、恐懼伴隨，他們怕自己沒有價值或不能被他人接納，因此自我要求甚高。

然而資優學生為什麼會有完美主義傾向的產生？有些是父母施與的壓力，或揹負「資優」標記的各方壓力，或很多過去的期待與經驗，以及對自己的角色有不切實際的定位，都可能導致這種現象的產生，而演變的結果，造成焦慮不安、時常覺得愧對眾人、有惡罪感(Adderholdt, 1987)，導致養成了所謂的「完美主義」傾向。

## (二) 資優生的高度敏感與敏感超越

Roeper(1982)指出，若以情緒的向度來看資優，資優其實指的就是一種較一般人有更強的知覺、更強的敏感度、有更好的能力將知覺轉換到認知與情緒的經驗裡(張馨仁, 2000)。資優的特質不僅在感官上敏銳，在情緒上也很敏感且同理心強。資優生過度的同理心與敏感性，往往造成自己容易受傷而更加不願與人溝通或相處。或因為情緒過度敏感而妨礙理性思考，導致和別人發生衝突。或在課堂中對於他人的批評反應過於激烈，而造成不必要的誤解(周佩樺, 2006)。

敏感性是悲天憫人的情懷，道德與正義的關懷和創造思考的基礎，也是內在衝突的來源(Sliverman, 1993)。資優生年幼時即表現出敏感超越的特質，包含悲天憫人的情懷，及用敏感的自我覺察能力解決問題，且喜歡探討宗教、宇宙、死亡等問題(Lovecky, 1998)。他們對於抽象思考的哲學及一些生命死亡等議題有極高的敏感性，情感上也有強烈的敏感度，且資優生的思考模式通常和一般人不太相同，他們很瞭解自己要的是什

麼，對所有的事物都渴望了解，甚至是死亡。因此，對於這些富有哲理性的議題，如果沒有人給他們適度的引導，就會變得鑽牛角尖，情緒為之起伏很大，進而造成一些無法挽救的遺憾。

## (三) 資優生的自我情緒與同儕關係

Strop(1983)發現七、八年級的資優生面對困擾資優生的一些議題中，他們所選的第一個優先順序是：建立和維持同儕關係。由此可知資優生在同儕關係中，常感到孤獨而又極力想要和同儕建立關係(周佩樺, 2006)。

資優生在自我的情緒特質上有某些問題，進而影響了同儕間的關係。例如資優生由於自身銳利的幽默感而遭同儕抗拒不接納(陳美芳, 1996)。許多資優生也常會有完美主義的傾向，這種對自我挑剔的特質，不單只有顯示在課業學習上，同時也有可能用高標準來要求同儕甚至批判同儕，因而導致同儕關係的疏離(周佩樺, 2006)。此外，資優生對於情緒反應也較為敏感，有時同儕間的無心之過，都可能造成他們心理的創傷。且資優生的差異知覺會讓他們覺得自己與人不同，有時害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感及自我認定的適應問題(Gross, 1998)。

## 五、身心發展的不均衡

資優生的身心智力發展不一致的差異比普通生大，他們在某一方面的發展非常快，但是其他方面較慢(Sliverman, 1993)。資優生在心智與情緒上發展的差距，會令他們遭遇到一些困擾。他們常關心價值、意義以及社會事件等問題，但實際上他們仍是個兒童且年齡又小，因此限制了解決他們所關心的問

題(Hollingworth, 1942)。由於資優生比較容易知覺到一般同年齡孩子所知覺不到的問題，但是在心理社會的發展卻尚未成熟的足以應付這些問題，高度的認知發展將導致更大的認知與情緒的差距，尤其是越資優的兒童(IQ145 以上)，越容易導致身心發展的不平衡，也越容易產生適應上的問題(高欣蕙，2004)。

某些特殊才能兒童因為自我概念的發展迅速，擁有與他人不同的觀念或心理態度，常使得言行突出或不合時宜，有著不被瞭解的痛苦，也常使人處於孤立的狀態，阻礙了他們與他人討論自己的感受和觀念的機會。Hollingworth(1931)認為當兒童身心發展是均衡的、自信的時候，較能贏得同儕的信任及友誼。但智商 160 以上的資優生和同儕的相處可能有特別的問題，形成「社會孤立」，這樣的困難在 4-9 歲間特別明顯(郭靜姿，2000)。

## 六、標記

簡伊淇(2002)指出，當孩子被冠上「資優生」的光環，若學業成就不理想或回答不出問題時，大家就會認為這是很嚴重的。國外一些學者也有同樣的看法，即當資優生通過鑑定後，被具體地貼上標記，使得資優生開始被期待要表現優異(Clark, 1988; Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000)。事實上，有些問題並不是資優生所獨有的，而是在標記下產生了過度的期望與要求。在競爭激烈的環境中，如集中式資優班，資優生較易產生焦慮、挫折。資優生本來應該要很有自信的，自我概念應該比較積極、正面，但事實上並不是如此。

國內外的研究發現(郭為藩，1979; Rodgers, 1979; Tsai, 1999)，集中式資優班的學生自我概念傾向比較消極。原因是他們處在一個競爭非常激烈的環境，在競爭下很容易失敗，且大多數時間都在失敗、挫折中，而造成自我發展中的差異知覺。標記怕造成殊異的問題，不標記又常忽略資優的差異性(Greenspon, 1998)。因此如何在標記後給予資優生良性且自我整合的輔導，是資優生自我發展重要的課題(郭靜姿，2000)。

## 參、建議

綜合上述，資優兒童與他們的同儕、父母、師長之間的關係都影響其自我概念的發展。資優學生也可能因為自己對人事物具有過於敏感的特質，以及面對學校學習、家庭管教的問題，自己產生許多挫折與壓力。以下就安置、學校教育、輔導與家庭教育四方面提供相關之建議：

### 一、多元的教育安置，消除標記的負面影響

資優生面對他人所給予的資優標記時，內心不免感受到壓力而心生排斥感(薛育青、蔡典謨，2005)。標記怕造成殊異的問題，不標記又常忽略資優的差異性(Greenspon, 1998)。因此標記後給予他們良性且自我整合的輔導，是資優生自我發展重要的課題。集中式資優班與分散式資優班兩種安置型態各有其優缺點，而隨著創造、領導及其他特殊才能擴充後，為因應不同能力、才能及不同性向學生的需求，資優教育可從提供充實制與加速制課程的方向來思考。

就提升資優生自我概念與自我發展而言，許多研究皆有所發現：薛育青、蔡典謨(2005)研究指出參加特殊方案的資優生在智能與學校生活上有著較高的自我概念。Stanely(1991)之數學早熟青少年研究(The Study of Mathematically Precocious Youth)，研究結果顯示提供數學資優學生加速學習制之課程方案增進學生學習，減少其對學校的厭倦與無聊，促進自我價值和成就感，並且學生在加速的課程中獲益良多，對於學生本身的社會情緒發展沒有負面影響。郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜(1998)之研究結果發現，經由跳級升學的學生，大多數就學情形頗佳，並不因為縮短教育年限而有升學上的困難，學生跳級後，有七成以上表示在自我發展上有正面的影響，但有少數學生表示跳級後仍感受到課業的壓力。Benbow、Argo 和 Goass (1992)指出資優學生跳級後，能力得到識別和肯定，不但提高學生本身的自信心，也能表現較強的自我效能，覺得自己能控制及掌握自己的生活。

近年來推行的資優教育方案，採普通課程而後加深加廣，亦符合資優生的特殊學習需求。在融合教育的趨勢下，藉由多樣化的安置與教學配套降低資優生標記的負面影響，讓資優生在適性而自然的學習環境中成長。

## 二、平衡認知與情意教育，整體規劃課程與教學

資優生往往從教師及父母那兒承受過度期望的壓力，因此壓力的管理及挫折容忍度的增進對資優生情意發展是相當需要的。根據評鑑結果（林幸台、張蓓莉，1993；臺北

市教育局，2003），目前學校的資優方案中，加入情意課程時數的學校已日益增多。以下提出幾項資優生的情意教育供教學現場參考：

### （一）自主學習模式：

此課程內容包含定向、個別發展、充實活動、專題研究與深入研究五個向度，由個人的認知、情緒與社會的發展，展露自己在校內、外情境的學習責任，成爲一位能發展積極的自我概念且了解自己的優異性以及自我和社會的關係之學習者（王文科，1994）。

### （二）讀書治療：

Aiex(1993)提到讀書治療實施的理由爲：發展個體自我概念、協助個體誠實地自我評價、緩和情緒或心理的壓力、協助個體在輕鬆的方式下討論問題及解決問題。因此讀書治療具有了解行爲本質、減輕心理壓力、促進人格發展、生活適應等多重價值（范美珠，1986）。

讀書治療可作爲資優生遭遇問題時的個別輔導技巧，他們可在書中找到朋友，也可透過閱讀得到共鳴的感受；讀書治療亦可作爲預防性的團體情意發展工具，以發展資優生對自我的了解、自我的肯定、同理心、正向的態度、增進適應、更好的自尊...等，以更健康的心靈去面對生活上的挑戰（張玉佩，2001）。

### （三）生死教育課程與生涯規劃：

資優生在心靈敏感度的表現會有早熟的問題（張玉佩，2001；陳偉仁，2001）。Wilgosh(2001)指出要完整規劃生涯教育與生涯輔導，使資優生從小即能掌握現在、認識真實的自我及培養正確生涯理念。因此若

能及早提供資優學生正確的方式與觀念去探索生命，建立積極的生命態度與價值觀，將有助於提升資優生未來的發展。

### **三、因應資優生之異質性，建立完善輔導制度，組織多元輔導網絡**

VanTassel-Baska(1991)建議教師輔導資優生時應該留意學生的情意需求。資優生的異質性極大，除了共通性的情意輔導需求之外，諸如社經地位或文化不利、女性、低成就、身障資優等特殊資優學生，其輔導需求更具迫切性與特殊性。教師面對資優生的個別差異，應同時兼及預防及治療兩端，適當安排諮商與輔導以協助其社會適應，並針對有情緒統整失調或過度敏感、焦慮特質之學生進行預防性的諮商之外，對於適應困難的資優生亦應進行特殊個案輔導。

資優生的輔導機制應善用學校與社會資源，提供多元的輔導管道，林幸台等人(2006)指出個別輔導的向度應完整涵蓋認知情意，輔導的計畫與執行、評鑑等亦應具體以 IEP 呈現；此外可利用校外輔導資源，如特教中心的諮詢專線及坊間的學會與團體，均可提供學生生活及學習上的諮詢輔導。

### **四、家長正確的管教方式與合宜的教育期待，助益孩子積極的自我發展**

父母提供愛及溫暖的環境，不僅能包含安全感與自信心，進而能獲致個人健全發展及良好生活適應，並可激發其成就動機將潛能充分發揮（蔡玉瑟，1996）。相關研究(林幸台等，2006；林怡秀，2001；郭惠雯，2006)顯示，通過資優鑑定之學生在課業表現均相當優異，然而在班級同儕競爭中難免產生優勝劣敗，因此孩子的成長歷程中父母親需身

負了解、體諒、輔導、啟發與探索的多重角色，了解孩子的身心發展特質，協助孩子在自我瞭解與悅納過程中培養積極正向的自我概念。

### **肆、結語**

綜合本文所提及的相關議題可以發現，資優生本身的完美主義、高度敏感、自我概念與自我認定的特質，與班級同儕的關係維繫及與同儕相較下突顯的身心發展不平衡等因素，再加上教師、父母期望與大環境安置決定與標記效應，許多週遭的因子深深地影響了資優生的自我發展。因此，希求能透過適性的教育安置，搭配情意課程與教學，建立完善輔導制度，在大環境的支持下由教師營造溫馨自主的學習環境，父母給予合宜的教育期待與管教態度，幫助孩子建立積極的自我發展，充分探索自己的興趣和發揮潛能與專長。

（本文作者高儷萍為彰化縣培英國小資源班教師、劉欣惠為台中市軍功國小教師）

### **參考文獻**

- 王文科（1994）。**課程與教學論**。台北：五南。
- 何華國（1996）。**特殊兒童親職教育**。台北：五南。
- 李盈穎（2006）。資優孩子的成長戰爭。**商業周刊**，945。2007年12月31日，取自 <http://www.businessweekly.com.tw/webarticle.php?id=21818>

- 林幸台、張蓓莉（1993）。**八十二學年度全國高中數理資優教育評鑑報告**。臺灣師大特教中心。
- 林幸台、李乙明、王淑棻（2006）。**輔導與追蹤**。全國資優教育發展研討會論文集，60-72。
- 林怡秀（2001）。提早入學資優生之追蹤研究報告。**資優教育季刊**，**79**，13-17。
- 林聰池（1997）。**國中資賦優異學生家庭動力之研究**。彰化：國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。
- 周佩樺（2006）。國小資優生的同儕關係及其教學輔導策略之探討。**國教新知**，**53(4)**，76-81。
- 范美珠（1986）。**讀書治療對父母離異兒童個人適應及社會適應輔導效果之研究**。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版。
- 高欣蕙（2003）。**一位資優兒童人際關係之敘說**。台北：市立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 張玉佩（2001）。以讀書治療來進行資優學生的情意教育。**資優教育季刊**，**80**，22-30。
- 張馨仁（2000）。從 Dabrowski 的理論看資優生的情緒發展。**資優教育季刊**，**74**，6-18。
- 陳李綢（1983）。國小自我概念發展之研究。**中國測驗學會測驗年刊**，**30**，93-100。
- 陳美芳（1996）。資優學生心理特質與評量。**國立教育資料館教育資料集刊**，**21**，13-26。
- 陳偉仁（2001）。生命教育教學設計-以資優學生為對象。**資優教育季刊**，**80**，31-36。
- 郭為藩（1979）。資賦優異兒童生活適應（自我觀念）之評鑑。**教育部資賦優異兒童教育研究叢書**，**5**，14-29。
- 郭惠雯（2006）。**國小資賦優異學生與一般學生之教師期望知覺、父母期望知覺與自我概念之相關研究**。屏東：國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。未出版。
- 郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育季刊**，**75**，1-6。
- 郭靜姿、蔡尚芳、王曼娜（1998）。跳級資優生之生活適應分析。**特殊教育研究學刊**，**16**，379-400。
- 臺北市教育局（2003）。**資優教育評鑑報告**。臺北市。
- 蔡玉瑟（1996）。國小高成就與低成就資優兒童的父母教養方式與學習行為、生活適應、成就動機之比較研究。**台中師院學報**，**10**，525-567。
- 蔡典謨（2003）。**協助孩子反敗為勝：他不笨，為什麼表現不夠好？**台北：心理。
- 蔡清華（1981）。艾瑞克森人格發展理論評介。**教育文粹**，**10**，118-123。
- 薛育青（2005）。**國小資優生對資優標記接受度與自我概念、生活適應之相關研究**。高雄：國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。
- 薛育青、蔡典謨（2005）。國小資優生資優標記接受度與其自我概念、生活適應之相關研究。**資優教育研究**，**5(2)**，1-24。
- 簡伊淇（2002）。**國小資賦優異學生與普通學生對教師、父母期望知覺與成就動機之相關研究**。花蓮：國立花蓮師範學院



- 國民教育研究所碩士論文。未出版。
- Adderholdt, M. R. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy*. (ERIC Document Reproduction Service No. 357333)
- Benbow, C. P., Argo, T. A. & Goass, L. W.(1992). Meeting the needs of the gifted in rural are as through acceleration. *Gifted Child Today*, 15(2), 15-19.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted*. (3rd ed.) Columbus, OH : Charles E. Merrill.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The school-based social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaption and motivation of Greek gifted pupil: Exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55-68.
- Greenspon, T.S.(1998).The gifted self:Its role in development and emotional health. *Roper Review*, 20(3),162-167.
- Gross,M. U. M.(1998).The“Me”behind the mask:Intellectually gifted students and search for identity.*Roeper Review*, 20(3), 167-173.
- Halsted, J. W. (1990). *Guiding the gifted reader*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED321486)
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Lovecky, D.V.(1998).Spiritual sensitivity in gifted children.*Roeper Review*,20(3), 178-183.
- Piechowski, M. M. (1991). *Giftedness for all seasons:Inner peace in a time of war*. Presented at the Henry B. & Jocelyn Wallace(Eds.), National Research Symposium on Talent Development, University of Iowa.
- Rodgers, B. S. (1979). *Effects of an enrichment program screening process on the self concept and others concept of gifted elementary children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati.
- Roeper, A.(1982).How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*,5(2),21-24.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In U. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (p.3-28). Denver, CO:Love publishing .
- Stanley, J. C. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 36-42.
- Strop, J. (1983). *Counseling needs of the gifted*. Unpublished research. Denver, CO: University of Denver.
- Tsai, M. F. (1999, August). *Meta-analytic*

*findings on gifted student's self-concept in Taiwan.* Paper presented at 13th World Conference of World Council for the Gifted and Talented Children. Istanbul, Turkey.

VanTassel-Baska, J. (1991). *Teachers as counselors for gifted students.* In R. M. Milgram. (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.37-52). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Wilgosh, L. (2001). Enhancing gifts and talents of women and girls . *High Ability Studies, 12*, 45-59.