

# 低成就學童的心理特徵與原因之探討

林建平

臺北市教育大學心理與諮商學系 教授

## 【摘要】

具有課業學習問題的低成就學童不只造成個人的壓力、家長的煩惱，也容易導致行為問題，影響個人未來的生活適應，也造成社會問題，其心理特徵的了解及原因的探討不容忽視。本文除了釋明低成就的定義、類型及診斷方法，重點在介紹低成就學童的認知、情感、和行為等方面的心理特徵，及分從社會、學校、家庭、個人等因素探討其產生的原因。

關鍵詞：低成就學童、資優低成就

## 前言

中國人的觀念：「望子成龍、望女成鳳」，「萬般皆下品，唯有讀書高」，以致國內升學主義盛行。許多父母因過於重視子女的學業成績，無形中造成學童的課業壓力。胡坤瓚（1996）曾調查 365 位國小高年級學童的煩惱，結果他們一致指出最主要的煩惱是：「擔心自己的學業成績不能滿足父母的要求而煩惱」。兒福聯盟 2003 年曾調查臺北、香港、上海兒童新年的願望，結果兩岸三地的兒童一致的指出，新年的第一願望是功課進步。在一個極度重視課業的社會環境中，一個課業低劣的學生，在長期挫折的狀態下，毫無成就感、自覺能力差、失去自信心，喪失自尊心，形成負面的自我概念。這些學業適應不良的學生，會影響其生

活適應、人格發展。甚至有些學業低劣的學生，在得不到父母的慈愛、教師的關懷、同學的尊重、與同儕的友誼等情況下，形成討厭父母、師長、同學，最後逃學、翹家，變成問題學生。學生的學習困擾與偏差行為有顯著的相關存在，少年犯罪專家馬鎮華曾說過：「成績不好、逃學、逃家是少年犯罪的三部曲」。故學校宜重視學童課業問題所導致的行為異常學生的原因的探討及問題的輔導，尤其是對於學業成就未達到其能力水準的低成就學生。國小的輔導活動可分為生活輔導與學習輔導兩大類，實際輔導項目上，似乎特別重視行為偏差兒童的輔導，鑑於低成就兒童的心理問題和學習輔導並未得到應有的重視，本文擬探討低成就學童的心理與行為問題及其原因，提供有關人士對他們的了解與輔導。

## 壹、低成就的定義及出現率

何謂「低成就」(underachievement)，可能因不同學者所採的界定不同，導致其定義有別。有些學者純粹從團體中表現的「成就低」來界定，其定義「低成就」是指成績居於全班最低的一些「成就低」的學生，如胡永崇(1999)定義「國語文低成就學生」為三次段考國語文成績居全班最差的百分之二十五的學生；在邱上真、洪碧霞(1996)所編「國語文成就測驗」的得分在百分等級 30 以下者。林梅琴、黃佩娟(2000)界定低成就學生為該生各學期總成績的平均，在該班總人數排序後，其平均成績在後面百分之十五的學生。

但目前教育界一般稱所謂的「低成就」是指「夠聰明而不够用功的學生」，其學業成績表現水準明顯低於其學習能力所可以表現者(李咏吟，1997)。Davis 和 Rimm(1989)定義低成就為兒童的學校表現和他的實際能力的一些指標，如：智力測驗分數、成就測驗分數、創造力測驗分數、或觀察資料等之間的矛盾。張氏心理學辭典定義低成就是個人在學業或工作上的實際表現未能達到其能力所及的應有地步的現象。例如：某生智商 120 以上，按學習能力而言，在班級中應屬上乘，然其成績表現低劣，總是居全班中下的名次。像此種學生能力與成績不相配合的現象，即屬學業的低成就。表現低成就行為的個人，即稱為「低成就者」(underachiever)(張春興，1989)。國內許多有關的文獻(謝水南、楊坤堂，1992；

李咏吟，1997)亦界定低成就是泛指成就低於其能力的學生。因此，低成就並不同成就低，本文的低成就學童即定義學業上的實際表現未能達到其能力所及的應有水準的學生，這些學生也許也是成就低的學生，但也有低成就的學生其未必是班上成就低的學生，例如資優低成就生其成績未必是班上的成就最低的學生。

在低成就學童的出現率方面，李咏吟(1997)指出國中低成就學生的出現率在兩成左右，男生比女生多。郭生玉(1973)研究國中低成就學生的出現率為 22.61%，高成就學生的出現率為 24.13%。高成就的百分比女生多於男生，低成就的百分比男生多於女生。吳裕益(1980)研究國中低成就學生不同學科的出現率，英語科最高，佔 31.03%；數學科次之，佔 29.31%；國語科最少，佔 24.71%。而高成就學生的出現率，英語科最高，佔 41.95%；國文科次之，佔 35.63%；數學科最少，佔 33.91%。林建平(2004)的研究以回歸分析法篩選低成就學生，顯示臺北市國小六年級學生國語、數學、英語等科低成就學童的比率均約為 25%。

## 貳、低成就學童的診斷方法

當界定低成就是指成就低於其能力，那麼要如何明確的診斷出這類的學生呢？郭生玉(1973)回顧低成就的評定方式有：

### 一、以百分數評定

此法是以智力與學業成就的相對百分

等級為依據，如某生的智力百分等級是在九十以上，而其學業成就的百分等級卻在五十以下，則為低成就生；相反的，若該生的學業成就的百分等級也在九十以上，則為成就生。有些研究則不依據學業成就的百分等級，而以平均數或標準差為依據，如智力的百分等級在九十以上，而學業成績卻在平均數以下或在平均數以下一個標準差者為低成就生；反之，學業成績在平均數以上或在平均數以上一個標準差者為成就生。此法簡便易行，唯僅能表示個人在團體中的地位，並未能明確指出個人成就是否達到與其能力相稱的程度。

## 二、以標準分數評定

事先將智力與學業成就兩項分數換算成標準分數，然後比較這兩種分數的差距。凡學業成就的 T 分數在智力的 T 分數 15 分以上者，包括 15 分，為成就生；如果在 15 分以下者，包括 15 分，為低成就生。此法亦僅能指出個人在團體中的地位。

## 三、以成就商數評定

成就商數是智力和學業的比例，可以表示學生的努力程度，其公式為教育商數除以智力商數乘以一百，或教育年齡除以心理年齡乘以一百。如果學生的教育商數大於智力商數，便代表非常努力，表示他是成就生；反之，則表示他的努力不夠，是低成就生。一般成就商數在一百以上，即代表成就生；一百以下，即表示低成就，此法的缺點仍多，已很少採用。

## 四、以迴歸方法評定

此法是以智力為自變項，學業成就為依變項，即以智力預測學業成就，然後以實際成就與預測成就之間的差距程度作為決定高、低成就的標準。例如：某生的實際學業成績為 80 分，由求得的迴歸方程式算出預測成就分數為 88 分，一般研究者界定實際成就超過預測成就一個標準誤（或半個）為高成就；反之，實際成就低於預測成就一個標準誤（或半個）為低成就。此方式最能符合高、低成就的意義，故此法是比較理想的評定方式。唯若已確知某些因素與成就有顯著關係時，預測學業成就最理想的辦法是利用複迴歸方程式預測，例如：若已確信智力、讀書方法、閱讀能力、動機等因素與學業成就有關，即可利用這些因素與學業成就所求得的迴歸方程式預測學業成就。

## 參、低成就學生的類型

學者們曾就低成就現象做不同的歸類（李咏吟，1997；何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽，2001），作者綜合歸類如下：

### 一、暫時性低成就和長期性低成就

低成就學生的類型可依時間長短分為暫時性（或情境性）低成就和長期性（或習慣性）低成就，前者的低成就時間只是發生在短暫的幾個月或一學期，大多與個人的重大暫時的或情境的變因有關，如重大疾病、家人病故、搬家轉學等，原因容易察覺，一旦前述的危機度過，行為即恢復正常，故此

類低成就屬輕度型；後者則其低成就現象可能已經年累月，也許持續三年五載，或更長的時間，由於已經根深蒂固，原因也不易發現，故其低成就行為亦容易為大家所忽略，此類低成就屬嚴重型。

## 二、普遍性低成就與特定性低成就

可依低成就科目的多寡區分為普遍性低成就與特定性低成就，前者是所有與智能有關的學習科目均顯現低成就現象，後者則是只有特定的某一科目顯現低成就現象。

## 三、資優低成就與一般低成就

此外，又可按智力高、低情形分為資優低成就與一般低成就。資優低成就是智力 130 以上的資優生，課業表現卻和資優的智力不搭配。一般低成就又分為高智力低成就，即中上智力（IQ 約在 110-130 之間），但課業表現卻和中上的智力不搭配；中智力低成就，即中等智力（IQ 約在 90-110 之間），但課業表現卻和中等的智力不搭配。至於低智力成就低，即中下智力（IQ 約在 70-85 之間），課業表現和中下等的智力搭配，顯示成就低的學習現象，此類學生一般稱為「學習遲緩」。

## 肆、低成就學童的心理特徵

以下是教師所描述的低成就學童的行為特徵：

「為沒寫作業找理由；對事情缺乏興趣、被動、依賴」；「不與別人相處，不做作業，喜歡講笑話」；「愛講話、不聽課、

浪費時間」；「不成熟、安靜、退縮、興趣短暫」。這些是一些可見的問題行為特徵。低成就學生是一個內在差異相當大的異質性群體，他們的學習輔導方案必須依個別的特徵和需求加以計劃。

學者們從理論上分別歸納低成就學生的行為特徵。Mercer 與 Mercer (1998) 指出，具有學習問題的學童（包括低成就、學習障礙、學習遲緩的學童），其學習特徵可分為認知的、情感的、和行為的三方面。（1）認知的特徵：認知的和後設認知的缺乏、學業成就低落、記憶力不良、不專注及過動、知覺異常等。（2）情感的特徵：缺乏社會的技巧、負面的自我概念、學習動機低落、情緒低落。（3）行為的特徵：缺乏適應的行為、破壞性行為、退縮性行為。

Davis 和 Rimm (1989) 依低成就的原因和症狀，將低成就分為三種主要特徵，每一種主要特徵之下又包括一些次要特徵：

第一種主要特徵為低自尊：是所有低成就問題的根本，為低成就者最常見和最普遍的特徵。次要特徵為：（1）不相信自己具備實際的能力完成父母或老師期望他們完成的任務。（2）表現逞強、反抗、和自我防衛，如公開的批評學校的品質及教師的才能，宣稱自己對學校沒水準的測驗或在班上的成績，根本不在乎或不屑去費力，以維護課業失敗的低自尊。（3）在一個任務上失敗，會歸因於缺能力；若成功，則會歸因於好運氣。此種歸因習慣將導致教育成就上的習得無助感，而認為努力與結果無關，故終將放棄任何學習的嘗試。



第二種主要特徵為逃避行為：低自尊導致低成就者在家或在校的逃避行為，次要特徵為：(1) 指出學校課程的諸多不當之處，認為自己沒有理由學習無用的教材，於是逃避付出努力，且可能進一步宣稱自己只要有心學習，可以做得很好。這種逃避行為，保護低成就者免於承認自己缺乏信心和能力所帶來的恐懼。他們以不學習作為失敗的理由，以維持其自我價值感。(2) 另外一種相似的自我防衛的逃避行為是在對於個人的能力高低判斷比較沒有威脅性的校外活動，表現強烈的興趣，或甚至爭取領導地位。基本上，以在校外方面的成功來彌補學校課業上的失敗。(3) 極端反抗權威，特別是對學校當局，他們熱中於向學校提出改進的建議。發現學校的缺點，指責學校當局，可保護低成就者逃避學習的責任。(4) 表現完美主義，以自我保護。低成就者認為

學習目標訂得太低，雖然可以降低失敗的冒險，但也表示自己的程度太差或對自己缺乏信心；若學習目標訂得和同儕一致，以自己過去的學習經驗，又擔心失敗的冒險，表現低能力，有損自尊心，所以他們把學習目標訂得極高，為大多數人均達不到的境界，近乎完美主義。因完美主義是無法達成的，所以不論自己或他人均不對個人的成功抱持期望，於是低成就者就為自己差的表現、低的能力找到藉口。相對的，學業上有成就的兒童設定實際可達的學習目標，且若失敗，會視失敗是具有積極性及建設性的功能，失敗正可指出個人學習的不足之處，針對此缺失改進，學習才會進步。

此外，又可將低成就者的逃避行為依順從或非順從、依賴或支配，形成四種不同低成就者及其各種問題行為。詳如表 1。

表 1：低成就者的特性及其問題行為

	依 賴	支 配
順 從	依賴的順從者：完美主義者、可憐的、被動的	支配的順從者：社會性的、說笑的、學究的、引人注意的
非順從	依賴的非順從者：厭倦的、嘲弄的、沮喪的、激怒的	支配的非順從者：操縱的、創意的、反抗的、過度的、暴力的

(修改自 Davis & Rimm, 1989, P. 311)

上表中，順從的低成就者不論是依賴或支配的特性，可能導致更大的低成就，但其問題行為較不明顯；而非順從的低成就者不論是依賴或支配的特性，均已顯現嚴重的問

題行為。上表中的典型的名稱如被動的、反抗的，是用來強調這些低成就者的主要特性，有些低成就兒童可能顯現一組的症狀，而有些低成就者則可能同時顯示依賴和支

配的特性。

第三種主要特徵為表現問題行為：由於前兩個特徵而導致的一些問題行為表現有：缺乏有關學校的技巧、學習習慣不良、學習不專注、家庭和學校的紀律問題。

國內蔡典謨（1999）則歸納低成就者可能具有下列特徵：社會發展不成熟、有更多情緒問題、有更多反社會行為、及較低的社會自我概念。林梅琴與黃佩娟（2000）歸納低成就者的特徵如下：（1）成績的不理想容易造成氣餒及興趣低落。（2）自我概念低、自卑、缺乏自信、逃避讀書。（3）缺乏明確的目標和價值。（4）受不了別人的輕視，常自怨自嘆。（5）與父母的關係不成熟。（6）經常沮喪、情緒低落。（7）常貶低自己，對自己及他人缺乏洞察能力。（8）焦慮、煩躁，致影響讀書計劃。（9）反抗權威，結交具有反社會態度的同儕。（10）抱負低，缺乏明確的職業目標。（11）無助感，對自己的行為表現不負責任。（12）學習習慣欠佳，缺乏學習技巧。（13）無法完成規定的工作。

此外，特別針對低成就學生的學習動機與學習策略的一些研究，顯示如下的結論。在歸因特徵上，低成就學生對學業成功會歸因於外在不穩定的因素，如好運氣；對學業失敗會歸因於內在穩定的因素，如低能力，導致形成努力與成就無關的信念，因而形成學習的「習得無助感」。在成功的預期上，一般高成就學童對自己的學業產生高期望；而低成就學童會對自己的學業產生低期望。在自我效能上，高成就學生的自我效能

均高於低成就學生。

在學習策略方面，許多研究報告顯示，低成就學生在運用認知策略、行動控制、資源管理、後設認知等各種學習策略上有缺陷。Brown（1987）的研究顯示，低成就學生與一般學生在後設認知上具有下列的差異：（1）低成就學生較少問問題，其可能的原因是不知問題在哪裡，或不知如何發問。（2）低成就學生較不會有效的控制影響自己學習的各種要素。（3）低成就學生往往只會從事瑣碎知識的記憶，不會從事自我設定學習目標、自我監控學習進度、自我評估學習成效、自我修正學習成果的自我調整的高層次思考。（4）低成就學生的學習一般缺乏成人的協助和激勵，甚至受到父母的責備、同學的嘲笑，導致學習的動機低落。林建平（2004）的研究亦顯示國小高年級低成就學生與一般學生相較：（1）其學習動機的自我效能、內在目標、讀書價值、學習焦慮等均較不理想。（2）其學習的行動控制的情感控制、情境控制、時間管理、求助他人、努力堅持等均較不理想。（3）其認知策略的複誦策略、精緻策略、組織策略等均較不理想。（4）其後設認知策略的計畫策略、監控策略、評估策略、修正策略等均較不理想。

此外，林梅琴與黃佩娟（2000）曾以德明商專的 288 名高、低成就的學生為對象，比較她們在一些學習行為上的差異，研究結果顯示：（1）高成就學生在讀書動機上的自我要求及為未來的升學做準備上高於低成就生，低成就生較受外在因素（怕被當）

的影響；(2) 低成就學生的學習較易受情緒因素的影響；(3) 低成就學生的學習態度較傾向應付的態度，高成就生則較能體認讀書的價值，並較易被激發學習的動機；(4) 低成就生對未來較無目標與願景；(5) 低成就生較常歸因學習的成敗於運氣，而高成就生則歸因成敗於努力所致；(6) 低成就生較缺乏讀書時間的安排及正確的讀書方法；(7) 低成就生在學習時遇到困難，較少主動尋求老師或同學的協助，也較容易放棄。

總之，筆者歸納低成就學生的心理特徵為三個方面：(1) 認知方面：學習習慣不佳、缺乏認知及後設認知的學習策略、知覺異常、不專注等。(2) 情感方面：低自尊、低自我概念、缺乏自我價值、學習的無助感、對學習自暴自棄、缺乏學習目標及價值、學習焦慮等。(3) 行為方面：自我防衛、逃避學習、被動學習、學習無力、無法完成課業、反抗權威、過動行為、行為退縮、違紀行為、逃課翹家、交友不當、親子衝突、親師衝突等。均值得有關人員的關注與導正，否則容易導致往後的學校、家庭、職業、及社會等方面的不適應。

## 伍、低成就的原因

影響學童低成就的因素可分為家庭社經地位、家庭氣氛、少數民族的文化不同、學校無效的教學、學生個人的學習方法或動機因素等。蘇清守(1987)曾提及影響亞裔資優低成就生學業成就的因素中，第一是個人因素，佔 67%；第二是家庭因素，佔 30%；

第三是教師因素，佔 3%。

Mandel 和 Marcus (1988) 將低成就的成因分為四個主要類型：暫時性的、永久性的、內在的、及外在的等，並以互動的形式表示下列成因：(1) 外在的暫時性因素，如：父母生病、教師告假；(2) 外在的永久性因素，如：家庭破碎、家人死亡；(3) 內在的暫時性因素，如：生病、營養不良；(4) 內在的永久性因素，如：學習障礙、缺乏動機等(李咏吟，1997)。

Davis 和 Rimm (1989) 提出低成就的原因有：

1. 家庭因素：包括有家庭解組(父母死亡或離婚引起)；父母過度保護、放任、權威；父母管教不一致；父母的教育觀念不一致；子女不認同父母；父母不良示範低成就；父母對教育的觀念偏差，如讀書無用論，不重視教育等。
2. 學校因素：包括(1) 在教室的氣氛方面，具有下列特徵的教室環境將導致學生的低成就行為：缺乏對個別兒童的尊重、濃厚的競爭氣氛、強調外在的評估、毫無彈性和僵化、誇大注意錯誤和失敗、一個完全控制的教師、一個沒有酬賞的課程。(2) 在教師負向的期望方面，依 Rosenthal 和 Jacobson 在 1968 年所出版的「教室中的比馬龍」(Pygmalion in the Classroom) 的觀念，教師的期望能對兒童的自我概念和教室成就具戲劇性的影響，低成就的兒童，他們的自我概念本就較差，教師所傳達的負向期望將會自行獲得應驗。(3) 在無益的課程方面，當學校的課程顯現缺



乏挑戰、無益、無聊，學生尤其是聰明的低成就生，將可能在學校的課程上表現低成就，但卻從課外的活動當中去創造他們所認為有益的課程。

Rimm (1987) 以「個人努力的有無」和「所獲成果的好壞」之間的關係說明低成就的成因：(1)「努力而有成果」：此種現象會形成學習適應良好的「成就者」。學生努力付出，獲得豐碩成果的回報，於是了解努力與結果的關係，學得努力的良好學習態度。他們所選的學習目標難度適中，在學習中亦能享受工作的樂趣。此種學習經驗的學生願意持續努力，且樂於接受工作挑戰。

(2)「努力卻無回報」：此種現象會形成「低成就者」，原因是有適當的努力，但乏適當的學習目標。當學童對學習的價值觀受到父母、社會、或同儕的反智思想的影響，而設定「太低的學習目標」。如認為聰明不如快樂或受歡迎重要；心智的成就不如美貌或運動場上傑出來得受重視；有些家長灌輸兒童「學習課本的死知識不如歷練生活的常識來得重要」，這些父母大都本身未受高等教育，基於不了解知識的價值，或對於自己的有限的知識和成就所表現的自我防衛，對兒童傳達這些反智的信息，而影響兒童的成就動機。若目標設得太低，學童將中斷適當的努力。當學童在父母的期望超出自己的能力及高度競爭的學校環境，而設定「太高的學習目標」，使兒童再怎麼努力和聰明也無法達成此高目標，於是兒童懷疑任何的努力付出也達不到高目標，導致他們將自暴自棄。(3)「不努力而有成果」：此種現象

會形成「低成就者」，原因是學習活動太簡單，未具足夠的挑戰性，以致學生未付出努力，即輕易的成功。當學習的標準太低、太易，沒有挑戰性，不但學生學不到知識，且會感到學習的無聊，未能培養耐性、挑戰、勤奮的良好學習習慣。(4)「不努力也無成果」：此種現象會形成最嚴重的「低成就者」。此種結局是由第二和第三種低成就長期累積，形成了慢性的低成就，也是最難輔導的低成就行為 (Davis & Rimm, 1989)。

國內何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽等 (2001) 指出，低成就學生在學習歷程產生困難的原因：(1) 注意力未能集中 (2) 新訊息未能與舊經驗連結 (3) 欠缺讀書技巧 (4) 未能獲得適當的支持 (5) 產生不當的自我效能 (6) 未能從學習中產生認知策略 (7) 挫折容忍力較低。McCoach 與 Siegle (2003) 提出五個低成就的預測因子為：學業的自我知覺、對學校的態度、對教師的態度、動機或自我調整 (motivation/self-regulation)、目標價值。

總之，低成就的產生不外乎下列原因：(1) 社會因素：如價值體系、教育政策、性別歧視、種族歧視等。(2) 學校因素：如學校行政、教學設備、教材教法、師生關係、同儕關係等。(3) 家庭因素：如家庭社經地位、家庭氣氛、父母管教態度、家庭解組等。(4) 個人因素：如學習障礙、學習動機、學習方法、自我管理、人格問題等。其學習輔導亦需從以上的這些因素去探討，了解原因後再對症下藥，處方介入，方為上策。



## 參考文獻

- 何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽 (2001)。學習輔導。心理出版社。
- 李永吟 (1997)。學習輔導—學習心理學的應用。心理出版社。
- 邱上真、洪碧霞 (1996)。國語文低成就學生閱讀表現之追蹤研究 (I)：國民小學國語文低成就學童篩選工具系列發展之研究。國科會專題研究計劃成果報告。NSC84-2421-H-017-00-F5。
- 林梅琴、黃佩娟 (2000)。專科學生學習低成就的成因及學習困境之研究—以德明商專為例。德明學報，16 期，373-396。
- 林建平 (2004)。低成就學童的自我調整學習之相關研究。臺北市：五南出版社。
- 吳裕益 (1980)。國中高、低成就學生家庭背景及心理特質之比較研究。國立高雄師範學院教育學系及教育研究所，教育學刊第二期，161-198。
- 胡永崇 (1999)。國語文低成就學生後設認知能力之研究。學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會。
- 胡坤瓚 (1996)。國小輔導行政與實務。臺北市：五南出版社。
- 郭生玉 (1973)。國中低成就學生心裡特質之分析研究。國立臺灣師大教育研究所集刊，15，451-532。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北市：東華書局。
- 蔡典謨 (1999)。低成就資優生的家庭影響。資優教育季刊，第 72 期，1-9。
- 謝水南、楊坤堂 (1992)。低成就學生的診斷與補救教學。成長與學習 (三)，臺灣省教育廳印行。
- 蘇清守 (1987)。父母的人格對資優子女的影響。資優教育季刊，22，20-22。
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The Psychology of underachiever – Differential diagnosis and differential treatment*. New York: John Wiley & Sons.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems*. 5th (eds.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.