



高智力天赋

一份基于科学证据的指南

摒弃误区与过度简化，理解、识别并支持潜能的发展。

Gifted Hub

版本 1.0 · 2026年7月





GIFTED HUB

高智力天赋指南

基于科学证据理解、识别并支持潜能

Gifted Hub

zh-hans

目录

	智力超常介绍	.....
	什么是高智力天赋	.....
	关于高能力的误区与困惑	.....
	如何识别高能力	.....
	童年与青少年时期	.....
	情绪与完美主义	.....
	双重特殊性	.....
	成人高能力	.....
	学校与家庭	.....
	资源与后续步骤	.....

01

智力超常介绍

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“智力超常介绍”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



谈及**智力超常**，首先需要一个简单的提示：它并非一个单一的、封闭的、适用于所有情况的标签。专业文献并未提供一个普遍接受的定义。有些模型更侧重于通过测试测量的智力；另一些则将表现、潜力、创造力、动机、教育背景或特定领域的天赋发展纳入考量（Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

本指南秉持一个审慎的观点：智力超常不应被理解为基于引人注目的行为而草率做出的诊断，也不应被视为成功的保证，更不应是任何困难的自动解释。它有助于更好地理解特定的需求、学习节奏、优势和可能的支持，但始终应在广泛且情境化的评估框架内进行。

此外，有必要从一开始就澄清，该术语根据国家、教育阶段、理论框架和识别目的的不同而有不同的用法。在某些文献中，会出现诸如“超常天赋”、“才能”、“早熟”、“优秀学生”或“giftedness”等表达。这些词并非都意味着完全相同的事物，文献也承认术语的使用并非总是一致的（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

一个广阔的概念，而非单一的类别

长期以来，大部分讨论都集中在智商上。这个数据在某些评估过程中可能具有相关性，但专业研究一致认为，单独来看，它不足以描述智力超常的复杂性（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

文献通常描述了一种从更侧重心理测量和分数模型向更动态、多维度方法演变的过程。在这些方法中，高能力可能与认知能力、创造力、任务投入、动机、机会、家庭和学校环境、个人发展以及特定表现领域相关（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

这并不意味着所有模型都观点一致。Ziegler 和 Heller 警告说，一个科学上有用的概念不应局限于说一个人表现出色“因为他有天赋”，而我们知道他有天赋“因为他表现出色”。对于这些作者来说，如果不解释所涉及的过程、条件和因素，这种推理方式可能会陷入循环（Ziegler & Heller, 2000）。

理解这个概念的一个实用方法是区分三个经常混淆的层面：

层面	能带来什么	本身不应意味着什么
能力或潜力	学习速度快、推理能力强或在某些领域轻松掌握的迹象	此人将在所有方面都表现出色
可观察到的表现	在特定情境下取得的成就、成果或结果的证据	所有潜力都已识别
天赋发展	通过练习、支持和机会在某个领域持续进步	结果得到保证

这种区分很有用，因为它避免了两种常见的简化。第一种是认为潜力总是转化为可见的表现。第二种是认为只有在已经有优异成绩、奖项或非凡成果时才存在高能力。不同的研究强调，表现可能取决于个人、学校和社会因素，高能力可以根据情境以不同的方式表达（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991）。

异质性：没有单一的画像

智力超常者并非一个统一的群体。有些人可能在一般学术学习中表现突出；另一些则在特定领域表现出色；还有些人表现出不均衡的特点，既有非常强的方面，也有更普通甚至脆弱的方面。研究有时会区分超常天赋、单一才能、复合才能、学术才能、艺术才能、早熟或其他类别，尽管这些区分取决于所使用的模型（Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024）。

因此，最好避免诸如“如果他有高能力，他就会擅长所有事情”之类的说法。分析的文献不支持这种观点。一个学生可能在某些主题上深入思考，同时在组织、写作、适应课堂节奏或对重复性任务的兴趣方面存在困难。另一个人可能表现出语言、数学、音乐、空间或人际交往方面的才能，但这并不意味着他们在任何活动中都普遍优越（Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

异质性也影响到情感和社会层面。有些人可能适应良好，人际关系令人满意；另一些人可能经历无聊、压力、与众不同感或缺乏适当的教育回应。引用的作者坚持认为，不应将这些可能性中的任何一种视为普遍规律（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991）。

在这一点上，我们必须特别谨慎。说有些智力超常者可能需要支持，并不等同于断言智力超常是一个问题。同样，承认许多人可能适应良好，也并不否认存在真正的需求。最审慎的结论是，适应性取决于个人特征、环境、机会、期望和教育回应之间的相互作用。

证据、模型与观点之间

在这个领域，经验证据、理论模型、教育导向和作者观点并存。并非所有这些都具有同等的重要性。部分文献提供了广泛的概念框架；另一些则侧重于刻板印象、干预建议或具体的教育辩论。因此，在本指南中，我们将努力区分多方参考文献一致指出的内容、源自特定模型的内容以及应被解读为特定作者的假设或立场的内容。

在某些方面，确实存在广泛的一致性：

- 智力超常没有单一的、封闭的定义（Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024）。
- 智商可以提供信息，但不能完全涵盖这一现象（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。
- 这个群体是异质的，可能包括非常不同的个体画像（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。
- 教育需求不会因为存在高能力而消失（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。

也存在开放的辩论。例如，Ziegler 和 Heller 审视了关于天赋应被理解为先天、学习和实践的结果，还是多种因素复杂组合的讨论。他们的立场并未将卓越表现归结为单一原因：他们建议在经验支持下分析每个领域和每个案例，而不是假设一切都源于固定的“天赋”，也不是假设一切都只能通过训练来解释（Ziegler & Heller, 2000）。

最好从一开始就摒弃的误区

误区之所以有吸引力，是因为它们简化了问题。但在这个主题上，它们可能产生两种无益的效果：使真实需求变得隐形，或将差异漫画化。审查过的文献质疑了对智力超常的理想化和病理化（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012）。

最普遍的误区之一是智力超常的学生“不需要帮助”。这一观点在不同的参考文献中都受到了质疑：高能力并不能保证个体能独自找到合适的挑战、良好地组织学习、适应课程或获得足够的指导（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。在这种情况下，帮助并非意味着过度保护或贴标签，而是更好地调整学习机会和支持。

另一个常见的误区是认为总会有优秀的学业表现。查阅的资料对这一观点进行了修正。高表现可能有助于发现，但不应是理解这一现象的唯一标准。也可能存在不明显的才能、对重复性任务缺乏动力、缺乏挑战、不适宜的环境或未在常规成绩中体现的特定天赋（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014）。

此外，还存在相反的误区：将智力超常者想象成必然不适应、脆弱或社交笨拙。Chung 分析了媒体如何通过和谐或不和谐的刻板印象来描绘智力超常的角色，但该来源本身警告说，其研究关注的是媒体表现，而非真实的人。Giudice 也建议避免单一的“无代价优势”形象，或相反的“不可避免的痛苦”观念（Giudice, 2024）。

一个更审慎的表述是：可能存在重要的优势，也可能存在支持需求，但并非所有人都具备这些，也并非强度相同。情境很重要。

科普指南的作用

科普指南不能替代专业评估，也不能用于诊断任何人。其作用是提供语言、整理思路 and 减少混淆。对于智力超常而言，这意味着帮助人们超越孤立的信号：一个非常复杂的问题、早期阅读、频繁的无聊或高分都可能是有趣的线索，但仅凭这些不足以得出任何结论。

它还意味着承认现有信息的局限性。这里使用的一些参考文献是教育指导书籍；另一些是理论章节、关于刻板印象的研究或特定国家背景下的文件。当一部作品源自特定框架时，不应自动将其应用于任何教育系统或家庭。

本章的重点可以概括为一种态度：仔细观察，避免草率贴标签，并寻求情境化的解释。当智力超常与学习经历、机会、兴趣、幸福感、教育回应和每个人的具体特征结合分析时，才能更好地理解。

参考文献

以下参考文献已根据`knowledge/definicion.md`和`knowledge/mitos.md`文件在各部分中酌情使用。

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). 智力超常。课程丰富计划 . CEPE。
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). 智力超常与教育：一项基于研究的探讨. Dykinson。
- Chung, D. (2023). 迪士尼频道媒体中天才刻板印象的描绘：和谐还是不和谐？ 学生研究杂志, 12(3), 1-16。
- Giudice, A. (2024). 成人天赋简要介绍. 预印本。 <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). 天才咨询手册. 美国咨询与发展协会。
- Molina García, L. (2014). 为智力超常学生提供的课程适应性调整：来自辅导的视角. IC Editorial。
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). 超常和有天赋的学生：识别、评估和干预。教师视角 (第2版). Editorial El Manual Moderno。
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). 从元理论视角看天赋概念. 知识档案中APA参考文献不完整。

02

什么是高智力 天赋

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“什么是高智力天赋”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



谈论 **高智力天赋** 需要谨慎。文献中没有所有作者都接受的统一定义。一些方法更侧重于通过测试测量的智力；另一些则纳入了创造力、动机、任务投入、表现、教育背景、才能发展或特定领域（Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

这种缺乏共识并不意味着这个概念毫无用处。相反，它意味着必须精确使用。在教育 and 心理学领域，高能力通常用于理解学习特征、支持需求、优势和可能的教育对策。它们不应被用作快速标签，也不应作为任何困难的自动解释，更不应作为成功的承诺。

本章采纳一个起始观点：高能力可以指一个或多个领域的 **高潜力**，但这种潜力并非总是以相同方式表达，不能保证在所有领域都表现出色，也不能取代专业的评估。

一个广泛且有争议的概念

长期以来，大部分讨论都围绕智商展开。在心理测量学或研究背景下，智商约 130 经常被用作衡量超高智力能力的临界点（Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014）。然而，同样的工作路线和其他教育方法警告说，孤立的分数不足以描述高能力的复杂性（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991）。

专业文献通常描述了从更侧重于智力测量的模型向更动态和多维方法的演变。在这些方法中，高能力可能与认知能力、创造力、动机、机会、家庭和学校环境、实践、个性或特定领域的才能发展相关（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

这并不意味着所有模型都表达相同的意思。例如，伦祖利（Renzulli）因其强调高于平均水平的能力、创造力和任务投入之间的互动而被引用。加涅（Gagné）区分了天赋或自然能力与通过学习、实践和有利条件发展起来的才能。其他模型则将视野扩展到不同类型的能力，尽管其接受度和使用因理论框架而异（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

因此，将高能力理解为一个 **广泛的构念** 可能更有用：一种在特定模型和明确限制下，组织关于潜力、学习、表现、背景和需求信息的方式。

潜力、表现和才能并非一回事

最常见的混淆之一是将三个需要区分的概念等同起来：潜力、表现和已发展的才能。分析的文本显示，一些作者将高能力定义为潜力，而另一些则将其更多地与可观察的表现或特定领域才能的发展联系起来（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

这种区分很重要，因为一个人可能表现出学习能力强或高级推理能力，但这并不总是转化为优异的成绩。孤立地看，高学业表现也不足以得出存在高能力的结论。

概念	描述内容	最好不要假设的内容
潜力	在一个或多个领域以高水平学习、推理或创造的可能性	它总是会表现为可见的成功
表现	在任务、测试、作品或学校环境中的可观察结果	它完全解释了一个人的能力
已发展的才能	在特定领域具备高级能力，通常通过实践和机会获得	在所有领域都以相同方式存在

齐格勒（Ziegler）和海勒（Heller）警告了一个重要的理论风险：将“资优”标签用作循环解释。说某人表现出色“因为他资优”，并得出结论说他资优“因为他表现出色”，并不能阐明哪些心理过程、学习、机会或条件起了作用（Ziegler & Heller, 2000）。他们的批评并非否认人与人之间存在相关差异；他们质疑的是，一个标签取代了全面的解释。

加涅（Gagné）的模型在多处参考文献中被提及，有助于理解这种差异：自然能力可以促进卓越的才能，但才能通常需要个人和环境的媒介，如实践、动机、支持和机会（Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014）。这是一个有影响力的理论假设，而非机械规则。

高能力没有单一的特征

文献一致认为，高能力者是一个 **异质** 群体（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991）。有些人可能在言语推理方面表现突出，另一些则在数学、音乐、空间思维、创造力、领导力、学业学习或艺术领域。还有些人可能表现出更普遍的特征，拥有广泛的优势，但即使在这些情况下，也不应假设所有方面都处于相同水平。

某些文献区分了超常天赋、单一才能、复杂才能、学术才能、艺术才能、早熟或神童，尽管它们承认术语的使用并非总是统一的（Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012）。例如，在墨西哥，出现了“杰出能力”一词，它可能包括智力、创造力、社会情感、艺术或运动领域，始终与社会和教育参照群体相关（Valadez Sierra et al., 2012）。在其他语境中，更多地谈论的是 giftedness、high ability 或高能力学生。

这种术语多样性要求我们谨慎。行政定义、研究定义和教育定义可能具有不同的目标：选择样本、进入学校项目或指导支持措施。

一个简单的例子可以澄清这一点。一个很早就学会阅读的孩子可能表现出重要的信号，但这个孤立的信号不足以得出任何结论。一个数学能力很强的青少年可能在写作或规划方面没有相同的水平。受访作者坚持认为，一个引人注目的特征必须在更广泛的背景下进行解释（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991）。

智商的作用：有用但有限

智商在许多识别过程中仍然是一个重要的衡量标准，尤其是在专业人员进行标准化测试时。一些研究使用明确的定量标准来定义其样本（Simoës-Perlant, 2024）。这可能适用于某些研究，因为它允许精确界定研究对象。

问题出现在将这种受限定义应用于概念的所有可能用途时。例如，西莫埃斯-佩尔朗（Simoës-Perlant）特意区分了高智商儿童和更广泛的资优定义，正是为了避免超出其选择标准进行概括（Simoës-Perlant, 2024）。

经过审查的教育方法通常在一个谨慎的观点上达成一致：智力测试可以提供有价值的信息，但应结合观察、表现、创造力、兴趣、学习风格、家庭和学校环境、动机以及社会情感发展进行解释（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991）。

此外，一个总分可能会掩盖不平衡的特征。因此，不同的研究建议不要将对一个人的理解简化为一个单一的数字（Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024）。

识别而非贴标签

关于识别的文献强调，这个过程应该有一个明确的教育或心理教育目的。识别不应意味着贴上标签并结束对话，而是更好地理解一个人学习、参与和发展所需的条件（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

审查过的建议推荐结合正式测试、教师观察、家庭信息、学校作品、兴趣、表现、学习风格、创造力以及对环境的分析（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991）。这种多维视角旨在减少两种风险：只识别那些符合良好表现刻板印象的人，而忽略那些表现不那么明显的人。

还需警惕潜在的偏见。仅基于学业表现、教师提名或非常严格的临界点的识别，可能会来自弱势背景、文化少数群体或伴有困难的群体排除在外（Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012）。这一警告并非意味着任何怀疑都足够，而是程序必须谨慎且符合情境。

在早期阶段，一些作者建议特别谨慎。谈论早熟、迹象或可能性可能比得出封闭性结论更谨慎，因为一些特征会随着成熟而巩固、改变或以其他方式表达（Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024）。

专业评估和临床诊断

在科普宣传中，有必要明确区分三个层面：发现、教育识别和临床诊断。发现可以从家庭或教师的观察开始。教育或心理教育识别通常需要更广泛的评估，旨在理解需求并规划对策。临床诊断属于另一个框架，必须由合格人员在存在精神健康、神经发育或学习障碍或困难的疑问时进行（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

高能力不应被视为一种疾病或医学诊断本身。一些出版物在教育或心理教育意义上使用“诊断”一词，但多份工作笔记建议，对于科普指南，更精确地使用识别、专业评估或心理教育评估（Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

同样重要的是要避免从一般特征中进行临床推断。强烈的兴趣、敏感性、厌倦、创造力、快速学习或不均衡发展可能出现在非常不同的个体身上。它们本身不能得出一个人具有高能力或任何其他状况的结论。当存在相关疑问时，谨慎的选择是寻求具有适当培训和工具的专业人士的帮助（Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012）。

理解这个概念的谨慎方式

一个合理的科普定义应该包含几个细微之处。高能力可能意味着在一个或多个领域具有高潜力或高级表现。它们可以以普遍或特定的方式表达。其识别取决于理论模型、所使用的工具和情境（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012）。

这个定义并非旨在结束争论。相反，它有助于避免常见的简化：高能力不等于“取得好成绩”、“智商高”、“有创造力”或“学得快”。这些想法中的每一个都可以提供信息，但没有一个足以独立说明问题。

有用的问题不仅仅是“他/她是否有高能力？”，仿佛这是一个僵硬的分类。在许多教育情境中，更富有成效的问题是：观察到了哪些优势？出现了哪些需求？在哪些领域表现突出？以及哪些教育对策是合理的？

参考文献

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). 高智力天赋. CEPE。
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). 高能力与教育. Dykinson。
- Giudice, A. (2024). 成人资优简介. 预印本。
- Kerr, B. (1991). 资优人才咨询手册. 美国咨询与发展协会。
- Molina García, L. (2014). 高能力学生的课程适应. IC Editorial。
- Simoës-Perlant, A. (2024). 儿童恐惧评估：认知水平的影响。
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). 超常和有天赋的学生. Editorial El Manual Moderno。
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). 从元理论视角看资优概念. APA参考文献不完整。

03

关于高能力的 误区与困惑

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“关于高能力的误区与困惑”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



谈论高智力能力通常会引发截然不同的预期。对于某些人来说，这个词让人联想到学业成功、思维敏捷和学习轻松。对于其他人来说，它则暗示着孤独、痛苦或适应问题。文献建议对这两种极端情况都保持警惕：既不能将高能力理解为在任何环境下都能自动获得的优势，也不应将其呈现为不可避免的痛苦原因 (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999)。

误区的一个重要部分源于先前的困难：**不存在一个单一且被普遍接受的定义**。一些模型更侧重于通过测试衡量的智力；另一些则纳入了创造力、动机、任务投入、机会、教育背景、人才发展或特定领域 (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。因此，不同的人可能会使用相同的标签来指代并不完全相同的现实。

本章不提供识别标准，也不替代专业评估。其目的是更为谦逊的：将一些常见的信念与现有参考文献允许谨慎断言的内容区分开来。

为什么这些误区具有说服力

关于高能力的误区很少凭空出现。它们通常源于片面的观察：有些学生学习速度很快，有些人在某个领域表现突出，有些学生对重复性任务感到厌倦，或者有些儿童的兴趣超出了其年龄。当这些观察结果变成普遍规则时，问题就出现了。

专业文献将高能力人群描述为一个**异质性**群体。并非所有人都在相同领域表现突出，并非所有人都有相同的情绪特征，并非所有人对学校环境的反应都一样，也并非所有人都能以同样的方式发挥其潜力 (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。

文化表现形式也有影响。一些研究指出，媒体可能会呈现刻板印象：社交笨拙的天才、才华横溢但孤立的女孩、不需要帮助的学生或注定成功的杰出人士 (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。这些形象并不一定描述了现实；它们展示了社会上流传的观念，并可能影响家庭、教师和学生的看法。

常见信念与更谨慎的解读

下表总结了一些常见的困惑。其目的不是为了结束辩论，而是为了展示为什么在表述这一主题时最好带有细微差别。

简化的信念	基于文献的更谨慎解读
“如果他有高能力，他就会在所有方面都表现出色。”	可能存在不均衡的情况：在某些领域有明显的优势、特定的兴趣、波动的表现或具体的才能 (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012)。
“智商解释一切。”	智商可以提供相关信息，但它并不能涵盖这一现象的复杂性，也不能替代对背景、动机、创造力或人才发展的分析 (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。
“他不需要支持；他自己能行。”	高能力学生可能需要教育调整、指导或陪伴，具体取决于其个人情况和环境 (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014)。
“高能力意味着情绪问题。”	现有证据不足以支持一种普遍且自动的联系。有些人可能会遇到困难，但不应简单地将其归因于高能力 (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024)。
“如果他成绩不好，就不可能有高能力。”	显性的表现可能有助于发现，但潜力、已开发的才能和成绩并不是一回事 (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。
“才能是固定的天赋。”	一些模型承认相关的个体差异，但通常将其置于学习过程、实践、机会、动机和背景之中 (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012)。

完美表现的误区

最持久的观念之一是，高能力者应该在所有方面都取得好成绩。从外部看，这种信念似乎合乎逻辑：如果某人能力很高，人们就会期望其表现始终很高。然而，所查阅的研究并不支持这种普遍的等同关系。

表现取决于许多因素：具体领域、兴趣、教学类型、挑战水平、动机、机会以及可能相关的困难。一些教育方法坚持认为，高能力学生并不是一个统一的整体，不同科目和支持需求之间可能存在重大差异 (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

这种困惑可能会产生实际后果。如果期望每个高能力学生都才华横溢、自主且持之以恒，那么那些不符合这一特征的学生可能会被忽视。如果课程没有提供挑战，或者存在其他干扰困难，一名推理能力很强的女学生可能会表现出低成绩。这并不意味着任何低成绩都预示着高能力；它意味着，孤立地看成绩不应结束对话。

智商：重要，但不够

另一个常见的误区是将高能力简化为一个数字。智商在历史上发挥了重要作用，并且在许多评估过程中仍然是有用的信息。一些参考文献提到了传统的切分点使用，如智商 130，但警告说，僵化地解释数字边界可能会有问题 (Giudice, 2024)。

分歧不在于测试是否能提供信息；它们通常能提供信息。问题在于如何利用这些信息。文献描述了对高能力的不同概念化：将其视为潜力、表现、已开发的才能，或者是认知能力、创造力、动机和背景的结合 (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。

Ziegler 和 Heller 提出了一个有用的警告：不建议将“天才”标签用作循环解释。说某人表现出色“因为他是天才”，并得出结论说他是天才“因为他表现出色”，这并不能解释涉及了哪些能力、学习、支持或机会 (Ziegler & Heller, 2000)。

潜力并不意味着成功的承诺

不同作者将能力、潜力、表现和已开发的才能区分开来。这种区分有助于拆解两个相反的误区：一是认为拥有高能力的人必然会走得很远，二是认为只有当已经存在卓越成就时才能谈论高能力。

在修订材料中提到的加涅 (Gagné) 模型区分了天赋或自然能力与通过系统学习、实践、动机和环境条件开发的才能 (Valadez Sierra et al., 2012)。这一观点并不否认人与人之间存在初始差异，但避免将才能呈现为一种自动展开的东西。

用通俗的话说，潜力开启了可能性，但并不保证具体的轨迹。一个拥有适当预期、学习机会和足够挑战的环境可以促进发展。即便如此，研究也不允许承诺结果：既没有具体的干预措施能确保成功，显性成功的缺乏也不能完全排除高能力的存在。

“不需要帮助”：一个具有实际影响的误区

高能力学生可以独自应对的观点在不同的参考文献中受到了质疑。Kerr 指出，不应假设高能力学生在学业、个人或职业指导方面是自给自足的 (Kerr, 1991)。Molina García 和 Tomlinson 从教育角度也认为，当普通学习无法提供足够挑战时，可能需要调整或区分课程 (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004)。

这并不意味着每个高能力学生都需要相同的回应。教育关注取决于个人特征、背景、优势领域、年龄以及学校体验的感受。对支持的需求不应被解释为脆弱，而是人与环境之间调整的问题。

关于公平的辩论也值得细化。Tomlinson 提到了提供特定机会与避免排他性做法之间的张力。从这个角度来看，差异化关注的理由是教育需求，而不是所谓的个人优越感 (Tomlinson, 2004)。

情绪、调整与病理化的风险

一个经典的误区将高能力者呈现为不可避免的孤独、焦虑或不适应。另一个相反的误区则想象他们总是具有韧性、成熟且适应良好。引用的研究建议避免这两个极端。

Neihart 在关于心理健康的综述中质疑了高智力能力普遍意味着更多的抑郁、焦虑、自杀或适应问题。作者也没有断言它能保证健康：结果似乎取决于能力的类型和程度、教育调整以及个人特征 (Neihart, 1999)。Doobay 及其合作者增加了另一个细微差别：高能力并不排除自闭症或其他临床或适应性需求的存在 (Doobay et al., 2014)。

Simoës-Perlant 在研究儿童恐惧时，也没有发现全球性的证据支持高智商儿童比分析样本中智商正常的儿童有更强烈的恐惧。作者保留了表达方式存在差异的可能性，但警告不要进行概括 (Simoës-Perlant, 2024)。

谨慎的想法应该是：可能会有高能力的人需要情感、社交或临床支持，但不应仅凭标签就推断出这种需求。反之，高智力能力也不应被用来否认现实中的困难。

创造力、才能与特定领域

另一个常见的困惑是将高能力视为单一的事物。文献区分了通用智力能力、学术才能、创造力、艺术才能、数学才能、言语才能或其他领域 (Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999)。这种区分很重要，因为一个人可能在某个领域表现出显著优势，而在其他领域则不然。

创造力值得额外的谨慎。一些高能力的概念将其作为相关组成部分，而另一些则将其视为特定领域。Treffinger 采取了中间立场：创造力并非不可评估，但如果没有明确的构念定义，也不能将其简化为单一的分数 (Treffinger, 2004)。

因此，最好避免诸如“如果是高能力者，就会有创造力”或“如果有创造力，就是高能力者”之类的句子。在某些模型和特征中可能存在联系，但修订后的文本并不支持将这种联系变成普遍规则。

一种不那么舒服但更有用的视角

拆解误区并不是用一种漫画式的描述取代另一种。如果放弃“独自成功的才子”这一观念，就没有必要转向“注定痛苦的人”这一形象。一种更有用的视角结合了几种谨慎做法：承认异质性、区分潜力和表现、关注背景、不否认可能的支持需求，并避免根据孤立的特征进行临床推断 (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024)。

参考文献

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), 高智力能力。
- Chung (2023), 迪士尼频道媒体中对资优刻板印象的描绘。
- Conklin (2015), 为资优学习者提供差异化课程。
- Doobay et al. (2014), 认知、适应和心理社会差异.....。
- Giudice (2024), 成人资优简述。
- González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), 超越分数。
- Kerr (1991), 资优与天才咨询手册。
- Molina García (2014), 高能力学生的课程调整。
- Neihart (1999), 资优对心理健康的影响。
- Shavinina & Ferrari (2004), 超越知识。
- Simoës-Perlant (2024), 儿童恐惧评估。
- Tomlinson (2004), 资优与天才学生的差异化教学。
- Treffinger (2004), 创造力与资优。
- Valadez Sierra et al. (2012), 超常与天才学生。
- Ziegler & Heller (2000), 元理论视角下的资优概念。知识库文件中的 APA 引用不完整。

04

如何识别高能力

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“如何识别高能力”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



识别高能力不应被理解为仅根据某种引人注目的行为或孤立的评分就快速贴上标签。在修订的材料中，它更多地表现为一个**收集和解释信息的过程**，旨在了解教育需求、优势、困难以及针对具体背景的调整方案 (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

识别工作并不总是以同样的方式进行。它取决于理论模型、教育系统的标准、可用的工具以及评估的目标。从历史上看，一些观念侧重于智力测试；而另一些则纳入了特定能力、创造力、动机、表现、背景、人才发展或特定领域 (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015)。

本章节并不为家庭、教师或成年人提供“自我诊断”的程序。它总结了教育和心理教育文献中通常如何提出识别建议，以及相关来源指出的局限性。

发现不等于评估

在日常语言中，发现、识别、评估或诊断等词汇经常被当作同义词使用。修订的来源显示，它们的含义并不总是相同。在西班牙学校领域，多部著作更倾向于使用**发现、识别或心理教育评估**，因为其主要目标不是临床性的，而是教育性的：调整应对方案并指导决策 (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

术语	通常涉及的内容	主要注意事项
初步发现	观察迹象，收集来自家庭或教师的信号，审查表现、兴趣或作品。	可以启动评估，但不足以断定为高能力。
教育识别	整合多个来源，以决定是否存在特定需求以及宜研究哪些措施。	取决于模型、标准和学校背景。
心理教育评估	更广泛的专业过程：能力、学习、家庭和学校背景、社会情感发展及需求。	必须由合格人员进行，并转化为有用的指导建议。
临床诊断	在适当情况下，对障碍或临床状况进行卫生或心理评估。	不自动等同于高能力的教育识别。

这种区分有助于避免两个错误：将任何早熟、好奇或高表现的信号视为最终证据，或者认为如果没有正式标签，就不可能存在真实的教育需求。在初步印象与专业结论之间，有一段必须谨慎走过的历程。

为什么单一测试是不够的

智商在识别高能力方面具有重要的历史作用。多个来源承认，智力测试可以提供相关信息，特别是当它们被妥善选择、应用和解释时 (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015)。在某些框架或研究中也出现了具体的切分点，如智商等于或高于 130、高百分位或教育计划的特定阈值 (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024)。

细微差别至关重要：这些切分点属于特定的模型、研究或机构程序。它们并不构成普遍定义。Ziegler 和 Heller 警告说，如果不解释正在评估哪些心理过程、表现领域或需求，将识别简化为数字阈值在概念上可能是薄弱的 (Ziegler & Heller, 2000)。

心理测量测试也有局限性。其结果可能会受到测量误差、语言、文化、对格式的熟悉程度、焦虑、应用条件或不均衡的认知概况的影响 (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012)。全局评分可能会掩盖内部的优势和劣势：例如，言语推理方面的极高水平可能与较平庸的处理速度并存 (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991)。

通常收集哪些信息

当来源主张多维度识别时，并不是说要无标准地堆砌数据。其理念是结合信息，以便更好地理解个人的概况及其背景。在修订的文本中，重复出现了多个信息源 (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015)：

- 在相关情况下，进行智力、能力、表现或创造力的标准化测试。
- 教师在课堂上的观察，特别是当这种观察是系统性的而非仅限于一般印象时。
- 家庭提供的关于发展、兴趣、学习节奏、校外行为和过往经验的信息。
- 学生的作品：作业、项目、提问、原创解决方案或在挑战性任务中的表现。
- 学习风格、动机、持久的兴趣以及学校、家庭和社会背景。

这种组合并不能消除所有错误，但可以降低草率决策的风险。Arocas Sanchis 和 Vera Lluch 区分了正式、非正式和混合程序；后者试图整合测试、观察、提名、家庭报告和作品，以获得一个不那么狭隘的图景 (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

教师和家庭的作用

教师可以发现相关信号，因为他们在许多小时内以及共享学习情境中观察学生。他们可以注意到学生理解关系的快速程度、某些问题的深度、迁移学习的难易度、在开放性任务中的创造力、对重复性活动的厌倦或某些学校作品的质量 (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012)。

但这种观察也有局限性。一些研究和审查警告说，教师的提名可能会受到期望、刻板印象、课堂行为、可见的表现或对特定“优秀”学生概况的熟悉程度的影响 (*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024)。一名具有高能力但表现欠佳、有注意力障碍、口头参与度低或来自弱势背景的学生可能更容易被忽视。

家庭提供了另一类信息：早期发展、强烈的兴趣、不寻常的问题、自主学习或在家中表现与在学校表现之间的差异。这些观察可能很有价值，但也不能取代专业评估。Freeman 强调了将家庭和学校印象与客观衡量标准及细致的个人评估进行对比的重要性 (Freeman, 2010)。

审慎的结论不是不信任家庭或教师，而是**将他们的观察整合到一个更广泛的过程中**。

识别过程的常见阶段

不存在适用于所有教育系统的统一协议。即便如此，多个来源描述了分阶段的过程。Molina García 提出了一个序列，包括申请、信息分析、评估、心理教育报告、与家庭和教育团队的沟通、教育应对及跟踪 (Molina García, 2014)。Valadez Sierra 及其合作者区分了搜索或筛选、核实、更详细的识别以及安置或教育应对等阶段 (Valadez Sierra et al., 2012)。

从科普的角度来看，该过程通常包含五个步骤：

1. 出现迹象或教育需求：极高的表现、快速的学习、与课堂节奏不匹配、突出的创造力或意想不到的低表现。
2. 收集来自课堂、家庭、学校历史和作品的初步信息。
3. 在适当情况下，由合格的专业人员应用适合评估目标的工具。
4. 对数据进行综合解释，避免单一评分决定整个过程。
5. 根据具体情况提出教育指导建议和跟踪措施。

最后一个阶段至关重要。如果不考虑应对方案而进行识别，可能仅仅停留在一个标签上。多个来源坚持认为，识别的意义在于指导教育决策并伴随发展，而不是为了分类而分类 (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012)。

早期阶段：特别审慎

如果早期发现有助于调整环境并避免儿童多年缺乏足够的挑战，那么它可能是有用的。Barrera-Algarín 及其合作者收集了一个早期识别模型的跟踪数据，并指出很大一部分被识别的学生在多年后仍保持高能力指标，尽管具体的概况可能会发生变化 (Barrera-Algarín et al., 2024)。

与此同时，各来源也要求保持谨慎。在早期阶段，使用**早熟**、指标或概率等词汇可能更为合适，因为发展不是线性的，某些概况会随着成熟而巩固、修改或以不同的方式表达 (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024)。也可能出现假阳性和假阴性：最初看起来符合但后来未能保持相同概况的未成年人，或者具有潜力但未被所用程序发现的未成年人。

这种审慎并不意味着消极等待。它意味着审查、跟踪并调整教育应对方案，而不将早期评估变成永久性的定论。

偏见与可能被忽视的学生

各来源的一个共同担忧是，某些程序主要识别那些已经符合预期模型的学生：表现良好、行为适应、言语流利、家庭有资源申请评估或中心经验丰富。仅使用智商、教师提名或学校表现可能会漏掉少数群体、社会经济地位较低、具有双重特殊性、表现欠佳或在普通课堂中才能不太明显的学生 (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012)。

广泛的筛选系统、多重来源和对特殊案例的审查正是为了减少这些排除情况而提出的，尽管各来源并未声称能完全消除它们 (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005)。此外还提到了更具动态性和情境化的程序，如作品集、在丰富活动中的观察、动态评估和案例研究，特别是当寻求识别在简短测试或常规学校任务中未显现的潜力时 (Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024)。

识别能说明什么，不能说明什么

一个构思良好的评估可以提供有用的信息：认知优势、天赋领域、学习风格、兴趣、挑战需求、学校障碍以及干预指导。它还可以帮助家庭和学校更好地理解某些行为，只要不将标签变成对个人的全部解释 (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024)。

它不能做的是承诺一段轨迹。识别出高能力并不保证学业成功、情感幸福、卓越的创造力或未来的表现。它本身也不能解释任何困难。如果出现焦虑、注意力、学习、行为或适应问题，各来源建议由合适的专业人员进行评估，而不要自动归因于高能力 (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015)。

所用来源

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), 《高智力能力：课程丰富计划》。
- Barrera-Algarín et al. (2024), 《高能力与教育：一种来自研究的方法》。
- Borland & Wright (1994), 《识别年轻的、有潜力的、经济困难的学生》。
- Freeman (2010), 《高能力儿童：家长与专业人士指南》。
- Giudice (2024), 《成人高能力简述》。
- Heller et al. (2005), 《旨在识别和促进高能力学生的慕尼黑高能力模型》。
- Kerr (1991), 《高能力与天才咨询手册》。
- Molina García (2014), 《通过导师制为高能力学生进行的课程调整》。
- Pfeiffer (2015), 《高能力评估要点》。
- Valadez Sierra et al. (2012), 《天才与才华横溢的学生：识别、评估与干预》。
- Ziegler & Heller (2000), 《元理论视角下的高能力概念》。知识文件中的 APA 引用不完整。
- 《研究高能力行为评分与学生学业表现之间的关系》(2024)。所用笔记中未提供完整的书目数据。
- 《识别高能力潜力》(2024)。所用笔记中未提供完整的书目数据。
- 《潜在高能力儿童的社会、认知和社会人口统计概况》(2023)。所用笔记中未提供完整的书目数据。

05

童年与青少年时期

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“童年与青少年时期”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



在童年和青少年时期探讨高能力（*altas capacidades*）需要格外谨慎。在这些阶段，各项能力尚处于发展中，环境的影响举足轻重，且发育节奏可能极不均衡。一个孩子可能对某个话题有非常深刻的见解，但同时情感陪伴方面与同龄孩子需求一致。一名青少年可能在特定领域展现才华，却并非所有学科都出类拔萃。这些组合并非偶然的例外：多项来源强调，潜力、表现、动力、环境和个人发展并不等同（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012）。

本章节不提供诊断标准。其目的是帮助理解童年和青少年时期相关文献中通常出现的方面、哪些信号值得观察，以及应当避免得出哪些结论。

童年时期：观察而不急于贴标签

在幼儿阶段，可能会出现引起家庭或教师注意的迹象：学习速度快、语言超前、记忆力显著、提出不寻常的问题、对某些话题有浓厚兴趣、持续的好奇心或擅长联想（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。一些来源还描述了早期阅读、对数字或字母的过早兴趣，或领先于普通课程的学习进度等情况（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024）。

然而，仅凭这些信号不足以断定一个孩子具有高能力。例如，早期阅读可以作为一个引导深入观察的指标，但并非充分标准。Barrera-Algarín 等人关于早期阅读习得的研究源自一家专业中心的档案，因此其结果不能在未加审慎的情况下推广到所有儿童群体（Barrera-Algarín et al., 2024）。

解读这些信号的一种有效方式是区分“观察”与“结论”：

可以观察到的现象	不应自动得出的结论
快速掌握某些内容。	在所有领域都会有出色表现。
提出复杂或非常执着的问题。	需要立即贴上标签。
较早阅读或对字母和数字表现出早期兴趣。	早期阅读即可证实高能力。
对重复性任务感到厌倦。	所有的学校厌学情绪都源于高能力。
拥有与其年龄不符的浓厚或不寻常的兴趣。	该兴趣本身即为诊断证据。

童年时期也可能表现出**发育不均衡**。一些来源提到了不同领域之间的异步性或落差：在推理或语言方面超前，但在情感、社交或运动发展方面更接近生理年龄（Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。这一观点有助于避免两种常见错误：在所有方面都把孩子当作大人对待，或者走向另一个极端，因为其仍有符合年龄的反应而忽视其认知需求。

学校作为调节环境

学校本身并不创造高能力，但可以促进或限制潜力的表达。所查阅的文献一致认为，教育应对措施应超越单纯的识别：观察需求、调整节奏、提供深度并评估措施是否有效（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

一个观点被反复提及：关注高能力学生并不只是给他们布置更多的练习。充实教学（enriquecimiento）应被理解为一种具有更高复杂性、开放性、深度或与现实兴趣相结合的方案，而非重复性任务的堆砌（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014）。课程压缩、研究项目、灵活分组、开放性活动或深度探究在特定情况下可能很有帮助，前提是它们响应了具体需求，而非针对一个笼统的标签（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。

跳级或弹性学制也被描述为针对某些学生的可能措施，特别是当学习节奏与普通课程之间存在显著落差时。但提及此类措施的来源强调，不应自动实施：宜评估情感成熟度、社交适应能力、家庭支持、学校环境及后续跟踪（Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012）。

在实践层面，当教育决策结合以下多个视角时通常更为稳健：

- 课堂观察与实际表现；
- 家庭提供的关于兴趣、发育史和校外行为的信息；
- 必要时心理教育评估；
- 对所采取措施的定期审查；
- 关注身心健康，而非仅看成绩。

最后一点至关重要。高能力并不必然意味着高学业成绩。一些来源指出，当环境未能提供足够的挑战时，可能会出现成绩低下、动力缺失或脱节现象，但这不应被解读为必然结果，也不应被视为诊断信号本身（Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012）。

情感、对失败的恐惧与福祉

在关于高能力的科普中，很容易陷入两个极端：要么将这些儿童和青少年表现得格外脆弱，要么假设他们的智力能力能保护他们免受任何困难。所查阅的文献并不支持这两种简化论点。

一些作者描述了部分高能力学生存在情感强烈、完美主义、敏感或表现压力等情况（Giudice, 2024; Kerr, 1991）。但同时也提醒，并非所有人都会出现社交或情感困难，许多差异取决于环境、性格、教育应对措施以及其他共存条件（Giudice, 2024; Doobay et al., 2014）。

Simoës-Perlant 关于儿童恐惧的研究提供了一个细微差别的例子。在 5 至 12 岁儿童的样本中，高智商组与普通智商组在恐惧的平均强度上没有发现显著的整体差异。但出现了一个特定结果：在高智商组内，9 至 12 岁的儿童比 5 至 8 岁的儿童表现出更多对失败和批评的恐惧。作者谨慎地将其解释为与接近青春期的发育变化有关，而非关于所有高智商儿童的普遍结论（Simoës-Perlant, 2024）。

核心观点很简单：不适感应因其本身而得到关注，而不应被用作高能力的证据。如果出现强烈的焦虑、孤立、持久的痛苦、行为问题或适应困难，妥当的做法是由合格的专业人士进行个体化评估。高能力如果存在，也只是个人特质的一部分，而非全部解释。

青少年时期：身份、归属感与决策

青少年时期增加了特有的变化：群体影响力的增加、身份构建、学业路径选择、外部期望和社交比较。一些来源指出，被识别为“资优”（gifted）的年轻人可能以不同方式对待这一标签：接受它、隐藏它、远离它，或因他人的期待而感到压力（Chung, 2023; Kerr, 1991）。这并非普遍反应，而是研究和综述中描述的一种可能性。

在这一阶段，脱颖而出与融入群体之间的张力可能变得更加明显。Molina García 引用相关研究指出，由于社会压力、性别刻板印象或对被接纳的渴望，一些具有高能力的女孩在青少年时期可能会减少能力的显性表达。该来源本身建议不要概括化：并非所有青少年都会隐藏自己的能力，也并非所有人都会经历适应困难（Molina García, 2014）。

学业和职业指导在此发挥着特殊作用。一些具有高能力的青少年可能拥有广泛的兴趣和选择；另一些则可能在数学、音乐、科学、写作、艺术或领导力等某个领域展现出明确的天赋。关于人才发展的文献通常强调，高水平的表现需要机会、练习、专家支持和持续的動力，而不仅仅是初始能力（Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000）。

因此，指导不应意味着推向最显赫的选择，也不应将每个决定都变成卓越性的测试。审慎的指导有助于探索年轻人自身的兴趣、价值观、工作节奏、福祉、现实可能性和目标（Kerr, 1991）。在中学阶段，多项来源建议采取结合挑战、深度、自主性和陪伴的方案，并根据学生的发展情况调整措施（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。

家庭：支持而不超负荷

家庭通常是极具价值的信息源，因为家长能观察到兴趣、提问、情感、游戏、学习习惯以及在课堂上可能不会显现的变化（Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。但这些信息必须与其他来源相结合；不宜将家庭观察直接转化为诊断，也不应因其主观性而将其排除。

所查阅的文献建议建立基于沟通、具体协议和共同责任的家校合作（Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024）。当涉及教学调整、充实方案、跳级、动力困难或对福祉的担忧时，这一点尤为重要。

家庭支持可以采取多种形式：倾听、提供机会、设定合理的界限、关注休息、陪伴兴趣、使错误常态化，并避免让整个家庭生活都围绕着标签转。多项来源警告不切实际的期望所带来的风险，无论是过高还是过低：期望孩子在所有方面都出类拔萃会产生压力；而轻视其需求则可能使其失去挑战和陪伴（Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024）。

一个审慎的准则是：**认真对待需求，而不将能力转化为全部身份**。儿童或青少年可能需要智力刺激，但也需要界限、游戏、友谊、休息、逐步的自主权以及犯错的许可。

当存在复杂特质时

某些高能力与学习障碍、自闭症、多动症（TDAH）或其他状况并存。现有文献对此提及得格外谨慎：高能力并不排除需要适应性、社交或情感支持的可能性（Giudice, 2024; Doobay et al., 2014）。

Doobay 及其同事针对伴有和不伴有自闭症的高能力青少年的研究发现，家庭和教师报告自闭症组有更多的适应和心理社交困难，尽管青少年自身的自评并不总是显示出同样的差异。这种信息提供者之间的差异强化了评估需求前收集多个视角的必要性（Doobay et al., 2014）。

在科普实践中，这提示我们要避免诸如“如果他有能力，就不需要帮助”或“如果他有困难，就不可能有高能力”之类的简单化表述。这两种观点都过于僵化。未成年人的特质可能包括显著的长处，同时伴有特定的支持需求。

发展的眼光

童年和青少年时期并非通往成年生活的候车室。它们是具有自身价值的阶段，在这些阶段中，潜力可能表达、隐藏、改变形式或需要不同的条件。动态模型提醒我们，人才的发展取决于个人能力、学习、动力、机会、家庭、学校和同伴群体之间的相互作用（Ziegler & Heller, 2000）。

因此，最有用的问题或许不是“高能力的孩子是什么样的？”，而是“这个孩子或这名青少年，在此时此刻、在此种特质和此种环境下，需要什么？”。这种提问方式不作诊断，不承诺结果，并避免将一个类别变成完整的解释。它还允许更具实践性的操作：在不忽视个人整体发展的情况下，调整教育和家庭的应对措施。

06

情绪与完美主义

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“情绪与完美主义”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



谈论高能力者的情绪需要摆脱两种过于简单的形象。一种将高能力者描绘为特别脆弱、情绪强烈或难以陪伴。另一种则假设更高的智力能力应该几乎自动转化为良好的情绪适应。所查阅的资料并未明确支持这两种极端观点。

专业文献记录了两种观点之间的长期争论：所谓的和谐假说将高能力与良好的社会 and 情绪适应联系起来,而不和谐假说则将其与更多的社会情绪困难联系起来。Chung 分析了这两种观点作为媒体中也存在的框架,但警告说它们并未完全描述高能力者的现实(Chung, 2023)。这种谨慎态度是有益的:同一个标签可能与非常不同的发展轨迹共存。

本章不对焦虑、完美主义或情绪强度进行临床解读。目标更为谦逊:整理资料中的一些常见观点,区分可能的特征与需要评估的问题,并避免将不适感转化为唯一的解释。

情绪强度并不意味着障碍

多个资料提到,一些高能力者可能以特别强烈、敏感或深刻的方式体验情绪。文献谈到道德关切、理想主义、同理心、正义感、高度的情绪反应或与他人、动物或世界问题的强烈联系(Giudice, 2024; Molina García, 2014)。在某些文本中,这种描述与 Dabrowski 的**情绪过度兴奋性**概念相关联(Giudice, 2024)。

这一细微差别很重要。某个资料描述情绪强度并不意味着所有高能力者都表现出这种特征,也不意味着这种强度本身就是一种障碍。Giudice 指出,积极分裂理论(部分此类术语的来源)的实证支持有限(Giudice, 2024)。Molina García 也将情绪强度作为多位作者描述的特征,但坚持认为情绪领域必须与认知和社会领域一起考虑,而不是作为高能力的自动结果(Molina García, 2014)。

强烈的情绪可以成为参与、创造力、承诺或对他人敏感的来源。如果环境不理解它,如果被解释为夸张,或者如果个人找不到适当的调节方式,它也可能产生冲突。差异不仅在于情绪本身,还在于其持续时间、强度、出现的情境以及对日常生活的干扰程度。

完美主义:在有益的要求与阻碍之间

完美主义在多个资料中作为一些高能力者可能关注的问题出现,特别是当它与外部期望、对错误的恐惧或表现压力相结合时(Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014)。它并未被呈现为普遍特征或识别标准。

此外,这个词还可以有不同的含义。广义上,它可以指对质量的追求、对改进的渴望或面对任务时的毅力。Molina García 描述了当这种要求推动改进和奉献时的一个积极维度(Molina García, 2014)。Chung 甚至在对媒体表征的分析中使用了“适应性完美主义”一词,尽管在他的研究中,它作为应对障碍场景的操作代码,而非一个完整的心理学理论(Chung, 2023)。

从另一个意义上说,完美主义可能变得僵化。Kerr 将其与非常高的标准、对细节的过度关注、对外部评价的依赖以及难以接受合理良好的结果联系起来(Kerr, 1991)。Giudice 还记录了在某些情况下过高的标准、对犯错的恐惧、焦虑和可能的倦怠之间的关系(Giudice, 2024)。

焦虑:可能性,而非宿命

焦虑在资料中作为一种可能的困难出现,特别是在压力、误解、需求与环境之间缺乏适配、艰难决策、对失败的恐惧或持续评估的情境中(Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014)。但所使用的资料都不允许断言高能力普遍导致焦虑。

Giudice 收集了关于特质焦虑、情绪失调和因高能力转介的个案研究,但警告说部分证据来自临床或转介样本,这限制了推广性(Giudice, 2024)。Molina García 将焦虑作为在某些情况下可以评估的社会情感变量,与动机、自尊、适应和人格特质一起,而不将其作为定义性特征(Molina García, 2014)。Kerr 将其与学业压力、高期望、学校过渡、考试焦虑以及音乐等具体领域的表现联系起来(Kerr, 1991)。

这种谨慎的解读使得提出问题的方式更具实用性。我们不应询问高能力者“是否焦虑”,而应观察特定个体何时会面临要求、期望和缺乏支持的结合,这可能导致紧张或阻碍。

环境的作用:期望、挑战与陪伴

一个贯穿多个资料的观点是:情绪困难不应与学业、社会和家庭环境分离(Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024)。有时,通过观察个人与其环境之间的互动可以更好地理解不适感:学习节奏、任务类型、与同龄人的关系、家庭期望、课堂风格、成功或失败的先前经历以及实际的支持可能性。

这并不意味着责怪学校或家庭。这意味着认识到幸福感不仅取决于内在特征。学习快的学生可能对过于重复的任务感到厌倦;另一个学生如果每次成就都变成新的标准可能会感到压力;成年人如果多年保持不可能的标准可能会经历倦怠。在每种情况下,相同的初始特征可能根据环境产生不同的影响。

Kerr 指出,许多高能力者适应良好,尽管有些人可能经历与厌倦、孤立、期望或缺乏挑战相关的困难(Kerr, 1991)。Molina García 坚持认为教育回应必须关注心理和社会需求,而不仅仅是智力需求(Molina García, 2014)。Giudice 警告说,认为高能力者总是适应良好的信念可能使真实的困难变得不可见(Giudice, 2024)。

因此,明智的回应通常结合挑战与关怀。没有支持的挑战可能增加压力。没有挑战的支持如果个人需要深度、自主性或复杂性可能不够。问题不在于总是降低要求,而在于使其更加适配、可理解和人性化。

陪伴而不将情绪转化为标签

在日常生活中,陪伴这些体验需要微妙的平衡。如果一个女孩因为觉得作业永远不够好而避免提交,她可能需要帮助来完成、修改和接受一个可能的结果。如果一个青少年在考试前表现出焦虑,探索他赋予该考试的意义可能是有益的。如果一个成年人将自己描述为强烈或敏感,应该倾听而不预先假设这是一个问题。

这些指导原则并不保证结果。它们有助于将视角从标签转移到具体需求。完美主义、焦虑或情绪强度可能是一些高能力者体验的一部分,但它们本身既不定义个人,也不允许识别个人。

也许最谨慎的表述是这样的:高能力可能与强烈的情绪生活、完美主义或焦虑共存,但这些要素之间的关系取决于个人、环境和其他变量。一些资料一致指出压力、期望和失调的风险;它们

也一致警告不要概括(Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014)。这种双重谨慎最能保护严谨的传播:认真对待不适感而不将其转化为宿命。

使用的资料

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

07

双重特殊性

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“双重特殊性”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



术语 **双重特殊性** 用于描述高能力与学习困难、残疾、神经发育障碍或其他影响学习、沟通、注意力、调节或日常功能的特殊需求并存的情况。它不是一个单一的临床诊断。它是一种描述复杂组合的方式：一个人可能表现出非常突出的优势，同时在特定领域需要特殊支持（Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024）。

这个观点很重要，因为它打破了一个仍然普遍存在的假设：认为高能力应该能够避免困难。审查过的资料一致认为一个基本点：学习、注意力或沟通困难并不能排除高能力，而高能力本身也不能消除真正的困难（Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011）。

本章无意帮助诊断多动症、自闭症、阅读障碍或高能力。其目的是解释为什么这些特征可能被忽视，需要保持哪些谨慎，以及教育应对措施为什么不应只关注“失败之处”或只关注“突出之处”。

当个人特征的一部分掩盖了另一部分时

双重特殊性通常难以识别，因为优势和劣势可能相互**掩盖**。一些资料描述了三种常见情况：高能力弥补了困难，困难掩盖了潜力，或者两个维度都不太明显，导致这个人看起来只是“普通”、不规律或缺乏动力（Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006）。

一个具有高语言推理能力的学生可能会利用其普遍理解能力来弥补一段时间内的阅读问题。另一个学生可能有复杂的想法，但由于写作、规划或速度方面的困难，写出的作品质量较差。一个学习能力很强的女孩可能在小学阶段通过大量努力保持良好成绩，但当组织要求增加时，她开始表现出更多困难。这些例子本身并不能证明什么，但有助于理解为什么可见的表现可能具有欺骗性。

多方资料警告不要进行两种过于简化的解读。第一种是认为：“如果他有高能力，就不需要支持。”第二种是得出结论：“如果他有困难，那么他就不可能有高能力。”这两种观点都忽略了个人特征的一部分（Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012）。

如果只看...	主要风险	更谨慎的解读
高表现	忽视注意力、阅读、写作、沟通或调节方面的困难。	询问维持这种表现需要付出多少努力，以及在哪些情境下会出现障碍。
困难	忽视推理、创造力、深层兴趣或快速学习能力。	同时探索优势、才能领域和挑战机会。
总体分数	掩盖不同领域之间非常不平衡的特征。	与合格的专业人士一起解释所有数据。
外部行为	混淆不同的原因：无聊、焦虑、多动症、自闭症、阅读障碍或其他因素。	观察情境、持续时间、干扰和发展轨迹。

不规则的特征，而非矛盾

在双重特殊性中，内部差异可能很大。Lovecky 描述了一些儿童，他们具有高推理能力，但在注意力、写作、组织、社交技能或情绪调节方面存在困难。她还指出，这些特征可能表现出更大的异步性：在某个领域思维非常复杂，同时在外部的日常任务中需要帮助（Lovecky, 2004）。

Sternberg、Jarvin 和 Grigorenko 从情境角度探讨了高能力与学习困难的结合：什么被认为是优势、劣势或残疾，也取决于教育环境的要求以及该环境所重视的技能（Sternberg et al., 2011）。这个观点并不否认困难，但提醒我们问题不仅仅在于个人。一所高度依赖快速书面作业的学校可能会使写作困难更加明显；一项高度依赖语言的评估可能无法很好地捕捉某些特征；一个缺乏灵活性的教室可能会放大注意力或沟通问题。

最合适的应对措施通常需要同时进行两个动作：**发展优势**和**支持脆弱领域**。所查阅的资料强调，干预不应仅限于纠正缺陷，因为这可能会阻碍才能的发展。但如果忽视影响日常生活的困难，仅提供丰富或加速也不够（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015）。

多动症与高能力：外表相似并非等同

多动症在多份资料中被提及为可能与高能力并存的特征之一，但它也是一个常见的混淆来源。从外部看，一些行为可能相似：多动、话多、打断、在重复性任务中分心、放弃项目或抵制不理解的规则。然而，资料并不认为高能力和多动症是相同的（Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024）。

部分文献指出，无聊、缺乏挑战或不合适的课程可能导致类似注意力不集中的行为。其他作者则强调相反的风险：多动症可能未被发现，因为高能力使个体能够在多年内弥补一些学校要求（Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016）。

Gomez 及其同事的研究比较了患有多动症和未患多动症的儿童，以及患有多动症但具有高能力和患有多动症但无高能力的儿童。在该样本中，患有多动症的组别与未患多动症的组别明显不同；此外，具有高能力和多动症的组别与无高能力但患有多动症的组别表现出不完全相同的模式。作者认为，多动症可能是高能力儿童的有效诊断，但建议在为该群体制定差异化标准之前保持谨慎并进行更多研究（Gomez et al., 2019）。

通俗地说，谨慎之处在于：不安或分心不足以说明是多动症；也不应仅仅因为在某些领域有良好的推理、创造力或高表现就排除多动症。评估必须关注困难的持续性、在不同情境中的存在、功能性干扰和发展史，并且始终由合格的专业人员进行（Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024）。

自闭症与高能力：区分但不僵硬分离

自闭症在资料中也作为一种可能的双重特殊性形式出现，尽管有重要的细微差别。一些早期著作使用了“阿斯伯格综合征”这一类别，这是早期诊断分类特有的。在使用这些资料时，应记住部分词汇来自其时代，不应脱离语境使用（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016）。

审查过的资料指出，在社交沟通、互惠、灵活性、解读社交线索、感官敏感性或适应性功能方面可能存在困难。同时，它们描述了可能的优势：记忆力、专业知识、诚实、深层兴趣或

在特定领域的高级学习能力。这些并非普遍特征，也不足以识别自闭症，但有助于理解为什么某些特征可能非常不平衡（Lovecky, 2004; Costis, 2016）。

Doobay 及其同事比较了患有高能力和自闭症的青少年与未被诊断出心理疾病的高能力青少年。在他们的样本中，总智商没有显著差异，但观察到处理速度、适应能力和成人报告的社会心理功能存在平均差异。最大的适应性差异出现在社交方面。作者本人强调了个体差异以及需要更多关于干预的研究（Doobay et al., 2014）。

Freeman 补充了一个谨慎的观点：一些高能力者可能存在社交困难，但这不一定等同于自闭症。同时，也不应否认一个人可能同时具有这两种情况的可能性。问题不在于凭直觉判断是否“看起来像自闭症”或“看起来像天才”，而是要严谨地评估沟通、灵活性、适应性功能、发展史和实际需求（Freeman, 2010; Costis, 2016）。

阅读障碍及其他学习困难

阅读障碍在多份资料中被提及为一种可能与高能力并存的特定困难。最常重复的一点是，高级推理能力不一定能消除阅读、写作或拼写方面的困难。同样，读写困难也不能得出智力低下的结论（Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010）。

如果学校非常依赖书面表现，这种特征可能尤其容易被忽视。一个学生可能有复杂的想法、良好的口头理解能力或高级的数学思维，但当任务要求快速阅读、精确写作或书面组织所知内容时，却表现不佳。Lovecky 收集了高能力、多动症和阅读障碍学生的例子，并指出听写、电脑或其他表达思想的方式等支持可以帮助更好地展示个人所理解的内容（Lovecky, 2004）。

一些资料描述了某些阅读障碍学生可能具有视觉、空间或创造性优势，但这一点应谨慎对待。并非所有阅读障碍者都具有这些优势，也并非所有视觉优势都表明阅读障碍。有用的观点更为谦逊：应审视完整的个人特征，而不仅仅是错误、阅读速度慢或书面呈现（Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007）。

评估和支持，而非简化为标签

双重特殊性需要特别细致的评估。资料强调使用多种信息来源：适当的测试、学校历史、观察、家庭和教师报告、作品、日常功能和情境。它们还警告说，一个总体分数可能掩盖重要的内部差异，并且某些测试可能受到注意力、语言、阅读、处理速度或沟通困难的影响（Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012）。

在教育实践中，问题不应仅仅是“他有什么标签”，而是他需要什么才能更好地学习和参与。一些措施可能针对困难：执行功能支持、预见、结构、明确的策略教学、阅读或写作调整、视觉支持、适当的时间或展示知识的替代方式。另一些措施则应关注优势的发展：丰富、深入、复杂项目、适时加速、指导或接触更高级的内容。资料并未承诺某种具体组合适用于所有情况；它们建议根据个体特征调整应对措施（Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015）。

关注语言也很重要。一个孩子不“仅仅是多动症”、“仅仅是自闭症”、“仅仅是阅读障碍”或“仅仅是高能力”。标签可以为支持和理解打开大门，但如果它们成为对一个人的完整解释，也可能限制我们的视野。双重特殊性恰恰邀请我们保持双重视角：承认真正的能力，同时不承认真正的困难。

也许最谨慎的标准是：当一个人似乎理解的内容、能够表达的内容、学习方式以及在不同情境下的表现之间存在巨大差异时，值得更详细地审视。这不是为了增加标签，而是为了防止个人特征的一部分抹去另一部分。

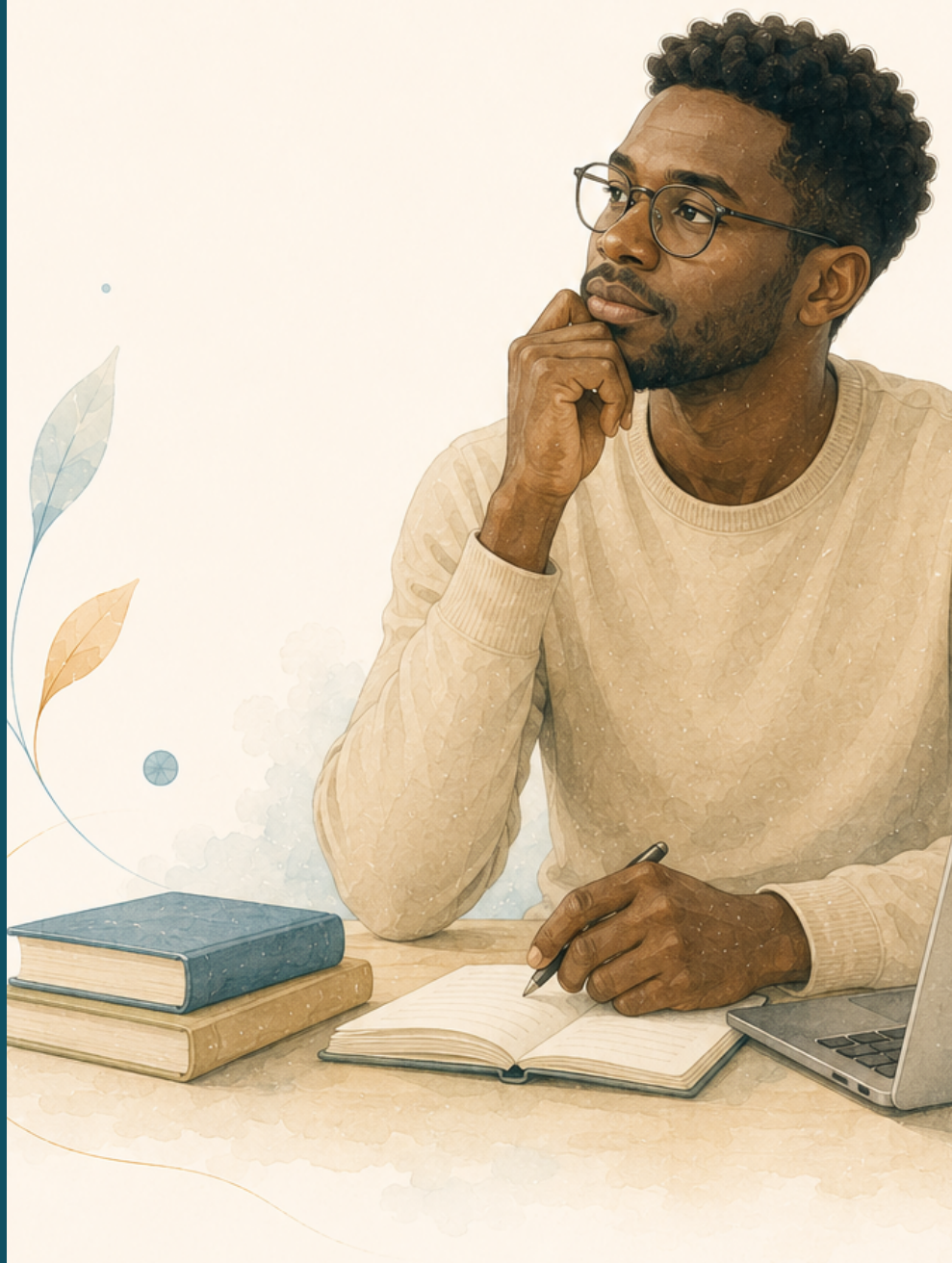
参考文献

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[博士论文, 弗吉尼亚威廉玛丽学院\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. 预印本。 <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). 天才和有天赋的学生：识别、评估和干预。教师视角 (第2版). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[博士论文, 丹佛大学\]. ProQuest Dissertations & Theses.

8

成人高能力

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“成人高能力”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



谈论成年人的高能力需要我们改变关注点。多年来，大部分研究和干预都围绕学校展开：识别、课程适应、丰富化、加速或同伴关系。这种方法可以理解，但留下了一个悬而未决的问题：当一个人进入大学、工作、恋爱或育儿阶段时会发生什么？

审阅的资料都持谨慎的初步观点：成年人的经历比儿童和青少年时期研究得少，不能简单地从学业成绩或智力分数推断（Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991）。一些成年人发展出引人注目的职业轨迹；另一些人则过着低调、满足或艰难的生活。

本章无意帮助任何人进行自我诊断。其目的是梳理成年生活中常见的问题：迟来的认知、工作、人际关系、情感健康和才能发展。

高能力不会随着成长而消失

一个简单但有时被遗忘的观点是，高能力不仅仅是学校的事情。成年人保持着自己的历史、兴趣、学习方式和对复杂性的需求，尽管这些能力的表达方式会随着时间发生很大变化。

弗里曼在对生命轨迹的追踪中表明，儿童时期的天赋并不能线性预测成年后的成功、名声或幸福。成年生活中涉及工作、经济、健康、家庭、机会、个性和偶然性（Freeman, 2010）。其他才能发展模型也强调了类似的观点：初始潜力可以转化为能力、专业知识或贡献，但这个过程需要学习、实践、支持、环境和动力；它并非理所当然（Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011）。

这种区分有助于避免两个错误：认为一个有高能力的成年人应该已经取得了辉煌的成就，或者如果他们没有享有盛誉的职业、出版物、奖项或高收入就否认他们的高能力。一些理论概念非常重视成年人的成就或卓越性，但不应将高能力简化为社会认可（Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011）。

迟来的认知：解脱、疑虑和对自身历史的重新解读

有些人成年后仍未被识别出高能力。另一些人在童年时期被贴上标签，但收到的信息有限：“你很聪明”、“你无所不能”、“你不需要帮助”。在这两种情况下，成年都可能带来对自身轨迹的重新审视。Giudice 指出，高能力成年人的主观体验研究甚少，但她提到有些人可能学会了隐藏困难或适应不适合其需求的环境（Giudice, 2024）。

这种重新解读可能会带来解脱：某些无聊、强烈、与众不同或对无意义任务感到沮丧的经历获得了新的框架。它也可能产生疑虑。并非所有人都乐于接受一个可能过于简化复杂生活的标签。

在最近对患有高能力和多动症的成年女性进行的定性研究中，几位参与者在更好地理解优势和困难之间的相互作用后，重新解读了她们的教育、职业、人际关系和自我概念（Williams, 2024）。这是一个有价值但有限的来源：样本量小且经过筛选。它不允许泛化，但表明在某些情况下，为能力和困难的结合命名可以减轻内疚感并促进更合适的策略。

工作、学习和多重潜力

学术和职业生活通常是潜力与实际轨迹之间差异最明显的领域之一。Kerr 将**多重潜力**描述为拥有多个能力或兴趣领域的可能性。这可能是一个优势，因为它开辟了道路；但也可能使选择复杂化，延长犹豫不决，或产生总是错过一些东西的感觉（Kerr, 1991）。

并非所有高能力者都具有多重潜力。有些人很早就对某个特定领域表现出强烈而稳定的兴趣。另一些人则多次更换领域，结合不同学科，或需要具有自主性、持续学习和意义的工作。Lin 在一项关于从事社会创业的高能力成年人的论文中，描述了价值观、创造力、对传统结构的不满以及对社会影响的追求与职业决策相关的轨迹（Lin, 2024）。这个细微之处至关重要：这并非所有高能力成年人的代表性样本。

在成年工作中，高能力可以以不同的方式表现出来：

- 在新领域快速学习；
- 倾向于连接不同领域的思想；
- 对重复性或缺乏正当理由的任务感到不适；
- 对智力自主的需求；
- 对复杂问题感兴趣；
- 当有太多吸引人的选择时难以做出选择。

这些可能性并非普遍特征或诊断。它们可能根据环境产生非常不同的影响。灵活的环境可以将好奇心和深度转化为宝贵的贡献；僵化或不明确的环境可能会增加倦怠。关于成人才能发展的资料强调，卓越和职业满意度不仅取决于能力：实践、指导、资源和领域的认可也同样重要（Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011）。

对于某些人来说，大学或高级培训可能比以前的学校阶段更适合。但也不应将其理想化：青年成年期也可能需要组织、调节和决策。

人际关系、伴侣和差异感

成年生活将问题从“如何与同学相处”转向更多样化的关系：友谊、伴侣、团队合作、家庭或兴趣社区。现有资料并未表明高能力成年人必然拥有更差的人际关系。一项针对门萨会员中处于承诺关系中的成年人的研究发现，与对照组相比，伴侣关系的质量或满意度没有显著差异，尽管在依恋和冲突管理方面确实观察到一些平均差异（Dijkstra et al., 2017）。

这一结果应谨慎解读。样本来自门萨，包括处于承诺关系中的异性恋成年人，不代表所有形式的高能力或所有形式的关系。即便如此，它仍有助于消除一种漫画式的刻板印象：高能力既不会导致孤独，也不能保证特殊的人际交往能力。

然而，在多份资料中都提到了个人与环境之间契合度的重要性。一些成年人寻求深入的对话、共同的兴趣或无需隐藏好奇心的空间。另一些人可能需要独处一段时间来恢复精力或平静思考。这些描述通常来自临床观察、证词或科普文章，因此应将其视为可能性，而非封闭的特征（Giudice, 2024）。

情感健康：既非刀枪不入，也非痛苦宿命

对于成年人，如同对于儿童，都应避免两个极端。一个极端是想象高能力可以免受情感问题的困扰。另一个极端是将其描绘成几乎不可避免的焦虑、孤立或不适的根源。审阅的资料不支持任何一个极端。

Giudice 描述了某些成年人可能经历的强烈、敏感、完美主义、道德担忧、焦虑或倦怠，但她承认缺乏具体的专项研究，并且许多说法来自模型、其他阶段的研究或特定样本（Giudice, 2024）。Kerr 指出，许多高能力者适应良好，尽管有些人可能经历与期望、无聊、孤立或缺乏挑战相关的困难（Kerr, 1991）。Molina García 坚持认为高能力本身并不意味着情绪不稳定，并且社会和情感方面应与认知方面一同考虑（Molina García, 2014）。

焦虑值得特别提及。它可能出现在压力、评估、复杂决策、对失败的恐惧或需求与环境不匹配的情况下，但不应将其视为高能力的必然结果（Giudice, 2024; Kerr, 1991）。一项关于心理健康的经典综述警告说，关于具有创造性卓越的成年人与情绪障碍的证据不能简单地推广到所有具有高智力能力的人（Neihart, 1999）。

一个谨慎的表述是：**高能力可以与幸福共存，也可以与痛苦共存，或者在生命的不同时期两者兼有。**当出现强烈、持续或致残的痛苦时，解释不应停留在“这是因为高能力”。可能存在焦虑、抑郁、多动症、自闭症、工作困难、悲伤、经济压力或其他需要专业评估和支持的因素。

成年人的双重特殊性

在一些成年人中，高能力与多动症、自闭症、学习障碍或其他需求并存。关于成年双重特殊性的具体研究有限，但一些资料指出，某些困难可能多年来被高推理能力、创造力或补偿能力所掩盖（Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024）。

这可能导致不规律的轨迹：在复杂任务中表现良好，但在维持日常事务方面存在困难；有出色的想法，但在按时交付方面存在问题；理解力强，但因补偿而感到疲惫。这些本身并不能证明什么。它们提醒我们，一个成年人可能拥有真正的优势，同时需要真正的支持。

更广阔的成人视角

对成人高能力的研究需要更多调查：更多样化的样本、更多的纵向研究、更多关注女性、未被识别的成年人、老年人、普通工作环境、人际关系、心理健康和双重特殊性。许多现有资料侧重于儿童期、大学、高成就样本、门萨或具有卓越成就的人。

因此，一份科普指南应保持冷静的立场。成人高能力既不是成功的承诺，也不是不适应的诅咒。它可能是身份、学习、工作、人际关系和幸福的一个重要维度，但总是与个人历史、机会、健康、文化、经济和决策交织在一起。

更好地理解它并非寻求一个能解释一切的标签。它在于更精确地审视成年生活：存在哪些能力，哪些环境有利于它们，哪些困难需要关注，以及哪些支持可以在不将个人简化为其表现的情况下使生活更宜居。

参考文献

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective

9

学校与家庭

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“学校与家庭”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



学校和家庭本身并不能完全解释高能力，但它们确实构成了能力得以发现机会、限制、认可或误解的环境的一部分。多项查阅的资料在这一观点上达成了一致：人才的发展取决于个人特征、教育机会、社会支持、动机、兴趣和背景之间的相互作用（Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004）。

首先应当采取一项简单的预防措施：**家庭和教师都不应承担诊断的任务**。他们可以观察、提供信息并参与教育决策，但正式的识别和支持计划需要由专业人员进行广泛的、情境化的评估。资料强调，家庭和学校的观察非常有价值，但必须与其他数据进行对比（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014）。

在实践中，许多疑问出现在中间地带：一个完成任务很快且感到无聊的学生，一个能提出复杂问题但逃避书面任务的女孩，一个表现低于预期的青少年，一个在家里感受到强烈情绪的家庭，以及一个只看到成绩正常的中心。这些情况要求我们观察发生了什么、何时发生、该人需要什么，以及在其背景下哪些应对措施是现实的。

学校作为挑战的场所，而不仅仅是表现的场所

一种常见的混淆是将高能力等同于好成绩。查阅的资料对这种等同持谨慎态度。一些历史模型非常看重学业成绩，但其他方法则纳入了创造力、动机、特定领域、社会背景和学习机会（Ziegler & Heller, 2000）。因此，一份优秀的成绩单可能是一个线索，但并不能涵盖全部；而表现不稳定本身也不能排除高能力的可能。

学校扮演着重要角色，因为它组织了大部分的学习机会。当课程对某个特定学生来说过于重复、缓慢或缺乏挑战性时，一些资料描述了可能产生的影响，如无聊、失去动力、挫折感或表现不佳。这些并非必然结果，也不会所有案例中以同样的方式出现，但确实是值得观察的风险（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014）。

教育应对措施不应只是提供“更多相同的内容”。多项资料一致认为，当学生已经掌握内容时，增加重复性练习通常是一项拙劣的措施。有效的差异化教学更倾向于调整深度、节奏、复杂性、自主性、学习成果和研究机会（Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012）。

这并不意味着每天都要对所有内容进行最大程度的个性化，这在许多教室里是不现实的。它确实意味着学校可以自问：学生已经知道了什么，需要练习什么，可以更深入地探索什么，需要什么支持，以及如何评估该措施是否有效。

教育措施：根据需求而非标签进行选择

资料通常将学校的应对措施组织为几种模式：普通课堂措施、充实、压缩、灵活分组、导师制、课程调整，以及在某些情况下的跳级或灵活性调整。对于所有高能力学生，并没有唯一的有效途径（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004）。

措施	能提供什么	主要注意事项
课堂差异化教学	在不一定将学生与其小组分开的情况下，调整任务、问题、材料、成果和节奏。	需要事先规划和评估；仅有“额外”活动是不够的（Tomlinson, 2004; Conklin, 2015）。
课程压缩	减少已掌握的工作，为新的或更复杂的学习腾出时间。	必须基于掌握证据，而非“他很快”的印象（Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014）。
充实	深化、研究、创造产品、连接领域并扩展兴趣。	不应是毫无意义的附加任务，也不应是偶尔的奖励（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012）。
灵活分组	在特定时刻，方便与兴趣、水平或节奏相近的同伴一起工作。	僵化或永久性的分组可能会引发社交和组织方面的疑问（Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004）。
跳级或灵活性调整	当存在明显的不匹配时，允许在年级、科目或水平上提前。	通常被视为一种例外措施；建议评估学业、社交和情感方面（Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014）。

充实在多项资料中被视为一种与包容性学校兼容的选择，因为它可以在不一定孤立学生的情况下调整学习。它可以包括项目、开放性问题、指导性研究、创造性产出、高级阅读、对来源的批判性使用或导师制（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013）。

相比之下，跳级引发了更多争论。一些资料在有明确指示和评估的情况下支持它，而另一些资料则强调需要谨慎。分歧通常不在于它是否能在某些情况下提供帮助，而在于何时、如何以及在何种支持下实施。将其作为普遍解决方案与始终排除它一样，都是不审慎的（Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014）。

创造力、自主性和思考的安全性

学校不仅传递内容，还可以开启或关闭创造力的空间。一些资料指出，当课堂提供心理安全感、探索空间、反馈、修改机会和具有一定开放度的问题时，更有利于创造性思维（Kim et al., 2013; Treffinger, 2004）。这并不等同于让学生“想做什么就做什么”。学校的创造力需要结构、目标和陪伴。

查阅的关于创造力的研究警告不要进行两种简化。第一种是将创造性活动仅保留给被识别为高能力的学生。一些过程，如提出问题、产生替代方案或修改想法，可以使不同的学生受益（Treffinger, 2004）。第二种是认为任何引人注目的活动都能培养创造力。如果没有与目标、内容和评估挂钩，一项任务可能很有趣，但缺乏教育意义。

技术也值得类似的谨慎：它可以扩大资源并促进个性化路径，但其价值取决于教学设计。没有足够的依据表明，数字工具本身就能改善对高能力学生的教育应对（Kontostavlou & Driga, 2023）。

当优势与困难并存时

学校应对措施的一个重要部分是不被不均衡的个人资料所迷惑。一些关于双重特殊性的资料提醒我们，一个学生可能拥有高水平的推理能力，同时在写作、规划、注意力、灵活性、社交互动或情绪调节方面存在困难（Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014）。

在这些情况下，降低智力挑战并不总能解决问题。有时学生需要更丰富的内容，同时需要明确的支持：分解任务、使用视觉支持、允许替代方式来展示所学内容或调整写作要求。核心思想是兼顾**优势与需求**，而不是只选择其中之一（Lovecky, 2004）。

同样重要的是，不要草率地解读冷漠、破坏性行为或表现不佳。这些可能与缺乏挑战有关，但也可能与焦虑、执行功能障碍、学习困难、复杂的社交经历或其他因素有关。资料并不允许将孤立的行为转化为诊断信号（Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024）。

家庭：观察、陪伴，不要承担一切

家庭通常能提供学校并不总能看到的信息：持久的兴趣、问题、阅读、游戏、敏感性、对挫折的反应、学习节奏、爱好、个人项目或情绪变化。多项资料认为这些信息在早期阶段和识别过程中特别有用（Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014）。

但家庭观察并不等同于诊断。一个家庭可能非常了解自己的孩子，但仍需要与学校信息、测试、访谈和专业标准进行对比。同样，学校中心可能会观察学业表现，而无法捕捉到家中出现的全部强度、好奇心或困难。视角的整合通常比单一背景下的解读更可靠（Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004）。

家庭的陪伴也不应变成不断的压力。一些资料警告说，过于僵化的期望可能会增加一些儿童和青少年的压力感，尽管它们并未将家庭视为问题的唯一原因（Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991）。审慎的建议是保持现实的期望，重视努力，注意休息，不要要求事事卓越。

在家里，支持可以意味着很多事情：倾听兴趣、提供合理的资源、维持习惯、设定界限、教导容忍错误，并保持不完全围绕标签转的日常生活。一些资料强调了这种平衡的理念：激励而不超负荷，认可而不理想化，陪伴而不将每种兴趣变成表现义务（Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004）。

家校合作：具体的协议

当合作集中在可观察和可审查的目标上时，效果最好。“需要更多挑战”是一个可以理解的抱怨，但过于笼统。它可以转化为更有用的问题：已经掌握了哪些内容，哪些任务对他来说是重复的，需要什么支持，如何衡量进度，以及何时审查该措施。

查阅的资料建议家庭、教师和指导人员之间进行协调，特别是为了规划和跟踪教育措施（Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012）。这种协调并不要求各方从一开始就想法一致。它要求共享信息，避免全面的指责，并区分观察到的事实、解释和假设。

一个简单的准则可能会有所帮助：

- **可观察的事实：**“他在几分钟内完成计算任务，然后就走神了”。
- **假设：**“也许他已经掌握了部分内容，需要压缩或更深层次的活动”。
- **具体措施：**“在四周内将检查先前的掌握情况，如果合适，将用更复杂的问题替换部分重复内容”。
- **审查：**“家庭和导师将审查动力、工作质量和感知负荷”。

这种工作方式不能保证结果，但它降低了仅凭印象做决定的风险。它还避免了对话局限于“孩子感到无聊”或“家庭要求太多”，这两个解释很少能单独说明问题。

我们认知的局限性

现有资料相当一致地支持需要调整教育应对措施、家校合作的重要性以及避免缺乏挑战和过度要求的必要性。它们还一致认为措施必须个性化并进行审查。

然而，也存在重要的局限性。一些资料是实践手册或理论章节；另一些来自与西班牙不同的国家背景；一些研究是定性的、叙述性的或基于感知的。此外，查阅的笔记不允许核实先前作品中提到的所有法律指导方针目前的规范有效性。本章不应被视为法律或临床指南，而应被视为科普综述。

最审慎的想法也许是：当学校和家庭仔细观察、调整期望、共享信息并提供适当的机会时，他们可以提供很大帮助。他们不需要将每一个差异都变成警报，也不需要将每一种能力都变成脱颖而出的义务。他们最需要关注的是完整的儿童或青少年：他们的学习、他们的福祉、他们的关系、他们的兴趣和他们的局限。

使用的资料来源

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavrou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000)。

10

资源与后续步骤

本章以科学、审慎且结合情境的方式介绍“资源与后续步骤”，并区分可靠证据、常见误区与过度简化。



读完一份关于高能力的指南并不意味着必须匆忙做出决定。在许多情况下，最明智的步骤是整理信息，区分真实需求与外部期望，并寻找适合个人及其环境的支持。经审阅的资料在一个基本观点上达成共识：当资源针对具体目标、适应个体特征并随时间进行审查时，它们可能是有用的；它们不能作为通用方案（Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

同样值得从一个警告开始。关于高能力的大部分书籍和手册都包含协会、网站、项目、中心和材料的列表。它们可以提供指导，但许多属于特定国家和特定日期。多个资料来源警告说，其联系方式、链接或项目可能在出版后发生变化，因此不应在未经最新验证的情况下假定其仍然有效（Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009）。本章不提供封闭的目录，而是提供谨慎选择、对比和使用资源的标准。

寻找之前：明确需要何种帮助

“资源”一词可以指代很多事物：心理教育评估、课堂调整、充实计划、导师辅导、家庭协会、数字工具、同伴群体、职业指导或心理支持。将这些混为一谈可能会导致决策混乱。

一个实用的开始方式是用可观察的术语表述需求：

- “数学方面需要更多挑战，对重复性练习感到厌倦。”
- “兴趣广泛，但难以组织长期的项目。”
- “家庭不知道如何与学校沟通。”
- “对可能存在的双重特殊性存有疑问。”
- “一名青少年希望在学业、兴趣和职业未来方面获得指导。”
- “一名成年人寻求理解自己的人生轨迹，而不希望将其完全标签化。”

资料来源坚持认为，回应应根据年龄、兴趣、需求、学校环境以及必要时的先前评估进行调整（Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014）。这并不意味着将任何困难医学化，也不意味着将高能力作为一切的解释；而是意味着避免自动化的解决方案。

评估资源：有用，但不适合家庭使用

测试、量表、档案袋和观察可以提供有价值的信息，特别是在广泛过程中使用时。Pfeiffer 描述了不同的认知工具、成就测试、教师量表、创造力测量、档案袋和提名，但强调选择取决于目的、采用的高能力模型、可用的项目和学生的特征（Pfeiffer, 2015）。其他研究也收集了创造力、推理、成就、观察和特定领域产品的测试，并持同样的谨慎态度：它们不可互换，也不能单独使用（Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012）。

对于家庭或教师而言，下一步不应该是自行“通过某项测试”，而是询问缺少哪些信息以及谁有资格获取这些信息。某些工具是为专业人士设计的，需要技术性的解读；在没有专业培训的情况下使用这些工具可能会产生虚假的安全感，或导致教育决策偏差（Pfeiffer, 2015; Heller, 1991）。

如果问题是.....	可能有帮助的是.....	应避免.....
需要学校适应吗？	心理教育评估、教师观察、工作审查以及与指导部门的协调。	仅基于单一分数做出决定。
在特定领域有天赋吗？	工作样本、档案袋、产品、试听或特定任务，具体取决于领域。	使用通用测试作为艺术、语言或创造性天赋的唯一衡量标准。
存在共存困难吗？	由合格专业人员进行个别评估并进行教育协调。	将一切归因于高能力，或因存在困难而排除高能力。
项目是否有效？	明确的目标、跟踪、可观察的指标和定期审查。	将满意度、声望或强度与有效性混淆。

教育资源：更深入，而非更多数量

最常提及的教育措施包括充实、课程压缩、差异化、项目、灵活分组、导师指导、部分或按科目加速、研究性学习、工作坊、扩展角、学习合同和开放式活动（Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015）。多个资料来源一致认为，目标不应该是用更多练习题让学生保持忙碌，而是提供具有更高复杂性、自主性、深度或与真实兴趣相关的任务（Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024）。

充实可以包括跨学科项目、研究、问题解决、创造力、高级阅读、技术、与专家合作或共享最终产品。一些结构化的提案被呈现为提供智力挑战和更深入体验的途径，尽管作者本身通常要求更多研究和对环境的适应（Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024）。

加速需要单独提及。资料来源将其描述为一组可能的措施，而不是单一的跳级：可以是按科目、按节奏、提前接触内容或压缩已掌握的内容（Brody, 2004; Valadez Sierra et al., 2012）。在某些情况下可能是合适的，但应谨慎评估：实际学业水平、成熟度、幸福感、学生意见、教师协调和后续跟踪（Molina García, 2014; Borland, 2003）。

家庭、学校与协调

如果相关人员之间不交流，单独的资源很少足够。不同资料来源强调协调家庭、教师、指导部门、专业团队以及适当时的外部资源的重要性（Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024）。这种协调应明确观察到的内容、将要尝试的内容、持续时间、执行者以及审查方式。

个别关注计划或根据教育系统的同等文件，如果记录可观察的目标、策略、时间表、责任和评估，可能会有用。在审阅的汇编中归属于 Borland 的资料来源坚持认为，项目和支持应该被评估，而不仅仅是凭直觉或传统应用（Borland, 2003）。

家庭也可能需要信息和陪伴。一些最近的研究表明，为父母提供的信息会议可能有助于减少误解，并更好地传达教育措施的潜在学业和社会情感影响，尽管它们并未证明这些会议本身能产生改善（Jung & Lee, 2024）。其他研究提醒说，许多家庭希望感到被理解，并与了解抚

养高能力儿童日常经历的专业人员交谈，而不仅仅是接受以成绩为中心的指导（Peebles et al., 2023）。

外部资源和课外活动

博物馆、工作坊、音乐、戏剧、体育、科学、机器人、语言、国际象棋、趣味数学、写作、志愿服务或参与项目，如果与真实兴趣相关且不使家庭生活饱和，可能是有价值的资源（Molina García, 2014; Giró, 2017）。多个资料来源提到课外项目、暑期课程、导师指导、与专业人员的接触和同伴社区作为发展机会，特别是当学校无法在特定领域提供足够深度时（Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007）。

细微差别很重要：更多活动并不一定意味着更好的支持。Freeman 警告说，资源必须考虑情感成熟度、幸福感、自身兴趣和平衡的童年生活（Freeman, 2010）。还必须考虑获取的不平等：一些家庭有更多的时间、金钱、信息或文化资本来寻找机会；其他家庭更依赖于教育中心和行政部门提供明确和可获得的资源（Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994）。

技术：工具，而非解决方案

数字技术经常作为支持出现：虚拟教室、维基、论坛、数字叙事、机器人、游戏、档案袋、元认知工具、移动学习和协作资源（Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013）。它们可以促进灵活访问、创造性生产、研究、与同伴的交流和项目跟踪。

但技术并不能保证充实。数字任务可能是重复的、肤浅的或不适当的，就像纸质任务一样。经审阅的资料来源要求根据教育目标、年龄、环境和需求选择工具，并承认并非所有技术资源都专门针对高能力学生进行过研究（Kontostavlou & Driga, 2023）。如果使用技术，值得问：它是否允许更好地思考、研究、创造、协作或自我调节？

当存在双重特殊性或不适时

在具有高能力和自闭症、多动症、学习困难或其他需求的特征中，资料来源建议同时关注优势和困难领域。Doobay 及其合作者建议将天赋发展机会与必要时的干预和适应相结合，尽管他们承认缺乏关于什么对具有高能力和自闭症的年轻人最有效的具体研究（Doobay et al., 2014）。关于双重特殊性的其他研究坚持改善专业培训并避免僵化或刻板的描述（Lovecky, 2004; Williams, 2024）。

如果存在强烈焦虑、持续痛苦、严重孤立、超出课堂范围的行为问题或重大家庭冲突，科普资源不能替代咨询合格专业人员。一些资料来源提到阅读疗法、支持小组或心理指导，但警告说轶事评估不等同于可靠证据（Kerr, 1991; Pfeiffer, s. f.）。

具有高能力的成年人：可能的后续步骤

对于成年人，资源可能具有不同的基调：自我认识、经历审查、职业指导、同伴社区、导师指导、实践培训、情感支持或发展项目的空间。Giudice 指出成年人也需要学业、社会、情感、家庭和指导支持，尽管其文本没有提供实用目录，也没有评估具体资源（Giudice,

2024)。Lin 在一篇关于具有高能力的社会企业家的论文中，描述了协作网络、反馈、商业培训和相关社区的效用，但其结论来自具体案例，不应在没有谨慎的情况下推广（Lin, 2024）。

在大学中，一些资料来源建议审查学术氛围、提供导师指导、促进心理健康资源并开放讨论完美主义或冒名顶替综合症的空间。这些提案基于研究和先前文献，但不是经过普遍验证的干预措施（Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023）。对于许多成年人来说，第一个有用的资源可能不那么引人注目：找到可靠的信息，与不将一切简化为标签的专业人员交谈，并建立有挑战、休息、意义和联系的环境。

使用前如何评估资源

在注册项目、请求学校措施、购买材料或遵循互联网建议之前，值得审查一些标准：

- **目的：**旨在满足哪些具体需求。
- **适当性：**针对哪个年龄、特征、环境和领域设计。
- **证据：**是否有评估、记录的经验或仅有作者意见。
- **专业人员：**由谁应用以及具有什么培训。
- **跟踪：**如何审查是否有帮助。
- **成本和获取：**时间、金钱、交通、家庭负担和可能的不平等。
- **幸福感：**是否增加挑战而不将生活变成永久竞赛。

经审阅的文献允许一个谨慎的建议：有意识地选择资源，而不是积累。如果多个资料来源在某件事上达成一致，那就是高能力不仅仅通过拥有潜力或增加活动来发展。重要的是支持、教学质量、材料、导师、机会、家庭环境、协调和幸福感（Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016）。

因此，下一步不是抽象地寻找“最好的资源”，而是提出一个具体的问题，并与可靠的人员和来源进行对比。有时答案是课程调整，有时则是导师辅导、项目、评估、休息、与学校的对话、职业指导或情感支持。标签或许能开启一扇门，但真正重要的是之后所构建的内容。