GEFFERTH ÉVA MTA Pszichológiai Intézete, Budapest

A KÉPESSÉGEIK ALATT TELJESÍTŐ TEHETSÉGES TANULÓK

Nemcsak laikusok, hanem szakmaiak körében is gyakran hallani még manapság is olyan vélekedéseket, hogy "a tehetségesek minden áron érvényesülnek", "az igazi tehetség úgyis megmutatkozik". Minden bizonnyal számos példát találunk arra az életben, amikor egy-egy tehetséges embernek komoly nehézségeket kell leküzdenie, míg sikerült tehetségét kamatoztatnia. Ugyanakkor számos ellenpéldával is találkozhatunk. Hallunk az iskolában bukdácsoló tehetségekről, sőt jobb sorsra érdemes fiatalkorú bűnözőkről is, akik problémájuk-gondjuk-bajuk ellenére még szerencsésnek mondhatják magukat – legalábbis bizonyos értelemben –, hiszen felfigyeltek rájuk. Valaki észrevette, hogy segítségére van szükségük, tett is néhány lépést érdekükben és többnyire a beavatkozás eredményeképpen helyzetükben pozitív változás következett be. Ezek azonban csak egyedi esetek. A tehetséges gyerekek igen nagy része – az alulteljesítőkkel sikeresen foglalkozó RIMM (1985b) szerint 50%-a – azonban jóval lehetőségei, képességei alatt teljesít. Megfelelő pedagógiai és/vagy pszichológiai segítséggel elérhető, hogy ez a "tanult" (GALLAGHER, 1979) viselkedés megváltozzon és a korábban alulteljesítő tanuló a képességei alapján tőle elvárható szinten teljesítsen.

Az elmúlt 25–30 év alatt számos könyv, cikk jelent meg az alulteljesítő tehetséges diákról. Ez a nagy mennyiségű publikáció ahelyett, hogy a témáról kimerítő információt adna, eligazítana ezen az ingoványos területen, az alulteljesítés fogalmát – a következetlenül használt definíciók miatt – még inkább összekuszálja. Igen kevés a megismételt vizsgálatok száma, úgyszintén a követéses vizsgálatoké. Az utóbbi években egyedül a probléma rendezésére irányuló intervenciók hatékonyságáról egyre gyakrabban megjelenő beszámolókat értékelhetjük egyértelmű előrelépésként (FEARN, 1982; BUTLER-POR, 1985; EDLINGER és SINDELAR, 1985; RIMM, 1985b).

A definíció problémája

Az alulteljesítésről szóló irodalom legfeltűnőbb ismérve az, hogy szinte valamennyi kutató más-más definíciót alkalmaz. Lényegét tekintve mindegyik meghatározás a lehetséges (amit egy adott tanuló teljesíteni tudna) és a tényleges teljesítményt (amit egy tanuló valójában elér) közötti eltérésen alapszik. A probléma pusztán abból adódik, hogy ennek az eltérésnek a nagyságát és jellegét minden kutató és gyakorlati szakember másként határozza meg. Egyesek sztenderdizált tesztek (intelligencia és teljesítmény tesztek), mások egy sztenderdizált teszt és a teljesítmény, ismét mások nem-sztenderdizált

mérések, becslések (például a tanár vagy a szülő percepciója) és a diák tényleges iskolai előmenetele közötti eltérést tekintik az alulteljesítés kritériumaként. Az igazi problémát nem is a definíciók számossága, hanem az jelenti, hogy kétes esetekben egyazon tanuló besorolása az alulteljesítő kategóriába, illetve "normális"-ként való elismerése abszolút esetleges. Minden attól függ, hogy egy adott helyen, iskolában melyik mérést, melyik tesztet, melyik megközelítést fogadják el hivatalosnak. A véletlenen múlik, hogy egy gyerek bekerül-e egy fejlesztő programba, ahol több figyelemmel fordulnak felé, többet törődnek vele, és ezzel megcsillan-e a remény, hogy teljesítménye megugrik; vagy nem kerül be a programba, elkönyvelik gyenge teljesítőnek, vagy átlagosnak, aki csak annyira képes, amit mutat. Sok gyerek az iskolában nem is tűnik alulteljesítőnek, mert könnyű szerrel szerzett jegyei (jó jegyei!) elfedik azt, hogy képességei alapján a jelenleginél sokkal többet is elérhetne. Az 1957 és 1980 között megjelent jelentősebb definíciókat DOWDALL és COLANGELO (1982) összesítették. Az idézett cikkből kiemelünk néhány definíciót — néhány azóta publikálttal együtt —, melyek éppoly semmitmondóak, mint a korábbiak.

A szerzők

(1967)

(1979)

GALLAGHER

WHITMORE

(1980)

Definíciók

BRICKLIN és BRICKLIN	az a gyerek, akinek mindennapi hatékonysága az iskolá-			
(1967)	ban jóval gyengébb, mint intelligenciája alapján tőle el-			
	várható lenne;			

DAVIS és CONELL akinek IQ-ja 125-nél nagyobb, teljesítménye azonban az (1985) elvártnál legalább egy szórással alacsonyabb; FINE, B. az intellektuális képességek felső harmadába tartozó gye-

rek, akinek teljesítménye lényegesen ez alá a szint alá esik;

FINE, M. és PITTS aki hosszú időn át gyenge teljesítményt nyújt és csak (1980) tesztek alapján mutatható ki tehetsége;

akinek teljesítmény tesztje és intelligencia tesztje, vagy iskolai osztályzatai és intelligencia tesztje között nagy eltérés van;

GOWAN aki saját képességszintje alatt legalább egy szórással gyen-(1957) gébben teljesít:

KHATENA relatív fogalom, de minden esetre a kiemelkedő szint (1982) alatt teljesít;

NEWMAN, DEMBER és aki szignifikánsan az IQ-ja alapján statisztikusan megjó-KRUG (1973) solt szintje alatt teljesít;

PRINGLE 120 IQ feletti gyerek, aki viselkedési vagy nevelési-okta-(1970) tási szempontból problémásnak tekinthető;

RIMM az, akinek iskolai teljesítménye a tőle elvártnál lejjebb (1985) van – akár pusztán a szülő és/vagy a tanár véleménye alapján;

az a diák, aki igen magas szintű iskolai teljesítésre képes, és ehhez képest nem teljesít megfelelően mindennapi fel-

adataiban és/vagy a teljesítménytesztekben;

A szerzők

Definíciók

ZIV. (1977) ha egy magas IQ-val rendelkező gyereknek az iskolában rossz jegyei vannak.

Az azonosítás problémája

Az azonosítás leggyakoribb módjai:

- sztenderdizált tesztek: intelligencia és teljesítmény tesztek;
- tanárok véleménye, megfigyelése: osztályzatok, tulajdonságlisták, a motiváció, a mindennapi munka megítélése, más diákokkal való összehasonlítás;
- szülők véleménye, megfigyelése: tulajdonságlisták, testvérekkel való összehasonlítás:
- önmegfigyelés: személyes információk, társakkal való összehasonlítás.

A publikációk leggyakrabban a fentiek kombinációjáról számolnak be: a sztenderdizált tesztek eredményeit legtöbbször a tanár percepciójával együtt vették figyelembe a diákok teljesítményének megítélésénél. (Megjegyzendő: az alulteljesítő gyerekek kiszűrésének problémája szorosan összefügg a definíció problémájával. Legfeljebb olyan megbízhatóan lehet az alulteljesítőket kiválasztani, amennyire pontos a definíció. Annál megbízhatóbban semmi esetre sem!)

A szülők és tanárok által végzett megfigyeléseknél a kutatók felhívják a figyelmet az önkéntelen torzításokra, mint például arra, hogy a tanár azokat a diákokat minősíti inkább sikereseknek, akik hozzá hasonló társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkeznek; vagy arra a tényre, hogy osztályozáskor a tanár igen gyakran egyéb tényezőket is – jó magaviselet, motiváció, rendesség – figyelembe vesz (HECHT, 1975, idézi: DOWDALL és COLANGELO, 1982). Mások éppen a tanárok és a szülők percepciójának, megítélésének megbízhatóságáról gyakorlati használhatóságáról számolnak be (például RIMM, 1985a).

Az alulteljesítés okai

Az alulteljesítés okait illetően a kutatók – szinte kivétel nélkül – megegyeznek abban, hogy több tényező együttes hatására alakul ki ez a "tünetegyüttes". Az okokat többféle képpen szokták csoportosítani. McINTYRE (1964, idézi KHATENA 1982) fizikai, szociológiai, gazdasági és pszichológiai okokat különböztet meg, melyek külön-külön vagy együtt is jelen lehetnek. Egyedül a hátrányos szocioökonómiai tényezőkkel (szegénység, alacsony igényszint stb.) az alulteljesítés igen jelentős bár csak egyik részét lehet megindokolni.

A legtöbb szerző korai szocializációs problémákra, családi interakciós mintákra, az oktatás-nevelés iránti szülői attitűdökre vezeti vissza az alulteljesítés eredetét (WHITMORE, 1980; KELLMER-PRINGLE, 1982; KHATENA, 1982; GELCER, 1985; RIMM, 1985a).

A rendkívül kiemelkedő teljesítmények elérésénél a család, a tanárok (néha még

a társak!) óriási szerepét hangsúlyozza BLOOM (1982), első osztályú tehetséges úszók, matematikusok és zongoristák életútjának elemzése alapján. Bloom szerint az igen kedvező, támogató, biztató környezeti tényezők nélkül az általa vizsgált tehetségek nem érhették volna el egyedülálló eredményeiket, ami természetesen nem jelenti azt, hogy kedvező környezeti adottságok mellett mindenkiből válhat tehetség. De – legalábbis – nagy részben – a megfelelő időben és helyen kapott érzelmi megerősítés elengedhetetlen feltétele a jó teljesítménynek. A korai években kapott, meglevő kedvező tanulási feltételek alapvetően befolyásolják a tanulási tempót, ami – Bloom szerint – az egyik legfontosabb ismérve a sikeres, tehetséges embernek.

Kialakulhat alulteljesítés erős kulturális környezetben vagy társakkal való identifikáció talaján is, a szociális én védelmének formájaként. Ez elsősorban serdülő lányok esetében gyakori (például HOLLINGER és FLEMING, 1984).

Egy tanár attitűdje vagy agresszív, rámenős viselkedése is kialakíthat olyan fenyegetettséget, amikor a rutin tanulást kivéve minden más, egyéb kérgi tanulás mintegy legátlódik és ez válik a lehetőségek és a tényleges teljesítmény közötti eltérés okává (TASCHOW, 1985).

Egyes szerzők szerint az alulteljesítés oka csupán a feladat teljesítéséhez szükséges alapvető készségek – írás, olvasás, matematika – és/vagy a kreativitás hiánya – még ha a diák az intelligencia tesztben jó eredményt ér is el (FEARN, 1982).

Az alulteljesítés okai között nem szabad elfelejtkeznünk az unalmas, középszerű tantervről, mely aláássa a motivációt; a nem megfelelő tanítási stratégiákról, melyek nem találkoznak a gyermekek tanulási stílusaival; és a felnőtt segítségének hiányáról. Ez utóbbi pedig megtaníthatná a "veszélyeztetett" gyerekeket arra, hogyan kell hátrányos szociális, gazdasági helyzetüket ellensúlyozni, realista elvárásokat támasztani magukkal szemben, hogy úgy érezhessék, saját helyzetük saját kontrolljuk hatókörén belül van, s ezáltal önértékelésük, önértékük elérheti a kívánt, semmi esetre sem alacsony szintet.

Az alulteljesítő fogyatékosok

Fogyatékos gyerekek igen gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amikor fogyatékoságuk (vakság, süketség stb.) elfedi más területen való tehetségüket. Hiányosságuk elrejti képességüket. A tehetséges fogyatékos gyerekek azonosítására igen nagy szükség van (lenne!), valamint fejlesztésükhöz megfelelő programokra, melyek nyomán kiderülhetne, hogy átlagos vagy átlag alatti iskolai teljesítményük fogyatékosságuk és nem képességük függvénye. Fogyatékos tehetséges gyerekekkel eddig igen kevés vizsgálatot végeztek. GERKEN (1979, idézi KHATENA, 1982) hívja fel a figyelmet a velük való foglalkozás szükségességére.

Az alulteljesítők személyiségjegyei

Az alulteljesítő tehetséges tanulók személyiségjegyeit akkor tudjuk legpontosabban megismerni, ha jól teljesítő tehetségesekkel és nem tehetségesnek minősített alulteljesí-

tőkkel hasonlítjuk össze őket. Ennek a három kategóriának legfőbb ismérveit DOW-DALL és COLANGELO (1982) 1966 és 1980 között megjelent publikációk alapján összesítette (lásd 1. táblázatot).

1. táblázat

		Kategóriák	
	Alulteljesítők	Alulteljesítő tehetségesek	Jól teljesítő tehetségesek
Viselkedés	szociálisan éretlen emocionális problémái vannak	szociálisan éretlen emocionális problémái gyakoriak	szociálisan érett ritkán vannak emocionális problémái
	antiszociális viselkedésű	antiszociális viselkedésű	szociális viselkedése elfogadható
	önértéke alacsony	önértéke alacsony	önértéke magas
Nemek aránya	főképp fiúk	főképp fiúk	főképp lányok (1–6. osztban) 7–12. osztban az arány kb. egyenlő
Családi háttér	instabil család	instabil család	stabil család
	kedvezőtlen családi környezet	kedvezőtlen családi környezet	szociálisan és nevelés szempontjából pozitív otthoni környezet

A legfeltűnőbb a táblázatban a két alulteljesítő csoport közötti nagyfokú hasonlóság: szociálisan éretlenek, emocionális problémáik gyakoriak, viselkedésük antiszociális és önértékük alacsony. Az alulteljesítés általában inkább jellemzők a fiúkra. Mindkét alulteljesítő csoport családi háttere sokkal gyakrabban instabil, szüleik alacsonyabb jövedelműek, gyakran elváltak.

Az egyén szintjén nézve, az alulteljesítő tehetségesek – szemben a nem tehetségesnek minősített alulteljesítőkkel – hiperaktívabbak, kifejezettebb érdeklődési körük van, jobban érdeklődnek a művészetek és a tudományok iránt, valamint olyan irreális magas célokat tűznek ki maguk elé, ami igazolja kudarcaikat (WHITMORE, 1980).

Az alulteljesítőkről általában egyértelműen azt tartják, hogy viselkedésükért, teljesítményük alacsony szintjéért nem hajlandóak felelősséget vállalni (FINK, 1965, idézi DAVIS és CONNELL, 1985). DAVIS és CONNELL (1985) ezt cáfoló eredményről számol be. Azt találták, hogy azok a gyerekek, akik lehetőségeikhez mérten nem elég jól teljesítenek, tisztában vannak azzal, hogy ennek oka saját lustaságuk, tudják, hogy nem hajlandók erőfeszítéseket tenni jobb eredmények eléréséért. És mivel tudatában

vannak annak, hogy kevés energiát fektetnek bele tanulmányaikba, nem is élik meg igazi kudarcnak eredménytelenségüket.

A tehetséges általános iskolás alulteljesítőket legjellemzőbb viselkedési jegyeik alapján WHITMORE (1980) három csoportba sorolta: 1. agresszív tehetségesek, 2. viszszahúzódó tehetségesek és 3. az előbbi kettő között vacillálók.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt a tényt, hogy az alulteljesítők nem alulteljesítőkként látták meg a napvilágot, hanem valamikor — korai éveikben — megtanultak alulteljesíteni és megfelelő segítség hiányában fenntartják ezt a viselkedési mintájukat otthoni és/vagy iskolai környezeti tényezők hatására. Az alulteljesítés bűvös körének feloldása annál könnyebb, minél fiatalabb korban tudunk közbelépni, azonban RIMM (1984) középiskolás, sőt egyetemista diákoknál is sikeresen megváltoztatta, megfordította az alulteljesítés meglehetősen bemerevedett "mechanizmusát". Egyértelműnek látszik tehát, hogy az alulteljesítőkre jellemző személyiségjegyek minél koraibb években való felismerése igen fontos; lehetőleg már az alulteljesítés kezdeti szakaszában fel kellene tudni ismerni az alulteljesítés zsákutcájába éppen beforduló diákot, amikor feltehetően sem iskolai osztályzatai, sem iskolai munkája még nem tükrözik a reá "leselkedő" veszélyt.

Az alulteljesítők legjellemzőbb személyiségjegyeinek faktoranalízise során RIMM (1985a) a következő öt faktort találta:

- 1. verseny
- 2. felelősség
- 3. kontroll
- 4. teljesítményvonatkozású kommunikáció
- 5. tekintély, tisztelet

Ezeknek a tényezőknek az ismeretében kiszűrhetők azok a tanulók, akiknél iskolai előmenetelük alapján még nem gondolnánk alulteljesítésre. (Az 5 faktor mérésére Rimm egy 77 itemből álló kérdőívet állított össze: Achievement Identification Measure = AIM.)

Nézzük meg kissé közelebbről ezt az öt faktort.

1. Verseny

A jól teljesítők tudnak nyerni és veszíteni, nem adják fel a küzdelmet egykönynyen. Ezzel szemben az alulteljesítőkre az jellemző, hogy hamar sírnak, panaszkodnak, elszomorodnak, elvesztik türelmüket, ha valamiben gyengén teljesítenek. Ha nyernek, hajlanak arra, hogy dicsekedjenek, kérkedjenek teljesítményükkel. Az a gyerek, aki nem tanul meg veszíteni, hamarosan olyannak éli meg az iskolát, ahol kevés remény van a siker elérésére. A sikert inkább a szerencsének tulajdonítja és ha valami nem sikerül, úgy érzi, hogy az kívül esik hatáskörén. Az alulteljesítőket bátorítani kell arra, hogy erőfeszítéseket tegyenek, tartsanak ki elhatározásuk mellett és saját maguk számára ne túl magas célokat állítsanak fel.

2. Felelősség

A jól teljesítők iskolai munkájukban önállóak, felelősségteliek, jó szervezők. Az alulteljesítők viszont a felnőttektől várják a segítséget, az odafordulást. Igen gyakran rendetlenkednek, hogy ezzel is magukra vonják a felnőttek figyelmét. Azoknál a gyerekeknél figyelhető meg ez a viselkedés, akiknek iskolás koruk előtt túl intenzív egyszemélyes kapcsolatuk volt a családban valamelyik szülővel, vagy egy másik felnőttel.

Hozzászoktak ahhoz, hogy csak rájuk figyelnek és képtelenek elfogadni, hogy az osztályban a tanítónő mások miatt figyelmét megosztja. Emiatt passzív agresszív viselkedésűek is lehetnek. Iskolai munkájukba nem fektetnek sok energiát, végül – ami az osztályban folyó munkát illeti – elvesztik bizalmukat saját képességükben. Amennyiben sikerül kierőszakolniuk egy egyszemélyes helyzetet, ismét gyorsan és jól teljesítenek.

Ezek a gyerekek igen gyakran otthon két egymással ellentétes véleményt hallanak szüleiktől. Az egyik szülő sokkal többet várna el tőlük, míg a másik a védelmező szerepében tetszeleg, meg van győződve arról, hogy társa túl követelőző.

3. Kontroll

A jól teljesítők jól érzik magukat otthon és az iskolában anélkül, hogy szüleiket, tanáraikat vagy társaikat dominálnák vagy manipulálnák. Az alulteljesítők az iskolai munkát gyakran félbeszakítják, zavarják és ügyesen manipulálják egyik vagy mindkét szülőjüket. A felnőttek tiltásait nehezen vagy egyáltalán nem tudják elfogadni.

Többnyire azokból a gyerekekből lesz domináns, kontrolláló iskolás, akiknek korábban a családban túl sok hatalmat adtak. Elvárják, hogy a figyelem középpontjában legyenek, társaikat, családjukat, az osztályt állandóan kontroll alatt akarják tartani és azonnal dühbe gurulnak, ha a legkisebb mértékű, ésszerű fegyelemmel találják magukat szemben.

4. Teljesítményvonatkozású kommunikáció

A jól teljesítők szüleiktől egyértelmű képet kaptak a tanulás fontosságát illetően, az alulteljesítők nem. Ez utóbbiak vagy ellentmondó, vagy egyenesen negatív véleményeket hallhattak szüleiktől. Házassági konfliktus idején vagy a válást közvetlenül követő időszakban a gyermek úgy érezheti, hogy ami az egyik szülője számára tetszetős, az a másik számára épp ellenkezőleg: nem kívánatos. Még ha mindketten állítják is az iskolai teljesítmény értékes mivoltát, viselkedésük gyakran negatív attitűdöket tükrözhet, mely összezavarhatja a gyermek érzéseit. Csakis egyértelmű és konzisztens verbális üzenet és modell segíti elő a jó teljesítményt.

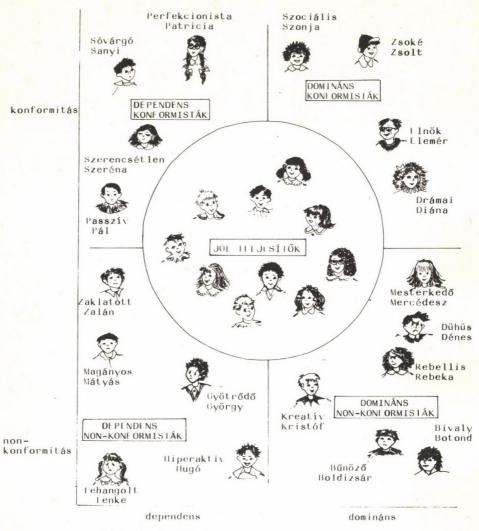
5. Tekintély, tisztelet

A jól teljesítők tisztelik szüleiket és a felnőtteket, az alulteljesítők lázadnak, engedetlenek és nem vesznek tudomást szüleik kéréseiről. Gyakran találunk az ilyen szülőknél nevelési elveikben következetlenséget. A konformitás ésszerű foka és a felnőtt vezetés elfogadása a jó iskolai előmenetelhez elengedhetetlen. A szülők egymás iránti tiszteletteljes viselkedése jó modellt nyújthat és hasonló viselkedésre ösztönözheti a gyermeket.

A kutatások egyértelműen kimutatták, hogy valaminek az abszolút hiánya éppúgy okozója lehet ugyanazon problémának, mint ugyanannak az eltúlzása. Ha túlzott konformitást követelünk egy gyerektől, illetve ha elfogadjuk abszolút nonkonformitását, vagy ha dependenssé tesszük, illetve megengedjük, hogy markánsan domináns legyen, mindezek a végletek egyaránt teljesítménybeli problémákhoz vezethetnek.

A RIMM (1985b) ábráján látható jól teljesítők a konformitás-non-konformitás és a dependencia-dominancia dimenziók átlagértékei körül helyezkednek el. Az ábra jobb felső részén található domináns konformisták általában a középiskola befejezéséig nem szoktak alulteljesítőkké válni. A legtöbb energiát, türelmet, időt a domináns

A jól teljesítők belső köre



/Rimm, S. 1985/b./

gyerekek megváltoztatása igényli. Legnehezebben kezelhető csoport a domináns nonkonformistáké.

Amint már fentebb említettük, a fiúk és a lányok aránya eltérő az alulteljesítők és a jól teljesítők körében. Rimm szerint a fiúkat jól szét lehet választani az öt faktor mentén, a lányokat sokkal nehezebben. Különösen igaz ez a serdülőkorban, amikor a lányok — amerikai vizsgálatok alapján (HOLLINGER és FLEMING, 1984) — egyértelműen nehezebb helyzetben vannak potenciáljaik kibontakoztatásánál. Számos belső akadállyal kell megküzdeniük, hogy jól tudjanak teljesíteni. Ilyenek lehetnek a sikertől való félelem, vagy a csökkent önérvényesítési tendencia, mely megakadályozza őket abban, hogy képességeikkel élni tudjanak. (Egyes szerzők a lányok problémáit az alulteljesítők körén belül külön fejezetben tárgyalják.)

Hogyan néz ki a tipikus alulteljesítő "életútja" (Amerikában) — RIMM (1984) leírása alapján?

Iskolába lépéskor igen jól teljesít. Jó jegyeket, jó teszteredményeket kap, csoportos intelligenciatesztben nagyon előkelő helyezést ér el. Ha évenként rendszeresen tesztelik, lassacskán fokozatosan csökkenő értékeket mutat. Jegyei is egyre inkább, egyre sűrűbben rosszabbodnak, kiváltképp matematikában és olvasásban. Egyeseknél a hanyatlás fokozatos, másoknál az általános iskola közepe táján hirtelen következik be a romlás. A tanárok által adott tipikus jellemzés szerint: az alulteljesítők rendszertelenül készülnek fel az órákra, tanulási szokásaik kifejezetten gyengék, hiperaktívak, álmodozóak, perfekcionisták, kedélytelenk feladataikat elhanyagolják, és szervezetlenek. Társkapcsolataik lehetnek egyaránt nagyon jók vagy éppen nagyon is problematikusak. Éppúgy lehetnek agresszívak, mint magányos farkasok. Néha rendszeres bosszantások céltáblái.

Milyennek találja az iskolát az alulteljesítő diák? Elsősorban unalmasnak, az iskolai munkát fölöslegesnek, tanárait egytől-egyig szörnyűnek. A tanár nem jól magyaráz, "különben se akarok nagy fej lenni, és abszolút nem vagyok olyan okos, mint teszteredményeim mutatják; ha meg jól teljesítenék, barátaim a suliban nem szeretnének, különben nincs is szükségem barátokra és a testvéreimhez meg egyáltalán ne hasonlítgassatok." Bár az idézett állításoknak egy része lehet igaz, de alulteljesítőkre többnyire csak félig igazak ezek a védekezések.

Ezekre a védekezésekre azért van szükségük, mert nem hisznek abban, hogy képesek lennének jól teljesíteni, ha kellő erőfeszítések árán meg is tennék a szükséges lépéseket. Otthoni és iskolai környezetüket pedig azért manipulálják, hogy az őket körülvevő emberek elől el tudják rejteni alacsony énképüket. A lejtőn egyre lejjebb csúsznak miközben úgy érzik, nincs erejük a változtatásra.

Terápiás beavatkozás során akkor lehet elérni változást, ha sikerül megéreztetni velük, hogy erőfeszítéseik és iskolai teljesítményük között van összefüggés. Alacsony önbecsülésük igazi oka abban rejlik, hogy még nem tudtak igazi sikereket elérni; önbizalmuk csakis igazi teljesítmények, sikerek talaján bontakozhatna ki.

Az alulteljesítés megszüntetésére irányuló kezdeményezések

Az alulteljesítés okaként – amint fentebb írtuk – a kutatók egész sor tényezőt sorolnak fel, melyek nem egyenként hatnak, hanem legtöbbször együttes előfordulásuk, halmozódásuk esetén alakul ki, sokszor lépésről lépésre, nyomonkövethetően az alulteljesítés. Az okok sokféleségéhez hasonlóan, az alulteljesítés megszüntetése érdekében tett intézkedések is sokfélék.

Az intézkedések egyik csoportját az alacsony énkép, a kisebbrendűségi érzés problémakörének megoldását célzó pszichodinamikai intervenciók (WHITMORE, 1980) alkotják. A 10–20 évvel ezelőtti tanácsadásokat a kutatók általában nem tartották elég hatékonynak (DOWDALL és COLANGELO, 1982), az utóbbi években azonban egyértelmű sikerekről szóló beszámolókat olvashatunk (RIMM, 1985b). Még a tanárok is – kellő előképzettséggel – hatékony segítői lehetnek a tanácsadóknak (BUTLER-POR, 1985), a pszichodinamikai jellegű intervenciókban aktív részt vállalhatnak.

A tanácsadás egyik legfontosabb lépése az otthoni családi interakciós minták feltérképezése, megértése. Sok esetben a szülők igenis törődnek a gyerekkel, talán túlságosan is, hiszen a legjobb neveltetést akarják gyerekük számára biztosítani – amit azonban sokszor elérnek, az éppen ellentétes szándékukkal. Igen sokféle az eseményeknek a köre, melyek hatására kiváltódhat az alulteljesítés: testvérek közötti rivalizálás, egy különösen nehéz iskolai év, különösen versengő környezet, korai betegség, szülők házassági problémája, vagy valamelyik hosszabb ideig távollevő szülő iránti igény.

A családi háttér feltárásánál RIMM (1984) az identifikáció megismerését tartja legfontosabbnak. Ugyanis az azonos nemű hatékony és jól teljesítő szülővel való identifikáció egyértelműen elősegíti gyermekének magas színvonalú teljesítését. Ellenben az identifikáció hiánya, vagy egy gyenge szülővel való identifikáció – úgy tűnik – az alulteljesítéssel van minden kétséget kizáróan kapcsolatban.

Melyek a legtipikusabb problémás családi képletek? Az apa, mint emberevő óriás

Objektíve nézve az apa erőteljes és sikeres, de tiltó lépéseit az anya, gyermekei iránti puszta szeretetből aláássa. A kifejezetten kedves anyának vagy sikerül az apát rávennie arra, hogy saját maga vonja vissza korábbi tiltásait, vagy az apát megkerülve a kedves anya feloldja azokat. A gyerekek hamar megtanulják, hogyan lehet a papa intézkedéseit szabotálni. Az ilyen családokban lehet, hogy a lányok teljesítményorientáltak lesznek, hiszen erőteljes anyamodellt látnak maguk előtt, de a fiúkból várhatóan alulteljesítő lesz.

A kegyetlen anya

Ebben a családban az anya rendszerető, az apa a kedves figura. Ha a rendszerető anyát az apa kedvességével megerősíti, ez a lányok számára erős identifikációs mintát jelenthet, a fiúknak gyengét. Ha az anya által megkívánt rendet, rendszert az apa megmásítja, elutasítja, ez mindkét nemű gyermeknél alulteljesítést eredményezhet. A fiúk azonosulhatnak apjukkal, de az apa maga sem veszi figyelembe a szabályokat — alultel-

jesítést modellál. A lányok szemében az anya nemcsak jelentéktelennek, erőtlennek, hanem még fúriának is tűnhet – így nem tud sikeres teljesítéshez jó modellül szolgálni.

János király - Mária királynő

Ebben a családban oly mértékben el vannak a szülők ragadtatva gyermekeik képességétől, hogy már nem is irányítják, hanem követik gyermeküket. A gyermek erőteljesnek érzi magát, könnyűszerrel kijátsza szüleit egymás ellen, vagy tanárai ellen, csak ne kelljen kellemetlen feladatokat végeznie, felelősségeket vállalnia. Manipulációi oly hatékonyak, hogy ebből több megerősítést kap, mint a szokásos iskolai megerősítésektől. És mivel tehetséges, egy sikeres New York-i ügyvéd hatékonyságával manipulálja környezetét. Kezdetben izgalmasabbnak tűnik annak kialakulása, hogy hogyan kerülhető el egy feladat elvégzése. Később, amikor valamely készség területén már jelentős lemaradása van – bár szeretne jól teljesíteni, de fél, hogy már nem képes. Már nem is akar magával a feladattal foglalkozni, gyenge teljesítményével sem, hanem a nem megfelelő tantervet, az igazságtalan tanárt, vagy a lapos tananyagot szidja. János király, Mária királynő könnyen visszafordítható a lejtőről, de gyakorlott harcosok, ezért úgy a terapeuta, mint a szülő részéről komoly kitartásra van szükség. Ha egyszer már sikerült kimozdítani hosszú évekig eltartó alulteljesítésükből – rövid idő alatt rendkívül jó színvonalú eredmények elérésére képesek.

Szegény gyerek, szegény gyerek

Azzal kezdődik, hogy az egyik, vagy mindkét szülő segíteni akar gyermekének. Rendkívül empátiásak ezzel a gyermekkel, mert nagy mértékben saját magukra emlékezteti őket. Legenyhébb formájában a gyermek esetleges hibája, tévedése oly mértékben aggasztja a szülőt, hogy gyermeke valamennyi ötletét feljavítja, mielőtt azt magával vihetné az iskolába. Nem csoda, hogy a gyerek leáll az ötletek gyártásával, elveszti önbizalmát, mivel egyik ötlete sem megfelelő szülei szemében. Így valahányszor kreativitásra lenne szükség – rohan az illetékes szülőjéhez. A gyerektől elvették önbizalmát, spontaneitását és a kreatív gondolkodásbeli gyakorlás lehetőségét. Az ilyen gyerek nem valamelyik készségben, hanem a kreativitás terén lesz alulteljesítő.

Extrémebb esetekben – amikor a gyermek nem ért meg egy feladatot és szülőjéhez siet segítségért, azonban nem csak rövid magyarázatot kap, hanem – hogy megvédje gyermekét további szenvedéseitől – lépésről lépésre mindent mindig megmagyaráz. Hamar kiderül a gyerek számára, hogy elég röpke bánatával szülőjéhez fordulnia és övé lesz szülője egész estére. Ha a szülő mégsem akarna kooperálni, gyereke egyszerűen nem csinálja meg a feladatát, így aztán legközelebb biztosan kap segítséget. Ezáltal folyamatos megerősítést kap nem teljesítéséért és ráadásul el is veszti bizalmát teljesítőképességében. A munkáért már a szülő viseli a felelősséget, a gyerek nem tartja lehetségesnek a készség megtanulását. Inkompetencia érzése miatt iskolán kívüli, antiszociális csoportokban, alkoholban, kábítószerben találhat menekülést mire eléri a serdülőkort.

Az alulteljesítés megszüntetésére irányuló intézkedések másik csoportja az iskolai osztály körülményeinek megváltoztatására irányul: kisebb osztálylétszám, homogén csoportokban folyó tanítás, megfelelő tanár kiválasztása szerepel a programban. Mind-

ezek azonban kevéssé bizonyultak hatékonynak, aminek okát abban látják, hogy ezekre legfőképp a középiskolákban került sor. (Az alulteljesítés folyamatába való beavatkozás legkritikusabb ideje a korai iskoláskor!!!) A félsiker másik okát abban látják, hogy a változtatások inkább csak formaiak voltak; a tanár stratégiáit, a tanítás technikáját, a tanítás tartalmát általában változatlanul hagyták.

A beavatkozás harmadik csoportját azok az intézkedések képezik, amelyek az alapvető készségek fejlesztésére irányultak. Feltételezésük kiindulópontja az volt, hogy az alulteljesítést nagy mértékben az alapvető készségek – írás, olvasás, számolás – hiányosságai okozzák (FEARN, 1982). Tapasztalataik szerint az alapvető készségekben elért javulás kedvező pszichodinamikai hatásokat is maga után vont. Ha egy diák nem a tőle elvárt és elvárható szinten teljesít annak oka, Fearn szerint nem a rossz alkalmazkodás, vagy a kedvezőtlen interakció az osztályban vagy a tanárral, hanem az, hogy még nem volt képes elérni alapvető készségeinek kellő fejlettségi szintjét. Mivel alapjában véve tehetséges gyerekekről van szó – gyorsított tempóval – még a 6–8. osztályban is behozható lemaradásuk. E téren komoly sikerekről számol be FEARN (1982).

A beavatkozások sikerének biztosítása érdekében WHITMORE (1980) két rendkívül hasznos és szükséges teendőre hívja fel a figyelmet (más kutatókkal egyetértésben: például KHATENA, 1982; RIMM, 1985a): 1. Legfontosabb a korai azonosítás, kiszűrés. Elsősorban személyiségjegyeik, viselkedési mintázatuk, potenciáljaik alapján már akkor ki kell szűrni a kiemelkedő teljesítményre képes gyerekeket, mielőtt ez még tényleges teljesítményben megmutatkozna. 2. Preventív intézkedésekre, korai beavatkozásra van szükség az alulteljesítés megjelenésekor, még mielőtt a negatív attitűdök, az ellenállás valamely formája, a teljesítéssel ellentétes viselkedésminták végképp megszilárdulnak és még mielőtt a különböző hatásokkal szemben a tanulók nem lesznek végképp rezisztensek. A kudarcok emocionális és szociális elemeinek feldolgozása annál több figyelmet és több szakértelmet kíván, minél hosszabb ideig halmozódtak, tudtak érvényesülni. Bár a korai években történt intézkedéseket mindenféleképpen hatékonyabbnak tartják a szerzők, azonban jól felkészült terapeuták még serdülőkorban is tudnak sikereket elérni a folyamat megállításában, visszafordításában.

Összefoglalás

Az alulteljesítő diákok problémájának megoldásához mindenekelőtt szükség lenne egy általánosabban elfogadott definícióra, mely révén az alulteljesítők kiválasztása is pontosabb lehetne. Az alulteljesítés megszüntetésére irányuló beavatkozások megtervezésénél három szempontot kell figyelembe venni: 1. Az intézkedések annál hatékonyabbak lesznek, minél fiatalabb korban sikerül beavatkozni az alulteljesítés folyamatába. 2. A beavatkozások csakis hosszú távon érik el a kívánt hatást. 3. A beavatkozás több tényezőre terjedjen ki, elsősorban a család bevonása látszik elengedhetetlennek. Feltétlenül fontosnak tartjuk, hogy mind az iskola, mind a szülők kísérjék figyelemmel a kisiskolások teljesítményét, viselkedési mintáit, és szükség esetén tegyék meg a kellő lépéseket az esetleg felmerülő problémák orvoslása érdekében.

- BLOOM, B. S., 1982, The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent, Exceptional Children, 48, 6, 510-522.
- BUTLER-POR, N., 1985, *The highly gifted underachiever: Looking backward and forward*, Paper presented at the 6th World Conference on gifted and talented children, Hamburg, Abstracts, 26.
- DAVIS, H. B. and CONNELL, J. P., 1985, The effect of Aptitude and Achievement Status on Self-System, *Gifted Child Quarterly*, 29, 3, 131–136.
- DOWDALL, C. B. and COLANGELO, N., 1982, Underachieving Gifted Students:

 Review and Implications, *Gifted Child Quarterly*, 26, 4, 179–184.
- EDLINGER, V. und SINDELAR, B., 1985, Teilleistungsschwächen bei begabten Kindern, Paper presented at the 6th World Conference on gifted and talented children, Hamburg, Abstracts, 105.
- FEARN, L., 1982, Underachievement and Rate of Acceleration, Gifted Child Quarterly, 26, 3, 121–125.
- FEGER, B., 1981, Hochbegabte Kinder aus benachteiligten Gruppen Überlegungen zur Identifikation und zu Programmen, In: WIECZERKOWSKI, W. und WAGNER, H. (Hrsg.), Das hochbegabte Kind, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 132–146.
- GALLAGHER, J. J., 1979, Issues in Education for the Gifted, In: PASSOW, A. H. (ed.), The gifted and the talented; their education and development, University of Chicago Press, Chicago, 28–44.
- GELCER, E., 1985, Families of gifted boys: Achievers vs. Underachievers, Paper presented at the 6th World Conference on gifted and talented children, Hamburg, Abstracts, 27.
- HOLLINGER, C. L. and FLEMING, E. S., 1984, Internal Barriers to the Realization of Potential, Correlates and Interrelationships among gifted and talented female Adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 28, 3, 135–139.
- KELLMER-PRINGLE, M. L., 1982, Zum Konzept des "underachievement", In: UR-BAN, K. K. (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder*, G. Schindele Verlag, Heidelberg, 131–134.
- KHATENA, J., 1982, Educational psychology of the gifted, J. Wiley and Sons, New York.
- PRINGLE, M. L. K., 1970, Able misfits. The educational and behaviour difficulties of intelligent children, Spottiswoode, Ballantyne and Co. Ltd, London.
- RIMM, S., 1984, Underachievement, Gifted, Creative, Talented, Jan/Feb. 26-29.
- RIMM, S., 1985a, AIM Achievement Identification Measure, Manual for Interpretation of scores, Educational Assessment Service, Inc. Watertown, Wisconsin.
- RIMM, S., 1985b, Identifying and helping the gifted underachiever, Paper presented at the 6th World Conference on gifted and talented children, Hamburg Abstracts, 34.
- TASCHOW, H. G., 1985, Gifted and talented but underachieving, Paper presented at the 6th World Conference on gifted and talented children, Hamburg, Abstracts, 25.

WHITMORE, J. R., 1980, Giftedness, conflict and underachievement, Boston, Allyn and Bacon.