



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej

Author: Beata Dyrda

Citation style: Dyrda Beata. (1999). Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej. "Chowanna" (1999, t. 1/2, s. 24-40).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

| | | | | | |
|------------|--|---------------|-------------------|-------------------|----------|
| „Chowanna” | Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | Katowice 1999 | R. XLII (LIII) | T. 1—2 (12—13) | s. 24—40 |
|------------|--|---------------|-------------------|-------------------|----------|



Beata DYRDA

Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej

Niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych

Przez niepowodzenia szkolne rozumie się, w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, „rozbieżność pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych” (Kupisiewicz, 1964). Inna definicja ujmuje niepowodzenia szkolne jako „proces pojawiania się braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz negatywnego stosunku młodzieży wobec tych wymagań” (Okoń, 1991). Liczne badania nad niepowodzeniami szkolnymi uczniów wskazują na trzy podstawowe grupy przyczyn tego zjawiska, są to: przyczyny tkwiące w samym uczniu, tj. czynniki psychiczne i somatyczne (poziom intelektualny i emocjonalny dziecka, zaburzenia w funkcjonowaniu układu nerwowego, mikrouszkodzenia mózgu, fragmentaryczne uszkodzenia rozwojowe, wady fizyczne i choroby somatyczne) (Spionek, 1981); przyczyny społeczne określające warunki procesu uczenia się i nauczania, tj. czynniki środowiskowe (warunki socjokulturowe rodziny, klimat emocjonalny panujący w rodzinie,

wież emocjonalna dziecka z matką, postawy rodzicielskie i styl wychowania) (Łobocki, 1963; Konopnicki, 1966; Tyszkowa, 1990); przyczyny tkwiące w treści procesu nauczania, tj. czynniki dydaktyczno-wychowawcze (zła organizacja i przebieg procesu lekcyjnego, przeładowane programy, brak indywidualizacji kształcenia, niestosowanie zajęć kompensacyjno-wyrównawczych; niezadowolająca praca i postawa nauczyciela, werbalizm, nieadekwatne metody pracy dydaktycznej i wychowawczej, brak zainteresowania uczniem, nieumiejętność prowadzenia właściwej diagnozy, negatywne cechy osobowościowe nauczyciela; przeludnione klasy i szkoły) (Radlińska, 1937; Tyszkowa, 1964, 1990; Łobocki, 1989).

Cechy i predyspozycje uczniów zdolnych powinny zapewniać wysokie osiągnięcia i sukces szkolny. Jednakże, jak wykazują badania, m.in. takich badaczy, jak: M. Grzywak-Kaczyńska (1935), M. F. Freehill (1961), J. B. Raph, M. L. Goldberg, A. H. Passow (1966), H. Wasyluk-Kuś (1971), J. L. French (1973), I. Borzym (1979), G. A. Davis i S. Rimm (1985), S. Rimm (1988, 1990, 1994), J. R. Whitmore (1980), N. Butler-Por (1987, 1993), P. Supple (1990), M. Tyszkowa (1990), F. Painter (1993), niepowodzenia szkolne dotyczą także uczniów zdolnych, a wysoki poziom inteligencji i uzdolnień specjalnych nie gwarantuje dobrych wyników w nauce. Pewien odsetek uczniów uznanych za zdolnych osiąga wyniki gorsze od tych, na jakie ich stać. W literaturze funkcjonuje termin „osiągnięcia niższe od potencjalnych możliwości”, określający niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych. J. L. French za L. M. Millerem podaje definicję tego zagadnienia: „[...] osobą wybitnie zdolną o obniżonych osiągnięciach (*underachiever*) jest taka osoba, której osiągnięcia określone bądź na podstawie ocen, bądź wyników w testach, są znacznie niższe od jej zamierzonych lub wykazywanych uzdolnień czy możliwości w zakresie osiągnięć szkolnych” (French, 1973). Rozbieżność pomiędzy możliwościami uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi ma charakter chroniczny lub sytuacyjny. Uczniowie zdolni o chronicznie obniżonych osiągnięciach w nauce stale uzyskują zaniżone wyniki, natomiast u uczniów o sytuacyjnie obniżonych osiągnięciach pogorszenie wyników w nauce ma charakter krótkotrwały i przyczynę tego zjawiska można łatwo zdiagnozować (French, 1973).

Wspomniane badania podejmujące problem zaniżonych osiągnięć uczniów zdolnych wskazują na różnorodną etiologię tego zjawiska. I tak wśród przyczyn znajdujemy problemy związane z osobowością dziecka zdolnego, nie osiągającego wysokich wyników w nauce, niekorzystny wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego.

Przyczyny obniżonych osiągnięć tkwią w warunkach kulturowych rodziny. Badania wykazały, iż uczniowie o obniżonych osiągnięciach pochodzą z rodzin o niskim statusie społecznym (Tyszkowa, 1990), rodzice mają na ogół niższe

wykształcenie (Westfall, za: French, 1973). Rodzice często przejawiają wobec dzieci postawę nadopiekuńczości lub wrogości, odrzucenia i braku zainteresowania rzeczywistą działalnością dziecka. Stosują także niekorzystne metody wychowawcze: są niekonsekwentni, rozpieszczają, mają niejasne wymagania — sprzeczne, nieadekwatne do możliwości (Freehill, 1961; Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990; Rimm, 1988, 1990). Często w rodzinach tych uczniów pojawiają się liczne problemy natury emocjonalnej, rodzice są niezrównoważeni, dominujący lub też przejawiają wobec dzieci nadmierną władzę; ich stosunki z dziećmi cechują się nasiloną ambiwalencją, napięciem i konfliktami (Tyszkowa, 1990; Rimm, 1988, 1990, 1993). W rodzinach uczniów zdolnych a źle uczących się często zauważa się rozbitcie rodziny (Ford, Ryan, za: French, 1973; Rimm, 1993), restrykcyjny i karzący styl wychowania, nieprawidłową komunikację interpersonalną (Borzym, 1979). Doświadczenia wyniesione z domu w dużej mierze wpływają na stosunki z nauczycielami i rówieśnikami.

Analiza oddziaływania środowiska szkolnego jako stymulatora czy inhibitora rozwoju twórczości dostarcza wielu ciekawych wniosków. Oddziaływanie te autorzy charakteryzują następująco (za: Turcka, 1994): szkoła manipuluje nagrodami i karami, co prowadzi do wzrostu uległości wobec sterowania zewnętrznego. To narzuca jednostce pewne wzorce zachowań nie wypływające z jej autonomicznych decyzji. Szczególnie negatywnie manipulacja ta wpływa na kształtowanie się procesu twórczego, który naginany do wymagań zewnętrznych nie może się rozwijać zgodnie ze swoją logiką (Nęcka, 1995). Szkoła pobudza rywalizację w dążeniu do osiągnięcia wypracowanych przez nią wyznaczników sukcesu, a tymczasem „uczeń zdolny i twórczy może stać się tzw. prymusem, nie wykorzystując wielkich obszarów swych możliwości poznawczych. [...] Szkoła traktuje ucznia jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Jest to stanowisko całkowicie sprzeczne z założeniami współczesnej wiedzy o człowieku i jego relacjach ze środowiskiem” (Turcka, 1994).

Inne badania wskazują na szkołę jako miejsce, gdzie uczymy się konformizmu, przejawiającego się w postaci lęku przed ryzykiem (Torrance, 1965, za: Turcka, 1994), gdzie nagradzane są mało rozwijające intelektualnie formy aktywności, np. wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, pamięć mechaniczna. Uczniowie osiągający wysokie wyniki w nauce rzadziej niż uczniowie słabi przejawiają zdolności twórcze i postawy nonkonformistyczne, gdyż nauczyli się, że aby osiągnąć sukces, nie należy wykorzystywać zdolności do myślenia dywergencyjnego (Popek, 1989; Jurchyk, 1989, za: Turcka, 1994).

J. P. Guilford, opierając się na wcześniejszych badaniach, wskazuje na zależność pomiędzy kolejnością procesów rozwojowych człowieka a rozwojem zdolności twórczych (rozumianych jako zdolności dywergencyjne). Wielu

badaczy podaje, iż dzieci w młodszych klasach szkolnych wykazywały znacznie bogatszą wyobraźnię i wydają się bardziej twórcze niż uczniowie klas starszych (za: Guilford, 1978, s. 802). Autorzy, np. Torrance (za: Limont, 1994), mówią o tzw. kryzysie czwartej klasy, gdy u niektórych dzieci następuje znaczny spadek twórczości, a dzieci te nigdy już nie uzyskują lepszych wyników. Rezultaty badań (Prince, 1970; de Bono, 1994) wskazują na gwałtowne zmniejszanie się liczby jednostek twórczych w następujących po sobie okresach rozwojowych, począwszy od 5 roku życia aż do fazy dorosłości. Z wyników cytowanych badań (Prince, 1970) wynika, iż około 80% dzieci pięcioletnich uzyskuje wysokie wyniki w testach badających zdolności intelektualne typu dywergencyjnego, w grupie siedmiolatków jest ich 50%, a w kolejnych przedziałach wiekowych tylko 5%.

Pojawia się zatem pytanie: Czy szkoła nie stymuluje uzdolnień twórczych? Odpowiedzi możemy uzyskać dzięki badaniom przeprowadzonym przez zespół badawczy Instytutu Psychologii UMCS pod kierunkiem S. Popka (Wiechnik, 1987). Wyniki tych badań dowodzą, iż nauczyciele skłonni są preferować uczniów odtwórczych, lepiej i wyżej oceniają zdolności konwergencyjne i konformizm w zachowaniu. Przejawy samodzielności i oryginalności myślenia, twórczej wyobraźni i aktywności są niedoceniane przez pedagogów czy wręcz tłumione stosowaniem metod podających i werbalnych (Wiechnik, 1987).

Dobrołowicz (1993, s. 89—98), analizując barierogeny charakter kształcenia szkolnego, zauważa, że pobyt w szkole powoduje stopień zainteresowań dziecka, jak też negatywną zmianę jego stosunku do nauki szkolnej; w procesie edukacji działa dużo wzmocnień negatywnych, często słyszy się uwagi typu: „źle”, „nie fantazuj”, „nie bądź przemądrzały”. Uczniowie rzadko mają okazję do zadawania pytań, generowania pomysłów i rozwiązywania problemów. W szkole hamuje się takie procesy psychiczne, jak: wyobraźnię, myślenie intuicyjne, myślenie dywergencyjne, i osłabia się takie cechy osobowości, jak: samodzielność, otwartość, poczucie własnej wartości.

Na podstawie badań (Długosz, 1982; Czerwińska-Jasiewicz, 1984; Wiechnik, 1987, 1996; Turska, 1994) można sformułować wniosek, iż oddziaływanie szkoły szkodzi postawie twórczej, programy i system nauczania nie służą kształtowaniu postaw twórczych, a zdolności twórcze nie są brane pod uwagę przy ocenie uczniów przez nauczycieli.

Szkoła sprzyja zatem i umożliwia sukces uczniom uzdolnionym intelektualnie, kształtując głównie myślenie konwergencyjne. Również uczniowie o zdolnościach odtwórczych spotykają się z przychylnym stosunkiem nauczycieli i rówieśników, w przeciwieństwie do uczniów twórczych i zarazem mało inteligentnych, którzy są nielubiani i negatywnie oceniani (Czerwińska-Jasiewicz, 1984; Tyszkowa, 1990). Badania Czerwińskiej-Jasiewicz (1984) wykazały, jaki jest stosunek nauczycieli i rówieś-

ników wobec uczniów o zróżnicowanych zdolnościach. Zdecydowanie największą popularnością i pozytywną oceną cieszą się uczniowie o wysokiej inteligencji a zarazem bardzo twórczy. Grupę uczniów bardzo twórczych, ale o niższej inteligencji nauczyciele negatywnie i nietrafnie oceniają oraz diagnozują jako mało lub przeciętnie zdolnych. Jest to kolejny dowód na to, iż szkoła preferuje głównie zdolności konwergencyjne, zdolności dywergencyjne natomiast wydają się zauważane wyłącznie w połączeniu z wysoką inteligencją.

Z dotychczasowych badań wynika, iż jednostka twórcza ma problemy z funkcjonowaniem w szkole. Uczniowie przejawiający twórczą wyobraźnię uzyskują w opinii nauczycieli etykietkę niesfornych, złośliwych, niezdolnych, karierowiczów, a nawet upośledzonych umysłowo (C r o p l e y; F. J. M ö n k s, za: W i e c h n i k, 1996). Badania naukowe wskazują też, iż nauczyciele mają problemy z właściwą diagnozą zdolności uczniów, a ponadto tylko niewielki odsetek nauczycieli przejawia twórczą postawę w pracy pedagogicznej — 9,1%; 54,8% cechuje postawa naśladowcza, a 36,1% — bierna (P o p l u c z, 1973). Jak zatem szkoła ma rozwijać zdolności kreatywne swoich uczniów, skoro zadanie to mają wypełniać nietwórczy nauczyciele? (badania Y a m a m o t o, za: B a n a s i a k, 1975).

Badania (LAPP, 1991) opinii nauczycieli o przyczynach niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych wskazują na następujące problemy: brak motywacji do nauki (35%), negatywny wpływ grupy rówieśniczej (23%), nierealne cele i oczekiwania oraz brak wsparcia ze strony rodziców (18%), nieumiejętność uczenia się (16%), niska frekwencja w szkole (15%). Pozostałe, rzadziej wymieniane przyczyny to: nieumiejętność samodzielnej pracy, lenistwo uczniów, chorowitość, problemy domowe, ubóstwo, niezdyscyplinowanie, brak zainteresowania nauką szkolną, negatywne nastawienie.

Analizując stosunki uczniów zdolnych źle uczących się z ich rówieśnikami i nauczycielami, autorzy (B o r z y m, 1979; R i m m, 1993) dzielą młodzież na dwie grupy. Do pierwszej zaliczają uczniów dominujących, którzy wykorzystują przewagę swoich możliwości celem sprawowania w grupie przywództwa. Ci uczniowie często są wrogo nastawieni do nauczycieli, nieufni i niezdyscyplinowani. Druga grupa to uczniowie, których charakteryzuje bierność, konformizm i postawa wycofywania i podporządkowywania się. Często izolują się od grupy, ulegają jej wpływom, wobec nauczycieli są nieśmiali i ulegli. Inne problemy środowiska szkolnego to stosowanie metod nacisku, kary, ośmieszanie i bezosobowe traktowanie uczniów, stosowanie zbyt niskich wymagań, niestymulujących do pracy (F r e e h i l l, 1961; T o r r a n c e, za: W a s y l u k - K u ś, 1971; T y s z k o w a, 1964), kładzenie zbyt dużego nacisku na ocenianie, nieodpowiedni stopień trudności zadań, brak właściwej diagnozy psychopedagogicznej, mało atrakcyjne metody nauczania, niesprecyzowane cele nauczania lub narzucanie nierealnych celów i wymagań (T o r r a n c e, za: W a s y l u k - K u ś, 1971; T y s z k o w a, 1964; P a n e k, 1977, 1989; G o n d z i k,

1973). Interesującym zjawiskiem, mającym niewątpliwy wpływ na powodzenie szkolne uczniów, są oczekiwania nauczycieli (D a v i s, R i m m, 1985; R o s e n t h a l, 1991; P a l a r d y, za: M e i g h a n, 1993). Oczekiwania te, funkcjonujące na zasadzie mechanizmu samospełniającego się proroctwa, często potęgują nieadekwatne osiągnięcia uczniów. Badania R. Rosenthala, Jacobsona i Palaridy dowiodły, iż przekonanie nauczyciela o dużych możliwościach intelektualnych uczniów przyczynia się do podniesienia poziomu ich osiągnięć szkolnych, natomiast jego przewidywanie niskich możliwości intelektualnych uczniów wyraźnie utrudnia im rozwój i powodzenie w nauce. Zjawisko to zostało nazwane efektem Pigmaliona. Negatywne działanie tego efektu ilustrują badania francuskiego psychiatry J. C. Terresiera (za: P a i n t e r, 1993), które dowodzą, iż niektóre dzieci wybitnie zdolne, ale nie uznane za takie przez swoje najbliższe otoczenie, zaczynają postrzegać siebie jako odmieńców i dziwaków, gdyż nie odpowiadają przeciętnym oczekiwaniom nauczycieli i rodziny. Docierające do dzieci bodźce z negatywną i wrogą oceną powodują, iż one same nieświadomie tworzą barierę ograniczającą i uniemożliwiającą ekspresję ich naturalnych możliwości.

Na gruncie polskim wpływ oczekiwań nauczyciela na postępy uczniów badała K. Skarżyńska (S k a r ż y ń s k a, 1981, za: F i l i p c z y k - G a ł ą z k a, 1994). Jej analizy dowiodły, że nauczyciel modyfikuje swoją strukturę czynności wobec ucznia pod wpływem poczynionych spostrzeżeń. W ten sposób stwarza inną sytuację uczniowi zdolnemu, a inną niezdolnemu. W rezultacie uczeń, którego nauczyciel spostrzega jako niezdolnego, znajduje się w gorszej sytuacji, ponieważ nauczyciel pomaga mu mniej, stosuje wobec niego inną strategię nagradzania i karania, a tym samym skazuje go na gorsze wyniki (za: F i l i p c z y k - G a ł ą z k a, 1994). W praktyce szkolnej często mają miejsce sytuacje, kiedy nauczyciel sądzi, iż nie warto czegoś wyjaśniać uczniowi, którego uważa za niezdolnego, natomiast widzi sens tłumaczenia tych samych treści uczniowi uważanemu za zdolnego (K e d d i e, 1971, za: F i l i p c z y k - G a ł ą z k a, 1994).

Z badań (P a i n t e r, 1993) wynika, że duża część dzieci wybitnych celowo nie ujawnia swoich możliwości przed rodzicami i nauczycielami, gdyż nie chce, by wiadano, jak łatwo przychodzi im radzenie sobie w sytuacjach szkolnych. Jest kilka powodów tego zjawiska, np. presja wywierana przez grupę rówieśniczą, brak zainteresowania proponowanymi treściami lub chęć robienia tego, na co ma się ochotę, oraz pragnienie niewyróżniania się spośród rówieśników. Dzieci zdolne, zazwyczaj bardzo wrażliwe, myślą, że tylko postępowanie, jakie prezentuje większość, i przeciętność poziomu znajdują aprobatę i potwierdzenie w oczach dorosłych. Wzorują się zatem na zachowaniach i osiągnięciach uczniów przeciętnych, przyjmując postawę konformistyczną (P a i n t e r, 1993). To automatycznie zaniża aspiracje i powoduje niewykorzystywanie ich możliwości. Kolejny typ dzieci, które nie ujawniają swoich możliwości, to te, które

nudzą się w szkole, otrzymują zbyt proste zadania, wobec tego nie chce się im podejmować wysiłków. Bardzo często dzieci te w oczach nauczyciela rozpoznawane są jako mające trudności z nauką szkolną. Ostatnia grupa uczniów ukrywających swoje możliwości i zdolności czyni to świadomie i czerpie z tego korzyści. Dobrze zorientowani co do swojej wyjątkowości na tle rówieśników, nie ujawniają swoich predyspozycji celem zdobycia władzy nad rówieśnikami, a czasem i dorosłymi. Doskonale potrafią manipulować otoczeniem, aby nie wykonywać powierzanych im zadań i mieć więcej czasu dla siebie i swoich oryginalnych, często nie akceptowanych, zainteresowań lub też wykorzystywać pomoc innych dla swoich celów (Rimm, 1993; Painter, 1993).

Ostatnia grupa przyczyn powodujących niewykorzystywanie przez uczniów zdolnych możliwości umysłowych w nauce szkolnej wynika z cech osobowościowych i zachowań tych uczniów. Okazuje się, iż uczniowie ci charakteryzują się niekorzystnym obrazem własnej osoby, negatywną samooceną i niskim poczuciem własnej wartości. Cechy te ujawniają się w postaci niewiary w siebie i innych, wrogości wobec otoczenia, słabej motywacji do nauki i małej wytrwałości w działaniu, znacznej lęklivosti. Dzieci te wolniej się uczą, nie potrafią korzystać ze swojej wiedzy i doświadczeń. Słabe wyniki w nauce powstają też wskutek licznych, rozproszonych zainteresowań i celów, nie mających charakteru intelektualnego i nie związanych ze szkołą (Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990). Zdolni uczniowie, którzy uczą się źle, ujawniają braki osobowościowe, niższy jest poziom ich zdolności przystosowawczych w zakresie systematycznego i zorganizowanego uczenia się, cechuje ich lęk przed sukcesem oraz bierno-agresywne zachowanie (Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990; Rimm, 1993). Wśród nie wykorzystujących swoich możliwości wyróżniono grupę uczniów nadpobudliwych lub zahamowanych psychoruchowo oraz silnie neurotycznych, u których zdarzają się też mikrouszkodzenia mózgu (Borzym, 1979).

Jak wskazują przedstawione badania, przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych są bardzo zróżnicowane i tkwią zarówno w osobowości samego dziecka, jego środowisku rodzinnym, jak i wynikają z warunków stawianych mu przez środowisko, w którym funkcjonuje.

Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Pojęcie Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć — SNO (za ang. *underachievement syndrome*) wprowadziła do literatury pedagogicznej Dorota Ekiert-Grabowska (1994). Analiza prac takich badaczy, jak: J. B. Raph, M. L. Goldberg, A. H. Passow (1966); J. R. Whitmore (1980, 1986);

G. Davis, S. Rimm (1985); N. Butler-Por (1987, 1993); S. Rimm, B. Lowe (1988); S. Rimm (1990, 1994); P. L. Supplee (1990), pozwala zarysować najbardziej ogólną definicję ujmującą „underachievement” jako niepowodzenie jednostek uzdolnionych w wykorzystywaniu ich możliwości. Wczesne badania nad nieadekwatnymi do zdolności osiągnięciami utożsamiały zakres możliwości z wysokim, ponadprzeciętnym ilorazem inteligencji. Wraz z pojawieniem się nowych psychologicznych modeli, które rozbudowały teorię zdolności i uzdolnień (wieloczynnikowa teoria zdolności J. P. Guilforda, 1977; model strukturalno-interakcyjny J. S. Renzulli, 1979; A. Tonnenbauma, 1986; model rozwojowy H. Gardnera, 1988; za: Butler-Por, 1993), definicja nieadekwatnych osiągnięć została uszczegółowiona. Obecnie autorzy dla identyfikacji jednostek przejawiających Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć przyjmują, iż „underachievement” to niewykorzystywanie możliwości, przejawiające się w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi dziecka a jego wysokim potencjałem, takim jak: inteligencja, twórczość, mierzonym za pomocą wystandaryzowanych testów i opinii nauczyciela oraz rodziców (Butler-Por, 1993).

J. Whitmore (1980, za: Davis, Rimm, 1985) oraz N. Butler-Por (1993) podają listę cech i zachowań przydatnych w rozpoznaniu jednostek Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć: wyraźna dysproporcja pomiędzy wysokim poziomem zdolności poznawczych, wyrażających się w formułowaniu pytań i hipotez, a niskim poziomem wykonywanych zadań domowych i testów wiadomości; znaczna rozbieżność pomiędzy doskonałą orientacją w czytanej w domu pozaobowiązkowej literaturze a nieznaną literatury szkolnej (obowiązkowej); szerokie zainteresowania pozaszkolne i minimalny wysiłek wkładany w prace szkolne; zaniżone oceny szkolne (Butler-Por, 1993); duża wyobraźnia i uzdolnienia twórcze; szeroki zakres wiedzy; rozbieżność pomiędzy poziomem prac ustnych i pisemnych; koncentrowanie swojej uwagi na wybranych przedmiotach; niska samoocena; tendencje do wycofywania się lub agresywnej dominacji w grupie; problemy w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami; problemy z dyscypliną i przeciwstawianie się poleceniom nauczyciela; bierna lub negatywna postawa wobec obowiązków szkolnych; nierealistyczne oczekiwania co do własnej osoby; stawianie sobie zbyt niskich lub zbyt wysokich celów i wymagań; nieumiejętność pracy w grupie; unikanie działania w nieznanach, nowych sytuacjach w obawie przed niepowodzeniem; wysoki somokrytycyzm; niekończenie zaczętych prac (Whitmore, 1980, za: Davis, Rimm, 1985). Uzupełnieniem tej charakterystyki są wyniki badań S. Rimm (1984, 1988, 1990, 1994), która wymienia następujące, dodatkowe cechy: problemy z koncentracją, marzenie na jawie, niezorganizowanie w pracy, hiperaktywność, nadmierna nieśmiałość, brak wiary we własne siły. Autorka pisze dalej: „[...] mają tendencję do działań zdezorganizowanych, zapominają odrabiać lekcje, nie pamiętają co było

zadane, gubią swoje zeszyty i książki, marzą na jawie, nie słuchają, gapią się przez okno albo zbyt wiele gadają na lekcji. Brak im umiejętności uczenia się. Uważają, że uczą się, podczas gdy tylko przeglądają pobieżnie zadany materiał. [...] Mają nieskończenie wiele wymówek na swoją obronę. Szkoła jest nudna, [...] nie spełnia ich oczekiwań. Za słabe stopnie obwiniają okropnych nauczycieli. [...] potrafią manipulować otoczeniem, jedni w mniej oczywisty sposób niż inni. Mogą usiłować nastawić jednego z rodziców przeciwko drugiemu, nauczyciela przeciwko nauczycielowi czy wreszcie kolegę przeciwko koledze. Potrafią tak pokierować rodzicami, że ci będą odrabiać za nich lekcje, a nauczycielami tak, że poświęcą im więcej uwagi” (Rimm, 1994).

Badania nad osobowością jednostek z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć wskazują na rolę rozwoju obrazu własnej osoby (*self concept*) i poczucia kontroli (*locus of control*). Rezultaty badań potwierdzają (Crandall, 1965, za: Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990), że dzieci o wewnętrznym LOC powinny uzyskiwać lepsze oceny niż dzieci o LOC zewnętrznym, ponieważ przejawiają większą aktywność i ich działania są bardziej skuteczne, pracują bardziej wytrwale, poświęcają więcej czasu na odrabianie zadań domowych. Okazuje się, że informacje zwrotne napływające do dziecka od osób dla niego ważnych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, wpływają na kształtowanie się obrazu samego siebie. Jeżeli do dziecka docierają przeważnie negatywne komunikaty w formie krytyki, wówczas formułuje on swój obraz jako osoby nie potrafiącej stawiać czoła problemom i nie zasługującej na sukces, co nieuchronnie prowadzi do zaniżonych osiągnięć szkolnych (Fink, 1962; Shaw, Alves, 1963; Gallagher, 1985, za: Butler-Por, 1993; Raph, Goldberg, Passow, 1966). Poczucie kontroli (*locus of control*) u jednostek osiągających zaniżone wyniki ma typowo zewnętrzne podłoże; uczniowie z SNO obwiniają innych (rodziców, nauczycieli, rówieśników, szkołę) za swoje niepowodzenia, twierdzą, że mają przysłowiowego pecha, uważają, iż nie mogą sprawować kontroli nad ich szkolnymi działaniami (Butler-Por, 1987, 1993; Whitmore, 1980). Jednostki nie osiągające sukcesów szkolnych charakteryzuje dominująca nad całym zachowaniem obawa przed niepowodzeniem, dlatego często wybierają zadania, które są zbyt łatwe i nie wpływają na ich rozwój (Butler-Por, 1993). Podłożem zachowań związanych z niewykorzystywaniem przez uczniów ich możliwości są też niespełnione potrzeby społeczne. Uczniowie tacy często ponoszą zbyt duże koszty emocjonalne i poświęcają całą swoją energię na zaspokojenie potrzeby afiliacji, co odbija się negatywnie na ich osiągnięciach dydaktycznych. Przynależność do grupy i akceptacja społeczna jest dla nich ważniejsza niż oceny szkolne (Schneider, 1977, za: Butler-Por, 1993; Butler-Por, 1987). Wyniki badań (Horner, 1968; Butler, Nisan, 1975; Parson, 1982; Butler-Por, 1987, za: Butler-Por, 1993) pokazują, iż SNO może być konsekwencją nieumiejętności radzenia sobie z potrzebami postrzeganymi jako

konfliktowe. Na przykład zdolne dziewczęta mogą odczuwać obawę przed sukcesem szkolnym, gdyż w ich oczach klóci się on ze społecznym stereotypem pozycji kobiety, jaki ukształtowali rodzice w domu. Obawa przed sukcesem szkolnym charakteryzuje również zdolnych chłopców wywodzących się ze środowisk zaniedbanych czy patologicznych, którzy postrzegają sukces jako sytuację konfliktową. Z jednej strony dążą do zdobycia dobrych wyników, a z drugiej są przekonani, że wyniki te są dla nich nieosiągalne (Butler, Nisan, 1975; za: Butler-Por, 1993).

Dzieci nie osiągające sukcesów często nie są świadome swoich problemów z nauką. Wiąże się to z brakiem własnych wypracowanych sposobów uczenia się i słabą samoregulacją. Uczniom tym wygodniej jest obwiniać za swoje niepowodzenia nudne programy nauczania czy niekompetentnych nauczycieli (Baum, Renzulli, Hebert, 1994).

Sears i Sherman (1964, za: Whitmore, 1980) wskazują na zaniżoną samoocenę jako na podstawową i pierwotną przyczynę pojawienia się SNO. Główne powody zaniżonej samooceny, prowadzącej do SNO, to: opór i nieświadoma wrogość wobec nacisków dorosłych; przewaga motywacji zewnętrznej, opartej na stopniach szkolnych i ocenie dorosłych, nad motywacją wewnętrzną, opartą na wewnętrznych standardach zachowań i poczuciu własnej wartości.

Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć nie ma związku z ewentualnymi wadami wrodzonymi. Przyczyn tego problemu należy upatrywać w zachowaniach wyuczonych. Większość zachowań, charakterystycznych dla dzieci, które nie osiągają sukcesów szkolnych, kształtuje się w środowisku rodzinnym, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa, oraz środowisku szkolnym. Każdy indywidualny przypadek ucznia z SNO ma swoją odrębną i specyficzną etiologię, można jednak (na podstawie przeprowadzonych badań) znaleźć pewne cechy wspólne dotyczące przyczyn niewykorzystywania możliwości przez uczniów.

Strang (1951, za: Whitmore, 1980) wyróżnił 6 głównych przyczyn SNO, powodowanych przez rodziców, nauczycieli i rówieśników: wywieranie przez rodziców zbyt dużej presji i nacisków na rozwój intelektualny dziecka; obojętność rodziców wobec dziecka i jego zaniedbywanie; brak możliwości rozwoju i budowania własnej filozofii życiowej; problemy i ograniczenia finansowe powodujące frustracje; nieefektywne metody nauczania w szkole; nudne i słabe merytorycznie i metodycznie programy nauczania, które nie stymulują i nie stwarzają możliwości samopoznania, samorozwoju, kontaktów interpersonalnych.

Hildreth (1966, za: Whitmore, 1980) na podstawie badań nad SNO uczniów szkół średnich wyróżnia następujące przyczyny tego zjawiska: niepojęmowanie wysiłku celem osiągnięcia zamierzonych rezultatów; brak wytrwałości w działaniu; niestymulujące programy nauczania; typowe dla wieku

dojrzewania postawy (np. lęk przed negatywną opinią rówieśników, alienacja, sprzeciw i bunt wobec autorytetów); sprzeczne z obowiązującymi wymaganiami programowymi zainteresowania i hobby.

Combs (1964, za: Whitmore, 1980) na podstawie badań nad obrazem samego siebie uczniów nie osiągających adekwatnych do możliwości wyników w nauce wnioskuje, że uczniowie z SNO postrzegają siebie bardzo negatywnie w relacjach z otoczeniem. Uważają się za nieakceptowanych przez rówieśników i dorosłych, mają problemy w komunikowaniu się z otoczeniem, nie potrafią okazywać swoich emocji ani stawiać czoła sytuacjom problemowym związanym z funkcjonowaniem społecznym.

Purkey (1968, za: Whitmore, 1980) wymienia następujące czynniki wpływające na pojawienie się SNO: niskie poczucie własnej wartości, nieadekwatne do możliwości relacje interpersonalne i funkcjonowanie społeczne, brak determinacji i samozaparcia w osiąganiu celu, nieodpowiednia filozofia życia, nieumiejętność wyrażania emocji.

Badania nad etiologią zjawiska Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (Zilli, 1971, za: Whitmore, 1980; Davis, Rimm, 1985; Rimm, 1994) wskazują na sytuacje rodzinne, mogące powodować takie objawy lub sprzyjać powstawaniu tego zjawiska. Są to między innymi takie sytuacje, jak: „dziecko długo oczekiwane”, „dziecko wychowywane przez samotną matkę”, „dziecko chorowite”, „cudowne dziecko”, nadopiekuńczość, nadmierna pobłażliwość, zawyżone oczekiwania wobec dziecka, co w konsekwencji może prowadzić do wykształcenia dominujących lub uległych zachowań, nie sprzyjających rozwojowi samodzielności i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Rimm, 1984, 1988, 1994; Butler-Port, 1993). Uległość powstała na skutek wielkiej zależności dziecka od rodziców, przejawia się w wieku szkolnym jako brak poczucia bezpieczeństwa, niedojrzałość, nadpobudliwość czy niezdolność do uczenia się (Rimm, 1994). Dominacja, która ma to samo podłoże, może nie ujawnić się w młodszym wieku szkolnym, dopóki dziecko jest zadowolone z możliwości osiągania sukcesów (Rimm, 1994). Problemy pojawiają się w starszych klasach, kiedy należy stawiać czoła coraz trudniejszym zadaniom.

Inne sytuacje powodujące ryzyko pojawienia się SNO to: „niechciane dziecko”, „nieakceptowane dziecko” — gdyż okazywana przez rodziców niechęć sprawia, że dziecko nie potrafi budować realnego obrazu własnej osoby, ma zaniżoną samoocenę, często manifestuje agresywne zachowania celem zwrócenia na siebie uwagi (Butler-Port, 1993).

Można wymienić następujące bezpośrednie rodzinne przyczyny niewykorzystywania możliwości i zaniżonych osiągnięć szkolnych:

Nierealistyczne — zbyt wysokie lub zbyt niskie — **oczekiwania rodziców** dotyczące osiągnięć swoich dzieci powodują strach przed porażką i unikanie podejmowania działania.

Negatywne modele identyfikacji — dzieci uczą się osiągania wyników niższych, niż pozwalałyby na to ich możliwości, naśladowując swoich rodziców. Dzieci utożsamiające się z rodzicem tej samej płci, osiągającym sukcesy, mają dobre rokowania w osiąganiu własnych sukcesów szkolnych. Brak możliwości pozytywnej identyfikacji lub rodzic, który jest dla dziecka niekorzystnym modelem, obniżają szanse dziecka na zadowalające osiągnięcia szkolne. Negatywne modele identyfikacji mogą być przekazywane w formie komunikatów, np. „praca to przekleństwo”, „ja też nie lubiłem szkoły”. Dziecko przyswaja sobie wówczas negatywne modele zachowań manifestowane przez rodziców, a wypływające z ich frustracji i braku samorealizacji (R a p h, G o l d b e r g, P a s s o w, 1966), a także preferowany przez rodziców stosunek do obowiązków szkolnych (R i m m, 1994).

Niedobra atmosfera panująca w domu, brak wsparcia rodziców, złe stosunki emocjonalne w rodzinie, np. rozkład rodziny, sytuacje patologiczne, brak poczucia bezpieczeństwa i ciepła rodzinnego, prowadzą w konsekwencji do braku motywacji i nieumiejętności uczenia się (B u t l e r-P o r, 1987; 1993).

Zdezorganizowany dom — dezorganizacja jest jedną z cech dzieci nie osiągających sukcesów w szkole. Brak w domu jasnych zasad i reguł postępowania, nadmiar obowiązków, jakimi obciąża się dziecko, często w formie dodatkowych zajęć (języki, gra na instrumencie, zajęcia sportowe itp.), brak własnego miejsca do pracy nie stwarzają dziecku warunków, w których uczyłoby się systematyczności i organizacji pracy.

Pasywno-agresywne wychowanie — dzieci bez sukcesów często zachowują się pasywno-agresywnie w szkole („nie wiem”, „nie mam zdania”, „zapomniałem”). Na zachowania te oddziałują panujące relacje pomiędzy rodzicami. Zachowania agresywno-pasywne cechują tego z małżonków, który jest podporządkowany drugiemu — dominującemu, i który nie potrafi otwarcie komunikować o swoich negatywnych uczuciach, wynikających z poczucia braku wpływu na podejmowane w domu decyzje. Zachowania pasywno-agresywne nie prowadzą do poprawy relacji między małżonkami, stanowią natomiast model do naśladownictwa dla dzieci, trudny do zmodyfikowania (R i m m, 1994).

Skrzyżowana identyfikacja — sytuacja taka ma miejsce, kiedy dziewczynka identyfikuje się z ojcem, chłopiec z matką. Takie utożsamianie się z rodzicem płci przeciwnej jest szczególnie niekorzystne dla chłopców, gdyż negatywnie wpływa na osiągnięcia i funkcjonowanie w szkole. Chłopiec taki często ma problemy z akceptacją w klasie, ponieważ jego zachowania odbiegają od stereotypu zachowań mężczyzny. Poczucie inności i nieakceptowania oddziałuje niekorzystnie na osiągnięcia szkolne dziecka. Chłopcy tacy często niedbale traktują obowiązki szkolne, mają zanizowaną samoocenę i trudności w funkcjonowaniu społecznym (R i m m, 1994). Utożsamianie się dziewczynki

z ojcem raczej nie wpływa negatywnie na jej funkcjonowanie społeczne i osiągnięcia szkolne (Rimm, 1994).

Rodzinne rytuały sabotażowe — to sytuacje, gdy jedno z rodziców sabotuje lub niszczy wpływy wychowawcze drugiego. Podłożem tego rodzaju zachowań jest współzawodnictwo czy rywalizacja o miłość dziecka. Rodzice często nie zdają sobie sprawy z negatywnych konsekwencji takiego postępowania, w którego efekcie przegrywający rodzic traci całkowity wpływ na dziecko i przestaje być dla niego modelem do identyfikacji. Rytuały sabotażowe, mogące przybierać formę gier typu: „bimbamy sobie z tatusia”, „bimbamy sobie z mamusi”, „tatus jest durniem”, „mamusia — myszka domowa”, spowodowane rywalizacją, przedstawiają jednego z rodziców jako dobrego, mądrego, bystrego, a drugiego jako złego i głupiego. Rytuały te obniżają szanse dzieci na identyfikację z rodzicem tej samej płci (Rimm, 1994). Sytuacje te mają wspólne podłoże, jest nim walka o wpływy wewnątrz rodziny. Stopień nasilenia tej walki i stosowane w niej metody wpływają na wzory zachowań dzieci i preferowany przez nie system wartości (Rimm, 1994).

Utożsamianie się z dzieckiem — ten błąd wychowawczy rodziców prowadzi do sytuacji uzależnienia dziecka lub zdominowania przez dziecko. Kiedy rodzice nadmiernie utożsamiają się z dzieckiem i robią dla niego zbyt dużo, wychowują go na człowieka uległego, biernego, pozbawionego inicjatywy, uzależnionego od rodziców. Dzieci uzależnione często są rozpieszczane, nie nauczone obowiązkowości. Jeżeli rodzice wykonują za nie wszelkie czynności, dzieci nie doświadczą nigdy prawdziwego wysiłku. Wszystko przychodzi im łatwo, a w sytuacjach wymagających samodzielności okazują się bezradne. Dzieci uzależnione nie potrafią stawiać czoła problemom, stale obawiają się porażki. Ta obawa zastępuje własną aktywność, a w sytuacjach kiedy są pozostawione samym sobie, przejawiają objawy napięcia psychicznego, takie jak: obgryzanie paznokci, nadpobudliwość, zmienność nastrojów, trudności z oddychaniem, bóle żołądka, głowy, skłonność do płaczu (Rimm, 1994). Dzieci uległe odczuwają potrzebę pomocy, wsparcia, potwierdzenia, wskazówek, oznak miłości, zapewnienia o akceptacji i darzeniu uczuciem. Takie symptomy są często odbierane przez otoczenie, na przykład w szkole, jako niezaspokojenie potrzeb miłości i akceptacji ze strony rodziców. Nauczyciele zwykle zalecają wówczas rodzicom okazywanie uczuć i poświęcanie uwagi dziecku, co prowadzi do „błędneho koła”. Drugi błąd rodziców polega na całkowitym zdominowaniu przez dziecko, które ma zbyt dużo swobody i praktycznie kieruje rodzicami, a później otoczeniem. Takie dziecko opanowało techniki manipulacyjne polegające na wpływaniu na zachowania rodziców, którzy swoją rolę wychowawczą postrzegają jako nieingerowanie w samodzielny rozwój dziecka. Dominujące dziecko czuje się dobrze i potrafi funkcjonować tylko wówczas, gdy ma pewną przewagę nad innymi. Dzieci takie podejmują działanie, jeżeli mają możliwości wykazania się. Dzięki

umiejętności „rządzenia” potrafią wybrnąć z sytuacji wymagających rzeczywistego wysiłku, wiążących się z porażką lub nie gwarantujących nobilitacji (Davis, Rimm, 1985; Rimm, 1994).

Różne czynniki środowiska szkolnego dziecka mogą wpływać na ujawnienie się symptomów SNO lub też mogą stanowić ich bezpośrednią przyczynę (Whitmore, 1980). Są to: brak indywidualizacji kształcenia, klimat silnej rywalizacji, stres szkolny, nacisk na zewnętrzną ocenę i przesadna koncentracja uwagi na porażkach i błędach, brak elastyczności i sztywność w ocenianiu, brak właściwej diagnozy psychopedagogicznej, negatywne oczekiwania, działające na zasadzie psychologicznego mechanizmu samospełniającej się przepowiedni (efekt Pigmaliona). Problem ten wydaje się mieć szczególnie znaczenie, gdyż uczniowie z syndromem uzyskują zaniżone wyniki w nauce, co automatycznie powoduje zaniżenie wobec nich oczekiwań nauczycieli. Uczniom tym często przykleja się etykiety dziecka trudnego czy niezdolnego, co utrudnia, a nieraz uniemożliwia rozwój ich zdolności.

Niektórzy badacze (Whitmore, 1980) dodatkowo wskazują na brak podmiotowości ucznia w procesie nauczania. Nauczyciele często przejawiają postawę dominującą i uczniowie postrzegają ich jako mających monopol na podejmowanie wszelkich decyzji dotyczących faktu uczenia się. W takich sytuacjach uczniowie stają się bierni i ulegli, oczekując, że to nauczyciel będzie ich nieustannie motywował i mobilizował do nauki za pomocą zewnętrznych środków kontroli (przymus, nakazy, polecenia, zadania do wykonania). Sprzyja to kształtowaniu się zewnętrznego poczucia kontroli oraz — co się z tym wiąże — negatywnej motywacji do nauki szkolnej.

Inną szkolną przyczyną pogłębiającą, utrwalającą lub powodującą SNO to zdezorganizowana klasa szkolna, w której brak rygorów i zasad. Zwykle kierują nią zbyt liberalni nauczyciele. Sytuacja taka przyczynia się do niepowodzeń szkolnych tych dzieci, które są zdezorganizowane i mają problemy z samodyscypliną. Zwłaszcza uczniowie nadpobudliwi i dominujący będą się starali zdobyć przewagę nad nauczycielem, co może się przejawiać w niewykonaniu żadnych poleceń (Rimm, 1994).

Nastawienie nauczyciela na przesadną rywalizację także może utrwalać symptomy SNO. Negatywne zachowania nauczycieli, takie jak: komentowanie stopni, destrukcyjne krytykowanie za złe wyniki poszczególnych uczniów na forum całej klasy, porównywanie ocen uczniów, wyrażanie zdziwienia w sytuacji, kiedy słabszy uczeń uzyskuje dobrą ocenę, powodują zbyt wrażliwość uczniów na krytykę, zwłaszcza w klasach młodszych, gdzie dzieci nie są jeszcze zdolne do wyciągania konstruktywnych wniosków z uwag krytycznych, a szczególnie złośliwych (Rimm, 1994).

Dla dzieci nadmiernie uzależnionych od okazywanej im uwagi dorosłych szczególnie niekorzystnym faktem będzie nadopiekuńczy nauczyciel. Uczniowie mający potrzebę nieustannego doceniania i zauważania, domagają się

uwagi nauczyciela, natomiast nauczyciel stale zwracający uwagę i zainteresowanie w stronę dziecka, nieświadomie utrwała jego manipulacyjne zachowania (Rimm, 1994).

Zainteresowania i styl uczenia się dziecka w dużej mierze kształtowane są przez program i preferowane metody nauczania. Przeładowany, dostosowany do przeciętnych uczniów program nauczania, niestymulujące, nudne, konwencjonalne, podające metody nauczania, które nie sprzyjają twórczemu myśleniu i rozwiązywaniu problemów, hamują radość z faktu uczenia się, są przyczyną nudy i frustracji, powodują nasilenie się symptomów Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (Butler-Por, 1987; 1993; Davis, Rimm, 1985; Turcka, 1994).

Przedstawionymi wyżej przyczynami niewykorzystywania przez uczniów swoich możliwości są czynniki zewnętrzne. Biorąc pod uwagę ten fakt, rodzice i nauczyciele mający do czynienia z jednostką zdolną, powinni dołożyć wszelkich starań, by umożliwić jej wykorzystanie tkwiącego w niej potencjału. Starania te należałoby ukierunkować na wyeliminowanie negatywnych czynników tkwiących w środowisku rodzinnym i szkolnym dziecka. Powinno się również próbować zmienić pewne aspekty osobowościowe samego ucznia. Potrzebna jest zatem celowo opracowana terapia pedagogiczna.

Bibliografia

- Banasiak J., 1975: *Z rozważań o nauczycielu twórczym*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Baum S. M., Renzulli J. S., Hebert T. P., 1994: *Reversing Underachievement: Stories of Success*. „Educational Leadership”, vol. 11.
- Borzym I., 1979: *Uczniowie zdolni*. Warszawa.
- Borzym I., 1983: *Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. S. 2. T. 10. Warszawa.
- Bono E. de, 1994: *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa.
- Butler-Por N., 1987: *Underachievement in School. Issues and Intervention*. Chichester—New York—Brisbane—Toronto—Singapore, s. 17, 29—30.
- Butler-Por N., 1993: *Underachieving Gifted Students*. In: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Ed. K. A. Keller, F. J. Mönks, A. H. Passow. [B.m.w.], s. 650—651, 653, 658—660.
- Czerwińska-Jasiewicz M., 1984: *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Davis G. A., Rimm S., 1985: *Education of The Gifted and Talented*. Englewood Cliffs—New Jersey, s. 279, 280, 289—293.
- Długosz H., 1982: *Próba charakterystyki konwergencyków i dywergencyków*. W: *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowej*. Red. S. Popek. Lublin.

- Dobrołowicz W., 1993: *Psychika i bariery*. Warszawa, s. 89–98.
- Dobrołowicz W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- Ekiert-Grabowska D., 1994: *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*. „Życie Szkoły”, nr 3.
- Filipczyk-Gałązka A., 1994: *Problem oczekiwań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych*. „Chowanna”, T. 1, s. 20–31.
- Freehill M. F., 1961: *Gifted Children*. New York.
- French J. L., 1973: *Dzieci szczególnie uzdolnione — badania i metody kształcenia*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N. Haring, R. L. Schiefelbusch. Warszawa, s. 469.
- Gondzik E., 1973: *Praca z uczniem zdolnym*. Katowice.
- Grzywak-Kaczyńska M., 1935: *Powodzenia szkolne a inteligencja*. Warszawa.
- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa, s. 802.
- Konopnicki J., 1966: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A., 1990: *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*. Podręcznik. Warszawa, s. 21.
- Kupisiewicz Cz., 1964: *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*. Warszawa, s. 53.
- Limont W., 1994: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń.
- Low Attaining Pupils Project (LAPP)*, 1991: HMSO.
- Łobocki M., 1963: *Dziecko z zaburzeniami emocjonalnymi*. „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Łobocki M., 1989: *Trudności wychowawcze w szkole. Zapobieganie i przeciwdziałanie*. Warszawa.
- Meighan R., 1993: *Socjologia edukacji*. Toruń.
- Nęcka E., 1995: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Okoń W., 1991: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, s. 139.
- Painter F., 1993: *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa.
- Panek W., 1977: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Białystok.
- Panek W., 1989: *Uczeń zdolny i utalentowany w szkole*. W: *Twórczość, zdolności, wychowanie. Materiały z sympozjum naukowego*. Red. S. Popek. T. 2. Lublin.
- Poplucz J., 1973: *Postawy wobec pracy pedagogicznej a organizacja zespołów nauczycielskich*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Prince G. M., 1970: *Effect of Role-Inducing Instructions on Performance in a New Test of Creative Thinking*. „Psychological Reports”, vol. 27.
- Raph J. B., Goldberg M. L., Passow A. H., 1966: *Bright Underachievers*. New York.
- Radlińska H., 1937: *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. W: *Prace z pedagogiki społecznej*. Red. H. Radlińska. Warszawa.
- Rimm S., Lowe B., 1988: *Family Environments of Underachieving Gifted Students*. „Gifted Child Quarterly”, vol. 32.
- Rimm S., 1990: *A Theory of Relativity*. „The Gifted Child Today”, vol. May/June.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa, s. 21–23, 58, 66, 73–74, 76, 90, 97.
- Rosenthal R., 1991: *O społecznej psychologii samospelniającego się prorocтва. Dalsze dane potwierdzające istnienie efektów Pigmaliona*. W: *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Red. J. Brzeziński, J. Siuta. Poznań.
- Spionek H., 1981: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
- Supplee P. L., 1990: *Reaching the Gifted Underachiever. Program Strategy and Design*. New York.
- Turska D., 1994: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin, s. 48.
- Tyszkowa M., 1964: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa.

- Wasyluk-Kuś H., 1971: *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. Warszawa.
- Whitmore J. R., 1980: *Giftedness Conflict and Underachievement*. [B.m.w.], s. 173, 175, 189.
- Whitmore J. R., 1986: *Understanding a Lack of Motivation to Excel*. „Gifted Child Quarterly”, vol. 30, no. 2.
- Wiechnik R., 1987: *Intelektualne uwarunkowania powodzenia w nauce młodzieży szkolnej w wieku 12—18 lat w świetle badań empirycznych*. W: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Red. S. Popek. Lublin.
- Wiechnik R., 1996: *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*. Lublin, s. 71.