

VZROKI UČNIH NEUSPEHOV KULTURNO PRIKRAJŠANIH NADARJENIH OTROK

Ivan Ferbežer

KLJUČNE BESEDE: Izobraževanje nadarjenih otrok, kulturno prikrajšani nadarjeni otroci.

KEY WORDS: Gifted education, culture deprived gifted children

POVZETEK

Z željo, da bi prispevali k pospešenemu udejanjanju humanizacije v vzgoji in izobraževanju kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev, smo podrobneje preučili kompleksno in medsebojno povezano strukturo dejavnikov kulture, staršev, šole, učenčeve osebnosti kot vzrokov za vzorce vedenja učne neupešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Omenjeni sprožilni dejavniki učnega neuspeha so osvetljeni izključno v luči psiholoških in izobraževalnih potreb kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Standarizirano in statistično pojmovanje učnega neuspeha v naših šolah ne sme več mimo specifičnih, marginalnih populacij talentov, mimo učne neupešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Najbogatejše države na svetu so tako razvite zato, ker so aktivirale največ talentov med revnimi.

ABSTRACT

We have examined closely a complex and interacting structure of factors of culture, parents, school, pupil's personality as possible causes of educational failure patterns. Our intention was to contribute to larger extent to the realisation of humanization in the education of culturally deprived gifted children. The mentioned factors of educational failure are highlighted exclusively in the light of psychological and educational needs of culturally deprived gifted children. Standardised and statistical comprehension of educational failure in our schools has to include the consideration of specific marginal populations of talents and educational failure of culturally deprived gifted children. The richest countries in the world have reached such a state of development also because they have "activated" most talents among the poor.

V strokovno znanstvenem prizadevanju za oblikovanje zaokroženo celostne podobe v Sloveniji najbolj zanemarjenega od zanemarnjenih področij kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok smo doslej obdelali:

- Novejša pojmovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, (Zadravec, 1997).
- Učiteljeva identifikacija kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1992).
- Teoretične zasnove vzgojnoizobraževalnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke (Ferbežer, 1995).
- Dinamično ocenjevanje in kognitivno razvojni vzgojnoizobraževalni programi za kulturno prikrajšane nadarjene otroke (Ferbežer, 1996).
- Testne dileme pri identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1992).
- Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1995).

V omenjeni raziskavi ne bomo opredeljevali demografskih, geografskih, socioloških, antropoloških, ekonomskih in političnih teoretičnih argumentov za potrebe razvijanja kulturno prikrajšanih talentov v prihodnosti. Zanima nas ozko strokovno izobraževalno področje, področje pouka in učenja, ki pomembno vpliva na učne uspehe kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Fenomen učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok je

kompleksen in subjektiven, ima mnoge vzroke, ki interaktivno vplivajo na vsakega otroka drugače. Čeprav so mnoge pojavne karakteristike fenomena kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok skupne, pa je dinamična narava problema determinirana s tremi poglavitnimi faktorji, ki so odločilni pri odkrivanju razlogov za učno neuspešnost kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Whitmore, 1980; Butler-Por, 1987):

- Kulturne in roditeljske karakteristike.
- Osebnostne karakteristike.
- Šolsko institucionalne karakteristike.

Glede na to, da sodijo naša raziskovalna prizadevanja v Sloveniji med začetke sistematičnega raziskovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v splošnem in še posebej učnih neuspehov kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, je tudi metodološko logično, da začnemo z deskriptivno raziskovalno metodo. Šele ko bo po deskriptivni poti dovolj celovito in poglobljeno raziskan predmet raziskave, bo mogoča uporaba kavzalnih raziskovalnih metod z namenom kvalitetnejšega reševanja problematike učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Naša raziskava ima torej metodološke karakteristike znanstvene deskripcije. Zanima nas torej prisotnost in kvalitativne značilnosti fenomena učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

OMEJITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Obseg in vsebina pojma kulturna prikrajšanost je ožji od širšega pojma kulturna drugačnost in različnost. Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so tisti (Culturally disadvantaged gifted children), ki živijo v revščini in imajo omejene vzgojnoizobraževalne možnosti, omejene spodbude za svoj optimalni razvoj. Opredeljevanje odnosa med obema pojmomoma je vsebinsko določeno s politično, ekonomsko in socialno struktuiranostjo posamezne države (Frasier, 1993, stran 685).

Sodobno ameriško nasprotovanje izrazu kulturno prikrajšani nadarjeni otroci, v okviru nasprotovanja vsakemu stigmatiziranju, sem doživel osebno v diskusiji ob referatu s strani profesorice dr. June Makerjeve iz Arizone na letošnji 12. svetovni konferenci o nadarjenih otrocih v Seattlu, ZDA. (Ferbežer, 1997). Za isto vsebino pogosteje in raje uporabljajo termin kulturna različnost. Kljub temu bomo raje ostali na evropskih tleh in uporabljali izraz kulturno prikrajšani nadarjeni otroci.

Iz strokovno teoretičnega in praktičnega vidika bi bilo sporno iskati in opredeljevati vzrok učnega neuspeha le znotraj osebnosti kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka. Raziskovalna smer gre danes v definiranje problemov pri učenju (learning problems), ki je širše in omogoča razmišljanje o pojmu učna neuspešnost kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok z več vidikov, od osebnosti učenca, osebnosti učitelja, družinskih, kulturnih, domačih pogojev, do psihološko didaktičnih pogojev znotraj šole, pouka in učnih programov (Sekulić-Majurec, 1988; Jurić-Simunčić, 1981; Brown, Campione, 1989; Šeranović-Božanović, 1976, 1980, 1984; Žnuderl, 1989; Zibar Komarica, 1993; Dogša, 1992; Žerdin, 1991).

Predmet naše raziskave tudi ni vzgojnoizobraževalna intervencna za premagovanje učnih neuspehov kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, ampak razmišljanje o vzrokih učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Prav tako se raziskovalno omejujemo izključno na sindrom učne neuspešnosti pri nadarjenih učencih (underachievement syndrom -UAS), kakor ga obravnava sodobna strokovna literatura (Rimm, 1988; Zaljuberšek, Nahtigal, 1993).

KULTURNE IN RODITELJSKE KARAKTERISTIKE

Vrednostna pričakovanja staršev

Vloga starševskih izobraževalnih vrednot in pričakovanj je bila v okviru učno neuspešnih kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok predmet preučevanja številnih raziskovalcev. Tako sta avtorja Rokeach (Rokeach, 1993) in Feather (Feather, 1975) menila, da lahko sistematično preučevanje vrednot, ki so ocenjene kot pomembne v različnih kulturnih okoljih, bistveno prispeva k boljšemu razumevanju učinkov kulture na razvoj sposobnosti. Ali kot je to konkretnije opredelil Getzels (Getzels, 1969, str. 466):

“V dobro delujočem sistemu so kulturne vrednote pri otroku ponotranjene s procesom socializacije in vstopijo v psihično ekonomijo posameznika kot kognitivne in afektivne dispozicije za vrednote in relevantno vedenje. Vloga pričakovanj je definirana v odnosu do vrednot, ki so osvojene s socializacijskim procesom tako, da so zahteve po otrokovih storitvah v šoli skladne z njegovimi dispozicijami za vedenje”. Nepovezanost in oddaljenost

med storitvami vrednostno usmerjenih pričakovanj šole in kulture podskupine je še posebej usodna za učno storilnost kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka.

Omenjeni avtor je opazil, da je neujemanje med kulturnimi vrednotami domačega okolja in šolskimi pričakovanji bolj vplivno, prodorno in odločujoče, če je manj vidno. Za to razpravo kaže omeniti še drugo pomembnost, da so v Izraelu v nasprotju s pričakovanji ugotovili, da so podobnosti v vrednostnih sistemih bolj očitne, jasno vidne kakor razlike v vrednostnih sistemih kulturnih podskupin. Šolsko storilnostna pričakovanja tako staršev kot otrok so lahko tudi v kulturno različnem in kulturno prikrajšanem okolju zelo visoka. Toda, ko so v Izraelu intervjuvali starše z namenom, da bi preučili sisteme starševskega domačega nagrajevanja vedenja, so se njihove ugotovitve ujemale z Getzelsovimi in sicer v korist vplivnejše narave razlik. Starši kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok pripisujejo na primer velik pomen doseganju visokih šolskih storitev, a hkrati tolerirajo izostanke iz šole zaradi skrbi za mlajše brate in sestre, za druge domače obveznosti ter podobno. Medtem, ko ga na eni strani oštevajo in kaznujejo, če prinese domov slabo spričevalo, mu po drugi strani niso zmožni pomagati pri izboljšanju učnih uspehov in oblikovanju učnih navad (Butler-Por, 1983, 1985).

Četudi so lahko šolsko storilnostna pričakovanja staršev nadarjenih otrok iz kulturno prikrajšanih okolij visoka, pa otrok z vstopom v šolo kmalu odkrije, da so nerealistična. Zaradi tega se boji razočarati svoje starše. Zaradi strahu pred učnim neuspehom se pričenja izogibati spraševalskega zanimanja in vključevanja v učno razredne aktivnosti, kar bi pospešilo razvoj učnih sposobnosti. In kar je sedaj bistveno, takšno vedenje učitelji pogosto interpretirajo kot slabe in nizke šolske sposobnosti (scholastic ability), kar vodi do nizkih pričakovanj učiteljev, posledično nižjih ponotranjenih pričakovanj učencev in končno do problemov učne neuspešnosti. Frustracijski občutki in bojazni se pričenjajo zrcaliti kot vzorci vedenja učne neuspešnosti.

Identifikacijski modeli staršev

Novejša strokovna literatura glede učne neuspešnosti zelo izpostavlja pomen otrokove identifikacije z modeli staršev (Mussen, Rutherford, 1963). Oblikovalne okoliščine pomanjkanja izobraževalno in učno usmerjenih starševskih modelov in temu ustrezno vzgojo in vedenje, ki bi ju otrok

ponotranjil in se z njima identificiral, povečujejo možnosti za učne probleme kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Jezikovne spodbude staršev

O vlogi jezika in govora v otrokovem kognitivnem razvoju so znane zelo obsežne raziskave (Piaget, 1952; Luria, 1957; Vigotsky, 1962; Otari, 1982).

Specifično udeležbo odnosa med jezikom in kognitivnim razvojem za kulturno prikrajšane nadarjene otroke je zaslediti v Bernsteinovem raziskovanju, ki v tej zvezi dokazuje, da je omejeni jezikovni kod (ključ) nižjih socialnoekonomskih razredov tesno povezan s konkretnim pojmovnim mišljenjem. Četudi je deloma res, da obstajajo dokazi (Robinson, 1965; Ginsburg, 1972), da jezikovne spretnosti in dosežki v domačih okoliščinah ne kažejo nujno nesposobnosti uporabe formalnega jezika v šoli in da učni problemi izvirajo bolj iz motivacijskih razlogov kulturnih razlik in v stališčih do šole, so vendarle pomemben dejavnik, ki oteži identificiranje potencialnih sposobnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok in prispeva k njihovi učni neuspešnosti.

Stimulacije in izzivi

Kljub temu, da večina družinskih razmer oskrbuje razvijajočega se nadarjenega otroka s stimulativnimi in izzivajočimi učno spoznavnimi nalogami ter storitvami, pa je v tem pogledu mogoča večja ali manjša razlika od ene do druge kulture. Še več, oskrbljene učne izkušnje in spodbujeno vedenje znotraj prikrajšane ali različne kulture pogosto niso cenjene in spoštovane kot pomembne za kognitivni razvoj otrok večinske kulture (George, 1983; Butler-Por, Lancer, 1981).

In zdaj k bistvu problema. Starši kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok se v okviru zahodne evroameriške kulture ne čutijo sposobni za zadostno pomoč v ustreznih učnih spretnostih, potrebnih za doseganje učnega uspeha. Zaradi tega se ti otroci počutijo v šolskem okolju frustrirani, malodušno pasivni in nesrečni. Te okoliščine pa pogosto vodijo k učno neuspešnemu vzorcu vedenja. Toliko bolj, če okoliščine niso pravočasno odkrite, remedialno oskrbljene ali pa če so pregloboko zasidrane, da bi jih mogli spremeniti.

Podobno kot v prejšnjem primeru so lahko drugačna in nezainteresirana stališča kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok zaradi nemoči uspešno se soočiti z zahtevami šole pri učiteljih interpretirana kot izrazi nižjih otrokovih sposobnosti.

GARDNER (GARDNER, 1995) omenjeni socialnopsihološki fenomen imenuje kot polje. Polje vključuje ljudi, starše, ustanove, mehanizme nagrajevanja, ki oblikujejo sodbe o kvaliteti storitev. Če za posameznika polje sodi, da je sposoben, bo verjetno postal storilnostno uspešen, če pa polje ni sposobno oceniti njegovega dela ali ga ovrednoti kot pomanjkljivo, je ta možnost temeljito okrnjena.

Družinska klima

Kognitivno funkcioniranje vsakega učenca je zelo odvisno tudi od njegovega emocionalnega počutja. Objektivni in subjektivni občutki depriacije kulturno prikrajšanih staršev pogosto vodijo do napetosti v družini, ki se lahko navzven izraža kot agresivno, depresivno ali nevrotsko vedenje. Negativno obremenjena družinska emocionalna klima ima lahko resne negativne učinke na otrokov zdravstveni razvoj in šolsko prilagoditev. Posebej še v naših razmerah, saj vedno hujše socialne in ekonomske težave kulturno prikrajšanih populacij preprečujejo oziroma ovirajo, da bi se starši intenzivno zanimali za otrokovo šolsko aktivnost in uspešno učno napredovanje. Vse to pa zaviralno deluje na višjo učno aktivnost in šolske interese ter predvsem na šolsko funkcioniranje v skladu s svojimi sposobnostmi (Butler-Por, 1987).

OSEBNOSTNE KARAKTERISTIKE

Lokus kontrole

Kulturno različni in kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so v strokovni literaturi pogosto opisani kot socializirani v kulturi, ki pripisuje "vse, kar se jim dogodi", celotno življenjsko dogajanje naključnim, zunanjim dejavnikom. Poleg tega so prepričani, da teh dejavnikov ne morejo kontrolirati. To specifično osebnostno spremenljivko, ki opisuje te pogoje, je razumel avtor Rotter (Rotter, 1954) kot lokus kontrole. Gre za motivacijski dejavnik, ki je še posebej pomemben za razumevanje vedenja kulturno prikrajšanega učno

neuspešnega nadarjenega otroka. Kadar otrok krivi druge za svoje probleme in težave, ga v skladu s tem opredelimo kot zunanji lokus kontrole (External locus of control). Kadar pa je otrok prepričan o moči samousmerjenega vedenja, da stvari potekajo po njegovi volji in so samo nadzorovane in samo upravljane, ga opredelimo kot notranji lokus kontrole (Internal locus of control).

Odnos med učno neuspešnostjo in lokusom kontrole je pokazal, da pri kulturno prikrajšani populaciji nadarjenih otrok prevladuje zunanji lokus kontrole in da le-tega spremljajo praviloma nizki učni dosežki (Coleman, 1966).

Nekatera novejša raziskovanja so pokazala, da lahko ustrezne šolske okoliščine izpeljejo spremembe od zunanjega k notranjemu lokusu kontrole učno neuspešnih nadarjenih učencev v splošnem (Whitmore, 1980) in kulturno prikrajšanih ter kulturno različnih nadarjenih otrok še posebej (Bar-Tal, Bar-Zohar, 1977).

Omenjene ugotovitve imajo pomembne implikacije za razumevanje vloge posredovalne funkcije lokusa kontrole. Gre za spremenljivko, ki pomaga kulturno prikrajšanemu učno neuspešnemu nadarjenemu otroku pravilno in realistično razumevati odnos med vloženimi naporji za šolsko uspešnost in izbiro ustrezno zahtevanih učno storilnostnih nalog, ki so jih sposobni uspešno opraviti. S pomočjo in v sodelovanju z učitelji se lahko postopoma naučijo prevzemati odgovornost za svojo učno aktivnost in učne rezultate.

Samopodoba

Problematika vpliva posameznikove samopodobe na šolske dosežke kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok je bila zelo široko raziskovana (Shaw, Alves, 1963; Fink, 1962; Raph, Goldberg, Passow, 1966; ZIV et al., 1977).

Med tem ko večina raziskav preučuje odnos med otrokovo samopodobo in šolskim položajem učno neuspešnih nadarjenih otrok, so lahko nekatere ugotovitve v koristno pomoč pri razlagi in razumevanju samopodobe kulturno prikrajšanih in kulturno drugačnih nadarjenih otrok v šoli. Pozitivna ali negativna samopodoba se oblikuje kot pozitivni ali negativni odsev vedenja pomembnih drugih v otrokovem okolju (Cooleyeva teorija v ZIV et al., 1977).

Otrok ponotranji vse refleksije od pomembnih ljudi v družini in v ožjem okolju ter prenese to podobo samega sebe v šolo. Kulturno prikrajšan in kulturno drugačen nadarjen otrok lahko vstopi v šolo z visokimi učnovzgojnimi aspiracijami in pričakovanji. Po začetnih, morebiti emocionalno obremenjenih komunikacijah z vrstniki večinske kulture in nizkimi pričakovanji učiteljev je neizbežno, da prilagodi podobo o sebi refleksijam v šolskem okolju. Četudi je mogoče, da ostajajo aspiracije kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka še vedno visoke, je razumljivo, da pričanja zaznavati samega sebe kot ne dovolj sposobnega in učinkovitega za izpolnjevanje šolskih obveznosti. Vzorci vedenja učne neuspešnosti se zlasti zasidrajo tedaj, ko zaznava velik razkorak med svojimi učnimi storitvami in storitvami vrstnikov. To doživljanje lahko spremlja še domneva o prevelikih naporih, potrebnih za doseganje enakih učnih uspehov.

S tem je koristno omeniti izraelske raziskave o vplivu integriranih razredov na izboljšanje šolskih storitev kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Praktični empirični rezultati so pokazali, da je intelektualno odprta in fleksibilna razredna šolska klima, z različnimi intelektualnimi spodbudami, z naravnim izkušenskim učenjem in individualiziranim učnim pristopom izboljšala šolske storitve kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. S tem pa je bila dokazana možnost vpliva učinka vzgoje samopodobe na izboljšanje šolskih storitev in socialne prilagojenosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Potreba po učni storilnosti, strah pred učnim neuspehom in potreba po druženju

Učno neuspešnega učenca se najpogosteje opredeljuje kot "učenca, ki lahko dela bolje, če samo poskusi", ali kot učenca, ki je pomanjkljivo motiviran za učenje. Omenjena opredelitev pa ni vzročne narave, ne uspe razložiti, zakaj so nekateri nadarjeni otroci motivirani za šolo, medtem ko se drugi ne odzovejo na motivacijsko spodbujevalne napore staršev in učiteljev. Sicer pa so bili opravljeni številni raziskovalni napor, kako razložiti učno neuspešnost pri nadarjenih učencih z motivacijskimi spremenljivkami (McClelland, 1958). Vsekakor več kot s kognitivnimi. V ožjem pomenu našega predmeta raziskave je zanimiv odnos med dosežki in potrebami otrokove osebnosti v prizadevanju po znanju visokih nivojev zahtevnosti. Avtor McClelland je teoretično utemeljeval, da se motivacijski vzorci storitev prenašajo na otroka preko vzorčnih modelov vzgoje in socializacije.

Ugotovitev bistvenega spoznanja, da se otrokova storilnostna motivacija razvija v kulturah in družinah, kjer je poudarek na vzgoji samostojnosti, šele lahko razloži problematične interaktivne učinke motivacijskih spremenljivk na začetek procesa učnega neuspevanja kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Socializacijski vzorci kulturno prikrajšanih družin že zelo zgodaj v otroštvu razvijajo samostojno vedenje. Tako na primer dodeljujejo starši odgovornost svojim otrokom, da pazijo na mlajše brate in sestre in druga domača dela, med tem ko so oni zdoma zaradi zaposlitve. S tem jim simbolno sporočajo, da zaupajo v njihovo odgovornostno noto samostojnega in neodvisnega vedenja. Razen tega se k tovrstni roditeljski vzgoji samostojnosti pridružuje še razvijanje učno storilnostnih potreb (McClelland, 1958). Glede na raziskovalno utemeljeno predpostavko, da je vsaj v začetku šolanja storilnostna motivacija prisotna pri vsakem otroku, pa kulturno prikrajšan otrok kmalu odkrije, da samo to ni dovolj in da predvsem ni primerno oskrbljen s kulturnimi možnostmi zadovoljitvi šolske zahteve. Kulturno prikrajšan nadarjen otrok se počuti frustriranega, ker ne more zadovoljiti visokih izobraževalnih pričakovanj staršev. Začetni šolski neuspehi začenjajo predstavljati preveliko notranjo grožnjo, ki se ji kaže izogniti. Breme omenjene okoliščine pomeni konflikt med potrebo in zmožnostjo za visoko učno storilnost in strah pred učenim neuspehom. Konflikt se notranje psihološko ublaži in razreši z izbiro bodisi prelahkih ali pretežkih učnih nalog. Zanimivo je zlasti slednje, namreč tudi izbira prezahtevnih učnih nalog, ki je članom kulturno prikrajšanega okolja težko dosegljiva, v primeru učne neuspešnosti ne predstavlja ogrožujočih občutkov in čustev (Atkinson, Raynor, 1974).

Doživljanje kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok se še dodatno obremenjuječe zaplete, ko odkrijejo, da ne morejo zadovoljiti svojih socialnih potreb v šolskem in domačem okolju. Srečujemo se s svojevrstnim paradoksom. V vzdušju pozitivnih stališč do učenja in učnih storitev v šoli postanejo njihovi slabši učni uspehi ovira za socialno naklonjenost vrstnikov v razredu. Hkrati pa so njihove visoke sposobnosti in visoke storilnostne potrebe prezrte v njihovem domačem kulturno prikrajšanem okolju. Opisani konflikt se stopnjuje in ga je vse težje razrešiti. Pogosto pa vodi pri kulturno prikrajšanih nadarjenih učencih do sindroma učne neuspešnosti. Za učitelje je po Gallagherju bistveno, da razumejo te sestavljene vzroke učne neuspešnosti izven šole, kajti le tako bodo lahko prekinili življenjski krog učnega uspeha (Gallagher, 1985).

Strah pred uspehom

Dosedanja razprava o učinkih osebnostnih spremenljivk na učno storilnost je pokazala, da je lahko tudi učna neuspešnost rezultat otrokove nezmožnosti zadovoljiti konfliktna potreba. V mnogih primerih kulturne prikrajšanosti in kulturne različnosti, zlasti pri dekletih, socialna vprašanja in socialne zahteve konflikt še zaostrijo z otrokovimi visokimi intelektualnimi sposobnostmi in visoko storilnostno motivacijo. Avtor Horner je raziskovalno dognal, zlasti pri dekletih, da k visoki storilnosti usmerjene okoliščine sprožijo anksioznost in obrambo, ker ima uspeh in implikacije uspeha v tekmovalnih učno storilnostnih okoliščinah zanje negativne posledice. Horner govori o tej vrsti bojazni kot o vrsti motiva, izogniti se uspeha. Strah pred učnim uspehom je namreč mnogo bolj moteč za visoko sposobna in visoko motivirana dekleta kakor za manj sposobna in nižje storilnostno motivirana dekleta. Avtor se je dokopal do nekaterih razlag fenomena "skrite" učne neuspešnosti med nadarjenimi dekleti in usmeril svojo pozornost na hipotetične kulturne dejavnike, ki delujejo proti želji za učnim uspehom (Butler-Por, 1985). V zvezi z raziskovanjem negativnih stališč do učnega uspeha v luči kulturnih norm in psihodinamičnih razvojnih učinkov na kulturno prikrajšane nadarjene otroke je mogoče potegniti neko analogijo med okoliščinami nadarjenih deklet in okoliščinami kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Nadarjena dekleta in kulturno prikrajšani nadarjeni učenci se pogosto srečujejo z enako okoliščino, da namreč kulturne norme delujejo zoper visoko učno storilnost (Butler-Nisan, 1975, str. 216). Raziskave omenjenih avtorjev so nedvoumno pokazale, da kulturno prikrajšani nadarjeni otroci obeh spolov izražajo svojevrsten strah pred učnim uspehom. Medtem ko je pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dečkih prisoten določen konflikt njihovih percepcij učnega uspeha, ki ga vidijo kot zaželenega a nedosegljivega, pa kulturno prikrajšana nadarjena dekleta, visoko točkovana v diagnostičnih merilih strahu pred učnim uspehom, že v nižjih razredih osnovne šole težijo čim prej osvojiti kulturno vlogo ženske. Do podobnih raziskovalnih spoznanj so prišli tudi v Izraelu. Če so se na osnovnošolski stopnji dekleta še identificirala z visokimi šolsko in učno storilnostno usmerjenimi kulturnimi vrednotami, pa na srednji šolski stopnji in v adolescenci niso več zaznavale učnega uspeha kot pomembnega (Butler-Por, 1985). Od adolescence dalje kulturno prikrajšana nadarjena dekleta niso več v omenjenem konfliktu in ne izražajo negativnega stališča do učnega uspeha. Celo več, učnih uspehov ne zaznavajo niti kot mogoče. Zato avtorji resignirano podčrtujejo žalostno dejstvo, da lahko komaj kakšno kulturno prikrajšano nadarjeno dekle najdemo v posebnih programih za nadarjene v običajnih šolah v Izraelu (Butler-Por, 1993, str. 132). Podobno je pri nas akceleriralo 65% dečkov in le 35% deklic (FERBEŽER, 1986).

Raziskovanje problematike "nedotaknjenih" talentov in skrite učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev bi moralo ne samo določneje oceniti kulturne učinke na osebnostno spremenljivko, imenovano učna neuspešnost, ampak bi moralo biti povezano s pomembnimi socialnimi spremembami v stališčih do vloge izobraževanja pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dekletih. Kulturno prikrajšane nadarjene deklice postanejo namreč kot bodoče matere usodni modeli za identifikacijo. Pozitivna stališča do učenja in dvigovanje izobraževalnih aspiracij pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dekletih predstavljajo pomembno sestavino reduciranja celotne kulturne izobraževalne neuspešnosti v skladu z nivojem sposobnosti (Underachievement) (Valh, 1996).

ŠOLSKO INSTITUCIONALNE KARAKTERISTIKE

Identifikacija

Novejša raziskovalna spoznanja na velikih populacijah otrok povsod po svetu so pokazala na neustreznost običajnih inteligentnostnih testov kot sredstev za identifikacijo kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v splošnem, še posebej pa kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok.

Avtor Wilgosh (Wilgosh, 1990, str.6) je v nedavni razpravi o dejavnikih, povezanih z učno neuspešnostjo pri kulturno prikrajšanih nadarjenih otrocih, povedal: »Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so lahko izpušteni že v preliminarnem identifikacijskem sitenju (izbiri) s tem, da se izkažejo s slabimi storitvami na standariziranih inteligentnostnih testih. Hkrati obstaja velika verjetnost, da so identificirani z nizkimi testnimi rezultati kot neuspešni zaradi inherentne pristranosti v smislu dajanja prednosti večinski kulturi, vgrajeni v vsebino in norme standariziranih storilnostnih in inteligentnostnih testov.« (Glej tudi Ferbežer, 1991).

Avtor Wilgosh je preučil raziskovalne podatke na kanadskih eskimskih otrocih, ki so bili testirani s testom WISC in drugimi konvencionalnimi testi intelektualnih sposobnosti in razvil zanje krajevno lokalne norme. Zaključeno je bilo, da izolirana psihometrična sprememba kulturno pristranskih testov ne rešuje problema napačne klasifikacije. Ohranja namreč uporabo neustrezne testne vsebine za oceno nadarjenosti in oceno kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok. O podobnih problemih sta pisala priznana

eksperta na področju kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok Adams in Wallace iz Južne Afrike (Adams, Wallace, 1989).

Za kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene otroke so različni eksperti predlagali dokaj pestre identifikacijske razpoznave. Tako je bilo na primer strokovno tehtno utemeljeno, da se je treba posloviti se od pretiranega zanašanja na standarizirane inteligentnostne teste. Namesto tega se formira bolj fenomenološka gradnja identifikacije z zajetjem bolj kompleksne podobe o otroku (Whitmore, 1985). Sestavina teh zahtev je tudi težnja po interdisciplinarnosti, longitudinalnosti ter enotnosti med procesom in aktivnostjo (Ferbežer, 1995, str. 67-74).

Pri tem široko razvejanem študiju se misli na konzultacije ob opazovalnih spoznanjih staršev, sedanjih in preteklih učiteljev, mentorjev, sošolcev, šolskih svetovalnih delavcev in otrokovih samorazpoznav. Znotraj teh prizadevanj je bilo predlagano, da bi bila identifikacija kognitivnih sposobnosti bolj individualizirana (Mulcahy, Mafro, 1987).

Psihometrično razpoznavni rezultati o otroku bi morali biti tako evaluirani, da bi bilo mogoče učenje ustreznih miselnih spretnosti z namenom pospešenega razvijanja kognitivnih procesov. Na primeru kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v Izraelu je bilo ugotovljeno, da je pomembneje okrepiti razvijanje učnih in miselnih spretnosti (razvijanje metakognitivnih procesov) kakor oskrbeti samo kulturno kompatibilne kurikularne izkušnje (Frankenstein, 1984; Smilansky, 1981). Ali se ponuja premisa za razmišljanje o potekajočem konfliktu v zvezi s kurikularno reformo v Sloveniji?

Zakaj pravzaprav začne GARDNER (GARDNER, 1995) razmišljanja v svoji uspešnici s tremi končnimi stanji: puluwatskega pomorščaka, iranskega fanta, ki pozna koran, in pariško skladateljico pred računalnikom? Ali morebiti ne zato, da bi zajel v proces človekovega opazovanja čim širši in čim bolj splošno veljavni sklop sposobnosti. Zato podaja svojo definicijo "inteligenc": "Inteligenca je zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanje izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih". Um se je potencialno sposoben ukvarjati z vsebinami več različnih vrst. V tej zvezi se tudi poudarjajo razlike med konteksti, značilnimi za določena kulturna okolja (kontekstualizacija) (STERNBERG, 1985).

Celo več, vedno manj se preučujejo razlike med posamezniki in vedno bolj med kulturami. Inteligenca se seli preko meja možganov posameznika v območje kontekstov širših kultur.

Pomanjkanje učne diferenciacije

Strokovna problematika identifikacije kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev v vzgoji je medsebojno vzajemno povezana s perečim didaktičnim problemom diferenciranega in individualiziranega pouka. Prevladujoča težnja učiteljev, da zaznavajo kulturno prikrajšane nadarjene učence kot homogeno populacijo, vpliva na stereotipno karakterizacijo, ki se oblikovalno usmerja na spremenljivke, po katerih se ta razlikuje od učencev večinske in dominantne kulture. Nadalje ima ta optika negativne učinke na prilagajanje didaktičnih in metodičnih strategij, ki imajo namen pospeševati otrokov učni in šolski razvoj.

V splošnem je temeljna težava v tem, da so učni programi in kurikulum zasnovani na principu učne obogatitve (enrichment) celotne kulturno različne populacije učencev v šoli, temelječe na aktualnih storitvah. Glede na tako funkcijsko usmerjenost je logično, da ne uspejo učno oskrbeti nadarjenih otrok, da bi razvili svoje sposobnosti in dosegli višji, optimalno pospešen nivo kognitivnega funkcioniranja, kakor je izraženo z aktualnimi učnimi storitvami. Te pa so pri kulturno prikrajšanih nadarjenih učencih nizke (Passow, 1980).

Etiketiranje in nizka pričakovanja učiteljev

Nediferenciran didaktični pristop do populacije kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok pogojuje nastanek potrebe po "etiketiranju". Namen tega je lažji prenos in funkcioniranje šolske politike, ki želi premostiti vrzel med večinsko šolsko populacijo in populacijo etnično manjšinskih kultur. Raziskave, ki so preučevale učinkovitost učnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke v Izraelu, so pokazale, da so bili ti "žrtev svoje etikete", kajti socialnopsihološki proces etiketiranja skoraj praviloma vodi v znižanje učenovzgojnih pričakovanj učitelja. To pa posledično ponotranjeno zniža učenčeva učna pričakovanja, kar vodi v porajanje sindroma vedenja učne neuspešnosti (Rosenthal, Jacobson, 1986; Rutter et al., 1979, Butler-Por, 1987).

Nerazdružljivost med učnimi izkušnjami in učnimi potrebami

Nižja učna pričakovanja učiteljev do kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev kot HALO EFEKT obarvajo celotno učiteljevo razumevanje problema. Temu ustrezno učitelji organizirajo oskrbo kurikularnih učnih izkušenj ter uporabo učnih metod za kulturno prikrajšane nadarjene otroke.

Razen tega učni programi in kurikulum tudi konceptualno niso specializirano artikulirani za odkrivanje in razvijanje kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Gre torej za nekompatibilnost med učnimi izkušnjami in učnimi potrebami. V tej zvezi je utemeljeno mnenje, "da so kulturno prikrajšani nadarjeni otroci najbolj prikrajšani znotraj prikrajšane kulturne populacije" (Smilansky, 1981, str. 273). Zaradi teh in drugih vzrokov so kulturno prikrajšani nadarjeni učenci oropani (namerna raba izrazitega izraza) učnih izkušenj in intelektualnih spodbud potrebnih za zadovoljitev svojih učnovzgojnih potreb. Prikrajšani so za možnosti oblikovanja motivacije za učenje na višjih spoznavnih ravneh in hitrejšega ter višjega nivoja šolske storilnosti. Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci niso prikrajšani v učnih izkušnjah, potrebnih za oblikovanje pojmov, razvoja jezika, intelektualnega razvoja, samo v zgodnjem otroštvu, temveč zlasti kasneje v šoli. Zaradi teh in drugih vzrokov prikrajšanosti učitelji težko spoznajo resnične sposobnostne potenciale kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, da bi jih aktivirali z ustreznimi učnimi izkušnjami in razvijali "skrite" sposobnosti. Če razmišljamo o akumuliranih učinkih teh procesov, ni presenetljivo, da kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev ne najdemo v šolsko organiziranih posebnih učnih programih za nadarjene. Posebno ne učno neuspešnih kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Glede na to, da so tudi učinki učnovzgojne neuspešnosti kumulativni, je potrebno identificirati kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene učence čim bolj zgodaj v osnovni šoli. V zvezi s tem je Torrance predlagal (Torrance, 1975) identifikacijo kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, ki bi vsebovala skrbno in občutljivo opazovanje in evaluacijo v okoliščinah vgrajeno motivacijske aktivnosti in možnosti za kreativno mišljenje ter izražanje. Podobno teoretično koncepcijo zastopa danes Renzulli. Zgodnje odkrivanje sposobnostnega potenciala bi moralo potekati hkrati z obogatnimi učnimi izkušnjami, kar bi omogočilo optimalen razvoj teh otrok, tako glede nivoja kot tempa napredovanja.

Večkrat se vračamo na temeljno postavljeno vprašanje, katere učnovzgojne izkušnje so pomembne za kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene

otroke. Ti učenci v šoli niso uresničili svojih sposobnostnih potencialov zaradi pomanjkanja znanja, pomanjkljivih učnih navad in učnih spretnosti. Ker si omenjenega v šoli niso razvili, si tudi ne izoblikujejo vedenjskih vzorcev, ki bi vodili k učnim uspehom (Boockock, 1972).

Naslednje logično vprašanje, ki se v tej zvezi poraja, je, katere motivacijske potrebe bi morale biti zagotovljene, da bi bilo mogoče preseči vedenjske vzorce učne neuspešnosti ter postopoma stabilno graditi na uspešnem šolskem napredovanju? To pa že sodi v vsebino in obseg naslednje deskriptivne raziskave z naslovom: INTERVENCIJSKI MODEL ZA PREMAGOVANJE UČNE NEUSPEŠNOSTI KULTURNO PRIKRAJŠANIH NADARJENIH UČENCEV.

LITERATURA

1. ADAMS, H.B., WALLACE B. (1996) Developing the potential of children in disadvantaged communities. The Tase Project-Thinking actively in a social context. Referat na 8.th World Conference on Gifted and Talented Children, Sydney, Australia.
2. ATKINON, J.W., RAYNOR J.O. (1974) Motivation and Achievement, Washington, D.C. Winston and Sons.
3. BAR-TAL D., BAR-ZOHAR Y. (1977) The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Cotemporary Education Psychology, vol. 2, stran 181-199.
4. BOOCKOK S. (1972) An Introduction of sociology of learning. Boston, Houghton and Mifflin.
5. BROWN, L. ANN, CAMPIONE C. JOSEPH (1989) Psihologijska teorija i proučavanje teškoća u učenju, Psihologijska znanost i edukacija školske omladine, Zagreb, str. 65-83.
6. BUTLER R., NISAN M (1975) Who is afraid of success and why? Journal of Youth and Adolescence, vol. 4, stran 259-270.
7. BUTLER-POR N., LANCER I. (1981) Gifted middle class and disadvantaged children in Israel. In: Gifted Children. Challenging Their Potential. The World Council of Gifted and Talented. New York, Trillium Press, stran 296-309.
8. BUTLER-POR N. (1983) Giftedness across cultures. In: SHORE B. et al. Face to Face with Giftedness. The World Council of Gifted and Talented. New York. Trillium Press, stran 250-371.

9. BUTLER-POR N. (1985) Gifted children in three Israeli cultures. In: FREEMAN J., *The Psychology of Gifted Children*. Chichester. New York John Wiley, stran 309-325.
10. BUTLER-POR N. (1987) *Underachievers in School. Issues and Intervention*. Chichester, New York, John Wiley.
11. BUTLER N.-POR (1993) Differently cultured Gifted Underachievers, In: *Worldwide Perspectives on the Gifted Disadvantaged*, A B Academic Publishers, Bisorator, stran 132.
12. COLLEMAN J.R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington. D.C. USA. Department of Health, Education and Welfare. U.S. Government Printing Office.
13. DOGŠA IRENA (1972) Kako otrok doživlja neuspeh, *Otrok in družina*, št. 6, stran 12-13.
14. FERBEŽER IVAN (1991) Nekatere testne dileme v identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, stran 88-92.
15. FERBEŽER IVAN (1986) Šolski svetovalni študij nadarjenih otrok. Akcelerirani učenci osnovnih šol v SR Sloveniji v šolskem letu 1982/83. Magistrska naloga. Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta Ljubljana, 1986, stran 63.
16. FERBEŽER IVAN (1992) Učitelji odkrivajo kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, vol. 43, stran 46-47.
17. FERBEŽER IVAN (1995) Teoretična zasnova vzgojno izobraževalnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Pedagoška obzorja*, št. 4, vol.4, stran 55-67.
18. FERBEŽER IVAN (1995) Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev, *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, vol. 10, stran 67-74.
19. FERBEŽER IVAN (1995) Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5, stran 18-21.
20. FERBEŽER IVAN (1996) Dinamično ocenjevanje in kognitivni razvojni vzgojnoizobraževalni programi za kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Opisno ocenjevanje*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
21. FERBEŽER IVAN (1997) The Comparison of teacher's standpoints about programs for Culturally deprived gifted children. V: 12.th World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, Washington, USA, July 29-August 2, 1997: Official program for the World Conference, Seattle.
22. FEATHER N.T. (1975) *Values in Education and Society*. New York, Free Press.

23. FRANKENSTEIN C. (1984) Defining the disadvantaged concept. *Studies of Education*, vol 39, stran 5-17.
24. FRASIER MARY M. (1993) Issues, Problems and Programs in Nurturing the Disadvantaged and Culturally Different Talent, v knjigi: KURT A. HELLER, FRANZ J. MONKS, A. HERRA PASSOW: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon, Oxford, New York, Seoul, Tokyo, stran 685.
25. FINK M.B. (1962) Self concept as it related to academic achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 13, stran 57-62.
26. GALLAGHER J. (1985) The evaluation of education for the gifted in differing cultures. In: FREEMAN J., *The Psychology of Gifted Children*. Chichester and New York, John Wiley, stran 335-350.
27. GARDNER H. (1995) *Razsežnosti uma*. Tangram, Ljubljana, 1995, stran 12-19.
28. GEORGE K. (1983) Native American Indians. Perception of Gifted characteristics. IN: SHORE et al.(esd), *Face to Face with Giftedness*. The World Council of Gifted and Talented. New York. Trillium Press.
29. GETZELS J.W. (1969) A social psychology of education. IN: LINDZEY G., ARONSON E., *The Handbook of social Psychology*, vol 5, Cambridge, Mass, Adison wesley.
30. JURIĆ-SIMUNČIĆ (1981) *Djeca s teškoćama u učenju i vladanju*, Priručnik za nastavnike nižjih razreda osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb.
31. LURIA A.R. (1957) The role of language in the formation of temporary connections. In: SIMON B., *Psychology in the Soviet Union*. Stanford, California, University Press, stran 115-129.
32. MC CLELLAND DC (1958) The importance of early learning in the formation of motives. IN: ATKINSON J.W., *Motives in Fantasy, Action and Society* Princeton, Van Nostrand.
33. MUCLAHY R., MAFRO K. (1987) Assessment of cognitive ability and instructional programming with native Canadian children: A cognitive processes perspective. In: STEWIN Z., MCCANN S., *Contemporary Educational Issues: The Canadian Masaic*. Toronto, Copp Clark Pitman, stran 157-177.
34. MUSSEN P.H., RUTHERFORD D. (1963) Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role performances, *Child Development*, vol. 34, stran 589-607.
35. OTAR G. (1982) What are the factors to which the pupil attributes his scholastic achievements. *Studies of Education*, vol 35, stran 5-18.

36. PASSOW A.M. (1980) There's gold in them that hills. Referat predstavljen na: Fourth Biennial National Conference on Disadvantaged Gifted Children. N.Y. Columbia University Teachers College.
37. PIAGET J. (1952) The Origins of Intelligence in Children. New York, Intentional University Press.
38. RAPH J.B., GOLDBERG M.L., PASSOW A.H. (1966) Bright Underachievers. New York, Teachers College Columbia University.
39. ROKEACH M. (1973) The Nature of Human Values. New York, Free Press.
40. ROTTER J.B. (1954) Social Learning and Clinical Psychology. New York, Prentice Hall.
41. ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968) Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectations and Pupils Intellectual Development. New York, Holt, Rinehart, Winston.
42. RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMER P., OUSTON J. (1979) Fifteen Thousand Hours. Somerset. Open Books.
43. RIMM S. (1988) Underachievement syndrome. Cusses as cures. Apple Publishing Company, Watertown.
44. SEKULIĆ-MAJUREC ANA (1988) Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi, Školska knjiga, Zagreb.
45. SHAW M.C., ALUES G.J. (1963) The self concept of bright academic underachievers. The Personnel and Guidance Journal, vol. 4, stran 401-403.
46. SMILANSKY M. (1981) The more gifted among the disadvantaged. In: KRAMER A., BITAN D., BUTLER-POR N., EVYTUR A., LANDAU E, Gifted Children Challenging their Potential. The World Council of Gifted and Talented, New York, Trillium Press, stran 272-283.
47. STERNBERG R. (1985). Beyond IQ, New York, Cambridge University Press.
48. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1976) Mogućnost predupredživanja neuspeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
49. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1980) Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspjeh, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
50. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1984) Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
51. VALH J. (1966) Nadarjene deklice, Pedagoška fakulteta Maribor, Oddelek za razredni pouk, Maribor, diplomsko delo.
52. VYGOTSKY L.S. (1962) Thought and Language. Cambridge, Mass, MIT Press.

53. ZALJUBERŠEK M., NAHTIGAL M. (1993) Učno neuspešni nadarjeni otroci. Pedagoška fakulteta Maribor, Oddelek za razredni pouk, Maribor, diplomsko delo.
54. ZADRAVEC VREČA JELKA (1997) Novejši vidiki pojmovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, Vzgoja in izobraževanje, št. 4, stran 45-47.
55. ZIBAR KOMARICA VIŠNJA (1993) Neuspjeh u školi, Školska knjiga, Zagreb.
56. ZIV A. et al. (1977) Parental perceptions and self concept of gifted and average underachievers. Perceptual and Motor Skills, vol. 44, stran 563-568.
57. ŽERDIN TEREZIJA (1991) Težave, težavice, učne motnje. Izstopiti ne moreš. Pomurska založba.
58. ŽNUDERL MATEJ (1989) Ekosocialni pristop obravnave učencev z učnimi in vedenjskimi težavami, Vzgoja in izobraževanje, št. 5, stran 61-62.
59. WHITMORE J.F. (1980) Giftedness, Conflict and Underachievement. Boston, Allyn, Bacon.