PŘEDVÍDATELNÉ KRIZE NADANÉHO ŽÁKA

Amy Clements Blackburnová a Deborah B. Ericksonová

Autorky se zaměřují na kvalitativně rozdílné sociální a emoční zkušenosti nadaného žáka. Z vývojového hlediska identifikují a zkoumají předvídatelné krize. Předjímají-li poradenští pracovníci tyto krize, mohou nadaným žákům pomoci rozvíjet adaptační dovednosti nutné pro zvládání každého dalšího emočního a sociálního vývojového přechodu.

V reakci na celonárodní problematiku „zpět k základům“ kladou nově vytvářené programy pro nadané žáky v poslední době důraz na kurikulum pro urychlený kognitivní vývoj. Zpráva *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) upozornila pedagogické pracovníky na fakt, že „u více než poloviny nadaných žáků nejsou výsledky testování jejich schopností v souladu s jejich školním prospěchem“(str.8). I když tato zpráva vyvrátila představu o tom, že většina nadaných žáků vyniká ve škole sama od sebe, stále přetrvává mýtus, že zdravý emoční vývoj v populaci nadaných je jaksi automatický. Předpoklad, že mimořádně bystří jedinci dokáží řešit téměř každý sociální a emoční problém a poradí si sami bez jakékoliv pomoci, se částečně opíral o longitudinální výzkum Termana a Odenové (1925,1947,1959), jenž naznačoval, že nadané děti mají méně emočních problémů než ostatní děti. Zevšeobecňování a nadměrné zjednodušování těchto studií a rovněž skutečnost, že u nadaných dětí často nepozorujeme žádné viditelné příznaky emočních potřeb, vedly k tomu, že speciálním emočním a sociálním potřebám nadaných žáků se zatím nevěnovala dostatečná pozornost (Gallagher, 1980; Leaverton & Herzog, 1979; Thompson & Rudolph, 1983; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982).

Podle Leavertona a Herzoga (1979) nejsou nadaní žáci navzdory tomu, co mnozí vyvozují z Termanových výzkumů, nezbytně lépe přizpůsobení v porovnání s dětmi, jež mají průměrné schopnosti. Nadané dítě mnohem intenzivněji interaguje se svým okolím, což pro něj vytváří dodatečný konflikt navíc (Strang 1960). I když nadaní žáci potřebují základní pedagogické vedení podobně jako všechny ostatní děti, musí se často vyrovnávat s těmito problémy na pokročilejší úrovni (Culross,1982; Perrone & Male, 1980). K tomu, aby dokázali zacházet se svým nadáním a se svým talentem, a také rozvíjet mezilidské

vztahy a schopnost vést lidi, nezbytné pro využití tohoto talentu, potřebují pedagogické vedení, které se bude zpravidla výrazně lišit od vedení, jež potřebují ostatní žáci.

Ve většině učebnic pojednávajících o pedagogickém vedení a poradenství a v různých vzdělávacích směrech a programech zaměřených na vzdělávání nadaných je poradenství chápáno jako podpora poskytovaná žákům, u kterých se problémy již projevily. Preventivní poradenství zaměřené na předcházení vývojovým problémům není prioritou. V současné době se v poradenství pro nadané klade důraz na problematiku podvýkonu a neadekvátního emočního přizpůsobení, spíše než na prevenci vzniku těchto problémů (Whitmore, 1980). Jestliže budou poradenští pracovníci zasahovat pouze tehdy, když už krize v životě nadaných žáků nastanou, místo toho, aby se zajímali o probíhající citový vývoj těchto žáků, zůstanou potřeby zdravého duševního vývoje těchto dětí nenaplněny (Culross,1982; Dinkmeyer & Caldwell, 1970; Nelson, 1972).

Poradenští pracovníci vesměs chápou, že silné, zdravé emoce, pozitivní sebepojetí, dobré komunikační dovednosti, adekvátní strategie pro zvládání různých situací a umění chápat a přijímat jiné lidi jsou základními atributy dospělého člověka, který je tvořivý a prospěšný svému okolí. Bez rozvíjení těchto vlastností by byl tvůrčí, intelektuální a vůdcovský potenciál nadaných dětí promarněn. Poradce na sebe bere zodpovědnost za to, že učitele přesvědčí o nutnosti budovat pevné citové základy nutné pro to, aby se nadaní žáci mohli dále intelektuálně a kognitivně rozvíjet (Colangelo & Zaffrann, 1979; Gowan & Demos, 1964; Jordan & Keith, 1965; Webb et al., 1982; Perrone & Male, 1980).

Krize: signál

Přehled dostupné literatury týkající se potřeb nadaných poukazuje na poměrně předvídatelnou sérii vývojových krizí, které zažívá většina nadaných žáků. Každá krize je signálem, že k úspěšnému zvládnutí dalšího vývojového úkolu je zapotřebí nějaký koncept či dovednost vyššího řádu. Tyto krize mohou představovat příležitosti pro další krok dopředu. Místo toho, aby poradenští pracovníci čekali, až se krize u nadaných žáků později projeví v podobě závažných problémů, mohou se zaměřit na dlouhotrvající, předvídatelné starosti mladých lidí, kteří se pokoušejí vyrovnat se svým nadáním a talentem.

V následující části pojednáváme o pěti předvídatelných vývojových krizích, které mají vztah ke školnímu úspěchu nadaných žáků a k jejich pozdějšímu úspěchu v zaměstnání. Budou-li si učitelé, poradenští pracovníci a rodiče uvědomovat očekávatelné překážky, přispěje to k celkově klidnějšímu průběhu přechodových krizí u nadaných dětí.

Vývojová nezralost

První předvídatelná krize většinou postihuje nadané chlapce na počátku jejich formálního vzdělávání. Chlapci na prvním stupni základní školy procházejí s větší pravděpodobností než děvčata vývojovým zpožděním, které narušuje jejich schopnost uspět v úkolech zadávaných v tradiční vzdělávací atmosféře (Cotter, 1967). I když spontánní, dychtivý, zvídavý tvůrčí duch nadaného chlapce pracuje přesčas, jeho vizuo-motorický vývoj může zaostávat z důvodu vývojového zpoždění nebo specifických poruch učení (Crippner & Hareld, 1964). Takový chlapec často není zběhlý ve verbálně-auditivní diskriminaci[1] (Treffinger, 1980). Zatímco zkušenosti a činnosti děvčat v předškolním věku napomáhají verbálním úkolům, se kterými se děti následně setkají ve škole, verbální projev doprovázející drsné fyzické hry a aktivity chlapců se často omezuje na „brrrrm, brrrrrm" nákladďáků a hvězdných válek. Výsledkem je často zmatený, frustrovaný chlapec, který je trestán za své nezralé chování a za svou neschopnost zavděčit se učiteli tím, že setrvá potichu a v klidu během verbálních aktivit, jež jsou mu cizí.

Nadšení pro školu navíc u chlapce často ochabne, když se mu nedaří odstínit přemíru vnějších podnětů a on pak reaguje hyperaktivním a silně rušivým chováním. Ačkoliv je zvýšená senzitivita nervového systému jedním z rysů intelektového nadání a později umožňuje jedincům vstřebat obrovské množství smyslových podnětů, zpočátku tato supersenzitivita způsobuje, že nadaný chlapec absorbuje příliš mnoho verbálních i neverbálních sdělení (Cruickshank, 1963). K překonání tohoto zpoždění v oblasti senzorické diskriminace napomáhá intenzivní cvičení se v umění odfiltrovat irelevantní podněty a soustředit se na podstatné informace. Tím se chování žáka při vyučování zklidní. Někdy se bohužel stává, že dříve, než nadaný chlapec vývojově dospěje pro tradiční vzdělávací systém, je už označen za obtížného, nezralého, pomalého či hyperaktivního (Whitmore, 1980). Následkem toho začne sám sebe považovat za

[1] Pozn. překl.: Míněna schopnost sluchově rozlišovat slova, která znějí podobně, liší se například pouze jednou hláskou.

špatného žáka a nechá velké množství intenzivní tvořivé energie odplynout do mimoškolních zájmů a někdy i do destruktivních, kontraproduktivních aktivit.

Podvýkon: naučené chování

Druhá předvídatelná krize postihuje chlapce i děvčata přibližně ve 4. nebo 5. třídě v podobě sklonu podávat snížený výkon, nebo dokonce nepodávat vůbec žádný výkon. Tak se projevuje kontraproduktivní naučená reakce na neadekvátní kurikulum a na zdůrazňování konformity. Uvádí se, že přibližně u poloviny nadaných žáků, kteří se umisťují mezi 5% nejlepších v individuálně zadávaných inteligenčních testech, neodpovídají jejich reálné školní výsledky těmto naměřeným schopnostem (Gallagher, 1975; Gowan, 1955; Terman & Oden, 1947).

To, že se nadaným žákům na prvním stupni základní školy nedaří dosahovat takových výsledků, pro které mají potenciál, se vysvětluje několika způsoby. Jednou z možností je, že podvýkon pramení ze základních osobnostních a sociálních problémů, přítomných již od velmi útlého věku. Mnozí nadaní žáci velmi citlivě vnímají svoje osobní nedokonalosti a nevyrovnanost ve svých schopnostech (Strang, 1951). Bylo zjištěno, že podvýkonní žáci se od úspěšných žáků velmi liší v rozvoji rysů, jako je sebedůvěra, vytrvalost při dosahování cílů, oblíbenost a spolupráce (Gallagher, 1975; Pirozzo, 1981; Terman & Oden, 1947).

Další výzkumníci zjistili, že podvýkonní nadaní žáci projevují negativní a antisociální postoje, stejně jako další postoje, které v konečném důsledku škodí jim samotným. Protože postrádají smysl pro vnitřní sebekontrolu a osobní sílu, a protože svalují svoje potíže a chyby na jiné nebo na osud, často promarní příležitosti k samostatnému jednání, kterým by svoji situaci mohli zlepšit. Mnozí se domnívají, že jejich svět je nepřátelské, nehostinné místo a mají pocit, že je rodina a spolužáci nepřijímají (Cruickshank, 1963; Goldberg, 1965; Walsh, 1956).

Dalším zdrojem podvýkonu nebo úplné rezignace na výkon může být tlak na nadaného, nezávislého, originálního a přemýšlivého žáka, aby se přizpůsobil. Nadaní a talentovaní žáci se často sami pouští do vlastního tvořivého učení a vyhledávají výzvy ve formě problémů, které pro ně osobně mají smysl. Toto divergentní myšlení je často špatně pochopeno a způsobuje problémy všem zúčastněným (Webb et. al., 1982). Nadané žáky

neuspokojuje pouhé provádění cvičení a aktivit zahrnutých ve většině školních osnov (Treffinger, 1980). Tradičně zaměření učitelé a vedoucí pracovníci ve školství kladou důraz na konvergentní myšlení a mechanickou paměť (Pirozzo, 1981). Následkem toho musí bystří žáci často potlačovat svou zvídavost a kreativní myšlení. Než aby se přizpůsobili, raději pak školní programy zcela odmítají. Tato apatie a rezignace na výkon může vést k tomu, že žák se sociálně stáhne do ústraní, a také k antisociálnímu chování, delikvenci a k duševním poruchám (Torrance, 1970).

Někteří nadaní žáci vzdorují této represivní taktice „pilné práce" méně viditelně. Obětují svou zvídavost, skrývají svůj talent a začlení se do průměrné skupiny, čímž se vyhnou nevděčným úkolům navíc, které by je jinak čekaly, kdyby úkol dokončili jako první. Neschopnost tyto podvýkonné nadané žáky identifikovat může mít za následek, že je bude škola nudit a velké množství studentů kvůli tomu pak nedokončí střední školu (Ming & Gould, 1973).

Snaha postavit před nadaného žáka na prvním stupni základní školy nějaké výzvy ho občas bohužel může k podvýkonu ještě více nasměrovat. Neustálý důraz na soutěživost vytváří pro ty nejbystřejší žáky nerealistické, nesplnitelné standardy. Pro nadané perfekcionisty jsou slova úspěch a „nejlepší" synonyma a oni proto vnímají jakýkoliv výkon, který není zcela dokonalý nebo to není první místo, jako selhání. Přemrštěná citlivost na kritiku, ať už vlastní nebo od jiných, ještě stupňuje bolest z toho, že jsou druzí nebo třetí. V této vysoce soutěživé společnosti je pro nadaného jedince neúčast přijatelnější než prohra. Mnoho nadaných žáků na sebe proto raději přitahuje pozornost svým vzdorem, nebo se stáhnou a odcizí ostatním, jen aby se nestalo, že se budou jevit jako nedokonalí (Delisle, 1982; Strang, 1951).

Adolescence: strach dívek z úspěchu

Mnoho nadaných žáků naštěstí propluje prvními dvěma potenciálními krizemi bez potíží, vyrovnají se a přizpůsobí se svým vlastním nárokům i nárokům jiných. Na počátku adolescence už mají tito nadaní studenti vytvořený standard úspěšnosti, přiměřenosti, a rozumného uvažování. Bez ohledu na tyto dříve očekávané způsoby chování se mohou zmatky doprovázející adolescenci stát pro nadané studenty třetí krizí. Iracionální výkyvy nálad, proměnlivé vzorce chování a napětí související s biologickými změnami způsobují u nadaného studenta, který dříve uměl problémy racionálně řešit, zmatek. Nadané

adolescentní dívky jsou obzvláště zranitelné vůči zkouškám, které přináší dospívání, protože jejich sociální a fyzický vývoj začíná mít přednost před jejich intelektuálními a studijními cíli (Shaw & McCuen, 1960).

Následkem silně zakotvených kulturních stereotypů čelí nadaná adolescentní dívka navzájem si odporujícím společenským představám o tom, co je to úspěch. Po dobu svých prvních školních let jsou všichni žáci povzbuzováni k tomu, aby dobře prospívali a soutěžili o známky a jsou za dosažené úspěchy oceňováni. Zatímco dospívajícím chlapcům se tyto představy vštěpují i nadále, dospívající dívky začínají být vybízeny k tomu, aby se především snažily být oblíbené. Zdůrazňují se takové hodnoty jako schopnost provdat se, ženskost, fyzická krása a elegance, skromnost, závislost, nesobeckost a flexibilita, zatímco soutěživost, obzvláště proti chlapcům, je již povzbuzována méně (Bruch, 1969; Gowan & Demos, 1964; Hyde & Rosenberg, 1980; Matthews, 1972).

Tyto nové signály, které společnost vysílá a které se diametrálně liší od toho, kam se snažila nasměrovat jedince předtím, často u nadaných dospívajících dívek ovlivňují přání dosahovat výborných výsledků. Příznivé mínění druhých, oblíbenost a manželství nakonec formují jejich pojetí úspěchu a mohou je postavit před výběr mezi studijními úspěchy a ženskostí. Mnoho badatelů se domnívá, že pro nadané mladé ženy je úspěch ve studiu a v kariéře negativní, bolestná zkušenost, která je vyřazuje a izoluje. Tento syndrom byl pojmenován *strach z úspěchu* (Horner, 1969).

Důkazy o této předvídatelné krizi nadaných adolescentních dívek poskytli Terman a Odenová (1925, 1947, 1959), kteří sledovali přechod 1000 nadaných dětí do dospělosti a nenašli žádné rozdíly ve výskytu nadání (na základě skórů IQ testů) mezi chlapci a děvčaty. Ačkoliv nadané dospělé ženy profesně nijak výrazně nevynikaly, vysoké skóry v IQ testech u mužů vykazovaly poměrně silnou korelaci s výbornými profesními výkony. Většině nadaných žen se nepodaří rozvinout své schopnosti do podoby maximálního profesního úspěchu, protože ustupují tlaku na to, aby se přizpůsobily specifickým ženským rolím, a obávají se úspěchu jako něčeho, co povede k jejich izolaci. (Angelino, 1979; Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, & Rozenkrantz, 1972; Horner, 1969).

Multipotencialita: příliš široký výběr

Rozhodování patřící ke střední a pozdní adolescenci spouští čtvrtou předvídatelnou krizi – problém, který se maskuje pod označením „svět příležitostí“. Rozhodování o kariéře a dalších důležitých osobních záležitostech může být příliš velkým soustem pro nadaného jedince, který má mnoho zájmů a schopností. Většina nadaných jedinců má zájmy vhodné pro celou řadu možných zaměstnání a potenciál pro úspěch v kterémkoliv z nich (Delisle, 1982). Hoyt a Hebelerová (1974) popsali dilema příliš širokého výběru u adolescentů: „Nic pro mě není tak snadné, abych mohl odvádět perfektní práci bez úsilí, ale nic není tak obtížné, abych to nemohl dělat. Proto je pro mě těžké rozhodnout se, kde je v budoucnu moje místo“ (s.74).

Nadaní adolescenti se snaží dostát svému potenciálu, a proto často zažívají mnoho problémů. V reakci na tlak svých vrstevníků a na očekávání rodičů a učitelů se někteří z nich snaží naplnit všechny aspirace a cíle. Obávají se, že něco promeškají nebo zklamou svého mentora, pokud se rozhodnou, že v určité oblasti vědomě rezignují na maximální výkon. Protože se tito studenti snaží uspět ve všem, jejich energie je tak rozptýlená, že je pak méně pravděpodobné, aby v kterékoliv oblasti dosáhli výsledků naplno obrážejících jejich potenciál. Nadaní jedinci jsou nesmírně sebekritičtí, a proto zřídkakdy respektují svůj vlastní průměrný výkon. Je ironií osudu, že těm, kteří se naučí zacílit svou energii a vyniknout v určité oblasti zájmu, nakonec často jejich výkon nepřináší uspokojení. Namísto toho pociťují obavy a vinu kvůli tomu, že se nevěnovali ostatním oblastem zájmu a že nerozvíjeli další stránky svého talentu (Khatena, 1982; Perrone, Karshner, & Male, 1979).

V tomto stádiu se stres může stát oslabujícím faktorem, který ovlivňuje sebeúctu a následný úspěch mnoha nadaných jedinců. Mají-li nadaní studenti pochopit složitost volby povolání, která před nimi stojí, je důležité, aby poznali, že multipotencialita může, ale také nemusí být požehnáním (Delisle, 1982).

Neúspěch: nová devastující zkušenost

Pátá krize se týká předvídatelné zkušenosti spíše než věku. Tato překážka se může objevit poté, co nadaní studenti úspěšně zvládli předchozí krize a věří, že dokážou zvládnout cokoliv. Odmaturují ve svém městě na střední škole a z pohledu ostatních mohou být

vzorem nejvyššího stupně inteligence, schopností, talentu a způsobilosti vést lidi. Až doposud se jim dařilo pečlivě si vybírat a podílet se pouze na úspěšných zkušenostech. Se sebedůvěrou vstoupí do nového prostředí – na vysokou školu, do bakalářského i magisterského programu, nebo na pracovní trh – a domnívají se, že jsou nejlepší ve všem, co dělají.

Zde se ovšem setkávají se silnější konkurencí a jsou postaveni před vyšší cíle, a v takovém prostředí se proto za úspěch platí více. Pro nadaného studenta je nepochopitelné, zažije-li pocit průměrnosti nebo dokonce neúspěchu. Protože ve své dosavadní představě o sobě samých byli dokonalí, jsou pak často zdrceni, jestliže nepodávají vrcholné výkony. Mohou se změnit v „paralyzované perfekcionisty“, kteří nejsou ochotni se pouštět do žádných nových zkušeností, není-li úspěch předem zaručen (Whitmore, 1980).

Zatímco jedinci s průměrnými až nízkými schopnostmi očekávají, že se budou dopouštět chyb, a zřejmě se už v dřívějším životě naučili přijímat porážku jako příležitost se poučit, nadaní jedinci možná nikdy předtím neúspěch nezažili. Nyní jim chybí flexibilita raného věku, kdy se člověk po neúspěchu snadno odrazí zpět, a chybí jim také osobní pochopení, jak cenné lekce mohou přinést chyby a selhání. Proto se pomalu vzpamatovávají a často zůstávají slepí k pozitivním výzvám, které mohou tyto překážky představovat. V tom spočívá jejich tragédie – možná jim nikdy nedojde, že příležitosti se často maskují jako krize či selhání.

Krize jako příležitosti: cíle vývojového poradenství

Mají-li žáci přežít krize vyplývající z toho, že vyrůstají jako nadaní, musí se jim dostat podpory a musejí získat dovednosti, jež jim umožní přeměnit každou předvídatelnou překážku ve výzvu. Při poradenském vedení je zásadní vývojový přístup, aby bylo možné uspokojit sociální a emoční potřeby, jež mají nadané a talentované děti oproti svým vrstevníkům navíc. Zařazení takového poradenského programu se může stát rozhodujícím faktorem úspěšného školního kurikula vytvořeného pro nadané žáky. Zde uvádíme cíle, kterých je třeba dosáhnout pro vybudování silných emočních základů, které umožní těmto žákům rozvíjet svoje intelektuální a kognitivní zájmy:

- Zdravá realistická sebeúcta založená na jasném uvědomování si silných a slabých stránek
- Zdravý smysl pro zodpovědnost, aby vývoj nebyl závislý na osudu nebo na činech jiných

- Vnitřní motivace a sebe-ocenění, kterých se dosáhne snížením důrazu kladeného na soutěž s jinými a podporou směřující k určení si osobních cílů a schopnosti hodnotit sebe sama
- Pojetí vlastního já jako kontinuálního procesu, spíše než hotového tvaru
- Chápání vlastních potřeb a motivací, stejně tak jako potřeb a motivací jiných; empatický přístup a umění vžít se, aby se mohl rozvíjet duch spolupráce spíše než soutěživost
- Schopnost smířit se s chybami, jejímž výsledkem je hrdost na to, že se z omylů člověk poučí, a oslabení strachu ze selhání
- Brainstorming a umění řešit problémy, což posiluje přirozeně divergentní tvořivé myšlení
- Asertivní chování při komunikaci s jinými, týkající se rozdílných názorů a zájmů, které nicméně nepřechází do agresivity nebo do chování již vysloveně nepříjemného
- Metody, jak využívat frustraci a stres kreativním způsobem, aby se předešlo vyhoření
- Schopnost přijmout pomoc, stejně tak jako ji poskytnout, jakožto prostředek, který umožní naučit se něco od jiných bez ohledu na úroveň jejich inteligence, talentu nebo dovedností
- Umění dělat si legraci sám ze sebe a z událostí mimo vlastní kontrolu, což nadaným umožní nebrat věci tak vážně, a nenechat se jimi proto oslabovat a odsuzovat k nezdaru

Nadání a talent chytrých mladých lidí jsou největšími dostupnými přírodními zdroji. Nebudou-li oni umět zacházet se svými nadáním, mohou se jako ozvěna opakovat slova moudrého filozofa Charlieho Browna: „Není těžšího břemene než velký příslib.“ S dobrým vedením a péčí se tito žáci stanou lídry budoucnosti, schopnými řešit problémy a výzvy kreativně, s vhledem a zdravým úsudkem.

Literatura

Angelino, H.R. (1979). Gifted and talented children and youth. In M. Swanson & D.J. Willis (Ed.), *Understanding exceptional children and youth* (pp. 98-127). New York: Rand McNally College Publishing.

Broverman, I.K., Vogel, S.R., Broverman, D.M., Clarkson, F.E., & Rosenkrantz, P.S. (1972). Sex role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues, 28,* 59-78.

Bruch, C.B. (1969). Problems and intuition in the education of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 13*, 92-97.

Colangelo, N., & Zaffrann, R.T. (1979). Special issues in counseling the gifted. *Counseling and Human Development, 11*, 1-12.

Cotter, K.C. (1967). First grade failure: Diagnosis, treatment, and prevention. *Child Education, 44,* 172-176.

Crippner, S., & Hareld, C. (1964). Reading disabilities among the academically talented. *Gifted Child Quarterly, 8,* 12-20.

Cruickshank, W. (1963). *Psychology of exceptional children and youth.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Culross, R.R. (1982). Developing the whole child: A developmental approach to guidance with the gifted. *Roeper Review, 5*, 24-26.

Delisle, J.R. (1982). Reaching towards tomorrow: Career education and guidance for the gifted and talented. *Roeper Review, 5*, 8-11.

Dinkmeyer, D., & Caldwell, D. (1970). *Developmental counseling and guidance: A comprehensive school approach.* New York: McGraw-Hill.

Gallagher, J. (1980). Our responsibilities to the gifted. *Early Years, 6*, 34-35.

Gallagher, J.J. (1975). *Teaching the gifted student* (2nd ed.). Boston: Allyn *&* Bacon.

Goldberg, M. (1965). *Research on the talented.* New York: Columbia University, Teachers College Press.

Gowan, J.C. (1955). The underachieving gifted child: A problem for everyone. *Exceptional Children, 21,* 247-249.

Gowan, J.C., & Demos, G.D. (1964). *The education and guidance of the ablest.* Springfield, IL: Charles C Thomas.

Gowan, J.C., Khatena, J., & Torrance, E.P. (1979). *Educating the ablest* (2nd ed.). New York: Peacock.

Horner, M.S. (1969). Fail: Bright women. *Psychology Today, 3*, 36.

Hoyt, K.B., & Hebeler, J.R. (1974). *Career education for gifted and talented students. Salt* Lake City, UT: Olympus.

Hyde, J.S., & Rosenberg, B.G. (1980). *Half the human experience.* Toronto: Heath.

Jordan, J.E., & Keith, J.P. (1965). The counselor's role in working with the gifted. *Gifted Child Quarterly, 9*, 136-140.

Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted.* New York: Wiley.

Leaverton, L., & Herzog, S. (1979). Adjustment of the gifted child. *Journal for the Education of the Gifted, 2,* 149-152.

Matthews, E.E. (1972). *Counseling girls and women over the life span* (National Vocational Guidance Association Monograph). Washington, DC: National Vocational Guidance Association.

Ming, R.W., & Gould, E.N. (1973). Meeting the needs of the gifted. *Education Digest, 38,* 34-35.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nelson, R.C. (1972). *Guidance and counseling in the elementary school.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Perrone, P.A., Karshner, W.W., & Male, R.A. (1979). *Career development of talented persons.* Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison.

Perrone, P.A., & Male, R.A. (1980, April). *Unique intellectual and personality characteristics of those with talent potential.* Paper presented at a workshop of the American Personnel and Guidance Association, Atlanta.

Pirozzo, R. (1981). Gifted underachievers. *Roeper Review, 5*, 18-21.

Shaw, M.C., & McCuen, J.T. (1960). The onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology*, 51, 103-108.

Strang, R. (1951). Mental hygiene of gifted children. In P. Witty (Ed.), *The gifted child.* Lexington, MA: Heath.

Strang, R. (1960). *Helping your gifted child.* New York: Dutton.

Terman, L.M., & Oden, M.H. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. In *Genetic studies of genius,* 1 (pp. 47-82). Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L.M., & Oden, M.H. (1947). The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group. In *Genetic studies of genius, 4* (pp. 231-307). Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L.M., & Oden, M.H. (1959). The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of the superior child. In *Genetic studies of genius,* 5 (pp. 588-636). Stanford, CA: Stanford University Press.

Thompson, C.L., & Rudolph, L.B. (1983). *Counseling children.* Monterey, CA: Brooks/Cole.

Torrance, E.P. (1970). Dyadic interaction as a facilitator of gifted performance. *Gifted Child Quarterly,* 14, 139-143.

Treffinger, D.J. (1980). Fostering independence and creativity. *Journal for the Education of the Gifted, 3*, 214-224.

Walsh, A.M. (1956). *Self concepts of bright boys with learning difficulties.* New York: Columbia University, Teachers College Press.

Webb, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S. (1982). *Guiding the gifted child.* Columbus: Ohio Psychology Publishing.

Whitmore, J.T. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement.* Boston: Allyn & Bacon.