

# A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak – az imposztor jelenség és intervenciós lehetőségei

*A tehetséges gyerekekkel, fiatalokkal közvetlenül foglalkozó szakemberek is gyakran teszik fel maguknak a kérdést: vajon hogyan harmonizálható, mennyire optimalizálható a tanulói képesség és a realizálódó teljesítmény viszonya? Az alulteljesítés jelenségekőre megragadható egyes speciális (például alulreprezentált) tehetségcsoportok szintjén és individuális, azaz egyéni szinten is. Jelen tanulmányunkban az imposztor jelenségekör általános és iskolai jellegzetességeinek áttekintésével ez utóbbi aspektusra helyeződik a hangsúly.*

## Bevezetés

Az ezredfordulót követően a nemzetközi szakirodalmat figyelemmel követve a tehetségmodellekben egyfajta szemlélet- és paradigmaváltás figyelhető meg. A tehetségpszichológia korábbi, alapvetően állapotleíró megközelítései helyett egyre dinamikusabb, a különböző szintű változók interakcióját hangsúlyozó fejlődési modellek jelentek meg. Ezzel párhuzamosan az időperspektíva kibővülése is tetten érhető a felnőttkori tehetségfejlődés, az életút-szemlélet elfogadottá válásával. Mindez annak köszönhető, hogy a tehetségkutatások terén egyre növekvő egyetértés mutatkozik azzal kapcsolatban, hogy a tehetség genetikai predispozíciók és környezeti hatások interakciójának eredménye. A modern megközelítések arra is rávilágítanak, hogy a tehetség kibontakozásához vezető utak összetettek és sokfélék lehetnek. Ma már korántsem homogén kategóriaként gondolunk a tehetségesek csoportjára, hiszen a fejlődési diverzitás jelenségét az idegtudományok területéről érkező kutatási eredmények is megerősítik. Az idegrendszer rugalmasságát és a genetikai alapokkal rendelkező vonások rugalmasságát egyaránt kiemelik a kutatók e folyamat során (Matthews és Dai, 2014). A modern megközelítések a fentiek mentén hangsúlyozzák: a pszichoszociális és szocio-emocionális változók lényeges meghatározó faktorai a tehetségfejlődésnek. Optimális esetben intrapszichés katalizátorokként serkentő hatásúak, ám a kibontakozás útjába álló belső akadályokként is funkcionálhatnak. Subotnik, Olszewski-Kubilius és Worrell (2011) a fejlődést behatároló tényezők közé sorolnak bizonyos pszichoszociális faktorokat, úgymint: alacsony szintű motiváció, non-produktív mindset, gyenge szociális készségek, illetve a pszichológiai erőforrások alacsony szintje. A reziliencia alacsony szintje és az akadályokkal való megküzdés nem megfelelő volta az, amiben nézetük szerint a pszichoszociális gátló tényezők hatása leginkább megnyilvánul. Számos olyan tehetség-karakterisztikumot is ismerünk (intenzitás és szenzitivitás, aszinkron

fejlődés, perfekcionizmus, komplexitás), melyekre érvényes a korábban említett kettősség (Harmatiné Olajos és Pataky, 2014; Olajos és Gál, 2021). Az előzőekben összegzett paradigmaváltást jól tükrözi a következő, széles körben elfogadott, szakértői csoport (Colombus Group) által kidolgozott tehetségdefiníció: „A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkronia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében.” (Silverman, 1997. 39.) Gagné többször is átdolgozott Megkülönböztető Modellje (Gagné, 2013) szintén egy komplex, intra- és szuprapersonális változókat – illetve azok interakcióját – implikáló tehetségdefiníciója a fejlett kognitív képességekkel kapcsolatban mind a természetes képességek (adottságok), mind a teljesítménybe forduló kompetenciák tekintetében a felső 10%-ba tartozást jelöli meg irányadónak, így a kiemelkedően/kiválóan teljesítő (az átlagot meghaladó) és tehetséges tanulók közötti finom különbségtétel is lehetséges. Természetesen lehetnek nézőpontbeli különbségek azzal kapcsolatban, hogy ezt a határt hol húzzuk meg, de ebből az következik, hogy vannak olyan tanulók, akik az átlagövezet és a tehetségövezet közti tartományba esnek a kompetenciák és az adottságok terén. Sternberg (1993) pentagonális tehetségmodelljében a tehetségkritériumok között Gagnéhoz hasonlóan fogalmaz, amikor ritkaságról, kiválóságról beszél, de Landau (1980) is megkülönbözteti a tehetség és a kiváló képességek szintjét. Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy a statisztikai hagyomány alapján maga a tehetségesség szintje is különböző tehetséges csoportokba sorolható az intellektuális jellemzőik alapján (Gyarmathy, 2014). Sokféle besorolás ismert, ezek között talán a legismertebb a „mérsékeltlen tehetséges”-től terjed az „átütően tehetséges”-ig (Gross, 1993).

### A tehetségesek teljesítményproblémái

Rimm (1984, 1997) szerint a tehetséges gyerekek mintegy 50%-a képességei alatt teljesít, s egyes kutatásokon alapuló becslések szerint a középiskolából lemorzsolódók 10-20 százaléka tehetséges (Harmatiné Olajos, 2013). Mindennek köszönhetően a tehetséges tanulók alulteljesítésének kérdésköre jelentős nemzetközi szakirodalommal rendelkezik, s a mai napig aktuális téma. Az alábbi meghatározás, mely Reis és McCoach nevéhez fűződik, egyrészt integratív jellegű (ismerteti: Balduf, 2009. 276.), másrészt világos definícióját adja az alulteljesítésnek és a tehetséges tanulók alulteljesítésének. Eszerint: „Az alulteljesítő az a tanuló, akik komoly eltérést mutatnak az elvárt teljesítmény (standardizált teljesítményteszt pontszámaival mérve vagy kognitív vagy intellektuális képességmérések alapján) és aktuális teljesítményük (osztályzatokkal, tanári értékelésekkel mérve) között. A tehetséges alulteljesítő az az alulteljesítő, akik a legmagasabb pontszámokat mutatják az elvárt teljesítmény mérésein (a standardizált teljesítmény teszt pontszámok, vagy kognitív, vagy intellektuális képességmérések alapján).” Fenti szerzők arra is kitérnek, hogy ez az alulteljesítés nem lehet diagnosztizált tanulási zavar eredménye, s olyan állapotnak kell lennie, mely hosszabb ideje fennáll.

Gyarmathy (2002) a tehetségesek különleges csoportjairól szólva az alulteljesítő és alulellátott tehetségeket teljesen azonos kategóriaként kezeli, s a tehetséges lányokat, az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségeket, a képességdeficités tehetségeket, a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeket, valamint az óvodás és alsó tagozatos tehetségeket sorolja ide. Szakmai álláspontja szerint az alulellátott kategória bevezetésével és térnyerésével a teljesítményről egyre inkább a gyerekekkel való törődés hiányára s az úgynevezett fejlődéshangúlyos megközelítésre helyeződik a hangsúly. E szemlélet igen

szimpatikus, de azt meg kell jegyeznünk, hogy az alulellátottság és az alulteljesítés nem minden esetben feleltethető meg egymásnak, illetve nem állítható, hogy minden esetben a nem megfelelő iskolai környezet, vagy a külső disszinkroniából fakadó „alultimuláltság” (Terrasier, 1993) a forrása az alulteljesítésnek. Az alulteljesítésnek – lévén szó multifaktoriális jelenségről (Harmatiné Olajos, 2013) – ugyanis lehetnek iskolán kívüli intraperszonális és családi, közösségi okai is (Gefferth, 1993; Harmatiné Olajos, 2013; Mező és Miléné, 2004; Rimm, 1984; Táncczos, 1999).

Az alulteljesítés jelenségeköre tehát megragadható egyes speciális (például alulreprezentált) tehetségcsoportok szintjén (Mező és Harmatiné Olajos, 2013), és individuális, azaz egyéni szinten is. Jelen tanulmányunkban ez utóbbi aspektusra helyeződik a hangsúly, mivel a témakör kapcsán ajánlott intervenciók is alapvetően az egyén-környezet, illetve pszichodinamikai beavatkozások szintjén a leghatékonyabbak. Természetesen a tehetséggondozás gyakorlatának rendszerszintű kritikái áttekintése is jogosan felmerülő szempont lehet e témakör kapcsán is, hiszen számos ponton (pl. a tehetséggazonosítás metódusa [Herskovits és Gyarmathy, 1997; Mező, 2002], a tesztel fogultság jelensége [Borland, 2004], a kreatív klíma [Péter-Szarka, 2014], illetve a flow élmény [Csikszentmihályi, 1990, 2008a, 2008b] iskolai élményének hiánya, a méltányosság hiánya [VanTassel-Baska, 2015 stb.]) hozzájárulhat a tehetséges tanulók optimális fejlődésének, illetve teljesítményének elmaradásához. Gyarmathy számos tanulmányában (2002, 2009, 2010, 2011, 2014) hívja fel a figyelmet a magyar tehetséggondozás gyakorlatában rejlő potenciális veszélyekre, gyenge pontokra, illetve a fejlődés/fejlesztés ajánlott irányaira. A rendszerszintű változtatásokra irányuló előremutató szakmai ajánlások sajnos sok tényezőtől függenek, így a gyakorlatban – például anyagi okok miatt – nem, vagy csak részben valósulnak meg.

Mivel az imposztorizmussal küzdő tehetséges középiskolai tanulók alapvetően sikeresek, ám gondjuk van az elért siker internalizálásával (emiatt a bennük rejlő fejlődési potenciált nem tudják maximálisan kiteljesíteni – így relatíve alulteljesítők), a jelenségkör leírásán túlmenően lehetséges segítő beavatkozások is főként az individuumra fókuszálnak, mivel ezen a szinten lehetséges leginkább az élményfeldolgozás pszichodinamikájának formálása.

### Az imposztor jelenség mint a tehetségesek belső gátja

Az imposztor jelenség azt az egyénben megjelenő intenzív belső élményt jelenti, mely során az egyén megkérdőjelezi önmaga kompetenciáját. A jelenség más néven imposztor szindrómaként ismerhető, mivel azonban nem minősül diagnosztikai kategóriának (bár számos kutatás a szindróma elnevezést használja), inkább teljesítménnyel, kompetenciával és énképpel kapcsolatos szorongásos tünetnek tekinthető (Nori és Vanttaja, 2022), ezért célszerűbb az *imposztor jelenség* kifejezés használata. A fogalom Clance és Imes (1978) nevéhez fűződik, akik szerint az imposztorizmus egy *kognitív torzulás*, melynek hatására az egyén képtelen megélni a teljesítményéhez járuló sikereit. Az imposztor jelenséget az önbizalomhiány krónikus érzése és attól való félelem jellemzi, hogy az illetőt egyfajta „szellemi csaló”-nak találják (angolul *intellectual fraud*). Az imposztor jelenségben érintettek a képességeik bizonyítékai ellenére is képtelenek internalizálni a teljesítmény és a hozzáértés érzését, s mindemellett a külvilág megítélését is hamisnak gondolják. Meglátásuk szerint tanáraik, családtagjaik tévesen tekintik őket hozzáértőnek, intelligensnek és sikerre érdemesnek (Villwock, Sobin, Koester és Harris, 2016). A környezet „téves” megítélését a saját hibájuknak tekintik, elképzelésük, hogy folyamatos akaraton kívül megtévesztéssel érik el azt, hogy környezetük kompetensnek lássa őket (Langford és Clance, 1993). Az imposztor jelenség az ismétlődő alkalmatlanság-érzés

miatt negatív mentális állapotokat idézhet elő, a generalizált szorongásos zavaron kívül szociális szorongáshoz, kiégéshez, akár depresszióhoz is vezethet (Clance és Imes, 1978).

Az általános népesség körülbelül 70%-át érinti élete egy bizonyos pontján (Rivera és mtsai, 2021), s amint arra a nemzetközi kutatások utalnak, az imposztor jelenség egy olyan karrier műterméke lehet, melynél az intelligencia létfontosságú a sikerhez (De Vries, 2005). Következésképpen az imposztor jelenség ismertetésekor figyelembe kell venni a tehetségesek magasfokú érintettségét (Reis, 2002).

### Kialakulás

Az elmúlt 40 évben a jelenség számos aspektusát vizsgálták. Áttekintő és kontextualizáló munkájukban Feenstra és munkatársai (2020) kiemelik, hogy klinikai-pszichológiai perspektívából tekintve egy vonásról vagy diszpozícióról van szó, mely az imposztor érzelmeket átélő egyén személyiségéből ered. Ebben a megközelítésben a jelenség a negatív és kritikus énrre való reflektálásként értelmezhető, s negatívan befolyásolja az individuomot. Az imposztor jelenségek kialakulásának és dinamikájának teljes megértéséhez azonban meg kell haladni az individuális elemzési szintet, s kontextuális perspektívába emelve interperszonális és társadalmi nézőpontból is célszerű megvizsgálni azt.

### *Családi tényezők*

A gyermekkor szenzitív periódusa számos felnőttkori jelenségnek, többek között az imposztor jelenségnek a kialakulásában is jelentőséggel bír. A gyermeknek egészen a kezdetektől természetes vágya, hogy szüleitől biztonságot, támogatást kapjon, ezáltal egészséges énképet és világképet alakíthasson ki önmaga számára (Clance és mtsai, 1995). Ha az adott környezetben a gyermek nem talál megfelelő támogatói rendszerre – mert az adott családban csak bizonyos viselkedéses jellemzőket, illetve érzelmi megnyilvánulásokat támogatnak a szülők –, akkor a gyermek ehhez a mintázathoz igyekszik igazodni. A gyermekben korán kialakuló perfekcionizmus és önmaga felé kialakuló irreális elvárások forrása ezekben az imposztor jelenségben érintett esetekben a saját család (Langford és Clance, 1993). Az imposztor jelenségben érintettek családjának nevelési stílusukban és szülői viselkedésmintázatukban gyakori közös vonás, hogy a gyermek viselkedésének és teljesítményének csak bizonyos aspektusait értékelik. A szülő által elfogadott viselkedést erősítik, eszerint megtanulja viselkedésének „hibás” aspektusait diszkriminálni (Clance és mtsai, 1995).

A legkorábbi elképzelések szerint Clance és Imes (1978) a családi eredetű imposztor jelenséget két típusra osztotta (a kutatást ekkor még fiatal sikeres nőekkel végezték el). Az első esetben az adott családban már eleve létezik egy kiválasztott „okos és ügyes”, „intelligens” testvér vagy közeli rokon, akinek a sikereit előtérbe helyezik a szülők. Az ebben az esetben kialakuló megfelelési kényszer és a tökéletességre törekvés vágya arra sarkallja a fiataalt, hogy az őrá mint a családi vélekedés szerint kevésbé teljesítményképes személyre vonatkozó elképzeléseket, illetve elvárásokat felülmúlja. A kiemelkedő iskolai sikerek, díjak és jutalmak azonban nem változtatják meg a családi nézőpontot. Mivel a család nem validálja (igazolja vissza) az elért sikereket, az egyén kételkedni kezd azok valóságában.

A második típus esetében a családtagok kora gyermekkorától kezdve kiválónak, feljebbvalónak gondolják a gyermeket mind személyiségét, mind képességeit tekintve. Feltelezik, hogy a gyermek minden területen tökéletesen teljesít, s azt közvetítik, bármire könnyedén képes, csak akarnia kell azt. Idővel azonban óhatatlanul előfordul, hogy a

gyermek problémába ütközik, illetve erőfeszítéseket kell tennie céljai elérésében, s ekkor megkérdőjelezi alapvető képességeit. Ebben az esetben a családtagok megítélésével kapcsolatban elbizonytalanodik, kialakuló szorongása a felmerülő hibái miatt fiatal korától kezdve imposztornak érzi magát. A családi megítélés hatalma szintén az imposztor gondolatok kialakulásának kedvezhet. A legtöbb ember számára a családi hozzáállás alakítja ki és formálja meg a későbbi imposztor szindrómát. Számos szerep vagy címke létezik, amelyek alapján egy imposztor érzelmekkel rendelkező személy megítélésnek vagy kritikának érezheti magát, például: „az okos”, „a felelős”, „a tehetség”, „az érzékeny” vagy „a jó”. (Harvey és Katz, 1985. 135.). Towel és Sonnak 2001-es protektív intra-familiáris jellemzőkre irányuló vizsgálata a meleg, szeretetteljes, de nem túlvívó-védő szülői nevelési stílus iskolai teljesítménnyel kapcsolatos attribúciókra gyakorolt pozitív hatását igazolta. Eredményeik alapján az előzőek mellett a gyermek autonómiájának támogatása is hozzájárul ahhoz, hogy kifejlődjön annak tudata, hogy cselekvéseiknek és viselkedésüknek ők maguk a forrásai. Mindez magasabb szintű észlelt autonómiához és kompetenciához, illetve nagyobb kontrollérzethez vezet.

### *Társadalmi tényezők*

A család elsődleges szocializációs hatása mellett az adott társadalom is markánsan képes befolyásolni a fejlődő gyermek én- és világképét. Az említett korai szakirodalmak (Clance és Imes, 1978; Clance és mtsai, 1995) kizárólag a nők társadalmi helyzetére alapozva vezették végig a különböző tényezők hatását az imposztor jelenségre, mivel klinikai tapasztalataik alapján úgy vélték, hogy a férfiakat jóval ritkábban és kevésbé intenzíven érinti e jelenség. Napjaink szakirodalmi a társadalmi változások ellenére sem mutatnak e téren különbséget, azaz a nők nagyfokú érintettsége napjainkban is kimutatható (Badawy és mtsai, 2018; Bravata és mtsai, 2020; Feenstra és mtsai, 2020; Hoang, 2013). A nők mellett az adott társadalom kisebbségi csoportjaihoz tartozók körében is számos tanulmány hívja fel a figyelmet az imposztor jelenségre (Heslop és mtsai, 2023; Joshi és Mangette, 2018; Peteet, Montgomery és Weeks, 2015). Minderre magyarázatul szolgálnak a Feenstra és munkatársai (2020) által ajánlott értelmezési szintek, melyek felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy az imposztor jelenség az adott társadalom osztályszerkezetéhez és intézményrendszeréhez, illetve a társas interakciók jellegzetességéhez kapcsolódóan is értelmezhető.

Az egyén társadalmi hierarchiában elfoglalt helye fontos szerepet játszhat az imposztor-érzelmek kialakulásában az alacsonyabb szocioökonómiai statussal járó speciális kihívások és stresszorok révén. A nők és a kisebbségi csoportok tagjai ezen túlmenően gyakran alanyai negatív sztereotípiáknak. Ilyen sztereotípa például, hogy a vezetői kvalitások alapvetően maskulin jellegűek, így a női vezetők bizonytalanságot élhetnek át, s úgy érezhetik, nincsenek a helyükön. Bizonyos etnikai csoportok pedig unintelligensek, lusták, alulteljesítők, motiválatlanok a rájuk vonatkozó sztereotípa szerint – így, ha az oda tartozó fiatal sikeres a tanulmányaiban és bekerül neves oktatási intézményekbe, tehetség gondozó programokba, azt sokkal inkább a szerencséjének, mintsem a valódi képességeinek tulajdonítja. Azok a személyek pedig, akik az oktatás révén elért eredményeik által felsőbb társadalmi osztályba kerülnek, az ekkor átélt kulturális átmenet révén veszélyeztetettek az imposztor jelenség elmélyülésére (Nori és Vantaja, 2022).

Maguk az oktatási intézmények és a munkahelyek is fontos szerepet játszanak az imposztor jelenség kialakulásában. Mind a lányok, mind a kisebbségi csoportok tagjai kiváló képességeik ellenére nagy valószínűséggel fognak betölteni bizonyos pozíciókat és választanak bizonyos foglalkozásokat. A sebészek, a vezetők között vagy az informatika terén alulreprezentáltak, míg a nővérek, beosztottak, humán ágazatok terén felülreprezentáltak. Az atipikus pályaválasztás és munkakarrier során a reprezentáltság

alacsony foka, a pályaszocializációt segítő szerepmoделlek hiánya, az alacsonyabb fizetés – mind-mind támogatják az oda nem illés érzésének kialakulását, illetve az adott fiatal önmagában való kételkedését. A sztereotípiákon túl a mindennapi társas interakciók is magukban hordoznak olyan mozzanatokat melyekből az egyén kiszűri, mások értékesnek, érdemekkel rendelkezőnek tartják-e. Amikor például az egyént a társai nem vonják be problémák megoldásába, nem vagy ritkán kérnek tőle tanácsot – azt éreztetik, hogy nem oda való –, akkor nagyon is jogosan merülhetnek fel imposztor-érzések.

Az imposztorizmus a családi és társadalmi elvárások egyvelegeként is megjelenhet akkor, ha az egyén nem a családja által demonstrált tradicionális életstílust választja, illetve megjelenhet akkor is, ha felülmúlja az általa korábban megtapasztalt családi normákat. Mindkét esetben a diszkrimináció megélése okozhatja azt a pszichológiai konfliktust, amely önmaga sikerének torzítását eredményezi (Clance és mtsai, 1995). Ez a sikertől való félelem nemcsak a családi kapcsolatokban nyilvánul meg, hanem más társas kapcsolatokban is, illetve életük más aspektusaiban is (Hoang, 2013). Ilyen aspektusnak minősülnek a szakmai életben hozott döntések is, kezdve a pályaválasztással. Azonban az élet későbbi szakaszaiban is jelen lehet a szakmai életben rejtőzködő büntudat, amit a családi előélet és ítélet okoz.

*Maguk az oktatási intézmények és a munkahelyek is fontos szerepet játszanak az imposztor jelenség kialakulásában. Mind a lányok, mind a kisebbségi csoportok tagjai kiváló képességeik ellenére nagy valószínűséggel fognak betölteni bizonyos pozíciókat és választanak bizonyos foglalkozásokat. A sebészek, a vezetők között vagy az informatika terén alulreprezentáltak, míg a nővérek, beosztottak, humán ágazatok terén felülreprezentáltak. Az atipikus pályaválasztás és munkakARRIER során a reprezentáltság alacsony foka, a pályaszocializációt segítő szerepmoделlek hiánya, az alacsonyabb fizetés – mind-mind támogatják az oda nem illés érzésének kialakulását, illetve az adott fiatal önmagában való kételkedését.*

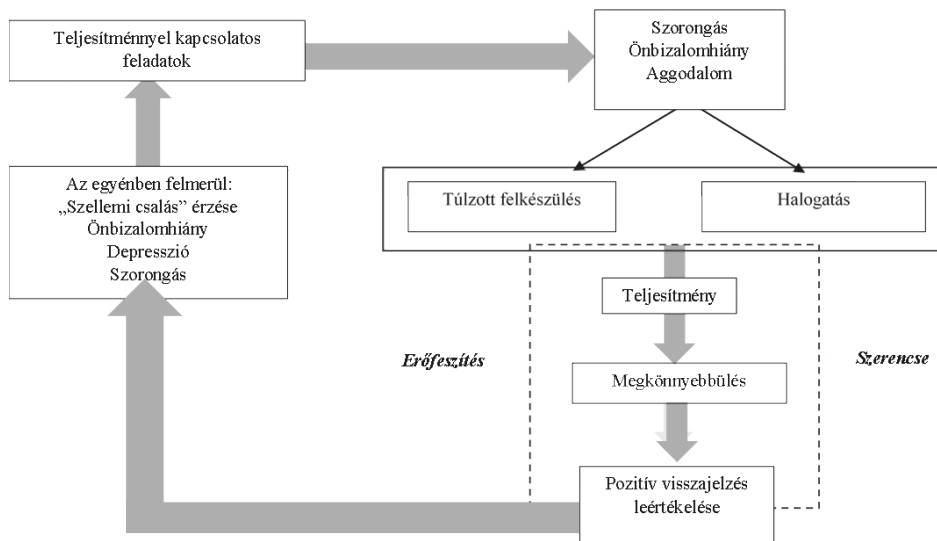
### Általános karakterisztikumok

Imposztor jelenséget megélő személyek képességeinek elismerésének és sikereik internalizálásának hiánya viselkedéses szinten kimutatható. Az imposztor szindrómával élők sikereiket általában külső tényezőknek, leginkább a szerencsének vagy a tökéletes időzítésnek, kudarcaikat azonban szakmai alkalmatlanságuknak tulajdonítják (Bravata és mtsai, 2020). Gyakran küzdenek azzal, hogy a teljesítményükre vonatkozó pontos attribútumokat függetlenítsék tényleges kompetenciáiktól. Ezért hajlamosak arra, hogy a kudarcot alkalmatlanságuk bizonyítékaként értelmezzék (Hutchins, 2015). A fogalom megteremtője, Clance, 1985-ben hat karakterisztikumot jelölt ki, melyeket az alábbiakban ismertetünk, kiegészítve újabb kutatói megállapításokkal:

#### 1. Clance-féle Imposztor Körforgás/Ciklus

A Ciklus akkor indul el, amikor kijelölésre kerül egy teljesítményhez kapcsolódó feladat (1. ábra). Ez a kezdeti esemény váltja ki az imposztor szindrómás egyénekből

a szorongást és önmagukban való kételkedést (Chrisman és mtsai, 1995). Az erre történő szélsőséges reakció Sakulku és Alexander (2011) szerint jellemzően kétféleképpen történhet meg: rendkívüli túlzott felkészüléssel vagy kezdeti halogatással, amelyet egy elkapkodott felkészülés követ. A feladat elvégzése után kezdetben megkönnyebbülés és sikerélmény tapasztalható, de ezek a jó érzések nem maradnak meg. A túlzott felkészülés esetén azt gondolják, hogy sikerük a kemény munkának köszönhető, nem pedig a tényleges képességeiknek. A kezdeti halogatás esetén általában a szerencsének tulajdonítják sikerüket. Bár pozitív visszajelzést kaphatnak a feladat sikeres végrehajtásáról, az imosztorok tagadják, hogy sikerük saját képességeikkel függ össze (Clance, 1985). Elutasítják a személyes hozzájárulásukkal kapcsolatos pozitív üzeneteket, mert ezek az üzenetek összeegyeztethetetlenek a sikermechanizmusukról alkotott felfogásukkal (Casselman, 1991). Újabb feladatnál ez a folyamat előlről megkezdődik. A Körforgás megszakitásának legfőbb problémája az, hogy habár a munka kedvezőtlen meghajszolással jár, mégis pozitív visszajelzést kap, ezáltal igazolva munkamódszerét és az irreális sikerképet (Sakulku és Alexander, 2011).



1. ábra. Az Imosztor Körforgást ábrázoló diagram Clance (1985) alapján

## 2. A különlegesség érzése

Második karakterisztikuma a Clance-féle jellemzőknek a szükséglet arra, hogy különlegesekek és a legjobbak legyenek. Clance megfigyelése szerint az imosztorokat erős vágy vezérli arra, hogy társaikhoz képest a legjobbak legyenek. Gyakorta meg is valósul, hogy közösségük legjobbjai közé tartoznak.

## 3. Superman/Superwoman vonás

A következő vonás legegyszerűbben a maladaptív perfekcionizmus fogalmával magyarázható. A tökéletességre törekvés és az előzőleg kifejtett különlegesség-érzés szorosan összefüggenek egymással. Magas és szinte lehetetlen mércét tűztek ki célul és önértékelésükben (Imes és Clance, 1984). Gyakran túlterheltek, csalódottnak érzik magukat, és kudarcként élik meg, amikor nem tudják teljesíteni perfekcionista céljait.

#### 4. Félelem a kudarcról

Az imposztorok nagyfokú szorongást tapasztalnak, amikor egy teljesítménnyel kapcsolatos feladatnak vannak kitéve, mert félnek az esetleges kudarcról. A szégyenérzet és megaláztatás elkerülése végett túlzott felkészüléssel biztosítják maguknak azt, hogy ne valljanak kudarcot.

#### 5. A kompetencia megtagadása

A kompetencia megtagadása egyúttal a dicséret elutasításával jár. A sikerek internalizálásának képtelensége miatt az imposztorok nagyobb mértékben tulajdonítják sikerüket külső tényezőknek (ld. Harvey, 1981; Thompson és mtsai, 1998; Topping és Kimmel, 1985). Nemcsak figyelmen kívül hagyják a pozitív visszajelzéseket és a siker objektív bizonyítékait, hanem érveket dolgoznak ki annak bizonyítására, hogy nem érdemelnek dicséretet vagy elismerést egyes teljesítményekért. Az imposztor jelenség ezáltal a vonás által bizonyította, hogy nem a hamis szerénység megnyilvánulása (Sakulku, Alexander 2011).

#### 6. Félelem a sikertől

A sikert az imposztorok számára félelem és büntudat övezi. Ezek az érzelmek a siker negatív következményeihez kapcsolódnak, főleg, ha az elért sikerek az imposztor megszokott környezetéhez (család, társak) nem illeszkednek. Elhatalmasodik rajtuk a különbözőség érzése, és aggódnak amiatt, hogy mások elutasítják őket (Sakulku és Alexander, 2011). Az atipikus sikertől való félelem mellett a sikert követő magasabb követelményektől is tartanak, bizonytalanok abban, hogy képesek-e fenntartani jelenlegi teljesítményszintjüket. Emellett tartanak attól, hogy a magasabb elvárások felfedhetik vélt intellektuális hiányosságukat.

### Imposztor-típusok

#### *A „stratégiai imposztorok” vs „igazi” imposztorok*

Láthatjuk tehát, hogy a Clance (1985) által megfogalmazott karakterisztikumok alapján a valódi imposztor érzelmek megjelenése nem az álszerény magatartás hozama (Sakulku, Alexander, 2011). A kutatókban azonban felmerült azt a kérdés, hogy az imposztor jelenség homogén konstrukció-e, illetve megkülönböztethető-e a magukat imposztoroknak valló személyek összefüggő jellemzők alapján. Az imposztor jelenség konstrukciójának ilyen irányú vizsgálata lehetőséget adott arra, hogy a valódi imposztorok megkülönböztethetőek legyenek az imposztorizmust a szerénység álcájaként használóktól. Leonhardt, Bechtoldt és Rohrmann (2017) különböztette meg először az ún. „igazi/valós” és „stratégiai” imposztorokat (*true impostors, strategic impostors*). Kutatásukban klaszteranalízist végezve igazoltak két különböző típust: (1) az „igazi imposztorok” csoportját, amely a szakirodalomnak megfelelően (pl. Clance, 1985) meglehetősen kedvezőtlen tulajdonságokkal rendelkezik; (2) a „stratégiai imposztorok” csoportját, akiket kevésbé vagy egyáltalán nem terhel önbizalomhiány vagy önmaguk, illetve képességeik kétségbevonása. A stratégiai imposztorok egyfajta eszközként viselik az imposztor szindrómára jellemző vonásokat. Az ilyen típusú egyének, bár az „igazi imposztorokhoz” hasonló mértékben számolnak be imposztorizmusról, azonban hiányoznak az ehhez kapcsolódó szükséges egyéb vonások. Az eredmények szerint az „igazi imposztorok” magas imposztor-pontszámok mellett

alacsony önértékelésről, alacsony szintű énhatékonyságról, továbbá érzelmi instabilitásról számolnak be. Emellett a kutatók megállapításai alapján a fenti vizsgálatban szintén felmért szorongás és depresszió bipoláris skáláján (dysthymia és euthymia) a stratégiai imposztorokkal ellentétes pontszámokat produkálnak. A valódi imposztorok ugyanis magas szorongásszint mellett inkább a dysthymia-skálán értek el magasabb pontszámokat, míg a stratégiai imposztorok esetében inkább az euthymia-skála pontszámai bizonyultak magasak. A perfekcionizmus terén is eltérő eredmények születtek: a rutin feladatok halogatása esetében is a valódi imposztorok értek el magas pontszámokat. A terhelés, a stressz és a munkából eredő irritáció szintjének felmérésében is ismétlődött a mintázat, mely alátámasztotta a „stratégiai imposztor” konstrukció valódiságát és elkülöníthetőségét.

### *Viselkedéses jegyek alapján elkülönülő típusok*

Az imposztor jelenség esetében viselkedéses alapon öt típust különböztethetünk meg, melyek segíthetnek az imposztor személyek felismerésében. Imposztor típusok (Clance és Imes, 1978; Chandra és mtsai, 2019):

*A Perfekcionista:* elsődlegesen arra összpontosít, hogy „hogyan” megy végbe a munka. Ebbe beletartozik a munka lefolytatása és befejezése. Egy kisebb hiba egy egyébként kiváló teljesítményben (akár egy 100%-os eredmény helyett kapott 99%-os végeredmény) egyenlő számára a kudarccal és így a szégyenérzettel.

*A Szakértő:* esetében az elsődleges kérdés az, hogy „mit” és „mennyit” tud vagy tehet meg. Mivel elvárja, hogy mindent tudjon, még a kisebb tudáshiány is kudarcot és szégyent jelent számára.

*A Szólista:* ezt a típust leginkább az érdekli, hogy „ki” teljesíti a feladatot. Ahhoz, hogy felkerüljön a teljesítménylistára, csak önmaga teljesíthet, egyedül. Mivel úgy gondolja, hogy mindent egyedül kell kiviteleznie, a segítségre szorulás a kudarc jele, ami szégyenérzetet vált ki.

*A Természetes Géniusz/Zseni:* típusát az érdekli, hogy az eredmények „hogyan” és „mikor” jönnek. Számukra a személyes kompetencia bizonyítéka az adott feladat könnyűségében és a megoldás gyorsaságában rejlik. Az a tény, hogy meg kell küzdeniük egy tantárgy vagy készség elsajátításáért, vagy hogy nem képesek első próbálkozásra elkészíteni egy remekművet, számukra egyenlő a szégyent idéző kudarccal.

*A Szuperember:* ő a kompetenciát aszerint méri, hogy „hány” szerepkörben tud zsonglőrködni és kitűnni. Bármilyen szerepben való lemaradás – menedzserként, csapattagként, szülőként, partnerként, barátként, önkéntesként – mind szégyent vált ki belőle, mert úgy érzi, képesnek kell lennie mindennek a tökéletes és egyszerű kezelésére.

### **Tipikus énvédő mechanizmusok**

Az imposztorok viselkedésük maszkolására állandóan védekezőmechanizmusokat alkalmaznak. Young (2011) összegyűjtötte az imposztorokra *leginkább jellemző megküzdési és védekező mechanizmusokat*, amely alapján könnyen felismerhetők az imposztorizmus jelei.

Ezek az alábbiak:

- túlzott felkészülés, felesleges energiabefektetés
- alacsony vagy állandóan változó teljesítményprofil
- halogatás
- a megkezdett munka félbehagyása
- önszabotázs, nem tudatos önakadályozás
- gondolatok, elképzelések visszatartása

## Komorbiditás

A fentebb említett viselkedéses jellemzők mellett az imposztor jelenség számos mentális problémával hozható párhuzamba. Komorbid tünete lehetnek például a *depresszió*, a *szorongás*, *kiégés*, az *alacsony önbecsülés*, a *szomatikus tünetek* és a *szociális diszfunkciók* (Bravata és mtsai, 2020). Mindemellett a neuroticizmus jegyével is erős összefüggésbe hozható (Casselman, 1991). A középiskolás korosztály eredményeiből kiemelendő azonban, hogy az imposztor szindrómával szignifikánsan összefügghetnek korábbi öngyilkossági gondolatok és kísérletek, valamint depresszió. Tovey és munkatársai egy friss, 2022-es kutatásban igazolták a *tantárgyi szorongás* és az imposztor jelenség szoros kapcsolatát, mely a pályaválasztás és a későbbi sikeres karrier gátja lehet.

## Imposztor jelenség az oktatásban

Az imposztor jelenség kutatása leginkább a felsőoktatásban (ld. Bernard és mtsai, 2002; Cowman és Ferrari, 2002; King és Cooley, 1995) és a munkahelyi környezetben terjedt el. Az imposztor-érzések gyökerei – mint azt korábban ismertettük – általában az élet korai szakaszában alakulnak ki, ám az imposztorizmussal kapcsolatos érzések az általános iskola felső tagozatától kezdődően, vagy majd a középiskolai években éleződnek ki igazán. Egy iskolai vizsgálatban Chayer és Bouffard (2010) az imposztor jelenséget és a társas összehasonlítás kapcsolatát elemezték, ami során megállapították, hogy a jelenség nemtől függetlenül érinti a 10–12 éves diákokat. Ez az eredmény mutatja, hogy a probléma már általános iskolában is detektálható, és a fiatalabb alanyok vizsgálata ennél fogva jobban érthetőbbé teszi a kialakulásában szerepet játszó folyamatokat (Chayer és Bouffard, 2010).

Cowman és Ferrari (2002) kutatásában azt állapította meg, hogy a *szégyenhajlam* és az *önkorlátozó viselkedés* a legjobb előrejelzése a diákok imposztorista gondolatainak. Ezzel az eredménnyel összhangban Ferrari és Thompson (2006) úgy találta, hogy az imposztor diákok nagyobb valószínűséggel vettek részt aktívan – ám nem tudatosan – önkorlátozó cselekedetekben, leginkább azért, hogy csökkentsék a váratlan sikerek valószínűségét. Ezek a tanulmányok együttesen azt mutatják, hogy ezek a diákok szabotálhatják feladatuk teljesítését, talán azért, hogy bebizonyítsák, nem érdemlik meg a megszerzett sikereiket, illetve, hogy megmutassák, hogy valójában „intellektuális csalók” (Ferrari, 2005). Előfordulhat, hogy a középiskolai évek alatt megjelenő imposztorizmus rejtve marad, majd sikeres magasabb akadémiai tanulmányok során jelenik meg igazán elmélyülve a tünetegyüttes, például mesterképzés, PhD képzés, rezidensképzés során (Nori és Vanttaja, 2022). Ennek oka a korábban elhanyagolt imposztor-érzelmek lehetnek, amelyek a versengő iskolai közegben a mindennapok természetes gondolataivá váltak.

Az imposztor jelenségben érintett tanulók gyakran egészségtelen, kimerüléshez vezető tanulási szokásokkal rendelkeznek, melyek mind fizikailag, mind lelkileg megviselik őket. Az iskolai teljesítményükkel kapcsolatos magas stressz-szint és a kiégés közötti erős kapcsolatot igazolt Villwock (2016), valamint azt is kimutatta, hogy jellemzően rögzített mindset jellemzi őket. Ez azt jelenti, hogy nem hisznek a képességeik, intelligenciájuk fejleszthetőségében, s abban, hogy erőfeszítéseik eredményt hoznak. Chandra (2019) kimutatta, hogy a „Szólista” típusú imposztor jegyeket mutató tanuló egyáltalán nem profitál a kooperáláson alapuló, csoportos tanulásból, sőt sokkal magasabb a szorongásszintje, mint egy egyéni feladat során. Bár az imposztorizmus tüneteit mutató tanulók együttműködőnek tűnnek, valójában a munkavégzés során a csoporttagokkal folyamatosan összehasonlítgatják magukat, s a belső kételyeik kihatnak a motivációs mintázatukra

és a célorientációjukra is. Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elmélete a motiváció három alapvető komponensét írja le. Ezek a következők: a kompetencia, az autonómia és az odatartozás érzése. Az imposztor szindrómás tanuló mindhárom összetevő terén gondokkal küzd (Vaughn, 2020), hiszen nem éli át a kompetencia élményét, túl sokat törődik azzal, hogy mások mit gondolnak róla, illetve úgy érzi, hogy nem igazán tartozik oda, ahol éppen van. Mivel a perfekcionizmus is jellemző jegyük, igen magas követelményeket állítanak fel önmaguk számára, miközben a belső motivációjuk alacsony szintű – ez pedig kritikus konstelláció lehet az iskolában. Canning és munkatársai (2020) vizsgálatukban arra is felhívják a figyelmet, hogy a kortársak között kevésbé versengő magatartást mutatnak, kiváló képességeik és adottságaik ellenére kerülhetik a megmérettetést. Ross és Krukowski (2003. 478.) tanulmánya megerősíti, hogy az „imposztor jelenség egyértelműen a maladaptív és átható interakciós stílust képviseli a világban, ami korlátozhatja az egyén oktatási és foglalkozási lehetőségeit”.

### *Tehetség és imposztorizmus*

A tehetséges imposztor szindrómás tanulók gyakran nem mutatják ki igazi képességeiket, mert attól félnék, hogy mások számára kiderülnek (egyébként nem létező) gyengeségeik. Kiemelkedő sikereiket külső kontrollal rendelkező attitűddel rendelkezve a szerencsének tulajdonítják, vagy annak, hogy a feladat könnyű volt. A kapott dicséret, díjak nem megelégedést hoznak számukra, hanem növelik a diszkomfortérzetüket. A könnyű feladatokra jelentkeznek, s visszautasítanak olyan kihívásokat, melyekkel egyébként meg tudnának küzdeni. Semmiféle kockázatot sem vállalnak intellektuális területen, így a fejlődésük megrekedhet. Kutatási adatok alapján a tehetségesek között is megfigyelhető az imposztorizmussal küzdők között a lányok túlsúlya (Cardenas, 2016). Reis (2002) a tehetséges lányok kibontakozásának útjában álló egyik legfőbb intrapszichés gátnak tekinti e jelenséget. Az iskolai tehetséggondozás esetében az említett problémák mellett az imposztor gondolatok által kialakult kételkedés eredményeként nagy kockázata van a tehetséggondozó programok elhanyagolásának, a fokozatos teljesítményromlásnak, a programból való kilépésnek, végső soron akár az iskolai lemorzsolódásnak. Amint fentebb láttuk, a jelenség nagymértékben érinti a tehetséges diákok csoportját, hiszen a rendkívül sikeres egyénekben, iskolai környezetben a jól teljesítő diákoknál jellemző (Chapman, 2015; Gottlieb és mtsai, 2020). Az imposztorizmust átélő diákok a legenergikusabb, legokosabb és legszorgalmasabb tanulók társaik között. Azonban az iskola szinterein megjelenő kognitív torzítás és az átélt imposztor-érzelmek idővel számos tünetben jelentkezhetnek, például alulteljesítésben, szociális elzárkózásban, motivátlanságban is.

### **Kezelési lehetőségek, intervenciók a tanulók számára**

Salicru áttekintő tanulmányában (2022) kiemeli, hogy évtizedek eredményes kutatásai ellenére a mai napig kevés írás született azokról az intervenciós technikákról, amelyek az imposztor-érzelmekkel való megküzdést segítik. További nehézség a segítő beavatkozások alkalmazásával, hogy az érintettek – bár nagy szenvedélynyomást élnek át – erősen törekednek a problémáik elfedésére, maszkolására. Itt jegyzendő meg, hogy sok esetben a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók is sikerrel titkolják el információkezelési nehézségeiket, tehát nem egyedülálló stratégiáról van szó az imposztorizmus kapcsán. Sok esetben már csak a fentebb leírt hosszú távú következmények jelzik a bajt. A környezet is gyakran inadekvát módon reagál – bagatellizál, vagy álszerűnek minősíti az illetőt. Matthews és Clance (1985) klinikumban folytatott csoportos vizsgálatai

során azt javasolta, hogy a segítő szakemberek validálják, azaz valósnak fogadják el az imposztor jelenséggel küzdő személyek kétségeit és félelmeit, illetve közvetlenül kezeljék a kudarctól való félelmeiket. Véleményük szerint fontos a csoportterápia biztosítása, mivel ezek az emberek gyakran elszigeteltnek érzik magukat, azonban ők maguk nem mutattak be adatokat a kezelés intenzitásáról, időtartamáról vagy a diagnosztikai eszközök javításáról.

#### *Tantermen kívüli lehetőségek*

##### Csoportos foglalkozások

Zanchetta és munkatársai (2020) két különböző csoportban vizsgálták az imposztor jelenség intervenciós lehetőségeit: az elsőben coachingtechnikákkal dolgoztak, míg a másik esetben csoportos tréningfeladatokat, gyakorlatokat kaptak a résztvevők. A coaching-beavatkozás diádikus keretek között zajlott annak érdekében, hogy a kliens a személyes coachsal együtt dolgozhasson egyéni problémáin és céljain. A második csoport a tréning hatásmechanizmusán alapuló intervencióban vett részt 8-10 résztvevővel csoportonként és egy trénerrel. A tréning jellegeből adódóan és a csoportos folyamatokat segítve olyan alapvető képzési elemeket valósítottak meg, mint a jégtörők, bemutat-

kozó körök, gyors energizálók. Kezdetben a tréner (ahogyan a coachok is tették) arra biztatta a résztvevőket, hogy a beavatkozás előtt meghatározott személyes célokat finomítsák jól meghatározott eredménycélokká, ezután csoportos feladatmegoldások következtek. Fontos kiemelni, hogy a coaching és a tréning hatásmechanizmusát tekintve egyaránt a pozitív pszichológiából eredő fejlődési szemléletet (angolul *growth mindset*) alkalmazza. A fejlődési szemlélet az a meggyőződés, hogy az intellektuális képességek fejleszthetők a pozitív pszichológiai intervenciók által. A fogalom megalkotója, Dweck (2006) szerint a tanulók gondolkodásmódja befolyásolja tanulási magatartásukat, így a fejlődésiszemlélet-központú intervenció egy iskolai környezetben szükséges és megfelelően alkalmazható. A kutatás eredményei alapján mind a coaching, mind a csoportos tréning jelentős javulást eredményezett a résztvevők korábban vizsgált imposztorizmusában (Zanchetta és mtsai, 2020). Szükséges a tanulók önbizalmát és önmagukba vetett hitét is megerősíteni, melyek támogatják a reziliencia kiépítését. A reziliencia kiépítése a tanulóban alapvető fontosságú, emellett az imposztor jelenség tüneteinek enyhítésében is különösen meghatározó jelentőséggel bír (Khalil és mtsai, 2023).

A fejlődési szemléletű iskolai csoportos foglalkozások (legyen ez osztályszintű, vagy az iskolai tehetséggondozó résztvevőinek csoportjaiban) résztvevői tehát jelentős javulást tudnak mutatni. Ez két okból lehet kedvező megoldás az iskolai környezetben. Egyrészt az egyéni coaching vagy az egyéni iskolapszichológusi segítségnyújtás sok

*Salicru áttekintő tanulmányában (2022) kiemeli, hogy évtizedek eredményes kutatásai ellenére a mai napig kevés írás született azokról az intervenciós technikákról, amelyek az imposztor-érzelmekkel való megküzdést segítik. További nehézség a segítő beavatkozások alkalmazásával, hogy az érintettek – bár nagy szenvedésnyomást élnek át – erősen törekednek a problémáik elfedésére, maszkolására. Itt jegyzendő meg, hogy sok esetben a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók is sikerrel titkolják el információkezelési nehézségeiket, tehát nem egyedülálló stratégiáról van szó az imposztorizmus kapcsán. Sok esetben már csak a fentebb leírt hosszú távú következmények jelzik a bajt.*

intézményben nehezen megvalósítható. Másrészt a csoportos környezet termékeny talajt jelenthet az elismerés és megbecsülés kulcsfontosságú megtapasztalására (Clance és mtsai, 1995).

A fenti kutatás rávilágított az iskolai pályaválasztásban, karriertanácsadásban részt vevő segítő szakemberek munkájának fókuszváltására való igényére is. A pályaválasztási tanácsadás során a diákokban elő kell mozdítani a fejlődésiszemlélet-központú gondolkodásmódot, különösen azáltal, hogy csökkentik a negatív értékeléstől való félelmet. Segíteniük kell a fiatal munkavállalóknak a kudarcból való félelmük jobb kezelésében, hogy meggyőződjenek arról, hogy a kudarcokból való tanulás elősegíti a fejlődést. Az eredmények egyértelműen hangsúlyozzák, mennyire fontos, hogy a karrier-tanácsadók odafigyeljenek a fiatal munkavállalók elképzeléseire, hiedelmekre, kijavítva azt, növelve ezáltal kompetenciaérzésüket a munkavállalás kezdete előtt. Mindemellert ezek a beavatkozási technikák képesek növelni az önerősítő attribútumokat és az erős önhatékonyági meggyőződést, valamint csökkenteni a hibák elrejtésére való hajlamot és a negatív értékeléstől való félelmet (Zanchetta és mtsai, 2020).

### Egyéni intervenció

Az iskola létfontosságú szerepet játszik a gyermekek pozitív fejlődésének elősegítésében. Az prevenciós kezdeményezések végrehajtásának elsődleges helyszíne, különösképpen, ha elősegítik a szociális és érzelmi fejlődést (Lawlor, 2014). Az iskolai környezetben tantermen kívüli, egyéni intervenció lépéseket tehetünk, melyek elsődleges célja a negatív érzelmek felismerése, a megjelenő imosztor gondolatok átkeretezése, a maladaptív perfekcionizmus csökkentése és ezáltal egy egészségesebb gondolkodásmód kialakítása.

### Átkeretezés

A korábban említett öt imosztor típus valamelyikébe való tartozás figyelembe vehető a beavatkozások, segítő beszélgetések során. A különböző viselkedéses és gondolkodási jegyek ugyanis az intervencióban is eltérő megközelítést, fókuszpontot igényelhetnek. A típusok ismeretében hatékonyan lehet egy-egy tanácsot, vezérgondolatokat megfogalmazni, melyeknek célja a kognitív átkeretezés, ezáltal pedig az imosztor tünetek enyhülése. Az átkeretezés során ugyanis egy-egy jelenség/helyzet értelmezésén, nézőpontján a jelenre figyelve módosítunk úgy, hogy az adott probléma elemei, azok összefüggései új perspektívát kapjanak. Young (2011) szerint a különböző típusok számára más-más gondolatokat fogalmazhatunk meg a nagyobb segítség érdekében. Ezek a következők:

- *Perfektionista* típusú imosztor diákok számára hasznos megfogalmazni a magas színvonalra való törekvés hasznosságát, viszont erősíteni kell bennük azt az érzést, hogy nem szükséges minden esetben száz százalékot teljesíteni. Szükséges kiemelni, hogy a hibázásban is rejlik tanulási lehetőség, azaz a hibáinkból sokat okulhatunk.
- *Szakértő típusú* imosztorok esetén támogatandó annak az irreális elvárásnak az elvetése, mely szerint szükséges mindig mindent tudnia.
- *Szólista* típusoknál érdemes erősíteni azt a gondolatot, miszerint büszke lehet arra, hogy egyedül is véghez tud vinni számára nehezebb tevékenységeket. Azonban tudatosítani szükséges azt is, hogy ez nem mindig minden helyzetre érvényes kötelező munkamód – sőt, a segítségkérés képességének elsajátítása fontos feladat lehet számára.
- *Természetes zseni* imosztorok esetében hasznos beszélni arról, hogy megőrizheti vágyát a magas szintű munkavégzés iránt – ám fontos, hogy megtanulja, realisan mennyi időre és erőfeszítésre van szüksége a magas szintű cél eléréséhez.

- *Szuperember típus* esetén fontos tisztázni, hogy tiszteletben tartható a vágy, miszerint a lehető legjobb legyen több területen is. Ezzel párhuzamosan célszerű erősíteni azt a gondolatot, hogy nem szükséges és nem is lehetséges mindig és mindenben a legnagyobb professzionizmussal teljesíteni.

Mindezeket a gondolatokat és viselkedési formákat azért is szükséges a diákokban erősíteni, mert az imposztorizmus nemcsak önkorlátozó magatartást eredményezhet, de a teljesítéshez is szükséges energiákat elvonja az egyén számára előnyösebb tevékenységektől (Young, 2011). Ezen vezérgondolatoknak a megfogalmazása segítséget ad a tanulónak abban, hogy megállítsa a teljesítéshez kapcsolódó maladaptív gondolatmenetet.

### Gyakorlati technikák

Az alábbiakban Jaqua és munkatársai (2019) alapján összefoglaljuk a legfontosabb gyakorlati technikákat és tanácsokat, melyek hatékonyan alkalmazhatók a tehetséges tanulók belső gátjainak leépítésére:

#### 1) *Az érzelmek felismerése*

Az imposztor-érzelmek felismerése és tudatosítása a leküzdés legfontosabb eleme. A gyakorlatban megpróbálhatjuk az önbizalomhiány érzésének naplóztatását, mely eljuttathatja az érintettet a leggyakrabban alaptalannak bizonyuló elégtelenség-érzés gyökereihez.

#### 2) *Ésszerű elvárások és célok kitűzése*

Számos ellenőrizetlen célkitűzés válthat ki irreális elvárást a tanulóban saját maguk által. Legfontosabb megtanítani a reális elvárások és célok kitűzésének menetét (pl. SMART célok technikájával), amely komplex képet ad a tanulónak nemcsak a céljainak természetéről, de saját munkájának minőségéről is, emellett gyakorolva ezzel a megfelelő időbeosztást.

#### 3) *Mentorálás*

A mentorálást a tehetséges tanulók oktatásának és támogatásának egyik leghatékonyabb módszereként tartják számon. Mind érzelmileg (szocio-emocionális vetület), mind tanulmányi szempontból (kognitív vetület) segítséget kínál a tehetséges diákok számára (Çakır és Kocabaş, 2016; Dávid és mtsai, 2014; Olajos, 2022). Mentorként lehetőség nyílik segíteni a tehetségfejlődés folyamatában, hiszen a mentor és mentorált között kialakuló kölcsönös bizalmi kapcsolat lehetőséget ad korrekív élmények átélésére a feltétel nélküli elfogadás, támogatás, fejlődési szemléletű visszajelzések révén. Mentorként számos foglalkozás tartható a negatív belső meggyőződések legyőzésére. Mindemellett ösztönözhetjük diákjainkat más diáktársak tanítására, korreptálására is. A tanítás folyamata számos önmegkérdőjelezéssel és lebukástól való félelemmel járhat a tehetséges tanulóban, amit a tanítói helyzet leküzdésre kényszerít. Az imposztor gondolatok leküzdése mellett készségfejlesztő hatással is van a tanulókra.

#### 4) *A sikerek nyomon követése a belső érvényesítés érdekében*

A sikerek naplózása, nyomon követése, amit egyénileg, csoportosan, vagy akár párban is végezhető. Folyamatos ellenőrzéssel, monitorozással jól alkalmazható. A feltörő kétségek esetén pedig a sikerek naplózásának visszazérese pozitív szemlélet alapját képezi. Mint fentebb látható, a pozitív pszichológia az imposztorizmus megfelelő ellenszerének bizonyul.

### 5) Az önegyüttérzés gyakorlása

Szintén a negatív gondolatok pozitívakkal való felváltását jelenti, ám viselkedéses szinten. Meg kell tanulni saját magunk hibáit elfogadni, illetve előre helyezni az élet-hosszig tartó tanulás fontosságát a hiányos tudás tényével szemben. Az önegyüttérzés gyakorlása ezáltal pontosabb képet adhat a tanuló valódi képességéről.

#### *Tantermen belüli lehetőségek*

Tantermen belüli lehetőségek alatt az olyan osztály-/csoportszintű foglalkozásokat, intervenciós gyakorlatokat értjük, melyek közösségépítő hatásai mellett, az aktuális problémakörre fókuszálva, mégsem közvetlenül arra irányulva fejtik ki adaptív hatásukat, intervenciós, vagy akár prevenciós szinten. A beavatkozás során az iskolában a pozitív pszichológiai nézőpontok alkalmazása kulcsfontosságú, mivel elsődleges célja a jóllét megteremtése mind személyes, mind közösségi szinten (részletesen: Péter-Szarka, 2015). A pozitív pszichológiai intervenciók célja az életminőség javítása, gazdagítása, oly módon, hogy az egyén képes legyen a negatív, számára fenyegető érzésekkel (*amit az imposztorizmus is generálhat*) megküzdeni (Fodor és Molnár, 2020).

#### Mindfulness technikák alkalmazása

A mindfulness célja, hogy fokozza az egyén képességét arra, hogy nyitottsággal, kíváncsisággal és ítélkezésmentesen figyelje és tudatában legyen a belső és külső történéseknek. A mindfulness széles körben elterjedt az érzelmek, a viselkedés és a kognitív folyamatok önszabályozásának javítására. Segítségével az egyén a kellemetlen érzéseket és a szorongást elfogadható élményként éli át, ahelyett, hogy folytonosan rágódna rajtuk, vagy szándékosan elfojtaná a kapcsolódó érzelmeit. A mindfulness iskolában használt preventív jellegű programjai tehát a stresszhez kapcsolódó érzelmek szabályozását és megküzdési folyamatait célozzák meg. A belső tapasztalatok fokozottabb elfogadása csökkenti a megélt stresszt és szorongást. Számos tanulmány vizsgálta a fiatalokra adaptált mindfulnessalapú stresszcsökkentés technikáját, megmutatva megvalósíthatóságát, elfogadhatóságát és pozitív hatásait (Parry és Parrish, 2016), ennek köszönhetően egyre nagyobb teret nyernek iskolai környezetben. Azokban az iskolákban, ahol a gyermekek mindfulnessalapú tréningen vettek részt, nagymértékben csökkent a depressziós tanulók és az agresszív megnyilvánulások száma. Társaik megbízhatóbbnak, kedvesebbnek és segítőkészebbnek értékelték őket, ezáltal jobban elfogadták őket társaik, mindemellett magasabb kognitív kontrollal rendelkeztek (Lawlor, 2014). A mindfulness gyakorló tanulók alacsonyabb szintű pszichés stresszről és megnövekedett önbecsülésről számoltak be. A mindfulness módszere számos technikát tartalmaz, amelyek elősegítik a figyelem összpontosítását a *jelen pillanatban* átélt tapasztalatokra, miközben elengedik a negatív, önkritikus ítéleteket. A mindfulness legfontosabb célkitűzése a percől percre való tudatosítás és állandó jelenlét a nap folyamán, ezért számos informális technika rendelkezésre áll, amelyek bármikor elsajátíthatók és használhatók (Perry és Parrish, 2016).

Ezekkel az informális gyakorlatokkal a tanulók akár a tanítási nap folyamán gyakorolhatják a mindful pillanatok az aktív jelenléttel (Lyon és DeLange, 2016; Semple, Droutman és Reid, 2017):

- Tudatos lélegzétvétel gyakorlása és beiktatása a tanórák elejére.
- Tantárgyak és testérzet: minden érzékszervükkel figyeljék meg, mit éreznek az egyes tanórák közben, például figyelmesen kövessék érzelmeiket, miközben verset, irodalmi szöveget olvasnak.
- Testérzések figyelése.
- Légzésfigyelés.

- Körülvevő hangok megfigyelése.
- Izomrelaxáció (pld. „engedd le a vállad”).
- Felnőtt színezők használata.

### Karaktererőségek használata az oktatásban

A karaktererőségek rendszerének kialakítása, definiálása a pozitív pszichológia egyik alappilléreinek minősül. Iskolai intervenciókban alkalmazásának elsődleges célja az egyéni erősségek felismerése, ezáltal az éhatékonyság növelése (Fodor és Molnár, 2020).

A karaktererőségek olyan pozitív, könnyen alkalmazható keretet és perspektívát biztosítanak, amely javíthatja az egyének, csoportok és intézmények működését és jólétét, hiszen hozzájárul az egyén pszichológiai és fiziológiai jóllétéhez és működéséhez.

Az iskolai közegben létrejövő intervenciós gyakorlatok jellemzően foglalkozások sorozatát foglalják magukban. A foglalkozásokat külsős segítség is vezetheti, azonban a pozitív hatások némelyike meghatározóbb, ha a foglalkozást az osztályfőnök, osztályhoz közel álló tanár vezeti.

Ezek a foglalkozások azzal kezdődnek, hogy feltárják a tanulók saját karaktererőségeit. Ezt követően megbeszélik egy adott karakter erejének meghatározását. Az intervenciós lépések alapvetően arra ösztönzik a résztvevőket, hogy új módokon használják ki karaktererőségeiket, és használják őket a mindennapi kihívások kezelésében, a kapcsolatok kialakításában, valamint a művészeti alkotások, saját maguk és mások iskolai viselkedésének elemzésében. E programok jelentős pozitív hatást fejtenek ki a tanulók tanulási és tanulmányi teljesítményére, az attitűdjeikre, az étellel való elégedettségükre, az osztálykohézióra és a szociális készségekre (Lavy, 2019).

### Játékosság

A játékosság egy olyan, tanórán belül könnyen alkalmazható pozitív pszichológiai eszköz, amely számos adaptív működéshez társul, mint az egészséges önbizalom, szubjektív jóllét, negatív érzelmek csökkentése. A játékos emberek alapvetően elégedettebbek munkájukkal, magasabb teljesítményt nyújtanak, valamint innovatívabb megoldásokat alkalmaznak mindennapi életük és munkájuk során egyaránt. A tanórán belül könnyen alkalmazhatóak a tananyag-elsajátítás céljából használható játékos oktatási módszerek, illetve tananyagok közötti átvezetésre szolgáló játékos gyakorlatok. Látható tehát, hogy a játékosság eszköze hogyan alkalmazható mint preventív gyakorlat az imposztorizmussal szemben. A könnyed játékossággal rendelkező egyének ritkábban számolnak be imposztor-érzelmekről, mutatva ezzel, hogy a játékosság mint rezilienciát erősítő faktor az imposztor-élmény enyhítését segíti (Brauer és Proyer, 2017).

### *Intézményi szintű lehetőségek*

Az intézményi szintű lehetőségek jó példáját mutatják azok a komplex tehetséggondozó programok, melyek a tehetséggondozásban részt vevő tanulók kognitív és non-kognitív területeit egyaránt fejlesztik, tudatosan törekedve a közösségépítésre és a rekreáció lehetőségére egyaránt (Balogh, 2004, 2012). Ilyen az országos szinten működő Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. A programban tanulók a hivatalos tantervi elvárások mellett részt vesznek a tehetségfejlesztéshez elengedhetetlen tanulásmódszertani, kommunikációfejlesztő, illetve önismereti foglalkozásokon is, ami „Arany János-i blokk” néven ismert. A pszichológiai preventív és intervenciós szerepet az önismereti foglalkozások töltik be, ahol lehetőség nyílik mélyebben elmerülni a

pszichológiai műveltségben, fogalmak megismerésében, ami erősíti az énhatékonyságot és a viselkedéses kontrollt egyéni és társas kapcsolatok szintjén.

## Összefoglalás

Tanulmányunkban a tehetségesek egyéni szinten megjelenő aluteljesítésének egyik sajátos esetét, az imposztor jelenség iskolai közegben való megjelenését mutattuk be. Elsődleges célunk az volt, hogy a jelenségre felhívjuk a figyelmet, illetve támpontokat adjunk az imposztor jelenségben érintett diákok felismeréséhez. További célunk volt intervenciók lehetőségeket ismertetni, melyek esélyt adhatnak a teljesítményükben gátolt tanulók megsegítésére. Az imposztorokat olyan személyekként írják le, akik objektív, külső bizonyítékot kaptak arra vonatkozóan, hogy sikeresek, tehetséges emberek, de akik ennek ellenére a kudarcból való állandó rettegésben élnek (Clance és Imes, 1978). Ez alapján érthető, az imposztor jelenség miért minősíthető a tehetséges diákok aluteljesítésének egyik vezető okának.

Bizonyos korai családdinamikák, illetve megélt társadalmi szerepek vagy akár a társadalmi mobilitás lehetőségeként elért társadalmi osztályváltás jelentősen hozzájárulhat a jelenség kialakulásához. A téma aktualitását az adja, hogy a jelenséget a pszichológia a kutatások jelentős hányadában inkább munkahelyi és karrier-kontextusban érinti. Az elmúlt években figyeltek fel az imposztorizmus jelenlétére egyetemi, akadémiai környezetben, illetve számos kutatás készült az egészségügyi dolgozók és rezidensek imposztor-érzelmeire fókuszálva (ld. Villwock, Sobin, Koester és Harris, 2016; Opara, Klen és Kozinc, 2023). A fiatalabb korosztály imposztorizmusára vonatkozóan egyelőre jelentősen kevesebb szakirodalom áll rendelkezésre, míg a tehetséges populációban előforduló imposztor jelenség összefüggéséről pedig csak néhány szakirodalom található. A jelenségkörrel foglalkozva izgalmas kérdések sora fogalmazható meg – különösen az iskolai környezetre vonatkozóan, hiszen ezzel kapcsolatban alig léteznek vizsgálatok. Ilyen kérdés, hogy vajon a tehetségesek imposztorizmusa mennyiben más, mint a kiválóan teljesítő, de a tehetség kategóriába nem eső személyeké. Úgy véljük, a tehetségesek igazoltan magasabb szintű szenzitivitásával és intenzitásával, illetve a perfekcionizmusuk magasabb szintjével (Olajos és mtsai, 2021) kimutatható profilbeli különbségek igazolhatók. A tehetségesek között kimutatható-e a stratégiai imposztorság? Elvi szinten a válasz: igen, hiszen ismert jelenség a tehetség és a kreativitás sötét oldala, a *dark giftedness*, *dark creativity* (Sternberg, 2010, 2023).

Mindkét most feltett kérdés tudományos megválaszolására tavaly ősz óta folyik a szerzők empirikus adatgyűjtése középiskolások, egyetemi hallgatók, tehetséggondozásban részt vevő egyetemi hallgatók és doktori iskolában képzés alatt állók körében.

**Oláh Noémi Ilona**

*Debreceni Egyetem Bölcsésztudományi Kar Pszichológiai Intézet*

**Olajos Tímea**

*Debreceni Egyetem Bölcsésztudományi Kar Pszichológiai Intézet*

## Irodalom

- Badawy, R. L., Gazdag, B. A., Bentley, J. R. & Brouer, R. L. (2018). Are all impostors created equal? Exploring gender differences in the impostor phenomenon-performance link. *Personality and Individual Differences*, 131, 156–163. DOI: 10.1016/j.paid.2018.04.044
- Balduf, M. (2009): Underachievement Among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274–294. DOI: 10.1177/1932202X0902000204
- Balogh, L.(2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem.
- Balogh, L.(2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó.
- Balogh, L. (2016). Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Didakt Kiadó.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J. & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321–333. DOI: 10.1207/S15327752JPA7802\_07
- Borland, J. H. (2004): *Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups*. Research Monograph (RM 04186). The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Brauer, K. & Proyer, R. T. (2017): Are Impostors playful? Testing the association of adult playfulness with the Impostor Phenomenon. *Personality and Individual Differences*, Volume 116, 57–62. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.029
- Bravata, D. M., Watts, S. A. & Keefer, A. L. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35, 1252–1275. DOI: 10.1007/s11606-019-05364-1
- Çakır, L. & Kocabaş, İ. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76–90. DOI: 10.12973/edupij.2016.51.6
- Canning, E. A., LaCrosse, J., Kroeper, K. M. & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an impostor: the effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647–657. DOI: 10.1177/1948550619882032
- Cardenas, B. A. (2016): *The Implications of the Impostor Syndrome*. Paper. TAGT Leadership Conference, Dallas, TX USA 2016. 11. 30. – 12. 02. <https://www.txgifted.org/files/Implications%20of%20the%20Impostor%20Syndrome%20-%20Cardenas.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 15.
- Casselmann, S. E. (1991). *The impostor phenomenon in medical students: Personality correlates and developmental issues*. Virginia Consortium for Professional Psychology (Old Dominion University).
- Chandra, S., Huebert, C. A., Crowley, E. & Das, A. M. (2019). Impostor syndrome: Could it be holding you or your mentees back? *Chest*, 156(1), 26–32. DOI: 10.1016/j.chest.2019.02.325
- Chayer, M. H. & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10-to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 125–140. DOI: 10.1007/s10212-009-0004-y
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L. & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of personality assessment*, 65(3), 456-467. DOI: 10.1207/s15327752jpa6503\_6
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers, Ltd.
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241–247. DOI: 10.1037/h0086006
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L. & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & therapy*, 16(4), 79–96. DOI: 10.1300/J015v16n04\_07
- Cowman, S. E. & Ferrari, J. R. (2002). “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(2), 119–125. DOI: 10.2224/sbp.2002.30.2.119
- Csikszentmihályi, M (1990). *Flow*. Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2008a). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találatkonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2008b). *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely.
- Dávid, M., Gefferth É., Nagy, T. & Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 1–189.
- De Vries M. F. R. K. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review*, 83(9), 108–116. PMID: 16171215.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Feenstra, S., Begeny, C. T., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I. & Jordan, J. (2020). Contextualizing the impostor “syndrome”. *Frontiers in psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.575024

- Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 11–18. DOI: 10.2224/sbp.2005.33.1.11
- Ferrari, J. R. & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341–352. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.012
- Fodor, S. & Molnár, A. (2020). Karaktererősítések az iskolában: Fogalmak, jellemzők és fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gefferth, É. (1993). A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In Balogh, L. & Herskovits, M. (szerk.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE. 187–207.
- Gyarmathy, É. (2002) Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különösig. *Pszichológia* különszám. Gondolat. 251–275.
- Gyarmathy, É. (2009). Atipikus agy és a tehetség I. Tehetség és a neurológia háttérü teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, (29)4, 377–390. DOI: 10.1556/Pszicho.29.2009.4.4
- Gyarmathy, É. (2010) Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30(1), 31–41.
- Gyarmathy, É. (2011). A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*, 51, 79–88.
- Gyarmathy, É. (2014). A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása *Neveléstudomány*, 2, 67–81.
- Harmatiné Olajos, T. (2013). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Didakt Kiadó. 1–121.
- Harmatiné Olajos, T. & Pataky, N. (2014). *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ. 1–23.
- Herskovits, M. & Gyarmathy, É. (1994). Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 14(4), 515–534.
- Harvey, J. C. & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake: The impostor phenomenon*. St. Martin's Press.
- Heslop, G., Bonilla-Velez, J., Faucett, E. A. & Cabre-ra-Muffly, C. (2023). Understanding and Overcoming the Psychological Barriers to Diversity: Imposter Syndrome and Stereotype Threat. *Current Otorhinolaryngology Reports*, 1–8. DOI: 10.1007/s40136-023-00456-3
- Hoang, Q. (2013). The Impostor Phenomenon: Overcoming Internalized Barriers and Recognizing Achievements. *The Vermont Connection*, 34(1). <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol34/iss1/6> Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.
- Hutchins, H. M. (2015). Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 3–12. DOI: 10.1002/nha3.20098
- Jaqua, E. E., Dablm, D, Nguyen, V., Park, S. & Hanna, M. (2019). Coping With Impostor Syndrome. *Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. [https://luh.org/sites/luh.org/files/2022-09/imposter\\_syndrome\\_article\\_fpm.pdf](https://luh.org/sites/luh.org/files/2022-09/imposter_syndrome_article_fpm.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 11. 26.
- Joshi, A. & Mangette, H. (2018). Unmasking of impostor syndrome. *Journal of Research, Assessment, and Practice in Higher Education*, 3(1), 3. [https://ecommons.udayton.edu/jraphe/vol3/iss1/3/?utm\\_source=ecommons.udayton.edu%2Fjraphe%2Fvol3%2Fiss1%2F3&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://ecommons.udayton.edu/jraphe/vol3/iss1/3/?utm_source=ecommons.udayton.edu%2Fjraphe%2Fvol3%2Fiss1%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) Utolsó letöltés: 2023. 11. 26.
- Khalil, A., Alharbi, R., Al Qtame, H., Al Bena, R. & Khan, M. A. (2023). Investigating the Association Between Resilience and the Impostor Syndrome in Undergraduate Nursing and Medical Students: *A Cross-Sectional Study*. *Research Square PREPRINT* (Version 1). DOI: 10.21203/rs.3.rs-3242676/v1
- King, J. E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304–312. DOI: 10.1006/ceps.1995.1019
- Landau, E. (1980). *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó.
- Langford, J. & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy*, 30(3), 495–501. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>
- Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*. DOI: 10.1007/s11482-018-9700-6
- Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in practice: Considerations for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school contexts. *New Directions for Youth Development*, (142). DOI: 10.1002/yd.20098
- Leonhardt, M., Bechtoldt, M. N. & Rohrmann, S. (2017). All impostors aren't alike—differentiating the impostor phenomenon. *Frontiers in psychology*, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01505
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in

- Children and Adolescents. *Handbook of Mindfulness in Education*, 271–283. DOI: 10.1007/978-1-4939-3506-2\_17
- Matthews, D. J. & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353. DOI: 10.1080/09620214.2014.979578
- Matthews, G. & Clance, P. R. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private practice*, 3(1), 71–81. DOI: 10.1300/J294v03n01\_09
- Mező, F. (2002). A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán. *Doktori értekezés*. DE BTK Pszichológiai Intézet. Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék.
- Mező, F. & Harmatiné Olajos, T. (2013). Tehetségpontok kínálata és a kínálatot befolyásoló környezetváltozók vizsgálata – különös tekintettel az esélyegyenlőségre. In Páskuné Kiss, J. (szerk.), *A tehetségsegítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló. 164–201. [https://www.match.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune\\_teljes\\_kotet.pdf](https://www.match.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf) Utolsó letöltés: 2015. 09. 22.
- Mező, F. & Miléné Kisházi, E. (2004). *Az iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusból*. Bor-sod-Abatúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet.
- Nori, H. & Vanttaja, M. (2022). Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students. *Higher Education*, 86(3), 675–691. DOI: 10.1007/s10734-022-00921-w
- Opara, M., Klen, K. K. & Kozinc, Z. (2023). Impostor Syndrome in Physiotherapy Students: Effects of Gender, Year of Study and Clinical Work Experience. *Sport Mont*, 21(1), 37–42. DOI: 10.26773/smj.230206
- Olajos, T., Hőgye-Nagy, Á., Héjja-Nagy, K. & Dávid, M. (2021). Az Adaptív és maladaptív perfekcionizmussal együttjáró motivációs mintázatok feltáró vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1/09), 1–24. DOI: 10.1556/0016.2021.00009
- Olajos, T. & Gál, Zs. (2021). A tehetségek perfekcionizmusból fakadó teljesítményproblémái. *Fejlesztő Pedagógia*, 32(4–6), 59–67.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L. & Sibinga, E. M. S. (2016). Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(6), 172–178. DOI: 10.1016/j.cppeds.2015.12.006
- Peteet, B. J., Montgomery, L. & Weekes, J. C. (2015). Predictors of impostor phenomenon among talented ethnic minority undergraduate students. *The Journal of Negro Education*, 84(2), 175–186. DOI: 10.7709/jnegroeducation.84.2.0175
- Péter-Szarka, Sz. (2014). *Kreatív klíma a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. MATEHETSZ.
- Péter-Szarka, Sz. (2015). Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(3/8), 633–647. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14–28. DOI: 10.4219/get-2002-50
- Rimm, S. (1984). Underachievement... or if God Had Ment Gifted Child to Run our Homes, She Would Have Created Them Bigger. *Gifted Child Today*, 26–29. DOI: 10.1177/107621758400700110
- Rimm, S. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18–22.
- Rivera, N. V., Feldman, E. A., Augustin, D. A., Cáceres, W., Gans, H. A. & Blankenburg, R. (2021c). Do I belong here? Confronting imposter syndrome at an individual, peer, and institutional level in health professionals. *MedEdPORTAL*. DOI: 10.15766/mep\_2374-8265.11166
- Ross, S. R. & Krukowski, R. A. (2003). The impostor phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and individual differences*, 34(3), 477–484. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00067-3
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sakulku, J. & Alexander, J. (2011). The impostor phenomenon. *The Journal of Behavioral Science*, 6(1), 75–97.
- Salicru, S. (2022). A New Model to Treat Impostor Syndrome and Associated Conditions. *American Journal of Applied Psychology*, 11(1), 17–27.
- Semple, R. J., Drouman, V. & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52. DOI: 10.1002/pits.21981
- Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58. DOI: 10.1080/0161956X.1997.9681865
- Sonnak, C. & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and individual differences*, 31(6), 863–874. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00184-7
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative „metaphors of mind”. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (szerk.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 185–207.

- Sternberg, R. J. (2010). The dark side of creativity and how to combat it. In Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C. & Runco, M. A. (szerk.), *The dark side of creativity*. Cambridge University Press. 316–328. DOI: 10.1017/CBO9780511761225.017
- Sternberg, R. J. (2023). The vexing problem of dark giftedness. *Gifted Education International*, 39(3), 265–285. DOI: 10.1177/02614294221110459
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
- Tánczos, J. (1999). *Tanulási zavarok és a korrekció lehetőségei*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.
- Terrasier, J. C. (1993). Diszszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh, L. & Herskovics, M. (szerk.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. DKLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 161–174.
- Thompson, T., Davis, H. & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00065-8
- Tovey, T. L., Kelly, S. & Brown, W. (2022). The Relationships among Locus of Control, the Impostor Phenomenon, and Math Anxiety in Business Majors. *International Journal for Business Education*, 163(1), Article 2. DOI: 10.30707/IJBE163.1.1660590612.882591
- VanTassel-Baska, J. (2015). Múltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. 2. kiadás. MATEHETSZ. 153–159.
- Vaughn, A. R., Taasobshirazi, G. & Johnson, M. L. (2020). Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 45, 780–795. DOI: 10.1080/03075079.2019.1568976
- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A. & Harris, T. M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study. *International journal of medical education*, 7, 364–369. DOI: 10.5116/ijme.5801.eac4
- Young, V. (2011). *The secret thoughts of successful women: And Men: Why Capable People Suffer from Impostor Syndrome and How to Thrive In Spite of It*. Crown Currency.
- Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A. M. & Traut-Mat-tausch, E. (2020). “Overcoming the fear that haunts your success” – the effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00405

### Absztrakt

Az impostor jelenség a kifejezetten magasan teljesítő egyénekben megjelenő folyamatos belső feszültséget jelent, melynek oka nem más, mint a kompetenciaélmény, illetve az elért sikerek internalizálásának hiánya. Az érintett egyének annak ellenére, hogy számos objektív bizonyítékot kapnak kiváló képességeikre vonatkozóan, mégis a potenciális kudarcotól, a „lelepleződéstől” való félelemben élnek. Elért sikereiket külső kontrollós beállítódással a saját érdemük helyett a szerencsének vagy akár a túlzott felkészülésnek tulajdonítják. Jelen tanulmány kifejezetten az iskolai tehetséggondozásban részt vevők érintettségére kívánja felhívni a figyelmet. Az impostorizmus ugyanis a tehetséges diákoknál megjelenő alulteljesítés egyik vezető individuális indokának minősül. Hosszú távon számos mentálhigiénét, testi-lelki jóllétet veszélyeztető hatással is bír – ugyanakkor e jelenség iskolai közegben való előfordulása hazánkban kevésbé ismert. Mindemellett az impostorizmus következményei nem csak a jelenben hatnak, de kihatnak a jövővel kapcsolatos aspirációkra is. Az egyénben megjelenő impostor gondolatok ugyanis egy olyan kialakult belső képet adhatnak, mely korlátozni képes az érintett tehetséges fiatal pályaválasztási elképzeléseit és szakmai potenciáljának kiteljesedését is. A tanulmány szándéka az impostor jelenség általános karakterisztikumainak bemutatásán túl az iskolai közegben megjelenő sajátos jellemzők leírása, specifikációja. A vonások és viselkedéses jellemzők ismertetésével lehetőség nyílt az érintett diákok felismerésére. Emellett a bemutatott intervenciók lehetőségei módosíthatják az említett diákok támogatására, melynek célja a tehetséges diákok teljesítményszintjének emelése, illetve a bennük lévő belső feszültség enyhítése.

**Kulcsszavak:** impostor jelenség, tehetség, alulteljesítés, intervenciók