

TEHETSÉG ÉS A TANULÁSI ZAVAROKKAL KÜZDŐ KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGŰ GYEREKEK

Gyarmathy Éva

Magyar Tudományos Akadémia, Pszichológiai Intézete

Tanulmányom egy olyan populációval foglalkozik, amely képességeiben csak kevésbé tér el a „normális” tehetségektől, diszfunkciója nem feltétlenül látványos, megítélésében mégis nagyon távol áll a „normális” tehetségképtől. A részképesség-gyengeség gyakran elfedi a kiemelkedő képességet, és viszont, a gyermek kiemelkedő képességeivel többé-kevésbé kompenzálni tudja hiányosságait. Így ezek a tehetségek gyakran csak átlagos, vagy átlag alatti teljesítményt mutatnak az iskolában, és nem kerülnek azonosításra mint tehetségek, viszont tanulási zavarokkal küzdőként sem azonosítatnak általában, mert kiemelkedő képességeikkel a tesztek többé-kevésbé jól megoldhatják. Így azonosításuk komoly nehézségekbe ütközik, és az oktatásban inkább problémaként mint megoldandó feladatként jelentkeznek.

A tehetség és a tanulási zavar összeegyeztethetősége

Munkám első részében a tanulási rendellenességeket mutató tehetségek tehetségpopulációon belüli elfogadásának szükségességét és lehetőségességét kívánom bizonyítani. Sok korábban tanulási zavarokra utaló jellemzőt mutató nagy alkotó teljesítményével már igazolta ennek a populációnak a létét, a tehetség modern meghatározásaiba pedig egyre inkább beleférnek részképesség-gyengeségekkel küzdő tehetségek.

Tanulási rendellenességeket mutató alkotók

A tanulási zavarok, ha kiemelkedő képességekkel társulnak, nem jelentik feltétlenül gátját a maradandó alkotásokra képes egyén fejlődésének. *Briggs* (1990) könyvében több nagy alkotóról számolt be, akik tanulási rendellenességekkel küzdöttek. *Flaubert*, az író, *Yeats*, a költő diszlexiások voltak; *Benoit Mandelbrot*, az IBM kutatója, a fraktál geometria kidolgozója nem tudta az ABC-t, és az alapvető számolási műveletek elsajátítása is komoly problémát jelentett neki. *Einstein* is feltételezhetően diszlexiás volt. Háromévesen még nem tudott beszélni, csak ismételte a szavakat. Jól ismert tény, hogy az iskolában is nehézfejűnek tartották, bukdácsolt, mégis 26 évesen kidolgozott elméletéért *Nobel-díjat* nyert.

Armstrong (1994) *Gardner* „multiple intelligences” elméletének gyakorlati feldolgozásában a különböző intelligenciákban kimagasló, de nyelvi deficitet mutató tehetségek között említi *Agatha Christie*-t is. *Osvát* (1994) életrajzi munkájából kiderül, hogy a nagy krimiíró nő olvasni magától megtanult, de a helyesírással állandó gondjai voltak.

Hasonlóan alakult *Anatole France* fejlődése. Szintén magától megtanult olvasni, de mikor kilencévesen iskolába került, ott igen gyengén szerepelt. Rossz tanuló volt, figyelmetlen, hanyag. A legyek repülését figyelte, míg a tanár magyarázott. Nem tudta a helyesírást, többször ismételt osztályt és csak húszévesen sikerült leérettségiznie, mert előbb kétszer is megbukott a vizsgán (*Ambrus*, 1935).

Lloyd J. Thompson korábbi tanulási rendellenességeket valószínűsített *Lee Harvey Oswald*-nál a Kennedy elnök feltételezett gyilkosáról írt tanulmányában. Kollégái felhívták a figyelmét annak veszélyére, hogy a különböző nyelvi képességszavarokkal küzdők ezáltal olyan megvilágításba kerültek, mint akik az átlagosnál jobban hajlanak a kriminális cselekedetekre. Ez vezette *Thompson*ot, hogy közreadja gyűjteményét, amelyben – szemben az *Oswaldról* írt elemzésével – nagy alkotókat mutatott be, akiknek fejlődésében valamilyen tanulási zavar valószínűsíthető (*Thompson*, 1971).

Thomas Alva Edison-t taníthatatlannak minősítették, édesanyja vállalta magára az oktatását. Bár olvasni megtanult *Edison*, felnőtt koráig nehézségei voltak a helyesírással és a nyelvtannal.

Auguste Rodin szülei egyszerű, írni-olvasni nem tudó emberek voltak, de szerették volna, ha fiúk képzetesebb lesz. A gyermek azonban nehezen boldogult az iskolában, a katekizmust nem tudta befűlni, és nem tudott megtanulni rendesen számolni, írni, olvasni, ezáltal minden tantárgyban nehezen boldogult. Sokan rövidlátásának tulajdonították a kudarcokat. *Thompson* azonban jobb-bal dominancia zavart feltételez, többek között *Rodin* leghíresebb művére, a „Gondolkodó”-ra tekintve, aki is igen kényelmetlen pózban, a bal térdére könyököl a jobb karjával.

Más *Thompson* által ismertetett esetek: *George Patton* tábornok, *Woodrow Wilson* amerikai elnök, *Paul Ehrlich* bakteriológus, *Harvey Cushing* agysebész. Megemlíti más tanulási rendellenességet mutató kiválóságok között *George Washington*ot, *William Jamest*, *Hans Christian Andersent*.

Ezek a képességbeli rendellenességekkel küzdő nagy alkotók tehetségüket már teljesítményeik által igazolták, és bizonyították, hogy az iskolában fontos képességek hiányában is lehet szellemi értéket létrehozni. De vajon hány nagy alkotó veszett és vész el manapság is hozzájuk hasonló képességekkel?

A közhiedelem szerint a tehetség legfontosabb ismérve, hogy kiváló intelligenciával rendelkezik, az oktatásban pedig elsősorban az a vezető szempont, hogy a gyerekek minél több elméleti tudást gyűjtsenek magukba. Akik erre képesek, azok tehetségnek számítanak. *Siegler* és *Kotovsky* (1986) megkülönböztetett iskolai és kreatív-produktív tehetséget. Az előbbi az információ felvételében, tárolásában és visszaadásában kiváló, a másik az információkat újra rendezve újat alkot. A legtöbb oktatási intézmény erről az utóbbi típusú tehetségről alig vesz tudomást (legfeljebb, ha megfelelő iskolai képességekkel is rendelkezik az egyén), pedig számos nagy alkotó tartozott ebbe a kategóriába. Az írni, olvasni és főleg a számolni nehezen tanuló gyerekről gyakran még a legoptimistább nevelők és pszichológusok sem feltételezik, hogy az átlagosnál magasabb szintű tel-

jesítményre lehet képes, még akár tudományos területen is, nem csak sportban vagy művészetben.

A tanulási zavar és a tehetségmodellek

Az elméletalkotók modelljei és a modellek kiszélesedésének iránya tükrözi a társadalmakban vezetővé váló értékeket és problémákat. A tehetség fogalmának meghatározása alkotja a tehetségek megközelítésének módját, irányt mutat a tehetségek azonosításában, ápolásában, fejlesztésében és ösztönzésében. Hasznos végignézni a fontosabb elméleteket, hogy milyen helyet biztosítanak a kiegyensúlyozatlan képességű tehetségeknek. A tehetségmodellek itt következő ismertetésének és elemzésének a célja, hogy a tanulási zavarokkal küzdő tehetségek helyét és elfogadottságát bemutassa.

A tehetség fokozatai

A tehetség, mint a képességek általában, különböző szinten jelentkezhet. Eddig nem sikerült egyértelmű választ találni arra a kérdésre, hogy vajon minőségi vagy mennyiségi különbség van-e a világszínvonalon is jelentőset alkotók és az „átlag” tehetségesek között. Bizonyos képességek extrém magas színvonala jellemzi-e az *Einstein*, *da Vinci* és *Mozart* szintű alkotókat, vagy a kiemelkedő képességeket kialakító kritikus faktorok szerencsés találkozása történik, ahogy azt *Feldman* és *Goldsmith* (1986) a csodagyerekekkel kapcsolatban leírta.

A fokozatok tisztázásának igénye folyamatosan felmerül a tehetséggel foglalkozó szakemberek írásaiban. A múlt században *Galton* (1869) a tehetség szintjét előfordulási gyakoriságával jellemezte. Tehetségfelfogása statisztikai alapokon nyugodott. Szerinte a kivételes egyének azok, akik a populációnak csak igen kis százalékát képviselik. Példái szerint prominens bírók, püspökök elérik azt a színvonalat, amit négyezerből csak egy egyén képes elérni. A zsenik milliókból egyetlenek.

Alig valamivel a századforduló után *Szitnyai Elek* budapesti főgimnáziumi tanár „A szellemi tehetségek eredete” című írásában arra hajlik, hogy az átlagos képességűek, a tehetségek és zsenik közötti különbség mennyiségi téren adódik. Definíciója szerint a talentum vagy tehetség annyit jelent, hogy valaki az emberi tevékenység egy bizonyos körében széles felfogása, ítéléte, szellemi alkotása, tehát mintegy fokozódott lelki ereje által válik ki társai közül. Ha a szellem működése, főként eredeti alkotásai révén oly kiváló, hogy szinte csodálatunkat vívja ki, akkor zseniről beszélünk (*Szitnyai*, 1905; *Harsányi*, 1994).

Landau (1980) a kiemelkedő képesség három fokozatát különbözteti meg: a képesség, a tehetség és a zsenialitás szintjét. A képesség rendszerint egy bizonyos területen nyilvánul meg. A tehetség viszont a jóképességű ember személyiségének alapvető vonása, és ez teszi lehetővé képességeinek magasabb színvonalú kiművelését, aminek eredményeként kifejezési lehetőségei kulturális és szociális területen egyaránt kibővülnek. A zsenialitás egészen ritka jelenség, még sokkal egyetemesebb értékű megnyilvánulásokkal, amelyben a képességek és a tehetség nemzetközi viszonylatban is rendkívül magas szinten realizálódnak.

A fenti meghatározások a tehetséget lényegében a megvalósult teljesítményben mérik. Nem foglalkoznak azzal, hogy ehhez az eredményhez a kiemelkedő alkotó milyen képességek birtokában és hiányában jutott el.

A tehetség mint szellemi alkotóképesség

Terman (1924) az intelligenciával azonosította a tehetség fogalmát a század elején, abban az időszakban, amikor általános vélekedés szerint az intelligencia tesztek híven tükrözték a szellemi képességeket. Kutatásainak központi tézise szerint a gyermek magas intelligenciahányadosa alapján prognózis állítható fel felnőttkori teljesítményére vonatkozólag. Elgondolására alapozva követéses vizsgálatot indított másfélezer intellektuális tehetség bevonásával. Kiválasztási szempontja a magas intelligencia volt, 140 feletti IQ-val rendelkező gyerekek kerültek tehetség-mintájába.

Terman alapos és gondos munkát végzett. Rengeteg anyagot gyűjtött kutatása során: családi háttér, fizikai adottságok, egészség, iskoláik, érdeklődés és személyiségjegyek. A „Genetic Studies of Genius” több kötetében jelentette meg eredményeit, amelyeket még ma is felhasználnak a kutatásokban, újra feldolgozzák, elemzik adatait. Kiderült, hogy nem a legintelligensebb gyerekekből lettek a legnagyobb alkotók, hanem elsősorban a környezeti tényezők, valamint a személyiségjegyek befolyása érvényesült (*Perkins*, 1981).

A kizárólag intelligencia tesztekkel válogatott tehetséggpopulációból valószínűleg a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek nagy része kimarad, mert eredményeik rész-képesség-hiányaik miatt gyakran csak átlagosak, esetleg átlag alattiak.

Az 50-es években indult meg az intelligenciatesztek kritikusabb vizsgálata. A bírálatok elsősorban arra irányultak, hogy ezek a mérési eljárások kizárólag ismereti-elméleti teljesítményeket tükröznek és más aspektusokat, mint például induktív gondolkodásmód, a nyelvi megértés, térbeli észlelés és matematikai képességek, teljesen elhanyagolnak. A bírálók rámutattak arra, hogy a tesztek nem veszik figyelembe az egyes információk közti összefüggések felfedezését, sem a gondolkodás eredetiségét, sem más olyan adottságot, képességet, amely új nézőpontokhoz, új és szokatlan tapasztalatokhoz vezethet. Pedig már *Galton* felhívta *Hereditary Genius* c. könyvében a figyelmet az alkotóképesség jelentőségére olyan személyiségekről írva, akiknek gondolkodásmódja különösen találatkóny volt (*Galton*, 1869). Ebből a képességükből vezette le azt a jelenséget, amit azóta kreativitásnak neveznek. *Guilford* volt az, aki az értelmi képességeknek a divergens gondolkodás felé történt kiterjesztésével a tehetség tanulmányozását új utakra terelte.

Ugyanebben az időben *Barron* (1957) vizsgálataiból kiderült, hogy a nagyon intelligens személyek között számosan nem mutatnak eredeti gondolkodást. Kreatív és intelligens fiatalok vizsgálata nyomán *Getzels* és *Jackson* (1958) is arra a következtetésre jutott, hogy az intelligencia és a kreativitás nem azonos, ezért szükségesnek látta kiszélesíteni a tehetség definícióját a kreativitással.

A kreativitást is figyelembe vevő azonosítási eljárások használatával nagyobb esély van a tanulási zavarokkal küzdő tehetségek azonosítására. Egy kutatásban hiperaktív, tanulási zavarokkal küzdő gyerekek kreativitását vizsgálták *Shaw* és munkatársai (1992). Kiderült, hogy ha egyszerre jelenlévő ingerekkel kell dolgozniuk, rendkívül jó eredmé-

nyeket érnek el. Kreativitásuk meghaladja normális társaikét. A kutatók feltételezése szerint ezeknek a gyerekeknek a jobb agyféltekéje túlműködik, és a szertelen jobb agyfélteke nem hagyja figyelni őket. Az, hogy a világot mindig újnak látják, állandóan más megközelítésben észlelik, az iskolában nehézséget jelent számukra, de előny lehet, ha éppen a megszokottól eltérően kell egy problémát megközelíteni.

Kiszélesítő modellek

A tehetségről alkotott elméletek két szempontból is egyre szélesedtek. Egyrészt a definíciókban a képességek mellett a személyiségjegyek hangsúlyosakká váltak, másrészt az elméletalkotók az intellektuális tehetségen kívül egyéb területeken megmutatkozó tehetségekre is vonatkoztatható modelleket alkottak. A szélesebb definíció pedig szélesebb tehetségpopulációnak adta meg a fejlesztés lehetőségét.

Révész Géza pszichológus, a jövő pedagógiája és pszichológiája egyik legfontosabb kérdésének tartotta a tehetségek minden irányban kiterjedő tanulmányozását (*Révész, 1918*). A tehetség fő kritériumának kora szelleme szerint az intelligenciát tartotta, de az intelligencia meghatározásának problematikusságát is látta. A tehetségre az intelligenciánál jellemzőbbnek tartotta az intuíciót, spontaneitást, a dolgokkal és emberi tevékenységekkel, alkotásokkal kapcsolatos magatartást. Ezek a jellemzők azonban sokkal kevésbé megfoghatóak, és még kevésbé mérhetőek, így az intelligencia mérésén túl a tehetséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatok alapján történő megfigyelést tartotta fontosnak.

Renzulli (1978) „háromkörös” elméletében a korábban különböző szinten megfogalmazott elméleteket szemléletes formába öntötte. Modelljében a tehetségre jellemző viselkedést három alapvető tulajdonságcsoport – átlag feletti képesség, kreativitás és feladatalkötelezettség – integrációjaként írta le. A tehetséges gyerekek azok, akik manifesztálják, vagy képesek kifejleszteni magukban ezt az integrációt, és alkalmazni valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen. *Renzulli* a képességekkel egyenrangúnak tekintette nem csak a kreativitást, hanem az úgynevezett feladatalkötelezettséget is, amely tényező tisztán személyiségjegyekből áll, és mint energetikai faktor segíti a tehetség kifejlődését.

Később *Renzulli* az átlag feletti képességeket differenciáltabban írta le, és megkülönböztetett általános és speciális képességeket. Az előbbieket: magasszintű elvont gondolkodás, verbális és számgondolkodás, jó memória, folyékony beszéd, téri viszonyok átlátása, alkalmazkodóképesség, gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás. A speciális képességek lényegében az általános képességek különböző kombinációinak egy vagy több speciális területen (matematika, kémia, közgazdaságtan, fényképészet, zeneszerzés, bábozás, vezetés, újságírás, stb.) történő alkalmazása, vagy speciális területen mutatott képesség a szükséges tudás és technikák megszerzésére és megfelelő felhasználására (*Renzulli, 1986*). Ezzel a módosítással a modell már nemcsak a tehetség személyiségjegyek felé, hanem a többféle tehetség irányába történő kiterjesztésben is előrelépést jelentett.

Az Amerikai Oktatási Hivatal 1972-ben *Marland (1972)* igen széles definícióját fogadta el. Ennek alapján tehetséges gyerekeknek azok számítanak, akiknél a szakemberek valamilyen kimagasló adottságot és olyan tényleges vagy potenciális képességet állapítá-

nak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, mégpedig egy vagy több itt felsorolt területen:

- általános intellektuális képesség,
- specifikus tanulási („iskolai”) kompetencia,
- kreatív gondolkodás,
- vezetői rátermettség,
- művészi adottságok,
- pszichomotoros képességek.

Ez a meghatározás azt is jelenti, hogy azok a gyerekek is tehetségnek tekintendők, akik csak egy területen mutatnak kiemelkedő képességet, így más területeken lehetnek átlagos, vagy akár átlag alatti képességeik is (Yewchuk és Lupart, 1993). A hat kategória elismerten egyforma fontossággal bír, valamint nyilvánvaló az átfedés és a kapcsolat közöttük, mégis az a tendencia, hogy az iskolában a tehetségesek nagy csoportjait figyelmen kívül hagyva, csak azokat a gyerekeket azonosítják tehetségesként, akik a magas intelligencia kategóriába esnek. Így bár a definíció szintjén a tanulási zavarokkal küzdők között is lehetnek tehetségek, az oktatás ezt nem veszi figyelembe.

Gagné (1993) is hangsúlyozta, hogy a tehetség nem szűkíthető le az intellektuális tehetségre. Ha ezt megtennénk, az egyenlő lenne az emberi képességeknek az intelligenciára való szűkítésével. Az intellektuális képességek más képességek fölé helyezését, az általa „kognocentrizmusnak” nevezett jelenséget az elitizmussal azonosítja, és felteszi a kérdést: „háttérbe szoríthatóak-e, ignorálhatóak-e a nem-intellektuális képességek, mert kevésbé nemesnek érzik, vagy inkább ítélik azokat, mint az intellektuálisakat?” Modelljét, amelyben az intellektuális képesség csak egyike a sok képességcsoportnak, ennek szellemében alkotta. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy az intellektuális tehetség a tehetségnek egy formája, akkor a tehetség általános fogalmát úgy kell meghatározni, hogy abba mindenféle megjelenési formája beleférjen. Elméletében a különböző képességek különböző tehetségekhez vezethetnek számos tényező katalizáló hatására.

Gagné „Megkülönböztető Modell”-jében elkülöníti a természetes képességeket, és a módszeresen fejlesztett készségeket, amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Vagyis megkülönbözteti az *átlag feletti képességekkel rendelkező tehetséget* és az emberi tevékenységek valamely területén *átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget* (Gagné, 1991). A különleges tehetséget a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazása, az intraperszonális (motiváció, önbizalom, érdeklődés, kitartás, stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen, stb.) támogatásával valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással hozza létre.

A képességek és készségek Gagné által felrajzolt interakciója feltételezi, hogy egy adott képesség több különböző tehetség kifejlődésében is szerepet játszhat, és bármely tehetség több képességből is eredhet. Következésképpen Renzulli háromkörös elméletével szemben Gagné azt állítja, hogy nincs olyan képesség, amely mindenféle tehetség előfeltétele. Számunkra nagyon lényeges másik következménye a definíciónak, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők biztos, hogy kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek, míg a kiemelkedő képesség maga, nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Ezt legjobban az alulteljesítő tehetségesek bizonyítják.

Gagné megkülönböztetésében, ha egy gyerek magas IQ szintet mutat egy tesztben, akkor természetes intellektuális képességeit tekintve tehetséges. Ez a képessége alkalmas lehet arra, hogy az egyén képessé váljon átlagon felüli teljesítményre egyik vagy másik területen. Ugyanakkor más átlagon felüli képességekkel is el lehet érni hasonló szintű eredményességet. Adott, megfelelő szintű képességek birtokában részképességbeli gyengeség nem lehet akadálya a kiemelkedő teljesítménynek.

Rendszerszemléletű modellek

A rendszerszemléletűnek nevezett elméletek közös jellemzője, hogy azt sugallják, hogy a tehetséges személy nem egyik vagy másik képességének magas szintje által tehetséges, hanem a képességek interakciójának, egy rendszerként történő magasszintű működésének köszönhetően.

A kiemelkedő képességű gyerekek képességeinek rendszerszemléletű leírásának egyik vonala a mentális folyamatok elemzésére épül. *Sternberg* (1984) hármass elmélete („Triarchic Theory”) három alteóriából áll, a tehetség három kulcsfaktorának megfelelően:

- A „komponentális” alteória az egyén belső világával foglalkozik, az információfeldolgozás összetevőit, a végrehajtó folyamatokat célozza meg. A tehetségnek a sokféle képességből történő kialakulását írja le.
- Az „experimentális” alteória az intelligencia használatát vizsgálja. A belső mechanizmusok az egyén korábbi tapasztalataival szoros kapcsolatban vannak. Ez az alteória foglalkozik az újdonsággal való kapcsolat kérdésével, az információfeldolgozás automatizmusával. Ide tartozik a kreativitás kérdésköre is.
- A „kontextuális” alteória az intelligencia és a külvilág kapcsolatát vizsgálja. Az intelligencia nem céltalan random aktivitás, hanem célja a környezethez való alkalmazkodás, a környezet formálása és megfelelő környezet kiválasztása. Ebben az alteóriában foglalkozik *Sternberg* a kultúrafüggőség kérdésével is.

Sternberg *Gagné*hoz hasonlóan a tehetség különféle képességekből történő kialakulását feltételezi, sőt, ezen túlmenően azt is elkülöníti, miképpen használja az egyén képességeit, és hogyan áll képessége a környezettel kapcsolatban.

Gardner (1983) „többszörös intelligencia” (multiple intelligences) elmélete lényegében elveti a „spearman-i g faktor”, vagyis egy általános intellektuális erő létezését, és különálló intelligenciákat ír le.

Teóriája három alapvető elvet képvisel.

- Az intelligencia nem egységes, hanem több különálló intelligencia létezik, és ezek saját törvényeik szerint működnek. Először hat intelligenciát különböztetett meg – nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, testi-kinesztetikus, zenei és személyi – majd a legutolsót intra- és interperszonális intelligenciákra bontotta, így hét alapvető területet különített el. Később további intelligenciákat különböztetett meg, amelyek közül a legfontosabb újítás a „különböző intelligenciák együttműködését szervező” intelligencia (*Armstrong*, 1994).
- Az intelligenciáknak mindegyike különálló és független a többitől. Tehát az egyikben mutatott képességszint nem mond semmit a másik területről.

- Az intelligenciák függetlenek egymástól, mégis interakcióban vannak, mert a legtöbb esetben egyszerre több intelligenciát kell mozgósítanunk egy-egy probléma megoldására.

A Gardner-féle megközelítés nyíltan kimondja, hogy az egyes intelligenciák egymástól eltérő fejlődést és ezáltal fejlettséget mutathatnak, és az egyes területeken mutatott képességek nem mondanak semmit más területeken megjelenő képességekről. A részképességkiesés tehát ebben az elméletben is jól megfér a tehetséggel.

Mint látható, a tehetségmodellek legtöbbszörrel összeegyeztethető a részképességkiesés vagy -gyengeség, sőt, egyre inkább arra hajlik a tudomány, hogy a tehetség a különböző faktoroknak igen különböző kombinációiból alakulhat ki. A tehetségek különlegesnek nevezett populációival számolni kell a tehetségazonosításnak és- gondozásnak, hogy minél több potenciális tehetség mutakozhasson meg teljesítményeiben is.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségek a tehetségpopulációban

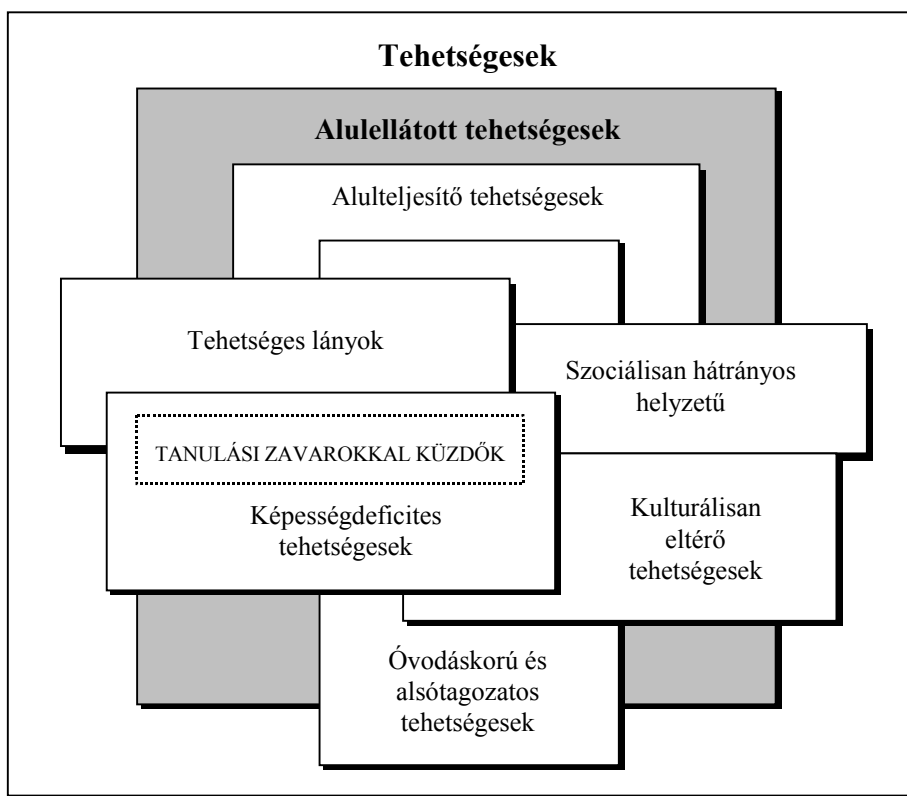
A viszonylag kiegyensúlyozott képesség-struktúrával rendelkező tehetségek mellett számolnunk kell egy igen nagy populációval, amely bizonyos területeken ugyan kiemelkedő, de más téren átlag alatti eredményeket mutat. A szakirodalomban különlegesnek nevezett populációkba tartozó tehetségek kiemelkedő képességei olyan tényezőkkel párosulnak, amelyek megnehezíthetik, vagy lehetetlenné tehetik a tehetséggé fejlődést. Ezen csoportok között átfedések vannak, és az egyes csoportokba tartozás kritériumainak definiálása gyakran bizonytalan. A fogalmak meghatározása azonban fontos ezen különleges tehetségek fejlesztésének és támogatásának irányába történő továbblépéshez. Ebben a fejezetben a különböző hátrányokkal, hiányossággal együtt jelentkező tehetségcsoportok rövid ismertetését nyújtom azzal a céllal, hogy ezek jobb megismerése és differenciáldiagnosztikája lehetővé tegye a mind gyakrabban mutakozó tanulási zavarokkal küzdő, nehezen felismerhető, ellentmondásos tehetségek azonosítását.

A tehetségek gyakran nem jutnak hozzá a fejlődésükhöz szükséges oktatási feltételekhez, mégis *alulellátott (underserved) tehetségesnek* azokat a csoportokat nevezi a szakirodalom, amelyek ebben a tekintetben különösen hátrányban vannak. Ebbe a csoportba tartoznak a szakirodalom szerint az óvodás és általános iskolai korosztályok tehetségei, a szociálisan hátrányos vagy kulturálisan eltérő tehetségesek, a tehetséges lányok, és a képességeikben hátrányos tehetségesek.

Nyilvánvalóan bekerül a fenti csoportba tartozók nagy része az *alulteljesítő (underachiever) tehetségesek* közé. Az alulteljesítők közös jellemzője, hogy elért eredményeik, teljesítményük jelentősen képességeik alatt maradnak.

A *képességeikben hátrányos (handicapped) tehetségesek* általában ellátatlanok és legtöbbször alulteljesítők is. Azok a populációk tartoznak ide, akik valamilyen szervi, fejlődési képesség- vagy részképességkieséssel, gyengeséggel küzdenek, de kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek. Több csoportjuk közül talán a legellentmondásosabb a *tanulási zavarokkal küzdő (learning-disabled) tehetségesek* csoportja. A tanulási zavarokkal küzdő tehetségek az ellátatlan populáción belül a képességeikben hátrányosak

közé tartoznak, de ugyanakkor legtöbbször alulteljesítő is. A csoportok közötti nagy átfedéseken túl, egy-egy személy adott esetben többféle hátrányt is szenvedhet. Az 1. ábra szemlélteti a fenti csoportok egymáshoz való viszonyát.



1. ábra
A tehetségesek különleges csoportjai

A tehetségesek különleges csoportjai

Csak a 80-as években jelent meg a szakirodalomban az „underserved”, „alulellátott” kifejezés. Egyre inkább az „alulteljesítő” jelző helyett használatos, ami mutatja a szemléletváltást. A gyerek nem megfelelő teljesítményéről a gyerekekkel való nem megfelelő törődésre teszi a hangsúlyt. Az alulteljesítők mára egy nagy alcsoportja lettek ennek a populációnak, ami azt jelenti, hogy az alulteljesítés mint az alulellátottság következménye jelenik meg. Sokszor szinonimaként is használják a két kifejezést, a tendencia azonban az, hogy a fejleszthangúlyos megközelítéssel az „alulellátottság” fogalma veszi át a főszerepet, ami talán a másik szélsőség.

A szakirodalomban az ellátatlan tehetségesek alcsoportjaiként jelennek meg az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó tehetségesek, az alulteljesítők, lányok, szociálisan hátrányos helyzetűek, kulturális kisebbségi vagy etnikai csoportok és a képességdeficittal küzdő tehetségesek. Természetesen ezek az alcsoportok többszörösen átfedhetik egymást (pl. alacsony keresetű szülők, nagyothalló lánya az iskolában épp csak átlagos, szabadidejében csodálatos verseket ír). Nyilvánvaló, hogy minél több területen hátrányos és ellátatlan valaki, annál nagyobb az elkallódás, vagy a devianciába hajlás esélye.

Az egyik ilyen csoport a kisebbségben élők, akik kulturális és nyelvi különbözőségük miatt nem csak az oktatásban, de adott esetben a tesztelésnél is hátrányban vannak. Vizsgálatok szerint a különböző tehetséggondozó programokban jelentősen alulreprezentáltak az etnikai kisebbségek (Zappia, 1989; Colangelo és Kerr, 1990).

Van Tassel-Baska és Willis (1987) valamint Skuy, Kaniel és Tzurriel (1988) vizsgálataiban megállapította, hogy az alacsony jövedelemmel rendelkező családokból érkező gyerekeknek jobbmódú társaiknál kisebb esélyük van arra, hogy tehetségüket felfedezzék, és fejlesztő programba kerüljenek.

Kiderült, hogy sokkal kevesebb lány, mint fiú ér el magas pontszámot matematikai és természettudományi tesztekben, így ilyen tehetséggondozó programokba is kevesebben kerülnek be közülük (Gallagher, 1988). Meglehet, hogy a lányok más területen tudnak kiemelkedő szinten teljesíteni, de további eredmények mutatják, hogy a hátrányos megkülönböztetés általánosan jellemző a lányok esetében.

Kognitív képességeket mérő tesztekkel történő tehetségazonosítás esetén nincs lényeges különbség a két nem között. A lány-fiú arány eltolódás a szubjektív méréseknél – tanár és társak véleménye – válik jelentősebbé (Herskovits és Gyarmathy, 1994). A lányok hátrányba kerülnek, ugyanis a tehetséges ember tulajdonságai társadalmi megítélésben inkább a férfias tulajdonságokkal azonosíthatók (Wolfeat, 1979). Ez a társadalmi nyomás valószínűleg nagy hatással van nemcsak a tehetségesek azonosítására, hanem kibontakozására is. Egyszerre kettős teher nehezedik a tehetséges lányokra, mert amellett, hogy nemüknek nem teljesen megfelelő tulajdonságokat kell önmagukkal és környezetükkel elfogadtatniuk, még sokszor azt a segítséget is nélkülözniük kell, amit a tehetség felfedezése jelent (Herskovits és Gyarmathy, 1994).

A tehetségesek legfiatalabb korosztálya szinte semmilyen képességeinek megfelelő képzést nem kap. A nagyon fiatal kiemelkedő képességű gyerekeket ezért sorolják sokan az ellátatlanok közé (Gallagher, 1992; Butler-Por, 1993; Yewchuk és Lupart, 1993). Whitmore (1987) egyenesen az oktatásban legkevésbé ellátott tehetséges populációnak tartja az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó kiemelkedő képességű gyerekeket. A hazai tehetséggondozásban is ezek a korosztályok jutnak legkevésbé speciális, kiemelkedő képességeiknek megfelelő képzéshez. Nem véletlen, hogy a tehetség-tanácsadásra jelentkező szülők zöme ebbe a korosztályba tartozó tehetséges gyermekének keres megfelelő iskolát, programot.

Az alulteljesítésről szóló irodalom legfőbb ismérve, hogy szinte minden kutató más-más meghatározást használ (Gefferth, 1990). A definíciók különbözőek, de abban megegyeznek, hogy az alulteljesítőknél különbség van a lehetséges és a megvalósuló teljesítmények között (Gefferth, 1990; Feldhusen és Jarwan, 1993). Az értelmi képességeket

mérő tesztekben a legfelső 5%-ot elérő gyerekeknek megközelítőleg a fele az iskolában képességei alatt teljesít (*Whitmore*, 1980).

Az alulteljesítők között sokan vannak az oktatásban ellátatlanok csoportjához tartozók: az alacsony szociokulturális családi háttérű, a kisebbségi vagy etnikai csoporthoz tartozó gyermekek, a lányok, az óvodás -és kisiskoláskorú valamint a képességdeficitekkel küzdő tanulók. A kutatók szinte kivétel nélkül több tényező együttes hatására kialakuló tünetegyüttesről számolnak be (*Gefferth*, 1990). Azonosításuk legtöbbször a szten-dardizált tesztek és a pedagógus értékelésének összevetésével történik. Kiszűrésüknek bizonytalansága egyenes arányban van az alulteljesítés fogalmának meghatározásában mutatkozó bizonytalansággal.

Frasier (1979) hátrányos helyzetű gyerekeket vizsgálva azt találta, hogy hosszútávú céljaik vannak, amelyek korán kifejlődtek bennük, és reálisaknak tűnnek. Ez segíthet lehet azonosításukban. *Gerken* (1979) a hátrányos helyzetű tehetségesek identifikációjában ugyanazokat az azonosítási eljárásokat tartja szükségesnek, mint más tehetségcsoportnál, de a megfelelő azonosítás hosszabb időt vehet igénybe.

Néhány tanulmány felhívja a figyelmet azokra az oktatási problémákra, amelyek elfordítják a jóképességű, de hátrányos helyzetű gyermeket az iskolától és annak értékeitől. Az iskolai konformitás, a hangsúlyosan konvergens gondolkodási mód az iskola iránti negatív attitűdöket alakíthat ki, és alulteljesítéshez vezethet (*Suter és Wolf*, 1987).

Silverman (1989) hangsúlyozza, hogy minden alulteljesítő gyermek megérdemli, hogy alaposan megvizsgálják képességeit, akár átlagos, akár kiemelkedő képességű. Tanulmányában a szakirodalomból összegyűjtötte a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek tulajdonságlistáját, és ezt a listát összehasonlította *Whitmore* (1980) klasszikus alulteljesítőkről adott tulajdonságlistájával. Kiderült, hogy az itemek egy az egyben megfeleltek egymásnak. Ezen egybeesés alapján feltételezte, hogy az alulteljesítőknek (akár tehetséges, akár átlagos képességű egyénről van szó,) majdnem mindegyike valamilyen tanulási zavarral küzd. A probléma azonosítása hiányzik csak, és ha minden gyermeket, aki képességei alatt teljesít, megfelelően megvizsgálunk, a nehézségek okát megtalálva segíteni tudunk.

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű, hiszen mint korábban már szó volt róla, az alulteljesítés háttérében sokféle ok húzódhat meg, és gyakran több tényező is szerepet játszik a szindróma kialakulásában.

A „gifted handicapped” terminus a képességbeli hátrányokkal együtt mutatkozó tehetséget jelöli. Ezek a tehetségesek egy vagy több képességterületen nehézségekkel küzdenek. Tanulási, hallási, látási, mozgásbeli, neurológiai nehézségeket, emocionális zavarokat sorolnak ide (*Whitmore és Maker*, 1985; *Yewchuk*, 1985; *Yewchuk és Lupart*, 1993).

A 70-es évektől világszerte egyre több szó esik a tehetségeseknek erről a speciális csoportjáról. Vizsgálatok szerint az ilyen nehézségekkel küzdő tehetségesek számaránya az USA-ban 2–9% között van. Bár egyre többféle programot indítanak a különféle zavarokkal küzdő tehetségeseknek, fejlesztésük nem megoldott. Ha valamilyen segítséget kapnak, csak a nehézségeik tekintetében, nem kiterjesztve az ellátást a tehetség irányában (*Yewchuk és Lupart*, 1993).

Tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek

A 80-as évektől kezdve egyre nagyobb teret kaptak a tehetséggel foglalkozó szakirodalomban a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek. A képességeikben hátrányos tehetségek közül talán ez az alcsoport kap legnagyobb figyelmet a kutatóktól. A többi alcsoporttól – ahol nyilvánvaló a deficit (pl. látás- vagy hallássérülés, testi rokkantság) – eltérően a tanulási rendellenességeket mutató tehetségek nehezen azonosíthatóak.

Egy vizsgálat szerint az USA-ban a tanulási zavarokkal küzdők 2,3%-a tehetséges (Yewchuk, 1986), de ennél lényegesen nagyobb arány is elképzelhető, mert az azonosítás nehézsége miatt igen bizonytalan az adat érvényessége.

Lényeges vonása ezeknek a gyerekeknek, hogy képességeik és teljesítményeik között nagy eltérés tapasztalható, és ennek a diszkrepanciának az oka a központi idegrendszer gyakran neurológiailag nem is diagnosztizálható működészavara, amely az információfeldolgozás valamely területén különböző mértékű és fajtájú képességcsökkenéshez vezet (Yewchuk, 1986).

Sokan ezek közül a gyerekek közül intelligenseknek tűnnek, de iskolai teljesítményeik gyengék. Munkájuk inkonzisztens, nagyon különböző szinten teljesíthetnek a különböző tantárgyakban. Gyakori, hogy a képességhiányok elfedik a tehetséget, és a gyermek átlagos, vagy átlag alatti szintűnek mutatkozik.

Gyakran számolnak be a tanárok arról, hogy nagy különbség van ezeknél a gyermekeknél problémamegoldó képességük, fogalmi gondolkodásuk és az iskolában szükséges képességek – írás, olvasás és számolás – között.

Tehetséges, tehetséges/tanulási zavaros és átlagos képességű tanulási zavaros gyerekeket vizsgált számos eljárással Baum (1985). Elemzése során a legnagyobb különbségeket a képességdeficitmentes tehetséges és a két részképességgyenge csoport között találta. A problémamentes csoportba tartozók kreatívabbak, és az iskolai oktatásban hatékonyabbak voltak. Viszont átlagos társaikkal összehasonlítva a kiemelkedő képességű tanulási zavaros gyerekek több érdeklődést mutattak a kreatív tevékenységek iránt, és tanáraik szerint kreatívabbak is voltak. Ugyanakkor ők okozták a legtöbb problémát az osztályban, és ők voltak a legkevésbé hatékonyak az iskolai tanulásban.

Silverman (1989) tanulmányában tulajdonságlistát állított össze a kiemelkedő képességű tanulási rendellenességet mutató gyerekek potenciális erősségeit és gyengéit külön felsorolva:

Potenciális erősségek:

- különleges készség útvesztők, rejtvények megoldására
- kifinomult humorérzék
- magas absztrakciós készség
- kiváló matematikai gondolkodás
- jó vizuális memória
- erős képzelőerő
- magas kreativitás
- komplex kapcsolatok és rendszerek megértése
- átható élelméjűség
- különlegesen jó geometriában és természettudományokban

- lehet jó művészi, zenei és technikai készsége
- könnyen felfog metaforákat, analógiákat
- jó problémamegoldó készséggel rendelkezik.

Potenciális gyengeségek:

- nehézségei lehetnek: artikulációban
helyesírással
sima memorizálással
számolással
- gyengén teljesíthet időhatáros tesztekben
- lehet szétszórt, figyelmetlen
- lehet a kézírása olvashatatlan, nehézkes
- a házi feladatokat elfelejtheti, vagy gyenge színvonalon teljesíti a munkát
- először cselekszik, aztán gondolkodik
- gyenge lehet biológiából és idegen nyelvekből
- lehet, hogy szórakozottan firkál óra közben, ahelyett, hogy figyelne.

Ezt a felsorolást összehasonlítva az alulteljesítők (*Whitmore*, 1980) vagy a képesség-deficittel küzdő tehetségek (*Whitmore* és *Marker*, 1985) jellemzőinek listáival kiderül, hogy minél körülhatároltabb a szindróma, annál pontosabb, a képességbeli jellegzetességeket megragadó leírás készíthető. Így míg az alulteljesítők listája szinte kizárólag viselkedésgjegyeket sorol fel, a képességdeficitekkel küzdő tehetségeknél már a pozitív listán jól körülhatárolt képességek sorakoznak. Végül a tanulási zavarokkal küzdők itt leírt listája konkrét képességeket említ mind erősség, mind gyengeség terén. Minél pontosabban meg tudjuk állapítani a probléma gyökerét és okát, annál differenciáltabb képet tudunk kialakítani.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása

Ezeknek a gyerekeknek az azonosítása jellemzőik ismerete és megfelelő szűrési eljárások hiányában igen nehéz. A gyakorlatban inkább csak véletlenül kerül azonosításra egy-egy esetben ilyen gyerek – tanulási problémái miatt kerül tesztelésre, vagy tehetségprogramba válogatnák, esetleg személyiség vagy viselkedés problémával kerül pszichológiai vizsgálatra (*Schiff, Kaufman* és *Kaufman*, 1981).

Más esetekben elkerülhetik a figyelmet, mert kiváló képességeikkel többé-kevésbé kompenzálni tudják hiányosságaikat, és a tanárok nem veszik észre, hogy a követelményeknek éppen megfelelni tudó tanuló kiváló képességekkel rendelkezik (*Fox, Brody* és *Tobin*, 1983; *Gunderson, Maesch* és *Rees*, 1987; *Suter* és *Wolf*, 1987; *Silverman*, 1989). A tehetség sokszor azért nem mutatkozik, mert a hiányosságok megszüntetésére alkalmazott drill, az erre fordított energia és erőfeszítés lehetetlenné teszi az átlagost meghaladó teljesítményt.

Bár a kutatók ekkor már évek óta foglalkoznak a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek témakörrel, *Van Tassel-Baska* (1991) és *Khatena* (1992) a 90-es évek elején még mindig azt találta, hogy ezek közül a gyerekek közül nagyon kevesen jutnak fejlesztő

programokba, mivel keveset tudnak azonosítani. *Van Tassel-Baska* (1991) áttekintő munkájában arra a megállapításra jutott, hogy alternatív azonosítási eljárásokat kell kidolgozni e populáció számára, mert az általában használatos módszerek nem felelnek meg náluk.

Mivel a tanárok rendelkeznek a legtöbb közvetlen információval a tanulókról, nekik van a legnagyobb esélyük az ilyen felemás képességekkel rendelkező tehetségek azonosítására. Emiatt alapvető fontosságú a pedagógusoknak megfelelő ismeretet nyújtani erről a populációról (*Baum*, 1984).

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítását az nehezíti meg, hogy rendkívül ellentmondásos képet nyújtanak. *Tannenbaum* és *Baldwin* (1983) írásában találóan „paradox tanulónak” nevezte a tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekeket.

A kiegyensúlyozatlan intelligencia-struktúra jelei mutatkoznak a WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised) eredményeikben. Magas eredményeket érnek el azokban az altesztekben, amelyek a tehetséggel függenek össze, és alacsonyok azokban, amelyek a tanulási zavart jelzik (*Schiff, Kaufman* és *Kaufman*, 1981; *Barton* és *Starnes*, 1988; *Waldron* és *Saphire*, 1990). A legmagasabb pontszámokat a Főfogalom, a Szókincs és a Helyzetmegértés, a legalacsonyabbakat a Számolás, Számemlékezet és a Rejtjelzés altesztekben találták (*Yewchuk*, 1986). De nem egyértelműek az adatok, mivel az is előfordult például, hogy Számolásban kiemelkedő eredményeket mutattak ki kutatók. Az Általános Ismeretekben szintén ellentmondanak a vizsgálatok adatai (*Suter* és *Wolf*, 1987).

A skálákon belüli magas pontszámkülönbségek (scatter) szintén gyakran talált jellegzetessége a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő gyerekek WISC-R eredményének. *Yewchuk* (1986) a verbális skálában 7, a cselekvéses, performációs részben 9, a teljes skálában 10 pontnyi különbséget talált az egyes altesztek között. A VQ és PQ közötti nagy, 15 pontos eltérés bármely irányban, szintén jelzője lehet a kettősségnek. Minden esetben hangsúlyozni kell azonban, hogy több gyerek egészen más jellegzetességeket produkálhat, jóllehet ugyanazok a nehézségei tehetsége mellett. Ennek a bizonytalanságnak nyilván az az oka, hogy se a tehetséges, se a tanulási zavarokkal küzdő populáció nem homogén. Eredetben és tünetekben lehetnek hasonló, egyező és eltérő esetek.

Az intelligencia tesztekben mutatott rendkívül kiegyensúlyozatlan kép csak egyike a sok ellentmondásnak, amely ezekre a gyerekekre jellemző. *Silverman* (1989) azt találta, hogy gyakran koruknak megfelelő feladatokban kudarcot vallanak, de ugyanazon teszt idősebbeknek való feladatait megoldják. Egyszerűbb feladatokkal nem boldogulnak, majd könnyedén megtalálják a megoldást nehezebbekre.

Minél magasabb fokú iskolába járnak, annál jobban teljesítenek. Az általánosban még komoly nehézségeik vannak, de főiskolára, egyetemre jutva jó eredményeket érhetnek el. Sok közöttük a későn érő tehetség (late bloomers). Esetleg csak pubertás korban mutatkozik meg képességük (*Dixon*, 1983), de sokszor a felnőttkorig várat magára a kibontakozás. Míg az iskolában állandó nehézséget, problémát jelentenek, és alacsony színvonalon teljesítenek, szabadidejükben hatalmas motivációt mutatnak tevékenységeikben. Érdeklődési területükön, hobbijaikban magasan kreatívak (*Silverman*, 1989).

Van Tassel-Baska (1993) a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő tanulók címkézésénél fontosabbnak tartja a képességek feltérképezését. Az identifikációról a hangsúlyt a

tanulás szempontjából fontos erős és gyenge pontok megtalálására teszi. A tesztelés a képességeknek a megfelelő fejlesztéshez szükséges megismerését kell, hogy célozza.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek felismerése a gyakorlatban

Ideális esetben a tanulási zavarok korrekciójának már az óvodában el kellene kezdődnie, ezért az azonosítás is ebben a korban kellene hogy megtörténjen. A kiemelkedő képességű tanulási zavarokkal küzdő gyerekek azonosítása azonban igen bizonytalan, mint azt a jelen tanulmány bevezetőjében már kifejtettem, ezért több odafigyelést, és az oktatási módszerek kicsit rugalmasabb használatát kívánja.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségek gyakran a szokásostól eltérő gondolkodásuk miatt kerülnek hátrányba. A sorbarendező, lépésről-lépésre haladó gondolkodásmód és információfeldolgozás, amely az iskolai oktatásban jelentős szerepet játszik, jelentősen gyengébb lehet ezeknél a gyerekeknél, mint a szimultán, egyidejű, analógiás gondolkodás és információfeldolgozás. Képességeik inkább téri-vizuális, technikai vagy társas-érzelmi képességeket megmozgató feladatokban mutatkoznak meg.

Vizsgálataim azt mutatják, hogy a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő gyerekek, bár olvasási, helyes- és szépírási, valamint számolási készségük legfeljebb átlagos, de általában gyenge, mégis kiemelkedő szintű ismeretekkel rendelkeznek. Gyakran egy-egy témában (általában természettudomány) igen mély jártasságra tesznek szert. Szókincsük lehet gazdag, noha esetleg rosszul fejezik ki magukat. Legtöbbször különlegesen jó ötleteikkel, szokatlan megoldásaikkal hívják fel magukra a figyelmet, ami némely esetben nem tehetségük bizonyítékeként szolgál, hanem deviáns viselkedésként azonosítatják.

Szűrési lehetőséget olyan feladatok jelentenek, amelyek többé-kevésbé elkülönítik a szériális és szimultán információfeldolgozást. Így ezek a gyerekek kiváló emlékezeti teljesítményekre képesek, ha a megjegyzendő anyag egyszerre jelenlévő ingerekből áll, míg a sorrendi tanulásban gyengén szerepelnek. Szókincsfeladatokban az egyszerűbb szavakat gyakran elvétik, de bonyolultabb, kevésbé ismert fogalmakat felismernek. Jó eredményeket érnek el olyan feladatokban, ahol fogalmi csoportosításra, főfogalom-megtalálásra van szükség. Logikai feladatokban, különösen, ha téri-vizuális anyagról van szó, szintén kiemelkedően tudnak teljesíteni (*Gyarmathy, 1996*).

Mindezeket a feladatokat a mindennapi oktatásba beépítve nemcsak a tanulási zavarokkal küzdő gyerekek azonosítását tehetnénk biztosabbá, hanem a szimultán ingerfeldolgozásnak nagyobb teret engedve az iskolákban, oktatásuk és a többi gyerek oktatása is hatékonyabbá válna.

Összefoglalás

A szakirodalmat áttekintve világosan látszik, hogy a tehetségesek igen nagy részének az átlagosnál nagyobb esélye van az elkallódásra. Annak ellenére, hogy a tehetségelméletek egyre inkább elfogadják a tehetség sokféle megjelenési formáját, a mindennapi gyakorlatban kevés eszköz áll rendelkezésre a szabálytalan tehetségek azonosításának és

fejlesztésének megvalósítására. A külső, környezeti, vagy belső, egyéni okokból fakadó hátrányok megakadályozhatják a tehetségpotenciál megmutatkozását, még azelőtt, hogy egyáltalán fejlődésnek indulna. Az azonosítás elmaradása megfosztja a tehetségesek különleges csoportjaiba tartozókat még attól a támogatástól is, amelyet a képességek elismerése nyújthatna.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása sok nehézségbe ütközik. Képességstruktúrájuk nagyon kiegyenlítetlen. Különböző mérési módszerekkel mérve, aszerint, hogy az eljárásban mely funkciók hangsúlyosak, teljesen eltérő eredményeket kaphatunk képességeikről. Több eljárás kombinált használata, hosszabb megfigyelés és megfelelő kihívást hordozó feladatok javíthatják a felismerés hatékonyságát, de szükség van olyan tesztszerű mérési eljárásokra is, amelyek alkalmasak a deficitiek ellenére a kiemelkedő képességek azonosítására.

Ígazi előrelépés azonban csak akkor lehetséges, ha a szakemberek – pedagógusok, pszichológusok és egyéb, a tehetség témakörével foglalkozó szakemberek – szemléletében a tehetség sokfélesége, így a képességeikben kiegyenlítetlenek csoportjai is helyet kapnak, megismerik lehetőségeiket és szükségleteiket, azonosításukra igény mutatkozik.

Irodalom

- Ambrus Zoltán (1935): Anatole France. Előszó. In: France, A. (szerk.): *Fehér kövön*. Révai Kiadó, Budapest.
- Armstrong, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD, Alexandria, VA.
- Barton, J. M. és Starnes, W. T. (1988): Distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roeper-Review*, 23–29.
- Baum, S. (1984): Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper-Review*, 16–19.
- Baum, S. (1985): Learning disabled students with superior cognitive abilities. Unpublished doctoral dissertation. The University of Connecticut, Storrs. In: Baum, (1988): An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted-Child-Quarterly*, Bécs, 226–230.
- Briggs, J. (1990): *Fire in the Crucible*. Jeremy P. Tarcher, Inc. Los Angeles.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving gifted students. In: Heller, K. A., Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 649–648.
- Feldhusen, J. F. és Jarwan, F. A. (1993): Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In: Heller, Mönks és Passow (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 233–252.
- Feldman, D. H. és Goldsmith, L.T. (1986): *Nature's Gambit: Child Prodiges and the Development of Human Potential*. New York, Basic Books.
- Fox, L. H.; Brody, L. és Tobin, D. (1983, szerk.): *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore.
- Frasier, M. M. (1979): Counselling the culturally diverse gifted. In: Colangelo, N. és Zaffran, R. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted*. Kendall és Hunt, Iowa, 304–312.
- Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, D. és Davis (szerk.): *Handbook of gifted education*. Boston, Allyn és Bacon, 65–80.

- Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford, 69–88.
- Gallagher, J. J. (1988): National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 107–114.
- Gallagher, J. J. (1992): Gifted persons. In: Marvin, C. A. (szerk.): *Encyclopedia of educational research*. Macmillan. New York, 544–549.
- Galton, F. (1869): *Hereditary genius*. Macmillan, London.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gefferth Éva (1990): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Farkas Katalin és Klein Sándor (szerk.): *Tehetségnevelés Magyarországon*. Szöveggyűjtemény. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged. 252–271.
- Gerken, K. C. (1979): An unseen minority: handicapped individuals who are gifted and talented. In: Colangelo, N. és Zaffran N. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted*. Kendall és Hunt, Iowa. 321–326.
- Getzels, J. W. és Jackson, P. W. (1958): The meaning of giftedness – an examination of an expanding concept. Phi Delta Kappan, 40. In: Freeman, J. (1985, szerk.): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley és Sons Ltd. 23–34.
- Guilford, J. P. (1959): Three faces of intellect. *American Psychologist*, **14**. 469–479.
- Gunderson, C. W., Maesch, C. és Rees, J. W. (1987): The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 158–160.
- Gyarmathy Éva (1996): *Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása*. Ph.D. disszertáció. Kosuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 52–63.
- Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, **14**, 4. sz. 515–534.
- Khatena, J. (1992): *Gifted: Challenge and Response for Education*. Peacock, Itacha, Illinois.
- Landau, E. (1980): *Mut zur Begabung*. Reinhardt, München.
- Marland, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 709–726.
- Osvát Erzsébet (1994): *Agatha Christie: A krimi királynője*. Hunga-Print, Nagyvárad.
- Perkins, D. (1981): *The Mind's Best Work*. Harvard University Press, Cambridge.
- Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge, 180–184.
- Révész Géza (1918): *A tehetség korai felismerése*. Benkő Gyula Császári és Királyi. Könyvkiadó, Budapest.
- Shaw, G. A. és Brown, G. (1991): Laterality, implicit memory and attention disorder. *Educational Studies*, **17**. 15–23.
- Schiff, M., Kaufman, M. és Kaufman, A. (1981): Scatter analysis of WISC-R profiles of learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, **14**. 400–404.
- Siegler, R. S. és Kotovsky, K. (1990): Conclusions and integration. In: Sternberg, R. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conception of giftedness*. Cambridge University Press. New York, 417–426.
- Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: *Gifted students with disabilities*. Roper-Review, **12** (1) 37–42.

- Skuy, M., Kaniel, S. és Tzuriel, D. (1988): Dynamic assessment of intellectually superior children in a low socio-economic status community. *Gifted Education International*, **5**. 90–96.
- Sternberg, R. J. (1984): Toward a triarchic theory of intelligence. *Behavioral and Brain Science*, **7**. 269–315.
- Suter, D. és Wolf, J. (1987): Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for Education of the Gifted*, **10**. 3. sz. 227–237.
- Szitznyai Elek (1905): A szellemi tehetségek eredete. In: Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetség gondozó Társaság, Budapest.
- Tannenbaum, A. J. és Baldwin, L. J. (1983): Giftedness and learning disability: a paradoxical combination. In: Fox, L. H., Brody, L. és Tobin, D. (szerk.): *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore.
- Terman, L. M. (1986): The physical and mental traits of gifted children. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Thompson, L. J. (1971): Language disabilities in men of eminence. *Journal of Learning Disabilities*, **4**. 1. sz. 34–45.
- Yewchuk, C. R. (1985): Gifted/learning disabled children. *Gifted Education International*, **3**. sz. 122–126.
- Yewchuk, C. R. (1986): Gifted/learning disabled children: Problem of assessment. In: Cropley, A. J., Urban K. K., Wagner, H. és Wiczerkowsky, W. (szerk.): *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Trillum Press, New York, 40–48.
- Yewchuk, C. R. és Lupart, J. L. (1993): Gifted Handicapped: A Desultory Duality. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press, Oxford. 709–726.
- Van Tassel-Baska J. és Willis (1987): A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, **31**. 4. sz. 169–173.
- Van Tassel-Baska, J. (1991): Serving the disabled gifted through educational collaboration. *Journal for the Education of the Gifted*, **14**. 3. sz. 246–267.
- Van Tassel-Baska, J. (1993): Curriculum development for the gifted. In: Heller, K. A; Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford. 365–386.
- Vespi, L. és Yewchuk, C. (1992): A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children., 16(1).
- Waldron, K. A. és Saphire, D. G. (1990): An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **23**. 8. sz. 491–498.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness: Conflict and Underachievement*. Allyn és Bacon, Boston.
- Whitmore, J. R. és Maker, C. J. (1985): *Intellectual Giftedness in Disabled Persons*. Aspen, Rockwill.
- Whitmore, J. R. (1987): Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. Special Issue: Gifted underserved. *Journal for the Education of the Gifted*; **10**. 3. sz. 141–153.
- Whitmore, J. R. (1989): Four leading advocates for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, **12**. 1. sz. 5–13.
- Wolleat, P. L. (1979): *Guiding the career development of gifted females*. In: Colangelo, N. és Zaffran, R. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted*. Kendall és Hunt Publishing Company. 331–345.
- Zappia, I. A. (1989): Identification of gifted Hispanic students: A multi-dimensional view. In: Maker és Schiever (szerk.): *Critical issues in gifted education* (Vol. II.) PRO-ED, Austin. 19–26.

ABSTRACT

ÉVA GYARMATHY: GIFTEDNESS AND THE LEARNING DISABLED
HIGHLY INTELLIGENT CHILDREN

Many great creators failed or had serious problems in their school-achievement, yet the fact that also learning disabled' persons can be gifted is hardly acceptable even today. In this study besides collecting some cases of well-known artists, scientists and politicians, I reviewed definitions and models of giftedness to show that persons with unbalanced ability such as structure, learning disabled gifted children, might achieve higher and create more brilliantly than their normal peers. The modern definitions of giftedness accept that high performance might be rooted in different abilities, so even persons with partial deficits can be called gifted. There are many groups of special gifted persons, who have different problems, which cover their high abilities. Unfortunately, disadvantageous factors often appear cumulated, and sometimes it is difficult to identify even the main problem, not to mention the detection of high ability. In the review of the special groups of gifted children I attempted to describe these groups, and clarify their connections to each other. The underserved population is the largest, it consist of many groups of problem-gifted children. The main group of this population is the group of the nursery or primary aged children. Underachievers are usually also underserved. Socially disadvantageous or culturally diverse children are underrepresented in gifted programs. Girls have their special problems because of their gender role. Children with ability deficits are usually underserved and underachievers, too. The most contradictory group, the group of learning disabled gifted children belongs to this population, but their deficits are not as obvious as the deficits of for example, the hearing impaired children. Learning disabled gifted children often remain an invisible minority. Their high abilities more or less cover their deficits, but their deficits hinder them to show their high abilities. More efficient identificational and special developmental methods might help these children to perform as high as their excellent abilities promise. Yet, first of all, the experts, psychologists and teachers should gain more information about these children and change their attitudes toward the required school, performance.

Magyar Pedagógia, 98. Number 2. 135–153. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gyarmathy Éva, Magyar Tudományos Akadémia, Pszichológiai Intézete H-1067 Budapest, Teréz krt. 13.