

Harmatiné dr. Olajos Tímea

**Tehetség, alulteljesítés és
tanulási zavar**

**Didakt Kiadó
Debrecen, 2012**

A kéziratot lektorálta:

Dr. Tóth László

A sorozat eddig megjelent kötetei:

Dr. Balogh László (2011):

A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai

Dr. Tóth László (2011):

Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény

Turmezeyné dr. Heller Erika (2011):

A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban

Harmatiné dr. Olajos Tímea (2011):

Tehetség és szocio-emocionális fejlődés

Dr. Balogh László (2012):

Komplex tehetségfejlesztő programok

Dr. Tóth László (2013):

A tehetséggondozás és kutatás története

Dr. Gömörly Kornélia (2013):

A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében

ISBN 978-615-5212-11-6

Didakt Kiadó, Debrecen, 2012

Felelős kiadó:

Didakt Kiadó vezetője

Nyomdai munkák:

Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

Tartalom

Előszó	5
I. Alulteljesítő tehetségek	7
1. Az alulteljesítés fogalma és azonosítása.....	7
2. Az alulteljesítés oki háttere, nézőpontjai	16
II. Az alulteljesítés mint csoportjelenség	19
1. A női tehetségek teljesítmény problémái.....	19
2. Szociokulturálisan hátrányos helyzetű csoportok	30
3. A vizuális-téri információfeldolgozású tanulók csoportja.....	35
III. Az alulteljesítés mint individuális jelenség	42
1. Alap okok	42
2. Az alulteljesítők személyiségjellemzői	43
IV. Az alulteljesítés prevenciója	48
1. A tanácsadás.....	48
2. Az oktatási-nevelési körülmények megváltoztatása.....	49
3. A motiválás kérdései.....	53
4. Intervenciós iskolai stratégiák	56
V. Tehetség és tanulási zavar	61
1. Kétszeresen kivételes tanulók.....	61
2. A tanulási zavar fogalma, típusai.....	64
3. A tehetséges tanulási zavaros tanulók definíciója.....	68
4. A tehetséges tanulási zavaros tanulók karakterisztikumai.....	75
5. A diagnosztizálás kérdései	84
VI. A tehetséges tanulási zavaros tanulók oktatása-nevelése	91
1. Tantervi igények, általános irányelvek.....	91
2. Tanítási stratégiák, ajánlások pedagógusoknak	96
3. Tanulásmódszertani ajánlások	98
4. A tehetséges tanulási zavaros tanulók nevelése	99
VII. Neurológiai zavarok és tehetség	106
1. Figyelemzavaros hiperaktivitás	107
2. Asperger szindróma	113
Felhasznált irodalom.....	117

Előszó

E könyv a tehetséges gyermekek és fiatalok teljesítmény-problémáinak jobb megértéséhez és teljesítményük optimalizálásához kíván segítséget nyújtani. Ennek érdekében bemutatja az alulteljesítés komplex jelenségkörét, oki hátterét, és megismerteti az olvasót mind az individuális, mind a csoport szintű jellegzetességekkel. A tehetségesek alulteljesítése ugyanis nemcsak egyéni kérdésként merül fel, hanem speciális csoportok problémájaként is értelmezhető: így a nem-önkéntes kisebbségek, a nők, vagy a téri-vizuális információ-feldolgozású tanulók szemszögéből is megvizsgálható, és megvizsgálendő.

A jelenségkörhöz tartozó ismeretek átfogó ismertetésén túl az olvasó bepillantást nyer a diagnosztikai eszköztárba, illetve a prevenciók lehetőségeibe. Bemutatjuk, az alulteljesítés megelőzése érdekében mit tehet az iskola, milyen intervenciók stratégiák ajánlottak intézményi és osztálytermi keretek között.

A könyv másik nagy gondolati egysége a „kétszeresen kivételes” tanulók kevésbé reflektorfényben lévő, ám fontos csoportjára irányítja a figyelmet, azaz a tehetséges tanulási zavaros tanulókról szól. E témakör kiemelt gondolati szála az a sajátos kettősség, mely mind a felismerésüket, mind a tehetséggondozásukat nehezíti. Az erősségek és gyengeségek speciális mintázatából fakadó igények kapcsán kitérünk az oktatásukkal-nevelésükkel kapcsolatos szakmai ajánlásokra, hasznosítható technikákra.

Végül, de nem utolsó sorban érintjük a hiperaktivitás és az Asperger szindróma témáját is, mivel ezek egyrészt mutatnak bizonyos fokú együtt járást a tanulási zavarokkal, másrészt pedig a tehetséges gyerekek maguk is gyakran mutatnak olyan vonásokat/viselkedési jegyeket, melyek igen hasonlóak a fenti zavarokhoz. Nehéz és komoly diagnosztikai kérdés annak eldöntése, hogy egy tehetséges gyermek hiperaktív vagy a magas energiaszintből fakadó pszichomotoros túlingerlékenység jeleit mutatja. Vagy esetleg e két diagnosztika kategória megféleltethető egymásnak? Ehhez hasonló izgalmas kérdések merülnek fel a téma tárgyalása során, miközben rávilágítunk a téves diagnosztizálás és a félrediaosztizálás veszélyire is.

A könyv célkitűzése, hogy az atipikus tehetségekkel foglalkozók számára gyakorlatban is jól felhasználható tudást, és sokféle nézőpontot kínáljon, ezzel is elősegítve az iskolai tehetséggondozást.

A szerző

I. Alulteljesítő tehetségek

„Alattad a föld, feletted az ég, benned a létra.”

Weöres Sándor

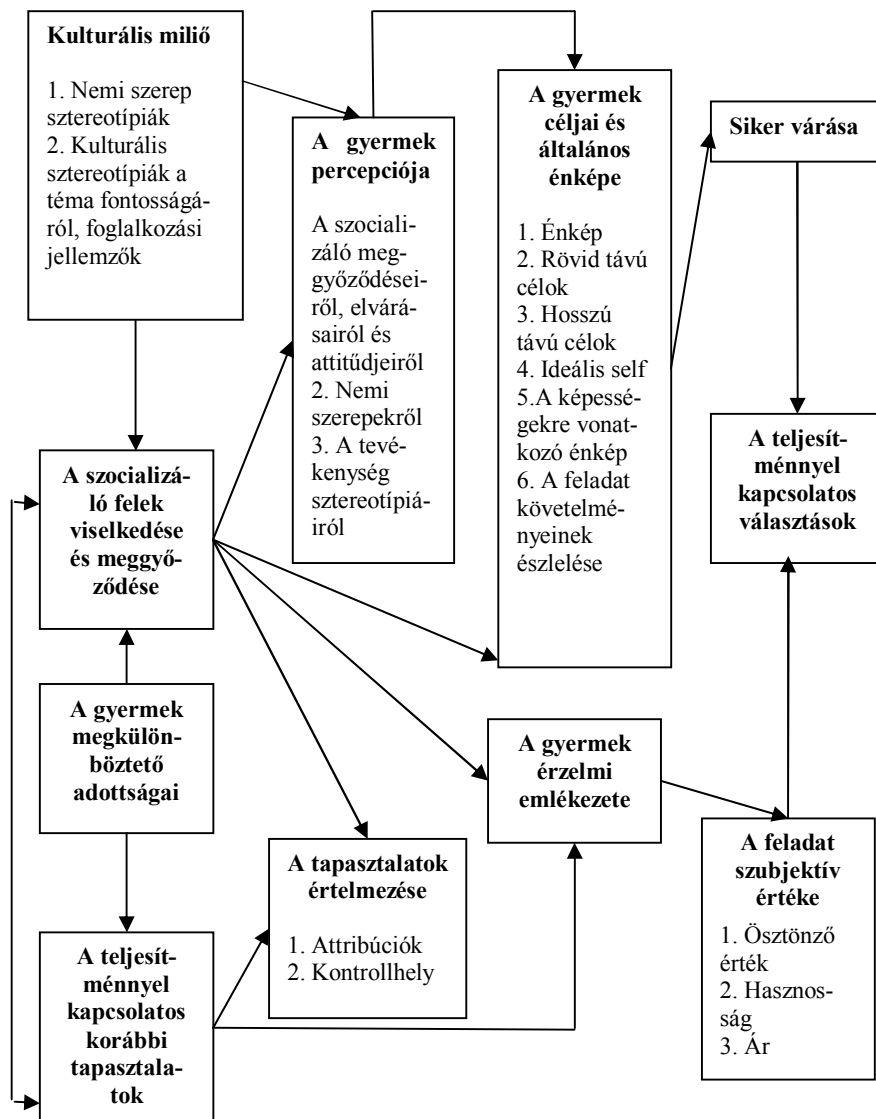
Bevezetés

A tehetséges tanulók iskolai alulteljesítésének szakirodalma több mint fél-évszázados múltra tekint vissza, s bátran kijelenthetjük, hogy napjainkban is az egyik legfontosabb vizsgálati területnek számít. A tehetséges gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozó szakemberek számára ugyanis az egyik legfontosabb kérdés az, vajon hogyan harmonizálható, optimalizálható a tanulói képesség és a realizálódó teljesítmény viszonya. E kérdést talán az egyik leggyakoribbnak is tekinthetjük, mivel kutatásokon alapuló becslések szerint a középiskolából lemorzsolódó diákok 10–20 százaléka tehetséges, s a tehetséges tanulók körülbelül felének nincs összhangban a képességeivel a megvalósuló teljesítménye. Ez az arány a potenciálok olyan fokú elvesztését jelenti, mely egyetlen nemzet számára sem megengedhető, de az egyén szintjén sem fogadható el a kiteljesítetlen képességekkel megélt életút. Kutatások sora támasztja alá a problémakör összetett és gyakran sokarcú voltát, soktényezős eredetét. Az alulteljesítés egy olyan tanult viselkedés, melynek megértéséhez és a szükséges beavatkozások eredményességéhez feltétlenül fontos a kialakulásában szerepet játszó tényezők alapos feltárása, valamint hatásmechanizmusuk elemzése. E napjainkban is folyó kutatómunka legfontosabb megállapításait és a gyakorlatban is alkalmazható ajánlásait összegezi e könyv első négy fejezete..

1. Az alulteljesítés fogalma és azonosítása

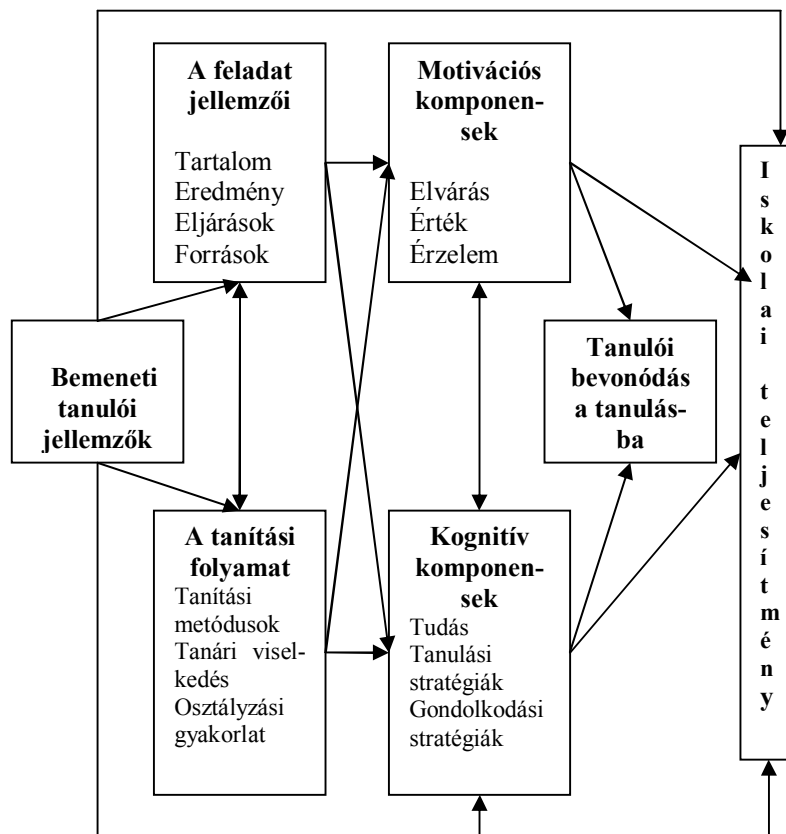
Az alulteljesítéssel kapcsolatos igen változatos definíciókra érvényes megállapítás, hogy alapvetően minden meghatározás tartalmaz egy közös elemet, mégpedig azt, hogy mindegyik meghatározás a lehetséges (amit egy adott tanuló teljesíteni tudna) és a tényleges teljesítmény (amit egy tanuló valójában elér) közötti negatív irányú eltérést alapszik. Az iskolai teljesítmény

úgynevezett *komplex modellje* (Wigfield és Eccles, idézi: Clemons, 2008) jól érzékelteti, hogy az aktuális iskolai teljesítményre milyen sok befolyásoló tényező hat: a kulturális meggyőzések, a szocializáló felek (szülők, tanárok, fontos felnőttek) meggyőzései, és a tanulói jellemzők, melyek az adottságoktól kezdve a nemi szerepek percepcióján át a gyermek előzetes teljesítménnyel kapcsolatos tapasztalataig, illetve annak értelmezéséig terjed, de a tanuló érzelmi emlékezete is ide tartozik (1. ábra).



1. ábra. A teljesítmény komplex modellje (Clemons, 2008, 24. o.)

Az iskolai teljesítményt kicsit szűkebben megközelítve a motiváció oldaláról is vizsgálhatjuk. Az úgynevezett szocio-kognitív modellben – melynek jelen formában kidolgozott és ismertetett verziója Pintrich és Schrauben nevéhez köthető (idézi: Clemons, 2008) – a feladat jellemzői és a tanítási folyamat jellemzői egymást kölcsönösen befolyásolják, csakúgy, mint a kognitív és motivációs jellemzők (2. ábra).



2. ábra. A motiváció szocio-kognitív modellje (Clemons, 2008, 23. o.)

A modellből leolvasható, hogy a tanuló feladatba való bevonódását direkt módon befolyásolják a kognitív és motivációs komponensek, a bevonódás pedig az iskolai teljesítményre hat közvetlenül. A tanulói jellemzők a modell minden elemét közvetlenül befolyásolják. E megközelítésben a tanulói teljesítmény a motiváció és egyéb kontextuális változók interakciójaként értelmezett jelenség.

Az előzőekben bemutatott két modell érzékelteti, hogy maga az iskolai teljesítmény fogalma és tényezői is szakirodalmi viták keresztjében állnak. Az alulteljesítéssel kapcsolatban a kutatók értelmezései mégis leginkább abban térnek el, hogy mekkora és milyen módon mért a lehetséges és tényleges teljesítmény közötti eltérés. Rimm (1997) szerint az eltérést nem az IQ teszt és valamely teljesítményteszt eredményének eltéréseként kell értelmezni, mert amikor egy tanuló tartósan alulteljesít, mind az IQ, mind a teljesítmény tesztekben mért pontszáma csökkenhet. Meghatározásában az alulteljesítés a gyermek iskolai teljesítménye és a gyermek képességének valamely jelzője közötti eltérésként értelmezhető.

Geffert (1993) összegző tanulmányában rámutat arra, hogy egyes szerzők legalább 125 IQ pont melletti legalább egy szórással gyengébb teljesítményként határozzák meg. Mások szerint az a személy alulteljesítő, akinek a teljesítménye a tőle elvártnál alacsonyabb szintű – mindez szülői és/vagy tanári vélemények alapján.

Olyan meghatározással is találkozhatunk melyben azt a tanulót tartják alulteljesítőnek, aki tartósan gyengén teljesít, és csak tesztek alapján azonosítható a tehetsége. Végül ismeretes olyan lágy kritériumok mentén való fogalmazás is, mely annyit közöl csupán, hogy egy relatív fogalomról van szó, mely a kiemelkedő szint alatti teljesítményt jelöli. A fenti példák – a teljesség igénye nélkül – rávilágítanak a definiálásban megmutatkozó nehézségekre, eltérő szakmai álláspontokra és egyben az olvasóban is felvetik a kérdést, akkor hát mi is az az alulteljesítés?

Az alábbi meghatározás mely Reis és McCoach nevéhez fűződik egyrészt integratív jellegű, (ismerteti: Balduf, 2009, 276. o.) másrészt világos definícióját adja az alulteljesítésnek, és a tehetséges tanulók alulteljesítésének. E szerint:

„Az alulteljesítők azok a tanulók, akik komoly eltérést mutatnak az elvárt teljesítmény (standardizált teljesítménytesztek pontszámaival mérve vagy kognitív vagy intellektuális képességmérések alapján) és aktuális teljesítményük (osztályzatokkal, tanári értékelésekkel mérve) között.

A tehetséges alulteljesítők azok az alulteljesítők, 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.

Az alulteljesítés időbeli mintázata

Az alulteljesítés jellemzően az általános iskola utolsó éveiben kezdődik, de fiúk esetében korábbi is lehet a kezdete. A tehetséges tanulók az általános iskola első éveiben gyakran könnyedén, erőfeszítés nélkül érnek el sikereket, de megakadnak, amikor szembesülnek az egyre növekvő mennyiségű házi feladattal, a nagyobb erőfeszítés és a tényleges teljesítmény kihívásával. E folyamatnak a végén alulteljesítőként címkéződnek (Reis, 2000).

További idői vonatkozásokat tekintve megkülönböztetünk *átmeneti* és *tartós* alulteljesítést is. Az átmeneti vagy szituatív forma esetén a teljesítmény csak időlegesen esik az elvárt szint alá. Ebben az esetben a jelenség személyes, vagy helyzeti stresszre adott válaszreakcióként értelmezhető, mely olyan eseményekhez kötődik, mint például az egyre gyakoribb válás, költözés, vagy éppen egy helyettesítő tanárral kialakuló konfliktus.

A tartós, vagy *krónikus alulteljesítés* esetén viszont konzisztens, tartós mintázat jellemző (Whitmore, 1980). Ilyen mintázatot ír le Gyarmathy és Szörényi (2004), akik értelmezésében az alulteljesítés tulajdonképpen nem más, mint egy énképvédő, frusztrációcsökkentő stratégia, amelynek kiinduló tényezője a gyermek képességeinek nem megfelelő oktatás. A mennyiségben és/vagy minőségben nem megfelelő oktatás nézetük szerint kudarcélményt eredményez, mely frusztrációt és alacsony önértékelést vált ki. A frusztráció elkerülése érdekében, valamint az énképük védelmében az erőfeszítések elkerülésének stratégiáját választják a tanulók. E választásnak az a lélektani dinamikája, hogy ha valamiért nem teszünk erőfeszítéseket, akkor a bekövetkező esetleges kudarc sem vezethető vissza olyan belső tényezőkre, mint a képességeink hiánya (hiszen próbára sem tettük azokat). Az előzőekből következően, a bekövetkező kudarc nem veszélyezteti az énképünket. A rajta kívülálló körülményeket okolva tehát a külső kontrollós attitűdöt kifejlesztő alulteljesítő – aki egyfajta mágikus gondolkodással rendelkezvén abban is hisz, hogy teljesítményén bármikor jelentősen tud változtatni, csak akarnia kellene azt – könnyen foglya marad e helyzetnek.

Elgondolkodtató, hogy iskolások körében végzett hazai vizsgálatok alapján a felső tagozatosok kilencven százaléka hisz abban, hogy tudna az iskolában jobban teljesíteni, ha akarna (Estefánné és munkatársai, 2000).

Az alulteljesítés azonosítása

Módszertanát tekintve az alulteljesítő tanulók azonosításában – az egyébként tehetségdiagnosztikában is használatos eszközöket, illetve ezen eszközök kombinációját alkalmazzák (Gefferth, 1993). Ezek a következők:

- Standardizált intelligencia és teljesítménytesztek (memória, figyelem, elvont gondolkodás stb.)
- Osztályzatok
- Tanári vélemények, megfigyelések, más diákokkal való összehasonlítás
- Szülői vélemények, megfigyelések, testvérekkel való összehasonlítás
- Önmegfigyelés, személyes információk gyűjtése, másokkal való összehasonlítás

Kiemelendő tény, hogy a fenti eszközök objektivitás tekintetében eltérnek egymástól (Mező, 2004), így az alulteljesítés jelenségének azonosítását – a definíció alapján megfogalmazott kritériumokon túlmenően – befolyásolja a módszerválasztás is.

A tehetségazonosítás módszereit és összefüggéseit elemezve hazai vizsgálatok megállapították, hogy a szubjektív vélemények és a teszteredmények korrelációja csupán igen gyengének mondható (Herskovits és Gyarmathy, 1994), így a szülőktől, társaktól, pedagógusoktól származó vélemények nem ritkán ellentmondóak, és véletlenszerűek.

Gyakran kimutatható, hogy a diákokkal kapcsolatban önkéntelen, nem tudatos torzító folyamatok is működnek – többek között a szociálpszichológiai törvényszerűségeknek köszönhetően. Így például a tanár gyakran azokat a tanulókat minősíti sikeresebbnek, akik hozzá hasonló társadalmi-gazdasági jellemzőkkel rendelkeznek (a saját csoportba tartozó személyt tehát pozitívabban ítélik meg), illetve az osztályozás folyamatában bizonyos egyéb individuális tényezőket (például magatartás, szorgalom, személyiséjegyek) is érvényesítenek (Dowdall és Colangelo, 1982).

Mindezek mellett ugyanakkor a szubjektív ítéletek és becselő skálák olyan információkat adhatnak a diákról, melyek – különösen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók esetében – kizárólag standardizált tesztek használva elkerülnék az azonosításban résztvevő szakemberek figyelmét.

A fentiek figyelembe vételét ajánlva – a szubjektív eszközök korlátainak és pozitívumainak ismerete mellett – az alábbiakban két kérdőívet mutatunk be. Az első Whitmore nevéhez köthető, aki 1980-ban megjelent nagy hatású munkájában általános iskoláskorú tehetséges alulteljesítő fiatalokat vizsgált. Olyan tanulókat választott ki, akik a Stanford Binet vagy a Wechsler-féle intelligenciateszt gyermek változatában legalább 130 IQ pontszámot értek el, és legalább tíz viselkedéses jegyet mutattak az alábbi lista tételei közül (Whitmore, 1980, 237. o., idézi: Baum, 1995, 6. o.):

Lista az alulteljesítő tehetségek azonosításához

Jelölje meg azokat az állításokat, melyek jellemzik a gyermeket!

- ___ Gyenge teszt (dolgozat) eredmények.
- ___ Az évfolyam elvárásoknak megfelelő vagy az alatti teljesítmény az alapkészségek egy vagy több területén (olvasás, matematika, nyelv).
- ___ A napi munka gyakran hiányos vagy rossz minőségű.
- ___ Érdeklődés esetén a fogalmak magas színvonalú megértése és megtartása.
- ___ A szóbeli és írásbeli munka közötti óriási minőségbeli különbség.
- ___ Kiemelkedően nagy tény tudás.
- ___ A képzelet és kreativitás terén megnyilvánuló vitalitás.
- ___ Az elkészült munkákkal való folyamatos elégedetlenség (még a művészetek terén is).
- ___ Az új tevékenységek elkerülésére törekvés, a tökéletlen teljesítmény megakadályozására. A perfekcionizmus és az önkritika jelei.
- ___ Kezdeményezőkézség a saját maga által választott feladatok kivitelezésében.
- ___ Széles érdeklődési kör, esetleg „szakértőség” egy kutatási/vizsgálati területen.
- ___ Alacsony önértékelés, agresszióra vagy visszahúzódnásra való hajlam az osztályban.
- ___ A konstruktivitás és a jó közérzet hiánya csoportban (annak méretétől függetlenül).
- ___ Önmaga, mások és az egész élet felé megnyilvánuló fokozott érzékenység.
- ___ Irreális elvárások felállítása önmagával kapcsolatban (túl alacsony/magas szintű célok).
- ___ Nem kedveli a memorizáláshoz és az alapos ismerethez szükséges gyakorlást és ismétlést.
- ___ Könnyen eltérül, képtelen figyelmét fókuszálni és erőfeszítéseit a feladatra összpontosítani.
- ___ Indifferens vagy negatív attitűdök az iskola iránt.
- ___ A tanár motiválási erőfeszítéseinek és fegyelmezésének ellenáll az osztályban.
- ___ Nehézségei vannak a kortárs kapcsolatokban, kevés barátságot tart fenn.

A második kérdőív szülők és pedagógusok által egyaránt kitölthető. Előnye, hogy alulteljesítéssel kapcsolatban több területet is vizsgál. A gyermek/tanuló viselkedéses jegyei, karakterisztikumai mellett az esetleges problémás családi mintázatokra, valamint helytelen nevelési szokásokra is kitér.

A pszichológiai tesztek és az osztályzatok (tanulmányi eredmény) összevetése nagyságrendileg nagyobb biztonságot ad az azonosításban, s a témával kapcsolatos kutatási gyakorlat is e megközelítést alkalmazza. Az iskolák világában azonban sajnos korlátot jelent az a tény, hogy e tesztek alkalmazása pszichológus kompetenciájába tartozik. Iskolapszichológus hiányában ezért az iskolákban diagnosztizálás céljából legtöbbször csak az aktuális teljesítmény összevetése történik a korábbi teljesítménnyel.

Alulteljesítés kérdőív szülők és pedagógusok számára [1] (szemelvények)

Ha kíváncsi arra, hogy az adott gyermek veszélyeztetett-e az alulteljesítés szempontjából, válaszolja meg az alábbi kérdéseket! Minden „igen” válasz egy pontot ér. Az egyes válaszadási egységekhez tartozó összpontszámok jelentését megtalálja közvetlenül az adott kérdéscsoport után. Amennyiben Ön tanár, a „gyermekem” kifejezést helyettesítse a „diákom” kifejezéssel!

I.

Gyermekem elfelejti elkészíteni a házi feladatát?

Gyermekem könnyen feladja?

Gyermekem elkerüli a versenyhelyzeteket, hacsak majdnem biztos a győzelmében?

Gyermekem minden este későn lát neki a házi feladatnak?

Gyermekem két vagy több órát tölt TV nézéssel (számítógépezéssel) hétköznapi estéken?

Az összpontszámok jelentése:

4-5: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek nagyon komoly alulteljesítési problémára utalnak.

2-3: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek meglehetősen komoly alulteljesítési problémára utalnak.

1: Csak kisebb alulteljesítési problémát jelző sajátosság áll fenn.

0: Gyermekemnek nincs alulteljesítésre utaló jellemzője.

II.

Gyermekemre életének első három évében szokatlanul nagy figyelem irányult?

Gyermekem serdülőkkora előtt válást élt át?

Gyermekemnek van olyan azonos nemű testvére, aki nála kevesebb, mint három évvel fiatalabb/idősebb?

Gyermekem nagyon sok személyes, csak rá irányuló figyelmet igényel?

Az összpontszámok jelentése:

4: Gyermekem nagyon komolyan veszélyeztetett.

2-3: Gyermekem meglehetősen veszélyeztetett.

1: Gyermekem csak kis mértékben veszélyeztetett.

0: Nincs alulteljesítéshez vezető látható kockázati tényező.

III.

A gyermek édesanyja vagy édesapja perfekcionista?

A gyermek hajlamos az anya/apa vagy tanára kéréseinek figyelmen kívül hagyására?

A gyermek családjában az édesanyja/édesapja nem kedveli az iskolát?

A gyermek édesanyja/édesapja boldogtalan a karrierjét illetően?

A gyermek családjában az édesanya/édesapja életvitele rendezetlen?

A gyermek nevelésében a szülők nagyon eltérő elveket vallanak?

Az egyik szülő sokkal szigorúbb a fegyelmezésben?

A nagyszülők közel élnek és túl megengedőek a gyermekkel?

Az összpontszámok jelentése:

8-5: A gyermeknek nagyon komoly problémái vannak a családi minták követésével kapcsolatban.

3-4: A gyermeknek meglehetősen komoly problémái vannak a családi minták követésével kapcsolatban.

1-2: A családi minták követéséből csak kisebb problémák származnak.

0: Nincs a családi minták követéséből fakadó látható probléma.

IV.

Gyermekem unatkozik az iskolában?

A gyermekem több tanári segítséget kér, mint a legtöbb gyerek?

A gyermekem hajlamos arra, hogy ne fejezze be az iskolai feladatokat?

A gyermekem bomlasztja az osztályt a túl sok beszédével?

Gyermekem panaszkodik arra, hogy az iskolai munka túlságosan könnyű?

Gyermekem osztálya majdnem minden területen a versenyt hangsúlyozza?

Gyermekem osztálya megpróbálja a versengést teljesen kiküszöbölni?

Az összpontszámok jelentése:

4-5: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek nagyon komoly alulteljesítési problémára utalnak.

2-3: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek meglehetősen komoly alulteljesítési problémára utalnak.

1: Csak kisebb alulteljesítési problémát jelző sajátosság áll fenn.

0: Gyermekemnek nincs alulteljesítésre utaló jellemzője.

2. Az alulteljesítés oki háttere, nézőpontjai

Mivel az alulteljesítés egy komplex, sokszínű jelenség, melynek létrejöttében szociális, személyiségbeli és kognitív faktorok egyaránt szerepet játszanak, a kutatók úgynevezett külső és belső faktorok mentén igyekeznek vizsgálni (1. táblázat). Ez azt jelenti, hogy egyrészt olyan okokat keresnek, melyek a személyiségen kívüliek (például ilyen ok lehet az alacsony szocio-ökonomiai státus, a rugalmatlan iskolarendszer, esetleg a helytelen nevelési stílus stb.), illetve amelyek személyiségen belüliek (például a kedvezőtlen

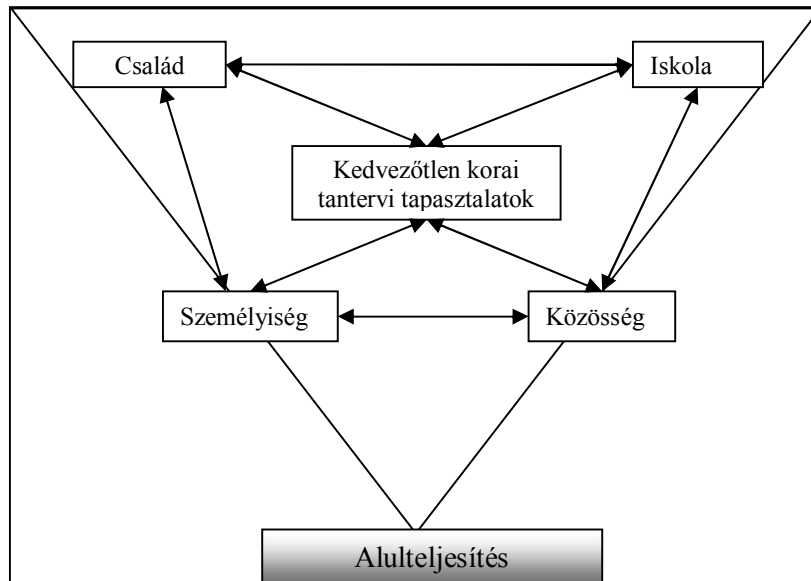
motivációs jellemzők, beszűkült pályakép, alacsony önértékelés, helytelen megküzdési módok választása stb.).

1. táblázat. Az alulteljesítésre ható faktorok (Reis és munkatársai 1995. idézi: Clemons, 2008, 12. o.)

Faktor	Összetevők
Iskola	Kedvezőtlen iskolai tapasztalatok, a helyes iskolai munkaszokások kialakítására nem volt lehetőség. Kihívások hiánya a középiskolában, negatív interakciók a tanárokkal.
Család	Diszfunkcionális család, feszült kapcsolat a családtagokkal, testvérproblémák, rivalizálás. Inkonzisztens szerepmo­del­lek és családi értékek. Minimális szülői monitorozás és iránymutatás, alacsony szintű szülői elvárások.
Közösség	Kedvezőtlen iskolai környezet, barátságtalan, ellenséges városi környezet, nem megfelelő kortárs­csoportok.
Személyiség	Viselkedési problémák, a strukturálatlan idő felhasználási gondjai, irreális elképzelések, nem elég kitartó, alacsony énhatékonyság, helytelen megküzdési módok alkalmazása.

Természetesen mindkét megközelítés esetén számtalan összetevőt azonosíthatunk, de fontos tudni, hogy tehetségpedagógiai szempontból nem adekvát, és ezért nem is hatékony stratégia csupán egyetlen összetevő, például a kedvezőtlen, depriváló környezet kiemelése (Gordon Győri, 2004). A különböző faktorok dinamikus kölcsönhatásban állnak egymással, nem ritkán fel is erősítik egymás hatásait (3. ábra). Azt is hozzá kell tenni, hogy a faktorokba csoportosított összetevők sora korántsem teljes. A témában jelenleg is folyó kutatások újabb elemekkel gazdagítják, finomítják az alulteljesítés oki hátterére vonatkozó modelleket.

Hébert (2001) például a tehetséges fiúk alulteljesítését vizsgálta korábbi kutatások (Dowdall és Colangelo, 1982) adataira támaszkodva, melyek szerint e jelenség nagyobb valószínűséggel fordul elő köztük. Eredményei alapján a szervezési és ön-szabályozási készségek terén mutatkozik deficit náluk, így nagyon frusztráltak a tanulási stílusuk és a tanítás folyamatának össze nem illő volta miatt.



3. ábra. Az alulteljesítés faktorainak dinamikája (Clemons alapján)

Colangelo és munkatársai (1993) is alátámasztják az alulteljesítés fenti megközelítését. 257 tehetséges alulteljesítő középiskolás vizsgálata alapján a következő „profil” írták le: A tehetséges alulteljesítő nagyobb valószínűséggel fiú, nagyobb közösségből érkezik, kevésbé elégedett az iskolai oktatással és a tanácsadási szolgáltatásokkal, mint tehetséges, de jól teljesítő társa. Személyes ügyekben és a tanulási készségek fejlesztése terén több támogatást igényel, miközben negatívabb attitűddel rendelkezik az iskola irányába. Pályaválasztásuk is mutat jellegzetességeket: inkább művészeti vagy szociális területre orientálódnak, mintsem a mérnöki vagy egészségügyi foglalkozások területére. A kutatás arra nem ad választ, hogy a pályaválasztási preferenciák háttérében milyen motiváció áll, így e kérdés egyelőre nyitott.

II. Az alulteljesítés mint csoportjelenség

A képet tovább árnyalja, hogy megközelíthetjük az alulteljesítés kérdését individuális nézőpontból, de tekinthetünk rá egy (társadalmi) csoport – például a kisebbségek, hátrányos helyzetűek, vagy a nők problémájaként is. A következő gondolati egységekben három speciális csoport helyzetét tekintjük át, hozzátéve, hogy a bármelyikben való csoporttagság nem zárja ki, hogy a másik csoportba is tartozzon az illető, illetve azt sem zárja ki, az egyéb, individuális okok is álljanak az alulteljesítés hátterében.

1. A női tehetségek teljesítmény problémái

Nemi különbségek

Gondoljunk csak a tehetség szakirodalomban is igen kevésbé tárgyalt női tehetségek kibontakozásának szocio-emocionális kérdéseire! Mint azt Reis (2005) „A tehetségfejlődés női perspektívája” című kiváló tanulmányában nemzetközi tanulmányokra alapozva bemutatja, még napjainkban is a férfi professzorok a kutatási publikációkat tekintve kreatívabbak és többet írnak, mint a női kollégáik – de a legtöbb foglalkozásra is érvényes a férfiak kreatívabb és magasabb szintű teljesítménye. A férfiak több könyvet írnak, és több díjat kapnak, mint a nők (Callahan, 1979). Reis (1998) a nők szakmai téren mutatott kreatív produktívásával kapcsolatban az alábbi tényezőkre hívja fel a figyelmet:

A férfiaknak több ideje jut a szakmai munkájukra, kevesebb otthoni feladatot látnak el.

A kreatív munka végzése hosszan tartó koncentrációs időszakot igényel, mely a gyermeknevelési évek alatt sok nő számára elérhetetlen. Egyes kutatók szerint valamely területen elért kiemelkedő eredmény eléréséhez heti hetven munkaóra szükséges, körülbelül tíz éven keresztül (!). Ilyen időkerettel a családos fiatalabb nők természetesen nem rendelkeznek. A neveltetés és a kulturális üzenetek hatására egyébként még az egyedülálló nők sem

hiszik, hogy ilyen mértékű elköteleződésre lenne szükség a részükről. Inkább megelégednek a háttérben végzett munkával, a kevésbé fontos pozícióval, illetve mások ötleteinek megvalósításával.

A másik különbséget a jóval kevesebb rendelkezésre álló időn túl az jelenti, hogy a nők kreativitása legtöbbször nem életük egyetlen területére fókuszálódik. A családon és az otthonon belül a legkülönbözőbb irányokba szóródik: a lakás dekorálásán keresztül a család pénzügyi manőverezésén át a különböző ételek készítéséig bezárólag sorolhatnánk a példákat. Mivel még napjainkban is a nők vállalják magukra a gondviselés és nevelés elsődleges felelősségét, így nagy mennyiségű kreatív energia áramlik ezen irányokba is. A fentiekből következően a férfiak kreatív energiái sokkal koncentráltabban tudnak megjelenni a munkában.

Eltérő prioritások

A legtöbb tehetséges nő figyelmet és időt igénylő feladatok sokaságával szembesül. Azok a személyek, akiket a munkájánál jobban szeret, a beteg gyermek, vagy a gondozást igénylő idősödő szülők, esetleg egy bajban lévő barát: mind-mind döntést kívánnak azzal kapcsolatban, mi is fontos igazán. Sok nő számára az általuk szeretett személyek és a munkájuk közötti idő megosztása igen nehéz és gyakran fájdalmas választás.

A nők perfekcionizmusa

A harmadik tényező, amely a nők a kreatív produktív teljesítményében problémát okoz, intraperszonális jellegű. Ez pedig nem más, mint a perfekcionizmus. Sok nő személyiségében megtalálható e vonás függetlenül attól, hogy dolgozik-e vagy háztartásbeli, független vagy családos. Közös jellemzőjük, hogy a perfekcionizmus maximális erőfeszítésre sarkallja őket arra, hogy mindent jól elvégezzenek. Gyakran nem elég számukra a kiemelkedő munkahelyi teljesítmény, úgy érzik, törekedniük kell a tökéletes alakra, a mintaszerű otthon kialakítására és a tökéletes gyerekekre. E tehetséges nők kifárasztják magukat, felőrlődnek abbéli igyekezetükben, hogy mindent jól csináljanak. További gondot jelent számukra az, hogy mindeközben gyakran csak minimális segítséget kapnak a házastársuktól. A helyzetüket tovább nehezíti, hogy a fentiek ellenére büntudat gyötri őket, mert úgy érzik, nem nyújtanak eleget a férjüknek, gyerekeiknek, nem törődnek eleget a munkájukkal és az otthonukkal.

A siker társadalmi megítélése

A problémakörhöz feltétlenül hozzátartozik társadalmunk sikerről alkotott képe is, mely alapvetően férfi standardokat foglal magába: státus, produktív

munkateljesítmény, pénzügyi haszon, hírnév, vagy a fontosság mértéke. Reis fent hivatkozott tanulmányában ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a tehetséges nők siker-fogalma olyan elemeket tartalmaz, mint a világra gyakorolt pozitív hatás, mások életét vagy a világ egészségét javító változások véghezvitele, illetve olyan élet, mely integritáson, becsületességen, könyörületeségen alapuló értékrendhez kötődik.

Végül, de egyáltalán nem utolsó sorban beszélnünk kell arról is, hogy, a neveléslélektanban, a kortárs pszichológiában ismert tehetség-koncepciók megalkotóinak döntő többsége is férfi, elsősorban fehér férfi (Sternberg 1986). Szintén férfiak fejlesztették ki a régebbi és jelenkori intelligencia koncepciókat, mérőeszközöket. A kulturális sokszínűség és a nők csak napjainkban kezdtek el hatást gyakorolni a fenti területeken.

Kulturális sztereotípiák és hatásuk a női tehetségre

A tehetséges nők csoportjának alulteljesítését vizsgálva kimondható, hogy az életeseményeik, partnereikkel, szeretteikkel, gyermekeikkel való kapcsolatuk bizonyult a legjelentősebb hatásúnak tehetségük legmagasabb szintre való kifejlesztésének kérdésében. Életútjukat elemezve egy tipikusnak mondható forgatókönyv bontakozik ki előttünk. Az iskolában briliáns képességekkel rendelkező kislány a felnövekedése során fokozatosan elbizonytalanodik a képességeit és a jövőjét illetően, önbizalma serdülőkorra aláaknázódik. Egyfajta „nőies szerénység” fejlődik ki, s később partnerük, házastársuk álmai, vágyai fontosabbá válnak számukra a sajátjukénál. Máskor pedig vágyaikat az adott kapcsolat fenntartása érdekében adják alább: orvosi pálya helyett nővérnek tanulnak, vagy megelégednek a BA fokozattal a korábban kitűzött PhD helyett.

Reis (1998) a tehetséges nők választásairól és kompromisszumairól írt munkájában kifejti, hogy a női tehetségek alulteljesítése elsősorban nem az iskolai jegyekben vagy abban tükröződik, hogy hogyan boldogulnak az iskolában, hanem abban, hogy mit hisznek az általuk elérhetőnek, véghezvethetőnek az életben. E meggyőződések kialakulásában igen nagy szerepet játszanak a kulturális sztereotípiák, a nemi szerepek és a társas környezetből érkező különböző üzenetek.

A tantermi kommunikáció jellegzetességei

Myra és David Sadker (1995) a tanár-diák interakciók videofelvételes osztálytermi megfigyelése során kimutatta, hogy az általános iskolákban jelentős különbségek mutatkoznak a lányok és fiúk felé irányuló tanári kommu-

nikációban. Felszínesen figyelve a tantermi folyamatokat valóban úgy tűnik, hogy a lányok jobban boldogulnak az iskolában: jobb jegyeket kapnak, és kevesebb büntetésben részesülnek. Ha azonban a felszín mögé nézünk, nagyon érdekes és elgondolkodtató mintázatokat figyelhetünk meg. Összességében a lányok csendesebbek és konformabb módon viselkednek – mondhatjuk, hogy az általános iskola ideális diákjainak tekinthetők –, így e magatartásukkal mintegy felszabadítják a tanárt, s lehetővé teszik, hogy azok energiájukat és figyelmüket a sokkal nehezebben kezelhető fiúkra fordítsák. E helyzet következménye viszont a lányok számára tulajdonképpen egyáltalán nem kedvező: kevesebb figyelemben, segítségben és kevesebb kihívást jelentő feladatban van részük iskolás éveik alatt. Fenti kutatók vizsgálataiból két igen szemléletes példát kiemelve mutatjuk be, hogyan is működik mindez.

Jelentkezés

Az első példa a jelentkezés igen szemléletes és jól látható folyamata. Amikor a lányok jelentkeznek, karjuk gyakran könyökben behajlított, testtartásuk bizonytalanságot, próbálkozást tükröz. Máskor ugyan egyenesen nyújtják a karjukat, de jelzésük néma. A fiúk ezzel szemben a karjukat szélesen lengetik, ismétlődően fel-le mozgatják, s gyakran hangjelzésekkel kísérik mindezt („Én, én!”). A fiúk a tanár figyelmét ilyen módon jobban magukra terelik, s gyakrabban is szólítják fel őket.

További érdekesség, hogy a tanárok a fiúk felszólítás nélküli bekiabálásait sokkal inkább elfogadják, mint a lányokét. Reis (1998) szerint mindez finom, de erőteljes üzenet a lányok felé: amíg a fiúk asszertívek lehetnek, és kikövetelhetik a tanár figyelmét, addig a lányok felé az az elvárás, hogy legyenek „hölgyek”, és maradjanak csendben. A buzgó, kíváncsi elme gyakran oda vezet, hogy a diák bekiabál, kérdez, vitatkozik az osztályban. Az így viselkedő fiút tipikusan koraérettként címkézik, míg a hasonló módon viselkedő lányt, agresszívnek, nőietlennek, és ellenszenvesnek minősítik, s ezek a sztereotípiák gyakran végig kísérik felnőtt koráig.

Tanári reakciók

A második példa a tanárok reagálása a tanulók órai munkájára. Ez azért fontos vizsgálati terület, mert a tanári reakciók és kommentárok a tanulói teljesítmény és önértékelés alakulása szempontjából jelentős hatásúak.

Sadkerék megfigyelése alapján négy tipikus tanári reakció figyelhető meg tanórán:

– Dicséret

A tanuló pozitív verbális visszajelzéseket kap: „Szép munka!” „Kitűnő dolgozatot írtál.” „Tetszik a gondolatmeneted!”

– Javítás

A tanár segít a hiba vagy a rossz válasz kiigazításában, esetleg bővíti a kapott választ, vagy kiemel belőle egyes elemeket. „Gondold át, amit mondtál, és próbáld meg újra az indoklást!” „Ellenőrizd le az összeadásodat!”

– Kritika

Ebben az esetben a pedagógus explicit módon megállapítja, hogy valami nem helyes. „Eltévesztetted!” Ide olyan tanári reakciók is tartoznak, melyek adott esetben akár sértőek is lehetnek: „Ez egy rettenetes felelet volt!”

– Elfogadás

Rövid visszajelzés arról, hogy a pedagógus elfogadta a tanulói választ. Tipikus formái: „Ok!” „Mm.” vagy csak egy biccentés.

A kutatás megállapította, hogy a tanárok a rendelkezésükre álló idő mintegy tíz százalékában élnek a dicséret eszközével, de sok olyan osztályt találtak, ahol a tanár szinte egyáltalán nem dicsért és nem kritizált. Elgondolkodtató eredmény volt, hogy az idő több mint felében a pedagógusok csak a legrövidebb és „legenergiatakarékosabb” visszajelzési formát, azaz az elfogadás jelzését használták. A megfigyelések alapján nemi különbségek is igazolódtak: a tanórákon a fiúk több és egyértelműbb instrukciót kaptak, valamint informatívabb és így hasznosíthatóbb visszajelzésekben részesültek (beleértve a kritikát is), mint a lányok. A pedagógusok indoklásaiból kiderült, hogy a lányok közléseire sokszor azért adnak homályos reakciókat, mert érzékenységüket nem szeretnék megbántani, vagy, mert nem szeretnék, hogy sírva fakadjanak. E beállítódásból fakadó különbségtétel következményeképpen a lányok a semleges tanári reakciókból nem tanulják meg, hogy teljesítményük mikor jó igazán és mikor nem, illetve azt sem tanulják meg, hogy a hibáikat hogyan javítsák ki.

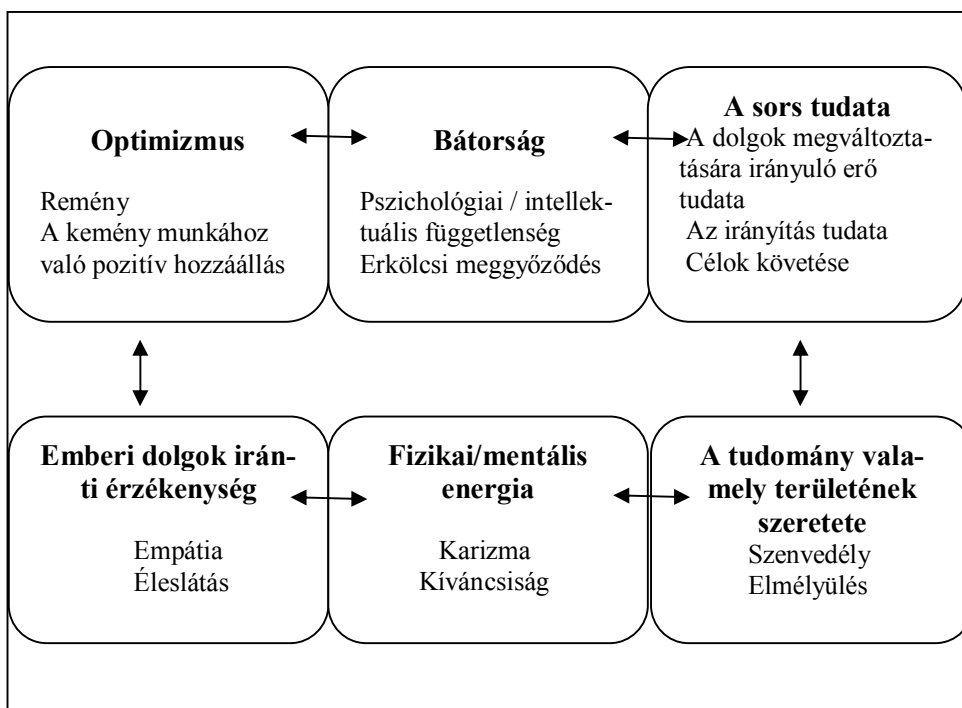
A női tehetség kibontakozásának modelljei

Reis (1998) sikeres tehetséges nőket vizsgálva megállapította, hogy legtöbbször az iskolában jól, de nem kiemelkedően jól teljesített. Valamennyiüknek volt speciális tehetségterülete (színészi képesség, kiváló írói képesség, vagy zenei tehetség). Renzulli (2000) különbséget tesz iskolai (akadémikus) tehetség és kreatív-produktív tehetség között, s miközben mindkettőt fontosnak tartja, úgy véli, hogy azoknak az embereknek nagy része, akik a történelemben jelentős szerepet játszottak, vagy egy bizonyos speciális területen

jelentőset alkottak, nagy részben a kreatív-produktív tehetség típusba tartoztak. Reis fent hivatkozott kutatásában is arra az eredményre jutott, hogy a felnőttkorban sikeres, de az iskolában nem kiemelkedő női tehetségek is ilyen kreatív-produktív tehetségek közé sorolhatók.

Renzulli továbbfejlesztett tehetség modellje

Kevésbé ismert, hogy Renzulli (2000) saját, klasszikusnak mondható három körös tehetség-modelljét továbbfejlesztve új dimenziókkal egészítette ki azt. A kreativitás, átlag feletti képességek és feladatalkötelezettség mellett további interperszonális tényezőket azonosított. Egészen pontosan hat olyan metakognitív komponensként működő vonást állapított meg, melyek a kognitív képességekkel és egymással is interakcióban állnak, illetve a kognitív képességek felerősítésében szerepet játszanak (4. ábra).



4. ábra. Renzulli modellje a tehetség kibontakozását segítő metakognitív faktorokról és alfaktorokról (Renzulli, 2000)

A vonások az alábbiak: optimizmus, bátorság, a tudomány valamely területének vagy egy témának a szeretete, az emberi dolgok iránti érzékenység, fizikai/mentális energia, a sors tudata. Ezekhez tizenhárom alkotó

nenst rendelt, melyek a következők: remény, a kemény munkához való pozitív hozzáállás, pszichológiai/intellektuális függetlenség, erkölcsi meggyőződés, szenvedély, elmélyülés, empátia, éleslátás, karizma, kíváncsiság, a dolgok megváltoztatására irányuló erő tudata, az irányítás tudata, célok követése.

Az optimizmus tehát nemcsak a reményt jelenti, de a kemény munkához való pozitív hozzáállást is, az emberi dolgok iránti érzékenység pedig az empátia mellett éleslátással párosul a tehetség kibontakozását segítő metakognitív komponensek működése során.

Renzulli külön hangsúlyozza, hogy a tehetség realizálásában szerepet játszó háttértényezők élesebb megvilágításba helyezett tudományos vizsgálata nélkülözhetetlen. Ennek hiányában ugyanis nem igazán érthetjük meg a tehetségesek erőforrásait, de azt a folyamatot sem, ahogyan konstruktív tevékenységekbe fordítják meglévő potenciáljaikat.

Reis modellje

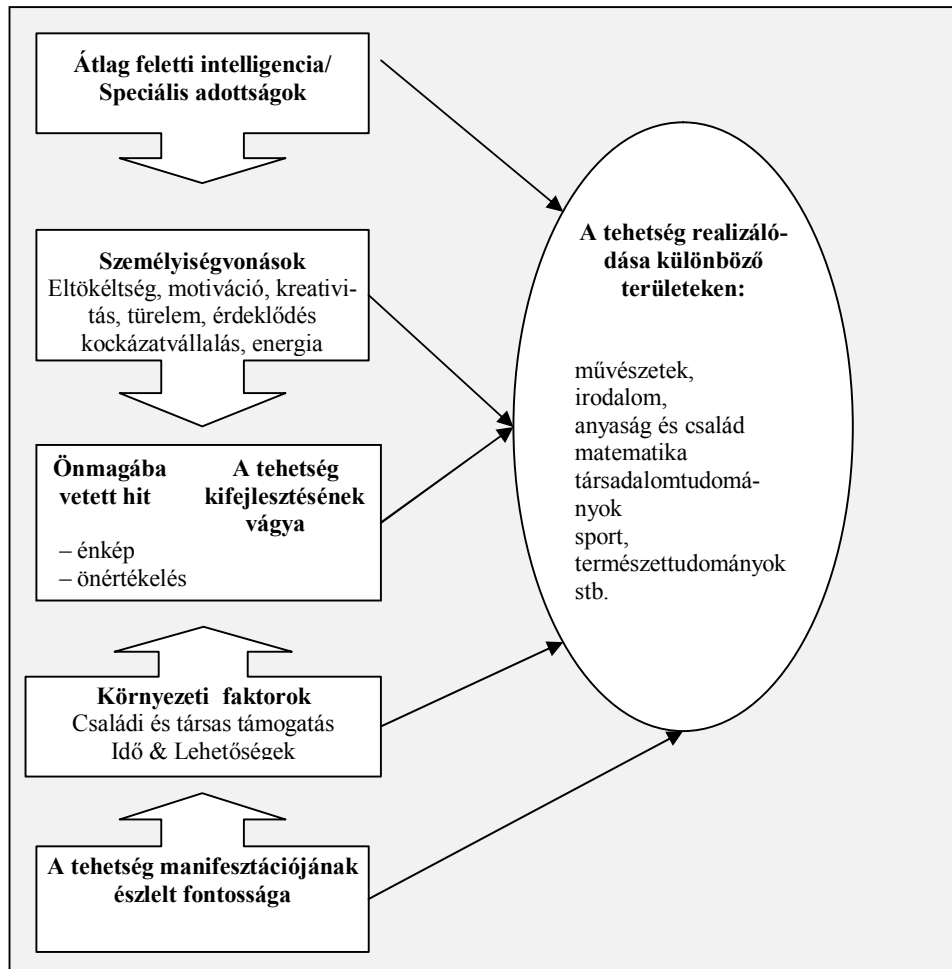
Reis (1998) is tanulmányozta azokat a tényezőket, melyek a transzformálási folyamatot támogatják, de ő kifejezetten arra volt kíváncsi, hogy a sikeres tehetséges nők esetében milyen azonosítható specifikumok figyelhetők meg. Kutatásában interjúk sorozatát készítette, melyek elemzése alapján kimutattott kifejezetten női életutakra jellemző sajátosságokat (5. ábra).

Személyiségvonások

A beazonosított személyiségvonások részben összecsengenek a Renzulli-féle modellel, de találunk különbségeket is. Valamennyi vizsgált tehetséges nő esetében tisztán kimutatható volt az *eltökéltség*, melyet a motivációtól eltérően értelmeztek. Számukra az eltökéltség a sikerért való küzdés képességét jelenti, a kemény munka akadályozó körülmények ellenére való folytatását, néha még akkor is, ha nem kapnak szeretetet és támogatást családjuktól vagy partnerüktől. A második vonás a *motiváció* volt, mellyel kapcsolatban különböző magyarázatokat adtak. Volt, aki úgy gondolta, hogy szülei tanították meg arra, hogy hogyan is kell dolgozni, mások úgy vélték, hogy a bennük lévő motivációt azért fejlesztették ki, mert határozott céljuk volt az életben. Végül voltak olyanok is, akik a motivációjukat az alkotás iránti vágyukból származtatták, szerettek volna nyomot hagyni a világban.

Mindannyian mutatták a *kreativitás* jegyeit is, melyek a tehetségterületükön és a kapcsolatok ápolásában, illetve a családjukkal töltött idő megtalálásában is megnyilvánult. A legérdekesebb vonásuk a *türelem* volt, hiszen volt, aki évekig-évtizedekig várt a kínálkozó lehetőségre, más megvárta, amíg a lánya főiskolás lett. Jellemző volt rájuk a *kockázatvállalási*

hajlandóság, akkor is, amikor mások meghátráltak. A fentiekén kívül az *energikusság* és *érdeklődés* sokszínű mintázatát is fel lehetett náluk fedezni. E téren közös jellemzőjük volt az életük megélésével és a munkájukkal kapcsolatos intenzitás, mely megadta számukra azt a vitalitást, melyre szükségük volt a tehetségük valóra váltásához.



5. ábra. A női tehetség kibontakozásának modellje Reis alapján

Ahhoz, hogy lássuk, hogyan is történik mindez, a következőkben napjaink két emblemikus női tehetségének élettörténetébe pillantunk be. A történeteket végig olvasva azonosítható számos fentebb leírt jellemző. Susan Boyle és J. K. Rowling világszerte ismert művészek, akik igen sajátos életutat jártak be. Számos külső-belső akadályt leküzdve kitartásukkal, önma-

gukba vetett hitükkel sok ember példaképévé váltak. Boyle esetében például a születéskori oxigénhiányos állapot, Rowling esetén a nemi sztereotípiák jelentették talán a legnagyobb gátat.

Susan Boyle története [2]

Susan Margaret Boyle (1961. Blackburn) skót énekes, régebben szociális munkás, aki a *Britain's Got Talent* tehetségkutató műsor 3. sorozatában, 2009. április 11-én versenyzőként vált ismertté. Boyle szinte azonnal világhírnévre tett szert, ahogy a verseny első fordulójában a Nyomorultak „*I Dreamed a Dream*” dalát adta elő. Kora és rosszul öltözöttsége miatt, mielőtt elkezdett volna énekelni, mind a zsűri tagjai, mind a közönség szkeptikusan fogadta. Valami egyszerű, minden nagyobb felkészülést mellőző szereplést vártak. Ezzel ellentétben olyan jó volt előadásának fogadtatása, hogy elkezdtek úgy nevezni, mint „a nő, aki elhallgattatta Simon Cowellt”. Akik előben hallgatták meg, felállva, tapssal köszönték meg az előadást. Cowell és Amanda Holden egyaránt igennel szavazott a továbbjutására, Piers Morgannek pedig „ez volt a legmélyebbről jövő Igen szavazat, amit valaha is adott”.

A tehetségkutató műsort 2009 januárjában a skóciai Glasgowban álló Clyde Auditoriumban vették fel, és az Egyesült Királyságban 2009. április 11-én, szombaton került adásba. A közönség első, szkeptikus, nem sokat váró hozzáállása, majd – Boyle hangja ismeretében – kitörő ünneplése drámai kontrasztot képezett. Világszerte cikkek jelentek róla az újságokban, s a legtöbben az ő előadását nézték meg az internetes felvételek közül. Cowell a jelentések szerint Boyle-nak a Syco Music nevű kiadója, a Sony Music leányvállalata részéről szerződést ajánlott. Boyle fivére, Gerard Boyle a *The Daily Mirror* szerint azt mondta, hogy testvére túl idős már a műsorhoz, és azt mondta, hogy, bár a publikum nagyon vár már egy kislemezt, de ha megjelenik, nem fogják vásárolni. Boyle első lemeze, az *I Dreamed a Dream*, 2009. november 23-án jelent meg, s megjelenése előtt az amazon.com legtöbb előrendelését elérő lemeze lett. A lemez egyébként már megjelenése után egy héttel már a Föld minden táján listavezető lett.

Életrajzi előzmények

Édesanyja 47 éves korában hozta világra. A *The Sunday Times* azt írta, nehéz szülés volt, melynek során Boyle oxigénhiányosan jött a világra, s ennek következtében középsúlyos agykárosodások léptek fel nála. Megállapították, hogy tanulási nehézségei vannak, s emiatt gyakran kigúnyolták.

J. K. Rowling története [3]

Joanne Kathleen Rowling 1965. július 31-én született Bristolban, középosztálybeli családban. Már kiskorában történeteket mesélt két évvel fiatalabb húgának. Első könyvét, mely egy Nyúl nevű nyúlról szól, mindössze hatéves korában írta. Félénk, magába húzódó kislány volt. Az Exeter egyetemen franciát és klasszika filológiát hallgatott. Tanulmányai befejezése után előbb titkárnőként, majd az Amnesty Internationalnál dolgozott, ahol Afrika francia nyelvű részének emberi jogi problémáival foglalkozott.

1990-ben éppen a Manchesterből Londonba tartó vonaton ült, mikor felmerült benne az ötlet, hogy regényt írjon egy fiúról, aki a felnőttek világából egy olyan világba menekül, ahol neki is hatalma lehet. Rowling állítása szerint, mikor Londonban szállt a vonatról, fejében már készen állt a történet váza.

Rowling ráébredt, hogy sokkal jobban érdekli az írás, mint a munkája, és otthagyta állását. 1991-ben Portugáliába költözött, ahol az angol tanítás mellett az írásra is jutott ideje. Férjhez ment egy tévéshez, és 1993-ban megszületett lánya, Jessica. Férjétől hamarosan elvált, és 1996-ban a skóciai Edinburghban telepedett le. Itt az egyedülálló anyák nehéz életét élte. Lánya miatt nem tudott munkába állni, ezért segélyből élt. Hogy ne a nyirkos, fűtetlen lakásban legyenek, Rowling lányával egész napját egy kávéházban töltötte, itt írta Harry Potter történetét. Nehéz helyzetében a Skót Művészeti Tanács segítette, akiktől támogatást kapott könyve befejezéséhez. Az első részt, a Harry Potter és a bölcsek kövét 1997-ben sikerült megjelenetnie.

A kiadó azt gondolta, hogy a fiúk nem szívesen olvasnak női íróktól, ezért keresztnevének csak kezdőbetűit írják rá a könyvekre (!). Rowling élete legszebb pillanatának azt tartja, mikor megtudta, hogy a könyve meg fog jelenni. A sorozatot a kezdetektől hétrészesre tervezte, hogy a hétévig tartó történet minden évét külön könyvben dolgozhassa fel. A sorozat hatalmas sikert aratott, a könyvek eddig 115 országban 28 nyelven jelentek meg, és több mint 40 millió példány fogyott el belőlük. 1998-ban az első, 1999-ben a második rész nyerte el Angliában Az Év Gyermekkönyve díját. 2000-ben Rowling elnyerte Az Év Írója címet.

„ - Mindig is tudtuk, hol a határ.
- És csak óvatosan léptük át.”

J. K. Rowling [4]

Környezeti tényezők

Ezek bizonyultak a legváltozatosabbnak a női tehetség kibontakozását segítő tényezők közül. A család szocioökonómiai státusát tekintve előfordultak szegény és felső-középosztálybeli családok is, magasan iskolázott, valamint alacsony iskolai végzettségű szülők egyaránt. Ami közös volt mégis a családokban az, hogy a legtöbb nő *gondoskodó családban* nevelkedett, bár volt néhány abuzív és távolságtartó légkörű család is. Majdnem mindegyiküknek volt *testvére*, és a fiútestvérrel rendelkezők egyetértettek abban, hogy a fiúk több figyelmet és bátorítást kaptak a szüleiktől. A legtöbb nő férjhez volt gyermekkel, vagy hosszú távú partnerkapcsolata volt. Az is kiderült a beszélgetésekből, hogy azok közül, akik úgy érezték, hogy házastársuk nem igazán támogatta a tehetségük kibontakozását, sokan elváltak. Egyesek elhagyták a karrierjük építését, amíg úgy érezték, gyermekeiknek szükségük volt rájuk, míg mások folyamatosan haladtak az eredmények felé vezető úton. Közös jellemzőjük volt viszont *a támogatás és segítség aktív keresése, a továbbtanulás, a tudás növelése és egyre kifinomultabb szintek elérése a munkában.*

Az élet értelmének / Munkájuk társadalmi hasznosságának tudata

E nők arra is vágytak, hogy a tehetségük a személyes megelégedettség érzésének átélése mellett a társadalom javát is szolgálja. Valamennyien úgy gondolták, hogy életüknek célja van. A munkájuk nagyon fontos volt számukra, s úgy vélték, van valami, amit el kell érniük. A sikert gyakran egyéni módon értelmezték, s a legtöbben igyekeztek a munkájuk és a családi életük összeegyeztetésére. Néhányan közülük évtizedenként váltottak, és különböző célokat tűztek ki maguk elé, míg teljes mértékben el nem érték a saját céljaikat. Végül olyanok is voltak, akik személyes örömeikre csendben alkottak (művészi tevékenységet folytattak, vagy könyvet írtak), s tevékenységükkel másoknak is örömet okoztak.

Az önmagukba vetett hit és a hozzájárulás vágya

Minden tehetséges nő hitt önmagában. Magas önértékelésük és pozitív énképük forrásának a sikereiket és azt a szeretetet tartották, melyet a családjaitól és barátaiktól kaptak.

Mindannyian szerették volna, ha tehetségükkel hozzájárulnának a világhoz, s nyomot hagynának abban. E motivációjukban gyakran úgy érezték, valójában nincs is választásuk, mert valamilyen belső erő hajtja őket az alkotásban. „*Nem az számít, hogy minek születik valaki, hanem, hogy mivé nő fel*” hangsúlyozza Rowling [5], alátámasztva a fentieket.

2. Szociokulturálisan hátrányos helyzetű kisebbségi csoportok

*„Ha aszerint nézel valakit, például egy gyereket,
amilyen ő most, a jelen pillanatban,
azzal megakasztod a fejlődésének útját.
Ha azonban aszerint nézel rá, hogy mivé lehetne,
akkor segíted őt a fejlődésben.”*

Johann Wolfgang von Goethe [6]

Már az 1960-as években nagy érdeklődés övezte azokat a kutatásokat, melyek a szociokulturálisan hátrányos helyzetű, kisebbségi csoporthoz tartozó, ám tehetséges tanulókra irányultak. Coleman (1966), Passow (1967), Pressman (1969) (idézi: Sisk, 1993) vizsgálataikban megállapították, hogy a hátrányos helyzetű tanulók specifikus képességeit az iskolák sem azonosítani, sem fejleszteni nem tudják megfelelően. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók fenti szerzők szerint eleve gyengén kezdik az általános iskolát, és sajnos sok esetben teljesítményük évről-évre gyengébbé válik. Hiányos ismereteik és szókincsük, a konkrétumok iránti fogékonyságuk, külső motiváltságuk sok esetben nagyon nehezen áthidalható akadályokat jelentenek.

Sajnos azonban azt kell mondanunk, hogy még mindig időszerű a problémáról beszélni, hiszen a nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, hogy az iskolai tehetséggondozó programok zöme a gyakorlatban csak bizonyos társadalmi rétegeket céloz meg. James H. Borland a témával foglalkozva az Amerikai Egyesült Államok tehetséggondozási gyakorlatára vonatkoztatva megállapította:

„...a tehetséggondozó programok szélesítik a társadalmi szakadékot a birtoklók és nem birtoklók és a fehér és kisebbségi családok között, aránytalanul szolgálva az előbbi gyermeket és negligálva az utóbbi gyermeket.”

(Borland, 2004, 6. o.)

Borland (2004) áttekintette azokat a lehetséges okokat, amelyek hozzájárulhatnak a kisebbséghez tartozó tehetségek alulreprezentáltságához. Két csomópont mentén különítette el a tényezőket:

- Tehetséggondozás területén kívül eső faktorok
- Tehetséggondozáson belüli faktorok

Úgy vélem, hogy a szerző – bár észak-amerikai kultúrkörre vonatkozó megállapításokat és kutatási adatokat mutat be John Ogbu és Signithia Forham vizsgálatainak alapján – igen hasznos támpontokat és megfontolandó gondolatokat közöl, melyek érvényesíthetőek hazánk kisebbségi csoportjaira is. Érdeemes tehát kicsit közelebről megismerkedni a tanulmánnyal, ezért először is nézzük meg a tehetség gondozás területén kívül eső faktorokat.

Az alulreprezentáltság külső okai

Szegénység, rasszizmus, előítéletek

A fenti jelenségek személyiségkárosító erőket jelentenek, melyekkel kapcsolatban a gyermekek fokozott sérülékenységet mutatnak. A szegény, a rasszizmust élete első öt évében megtapasztaló gyermek – rendelkezék bármilyen nagy belső potenciállal – az iskolai teljesítmény területén veszélyeztetettnek számít. A szegénység, az ingergazdag környezet hiánya mindenkinek, még a legrugalmasabb, legalkalmazkodóképesebb gyermeknek is árt. Gyarmathy (2010) felhívja a figyelmet ezzel kapcsolatban arra, hogy a szegény, szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek mire elérik az iskoláskort, gyakorlatilag behozhatatlan hátrányt halmoznak fel, melynek három alap oka mutatható ki. Ezek a gyerekek idegrendszerük fejlődésének legszenzitívebb szakaszában: a) kisebb tudáshoz jutnak, b) a korlátozott nyelvi kódot használó környezetben nem fejlődik megfelelő szintre az iskolában fontos nyelvi-elemző gondolkodásuk, c) nem fejlődnek elég magas szintre az adott életkorban fejlődő képességeik.

Önkéntes és nem-önkéntes kisebbség

A kisebbségi lét megértése szempontjából lényeges különbséget tenni az önkéntes kisebbség és a nem-önkéntes kisebbség között. Az előbbi esetben ugyanis arról van szó, hogy például gazdasági előnyökért, esetleg a szabaddabb életért választották az adott országban való kisebbségi létet, azaz a hangsúly a döntésen, a saját akaraton van. Természetesen e családok gyermekei is tapasztalhatnak iskolai nehézségeket, de nem jellemző rájuk, hogy generációról generációra kudarcot vallanának. Az iskolai sikeresség terén a nem-önkéntes kisebbségektől az különbözteti meg az önkéntes kisebbségeket, hogy – bár ők is megélik az úgynevezett *elsődleges kulturális különbségeket* (eltérő vallási, nevelési és öltözködési szokások, különbségek a nyelvhasználatban) – úgy tekintenek azokra, mint a többségi kultúra főáramához való csatlakozás és céljaik elérésének gátjaira, ezért esetükben ezek a problémák ritkán állnak fenn tartósan. A különbségek fenntartása önértékelésük

és identitásuk szempontjából nem alapvető jelentőségű, ezért – ha máshol nem is, de a külvilágban – megpróbálják minimalizálni vagy felszámolni megkülönböztető kulturális attitűdjeiket, viselkedésüket, szokásaikat. A társadalmi felemelkedés érdekében tehát gyermekeikbe „belenevelik” a főáramhoz való csatlakozás fontosságát

Elsődleges és másodlagos kulturális különbségek

A nem-önkéntes kisebbségek átélik az úgynevezett *másodlagos kulturális különbségeket* is, melyek akkor bukkannak a felszínre, amikor egy adott populáció tagjai egy más populáció tagjai által kontrollált intézményben kezdenek el részt venni. Ilyen domináns csoport által kontrollált intézménynek tekinthető maga az iskola is. A másodlagos kulturális különbség a domináns kultúrával való negatív kontaktusra adott reakcióként értelmezhető, amely egyfajta megküzdési módként szolgál az elnyomás körülményei között. A nem-önkéntes kisebbségek tehát a másodlagos kulturális különbségekre, mint csoportidentitásuk védelmezőjére tekintenek, s így természetesen mindaddig nem motiváltak a feladásukra, amíg elnyomva érzik magukat.

Kulturális inverzió

A másodlagos kulturális különbségek egy lehetséges formája a kulturális inverzió. Olyan subgroup identitás kifejlését jelenti, mely direkt módon ellentétes értékeket, viselkedésmódokat és beállítódásokat képvisel a többségi csoport jellemzőivel szemben. A kulturális inverzió tehát a többségi társadalom főáramától eltérő viselkedésre, értékekre neveli a gyermeket. Fontos kiemelni, hogy sokszor szankcionál is! Ez azt jelenti, hogy azt a csoporttagot, aki megszegi a subgroup szabályait, (például kiváló iskolai teljesítményre törekszik a többségi iskolában) gyakran megbüntetik, például azzal, hogy kirekesztik az adott kisebbségi csoportból.

A társadalmi tagozódás és a szocializáció kapcsolata

A nem-önkéntes kisebbségek jelentik a társadalom legalsó rétegét, és sajnos igen kevés esélyük van a felemelkedésre. Ennek két oka is van: az egyik az, hogy e kedvezőtlen társadalmi pozíció nem kívánja meg a magas szintű iskolázottságot, másrészt a társadalmi tagozódás merevségét fenntartja az oktatásban részt vevő nem-önkéntes kisebbség aránytalanul kis mértékű jutalmazása. A szakirodalomban ismert az úgynevezett „elégtelen szocializálás” hipotézise, mely a kisebbségi csoportok iskolai kudarcait kívánta megmagyarázni. Közelebről megvizsgálva ezen elgondolást, a teoretikusok napjainkban úgy vélik, másról van szó, mint arról, hogy ezeket a gyerekeket

a szülei kevésbé hatékonyan szocializálják a többségi középosztálybeli társaikhoz képest. A kutatók szerint a különbség valójában nem a szocializáció módjában, hanem a tartalmában van. E gyermekek szocializációja ugyanis arról szól, hogy hogyan „éljük túl” a többségi társadalmat – beleértve annak iskolarendszerét is. Szülei nem tesznek mást, mint reális jövőbeli társadalmi szerepükre készítik fel e tanulókat. Ehhez a célhoz a többségi társadalom igényeitől eltérő, (az iskolai sikerességnél számukra adaptívabb) készségek és működésmódok kifejlesztésére törekednek - ezért ebből a nézőpontból tekintve célszerűbb úgy fogalmazni, hogy a kisebbségi csoport-hoz tartozó gyermekek szocializációja nem hiányos, hanem különböző.

A többségi viselkedés ára

A potenciálisan tehetséges nem-önkéntes kisebbséghez tartozó diákokat az iskolai tananyag elsajátításakor és a hagyományos iskolai követelményeknek való megfeleléskor a csoportjukhoz tartozó többi tanuló többségként viselkedőnek tartja. Ebben a helyzetben egy komoly dilemmával kell szembe nézniük: vagy magukévá tesznek bizonyos attitűdöket és viselkedésmódokat, melyek elősegítik az iskolai sikert, ám akkor elidegenednek barátaiktól és kultúrájuktól; vagy kultúrájukhoz és barátaikhoz való lojalitásukat fenntartják, így viszont feláldozzák az egyéni iskolai és szakmai sikereket. Azok, akik megpróbálják a kulturális határokat átlépni, egyfajta érzelmi diszsonanciát élhetnek át, mert gyakran úgy érzik, elárulták csoportjukat és annak ügyét.

Asszimiláció akkomodáció nélkül

A fentiekből adódóan a nem-önkéntes kisebbséghez tartozó tanulónak nemcsak úgynevezett „elsődleges stratégiákat” (pozitív iskolai attitűdők, kemény munka, kitartás) kell a sikerhez kifejlesztenie, hanem úgynevezett „másodlagos stratégiákat” is, melyek megvédik őket a kortárs csoport nyomásától és a kisebbségi közösségből származó más visszahúzó hatásoktól. E másodlagos stratégiák közül némelyért – mint például a kulturális beolvadásért, vagy a többségiakkal való versengésért – nagy pszichológiai árat kell fizetniük. Kedvezőbbnek tekinthető az „asszimiláció akkomodáció nélkül” nevű másodlagos stratégia, melynek során a tanuló az iskolában az iskolai normákat, otthon és a közösségében pedig a kulturális normákat igyekszik betartani. Természetesen ez sem egy zökkenő- és konfliktusmentes folyamat, s nagy egyéni eltérések mutatkoznak abban, ki mennyire sikeresen tudja e stratégiát alkalmazni, illetve milyen lélektani árat fizet érte.

A tehetséggondozáson belüli faktorok

A tehetség mint társas konstrukció

A tehetséggondozáson belüli faktorok számbavételekor Borland abból a gondolatból indult ki, hogy a tehetség fogalma nem más, mint egy *társas konstrukció*, hiszen „ez egy olyan valami, amit feltaláltak és nem felfedeztek” (Borland, 2004, 14. o.), így a kritériumai tudományos-empirikus, pragmatikus, morális, haszonelvű szempontból is megközelíthetők. Következésképp különböző tehetség definíciók bontakoztak ki a szakirodalomban, de az közös jellemzőjük, a kiválóság és a potenciál fogalmával mind szorosan kapcsolódnak.

A szerző szerint a multikulturális társadalmakban a tehetség olyan iskolai címke, amely alapvetően a *domináns kultúra értékeire és erősségeire* reflektál, így például az USA-ban a fehér középosztálybeli gyermekek aránya a tehetséggondozó programokban aránytalanul magas a teljes iskolai populációt tekintve. A fentiekből következik, hogy a *tehetségazonosítás gyakorlata* is hozzájárul az aránytalanság fenntartásához. A standardizált teszteknek – így például az intelligenciateszteknek – nagy szerepe van a tehetség-diagnosztikában, miközben ezeket a tesztek is döntően „fehér”, azaz a domináns kultúrkörbe tartozó teoretikusok alkották, akik érdeklődési körei és értékei tükröződnek az általuk kidolgozott mérőeszközökön.

Az *azonosítás tradicionális folyamata* tehát nem kedvez a kisebbségi csoporthoz tartozó potenciálisan tehetséges gyermekek számára. A multikulturális nevelés hiányában az *egységes tanterv* is hasonló hátrányokat eredményez, hiszen gyakorlatilag a tanulók egy csoportjának a kognitív és emocionális igényeire épül.

Máig igen nagy hatású Renzulli koncepciója, melyben a tehetség az átlag feletti képességek, a kreativitás, a feladatelkötelezettség interakciójaként értelmeződik, de – a szerző eredeti szándékától eltérően – gyakran úgy használják fel az azonosítás iskolai folyamatában, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket még tovább erősíti. Borland határozottan kiemeli, hogy a feladatelkötelezettséget és a kreativitást *szubjektív eszközökkel* is mérni kell. A gyakorlatban azonban további problémát szül(het), ha a pedagógus és a tanítvány más kultúrkörbe tartozik, mert a fenti fogalmak ugyanis mást jelenthetnek számukra. Ha egyenlőbb és a tehetség különböző megjelenési formáira érzékeny azonosítási folyamatot szeretnénk, akkor a hagyományos eszközök mellett érdemes non-tradicionálisakat is alkalmazni. Ilyen lehet például a nyitott végű mondatok alkalmazása a pedagógusok felsorolást tartalmazó becslőskálái helyett, vagy személyközpontú esettanulmányok alkalmazása a mechanikus tesztelés helyett, de erősen ajánlott a megfigyelés és

az egyéb humán „mérőeszközök” használata, valamint annak a személetnek az érvényesítése, hogy az azonosítás egy folyamat, nem pedig esemény(!).

3. A vizuális-téri információ feldolgozású tanulók csoportja

Több évtizedes tehetség tanácsadói tevékenysége és vizsgálatai alapján Linda Silverman kimutatta, hogy a tehetséges tanulók jelentős hányada mutat kivételes vizuális-téri képességeket [7, 8]. Életkorukat meghaladóan ügyesek kirakókban, labirintusos feladatokban, kockák számlálásában, illetve konstrukciós tevékenységekben. Silverman adatai alapján (több mint ezerháromszáz tehetséges tanulót felmérve) ezek között a gyerekek között fordulnak elő leggyakrabban a legtehetségesebbek, de a legtöbb tehetséges alulteljesítő is ebbe a csoportba tartozik. Az alulteljesítő és a nem alulteljesítő vizuális-téri tanulók közötti legnagyobb különbségek az auditoros szekvenciális feladatokban mutathatók ki, így például a mondat/szám ismétléses feladatokban, de egy adott sorrendben való felsorolás is nehézséget jelent számukra. A kiemelkedően tehetséges sikeres gyerekek mindkét információ feldolgozási módban kiemelkedő adottságokkal bírnak, hiszen a vizuális-téri dominancia nem jelent automatikusan szekvenciális gyengeséget! A gyakorlatban ezek az iskolában jól teljesítő tanulók váltani tudnak: ha a számukra domináns vizuális-téri képességekkel nem sikeresek egy adott feladatban, akkor a szekvenciális képességeiket kezdik használni. Az alulteljesítők tehát ugyan magas szinten teljesítenek a vizuális-téri feladatokban, de gyenge eredményeik vannak az auditív szekventálást kívánó helyzetekben, így stratégiát váltani nem tudnak. A következő gondolati egységekben a szerző hivatkozott tanulmányai alapján mutatjuk be a „nem-szekvenciális tanulók” jellemzőit és problémáit, és rámutatunk azokra a karakterisztikumokra, melyek miatt gyakran be sem kerülnek a tehetséggondozó programokba. Végül néhány fontos ajánlást ismertetünk, melyekkel támogathatjuk e speciális tanulói csoportot.

Kulturális különbségek

A téri-vizuális és a szekvenciális dominancia két veleszületett eltérő mentális szerveződést jelent, melyek befolyásolják a percepciót, s ezen keresztül az egyén világról alkotott képét is. A nyugati és keleti filozófiák valamint kultúrák közötti különbségek igen érzékletesen szemléltetik mindezt. A nyugati gondolkodásmód analitikus, szekvenciális, temporális, míg ezzel szemben a keleti téri és holisztikus. Az írásmód is kifejezi mindezt, hiszen a nyugati nyelvekhez jelentés nélküli elemek (betűk) rendelődnek, míg a keleti

írásmódok esetében ikonikus reprezentációval találkozunk. A nyugati kultúrák a gyermekek verbális, analitikus képességeit fejlesztik, a keleti pedig a gyerekek a vizuális-téri képességeit állítja előtérbe. Ki kell emelni, hogy egyik működésmód sem jobb vagy rosszabb a másiknál. Egymás komplementereiként foghatók fel, ahogy (a szerző megjegyzéseként) „az Univerzumban a Jin és Jang”, ezért nem a megváltoztatásukra kell törekedni, hanem az elfogadásukra.

Kognitív és fejlődési jellemzők

A vizuális-téri tanuló a szituációk összetevőinek kölcsönös meghatározottságát észleli, s gyakran él át „aha” élményt. Tanulása holisztikus (egészle-ges) azaz nem lépésről lépésre zajló folyamat, így ha megkérdezzük, hogyan is jutott egy adott eredményre, gyakran azt a választ kapjuk, hogy nem tudja.

Már kisgyerekként látni szeretnék, hogyan is működnek a dolgok, így sokszor szétszedik a kezük ügyébe kerülő tárgyakat. A felnőttek nagy meglepetésére gyakran jól rakják őket össze, vagy egy új kombinációban építik vissza azt. A szülők igen kiváló képzelőerőről számolnak be, amit sok esetben képzeletbeli barátok léte is alátámaszt. A legérdekesebb példákat a képzelet (imagináció) működésére az introvertált vizuális-téri dominanciájú gyerekeknél tapasztalták a kutatók. Ezek a gyermekek ugyanis mielőtt a dolgokat a gyakorlatban kipróbálnák, fejben (azaz mentálisan) kipróbálják. Egy kislány például sokáig figyelte a többieket biciklizés közben, s addig gyakorolt képzeletben, mígnem ilyen módon megtanulta az egyensúlyozást. Ezt követően biciklire szállt, és minden nehézség nélkül boldogult azzal.

A kutatók tapasztalata szerint e gyermekek fejlődése is hasonló érdekeségeket mutat: néhányan közülük kortársaiknál később kezdenek el beszélni, de első „szavuk” akár tizennégy szóból álló mondat is lehet (!); mások pedig nem tanulnak járni a hagyományos módon, hanem azonnal szaladni kezdenek.

Játéktevékenységüket tekintve szokatlan élvezetet találnak a kirakókban és labirintusokban, valamint mindenféle konstrukciós tevékenységben. Rendkívül el tudnak mélyülni, s ha megpróbálják félbeszakítani e tevékenységüket „süketnek tűnnek”, ha pedig lerombolják az alkotásukat, gyakran egyenesen felbőszülnek.

Iskolába lépve szembesül a gyermek és szülője azzal a ténnyel, hogy a vizuális-téri információfeldolgozás nem illeszkedik az iskolai feladatokhoz, hiszen a tananyagok, a tankönyvek, a munkafüzetek, a tanítás folyamata s gyakran maguk a tanárok is szekvenciálisnak mondhatók. A memoriterek, a

gyakorlás, nem az ő „műfajuk” mivel a dolgok megértését számukra ezek az eljárások nem segítik, így igyekeznek elkerülni ezeket. A pedagógusok az előbbiekből következően lustának, figyelmetlennek, nem együttműködőnek észlelik őket. Ahhoz, hogy tanulni tudjanak, látniuk kell, a rész hogyan illeszkedik az egészbe. Ennek érdekében sok kérdésük lehet, mert a különálló tényeket vagy tevékenységeket nem értik, amíg az egész struktúráját át nem látják. Ha az alapkoncepciót megértették, akkor tudásuk tartós, s készen állnak valami újnak a befogadására. Az osztás példáját felhozva, megérthetjük mindezt. Az osztást lépésről lépésre tanítják az iskolában, s ezt előszörre a vizuális-téri tanuló nem feltétlen érti meg. Azonban egy adott pillanatban hirtelen megértik a teljes folyamatot (azaz a részekből összeáll az egész), ám innentől kezdve nem látják értelmét a gyakorlásnak. Ha számítási hibát vétenek, nem igazán zavarja őket, mert számukra az a lényeges, hogy a matematikai művelet logikáját értsék. Tanulásuk „mindent vagy semmit” elvet követ. Tehát: vagy megértik az egész struktúráját/logikai összefüggésrendszert, vagy pedig egyáltalán nem tudnak mihez kezdeni az elkülönült információ egységekkel. Sok esetben az egyszerűbb fogalmak problémát jelentenek számukra, miközben igen jól boldogulnak bonyolultabb témákkal. Ez azért lehetséges, mert a komplexebb struktúra kontextusában már megérthetővé válik számukra az adott egyszerűbb fogalom is (2. táblázat).

Fiziológiai és személyiségbeli jellemzők

E működésmód azonban nemcsak a tanulási helyzetekben okoz nehézséget, hanem a társas helyzetekben, interperszonális kapcsolatokban is. A szekvenciális gyengeséget nem mutató gyermek képes előre tervezni, késleltetni, illetve legátolni az agressziót, mert lépésről lépésre haladó stratégiát tud alkalmazni céljai és szükségletei érdekében. Ha például dühössé válnak, időben előre tudják vetíteni (anticipálják) esetleges agresszív viselkedésük lehetséges hatásait, következményeit. A szekvenciális gyengeséget mutató tanuló minderre nem vagy csak korlátozottan képes, így mérlegelés nélkül reagál. Különbség figyelhető meg a kockázatvállaló magatartásukban is: gyakran elutasítják a kockázatosnak tűnő helyzeteket, míg teljesen át nem látják azt.

A tanulási nehézségeket tapasztaló tehetséges téri-vizuális tanulók az őket érő ingereket fokozott érzékelési tudatossággal élik meg. Így extrém érzékenyek lehetnek szagokra, intenzíven reagálhatnak hangos zajokra. A különböző allergiák előfordulási aránya is magas közöttük, de azt is megfigyelték, hogy sokszor elutasítanak bizonyos öltözködésmódokat is.

2. táblázat. A különböző tanulási stílusok jellemzői Silverman alapján

Auditív-Szekvenciális Stílus	Vizuális-Téri Stílus
<p>Elsősorban szavakban gondolkodik. Kiváló rövid távú hallási emlékezet. Jó idő érzék. Lépésről lépésre tanul. Próba-hiba tanulás. Sorban halad a könnyűtől a nehéz felé. Analitikus gondolkodó. Jól boldogul a részletekkel.</p> <p>A szóbeli utasításokat jól követi. Könnyedén tanul hangokat. Hallania kell a betűzendő szót. Az aritmetikában jól boldogul.</p> <p>Az algebrát és a kémiát kedveli. Gyorsan és szépen ír.</p> <p>Jól szervezett. A megoldáshoz vezető lépéseket könnyedén azonosítja. Kitűnő a mechanikus memóriája. Ismétlésre van szüksége az információ megerősítéséhez. Jól tanul tanítás útján.</p> <p>Egy helyes megoldással elégedett. Érzelmi reakciók ellenére is tanul. Viszonylag egyenletesen fejlődik. Általában jó jegyeket kap. Iskolai tehetség.</p> <p>Korán érő tehetség.</p>	<p>Elsősorban képekben gondolkodik. Hosszú távú vizuális memória. Jó téri tájékozódás. Rész-egész tanulás. A fogalmakat hirtelen tanulja meg. A komplex fogalmak tanulása könnyű. A könnyű skilllekkal küzd. Szintetizáló gondolkodó. Az egészet látja, a részleteken felül-emelkedik. Jól olvas térképet. Egész szavakat tanul. A szó képét kell látnia betűzéshez. A matematikai érvelésben jobb, mint a számítások végzésében. Szereti a fizikát és a geometriát. Az írásban a számítógép billentyűzetét kedveli. Egyéni módon szervezi a dolgokat. A helyes megoldásra intuitív úton jut. A kapcsolatok megértésével tanul. Tartós fogalom tanulás.</p> <p>Saját eljárásokat fejleszt ki a probléma megoldáshoz. Szokatlan megoldásokat talál. Igen érzékeny a tanári attitűdre. Meglehetősen egyenetlenül fejlődik. Osztályzatai hullámzóak. Kreatív, műszaki, technológiai, érzelmi tehetség. Későn érő tehetség.</p>

Túl sok szüretlen információ bombázza őket, melyekkel nehezen bírkóznak meg. Gyakran szenvednek fül-fertőzésektől, de ezek a fertőzések paradox módon nem károsítják a hallás élességüket. E fokozott érzékenység és tudatosság a fizikai világ mellett a pszichológiai jelenségekre is érvényes, ugyanis e tehetséges tanulók társas környezetüknek is fokozottan tudatában vannak. Nagyon érzékenyek a kritika bármely formájára, olyannyira, hogy

munkájuk értékelésekor a pozitívumok mellett elhangzó egyetlen negatív megjegyzésre emlékeznek csak. Kiemelkedő igazságérzetük miatt gyakran nem engednek egy-egy általuk tisztességtelennek, méltánytalannak tartott szituációban. Mindemellett a perfekcionizmus magas foka is jellemzi őket, azaz a hibázás nem megengedhető számukra. Jellemzően igen magas – akár túlságosan is magas – mércét állítanak fel önmaguk számára, miközben igen versengően viselkednek. Mindez oda vezet, hogy erőfeszítéseik ellenére gyakran nem érik el kitűzött céljaikat. Mivel a kudarcot nem jól viselik, a későbbiekben inkább megtagadják a próbálkozást.

Kiemelkedő adottságuk van arra, hogy „olvassanak” az emberekből. A kommunikáció folyamatában nem építenek az akusztikus információkra, viszont olyan intuitív és vizuális képességeket fejlesztenek ki, melyek segítségével az arckifejezés, és a testbeszéd igen sokatmondóvá válik a számukra. Az iskolában érzékelik a tanár idegességét és irántuk érzett ambivalenciáját, amit olyan megállapításokkal konstatálnak, mint „Ez a tanár utál engem!”. A tanár nonverbális jelzéseire adott reakciójuk így könnyen negatív érzelmek lavináját indíthatja el kettőjük interakciójában. Mivel a hagyományos tanórákon a pedagógusok a részletekre való odafigyelést és a szervezetséget hangsúlyozzák, a tradicionális iskolákban gyakran ellenséges légkör veszi őket körül eltérő kognitív működésmódjuk miatt.

Későn érő tehetségek

A téri képességek a matematikai tehetség és a kreativitás alapjául szolgálnak, megnyilvánulhatnak mindkét területen egyszerre is. Ha lehetőség kínálkozik, sokszor már egészen korai életkorban életre szóló kötődés alakul ki a téri-vizuális gyermekben a számok és a számok közötti kapcsolatok iránt. A kreativitásuk a művészetekben, a feltalálásban és a képzelőerő bármely területen történő alkalmazásában mutatkozik meg. Ezen erősségek ellenére – mint azt a fentiekben bemutattuk – gyakran igen nagy nehézségek vannak az iskolában és a társas kapcsolatokban. Legtöbbször csak a szülei tartják őket tehetségesnek, a tanáraik nem. Mivel tanáraik ajánlásaival nem rendelkeznek, igen kis esélyük van a tehetséggondozó programokba való bekerülésüknek, különösen akkor, ha a beválogatás alapjául is szekvenálási képességeket igénylő feladatokban nyújtott teljesítmény szolgál.

Silvermanék kimutatták, hogy e tanulási stílus családi halmozódást mutat. A szülők saját iskolai pályafutásukra visszagondolva gyakran arról számolnak be, hogy magasabb évfolyamokra lépve egyre javult a teljesítményük. A legtöbb vizuális-téri felnőtt jól kompenzálja a szeriális gyengeségét, s kiváló eredményeket ér el például a számítástechnikában, fizikában, építé-

szetben, a zenében, vagy az elméleti matematikában. Igen kreatívak az általuk választott területen, holisztikus látásmódjuk miatt ők az úgynevezett „probléma találók”. Későn érő tehetségek, akiket már fiatalon felismerhetünk, és segíthetünk.

Tanórai ajánlások, adaptív technikák

Mivel a tradicionális tanítási technikák a szekvenciális tanulóknak kedveznek, a vizuális-téri tanulók önértékelése gyakran sérül. A pedagógusok ugyanis számos esetben félreértik e tanulók tanulási nehézségeit, és még több hagyományos gyakorlást javasolnak számukra. E módszer azonban ezekben az esetekben természetesen nem bizonyul eredményesnek. Mint ahogy arra Balogh (2006) felhívja a figyelmet, a segítő pedagógiai tevékenységben nagy körültekintést igénylő feladat az okok és tünetek helyes meghatározása, s ezekhez illeszkedő fejlesztő program kidolgozása.

A problémát tovább súlyosbítja, hogy a kudarcot a tanulók a képességeik hiányának tulajdonítják (hiszen gyakorolnak, és még sem boldogulnak), így könnyen elvesztik a motivációjukat, s egyenesen megutálhatják az iskolát. Pedig csak egy rosszul megválasztott tanítási stratégia áll a háttérben, amin könnyen lehet(ne) változtatni az úgynevezett adaptív technikák segítségével. Ezek közül ismertetünk néhányat az alábbiakban.

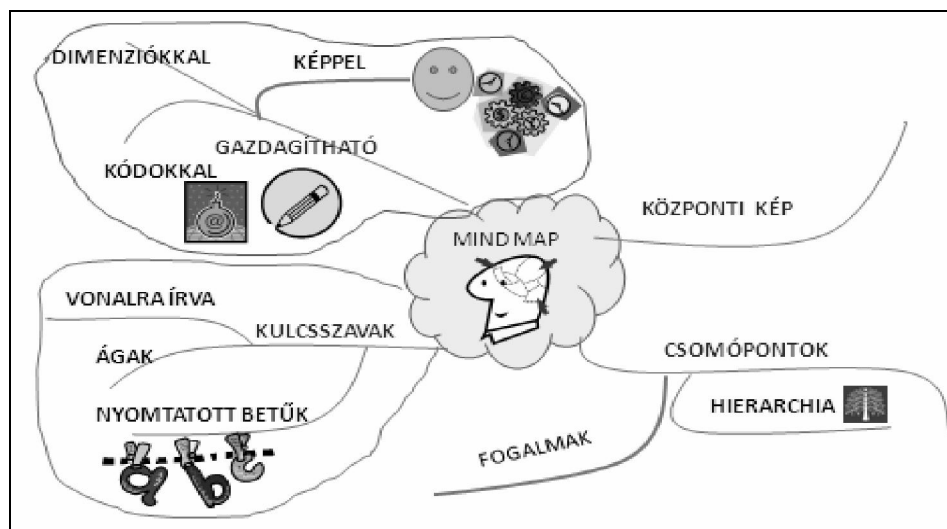
Írásbeli instrukciók

Az instrukciók ne csak szóban hangozzanak el, hanem lehetőség szerint írjuk is le azokat, mert a vizuális-téri tanuló arra emlékszik, amit lát. Amit hall, azt könnyen elfelejti.

Vizualizáció

Silverman egyéni és kiscsoportban alkalmazható vizualizáción alapuló speciális tanítási technikákat javasol vizuális-téri tehetséges tanulók számára, melyek segítségével az információk képként tárolódnak a vizuális memóriában. Szavak memorizálásánál azok színes, nyomtatott betűs kártyákon történő prezentálását javasolja. A matematikában például az összeadásnál is alkalmazható a vizualizálás: a számokat ismét kártyán bemutatva fejben elvégzett műveleteket kér – ugyanis az ilyen módon bevitt adatok különlegesen sokáig megmaradnak a tanulók emlékezetében, így igen kiváló eredményeket érnek el e módszerrel. Itt említjük meg, hogy további hasznos technika lehet a holisztikus-vizuális információ feldolgozást támogató „Mind map” azaz elmetérkép készítése. Lényege, hogy egy központi fogalom köré hierarchikus elrendezésben a vizuális ingerfeldolgozás szabályai-

nak megfelelően csoportosítjuk az információt (6. ábra). Színekkel, nyomtatott betűkkel, szimbólumokkal, a lap vízszintes elrendezésével támogathatjuk e folyamatot. A módszer széles körben használatos: alkalmas nagyobb témakörök, vagy egyetlen komplex fogalom feldolgozására, a kreativitás fejlesztésére, illetve problémamegoldásra, „brain-stormingra”. Hatékonyak bizonyult a tanulási zavaros tanulók oktatásában is. A technikáról részletesebben Gyarmathy (2001) cikkében olvashat az érdeklődő olvasó.



6. ábra. Az elme térkép készítésének főbb szabályai

Megfelelő tanórai légkör

Végül, de nem utolsó sorban szót kell ejteni a pozitív tanórai légkör fontosságáról. Természetesen ez minden diák számára lényeges, de a vizuális-téri tanulókkal kapcsolatban fontos tudni, hogy esetükben a tanulói teljesítményt a stressz-szint igen markánsan befolyásolja. Számukra a stressz (szekvenciális támpontok és a próba-szerencse tanulás hiányában) szinte végzetesnek mondható. Stressz esetén ugyanis a szemüket lesütik, s ez a lehető legrosszabb pozíció vizuális ingerek bevitelére. A szorongás csökkentése érdekében lehetőleg kerüljük az időhöz kötött tesztek, s engedjük meg, hogy másokat megfigyelhessen, mielőtt új feladatba kezd. Ha a finommotoros szekvenciális készségek gyengék, tegyük lehetővé a számítógépen való írást.

III. Az alulteljesítés mint individuális jelenség

1. Alap okok

Mint azt korábban említettük, az alulteljesítés jelenségét egyéni okokra is visszavezethetjük. Az alulteljesítést individuális szempontból áttekintő munkájában Reis (2000) három alap okot emel ki, bár hangsúlyozza, hogy a kiváló képességű tanulók alacsony szintű teljesítményének hátterében számtalan különböző tényező állhat

Maszkolás

A látható alulteljesítési probléma elfed még komolyabb fizikai, kognitív, vagy érzelmi problémákat. Ilyen rejtett probléma lehet a kortárs csoport nyomása, a szülői nyomás, vagy akár valamilyen biológiai ok (pl. ki nem vizsgált betegség). A tudományos jellegű tantárgyak iránti negatív attitűd egyébként gyakori vonás a középiskolások között (Geffert, 1993). Ebben az esetben a tehetséges gyermek, aki korábban büszke volt kiváló eredményeire, most belső ellentmondást él át, mivel az egyre fontosabbá váló kortárs csoport normáival, elvárásaival ellentétes módon viselkedik, amit megjegyzésekkel, de akár kiközösítéssel is „díjazhatnak” társai. Az egyik módja annak, hogy e nyomást a tehetséges tanuló csökkentse, az úgynevezett „*társas kaméleon-effektus*”. Ez azt jelenti, hogy olyan közegben, ahol negatívan értékelik, megpróbálja elrejteni a társaktól való különbözőségét, annak érdekében, hogy a kortárs kapcsolatait fenntartsa, míg azokban a helyzetekben, melyekben pozitívan értékelik, megmutatja azokat (Callahan, 2004). A témában végzett kutatások alapján úgy tűnik, az életkor és a nem szerepet játszik e jelenségben: a lányoknál és a korai serdülőkorban gyakoribb az előfordulása. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy kevesebb pozitív coping (megküzdési) technikát alkalmaztak azok a tehetséges serdülők, akiknél a fenti társas konformitás megjelenik. A fentiekből következik, hogy különösen a középiskolás tehetséges diákok teljesítményére rendkívül nagy hatást gyakorol a kortárs közösség, így a tehetséggondozásban a *közösségfejlesztés* mindenképpen fontos pedagógiai-pszichológiai feladat. Szerencsére a hazai

szakirodalomban számos kérdőív áll a pedagógusok rendelkezésére a közösségek jellemzőinek megismerésére, de az úgynevezett több szempontú szociometria is kiváló kiindulópontot jelenthet a fejlesztő tevékenység tervezéséhez.

Tüneti jelzés

Az alulteljesítés tüneti jellegű, a tanuló és az iskolai környezete közti diszharmóniát jelzi. Az iskola rugalmatlansága, a nem megfelelő tananyag hozzájárul a tehetséges tanulók alulteljesítéséhez. Számos kutatás igazolta, hogy az alacsony szintű tanári elvárások negatív hatást gyakorolnak az iskolai teljesítményre. Néhány tanár egyenesen veszélyeztetve érezheti magát a tehetséges gyermek mellett, s ezért unalmas, ismétlődő feladatokat ad, kreatív, kihívást jelentő tevékenységek helyett (Pirozzo, 1982). Ilyen esetekben az alacsony motivációs szint megküzdési technikának fogható fel, mellyel a tanuló alkalmazkodni próbál az anti-intellektuális iskolai környezethez (Cross, 1997).

Személyes jellemzők

Az alulteljesítés olyan személyiség jellemzőkből, karakterisztikumokból fakad, mint például az alacsony szintű önszabályozás, az elégtelen motiváció, vagy az én-hatékonyság gyenge szintje. A következő gondolati egységben részletesebben is körüljárjuk a témát.

2. Az alulteljesítők személyiségjellemzői

A pszichológiai jellemzők széles spektrumát írja le a szakirodalom, mind az alulteljesítő tanulók, mind szüleik vonatkozásában. Általában az a vélekedés, hogy az alulteljesítő személyek gyenge ön-percepcióval és alacsony önértékeléssel, valamint negatív énképpel rendelkeznek, különösen az akadémikus területeken. Úgy jellemzik őket, mint önkritikus személyeket, akik egyaránt félnek a kudarctól és a sikertől. Az alulteljesítők lehetnek idegesek és szorongóak – különösen a teljesítményük miatt (Reis, 2000).

Kortárskapcsolataik gyakran szegényesek, esetleg egyenesen hiányozhatnak életükből a barátok (Dowdall és Colangelo, 1982). Szociálisan kirekesztődhetnek, aminek oka lehet valamilyen igen intenzív, de iskolán kívüli speciális érdeklődés is. Az iskolához negatív attitűddel viszonyulnak, sokszor van gondjuk a tekintéllyel, illetve az azt képviselő személlyel. Ellenséges magatartást tanúsíthatnak velük, beleértve a pedagógusokat is (McCoach és munkatársai 2001). Tóth (2000) a megfigyelhető, viselkedéses jellemzőkre hívja fel a figyelmet, melyek az alulteljesítés jelenségének di-

agnosztizálásában is támpontot adnak. Az alulteljesítő tanulók társas készségei hiányosak, túlzottan érzékenyek, gyakran magukba zárkóznak, álmodoznak. Az iskolai követelmények szorongást okoznak számukra, ugyanakkor perfekcionistaik, azaz csak a tökéletes felel meg számukra. Tanulási szokásaik kifejezetten helytelenek, az órákra rendszertelenül készülnek, feladataikat sokszor elhanyagolják.

Az alulteljesítőkre jellemző tulajdonságok széles körét írta le Whitmore is (1980). Az előzőekben ismertetett jellemzőkön túlmenően fontos vonások a következők:

- alacsony önbecsülés mellett irreális elvárások önmaguk felé
- gyenge pszichomotoros funkciók
- terelhetőség,
- hiperaktivitás
- figyelmetlenség
- társas izoláció
- rendkívüli kritikusság önmagával és másokkal szemben
- lázadás a drillszerű, monoton feladatok ellen
- a kötelező feladatok lenézése
- szakértővé válás egy speciális területen

Az alulteljesítők személyiségjegyeinek faktoranalitikus vizsgálatát végezte el Rimm az általa kifejlesztett AIM (Achievement Identification Measure) kérdőívvel. Eredményei alapján öt faktort különített el (ismerteti Gefferth, 1993), melyek differenciálják a jól teljesítő és a képességeikhez mérten alulteljesítő tanulókat. E faktorok a következők:

Verseny

Az alulteljesítő személyek gyenge teljesítmény esetén hamar elszomorodnak, sírnak, elvesztik türelmüket. Nyereséskor gyakran dicsekednek, ugyanakkor a sikert alapvetően a szerencsének tulajdonítják. Erőfeszítések tételére serkenteni kell őket. A jól teljesítők mind nyerni, mind veszíteni tudnak, és a küzdelmet nem adják fel könnyen, erőfeszítéseket tesznek a cél elérésére, s ebben kitartóbbak. Az alulteljesítők sokkal több bátorítást, támogatást kívánnak, hogy ki tudjanak tartani elhatározásuk mellett, illetve, hogy ne tűzzenek ki irreálisan magas célokat maguk elé.

Felelősség

Munkájukban önállóak, felelősségteljesek, és jó szervezők a jól teljesítő személyek. Az alulteljesítők pedig külső segítséget várnak, törekednek a figyelem kieroszakolására, arra, hogy csak velük foglalkozzanak; s gyakran

passzív agresszív magatartásúak. Amennyiben sikerül egyszemélyes helyzetet teremteniük, ismét jól teljesítenek. Jellemző családi interakció alulteljesítők esetén, hogy a szülők nem azonos elvárásokat kommunikálnak a gyermek felé, az egyik szülő sokkal magasabb szintű elvárásokat és követelményeket támaszt, mint a másik, s ez zavart okoz.

Kontroll

Az alulteljesítők társas környezetüket szeretnék folyamatos kontroll alatt tartani, az iskolai munkát gyakran zavarják, ügyesen manipulálják egyik/mindkét szülőjüket. E manipuláció hátterében az áll, hogy alacsony énképüket, gyenge önértékelésüket rejtegetni próbálják (Mező, 2004). Így az iskolát unalmasnak, a tanulást feleslegesnek, a tanári magyarázatokat hiányosnak tartják, magukat a tanárokat pedig negatívan ítélik meg. A korlátozást és tiltást nehezen viselik el. A jól teljesítők az előzőektől eltérően, nem törekednek szociális környezetük manipulálására, uralására.

Teljesítményvonatkozású kommunikáció

Az alulteljesítők szüleiktől ellentmondásos, vagy negatív képet kapnak a tanulás fontosságáról, ez a jól teljesítők esetén nem jellemző. Itt is jellemzőek az ellentmondó szülői üzenetek, melyek házassági konfliktus, vagy válási krízis esetén a gyermek gyakran érezheti azt, hogy szülei számára ellentétes dolgok kívánatosak, ami elbizonytalanodáshoz vezet ismételten.

Tekintély, tisztelet

A jól teljesítőket a szociális kívánalmaknak való megfelelés, a konformizmus ésszerű foka jellemzi, tisztelik szüleiket és a felnőtteket. Az alulteljesítők viszont gyakran láznak és engedetlenek, nem akceptálják szüleik vagy a felnőttek kéréseit. A szülők egymással való kommunikációja az egymás felé nyilvánított tisztelet, vagy ennek hiánya/elégtelen volta, modell értékű a gyermek számára.

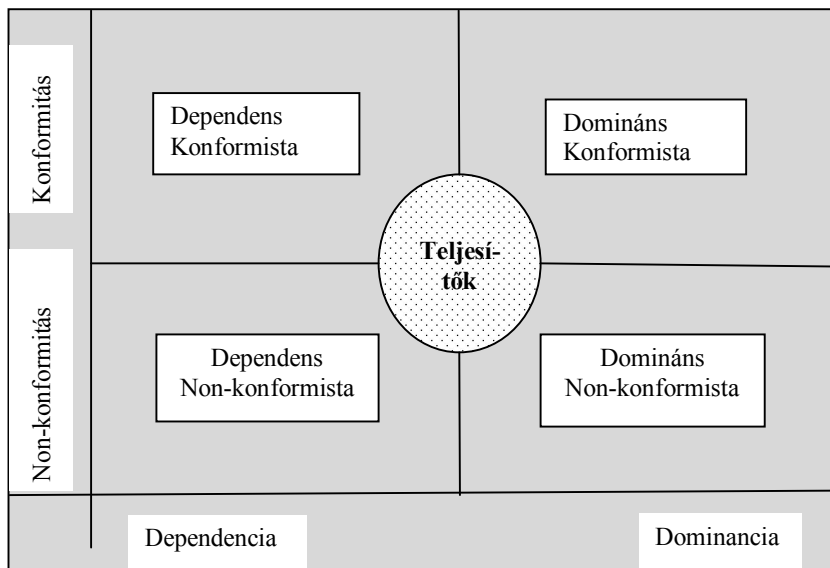
Az alulteljesítők prototipikus kategóriái

Az alulteljesítőkkal szerzett tanácsadói és klinikai tapasztalatok alapján a személyiségjegyek vizsgálatán túlmenően Mandel és Markus (1988, 1995), valamint és Rimm (1995) olyan prototipikus kategóriákat is kidolgoztak, melyek az alulteljesítők nagy részére érvényesek. Clemons (2008) összegző tanulmányában ismerteti e két koncepció esszenciáját, szemléleti keretét. Rimm összesen tizenhat típust azonosított, attól függően, hogy a konform-non-konform, illetve a függő-domináns skálákon hol helyezkedik el az

egyén. A skálák kombinációjaként négy csoportba sorolhatók az általa leírt típusok:

- 1) függő-konformista
- 2) domináns konformista
- 3) függő-nonkonformista
- 4) domináns-nonkonformista.

A jól teljesítők a konformitás-nonkonformitás és dominancia-dependencia dimenziókban köztes értéket mutatnak. A dimenziók minden szélsőséges értéke teljesítmény problémákkal jár (7. ábra).



7. ábra. Az alulteljesítők csoportjai Rimm modellje alapján

Mandel és Markus összesen hat típust állapított meg. Ezek a következők: „sodródó”, „dacos”, „szorongó”, „szomorú/depressziós”, „identitás-kereső”, „manipulátor”. Az alábbi, összehasonlító táblázat (3. táblázat) a két tipológiát, illetve átfedéseiket mutatja be viselkedési jellemzőikkel együtt. Mint látható, a „sodródó” gyakorlatilag megfeleltethető a dependens-konformista típusnak. A „szorongó” típus viszont a Rimm-féle megközelítésben két módon, dependens-konformistaként és dependens-nonkonformistaként is megjelenhet, attól függően, hogy a teljesítményhelyzetek és a munkavégzés elkerülésének stratégiáját választja, vagy a betegségekbe menekülést. Az „identitás-kereső”, a „manipulátor”, és a „dacos”: ők mindany-

nyian domináns-nonkonformisták, de eltérő viselkedéses megnyilvánulásokkal jellemezhetőek. Értelmetlennek érezhetik az iskolai munkát, törekedhetnek manipulációra és gyors jutalmak szerzésére, de lehetnek bosszúállóak és bomlasztóak is. A Rimm-féle domináns-konformista típusnak és a dependens/domináns-nonkonformista típusnak nincs megfeleltetése.

Az alulteljesítők típusai		Leírás
Mandel és Markus tipológiája	Rimm-féle tipológia	
Sodródó	Dependens konformista	Nem vállal felelősséget, nagyon függ a felnőttektől. Halogat, tétlenkedik, nem aggódik a teljesítmény miatt.
Szorongó	Dependens konformista	Elkerüli a munkát, mert attól fél, nem lesz képes elég jól elvégezni azt.
	Dependens non-konformista	Annyira idegeskednek a munka miatt, hogy fizikailag megbetegednek, félnek az iskolába járástól.
Szomorú vagy depressziós	Dependens non-konformista	Reménytelenség érzés, a depresszió tüneteit mutatja. Nem tud társai közé beilleszkedni.
-	Domináns konformista	Csak olyan tevékenységekbe kapcsolódik be, amelyekben tudja, hogy jól fog boldogulni. Középiskolában nagyon sikeres volt, de a felsőoktatásban a követelmények emelkedése miatt gondjai vannak.
Identitás kereső	Domináns nonkonformista	Nem látja értelmét az iskolai munkának, nem látja, hogyan fogja az iskola segíteni jövőbeli terveinek megvalósulását.
Manipulátor		Tanárait és szüleit manipulálja, néha egymás ellen fordítja őket. Impulzív és gyors jutalmakra vágyik.
Dacos		Könnyen elveszti lelki egyensúlyát, vitatkozik és ellenszegül a hatalomnak. Bomlasztó és bosszúálló lehet.
-	Dependens/domináns nonkonformista	Magas energiaszint, dezorganizáltság, felületesség, hanyagság. Zűrzavar, nyugtalanság élménye a családban. Nem tudja, kinek a szabályait kövesse.

3. táblázat. Az alulteljesítők típusai és viselkedési jellemzői

IV. Az alulteljesítés prevenciója

Az alulteljesítés megszüntetésére irányuló intervenciók két nagy kategóriába sorolhatók: az első csoportot a tanácsadás különböző formái jelentik, a másodikba pedig azok a stratégiák tartoznak, melyek az oktatási-nevelési körülmények megváltoztatásával igyekeznek pozitív változásokat elérni a tanulói teljesítményben.

1. A tanácsadás

A tanácsadás célját tekintve a személyes és/vagy a családi dinamika megváltoztatására irányul. Ebből következően lehet egyéni, csoportos és családi tanácsadás is. Módszereit tekintve a tanácsadó személy (pl. az iskolapszichológus, tehetség tanácsadó) arra törekszik, hogy elsősorban *indirekt módszerek* segítségével – tehát nem rábeszéléssel vagy meggyőzéssel – segítsen a tanuló számára eldönteni azt az alapvető kérdést: vajon fontos-e számára a teljesítmény? Ha fontosnak bizonyul, akkor a tanácsadás következő szakaszában arra fókuszálnak, vajon milyen módon változtathatók meg a kialakult hibás szokások, beállítódások és mintázatok. Íme, néhány jellemző példa:

Az alulteljesítők gyakran igen konfliktusos kapcsolatban állnak az autoritást képviselő személyekkel: szüleikkel, tanáraikkal vagy más felnőttekkel. Túlságosan agresszívek és ellenségesek lehetnek, fegyelmezési gondok merülhetnek fel. Nem ritkán kötelességmulasztók, miközben gyenge önkontroll és felelőtlen, megbízhatatlan magatartás jellemzi őket. Ezeknek a tanulóknak komoly gondjai lehetnek a sok esetben túlóvó-védő szüleikről való leválással, a függetlenség kivívásával. Környezetük lázadónak tekinthetik őket, és úgy érzékelhetik, rendszeresen tesznek kísérletet mások manipulálására (McCall, Evahn és Kratzer, 1992).

Nagyon hasznosnak bizonyulhat a *családi tanácsadás* esetleg *családtérápia* is, mivel a megromlott szülő-gyermek kapcsolat vagy családi játsszmák eredménye is lehet az alulteljesítés. Ilyenkor a kiváló képességek melletti gyenge iskolai eredmény eszköz lehet a gyerek kezében: alulteljesítésével mér csapást a szülőre azon a ponton, ami a számára a legfontosabb és

ezért a legfájóbb (Bricklin és Bricklin, 1967). A szülők következetlensége is jelentős tényezője lehet az alulteljesítésnek: például, ha az apa a gyermeket tekintélyelvű módon kezeli, az anya pedig megpróbálja ezt kompenzálni, kijátszani. Gond az is, ha a családban nincsenek megfelelő azonosulási minták, azaz nincs jól teljesítő azonos nemű szülő, vagy pedig a gyenge szülővel történik az identifikáció (Rimm, 1984).

2. Az oktatási – nevelési körülmények megváltoztatása

Általános stratégiák

Általános stratégiának tekinthetők a következők (Whitmore, 1980): az alulteljesítés felszámolásában kedvezőek a *kisebb osztálylétszámok*, a tanulócentrikus tanulási környezet, minél kevesebb konvencionális tevékenység és módszer alkalmazása, valamint különböző tanulási stratégiák alkalmazása, minél több modalitás bevonásával. E legutóbbi azért is fontos, mert a kutatók két igen fontos kognitív működésbeli jellegzetességet is igazoltak (Clemons, 2008): az egyik a holisztikus (egészleges megközelítést igénylő) feladatok előnyben részesítése az analitikus információfeldolgozást igénylő feladatokkal szemben. A másik – már korábban tárgyalt – jellemzője az alulteljesítő tanulóknak az auditív feldolgozási folyamat gyengébb szintje. A hazai alternatív iskolák tehetséggondozási gyakorlata (Gyarmathy és Szörényi, 2004), mely a *téri-vizuális és globális információfeldolgozást* egyenértékűnek tekinti a konvencionális verbális-analitikus formával, ezért nagy hangsúlyt fektet a különböző művészeti területekre: a rajzra, festészetre, drámára, táncrea.

4. táblázat. Párhuzamos tanmenet (Gyarmathy és Szörényi, 2004. 33. o.)

Alapok	Kapcsolatok	Gyakorlat	Egyéni szint
Megismert vízi élőlények: Növények: moszatok, hínár, vizililiom stb. Állatok: egysejtűek, csigák stb.	Erdő világa Környezetvédelem-vizek védelme Hazai vizeink Egyéb vizek Úszásfajták A víz fizikája	Kirándulás a vízparton Élővilág megfigyelése Tabló, gondolattérkép készítése Élőlények azonosítása képről	Saját akvárium Halételek Utazások Kedvencek és amelyek nem tetszenek Miért jó ismerni a vizek élővilágát?

Hasonlóan eredményes az úgynevezett *párhuzamos tanmenet* alkalmazása, mely lehetőséget ad a tananyag szívesebb, egyénibb feldolgozására (4. táblázat), valamint a tradicionális oktatásban rejtetten maradó tanulói jellemzők felszínre kerülésére is.

Mint a 4. táblázatból látható, egy adott téma a tényanyagon túlmenően feldolgozásra kerül abból a szempontból is, hogyan kapcsolódik más területekhez, milyen gyakorlati vonatkozásai vannak, illetve, mindez a tanuló számára egyéni szinten (élmények, tapasztalatok, érzelmek) hogyan jelenik meg.

Összegzésképpen elmondható, hogy alulteljesítés prevenciójában és visszafordításában gyakorlatilag minden olyan módszer jól használható, mely épít a tanulói érdeklődésre és önálló munkavégzésre (pl. projekt módszer), valamint lehetőséget ad arra, hogy a tanulót személyes figyelemben részesíthesse a pedagógus, ezért igen javallottak az egyéni és kiscsoportos foglalkozások is.

A kreativitást támogató iskolai környezet

Kim (2008) felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy sok tehetséges tanuló alulteljesítésének lehetséges oka nem másban, mint a kreativitásukban rejlik. A kreativitás ugyanis a hagyományos iskolai környezettel gyakran összeütközésbe kerül, mivel a magas szintű kreativitás a tanárok által nem kívánatos karakterisztikumokkal jár együtt. A tanári preferenciákat feltáró vizsgálatok kimutatták, hogy a pedagógusok előnyben részesítik azokat a tanulókat, akik a tekintélyt megkérdőjelezés nélkül elfogadják, konformak, továbbá logikusan gondolkodnak és megbízhatóak.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy sok tanár jobban kedveli a magas intelligenciaszintet önmagában, mint magas fokú kreativitással párosulva. Az előzőeken túlmenően a tanárok a magas IQ-t kívánatosabbnak valamint jobban ismertnek és megértettnek ítélik, mint a kreativitást. Torrance (idézi: Kim, 2008) ezért a nagyfokú kreativitással rendelkező gyerekeket „kreatív hátrányos helyzetűeknek” nevezi, mert működés módjuk olyan tantermi helyzeteket teremt, amelyben a teljesítmény elérése extrém nehézé válik. A tanárok, társak és a szülők is gyakran fenyegetve érzik magukat, amikor a tanulók kifejezik nagyfokú kreativitásukat. Néhányukat a kérdezés, kísérletezés, a vad ötletek kifejezetten bosszantanak. Így a kreatív viselkedés agresszív illetve ellenséges értelmezést kaphat – s ténylegesen is azzá válhat, amennyiben a kérdések és az ötletek elutasításra kerülnek. Torrance több művében is (idézi: Kim, 2008) kiemeli, hogy a felnőttek a gyerekek kreatív viselkedését gyakran büntetik, mert kényelmetlennek és nehezen kezelhetőnek érzik azt. Ez természetesen oda vezet, hogy a gyermek egy idő után nem kíván kreatív lenni, alulteljesítővé válik, s rigid, maladaptív válaszokat ad az iskolai környezetben.

További problémát jelent, hogy a pedagógusok a konformitás iránti vágyukból fakadóan gyakran tévesen figyelemzavaros hiperaktív (ADHD) azonosítják a magas energiaszintű és nonkonvencionális diákokat (Cramond, 1994). E tévedés eredményeképpen megnő a kreatív tanuló nevelési szükséglete és a tényleges tantermi folyamatok közötti diszkrepancia, azaz eltérés.

Fontos tudni, hogy a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárások is hatást gyakorolnak a kreativitásra és alulteljesítésre. A kreatív gyerek ugyanis eltérni látszik a nemi normáktól, mert mind a femininnek tartott érzékenység, mind a maszkulinnak tartott függetlenség alapvető a kreativitásban. Egyes gyerekek így inkább feláldozzák kreativitásukat férfiasságuk/nőiességük fenntartása érdekében, s ez érzelmi problémákat eredményez náluk. A tantermi munka során a pedagógusok szerencsére sokat tehetnek a sztereotípiákból fakadó kedvezőtlen hatások tompításában, így a kreatív potenciálok felszabadításában.

Whitmore (1980) úgy találta, hogy a kreatív tanulók alulteljesítése minimalizálható, ha kevésbé korlátozó iskolai környezet teremtünk számukra. Akkor teljesítenek a legjobban, ha aktívan bevonódhatnak, s nem kell hosszú ideig a székhez szögezve mellőzniük a fizikai aktivitást. A kihívást jelentő feladatok hiánya frusztráló számukra, míg a játékos tevékenységek motiválóan hatnak rájuk.

Torrance a saját érdeklődés követésének és a felnőtt mentornak a fontosságát felismerve „Manifesto for Children” című munkájában (idézi Kim, 2008, 239. o.) a következő ajánlásokat fogalmazza meg gyerekeknek:

- Ne félj valamit megszeretni, s intenzíven üzni/folytatni!
- Tudd, értsd, gyakorold, aknázd ki, és élvezd a legnagyobb erősségedet! Légy rá büszke!
- Tanuld meg függetleníteni magad mások elvárásaitól! Szabadítsd fel magad, s a saját utadat járd!
- Találj egy nagyszerű tanárt vagy mentort, aki segíteni fog téged!
- Ne pazarold az energiát arra, hogy megpróbálsz tökéletes/hibátlan lenni!
- Csináld azt, amit szeretsz, s amiben jó vagy!

Mivel a kreatív gyerekek gyakran „kívülállók”, a tanárok és tanácsadók fontos feladata e szeparáltság megértetése és annak megtanítása, hogyan lehet elviselni azt. Mindenképpen kell találni valakit, akivel kapcsolatot tud létesíteni a kreatív tanuló, aki érzelmi támogatást tud nyújtani számára. A tanároknak és a tanácsadóknak támogatniuk kell a megfelelő önbizalom kialakulását is, hiszen a biztonságos határok meghaladása, a bizonytalanság

elviselése, a kockázatvállalás e nélkül nem lehetséges. A cél tehát nem könnyű: egészséges egyensúly kialakítása az individualitás, a kreativitás és konformitás között.

Iskolán kívüli tevékenységek

Reis (2000) a megfelelő tanulási környezet mellett az iskolán kívüli tevékenységek preventív jellegére hívja fel a figyelmet. A sportolás, a különböző klubokban, egyesületekben való tevékenykedés, a szabadidő aktív felhasználása, a tanulás és olvasás napirendbe illesztése támogatja a megfelelő szintű önreguláció kialakulását és a helyes munkaszokások megszilárdulását, melyek egyébként igen lényegesek az iskolai teljesítmény optimalizálásában is.

A fenti javaslatokat megerősíti Emerick (1992) kutatása, aki olyan 14 és 20 év közötti tehetséges fiatalokkal készített interjúkat, akik sikeresen megküzdöttek az alulteljesítés problémájával. Eredményei alapján hat olyan faktor került azonosításra, melyekről a tanulók úgy gondolták, hogy hozzájárultak a megfelelő szintű teljesítmény eléréséhez. Ezek a faktorok a következők:

- Iskolán kívüli tevékenységekbe való bevonódás
- Szüleik helyeslése és támogatása az érdeklődési területükön
- Feléjük irányuló pozitív attitűd
- Intellektuális kihívások lehetőségét kínáló iskola: független tanulmányok készítése, viták, kutatások lehetősége
- A pedagógusokkal való kapcsolat: A tanárok egyenrangúként kommunikáltak velük, lelkesek és nagy tudásúak voltak, s mindemellett törődtek a diákokkal és kedvelték őket (!)
- Magas, de reális elvárások támasztása

Összességében talán úgy fogalmazhatunk, a diákok érezték, gyengébb teljesítményük ellenére is elfogadják, támogatják őket, és nem mondanak le róluk!

A diákok a fenti hatások következtében egyéni célokat fejlesztettek ki, melyek személyes motivátorként működve direkt hatást gyakoroltak az iskolai sikerességre. Nagyobb magabiztosságra tettek szert, s az iskolai sikerekre kezdtek a személyes elégedettség forrásaként tekinteni, és úgy gondolták, kifejlesztették magukban az alulteljesítéssel kapcsolatos faktorok megértésének képességét is.

Baum (1995) az alulteljesítés megszüntetésének lehetőségeit vizsgáló átfogó tanulmányában szintén megerősíti a korábban leírt elméleti megfon-

tolásokat. A Renzulli-féle III. típusú gazdagító programban részt vevő alulteljesítő tanulók eredményességét kutatása alapján a következő tényezők befolyásolták pozitívan:

Kapcsolat a pedagógussal

Azokban az esetekben, amikor a támogató családi környezet hiányában a tanulóknak szüksége volt felnőtt figyelemre, a pedagógussal való kapcsolat vált a tehetséggondozó program legfontosabb aspektusává.

Tanulási stratégiák vagy kompenzációs technikák

Azoknak a tanulóknak, akik úgy tűntek, gyenge tanulási és szervezési készségekkel rendelkeztek, a III. szintű gazdagítási folyamat lehetővé tette, hogy tudatosítsák a tanulást támogató stratégiákat. A pedagógus észlelve az esetleges rossz időgazdálkodást, gyenge koncentrációt, vagy a személyes holmik rendben tartásának képtelenségét szintén ajánlhatott javaslatokat.

Kutatási lehetőség

Néha a tanulók a kutatási lehetőséget arra használták fel, hogy olyan területeket tanulmányozzanak, melyek kapcsolatosak az alulteljesítésükkel.

Tevékenység az érdeklődési területen

E tehetséggondozó módszer lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy az általuk preferált tanulási stílusban végezzenek kutatómunkát érdeklődési területüknek megfelelően.

Megfelelő kortárs csoporttal való interakciók

Az e programban résztvevő alulteljesítő diákoknak lehetőségük nyílt olyan kortárs csoporttal való összehasonlításra, amelynek tagjai jobban bevonódtak a magas szintű iskolai tevékenységekbe. Az ilyen csoport általi elfogadottság érzése igen erőteljesen segít az alulteljesítés mintázatának megtörésében.

3. A motiválás kérdései

A tehetséges alulteljesítő tanulók motiválásának kérdéseit tanulmányozta Siegle és McCoach (2005), könyvünkben az ő munkájukra támaszkodva járjuk körül a témát. A tanórákon nagyon fontosnak tartják a feladatok céljának megismertetését, tudatosítását. Ennek érdekében célszerűnek látják például minden tankönyvi fejezet/lecke elején annak elmondását, hogy miért is fejlesztik általa az adott képességeket, vagy miért fontos és hasznos az

adott információ ismerete. Segíti a motiváció kialakulását és fennmaradását az is, ha a pedagógus rá tud mutatni a pillanatnyi tevékenység *hosszú távú nyereségeire*, illetve tud a tanulónak segíteni saját személyes célok kitűzésében. A *saját személyes célok* megtalálása igen fontos, mert könnyen elfelejtkezünk arról az egyszerű tényről, hogy a felnőttek által értékesnek tartott célok nem minden esetben érthetőek és/vagy fontosak a tehetséges gyermek számára. Fenti szerzők javasolják olyan sikeres emberek meghívását az osztályba, akik az iskolai ismereteket saját karrierjük szolgálatába tudták állítani, mivel így pozitív gyakorlati példát látnak a tanulók.

A tanulóink jelen teljesítményének hátterét és annak jövőjükre gyakorolt hatását tudatosíthatjuk nyitott mondatok segítségével (Siegler és McCoach, 2005, 24. o.) is:

Amikor keményen dolgozom ebben az osztályban az azért van, mert.....
Több időt szentelnék az iskolai munkámnak, ha.....
Ha rosszul teljesítek ebben az osztályban, akkor.....
Amikor nem dolgozok keményen ebben az osztályban, az azért van, mert...
Inkább-al foglalkoznék, mint az osztálybeli feladatommal.
Az osztálybeli jó teljesítményemet az segítené, ha.....
A gyenge eredményem megakadályoz engem, hogy.....
Ez az osztály fontos nekem, mert.....
Ami a tanulásban leginkább érdekel engem,.....
A legérdekesebb dolog, amit az osztályban tanultam.....

„A siker sikert szül” elv érvényesítése is hasznos lehet a szerzők szerint az iskolai motiváció serkentésében. A tanulók lehetséges teljesítménnyel kapcsolatos meggyőződése ugyanis kiemelt jelentőségű egy-egy új feladattal kapcsolatban. A motiváltsághoz hinniük kell abban, hogy rendelkeznek a megoldásához szükséges képességekkel, így például hinniük kell a jó matematikai képességeikben, mielőtt egy nehéz matematikai problémával találkoznak. A gyermekek életében jelentős szerepet játszó felnőttek is jelentősen támogathatják a tanulók önbizalmát, amikor a múltbeli eredményeket és „növekedéseket” segítenek felismerni, hiszen ezek forrásai a jövőbeli „növekedéseknek”. A pedagógusok is hozhatnak példákat a tanulók korábbi iskolai eredményei alapján, s időnként akár a diákokkal együtt is átnézhetik

a korábbi munkákat a *személyes előrehaladás érzékeltetése* érdekében. A módszer igen hasznos és látványos, ugyanis a tanulók gyakran rácsodálkoznak, hogy immár milyen könnyű számukra az akkoriban nehéznek tartott feladat. Az önreflexiót tovább serkenti, ha úgynevezett *egyéni tanulói portfóliókat* használunk, vagyis a tanulói munkákat szisztematikusan (téma és időrend szerint) gyűjtjük. Ebbe a folyamatba bevonhatjuk magukat a diákokat is, azaz segíthetnek annak a kiválasztásában, mit is tegyünk el jövőbeli áttekintésre.

Siegle és McCoach (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári visszajelzések módja is befolyásolja a tanulókat önmaguk észlelésében. Fontos annak érzékeltetése, hogy képességeiket meg kellett szerezniük, fejleszteni kellett azokat az eredmények eléréséhez! A tehetséges tanulók ugyanis gyakran úgy gondolják, hogy a tehetségük veleszületett dolog, melynek a kiteljesedéséért nem kell különösebb erőfeszítéseket tenniük. Az tény, hogy a képességeiket kortársaikhoz képest gyorsabban és könnyebben fejlesztették ki, de akkor is tanulási folyamatról van szó az ő esetükben is! Azt is meg kell értetnünk velük, hogy nehézségekkel szembesülni, egy feladatot nehéznek találni, *keményen dolgozni nem azt jelenti, hogy ne lennének tehetségesek*. Néhány tanuló számára az ilyen helyzetek elkerülése az előbbi tévhitből fakadóan az énkép megőrzését szolgálja. Ilyenkor gyakran racionalizálással („nem is fontos nekem”, „ha akarnám, tudnám”) mentegetőzik a személy, de ezzel a lelki védekező mechanizmussal könnyen az alulteljesítés csapdájába ejti önmagát.

Gyakran az is hasznos az alulteljesítés prevenciójában, ha a tehetséges diákjainknak segítséget adunk a tanulási stratégiák és szokások kialakításában, illetve az időgazdálkodásban. Ez kissé megkésettnek tűnhet, de az ő esetükben nem az. Mivel az iskola első éveiben játszi könnyedséggel boldogultak a feladatokkal, e területen nem szereztek rutint, s a felsőbb évfolyamokon jelentkező – immár a tőlük is erőfeszítést (időt és energiát) igénylő – tanulási szituációkban járatlannak bizonyulhatnak. Segítsük tehát az iskolai feladataik tervezését, s ebben a szülők együttműködését is kérhetjük. Ha így járunk el, akkor egyrészt azt üzenjük, hogy a feladat kivitelezhető, másrészt minimálisra csökkentjük az ismeretlent. Így elkerülhető, hogy a diákunk azért nem fog bele a feladatba, mert bizonytalan abban, hogyan is kellene elkezdni azt. Egy nagyobb projekt megvalósítását bontsuk inkább kisebb lépésekre, s minden ilyen kisebb szakasz végén jelezzük vissza a tanulónak a teljesítményét.

Mivel egyes tehetséges tanulók önmonitorozási képességei sem megfelelőek, e téren is alkalmazhatunk hatékony technikákat. A „Nagymama szabályaként” ismeretes úgynevezett Premack-elv melynek lényege, hogy egy

kívánatosabb tevékenységet jutalomként használjuk egy kevésbé vonzó tevékenység elvégeztetésére. Nem szerencsés tehát az a szülői kijelentés, hogy „még egy fél órát játszhatsz, de utána aztán tanulj!” Pontosan fordítva működik jól a dolog: „Amint elkészültél a házi feladatoddal, megnézhetsz valamit a tévében.”

4. Intervenciós iskolai stratégiák

Az iskolai alulteljesítés és lemorzsolódás megakadályozására a tantermi folyamatokon túlmenően intézményi szinten is lépéseket kell tenni. Öt területen (kortársi/társas kapcsolatok, az otthon és a család, a kisebbségi tanulók helyzete, a pedagógusok, az iskolai környezet) ajánlatos intézményi szintű stratégiák kidolgozása (Seeley, 2004), melyekből az alábbiakban emelünk ki néhányat. Látnunk kell, hogy e stratégiák megvalósításának nemcsak személyi, de a szervezet működését is érintő feltételei vannak. Tanulásszervezési – módszertani, szerkezeti, képzési aspektusai vannak az intervenciónak, mely az iskolavezetés és a tantestület közös elköteleződése nélkül nem lehet működőképes.

Rugalmasság a tanulók kortárskapcsolatainak erősítésében

A legtöbb tanuló iskolába jövetelének legjelentősebb oka, hogy más tanulókkal interakcióban kerüljön. Ezt felismerve, fontos, hogy a szociális tanulás *interperszonális kapcsolatokon* keresztül történő formáit támogassuk. A nevelők törekedjenek e motivációs faktor kiaknázására, s a tanulást csoportokban, diádokban, tutor-rendszerrel serkentsék. A diákok kapjanak lehetőséget egymás tanítására, szervezzünk évfolyamközi csoportokat!

A sikeres átmenet támogatása

A fejlődéslélektani ismeretek alapján kimondható, hogy az átmenetek az egyén életében mindig nehézséget jelentenek (érzelmileg/intellektuálisan/logisztikailag stb.). Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy egyben kiváló lehetőséget jelentenek a növekedésre, hiszen gazdagítják a személyiséget és az életvezetési készségek is fejlődnek általuk. Az iskola sokat tehet azért, hogy ezt a fontos időszakot jól hasznosítsa. Szervezhet szülőcsoportokat az átmenet problémáinak megoldásához, kialakíthat idősebb diákok részvételével befogadó programokat, nyári munkát kínálhat, s kikérheti a szülők és diákok véleményét a tanárok következő szinten történő kiválasztásában (például alsó tagozatból a felsőbe való átmenetkor) is. A hazai gyakorlatot nézve az mondható, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás legtöbb esetben nem halad-

ja meg a tradicionális kereteket. A szülők számára szervezett csoportok sem igazán elterjedtek, így e területen is vannak még kiaknázatlan lehetőségek.

Hatékony tanácsadás

Preventív célból fontos, hogy már az általános iskolában legyenek szakképzett tanácsadók, és e mellett működtessenek az iskolák kortárs segítői programokat is. Diákjainak kínálja az iskola *kiscsoportos problémamegoldó összejöveteleket*, de hasznos lehet *tematikus csoportok* (válás, serdülőkor stb.) szervezése is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy nálunk sok iskolában nincs iskolapszichológus, így a diákok számára a prevenció e formája csak korlátozottan elérhető.

A kulturális kompetencia támogatása

A kulturális kompetencia fogalma magába foglalja az etnikai nyelvi különbségek iránti érzékenységet és nyitottságot, a kulturális és etnikai csoportokhoz való sztereotípiamentes hozzáállást. E kompetencia (ki)fejlesztése érdekében lényeges, hogy az iskola *multikulturális nevelést* folytasson. E nevelés részeként ismertesse meg diákjaival az eltérő kultúrák értékeit, szokásait és ünnepeit. Dolgozzon ki olyan programokat, melyek segítségével megérthető mások számára is az a kulturális kontextus, melyben a kisebbségi diákaik a mindennapjaikat élik.

Sokszínűségre érzékenyítő tehetséggondozó programok kidolgozása

A tehetséggondozó programokba való beválogatásnál és a programok tartalmi /módszertani kidolgozásánál az iskola tudatosan törekedjen egyes társadalmi és kulturális csoportok *túlreprezentáltságának megakadályozására* (lásd korábban). A beválogatási folyamatba vonjanak be kisebbségi szakembereket és diákokat, illetve az iskolai a tehetséggondozásban is aktívan vegyenek részt kisebbségi tanárok/mentorok is.

A tanárok és a tanácsadók közötti megfelelő kommunikáció kialakítása

Rendkívül fontos a pedagógusok és a gyermeket segítő személyek közötti *kapcsolattartás, információcsere*. Sajnos a gyakorlatban ez a kommunikáció gyakran akadozik. A tehetséges diákok speciális szükségleteinek és problémáinak megértése, valamint megfelelő kezelése érdekében kívánatos, hogy legyenek az iskola vezetése által támogatott rendszeres szakmaközi összejövetelek.

Működtethetnek az iskolák tanár-tanácsadó programokat, melyekben a tanárok segítséget kaphatnak az alulteljesítő tanulók azonosításához és a velük kapcsolatos tervek kidolgozásához. A tanácsadók tréningek, problé-

mamegoldó csoportok szervezésével támogathatják a pedagógiai tevékenységet.

Az önbizalom fejlesztése mint legitím tantervi elem

A tanulók önmagukba vetett hitének kialakítása és fejlesztése a napi tantermi gyakorlat része legyen, azaz tudatosan kapcsolják a hagyományos tananyagtartalomhoz a személyiségfejlesztés e fontos aspektusát (lásd: a motiválás kérdéseinél a személyes célok kialakítást, a tanulási tervezésének támogatását stb.) E mellett legyenek rendszeres kiscsoportos tanulói összejövetelek, *személyiségfejlesztő foglalkozások* is az iskolában.

A tanulási környezet fejlesztése

A serkentő, „hívogató” tanulási környezet alapvető fontosságú az átlagosnál több tanári figyelmet és törődést igénylő alulteljesítő diákok számára. A rugalmas, *szükségleteken alapuló kiscsoportos oktatási formák*, az irányításba való bevonás, a konfliktuskezelés és pozitív konfrontációs technikák segíthetnek mindebben.

A tanulói autonómia és bevonódás támogatása

A hatalom és a kontroll megosztása motiváló hatású a diákokra. A tanulók *bevonása a döntéshozatalba*, javaslataik figyelembe vétele, önállóság biztosítása révén a diákok aktív részeseivé válnak a tanulási folyamatnak, s ez nagyobb bevonódást, elköteleződést eredményez. A tanulók visszajelzéseit, véleményeit használja fel az iskola a szervezeti értékelés folyamatában, illetve az iskolai szabályok kidolgozásában. Lehetőség szerint legyenek olyan iskolai szolgáltatások, melyek működtetésében a tanulók is részt vesznek. Az erőfeszítések és eredmények elismerése mellett legyenek olyan tanmenetek, melyek egyéni előrehaladást tesznek lehetővé.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy az alulteljesítés prevenciója és kezelése a professzionális egyéni segítség mellett intézményi (rendszer) szintű strukturális, valamint szemléleti változásokat is igényel. Csak e két szint együttes hatása teszi igazán hatékonná a tanulói teljesítmény optimalizálása terén végzett munkát. Szent-Györgyi Albertet idézve [9]: „*Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.*”

Összegző ajánlások

Végül, a téma zárásaként tekintsük át Hansen és Tosco (2007) legfontosabb, összegző ajánlásait alulteljesítő tanulókkal foglalkozók számára!

- Ismerjük el és kommentáljuk a tanulók erősségeit!
- Kihívásokat jelentő és releváns tananyagot biztosítsunk, sokszínű differenciálás mellett!
- Pozitívan viszonyuljunk az érzékenységükhöz, és használjuk fel azt, etikai és morális kérdések megoldásában, megvitatásában!
- Segítsük a tanulókat abban, hogy ezt az érzékenységet értéként tudják kezelni, és segítsük őket abban is, hogy megtanulják helyesen kifejezni azt!
- Építsük ki a bizalmat gyakori interakciókkal, melyek megakadályozzák a védekező magatartás és a visszavonulás kialakulását!
- Ha veszteséget élnek át, támogassuk őket, ne tekintsünk rájuk úgy, mintha „láthatatlanok” lennének!
- Nyíltan fejezzük ki, hogy törődünk velük, proaktív és konstruktív attitűddel viszonyuljunk a gondjaikhoz!
- Közvetítsünk konstruktívan a szülők és a nevelők között, ne engedjük meg, hogy a tanulót deviánsként kategorizálják. Tudatosítsuk másokban is az erősségeit!
- Nem feltétlenül a pedagógusnak kell az adott problémát megoldania, de mindenképpen találnia kell egy kompetens segítő személyt!
- Folyamatosan támogassuk a tanulót, és reményt/bizakodást sugározzunk! Osszuk meg olyan történeteket a tanulóval, melyek hasonlóságot mutatnak jelen helyzetével, s amelyben az öngyógyítás erőivel élt a személy!
- Valódi tanulási közösséget építsünk ki, melyben elfogadjuk a tehetséges tanulók legkülönbözőbb típusait!
- Óvakodjunk attól, hogy előnyben részesítsük azokat a tanulóinkat, akik megfelelnek a „jó tanulóról” alkotott képünknek!
- Találjuk meg a módját, hogy azokat a tanulókat is megerősítésben részesítsük, akik nem illeszkednek a fenti képhez!
- Tisztelet és igazságosság minden tanuló irányába, tekintet nélkül képességeire, korára, nemére, vagy faji hovatartozására.
- Kérjük tanulóink segítségét abban, hogy megfelelő módokat találjunk tiszteletünk, megbecsülésünk kifejezésére!
- Keressünk egy, a tanuló személyes életében tisztelt/nagyra tartott személyt, és törekedjünk arra, hogy az iskolai tevékenységekbe, projektekbe bevonjuk őt is!

- Ismerjük meg a drog- és alkoholhasználat veszélyeztető faktorait. Adjuk tudtukra, hogy látjuk és figyelemmel kísérjük őket. Ha kell, forduljunk szakemberhez segítségért!
- Azonosítsunk olyan (iskolán kívüli) pozitív interakciós pontokat/területeket, amelyekkel a családdal való kapcsolatunkat javíthatjuk. Ennek érdekében keressünk olyan témákat, amelyekben egyetértés valószínű!

V. Tehetség és tanulási zavar

1. Kétszeresen kivételes tanulók

Sok ember számára a tehetség és a tanulási zavar a tanulási kontinuum két ellentétes végét jelenti [10], s így egymást kizáró jelenségnek tekinti azokat. E gondolkodásmód kezdetben magán a pszichológián belül is tetten érhető volt, hiszen a korai tehetségelméletek valóban elég egysíkúan – a maiakhoz képest kevésbé árnyaltan – definiálták a tehetséget. Gondoljunk a huszadik század elején L. Terman által megfogalmazottakra: azokat tekintette tehetségesnek, akik magas intelligenciaszint mellett jól teljesítettek az iskolában. Az egyre bővülő kutatási adatok, interdiszciplináris megközelítést alkalmazó vizsgálatok azonban mind összetettebb modellek irányába mutattak, s ma már világosan látjuk a tehetség intraperszonális összetevőinek interperszonális kontextusokba való ágyazottságát. A tehetségesek szocio-emocionális fejlődését és karakterisztikumait tanulmányozva számos olyan jellegzetességet is láthatunk (diszszinkronia, túlingerlékenység, perfekcionizmus stb.) melyek sajátos egyedi mintázatokba rendeződhetnek, a tehetség sérülékeny pontját de egyben forrását is jelentve.

A tehetségesekkel foglalkozó szakemberek szemlélete így fokozatosan változott, s ma már szakmai körökben elfogadottá vált az a gondolat is, hogy a tehetséges személyek kétszeresen kivételesek is „twice exceptional” „2e” lehetnek. A kétszeresen különleges tehetségesek fogalmába minden tehetséges beletartozik, aki valamilyen zavarral küzd, így a tanulási zavarosok mellett ide tartoznak az Asperger-szindrómás, a figyelemzavaros-hiperaktivitással (ADHD) küzdő tehetségesek, illetve az érzelmi problémákkal küzdő tehetségesek is (Yssel, Prater és Smith, 2010).

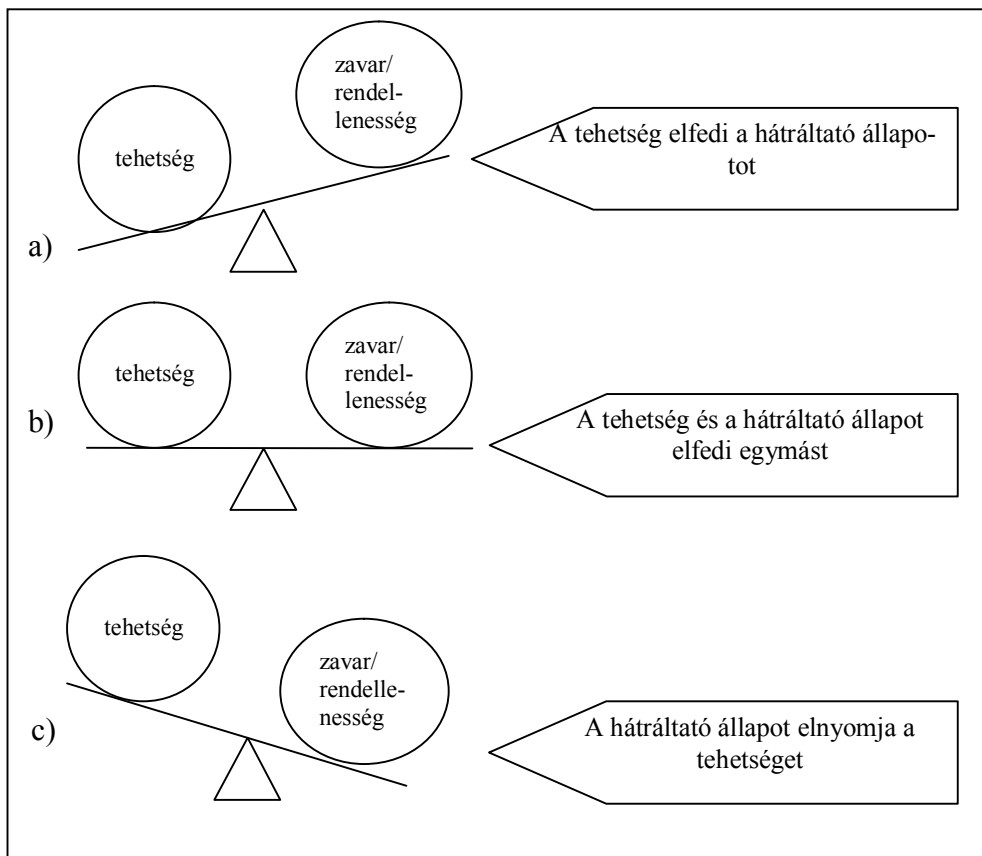
Luna és munkatársai által kiadott 2010-es kézikönyvben a kétszeresen kivételes tanulókra a következő definíció olvasható:

„Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális- vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség prob-

lémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréseiből fakadó aszinkronia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást.”

Luna és munkatársai (2010, 4. o.)

E kétszeres kivételesség különböző kombinációkban fordulhat elő, attól függően, hogy a tehetség és az adott, kihívást jelentő állapot hogyan viszonyul egymáshoz. Legszemléletesebben egy mérleg segítségével érzékeltethető mindez (8. ábra):



8. ábra. A kétszeres kivételesség kombinációi Luna (2010) alapján

Konkrét példákra lefordítva a fenti ábrán látható variációkat előfordulhat tehát, hogy:

a) a tanuló kiemelkedő intellektuális képességei miatt nem, vagy csak nagyon kevésbé nyilvánul meg például a fennálló tanulási zavar.

b) sem tehetségesnek sem problémásnak nem látjuk, mert a kettő kölcsönösen elfedi egymást. Ebben az esetben például az adott diák szenzomotoros integrációs problémáit nem észleljük, de intellektuális kiválóságát sem, azaz könnyen teljesen ellátatlan marad, mert egyik csoporthoz sem sorolják.

c) a kreativitást elfedi a tanulónál fennálló ADHD szindróma, vagy a depresszió.

Általánosan jellemző, hogy a kétszeresen kivételes tanulók integratív képességei (absztrakt és holisztikus gondolkodás, konceptualizáció) erősebbek, mint a diszperzív képességeik (emlékezet, izolált tények használata). Ugyanakkor mivel heterogén csoportról van szó, e mintázat a kétszeresen különleges személyek bizonyos altípusaira nem érvényes: az Asperger-szindrómás tehetségesek esetében ez utóbbi képességek kimondottan magas szintűek lehetnek.

Az iskolai teljesítményük nagy szórást mutat. Egyes tantárgyakból kiemelkedően jó eredmények mellett más tárgyakból konzekvensen igen szerény eredményeket mutatnak fel. A fenti szerzők példaként említik, hogy egy kétszeresen különleges diák minden olyan tantárgyban jól teljesíthet, amelyhez a téri-vizuális intelligenciára van szükség: geometriából, természetből, művészetekből; ugyanakkor az auditoros-szekvenciális képességeket és verbális intelligenciát igénylőkből gyenge lehet. E sok egyéb területen is kimutatható kettősség (erősségek és gyenge pontok léte) természetesen speciális nevelési valamint társas-érzelmi szükségleteket eredményez. Az iskolákban leggyakrabban mégis az tapasztalható, hogy az inkonzisztens tanulási eredményeket mutató kétszeresen kivételes diákoknál az elégtelen mértékű erőfeszítéssel magyarázzák a teljesítményt a pedagógusok. A jelenség valódi megértésének hiányában átélt tanulói frusztráció könnyen érzelmi és/vagy viselkedéses problémákhoz vezethet, tehát azt mondhatjuk, hogy veszélyeztetettnek számítanak e csoport tanulói.

Mindezekből kitűnik, hogy igen sokszínű, bonyolult jelenségkörrel van szó, melynek tanulmányozása napjainkban is igen aktívan zajlik. Igen fontos feladat a pedagógusok, szülők, a gyermekkel foglalkozó segítők szemléletformálása, valamint annak megértése, hogy számtalan „szabálytalan” tehetség létezik.

Ha e gondolatot elfogadjuk, akkor az is nyilvánvalóvá válik, hogy esetükben a klasszikus tehetségdiagnosztikai eszköztár nem elegendő, nem adekvát, mint ahogy a tehetséggondozásukban is folyamatosan új utakat,

alternatív megoldásokat kell találni a hatékonyság érdekében. E fejezet további gondolati egységei a tehetséges tanulási zavaros tanulókra (TTZ) koncentrálva tárgyalják a kérdéskört. Ennek az a magyarázata, hogy – bár a nyolcvanas évektől kezdve egyre növekvő érdeklődés tapasztalható az úgynevezett „atipikus” tehetségek iránt, a kétszeresen kivételes populáción belül a legnagyobb arányt képviselő TTZ-s tanulókról még mindig nem tudunk eleget.

2. A tanulási zavar fogalma, típusai

Ahhoz, hogy megértsük a tehetséges tanulási zavaros tanulók problémáit, tisztáznunk kell röviden, mit is értünk tanulási zavaron, illetve milyen típusa vannak.

A tanulási zavar egy olyan általános összefoglaló kifejezés, mely igen változatos tüneteket foglal magába, és melynek multikauzális hátterét is számos elmélet igyekszik magyarázni. Egyes elméletek az agy kisebb-nagyobb károsodásában látják a bajok forrását, mások észlelési gyengeséget feltételeznek, megint mások elsősorban az agy működési rendellenességeihez kötik az okot. Az úgynevezett perceptuo-motoros elméletek pedig az észlelés és a rá adott mozgásos válaszok elégtelen, nem megfelelő integrációjára vezetik vissza a problémákat. Végül, de nem utolsó sorban a megközelítések úgynevezett pszicho-lingvisztikai irányzata a nyelvfejlődés problémáival lát kapcsolatot. Ilyenek lehetnek az artikulációs nehézségek, a nyelv szimbolikus folyamatként való használatának hiánya, vagy a megkésett beszédfejlődés (Harmatiné, 2011a).

A hazai és nemzetközi szakirodalomban számtalan definíció él, de vannak olyan közös pontok, melyekben a kutatók egyet értenek. Munkadefiníciónak ezért a következő meghatározást fogadjuk el:

„A tanulási zavarok speciális neurológiai rendellenességek, melyek befolyásolják az agy információ felvételi, feldolgozási, tárolási és kommunikációs képességét. A tanulási zavar nem mentális retardáció, autizmus, sükettség, vakság, viselkedészavar vagy lustaság. A tanulási zavar nem kedvezőtlen gazdasági helyzet, környezeti tényezők vagy kulturális különbségek eredménye. A tanulási zavaros emberek normál, gyakran átlag feletti intelligenciával rendelkeznek. Általában erősségek és gyengeségek speciális mintázatát mutatják.”

Luna és munkatársai (2010, 30. o.)

Diszlexia

A Nemzetközi Diszlexia Szövetség szerint a diszlexia vagy olvasászavar nyelvi alapú tanulási zavar, mely akadályozza az olvasási és írott nyelvi képességek fejlődését. A diszlexiás személy számára az olvasási problémák mellett a betűzés, az írás és a szavak kiejtése is nehézséget jelent. A legköz-pontibb tünet a szavak felismerésének nehézsége, a folyékony olvasás hiá-nya.

A diszlexia az egyén egész életére hat, de az, hogy e hatás hogyan nyil-vánul meg, részben életkorfüggő, illetve az individuális különbségek is ár-nyalják a megjelenő vezető tüneteket, illetve azok intenzitását. Egyes disz-lexiások kezdetben jól boldogulnak az iskolában az olvasás megtanulásával, problémáik csak akkor jelentkeznek, amikor olyan komplex képességekre lesz szükség, mint a nyelvtan, szövegértés, vagy esszék írása.

A beszélt nyelvvel is lehetnek problémáik annak ellenére, hogy otthon megfelelő nyelvi környezetben nevelkedtek. Nehéz lehet számukra tisztán, egyértelműen fogalmazni, vagy teljes egészében megérteni a mások által elmondottakat [11].

Diszkalkulia

A diszkalkulia vagy számolási zavar a matematika terén megnyilvánuló zavar, mely a számlálás, összeadás, tények memorizálása során, illetve az aritmetikai koncepciók megértésében okoz problémákat. A diszkalkulia is nagy egyéni variációkat mutat attól függően, hogy mely részképességek gyengése áll a háttérben, s szintén kihat az egyén egész életére. Kisgyer-mekkorban és óvodáskorban figyelmeztető jel, ha a számok jelentésének (számfogalom) megértése problémás, vagy ha az olyan feladatok, amelyben szín, nagyság vagy forma szerint kell dolgokat csoportosítani, nehezek a gyermek számára.

Iskolába lépve az alapvető matematikai műveletek elsajátítása nehéz számukra, s gyakran nem tudnak alapvető számszerű tényeket sem megjegyezni. Ha a vizuális-téri képességek zavara áll a háttérben, akkor – bár megértik az alapvető matematikai tényeket – gondolataikat nem képesek szervezett módon papírra vetni.

Felsőbb évfolyamokon a matematikai feladatok sikeres megoldása több lépésből álló folyamat, melyhez a rövid távú memória és a sorrendiség meg-értése nélkülözhetetlen, ezek pedig sok diszkalkuliás tanulónál nem megfe-llő szintűek. A feladat megoldásához szüksége kritikus fontosságú infor-mációk kiválogatásával is lehet gondjuk például egyenletrendszerek megol-dásánál vagy komplex szöveges feladatok esetében. [12]

Diszgráfia

A diszgráfia vagy írászavar a betűzés, a szavak írott formában való megjelenítésében, az írás mozgásos kivitelezésében jelent gondot. Mivel az írás komplex motoros és információfeldolgozási folyamatokat igényel, a diszgráfiának több megnyilvánulási formája is lehet: a csúnya kézírástól a gondolatok papírra vetésének nehézségéig bezárólag sokszínű tünetekkel találkozhatunk. Előfordulhatnak befejezetlen szavak a mondatokban, hangos kimondással kísért írás, vagy nyelvtanilag helytelenül felépített mondatok is [13].

Legtipikusabb tünetek

A következőkben röviden bepillantunk a legtipikusabb tünetekbe (Harmatiné, 2011a).

Legjellemzőbb tünetek az olvasás terén

- Lassan tanulja meg a betűket, a betű-hang megfeleltetést.
- Sok olvasási hiba fordul elő: felcserélések (pl. b-d, g-k) vizuális vagy akusztikus hasonlóság alapján.
- „Szósaláták” olvasása, kihagyás és betoldás.
- Bizonytalan, lassú olvasás.
- Szokatlan kiejtés.
- Rossz szövegértés.
- A lényegkiemelés képessége gyenge.

Legjellemzőbb tünetek a matematika terén (9. ábra)

- Gondot okoz az alpműveletek jeleinek értelmezése.
- Számolásakor kihagy, felcserél számokat.
- A számegyenesen nem, vagy csak nagyon nehezen igazodik el.
- A matematikai fogalmakat nem, vagy igen nehezen érti meg.
- A szorzótáblát sok gyakorlás ellenére sem, vagy csak igen nehezen tanulja meg.
- A mértékegység átváltás örök probléma.

$25 - 9 = 24$	$15 + 7 = 12$
$30 - 11 = 12$	$18 + 8 = 16$
$19 - 8 = 11$	$13 + 9 = 12$
$17 - 7 = 10$	$17 + 11 = 16$
$28 - 12 = 16$	$19 + 7 = 12$

9. ábra. Diszkalkuliás 3. osztályos tanuló munkája (Harmatiné, 2011, 7. o.)

Legjellemzőbb tünetek az írásban (10. ábra)

- Görcsös, sok esetben hibás a ceruzafogás.
- A vonalvezetésben egymáshoz hasonló betűket összetéveszti (v-u; a-o; b-h).
- Ugyanazt a számára nehezebben leírható betűt különbözőképpen alakítja.
- Az íráskép rendezetlen, a betűk formája szálkás, szögletes.
- Sokszor nem tudja a gyermek követni a füzet vonalait, hol alá, hol fölé csúszik el az írás.
- Gyakran nem tudja a gyermek követni a füzet vonalait, hol alá, hol fölé csúszik a ceruza.

hosszú farkú dojtás kulla
 kismobus ^{kelecsében}
 kerekben tanács kuss!
 nőttem ladad
 szaporaxxon úgy jarga
 d kishugocskád pihen
 addig ragsálhat.

10. ábra. Alsó tagozatos diszgráfiás lány írása (Harmatiné, 2011, 6. o.)

- Helyesírási hibák: mondat elején nagybetűt nem ír, a tulajdonnevet kisbetűvel írja.
- A mondatvégi és mondatközi írásjelet nem, vagy nem helyesen teszi ki.
- Hibás elválasztás, szóból betűkihagyás, szóba betű betoldása, következetes betűcsere előfordulása.

Viselkedéses jegyek

A tanulási zavarral küzdő tanulók iskolai viselkedéses jellemzői között a kapkodás, következetlenség, kiszámíthatatlanság dominál. A figyelmük könnyen terelődő, lassú a pszichomotoros tempójuk, és feladat megértési nehézségek is fennállhatnak. Frusztrációs toleranciájuk gyenge, kitartásuk csekély, s teljesítményhelyzetben gyakran leblokkolnak, nem odaillő választásokat produkálnak. A tanulási zavarral küzdő tanulók gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy mások számára könnyű feladatokkal nehezen, vagy egyáltalán nem boldogulnak, s ez gyakran agresszív vagy visszahúzó-dási, elkerülési reakciót vált ki náluk.

Természetesen olyan viselkedéses jegyek is társulnak a tanulási zavarhoz, melyek már az iskolát megelőzően is felismerhetők. Ezek közül a legtöbbször előfordulók a következők: impulzivitás, terelhetőség, rövid figyelmi kapacitás, képtelenség az instrukciók követésére, hiper/hipoaktivitás, megtapadás (valamit, ha elkezdett, nehezen hagy abba, azaz nehezen vált át más tevékenységre), általános ügyetlenség, bizonytalan kezesség, valamint más gyermekekkel kialakuló konfliktusok (Harmatiné, 2011a).

3. A tehetséges tanulási zavaros tanulók definíciója

Brody és Mills (1997, 285. o.) áttekintő tanulmányában az alábbi meghatározást adja a tehetséges tanulási zavaros tanulókra:

„A tehetséges tanulási zavaros (TTZ) tanulók azok a kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkező tanulók, akik teljesítményszintje szignifikáns eltérést mutat speciális iskolai területeken, úgy mint az olvasás, írás, matematika, betűzés, vagy írásbeli kifejezőképesség. Iskolai teljesítményük az általános intellektuális képességeik alapján elvárható szint alatti. Akárcsak más tanulási zavaros gyerekek esetén, ez a diszkrepancia sem a megfelelő oktatási feltételek hiányának, vagy egészségkárosodásnak köszönhető. Mivel az iskolai területeken tehetséges tanulási zavaros tanulók magas intellektuális potenciállal rendelkeznek, iskolai teljesítményük nem olyan gyenge, mint az átlagos intellektuális potenciállal rendelkező tanulási zavaros tanulóké.

Következésképpen ezek a tanulók sokkal kisebb valószínűséggel kerülnek speciális vizsgálatokra.”

A definíció utolsó mondata egy igen lényeges gyakorlati problémára hívja fel a figyelmet, nevezetesen arra, hogy a relatíve jó teljesítmény miatt a kiemelkedő intellektuális képességekkel bíró diákok tanulási zavarára nehezen derül fény. A diagnosztizálást hátráltatja, hogy alapos vizsgálódás nélkül akár az alulteljesítéssel is magyarázhatók a felszínen megnyilvánuló teljesítmény problémák.

Az azonosítatlan TTZ-s tanulók csoportjai

A szakirodalom a tanulási zavarral kapcsolatban is három csoportját különbözteti meg azoknak a tanulóknak, akik kétszeres kivételessége nem kerül azonosításra (Brody és Mills 1997), [10]:

Tehetségként azonosítottak

Azok a tanulók, akiket *tehetségként azonosítottak*, de látható tanulási nehézségeket még nem mutatnak. Ezeket a diákokat gyakran alulteljesítőnek (!) minősítik, és teljesítményüket az alacsony önértékeléssel, motiváció hiánnyal, vagy olyan intraperszonális jellemzőkkel magyarázzák, mint a lustaság. Ez azért komoly probléma, mert ezeknek a tanulóknak a tanulási zavara az iskolai pályafutásuk döntő részében azonosítatlan, és emiatt egyben kezeletlen marad. Ahogy az évfolyamokon felfelé haladva az iskola egyre nehezebbé válik, úgy egyre kifejezettebben kezdenek lemaradni a társaik mezőnyében, míg nem (szerencsésebb esetben) végül felmerül a tanulási zavar gyanúja. Így fordulhat elő például az az eset, hogy valakinél a diszkalkuliát (számolási zavart) csak egyetemista korában állapítják meg, holott nyilvánvalóan olyan állapotról van szó, mely nem egyik napról a másikra alakul ki.

Tanulási zavarosként azonosítottak

Ide azok a tanulók tartoznak, akiknél a *tanulási zavar elég kifejezett* ahhoz, hogy diagnosztizálják azt, de a speciális képességeikre, tehetségükre nem derül fény. Igen elgondolkodtató, hogy miközben egyes kutatási adatok szerint a tanulási zavaros gyerekeknek mintegy harmada mutat kiemelkedő intellektuális képességeket, a gyakorlatban ez nem érzékelhető. A helytelen, inadekvát mérési módszerek ugyanis a valós képességek alábecslését eredményezik, így a rugalmatlan bevélogatási metódusoknak köszönhetően sok esetben ezek a diákok be sem kerülnek a tehetséggondozó programokba.

Ellátatlan tanulók

A legszomorúbb az, hogy a legnagyobb csoportot az *ellátatlan tanulók* képezik, azaz azok az iskolások, akiket átlagos képességűnek tartanak, mert a tehetségük és a tanulási zavaruk kölcsönösen elfedi egymást. Kiváló képességeikkel gyakran kompenzálják diagnosztizálatlan tanulási zavarukból fakadó gyengeségeiket. (A kisdíák például nem olvassa az adott szöveget, hanem kiváló memóriájának köszönhetően emlékezetből visszamondja azt.) Felismerésüket igen nehéz teszi, hogy az iskolában viszonylag jól teljesítenek, jelentős diszkrepancia „csak” saját potenciáljukhoz képest mutatkozik. Mivel sem viselkedésükkel, sem teljesítményükkel nem igazán tűnnek ki, speciális szükségleteik is ellátatlanok maradnak. Érdekesség, hogy gyakran egyetemistaként vagy felnőttkorban fedezik fel, valójában milyen nehézségekkel küzdöttek iskolás éveik alatt: néha véletlenül olvasnak a diszlexiáról, vagy éppen a kortársak tüneteírásából azonosítják magukat.

Híres diszlexiások

A világirodalom jeles képviselői között, a művészek, tudósok és feltalálók között számos olyan személy van, akinek „tanulási zavara” csak utólag állapítható meg, hiszen e diagnosztikai kategória nem túl régi keletű. A kutatók életrajzi adatokból, írásos dokumentumokból (levelek, feljegyzések, naplók), illetve a művek elemzéséből nyernek adatokat a „diagnózis” felállításához. Az érdekesség kedvéért – a teljesség igénye nélkül – bemutatunk néhány igen közismert személyt, akik jól példázzák az erősségek és gyengeségek jellegzetes mintázatát.

Auguste Rodin

Auguste Rodin (1840–1917), a világhírű szobrász esetén az általa készített „Gondolkodó” című szobor furcsa, természetellenes és kényelmetlen testtartására alapozva vetődött fel a kutatói kérdés (Adelman és Adelman, 1987), hogy a térészlelés zavara, az oldaltság tévesztése állhat-e a háttérben (ezek pedig a diszlexiában fontos szerepet játszanak). Bár édesapja analfabéta volt, ő és felesége mindketten erősen elkötelezettek voltak az oktatás iránt, így a közelben lévő szerzetesek által vezetett általános iskolába küldték tanulni. Tény, hogy Rodin igen rossz tanuló volt, s az aritmetikával, illetve a betűzéssel hadilábon állt. Szórakozottság, kreativitás, a dolgok máshogy látása jellemezte már gyerekkorában is. Amikor az ezernyolcszáznegyvennyolcas forradalom kitört, Rodin sokkal izgalmasabbnak találta azt, mint a tankönyveket. Gyakori iskolakerüléseit részben ez a tény magyarázta, rész-

ben az iskolában tanítottak iránti érdektelenség. Az egyetlen, amit szeretett az általános iskolában: a különböző témájú leírások készítése és hangos felolvasása volt. Tizennégy évesen Párizsban a „Le Petit Ecole” nevű művészeti iskolába került, s ekkor érzett először vágyat a tanulásra. Rendkívül lelkesen látogatja az órákat, s kihasználja a könyvtár lehetőségeit, s ennek az lett az eredménye, hogy bár sohasem lett kiváló a matematikában, vagy a betűzésben, mégis kiemelkedő olvasottságra tett szert.

William Butler Yeats

A legismertebb diszlexiás költő a Nobel-díjas William Butler Yeats (1865–1939), aki gyerekkorában olyan rosszul tanult az iskolában, hogy édesapja elhatározta, kiveszi onnan, és magántanulóként folytatja otthon a tanulmányait.

A költő önéletrajzában gyakran beszélt személyes frusztrációiról, melyeket az iskola első éveiben szenvedett el. Leveleiből tudjuk, hogy Yeats betűzési és központosági képességei igen gyengék voltak, s kézírását is gyakran igen nehéz volt megfejteni. A diszlexia posztumusz diagnózisának felállítására vállalkozott Miner és Siegel (1992) amikor önéletrajzi adatokból, levelekből és versekből gyűjtött bizonyítékokat. Az olvasás elsajátításának nehézségeit támasztja alá, hogy több nagybáty és nagynéni is próbálta megtanítani folyékonyan olvasni, de nem jártak sikerrel. A diszlexiások olvasását gátló tényezők között az egyik az a nehézség, hogy felidézzék, mit is olvastak. Yeats maga így ír erről: „sem mire sem emlékeztem abból, amit olvastam, csak arra emlékeztem, amit hallottam, vagy láttam” (Miner és Siegel, 373. o.). A lecke szó szerinti megtanulása sem ment: „a negyedét sem tanultam meg”, ugyanakkor a beszélt nyelv elkápráztatta, s jól vissza is tudta idézni azt. Gyermekmeséket, verses rímeket, népmeséket igen szívesen mondott. Élvezte a geometriát és az algebrát, s úgy tűnt, a matematika nem jelentett gondot számára, mivel tanórákon igen könnyedén megoldotta a példákat és problémákat. Az esszéfeladatok viszont (melyek értékelésében a kézírás és a betűzés szerepet játszott) nehézséget jelentettek Yeats-nek, csakúgy, mint a történelem vagy a latin nyelv.

Mivel a diszlexia nyelvi zavarként definiált, paradox dolognak tűnik egy költő esetében erről beszélni. Ám ha a költészetét vagy prózáját tanulmányozzuk, akkor számos olyan művel találkozunk, amelyben élénk vizuális fantázián alapuló hatásos képek sorozata s nonszekvenciális elrendezés figyelhető meg. Kevés szójáték, nyelvi „juxtapozíció” jellemzi a munkáit, valamint az a gazdag szókincs is hiányozni látszik, amely egyébként a műfaj jellemzője.

Thomas Alva Edison

Thomas Alva Edison (1847–1931) minden idők egyik legnagyobb feltalálója. Számtalan találmánya közül az egyik legismertebb a szénszálas izzólámpa. Az elektromos áram hőhatására alapozott világítótestekkel kísérletezve jött rá, hogy a szénszál megfelel a célra. Egyedül vagy másokkal közösen 1093 szabadalom fűződik nevéhez, s volt olyan négyéves időszak életében, amikor 300 találmányt jelentett be, azaz ötnaponta egyet [14].

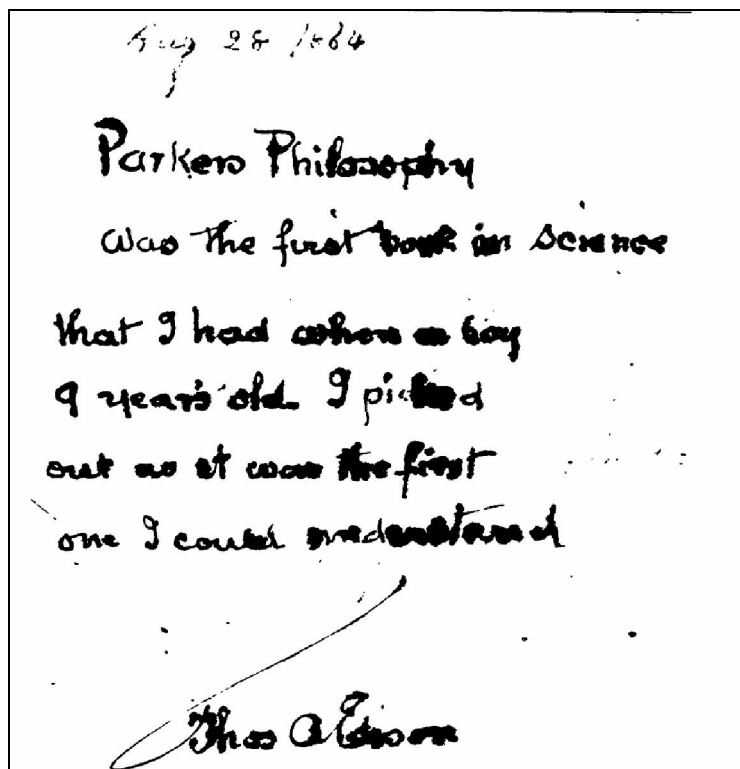
Edisont szülei csak nyolcéves korában írták be iskolába, ennek a késésnek okát az életrajzírók sem tudják pontosan. Mivel ekkor a Michigan állambeli Port Huronban, egy kétszintes, hat hálószobás házban éltek, az életrajz írók a háttérben álló esetleges anyagi okokat elvetik. A fiatal Edison nem érezte jól magát osztálytársai között, akik sokat csúfolták. A tanító zavaros fejűnek minősítette, így az iskolával való találkozás sem kellemesnek, sem hosszan tartónak sem lett mondható. Mintegy három hónap után Edison tanítása teljesen édesanyjára maradt. Végül kilencéves korára elégséges mértékben megtanult olvasni, amit az is bizonyít, hogy Richard Green Parker Természeti és kísérleti filozófia című négyszázhetven oldalas könyvébe az alábbi – több nyelvi hibát is tartalmazó – bejegyzést tette (11. ábra):

„Parkers [sic] Philosophy was the first book in science that I had when [sic] a boy 9 year's old I picked out as it was the first one I could understand”

Aaron, Phillips, Larsen, 1988, 526. o.

A könyv egyébként olyan témákat tárgyalt, mint a mechanika, hidraulika, akusztika, optika, csillagászat, elektromosság, s egy fejezet az elektromágneses telegráfról szólt.

Természetesen joggal merül fel a kérdés, hogyan birkózott meg egy ilyen nagy könyvvel egy olvasási problémákkal küzdő fiú. Két lehetséges választ vélelmeznek a szerzők. Az egyik az, hogy Edison eltúlozta a teljesítményét – az általa írt nem túl elegáns könyvbejegyzés felveti ezt a lehetőséget. A másik eshetőség, hogy Parker könyve bőséges illusztrációkkal rendelkezett, így az olvasó a könyv megértésében nem függött az olvasottaktól. „Vizuális” tehetségként sokkal inkább a diagramok és ábrák segítették az információk megfejtésében, sem mint az írott nyelv.



11. ábra. Edison bejegyzése Parker könyvében (Aaron, Phillips és Larsen, 1988, 526. o.)

A könyvben számos, házilag elkészíthető kísérlet leírását találta meg. E kísérletek keltették fel figyelmét a fizikai és kémiai jelenségek megfigyelése iránt. Otthon kémiai „laboratóriumot” rendezett be, amit anyja fejcsóválva szemlélt, de különböző befőttesüvegekkel hozzájárult a „laborfelszereléshez”. Ha zsebpénzhez jutott, édesség helyett drótot, szeget, vegyszereket vásárolt. Sokszor elmesélte egy mulatságos kísérletét. olvasta, hogy az állati szőr dörzsölve elektromos lesz. Fogott tehát 2 macskát, farkukra drótot kötött, és az egyiket dörzsölni kezdte, remélve, hogy a drótban villanyáram indul meg. A kísérlet „eredményeként” jó néhány karmolást kapott. A tizenkét éves Edison szülei meglehetősen jómódba jutottak, szívesen tanítták volna fiukat, de ő inkább dolgozni akart. 1859-ben engedélyt kért a vasúton való újságárusításra. Zsebpénzén összevásárolta mindazt, amit az utasok keresni szoktak, majd nyakában ezzel az „üzleti felszereléssel”, fellépett a vonatra. Így indult el a világhír felé.

Forrás: Sulinet [14]

Az Edisonnál fennálló – mai szóhasználat szerinti – tanulási zavar kognitív jellemzőit a világhírű feltaláló naplója, levelei és feljegyzései alapján a kutatók (Aaron, Phillips és Larsen, 1988) négy csoportba sorolták:

Írott betűzési hibák

Az alábbi betűzési hibákat random módon válogatták ki a Michigan állambeli Edison Intézetben található levelekből:

peice helyesen: *piece* (darab); *reccommendation* helyesen: *recommendation* (ajánlás/javaslat); *adjument* helyesen: *adjustment* (beállítás/beszabályozás); *interferance* helyesen: *interference* (interferencia), *mouthpeice* helyesen: *mouthpiece* (fűvóka).

Ugyanígy számtalan hiba lelhető fel az Edison által tizenöt évesen jóval korábban szerkesztett „Weekly Herald” című újságban is:

intellengence helyesen: *intelligence* (intelligencia); *supprise* helyesen: *surprise* (meglepetés); *profinesser* helyesen: *professor* (professzor); *quantitys* helyesen: *quantities* (mennyiségek).

Mondattani hibák az írott szövegekben

Harmincnyolc éves korában írt naplójából vett részletek alapján nézzünk két kiemelést (megjegyzés az olvasó számára: a kihagyott szavak/toldalékok kerek zárójelben szerepelnek):

I didn't hear (a) word he said. Nem hallottam (egy) szót sem abból, amit mondott.

(for) strangers idegenek (nek)

A szekvencionális információ feldolgozásának deficitjei

Edison naplójában ír leír egy társasági összejövetelt, melyen memória játékot játszottak: „Az összes hölgy jelenlétében kihajóztunk. A hölgyek egy memória játékot játszottak. Az első egy híres író nevét mondta, a második elismételte ezt a nevet, s hozzáadott egy másikat, és így tovább. Hamarosan már egy tucat névre kellett emlékezni, amit a megadott sorrendben kellett visszamondani. Daisy kisasszonynak volt a legjobb, nekem pedig a legrosszabb az emlékezetem” (Aaron, Phillips, Larsen, 528. o.).

A laboratóriumi matematikai számítások (aritmetikai műveletek) terén is sok hibázást lehet látni Edison munkáiban. Ha mégis nagyon szükséges volt a matematika használata, akkor egyfajta „próba-szerencse” módszert alkalmazott, melyről ő maga is azt mondta, hogy nem tudja másoknak megmagyarázni, hogyan is működik. A másik stratégiája pedig az volt, hogy

olyan fizikában-matematikában jártas munkatársat alkalmazott (!), aki szükség esetén ki tudta számolni, amit kellett.

Kiemelkedő szimultán információfeldolgozás

Edison vizuális és taktilis (tapintásos) úton gondolkodott, ami azt jelenti, hogy kis ábrák, modellek, vázlatok segítségével oldott meg problémákat. Vázlatai nagy hasonlóságot mutatnak Leonardo da Vinci vázlataihoz. A kutatók megállapították, hogy kognitív stílusát tekintve úgynevezett térivizuális (lásd korábban) stílus jellemzi, és információfeldolgozása sokkal inkább mondható holisztikusnak, mintsem analitikusnak.

Összegzőképpen elmondható, hogy a gyermekkortól fennálló betűzési és szintaktikai hibák, melyek neves szakmai folyóiratok intenzív olvasása ellenére felnőttkorban is megmaradtak, valószínűsítik Edison olvasási zavarát.

4. A tehetséges tanulási zavaros tanulók karakterisztikumai

Erősségek és gyengeségek mintázata

„A speciális tanulási zavarral küzdő intellektuálisan tehetséges egyének csoportja a legfélreértelmeztebb, legfélreértettebb és legjobban figyelmen kívül hagyott szegmense társadalmunk tanulói populációjának. A tanárok a tanácsadók és mások hajlamosak arra, hogy elnézzék az intellektuális tehetség jeleit, s figyelmüket olyan deficitekre fókuszálják, mint a gyenge betűzési képesség, olvasás, írás. Az iskolai teljesítmény elvárások általában pontatlanok vagy túl magasak és irreálisan pozitívak, vagy túlságosan alacsonyok – a magasabb szintű törekvéseket elbátortalanítóak. A tehetséges tanulási zavaros tanulók számára nem szokatlan azt mondani, hogy a főiskolai tanulmányok nem nekik valók, hogy a szakmai karrier elérhetetlen számukra, s hogy az olyan szakmák, amelyek mechanikus vagy fizikai képességeket igényelnek, jobban illenek hozzájuk.”

(Whitmore és Maker 1985, idézi: Reis, 1995, 1. o.)

A fenti téves értékelések és félreértések egyrészt az erősségek és gyengeségek általánosan jellemző dichotómiájából adódnak (5. táblázat), másrészt abból a tényből, hogy a tanulási zavar jellegétől függően is eltérő képesség- és viselkedésmintázatokkal találkozhatunk.

A különbségek azonban sokkal rejtettebb területeken is megmutatkoznak, s egyben igazolják is a megfigyelhető jellegzetességeket. A központi idegrendszer aktivitását korszerű műszerekkel vizsgálva ugyanis kimutatható e sajátos tanulói csoport minden más csoporttól való elkülönülése. A kutatók fejre helyezett elektródák segítségével tanulmányozták az idegsejtek elektromos ingerületvezetését. Birely és Languis (1992) nyolc-tizenégy év közötti 120–141 IQ (WISC-R teszttel mért) tartományba eső TTZ-s gyerekek agyi aktivitásának jellegzetességeit vizsgálta három órán át, pihenés és feladatvégzés közben. Az alábbi megkülönböztető jellegzetességeket találták:

1) A TTZ-s gyerekek csoportjánál *pihenés közben is magasabb kérgi aktivitást* mértek a frontális, centrális, parietális és occipitális területeken a kortárs kontrollcsoportéhoz, illetve az átlagos intellektusú tanulási zavaros gyerekekhez képest. A tanulásra való készenlétet jelző erős theta hullámok (4-6 Hz) voltak kimutathatóak, különösen becsukott szem esetén. (E hullámot emlősöknél és embereknél a relaxált éberség állapotában tapasztalták.) Érdekes és elgondolkodtató, hogy a fenti szerzők a Kazimierz Dabrowski által leírt pszichomotoros túlingerlékenységgel (Harmatiné, 2011b) vélnek hasonlóságot felfedezni a magasabb kérgi aktivitást tapasztalva.

2) A vizuális percepció feldolgozási folyamata a TTZ-s gyerekek csoportjában drámaian *magasabb kiváltott potenciált* (magasabb csúcsamplitudót) eredményezett az occipitális terület idegsejtjeiben, mint más csoportokban. Háromszor akkorát, mint a kontrollcsoporté, kétszer akkorát, mint az átlagos tanulási zavaros gyerekéké, és szignifikánsan magasabbat, mint a nem tanulási zavaros tehetségeseké.

3) Az auditoros feldolgozás idegi mintázata viszont *megkésett és aszimmetrikus* volt a kortárscsoportéhoz mérten.

4) Számítógép által vezérelt kategorizációs feladat közben TTZ csoport tagjai *kevésbé fókuszált frontális kérgi aktivitást* mutattak, mint az átlagos kontrollcsoport tagjai. A frontális terület (többek között) a tervezésért felelős, s ebben, illetve más memória feladatokban nyújtott teljesítményével azt igazolta a TTZ csoport, hogy nem használ adaptív, kellően rugalmas tervezési stratégiákat.

5. táblázat. A tehetséges tanulási zavaros tanulók jellemzői (Ruban és Reis, 2005, 117. o.)

A tehetség felismerését akadályozó vonások	Erősségek
Frusztráció	Fejlett szókinccs
Tanult tehetetlenség	Kivételes analitikus képességek
A motiváció általános hiánya	Magas fokú kreativitás
Bomlasztó osztálytermi viselkedés	Produktivitás (különösen az érdeklődési területen)
Perfekcionizmus	Fejlett problémamegoldó képesség
Túlérzékenység	Sokszínű ötletek és megoldások
A feladatok félbehagyása	Speciális (művészi, zenei, műszaki) beállítódás
A szervezési készségek hiánya	Széleskörű érdeklődés
Nemtörődömség a munkában	Jó memória
Gyenge hallási és koncentrációs képességek	Erős kritikai érzék
A munkamemória és a percepciók képességek deficitje	Távoli dolgok közötti összefüggés, kapcsolat meglátása
Alacsony önértékelés	Kivételes érvelő képesség
Irreális elvárások önmaga felé	Feladatalkötelezettség
Társas készségek hiánya (agresszív vagy defenzív viselkedés)	Tudásvágy, a felfedezés és feltalálás vágya
	Humorérzék
	Sokféle speciális képesség

A TTZ-s tanulók énképe

Mint arról már korábban szót ejtettünk, a tanulási zavaros gyerekek nemcsak az iskolai képességeik révén ismerhetők fel, hanem az általuk mutatott viselkedéses és személyiségjegyek által is. Mindez igaz a TTZ-s gyerekekre is. Nem kell (és nem is lehet) eldönteni, hogy a kognitív jellegzetességek vagy a viselkedéses jegyek jelennek meg előbb, ugyanis az iskolai teljesítmény, az erre adott személyes válaszok, az otthoni és iskolai környezet viselkedéses interakcióinak egymásra ható összjátékáról van szó (Waldron, Saphire és Rosenblum, 1987).

A tehetséges gyermekek – akár tanulási zavarosak akár nem – általában igen önkritikusak magukkal, s hajlamosak igen magas szintű célokat kitűzni. Ebből következik, hogy az észlelt iskolai teljesítményük erősen befolyásolja az énképüket. Fenti szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanulási zavaros tehetséges tanulók az elvárások és a képességek közötti konfliktusból fakadóan hajlamosak a büntudat érzésére, mivel gyakran úgy gondolják, csalódást okoztak szüleiknek és/vagy tanáraiknak. Ennek következtében énképük is kedvezőtlenebbé válik, önbizalom hiányossá válnak, kisebbségi érzésük alakulhat ki. Tehetséges és tehetséges tanulási zavaros tanulók összehasonlító vizsgálatát végezve a Conners-féle Tanári Becslőskálát és a Piers-Harris-féle énkép kérdőív alapján az alábbi eredmények születtek:

A hagyományos osztályban tanuló jól teljesítő, nem tanulási zavaros tehetséges tanulók viselkedését tanáraik bomlasztóbbak látták, kevésbé találták őket tisztelettudónak, és úgy ítélték, hogy kevésbé tartják tiszteletben mások tulajdonát, mint a tehetséges tanulási zavaros társak. Feltehetőleg a stimulálóbb környezet iránti igény, a kreatív megoldások vágya, a hagyományos tanulási környezetben jelentkező unalom az, ami az első csoport esetében a magaviseleti problémákat okozta. Ezt bizonyítja, hogy amikor a kutatók olyan tehetséges tanulókat vizsgáltak, akik egyetemi gazdagító programokban vettek részt, a fent jelzett magatartási problémák nem jelentkeztek, hiszen ezek a programok stimulálóbbak és interaktívabbak – azaz számukra adaptívabbak voltak.

A tanulási zavaros tehetséges diákokat passzívabb, csendesebb magatartásúnak, aszociálisabbnak és a társak által kevésbé elfogadottabbnak találták a tanárok. Bár nem ez volt a feltett kutatói kérdés, de a fenti adatok alapján megállapítható, hogy a hagyományos osztály egyik tehetséges tanulói csoport igényeit sem elégítette ki. A kérdést tovább vizsgálva arra is választ kerestek a kutatók, hogy a gazdagító programban való részvétel milyen hatású lesz rájuk nézve. Az eredményeket elemezve az derült ki, hogy a mentorok e tanulók esetében továbbra is szignifikánsan több nappali álmodozásról/figyelmetlenségről és aszociális viselkedésről számoltak be, azaz önmagában a gazdagító programban való részvétel e csoport számára nem jelent megoldást.

A vizsgálat érdekessége, hogy a szülők is kitöltötték a Conners-féle kérdőívet, s a hagyományos osztályban tanító tanároktól teljesen eltérő eredmények születtek. A szülők sokkal kedvezőbben értékelték gyermekeiket, azaz nem találták viselkedésüket bomlasztónak és tiszteletlennek, illetve passzívnak és aszociálisnak.

Az énkép kérdőív eredménye az elméleti feltevéseket igazolta: a tehetséges tanulási zavaros tanulók az *összes skálán* (viselkedés, intelligencia,

megjelenés, szorongás, népszerűség, boldogság) *kedvezőtlenebbül ítélték* meg magukat, mint a nem tanulási zavaros tehetséges társak. A legalacsonyabb értéket az intelligencia és az iskolai státus területén adták maguknak, ami azt jelzi, hogy az iskolai teljesítményük problémáit internalizálták. A legpozitívabbnak a saját viselkedésüket látták, s ez az eredmény összecseng a tanári vélekedésekkel, hiszen a passzív, izolált viselkedés kevésbé zavaró a környezet számára. E magatartás ugyanakkor az egyén problémáit elfedi, mert csendessége miatt nem irányul rá figyelem. A kontrollcsoporthoz viszonyítva szorongóbbnak és önmagukkal elégedetlenebbnek is bizonyultak a TTZ-s diákok, ami ismét felhívja a figyelmet a speciális szükségleteik figyelembe vételének fontosságára.

A TTZ-s tanulók iskolai és társas jellemzői

Sok tehetséges tanulási zavaros tanuló *frusztráltnak* érzi magát a feléje irányuló magas szintű elvárások miatt, s ez már önmagában problémákhoz vezet a társas kapcsolataikban is. A helyzetüket tovább bonyolítja, hogy tehetséges tanulási zavarosnak lenni kettős címkézést, „stigmát” jelent, s ez nehézséget okoz a kortárs csoportokkal való azonosulásban. Gyakran ugyanis úgy érzik, két világhoz tartoznak: egyhez, melyben tanulási zavaros diákok, s egy másikhoz is, melyben kiemelkedő képességeik vannak. Kétszerezsen kivételesnek lenni tehát saját maguk számára is zavarba ejtő lehet, hiszen sokszor maguk sem értik, hogyan lehet az, hogy pl. matematikából kiemelkedően jók, miközben az olvasásban speciális segítséget igényelnek. Ezért időnként inkább *két világ között rekedtnak élik meg helyzetüket*. A legtöbb tanterv az alapvető iskolai készségeken alapul, így az idő előrehaladásával növekvő konfliktust élnek át intellektuális erősségük és az iskolai erőfeszítések között, ami énképüket kedvezőtlen irányba mozdítja. Bár gyakran – a tehetségesekre jellemző módon – erősen hisznek a képességeikben, mégis rendszeresen elhibáznak bizonyos feladatokat a tanulási zavarosokhoz hasonlóan. Így a tehetségesekhez és elvárásaikhoz képest gyakrabban élnek át kudarcot, melynek következtében kialakul bennük a jövőbeli feladatok elhibázásától való félelem. Gyakran összezavarodottak, mert nem értik, egyes dolgok miért mennek nekik, mások pedig miért nem. Az iskolai tapasztalataik alapján tehát vegyes, ellentmondásos üzeneteket kapnak a képességeikről, ezért sokszor úgy érzik, bizonyítaniuk kell, hogy eszesek. Ennek érdekében (és a kudarcotól való félelem hatására) egyes iskolai feladatokat igyekeznek elkerülni, vagy szinte végigrohannak az adott feladaton, mert maga az elvégzés fontosabb számukra, mint a minőség. Anticipált frusztráció alakul ki bennük, s gyakori az is, hogy memóriájuk segítségével

elfedik gyengeségeiket. Viselkedésükben a nappali álmodozás, firkálás, impulzivitás, de időnként agresszív, bomlasztó magatartás figyelhető meg (King, 2005).

Társas jellemzők, veszélyeztetettség

A tanulási zavar úgy is leírható, mint egy veszélyeztető vagy hátráltató állapot, mely megnöveli az egyén eltorzított percepcióra és interakciókra való fogékonyságát. A tanulási zavaros személyek társas készségek terén tapasztalható nehézségei egyébként már óvodáskorban kimutathatók. Alacsonyabb szintű szociális-információfeldolgozás jellemzi őket, és a társas problémahelyzetekben kevésbé kompetens feladatmegoldást választanak. Az iskolában közeli kapcsolataikat kevésbé biztonságosnak vélik, mint a nem tanulási zavaros társaik. Barátságaikban magasabb szorongási szintről, elkerülésről és magányérzetről számolnak be az átlagos tanulókhoz képest. Az általános iskolában kevesebb kölcsönös barátságról, a kapcsolat alacsonyabb minőségéről, kisebb társas elfogadottságról szóló kutatási eredmények láttak napvilágot, melyek alátámasztják a szakirodalom azon megállapítását, hogy a társas készségeik sajnos hiányosak. A problémát tovább súlyosbítja, hogy a vizsgálatok azt is igazolták, hogy a kedvezőtlen társas pozíció az évek során viszonylag stabilnak mondható. E fixálódás azonban a későbbiekben szocioemocionális problémákat eredményezhet. A gyermekkori negatív szocializációs élmények alkalmazkodási nehézségekhez, középiskolai lemorzsolódáshoz és fiatalkori bűnözéshez vezethetnek. A felhalmozódó kudarcok negatív érzelmi jellemzők kifejlődésének a lehetőségét is hordozzák, s a legtöbb esetben ezek kölcsönösen erősítik és fenntartják egymást.

Bár a tanulási zavaros tanulók inkább mondhatók külső kontrollonak, mint a nem tanulási zavaros társaik, e tekintetben nem homogén csoportról van szó. Egyes gyerekek külső tényezőket okolnak eredménytelenségükért, míg mások magukat hibáztatják, s kialakul bennük a tehetetlenség érzése. Kimondható, hogy a tanulási zavaros diákok több stresszt élnek át az iskolában, mely stressz serdülőkorban elsősorban szorongás, depresszió és alvászavar formájában manifesztálódik.

A tanulási zavaros diákok kimutathatóan rendelkeznek olyan személyiségvonásokkal is, melyek predisponálhatják őket öngyilkosságra, öngyilkossági kísérletre. Ezek a következők: a kognitív megküzdési készségek hiánya, a probléma-megoldó képességek gyengesége és az impulzivitás. A veszélyeztetettségüket tovább növeli az a tény, hogy megfelelő társas készségek hiányában nem rendelkeznek aktivizálható társas támogatottsággal (Gardynk és McDonald, 2005).

Felmerül a kérdés: a tehetség működhet-e protektív faktorként? Sajnos az erre a kérdésre adott kutatói válasz: nem, sőt még veszélyeztetettebb a tehetséges tanulási zavaros tanuló, mint aki „csak” tanulási zavaros! Mindkét csoport karakterisztikumaival rendelkezve ugyanis paradox kombinációk jönnek létre. Az iskolai nehézségeken túl tehát a TTZ-s tanuló hatványozottan megtapasztalhatja a másság érzését, a társas elutasítást és izolációt, melynek következtében haragot, frusztrációt és megbántottságot érezhet. Gyakran a felnőttekkel jobban megtalálja a hangot (King, 2005; Gardynk és McDonald, 2005).

Protektív tényezők

Önismeret, önellfogadás

Nagy szükségük van tehát e tanulóknak a támogatásra, önellfogadásuk növelésére, illetve önismeretük fejlesztésére annak érdekében, hogy erősségeiket és gyengeségeiket ne csak ismerjék, hanem meg is értsék. A kontroll érzete ugyanis védőfaktor a lelki egészség megőrzése szempontjából, hiszen önmaguk megértése a különböző nehézségekkel való szembesüléskor lehetőséget ad a proaktív stratégiák s adaptív válaszok alkalmazására. A TTZ-s tanulókkal való foglalkozás, személyiségfejlesztésük során így kiemelten fontos olyan kognitív megküzdési technikák tanítása, melyek során a kudarcokat és csalódásokat átkeretezve/átértelmezve facilitálható a problémás helyzetek felett érzett kontroll.

Mentorálás

Gardynk és McDonald (2005) az előzőeken túlmenően felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárok és a gyermeket körülvevő fontos személyek életre szóló hatást gyakorolnak az egyén rugalmasságának és lelki egészségének alakulása szempontjából. A pedagógusoknak emiatt túl kell lépniük a hagyományos tudásközvetítő és képességfejlesztő szerepükön – megértve, hogy protektív szerepű személyek is, akik feladata „minden lehetséges dolgot megtenni a tanulók kompetenciájának növelése érdekében” (220. o.). Ezért a tanárok igénye kell, hogy legyen a diákokkal kialakított tartalmas kapcsolat, míg az iskolavezetés dolga olyan iskolai szemlélet kialakítása, mely támogatja az adott intézményen belüli hosszú távú *mentor-típusú tanár-diák kapcsolatok* működését.

Számos előnye, hozadéka van a mentorálásnak. E kétszemélyes helyzetekben a mentor ugyanis meg tudja tenni, hogy a diákot számára érdekes téma választásában segítse, illetve, hogy az iskolai sikerességhez szükséges képességeket fejlessze. Rendszeres heti találkozások alkalmával a mentor a

tanulmányok terén is tanácsokkal láthatja el tanítványát, s egyben megadhatja a szükséges érzelmi támogatást is. Mindezzel katalizálhatja a tanuló személyiségfejlődését, növelheti önbizalmát és motivációját (Shevitz és munkatársai, 2003).

Iskolai tanácsadó programok

Az iskolai tanácsadó programok is jelentős szerepet kaphatnak a TTZ-s tanulók negatív iskolai tapasztalatainak feldolgozásában illetve megelőzésében. Reis és Colbert (2004) tanulmányában már felnőtt, egyetemista TTZ-s tanulók és szüleik iskolai élményeit feltáró interjúk segítségével a következő fájdalmas emlékeket azonosította:

- Ismétlődő büntetések az iskolai munka nem időben történő befejezése miatt.
- Évisméltés, illetve olyan iskolai osztályokban való elhelyezés, melyekben a tanulók nagy része fejlődésbeli elmaradást mutatott.
- Gyakori kritika, büntetés, a keményebb munkára való felszólítás.
- Lustának, retardáltak minősítés.
- Ellentmondó üzenetek a képességekről.
- Általános iskolában kezdődő, és megmaradó kortárs-kapcsolati problémák.
- Csúfolás zaklatás.
- Kevés barát, társas elszigeteltség.

Igen elgondolkodtató, hogy a vizsgálatban résztvevő fiatalok – bár egy vagy több területen kiemelkedő képességeiket az iskolában azonosították, s összességében intelligenciájuk is átlag feletti volt – tanulási zavaruk miatt nem kerültek be tehetséggondozó programokba.

A felsorolt kellemetlen élmények igen erős és tartós negatív emocionális hatást gyakoroltak a TTZ-s tanulókra, olyannyira, hogy a megkérdezettek mintegy fele a középiskola elvégzése után tanácsadóhoz fordult.

Néhányan még felnőtt korukban is haragot éreztek általános iskolai és középiskolai diákévekre visszagondolva, az egész oktatási rendszert hibáztatva. Sokak számára zavarba ejtő volt az a mód, ahogyan a kiemelkedő képességeik és a tanulási zavaruk interakcióba lépett egymással, s volt olyan, aki még az interjú készítésének idején is hitte, hogy buta volt – olyan sokszor hallotta iskolás éve során e minősítést.

Az iskolai tanácsadóknak/iskolapszichológusoknak tehát kiemelkedő fontosságú szerepük van mind az azonosítás mind a tehetséggondozás során. A felmerülő negatív szituációk és a hozzájuk kapcsolódó érzelmek feltárása és megbeszélése sokat segíthet az érintettek társas-érzelmi fejlődése szem-

pontjából. Az érzelmek intenzív megélése, a kisebbségi érzés és önbizalomhiány kialakulása, a tanult tehetetlenség érzésének kifejlődése, irreális elvárások kialakítása, motiváció hiány, zavartság a képességekre vonatkozóan: – mind-mind problémás területei lehetnek a TTZ-s tanulók szocioemocionális fejlődésének. Már az általános iskolában segítséget kellene kapniuk, hogy idejében megakadályozzuk lemorzsolódásukat, s elkerüljük a veszélyeztetettségük kialakulását.

Nyári táborok

A nyári táborok szervezésével kapcsolatban nagyon pozitív tapasztalatokról számol be tanulmányában Yssel, Prater és Smith (2010). E táborok célcsoportját évek óta TTZ-s középiskolások jelentik, akik gazdagító programokon vesznek részt egyetemi, támogató környezetben. Az összetételt tekintve a táborban nyolcvanöt-kilencven százalékban fiúk vannak (!), a résztvevők kilencven százaléka tanulási zavarral küzd a tehetség mellett. A maradék tíz százalék Asperger-szindrómás vagy érzelmi zavarokkal küzdő „kétszeresen kivételes” tanuló. A gazdagítás természettudományos és művészet témorientált. A szervezők nagy hangsúlyt fektetnek a táborban résztvevők társas és érzelmi jóllétére, így egy hétre maximum húsz főt fogadnak egy alkalommal. Két tanár foglalkozik a diákokkal párhuzamosan, de rendelkezésükre állnak pedagógiai asszisztensek is, akik speciális képzésben részesült végzős hallgatók vagy maguk is tanárok. A táborozók kollégiumban laknak, három tábori tanácsadóval együtt.

Mivel a TTZ-s diákok gyakran érzik izoláltnak magukat, a tapasztalatok alapján nagy igényük van az egymással folytatott beszélgetésekre. Kedvenc érdeklődési területeikről a táborban felszabadultan folytathatnak eszmecsereket, s ami talán a legfontosabb számukra: végre egy olyan csoportnak lehetnek a tagjai, melybe teljes mértékben beleillenek. Kifejezetten élvezik a tábori társas kapcsolatokat, s a nyári élmények pozitívan hatnak későbbi viselkedésükre és attitűdjeikre is. A szülői visszajelzések alapján nő e tanulók önbizalma, függetlenebbé válnak, s pozitívabban viszonyulnak saját másságukhoz, így jobban elfogadják – nem pedig szégyellik azt. A nyári táborok arra is lehetőséget adnak, hogy a szakemberek megfigyeljék e diákokat, s olyan területeken fedezzék fel erősségeiket, amely területek hagyományos tantermi körülmények között elkerülnék a pedagógusok figyelmét.

5. A diagnosztizálás kérdései

Az előzőekben bemutatott sajátosságok alapján kimondható, hogy e tanulói csoport diagnosztizálása igen nagy körültekintést és alaposan végiggondolt, módszertani változatosságon alapuló azonosítási protokollt kíván meg. Luna és munkatársai (2010) összeállítottak egy olyan ajánlást, mely a kétszeresen kivételes és azon belül speciálisan a tanulási zavaros tehetséges tanulók tehetségigazoló programokba való beválogatásának irányelveit tartalmazza.

Irányelvek a kétszeresen kivételes tanulók beválogatásához

Szűrő eljárások alkalmazása

IQ szubteszt analízis

Ez nem más, mint az intelligenciateszt egyes részpróbaiban elért pontszámok vizsgálata, s ennek alapján úgynevezett intelligenciaprofil felállítása. A tanulási zavaros személyekre jellemző, hogy az egyes részpróbaiban igen egyenetlen teljesítményt nyújtanak, miközben az összpontszámuk (azaz az általános intelligencia) az esetek döntő többségében átlagos vagy átlag feletti övezetbe esik. Bár egyes kutatók (McCoach és munkatársai, 2001) a szubteszt-analízis ellen érvelnek, mondván, hogy a profil nem reprezentálja teljes mértékben a tanulási zavart, mégis a kutatók nagy része egyetért abban, hogy a profil használható a gyengeségek és erősségek mintázatának kimutatására (Munro, 2002).

Jelenleg a nemzetközi gyakorlatban a WISC-IV (Wechsler-féle Gyermek Intelligenciateszt – Negyedik Kiadás) teszt a legnépszerűbb individuális intelligenciateszt a tehetségazonosításban, s a kétszeresen kivételes tanulók esetében is fontos szerepet játszik a képességek felmérésében. Hazánkban néhány éve standardizálták a tesztet, mellyel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy a korábbi verziókhöz képest lényegi változásokat tartalmaz. E tartalmi és strukturális változtatások igyekeznek kiküszöbölni a Wechsler-féle intelligenciatesztekkel kapcsolatos korábbi szakmai kritikákat, melyek például a többségi középosztálybeli tanulók iránti tesztelfogultságból származtak.

„Korszerű ez az eljárás, mert a tesztfejlesztők a modern kognitív neuropszichológiai ismereteknek megfelelően bővítették a teszt támadásfelületét, és korszerű azért is, mert megfelel annak a követelménynek, hogy a megmértettni kívánt területek szorosabb kapcsolatban legyenek az iskolai tudás megszerzéséhez szükséges pszichés funkcióterületekkel. Mindezt tükrözi a fluid gondolkodás, a munkamemória és információfeldolgozási sebes-

ség közelítésére alkalmas feladatsorok egyre árnyaltabb megjelenése a teszt fejlesztésének folyamatában. Emellett fontos látni a tesztkonstrukció megalkotóinak azon törekvését is, hogy a kultúrával telített feladatok kisebb szerepet kapjanak a gyermek képességeinek vizsgálatában és az értelmi szint megítélésében...”

Bass és munkatársai (2008, 11. o.)

A változások része, hogy a teszten belüli hagyományos verbális (VQ) és performációs (PQ) intelligencia felosztás helyett a kognitív működés szűkebb területeit átfogó, úgynevezett *indexek* jelennek meg a tesztben. Természetesen továbbra is van lehetőség az általános intelligencia értékének megállapítására. Az indexek mindegyikéhez *szubtesztek* (próbák) tartoznak, ezek között vannak olyanok, melyek a korábbi intelligenciateszt verziókban (MAWGYI, MAWGYI-R) nem szerepeltek, de vannak olyan „klasszikus” részpróbák is, amelyek a korábbi tesztbattériákban benne voltak (például a Képrendezés), de a mostaniban nem kaptak helyet. A teszt indexei és a hozzájuk tartozó szubtesztek a következők:

Verbális megértés Index

(Közös jelentés, Szókincs, Általános megértés, Általános ismeretek, Szótalálás)

Perceptuális következtetés Index

(Mozaik-próba, Képi fogalomalkotás, Mátrix-következtetés, Képkiegészítés)

Munkamemória Index

(Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, Számolás)

Feldolgozási sebesség Index

(Kódolás, Szimbólumkeresés, Törlés)

Az új szubtesztek közül bemutatunk hármat, azzal a kitételrel, hogy a témában elmélyedni kívánó olvasó minden részletre kiterjedő ismertetőt olvashat a WISC-IV-ről Bass László és munkacsoportja (2008) által írt kutatási beszámolóban.

Témánk szempontjából külön kiemelendő új szubteszt a „*Betű-szám szekvencia*” mely a Munkamemória Index része. Ebben a próbában hallás után kell betűket és számokat vegyesen tartalmazó ingersort kell felidézni úgy, hogy a számok növekvő sorrendben, a betűk pedig abc sorrendben szerepeljenek visszamondáskor.

Az úgynevezett „*Matrix következtetés*” sem szerepel a korábbi Wechsler-típusú tesztekben: itt egy adott minta hiányzó elemét kell kivá-

lasztani öt lehetséges alternatívából. (Az ilyen típusú feladatokkal – melyekkel a gondolkodási képességet és a következtetést tesztelik – az úgynevezett fluid vagy folyékony intelligenciát vizsgálják az általános intelligencia megbízható mérőeszközeként.)

A „Szimbólumkeresés” új típusú próbában pedig vizuális jelek sorát átnézve jelezni kell, hogy a feladatban adott célszimbólumok valamelyike köztük van-e. E szubteszt tulajdonképpen a végrehajtó funkciókat teszteli, vagyis a tervezést, döntést és irányított célkiválasztást, illetve az aktuálisan folyó tevékenység monitorozását (Bass és munkatársai, 2008).

Tehetséges gyerekekkel végzett vizsgálatok alapján a kutatók arra hívják fel a figyelmet – akár tanulási zavarosak, akár nem –, hogy a papírceruza feladatokban lelkiismeretesek, reflektívek és perfekcionistaak lehetnek, s emiatt lassul az információfeldolgozási sebességük. Nehézséggel küzdhetnek jelentéstartalmú információk visszaidézésében, így például a Betű-szám szekvencia próbában, vagy a Szimbólumkeresés feladatban. Emiatt gyengébb eredményt produkálnak a Munkamemória Indexben, miközben érdeklődésüket felkeltő értelmes auditív feladatokban kiválóan tudnak teljesíteni. A Verbális megértés Index és a Perceptuális következtetés Index alkalmas arra, hogy tehetséges kisebbségi, kétnyelvű, illetve vizuális-téri tanulókat, vagy tanulási zavaros tanulókat vizsgáljunk (Luna és munkatársai, 2010).

IQ teszt és más teljesítménytesztek/érdemjegyek összevetése

Hasznos elv a teljes IQ pontszám és az érdemjegyek, illetve más teljesítménytesztek eredményeinek összevetése is. Ezek segítségével ugyanis további információt kapunk az egyén képességprofiljáról, az erősségek és gyenge pontok individuális mintázatáról

Longitudinális vizsgálatok végzése

McCoach és munkatársai (2001) erősen javasolják a tanulók teljesítménytesztekben elért eredményeinek longitudinális vizsgálatát, ugyanis a TTZ-s tanulók ezen tesztekben elért eredményei folyamatos hanyatlást mutatnak. Egy diszlexiás tehetséges gyermek első éveiben elért kiemelkedő eredménye egyre halványul, érdemjegyei pedig romlanak kiváló intellektuális adottságok mellett. E mintázatot mutató tanulók első három-öt iskolai év során való kiszűrése, majd részletes vizsgálata a prevenció szempontjából igen fontos lenne.

Diszkrepancia-vizsgálat

További lehetőség a különböző iskolai területeken mutatózó diszkrepancia vizsgálata. A különböző tanulási területeken elért eredmények egymáshoz való viszonyítását jelenti.

Kiegészítő vizsgálatok

A beválogatáshoz javasolt még a *kreativitás vizsgálata* is, a rendelkezésre álló elemzése *neuropszichológiai adatok* (lásd: ADHD és tehetség kapcsolata), illetve a tanulási szokásokat, tanulási stílust felmérő *tanulási kérdőívek* felvétele. A tehetséges tanulók magasabb szintű metakognitív tudatossággal rendelkeznek, mint kortársaik, és alkalmazni is jobban tudják a metakognitív tudásukat. Ebből az következik, hogy jobban tudják, hogyan kell monitorozni a saját stratégia-használatukat, s hamarabb felismerik azt is, ha egy adott szituáció a stratégia használatban váltást kíván meg.

TTZ-s tanulók metakognitív jellemzőit olvasási helyzetben vizsgálva a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a gyakorlott olvasókhöz hasonló értékelő stratégiákat alkalmaztak, de ugyanakkor a hibákat kevésbé hatékonyan észlelték. A témában folytatott vizsgálatok alapján kimondható, hogy a TTZ-s tanulók metakogníciója inkább terület-specifikusnak jellemezhető: azokon a tudás területeken kifejezettebb, ahol jártasabbak (Munro, 2002).

Strukturált interjúk

Ezen interjúk a tanuló érdeklődési területeit tárják fel, illetve azokat a helyzetekre kérdeznak rá, melyekben a gyermek teljesen bevonódott az adott tevékenységbe, korát meghaladó „felnőtt” témákkal foglalkozott, asszertíven, kíváncsian viselkedett, elkerült egy bizonyos típusú feladatot, esetleg nagy képzelőerőt tanúsított, vagy humoros volt.

A viselkedés megfigyelése

A viselkedés megfigyelése nem csak az iskolában, hanem családi körben is ajánlott. Az adatgyűjtést segítheti, a megfigyeléseket tematizálhatja, ha a szülők a gyermekük érzelmi életével és viselkedésével kapcsolatos kérdőíveket töltenek ki. Ilyen lehet az Achenbach-féle Gyermekek Viselkedés Kérdőív szülői változata (6. táblázat), mely hét és tizennégy éves kor közötti gyermek esetén hat területen szolgáltat adatokat (Gádos, 1996): társkapcsolati problémák, szorongás és depresszió, szomatizáció, figyelmi problémák, deviáns viselkedés, agresszivitás.

6. táblázat. Példák a Gyermek Viselkedés kérdőív tételeire

<p>Társkapcsolati problémák „Csüng a felnőtteken, önállótlan.” „A többiek gyakran csúfolják.”</p>
<p>Szorongás és depresszió „Gyakran sír.” „Túlságosan félénk, szorongó.” „Aggodalmaskodó.”</p>
<p>Szomatizáció (testi panaszok ismert egészségügyi ok nélkül) „Gyakran olyan, mintha szédülne.” „Hasfájás vagy hasgörcs ismert egészségügyi ok nélkül.” „Kimerültnek tűnik.”</p>
<p>Figyelmi problémák „Indulatos, meggondolatlanul cselekszik.” „Kuszán vagy zavarosan viselkedik.”</p>
<p>Deviáns viselkedés „Rombol, értelmetlenül tönkretesz dolgokat.” „Könnyen káromkodik, trágár szavakat használ.” „Előfordul, hogy otthon vagy otthonán kívül lop.”</p>
<p>Agresszivitás „Sokat vitatkozik.” „Kegyetlenkedik, piszkálódik.” „Testileg bántalmaz másokat.”</p>

Szülői ajánlások

Igen hasznos a szülők bevonása az azonosítási folyamatba, hiszen a szülők ismerik legjobban gyermeküket. A tanuló erősségeiről és gyenge pontjairól, önértékeléséről, kommunikációs képességeiről, szociabilitásáról, a siker iránti vágyáról, vagy a legsikeresebb tanulási területekről kaphatunk hasznos kiegészítő információkat tőlük. Nem elhanyagolandó tény, hogy a legtöbbször maguk a szülők azok, akik elsőként észreveszik a gyermekük iskolai teljesítményében mutatkozó inkonzisztenciát – tehát rendkívül fontos információforrásaink lehetnek. A sikeres azonosítási folyamat ebből adódóan a pedagógusok és szülők bevonásán, együttműködésen alapul.

A tehetséges tanulási zavaros tanulók vizsgálata

Több forrásból származó információval rendelkezve és változatos vizsgálóeszközöket alkalmazva érhetjük el, hogy az adott tanulóról kialakított képünk reális legyen. Ennek érdekében *formális* és úgynevezett *informális adatokat* is érdemes gyűjtenünk (12. ábra). A formális adatokat standardizált mérőeszközök segítségével kaphatunk a következő területekről:

1.	• A fejlődési, orvosi, viselkedési adatok, családtörténet áttekintése
2.	• A tanári visszajelzések, ellenőrzők és korábbi standardizált tesztek áttekintése
3.	• A kognitív képességek mérése (verbális és nonverbális képességek, munkamemória, feldolgozási sebesség)
4.	• Teljesítménymérés az olvasás, írás és a számolás terén
5.	• Olyan kész munkák áttekintése, melyek a tanuló tehetségét/kiváló adottságát jelezhetik
6.	• Tanárok, szülők, a tanuló által kitöltött viselkedést becsülő skálák
7.	• Klinikai interjúk
8.	• A vizuális és auditív figyelem mérése standardizált tesztekkel
9.	• Emlékezetet és a tanulást mérő standardizált tesztek (szükség esetén)
10.	• A feltételezett probléma területén további speciális vizsgálatok pl. a rejtett diszlexia kiszűrésére az olvasás folyékonyságának vizsgálata

12. ábra. Protokoll javaslat TTZ-s tanuló vizsgálatára. (Luna, 2010)

- Kognitív képességek
- Iskolai teljesítmény
- Végrehajtó funkciók, figyelem és koncentráció
- Szocio-emocionális működés és viselkedés
- Nyelvi fejlettség
- Emlékezet
- Személyiség

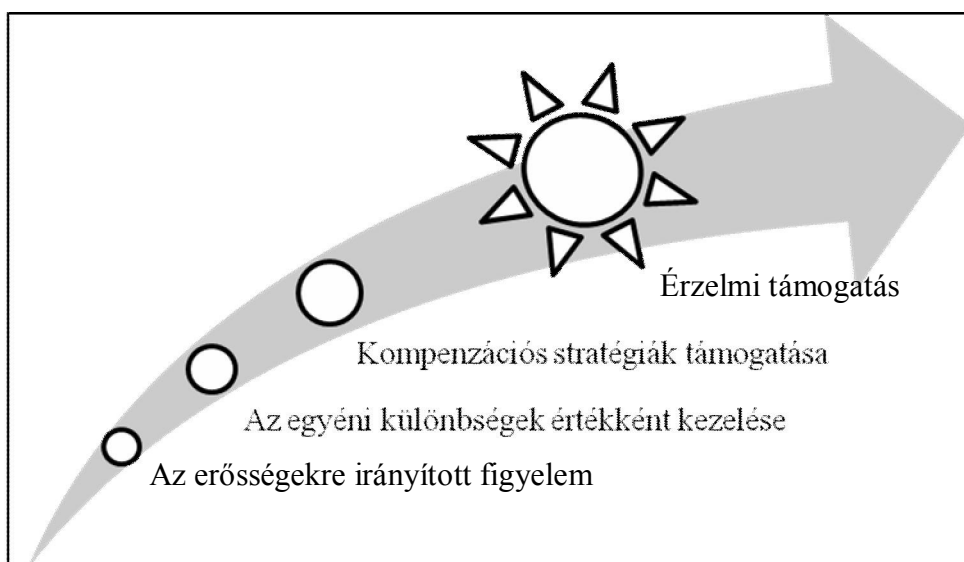
Az informális adatok figyelembe vétele segítséget adhat ahhoz, hogy egyrészt a standardizált mérőeszközök esetleges kulturális és nyelvi elfogultságát ellensúlyozzuk, másrészt lehetőség nyílik általuk a tanuló olyan oldalának megismerésére, mely a tradicionális keretek között az iskolában rejtve maradt. Informális adatokat szolgáltatnak a következők:

- Minták a tanuló munkáiból
- Portfólió válogatás (projektek és alkotások)
- Jutalmak, díjak
- Anekdotikus adatok a gyerekekről
- Megfigyelések
- Egészség-történet (anamnézis)
- Érdeklődést feltáró kérdőívek

VI. A tehetséges tanulási zavaros tanulók oktatása és nevelése

1. Tantervi igények, általános irányelvek

A korábbi fejezetekben bemutatott minőségi különbségekből következik, hogy a TTZ-s tanulók az oktatás és nevelés során is megkülönböztetett figyelmet és speciális bánásmódot kívánnak, olyat, mely különbözik a tanulási zavaros tanulók hagyományos oktatási stratégiáitól is (McCoach és munkatársai, 2001).



13. ábra. Általános irányelvek a TTZ-s tanulók oktatásában.

Speciális pszichológiai szükségleteiknek megfelelő iskolai oktatási környezet kialakításához fontos néhány általános irányelvet figyelembe vennünk [10]. Ezen tanulók kreatív képességei, intellektuális erősségei, egy-egy speciális területen megnyilvánuló érdeklődésük, valamint az ezekhez társuló

érzékenységük, illetve az a tény, hogy a tanulási nehézségeiknek az átlagos tanulókhöz mérten fokozottabban tudatában vannak, valóban különleges csoporttá teszi őket. Ezen alapelvek (13. ábra) a között első az, hogy a *figyelem a tehetség fejlődésére irányuljon*. A témában végzett kutatások azt igazolták ugyanis, hogy az adottságok kárára történő gyengeségekre való koncentráció alacsony önértékeléshez, motivációhiányhoz valamint depresszióhoz és stresszhez vezet. Így tehát az olyan stimuláló *gazdagító tevékenységekben való részvétel*, mely az absztrakt gondolkodást és kreativitást mozgósítja, igen ajánlott e tanulók számára.

Baum ajánlásában a második általános alapelv olyan *érzelmileg támogató légkör* kialakítása, melyben az egyén a maslowi szükségletpiramisban is leírt elfogadottság és valahová tartozás igényét kielégíti, ahol az egyén azt érzi, *értékelik az egyéniségét*, ezzel is elősegítve az egyén önaktualizációját. Sajnos azonban a hagyományos iskolák csak bizonyos képességeket „díjaznak”. Ahogy Howard Gardner fogalmaz, idézi Baum [10]: „az iskolák az idejük nagy részét azzal töltik, hogy olyan képességeket tanítsanak a tanulóknak, melyek egyetemi professzorral váláshoz szükségesek.” A való világbeli sikeresség az írás-olvasás mellett egyéb képességeken is múlik. Ezért a diákokat jutalmazzuk azért, amiben jók! Kínáljunk alternatívákat az információk megszerzéséhez és ahhoz, hogy a diákok az általuk megtanultakat hatékonyan tudják kommunikálni. E szemlélet tehát magáévá teszi és támogatja a „többszörös” intelligencia gardneri koncepcióját. Így például az Amazonról készített videó-összeállítás egyenértékűnek számít a témáról készített esszével.

A harmadik irányelv a *kompensációs stratégiák támogatását* jelenti. A terápiák a legtöbb esetben a tanuló gyengeségeit teljes mértékben nem tudják megszüntetni, ezért el kell fogadni, hogy a javulás ellenére maradnak problémák/maradványtünetek. Mit tehetünk annak érdekében, hogy segítsük a tehetséges diákokat a tanulási nehézségekkel való megküzdésben? Baum öt lehetőséget lát a kompenzáció elősegítésére:

(1) Keressünk olyan információforrásokat, melyek az olvasási nehézséggel küzdő diák számára az írott szövegnél megfelelőbbek! Ilyen egyéb források lehetnek: látogatások, interjúk, előadások, kísérletezés, képes történetek. Fontos tudni, hogy semmiképp sem a tananyag csökkentéséről van szó, hanem arról, hogy másképp, alternatív csatornákon prezentáljuk azt!

(2) Az információk fogadását és feldolgozását segítsük azzal, hogy annak a diáknak, akinek gondja van az időgazdálkodással és a szervezéssel, kivonatokat és jegyzeteket biztosítsunk. Lássuk el a tanulót a bonyolultabb feladatok kivitelezését segítő folyamat-tervezőkkel, melyekben szekventáljuk a lépéseket és a hozzájuk tartozó határidőket.

Azzal is segíthetünk, ha megtanítjuk számukra a brainstorming technikát, vagy azt, hogy hogyan tudnak tudáshálót készíteni. Egy esszévázlat vagy egy természettudományos projekt vázlata is nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a TTZ-s tanuló jól szervezett és befejezett munkát tudjon végezni.

(3) A produktivitást növeljük a technika használatával! A technika segítségünkre van ugyanis a pontosság és gyorsaság növelésében. A számítógépen való munka a TTZ-s tanulók számára nagy segítség, ezért engedjük meg.

(4) A tudás és a gondolatok közvetítésének nem az írás az egyetlen módja. Modellek, számítógépes prezentációk, beszédek, videó produkciók jelenthetnek alternatív megoldásokat.

(5) A rövid távú memória gyengeségét mutató diákjainkat támogassuk olyan stratégiák kifejlesztésében, melyek az emlékezést elősegítik. Vizualizációs technikák alkalmazása, vagy egyéb mnemotechnikai eljárások megtanítása hasznos lehet számukra.

Sikert facilitáló tényezők

A fentiekén kívül természetesen vannak további igen hasznos ajánlások a TTZ-s tanulók oktatásával kapcsolatban. Coleman (2005) tanulmányában négy sikert facilitáló tényezőről beszél (14. ábra), melyek együttesen nagyon hatékonyá teszik a TTZ-s tanulók oktatását.



14. ábra. A TTZ-s tanulók iskolai sikerességének facilitáló tényezői

Idő

A TTZ-s tanulók tanítása során fontos kérdés, hogyan tudunk az *idővel rugalmasan gazdálkodni*, azaz több időt adni annak, akinek szükséges, míg másoknak a gyorsabb haladást biztosítani. Coleman szerint ennek érdekében a tanítás folyamatába beágyazva úgynevezett *dinamikus becsléseket* kell végezni. Ezen becslések gyakorlatilag olyan rövid tanár-diák párbeszédnek, melyek arra irányulnak, hogy a pedagógus információt kapjon arról, a tanulók mit tudnak és mit nem, illetve mi az, amit esetlegesen félreértenek. E beszélgetések a tanulók metakognícióját és metakognitív stratégiáinak használatát is fejlesztik, segítve a tanulókat tudásuk és a megértési folyamataik monitorozásában.

Struktúra

A második tényezőt a *struktúra* jelenti, mely három területen nyilvánul meg:

A tanmenet struktúrája – a tananyag tartalom (újra)tagolása

A TTZ-s tanulók esetén fontos, hogy a „kevesebb több” elv alkalmazása növeli a tanítás hatékonyságát. Az egész oldalas gyakorlás kimerítő lehet a számukra, így például a matematikában a fáradás miatt a hibák száma nő, nem pedig csökken. A tananyaggal kapcsolatos reflektív kérdések elmélyítik a tanulási tapasztalatokat, így a mechanikus gyakorlást részben kiválthatjuk ezekkel.

A tanítás struktúrája – a tananyag prezentálása

A tanítás során arra törekszünk, hogy az előzetes tudáshoz kapcsoljuk az új információkat. A kutatások alapján a tanulási zavaros középiskolai tanulókkal kapcsolatban viszont az a gond, hogy a dolgozatok megírása után mintegy kitörlik a kulcsinformációkat annak érdekében, hogy legyen hely a következő megtanulandó tananyag mennyiségnek. A probléma megoldásában alapvető jelentőségűnek tartja a szerző a grafikus tudásháló alkalmazását, melyek az információk összekapcsolásában és szervezésében e tanuló csoport számára igen hatékonyan bizonyulnak. Az adott lecke/témakör feldolgozása során többször javasolt a kiinduló tudáshálózathoz való visszatérés annak továbbfejlesztése, finomítása érdekében. Hasznos különböző alkalmazkor különböző színeket használni, így a tanuló számára egyértelmű vizuális információk alapján mutatkozik meg az előrehaladás az adott témában. A változások, új kapcsolatok megvitatása, a változásokra való reflektálás nem csak a tanulási folyamatot támogatja, hanem tovább is fejleszti a tanulók metakognitív tudatosságát.

A tanulási környezet struktúrája – a fizikai környezet tagolása

Lényeges, hogy a tantermi környezet is tükrözze a differenciálást. Legyen fizikailag is jól elkülönülő tér a csendes reflektációhoz, a kiscsoportos team munkához, illetve a frontális munkához. Akár a megvilágítás, vagy színek segítségével is támogathatjuk a terek tagolását.

Támogatás

A harmadik tényező a *támogatás*, mely lehet érzelmi, lehet külső, illetve megnyilvánulhat a tanuló képviselőjében/pártfogásában. Az *érzelmi támogatás* kiemelt jelentőségét alátámasztják azok a vizsgálatok, melyek arra kerestek választ, hogy miért sikeresek a kétszeresen kivételes gyerekek bizonyos környezetekben. Ezen tanulókkal készített interjúk sora bizonyítja, hogy a kemény munka iránti pozitív attitűd, motiváltság háttérben nagyon sokszor a pedagógustól kapott érzelmi támogatás áll a háttérben. Ezt tipikusan így fogalmazták meg a diákok: „mert kedvel engem” „mert hiszi, hogy képes vagyok rá”.

A támogatás második igen fontos formája a *külső támogatás*. Ez azoknak az eszközöknek és szolgáltatásoknak a használatát jelenti, melyek segítségével a tanuló sikeresebbé válik. Jelenti tehát a technikai eszközök használatát, a külön órákon való részvételt, vagy a terápiás foglalkozásokon való részvételt is. A külső támogatás célja a tanulási zavar tanulásra gyakorolt negatív hatásainak minimalizálása.

Végül, de nem utolsó sorban a harmadik támogatási forma a *képviselő/pártfogás*, melynek során a tanulót fokozatosan arra kell megtanítani, hogy egyre inkább önmaga képviselője tudjon lenni. Ennek érdekében tisztában kell lennie saját erősségeivel és speciális szükségleteivel, de arra is képessé kell válnia, hogy mindezeket az információkat meg tudja osztani a környezetével. Coleman szerint erre például kiváló módszer, ha a tanuló levelet ír leendő tanárainak, melyben bemutatja önmagát, megosztja érzéseit, félelmeit és várakozásait az elkövetkező tanévvel kapcsolatban. Összegzőképpen kimondhatjuk, hogy valamennyi támogatási forma pedagógiai és pszichológiai célja az önbizalom növelés, s az, hogy a TTZ-s tanulók fokozatosan autonóm tanulókká válhassanak.

Komplexitás

A tanulási siker negyedik összetevője a *komplexitás*, mely magába foglalja a fogalmak közötti kapcsolatokat. Az absztrakció egy szintjét is jelenti, a gondolkodás kifinomultságát is értjük alatta, tehát nem csupán egy kirakni való puzzle-ről van szó a komplexitás kapcsán. A TTZ-s tanulók esetében törekedni kell a lehető legmagasabb szintű komplexitásra, melyet nem a

mesterkéltan nehéz feladatokkal vagy a részletekben való elárasztással érhetünk el, hanem a megfelelő kérdésfeltevéssel. (Különösen ajánlott a Bloom-féle taxonómiai rendszer használata a tanulói gondolkodás fejlesztésére.)

2. Tanítási stratégiák, ajánlások pedagógusoknak

Silverman (1989) az alábbi konkrét tantermi technikákat javasolja:

- Instrukciók adásakor létesítsünk szemkontaktust az adott tanulóval.
- Korlátozzuk az egyszerre adott instrukciók számát.
- Az utasításokat lehetőleg írjuk fel a táblára.
- Új feladat elkezdése előtt engedjük meg, hogy a tanuló megfigyelhessen másokat.
- Szemléltessünk, és adjunk lehetőséget a kézzel fogható tapasztalatok szerzésére.
- A tanuló a tanárhoz közel üljön, s legyen számára biztosítva csendes hely a munkához.
- Tanítsunk kompenzációs technikákat (lásd fentebb).

A konkrét technikák mellett érdemes néhány kicsit összetettebb módszert is alkalmazni. Winebrenner (2003) e témában írt tanulmánya alapján mutatunk be néhány hatékonyan bizonyult ajánlást:

Neveljük diákjainkat a másság elfogadására!

Amikor egy pedagógus – és maga az iskola, mint szervezet is – konzekvensen azt közvetíti, hogy a különbözőség/sokszínűség egy olyan állapot, mely pozitív és kívánatos, akkor a diákok követni fogják ebben, ezáltal a különbségek elfogadása természetessé válik számukra. Ezzel az elfogadással egyébként számos viselkedési problémát is megelőzhetünk: sok, iskolai erőszakos cselekedetet elkövetett diákot szemmel látható különbözőségük miatt korábban rendszeresen ingerelték a társaik, kötekedtek velük.

Legyünk tudatában a tanulási zavaros tanulóink kognitív és tanulási stílusának, s tanítsunk ennek megfelelően!

Sok tanulási zavaros tanuló globális kognitív stílusú, valamint a vizuális, taktilis-kinesztetikus ingereket előnyben részesíti az információ feldolgozás során. A tanulási tevékenységbe ezért vonjunk be minél több modalitást, s lehetőség szerint iktassunk be rövid mozgásos feladatokat is az óra menetébe. A tanulási zavaros gyerekek gyakran a cselekvésből, kísérletezésből tanulnak a legtöbbet, tehát igyekezzünk minél több lehetőséget biztosítani a tapasztalatszerzésre. A tárgyakkal végzett manipuláció sokszor nagyon ha-

tékonyan segíti számukra a megértést, csakúgy, mint a modellek, ábrák, valamint képi ábrázolások bemutatása. A globális tanulóknak egy-egy témával kapcsolatban először mindig a „nagy képet” mutassuk be, s csak ezután térjünk rá a részletekre. Hasznos lehet, ha például egy regény tanulása előtt és utána is a tanuló megnézi azt filmen, vagy hangosan felolvassák számára a történetet, mielőtt saját maga olvasná el azt. A globális kognitív stílusú tanuló megértési folyamatait támogathatjuk azzal is, ha egy-egy rész-témával való foglalkozás során egy papíron maga előtt látja az adott lecke fogalmi hálóját, s így nyilvánvaló lesz számára, hogy az adott részlet hogyan is illeszkedik az egészbe.

Engedjük meg a tanulóknak, hogy a dolgozatokat elkülönített, felügyelt környezetben írják meg!

A tanulási zavaros tanulók egy részét dolgozatírásakor zavarja a tipikus tantermi háttérzaj. Elkülönítve a jobb koncentráció mellett arra is van lehetőségük, hogy saját maguk számára hangosan felolvassák a dolgozat kérdéseit – ezzel is javítva a szöveg megértését. Amennyiben az olvasás nagyon komoly nehézséget jelent az adott diák számára, akkor a szeparált helyzet arra is alkalmas, hogy felolvassák számára az instrukciókat, illetve, teret ad a rugalmasabb időgazdálkodásnak is.

Gyakran ellenőrizzük a megértést!

Az órán gyakran álljunk meg ellenőrizni, hogy a tanulók megértették-e az anyagot. A visszacsatolás során ne elégedjünk meg egy-két tanuló válaszával, törekedjünk arra, hogy csoportos visszajelzéseket kapjunk.

Tanítsuk meg tanulóinkat reális rövid távú célok felállítására!

Bízzunk a célok elérésében, még akkor is, ha pillanatnyilag csak egy adott részét sikerült teljesíteni. E hozzáállás igen kedvező hatású az elbátortalanodott diákok esetén, mivel növeli motivációjukat, s így több erőt fektetnek a munkájukba.

Mind a házi feladatok, mind az órai feladatok esetén inkább azt az időmennyiséget határozzuk meg, ami alatt a tanulótól elvárjuk a munkát, mint magát a megoldandó feladatok számát. A megjelölt idő lejártának monitorozásában segíthetnek a szülők. A tapasztalatok alapján e stratégia sokkal jobb, mint órákon át szenvedni a tetemes mennyiségű feladat befejezésén, majd pedig feladni azt.

Amikor tehát a tanárok frusztrálnak érzik magukat olyan diákok miatt, akik nem készítik el a házi feladataikat, érdemes megfontolni azt a kérdést, hogy egyáltalán meg tudják-e csinálni azokat az adott diákok. A pedagógus-

nek biztosnak kell lennie abban is, hogy a diákok tanórán eleget tanultak ahhoz, hogy a házi feladat otthon önállóan elkészíthető legyen.

3. Tanulásmódszertani ajánlások

Az ide vonatkozó szakirodalom igen bőséges, s mivel könyvünk csak érinti e témát, az olvasó orientálására alábbiakban tömör táblázatos formában (7. 8. 9.) bemutatjuk azokat a lehetőségeket és tanulási stratégiákat, melyek TTZ-s középiskolásokkal készített interjúk alapján a leghatékonyabbnak bizonyultak (Coleman, 2001):

7. táblázat. A szülők és tanárok segítségi lehetőségei

Hogyan tudnak mások segíteni?	
SZÜLŐK	TANÁROK
Emlékeztető rendszer kialakítása. Segítség az olvasásban. Korrektúrázás. Tanulásra alkalmas hely kialakítása Tanulási idő napirendbe illesztése. TV, Internet és egyéb privilégiumok szabályozása, erőfeszítéshez kötése.	Extra jegyek szerzésének lehetősége. Szóbeli feleltetés. Projekt forma az írott forma helyett. Előnyös ültetés (előre). Kivonatok, összefoglalók biztosítása. Az előadáshoz jegyzetek, emlékeztetés feladatokra (osztálytársak felkérése).

8. táblázat. A tanulásban segítséget jelentő eszközök

Milyen eszközök tudnak segíteni?	
SZERVEZÉSBELI SEGÍTSÉG	TECHNIKAI SEGÍTSÉG
Színekkel kódolt füzetek, könyvek. Iratgyűjtők, dossziék. Sorkövetők. Jegyzetömb az iskolai feladatokhoz. Rendezett szekrény és íróasztal. Időgazdálkodást segítő táblázatok.	Számítógép (helyesírás ellenőrző programmal). Zsebszámológép. Fénymásoló. Magnó. Diktafon. Hangoskönyvek.

9. táblázat. A tartalommal való megküzdés stratégiái

<i>A tartalommal való megküzdést segítő stratégiák</i>
OLVASÁSI STRATÉGIÁK
<p>A különböző írott anyagok elolvasásához szükséges idő meghatározása.</p> <p>A kötelező olvasmányok „előre” elolvasása, kijegyzetelése.</p> <p>A fejezetek címsorainak, vastag betűvel nyomtatott részeinek, összefoglalásának felhasználása.</p> <p>Képek, grafikonok, táblázatok felhasználása a megértéshez és memorizáláshoz.</p> <p>A fontos gondolatok, kulcsszavak megcsillagozása, színiemelés.</p> <p>Önmagának feltett/a könyvbeli kérdésekkel ellenőrizni az olvasottak megértését.</p> <p>Az osztályban folytatott megbeszélés figyelemmel követése, kérdés.</p> <p>Az adott fejezet kijegyzetelése, majd rövid összefoglaló írása.</p> <p>Az éppen olvasott sor szemmel követésének megkönnyítésére kartonnal letakarni a még nem olvasott részeket az adott oldalon.</p>
DOLGOZAT ÍRÁSI STRATÉGIÁK
<p>Korán elkezdett ismétlés, áttekintés.</p> <p>Olyan kérdések kitalálása, melyek feltehetőleg szerepelni fognak a dolgozatban.</p> <p>Emlékeztető kártyák készítése a tanuláshoz: egyik oldalukon egy kérdéssel, másik oldalukon a válasszal.</p> <p>Képek, ábrák, mozgás az információ bevitelének támogatásához.</p> <p>Az egész dolgozat előzetes áttekintése az egyes feladatok megkezdése előtt.</p> <p>A legtöbb pontot érő feladatra/feladatokra való fókuszálás.</p> <p>Az idő nyomon követése, ha kell, plusz idő kérése.</p> <p>Kérdezni, ha valami nem érthető.</p> <p>Relaxációs technikák alkalmazása, rövid pihenő beiktatása fáradáskor, vagy frusztráltság esetén.</p> <p>A dolgozatra úgy kell tekinteni, mint egy feladatlagra.</p> <p>A tanárt megkérni a feladat felolvasására, a szóbeli megválaszolás lehetőségét kérni.</p>

4. A tehetséges tanulási zavaros tanulók nevelése

Az eddig bemutatottak alapján felmerül a kérdés, hogy a szülők hogyan tudják támogatni és helyesen nevelni tehetséges tanulási zavaros gyermeküket. A kérdés igen fontos, mert a kétszeres kivételességből adó társas és érzelmi jellegzetességek legalább akkora hatást gyakorolnak az adott egyén fejlődé-

sére, mint a központi idegrendszer diszfunkcionális működéséből adódó sajátos kognitív működés. A család igen sokat tehet a tanult tehetetlenség megelőzésében, a harmonikusabb fejlődés elősegítésében, a pozitív énkép fenntartásának megőrzésében, de akár a társas kapcsolatok serkentésében és fenntartásában is.

Szülői stratégiák a TTZ-s tanulók neveléséhez

Természetesen nincs két egyforma gyerek, mint ahogy nincs két egyforma család sem, mégis léteznek olyan általános ajánlások, melyek kortól és nemtől függetlenül segítséget jelenthetnek a nevelés során. Trail [15] a következő stratégiákat tartja a legfontosabbnak:

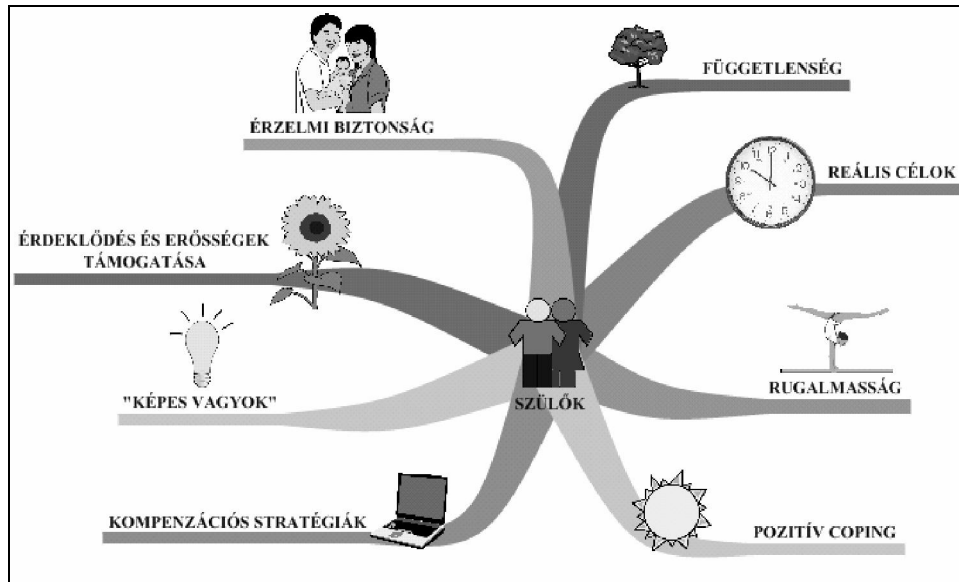
Teremtsünk érzelmileg biztonságos otthoni környezetet!

A TTZ-s gyermeknek erős szüksége van érzelmileg biztonságos, támogató otthoni környezetre, mert az iskola igen frusztráló környezet lehet számára. Az otthonnak így egy olyan helynek kell lennie, ahol a tanuló feltöltődhet, és közösségben érezheti magát. A családi életben azonban gyakran gondot jelent, hogy míg a TTZ-s gyerek az iskolában kontrollálja a feszültségét, haza érkezve ez a kontrollálás megszűnik – konfliktusokat és vitákat eredményezve. Mivel az iskola utáni sportolás kiváló lehetőséget ad a feloldódásra és feszültségek problémamentes levezetésére, jó megoldás, ha a szülők támogatják gyermekük ilyen irányú tevékenységét. A példamutatás is rendkívül fontos, hiszen a gyerekek a tettekből sokkal többet tudnak tanulni, mint a szavakból. Ha tehát a TTZ-s gyermek azt tapasztalja, hogy családjában elfogadják és tisztelik az egyéni különbségeket, akkor megtanulja értékelni és elfogadni a saját egyediségét és másokét is. A „másság” azonban ne jelentse azt, hogy minden alól kikímélik, nincs feladata. A TTZ-s tanulót is vonja be a család a teendőkbe, legyen lehetősége osztozni a tervezés vagy a döntéshozatal felelősségében, hiszen ezzel kap lehetőséget a fejlődésre. Lényeges, hogy a tanulási zavaros vagy más problémával küzdő gyermek érezze, ő is hozzájárul valamivel a családi élet menetéhez, s ez a hozzájárulás értékes a többi családtag szemében.

Kompenzációs stratégiák kifejlesztésének támogatása

Amennyiben van lehetőség, segítsük kompenzációs stratégiák kifejlesztésében a tanulót. Mint azt már korábban említettük, a különböző *rajzos technikák* segítségével az információk jól szervezhetővé válnak a TTZ-s tanuló számára is. Ezen technikák egy része megtanulható könyvekből, míg más része szabadon letölthető programként elérhető az Interneten. Az

„Inspiration” nevű ingyenes program segítségével készült például az alábbi 15. ábra is. E program azért jó példa, mert arra is ad lehetőséget, hogy a felhasználó írott lineáris jegyzetté konvertálja az általa készített „térképet”. Ezen kívül prezentációk, diagramok is készíthetők segítségével, de ellenőrzi a helyesírást (betűzést) is.



15. ábra. Szülői stratégiák TTZ-s tanulók neveléséhez

A szervezési készségek fejlesztését segíthetik a szülők, ha megmutatják, hogyan kell listát készíteni a tennivalókról, vagy hogyan lehet fontossági sorrendet felállítani a feladatok között. A szülők szintén megmutathatják, hogyan célszerű a munkavégzés/tanulás folyamatát *kisebb egységekre* tagolni, miközben azt elvégzéshez szükséges *idő felbecslését* is gyakoroltatják. A tanulási idő végén hasznos, ha a szülők ellenőrzik, gyermekük mindent a megfelelő helyre rakott-e el. Ha csak a tanulás után következik a játék, vagy valamilyen kedvelt tevékenység, akkor a gyermek motiváltabbá válik a koncentrált munkavégzésre.

Az érdeklődés és az erősségek támogatása

A gyermek érdeklődésének és erősségeinek családi támogatása fokozza a személyiség rugalmasságát, növeli az önbizalmat. Múzeumokban, könyvtárakban, állatkertekben vagy egyéb, az érdeklődési körnek megfelelő helyen tett közös látogatások kiválóan szolgálhatják e célt. Ha a család anyagi

helyzete lehetővé teszi, akkor eszközök, könyvek stb. beszerzésével is támogatják a gyermek speciális érdeklődésének elmélyülését. Végül, de nem utolsónak azzal is segíthetnek a szülők, ha olyan szervezeteket/csoportokat keresnek, melyek hasonló vagy azonos téma iránt érdeklődnek, mint gyermekük, mert fontos, hogy a TTZ-s tanuló megoszthassa gondolatait, élményeit, tapasztalatait másokkal is. Ha a szülő maga is érdeklődik valami iránt – azaz ha van egy olyan tevékenység, melyet maga is odaadással űz –, akkor gyermekének remek modellként szolgál az élethosszig tartó tanulásra.

A „képes vagyok” attitűd erősítése

Segítsék a szülők a gyermeket abban, hogy megértse: a siker erőfeszítések eredménye. Ha ezt teszik, akkor elősegítik a „képes vagyok rá” attitűd kialakulását, s azt, hogy a tanuló a nehézségek ellenére is kitartó legyen. Az a gyerek, aki a sikert és az erőfeszítést egyenlőnek tartja, képes lesz a megfelelő teljesítményre. Ezzel szemben aki a sikert a szerencsének (külső ok), a kudarcot pedig a képességek hiányának (belső ok) tulajdonítja, könnyen alulteljesítővé válik. A szülők tehát jól teszik, ha kicsi kortól olyan tapasztalatokhoz juttatják gyermeküket, melyekben az erőfeszítés és siker együtt jár, s ha az erőfeszítést, és nem a képességeket dicsérik.

Előfordul olyan helyzet is, melyben a gyermek nem boldogul, melyben kezdi elveszteni önmagába vetett hitét. Ilyen esetekben hasznos lehet olyan hasonló nehéz szituációk felidézése, melyekben jól boldogult a kezdeti nehézségek ellenére. Azt sem haszontalan elfogadtatni a TTZ-s tanulóval, hogy az időnkénti kudarc természetes jelenség, része a tanulási folyamatnak. Ezekben az esetekben a szülői viselkedés, modellálás szintén nagy jelentőségű. Segíthet, ha a tanulóval beszélget a szülő arról, hogy ő is követett el hibákat, vallott már kudarcot egy-egy új képesség elsajátításakor, vagy éppen számonkérési helyzetben.

Pozitív coping (megküzdési) technikák kifejlesztése

A kétszeresen kivételes tanulók hajlamosak arra, hogy manipulálják környezetüket a kudarc elkerülése érdekében. Az osztály bohócának lenni, vagy lázadó szerep mögé bújni – az alulteljesítés kapcsán már érintett tipikus szerepek. Az elkerülés, a tanult tehetetlenségbe süppedés, negatív megküzdési módoknak számítanak. A szülők a gyermeknevelés során sokat tehetnek azért, hogy gyermekük pozitív megküzdési technikákat tegyen magáévá, s hogy tetteiért vállalja a felelősséget mások hibáztatása helyett. Egy-egy problémás szituáció átbeszélése a gyermekkel segíthet a helyzet újraértékelésében, illetve felhasználható az irreális elvárások feltárásában és kiigazítá-

sában. Lényeges dolog annak a megtanítása is, hogy szükség esetén hogyan kérjen segítséget, illetve, hogy hogyan képviselje önmagát.

A rugalmasság fejlesztése

A tanulási zavar és a hozzá kapcsolódó érzelmi-társas jellegzetességek olyan tényezők, melyek veszélyeztetetté tehetik a tanulót. A család *erős családi kötelékei*, a kortársakkal kialakított baráti kapcsolatok, illetve egy a gyermekkel törődő felnőtt személye mind-mind protektív tényező lehet a TTZ-s tanuló életében. A szülők jól teszik, ha olyan *kortárskapcsolatokat* keresnek és támogatnak, melyekben gyermekük hasonló képességekkel és érdeklődési körrel rendelkező barátokra találhat.

A tanuló otthona vitathatatlanul nagy szerepet tölt(het) be a kedvezőtlen külső hatások redukálásában, de sajnos ellenkezőleg is hathat: fel is erősítheti a tanulót ért negatív hatások következményeit, amennyiben nem nyújt támogató és érzelmileg biztonságos közeget a gyermek számára.

Felkészítés reális célok kitűzésére

A reális célok kitűzése segíti a motiváció fenntartását, így ha ezt megtanulja a TTZ-s tanuló, akkor egyrészt saját teljesítményét pozitív irányba befolyásolja, másrészt lecsökkenti a frusztráció mennyiségét is. A szülők ebben is nagy segítséget jelenthetnek, mivel „tréningezni” tudják gyermeküket a megfelelő célok felállításának gyakoroltatásával. Fontos, hogy először rövid távú célokat tűzzenek ki közösen, majd együtt fogalmazzák meg a cél eléréséhez szükséges lépéseket és azok megfelelő sorrendjét. Ha sikert értek el, akkor ünnepeljék meg azt, s közösen értékeljék a sikerhez vezető utat. Ha már önállóan is jól megy a rövid távú célok kitűzése és elérése, akkor elkezdhető hosszú távú célok megfogalmazása. Ezeket célszerű több kisebb és rövidebb időtartamú célra bontani. A rövidebb szegmensek ugyanis növelik az adott projekt befejezésének valószínűségét, s a tanuló sem fogja agyonterheltnek érezni magát, mivel ebben a formában átlátható lesz számára az adott projekt.

Nagyon fontos a pályaválasztás kérdéseinek időben történő megbeszélése, az erre vonatkozó tervek, elképzelések megfogalmazása. A TTZ-s tanulók számára az általános iskola vége felé, illetve a középiskolás évek elején már indokolt elkezdni keresni a megfelelő pályát. Természetesen az is nagyon lényeges, hogy a pályakövetelményekkel, az egyes főiskolai és egyetemi szakokra való bejutás feltételeivel tisztában legyen a TTZ-s diák. A jövőbeli lehetőségek időben történő feltárása valamint a feltételek tisztán látása erőt adhat a jelenbeli kitartáshoz nehéz iskolai feladatok vagy tantárgyak esetén is.

A független tanulóvá válás támogatása

A szülők fontos feladata tehát a jövőre való felkészítés, mely nem csak a jövőkép formálását, a megfelelő pálya kiválasztását jelenti. A független, önálló személyiség kifejlődése érdekében erőfeszítéseket kell tenniük azért is, hogy a TTZ-s tanuló megszeresse a tanulást, illetve tudatosan támogatniuk kell gyermekük azon képességeinek kialakulását, melyek a majdani felnőtt élet sikerességéhez szükségesek lesznek. Ebből következik, hogy rendkívül lényeges a megfelelő nevelési stílus alkalmazása.

A leggyakoribb probléma a *túlóvó-védő szülői magatartás*, mellyel a szülők gyermekük életében jó szándékúan megpróbálják kivédeni az esetleges kellemetlen szituációkat. E szülői stratégia mégis inkább árt, mint használ a TTZ-s tanulóknak. A gyermek fejlődése szempontjából ugyanis fontos lenne, hogy a szülők a negatív szituációktól, problémás helyzetektől ne megvédeni igyekezzenek őt – azaz ne próbálják burokban nevelni –, hanem mutassanak példát arra, hogy hogyan kell megoldani, kezelni azokat. Helyes, ha a szülők már egészen kis kortól hagyják, hogy a gyermek megtapasztalja viselkedése természetes következményeit, így elő tudják segíteni a döntéshozó képességek fejlődését.

Ahogy azonban a gyermek egyre érettebbé válik, a szülőknek képesnek kell lenni a fokozatos háttérbe vonulásra, s a kontroll szintén fokozatos átadására.

További ajánlások

VanTassel-Baska [16] szerint e tanulók személyiségjellemzőiből fakadóan nevelésük során az átlagosnál több *pozitív megerősítést, bátorítást és kedvességet* igényelnek. A támogató, stresszmentes családi háttér, egy-egy a gyermekkel törődő tanár igen sokat tehet a TTZ-s tanuló személyiségének pozitív irányú fejlődéséért. A *korai azonosítás* szintén sokat jelent a veszélyeztetettség prevenciója, a problémák megelőzése szempontjából. Minél *korábban kerülnek felismerésre* a tanuló képességei, annál könnyebb a nevelés megfelelő irányának megtalálása. A tanuló *tehetséggondozó programokba* való korai irányítása megakadályozza az énkép és önértékelés leértékelődését, mivel a pedagógusok ezekben az esetekben tudatában vannak a tanuló speciális szükségleteinek, s a megfelelő adaptív tanítási technikákat alkalmazzák. Természetesen nagy szükség van a *család és iskola partnerségére*, arra, hogy a szülők maguk is tisztában legyenek a rájuk háruló teendőkkel. A tanulási folyamat támogatása érdekében ezért az időgazdálkodásban, a feladatok szervezésében, a házi feladatok elkészítésének ellenőrzésében, az iskolai tanulás monitorozásában mindenképpen részt kell venniük. A

család gyermekük tehetségének kibontakozásához – lehetőségeihez mérten – igyekezzen a tanuló érdeklődésének és speciális képességeinek megfelelő területeken *extra lehetőségeket* biztosítani (szakkörökön, táborokban való részvétel, a mentor-diák kapcsolat támogatása stb.). A TTZ-s gyermekek szüleinek *ébernek kell lennie*s gondot kell fordítaniuk az esetlegesen felmerülő kortárskapcsolati, tanulmányi, vagy érzelmi problémák feltárására. Oldott hangulatú családi beszélgetések során ezekre időben fény derülhet, megelőzve nagyobb bajok kialakulását.

A szülők helyzete

Mivel a TTZ-s gyermekek nevelése nagy kihívás a szülők számára, bizony ők is gyakran segítségre szorulnak/szorulnának. Sokszor (jogosan) úgy érzik, egyedül vannak gondjaikkal, mert az átlagtól egyszerre két irányba való eltérés különleges kombinációt eredményezve olyan kérdéseket és problémákat vet fel, melyekről a környezetük esetleg még csak nem is hallott. Gyermeük számára sokszor nem, vagy csak nagyon nehezen találnak megfelelő oktatási környezetet. A nemzetközi szakirodalomban ajánlják, hogy ezekben az esetekben a szülők adják *magán iskolába gyermeküket*, ám ennek nálunk nincs igazán realitása.

Bár nagyon egyetérthetünk azzal a javaslattal, hogy a szülők érzelmi terheik csökkentésére keressenek maguk számára *támogató csoportot*, vagy *online fórumot* (Neumann, 2005), hazánkban egyelőre e gondolat egyelőre ötlet szintjén áll.

A TTZ-s tanulók speciális csoportjának nevelése sajnos a hazai és nemzetközi szakirodalomban is fehér foltnak számít, így nincsenek olyan összefoglaló kézikönyvek melyekből a szülők ötleteket, tanácsokat kaphatnának (Neumann, 2005). Gyakran kénytelenek tehát az ösztöneikre hallgatni.

Még sok esetben a pedagógusok sincsenek tisztában azzal, hogy milyen tanítási stratégiákat kell(enne) alkalmazniuk a TTZ-s tanulók hatékony oktatásához, s a tehetségdiagnosztikai eljárások is inkább a klasszikus tehetségkritériumok szellemében szűrnek. Sok teendő van tehát e területen.

VII. Neurológiai zavarok és tehetség

A könyv utolsó fejezete egy nagyon izgalmas, és jelenleg is nagy erővel kutatott területre szeretné kalauzolni az olvasót. Sok sztereotípiát, anekdotikus történet él a köztudatban a tehetséges emberek másságáról, „furcsaságáról”, vagy szokatlan viselkedéséről. A „szórakozott professzor”, a „bogaras tudós”, az „őrült zseni” vagy a „fanatikus feltaláló” talán a legtipikusabb kifejezések, melyekkel találkozhatunk a közbeszédben.

Úgy tűnik, hogy bizonyos szimptomák tünetei és a tehetség egyes jellegzetességei valóban mutatnak bizonyos egybeeséseket. Ez az egyezés leginkább a gyenge társas készségek és az érzelmi szféra területein mutatkozik meg, nem kis kihívást jelentve a diagnosztáknak. A két állapotot ugyanis nem (lenne) szabad összetéveszteni, mert a tehetséges gyermek speciális nevelést igényel, a neurológiai zavarral küzdő gyermek kezelése pedig speciális terápiát kíván meg, s valójában csak nagyon kevés esetben áll fenn egyszerre mindkét különleges állapot (Freeman, 2004).

A megfelelő diagnózis felállítása azonban nem egyszerű feladat, ezért a gyakorlatban sajnos előfordul, hogy téves azonosítás történik, vagy egyszerűen elmarad az azonosítás. Talán a leggyakrabban „elnezett” karakterisztikum a *viselkedés intenzitása*, mely az érzelmi válaszadásban, az intellektuális működésben, a testvér rivalizálásban, illetve az autoritást képviselő személyekkel folytatott harcban nyilvánul meg. A tehetség intrapszichés jellemzői közül a *türelmetlenség* is gyakran tapasztalható kapcsolódó sajátosság, mely megnövekedett motoros aktivitásban és pszichológiai fáradhatatlanságban manifesztálódik – így kap tévesen hiperaktív címkét az illető. A *fokozott érzékenység* (szagokra, hangokra, érintésre, érzelmekre), a *morális és társadalmi kérdésekkel* való foglalkozás sérülékennyé teszi az egyént, s depresszióhoz, szorongáshoz vezethet. Az érzékenység kapcsán *erős reakciók* váltódhatnak ki (például érzelemkitörések), de előfordul az *ingerkerülő magatartás* is. A környezet mint külső tényező is hozzájárulhat a téves diagnózisok felállításához, illetve a diagnosztizálás elmaradásához. Nagy *kulturális különbségek* vannak az egyes viselkedések megítélésében, s

igen eltérő lehet egyes esetekben a gyermekkel kapcsolatos *tolerancia szint* is (Webb, 2000). Így tehát, amit az egyik család problémásnak ítél, azt nem feltétlenül látja annak egy másik, ami az egyik pedagógus számára zavarba ejtő vagy frusztráló, az nem feltétlenül az egyik másiknak.

Két kórképről esik szó az alábbiakban, azokról, melyek a legtöbb átfedő jellegzetességet mutatják a tehetséggel. Az egyik az ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) vagy figyelemzavaros hiperaktivitás, mely egyébként a tanulási zavarral is mutat bizonyos mértékű együtt járást, a másik pedig az Asperger szindróma.

1. Figyelemzavaros hiperaktivitás (ADHD)

Tünetek és típusok

Az ADHD három altípusba sorolható. Attól függően, hogy mely tünetek dominálnak, figyelmetlen, hiperaktív/impulzív és kombinált esetek fordulnak elő. A diagnosztizálás kritériumai szigorúak, meghatározott vizsgálati protokoll betartása mellett történik.

A gyakorlatban mégis sokszor tapasztalható, hogy egy-két látványos viselkedéses jegy alapján a gyermek környezete (!) hiperaktív címkével lát el tévesen vagy indokolatlanul egyes gyerekeket. A tisztán látás érdekében bemutatjuk a DSM-IV diagnosztikai kézikönyv alapján az egyes altípusokat jellemző tüneteket.

Figyelmetlenség

- a) gyakran nem figyel megfelelően a részletekre, vagy gondatlan hibákat vét az iskolai vagy egyéb tevékenységekben
- b) gyakran nehézséget jelent a figyelem megtartása a feladat vagy játéktevékenységen belül
- c) gyakran úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá
- d) gyakran nem követi az instrukciókat, vagy elmarad az iskolai és egyéb munka vagy kötelességek stb. befejezése (nem oppozíciós viselkedés vagy az instrukciók megértésének zavara miatt)
- e) gyakran nehézség a feladatok és tevékenységek megszervezésében
- f) gyakran elkerüli, nem szereti, vagy ellenáll, hogy olyan feladatokban vegyen részt, amelyek tartós mentális erőfeszítéseket igényelnek
- g) gyakran elveszti a feladatokhoz vagy tevékenységekhez szükséges dolgokat (pl. játékokat, iskolai felszerelést, ceruzákat, könyveket, vagy számokat)
- h) gyakran elvonják figyelmét külső ingerek

i) a napi tevékenységekben gyakran feledékeny

FONTOS: A figyelmetlen altípusba sorolás fontos kritériuma, hogy a tünetek közül legalább hatnak, legalább hat hónapig fenn kell állnia, s a tünetek nem felelnek meg a fejlettségi szintnek.

Hiperaktivitás-impulzivitás

Hiperaktivitás:

- a) gyakran babrál, kézzel-lábbal, az ülésen fészkelődik
- b) gyakran elhagyja a helyét az osztályban vagy más helyzetekben, amikor az ülve maradást várják el
- c) gyakran rohangál, vagy ugrál, mászik olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló (serdülőknél vagy felnőtteknél ez korlátozódhat a nyugtalanság érzésére)
- d) gyakran nehézségei vannak az önálló nyugodt játéktevékenységben, vagy az abban való részvételben
- e) gyakran „izeg-mozog” vagy úgy cselekszik, mint akit „felhúztak”
- f) gyakran túlzó mennyiségű beszéd

Impulzivitás:

- g) gyakran kimondja a választ, mielőtt a kérdés befejeződött volna
- h) gyakran nehézsége van a várakozással
- i) gyakran félbeszakít másokat

FONTOS: Az altípusba sorolás fontos kritériuma, hogy a hiperaktivitás-impulzivitás tünetei közül legalább hatnak, legalább hat hónapig fenn kell állnia, olyan mértékben, mely maladaptív, s nem felel meg a fejlődési szintnek! Kombinált típusba akkor sorolható valaki, ha mindkét tünetcsoport kritériumait teljesíti az eset.

További diagnosztikai kritériumok

Lényeges tudnivaló, hogy önmagukban a tünetek megléte nem elégíti ki a diagnosztikai kritériumokat. Ezek csak akkor teljesülnek, ha:

- a) olyan tünetekről van szó, melyek hét éves kor előtt jelentkeztek
- b) legalább két, vagy több helyzetben (iskola, munka, otthon) a tünetek miatt funkciózavar áll fenn
- c) a tünetek nem átfogó fejlődési zavar, skizofrénia, vagy egyéb pszichotikus zavar folyamán jelentkeznek, és nem magyarázhatók jobban más mentális zavarral (például hangulatzavarral, szorongásos zavarral, vagy személyiségzavarral)!

Tehetséges gyerekek és az ADHD

Szakirodalmi kitekintés, definiálás

Az ADHD egy dimenzionális rendellenesség, melynek diagnosztizálása nagy körültekintést igényel. Az ember figyelmi kapacitása és önszabályozó működése ugyanis nagy individuális különbségeket mutat. Ez azt jelenti, hogy mindenkit el lehet helyezni valahol a tökéletes önszabályozás és az önszabályozás teljes hiánya közötti spektrumon. Azonban ez nem egy állandó pozíció, mert életünk során változik e képességünk, s befolyásolja az is, hogy aktuálisan milyen helyzetben vagyunk. A nagy egyéni variációk tehát nem feltétlenül jelentik az ADHD-t, vagy azt, hogy neurológiai abnormalitás, illetve diszfunkció áll fenn. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy egyelőre nincsenek megdönthetetlen tudományos bizonyítékok a megfigyelt tünetek és az eltérő agyműködés direkt oksági kapcsolatára vonatkozóan. Mindössze azt tudták igazolni a tudósok, hogy az ADHD-s és nem ADHD-s agy mutat működésbeli különbségeket, de arra még nincs magyarázat, hogy ez a konkrét tünetekkel hogyan függ össze. Egyelőre tehát még nem tudjuk, hogy a megfigyelt tünetek okok vagy következmények. Mivel a szimptóma eredetéről nincs teljes bizonyosság, igen sokszínű magyarázatokkal találkozhatunk. Néhány ADHD szakértő úgy gondolja, hogy olyan megkésett fejlődésről van szó, mely csecsemőkori kötődésbeli problémákból fakad az arra érzékeny személyeknél. Szerintük arról van szó, hogy az ilyen gyerekek nem kaptak lehetőséget a megfelelő szintű önszabályozás kifejlesztésére, így hiperaktivitásuk, irritáló viselkedésük nem más, mint az elhanyagolásra való reagálás. Idegrendszeri működésüket kezdetektől fogva a szorongás, a bizonytalanság érzése hatja át, s a stressz-hormonok magas szintjére adott válasz az, amit az agyi vizsgálatok diszfunkciónak, eltérőnek minősítenek (Mika, 2006).

Bármilyen is legyen az ADHD oka, az az egy biztos, hogy jelentősen befolyásolja az egyén életét.

Azonosságok és különbségek

A tehetséges gyerekek mutathatnak ADHD jellegű tüneteket anélkül, hogy a zavar ténylegesen fennállna. Gondoljunk csak arra, hogy a tehetségesek több információt fogadnak be, és gyorsabban dolgozzák fel azokat, szokatlanul nagy energiával rendelkezhetnek, s egyszerre több dolgot is csinálhatnak. A tehetséges tanuló számára unalmas (alulstimuláló) tantermi környezetben valamilyen speciális, saját érdeklődési körbe tartozó témára fókuszáló figyelem tűnhet a pedagógus számára figyelmetlenségnek. Más tanulók igen aktívak, túláradóak, gyors beszédűek lehetnek anélkül, hogy e jellem-

zók gátolnák a tanulásukat vagy a társas kapcsolataikat. Mindezek alapján látható, hogy a tehetség és az ADHD közti különbségtétel nagy feladat.

Az inkonzisztens figyelem, a hiperfókuszálás (valamilyen, az egyén számára érdekes dologra való nagy erejű és tartós figyelemkoncentráció) és a túlreagálás képessége pedig további három olyan vonás, mellyel mind a tehetséges, mind az ADHD-s populáció rendelkezik. Mégis vannak olyan finom különbségek, melyek segíthetnek a differenciálásban. A tehetséges tanulók figyelmetlensége általában szituáció-specifikus, míg az ADHD-s gyerekeké átfogó – azaz általánosnak mondható, s az egész élet során fennáll. A tehetséges gyerekek a kiemelten tartós figyelemre az ADHD-s társaikhoz képest jóval több területen képesek. A tehetségesek magas energiaszintje célorientált viselkedéssel párosul, míg az ADHD esetén a gyermek viselkedése véletlenszerű (Hartnett és munkatársai, 2004).

Silverman szerint [17]) amikor a problémák otthon ugyanúgy jelentkeznek, mint az iskolában (veszélyes aktivitásokban való részvétel, a tulajdon rongálása, gyakori kontrollálatlan kitörések); amikor a figyelmetlenség és az impulzivitás komoly problémákat okoz a családi dinamikában, a társas kapcsolatokban és a tanulásban; amikor a gyermek boldogtalan, mindenképpen ki kell deríteni a bajok forrását. A legtöbb ilyen esetben az ADHD áll a háttérben, de ezt csak gondos kivizsgálás igazolhatja.

Fent hivatkozott tanulmányában Silverman arra is felhívja a figyelmet, hogy míg az ADHD túldiagnosztizálása sok társadalomban általános problémának mondható, addig a tehetségesek között inkább az ADHD felismerése marad el. Ennek oka az, hogy a témában kevésbé járatos szakembereket is gyakran megtéveszti, ha a gyermek tartós figyelmet mutat az érdeklődési területén. A kreatív ADHD-s személyek azonban az érdeklődési területükön kívül nem mutatják a hiperfókuszálás jegyeit, sőt a fókuszálás képességének hiányát tapasztalhatjuk – ez pedig fontos diagnosztikai kritérium.

A pontos diagnózis felállításához, ama kérdés megválaszolásához, hogy tehetségről és/vagy ADHD-ról van szó, mindenképpen olyan szakemberek team-jéhez kell fordulni, akik mind a tehetségpszichológiában, mind a klinikai diagnosztikában járatosak. A tanulót kiindulásként feltétlenül meg kell figyelni számára kihívást jelentő, s egyéb helyzetekben. A pedagógusok számára a viselkedés megfigyeléséhez becslőskálák adhatnak szempontokat. A SWAN skála (10. táblázat) lehet az egyik ilyen eszköz, mely az ADHD három altípusának megfelelően kérdez rá a viselkedéses jegyekre.

Az tehetséges gyermek, akinek aktivitási szintje és elterelhetősége a tehetséges csoport normáihoz (nem az átlaghoz!) mérten túlzott, sokkal inkább ADHD-snak valószínűsíthető, mint az a tehetséges diák, aki normál, heterogén tantermi környezetben mutatja az ADHD egyes tüneteit [17].

SWAN becslőskála [18]

10. táblázat. SWAN ADHD becslőskála

Az alábbi táblázatban minden tétel mellett jelölje be azt az oszlopot, amely legjobban leírja a gyermek elmúlt hat hónapbeli viselkedését!

Viselkedés	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Eléggé	Nagyon
1. Figyelmet szentel a részleteknek és elkerüli a gondatlanságból származó hibákat.				
2. Figyelmét fenntartja a feladatokban és játéktevékenységekben.				
3. Figyel, amikor hozzá beszélnek.				
4. Az instrukciókat követi, az iskolai feladatait, teendői befejezi.				
5. A feladatokat és a tevékenységeket megszervezi.				
6. Részt vesz a tartós mentális erőfeszítést kívánó feladatokban.				
7. A tevékenységekhez szükséges eszközöket megőrzi.				
8. A külső ingereket figyelmen kívül hagyja.				
9. Emlékszik a napi tevékenységekre.				
10. Nyugodtan ül (kezeinek-lábainak mozgását kontrollálja).				
11. Ülve marad (amikor ezt kívánják meg az osztály szabályai vagy a szokások).				
12. Mozgásos tevékenységeit szabályozza (legátolja az oda nem illő futást vagy felkapaszkodást).				
13. Csendesen játszik (a zaj reális szintű).				
14. Lecsendesedik és pihen.				
15. A verbális aktivitást szabályozza (kontrollálja a bőbeszédűséget).				
16. A kérdésekre válaszol.				
17. Kivárja sorát.				
18. A beszélgetésbe és játékba úgy kapcsolódik be, hogy nem szakít félbe másokat, nem tolakodik.				

Értékelés

Ha a válasz „egyáltalán nem” vagy „egy kicsit”, akkor egy pontot adunk rá.

Ha a válasz „elégé” vagy „nagyon”, akkor nulla pontot adunk rá.

Ha az 1–9. közé eső tételek értéke 6 vagy annál nagyobb, akkor valószínűsíthető, hogy a gyermek a figyelmetlen altípusba tartozik.

Ha a 10–18. tételek összege 6 vagy annál magasabb, akkor valószínűsíthető, hogy a gyermek a hiperaktív altípusba sorolható.

Ha mindkét esetben a kapott érték hat vagy annál magasabb, akkor valószínű, hogy a gyermek a kombinált típusba tartozik.

Tanítási technikák

Figyelemzavaros, illetve hiperaktív gyerekek hatékony tanításához fogalmazz meg ajánlásokat Silverman (2002):

- Kínáljunk minél érdekesebb, ám jól strukturált feladatokat! Fogalmazzuk meg világosan, egyértelműen az elvárásainkat, állítsunk fel határozott szabályokat!
- Adjunk lehetőséget a mozgásra! Körülbelül tizenöt percenként engedjük meg, hogy valamilyen mozgásos tevékenységet (ceruzahegyezés, megbízás teljesítése stb.) végezzen. Hosszabb ideig tud egy helyben maradni, ha például egy nagy labdán ülve egyensúlyoz, nem pedig padban ül a hiperaktív gyerek.
- Mivel gyakran problémát jelent számukra a tevékenységváltás, segítsük azzal, hogy kialakítunk valamilyen plusz jelzést (például a vállukra tesszük a kezünket) amivel a szóbeli instrukció mellett nyomatékosítani tudjuk a váltást.
- Mivel legtöbbjüknek nagyon rossz a kézírása, engedjük meg a gépelést! Adjunk számukra rövidebb írásos feladatokat!
- Ahelyett, hogy a válaszok közbekiabálásakor megdorgálnánk, dicsérjük meg, amikor önuralmat tanúsít, azaz a kívánatos viselkedést erősítsük meg!
- Fontos a megfelelő ültetés. Ültessük közel magunkhoz, s létesítsünk gyakran szemkontaktust velük, így támogatva a figyelmük fenntartását!
- Az osztályteremben legyen egy olyan rész, ahol pihenhetnek. Ez lehet egy csendes sarok fülhallgatóval ellátva, relaxáló zenékkal és könyvekkel, kirakókkal felszerelve. Fontos, hogy e terület, nem a büntetésre, kiállításra szolgál, hanem a szükség szerinti regenerálódásra.

2. Asperger szindróma

Safran (idézi Cindy, 2002) szerint az Asperger szindrómás gyerekek kis professzorok, akik nem értik a társas jelzéseket. Jellemző rájuk a magas szintű verbalitás, a speciális területeken mutatott intenzív érdeklődés, a kiváló memória, az átlag feletti intellektus, az ingerekre való túlérzékenység, valamint a társas izoláció. E leírás valójában a tehetségesek csoportjára is igaz mivel a társas kirekesztettség a tehetségesek esetében sem szokatlan jelenség. Ismét felmerül tehát a kérdés, hogyan dönthető el, hogy miről is van szó? Az adott tanuló Asperger szindrómás, vagy „csak” tehetséges, netán mind a kettő? A kérdés megválaszolása legalább olyan nehéz, mint azt az ADHD és tehetség esetén láttuk, hiszen a két állapot ismét elfedheti egymást.

Szakirodalmi kitekintés, definiálás

Az Asperger szindróma egy átfogó fejlődési zavar, melyet Hans Asperger, egy osztrák pszichológus írt le először az ezerkilencszáznegyvenes évek elején. A második világháború és az azt követő időszak nehézségei, illetve az angol nyelvet preferáló nemzetközi szakmai közönség számára angolul nem elérhető (eredetileg németül publikált) tanulmány miatt csak az ezerkilencszáznyolcvanas évek elején – tehát negyven év késéssel – került az érdeklődés fókuszába e kórkép.

A DSM-IV diagnosztikai kézikönyv az úgynevezett pervazív (átfogó) fejlődési zavarok egy önálló típusának tekinti (lásd alább), de vannak szakemberek, akik úgy gondolják, hogy az Asperger szindróma nem más, mint magasan funkcionáló autisztikus zavar (Cindy, 2002).

Az Asperger szindróma definíciója a DSM-IV alapján:

Az Asperger szindróma minőségi romlás a szociális interakciókban, ami az alábbiakból legalább két tünet meglétében nyilvánul meg:

- a) a sokrétű nem-verbális viselkedés használatának (szemkontaktus, testtartás, gesztusok) észrevehető csökkenése
- b) a fejlődési szintnek megfelelő kortárs kapcsolatok kifejlesztésének hiánya
- c) a másokkal való közös öröm, érdeklődés, vagy elfoglaltság spontán keresésének hiánya
- d) a szociális vagy társas kölcsönösség hiánya.

A fentiekén túl az érdeklődés és a tevékenység korlátozott, sablonos mintái is jellemzőek. Az alábbiakból legalább egy tünetnek jelen kell lennie:

- a) intenzitásában vagy tárgyában abnormális, körülményes foglalkozás egy vagy több sztereotip, gátolt érdeklődési mintával
- b) láthatólag rugalmatlan ragaszkodás bizonyos nem-funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz
- c) sztereotip, ismétlődő motoros manírok (pl. a kéz vagy az ujjak mozgatása)
- d) tartós foglalkozás tárgyak részeivel.

Lényeges diagnosztikai kritérium, hogy nincs jelentős elmaradás a kognitív fejlődésben, vagy a kornak megfelelő önsegítő jártasságokban. Az egyén érdeklődik környezete iránt, s a társas interakciók területén kívüli viselkedése adaptívnek mondható.

Azonosságok és különbségek

A tehetséges és Asperger szindrómás gyerekek jellemzőit Cindy (2002) tanulmánya alapján mutatjuk be (11. táblázat). A nyelv elsajátítása mind a tehetséges, mind az Asperger szindrómás gyerekek esetén már igen korán megtörténhet. Esettanulmányok igazolják, hogy egyes Asperger szindrómás gyerekek már héthónapos korban kimondták az első szavaikat. Beszédük azonban a szavak szó szerinti jelentésére korlátozódik, konkrét fogalmakat használnak, az absztrakciójuk gyenge – ellentétben a tehetséges gyerekekével.

11. táblázat. A tehetséges és Asperger szindrómás gyerekek jellemzői

Asperger szindróma	Tehetség
Fejlett beszédképesség, szókinccs	Fejlett beszédképesség, szókinccs
Nincs tudatában a másik személy perspektívájának	Képesség a másik nézőpontjának észlelésére
Szó szerinti értelmezés és nyelvhasználat	Fejlett absztrakt gondolkodás
Figyelemkoncentráció	Figyelemkoncentráció
Introverzió	Introverzió
Kiváló memória	Kiváló memória
Szenzoros érzékenység	Szenzoros érzékenység
	Érzékenység mások iránt

A nyelvhasználatuk igen pedáns, és mondhatni, hogy „könyvízü”, de lenyűgöző szókinccsel párosulva mégis azt a benyomást keltik, hogy értik is amiről beszélnek. A látszat azonban az ő esetükben csalóka: sokszor csak visszaadják az általuk hallottakat vagy olvasottakat. Nyelvhasználatuk további érdekessége, hogy képesek monoton, végeérhetetlen módon beszélni

egy általuk kedvelt témáról, anélkül, hogy érdekelné őket a hallgató véleménye, vagy hozzászólási vágya. A tehetséges gyerekeknél a fentiek nem tapasztalhatók: értik, hogy miről beszélnek, és érzékenyek a hallgatóságuk reakcióira.

A két csoport másik közös jellemzője a magas koncentrációs kapacitás és a kitartó figyelem. A tehetséges gyerekek azonban sokkal szelektívebb figyelmi működéssel rendelkeznek, az ingereket jobban szűrik, az Asperger szindrómás tanuló pedig csak egyszerűen megjegyzi mindent, ha lényeges, ha nem.

A társas élet területén mindkét csoportnak előfordulnak problémái, ám e gondok minőségben és mennyiségben jelentősen különböznek. A tehetségesek társas jellemzőiről részletesen lehet olvasni a „Tehetség és szocio-emocionális fejlődés” című könyvben, így itt azt részletesen nem tárgyaljuk. Az Asperger szindrómás gyermek nem csak egyszerűen félénk lehet, hanem abnormális mértékben tovakodó is. A testbeszéd és tekintet helytelen használata is gyakran előfordul esetükben, ráadásul érzéketlenséggel párosulva. A másik személy nézőpontját ugyanis nem tudják megérteni, egyáltalán nem rendelkeznek az úgynevezett „elmeolvasás” képességével. Az elmeolvasás egyfajta metakogníció – azaz gondolkodás a gondolkodásról –, melynek során figyelembe vesszük, hogy másoknak is vannak viselkedésüket befolyásoló gondolataik és vágyaik. E képességünk birtokában érhetjük meg azt, hogy az emberek mit és miért tesznek.

A tehetséges gyerekek a fentiekkel ellentétben képesek az elmeolvasásra, hajlanak a befelé forduló önmegfigyelésre és az önzetlen segítő magatartásra (altruizmusra). Általában segítő attitűddel viszonyulnak másokhoz, érzékenységet tanúsítanak a világ dolgaival kapcsolatban (igen empatikusak), s nagyon is tudatában vannak a másik személy nézőpontjának.

Tehetséges Asperger szindrómások

A szakirodalomban gyakran olvashatunk olyan tanulmányokat, melyek arról szólnak, hogy a különösen tehetséges emberek autisztikus vonásokat mutatnak. Ugyanakkor az a tendencia is megfigyelhető, hogy egyre több autisztikus zavarral küzdő és Asperger szindrómás személyt azonosítanak tehetségként. A lista igen hosszú, az érdekesség kedvéért néhány név: Albert Einstein, Bobby Fisher, Sis Isaak Newton, Vincent van Gogh, Andy Warhol, Andy Kaufman...

Neihart (2000) vizsgálatában a tehetséges Asperger szindrómás gyerekeket a tehetséges gyerekektől az alábbiakban látta különbözőnek:

- Beszédük pedáns, folyamatos, melyben keverednek a tények és a személyes részletek
- A változást nem tolerálják, az egész osztálytermi munkát ignorálhatják.
- Nem értik a humort.
- Esetlenség, ügyetlenség az esetek 50-90%-ban.
- Helyzethez nem illő érzelmek, a belátás hiánya.
- Gyakran mutatnak rituális viselkedéseket.

Összegzés

A fentiekből látható, hogy a diagnosztizálás ismételten nem könnyű feladat. Az első ránézésre hasonló tünetek és viselkedési formák mélyére ásva kimutatható különbségek azonosíthatók. Ehhez természetesen tapasztalt interdiszciplináris team-re van szükség, olyan szakemberek csoportjára, akik az anamnesztikus adatok elemzésétől kezdve a megfigyelésen és standardizált tesztek alkalmazásán keresztül állítják fel a pontos helyzetképet.

Arra, hogy mennyire különleges lehet ez a bizonyos helyzetkép, talán a legjobb példa Daniel Tammet esete, melyet e fejezet és a könyv záró történeteként mutatunk be. A választás azért esett rá, mert Tammet zseniális matematikai képességei olyan működésmóddal párosulnak, melyet rajta kívül talán senki sem ért, és nem is fog megérteni. Az ilyen kihívást jelentő rejtélyek adják a téma kutatásának izgalmát, s teszik a tehetséget nem is csak kétszeresen kivételessé.

A Pi-ember [19]

Daniel Tammet, az autista géniusz gyorsabban számol négyzetgyököket bármely számból, mint egy kalkulátor, s Európában először egyedül ő volt képes fejből felmondani 22514 tizedes jegyig a Pi-értékét – írja róla a Guardian.

Amikor Tammet megdöntötte a Pi-meghatározás európai rekordját, könnyűnek nevezte a feladatot. Nem kellett ugyanis gondolkodnia. Egyszerűen memorizálta a számsort, s amikor a rekordot ellenőrző bizottság elé kellett állnia, csak előhívta az agyából a számokat. Olyan volt ez számára, mintha egy mozifilm pergett volna le a szeme előtt, s csak kimondta, amit látott. Vállalkozását így indokolta: „Egyszerűen megtanultam a Pi-értékét 22514 tizedesig, miközben technikailag fogyatékos vagyok, de az embereknek meg akartam mutatni, hogy a fogyatékoság önmagában nem jelöl ki az ember útját.” A 26 éves angol azonban nem csak zseni, hanem autista is, ezért nem vezethet autót, vagy nem képes a konnectorba illeszteni egy vil-

lanydugót: hihetetlen képességei és jelentős fogyatékoságai vannak egyszerre.

Az autisták körülbelül 10 százalékának vannak különleges szellemi képességei, a nem autisták között pedig egy százalékra becsülik a géniuszok arányát. Hogy miért alakulnak ki az ilyenfajta képességek, senki sem tudja biztosan. Az azonban bizonyos, hogy egyes agysérülések, betegségek, erőteljes behatások kiválthatnak olyan folyamatot, amelynek eredménye a minden képzeletet felülmúló nyers zsenialitás. Daniel Tammet feltűnése azért fontos az agykutatás számára, mert képes elmondani, hogy mi megy végbe a fejében gondolkodás közben, illetve helyett. A közönséges emberek gondolkodása ugyanis nem vehető össze azzal, ami egy géniusz fejében zajlik. Tammet ha összeszoroz két számot, akkor nem valamifajta algoritmusokat hajt végre, hanem azonnal tudja az eredményt. Azóta, hogy gyermekkorában átesett egy epilepsziás rohamon, képes látni a számokat. Minden számhoz színek, fények, formák, textúrák tartoznak. A kettes számjegy egyfajta mozgás, az öt mennydörgés, villámlás. „Amikor összeszorozok számokat, feltűnik két alakzat, amelyek elkezdenek változni, majd elenyésznek. Közben megjelenik egy új alakzat. És ez maga az eredmény. Ez egy mentális képalkotás. Ez a gondolkodás nélküli matematika” – magyarázza Tammet, hogyan képes a számokkal való elképesztő műveletekre. Daniel létrehozta a saját nyelvét, a mäntit (amelyre jelentős hatással voltak a képekben gazdag észak-európai nyelvek). A mänti – amely egyfajta fát jelent a saját kreált nyelvében (a tammet pedig észtil jelent tölgyfát) – szókincse különböző dolgok közötti kapcsolatokra reflektál. Emellett még beszél franciául, spanyolul, németül litvánul, izlandiul és eszperantóul.

Felhasznált irodalom

- Aaron, P.J., Phillips, S., Larsen, S. (1988): Specific Reading Disability in Historically Famous Persons. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 21, No. 9. 523–537.
- Adelman, K. A., Adelman, H. S. (1987): Rodin, Patton, Edison, Wilson, Einstein: Were They Really Learning Disabled? *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 20. No. 5. 270–279.
- Balduf, M. (2009): Underachievement Among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 20 (2), 274–294.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis kiadó, Budapest.
- Bass László, Kő Natasa, Kuncz Eszter, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mészáros Andrea, Mlinkó Renáta, Nagyné Réz Iлона, Rózsa Sándor (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligencia teszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Budapest.

- Baum, S. M., Renzulli, J. S., Hébert, T. (1995): *The Prism Metaphor: A New Paradigm for Revising Underachievement*. Research Monograph. (CRS95310). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Bireley, M., Languis, M. (1992): Psychological Uniqueness: A new perspective on the learning disabled/gifted child. *Roeper Review*, Vol. 15. Issue 2. 101–107.
- Borland, J. H. (2004): *Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups*. Research Monograph (RM 04186) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Bricklin, B., Bricklin, P. M. (1967): *Bright Child – Poor Grades: The Psychology of Underachievement*. New York: Delacorte.
- Brody, L. E., Mills, C. J. (1997): Gifted Students with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30. No. 3. 282–286.
- Callahan, C. M. (1979). The gifted and talented woman. In: A. H. Passow (Ed.): *The gifted and talented*. Chicago: National Society for the Study of Education, 401–423.
- Callahan, C. M. (2004): *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. Research Monograph. (RM 04188) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Cindy, L. (2004): Which is it? Asperger's Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*. Vol. 25. Issue 1. 58–63.
- Clemons, T. L. (2008): *Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model*. Research Monograph. (RM 08234) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., and Maxey, J. (1993): A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37., 155–160.
- Coleman, M. R. (2001): Surviving or Thriving? *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 24. No. 3. 56–63.
- Coleman, M., R. (2005): Academic Strategies That Work for Gifted Students With Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 38. No.1. 28–32.
- Cross, T. L. (1997): Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72. 180–200.
- Dowdall, C. B., Colangelo, N. (1982): Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26. 179–184.
- DSM-IV Diagnosztikai Kézikönyv. Animula Kiadó, 2001, Budapest.
- Emerick, L. J. (1992): Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36. 140–146.
- Estefánné Varga Magdolna, Vargáné Dávid Mária, Taskó Tünde (2000): *Alulteljesítés nemzetközi vizsgálat, fejlesztési stratégiák, pedagógus továbbképzés*. ECHA Konferencia, konferencia előadás, Debrecen.
- Gardynk, U. M., McDonald, L. (2005): Implications of Risk and Resilience in the Life of the Individual Who is Gifted and Learning Disabled. *Roeper Review*, Vol. 27. Issue 4. 206–214.
- Gádos Júlia (1996): Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermekviselkedési Kérdőív alkalmazásával. *Psychiatria Hungarica*, 2. 147–165.
- Gefferth Éva (1993): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh L. – Herskovits M. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Debrecen, 187–207.
- Gordon Győri János (2004): *Tehetségpedagógiai módszerek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. TaníTani, 18–19. 108–115.

- Gyarmathy Éva-Kunné Szörényi Katalin (2004): Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása. *Educatio*, 2004/1. 27–38.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Hansen, J. B.- Tosco, S. J. (2007): Gifted Dropouts. Personality, Family, Social and School Factors. *Gifted Child Today*, 30.(4) 31–41.
- Harmatiné Olajos Tímea (2011a): *Iskolai sikerkalauz II*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Harmatiné Olajos Tímea (2011b): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., Rinn, A. N. (2004): Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26. 73–76.
- Herskovits Mária-Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, (14) 4. 515–534.
- Hébert, T. P. (2001): „If I had a new notebook, I know things would change”: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45. 174–194.
- Freeman, J. (2004): Giftedness and mild neurological disorders. *ECHA News*, 18. 6–8.
- Kim, H. K. (2008): Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, Vol. 20. Issue 2. 234–242.
- King, E. W. (2005): Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 38. No. 1. 16–20.
- Luna, T., (Ed.) (2010): *Twice-Exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Idaho State Department of Education.
- Mandel, H. P., Marcus, S. I. (1988). *The Psychology of Underachievement*. New York: Wiley.
- Mandel, H. P., Marcus, S. I. (1995). *Could do better; Why children underachieve and what can be done about it*. New York: Wiley.
- McCall, R. B., Evahn, C.,Kratzer, L.(1992): *High School Underachievers: What do They Achieve as an Adult?* Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., Siegle, D. (2001): Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, Vol. 38. No. 5. 403–411.
- Mező Ferenc (2004): *A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán*. Doktori értekezés. DE BTK Pszichológiai Intézet. Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék.
- Miner, M., Siegel, L. S. (1992): William Butler Yeats: Dyslexic? *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 25. No. 6. 372–375.
- Mika, E. (2006): Research Commentary Point-Counterpoint: Diagnosis of Giftedness and ADHD. *Roeper Review*, Vol. 28. No. 4. 237–242.
- Munro, J. (2002): Understanding & Identifying Gifted and Learning Disabled Students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, Vol. 7. No. 2. 20–30.
- Neihart, M. (2000): Gifted Children with Asperger’s Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 4. 222–230.
- Neumann, L. C. (2005): No One Said It Was Easy: Challenges of Parenting Twice-Exceptional Children. 2e: *Twice Exceptional Newsletter*. 2005. Fall/Winter.
- Pirozzo, R. (1982): Gifted Underachievers. *Roeper Review*. 4 (4), 18–21.
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., and Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph 95114). Storrs, CT: The National Research Center.

- for the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M. (1998): Work left undone. The Choices and Compromises of Gifted and Talented Females. Creative Learning Press, Storrs, CT.
- Reis, S. M. McCoach, D. B. (2000): The Underachievement of Gifted Students: What do We Know, and Where do We Go? *Gifted Child Quarterly*. 44 (3), 152–170.
- Reis, S. M., Colbert, R. (2004): Counseling Needs of Academic Talented Student with Learning Disabilities. *Professional School Counseling Journal*, Vol. 8. No. 2. 156- 167.
- Reis, S. M. (2005): Feminist Perspectives on Talent Development. In: Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 217–245.
- Renzulli, J. S. (2000): The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity In: Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 246–279.
- 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.
- Rimm, S. (1995): *Why Bright Kids Get Poor Grades and What You can Do About It*. New York: Crown.
- Rimm, S. (1997): An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54 (7), 18–22.
- Ruban, L. M., Reis, S. M. (2005): Identification and Assessment of Gifted Students With Learning disabilities. *Theory into Practice*. Vol. 44. No. 2. 115–124.
- Sadker, M., Sadker, D. (1995): *Failing at Fairness: how our school cheat girls?* Touchstone, New York.
- Seely, K. (2004): Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 37. No. 4. 1–8.
- Siegle, D., McCoach, D. B. (2005): Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving. *Teaching Twice-Exceptional Children*, Vol. 38. No. 1. 22–27.
- Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*. Vol. 12. 37–42.
- Silverman, L. K. (2002): *Upside – Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner*. Denver: DeLeon Publishing
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., Barnes-Robinson, L. (2003): Mentoring Empowers Gifted/Learning Disabled Students to Soar! *Roeper Review*. Vol. 26. No. 1. 37–40.
- Sisk, D. A.(1993): Leadership education for the gifted. In: Heller, K. A. Mönks, F. J, Passow, A. H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (1986): A triarchic theory of intellectual giftedness. In: R. J. Sternberg - J. E. Davidson (Eds.): *Conceptions of Giftedness* New York: Cambridge University Press, 233–243.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Waldron, K. A., Saphire,D.G., Rosenblum, S.A. (1987): Learning Disabilities and Giftedness: Identification Based on Self-Concept, Behavior, and Academic Patterns. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 20. No.7. 422–432.
- Webb, J. T.(2000): *What it means to Be Exceptional?* Paper. American Psychological Association Annual Convention, Washington, D.C.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allen & Bacon.
- Winebrenner, S. (2003): Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 38. No.3. 131–137.

Yssel, N., Prater, M., Smith, D. (2010): How can such a smart kid not get it? *Gifted Child Today*, Vol. 33. No. 1. 54–61.

Online dokumentumok

- [1] Rimm, S.: Underachievement Quiz. www.sylviarimm.com/uq.html
- [2] www.hu.wikipedia.org/wiki/Susan_Boyle
- [3] www.hotdog.hu/irodalom/eletpalyak/j-k-rowling
- [4] www.citatum.hu/szerzo/Joanne_Kathleen_Rowling/2
- [5] www.citatum.hu/szerzo/Joanne_Kathleen_Rowling/4
- [6] www.citatum.hu/kategoria/Fejlodes/5
- [7] Silverman, L. K.: The Visual-Spatial Learner.
www.gifteddevelopment.com/PDF_files/Articles%20Archive/vsl/v100.pdf
- [8] Silverman, L.K., Freed, J. N.: Strategies for Gifted Visual-Spatial Learners. Gifted
www.gifteddevelopment.com/PDF_files/Articles%20Archive/vsl/v70.pdf
- [9] <http://www.citatum.hu/idezet/8882>
- [10] Baum, S. (1997): Gifted but Learning Disabled.
www.ldonline.org/article/Gifted_but_Learning_Disabled/A_Puzzling_Paradox/5939
- [11] International Dyslexia Association (2007):
www.ldonline.org/article/16282/
- [12] National Center for Learning Disabilities (2006):
www.ldonline.org/article/Dyscalculia
- [13] National Center for Learning Disabilities (2006):
www.ldonline.org/article/What_is_Dysgraphia
- [14] www.hirmagazin.sulinet.hu/hu/panteon/edison-minden-idok-egyik-legnagyobbfeltalaloja
- [15] Trail, B. (2006): Parenting Twice Exceptional Children through Frustration to Success
www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10462.aspx
- [16] Van-Tassel Baska, J. (2012): The Role of Parents in Helping Gifted Children with Learning problems. *2e Newsletter* 2012. March/April.
www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10726.aspx
- [17] Silverman, L.K.: Misdiagnosis and Missed Diagnosis: Giftedness and Disorders.
www.gifteddevelopment.com/PDF_files/Misdiagnosis
- [18] SWAN Raring Scale for ADHD:
www.ecom.amerihealth.com/ah/pdf/providers/resources/worksheets/prevhealth_swan.pdf
- [19] Meixner Zoltán (2005): Pi-ember és esőember: ahogy a géniuszok agya működik.
www.hvg.hu/vilag/20050220esoember