

## Alulteljesítő tehetségesek\*

### Bevezetés

Számos nagy alkotó életrajza bizonyítja, hogy a tanulási zavarokkal, képességdeficitekkel társuló tehetség is képes a tudomány és művészetek terén maradandót létrehozni.

Flaubert az író, Yeats a költő diszlexiások voltak, Benoit Mandelbrot az IBM kutatója, a fraktál geometria kidolgozója nem tudta az ABC-t és az alapvető számolási műveletek elsajátítása is komoly problémát jelentett neki. Einstein is feltételezhetően diszlexiás volt. Háromévesen még nem tudott beszélni, csak ismételte a szavakat. Jólismert tény, hogy az iskolában is nehézfejűnek tartották, bukdácsolt, mégis 26 évesen Nobel-díjat kapott.

Anatole France magától megtanult olvasni. Kilencévesen ment iskolába, de igen gyengén szerepelt; rossz tanuló volt, figyelmetlen, hanyag. A legyek repülését figyelte, míg a tanár magyarázott. Nem tudott a helyesen írni, többször ismételt osztályt és csak húszévesen sikerült leérettségiznie, mivel kétszer is megbukott a vizgán (Ambrus, 1935).

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

Ezeknek a nagy alkotóknak a tehetségét már teljesítményük igazolta, bizonyítva, hogy az iskolai teljesítményekhez fontos képességek hiányában is lehet szellemi értéket létrehozni. De vajon hány nagy alkotó veszett és veszik el manapság is hasonló képességekkel? Az iskolás korokban tanulási zavaroktól szenvedő alkotók az alulteljesítő tehetségeseknek csak az egyik, bár igen jelentős csoportját alkotják. Mindez felhívta a figyelmet a szabályos tehetségkép tarthatatlanságára.

### A tehetség modern elméletei

A legtöbb, a tehetség témájával foglalkozó tanulmány írója ismerteti a már létező tehetségmodelleket, majd egy újabb modellt alkot. Így a tehetségmodellek száma folyamatosan és igen gyorsan emelkedik. Számos a tehetség kialakulásához szükséges komponenst sorakoztattak fel a kutatók, és ennek alapján a belső és külső tényezőknek különféle kombinációit és arányait írták le az elmúlt évtizedekben.

A tehetségdefiníciók számának növekedése ellenére az alulteljesítő tehetségesek megítélése alig változott, ugyanis a legtöbb tehetségmodell kirekesztőnek bizonyul az alulteljesítő tehetségesek szempontjából, hiszen

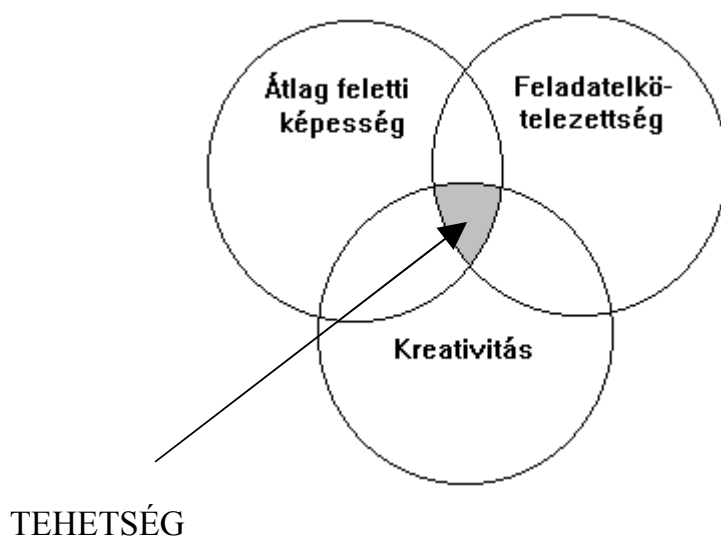
---

\* A tanulmány az OTKA támogatásával készült (T029770)

képességeik, motivációjuk és/vagy személyiségjegyeik nem felelnek meg a modellek követelményeinek.

A hagyományos tehetségmeghatározások egyik legismertebbike Renzulli (1978) immáron klasszikus "háromkörös" elmélete, amely a korábban megfogalmazott elméleteket frappáns formába öntötte. Szemléletes modelljében a tehetségre jellemző viselkedést három alapvető tulajdonságcsoporthoz - átlag feletti képesség, kreativitás és feladatalkötelezettség - integrációjaként írta le.

1. ábra Renzulli háromkörös modellje



A tehetséges gyerekek azok, akikben ez az együttes megnyilvánul, vagy kifejlesztik magukban ezt az integrációt, és alkalmazni is tudják valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen.

Renzulli nem csak a kreativitást tekintette a képességekkel egyenrangúnak, hanem az úgynevezett feladatalkötelezettséget is. Ez utóbbi tényező tisztán személyiségjegyekből áll, és mint energetikai faktor segíti a tehetség kifejlődését. Legfontosabb összetevői az érdeklődés, kitartás, önbizalom, énerő és kritikus gondolkodás.

Később Renzulli az átlag feletti képességeket differenciáltabban írta le megkülönböztetve az általános és a speciális képességeket. Az előbbiek: magasszintű elvont gondolkodás, verbális és számgondolkodás, jó memória, folyékony beszéd, téri viszonyok átlátása, alkalmazkodóképesség, gyors, pontos, szelektív információ-feldolgozás. A speciális képességek lehetnek az általános képességek különböző kombinációi egy vagy több speciális területen (matematika, kémia, közgazdaságtan, fényképészet, zeneszerzés, bábozás, vezetés, újságírás, stb.), vagy vonatkoztható egy speciális területen mutatott képességre. Ez utóbbi a szükséges tudás és technikák megszerzésére és megfelelő felhasználására irányul (Renzulli, 1986).

Látható, hogy az alulteljesítő tehetségesek nem férnek bele a fenti modellbe és a hozzá hasonló elméletek tehetség-meghatározásába, mert általános képességeikben hiányosságok mutatkozhatnak, sőt, mindehhez a motiváció deficitje is társulhat.

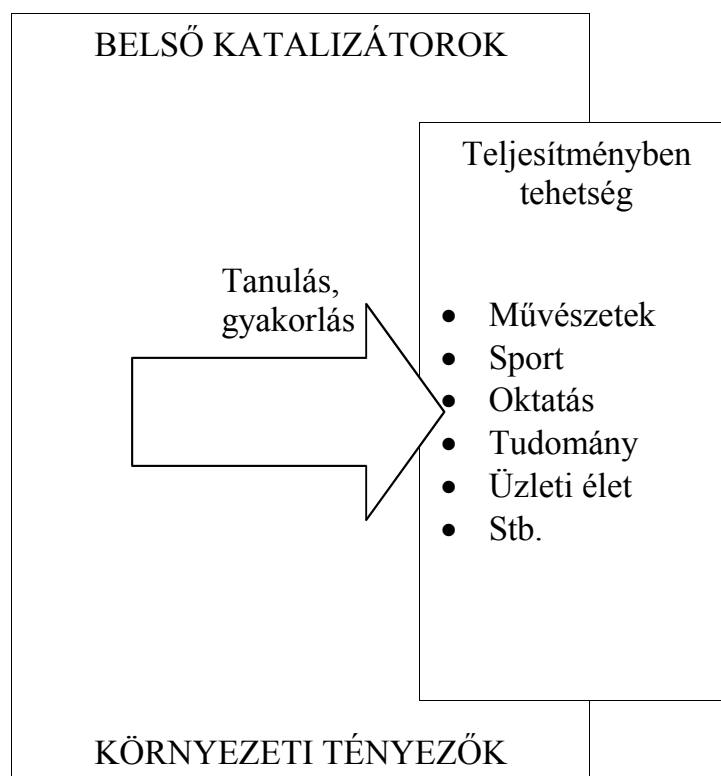
Az alulteljesítők kérdésével csak a 80-as években kezdtek el behatóbban foglalkozni a szakemberek. Egyre többen ismerték fel, hogy a tehetség gyakran hátrányos tényezőkkel együtt jelentkezik, mégis egyes tehetséges egyének ezen visszahúzó erők ellenére kiemelkedő teljesítményekre képesek.

A tehetségmodellek között a 90-es évek elején megjelent egy a korábbiaktól eltérő modell, amely úgy értelmezhető, hogy a szokásostól eltérő képességstruktúra ellenére kialakulhat a képességeknek egy olyan kombinációja, amely kiemelkedő teljesítményhez vezet.

Gagné (1991) "Megkülönböztető Modell"-jében elkülönítette a természetes képességeket, és azokat a módszeresen fejlesztett készségeket, amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Ezzel megkülönböztette az átlag feletti képességekkel rendelkező tehetséget és a valamely speciális tevékenységben átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget.

A különleges tehetség a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazásával, az intraperszonális (motiváció, önbizalom, érdeklődés, kitartás, stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen, stb.) támogatásával valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással jön létre.

2. ábra Gagné "Megkülönböztető Modellje"

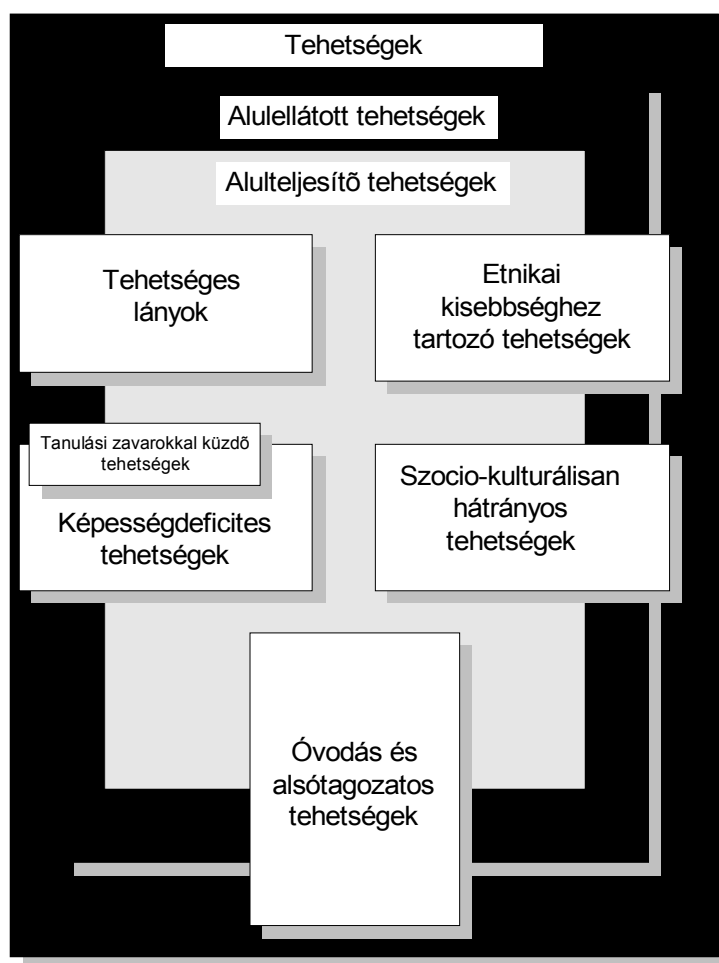




## A tehetségesek különleges csoportjai

A szakirodalomban különlegesnek nevezett populációkba tartozó tehetségesek kiemelkedő képességei olyan tényezőkkel párosulnak, amelyek megnehezíthetik vagy lehetetlenné tehetik a fejlődést. Ezen csoportok között átfedések vannak, és az egyes csoportokba való bekerülés kritériumainak meghatározása gyakran bizonytalan, jóllehet az egyes fogalmak tisztázása fontos lenne a fejlesztésben történő továbblépéshez.

3. ábra A tehetségesek különleges csoportjai



A tehetségesek gyakran nem jutnak hozzá a fejlődésükhöz szükséges oktatási feltételekhez, mégis alulellátott (underserved) tehetségesnek azokat a csoportokat nevezi a szakirodalom, amelyek ebben a tekintetben különösen hátrányban vannak (Gallagher, 1993). Az "underserved", "alulellátott" kifejezés csak a 80-as években jelent meg a szakirodalomban. Egyre inkább az "alulteljesítő (underachiever)" jelző helyett kezdték használni, ez pedig fontos szemléletváltást mutat, a gyerek teljesítményéről a gyerekekkel való törődésre, pontosabban ennek hiányára teszi a hangsúlyt.

Az alulteljesítők mára ennek a populációnak nagy alcsoportjává váltak, ami azt jelenti, hogy az alulteljesítés mint az alulellátottság következménye jelenik meg. Sokszor szinonimaként is használják a két kifejezést, de a tendencia az, hogy a fejlesztéshangsúlyos megközelítéssel az "alulellátottság" fogalma veszi át a főszerepet. A szakirodalomban az alulellátott tehetségesek nagy csoportjaként jelennek meg az alulteljesítők. Ez a két csoport több alcsoportból tevődik össze.

Az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó tehetségesek, a tehetséges lányok, a szociálisan hátrányos helyzetűek, az etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozók és a képességdeficittel küzdő tehetségesek azok a főbb populációk, amelyek a tehetséggondozás terén (is) hátrányban vannak (1. ábra).

Természetesen ezek az alcsoportok többszörösen átfedhetik egymást (pl. alacsony keresetű szülők, gyengénlátó lánya az iskolában épp csak átlagos, szabadidejében csodálatos dalokat ír). Nyilvánvaló, hogy minél több területen hátrányos és ellátatlan valaki, annál nagyobb az elkallódás, vagy a devianciába hajlás esélye.

### *Alulteljesítők*

Az alulteljesítésről szóló irodalom legfőbb ismérve, hogy szinte minden kutató más-más meghatározást használ. A definíciók különbözőek, de abban megegyeznek, hogy az alulteljesítőknél különbség van a lehetséges és a megvalósuló teljesítmények között (Gefferth, 1990; Feldhusen & Jarwan, 1993). A problémát az jelenti, hogy mekkora lehet ennek a különbségnek a nagysága és miben ragadható meg. Ezeknek a gyerekeknek bizonytalan a megítélése és így kezelésük is esetleges, pedig a tehetségesek populációjának viszonylag nagy százalékát teszik ki. Az értelmi képességeket mérő tesztekben a legfelső 5 %-ot elérő gyerekeknek megközelítőleg a fele az iskolában képességei alatt teljesít (Whitmore, 1980). Azonosításuk legtöbbször a sztenderdizált tesztek és a pedagógus értékelésének összevetésével történik. Kiszűrésük bizonytalansága egyenes arányban van az alulteljesítés definíciójának bizonytalanságával. Az alulteljesítés oki tényezőire vonatkozóan annyiban megegyeznek a kutatók, hogy több összetevőből kialakuló tünetegyüttesről van szó.

Az alulteljesítők viselkedésmintáiban jellegzetesen eltérnek azoktól, akik képességeiknek megfelelően teljesítenek. A tehetségesek jóteljesítő és alulteljesítő csoportjait összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy az alulteljesítők önbizalma, belső kontrollja gyengébb, teljesítmény motivációjuk alacsonyabb, bár affiliációs motivációjuk erős. Ezek a gyerekek többnyire szociálisan éretlenek, érzelmi problémákkal küzdenek, antiszociális viselkedés és alacsony önértékelés tapasztalható náluk. Családjuk többnyire instabil, alacsony keresetű vagy csonkacsalád, amely szociokulturálisan és oktatási lehetőségekben is keveset tud nyújtani (Whitmore, 1980).

Az alulteljesítés megszüntetésére alkalmazott stratégiák két csoportba sorolhatók. Az egyik a személyes tanácsadás, amely az alacsony önértékelést és a személyiség egyéb zavarait hivatott korrigálni. A másik lehetséges stratégia

az oktatási környezet megváltoztatása. Ez a megközelítés az iskolai eredményesség javításával próbálja a kedvezőtlen személyiségalkulást kezelni. Valószínűleg mindkét megközelítés, illetve kombinációjuk hatékony lehet, de ahogy Whitmore (1980) hangsúlyozza, igazi eredményre csak intenzív, hosszútávú fejlesztő munka vezethet.

Az igazi megoldás sokkal inkább a problémák kialakulásának megelőzése lenne, ehhez viszont a minél fiatalabb életkorban történő azonosításra és gondozásra lenne szükség.

### *Óvodás és alsótagozatos tehetségek*

A tehetségesek legfiatalabb korosztálya szinte semmilyen olyan képzést nem kap meg, amely képességeinek megfelel. A nagyon fiatal, kiemelkedő képességű gyerekeket ezért sorolják sokan az ellátatlanok közé (Gallagher, 1992; Butler-Por, 1993; Yewchuk & Lupart, 1993). Whitmore (1987) egyenesen az oktatásban leginkább elhanyagolt tehetséges populációnak tartja az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó kiemelkedő képességű gyerekeket.

A hazai tehetséggondozásban is ezek a korosztályok jutnak hozzá legkevésbé a speciális, kiemelkedő képességeiknek megfelelő képzéshez. Nem véletlen tehát, hogy a tehetség-tanácsadásra jelentkező szülők zöme ebbe a korosztályba tartozó tehetséges gyermekének keres megfelelő iskolát, programot.

A tehetséggondozásnak sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítania a kicsi gyermekekre, hiszen az értelmi fejlődésben a kisgyermekkor meghatározó időszak. Mire a gyermekek iskolába mennek, már jelentős különbségek mutathatóak ki például a szocio-kulturális háttér eltérése miatt. A gyerekek harmadikos korukban már a kulturálisan függetlennek mondott Raven tesztben is jelentős különböznek a szocio-kulturális háttér függvényében (Gyarmathy, 2001).

### *Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségek*

Van Tassel-Baska és Willis (1987) valamint Skuy, Kaniel és Tzurriel (1988) vizsgálataiban megállapította, hogy az alacsony jövedelemmel rendelkező családokból érkező gyerekeknek jobbmódú társaiknál kisebb esélyük van arra, hogy tehetségüket felfedezzék, és fejlesztő programba kerüljenek. Ez a megállapítás nem lep meg senkit, hiszen a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek számos tekintetben ellátatlanok. Gyakran az anyagi nehézségek olyan mértékűek, hogy a gyerekek alultápláltak, ami pedig értelmi képességeik fejlődését is érintheti.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek szókincse, ismeretei messze elmaradnak jobb módban élő társaikétól, és így az iskola követelményeitől is. Mégis az igazi nehézséget az okozza, hogy gondolkodásmódjuk eltér az iskolában preferált analitikus, szériális információfeldolgozástól. A globális tanulási-tanítási stílus felelne meg számukra, az egyidőben jelenlévő ingereket tudják jobban feldolgozni. Téri-

vizuális képességeik igen jók lehetnek, de a verbalitás terén komoly nehézségekkel küzdenek. Sok szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyermek természetesen adott kreativitása is csak mint probléma jelenik meg az iskolában.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek gondozásában sokszorosan igaz mindaz, amely a tehetség gondozás modern alapelveiben megfogalmazódik. Ezek a gyerekek kiemelkedő képességekkel rendelkezhetnek, de olyan nagy hátránnyal kerülnek az oktatásba, hogy megfelelő ellátás nélkül nem ismerhető fel a bennük lévő képességek és fejlesztési lehetőségek.

Ezért a minél korábbi időszakban nyújtott sokféle képességet megmozgató fejlesztés és folyamatos megfigyelés lehet a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek gondozásának megfelelő stratégiája.

### *Etnikai kisebbséghez tartozó tehetségesek*

Több vizsgálat szerint a kisebbségben élők, akik kulturális és nyelvi különbözőségük miatt nemcsak az oktatásban, de adott esetben a tesztelésnél is hátrányban vannak, a különböző tehetség gondozó programokban jelentősen alulreprezentáltak (Zappia, 1989; Colangelo & Kerr, 1990).

Hasonlóan ítélem a hazai helyzetet. Különösen a cigány gyerekek és fiatalok tekintetében. Számos átlagos és átlag feletti képességekkel rendelkező cigány gyermek kezdi az iskolát speciális, értelmi fogyatékosok számára kialakított oktatási intézményben. A legnagyobb baj, hogy úgy tűnik, még mindig ez a megoldás a leginkább megfelelő számukra, hiszen a normál oktatás semmiképpen nem alkalmas ezen nagyon eltérő kulturális és gondolkodási jellemzőket mutató gyerekek fejlesztésére. Ha nem kapnak korai gondozást, szinte biztos, hogy nem tudnak illeszkedni a mai iskola megcsontosodott oktatási szemléletéhez és így nem képesek megfelelni a hasonlóan konzervatív követelményeknek sem.

Jelenleg az etnikai kisebbségek normál oktatása sem megoldott, a tehetségek támogatása viszont méginkább esetleges, semmiképpen sem átfogó program szintű.

### *Lányok*

Jólismert, hogy sokkal kevesebb lány mint fiú ér el magas pontszámot matematikai és természettudományi tesztekben, így ilyen tehetség gondozó programokba is kevesebben kerülnek be közülük (Gallagher, 1988). A kognitív képességeket mérő tesztekkel történő tehetségazonosítás esetén nincs lényeges különbség a két nem között. A lány-fiú arány eltolódás a szubjektív méréseknél - tanár és társak véleménye - válik jelentősebbé (Herskovits & Gyarmathy, 1994).

A tehetséges ember tulajdonságai a társadalmi megítélésben a férfias tulajdonságokkal azonosíthatók (Wolfe, 1979). Ez a társadalmi nyomás valószínűleg nagy hatással van nem csak a tehetségesek azonosítására, hanem a tehetség kibontakozására is. A tehetséges lányokra egyszerre kettős teher

nehezedik, mert amellet, hogy nemüknek nem teljesen megfelelő tulajdonságokat önmagukkal és környezetükkel el kell fogadtatniuk, még sokszor azt a segítséget is nélkülözniük kell, amit a tehetség felfedezése jelent (Herskovits & Gyarmathy, 1994).

### *Képességeikben hátrányos tehetségesek*

A képességeikben hátrányos (handicapped) tehetségesek általában ellátatlanok és legtöbbször alulteljesítők is. Azok a populációk tartoznak ide, akik valamilyen szervi problémával, fejlődési képesség- vagy részképességkieséssel, gyengeséggel küzdenek, miközben kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek. A "gifted handicapped" terminus tehát a képességbeli hátrányokkal együtt mutatkozó tehetséget jelöli. Ezek a tehetségesek egy vagy több képességterületen nehézségekkel küzdenek. A tanulási, hallási, látási, mozgásbeli nehézségeket, neurológiai, emocionális zavarokat sorolják ide (Whitmore & Maker, 1985; Yewchuk, 1985; Yewchuk & Lupart, 1993).

A 70-es évektől kezdve világszerte is egyre több szó esik a tehetségeseknek erről a speciális csoportjáról. Széleskörben ismert több olyan tehetség, akinek valamilyen területen nehézségei voltak, de valójában nem tudjuk, hogy hány tehetség nem fejlődhet ki a felismerés és a megfelelő támogatás hiányában. Az U.S.A.-ban végzett vizsgálatok szerint az ilyen nehézségekkel küzdő tehetségesek számaránya 2-9% között van. Bár egyre több programot indítanak a különféle zavarokkal küzdő tehetségeseknek, fejlesztésük nem megoldott. Ha valamilyen segítséget kapnak, az csak a nehézségeik megoldására irányul, nem terjed ki a tehetség gondozására (Yewchuk & Lupart, 1993).

Azok a képességeikben hátrányos tehetségek, akik kiemelkedő teljesítményeket érnek el, általában igen sok támogatást kapnak szüleiktől. Felismerik a gyermek kiválóságát, a gyerekekkel szemben elvárásaik világosak, és sok energiát áldoznak arra, hogy megtalálják a neki megfelelő képzést. Ezek a gyerekek tisztában vannak képességeikkel, jól ismerik erősségüket, és nagy erővel próbálják elérni céljaikat (Whitmore & Maker, 1985).

Az ilyen hátrányokkal küzdő tehetségek azonosítása, különösen az intellektuális tehetségeké, sok akadályba ütközik. Nagyban megnehezítik a hiteles azonosítást a fejlődési elmaradás, a gyerekre vonatkozó hiányos információ, a megfelelő mérési eljárások, tesztek hiánya valamint a sztereotíp elvárások (Feldhusen & Jarwan, 1993).

A különböző sztereotíp elvárások - "a tehetséges mindenben jól teljesít" szemlélet különösen a nyelvi képességdeficit esetében okoz gondot, hiszen majdnem minden tehetségeseket leíró tulajdonságlistában szerepel a jó verbális készség.

Mindezek mellett erősen megnehezíti a felismerést a kiképzett szakemberek hiánya is. Ellentmondásos a tehetséges gyerek azoknak, akik a zavarokkal foglalkoznak, míg a tehetséggondozóknak kényelmetlen a nehézségekkel küzdő gyerek. A tehetséggondozók nem is értenek ezekhez a zavarokhoz, a különféle

képesség deficitekkel foglalkozó szakembereknek viszont a tehetséggondozásban nincsen jártassága.

### *Tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek*

A képességdeficitekkel küzdők csoportjában talán a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek (learning-disabled gifted vagy gifted children with specific learning difficulties) csoportja a legellentmondásosabb és talán épp ezért kapták a legnagyobb figyelmet a kutatóktól. A többi alcsoporttól eltérően - ahol nyilvánvaló a deficit (pl. világtalanok, siketek vagy testi rokkantak) - a tanulási nehézségekkel küzdők nem könnyen azonosíthatók.

Tanulási zavarokkal küzdő, vagy részképességgyenge tehetségeknek nevezzük azokat a kiemelkedő képességűeket, akik egy vagy több képességterületen - beszéd, írás, helyesírás, olvasás, számolás - normális iskolai körülmények között egyéb mentális képességeikhez viszonyítva jelentősen alacsonyabb szinten teljesítenek. Egy vizsgálat szerint az U.S.A.-ban a tanulási zavarokkal küzdők 2,3%-a tehetséges (Yewchuk & Lupart, 1993), de az azonosítás nehézsége miatt ez az adat bizonytalan.

Sokan ezek közül a gyerekek közül intelligenseknek tűnnek, azonban iskolai teljesítményük gyenge. Munkájuk inkonzisztens, nagyon különböző szinten teljesíthetnek a különböző tantárgyakban. Gyakori, hogy a képességhiányok elfedik a tehetséget, és a gyermek átlagos, vagy átlag alatti szintűnek mutatkozik. A gyakorlatban inkább csak véletlenül kerül azonosításra egy-egy ilyen gyerek, mégpedig úgy, hogy tanulási problémái miatt kerül tesztelésre, vagy tehetségprogramba válogatnák, esetleg személyiség vagy viselkedés problémák miatt kerül pszichológiai vizsgálatra (Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981).

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

A kiegyensúlyozatlan intelligencia-struktúra jelei mutatkoznak a WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised) eredményekben is. A rosszul tanuló tehetségesek magas eredményeket érnek el azokban az altesztekben, amelyek a tehetséggel függenek össze, és alacsonyat azokban, amelyek a tanulási zavart jelzik (Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981; Barton & Starnes, 1989; Waldron & Saphire, 1990).

Tannenbaum és Baldwin (1983) írásában "paradox tanulóknak" nevezte a tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekeket, akik valóban minden tekintetben ellentmondásosak. Az intelligencia tesztekben mutatott rendkívül kiegyensúlyozatlan kép csak egyike a sok ellentmondásnak, amely ezekre a gyerekekre jellemző. Silverman (1989) azt találta, hogy gyakran kudarcot

vallanak a koruknak megfelelő feladatokban, de ugyanazon teszt idősebbeknek való feladatait megoldják. Egyszerűbb feladatokkal nem boldogulnak, majd könnyedén megtalálják a megoldást nehezebbekre.

Érdekes, hogy minél magasabb fokú iskolába járnak ezek a gyerekek, annál jobban teljesítenek. Az általánosban még komoly nehézségeik vannak, de főiskolára, egyetemre jutva jól teljesítenek. Sok közöttük a későn érő tehetség (late bloomers). Sokaknál csak pubertás korban mutatkozik meg képességük (Dixon, 1983), de az is gyakori, hogy a felnőttkorig várat magára a kibontakozás.

Míg az iskolában állandó nehézséget, problémát jelentenek, alacsony színvonalon teljesítenek, szabadidős tevékenységekben rendkívül motiváltak. Érdeklődési területükön, hobbijaikban igen kreatívak (Silverman, 1989).

Van Tassel-Baska (1993) a tehetséges, tanulási zavarokkal küzdő tanulók címkézésénél fontosabbnak tartja a képességek feltérképezését. Az identifikációról a hangsúlyt a tanulás szempontjából fontos erős és gyenge pontok megtalálására teszi. Úgy véli, a tesztelés célja a képességeknek a megfelelő fejlesztéshez szükséges megismerése.

### A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása

A tanulási zavarokkal küzdők, ahogy az elnevezés is jól mutatja, a tanulás terén mutatnak nehézségeket. Vizsgálati eredmények bizonyítják, hogy a részképességzavar, képességdeficit, amely miatt az iskolai teljesítmény elmarad az értelmi szint alapján elvárhatótól, gyakran kiemelkedő képességekkel társulhat. Ez csak látszólag paradox, hiszen sok esetben egyszerűen a szokásostól eltérő információfeldolgozásról van szó. Ezek a gyerekek képesek tanulni, sőt igen jó eredményeket elérni, csak a szokásostól eltérő módon. Információfeldolgozásuk a holisztikus, egyidejű ingerekre koncentrálnak megközelítésben kiváló, az analitikus, egymásutáni ingerek feldolgozása viszont nehezebb. A hazai iskolák többségében ez utóbbi megközelítés élvez előnyt, így érthető, hogy azok, akik másféle gondolkodásmóddal lennének hatékonyak, hátrányba kerülnek. Így a tanulási zavarokkal küzdőket "másképp tanulóknak" kell neveznünk, mert a zavarok csak egy bizonyos tanulási mód esetén mutatkoznak, míg egyébként átlagos vagy átlag feletti teljesítményekre képesek (Gyarmathy, 1996).

Azonosításukra és fejlesztésükre alternatív eljárásokra van szükség, mert az általánosan használt módszerek nem megfelelőek az ellentmondásos képességstruktúra felmérésére és a gyermekek képességeinek fejlesztésére.

Vizsgálataim szerint egyszerű olyan helyzetet teremteni, amelyben a tanulási zavarokkal küzdők nincsenek hátrányban. Kiderült, hogy ezeknek a gyerekeknek a rövidtávú emlékezete igen hatékony, ha egyszerre jelenlévő elemeket kell megjegyezni. Az olyan verbális feladatok, ahol nem egyszerűen az olvasás játszik szerepet, hanem az ismeretek, szókinccs, teljesítménymotiváció és az egészséges információfeldolgozás érvényesülhet, ott a tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek problémamentes

kiemelkedő értelmi képességű társaikkal azonos szinten képesek teljesíteni. Ilyen feladat a főfogalom megtalálása, amikor két dolog közös nevét kell megadni. Ebben a verbális absztrakciót kívánó feladatban egyszerre jelenlévő ingerekkel dolgozhat a gyermek, a viszonyoknak, szerialitásnak kevés szerepe van. Hasonlóan a szókincspróbákban is általában jól teljesítenek az értelmes gyerekek, még akkor is, ha tanulási nehézségeik vannak. Az anagramma feladatban a gyerekek előtt lévő betűkből kell összeállítani értelmes szavakat. Jóllehet, itt a szerialitásnak fontos szerepe van, de a kiemelkedő értelmi képességekkel rendelkező gyerekek, akiknél az egészséges információfeldolgozás hatékony, szinte meglátják a szavakat, maguktól összeállnak a betűk (Gyarmathy, 2000b).

A tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása tehát leginkább sajátos információfeldolgozási és tanulási jellemzőik mentén lehetséges. Így bármely eljárás, amelyben a képességek széles spektruma vizsgálható, megfelelő eszköz lehet az azonosításban.

A MAWGYI-R az értelmi képességek mérésére készült teszt, amely nem a tanulási zavarokat okozó részképességek azonosítására irányul. Szerkezete és felépítése azonban lehetővé teszi, hogy támpontot adjon a gyermek erősségeinek és gyengéinek feltárásához, így a tanulási zavarokat okozó részképesség kiesései is megmutatkozhatnak.

Számos tanulási zavarokkal küzdő átlagos és átlag feletti értelmi képességekkel rendelkező gyermeket vizsgáltam meg a Wechsler-féle intelligencia skálák felnőtt és gyermek változatával (MAWI, MAWGYI-R).

Az eredmények elemzése azt mutatja, hogy a Számismétlés altesztben elért alacsony pontszám, különösen, ha a fordított sorrendben történő számsor ismétlése nagyon gyenge, igen jól jelzi a tanulási zavart. A tehetséget, kiemelkedő gondolkodási képességet a Közös jegy próba jelezheti.

A fenti két megállapítás és a vizsgálati eredmények alapján a Számismétlés és Közös jegyek altesztek közötti nagy, legalább 3 pontos különbség jellemző a kiemelkedő képességű de tanulási zavarokkal küzdő gyermekekre. Tehát magas intelligenciahányados esetén is intő jelnek tekinthető, és további feltáró vizsgálatok szükségességét jelzi, ha a Számismétlés feladatban az Összehasonlítóhoz képest jelentősen gyengébb eredményt ér el egy gyermek.

Még akkor is gyanakodhatunk tehát tanulási zavarra, ha az említett kritikus altesztben az eredmény átlag feletti, mert a kiemelkedő intelligenciájú gyerekek többé-kevésbé képesek kompenzálni, elfedni hiányosságaikat. Önmaguk teljesítményéhez mérten azonban megmutatkozhat gyenge pontjuk, amely sok iskolai kudarc okozója lehet.

A tanulási zavarokkal küzdő gyerekek igen különböző szinten teljesítenek, bár általában a verbális próbákban eredményeik jobbak, mint a performációs altesztben. Az átlag feletti képességekkel rendelkező tanulási rendellenességeket mutató gyerekek azonban a Képkiegészítés altesztben általában jól teljesítenek. Cselekvéses hányadosuk így is jelentősen, majdnem 20 ponttal elmarad a nyelvi skálában elért eredménytől, ami erősen befolyásolja intelligenciahányadosukat.

Igazi értelmi képességeik megítélése érdekében a tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknél szem előtt kell tartani kiegyensúlyozatlan intelligencia-struktúrájukat, ezért, - ha nem is hivatalosan, - az IQ értékéhez az átlagos intelligencia övezetben 5-10, átlagon felülieknél 15-20 elméleti kiegészítő pontot számíthatunk.

A tanulási zavarokkal küzdők csoportjában a nagyon különböző, a tanulási zavart okozó részképességek kiesésétől függő deficit észlelhető a kirakós feladatokban. A teszt felvétele során megfigyelhető a rész-egész és alak-háttér elkülönítésének problémája, a téri viszonyok és az irányok megítélésének nehézsége.

Az iránytartás zavara gyakran megmutatkozik a Képrendezés altesztben. A tanulási zavarokkal küzdő gyerekek sokszor a kultúránkban hagyományos balról jobbra történő haladás helyett vagy konzisztensen a fordított sorrendet választják, vagy váltogatják a képek kirakásának irányát.

A teszt eredményének megbízhatóságát alapvetően befolyásolja a vizsgált gyermekek beállítottsága, motiváltsága. A tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknek gyakran kell szembesülniük azzal a jelenséggel, hogy mások számára egyszerű feladatokat nem tudnak megoldani. Ez különösen frusztráló a kiemelkedő intelligenciájú tanulási zavarokkal küzdő gyerekek számára. Gyakran agresszióval vagy visszahúzóással válaszolnak.

A tesztfelvétel során is különböző módon próbálják hiányosságaikat elrejteni vagy ellensúlyozni. Sokszor már bevált módszereik vannak a zavarok kezelésére. Ezek a módszerek lehetnek adaptívak (pl. számolásnál analog karórát használja segítségképpen, számisméltéskor nagyobb egységeket képez a számjegyekből, stb.), de lehetnek maladaptívak, amikor csak még tovább rontják teljesítményeiket (pl. nem tesz erőfeszítést, hogy a kudarc súlyát csökkentse, a feladat megoldásának fontosságát csökkenti, esetleg az értelmi fogyatékos "adja elő").

Minden ilyen esetben torzul a teszteredmény, de mint már korábban említettem, az ilyen gyermekek kiegyensúlyozatlan képességstruktúrája következtében is bekövetkezik torzulás. Ahhoz, hogy nagy hibát ne kövessünk el, mindenképpen a finom jeleket és a tesztfelvétel során mutatott viselkedés megfigyelése által szerzett információkat is felhasználva kell képességeikről véleményt alkotnunk (Gyarmathy, 2000a).

A tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek gondozásában is sajátos tanulási-tanítási igényeik szem előtt tartásával érhetünk el eredményeket. Így azok az eljárások, amelyek a globális megközelítést preferálják, téri-vizuális, mozgásos és egyéb modalitásokat is megmozgató módszerekből tevődnek össze (például gondolattérkép módszer, projekt módszer), sokat segíthetnek a tanulásban.

## Alulteljesítés és társas környezet

Renzulli (1978) klasszikus háromkörös modelljében csak a tehetségre jellemző belső tulajdonságokat ábrázolta. Mönks vezette be a "társas hármast"

(Mönks, 1992). Elmélete a fejlődést az egyén és környezete közötti interakciónak tekinti. A társas környezet – család, iskola, társak – alkotják a fő interakcionális tereket, amelyek erős hatással vannak az egyén képességeinek alakulására és későbbi teljesítményeire. Mindenkinek szüksége van “fontos személyekre”, mint modellekre és a fejlődés katalizátorára. A fontos személyek általában éppen ezekből a körökből kerülnek ki.

Tannenbaum (1983) pszichoszociális modelljében a kiemelkedő általános intelligencia és a speciális képességek mellett a nem intellektuális faktorok megfelelő elegyét és a kihívást jelentő környezetet tekintette a tehetség alapjainak. Mindezen tényezők, társadalmi, kulturális és az élethelyzetet befolyásoló egyéb faktorok együtt alkotják a tehetség kialakulásának szenzitív szakaszában a szükséges facilitátorokat. Így érthető, hogy Tannenbaum a többivel azonos súlyú faktornak tartotta a véletleneket is.

Mackinnon (1975) kiemelkedő egyének életrajzát elemezve azt találta, hogy szinte mindig található hatékony felnőtt a gyermek életében. Ericsson, Tesch-Römer & Krampe (1990) rámutatott, hogy a magasszintű teljesítmények eléréséhez hosszantartó és intenzív felkészülésre, gyakorlásra van szükség. Ahhoz, hogy valaki elérje a legmagasabb szinteket, mindig szüksége volt és lesz a körülötte lévők, különösen a szülők támogatására.

Freeman (2000) egy alulteljesítéssel foglalkozó munkájában megállapította, hogy “egy gyermeknek a kimagasló teljesítményre való törekvése nem csak személyes tapasztalatokból indul, hanem általában intergenerációs.” (39.old.)

A gyermek közelében élő emberek meghatározó szerepet játszanak a belső erő, önbizalom és az attitűdök kialakulásában, amelyek túl minden képességen alapjai a tehetséges személyiség fejlődésének.

Colangelo és Dettman (1983) összefoglaló munkájukban áttekintették az otthoni környezet és a család szerepét a gyermek teljesítményében vizsgált tanulmányokat. Azt találták, hogy alulteljesítőknél több vizsgálat talált elutasító, ellenséges szülői magatartást, míg a jól teljesítőknél inkább elfogadó, érzelmenteli légkört írtak le. A következő szülői faktorokat jelölték meg, mint a teljesítményben fontos tényezőket: a gyermek szoros bevonódása a család tevékenységébe, a szülői elfogadás és bizalom, a családnak a tanárookra, az iskolára és az intellektuális tevékenységekre vonatkozó pozitív értékítélete.

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

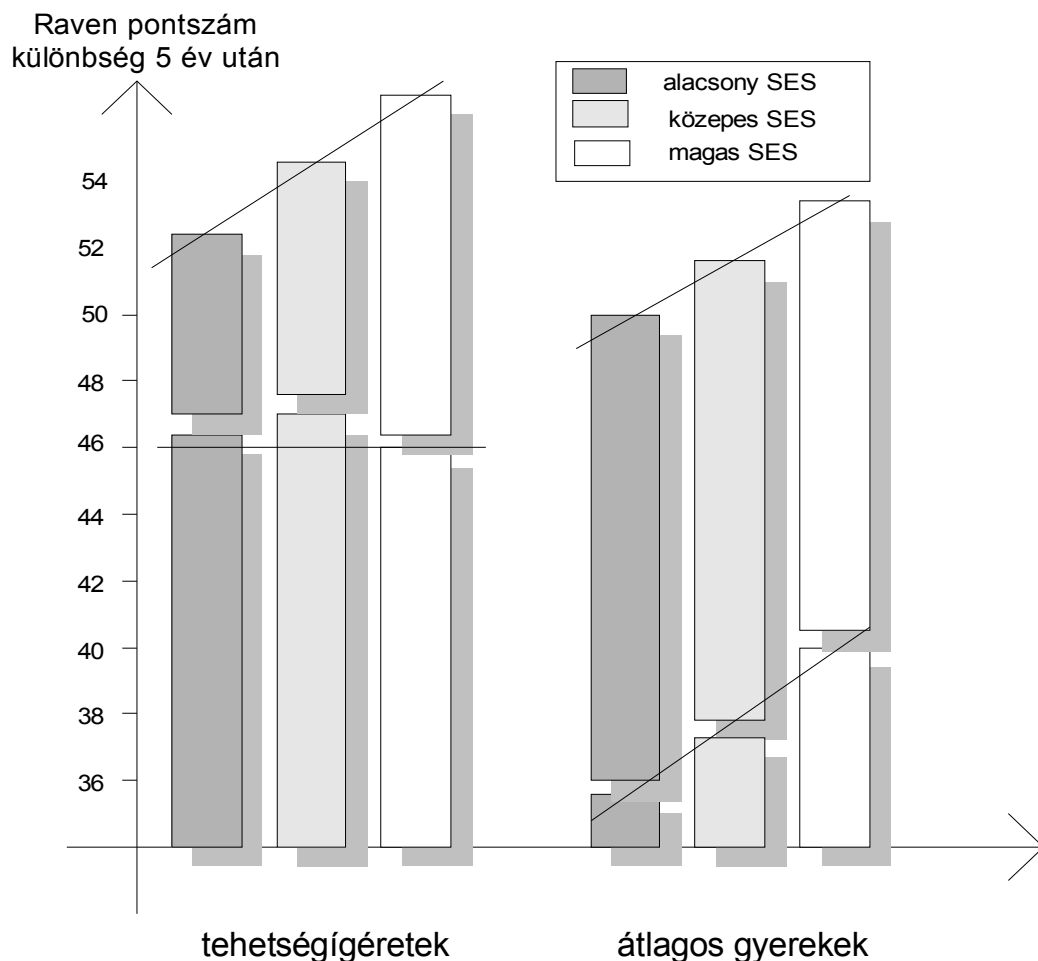
## A tehetség és szocio-kulturális háttér összefüggései magyar mintán

Longitudinális vizsgálatunkban 12 éven át követtünk több mint ezer gyermeket. A kutatás kezdetén különböző képességtesztekkel vizsgáltuk meg őket, és kiválasztottuk a felső 10%-ot, mint tehetségígéretet. A kultúrafüggetlennek tartott Raven tesztet végezték el a gyerekek 9, 11 és 14 éves korukban. Az eredmények azt mutatták, hogy ahogy az várható volt, az

iskolába járó gyerekek kérdőívesen mért SES szintje szerint magasabb szocio-kulturális háttérű iskolákba járó gyerekek magasabb pontszámokat értek el, mint az alacsonyabb szocio-kulturális háttérű iskola diákjai.

Összehasonlítva a 9 és 14 éves korban elért eredményeket elégedetten láthatjuk, hogy a különbségek nem nőttek öt év alatt, hanem inkább csökkentek. Ha megvizsgáljuk a tehetségigéretként kiválasztott gyerekek eredményeit, elégedettségünk csökkenhet, mert az alacsonyabb szocio-kulturális háttérű iskolákba járó kiemelkedő értelmi képességű gyerekek öt év alatt lemaradtak jó háttérrel rendelkező társaik mögött. A 9 éves korban kiválogatott "tehetségigéret" csoport Raven pontszámait tekintve homogén volt, 14 éves korban azonban a háttérrel tekintve eltérő csoportok különbözően teljesítettek (Gyarmathy, 2001).

4. ábra A Raven teszt pontszámok változása öt év alatt



Freeman (1990) követéses vizsgálatában hasonló eredményekről számolt be. Az általa vizsgált tehetségesek esetében azt találta, hogy a rosszabb oktatási háttérű tehetséges gyerekek képességteszt eredményeiben nagyobb csökkenés mutatkozott, mint az átlagosakéban.

Követéses vizsgálatunk során a tehetségígérettek szüleivel félig struktúrált interjút készítettünk. Az interjúk alapján jól azonosítható volt az a támogatás, amit a tehetséges gyerekek kaptak. A szülők elsősorban rendkívüli módon hittek gyermekük különlegességében, elvárták a kiemelkedő teljesítményeket, de elvárásaik megfeleltek a gyermek képességeinek. Számos olyan esemény, tényező azonosítható, amelyek segítettek a gyermek önbizalmának, motiváltságának megerősítésében.

A sikeres gyerekek háttérében mindig azonosítani tudtunk egy-egy különleges személyt, akiknek a jelenléte még akkor is átsegítette a gyermeket a nehézségeken, amikor számos tényező gátolta a fejlődését. Az itt ismertetett esetekben szereplő gyerekek mindegyike messze átlag feletti pontszámokat ért el a képességvizsgálatokban, sorsukat azonban környezetük különbözően befolyásolta.

*Andrea súlyos fejlődési rendellenességgel született, bal karja nem fejlődött ki. Apja sohasem tudta elfogadni a lányát. Andreával 13 éves koráig nem volt probléma, de utána egyre rosszabbul tanult. Bejutott egy jobb középiskolába, de az első évben megbukott. Az édesanya szeretné, ha lány a hagyományos életet elfogadná, férj, gyerekek, háztartás, de Andrea nem akar férjhez menni, nem akar gyerekeket. Barátai messze színvonala alattiak. Az anyát megrémíti lánya öltözködése és viselkedése.*

*Barbara súlyos szemproblémákkal született. Nagyon vastag szemüveget kell hordania. Hormonális problémák miatt erősen elhízott. Rossz fogai miatt nem tudta becsukni a száját. A gyerekek folyton csúfolták külseje miatt. Tele volt gátlásokkal. Szülei azonban mindenben támogatták. Rendszeresen jártak színházba, múzeumokba és sokat utaztak, hogy gazdagítsák ismereteit. Az apa, aki grafikus művész, nagy hatással volt fejlődésére. A gyors észjárású széles ismeretekkel rendelkező lányt társai ma már elfogadják, mert neki vannak a legjobb ötletei, megoldásai. Kontaktlencsét visel, a fogszabályozás sokat segített megjelenésében. Most is kövérkés, de élénk személyisége, intellektusa elfedi külső megjelenésének gyengeségét.*

Mi történt volna, ha a két újszülöttet elcserélik a kórházban? Barbara szülei gyermeküknek a legtöbbet, a feltétel nélküli elfogadást adták. Andreának egyedül kellett megküzdenie rokkantságával. Semmi mást nem akart a környezete, csak hogy “normális” legyen.

Az alacsony szocio-kulturális háttér több okból is hátrányt jelent. A legnagyobb talán, hogy kevesebb eséllyel találunk olyan személyt, aki a kimagasló teljesítmények felé utat nyitna, és támogatná a gyermek ambícióit.

*Imre élénk gyerek volt. Több tanára tehetségesnek tartotta, még több azonban elviselhetetlennek találta a fiút. Apja meghalt, mikor Imre 13 éves volt. Ez elmondása szerint nem okozott semmiféle érzést, mert már sok évvel korábban*

*elváltak a szülők. Imre 14 évesen rendőr akart lenni, de gyenge iskolai eredményei miatt nem jutott be jó középiskolába. Szakmunkásképzőben tanult tovább. Rossz társaságba keveredett, a rendőrségre került, de nem úgy ahogyan szeretne volna.*

**Gergely** fizikailag mindig gyenge volt, 9 évesen elvesztette eszméletét, majd utána romlottak a jegyei. Az iskolapszichológus diszlexiát állapított meg. Féltésvé málva kiderült, hogy a baloldali agyi verőér rendellenesen fejlődött, bal agyféltekéje alig kapott vért. Megoperálták a fiút, és utána javult a teljesítménye. Sakkozni kezdett, és két hónap alatt a legjobbak közé került. Két évvel később abbahagyta a sakkozást, mert anyja azt csak játéknak tekintette, és a gyerek osztályzatai még mindig nem voltak elég jók. Gergely villamosipari szakmát tanult, de bukdácsolt. Szabad idejében verseket ír.

**Zoltán** anyja veszélyeztetett terhesként otthon volt, így volt ideje "szépítgetni" kapcsolatát születendő gyermekével. Zoltán beteges volt, ráadásul szülei elváltak. Kilenc évesen tic-je volt. Folyton szanatóriumban volt. Egy orvos azt mondta, hogy nincs benne életerő. De az anya hitt a fiúban. Sportolni küldte, ahol képességeihez mérten kemény elvárásokat támasztottak. Közben Margit nénihez, egy gyermekeknek élő idős hölgyhöz került angol nyelvet tanulni. Játszottak, rejtvényeket fejtettek. Margit néninél gyakran voltak bulik. Hozzá akármikor lehetett menni. Zoltánnak megerősödött az önbizalma, jól tanul, és magas célokat állított maga elé.

A szülő, aki felismeri gyermeke szükségleteit, igen hatékonyan tudja támogatni gyermekét. Sok szülő gyermekét az átlaghoz akarja idomítani, még akkor is, ha ez nyilvánvalóan lehetetlen. A tehetséges gyerekek kihívást jelentenek a szülők átlaghoz idomuló nevelési céljainak. Ha a gyermek kiemelkedő képességein kívül egyéb tekintetben is eltér az átlagtól, az megsokszorozza a kihívást.

Ritkán említett de fontos elem a tehetségek gondozásában a sport, amely edzi a testet, megtanítja az egyént megbírkózni, megküzdeni a nehézségekkel. A gyerekek társas készségeket sajátíthatnak el, olyan helyzetbe kerülnek, ahol nem feltétlenül vannak különleges adottságaik. Egyek a sok között. Az interjúkból kiderült, hogy hasonlóan Zoltán édesanyjához, több szülő is valamilyen sportot választott a gyermek személyiségének megerősítésére (Gyarmathy, 2001).

## Összefoglalás

Az alulellátott illetve alulteljesítő tehetségesek azonosítása és gondozása a tehetség gondozás modern megközelítésben egyre inkább a tehetségről való gondolkodás részévé vált. A tehetségesek igen nagy hányada képességei alatt teljesít, vagy megmutatkozó képességeit nem tudja kiemelkedő alkotásokban bontakoztatni.

Az alulteljesítő tehetségeseknek számos jól elkülöníthető csoportja van. Az óvodáskorú és alsótagozatos tehetséges gyerekek, akik más korosztályokhoz viszonyítva jobban kiszolgáltatottak az elhanyagoló, a tehetség különleges igényeit figyelmebe nem vevő környezetnek világszerte ellátatlanok. A társadalmi előítélet, a kialakult merev normák miatt a tehetséges lányok a fiúknál kevésbé számíthatnak az azonosításra és az ezzel járó támogatásra.

Az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségek eltérő kultúrájuk és nyelvük miatt eleve hátrányt szenvednek, de ehhez gyakran társul az is, hogy szocio-kulturálisan alacsonyabb rétegekhez tartoznak. Elsősorban azokkal az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekekkel van probléma az oktatás terén, akik nem a megszokott, nyugati kultúrára jellemző analitikus gondolkodási stílusban hatékonyak.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeknek is a legnagyobb gondot az iskolában preferált analitikus gondolkodásmódbeli járatlanság okozza.

A képességeikben hátrányos tehetségesekhez tartoznak azok, akik valamilyen szervi, fejlődési képesség- vagy részképességkieséssel, gyengeséggel küzdenek, de kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek. Több csoportjuk közül talán a legellentmondásosabb a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek csoportja. Ezeknek a gyerekeknek az azonosításában és gondozásában is a sajátos információfeldolgozási preferencia figyelembevétele jelenthet segítséget.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az alulteljesítő tehetségek több csoportjának a hagyományos iskolai oktatás jelenti az egyik fő akadályt.

Az alulteljesítés kialakulásában vagy megszüntetésében természetesen nem kizárólagos az iskola szerepe. A környezeti háttér számos eleme, a társadalom, kultúra és legfőképpen a család meghatározó jelentőségű. A tehetségesek életében szinte mindig megtalálható egy fontos személy, aki a fejlődés egy pontján vagy szakaszán erős hatást gyakorolt az egyénre, és a tehetség kialakulásához jelentősen hozzájárult. Ez a személy legtöbbször családtag, de lehet tanár, társ, kolléga vagy akár olyan különleges személy, aki a gyerekek számára értéket közvetít.

A tehetséggondozás feladata, minél több kiemelkedő képességű egyénnek lehetőséget nyújtani ahhoz, hogy képességeit kiemelkedő teljesítménybe fordíthassa. Ehhez szükséges a tehetség szabálytalan formáinak el- és felismerése, a másság elfogadása. Az oktatásban elengedhetetlen, hogy minél többféle képességterületet ismerjenek el és fejlesszenek, ezáltal az eltérő tehetségeket, így a ma még jobbra alulteljesítő tehetségeket is minél korábban lehet azonosítani és gondozni. A gondozásban kiemelt szerepe lehet a szervezett gazdagító és mentor programoknak, amelyek segítik a gyerekeket abban is, hogy olyan társakkal, személyekkel kerüljenek kapcsolatba, akik fejlődésüket katalizálják.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton köszönöm a gyerekeknek, a szüleiknek és a tanároknak a vizsgálatokban való részvételét, kollégáimnak a hasznos tanácsokat, és Herskovits Máriának, hogy az általa vezetett követéses vizsgálatban is résztvehettem.

## Irodalom

- AMBRUS Z. (1935) Anatole France. Előszó In. France, A: *Fehér kövön*. Révai, Budapest.
- BARTON, J. M.; & STARNES, W. T. (1989) Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roepers-Review*, Vol 12(1) 23-29.
- BUTLER-POR, N. (1993) Underachieving gifted students. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 649-648.
- BUTLER-POR, N. (1993) Underachieving gifted students. In: Heller, K.A., Mönks, & Passow: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 649-648.
- COLANGELO, N. & DETTMAN, D. (1983) A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50(1), 20-27.
- COLANGELO, N. & KERR, B. (1990) Extreme academic talent: Profiles of perfect scorers. *Journal of Educational Psychology*, 82(3) 404-449.
- DIXON, J. P. (1983) *The Spatial Child*. Charles C. Thomas, Springfield.
- ERICSSON, A., TESCH-RÖMER, C. & KRAMPE, R. (1990) The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life. In: M.J.A. Howe (Ed.): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society. 109-130.
- FELDHUSEN, J. F. & JARWAN, F. A. (1993) Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 233-252.
- FOX, L. H., BRODY, L. & TOBIN, D. (1983) Learning disabled gifted children: Identification and programming. University Park Press, Baltimore.
- FREEMAN, J. (1990): The intellectually gifted adolescent. In: M.J.A. Howe (Ed.): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society. pp. 89-108.
- FREEMAN, J. (2000): Literacy, flexible thinking and underachievement In: (Ed) Montgomery, D.: *Able Underachievers*. Whurr Publishers, London.). pp. 26-40.
- GAGNÉ, F. (1991) Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In. Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn & Bacon.
- GALLAGHER, J. J. (1988) National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55(2), 107-114.
- GALLAGHER, J. J. (1992) Gifted persons. In. Marvin, C. A. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, Macmillan Publishing Company, New York. 544-549.

- GALLAGHER, J. J. (1992) Current Status of Gifted Education in the United States. In. Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford.755-770.
- GEFFERTH É. (1990) A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. *Tehetségnevelés Magyarországon, szöveggyűjtemény* Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged. 252-271
- GUNDERSON, C. W., MAESCH, C. & REES, J. W. (1987) The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 158-160.
- GYARMATHY É. (1996) Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása. *Ph.D. disszertáció*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- GYARMATHY É. (2000a) Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. *Pszichológia* (20) 3. 243-270.
- GYARMATHY É. (2000b) Holistic learners. Identifying gifted children with learning disabilities. An experimental perspective. In. Ed. Montgomery, D.: *Able Underachievers*. Whurr Publishers, London. 76-88.
- GYARMATHY É. (2001) Special Persons in the Early Years of Gifted Children. Mentors and some of their effects. *Educating Able Children*, Volume 5, May. 13-18.
- HERSKOVITS M. & GYARMATHY É. (1994) Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában *Pszichológia*, (14), 4, 515-534.
- MACKINNON, D.W. (1975): IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. In: Taylor, I.A. and Getzels, J.W. (Eds.): *Perspectives in Creativity*. Chicago, Adine Publishing Company.
- MÖNKS, F.J. (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Mönks, F.J. & Peters, W.A.M. (Eds.) Talent for the Future. Van Gorcum, Assen/Maastricht*
- RENZULLI, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184, 261.
- RENZULLI, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MÖNKS, F.J. (1992) Development of gifted children: The issue of identification and programming. (Eds.) Mönks & Peters: *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht.
- SCHIFF, M., KAUFMAN, M. & KAUFMAN, A. (1981) Scatter analysis of WISC-R profiles of learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 400-404.
- SILVERMAN, L. K. (1989) Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roeper-Review*, Vol 12(1) 37-42.
- SKUY, M., KANIEL, S. & TZURIEL, D. (1988) Dynamic assessment of intellectually superior children in a low socio-economic status community. *Gifted Education International*. 5, 90-96.

- SUTER, D. & WOLF, J. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for Education of the Gifted*, 10 (3), 227-237.
- TANNENBAUM, A.J. (1983) Giftedness: a psychosocial approach. In: Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TANNENBAUM, A. J. & BALDWIN, L. J. (1983) Giftedness and learning disability: a paradoxical combination. In: Fox, L. H. & Brody, L. & Tobin, D. (Eds.) *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore.
- YEWCHUK, C. (1985) Gifted/learning disabled children. *Gifted Education International*, 3, 122-126.
- YEWCHUK, C. & LUPART, J. L. (1993) Gifted Handicapped: A Desultory Duality. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 709-726.
- VAN TASSEL-BASKA & WILLIS (1987) A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 169-173.
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1993) Curriculum development for the gifted. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 365-386.
- WALDRON, K. A. & SAPHIRE, D. G. (1990): An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol 23(8) 491-498.
- WHITMORE, J. R. (1980) *Giftedness: Conflict and Underachievement*. Allyn & Bacon, Boston.
- WHITMORE, J. (1987) Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. Special Issue: Gifted underserved. *Journal for the Education of the Gifted*; Vol 10(3) 141-153.
- WHITMORE, J. R. & MAKER, C. J. (1985) *Intellectual Giftedness in Disabled Persons*. Aspen, Rockwill.
- WOLLEAT, P.L. (1979) Guiding the Career Development of Gifted Females. In: Colangelo, N. & Zaffrann, R.T. (1979): *New Voices In Counselling The Gifted*. Kendall & Hunt Publishing Company.
- ZAPPIA, I. A. (1989) Identification of gifted Hispanic students: A multidimensional view. In Maker, C. J. & Schiever, S. W. (Eds.) *Critical issues in gifted education* (Vol, II, 19-26.) PRO-ED, Austin.

## Summary

This study describes the problem of the underachievement in gifted persons. It is an overview of the results of the author's last years' research.

According to the recent view on this population there are more different groups of the underachiever gifted persons. The young children hardly get

special provision. Because of the social preconceptions highly able girls are less recognized as gifted than boys. Thus they receive less help and reinforcement, so they miss these important supports.

Gifted children of national minorities and those socially disadvantaged are underrepresented in the programmes designed to gifted. The main reason of their underachievement is their rather parallel, holistic information processing. Similarly gifted children with specific learning difficulties are more effective when stimuli are given simultaneously. Thus these populations are disadvantaged in the school, where analitic, step-by step, sequential processing is the leading approach applied in teaching and learning.

After examining many children with specific learning difficulties a particular profile of giftedness and specific learning difficulties can be separated based on the the Hungarian version of WISC-R subtests. Thus this test can be a useful tool in the assesment of these children.

A rarely mentioned reason of the underachievement is the lack of a significant person in these children's life. Usually an important person can be found in the background of every gifted. The interviews with parents shed light on those factors that support the development, as well as on the possible consequences of the catalizing person, especially when this person is missing from the life of a highly able child.

Keywords: underachievement, gifted, assessment, provision