AKADÁLYOZOTTSÁG ÉS TEHETSÉG

Dr. Tóth László

Tehetség, 18 **(3), 3-4. (2010)**

Lehet-e egy akadályozott tanuló tehetséges? Sokan azt gondolják, hogy nem. Amikor több mint harminc évvel ezelőtt speciális, gyengénlátók számára létrehozott iskolában tanítottam, magam is így vélekedtem. Aztán történt valami, ami meghökkentett. Egyik tanítványom – látáskorlátozottsága ellenére – második helyezett lett egy nemzetközi rajzpályázaton. Ez az élmény sokáig motoszkált bennem, és a későbbiekben arra késztetett, hogy a szakirodalomban utána nézzek a dolognak: tényleg lehetnek-e az akadályozottak tehetségesek, vagy ez az eset csupán kivétel volt. Kezdjük a vizsgálódásunkat e két kategória meghatározásával!

Ami a tehetséges gyermek meghatározását illeti – azaz hogy minek az alapján tekinthető a gyermek tehetségesnek –, abban még a tehetségfejlesztés területén dolgozó szakemberek között is megoszlanak a vélemények. Burroughs (1979) például a tehetséges gyermek meghatározásának mintegy 113 változatát írta össze. Terman úgy határozta meg a tehetséget, mint az a 2%, akiknek az intelligenciatesztekben elért pontszáma a legmagasabb (Clark, 1983). Az amerikai szövetségi kormány az oktatás megszilárdítását és fejlesztését célzó 1983-as törvényben (PL 97-35) úgy határozza meg a tehetségeseket, mint azok a gyermekek, akik az intellektuális, kreatív, művészeti, vezetési képesség tekintetében vagy specifikus tanulmányi területeken kiváló teljesítőképességűeknek bizonyulnak, és ez irányú képességük kiteljesedése érdekében olyan gondozást, illetve foglalkoztatást igényelnek, amilyet általában nem nyújtanak az iskolák (582. cikkely). Egyesek úgy határozzák meg a tehetséges gyermeket, mint aki a tulajdonságok egy bizonyos csoportjával rendelkezik (Renzulli, 1978), míg mások a legújabb kutatások által feltárt biológiai eltérésekre helyezik a hangsúlyt. Abban azonban láthatóan mindenki egyetért, hogy a tehetség legalább egy területen meglévő kiemelkedő képességre és/vagy működésre utal.

Adott gyermekek akkor tekintendők akadályozottaknak (fogyatékosoknak, sérülteknek, képességeik realizálásában korlátozottaknak), ha a normális tanulásukat és fejlődésüket egy vagy több speciális körülmény olyan mértékben akadályozza, hogy a képességeik kifejlődéséhez speciális pedagógiai programokra és gondozásra van szükség (Whitmore és Maker, 1985). „Tehetséges tanulók – az értelmileg sérülteket és a szigorú értelemben vett fejlődésképteleneket kivéve – minden akadályozottsági ágban lehetnek" (Clark, 1983). A különböző akadályozottságok eltérően hatnak a tehetséges gyermekre. Például a vak és a gyengénlátó ugyanolyan szintű kognitív képességekkel rendelkezhet, mint a látó, azonban ők a saját szintjük maximumát később érik el. A siketeknél a fejlődés lassabb ütemű, és főképpen az absztrakt fogalmak használatában mutatkoznak nehézségek. A tanulási és az érzelmi zavarokkal küzdőknél a figyelemmel, az észleléssel és az érzékelő képességgel vannak problémák. A mozgáskorlátozottak esetében a kognitív folyamatok aránya és jellege az ép populációéval vetekszik (Maker, 1977).

A tehetséges akadályozottakkal való törődés gondolata 1974-ben vetődött fel, amikor Ed Martin, az USA Oktatásügyi Minisztériuma akadályozottakkal foglalkozó osztályának vezetője egy drámai hangvételű beszédében történelmi példákat említett az ilyen gyermekeket sértő megkülönböztetésekre. 1975-ben megalakult a Tehetségvédő Társaságnak (The Association for the Gifted, TAG) a tehetséges akadályozottakkal foglalkozó bizottsága. 1976-ban New Orleans-ban – a TAG égisze alatt – már konferenciát tartottak a téma időszerű kérdéseiről. 1977-ben pedig a *tehetséges akadályozottak* kifejezés az ERIC-ben (Educational Resources Information Center) és a kutatási mutatószámokban is megjelent.

Bár erről nincs pontos statisztikai adat, mértéktartó becslések szerint az akadályozott gyermekeknek mintegy 2%-át intellektuálisan tehetségesnek lehet minősíteni (Whitmore és Maker, 1985).

A tehetséges akadályozottnak minősített gyermekeknek olyan jellegű programokra van szükségük, amelyek alkalmazkodnak a korlátozó körülményekhez, és kifejlesztik egy vagy több területen a kivételes teljesítményre való képességüket (Whitmore és Maker, 1985). Ezeknek a gyermekeknek a hiányosságai gyakran annyira szembeötlőek, hogy mindenekelőtt azok korrigálására fordítják a figyelmet. Így viszont hamar átsiklanak a tehetség felett (Clark, 1983), és az ebből adódó igényekkel nem foglalkoznak.

A tehetséges akadályozott gyermekekről írt mindmáig legátfogóbb munka Maker (1977) érdeme. Könyvében részben a saját kutatásaira, részben a vonatkozó irodalmakra támaszkodva szinte mindent összegyűjtött a látásukban, hallásukban, mozgásukban korlátozott, tanulási zavarokkal küzdő, érzelmileg megzavart fejlődésmenetű tehetségesekről, ami egyáltalán fellelhető. Fontos megállapítása, hogy az akadályozott tehetségesek és az ép tehetségesek között nagyon sok a hasonlóság.

A Maker által vizsgált látássérült tehetségesek (Maker, 1977, 1982) az általános intelligencia, a tájékozottság és az emlékezet tekintetében egy szinten voltak az ép tehetségesekkel, sokuknak viszont kiváló volt a hallása. Kíváncsiságuk attól függően változott, hogy mennyire tudtak mozogni, közlekedni. Az énképüket vizsgálva Maker (1982) jelentős különbséget talált az ideális én és az aktuális én között, amihez bizonytalan identitás kapcsolódott.

A hallássérült tehetséges diákok intelligenciája és kreativitása hasonló volt az ép tehetségesekéhez. Mindazonáltal a specifikus képességek sokkal lassabban bukkantak elő, ami az elhúzódó érésükkel magyarázható. Az énképük főleg attól függött, hogy a társas kapcsolataikban mennyire voltak sikeresek.

Az érzelmileg megzavart fejlődésmenetű tehetségesek intelligenciastruktúrája hasonló volt az ép tehetségesekéhez, kivéve az értékelés képességét, amelyet tovább vizsgálva kiderült, hogy a különbséget a divergens gondolkodásbeli eltérés okozza. Nagyon foglalkoztatja őket a szüleikkel és a kortársakkal való kapcsolatuk, és hogy mennyire fognak jól teljesíteni az iskolában (Whitmore, 1980, 1986).

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségeseknek magas színvonalú volt a problémamegoldó és következtető képessége, gyenge volt viszont a percepciójuk és a rövid távú emlékezetük. Az iskolai sikertelenség elfedte a kreativitásukat, és szinte mindenkinek alacsony volt az önbecsülése. Bruninks (1978) emellett a kortársakkal való kapcsolatteremtést is problematikusnak találta.

Az a szakadék, ami az akadályozott tehetségesek szellemi képessége és aktuális teljesítménye között tátong, a diagnosztikus tanítás segítségével hidalható át. Az ilyen gyermekek alulteljesítésével kapcsolatban azonban fontos hangsúlyozni, hogy a szülők és a pedagógusok reálisak legyenek az elvárásaikat illetően, mivel a teljesítménypotenciál megállapítása olyan tesztekkel történik, amelyeket az épek számára terveztek, továbbá sok esetben a környezeti feltételek sem kedveznek a képességek kibontakoztatásának. Ebből következően az akadályozott tehetségesekkel való munka során a pedagógusnak rendkívül körültekintően kell eljárnia a tanulmányi teljesítmény és az affektív fejlődés megítélésében, és mint valamennyi tehetséges tanulónál, itt is nagy figyelmet kell szentelnie a magasabb szintű kognitív folyamatok fejlesztésének, akármilyen modalitás is áll rendelkezésre.

Az érzékelésükben akadályozott tehetségesek esetében a hangsúlyt az intuíción keresztül történő absztrakt gondolkodásra célszerű helyezni, míg a tanulási zavarokkal küzdő tanulóknál inkább a gondolkodtató beszélgetésre és a problémamegoldásra.

A legtöbb akadályozott tehetséges tanulónál jól beváltak a csoportdinamikára támaszkodó, az önmaguk és mások megértését célzó beszélgetések. Hasznosak lehetnek továbbá az

olyan szimulációs játékok, amelyek fő eleme a kreatív problémamegoldás és a tapasztaltak megvitatása.

Végül, nagy figyelmet kell fordítani az akadályozott tehetségesek pályaválasztási tanácsadására, hogy ezek a fiatalok ne csak az akadályozottak előtt hagyományosan nyitva álló pályákat lássák maguk előtt, hanem messzebbre tekintsenek. Például az akadályozottak között vannak matematikusok, fizikusok, orvosok, mérnökök, agrármérnökök, pedagógusok, fogászok, gyógyszerészek, programozók, meteorológusok, csillagászok, hidrobiológusok és így tovább. Az igazi korlátokat tehát valójában nem annyira az akadályozottságuk, mint inkább az azzal kapcsolatos attitűdjük, valamint a szülők és a pedagógusok által biztosított lehetőségek jelentik (Tóth, 1998).

Az akadályozott tehetségesek fejlesztésére irányuló első programok 1978-ban indultak. Közülük is a legismertebb az Illinois-i Állami Egyetem felügyelete alatt folyó *Ígéretes akadályozott és tehetséges kisgyermekek kiemelése és gyorsítása* (Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped and Talented, RAPYHT) elnevezésű program. Valamennyi ilyen programra jellemző, hogy a 2 és fél – 6 év közötti gyermekeket célozta meg, támogatást kapott a szövetségi kormánytól, és olyan azonosítási eljárásokat dolgozott ki, amelyek az akadályozott tehetséges gyermekek speciális képességeinek megfelelnek.

E programok a korai azonosítást szorgalmazzák, továbbá hogy az azonosítás olyan módon történjen, hogy az ilyen gyerekek ne kerüljenek hátrányba. Mindegyik program szolgáltatási tartománya a szülőkre is kiterjed. A szülőket megtanítják arra, hogyan fejlesszék a gyermeküket otthon. Heti egy alkalommal műhelyfoglalkozást tartanak, aminek a célja: felismertetni a szülőkkel a saját szerepüket a gyermekük fejlődésében és fejlesztésében. Itt a szülők főleg azt tanulhatják meg, hogyan aknázhatják ki a mindennapos tapasztalatokat a gyermekük képességeinek fejlesztése érdekében.

A tapasztalatok szerint ha az akadályozott gyermekek lehetőséget kapnak rá, ki tudják bontakoztatni a tehetségüket. Különösen igaz ez akkor, ha a pedagógusok maguk is törekednek arra, hogy a kiváló képesség jeleit észrevegyék.

A tehetséges akadályozott gyermeknek két gátló tényezővel is meg kell küzdenie. Az egyik: szembe kell néznie az akadályozottság okozta nehézségekkel, és le kell azokat győznie. A másik: meg kell birkóznia azoknak a személyeknek az előítéleteivel, akik úgy vélik, hogy az akadályozottság és a tehetség egymást kizáró fogalmak.

Mullins (1979) igen szellemesen éppen az akadályozottság típusainak felhasználásával – „süket fül", „rövidlátás", „elvakultság", „bénultság", „magatehetetlenség" – pellengérezi ki az akadályozottakkal kapcsolatos sztereotípiákat, a társadalomnak az akadályozottakhoz való hozzáállását. Szerinte ebben a tömegkommunikációs eszközök is hibásak, mert jobban oda kellene figyelniük ezekre az emberekre, és a pozitív oldalaikról bemutatni őket.

Sajnos a tehetséges akadályozottaknak ma is a körülöttük lévő személyek ellenérzésével, ellenállásával és elutasításával szemben kell kibontakoztatniuk a tehetségüket. Hatalmas munkát kell még végezni az azonosítás, az elfogadás és a programkészítés terén ahhoz, hogy ezek a gyermekek a sokat ígérő képességeiket kiteljesíthessék.

IRODALOM

Bruninks, V. (1978): Peer status and personality characteristics of learning disabled and non-disabled students. *Journal of Learning Disabilities, 12*, 484–489.

Burroughs, M. (1979): *Restraints on excellence*. Hingham, MA: Teaching Resource.

Clark, B. (1983): *Growing up gifted*. Columbus, OH: Merrill.

Maker, J. (1977): *Providing programs for the gifted handicapped.* Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Maker, J. (1982): *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Publications.

Mullins, J. (1979): *Making language work better for handicapped people and everyone else*. Paper presented at the annual convention of the Council for Exceptional Children, Dallas, TX, April.
Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180–184.
Tóth László (szerk.) (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
Whitmore, J. (1980): *Giftedness, conflict and underachievement.* Boston: Allyn and Bacon.
Whitmore, J. (1986): Understanding a lack of motivation to excel. *The Gifted Child Quarterly*, *30*(2), Spring, 66–69.
Whitmore, J., Maker, J. (1985): *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.

A szerző egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének vezetője