

**Hivatkozás: Gyarmathy É. (2003) Tehetséggondozás – Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek alulteljesítése. Tanítani, 24-25. 70-78. old.**

## **Tehetséggondozás - Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermekek alulteljesítése\***

Gyarmathy Éva

### **Bevezetés**

A témával foglalkozó szakemberek már régen kimutatták, hogy a tehetséges gyermekek legtöbbször magas szocio-kulturális háttérű családokból kerül ki (pl. Sears és Sears, 1980; Van Tassel-Baska és Willis, 1987). Van Tassel-Baska (1992) elemzése szerint jórészt az alacsony SES kategóriába tartozó gyerekek az iskolai populáció 20%-át alkotják, az értelmi képességeket mérő sztenderdizált tesztekben csak 4%-uk tud magasabb kategóriaszinten teljesíteni.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek alulteljesítését előidéző okokat, és azokat az oktatási és fejlesztési területeket és módszereket, amelyek az alulteljesítés megszüntetésében hatékony lehetőségeket jelentenek.

### **A szocio-kulturális hátrány elemei**

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetűek képességeivel kapcsolatban hosszú, és nemcsak szakmai, hanem etikai kérdéseket is felvető viták folytak és folynak (Dobzhansky, 1973; Gottlieb, 1991; Scarr, 1993).

Közismert, hogy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek nem kapják meg az iskolai megfeleléshez szükséges alapokat. A szegénység gyakran a rosszul tápláltság miatt is visszaveti a fejlődésben ezeket a gyerekeket, ezenkívül a család gyenge anyagi helyzete lehetetlenné teszi olyan eszközök (könyv, fejlesztő játékok, különórák, stb.) biztosítását, amelyek segíthetnék a gyermekeket fejlődésükben.

Még nagyobb hátrányt jelentenek azonban azok a tényezők, amelyek a család értékrendjéből fakadnak. A tudás és tanulás gyakran nem jelent értéket (VanTassel-Baska & Willis, 1987).

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesekre az őket körülvevő közösség is erősen hat. Ez, különösen az iskola és az oktatás iránti attitűd tekintetében, nem segíti az intellektuális irányba történő erőfeszítéseket. A szülők

---

□ A tanulmány az OTKA támogatásával készült (T 043672)

elvárásai és a a gyermek jövőjével kapcsolatos elképzelései is messze alacsonyabbak ezekben a kulturális körökben. Így a tehetséges gyermek kevésbé fontosnak tekinti az iskolai teljesítményt, és inkább a sport, és a barátai, ismerősei által többre tartott tevékenységekre fordítja energiáit (Begoray & Slovinsky, 1997).

Emellett a gyermekek a megküzdést sem tanulják meg azokban a családokban, ahol egyik napról a másikra élnek az emberek, és tehetetlenül sodródhatnak a mindennapokkal a megélhetés terén is.

A harmadik a képességeket közvetlenül befolyásoló jelentős hátrányt a kulturális elmaradottság, az ennek következtében kialakuló ismeret- és szókincs hiány, általában a verbális téren mutatkozó gyengeség okozza.

Arthur Jensen, akinek sokat bírált nézetei hosszú és az intelligencia kutatást erősen érintő vitát váltottak ki, korábbi vizsgálati eredményekre támaszkodva kifejtette, hogy a különböző SES csoportokhoz tartozók nem egyszerűen képességszintjükben különböznek, hanem képességeik jellege, területe eltérő.

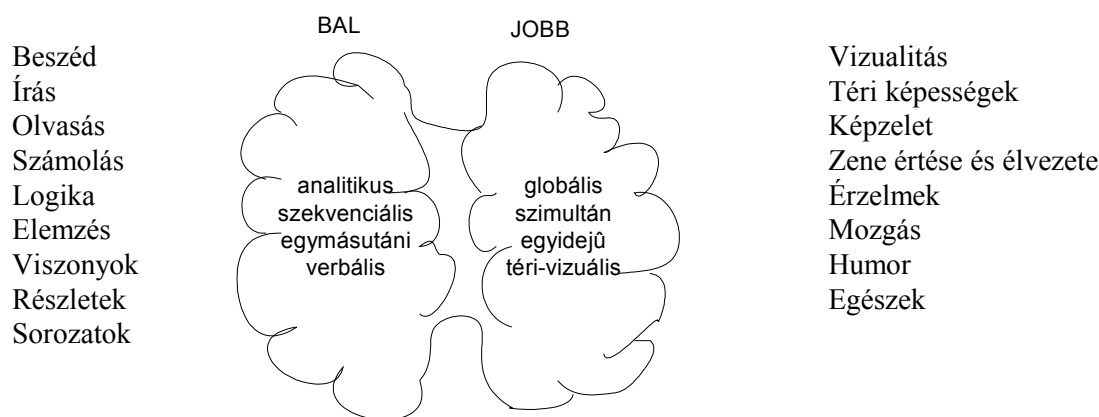
Az egészen kicsi korban felvett intelligencia tesztekben az alacsony szocio-kulturális háttérű gyerekek fejhosszal előbbre vannak jobb körülmények közé született társaiknál. Később, amikor a gyermek képességei már verbalitásán keresztül is mérhetőek az intelligenciatesztekben nő a nyelvi elemek aránya, és így változik a helyzet a szocio-kulturálisan jobb helyzetben lévők előnyére.

Az alacsony SES gyerekek hátrányba kerülnek az iskolában is, mert az iskola igazságtalanul bánik a másféle működésű gyerekekkel. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetűek többé-kevésbé elkülönülő populációt képeznek, és nem az a kérdés, hogy van-e különbség a populációk között, hanem hogy milyen irányú, mértékű és milyen jelentősége van (Jensen, 1972).

Ornstein (1972) is úgy véli, hogy bizonyos kultúrák inkább bal, mások inkább jobb félteke orientáltak, verbális illetve non-verbális kommunikációt részesítik előnyben, és az iskola egyoldalú beállítottsága a más kultúrájú gyerekeket hátrányosan érinti.

Bernstein (1972) korlátozott-kidolgozott (restriktív-elaboratív) kód elmélete alapján szemléletesen levezethető, hogyan alakul ki az eltérő gondolkodásmód, az eltérő kultúra.

## 1. ábra A kétféle gondolkodásmód vázlata az agyféltekékhez kapcsolódóan



A korlátozott kód a verbalitásnak, a nyelvi elemeknek a kommunikációban történő korlátozott használatát jelenti. A kidolgozott kód viszont a verbalításra épül, az információk a nyelvi elemek gazdag felhasználásával szavakba, összetett mondatokba foglalva kerülnek átadásra.

Amikor egy kisgyermek például keresi a kisautóját, a magasabb szocio-kulturális szinten az anya kidolgozott kóddal, a téri információt nyelvi elemekhez kötve adja át: „Ott van a kisautó a szekrény mellett, az asztal alatt a cipőtől balra.” Ebben a helyzetben a gyermeknek egymásután következő nyelvi információkat kell feldolgozni. Alacsonyabb szocio-kulturális szinten a verbalitás korlátozott, az anya az információt gesztusok, mimika segítségével adja át: „Ott van ni, ott, ott”, és fejével, szemével mutatja az irányt. A gyerek megfigyeli anyja arcát, és a térben kutatva megtalálja a kisautóját. Az információ átadása mindkét esetben sikeres volt, de az információ átadásának módja eltérő. A kidolgozott kód a gyermek bal agyféltekei, szekvenciális, analitikus gondolkodásmódját hívta elő, míg a korlátozott kód a jobb agyféltekei egyidejű, globális információfeldolgozásra készítette a gyermeket.

Hosszú éveken keresztül ezek a gyerekek eltérő tananyagot kapnak a családban, majd hatévesen iskolába kerülve szembesülnek azzal, hogy mennyire tudnak a tanult információfeldolgozási módokkal sikeresek lenni. A kidolgozott kódú tanítót a korlátozott kódot tanult gyermek alig fogja tudni követni.

A verbálisan korlátozott kódú kommunikáció a nyelvi fejlődést nem segíti elő, és mint látható, ezek a gyerekek ezáltal az analitikus, szekvenciális gondolkodás módjában is erősen lemaradnak. Az iskola viszont átlagos nyelvi, verbalizációs képességekre és az analitikus gondolkodásmódra épít. Az ezen a téren elmaradottak hátrányban vannak, ezért érthető, hogy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek nem tudnak megfelelni és gyakran osztályisméltásra szorulnak.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek hasonló nehézségekkel küzdenek, és kiemelkedő gondolkodási képességeik ellenére az iskolában nem tudnak megfelelő teljesítményt elérni, sőt tehetségként is kevés eséllyel kerülnek azonosításra, hiszen számos fontos területen, például iskolai készségekben

és analízáló gondolkodásban elmaradnak jobb háttéren felnövekedett társaiktól. Miközben azonban a bal agyféltekei működések terén gyengébbek az átlagnál, a jobb agyféltekéhez kapcsolódó területeken kiemelkedőek lehetnek.

A magasszintű gondolkodásban az agy két agyféltekéjéhez kapcsolódó eltérő információfeldolgozási módok integrált használatára van szükség, így nem eltérő szintű, csupán eltérő jellegű a globális és az analitikus megközelítés. A hátrányt így csak az okozza, hogy az iskola egyoldalúan a bal agyféltekéhez kapcsolódó analitikus, szekvenciális gondolkodásmódot helyezi előtérbe.

### **A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek azonosítása**

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek azonosítása igen bizonytalan. A hagyományos módszerekkel a meglévő képességek és készségek alapján ezeket a gyerekeket nem találnánk kiemelkedőnek, hiszen környezetük nem biztosította az optimális fejlődéshez szükséges háttérrel, ráadásul a hagyományos iskolai-tudományos gondolkodásmódtól is igen távolesik az a mód, ahogyan a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek hatékonyan tudnak problémahelyzeteket megoldani.

Az azonosításban ezért olyan módszerek segítenek, amelyek lehetőséget adnak a gyerekeknek a bennük lévő potenciál, fejlődési lehetőségek megmutatkozására.

Feuerstein (1979) „Dynamic Assessment” módszere a hagyományos pszichometriai eljárások hatékony alternatíváját kínálja. A dinamikus értékelés lényege, hogy meghatározza, hogy a gyermek működése milyen mértékben változtatható. Felméri a gyermek képességeit majd azt figyelik, hogy tanítás, rávezetés által *hogyan* tud fejlődni, végül megnézik, *mennyit* tudott fejlődni. A módszer tehát három szinten vizsgálja a kognitív változtathatóságot:

1. Tesztelés előtt az egyén szintjének megállapítása
2. Tanulási és a gondolkodási folyamatok megismerése, átvitele
3. Tanulás utáni szint megállapítása

Így a látens, meg nem jelent képességeket is feltárhatjuk. Az ingerszegény környezetből érkező, szocio-kulturálisan hátrányos gyerekeknek a képességei alacsony szintűnek tűnhetnek, de fejlődési lehetőségeik jelezhetik igazi képességeiket.

Már a nyolcvanas években Wallace az azonosítási folyamat legfontosabb faktorának a gondozást tartotta. A gyerek csak akkor képes manifesztálni képességeit, ha erre lehetőséget és bátorítást kap. Az osztálytermi módszerek, gyakorlatok és tapasztalatok gátolhatják és serkenthetik az egyéni különbségek kibontakozását. A gyermek adottságainak megfigyelése azzal a kérdéssel kell, hogy

induljon, hogy az iskolai, osztálytermi környezet maximális lehetőséget nyújt-e az ilyen jellegű adottságok gyakorlásához (Wallace, 1983).

A legmegbízhatóbb módszer a tehetség azonosítására a tehetség gondozása, és ez különösen így van az alulteljesítő tehetségesek esetében. Ezeknél a gyerekeknél fejlődésük során számos a képességeik realizálásához szükséges tényező hiányzik, így a későbbi kiemelkedő teljesítményekhez szükséges képességek és személyiségjegyek gyakran ki se tudnak fejlődni.

## **A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek fejlesztése**

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek esetében négy főterületen és azokon belüli alterületeken van mindenképpen szükség fejlesztésre:

### Kognitív

- a. szisztematikus gondolkodás
- b. analitikus, kategorizációs gondolkodás
- c. verbalizáció
- d. sebesség szabályozása

### Metakognitív

- a. a gondolkodási folyamatok részletes ismerete
- b. a stratégiák megismerése
- c. a stratégiák használata különböző területeken

### Érzelmi

- a. társas kommunikációs készségek
- b. empátia
- c. vezetői készségek

### Iskolai

- a. olvasás
- b. írásbeli kifejezőképesség
- c. matematikai gondolkodás

A különböző területek természetesen nem különülnek el teljesen. A fejlesztés legfőképpen a kognitív területeken keresztül történhet, de a fejlesztési területek bármely eleme külön is, és mint fejlesztési alap is jól szolgálhat.

Mint minden fejlesztésnek, a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek fejlesztésének is a gyermek meglévő erősségeiből kell kiindulni, és azokat a területeket kell fejleszteni, amelyek hiányosak.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetűek elsősorban a jobb agyféltekéhez köthető képességekben lehetnek kiválóak.

### Amiben jók:

- ötletesek, igazi újítók (egy konzervdobozzal ezerféle játékot ki tudnak találni)
- szerepjátásban kiemelkedők
- vizuális művészetekben kiemelkedők
- műszaki érzékük fejlett lehet
- zenei érzékük, mozgásuk kiváló

Ezeket a képességeket kell használni a gondolkodási képességek fejlesztéséhez.

## Kognitív fejlesztés

Szisztematikus gondolkodás: A szisztematikus gondolkodás segít az összetett feladatok lépésről-lépésre történő megoldásához. A folyamat lépéseinek egymásutánja hatékonyabbá teszi a problémamegoldást. Ehhez szükséges, hogy a gyerekek megtanulják és összetett feladatokon gyakorolják a folyamat elemeit.

Az elemek megértésében segítenek a megfelelő kérdések:

1. Információgyűjtés - mit tudsz, ami segíthet?
2. A probléma meghatározása - mi a helyzet?
3. Az információk rendezése, osztályozása - mi mennyire fontos, mire lehet jó?
4. Lehetséges irányok - milyen utakon lehet elindulni, miért és hova jutsz?
5. Megoldási terv kialakítása - mit fogsz tenni?
6. A terv kivitelezése - lépésről lépésre menj végig azon az úton, amit kijelöltél!
7. Az eredmény ellenőrzése - amit elértél jó válasz-e a kérdésre?
8. Következtetések levonása, amelyek legközelebb segíthetnek - mit tanultál?

A gyakorláshoz megfelelő feladatterületek lehetnek például:

- Számítógép használatának leírása
- Kirándulás megtervezése
- Barkácmunka megtervezése
- Projektmunka

Analitikus, kategorizációs gondolkodás: Az elemző gondolkodáshoz szükséges alapvető gondolkodási műveletek elsajátítása a dolgok közötti viszonyok, kapcsolatok terén segíti a gondolkodás hatékonyabbá tételét.

Analitikus gondolkodási műveletek:

1. Elemzés
2. Meghatározás
3. Csoportosítás
4. Összehasonlítás
5. Sorrendbe állítás
6. Kiválasztás, elkülönítés
7. Kiterjesztés

A gyakorláshoz megfelelő feladatterületek lehetnek például:

- Gyűjteményeket alakítanak ki és csoportosítják az elemeket
- Téri vizuális anyagon kategorizációs és összehasonlítási gyakorlatok
- Művészeti alkotások összehasonlítása, elemzése
- Technikai eszközök és használatuk megismerése, az eszközök csoportosítása, kategorizálása.

Verbalizáció: A probléma, a gondolat képi illetve nyelvi formában történő megjelenítése a megértésben és a gondolkodásban egymást kiegészítő szerepet játszik. A hatékony gondolkodók kétszer annyi belső beszédet használnak a feladat megoldása közben, mint a kevésbé hatékonyak.

A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek gondolkodásmódjának sajátossága, hogy vizualizálni tudják a feladatokat, így náluk a hatékony gondolkodás másik formája, a verbalizáció, a nyelvi formában történő megfogalmazás fejlesztése, valamint a kétféle feldolgozási mód együttes használatának elsajátítása szükséges. Ehhez olyan anyagok járulnak hozzá, amelyek a vizualitást és verbalizációt egyaránt megkívánják.

A verbalizáció fejlesztésének elemei: szókincsfejlesztés, nyelvi kifejezés fejlesztése, vizualitás és verbalitás összekapcsolása.

- Felolvasás: Versek, novellák, bármely irodalmi mű felolvasása fejleszti a szókincszet, a szekvenciális információfeldolgozást, megismerteti az irodalommal és a képzetek kialakításának gyakorlását jelenti. A felolvasás által a gyerekek járatosakká válnak az írott-olvasott szöveg nyelvezetében.
- Színi jelenetek szószerinti megtanulása és eljátszása: Szókincsfejlesztés, amiben gesztusok, mozdulatok, érzelmi állapotok segítik a tanulást.
- Események, történetek eljátszása szöveggel kísérve: Önálló verbalizációt kívánó feladat, ahol a történet, az aktivitás segít.
- Képregény készítése: Képi és nyelvi információt kell összehangolni.
- Vizuális anyag elmagyarázása, leírása: Valamilyen kép vagy tárgy ismertetése vizuális segédlet nélkül. Például „Szem-kéz játék”, ahol két gyerek együttműködése szükséges a sikerhez, mert az egyik gyerek láthatja a képet vagy kirakandó ábrát, a másik gyerek használhatja a kezét, és a társa magyarázata alapján kirakja vagy lerajzolja az ábrát.
- Összetett feladatok közben a lépéseket hangos beszéddel kíséri - belső beszéd fejlesztése



- Gondolattérkép módszer: A gondolatok egyidejűleg vizuális és verbális megjelenítése.

Választempó szabályozása: A globális gondolkodásmód gyors, de gyakran hibás megoldásokra ad lehetőséget, mert kevés elemzés, kevés részlet birtokában hamar kialakul egy-egy megoldás. Összetettebb feladatok esetében azonban szükség van a szisztematikus gondolkodásra, és ehhez meg kell tanulni, a válaszok késleltetését. A választempó sebessége gyorsan változtatható.

1. Nehezebb feladatokra fel kell hívni a figyelmet, hogy a gyermek megtanulja késleltetni a választ, amíg átgondolja a helyzetet.
2. Összetett feladatok közben a hangos gondolkodás segít a késleltetésben. A verbalizáció természetesen csak akkor segít, ha a feladat összetett. Egyszerű feladat megoldását csak hátráltatja. (Ha a lépcsőn lefelé lépegetést verbalizáljuk, jó eséllyel összeakad a lábunk.)
3. Mielőtt megszólal, mondja el magában amit közölni akar, ezzel szintén az átgondolásra szorítja rá önmagát.

Egyéb fejlesztési területek

Jelen tanulmányban részletesen csak a kognitív fejlesztéssel foglalkozom, de ezen a területen keresztül történhet az iskolai oktatásban a többi terület megerősítése is.

Metakogníció: Az egyén azon képessége, hogy ismeri és megfigyeli saját kognitív, gondolkodási folyamatait. Így tudja például, hogy próba-szerencse, szisztematikus próba-szerencse, részben szisztematikus gondolkodás vagy szisztematikus gondolkodás-e az amit csinál, tudja, hogy miképpen tud hatékonyan gondolkodni, analizáló vagy globális megközelítéssel, és milyen esetekben hasznosak ezek a megközelítések.

Érzelmi fejlesztés: A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek társas készsége társai között általában megfelelő, de nem minden közegben tudják megtalálni a megfelelő viselkedést. Ezért fontos, hogy különböző szerepjátékok, irodalmi művek, művészeti alkotások által, illetve akár pszichodráma, játékterápia keretében vagy pszichológiai ismeretek átadásával tudatosá tegyük és szélesítsük a bennük lévő készségeket.

Iskolai készségek: A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai készségek terén lemaradást mutathatnak még magas intelligenciájuk ellenére is,

mert az iskola analízáló, szisztematikus megközelítést kíván, amiben ők gyengék lehetnek. Elmaradásaik lehetnek készségek és ismeretek terén is.

Az iskolai készségek fejlesztése sokkal hatékonyabb, ha nem direkt úton, hanem a kognitív fejlesztésben már leírt módszereket alkalmazva a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek érdeklődésére és képességeire alapozva végezzük.

## Összefoglalás



## Irodalom

BERNSTEIN, B. (1972) *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London.

DOBZHANSKY, T. (1973) *Genetic diversity and human equality*. New York, Basic Books.

DOYLE K. O. és MOEN R.E. (1978) Toward the Definition of a Domain of Academic Motivation *Journal of Educational Psychology* Vol.71 No.2 231-236.

- EHRlich, V. Z. (1986). Recognizing superior cognitive abilities in disadvantaged, minority, and other diverse populations. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 55 - 70.
- FEUERSTEIN, R. (1979) The dynamic assessment of retarded performers. Baltimore, MD: University Park Press.
- FRASIER, M.M. (1979) Counselling the Culturally Diverse Gifted. In: (Eds.) Colangelo & Zaffrann: *New Voices in Counselling the Gifted*. Kendall & Hunt, Iowa. 304-312.
- JENSEN, A.R. (1972) *Genetics and Education*. Methuen, London.
- ORNSTEIN, R. (1972) *The Psychology of Consciousness*. Freeman, San Francisco.
- SCARR, S. (1993) Biological and Cultural Diversity: The legacy of Darwin for Development. *Child Development*, 64, 1333-1353.
- SEARS, P. és SEARS, R. (1980) 1528 little geniuses and how they grew. *Psychology Today*, February, 29-43.
- SUTER, D. és WOLF, J. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for Education of the Gifted*, 10(3), 227-237.
- VAN TASSEL-BASKA, I. és WILLIS, G. (1987) A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31, 169-173.
- VAN TASSEL-BASKA, I. (1992) Falling through the education loop: Disadvantages gifted students. Mönks, F. & Peters, W. (Eds.): *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht. 270-278.
- WALLACE, B. (1983) *Teaching the Very Able Child*. Ward Lock Educational.
- WALLACE, B. és ADAMS, H.B. (Eds.) (1990) *Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged*. ABA, Oxon.