Balogh László (2006): A tehetséges tanulók esélye: integráció és differenciálás együttesen. *Alkalmazott pszichológia*, VIII. évf. 2. szám (2006), 7-18. pp.

Balogh László
Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológiai Intézet
Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék

A TEHETSÉGES TANULÓK ESÉLYE: INTEGRÁCIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS EGYÜTTESEN

Az iskolai tehetséggondozás jelentően fejlődött Magyarországon a rendszerváltást követően. Kezdetben az individualizáció, a differenciálás nagy szerepet kapott a fejlesztésben. Napjainkban azonban az integráció elvének kizárólagos hangoztatása gyakran okoz zavart az iskolai tehetségfejlesztő munkában. A tanulmányban azt foglaljuk össze, hogyan lehet hatékonyan összekapcsolni az integráció és differenciálás elvének megvalósulását az iskolai tehetséggondozásban, melyek ennek a pedagógiai és pszichológiai feltételei.

Az iskolai tehetséggondozás az elmúlt két évtizedben itthon és külföldön egyaránt az érdeklődés középpontjába került. Ennek bizonyítékaként néhány tényt, adatot elöljáróban, témánk elemzését megelőzően megemlítünk. l987-ben alakult meg az Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability – ECHA), s ez jelentős lendületet adott az iskolai tehetséggondozás fejlődésének is. Ez a Tanács kutatókat és gyakorlati szakembereket (elsősorban pedagógusokat) tömörít, s kétévenként rendezendő konferenciáival, kiadványaival hidat épít Európa országai között. 1987-ben megalakult az ECHA Magyarországi Tagozata is, összetoborozva a hazai szakembereit a tehetséggondozásnak, majd ebből 1989-ben létrejött a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT), amely kb. ötszáz fős tagságával jelentős szerepet vállal a hazai tehetséggondozás korszerű formáinak elterjesztésében. Ezzel egyidőben zajlott a rendszerváltás, amely ugyancsak kedvező helyzetet teremtett az iskolai tehetséggondozás fejlődéséhez: nagyobb lett a mozgástere az iskoláknak a tehetségprogramok indításában, s

anyagiakban is több forrásból teremthettek alapot, mint a korábbi években. Az új oktatási törvény, a vonatkozó kormány- és miniszteri rendeletek is jobban ráirányították a figyelmet a tehetséggondozás fontosságára, mint azt megelőzően. Mindennek az lett az eredménye, hogy a kilencvenes évek közepétől jelentősen gazdagodtak az iskolai tehetséggondozás formái hazánkban, s folyamatos nemzetközi együttműködés is kialakult ennek hátterében. A magyarországi tehetséggondozás eredményeinek elismerését jelentette, hogy az ECHA 7. konferenciáját 2000-ben a Debreceni Egyetemen rendezte – közel ötszáz résztvevővel a világ minden tájáról.

Mindezt azért volt fontos a témakör elemzését megelőzően kiemelni, mert kiindulási pontként le kell szögezni: mindaz, ami történt az elmúlt két évtizedben itthon a tehetséggondozásban, az összhangban van a korszerű pszichológiai, pedagógiai alapokon nyugvó külföldi törekvésekkel, s bármely kérdését is vesszük bonckés alá az iskolai tehetséggondozásnak, ez csakis a külföldi kutatási eredmények és gyakorlat tapasztalat felhasználásával történhet. Így kell tennünk a ma talán legvitatottabb elméleti és gyakorlati probléma, az integráció és differenciálás kérdéskörének elemzése során is. Sajátos íve alakult ki ezen problémakör vitájának - és természetesen gyakorlati megvalósításának is - a rendszerváltást követően. A rendszerváltás éveiben nagy teret kapott a differenciálás és individualizáció gondolata az iskolai fejlesztő munkában, s ez a tehetséggondozás gyakorlatában szép számmal eredményezte a „válogatott" osztályokat a kilencvenes évektől kezdve. Ezekben az osztályokban kitűnő eredményeket értek el a pedagógusok a tehetségfejlesztő munkában /Vö: Balogh, 2oo4; Balogh - Bóta - Dávid - Páskuné, 2oo4/ , ugyanakkor kezdetektől fogva érte kritika ezt a formát a „szegregáció" tüneteinek megjelenése miatt. Felerősödött ez a kritika az utóbbi években, amióta világszerte és itthon is egyre jobban kezdték hangsúlyozni az integráció elvét a pedagógiai munkában is. Ellentétes tendenciák vannak tehát jelen mind az elméleti megközelítésben, mind a pedagógiai gyakorlatban az integráció és differenciálás problémakörében, a nagy kérdés: összeegyeztethető-e ez a két fő szempont az iskolai tehetséggondozás gyakorlatában, vagy ezek kizárják-e egymást? Azért kell ilyen élesen megfogalmazni ezt a kérdést, mert hazánkban ma sokszor - az integráció elvének kizárólagos hangoztatása mellett - elítélnek minden olyan fejlesztési formát, amely a hatékony differenciálást elősegítő szervezeti keretekben valósul meg. Kiindulási pontként elöljáróban annyit le kell szögeznünk: mi is valljuk, hogy az integráció elengedhetetlen, meghatározó elve, kerete a hatékony személyiségfejlesztésnek az iskolában, de azzal, hogy együtt vannak különböző képességű, társadalmi rétegekből jövő gyerekek, ez még önmagában nem jelent garanciát a hatékony

fejlesztésre. A következőkben áttekintjük - kiemelten az iskolai tehetséggondozás szempontjából -, hogyan valósulhat meg a gyakorlatban együttesen az integráció és a differenciálás elve.

Kiválóság szemben az egyenlőséggel: szükségtelen feszültség

A kiválóság és az egyenlőség vitája sokfelé szül feszültséget, amely átjárja világszerte iskolákat . A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák mind az egyenlőség, mind a kiválóság elvére összpontosítsanak. A hátrányos helyzetű vagy kisebbségből érkező gyermekek környezete gyakran megnehezíti számukra a tanulást. Az ilyen környezetből jövő tanulók esetében nem az a kérdés, hogy miért nem tanulnak, hanem az, hogyan képesek tanulni az útjukban álló akadályok ellenére, s hogyan lehet segíteni ezt a folyamatot. Ezen túl, a fejlődési fogyatékossággal rendelkező gyermekek, vagy az olyanok, akik kevésbé készek a tanulásra, további segítségre szorulnak. Vitán felüli, hogy a segítséget meg kell adnunk nekik, biztosítva az esélyegyenlőséget. Következésképpen, napjainkban nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokból vagy fogyatékossággal bíró gyermekeket hatékonyan fejleszteni, s ez valóban központi feladat az iskolai munkában.

Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon is múlik, biztosítjuk-e, hogy az oktatási források egyenlően legyenek elosztva, és a kiválóság fejlődését is elősegítjük-e. Manapság úgy tűnik, olyan álláspont van kialakulóban, amely a kiválóságra és az egyenlőségre mint egy nulla-összegű játszma polarizált összeférhetetlenségeire tekint, a kiválóságra *szemben* az egyenlőséggel, nem a kiválóságra *és* egyenlőségre. Amikor a kiválóság a cél, túlságosan kompetitívekké válunk. Amikor az egyenlőség miatt aggódunk, feloszlatjuk az olyan programokat, amelyeket a kiválóság fejlesztésére terveztek. Fontos komolyan venni a kérdéskör átgondolásához Silverman (1994) kijelentését, „a legokosabb diákok visszatartása nem fogja varázslatos módon segíteni a lassabbakat". (3.o). Ma gyakran az oktatási környezet és eredmények egyformaságára törekszünk, ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítanánk a különböző rejtett képességek kibontakozásához.

Tehetségesek tanítása általános oktatású /integrált/ osztályban

A kutatások arra utalnak, hogy az általános oktatású osztályokban általában kevés adaptáció vagy individualizáció van a tehetséges diákok számára, vagy egyáltalán nincs. A képzési kínálat nem különül el, minden diák ugyanazt a tananyagot tanulja, ugyanolyan szinten és ugyanolyan ütemben. Számos kutató tett javaslatot instrukciós stratégiákra, a kínálat individualizálására kevert, heterogén osztályban, és a tehetséges diákok klaszteres csoportosítása a vegyes képességű osztályokban szintén széles körben használatos.

A kínálat individualizálása, az individualizálás stratégiája azt jelenti, hogy a tanár időről időre felméri a diákok teljesítményszintjét, és új programot kínál, amely a diák jelenlegi szintjéhez képest egy szinttel van magasabban. Így lehetségessé válik minden egyes diák esetében a folyamatos fejlődés. Egy másik nézőpontból közelítve, ahogy Feldhusen (1993) rámutatott, kevesebb hangsúly kerül a formális felmérésre és nagyobb a megfelelő kezdő szint megállapítására, majd arra, hogy a gyermekek olyan gyorsan haladjanak végig a tanterven, ahogy tudnak.

A klaszeteres csoportosítás azt jelenti, hogy a tanár világosan azonosította a tehetséges fiatalokat az osztályban. A tanár ezek után elkötelezi magát, hogy időt szán a klaszterrel történő munkára, és magasabb szintű tantervi anyagot ad nekik. A klaszteres csoportosítás egyik előnye az individualizációs megközelítéssel szemben az, hogy a tanár egyszerre négy-hat diákkal dolgozhat együtt, nem csak eggyel. Ezen kívül, ha egy klaszterben dolgoznak együtt, a tehetséges fiatalok nagyon sokat tudnak egymásnak segíteni, és gyakran jobban fejlődnek, mintha egyedül dolgoznának.

Mind az individualizációs, mind a klaszteres csoportosítás megközelítésében egyértelmű, hogy a tanároknak speciális, magas szintű és kognitívan összetettebb tantervi anyagra van szükségük ahhoz, hogy hatékony képzést adhassanak a tehetséges diákoknak. Ez jelentheti egyszerűen azt, hogy hozzáférésük van magasabb évfolyamok tankönyveihez, vagy jelentheti azt is, hogy speciálisan a tehetségesek oktatására tervezett anyagokhoz juthatnak hozzá (Van Tassel-Baska, 1992). Jó oktatási anyagok segítségével a tanárok munkára buzdíthatják a tehetséges diákokat akár egyénileg, akár egy klaszter csoportban, és segíthetik őket az anyag elsajátításában.

Integrált osztályban történő munkához a tehetségesek számára további *speciális munkaformákat ajánl D. Eyre.* /1997/

- *Nyitott feladatok mindenkinek.* Ez messze a legegyszerűbb órai módszer, előnye, hogy a legtehetségesebbek is teljesen részesei maradnak az osztály munkájának. Hátrányai is lehetnek. Egyrészt ehhez meglehetősen alacsony szintű feladatot kell választanunk, ha

nagyon heterogén az osztály, s ez nem jelent igazi kihívást a tehetségeseknek. Másrészt a tehetségesek között is vannak kevésbé motiváltak, s így csak a minimum-szint teljesítésére törekednek ezen keretek között.

- *Különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás.* Ennek lényege, hogy feladatsort kapnak a tanulók, és az előrehaladás során a kérdések egyre nehezebbé válnak. Legfőbb előnye, hogy a tehetséges gyerek saját tempójában tud haladni anélkül, hogy a többiekre kellene várnia. Különösen jól alkalmazható ez a módszer lineáris tantárgyak esetén /pl. matematika/ , ahol a tanuló fejlődésének útját világosan lehet követni. A gond itt is abból fakadhat, ha a tehetséges tanuló nem eléggé motivált.

- *Képesség szerinti csoportoknak kiosztott feladatok.* Ez jól bevált munkaforma tehetséges tanulóknál, ugyanis ők inkább vállalkoznak kihívó feladatokra, ha képesség szerinti csoportba soroljuk a diákokat. A hátrányok szociális és szervezési jellegűek lehetnek. Egyrészt képesség szerinti csoportosítás hozzájárulhat az "elitesedéshez", különösen, ha ezek a csoportok tantárgyanként nem változnak. Másrészt gondot okozhat a csoportokba való korrekt besorolás. /Ezekről írtunk a tehetség-azonosítás című részben./

- *Az alapokról való indulás.* Ez egy nagyon demokratikus megközelítés, mert minden gyerek az alapokkal kezd, és csak aztán, a teljesítmények alapján jutnak további feladatokhoz. A "kötelező - ajánlott - kiegészítő" óratervezési módszer ezt a tanítási stílust alkalmazza. A tehetséges gyerekeknél ez általában hatékony, kivéve, ha a tehetséges tanuló motiválatlan.

- *Egyéni feladatadás.*Ez különösen azokban a tantárgyakban hatékony, amelyekben kisebb az ismeretek szerepe, a hangsúly a tanulók egyéni kompetenciáin van. A sikernek feltétele, hogy a tanuló birtokában legyen az önálló feladatmegoldást biztosító alapvető képességeknek, beleértve a szervezési elemeket is.

- *Alapszint plusz választott feladatok.* Ez két vasat tart a tűzben: egyrészt megvalósítja az alapszint elsajátításának követelményét, másrészt az egyéni igényeket is kielégíti. A tehetséges tanulók itt listáról választhatnak feladatokat az ismeretek gazdagításához, gyakorlati alkalmazásához, s ez az egyéni fejlődést kedvezően befolyásolja. Itt a problémát az alapszint feladatainak unalmassága jelentheti.

Ezek a technikák kedvező feltételeket teremtenek a tehetséges tanulók hatékony fejlesztéséhez - akár hagyományos osztály-keretekben is. Használatuk azonban egyfelől tantárgy- és osztály /csoport/-függő, másfelől az adott konkrét célkitűzések is befolyásolják a

választást. Itthon ezen a területen is van jócskán tennivaló, a fenti technikák alkalmazása széleskörűen nem tapasztalható az iskolai gyakorlatban.

Természetesen hasznos abból a szempontból is szemügyre venni a fenti módszereket, hogy *a tehetséges diákok mit szeretnek a tanulásban.* A szerző /Eyre, 1997/ vizsgálatai alapján a következők voltak fontosak a tanulóknak:

- a hosszú távú követelmények ismerete,
- egyértelmű rövidtávú célok /kiindulási pont, megengedett módszerek, várható eredmény/,
- a feladaton belüli önállóság,
- választási lehetőségek,
- a tanárral való megvitatás lehetősége,
- a tanárok összefoglaló értékelése.

Ezek a szempontok is azt jelzik, hogy a differenciálás elengedhetetlen aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A jó képességű gyerekek is igényelnek módosítást a standard tantervhez képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normától lényegesen eltérő feladatokra is szükségük van. Az óraterv készítésekor a tanárnak érdemes az órán nyújtott különböző teljesítményekre is felkészülnie - a különböző adottságok és képességek függvényében. A különböző feladatok kialakításával ösztönöznie kell a gyerekeket minél jobb teljesítményre. .A differenciálás tehát lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést és olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fejlesztési folyamatban. A napjainkban elterjedt új fogalom, az adaptív oktatás is erre épül. Ahogy ezt M. Nádasi Mária /2oo1/, a szakterület kiváló hazai kutatója megfogalmazta:"A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető." /I.m. 4o.o./ Az előzőekben összefoglaltak bizonyítják, hogy sok lehetőség van az integrált osztályban is a tehetségesekkel való hatékony foglalkozásra, azonban azt is láttuk, ezeknek megvannak a maguk határai. Nem véletlenül alakultak ki évtizedek óta világszerte a differenciálásnak a fentieken kívüli más formái is a tehetséggondozásban. A következőkben ezeket tekintjük át.

A hatékony fejlesztő munkát biztosító szervezeti formák a tehetséggondozásban

Az integrált osztály az általános keretet adja az iskolában a fejlesztő munkához, azonban további szervezeti keretek felhasználása szükséges az érdemi eredmények eléréséhez - mind a fogyatékosok, mind a gyengébb képességűek, mind a kiváló teljesítményű diákok számára. Ezeket szisztematikusan foglalja össze és elemzi M. Nádasi Mária /2oo1/ művében: az osztály egészét átfogó frontális munkától a csoportmunkán át a tanulók páros tevékenységének értékeit bemutatva olvashatunk a könyvben, végezetül a részben egyénre szabott, illetve teljesen egyénre szabott tanulói tevékenységformákról. Napjainkban ezek közül különösen ajánlják a kooperatív kiscsoportos tanulási formát, amely az integráció és a differenciálás megvalósítására egyidőben alkalmas. /Vö: Roeders, 1997; Turmezeyné, 2oo4/ Az előzőek közül indegyiknek megvan a maga értéke a pedagógiai folyamatban, egyiket sem lehet kizárólagossá tenni. Pedagógiai és pszichológiai szempontból ezért sem érthető igazán, hogy sokan fenntartással vannak a tehetségesek alkalmankénti külön csoportba sorolásával szemben is - itt most nem a „válogatott" osztályokról van szó. Mind a pedagógiai gyakorlat, mind a csoportmunka szakirodalmának tudományos beszámolói és meta-analízisei a csoportmunka különféle formáinak értékeit, hatékonyságát támasztják alá a differenciált fejlesztésben, függetlenül, hogy gyengébb képességű vagy kiemelkedő teljesítményű tanulókról van-e szó. (Allan, 1991; Feldhusen, 1989; Feldhusen & Moon, 1992; Page & Keith, 1996)

A képesség szerinti csoportosítás ellen felhozott főbb érvek a következők: (1) negatív hatással van a diákok én-fogalmára azáltal, hogy megbélyegzi az alacsonyabb szintű csoportokba járókat, és ugyanakkor felfújja a magasabb szintű csoportokba járók ön-értékelését; (2) a legtöbb felnőttkori tapasztalat nem homogén csoportokon belül éri az embert, így a diákoknak meg kell tanulniuk kölcsönhatásba lépni mindenféle emberrel; (3) az alacsonyabb szintű képességekkel rendelkező diákoknak előnyére válhat, ha együtt tanulnak a magasabb képességekkel rendelkezőkkel; (4) a csoportosítás etnikai és társadalmi-gazdasági vonalak mentén különítheti el a diákokat. Ezek között vannak figyelemre méltó szempontok is, bár a kutatási eredmények nem mindegyiket támasztják alá egyértelműen. Ugyanakkor az is tény, hogy nagymértékben befolyásolja a negatív tendenciák megjelenését az adott iskola pedagógiai légköre, az, hogy a tantestület hogyan tudja hatékonyan irányítani ezen folyamatoknak az integráció szellemével való összhangban tartását. /Vö: Balogh, 2oo4/ Azt természetesen valljuk mi is, hogy a vezérelvnek az integrációnak kell lennie az iskolai fejlesztő munkában, azonban ez nem zárhatja ki a hatékony fejlesztéshez szükséges szervezeti formák alkalmazását, s ilyenek az alkalmankénti képesség szerinti csoportos munkaformák is.

A képesség szerinti csoportosításnak számos formája létezik, a főbb formákat a következőkben jellemezzük Benbow /1997/ összegzése alapján.

- *XYZ csoportosításról* akkor beszélünk, amikor az egy évfolyamra járó gyermekeket magas, közepes és alacsony képességű csoportokba sorolják egy-egy tantárgyban nyújtott teljesítményük alapján. Ezek a csoportok néhány fontos tantárgyban folyamatosan működnek, biztosítva természetesen a rugalmas átjárhatóságat - a teljesítmény változásaival összhangban.

- *Az osztályon belüli csoportosítás* akkor történik, amikor az egy osztályba járó diákokat osztják be különböző csoportokba teljesítményeik alapján. Három alapvető eszköze van e csoportosítás megvalósításának: (1) aktív tanulás, (2) egyénre szabott képzés, (3) tantárgyak szerinti csoportosítás. Az utóbbi az osztályon belüli csoportosítás leggyakoribb módja, amelynek során a diákokat három vagy több szintre osztják be. A tantervet differenciálják a különböző csoportok számára. Itt is fontos szempont a folyamatos átjárhatóság az egyes csoportok között.

- *A klaszteres csoportosítás* az osztályon belüli csoportosítás egy típusa. Ebben a szituációban a tehetséges diákokat egy tanárhoz osztják be, aki figyel igényeikre, és ennek megfelelően differenciálja a tantervet. A klaszteres csoportosítás segítségével a tehetséges diákok diffreneciált fejlesztése folyamatosan megvalósul, nem csupán abban az egy-két kiemelt órában, amelyet az iskolák gyakran a rendelkezésükre bocsátanak a normális tanórán kívüli keretek között.

- *Az évfolyamok közötti csoportosítás* lényege: a különböző évfolyamokba járó diákok a napnak ugyanabban az órájában vannak együtt egy kurzuson. Számos képzési csoportokra osztják a diákokat a megmutatkozó teljesítményük alapján, tekintet nélkül a diák évfolyam-szintjére. Vagyis, a különböző évfolyamokra járó diákokat átszervezik annyi csoportra, ahány tanár rendelkezésre áll, a csoportok homogének a teljesítmény-szint szempontjából. A képzést úgy igazítják, hogy alkalmazkodjon a csoport szintjéhez és igényeihez. Az évfolyamok közötti csoportosítás előnyei hasonlóak azokhoz, amelyeket az osztályon belüli csoportosítás nyújt, de még jobban alkalmazkodik a fejlődés egyéni tempójához.

A csoportmunka előbbi formái színesítik az iskolai tehetséggondozás repertoárját a hagyományos tanórai keret mellett. Azért fontosak ezek, mert az integrált tanórai keret kevésbé teszi lehetővé az egyéni differenciálást. Mindezeken túl azonban szükség van a

tanórán és iskolán kívüli további szervezeti formákra is a tehetséggondozásban, amelyek a teljesen egyénre szabott fejlesztést is biztosítani tudják. Igazán rendszerben tud hatékonyan működni az iskolai tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következőkben foglalhatók össze:

- a tanórai differenciálás különféle formái, /minél több kiscsoportos, nívócsoportos és egyénre szabott munka!/
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások /szakkör, blokk, önképzőkör stb./,
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentor-program stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani.

Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán /iskolán/ kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is. /Vö: Balogh, 2ooo./ Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül.

A gyorsítás mint a hatékony iskolai tehetségfejlesztés elengedhetetlen feltétele

Már a csoportos munkaformák rendszerében feltűnt a gyorsítás elve, amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban és többet képesek feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, s így jött létre a *gyorsítás*

fogalma. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban való haladást. Sokféle formáját alakult ki a gyorsításnak, itt a legfontosabbakat soroljuk fel *Feger /* 1997/ összegzése alapján.

- *Korábbi iskolakezdés.* Nagy különbségek lehetnek a fejlődésben már a gyerekkorban, s ez alapján nem egyszer előfordul, hogy az általánosan szokásos életkor /6-7 éves kor/ előtt elkezdi a gyerek iskolai tanulmányait. Természetesen körültekintő iskolaérettségi vizsgálatok jelentik a garanciát a tévedés elkerüléséhez.
- *Osztály-átléptetés.* A gyorsabb fejlődés és ehhez kapcsolódó nagyobb teljesítmény az iskolai évek alatt is jellemezhetik a tehetséges tanulókat. Ha ez minden tantárgyban jellemzi a diákot, s idő előtt képes a követelményeket teljesíteni, akkor élni kell ezzel a lehetőséggel is.
- *D-típusú osztályok.* Ezek lényege, hogy összeválogatott tehetséges gyerekekkel rövidebb idő alatt /például négy év helyett három év alatt/ teljesítik az általános iskola felső tagozatának tantárgyi követelményeit. /Vö: Nagy, 1999/
- *Tanulmányi idő lerövidítése.* A tehetséges diák folyamatos magas szintű teljesítménye lehetővé teszi azt is, hogy az egész iskolai időt /8 év, 12 év/ rövidebb idő alatt teljesítse.
- *Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése.* Ez két formában is lehetséges. Az egyik, hogy tanulmányi ideje lerövidítésével a szokásos életkor előtt teljesíti a középiskolai követelményeket a tanuló, s így hamarabb felvételt nyerhet a felsőoktatásba. A másik lehetőség, hogy egy-egy speciális szakterületen /pl. matematika, zene/ a középiskolai tanulmányok mellett már folytatja az egyetemi tanulmányait is.

Európa más országaiban és világszerte is sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak, a hazai gyakorlatban azonban ezek elvétve fordulnak elő. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség kibontakozását. A gyorsítás egyszerűen az az elhatározás, hogy ne a kor legyen az a kritérium, amely meghatározza, hogy egy egyén mikor férhet hozzá a konkrét tantervi vagy tanulmányi tapasztalatokhoz. Ezt az alapelvet helyeslik és megkérdőjelezhetetlenül alkalmazzák is a művészetek és a sport területén. Például nagyon kevés zongoraóra vagy síoktatás szerveződik életkor szerinti csoportnak. A kor szerinti oktatási csoportosítást ezeken a területeken szinte nem is alkalmazzák. Ehelyett az oktatók megpróbálnak rájönni, hogy a gyermek mit tud, és mit nem, és ezek után kezdenek el dolgozni velük olyan szinten, amely egy picivel mindig meghaladja tudásszintjüket. (Benbow,

1991) Ezeken a területeken nem hallhatunk aggodalmas hangokat a képesség szerinti csoportosítás miatt. Akkor miért aggódunk annyit a kompetencia alapján történő csoportosítás miatt, amikor a szóban forgó terület az olvasás vagy a matematika? Minden hasonló korú gyermeket egy olvasás-csoportba tenni hasonló ahhoz, mint amikor ugyanolyan méretű cipőt veszünk minden hasonló korú diáknak. Az emberek nem ennyire egyformák. Minden életkorban nagymértékben különbözünk egymástól méretben, fizikai és szellemi fejlődésben, érettségben, stb. Ha azt akarjuk, hogy az oktatás hatékony legyen, a pedagógusoknak a gyakorlatban is reagálniuk kell ezekre a különbségekre (Lubinski & Benbow, 1995).

Habár a gyorsítás alkalmazása mindig is egyenetlen volt , ez nem mondható el a gyorsítást alátámasztó empirikus kutatásokról. A gyorsításról megjelent hatalmas mennyiségű szakirodalom számos áttekintése (pl.Gallagher, 1996) és meta-analízisei (Kulik & Kulik, 1992) egyértelműen kimutatták, hogy a gyorsítás mind hosszú távon, mind rövid távon jól működik. Az évtizedek alatt végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a gyorsítás a „legjobb gyakorlat". VanTassel-Baska (1989) kijelentette, „Minden intervenció közül, amelyet az iskolák a tehetségeseknek nyújtanak, a kutatások a gyorsítást támasztják alá a leginkább" (25.o). Érdemes ezekre az eredményekre a hazai iskolai tehetségfejlesztő munkában is tekintettel lennünk.

A hatékony tehetségfejlesztés elengedhetetlen feltétele: új szerepek a tantestületben

Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát. E feladatok sikeres teljesítésére akkor van esély, ha a tantestületen belül jól körülhatároljuk a funkciókat. Ennek kialakult egy rendszere, amely sikeresen működik nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó iskolákban. /Vö: Eyre, 1997./ A külföldi és hazai tapasztalatok alapján a *tantestületen belül a következő munkamegosztás ajánlott.*

- Programvezető /igazgató, igazgatóhelyettes/.: általános áttekintés, bátorítás, segítés, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösségvezetők: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.

- Tehetséggondozó koordinátor: összískolai azonosító és ellenőrző programok készítése, órán /iskolán/ kívüli tevékenységek koordinálása, mentor-programok irányítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember /erre képzett pedagógus vagy pszichológus/: problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetség-program megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyerekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható *Mező* /2oo4/ könyvében.
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszicho-szociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, s rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.
- Az egyes szaktanárok: közreműködés a programok kidolgozásában, tehetséges tanulók azonosítása, egyéni szükségletek és érdeklődés felderítése és fejlesztése, tanórai és órán kívüli gazdagítás.

Az előbbiek közül kiemelt szerepe van a sikeres tehetséggondozásban az utolsó háromnak: a tanárnak, a tanácsadónak és a mentornak. Európában mindhárom szerep kimunkált és elterjedt a tehetséggondozásban, nálunk a tanácsadó és a mentor alig-alig található meg a tantestületekben, ez is akadálya a még sikeresebb pedagógiai munkának.

Összegzés

Mind a hazai, mind a külföldi pedagógiai gyakorlat és kutatások bizonyították, hogy az integráció elvének megvalósítása az iskolai gyakorlatban nem zárhatja ki a hatékony differenciálás formáit a tehetséggondozásban. Elengedhetetlen elv és keret az integráció a személyiségfejlesztő munkában, azonban ez csak a differenciálás elvének együttes alkalmazásával lehet eredményes. Ennek nyomatékosítására álljon itt F. J. Mönks /2oo4/ professzornak, a European Council for High Ability elnökének gondolatsora „*A*

tehetséggondozás fő célkitűzéseit már a múlt század elején megfogalmazta a reformpedagógia: differenciált tananyag és differenciáló oktatás. A tartalomnak és az oktatási formának a lehető legszorosabban kell kapcsolódnia az egyes tanulók fejlődési és tanulási szükségleteihez - ezt megvalósítani egyáltalán nem egyszerű feladat. A sikeres tehetséggondozáshoz feltétlenül szükség van arra, hogy a pedagógusok, pszichológusok, szülők is megszerezzék a megfelelő szakmai ismereteket." /42.o./ Ennek eléréséhez Magyarországon még igen sok a tennivaló!

FELHASZNÁLT IRODALOM

ALLAN, S. (1991): Ability-grouping Research Reviews: What Do They Say about Grouping and the Gifted? *Educational Leadership, 48 (6),* 6o-65.

BALOGH L. (2000): Iskolai tehetségfejlesztés: program és eredmények. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.):*A tehetségfejlesztés pszichológiája,* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 181-198.

BALOGH L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

BALOGH L., BÓTA M., DÁVID I., PÁSKUNÉ (2OO4): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.

BENBOW, C.P. (1991): Meeting the Needs of Gifted Students through Acceleration. A Neglected Resource. In: Wang, M.C., Reynolds M.C., Walberg, H.J. (eds.): *Handbook of Special Education,* Vol. 4., Pergamon, Elmsford, NY, 23-36.

BENBOW, C.P. (1997): Grouping Intellectually Advanced Students for Instruction. In: Van Tassel-Baska (ed.):*Gifted and Talented Learners.* Love, Denver, 261-278.

EYRE, D. (1997): *Gifted Children in Schools.* David Fulton Publishers, London.

FEGER, B. (1997): Tehetséggondozó programok. In: Balogh L., Polonkai M., Tóth L. (szerk.) *Tehetség és fejlesztő programok.* Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 45-57.

FELDHUSEN, H.,J. (1989): Why the Public Schools will Continue to Neglect the Gifted. *Gifted Child Today,* 12 (2), 55-59.

FELDHUSEN, H.J. (1993): Individualized Teaching of the Gifted in Regular Classrooms.. In: Maker, C.J. (ed.): *Critical Issues in Gifted Education, /Vol.3.),* Austin, TX-Pro_Ed., 263-273.

FELDHUSEN, J.F., MOON, S.M. (1992): Grouping Gifted Students. Issues and Concerns. *Gifted Child Quarterly,* 36 (2), 63-67.

GALLAGHER, J.J. (1996): Educational Research and Educational Policy: The Strange Case of Acceleration. In: Benbow, C.P., Lubinski, D. (eds.): *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues,* John Hopkins University Press, Baltimore, 83-92.

KULIK, C.C., KULIK, J.A. (1992): Effects of Ability Grouping in Secondary School Students. A Metaanalysis of Evaluation Findings.*American Educational Journal 19,* 425-438.

LUBINSKI, D., BENBOW, C.P. (1995):Optimal Development of Talent: Respond Educationally to Individual Differences in Personality. *Educational Forum,* 59, 381-392.

MEZŐ F. (2004): *A tehetségtanácsadás kézikönyve.* kocka Kör, Debrecen.

M. NÁDASI MÁRIA (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Bt, Pécs.

MÖNKS, F.J. (2004): Tehetséggondozás Európában. In: Balogh L., Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat,* MTT, Mád, 35-43.

NAGY K. (1999): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola Kollégiumban. In: Balogh L. (szerk.):*Tehetség és iskola,* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215-218.

PAGE, E.B., KEITH, T.Z. (1996): The Elephant in the Classroom: Ability grouping and the Gifted. In: Benbow, C.P., Lubinski, D. (eds.):*Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues,*Johns Hopkins University Press, Baltimore, 192-210.

ROEDERS, P. (1997): *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban.* Calibra Kiadó, Budapest.

SILVERMAN, L.K. (1994): *Gifted Education: An Endangered Species.* Empowering Part-

nerships Fulfilling Potential, Indiana Association for Gifted.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1989): Appropriate Curriculum for Gifted Learners. *Educational Leadership 46,* 19-27.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1992): Educational Decision making in Acceleration and Grouping. *Gifted Child Qarterly,* 36 (2), 68-72.

THE CHANCE OF THE GIFTED CHILDREN: INTEGRATION AND DIFFERENTIATION SIMULTAN

(Summary)

The gifted education in schools has developed significantly in Hungary since the change of society. In the first years of 9o' the differentiation played big role in the development of gifted children. But now the strong prominence of the principle of integration effects conflicts in the gifted education in schools. In this study we have summarized: how can we mix efficiently the priciples of integration and differentiation in the gifted education of schools, and what are the psychological and pedagogical conditions of it.