Balogh László (2005): Tehetséggondozás az EU-ban és nálunk. *Fókusz*, VII. évfolyam 1. szám; 2005. március; 14–29.

A tehetséggondozás mai hazai és európai helyzete sok szállal kötődik az elmúlt másfél évtizedhez. A legfontosabb lépéseket érdemes itt elöljáróban áttekinteni. 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 épített 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, s ma is sok iskola vesz részt nemzetközi együttműködésben (COMENIUS-Program) más európai országok iskoláival, keresve a tehetséggondozás hatékony formáit.

Ezen előadás elkészítését megkönnyítette, hogy 2oo2. június 5–9-ig a hollandiai Nijmegeni Egyetemen egy tehetség-konferenciát rendeztek az Unió tagországai, valamint öt „városmányos" ország (Magyarország, Lengyelország, Románia, Lettország, Szlovénia) egyetemi kutatóinak közreműködésével. (Magyarországot e tanulmány készítője képviselte.) A rendezvény célja az volt, hogy egyrészt leltárt készítsünk az európai tehetséggondozás helyzetéről, másrészt hogy megfogalmazzuk a legfontosabb tennivalókat. Egy előre megküldött szempontsor (kb. 200 oldal) alapján kellett átfogó képet adni a hazai tehetséggondozás helyzetéről minden résztvevőnek, s ott ennek rövidített változatát kézhez is kaptuk. Így e helyzetjelentések felhasználásával készült el ez a tanulmány. Az egyes országok beszámolóinak áttekintése alapján nem nehéz megállapítani, hogy melyek az erősségei és fejlesztendő területei a magyar iskolai tehetséggondozásnak. Ezeket a következőkben foglaljuk össze.

ERŐSSÉGEK A MAGYARORSZÁGI TEHETSÉGGONDOZÁSBAN:

1. **TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS**
2. **GAZDAGÍTÁS TANÓRÁN KÍVÜL**
3. **SPECIÁLIS TEHETSÉGFEJLESZTÉS**

4. **VERSENYEK**
5. **SZAKEMBEREK TOVÁBBKÉPZÉSE**

FEJLESZTENDŐ TERÜLETEK:

1. **TEHETSÉGKERESÉS, AZONOSÍTÁS**
2. **DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS A TANÓRÁN**
3. **GYORSÍTÁS**
4. **ÚJ SZEREPEK A TANTESTÜLETBEN**
5. **CSALÁDDAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS**

Ezen keretek között csak az utóbbiakkal foglalkozunk, az erősségekről részletesen lehet olvasni egy elmúlt évben megjelent tanulmányban. /Balogh, 2oo3./

I. TEHETSÉGKERESÉS, AZONOSÍTÁS

Sokan tartják ezt a területet az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított a program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a pedagógustól. Fontos gyakorlati kérdés, *milyen úton juthatunk az iskolában az azonosításhoz szükséges információk birtokába?* Ezt a kérdést vizsgálva *Eyre* /1997/ azt állapította meg kutatásai alapján, hogy az iskolák általában *öt fázison* mennek keresztül, amíg hatékony azonosítókká válnak.

Az első fázis: *az azonosítás szükségességének és hasznának felismerése.* Gyakran fordul elő, hogy elméleti ismereteik vannak a pedagógusoknak arról, hogy fontos a tehetséges gyerekekkel való speciális foglalkozás az iskolában, de nincsenek birtokukban azok a módszerek, amelyekkel korrekt módon tudják azonosítani, felfedezni a tehetséget a különféle tevékenységterületeken.

A második fázis: *ad hoc azonosítás* A legtöbb iskola gyorsan átlép az első fázisból a másodikba, s próbál kapaszkodókat keresni a tehetségesek azonosításához. Ezek a támpontok ilyenkor elsősorban a pedagógusoknak a gyerekekre vonatkozó felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. Például ilyen lehet, hogy "jól dolgozik a gyerek", "motivált a tanuló", "a szülők aktívak az iskolai életben" stb. Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, de általában téves alapú azonosítási szempontok alapján történik a beválogatás a tehetség-programokba. Ilyenkor többnyire az azonosítás nem a gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket célozza meg, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Ezért az ilyen típusú azonosítás jóindulatú ugyan, de gyakran pontatlan, elfogult, s nem is hatékony. Még veszélyes is lehet, ha ennek

következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helye, így a tehetséges gyerekek elkallódhatnak.

A harmadik fázis: *tesztek segítségével végzett azonosítás.* Ez a fázis néha a második fázisból származó frusztráció felgyülemlésének /"Valaki mondja már meg, mit csináljunk!"/ az eredménye. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyerekre vonatkozó információinak a kiegészítésére szolgálnak, illetve azokat pontosíthatják. Itt azonban átesnek a ló túlsó oldalára a pedagógusok, s keresve az ideális mérési eszközöket, mindenfélével próbálkoznak. A tesztek egyedüli eszközként való alkalmazása azzal is jár, hogy a tanár válláról lekerül a felelősség a döntés meghozatalánál: ha a gyerek jól teljesít a tesztben, bekerül a programba, ha nem , akkor kimarad. Ez így nagyon mechanikus döntési szituáció, hiszen gyakran előfordulhat, hogy adott alkalommal gyengén teljesít a tanuló a tesztben, holott ez éppen csak aktuálisan történt így: ezért is mondják azt, hogy "egy mérés nem mérés". Mindezen túl még a tesztek megválasztása is komoly problémákat vethet fel az azonosítási folyamatban. Tehát a tesztekre kizárólagosan nem lehet építeni az azonosítást, ezeket csakis korlátaik teljes ismeretében és a tanár egyéb információival együtt lehet alkalmazni.

A negyedik fázis: *rendszer-jellegű azonosítás kialakítása az iskolában.* Ebben a fázisban az iskola kezdi felismerni, hogy a hatékony tehetség-azonosítás érdekében többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval fogja gazdagítani a palettát. A következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást:

- tanári jellemzés,
- tesztek és felmérések,
- kérdőívek - általános és tantárgyak szerinti,
- iskolapszichológusok véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése.

A negyedik fázisban a tantestület minden tagját bevonják az iskola és a saját tantárgya számára megfelelő azonosítási módszerek kiválasztásának folyamatába. A módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként, sőt gyerektípusonként is változó lehet, sokféle szempontot kell figyelembe venni a kiválasztásnál. Ebben a fázisban még mindig gyakori, hogy a tanároknak nincs elég önbizalmuk azonosítási kompetenciájukat illetően, különösen a döntések meghozatalánál bizonytalanodhatnak el.

Az ötödik fázis: *professzionális azonosítás.* Ez az optimális helyzet a tehetségesek azonosításában: a tanárok ekkor már - az előző szakaszban megszerzett tapasztalataik alapján - biztonsággal használják a fentebb megjelölt azonosítási módszereket, s egyben hozzáigazítják azokat az iskola adottságaihoz, programjaihoz. Ez a szint biztosítja a tehetségesek korrekt azonosítást, s nagy esélyt ad arra, hogy tehetséges tanuló ne kallódjon el az iskolában. Természetesen az azonosítás és a gondozás folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen a hatékony gondozás az éles szemű pedagógusnak lehetőséget nyújt a tehetség megfigyelésére és felismerésére is.

Már az eddigiek is ékesen bizonyítják, hogy hallatlanul összetett és felelősségteljes feladat a tehetséges tanulók azonosítása, beválogatása a fejlesztő programokba. Sorsok dőlhetnek el, hogy felismerjük-e a tanulók tehetségét, vagy szunnyadva marad az. Magyarországon jócskán

van még tennivaló ezen a területen, gyakran spontán, véletlenszerű az iskolákban folyó tehetségazonosító tevékenység.

Összegzésként megfogalmazzuk *a legfőbb alapelveket az iskolai tehetség-azonosításhoz,* ezek további segítségül szolgálnak a gyakorlati munkához./Balogh, 2oo2/a/

- Az azonosításhoz a korábban bemutatott Czeizel-féle modell ad kapaszkodókat, mind a négy összetevőre figyelnünk kell.
- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: ezért óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek" titulussal.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek /tesztek/ segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

II. DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS A TANÓRÁN

A differenciálás magától értetődően alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A jó képességű gyerekek is bizonyára igényelnek némi 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 teljesítményre is felkészülnie a különböző adottságok és képességek függvényében. A feladatok kialakításával ösztönöznie kell a gyerekeket minél jobb teljesítményre. Ennek a módszernek azért van különös jelentősége, mert vannak olyan osztályok, ahol arra fektetik a hangsúlyt, hogy minden gyerek egy minimumszintet teljesítsen, ezért a legtehetségesebbek is ugyanilyen alacsony szinten teljesítenek.A differenciálás sok figyelmet kap az oktatás világában, és 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./

A differenciálásról szóló irodalom nagy része túlzottan mechanikus megközelítést tükröz, és felhasználhatósága, ami a legtehetségesebbeket illeti, eléggé korlátozott. A feladat, teljesítmény, forrásanyag és segítség szerinti differenciálás a tehetségesek differenciált oktatásának jellemzői, de önmagukban még nem biztosítékok a sikeres fejlesztésre.

A tehetségesek differenciálásának vitatémáját a szakmában és azon kívül dolgozó oktatók nagyon különbözőképpen fogják fel. A fogalom egyik gyakori félreértése, hogy a tehetséges tanuló a többi diáktól teljesen eltérő programban részesül. Ezen félreértés szerint azt hiszik, hogy az átlagos tanuló tantárgyi kurzusokat tanul, míg a tehetséges gyerek valamilyen magasabb rendű képességeket. Ebből egyből következik az is, hogy a tehetségeseknek nincs szükségük tartalomra, és az átlagos tanulóknak nincs szükségük magasabb szintű képességekre. Természetesen ez hibás feltevés annak tekintetében, hogy miből is áll a differenciálás. Állandók a témával kapcsolatos nézeteltérések. Bizonyos kutatók számára a differenciált gyakorlat lényege abban áll, hogy a tanulók egyéni projektmunkákon dolgozzanak (Renzulli, 1996). Mások szerint a differenciálást

az általános tanóra keretében legjobban egyéni megközelítésekkel elégíthetjük ki (Treffinger, 1995). Megint mások értelmezésében a differenciálás olyan integratív és átfogó tapasztalatsorozatot igényel, amit az azonos szellemi szinten álló társakból álló támogató környezetben élnek át a gyerekek (VanTassel-Baska, 1995).
Természetesen egy ponton minden nézet egybevág: mikor a tehetséges tanulók számára egésznapos tanulási tapasztalatokat fejlesztenek ki, elsősorban specializált környezetben és iskolákban. Csak ilyen helyzetben lehetséges a differenciálást átfogó fogalomként felfogni. Korunkbeli tapasztalatokra alapozva a normális iskolai óra a tehetségesek számára valószínűleg a legkevésbé differenciált környezet (Westberg, Archambault, Dobyns és Salvin, 1993).

Mi az oka a differenciálás ilyen sokféle értelmezésének? Az egyik ok a tehetségesek azon jellemzői, amelyekre a program és a szolgáltatások kiválasztásakor összpontosítunk. Ha elsősorban a koraérettségre válaszolunk, akkor a fejlett szintű tartalom lesz a differenciálás logikus formája, és a többi megközelítés nem kielégítő. Ha azonban a gondolat komplexitására figyelünk mint jellemzőre, akkor az olyan differenciált tapasztalatkészlet válik differenciált válasszá, amely valós életbeli problémákra keres megoldást.Egy másik nézeteltérés a témában ahhoz kapcsolódik, hogy hol jelenjen meg a differenciálás. Vannak oktatók, akik a gyermek egyéni szintjére figyelnek, és a programok mindig a tanulónak az adott időpontban felmerülő érdekeire és képességeire reagálnak. Más tanárok számára a differenciálás a tanulócsoportok szerinti tantervi célok és eredmények harmóniájából jön létre. Megint más tanárok számára olyan általános keretek kapcsán jelenik meg, mint pl. a mentorság vagy a sakk-klubbok.

Sok területen van tehát eltérés a nézetekben a tehetségesek diffrenciálásában, azonban a legfőbb kérdés ezek közül: integrált osztályban /heterogén csoportban/ vagy "válogatott " osztályban /homogén csoport/ folyhat-e hatékonyan a tehetséggondozás az iskolában? Erre a kérdésre többféle megközelítésből többféle választ adnak a kutatók és gyakorló szakemberek. Célszerű ezeket áttekinteni, hogy korrekt felhasználási formákat alakíthassunk ki a pedagógiai gyakorlatban.

1. Kiválóság szemben az egyenlőséggel: egy szükségtelen feszültség

A kiválóság és az egyenlőség vitája az egyik legproblémásabb feszültség, amely átjárja világszerte iskolákat . A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák mind az egyenlőség, mind a kiválóság elvére összpontosítsanak. A hátrányos helyzetű, kisebbségi, belvárosi iskolákba járó gyermekek környezete nagyon megnehezíti számukra a tanulást. Az ilyen környezetben iskolába járni kénytelen gyermekek esetében nem az a kérdés, hogy miért nem tanulnak, hanem az, hogy hogyan képes néhányuk tanulni az útjukban álló akadályok ellenére. Ezen túl, a fejlődési fogyatékossággal rendelkező gyermekek, vagy az olyanok, akik kevésbé készek a tanulásra, további segítségre szorulnak. Ez a legkevesebb, amit adhatunk nekik. Következésképpen, nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokból vagy fogyatékossággal rendelkező gyermekeket tanítani.

Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon múlik, biztosítjuk-e, hogy az oktatási források egyenlően legyenek elosztva, és a kiválóságot segítsék elő. 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. (Vö:Sykes, 1995) 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 eredmények egyformaságára törekszünk, ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítanánk a különböző rejtett képességek kibontakozásához.

2. Tehetségesek tanítása általános oktatású /integrált/ osztályban

A kutatások arra utalnak, hogy az általános oktatású osztályokban 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 egy kevert, heterogén módon csoportosított 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 tantervet 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 tanár természetesen figyelemmel kíséri fejlődésüket, hogy biztos legyen abban, nem csak felületesen dolgozzák fel a tananyagot. Ez azt jelenti, hogy a tanár sok informális felmérést végez úgy, hogy figyeli a diákokat és beszélget velük, amíg dolgoznak, javító és formatív visszajelzéseket adva nekik, elősegítve vagy erősítve fejlődésüket. Így a diákok jó és folyamatos fejlődése építi ön-hatékonyság érzetüket (Schunk, 1991a, 1991b), valamint motivációjukat magas szintű teljesítmény-célok kitűzésére.

A klaszeteres csoportosítás /erről már korábban írtunk/ azt jelenti, hogy a tanár, vagy valaki más, világosan azonosította a tehetséges fiatalokat az osztályban. A tanár ezek után elkötelezi magát, hogy időt szán a klaszterrel történő munkára és megkülönböztetett 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 világos, 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 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,
- értelmes értékelés lehetősége,
- a tanárok összefoglaló értékelése.

3. A képesség szerinti csoportosítás szükségessége, formái

Ahogy azt korábban említettük, sokan fenntartással vannak a tehetségesek külön csoportba sorolásával szemben, s az integrálást követik annak a teóriának köszönhetően, hogy a képesség szerinti csoportosítás a diákok lehetőségeiben és eredményeiben egyenlőtlenséget szül. Érdekes azonban, hogy szinte teljes mértékben hiányoznak az ezt a nézőpontot alátámasztó bizonyítékok (Allan, 1991; Brewer, Rees & Argys, 1995; Page & Keith, 1996; VanTassel-Baska, 1992). „Figyelemreméltóan kevés érv áll az integrálási törekvések mellett" (Brewer, Rees & Argys, 1995, 211.o). Ehelyett, a csoportosítás irodalmának tudományos beszámolói és meta-analízisei a homogén csoportosítás gyakorlatát támasztják alá (Allan, 1991; Feldhusen, 1989, 1991c; Feldhusen & Moon, 1992; Gamoran, 1986; Page & Keith, 1996; Rogers, 1991).

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, és tanulhatnak tőlük; (4) a csoportosítás etnikai és társadalmi-gazdasági vonalak mentén különíti el a diákokat. Ezek között vannak figyelemre méltó szempontok is, bár a kutatási eredmények nem mindegyiket támasztják alá egyértelműen. Ami pedig a homogén csoportokban bekövetkező későbbi élettapasztalatokat illeti, megjegyzendő, hogy az emberek a képességeik és érdeklődésük alapján választanak pályát maguknak. Ezen túl az emberek eléggé homogén csoportokban dolgoznak, és a legtöbb barátot a munkahelyről szerzik. Vagyis, olyan partnereket és barátokat keresünk magunknak, akik hasonlóak hozzánk képességeiket illetően. Vagyis, a felnőttek számára az élet sokkal homogénebb, mint a gyermekek számára. Ami az alacsony képességű gyermekeknek a magasabb képességűekkel való együtt-tanulásából származó előnyöket illeti, kiemelendő, hogy a küszködő diákok minden bizonnyal nem a magas képességekkel rendelkező diákokat fogják példaképükként választani.

A képesség szerinti csoportosításnak számos formája létezik: XYZ csoportosítás, osztályon belüli csoportosítás, klaszteres csoportosítás, évfolyamok közötti csoportosítás, speciális osztályok (pl. szemináriumok, gyors ütemű osztályok, osztálylépteti osztályok) és speciális iskolák. Ezeket a szervezeti formákat Európa többi országában gyakran alkalmazzák, itthon kevéssé elterjedtek, holott nélkülük nehéz széleskörűen sikert elérni az iskolai tehetséggondozásban.

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 teljesítményük vagy szereplésük alapján, amelyet gyakran tesztek segítségével határoznak meg. Az XYZ csoportosításban a diákokat differenciáltan csoportokba helyezik teljesítményeik alapján, a bánásmód azonban nem feltétlenül differenciált (gyakran nem az). Vagyis, minden diák ugyanazt a tantervet végzi. Az XYZ csoportosítás a követés egy formája.

- *Az osztályon belüli csoportosítás* akkor történik, amikor az egy osztályba járó diákokat osztják be különböző csoportokba teljesítményeik alapján. Három alapvető eszköze van e csoportosítás-típus megvalósításának: (1) aktív tanulás, (2) egyénre szabott képzés, (3) tantárgyak szerinti átcsoportosítás. Az utóbbi az osztályon belüli csoportosítás leggyakoribb módja, amelynek során a diákokat három vagy több szintre osztják be. Az egyes szintekre járó diákok eltérő tankönyvből, eltérő szinten tanulnak. A tantervet differenciálják a különböző csoportok számára. Ebből a megközelítésből mutattak ki előnyöket az alacsony, közepes és magas képességszintű csoportok esetében, ahol a diákok 1.2 évnyi tanulmányi fejlődést mutattak egy iskolai éven belül.

- *A klaszteres csoportosítás* az osztályon belüli csoportosítás egy típusa. Ebben a szituációban számos, vagy akár az összes tehetséges diákot egy tanárhoz osztják be, aki figyel igényeikre, és ennek megfelelően differenciálja a tantervet. Winebrenner és Devlin (1991) felvetette, hogy négy-hat tehetséges diák alkosson egy klasztert. A klaszteres csoportosítás segítségével a tehetséges diákok igényeire folyamatosan figyelnek, nem csupán abban az egy-két kiemelt órában, amelyet az iskolák gyakran a rendelkezésükre bocsátanak.

- *Az évfolyamok közötti csoportosítás* először a Joplin terv részeként jelent meg Missouriban az 1950-es években. Az évfolyamok közötti csoportosítás részeként a különböző évfolyamokba járó diákok, például a negyedikesektől a hatodikosokig a napnak ugyanabban az órájában járnak egy kurzusra. 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 más formái a speciális osztályok vagy szemináriumok, ahol a különböző évfolyamszintű diákokat összehívják egy alkalomra. Az évfolyamok közötti csoportosítás előnyei hasonlóak azokhoz, amelyeket az osztályon belüli csoportosítás nyújt.

4. Összegzés: változatosság a szervezeti keretekben

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé a teljes egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. A lényeg itt is az, hogy rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők:

- a tanórai differenciálás különféle formái, /minél több kiscsoportos, nívócsoportos és egyénre szabott munka!/
- speciális osztály,
- 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.

III. GYORSÍTÁS

1. A gyorsítás fogalma, fajtái

Már a gazdagítás Passow által kidolgozott és fentebb bemutatott rendszerében feltűnt a "tempóban történő gazdagítás", amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban 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 /gyorsabban/ 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. Nagyon kevés zongoraóra vagy síoktatás szól csupán nyolc éveseknek például. A kor szerinti oktatási csoportosításról ezeken a területeken nem is hallottak. 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 meghaladja tudásszintjüket, azon a szinten, amelyen az oktatási és fejlődés pszichológia területén végzett kutatások szerint az emberek a legjobban képesek tanulni (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 korban nagymértékben különbözünk egymástól méretben, fizikai és szellemi fejlődésben, érettségben, stb. Ha azt akarjuk, hogy az oktatás hatékony legyen, a pedagógusoknak reagálniuk kell ezekre a különbségekre (Benbow & Lubinski, 1994; Lubinski & Benbow, 1995).

2. Kutatási érvek a gyorsítás mellett

Habár a gyorsítás alkalmazása mindig is egyenetlen volt és továbbra is az, 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, 1984, 1992) egyértelműen kimutatták, hogy a gyorsítás mind hosszú távon, mind rövid távon jól működik. Az évtizedek alatt végzett kutatások egyértelműen kimutatták, 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). Az intellektuálisan tehetséges diákok, akik évfolyamléptetésben vesznek részt, ugyanolyan jól teljesítenek, mint a tehetséges, de idősebb, már abba az évfolyamba járó diákok; majdnem egy éves előnyt mutatnak továbbá a tehetséges, ugyanolyan korú, nem gyorsított társaikkal szemben (Kulik & Kulik, 1984). Ezen kívül, a gyorsított és a nem gyorsított diákok közötti különbségeket akár 50 évvel később is ki lehet mutatni a gyorsításban részt vettek előnyére (Cronbach, 1996). Gowan és Demos (1964) velősen foglalták össze a helyzetet, amikor kijelentették, „A gyorsított diákok jobban teljesítenek, mint a képességben egyenrangú, nem gyorsított diákok" (194.o).

IV. 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.

V. EGYÜTTMŰKÖDÉS A CSALÁDDAL

A család, az oktatás és a társadalom többszörös támogatása nélkül minden gyermek akadályoztatva van fejlődésében. A családok elsősorban a következő vonatkozásokban befolyásolják a tehetség fejlődését.

Gondolkodás. Az egyének ahhoz a társasághoz igazítják gondolkodási magatartásukat, akikkel együtt vannak. Lehet például, hogy egy gyermek önállóbban gondolkodik otthon, és konformistább az iskolában, vagy kudarcot vallhat a tanár által kiadott feladatokban, de az utcai banda követelményei tekintetében kiemelkedően sikeres lehet. A családi kapcsolatok a legszorosabban kapcsolódnak az intellektuális szabályozókhoz – ahogy mindegyik megtervezi, figyelemmel kíséri, és ellenőrzi a problémamegoldás eredményét, hogy az egyének, akik képesek szabályozni azokat a tevékenységeket, jobban teljesítenek mint azok, akik nem (Span, 1995).

Motiváció. A gyermekek érzései azzal kapcsolatban, hogy mit képesek elérni, nagyon korán kialakulnak (Cassidy & Lynn, 1991). A gyermekek felhatalmazása azáltal, hogy a kompetencia érzésével és egy elérendő céllal ruházzuk fel őket, általában növeli tanulás iránti motivációjukat és az ezzel járó munka-szintet is. A másik oldalon azonban a túlzásba vitt felnőtt kontroll a valaki más döntéseitől való függésre utal, a kontroll helyét elmozdítva – azt a helyet, ahonnan az erő érzése származik (Rotter, 1966).

Szociális kogníció. A szociális kogníció az a mód, amelyen az egyén észleli a többi embert, és megérti azok gondolatait, érzéseit, szándékait és nézőpontjait (Coleman & Cross, 2000). A gyermekek élményei egy családon belül a következtetések egy rendszerének kiépítésére használódnak fel, amelyet arra használnak, hogy jóslatokat tegyenek másokról, különösen saját maguk viszonylatában, és következésképpen arról, hogyan gondolkodnak és viselkednek. A szociálisan pozitív hozzáállásokat, mint például a más emberek érzései iránti érzékenységet általában a magabiztos gyermekek mutatják.

Egyéni eltérések. A családnak a gyermek fejlődésére gyakorolt hatására vonatkozó vizsgálatok nagy része olyan témákban vizsgálódik, amelyek feltehetően hasonlóak minden testvér számára, mint például a társadalmi osztály, a szülői konfliktus vagy a nyomás a jó teljesítményért. Ám bizonyos mértékben minden egyén másképp éli meg ezeket az eseményeket a születési sorrend, a kor-különbség és a nemek miatt.

Az előbbiekből egyértelműen következik, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az iskola. Erre utal a világszerte elfogadott, s korábban bemutatott Mönks-modell is , amely szerint három környezeti tényező játszik egyformán döntő szerepet a gyerek tehetségének kibontakozásában: az iskola, a család és a társak /Mönks-Boxtel, 2ooo./. Magyarországon szép hagyományai vannak az iskola és család együttműködésének, de meglehetősen egyenetlen a kép. Fontos a szülőkkel való *folyamatos kapcsolattartás, információcsere, együttműködés*. Ennek legfőbb tartalmi vonatkozásait az alábbiakban lehet összegezni:

- célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,
- a tanuló megismerése, tehetségének felismerése,
- a fejlődés közös értékelése,
- a pedagógus tanácsa, módszertani segítségnyújtása,
- a gyerek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés,
- közös programok szervezése,
- pályaválasztás irányítása.

Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiája, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével. /Vö: Győrik, 2ooo/

Záró gondolatok

Amint azt a bevezető részben vázoltam, a magyar iskolai tehetséggondozásnak nagyon sok értéke van - európai összevetésben is. Összességében Európa élvonalába kerültünk az utóbbi évtizedben. Ugyanakkor az előbb bemutatott területeken meglehetősen egyenetlen a kép iskoláinkban, a még sikeresebb tehetségfejlesztő munkához az iskolák vezetői által tudatosabb irányításra van szükség. Elsősorban a vezetőkön múlik, hogy kellő figyelmet fordítanak-e a megjelölt gyenge pontokra, s biztosítják-e a tanárok részére a megfelelő feltételeket a továbblépéshez. A fejlesztő munkához további támpontokat nyújt a szerző legújabban megjelent könyve. /Balogh, 2oo4./

FELHASZNÁLT IRODALOM

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

BALOGH LÁSZLÓ (2000): Iskolai tehetségfejlesztés: program és eredmények. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 181–198.

BALOGH LÁSZLÓ: Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In Pinczésné /szerk./: *A tanító képzés jelene,* Denrecen, 2oo2, Kölcsey Ferenc Református Tanítőképző Főiskola, 33-57. p.

BALOGH LÁSZLÓ: Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban - európai kitekintéssel. *Alkal*mazott Pszichológia,2oo3. 2, 89-1o2. p.

BALOGH LÁSZLÓ, 2oo4: Iskolai tehetséggondozás, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

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., Elmsford, NY, Pergamon, 23-36.p

BENBOW, C.P. - LUBINSKI, D. (1994): Individual Differences among the Gifted: How can We Best Meet Their Educational Needs? In: Colangelo, N. - Assouline, S.G. - Ambroson, D.L. , *Talent Development, Vol 2.,* Dayton, OH, Ohio Psychology Press, 83-1oo.p

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

BREWER, D.J. - REES,D.I. - ARGYS, L.M. (1995): detracking America's Schools: The Reform without Cost? *Phi Delta Kappan, 77(3),* 21o-215.p

CASSIDY, T - LYNN, R. (2oo2): Achievement Motivation, Educational Attainment, Cycles of Disadvantage, and Social Competence: Some Longitudinal Data, *Britisch Journal of Educational Psychology, 61, 1-12.p*

COLEMAN, L. J. - CROSS, T. L. (2ooo): Social-emotional Development and the Personal Experience of Giftedness, In: Heller, K. A. - Mönks, F. J. - Sternberg, R. - Subotnik, R. /Eds./, International Handbook of Rsearch and Development of Giftedness and Talent, Oxford, Pergamon Press, 2o3-212.p

CRONBACH , L.,J. (1996): Acceleration among the Terman Males: : Correlates in Midlife and after, In: Benbow, C. P. - Lubinsky, D., J. (Eds.), *Intellcctual Talent : Psychometric and Social Issues, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 179-191. p*

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

FEGER, B.: Tehetségondozó programok. In Balogh László - Polonkai Mária - Tóth László /szerk./: *Tehetség és fejlesztő programok,* Debrecen, 1997, Kossuth Lajos Tudományegyetem, 47-57. p.

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

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.p

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

GALLAGHER, J.J.(1996): Educational Research and Educational Policy: The Strange Case of Acceleration,In: Benbow,C.P. - Lubinski, D. /Eds./, *Intellektual Talent: Psychometric and Social Issues,* Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 83-92.p

GOWAN, J.C. - DEMOS, G.D. (1964): *The Education and Guidance of the Ablest,* Springfield, IL, Charles C. Thomas

GYŐRIK FERENC: Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In Balogh László /szerk./: *Tehetség és iskola,* Debrecen , 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 161-168. p.

KULIK, J.A. - KULIK, C.C. (1984): Effects of Accelerated Instruction on Students, *Review of Educational Research, 54,*4o9-425.p

KULIK C.C. - KULIK J.A. (1992): Effects of Ability Grouping in Secundary School Students A Metaanalysis of Evaluation Findings, *American ducational Research Journal, 19,* 425-428.p

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

Mönks, F. J. - Boxtel, H. W.: A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája,* Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 67-82. p.

MEZŐ FERENC, 2oo4: A tehetségtanácsadás kézikönyve, Kocka Kör, Debrecen

M. NÁDASI MÁRIA, (2oo1): *Adaptivitás az oktatásban,* Comenius Bt, Pécs

PAGE, E.B. - KEITH, T.Z. (1996): The Elephant in the Classroom: Ability Gouping and the Gifted, In: Benbow, C.P. - Lubinski, D. /Eds./, *Intellectual Talent: Psychometric and Social Isuues,* Baltimore, MD, Johns Hoppkins University Press, 192-21o.p

RENZULLI, J., S. (1996): *Building a bridge between gifted education and total school improvement,* National Research Center of the Gifted and Talented, Storrs, CT, The University of Connecticut

ROGERS, K.B. (1991): *The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner: Executive Summary,* Storrs, CT, National Research Center on the Gifted and Talented

SHORE, B.M. - KANEVSKY L. S. (1993): Thinking Processes: Being and Becoming Gifted, In: Heller, K. A. - Mönks, F. J. - Passow, /Eds./, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent,* New York, Pergamon, 133-147.p

SILVERMAN, L.K (1994): Gifted Education: An Endangered Species. Empowering Partnerships Fulfilling Potential, Indiana Association for the Gifted

SIROTNIK, K. A. (1983): What You See is what You Get - Consistency - Persistency - and Mediocrity in Classrooms, *Harward Educational Review, 53, 16-31.p*

SPAN, P. (1995): Self-regulated Learning by Talented Children, In: Freeman, J. - Span, P. Wagner, H./Eds./, *Actualizing talent: A Lifelong Challenge,* London Cassell, 72-86.p
SYKES, C.J. (1995): *Dumbing down our Kids? Why America's Children Feel Good about Themselves but can'tRread, Write or Add.* New York, Saint Martin's
VAN TASSEL-BASKA, J. (1992): Educational Decision making in Acceleration and Grouping, *Gifted Child Quartely, 36 (2), 68-72.p*
VAN TASSEL-BASKA, J. (1995): *Planning and Implementing Curriculum for the Gifted,* Denver, CO. Love
WESTBERG, K.L. - ARCHAMBAULT, F.X. - DOBYNS, S.M. - SLAVIN, T.J.(1993): The Classroom Practices Observation Study, *Journal for the Education of the Gifted, 16(2),* 12o-146.p
WINEBRENNER, S. - DEVLIN, B. (1991): *Cluster Grouping Fact Sheet,* Lombard, IL, Phantom Press