

KRITIKA-FIGYELŐ

Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása

Évekkel ezelőtt még elméleti viták folytak nálunk arról, van-e, lehet-e létjogosultsága a különleges tehetséggel megáldott gyermekekkel való különleges foglalkozást biztosító intézményeknek. Mára már a gyakorlatban is kezdenek megvalósulni az egyetértő álláspontok. Új típusú iskolák, érdekes pedagógiai kezdeményezések bizonyítják a társadalom ilyen irányú igényét. Érdekes tehát azokkal a tapasztalatokkal megismerkedni, amelyeket a tehetség gondozás terén a mienknél nagyobb hagyományokkal rendelkező pedagógiai gyakorlat – másutt – már a magáénak mondhat.

Az amerikai Columbia Egyetem szakmai műhelyében nagy ívű összefoglaló munka született *Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása* címmel, melynek érdekessége, hogy egyben nyitó darabja is egy, a tehetségek nevelése és pszichológiai gondozása témájú sorozatnak is.¹ Mielőtt áttekintenénk az értekezés fontosabb részleteit, egy érdekességre utalnék. Nevezetesen arra, hogy a tehetségekkel való sajátos foglalkozás vonatkozásában – Amerikában legalábbis – az 1994-es esztendőtt afféle centenáriumnak tekintik: éppen 100 éve ugyanis annak, hogy megjelent egy könyv, *The Story of the Boyhood of Great Men* (Nagy emberek gyermekkorának története) címmel, *A. H. Yodes* nevével fémjelvezve, melyet ez a speciális pedagógiai irodalom – mintegy szakmai előzményként – láthatóan a magáénak tekint.

Aki tehetségekkel foglalkozik, annak nyilvánvalóan már az első lépésben tisztázni kell, mi is tulajdonképpen a *tehetség* maga. A szakirodalom erre többféle magyarázattal is szolgál: *James H. Borland*, a kötet – és a tervezett sorozat – szerkesztője, a szóban forgó tanulmány szerzője felsorolásszerűen maga is ismertet néhányat, de csak azoknak a részleteibe pillant bele, amelyekkel maga is egyetért. Ilyen álláspont *Sternbergé*, aki elhatárolja egymástól a *tehetség megismerő* komponenseit a *teljesítő* komponensektől. Az előbbit a szelektív felvevőkészség, a szelektív kombinációkészség és a szelektív összehasonlító-készség elemeire bontja tovább, az utóbbiban pedig az említett három részegység egyenkénti stimulálásának összetevőit választja szét egymástól. S ha mindezt összevetjük a szintén *Sternberg* nevéhez fűződő *intelligenciadefinícióval*, mely szerint ez a triparciális kombináció minden elemében külön is kötődik az egyén környezetéhez, múltbeli tapasztalataihoz és információfelvevő képességéhez is, úgy tűnik, e megközelítésben a tehetségesség egyfajta rendkívüli intelligenciának tekinthető. *Borland* legalábbis ezt a kiindulópontot vallja magáénak.

Tehetség és képesség amúgy sok szerző felfogásában rokon értelmű kifejezésnek számít. *Borland* inkább a köztük levő lehetséges különbségek egyikére kívánja helyezni a hangsúlyt; *Gagne* egyetértőleg idézett véleménye szerint az előbbi inkább olyan *kompetenciákat* feltételez, amelyek egy vagy

¹ A sorozat következő darabjaként e kötet a *Joyce L. VanTassel Baska* és *Paula Olszewski-Kubilius* szerkesztésében megjelenő (azóta nyilván már meg is jelent) *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self and the School* című tanulmánygyűjteményt említi meg.

több területen átlag feletti lehetőségeket kínálnak, míg a képesség maga már egy vagy több terület átlag feletti teljesítményére utaló kifejezés.

A következő, megoldásra váró problémát a tehetséges gyermekek kiválasztása, azonosítása, a többtől való megkülönböztetésük mikéntje jelenti. Pusztán a szülők véleményére támaszkodni – bár kiindulásként mindig meg kell őket hallgatni – nem elegendő. A pedagógusok megfigyelései már használhatóbbak, de itt is nagy a tévedés kockázata. Objektív mérőeszközök „bevetésére” van tehát szükség, a legmegfelelőbbek biztos kiszűrésé érdekében. S ezek között az IQ alkalmazása csak egy lehetőség a sok közül, s nem is a legjobb; az IQ-tesztnél ugyanis sokkal többet tudnak adni a kreativitás mérését biztosító, már sok helyütt forgalomban levő módszerek.

Akárhogy is van azonban, nem tagadhatjuk: a kérdéskör egyik igen nagy veszélye az, hogy a tehetségeknek (képességeknek?) jobbára csak azon formáit lehet igazán felismerni, amelyek belül esnek a nevelők látókörén. Ha pedig nem a nevelői gyakorlat által fontosnak tartott témákban mutatkoznak meg a gyerekek különleges teljesítményei, még a jó szándékú nevelői figyelem is könnyen elsikkadhat felettük. (Mindez a lehető legszélesebb körű kínálat fontosságára irányítja a figyelmet.)

A felismert – megtalált – tehetség viszont eredendően sajátos bánásmódot igényel. Ez azonban szerzőnk szerint – *Tannenbaummal* egyetértésben – nem pusztán többlettörődést jelent a pedagógusok részéről, hanem azt is, hogy egy-egy speciálisan összeállított pedagógiai program révén kiváltják és biztosítják a gyerekek *aktív részvételét* is a velük való foglalkozások során. (Azt ugyanis mindjárt a kezdet kezdetén leszögezi a tanulmányíró, hogy bármilyen eredményes tehetséggondozó program csak a gyerekek együttműködése révén valósulhat meg, ehhez vi-

szont nélkülözhetetlen az erre készítő, igen magas szintű motiváció.) Milyen legyen hát egy sajátos célokat maga elé tűző programtervezet? Röviden ezt a legtalálékosabban úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a *mit* kérdésre a nevelési célok, az *elsajátítandó jártasságok* és a tanulói befogadóképességek adják meg a választ, a *hogyan* számára pedig a nevelési környezet (elsősorban az iskola szociális közegének) mennyi sajátossága adja meg a szempontokat. (Ez magyarázza meg azt, hogy egy valahol már sikeresnek bizonyult program másutt, azaz egy eltérő szociális környezetben nem képes elfogadható eredményt produkálni.)

A program elkészítése széles látókört, felelős döntéseket igénylő, rövidnek egyáltalán nem nevezhető munkafolyamat. Olyan feladategyüttes, melynek elvégzése során improvizálni nem szabad, amelynek minden fázisát csak megalapozott tapasztalatok és megfelelő eszközök birtokában, egymással összehangolva lehet előkészíteni. Mindjárt az elején el kell dönteni például (s ne feledjük soha, hogy ebben is az iskola sajátos társadalmi környezetét kell figyelembe venni), hogy a programot milyen szervezeti formában kívánjuk megvalósítani. Külön, e célra létrehozott iskola keretében? Ennek is megvannak a maga előnyei – például az, hogy a gyerekek így egész napjukat e megszervezett közegben tölthetik, hogy a tananyagot speciálisan nekik állíthatjuk össze, hogy innen nagyobb eséllyel tudnak később tovább tanulni. De gondolni kell a lehetséges hátrányokra is! Arra mondjuk, hogy e döntéssel a tanulókat – azonos korban ugyan, de az egyedi képességek különböző szintjein – egy felnőtt igénnyel megtervezett, erősen versenyszellemű közösségbe kényszerítjük, hogy a különlegességekre koncentrálván a tananyagban talán túlságosan korai specializálódást követelünk meg tőlük. Nem beszélve arról, hogy az ilyenfajta intézmények átlag feletti költségigé-

nyűek: vállalhatjuk-e annak felelősségét, hogy a szülőket esetleg erejükön felüli költségekkel terheljük meg?

Szóba jöhet természetesen az „iskola az iskolában” megoldás is. A homogén osztályok szervezésének (vagyis egész évfolyamok/korosztályok legjobbjai egy-egy külön tanulócsoportba való összegyűjtésének) a gyakorlata mellett igen népszerűek a különféle „pull-out” programok is, amelyeknek az a lényege, hogy az – egyébként heterogén – osztályokból adott időben, adott speciális foglalkozások idejére kiemelik a kiválasztott gyermekcsoport tagjait; de nagyon népszerűek ezen programok kifejezetten *individualizált foglalkozási tervekben* tetet öltött változatai is. De lehet a hagyományos osztálykereteken belül végzett egyéb speciális foglalkozási programokban is gondolkodni, vagy más szervezeti formák – eltérő iskolatípusok szervezett együttműködésének, mentorok kijelölésének – gyakorlatára hagyatkozni, netán nyári kiegészítő programok megindítására, iskola előtti vagy iskola utáni külön foglalkozások rendszeresítésére vállalkozni.

Az sem lehet mindegy, kik és hogyan dolgoznak a legtehetségesebb tanulókkal. Kérdés tehát, miképpen lehet meghatározni az ilyen programokban leginkább gyümölcsözteszhető pedagógusi tulajdonságokat. A legfontosabb e téren is az, hogy minden elvárás az adott feladat igényeinek megfelelően kell kialakítani. Fel lehet sorolni, persze, olyan kívánatos tulajdonságokat, mint amilyen a tisztesség, a magas szintű intelligencia, az újat kereső lelkesedés, de az eredmény szempontjából talán érdemesebb elkülöníteni az ideális *nevelői jellemvonásokat* és az ideális *nevelői viselkedésmódokat* egymástól. Az előbbieket legfontosabbjaiként megemlítik az állandó interakció-képességet, a biztos önértékelést, a hatékony modellként szolgálás bátorságát, a programért való személyes felelősségvállalás szolida-

ritását. A kívánatos pedagógiai magatartást pedig a határozott, legalább az alaptudományok területét átfogó pedagógiai háttér, az állandó, a tanulók előtt is demonstrált tudásvágy (a valamint nem tudás bevallásának őszinteségével együtt), az önbizalom, a tolerancia, a jól szervezettség, a tanácsadói és kapcsolatteremtő rutin keretei határolják körül.

Az igényeknek megfelelő *tananyag* kiválasztása, összeállítás sem bizonyulhat egyszerűnek. Milyennek is kell lennie a speciális curriculumnak? Egyetlen szóval válaszolva: *differenciálnak*. Valamivel részletesebben (*Tanner* definíciójának szellemében) szólva, a jó tananyag rekonstruálja mindazt a tudást és tapasztalatot, ami az iskola közreműködésével szisztematikusan elsajátíttatva képessé teheti a tanulót arra, hogy növelje saját befolyását is a tudásra és a tapasztalatra. Vagy – *Johnson* egyik gondolatát idézve – emeljük ki, hogy „a tananyag kapcsolatban van mindazzal, amiről akarjuk, hogy a tanulók tudják, illetve cselekedjék”. A jó tananyagnak tehát – *felsőrendűen* – a következő elvárásokat kell megvalósítania.

1. Hozzon létre valamilyen konzenzust a *mit* tanuljanak és *mit ne* tanuljanak kérdéseiben.

2. Biztosítsa a szükséges működési teret, rendet, episztemológiai szerkezetet, a tudásanyag értelmes keretét.

3. Minden tekintetben a gondolkodási folyamatot helyezze a gyűjtőpontjába.

4. Biztosítson lehetőséget az önálló tanulásra.

5. Vegye figyelembe az akceleráció lehetőségeit is.

A tervezés következő fázisában a megbízható *értékelést* lehetővé tevő programok kidolgozására kell sort keríteni. Milyen alapelveket kell e helyt figyelembe venni? Az *értékelési folyamat* legyen kritikai jellegű, objektív, szolgáljon az információgyűjtés és a

program további korrekciójának eszközül is egyben. Mivel az értékelésnek – mint láthatjuk – egyfajta összegző szerepe is van, az ily módon érvényesítendő lélektani és szociális funkciók mellett nem kevés adminisztratív feladatot is magára kell vállalnia. Ez pedig újabb gondokat vet fel. Mert nincs elegendő érvényes, használható teszt, nem függetlenedhetünk bizonyos érzelmi (szubjektív) szempontoktól sem, s igencsak korlátozottak a kísérletek lehetőségei is. A program kiértékelése során azonban feltétlenül választ kell kapnunk a következő kérdésekre: Sikerült-e valóban a program fókuszába helyezett célokat elérni? Melyek voltak azok a tevékenységi formák, amelyek biztosítani tudják a célokhoz való sikeres eljutást? Melyek e cselekvések konkrét eredményei? Mikor és miképpen lehet ezeket megfigyelni? E vonatkozásokat – természetesen – szintetizálni kell ahhoz, hogy értékelésünk valóban elérhesse célját.

*

James H. Borland könyve végén teszi fel – önmagának és mindenkinek, aki közvetlen kapcsolatba került e témákkal – a kérdést, amit akár kiindulásként is megfogalmazhatott volna. Nevezetesen azt, hogy nincs-e reális veszélye annak, hogy az ilyen programok az *iskolai elitizmus* melegágyává váljanak. Nemleges választ abbéli meggyőződése alapján fogalmazza meg, hogy mivel ezekben az esetekben a megcélzott népesség maga kivételes egyedeiből áll, értelemszerűen kivételes bánásmód szükséges ahhoz, hogy a rendkívüli képességeket megfelelően gyümölcsoztethesse a társadalom,

(Planning and Implementing Program for the Gifted. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University. New York and London, 1989. 228 old.)

mely nem mondhat le az ilyesfajta „természeti erőforrások” kiaknázásáról sem. E szellemben tehát kifejezetten vissza is utasít minden olyan megközelítést, amely a tehetséggondozás programjaiban valamiféle politikai diszkrimináció eszköze rendszerét látná.

S szól még egy olyan aggodalomról is, amelyet a program célcsoportjának olyan tulajdonságai ébresztenek fel a felelősen gondolkodó nevelőkben, amiket oktalanság volna elhallgatni, mert csak a siker elérését nehezítenék meg általa. Említést tesz ugyanis arról a közismert tényről, hogy a nagyon tehetséges gyerekek némelyike kissé excentrikus, érzelmileg instabil, viselkedésük olykor – úgy mond – szinte „őrültnek” tetszhetik átlagos társaikhoz viszonyítva. (A kétségkívül észrevehető különbségek toleráns elfogadása mellett nem lehet nem észrevenni ebben az aggodalomban a lombrosói „zseniszemlélet” kissé eltorzult formáját is.)

Szerzőnk ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy mekkora veszéllyel járna minimalizálni azt a tagadhatatlanul óriási nyomást, amelyet a társadalom – a szülőkön és a pedagógusokon keresztül – a gyermekekre, illetve amit a gyerekek önmagukra gyakorolnak. Ez ugyanis olyan *érzelmi többletterhet* is rátesz a – néha valóban az átlagnál sérülékenyebb – tanulóokra, hogy azt a külön, ennél fogva tehát feltétlenül szükséges pszichológiai segítő formák igénybevétele nélkül talán nem is tudnák elviselni.

A sikerre mindannyiunknak szüksége van. A társadalomnak is, s a gyerekeknek is. A felelősség azonban elsősorban bennünket terhel.

MIHÁLY ILDIKÓ