

## Tehetséges gyerekek az iskolában

A magyar társadalom jelenlegi reformfolyamataiban egyre gyakrabban fogalmazódik meg: a gazdasági válságból való kilábalás legfőbb eszköze a hazánkban felhalmozott szellemi tőke felfokozott ütemű és mértékű hasznosítása. Feltehetőleg ezzel magyarázható, hogy az utóbbi években a közoktatásban is újraéledt a tehetséges, alkotó szellemű, innovatív szemléletű fiatalok felkutatásának, felkarolásának az ügye.

Ha nem akarunk vézettesen lemaradni a fejlett országok mögött, nincs sok időnk a töprengésre. Nem lenne azonban helyes, ha a „tehetségek felismerése és felkarolása” címén újabb átfogó, központi intézkedésre kerülne sor, amelyre 15—20 év múlva úgy kellene visszatekinteni, hogy „több kárt okozott, mint hasznot”.

### *Elitképzés — tömegnevelés*

A tehetségesek nevelését befolyásoló alapvető filozófiai kérdés történelmi távlatokban és napjainkban egyaránt az, hogy a nevelés fő célja a széles néprétegek felemelkedését szolgálni („általános iskola”), vagy azokat, akikben a legnagyobb lehetőség sejtethető. Ez a kérdés gyakran kibékíthetetlen ellentétként jelentkezett: *elitizmus* vagy *demokratikus egyenlőség*.

Valójában ez *téves alternatívának tűnik*: a tehetségest és a tehetségtelent azonos ideig tartó, azonos jellegű tanítási folyamatra kényszeríteni, azonos teljesítményt elvárni tőlük, nem egyenlőség, de középszerűsége vezet egyenlősdi. A valódi egyenlőség azt jelenti, hogy mindenkinek egyforma lehetősége legyen arra, hogy képességeit maximálisan kifejleszthesse, hogy az oktatási folyamatból képességeinek megfelelően profitáljon.

A szomorú tény az, hogy gazdasági fejlettségünk jelenlegi fokán társadalmunk semmiféleképpen nem tudja ezt a fajta esélyegyenlőséget biztosítani.

Néha úgy tűnik, hogy *minden* az iskolai oktatás javítását célzó törekvés egyben az egyenlőtlenséget is növeli, hiszen általában a jobb iskolákban jobban, a gyengébb helyzetben lévő iskolákban gyengébben valósul meg.

A tehetségesek nevelésének „harcis kérdése”: legyenek-e speciális iskolák, osztályok a tehetségesek számára. Az elmúlt években nyilvánvalóvá vált, hogy az „elit vagy tömeg” kérdése nálunk is túlnőtt a szűk *szakmai* vitán, és *politikai* kérdéssé vált. Pedig az elitizmus problémájával a legkülönbözőbb politikai ideológiákkal rendelkező országokban csak akkor voltak képesek sikeresen szembenézni, ha a célszerűséget és nem az ideológiát helyezték előtérbe.

Hadd idézzünk két — viszonylag távoli — példát: *Japán* a II. világháború után alakította ki az általános oktatási rendszerét, s az iskolarendszer demokratizálási folyamatára, az átlag alatt teljesítők segítésére koncentrálna az erőket. A tanulás egyik legfőbb hajtóerejének mégis a magas presztízsű iskolák rendkívül erős versenyre készítő felvételi vizsgái bizonyultak, melyeket alkalmasnak tartanak a tehetségesek kiválasztására.

A „Japán-csodát” — Japán rendkívüli technológiai, oktatási, társadalmi fejlődését Torrance (1980) az egyéni kreativitás, az intuitív gondolkodás, a kitarítás, az önfejlesztés, a fegyelem, a csoportos problémamegoldás általános értékelésének tulajdonítja: „Japánban van talán a legjobb klíma a kreativitás, a tehetségek fejlődése számára.”

*Kínában* a 60-as évek végétől a kulturális forradalom keretében az iskolákban mindenfajta vizsgát és osztályozást — mint kapitalista csökevényt — eltöröltek, s az egyetemekre csupán olyan munkás-paraszt és katonagyerekeket vettek fel, akik „ideológiailag fejlettek”-nek mutatkoztak. Élesen bírálták a Szovjetuniót — többek között — azért is, mert a 70-es évektől egyre több „speciális iskolában” képezték a tehetségeket.

1977-ben azonban — a „Négyek bandája” bukása után — visszaállították a felvételi vizsgákat, és az intellektuális képességek újra fontos szerepet kaptak. A korábbi időszak alatt okozott károk helyrehozása azonban még hosszú időt vesz igénybe.

Úgy tűnik, hogy — mint annyi más területen — itt sincs „egyedül üdvözítő” megoldás. A nemzeti sajátosságoknak megfelelően kell megtalálni azokat a módokat, melyek egyaránt szolgálják a tehetségeket — és az egész nemzet hasznát.

### *A tehetséges gyerek és az iskola*

Amikor egy interjúban megkérdezték Ranschburg Jenőt, „mi a véleménye arról, hogy a nevelők jó része nem tud mit kezdeni a tehetséges gyerekekkel?”, így válaszolt: — Az, hogy ebben elsősorban nem a pedagógusok a ludasak, noha nyilván szerepe van a nem kellő pszichológiai-pedagógiai felkészültségüknek is, hanem az iskola megcsontosodott felfogása, a régi porosz erkölcsi, nevelési normák továbbélése. A fegyelem és fegyelmezetlenség merev szétválasztására gondolok például, vagy az úgynevezett jó diákról alkotott hamis képre.

*Az igazán tehetséges gyermek ugyanis nonkonformista, alapvetően nyitott a külvilág olyan ingereire is, amelyek tabuk.* És ha nem kap megfelelő feladatokat, gyakran kerül összetűzésbe a környezetével otthon is, az iskolában is, vagy éppen ellenkezőleg: magába fordul, elszigetelődik. Nem csoda hát, ha némelyik hamar kedvet veszti, és „kezelhetetlenné” válik.

Vannak szülők, akik tehetséges gyerekeiket óvoda helyett mindjárt iskolába küldenék, mások a tehetség kifejlődésének szinte egyetlen lehetőségét abban látják, hogy a gyerek elkerülje a „tudásgyárat”, és otthon nevelkedjék.

Bár valójában — bármilyen furcsának tűnjék is — mindkét alternatívát érdemes figyelembe venni, a megoldás fő irányát mégis a tehetségekkel is kellőképpen foglalkozni tudó iskola jelentheti.

### *A tehetséges gyerek a „normál osztályban”*

Talán nem árt még egyszer hangsúlyozni: *ha* az iskola élete úgy van megszervezve, hogy illeszkedik *minden* tanuló fejlődési sajátosságaihoz, akkor természetesen a *tehetséges* gyerek is megtalálja benne a helyét.

Valójában azonban — és nemcsak nálunk — a „frontális osztálytanítás” az iskolák legelterjedtebb gyakorlata, és ez éppúgy nem képes figyelembe venni a tehetségesek sajátosságait, mint ahogy nem tud mit kezdeni a testi vagy szellemi fogyatékosokkal sem.

A világszerte meglepően hasonló, általánosan elterjedt „iskoláztatási forma” feltehetően a legkevésbé megfelelő alternatíva a tehetséges gyerekek számára.

De vajon milyen más lehetőségek vannak?

## 1. A „normál osztálykeretek” módosítása („tanulásgazdagítás”)

Viszonylag „olcsón”, a hagyományos iskolai és osztálykeretek némi módosításával is sokat lehet segíteni a tehetségeseknek (noha nyilvánvalónak tűnik, hogy ennek megvannak a természetes korlátai):

- lehetőséget lehet adni arra, hogy időnként a tanár és a diák közti megállapodás alapján *különleges témákon* dolgozzanak az osztályban vagy azon kívül (szélsőséges esetben akár egyéni tanulási terv kidolgozása is lehetséges, anélkül, hogy a gyerekek teljesen kikerülne az osztályból);
- *tanulóközpontokat* lehet létrehozni, ahová egyes órák helyett összejöhetnek a valamiből tehetséges tanulók;
- egyes tárgyakból — különösen középiskolában — „*levelező oktatást*” lehet bevezetni;
- *munkalapok* rendszerei elősegíthetik az egyéni haladási tempót stb. A magas „osztálykeret” sokak számára szinte lehetetlenné teszi a tehetséggondozást...

„...nem elsősorban az osztálykeret a fő probléma — hiszen ezen a kereten belül megtalálhatók a jobb megoldások — hanem nagyobb nehézséget jelentenek a túlzottan kötött, szigorúan betartandó tantervi előírások, amelyek egy középszinthez méretezettek. Ez valóban gátja a többre képes tanulók fejlesztésének, különösen, ha a pedagógusok a nem eléggé differenciált oktatás esetén a tanterv mögé húzódnak, mint védősánc mögé, ilyen hivatkozásokkal: mit csináljak, ez van előírva, ezt kell elvégeznem?!, vagy: ezt mindenképpen el kell végeznem! Pedig a tantervi anyagon belül is lehet differenciálni.” [1]

Hasonlóan ír Zsolnai József (1986) is:

„Nyilvánvaló, hogy az egész magyar pedagógustársadalomnak el kell sajátítania az alternatív pedagógiában való gondolkodásmódot, mégpedig oly módon, hogy nem a tanterv a törvény, hanem a *gyerek a törvény*... A gyerekekhez kellene az egész fejlesztő munkát igazítani.” [2]

A múlt évben Hamburgban rendezett, a tehetségesekkel foglalkozó VI. konferencia például így foglalja össze, hogy mit tehet az iskola a tehetséges gyerekekért: javasolják „olyan *anyagtömbök* összeállítását, amelyek pótlólagos, nehezebb, rendkívüli követelményeket jelentenek. Valamilyen kutatási feladat elvégzésére is érdemes buzdítani a tanulókat. Meg kell tanítani őket a *kézikönyvek*, a *lexikonok* használatára és az *anyaggyűjtés és rendezés* módszereire. Lehetséget kell adni számukra a tanfolyamokon, *táborokban, szakkörökön* való részvételre, s a *tanulmányi versenyek* is hasznos ösztönzést, kihívást jelentenek számukra. Érdemes alkalmat teremteni különféle diákcsereprogramokra is. Meg kell bízni a gyerekeket pártfogói feladatokkal (például a gyengébbek korrepetálásával), s be kell vonni őket más, közösségeket szolgáló tevékenységekbe). Például osztályfelelősség, iskolai újság szerkesztése stb.)

## 2. Gyorsítás

Elsősorban 1930 és 1960 között végeztek sok kutatást, mely azt bizonyította, hogy a tehetséges gyerekek *gyorsabb* tempójú iskoláztatása eredményes. Az iskola *egyes* szakaszainak gyorsabb elvégzése azonban természetesen csak akkor hatékony, ha a gyereket a későbbiekben nem érik sajátos „büntetések” azért, mert nemcsak tehetségesebb, de *fiatalabb* is társainál.

A „gyorsítás” főbb formái a következők:

- korai iskolába lépés (itt különösen figyelmeztetünk: csak megértő, elfogadható tanítónő esetében engedhető meg, különben többet árt, mint használ),
- két osztály egy év alatt,

- egy-egy tantárgyból, felsőbb osztályban,
- kombinált osztályok (pl. egy 3. és egy 4. osztály közösen tanul).

Ha a gyorsítás nem is lehet egyedüli üdvözítő módszer, azért elgondolkodtató, amit az ismert sakkozó Polgár lányok apukája mondott, amikor megkérdezték:

- Mikor tanulják a lányok az iskolai anyagot? (a két kisebb gyerek még jó ideig iskolaköteles korú).
- Az iskolai vizsga előtti időszakban egy-két hónapig változik a program. Akkor veszik át a kötelező tananyagot.

### 3. Csoportosítás

Sok vitát váltott ki az az egyszerűnek tűnő kérdés, hogy a „homogén” vagy a „heterogén” csoportok hatékonyabbak, nyilvánvalóan azért, mert ilyen általánosságban a kérdés nem válaszolható meg. A „csoportosítás” főbb megvalósítási formái a következők:

- külön programok (tanítási idő alatt naponta 1-2 óra, vagy hetenként 1 nap),
- képességek szerinti csoportok az osztályon belül,
- tehetségesek osztálya,
- különleges iskolák stb.

Nálunk jórészt az ún. *tagozatos osztályok* hívatottak azt a feladatot megoldani, hogy bizonyos tantárgyakból több ismeretet adjanak a személyiségnek azon a területen, amelyen magas szintre fejleszhető, és lehetővé tegyék az optimális fejlődést. Ezek az osztályok eleve feltételeznek, illetve megkövetelnek az átlagosnál magasabb szintű tudást... elmélyült érdeklődést, mint olyan alapot, ami nélkül nehezen teljesíthető a magasabb követelményrendszer... Nyitottabb és sokkal bonyolultabb kérdés ennél az, hogy az ismerettöblet, a magasabb szintű logikai műveletek, a nehezebb feladatok megoldásának a képessége milyen hatással van a tanulók személyiségére, magatartásukra, önértékelésükre. Az olyan tanulók esetében, akik valamilyen területen az átlagosnál magasabb szinten teljesítenek, könnyen előfordulhat önmaguk túlértékelése, mások lenézése, egy olyan mentalitás, hogy mi többet érünk a másik osztálynál. „Az értelmi erők, képességek maximális kifejlesztése nem mehet a harmonikus személyiségfejlesztés rovására.” [3]

Hazánkban — úgy tűnik — nem alakultak ki még azok a változatos formák az iskolában, amellyel jól szolgálnák a tehetséges gyerekek különleges igényeit. A szabályt erősíti néhány kivétel. Ezek közé tartozik: Zsolnai József általános iskolája, ahol a hagyományos pedagógiához képest kétszer annyi tárgykörben keresnek és találnak tehetségeket.

Ahogy Zsolnai József fogalmaz: „Ha nem terheljük megfelelően szellemileg és fizikailag a gyerekeket, ha nem kínálunk változatos programokat, melyeknek a teljesítését persze számon is kérjük, akkor bukkannak elő a magatartásbeli zavarok. Ha viszont a gyerek valamilyen jól teljesít, akkor versenyeztetni kell, máskülönben azt hiszi, már mindent elért, s elbizzá magát, nagyképu lehet.” [4]

Ezért érthetőek azok a — egyelőre sporadikus — „megmozdulások”, amelyek a tehetségesek „alternatív” iskoláztatására irányulnak.

Valójában azonban világszerte a legújabb modellek inkább arra törekednek, hogy a gyermekek „tehetséges” címkével való ellátása helyett olyan „szolgáltatási rendszert” építsenek ki, amely piramisszerűen épülne fel: az alapokon „tanulásgazdagító” tevékenységek a „normál osztályokban”, sok tanuló számára kevesebb, specializált program az osztályon kívül, és speciális osztályokban azoknak, akik *bizonyították* képességeiket a tanulásgazdagító programokban. Iskoláink napjainkban növekvő sokszínűsége, demokratizálódása jó lehetőséget kínál minderre.

#### 4. A tehetséges gyerek és a család

Amikor a riporter megkérdezte a lányaiából sakkbajnokokat nevelő Polgár apukát:

— Hogyan alakult ki, hogy Polgár Lászlóék a gyerekeket sakkozni tanították, a sakkozásra nevelték? Előre elhatározott program volt, vagy a gyakorlat mutatta az utat?

Ő így válaszolt:

— Természetesen mindent előre, tudatosan megterveztünk. Kísérleti programot dolgoztunk ki az alkotó ember képességeinek kibontakoztatására, és ehhez tartottuk magunkat. (És az eredmény nem is maradt el — tehetnénk hozzá.)

Bár a szülők döntő többsége nem ilyen tudatosan neveli a gyerekeit, a család szerepét a gyerekek jövőjének alakulásában alig lehet túlbecsülni. Ezért különösen sajnálatos, hogy a tehetséges gyerekek szüleivel kapcsolatos irodalom nemzetközileg is eléggé szegényes (Callaban 1982, Colangelo és Dettmann 1983). Néhány érdekes tapasztalatot azért megemlítünk:

- Domino (1969) úgy találta, hogy a kreatív fiúk anyja magabiztosabb, kezdeményezőbb és a személyes kapcsolatokban jártasabb, kedveli a változásokat, a strukturált elvárásokat, belátóbb, toleránsabb stb. — a kép, ami így kialakul, a független, érzékeny asszony képe, aki viszonylag keveset törődik azzal, mások mit gondolnak róla;
- Dewing (1973) ausztráliai vizsgálatában úgy találta, hogy a kreatív gyerekek anyjának gazdagabb érdeklődési köre, több hobbija van és kevésbé dogmatikus, és hogy az apák kreativitása inkább a fiúkra van hatással;
- Bloom és Sosniak (1981) szerint a speciális területeken kitérő gyerekek szülei gyakran viszonylag korán felismerik, és érzelmileg, a környezet alakításával támogatják a tehetség kifejlődését;
- Radin (1982) szerint a kutatások azt mutatják, hogy a meleg, támogató szülői légkör nemcsak a szülővel való azonosulás kialakulását segíti elő, de egyben arra is ösztönzi a gyereket, hogy megpróbálja felfedezni a világot.

Természetesen általában nem célszerű teljesen a szülőkre hagyni a tehetség felismerését. Hogy csak egyet emeljünk ki a szülők szubjektivitásából adódó problémák közül:

„Gyakran maguk a szülők is hajlanak arra, hogy fiaik képességeit túlértékeljék, lányaikét alábecsüljék.”

Általánosan elmondhatjuk azonban, hogy a szülővel, az iskola—szülők kapcsolat javításával való célszerű foglalkozás a tehetségesek felkarolása érdekében sokszorosan megtérül.

Tanulásgazdagítás, gyorsítás, csoportosítás, a szülők szemléletformálása ... mindez elképzelhetetlen megfelelő szemléletű és felkészültségű tanárok nélkül. Abban minden szakember egyetért: a tehetségesek iskolai nevelésének legfontosabb eleme a *tanár*. Gyengén megtervezett programokat is sikerre tudnak vinni lelkes, jó tanárok, és a papíron legszebben kinéző tervezetek is törvénytörően megbuknak ilyen tanárok nélkül. Ahogyan Czeizel Endre írja: „A pedagógusoknak nincs szebb és nemesebb feladatuk, mint a gyermekek sokszínű szellemi adottságai között megjelteni és kibontakoztatni a legjobbat, és a pályaválasztás során ebbe az irányba egyengetni útjukat. Az emberi boldogság előfeltétele a munka szeretete. De csak akkor tudjuk szeretni a munkánkat, ha sikeresen végezzük. Sikeresen pedig csak az a munka végezhető, amihez tehetségünk van. E felemelő, de egyben nagy felelősséget is jelentő célok megvalósíthatósága jórészt a pedagógusok munkájától függ... Az iskola kapuján kívüli munkánk minősége jórészt az iskolán belül dől el és dől

el... Hiszen *minden érték forrása bennünk van*, de ennek kiaknázását, megvalósulását gondos és szakszerű bábáskodással kell segíteni... Ezeknek az óriási feladatoknak a megvalósítására csak az igazi pedagógusok képesek. Akiket éppen ezért anyagilag és erkölcsileg különösen meg kell becsülnünk. Hiszen legnagyobb természeti kincsünk: az emberi tehetség van a kezükben.” [5]

## JEGYZETEK

- [1] *Gergencsik Eszter*: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 127. old.
- [2] *Zsolnai József*: A képességfejlesztés, tehetséggondozás kutatásának tapasztalatai. Pedagógiai Szemle, 1986. 9. 892—898.
- [3] *Gergencsik Eszter*: i. m. 128. old.
- [4] *Zsolnai József*: i. m.
- [5] *Czeizel Endre*: Az érték bennünk van. Gondolat, Bp. 1984. 276. old.

---

DR. SZÜCS LÁSZLÓNÉ  
Debrecen

## A tantárgycsoportos tanítási forma két aspektusból

Iskolánkban az 1983/84-es tanévben vezettük be a tantárgycsoportos tanítási formát harmadik és negyedik osztályokban.

Véleményeket olvastunk róla a pedagógiai sajtóban, tapasztalatokat hallottunk róla nevelőktől, akik hasonló módon dolgoznak városunk iskoláiban. Támogatói éppen úgy akadtak, mint hátrányainak hangsúlyozói. Szakmai összejöveteleken leginkább az állt a viták középpontjában, hogy helyes-e első tagozatban a tanulóknak egyetlen személyhez való kötődését figyelmen kívül hagyni. Ugyanakkor mások azzal érveltek e tanítási forma mellett, hogy a korszerű nevelő-oktató munka, a társadalmi és a tantervi elvárások olyan követelményt támasztanak a ma pedagógusával szemben, amelynek megfelelni valamennyi tantárgy vonatkozásában majdnem lehetetlen, tehát a szakosodás szükségyszerű.

Néhány év eltelte után az a kíváncsiság vezetett, vajon mi a kartársaim véleménye most már saját gyakorlatuk alapján.

Másrészt érdekelt a „másik fél”, a tanulók vélekedése is.

A kérdőíves vizsgálódási formát választottam.

Így kerestem meg: 12 tanítót, 6 harmadik osztályt (172 tanulót) és 6 negyedik osztályt (185 tanulót).

### I. A NEVELŐK VÉLEMÉNYE

Az „A” kérdőív alapján:

„A” kérdőív

1. Milyen előnyeit látod a tantárgycsoportos tanítási formának?
2. Szerinted vannak-e hátrányai?  
Ha igen, milyenek?
3. Biztosít-e alaposabb felkészülést az órákra?