

RANSCHBURG JENŐ

MTA Pszichológiai Intézete, Budapest

A TEHETSÉGES TANULÓK SPECIÁLIS KÉPZÉSÉNEK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

A II. világháborút követő másfél évtizedben a tehetséggondozás kérdésköre alig jelenik meg az európai és a tengeren túli országok pedagógiai és pszichológiai irodalmában, illetve gyakorlatában; a kiemelkedő képességű gyerekek kiválasztása és speciális képzése csak az 50-es évek végén válik egyre általánosabbá. A Szovjetunióban például 1957–58-ban rendezték meg az első matematikai olimpiát a matematikában tehetséges tanulók azonosítása céljából, és 1959 szeptemberében nyílt meg Moszkvában az első speciális matematikai osztály a kiemelkedő képességű diákok számára (VOGELI, 1968). Az Egyesült Államok iskoláiban 1957 után – az ún. „Szputnyik-sokk” hatására – indult meg az első komoly akció a tehetséges tanulók kiemelésére és speciális képzésére (TANNENBAUM, 1979), majd átmeneti hullámvölgy után – melynek oka nem utolsósorban az értelmiség körében kibontakozó tudományellenes hangulat volt (MARCUSE, 1964). 1972-ben a Kongresszus elé került a tehetséges gyerekek képzésére vonatkozó törvényjavaslat (MARLAND, 1972).

Hazánkban a 70-es évek végén indulnak el az első próbálkozások a tehetséges tanulók azonosítására és speciális képzésére. Többek között Szolnokon (PÁLDI, 1977–1985), Pécsen (BÁRDI, 1984), Tatán (KÁLMÁN, 1980) kezdődnek igen eredményes kísérletek, melyek közül a pécsi (BÁRDI, 1983) és a tatai (KÁLMÁN, 1985) a középiskola mellett az általános iskola felső tagozatára is kiterjedt. Ugyanebben az időben került sor – részben a tehetséggondozás középiskolai problémáinak megoldása céljából – a gimnáziumi fakultatív oktatás bevezetésére is (VLADÁR, 1979), melynek ilyen irányú sikertelenségéről és az intézkedésekről annak érdekében, hogy a fakultáció eredményesebben szolgálja a tehetséges diákok kiemelkedését, a közelmúltban az Élet- és Irodalom hasábjain olvashattunk (BEKE, 1984, BOLDIZSÁR, 1985).

Talán érdemes feltennünk a kérdést: mi lehet az oka annak, hogy az iskolai tehetséggondozás – a fejlett európai és tengeren túli országokban is – ennyire megkéské bontakozott ki? Érdekes módon mind az Egyesült Államokban, mind az európai országok legtöbbjében – Magyarországon is – egyfajta „ideológiai” (társadalompolitikai) megfontolás volt a tehetséges gyerekek speciális oktatásának legfőbb akadálya. E megfontolás szerint: a kiemelkedő képességű tanulók kiválasztása és speciális – a hivatalos tantervtől eltérő tartalmú és intenzitású – képzése valamiféle „elit réteg” kialakulását vonná maga után, ami természetesen nem összeegyeztethető az állam demokratikus jellegével, illetve törekvéseivel. Magyarországon az Élet- és Irodalom, majd a Pedagógiai Szemle hasábjain 1984–85-ben lezajló vita jól tükrözte a kérdés társadalompolitikai ol-

dalát. A speciális képzés ellenzői természetesen meg sem kísérelték a demokrácia, illetve a tehetségre, a valódi kompetenciára épülő meritokrácia szembeállítását, inkább attól tartottak (például ÁGOSTON, 1985), hogy a szelekció nem a rátermettség alapján történne, illetve azt hangoztatták – véleményünk szerint teljes joggal –, hogy a hazai iskolarendszer problémáit nem lehet az „elit képzés” segítségével megoldani (ANDOR, 1984). Az elit réteg és a tehetségre épülő meritokrácia viszonyát tekintve KIRÁLY István (1984) utal arra, hogy az „elit” szó nemcsak kivételezettséget, de minőséget is jelenthet, és a tehetséggondozásnak az a feladata, hogy kivételezettségre épülő szelekció (kontraszelekció) helyett a minőségre épülő szelekciót valósítsa meg. Kétségtelen, hogy a minőség kiemelkedését az átlagból nem nevezhetjük antidemokratikusnak. Mint BRICKMAN (1979) írja: „Egy demokratikus társadalom akkor folytat egyenlőségi politikát, ha minden ember lehető legteljesebb képzéséről gondoskodik, tekintet nélkül a szociális, gazdasági, politikai, vallási, faji, nemi, fizikai és mentális háttérre, illetve státusra. Csak ilyen politika mellett részesül minden egyén – beleértve a tehetségeseket is – demokratikus bánásmódban.” (BRICKMAN, 1979, 329. o.) Ugyanakkor a kétféle elit (a minőségre és a kivételezettségre épülő) nem mindig különül el élesen egymástól. Számos tapasztalat igazolja, hogy – éppen speciális környezeti hatások, a tág értelemben vett nevelés következményeként – a szellemi vagy fizikai kiválóságban könnyen kialakulhat a kivételezettségre természetesen igényt formáló „fölénytudat” és nem tagadható, hogy a tehetségesek számára létesített speciális tantervű „elit iskola” – annak révén, hogy a kiemelkedő képességű tanulókat lényegében izolálja és szembeállítja az általános tantervű iskolák növendékeivel – valóban magában hordja a rossz értelemben vett „elitizmus” kialakulásának veszélyét. „A speciális iskolák létesítésének nem egy reális akadálya van. Az ilyen iskolák nagyon költségesek és kizárólag a nagyvárosokban lehetnek praktikusak, melyekben viszonylag sok tehetséges gyerek él és a közlekedés problémái is könnyen megoldhatók. Egy másik ellenérv a speciális iskolákkal szemben az, hogy a tanulók elkülönülnek a teljes populációtól és az elitizmus mesterséges érzése fejlődik ki. Napjaink adott gazdasági és politikai realitásait tekintetbe véve valószínűleg praktikusabb a már meglévő iskolai programok nagyobb rugalmasságára koncentrálni, mint speciális iskolákat bevezetni.” (FOX, 1979, 111. o.)

A kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók speciális képzése tehát a reguláris iskolákon belül is lehetséges, a kérdéskörrel foglalkozó kutatók jelentős része ezt a képzési formát tartja gazdaságosabbnak és végső soron – a kognitív tényezők mellett tekintetbe véve a személyiség egészséges fejlődését is – eredményesebbnek. Minderre tanulmányunk megfelelő részében visszatérünk még, annyit azonban máris megállapíthatunk; a tehetséggondozás alapvető dilemmája – a speciális képzés pedagógiai és pszichológiai szükségességének, illetve társadalompolitikai veszélyeinek ellentmondása – nem megoldhatatlan.

A „tehetséges gyermek” fogalma, a tehetség típusai

A tudomány – a maga módján – hosszú időn keresztül támogatta azokat az ideológiai megfontolásokat, melyek a tehetséges tanulók speciális képzését akadályozták. A szocialista országok hivatalos tudományos álláspontja (lásd például KUGIN és mts, 1972)

lényegében elutasította a tehetség genetikai meghatározottságát és az emberek képességeiben megmutatkozó különbségekért elsősorban az eltérő környezeti feltételeket tette felelőssé. Ez a felfogás implicit módon tagadja a speciális képzés jogosságát, hiszen: ha az indulásnál mindenki egyforma lehetőségekkel rendelkezik, nyilvánvaló, hogy a kibontakozás környezeti feltételeit mindenki számára egyformán kell biztosítani.

Az angol nyelvterületen, elsősorban az Egyesült Államokban, éppen ellenkező — bár a következmények tekintetében az előzővel azonos — hatás érvényesült: a tehetséget kizárólag genetikailag meghatározott jelenségnek minősítették, és úgy vélték, hogy a speciális környezeti feltételek biztosítása semmiféle szerepet nem játszik a kiemelkedő képességek kibontakozásában (GALLAGHER, 1979).

Terman 1921-ben meginduló monumentális longitudinális kutatása (TERMAN és ODEN, 1959; SEARS, 1979), melynek során 1528 tehetségesnek minősített gyereket (a minősítés kritériuma a Stanford-Binet, illetve a Terman Concept Mastery-teszten elért minimum 140-es IQ érték volt) évtizedeken keresztül követtek nyomon, egészen a legutóbbi évekig hátrányosan befolyásolta a tehetségről alkotott tudományos képet, valamint a kiemelkedő képességű gyerekek szelekcióját és képzését. Az intelligencia tisztán genetikai természetének elfogadása olyan zavaros vizsgálatokhoz — és nézetekhez — vezetett, mint például a konzisztens „faji” és etnikai különbségek a tehetség megoszlásában (ADLER, 1963), és elvi alapot szolgáltatott arra is, hogy a kutatók a tehetséget — illetve a tehetség hiányát — egyetlen teszt-mérés alapján határozzák meg. A tehetség öröklött jellegének feltételezéséből ugyanis egyértelműen következik, hogy a külső beavatkozás hatására a képességek alakulásában nem következik be lényeges változás — kivéve talán a legsúlyosabb deprivációs helyzeteket. Mint GALLAGHER (1979) írja: „Ha az intelligencia-teszt eredményében változás következett be, ezt azzal magyarázták, hogy a gyerekeknek végül sikerült felszínre hozniuk „valódi” képességeiket. A korábbi értékeket tehát el kell vetnünk, mint olyanokat, melyek az előző vizsgálati speciális feltételei miatt hamisaknak bizonyultak.” (I. m. 28–29. o.)

A tehetséges tanulók speciális képzésének kibontakozását a termáni kutatások két sokat idézett eredménye hátráltatta a leghatározottabban: 1. Az intellektuálisan tehetséges tanuló a személyiség más sféráiban is felülmúlja társait, sőt fizikai alkata, egészségi állapotának szintje is meghaladja az átlagot. 2. A tehetségesnek bizonyult gyerekek legalább az ifjú korig feltétlenül megőrzik kiemelkedő képességeiket. Terman és Oden (1959) megfogalmazásában: „Az intellektuális tehetségek, intellektuálisan és fizikailag kiemelkedő szülők gyermekei és vagy a jobb indítás, vagy a jobb fizikai gondoskodás (vagy mindkét tényező) miatt az ő csoportjuk mind egészségében, mind fizikumában fölülmúlta az általános populációt és tendenciát mutatott a fölény megőrzésére is. A tehetséges gyerekek legalább az ifjú korig megőrizték viszonylagos intellektuális fölényüket, ekkor azonban — a lányok gyakrabban, mint a fiúk — mutatnak némi esést az IQ-ban. ... nem voltak intellektuálisan egyoldalúak, érzelmileg bizonytalanok és szociális vagy más típusú alkalmazkodásukban nem mutatkoztak hiányosságok. Kétségtelen, hogy az érzelmi stabilitás és a szociális alkalmazkodás terén fölényük valamivel kevésbé volt markáns, mint az intellektuális és az akarati tulajdonságokban. Személyi alkalmazkodásuk és érzelmi stabilitásuk megmutatkozott abban is, hogy komoly személyiségproblémák — elmebetegség, bűnözés, alkoholizmus és homoszexualitás — csoportjukban az átlagosnál ritkábban fordult elő.” (I. m. 15. o.)

Nyilvánvaló tehát, hogy azok a tudományos álláspontok, amelyek a képességek kibontakoztatását kizárólag a környezeti hatásoknak tulajdonítják, kifejezetten ellenzik meghatározott tanulócsoportok speciális képzését, míg a tehetség genetikai meghatározottságát valló nézetek lényegében szükségtelennek tartják. Pedig: „A genetika jelenlegi eredményei nem szolgáltatnak megfelelő információt a különböző típusú tehetségek megszerzéséről és kifejezéséről” (GARDNER, 1982, 49. o.). A genetika az „egyszerű” – egyetlen specifikus gén által meghatározott – tulajdonságok kutatásában a legsikeresebb, ugyanakkor a zenei, a matematikai és egyéb tehetségformák polimorf tulajdonságok, melyeknek hátterében kétségtelenül sok gén, illetve génkombináció tételezhető fel. Genetikai ismereteink tehát csak egyfajta metaforikus megközelítést engednek meg: a tehetség körülbelül olyan szinten veleszületett, ahogy bizonyos öröklött hajlam növeli egy-egy betegség kialakulásának kockázatát a szervezetben. A hajlamból azonban korántsem következik, hogy az egyén meg is kapja a betegséget! A betegség csak bizonyos környezeti feltételek megvalósulása esetén alakult ki, vagyis olyan külső körülmények következtében, melyek a veleszületett hajlammal nem rendelkező egyénre az adott betegség szempontjából teljesen hatástalanok. Mint GARDNER (1982) írja: „...javaslom, hogy bizonyos egyéneket tekintsünk »ígéreteseknek« a kiemelkedően magas képességek megszerzése szempontjából. Egy »ígéretes« individuum nem szükségszerűen válik tökéletes sakk-játékoszá, muzsikusszá, matematikusszá vagy festővé. Különleges érzékenysége mellett még speciális feltételekre is szüksége van, például releváns eszközökre és a lehetőségre, hogy ezeken gyakoroljon. Ugyanakkor az „ígéretes” egyén rendkívül gyorsan fejlődik, még akkor is, ha ezeket a feltételeket csak minimális mértékben biztosítjuk.” (l. m. 49. o.) Az emberi fejlődés kutatása révén felgyűlemllett tudományos tapasztalatok azt mutatják, hogy *a környezet és a veleszületett adottságok között érzékeny és komplex interakció működik és tesztjeink segítségével ennek a kölcsönhatásnak az eredményét mérjük.* Terman (TERMAN és ODEN, 1959) feltételezte, hogy csak a magas intellektusú szülőknek vannak tehetséges gyermekei. E hamis eredmény legfontosabb metodikai oka a Stanford-Binet-teszt kizárólagos használata volt, mely egyértelműen a verbálisan intelligens gyerekek számára előnyös. (A Concept Mastery-tesztet – mely egyébként szintén a verbális intelligenciát méri – Terman az óvodában és az első nyolc osztályban nem alkalmazta.) Ilyen módon Terman az alacsony szociális-gazdasági státusú tehetséges gyerekeket szinte mesterségesen kizárta vizsgálatából. Mindez több mint 60 évvel ezelőtt történt. A veleszületett hajlam és a környezeti tényezők kölcsönhatásának implikációit azonban „...a tehetséges gyerekekkel foglalkozó kutatók és pedagógusok még mindig nem használják ki teljes mértékben, bár néhány kezdeti lépés már történt. Ezek a lépések elsősorban a sokrétű technikák alkalmazását jelentik a hátrányos helyzetben levő tehetséges gyerekek azonosítására. De az interakció fogalmát még mindig nem teljesen fogadtuk el – azt a gondolatot, hogy a környezeti feltételek megteremtésével létre tudjuk hozni a tehetséget, illetve tönkre tudjuk tenni, ha nem teremtyük meg a megfelelő környezetet és lehetőségeket.” (GALLAGHER, 1979, 29. o.)

S. P. MARLAND jr. (1972) az Egyesült Államok Kongresszusa számára készített jelentésében a következőképpen definiálja a „tehetséges gyermek” fogalmát: „Azokat a – hivatásos személyek által azonosított – gyerekeket nevezzük általánosan vagy specifikusan tehetségeseknek, akik kiemelkedő képességeik révén magas teljesítmény

elérésére képesek. Ezek azok a gyerekek, akik — a reguláris iskolai programon túlmenően — differenciált oktatási tanterveket és szolgáltatásokat igényelnek abból a célból, hogy képességeiket önmaguk és a társadalom számára hasznosítani tudják.” (l. m. 2. o.) Marland két fogalmat használ („gifted”, „talented”) a tehetség jelölésére, melyet úgy fordítottunk; általánosan, illetve specifikusan tehetséges gyerekek. Az amerikai szakirodalom azóta is használja ezt a megkülönböztetést, de leginkább csak formálisan: a kutatók a két típust rendszerint összevonják és közösen tárgyalják. Delaware Állam törvénye például a következőképpen határozza meg az „általánosan”, illetve „specifikusan” tehetséges gyerekek fogalmát: „Az »általánosan tehetséges gyerekek fogalmán azokat a 4 és 21 év közötti gyerekeket, illetve fiatalokat értjük, akiket a természet magas intellektuális kapacitással ruházott fel, és akiknek veleszületett adottságuk van a magas intellektus megszerzésére, illetve kiváló iskolai teljesítményre. »Specifikusan tehetséges gyerekeken« azokat a 4 és 21 év közötti gyerekeket, illetve fiatalokat értjük, akiknek meghatározott területen vannak bizonyítottan kiemelkedő képességeik, kiváló vezetői kvalitásokkal rendelkeznek, illetve tartósan figyelemreméltó teljesítménnyel a mechanikában, manipulatív feladatokban, a nézetek művészi — verbális vagy írott, zenei, illetve képzőművészeti — kifejezésében vagy az emberi teljesítmény bármilyen más figyelmet érdemlő vonalán.” (ZETTELL, 1979, 63. o.)

Térjünk most vissza MARLAND (1972) meghatározásához. A fent már idézett definíció a következőképpen folytatódik: „Magas teljesítmény elérésére képes gyerekeknek nevezzük azokat, akik bizonyított teljesítménnyel és/vagy potenciális képességgel rendelkeznek a következő területek bármelyikén: a) általános intellektuális képesség, b) specifikus iskolai alkalmasság, c) kreatív vagy produktív gondolkodás, d) vezetői képesség, e) zene és előadóművészet, f) pszichomotoros képesség.” (l. m. 2. o.) Az elmúlt évtizedben a tehetségnek ez a hat „típusa” alapul szolgált a kiemelkedő képességek kutatásában és szelekciójában, annak ellenére, hogy a felosztás számos vonatkozása tisztázatlan, illetve kétséges. Mit jelent például a „vezetői képesség”? Ha egy jól szervezett sportcsapat kapitányáról, egy színvonalas vita irányítójáról vagy éppen valamelyik sikeres politikai vezetőről beszélünk — vajon ugyanarra a képességre gondolunk? Kérdéses az is; azonosíthatók-e tesztjeinek segítségével ezek a vezetői karakterisztikumok, és ha igen, speciális oktatási programok alkalmazásával fejleszthetők-e? A definíció legsúlyosabb problémája azonban az „általános intellektuális képesség” szeparációja. Wallach már 1970-ben felhívta a figyelmet arra, hogy az általános intelligencia függetlenségét egyéb képességektől valószínűleg túlbecsültük. Nehéz elképzelni kiváló vezetői képességekkel rendelkező embert — vagy éppen egy-egy tantárgyban kiemelkedő tanulót — az általános intelligencia alacsony szintjén.

Az általános intelligencia kiszorítása a kognitív képességekből a kreativitás fogalmának megjelenésével kezdődött. Mint említettük, a század első évtizedeinek pszichológiai gyakorlata (például Terman munkássága) az intelligenciát veleszületett tulajdonságnak tekintette, mely a környezeti hatásoktól független, s ennek következtében hosszú időn át változatlan — konstans — személyiségjegy. Az intelligenciának ez az „egyváltozós” szemlélete tükröződik számos klasszikus intelligencia teszten (például a Binet-teszten), mely egyetlen kvóciensbe zsúfolja az egyén teljes tudásanyagát és figyelmen kívül hagy számos olyan tényezőt (a verbális és motoros viselkedésjegyek, a siker és a kudarc megnyilvánulási formái), mely a számszerű IQ-értéken túl ad hasznos

információt a vizsgálati személy intellektusára. Spearman „két-faktoros” intelligencia elmélete már egy fokkal tovább lép az intelligencia értelmezésében (SPEARMAN, 1927). Spearman „*g*-faktor”-a öröklött, a környezeti hatásokra érzéketlen energetikai tényező, mely lényegében minden intellektuális tevékenység háttérében felismerhető. A képesség jellegét, megnyilvánulási formáját ugyanakkor a tanulás következtében kibontakozó, specifikus „*s*-faktor”-ok határozzák meg.

Az intelligenciát nem két, hanem több faktorra visszavezető — ún. multifaktoriális — elméletek első megfogalmazása (THURSTONE, 1924) Spearman koncepciójával lényegében egyszerre látott napvilágot. Az intelligencia kutatásában bekövetkező döntő változást azonban negyedszázaddal később GUILFORD (1950; 1967) multifaktoriális elmélete hozta. Guilford az intellektusnak három dimenzióját — művelet, produktum, tartalom — írta le. Mivel az elmélet szerint a műveleteknek 5 (kogníció, emlékezet, divergencia, konvergencia, értékelés), a produktumoknak 6 (egységek, osztályok, viszonyok, rendszerek, transzformációk és implikációk), a tartalmaknak pedig 4 (figurális, szimbolikus, szemantikus és viselkedési) típusa van, e típusok kombinációi 120 intellektuális képességet határoznak meg. A dimenziók részletes ismertetése e tanulmánynak nem feladata. Feltétlenül szót kell azonban ejtenünk a konvergenciáról és a divergenciáról. E két művelet az emlékezetben raktározott információk előhívásának formáját jelenti; az olyan feladat, ahol csak egy megoldás fogadható el hibátlanul konvergens, míg az olyan — többé-kevésbé nyitott — szituáció, amelyben több különböző, illetve alternatív megoldás lehetséges, divergens produktivitást igényel. A szakirodalom jelentős része — Guilford nyomán — a kreativitást a divergens produkcióval azonosítja, és új jelentős asszociatív kapcsolatok létrehozásának képességeként definiálja (WALLACH és KOGAN 1965; KHATENA és TORRANCE, 1973). TORRANCE (1974) így ír a kreatív produkció folyamatáról: „Ha valami befejezetlenséget vagy diszharmóniát érzünk, feszültség ébred bennünk. Kényelmetlenül érezzük magunkat és csökkenteni szeretnénk feszültségünket. Mivel a viselkedés tanult módjai nem válnak be, vizsgálatok, megállapítások, manipulációk segítségével, sejtésekre vagy becslésekre támaszkodva megpróbáljuk elkerülni a józan észre alapozott és nyilvánvaló (de inkorrekt) megoldásokat. Amíg sejtéseinket vagy hipotéziseinket vizsgáljuk, módosítjuk és újrvizsgáljuk, folyamatosan kényelmetlenül érezzük magunkat. Feszültségünk nem oldódik fel, amíg felismerésünket el nem mondjuk valakinek.” (TORRANCE, 1974. 8. o.)

Mint láttuk, Marland definíciójában a kreativitás a tehetségnek egyik önálló típusaként jelenik meg. A kreativitás függetlenségét az intelligenciától elsőként GETZELS és JACKSON (1962) kísérte meg bizonyítani. Munkájukban 533 diákot vizsgáltak meg intelligencia- és kreativitás-tesztek segítségével és vizsgálati személyeiket az intelligencia és a kreativitás viszonyának lehetséges változatai alapján 4 csoportba sorolták: 1. alacsony IQ — magas kreativitás, 2. magas IQ — alacsony kreativitás, 3. magas IQ — magas kreativitás. 4. alacsony IQ — alacsony kreativitás. Eredményeik szerint az IQ vagy a kreativitás magas szintje egyformán pozitív hatással van az iskolai teljesítményre és így a kreativitás jóval előnyösebb tulajdonság, hiszen a kreativitást igénylő helyzetekben a kreatív ember jobban helytáll, mint a magas IQ-val rendelkező, az iskolai teljesítmény szempontjából pedig közömbös, hogy a tanulónak az intelligenciája magas, vagy a kreativitása. Jackson és Getzels eredményeinek jelentős részét — a vizsgálat me-

todikai hibáiból adódó — műterméknek tekintik (McNEMAR, 1964). Hozzá kell azonban tennünk, hogy az intelligencia és a kreativitás ilyen kategorikus különválasztása szintén műtermék. A vizsgálatban ugyanis rendkívül magas intelligenciaszintű tanulók vettek részt, így azután az „alacsony IQ magas kreativitás” elnevezésű csoportba olyan diákok kerültek, akiknek átlagos intelligenciaszintje 127 volt, ezzel az értékkel pedig nagyon sok tehetségfejlesztő programban — csupán az IQ alapján is — a tehetséges csoportba kerülnének. McNEMAR (i. m.) máig érvényes módon határozta meg az IQ és a kreativitás kapcsolatát. Talán nem túlzunk, ha — ezt a meghatározást kiterjesztve a tehetség egész problémakörére — azt mondjuk: a magas IQ nem feltétlenül garancia a tehetség meglétére, de ha valakinek az intelligenciaszintje kifejezetten alacsony, aligha van esélye arra, hogy tehetséges legyen. Kétségtelen tehát, hogy — miközben az IQ-t semmiképpen sem tekinthetjük a tehetség kizárólagos mutatójának — súlyos hibát követünk el, ha megkíséreljük kiiktatni a tehetség feltételei közül. Ugyanakkor a kreativitás különleges jelentőségét a mai iskolai tehetséggondozásban valószínűleg SILBERMAN (1970) fogalmazta meg a legpontosabban: „Gyakorlati értelemben a képzésnek az embert olyan munkára kell előkészítenie, amely ma még nem létezik, és amelynek természetét elképzelni sem tudjuk. Ezt csak úgy lehet megcsinálni, ha a gyerekeket megtanítjuk arra, hogyan kell tanulni, és olyan intellektuális diszciplínához juttatjuk őket, melyeknek segítségével képessé válnak a felgyülemlett tudásanyagot új problémákra alkalmazni.” (i. m. 114. o.).

A tehetséges gyermek személyiségjellemzői

Terman kutatásai tulajdonképpen megteremtették a „tehetséges gyermek” mítoszát. E mítosz lényege az, hogy a tehetségeseket az átlagosaktól a magas IQ-érték különbözteti meg, közöttük azonban — mivel valamennyi magas IQ-értékkel rendelkezik — lényegében semmiféle különbség nincs, vagyis a tehetség *homogén kategória*. Napjaink kutatásai — mind intellektuális, mind nem intellektuális tulajdonságok tekintetében — egyre határozottabban cáfolják a tehetség homogenitásának mítoszát. Intellektuális vonatkozásban Sumption és Luecking már 1960-ban felhívták a figyelmet arra, hogy Terman vizsgálatában a tehetséges gyerekek IQ-ja 140 és 200 között volt és ez a 60 pont különbség — a tehetség „homogén kategóriáján” belül — legalább akkora mint amekkorát a nagyon gyenge képességű és az értelmes gyerekek között megfigyelhetünk. Napjainkban, amikor a tehetséges gyerekek kiválasztásakor általában nemcsak az intelligencia-teszten mutatott teljesítményt veszik tekintetbe, hanem egyéb — a Marland-definícióban felsorolt — speciális képességeket is, a homogénnek vélt tehetséges minta *egyre változatosabb képet mutat*. De az intellektuális heterogenitás még akkor is fennáll, ha a tehetséges csoportot pusztán a magas IQ alapján állítjuk össze. Meglehetősen régen tudjuk, hogy különböző életkorú — vagy intellektuális színvonalú — gyerekek azonos teljesítményt nyújthatnak egy általános intelligencia-teszten, miközben az összteljesítményt meghatározó specifikus képességeik jelentős mértékben különböznek (ACHENBACH, 1970). Az is lehetséges, hogy az adott problémát azonos szinten teljesítő gyerekek teljesen *eltérő kognitív stratégiát alkalmaznak* a megoldás során (McCALL, HOGARTY, HURLBURT, 1972; KÜRTINÉ, 1981).

A tehetséges tanulók intellektuális heterogenitásának másik forrása a „*kognitív stílus*”, vagyis az a mód, ahogy a gyermek felfogja a környezetéből érkező ingereket és reagál rá (CLARKE-STEWART, FRIEDMAN, KOCH, 1985). A kognitív stílus — mely határterület a képesség és a személyiség között (SUNDBERG, 1977) — sokszor érthetővé teszi a teljesítménybeli különbségeket olyan esetekben is, amikor az IQ és a szociális-gazdasági státus azonos (KAGAN, 1965). Ennek ellenére — mint erre SANBORN (1979) felhívja a figyelmet — a tehetséggondozás gyakorlati szakemberei mind ez ideig nem sok figyelmet fordítottak a kognitív stílus felismerésére és felhasználására a speciális képzés során. A kognitív stílus tartós — a nyomon követéses vizsgálatok szerint az évek során nem sokat változó — jellemző, melyet legalább annyira befolyásolnak a veleszületett predispozíciók, mint a környezeti hatások (PIECHOWSKI, 1974; MOSKOWITZ, DREYER és KORVSBERG, 1981; MESSER, 1976). A feladatmegoldás sajátosságán túl a kognitív stílus egyes formái meghatározott személyiségjegyekkel mutatnak szoros összefüggést — a „*reklektív*” kognitív stílusú gyerekek például figyelmesebbek (CAMPBELL, 1973), kevésbé agresszívak (THOMAS, 1971) mint „*impulzív*” társaik, sőt erkölcsi ítéleteik is gyorsabban fejlődnek (SCHLEIFER, DOUGLAS, 1973) — így alkalmazásuk a tehetségutatásban — mind a specifikus képesség, mind a személyiség alaposabb megismerése céljából egyre sürgetőbb feladat.

A tehetséges gyerekek heterogenitása a nem intellektuális tulajdonságok tekintetében a fentieknél is nyilvánvalóbb: azok a korai eredmények, melyek szerint a tehetséges gyerekek mind az emocionális szféra, mind az egészségi állapot, mind pedig a szociális alkalmazkodás tekintetében felülmúlják a teljes (nem szelektált) populációt, azonnal irreálisnak bizonyulnak, amint az összehasonlított csoportokat a legfontosabb változók tekintetében (mint például a szociális-gazdasági státus) egyeztetik (ROBINSON, ROEDELLE és JACKSON, 1979). Mint a szerzők írják: „Tény, hogy a magas intellektusú gyerekek — ha nem olyan szempontok alapján vizsgáljuk őket, amelyek közvetlen azonosításukra szolgálnak — körülbelül ugyanolyan heterogén mintát alkotnak, mint bármilyen más populáció. Az olyan kijelentések, melyek szerint »a tehetséges gyerekek tipikusan magasabbak, egészségesebbek és szociálisan érettebbek, mint hasonló korú társaik« sokkal inkább félrevezetőek, mint hasznosak.” (I. m. 144. o.)

Az a felismerés, hogy a tehetséges gyerekek „nem egyformák” — azaz az individuális jellemzők terén éppen olyan változatos képet mutatnak, mint a nem szelektált populáció — természetesen nem akadályozta meg a kutatókat abban, hogy keressék azokat a *közös vonásokat*, amelyek a tehetséges gyerekek legtöbbszörében megtalálhatók. A kreativitás természetét illetően a pszichológiában két — egymástól alapvetően eltérő — nézet uralkodik. Guilford idézett struktúraelméletében a „*divergens produkció*” az a kulcsdimenzió, mely sok kutató szerint a kreativitással ekvivalens. A kreativitás tehát — e koncepció szerint — tanítható (és elsajátítható) kognitív képességek készlete. Ugyanakkor a *másik nézet a kreativitást meghatározott személyiségvonásokkal hozza összefüggésbe*. E nézet számos kutatója (MacKINNON, 1962; DELLAS és GEIER, 1970) az *ingerekkel szembeni nyitottságot* tartja a kreativitás legfontosabb jellemzőjének — függetlenül attól, hogy ezeket az ingereket a társadalom „*tabu*”-nak minősíti-e vagy sem. McKINNON (i. m.) például rámutat, hogy az az elterjedt vélemény, mely szerint a kreatív emberek hajlamosak a bizarr, szokatlan viselkedésre, részben nyilvánvalóan onnan származik, hogy ezek az emberek gyakran figyelmen kívül hagyják a

szexualitásra, az erőszakosságra és más hasonló viselkedésformákra vonatkozó társadalmi tilalmakat. Hasonló következménnyel jár *szociális viselkedésük — attitűdjeik, ítéleteik — függetlensége*; a kreatív ember ellenáll a csoportnyomásnak, a többség véleménye nem befolyásolja álláspontját (BARRON, 1969). *Határozott én-képük, erős identitás-érzésük gyakran népszerűtlenné teszi őket a csoportban, mert a számukra kijelölt szociális utat nem feltétlenül követik, és nem feltétlenül nyomják el aszociális, sőt antiszociális érzéseiket sem.*

TORRANCE (1965) több mint 1000 tanártól felvett kérdőív alapján összeállította az „ideális tanulói tulajdonságok listá”-ját („Ideal pupil checklist”). E lista tanúsága szerint a tanárok olyan tulajdonságokat tartanak ideálisnak, mint például a „pontosság”, a „szorgalom”, az „őszinteség”, az „udvariasság”. Amikor ezt a listát összehasonlították azokkal a tulajdonságokkal, melyek (a kutatók eredményei alapján) a kreativitás fontos komponensei, a „szorgalom” mellett mindössze kettőt találtak — a „kíváncsiság” és a „függetlenség a gondolkodásban” —, amely mindkét listán szerepelt. A tanárok listájáról olyan — a kreativitással szoros összefüggést mutató — tulajdonságok hiányoztak, mint például a „függetlenség az ítéletalkotásban”, a „beleérző képesség” („intuitiveness”), a „kitartás”, a „kockázatvállalás”, a „nonkonformizmus” („Unwilling to accept things on mere, say-so”), az „önérvényesítés”, az „önbizalom”.

GALLAGHER (1979) szerint ez az eredmény arra utal, hogy „... a szociális konformitás számára kíváncsatos tulajdonságok ellentmondásba kerülhetnek a kreatív produkcióval. A paradoxon, amellyel az oktatóknak szembe kell nézniük az, hogy vannak olyan konkurens pozitív tulajdonságok, melyeket egész társadalmunk értékel és amelyek akadályozhatják a gyermeki kreativitás kialakulását.” (I. m. 35—36. o.)

Ha elfogadjuk Gallagher megállapítását, szükségképpen el kell vetnünk azt a nézetet, mely a tehetséget a kiemelkedő kognitív képességekre redukálja és a személyiségkorrelátumokat pedagógiailag befolyásolható „kísérőjelenségek”-ként értelmezi, melyeknek külső ráhatások segítségével történő radikális módosítása az „eredendő” tehetséget és produktivitást érintetlenül hagyja. A karakterisztikus személyiségjegyek nem egyszerű korrelátumai a tehetségnek, hanem megnyilvánulási formái — éppen úgy mint a produktivitas — és a személyiséget károsító bármilyen külső hatás könnyen odavezethet, hogy a kognitív szinten jelentkező ígéret — örökre ígéret marad. *A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulókkal*, „academic underachievers” folytatott vizsgálatok egyértelműen arra utalnak, hogy a lehetőségektől messze elmaradó teljesítmény hátterében személyiségzavarok húzódnak meg. A kutatók egy része ezért a családot (pontosabban a szülő—gyermek kapcsolatot) teszi felelőssé, egyformán hangsúlyozva az autokratikus, vagy a túlságosan gondoskodó, féltő („overprotective”) nevelés káros hatását (az ellentmondás látszólagos csupán, hiszen mindkét nevelési stílus — a maga módján — akadályozza a gyermeket a kockázat vagy az ésszerű kalandok vállalásában és az önálló cselekvésben), míg mások az iskolai atmoszférában, a pedagógus és a tanulók viszonyában látják a jelenség okát. A szerteágazó adatok talán legérdekesebb közös eleme *a nem tudatos szándék feltételezése a gyermek alacsony teljesítményében*. McINTYRE (1964) például abban látja a kiváló képességű tanulók alacsony teljesítményének legfőbb okát, hogy a konfliktuózus családban a gyermek a szülői játszmák áldozatává válik és a rossz tanulmányi eredmény a megtorlásnak, a „passzív agresszió-

nak" sajátos formájává lehet. ROTH és MEYERSBURG (1963) ugyanakkor az iskolai helyzetben hangsúlyozza a gyermek választásának fontosságát; a szerzők szerint a kiváló képességű tanulók szembekerülhetnek a felkészülésnek és az ismeretanyagnak az-
 azzal a formájával, melyet az iskola értékesnek minősít, és gyenge teljesítményük előzetes döntés következményeként jelenik meg. GOWAN (1957) az elismerés hiányában keresi a tehetséges fiatal intellektuális és szociális visszahúzódásának magyarázatát. Felfogása szerint a kiemelkedő képességű, de gyengén teljesítő fiatal az „intellektuális bűnöző” egy fajtája, aki az elismerés hiánya miatt túlértékeli a különbséget teljesítménye és céljai között és ennek következtében feladja mentális és szociális aktivitását. Az önértékelési zavar GALLAGHER (1979) szerint is jelentős szerepet játszik a tehetséges gyerekek alacsony teljesítményében, bár hangsúlyozza, hogy a vizsgálat időpontjában felismerhető önértékelési probléma csak részben lehet oka a gyenge teljesítménynek – részben kétségtelenül a következménye.

A képességei alatt teljesítő gyerekek problémáinak megoldására kétféle stratégia ismeretes: az egyik a gyermek én-képének javítására irányuló pszichoterápia, a másik pedig speciális (engedékenyebb, vagy éppen igényesebb) iskolai környezet teremtése, melytől az ilyen gyerekek kóros reakcióinak módosulását várják. Az eredmények azonban mind ez ideig nem túlságosan biztatóak. „Könnyen lehet, hogy az iskolák alábecsülték a jelenségkörben szerepet játszó személyiségminták hatását és kevesebb módosítást is elegendőnek tartottak az eredmény eléréséhez. Bárhogy legyen is, úgy tűnik: jelenleg a következő generációtól várjuk a képességeik alatt teljesítő gyerekekkel való foglalkozás jobb és hatékonyabb technikáinak létrehozását.” (GALLAGHER, 1979, 37. o.)

A tehetség kibontakozása és fejlődése

Terman kutatásait gyakran idézik annak igazolására, hogy azok az emberek, akik gyermekkorukban magas intellektusúaknak bizonyultak, szakmájukban felnőtt korukban is sikeresek, személyi és szociális alkalmazkodásuk szintje pedig legalább olyan jó, mint a nem szelektált populációé. A tehetség korai felismerése és speciális képzése tehát nem szükségszerű feltétele kibontakozásának és fejlődésének. Ugyanakkor már a háború előtt voltak adatok arra, hogy a tehetség kibontakozása korántsem független a körülményektől. HOLLINGWORTH (1942) különlegesen tehetséges (IQ-értékük 180 felett) gyerekeket követett nyomon, és megállapította, hogy felnőtt korukban nem mindegyik teljesített gyermekkori képességeinek megfelelő szinten. Megjegyezte, hogy a kiemelkedő képességű gyerekek korai azonosítása kedvező hatást gyakorol fejlődésükre. COX (1926) retrospektív elemzésében 300 zseniális tudós és művész életének korai időszakát vizsgálva megállapította, hogy a család szinte kivétel nélkül mindegyik esetben korán felismerte a gyermek kivételes képességeit és ez a felismerés a figyelem és a bánásmód meghatározó elemévé vált. PRESSEY (1955) szerint rendkívüli képességű felnőtt emberekké rendszerint azok a gyerekek válnak, akiknek tehetségét igen korán felismerik, és folyamatosan biztosítják számukra speciális képességeik gyakorlását.

Napjaink kutatómunkája egyre meggyőzőbben igazolja a korai felismerés fontosságát. Bebizonyosodott például, hogy az óvónők sokszor rendkívül pontatlanok a ma-

gas intellektusú gyerekek azonosításában (JACOBS, 1971). Ez azért veszedelemes, mert más vizsgálatok szerint a kiemelkedő képességű gyerekek intellektusa és teljesítménye sok szempontból a tanári elvárások függvényében alakul: ha tanáraik átlagosaknak minősítik őket, intelligenciájuk és iskolai teljesítményük — azokhoz a tehetséges tanulókhoz viszonyítva, akiknek képességeit a pedagógus felismerte — számottevően csökken (SUTHERLAND és GOLDSCHMID, 1974). Kétségtelen, hogy a felismert képességek alapján speciális képzésben részesülő gyerekek jobban teljesítenek. MARLAND (1972) idézi azt a vizsgálatot, amelyben olyan tehetséges első osztályos gyerekeket hasonlítottak össze, akiknek egyik része speciális képzésben részesült, másik része viszont a reguláris osztályban maradt. A vizsgálat szerint a speciális képzésben részesült tanulók — szemben a reguláris osztályban maradt gyerekeknek a képzéshez mért előrehaladásával — lényegében két tanév ismeretanyagát sajátították el — kb. 9 hónap alatt. *A korai felismerés tehát a korai intervenció lehetőségét rejtí magában:* az iskola e felismerés birtokában olyan programot állíthat össze a tehetséges tanulók számára, mely nem egyszerűen életkorukra, hanem kompetenciájuk aktuális szintjére támaszkodik.

A ma leginkább elterjedt álláspont szerint tehát *a tehetség korai felismerése és speciális képzése a kibontakozás és az akadálytalan fejlődés legfontosabb feltétele.* E megállapítással lényegében egyetértünk, a „tehetség korai felismerése” mint a tehetségkutatás elméletének és gyakorlatának egyik legsűrűbben használt jelszava, mégis — több szempontból is — vitára készíten. Mindenekelőtt tisztáznunk kell, mit jelent a „korai” kifejezés. Az európai és amerikai tehetségkutatás gyakorlatában általában azt, hogy a tehetséges gyerekeket már az óvodáskorban — sőt még korábban is — azonosítani kell, biztosítva számukra a speciális képzés lehetőségét. De milyen típusú tehetség ismerhető fel két-három éves korban, ha a Marland-féle felosztást vesszük alapul? Az elvi álláspont szerint — egészen speciális esetektől eltekintve — kizárólag az „általános intellektuális tehetség” (PASSOW, 1979). A specifikus (a művészi, a szociális, a tudományos) képességek ugyanis csak később — 10 éves kor után — bontakoznak ki. „Az iskolai képesség különböző területeinek felismerése a program megtervezése szempontjából különösen fontos az általános iskola felső tagozatában, mivel ezek az évek eredményezik a legfontosabb differenciációt a képesség faktorstruktúrájában. Míg az alsó tagozatban a gyerekek képességei közötti eltérések egyetlen általános faktor segítségével megmagyarázhatók, a serdülőkorban és a serdülést követő években ezek a különbségek már csak több faktorcsoporthoz tartoznak...” (KEATING, 1979, 189. o.) E felfogás háttérében egy régi fejlődéslélektani törvényszerűség húzódik meg, mely szerint a (kognitív) fejlődés a globálistól halad a specifikus felé, vagyis a körülhatárolt, többé-kevésbé független képességek progresszív differenciáció révén jelennek meg az organizmusban (lásd például THOMPSON és GRUSEC, 1970). Ugyanakkor — e törvényszerűséggel szemben — nem egy kutatónak sikerült szeparált kognitív dimenziókat kimutatnia óvodáskorú, sőt fiatalabb gyerekek teszt-teljesítményeiben (McGALL, HOGARTY és HURLBURT, 1972; MEYERS és mts., 1964; FAGAN és SINGER, 1983). Egyelőre keveset tudunk arról, hogy ezek a komponensek hogyan viszonyulnak az élet későbbi szakaszaiban megjelenő kognitív faktorokhoz, de könnyen lehetséges, hogy a három év körüli tehetséges gyerekeknél még jobban elkülöníthetők mint a hasonló korú átlagpopuláció esetén és így ezek a gyerekek nem „általában”, hanem a kognitív működés meghatározott területén (vagy területein) nyújtanak

kiemelkedő teljesítményt. A tehetség korai felismerésének jegyében zajló szűrővizsgálatok meglehetősen gyakori sajátossága, hogy — a differenciáció elvére hivatkozva — a gyerekeket pusztán az IQ alapján szelektálja, és ezzel — minden deklarált ellenvélemény ellenére — a termáni hibát követi el: a tehetséges gyerekeket egyetlen globális, jellegzetesen kultúr-függő változó alapján emeli ki az átlagpopulációból. Elképzelhető, hogy az ún. „reggeli dicsőségek” („morning glories”) — amikor a gyerekek a korai vizsgálatokban tehetségeiknek bizonyulnak, később azonban kiderül, hogy mégsem azok — éppen a kiválasztásnak ezzel az elvével függenek össze. Bizonyára nem véletlen, hogy azt a kutatást (a Washington-i Egyetem Fejlődéslélektani Csoportja által irányított ún. „Seattle Project”-et), mely a tehetségesnek ítélt gyerekeket már két-három éves korukban (lehetőség szerint) differenciált képességek alapján választja ki, és arra törekszik, hogy a képzést ezekre a képességekre építse, különleges figyelem kíséri (ROBINSON, ROEDELLE és JACKSON, 1979). A szerzők szerint: „A Seattle project legfontosabb jellemzője az individuális tervezés, mely a minden gyerek képességmintájában megtalálható sajátos erősségeken és gyengeségeken alapszik. A pedagógus feladata itt nem a felzárkóztató programokhoz hasonló, ahol a gyerekeket a teljesítménynek egy minimális szintjére kell eljuttatni. A feladat inkább az, hogy minden tantárgy esetében egyeztessük a tanulási tapasztalatokat a kompetencia szintjével és így elősegítsük, hogy a gyerekek a saját színvonalukon tanulhassanak. Ezzel a rendszeres gondozásra épülő programmal talán lehetséges lesz az intellektuális teljesítményekben jelentkező kora-gyermekkori fejlettséget felnőtt intellektuális kiválósággá transzformálni.” (i. m. 153. o.) Ha feltételezzük, hogy a tehetséges gyerekek szűrése az élet korai szakaszában a differenciált képességek tekintetbevételével (továbbá tévedhetetlen technikával és lelkiismeretes pontossággal) történik, két kérdés merül fel: 1. Minden kiválasztott és speciális képzésben részesülő gyerek tehetséges felnőtté válik-e? 2. Lehetséges-e az élet első éveiben — megfelelő eszközök birtokában — az adott populációból kiválasztani az összes tehetséges gyereket?

Jelenlegi tudásunkkal egyik kérdésre sem lehet határozott választ adni. Az első kérdéssel kapcsolatban — mint említettük — számos retrospektív adat szól a tehetség korai felismerésének fontossága mellett, ezek azonban — önmagukban — korántsem meggyőzőek. (Lehetséges például, hogy nemcsak a zseniális felnőttek tehetségét ismerték fel koragyermekkorban, hanem másokét is, akikről azonban semmit sem tudunk — éppen azért, mert nem váltak kiemelkedő produktivitású felnőttekké.) A kérdés megválaszolásához *progresszív bizonyításra, jól megtervezett, körütekintően lefolytatott longitudinális vizsgálatokra van szükség*. A második kérdés elvi jellegű, és a genetikai, valamint a környezeti tényezők viszonyára utal a tehetség alakulásában. Amikor a tehetség korai felismeréséről beszélünk, akaratlanul is elismerjük a genetikai tényezők domináns szerepét a tehetség megjelenésében. A környezet feladata csupán annyi, hogy felismerje és gondozásba vegye a tehetségesnek született gyermeket. Az öröklés és a környezeti hatások deklarált kölcsönhatása mögött meghúzódó implicit genetikai dominancia valamikor a fejlődéslélektani koncepciók jellegzetes tünete volt, és íme, a tehetségkutatásban újra megjelent: csupán technikai kérdés, hogy a tehetségesnek született gyermeket minél korábban (akár néhány hónapos korban) azonosítsuk, és a környezeti felételek megfelelő alakításával fejlődéséről gondoskodjunk. Nyilvánvaló, hogy ebben a koncepcióban a környezet szerepe — a hangoztatott kölcsönhatás ellené-

re — másodlagos. Valódi interakcióról akkor beszélhetünk, ha a környezetnek nemcsak a tehetség kibontásában — de a genetikai tényezőkkel együtt — a tehetség megalakításában is része van. Sajnos, a környezetnek ilyen értelmű alkotó szerepéről megintcsak keveset tudunk. GETZELS és JACKSON (1961) egyrészt magas kreativitású, másrészt magas intelligencia szintű serdülők szüleivel készített interjút. Megállapította, hogy a kreatív gyerekek szülei kevesebbet beszélnek anyagi gondjaikról, személyes problémáikat kisebb valószínűséggel vetítik ki családtagjaikra, kevesebb következetességgel és éberséggel figyelnek gyermekeik iskolai teljesítményeire, kevésbé kritikusak gyermekeikkel és az iskolával szemben, ugyanakkor jobban foglalkoztatják őket a gyerekek életvezetésében megjelenő értékek, érdeklődési körök, valamint gyermekeik nyitottsága a külvilágból érkező hatásokra. Ez a vizsgálat, mely az olvasóban számos megválaszolatlan kérdést ébreszt (például azt, hogy a szülők magatartása oka vagy következménye volt-e a gyerekek kiemelkedő kreativitásának), bizonytalan lépés csupán a környezet alkotó szerepének vizsgálata felé. *A további vizsgálatoknak véleményünk szerint (egyéb megközelítési lehetőségek mellett) speciális esetelemzésekre, retrospektív kutatásokra kellene támaszkodni,* mégpedig az életkor és a tehetség viszonyának valamennyi változatában (1. a korai években tehetségesnek talált gyermek, aki átlagos felnőtté vált, 2. tehetségesnek minősített gyermek, aki produktív felnőtté vált, 3. átlagosnak talált gyermek, aki produktív felnőtté vált, 4. átlagosnak talált gyermek, aki felnőtt korára is átlagosnak bizonyult). Amíg a kutatómunka nem ad megnyugtató választ erre a kérdésre, feltétlenül azt az álláspontot kell elfogadni (akár szűrési technikánk gyengeségére, akár elvi okokra hivatkozva), hogy a „*korai felismerés*” *nem feltétlenül a gyermek életkorára, hanem a tehetség megjelenésének — manifesztációjának — időpontjára vonatkozik.* Az óvodáskorban megvalósított szűrés tehát, nem vonhatja el figyelmünket azokról, akik ebben az életkorban nem produkáltak kiemelkedő teljesítményt; *a tehetségkutatás folyamatos, a teljes iskolai periódusra kiterjedő tevékenység.*

A pszichoanalitikai indíttatású fejlődésméletek általában a kreatív tevékenység játékos, nem racionális oldalát hangsúlyozzák és a tehetséget a béklyóitól megszabadított képzelettel, tudattalan indítékokkal hozzák összefüggésbe (Poincaré álmát, Newton híres mondatát idézik: „Olyannak látom magam, mint egy gyereket, aki játszik a tengerparton és miközben önmagát szórakoztatja, időnként talál egy sima kavicsot, vagy egy megszokottnál csinosabb kagylót”). GOWAN (1975) koncepciójában a kreativitás forrása a „tudat-elöttes”, melynek munkáját (ha az ajtók a tudattalan felől és a tudatos felé nyitva vannak) a szerkesztőjéhez hasonlítja, akinek régi újságokból új kiadást kell szerkesztenie. Az anyagot az új kiadás számára a tudattalan archívumából kapja, melyben a múlt tapasztalatok (biológiai impulzusok, tiltott cselekedetek, elutasított kompromisszumok, fájdalmak, örömek, szorongások) hatalmas választéka található. Az új kiadás minősége Gowan szerint attól függ: mennyire elérhető a tudat-elöttes számára a tudattalan és a tudat számára a tudat-elöttes.

Kétségtelen, hogy az ilyen típusú elméletek elgondolkoztató összefüggést tárnak fel a kreativitás spontán játékos oldala, valamint az alkotó tehetség gyakran emlegetett non-konformizmusa, felszínre törő aszociális, antiszociális impulzusai között. Ugyanakkor mint GRUBER (1982) írja: a játékos spontaneitás csak akkor eredményes, ha „a célok szervezett hálózatának kontextusán belül” (i. m. 22. o.) valósul meg. Newton

a játékról beszél és híres „alma történetét” gyakran használják a nem szándékos, hirtelen belátás szerepének hangsúlyozására. De Newton azt is mondta: úgy jutott el a gravitáció felfedezéséhez, hogy folyamatosan azon gondolkodott, élete pedig, sokkal inkább az állandó erőfeszítés, semmint a „hirtelen belátások” története. GRUBER (i. m.) életútelelemző kutatásaiban azt vizsgálja: hogyan válik a gyerekből alkotó tudós vagy művész. Felfogása szerint a nagy egyéniségek életében három „kibontakozó rendszer” („evolving systems”) — a tudás, a célok és az érzelem (affect) — szerveződését követhetjük nyomon. Elemzése során messze eltávolodott azoktól a „divatos” kutatásoktól, melyek a kreativitást, vagy az intelligenciát mint a tulajdonságok gyűjteményét mérik és értelmezik. A tudás mint kibontakozó rendszer nem egyszerűen az információk halma — vagy éppen az információk felfogásának kapacitása —, hanem sajátos kognitív struktúrák személyes, egyedi szerveződése. A belátás — írja Gruber — *az előkészített értelem ajándéka*. Azé az emberé, aki céltudatosan irányítja saját tevékenységét, és aki-nek mind álmait, mind kemény, lélekölő munkáját a célok tartós hálójá ellenőrzi. „A hirtelen belátások természetesen akár naponta is előfordulhatnak a kreatív ember életében. De ezek nem magyarázzák a kreativitást, inkább egyfajta feladatot adnak a kibontakozó rendszerek útján történő megközelítés számára — hogyan kapcsolódnak ezek a rövid időtartamú (rendszerint egy és ötven perc között lezajló) folyamatok a hosszú távú (egy és ötven év között megvalósuló) folyamatokhoz.” (GRUBER, 1982, 22. o.)

Tehetségesnek az olyan gyereket nevezzük, akinek egy vagy több kognitív képessége messze felülmúlja társaiét. Az alkotó embert (a tudóst vagy a művészt) azonban nem (pontosabban nem kizárólag) értelmi színvonala emeli az átlagpopuláció fölé, hanem a „vállalkozás” („enterprise”) (FERRARA, 1982), az összekapcsolódó feladatok és problémák tartós „készlete”, melynek kibontakozó tudását, céljait és a kutatás, megismerés utáni vágyát szolgálatába állította. *A tehetség gondozás tehát nem egyszerűen e kiemelkedő kognitív képességek speciális továbbfejlesztése, hanem személyiségformálás*, melynek stratégiái (mind a családi, mind pedig az iskolai nevelés vonatkozásában) nem egyszer élesen eltérnek a szokványostól. Mint EINSTEIN (1949) írja: „Valóban okot ad a csodálkozásra, hogy a tanítás modern módszerei még nem fojtották meg teljesen a megismerés iránti szent kíváncsiságot; e kis érzékeny növénynek — eltekintve az ingerléstől — elsősorban szabadságra van szüksége; enélkül zátonyra fut és teljes egészében elpusztul. Végtelen hiba azt hinni, hogy a kutatás és a megismerés öröme ki lehet fejleszteni a kényszer és a kötelességérzet segítségével.” (i. m. 17. o.)

A tehetséges tanulók képzése

A szakemberek, akik kétségbe vonják a tehetséges tanulók speciális képzésének szükségességét, gyakran hangoztatják: ami jó a tehetséges gyerekeknek — minden tanuló-nak megfelel. Véleményünk szerint ebben az állításban sokkal több az igazság, sem-hogy kategorikusan elutasíthatnánk. Amikor a pszichológus a tehetséges tanulókat válogatja, tulajdonképpen nem sokat törődik a gyermekkel, aki tesztjeit megoldja: a perspektíva érdekli, az, hogy válhat-e belőle produktív, alkotó felnőtt, vagy sem. Nem tagadható, hogy a szűrés során mind a szemlélet, mind a kritérium bizonytalan. ARM-

STRONG (1980) hónapokon keresztül figyelte első osztályos gyerekek életét, és „felfedezte” — amit a gyermeklélektan régebben tudott, de mostanában mintha hajlamos lenne megfeledkezni róla —, hogy minden gyermek egyéniség, speciális karakter: az egyik poéta, a másik filozófus, a harmadik képzőművész stb. Persze Armstrong a jelent vizsgálta — a gyermeki karaktert — és figyelmen kívül hagyta a tehetséggondozás alapvető kérdését: vajon mennyire ígéretesek a gyermekkori megnyilvánulások a jövőre nézve? Kétségtelen, hogy Armstrong szemléletmódjával nagyon sok gyerek tehetségesnek bizonyulna azok közül, akik manapság fennakadnak a szűrés hálóján. Az igényt tehát, hogy mesterséges kritériumok alapján végrehajtott szelekció helyett minden gyermekben keressük meg a tehetséges vonásokat és azokat gondozzuk (FERGE, 1981; HORVÁTH, 1984), csupán azért kell elutasítanunk, mert nem megvalósítható. Az iskoláztatás jelenlegi elveit és lehetőségeit tekintetbe véve, a másik álláspont a következő szillogizmussal érvel: 1. Az iskola — lényegéből adódóan — az „átlagos képességekkel rendelkező, illetve átlagos kapacitású populáció számára állítja össze tananyagát és tanterveit. (Ugyanakkor természetesen — az „átlag meglehetősen elmosódó alsó és felső határa között viszonylag nagy variabilitás érvényesül). 2. Minél homogénebb egy tanulói közösség intellektuális kapacitása, annál valószínűbb, hogy az oktatási folyamat a közösség minden tagja számára eredményes lesz. 3. Következésképp: az olyan oktatási rendszer, mely a tanulókat kizárólag életkoruk alapján szelektálja és az egyéni képességeket figyelmen kívül hagyja, mind az átlagosak, mind az átlagtól erősen eltérők számára hátrányos. (Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a kiemelkedő képességű gyerekek unatkoznak és nemegyszer sérülnek a reguláris osztályokban. Kezdeti lelkesedésük kiábrándultságba, visszahúzódásba vált át — NEWLAND, 1976 — társaik pedig gyanakvoan — néha fenyegetően — elutasítják őket, mert különbözik a többiektől — ROBINSON és ROBINSON, 1982 —). Az átlagtól erősen elmaradók esetében ez a gondolatmenet már régen elvezetett a speciális képzés megvalósításához, az átlagot messze meghaladó tanulók azonban — legalábbis Magyarországon — mindmáig nem részesülnek kiemelkedő képességeikhez szabott oktatásban.

A két álláspont — véleményünk szerint — a „kritérium” kérdéskörében közelíthető. A szűrések során ugyanis a különböző vizsgálatok más-más kritériumot használnak a tehetséges tanulók kiemelésére a populációból. Az Egyesült Államokban például, ha a gyerek Alaszkában vagy Kaliforniában jár iskolába, meglehetősen kevés esélye van arra, hogy tehetségesnek minősüljön. Alaszkában ugyanis ehhez 2 1/3 standard deviációval kell meghaladnia az intelligencia-tesztek normáját (ez a Binet-Stanford-teszten 137, a Wechsleren 135), Kaliforniában pedig az adott évfárat felső 2%-ában kell teljesítenie. Ez azt jelenti, hogy a többi gyerek képességeitől függően elképzelhető olyan esztendő, amikor már 120-as IQ-értékkel is bekerülhet a tehetségesek közé, de olyan is, amikor ehhez 130-as IQ sem elegendő. Megtalálható azonban a másik szélsőség is. Új-Mexikóban például a gyerek 115-ös IQ-értéknél már „tehetséges”, míg Illinois oktatási törvénye nem szab meg állandó értéket, csupán annyit ír elő, hogy a tehetségesnek minősülő tanulónak meg kell haladnia kortársai képességeit, mégpedig olyan mértékben, hogy számára a speciális képzés szükségesnek és hasznosnak bizonyuljon. A legtöbb szűrés azonban a két idézett szélsőség között — azaz általában 130-as IQ-értéknél — adja meg a kiválasztás alsó határát (ZETTEL, 1979).

Véleményünk szerint a kritériumszint meghatározása jóval több mint tisztán

anyagi kérdés. (Ha több pénzünk van alacsonyabban, ha kevés, magasabban határozzuk meg a kiválasztás alsó határát) GRUBER (1982) írja, hogy a csillagászok között a novák tanulmányozásával kapcsolatban három attitűd lehetséges. Az egyik csillagász elutasítja a novák vizsgálatát, mert atípusos jelenségek. A másik kifejleszt egy speciális asztrofotometert és azt kutatja: mennyire tér el a novák fényereje a csillagokétól. A harmadik viszont alacsonyabb kritériumszintre kalibrálja műszerét, melyen ettől kezdve a fényesebb csillagok is novaként jelennek meg. Számunkra a harmadik csillagász attitűdjé a vonzó, melyből – a tehetséggondozás vonatkozásában – két következtetés adódik: 1. Műszereinket, úgy kell „kalibrálnunk”, hogy a túl magas – vagy túl merev – kritériumszint ne idézhesse elő rátermett gyerekek kiszűrését a tehetségesnek minősülő populációból. 2. A tehetséges gyerekek megismerése és képzése során feltárt tudományos és gyakorlati eredményeket a lehetőségek szerint fel kell használnunk a reguláris tanterv szerint tanuló gyerekek alaposabb megismerésére és hatékonyabb képzésére. Az evolucionistákat sem önmagáért foglalkoztatja a mutáció, hanem azért, hogy törvényszerűségeinek feltárásával világosabban értsék – és befolyásolni tudják – a törzsfelforrás és egészének folyamatát.

Láthatjuk, hogy a tehetséges gyerekek azonosításában az IQ-nak ma is komoly szerepe van, holott a kutatók hosszú évek óta hangoztatják, hogy az intelligencia-tesztek alapján történő szelekció több szempontból is tarthatatlan. Tarthatatlan mindenekelőtt azért, mert – mint megírtuk – a tehetségnek több típusa van, melyeknek kimutatására vagy jelzésére az IQ önmagában nyilvánvalóan nem alkalmas. Az intelligencia tesztek másik súlyos veszélyforrása a kiemelkedő képességű gyerekek kiválasztásakor az a közismert tény, hogy az általuk meghatározott IQ-érték „kultur-függő”, vagyis: az alacsony szociális-gazdasági státusú családban élő gyerekeknek ezeken a teszteken a többiekénél kevesebb esélyük van arra, hogy kiemelkedő teljesítményt nyújtsanak. A hazai tehetségkutatásnak e kérdéskörben – elsősorban külföldi tapasztalatok alapján – a következő szempontokat kell figyelembe vennie: 1. A kritériumszint megállapítását nem szabad kizárólag az IQ-ra építeni. Olyan vizsgálati eszközök adaptálására, illetve kidolgozására van szükség, melyeknek segítségével a tehetség a maga sokszínűségében – többféle megjelenési formájában – ragadható meg. 2. A kiválasztás folyamatában szükség van olyan kevésbé formalizált pszichológiai módszerekre is (például a megfigyelés szakszerű formáira), melyek alkalmasak a környezeti, tapasztalati és kulturális különbségek megállapítására és lehetővé teszik ezeknek figyelembevételét a kiválasztás során.

Ha az adott populációból meghatározott kritériumok alapján kiválasztjuk a tehetséges gyerekeket, és elfogadjuk, hogy számukra biztosítanunk kell a speciális képzés lehetőségét, a következő a kérdés: *Miben kell különböznie a speciális képzésnek a reguláristól?* A szakirodalom általában egyetért abban (lásd például PASSOW, 1979), hogy a tehetséges tanulók oktatásának nincsenek speciális – a többinél eredményesebben alkalmazható – módszerei. A különbséget az oktatás *ütemében, mélységében és stratégiájában* kell keresnünk. Az első két szempont – a szakirodalom terminológiájával élve – a *gyorsítás* (acceleration) és/vagy *dúsítás* (enrichment) sokat vitatott kérdésköre. A gyorsítás a tanulás időtartamának hozzáigazításával jelenti a tehetséges tanulók képességeihez. Hívei szerint a kiemelkedő képességű tanulók legfontosabb jellemzője éppen az, hogy az új információk felfogásához és feldolgozásához az átlagnál jóval rövidebb

időre van szükségük. Ezt a tényt nemcsak osztálytermi tapasztalatok, de a laboratóriumi kísérletek is bizonyítják (KEATING és BOBBITT, 1978). Az iskolai követelmények és a képességek összehangolásának elve ilyen értelemben tehát azt jelenti, hogy a tehetséges tanulók képzési idejét meg kell rövidíteni. Ilyen elv alapján működik például a Washington-i Egyetem Fejlődéslélektani Csoportja által irányított EEP (Early Entrance Program, ROBINSON és ROBINSON, 1982), melyeknek deklarált célja, hogy a „hivatalos” életkornál évekkal korábban juttassa egyetemre a tehetséges tanulókat.

A dúsítás (enrichment) nem az elsajátítás idejét rövidíti meg, hanem olyan — a regulárisnál mélyebb és átfogóbb — tanulási tapasztalatokról gondoskodik a tehetséges tanulók számára, melyek a gondolkodásnak és a kreativitásnak az átlagosnál jóval magasabb szintjeit igénylik, illetve fejlesztik. A dúsítás mellett érvelő kutatók (GALLAGHER, 1979; KAPLAN, 1979) azt hangsúlyozzák, hogy az igazi képzési haszon nem a tanulás sebességéből, hanem az elsajátított ismeretanyag mélységéből, átfogó jellegéből mérhető le. „Az irodalom tele van a gyorsításról folytatott vitákkal, azzal, hogy a speciális osztályok jobbak-e mint a reguláris osztályok, vagy hogy a szakkörprogramok vannak-e olyan hatékonyak, mint más program tervek. Viszonylag kevés figyelmet fordítottak az aktuális tartalom problémájára, mely minden differenciált program lényege, tekintet nélkül a sajátos tanulási környezetre, amelyben megtanítják.” (GALLAGHER, 1979, 32. o.)

Gallagher — fenti megállapításának megfelelően — komplexebb tanterveket, a képességekhez igazított tananyagot sürget a tehetséges tanulók számára. A magunk részéről a „gyorsítás vagy dúsítás” vitáját mesterkéltnak érezzük, és FOX (1979) álláspontjával egyetértve úgy véljük: *amennyiben a speciális képzés célja az oktatás és a képességek összehangolása, a gyorsítás és a dúsítás inkább kiegészítik egymást, semmint kizárják.* Ugyanezt vallja KEATING (1979) is: „A meggondolatlan gyorsítás ártalmas lehet és a tervezés nélkül végrehajtott dúsítás egyszerűen fárasztó többletmunkává válhat a gyerekek számára. Ugyanakkor a jó gyorsítás mindig gazdagítja is a tanulók ismeretanyagát és az alapos dúsító programok mindig előremozdítják az új és fontos tananyag elsajátítását — következképp gyorsító jellegűek.” (l. m. 188. o.)

A *speciális stratégiák* kérdéskörében vissza kell nyúlnunk GRUBER (1982) koncepciójához, mely szerint a tehetséges gyerek alkotó, produktív felnőtté válása nem egyszerűen a mentális képességek tréningjének, hanem a „kibontakozó rendszerek”, a tudás, az érzelem és a célok sajátos szerveződésének a következménye. A pedagógus által alkalmazott stratégiáknak e rendszerek kibontakozását kell elősegítenie. Fel kell ébresztenie a tanulók kíváncsiságát, és lehetőséget kell biztosítani arra, hogy kíváncsiságukat saját erőfeszítésük segítségével elégsék ki. Olyan stratégiákra van szükség, melyek a problémák elemzése és megoldása mellett folyamatosan igénylik a tanulóktól az általánosítást, a szintetizálást, az értékek vizsgálatát és érvényességük próbáját. Melyek motiválják őket arra, hogy érzékenyen, kritikusan és egyben tárgyilagosan gondolkodzanak. Mindehhez feltétlenül szükséges, hogy a pedagógus ismerje a tehetséges tanulók természetét és igényeit. Képesnek kell lennie a nonkonformizmus, a megszokottól eltérő attitűdök és magatartásmódok elfogadására, valamint meg kell engednie a nézetek, elképzelések, vélemények lehető legszabadabb kifejtését és a problémamegoldások legváltozatosabb módjait.

A tehetséges gyerekek oktatását ellátó pedagógusok — a fentiek alapján érthető okból és céllal — *általában előzetes kiképzésben részesülnek*. Abban a tekintetben, hogy ezt a kiképzést mennyire kell „hivatalos”-nak tekinteni — azaz végbizonyítvány megszerzéséhez kötni — egyelőre nincs egyetértés (PASSOW, 1979). Feltétlen egyetértés mutatkozik azonban abban, hogy a tehetséges gyerekek oktatásával hivatásszerűen foglalkozó pedagógus egyedül nem tudja sikeresen megvalósítani a képzés tulajdonképpeni célját — azt, hogy az iskolaévek során felébressze a tanulóknak a „kutatás” vágyát, a megismerés örömet, a „vállalkozás” ízt. Az adott tudományág (vagy művészeti terület) legkiválóbb képviselői közül kikerülő modellekre van szükség, akik — akár mentori funkciókat ellátva (FOX, 1979), akár csoportos konzultációk formájában — rendszeres kapcsolatot tartanak a tehetséges tanulókkal. (A konzultáció fogalma eleve jelzi, hogy nem szabályos tanítási órákról, hanem egy-egy szakmai probléma megbeszéléséről, kötetlen eszmecserekről van szó.) Ez már az általános iskola felső tagozatában hasznos, a középiskolában pedig nélkülözhetetlen része a tehetséggondozásnak.

Tanulmányunk bevezető részében említettük már, hogy az ún. „elit iskolák” nem egyértelműen kedveltek a tehetséggondozásban élen járó országokban, annak ellenére, hogy a speciális képzés számos feltétele (a tanulók viszonylagos homogenitása, a tanítás technikai színvonala stb.) ilyen körülmények között igen előnyösen valósítható meg. A szakemberek ellenérzésének legfontosabb oka a kiemelkedő képességű gyerekek mesterséges szeparációjából adódó „elitizmus” veszélye. Állami szinten tehát általában olyan megoldásokat keresnek, melyeknek eredményeként a tehetséges tanulók speciális képzése a reguláris iskolákon belül valósítható meg. Ennek leggyakoribb formája a *speciális osztályok* szervezése. A speciális osztályoknak természetesen — az iskolai szinttől, a képzés céljától és a tanulók képességeitől függően — számos formája létezik. *Az általános iskola alsó tagozatában* — arra az elvre alapozva, hogy ebben az életkorban a tehetség még többé-kevésbé globális formában jelentkezik — *az intelligencia-szint alapján hoznak létre homogén osztályokat és ún. „teleszkopizált programok” segítségével a négy év tanulmányi időt három évre rövidítik*. A gyerekek kiválasztása szigorú szelekciós szempontok alapján történik, az oktatás pedig ún. „tanulási centrumok”-ban folyik. A tanulási centrum — mely magasabb iskolai szinteken is otthont ad a speciális képzés számára — tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy-egy iskolai körzet valamelyik iskolája néhány tantermet és kiszolgáló helyiséget biztosít a tehetséges tanulók képzésére, és a körzetben kiválasztott tehetséges gyerekek számára a centrum nyit osztályt. Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy mind a tehetséges gyerekeket tanító pedagógusok, mind a kiválasztott tanulók lényegében együtt éljenek a reguláris iskola tantestületével, illetve diákjaival. A teleszkopizált program megvalósítása mellett a centrum pedagógusai egyéni foglalkozás, dúsító programok segítségével gondoskodnak a specifikus képességek, érdeklődési körök kibontakozásáról.

A felsőtagozatban — és a középiskolában is — a speciális osztályok már differenciált képességekre épülnek. A centrum matematikai osztályának növendékei például a többi tantárgyat már a reguláris tanterv szerint, saját iskoláikban tanulják. A speciális osztály hetente néhány alkalommal (tanítási időben, vagy azon túl) áll össze különböző iskolák kiválasztott tanulóiból és részesül olyan képzésben, mely az adott tantárgy gyorsabb és alaposabb (gyorsított és dúsított program) elsajátítását biztosítja. A matematikai osztályokon kívül hasonló elvek alapján működnek nyelvi, természettudo-

mányos és művészeti osztályok is. A kutatók szerint az ilyen jellegű képzés sikerének három feltétele van: 1. a tanulók — érdeklődésre és képességekre alapozott — gondos szelekciója, 2. a gyerekek megfelelő motivációs szintje a program teljesítésére, 3. a tehetséges osztályokban tanító pedagógus magas szintű szaktárgyi tudása, valamint felkészültsége a kiemelkedő képességű gyerekekkel való foglalkozásra.

A centrumban olyan programok is megvalósíthatók, melyek bizonyos *kiegészítő ismereteket* — például archeológia, jog, pszichológia, komputer kezelés — nyújtanak a tehetséges tanulóknak, vagyis *tisztán dúsfítő* — és nem gyorsító — *programok*. A képzésnek ez a formája leginkább a hazai szakkörökhöz hasonlít, a következő lényeges különbségekkel: 1. a felvétel szigorú kiválasztási kritériumok alapján történik, 2. a képzés pontos, részletekbe menően kidolgozott tanterv alapján zajlik, melyben az egyéni érdeklődésnek, képességeknek folyamatosan teret biztosítanak, 3. az oktatómunka a legkiválóbb — erre a célra speciálisan kiképzett — pedagógusok feladata.

A fentiekén kívül az iskolai tehetséggondozásnak számos egyéb formája is létezik. Ilyen például a nyári iskola, vagy a fokozatugrás, ami azt jelenti, hogy a tehetségesnek bizonyult tanulók egy iskolai osztályt átugorva kezdenek el a következő tanévet — azaz például a második osztályból a negyedikbe megy. (Ez utóbbi formát egyébként sokan ellenzik, elsősorban szociális okokra hivatkozva: a fokozatot ugró tanuló ugyanis idősebb, szociálisan érettebb gyerekek társaságába kerül, és így helyezte a közösségben előnytelenné válhat.) A középiskolai tehetséggondozást szolgálja az *iskolák differenciált jellege* is. A természet-, társadalom- és műszaki tudományokra specializált középiskolák lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanulók érdeklődési körüknek és képességüknek nagy vonásokban megfelelő iskolatípusban folytassák tanulmányukat. A differenciált középiskolai rendszer valószínűleg nagyobb esélyt biztosít a tehetség kibontakozására, és jobb, egységesebb szervezeti körülményeket teremt a kiemelkedő képességű tanulók speciális képzésére.

Végezetül a tehetséggondozás költségeiről. A szelekció megvalósítása, a centrumok létesítése, a pedagógusok kiképzése nem lebecsülendő terhet jelent az állam számára. A kérdés azonban paradox módon felvethető úgy is: mibe került a társadalomnak, ha nem biztosít szakszerű, a képességekkel összhangban levő képzést a tehetséges gyerekek számára? (Mibe kerül egy soha fel nem fedezett gyógyszer, vagy egy meg nem írt szimfónia? — kérdezi Gallagher sokszor idézett tanulmányában.) A valóságban azonban a tehetséggondozásnak soha nem az anyagi gondok képezik a legfőbb akadályát. FOX (1979) így ír erről: „A programok megvalósításának valódi akadályai minden valószínűség szerint a közöny és a rosszul-informáltság. Egyetemi éveim során igen kevés tanár kap tájékoztatást a tehetséges tanuló speciális igényeiről. A szülők pedig sajnos ritkán válnak gyermekeik ügyének olyan hatékony képviselőivé, mint az szükséges lenne.” (l. m. 125. o.) Reméljük, hogy a „közöny” és a „rosszul-informáltság” nem fogja gátolni a hazai szervezett, központilag irányított tehetséggondozás kibontakozását.

Irodalom

ACHENBACH, T. M., 1970, Comparison of Stanford-Binet performance of non-retarded and retarded persons, matched for MA and Sex, *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 488–494.

- ADLER, M., 1963, A study of the effects of ethnic origin on giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 7, 98–101.
- ANDOR, M., 1984, Jobb híján – rosszat, *Élet és Irodalom*, 28, 19, 5.
- ARMSTRONG, M., 1980, *Closely observed children: The diary of a primary classroom*, Writers and Readers, London.
- ÁGOSTON György, 1985, Tézisek az iskolai tehetségnevelésről, *Pedagógiai Szemle*, 35, 2, 137–142.
- BARRON, F., 1969, *Creative person and creative process*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BÁRDI, László, 1983, Az iskolai tehetséggondozás rendszere Baranyában, *Baranyai művelődés*, 1, 31–39.
- BÁRDI László, 1984, Tehetséggondozás Baranyában, *Köznevelés*, 40, 15, 8.
- BÁRDI László, 1985, Tehetséggondozás Baranya megyében, *Pedagógiai Szemle*, 35, 7–8, 745–750.
- BEKE Kata, 1984, Fakultáció és vidéke, *Élet és Irodalom*, 28, 26, 4.
- BOLDIZSÁR Gábor, 1985, Nyílt levél a fakultáció védelmében Beke Kata tanárnőhöz, *Élet és Irodalom*, 28, 27, 4.
- BRICKMAN, W. W., 1979, Educational provisions for the gifted and talented in other countries, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented: their education and development*, 308–330. NSSE, Chicago, Illinois.
- CAMPBELL, S. B., 1973, Cognitive styles in reflective, impulsive and hyperactive boys and their mothers, *Perceptual and Motor Skills*, 36, 747–775.
- CLARKE-STEWART, A.–FRIEDMAN, S.–KOCH, J., 1985, *Child Development*, J. Wiley and sons, New York.
- COX, C., 1926, The early mental traits of three hundred geniuses, *Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press, Stanford.
- DELLAS, M. and GEIER, E., 1970, Identification of creativity, The individual, *Psychological Bulletin*, 73, 55–73.
- EINSTEIN, A., 1949, Autobiographical notes, In: SCHILPP, P. A. (ed.), *Albert Einstein, philosopher-scientist*, Harper and Row, New York.
- FAGAN, J. F. and SINGER, J. T., 1983, Infant recognition memory as a measure of intelligence, In: LIPSITT, L. P. and ROVEE-COLLIER, C. K. (eds), *Advances in infancy research*, Vol. 2. N. J. Ablex, Norwood.
- FERGE Zsuzsa, 1981, Az iskolai differenciálás útjai, *Köznevelés*, 37, 16, 5–8.
- FERRARA, N. A., 1982, *Networks of enterprises, The organization of purpose in creative lives*, Nem publikált doktori értekezés, Idézi: GRUBER, H. E., 1982, On the hypothesised relation between giftedness and creativity.
- FOX, J. H., 1979, Programs for the gifted and talented: an overview, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, NSSE, Chicago, Illinois, 104–126.
- GALLAGHER, J. J., 1979, Issues in education for the gifted, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, NSSE Chicago, Illinois, 28–44.
- GARDNER, H., 1982, Giftedness: Speculations from a biological perspective, In: FELDMAN, D. H. (ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, 47–60.

- GETZELS, J. W. and JACKSON, P. W., 1961, Family environment and cognitive choice: A study of the sources of highly intelligent and of highly creative adolescents, *American Sociological Review*, 26, 451–459, Idézi: KHATENA, J., 1982, Educational psychology of the gifted.
- GETZELS, J. and JACKSON, Ph., 1962, *Creativity and intelligence*, Wiley, New York.
- GOLD, M. J., 1979, Teachers and mentors, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; Their education and development*, 272–288.
- GOWAN, J. C., 1957, Dynamics of underachievement in gifted students, *Exceptional Children*, 24, 98–101, Idézi: KHATENA, J., 1982, Educational psychology of the gifted.
- GOWAN, J. C., 1975, *Trance, Art and Creativity*, Buffalo, N. Y., Creative Education Foundation, Idézi: KHATENA, J., 1982, Educational psychology of the gifted.
- GRUBER, H. E., 1982, On the hypothesised relation between giftedness and creativity, In: FELDMAN, D. H. (ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity*, Jossey-Bass Inc. San Francisco, 7–30.
- GUILFORD, J. P., 1950, Creativity, *American Psychologist*, 5, 444–454.
- GUILFORD, J. P., 1967, *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- HOLLINGWORTH, J. S., 1942, Children above 180 IQ Stanford-Binet, *Origin and development*, Yonkers-on-Hudson, N. Y., World Book co.
- HORVÁTH György, 1984, Kérdőjelek a tehetség körül, *Társadalmi Szemle*, 39, 4, 73–80.
- JACOBS, J. C., 1971, Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level, *Psychology in the Schools*, 8, 140–142, Idézi: ROBINSON, H. B., ROEDEL, W. C. and JACKSON, N. E., Early identification and intervention.
- KAGAN, J., 1965, Impulsive and reflective children; significance of conceptual tempo, In: KRUMBOLTZ, J. D. (ed.), *Learning and the educational process*, Rand McNally, Chicago.
- KAPLAN, S. N., 1979, Language arts and social studies curriculum in the elementary school, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, 155–168.
- KÁLMÁN Attila, 1980, Matematikusok műhelye Tatán, *Köznevelés*, 31, 3.
- KÁLMÁN Attila, 1985, Tehetségkutatás, tehetséggondozás a gyakorlatban. Mi kell a tehetség kibontakoztatásához? *Mat. Tan.*, 32, 1, 9–15.
- KEATING, D. P., 1979, Secondary-school programs, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, NSSE, Chicago, Illinois, 186–198.
- KEATING, D. P. and BOBBITT, B. L. 1978, Individual and developmental differences in cognitive processing components of mental ability, *Child Development*, 49, 155–167.
- KHATENA, J., 1982, *Educational psychology of the gifted*, J. Wiley and sons, New York.
- KHATENA, J. and TORRANCE, E. P., 1973, Thinking creatively with sounds and words: Norms-technical manual, Idézi: KHATENA, J., 1982, *Educational psychology of the gifted*, J. Wiley and sons, New York.

- KIRÁLY István, 1984, Az oktatás igény szintje, *Élet és Irodalom*, 17, 1, 4.
- KIRÁLY István, 1984, Vita az iskoláról, Levél a szerkesztőhöz, *Élet és Irodalom*, 30, 5, 8.
- KUGIN, N. P., et. al., 1972, *Education in the USSR*, Progress Publishers, Moscow.
- KÜRTI Jarmila, 1981, Folyamatosság és szakaszosság az értelmi fejlődésben, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 38, 5–22.
- MacKINNON, D. W., 1962, The nature and nurture of creative talent, *American Psychologist*, 17, 484–495.
- MARCUSE, H., 1964, *One-dimensional man*, Beacon Press, Boston.
- MARLAND, S. P., 1972, *Education of the gifted and talented*, Vol. 1, Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education, Government Printing Office, Washington.
- McCALL, B. B., HOGARTY, P. S. and HURLBURT, N. 1972, Transitions in infant sensorimotor development and the prediction of childhood IQ, *American Psychologist*, 27, 728–741.
- McINTYRE, P. M., 1964, Dynamics and treatment of the passive-aggressive under-achiever, *American J. of Psychotherapy*, 18, 1, 95–107.
- McNEMAR, A., 1964, Lost: our intelligence? Why? *American Psychologist*, 18, 871–882.
- MESSER, S. B., 1976, Reflection – impulsivity, A review, *Psychological Bulletin*, 83, 1026–1052.
- MEYERS, E. et. al., 1964, Four Ability – Factor hypotheses at three preliterate levels in normal and retarded children, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 29, No. 5.
- MOSKOWITZ, D. S., DREYER, A. S. and KROVSBERG, S., 1981, Preschool children's field independence, Prediction from antecedents and concurrent maternal and child behavior, *Perceptual and motor skills*, 52, 607–616.
- NEWLAND, T. E., 1976, *The gifted in socioeducational perspective*, N. J. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- PÁLDI János, 1977, Kísérlet a fakultatív rendszerű oktatásra a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban, *Pedagógiai Szemle*, 2, 122–136.
- PÁLDI János, 1985, Az érték a nevelésben van, *Pedagógiai Szemle*, 4, 376–385.
- PASSOW, A. M., 1979, A look around and a look ahead, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, NSSE, Chicago, Illinois, 439–456.
- PIECHOWSKI, M. M., 1974, The developmental concepts: multilevelness and developmental potential, *Counseling and values*, 18, Idézi: SANBORN, M. P., 1979, Counseling and guidance needs of the gifted and talented.
- PRESSEY, S. J., 1955, Concerning the nature and nurture of genius *Scientific Monthly* 81, 124, Idézi: ROBINSON, H. B., ROEDEL, W. C. and JACKSON, N. E., Early identification and intervention.
- ROBINSON, N. M., ROBINSON, H. B., 1982, The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student, In: FELDMAN, D. H. (ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, 79–94.

- ROBINSON, H. B., ROEDEL, W. C. and JACKSON, N. E., 1979, Early identification and intervention, In: PASSOW, H. A. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, 148–154.
- ROTH, R. M. and MEYERSBURG, A. H., 1964, The non-achievement syndrome, *Personnel and Guidance Journal*, 61, 6, 535–540. Idézi: KHATENA, J., 1982, Educational psychology of the gifted.
- SANBORN, M. P., 1979, Counseling and guidance needs of the gifted and talented, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development* NSSE Chicago, Illinois, 424–438.
- SCHLEIFER, M. and DOUGLAS, V. A., 1973, Moral judgements behaviour and cognitive style in young children, *Canadian J. of Behavioral Science*, 5, 133–144.
- SEARS, P. S., 1979, The Terman genetic studies of genius, 1922–1972, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, NSSE Chicago, Illinois 75–96.
- SELLIN, D. F. and BIRCH, J. W., 1980, *Educating gifted and talented learners*, Aspen Systems, London.
- SILBERMAN, Ch., 1970, *Crisis in the Classroom*, Random House, New York.
- SPEARMAN, C., 1927, *The abilities of man: their nature and measurement*, McMillan, New York.
- STANLEY, J. C., 1979, The study and facilitation of talent for mathematics, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented: their education and development*, 169–185.
- SUMPTION, M. R. and LUECKING, E. M., 1960, *Education of the gifted*, Ronald Press, New York.
- SUNDBERG, N. D., 1977, Assessment of persons, Englewood Cliffs: N. J. Prentice-Hall, Idézi: SANBORN, M. P., 1979, Counseling and guidance needs of the gifted and talented, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, 424–438.
- SUTHERLAND, A. and GOLDSCHMID, M. J., 1974, Negative teacher expectation and change in children with superior intellectual potential, *Child Development*, 45, 852–856.
- TANNENBAUM, A. J., 1979, Pre-Sputnik to Post-Watergarten concern about the gifted, In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented; their education and development*, 5–27. NSSE, Chicago, Illinois.
- TERMAN, L. M., ODEN, M. H., 1959, The gifted group at mid-life: *Genetic Studies of Genius*, Vol. 5. Stanford, Univ. Press, Stanford.
- THOMAS, S. A. W., 1971, The role of cognitive style variables in mediating the influence of aggressive television upon elementary school children, Nem publikált doktori értekezés, Idézi: CLARKE-STEWART, A., FRIEDMAN, S., KOCH, J., 1985, *Child Development*.
- THOMPSON, W. R. and GRUSEC, J., 1970, Studies of early experience. In: MUSSEN, P. H. (ed.), *Garmichael's manual of child psychology*, Vol. 1. Wiley, New York, 565–654.
- THURSTONE, J. J., 1924, *The nature of intelligence*, Harcourt, Brace, New York.
- TORRANCE, E. P., 1965, *Rewarding Creative behaviour*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

- TORRANCE, E. P., 1974, *Torrance Tests of creative thinking: norms-technical manual*. Idézi: KHATENA, J., 1982, *Educational psychology of the gifted*, J. Wiley and sons, New York.
- VOGELI, B. R., 1968, *Soviet secondary schools for the mathematically talented*. Washington: *National Council of Teachers of Mathematics*. Idézi: BRICKMAN, W. W., 1979, *Educational provisions for the gifted and talented in other countries*.
- WALLACH, M. A., 1970, *Creativity*. In: MUSSEN, P. H. (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*, J. Wiley, New York.
- WALLACH, M. A. and KOGAN, N., 1965, *Modes of thinking in young children*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- ZETTELL, J., 1979, *State provisions for educating the gifted and talented*. In: PASSOW, A. H. (ed.), *The gifted and the talented: their education and development*, NSSE, Chicago, Illinois, 63–74.