

A tehetség gondozás nemzetközi horizontja, I.
Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, 1

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknek.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczky Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

A TEHETSÉGGONDOZÁS
NEMZETKÖZI HORIZONTJA, I.
Jó gyakorlatok az Európai Unión
belül és kívül, 1

Szerkesztette: Gordon Győri János



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerzők felelősek.

Jelen kötet szerkesztésének idején a szerkesztő, Gordon Győri János, az OTKA K-68279. sz., valamint az OTKA K-79143. sz. kutatási támogatásában részesült.

© Benyhe István, Cseh Anna, Fehérné Kiss Ágota, Frank Andrea, Fuszek Csilla, Gordon Győri János, Hornyák Balázs, Kovács Bernadett, Lenhardtne Zsilavec Csilla, Nagy Tamás, Pásku Judit, 2011

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

TARTALOM

ELŐSZÓ	13
A BOSTONI NEMZETI TECHNOLÓGIAI MŰVELTSÉG KÖZPONTJÁNAK PROGRAMJAI (Fuszek Csilla)	17
I. Bevezető	17
1. Az Amerikai Egyesült Államok társadalma, gazdasága	17
2. Az Egyesült Államok oktatásügyének általános jellemzői	18
3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői	19
II. A programról	22
1. National Center for Technological Literacy (Nemzeti Technológiai Műveltség Központja) megalakulása	22
2. Miaoulis szerepe, oktatáspolitikai előzmények	22
3. A kutatás módszertana	23
4. Miért érdemes megismerkedni az NCTL-ben folyó munkával?	24
5. Az NCTL működésének átfogó bemutatása	25
6. Az egyes projektek bemutatása	26
6.1. Kapunyitás projekt (The Gateway Project)	26
6.2. Mérnöki kurrikulumok	27
6.2.1. EiE kurrikulum	28
6.2.2. A matematika felépítése (Building Math) kurrikulum	30
6.2.3. Jövőmérnök (Engineering the Future) kurrikulum	31
6.3. Sztenderdek az oktatásban projekt (Standards in Education)	31
6.4. Tanárképzés	32
III. Összegzés; a leglényegesebb tanulságok, a hazai alkalmazás szükségessége, esélyei	34
Köszönetnyilvánítás	36
Irodalom	37
JÓ GYAKORLAT AZ OSZTRÁK TEHETSÉGGONDOZÁSBAN: a Platon Jugendforum tehetséggondozó program modelljének és gyakorlatának bemutatása (Nagy Tamás–Lenhardtné Zsilavec Csilla)	39
I. Bevezető	39
1. Ausztria jelenkorának bemutatása	39
2. Az osztrák iskolarendszer bemutatása	40

3.	Ausztria tehetséggondozásának általános jellemzői	43
3.1.	A tehetséggondozás jelentősége, irányelvei	43
3.2.	A tehetséggondozás szerveződése, irányítása	43
3.3.	A tehetséggondozás formái Ausztriában	46
3.4.	A tehetséggondozás meghatározó alakjai és eseményei Ausztriában	48
II.	A Platon Jugendforum tehetségfejlesztő program bemutatása	50
1.	A tehetséggondozó program szerepe és jelentősége, a kutatás módszertani jellemzői	50
2.	A tehetséggondozó program részletes bemutatása	52
2.1.	A program felépítése és jellemzői	52
2.2.	A VaKE (Values and Knowledge Education)-modell ismertetése	56
2.3.	A Platon Jugendforum Workshop témái 2010-ben	60
III.	A program kritikája és tanulságai; a hazai bevezetés lehetőségei és szükségessége	68
1.	A program kritikája és tanulságai	68
2.	A hazai alkalmazás lehetősége és szükségessége	69
	Köszönetnyilvánítás	72
	Irodalom	73

A TEHETSÉGGONDOZÁS PILLÉREI FINNORSZÁGBAN ÉS A PÄIVÖLÄ ISKOLA MATEMATIKAPROGRAMJA

	<i>(Hornyák Balázs)</i>	75
I.	Bevezető	75
1.	Finnország társadalma, gazdasága	75
2.	A finn oktatáspolitikai eredményei általános jellemzői a 21. század elején	76
2.1.	Oktatáspolitikai irányelvek napjainkban	76
2.2.	Az iskolarendszer	77
2.3.	Felsőfokú képzés, egyetemi oktatás	77
2.4.	A tanárképzés helyzete Finnországban, tanári életpályamodell	78
3.	A tehetséggondozás formái, intézményi háttere	79
II.	A Päivölä Iskola matematikaprogramja	82
1.	A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői	82
1.1.	Az otthon adó intézmény	82
1.2.	Az iskola felszereltsége	83
2.	Az iskola együttműködő partnerei	83
2.1.	A vállalati szektor szerepvállalása a képzésben	84

2.2. Együttműködés a Valkeokoski Középiskolával	84
2.3. Együttműködés az egyetemekkel	85
2.4. A Päivölä-közösség	85
3. Az iskola jó gyakorlatának jellemzői	86
3.1. Beválogatás, a programban résztvevők	86
3.2. A tanév felépítés és a diákok napirendje	86
3.2.1. Az iskolaév felépítése	87
3.2.2. Napirend	88
3.3. A program didaktikai alapelvei, beszámolók	88
3.3.1. Gyorsítás	88
3.3.2. A tesztek szerepe az oktatási folyamatban	89
3.4. Iskolán kívüli programok	90
3.5. Az olvasás segítése	90
3.6. Tanulmányi versenyek, eredmények	91
3.7. Speciális tehetségsegítő kurzusok, táborok	92
III. Összegzés	93
Köszönetnyilvánítás	95
Irodalom	96
TEHETSÉGGONDOZÓ KÖZPONTOK IZRAELBEN	
(Gordon Györi János–Frank Andrea–Kovács Bernadett)	97
I. Bevezető	97
1. Izrael állam	97
2. Az ország oktatásügyének általános alapjellemezői	98
3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői	100
II. Pull-out központok az izraeli tehetséggondozásban	106
1. A pull-out rendszerű tehetséggondozás	106
1.1. A pull-out rendszerű tehetséggondozás általános jellemzői	106
1.2. Beválogatás a pull-out központokba	107
1.3. A pull-out program tartalma és felépítése	107
1.4. A pull-out központokban dolgozó tanárok	108
2. A Karmieli Tehetséggondozó Központ	109
2.1. A város bemutatása	109
2.2. Az oktatás Karmielben	109
2.3. A Központ működése	109
2.4. Finanszírozás	110
2.5. Kapcsolat más központokkal	110
2.6. Kapcsolat a küldő iskolákkal	110
2.7. Kapcsolat a szülőkkel	111
2.8. A NASA-projekt	111

2.8.1. A program célja	112
2.8.2. A program bevezetése, működtetése	112
2.8.3. A program elhelyezkedése az iskola/intézmény oktatási működésében	113
2.9. Hatékonyságmérések; tudományosan igazolt eredmények	114
2.10. A tehetségek későbbi karrierjének követése	114
2.11. A program jövője	114
III. Összegzés	115
Köszönetnyilvánítás	118
Irodalom	119

A TEHETSÉGGONDOZÁS HAGYOMÁNYAI ÉS ÚJSZERŰ PRÓBÁLKOZÁSAI NAGY-BRITANNIÁBAN A 21. SZÁZADBAN

<i>(Pásku Judit–Fehérné Kiss Ágota)</i>	121
I. Bevezető	121
1. Nagy-Britannia társadalmi-gazdasági jellemzői, politikai berendezkedése az ezredfordulón	121
1.1. Az ország társadalmi-gazdasági sajátosságai	121
1.2. Nagy-Britannia népessége	123
2. A brit oktatásügy hagyományai, jellemzői a 21. század elején	123
2.1. Előzmények	123
2.2. A jelenkor oktatási rendszere	124
2.3. A középiskolai vizsgarendszer	126
2.4. Felsőoktatás	127
3. Tehetséggondozás az Egyesült Királyságban	128
II. A NACE tehetséggondozási irányelvei és gyakorlata	131
1. A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői	131
1.1. A NACE küldetése, a megalakulás körülményei	131
1.2. A NACE társszervezetei	133
1.3. NACE-kiadványok	133
1.4. NACE-továbbképzések	134
2. Jó gyakorlat: A Kihívás Díja (Challenge Award)	134
2.1. A Scaltback Middle School, Newmarket	136
2.2. Hogyan válaszol a program az angol társadalom és oktatás kérdéseire?	138
3. A program tanulsága: tehetséggondozás és inklúzió	138
Köszönetnyilvánítás	140
Irodalom	141

A NÉMET TEHETSÉGGONDOZÁS JELENE EGY TEHETSÉGGONDOZÓ MODELL TÜKRÉBEN

(*Nagy Tamás–Gordon Győri János*) 143

I. Bevezető 143

1. A jelenkori német társadalom 143
 - 1.1. Etnikai és nyelvi, valamint vallási megoszlás 144
 - 1.2. Vallási tagozódás 144
 - 1.3. Gazdasági jellemzők 145
2. A németországi oktatás rendszerének bemutatása, általános jellemzői 146
 - 2.1. Oktatási rendszer 146
 - 2.2. A németországi tehetséggondozás az utóbbi évtizedek eredményeinek tükrében 148

II. A Stiftung der Deutschen Wirtschaft Alapítvány tehetségfejlesztő programjának bemutatása 152

1. A tehetséggondozó program szerepe és jelentősége, a kutatás módszertani jellemzői 152
2. A tehetséggondozó program részletes bemutatása 153
 - 2.1. A Studienförderwerk Klaus Murmann Alapítvány programja 153
 - 2.2. A Studienkompass programja 154
 - 2.3. A Schülerakademie programja 155
 - 2.3.1. A MINToring-program 155
 - 2.3.2. A „Zeig, was Du kannst!” program 156
 - 2.4. A SchuleWirtschaft programja 156
 - 2.4.1. A SchuleWirtschaft alapjellemezői 156
 - 2.5. A kiválasztás, azonosítás és bevalogatás rendszere az SDW-ben 157
 - 2.6. A Stiftung der Deutschen Wirtschaft programjainak összessége 158

III. A Stiftung der Deutschen Wirtschaft tehetséggondozó program hazai alkalmazási lehetőségei és lehetséges feltételei 160

Köszönetnyilvánítás 163

Irodalom 164

A SPANYOL OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TEHETSÉG- FEJLESZTÉS KAPCSOLATA AZ ESTALMAT-PROGRAM PÉLDÁJÁN (*Benyhe István*) 165

I. Bevezető 165

1. Spanyolország kultúrtörténete 165

2.	Gazdasági alapok, európai integráció	166
2.1.	Demográfia, bevándorlás	167
2.2.	Európai identitás a nyelvoktatásban	167
3.	A spanyol oktatási rendszer struktúrája	168
3.1.	A spanyol oktatási rendszer	169
3.2.	Tehetségfejlesztés a közoktatásban	170
4.	Új távlatok a tehetségfejlesztésben	171
II.	Az ESTALMAT-program	173
1.	A program születése, létrejöttének körülményei	173
2.	A program indulása	174
3.	A program finanszírozása és a vállalati szektor szerepe	175
4.	A program országos elterjesztése	176
5.	Az ESTALMAT kialakítása	178
5.1.	Felvételi eljárás	178
5.2.	Az ESTALMAT életforma-alakító	179
5.3.	A program belső felépítése	179
6.	A program hatása a spanyol matematikai élet fejlődésére	181
III.	Összegzés	182
	Köszönetnyilvánítás	184
	Irodalom	185

TEHETSÉGGONDOZÁS DÉLKELET-ÁZSIÁBAN:

A SZINGAPÚRI PÉLDA (*Gordon Györi János*) 187

I. Bevezető 187

1. Szingapúrról 187
 - 1.1. Társadalmi-politikai berendezkedés 187
 - 1.2. Gazdaság 188
 - 1.3. Népeség 188
2. Az ország oktatásügyének általános jellemzői 190
 - 2.1. Az oktatás szerkezete, szintjei 190
 - 2.2. Szelekciós mechanizmusok az oktatásügyben 190
 - 2.3. Iskolázottsági mutatók 191
 - 2.4. Az oktatásügy erősségei és problémái..... 191
3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői 192
 - 3.1. A tehetséggondozás szerveződése, irányítása 192
 - 3.2. A tehetséggondozás tipikus formái 194
 - 3.3. A tehetséggondozáshoz való hozzáférés..... 194

II. A programról 196

1. A matematikai tehetséggondozás új intézménye Szingapúrban 196
 - 1.1. A matematikai tehetséggondozás 196

1.2. Tehetséggondozás a National University of Singapore High School of Mathematics and Science-ben	198
III. Összegzés	203
Köszönetnyilvánítás	206
Irodalom	207

TEHETSÉGAZONOSÍTÓ ÉS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM

SZLOVÉNIÁBAN (Cseh Anna)	209
I. Bevezető	209
1. Szlovénia társadalma, gazdasága	209
2. Oktatáspolitikai irányelvek napjainkban	210
2.1. Az iskolarendszer	210
2.2. Felsőfokú képzés, egyetemi oktatás	211
2.3. A tehetséggondozásban elkötelezett tanárok szakképzése	211
II. Országos tehetséggazonosítás és tehetséggondozás a szlovén általános és középiskolákban	213
1. A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői	213
2. Az Általános iskolai koncepció felépítése és gyakorlatba történi átültetése	214
2.1. A Marland-koncepció	214
2.2. Tehetséggazonosítás a szlovén általános iskolákban az Általános iskolai koncepciónak megfelelően	214
2.2.1. Nominálás	214
2.2.2. Tehetséggazonosítás	215
2.2.3. Az Egyéni fejlesztési program	215
3. A tehetséggondozás beépítése a tanításba	215
4. Továbbleadó visszajelzések	216
5. Szisztematikus fejlődés: a tehetséggazonosítás és tehetség- gondozás kiterjesztése a középiskolákra	217
6. Képzési formák a középiskolai tehetséggondozásban	218
7. A program pénzügyi háttere	219
8. Az Általános és Középiskolai koncepció bevezetéséért, működtetéséért felelős intézmények, szereplők	220
8.1. A civil szféra szerepe a programban	220
9. A program eddigi legfontosabb eredményei és prioritásai	221
10. Útkeresés Brestanicában	221
III. Összegzés	224
Köszönetnyilvánítás	226
Irodalom	227

ÚJ IRÁNYVONALAK A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN – KILENC ORSZÁG JÓ GYAKORLATÁNAK TANULSÁGAI (Gordon Györi János–Nagy Tamás)	229
Rendszerek és módszerek	230
A tehetségrendszerek szintjei	231
Az oktatásügy és a tehetséggondozás országos rendszere; az egyenlőség, a méltányosság és az egyensúlykeresés kérdései	231
A tehetségnevelés mint a fennálló társadalmi és oktatási viszonyok kritikája, fejlesztője, megújítója	233
A tehetséggondozás mint nemzetvédelmi erő	234
Mi is nevezhető igazán tehetségpedagógiai módszernek?	234
Egyensúlykeresés a tehetséges gyerekek azonosításában és fejlesztésében	235
Egzakt és nem egzakt elemek a tehetséggondozásban	236
Módszerek a tehetséggondozásban; kapcsolatok a középiskolai és a felsőoktatási tehetséggondozás között	237
Az integráció és szegregáció kérdése a tehetségnevelésben	237
A középiskolai és a felsőoktatásbeli tehetséggondozás összekapcsolása az akceleráció segítségével	238
Új irányvonalak a nem akadémikus tehetségnevelésben	239
A szülők bevonása a tehetséggondozásba	240
A tehetségfejlesztés fejlesztése	240
Irodalom	243

ELŐSZÓ

A tehetséges gyerekek felkutatásában és fejlesztésében a komoly hagyományokkal rendelkező magyarországi tehetséggondozás az elmúlt évtizedekben többször is új lendületet vett, de a legmeghatározóbb fordulatot talán az jelentette, amikor 2006-ban a tehetséggondozást más-más oldalról támogató 13 civil szervezet létrehozta a Magyar Tehetségsegítő Tanácsot. A Csermely Péter professzor elnöketével működő, mára a 29 legjelentősebb magyarországi tehetségsegítő szervezetet összefogó, és a magyarországi oktatáspolitikára is hatást gyakoroló Tanácsnak a megalakuláskor megfogalmazott hosszabb távú célkitűzései között kiemelt helyen szerepelt a magyarországi jó gyakorlatok mellett egy nemzetközi tehetségsegítő kezdeményezéseket és jó gyakorlatokat magyar és angol nyelven bemutató könyv, illetve könyvsorozat kiadása.

A Tanács elképzeléseiben az a törekvés is körvonalazódott, hogy kívánatos lenne a magyar tehetségsegítő kezdeményezések külkapcsolatainak gyarapodását elősegíteni, s ezen belül külön figyelmet fordítani az EU-n belüli kapcsolatok erősítésére, valamint a magyarországi és a határon túli magyar tehetségsegítő kezdeményezések interregionális és Kárpát-medencei együttműködésére.

E célok megvalósítására a Tanács által létrehozott Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének 2009-ben indult, EU Strukturális Alapokból finanszírozott Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Programja keretében nyílt lehetőség.

A könyv, amit az olvasó a kezében tart, a Magyar Géniuszt Program 2010 elején – egyetemi tanárokból és a gyakorlati tehetséggondozásban dolgozó szakemberekből, tanár kollégákból – megalakult külkapcsolati kutatócsoportja munkájának eredménye.

Olyan kötetet szerettünk volna létrehozni, amely egyszerre érdekes és tanulságos, egyaránt inspiráló erejű az elméleti és gyakorlati szakemberek számára, ugyanakkor a döntéshozóknak, oktatáspolitikusoknak is fontos információkat tartalmaz. Ebből fakadóan döntöttünk úgy, hogy a jó példák minden esetben egy-egy ország oktatáspolitikai rendszerébe illeszkedően, adott esetben a bemutatandó ország teljes tehetséggondozási stratégiájával összhangban kerüljenek bemutatásra. Az egyes országok társadalmi és tehetséggondozási körképe mellett minden fejezetben egy (néhány esetben kettő) tehetségsegítő jó gyakorlatának a közelképére fókuszáltunk. Ezzel azt szerettük volna elérni, hogy lehetővé

váljon a jó példák egyes elemeinek – vagy akár egy teljes programnak – az olvasó-felhasználó általi adaptálása, saját országa tehetséggondozó rendszerébe történő átültetése is. A magyarországi lehetőségek az egyes fejezetek végén kerültek felvázolásra. Mindebből fakadóan azonban az egyes fejezetek az ilyen típusú kötetek általános gyakorlatához képest részletesebbek és terjedelmesebbek lettek, mint az talán a cím alapján várható lenne. Mindazonáltal azt reméljük, hogy a kötet végére érve az olvasó úgy látja majd: mind a makro-, mind pedig a mikro-metszetekkel érdemes volt behatóan megismerkednie.

Arra természetesen nem nyílt lehetőség, hogy egyetlen gyűjteményben teljes nemzetközi panorámát mutathassunk be. A kötetből az Amerikai Egyesült Államok, Ausztria, Finnország, Izrael, Nagy-Britannia, Németország, Spanyolország, Szingapúr és Szlovénia jó tehetséggondozási gyakorlata ismerhető meg; a könyv végén pedig a kutatás alapján kirajzolódott nemzetközi tapasztalatokat összegző tanulmány olvasható. A felsorolásból látható, hogy elsősorban az európai uniós országokra helyeztük a hangsúlyt, de úgy éreztük, hogy a nemzetközi jó gyakorlatokat bemutató kötetben mindenképpen helyt kell adnunk a tehetséggondozás terén olyan nagy sikereket elért, illetve jelentős hagyományokkal rendelkező országoknak is, mint Izrael, Szingapúr vagy az Egyesült Államok.

A kutatás módszertanának egyik lényegi eleme – a Tanács eredeti elképzeléseivel összhangban – az volt, hogy személyes tapasztalatszerzésen alapuljon, kapcsolatépítéssel egészüljön ki; ez egy-két kivételtől eltekintve minden esetben meg is valósult. Munkacsoportunkból mindenkinek lehetősége volt átlagban egy-egy hetet eltölteni a célországban, a bemutatott jó gyakorlatot a helyszínen meglátogatni, részleteiben is tanulmányozni, és egyben személyesen is megismerni a szóban forgó jó gyakorlat kidolgozóit, fejlesztőit, gyakorlati kivitelezőit. A kötetben bemutatott országokban kutatóinkat tehetséggondozásért felelős oktatáspolitikusok, jeles elméleti és gyakorlati szakemberek fogadták; egyrészt ők ajánlották, hogy mely jó gyakorlat az, amely bemutatásra érdemes, másrészt lehetővé tették egy-egy jó gyakorlatnak a helyszínen történő meglátogatását is. Bátran mondhatjuk, hogy a tehetséggondozás irányában elkötelezett lelkes magyar kutatók munkáját ugyanolyan lelkes külföldi csapatok segítették. Utólag is mindannyiuknak köszönet érte!

Abban az olvasóban, aki kezébe vesz egy ilyen kötetet, feltehetőleg nem merülnek fel kételyek azzal kapcsolatban, hogy a tehetségek megtalálása és szakszerű fejlesztése ma stratégiai fontosságú nemcsak Európában, hanem az egész világon. Aki végigolvassa a tanulmányokat, számtalan személyes példát is találhat arra, hogy a tehetségek kibontakoztatásához nyújtott segítség a legtöbb esetben a tehetséggondozásban dolgozó szakembereknek, oktatáspolitikusoknak a jövőért érzett magas fokú erkölcsi felelősségérzetével is párosul. Ezzel a gyűjte-

ménnyel egyik nem titkolt, hosszú távú célunk volt az is, hogy hozzájáruljunk a tehetségszűrés társadalmi környezetek kialakulásához.

A nemzetközi tehetséggondozás jó gyakorlatainak első kötetét reményeink szerint hamarosan újabbak is követik. A jelenlegi kötetből terjedelmi okokból kimaradt, de már összegyűjtött jó példákat, illetve újabb területekre fókuszáló kutatómunkáinkat szeretnénk egy ehhez hasonló könyvben publikálni. Fontosnak tarjuk megemlíteni, hogy a Génius Program keretében ezzel a kötetrel párhuzamosan került kiadásra a magyarországi tehetségszűrés jó gyakorlatok gyűjteménye, és előkészületben van a Kárpát-medencei tehetséggondozást bemutató munka is.

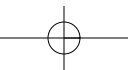
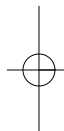
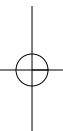
A Tehetségszűrés Tanács 5 évvel ezelőtti nagyszabású elképzeléseiből a Génius Program közreműködésével az utóbbi években egyre több minden valósul meg, többek között ez a magyar és angol nyelven egyszerre megjelenő könyv is.

A kötet létrehozásában való segítségért a munkacsoport nevében szeretnénk köszönetet mondani Csermely Péter professzor úrnak, a Tanács elnökének, valamint Balogh László professzornak, a Génius Program szakmai vezetőjének, hogy gondolataikkal, kapcsolataikkal mindvégig segítették a munkánkat.

Külön szeretném kiemelni a csapatból Gordon Győri Jánost mint kutatót és szerkesztőt egyaránt, akinek szakértelme, szerkesztői gyakorlata a könyv magas szakmai színvonalának záloga volt. Végül, de nem utolsósorban köszönöm a 11 fős magyar kutatócsapatnak a tanulmányok elkészítését, a közel 50 külföldi tehetséggondozó szakembernek, oktatáspolitikával foglalkozó döntéshozónak pedig a jó gyakorlatok összegyűjtésében, a tanulmányok megírásában való önzetlen és aktív közreműködést.

Fuszek Csilla

külső kapcsolati munkacsoport-vezető



A bostoni Nemzeti Technológiai Műveltség Központjának programjai

I. BEVEZETŐ

1. Az Amerikai Egyesült Államok társadalma, gazdasága

Még ma is a világ minden tájáról érkeznek bevándorlók a legendás lehetőségek országába, az Amerikai Egyesült Államokba, abba az országba, amely 9,83 millió négyzetkilométeres területével és 310 millió fős lakosságával a világ harmadik legnagyobb területű és harmadik legnépesebb állama. A különböző bevándorló csoportoknak köszönhetően ma itt él a világ nemzetileg és kulturálisan egyik legsokszínűbb társadalma. Az Egyesült Államoknak nincs jogilag meghatározott hivatalos nyelve. A kormányzat az angolt használja hivatalos nyelvként, de számos nyelvi közösség számára teszi hozzáférhetővé anyanyelvük használatát a kormányzati szervekkel való kapcsolattartásban. Az ötven tagállamot és egy szövetségi kerületet magába foglaló ország államformája független szövetségi köztársaság.

A jelenleg kialakult kultúrára történelmileg a legnagyobb hatással a nyugat-európai kultúrák közül elsősorban a brit volt, a britektől átvett törvénykezési rendszerből eredeztethető az amerikai kultúra, az angol nyelv használata, és Angliához vezethetők vissza az Egyesült Államokban kialakult iskolarendszer alapjai is. A számos spanyol anyanyelvű bevándorlónak köszönhetően ma már a spanyol nyelv kulturális hatása is egyre növekszik.

Amerika gazdasági – akárcsak kulturális és politikai – befolyása az egész glóbuszon legalább száz éve meghatározó. Technikai fejlettség tekintetében az Egyesült Államok egyértelműen a világ első helyén áll. Az egy főre jutó 46 000 dolláros éves bruttó hazai termék szerint az országok sorában az előkelő 11. helyet foglalja el. Ennek ellenére a szegénységi küszöb alatt élők aránya 12%-ra tehető az országban (CIA 2010).

* Csányi Alapítvány

A tagállamok igen széles körű önállósága, a kulturális sokszínűség, illetve az egyes etnikumok közötti hatalmas társadalmi különbségek alapjaiban határozzák meg az USA-ban kialakult oktatáspolitikát és ebből következően magát az oktatási rendszert is.

2. Az Egyesült Államok oktatásügyének általános jellemzői

Talán egyetlen más ország oktatási intézményei sem jelennek meg annyi film-ben, mint az amerikaiaké; ennek köszönhetően Európában szinte mindenki rendelkezik némi – bár sokszor csupán igen sztereotip – képpel az amerikai oktatás rendszeréről. A színes délutáni iskolai programok, az iskolák közötti sportversenyek, a kiváló egyetemek, a leszakadó népcsoportokhoz tartozó diákok sikeres, akár országosan kiemelkedő teljesítménye stb. visszatérő elemek a mozi-vásznakon. Ugyanakkor tükrözik, hogy az általános és kötelező oktatás az Egyesült Államokban milyen fontos társadalmi intézmény.

Az oktatás kiemelkedő fontossága mellett azonban az amerikai alkotmány sajátossága, hogy az oktatásra nézve nemcsak hogy nem tartalmaz semmiféle rendelkezést, de az alkotmány tizedik kiegészítése – közvetett módon – kivonja az oktatást a szövetségi kormányzat hatásköréből, és az egyes államokra bízta azt (Zsigmond 2006). Az oktatás szövetségi szinten tehát nincs szabályozva, vagyis az egyes államok törvényhozásának, közigazgatásának vagy a helyi közösségeknek a feladata az oktatás programjának meghatározása (Gordon Győri 2003). Még a kötelező oktatás időtartama is, egy adott államtól függően, 16 éves kortól 18 éves korig terjedhet (Info USA 2010). A helyi felelősség rendszerének ellenére – a társadalomra (diákokra, tanárookra) jellemző mobilitás és a közös értékek és prioritások (demokratikus berendezkedés, szabadságjogok, az alkotmány és az amerikai szimbólumok tisztelete stb.) következtében – az oktatás alapstruktúrája, az iskolai programok, a kurrikulumok a különböző államokban igen közel állnak egymáshoz (Zsigmond 2006).

A közoktatás rendszerének központi eleme a 12 évig tartó általános és középiskolai oktatás, amelyet egy vagy két óvodában töltött év is megelőzhet. Az állami, önkormányzati és közoktatási intézmények mellett minden államban működhetnek magániskolák, melyek tevékenységéhez állami engedély és akkreditáció szükséges. A magániskolák finanszírozása nem közpénzből történik, a közoktatási törvény nem vonatkozik rájuk, de meghatározott célokra ezek az iskolák is részesülhetnek állami/szövetségi támogatásban.

2006-os adatok szerint a középiskolát az amerikai diákok egy-egy életkori közösségének 89%-a végezte el (US Education System 2010). Ez gyakorlatban egy ún. high school (felső középiskolás) diploma megszerzését jelenti, ami az előírt kurzusok sikeres elvégzését igazolja. Az egyetemek saját felvételi rendszert

alkalmaznak, és négy különböző szintű diploma megszerzését teszik lehetővé (associate, bachelor's, master's, doctorate).

A széttagoltság és a gyenge központi szabályozottság egyik kedvezőtlen eredménye az lett, hogy az 1970-es, 1980-as években az amerikai tanulók teljesítménye matematikából és természettudományokból a leggyengébbek közé tartozott. Csapó Benő és Zsigmond Anna is utal arra, hogy amint ismertté lettek a nagy nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tükrében az USA oktatási rendszerének gyenge pontjai, a szövetségi államok és az iskolakörzetek gyakorlata gyökeresen megváltozott. A hetvenes évek végétől kezdve a tagállamok bevezették az alapvető tudástartalmat és készségeket felmérő kompetenciateszteket, amelyek tartalmát a nyolcvanas évek folyamán kibővítették, és a tesztvizsgáztatást lényegesen kiterjesztették (Zsigmond 2006). Rendszeres erőfeszítéssel, melyben mind nagyobb szerepet kapott az oktatáskutatás tudományos eredményeinek alkalmazása, mára nagyjából a középmezőnybe jött fel teljesítményeikkel az amerikai oktatásügy (Csapó 2007).

Az oktatásügyben a mai napig is meghatározó a vizsgáztatási rendszer, amit a 2002. január 8-án G. W. Bush elnök által aláírt közoktatási törvény (No Child Left Behind – Egyetlen gyermek se maradjon le!) kifejezetten megerősít (NCLB 2002).

A törvény a bizonyítottan eredményes módszerek alkalmazására helyezi a hangsúlyt, ugyanakkor továbbra is megerősíti azt az alkotmányos alapelvet, amely megtiltja, hogy a szövetségi kormány a tagállamokban rendelkezzen az oktatás tartalmáról, az iskolákban érvényre juttatott követelményrendszerrel. Kulcselemei a teljesítményelv, az elszámoltathatóság és az iskolai eredményekért (és kudarcokért) viselt felelősség, amely a diákok (és a tanárok) teljesítményének mérésével állapítható meg (Zsigmond 2006; NCLB 2002).

Mivel – a törvénnyel összhangban – az egyes tagállamok határozzák meg az oktatási és a sztenderdizált tesztek tartalmát, így egymással párhuzamosan többféle tesztelési rendszer is létezik. Ilyen például a Regents Examinations New York államban, a Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT) Floridában, vagy a Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS) Massachusetts államban. Ha egy-egy gyermek a tesztek alapján nem mutat fejlődést, az iskoláknak vállalniuk kell, hogy – akár egy nyári felzárkóztató program keretében – segítenek a tanuló lemaradását behozni, tudását fokozatosan a megfelelő minimumszintre emelni (NCLB 2002).

3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői

A szövetségi közoktatási törvényben a tehetséggondozás csak közvetetten jelenik meg: „In America, no child should be left behind. Every child should be edu-

cated to his or her full potential.” („Amerikában egyetlen gyermek sem maradhat le. Minden gyermeket úgy kell oktatni, hogy a legnagyobb teljesítményt ki tudja hozni magából.”) (NCLB 2002). A törvénybe foglalt kezdeményezések rendszerének célja – ahogyan korábban is említettük – az egész amerikai nemzetre vonatkozó tudásszint emelése.

A tehetséggondozással kapcsolatos elméleti és gyakorlati kutatások tekintetében az Egyesült Államok a világ élvonalába tartozik. Az országban fél évszázada számos – felsorolni gyakorlatilag lehetetlen – kiváló tehetséggondozó program, kutatóintézet és tehetséggondozó iskola működik. Az Államok méreteiből adódóan a tehetséggondozás egy-egy jó gyakorlata – hazai mércével mérve – a szinte elképzelhetetlen magas iskola- és tanulólétszám által kerülhet kipróbálásra. Ilyenek például a kimondottan tehetséggondozásra fókuszáló Renzulli-féle SEM-modellt (Schoolwide Enrichment Model = Iskolaszintű Gazdagítási Modell) alkalmazó általános és középiskolák is. Jelenleg az USA 40 államában és 450 iskolakörzetben több százezer gyermek tanul ilyen típusú intézményben (Field 2008).

Az Államokban mindenfelé találunk különböző tehetséggondozásra specializálódott tanszékeket, központokat, amelyeket nemzetközileg elismert, több évtizedes kutatási háttérrel rendelkező szakemberek vezetnek. Ilyen a Joyce Van Tassel-Baska professzor asszony által vezetett Center for Gifted Education (Tehetséggondozó Központ) Virginia államban. Vagy Ohióban a Connecticuti Egyetemen a Renzulli professzor munkacsoportjának helyet adó Neag Center for Gifted Education and Talent Development (Tehetségesek Oktatásával és Tehetségfejlesztéssel Foglalkozó Neag Központ), illetve ugyancsak Ohióban az Ashland Egyetemen Piirto professzor asszony által vezetett kutatócsoport, hogy csak néhány kiemelkedő példát említsünk.

Az ország méretéből és a korábban említett sokszínűségéből adódóan a kutatások és a tehetséggondozó programok céljukat és színvonalukat tekintve egyaránt rendkívül széles skálán mozognak. Jellemző módon – a No Child Left Behind törvény hatására is – egyre növekvő számban szerveznek programokat a hátrányos helyzetű, különböző nyelvi-etnikai kisebbségbe tartozó gyerekek számára. Ilyen például a Madisonban 1991-ben alapított, mostanában már egyre inkább kifejezetten hátrányos helyzetű diákok tehetséggondozására specializálódó Wisconsin Center for Academically Talented Youth (Intellektuálisan Tehetséges Fiatalok Wisconsin Központja).

A tehetségsegítő intézmények közül érdemes még kiemelni az 1983-ban alapított Center for Excellence in Education (Kiválóság az Oktatásban Teljesítők Központját), amely elsősorban a természet- és a mérnöki tudományokban, technológiában, matematikában a különösen tehetséges, illetve kiemelkedő képességekkel rendelkező, közép- és felsőoktatásban részt vevő hallgatók karrierjét

támogatja. Segíti a nemzetközi együttműködést a természettudományok és a technológiák oktatásában (Center for Excellence in Education 2010).

Hasonló, de még merészebb céllal jött létre 2004-ben a National Center for Technological Literacy (Nemzeti Technológiai Műveltség Központja), amely a technológiai műveltség iránt érdeklődő és az ezen a területen tehetséges gyermekeket szeretné megtalálni és fejleszteni az Egyesült Államok egész területén.

II. A PROGRAMRÓL

1. National Center for Technological Literacy (Nemzeti Technológiai Műveltség Központja) megalakulása

A Nemzeti Technológiai Műveltség Központja (továbbiakban NCTL vagy Központ) 2004-ben jött létre a bostoni Museum of Science-ben. Szorosan együttműködik a Múzeumban megtalálható más központokkal, múzeumi programokkal, ugyanakkor tevékenységét önállóan Massachusetts és az egész Egyesült Államok oktatási rendszerével összefüggésében is értékelhetjük. Az anyaintézmény, amely jelenleg állami forrásokból, vállalati, alapítványi és magánadományokból gazdálkodó független nonprofit intézmény, közel 150 éves múltra tekinthet vissza. Jelenleg világelső a természettudományokkal foglalkozó múzeumok között. 1999-ben magába olvasztotta a bostoni Komputer Múzeumot, 2001-ben megnyitotta a Gordon Current Tudományos és Technológiai Központot.

2003-ban a Tufts Egyetem mérnöki karának dékánja, Ioannis (Yannis) N. Miaoulis – aki mérnök és szenvedélyes pedagógus is egyben – lett a Múzeum elnök-igazgatója. Miaoulis korábbi munkásságának és a múzeumi hagyományok szerencsés találkozásának eredménye az NCTL.

Miaoulis véleménye szerint az Egyesült Államok vezető szerepének megtartásához biztosítani kell, hogy kiemelkedően kreatív, magas szintű oktatásban részesülő tanulók jelentkezzenek a mérnöki pályára. Az is legalább ilyen fontos, hogy a mérnöki karok ne veszítsék el hallgatóikat a bölcsészkarok javára (Boston Museum of Science 2010).

A probléma Európa-szerte és hazánkban is ismert tény: egyre kevesebben érdeklődnek a mérnöki és a természettudományok iránt. Az Unió számos országában indultak el erőfeszítések, készülnek tanulmányok, hogy ez a tendencia megváltozzon, hiszen Európában a mérnöki és a természettudományok terén komoly tehetségvesztésnek vagyunk a tanúi.

2. Miaoulis szerepe, oktatáspolitikai előzmények

Az oktatás tagállami szinten való szabályozása miatt az NCTL működésének előzményei elsősorban Massachusetts állam oktatáspolitikájában érhetők tet-

ten. A Holistic engineering education (Holisztikus mérnökképzés) c. kötetben megjelent tanulmányában Miaoulis által a „fordulópontnak” nevezett pillanat 2000 decemberében következett be, amikor a Massachusetts Board of Education (Massachusetts Állami Oktatási Testület) megszavazta, hogy a helyi tantervek-be bekerüljön egy új, a „mérnöki tanulmányok és technológiák” ismeretrendszerét bemutató tananyagtartalom (Miaoulis 2010). Ezzel párhuzamosan megszavazták azt is, hogy az oktatás eredményességét mérő állami vizsgatesztekbe (MCAS) is beépüljenek az új tananyaghoz kapcsolódó követelmények.

Miaoulisnak a tananyagtartalom bevezetésével kapcsolatban már voltak tapasztalatai, hiszen 2000-ben ő is tagja volt az Oktatási Testületnek, végigkísérhette a bevezetéssel kapcsolatos nehézségeket. A Testület döntésének fogadtatása nem volt egyöntetűen pozitív, hiszen az implementációhoz nem voltak meg a megfelelő erőforrások. Az Államok különböző egyetemén, szórványokban ugyan, már az 1990-es években is születtek kiváló – elsősorban a gyerekek mérnöki tudományok iránti érdeklődését felkelteni akaró – kísérleti tantervek, de ezek nem alkottak egységes rendszert a közoktatási követelményekkel (Miaoulis 2010).

Miaoulis célja az volt, hogy a 2004-ben általa létrehozott intézmény, az NCTL nem kevesebb célkitűzéssel induljon el, mint hogy az új tananyagtartalom – a „mérnöki tanulmányok és technológiák” – bevezetését elősegítse. A múzeum anyagi forrásaiból a korábbiakhoz képest újszerű tartalommal felépülő tanterveket, tananyagokat, tankönyveket fejlesszen ki a központ, s ehhez tanárképzést is biztosítson.

A tananyagfejlesztés és a tanárképzés, azaz a tananyag sikeres implementációja mellett az intézmény harmadik „missziója” a tagállami és a szövetségi oktatáspolitikára befolyásolása lett. Ehhez a Központnak két alapvető eszköz áll rendelkezésére: az első az oktatáspolitikában különböző szinteken dolgozó döntéshozók folyamatos tájékoztatása, illetve a hasonlóan gondolkodó, hasonló célokat kitűző intézmények (elemi és középiskolák, egyetemek, múzeumok) összefogása, hálózattá építése (Boston Museum of Science 2010; Miaoulis 2010).

3. A kutatás módszertana

Sajnos nem állt módomban a helyszíneken megtekinteni a Központ működését, illetve az amerikai közoktatáshoz kapcsolódó, a Központ által kifejlesztett tanterveket működtető iskolákba ellátogatni, de Európában lehetőségem adódott találkozni Miaoulis úrral, és meghallgatni elképzeléseit, távlati terveit.

Az elnök-igazgató úr a személyes találkozás után, hogy az NCTL tevékenységét komolyabban tanulmányozhassam, a munkájával és a Központtal kapcsolatos legfontosabb cikkeket, saját tanulmányait, illetve a Központ 25 különböző, a

közoktatáshoz kapcsolódó kiadványát (tankönyvek, oktatási programok) elküldte. Így mertem vállalkozni arra, hogy közelképet adjak az NCTL működéséről. A Központban, illetve a Múzeumban folyó munka iránt érdeklődőnek a Múzeum rendkívül jól szerkesztett, a tudományos eredményeket, az új tantárgy elterjesztésének egyes lépéseit dokumentáló honlapja (<http://www.mos.org>) is komoly segítséget nyújthat.

4. Miért érdemes megismerkedni az NCTL-ben folyó munkával?

Az NCTL-hez hasonló, természettudományokhoz kapcsolódó, iskolán kívüli oktatási programokat is nyújtó központokra a legtöbb országban a tehetséggondozás fellegráiként szoktak hivatkozni. Európa-szerte vannak hasonló természettudományos központok, sokszor önálló intézmények, mint nálunk a Csodák Palotája, de találunk ilyen központot például Svájcban, Németországban vagy Lengyelországban is; ez utóbbiban 2010-ben nyitotta meg kapuit a természettudományos tehetséggondozást zászlajára kitűző varsói Kopernikusz Centrum (<http://www.kopernik.org>).

Az NCTL, amely kimondottan csak a mérnöki tudományok, az ember teremtette világ és a technológiák oktatása és bemutatása köré szerveződik, több szempontból is egyedülálló a világon. Célja, hogy a gyermekek és a felnőttek számára egyaránt megfoghatóvá tegye a technológiák és a természettudományok közötti kapcsolatot. Magas színvonalon, gyermekközpontúan egy olyan műveltségterületre koncentrál, amely gyakorlatilag még mindig nagyon sok helyen kimarad a legtöbb amerikai állam és a legtöbb európai ország tantervéből. Emiatt az ilyen irányban érdeklődő vagy éppen ezen a területen tehetséges gyerekek nem kapnak lehetőséget tehetségük kibontakoztatására. Miaoulis szerint pedig ez kulcsfontosságú lenne, mert Amerika versenyképességének egyik záloga, hogy az oktatás minél több tanuló érdeklődését fel tudja kelteni a mérnöki tudományok, a mérnöki munka iránt (Boston Museum of Science 2010).

Kiemelkedőnek tekinthető a Központ munkásságának komplexitása, a közoktatásra gyakorolt sokoldalú hatása. Lenyűgöző, ahogy egy nonprofit szervezet az általános és középiskolai tantervekhez illeszkedő tananyagot fejleszt ki több millió dolláros forrásokat teremt elő színvonalas tankönyvek kiadásához. Emellett a kifejlesztett tananyagra épített szisztematikus tanártovábbképzésekkel segíti a közoktatásban tanító tanárokat, és fórumot biztosít a pedagógusoknak, hogy egymás jó gyakorlatait megismerhessék.

A központ minden tevékenysége arra irányul, hogy az oktatás színvonala emelkedjen, hogy a „mérnöki tudományok és technológiák” tantárgyat a tanulók számára érdekfeszítően oktassák. Működése jóval túlmutat más kiváló, ha-

sonló arculatú intézménynél, gyakorlatilag a közoktatáson keresztül megsokszorozza azt a hatást, amit önmagában képes lenne elérni.

Látványosnak tartom azt, hogy az NCTL milyen hatékony munkát tud végezni, és hatással tud lenni még a szövetségi oktatásügyre is egy olyan országban, ahol gyakorlatilag az ötven szövetségi tagállam oktatásirányítási felépítménye és a csaknem tizenhatezer iskolakörzet léte és működése szinte lehetetlenné teszi, hogy az oktatásban gyors és hatékony központi változtatásokat, reformokat lehessen megvalósítani (Zsigmond 2006).

5. Az NCTL működésének átfogó bemutatása

Ahogy korábban is volt már róla szó, az NTCL tevékenységi köre egyrészt a Boston Museum of Science-en belül önálló egységet képez, de természetesen a Múzeum többi projektjéhez is szervesen illeszkedik. Az intézmény önálló feladatköre gyakorlatilag a közoktatáshoz kapcsolódó K-12 programokban ölt testet (a K-12 hagyományos utalás az általános és középiskolák 12 évfolyamára).

A Központ működésének jelenleg a következő négy – önmagában is összetett – projekt/program alkotja legfontosabb pilléreit. A Kapunyítás projekt (Gateway Project), a Mérnöki kurrikulumok (Engineering Curricula), az Oktatási sztenderdek (Educational Standards) és a Tanárképzés (Professional Development) Programok. A négy program szorosan egymásra épülő és egymással párhuzamosan kifejlesztett rendszert alkot, a projektek az idő előrehaladtával folyamatosan visszahatnak egymásra.

Mindegyiknek közös célja, hogy tudatosítsa a mérnöki tudományok társadalomban betöltött szerepét, hogy milyen fontos ezeken a tudományterületeken megtalálni azokat a tehetséges fiatalokat, akiknek a későbbiekben rendkívül komoly szerepe lehet a gazdasági fejlődésben. A Kapunyítás projekt eddigi eredményeiről készült összefoglaló kiadványban Miaoulis hangsúlyozza annak fontosságát is, hogy minden egyes gyereknek meg kell adni a lehetőséget, hogy számára vonzó és igazi intellektuális kihívást jelentő karrierje legyen. Ehhez pedig mindenképpen szükség van arra, hogy már egészen kis korban – akár az óvodában – lehetőséget adjunk a gyerekeknek a mérnöki tudományok megismerésére is (Opening the Gateway 2010).

6. Az egyes projektek bemutatása

6.1. Kapunyitás projekt (The Gateway Project)

Egy névtelen adományozó jóvoltából ez a jelenleg is működő négy projekt egyike. Hosszabb nevén Kapunyitás a „mérnöki tudományok és technológiák” oktatására. A Kapunyitás projekt (The Gateway Project) a gyakorlatban nem más, mint a Központ által koordinált hálózatépítő munka a Massachusetts államban található iskolakörzetek között. Ennek a hálózatépítésnek az a célja, hogy fórumot teremtsen az iskolakörzetek vezetőinek és a tanároknak, hogy megosszák egymással a szakemberek által kifejlesztett mérnöki tananyagtartalmak, kurikulumok közoktatásban való implementációja során felmerült problémákat. A kollégák lehetőséget kapnak legjobb gyakorlataik és az elsőként szerzett tapasztalataik bemutatására. Emellett a projekt lehetőséget ad arra, hogy az érdeklődő kollégák kapcsolatokat építhessenek ki egymással.

A koordináció első lépése az volt, hogy a Központ felkereste a mérnöki kurikulumok oktatásában már bevált, jó eredményeket felmutató, jó gyakorlattal rendelkező iskolakörzeteket. A munkatársak szaktanácsadókat kértek fel, hogy a tantárgyat sikerrel oktató tanárokból és a területen dolgozó oktatásvezetőkől teameket alkossanak. Majd a Múzeum 10 teamet a nyári szünidőben vendégül látott, lehetőséget adva a kollégáknak, hogy egy teljes héten keresztül elemezzék a mérnöki kurikulumok kihívásait és a tantárgy oktatásában elért sikereket. A következő két évben újabb 40 iskolakörzet csatlakozott a munkához, melyet egy napos találkozók, online fórumok követtek és követik ma is.

A Központ a projekt első három évét szövetségi forrásokból nyert pénzből finanszírozta, majd magánadományokra építve folytatta tovább. Massachusetts államból mára már 65 iskolakörzet csatlakozott a projekthez egy-egy teammel. A programba közel 300 tanárt vontak be, rajtuk keresztül pedig több mint 397 000 tanulót; a Massachusetts államban tanuló diákok 40%-ot érték el.

A Kapunyitás modellnek is nevezett projekt felépítését és rendszerét más tudomány/matematikaoktatással foglalkozó központok, szövetségek, társaságok is elkezdtek alkalmazni (Opening the Gateway 2010; Boston Museum of Science 2010).

Az első 10 team eredményeit a Múzeum *Opening the Gateway* kiadványa mutatta be (1. sz. box).

A valós életben megjelenő problémák – Fall River Iskola

„...egy környezetmérnöki tanulmányokat folytató osztály egyik nemrégiben lezajlott projektje az iskola közelében található, rosszul kialakított szemétkerakónak a helyi patakra gyakorolt szennyező hatásával foglalkozott. Adataik és érveik olyan meggyőző erejűek voltak, hogy a hatóságok felhasználták a szemétkerakó elleni jogi perben is. Egy másik osztály tanulói helyi mérnökkel együttműködve most épp azon dolgoznak, hogy az iskolájukhoz közeli lápos vidéken, ott ahol az iskola atlétikai pályái is megépültek, kialakítsanak egy olyan kísérleti rendszert, amelynek segítségével növényeket lehet újrakonosítani a lápon.

Az igazgató, Christopher Boyle szerint ezek a valós élethez kötődő projektek olyan gyerekeket is érdeklődővé tesznek, akik a tradicionális osztálytermi oktatás körülményei között motiválatlanok lennének. A gyerekeket komolyan érdeklik a valódi problémák megoldásain alapuló projektek, különösen azok, amelyben ők is érintettek. Ezen keresztül már motiváltak arra, hogy nehezebb tudományos és matematikai feladatokkal is megküzdjenek. Régebben a gyermekekre hagytuk, hogy fenntartsák a tanulmányaik iránti motivációt, ma már tudjuk, hogy a motiváció fenntartását is meg kell tervezni, be kell építeni a gyermekek érdeklődését megragadó, megtartó elemeket.”

1. sz. box. Opening the Gateway (részlet)

6.2. Mérnöki kurrikulumok

A második, talán legnagyobb projekt a mérnöki kurrikulumok kifejlesztése és folyamatos továbbfejlesztése. Az elmúlt pár évben a Központ által felkért szakemberek az általános iskola első osztályától a középiskola befejezéséig használható mérnöki tananyagtartalmakat dolgoztak ki. A tananyagtartalmak gazdagító elemként könnyen integrálhatóak különböző tantárgyak programjaiba, miközben összhangban állnak a közoktatásban használt tagállami vizsgakövetelményekkel.

Érdekes egy pillanatra kitérni arra, hogy az amerikai környezetben mit is jelent pontosan a kurrikulum kifejezés, hiszen Magyarországon a szó többféle jelentésben is használatos. Ebben a projektben a kurrikulum tananyagtartalmakat feldolgozó könyveket, tankönyveket, tanári kézikönyveket, munkafüzeteket, tanterveket, óraterveket és gyakorlatban használható oktató-játéksomagok összességét, illetve a különböző tantárgyakkal való lehetséges kapcsolódási pontok kidolgozását jelentette. A projekt legmarkánsabb eleme a szakértők által kifejlesztett könyv-, illetve tankönyvcsomagok. A gyakorlatban a kurrikulumok kifejlesztésében ismét érvényesült a mérnöki pontosság és átgondoltság.

Első lépésként a Központ munkatársai összegyűjtötték és áttekintették az összes létező és elérhető „mérnöki tudományok és technológiák” tanításában alkalmazott tananyagot, tantervet. Összesen 625 különféle forrást találtak, aminek az átolvasását külső munkatársak segítségével oldották meg. Elkezdődött a fejlesztés, méghozzá teljes összhangban a tantárgy állami követelményeivel. Ennek

eredményeképpen születettek meg online anyagok, tankönyvcsaládok, oktató-csomagok, játékcsoomagok. Az összegyűjtött anyagokból később módszertani központot hoztak létre (Boston Museum of Science 2010).

A tankönyvekben megtalálható tantárgyi tartalom felépülése a kisiskolás kortól a 12. osztályig a problémamegoldás folyamatának modellezésére épül. Csak a problémamegoldó oktatás (PBL) egyes lépéseit alkalmazó módszertan alkalmazásával taníthatók a könyvek. Az első lépés mindig a kérdésfeltétel, a probléma definiálása, a második az előzetes információgyűjtés és a legjobb megoldás megkeresése, a megoldás elképzélése és megalkotása a gyakorlatban, az alkotás/megoldás kipróbálása a valós életben, végül pedig a megoldás továbbfejlesztése a visszacsatolások alapján. Természetesen ezt a folyamatot minden esetben az életkornak megfelelően dolgozzák fel.

Az elkészült fejlesztések három nagyobb korosztály köré csoportosulnak. A legnagyobb könyvcsalád és az ehhez kapcsolódó oktatási segédletek az 1–5. évfolyamon tanuló diákoknak szólnak: összefoglaló néven Engineering is Elementary (EiE) (Elemi mérnöki) kurrikulum. A második csomag a 6–8. osztályosokat érinti. Ez a Building Math (Matematikai ismeretek) kurrikulum, és már elkezdődött a 9–12. osztályosoknak szóló tananyag, tankönyv kifejlesztése is, ami az Engineering the Future (Jövőmérnök) nevet viseli.

6.2.1. EiE kurrikulum

A legkisebbek számára készültek el az első kurrikulumok, így jelenleg ezek a legelterjedtebbek az országban és a tagállamban egyaránt. 2005 és 2010 között 20 könyv jelent meg, természetesen a hozzá kapcsolódó egyéb oktatási segédanyagokkal. A Központ 2010-es júniusi adatai szerint ma már több mint húszezer tanár és közel egymillió tanuló használja ezeket a segédanyagokat az Egyesült Államok legkülönbözőbb pontjain (Boston Museum of Science 2010).

A kicsiknél a mérnöki és technológiai tananyagtartalmak még nem önálló tantárgyként jelennek meg, hanem beépülnek más tantárgyak – elsősorban egyéb tudományok és a matematika – tartalmaiba. Fontos célkitűzés, hogy a gyerekek a megszerzett tudásukat, ismereteiket a gyakorlatban is kipróbálhassák, megérezzék, hogy amit tanulnak, annak a mindennapi életben jelentősége, haszna van.

Az 1–5. osztályosoknak szóló tananyagtartalmak húsz tankönyvhöz kapcsolódva jelennek meg. Ezek a tartalmak könnyen beilleszthetők az egyes iskolák tanterveibe. Az NCTL munkatársai ehhez is kidolgoztak egy vezérfonalat. A könyvekben található tananyagtartalmak gyakorlatilag bármely országban jól kombinálhatók az aktuális tananyaggal, nem specifikusan csak az Egyesült Államokban használhatók: gazdagító programokban rendkívül jól alkalmazhatók.

A könyvek felépítése – még a legkisebbeknek szóló is – szigorúan követi a problémamegoldó gondolkodás logikusan egymásra épülő lépéseit. Minden egyes könyv egy-egy mérnöki területet dolgoz fel, megjelenik az agrár-, környezet-, építész- vagy éppen hangmérnöki munka, hogy csak néhányat említsünk. Minden terület összefügg a tananyagban egy-egy tudományterülettel, ugyanakkor egy-egy országgal és egy-egy kultúrával is. A gyerekek a világ minden táját reprezentálják Ghánától Ausztrálián át Indiáig. Minden könyvben a saját országukhoz, élethelyzetükhöz kapcsolódó valós problémát kell megoldaniuk: olyan problémát, amit a gyerekek számára könnyen modellezni lehet.

A könyvek szinte meseszerűek, s ahogy egy-egy gyermeknek egy valós élethelyzetből fakadó problémát kell megoldania, a történet izgalmassá válik, leköti a tanulókat. A szöveg egyáltalán nem tankönyvszerű, mindent gyermeki szemzőből tár az olvasó elé.

Lássunk egy példát az egyik legnépszerűbb könyvhöz kapcsolódva:

- e tananyagrészen a tanulók a szélről tanulnak;
- beépíthető elem: gépészmérnöki munka – a szélmalomkészítés;
- a Központ által kifejlesztett tankönyv meséje (két dán barát története) segít abban, hogy a probléma valós, a gyerekeket izgalomba hozó élethelyzethez kapcsolódjon, és a gyermekek megismerkedjenek a mérnöki alkotómunka folyamatával;
- a könyvben szereplő szélmalom a gyerekek a gyakorlatban is elkészítik (Engineering is Elementary projekt tankönyvcsaládja 2005–2008).

A tankönyvekhez készültek tanári kézikönyvek, óratervek, gyakorlólapok, sokszor poszterek is; az on-line anyagok mellett minden tananyagtartalomhoz elkészült egy teszt sorozat, amely természetesen összhangban áll az állami oktatási sztenderdekkel (Boston Museum of Science 2010).

A könyvekhez kapcsolódó óratervek minden egyes könyv esetében ugyanazt a rendszert követik. Egy előkészítő tanórát négy (lehetőség szerint) dupla óra követ, amelynek keretén belül lehetőség van kétkezi alkotómunkára is vagy te-repgyakorlatra attól függően, hogy mi az aktuális tananyag. Minden könyv segítségére van a tanárnak abban, hogy a mérnöki alkotómunka fázisait – tulajdonképpen a problémamegoldó tanulás elemeit és az azt követő gyakorlatban történő alkalmazást – tudatosítsa a gyerekekben. Ugyanakkor arra is lehetőség van, hogy az alkotó folyamat közben a különböző tudományterületek fontosságára is felhívja a figyelmet, így tegye élővé pl. a matematikaoktatást (Engineering is Elementary projekt tankönyvcsaládja 2005–2008). A tanulók képességéhez igazodva a tankönyvhöz kapcsolódó gyakorlólapokat két különböző szinten (A és B) készítették el.

Alkotásra, gondolkodásra, kulturális értékek megismerésére serkentő izgalmas, nem mindennapi tananyag bontakozik ki ezekből a könyvekből. Olyan látásmódra serkentenek, ami végső soron a körülöttünk lévő ember alkotta világ megértését segíti elő. Lehetővé teszi, hogy a gyerekek kétkezi munkával szerezzenek tapasztalatokat a környezetükről. A problémák iránti érzékenységet fejleszti és a tudományos ismereteknek értelmet ad a mindennapokban.

6.2.2. A matematika felépítése (Building Math) kurrikulum

A 6–8. osztályos gyermekek számára egyelőre még csak három, a matematika és különböző mérnöki tudományok összekapcsolásának ötletéből megszületett tankönyv készült el. A könyvek tartalmának kifejlesztésében a Központ szorosan együttműködött a Massachusetts állambeli Tufts Egyetemmel. A három könyv kiválóan használható gazdagító programokban – így is tervezték őket –, de az aktuális (6–7–8. osztályos) matematikakönyvet is helyettesíteni tudják ott, ahol megfelelnek a tagállami sztenderdeknek.

Ismét olyan tananyagtartalomról van szó, amelyben élővé válik a tudomány. A matematikai feladatoknak értelmet ad, hogy egy-egy könyvben 3-3 gyakorlati kihívással kell megbirkóznunk a gyerekeknek. Egy-egy kihívás minimum 5-6 napi munkát igényel a tanulók felkészültségétől függően. A kihívások megoldásában a matematikai gyakorlásokon át a terepgyakorlatokig, az iskolai csapatmunkától az otthoni egyéni feladatmegoldásig minden szerepet játszhat a tanulók és a tanár szándékaitól és ismereteitől függően. Egy-egy kihívás feldolgozása kiragadható az egészből, s a tanítandó anyag gazdagításaként külön-külön is értelmezhető.

A három könyv tartalmának erénye az egyéb tudományokkal történő szoros kapcsolódás (földrajz, biológia, fizika). A sorozat három kaland köré épül, egyik a Mont Everesten, a másik az Amazonas folyó mentén, a harmadik egy elhagyott csendes-óceáni szigeten játszódik. S bár elképzelt kalandokról van szó, a hozzájuk kapcsolódó kihívások mind olyan valós élethelyzetekben felmerülő problémák, amelyek megoldása kimondottan a gyerekek matematikai gondolkodását fejlesztik.

Lássunk néhány példát. Egy Amazonas folyó melletti faluba kell – bizonyos hőmérsékleti határok között – maláriaellenes gyógyszert juttatni. A Mount Everesten a hegymászók táborát kell az időjárási viszonyosságoknak ellenállóvá tenni, vagy éppen egy gleccserszakadékon kell biztonságosan átjutni, vagy egy elhagyott szigeten ivóvíztárolót építeni.

Akárcsak az előző, ez a tankönyvcsalád is a problémamegoldó mérnöki gondolkodás mentén épül fel, azaz az egyéni vagy a csoportmunkában történő gondolkodást elemeire bontja, vezérli a gyerekeket, miközben a lehető legtágabb

értelemben lehetőséget ad a kreatív-innovatív gondolkodás fejlesztésére is (Building Math projekt tankönyvcsaládja (3 tankönyv), 2007).

Az elmúlt három évben kísérleti jelleggel már több tízezer diák használhatta a könyveket; 2008-ban az Amerikai Tankönyvkiadók Szövetségének (Association of Educational Publishers) díját nyerte el (Boston Museum of Science 2010).

6.2.3. Jövómérnök (Engineering the Future) kurrikulum

A középiskolások számára e témakörben egyetlen tankönyv készült, kiegészülve négy munkafüzettel. Egy, de akár több tanéven keresztül is tanítható tananyag-tartalomról van szó. A problémamegoldó gondolkodás és a gyakorlati megvalósítás lépései itt is konzekvensen végigkísérik az egyes fejezeteket. Ezekben az emberek mindennapi életünkbe beépült találmányok, technológiák – mint például az internet, a napelem – kitalálásának és gyakorlati megvalósulásának sorsát követhetjük nyomon az alkotójuk vagy az alkotó teamben részt vevő mérnökök életén keresztül. A kicsiknek készült gyermekmesék valóságos történetekként köszönnek vissza, keretbe foglalva a három tankönyvcsalád tartalmát.

A könyv az elmélyült kutató életformába is betekintést nyújt, nem rejtve véka alá, hogy a jövő tudósait keresi, miközben a mindenki számára szinte minimumként előírható technológiai alaplátséget szeretné minden gyermekkel elsajátíttatni. A tankönyvnek egyrészt ismeretterjesztő, másrészt karrierismerető célja mellett a gyakorlati design munka továbbra is része, de hangsúlyosan ezzel már csupán a munkafüzetekben találkozhatunk.

A tankönyv a bevezetőjében is utal rá, hogy a Múzeum és a Központ tevékenységének számos célja közül kiemelkedik annak a megértése, hogy technológiai alaplátségség nélkül nem lehet ma felelős állampolgárként tájékozódni és döntéseket hozni. A gyerekeknek ismerniük kell, hogy a mindennapi életükben szerepet játszó technológiák, találmányok milyen hatással vannak a sorsukra, és azzal is tisztában kell lenniük, hogy ők a jövő mérnökei, gyakorlati és átvitt értelemben egyaránt.

A könyv által ajánlott tanórák felépítése lehetőséget ad arra, hogy az élettörténetekre, a sorsokra a diákok reflektálhassanak, és a tudománnyal, a tudományos élettel összefüggő erkölcsi, filozófiai kérdéseket is feszegethessenek (Engineering the Future 2008).

6.3. Sztenderdek az oktatásban (Standards in Education) projekt

A Központ három projektje a tagállami, az NCLB-törvény nyomán kötelező vizsgatesztek, sztenderdek kifejlesztésében való szoros együttműködés a Massachusetts Állam Közoktatási Minisztériumával (Massachusetts Department of

Elementary and Secondary Education). Az elmondottak alapján is érzékelhető, hogy a Központban milyen hatalmas tudás koncentrálódik a különböző projektekben való részvétel, illetve a különböző projektek megvalósítása során. Szinte logikusan következik, hogy ezt a tudást kötelező visszaforgatni az állami sztendelek megállapításába és a mérőeszközök folyamatos fejlesztésébe.

A minisztériummal való együttműködést kiegészíti az elsősorban Massachusetts tagállam iskolakörzeteiben a tantárgy implementációjához szükséges segítségnyújtás. Ez többféleképpen realizálódhat, például a korábban említett Kapunyitás projekten keresztül is.

Az NCTL ilyen irányú munkája nem korlátozódik csupán Massachusetts tagállamra: a fentebb leírt kurrikulumok (tankönyvcsomagok és oktatási segédanyagok) elterjesztéséért folyó munka az Államok egész területére kiterjed. Ezzel természetesen mindenhol együtt jár a többi tagállam oktatáspolitikájának befolyásolására való törekvés, elsősorban a vizsgakövetelmények megváltoztatásán keresztül. Ugyanakkor Miaoulis utal rá, hogy az összes tagállamban, azaz szövetségi szinten bevezetni egy új tantárgyi tartalmat roppant sok erőfeszítést igényel, és számos akadályba ütközik (Miaoulis 2010). Az NCTL ilyen irányú munkája és az elért eredmények nyomon követhetők a Múzeum honlapján található térképen.

6.4. Tanárképzés

Az eddigiekből logikusan következik, hogy a technológiai műveltség, a mérnöki tudományok oktatásához megfelelően képzett tanárookra is szükség van, akik mind módszertanilag, mind a tananyag tartalmait illetően felkészültek a Központ által kifejlesztett programok oktatására. Gyakorlatilag a tanárok szakmai és módszertani képzetlensége az egyik legnagyobb akadálya az új tananyagtartalmak elterjedésének.

Az oktatási segédanyagok, a különböző kurrikulumok felépítése igencsak tanárbarát; ezek használata mégis a hagyományos módszertanoktól teljesen eltérő megközelítést igényel. A tantárgy oktatása csak projektmetóduson és problémaközpontú oktatáson keresztül lehetséges, egyszerre gyakorlati és elméleti jellegű.

Az NCTL fentebb ismertetett Kapunyitás projektje nagyban hozzájárul a tanárok módszertani megújulásához, de kézenfekvő volt, hogy a Központ közoktatáshoz kapcsolódó projektjeit ki kellett egészíteni tanárképzéssel, illetve a tanárok munkájának egyéb módszertani támogatásával.

A Központhoz kapcsolódó tanárképzés – a Kapunyitás projekt mellett – háromféleképpen valósul meg. Egyrészt a Múzeum – közösen a Lyman Könyvtárral – létrehozott egy *Oktatási Forrásközpontot* (Educator Resource Center). Itt a

tantervektől kezdve a kutatási anyagokig, a kész, osztályra szabott óratervektől a tesztekig minden megtalálható.

Évente több alkalommal az NCTL 2–2,5 napos *intenzív workshopokat* szervez elsősorban a saját fejlesztésű, a legkisebb gyermekek számára készült tankönyvcsomaghoz. Ebből adódóan ezek a műhelymunkák főleg általános iskolai tanároknak szólnak, a meglévő tankönyvcsomagokkal ismertetik meg a tanárokat. De szerveznek olyan workshopokat is, amelyekben egy-egy tananyagtartalmat közösen dolgoznak fel a pedagógusok.

Az eddig említett lehetőségek azonban csak gyakorló tanárok számára nyitottak. Nyilvánvalóvá vált, hogy szükséges egy új típusú tananyagtartalmakra épülő tanárképzés is, hogy a mérnöki tudományokat minél magasabb színvonalon oktató tanárok kerüljenek ki az iskolákba. Az Észak-Dakotában található Valley City State University (VCSU) is az NCTL-ben talált megfelelő partnerre. Az egyetemen az NCTL által kifejlesztett kiváló tankönyvekre és oktatási anyagokra alapozó és azokat kiegészítő képzés lehetőséget ad mind szakirányú, mind alap- vagy mesterképzésre. A központ a VCSU mellett három másik Massachusetts állambeli főiskolával (community collage) is szoros szakmai kapcsolatot tart fenn.

III. ÖSSZEGZÉS; A LEGLÉNYEGESEBB TANULSÁGOK, A HAZAI ALKALMAZÁS SZÜKSÉGESSÉGE, ESÉLYEI

Amint láthattuk, az NCTL tevékenysége összetett, szakmailag magas színvonalú projektjei önmagukban is megállják a helyüket, egymással rendszert alkotva azonban még értékesebbek, hiszen koncentráltabb hatást tudnak kifejteni az oktatáspolitikára. Az oktatás szereplőinek minden rétegét megpróbálják elérni a legmagasabb szintű szövetségi és tagállami döntéshozóktól az iskolapadban ülő gyermekekig. Példaértékű, ahogy egy nonprofit szervezet – a közoktatáshoz képest kívülállóként – logikusan, átgondoltan építkezve, a lépéseket gyakorlatban kipróbálva fel meri vállalni ezt a feladatot. Nem elhanyagolható tény, hogy az intézmény a projektjei megvalósításához, az oktatás színvonalának emelésére nagyon komoly magántőkét tud mozgósítani, amire az állami oktatási szektorban nem lenne lehetősége.

Egy ilyen nagyszabású vállalkozás természetesen nem valósítható meg olyan szakmai és anyagi háttér nélkül, amilyennel a Központ és annak anyaintézménye rendelkezik. Az Egyesült Államokon belül is annak lehetünk tanúi, hogy a teljes programnak egyre több intézmény csak egyes részeleleit – mint a Kapunyitás projekt módszertanát, a különböző kurrikulumokat – alkalmazza.

Magyarországon az NCTL programjai közül legkönnyebben a mérnöki kurrikulumokban megjelenő tananyagtartalmak kerülhetnének „piacra”. Iskolán kívüli gazdagító programok keretében, szaktáborokban, múzeumok, művelődési házak szakköreiből az NCTL által kidolgozott könyvekből minimális anyagi erőforrás ráfordításával kiváló tehetséggyógyító programokat lehetne működtetni, de minimális oktatásszervezéssel az iskolai órák keretén belül a tudományokat oktató tárgyakba is integrálható lenne egy-egy tananyagrészt.

Ezekben a könyvekben a szerzők minden esetben a gondolkodás fegyelmezt kombinálják az alkotás örömeivel egy-egy valós probléma, élethelyzet megoldása közben, azaz egy jó oktató esetében a tehetséggyógyítás legfontosabb elemei ötvözhetővé válnak az oktatási folyamat során.

Ugyanakkor hiánypótló szerepe lenne, nemcsak Amerikában, de nálunk is, az ember teremtette világban megtalálható technológiákat bemutató tankönyveknek, hatással lehetne a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés növekedésére.

A könyvek felhasználása csak akkor nyer igazán értelmet, ha a bennük lévő feladatok megoldása a megfelelő módszertannal párosul. A módszertanilag kevésbé képzett kollégák sorvezetőként is alkalmazhatnak egy-egy könyvet, hogy megtanulják a problémaalapú oktatás egyes lépéseit (Molnár 2004). Az NCTL hosszú távú célja: annak a szemléletmódnak a kialakítása, hogy a körülöttünk lévő, ember alkotta világ technológiáit mindenkinek ismerje, minthogy a tudományos alpműveltség mellett egyre inkább szükség van egy technológiai alpműveltségre. Ez azonban csak abban az esetben tud elterjedni, ha ezt az egyes országok oktatáspolitikája stratégiai feladatként vállalja fel.

Évekkel ezelőtt egy kislány az iskolájába véletlenül betévedt fiatal mérnöktől kért segítséget. Innen indult a történet. Az egykor fiatal mérnök, Miaoulis kulcszerepe elvitathatatlan az NCTL nagyszabású projektjeinek létrehozásában. Szenvedélye, hogy minden gyermeknek lehetősége legyen a mérnöki tananyag-tartalmakkal találkozni, és alkotó emberként megismerni a körülötte lévő világot, mozgatórugójává vált annak, ahogy egy nagyszabású gondolat testet öltött.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni Ioannis Miaoulis úrnak – akiben elhivatott, rendkívül széles látókörű, az oktatás színvonala, a gyermeki kreativitás és gondolkodás fejlesztése és a mérnöki tudományok iránt elkötelezett önzetlen pedagógust és intézményvezetőt ismerhettem meg –, hogy segítséget nyújtott a tanulmány megírásához.

IRODALOM

- Boston Museum of Science* (2010): <http://www.mos.org>.
- Building Math* projekt tankönyvcsalád (2007): 3 tankönyv. J. Weston Walch, Portland, ME infousa/enus/education/edu_overview.html (Letöltve 2010. 12.).
- Bureau of Interational Information Programs (IIP), US Dept. of State (2010): *No hild Left Behind*. <http://www.ait.org/tw/infousa/enus/education/overview/docs/proposal.pdf>
- Center for Excellence in Education (2010): *The History of CCE*. <http://www.cee.org/about/history>.
- CIA – Central Intelligence Agency (2010): *Facts about the USA*. <http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html> (Letöltve 2010. 12.).
- Csapó B. (2007): *Az oktatási rendszer fejlesztésének tudományos megalapozása, a kutatási háttér kiépítése*. <http://www.oktatas.magyarorszaghonlap.hu/wiki/> (Letöltve: 2010. 12.).
- Daniel, A. (2006): A powerful force. *PRISM* 2006 January, 26–29.
- Engineering is Elementary* projekt termékcsalád (2005–2008): 20 tankönyv. Museum of Science, Boston, MA.
- Engineering the Future* projekt tankönyv (2008): 1 tankönyv+munkafüzet. Key Curriculum Press, Emeryville, CA.
- Field, G. B. (2008): *The Effects of the Use of Renzulli Learning on Student Achievement inreading Comprehension, Reading Fluency, Social Studies, and Science*. http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/Field_iJETarticle.pdf. (Letöltve 2010. 12.).
- Gordon Győri J. (2003): Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In Gordon Győri J. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Könyvkiadó, Budapest, 29–70.
- Hanc, J. (2005): Science Project. *The Boston Globe Magazine*, 11.
- Info USA* (2010): Bureau of Interational Information Programs (IIP), US Dept. of State USA Education System http://www.ait.org/tw/infousa/enus/education/edu_overview.html (Letöltve 2010. 12.).

- Lottero-Perdue, X.–Lowelidge, Y.–Bowling, Q. (2010): Engineering for all: Strategies for Helping all students succeed in the design process. *Science and Children*, 2010 March, 24–27.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2010): *Massachusetts Comprehensive Assessment System*. <http://www.doe.mass.edu/mcas/2010/release/default.html> (Letöltve 2010. 12.).
- Miaoulis, I. (2010): K-12 engineering: The missing core discipline. In Grasso, D.–Brown Burkins, M. (eds): *Holistic Engineering Education*. Springer Science, New York, 37–51.
- Molnár Gy. (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra* 2004. 2.sz. <http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2004-2.pdf>.
- National Center for Technological Literacy* (2010), Boston Museum of Science. Science Park, Boston, MA.
- Opening the Gateway* (2010), Boston Museum of Science.
- US Department of Education (2010): *About ED*. <http://www.ed.gov>.
- US Education System* (2010), Spindle Publishing Company. http://www.internationalstudent-guidetotheusa.com/articles/american_education_system.php (Letöltve 2010. 12.).
- Zsigmond A. (2006): Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. február, 113–122.

Nagy Tamás* –Lenhardtné Zsilavec Csilla**

Jó gyakorlat az osztrák tehetség gondozásban:

a Platon Jugendforum tehetség gondozó program modelljének és gyakorlatának bemutatása

I. BEVEZETŐ

1. Ausztria jelenkorának bemutatása

Az Osztrák Köztársaság (vagy latin eredetű nevén Ausztria, németül Österreich vagy Republik Österreich) Közép-Európában található demokratikus köztársaság. Az ország területe 83 870 km², népessége 8 284 691, népsűrűsége 97 fő/ km².

Ausztriát 9 szövetségi tartomány (Bundesland) alkotja. Ezeket a saját tartományi kormányuk (Landesregierung) igazgatja, melynek élén a tartományfőnök (Landeshauptmann) áll. Az osztrákok csaknem 30%-a az öt legnagyobb városban – Bécsben, Grazban, Linzben, Salzburgban és Innsbruckban – él. A lakosság egyötöde Bécsben lakik.

Az ország hivatalos nyelve a német. 2001-ben a népesség 88,6%-a vallotta magát német anyanyelvűnek. Regionális szinten (Karintiában és Stájerországban) vannak olyan határ menti területek, ahol a szlovén, valamint (Burgenlandban) települési szinten a magyar és a horvát is hivatalos nyelvnak számít.

Az osztrákok döntő többsége római katolikus vallású (78%), de vannak kisebb protestáns (főleg evangélikus) közösségek is szerte az országban (5%). A bevándorlók közül a törökök és a bosnyákok többnyire muszlim vallásúak (6,2%). A szerbek a kereszténység keleti formáját követik, azaz a Szerb Ortodox Egyházhoz tartoznak.

Ausztria 1995 óta az ENSZ és az Európai Unió tagja.

* Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Személyiség és Klinikai Pszichológiai Tanszék

** Puskás Tivadar Távközlési Technikum

2. Az osztrák iskolarendszer bemutatása

Ausztriában a képzési rendszert a kormány szabályozza, ezért mind az iskolatípusok, mind pedig a tantervek országszerte egységesek. Az alaptantervet dekrétum mondja ki, így minden tanárnak igazodnia kell annak tartalmához és elvárásaihoz. Az iskolai oktatásról szóló törvény azt is kimondja, hogy a tanároknak felelősségteljes és megbízható tanítási munkájuk révén meg kell felelniük az osztrák iskolarendszer küldetésének. Ezért a törvény a tanárok munkáját az osztrák oktatási rendszer előírásaihoz köti, különösen az egyedi típusú iskolák különböző oktatási és instrukciós módszerei esetén. A tanároknak munkájuk során egyéves tervezetet – az egyes osztályokhoz és helyzetekhez igazított tantervet – kell követniük. A programok véghezvitelének ellenőrzését az igazgató és a szakfelügyelők végzik (1. ábra).

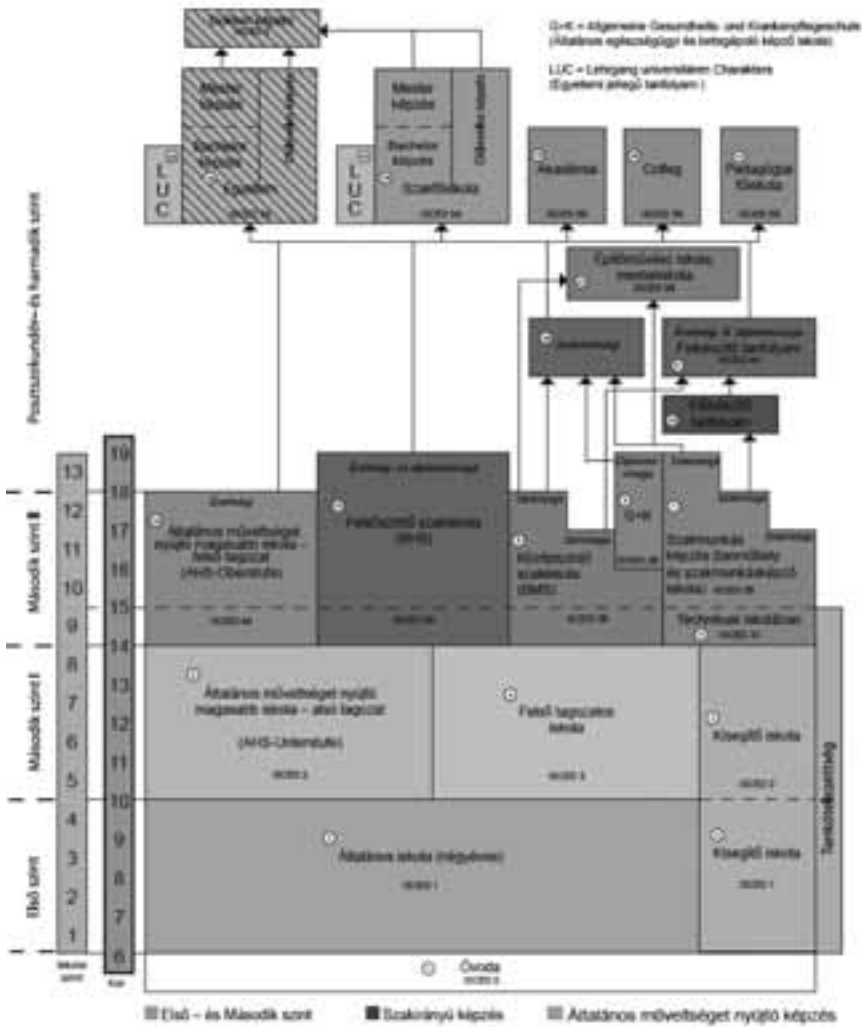
Ausztriában a gyerekek egy része 3 éves korától óvodába (Kindergarten) jár. Törvény szerint iskolakezdés előtt egy évet kötelesek a gyerekek óvodában tölteni. Amikor a gyerekek betöltik 6. életévüket, akkor kezdődik számukra az iskolaköteles időszak, mely Ausztriában a 9. iskolaév végéig tart.

A még nem iskolaérett gyerekek az általános iskola (Volksschule) előtt egy évig járhatnak a Vorschule-ba, ami szó szerint iskola-előkészítőt jelent. Az első valóban oktatási intézmény, ahova az iskolaérett tanulókat beíratják, az általános iskola (Volksschule), ami a magyar általános iskola alsó tagozatának megfelelő négy évfolyamos oktatási szint.

Az alsó 4 évfolyam után következik az általános műveltséget/képzést nyújtó magasabb iskola – Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) Unterstufe – első 4 éve, vagyis a felső tagozatos iskola (Hauptschule), ami tulajdonképpen az általános iskola (Volksschule) folytatása egy másik intézményben. Ahhoz, hogy egy tanuló a magasabb szintű – gimnáziumnak is nevezett – (AHS-Unterstufe) iskolába bekerüljön, jó bizonyítvánnyal kell rendelkeznie, de vannak olyan oktatási intézmények is, ahol a felvételt eredményes vizsgához kötik. Ez tehát tk. az akadémikus területeken tehetséges gyerekek iskolatípusa. A felső tagozatos iskola (Hauptschule) látogatása mindenki számára lehetséges. A különleges képzést, fejlesztést igénylő tanulók számára működik a kisegítő iskola (Sonderschule).

Az osztrák iskolarendszerben viszonylag hamar el kell dönteni, hogy a gyermek értelmiségi pályát választ-e, vagy sem. A tanulók tízéves korukig járnak általános iskolába, ami után választaniuk kell, hogy gimnáziumi, majd egyetemi irányba haladnak-e tovább, vagy inkább a szakirányú, szakmai képzések felé. Ez a választás későbbi szakmájukat is predesztinálja. Létezik ugyan átjárás az egyes típusok között, de meglehetősen nehézkes a váltás.

A nyolcadik iskolaév befejezésekor elméletileg négy, gyakorlatilag azonban három különböző képzési irány közül választhatnak a tanulók, egész pontosan a



1. ábra. Az osztrák oktatás rendszere. Forrás: BMUKK, Österreich, 2007

felső tagozatos iskolát (Hauptschule) elvégzett tanulók. Azért csak ők, mert akik már elkezdték a 8 osztályos gimnáziumot (AHS-Unterstufe), azok általában maradnak is abban az intézményben, és folytatják a következő 4 évfolyamot (AHS-Oberstufe), kivéve azt a néhány százaléknyi tanulót, akinek túl nehéznek bizonyul a gimnázium, és mégis inkább szakmai irányban tanul később tovább. Még kisebb az esélye annak, hogy egy tanuló az általános iskola felső tagozatáról (Hauptschule) bekerülhessen a gimnázium (AHS-Oberstufe) felső tagozatára.

A gimnázium fontosabb (adott iskola által meghatározott) tantárgyaiból vizsgát kell tennie a jelentkezőnek.

A nyolcadik iskolai osztály elvégzése után – elméletileg – választható négy irány tehát a következő:

1. AHS-Oberstufe (általános műveltséget/képzést nyújtó magasabb iskola – gimnázium – felső tagozata).
2. BHS – Berufsbildende Höhere Schule (magasabb szintű szakiskola – a magyar szakközépiskola magasabb szintű változata).
3. (BMS) Berufsbildende Mittlere Schule (középszintű szakiskola).
4. Polytechnische Schule (technikusi iskola), amit a Berufsschule (szakmunkásképző iskola) követ(het).

Mind az AHS-ba, mind a BHS-ba történő jelentkezés estén egy adott átlagot el kell érni, illetve felvételi/alkalmassági vizsgát kell tenni.

A gimnáziumot (AHS-t) és a felsőszintű szakiskolát (BHS-t) érettségi zárja, ami lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények – egyetemek, szakfőiskolák, akadémiák – látogatását. A BMS-képzés végén záróvizsgát tesznek a tanulók, amit választás szerint követhet a szakérettségi, amely után elméletileg lehetséges a felsőoktatási intézmények látogatása is. Ez azonban kevésbé jellemző. A technikus iskola (Polytechnische Schule) és a szakmunkásképző iskola (Berufsschule) többlépcsős szakvizsgát ad a tanulóknak.

Ausztriában minden állami iskola ingyenes, de a diákoknak a tankönyvekért fizetniük kell. Természetesen nagy számban léteznek magán-, illetve egyházi iskolák, ahol kisebb-nagyobb összegeket kell a szülőknek fizetniük, hogy gyermekük az adott intézményben tanulhasson. Vannak olyan magániskolák is – például a bécsi Private Volksschule am Judenplatz –, amelyekben az oda jelentkező tanulókat már közvetlenül születésük után fel kell íratni az iskola várólistájára, így 6 éves korukban nagy eséllyel be is kerülhetnek az intézménybe.

Az osztrák képzési rendszer tehát igen sokirányú és megfelelő átjárási lehetőségeket biztosít a tanulóknak a szintek és intézmények között. A szakirányú iskolák esetében a rendszer egyik különlegessége a gazdaság és az oktatás közötti szoros kapcsolat. Duális oktatási rendszernek hívják azt, ahol a (szakmai) képzésben összehangolják, kombinálják az elméletet és a gyakorlatot. A szakmai tapasztalat mellett az osztrák képzési rendszer nagy hangsúlyt fektet a specializációra. Mindegy, hogy műszaki vagy üzleti, magasabb szintű oktatási intézményről van szó, a mélyebb szakmai ismereteket biztosító specializálódás lehetősége mindig adott.

3. Ausztria tehetséggondozásának általános jellemzői

3.1. A tehetséggondozás jelentősége, irányelvei

„Nem mindenkinek ugyanazt, hanem minden egyes tanulónak a neki megfelelőt.” – így szól a mottó, amit Dr. Claudia Schmied, oktatásügyi miniszter asszony írt le a minisztérium által megjelentetett *Tehetséggondozás és tehetségkutató Ausztriában: Mérleg és perspektívák 1996–2006* című összefoglaló munka előszavában (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007). Az idézet szerint minden tanulónak meg kell kapnia az esélyt, hogy lehetőségeinek és képességeinek megfelelően fejlődjön, nem csupán saját érdekében, hanem a tanóra és diáktársai érdekében is. Schmied szerint ugyanis a tehetség nem öncélú, hanem sokakat kell hogy szolgáljon. A tehetséges emberek felelősséggel tartoznak a társadalomnak és a gazdaságnak. Amennyiben elvesznek az adott társadalom számára, akkor az a „brain drain”-nek, vagyis szürkeállomány elvesztésének egy fajtája, olyan jelenség, amelyet a társadalomnak sokkal eredményesebben kell megakadályoznia, mint azt eddig valaha is tette (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007).

„Fontos, hogy szem előtt tartsuk a következőket: a tehetséggondozás a szülői házban és az óvodai neveléssel kell hogy kezdődjön, hogy azután az iskolai tanórákon folytatódjon, és végül a felsőfokú intézményekben kiteljesedhessen. Minden említett szintnek az általa lehetséges legjobbra kell nyújtania, s így szolgálni a tehetséges gyerekek, fiatalok, szülők, családok, az egész társadalom és gazdaság érdekeit. (...) A tehetség emberi potenciál, lehetőség. Fontos, hogy ne statikusan, hanem dinamikusan értsük és kezeljük. Olyan mértékben változik, amilyen mértékben fejlesztjük, segítjük. A tehetséggondozás sikere abból látható, hogy milyen mértékben tudunk a lehetőségéből (Potenzial) teljesítményt (Performanz) létrehozni, ami természetesen nem független a családi, illetve az iskolai környezettől. Ily módon a tehetséggondozás a tanulók, a szülők, a pedagógusok közös feladata.” (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007).

3.2. A tehetséggondozás szerveződése, irányítása

Ausztriában a tehetséggondozás 3 szinten szerveződik. Az első, legmagasabb szint az Osztrák Oktatásügyi és Kulturális Minisztérium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur /BMUKK/) szintje, a második szint a Tehetségfejlesztés és Kutatás Osztrák Központja (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung /ÖZBF/), a harmadik szint pedig a Tartományi Önkormányzatok (Landes StaatsRat) tehetséggondozással foglalko-

zó szövetségi-koordinációs pontjai. A Minisztérium és a központ országos szinten, míg a koordinációs pontok regionális szinten tevékenykednek.

A Szövetségi Oktatásügyi és Kulturális Minisztérium feladata, hogy az alapelveket és a célokat megfogalmazza, a személyi és az anyagi eszközöket megteremtse, valamint a tehetséggondozás folyamatát irányítsa, felügyelje. A Minisztérium feladata továbbá a törvényi háttér biztosítása is. Hatáskörébe tartoznak az országos versenyek (Olympiaden) és az azokhoz kapcsolódó ösztöndíjak (pl.: Junior Alpbach Stipendium) rendszerének gondozása, fejlesztése. Mint az osztrák tehetséggondozás központi irányító szerve, kiemelt feladata a Tehetséggondozás Szövetségi Konferenciájának (Bundeskonferenz Begabtenförderung) megtartása, vezetése, nemzetközi és közép-európai hálózatok kiépítése (pl.: MOE – Közép- és Kelet-Európai Kapcsolatok, beleértve Magyarországot is, 2000-ben), kongresszusok szervezése (Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2010) és kooperáció megteremtése az oktatásügy egyes szintjei és azok intézményei, például óvodák és iskolák, iskolák és felsőoktatási intézmények között.

A második szintet alkotó Központot (ÖZBF) 1999-ben, az akkori államtitkár, valamint Salzburg Tartományi Iskolatanácsának (Landesschulrat für Salzburg) elnöke, Prof. Mag. Gerhard Schaffer kezdeményezésére alapították. Egyesületként működik, gazdasági, személyi és ideológiai tekintetben egyaránt az oktatási minisztériumtól függ. Fő feladata a tehetséges fiatalok segítése, képzése, úttörő munkát végez a tehetséggondozás egész Ausztriára kiterjedő hálózatának kiépítésével, fejlesztésével. Mint országos központ, a tehetséggondozás terén megszülető innovatív intézkedések elindítója; a gyakorlat és az elmélet/kutatás közötti átmeneti területen mozog. Országos és nemzetközi hálózatok központja, új stratégiák kidolgozója. Feladata még a minőségjavítás és a minőségbiztosítás, amit egyrészt az információk megfelelő áramoltatásával és tárolásával ér el, másrészt pedig a különböző képzésekkel.

Feladatai tehát:

- stratégiák, tervek kidolgozása (pl.: a minisztériummal együttműködésben kidolgozták a tehetséggondozás alaprendeletét, mely a 2009/2010-es tanévben lépett érvénybe);
- tehetségkutatás (pl.: Big-Fish-Little-Pond-Effect kutatások, ELCAD projekt);
- konferenciák, kongresszusok szervezése (minden második évben nemzetközi konferenciát szerveznek a tehetséggondozás témájában);
- tanárképzés, tantervkészítés (pl.: tehetséggondozás modulok beépítése a pedagógusok felsőfokú alapképzésébe);

- javaslatok, intézkedések az oktatásügy fejlesztésére (pl.: minőségi kritériumok meghatározása a tehetséggondozás profilú iskolák számára, Best-Practice adatbank létrehozása az interneten, vagy az elektronikus taneszközök tára);
- hálózatok és együttműködés (pl.: konferenciák szervezése a minisztériummal, együttműködés iskolákkal, egyesületekkel stb.);
- pilotprojektek kifejlesztése (pl.: „Kisdiákok az egyetemekre” – SchülerInnen an die Unis);
- informálás, diagnosztizálás és tanácsadás (pl.: „News & Science” periodikus folyóirat megjelentetése, online szakkönyvtár, publikációk, előadások, KLIKK – továbbképzés szülőknek).

A harmadik szinten található tehát a Szövetségi Koordinációs Pontok. A szövetségi koordinátorokat a Tartományi Iskolatanácsok (LandesSchulrat /LSR/) mindenkori elnökei választják. Feladatuk a tartományon belüli, regionális tehetséggondozás koordinálása, iskolák és hivatalok összekapcsolása, a meglévő hálózatok használata. Szerveznek tanártovábbképzéseket, nyári egyetemeket, workshopokat, előadásokat stb. Az ECHA – (European Council for High Ability – Európai Tehetségtanács) – Österreich a koordinátorokkal együtt szervezi az évente megrendezésre kerülő Osztrák ECHA-Napokat (Österreichischen ECHA-Tage). Az Enrichment (Gazdagítás) projekt minden egyes tevékenységében részt vesznek (pl.: versenyek). Óvodákkal éppúgy kapcsolatot tartanak, mint az egyetemekkel, az utóbbiaknál segítik a „Kisdiákok az egyetemekre” (SchülerInnen an die Unis), illetve a „Gyerek-Egyetemek” (Kinder-Unis) projekteket. A szövetségi koordinátor az első lépcső a tehetséggondozás nagy rendszerében, iskolák, tanárok, szülők tanítványaikkal, gyermekeikkel őket keresik meg először tanácsért és információért.

A három szintet kiegészítve rengeteg egyesület működik még a tehetséggondozás terén.

ECHA-Österreich-et (a European Council for High Ability) 1998-ban alapította az egyesületet tehetségkutatás céljából Dr. Franz J. Mönks egyetemi professzor és Mag. Dr. Sieglinde Weyringer Salzburgban. Elsősorban a tehetséggel kapcsolatos jelenségek, fogalmak és magának a tehetségnek a kutatása, a tudományos eredmények publikációja, előadások és továbbképzések szervezése, konferenciák rendezése tartozik tevékenységeik közé. Foglalkoznak még a tehetségek diagnosztizálásával, analizálásával és tanácsadással. A tehetséggondozásban tevékenykedő pedagógusok nagy százaléka ECHA-diplomával rendelkezik.

3.3. A tehetséggondozás formái Ausztriában

Thomas Köhler szavaihoz visszatérve, „a tehetséget dinamikusan kell értelmezni, folyamatosan és célirányosan fejleszteni, a gyerekek életkorától, nemétől és családi, iskolai háttérétől függően rugalmasan kezelni. A tehetséggondozás ügye közös feladata mind a diákoknak, mind a pedagógusoknak, mind pedig a szülőknek. Összefüggéseiben kell szemlélni a rendszert, és azok alapján cselekedni. Ebből következően a tehetséggondozás meghatározó elve a differenciálás, más néven individualizálás, melyből adódik az integráció és/vagy szeparáció, az enrichment (gazdagítás) és az akceleráció (gyorsítás).” (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007)

A differenciálás vagy individualizálás a mozgatórugója minden tehetséggondozással kapcsolatos intézkedésnek. Kiindulási pontja az oktatási rendszer legkisebb egysége, a tanítási óra. A tehetséggondozás egyénre szabott iskolai órával és differenciált óravezetéssel kezdődik. Minden egyéb tehetséggondozási forma ezek továbbgondolása, kiterjesztése a nagyobb egységekre. Az alább következő tehetséggondozási formák ezen elvek alapján jöttek létre és működnek a mai osztrák iskolarendszerben.

A legérdekesebb, törvényben is megfogalmazott intézkedések, illetve lehetőségek az akcelerációhoz – gyorsításhoz – kapcsolódnak. A már az óvodában bizonyítottan kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek számára lehetővé vált az iskolaérettségi kor (6 év) előtti beiskolázás (Frühzeitiges Einschulen). Azok a tehetséges gyerekek, akik iskolai tanulmányaik alapján bizonyulnak átlagon felülnek, a többi diáktól eltérő tempóban, vagyis jóval gyorsabban képesek haladni, az iskolarendszer egyes osztályait átugorhatják, kihagyhatják (Überspringen einer Schulstufe, 1999 óta). Tanulmányaik során háromszor vehetik igénybe a diákok ezt a gyorsítást, amely lehetővé teszi számukra az előbbre hozott érettségit, valamint a korai egyetemi felvételit. Azok a felsőbb osztályba járó diákok, akik nem akarnak iskolai osztályokat átugrani, de bizonyos tárgy(ak)ból jóval előbbre vannak, mint az osztálytársaik, áthallgathatnak egyes egyetemek óráira (Schüler an die Unis), majd az elvégzett tárgyakat a tényleges beiratkozáskor elismerik.

Az akceleráció feltétele, hogy az iskolarendszer rugalmasan tudja kezelni az egyes diákok tehetséggondozása során felmerülő igényeket. Ekkor válik fontosá az integráció és/vagy szeparáció, hiszen a különleges elbírálásban részesülő tanulóknak egyéni órarendjük van (szeparáció). Meghatározott órákon önállóan vagy egy mentor segítségével dolgoznak, de szükségük van arra is, hogy tudásukat, önmagukat egy kortárs csoportba integrálják, így a többiekre is ösztönzően hatnak, illetve nem veszítik el a kapcsolatot saját korosztályukkal.

A már-már egyéni órarendet igénylő tanulók – és tanáraik – a következő lehetőségekből választhatnak:

- a Forgóajtó modell (Drehtür Modell), mely lehetővé teszi bizonyos tantárgyakból az „átforgást” felsőbb osztályokba – pl. Gymnasium Sacre Coeur, Wien;
- a tanmenetbe, órarendbe szabadon beépíthető „üres”, tehát bármely tantárgyra vagy a tehetséggondozás egyéb területére felhasználható iskolai órák (Freigegenstaende);
- a tanórán való részvétel alóli felmentés (Fernbleiben vom Unterricht) – akár egy egész nap is lehet, amennyiben a tanuló a felszabaduló időt (egyéni vagy csoportos) továbbképzésre fordítja;
- vegyes, több korosztályt is tartalmazó osztályok (Mehrstufen Klassen) – pl.: Öffentliche Volksschule St. Elisabeth Wien-ben.

Az enrichment (gazdagítás) kategóriájába tartoznak azok az órarenden kívüli iskolai órák, amelyek szakkör jellegűek, tehát nem kötelezőek. Az egyik bécsi általános iskolában például (Private Volksschule am Judenplatz, Wien) a gyerekek maguk neveztek el a kutatással, kísérletezéssel foglalkozó délutáni órát „Ravasz róka” tanfolyamnak (Schlaufux Kursen). Gazdagító programoknak számítanak még a különböző iskolai és országos versenyek, diákolimpiák, és az azokhoz kapcsolódó ösztöndíjak. Az egyik legérdekesebb és leghíresebb a Junior-Alpbach elnevezésű ösztöndíj, ahol az országos versenyek győztesei és az alpbachi diákok néhány napig Nobel-díjas vagy igen elismert tudósokkal dolgozhatnak együtt különböző projekteken. Ez az ösztöndíj kiváló példa az integráció és szeparáció együttes megvalósulására, így arra is, hogy ezek nem egymással szemben álló, hanem egymást kiegészítő fogalmak. A bővítés, gazdagítás nagyon fontos részét alkotják a Best-Practice iskolák, például a Sir-Karl-Popper-Schule vagy a Schumpeter-Handelsakademie. Ezekben példaértékű a tehetséggondozás, úgyhogy más iskolák is ötleteket meríthetnek a munkájukból, vagy átvehetnek már kipróbált módszereket. Végül, de nem utolsósorban a gazdagítás részét képezik a nyári akadémiák (Sommerakademien) és a „gyerekegyetemek” (Kinder-Unis), ahol különböző korosztályú tanulók gazdagíthatják tudásukat egyetemi tanárok és professzorok segítségével.

A tehetséggondozás elsődleges helyszíne az iskola, a tehetséggondozással kapcsolatos kérdések nagy részét azonban az iskolarendszeren kívül vitatják meg, a döntéseket más fórumokon hozzák meg. A tehetséggondozás meglétének és működésének elengedhetetlen feltételei a törvények, tanmenetek, rendeletek (pl.: Besser Fördern – Jobban fejleszteni, 2005-ös rendelet) megalkotása, illetve folyamatos reformálása, átalakítása. Tervezik az országos és a nemzetközi hálózatok bővítését is, a koordinátorok számának növelését, és mindenekelőtt

nagyobb nyilvánosságot kívánnak teremteni a tehetséggondozásnak és az ott zajló eseményeknek.

3.4. A tehetséggondozás meghatározó alakjai és eseményei Ausztriában

Az 1990-es évek közepétől lett központi kérdés az oktatásügyben a tehetséggondozás, tehetségkutatás, Dr. Franz Mönks (Nimwegen/Hollandia), Dr. Friedrich Oswald (Bécs) és Dr. Christiane Spiel (Bécs) egyetemi professzorok tevékenységének következtében. Dr. Franz Mönks a European Council for High Ability (ECHA) megalapításával beírta nevét a tehetséggondozás európai történetébe, azóta is úgy emlegetik, hogy az európai tehetséggondozás „pater familias”-a, vagyis atyja. Ez vonatkozik Dr. Friedrich Oswaldra is osztrák viszonylatban. Pedagógusként, a pszichológus Dr. Chr. Spielrel sokat lendítettek a tehetséggondozás ügyén, mivel az attól kezdve már nemcsak a Bécsi Egyetem egyik belső projektje volt csupán, hanem egész Ausztriáé.

A három neves személyiség közös munkájának csúcspontja az 1996-os „Creativity and Culture” (Kreativitás és Kultúra) Bécsben megrendezett nemzetközi konferencia volt, mert azt követően a minisztériummal együtt olyan pilotprojekteket indítottak el, mint például a Sir-Karl-Popper-Schule (Best-Practice iskola) Bécsben. Szintén abban az évben, 1998-ban hozták meg azt az új törvényt, hogy a tehetséges diákok iskolai osztályokat, szinteket ugorhatnak át, ha gyors fejlődésük ezt megengedi és megkívánja (Überspringen von Schulstufen). 1998-ban alapították meg a már korábban is említett ECHA-Österreich-et is.

A tehetséggondozás ügyének jelentős személyisége Mag. Gerhard Schaeffer is, aki Salzburgban tevékenykedett, és az ő ösztönzésére alapították meg a Tehetségfejlesztés és Kutatás Osztrák Központját (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung /ÖZBF/) 1999-ben.

2004-ben a Bécsi Római Katolikus Főegyházmegye (Erzdiözese Wien) oktatás- és nevelésügyi vezetője, Dr. Christine Mann javaslatára megalapították a „TIBI” (Thomasianum: Institut für Begabungsforschung und Integrative Initiativen) intézetet Bécsben. Az intézet neve betűszó, melyben a T (Thomasianum) Aquinói Szent Tamásra, a középkor kiemelkedő teológusára és filozófusára utal. Továbbképző, kutató és tanácsadó intézet, melynek célja, hogy a tehetséggondozás és -fejlesztés terén olyan projekteket, szemináriumokat kínáljon a tanulóknak, a szülők és a leendő pedagógusok számára, hogy az a tehetséget, annak kibontakozását a lehető legjobban szolgálja. 2010 és 2012 között például pedagógusok számára tart ECHA-diplomát adó, tehetséggondozással kapcsolatos továbbképző tanfolyamot.

Az utóbbi években igen megsokasodtak a tehetséggondozással foglalkozó egyesületek; egyre több konferenciát, továbbképzéseket, kurzusokat szerveznek

ebben a témában, rengeteg a műhelyfoglalkozás és a szeminárium, majdnem minden iskolában vannak tehetséggondozással foglalkozó (ECHA-diplomás) pedagógusok, az iskolák egyre rugalmasabban kezelik a tehetségeket, és kihasználják a törvények adta lehetőségeket.

A következő fejezetekben tárgyalt jó gyakorlat modell, a Platon Jugendforum is része ennek a fejlődésnek. Bár csak 2004 óta működik, mégis nagy nemzetközi hírnévre tett szert. Egyedülálló kezdeményezés, amelyet nem a tehetséggondozás állami gépezete hozott létre, hanem Mag. Dr. Sieglinde Weyringer, az ECHA-Österreich elnöke.

II. A PLATON JUGENDFORUM TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM BEMUTATÁSA

1. A tehetséggondozó program szerepe és jelentősége, a kutatás módszertani jellemzői

A Platon Jugendforum – Platon Ifjúsági Fórum – nyári, egyhetes nemzetközi tábor Salzburg közelében, az ECHA-Österreich és a Salzburgi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének közös szervezésében (Weyringer 2009). Szerepe és célja egyrészt, hogy 50 tehetséges, Európa bármely országából származó 15–19 év közötti középiskolás diák Európa sokféleségét megismerje, és megtapasztalja azt, hogy a különbségek ellenére lehet hasonlóságokat, azonosságokat találni, másrészt pedig az, hogy európai polgári öntudatuk fejlesztéséhez segítséget kapjanak.

A megnevezés – európai polgári öntudat – olyan, a belátás és döntésképeség fejlesztésén alapuló módszer, melynek révén a fiatalok képesek lesznek hatékonyan képviselni érdekeiket, sőt a személyes szinten túlmenően képesek lesznek dönteni saját nemzetük és országuk gazdasági, politikai, tudományos kérdéseiben, illetve képesek lesznek ezeket a kritikus kérdéseket európai viszonylatban elhelyezni és megítélni.

Az európai polgári öntudat fejlesztése olyan témakörök segítségével lehetséges, melyek minden tagállamban aktuálisak, ám együttes feldolgozásuk során a diákok saját nemzetük, nemzetiségük szempontjai szerint érvelnek, vitatkoznak. A nézőpontok és érvek direkt ütköztetése lehetővé teszi a diákok számára, hogy felismerjék, mi különbözteti meg őket a többi nemzet állampolgáraitól, illetve, milyen kiindulási pontokat képesek feltárni a kölcsönös megértéshez, mely végül a nemzetek közötti toleranciához és a vázolt probléma – az úgynevezett dilemmatörténet – közös, egyetértő megoldásához vezet. (Weyringer–Patry 2005; Weyringer 2009).

A program céljai között szerepel továbbá, hogy olyan azonos érdeklődésű és képességű fiatalok találkozzanak, akik készen állnak arra, hogy az európai közösséget érintő témákban elmélyedjenek, majd a vitafolyamatok során létrehozzák és megélik az európai polgárok hagyományosan létező történelmi, földrajzi összetartozását, mentális rokonságát. Az itt kötött barátságok országhatárokon túl mutatnak, hiszen a program konkrét, kézzelfogható célja a földrajzi távolsá-

gokon átívelő, tartós kapcsolatrendszerek létrehozása, melyek megalapozhatják az új, toleráns – tehetségükből adódóan vezető szintű – európai polgárság létrejöttét (Weyringer 2009).

A tolerancia létrejöttének első és legfontosabb állomása az interkulturális megértés gyakorlása. A projekt többnyelvűsége mellett a tanulóknak meg kell küzdeniük az uniós témák nyújtotta nehézségekkel, meg kell tanulniuk megérteni és elfogadni egymás eltérő gondolkodásmódját, állásfoglalását, melyek különbözősége kulturális, politikai-történelmi hagyományokhoz vezethető vissza. A tolerancia kialakulásának előfeltétele az a felismerés, hogy a másik nézőpontjának is létjogosultsága van. A Platon Ifjúsági Fórum kivételes lehetőséget kínál a résztvevő tanulóknak, hogy a közös munka, illetve egyéb tevékenységek során megismerjék egymást, egymás kulturális hátterét, és ennek következtében képesek legyenek arra, hogy önmagukat, nemzeti hovatartozásukat is nagyobb összefüggésekben szemléljék.

A program a következőket kínálja a résztvevőknek:

- interdiszciplináris eszmecsere és kommunikáció, különböző területekre szakosodott fiatal tehetségek között;
- kiemelkedő képességű és szaktudású fiatalok nemzetek közötti együttműködése;
- eltérő tudásbázison alapuló vitamódszerek megismerése;
- aktív véleménycsere a kutatások értékszabadságáról;
- közreműködés a közös európai érték- és tudásközösség kialakításában, mely a kulturálisan sokrétű Európához igazodik.

A program megálmodója, szervezője és vezetője 2004 óta Mag. Dr. Sieglinde Weyringer, a Salzburgi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének tanára (Weyringer 2009). E fejezet szerzői 2010 februárjában ismerkedtek meg vele és hallottak tőle először tehetséggondozó táboráról, majd 2010 áprilisában, a Bécsben megrendezett ECHA-konferencián vált bizonyossá, hogy a programot tanulmányozhatják is.

A kutatás módszere a terepmunka volt. Négy napon keresztül tanulmányozhattuk a programot, nemcsak megfigyelői minőségben, hanem alkalmanként akár résztvevőként is. A négy nap során alkalmunk nyílt interjúk készítésére mind a tanárokkal, mind pedig a résztvevő fiatalokkal, valamint a csoportfoglalkozások (workshopok) megfigyelésére. Kézhez kaptunk azokról a kérdőívekből is, amelyeket a tanulók megérkezésükkor, illetve minden nap a foglalkozások végén kitöltöttek, természetesen név nélkül. Az első, kétoldalas kérdőív az európai polgári lét alapértékeit és kérdéseit érinti az egyén szempontjából. A további kérdőívek célja, hogy a szemináriumi munka egyes fázisai után dokumentálható legyen az értékek fontosságai sorrendjének és az álláspontoknak a változása, hogy a

projekt végén láthatóvá válnon az a folyamat, melynek mentén a tanulók kialakították a történettel kapcsolatos végső értékrendjüket és álláspontjukat. Érdekes lehet látni, hogy egy adott csoporton belül, egy adott témát tekintve létrejöhet-e a tanulók között egy egységes értékrend vagy/és közös álláspont.

A program feltérképezését segítette ezeken kívül egy „otthonról hozott”, előre összeállított kérdőív, mely célirányosan tárta fel a tehetséggondozó program működését. A kérdőívet a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek munkacsoportja állította össze a nemzetközi jó gyakorlat a modelleket gyűjtő szakemberek számára.

2. A tehetséggondozó program részletes bemutatása

2.1. A program felépítése és jellemzői

A program, mely jelenleg Platon Jugendforum néven fut, több jelentős átalakuláson ment keresztül. Kezdetben Archimedes-programnak hívták, de a tanári csapat kicserélődésével átnevezték és kialakították jelenlegi formáját, koncepcióját. A névváltoztatás beszédes, Platon filozófiája, nevelési módszerei nagyon hasonlóak ahhoz, ami a program alapját képezi: tanulás dialógusokon keresztül, érvelési rendszerek felállítása, magasabb szintű vitatechnikák elsajátítása, véleményformálás.

A program „lelke” a már említett Mag. Dr. Sieglinde Weyringer, akinek szakterülete a tehetséggondozás. A tanárnő általános iskolai tanárként dolgozott korábban, majd tehetséggondozással kezdett el foglalkozni, és fokozatosan az ECHA tehetséggondozó, európai szinterű szervezet vezetőjévé lépett elő. Munkája során került kapcsolatba a táborban csoportvezetői feladattal megbízott tanárokkal, akik évente egyszer, a tábor idején dolgoznak csak együtt.

Érdeemes áttekinteni, hogy milyen területek szakemberei voltak a 2010-es tábor csoportvezetői/tanárai:

- Dipl. Päd. Richard Pirolt, általános iskolai tanár a Bécs-Krems-i Egyházi Pedagógiai Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában (Volksschullehrer an der Übungsvolksschule der Kirchliche Paedagogische Hochschule – KPH – Wien-Krems)
- Dipl. Päd. Annette Resch, általános iskola felső tagozatát jelentő szakiskolai tanárnő, jelenleg a felnőttképzésben tanít a salzburgi BFI-n (Hauptschullehrerin, unterrichtet derzeit in der Erwachsenenbildung am BFI Salzburg (Berufsförderungsinstitut))
- Markus Präauer, egészségügyi szakiskolában tanít a SALK-on, Salzburgban (unterrichtet an der Krankenpflegeschule der SALK (Salzburger Allgemeine Landeskrankenanstalten))
- Helen Franke, a Berlini Humboldt Egyetemen tanul, kommunikáció szakon (studiert an der Humboldt Universität Berlin Kommunikationswissenschaft)
- Mag. Dr. Sieglinde Weyringer, Dipl. Päd., a Salzburgeri Egyetem Neveléstudományi Tanszékén tanársegéd (Universitätsassistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg)

Az elmúlt 7 évben a program jelentős hírnévre és ismertségre tett szert. Ma már Európa számos országából vonzza a fiatalokat, akik közül néhányan már programkoordinátorra, illetve tanárrá nőttek ki magukat. A 2010-es tábor munkáját is négy „visszajáró” táborozó segítette (Christina Schlesinger, Leo Bettini, Florin Dobrescu, Samuel Alonso), akik ugyan életkorukat tekintve kiszorultak már a programból, mégis megtalálták a módját, hogy ismét kapcsolódhassanak a táborhoz.

A tanulók beválogatása egyéni elbírálás alapján történik, melyet a program vezetői csoportja végez el. Európa majdnem minden országából érkeznek jelentkezők, ami annak köszönhető, hogy a programról nemcsak Ausztriában, hanem szerte egész Európában (Litvániában, Észtországban, Lettországon, Romániában, Bulgáriában, Törökországban, Görögországban, Portugáliában, Németországban, Angliában, Dél-Tirolban, Magyarországon, Csehországban, Lengyelországban, Szlovéniában, Szlovákiában, Franciaországban és Fehéroroszországban) informálják az iskolákat, egyesületeket, ifjúsági szervezeteket. A program már a kezdetektől kapcsolatban állt/áll a környező EU-s országok tehetséggondozó szervezeteivel (pl. a Bildung und Begabung e. Verein Deutschlanddal), iskolákkal (pl.: Humboldt-Gymnasium Potsdam), minden olyan iskolával, ahol Europa Klasse – Európa Osztály – működik, a Goethe Intézettel, és már régóta működő tehetségpontokkal Dél-Tirolban és Görögországban.

A tanulók egy része az országos, illetve területi versenyeken elért eredményei alapján nyeri el a lehetőséget a táborban való részvételre. A környező országok (Németország, Franciaország, Olaszország) országos nyelvi versenyek győztesei például külön díjként kapják/kaphatják a táborban való részvétel lehetőségét. A képzésben részt vevők nagyobb része azonban egyszerűen csak jelentkezik a meghirdetett programra – 2010-ben 350 eurós részvételi díjért. A program tehát olyan tehetséggondozó programnak tekinthető, melyben a tehetség azonosítása jelen van ugyan, de nem kap kizárólagos szerepet.

Érdeemes áttekinteni, hogyan alakult például a 2010-es tábor résztvevőinek száma az országok megoszlása szerint, valamint hogy hányan kapták meg a táborban való részvétel lehetőségét kiemelkedő teljesítményük jutalmaként. Az 51 résztvevőből 22 tanuló érkezett Németországból, 6-an jöttek Ausztriából, Olaszországból, Spanyolországból és Romániából, 2-en Franciaországból és Görögországból, egy tanuló pedig Csehországból. Megfigyelhető, hogy Közép- és Kelet-Európa országait nem vagy csak nagyon kevesen képviselték, pedig különösen ennek a térségnek lenne szüksége arra, hogy tehetséges diákjai öntudatos, lehetőségeiket jól ismerő és használó európai polgárokká váljanak. Az 51 diákból 20 volt fiú, 31 pedig lány, és összesen 10 tanuló nyerte meg a lehetőséget németországi idegennyelvi versenyek győzteseként, hogy a tábor résztvevője legyen.

Bár a programba történő bejutás kevésbé szabályozott, a válogatásnak mégis megvannak a maga kritériumai. Ezek alapján a jelentkezőknek motiválnak és nyitottnak kell lenniük a megadott témákkal kapcsolatban, elvárják tőlük az önálló kutatás és információfeldolgozás képességét, valamint az érvelésen alapuló vitakészséget. A részvételhez előre meghatározott feladatokkal is készülniük kell a tanulóknak, akik vállalják az iskolai szünetben a tanulást. A következő kérdéseket ajánlott átgondolniuk:

- milyen európai témák érdekelnek, s azokkal kapcsolatban mi a személyes véleményed, állásfoglalásod;
- újságcikkek a téged érdeklő témákról;
- hogyan gondolkodnak ezekről a dolgokról a barátaid;
- mi a nyilvános álláspont ezekről a kérdésekről a hazádban;
- van-e éppen aktuális vitatéma a médiában, ha igen, miről.

A program hivatalos munkanyelve – a vendéglátó ország, Ausztria miatt – a német, második nyelv az angol, amit a szemináriumi csoportmunkák közben, a prezentációk idején, valamint a közös reggeli eligazításoknál használnak, igény szerint. A harmadik nyelv természetesen a résztvevők anyanyelve, ha nem esik egybe az előző kettővel. A viták gyakran több nyelven is zajlanak egy-egy csoporton belül. A diákok ilyen helyzetekben megtanulják, hogyan lehet a nyelvi nehézségeket leküzdve érvelni, egymás gondolatmenetét követni és megérteni, végül pedig közös álláspontot kialakítani. Ez nagyfokú rugalmasságot igényel minden tanulótól.

Az egyhetes tábort már 7 éve ugyanazon a helyszínen rendezik meg, Salzburgtól nem messze, Obertrum településen, egy Ifjúsági és Családi Vendégház nevezetű intézményben (Jugend- und Familiengästehaus Obertrum), mely kifejezetten kollégiumi és táboroztatás jellegű tevékenységet folytat. Az épületegyüttes fekvése miatt is, ám elsősorban elrendezése és felszereltsége miatt bizonyult remek választásnak.

Salzburg ismert turisztikai központ Ausztriában, sokan kíváncsiak Mozart szülővárosára, ahol a tábor idején általában a Salzburgi Nyári Ünnepi Játékok zajlanak. A tábor helyszíne csupán 20 percre van Salzburg központjától, mely igen jól megközelíthető célállomás minden európai számára.

Az épületegyüttesben kollégiumi rész, óriási ebédlő, tornaterem, szemináriumi termek, számítógépes laborok – természetesen internet-hozzáféréssel – és egy nagy előadó állt a táborlakók rendelkezésére. A szemináriumi termekben a táblán és a prezentációs falon kívül technikai berendezések is az alapfelszereléshez tartoztak – pl. tévé, CD lejátszó, nyomtató –, a tábor szervezői pedig gondoskodtak papírokról, tollakról, filctollakról, ragasztóról, gyurmáról és egy videokameráról, melyet a diákok film forgatásához is használhattak – használtak is.

A nagy előadó (projektorral, erősítővel, mikrofonnal, lappal) volt a tevékenységek kiinduló- és végpontja.

Mint látható, a program működéséhez szükséges alapvető felszerelések első sorban a helyszín függvényei. Ezenfelül a tábor szervezői és tanárai abból a minimális támogatásból gazdálkodhatnak, amit néhány civil szervezet nyújt nekik, illetve ami reklámokból, esetleges szponzoroktól még befolyik. A diákok által befizetett részvételi díj (személyenként 350 euró) a szállás költségeit, valamint az étkezéseket fedezi. A tanulók közül azonban többen az országukban folytatott tanulmányi versenyek díjazott helyezéseként, nyereségként kapták a táborban való részvétel lehetőségét, illetve más esetben, az adott iskola tehetséggondozó programjának részeként, az iskola anyagi támogatását élvezve jutottak el a táborba, de természetesen e mögött is megtalálható volt a diák tanulmányi teljesítménye. Az esetlegesen még fennmaradó összegből tudják a programban oktató tanárok díjazását megoldani. Sieglinde Weyringer sokszor említette is, hogy a tábor szervezésének, fenntartásának legkritikusabb pontja az anyagi háttér biztosítása, mivel az állam semmilyen támogatással nem segíti ezt a nemzetközileg is elismert projektet. Ausztriában jelenleg csak az iskolarendszeren belüli tehetséggondozás részesülhet állami támogatásban, az azon kívül eső nem.

A tábor leginkább olyan gondozóprogramnak tekinthető, melyben az erkölcsi gondolkodást, döntésképeséget és felelősségvállalást érintő témakörökben igyekeznek hatást gyakorolni a tanulókra. E folyamat természetesen – mint később olvasható lesz majd a programok és modulok leírásában és elemzésében – nem illeszkedik minden tanuló személyiségéhez, ugyanakkor meglepő hatást képes gyakorolni a (fejlődéslélektani szempontból) pubertáskorban lévő gyermekek gondolkodására, értékrendszerére és attitűdjére.

Az egyhetes program egyszerűen felépített: az első és utolsó nap az érkezés-elutazás napja, a köztes 5 nap a munkanap, mely körülbelül 8 órakor kezdődik és minden esetben közös esti programmal ér véget. Az érkezési nap nyitóestje nemcsak ismerkedési forma, hanem egyben az 5 munkanap működésének az ismertetése is. A munkanapokon parallel módon műhelymunka formában zajló modulok futnak, melyek témája adott fókuszpontok körül forog. Ezekre a jelentkezés szabadon történik. A workshopokba jelentkező tanulók nem válhatnak csoportot a hét folyamán, mivel a modulok jellegéből adódóan folyamatos és csoportos munkára van szükség az adott cél teljesítéséhez.

Az adott munkanap két nagyobb részből áll, a délelőtt 3 órája a csoport témájának elemzése és megvitatása, a délutáni 2 óra pedig kutatás a délelőtt felmerült kérdések megválaszolására, a témában való elmélyülésre.

A késő délutáni időszakban szabadidő, illetve tematikus szabadidős programok is vannak. Ezek közül talán a közös városnézés, a közös éneklést és zene-

műsort (ahol a tanulók maguk alkotnak zenekart), valamint a tánciskolában való részvételt érdemes kiemelni.

A közös heti programot, a program szempontjából, két jelentősebb esemény tagolja. Egyrészt, két és fél munkanap után (általában vasárnapi érkezést számolva, szerdán) úgynevezett Fórum alakul, ahol minden csoport az addig általa elvégzett projektet-kutatást prezentálja a teljes résztvevői kör előtt, akik erre a prezentációra szabadon reagálhatnak és véleményezhetik azt. A hallgatók természetesen az első munkanap értesülnek már erről a prezentációról, és szabadon készülhetnek arra. A csoportok vezetése demokratikus légkörben folyik, a csoportvezetők igyekeznek moderátori szerepet betölteni, inkább terelik a csoportfolyamatot, mint vezetik azt.

A program szakmai hátterét az úgynevezett VaKE-projektmódszer jelenti (részletes leírását lásd később), mely tulajdonképpen dilemmahelyzetek köre szerveződő vita-diskurzus csoportos szinten, időszakos egyéni felelősségvállalással. A dilemmahelyzetek mindegyike írásban megfogalmazott, kb. egy A/4-es hosszúságú történet, melyben az európai országokat érintő, komoly erkölcsi problémát tartalmazó történet szerepel, általában egy főszereplő személyes élet-történetén keresztül bemutatva, melyben a döntési szituáció gyakran gazdasági, társadalmi, politikai kérdéseket érint.

A különböző, parallel módon futó munkacsoportok egymástól elkülönülten dolgoznak, a fenti VaKE-modell elvei alapján, melyet a csoportvezetők hivatottak tartani, mint időbeli, tartalmi és szakmai keretet. A tanulók, amennyire ez lehetséges, keverednek a csoporton belül is, de természetesen a szabadidejükben szabadon kommunikálhatnak a feladatokról. A csoportokban való részvétel nem kötelező, önkéntes jellegű, a szabad véleménycsere és a csoporttagok egyenlősége a legfontosabb vezérmotívumok.

A kommunikáció folyamata nemcsak metakommunikációs szinten, hanem a teljes körű multimédia szintjén is támogatott, a tanulók a tábor ideje során teljes hozzáférést és eszközöket kapnak az internet, projektor, videokamera és más technikai eszközök használatához. A csoportvezetők kifejezetten támogatják a vonatkozó témakörben felmerülő kérdések kutatását.

2.2. A VaKE (Values and Knowledge Education)- modell ismertetése

A modellt Jean-Luc Patry, a salzburgi egyetem neveléstudományi tanszékének vezetője és professzora hozta létre, az érték- és tudásalapú tanítás fejlesztése és hatékonyabbá tétele céljából. Ez olyan tanítási modell, amely bármilyen tanulási folyamatba illesztve vagy akár önálló módszerként is alkalmas a tanulók erkölcsi gondolkodásának és értékrendszerének a fejlesztésére olyan konkrét tudásanyag tanításán keresztül, melynek megszerzésében a diák aktív szerepet játszik.

A tanítási modell során a Kohlbergi erkölcsi dilemmatörténetekhez hasonló történeteket dolgoznak fel a tanulók. Ennek során nemcsak a történetek morális tanulságai kerülnek a középpontba (lásd értékek tanítása), hanem a hallgatók maguk is információkat gyűjtenek az erkölcsi történettel kapcsolatban (lásd tudásszerzés), és ezeket az információkat csoportmunka keretén belül megvitatják (Weinberger–Patry–Weyringer 2007).

A modell fő vonásai alapján a tanulás nem az információk passzív felvételének folyamataként zajlik, hanem az új tudástartalmak használhatóságának aktív vizsgálataként, mely tanulási folyamat révén egyedi és egyéni valóság konstruálódik. A valódi tanulás akkor következik be, amikor az ember olyan problémával konfrontálódik, amelyet korábbi tudásbázisával nem volt képes megoldani, de ahhoz, hogy a tanulás során megszerzett információk használhatóságát megítélhessük, a tanulásnak interaktív folyamatként kell működnie. Ez az interaktivitás a keretfeltétele az optimális tanulásnak, tartalmi követelménye azonban, hogy a tanár olyan tantörténeteket állítson össze, mely a tanulóknál kognitív konfliktusokat idéz elő. Ennek során, illetve a tanulók önálló munkája közben, melynek révén tudásanyagukat egyben bővítik és egyben felül is vizsgálják, a tanár a *kísérő személy* szerepét veszi fel. Ezt a szerepet mind a szakmai kihívás, mind a szakmai támogatás oldaláról leginkább az „olyan keveset, amennyit csak szükséges, de oly sokat, amennyit csak lehetséges” mottóval érdemes jellemezni.

A fentiek alapján az interaktív tanulási folyamat központi elemeiként az információ keresése és az „együttműködés a rivalizálás helyett” elv érvényesülése jelenik meg. A dilemmatörténetek (vagy tantörténetek) kiválasztásánál azonban figyelni kell arra, hogy a közös munka során erős elköteleződés és bevonódás alakulhat ki a tanulóknál a választott témával kapcsolatban. Természetesen ezek a történetek az aktuális európai eseményeknek megfelelően variálhatók.

A csoportok keretfeltételeit úgy kell létrehozni, hogy a tanulók számára a legnagyobb önállóságot biztosítsák a közös és egyéni munkához. Az interaktivitás manifeszt megjelenési formája a csoportteljesítmény szintjén minden esetben egy közös projektelőadás, mely tartalmilag és minőségileg is tükrözi a témával kapcsolatos fejlődést.

Mint a fentiekből látható a tanár szerepe keveredik a hagyományos iskolai pedagógus és a mediátori szerepkörrel, érdemes tehát a tanár szerepének jellemzőit részletezni. A program működése során lehetséges szerepek közül a moderátor, a mediátor és a támogató szerepkör emelkedik ki, melyeket a tanár szakértelme kapcsol össze koherens és hiteles jelenséggé. Ennek révén a tanár részt vesz a munkában, hiszen tevékenységének középpontjában elsősorban a dilemmatörténet révén kibontakozó problémahelyzet megoldásának segítése áll.

A VaKE-modell során elérendő és elsajátítandó célok, a tanulók szempontjából, leginkább a kogníció szintjén írhatók le. Mivel a közös csoportmunka középpontjában a dialógus és a vita áll, ezért a kommunikáció minőségi és tartalmi működése leginkább a tudás, megértés, megvalósítás, analízis, szintézis, értékelés kognitív műveleteinek működését serkenti, melyek révén, a vita dinamikája során, időbehatarolt valóságkonstruktumok jönnek létre, melyek lényege a *másik* szemléletének és kognitív attitűdjének megismerése, elemzése, elfogadása, elvetése. Bárhonnan, bármely csoporttag irányából is tekintjük, a tanulás várt eredménye: a kognitív flexibilitás létrejötte.

A fentebb leírt eredmény elérése sajátos munkatechnikákat igényel, melyek közül kiemelendő a Brainstorming, a Mindmap-technika, a portfóliókészítés, valamint a WALK-technika.

Ez utóbbi részei:

Szakasz 1: Írj fel címszavakban annyi lehetséges témát és problémát, amennyit csak tudsz. Írj fel minél több jellemzőt/értéket címszavakban, amennyit csak tudsz.

Szakasz 2: Melyik probléma a legfontosabb szerinted? Rendszerezd a problémákat hierarchikusan. Melyik jellemző tűnik a legfontosabbnak számodra? Rendszerezd az értékeket hierarchikusan.

Szakasz 3: A legfontosabb problémához fogalmazz meg minél több kérdést. A kérdéseket rendeld hozzá az egyes tudományterületekhez.

Szakasz 4: Válaszold meg a kérdéseket, és próbálj megoldást találni. Írj rövid szöveges irodalmi feljegyzéseket.

A VaKE-projektek prototipikus folyamata (1. táblázat).

1. táblázat. A Platon Jugendforum workshopjainak bemutatása (Weyringer 2009)

	Tevékenység	Tartalom	Társas forma
1	A tantörténet/dilemmahelyzet prezentálása Brainstorming; Tudás és Értékek	Bevezetés, tartalommagyarázat, első véleménycsere. Mi a probléma? Milyen értékekről szól a történet?	osztály szintjén történik
2	<u>Reflexió / Proflexió</u> WALK (szakasz 1 és szakasz 2) Értékek hierarchiája, Mindmap, Portfólió	Mi jut eszembe a dilemmatörténetről? Mi a véleményem? Miért így gondolom? Milyen értékeket találtam és milyeneket követek én?	egyéni feldolgozás szintje
3	<u>Első döntéshozatal</u>	Ki szavaz mellette? Ellene? Ki nem tud dönteni?	osztály szintjén történik
4	<u>Az első dilemmatörténet vitája</u>	Miért szavaztál mellette? Miért szavaztál ellene? Miről szavazunk egyáltalán?	osztály szintjén történik
5	<u>Reflexió / Proflexió</u> WALK (szakasz 3) A Mindmap igény szerinti alkalmazása, Portfólió	Hogyan gondolkodom most a problémáról? Milyen véleményem van most a problémáról? Miért van így? Milyen kérdéseim vannak?	egyéni feldolgozás szintje

6	A tapasztalatok és információs igények szükségletének cseréje	Mely érvek erősek? Milyen információkra van szükségem saját érveimhez?	csoportos feldolgozás
7	Információkeresés WALK (szakasz 4) A Mindmap igény szerinti alkalmazása, Portfólió	A Mindmap igény szerinti alkalmazása, Portfólió	csoportos, valamint egyéni feldolgozás
8	Információcsere Csoportos Mindmap készítése	Informáld a munkacsoportodat az új tényekről! Elegendők ezek az információk?	csoportos feldolgozás
9	Az információk szintézise Csoportos Mindmap készítése	Az osztály információinak és végkövetkeztetéseinek prezentálása	osztály szintjén történik
10	Reflexió / Proflexió WALK (összes szakasz), Érték-hierarchia, A Mindmap igény szerinti alkalmazása, Portfólió	Hogyan gondolkodom most a problémáról? Milyen véleményem van most a problémáról? Miért van így? Milyen kérdéseim vannak?	egyéni feldolgozás szintje
11	Második döntéshozatal	Ki szavaz mellette? Ellene? Ki nem tud dönteni?	osztály szintjén történik
12	A második dilemmatörténet vitája	Miért szavaztál mellette? Miért szavaztál ellene? Miről szavazunk egyáltalán?	osztály szintjén történik
13	Ismétlés: Perspektívaváltás	Az 5–12. lépés ismételhető, ha szükséges	
14	Reflexió / Proflexió WALK (összes szakasz), Érték-hierarchia, a Mindmap igény szerinti alkalmazása, Portfólió	Hogyan gondolkodom most a problémáról? Milyen véleményem van most a problémáról? Miért van így? Milyen kérdéseim vannak?	egyéni feldolgozás szintje
15	Általános szintézis Záró előadás, Osztályportfólió	A folyamatok lezárása és összefoglalás	osztály szintjén történik
16	Generalizálás / Transzfer	Visszajelzés az egész projektről. Vita hasonló témákról és problématerületekről	osztály szintjén történik
<p><i>Megjegyzés:</i> Dólt betűvel szedett rész: értékvonatkozású összeállítás-ellenőrzés Aláhúzott szövegrész: tudásvonatkozású összeállítás-ellenőrzés Dólt betűs és aláhúzott szövegrész: érték- és tudásvonatkozású összeállítás-ellenőrzés</p>			

A program struktúrájának megfelelően minden alkalommal aktuális, a fiatalokat érdeklő és érintő témakörök kerülnek bemutatásra a tábor egy hete során, melyek kerettörténetként szolgálnak az európai polgáriöntudat-mottóval jelzett, a VaKE-módszerén alapuló, speciális, tehetségfejlesztés jellegű folyamat kivitelezéséhez.

A fejlesztés célja nehezen megfogható, bár tartalma konkrét, hiszen olyan értékek és attitűd halmazát jelöli meg végcélként, melyek leginkább az erkölcsi gondolkodás fejlesztésével rokonok. Ezáltal válik a program határterületté a tehetségfejlesztésben, hiszen nehezen mérhető és definiálható terület kerül a kö-

zépontjába, mely nem annyira a tehetségfejlesztésben népszerű intellektuális képességfejlesztést jelenti, sokkal inkább a nevelés, a családi tényezők, és a kulturális háttér szerepét érinti.

A következőkben bemutatásra kerülő 4 műhelyfoglalkozás tehát annak példája lehet, hogy a fentebb leírt célok hogyan valósulnak/valósulhatnak meg a program működése során. Az általunk meglátogatott tábor 5 témájából helyszűke miatt most csak az a 4 kerül bemutatásra, melyek leginkább hordozták a Platon Jugendforum sajátosságát és jellemzőit.

2.3. A Platon Jugendforum Workshop témái 2010-ben

1. Az egyén és az elektronikus média – kiszolgáltatottság vagy védelem?
2. Szolidaritásvállalás és a társadalmi igazságosság kérdése
3. Határok nélküli szerelem, barátság, kapcsolatok és mindezek társadalmi határai
4. Memória, agy és neurobiológia
5. Mi is az EU: magas szociális nívóval rendelkező gazdasági tér vagy szociális csődtömeg?

1. Az egyén és az elektronikus média – kiszolgáltatottság vagy védelem?

Ezen műhelyfoglalkozás egyik sajátossága az volt, hogy a csoportvezető (Helen Franke) korábban több alkalommal is részt vett a Platon Jugendforum képzésében, így saját élménnyel rendelkezett, ami igencsak hitelessé tette őt és munkáját a csoporttagok szemében.

A modul témája az interneten történő kereskedés és reklámhasználat volt. Mit, mennyit, hogyan és kinek lehet az interneten reklámozni? Tiltja-e valamely írott vagy íratlan erkölcsi kódex, hogy internetes közösségek adatait felhasználva célzott reklámokkal bombázzuk a közösség tagjait? Van-e, és ha igen, akkor hogyan működik az adatvédelem?

A témakörhöz tartozó dilemmatörténet egy üzletemberről szól, aki IT termékeket árusít online az Európai Unión belül. Mivel sikeres, vásárol egy online közösséget (közösségi oldalt) is. A közösségi oldal tagjainak adatait használja fel, hogy reklámjai egyre hatékonyabbak és személyre szabottak legyenek, majd megjeleníti azokat a tagok blogjain és egyéb weboldalain. Később társul egy másik üzletemberrel, akivel az adatbázisaikat integrálják. Csak később jön rá, hogy üzlettársa a tőle származó adatok egy részét arra használta, hogy szerencsejátékokkal foglalkozó weboldalán kiskorú internetezőket anyagilag kihasz-

náljon, és netes szerencsejátékokra csábítson. Mit tehet az üzletember még a botrány kitörése előtt?

A csoport számára az első feladat a téma megalapozása volt, melyet az általános emberi-humánus értékrend feltérképezésének feladata jelentett, azaz milyen értékeket tartanak a hallgatók fontosnak az életben, és ezeket milyen fontossági hierarchiába rendeznék. Az internet először a média oldaláról került előtérbe mint a hagyományos médiát felváltó új formátum, kérdésként fogalmazódott meg, hogy a hallgatók tisztában vannak-e a net működésével és felépítésével. A tanulók számára itt nyílt először lehetőség a kutatásra és a véleményformálásra.

A további napok ennek megfelelően épültek fel: a hallgatók egyre inkább elmélyültek az elektronikus média törvényi szabályozásának és politikai háttérének működésében, megismerték ennek anyagi hatásait és jövedelmezőségét, és mindenekelőtt támpontokat szereztek az elektronikus média szociális területre gyakorolt hatásairól.

A tábor felénél elkészített prezentáció nyers, de érthető volt, jól tükrözte a tanulók pozitív elfogultságát az internet előnyeivel szemben. A prezentációra a csoportos visszajelzés alacsony intenzitású volt, de a tábor vezetője árnyalni próbálta a témát, a személyes érintettség szintjét hozta fel új színfoltként.

A következő napokban a modul csoporttagjai érveket fogalmaztak meg az internettel és a személyes adatok kezelhetőségének előnyeivel és hátrányaival szemben, érveiket adatokkal, statisztikával és történetekkel támasztva alá.

A közösen eltöltött hét munkájának konklúziója: az új média új szabályokat igényel(ne). Ezt a véleményt egy újonnan készített prezentáció keretén belül szemléltették a csoportos fórum előtt. A többi résztvevő visszajelzései pozitívak voltak; többen személyes (negatív és pozitív) élményeiket fogalmazták meg az internethasználattal kapcsolatban.

A téma és vonatkozásai megmozgatták a serdülőkorú fiatalok gondolkodását és figyelmét. A csoportvezető szerepe az egy hét alatt sajátos jelleget mutatott. Kezdetben érezhető volt a csoportvezetési tapasztalat hiánya, a gyakorlatlanságból több tévesztés és hosszú, feleslegesnek tűnő tevékenységek folytatása tűnt fel. A későbbi napokban a háttérben folyó teammegbeszélések hatására a vezető „magára talált”, képes volt megvalósítani a csoport demokratikus vezetését és alkalmazni a VaKE-módszer irányelveit, azaz a háttérbe húzódva segíteni a tanulók önálló döntéshozását, véleményalkotását és kutatását.

Az 5 parallel zajló modul közül – eltekintve a programvezető által vezetett modul profizmusától – ez a modul felelt meg leginkább azoknak az elveknek és elvárásoknak, melyek alapján a Platon Jugendforum tábor működik.

2. Szolidaritás és a társadalmi igazságosság kérdése

A modul vezetője egyben a tábor vezetője és a program gyakorlati alkalmazásának továbbfejlesztője, Dr. Sieglinde Weyringer tanárnő, aki korábban több éven keresztül használta a módszert iskolákban, a terepen dolgozva.

A csoportmunka folyamán lehetőségünk nyílt a folyamatos konzultációra a vezetővel, aki részletes magyarázatot adott a VaKE-módszerről, illetve annak működéséről és dinamikájáról az aktuális csoportban.

A csoport dilemmatörténete aktuális kérdést érintett: a görög államcsőd kapcsán az európai unió döntéshozó testületének egyik tagja, Maria, személyes erkölcsi válságba kerül. A kelet-európai országból származó, szegény családban felnövő, a tanulmányait egy párt közeli kötődésű alapítvány által finanszírozott nő olyan döntéshelyzetbe kerül, melynek során választania kell a saját és a pártja által elvárt út között, melyek ellentétben állnak egymással.

A csoport heti munkájának felépítése a vezető részéről a VaKE-modell elveinek megfelelően történt: a szabad vita és véleményformálás állt a középpontban, kiegészítve az információáramlás szabadságának támogatásával és az információszerzés lehetséges módjainak elősegítésével. Ez utóbbi terén az internethasználat kapott középponti szerepet.

A vezető célja, hogy a csoportot alkotó serdülőkorú fiatalok megtapasztalják az eltérő véleményekből kialakuló vita szabály- és értékformáló erejét, illetve hogy megtapasztalják saját énhatékonyaságukat azáltal, hogy a vita során megnyilvánuló véleményüket szabadon kinyilváníthatják és tudásukat fejlesztve érték- és normarendszerüket formálhatják.

A módszernek nem titkolt célja a csoportos véleményformálás érték- és normaképző szerepét a döntéshozás mechanizmusában megedzve, olyan személyiségfejlesztő hatást generálni a hét során a serdülőkorú tanulóknál, hogy megtapasztalják az eddigi gondolkodási és véleményalkotási keretükből való kilépés lehetőségét, és átéljék azt a flowélményt (Csíkszentmihályi 2001), hogy véleményükkel és döntésükkel hatással vannak társadalmukra és így saját életükre is. Ez a fajta énhatékonyaság és énerő az európai kultúrában a „felnőttjogkör” részeként kezelt, ugyanakkor a módszer megalkotója és jelen tábor vezetője is úgy gondolja, hogy a jövőbeni „európai polgári öntudat” alapjait jelenti, s a felelősségteljes és erkölcsileg érett emberkép kialakításában fontos szerepet kaphat.

A csoportot alkotó fiatalokat a vezető az első nap során egy kommunikációs feladattal próbálta egybeszervezni. A játék, amelyben ő maga is részt vett, az ismerkedős típusba tartozott: személyes, páros beszélgetések során kellett a másikat minél jobban megismerni. A feladatot csoportos beszélgetés zárta le, melyben minden résztvevőről elhangzott, hogy mit tudtak meg róla.

A dilemmatörténet ismertetése ezután történt meg, minden résztvevő kapott egy nyomtatott példányt, melyen a történet szerepelt, illetve két kérdést: Szerinted hogyan döntene Maria? Hogyan döntenél Te?

A hét egészét tekintve a csoportfolyamat 3 részre osztható:

- (1) Az első és második nap tulajdonképpen a VaKE-módszer lépéseinek megfelelően a tanulók érték- és tudásrendszerének feltérképezéséről szólt, a hallgatóknak meg kellett szokniuk egy új munkamódszert: a vezető rendszeresen kilépett a csoportkörből, és átadta a vezetést, döntéshozást és strukturálást a csoportnak. Szerepet csak abban vállalt, hogy a VaKE-módszernek megfelelően táblára jegyzetelt, megteremtve a kérdések és válaszok keretét (lásd az előbbi táblázatban, pl.: Mi a véleményed, mit gondolsz most, ki ért egyet? stb.), valamint figyelt arra, hogy a vita ne mehessen el túl személyes szintre, illetve irreverzibilisen ne akadjon el.

A módszer működését jól bemutató szcénikus elem, hogy a második napi csoportvita során a vezető – kilépve a vitahelyzetből – a terem falánál félreállított székekre ült, és a csoporttagok útmutatást, magyarázatot, döntést igénylő kérdéseire és felszólításaira következetesen a csoportot szólította fel megoldásra. Ugyanezen nap délutánján, a csoportot megismertette a VaKE-módszertárának néhány elemével (pl.: Mindmap készítése), önálló munkára készítette a gyerekeket elhagyta a csoportteret, majd két óra múlva visszatért. Miután így elkerülte a számonkérés és ellenőrzés oktatói teendőit, a táblán összegyűjtötte a tanulóktól a kérdéseket, kritikákat a témával kapcsolatosan, azonosította az információhiányt mint problémaforrást, és kitűzte a további kutatást és információszerzés későbbi módjait mint célt.

- (2) A tanulókra egyre nagyobb nyomást fejtett ki a hét közepén lévő, egész közösség előtt zajló, Fórumon történő beszámoló ténye. A csoporttagok egyre többet vitáztak, a személyiségek „csatája” került előtérbe, a vezető típusú tanulók többször elvitték véleményükkel a csoportot a témától eltérő irányba; utólag lényegtelennek minősített információkon vitáztak.

A csoportvezetőre óriási erővel nehezedett, hogy ne szóljon bele a tanulók vitájába és véleményébe, nehéz volt ellenállnia a helyreigazítás és jutalmazás-büntetés tanári/vezetői klasszikus szerepének. Megfigyelőként úgy tűnt, hogy a csoport nem halad előre, „nem történik semmi”, értelmetlen vitaörvénybe kerültek a tagok, melynek frusztrációja kihatott a résztvevőkre, többek között a megfigyelőkre is.

A vezető a csoportnap utáni megbeszélésen kérdésünkre elmondta, hogy a következő nap eseményei (a Fórum), jelentős változást fognak hozni a csoportban, mivel a csoporttagok szembesülni fognak eredményükkel, pontosabban eredménytelenségükkel, amiből következően a társas nyomás ereje

olyan nagy lesz, hogy „be fog robbanni” a felhalmozódott frusztráció és feszültség. Jelezte, hogy amennyiben ez így lesz, az ő szerepe arra fog korlátozódni, hogy a változás ne személyes szintre terelődjön, hanem döntés- és véleménycsere formájában valósuljon meg.

A Fórum ezen csoport esetében nem hozott egyértelműen pozitív eredményt, a hallgatók kudarcként élték meg teljesítményüket a többi csoporthoz képest. A fórum utáni megbeszélés dinamikája (ezen a vezető is részt vett) egyértelmű volt, a közös kudarc, a közös élmény a „mi tudatot” teremtette meg a hallgatók között, újrendezve a csoportviszonyokat és a hierarchiát, egyben új lendületet adva a csoportfolyamatnak.

- (3) Ennek megfelelően a parttalan vitát a kompromisszumkeresés és a megszerzett tényadatok rendszerezése váltotta fel, melyet keretbe foglalt a két nap alatt elsajátított VaKE-módszertan fázisainak ismétlése. A csoporttagok modelleket hoztak létre a lehetséges döntésforgatókönyvek megismerésére, és több verzióban keresték a lehetséges prezentáció formáját, mely a személyes szereplésű szcenától a videós prezentációig bezárólag széles spektrumot ölelt fel. A vezető a folyamat során keveset tartózkodott a csoporttagok között. Mint többször elmondta: „A továbbiakban nekik már nincs szükségük rám, önállóan működnek.” Szerepe leginkább a keretek megtartására és egyfajta adminisztrátori funkcióra fókuszált.

A csoportban bekövetkező változás leginkább úgy írható le, hogy a tanulók megtapasztalták, hogy az általuk ismert határok túlhaladhatók, csak saját képességeik és gondolkodásuk szab határt lehetőségeiknek.

A zárónap Fórumján tartott előadás végül is egy videoprezentáció formájában került megrendezésre, melyben a dilemmatörténet főszereplőjének problémája felvillanó képek és elgondolkodtató kérdések formájában került bemutatásra. A videós prezentáció interaktív jellege a hallgatóságot hozzászólásra motiválta, melynek különleges „íz” adott, hogy a tábor résztvevői között görög nemzetiségű fiatalok is voltak, akik azonban nem ebben a csoportban dolgoztak.

A csoport dinamikája szakmai szempontból nézve (pedagógiai, pszichológiai vonatkozással) végül is példaértékűnek mondható, hiszen a hallgatók úgy sajátítottak el egy új tanulási módszert, hogy annak elméletét és rendszerét nem ismerték meg, nem kaptak elméleti képzést, a gyakorlati alkalmazással azonban egyben személyiségfejlesztést is átéltek. És mint minden személyiségfejlesztő hatást elérő technika során, ebben az esetben is, a saját élmény hőfoka volt az, ami lehetővé tette a tanultak rögzülését, és valószínűsíti, hogy későbbi élethely-

zetben ez a tudás és érték, ez a kognitív beállítódás megjelenik és használhatóvá válik az életben.

3. Határok nélküli szerelem, barátság, kapcsolatok és mindezek társadalmi határai

A modul vezetője egy igen érdekes, magával ragadó személyiségű művésztanár, Markus Präauer volt. Már a téma felvezetésekor elvárásolta a tanulókat. Népszerűségét növelte, hogy a választott témakör a tizenéveseket legjobban foglalkoztató terület. Érzékeny és sokakat érintő probléma az országhatárokon túl szövődő szerelem, de talán még ennél is izgalmasabb téma az eltérő vallásúak szerelme, házassága, illetve az azonos neműek kapcsolatainak elfogadása családon és nagyobb közösségeken – országokon, az Európai Unión – belül.

E műhelyfoglalkozás dilemmatörténete bonyolult és szerteágazó volt, amelynek középpontjában egy családi konfliktus állt, mely egy másik családot is érint. A történet szerint egy római katolikus vallású 17 éves lány, Sandra szerelmes lesz a muszlim Nicbe, aki 22 éves, szobafestő-mázoló. Sandra a fiúhoz akar költözni, illetve vele együtt egy másik országban akarja folytatni tanulmányait. Az apa ellenzi, az anya támogatja, bár a családdal szemben ellenérzései vannak. Nic édesapja ugyanis kedvesével él, de feleségétől sem vált el, mivel ezt vallásuk lehetővé teszi. Ezenfelül Nic testvére homoszexuális barátjával él, nem messze a lány családjától. A két család teljesen eltérően gondolkodik a fiatalok szerelméről és terveiről. A konfliktus megoldását nehezíti, hogy a testvérek, barátok mindkét oldalon saját, önző szempontjaik szerint befolyásolják a szerelmeseket.

A csoport első feladata az volt, hogy a megértés megkönnyítése érdekében elkészítsék a két család kapcsolatrendszerének vázlatos rajzát, majd tisztázták, hogy mi is a probléma. A VaKE-módszerrel haladva megfogalmazódtak a kezdetleges álláspontok. Mivel tudományosan alátámasztott érvekkel a csoporttagok ekkor még nem rendelkeztek, ezért inkább érzelmi alapon vitáztak egymással. A későbbi kutatások több területre is kiterjedtek. Megvizsgálták a vallások hittételeit, törvényeit; átgondolták a létező családmodelleket; foglalkoztak az egyes országok homoszexuálisokat érintő rendeleteivel. A kiskorúak törvényben foglalt jogait és kötelességeit is összehasonlították néhány európai, illetve iszlám országot alapul véve.

A kutatásokból származó információk rendszerezését, beépítését, a vita- és kommunikációs technikák fejlesztését, valamint az egyes családtagok motivációinak jobb megértését különböző módszerekkel próbálta segíteni a csoportvezető tanár. Művészi beállítottságából következett, hogy a csoport sokat festett, gyurmázott, a konfliktushelyzeteket szerepjátékokkal szemléltették, de volt pantomimes játék is. Mindezek háttérben az alapot Dr. Marshall B. Rosenberg dinamikus kommunikációs módszere, az erőszakmentes kommunikáció (Non-

violent Communication) jelentette. Gyakorolták a sakál/zsiráf nyelvet, megtanulták, hogy a megnyilvánuló nagy érzelmek mögött félelmek, kielégítetlen szükségletek, meg nem fogalmazott kérések állnak. A szemináriumon zajló tevékenységek jelentős része azt a célt szolgálta, hogy az érzelmeket meg tudják élni, meg tudják érteni és el tudják fogadni.

A szerdai prezentáción a csoport szerepjátékkal és plakátokkal szemléltette a dilemmatörténetet, provokáló kérdésekkel fordult a hallgatósághoz, akiket igen motivált mind a téma, mind a probléma. A továbbiakban fejlesztették vita- és prezentációs technikájukat, közelítettek a dilemmatörténet konszenzusos megoldásához, és készültek a pénteki prezentációra.

4. Memória, agy és neurobiológia

E műhelyfoglalkozás tanára Dipl. Paed. Annette Resch volt, a leghatározottabb csoportvezető egyéniség a táborban. A téma itt is a tizenéveseket érintő kényesebb kérdéseket érintette. Manapság minden iskolában sok a teszt, a vizsga, különösen nagy jelentősége van az egyetemi felvételiknek. Természetesen mindenki szeretne minél jobban teljesíteni, a lehető legjobb felvételit írni, megfelelni az elvárásoknak, kiválóan érettségizni. Nagy nyomás nehezedik a diákokra, és nem mindenki bírja egyformán a feszültséget. A fiatalok körében is sokan szenvednek állandó alvászavartól, migréntől, emésztési problémáktól, vagyis a túlterhelt idegrendszer, közkedveltebb nevén a stressz okozta megbetegedésektől. Az emberi szervezet hathatós támogatás nélkül nem sokáig bírja. A megoldás szinte kínálja magát. A fiatalok nagy százaléka drogokhoz, gyógyszerekhez, serkentőszerekhez, energiatalokhoz nyúl. De vajon van-e erkölcsi/jogi határa annak, meddig doppingolhatja magát egy iskolás gyerek, vagy csak a test teherbíró képessége szab határt? Milyen jövője lesz így a mostani ifjúságnak? A szabad akarat már csak illúzió? Lehet-e, kell-e a teljesítőképességet a végtelenségig fokozni? Milyen értékekről és jogokról képes az ember lemondani a jobb teljesítmény érdekében? A tudás, a memória, az agy kapacitása pusztán a fizika és a kémia függvénye lenne? Ezek voltak a főbb kérdések, amelyek a workshop dilemmatörténetéhez kapcsolódtak.

Lássuk tehát a történetet, melynek központi problémájára a tanulóknak együttesen kellett megoldást találniuk! Az orvosegyetem felvételi időpontja 2010. július 9. Ausztriában. Sokszoros a túljelentkezés, minden hetedik felvételiző kerülhet csak be. Az egyetemek önkéntes, esetenként fizetős előkészítő tanfolyamokat tartanak. Matthias is beiratkozik egy tanfolyamra, ahol megismerkedik Annával. A lány mindenáron be akar kerülni az egyetemre, pénzt is bőven áldozna erre a célra, ezért különböző teljesítménynövelő szereket vásárol, s Matthiasnak is felajánlja használatukat. A fiú, aki addig bízott képességeiben, tudásában, elbizonytalanodik, mert felismeri, hogy a szerek segítségével mindig

lehet majd a jónál is jobbnak lenni, és tudja, hogy csak a legjobbkat veszik fel. Megéri kockáztatni, vagyis „csak” önmagára hagyatkozni, és nem megragadni minden lehetséges eszközt a bejutáshoz?

A tanulók ebben a munkacsoportban is a VaKE-módszer szerint haladtak. Kérdéseket fogalmaztak meg, értékeket rangsoroltak, véleményt nyilvánítottak, állást foglaltak, azután kutattak, majd újra kezdték a sort. A kutatási területek feltérképezéséhez többféle technikát is igénybe vettek, használták a WALK-technikát, a brainstormingot, mindmapet és plakátokat készítettek. Ennek következtében igen széles körben végeztek kutatásokat az internet segítségével. Tanulmányozták a különböző teljesítménynövelő szereket, azok hatásmechanizmusát, árát, beszerezhetőségét és veszélyeit. Kutatták az agy működésének kémiai, biológiai jellemzőit, a memória működésének zavarait. Iskolák, intézmények témához kapcsolódó álláspontjait, felhívásait olvasták. Pszichológiai tanulmányokat kerestek arról, hogy a pozitív gondolkodás, hit, önbizalom, lelkielő milyen mértékben befolyásolhatja a teljesítményt.

A prezentációs eszközök használatában ők voltak a legkreatívabbak, mert a tábor videokamerájával egy rövid filmet készítettek a szerdai fórumra. A film helyszíne egy iskolai tanterem volt, ahol a diákok éppen dolgozatra készülnek és persze nagyon idegesek. A diákok közül az egyik, „tök jó cuccot” kínál társainak, akik közül néhányan el is fogadják azt.

Ma már nem ritka az ilyen szituáció; beszélni kell tehát róla, hogy adott esetben felkészülten tudjanak dönteni a diákok.

III. A PROGRAM KRITIKÁJA ÉS TANULSÁGAI; A HAZAI BEVEZETÉS LEHETŐSÉGEI ÉS SZÜKSÉGESSÉGE

1. A program kritikája és tanulságai

A Platon Jugendforum „sorok közötti” előnye a nemzetközi kapcsolatok lehetősége a résztvevő hallgatók számára. A táborban a szakmai programon túlmenően jelentős és intenzív tábori élet folyt a serdülők között. A soknyelvűség, a különböző, de nem gyökeresen eltérő kulturális szokások és jellegzetességek éppen azt a fajta pluszt adták meg a fiataloknak, ami fejlődéslelektani és szociológiai szempontból ennek az életkornak a sajátja, sőt igénye. A tábor vezetője, a többi tanár, a segítők mind aktívan részt vettek, elősegítették a szakmai programon túli időtöltést, az egyenrangú kapcsolatok létrejöttét, illetve a különböző országok megismerését.

A Platon Jugendforum programja azonban, mindezekon túlmenően, kiválóan illeszkedik bele az Európában – mondhatni – divatos nyári táborok formájában megrendezett tehetségfejlesztő programok sorába. Helyzete speciális, éppen módszere és programja révén, hiszen eltérően a többi fejlesztőtábor struktúrájától és céljától, egyértelműen nem arra törekszik, hogy valamely iskolai tanulásban vagy továbbtanulásban fontos készséget vagy képességet fejlesszen, hanem egy nehezebben megfogható és meghatározásában inkább körülírást használó komplex beállítódást érint meg, az európai polgári öntudat kialakítását. Az elnevezés bizonyos szempontból jól hangzó reklámnév és arculat, a tehetségfejlesztés területén túlmenően is „eladható”, ugyanakkor szakmai programja elismert és népszerű.

A program vezetőjének elmondása szerint az elmúlt 7 év munkájának és az utóbbi évek kérdőíves felmérésének eredményei éppen feldolgozás alatt állnak, illetve disszertáció szintű publikációs megjelenésre várnak. A VaKE-módszerről eddig megjelent tanulmányoknak csupán kis része szól konkrétan a Platon Jugendforumról.

A modell és a program tehetségfejlesztésben betöltött hatékonyságát tehát nehéz jól megítélni. Akkor lehetnének leginkább pontosak, ha a program szakmai elismertségét és hitelességét tekintjük alapnak annak megítélésében, hogy milyen súllyal rendelkezik a tehetséggondozás európai viszonylatú szakmájában

(a program ez irányú jellemzőiről bővebben szó esik az előző fejezet oldalain „II. A Platon Jugendforum tehetségfejlesztő program bemutatása” című részben).

Éppen a tehetséggondozás szakmaiságának érdekében azonban fontos ismét rámutatni, hogy a program nem végez tehetségazonosítást, és nincs tesztekkel vagy más standardizált módokon történő kiválasztási, beválogatási eljárása. A bekerülő hallgatók több irányból érkehetnek a táborba, bekerülésükről a vezető és segítői döntenek. A hallgatókkal történő személyes beszélgetések és interjúk során többször elhangzott, hogy a hallgató nem tudta pontosan, mire érkezik/mi fog a táborban történni, esetleg mást várt. A táborban részt vevő fiatalok utánkötése hézagossá, arra leginkább a visszatérő fiatalokon túl a sponzán, nem szervezett internetes kapcsolatok és kommunikáció jellemző.

A program struktúrája és működése – minden nyilvánvaló értékével együtt – több szempontból is kritizálható. Egyrésztől úgymond „vezetőérzékeny”, vagyis hiányzik a szervezeten belül a tudományos elismeréssel, minősítéssel rendelkező szakembergárda (az oktatók a gyakorlatból érkező, különböző tantárgyakat tanító, tanárok). Nem, illetve nem kellő számban vesznek részt a programban olyan személyek, akik a szakértelmükkel megteremthetnék a Fórum szellemi fejlődésének és egyféle belső szupervíziójának szerepét és lehetőségét.

Másrésztől a tábor kevés anyagi támogatást kap az osztrák államtól, illetve egyéb szervezetektől, ezért lehetőségei behatároltak (még ha szó szerinti értelemben nem is korlátozottak). Háttértámogató szervezet hiányában azonban nehéz a szervezet jövőbeni továbblépését-továbbfejlődését megjósolni.

És éppen ez lenne a programmal kapcsolatos legfontosabb kérdéskör, melynek tisztázása szükséges lehet a magyar alkalmazás szempontjából is: milyen jövőbeni perspektívák állnak rendelkezésre a program bővítésére, fejlesztésére, lehet-e sikerrel alkalmazni a modellt a tehetséggondozás egyéb területein is, illetve hogyan lehetne a programot piacképessé, azaz jobban finanszírozhatóbbá tenni úgy, hogy ne veszítse el szakmai hitelességét?

2. A hazai alkalmazás lehetősége és szükségessége

Hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása előtt is fontos volt a „Nyugat”, illetve a Nyugathoz való felzárkózás az élet és társadalom szinte minden területén; a csatlakozás után azonban minden eddiginél élesebbé és tisztábbá vált, hogy a beilleszkedés és felzárkózás gazdasági és politikai teendőin túlmenően a legfontosabb a jövőbeni generációk tanításának újragondolása és újrakerepezése, mely jelenleg is folyamatban van, remélhetőleg egyre több sikerrel.

Ezen folyamat egyik záloga lehet a nyelvismeret témájának kérdése: vajon képesek vagy képesek lesznek-e belátható időn belül megismételni a fiatal magyar tehetséges hallgatók azt a nyelvi rugalmasságot és adaptivitást, melyre a

Platon Jugendforum alapoz, amikor a tehetségesnek mondott hallgatóit mélyvízbe dobva, egy csoportba különböző nemzetiségű hallgatókat zár össze? A vita kommunikációs csatornáján keresztül az angol és német nyelv gyors váltakozása, a közös érthetőségre való *törekvés* olyan prés, mely lecsiszolja a különbözőségeket, és közös nevezőt hoz létre a csoporttagok között azon a pedagógiában jól ismert mechanizmuson keresztül, hogy a megosztott információs helyzetekben, a *jól motivált* közös cél érdekében mindenki kooperál, miközben elfogadja a másikat a maga egyediségében.

Magyarországon minden összetevő rendelkezésre áll a Platon Jugendforum-hoz hasonló programok kivitelezésére és fejlesztésére: az állami és magánszektor finanszírozási szándéka, a tehetséggondozásban dolgozó szakemberek magas színvonalú képzése, a tehetségfejlesztés intézményi hálózata, jól és régóta működő tehetséggondozó és -fejlesztő program (Arany János Tehetséggondozó Program, AJTP), nemzetközileg elismert kutatóműhelyek. A kialakult tehetséggondozó hálózatok révén működik a tehetségesnek gondolt tanulók szűrése, azonosítása és gondozása, s a nemzetközi kapcsolatok terén is megfelelőek a magyar tehetséggondozás pozíciói. E keretfeltételek között tehát nincs akadály a program alkalmazhatóságának magyarországi viszonylatok között.

De vajon mivel, mennyiben lehetne ez a program gazdagabb a hazai feltételek között, mint ahogy Ausztriában zajlik, illetve hogyan tudnánk leghatékonyabban kihasználni a program nyújtotta lehetőségeket a hazai feltételeket ismerve?

Egyrészt, az Ausztriában megrendezett tábor vonzáskörzete elsősorban a hagyományos nyugat-európai országok köre, kis számban található csak a résztvevők között kelet-európai országból érkezett tanuló (kivételez alól Románia). Tehát a hazai adaptáció esetén érdemes lenne egyrészt a Kelet-Közép-Európában fellelhető magyar anyanyelvű tudáskincs ilyen jellegű feltérképezése, gyűjtése, mely során a környező országokban élő, tehetséges, magyar nyelvet (is) beszélő fiatalok kialakíthatnák kapcsolatrendszerüket. Másrészt a tábor háttértámogatása jól megvalósítható lenne és egyben a program továbbfejlesztését is szolgálhatná, ha a kelet-közép-európai régióban jelen lévő, a tudásközpontú és fenntartható fejlődést komolyan vevő multinacionális cégek, nagyvállalkozások gyakorlati terepet biztosítva csatlakoznának a tábor programjához (ez Németországban, illetve Ausztriában elterjedt lehetőség).

Amennyiben a Magyarország határain belüli megvalósítási lehetőségeket tekintjük, szükség lenne (és a feltételek adottak) egy olyan országos, nyári tábor-sorozat formájában megvalósuló tehetséggondozó programra, mely csatlakozik és illeszkedik a hazánkban folyó tehetséggondozás szervezeti kereteihez, de jellegénél fogva népszerűsíti a serdülőkorú korosztály körében az európai polgári öntudat értékeit és gondolkodásmódját. A tábor szakmai színvonala lehetne a

garancia a jelentkezők számának biztosításához, a kapott élmény és oktatás pedig pályorientáló hatásával vonzó célpontként jelenhet meg akár a felsőoktatási intézmények, akár a versenyszféra számára. Ehhez a Platon Jugendforumként megismert tehetséggondozó program jó gyakorlat modellje kiváló szervezeti és tartalmi vázlat és vázlatot nyújt a magyarországi feltételek ismeretében.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatásban nyújtott segítségükért a szerzők szeretnének köszönetet mondani Mag. Dr. Sieglinde Weyringernek (ECHA-Österreich elnöke), a Platon Jugendforum tanárainak, segítőinek, valamint Mag. Birgit Gmeindl-Osernek, a Bécsi Sacré Coeur Gimnázium tanárának, illetve Alkestis Sabbath-nak (Private Volksschule am Judenplatz), az iskola irodalmi tehetséggondozó szakköre vezetőjének. Ők idejüket és energiájukat nem kímélve segítették a fejezet szerzőit abban, hogy a megfelelő helyen a megfelelő személyekkel találkozhassanak, és szakmai konzultációkat folytassanak velük.

IRODALOM

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich, Bilanz und Perspektive 1996–2006. (Letöltve 2010. 10. 09.) www.bmukk.gv.at/medienpool/15239/begabten-neu.pdf
- Csikszentmihályi M. (2001): *Flow – Az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2010): FAQs zu Begabung und Begabtenförderung (2010). (Letöltve 2010. 10. 13.) <http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?id=481,0,0,1,0,0>
- Weinberger, A.–Patry, J.-L.–Weyringer, S. (2007): *Das Unterrichtsmodell VaKE*. StudienVerlag. 10. ECHA-Österreich Tage. Universität Salzburg (Letöltve: 2010. 10. 10.) <http://www.echa-oesterreich.at/downloads/ECHA%20Tage%2009/VaKE%20-%20Moralerziehung%20und%20Wissenserwerb%20kombiniert.pdf>
- Weyringer, S. (2009): *VaKE Moralerziehung und Wissenserwerb-kombiniert*. 10. ECHA-Österreich Tage, Universität Salzburg. (Letöltve: 2010. 10. 09.) <http://www.echa-oesterreich.at/downloads/ECHA%20Tage%2009/VaKE%20-%20Moralerziehung%20und%20Wissenserwerb%20kombiniert.pdf>
- Weyringer, S.–Patry, J. L. (2005): Values and Knowledge Education – can they combined? Concept, Philosophical Basis, Experiences and Evaluation. *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 2 (11) (Letöltve 2010. 10. 20.) <http://www.ejop.org/archives/2005/11/values-and-know.html>

Hornyák Balázs*

A tehetség gondozás pillérei Finnországban és a Päivölä Iskola matematikaprogramja

I. BEVEZETŐ

1. Finnország társadalma, gazdasága

Mit hagynak otthon a finnek, ha külföldre mennek? Mit hozhatunk mi haza a skandináv országból? A sauna, a sisu¹ és Sibelius triászán kívül számos innovációval és eredménnyel állt elő Finnország az ezredfordulón. A 21. század első évtizedének végén Finnország gazdasági tekintetben a világ tizenöt legjelentősebb országa közé tartozik. A fakitermelésen és idegenforgalmon kívül kiemelkedő jelentőségű a finn formatervezés és az ország stratégiai magánvállalata, a Nokia.² Két hivatalos nyelv van: a finn, amit a népesség 93%-a beszél, és a svéd, ami a lakosság 5,6%-ának anyanyelve. A kevesebb mint hétezer lelket számláló számi lakosság lapp nyelven beszél³ (Terttu 2006).

Az idegen nyelvek közül az angol nyelvet a finnek jelentős része kiválóan beszéli, ehhez minden bizonnyal az is hozzájárul, hogy csak a legkisebnek szóló televíziós programokat szinkronizálják, az angol nyelvű programokat felirattal vetítik a tévécsatornák. Az oktatás jól működő rendszerének köszönhetően az analfabéták aránya 0%, és más észak-európai országokhoz képest nagyon alacsony a bevándorlók száma is; sokak szerint ez is hozzájárul az oktatás sikerességéhez (Birkhold 2006).

* Csányi Alapítvány

¹ Sisu annyit jelent, mint kitartás, szívósság, erő, egyszersemind azonban állhatatosságot, jellemet is jelent. Központi értékfogalom, a test és a szellem ideális állapota.

² A finn adó és GDP hozzávetőleg ötödét a Nokia adja.

³ Más kisebbségi nyelvek az orosz és az észt.

2. A finn oktatáspolitikai eredményei, általános jellemzői a 21. század elején

Az elmúlt másfél évtized gazdasági és oktatáspolitikai eredményei Finnországra irányították a világ figyelmét. A legfejlettebb országokat tömörítő szervezet, az OECD által készített PISA⁴-vizsgálatok szerint a finn 15 évesek mind a reál, mind pedig a humán területeken kimagasló eredményeket értek el. Minek köszönhető ez a kimagasló teljesítmény? Milyen tényezők befolyásolják az ország oktatáspolitikáját? Mire fekteti a legnagyobb hangsúlyt a finn iskola?

2.1 Oktatáspolitikai irányelvek napjainkban

A finn oktatás sok tekintetben eltér más európai gyakorlatoktól. Meghatározó eleme a decentralizáció, melynek jegyében a helyi intézmény-fenntartói kompetenciák megerősödtek. Az oktatás lényeges tartalmi és szerkezeti kérdéseiben a mintegy 450 helyi önkormányzat is önálló döntéseket hozhat. Az önkormányzatok feladatköre egyre bővül: nemcsak intézményfenntartói vagy finanszírozási, hanem helyi tanterv-ellenőrzési és minőségbiztosítási feladatokat is ellátnak (Balogh 2004).

A finn Oktatási Minisztérium legfontosabb szakmai együttműködő szervezete a Nemzeti Oktatási Testület. Az elsősorban szakértői és döntéselőkészítő feladatokat ellátó testület információs hálózatokat hoz létre az oktatási szektorban, továbbtanulási és képzési lehetőségeket biztosít tanárok számára, és oktatási anyagok fejlesztésével, terjesztésével is foglalkozik. A testület szakemberei rendszeresen publikálnak és adnak elő nemzetközi oktatáspolitikai fórumokon, az Oktatási Minisztérium megbízásából pedig ők készítették el a Nemzeti Alaptantervet (National Board of Education 2010).

A 2000-es évek finn oktatáspolitikája az egyéniség és a választás szabadságának fontosságát hangsúlyozza a minőség, a hatékonyság és a korszerűség jegyében. A tanterv kialakítása lehetővé tette az iskolák autonómiáját, és megteremtette az alapot a differenciált oktatás számára. Országos szinten a tanterv csak általános irányvonalakat határoz meg.

⁴ Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Program (Program for International Student Assessment). A programban a tanulók matematikai, természettudományi, problémamegoldó és olvasási képességeit vizsgálták.

2.2. Az iskolarendszer

A finn gyermekek 7 éves korukban lesznek tankötelezettek, de megvan a lehetőség arra, hogy iskola előtti oktatásban vegyenek részt 6 éves kortól. A más országoktól eltérő iskolakezdési időpontot azzal magyarázzák, hogy 7 éves kor előtt a tanulásnak, az új ismeretek elsajátításának legfontosabb eszköze a játék. A tankötelezettségi periódus 7 éves kortól 16 éves korig tart, s a hatéves alapképzésen kívül a hároméves alsó középiskola is beletartozik ebbe az időszakba. Nincsen tehát külön felvételi 13 éves korban a középiskolába, megkímélve a gyerekeket az ezzel járó stressztől és az új közösségbe való beilleszkedés nehézségeitől. Az alapfokú iskolák vitathatatlanul az oktatási rendszer alappillérei, hiszen az itt megszerzett biztos tudásalap nélkül a diákok nehezen boldogulnak a felső középiskolában. A kilencedik osztály befejezése után a tanuló a fakultatív tizedik osztályt is elvégezheti, amelyben a jegyeken csak javítani lehet, rontani már nem. Az alapfokú oktatás jelentőségét az is jelzi, hogy a tanárok csak a legfelsőbb szintű egyetemi (master) végzettséggel taníthatnak ezekben az intézményekben. Az első hat évben az egyetemen képzett „általános tanárok” foglalkoznak a gyerekekkel, a továbbiakban szaktanárok tanítanak. Ezenkívül nagy hangsúlyt fektetnek a diákok felzárkóztatására, melyet az önkormányzatok finanszíroznak. A különórákhoz szükséges humán erőforrást az ehhez szükséges speciális egyetemi végzettségű fejlesztő pedagógusok biztosítják. A felzárkóztató foglalkozások valamelyikén a tanulók csaknem 30%-a részt vesz, így nem szenvednek semmilyen hátrányos megkülönböztetésben a többiekhez képest. Az azonnali beavatkozás fontosságát felismerve nincsenek olyan tanulók, akik hosszú távon lemaradnának, hiszen a problémákat szakszerű tanári munkával a különórákon idejében orvosolják.

Eleget téve a tankötelezettségnek, a 16 éves fiatalok az általános, illetve szakmai felső középfokú oktatást nyújtó iskolák közül választhatnak. A felső szintű középiskola elvégzése után a tanulók érettségi vizsgát tesznek. A sikeres vizsga után nemcsak Finnország, de egész Skandinávia összes egyeteme nyitva áll a hallgatók előtt.

2.3. Felsőfokú képzés, egyetemi oktatás

A finn felsőoktatási rendszert két párhuzamos intézményrendszer alkotja: a politechnikumok (szakmai főiskolák) és az egyetemek.

A szakmai főiskolák meghatározott szakmai területeken nyújtanak oktatást, és szoros együttműködést folytatnak az üzleti szektorral, amelynek bizonyítéka, hogy olyan kurzusokat indítanak, amelyek a munkaerőpiac változó igényeit tük-

rözik. A gyakorlati időszakot is magába foglaló képzés általában három és fél-négy évig tart az intézményekben.

Az egyetemeken – más európai országok gyakorlatához hasonlóan – alacsonyabb (Bachelor), illetve magasabb (Master) szintű végzettséget lehet szerezni. Mindezek mellett számos posztgraduális képzés áll a hallgatók rendelkezésére. Az egyetemi rendszer specializált tudományegyetemekből és művészeti akadémiákból áll⁵. Ma az országban húsz állami támogatással működő egyetem kínál továbbtanulási lehetőséget a fiatalok számára. Az ország első egyeteme 1640-ben Turkuban nyitotta meg kapuit a hallgatók előtt; ma ez az egyetem a fővárosban működik, és mintegy harmincnyolcezer hallgató képzéséről gondoskodik. Annak ellenére, hogy az egyetemek állami finanszírozású intézmények, figyelemre méltó autonómiával rendelkeznek belső ügyeiket és képzési programjaik tartalmát illetően. Az akadémiai szabadság jegyében az egyetemek a vita és a fejlődés valódi színterei. Finnország nagy erőfeszítéseket tesz nemzetközi oktatási fórumokon annak érdekében, hogy kapcsolatokat létesítsenek világszerte működő oktatási szervezetekkel. A Helsinkii Egyetem az Európai Kutatóegyetemek Ligájának alapító tagja. A finn felsőoktatás nagyon népszerű, a kétnyelvű (svéd, finn) oktatás mellett az angol nyelvű képzések széles választékát kínálja a külföldi hallgatóknak. Csak a Helsinkii Egyetemenek több mint 300 Erasmus partnere van, és több mint 80 egyéb együttműködési megállapodást kötött világszerte (Európai Bizottság 2008).

2.4. A tanárképzés helyzete Finnországban, tanári életpályamodell

A finnek felismerték, hogy az oktatási rendszer működőképessége és az iskola-rendszer minősége nagymértékben a tanárok teljesítményétől függ. Finnországban a tanárok társadalmi elismertsége hatalmas: tisztelik őket, értékelik munkájukat. Ezt az is bizonyítja, hogy az egyetemeken ötszörös túljelentkezés van a tanári szakokra. A legsikeresebb közoktatással rendelkező országokban (Dél-Korea, Szingapúr, Hongkong, Finnország) a tanárok az egyetemet végzett hallgatók felső harmadából kerülnek ki, Finnországban a legjobb 10 százalékából (Pusztai 2010).

A tanárképzésre jelentkezőknek két fordulóból álló felvételin kell megfelelniük, hogy bejussanak az egyetemre. Az első forduló során, feleletválasztós teszttel mérik a jelentkezők írás-olvasási, számolási és problémamegoldó képességeit. A második fordulót az egyetemek rendezik az első fordulón legjobb pontszámot elérő jelentkezők számára. Ez alkalommal a diákok kommunikációs ké-

⁵ Az egyik legjelentősebb művészeti akadémia a Sibelius Akadémia Helsinkiben.

pességét, tanulási készségét és a tanári pálya iránti elkötelezettségét mérik. Az egyetemi csoportfoglalkozásokon és a tanítási gyakorlat során a kommunikációs és szociális (kapcsolatteremtési) készségüket mutatják meg a hallgatók. A tanárképzés folyamatának végén a végzősöknek az egyes iskolák elvárásainak is meg kell felelni ahhoz, hogy tanárként alkalmazzák őket.

A tanárok felkészítésében megjelenik a kutatók képzésének számos eleme. A finn modell ugyanis a tanári munkát folytonos kutató-fejlesztő folyamatként fogja fel. Olyan tevékenységként, amely során a tanár a helyszínen állítja elő azt a tudományos eszközökkel igazolt tudást, amelyre munkájának javításához szüksége van. A tudományos eszközöket azáltal viszik be a tanítási folyamatba, hogy a tanárokat felkészítik azok aktív használatára (Csapó 2009).

Finnországban az egyetemen végzett tanárok kezdő fizetése viszonylag magas, ezáltal a legjobbakat vonzzák a tanári pályára. A későbbiekben sem magas a pályát elhagyók száma, még annak ellenére sem, hogy a legmagasabb tanári fizetés és a kezdő bérek között is mindössze kb. 20% különbség mutatkozik. A tanári gárda számára biztosított továbbképzési lehetőségeken kívül az intézmények célja a tantestületben való szoros együttműködés kialakítása. A finn tanárok gyakran látogatják egymás óráit, közösen készítenek óraterveket és segítik egymást a fejlődésben. A mesterképzést végzett tanároknak nagy szabadsága van a módszertani kérdésekben, illetve segédanyagaik megválasztása tekintetében. Az a tény, hogy kreatívan taníthatnak, motiválja őket (Pusztai 2010).

A professzionális tanárképzés előfeltétele a tanári életpálya elismertségének jelentős növekedése, melynek nem csupán a kezdő tanárok átlagbérének emelése az egyetlen eszköze. A tanárok motivációjának fenntartása akkor lehetséges, ha a megfelelő képzettségű pedagógusok a tanítási anyagaik megválasztásának tekintetében megfelelő szabadsággal rendelkeznek, és folyamatos továbbképzésük biztosított. Abban az esetben, ha a tanároknak lehetőségük van beszélni a munkájukról, tapasztalataikról, és bővíteni tudják eszközeiket a kooperatív munkában szakterületükön, akkor megakadályozható a kiégés és a pályaelhagyás.

A pályán maradt tapasztalt pedagógusoknak és fiatal kollégáiknak egyaránt fontos a „tehetségigéreték” felkarolása, fejlesztése. Az országnak nincs törvényben meghatározott tehetséggondozási koncepciója, viszont az oktatási rendszer minden egyes eleme segíti a kimagasló képességű diákok fejlődését.

3. A tehetséggondozás formái, intézményi háttere

Finnországban a tehetséggondozás a nemzet kultúrájának és a tanítás gyakorlatainak szerves része. A tehetséggondozás stratégiai kérdéseinek megvitatásával,

tehetséggondozó intézmények segítségével, hálózatainak kiépítésével a Nemzeti Oktatási Testület foglalkozik. Az autonóm szemlélet az oktatásban egyéni tantervek létrehozására ösztönzi az iskolákat, amely lehetőséget ad a jó képességű tanulók tehetségének kibontakoztatására.

Finnországban a gyerekek általában a lakóhelyhez legközelebb eső iskolába járnak, de a szülőknek lehetőségük van arra, hogy maguk válasszák meg azt az iskolát, amely gyermekük számára a legideálisabb. Ezekben az esetekben a távolabbi iskolákba járás költsége már a szülőkre hárul. Középfokon az ország 463 gimnáziumából 37 nyújt speciális képzést. Ezeket az iskolákat tehetséggondozó intézményként is definiálhatjuk, hiszen ezekbe az iskolákba nagyon nehéz bekerülni. A szelekció alapja a hozott jegyek minősége, de természetesen a legtöbb helyen felvételi vizsgát kell tenni (Tirri 2006).

A felső középfokú iskolák zömében lehetőség van a nem osztályhoz kötött előmenetelre (non-graded school) is, azaz a tanulók saját érdeklődésüknek megfelelően társaiknál gyorsabb ütemben haladhatnak tanulmányaikkal. A középiskolában a tanulmányi versenyeknek nagy hagyománya van. A versenyeken kiemelkedő eredményt elért tanulók nemzetközi diákolimpiákon vehetnek részt matematikából, fizikából, kémiából, biológiából vagy informatikából. Ezeket a megmérettetéseket komoly felkészülés előzi meg: egyetemi oktatók, korábbi diákolimpiákon jól szerepelt diákok vezetésével intenzív hétvégi, délutáni kurzusokon folyik az oktatás. Az elmúlt években egyre több fejlesztő program vált elérhetővé a gyerekek számára, önkéntes alapon. A Tamperei Egyetemen a matematika és fizika iránt érdeklődők rendszeresen összemérhetik tudásukat, és az iskolánál nagyobb kihívást biztosító közegben gyakorolhatnak. Ugyanezen projekt meghatározó elemei az intenzív felkészülést biztosító tematikus nyári táborok (Balogh 2004).

A Helsinkii Egyetem Természettudományi Karának szervezésében a tanulók családi programokon, fiataloknak szervezett bemutatókon ismerkedhetnek a kémia, matematika, fizika világával. Az egyetem kiválóan felszerelt laboratóriumát nemcsak a hallgatók, hanem a LUMA⁶ központ szervezésében bárki igénybe veheti a meghirdetett időpontokban. Ezek az alkalmak inspiráló programokat kínálnak a tehetséges, kiemelkedő képességű diákok gazdagítására. Az itt szerzett benyomások segíthetnek a diákoknak, hogy egy életen át tartó elkötelezettséget vállaljanak a természettudományok iránt.

A LUMA központot 2003-ban tíz intézmény szoros együttműködésével alapították. Az együttműködők között az oktatási intézmények mellett az ipari szektor képviselői is megtalálhatók. A program fő célja, hogy népszerűsítse és

⁶ A LUMA a finn „luonnontietee” (természettudomány) és a matematika szóból ered.

támogassa a természettudományok, a matematika, az informatika tanítását, tanulását, valamint hálózatokat építsen ki az iskolák, egyetemek és partnerintézmények között. A tanárok számára szemináriumokat, műhelyfoglalkozásokat, nyári kurzusokat, a fiatalok számára pedig klubfoglalkozásokat, nemzetközi ifjúsági táborokat szervez a központ. Az egyik legújabb kezdeményezés a nyaránként megrendezésre kerülő Millennium Ifjúsági Tábor. Az MYC (Millennium Youth Camp) létrehozásának elsődleges célja, hogy fiatal tehetségeket találjanak és segítsenek karrierjük elindulásában. Az egyhetes táborban a diákok kutatókkal, tudósokkal találkozhatnak, előadásokon, műhelyfoglalkozásokon vehetnek részt, és csoportos munkában projektet készítenek. Az első tábort 2010 júniusában rendezték, ahol a csaknem ezer jelentkezőből 14 ország harminc tehetséges fiatalja ingyen vehetett részt a programokon.

Az egyetemeken kívül a felső középiskolákban is egyre több kezdeményezés indul a tehetséges fiatalok támogatására. A fővároson kívüli, számos országos ismertségnek örvendő program közül eredményei tekintetében az egyik legfigyelemreméltóbb a Päivölä Iskola matematikaprogramja.

II. A PÄIVÖLÄ ISKOLA MATEMATIKAPROGRAMJA

1. A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői

Helsinkitől 135 km-re, Valkeokoski szomszédságában a Päivölä Iskolában kidolgoztak egy, a finnországi gyakorlatoktól is eltérő, mégis a finn oktatási rendszer sajátosságait tartalmazó, az országon belül is egyedülálló matematikai tehetséggondozó programot. A program lényege, hogy a felső középiskolás korú gyermekek két év alatt végzik el a normál iskolában általában háromévi tanulással elsajátítható tananyagot; mindezt úgy teszik, hogy egy bentlakásos iskolában a szokásostól eltérő rendszerben tanulnak. A Päivölä Iskola matematikaprogramja 1994-ben indult kísérleti jelleggel, mai formájában 1997 óta működik. A programot tehetséggondozó programként definiálhatjuk, hiszen a bekerült diákok nemcsak az átlagosnál jobb képességűek, de rendelkeznek a matematika és természettudományi tárgyak tanulása iránti elkötelezettséggel és motiváltak a tanulásra. A gyors ütemű haladás és a lehetőség arra, hogy a diákok a felső középiskolában egyetemi krediteket szerezhessenek, hosszú távú előnyöket nyújt a tehetséges tanulóknak.

A program eredményei, az iskola együttműködési hálózata és a bentlakásos iskola a finn gyakorlatoktól is eltérő működése érdekessé teszi a programot a megismerésre. A kutatás során az intézmény vezetői, a program kidolgozói, volt és jelenlegi diákok és tanárok voltak segítségemre. A helyszíni riportok és konzultációk során betekintést engedtek az iskola életébe, megismerhettem az iskola didaktikai alapelveit, célkitűzéseit, eredményeit. Óralátogatások során pedig részt vehettem a gyakorlati munkában.

1.1. Az otthont adó intézmény

A matematikaprogramnak a Päivölä Népfőiskola ad otthont. Az északi országokban régi múltra visszatekintő iskolatípus (folk high school)⁷ elsősorban fel-

⁷ A népfőiskolák szülőhazája Dánia. Megalkotója, nevelési programjának megfogalmazója Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) dán evangélikus lelkész, költő, történész, népművelő volt. A népfőiskolák Dániából fokozatosan áttekeredtek a közeli észak-európai országokba, Svédországba, Norvégia és Finnországba, majd ezt követően világszerte alapítottak hasonló intézményeket.

nőttképzésre specializálódott. Finnországban csaknem kilencven népfőiskola a legkülönbözőbb műveltségterületeken ad továbbképzést. A nagy múltú és népszerű oktatási intézményekben finn nyelven tanítanak, de az iskolák mintegy 20 %-ában svédül is folyik az oktatás. A népfőiskola épületkomplexumán belül egy teljesen különálló épületében működik a matematikaprogram.

Az elmúlt csaknem másfél évtizedes tapasztalat természetesen számos változást hozott az iskola életében; didaktikai alapelvei és a program céljai azonban változatlanok maradtak. A tehetséggondozó program legfőbb célja az, hogy lehetőséget adjanak a matematikában és természettudományi tárgyakban tehetséges diákok számára a képességeiknek, szükségleteiknek és érdeklődésüknek megfelelő haladáshoz, valamint segítsenek megfogalmazni rövid és hosszú távú célokat a tanulók számára. Fontos, hogy az iskola elvégzése után a diákok reális képet kapjanak adottságaikról, képességeik ismeretében pedig megtalálják a számukra legideálisabb felsőoktatási intézményt, munkahelyet. A diákokat tehát nem csupán az érettségire készíti fel az iskola, hanem az egyetemi tanulmányaikra és az egyetemi tanulmányok utáni időszakra.

1.2. Az iskola felszereltsége

A matematikaprogramnak otthont adó épület négy, számítógépekkel felszerelt teremmel rendelkezik, és általában minden diáknak van saját laptopja is. A lakószobák is ebben az épületben vannak, tehát a diákok itt töltik a szabadidejük jelentős részét is. A négy tágas osztályterem kívül több kisebb – sakkozásra, tornázásra, beszélgetésre, tévzésre vagy egyéni tanulásra alkalmas – terem is található. A komplexum rendelkezik konditeremmel, természetesen szaunával és egy úszómedencével. A főépülethez közel lévő étteremben vehetik igénybe az ingyenesen biztosított napi négyeszeri étkezést a diákok. A szabadidőben a tanulók sakkozhatnak, biliárdozhatnak vagy egyik kedvenc sportjukat, a kosárlabdázást űzhetik.

2. Az iskola együttműködő partnerei

A Päivölä Iskola szoros együttműködésben áll a Valkeokoski Középiskolával, a Tamperei Egyetemmel, a Tamperei Műszaki Egyetemmel, a Kelet-finnországi Egyetemmel és a programot támogató Nokia céggel is. Az együttműködések mind a program finanszírozása, mind a tanulók továbbtanulása és gazdagítása szempontjából kulcsfontosságúak.

2.1. A vállalati szektor szerepvállalása a képzésben

Az intézmény egyik legnagyobb előnye, hogy a Nokia cég toijalai központjában a diákoknak már a tanulóévek során lehetőségük van munkatapasztalathoz jutni. Mindez órarendi keretek közt zajlik, heti 12 órában, két éven keresztül. Ez nem csupán munkahelyi gyakorlat: a cégnél eltöltött órák során a diákok kapcsolati tőkéhez jutnak, fenntartják motivációjukat, és naprakész ismeretanyagot kapnak az információ-technológia világából. A média szakos hallgatókhoz lehetne hasonlítani a diákok helyzetét, ahol feltétlen előnyhöz azok jutnak, akik nem csupán a képzettséget adó bizonyítványért tanulnak kommunikációs főiskolákon, hanem kezdetektől fogva részt próbálnak venni valamely médium munkájában. A Nokiánál eltöltött idő alatt a tanulók valóban reális képet kapnak a high-tech világról, amelynek fejlődésével napjainkban igen nehéz lépést tartani. A cég lehetőséget ad arra, hogy a programozás órán tanultakat a gyakorlatban alkalmazzák, és új, aktuális software-fejlesztési technikákat sajátítsanak el.

Ez a gyakorlati tudás, amit a munka során a diákok szereznek, nagyon különbözik attól a tudástól, amit a tankönyvek tanítanak. Pontosán ezért – részben az általános finn oktatáspolitikai alapelveknek, részben a helyi innovációk jelentőségének köszönhetően – a tanárok sok tananyagon kívüli kiegészítéssel szolgálnak. Egyetlen tanár sem képes az információtechnológia területén teljes mértékben naprakész lenni, ezért az iskola volt diákjai, fiatal szakemberek folyamatosan visszajárnak az intézménybe, segítik a fiatalokat, leendő kollégáikat. A rendszeres látogatások nem csupán az információ és a naprakész tudás közvetítését szolgálják, hanem követendő példát mutatnak. A diákokat motiváltabbá teszi az, ha látják, mit lehet elérni azzal a munkával, amit nap mint nap végeznek.

2.2. Együttműködés a Valkeokoski Középiskolával

Az iskola másik legfontosabb együttműködő partnere a Valkeokoski Középiskola. A 15 kilométerre található, 20 000 főt számláló kisváros középiskolájából járnak át az általános középiskolai tárgyakat tanító tanárok az intézménybe. A bejáró kollégák mellett az iskolában három főállású, természettudományi ismereteket, matematikát és svéd nyelvet tanító tanárral is dolgozik. Az alapvetően tanulóbarát hozzáállásnak köszönhetően a diákoknak nem kell a két intézmény között utazniuk, hanem a tanári gárda ingázik annak érdekében, hogy a diákok összes órája egy helyen legyen.

2.3. Együttműködés az egyetemekkel

A finn, kurzusalapú középiskolai oktatási rendszer (lásd 3.3.) lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy akár a felső középiskolában egyetemi kurzusokat végezzenek el. Az egyetemekkel való együttműködés eredménye, hogy a diákok az egyetemi tanulmányok kezdetére már tisztában vannak a felsőfokú képzésben használatos tanulási technikákkal. Az elsődleges cél tehát az egyetemekkel való együttműködésben az, hogy a tehetséges tanulók lényegesen több, naprakész anyagokat tanulhassanak már a középiskolában, és új tanulási technikákat sajátítsanak el. Ezek közül a legfontosabb az önálló kutatómunka végzésének készség szintű megtanulása. A tanulók az eddig elsajátított tudásanyag alkotó továbbfejlesztésével önálló tudományos kutatásra alkalmas szakemberekké válnak. Képesek lesznek komplex elemzések, modellezések megírására, fejlődik az írásbeli kommunikációs készségük is.

2.4. A Päivölä-közösség

A bentlakásos intézmény speciális adottságainak köszönhetően a diákok számára egy valódi „második otthonná” válik az iskola. Otthonosan mozognak a falai között, a tanárok pedig sokkal inkább mentorként, mint tanárként segítik a tanulókat. A programvezető és családja együtt élnek a gyerekekkel, követik fejlődésüket, és személyesen segítik át őket a nehézségeken. Ez a mentorszerep nagyon lényeges az iskolai gyakorlatban. Gyakran előfordul például, hogy a gyerekek este keresik meg tanárukat egy-egy feladat megoldásával kapcsolatban, személyes problémáikat megosztják mentoraikkal, akikkel igyekeznek közösen orvosolni azokat.

A tanulásnak az iskolában egyfajta csapatépítő jellege is van. A csoportos munkára való bátorítás az egyik legfontosabb alapelv, és ebben a munkában a rendszeresen visszajáró öregdiákok is részt vesznek. Évente egy hivatalos találkozózt is szerveznek, amire szívesen látják a „Päivölä-közösség” összes tagját. A közösséget alkotó diákok, öregdiákok és tanárok mindig elérhetők egymás számára, akármilyen segítségre volna szükség a tananyaggal kapcsolatos és tananyagon kívüli munkában. A diákok között a pedagógusok nem indukálnak direkt versenyszituációt, legalábbis a ház falain belül. A tanulók többnyire barátként tekintenek egymásra, nem pedig versenytársként. Ennek több oka is van: a legfontosabb, hogy együtt élnek és a szabadidejüket javarészt együtt töltik, másrészt az iskola családias légköre azt sugallja, hogy nem egymással, hanem a világgal kell versenyre kelni.

3. Az iskola jó gyakorlatának jellemzői

3.1. Beválogatás, a programban résztvevők

Jelenleg 44 tanuló jár az iskolába – közülük a matematikaprogramba minden évben kb. húsz gyerek kerülhet be. A programban résztvevők 25%-a lány, 75%-a fiú. A szociálisan hátrányos helyzetűek arányáról az intézménynek nincsenek ki-mutatásai.

A vezetőség azt vallja, hogy a matematikaprogramba felvételt nyert tanulók nem szunnyadó tehetségek, hanem inkább az „ígéretes” vagy „motivált” jelzőket használják a jellemzésükre. A program minden évben meghirdetésre kerül a kör-nyék iskoláiban, de sokszor előfordul, hogy a jó tapasztalatok miatt egy-egy test-vér is felbukkan az első nyílt napon, sőt van idegen anyanyelvű, külföldről érke-zett diák is. Az elmúlt 13 évben jelentkezett már orosz, koreai, francia tanuló is⁸.

Az iskola vezetői három hétvégi nyílt napot hirdetnek meg, hogy a jelentke-zők megismerhessék az iskola tevékenységét, céljait, és a leendő tanulók számá-ra lehetőséget biztosítsanak arra, hogy felmérjék saját elkötelezettségüket, meg-ismerkedjenek leendő osztálytársaikkal. A diákok ezen alkalmak egyikén egy rövid tesztet írnak. A tesztírás két okból fontos eleme a bevizsgálásnak: az iskola kapacitása adott, évente húsz fő kerülhet be a programba, valamint a diákok gyors tempójú haladásának előfeltétele, hogy rendelkezzenek megfelelő alapok-kal és a matematika iránti elkötelezettséggel. A legtöbb tanulót a matematika és a természettudományok iránti érdeklődése hozza az intézménybe, de természe-tesen a világra nyitott, innovatív és kreatív tizenévesek számára a Nokia is nagy vonzerőt jelent.

A nyílt napra a gyerekeket általában elkísérik a szülők is, hogy pontosan lás-sák, milyen körülmények és feltételek mellett tanulhatnak a bekerült diákok. Az igazgató egy részletes prezentációban ismerteti a programot, majd ezt követi a diákok tesztírása. Márciusban már a tanulók eredményeik ismeretében készül-hetnek a nyári időszakban kezdődő tanításra.

3.2. A tanév felépítése és a diákok napirendje

A Päivölä Iskolában a diákok napirendje és az egész iskolaév struktúrája részben a bentlakásos iskolák sajátosságainak, részben a program didaktikai alapelveinek

⁸ A képzés nyelve a finn, de a differenciált oktatás és a sokoldalú tanári gárda lehetővé teszi a kül-földi diákok számára is a tanulást. Egyéni tanrendjeikkel a diákok gyorsan képesek leküzdeni a nyelvi akadályokat.

köszönhetően lényegesen különbözik a normál iskolák gyakorlatától. Az intenzív felkészítő programok az év minden időszakában kiemelten fontos helyet kapnak, de ettől még kellő figyelmet fordítanak a heti órarendek összeállításánál arra, hogy a szünetek közötti iskolai hetek ne legyenek túlságosan megterhelők. A diákok élete a zeneművészeti középiskolában vagy konzervatóriumban tanulóknak életéhez hasonlítható, hiszen a hangszeres művészpálya felkészülésének is a folyamatos munka, gyakorlás az egyik legfőbb ismérve. Még a nyári szünet sem telhet el egy-egy intenzív kurzus vagy folyamatos gyakorlás nélkül. Arról persze nem szabad megfeledkezni, hogy az intézmény tanulói kimagaslóan motivált diákok, tehát a magas óraszámú specializált képzés nem olyan megterhelő számukra, mint a normál iskolák tanulóinak.

3.2.1. Az iskolaév felépítése

A tanítási év a normál felső középiskolák gyakorlatától eltérően, rendhagyó módon a nyári időszakban kezdődik. Ez a periódus öt hétből áll; minden hét után egy teljes hét szünetet kapnak a tanulók. Az egyes hetek utolsó napján a hét anyagából a diákok tesztet írnak, így eredményeik tükrében, hiányosságaikat a szünetben pótolni tudják. A nyári időszakban matematika és informatika tantárgyakból kapnak fejlesztést a programban résztvevők. A számítástechnikai foglalkozások 5 hétvégét vesznek igénybe, hétvégeként 15 órában. Az első fejlesztő foglalkozásokon a hardverről, a számítógépes hálózatokról és az operációs rendszerekről tanulnak másfél-másfél órában. Az algoritmusokat és a programozást az alapozás után külön tantárgyként három hétvégén oktatják. A kurzus végén a tanulók saját programot készítenek. A legtöbb diák itt tanul először programozást; mivel néhányuk már kellő előismerettel rendelkezik, a csoport tagjait egy időben három különböző szinten oktatják. A nyári időszak legfőbb célja az, hogy a későbbi tanulmányok előfeltételeként mindenki képes legyen egy egyszerű program megszerkesztésére. A képzésre jellemző, hogy nincsenek hosszú előadások, inkább a gyakorlati feladatokra összpontosítanak.

Augusztus második felétől a normál középiskolák gyakorlatához hasonlóan, a rövid nyári szünet után folytatódik a tanév. Az első hetekben a tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a matematikai ismeretek elmélyítésére, hiszen ez alapozza meg a fizika tantárgyi tanulmányokat is. Az intenzív alapozó időszak azért is fontos, mert az iskolában oktatott fizika nagymértékben különbözik a normál középiskolák tananyagától. A haladás tempója gyorsabb és az elsajátított anyag mennyisége sokkal nagyobb.

Az őszi időszakban a hosszú (14 napos) iskolahetek hétvégén speciális képzéseket, intenzív felkészítő programokat rendeznek az iskola tanulói és a külsős diákok számára. Az évente két alkalommal megrendezett érettségi vizsgára, ver-

senyekre felkészítő hétvégék nagyon népszerűek a tanulók körében. Télen háromhetes karácsonyi szünetet kapnak a tanulók, majd a tavaszi időszakban az elsőéves diákoknak már lehetőségük van bizonyos tárgyakból érettségi vizsgát tenni. Az érettségi időszakot tanulmányi kirándulás követi, amely mind szakmai, mind közösségformáló szerepét tekintve jelentős élmény a diákok számára.

3.2.2. Napirend

Más középiskolák gyakorlatától eltérően a tanítás 9 órakor kezdődik a Päivölä Iskolában. A tanórák előtt a diákok közösen reggeliznek az intézmény menzájában. A késői kezdést az indokolja, hogy este az órák sok esetben elhúzódnak; van olyan nap, amikor este kilenc órakor végeznek a diákok. A tanítási órák között azonban hosszú szünetek vannak, és az órák egyik fő célja az, hogy a tananyagot már az órákon mindenki elsajátítsa, ne legyen szükség tanórák utáni hosszú tanulásra. Ritkán van házi feladat, hiszen az órákon a gyakorlásra is elegendő ideje van a tanulóknak.

A hosszú nap során összesen 4 tanórája van a diákoknak, de ezek az órák az átlagosnál hosszabbak, két és negyed óráig tartanak. A hasonló felső középfokú oktatási intézményekben egy óra általában 75 perces. A Päivölä Iskola tanítási órái alatt a gyerekek szabadon felállhatnak és kimehetnek a tanóra közben, ha az órát nem zavarják, és ha a koncentrációt segíti, akkor a lányoknak még a kézimunka is megengedett bizonyos tanórákon. Fontos, hogy ne legyen semmilyen gátlás a gyerekekben; merjenek kérdezni, hogy idejében elmondják, ha nem értenek valamit.

3.3. A program didaktikai alapelvei, beszámoló

3.3.1. Gyorsítás

A tehetséggondozás szakemberei világszerte egyetértenek abban, hogy a tehetséges tanulóknak lehetőséget kell biztosítani a gyorsabb ütemű haladásra. A matematikaprogram ehhez nyújt elméleti és gyakorlati segítséget.

Gyorsításnak nevezünk minden olyan eljárást, amelynek révén a tanuló a szokásosnál nagyobb iramban haladhat előre, akár a magasabb iskolai osztályba való lépésén, akár a tényleges teljesítményén mérik ezt le (Ward 1980). Ha a tanulók az őket igazán érdeklő területeken nagyobb teljesítménypotenciállal rendelkeznek, akkor Renzulli (1977) szerint meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a témában az elsajátítás szintjének korlátozása nélkül haladhassanak tovább. Fox (1979) szerint a kiváló intellektuális képességgel rendelkező diákok számára a gyorsításnak három alternatívája létezik: a teleszkopizálás, az osztályugrás és az oktatási intézményekbe való korai felvétel. A teleszkopizálás három tanítási év-

nek a két év alatt, vagy négy tanítási évnek a három év alatt történő elvégzését jelenti.

A programban tanulók kis létszáma és a kurzusalapú oktatás lehetővé teszi az egyéni fejlesztési tervek kidolgozását és a teleszkopizálás gyakorlati megvalósítását. A diákok képességeikhez, akaratukhoz mérten fejlődhetnek, akár kortársaiknál többszörösen gyorsabb tempóban. Az iskolában minden elvégzett kurzus után jegyet kapnak a tanulók. Év végén nem bizonyítványt visznek haza a diákok, hanem egy igazolást az addig teljesített kurzusaikról. A középiskola alatt 75 kurzust kell elvégezni, a tanulmányok pedig egy komplex, átfogó érettségi vizsgával zárulnak, főként írásban⁹.

Az iskola fent említett együttműködései, gazdagító programjai szintén nagymértékben segítik a gyorsabb ütemű haladást. A felzárkóztatás szerepének hangsúlyozása és a differenciált oktatás az egész finn oktatási rendszerre jellemző, ennek különös jelentősége van a Päivölä Iskolában, hiszen ezen elemek a gyorsítás gyakorlati eszközeinek tekintendők.

3.3.2. A tesztek szerepe az oktatási folyamatban

A hagyományos felső középiskoláktól eltérően, a Päivölä Iskolában sokkal több lehetőség van a tanulóknak saját tudásuk tesztelésére. A program vezetőinek egyik fő alapelve, hogy elegendő lehetőséget biztosítsanak a diákok számára ahhoz, hogy lássák, melyek azok a területek, amit teljes egészében sikerült a kurzus időtartama alatt elsajátítaniuk, és hol vannak hiányosságaik. Miután a tanárok a diagnosztikus ellenőrzés didaktikai módszerét alkalmazva feltérképezik a hiányosságokat, azonnal megállnak, és akár egyéni vagy csoportos fejlesztés keretében segítenek a hiányosságok megszüntetésében. A hiányosságok pontos ismerete segíti az idő jobb kihasználtságát is. Az értékelés tehát szakaszosan történik, nem a kurzus végén. Ezért a kurzus anyagát a tanárok gyorsabban adják le, és több időt hagynak a tesztelésre. Akár három alkalommal is lehet tesztet írni ugyanazon kurzus anyagából, hiszen a cél az, hogy minél elmélyültebb tudással rendelkezzenek a diákok az adott témakör anyagából. A tanárok a kis létszám miatt tisztában vannak minden diák haladási tempójával, hiányosságaival, amiket a tanári kar közösen próbál orvosolni. Gyakran előfordul, hogy két tanár is

⁹ Az érettségi vizsgát évente két alkalommal, tavasszal és ősszel rendezik meg Finnországban, egy időben az ország összes középiskolájában. A vizsgázónak az összes érettségi tárgyat nem több mint három egymást követő vizsgaidőszakban kell letennie, de lehetőség van egy időszakban az összes tárgyból levizsgázni. A tanulónak kötelező érettségit tennie az anyanyelvből, a másik három vizsgatárgyat a következő négy tárgyból választhatják: második hazai nyelv, idegen nyelv, matematika és egy szabadon választott általános tárgy. A diákoknak természetesen lehetőségük van több mint négy tárgyból is vizsgát tenni.

jelen van egy fizikaórán, vagy egy tárgyat több tanár is tanít. Az anyag sokoldalú megközelítése szintén segít a megértésben, és egyben színesíti is az órákat.

3.4. Iskolán kívüli programok

Az iskolán kívüli sport- és szabadidős programok széles választékát kínálja az intézmény. Lehetőség van sportolásra, kirándulásra, az intézmény azonban nem követi a normál középiskolák közösségi életének hagyományos programjait. A nemzeti ünnepen (függetlenség napja) hagyomány szerint minden évben bált rendeznek, de ezenkívül nincsenek hasonló rendezvények.

Az iskola közelében lévő kirándulóhelyek, tavak ideális helyszínek csoportos túrázásokra, sportprogramok szervezésére. A diákoknak nem kell sokat utazniuk, és máris gyönyörű természeti értékek között találják magukat. Az iskola szomszédságában rengeteg csónakázásra, kirándulásra alkalmas tó található. A gyakori felkészítő kurzusokon, táborokon, helyi programokon kívül hosszabb külföldi kirándulásokat az iskola elsősorban tanulmányi célból szervez.

3.5. Az olvasás segítése

A finn kultúra hagyományosan megbecsüli az olvasást. Az olvasás segítése, népszerűsítése nagyon fontos nemcsak helyi, hanem országos szinten is.

A diákok számára a nap 24 órájában elérhető az iskola könyvtára, ahol anyagokat gyűjthetnek saját kutatásaikhoz, egyéni projektjeikhez. A könyvtár polcain ott sorakoznak a végzett tanulók egyetemen készített diplomamunkái, PhD-értekezései.

Az ország nagyon magas színvonalú és sűrűn kiépített könyvtárhálózata jól felszerelt; külön kiemelendő a könyvtárak és az iskolák szakmai együttműködése. Nemcsak a nagyvárosi ember privilégiuma könyvtárba járni, hanem a mobil könyvtárhálózat létrehozásával a kistelepülések lakói is rendszeresen kölcsönöz-

„A legnagyobb sikerem a középiskolás évek alatt az volt, hogy megnyertem az országos matematikaversenyt és a Viksut, az Akadémia által szervezett tanulmányi versenyt. A Päivölä Iskola programjában többet tanultam és gyorsabban haladtam, mint az átlagos középiskolákban; ennek is köszönhető, hogy a huszonharmadik születésnapomra PhD-fokozatot szereztem”.

Kaisa Matomäki
Turku Egyetem oktatója

hetnek a regionális könyvtárak készletéből. A helyi könyvtárak üzemeltetik ezeket a buszokat; a szolgáltatás mindenki számára ingyenes. Így tehát az iskola saját könyvállományán kívül a tanulók interneten megrendelhetik a kölcsönözni kívánt könyvet, amit a nagyméretű könyvtárbuszok kiszállítanak, és lehetőség van a helyszínen a mobil állományból való kölcsönzésre is.

3.6. Tanulmányi versenyek, eredmények

A 21. század elején nem vitatható a tanulmányi versenyek jelentősége, melynek elsődleges célja a tehetséges hallgatók azonosítása és a tehetséggondozás. A versenyek előtti időszak lehetőséget ad a tantárgyban való elmélyülésre, kutatómunkára. A nemzetközi versenyek megteremtik a lehetőséget a különböző kultúrákból érkező, de azonos érdeklődésű fiatalok közötti barátságok, később akár munkakapcsolatok kialakítására is. Nem utolsósorban, a versenyeken jó helyezést elérő diákok számára könnyebbé válik az elit egyetemekre való bejutás is.

A Päivölä diákjai az iskolán kívül rendszeresen megmérettetnek országos és nemzetközi versenyeken. Az iskolában azért is szorgalmazták a nemzetközi versenyeken való részvételt, hogy a diákok nemzetközi mezőnyben is képesek legyenek besorolni magukat, tudásuk pontos ismerete további fejlődésre ösztökélje őket, és önbizalmat nyerjenek az eredményeik ismeretében.

Az iskola legjelentősebb versenyeredményei a Nemzetközi Informatikai Diákolimpián szerzett helyezések. Az első Nemzetközi Informatikai Diákolimpiát¹⁰ (International Olympiad in Informatics, IOI) 1989-ben rendezték meg, az UNESCO támogatásával. Az első versenyen Szófiában 13 ország, egy évvel később Minszkben már 25, 1992-ben Bonnban pedig 46 ország vett részt, 4-4 tagú csapatokkal. Az elmúlt évtizedben Finnország 26 érméből 12 érmet a Päivölä diákjai hoztak haza. Az informatikai versenyeken kívül a tanulók rendszeres résztvevői országos és nemzetközi matematikaversenyeknek. Az utolsó tíz évben a felső középiskolák között rendezett országos matematikaversenyt öt alkalommal Päivölä-tanuló nyerte. A versenyeken elért jó helyezés megkönnyítheti az egyetemekre való bejutást, de a diákok szerint a versenyek elsődleges célja a felkészülés. A verseny előtti időszak alkalmat ad egy-egy területen való elmélyülésre, ami kétségtelenül a legfőbb hozadéka a versenyidőszaknak. A díjnyertes munkák, projektek összefoglalóit az iskola folyosóján kiállítják, így az egykori és mostani diákok egymás kutatási eredményeiből is sokat tanulnak.

¹⁰ Az olimpia hivatalos nyelve az angol. A feladatok algoritmikus jellegűek, nem tartalmaznak semmiféle nyelvi vagy gépi specialitást. Érmek a versenyzők kb. 50%-a kap, melyek közül a háromféle érem aránya 1:2:3. A nyertesek a világ legjobb fiatal informatikusai közül kerülnek ki.

A diákok körében népszerűek az MCM (Mathematical Contest in Modelling /Matematikai Modellezési Verseny/) és ICM (Interdisciplinary Contest in Modelling /Interdiszciplináris Modellezési Verseny/), amelyekre a világ több mint 500 intézményéből jelentkeznek versenyzők. A csapatverseny középiskolás és még nem végzett főiskolás hallgatók számára van meghirdetve. A versenyre való felkészülés fejleszti a komplex problémamegoldó képességeket és az írott szövegalkotáshoz szükséges készségeket.

Az iskola számos versenyeredményén kívül az intézményvezetők büszkék az érettségi vizsgákon szerzett jó eredményekre és arra, hogy a diákok csaknem 100%-a folytatja tanulmányait az ország különböző egyetemein.

3.7. Speciális tehetségsegítő kurzusok, táborok

Az iskolaév során sok intenzív kurzust, tábort szerveznek a matematikaprogram vezetői, amelyek nemcsak az iskola tanulóinak adnak alkalmat a gyakorlásra, fejlődésre, elmélyülésre, hanem a programok bárki számára elérhetőek. Vannak kifejezetten alsó középiskolások számára szervezett matematikatáborok. Ezekre az intenzív kurzusokra általában a hetedik-nyolcadik évfolyamokból jelentkeznek. A bentlakásos tábor alkalmával a diákoknak lehetőségük van megismerkedni az iskola tanáraival, és eldönthetik, hogy a kilencedik osztály befejeztével a Páivölä Iskolában kívánják-e folytatni tanulmányaikat. A tábor hétfőtől péntekig tart, általában az év harmincadik hetében.

Hasonló intenzív gyakorlást és sok érdekes, naprakész ismeretanyagot adó kurzus az ICT tábor is, amit a 26. héten rendeznek. A tábor tanárai több területen is végeznek tehetségsegítést. A tehetséggondozás mellett az iskola falain belül tehetségazonosítást és tehetségtanácsadást is folytatnak, ami segíti a diákokat a pálya- és iskolaválasztásban. Sok jelenlegi és volt diák elmondása szerint tábori élményeik után döntöttek úgy, hogy a Páivölä Iskolában kívánnak továbbtanulni.

A Finn Matematikai Társaság minden hatodik héten speciális felkészítő hétvégéket tart az iskolában, valamint a Matematikai Olimpia előtti héten egy intenzív kurzus keretében lehetőséget ad a tehetséges fiataloknak ismereteik bővítésére. A szakemberek által összeállított tematika sokkal magasabb, haladó szintet vár el a képzésekre jelentkezőktől. A nehézségek ellenére sokan több száz kilométeres körzetből érkeznek az intenzív hétvégi programokra. A foglalkozások mindenki számára nyitottak, a helyszínen a tanulók szállást és teljes ellátást kapnak.

III. ÖSSZEGRZÉS

A magas iskolázottsági szint a finn nemzeti stratégia sarokköve. A kiművelt és versenyképes tudással rendelkező emberekből álló társadalom létrehozása csak akkor lehetséges, ha az iskolarendszer jól felépített struktúrájának legkisebb elemei is a helyükön vannak. Az olvasás segítése, akár ingyenes könyvtárhálózatok kiépítésével, fontos eszköze a tudásalapú társadalom létrehozásának. A finn példa megmutatja, hogy a tudásszintek közötti éles különbségek eltűnnek, ha idejében hangsúlyt fektetünk a felzárkóztatásra.

A tanári pálya megbecsültsége előfeltétele a közoktatás helyes működésének, hiszen a pedagógusok szerepe felbecsülhetetlen az oktatási rendszerben. Megbízható mechanizmusokat kell kidolgozni a tanárok kiválasztására, képzésére, megfelelő kezdő fizetésekre és a tanári szakma tekintélyének visszaállítására. A finnországi gyakorlat ebben a tekintetben irányadó lehet más európai országok számára is.

A Päivölä Iskola programjában kulcsfontosságú a tanárok mentorszerepe. A pedagógusok pálya iránti elkötelezettségének köszönhetően vállalni tudják a mentorszerepet, aminek az eredménye az, hogy sokkal mélyebb emberi és szakmai viszonyba kerülnek a diákokkal. A „Päivölä közösség” összetartó ereje életem át tartó kapcsolatokat hoz létre a tanárok, jelenlegi és volt diákok között. Az egykori diákok jó kapcsolata az Alma Materrel annak köszönhető, hogy az iskola tanárai nyitottak a szakmai együttműködésre. Sikerként értékelik, ha egy volt növendék túlszárnyalja tanára eredményeit. Mindez persze annak is köszönhető, hogy a finn társadalomban az életem át tartó tanulás nagyon meghatározó eleme az oktatáspolitikának. A szabadegyetemek és népfiiskolák számos képzést kínálnak az idősebb korosztályok számára is.

A társadalmi változásokra, a technika rohamos fejlődésére az iskolák többsége nem tud elég gyorsan reagálni. Ezzel a merőben új helyzettel szembesülnek a tanárok; olyan kihívásokkal kell szembenéznük, amelyekre nincsenek felkészülve. Az eredményes működés záloga az iskola együttműködése országon belüli és országhatáron kívüli társintézményekkel, vállalatokkal, egyetemekkel. Felbecsülhetetlen a korai iskolaévek alatt megszerzett munkatapasztalat. A sikeres tehetséggondozáshoz a nemcsak papíron kötetett megállapodások, hanem a vállalati szektor, iskolák és a tehetséggondozásban életem járó programok és intéz-

mények közötti tényleges együttműködés teremthet mind szakmai, mind finanszírozási szempontból megfelelő alapot.

Az egyénre szabott képzés mind a haladási tempó, mind a tananyag mennyiségének tekintetében kulcsfontosságú. A partneri viszony elvét követve az interaktív és kooperatív munka megkönnyíti a haladást, és a tananyag gyors leadása után több idő marad a tesztelésre. Pontos ismerettel kell rendelkeznie mind a diákoknak, mind tanáraiknak arról, hogy mely területeken vannak hiányosságok, amit egyéni fejlesztéssel orvosolni lehet.

A matematika program gyakorlata egy nagyobb tanulólétszámmal rendelkező intézmény esetében már nem biztos, hogy működőképes lehetne. A program zavartalan és olajozott működéséhez szükséges humán erőforrást nehezen lehetne biztosítani. A program vezetői minden tanulót személyesen mentorálnak, ami egy nagy létszámú intézménynél nem tud eredményesen működni.

A bentlakásos iskolák velejárója, hogy a tanulóknak sokszor honvágyuk van. A hosszú tanítási hetek és az átlagostól hosszabb tanórák kimerítőek lehetnek a nem kellően motivált tanulók számára. A Päivölä Iskolában azonban a diákok döntő többsége motivált és céltudatos, nagyon kicsi a lemorzsolódás.

A hazai alkalmazás lehetősége a program módszertani elemeinek tekintetében megvan, a finanszírozás tekintetében azonban csak a vállalati szektor és a közoktatási intézmények nagyobb összefogásával képzelhető el. A középfokú oktatás struktúrája Magyarországon sokkal zártabb rendszerű, mint Finnországban, ezért a siker kulcsát jelentő együttműködések akár az egyetemekkel, akár társintézményekkel a Päivölä Iskola gyakorlatához hasonlóan nem egyszerűen hozhatók létre. Egy hasonló programot azonban, a hazai viszonyokhoz alkalmazkodva meg lehetne valósítani kollégiumok, civil szervezetek és középiskolák összefogásával. Mindehhez Magyarországon megfelelő alapot teremthet az egyre szélesebb körben kiépülő Tehetségpont Hálózat.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatásban nyújtott segítségükért a szerző szeretne köszönetet mondani Merikki és Esa Lappinak, a Päivölä Iskola Matematikaprogramja kidolgozóinak és vezetőinek, Maija Akselának, a Helsinki Egyetem professzorának, Veera Kallunkinak, a Luma Központ koordinátorának, valamint Ari Huovinen úrnak, a Ressu Középiskola igazgatójának és kollégáinak. Külön köszönet Leo Pahkin úrnak (Nemzeti Oktatási Testület), aki idejét és energiáját nem kímélve segítette a fejezet szerzőjét abban, hogy a megfelelő helyen a megfelelő személyekkel találkozhasson, és szakmai konzultációkat folytasson velük.

IRODALOM

- Balogh, L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Birkhold, R. (2006): *Finnország*. Corvina, Budapest.
- Burridge, T. (2010): Why do Finland's schools get the best results? (Letöltve 2010. 10. 3.) <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8601207.stm>
- Csapó, B. (2009): *A tanári tudás szerepe az oktatás fejlesztésében*. (Letöltve 2010. 10. 10.) <http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-tudas-szerepe>
- Európai Bizottság (2008): *Erasmus: Sikertörténetek – Európa lehetőségeket teremt*. Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala. Luxembourg.
- Fox, L. H. (1979): Programs for the gifted and the talented. In Passow, A. H. (ed.): *The gifted and talented: Their education and development*. National Society for the Study of Education, Chicago.
- Korpela, S. (2009): With free, high quality education for all. Letöltve 2010 október 1. <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=162939>
- National Board of Education (2010): (Letöltve 2010. 10. 8.) <http://www.oph.fi/english>
- Ministry of Education (2010). (Letöltve 2010. 10. 8.) <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
- Pusztai Éva (2010): Egy oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják. (Letöltve: 2010. 10. 8.) <http://tanulasmodszertan.blog.hu>
- Renzulli, J. S. (1977): *The Enrichment Triad Model*. Creative Learning Press., Wethersfield, CT.
- Terttu, L. (2006): *Finland. The essential guide to customs and culture*. Kuperard, London.
- Tirri, K. (2006): *The Case of Finland*. (Letöltve 2010. 10. 3.) <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/echa/tirri.pdf>
- Ward, V. S. (1980): *Differential education for the gifted*. Ventura County Superintendent of School Office, Ventura, CA.

Gordon Győri János^{*,1}–Frank Andrea^{**}–Kovács Bernadett^{***}

Tehetséggondozó központok Izraelben

I. BEVEZETŐ

1. Izrael állam

A modernkori Izrael államot 1948. május 14-én alapították meg. A lakosság nagy részét zsidó vallásúak alkotják, eredetileg többségükben olyanok, akik Európából, a holokauszt után vándoroltak ki; de a migráció még ma is zajlik. A lakosság további nagy csoportját az arabok alkotják. E két nagy népcsoportnak megfelelően az ország hivatalos nyelve a héber és az arab.

Ma Izraelben 20 770 km²-en megközelítőleg 7 és fél millió ember él, akiknek ha még azonos is a vallása, a kultúrájuk nem ritkán egészen más. A kisebbségben lévő muzulmánok mellett itt élnek az Európából bevándorolt zsidók és azok lezármazottai, de közel 120 000 főre tehető az Etiópiából bevándorolt zsidók létszáma, akik természetesen egészen más kultúrát hoztak magukkal. Érdeemes megjegyezni, hogy a demográfiai adatok szerint a zsidó népesség száma és országon belüli aránya folyamatos csökkenést mutat a 80-as évek közepétől, míg a muzulmánok száma permanensen emelkedik: ma minden 5. izraeli lakos muszlim. A népesség 2%-a keresztény, és az egyik legkisebb minoritást a drúzok alkotják, akik a lakosság 1,5%-át teszik ki, de a beduin kisebbségről sem felejtkezhetünk meg.

A fővárosban, Jeruzsálemben egymás mellett – sőt ugyanazokon a területeken – helyezkednek el a zsidóság, az iszlám és a kereszténység legszentebb helyei. Ez adja azt a multikulturális sokszínűséget, ami jellemzi az országot. Az

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

** Soroksári Egységes Pedagógiai Szakszolgálat és Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézmény

*** BZSH Scheiber Sándor Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola

¹ Jelen tanulmány készítésének idején az első szerző az OTKA K-79143 sz. kutatási támogatásában részesült.

UNESCO kulturális világörökségek listájára emiatt kerülhetett fel Jeruzsálem óvárosa is. Ugyanakkor az élet számos területén elkülönülnek egymástól a különböző elveket képviselő társadalmi csoportok. Némely esetben ez a szeparáció megjelenik földrajzilag is, falak mögé vagy külön városrészekbe húzódva, máskor csak az iskolarendszer, az öltözködés és a szokások szintjén van jelen. Mint ahogy arra később kitérünk majd, ebben a részekre tagolódott társadalomban éppen a tehetséggondozás az egyik olyan terület, amelyben legalább részlegesen megvalósult az együttműködés a különböző, időnként akár ellentétes érdekeket valló csoportok között.

Izrael államgazdasági helyzetéről sokat elárul, hogy bruttó hazai terméke (GDP-je) alapján 2009-ben a megtisztelő 49. helyet érte el a világ országai közt. Nem elhanyagolható tény az sem, hogy 2010-ben tagjai közé fogadta az OECD. Az állam évente a GDP-nek mintegy 8%-át fordítja oktatásra.

2. Az ország oktatásügyének általános alapjellemezői

Az oktatási törvény 2007-es módosítása óta Izraelben minden gyermek 5-től 18 éves koráig tanköteles. A kötelező oktatásnak négy különböző formáját választhatják a családok: gyermekeik tanulhatnak állami szekuláris, állami vallásos, ultra-ortodox (haredi) zsidó vagy arab iskolákban. A legtöbb tanuló állami iskolákban tanul, s csak a vallásosabb családok választják azokat az oktatási intézményeket, ahol kiemelten foglalkoznak a vallásoktatással. A haredi iskolákban a fiatalok a zsidó vallási törvénykezés, vagyis a halacha szabályai szerint tanulnak elsősorban a zsidóságról. Természetesen a muszlim diákok a számukra fontos, a nekik készített tantervek szerint tanulnak: az iszlámot, a Kóránt tanulmányozzák.

A 80-as években kezdett érelődni a gondolat, miszerint a zsidó és arab diákok egymástól elszigetelt oktatása nem jelent feltétlen pozitívumot. Az első olyan település, ahol egy tantermen osztozhatott muzulmán és zsidó fiatal, Néve Shalom volt, majd ezt követte később több hasonló koncepcióra épülő magániskola megnyitása, amelyek közül több állami támogatást is kap.

Sajnálatos, hogy az arab diákok körében kétszer akkora a lemorzsolódás a zsidó tanulókhoz képest; jellemző iskoláikban a tantervek hiánya, sokszor küzdenek pénzügyi problémákkal. Ezen gondok leküzdésére fogalmazott meg az Oktatási Minisztérium 2007-ben egy olyan ötéves tervet, aminek keretében az arab oktatásra fordított, részarányosan megállapított 18%-os finanszírozást 25%-ra emelik.

A közoktatási rendszernek az óvodát követően három szintje van. Alapfokú oktatásban részesülnek az első 6 évfolyamon, a 6–12 éves korú tanulók. Már ezen a nagyon korai szinten, a második, illetve harmadik évfolyamon történik

meg országosan a tehetségek szűrése az Oktatási Minisztérium megbízásából, a Szold Intézet által kidolgozott kognitív tesztek segítségével.

A közoktatás középső szintje a következő 3 évet öleli fel, majd jönnek a felső évfolyamok, szintén 3 éven át, amelyek az érettségire készítik fel. Így tart a kötelező, állami oktatás óvodás kortól egészen a 12. évfolyam elvégzéséig.

Az érettségi vizsgán (bagrut-on) a tanulóknak számot kell adniuk tudásukról irodalomból, matematikából, Biblia-ismeretből, héber nyelv és irodalomból, angol nyelvből, történelemből, valamint állampolgári ismeretek tantárgyból, vagy biológiából, fizikából, kémiából, művészettörténetből vagy más tantárgyakból, attól (is) függően, hogy ki mit választ. Az arab, drúz és keresztény iskolások a Biblia ismerete helyett természetesen az iszlám, a drúz vagy a kereszténység szellemi örökségét tanulmányozzák, s ennek szellemében zajlik általában iskolai neveletésük is.

A gimnáziumi évek végeztével a zsidó diákok sorkatonai szolgálatot kötelesek teljesíteni: a fiúk három, a lányok két éven át. A fiataloknak arra is lehetőségük van, hogy az izraeli hadsereg (Israel Defense Forces, צה"ל / IDF /) kötelékében maradjanak, meghosszabbítva ezeket az éveket. Így lehetőségük nyílna az ingyenes felsőoktatásra is. Mindenesetre könnyen elképzelhető, hogy a középiskolai tanulmányokra, a diákok (problematikus) motivációjára erősen rányomja bélyegét ez a – tanulmányi tekintetben – kieső néhány év.

Izraelben a továbbtanulni vágyók nyolc állami egyetem és számos kollégium közül választhatnak. Miközben az izraeli közoktatás általánosságban csak közepesen jónak vagy egyes mutatókban szinte gyengének mondható (Balázi 2010), az ország természettudományi és mérnöki karai világviszonylatban az élen járnak (Academic Ranking of World Universities 2010). Ezek közül is kiemelkedik a Jeruzsálemi Héber Egyetem, amely az ország legpatinásabb intézménye, és amely szinte minden évben a világ 100–200 legjobb akadémiaja közé sorolják, még Ázsia legjobb 10 egyeteme között is helye van (Academic Ranking of World Universities 2010). Mindenesetre az oktatási rendszer – de legalábbis a felsőoktatás – működőképességét jól példázza, hogy 2002 óta mintegy fél tucat Nobel-díjas tudóst adtak a világnak, és Izraelben a legmagasabb az egy főre jutó tudományos közlemények száma.

Annak idején, az 1948-as államalapítás után tömegével érkeztek az országba a különböző színvonalú iskolázottsággal rendelkező felnőttek és gyermekeik a világ számos országából. Ebben az időben az egyenlőségelvű oktatáspolitikai, háttérben a szocialista irányultságú kormányzattal, nem támogatta a kiváló gyerekek speciális képzését, minden gyermeknek egyforma oktatást biztosított. A különbség azonban nyilvánvaló volt a sokféle háttérből érkezett, különféle adottsággal és teljesítménnyel rendelkező tanulók között, ezért az 1953-as oktatási törvényben már megteremtették a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek fel-

zárkóztatásának jogi kereteit (Burg 1992). Erre a tehetséges tanulók vonatkozásában a mai napig nem került sor.

3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői

Az izraeli tehetséggondozás története szorosan összefügg azzal, hogy évtizedről évtizedre miképpen változott az oktatásügy szemlélete és a társadalmi közgondolkodás az egyenlőség, a kiválóság és az elitizmus kérdéseiről az oktatásügy vonatkozásában.

Noha a társadalmi egyenlőség megvalósításának szándékától vezérelve az 1950-es, majd az 1960-as években is a diákok egyenlő teljesítményének elérése volt a legfőbb oktatásügyi cél, a két évtizedet mégis két jelentősen különböző ideológia vezérelte. Az 1950-es években az az elképzelés uralta a szakmai és társadalmi közgondolkodást, hogy ha a különféle képességű/tehetségű, különféle társadalmi csoportokba tartozó tanulók számára egyenlő ráfordításokat biztosít az oktatásügy, akkor az – legalábbis hosszú távon – elvezet az egyenlő iskolai teljesítményekhez és ezen keresztül a minél teljesebb társadalmi egyenlőséghez. Az 1960-as évekbe inkább az az elgondolás vált jellemzővé, miszerint éppen a differenciált ráfordítások vezethetnek el az egyenlő teljesítményekhez. Csakhogy ez utóbbi inkább a hátrányos helyzetűek, a leszakadók támogatásának elvét jelentette, azt a szándékot, hogy a nagy oktatásügyi ráfordításoknak az ő társadalmi felzárkóztatásukat kell szolgálniuk. Ebben az ideológiában a tehetségesek képzésének már pusztán a lehetősége is szinte etikailag elítélendő cselekedetnek tűnt, mondván, hogy akinek úgy is sok van, annak igazságtalan lenne még többet kapnia (Rachmel 2010a). Mindez egybevágott az izraeli társadalmat a 2. világháború utáni évtizedekben egyébként is erősen meghatározó közösségi egyenlőségeszménnyel, amely olyan – világszerte unikális – együttélési formákhoz vezetett, mint például a kibbutzok rendszere.

Az 1970-es évekbe azonban jelentős szemléleti változás következett be a tehetségről való gondolkodás terén. Előtérbe került az a gondolat, miszerint az oktatási és ezen túlmutatóan a társadalmi egyenlőség is valójában az egyenlő esélyeket jelenti, amelyekkel aztán ki-ki a saját képességei és érdemei szerint tud élni. A tehetséggondozás indulása többek között azokhoz a matematikatanárokhoz köthető, akik felfigyeltek tanulóik tehetségére, és személyes mentorálással segítettek őket pályájukon. Később szülői kezdeményezések nyomán egyesületek alakultak Tel Avivban és Jeruzsálemben, hogy támogassák a kiváló tanulókat és szüleiket. Az oktatási miniszter 1971-ben a parlament előtti felszólalásában deklarálta, hogy minden gyermeknek – így a tehetségesnek is – joga van ahhoz, hogy képességeit maximálisan kibontakoztathassa. Két évvel később, 1973-ban megalakult az Oktatási Minisztériumban a tehetségesek fejlesztésével foglalkozó

részleg, és kísérleti jelleggel elindítottak hat speciális iskolai tehetségoosztályt (Burg 1992; David 2009; Rachmel 2010a). Ettől kezdve az izraeli tehetségoondozás dinamikusan, ha nem is ellentmondás-mentesen fejlődött.

Az elmúlt évtizedek során Izraelben az iskolai és iskolán kívüli tehetségoondozásnak számos formája alakult ki.

A tehetségoondozás terén nemzetközileg is kiemelkedő szerepet ért el az Israel Center for Excellence through Education (Oktatással a Kiválóságért Izraeli Központja) nevű magánszervezet, amely az Oktatási Minisztérium tehetségoondozási gyakorlatával párhuzamosan 1990-ben hozta létre az Israel Arts and Science Academy nevű iskoláját. Ebben a kis tanulói létszámmal működő bentlakásos iskolában – amelyben mindössze 200 diák tanul a természettudományok, technika, informatika, illetve a zene és más művészetek specializációjában – képződnek a jövő Izraeljének várományos vezetői a tudományok és művészetek terén. Az iskola szellemiségét, nyitottságát mutatja, hogy világi, modern vallásos, sőt ortodox zsidó gyerekek éppúgy járnak ide, mint emigránsok, illetve – héberül tudó – arab és drúz, beduin és muszlim tanulók. Mindamelllett a szingapúri, dél-koreai, amerikai és más tehetségoondozó szakemberekkel, intézményekkel kapcsolatban álló Israel Center for Excellence nemcsak saját kiemelkedő középiskolásai számára biztosít kivételesen magas színvonalú oktatást, hanem nagy számban dolgoz ki a tehetségfejlesztés céljait szolgáló oktatási programcsomagokat is. Ezeket más izraeli oktatási intézmények is beszerezhetik a kiválóságközponttól, illetve külföldi országok, tehetségoondozó iskolák is megvehetik. A kiválóságközpont néhány éve Excellence 2000 néven az általános iskola 5. osztályától, illetve az alsó középiskolások számára – vagyis már a 10–15 évesek részére – is kidolgozott egy tehetségprogramot, amelyet Szingapúrban és az USA-ban is átvettek.

Az akadémiKusan kiemelkedő tehetségű gyerekek iskolai közül ugyancsak nagy reputációval rendelkezik a jeruzsálemi Héber Egyetem Középiskolája (Hebrew University Secondary School), amelynek tanulói és tanárai közül Izrael állam számos vezetője került már ki. Ez egyébként egyike annak a számos izraeli oktatási intézménynek, amely – számos más tehetségoondozó módszer mellett – előszeretettel alkalmazza a gyorsítás módszerét is.

Kiváló akadémiKus színvonaluk miatt az utóbbi években nagy jelentőségre tettek szert az orosz bevándorlók iskolai az oktatásügyben általában, de a tehetségoondozáson belül is. Ezeknek az oktatási intézményeknek, mint például a tel avivi Shevah Mofet Középiskolának kiemelkedő képzettséggel rendelkező tanári kara sokszor olyan személyekből állt össze, akik korábban, az emigrációjuk előtt a Szovjetunióban vagy Oroszországban egyetemi professzorok, kutatók, kiemelkedő szakemberek vagy éppen vezető tanárok voltak.

A művészeti tehetségképzésben meghatározó szerepet tölt be a Jerusalem Academy of Music and Dance (Jeruzsálemi Zenei és Tánc Akadémia), amely a Héber Egyetem kampuszán helyezkedik el.

Mindezek mellett az izraeli iskolák tehetséggondozási tevékenységében fontos szerepet játszanak a speciális tehetséggondozó osztályok, tagozatok és hasonló, specializált képzést biztosító iskolai tehetséggondozási formák.

Az iskolai tehetséggondozáson kívül is számos intézmény és program biztosítja a tehetséges gyerekek fejlesztését, tudásgyarapítását. Nemzetközi szinten is elismert munkát végez a fiatal természettudományos tehetségek programjainak kidolgozása és lefolytatása terén a Weizmann Intézet (Subhi–Maoz 2000). Ők is, más intézmények is ajánlanak fel nyári tudományos kutatásra képző táborokat a tehetséges és motivált gyerekeknek. De Izrael-szerte vannak matematikai táborok is, fiataloknak szervezett tudományos klubok, tudományos olimpiára előkészítő foglalkozások, iskolásoknak szóló egyetemi kutatási lehetőségek és hasonlók (Subhi–Maoz 2000).

Mára az Oktatási Minisztérium tehetségcsoportja tevékenységének köszönhetően a tehetségesség különböző szintjeire vonatkozó részletes kategóriarendszer vált általánosan ismertté és széleskörűen elfogadottá Izraelben, s ennek megfelelően jól elkülöníthető fejlesztési rendszerek alakultak ki az izraeli tehetséggondozás főáramában. A szuper tehetségesek a tanulói kohorszok felső 1 ezrelékébe tartozó, kivételesen magas intelligenciájú tanulók, akiknek külön fejlesztőprogramokat dolgoznak ki. A tehetséges tanulók csoportja a diákok felső 1–3%-ából kerül ki – ők járnak hetente egyszer az országszerte található 53 tehetséggözpont valamelyikébe, amelyek közül a karmieli intézményt bemutatjuk majd az alábbiakban. A kiváló tanulók a felső 8%-ba tartozó diákok; az ő fejlődésüket főleg helyi, iskolai programokkal igyekeznek optimalizálni.

Izraelben a tehetséges tanulók azonosítása elsősorban intelligenciatesztek segítségével történik. Erre azért is van mód, mert a társadalom viszonylag széleskörűen elfogadja, illetve támogatja azt, hogy az intelligenciát tekintsek a tehetségesség kritériumának, és hogy ennek mérésére leginkább a tesztelés eljárások alkalmasak. A pszichometrikus méréseket évtizedek óta a nemzetközileg is jól ismert tesztekkel (például a Wechsler-teszttel), illetve izraeli magán kutatóintézetek (a Szold Intézet, illetve a Karni Intézet) által kifejlesztett mérőeszközökkel végzik. Nemzetközi összehasonlításban is igen fiatal korban, 2. elemiben a teljes tanulói népességben (illetve az arab tanulók esetében egy évvel később, 3. elemiben) felveszik a Szold Intézet által kidolgozott teszteket. (2009 óta az arab diákok a Karni Intézet tesztjét töltik ki. Ők, valamint a bevándorló tanulók a saját anyanyelvükön tölthetik ki, a tanulási problémákkal küszködők pedig több időt kapnak a feladatokra, mint a többi felvételiző.) A tesztfelvétel kétfordulós: az első fordulón legjobb eredményeket elérő (felső 15%) tanulónak ajánlják csak fel a

második forduló még szelektívebb tesztjének kitöltését. A legjobbak közé azok a tanulók kerülnek, akik legalább 98,5%-os teljesítményt érnek el a nyelvi, matematikai, téri képességeket, az absztrakt gondolkodást, memóriát, analízáló és generalizáló szellemi készséget mérő teszteken (Rachmel–Zorman 2003).

E korai tehetségmérésnek köszönhetően már igen fiatal életkorban el tudják kezdeni a tehetségesek speciális fejlesztését. Ugyanakkor érdemes szem előtt tartani, hogy a korai tehetségazonosítás különösen azokon a területeken hatékony, amelyekeken egyáltalán megjelenhetnek már a tehetség jelei ebben az életkorban, és amelyeknek kibontakozása, illetve tetőpontja a fiatal felnőttkorra tehető. A nyelvi, zenei és néhány más terület mellett ilyen a matematikai tehetség is, amely a legtöbb természettudományos, illetve műszaki/informatikai területen kibontakozó tehetségnek is az alapja. Vagyis a kognitív képességeken nyugvó korai tehetségazonosítás jól alkalmazható a magas hozzáadott szellemi értékekre építő, technokrata irányultságú országokban – Izraelben éppúgy, mint például Szingapúrban. Ugyancsak fontosak ezek a tehetségterületek az izraeli honvédelemnek. Minthogy Izrael állam a megalakulása óta szinte folyamatosan háborúban áll, a nemzetvédelem számára kiemelkedően fontos, hogy lehetőleg nagy pontossággal megtalálja a természettudományos és technikai területen kiemelkedő tehetségeket. A katonaság 1979 óta a saját, úgynevezett Talpiot tehetségprogramját ajánlja fel a fizikában, matematikában, természettudományokban tehetséges fiataloknak, akik így a katonai szolgálatuk idején egyben egyetemi tanulmányaikat is végezhetik.

Nem mindenki osztja azonban maradéktalanul azt a nézetet, hogy az intelligencia- vagy kognitív tesztekkel nagy biztonsággal lehet tehetségazonosítást végezni. A kreativitáskutatás és -fejlesztés terén nagy nemzetközi elismertséggel rendelkező tehetségspecialista, Erika Landau szerint így meghatározó fontosságú jellemzők, például a motivációs jegyek vagy éppen a kreativitásra való képesség mérése marad ki a tehetségesek azonosításából. Ennek megfelelően a saját tehetségazonosító és -fejlesztő munkájában fontos szerepet játszanak a potenciálisan tehetséges gyerekek ezen jellemzői. Éppen ezért az általa évtizedek óta vezetett The Young Persons' Institute for the Promotion of Creativity and Excellence nevű – a minisztériumi tehetséggondozó rendszernél egyébként korábban létrehozott – intézmény tevékenységét úgy is lehet tekinteni, mint a minisztérium által vezetett tehetséggondozás alternatíváját. Mindamelllett a két álláspont, ha lassan is, de közeledik egymáshoz. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az utóbbi években komoly fejlesztések történtek annak érdekében, hogy az eddigi intelligenciamérések mellett a jövőben a motivációs faktorokat és egyéb személyiségjellemzőket is figyelembe tudjanak venni a minisztériumi tehetségazonosításban.

Az intelligencia alapján történő tehetségazonosítás egy másik problémája az, hogy az így nyert eredmények viszonylagos objektivitásuk ellenére sem teljes mértékben tekinthetők függetlennek a gyerekek szociokulturális háttérétől. E tényező kompenzálása érdekében az izraeli gyakorlatban egy olyan megoldást alkalmaznak, amely nemzetközileg nem tekinthető általánosnak: az intelligenciamérés ugyanis országos szintű, de az eredményeket régióként összesítik, és a tehetségfejlesztő programokba az egyes régiók (külön-külön tekintve) legjobb eredményeit elérő tanulóit hívják meg. Így mindenütt a helyileg intellektuálisan legtehetségesebbnek mondható tanulók kerülnek a helyi tehetséggondozásba, nem pedig egy országosan összesített sorrend alapján. Ez fontos momentum, mert ez a rendszerelem lényeges kiegyensúlyozó szerepet játszik vagy játszhat az országos és a lokális szintek között a tehetséggondozásban.

A teszteléses tehetségazonosítás kedvezőtlen a lassabban érlelődő gyerekek esetében. Ezért egy ideje az Oktatási Minisztérium alkalmaz egy későbbi – a középiskolába lépés előtti – tesztelésen nyugvó tehetségazonosítást is: a gyerekeket ekkor a Karni Intézet által kifejlesztett kognitív teszttel mérik. Ugyancsak kedvezőtlen a teszteléses intelligenciamérés a jelentős társadalmi és kulturális hátrányokkal küzdő családokból származó tehetségek, így például az utóbbi évtizedekben áttelepült/áttelepített etióp gyerekek esetében is. A számukra bizonyítottan nem megfelelő, mert kulturálisan nem szenzitív és nyelviileg sem megfelelő (héber nyelvű) tehetségazonosító teszt helyébe a híres izraeli pszichológus, Reuven Feuerstein intézetében, az International Center for the Enhancement of Learning Potential-ben fejlesztettek ki egy újfajta tehetségazonosítási mérési eljárást* (Kashti 2010).

Többek között a magas teljesítményekre képes hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztéséhez járulnak hozzá Izraelben az oktatási minisztérium által igen igényesen kidolgozott távoktató tehetségprogramok is (Rachmel et al. 2005). Például a „Virtual School” (Virtuális iskola) program keretében a minisztériumi tehetségrészleg a The Open Universityvel együttműködve három virtuális tehetséggondozó iskolát működtet. Ezek számos témakörben – például matematikában, környezetvédelem és etika témakörben, a hagyományos arab orvoslás témájában 10-10 hetes kurzusokat ajánlanak fel a középiskolás tehetségeknek, akik közül sokan az ország periferiáján nevelkednek. Noha a program interneten, „virtuális térben” zajlik, a gyerekeknek rendszeresen módjuk van arra is, hogy az instruktoraikkal, akik a feladatokat küldik és értékelik, személyesen is találkozzanak és konzultáljanak. Fontos jellemzője a programnak az is, hogy a

* Sajnos a mérési módszerről nem sikerült további információkat nyerni, pedig érdemes lenne jobban megismerni, milyen módon sikerült a Reuven Intézetnek kulturálisan alkalmas tesztelési eljárást kidolgoznia az etióp tehetségek azonosításához.

program vezetői egy-egy kurzushoz kapcsolódóan a tehetséges gyerekek szüleit is informálják arról, hogy milyen témában, milyen munkát, milyen eredményességgel végzett a gyermekük (Rachmel 2010a).

II. PULL-OUT KÖZPONTOK AZ IZRAELI TEHETSÉG- GONDOZÁSBAN

1. A pull-out rendszerű tehetséggondozás

1.1. A pull-out rendszerű tehetséggondozás általános jellemzői

A szó szerint „kiemelés”-t (még inkább: „kihúzás”-t) jelentő pull-out módszer a világ számos országában népszerű tehetséggondozási forma, minthogy hidat képez a szegregáló (elkülönített tehetségosztályok) és az integráló (a tanulót a saját heterogén osztályában fejlesztő) módszerek között. Az Izraelben megvalósított változatának az a lényege, hogy a diákok a hét nagy részében a saját általános iskolájukban tanulnak együtt a kortársaikkal, de hetente egy napon, szintén délelőtt a régióként létesített pull-out központokban vesznek részt különböző gazdagító foglalkozásokon. Izraelben jellemzően az általános iskolás 3–6. (esetenként 7–9.) osztályos tanulók körében kedvelt ez a tehetséggondozási forma, minthogy középiskolás szinten már inkább speciális osztályokat, iskolákat szerveznek a tehetségesek számára. A kettő közül valamelyik forma minden településen/régióban megtalálható. Sok esetben a gyermek lakóhelye határozza meg, hogy milyen típusú gondozásban vehet részt. Például egy kisebb településen a tanulóknak nincs módjuk választani, az egyetlen lehetőségük a program elfogadása vagy visszautasítása.

Az állami tehetséggondozás 2009-ben 12 538 gyermeket ért el, akiknek 63%-a a pull-out centerekben, 21%-uk speciális osztályokban, 8%-uk a távoktatásban és 3%-a a gyorsítás (pl. korábban elkezdett egyetemi tanulmányok) keretei között részesült tehetséggondozásban (Rachmel 2010a).

A pull-out módszer egyik legnagyobb előnye, hogy a tehetséges tanuló rendszeresen találkozhat hasonló adottságokkal rendelkező tehetséges társaival, ugyanakkor a saját kortárs csoportjától sem szakad el. Ezáltal megelőzhető a negatív „Nagy hal, kis tó” (Big Fish Little Pond /Seaton–Marsh–Graven 2009/) hatás, vagyis amikor az életkori csoportjában kiváló gyermek a tehetségesek osztályában elbizonytalanodik, mert már nem a legjobbak közé, hanem a középmezőnybe, esetleg a gyengébb teljesítményt nyújtók közé tartozik (Szenczi 2008). Ezt a helyzetet a tanulóknak sokszor nehéz feldolgozniuk; sérülhet a gye-

rekek énképe, elveszíthetik a tanulás iránti motivációjukat is. A pull-out rendszerben azonban iskolai idejének nagy részét természetes, heterogén közegükben maradva újra és újra megélheti kiválóságát.

A módszer további előnye, hogy a tehetséges tanulók – legalább hetente egyszer – az igényeiknek megfelelő intellektuális kihívással találkozhatnak, egyedi kurzusokon vehetnek részt, melyeket kiválóan képzett szakemberek (tanárok, tudósok, művészek) tartanak. Egyes kutatók azonban épp ezt az időbeni korlátozottságot tekintik a módszer legfőbb hátrányának. Cox így fogalmaz: „a pull-out részidős megoldás egy teljes idejű problémára” (idézi Vaughn–Feldhusen–Asher 1991), hiszen ezek a diákok mindennap tehetségesek, ezért mindig hasonló kihívásokkal kellene találkozniuk.

Sokszor okoz nehézséget, és ez konfliktushoz vezethet a küldő iskolákkal, hogy a tanulónak folyamatosan pótolniuk kell azt a tananyagot, amelyről éppen hiányoztak. Az USA-ban úgy próbálták a diákok terheit csökkenteni, hogy a pull-out napon nem lehetett a normál osztályokban új anyagot venni és dolgozatot íratni. Az izraeli tehetségközpontokban a tananyag általában független az iskolában tanultaktól, vagy csak lazán kapcsolódik a normál iskolai tantervhez; ez pozitívumnak éppúgy tekinthető, mint negatívumnak.

A különböző hiányosságok vagy a rendszer belső ellentmondásossága ellenére a pull-out mintegy 30 éve a legnépszerűbb tehetséggondozó módszer Izraelben. Jelenleg 53 központ működik az országban (ebből 14 központban kizárólag arab tanulók tehetségfejlesztése zajlik), több mint 6000 tehetséges gyermeket látva el.

1.2. Beválogatás a pull-out központokba

A tanulók kiválasztása második osztályban, az előző fejezetben leírtak alapján történik; a program harmadik osztályban indul. A felvett gyerekek a tehetséges (gifted) tanulók, az életkori közösség legjobb teljesítményt nyújtó 1–3%-a.

1.3. A pull-out program tartalma és felépítése

A diákok a foglalkozások széles palettájáról választhatnak a természet- és társadalomtudományok, a művészetek köréből. Nagy hangsúlyt fektetnek a szociális érzékenység kialakítására. A központban tanuló gyerekek rendszeresen vállalnak önkéntes munkát a helyi közösségben.

A centerek számára az Oktatási Minisztérium csak alapelveket határoz meg, a programok tartalmát illetően szabad kezet kapnak a pedagógusok. Ez a tehetséges tanárok számára is nagy vonzerőt jelent, továbbá lehetőséget kreativitásuk kibontakoztatására.

A központokban a tanórák változó hosszúságúak, de általában 75 percesek, közöttük negyed-, illetve félórás szünetekkel. Reggel 8.30-kor kezdődik a tanítás, és jellemzően 3 vagy 4 tanóra után ér véget. A pull-out központokban tehetséggazdagítás folyik, melynek célja a kreativitás, a problématalálás, a problémamegoldó gondolkodás, az önkifejezés, a kommunikáció, az önismeret és önbizalom fejlesztése; nemcsak akadémikus ismeretek nyújtása, hanem a tanulás és a kutatás módszereinek megtanítása, melyek ismeretében a tanulók később képessé válnak az önálló ismeretszerzésre, az élethosszig tartó tanulásra.

A tanórákon jellemzően csoportmunka folyik. Dolgozhatnak párokban vagy nagyobb egységekben, a projekt jellegétől függően. A munka időtartama is változó. Előfordul, hogy egy óra vagy több hét, esetleg egy teljes tanév áll a diákok rendelkezésére a feladat megoldásához. Az osztályok létszáma 12–18 fő között mozog, ellentétben a normál iskola 30 fő feletti osztálylétszámaival. Az alacsonyabb osztálylétszám lehetővé teszi a minőségi tanítást és tanulást.

1.4. A pull-out központokban dolgozó tanárok

A tanárok általában részfoglalkozásúak: több center alkalmazza őket párhuzamosan. Egy részük pedagógus végzettségű, másik részük művész, tudós vagy mesterember.

Izraelben a legutóbbi évekig nem volt szervezett tehetség-tanárképzés, a különböző csatornákon megismert jó szakembereket hívták a központokba dolgozni. Először 2006-ban, a Jeruzsálemi Héber Egyetemen indítottak a témában posztgraduális kétéves tanfolyamot. Az Oktatási Minisztérium által 2010-ben kiadott, tehetséges gyerekek nevelésére vonatkozó rendelet pedig már tartalmazza azt a kitétel, hogy a 2014/15-ös tanévtől csak a tehetségfejlesztő képzettséggel rendelkező pedagógusok dolgozhatnak a központokban, illetve tehetségosztályokban. Kivételt képez az a tanár, aki tíz éve ezen a területen dolgozik. A különböző programokat vezető nem pedagógus végzettségű oktatók (pl. művészek) számára hatvanórás továbbképzéseket szeretnének majd biztosítani.

Izraelben minden iskolában – így a tehetséggondozó központokban is – dolgozik oktatási tanácsadó. Végzettségét, valamint munkakörét, feladatait tekintve félúton áll a pedagógus és a pszichológus között. Egész nap megtalálható az iskolában, érzelmi támaszt nyújt a gyerekeknek, segíti a különböző konfliktusok megoldását, szoros kapcsolatot tart fenn a szülőkkel, de a küldő iskola oktatási tanácsadójával is. Gyakorlati segítséget is nyújt a diákoknak, akik bármilyen problémájukkal fordulhatnak hozzá.

2. A Karmieli Tehetség gondozó Központ

2.1. A város bemutatása

Karmiel, Izrael egyik legfiatalabb és legszebb városa északon, a festői dombok övezte Beit Hakerem-völgyben terül el. Méltán nevezik Galilea szívének, mert 1964-es alapítása óta a térség ipari, kereskedelmi és kulturális központjává vált. Másik találó elnevezése: „az együttélés városa”. Az 1990-es évek elején, a Szovjetunió utódállamaiból érkező emigránsok zömét Karmiel fogadta be. Igyekeznek a szomszédos arab településekkel is jó viszonyt ápolni, a kvalifikált arab családok szívesen költöznek be a városba, létszamarányuk már eléri a 20%-ot. Érdekeség, hogy a mintegy 50 000 polgár 74-féle anyanyelven beszél és 80 országból érkezett.

Karmiel tudatos várostervezéssel, a legkorszerűbb építési technológiák alkalmazásával épült. A város híres a tisztaságáról és a zöldterületek nagyságáról (64 közpark található a városban). A lakóterületeket elkülönítették az ipari övezetektől, így megőrizték az egészséges környezetet annak ellenére, hogy a város magasasan fejlett iparral rendelkezik.

2.2. Az oktatás Karmielben

Az oktatási intézmények infrastrukturális és eszközellátottsága magas színvonalú. Különös hangsúlyt fektetnek az óvodai nevelésre. A város négy alsó, valamint négy felső középiskolával és szakképző központtal rendelkezik. Kilenc állami fenntartású általános iskola, egy állami fenntartású vallásos iskola (mely a középiskolát is magába foglalja), egy független általános iskola (az ortodox gyerekek számára), tehetséggondozó központ, tangazdaság, nővérképző, több óvoda és egy főiskola alkotja az oktatási rendszer gerincét.

2.3. A Központ működése

A Karmieli Tehetséggondozó Központ összesen 290, Szold Intézet által kiválasztott 3–9. osztályos tanulót fogad. 190 tartozik a „tehetséges” (gifted – a gyermekpopuláció felső 1–3%-a) és 100 a „kiváló” (outstanding – a gyerekek 3–8%-a) kategóriába. A két csoport eltérő programokon vehet részt, a „tehetséges” gyerekek a délelőtti pull-out programon, a „kiválóak” a délutáni gazdagító foglalkozásokon. A két program között nincs átjárás a tanulók számára. Amennyiben a tanár úgy gondolja, hogy a „kiválónak” minősített gyermek megállná a helyét a „tehetségesek” között is, javasolja a szülőknek, hogy az Oktatási Minisztériumnál kérjék a Szold Intézet ismételt tesztelési eljárását. Amennyiben a

tanuló teljesítménye megfelelő, átkerülhet a pull-out rendszerben foglalkoztattak csoportjába.

A központ 15 éve működik „tehetséges” gyerekeket gondozva, három éve szerveznek programokat a „kiválóak” számára.

Mint fentebb írtuk, Karmiel igazi multikulturális város. A tehetségközpontba is nagy számban járnak drúz gyerekek (50 tehetséges tanuló). Mivel az anyanyelvük nem a héber, ezért az első években arab nyelven folynak a foglalkozások, melyeket arab anyanyelvű tanárok tartanak, majd később ők is bekapcsolódnak a héber nyelvű oktatásba.

2.4. Finanszírozás

Valamennyi – így a karmieli – központ költségvetése is három fő pilléren, az állami, az önkormányzati és a szülői hozzájárulásokon nyugszik. Izraelben az állam nem normatívát fizet a tanulók után, hanem az intézmények minisztérium által fizetett tanári óraszámokat kapnak a különböző programok függvényében. A helyi önkormányzat fizeti az épület fenntartási költségeit, az egyéb kiadásokat (pl. eszközök, utazások) a szülők befizetéseiből fedezik, amely valamennyi centerre érvényes, központilag meghatározott összeg. Működik a pályázati rendszer is, egy-egy programhoz extra hozzájárulást lehet igényelni, valamint a városháza is segít a projektekhez szponzorokat találni.

2.5. Kapcsolat más központokkal

Az országot több oktatási kerületre osztották, a karmieli az északi régióban található, ahol öt hasonló központ működik. A központok igazgatói havonta találkoznak egymással: kicserélik tapasztalataikat, megbeszélik problémáikat, megismerik egymás jó gyakorlatait. Ezek az alkalmak nyitottak, sokszor tanárok is részt vesznek az összejöveteleken. A tanév során többször találkozik egymással az összes centerigazgató, és évente háromnapos képzésen is részt vesznek.

2.6. Kapcsolat a küldő iskolákkal

A Karmieli Tehetséggondozó Központ csaknem 30 iskolával áll kapcsolatban. Minden tanév elején elküldik számukra a tehetséggondozó programokba beavagatott gyerekek névsorát. Általában évfolyamonként 1-2 fő az érintett. Az, hogy melyik napon utaznak a gyerekek a centerbe, nem változik évről évre, így az iskola könnyebben össze tudja hangolni az órarendet a központ működésével. A kapcsolat nem mindig feszültségektől mentes, de az igazgató, Mr. Nadler mindent megtesz a zökkenőmentes együttműködés érdekében. A 2010/2011. tanév-

ben például felajánlotta az igazgatóknak, hogy kollégáival előadásokat tart a tehetséges gyerekekről a tantestületeknek; két iskola fogadta el a felajánlást. Sokat segít a harmonikus kapcsolat kialakításában a center és az iskola oktatási tanácsadóinak együttműködése is. A foglalkozásokra való eljutásért is a tehetséggondozó központ a felelős, mikrobuszok szállítják a gyerekeket a programokra, majd délután haza.

2.7. Kapcsolat a szülőkkel

A tehetséggondozó folyamatos kapcsolatot tart fenn a szülőkkel, akik előzetes egyeztetés után bármelyik foglalkozásra bemehetnek; így a szülők rendszeres látogatói a projektzáró kiállításoknak, rendezvényeknek. Havonta közös programot szerveznek szülőknek és gyerekeknek, és a felnőttek számára külön is tartanak előadásokat meghívott előadókkal, elsősorban pszichológiai témákban.

Rendkívül pozitív hatással van a szülőkkel való kapcsolatra a minden évben megrendezett különleges projekthét, amikor minden foglalkozást szülők és nagyszülők tartanak. A központ igazgatója, Dr. Menahem Nadler szerint egyes családokban hatalmas szellemi tőke rejtőzik, melyet a diákok a mindennapi élet során nem biztos, hogy felfedeznek. Az elfoglalt szülőknek sincs idejük minden esetben átadni ismereteiket a gyermekeiknek. Ezeken a projektheteken a szülők és nagyszülők munkájukhoz vagy a hobbiukhoz kapcsolódó, általuk választott témákról tarthatnak előadásokat. A program indulása előtt összegyűjtik a felajánlott témákat, és a széles palettáról a diákok választanak érdeklődésüknek megfelelően. Néhány a legutóbbi projekthét előadásai közül:

Hogyan készítették fél évszázaddal ezelőtt a filmeket?

Hogyan lettem kerekesszékkal a paraolimpián bajnok?

A számítógép hogyan alakítja át a képeket digitális információvá?

A program harmadik éve került megrendezésre, és óriási a sikere mind a szülők, mind a tanulók körében. Nemcsak a diákok ismeretei gyarapodnak, és esetleg kedvet kaphatnak egy-egy szakma iránt, de pozitív a hatása a tanár–szülő, de még inkább a gyermek–szülő kapcsolatra is. A tanulók új szerepben ismerhetik meg édesanyjukat, édesapjukat vagy nagyszüleiket, és méltán lehetnek büszkéek családjukra.

2.8. A NASA-projekt

A karmieli központba járó tehetséges gyerekek számtalan érdekes program közül választhatnak, de mind közül talán a legkülönlegesebb a NASA-projekt.

Az intézmény innovatív szemléletű igazgatója, Dr. Menahem Nadler hozta magával három évvel ezelőtt ezt a programot, mikor a karmieli központ igazgatója lett (Nadler 2010).

2.8.1. A program célja

A program ötlete eredetileg egy törökországi milliomos házaspár fejében fogant meg. Céljuk az volt, hogy közelebb hozzák egymáshoz a világ különböző részein élő gyerekeket, hogy egy közös projektben együtt dolgozva megismerjenek más kultúrákat, és akár földrészekén átívelő tartós barátságokat kössenek. Azóta a program több országban sikerrel működik. Napjainkban is a diákok közti kapcsolatteremtés és kommunikáció fejlesztése a projekt elsődleges célja, természetesen a számtalan egyéb készség és képesség fejlesztésén túl, melyekre a változatos tevékenységek által hatást gyakorol.

2.8.2. A program bevezetése, működtetése

Eredetileg nem kifejezetten tehetségesek számára dolgozták ki, a világ más részein átlagos gyerekek vesznek benne részt. Izraelben azonban a karmieli központ igazgatója egy munkatársa (Dr. Alon Levy) segítségével átalakította a programot a tehetséges (gifted) diákok számára. Az országban másik két központ is szervez a tanulóinak ilyen foglalkozásokat.

A projekt egy évig tart. Csak az intézményben tanuló gyerekek vehetnek benne részt: azok, akiket másodikos korukban a Szold Intézet tesztje alapján az Oktatási Minisztérium beválogatott a pull-out programba. A hatodik osztályos érdeklődő tanulók írásban és szóban angol nyelvű felvételi vizsgát tesznek, hiszen a külföldi diákokkal való kapcsolattartáshoz a nyelv ismerete elengedhetetlen. A programot vezető tanár elmondása szerint azonban minden érdeklődőt felvesznek – a program egyik célja éppen a nyelvtudás fejlesztése –, a vizsgával valójában a felelősségérzet felébresztése a céljuk.

Talán elmondhatjuk, hogy a fizika nem tartozik az általánosan kedvelt tárgyak közé még a fiúk körében sem, a lányok körében pedig még kevésbé. A NASA-projekt egyik nagy érdeme, hogy úgy tanulnak nem közkedvelt tárgyakat a tanulók, hogy szinte észre sem veszik. Ahogy a program vezetője, Dr. Alon Levy fogalmazott: „Játszunk, és közben becsempésszük a fizikát és egyéb természettudományokat a hátsó ajtón.” (Levy, 2010). Hogy ez mennyire sikeres, bizonyítja az a tény, hogy idén ugyanannyi lány vesz részt a programban, mint ahány fiú, valamint a program befejezése után, a következő tanévben többen is olyan fejlesztő programot választottak, ahol behatóbban foglalkozhatnak a fizika törvényszerűségeivel.

De nemcsak fizikát és asztrofizikát tanulnak a diákok, hanem csillagászatot is, megtudják, hogyan kell távolságot mérni az űrben, milyen a súlytalanság,

megismerkednek a repülés alapelveivel. Az egyéves projekt során megterveznek egy űrutazást az űrhajó megalkotásától a célállomáson elvégzett kutatáson át (kőzetminták gyűjtése és vizsgálata) a Földre való visszatérésig. Eközben számtalan fizikai kísérletet végeznek, megismerik bizonyos anyagfajták fizikai tulajdonságait, játékos zárófeladatként pedig működő űrhajót építenek a szüleikkel. Nagy hangsúlyt fektetnek a kreativitás és a problémamegoldó-készség fejlesztésére. Amikor például az űrből való visszatérés módjáról beszélgetnek, azt a feladatot kapják a diákok, hogy dobjanak le egy tojást a harmadik emeletről úgy, hogy az ne törjön össze, amikor földet ér. Ezt a problémát kell megoldaniuk a NASA tudósainak is, mikor megtervezik az űrkabin visszatérését a földre.

A törökországi NASA-központ többféle éves tematikát javasol, amiből a csoportok választhatnak a tanév elején. Ezek a projektek nem jogvédettek, az alkalmazók által szabadon átalakíthatók és továbbfejleszthetők, de a karmilei vezetőtanár elmondása szerint olyan jól és részletesen vannak kidolgozva, hogy nem érdemes eltérni tőlük.

Az USA-ban, Virginiában működik a karmilei csoport „testvérosztálya”, melynek tagjaival a diákok intenzív munkakapcsolatban állnak. Hetente e-mail-ekben értekeznek az aktuális kérdésekről, a különböző érdekes feladatok sikeres vagy kevésbé sikeres megoldásairól. Évente három-négy alkalommal igazi űrkutatókkal, a NASA tudósaival találkozhatnak a virtuális térben, videokonferencia segítségével beszélgethetnek velük, valamint előadásokat hallgathatnak tőlük. A programban részt vevő tanárok is intenzív kapcsolatot tartanak fenn egymással, havonta szerveznek videokonferenciát, ahol megbeszélik az aktuális kérdéseket, és tapasztalatot cserélnek egymással.

A NASA-projekt csúcspontja, amelyet mind a diákok, mind a tanárok egész évben várnak, és amelyre készülnek, a tanév végén következik. Kivételes élményben lehet részük, mikor a világszerte működő NASA-programban részt vevő valamennyi diák összegyűlik a törökországi központban tartott egyhetes találkozóra. Itt személyesen is megismerkedhetnek a NASA kutatóival, együtt hallgathatnak tőlük előadásokat, valamint közös projektekben vehetnek részt. Az egyhetes program – amelyben alkalmasint magyar tehetségeknek is módjuk lehet részt venni – legnépszerűbb eleme, hogy a diákok élethű rakétamodellbe ülhetnek, és különböző szimulátorokban szerezhhetnek tapasztalatot az űrrepüléssel kapcsolatban (részletesebben lásd az interneten: www.gftse.org).

2.8.3. A program elhelyezkedése az iskola/intézmény oktatási működésében

A program a központon belül működő délutáni tehetséggazdagító foglalkozás. A részt vevő gyerekek 13–14 évesek, vagyis a 7–8. évfolyamra járnak. A fiatalabakat nem érdekli az asztronómia, az űrkutatás, és a nyelvtudásuk sem megfelelő még a programban való részvételhez. A foglalkozást hetente egyszer, délután

tartják, másfél órás időtartamban. A tanulók délelőtt részt vesznek a saját négy-órás foglalkozásukon a központban, délután pedig ott maradnak a NASA-projektre.

Mivel Karmiel multikulturális város, a sokszínűség megjelenik a programba járó gyerekek összetételében is. 2010-ben például a projektben részt vevő tanulók 40%-a volt drúz. Csoportmunka esetén spontán módon elkülönülnek a nemzetiségek, a zsidó gyerekek zsidókat, a drúzok drúzokat választanak párnak. A programot vezető tanár tudatosan vállalt feladata, hogy elősegítse a vegyes csoportok kialakulását, bár ez időnként nyelvi akadályokba ütközik, ugyanis a drúz gyerekeknek nem anyanyelve a héber, így nem is beszélnek azt ebben az életkorban olyan szinten, mint a zsidók.

2.9. Hatékonyságmérések; tudományosan igazolt eredmények

Valamennyi tehetséggondozó centerről – így a karnieliről is – elmondható, hogy nem végeznek hatékonyságmérést, nincsenek versenyek, vizsgák, a gyerekek itteni munkája nem számít bele az iskolai teljesítménybe. A tanulók hosszabb vagy rövidebb projekteken dolgoznak, mindegyik egy alkotással zárul, amely lehet egy munkadarab, művészeti alkotás vagy egy tudományos igényű dolgozat. Az Oktatási Minisztérium tehetségesekkel foglalkozó osztálya fokozatosan változtatni kíván ezen a helyzeten. A NASA-projekten belül most indul egy program, amelynek sikeres teljesítése esetén a tanulók krediteket kapnak, melyek beszámítanak majd az érettségi vizsgájuk eredményébe.

2.10. A tehetségek későbbi karrierjének követése

Nem alakult ki rendszerszerű nyomon követése a tehetséges fiataloknak. Általában informális csatornákon a katonaságig – a középiskola végéig – kapnak róluk információkat. A jövőben az Oktatási Minisztérium tervezi hatékony nyomon követő rendszer kiépítését.

2.11. A program jövője

A program folytatódik az intézményen belül az érdeklődő tanulók számára a következő tanévben: már nem az űrkutatás lesz a téma, hanem a fizika törvényszerűségei.

A program az intézmény falain kívül is terjed: a karmieli tanárok jövőre egy közeli városban lévő másik centerben is elindítják a NASA-projektet.

A török–izraeli államközi kapcsolatok gyors ütemű romlása miatt kérdés, hogy a program hosszabb távon fennmaradhat-e, és ha igen, milyen módosításokkal.

III. ÖSSZEZÉS

Az igen gazdag és sokágú izraeli tehetséggondozáson belül a pull-out központok létezése, működése külön figyelmet érdemel nemzetközileg is. Az izraeli program lényegi pontja az, hogy

- miképpen lehet egy ország teljes életkori kohorszát az intellektuális tehetség szempontjából évenként ismétlődően felderíteni, méghozzá lehetőleg igen korai életkorban;
- hogyan lehet olyan tehetséggondozó rendszert kialakítani, amely megőrzi a tehetséges tanulókat a saját életkori közösségükben, ugyanakkor biztosítja számukra, hogy a főáramú oktatási intézményeikben maradjanak (integráció);
- közben rendszeresen biztosítja a szegregációjukat is, amelynek köszönhetően a magukhoz hasonló tehetségekkel fejlődhetnek együtt;
- és amely rendszer egyszerre biztosítja számukra az intellektuális fejlődés mellett a kreativitásban, a szociális készségekben, személyiségük egészében való fejlődésüket.

Ezt a szinte csak mozaikszerűen összetehető feladatot oldották meg Izraelben a pull-out központokkal.

Az első pull-out központ (Ofek School for the Gifted, Jeruzsálem, 1979) megteremtése óta eltelt évtizedek során Izrael lakossága, a pedagógusok, a szülők, a családok, a gyerekek megismerték, megszokták, elfogadták és megszerették ezt a rendszert, amelyben persze sokan sokféle hibát és hiányosságot is vélnek felfedezni.

A pull-out központok nagy szabadsággal rendelkeznek az általuk felajánlott képzés tekintetében: egy éppen jelenleg bevezetés alatt álló központi kurrikulumbot (*core curriculum*) leszámítva a helyi tehetséggondozási igényeknek és a jellegzetességeknek megfelelő projekteket tudnak tartani intézményeikben. Mindezekhez a kurzusokhoz az intézmények ugyancsak messzemenő szabadsággal rendelkeznek a tanárok alkalmazásában. Nem követelmény, hogy a pull-out központokban dolgozó oktatók tanári diplomával rendelkezzenek, de az igen, hogy feltétlenül szakszerű, izgalmas, intellektuálisan kihívást jelentő, a kreativitást fejlesztő programot állítsanak össze. A tanárok egy része szabadúszó, csak egy-egy konkrét képzésre szerződnek a központtal, illetve az is jellemző, hogy

egy-egy tanár egy egész sor központban vezeti ugyanazt (vagy nagyon hasonló) a projektet. Mindezek miatt a képzést folytató személyek kiválasztása nagyon nagy mértékben nyugszik a személyes információkon: a pull-out centerek igazgatói egymás között cserélik az információkat, leginkább így szerevezve tudomást arról, hogy kiket milyen programokkal érdemes alkalmazni.

Mint talán érzékelhető, az egész rendszer igen rugalmas: a tehetséggondozásban részt vevő központvezetők személyes szakmai megértésén és – ha lehet így fogalmazni – szakmai vízióin múlik, hogy milyen tanárokkal, milyen témákban folytatnak képzést az általuk vezetett tehetséggondozó központokban. A tanári munka értékelése is sok szempontból ezeken a szubjektív elemeken múlik; annál is inkább, mert az így zajló munka értékelése is leginkább csak személyes benyomásokon nyugszik. Olyan sok függő változó van ugyanis ezeknek a gyerekeknek a fejlesztésében, hogy valóban objektív mérést lényegében lehetetlen megvalósítani arról, hogy mitől és hogyan is fejlődnek pontosan az így képzett tehetséges gyerekek, illetve hogy ezen belül mi is az, ami konkrétan egyes tanárok munkájának eredménye. Jószerevel nem is igen történt másféle országos értékelése, mérése a programnak, mint egy-egy elégedettségvizsgálat. Ennek szisztematikusabbá tétele is éppen napjainkban kezdődik.

Szakmailag azt kell mondanunk, hogy nem kockázatokról mentes több évtizedig így fenntartani egy tehetségnevelő programot: ha az így működő rendszerben tevékenykedőknek nem megfelelően finom a szakmai megértése, nem megfelelő felelősséggel és nem a jövő társadalom igényeire való megfelelő figyelemmel végzik a munkájukat, akkor bizony sok pénz, idő, energia, szép szándék és nemes cselekedet mehet veszendőbe. Tapasztalataink szerint az izraeli pull-out program *elkerüli* ezeket a veszélyeket. A központok hallatlanul izgalmas lehetőségeket ajánlanak fel a tehetséges gyerekeknek, a tanárok nagy odaadással és jól érzékelhető hatással végzik a munkájukat. A gyerekek pedig nemcsak motiváltak végzik munkájukat a központokban, hanem évekkel később is úgy emlékeznek ezekre a képzésekre, mint iskolás éveik nagy, meghatározó pozitív élményére. A rendszer flexibilitásához, illetve a minőségi munka eléréséhez jelentős mértékben hozzájárul, hogy ha egy tanár nem felel meg az elvárt követelményeknek, akkor rövid időn belül el lehet őt bocsátani, és más, hatékonyabb oktatót lehet a helyére állítani.

Egy esetleges magyar alkalmazásnál mindezeket a tanulságokat feltétlenül figyelembe kell venni. Valamint azt a sajátosságot, hogy oktatási rendszeregész szintjén nálunk soha nem volt intelligenciamérési vizsgálat, hogy a gazdasági helyzet nem mindig teszi azt lehetővé, hogy pontosabb hatásmérések nélkül folyjanak akár évtizedeken keresztül is nagy költségigényű fejlesztőprogramok, valamint, hogy az iskolák talán egy kicsit kevésbé hajlékonyak abban, hogy a

diákjaikat egy-egy napra éveken keresztül átengedjék egy másik oktatási intézményben zajló munka érdekében.

Ugyanakkor okkal mondható, hogy az izraeli pull-out program nyereségei is nagyok: igazi problémamegoldó feladatokkal szembesülnek a gyerekek e heti egyszeri képzésben. Önállókká válnak, ugyanakkor rengeteg csoportmunka-tapasztalatot szereznek, vita- és kritikai készségük sokat fejlődik, intellektuálisan állandóan jelentős kihívásoknak kell megfelelniük. Jelentős előnynek tekinthető az is, amiről fentebb már ugyancsak volt szó: e képzési forma egyszerre biztosítja az integrált és a szegregált tehetséggondozási formák előnyeit, miközben jelentősen csökkenti ezek hátrányait.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Annak érdekében, hogy a jelen fejezet alapjául szolgáló kutatás sikeres lehessen, egész sor szakember, iskolaigazgató, tanár, jó barát és családtag támogatta a szerzőket munkájukban Magyarországon és Izraelben egyaránt – a szerzők is köszönetüket szeretnék kifejezni mindannyiuknak. A kutatásban nyújtott különleges szakmai és emberi segítségéért külön köszönet jár Shlomit Rachmelnek, az Oktatási Minisztérium tehetségrészlege vezetőjének, Anat Gershonnak, az izraeli Oktatási Minisztérium tanácsadójának, a Jeruzsálemi Egyetem tehetségpedagógusi kiképzése vezetőjének, a Jeruzsálemi Héber Gimnázium volt tanárának, Menahem Nadlernek és Alon Levynek a Karmieli Tehetséggondozó Központ igazgatójának és tanárának, Erika Landaunak, a The Young Persons' Institute for the Promotion of Creativity and Excellence alapító igazgatójának, valamint Hezki Arielinek, az Israel Center for Excellence through Education igazgatójának.

IRODALOM

- Academic Ranking of World Universities (2010): <http://www.arwu.org/index.jsp> (Letöltve 2011. 01. 12.)
- Balázs I.–Ostorics L.–Szalay B.–Szepesi I. (2010): *Pisa 2009: Összefoglaló jelentés*. <http://oecd-pisa.hu/PISA2009Osszefoglalojelentes.pdf> (Letöltve 2011. 01. 12.)
- Burg, B. (1992): Gifted education in Israel. *Roeper Review*, 14, 217–221.
- David, H. (2009): The gifted Arab child in Israel: Book summary. *Gifted Education Press Quarterly*, 23 (4), 9–15.
- Kashti, O. (2010): Exam to seek gifted among Ethiopian immigrant kids. *Haaretz.com*. <http://www.haaretz.com/print-edition/news/exam-to-seek-gifted-among-ethiopian-immigrant-kids-1.316529>. (Letöltve 2011. 01.12.)
- Levy, A. (2010): Szóbeli közlés.
- Nadler, M. (2010): Szóbeli közlés.
- Rachmel, S. (2010a): The new policy for promoting education for outstanding and gifted students in Israel. In P. Csermely–K. Korlevic – K. Sulyok (eds) *Science education: Models and networking of student research training under 21* (130–139). IOS Press, Amsterdam.
- Rachmel, S. (2010b): Nurturing gifted and outstanding students in Israel: Policy and practice. Előadás az *Oktatásért Konferencia 2010* c. rendezvényen. 2010. 11. 14., Budapest.
- Rachmel, S.–Zorman, R. (2003): Opportunities for realization of potential in science and technology in gifted programs in Israel. In P. Csermely–L. Lederman (eds) *Science education: Talent recruitment and public understanding* (283–293). IOS, Amsterdam.
- Rachmel, S.–Zorman, R.–Ben-Yehuda, T.–Stossel, Z. (2005): Science education for gifted students in Israel via distance learning. In P. Csermely–T. Korcsma–ros–Lederman (eds) *Science education: Best practices of research training for students under 21* (37–46). IOS Press, Amsterdam.
- Seaton, M.–Marsh, H. W.–Graven, R. G. (2009). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation: Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 20 (10), 1–44.
- Subhi, T.– Maoz, N. (2000): Middle-East region: Effort, policies, programs and issues. In K. A. Heller–F. J. Mönks–R. J. Sternberg–R. F. Subotnik (eds), *Inter-*

- national handbook of giftedness and talent* (2. kiad. 743–756). Pergamon, Oxford.
- Szenczi B. (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. <http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008-2-104-118.pdf> (Letöltve 2010. 11. 15.)
- Vaughn, V. L.–Feldhusen, J. F.–Asher, J. W. (1991): Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92–98.

A tehetséggondozás hagyományai és újszerű próbálkozásai Nagy-Britanniában a 21. században

I. BEVEZETŐ

„A Brit-szigetek csoportjában a Fő- (vagy Angol-) sziget középső és déli részén elhelyezkedő Anglia, a nyugati oldalán az Ír-tenger felé kiugró Wales, az északi részén elterülő Skócia, valamint az Ír-sziget északi csücskét magában foglaló Észak-Írország alkotja Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királyságot. A közhasználatban azonban világszerte csak Egyesült Királyság vagy Nagy-Britannia néven szerepel” (Szegedi 2007, 79. o.).

1. Nagy-Britannia társadalmi-gazdasági jellemzői, politikai berendezkedése az ezredfordulón

1.1. Az ország társadalmi-gazdasági sajátosságai

Szigetország jellegéből adódó társadalmi-gazdasági fejlődése egyfajta kívülállóságot, elszigeteltséget mutat. Bár 1975-ben népszavazás hagyta jóvá az EU-hoz történő csatlakozását, hagyományaiban tovább él a kontinenstől való különállás gondolata.

Az ország államformája alkotmányos monarchia, ahol a király/királynő (jelenleg II. Erzsébet) uralkodik, de nem kormányoz. Politikailag semleges: nem hozhat törvényeket, egyoldalú döntéseket, nem vethet ki adót, nem rendelkezhet a közpénzekkel. A brit parlamentáris rendszerben a Westminster Parlament (alsó- és felsőház és formálisan a királynő) a törvényhozó hatalom. Az alsóházban összpontosul a végrehajtó hatalom; hivatalokon és minisztériumokon keresztül működik, melyeket miniszterek irányítanak. A miniszterelnök az alsóház többségi pártjának a vezetője, az uralkodó nevezi ki. A törvényhozó, a végre-

* Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék

** Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma

hajtó, valamint az ezektől független ítélkező hatalmi ág egyaránt a brit alkotmánynak van alárendelve, amely azonban nem egyetlen írott dokumentum, hanem egymástól jól elkülöníthető elemekből áll.

A közvélemény-kutatások rendre azt mutatják, hogy a britek jelentős része, főleg a fiatalok közönyösek a politikával szemben, de állampolgári kötelességből és megszokásból elmennek szavazni. A monarchiát is sokan divatjamúltnak, antidemokratikusnak, drágának, arisztokratikusnak és a változások fékezőjének tartják, tekintve, hogy a hierarchiát és az osztályok szerinti társadalmi tagozódást erősíti. Mások viszont szimbolikus értéket, a nemzeti egység megtestesülését látják benne, valamit, ami a stabilitást és a folytonosságot képviseli, amitől távol állnak a politikai manipulációk. Úgy érzik, hogy a brit nemzeti érdekeket a monarchia közvetíti a külföld számára, ellátva a nagyköveti funkciókat (Oakland 2010).

Mindazonáltal az Egyesült Királyság gazdasági mutatói érzékenyen változnak egyrészt az instabil nemzetközi gazdasági helyzet, másrészt a pár hónapja lezajlott kormányváltás következtében. 13 éves munkáspárti kormányzás után a 2010. május 11-én hivatalba lépett koalíciós konzervatív-liberális demokrata párt új ígéreteket, ezzel együtt félelmeket is jelent a gazdasági válságot maga mögött hagyni igyekvő Egyesült Királyság számára. Gazdasági szakértők is egymásnak ellentmondó helyzetelemzéseket és következtetéseket hoznak nyilvánosságra. A kormány deficitcsökkentési programja a pesszimista prognózis szerint az egészségügy és a külföldi segélyezés kivételével minden ágazatot érinteni fog, nem hagyva érintetlenül az oktatásügyet sem (Underhill 2010). A korábbi, 1997-ben hatalomra került kormány „Oktatás, oktatás, oktatás” választási jelszavával fémjelzett oktatáspolitikai lépésekhez képest ez a visszalépések sorát vetíti előre. A hosszú távra tervezést bizonytalaná teszi, hogy az oktatás területén dolgozók, így a tehetségesek gondozását feladatuknak tekintők nem látják, mit fog az új kormány támogatni.

Optimista elemzők viszont a brit gazdasági növekedésre vonatkozó előrejelzéseik során kiemelik, hogy más európai országokhoz viszonyítva az Egyesült Királyság nyitottabb a külföldi tőkével szemben. A szigetország üzletkötés szempontjából a World Bank indexe alapján az 5. helyen áll, továbbá a világ 6. gazdaságaként tartják számon, és egyúttal a világ 6. legerősebb ipari előállítója. A World Economic Forum globális versenyképességét tekintve a 12. helyre teszi, melyet specialitásokkal, kiváló minőséggel és egyediséggel tud fenntartani. A WEF jelentése szerint termelékenységének fokozását a legújabb technológiák kifinomult és innovatív felhasználása biztosítja. Magasan kvalifikált munkaerőre támaszkodik, munkajogi törvényei pedig rugalmasak (Underhill 2010).

1.2. Nagy-Britannia népessége

Az Egyesült Királyság lakosainak száma 59 600 000 fő. A legutóbbi (2001) népszámlálás adatai szerint 92,1% fehér, 7,9% valamilyen etnikai kisebbség. Fontos megjegyezni, hogy a brit statisztikák etnikai kisebbségen a nem fehér lakosságot értik! A lakosság ezen csoportja a korábbi (1991) népszámlálás óta 53%-kal nőtt. Még így is azt lehet mondani, hogy a teljes populációnak csak kis hányadát adják, és 50%-uk már Nagy-Britanniában született. Figyelemre méltó, bár nem meglepő, hogy az etnikai kisebbség 50%-a él Londonban, míg a fehér lakosságnak csak 10%-a. Az ország észak-keleti és dél-nyugati részein csak 2%-ot tesz ki az etnikai kisebbség.

Brit népről beszélni lehetetlen vagy legalábbis problematikus. A skót, walesi és észak-ír emberek hagyományosan kelta eredetűnek vallják magukat, míg az angolok angolszásznak. A más országokból betelepődők is többé-kevésbé kötődnek a gyökereikhez. Ilyen értelemben, egy multinacionális országban, a változó Európában, egy globalizálódó világban újra kell gondolni, mit is jelent britnek lenni (Britishness). A közvélemény-kutatások azt mutatják, hogy a fiatalok és a Nagy-Britanniában születettek körében erősödik az összetartozás érzése. Britnek lenni már nem egyenlő a régi, angol dominanciájú történelmi értékekkel. A jelenleg felnövő generációk számára britnek lenni olyan közös értékeket jelent, amelyek magukba foglalják a toleranciát, a lehetőségekkel élni tudást, a haladást, az értékteremtést, az egymás iránt tanúsított tiszteletet és tisztességet (Oakland 2010).

Egy olyan Európában, ahol számos országban programmá vált az idegengyűlölet, és határozottan gyengült a befogadó hajlandóság, a brit politika és közvélemény nem nevezhető szélsőségesnek (Keresztes 2010). 2009-ben még Nagy-Britannia volt Olaszország után a második legnagyobb nettó befogadó. Bár egy friss felmérés szerint a britek 65%-a véli úgy, hogy a bevándorlás jelenlegi mértéke árt az országnak, és a kormányfő is be akarja váltani bevándorlást korlátozó kampányígéreteit, európai viszonylatban Nagy-Britannia még mindig a toleráns országok közé sorolható (MacShane 2010).

2. A brit oktatásügy hagyományai, jellemzői a 21. század elején

2.1. Előzmények

A brit oktatás (vonatkozik ez különösen az angliai és walesi oktatásra, a skót és az észak-írországi oktatás eltérő) jelenlegi problémái és ellentmondásai az oktatás történetére vezethetőek vissza. Az állam beavatkozása, ellenőrzése későn

kezdődött. Egyházi iskolákról már régóta tudunk. Már az 5. században neveltek intézményesen fiúkat a papi hivatásra, de az egyház kiterjesztette oktatói és nevelési tevékenységét a világi életben is. Az így kialakított oktatási struktúrák később megjelentek az állami oktatási rendszerben is. Viszont egészen 1944-ig nem létezett államilag irányított átfogó nemzeti apparátus az ingyenes és kötelező általános és középiskolai oktatásra. Az ekkor létrejött oktatási rendszer sokáig megőrizte szelektív jellegét, amelynek a sajátos tizenegy-plusz vizsgája – vagyis az elemi iskolát befejező 11–12 éves tanulók vizsgája – a középosztálybeli gyerekek dominanciáját erősítette a továbbtanulásra szakosodott gimnáziumokban (grammar schools), s következésképpen a felsőoktatásban is. Ezzel jelentős társadalmi megosztottságot idézett elő az oktatásban.

1964-ben az akkori munkáspárti kormány a középiskolai szelekció és a tizenegy-plusz vizsga eltörlése mellett döntött. Bevezették az egységes középiskolákat (comprehensive schools), ahova minden gyerek automatikusan felvételt nyert az általános iskola befejezése után. Ez lehetővé tette, hogy különböző társadalmi háttérű és képességű gyerekek azonos iskoláztatási feltételekhez jussanak a lakóhelyükhöz közel eső iskolákban. Ádáz küzdelem folyt a szelektív kontra egységes oktatás mellett kardoskodó szakemberek és politikusok között. Végül nem sikerült országosan kiterjeszteni az egységes középiskolákat. Az 1979-ben alakult konzervatív kormány meghagyta a megosztottságot, vagyis a helyi önkormányzatok továbbra is rendelkezhetnek úgy, hogy működtetnek gimnáziumokat. Anglia és Wales területén továbbra is 166 gimnázium működik. Az „egységes-szelektivitás vita” azóta is tart. Bár az állami oktatásban részesülő középiskolás gyerekek 87%-a egységes középiskolába jár, közvélemény-kutatások azt mutatják, hogy a szülőknek csak egy kisebb hányada támogatja az egységes középiskolákat, a többség inkább a szelekció és a különböző rendszerű iskolatípusok híve: vagyis ezek a szülők helyesnek tartják, hogy a következő iskolafokozatra való bejutást megmérettetéshez kössék.

2.2. A jelenkor oktatási rendszere

Az állami oktatás ingyenes és kötelező 5 és 16 éves kor között. A 2007 szeptemberétől középiskolába járó tanulók számára ez már azt jelenti, hogy vagy az iskolapadban maradnak, vagy pedig valamilyen akkreditált képzésben vesznek részt 18 éves korukig. (A törvény szerint 2013-tól 18 éves kor alatt senkit nem lehet teljes állásban foglalkoztatni.) A tanköteles korú gyerekek 93%-a valamilyen állami iskolába jár. Ez életkor szerint lehet:

- iskola-előkészítő (3-tól 4 éves korig) – pre-school (ISCED¹ 0) – a gyerekek 64%-a veszi igénybe,
- általános iskola (5-től 11 éves korig) – primary school (1–6. évfolyam, ISCED 1, 2),
- középiskola (11-től 16, ill. 18 éves korig) – secondary school (7–14. évfolyam, ISCED 2, 3, 4, 5).

Az állami iskolákra egységesen jellemző, hogy a helyi önkormányzatokhoz tartoznak, ugyanazt a nemzeti tantervet követik, és ellenőrzésüket is ugyanaz a felügyeleti szerv látja el. A gyerekek többnyire a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskolába járnak, de a törvény megengedi a szabad iskolaválasztást. Attól függően, hogy az ország milyen gazdasági térségében található az iskola, elég nagyok a különbségek. Vannak kiemelkedő eredményeket mutató intézmények, de főleg az elhanyagolt nagyvárosi részekben található iskolákban nagy a lemaradás. Megjelent az egységes középiskolákon belüli szelekció, így biztosítva a tanulmányaikban jobban haladó gyerekek számára külön osztályokban a jobb vizsgaeredményeket.

Bár a 4 és 18 éves kor közötti brit gyerekeknek mindössze 7%-át érinti, külön kell foglalkozni a magániskolákkal (independent schools). Alapvetően abban különböznek az állami iskoláktól, hogy az ide járó gyerekek szülei tandíjat fizetnek. Kevesen ugyan, de vannak, akik az iskola által nyújtott ösztöndíjban részesülnek. Komoly verseny folyik a bejutásért, minthogy sok szülő fontosnak tartja, hogy magániskolába járassa gyermekét, és ennek érdekében akár komoly anyagi áldozatokat is képes hozni. Léteznek azonban már olyan biztosítási rendszerek is, amelyek segítik a kevésbé jómódú családok gyermekeinek a magániskolai tanulmányok finanszírozását.

A magániskolák egy másik fontos jellegzetessége, hogy nem kötelező a nemzeti tantervet követniük. Továbbá nem elvárás ezekkel az intézményekkel szemben, hogy kizárólag valamilyen felsőfokú oktatási intézményben diplomát szerzett oktatókat alkalmazzanak. A követelményszint ellenőrzése érdekében azonban az országos felügyeleti szervek itt is élnek felügyeleti jogaikkal. Természetesen a magániskolák között is fellelhetők különbségek, hírnévben s a szolgáltatás minőségében egyaránt. Mindenesetre sok kritika éri őket elitista jellegük miatt.

¹ Az iskolarendszerű oktatás (óvoda, általános és középiskola, felsőoktatás) teljes vertikumában értelmezhető egységes nemzetközi osztályozási rendszer. A jelenleg használatos ISCED-97 elnevezésű rendszert az UNESCO Közgyűlésének 1997. novemberi 29.-i ülészaka hagyta jóvá. Az osztályozási rendszer lehetővé teszi az egyes országokban hosszú történelmi, kulturális fejlődés eredményeként kialakult eltérő felépítésű nemzeti oktatási rendszerek szerkezetének leírását, összehasonlítását és elemzését (Forgács András <http://oki.hu>).

A magániskolák képzési szintek szerinti felosztása (az életkor hozzárendelésével) a következő:

- óvoda (2-től 4 éves korig) – kindergarten (ISCED 0),
- előkészítő kisiskola (3, ill. 4 éves kortól 7 éves korig) – pre-preparatory school (1–2. évfolyam, ISCED 0, 1),
- előkészítő iskola (7-től 11, ill. 13 éves korig) – preparatory school (3–9. évfolyam, ISCED 1, 2),
- magán középiskola (11-től 13, ill. 18 éves korig) – public school (7–14. évfolyam, ISCED 3,4,5).

2.3. A középiskolai vizsgarendszer

A nemzeti tanterv meghatározott vizsgarendszert ír elő a középiskolák számára. Ezek minden iskolatípusban letehetőek Angliában, Walesben és Észak-Írországban is:

- GCSE – General Certificate of Secondary Education
16 éves korban
Az írásbeli vizsga eredménye mellett a végső osztályzatnál figyelembe veszik a projektmunkát és a korábbi évek folyamatos értékeléseit is. Bármely tantárgyból tehető, szabad választás szerint. Általában 6-7 tantárgyat szoktak választani a fiatalok.
- AS – Advanced Subsidiary
17 éves korban
Felkészülés szempontjából a fejlődést és az átmenetet biztosítja a GCSE és az A Level vizsgák között.
- GCE A-Level – General Certificate of Education at Advanced Level
18 éves korban
Azok a tanulók teszik le, akik a felsőoktatásba akarnak bekerülni. A jó eredmény igen fontos, mert a legdivatosabb egyetemekre való bejutásért nagy a verseny.
A felsoroltakon kívül még számos egyéb speciális, illetve szakmai jellegű vizsga is létezik.

A vizsgarendszert is éri kritika a szülők és a szakemberek részéről egyaránt. Van, akik túl soknak találják a vizsgák számát attól tartva, hogy azok elvonják a gyerekeket más iskolai tevékenységektől. Sok szülő viszont figyelemmel kíséri a több helyen is nyilvánossá tett vizsgaeredményeket, és igyekszik olyan iskolába küldeni gyermekét, ahol feltehetően nagyobb terhelésnek kitéve jobb eredményeket lehet elérni.

A brit oktatás megítélése vegyes. Az állami iskolák színvonala nagyon eltér egymástól. Van, ahol eléri a magániskolák színvonalát, de a szegényebb, a fejlesztésektől távol eső területeken meglehetősen gyenge a színvonal. A lányok általában jobb eredményeket mutatnak fel, a bevándorló gyerekek közül pedig az Ázsiából érkezettek között találjuk a jobb tanulókat (Project Britain 2010). Komoly aggodalomra ad okot, hogy bár a 2006-ban 57 országban végzett PISA felmérések eredményei alapján az Egyesült Királyság az OECD-országok átlaga feletti eredményt ért el természettudományokban, valamint az OECD-átlagnak megfelelőt szövegértésben és matematikában, ezek az elért átlagpontoszámok mindhárom esetben elmaradnak több fejlett ipari ország eredményeitől (pl. Ausztrália, Kanada, Japán, Németország). A 2000-es és a 2006-os mérési eredményeket összehasonlítva az Egyesült Királyság a „stagnáló” országok közé tartozik (PISA 2006).

2.4. Felsőoktatás

1960-ban 23 brit egyetem működött. A 60-as évek bővítéseinek és az 1992-es reformoknak köszönhetően több felsőfokú intézmény is egyetemi státuszt kapott. Ma közel 100 egyetem és 60 egyéb felsőfokú intézmény működik az Egyesült Királyságban. 2003-as adatok szerint 1,2 millió nappali tagozatos és 690 ezer levelezős diák tanult a felsőoktatásban. 207 ezer volt azoknak a száma, akik valamilyen posztgraduális képzésben vettek részt (Oakland 2010).

Az egyetemeket négy csoportba sorolhatjuk. A legrégebbi egyetemek (Oxford, Cambridge) már a 13. században léteztek. Ezekhez csatlakoztak később más egyetemek (pl. St. Andrews, Aberdeen, Edinburgh). Az egyetemek második csoportja az ún. „redbrick” egyetemek (Leeds, Liverpool, Manchester), amelyeket 1850 és 1930 között alapítottak. A harmadik csoport a 2. világháború után és a 60-as években jött létre (Sussex, East Anglia, York). A negyedik csoportot új egyetemeknek nevezik, 1992-ben néhány műszaki főiskola kapott egyetemi státuszt. Az egyetemeken kívül a felsőoktatáshoz tartoznak még a különböző főiskolák (colleges) és 1969 óta a Nyitott Egyetem.

Az egyetemek önálló intézmények, teljes akadémiai szabadságot élveznek, tanáraikat maguk nevezik ki, a diákok felvételijéről maguk döntenek. A gyakorlatban viszont az egyetemi pénzügyi tanácsokon keresztül erőteljesen függnek a kormány finanszírozásától. A kormány egyre közvetlenebbül szól bele az egyetemek működtetésébe, ami nem kis elégedetlenséget vált ki az egyetemeken oktatók körében. Úgy vélik, hogy az egyetemi hálózat bővítése miatt sok gyengébben képzett diák is felvételt nyer. Ezenkívül több diákért nem jár több egyetemi oktatói hely, és a fizetések sem nőnek ennek arányában.

Az iskolázottsági mutatók jelentősen emelkedtek az elmúlt években az Egyesült Királyságban. A fiatalok több mint egyharmada egyetemi szintű végzettség megszerzéséig folytatja tanulmányait. Kimagaslóan gyors ütemben növekszik a 25–34 éves korcsoporton belüli felsőfokú végzettségűek aránya más OECD-országok adataihoz viszonyítva (Education at a Glance 2003). A mutatók további javulását viszont kérdésessé teszik olyan döntések, amelyek tovább akarják emelni a sokak szerint eddig is magasnak számító tandíjakat. A 2010. novemberi londoni zavargások is erre a tervezetre reagáltak.

3. Tehetséggondozás az Egyesült Királyságban

Az Egyesült Királyságban a tehetséggondozást érintő kérdések szorosan kapcsolódnak az ország általános oktatási problémáihoz, amelyről már korábban szöveltünk. Az erős rétegződést mutató társadalmi háttérben az, hogy mit értenek tehetséggondozáson és milyen a tehetséggondozáshoz való hozzáférhetőség, igen nagy változatosságot mutat a közvélemény szintjén is, erősen kötődve a társadalmi hovatartozáshoz. Az osztálytudat a társadalmi elit számára fenntartott nagy presztízsű iskolák esetében a hagyományok őrzésében fejeződik ki, az egyenlőség eszményképe a munkásosztályban kifejezett, míg a befolyásos jótékonyági és szülői szervezetek a középosztályra jellemzőek. A kimagasló képességűek iránti érdeklődés tehát erősen társadalmi osztályhoz kötött, és gyakran a társadalom eltérő rétegei közötti érdekkonfliktusok témájául szolgál. Az angliai bentlakásos iskolák a hosszú időre visszanyúló tradíciójuk ellenére valójában nem sokkal járulnak hozzá a tehetségevelés országos iskolarendszeren alapuló kiépítéséhez. A kiemelkedő képesség ezekben az iskolákban inkább „csak” el-érendő célt jelent, semmint a differenciálást és az egyes tanulók képességprofilját figyelembe vevő foglalkozást (Persson és mtsai 2000).

Ezen túlmenően az Egyesült Királyságot alkotó országok is eltérnek egymástól az oktatási rendszerükben, a tehetség és a kiemelkedő képesség meghatározásában, valamint az érintett fiatalok ellátására szolgáló megoldásokban is, ahogy erre a jelenlegi brit oktatásügy előzményeinél már szöveltünk. Míg Észak-Írországban a tehetségesek ellátását gyakorlatilag a grammar school-rendszer jelenti, addig a másik három országban törvény rendelkezik a tehetségeseknek nyújtott szolgáltatásokról. Mindhárom esetben az inklúzió tennivalói, illetve az azt szabályozó törvény alá rendelődik a tehetséggondozás területe. A legkidolgozottabb szabályozás és ellátási rendszer a kormány részéről a walesi, illetve az angliai törvénykezésben állami szolgáltatásokban érhető tetten. A kiemelkedő képességű, tehetséges gyerekek számára a gazdagítást és az oktatás normál tanterven túllépő kiszélesítését írja elő a törvény, túl az azonosításon. A Gagnè-moddellnek megfelelően a törvény utal a szokásos tantárgyi eredményességen túl az

egyéb specifikus (szociális, perceptuális, vezetői-szervezői, sport) tehetségterületekre is. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy sokkal több fiatal tekinthesünk tehetségesnek annál, mint ha csak az intellektuális képességek normál eloszlású görbáját használnánk kiindulási pontként (Raffan 2009).

A Walesi Nemzeti Kormány (Welsh Assembly Government) igen kiterjedt és szisztematikus támogatást nyújt a tehetséggondozás számára. Ez magában foglalja az azonosításra vonatkozó tanácsadói tevékenységet, az ún. „Lehetőségek Tanterve: A Potenciáltól a Teljesítményig” (Curriculum of Opportunity: Potential into Performance) című dokumentum kiadását, képzések szervezését, támogatást minden helyi önkormányzat és iskola számára abban, hogy kialakítsák a saját tehetségeseket ellátó intézményeiket, melyek máris kimagasló eredményeket tudnak felmutatni (Raffan 2009).

Angliában már a korai 70-es évektől megtaláljuk a tehetséggondozás nemzeti ügyként való kezelésének nyilvánvaló lépéseit (pl. itt rendezték meg az első Tehetség Világkonferenciát 1973-ban). Az 1997-es év volt az, amikor az akkori kormányváltás drámaian megváltoztatta a helyzetet (Persson és mtsai 2000). A kormány deklarálta, hogy a tehetséggondozás az oktatáspolitikában prioritást kell hogy élvezzen. Nem sokkal később 1999-ben a parlament alsóháza életre hívott egy bizottságot (Education Select Committee) a tehetséges fiatalok oktatási és ellátási helyzetének a felmérésére az országban. Eredményeik alapján az angol iskolák többségében a tehetséggondozást elégtelennek minősítették. „Lépéseket kell tenni a minőségi ellátás irányába” – jelentette ki az áttekintés nyomán a Foglalkozási és Oktatási Minisztérium (Mönks és Pflüger 2005). A nemzeti stratégia részévé vált tehetséggondozás alapelveit ekkor fogalmazták meg. Ez ilyenféle megállapításokban fogalmazódik meg, mint például hogy

- „Nincs egyetlen jó út a tehetséges gyermekek igényeinek a kielégítésére.”
- „A kimagasló képességű gyermekek is élvezzék a gyermekkorukat.”
- „A hangsúlyt az átlagos iskolai ellátás javítására kell helyezni.”

Ennek nyomán született meg állami támogatással a „Kiválóság a városokban” (Excellence in Cities) elnevezésű program 1999 szeptemberében, amelynek egyre bővülő hálózatához 1600 intézmény tartozott 2003-ban (Balogh 2004). Minden iskolával szemben elvárásként fogalmazódott meg, hogy

- kiválasszák a gyerekek legtehetségesebb 10%-át,
- kinevezzenek egy tehetségkoordinátort,
- legyen saját iskolai tehetséggondozó stratégiájuk,
- adjanak lehetőséget a tanulóknak mind a tanórán, mind a tanórán kívül tehetségük csiszolására.

A program fontos eleme volt a partnerekkel való együttműködés, továbbá a hálózatban való működés is. Ennek nyomán később más, célzottabb program is napvilágot látott, mint például a „Dual Exceptionally Project”, a „Creative Arts Project”. Ezek a projektek még erősebb együttműködést kívántak meg az iskoláktól. A fejlesztés irányát a 2000-es évek közepétől a körültekintőbb azonosítási eljárások és tantervek kidolgozásában, valamint az értékelés és ellenőrzés területeiben jelölték meg, külön figyelmet fordítva középiskolákra. Az említett programok többsége azonban mára már nem működik (Raffan 2009).

A 2010-es kormányváltás a tehetséggondozó szakemberek számára is kérdéseket vet fel: vajon az új kormány stratégiai mit hozhatnak az iskolák és ezen belül a tehetségügy számára? Tim Dracup (2010) a tehetségtanácsadás független szakértője és a G&T Voice független nonprofit testület alapítója a következő lehetőségeket vetíti előre:

1. a gazdasági megszorítások a tehetséggondozás prioritását csökkentik,
2. az általános támogatás inkább az egyenlőségre, felzárkóztatásra, semmint a kiemelésre fókuszál,
3. kevésbé lehet számítani külső támogatásra, legfeljebb az önkéntes felajánlásokra – e területen több kezdeményezésre lesz szükség,
4. kevésbé vagy egyáltalán nem kötött felhasználású források állnak majd rendelkezésre az iskolán kívüli költségvetésből,
5. nagyobb autonómia és rugalmasság az intézmény és az intézményben dolgozók szakmai tevékenységében,
6. az iskola által kezdeményezett és irányított partnerkapcsolatok és együttműködések kritikus helyzetbe kerülnek,
7. növekvő elvárások a szülők és a tanulók körében.

II. A NACE TEHETSÉGGONDOZÁSI IRÁNYELVEI ÉS GYAKORLATA

1. A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői

A tehetséggondozásra összpontosító jó gyakorlatok szempontjából a NACE (National Association for Able Children in Education) jótékonyági szervezet tevékenysége az országban az egyik legkiterjedtebb, legátfogóbb, legnagyobb múltra tekint vissza. A NACE számos társszervezettel épített ki kapcsolatot, és az egyetlen független szerveződés tanárok és iskolák számára, amely 27 éves fennállása alatt – most már nemcsak Angliában, hanem Walesben is – minden politikai változást átvészelt, ami önmagában is érdemessé teszi a programot a megismerésre. Működésével segíti a tanárok, tanácsadók, felügyeleti szervek, iskolák, helyi önkormányzatok munkáját. A szervezet rendkívül nyitott, egyénileg is lehet csatlakozni, tagságot kérni. Továbbá azon kevés programok egyike, amely az inkluzív oktatás és a tehetséggondozás elveit és gyakorlatát együttesen, ugyanakkor sértetlenül tudja működtetni. Számos kiadvánnyal, konferenciák és továbbképzések szervezésével biztosítják a tagok naprakész tájékozottságát, a szakmai párbeszéd megvalósulását, biztosítva az egymástól való tanulás lehetőségét.

A kutatás során az intézményvezetők, a szervezet volt és jelenlegi elnöke, a program működtetői, diákok és tanárok voltak segítségünkre. A helyszíni riportok, konzultációk és a NACE támogatásával megrendezésre kerülő konferencia szekcióiban való részvétel során betekinthettünk az iskolák életébe, megismerhettük a csatlakozó iskolák irányelveit, célkitűzéseit, előmeneteli lehetőségeit.

1.1. A NACE küldetése, a megalakulás körülményei

A NACE alapítója és akkori elnöke Johanna Raffan. Többéves tanítási gyakorlattal rendelkezik; 25 éven át volt igazgatónő óvodában, általános iskolában és felső tagozatos iskolában (middle school).

Johanna Raffan úgy fogalmaz a NACE küldetéséről, hogy az iskolai munkát iskolaidőben kívánják hatékonyabbá tenni a tehetséges gyerekek számára, ezzel megemelve a többi gyerek munkájának színvonalát is. A tehetséggondozás ink-

luzív megközelítésének híveként meggyőződése, hogy mivel a gyerekek a nap aktív részét szinte teljesen az iskolában töltik, a közoktatás feladata, hogy ez alatt az idő alatt nyújtson minden olyan szolgáltatást, ami a gyerekek fejlődéséhez szükséges. A NACE alapfilozófiájához tartozik még a perszonalizált tanulás/tanítás. Minden egyes gyereknek meg kell adni a lehetőséget, hogy saját érdeklődése és saját legmegfelelőbb tanulási stílusának megfelelően haladhasson.

A NACE megalakulásának körülményeire Johanna Raffan úgy emlékszik vissza, hogy már sokakat aggasztott, hogy az ígéretesnek tűnő gyerekek sorra elcallódtak annak ellenére, hogy voltak kormánykezdeményezések a tehetséggondozásra. Ezért úgy döntött, ideje összefogni a probléma iránt érzékeny szakembereket. A szervezet célkitűzése, hogy kihívást nyújtsanak, lehetőséget adjanak ezeknek a gyerekeknek a továbblépéshez. A tehetséggondozásban fontosnak tartják az azonosítást, a tervezést és magát a képzést, amit gazdagító programokkal kívánnak biztosítani. Szeretnék megvalósítani, hogy a tehetséges gyerekek tehetségükhöz, ne pedig az életkorukhoz mérten tudjanak haladni, hogy a maguk speciális területén magas szintet érjenek el, és ne kelljen minden tantárgyból egyformán mindent megtanulni.

A tehetség értelmezése szempontjából fontosnak tartják definiálni az angol szóhasználatban megjelenő 'gifted', illetve 'talented' szavakat. A 'gifted' szót az elméleti és közismereti tárgyakban, míg a 'talented' szót a művészetekben, sportban, szakmai tárgyakban kiemelkedően teljesítő gyerekekre használják. Johanna Raffan szerint a NACE mindkettőre fókuszál, a potenciált keresik.

A NACE munkájában nincs előírt program, amelyen minden tanulónak végig kell haladnia. Nincsenek előírt instrukciók. A tanárnak nagy a döntési szabadsága. A tehetséges gyerek azonosítása is az ő felelőssége, teljesen az ő szakértelmére van bízva, kit ítél tehetségesnek, és a továbbiakban ennek megfelelően foglalkoztatja. Tárgyi erőforrások tekintetében úgy tűnik, hogy nagyon jó az ellátottság. Bő a választék kézikönyvekből, konferenciák anyagaiból. Ezenkívül léteznek saját programleírások, és különálló ötleteket is összegyűjtöttek.

Humán erőforrás tekintetében viszont maga Johanna Raffan mondja, hogy nincsenek magasan vagy speciálisan képzett szakembereik. A tehetséggondozásban részt vevő kollégákkal szemben nincsen elvárás arra vonatkozóan, hogy valamilyen komplex szakirányú képzésbe kapcsolódjanak be. Az elv az, hogy az érdeklődő kolléga saját szakmai ambícióitól függően továbbképzésekből, könyvekből és személyes tanácsadási helyzetekből tájékozódjon.

1.2. A NACE társszervezetei

A NACE működéséhez hozzátartozik a kapcsolattartás az ország más tehetséggondozó szervezeteivel, oktatási minisztériumi intézményeivel:

1. Ofsted – minisztériumi oktatási felügyeleti szerv.
2. DCSF – a gyermek, iskola és család viszonyaira szakosodó kormány-szerv.
3. QCDA – kormány szerv, amely a tanterv fejlesztéséért felelős.
4. BECTA – kormány szerv, amely a számítástechnika használatának fejlesztéséért felelős.
5. Walesi Nemzeti Kormány.
6. Excellent East – félautonóm szervezet, amely 2007 óta foglalkozik 4–19 évesek tehetséggondozásával: konferenciákat, továbbképzéseket, nyári iskolákat is szervez. 2011 márciusában – sokak elégedetlenségét kiváltva – a kormány meg akarja szüntetni működését.
7. Villiers Park – jótékonyági szervezet, amely megalakulásakor hátrányos helyzetű gyerekek tanulásának segítségével foglalkozott, majd tevékenységét kiterjesztette a tehetséggondozás irányába. 14–19 éves gyerekek számára tart kurzusokat.
8. London Gifted and Talented – 2004-ben alakult tehetséggondozó szervezet, amelynek szolgálatait mára már külföldön is igénybe veszik.
9. A Cambridge Egyetem.

Nemzetközi kapcsolataiban ki kell emelni az ECHA-t és a Tehetséggondozó Világtanácsot.

1.3. NACE-kiadványok

A NACE az ország vezető ellátója tehetséggondozást segítő szakkönyvekből. Kiadványaikat a szakma elismert vezetői is támogatják. Kézikönyveik tartalmát a NACE alapfilozófiája határozza meg. A perszonalizált tanulásnak olyan teljes rendszerét igyekeznek megvalósítani, amelyben minden egyes gyereknek megvan a lehetősége arra, hogy a lehető legjobb eredményt érje el, bármilyen háttére vagy tehetsége legyen is. Könyvekben ahhoz a tanítási gyakorlathoz adnak segítséget, amely fogékony a gyerekek különböző tanulási/haladási módszerei és érdeklődése iránt.

1.4. NACE-továbbképzések

NACE-oktatók az egész országban napi rendszerességgel dolgoznak együtt az iskolákkal, iskolahálózatokkal, helyi önkormányzatokkal. Tanácsot adnak, segítenek a tervezésben, tantestületi értekezleteket vezetnek, képzéseket tartanak, sőt együtt dolgoznak a tanárral az osztályteremben. Tanfolyamaikon változatos témák szerepelnek: menedzsment, vezetés, tantárgyspecifikus módszertani kérdések, iskolafejlesztési kérdések és hasonlók. Munkájuknak igen szigorú minőségbiztosítási feltételei vannak. Vezető tanácsadók közvetlen tapasztalatokkal rendelkeznek a tehetséggondozásban, ismerik a legújabb kutatási eredményeket.

Arra törekednek az országban, hogy minden iskolában legyen egy vezető pedagógus, aki összefogja a tehetséggondozó programot. Ezeknek a tanároknak már speciális képzésben kell részesülniük, de Johanna Raffan elmondása szerint nehéz ezeket a tanárokat megtalálni. Pedig nem másoddiplomáról vagy egyetemi tanfolyamról van szó. Így sajnos sok iskolában ez a munka még mindig csak névleges.

A jövőben a NACE tovább szeretné fejleszteni tevékenységét, de pillanatnyilag sok az aggodalom és a bizonytalanság.

2. Jó gyakorlat: A Kihívás Díja (Challenge Award)

A NACE tanítási filozófiáját valló és az ennek megfelelő tanítási gyakorlatot folytató iskolák a NACE által létrehozott Kihívás Díját kapják. Ez a díj az egész iskola munkájára kiterjedő átfogó önértékelésen, a fejlődés folyamatos biztosításán alapszik, tíz alapfeltétel megvalósulása mellett.

1. Egész iskolára vonatkozó munkastratégia, amely magában foglalja a kiemelkedő képességű és tehetséges gyerekek foglalkoztatásának tervét.
2. Azonosító stratégiák és a hozzátartozó kritériumok.
3. A kiemelkedő képességű és tehetséges gyerekek teljesítményének javítása érdekében kialakított tervfeladatok.
4. Többfajta tanítási/tanulási stratégia, osztálytermi modell rugalmas alkalmazása a kiemelkedő képességű és tehetséges gyerekek igényeinek kielégítésére.
5. Rendszeres felülvizsgálat az alulteljesítés azonosítása céljából, az ily módon rászoruló gyerekek támogatása.
6. Egész tantestületre kiterjedő elkötelezettség, hogy képezik magukat a kiemelkedő képességű és tehetséges gyerekek fejlődésének biztosítása érdekében.

7. Speciális programok létrehozása a különösen tehetséges gyerekek fejlesztésére.
8. Az iskola rendelkezik a szükséges erőforrásokkal, pl. IKT.
9. A szülők bevonása.
10. A programok megvalósításának folyamatos/rendszeres követése.

Az iskoláknak pályázniuk kell a díj elnyerésére. A pályázat előfeltétele, hogy az országos felügyeleti szerv (Ofsted) utolsó három évben kiadott értékelése meghatározott szint felett legyen. Az Ofsted bármilyen elmarasztalása kizáró ok. A díjat elnyerni kívánó iskolák 3–5 évig készülnek a megmérettetésre, az értékelési eljárás pedig komoly költségeket jelent az iskola számára. Akinek ilyen tervei vannak, az felelősségteljesen gondolkodik a tehetséggondozásról. Az érvényes pályázat benyújtása után a NACE saját hivatalos, a feladatra speciálisan képzett elemzőt kér fel az értékelő munka elvégzésére. A pályázat elbírálása kétféle feladat. Az első szakaszban az iskola által összeállított portfólió értékelése folyik. Világosan ki kell derülni a dokumentumokból, hogy a tíz alapfeltétel adott az iskolában. Amennyiben a portfólió átmegy a vizsgán, sor kerülhet az elbírálási procedúra második szakaszára.

Az értékelő kitűz egy időpontot, amikor meghatározott forgatókönyv alapján látogatást tesz az iskolában. Ez a munka egy teljes tanítási napot vesz igénybe. Az értékelő találkozik, illetve interjút készít szülőkkel, tanárokkal, a tehetséggondozásban részt vevő gyerekekkel. Az óralátogatások száma 6–8, az iskola nagyságától függően. A nap végén az értékelő az iskola vezetőse előtt összefoglalja a látottakat, és közli, hogy az iskola megkapta-e a díjat. Az írott értékelésnek tíz munkanapon belül kell elkészülnie.

A feltételekből és az elbírálási procedúrából is egyértelműen látszik, hogy komoly megmérettetésről van szó. Igazi kihívást je-

Casterton Business & Enterprise College

„Az iskola a tanév elején felkínál egy külön programot nekünk, tehetséges tanulóknak. Mindnyájan kapunk egy tevékenységi tervet, amiben eldönthetjük a szüleinkkel, hogy miben vagyunk jók, és hogyan szeretnénk tovább fejlődni. Így alakulnak ki a tantárgyaink. Ahogy nagyobbak leszünk, saját úton járhatunk, és más lehetőségeink lesznek. Ebben az évben egy filmet csináltunk, mozifilmes iskola vagyunk. Egy BBC producerral dolgoztunk, a filmünket be is fogják mutatni országszerte. Nagyon jók a tapasztalataink ebben az iskolában. Reméljük, a jövőben még ennél is jobban fogunk tudni dolgozni.”

Winchmore School, London

„Az iskolának komplett tehetséggondozó programja van, ahol állandó kihívás a tanulás. Minden tehetséges gyereknek van külön saját tervezete, amely magában foglalja az elképzeléseket, egy tantárgyi önértékelést, a szülői és tanulói célkitűzéseket. Minden tanuló részt vesz egy érzelmi intelligenciát fejlesztő programban. A tantermi munkán kívül egyetemi mester órák is vannak. Ellátogatunk a Cambridge Egyetemre. Szerveznek vita, üzleti és tudományos versenyeket. Voltak már utazások Barcelonába, Párizsba, Dorsetbe. Nyelvekből, színdarabokból és zenéből különösen jók vagyunk.”

lent az érdeklődő és a részt vevő iskoláknak. Mindezt az is alátámasztja, hogy az első díjat a Lordok Házában adták át. Pillanatnyilag Angliában és Walesben 190 ilyen iskola működik. A díjat el is lehet veszíteni, négyévenként kell akkreditáltatni. A gyerekek nagyon büszkék, hogy részesei lehetnek egy ilyen programnak. Nyilatkozataikból (lásd a bekeretezett írásokat) kiderül: tisztában vannak vele, hogy tehetségük/képességük alapján kiemelték őket, nagyra értékelik a pluszmunkát, amit tanáraik és más szakemberek végeznek velük, és ezt kimagasló teljesítménnyel hálálják meg.

2.1. A Scaltback Middle School, Newmarket

Az iskola tehetséggondozáshoz való hozzáállása, tevékenysége és eredményei alapján mintaértékű.

Egy kertvárosi részben, kellemes környezetben található. Jelenleg 400 tanulója van, többnyire a körzetben lakó gyerekek. Külön kérvénnyel is felvételt lehet nyerni, de ez nem jellemző. Az sem mondható el, hogy a tehetséges és kiváló képességű gyerekek gyűjtőhelye. Az iskola adataiból kiderül, hogy különösebb válogatás nélkül folyik a beiskolázás. Az intézményben

- a nemek aránya 50-50%,
- gyámhatósági felügyelet alatt áll 5%,
- elvált vagy külön élő szülők gyermeke 50%,
- hátrányos helyzetű gyerekek 15%,
- újonnan letelepedő más (nem brit) nemzetiségű gyerekek 5% (lengyel, olasz, portugál, litván, görög származású gyerekek),
- tanulási nehézségekkel küzdő (hallássérült, gyengén látó, autista stb.) gyerekek 25%.

Az iskolának 23 pedagógusa van, akik két-két tantárgyat oktatnak. Munkájukat tíz pedagógusasszisztens és 10 adminisztratív dolgozó segíti. Az iskola állandó kapcsolatot tart fenn pszichológussal és szociális munkásokkal is, bár nem áll módjukban saját szakembereket alkalmazni.

A Scaltback Middle School a Challenge Award minden kritériumának maximálisan megfelelő iskola. A gyerekekkel és az igazgatónővel folytatott beszélgetések, a tanórak légköre, az épület külső és belső megjelenése mind azt igazolják, hogy az intézményt igényes munka jellemzi, korszerű eszközökkel, gyerekcentrikus módszerekkel.

A NACE filozófiáját, tehetséggondozó alapelveit immár tíz éve vallják magukénak, de az egész tantestületre kiterjedő elkötelezettség és a Challenge Award elvárások megvalósítására való törekvés öt éve van jelen munkájukban.

Az igazgatónő tehetséggondozásról vallott nézetei és az iskola gyakorlata teljesen megegyezik Johanna Raffan filozófiájával. A gyerekeket nem válogatják,

semmilyen adatfelvétel vagy felmérés alapján történő kiemelés, illetve szelekció nincs náluk. A szaktanár felelőssége észrevenni a tehetséget, és utána a megfelelő tevékenységi köröket kidolgozni a gyerek számára. Az egész tantestület részt vesz ebben a munkában. Nem követnek konkrét tehetséggondozó modellt, de Renzulli modellje áll hozzájuk a legközelebb, mivel az iskolaidőben elvégzett gazdagító programokat részesítik előnyben. Gardner tehetséggondozásról szóló elméletét is nagyra becsülik, és hisznek abban, hogy minden gyerekben szunnyad valami. Nem fókuszálnak semmilyen természetű tehetségre, nyitottak mindenfajta tehetség iránt, bármivel találkozhatnak is. Az igazgatónő elmondása szerint inkább sport, művészeti és zenei tehetsége bukkannak az iskolában.

A mindennapi iskolai munkában a gyakorlati tevékenységre helyezik a hangsúlyt, aminek során lehetőséget és szabadságot adnak a gyerekeknek, hogy kibontakoztassák tehetségüket. Az órán a tanár egyértelműen facilitátor, érdeklődésüknek, szintjüknek és tehetségüknek megfelelően foglalkoztatja a gyerekeket. A tanárok azt mondják, olyan gyerekeket szeretnének nevelni, akik boldogok ebben az iskolában, és az iskola elvégzése után is megtartják önálló tanulási stílusukat.

Lássunk néhány érdekes példát ennek illusztrálására! Nincs kötelező olvasmány. A gyerekek maguk választják ki (tanári segítséggel), hogy mit szeretnének olvasni és utána feldolgozni. Az órákon a differenciált foglalkozás dominál, a gyerekek gyakran az osztálytól külön dolgoznak valami önálló vagy kiscsoportos feladaton. A bármilyen témában vagy tantárgyban kiemelkedően teljesítő gyerekek több és/vagy más feladatot kapnak, és kevesebb tanári beavatkozással dolgozhatnak. Ezáltal nagyobb önállóságra tehetnek szert. Rendszeresek a projekt munkák, amelyek produktumai az egész iskolát díszítik.

Az iskola igazgatónője, Elaine Wilson büszkén beszél a gazdagító napról (Enrichment Day). Erre 6–10 hetenként kerül sor, amikor az egész iskola kirándulni megy. Ezek olyan alkalmak, amikor a gyerekek önálló tanulóként szabadon tanulmányozhatnak, vizsgálhatnak valamit az adott terepen.

Az iskola másik specialitása az extra nap (Extra Day), amely szombati napon szokott lenni. Ez csak a kifejezetten tehetséges gyerekek napja. Ezt is valamilyen projekt mentén valósítják meg. Ilyenkor valami tényleges dolognak a tényleges kutatásával foglalkoznak. A közelmúltban ilyen sikeres projekt volt például az „Ösrobbanás” vagy „Hasfelmetsző Jack kutatása”. Ennek a napnak a lebonyolítása már pénzbe kerül, amit részben a szülők, részben az iskola áll.

A tantestületben senkinek nincs semmilyen tehetséggondozásra feljogosító hivatalos papírja. Semmilyen szakirányú felsőfokú képzésben nem részesültek. Viszont rendszeresen részt vesznek konferenciákon, továbbképzéseken, és a tantestületnek mindig beszámolnak a legújabban szerzett ismereteikről. A NACE-kiadványokat ismerik, tájékozottak a legújabb kutatási eredményekről.

Az iskola szabad légköre, a jól nevelt, kedves gyerekek, a készséges tanárok, a jól felszerelt tantermek, a gazdagon díszített falak magával ragadják az iskolába látogató vendéget.

2.2. Hogyan válaszol a program az angol társadalom és oktatás kérdéseire?

A program kiválóan tükrözi azt az Európa-szerte jelentkező igényt, miszerint a tehetséggondozásnak prioritást kell élveznie az oktatásban. A tényfelismerés immár nem meríti ki az odafigyelést, egyre nagyobb az érdeklődés a konkrét programok és jó gyakorlatok iránt. A NACE is erre a kihívásra válaszol. Az iskolas generáció minden tagjára kiterjeszti a lehetőséget függetlenül attól, hogy milyen szociális háttérű, származású vagy milyen területen jeleskedő gyerekről van szó. Ez nagy merítés, és nagyon demokratikus megközelítés. Minden tanárt felhatalmaz a joggal és egyben felelősséggel, hogy a tehetséges gyerekeket felismerje, és hozzáértése szerint gondozza. Ez természetesen veszélyeket is rejt magában, de motiválóan hat minden igényes pedagógusra, ahogy ezt a Challenge Award iskolákban is tapasztalhatjuk.

Igen dicséretes törekvés az iskolaidőre szorítkozás, igazodva az inklúzió és a tehetséggondozás azon elveihez, hogy minden gyermeknek az egyéni igényeihez illeszkedő szolgáltatást nyújtson, valamint hogy elkerülje a gyerekek idejének túlzott igénybevétele és az ebből származó túlterhelést. Viszont ez nehezen tartható. Jól látszik a gyermekek nyilatkozataiból is, amikor az iskolaidőn túli gazdagító programokra utalnak. A Scaltback Middle School is büszkén tűzi zászlajára a hétféle rendezvényeket. Az iskolarendszert érő kritikákból kitűnik, hogy ezek a megoldások nem ütköznek a szülők és gyerekek ellenállásába. Nagy az igény a minőségi tudás – elméleti és gyakorlati – megszerzésére. A tehetséges gyerekek és szüleik partnerek ebben.

3. A program tanulsága: tehetséggondozás és inklúzió

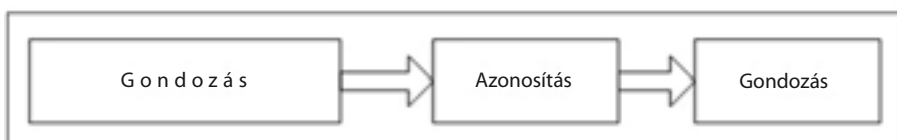
Mit jelent a tehetség kiválasztás és -gondozás inkluzív megközelítése? Pedagógiai értelemben szűkebben az inklúzió a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott (pl. fogyatékos, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti (Réthyné 2000). A megközelítés ellentéte a szegregált oktatásnak, szegregáló iskoláztatásnak, amely a gyermekek meghatározott csoportjait speciális nevelési intézményekbe különíti el. Az idők során azonban az inklúzió nevelésügyi fogalma kiszélesedett, s ma egy sokkal általánosabb, a sokféleségnek, a különböző kultúrákból származó tanulók megbecsülésének, értékelésének a filozófiáját értjük alatta. Az inklúzió az integráció

egy minőségileg magasabb foka, melyben a fogadás befogadássá válik. Ahol nemcsak jelen van a többségtől különböző másféle gyermek, hanem különleges igényeinek figyelembevételével egyéni fejlesztésben, kibontakoztatásban részesül. Ebben a tágabb értelemben az inklúzió és a tehetséggondozás nem zárja ki egymást (Hymer–Michel 2002).

A fentebb bemutatott, kétféle nevelési feladatot összekapcsoló gyakorló pedagógusok és elméleti szakemberek alapelve, hogy minél több gyermek számára minél hosszabban tartó és minél többféle lehetőséget kínáló háttérrel kell biztosítanunk ahhoz, hogy megteremtjük a részvétel széles skáláját, amelyből a tehetséges tanulók előbukkanhatnak. Amellett érvelnek, hogy a különböző családi háttérű gyermekek nem egyforma eséllyel indulnak a kiválasztási folyamatban, hiszen a megelőző tanulási/gyakorlási tapasztalataik jelentősen eltérhetnek egymástól. A szülők által biztosított, illetve forszírozott tevékenységek az egyébként kiemelkedő „természetes képességekkel” és érdeklődéssel nem bíró tanulóknál is látványos előrehaladást eredményezhetnek. Ugyanakkor a veleszületett hajlammal bíró, de nem „bejártott” fiatal a korai azonosítási helyzetbe való hozása hátrányosan érintheti. A két feladat együttes jelenléte azonban nem jelenti a normák leszállítását vagy a pedagógiai ellátás felhígulását: ehelyett egy olyan megfontolt és szisztematikus megközelítésre utal, amely számol a tehetségazonosítás és tehetségfejlődés vonatkozásaival, mint amilyen a családi háttér, a feladat iránti elköteleződés, a jó vezetőre, edzőre való igény, az időbefektetés, amely szükséges bizonyos készségek kiépítéséhez és fenntartásához. Az inklúzió során lehetőség nyílik a tanulók változatos tevékenységekkel való megkínálására, a feladat iránti elkötelezettség, a tanulékonyság és a tevékenységben való könnyedség megfigyelésére. Ennek fényében a lehetőségek hosszan tartó és változatos előkészítő gazdagítása szükséges az azonosítás előtt (Gray-Fow 2005). Összefoglalva a legjobb megközelítést tehát a következő ábra szemlélteti:



A kezdeti szakmai ellátás és gondozás fontosságát végül még inkább kifejezi a következő ábra:



KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az angliai tehetséggondozás tanulmányozásában a szerzők szeretnének köszönetet mondani *Johanna Raffan* asszonynak (a walesi Tehetséggondozás Tantervi, Értékelő és Minősítő Hatóságának szakértője, az ECHA ügyvezető tagja, a Tehetséggondozó Világtanács brit delegációjának tagja), akinek szervezőmunkája, tanácsai, szakirodalmi útmutatásai nagy segítséget jelentettek. A NACE kötelékében töltött hosszú munkássága alatt nagy tapasztalatra és tudásra tett szert, amelyet más intézmények és szervezetek is nagyra tartanak. Segítségét megtiszteltetésnek érezzük. Köszönet illeti *Elaine Wilson*t, a Scaltback Middle School igazgatónőjét, aki lehetővé tette, hogy az iskolájában betekinthessünk a tanórákba, találkozhassunk és beszélgethessünk a tanulókkal. Köszönetet érdemel *Tim Dracup*, az angliai tehetséggondozás független szakértője, aki 2009-ig dolgozott az Oktatási Minisztérium tehetséggondozásért felelős osztályán, így több tehetségsegítő kezdeményezés résztvevője lehetett, s aki megosztotta velünk a tehetséggondozás angliai távlatairól szóló gondolatait.

IRODALOM

- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
British Life & Culture: <http://projectbritain.com/britain.html>. (Letöltve 2010. 11. 01.)
- Dracup, T. (2010): *Gifted and Talented Education in England Today*. Az „Optimus 9th Annual G&T Conference” előadása alapján, 2010. október 5., London
- Education at a Glance 2003: OECD Indicators. http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html (Letöltve 2010. 11. 02.)
- Forgács A.: ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolarendszerek-Forgacs-ISCED>. (Letöltve 2010. 12. 1.)
- Gray-Fow, B. (2005): *Discovering and Developing Talent in Schools. An Inclusive Approach*. David Fulton Publishers Ltd., London.
- Hymer, B.–Michel, D. (2002): *Gifted & Talented Learners. Creating a Policy Inclusion*. David Fulton Publishers Ltd., London.
- Keresztes I. (2010): Ketyegő bombák. *HVG* 40. Szám, 2010. okt. 9.
- MacShane, D. (2010): Rise of the Right. *Newsweek*, 2010. 09. 04.
- Mönks, F. J.–Pflüger, R. (2005): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.
- Oakland, J. (2010): *British Civilization: an Introduction*. Routledge, London & New York.
- Persson, R. S.–Joswig, H.–Balogh, L. (2000): Gifted Education in Europe: Programs, Practices, and Current Research. In Heller, K. A., Mönks, F. J. Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 703–731.
- PISA (2006): Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007. <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>.
- Raffan, J. (2009): *Able Gifted and Talented in UK*. Az ICBF Kongresszusán elhangzott előadás kézírata alapján, 2009. szeptember 9–12.

Réthy Endréné: *Integrációs törekvések Európában – Az ép és sérült (fogyatékos) gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata*. Budapest, Szociális Munka (12), 9–22.

Szegedi N. (2007): Nagy-Britannia. In Probáld F.–Szabó P. (szerk.): *Európa regionális földrajza – Társadalomföldrajz*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 79. o.

Underhill, W. (2010): Toil and Tears. *Newsweek*, 2010. 09. 27. <http://projectbritain.com/education/schools.html> (Letöltve: 2010. 11. 02.)

Nagy Tamás*–Gordon Győri János**¹

A német tehetséggondozás jelene egy tehetséggondozó modell tükrében

I. BEVEZETŐ

1. A jelenkori német társadalom

Németország Európa egyik meghatározó ipari és gazdasági hatalma, fővárosa Berlin, államformája köztársaság. Területe 357 021 km², így Európa hatodik legnagyobb területű állama, 80 milliós lakosságával pedig a kontinens második népesebb országa. Történelmileg jól ismert szerepet játszott az első és a második világháború kirobantásában. Ezt követően az országot két részre osztották, a Német Szövetségi Köztársaságra (NSZK) és a Német Demokratikus Köztársaságra (NDK). Az egykori NDK területén újraalakított tartományok, valamint a régi NSZK tartományai 1990. október 3-án csatlakoztak egymáshoz és hozták létre a ma ismert Németországot.

A mai Németország politikai és társadalmi arculatát gyökeresen befolyásolja az ország etnikai összetétele: hiszen miközben vallási és kulturális szempontból is sokszínűséget hoznak a mindennapokba, jelentős társadalmi-politikai feszültségekhez is vezetnek, mint ahogy az például a többgenerációs török bevándorlók asszimilációjának folyamatával kapcsolatosan is megfigyelhető. A lakosság jelenlegi, 2000-es évek utáni, összetétele az alábbiak szerint alakul: 90% német, 2,2% török, 1% dán, 1% délszláv, 1% fríz, 1% olasz, 0,5% szerb, 4,5% egyéb (Németh 2002; Ormos 2008).

Az eltérő nemzetiségűek aránya tehát a német társadalmon belül összesen mintegy 10%. Ez sajátos színezetet ad a német társadalom dinamikájának – elég ha csak a török vendégmunkások, a több generáció óta Németországban élő török családok és leszármazottjaik beilleszkedési problémáira utalunk.

* Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

** ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

¹ Jelen tanulmány készítésének idején a második szerző az OTKA K-79143 sz. kutatási támogatásban részesült.

A német társadalom erősen megosztott a bevándorlók és a kisebbségekhez való viszonyulás tekintetében; mint ahogy azt később látni fogjuk, a tehetség-gondozó programokban is sajátosan elegyedik a szegregáció és az integráció je-lensége.

Noha a német tehetséggondozó programok nyitottak a más nemzetiségűek előtt, és több jelentős támogatással rendelkező szervezet folytat kifejezetten eltérő nemzetiségűeknek szóló tehetséggondozást, a nagyobb alapítványok és az iskolán kívüli tehetséggondozó programok fiataljai között viszonylag kevés eltérő nemzetiségű található. Ugyanakkor a tehetséggondozó programok többségében zajlanak olyan programok, melyek kifejezetten külföldi fiataloknak szólnak: olyanoknak, akik Németországban tanulnak rövidebb-hosszabb ideig, de a tanulmányaik végeztével hazatérnek anyaországukba.

1.1. Etnikai és nyelvi, valamint vallási megoszlás

Németországban körülbelül 7,3 millió külföldi állampolgár él, akiknek jelentős részét a vendégmunkások és családjaik teszik ki. Ezeknek az embereknek körülbelül 60%-a több mint 8 éve él az országban, több mint 20%-uk már Németországban született (ez a két feltétel külön-külön is állampolgárságot biztosít számukra) (Statistische Ämter 2010).

A vendégmunkások bevándorlása miatt jelentős török, olasz, szerb, görög, lengyel és horvát kisebbség jött létre. Egyre növekszik a harmadik világból betelepülők száma (indiaiak, kínaiak, afrikai feketék). Német felmérések szerint az európai betelepülők a törököknél jobban integrálódtak a társadalomba.

Szintén nagyszámú német nemzetiségű bevándorló érkezett 1980–1999 között az országba a volt Szovjetunió területéről, Lengyelországból és Romániából (Horváth 2001). Ezeknek a személyeknek nemzetiségükből adódóan egy hivatali eljárás és 2 év németországi tartózkodás után járt a német állampolgárság – így ők nem is jelentek meg a hivatalos bevándorlási statisztikákban. Leszármazottaik szélsőséges politikai (főleg orosz sovíniszta) nézetei komoly gondot jelentettek az országban – ezért 2005 januárjától ún. német *integrációs kurzusokat* indítottak nemcsak az újonnan érkezők, hanem akár a németországi születésűek számára is (Statistische Ämter 2010).

1.2. Vallási tagozódás

Németország alkotmánya biztosítja a vallásszabadságot, valamint kimondja, hogy nem szabad senkit hátrányosan megkülönböztetni hite vagy vallása miatt. Ettől függetlenül a nagyobb vallások kedvezményekben részesülnek, például

hittant oktathatnak az iskolákban, és az egyházak részesülnek az adóbevételekből is (Statistische Ämter 2010).

Legelterjedtebb vallás a kereszténység, hiszen a népesség kétharmada keresztény vallású, a keresztények fele (a teljes népesség 33%-a, főként a délen és nyugaton élők) katolikus, fele (főként északon és keleten) protestáns. Körülbelül 3 millió muszlim (legtöbbjük török származású) él Németországban. A zsidó vallásúak pedig a hivatalos statisztika szerint 160 ezren vannak (Statistische Ämter 2010).

Mindamellett a németek 30%-a nem kötődik egyetlen valláshoz sem (keleten ez a számadat magasabb).

1.3. Gazdasági jellemzők

Az Amerikai Egyesült Államok, Kína és Japán után Németországa a világ negyedik legerősebb gazdasága, az ország belső piacára azonban jelentős teherként nehezedik a magas szociális juttatások rendszere. A munkanélküliség a szociális rendszer merevsége miatt hosszú távú problémává vált, a családtámogatási politika hiányosságai miatt az aktív kereső népesség egyre nehezebben képes a társadalombiztosítási rendszert eltartani (Illés 2002).

A közös európai pénz, az euró bevezetése és az Európai Unió keleti bővítése a várakozások szerint nagy változásokat hozott a német gazdaságban, de nem befolyásolta jelentős mértékben az ország gazdasági teljesítményét; ugyanakkor az Európai Unió népességének 1/6-át tömörítő Németország adja az Európai Unió termelésének közel 1/3 részét (Németország társadalmi-gazdasági helyzete 2009). Sokoldalú iparából a gépgyártás, a vegyipar és az elektronika emelkedik ki.

A német vállalkozások teljesítményét és versenyképességét a nemzetközi piacokon megszerzett pozícióik fémjelzik. Németország – az USA után – a világ második számú exportőre. Közel 18%-os részesedésével a csúcstechnológiai termékek világkereskedelmében is kimagasló helyet foglal el. Németországban minden negyedik munkahely közvetlenül vagy közvetetten exportfüggő. A világkereskedelem 2/3-át lebonyolító 28 ország közül 15 számára Németország az első számú beszerzési forrás. Ugyanakkor a német piac a külföldi kereskedelmi és kooperációs partnerek számára is jó lehetőségeket kínál.

Németország meghatározó szerepet játszik a magyar külkereskedelemben is. Kivitelünk jelentős része ezen a piacon talál vevőre – ennek fele Dél-Németországban.

A német oktatásügy szerepe természetesen szervesen összefonódik a társadalmi és gazdasági változások elmúlt évtizedes folyamatával, a második világháború és az 50-es, 60-as évek változásai az oktatási rendszer átalakulását is maguk

után vonták: egyre inkább gyermekközpontúvá vált, illetve az addig sokféle rendszerben működő oktatási formákat törvényi rendeletekkel állami szabályozás alá vonták, egységesítve a tanítást a kisiskolás kortól a felnőttkorig (Kai et al. 2003).

A tehetséggondozás története a 60-as években kapott különleges és új hangsúlyt a német oktatásban és képzésben: az akkori törvényhozók számára egyértelművé vált, hogy a német fiatalok képzése nem megfelelő színvonalú. Úgy találták, hogy az oktatás minden szintjén képviselt egyenlőség nem tesz jót az oktatás színvonalának, és nem termelődik ki a tudományos és a gazdasági elit új utánpótlása, tehát az ország lemarad és függővé válik a többi hatalomtól. Ennek a felismerésnek a jegyében, mely a gazdasági és geopolitikai hatalom megszerzésén/megtartásán, illetve megszilárdításán alapult, egy új tehetséggondozási doktrína kezdett körvonalazódni.

Az 1980-as és 90-es évek újabb kihívást jelentettek a német oktatásügynek: a vendégmunkások és gyermekeik letelepedésével és meghonosodásával olyan kulturális és generációs problémák kerültek az oktatásügy területére, melyek társadalmi feszültséget generálnak, és összefonódnak a fokozódó pénzügyi nehézségekkel.

A tehetséggondozás Németországban minden oktatási szinten jelen van, és végigkísérheti az oktatás életéveit egy adott gyermek esetében; ugyanakkor alapvetően nagyon hasonló kihívásokkal küzd, mint sok más európai ország tehetséggondozó rendszere. Mégis, úgy tűnik, hatékony válaszokat találnak a tehetségazonosítás és -fejlesztés kérdéseire, mint ahogy az a gazdasági adatok tükrében egyértelműen igazolható is.

A továbbiakban először a német oktatásügy felépítését és a tehetséggondozás rendszerét tekintjük át, hogy aztán a leírások a később bemutatásra kerülő tehetséggondozó program működésének keretében szolgálhassanak.

2. A németországi oktatás rendszerének bemutatása, általános jellemzői

2.1. Oktatási rendszer

Németország sokszínű és változatos képet mutat oktatási rendszerének felépítése szempontjából, mivel az edukáció az egyes tartományok önálló felelősségi körébe tartozik. Így a rendszer egyes részeiben és formáiban eltér egymástól, igaz nagyjából csak az elnevezését tekintve. Az 1900-as évek második felétől azonban a német oktatási rendszer országos szinten is azonos alapokon nyugszik, melyet az iskolai kötelezettség általános jellege (18 éves korig) és a négy, valamint öt részből felépülő képzési rendszer keretez (Anweiler 1992). Az iskolai

képzés az alapfokú iskolával (Primarstufe) kezdődik, amely rendszerint az első négy iskolaévet fedi le, de egyes megyékben hat év is lehet, míg más megyékben az 5. és a 6. év *tájékoztatói évként* jelenik meg az iskola jellegétől függően.

Az alapfokú iskola befejezését egy új oktatási szakasz, a Sekundarstufe I megkezdése követi. Ez a szakasz magában foglalja az általános iskola (Hauptschule) következő 4-5 évét, valamint a középfokú képzés egyes részeit: a reáliskolát, illetve a gimnáziumi képzés 8 osztályos változatát. Az oktatás ezen szintje tehát vagy az általános iskolai, vagy a középfokú végzettséggel fejeződik be. Az általános iskola alapvető általános műveltséget biztosít a szakmai képzés megkezdéséhez, míg a reáliskola kiterjesztett általános műveltséget közvetít. Egy sikeres középfokú vizsga feljogosít a gimnázium felső fokára való lépéshez.

Ezután következhet a középszintű oktatás (Sekundarstufe II), a gimnázium felső foka vagy a szakmai oktatás. Ez utóbbi kettős rendszerű képzésből áll: szakképzés és szakiskola, szakmai előképzési év, szakmai szakiskola, szakközépiskola, valamint szakmai gimnáziumból. Az általános műveltséget adó iskolák rendszerint 9 vagy 8 osztályt foglalnak magukba. Az érettségi vizsga letétele majdnem minden tartományban a 12. osztály befejeztével lehetséges. A szakgimnáziumok esetében a szakmai képzés áll előtérben, mely egy reáliskolai vagy ennek megfelelő iskolai végzettségre épül. Ez a 11–13. osztályt foglalja magába és egy általános főiskolai végzettséget (oklevelet) ad.

Az oktatás harmadik szintje (Tertiärbereich) a felsőfokú oktatási intézménybe való belépésre jogosító érettségi bizonyítvány megszerzésével kezdődik. Ez a fokozat a főiskolák, szakfőiskolák és szakakadémiák területe.

A negyedfokú terület (Quartärbereich) a magán- és szakmai továbbképzést foglalja magába. Továbbképzés a tanulmányok mindennemű fajtájának újrafelvétele, korszerűsítése, szinten tartása.

A sajátos nevelési igényű gyermekek iskoláztatására is ebben az iskolatípusban van lehetőség. A képzési feladat meghatározása a tanulók fogyatékosági fokának figyelembevételével történik. Egy befejezett fogyatékos iskolai végzettség az általános iskola alapfokával azonos.

A szakmai előképzés azoknak a fiataloknak áll rendelkezésére, akiknek szakiskolába való felvétele nem sikerült, vagy egy szakiskola megkezdésére még nem elég felkészültek. Ezen szakmai lépcső segítségével az alapfokú szakmai tevékenység elsajátítása a cél.

Bár az óvodáskori szűréstől és fejlesztéstől kezdve a német oktatási rendszer minden szintjét átszövi a tehetséggondozás valamilyen formája, a hangsúly mégis a 12–19 év közötti korosztály fejlesztésére helyeződik.

A tehetséggondozás központi erejét az a 12 nagy alapítvány jelenti, melyek a Stipendium Plus honlapon (www.begabtenfoerderungswerke.de) közös portfó-

liót hoztak létre önmaguk bemutatására, illetve a német tehetséggondozás öszszefogására és menedzselésére.

Figyelmet érdemel azonban egy másik szerveződés, a Deutsches Bildungserver, Förderung von Hochbegabten (Német Tehetségképzési Szerver) nevű szervezet álláspontja, miszerint Németországban legalább 300 000 tehetség él, akiknek azonban körülbelül a fele szociális és iskolai problémákkal küzd, ezért tehetségüket inkább hátrányként és fenyegetésként, semmint lehetőséggként élik meg (Bildungssysteme der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010).

Ahhoz azonban, hogy e társadalmi, illetve tehetséggondozási folyamatot világosabban megérthessük, érdemes röviden áttekintenünk azokat a történeti előzményeket, amelyek hozzájárultak a német tehetséggondozás mai arculatának kialakulásához. Persze kérdés, hogy napjainkban lehetséges-e egyáltalán egységes képet alkotni a németországi tehetséggondozás történeti folyamatáról – kérdés ugyanis, hogy valóban egyetlen egységes történeti folyamatról van-e szó.

2.2. A németországi tehetséggondozás az utóbbi évtizedek eredményeinek tükrében

A németországi tehetséggondozás története egy egyetemi munkacsoporttal kezdődik, amit Stern 1916-ban hozott létre a Hamburgi Egyetemen. A munkacsoport tevékenységének célja a tehetséges gyermekek vizsgálata volt. Az egészen 1933-ig működő laboratóriumnak a nemzetszocialisták hatalomra kerülése és a második világháború torz eugenikai szemlélete vetett véget.

A németországi tehetséggondozás története a második világháború után vált ketté a néhai NDK, illetve az NSZK megalakulása miatt. Az NDK-ban a Lipcsei Egyetemen zajlottak azok a kutatások, melyek megalapozták a szocialista rendszer tehetséggondozásának alapját. A szocialista Németországban ún. Spezialen Klasse és Spezialen Schule (speciális osztályok és speciális iskolák) rendszere alakult ki, melyben a hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek is lehetőséget kaptak a tanulásra. A tehetséggondozás fókusza leginkább természettudományos és orosz nyelv orientáltságú volt, e mellett a zenei fejlesztés és később a sport kapott jelentős szerepet.

Az 1940-es és 60-as évek között az egykori NSZK-ban elsősorban a genetikai alapokon működő tehetséggondozás és -kiválasztás élvezett előnyöket, de a 60-as évektől kezdve fokozatosan kapott egyre nagyobb hangsúlyt a szociális környezet szerepe a kiválasztásban. Ebben az országrészben kezdettől fogva léteztek olyan magániskolák, melyek a tehetséggondozást pártfogolták, de a legtöbb oktatási intézményben a tehetségek felismerése és fejlesztése nem kapott központi

szerepet. Érdeemes megjegyezni, hogy ugyanakkor a mai, újraegyesített Németország területén már csak elvétve találhatók meg a régi NDK tehetségnevelési rendszerének iskolái, noha azok hatékonyan működő intézmények voltak.

Annak ellenére, hogy korábban mind a keleti, mind pedig a nyugati országokban odafigyelő pedagógiai munka zajlott, a 80-as évek végétől – főképp a PISA sokkoló jelentéseiből – egyértelművé vált a német diákok elmaradása az európai átlaghoz képest (Balázs–Ostorics–Szalay 2007), illetve a tehetségnevelés viszonylagos fejletlenségéből adódó hátrányok jelentősége. Így a 90-es évek során egy határozott, állami szerepvállalású tehetségnevelési irányvonal bontakozott ki. Ebben a rendszerben a tehetséggonosztás, -kiválasztás és -nevelés, valamint az iskolán kívüli tehetségnevelési formák egységes törvényi irányítással, a Képzésért és Kutatásért felelős Szövetségi Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) fennhatósága alá kerültek.

Létrejött továbbá egy erős, állami és egyéb forrású ernyőszerkezet, a Bildung und Begabung vállalkozás (Képzés és Tehetség Kft., B&B). Ez főleg az iskolán kívüli képzésre koncentrál. A B&B hatáskörébe tartoznak az országos versenyek (Bundeswettbewerb) szervezései (nyelvi, matematikai, Nemzetközi Matematika Olimpia), valamint a Deutsche Schüler Akademie (a továbbiakban: DSA; Német Tanulói Akadémia, középiskolásoknak) és a Deutsche Junior Akademien (a továbbiakban: DJA; Német Fiatalok Akadémiái, általános iskolásoknak) nevű tehetségnevelési szervezetek. Fontos jellegzetesség, hogy ezek a tehetségnevelési programok a jellegükben fogva lehetőséget biztosítanak a nem magániskolákban tanuló fiatalok számára is a tehetségnevelési programokban való részvételre.

A DSA közel húsz éve létező tehetségnevelési szervezet, mely egy intenzív, 16 napos program keretében nyújt lehetőséget a középiskolai tanulmányaik befejezése előtt álló serdülőknek, hogy megtapasztalják saját képességbeli határaik kiterjedését, valamint, hogy olyan környezetbe kerüljenek, melynek inspiráló ereje elkíséri őket további tanulmányaik, illetve munkáival töltött éveik során.

A másik program, a DJA a külső szemlélő számára a DSA előzményének tűnhet, pedig csak jóval később, 2003-ban indult, s fiatalabb korosztályoknak szól, mind a DSA.

A két szervezet viszonya jól szemléltetheti a német tehetségnevelési rendszerének működését. Míg a DSA jelentős részben a BMBF által finanszírozott és fenntartott Bildung und Begabung vállalkozáshoz tartozik, és finanszírozása is „felülről”, a szövetségi szintekről érkezik, addig a DJA a szövetségi minisztériumnak ugyan elkötelezett, de minden esetben a tartományok által létrehozott helyi fenntartású szervezet, melynek finanszírozásában az imént említett B&B csak igen kis mértékben vesz részt. A két szervezet tehát az ernyőszer-

vezet (B&B) révén kapcsolatban áll egymással, sőt programjuk és módszertanuk is sokban egyezik, de korántsem egyértelmű, hogy az a tanuló, aki 12–13 évesen részt vett egy DJA táborban, az automatikusan részt vesz a DSA programjában.

Pedig kívülről tekintve a német tehetséggondozást, impozáns folyamat rajzolódik ki. Már az óvodáskorú gyermekek lehetőséget kapnak a korai fejlesztésre, az iskolán belüli tehetséggondozás révén pedig már az első iskolai évektől bekerülhetnek a kiemelkedő tanulók a tehetséggondozás rendszerébe, hiszen a német tehetséggondozáson belül is alkalmazzák a nemzetközileg jól ismert tehetségevelési eljárásmodokat (gyorsítás, gazdagítás stb.). Valójában azonban a prepubertás kor utáni iskolai években nyílik lehetőség bármely tanuló számára az iskolán kívüli, támogatott tehetségfejlesztő programokban való részvételre.

Egy „optimális tehetséggondozási karrier” alkalmasint a következőképpen nézne ki a német iskolarendszerben:

- A tanárok felismerik a tanuló átlag feletti képességeit, és az iskolán belüli többletképzések formájában gondozzák őt.
- Amennyiben a szülők és/vagy a gyermek kívánja, iskolán kívüli fejlesztést is igénybe vehetnek. Ez utóbbi természetesen anyagi áldozattal jár.
- A gyermek 12 éves kora után jelentkezhet a DJA szövetségi tartományi programjába, és iskolai évei során egyszer részt vehet ebben a tehetségfejlesztő programban.
- Ezt követően és emellett a tehetséges tanuló továbbra is részt vehet a tehetséggondozás iskolán belüli formáiban, amelyet vizsgával lezárva átlép a Sekundarstufe II. fokozatába. Itt a lehetőségeit és képességeit figyelembe véve kiválasztja, milyen iskolatípusban és konkrétan mely intézményben igyekszik majd folytatni tanulmányait.
- Mindamellet leginkább a gimnáziumi képzés jön szóba, mint a(z) intellektuális) tehetséggondozás optimális terepe.
- 17–18 éves korában a tehetséges tanuló egyetlen nyári kurzus erejéig csupán, de részt vehet a DSA programjában, majd tanulmányait érettségivel sikeresen lezárva, továbbléphet a Tertierbereich fokozatba, azaz a felsőoktatásba.
- Itt viszont már egyértelmű a lehetséges választások iránya, már amennyiben a tanuló elég jól szerepelt a felvételi vizsgán/felvételi elbeszélgetésen, melyet mindegyik nívós alapítvány alkalmaz.
- A felvételt nyert hallgató, az általa választott alapítványtól függően vagy „csak” ösztöndíjat kap, vagy ösztöndíjat és speciális fejlesztési lehetőséget. Ez általában olyan csoportos tanulási formát jelent, melyben a hallgató egy idősebb diákmentor segítségével megismerkedik képzőhelyével, találkozik a hozzá hasonló érdeklődési területtel rendelkező kortársakkal, illetve ren-

dezhvényeken és tudományos konferenciákon vesz részt. A tehetségfejlesztő programokkal rendelkező alapítványok elvárják a tanulók kiemelkedő teljesítményét a tanulásban és a kutatásban, illetve tanulmányi versenyeken. Nem ritka az adott tanulókör csoportos versenypályázata, valamint elvárás lehet a tanulók részéről az önkéntes tanulókörök alakítása, illetve tanulmányi eredményeik vagy szociális helyzetük miatt arra rászorulók mentorálása. A hallgatók a programban való részvétel ideje alatt rengeteget utaznak országon belül, s kifejezetten bátorítják az adott (szak)területen belüli információcserét.

A német tehetséggondozás rendszere tehát az elmúlt 20 évben – az állami támogatás eltökéltségének, illetve a kiépített rendszer szervezettségének, valamint a privát és a politikai tőke bevonódásának köszönhetően – jól működő gépezetté vált, amely társadalmilag is megfelelő ismertséggel és elismertséggel rendelkezik. A tehetséggondozói piac tulajdonképpen túlkínálati lehetőséget biztosít minden érintettnek; ez a (túl)kínálat kedvez a minőségi versenynek, minthogy egyértelműen a tehetséggondozási szolgáltatások színvonalának emelkedéséhez vezet. A következő fejezetekben egy figyelemre méltó alapítványi tehetséggondozó programról szólunk, amely a vállalkozó szellemű, vezetésben is tehetséges fiatalok fejlesztésére jött létre.

II. A STIFTUNG DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT ALAPÍTVÁNY TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA

1. A tehetséggondozó program szerepe és jelentősége, a kutatás módszertani jellemzői

A Stiftung der Deutschen Wirtschaft (a Német Gazdasági Alapítvány) egy közel 50 éve létező szervezet, melynek céljai szervesen összefonódnak a modern értelemben vett globalizáció és a fenntartható fejlődés fogalmaival. Amellett, hogy az alapítvány tudatosan az ország erőforrásait megismerő, nyitott gondolkodású, vállalkozó szellemű fiatalokat támogat, komoly energiákat fektet az utánpótlás nevelésébe is, felismerve, hogy nemcsak a „hagyományos” egyetemi szinten érdemes támogatni a fiatalokat, hanem már a középiskolai gimnáziumi és szakiskolák szintjén is. Érdemes megemlíteni, hogy a németországi nagy alapítványok közül a Stiftung der Deutschen Wirtschaft szinte egyedülként rendelkezik a lemorzsolódó diákok támogatására szolgáló pálya- és karriertanácsadó programmal, és támogatja a 18 éves koruk után megjelenő tehetséges fiatalokat a munkaerőpiacon.

A berlini székhelyű, de bonni affiliációval is rendelkező Stiftung der Deutschen Wirtschaft (SDW) Alapítvány Németország 12 legnagyobb alapítványa közé tartozik. Működése és programja egyedinek számít. Az SDW az alapító program szerint pártoktól független, alapítása pedig egyetlen magánszemélyhez, Dr. Klaus Murmannhoz köthető, aki már visszavonult az alapítvány közvetlen irányításától, bár családjából többen is tagok a cég különböző irányító testületeiben.

A tehetséggondozást is beleértve az alapítvány tevékenysége jelenleg 4 nagyobb területet ölel fel:

1. a Studienförderwerk Klaus Murmann Alapítványt, mely az SDW központi eleme;
2. a Studienkompass, mely Tanulmányi irányítúként fordítható, s olyan középiskolás tanulók számára nyújt professzionális pályaorientációt és gyakorlati lehetőséget, akiknek a szülei nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel;

3. a Schülerakademie-t, mely középiskolások fejlesztését és pályaorientációját hivatott elősegíteni;
4. a Schulewirtschaftot, amely a tehetséges, az iskolai évek során mégis inkább leszakadó tanulók számára kínál pályaorientációs lehetőséget.

Mindamellet az SDW már 50 évvel ezelőtti indulásától kezdve a német fiatalok vállalkozói kedvének és vállalkozói identitásának fejlesztését és támogatását tűzte ki legfőbb céljául. Bár az alapítvány – nevét és céljait tekintve is – látszólag a gazdaságról, illetve a pénzről szól, filozófiája és küldetése valójában jóval több ennél. Az alapítvány elsődrendű célja ugyanis a középiskolás és egyetemista tehetségek vállalkozó szellemének és vállalkozási hajlamának fejlesztése, Németország leendő vezetőinek az önálló feladatvállalásra való felkészítése. A képességek és adottságok fejlesztését az alapítvány erős csoport- és hálózatépítés keretén belül igyekszik megoldani. Az alapítványi program kimondott célja a Németország különböző szövetségi tagállamaiban tanuló tehetséges diákok egymással való megismertetése és közös munkacsoportokba való integrálása.

Az SDW impozáns adatokkal rendelkezik az elmúlt évek tekintetében: a fenti programokban jelenleg több mint 3000 tanuló vesz részt. Ezen belül a Studienförderwerk kb. 1500 tehetséges tanulót gondoz, akik közül mintegy 250 fő PhD-hallgató. A további 3 programkomponens országosan kb. 1700 tehetség fejlesztését biztosítja. Ezek mellé számítható az a kb. 300 fő, akik felsőoktatási éveik során tanári képzésben vesznek részt, valamint az úgynevezett „Tanítsd a tanárt!” elv alapján részesülnek támogatásban.

Talán érzékelhető, hogy ez a hallgatói létszám óriási szervezési és infrastrukturális háttérrel igényel, amelynek fenntartása jelentős pénzigényű. Ám az alapítvány ezen a téren sem panaszkodhat: a 2009-es éves jelentés alapján a Studienförderwerk-program nagyjából 10 millió euró támogatást kapott a különböző állami és versenyszférához köthető szervezetektől, de például a Studienkompass komponens is mintegy 1,3 millió euró támogatásban részesült a partnerszervezetektől.

2. A tehetséggondozó program részletes bemutatása

2.1. A Studienförderwerk Klaus Murmann Alapítvány programja

A programba felvett tanulók szemináriumokon és kurzusokon vesznek részt a különböző németországi egyetemeken, melyeket az alapítvánnyal munkakapcsolatban álló ún. Vertrauensdozenten (bizalmi docens), Vertrauensmanagern (bizalmi menedzser) és Vertrauensschulleitern (bizalmi iskolavezető) hármasa

szervez és irányít az adott képzőhelyen. A hallgatóknak lehetőségük van az alapítvány és partnerei által szervezett rendezvényeken való részvételre, melyek legtöbb esetben tematikusan illeszkednek a hallgatók érdeklődési és szakmai fejlődési területeihez.

A szemináriumoknak és kurzusoknak három típusa különíthető el:

- egyrészt 7 napos szakmai programokat rendeznek egy adott, aktuális téma köré szervezve (pl. globalizáció);
- másrészt 2 napos, hétvégi kurzusokat tartanak, melyeken a gyakorlatból érkező szakemberek előadásai és gyakorlati feladatai biztosítanak lehetőséget egy-egy terület megismerésére (pl. időmenedzsment a gyártás folyamata során);
- harmadrészt a tanulócsoporthoz szerveződő fiatalok önmaguk rendeznek szemináriumokat szakterületükön az alapítvány többi programjában részt vevő hallgatók számára, szintén Németország egész területén.

A tanulócsoporthoz verseny zajlik, amelynek keretében projekteket terveznek és valósítanak meg. A legjobbnak ítélt csoportot az elismerés és a presztízs mellett a tanév végén pénzjutalom is illeti.

2.2. A Studienkompass programja

Az alapítvány ezen programja tulajdonképpen több más alapítvány, valamint a Német Nemzeti Bank összefogásának az eredménye. Célja, hogy a nem értelmiségi családból származó fiatalok motiváltakká váljanak a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Ennek érdekében a középiskolában eltöltött utolsó két év idején, illetve a felsőoktatási intézmény első éve során támogatásban részesítik a tehetséges fiatalokat. Mindazonáltal ez az SDW más programjaiban is alkalmazott alapelv.

Dr. Michael Baer, a Studienförderwerk-program vezetője szerint a program igen sikeres, hiszen míg a német társadalomban a nem értelmiségi szülők gyermekeinek egynegyede tanul tovább felsőoktatási intézményben, addig a Studienkompass-programban részt vevő fiatalok esetében ez az arány 64%. A tehetséggondozásnak ez a kívülálló számára talán könnyednek és lazának tűnő formája, mely valójában nagyon is alaposan kidolgozott képzési programnak tekinthető, leginkább jól megtervezett rendezvényeken keresztül valósul meg. A tanulócsoporthoz szervezett fiatalok például a 2009-es évben több mint 170 rendezvényből válogathattak országszerte. A rendezvények igen változatosak, a különféle iskolalátogatásoktól kezdve az országos és regionális rendezvényeken keresztül a műhelymunkákig, vagy a legkülönfélébb témafeldolgozásig terjednek. Tulajdonképpen ez utóbbiak jelentik a program gyakorlati részét. Néhány

program címe jól szemlélteti a lehetőségeket: Jövőtervezés, Infoscout, Tanulmányi navigátor, Tanulmányi menedzser, Karriertervező.

Úgy tűnik, a program azért olyan sikeres, mert a serdülőkorú tanulók figyelmét azokon a területeken keresztül ragadja meg, melyek éppen ennek az életkori fejlődési szakasznak a központi kérdései: „Ki vagyok én? Mi legyek én a világban, a társadalomban?” Természetesen minél nyitottabb és alkalmasabb egy tanuló arra, hogy tisztán lássa a lehetőségeit, annál inkább befogadó azokra a tanulmányokra, melyek során önismeretet tanul, csoportélményekre tesz szert, pályaorientációs képzést kap, illetve találkozik az általa választani kívánt szakma jeles képviselőivel. A programnak köszönhetően pedig mindez úgy zajlik, hogy közben kortárskapcsolati tőkére tesznek szert a fiatalok, ami ebben a korban talán a legfontosabbak közé sorolható. Hiszen a Studienkompassba újonnan bekezdülők mellé egy-egy olyan egyetemistát jelölnek ki mentorként, aki korábban maga is mentorált volt a programban, és aki aktuálisan éppen azon az egyetemen tanul, amelyre a friss mentorált is jelentkezni kíván a jövőben.

2.3. A Schülerakademie programja

A Tanulói Akadémia az előző programrészhez hasonló képzési és támogatási forma, mely két fő programelemből: a MINToring és a „Zeig, was Du kannst!” részből áll. Mindkét programnak a hallgatók minél nagyobb arányban való szakmához juttatása a fő célja. A tanulói célközönség nagyjából ugyanaz, mint az előző programban, bár itt nem esik szó a tanulók származási családjának végzettségi szintjéről. A fenti elnevezés emlékeztet a németországi Deutsche Schüler Akademie szervezet nevére (Német Tanulók Akadémiája), de valójában csak az elnevezésében hasonlít a DSA programjához.

2.3.1. A MINToring-program

Az elnevezés egy mozaikszó, mely a matematika, informatika, természettudományok (németül: Naturwissenschaften) és technika tudományterületek kezdőbetűiből áll össze, mentorálás folyamatára utal, mivel a program ezen részében többnyire az idősebb tanulók szerveznek képzési és tanulási lehetőségeket a középiskolás tanulók számára.

A program célja, hogy a fenti ismeretrendszerek felé irányítsa a tehetséges fiatalok érdeklődését, s az intellektusukat megragadó szellemi élményekkel motíválja őket minél kiválóbb teljesítményekre e területeken. Vizsgálati eredményekből is tudhatjuk (Jahresbericht 2010), hogy bár elegendő tanuló választ a fenti tudományterületeknek megfelelő szakiskolát továbbtanulás céljából, mégis kevesen vannak, akik sikeresen el is végzik azt. A MINToring-program lényege tehát ezen tanulók meggyőzése és megtartása, meghozzá a saját élmény erején

keresztül: e fiatal tehetségeket ugyanis nemcsak a képzési alapprogramokba vonják be az idősebbek, hanem akár közösen látogatnak egyetemi előadásokat és workshopokat is. A különböző alapítványi szervezésű táborok, előadások és projektek lehetővé teszik, hogy a felvételi procedúra után, képzésének utolsó két évében a tehetséges serdülő dönthessen a számára megfelelő szakirányról, mely ebben az esetben mindig a fent említett tudományterületekből vagy ezek határterületeiből kerül ki.

2.3.2. A „Zeig, was Du kannst!” program

A program alcíme, „Erfolgreich ins Berufsleben starten” (Kezdd sikeresen a szakmai életedet!) elárulja, hogy a 2007-ben indult program elsősorban azoknak a tehetséges hallgatónak kínál támogatási lehetőséget, akik középiskolai szintű tanulmányaik lezárulta után nem feltétlenül fognak egyetemi szintű tanulmányokat választani, hanem inkább valamilyen más hivatást választva jelennek meg a munkaerőpiacon. Az SDW 4 komponense közül nyilván ezért is ez a legerősebb a pályaorientációs és önismereti képzésben. A hallgatók számtalan lehetőséget kapnak, hogy megismerjék a munkaerőpiac és a számukra szimpatikus vagy tehetségüknek leginkább megfelelő hivatás gyakorlati világát. A közvetlen tapasztalatcserék a szakmák képviselőivel, a képzési programok, mind a tanulók kulcskompetenciáinak azonosításáról és fejlesztéséről szólnak, hogy azt a bizonyos Esélyt minél biztosabb és teljesebb módon tudják kihasználni.

A program azonban még a kezdeteknél tart. A 2+1 módszernek megfelelően az első évfolyam 2010-ben éri a támogatás utolsó évét, mely ebben az esetben sokszor speciális lesz, hiszen a támogatottak jelentős része, mint az látható, nem felsőoktatási intézmény keretei között lesz „biztonságban-burokban”, hanem a munkaerőpiacon fog megjelenni.

2.4. A SchuleWirtschaft programja

Az SDW alapítvány legújabb programrészének mottója szerint – az Egyesült Államok-beli „No Child Left Behind!” program nevére rímelően (ld. könyvünk bostoni fejezetét) – „Egyetlen gyermek se maradjon le!”. A program olyan fiatalok számára jött létre, akiknek nehézséget okoz, hogy befejezzék az iskolát. Ezek a problémák sokrétűek lehetnek; de akár szociális, akár magatartásbeli okokra vezethetők vissza, a program egyaránt érzékenyen reagál rájuk.

2.4.1. A SchuleWirtschaft alapjellemezői

A program kivitelezésében a Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, azaz a Családi, Idősügyi, Nők és Fiatalokügyi Szövetségi Minisztérium) az SDW partnere. A SchuleWirtschaft általános célja a problé-

mákkal küzdő fiatalok társadalmi perifériára kerülésének megelőzése, konkrét célja pedig, hogy ezek a tanulók ne lehessenek munkanélküliek.

A program az SDW 4 komponense közül elsőként beszél a migrációs problémákról és ezek szociális vonatkozásával küzdő hallgatókról, az ő támogatásukról, illetve szervesen kapcsolódik a Németországban már meglévő és működő ifjúságvédő intézményekhez és programokhoz.

A program projektje 2009 őszén startolt 10 helyszínen 7 szövetségi tagállamban, és az „Unternehmen: Jugend. Zusammenarbeit mit Zukunft” nevet viseli (Vállalni: A fiatalokat. Együtt dolgozni a jövőért).

A képzés a motivációs bázis erősítésével kezdődik, Future Camps-eken (Jövőtáborok) vesznek részt a hallgatók, melyek tulajdonképpen önismeretfejlesztést és pályaaorientációt kínálnak a tanulók kulcskompetenciáinak felismeréséhez, valamint olyan foglalkozásokat ismernek meg, ahol a gazdasági élet különböző képviselőivel találkoznak.

Mindezek mellett természetesen kompetenciafejlesztő képzésekben részesülnek, melyeken megállapíthatják, hogy megfelelő szakmát választottak-e maguknak, illetve gyárlátogatásokon vehetnek részt. A legérdekesebb azonban, hogy próbaállásokon keresztül a valóságban is kipróbálhatják magukat a munkaerőpiacon. A program részeként szolgál egy önmagában is működő képzés, a „PROFIS – Program Führungskompetenz in Schulen” (PROFIS – Iskolai vezetői kompetenciafejlesztő program), mely vonatkozó képességeik fejlesztésére az iskolákban dolgozó tanárok részére kínál lehetőséget a gazdasági élet és versenyszféra képviselőivel.

2.5. A kiválasztás, azonosítás és beválogatás rendszere az SDW-ben

A képzési és támogatási rendszer mellett az SDW hatékonyan működtetett kiválasztási rendszerrel is rendelkezik, minthogy programjaikra évről évre egyre többen jelentkeznek – a 2010-es évre például körülbelül kétezren, akik közül nagyjából ezer főnek van lehetősége bekerülni az alapítványi programokba.

Az évenként ismétlődő válogatási processzus első lépéseként az alapítvány minden évben jelentkezési felhívást tesz közzé Németország középfokú képzést folytató iskoláiban. Fontos kikötés, hogy a jelentkező fiataloknak önmaguknak kell pályázniuk, és hogy egy jelentkező csak egyszer próbálkozhat a bekerüléssel. Csak olyan német állampolgárságú (vagy a német szociális ellátórendszerben már legalább 5 éve regisztrált) fiatalok jelentkezhetnek, akik

- megfelelő tanulmányi eredménnyel;
- a tanév végén érettségivel (a Studienförderwerk-programba való felvétel feltétele az érettségi, a többi komponensben pedig az iskolatípust jelöli ki, érettségi fokú vizsgát adó iskolatípusok jöhetnek szóba);

- jó kommunikációs készséggel, flexibilitással, valamint
- erőteljes vállalkozói attitűddel és szemlélettel rendelkeznek.

Az SDW filozófiája szerint az a hallgató, aki az élet különféle területein kezdeményezőkézséget mutat, és saját indíttatásából, jobbító szándékkal tartósan társadalmi vagy önkéntes munkát végez, megfelel az alapítvány „Unternehmen in Unternehmung” filozófiájának – azaz vállalkozó, cselekvésre kész, céltudatos, aktív személy – tehát bekerülhet a támogatásra javasoltak közé.

Mivel az egyre növekvő számú pályázat tanúsága szerint rengeteg német fiatal felel meg a fenti kritériumoknak, a kiválasztás egy második fordulóra kell hogy folytatódjon. Ezt minden esetben egy olyan szakember végzi, aki az alapítvány tehetséggondozó programjában dolgozik.

A felvételi tesztelés úgynevezett értékkelő központokban zajlik, ahol a tesztelt mellett a jelentkezők csoportos munkában is részt vesznek; egy fogalmazást íratnak velük *Mit jelent számotokra a jövő?* címmel, illetve rövid prezentációt kell tartaniuk, valamint interjúhelyzetben kell részt venniük. Mindamellet a felvételi tesztelés során – nevével ellentétben – csak kevés tesztet alkalmaznak a hallgatók intelligenciájának és egyéb képességeinek mérésére, minthogy csupán kevés sztenderdizált teszt alkalmas azoknak a képességeknek az azonosítására, amelyek igazán fontosak az SDW céljai szempontjából. Ezért is döntöttek úgy, hogy a 2011-es évben egy másik jelentős alapítvány, a Stiftung des Deutschen Volkes (A Német Nép Alapítványa) által korábban alkalmazott IQ-tesztet veszik át, mivel a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a teszt megfelelő pontossággal jelzi előre az alapítványi programokban várható bevélest.

Fontos megemlíteni, hogy bármilyen összeredménnyel végeznek is az SDW programjaira jelentkezők, a felvételt követően minden esetben egy beszélgetésen vesznek részt, amelynek során részletes szóbeli visszajelzést kapnak teljesítményükről.

A gondos válogatás ellenére az SDW vezetői úgy érzik, a programjaikra történő felvételi folyamatnak még sok elemében finomodnia kellene, illetve hatékonyabbá kellene válnia. Az elmúlt évek eredményeinek elemzése alapján ugyanis például az derült ki, hogy az alapítványban jelentősen alulreprezentáltak a nem értelmiségi szülőkkel rendelkező tanulók: míg a német társadalomban az arányuk 50% körüli, az alapítványba bekerülő hallgatók között csupán 35%-os.

2.6. A Stiftung der Deutschen Wirtschaft programjainak összegzése

Az alapítvány egy alaposan végiggondolt koncepció és több évtizede tartó fejlesztés eredményeként jött létre; jelenlegi formáját azonban csak az elmúlt, kö-

rülbelül 5 évben nyerte el. Támogatóprogramjainak célcsoportjai már nemcsak az egyetemre járó fiatalok, hanem középiskolások is. A program szociális érzékenységét és egyben jövőképét jól jellemzi, hogy az utóbbi években beindult programkomponensek, mint például a Studienkompass és a SchuleWirtschaft a hátrányos helyzetű fiataloknak nyújt lehetőséget a társadalom vezető csoportjaiba való bekerülésre, jobb anyagi körülményekre, optimálisabb jövőképre és karriertervekre.

Az eredmény hosszú távon mindenféleképpen a német társadalom nyeresége lesz, így teljesítve be és igazolva az alapítvány vállalkozásra és vállalkozói szellemre alapuló filozófiáját.

III. A STIFTUNG DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT TEHETSÉG- GONDOZÓ PROGRAM HAZAI ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI ÉS LEHETSÉGES FELTÉTELEI

Az SDW alapítvány sikerének háttere nemcsak programjában rejlik, hanem kiváló kapcsolati háttérben is. Bár magánalapítvány, de jelentős támogatást kap a felelős szövetségi minisztériumtól, illetve még jelentősebb támogatást élvez a gazdasági élet prominens szereplőitől. Vezetői között több fontos társadalmi és gazdasági szerepet betöltő személyt találunk, a gyakorlatban oktató szakemberek között pedig nemcsak az egyetemek tanárai találhatók meg, hanem a versenyszférában dolgozó szakemberek is.

Ez a kapcsolati háló elegendő anyagi, szellemi és társas tőkét biztosít ahhoz, hogy a programok színvonala magas maradjon, ugyanakkor rugalmasan alkalmazkodjon a németországi társadalmi és munkaerő-piaci kihívásokhoz. Ez utóbbi pedig kulcsfontosságú az alapítvány működésében, hiszen – függetlenül az alapítványnak a vállalkozói szellemről alkotott filozófiájától – mégiscsak vezetői utánpótlásképzést végez, amely talán az egyik legrizikósabb befektetés az oktatásban, tekintve a hosszú távú és némiképp bizonytalan megtérülést.

Az alapítvány rugalmasságát jól mutatja, hogy a gazdasági válság kirobbanását megelőzően, majd annak során is új programelemekkel gazdagította tevékenységét, kifejezetten a 18 év alatti rizikó-magatartású korosztályra figyelve, valamint a felsőoktatásban továbbtanulni nem szándékozó, de tehetséges 18 év fölöttiekre gondolva.

Az SDW programstruktúrájának lényege valójában nem túl bonyolult, mind a 4 komponensre jellemző az önálló munkavégzés preferálása, az ezt támogató mentorálás biztosítása, illetve a kulcskézségek/kompetenciaterületek fejlesztése. A hallgatók számára az alapítvány téri és időbeli kereteit (mely a hallgatók mindennapi aktivitásának részeként meglévő iskolai tevékenység mellett jelentkezik) a szakmai programok sorozata jelenti, mely egy évben akár a 100 fölötti (!) számot is elérheti, és amelyeken a részvétel legtöbb esetben egyben szakmai megnyilvánulást is jelent. A kialakuló kapcsolatokat, a hasonló helyzetű és háttérű, illetve képességű kortársak megismerése inspiráló hatású, a tanulócsoportok közpölyhely szerinti szerveződése pedig automatikussá válik.

A magyar szakemberek számára természetesen az a legfontosabb kérdés, hogy Magyarországon vajon kiépíthető és alkalmazható lenne-e valamilyen formában a fenti modell vagy annak elemei. A hazai tehetségnevelési felsőoktatási formája leginkább a mentori-tutoriális rendszerben működik és formálódik, melyet a folyamatosan bővülő tehetségpont-hálózatok és tehetségfejlesztő központok kezdenek összefogni, illetve a különböző – intézményen kívüli – szervezetek és alapítványok fognak közre, melyek a már ismert ösztöndíj-támogatás formában végzik tevékenységüket. A különböző egyetemek közötti összhang, legalábbis ezen a területen ma még alacsony fokú, a támogatott tehetséges hallgatók, ha találkoznak is, az leginkább más indíttatású és másként szervezett – nem is feltétlenül formális – helyzetek során történik meg, amelyekben gyakran egyszerűen versenytársakká válnak szakmai fejlődésük során.

A felsőoktatás előtti szintek tehetségnevelése a gimnáziumokra összpontosul, ezek közül kiemelkedik a tehetségpontok hálózata, mely az utóbbi években országos lefedettségűvé bővült, de hatékonysági foka jelenleg kérdéses. A gimnáziumi szintű tehetségnevelésből nálunk kiemelkedik az AJTP (Arany János Tehetségnevelési Program), mely hátrányos helyzetű diákokat juttat tanulási lehetőséghez nívós iskolákban, hangsúlyt fektetve személyiségfejlődésükre is a képzés mellett.

A fenti törekvéseket keretbe foglaló szervezet és program is létrejött (Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, illetve a Génius program), folyamatos a tanárok képzése, a kutatás, a módszerek és technikák gyakorlatban történő alkalmazása. De vajon hol jelenhetne meg ebben a struktúrában egy olyan program, amely az SDW hasznait hozná magával? És mivel, mennyiben tudna hozzájárulni ez a rendszermodell a magyar tehetségnevelés gazdagításához?

A válasz, mint az talán már látható, nem a programstruktúra technikai vagy módszertani sajátosságainak részleteiben rejlik, hiszen a magyar tehetségnevelésben dolgozó szakemberek is rendelkeznek a 4 programelem bemutatása során említett tudásanyaggal. Az is megállapítható, hogy jelenleg Magyarországon is rendelkezésre állnak – de legalábbis állhatnának – a finanszírozási, anyagi lehetőségek a tehetségnevelés számára, és a vállalkozó szellem is megvan.

Ami azonban hiányzik, a tehetséges fiatalok kortárskapcsolati tőkéjének megteremtése a tehetségnevelésen belül, értve ezalatt a nemzetközi szakmai kapcsolatokat is. Fontos lenne a versenyszférában, a kutatásban, az oktatásban jelen lévő cégek és intézmények támogatása révén létrehozott képzések, rendezvények, táborok, előadássorozatok (a sor természetesen folytatható) tematikus hálójának megteremtése, illetve speciális, tehetségesekre orientált pálya- és karrier-tanácsadás országos szintűvé tétele. E programokon, illetve képzéseken a tehetséges hallgatók nemcsak passzív befogadóként vennének részt, hanem tevékenyen kellene szervezniük, alakítaniuk is azokat. Aktívan kellene jelen len-

niük, illetve szerepelniük e programon, akár önállóan, akár a mentorukkal együtt, akár a tanulócsoporthjukkal. Ebben a formában nemcsak egyértelmű lenne a tanár és idősebb kortársmentor jelenléte a megfelelő személyes kapcsolat és mentálhigiéné megteremtésében, hanem a gazdasági élet szereplői számára presztízsértékű lehetőséget biztosítana a tehetséggondozásban való részvételük. Ez a fajta jövőkép talán már nem is igényel túlzottan nagy szemléletváltást a tehetséggondozás mai magyarországi résztvevőitől.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatásban nyújtott segítségükért, a szakmai beszélgetésekért és orientációért a szerzők szeretnének köszönetet mondani a Képzésért és Kutatásért Felelős Szövetségi Minisztérium (BMBF) Tehetséggondozásért felelős osztályvezetőinek, Stefanie Stegemann-Boehlnek és Petra Hohnholznak, valamint Volker Brandtnak, a Deutsche Schüler Akademie vezetőjének.

A szerzők ezen túlmenően szintén szeretnék köszönetüket kifejezni Michael Baerneck, a Studienförderwerk Kalus Murmann Alapítvány vezetőjének, a személyes beszélgetésért, valamint, hogy idejét és energiáját nem kímélve segítette a fejezet szerzőit abban, hogy a megfelelő helyen a megfelelő személyekkel találkozhassanak és szakmai konzultációkat folytassanak velük.

IRODALOM

- Anweiler, O. (1992): *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990: Ein historisch-vergleichender Quellenband*, Bundeszentrale für politische Bildung, Opladen, Bonn.
- Balázs I.–Ostorics L.–Szalay B. (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés: A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest. <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf> (Letöltve: 2010. 09. 28.)
- Bildungssysteme der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Deutscher Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=612> (Letöltve: 2010. 10. 15.)
- Bildung in Deutschland* (2008): Kultusminister Konferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung <http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb-2008.pdf> (Letöltve: 2010. 10. 15.)
- Gesamtüberblick über das deutsche Bildungssystem (2010): Deutscher Bildungsserver <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=506> (Letöltve: 2010. 10. 15.)
- Horváth Gy. (2001): *Európai regionális politika*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Illés I. (2002): *Közép- és Délkelet-Európa az ezredfordulón. Átalakulás, integráció, régiók*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Jahresbericht 2009* (2010): Stiftung der Deutschen Wirtschaft e. V. Berlin.
- Kai S., Cortina–Baumert, J.–Leschinsky, A.–Mayer, K. U. (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt Taschenbücher Verlag, Hamburg.
- Németh I. (2002): *Németország története: Egységtől az egységig*. AULA Kiadó, Budapest.
- Németország társadalmi-gazdasági helyzete (2009). ITD Hungary Zrt. <http://orszaginfo.itdhungary.com/?p=tarsadalmi-gazdasagi-helyzet&c=de> (Letöltve: 2010. 10. 15.)
- Ormos, M. (2008): *Németország története a 20. században*. Rubicon-Ház, Budapest.
- Statistische Ämter des Bundes und Länder (2010). <http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/> (Letöltve: 2010. 10. 15.)
- Studienförderwerk Klaus Murmann* (2010): Stiftung der Deutschen Wirtschaft e. V. Berlin.

A spanyol oktatási rendszer és a tehetségfejlesztés kapcsolata az ESTALMAT-program példáján

I. BEVEZETŐ

1. Spanyolország kultúrtörténete

Az Európai Unió délnyugati végvidéke, az Ibériai-félsziget nagyobbik állama, Spanyolország történeti és társadalmi fejlődése különleges. Talán nincs is másik ország, amelyben a latin, a germán és az arab hagyomány ötvöződése ilyen sokáig és a világ kultúrájára ilyen meghatározó módon hatott volna.

Nagy Károly egykori birodalmának délnyugati határvidékén ős-ibér, görög, föníciai, római, vandál, vizigót alapokon kivirágzó keresztény királyságok kényeszerűltek szembenézni a 8. század életerős iszlám hódítóival. Ez a szembenállás, amelynek olykor véres, de gyakran csak gazdasági és kulturális küzdelmei voltak, közel nyolc évszázad alatt hozták létre azt a lassan egységesülő középkori keresztény királyságot, amelynek ereje az egész újkori világ fejlődésére meghatározó hatást gyakorolt. Az Ibériai-félszigeten az iszlám térhódításával a tudomány hatalmasat fejlődött. Az arab, zsidó és keresztény kultúra találkozási pontjában élénk kulturális és tudományos élet bontakozott ki, különösen azokon a területeken, ahol a mór uralkodók ezt pártfogolták (Brett, 1985). Kiemelkedett Toledó városa, ahol ókori görög és latin forrásokat, iszlám és keresztény tudományos munkákat fordítottak, másoltak és értelmeztek. Ez a szellemi pezsgés a város 1085-ben történt keresztény visszafoglalása után is sokáig megmaradt, megalapozva más nyelvű kultúremlékek megőrzésének és spanyol adaptálásának a hagyományát. IX. Alfonz király 1218-ban, tehát még a reconquista (vagyis a mór hódítók által megszállt terület visszafoglalásának) ideje alatt alapította a Salamancai Egyetemet, Európa egyik legrégebbi univerzítását.

* Bolyai Műhely Alapítvány

A világbirodalom megtartásáért vívott harcok és áldozatok eltérítették a spanyol társadalom fejlődését az európai tudományos, kulturális és gazdasági élet fejlődésének fősodrától, a társadalmi mobilitás messze elmaradt a polgári átalakulás élvonalába került európai államokétól. A napóleoni háborúkban egységesült spanyol nemzeti tudat évszázados, máig tartó konfliktusba került az országot alkotó nyelvi közösségek (többnyire a félsziget egykori királyságai mai népességének) önállósodási törekvéseivel.

A spanyol társadalmat 1898-ban megrázta az Amerikai Egyesült Államokkal folytatott, és végül vereséggel végződött háborúja, amelyben elveszítette utolsó tengerentúli gyarmatait. A vereség traumája felszínre hozta az ellentmondásos spanyol fejlődés számtalan belső konfliktusát, amely végül katartikus és igen véres kitöréshez vezetett az 1936–39-es polgárháborúban. A polgárháború romjai alól kikászálódó, majd a második világháborút szerencsésen elkerülő Spanyolországra is kiterjedő, háború utáni általános konjunktúra az ország gazdasági fejlődésével és lassú demokratizálódással párosult. Megszületett az ország új, demokratikus alkotmánya (1978), amely Spanyolország államformáját alkotmányos monarchiává tette, és decentralizálta a korábban erősen központosított államigazgatást. Széles körű autonómiát adott az arra igényt tartó tartományainak és régióinak, mindenekelőtt Katalóniának, Baszkföldnek és Galiciának. Az ország 1986. január 1-jén csatlakozhatott az Európai Unióhoz.

Az új, demokratikus közigazgatásnak köszönhetően ma az ország 17 regionális (önálló parlamenttel is rendelkező) autonómiából áll, amihez hozzáadódik a két afrikai spanyol város, Ceuta és Melilla autonómiája. Galiciának, Katalóniának és Baszkföldnek tradicionális autonómiája, saját nyelve és oktatási koncepciója van. Mindez természetesen az oktatási rendszert is megváltoztatta (García–González 2005).

2. Gazdasági alapok, európai integráció

Spanyolország mezőgazdasági és könnyűipari ország volt, amely az 1980-as évek végére jelentősen korszerűsítette főleg a hajógyártáshoz és (szén, vas stb.) bányászathoz kapcsolódó nehéziparát. Bankszektora és iparvállalatai gyorsan integrálódtak az európai struktúrákba, a SEAT pedig (előbb a FIAT, majd a VW konzern részeként) az Unió egyik legjelentősebb autógyártójává vált. Nemzeti kőolajvállalata, a REPSOL egyike a világ nagy társaságainak, amely dél-amerikai jelenlétével hangsúlyozza az ország érdekelttségét egykori gyarmatai területén. Spanyolországnak sikerült kihasználnia a NATO-hoz és az EU-hoz történt csatlakozásából származó előnyöket. Különösen az elmaradott spanyol vidék infrastruktúrája, településhálózata, energiagazdasága fejlődött látványosan. Ezer-számra jöttek létre a kisebb falvak helyén városias jellegű, minden komforttal

ellátott modern települések, amelyeket korszerű elővárosi vasútvonalrendszer, autópálya és gyorsforgalmi úthálózat köt össze. Különösen a nagyvárosokat körülvevő agglomerációs gyűrű fejlődött látványosan. A városokból kitelepülő tömegek nemcsak az agglomerációkhoz tartozó települések közlekedésének fejlesztését kényszerítették ki, hanem a gyorsan fejlődő települések oktatási rendszerének, intézményhálózatának kiépítését is.

2.1. Demográfia, bevándorlás

Spanyolország lakóinak száma 2009-ben 46 000 000 fő volt. (Ebből körülbelül 4,5 millió a bevándorló.) Hivatalosan az ország lakóinak 72%-a spanyol, 17%-a katalán, 6%-a gallego (galíciái), 2%-a baszk és 2%-a cigány. Egyéb: kb. 1%. Megjegyzendő, hogy a bevándorló dél-amerikaiak többnyire a spanyolokhoz sorolódnak, míg a marokkóiak és más afrikaiak nagy része ideiglenesen tartózkodik Spanyolországban, ezért statisztikai kimutatásuk is nehezebb. A bevándorlók döntően három csoportot alkotnak, dél-amerikaiak, afrikaiak és európaiak. A legtöbben a spanyol nyelvű dél-amerikai országokból és Észak-Afrikából jönnek. Az utóbbi években azonban sokan érkeztek az új uniós országokból, különösen nagyszámú román állampolgár, köztük sok cigány is betelepült. A bevándorlók súlyos oktatáspolitikai, szociális és biztonsági problémát is jelentenek, de átfogó, és főleg sikeres integrációs munka – különösen az új bevándorlók tekintetében – ma még alig érzékelhető. Az utóbbi időben, a pénzügyi válság kitörése óta sok tízezer Spanyolországban letelepedett kettős állampolgár, különösen argentin-spanyol települ vissza hazájába, jobb megélhetést keresve.

2.2. Európai identitás a nyelvoktatásban

Spanyolország uniós csatlakozása óta oktatási szerkezetét és elveit – sajátos figyelembevételével – a legfejlettebb európai rendszerekhez igazította. A harminc éve még csak elvétve tapasztalható idegennyelv-tudás jelentősen fejlődött. Az akkor még domináns francia és másodsorban német nyelvismeret módosult, és mára az angol vált általánossá. A 70-es, 80-as évek fordulóján valóságos nyelviskola-alapítási hullám söpört végig az országon, elsősorban az angol tanulási lehetőség iránti tömeges igények miatt. A spanyol ajkú fiatalok alkotják a brit nyári nyelvtanfolyamok hallgatóinak közel felét. Megjegyzendő, hogy a spanyol fiatalok idegennyelv-tudása messze elmarad az észak-európai vagy a Benelux színvonalától, és inkább az EU-hoz csak a közelmúltban csatlakozott közép-európai országokkal mutat hasonlóságot.

A nyelvi identitás ma is feszültségforrás az országban, különösen Baszkföldön és Katalóniában. Az autonómiák anyanyelvápoló tevékenysége egyre fejlődő-

dik, néhány autonómiában pedig már az államnyelv közéleti visszaszorulása is megfigyelhető. Barcelonában például ma már az óvodától az egyetemig teljes élet élhető csupán a katalán nyelv ismeretével. Ugyanakkor az audiovizuális médiumok fejlődésével a spanyol nyelvű rádió- és tévéadások hatalmas túlsúlyba kerültek a regionális nyelvű adásokkal szemben, és emiatt sokan a regionális nyelvek visszaszorulásától tartanak.

Mindent egybevetve, általános érdeklődés mutatkozik az idegen nyelvek iránt, és az ország jelentős lépéseket tett és tesz azért, hogy fiatal szakemberei ebből a szempontból is meg tudjanak felelni a nemzetközi követelményeknek.

3. A spanyol oktatási rendszer struktúrája

Spanyolországban, a legtöbb európai országhoz hasonlóan, az oktatás a középkor óta döntően egyházi intézményekben folyt. A világban tapasztalható általános szegregációs folyamat – az immár EU-tag Spanyolország esetében – a döntően a katolikus egyházhhoz kötődő oktatási rendszer struktúráját úgy változtatta meg, hogy a fejlődés organikus és folyamatos volt, a polgárháború óta elkerülte a nagyobb megrázkódtatásokat, de egyre határozottabban érvényesítette az állami kontrollt, különösen a vizsgarendszer és a minőségbiztosítás területén. A spanyol oktatási rendszer lassú változása a nyelvoktatás minőségének javulásán kívül azonban (ellentétben a spanyol sportérettel) még nem hozott olyan látványos fordulatot az eredményességben, amely a világ figyelmét magára vonta volna. (Figyelmet érdemel, hogy ugyanakkor például a spanyol sportélet tudatos fejlesztése rövid idő alatt hatalmas eredményeket mutatott. A barcelonai olimpia megrendezését követően, az addig csak néhány sportágra, leginkább a futballra figyelő közvélemény érdeklődése a teljes sportélet felé fordult, és olyan sportokban is javult az edzői teljesítmény és a játékosok eredménye, amelyekben Spanyolorzágnak nem voltak komoly hagyományai, például tenisz, motorsport, kézilabda, kosárlabda, vízilabda és sok más sport terén sem.)

Ma már az alap- és középfokú oktatásban uralkodó az állami közoktatás: meghatározó súllyal, mintegy 70%-kal van jelen. Színvonala vidékenként, településtípusonként és körzetekenként igen eltérő. Általános, hogy a minőségi oktatást kívánó szülők – ha csak tehetik – magániskolákba, illetve patinás egyházi intézményekbe igyekeznek íratni gyermekeiket. A spanyol oktatási rendszer decentralizált, amely a területi önrendelkezéson kívül jelentős intézményi autonómiában is megnyilvánul. Jellemző rá a viszonylag erős szülői kontroll, a felső kezdeményezések iránti nyitottság, a diákok felé megnyilvánuló tolerancia, ugyanakkor a belső innovációkkal szembeni óvatosság és a konfliktuskerülés is.

3.1. A spanyol oktatási rendszer

Spanyolországban a tankötelezettség 6 éves kortól kezdődik. Vannak iskoláskor előtti intézmények is 0–3, illetve 3–6 éves korig, de ezek nem kötelezőek. A gyerkekek 16 éves korig tankötelesek. A kötelező általános iskolai oktatás 6–11 éves korig tart.

Alsó tagozatról 6–8 éves kor között beszélünk. 8–10 éves korig középső, majd 10–12 éves korig tart a felső tagozat. (11 éves kortól szakképző intézményekben tanulhatnak azok, akik nem akarnak érettségi vizsgát tenni.)

Nyolcéves kortól kötelezően oktatnak egy idegen nyelvet. Döntően a modern világnyelvek választhatók mindenütt, leginkább az angol, a francia és a német.

Középiszkolai tanulmányok két rendszerben végezhetőek. Az egyikben 12–16 éves korig tanulnak, és tanulmányaik végén megkapják a középiszkolai (középfokú) képzésről szóló végbizonyítványt (ez az ún. ESO bizonyítvány: Enseñanza Secundaria Obligatoria – Kötelező Középfokú Oktatás). Ha nem akarnak felsőfokú intézményben (egyetemen) továbbtanulni, innen kétéves szakközépiszkolába iratkozhatnak be. 16–18 éves korig tart az úgynevezett egyetemi előkészítő, vagyis a középiszkolai rendszer második (felső) szakasza. Ez teljes értékű érettségi bizonyítványt ad, amely felsőfokú továbbtanulásra jogosít. A spanyol középiszkolások általános érettségi bizonyítvány birtokában is csak akkor jogosultak egyetemi tanulmányokra, ha sikerrel teszik le a megpályázott egyetem felvételi vizsgáját. A középiszkolát végzettek általános érettségi bizonyítványuk birtokában elvben az Európai Unió minden egyetemén folytathatják tanulmányaikat. Azok, akik külföldi egyetemeken szeretnének továbbtanulni, a kialakult hagyományok miatt leginkább francia, olasz, német és brit egyetemekre jelentkeznek. Viszonylag frekvenciált még a közeli Portugália és a nyelvi kapcsolatok révén több dél-amerikai tekintélyesebb egyetem. Az Erasmus ösztöndíjas programja keretében is leginkább az európai egyetemi célországokkal élénk a kapcsolat, illetve a legtöbb spanyol diák oda pályázik.

A középiszkolát végzettek az ország 52 állami (ebből 48 általános) tudományegyetemén vagy 14 magánegyetemén tanulhatnak tovább, illetve választhatják a 4 katolikus, 3 egyházi, illetve 2 speciális egyetem egyikét is. Az ország összesen 75 egyetemén a képzés általánosságban a bolognai elvek szerint folyik. 3 éves alapképzés és 2 év specializációs képzés az általános, amit PhD-program követhet.

A spanyol oktatási rendszert az ország decentralizált jellegéből fakadóan az önkormányzatok, az autonómiák működtetik. Országos szinten a tantervben csak általános irányelveket határoz meg az Oktatási Minisztérium. Spanyolország nagy autonóm tartományain belül kisebb területi autonómiát élvező közösségek, önkormányzatok is működnek (comunidades). Az autonómiák szervezik

a regionális oktatást, tartják fenn az állami iskolarendszert, és igyekeznek megoldást találni a helyben felvetődő sajátos problémákra is. Az ő felelősségük az állami oktatási minőségbiztosítás érvényesítése, a leszakadó rétegek, a bevándorlók iskolai integrációja és felzárkóztatása, a szakképzéssel szemben támasztott helyi igények figyelembevétele, a tehetséggondozás. A közoktatásban csak szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusokat alkalmaznak, akiknek az állami oktatói státusz elnyeréséhez egy többlépcsős vizsgán kell bizonyítaniuk alkalmasságukat, rátermettségüket. Csak ilyen vizsgát tett tanárt alkalmazhatnak az üresedő állami állások betöltéséhez. (Több autonómiában kötelező alkalmazni a sikeres vizsgát tett tanárt.) A tanárképzés tehát a követelményekhez igazodik, és legfontosabb eleme az életpályamodell, a folyamatos szakmai továbbképzés és a minőségellenőrzés. Az országos képzési irányelveket a Spanyol Királyi Akadémia és szakmai társaságai eredményeire támaszkodva az Oktatási Minisztérium határozza meg, de a gyakorlati megvalósítás már az autonómiák, illetve az egyes intézmények feladata, amelyek bizonyos határokon belül nagy önállósággal rendelkeznek. Igen hamar megjelennek az oktatásban a világ legmodernebb pedagógiai és képzési eredményei, de széles körű alkalmazásuk – éppen a rendszer talán túlzott autonómiájából fakadó merevsége miatt – csak nagy késéssel és gyakran kevésbé hatékony formában valósul meg.

3.2. Tehetségfejlesztés a közoktatásban

A spanyol oktatási törvény országosan kötelező módon biztosítja, hogy a különösen tehetséges gyerekek a képességeiknek megfelelő előmeneteli lehetőséghez jussanak. A törvény lehetővé teszi az oktatási flexibilitást, vagyis hogy az életkoruknak megfelelő iskolai csoportnál gyorsabban is haladhassanak. A törvény 2003-as módosítása már részletesen foglalkozik a képzési idő rugalmassá tételével, és annak beillesztésével az iskolai rendszerbe. A tehetségekkel való fokozott törődés egyre nagyobb figyelmet kap a spanyol oktatáspolitikában. Spanyolország, a többi EU-tagállamhoz hasonlóan, saját versenyképességének növelési esélyét is látja a tehetségfejlesztésben, ezért szinte minden autonómia területén futnak tehetségfejlesztő programok. A ráfordított energia annál is indokoltabb, mivel az időszakos PISA-vizsgálatok során az ország helyezése tartósan átlag alatti, és a tendencia több területen romló. Ha három jellemző területen összehasonlítjuk az elért eredményeket Magyarországgal mint az EU-hoz csatlakozó új keleti tagállamok földrajzi középpontjában elhelyezkedő országgal, azt látjuk, hogy Spanyolország mindhárom vizsgált területen rosszabb helyezést ért el, mint Magyarország (és a legtöbb közép-európai ország). A PISA-felmérés szerint Spanyolország ma a világ országai között természettudományból a 31. (Ma-

gyarország a 21.), matematikából a 32. (Magyarország a 27.), szövegértésből a 35. (Magyarország a 27.) helyen áll (OECD 2010).

A különösen tehetséges gyerekek felismerésére több eljárás is ismert, de a spanyol iskolákban ilyen jellegű általános, illetve kötelező felmérés ma még nincsen. Több, országosan is működő program létezik, amely önként jelentkező, érdeklődő diákok számára jól szervezett, gyakran központilag vagy a magánszféra által támogatott külön képzést biztosít. Ahol személyében motivált tanár vagy egy tehetségfejlesztésben érdekelt intézmény nem foglalkozik a kérdéssel, ott elmondható, hogy a tehetségek felismerése, tesztelése és számukra különleges képzés biztosítása ma még csak olyan lehetőség, amely többnyire a tehetséges gyermek szüleinek aktivitásától függ (Fuente 1998).

4. Új távlatok a tehetségfejlesztésben

A spanyol demokrácia megszületése, vagyis 1975 óta az ország rohamléptekkel igyekszik felzárkózni az európai országok szintjére. Harmincöt év alatt szinte teljesen új állam született, amelynek értékvilágát, közgondolkodását, szervezeti rendszerét és programjait döntően már az Európai Unió általános értékrendje alakítja. Oktatási rendszerében európai normákhoz igazodott. Ennek is köszönhető, hogy – jobbára német mintára – egyre többen törődik különleges tehetségeivel. A spanyol közoktatási törvény elismeri a tanulók jogát a tehetségüknek megfelelő legmagasabb szintű közoktatáshoz, és külön utal a rendkívüli tehetségekkel kapcsolatos feladatokra. Szinte minden nagyobb egyetemen külön munkacsoport foglalkozik elméleti és gyakorlati tehetségtudatással, -azonosítással, -segítéssel, illetve -gondozással. Számptalan program született, miközben Spanyolország bekapcsolódott a tehetségfejlesztés nemzetközi és európai rendszerébe is.

Dr. Javier Tourón, navarrai professzor 2001-ben megalapította az amerikai Johns Hopkins Egyetem 1979 óta működő tehetséggondozó rendszerének, a Center for Talented Youth (CTY – Fiala Tehetségek Központja) spanyol testvérintézményét, a CTY España-t. Tourón munkássága nyomán fellendült a spanyol részvétel a tehetségfejlesztés területén, és személyében Spanyolország már elnöki mandátumot is betöltött az European Council for High Ability-ben (ECHA – Európai Tehetségtanács). A tehetséggondozás, tehetségfejlesztés immár jól kidolgozott diszciplína Spanyolországban, amellyel egyetemi munkacsoportok és kiadványok, tudományos akadémiai társaságok, alapítványok, pedagógus szakmai közösségek foglalkoznak, és eredményeikről rendszeresen beszámolnak hazai és nemzetközi konferenciákon (Tourón 2005).

A tehetségfejlesztés egyik legrégebbi, és születése óta egyik, ma már országosan is legsikeresebb programja az Estimulo del Talento Matemático (ESTAL-

MAT – Matematikai Tehetségösztönzés) 1998-ban, Madridban indult el az Universidad Complutense matematikai tanszékének szervezésében. Nemcsak a tehetségek felkutatása és gondozása, hanem a spanyol pedagógia valamennyi szereplője összefogásának és koordinált célirányos tevékenységének egyik legjobb példája.

II. AZ ESTALMAT-PROGRAM

1. A program születése, létrejöttének körülményei

A spanyol oktatási rendszer régi tapasztalata, hogy a közoktatásban a tanulók által leginkább rettegett és a legkevésbé értett, szeretett tantárgy a matematika. Az 1990-es években összehasonlító vizsgálatokat végeztek, hogy megállapítsák, miért olyan gyenge a spanyol diákok matematikai teljesítménye (Calderón 1998; Guzmán 1983b). Éllovas országokkal összehasonlítva a diákok matematikai teljesítményét tekintve Spanyolországban kirívóan alacsony a matematika heti óraszám; Japánban például a gimnáziumban átlag heti nyolc óra matematika-oktatás folyik, míg Spanyolországban átlagban csak három. A matematikatanárok gyakran frusztráltak és kedvetlenek, míg a diákok hamar elveszítik a fonalat, végzetesen nem értik a tárgyat, képtelenek felzárkózni, és legtöbbször csak arra koncentrálnak, hogy valahogy átevicckéljék a kötelező matematikatanulás idejét. Az osztályokban a tantárgy iránt érdeklődő, tehetséges és motivált gyerekek is szenvednek a többség visszahúzó erejétől, így hamar kedvüket szegi, hogy nem haladhatnak a nekik megfelelő tempóban. A matematikai munkaközösségek kérték az Oktatási Minisztériumot a matematika-óraszámok emelésére, a tehetséges gyerekek külön képzésének biztosítására és új, eredményesebb módszerek meghonosítására, vagyis az oktatási reform humán tárgyakkal kapcsolatban már megvalósult változtatásaink a bevezetésére a matematika oktatásában is. A PISA-vizsgálatok eredményei is azt mutatták, hogy Spanyolország a végletes leszakadást kockáztatja az OECD-országok versenyében, ha nem tesz valamit a matematika oktatásának javítására és matematikai tehetségeinek felismerésére, speciális képzésére (OECD 2010).

A kérdést a legalaposabban a Madridi Complutense Egyetem Matematikai Analízis Tanszékének vezetője, Miguel de Guzmán vizsgálta meg. Javaslatára Madrid önkormányzata jóváhagyta, hogy önkéntes oktatási program induljon, amely az iskolákban a 12–13 éves ifjú matematikai tehetségeket felfedezi, és hente külön képzésben részesíti a városi önkormányzat területén. A koncepció lényege, hogy az iskolai képzést olyan játékos elemeket tartalmazó speciális matematikaoktatással egészítsék ki, amely a valóban tehetséges, kreatív fiatalok matematikai érdeklődését folyamatosan fenntartja, számukra a közösségi munka örömét nyújtja, és végérvényesen megszeretteti velük a tárgyat.

Az ESTALMAT-program Madrid önkormányzatának támogatásával, a madridi Complutense Egyetem Matematikai Fakultásának, a Spanyol Királyi Tudományos Akadémiának és a spanyol Vodafone Alapítványnak az összefogásával jött létre. Tudományos háttérét a Királyi Tudományos Akadémia, pedagógiai és módszertani rendszerét az egyetem matematikai fakultása biztosítja. A madridi önkormányzat, valamint a spanyol Vodafone Alapítvány biztosítja a program városi oktatásba illesztését és részben finanszírozását is. A fő cél, hogy időben felismerjék a matematikában tehetséges gyerekeket, és rendszeres csoportos képzésük során segítségükre legyenek különleges matematikai tehetségük kibontakoztatásában. Nem elitista, hanem tehetségmentő program, így számíthatott a városi önkormányzat támogatására és eszközrendszerére. Miguel de Guzmán a spanyol polgárháború előtti köztársasági korszak egyik tehetséggondozó kísérletét, a Kiválasztott Munkások Iskoláját (Escuela de Selección Obrera), a '80-as évek óta jól működő hamburgi tehetségsegítő rendszert és az amerikai Johns Hopkins Egyetem gyakorlatát ötvözve alakította ki kétéves rendszerét. A nagy kísérlet 1998-ban indult. Sokan kételkedtek abban, hogy sikeresek lehetnek az iskolán kívüli foglalkozások, amelyek nem kötelezőek, és csupán a gyerekek érdeklődésére alapoznak. Már a kiválasztás során kiderült, hogy hatalmas igény van a tervezett képzésre, és a gyerekek szülei is nagyon kedvezően fogadták a lehetőséget.

2. A program indulása

A program kísérleti jelleggel indult, és csak a 12–13 éves korosztályt célozta meg. Ebben az életkorban már megmutatkoznak a matematikai képességek, a problémamegoldó gondolkodás elemei, a figyelem és kitartás. A program beindításához igazán tehetséges, a matematikát szerető gyermekeket kerestek a madridi önkormányzat iskoláiban. A Spanyol Királyi Tudományos Akadémia közvetlen levélben fordult a matematikatanárokhoz Madrid valamennyi iskolájában, arra kérve őket, hogy ajánlják a program kínálta lehetőséget legjobb tanítványaiknak. Ezzel egy időben, újsághirdetésekből is keresték a matematikához kedvet érző tehetséges gyermekeket. A rekrutációs időszakban, már az első évben 70 gyermek jelentkezett a madridi körzetből. Többlépcsős felvételi eljárással belőlük választották ki azt a 25-öt, akikkel elkezdődött Spanyolország első modern tehetségfejlesztő, önkéntes matematikaprogramja, amelyet az ország legjobb szakemberei és legnagyobb tekintélyű intézményei segítettek létrehozni. A kiválasztott gyerekeknek az első hétvégén egy Madrid környéki önkormányzati vendégházban kétnapos indító táborot szerveztek, amelyben megismerték egymást, és sok érdekességgel találkozhattak a leendő képzéssel kapcsolatban. A szervezők különleges hangsúlyt fektettek a gyermekek szüleinek bevonására

és tájékoztatására, hogy együttműködő partnereknek nyerhessék meg őket (ESTALMAT Madrid 2011).

A gyermekek számára a program teljesen ingyenes és minden szombaton 10–13 óráig tartó foglalkozásokat jelent. Nagy figyelmet fordítottak a program egyik legfontosabb alapelveire, hogy nem cél a gyermeket a képzés során kiragadni az iskolai közösségből vagy akár elidegeníteni tőle. Nem új, zárt, matematikai versenystálló-közösség létrehozása a cél, hanem a gyermek vonzalmának megtartása a matematika iránt, új, kedvére való közösség kialakítása, játszva-tanuláson alapuló mélyebb matematikai ismeretek átadása. A diákok – tanáraikon keresztül – kialakuló egyetemi és szaktárgyi kapcsolatai segítik orientációjukat, pályaválasztásukat; a rendszeres foglalkozások, hasonlóan motivált társaik révén pedig iskolai előmenetelük is jelentősen javul. A program elindítója, Miguel de Guzmán már az indulás évében felhívta a figyelmet, hogy a rendszer csak akkor válhat igazán sikeressé, ha finanszírozását hosszabb időre sikerül biztosítani, és az ország más területein is be tudják vezetni (Guzmán 1983a). Minthogy a képzés a gyermekek számára teljesen ingyenes, ezért az elvárások nem ölthetnek kötelező jelleget. A program folyamatosságának fenntartása érdekében hatalmas szerep hárul a foglalkozást vezető tanárookra, motiváló készségükre, személyiségükre és a kidolgozott tematika pedagógiai értékeire. A foglalkozást vezető tanárok személyisége, pedagógiai érzéke és a tematika alkotja a program lényegét. A személyes jelleg meghatározó, és igazi tanáregyenlőségeket igényel. Ezek kiválasztása és a közösség folyamatos fejlesztése az innováció, amely az ESTALMAT-programot, az alapító 2004-ben bekövetkezett korai halála ellenére sikeressé tette az egész országban.

3. A program finanszírozása és a vállalati szektor szerepe

Az ESTALMAT-program annak ellenére, hogy társadalmi és szakmai igény hívta életre, csak nehezen indulhatott el, mert jelentős finanszírozási gondokkal küszködött már a tervezés stádiumában. A tanárok felkészítése, a felkérő levelek szerkesztése, kiküldése, az iskolákkal és a jelentkező diákokkal való kapcsolattartás, a jelentkezők többlépcsős szűrése, és végül a heti rendszeres munka olyan költségekkel járt, amit a program egyetlen szereplője sem tudott kellő tapasztalatok és támogatók nélkül magára vállalni. A program kidolgozóinak és támogatóknak sürgetésére végül a Királyi Tudományos Akadémia 1998-ra megítélt 15 millió peseta támogatást, amivel elkezdődhetett a program. Ez lehetővé tette, hogy a kiválasztott 25 gyerek két éven keresztül, minden szombaton a Complutense Egyetem Matematikai Karán háromórás speciális foglalkozáson vegyen részt. A gyermekeket a szüleik hozták a foglalkozásokra, ahelyett, hogy futballozni vagy tévézni hagyták volna őket, ahogyan más gyerekekkel teszik. Ezekkel

a gyerekekkel nyolc-, vagy esetenként akár háromfős csoportokban foglalkoznak a programban részt vevő tanárok. A gyerekek úgy tekintenek a matematikára, mint kedvenc játékukra, hobbijukra. A Spanyol Tudományos Akadémia és az egyetem összefogása, valamint a kezdeti sikerek egyre inkább felhívták magukra a városi önkormányzat figyelmét, így a program rövidesen jelentős önkormányzati támogatással folytatódott. Ennek az integrált rendszernek a kialakításába kapcsolódott be az egyik legnagyobb spanyolországi multinacionális vállalat, a Vodafone. A spanyol Vodafone Alapítvány részvétele a programban megadta azt a jelentőséget és pénzügyi stabilitást, amelynek sikerült beágyazni az ESTALMAT-rendszert a spanyol oktatási rendszerbe. Egy nagy telekommunikációs cég elköteleződése a program mellett mindenkivel megértette, hogy a képzésnek a gazdasági életben is hasznosítható távlatai vannak. A szülők és az iskolák egyaránt megértették, hogy erőfeszítéseik valódi befektetést jelentenek az ország és gyermekeik jövőjébe, hiszen még a vállalati szektor óriásai is komoly támogatásban részesítik. A Vodafone-nal való kapcsolat a gyerekeknek nemcsak motivációt és anyagi biztonságot jelent, hanem olyan igényes, intellektuális tervezéssel és munkafolyamatokkal való megismerkedést is, amely rávezeti őket a matematika és a gazdasági élet kapcsolataira (részletesebben ESTALMAT Madrid 2011).

4. A program országos elterjesztése

A Madridban nagyon sikeresnek bizonyult program már tervezése pillanatában azzal számolt, hogy országos méretekben is alkalmazható rendszerré válik. Olyan tehetségközpont-hálózat létrehozása volt a cél, amely országosan segít a matematikai tehetségek felismerésében és kiművelésében. Olyan hálózatról álmodott Miguel de Guzmán, amely az egész szakmát képes mozgósítani, növeli a tárgy presztízsét, javítja az oktatás minőségét és a tanároknak nagyobb távlatokat kínál; végső soron pedig a modern spanyol társadalom innovációs képességeit, ezáltal versenyképességét segíti.

A kétéves kurzus teljesítése után a diákok végbizonyítványt, ún. „ESTALMAT-diplomát” kapnak, amelynek birtokában továbbra is kapcsolatban maradhatnak a rendszerrel, és tanáraikkal az interneten keresztül, valamint havonta egy alkalommal közös foglalkozáson vesznek részt. Meglepő módon, valószínűleg a körülmekintő kiválasztásnak köszönhetően, az első két évfolyamban gyakorlatilag alig volt lemorzsolódás. Ennek megfelelően a kísérletet annak minden alapítója és finanszírozója sikeresnek minősítette.

A madridi siker csakhamar országos figyelmet ébresztett a kísérlet iránt. A legnagyobb állami egyetemek szinte minden autonómia területén kezdték tervezni átvételét. 2003-ban a spanyol Vodafone Alapítvány támogatásával a programot kiterjesztették Katalóniára és Burgosra, 2005-ben pedig Nyugat-Andalú-

ziára (Sevilla) és a Kanári-szigetekre. A Kanári-szigetek kormányzata és a szigetek matematikatanárainak Isaac Newtonról elnevezett társasága minden támogatást megadott a program bevezetéséhez. Még ugyanebben az évben Kasztília-León autonóm tartomány több egyetemi székhelyén is bevezették, így Valladolidban, Segoviában, Leónban és Zamorában. A következő évben Kelet-Andalúzia (Granada) is bekapcsolódott. Az időközben elhunyt alapítóról elnevezett Kasztília-Leóni „Miguel de Guzmán” Társaság lett a program elterjedésének legfőbb szorgalmazója, szervezője és elősegítője. 2007-ben szervezte az első válogató vizsgát Galícia ESTALMAT-programja. 2008-ban Cantábria is bekapcsolódott. Ma már az ország legtöbb tartományában jelen van az ESTALMAT (1. ábra).



1. ábra. Az ESTALMAT spanyolországi elterjedtsége (Ministerio de Education 2011)

A tartományokban a tartományi matematikai társaságok és az egyetemek a legaktívabbak a program átvételében, a tehetséges fiatalok felkutatásában, az iskolai oktatók meggyőzésében. A program kiterjesztésével Spanyolország nagy

lépést tett a matematikai tehetségek felkutatása és fejlesztése terén. Ez már néhány éven belül fényesen beigazolódott a hazai és nemzetközi matematikai versenyeken.

5. Az ESTALMAT kialakítása

A program sikere azon múlik, hogy a szervezés, a háttérmunka és a gyerekekkel való foglalkozás színvonala folyamatosan fenn tudja-e tartani a gyerekek és családjaik, a társadalom és a szakma érdeklődését. Az egyetemi oktatók és a közoktatási intézmények matematikatanárai adják azt az alapot, amire építeni lehet. Együttműködésük a tematika kidolgozásában és a csoportok irányításában az egész programot meghatározza. Tehát a program legalább olyan fontos része a tanárok és a rendszer felkészítése a gyerekek fogadására, mint a gyerekek számára a helyes tematika összeállítása, a gyerekek kiválasztása és a foglalkozások lebonyolítása. Minden autonómia területén együttműködő partner a már említett szervezeteken kívül a CSIC, a Legfelső Kutatási Tudományos Tanács (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), egy országos szintű tudományos szervezet, amely a tudományos kutatásokat koordinálja, minősíti, esetenként segít a finanszírozásban.

Létre kellett hozniuk a megfelelő egyetemközi nyilvánosság fórumait is. Az egyre terjedő ESTALMAT-szervezetek belső nyilvánosságának megteremtésében az interneté volt a vezető szerep. Minden ESTALMAT-programról tájékoztatást kínál az Estímulo del Talento Matemático (2011) oldala, a www.estalmat.org internetes portál. Ezenkívül minden egyes központ saját nyilvánossággal is rendelkezik, többnyire az interneten. Ahogy egyre többen ismerték meg a program lényegét, úgy nőtt a programra jelentkezők száma. Ma országosan több mint 500 diák vesz részt a képzésben a különböző autonómiák területén.

5.1. Felvételi eljárás

Minden ESTALMAT-képzés követte az alapító javaslatát, így bárhol is szervezik, egy évfolyam legfeljebb 25 diákkal indulhat. 2003-tól, a program kiterjesztésével kialakult a felvételi vizsga, illetve a válogatás végleges rendje is. Azok a gyerekek, akik tanári ajánlással vagy egyéb módon eljutnak a program kapujába, egy speciális és meglehetősen terjedelmes, két és fél órás tesztet írnak, amely igyekszik felderíteni problémamegoldó képességüket, matematikai érzéküket, figyelmüket, kreativitásukat. Az idősebb és a fiatalabb jelentkezők ugyanazt a tesztet írják, hiszen a feladatok nem kapcsolódnak a már megszerzett matematikai tudáshoz. A teszteket természetesen név nélkül, zárt borítékos azonosítóval adják be a gyerekek. Ezt egy nagyon körültekintő személyes meghallgatás követi, ahol

nemcsak a gyerekekkel, hanem szüleikkel is beszélgetnek. (Hiszen megfelelő családi háttér és támogatás nélkül a gyerek nem lesz képes folyamatosan eleget tenni a program követelményeinek.)

5.2. Az ESTALMAT életforma-alkító

A hetente tartott foglalkozásokon kívül rendszeresen tartanak matematikai szemináriumokat, konferenciákat a programban részt vevő gyermekeknek és tanároknak. Hallgatói igényeknek megfelelően jött létre az ESTALMAT Diákszövetség. A szövetség szeretné elérni, hogy a kétéves képzés alatt létrejött hallgatói és szakmai kötelékek szorosabbá váljanak, és a képzési idő elmúltával se szűnjenek meg. Hosszú távon olyan szakmai szövetség kialakítását célozták meg, amely tagjait élethosszig segíti tudományos, szakmai, szervezeti és integrációs síkon, és munkájával hozzájárul a matematika társadalmi presztízsének emelkedéséhez. Az ESTALMAT-program és a Diákszövetség eleven tudományos életet él, tagjait ellátja információval a spanyol és a nemzetközi matematikai életről, felhívja a figyelmet a megoldandó problémákra, szakmai programokra, ösztöndíjakra, pályázatokra, versenyekre. A kétéves képzés végén, a területi autonómia vezetői és a programot támogató intézmények irányítói ünnepélyes keretek között adják át az ESTALMAT-diplomákat, amelyről a helyi és országos média is beszámol, valamint a matematikai és egyetemi sajtó részletesen is ír.

5.3. A program belső felépítése

Minden területi program teljes autonómiával rendelkezik, de a szakmai irányítás főbb vonalakban meghatározza azt a tematikát, amit követni javasol. Az a legfontosabb, hogy a megoldandó feladatok és a feldolgozott problémák kapcsolódjanak a diákok addigi ismereteihez, fontosságukat azonnal lássák át, és olyan új problémákon való gondolkodást segítsenek, amelyek tartósan képesek foglalkoztatni őket. A felvetett problémák nagy része mélyebben vezet be őket olyan kérdésekbe, mint a számítógépek virtuális világa, a videojáték-tervezés, geometriai alapelvek, a dimenziók problémái, fizikai jelenségek matematikai továbbgondolása stb. Az érdekes témafelvetés és a kiscsoportos gondolkodás, a teammunkában elért sikerek hatalmas motiváló erőt jelentenek a diákok számára (Universia España 2011)

Az 1. táblázat a 2010/11-es tanév ESTALMAT-tematikáját mutatja be a Valenciai Önkormányzat területén.

1. táblázat. A 2010/11-es tanév ESTALMAT-tematikája (Forrás: <http://personales.upv.es/almimon/Calendario Primero 2010–11.pdf>)

Sorszám	Dátum	Téma
	okt. 2.	Kezdő tábor
	16.	Hivatalos megnyitója a 2010–11-es kurzusnak, ebéddel
1.	23.	A kezdet problémái. Stratégiák I.
2.	nov. 6.	Matematikusnak tanulunk I és II.
3.	13.	Stratégiák II. (számok és paritás) Geometria számítógéppel
4.	20.	Számolási technikák I. A csigák művészete
5.	27.	Bevezetés a gráfokba I. Pitagoraszi hármasok
6.	dec. 11.	Valószínűség I és II.
7.	18.	Mathématiques a l'esprit
8.	jan. 15.	Logikai játékok I és II. Alapvető, kedves Watson!
9.	22.	A zsinór kezdete I. Számítógépes geometria
10.	29.	Összekuszálódunk a gráfokkal II. Síkgeometria I.
11.	febr. 5.	Látogatás a CSIC egy tudományos központjában
12.	12.	Matematika a moziban
13.	19.	A törtek titokzatos világa I és II.
14.	26.	Számolási technikák II. Térgeometria
15.	márc. 5.	Napórak Kirándulás
16.	12.	Az óra aritmetikája Az aranszámok szépsége
17.	ápr. 9.	A zsinór kezdete II. Optimizáció
18.	16.	Matematikai Olimpia
19.	máj. 7.	Poligonok Síkgeometria II.
20.	14.	Az óra aritmetikája A pont és a folyamat problémái
21.	28.	Zárófoglalkozás Búcsúebéd

Mint látható, maga a tematika is tartalmaz közösségépítő elemeket. Ilyen a kirándulás, a kutatóintézet meglátogatása, vagy a kezdő- és búcsúebéd. A Matematikai Olimpia külön foglalkozási napot kapott, mert Spanyolország nagy ambícióval kezdte meg a felzárkózást a matematikában legeredményesebb nemzetekhez. Noha a program kimondottan nem közösségüktől elidegenedett tudósokat akar nevelni, a teljesítményképes tudás megszerzésének lehetőségét mindenképpen szeretné számukra biztosítani, illetve őket arra motiválni. Nagy publicitást kap a diákok számára elérhető matematikai erőpróbákra való felkészülés segítése. Ebben szorosán együttműködik a program az iskolai felkészítő tanárokkal. A legfontosabb a megfelelő információ és a motiváció. Aki egyszer ráérez a versenyzés ízére, azt szinte lehetetlen visszatartani a versenyzéstől, tudása folyamatos növelésétől. Akárcsak az élsportban, itt is elindulnak azok a pozitív folyamatok a személyiség fejlődésében, amelyek a diákot alkalmassá teszik a helytállásra a legjobbak között.

6. A program hatása a spanyol matematikai élet fejlődésére

Az elmúlt évtizedben a matematika nagyot fejlődött Spanyolországban. A tehetségek felkutatása és kibontakoztatása terén mutatott fejlődés szinte azonnal megjelent a spanyol matematikusok eredményeiben, nemzetközi aktivitásában. Különösen nagyot fejlődött a spanyol részvétel a matematikai versenyeken. 2006-ban az ország rendezte meg a Nemzetközi Matematikai Kongresszust, és egyre eredményesebben szerepelnek a spanyol gyerekek a matematikai Diákolimpiákon. 2008-ban Madrid már Matematikai Diákolimpiát rendezett, amelyen a spanyol válogatott három bronzérmes és három dicsérő oklevelet szerzett. A hatfős spanyol válogatottból négyen résztvettek a madridi ESTALMAT-programban! Az országok rangsorába ugyan még Spanyolország nem szólhat bele meghatározóan, de az országban érződik a szisztematikus munka, a természettudományok és a matematika iránti egyre növekvő elköteleződés, amely a matematikai tehetségek felkutatásában és gondozásában olyan szépen megmutatkozik az ESTALMAT-programban. Ma már természetes, hogy központi, regionális és önkormányzati támogatás irányul erre a területre. Vagyis látható, hogy a Barcelonai Olimpia hatása a sportéletre nem egyedi jelenség. Spanyolország minden területen szeretné elfoglalni helyét a legfejlettebb országok között, így az oktatás, a kutatás és a tehetségfejlesztés területén is nagy erőfeszítéseket tesz.

III. ÖSSZEGRÉS

Spanyolország csak lassan vette tudomásul, hogy középkori–újkor eleji világhatalmi szerepét elveszítette, és sok szempontból Európa félig-meddig elszigetelt, leszakadó társadalmává vált. A 20. század demokratikus változásai, majd az Európai Unióhoz történt csatlakozása következtében a külső és belső kényszerek (lehetőségek) hatására rohamléptekben kezdte behozni minden lemaradását. Gazdaságának és társadalmi életének fejlesztésében nagy figyelmet fordított az Európai Unió jó gyakorlatainak átvételére. Uniós tagként hamarosan szembe találta magát a szakemberhiánnyal, különösen a jól képzett műszaki értelmiség tekintetében, és a sokoldalúan tájékozódni képes, nyelvismerettel rendelkező, rugalmas, élethosszig tanulni képes oktatói és tisztviselői kar hiányával. Megoldást csak oktatási rendszerének korszerűsítésétől várhatott.

Az állami oktatás folyamatos fejlesztésével, modernizálásával, a tanári pálya vonzóvá tételével (az országos átlaghoz mérten versenyképes fizetéssel), decentralizált, de megfelelően működő minőségbiztosítási rendszerrel elérte iskolahálózatának az európai átlaghoz való igazítását. Nagy erőfeszítéseket tett a nyelvtanulás társadalmi presztízsének növelésére és a leendő spanyol szakemberek nyelvi képzésére. Mára Spanyolországban a pedagógus pálya biztos megélhetést ad és vonzó. A tanárok szakmai tekintélye egészen a legutóbbi évekig növekedett, és a legfejlettebb országok közoktatásában tapasztalható pedagógus-tekin-télyvesztés az országban ma még csak kevéssé mutatkozik. Az ország a legális és illegális bevándorlás egyik legkedveltebb célországa. Az ebből fakadó problémák mára meghaladták az ország teherbíró képességét. Különösen a közoktatás és a közegészségügy területén jelentkeznek nehézségek. A felzárkóztatás és a színvonalas képzés egyre nagyobb erőfeszítést igényel, miközben a bevándorlók erre szoruló, speciális foglalkoztatást igénylő gyermekei egyre nagyobb hányadot tesznek ki a tanulók között, nyomás alatt tartva az európai főirányokhoz való alkalmazkodás kényszere alatt fejlődő rendszert.

A tanárok képzése lehet a jövő generációk minőségi oktatásának az alapja. A sok erőfeszítés ellenére ma még nagyon jelentős különbségek mutatkoznak a pedagógusok színvonalában, gyakran még egy önkormányzaton belül is. Az alsó tagozatokon országszerte jól működik a nemzeti hagyományokat ápoló művészeti képzés (ének-zene, néptánc, flamenco stb.), és egyre komolyabban veszik a tehetségek felismerését is, bár ez még nem általánosítható. A közoktatásban a

mentor típusú tanár igen ritka, mentori programok csak az utóbbi időben törnek előre. Lassan kezdi átjárni a spanyol társadalmat, hogy az iskola nemcsak alapokat és későbbi szakmát ad, hanem élethosszig tartó tanulásra készít fel. A Dániára vagy Finnországra jellemző népfőiskolai mozgalom még nem vert gyökeret, de sok civil és egyházi kezdeményezés indult már az északi országok példáját felhasználva.

A matematika oktatásának nagyon nehéz helyzete hívta életre az ESTALMAT-programot, amely a megfelelő életkorban igyekszik olyan figyelmet fordítani a matematikában tehetséges gyerekekre, amelyet a hagyományos közoktatásban nehéz biztosítani. Kétéves képzés során a kiválasztott gyerekek minden szombaton három órán át kis csoportokban, mentorokkal foglalkoznak matematikai kérdésekkel, egy jól összeállított tematikához igazodva. A gyerek iskolája, a területi egyetem, a regionális önkormányzat, a Királyi Tudományos Akadémia, a Legfelső Tudományos Kutatási Tanács és a spanyol Vodafone Alapítvány együttműködése garantálja a képzés sikerét. A résztvevő gyerekek nemcsak a matematikai kérdésekbe nyernek betekintést, hanem átfogó ismereteket szerezhetnek a társadalom működéséről, a tudomány jelentőségéről és a közösségi munka, a teljesítmény, a szorgalom fontosságáról. Hasonló érdeklődésű társakkal dolgozhatnak együtt, és – noha iskoláikban tanulnak továbbra is – fiatal felnőtt életüket komoly szakmai ismeretségekkel kezdhetik. Ezek a legtöbb iskoláskorú gyerekeknek csak jóval később adatnak meg, de egy részüknek talán sohasem. Spanyolország közoktatási rendszere – noha európai mintákon épül – még sok elemében a nálunk is ismert porosz rendszer merevségét mutatja, bár az ország decentralizált jellege miatt ez első látásra nem szembetűnő. A rendszer tehetetlensége elég nagy, de éppen a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kényszer mutatja, hogy megfelelő motiváció mellett rugalmas és befogadó lehet.

Az ESTALMAT-rendszer olyan tehetségpont-hálózat az országban, amely konkrét tantárgyhoz kapcsolódóan a legátfogóbban mutatja a tehetségfejlesztésben elért spanyol elméleti sikerek gyakorlati alkalmazását.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerző hálás köszönetét fejezi ki Prof. Javier Tourónnak, a Navarrai Egyetem tanárának, Toni Andreunak és Ignacio Verásteguinek, a murciai Középfokú Oktatási Intézet munkatársainak, José Sánchez Sáncheznek, a madridi Távoktatási Egyetem professzorának azért a segítségért, amely nélkül a tanulmány nem készülhetett volna el. Külön személyes köszönet María Fábrynak, a madridi önkormányzati oktatási rendszer bemutatásáért.

IRODALOM

- Brett, M. (1985): *A mórok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Calderón, A. P. (1998). Reflexiones sobre el aprendizaje y enseñanza de la matemática. *Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 1.
- ESTALMAT Madrid (2011): <http://www.uam.es/proyectosinv/estalmat/>. (Letöltve 2011. 01. 24.)
- Estímulo del Talento Matemático (2011): www.estalmat.org. (Letöltve 2011. 01. 24.)
- Fuente, C. (1998): Educación. *ABC*, 1984, november 10.
- García, C. F.–González, V. J. M. (2005): *Spanyolország története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Guzmán, M. (1983a): *Algunos aspectos insólitos de la actividad matemática*. <http://carmesimatematic.webcindario.com/guzman.htm>. (Letöltve 2011. 01. 24.)
- Guzmán, M. (1983b): Sobre la educación matemática. *Revista de Occidente*, 26, 27–48.
- Ministerio de Educación (2011): www.mec.es (Letöltve 2011. 01. 24.)
- OECD (2010): *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (Letöltve 2011. 01. 24.)
- Tourón, J. (2005): The Center for Talented Youth model: 25 years of forstering talent. *High Ability Studies*, 16(1), 1–3.
- Universia España (2011): <http://www.universia.es/> (Letöltve 2011. 01. 25.)

További olvasmányok

- ALTAS CAPACIDADES de la Consejería de Educación de la Región de Murcia (<http://altascapacidades.murciadiversidad.org>) (Letöltve 2011. 01. 24.)
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (1999): *Tehetség és Iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Koncz I. (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest.

- Herskovits Mária (2000): A tehetségfejlesztés különböző útjai: Nemzetközi körkép. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.). *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (129–142). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szentirmai J. (1995): *Spanyolország*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tourón, J.–Iriarte, C.–Reparaz, C.–Peralta, F. (1996): *Diversity and School Curriculum: The Response of the Spanish Educational System to the Needs of Academically Highly Able Pupils*. Előadás az 5. ECHA konferencián. Bécs, 1996. október 21.

Gordon Győri János*,¹

Tehetséggondozás Délkelet-Ázsiában: A szingapúri példa

I. BEVEZETŐ

1. Szingapúrról

1.1. Társadalmi-politikai berendezkedés

Szingapúr az egyenlítőől egy fokkal északra fekvő, alig 700 km²-es délkelet-ázsiai városállam. A brit gyarmatosítás idejét megelőzően a mai Szingapúr halászok által alig lakott település volt a Maláj-félsziget déli csücskén. A térség rohamos fejlődése akkor kezdődött meg, amikor a Brit Kelet-indiai Társaság képviselőjeként Stamford Raffles 1819-ben szerződést kötött a Johore Szultánátussal, miszerint a kis szigeten kikötőt alakít ki, s ennek működtetéséhez egy települést hoz létre. Ekkortól kezdve Szingapúr története a bevándorlások és az állandó társadalmi-gazdasági fejlődésért tett erőfeszítések története. Többek között a kikötőjének köszönhetően a szigetország 100 év alatt a térség egyik fontos gazdasági centruma lett, s brit koronagyarmatként még jelentős katonai támaszpontot is működtetett. Annál váratlanabb volt, amikor 1942-ben, a második világháború idején a japán csapatok viszonylag könnyedén és egyben a briteket megszegyenítő módon elfoglalták az addigra már kiemelt stratégiai jelentőséggel bíró kis országot.

1945-től Szingapúr ismét brit koronagyarmatként működött, de csak 1959-ig, amikor is elnyerte az önigazgatás jogát. Ekkor az ország lakosai úgy döntöttek, hogy a Maláj Államszövetséghez csatlakoznak. Ám az egyre erősödő ellentétek miatt ez a szövetség igen hamar felbomlott, és 1965-ben Szingapúr –

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

¹ Jelen tanulmány készítésének idején a szerző az OTKA K-68279. sz., valamint az OTKA K-79143 sz. kutatási támogatásában részesült.

akarától függetlenül, sőt azzal szemben – önálló állammá lett. Az ország élére a People's Action Party (PAP), illetve annak vezetője, Lee Kuan Yew², egy művelt, ambiciózus fiatal politikus került, aki aztán az ország karizmatikus vezetőjeként 30 év alatt „a harmadik világból az elsőbe” (Ju 2003) vezette országát.

1.2. Gazdaság

Lee Kuan Yew-nak köszönhetően az 1960-as évek elején a még gyengén fejlett városállam mára a világ egyik legerősebb gazdasága lett, amelyben az egy főre jutó GDP körülbelül 40 000 USD-nek felel meg. A gazdaságot lépésről lépésre, szisztematikusan, központi állami döntések sorával emelték fel. A „túlélés fázisában” (Ju 2003), 1959 és 1978 között először a kikötőt modernizálták, és építettek köré többek között olyan olajfeldolgozó ipart, amely a térségben a mai napig is egyedülállóan fejlett technikájú. Ezzel egy időben biztonságos, az amerikai és más befektetők számára is vonzó bankrendszert alakítottak ki.

A rapid gazdasági fejlődés éveiben már a jövőre is gondoltak, s megtervezték, miképpen léphet majd át Szingapúr az intenzív gazdaság korszakába, s onnan a további magaslatokra. A „hatékonyság-vezérelte” gazdaság (1979–1996) periódusában a termelést a nagy munkaerő-igényű iparágakról elkezdtek átállítani a magasabb szaktudást igénylő ágazatokra. Ezzel elérték, hogy az ország az 1990-es évek végére a tudásalapú, tudásintenzív gazdaságok egyik első mintapéldájává legyen. A mai Szingapúr a globalizálódott világgazdaság egyik motorjaként egész sor tudásalapú iparágban tölt be vezető szerepet, így például a biotechnológiában.

Nyilvánvaló, hogy ebben a fejlődésben az oktatásügy, azon belül pedig a tehetséggondozás is kulcsszerepet kellett hogy játsszon. Ugyanakkor nem lehet elfelejteni, hogy az elmúlt évtizedek robbanásszerű gazdasági változásában a Szingapúrhoz érkező mintegy egymillió vendégmunkásnak és emigránsnak is meghatározó szerepe volt, akik között sok magasan képzett, nemzetközileg is kiemelkedően tehetséges szakember – sőt több Nobel-díjas is – található (OECD 2010).

1.3. Népeség

Lee Kuan Yew és az általa vezetett PAP célja nemcsak az volt, hogy Szingapúrból a térség vibráló gazdaságú országát, az egész régió fejlődésében meghatározó

² Azokat a tulajdonneveket, amelyeknek nincs közkeletűen elterjedt magyar megfelelője, angolosan írjuk.

szerepet játszó központot hozzon létre, hanem az is, hogy mindez egy békében és harmóniában fejlődő társadalomban valósuljon meg, amelyben a 74% kínai, 14% maláj, a 9%-ot kitevő indiai, valamint a 2–3%-os arányban jelen lévő arab és nyugati állampolgár egyaránt *szingapúri* identitással rendelkezik és egyetlen közös célért, Szingapúr szakadatlan fejlődéséért dolgozik.

A mindössze 5 millió lakosú ország nemcsak soknemzetiségű, hanem ennek megfelelően soknyelvű is. Mind a kínai, mind az indiai népesség több tucat különböző anyanyelvvvel, illetve anyanyelvi nyelvjárással rendelkezik, miközben az oktatás nyelve az angol, hivatalos, szimbolikus állami helyzetekben pedig – például a himnusz esetén – a maláj (Gordon Győri 2011; Göransson 2010). Hasonlóképp sokszínű az ország a vallás terén is: a domináns buddhizmus (42%) mellett egyenlő arányban van jelen az iszlám és a kereszténység (15-15%). De hinduk, taoisták, sőt egészen kicsiny arányban még zsidó és más vallásúak is élnek Szingapúrban.

Az önálló Szingapúr történetének kezdetén Lee Kuan Yew számára nem is annyira az ország nemzeti-nyelvi-vallási sokfélesége jelentett nagy kihívást, mint inkább az ezen belüli társadalmi, gazdasági, szociális és kulturális egyenlőtlenségek, konkrétan a kínai közösség dominanciája, szinte minden tekintetben. Annak érdekében, hogy mégis hosszú távra szólóan kohézív társadalmat hozhassanak létre, nemcsak a jogi egyenlőséget teremtették, illetve erősítették meg, hanem dominánssá kellett tenni a meritokratikus alapelveket is. Vagyis azt, hogy döntően a személyes teljesítmény határozza meg az egyének társadalmi helyzetét és az abban való előrehaladást, ne pedig egyéb tényezők (családi háttér, vallási csoport stb.). Ehhez a társadalomban általában, azon belül pedig különösen az oktatásban világosan összemérhetővé kellett tenni a teljesítményeket, és olyan rendszereket és működésmódokat kellett létrehozni, amelyekben a magasabb teljesítményre való képesség, illetve a jobb teljesítmény megfelelő társadalmi támogatásban és elismerésben részesül. Mindebből logikusan következik, hogy az oktatási lehetőségek tekintetében értett egyenlőség megteremtése és fenntartása mellett Szingapúrban a tehetséges gyerekek azonosítása és speciális nevelése is a kezdetektől fogva kitüntetett cél volt, olyan pedagógiai tevékenység, amely nemhogy állami ellenállásba vagy az oktatáspolitikusok szakmai ambivalenciáinak akadályába, netán a hétköznapi emberek ellenérzésébe ütközött volna, hanem folyamatosan erős, sőt egyre erősödő támogatásban részesült. Mondható, hogy Szingapúr tehetségbarát társadalom.

2. Az ország oktatásügyének általános jellemzői

2.1. Az oktatás szerkezete, szintjei

Az oktatás Szingapúrban 7 éves korban kezdődik. Az úgynevezett alapozó szakasz négy éven át tart, amelyre két év orientációs szakasz épül. Ezekben az években a hangsúly az angol nyelven (mint az oktatás nyelvén), a matematikán és az anyanyelven nyugszik, amelyekhez később a természettudományos tárgyak is csatlakoznak. Ötödiktől a gyerekek tantárgyak szerint szétosztott csoportokban tanulnak.

A következő iskolafokozaton, a középfokú oktatás első négy évében többféle sávra kerülnek a tanulók. A „speciális” sáv az iskolai teljesítményt tekintve a legfelső 10%-ba sorolható tanuló képzési irányvonala: az e sávban oktatott gyerekek az angolt, illetve az anyanyelvüket (maláj, kínai stb.) a legmagasabb nyelvi szinten tanulják. A speciális sávot az „expressz” és a „normál akadémikus”, illetve „normál szakmai” nevű képzési sáv követi, csökkenő akadémikus színvonalbeli jellemzőkkel. Mindamellett szokásos esetben a szingapúri iskolákban 2-2 egymás melletti képzési sávot működtetnek. Tehát például a speciális sáv és az expressz, vagy az expressz és a normál akadémikus képzési sáv kerül egy intézménybe. Vagyis ha egy korábban gyengébben teljesítő tanuló teljesítménye javul, vagy egy korábban jól teljesítőé romlik, akkor egy intézményen belül is lehetsége van átkerülnie a másik képzési sávra.

Az angol oktatás mintájára a 17–18 éves tanulók kb. 30%-a (OECD 2010) úgynevezett magasabb vagy felső középiskolába (junior college-ba) lép. Ez két év időtartamú képzést biztosít, tantárgyi szerkezetében, órátípusaiban, tanítási tartalmaiban már a felsőoktatásra készítve elő a fiatalokat (Gordon Györi 2006). A többi továbbtanuló politechnikumi (43%), illetve technikai képzésbe kerül (22%). Megjegyzendő, hogy Szingapúrban sok tekintetben a szakmai képzés is igen magas színvonalú, úgyhogy egyes szakértők ennek a képzési iránynak a kiemagasló teljesítményében (is) látják a szingapúri fejlődés magyarázatát (OECD 2010).

2.2. Szelekciós mechanizmusok az oktatásügyben

A szingapúri oktatás szinte minden szintjét erős vizsgarendszer jellemzi. Témánk szempontjából a legfontosabb ezen belül az, hogy 1984 óta már az alapozó szint (elemi iskola) 3. osztályában lefolytatnak egy kétfordulós tehetségazonosítási vizsgálatot, amelynek segítségével az intellektuálisan tehetséges gyerekeket igyekeznek azonosítani.

A szokásos fejlesztésben, vagyis nem tehetségképzésben részt vevő tanulók a 6. osztály után letesznek egy PSLE nevű vizsgát (Primaty School Leaving Examination /általános iskolai záróvizsga/), majd a középiskola végén a cambridge-i vizsga GCE-O (általános) szintjét, míg a junior college végén GCE-A szintű (haladó) vizsgáját. Az, hogy a szingapúri tanulók teljesítményét a cambridge-i vizsgarendszer segítségével mérik, egyben nemzetközileg is folyamatosan összemérhetővé teszi eredményeiket.

2.3. Iskolázottsági mutatók

Szemben a Szingapúr számára ma versenytársat jelentő Koreával vagy Japánnal – ahol a 20. század legelejére gyakorlatilag már 100%-ban megszűnt az analfabétizmus –, amikor az „Oroszlánváros” az 1950-es években elnyerte függetlenségét, az akkor alig 2 milliós lakosság nagyobbik része írás-olvasásképtelen volt. Ma a 10 éves kötelező oktatást egy-egy korosztály 95–98%-a végzi el (OECD 2010). Vagyis az idősebb és a fiatalabb korosztály iskolázottsága között jelentős különbség van. Kiterjed ez a nyelvi ismeretekre is: míg az idősebb korosztály nem kis része csupán az anyanyelvén beszél jól – ami alkalmasint nem más, mint a kínai vagy az indiai nyelv valamely ritka nyelvjárása –, és legfeljebb egy nagyon egyszerűsített nyelvtanú, speciálisan szingapúri angolt, a szinglist beszél (Gordon Győri 2011), addig a fiatalabbak nagy része jól tud angolul, minthogy ez az oktatás első nyelve.

Mint a fentebbi adatokból látható, a 11–12. tanév során a középiskolai korosztálynak csak egy kisebb része, a junior college-okba járó tanulók azok, akik egyértelműen egyetemi képzésre készülnek. Szingapúrnak mindössze néhány felsőoktatási intézménye van, ebből is következően nagyon kompetitív az ezekben való bejutás. A National University of Singapore, a Nanyang Technological University, a Singapore Management University, illetve az újonnan alapított Singapore University of Technology and Design, valamint a Singapore Institute of Technology Kelet-Ázsia legjobb egyetemei közé tartoznak, még ha világviszonylatban inkább csak az első 100 között vagy után helyezkednek is el.

2.4. Az oktatásügy erősségei és problémái

A nemzetközi felmérések eredményei szerint a szingapúri oktatás évtizedek óta a világ egyik legeredményesebbje (OECD, 2010). A tanulók teljesítménye matematikában kimagasló. A 2003-as *Trends in Mathematics and Science Study*-ban a szingapúri tanulók 44%-a olyan eredményt ért el, mint a világ más országaiban a legjobb 7% (Gordon Győri 2006; Kwang-Kheng-Goh 2008), de a természettudományos ismeretek mérésében is mindig a legelső között vannak (OECD,

2010). Érdekes, hogy bár a tanulóknak még 1%-a sem vesz részt olyan képzésben, amelyben az anyanyelve az oktatás első nyelve – minthogy az angol a lakosság csupán 1%-ának anyanyelve –, a szingapúri tanulók mégis a szövegértés és szövegalkotásban is rendre a legjobbak között szerepelnek. Ennek ellenére a nyelvi kérdés a szigetország oktatásügyének egyik legjelentősebb problémája, elsősorban a kevésbé jó teljesítményt nyújtó tanulók esetében.

3. Az ország tehetséggondozásának általános jellemzői

3.1. A tehetséggondozás szerveződése, irányítása

Szakértői vélemények szerint talán nincs még egy ország a világon, amelyben az oktatás és a gazdaság úgy összefonódna, mint Szingapúrban (OECD 2010). Minthogy a városállam a fennállása óta mindig is erősen központosított politikai vezetés irányítása alatt áll, a kormány a gazdasági fejlesztéseket minden esetben az oktatásüggyel szorosan összekapcsolva folytatta le. Mivel az 1970-es évek vége óta Szingapúr mind inkább a tudásalapú, tudásintenzív gazdasági fejlődés irányában mozdult el, nyilvánvaló, hogy ezt a gazdasági fejlődést szolgálандó az oktatási rendszerben most már több mint 30 éve kiemelt szerepe van az intellektuális tehetségek azonosításának és speciális fejlesztésének, különösen a matematika, a természettudományok, a technikai ismeretrendszerek és az informatika területén.

A tehetségpédagógia centralizáltságát, de egyben kiemelt jelentőségét mutatja az is, hogy az Oktatásügyi Minisztériumban egy nagy létszámú tehetséggondozási főosztály működik, amelynek specialistái a tantárgyi és tudásterületi tantervfejlesztéstől kezdve a tehetséges gyerekek pszichológiai támogatásának kérdéseire igen széles spektrumban foglalkoznak a tehetséges tanulók pedagógiai kérdéseivel. A főosztály által irányított programok legfontosabbika a Gifted Education Program (GEP; Tehetségképzési Program).

A tehetséges gyerekek azonosítása már a 3. évfolyamosoknál országos szinten megtörténik (vagyis a mérés minden 3. osztályos tanulóra kiterjed /aki – illetve akinek családja – nem utasítja el az ebben való részvételt/), ami nemzetközi összehasonlításban szokatlanul korai. Az első tesztet, amit felvesznek a gyerekekkel, kereső tesztnek (Screening Test) hívják, a másodikat – amelyet már csak az első tesztet legjobban kitöltő 8%-nyi diákkal vesznek fel (Geok–Geok 2010) – válogató tesztnek (Selection Test) hívják (Phillipson et al. 2009). A kereső teszt angol és matematikai feladatsorokat tartalmaz, a válogató teszt ezek mellett általános intellektuális képességeket mér.

Természetesen csak nagyon kis számban, de vagy a 3. osztályos mérések eredményeként, vagy más módokon mindig fény derül arra, hogy vannak szokatlanul magas intelligenciatartományba tartozó gyerekek (exceptionally gifted children – kivételesen tehetséges gyerekek). Az ő számukra személyre szóló, egyéni képzési tervet (Individualized Education Plan) dolgoznak ki, amely korábbi iskolakezdéstől évfolyamugrásig, tantárgyi akcelerációtól önálló képzési lehetőségekig terjed (Phillipson et al. 2009).

A harmadikos kori mérések során legjobb teljesítményt nyújtó 1%-nyi tanulónak, mintegy 400–500 kisdiáknak van joga és lehetősége részt venni a GEP-programban annak a 9 szingapúri iskolának valamelyikében, amelyben a programot a minisztérium engedélyével bevezették (Gordon Györi 2006). A tehetségazonosítás segítségével azonosított felső 1%-ot követő 2–5% tanulói csoportba tartozóknak ugyancsak van módjuk az iskolák által tervezett tehetséggazdagító programokban részt venni. Ezek a magas képességű tanulók (High Ability Learners – HALs) ugyancsak választhatnak olyan tantárgyspecifikus fejlesztőprogramokat, amelyeket az Oktatásügyi Minisztérium szervez.

A középiskolai GEP 2004-ben átalakult, s azóta az úgynevezett Integrált Programban (Integrated Programme) vehetnek részt a tehetségek. Ennek lényege az, hogy a tehetséges tanulók egy hatéves képzési formájú oktatásban részesülnek, majd 17 évesen felvételi vizsga nélkül a junior college-ok valamelyikében folytathatják tanulmányaikat. Így ők kihagyhatják a többiek számára 16 évesen kötelező GCE-O (General Cambridge Examination Ordinary Level – Általános Cambridge-vizsga általános szintje) vizsgát, és rögtön ennek az A-szintű (Advanced – haladó) vizsgaszintjét tehetik le, illetve letehetik az IB (International Baccalaureate – nemzetközi érettségi) vizsgát, amely lehetővé teszi számukra, hogy akár a legjobb külföldi egyetemek valamelyikén folytassák tanulmányaikat (Yoong et al. 2009).

A háromféle tehetség típus számára kidolgozott tehetségnevelési programokhoz rendszeres mérések és kutatások kapcsolódnak. A kivételes intelligenciájú gyerekek programját rendszeresen áttekintik, a gyerekek fejlődését pedig egyéni esettanulmányokban rögzítik. A GEP-be tartozó tehetségek programja kapcsán visszatérően felméri, hogy a programban résztvevőknek – tanulóknak, tanároknak, intézményeknek – milyen tapasztalataik vannak a programról. De követik a tehetséges tanulók vizsgaeredményeinek alakulását, és a programban végzetek pályakövetéses vizsgálata is zajlik. A HALs-tanulók és környezetük tehetséggondozással kapcsolatos tapasztalatait, véleményét ugyancsak feltárják, mint ahogy adatokat gyűjtenek az e csoportba tartozó gyerekek központilag szervezett programokon való részvételéről, illetve hogy milyen eredményeket érnek el ezek a tanulók az akadémikus irányultságú versenyeken (Geok-Geok 2010).

3.2. A tehetség gondozás tipikus formái

A formális oktatás keretei között zajló tehetség gondozás egyik fő jellemzője Szingapúrban az, hogy talán a világ minden más országánál tervezettebb és központosítottabb. A GEP például a minisztérium által kidolgozott program, s ők is adnak engedélyt arra, hogy egy iskola bevezetheti-e, vagy sem. Mindamellett előfordulnak az iskolák részéről induló fejlesztések – ilyen a fejezet további részeiben bemutatásra kerülő National University of Singapore High School of Math and Science tehetségnevelési programja –, valamint az oktatási intézmények és az oktatási minisztérium közös fejlesztésének köszönhető programok is. E programok nem ritkán kísérleti programoknak is tekinthetők, amelyeket ha beválnak, több más iskolában is bevezetnek később.

3.3. A tehetség gondozáshoz való hozzájárás

Egy közérdeklődésre számot tartó (blogos) összefoglalójában a hazai tehetség gondozás egyik meghatározó szakértője, Csermely Péter professzor tömören úgy fogalmaz, hogy Szingapúr „tehetség gondozó állam, tehetség gondozó társadalom” (Csermely 2010a). A megnevezés jól kifejezi, hogy a szigetország politikai vezetése és szélesebb értelemben a társadalom egyaránt pozitívan viszonyul a tehetség kérdéséhez, a tehetséges személyekhez. A tehetség gondozó állam jellemzői között Csermely kiemeli, hogy

- több évtizede minisztériumi főosztály szintjén zajlik az oktatásban a tehetség gondozás irányítása,
- a tehetség gondozást kitüntetett feladatként végző szervezeteket, intézményeket hoznak létre,
- az adótörvény adómentességet biztosít a külföldi tehetségek Szingapúrba vitelével kapcsolatos minden költségre,
- illetékmentességet élveznek a tehetségek teljesítményét bemutató rendezvények.

A sort még hosszan lehetne folytatni. A társadalom elfogadó közhangulatára pedig mi sem jellemzőbb, mint például az, hogy a városállam folyamatosan visszhangzó újabb és újabb jelszavai közvetlenebb vagy áttételesebb módon, de utalnak a tehetség értékére. Az ország (félhivatalos) napilapja, a Straits Times pedig naponta legalább két cikk erejéig foglalkozik a tehetség jelenségével vagy legalábbis említi azt, de a tehetség és annak értéke még akár a kereskedelmi hirdetésekben is megjelenik (Csermely 2010a).

Mínthogy Szingapúrt az erős meritokratikus értékek jellemzik, ezért első megközelítésben az mondható, hogy a tehetség képzéshez családi, vallási, nemi

vagy egyéb háttérbeli különbségektől függetlenül mindenki hozzáfér. Valójában azonban a tehetségprogramokban többségben vannak a kínai középosztály családjaiból származó gyerekek. Túl azon, hogy szám szerint a kínaiak alkotják Szingapúr messze legnagyobb etnikai csoportját, a PISA-utószámítások is azt igazolják, hogy az egyéni oktatási eredményességben – még ebben az erősen meritokratikus alapértékeket képviselő társadalomban is – számít a családi szociokulturális háttér (OECD 2010).

II. A PROGRAMRÓL

1. A matematikai tehetséggondozás új intézménye Szingapúrban

1.1. A matematikai tehetséggondozás

Mint az Egyesült Államokban vagy több más posztindusztrialista országban, Szingapúrban is kiemelt jelentőségű a matematikai, technikai, információs technikai és természettudományos tehetséggondozás. Ez különösen intenzív fejlesztést jelent, hiszen mint említettük már, e tudásterületen a szingapúri tanulók átlaga is kiemelkedően jól teljesít más országok diákjaihoz képest. Figyelemre méltó, hogy az itteni tanulók nemcsak a mechanikus, hanem a problémamegoldó és kreativitást igénylő feladatokban is igen jól teljesítettek (Pereira-Mendoza –Toh 2002).

A gazdaságilag fejlett országok évtizedek óta nagy hangsúlyt helyeznek az úgynevezett STEM-területeken történő képzésekre, vagyis a science, technology, engineering és mathematics (tudomány, technika, mérnöki ismeretek és matematika) fejlesztésére. Egyértelmű, hogy ezek a posztindusztrialista gazdaságot megalapozó ismeretrendszerek, illetve abban a legnagyobb fejlődést és profitot hozó tudásintenzív fejlesztések tudásterületei. Megjegyzendő: ugyanezek a korszerű katonai/honvédelmi fejlesztések alapterületei is.

Nem nehéz észrevenni azt sem, hogy a STEM tipikusan a technokrata társadalmak legfontosabb ismeretrendszeréit felölelő tudáscsoport. Míg például az Egyesült Államokra a STEM ottani kiemelt jelentősége ellenére sem lehet azt mondani, hogy pusztán technokrata társadalom, Dél-Korea vagy éppen Szingapúr esetében ez gyakran elhangzó kijelentés. És valóban: a szingapúri oktatásban a városállam megalakulása óta hagyományosan erősen alárendelt szerepet játszott a humaniorák fejlesztése, a tehetséggondozásban pedig kifejezetten másodrangú szerepet játszott.

Természetesen a városállam oktatásügyi irányítói és politikusai, de a társadalom más tagjai is tisztában voltak azonban azzal, hogy ez az egyensúlytalanság a szingapúri oktatásügy és azon belül a tehetségnevelés súlyos hibája; mint ahogy azzal is tisztában voltak, hogy ez az egyoldalúság nemcsak a társadalmi fejlődés, hanem egy ponton túl a gazdasági fejlődésnek is komoly akadályozója (lehet). Ezért az utóbbi években ezen a téren is jelentős fejlesztéseket vittek végbe. Létrehozták, illetve a korábbiaknál sokkal markánsabbá tették a művészeti tehetségnevelés rendszerét. 2006-ban megnyitották a School of the Arts (SOTA – Művészetek Iskolája) nevű intézményt, amelynek legalább két jellegzetes vonását érdemes kiemelni. Egyrészt azt, hogy ez egy komplex művészeti tehetséget nevelő intézmény, amelyben zenei, táncművészeti, színház-művészeti és képzőművészeti fejlesztés egyaránt zajlik. Az intézmény másik fontos jellemzője,

hogy igen nagy hangsúlyt helyez az intellektuális fejlesztésre, az akadémikus tantárgyak oktatására is. Ezt mi sem mutatja jobban, mint az, hogy az iskola lehetővé teszi a tanulói számára – egyben minél többjüktől el is várja – azt, hogy tanulmányaik végén letegyék az International Baccalaureate (IB – Nemzetközi érettségi) vizsgát, amely a világ legmagasabb színvonalú egyetemeinek egy részében is automatikusan felvételt jelent.

Ugyancsak fontos jellemzője a szigetországbeli matematikai tehetséggondozásnak, hogy már egészen fiatal korban, a 4. osztálytól megkezdődik az intenzív fejlesztés. A GEP-nek önálló matematikai fejlesztőprogramja van, amely szélesebb ismeretrendszert és mélyebb tudást biztosít, mint a normál képzés. A program célja, hogy

- a matematikai gondolkodásfejlesztés alapjait úgy fektesse le, hogy az más területekre is átvihető legyen;
- célzottan fejlessze a kritikai és kreatív problémamegoldó gondolkodást;
- a tanulókat az alkotó felhasználói és továbbfejlesztői legyenek a matematikai ismeretrendszereknek;
- fejlessze a tehetségesek matematikai érvelését, valamint a matematikai kérdések szakszerű kommunikálását;
- fejlessze a tehetséges tanulók képességét arra, hogy elegáns és sokféle megoldást tudjanak alkalmazni a matematikai problémamegoldás során akár írásos, akár szóbeli formákban;
- fejlessze a tanulók vezetői, valamint csoportos munkavégzési és együttműködési képességét a matematika területén (Gifted Education Branch 2004; Khong 2009).

A fenti célok elérése érdekében a GEP matematikai képzésben szisztematikusan változtatják az olyan feladattípusokat, amelyek e képességek fejlesztését támogatják: ugyanarra a problémára újabb és újabb megoldástípusok keresésére készítetik őket, a reflektív gondolkodás fejlesztését célzó helyzeteket alakítanak ki számukra a tanítási órákon, előszeretettel alkalmazzák a Paul-féle matematikai megértési modellt (Khong 2009) és hasonlókat.

A tanórai fejlesztés mellett a tanórán kívüli fejlesztésnek is számos formáját alkalmazzák a GEP-képzésben, illetve azon túl. A GEP-képzésen túl igénybe vehető képzési lehetőséget, valamint a GEP-nél is nehezebb matematikai feladatokat biztosítanak például a matematikai mesterfoglalkozások, illetve a haladó matematikai gazdagítóosztályok.

A matematikai mesterfoglalkozások rövid idejű, háromnapos képzéseket biztosítanak, amelyeket mindig egy-egy mentor által vezetett támogatóprogram követ. Ilyenkor a tehetséges tanulók a mentor segítségével egy-egy személyesen érdekes témakört dolgoznak fel a számelmélet, gráfelmélet, kombinatorika vagy

más, komoly kihívást jelentő, a problémamegoldó gondolkodást intenzíven fejlesztő matematikai területen. A mesterfoglalkozásokon csak a GEP-képzésben részt vevő tanulók vehetnek részt, valamint kis számban azok a HALs-tanulók, akik megfelelnek az előírt kritériumoknak.

Matematikai gazdagítóosztályokat a GEP-képzést biztosító iskolák mindegyikének kötelessége indítani az 5. és a 6. osztályos tehetségek számára. Egy éven keresztül heti plusz 2 órában vesznek részt a tanulók ebben a képzésben, amely a GEP-alapórák tartalmához igazodik, azokat mélyíti el és gazdagítja. A mesterfoglalkozásokon és a gazdagítóosztályokban részt vevő tanulók közül választják ki a nemzeti és nemzetközi versenyeken – mint például a Raffles Intézet Nemzetközi Matematikai Versenyén vagy a matematikai és a tudományos nemzetközi diákolimpiákon – induló tehetségeket (Khong 2009).

De más matematikai tehetségfejlesztések is zajlanak a GEP-órákon kívül, mint például a matematikai tudásgazdagító napok vagy a matematikai kampány néven futó programok. A matematikai tudásgazdagító nap az Oktatási Minisztérium tehetségnevelési főosztályának egynapos programja: 6. évfolyamosoknak szerveződő, a csoportos feladatmegoldás képességét fejlesztő képzések ezek, amelyek a megértést, érvelést, a matematikai jelenségekről való kommunikáció képességét is fejlesztik a problémamegoldó képességek fejlesztése mellett. A matematikai kampány nevű programok pedig a valós élethez kapcsolódó matematikai problémákon keresztül biztosítanak olyan feladatokat 5. osztályos tanulók számára, amelyek – csökkentendő azt a képzetet, hogy a matematika kizárólag tiszta formulákon és precíz válaszokat megalapozó képleteken működik – a valós élethez kapcsolódó feladatokban összetett becslésekre és merész, többlépcsős átgondolásokra készítetik a gyerekeket (Khong 2009, p. 367). Matematikai versenyeket is szerveznek a fiatal tehetségeknek: ilyen például a matematikai projektmunka verseny vagy a matematikai játéktervező verseny (Geok–Geok 2010).

A matematikában tehetséges középiskolai, illetve felső középiskolai tanulók képzésének példaként – egyben szingapúri jó gyakorlatként – az alábbiakban a National University of Singapore (Szingapúri Nemzeti Egyetem) középiskolájának tehetségnevelési példáját mutatjuk be.

1.2. Tehetséggondozás a National University of Singapore High School of Mathematics and Science-ben

Szingapúrban a középiskolás tehetségeknek alapvetően háromféle lehetősége van részt venni a tehetséggondozásban. Egyrészt olyan tehetséggondozó programokban, amelyeket az oktatás főáramába tartozó iskolájukban a minisztérium tehetségnevelési kurzusain kiképzett tanárok szerveznek számukra. Másrészt azokban a középiskolákban, amelyek a tehetséggondozó intézmények sorába

tartoznak. Harmadrészt a tehetségnevelés valamely területére specializálódott iskolában (Geok–Geok 2010). Ilyen az NUS High School.

A National University of Singapore High School of Mathematics and Science (NUS-HSMS – a Szingapúri Nemzeti Egyetem Matematikai és Tudományos Középiskolája) Szingapúr második szaktárgyi területen specializálódott iskolája a Singapore Sports Schoolt követően (Szingapúri Sportiskola), de az első, amely az akadémikus tantárgyi területeken biztosít specializált tehetségképzést. A matematikai és tudományos képzés mellett a tanulók a humán tantárgyakban is kiemelten színvonalas fejlesztésben részesülnek.

Az NUS-HSMS 6 évfolyamos, koedukált, matematikai és természettudományos tehetségképzési profillal rendelkező úgynevezett független iskola (independent school; ezekről részletesebben lásd Gordon Györi 2006). Mint anyain intézmény, a National University of Singapore 2005-ben alapította az iskolát (National University of Singapore High School of Math and Science 2008, 2009; NUS High School of Mathematics and Science 2011). Az intézmény igen hamar népszerűvé vált, így módja van arra, hogy a rengeteg jelentkező közül valóban a ráteremtetteket válasszák ki: az évenkénti 1800 jelentkezőből a kétfordulós matematika és természettudományi felvételi vizsga végére 170 tehetség marad, akik a következő évben a NUS-iskolában megkezdhetik tanulmányaikat.

Az iskola integrált tehetségképzési programot (ld. fentebb) biztosít a mintegy 1300 főnyi 13–18 év közötti tanulónak. Ők az itt folytatott képzés elismeréseként egy speciális középiskolai diplomát kapnak. Ez nem hagyományosan értett nemzeti vagy nemzetközi érettségi bizonyítvány vagy hasonló záróvizsgabizonyítvány, hanem olyan diploma, amelyet mint speciális végzettséget igazoló okiratot fogadnak el a felvételi megfelelőjeként, nemcsak a szingapúri felsőoktatási intézményekben, hanem az amerikai Ivy League egyetemein is (az úgynevezett „Borosnyánliga” intézményeiben, vagyis a legelittebb amerikai egyetemeken, mint például a Harvardon, a Yale-en, az MIT-n, Stanfordon), valamint Oxfordban és Cambridge-ben is elfogadott.

Az NUS-HSMS-ben a 6 éves képzés 2-2 éves szakaszokra bomlik: az alapozó 2 évet a haladó és a specializációt biztosító 2-2 esztendő követi (NUS High School of Mathematics and Science 2010). Az iskola moduláris képzési rendszerben működik, akárcsak az alapító egyetem (National University of Singapore High School of Math and Science 2008, 2009; NUS High School of Mathematics and Science 2011). Az iskola négyféle modul és egy azokat kiegészítő, témánk szempontjából különösen fontos modul rendszerében építi fel az oktatást. A központi modulokat mindenkinek kötelező elvégeznie. A választható modulok az alapozó modulok egy vagy több témáját állítják a középpontba, és azt részletezik. A gazdagító modulok azoknak a tanulónak szólnak, akik valamely speciális területen különösen bő és elmélyült ismeretekkel szeretnének

rendelkezni. Végül a legmagasabb szintű modul (honours module) az egyetemi alapképzés szintjén tárgyalja valamely tudományos terület témáit. A modulok tartalmi és színvonalbeli szempontból egymásra épülnek, s azok a tanulók, akik a legmagasabb szintű modulok valamelyikét is el tudják végezni és levizsgáznak belőle, egy speciális bizonyítványt kapnak erről, amely az iskola diplomája mellett azt is igazolja, hogy az adott tanuló ezt a különleges szintet is teljesítette („Major with honours”-diploma). De még ezen a szinten is tovább lehet jutni: aki képes rá, az közvetlenül a fenntartó intézményben, vagyis a National University of Singapore-on is felvehet alapképzési kurzusokat, s ha elvégzi azokat, akkor azoknak a kreditértéke is beleszámít már az egyetemi képzésébe. Ily módon a kiemelkedően tehetséges tanulók már középiskolásként is egész sor egyetemi kreditet szerezhetnek meg, ami azt jelenti, hogy ezek a fiatalok legalábbis az egyetem alapképzési szakaszát gyorsítva végzik el. Minthogy hamarabb, már középiskolásként kezdtek hozzá az egyetemi kreditek megszerzéséhez, hamarabb tudják elvégezni az egyetemi alapozó szakaszt (BA/BSc szintet), mint mások. Ugyanakkor ezek a fiatalok a saját középiskolás életkori közösségükben maradhatnak, miközben már tulajdonképpen az egyetemi tanulmányaikat is folytatják.

Az NUS-HSMS képzési programjának igen fontos eleme a tudományos kutatásra való felkészítés. Ez a Da Vinci elnevezésű kutatóprogram keretében zajlik (NUS High School of Mathematics and Science 2011).

Az 1–2. tanévben a 13–14 évesek kreativitásfejlesztő programokban vesznek részt, mint például az Innovációs Programban, a Jövő Problémáinak Megoldása nevű programban és hasonlóknak. A 3–4. évfolyamon tanulóknak (15–16 éveseknek) kötelező elvégezniük egy kutatás-módszertani modult, és egy mentorként működő tanár irányításával le kell folytatniuk egy kisebb kutatást is. A kiemelkedő diákoknak arra is módjuk van, hogy külső gyakorlólhelyen végezzék el a kutatásukat, például az anyaegyetem Science Mentorship Programjában (Tudományos Mentorálási Programban), vagy a Nanyang Research Programban (Nanyang Kutatási Programban), vagy akár a Young Defence Scientists’ Programme-ban (A Védelmi Tudományok Fiatal Tudósainak Programjában). Ezt követően a specializációs két év első felében mindenkinek el kell végeznie valamilyen speciális területen egy haladó szintű kutatási programot (Advanced Research Projectet) a matematikában, illetve természettudományokban (National University of Singapore High School of Math and Science 2009). Ezt a munkát már vezető kutatók, egyetemi professzorok mentorálják. A munka lefolytatását és az eredményeket írásban kell összefoglalni, s a tanulónak el kell helyeznie az egész iskolai munkáját átfogó portfólióban. Ezenkívül az iskola többféle tudományos programja valamelyikének keretében be is kell mutatnia, vagyis elő kell adnia a kutatást.

A specializációs években lefolytatandó kutatást az iskola olyan komolyan veszi, hogy a tanulóknak ötödévre lehetőleg be kell költözniük az intézmény 500 fős kollégiumába, és egy éven át ott kell lakniuk és dolgozniuk a kutatási projektjükön (NUS High School of Mathematics and Science 2011). Túl azon, hogy ez a – nemzetközileg igen szokatlan – feltétel nyilvánvalóan komolyan elősegíti a 17 éves tehetségek tudományos munkára való koncentrációját, még legalább két fontos célja van: szinte elkerülhetlenné teszi azt, hogy a fiatalok az intenzív kutatás évében folyamatosan szoros kontaktusban legyenek társaikkal, így módon megnövelve annak esélyét, hogy integrált szakterületek irányában is elmozdulnak a kutatásaik. Ugyanakkor nagy erővel szeretnék szocializálni a jövő nemzedékének leendő vezető szakembereit arra, hogy a kutatás ma már elsősorban nem magányos, hanem munkacsoportokban (is) zajló társas tevékenység. Ugyancsak fontos alapja ez az év az ifjú generáció szakmai hálózatrendszerének megalapozásának (a tehetségek szakmai hálózatosodását elősegítő tehetségképzési formákról, illetve ezek emberi és szakmai jelentőségéről a hazai szakirodalomban ld. bővebben Csermely 2005; Csermely 2010b).

Mínt hogy az iskola legfontosabb profilja a matematikai tehetséggondozás, a moduláris rendszer, illetve a legmagasabb szintű kurzusok biztosítása, természetesen e tantárgy terén is elsőrendűen fontos az NUS-HSMS képzési rendszerében. A gyors haladás jele az, hogy olyanféle témákat, mint a magasabb szintű egyenletek, a háromdimenziós vektorok vagy a mátrixok ismeretrendszerét általában 2 évvel korábban tanítják a diákoknak, mint más iskolákban. Vagyis ebben az iskolában ezek az ismeretek már a bevezető két évnek, a 13–14 éveseknek szóló oktatás részei. A középső 2 év során a matematikai tehetségfejlesztésben specializálódó tanulóknak például a trigonometriával, a sorozatokkal és a függvényekkel számos vonatkozásával – a függvények algebrájával, a gráfok függvényekkel, a trigonometriai értékek függvényekkel (National University of Singapore High School of Math and Science 2009), valamint a vektorok ismeretrendszerével és a matematikai bizonyítások elméletével és gyakorlatával kell tisztában lenniük. A záró évben a tanulóknak az integrálszámítás haladó szintjein kell extenzív ismereteket szerezniük, illetve a specializáció jegyében számos egyéb részterületen választhatnak a felső matematikai kurzusok között.

Az iskola matematikai tehetséggondozó rendszerének egyik fontos eleme az egyéni haladás lehetővé tétele. Azok a tanulók, akik gyorsítva kívánják elsajátítani a matematikai tananyagot, egy felmérő teszt kitöltésére jelentkezhetnek. Akik ezen a teszten megfelelnek, jogosultakká válnak arra, hogy akcelerált modulokat vegyenek fel. Ezek viszont szinte bizonyosan ütköznek az eredeti órarendjük bizonyos óráival. Ezért az akcelerált modulokat többnyire már nem osztálykeretekben végzik el ezek a tanulók, hanem egyéni tanulási módban (independent study mode – ISM). Noha így önmagukban tanulnak, módjuk van

rendszeresen konzultálni is az alapórákon oktató szaktárgyi tanáraikkal. Mindamellet: noha ezek a tanulók önállóan és a többiekhez képest gyorsabban dolgozzák fel a tananyagot, mégis ugyanabból és ugyanúgy vizsgáznak, mint a többi tanuló.

III. ÖSSZEZGÉS

A szingapúri példának számos tanulsága van a hazai tehetség gondozásra nézve. Figyelmet érdemel például, hogy a kis városállamban a gazdaság fejlesztésével szokatlanul szorosan összekapcsolódva és más országhoz képest meglepően megtervezetten zajlott az utóbbi évtizedekben a tehetség gondozás. E mögött azonban Lee Kuan Yew személyében épp úgy, mint a munkatársai esetében egy nemzetközi mércével mérve is kiugróan magasan képzett, kiváló nemzetközi felsőoktatási tapasztalatokkal is rendelkező politikai elit állt, amely valóban korszerű vízióval rendelkezett az ország jövőjét tekintve. Minthogy a jövőre vonatkozó vízió lényege a tudásalapú gazdaságban élen járó Szingapúr megteremtése volt, az oktatást és a társadalmi fejlődés alapjául szolgáló gazdaságot soha nem választották szét élesen, miközben a rendszer egészét mind a gazdaság, mind pedig az oktatás terén igyekeztek annyira meritokratikussá tenni, amennyire csak lehetett.

Ebben a kontextusban sem az otthon kiképzett, sem pedig a külföldről hívott tehetségek megbecsülése nemigen ütközött nehézségekbe, még akkor sem, ha a tehetséggondozásban olykor a társadalmi közép- és felsőbb osztályok jövőbe átmenekített privilégiumainak veszélyét látták is. Az iskolai tehetség gondozást szolgáló, az ország valamennyi iskolására kiterjedő tehetségazonosítást Szingapúrban olyan korán kezdik el – 3. elemiben –, amikor azt Magyarországon a szakmai, és a laikus közvélemény nagy valószínűséggel elutasítaná.

A tehetség gondozás országos rendszerének megtervezésében és fenntartásában több mint két és fél évtizede kiemelt fejlesztő és központosító szerepet játszik az Oktatási Minisztérium több tucat munkatárssal dolgozó tehetségnevelési főosztálya, ahol tantárgyi tantervfejlesztők éppúgy jelen vannak, mint más oktatási ismerettel rendelkező tehetségnevelési specialisták. Érdemes felfigyelni rá, hogy minisztériumi szinten ily módon felépülő, külön tehetségnevelési kérdésekkel foglalkozó divízió Magyarországon nem volt és jelenleg sincs (bár éppen napjainkban felvetődött már ennek szükségessége).

A GEP-program erősen központosított tehetség gondozó program. Az Oktatási Minisztérium fejleszti, és mint ilyet, azoknak az iskoláknak, amelyek átveszik, illetve amelyeknek a minisztérium engedélyezi a GEP működtetését, követniük kell a minisztérium tervezte rendszert. Ugyanakkor az iskolák által a legjobb 2–5% tanulóknak felajánlott HALs-programokat a helyi intézmények

maguk dolgozzák ki és fejlesztik folyamatosan, a minisztérium pedig, ha azt igénylik, messzemenően támogatja, segíti az ilyen alulról jövő kezdeményezéseket, például tanártovábbképzések szervezése és hasonlóké formájában. Akárcsak a GEP-programot, az SBGE (School-based Gifted Education – Iskolai Tehetségnevelő)-programokat is kevesebb, mint egy tucat iskola vezet(het)te be az elmúlt évek során.

A nagy volumenű összehasonlító pedagógiai kutatások, főleg a PISA és a TIMSS eredményei azt mutatják, hogy a szingapúri oktatás kimagaslóan hatékony, különösen a matematika és a természettudományok terén. Egyes területeken a szingapúri diákok többsége a világ bármely más országában a legtehetségesebben teljesítő tanulói csoportokba tartozna (Kwang–Kheng–Goh 2008; OECD 2010). Ez kiváló alapot biztosít a tehetségesek speciális fejlesztéséhez. Mindazonáltal a családi kulturális és szocializációs háttér sokat számít a tehetséges teljesítmények elérése terén: még az alapvetően meritokratikus Szingapúrban is kimutatható, hogy azok a tanulók, akik magasabb teljesítményt nyújtanak, nagyobb arányban származnak középosztálybeli családokból, mint átlagos vagy gyenge teljesítményt elérő társaik. Ugyanakkor ez a hatás kimutathatóan kisebb, mint Magyarországon.

Az általános iskolásoknak szóló GEP-program gondosan felépített integrált képzési programmá alakul a középiskolában. Ez a képzési forma elüt a többi szingapúri iskolai programtól, amelyet ugyanennek a korosztálynak dolgoztak ki. Többek között az e képzések keretében tanuló diákoknak csak a 12. év végén kell letenniük a Cambridge-vizsga legmagasabb szintjét, korábban nem kell az alacsonyabb (GCE-O stb.) szintekkel fáradozniuk. Mindazonáltal a szingapúri iskolai teljesítmények folyamatos nemzetközi összemérhetőségének nagyon jó alapot biztosít az, hogy az itteni tanulók a képzési karrierjük során többször is letesznek egy nemzetközileg fontos és bemért, sztenderdizált vizsgát. Ez nagymértékben elősegíti az intellektuális tehetségek későbbi azonosítását, illetve fejlődésük, teljesítményük alakulásának megfigyelését, feltérképezését is.

Némelyik iskolának a GEP-től eltérő tehetségképzési lehetőségei vannak. Ilyen az NUS-HSMS is. A képzést a (magyar közoktatásban nem, illetve leginkább csak a szakképzés terén elterjedt) moduláris rendszer határozza meg, amely kiválóan alkalmas az intellektuális tehetségek flexibilis, ugyanakkor egyenesen magas szintű fejlesztésére. Szingapúrban sem jellemző, hogy az iskolák moduláris képzési rendszerben dolgoznának, hazai körülmények között pedig a tehetségpedagógiában azért is lenne nagyon nehezen elképzelhető a bevezetése, mert vélhetőleg az egész oktatási/képzési/értékelési rendszer alapvető megváltozását igényelné.

Ugyanakkor Szingapúrban, de legalábbis az NUS-HSMS keretében a moduláris képzési rendszer kiváló, rugalmas lehetőségeket biztosít a legtehetségesebb

tanulók fejlesztésének érdekében a gyorsabb egyetemi előrehaladásukra, az életkori közösséggel való együttmaradásukat nem fenyegető elkülönítő oktatásukra. Az NUS-HSMS képzési programja kiemelt figyelmet fordít a legtehetségebb 13–18 éves diákok egyetemi lehetőségeinek biztosítására, amelynek ugyanakkor a középiskolai képzéssel integrált módon kell történnie, akár az Egyesült Államok tehetség gondozó lehetőségein belül, az AP-program keretében. E lehetőség kidolgozása, megfelelően hatékony alkalmazása a magyar tehetségpedagógia jövőbeni teendőinek egyik fontos eleme lehet.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerző a fejezet elkészítésében nyújtott önzetlen szakmai segítségéért szeretne köszönetet mondani Bee Geok Tannak, a szingapúri Oktatási Minisztérium Tehetségnevelési Osztálya vezetőjének, Chwee Geok Quekmek, ugyanezen osztály vezető szakértőjének, valamint Goh Hock Leongnak, a National University of Singapore High School of Math and Sience igazgatóhelyettesének.

IRODALOM

- Csermely P. (2005): *A rejtett hálózatok szerepe*. Vince Kidó, Budapest.
- Csermely P. (2010a): A tehetséggondozás eltérő útjai: Avagy mit tanulhat egymástól hazánk és Szingapúr. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/40> (Letöltve 2011. 01. 22.)
- Csermely P. (2010b): Magyar tehetségálózatok a Kárpát-medencében. Előadás az *Oktatásért Konferencia 2010-en*, 2010. nov. 14-én, Budapest.
- Geok, T. B–Geok, Q. Ch. (2010): Talent development: The Singapore experience. Előadás az *Oktatásért Konferencia 2010-en*, 2010. nov. 14-én. Budapest.
- Gifted Education Branch (2004): *Goals of the GEP mathematics curriculum*. Ministry of education, Singapore.
- Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Győri J. (2011): Angol vagy kínai: Küzdelem a méltányos és gazdaságilag is hasznos oktatási nyelvért. Szingapúr példája. Megj. alatt.
- Göransson, K. (2010): *The Binding Tie: Chinese Intergenerational relations in modern Singapore*. NUS Press, Singapore.
- Ju, L. K. (2003). *A harmadik világból az elsőbe: A Szingapúri sztori 1965–2000*. MTA Világgazdasági Kutatóintézet, Budapest.
- Khong, B. C. (2009): Mathematics curriculum for the gifted in Singapore. In W. K. Yoong, L. P. Yee, B. Kaur, Foong, P. Y. & Ng, S. F. (Szerk.) *Mathematics education: The Singapore Journey* (pp. 357–369). Singapore: World Scientific Publishing.
- Kwang, T. Y.–Kheng, C. H.–Goh, C. (2008): *Examination in Singapore: Change and continuity 1891–2007*. World Scientific Publishing, Singapore.
- National University of Singapore High School of Math & Science (2008): *Flying high: Experiment, explore, excell*. National University of Singapore High School of Math & Science, Singapore.
- National University of Singapore High School of Math & Science (2009): *Information guide*. National University of Singapore High School of Math & Science, Singapore.

- NUS High School of Mathematics and Science (2011): In *Wikipedia*. <http://en.wikipedia.org/wiki/NUS-High-School-of-Mathematics-and-Science>. (Letöltve 2011. 01. 22.)
- OECD (2010): *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (Letöltve 2011. 01. 22.)
- Pereira-Mendoza, L.–Toh, K. A. (2002): The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS): Singapore's performance. In Toh, K. A.–L. Pereira-Mendoza (eds): *The Third Mathematics and Science Study (TIMSS): A look at Singapore students' performance and classroom practice (2–20)*. Graduate Programme and Research Office of National Institute of Education, Singapore.
- Phillipson, S. N.–Shi, J.–Zhang, G.–Tsai, D.-M.–Quek, C. G.–Matsumura, N., et al. (2009): Recent developments in gifted education in East Asia. In Shavinina L. V. (ed.), *International handbook on giftedness (1427–1461)*. Springer Science and Business Media, Amsterdam.
- Yoong, W. K.–Lee, P. Y.–Kaur, B.–Foong, P. Y.–Ng, S. F. (eds) (2009): *Mathematics education: The Singapore Journey*. World Scientific Publishing, Singapore.

Tehetségazonosító és tehetséggondozó program Szlovéniában

I. BEVEZETŐ

1. Szlovénia társadalma, gazdasága

Szomszédjainkról vagy nagyon sokat tudunk, vagy szégyenteljesen keveset. Szlovéniával, mint önálló entitással, sok szempontból most ismerkedünk.

Az ország területét és lakosságát tekintve egyaránt körülbelül ötöde hazánknak. Kicsinysége ellenére földrajzilag és történelmében is mozgalmas vidék. Az Alpok és a mediterrán régió határán fekszik, rövid, de gyönyörű partszakasszal az Adria mentén. Kultúráját olasz, osztrák, horvát és magyar hatások is gazdagítják.

A kétmillió délszláv nép 20. századi történetének legfontosabb eseményei 1918-ban kezdődtek, amikor felbomlott az Osztrák–Magyar Monarchia. A korábbi osztrák tartomány Szlovénia néven függetlenné vált, majd két lépcsőben még azon a télen létrejött a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság, a későbbi Jugoszláv Királyság, 1929-től pedig Jugoszlávia. 1943-tól Jugoszlávia köztársaság lett, majd az elkövetkezendőkben többször átalakult az elnevezés és az államszövetség is. A 20. század végi nagy geopolitikai átrendeződés során Szlovénia 1991-ben kikiáltotta függetlenségét. 2004-ben a tíz újonnan csatlakozó volt szocialista ország egyikeként tagja lett az Európai Uniónak, majd 2007-től az eurózónának is.

A lépcsőzetes privatizáció mellett döntő ország a rendszerváltók közül az egyik leginkább elismerésre méltó sikertörténetet mondhatja magáénak. Közép-Európában jelenleg itt a legmagasabb az egy főre jutó GDP. A 27 600 \$-os adat 2009-ben az 50. helyet biztosította Szlovéniának a világ országainak rangsorában (CIA 2010).

* Csányi Alapítvány

Exporttermékei főleg gépipari termékek. Ugyanakkor az ország valójában már posztindusztriális társadalom, hiszen a bruttó hazai termék több mint 66%-át a szolgáltatóipar adja. Ebben jelentős része van téli-nyári turizmusának is. Kiváló infrastruktúra és jól képzett munkaerő segíti fejlődését. Természetesen a recesszió itt is érezeti hatását, a munkanélküliség 9%-ra emelkedett. Öröklött iparának egy része vesztesre áll a Kínával és Indiával vívott harcban (CIA 2010).

2. Oktatáspolitikai irányelvek napjainkban

Jugoszláviától történt függetlenedése óta Szlovénia új alapokra helyezte törvénykezését. Az alkotmány elkészültét egyebek között az oktatással foglalkozó törvények követték az 1990-es évek közepén. Külön törvény foglalkozik a különböző szintű oktatási intézményekkel, finanszírozásukkal. Jelenleg a tanári életpályával foglalkozó törvénytervezet formálódik.

A korábban erősen centralizált oktatáspolitikai törekszik arra, hogy az iskolák, a helyi szervezetek nagyobb önállóságot kapjanak. A közoktatásban a Nemzeti Alaptanterv a törzsanyagot határozza meg, de szabadságot ad a tanárnak a módszerek és a részletek megválasztásában. Az újabb oktatási törvények és rendeletek garantálják a nemzetiségeknek a két tannyelvű oktatást, biztosítva, hogy a szlovén, olasz vagy magyar fiatalok megtanulhassák egymás nyelvét, megismerhessék egymás kultúráját. Kiemelik, hogy minden gyereknek – a sajátos nevelési igényűnek, a tehetségesnek és a sérültnek egyaránt – joga van a képességeinek megfelelő oktatáshoz. Középpontba helyezik az interaktív diák-tanár-szülő viszonyt, az aktív tanulói magatartás erősítését. Igyekszenek csökkenteni az iskolások túlterheltségét. Hangsúlyozzák a tanuló holisztikus személyiségfejlődésének fontosságát és az iskolai oktatás felkészítő szerepét az életre. A tantárgyak közül prioritást élveznek az idegen nyelvek, az informatika, az egészséges életmód és a zeneoktatás (Ministry of Education 2010).

A szlovén oktatáspolitikai érdekessége, hogy 2005-től két külön minisztérium is felelős az oktatásügyért: az alap- és középfokú közoktatásért az Oktatási és Sportminisztérium, míg a felsőoktatásért a Felsőoktatás, Tudomány és Technológia Minisztériuma felel.

2.1. Az iskolarendszer

Szlovéniában 6 és 15 éves kor között kötelező az oktatás. Az óvodákban nincs kötelező iskola-előkészítő év; viszont gyakran már öt és fél éves korukban iskolások lesznek a gyerekek, mivel a tankötelezettség kezdete arra az évre vonatkozik, amelyben december 31-éig betöltik a 6. életévüket. A tanulónak szinte 100%-a állami iskolába jár, bár a szülő választhat magániskolát is. Indokolt eset-

ben természetesen a magántanulói státusz is kérhető. Ugyanígy nincs akadálya annak sem, hogy ne a lakóhelyéhez legközelebb eső iskolába iratkozzon be a tanuló.

A 9 osztályos általános iskola 3 ciklusra tagolódik. Az első 3 évben egy tanító dolgozik az osztállyal. A korai iskolakezdés miatt a tanító mellett az 1. osztályban egy óvónő is segíti a kicsik beilleszkedését. A második ciklusban az új osztálytanító mellé belép az idegen nyelvet és a testnevelést tanító kolléga. A 7–9. osztályban pedig már szaktanárok adják át az ismereteket.

A 2006/2007-ben induló oktatási reform alapvetően módosította az addig kötelező cikluszáró országos vizsgákat. A 3. osztály végén eltörölték, megkímélve a méréssel járó stressztől a legkisebbeket. A 2. ciklus végén választható, a 3. ciklus végén viszont kötelező lett a záróvizsga.

A képességeknek – és a változó szociális háttérnek – megfelelő széles választékot kínáló középiskolai rendszer felépítésében erősen emlékeztet a korábbi magyar közoktatás struktúrájára. Bár nem kötelező, szinte minden gyerek továbbtanul szakmunkásképzőben vagy szakközépiskolában, majd az erre épülő technikai képzésben vagy pedig gimnáziumban. A középiskolai képzés időtartama 2–5 év. Az érettségizők 5 tárgyból vizsgáznak (Ministry of Education 2010).

2.2. Felsőfokú képzés, egyetemi oktatás

1993-ban készült el az azóta négy alkalommal módosított felsőoktatási törvény, amely egyúttal a bolognai rendszer bevezetését is szabályozza Szlovéniában. Négy egyetemmel, 37 karral, három művészeti akadémiával és tíz független felsőoktatási intézménnyel büszkélkedhet az ország. A szlovén és az uniós állampolgárok számára az első nappali képzés ingyenes. Az alap-, mester- és doktori képzés mellett a többnyire kétéves felsőfokú szakképzést is választhatják az érettségizettek.

A tanárképzés megkülönbözteti az általános és középiskolai tanárok felkészítését. Fontos előírás, hogy a szakdolgozat megvédése után a tanárjelöltnek egy tanévet iskolai gyakorlaton kell töltenie, s csak így szerezheti meg a diplomáját (IAU 2006).

2.3. A tehetséggondozásban elkötelezett tanárok szakképzése

Szlovéniában a tehetséggondozás oktatása eddig a normál tanárképzésbe integrálódott, része volt a pszichológia és a pedagógia kurzusok tananyagának. 2011-től azonban választható tantárgy lesz a mester- és PhD-képzéseken. Óriási előre-

lépés, hogy 2011-től kétéves tehetséggondozói mesterkurzus indul a Ljubljanoi Egyetemen.

A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete 14 éve szervez 25–72 órás szakirányú továbbképzéseket az általános iskolai tanárok számára. Intézményenként minimum két tanár végezte el eddig a tanfolyamokat. Az Oktatási Intézet 30 multiplikátora, a szakma utazó nagykövetei folyamatosan jelen vannak tanácsadóként, tréningek tartásával a helyi iskolák életében. Az intézet 2004-ben megszervezte a téma tapasztalt tanárainak országos hálózatát is, 2009-ben pedig létrejött a középiskolai tehetséggondozó tanárok szövetsége. Az iskolapszichológusok szakirányú továbbképzésével a ljubljanoi Pszicho-diagnosztikai Eszközök Szakértői Központja foglalkozik. 2009-ben a Ljubljanoi Egyetemen tehetséggondozásra szakosodott kutatóintézet jött létre (Bezič 2009).

II. ORSZÁGOS TEHETSÉGGAZONOSÍTÁS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS A SZLOVÉN ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁKBAN

1. A program megszületése, a kutatás módszertani jellemzői

A szlovén tehetséggondozás legnagyobb figyelmet kiváltó jó gyakorlata az egész közoktatásban alkalmazni kívánt tehetségazonosítás és tehetséggondozás. 1996-ban izgalmas kísérletként indult, 2011 tavaszára pedig már lezárult a közel 10 éve országossá vált program hatásvizsgálatának elemzése is. A mindennapi munkában 450 általános iskola vesz részt.

A program célja, hogy az iskolai keretek közötti speciális képességkibontakoztatást jól felépített rendszer szerint minél előbb el lehessen kezdeni az általános iskolában. Az 1999-ben elfogadott Koncepció: A kilenc évfolyamos általános iskolák tanulói körében végzett „Tehetségkutatói és tehetséggondozási feladatok” című dokumentum (továbbiakban: Általános iskolai koncepció) megteremti a kereteit annak, hogy minden tanulónak folyamatosan lehetősége legyen tehetségbevalogatásra. A törvény értelmében a tehetséges diákok speciális nevelési igényűnek számítanak, így az oktatási intézményeknek egyéni fejlesztési tervet és ehhez igazított oktatást kell biztosítaniuk számukra.

A Nemzeti Tantervi Tanács 1996-ban bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy előkészítse a tehetséges diákokkal az általános iskolákban folytatandó munka általános iskolai koncepcióját. Négy éven keresztül öt általános iskolával együttműködve dolgozták ki azt a tervezetet, amit 1999. február 11-én elfogadott a Szlovén Köztársaság Közoktatási Szakmai Tanácsának 25. ülése, és az oktatási törvényekkel összhangban törvényi háttérét adja a szlovén tehetséggondozásnak (Általános iskolai koncepció, 1999).

A fokozatosan felépülő rendszer következő eleme „A tehetséges középiskolás tanulókkal kapcsolatos nevelési és oktatási munka” koncepciója, amelyet a Szlovén Köztársaság Általános Oktatási Szakmai Tanácsa 2007-ben fogadott el (Középiskolai koncepció, 2007).

2. Az Általános iskolai koncepció felépítése és gyakorlatba történő átültetése

2.1. A Marland-koncepció

A számtalan tehetségdefiníció közül a bizottság az 1978-as „A tehetségesek oktatásáról” szóló amerikai törvényben rögzített Marland-koncepciót választotta kiindulási pontként. Ez a definíció (Mező 2004) általában megkülönböztet tehetséges (gifted) és az alábbi területek egyikén speciálisan tehetséges (talented) gyerekeket: általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi készségek, kreativitás, vezetői képesség, vizuális és előadói művészetek, pszichomotoros képesség. A jelentés egyúttal leszögezi, hogy a tehetséget szakértőnek kell megítélnie. Hangsúlyozza továbbá, hogy a tehetséges tanulónak a normál iskolai oktatás mellett egyénre szabott képzésre és tevékenységre is szüksége van az optimális fejlődéshez.

2.2. Tehetségazonosítás a szlovén általános iskolákban az Általános iskolai koncepciónak megfelelően

2.2.1. Nominálás

Az általános iskola első három évében a tanító a közös munka során megfigyeli a gyerekeket, majd a 3. év végén adott kritériumrendszer alapján jelöli őket későbbi, iskolán belüli tehetségbeválogatásra. A gyerekeknek tehát a 3. osztályban még nem kell tesztmérésekkel birkóznuk. Az iskolai tanácsadók azokat a gyerekeket veszik nyilvántartásba, akik a következő szempontok legalább egyikéből kimagaslóak: tanulmányi eredmény (rendkívül fontos!), művészeti vagy sportteljesítmény, versenyeredmény, hobbi. Ezek híján szempont lehet a tanár vagy az iskolai tanácsadó szolgálat megítélése is. Az iskolai tanácsadó elbeszélget a szülővel, ismerteti a jelölés anyagát és a szülő hozzájárulását kéri a nyilvántartásba vételhez. Ezzel a közös munka első pillanatától kezdve együttműködő partnerre teszi a szülőt is. A 3. osztályosoknál a szülők 90%-a beleegyezett gyermeke jelölésébe (Bezič 2009).

Az Általános iskolai koncepció egyik alaposan átgondolt eleme, hogy a jelölésre bármelyik évben sor kerülhet, figyelembe véve a tanulók eltérő fejlődését, a tanár esetleges szubjektivitását. A folyamat a középiskolában is folytatódik. Az általános iskolákban átlagosan a gyerekek 1/3-át jelölik tehetségbeválogatásra, de jelentősek az eltérések. A különbségek fakadhatnak az iskola presztízséből, a tanulók képességéből, a tanár elkötelezettségéből vagy kishitűségéből. Ljubljanában gyakran az 50%-ot is eléri az iskolai tanácsadó szolgálatnál regisztrált gyerekek száma (Bezič 2009)!

2.2.2. Tehetségazonosítás

A pszichológusok a negyedik évfolyamon, szeptember és december között veszik fel a teszteket a gyerekekkel. Az intelligenciát a Raven Pozitív Mátrixok Plusz-teszttel mérik, a kreativitást pedig a Torrance-teszttel. Mindez a szülők előzetes beleegyezésével történik.

A tanárok standardizált értékelő lapokon Likert-skálák segítségével véleményezik a gyerekeket a hat korábban ismertetett tehetségmegnyilvánulási területen. Rendkívül körültekintő eljárásra utal, hogy az első négy területnél a tanuló valamennyi tanárának véleményét kell alkotnia, a művészeti és pszichomotoros képességeknél pedig legalább két szaktanárnak. Ez komoly nehézségeket jelent a kisebb iskoláknak, hiszen külső szakembereket kell felkérniük, eleget téve annak a kritériumnak is, hogy a tanár legalább három hónapig dolgozzon együtt az értékelendő gyerekekkel.

A csoportos tesztfelvétel okait nem kell magyaráznunk. Viszont ha a tanárok véleménye és a tesztek eredménye között kirívó ellentmondás van, a pszichológus újra megvizsgálja a gyermek képességeit a WISC III egyéni teszttel.

Három hónapos közös munka után a gyerek új tanítója is értékeli a tanuló képességeit a megadott kritériumrendszer alapján. Számos különböző mérés és értékelés összevetése után a gyerekek 25%-a bizonyul azonosított tehetségnek (Bezič 2009), aminek az a feltétele, hogy legalább egy mérési formában 90%-os teljesítményt érjen el.

2.2.3. Az Egyéni fejlesztési program

Ez az a pont, ahonnan a tényleges tehetséggondozás elindulhat. A tanító/osztályfőnök és a többi tanár a tanácsadóval közösen elkészítik a gyerek Egyéni fejlesztési tervét (INDEP), amit a tanácsadó ismertet a gyerekekkel és a szülőkkel. Az összegző kutatás érdekes pontja lesz annak vizsgálata, hogy miért csak a szülők 60%-a írja alá a programot. Ennyire elégedettek az alapoktatással, vagy féltik a gyereket a túlterheltségtől, vagy egyszerűen csak a szülői odafigyelés hiányáról van szó?

3. A tehetséggondozás beépítése a tanításba

Az általános iskola 3. harmadában a gyerekek életkori sajátosságaihoz, terhelhetőségéhez igazítva fokozatosan bővítik a tehetséges tanulók oktatásában alkalmazott képzési formák skáláját. Közös jellemző, hogy matematikából, szlovén nyelvből és egy idegen nyelvből a 2. és a 3. harmadban egyaránt minden órájukon eredményeik alapján csoportosítják a gyerekeket. Az azonos tananyagot különböző célok, standardok és módszerek kitűzésével, alkalmazásával más mélységben és más részletességgel sajátítják el a gyerekek. A többi tantárgyból a 4–7.

évfolyamokon belső és rugalmas differenciálással élnek a tanárok. A tehetséges tanulók érdeklődésüknek és tudásuknak megfelelően az óra harmadában külön csoportot alkotnak, más feladaton dolgoznak. Mivel eredeti közösségükben maradnak, ez megakadályozza elszigetelődésüket társaiktól, ami ebben az életkorban jelentős pszichés terhet róna rájuk. Ezenkívül a tanuló kaphat egyéni feladatokat, részesülhet individualizált oktatásban, gyorsabb haladásban, párhuzamos oktatásban, részt vehet témanapokon, szakköri munkában. Nagy hangsúlyt kapnak a kreatív műhelyek, kutatótáborok, a versenyekre való felkészítés. Mindezzel párhuzamosan program ügyel arra is, hogy a gyermek intellektuális és érzelmi fejlődése, fejlesztése összhangban legyen.

8–9. évfolyamon a belső és rugalmas differenciálás, illetve a korábbi formák mellett belép a külső differenciálás is. Szabadon választható tantárgyakat tanulhatnak a tehetségesek, szemináriumi dolgozatokat készíthetnek, önálló kutatómunkában mélyülhetnek el.

A társaikkal és tanáraikkal való intenzívebb együttműködést segíti, hogy a speciális tehetséggondozó foglalkozásokon körülbelül 10 gyerek dolgozik együtt, míg a normál osztálylétszám elérheti a 28 főt is.

4. Továbbleadó visszajelzések

A 2. és 3. harmadban egyre gyakoribbá válik a diákok, a szüleik és az iskolai tanácsadó közötti személyes találkozás, minthogy a tanulók egyre inkább igénylik a személyre szóló és a pályaválasztási tanácsadást. A közoktatásban a tanár heti egy fogadóórát biztosít szülői konzultációra. Havonta egyszer tartanak szülői értekezletet is. Ezenkívül az iskolai tanácsadó minden egyes tanév végén interjút készít a tehetséggondozásban résztvevőkkel és szüleikkel véleményükről, az egyéni fejlesztési terv megvalósulásáról, működéséről, a változtatási kérelmekről. A tanácsadók és a koordinátorok értékelik, dokumentálják és megőrzik a véleményeket, kiegészítve a tanárok értékelésével, valamint a maguk által készített minősítésekkel. A 9. osztály végén a diák összegzést készít addigi munkájáról és középiskolai terveiről.

Ezek az elemzések azonban az iskolában maradnak, ugyanis kezelhetetlenül nagy adatbázist eredményezne, ha minden adat befutna az Oktatási Intézethez. Az iskola éves munkaterve és év végi jelentése tartalmazza a tehetséggondozással kapcsolatos tennivalókat és eredményeket. A jelentés kimutatja, hogy az általános iskolai koncepció alapelveit mennyiben sikerült megvalósítani az iskolának, méri a tanulmányi eredmények változásait, összesíti a versenyeredményeket.

Eddig négy leíró elemzés érkezett az Oktatási Intézethez. Az ötödik, eddigieknél jóval mélyebb értékelés adatainak összegzése e fejezet megírásának ide-

jén zajlik. A program kezdete óta eltelt 10 év iskolai folyamatait, eredményeit, az egyéni fejlődési tervek alapján végzett munkát elemzi majd a tanulmány. A kiterjedt kutatás a tanulók közti különbségeket vizsgálja, figyelembe véve, hogy mennyi időt töltöttek a programban, elemezve a nemek közti eltéréseket, a hátrányos helyzetűek arányát.

A program eredményességét mutatja, hogy a tehetséggondozásban speciálisan fejlesztett gyerekek többnyire gimnáziumban tanulnak tovább, holott az egész szlovén középiskolai oktatásban a gimnáziumi diákok aránya csak 35% (Bezič 2009).

5. Szisztematikus fejlődés: a tehetségazonosítás és tehetséggondozás kiterjesztése a középiskolákra

2007-ben 11 középiskolában indult el a kísérleti tehetségazonosító és tehetséggondozó program. Az elméleti háttérrel a speciálisan erre a korosztályra készített, „A tehetséges középiskolai tanulókkal kapcsolatos nevelési-oktatási munka koncepciója” című dokumentum (továbbiakban Középiskolai koncepció 2007) adja. A program alapja, folyamata megegyezik az általános iskolákra vonatkozó Általános iskolai koncepcióval. Ezért most csak az eltérésekre érdemes felhívni a figyelmet.

A tervezet a következő szakmai és etikai alapelveket szögezi le:

- *A diák jólétének elve:* A tervezet és megvalósítása a diák javát szolgálja, nem okoz számára szükségtelen stresszt és feszültséget, nem stigmatizálja, hanem elősegíti egyéni fejlődését, tudásának fejlesztését azon a téren, ahol tehetségesnek bizonyult. Kiemelt figyelmet kap a diák teljes egyéni fejlődése, valamint a személyes és társadalmi fejlődésének előmozdítása.
- *Az önállóság elve:* A tervezet megvalósításában a diákok részvétele önkéntes. A kötelezően előírt középiskolai órákon kívüli tevékenységek és a saját tehetség figyelemmel kísérése, valamint értékelése önkéntes alapon történik.
- *A személyes adatok védelmének elve:* A diáknak és szüleinek, illetve gondviselőinek joguk van személyes adataik védelméhez, valamint a törvény és a szakmai doktrínák előírásainak megfelelően a megfelelő dokumentációba való betekintéshez is.
- *A szakmaiság elve:* Minden vezető és vezetőségi tag, valamint a tanárok, tanácsadók, mentorok és más szakértők gondoskodnak arról, hogy a nevelési-oktatási feladatok illesztése és a tehetségek felfedezése a szakmai-etikai elveknek megfelelően történjen (Középiskolai koncepció 2007).

Azok a diákok, akik a tehetséggondozásban eddig is részt vettek, viszik magukkal anyagukat, a saját beszámolójukat eddigi munkájukról és középiskolai terveikről az új iskolájukba. Az újonnan belépő tanulók számára a jelölési és tehetségazonosítási folyamat az általános iskolaival azonos módon zajlik le, azzal a kiegészítéssel, hogy a tanári delegálás mellett a gyerekek magukat is jelölhetik. A nevezés harmadik módja, hogy a diák nemzetközi vagy országos szintű versenyeredményt, művészeti teljesítményt érjen el.

A tehetségek felkutatása természetesen sokkal gyorsabban zajlik, mint az általános iskolákban: a feltételek teljesülésekor, illetve a középiskolába történő beiratkozás után egy hónappal már megtörténik a jelölés és az azonosítás.

A korábban említett nagyarányú szórás az intézmények között a középiskolai oktatásnál fokozottan jelentkezik. Egy ljubljanoi és egy maribori elit gimnáziumban a diákok 80%-a azonosított tehetség. A szakmunkásképzők oktatói pedig azzal az előfeltételezéssel élnek, hogy náluk nem is lehetnek jó képességű gyerekek. Még mindig stabilan tartja magát az a vélemény, hogy csak az intellektuális tehetség a valódi tehetség (Bezič 2009).

Mire a tehetséges diákokkal folytatott országos munkába a középiskolákat is bevonták, Dusica Boben és ljubljanoi pszichodiagnosztikai központja öt év tapasztalatait figyelembe véve többször is átdolgozta, bővítette a tanári értékelő skálákat. 2009-től az 1–6. évfolyamon tíz különböző skálát használnak a tanárok a tehetség megjelenési területeinek véleményezésére. A vizuális és előadói művészeteket művészeti ágakra bontották (zene, festészet, irodalom, színház). 7. osztálytól belép a film is. A korábbi négypontú skálát hétpontosra bővítették, hogy a skála érzékenységét és megbízhatóságát javítsák. A minőségbiztosítást segíti az iskolai tanácsadó számára készített precíz, minden részletre, az adminisztrációra, a konvertáló táblázatokra is kiterjedő útmutató (Boben 2008).

Az azonosítás után elkészült egyéni fejlesztési tervet a kísérletben részt vevő középiskolákban mindössze a kiválasztott diákok 10%-a írja alá – szemben az általános iskolai tanulók 60%-os arányával. A pszichológusok ezt az elszomorító eredményt részben a kamaszkori problémákkal magyarázzák (Bezič 2009).

6. Képzési formák a középiskolai tehetséggondozásban

A Középiskolai koncepció mindazokat a tehetséggazdagítási és -gyorsítási formákat ajánlja, amelyeket az adott életkorra a nemzetközi gyakorlat elengedhetetlennek tart a tehetséges diákok optimális fejlődéséhez. Ezek a következők: magasabb követelményszintű tanulócsoportok, kötelezően választható tantárgyak, választható tantárgyak, modulok, foglalkozások, illetve szakkörök, akceleráció – idő előtt történő beiratkozás, osztály vagy egyes tantárgyak átlépése, ki-

hagyása, osztályvizsgák, tantárgyi vizsgák, további oktatás, versenyekre való felkészülés, egyéni tanterv a tantárgy több mint egy évfolyamára (curriculum compacting), felsőoktatási intézmények előadásainak látogatása, párhuzamos programok, szombati iskolák, nyári iskolák, táborozások, párhuzamos iskolázás, magas fokú tréning, versenyek, tanfolyamok, személyes tanácsadás (a tanulási technikák, a karrierorientáció, a személyes fejlődés területén), a személyes és szociális fejlődést elősegítő program (a képzési és tanácsadási munka csoportosan végzett formái).

Ezekben az oktatási formákban körültekintően gondoskodnak a tanuló egyéni és teljes körű fejlődéséről, szociális integrációjáról, az önállóság és a felelősségtudat ösztönzéséről. Az iskolának olyan körülményeket kell teremtenie, amelyek egyszerre jelentenek érzelmi biztonságot és intellektuális kihívást a tehetséges tanulónak (Középiskolai koncepció 2007).

Az állam a középiskola első osztályától kezdve – a diákok korábbi eredményei alapján – az egyetemi tanulmányok végéig Zois-ösztöndíjat biztosít a tehetséges tanulónak, azaz anyagilag is motiválja őket. Az ösztöndíj odaítélésének két legfontosabb kritériuma a kimagasló tanulmányi eredmény és az országos versenyeken elért előkelő helyezések.

Mivel a középiskolai program még csak a kísérleti szakaszban jár, korai lenne összegzésre számítani. Annyit szeretnék megjegyezni ezzel kapcsolatban, hogy a szakértői bizottság speciális szlovén minőségbiztosítási mutatókat dolgoz ki, amelyeket valamennyi középiskolában bevezetnek majd.

7. A program pénzügyi háttere

Az oktatási törvények és miniszteri rendeletek szerint a tehetséges tanulókkal kapcsolatos képzési formák, valamint az áthallgatás költségeit az állam teljes mértékben finanszírozza. A nyári iskolák, kutatótáborok, művészeti fesztiválok, magán művészeti oktatás költségeit azonban csak részben állja a központi költségvetés. Mivel a program szélesebb körben még csak ezután kerül bevezetésre a szlovén középiskolákban, a pénzügyi kérdést is ezután rendezik majd. Mindazonáltal a következő tanévtől a kormány többletkeretet nyújt a koordinációra, a mentorokra és az egyéni fejlesztési tervekhez.

A törvény adta lehetőségek ellenére az iskoláknak nagy szükségük van a civil segítségre is. Akárcsak Magyarországon, Szlovéniában is általános gyakorlat, hogy az iskolák saját alapítvánnyal rendelkeznek, ahová reménykedve várják a szülői és vállalati támogatásokat. E befizetések jelentős részét a tehetséggondozással kapcsolatos költségek fedezésére fordítják.

8. Az Általános és Középiskolai koncepció bevezetéséért, működtetéséért felelős intézmények, szereplők

A most bemutatott, nagy ívű tehetséggondozó programok helyszínei az iskolák. Legfontosabb helyi szereplői az igazgatók, az iskolai tanácsadók, a tanárok és az iskolai programkoordinátorok. Az iskolai tanácsadói funkciót általában pszichológusok töltik be: az általános iskolákban a tanácsadók 33%-a, a középiskolákban pedig 75%-a iskolapszichológus. Ők felelősek a tehetségazonosításért, az adatok, tesztek, eredmények teljes iskolai nyilvántartásáért. A koordinátor sokszor nem azonos a tanácsadóval. Ilyen esetekben a koordinátor felelős a tehetséggondozó oktatásért, az Egyéni fejlesztési tervért, az elemzésekért, a műhelymunka szervezéséért.

A tehetséggondozás stratégiájának fejlesztéséért, megvalósításáért, összefogásáért, az általános és a középiskolákban zajló munka koordinálásáért a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézetének szakmai csoportja felel. Az intézet tantervfejlesztéssel és iskolai tanácsadással is foglalkozik. Szakirányú tanártovábbképzéseket tart. Elemzi a tehetséggondozó program gyakorlati megvalósítását és a felmerülő problémákat, javaslatokat tesz azok megoldására.

Az előkészítő bizottságból, az előbbieken felsorolt szakemberekből, valamint a Ljubljana Egyetem kutatóiból 2002-ben megalakult a Tehetséggondozás Szakértői Bizottsága. Az Oktatási és Sportminisztériumnak külön osztálya felügyeli a tehetséges gyerekekkel folytatott munkának adminisztrációs és jogi kereteit. A szakmai tartalom elbírálására a szakfelügyelői névsorból kérnek fel szakértőt, hogy minőségi probléma gyanúja esetén vizsgálja meg a tanár munkáját és készítsen jelentést.

8.1. A civil szféra szerepe a programban

A legközvetlenebbül érintett civil szereplők a szülők. Mint korábban említettem, véleményük, jóváhagyásuk az első pillanattól kezdve elengedhetetlen része a tehetségazonosításnak. Gyakran belefolyznak a pedagógiai munkába is: szakköröket vezetnek, asszisztensként dolgoznak a tanár mellett.

Sokkal aktívabb együttműködésre lenne viszont szükség az önkormányzatokkal, amelyek a nagyon erős központi (minisztériumi és kormányzati) irányítás miatt nem jutnak feladathoz. Szlovéniában nincsenek sem tehetséggondozásra szakosodott civil kezdeményezések, sem alapítványok. A korábbi tehetséggondozó diákklubok megszűntek, és sajnos szülői szerveződések sem jöttek még létre.

9. A program eddigi legfontosabb eredményei és prioritásai

Tanja Bezič 2009-es előadásában (Bezič 2009) azt emelte ki, hogy az iskolák 7%-a küzd problémákkal a nominálás során. Ez leginkább abból adódik, hogy a tanárok egy része nehezen ismeri fel a tehetség jellemzőit. Az iskolák 30%-a finanszírozási gondokkal szembesül a tehetségazonosítás során. Az iskolák 60%-a pedig úgy értékeli a saját munkáját, hogy magas szinten sikerült a gyakorlatba átültetnie az Általános iskolai koncepciót, miközben az intézmények 18%-a alapvető hiányosságokkal bajlódik.

A szakértői bizottság szerint az az egyik legsürgősebb feladatuk, hogy az egyéni fejlesztési tervek elkészítésében intenzív szakmai támogatást nyújtsanak legalább az iskolák felének. A közeljövőben nagyon határozottan meg kell erősíteni a tanárképzésben a tehetséggondozói területet, különös tekintettel a digitális oktatás alkalmazására. Szükségesnek látszik egy nemzeti tanács létrehozása a tehetséggondozásban, hogy összekapcsolja az oktatást, a kultúrát, a tudományt, a gazdaságot és a civil szervezeteket. Meg kell erősíteni az Oktatási Intézetet. Nagyobb hangsúlyt kell hogy kapjanak a kutatások és a nemzetközi együttműködések (Bezič 2009).

10. Útkeresés Brestanicában

Az Általános iskolai koncepció tehetséggondozási részének megvalósulását a brestanikai Adam Bohorič Általános Iskolában egy ott dolgozó tanárnő, Urska Übleis foglalta össze (Übleis 2007). Kutatásuk a megfelelő oktatási formák keresésével, továbbá a 2005/2006-os és a 2006/2007-es tanév munkájának összegzésével foglalkozik.

Kiindulópontként az a megállapítás szolgált, hogy bár a tantestület tökéletesen tisztában volt a tehetséggondozás fontosságával, nem találták meg a megfelelő képzési formákat, a tanárok pedig igyekeztek kivonni magukat a munkából. Úgy érezték, hogy a speciális feladat elvégzéshez nem rendelkeznek sem megfelelő rálátással, sem a szükséges képzettséggel. Ezért olyan tevékenységi formák kialakítását tűzték ki célul, amelyek egyszerre segítik a tanulók komplex, optimális fejlesztését és a tanárok szakmai fejlődését.

Korábban különórákkal, versenyekkel, előadásokkal ösztönözték a tehetséges tanulókat, de ezzel még nem támogatták megfelelően sajátos igényeiket. Nem fordítottak kellő figyelmet a kiemelt gyerekek belső motivációjának ösztönzésére, érzelmi és szociális szükségleteire, intellektuális fejlődésük és kreativitásuk kibontakoztatására.

A fenti problémák kiküszöbölésére olyan három részből álló programot készített az iskola, ami folyamatos bővítéssel és pontosítással többéves tehetség-

gondozói munka alapjául szolgálhat. Alkalmasnak kellett lennie arra, hogy két közeli iskolával való együttműködéshez megteremtse a kereteket.

Az Általános iskolai koncepcióval összhangban lezajlott a gyerekek jelölése és tehetségazonosítása, az egyéni fejlesztési tervek elkészítése. 2006 szeptembertől következő év januárjáig a gyerekek projektmunkákon dolgoztak. Választhattak történelmi, művészeti, technikai, irodalmi és nyelvészeti témát. A foglalkozások délután folytak. A gyerekek őszinte lelkesedéssel nagyon magas szintű munkát végeztek. A tanárok havonta megvitatták az addigi tapasztalatokat és a szükséges módosításokat.

A második szakaszban az iskola egyéni munkát szervezett a tanulók számára az érdeklődési körüknek, tehetségterületüknek megfelelően. Különböző intézményeket látogathattak meg, külsős szakemberekkel találkozhattak. Ez a szakasz nem rótt túl nagy terhet a gyerekekre, mivel mindössze egy-két alkalomról volt szó.

Az éves munka harmadik fázisában valamennyi diák egy közös nyári táborban vett részt. A tábor előkészítésekor a kreativitást, a motiváció erősítését hangsúlyozta az iskola. Szlovéniában tanuló külföldi diákokat, nemzetközi cse-reprogramok résztvevőit, különböző szervezetek képviselőit, valamint önkénteseket is meghívtak, hogy vegyenek részt a kooperatív oktatásban, terepmunkában, vitákban.

A tábor záróeseménye az egész éves munka seregszemléje volt. A diákok szülei jelenlétében számoltak be a három különböző szakaszban végzett munkájukról.

Urska Übleis összefoglalója a következő sikerkritériumokat emelte ki a kétéves kísérlet végén:

- a tantestület átfogó képet kapott a tehetséges tanulókkal végezhető szisztematikus együttműködésről;
- sikerült elérni, hogy a szakemberek nyitottan, kooperációra és változásra készen álljanak a kérdéshez;
- olyan feladatokat dolgoztak ki, amelyek megfelelő kihívást jelentettek a gyerekeknek, és amelyeket rendkívül motiváltan oldottak meg;
- a diákok és a tanárok viszonya lényegesen javult;
- a szülők partnerré váltak az iskola tehetséggondozói munkájában.

A kétéves munkával kapcsolatos adatok begyűjtése, nyilvántartása és feldolgozása az Általános iskolai koncepció előírásainak megfelelően történt. Az iskola a projektet eredményesen zárta. Kutatási kérdéseikre választ kaptak, majd kidolgoztak egy ezeken a felismeréseken nyugvó, önálló tehetséggondozói rendszert, amely az egyéb képzési formákkal párhuzamosan zajlik. Az első három évben megfigyelik a tanulókat. Negyedik osztályban a beválogatott gyerekek egy

közös projekten és egy önálló munkán dolgoznak. Az ötödik és hatodik évfolyamon projektet készítenek, és egyéni érdeklődésüknek megfelelő táborban vesznek részt. Hetedikben egyéni munkát folytatnak, illetve a tanáraikkal táboroznak. Nyolcadikban az egyéni feladat mellett a táborban külső szakemberekkel dolgoznak együtt. Kilencedikben intézményeket látogatnak és táboroznak.

A program valamennyi résztvevője – gyerekek, szülők, tanárok, külső szakemberek – önkéntesen csatlakoztak a programhoz. 2007-ben megszületett az együttműködési szerződés az egyik szomszédos iskolával (Übleis 2007).

III. ÖSSZEGZÉS

Szlovénia a fejlődés iránt talán leginkább elkötelezett rendszerváltó ország. A 19. éve önállósult köztársaság az oktatást tekinti az előrelépés elsődleges zálogának. Az ágazat kiemelt fontosságát jelzi, hogy az iskolarendszer minden egyes elemének működését önálló törvénnyel szabályozza. Az általános iskolákban széles szakmai konszenzuson alapuló alaptantervet hozott létre a legmodernebb pedagógiai elveket alkalmazva.

14 éve indult el az a szlovén tehetségazonosító és tehetséggondozó program, amely aztán egy négyéves kísérleti időszak után országossá bővült. A közoktatás részét képező általános iskolai oktatás, valamint a tankötelezettségen kívül eső középiskolai tanítás összes 12–15 éve alatt a tanuló bármelyik tanárja elindíthatja a jelölési folyamatot. Az olyan programokban, amelyekben egyszeri jelölésen alapuló tehetségazonosítás működik, nagyon sok múlhat a tanár szimpátiáján vagy antipátiáján, esetleg – legyünk őszinték – az apátiáján. A szlovén rendszer igyekszik megakadályozni, hogy a tehetséges gyerekek észrevétlenül maradhassanak, átcsúszhassanak az azonosítási hálón. Az azonosított tehetségekkel a személyre szabott egyéni fejlesztési terv alapján rögtön elkezdődik a szisztematikus munka. Az oktatási intézmények arra törekszenek, hogy az Oktatási Intézettől, illetve az együttműködő egyetemektől kapott program- és tantervfejlesztői útmutatások alapján kidolgozott modern pedagógiai eszközök segítségével ébren tartsák a tehetséges tanulók motiváltságát és tanulás iránti elkötelezettségét. Az Általános és Középiskolai koncepció a képzési formák rendkívül rugalmas alkalmazására teremt lehetőséget. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a tehetséges gyerekek nagyon korán átléphetik iskolájuk kapuját, más intézményekkel, külsős szakemberekkel dolgozhatnak együtt. A két koncepció ugyanakkor gondosan ügyel arra is, hogy a tanulókat ne terheljük túl, érzelmi és intellektuális fejlődésük harmonikus legyen.

Szlovénia kiváló példa arra, hogy egy mérsékelt anyagi lehetőségekkel, de komoly akarással rendelkező volt szocialista ország miképpen képes megteremteni az anyagi és személyi feltételeit a nyolc és tizenkilenc év közötti korcsoportok teljes populációt érintő mérésének, valamint tehetséggondozásának. A rendszer természetesen még gyermekbetegségekkel küzd, de ezeken remélhetőleg hamarosan túljut. A költségvetésnek és a magánszférának növelnie kell a tehetséggondozásra fordított forrásokat, hiszen a tesztelés önmagában is hatalmas összege-

ket emészt fel. Problémát jelent az is, hogy összességében, illetve intézményenként is alacsony a szakirányú tanfolyamot végzett tanárok száma és aránya. Kidolgozásra vár az önkormányzatok és a civil szféra aktív közreműködésének stratégiája is.

Az általános iskolai tehetséggondozás eddigi tapasztalatairól készülöben lévő összefoglaló jelentés számos kérdésre választ adhat. Amennyiben a magyar oktatáspolitikát mérlegelné egy országos, a teljes közoktatásra kiterjedő tehetségazonosító és tehetséggondozó program elindítását, a szakembereknek és a döntéshozóknak érdemes tekintetbe venniük a szlovén példát is. A tízéves működés tapasztalatainak figyelembevétele óriási könnyebbséget jelentene egy hasonló hazai általános iskolai tehetségkonceptió kidolgozásában és alkalmazásában.

Az átfogó program magyarországi adaptációját feltehetően nagy örömmel üdvöznék a tehetséggondozás szakemberei és a hazai tanárok egy része is, mivel jelenleg elszigetelt törekvések ismertek csupán a tehetségazonosításra. Ugyanakkor az anyagi források megteremtése hosszú távra szóló kormányzati döntést igényelne, s megkívánná a vállalati és magánszféra elköteleződését is. A tanárok szakirányú képzésének pedig a program felmenő rendszerű kialakításával párhuzamosan kellene történnie.

A szlovén oktatáspolitikát és az iskolák rugalmasságát a képzési formák változatos alkalmazását illetően példaértékű. A magyar intézmények ennél jóval merevebbek, a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevétele egy átlagos iskolában hosszadalmas átmeneti időszakot igényel majd (ha számolunk a realitásokkal). A magyar iskolarendszer eredményei – a nemzetközi összehasonlításokat figyelembe véve – mindenképpen változásokat sürgetnek. A tehetségazonosítás és tehetséggondozás szisztematikus kidolgozása és egy országos program alkalmazása hosszú távon jól járható utat biztosítana eredményeink javításához.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szlovén oktatási rendszer, tehetségazonosító és tehetséggondozó program vázlatos feltérképezéséhez és bemutatásához első pillanattól kezdve felbecsülhetetlen segítséget kaptam M. Sc. Tanja Bezičtól, a pedagógiai és pszichológiai tudományok professzorától, a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézetének vezető munkatársától. Hosszas beszélgetéseinkkel, a tőle kapott anyagokkal igyekezett biztosítani számomra a szükséges rálátást.

Sokszor fordultam a mérésekkel kapcsolatos információkért a téma szakértőjéhez, Dusica Bobenhez (matematikaprofesszor és pszichológus, a ljubljanei Pszicho-diagnosztikai Eszközök Központjának munkatársa). A gyakorlati megvalósulás helyi sajátosságainak megértésében pedig nagy segítségemre volt Irena Jeretina, a domžalei Rodica Általános Iskola szakmai koordinátora és iskola-pszichológusa, aki haladéktalanul válaszolt e-mailjeimre.

Segítségüket őszintén köszönöm. Szeretném kifejezni nagyrabecsülésemet a tehetséggondozás iránti elkötelezettségükért.

IRODALOM

- A tehetséges diákokkal folytatott munka koncepciójának előkészítéséért felelős bizottság (1999): *Koncepció: A kilenc évfolyamos általános iskolák tanulói körében végzett tehetségkutatói és tehetséggondozási feladatok*. A Szlovén Köztársaság Köznevelési Tanácsának 25. Ülése, Ljubljana.
- A tehetséggondozás szakértői bizottsága (2007): *A tehetséges középiskolai tanulókkal kapcsolatos nevelési-oktatási munka koncepciója*. A Szlovén Köztársaság Köznevelési Tanácsának 100. Ülése, Ljubljana.
- Balogh, L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Bezič, T. (2009): The Concept of G/T Education in Slovene Primary and in Secondary Schools. In: *Talented and Gifted Creators of Progress*. First International Conference. UN Bitola. Cobbis. MK 18467649
- Boben, D. (2008): Identifying Gifted and Talented – Teachers' Special Marking Scales – OLNAD07. 4th Regional Conference on Gift and Talent, Warsaw.
- Burgerné Gimes Anna (2010): *Az Európai Unióba újonnan belépett és jelölt országok gazdasága*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- CIA: The World Factbook (2010): Slovenia. (Letöltve 2010. 12. 7.) <http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/si.html>
- Csapó Benő (2009): *A tanári tudás szerepe az oktatás fejlesztésében*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-tudas-szerepe> (Letöltve 2010. 10. 10.)
- Európai Bizottság (2008): *Erasmus: Sikertörténetek – Európa lehetőségeket teremt*. Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxembourg.
- Fox, L. H. (1979): Programs for the gifted and the talented. In Passow, A. H. (Ed.): *The Gifted and Talented: Their education and Development*. National Society for the Study of Education, Chicago.
- IAU, World Higher Education Database (2006): Structure of education system in Slovenia. <http://www.euroeducation.net/>. (Letöltve 2010. 11. 10.)
- Mező Ferenc (2004): *A tehetségtanácsadás kézikönyve*. Tehetséggondozó Stúdió-Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Ministry of Education (2010). Compulsory basic education in Slovenia. <http://www.mss.gov.si/en/areas-of-work/compulsory-basic-education-in-slovenia/> (Letöltve 2010. 11. 10.)

- Ministry of Education, Science and Sport (2001): The Development of Education: National Report of the Republic of Slovenia. www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Slovenia.pdf. (Letöltve: 2010. 11. 16.)
- Pusztai Éva (2010): Egy oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják. <http://tanulasmodszertan.blog.hu>. (Letöltve: 2010. 11. 5.)
- Renzulli, J. S. (1977): *The Enrichment Triad Model*. Creative Learning Press, Wethersfield, CT.
- Übleis U. (2007): *Milyen munkamódszer felelne meg leginkább iskolánk tehetséges tanulóinak?* Adam Bohorič Általános Iskola, Brestanica.

Gordon Győri János* – Nagy Tamás**

Új irányvonalak a tehetség gondozásban

Kilenc ország jó gyakorlatának tanulságai

Ahogy egyre világosabbá válik, hogy a 21. században a tudás és a szakértelem a legfontosabb nyersanyag, és a nagy küzdelem már rég nem az új földrészekért és bányákért zajlik (Hámori–Szabó 2004), hanem mindazért, ami az emberi elmék mélyén rejlik, minden korábbinál jobban fölértékelődik a tehetség. Annak a jelenségnek az értéke, amit tehetségnek hívunk, illetve azoknak a személyeknek a fontossága, akiket különféle nyelveken és különféle megközelítésekben tehetségeseknek, kivételeseknek, rendkívüli képességűeknek, magasan teljesítőknél, kiváló adottságúaknak vagy hasonlóknak nevezünk. A jelenben tett erőfeszítéseiknek, illetve a későbbiekben tőlük elvárhatónak köszönhetően elsősorban ők hordozzák a reményeink szerint élhetőbb és emberibb jövőt.

Magyarországon, amely az Európai Uniónak immár stabilan teljes jogú tagja, az 1989-es demokratikus fordulat óta számos erőfeszítést tettek civilek és politikusok, pedagógiai szakemberek és laikusok, egyének és intézmények annak érdekében, hogy a tehetség minél jobban előtérbe kerüljön. De tudjuk, hogy nem elég évtizedekre előre tekintő terveket készíteni és azokra stabilan felhasználható pénzeket biztosítani, nem elég az egész társadalmat a tehetség jelenségének fontosságára hangolni, nem elég kigondolni és létrehozni a tehetségekkel való foglalkozást minden korábbinál szisztematikusabban biztosító szervezeteket a legkiválóbb szakemberekkel, ha mindennek kiindulópontjában nem látjuk eléggé tisztán és nem értjük jól, hogy mindez az erőfeszítés mibe is illeszkedik bele a nemzetközi környezetet tekintve.

Ezért is határozta el 2009-ben a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, hogy a Magyar Génius Program keretében néhány fős kutatócsoportokat indít útnak az EU országain belülre és kívülre, hogy ezekben az országokban jó

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

** Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

¹ Jelen tanulmány készítésének idején az első szerző az OTKA K-68279 sz., valamint az OTKA K-79143 sz. kutatási támogatásában részesült.

gyakorlatokat gyűjtsenek a tehetséggondozás terén. A kötet, amit az olvasó a kezében tart, e kutatás eredményeit mutatja be: jó gyakorlatok kilenc ország tehetséggondozási rendszeréből. A kötetzáró jelen fejezet pedig e feltáró jellegű kutatások eredményeit igyekszik összegezni; és talán egy kicsit tágasabb perspektívákból integrálni azokat a jelenségeket, amelyeket az országtanulmányok csak részlemeikben tudhattak megmutatni.

Rendszerek és módszerek

Feltáró jellegű munkánk egyik legfontosabb tanulsága az, hogy önmagukban nincsenek jó módszerek. Az erőfeszítések optimalizálása érdekében a tehetséggondozás módszerei mindenütt szisztematikusan kidolgozott és fenntartott, folyamatosan továbbfejlesztett rendszerekbe illeszkednek bele. Az, hogy ezek a rendszerek milyen szinteken épülnek ki, milyen jellegűek, kiknek van módjuk rá, hogy megszerkesszék és fenntartsák azokat, társadalmanként már erősen változó. Vagyis úgy tűnik, egyetlen állam sem engedi meg magának azt a luxust, hogy ne legyen legalább víziója a tehetség neveléséről és társadalmi hasznossága biztosításának mikéntjeiről, de az, hogy ennek kiépítését és képviselését mennyire önmagának tartja csupán fenn, illetve hogy mennyire adja át a társadalomnak, az jelentős különbségeket eredményez. Az Egyesült Államokban például csak kevés – igaz, nagyon fontos – központi, szövetségi szintű elem lelhető fel e téren, míg Izraelben vagy még inkább Szingapúrban igen sok. Németországban a Szövetségi Oktatási Minisztérium által kidolgozott koncepciók és rendszerek mellett nagy szerepe van az egyes tartományi kezdeményezéseknek.

Ahol nem az erős központi, állami, kormányzati akarat határozza meg a tehetséggondozás rendszerét, maguk a résztvevők is arra törekuszenek, hogy az iskolák, alapítványok, szabadpiaci intézmények vagy más szereplők erőfeszítései ne véletlenszerűen kerüljenek egymás mellé, hanem belső logikája és rendszereszerű kiépítettsége legyen mindezen erőfeszítéseknek. Úgy tűnik, egyre világosabb a tehetséggondozásban érdekelt résztvevők számára, hogy „egyedül nem megy”, és nem is érdemes, hogy menjen. És viszont: ahol erősek a központosítás jegyei, ott is ügyelnek arra, hogy a helyi kezdeményezések is működhessenek, és a nagy egészhez hozzáadhassák a maguk kreatív, spontán értékteremtő kezdeményezéseit.

Munkánk egyik fontos tanulsága tehát, hogy az egyes módszerek önmagukban csak a „levegőben lógnak”, nem is igazán értelmezhetők, hogy miről szólnak, ha nem ismerjük és értjük meg azokat a további rendszerelemeket és rendszerezéseket, amelyekhez kapcsolódnak, amelyekbe illeszkednek. És fordítva: a rendszerekről nem sokat érthetünk meg, ha nem tudjuk, hogy a belőlük fakadó módszerek miként formálódnak ki és hogyan működtethetők. Tehetségevel

rendszerek és módszerek tehát kölcsönösen egymásra utaltak és egymást értelmezik.

A tehetségrendszerek szintjei

De vajon mi az „igazi” szintje a tehetségekkel kapcsolatos rendszereknek? Legalább öt szintet különböztethetünk meg, amelyek e felsorolásban talán lineárisan szűkülőnek látszhatnak, valójában azonban sokkal összetettebb, egymást megerősítő és folyamatosan megkérdőjelező viszonyban állnak egymással: globális, regionális, országos, közösségi, egyéni szintek.

Azért is fontos e szinteket azonosítanunk, mert vizsgálódásainkból úgy tűnik, a tehetségrendszerek egyik szintje sem tud úgy működni, hogy ne venne tudomást a többiről. Lehet, hogy egyéni szintű döntéseken múlik, hogy egy tehetséges gyerek végül is milyen oktatási intézményben (vagy azon kívül) bontakoztatja ki a tehetségét, de ma már sem ő, sem családi környezete, sem az őt képző személyek nem hagyhatják figyelmen kívül, hogy például a globális munkaerőpiacnak mik az igényei, illetve mit tud felajánlani munkalehetőségekben, viszonyásban a tehetségeknek. Ugyanezek a vetületek azonban megjelennek regionális (például amerikai, ázsiai, európai és más térségi) szinteken, az erőforrásokat és piacokat fontos elemeiben koncentráló és jogilag szabályozó nemzeti/országos szinteken, de például az országos szinteknél szűkebb, vagy azokat éppen keresztül metsző nemzetiségi/etnikai, ideológiai vagy éppen szakmai közösségek, egyéb civil vagy szervezeti hálózatok szintjén is.

Az országos szintű tehetségrendszerek kitüntetetten fontos, de korántsem egyetlen szereplője a nemzeti oktatási rendszer.

Az oktatásügy és a tehetséggondozás országos rendszere; az egyenlőség, a méltányosság és az egyensúlykeresés kérdései

A tehetségrendszereknek ezen szintje azért is különösen fontos számunkra, mert vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy ezen a téren jelentős változás állt be az elmúlt évtizedekben. Míg korábban talán azzal hitegethették magukat az országos oktatási rendszerek (az „oktatásügy”), hogy a tömeges és egyre magasabb szinteken is egyre bővülő oktatás bármilyen fejlődési fázisában és a képzésnek bármely szintjein képes lehet arra, hogy önmagában megoldja a tehetséggondozás kérdését, ma már ez a lehetőség lényegében fel sem merül. Vagyis, míg az 1960-as, 70-es években találkozni lehetett például azzal a vízióval, hogy a minél magasabb szintű oktatás, és azon belül például a tanítási órán megvalósuló differenciált oktatás lényegében elegendő lehet a tehetséges gyerekek fejlesztésében, ma már mindenütt reálisan számolnak további szereplők sokaságával

is, jelenjenek meg ezek akár a szabadpiacon, a nemformális oktatásban vagy máshol.

Ez elkerülhetetlen kihívást jelent az oktatáspolitikusoknak vagy – még szélesebben értve a politikusoknak általában – a gyakorló szakembereknek, illetve a civileknek is, akik így olyan kérdésekkel szembesülnek például, hogy ha a piaci kezdeményezések miatt veszélybe kerül az egyenlőség és méltányosság (equality and equity) a tehetségnevelésben, akkor mennyiben az ő feladatuk ezt egyensúly-közelebbi állapotba hozni, és milyen eszközeik lehetnek erre.

Vizsgálatunk során nem találkoztunk egyetlen olyan nemzeti oktatási rendszerrel, illetve ezen belül egyetlen olyan tehetséggondozási programmal sem, amelyben az egyenlőség és méltányosság kérdései ne jelentek volna meg explicit módon is: az oktatási rendszerben. A helyi dokumentumokban ezek a szempontok éppúgy megjelennek írásban, mint ahogy például az egyes programokban részt vevő személyek szavaiban is a szakmai beszélgetések vagy kötetlenebb társalgások során. A kedvezőbb és kedvezőtlenebb kulturális-anyagi háttérű családokban nevelkedő tehetségek, kis- és nagy településeken lakók, a nemzeti-etnikai kisebbségekhez vagy a többséghez tartozók, a bevándorlók és az őshonosok, vagy éppen a fiúk és a lányok esélyeinek méltányos kiegyensúlyozása éppúgy megjelent a sokak által kifejezetten elitistának tekintett, profitorientált programok törekvéseiben, mint az állami oktatásügyben tevékenykedő finn, német, osztrák vagy angol oktatási intézmények esetében. Úgy tűnik, a tehetséggondozás valamennyi szereplője tudatában van annak, hogy *van* társadalmi felelőssége abban, hogy mi történik vagy nem történik a tehetségekkel. Különösképpen vonatkozik ez a sokszorosan hátrányokat szenvedő tehetségekre. Úgy tűnik, minden társadalomnak és minden szervezetnek fontos, hogy megtapasztalhassanak olyan narratívákat, és maguk is aktívan hozzájáruljanak olyan újabb narratívák keletkezéséhez, amelyeknek az a lényegük, hogy a hátráltató körülmények ellenére saját és környezetük közös erőfeszítéseinek köszönhetően miként tud egy tehetség az őt méltóképp megillető társadalmi, szakmai és emberi helyzetbe kerülni.

Mindez azonban nem változtat azon, hogy minél nyitottabbak és minél sokágúbbak egy országban a tehetségfejlesztés lehetőségei, annál erősebben átrendeződik és átértelmeződik e területen az állam szerepe és felelőssége, és hogy a szereplők folyamatosan, kölcsönösen „helyzetbe hozzák” egymást. Ha az állam már nem tud vállalni valamit a tehetséggondozásban, az könnyen a piaci szegmens által felkínált lehetőséggé válhat. Amit pedig a piac igyekszik vállalni vagy elnyerni magának, azt az állami rendszerek nem ritkán igyekeznek jogilag regulálni, hogy mindezen folyamatok mégse csússzanak ki túlzott mértékben a kezükből. Fontos tényező, hogy ebben a küzdelemben, amelyben legalább annyira egymásra utaltak a felek, mint amennyire versenytársai egymásnak, hosszú és

rövid távú érdekek is egymásnak feszülnek. Úgy tűnik, hogy míg az államoknak hosszabb távú tervei és stabilabb jövő felé mutató víziói vannak a tehetséggondozásról, addig a piaci szereplők egyéni igényre orientálabb és valóságközelibb szempontokat tudnak képviselni. Nem véletlen, hogy sok helyütt fel is ismerik a kölcsönös egymásrataltságot, és mint például Németországban, olyan tehetséggondozási formákat dolgoznak ki, amelyekben az állami, önkormányzati és profitérdekelt felek egyaránt érvényesen és a gyerekek fejlesztése szempontjából hatékonyan tudnak megjelenni.

A tehetségnevelés mint a fennálló társadalmi és oktatási viszonyok kritikája, fejlesztője, megújítója

Az előzőekkel összhangban a kutatásunk során elemzett dokumentumokban, a szakemberekkel folytatott interjúinkban, de még az informális kommunikációkban is azt tapasztaltuk, hogy a tehetségprogramokat, a tehetségnevelésben részt vállaló intézményeket és konkrét személyeket egyaránt áthatja valamiféle emelkedett felelősségérzés, egyfajta szakmai/emberi küldetéstudat. Az az érzés, hogy amivel/akikkel ők foglalkoznak és amiért/akikért ők tevékenykednek, annak/azoknak kitüntetett jelentőségük van egyéni és társadalmi szempontból is. Azt tapasztaltuk, hogy ebben az érzésben egyaránt megjelennek kritikai, rendszermegújítói és rendszerfejlesztői elemek. (Olykor ezek konkrét tárgyát is adják a tehetségnevelési programnak, mint például a kötetünkben bemutatott osztrák gyakorlat esetében.)

Sok szakember úgy tekint a tehetségfejlesztés lehetőségeire, hogy az valójában egy-egy társadalom, egy-egy oktatási rendszer hibáira, hiányosságaira kell hogy érzékeny legyen, azokra az elemekre, amelyek a nem átlagos gyerekeket visszatartják képességeik optimalizálásában. Ha az oktatás főárama nem elég érzékeny az individuális különbségekre, akkor a tehetségnevelésnek éppen ellenkezőleg annak kell lennie; ha az nem tud eléggé a személyiség- vagy kreativitásfejlesztésre figyelni, akkor a tehetségnevelő programoknak annál inkább képesnek kell lenniük arra. Tehát mintha a tehetségnevelés lényege az általános társadalmi és oktatásügyi hiányok kitöltése, a hibák kijavítása lenne; egyfajta példamutatás abban, hogy miként is lehet maximalizálni a képességek kiteljesítését egy igazán hatékony, jó rendszerben és pedagógiában.

Ezért sokan úgy tekintenek a tehetségnevelésre és az abban résztvevőkre, hogy az az oktatásügy fejlesztésének, javításának, reformjainak élenjárója. Akik lehet, hogy szabálytalanok, szokatlanok vagy éppen a dolgukat sokkal komolyabban vevők, mint az a főáramban dolgozó társaikra jellemző, de feltétlenül a jobb jövőbe mutató munkát végző igazi úttörők.

A tehetséggondozás mint nemzetvédelmi erő

A magasztos emberi és társas/társadalmi eszmék mellett vizsgálatunk során világosan észrevehető volt az is, hogy az egyes országok számára a nemzeti önvédelem szempontjából is kiemelt jelentősége van a tehetséggondozásnak. Számos fejlett ország – az USA, Izrael, Németország, Szingapúr – példája mutatja, hogy kettős jelentése/jelentősége van annak, hogy miközben továbbra is fontosnak számít a humán és a művészeti tehetségek nevelése, a valóban jelentős, elsődleges erőforrások a STEM-tehetségek (science, technology, engineering, math – vagyis tudományos, technikai, mérnöki és matematikai területeken mutatkozó) megtalálására, fejlesztésére, megtartására fordítódnak. A STEM-területek fontossága pedig kettős: egyrészt a tudásintenzív társadalmak gazdasági alapjait e területek fejlettsége biztosítja, másrészt a gazdaságnak ez a szegmense az, amely a fejlett haditechnikán keresztül a fejlett nemzetvédelem alapjait biztosítja. Kutatásunkban úgy találtuk, hogy bár vannak országok, amelyekben a tehetséggondozás intézményrendszere nemigen mutat erős kapcsolódásokat e téren – például Finnországban, Szlovéniában –, az országok egy másik részében a civil és a katonai tehetséggazonosítás és -fejlesztés át meg átjárja egymást, vagy egyes elemeiben párhuzamosan működnek, és ezt viszonylag nyíltan nyilvánvalóvá is teszik. Ilyen például Izrael és több más ország esete.

Mi is nevezhető igazán tehetséggondozási módszereknek?

A terepen zajló kutatás és a kutatási eredmények összegzése során munkacsoportunk gyakran találkozott azzal a kérdéssel, hogy amikkel foglalkozunk, azok *valóban* tehetséggondozó módszerek és rendszerek-e. A következő változatokkal találoztunk:

- olyan képzések, amelyek bármely tanuló számára alkalmas fejlesztőmódszerek lennének, de a szűkös erőforrások és/vagy a lassú oktatásügyi reformok miatt ezeket még csak a tanulók egy szűkebb csoportja számára (esetünkben a tehetségeseknek) tudják biztosítani; ezek a jelenben még csak a képességbeli elitnek szóló módszerek, melyek idővel az oktatás általános módszereivé válnak majd;
- olyan jellegű képzések, amelyek a legtöbb tanuló fejlesztésére alkalmasak, de jellemzően csak későbbi életkorban;
- olyan módszerek, amelyeket már a jelenben is általánosan alkalmaznak az oktatásban, csak éppen a tehetséggondozó programokban kizárólag válogatott, képességeikben, érdeklődésükben homogén, eredményeikben már az átlagot meghaladó tanulói csoportokban alkalmazzák; ez esetben a tehetséggondozó program attól tehetséggondozó, hogy a benne résztvevők

tehetségesnek nevezhető, és a program hatékonysága valójában csak erre, nem pedig a pedagógiai módszer valamely speciális jellegzetességére vezethető vissza;

- csak a programok kisebb részében tapasztaltuk, hogy az ott alkalmazott módszerek kétségkívül nem lennének alkalmasak semmilyen más tanulói populáció fejlesztésére, mert túl magas követelményeket támasztának, túlságosan nehezen lennének kivitelezhetőek az adott területen átlagosan haladó vagy attól is lemaradó fiatalok számára.

Mindezek alapján nagyon nehéz megmondani, hogy mi is az, ami igazán tehetségpedagógiai módszer, és ez a bizonytalanság megnehezíti, olykor szinte ellehetetleníti a gyerekek, szülők, politikusok döntéseit arra vonatkozóan, hogy mit is válasszanak vagy ne válasszanak, mit támogassanak vagy ne támogassanak a tehetséggondozás néven emlegetett lehetőségek közül. A tehetségesekre és a fejlesztésükre vonatkozó kutatásokat – például összehasonlító hatékonyságvizsgálatokat – pedig jószerevel ugyancsak ellehetetleníti ez a „zűrzavar”.

Egyensúlykeresés a tehetséges gyerekek azonosításában és fejlesztésében

Vizsgálódásunk a korábban már említettek mellett egy másfajta egyensúlykeresés általános meglétéről is meggyőzött minket: a tehetséges gyerekek minél sokrétűbben kiegyensúlyozott fejlesztésének igényéről. Az általunk vizsgált jó gyakorlatok egyikére sem igaz, hogy csak és kizárólag egy tudásterület fejlesztésére összpontosítana. Akár matematikai, akár művészeti vagy más nevelésről van szó, a rendszerek és módszerek kidolgozói, kivitelezői tudatosan ügyelnek a fiatal tehetségek érzelmi nevelésére, együttműködési és konstruktív versenyzési készségeinek fejlesztésére, vezetői készségeik, illetve szociális érzékenységük és felelősségérzetük fejlesztésére, lényegében függetlenül attól, hogy egy gyerek miben tehetséges. Látható tehát, hogy a mai tehetséggondozásban nem valamilyen absztraktnak elgondolt, önmagában véve tehetséges személy kinevelése a cél, hanem olyan embereké, akik önnön tehetségük kibontakoztatását társas térben és nemcsak a saját, hanem a közjó érdekében is meg tudják tenni.

Bár éppen a legfejlettebb gazdasággal rendelkező országok – például Izrael és Szingapúr – esetében tapasztaltuk, hogy egyes tehetséggondozó rendszerekhez csak szűk eszköztárral – intelligencia-, illetve kognitív-képesség-vizsgálatokkal – választják ki a speciális tehetségképzést igénylő és arra alkalmasnak látszó gyermekeket. Többnyire azzal talákoztunk, hogy a közeljövőben tervezik komplexebb rendszerek alkalmazását nemcsak a tehetséggondozás, hanem már az azt sok elemében meghatározó, megalapozó tehetségazonosítás terén is. Ezek között olyan módszerek is megtalálhatók, amelyek a tehetségazonosításnak már nemcsak az előjósáson alapuló módjait alkalmazza, hanem azon eljárásokat, amikor

a tehetségazonosítás maga egybeesik a tehetséggondozás tevékenységével (Ren-zulli-modell /Mönks–Boxtel 1998/), illetve amelyekben a szülők, a tanárok, di-áktársak vagy akár maguk a gyerekek is nominálhatják a tehetségeseket a tehet-séggondozásban való részvétellel.

Egzakt és nem egzakt elemek a tehetséggondozásban

Ez utóbbi kapcsán azt találtuk, hogy az egyes tehetségrendszerek – pontosabban a mögöttük álló állami, társadalmi vagy profitorientált résztvevők – számára komoly dilemmát jelent, hogy mi az, amit kutatási vagy gazdasági alapú evidenciára (kutatásilag igazolt módszerekre vagy a gazdasági eredményre nézve igazolt) módszerekre kell alapozniuk, s mi az, amit e szempontoktól eltekintve felvállalhatnak. Az előzőekhez kapcsolódóan: minél többféle módszert használnak például a tehetségazonosításban, az annál áttekintőbben és így annál pontosabban fedi le a gyerekek képességrendszerének, személyiségének egészét, ám egyben olyan mérési elemeket is rendel egymás mellé, amelyek nagyon más logikák szerint értelmezhetők, más és más pontossággal fedik le a vizsgált vonást, egymástól jelentősen eltérő előjós-lás-érvényességűek. Ugyanígy: minél többféle elemet ölel fel a tehetséggondozó program maga, annál bonyolultabban mondható meg, hogy minek mi is a hatása, mi mivel függ össze az eredményekben. Már ha egyáltalán ezek együttesen egzaktul megnevezhetők. A túl sok változó, összetevő miatt többnyire inkább nem.

Éppen ezért a jelen kutatást végzők számára ugyan meglepő volt, valójában legfeljebb inkább csak elgondolkodtató lehet, hogy szinte minden országban találtunk olyan nemzeti szintű, regionális vagy helyi programot, amely bár évtizedek óta működik, alkalmasint jelentős költségigényekkel, ugyanakkor behatóbb hatásvizsgálat nélkül (például Németországban, Izraelben stb.). Több esetben legfeljebb csak elégedettségvizsgálatok kapcsolódtak e programokhoz, egy-egy esetben utólagos továbbtanulási vagy munkahely-/karriervizsgálatok.

Tény tehát, hogy a nemzetközileg fellelhető legjelentősebb tehetségprogramok egy részére az ebben érdekelték még akkor is érdemesnek tartottak több évtizeden keresztül jelentős erőforrásokat fordítani, ha ezen erőfeszítések hatása, eredményessége nem volt egyértelműen vagy egyáltalán nem volt közvetlenül kimutatható. Ez arra utal, hogy a tehetséggondozásban nem elegendő csupán olyan programok lehetőségében gondolkodni, amelyeknek eredményessége egészen bizonyosan és közvetlenül igazolható. Némi bátorsággal és távoli vízióval ugyan, de a másféle programok jogosultságát is el kell fogadni.

Módszerek a tehetséggondozásban; kapcsolatok a középiskolai és a felsőoktatási tehetséggondozás között

Természetesen egyetlen oktatási rendszer sem maga egyedül találja fel a tehetséggondozás konkrét módszereit. A tehetséggondozásban ismert alapvető módszerek, vagyis a gyorsítás, gazdagítás, mélyítés és bővítés, illetve a szegregáció és integráció ilyen vagy olyan formákban valamennyi általunk vizsgált tehetséggondozó rendszerben fellelhető volt. Egyes struktúrák és módszerek pedig – mint például az amerikai Johns Hopkins Egyetem által kidolgozott Talent Search (Tehetségkereső) tehetségprogram – egyik oktatási rendszerből a másikba „vándorol”, mindenütt megteremtve a helyi, speciális változatokat. Persze az, hogy mondjuk a tehetséggazdagítás elsősorban iskolai extrakurrikuláris foglalkozásokban valósul-e meg, vagy főképp profitorientált szolgáltatók programjainban, már országonként erősen változó lehetett.

Vizsgálódásaink eredményeként azonban azt találtuk, hogy a fent említett lehetséges módszerek egyike mintha sokkal nagyobb és sokkal rendszerszerűbb szerepet kapna a mai tehetséggondozásban, mint korábban: ez a gyorsítás. Mint ahogy arra a saját feltáró munkája nyomán Joan Freeman (1998) is utal, a gyorsításnak az iskolarendszerű oktatás világában, illetve a tehetséggondozás egyéb terpein számos fajtája van; mi azonban arra figyeltünk fel, hogy ezek egyike különösen fontossá vált a tehetséggondozás mai világában. Noha a legtöbb oktatási rendszerben mód van arra, hogy a tehetségét hamar kibontakoztatni látszó kisgyerekek korai iskolakezdéssel, életkori engedménnyel kezdjék meg az iskolázást, és lényegében mindenütt mód van arra is, hogy a tehetségesek átugorjanak egypár évfolyamot, az igazán érdekesnek látszó mai trend az, hogy a tehetséges tanulók miként juthatnak át a közoktatás legutolsó szintjeiről, a középiskolából a felsőoktatásba.

De ahhoz, hogy ennek jelentőségéről szólni tudjunk, előbb egy másik, nagyon fontos jellemzővel is foglalkoznunk kell.

Az integráció és szegregáció kérdése a tehetségnevelésben

Lehet, hogy eleve rossz a kérdésfelvetés, de amióta egyáltalán tehetségnevelésről, tehetséggondozásról beszélhetünk az oktatásban vagy azon kívül, azóta kérdés, hogy mi a helyesebb: a tehetségek integrált vagy szegregált nevelése (Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, 2009). A kérdés többek között azért sem megoldható, mert szinte végtelenül lehet sorolni a pro vagy kontra érveket, amelyek szakmailag valóban meg is állják a helyüket. Mindamellet a szegregáció melletti legfőbb érvrendszer talán az, hogy így a (közel) azonos képességűek lesznek együtt, és ez nagyon stimuláló szellemileg, emberileg, miközben senkit nem

nyomaszt a gyerekek képessége közötti túlzott különbség, és a pedagógus is egyenletesebb munkát tud végezni. Ugyanakkor sokan ezt rendkívül veszélyesnek vagy károsnak tartják társadalmilag és társasan egyaránt – főképp az így vagy úgy értett elitizmus miatt –, és hogy így a gyerekek nem élnek át, nem gyűtenek megfelelően sokféle, érzelmileg és morálisan kellőképpen gazdagon és kiegyensúlyozottan fejlesztő szociális/emberi tapasztalatot. Az integráció előnyeit abban látják, hogy a tehetségesek a saját életkori és társadalmi környezetükben maradhatnak, ami érzelmi, morális fejlődésüket harmonikusabban fejlesztheti, miközben ők maguk stimulálóan, motiválóan hathatnak a nehezebben fejlődőkre. Ugyanakkor viszont így talán kevésbé gyorsan és eredményesen tudnak ők maguk haladni, mint tehetnék ezt egy olyan oktatási környezetben, amelyben mindenki hozzájuk hasonló képességű; a nem optimális terhelés következtében unatkozhatnak, elveszíthetik motivációjukat és így tovább (Freeman 1998).

Felismerve, hogy ezzel a dilemmával többek között éppen az a baj, hogy mindkét irányban megfelelően igazolható és tagadható egyszerre, némelyik oktatási rendszerben elkezdtek olyan tehetséggondozási formákat keresni, amelyek ötvözik az integrált és szegregált képzés előnyeit, miközben igyekeznek visszaszorítani ezek hátrányait. Jellegzetesen erről szól például az izraeli tehetségközpontok története: a tehetséges gyerekek a hét nagy részében saját, átlagos életkori közösségükkel vannak egy iskolában, de heti egy nap erejéig egy-egy város, körzet tehetséges tanulói kilépnek a főárambeli iskolájukból, az integrált oktatásból, és a többi tehetséges gyerekekkel együtt tehetséggondozó iskolában vesznek részt a külön számukra kidolgozott programokban, szegregált képzési formában. De ilyenek a nyári tehetséggondozó táborok Németországban: rövid időre – egy-két héten keresztül – a tehetségesek szegregált fejlesztését teszik lehetővé.

A középiskolai és a felsőoktatásbeli tehetséggondozás összekapcsolása az akceleráció segítségével

Az általunk vizsgált rendszerek majdnem mindegyikében találtunk olyan képzési formákat, amelyeknek az a lényege, hogy a tehetséges gyerekek úgy tudják minél hamarabb megkezdni a felsőoktatási tanulmányaikat, hogy közben azért nem kell elhagyniuk a saját életkori közösségüket (e rendszerek nem mindegyikéről szólunk az országtanulmányokban, de némelyikre utaltunk vagy foglalkoztunk velük). Vagyis nem arról van szó, hogy a tehetséges középiskolások egyetemi kurzusokra járnak be (a legtöbb oktatási rendszerben egyébként erre is mód van). Többnyire inkább olyanféle képzési formákról van szó, amelyeknek az a lényegük, hogy miközben a tehetséges tanulók még középiskolába járnak, az ott felvehető tantárgyak között olyanok is vannak, amelyeknek elvégzése és az

ott megszerzett tudás valamilyen módon történő igazolása azzal az eredménnyel jár, hogy az illető tanuló főiskolán/egyetemen elismert kreditet szerez. Ilyen például az amerikai oktatásban a – kötetünkben nem taglalt – AP (haladó) tantárgyak, illetve szövetségileg egységesített AP-vizsga rendszere, vagy ilyen, a kötetünkben bemutatott szingapúri NUS High School legfelsőbb szintű képzési rendszere.

Nyilvánvaló, hogy ebben a fajta gyorsításban elsősorban azoknak a gyerekeknek lehet és érdemes is részt venniük, akik a természettudományos területeken tehetségesek. Vagyis ez olyan „gyorsítósáv”, amelynek segítségével például az informatika vagy matematika terén juthatnak a tehetséges gyerekek a szokásosnál hamarabb BSc-diplomához (minthogy már a középiskola éve alatt megszerzik az egyetemi alapozó szak kreditjeinek egy részét), ami azt eredményezi, hogy hamarabb léphetnek át a mesterszintű képzésbe. Tekintve azonban, hogy a világszerte elismert nagy egyetemek egy része ma már integrált MSc-PhD-programokat is felajánl a természettudományos területen gyorsabban haladni képes hallgatóiknak, ez lehetővé teszi azt is, hogy ezek a fiatalok akár már 21–22 évesen doktori tanulmányaikat is végezhessék. Tekintve a STEM-területek fentebb már tárgyalt jellegzetességeit, ez a tény sem a tehetséges egyének, sem a társadalmak, gazdaságok szempontjából nem lebecsülendő.

Új irányvonalak a nem akadémikus tehetségevelésben

Szemben az akadémikus területekkel (matematika, informatika stb.), a sport és a művészeti nevelés terén a szakemberek és a hétköznapi emberek is jobban elfogadják a tehetségesek külön nevelését, és kevésbé is vetül rá az ilyenféle képzésekre az elitizmus lehetőségének árnya. Azonban az ilyen tehetséggondozó formáknak is megvannak a maguk veszélyei vagy nehézségei. Egy sportsérülés vagy egy betegség véget vethet a reménytelen bontakozó sport- vagy művészeti pályafutásnak, a fiatal tehetség jövője pedig komolyan bizonytalanná válik, mert a sportolás, a zenélés vagy festészet gyakorlásának éve alatt az akadémikus területeken esetleg nem gyűjtött össze annyi ismeretet, ami a továbbiakban biztos jövőt vagy legalábbis ennek az esélyét jelenthetné számára.

Úgy tűnik, a nemrég megnyitott szingapúri művészeti tehetséggondozó iskola (School of the Arts – SOTA) képzési programjának tervezésében éppen a művészeti és akadémikus tehetséggondozás kettősségén igyekeznek változtatni. Azt tervezik, hogy 2011-től ebben a 6 éves oktatási formában működő művészeti iskolában az utolsó két év során a tanulók felvehetik a nemzetközi érettségi (International Baccalaureate – IB) képzési lehetőségét is. Az IB a világ legjobb egyetemein elfogadott középiskolai érettségi diploma; vagyis a SOTA-ban tanuló

fiatalok jövője akkor is biztosított lesz, ha a középiskola után esetleg nem tudják, vagy nem akarják a művészeti képzést folytatni.

A szülők bevonása a tehetséggondozásba

Fontos új fejlemény, hogy az általunk vizsgált országok többféle tehetséggondozó programjában is megtaláltuk azt a szándékot – még ha nem minden fejezetben hívtuk is fel rá a figyelmet –, hogy a szülőket is bevonják a tehetséggondozás folyamatába. Erős egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy ennek alapvetően két fajtája, de egyetlen közös célja van.

Az egyik fajta helyzet az, amikor egy tehetséges gyerek valamelyik szülője maga is tehetséges ugyanazon területen, mint a gyermeke. Például egy tehetséges hegedűs gyerek mamája maga is kiváló hegedűművész. Ilyenkor a tehetséggondozó programba igyekeznek bevonni a szülőt, például úgy, hogy tart egy-két órát vagy egy kisebb mesterkurzust a gyerekeknek, vagy műhelybeszélgetéseket tart velük.

A szülők bevonásának másik esete az, amikor a szülő egyáltalán nem szakembere az adott területnek, sőt, esetleg aluliskolázott szülőről van szó. Ilyenkor úgy vonják be a szülőt, hogy például felkérik őt, hogy egyes programok – koncertek, múzeumlátogatások – háttérmunkájában vegyen részt, vagy például csak legyen jelen egy-egy foglalkozáson. A szülők ily módon történő bevonása is számos haszonnal jár, mindenekelőtt azzal, hogy éppen azok a szülők, akik számára ismeretlen az adott szakterület, illetve egyáltalán a magasabb színvonalú képzések világa, megtapasztalhatják, mit jelent a tehetségnevelés a számukra esetleg területileg vagy általánosan ismeretlen, távoli világa.

Az, hogy a szülők számára ismerőssé válik ez a világ, hogy ők maguk is látják, megtapasztalják, mik történnek a tehetségnevelésben, mi több, ennek egyes mozzanataiban aktívan hozzá tudnak járulni az ilyen képzések sikeréhez – különösen a hátrányos helyzetű tehetségek esetében – az egyik legfontosabb motiváló tényező lehet arra, hogy a tehetséges gyerekek hosszú távon is megmaradjanak a képzésben.

A tehetségfejlesztés fejlesztése

Aki valaha is közelében volt már a tehetséges gyerekekkel vagy felnőttekkel való foglalkozásnak, megtapasztalhatta, milyen fontos fejlesztő hatása van az ilyen tevékenységnek magára a fejlesztő személyre nézve is. És tudjuk, hogy az iskola mint (reményeink szerint) tanuló szervezet és az oktatásügy hasonlóképpen sokat profitálhat a tehetségesekkel való minél szakszerűbb foglalkozásból. A fejlesztés ebben az értelemben kölcsönös: a tehetségesekkel való foglalkozás során

a fejlesztő maga is intenzíven fejlődik – a helyzet szükségképp kikényszeríti ezt: a magas szakmai nívóról a még magasabbra kell lépni, mert ez a populáció ezt igényli. Nem véletlen azonban az előző kijelentésben szereplő „minél szakszerűbb” kitétel. Ahogy Anders Ericsson (Anders Ericsson–Krampe–Tesch–Römer 1993) és munkatársai rámutattak, a releváns szakmai fejlődésnek nem a gyakorlás önmagában, hanem a tudatos, célszerű és szakszerű gyakorlás az alapja.

Természetesen ugyanez a helyzet a tehetségnevelés és a tehetségnevelők fejlesztésével is. Tudatosnak, célszerűnek és szakszerűnek kell lennie, illetve lenniük, ez az előrelépés alapja. Ez szervezettséget, a szervezettség pedig – a dolgok jellegéből fakadóan – szervezetiséget is igényel. Mindezt felismerve döntött úgy a magyar parlament 2008-ban, hogy az ország fejlődési prioritásait szem előtt tartva Magyarország kezdjen bele a Nemzeti Tehetség Programba, egy több évtizedet átfogó tehetségfejlesztési programba, kiépítve ennek nemcsak anyagi, hanem szervezeti bázisát is. A program kezdő lépéseinek kivitelezői pedig minden korábbinál tudatosabban figyeltek arra, hogy egymással hálózatosan kapcsolódó részrendszerek épüljenek ki, amelyeknek tagjai nemcsak tudnak egymásról, hanem tanulni is tudnak egymástól. Minthogy ez az alapja a tudatos, célszerű és szakszerű fejlődésnek.

De ebből a logikából az is világosan következik, hogy a tanuló rendszer határai nem állnak, nem állhatnak meg önmaga határainál. Mint e fejezet elején már utaltunk rá, ezért is volt elkerülhetetlen – s nem is akartuk elkerülni –, hogy más rendszerektől is tanuljunk. Természetesen a valóban fejlesztő, jó példákat kerestük a tehetségnevelés terén. És valóban: kilenc EU-s és EU-n kívüli ország – az Amerikai Egyesült Államok, Ausztria, Finnország, Izrael, Nagy-Britannia, Németország, Spanyolország, Szingapúr és Szlovénia – jó példáit megvizsgálva rengeteg hasznos ismertet szereztünk. Azt hihetnénk, ez volt tehát most tanulásunk lényege.

De valójában nem. Az igazi tanulás annak megértése volt, hogy noha e hatékony fejlesztőmódszerek mindegyike számtalan tanulsággal szolgál a tehetségnevelés terén, nincs királyi út, amely biztos eredményekre vezetne. És nincs királyi út abban az értelemben sem, hogy a teendőnk csak annyi lenne, hogy bármely most megismert úton csupán el kellene indulnunk, s akkor hamarosan elérkezünk majd a „tehetségnevelés kánaánjába”. Nem feledkezhetünk meg a fentebb megfogalmazottakról, amelyekből az következik, hogy a tehetségnevelés terén az Anders Ericsson-féle tudatos fejlesztés/önfejlesztés mindig egyedi megértést és ebből fakadó stratégiákat is követel. Ez többek között azt jelenti, hogy fel kell ismernünk, mi is az, ami minket most a magunk céljai felől nézve a leg-távlatosabban mozdíthat előre tehetséges tanítványaink és általában is a tehetségek további fejlődése érdekében. És ebben kell, lehet hasznosítanunk a jelen kutatás során tanultakat. Tudjuk, értjük: e felismerések és erőfeszítések adhatják

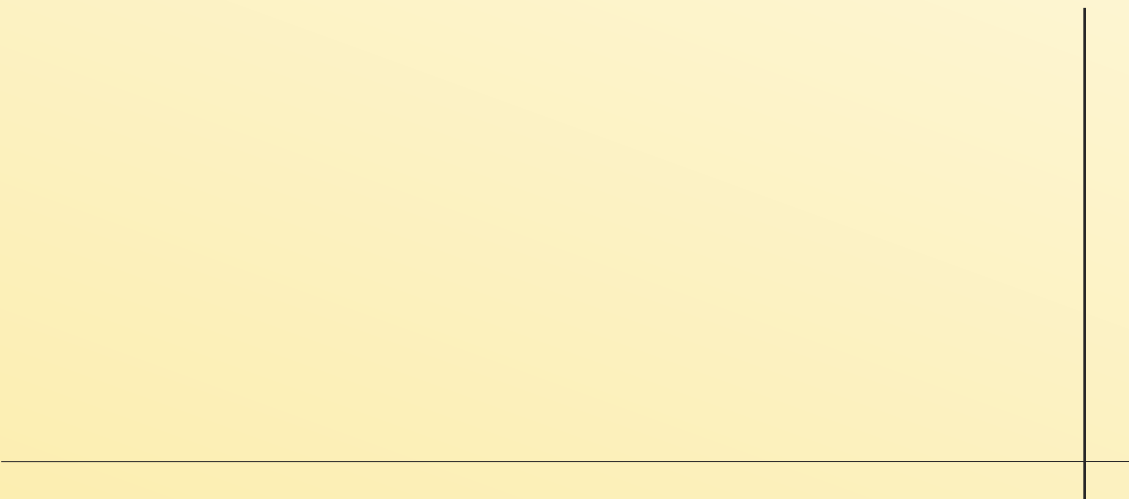
csak az alapját annak, hogy eközben mások is tanuljanak tőlünk, EU-n belül és kívül is.

De vajon le lehet-e majd mérnünk, hogy valóban hasznos volt-e mindez? Bár az ilyesféle kérdésekre szinte önkéntelenül is adódik a viszontkérdés – *Hogyan is lehetne lemérni azt?* –, mi azért azt állítjuk, hogy igen. Tehetségeink életben való helytállása, a gazdaság és a társas/társadalmi viszonyok jövőbeni kedvező alakulása igazolhatja a ma erőfeszítéseit. Egymásra van utalva a ma és a jövő, az egyéni és a társas jó.

IRODALOM

- Anders Ericsson, K.–Krampe, R. Th.–Tesch-Römer, C. (1993): The deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Freeman, J. (1998): *Educating the Very Able: Current International Research*. The Stationery Office, London.
- Hámori B.–Szabó K. (2004): Az ipari kapitalizmustól az információgazdaság felé: Mi változik és mi nem. *Vezetéstudomány*, 35(10), 2–15.
- Mönks F. J.–Boxtel H. W. (1998): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (Szerk.) *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (67–82). KLTE, Debrecen.
- Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (2009): *Mi a különbség a tehetséggondozás és szegregáció között?* A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2009. január 28-i állásfoglalása. <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehgondszegr.pdf>. (Letöltve 2011. 01. 25.)

Melléklet



AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK (*Boston*)



Ioannis (Yannis) N. Miaoulis



Tanártovábbképzés

FINNORSZÁG



LUMA Központ



Päivölä Iskola



Tanulók a Päivölä Népfőiskolán

IZRAEL



Projektmunka egy pull-out központban



NASA projekt 1



NASA projekt 2

NAGY-BRITANNIA



„... az intézményt igényes munka jellemzi, korszerű eszközökkel, gyerekcentrikus módszerekkel”



„Rendszeresek a projekt munkák, amelyek produktumai az egész iskolát díszítik”

NAGY-BRITANNIA



„Az órán a tanár egyértelműen facilitátor; érdeklődésüknek, szintjüknek és tehetségüknek megfelelően foglalkoztatja a gyerekeket”



„... a kiemelkedően teljesítő gyermekek több és/vagy más feladatot kapnak, és kevesebb tanári beavatkozással dolgozhatnak”

SZLOVÉNIA



Játék és tanulás (domžalei Rodica Általános Iskola)



A kreatív írás szakkörön az elkészült könyvek bemutatása (ugyanott)

